

19 世紀イギリス自由教育論争の再整理

本宮 裕示郎

1. はじめに

本稿の目的は、19 世紀のイギリス¹で起こった自由教育論争における主要な論者の主張を整理し、論争を立体的かつ構造的にとらえることである。

イギリスでは、19 世紀半ばから末にかけて、教養 (culture) を身につけることを目的とする自由教育 (liberal education) のあり方をめぐり、論争が繰り広げられた。J. H. ニューマンや J. S. ミル、H. シジウィックなど、当時を代表する知識人の中で重層的に展開された一連の論争は、自由教育論争と総称される。

自由教育論争が起きた当時のイギリス社会は、政治・経済の両面で「かつてない激動」²を経験しつつあった。貴族政治から民主主義政治への移行過程という不穏な情勢³、国外に対しては、世界の工場として君臨する一方で、国内では、チャーティスト運動や、選挙法や工場法の相次ぐ改正を経て、政治的にも経済的にも労働者階級の影響力が拡大し始める時期であった⁴。

こうした社会背景のもと、自由教育論争では、自由教育の教育内容と自由教育の対象範囲がともに問い直された。社会階級によって進むことのできる学校段階が決定づけられていた 19 世紀当時のイギリスにおいて、自由教育とはエリート教育と同義であった。それは、中等教育段階のパブリック・スクール、高等教育段階のオックスフォード大学とケンブリッジ大学で中流階級の子どもたちが受ける文学中心の教育を意味していた。しかしながら、当時の自由教育が、ラテン語やギリシャ語といった古典語の形式や規則の単なる暗記に墮し、空疎化していたこと、さらに、ドイツやフランスの産業面での急激な発展や H. スペンサーが「どのような知識がもっとも価値があるのか」で展開した古典教育批判に後押しされて、科学教育を教育内容に導入することを要求する声が高まりを見せた⁵。その結果、主として、文学教育を擁護する立場と科学教育を推進する立場の対立として、自由教育の教育内容を問い直す動きが生まれた。つまり、自由教育の理想的な教育内容とは何かが問われたのである。

その一方で、教育の大衆化を求める声によって、中流階級を対象とする自由教育の閉塞性も批判にさらされていた。一部の労働者階級が新興資本家として中流階級入りを果たす一方で、資本家からの搾取に対して労働者階級が抱く不満は高まっていた。なかでも、労働者階級の子どもたちの多くは貧困と長時間労働に苦しめられ、その道徳的な退廃が社会的な問題とされていた。この問題に対する解決策の 1 つとして、労働者階級の子どもたちにも十分な教育機会を与える必要性が主張され始めた⁶。こうした教育の大衆化の動きは、1870 年に制定された初等

教育法へと結実する。そして、この動きは、自由教育の閉塞性にも向けられ、自由教育を従来のエリート教育ではなく、すべての子どもに必要な教育としてとらえ直す動きが生じた。つまり、自由教育とは誰のための教育なのかが問われたのである。

自由教育論争に関する先行研究では、代表的な論者が説く自由教育論や教養論の意義を個別に検討する研究⁷や、複数の論者の主張を比較・検討し異同を整理する研究⁸が大多数を占めてきた。自由教育論争全体を視野に入れた研究も見られるものの、管見のかぎり、R. ホワイトによる研究⁹を除くと、各論者の主張の紹介程度にとどまっている¹⁰。ただし、R. ホワイトの研究においても、自由教育論争は一面的にとらえられている。R. ホワイトは、代表的な論者として、J.H. ニューマン、J.S. ミル、H. シジウィック、T.H. ハクスリー、M. アーノルドをとり上げて、精神面の徳を意味し善 (good) となる内在的価値 (intrinsic value) と、社会的な価値や効果を意味し力 (power) となる外在的価値 (extrinsic value) という2つの価値から、それぞれの主張を分析した。この分析によれば、内在的価値にもとづく自由教育論を展開したニューマンの対極に位置するのが、外在的価値を重視したハクスリーであった。アーノルド、ミル、シジウィックは、ニューマンとハクスリーの間位置づけられ、2つの価値をバランスよく取り入れることが目指されていたと考察されている。

R. ホワイト自身がニューマンは自由教育論を5人のなかで最初に論じただけでなく、残りの4人にも多大な影響を与えたと指摘するように、R. ホワイトの研究は、ニューマンの自由教育論を軸としている。たとえば、分析視覚として用いられた内在的価値と外在的価値という概念自体がニューマンによって提唱されたものである。言い換えれば、自由教育論争を整理するというよりは、ニューマンの自由教育論との比較から、他の論者の主張の特徴を明らかにすることが目指されている。そこでは、先に言及した二重の問い直しという視点だけではなく、各論者が抱いた問題意識の基底となるイギリスの自由教育の伝統という視点も見落とされ、自由教育論争を立体的かつ構造的にとらえることに成功しているとは言いがたい。

R. ホワイトが対象とした5人は、R. ホワイト以外の研究でも代表的な論者としてしばしば扱われているため、本稿でも、同じ論者を検討対象とする。ただし、イギリスの自由教育の伝統を確認したうえで、次の2つの問いを投げかけることによって自由教育論争を立体的かつ構造的に整理することを目指す。それは、「自由教育の理想的な教育内容は何か (教育内容の問い直し)」、「自由教育は誰のための教育なのか (自由教育の対象範囲の問い直し)」という問いである。なお、自由教育の伝統については、18世紀末から19世紀にかけて生じた変化に特に着目する。この点について、S. ロスブラットは、18世紀と19世紀の間にイギリスの自由教育が質的に変化したこと、また、R. ウィリアムズも、教養概念の意味が同じ時期に変化したことを指摘している¹¹。これらの指摘を受けて、以下では、まず、18世紀末から19世紀の間に生じた変化を確認し、各論者の問題意識の基底にあるイギリスの自由教育の歴史的な論点を析出する。次いで、析出された論点にもとづいて、各論者の理想的な自由教育の教育内容を概観し、最後に、自由教育の対象範囲という観点から5人の論者の主張を改めて整理する。

2. イギリスの自由教育に生じた変化

ロスブラットは、1976年に出版された『イギリスにおける自由教育の伝統と変化』において、

イギリスの自由教育の歴史に見られる非連続性について論じている。なかでも、自由教育の役割が、19世紀に入ってから「社会的もしくは社会道徳的な目的から知的手段」¹²へと変化したことを指摘した。では、ここで指摘された変化とはどのようなものなのか、以下で見ていこう。

ロスブラットによれば、18世紀の自由教育の主な目的は、社会性を身につけることであった。そして、社会性を身につけるための教育内容として、文学が中心的な役割を担った。それは、本から学ぶ、いわば机上の学問ではあるが、決して限定的な教育内容を意味するわけではなかった。そこには、外国語や古典語を含む言語の学習と、これらの言語で書かれた文学作品の学習のどちらも含まれていた。扱われる作品のジャンルも、詩や戯曲、伝記だけではなく、歴史、政治理論、地理、哲学、論理学、レトリック、建築など、多岐に渡った。これらの作品では、徳のあるふるまいや高貴な自己犠牲、禁欲的な自制心といった18世紀のイギリスで理想とされるモデルが豊富に提供されていた。これらを通じて、道徳性を身につけ、人間関係を円滑にすることが目指されていたのである¹³。つまり、社会性には、文学作品の学習を通じて、円滑な人間関係のための社交性や忍耐強さ、寛大さといった、道徳性を身につけるという意味が込められていた。それは、個人のなかに閉じるものではなく、社会と個人をつなぐものであった。

しかしながら、社会性の意味自体が、18世紀を通じて、次第に変化していく。特に、18世紀後半には、道徳性を身につけるという視点が退き、社会での円滑なふるまい、とりわけ友人関係を広げることが前面に押し出されていく。しかも、その裏には、友人関係の拡大を通じた就業機会の拡大という実用的な目的が置かれていた。この目的を果たすために、会話が重視されることになり、コーヒー・ハウスやサロンといった、会話することを主な目的とする社交場が栄えた。そこでは、会話すること自体に意味が見いだされるために、社会性という言葉自体も、道徳性を帯びていない表面的で俗物的なものといった批判を受けることになった。その結果、自由教育の教育内容は不問に付され、たとえば、パブリック・スクールでさえも、友人を作ることができる場所という意味で有益なものと考えられるようになった¹⁴。つまり、文学作品を通じて道徳性を身につけるという社会的な目的は忘れ去られ、会話を通じて就業機会を拡大するという個人的な目的や要求、願望を叶える場に自由教育が変質したのである。

こうした変化の延長線上に、知的手段としての精神訓練 (mind-training) という新たな役割が与えられた19世紀の自由教育を置くことができる。18世紀末から19世紀初頭にかけて、フランス革命や政治的急進主義の再興によって、18世紀の自由教育の理想は崩れ去り、その代わりに「かつてない激動」のなかで変化に対処できるリーダーが求められるようになった。18世紀の自由教育を象徴する自己犠牲が自己利益に取って代えられ、マナーよりもイギリスが置かれている状況に一層の注意を払うことが求められた¹⁵。こうしたなかで、19世紀の自由教育は、その教育内容が焦点化・専門化され、精神訓練の手段とみなされるようになっていく¹⁶。たとえば、古典語であれば論理能力、古典詩であれば想像力といったように、言葉や文学作品そのものを学ぶというよりは、それらを学ぶことを通じて培われる能力の育成が重視されるようになった。つまり、これらの能力をもとに、リーダーとしてイギリス社会に資することが期待されるようになったのである。逆に言えば、精神訓練に役立つ教育内容が選択されるようになったということである。そのため、自由教育における文学教育の優位性は自明ではなくなり、科学教育を推進する立場から批判を受けることになった。自由教育論争の下地が作られたのである。

見てきたように、18世紀から19世紀にかけて、イギリスの自由教育の目的には看過できない変化が生じている。18世紀の主な目的は社会性という名の道徳性を身につけることであった。この目的には、社会と個人を接続する視点が含まれていた。その一方で、19世紀の主な目的である精神訓練は、社会への貢献を前提にして、個人的な能力を育成するものであった。つまり、18世紀の自由教育が、道徳性を媒介にした社会と個人の接続がその目的に含まれていたのに対して、19世紀の自由教育は、道徳性を放棄する一方で、社会に資するための精神訓練という知的な手段へと変質することになったのである。

自由教育を取り巻くこうした一連のダイナミックな展開を背景としながら、自由教育論争は生じていたのである。詳しくは次節で見ていくが、それぞれの論者は、19世紀当時の自由教育を批判しつつ、新たな自由教育や教養概念を提示した。その際には、それぞれの提案は、18世紀の自由教育の単なる再現にならないことも考慮されていた。言い換えると、18世紀の主たる目的である道徳性と19世紀の主たる目的である知性の関係が、それぞれの自由教育論や教養論のなかで問われることになったのである。そこで、以下では、知性と道徳性の関係に着目して、それぞれの論者が求めた自由教育の理想的な教育内容を見ていこう。

3. それぞれの自由教育論・教養論

(1) J. H. ニューマンの自由教育論

ニューマンは、英国国教会内部で起きた正統性の回復を目指す改造運動であるオックスフォード運動の中心的な指導者であり、敬虔な宗教人であった。ニューマンの自由教育論は、1852年に公刊された『大学の理念』のなかで展開されている。この著作は、アイルランドのカソリック大学の初代学長として行った数回の講演内容をまとめたものである¹⁷。このなかで、ニューマンは、自らの宗教的な信念に裏打ちされた自由教育論を展開した。道徳性と知性の関係について言えば、知性を身につけることが主たる目的であり、道徳性は知性に付随して得られるものであった。では、ニューマンにとって道徳性や知性とはどのようなものだったのか。

ニューマンが求めた道徳性は、ジェントルマンの解釈のなかに見られる。ニューマンにとって、大学は自由教育を行う場所であり、「ジェントルマンをつくる」¹⁸場所であった。ここでのジェントルマンとは「苦痛を決して与えない人」と定義される。それは、配慮や寛容、自己抑制などの徳性をもとに、他者との交わりのなかで、意見の衝突や感情の軋轢といった衝撃や動揺を引き起こす、すべての事柄を注意深く避けることができる人である。特に、相手の心のなかに身を置いて、「恥ずかしがる人には優しく、よそよそしい人には物静かに、愚かしい人には慈悲深く」ふるまい、すべての人を寛がせることこそ、最大の関心事とみなされる。つまり、他者との関係のなかで、その場、その時、その人に合わせて、適切にふるまえる人をジェントルマンと呼び、こうした道徳的なふるまいを「世俗的理想美」と表現したのである¹⁹。

では、どのような知性を身につけることで道徳的なふるまいが可能になるのか。ニューマンによれば、大学の務めは何よりも「知的な教養 (intellectual culture)」を生み出すことであった。特に、「精神の拡張」を導く「知的な完全性」が理想的な教育の成果とみなされた²⁰。ニューマンの説く「精神の拡張」は、複数の力の集合体として現れる。それは、「多くの事柄を1つの全体として同時に見る力」、「それらの事柄を普遍的な体系の中でそれぞれあるべき場所に位置づ

ける力」、「それぞれの価値を理解し、相互の依存関係を決定する力」である²¹。つまり、ニューマンは、人間が獲得できるすべての知識は、「1つの全体 (one whole)」²²を構成するという前提から、それぞれの知識を個別に獲得するだけでなく、より大きな全体のなかにそれらを位置づけることを求めた。いわば、個と全体の関係性から物事を見ることを求めたのである。

しかも、知識だけではなく、自分自身もその対象にすることで、道徳性にも開かれることが狙われていた。個と全体の関係性という視点で、他者との関係もながめることで、その場、その時、その人に応じて適切にふるまえるようになることが期待されたのである。そのために、大学では「知識のすべての部門を教えることで、すべての知識を教える」²³ことが求められることとなった。ただし、ニューマンにとって、大学は「道徳面の成果や機械的な生産」²⁴のための場所ではなかった。自由教育自体はあくまでも「知性の涵養」²⁵であるべきであり、その目的は知的な卓越性以上でも以下でもなかった。つまり、道徳性を身につけることは、第一の目的にはなりえず、知性の獲得の結果、付随して現れるものとして見られていた。なお、こうした主張は、ニューマン自身の宗教的な信念から導かれていた。たとえば、知識を「1つの全体」を構成するものと見る知識観の背後には、人智の及ばない「創造主の御業」²⁶が想定されていた。ジェントルマンのふるまいも、「世俗的理想美」であり、宗教的な良心とは明確に区別された。

(2) J. S. ミルの自由教育論

J. S. ミルは、文明化の観点から民衆教育への関心を抱いた父ジェイムズとは対照的に、文明化や民主主義による弊害を見抜き、大学教育の役割を、豊かな精神をもち国民をリードできる人間の育成にあると説いた。大学教育に関するミルの主張はセント・アンドリュース大学名誉学長就任演説のなかに見ることができる。

ミルは、この演説の冒頭で、大学が法律家や医師、技術者の養成を行う職業教育の場ではないことを明言したうえで、その目的が「有能で教養ある人間を育成すること」にあると述べた。ミルに言わせれば、「人間は、弁護士、医師、商人、製造業者である以前に、何よりも人間」であり、大学教育を通じて「有能で分別のある人間に育て上げれば、後は自分自身の力で有能で分別のある弁護士や医師になる」ことができる²⁷。さらに、大学とは知識を与える場所ではなく、「知識の哲学を教える」場所であり、知的訓練と思考習慣を通じて「ものごとの原理を求め理解しようとする」知性を身につけることが理想とされた²⁸。つまり、そのような知性を身につけた人物こそ、「有能で教養ある人間」とみなされたのである。では、どのような教育内容によって、この理想は実現されるのか。ミルは、学校や大学で行われるべき教育を3つの分野で整理する。それは知的教育、道徳的教育、美的教育である。

このなかで、知的教育は「知識と知的能力の訓練」²⁹を担い、教育内容として、文学教育と科学教育、道徳科学教育を含む。ミルは、文学教育と科学教育の当時の対立に対しては、どちらにも教育的な意義を見出し、「科学教育は考えることを私たちに教え、文学教育は考えたことを表現することを私たちに教える」³⁰ことにあると考えていた。具体的には、科学教育の価値は、観察と推論を通じて真理を発見する過程が「知りうる最高度の完成の域」にまで達している点にある。ミルは、「生涯を通じて人間の知性がもっとも活発に働き続けるのは、真理を追究するとき」であると説き、観察と推論をもとに真理を絶えず追究することによって、宗教や政治に関する問題についても判断が下せるようになることを主張した³¹。その一方で、文学教育の価値は、

「文化と文明をもつ他の国民の言語と文学を知ること」によって、自分自身の相対化が可能になる点に見いだされた。他の国の言語や文学から、その思想や感情、国民性を知り、いわば「他の国民がもつ色の違う眼鏡」をかけることができるようになる。つまり、「自分自身の意見によって色づけされた眼鏡」を外し、これまで抱えてきた意見や考え方に修正を加え、うぬぼれや虚栄心を取り除くことが可能になるのである³²。

これらの2つの教育のほかに、ミルは、知的教育として道徳科学教育を挙げた。これには、倫理学や政治学、歴史哲学が含まれる。特に、倫理学と政治学は「道徳的で社会的な存在としての人間が抱く最大の関心事に関する思考の訓練」と表現された。これらは、特定の結論に導くようなものではなく、「科学的精神をもって思考を働かせ、それぞれの事実において、特定の事例に適用できる真理を発見すること」を目指すものであった³³。つまり、科学教育や文学教育を通じて培われた知性を生かして取り組まれる、いわば応用的な分野とみなされた。

これらの主張に見られるように、ミルにとって道徳性とは、科学教育や文学教育を通じて培われる知性にもとづいて下される判断であり、あくまでも知性的な営みであった。言い換えれば、それは自分の外にある絶対的な何かに従うのではなく、自らの知性に委ねて自ら判断を下すことであり、知性のなかに位置づけられていたのである。このことは、他の分野に関する主張からも垣間見える。たとえば、道徳的教育は「良心と道徳的能力の訓練」³⁴を担うとされたが、その主な教育内容となる道徳教育や宗教教育は、基本的には、学校や大学の管轄外であり、家庭においてそれらの教育が行われるべきと考えられていた³⁵。かりに、学校や大学で行われる場合も、「授業は教条主義の精神ではなく、探究の精神をもって行われるべき」であるとされた。それは、あくまでも知性の範囲に限られたのである。美的教育についても、「感情の教育と美的なもの育成」³⁶を担うものの、芸術作品に含まれる完全性に触れることによって、自らの行為や存在の不完全さを知り、人格形成や日常生活をできるかぎり理想的なものにすること、つまり、知的教育同様に、自分自身を相対化することが期待されていた。

(3) H. シジウィックの自由教育論

シジウィックは、J. ベンサムやJ.S. ミルらの思想の流れを汲む最後の古典的功利主義者として知られる³⁷。自由教育論争では、人文主義的な教養観に同意しつつ、古典崇拝に近い当時の文学教育に対する批判、いわば内部批判を行ったという点で特異な立場にある³⁸。シジウィックの自由教育論は、F.W. ファラーによって編集された『自由教育に関する論文集』のなかに見られる。この論文集の執筆者には、シジウィックの他には、当時の著名な研究者やパブリック・スクールの教師らが名を連ね、自由教育の歴史の概説や教科に関する議論など、そのテーマは幅広いものであった³⁹。では、シジウィックはどのような理由から古典教育批判を行ったのか。

この論文集において、シジウィックは、古典に関する知識を「真に自由な教養」や「英語や近代語を真に理解するために不可欠なもの」とみなす、当時の古典教育擁護者たちの主張それぞれに対して、批判を展開する。ここで展開されたシジウィックの批判をまとめると、当時の古典教育がもつ排他性に対して、二重の意味で批判の目が向けられていた。

1 つ目の排他性の意味は、ギリシャ語とラテン語からなる古典教育が当時の学校教育で支配的な位置にあり、他の分野が軽視されていたということである。シジウィックによれば、古典語を学ぶことは聖職者や法律家にとって有用であるものの、一般の人々はおろか古典教育を受

けた人々の目にさえもほとんど魅力的なものとして映らなくなっていた。こうした実状にもかかわらず、当時の学校教育が古典教育偏重の排他的なカリキュラムであることにシジウィックは不満を募らせたのである。そこで、科学教育によって引き出される「純粹な好奇心」や物質的な豊かさへの多大な貢献、また、よく配慮された近代文学の選集が、古典作品に代わって、若者たちに「鼓舞や模範、警告」を与えることなどを理由にして、科学や近代文学をカリキュラムに取り入れることを求めた⁴⁰。こうした主張の背後には、人間が生きる知的世界の多様性に合わせて、カリキュラムも多様なものであるべきというシジウィックの信念があった⁴¹。

もう1つの排他性の意味は、古典教育において、作品そのものが他の解釈を認めない絶対的なものとして扱われていたということである。丁寧に吟味すれば、「虚飾」や「誤った装飾」といった非難を免れることができないにもかかわらず、古典作品は「完全な批判の基準」や「完全な形式」として扱われ、学校でもドグマ的に教え込まれてきた。古典作品のこうした扱いに対して、シジウィックは、完全性をできるかぎり退け、その代わりに、注意深く制限をかけて扱うことの必要性を説いた⁴²。つまり、シジウィックにとって、作品の解釈は、上から押し付けられるものではなく、下から作り出すものであり、読者に開かれている必要があったのである。

このように、シジウィックの古典教育に対する批判は、当時のカリキュラムに見られる二重の排他性に向けられていた。言い換えると、古典を中心とする限定的なカリキュラムを科学や近代文学を含む幅広いカリキュラムにする改革要求と、古典作品の解釈を限定的なものから開かれたものにする改革要求が同時に行われていたのである。そのうえで、シジウィックは、学問領域を問わず、「絶え間のない注意と綿密な比較」を通じて、個々の事実だけではなく、ルールや一般化を精神のなかに生じさせ、判断の能力を高めることを求めた⁴³。つまり、幅広いカリキュラムと自由な解釈を通じて、物事を相対的に見ることを身につけたうえで、そのなかからルールや一般化を見だし、未知の状況で判断できるようになることを求めたのである。この論文のなかでは、知性や道徳性そのものについてはほとんど言及されないものの、二重の意味での排他性に重心を置くこれらの主張からは、物事に対する絶対的な扱いを拒否し、相対的なもの、つまり関係性によって変わり得るものとして物事を扱う知性の育成、ひいては、人間に対しても平等に見る同様のふるまいが道徳性として期待されていたと推測できる。知性と道徳性を重ね合わせてシジウィックの自由教育論は展開されていたのである。

(4) T. H. ハクスリーの自由教育論

ハクスリーは、C. ダーウィンの進化論を擁護したことから「ダーウィンのブルドッグ」とも称される科学者であった。これまで、カリキュラムへの科学教育の導入を積極的に推し進めた科学教育推進派の代表的な人物として扱われてきた。ハクスリーの自由教育論は、1868年に行った講演「自由教育」で主に展開されている。このなかで、ハクスリーは、自由教育を通じて教養を身につけた人物の心には、「自然の偉大で根本的な真理と、自然の働きの法則についての知識」が蓄えられており、これらの科学的な知識によって、「すべての悪を憎み、他人を自分のこととして尊敬する」道徳性が導かれると説いた⁴⁴。では、いかにして、科学的な知識から道徳性が導かれるのか。自然法則に対するハクスリーの解釈をもとに考察していく。

ハクスリーにとって、自然法則とは「こうなるだろう (will)」という推論的な性質をもつものであった。それにもかかわらず「こうに違いない (must)」という当然のものとして変質して

理解されていることに批判は向けられる。たとえば、人は、何にも支えられていない石が地面に落下することを経験から学ぶ。しかしながら、石の落下を繰り返し見ることで、それを当然生じるべき現象とみなし、その結果、自然法則のおかげで、ある現象が生じると思い込むようになる⁴⁵。つまり、ハクスリーは、自然法則自体の存在を否定したわけではなく、自然法則とはあくまでも自然の観察や推論によって見いだされるものであるにもかかわらず、当然の結果をもたらすものとして扱われるようになることを批判したのである。

ハクスリーによれば、自然法則の性質が *will* から *must* に変質して理解されることは、思想上の分岐点でもあった。*will* の立場が、科学的に証明しうる範囲の限界を認めて、一時的なものとして自然法則を扱う立場であるのに対して、*must* の立場は、限界を認めずに自然法則を絶対的なものとみなす立場であった。つまり、ハクスリーは、自然法則が見いだされるプロセス自体に意味を見だし、自然の根本的な真理をその可変性に認めていた。一方で、自然法則を絶対的なものとみなす不変性に対しては一貫して否定的であった。ハクスリーは、科学教育を通じて、ある知識を絶対視するのではなく、懐疑の対象とするような知性を子どもたちが身につけることを求めていたのである。そして、このような自然法則を学ぶ「人為的な教育 (artificial education)」を自由教育と呼び、エリート教育としての自由教育からの転換を図った⁴⁶。

ハクスリーのこうした要求は、道徳教育的な役割を担う当時の宗教教育批判にも通底する。ハクスリーによれば、宗教教育において、子どもたちは道徳法則を表面的にしか学ぶことができていなかった。ハクスリーは、宗教教育で用いられる神聖化された祈禱文やカテキズムによって導かれる道徳法則は絶対的なものとみなされ、子どもたちは法則を覚えこむのみで、法則が生じる過程に目を向けられていないこと、いわば懐疑の対象になっていないことを問題視した⁴⁷。つまり、ハクスリーにとって、道徳性は、道徳法則にもとづいて道徳的にふるまうだけではなく、道徳法則自体を問い直せるようになることも意味していたのである。そこでは、道徳法則は、自然法則と同じように、見いだされるものであり、変わりうるものと考えられていた。

なぜ道徳法則は自然法則と同じようなものとみなされたのか。ダーウィンの進化論を擁護したハクスリーにとって、人間も自然の一部に過ぎなかったからである。ハクスリーによれば、自然との従来との関係では、人間は自らを特別な位置に置き、動植物との差異を強調してきた。人間の従来との位置づけに対して、「自然界のなかにいるが (he is in the world)、自然界の一部にはなっていない (he is not of the world)」⁴⁸と批判し、人間を自然の一部として扱うことを求めた。人間が自然の一部であるかぎり、そこで必要とされる道徳法則もまた自然法則によって方向づけられるものとみなされた。つまり、科学教育を通じて自然のなかに法則が見いだされるのと同じ論理で、懐疑によって道徳法則も見いだされ、変わりうるものと考えられていた。ハクスリーにとって、道徳性も「知性によって決定されるかぎり、科学に属する」⁴⁹のものであった。

(5) M. アーノルドの教養論⁵⁰

アーノルドは、ハクスリーに対置される形で、文学教育擁護派を代表する人物とみなされてきた。アーノルドの教養論は、1869年に出された『教養と無秩序』において展開されている。このなかで、アーノルドは、教養概念とは「人間の完全への私心のない努力」であり、そこで目指される真の人間的な完全とは「人間性のあらゆる側面を発達させる、調和的な完全 (harmonious perfection) であり、社会のあらゆる部分を発達させる、一般的な完全 (general

perfection)」であると説いた⁵¹。つまり、アーノルドにとって、教養とは調和的かつ一般的な完全の追求であった。ここでの「調和的」と「一般的」という表現のなかに、アーノルドの知性と道徳性の関係のとらえ方が読みとれる。

アーノルドにとって、「調和的」とは、ヘレニズムとヘブライズムという2つの精神態度の調和を意味していた。ヘレニズムとは「事物をあるがままに見ること」であり、真理の追求を求める精神態度であった。一方で、ヘブライズムとは「行為と服従」によって道徳的なふるまいが求められる精神態度であった⁵²。つまり、ヘレニズムが知性、ヘブライズムが道徳性という異なる方向から、それぞれに真の人間的な完全を追求するものであった。

しかしながら、アーノルドによれば、当時のイギリスは、2つの精神態度の調和からは程遠く、ヘレニズムを軽視し、ヘブライズムを重視する不均衡な状態にあった。「考えることよりも行動することを好む」イギリス人の国民性に後押しされて、ヘブライズムの精神態度が強く現れていたのである⁵³。しかも、この精神態度は、「機械を迷信的に信仰する」傾向にも結びつくことになった。産業の発展によって作り出され、人間が良く生きるための手段であるべき機械自体が信仰の対象となり、対照的に、人間が軽視されることとなったのである。その結果、それぞれの人間は、機械が生み出す富を求めて、好き勝手な行動を開始することとなった。アーノルドに言わせれば、社会が考慮されない個人の富の追求によって、社会に無秩序がもたらされることになった⁵⁴。そこで、こうした社会状況を受けて、「ヘレニズムを求め、知ることを称えるときである」⁵⁵と宣言したのである。そして、そのために必要な教育内容こそ、ヘレニズムを導いた古代ギリシャの精神に触れられる詩歌をはじめとする文学作品であった。

ただし、アーノルドは、2つの精神態度の調和だけを求めたわけではなかった。そのことが「一般的」という言葉に込められている。上述のとおり、ヘブライズムの精神態度にもとづく個人の富の追求から社会に無秩序がもたらされていることを危惧したアーノルドにとって、たとえ、ヘレニズムとヘブライズムの調和が達成されたところで、それが個人の人間的な完全を意味するだけでは、教養概念としては不十分なものであった。アーノルドによれば、人間は「全員が1つの大きな全体の構成員」であり、そこでは、他者に対して冷淡であることや、他者と関わりをもたずに完全な幸福へと至ることは許されなかった。個人が社会から孤立しているかぎり、教養による完全は不可能であると考えられていたのである⁵⁶。つまり、アーノルドにとって、教養概念とは当時のエリート層だけが所有するようなものではなく、社会の構成員一人ひとりが身につけることによって、完全へと至る概念であり、「一般的」という言葉で表現される必要があった。そこで、アーノルドは、社会の構成員全員が教養を身につけるために、階級関係なく平等に教育を受けられるようになることを要求したのである。

4. 自由教育論争の再整理

では、それぞれの論者にとって、自由教育とは誰のための教育だったのか。前節で見えてきた各論者の理想的な自由教育の教育内容を、自由教育の対象範囲という観点から整理すると、ニューマン、ミル、シジウィックという前者3人とハクスリー、アーノルドという後者2人で大別できる。前者3人の問題意識が、エリート教育としての自由教育の改革に向けられていたのに対して、後者2人の問題意識は、自由教育をすべての子どもが受けられる教育へと改革する

ことに向けられていた。

前者3人が共通に抱いた問題意識は、パブリック・スクールやオックスフォード大学、ケンブリッジ大学におけるエリート教育としての自由教育が置かれた当時の状況を反映したのになっている。「はじめに」で見たように、当時、一部の労働者階級が富を得て中流階級入りを果たしていた。この流入にともなう、エリート教育としての自由教育が新たな層に開かれ始めることとなった。さらに、国教徒のみが学位を取得できたオックスフォード大学とケンブリッジ大学でも、1850年代には非国教徒が学位を取得できるようになった⁵⁷。逆に言えば、英国国教会を軸とする、従来のエリート教育としての自由教育で培われてきた、いわばエートスが揺るがされる事態が引き起こされていたのである⁵⁸。

こうしたエートスの揺らぎに対して、新たなエートスを確立すべく、ニューマン、ミル、シジウィックは新たなエリート教育のあり方をそれぞれに模索した。前節で見たように、ニューマンは、「1つの全体」を構成する知識観にもとづき、「精神の拡張」を導く知性を獲得することを主たる目的とした。ジェントルマンの解釈に象徴される道徳性は、知性の獲得に付随する、副次的なものであった。ミルは、中等教育や高等教育の目的を探究的な知性に限定し、教育によって獲得される道徳性も知性によって下される判断とみなした。シジウィックは、相対化を図るという点で、知性と道徳性は重なりあうものとみなしていた。つまり、物事の相対化を行う知性に対して、人間関係の相対化を行うものが道徳性であった。知性の解釈や道徳性の位置づけに差が見られるものの、ニューマンとミルはともに、知性の涵養を新たなエリート教育の主たる目的とみなした。一方で、シジウィックの自由教育論の根本には、エリート教育によって生み出される優越感への危惧があり、排他的な思考や判断を取り除くことに主眼が置かれた。

新たなエリート教育の在り方を模索した前者3人とは対照的に、ハクスリーとアーノルドは、エリート教育に限定しない自由教育のあり方を模索した。前者3人とは異なる問題意識は、ハクスリーとアーノルドのそれぞれの経歴からも裏打ちされる。ハクスリーは、王立鉱山学校での職の他に、ロンドン教育委員会の委員として、知的にも道徳的にも荒廃した当時の教育現場の実際を目の当たりにしていた⁵⁹。アーノルドも同様に、視学官として、国内外の教育機関を視察し、実地を重んじる教育提言を行っていた⁶⁰。つまり、中流階級以上を対象とする教育の改革に主眼を置いて自由教育論を展開したニューマン、ミル、シジウィックとは異なり、ハクスリーとアーノルドはともに、労働者階級の子どものための教育環境に直に触れ、当時の子どもたちの知性と道徳性の両面の不足を痛感していた。そこで、両者はともに自由教育をすべての子どもが受けられる教育ととらえ直し、知性と道徳性の両方を涵養することを目指したのである。

ただし、両者が描いた道筋は対照的なものであった。ハクスリーの場合は、人間を自然の一部とみなすことで、科学教育によって培う懐疑の精神にもとづく知性が、自然法則と同じように、道徳法則を導くことが可能になると考えられていた。アーノルドの教養論においては、「事物をあるがままに見る」ヘレニズムに象徴される知性と「行為と服従」を求めるヘブライズムに象徴される道徳性が対比的にとらえられ、ヘレニズム軽視・ヘブライズム重視という当時のイギリスにおいて、知性の重要性が強調された。それと同時に、社会の構成員として、個々人が教養を身につけることが求められた。つまり、ハクスリーとアーノルドの間では、真理を「知ること」（知性）と道徳的に「行うこと」（道徳性）の間にある溝をいかにして埋めるかという

問題意識が両者のなかで共有されていたものの、この溝を埋めるために両者が提示した道筋は対照的であった。知性から道徳性へと至る、一元的な関係でとらえたハクスリーに対して、アーノルドは、知性と道徳性を両立しうる二元的な関係でとらえていたのである。

5. むすびにかえて

本稿では、18世紀から19世紀にかけてイギリスの自由教育に生じた変化を概観し、知性と道徳性に着目して、自由教育論争の再整理を試みた。本稿での検討を通じて、ニューマン、ミル、シジウィック、ハクスリー、アーノルドの主張の背後にある問題意識の異同が整理された。つまり、従来自由教育を受けてきた層とは異なる層が自由教育を享受し始めるなかで、ニューマン、ミル、シジウィックが、新たな自由教育のあり方を模索していたのに対して、教育の大衆化の流れに沿う形で、ハクスリーとアーノルドは、エリート教育ではない自由教育のあり方を模索していた。前者3人はエリート教育として文学教育中心に行われていた自由教育の硬直性に対して、後者2人はすべての子どもを受け入れない自由教育の閉塞性に対して、それぞれに問題意識を抱き、批判の目を向けたのである。

ただし、同じ問題意識を抱えていても、知性と道徳性の関係で見ると、それぞれの提案の異なる点が明らかとなる。知性の涵養を主たる目的としたニューマンとミルでも、ニューマンが知性に付随するものとして道徳性をとらえていたのに対して、ミルは道徳性を知性のなかに組み入れていた。2人とは異なり、エリート教育が生み出す優越感を取り除くことを目指したシジウィックの場合、知性と道徳性が重なり合うものとみなされていた。ハクスリーとアーノルドはともに、自由教育をすべての子どものための教育ととらえ直すなかで、ハクスリーが知性と道徳性を一元的な関係でとらえたのに対して、アーノルドは二元的な関係でとらえていた。

なお、本稿は、自由教育論争の再整理を目的としたため、自由教育論や教養論に限定して各論者の主張の検討を行った。そのため、各論者の自由教育論や教養論以外の思想に踏み込んだ子細な検討とはなっていない。そもそも、誰を代表的な論者とみなすかさえも論争的なテーマであろう。これらを含めたより包括的な研究を行うことを今後の課題としたい。

註

¹ 本稿では、イングランドを対象とする。

² 岡田渥美「現代イギリスの教育思潮」森昭編著『教育学叢書第23巻・現代教育思潮』第一法規出版、1969年、p.122。

³ 清瀧仁志「マシュー・アーノルドにおけるデモクラシーと教養」九州大学法学部政治研究室『政治研究』第49巻、2002年、p.79。

⁴ 岡田渥美、前掲論文、pp.116-134。

⁵ 前田博『自由人の育成と一般陶冶』未来社、1970年、pp.21-69。

⁶ 成田克矢『イギリス教育政策史研究』御茶の水書房、1966年、pp.95-127。

⁷ 井柳美紀「十九世紀イギリスにおけるデモクラシーと〈教養〉——M. アーノルドの教養論を中心に——」『静岡大学法政研究』第21巻第3・4号、2017年、pp.127-149、井柳美紀「J. S. ミルにおける市民教育論」『静岡大学法政研究』第19巻第1号、2014年、pp.1-25、小田川大典「近代・教養・国家（三・完）——マシュー・アーノルドにおける自我と政治——」神戸

大学『六甲台論集』第41巻第2号、1994年、pp.31-63、小田川大典「J. S. ミルにおける教養と宗教——『宗教三論』解説——」『岡山大学法学会雑誌』第67巻第3・4号、2018年、pp.457-474、北岡宏章「優美にして光なるもの——M. アーノルドの『教養』論——」岡田渥美編『人間形成論——教育学の再構築のために——』玉川大学出版部、1996年、後藤一美「アーノルドの教養観（その3）」『大分県立芸術短期大学紀要』第42巻、2004年、pp.31-45、竹熊耕一「Matthew Arnold における『教養』の理念——その社会批判と教育論の基底として——」『京都大学教育学部紀要』第24号、1978年、pp.234-245、古橋和夫「T. H. ハクスリーの自由教育論——『能力』・『知識』の教育を視点として——」『聖徳大学研究紀要第二分冊短期大学部（I）』第24号、1991年、pp.13-24など。

⁸ 井柳美紀「デモクラシーの時代における市民と教養——M. アーノルドと J. S. ミル——」関口正司編『政治リテラシーを考える——市民教育の政治思想』風行社、2019年、竹熊耕一「人間形成と教養——ニューマンと J. S. ミルの自由教育論から——」岡田渥美編『人間形成論——教育学の再構築のために——』玉川大学出版部、1996年、古橋和夫「文学と科学——アーノルドとハクスリー論争の再考——」『聖徳大学研究紀要第二分冊短期大学部（I）』第25号、1992年、pp.55-67、本宮裕示郎「19世紀イギリスにおける教養概念の問い直し——T. H. ハクスリーと M. アーノルドによる論争に着目して——」『教育方法学研究』第43号、2017年、pp.83-93、前田博、前掲書、Kimball, B. A., 'Matthew Arnold, Thomas Huxley, and Liberal Education: A Centennial Retrospective,' *Teachers College Record*, Vol.86, No.3, 1985, pp.475-487, White, P., 'Ministers of Culture: Arnold, Huxley and Liberal Anglican Reform of Learning,' *History of Science*, Vol.43, 2005, pp.115-138 など。

⁹ White, R., 'The Anatomy of a Victorian Debate: An Essay in the History of Liberal Education,' *British Journal of Educational Studies*, Vol.34, No.1, 1986, pp.38-65. なお、宮腰英一も、R. ホワイトと同じ5人の論者をとり上げて、それぞれの自由教育論の特徴を考察しているが、R. ホワイトの論文の翻訳としての色合いが濃いため、本稿では省略する。詳細は、宮腰英一「19世紀イギリスのリベラル・エデュケーション論争——産業社会におけるその存在意義をめぐって——」『東北大学教育学部研究年報』第37集、1989年、pp.21-45。

¹⁰ 岡田渥美、前掲論文、白石晃一「19世紀イギリスにおける教養主義教育論の成立についての一考察」『東京教育大学教育学部紀要』第24巻、1978年、pp.25-38、竹熊耕一「教養教育の歴史」奥川義尚他編『教育学の根本問題』ミネルヴァ書房、2006年、Sanderson, M., *The Universities in the Nineteenth Century*, London and Boston: Routledge & Kegan Paul, 1975, pp.115-141.

¹¹ Rothblatt, S., *Tradition and Change in English Liberal Education: An Essay in History and Culture*, London: Faber and Faber, 1976, Williams, R., *Culture and Society 1780-1950*, London: Chatto & Windus, 1958.

¹² Rothblatt, *Tradition and Change in English Liberal Education*, p.132.

¹³ *Ibid.*, pp.40-47.

¹⁴ *Ibid.*, pp.62-63.

¹⁵ *Ibid.*, p.118.

¹⁶ *Ibid.*, p.124.

¹⁷ 竹熊耕一「リベラル教育の〈効用〉——J. H. ニューマン再読——」『京都学園大学総合研究所所報』第18号、2017年、p.32。

¹⁸ Newman, J. H., *The Idea of a University: Defined and Illustrated (Sixth Edition)*, London: Longmans, Green, and co., 1886, p.120.

¹⁹ *Ibid.*, pp.208-211.

²⁰ *Ibid.*, pp.124-125.

²¹ *Ibid.*, pp.136-137.

²² *Ibid.*, p.50.

²³ *Ibid.*, p.166.

²⁴ *Ibid.*, p.125.

²⁵ *Ibid.*, p.121.

²⁶ *Ibid.*, p.99.

²⁷ Mill, J. S., *Inaugural Address: Delivered to the University of St. Andrews*, London: Longmans, Green,

Reader, and Dyer, 1867, p.4.

²⁸ *Ibid.*, pp.5-6.

²⁹ *Ibid.*, p.42.

³⁰ *Ibid.*, p.7.

³¹ *Ibid.*, pp.21-22.

³² *Ibid.*, p.13.

³³ *Ibid.*, p.33.

³⁴ *Ibid.*, p.42.

³⁵ *Ibid.*, p.37.

³⁶ *Ibid.*, p.42.

³⁷ 中井大介「シジウィックの政治哲学論」『大阪大学経済学』第56巻、第3号、2006年、p.66。

³⁸ 竹熊耕一「教養教育の歴史」奥川義尚他著『教育学の根本問題』ミネルヴァ書房、2006年、p.241。

³⁹ Farrar, F. W., 'Preface,' Farrar, F. W. (et al.), *Essays on a Liberal Education*, London: Macmillan, 1867, pp. v -viii.

⁴⁰ Sidgwick, H., 'The Theory of Classical Education,' Farrar, F. W. (et al.), *Essays on a Liberal Education*, London: Macmillan, 1867, p.94,104.

⁴¹ *Ibid.*, p.136.

⁴² *Ibid.*, pp.110-111.

⁴³ *Ibid.*, pp.125-126.

⁴⁴ Huxley, T. H., 'A Liberal Education: And Where to Find it,' *Science & Education: Essays (Collected Essays, Vol. III)*, London: Macmillan, 1893, pp.83-86.

⁴⁵ Huxley, T. H., 'On the Physical Basis of Life,' *Method and Results: Essays (Collected Essays, Vol. I)*, London: Macmillan, 1894, pp.161-162.

⁴⁶ Huxley, 'A Liberal Education: And Where to Find it,' pp.83-86.

⁴⁷ *Ibid.*, pp.88-89.

⁴⁸ Huxley, T. H., 'On the Study of Biology,' *Science & Education: Essays (Collected Essays, Vol. III)*, London: Macmillan, 1893, p.273.

⁴⁹ Huxley, T. H., 'The School Board: What They Can Do, and What They May Do,' *Science & Education: Essays (Collected Essays, Vol. III)*, London: Macmillan, 1893, p.393.

⁵⁰ アーノルドは、自由教育論ではなく教養論を主として展開したため、教養論と表記する。

⁵¹ Arnold, M., Super, R. H. (ed.), *Culture and Anarchy with Friendship's Garland and Some Literary Essays (The Complete Prose Works of Matthew Arnold, Vol.5)*, Ann Arbor: University of Michigan Press, 1965, pp.235-249.

⁵² *Ibid.*, pp.164-168.

⁵³ *Ibid.*, p.163.

⁵⁴ *Ibid.*, p.119.

⁵⁵ *Ibid.*, p.117.

⁵⁶ *Ibid.*, p.94.

⁵⁷ Sanderson, M., *The Universities in the Nineteenth Century*, pp.105-106.

⁵⁸ 佐伯正一「産業革命期の教育問題」梅根悟監『世界教育史体系7イギリス教育史I』講談社、1974年、pp.290-296。

⁵⁹ Huxley, T. H., "Autobiography", *Method and Results: Essays (Collected Essays, Vol. I)*, London: Macmillan, 1893, Bibby, C., *T. H. Huxley on Education: A Selection from his Writings with an Introductory Essay and Notes*, London: Cambridge University Press, 1971.

⁶⁰ Murray, N., *A Life of Matthew Arnold*, New York: St. Martin's Press, 1997.

(教育方法学講座 博士後期課程3回生)

(受稿2019年8月30日、改稿2019年11月11日、受理2019年12月13日)

19世紀イギリス自由教育論争の再整理

本宮 裕示郎

19世紀半ばから末にかけて、イギリスでは自由教育のあり方をめぐる論争が繰り広げられた。この論争は、当時を代表する知識人の中で重層的に展開され、自由教育論争と総称される。本稿では、19世紀イギリスの自由教育論の論点が、知性と道徳性の関係にあったことを確認したうえで、「自由教育の理想的な教育内容は何か」、「自由教育は誰のための教育なのか」という2つの問いから、代表的な論者とされるJ. H. ニューマン、J. S. ミル、H. シジウィック、T. H. ハクスリー、M. アーノルドの自由教育論・教養論を検討し、自由教育論争の再整理を試みた。本稿での検討を通じて、ニューマン、ミル、シジウィックが、エリート教育としての新たな自由教育のあり方を模索したのに対して、ハクスリーとアーノルドが、エリート教育ではない自由教育のあり方を模索したこと、さらに、それぞれの主張のなかで各論者が知性と道徳性を異なる関係でとらえていたことを明らかにした。

Re-examining the Controversy over Liberal Education in England in the 19th Century

HONGU Yujiro

A number of controversies arose over the contents of liberal education and the concepts of culture in England from the middle to the end of the 19th century. Intellectuals participated actively in these controversies. First, this essay considers the changes in liberal education in England in the 19th century and confirms that a relationship between intellect and morality in statements about liberal education is the main point at issue. In addition, this paper examines ideas of J. H. Newman, J. S. Mill, H. Sidgwick, T. H. Huxley, and M. Arnold about liberal education based on two questions: “What are the ideal contents of liberal education?” “Who is liberal education for?” Newman, Mill and Sidgwick sought ways toward new liberal education as education for the children of the elite, while Huxley and Arnold sought liberal education for all children and they had various interpretations of the relationship between intellect and morality.

キーワード：自由教育、教養、知性、道徳性、19世紀イギリス

Keywords: Liberal Education, Culture, Intellect, Morality, England in the 19th Century