

トマス・アーノルドの学校改革

— その理念と実践 —

岡 田 渥 美

Thomas Arnold's 'Inner' Reform of Rugby School: Theory and Practice

OKADA, Atsumi

I. 予備的考察

[1]

かの「血と労苦と涙と汗」の英国宰相ウィンストン・チャーチルは、その少年時代の回顧の中で、ヴィクトリア朝期に顕著となった「パブリック・スクール」¹⁾ブームに触れ、自らもその「抗し難い潮流」²⁾(the irresistible tides)の一被害者であると、ユーモアまじりに述べている。1874年生れのウィンストン少年も、ご多聞にもれず親許から離され、寄宿制学校に送られたのは僅か7歳の時だったからである。当時すでに、大英帝国のあらゆる地方の富裕な階層にとっては、——たとえ如何に遠隔の地(例えば植民地インド)からであろうと——その子弟を幼少期から声価の高い寄宿制パブリック・スクールへ送る習慣は、むしろ常識として定着化していたのであった。こうした風潮のいま一人の「被害者」は、この間の事情について興味ぶかい言葉を残している。「数世代にわたって、少年たちは人生のうち最も想像力に富み、最も強い印象を受けやすい10年間を、両親以外の大人たちの影響下で過ごしたのであった」³⁾と。そしてその結果、この英国独自の中等教育機関は、その特異なエートスによって、そこに学ぶ若人たちの人間形成に、わけでも「国家・社会の指導者」(national leaders)としての性格形成に、良かれ悪しかれ深甚な影響を及ぼしたのであった。少なからぬ自伝的文学作品は、その具体相を活写してくれている⁴⁾。

してみれば、英国社会の構造的改変を狙いとした「1944年教育法」(Butler Act)の成立を目前に控え、D. W. プロウガンが熱っぽく次のように語ったのも蓋し当然であろう。「英国民の間にみられる階級的・社会的差別の態度を解消してゆく手掛りは、教育制度の改革のうちに求められるべきである。いずれの国をみても、従来英国のように、若き日に受けた学校教育(formal education)の性格が、人々の一生を決定的に支配するほどの重要性をもったところは、外にどこにも存在しない。……所謂〈パブリック・スクール〉の教育だけが、……将来人の上に立つに相応しい人物を養成できるという考えが、19世紀に突如として起ったのは正に尋常ならざる出来事(what is extraordinary)と言うほかない。……17・8歳までに受けた教育の効果が生涯にわたって決定的であるという観念が、英国においてのみ、しかも比較的近時になってから生じたのである」⁵⁾。

事実、英国19世紀は、ある意味で「パブリック・スクールの世紀」と呼ばれるのに相応しく、その創建総数は87校に及び⁶⁾、この国の教育史上他に類例を見ない発展ぶりを示している。この

驚異の現象について、経済史家 R. H. トーニーは、『パブリック・スクールの問題』(The Problem of the Public Schools, 1943) と題された論文で次のように解説している。「寄宿学校ブームが、鉄道ブームに直ぐ続いて起り、1841年から71年の30年間に、全国でそれ以前の3倍にも及ぶ数のパブリック・スクールが創設され、意欲的なグラマー・スクールは慌ててこのブームに便乗し、通学生よりも寄宿生にサービスを振り向けるようになった」と。この言葉を殆ぼ完全に裏書きする数字として、パブリック・スクール研究家として名高い T. W. バンフォードの著作から、下の左表を紹介しておこう。

パブリック・スクール創設数 (1830-1959)

年代	Aグループ	Bグループ	Cグループ
1830s	0	3	8
1840s	9	15	1
1850s	5	6	3
1860s	10	14	2
1870s	4	7	—
1880s	5	10	—
1890s	3	6	—
1900s	1	3	—
1910s	0	0	—
1920s	3	3	—
1930s	1	1	1
1940s	0	0	—
1950s	0	0	—



- A : 1962年現在の H. M. C. のメンバー校で、200名以上の寮生を擁する「独立学校」。
- B : 1962年現在の H. M. C. 加盟校。
- C : 他の同等の寄宿制学校で、1962年現在では消滅している学校。

これは、1830年以降におけるパブリック・スクール創設数を10年きざみで調査した結果であるが、いま仮りに本調査が行われた1962年の時点で、現在もなお「パブリック・スクール校長協会」(Headmasters' Conference-H. M. C. と略記) に登録されている学校 (Bグループ) 数と、今日では消滅しているものの、当時は繁栄を誇っていた寄宿学校 (Cグループ) 数とを合算して、折線グラフで示せば右上図のごとくなる⁸⁾。ここからは、前世紀30年代から80年代までの目覚ましい「パブリック・スクールの興隆」ぶりが、視覚的に鮮やかに看取されるであろう。

他方、これら新設校とは別に、同時期における所謂「7大校」(‘Seven Bigs’: Winchester, Eton, Shrewsbury, Westminster, Rugby, Harrow, Charterhouse の各校) の動向はどうだったであろうか。伝統の古いこれら有名校では、1805年頃から次第に入学者の増加傾向が現われ、30年代中葉に一時低下するものの、40年代には再び急増し、44-5年にはピークを示す。なかでも、トマス・アーノルドに率いられたラグビー校 (1828-42年) の隆盛は際立っており、世紀初頭10年間の入学者数434名に対し、40年代の10年間には、実に1453名の多きを算えている⁹⁾。このように、パブリック・スクールは新旧ともども、19世紀三半期より2世代のあいだに、正しく「尋常ならざる」ブームを示したのである。しかもその間に、通称「クラレンドン委員会」(Clarendon Commission, 1864-7)¹⁰⁾ なる勅命の政府調査委員会が、最優秀と目された9校を対象に詳し

い学校調査を行い、その結果1869年に「パブリック・スクール法」(Public School Act)が成立したのに引き続き、翌1870年には、全国的規模で66校のパブリック・スクール校長が相集い、前記「校長協議会」を発足させたのである¹¹⁾。そして正にこうした動きと連動していたのが、オックスフォード、ケンブリッジ両大学に関する新立法(Acts of Parliament on Oxford <1854> and Cambridge <1856>)だったのであり、これによって門戸が拡大された両大学において学生数が急増したことは言うまでもない¹²⁾。かくして、これら一連の諸事件がすでに象徴しているように、パブリック・スクールは全体として、英国社会におけるプレスティジの高い一つの「システム」を確立するに至り、この国の教育の「正統」として独特の社会・文化的機能を果すようになったのである。

では、その独特の機能とは如何なるものだったのであろうか。これを端的に示す史料としては、右の「クラレンドン委員会」の報告書に勝るものはあるまい。というも、パブリック・スクールの質量両面にわたる充実ぶりを公的にオーソライズするとともに、この「制度」としてのパブリック・スクールを基軸として、向後さらに国家レベルにおいて初等・中等教育の進展を図らんとするのが、同委員会の政策的目論見に他ならなかったからである¹³⁾。ここでは、その一節を引くだけで充分であろう。「われわれが努力を払ったことの一つは、疑いもなく、古典教育をわが国の教育の根幹として維持することであった。……つぎに第二として、より多くの努力が払われたのは、少年たちに対する統制と訓育を、一つの制度として改めて創出することであった。この統制と訓育の優秀性は、周知のごとく、世界中にすでに認められており、これがわが国の国民性と社会生活全体に及ぼす影響は、この上なく深大であると考えられている。じっさい英国国民は、その誇ってやまぬ諸資質を——すなわち、他者を支配するとともに己れをも統御する能力、自由と秩序のバランス感覚、公共的精神、不撓不屈の男らしさ、世論に対する強い、しかし盲従的ならざる尊敬の念、芯からのスポーツ愛好心等々を、——パブリック・スクールにどれ程負うているか測り知れぬものがある。こうした学校は、わが政治家たちを生み出す温床として最たるものであった。パブリック・スクールにおいてこそ、英国社会を支え担う諸階級の人々が教育され、そこで不滅の友情を結び、彼等の人生を決定づけた諸習慣を身につけたのであった。実にこれらの学校こそ、イギリス・ジェントルマンの性格形成に最大の寄与をなしてきたと言えよう」¹⁴⁾。

〔2〕

以上の概観からしても、前世紀30年代以降のパブリック・スクール・ブームは、たしかに「ヴィクトリア朝期の性格そのものを特徴づける顕著な現象」¹⁵⁾と称せられて然るべきであろう。ところで、この空前絶後のブームを構成した要因は何だったのであろうか。一般史的にみて、そこには多種多様なものが考えられるであろうが、わけても決定的な要因としては、いちおう次の5つに絞ることが可能であろう。第1には、産業革命以来「世界の工場」として、年平均2～3%の着実な経済成長を進めてきた英国では、中流階級を中心に新しい「富の洪水」が生み出されたこと、第2には、この収入と消費の水準向上に伴い、中流階級における生活態度・生活意識に変化が生じ、これと、トーニーの所謂「陰鬱なジェントルマン崇拜」(dreary cult of gentility)¹⁶⁾とが結びついたこと、第3には、既存の通学制諸学校が、質的にも量的にも不備で欠陥が多かったこと、第4には、全国的な鉄道の普及による交通・運輸手段の近代化が著しかったこと、第5には、帝国の拡大、行政上の諸改革、専門職の増大などによって、新しい知的職業分野が拓かれ

たこと等々である。これらは無論、相互に関連し合う要因であるが、第1および第2のものは、中等教育への、ひいては高等教育への需要を著しく増大させ¹⁷⁾、第3と第4は、信頼に足る寄宿制の優秀校を多数誘発させ、第5の要因は、学校生活を通じて培われた美質や才能を、十分に活し得る職場を保証したのであった。

けれども、これら経済的・社会的、あるいは政治的・行政的、さらには科学技術的な諸要因は、少くも教育史研究の立場からすれば、あくまでも外的な「条件」たるにすぎない。教育史研究は、当然のことながら、教育的世界そのものに内在する独自の要因を探り出さねばならない。換言すれば、右の5つの有利な客観的条件の許で、ヴィクトリア朝「パブリック・スクール」が世界に冠たる中等学校として、その真に優れた教育的内実を具えるに至った内的要因は、いったい何であったのか——こうした問いを追求してこそ、はじめて「教育史」の学問的独自性は主張され得るであろう。実際ヴィクトリア朝期こそは、パブリック・スクールが、——今なお最大の特徴として自他ともに認めるごとき——「性格形成」(character building)の場、人間陶冶の場としての内実を整えた時期であり¹⁸⁾、そしてその意味で、今日では常識と化している「人間形成の場としての学校」という観念が、実は初めて確立された時期でもあったのである¹⁹⁾。それゆえ、先に指摘した「ブーム」は、このような教育機関としての内的充実に裏づけられてこそ、はじめて現象し得たことを忘れてはならない。別言すれば、こうした内的要因と先の外的諸要因とが奇しくも「ギャ・ラップ」したところに、かの——ブラウガンが「尋常ならざる事」(what is extraordinary)と呼んだところの——未曾有なパブリック・スクールの隆昌が起り得たのであった。

[3]

ところで、このような基本認識に立つ以上、本稿は必然的に、ヴィクトリア朝パブリック・スクールにおいて実現された、「人間形成の共同体」たる「学校」としての優秀性に着目せねばならない。換言すれば、教育機関としての内在的価値の実現如何の問題に照準しなければならない。けれども、このような問題把握そのものに対して、直ちに次のごとき疑問が呈せられるかも知れない。すなわち、パブリック・スクールが本来的に孕んでいる社会的不平等性の問題が²⁰⁾、ここでは捨象されてしまうのではないかと。——だがそれは、本稿の研究意図とは自ずとまた別の問題となることは言うまでもない。しかし研究の基本姿勢に関わる問題でもあるので、この点につき若干触れておこう。

かのトニーによれば、パブリック・スクールという「教育上の隔離制度」は同時に「また社会的隔離の制度」でもあって、換言すれば、パブリック・スクール制度は「教育の平等」に背馳するのみならず、「社会的(経済的)不平等」を温存し、かつ再生産する装置として機能し²¹⁾てきた、と言う。そしてこの点に、彼は社会正義の立場から倫理的批判を加えたのであった。じっさい彼らはいままで、労働党をはじめ『ニュー・レフト』誌の人々や、進歩的な社会学者などが絶えず批判・攻撃を繰返してきたのは、正しくこうした「倫理問題」としてのパブリック・スクール問題だったと言ってよい。現在名実ともに英国教育哲学界のリーダーである R. S. ピーターズも、その著『倫理と教育』の中で次のように述べている。「英国において主たる論争点は、独立学校(independent schools)に通う人々の特権的地位の問題、すなわち、最良の形態の教育を経済的に恵まれぬ人々に対して拒むような制度上の不公正(injustice)の問題である。そ

これは過去においても、また現在においても依然として同じ争点なのである²²⁾と。経済的・社会的に極めて「選抜性」(selectiveness)の高い特異な教育「制度」として、パブリック・スクールが同年齢人口比の僅か3%強の恵まれた青少年に対し、階級的・文化的に等質の生活と教育を与え、これを通じてエリートの役割行動とその意欲や使命感を啓培すると同時に、将来エリートたるべき諸資質と地位とを保証することによって、支配階級の恒常化と職業的・社会的成層化を助長してきた点、——これこそは、今日たしかにパブリック・スクールが孕む最大の問題として、正しく認識されねばならないであろう。

けれども、今なおパブリック・スクール制度は、「独立学校」として公教育体系の枠外に立ち、謂わば別格の教育制度として繁栄を続け、現に僅かではあるが年々生徒数も増加傾向を示しつつあるのは、いったい何故なのであろうか。こうした率直な疑問に対して、——いわゆる進歩的な知識人の多くがそうするように——挙げてその原因を、かの唾棄すべき「英国人の俗物根性」(English snobbery)ないし「陰鬱なジェントルマン崇拜」に帰せしめることは、果して学問的に正しい態度であらうか。あるいは、トニーや H. J. ラスキ以来の倫理的批判のみを以ってして、果して現実に「繁栄と需要を享受している」²³⁾と言われるパブリック・スクールに対して、有効かつ十全な批判たり得るであらうか。その意味で、中等教育の再編問題を論じている A. グリフィスが、次のような論評を下しているのは傾聴に値すると言ふべきであらう。すなわち、最近の「パブリック・スクールは、不公平にも、そして信ずべき証拠もないままに、産業と経済における非能率、政治における臆病、階級制度の永続化等々の問題を含む、あらゆる罪のカタログを背負わされ、一切合財の責めを問われている」²⁴⁾と。蓋し、一般に「倫理的批判」は、一義的価値観点に立脚して、当該対象に関わる一切を否定的に解釈する嫌いがあるからである。今日「パブリック・スクール」をめぐる、擁護派と批判派との間に真の対話が展開されていないのも、これまでの批判の殆んどが倫理的攻撃のみに終始してきた点に、少くも原因の一斑は存すると言えよう。

教育における不平等や社会的不平等に関わる一切をことごとく自明の悪と見做し、その前提から専ら倫理的批判を加えるだけでは、現在なお強力なパブリック・スクール擁護論に対して、これを打破するに足る十分な説得力は持ち得まい。実りある内在的批判のためにも、むしろ一義的価値基準に立つことを止め、この特異な教育制度が歴史的に担い来たった独自の教育目標に改めて注目しなければなるまい。すなわち、「性格形成」を通じてナショナル・リーダーとしての「ジェントルマン」を養成するという、パブリック・スクールが自らに課してきた目標ないし使命の達成に関して、そこでの教育と生活がどれほどの「有効性」(efficiency)を有ち得たかが、まずは吟味される必要がある。

かつて米国の一作家は、1930年代の一般英国国民が、いまだに「エフィシェンシィ」ではなく、「ジェンティリティ」に自らの教育目標をおいている事実に一驚を禁じ得ない、と語ったことがある²⁵⁾。しかし「エフィシェンシィ」と「ジェンティリティ」とは、いつでもどこでも、常に矛盾し対立し合う「二律背反」なのであろうか。「エフィシェンシィ」とは、もともと一定の「目的」との関係における「手段」としての有効性の謂いであって、特定された目標の達成に関わる手段価値に他ならぬものである。してみれば、単に所謂「能率」ないし「有効性」の観点のみから、パブリック・スクール固有の目標との相対的關係を度外視して行われる——例えば、ラスキ

や「ニュー・レフト」の人々のごとき——批判は、やはり一面的の誹りを免れ難いであろう。たしかに、政・官界をはじめ各界にみられる顕著なアマチュアリズムを厳しく指弾し、これを「パブリック・スクール・ジェントルマン」(public-school gentleman)の伝統的エートスとして論難することは、多分正しいであろう。「アマチュア」の理想は、一方で確かに「ディレクティブティズム」へと墮する危険を常に孕んでいるからである。けれども反面また、この理想が全人的陶冶、多方面の教養(versatility)、公事への責任感(public responsibility)等々、総じて「ナショナル・リーダー」としての有能性ないしリーダーシップの啓培にとって、どれほど「エフィジェント」であったかに敢えて眼を閉じるならば、学問的に妥当な批判の構築をさえ却って妨げる所以となるであろう。

然しこのような論議は、教育史研究が直接に取扱うべき範囲を遙かに超え出ている。われわれにとって差し当り為しうる基礎的作業に、ここで改めて立ち戻らねばならない。すなわちそれは、ヴィクトリア朝期に突如現出した教育史上の「異常事」に溯り、その発生的連関を歴史的に追求することに他ならない。そしてその際、われわれとして特に留意すべきは、先にも述べた通り、パブリック・スクールの劇的隆昌の問題を、あくまでも「教育」そのものの内在的価値の観点から捉えることである。

II. 課題の設定

[1]

一般に英国の教育は、単なる「有能な人」(man of ability)ではなく、「性格のしっかりした人」(man of character)の育成に主眼があると言われる。そして、すでに度々示唆しておいたように、「性格の形成・陶冶」(character training)を第一義的課題とし、それを最大の特色として標榜してきたのは、他ならぬ「パブリック・スクール」であった。この特色こそは、前世紀以来この特異な教育機関が、英国教育の正統として世界的にも威信を高め、現在なおその声価を保持している所以のものに外ならない。このことは、英国の教育や文化を論ずるさい、すでに一般的な常識とも言えよう。因みに、この国で最もポピュラーな教育学概論の著者、W. O. レスター・スミス言葉を引いておこう。「性格陶冶と道徳的訓練の強調は、歴史的に言えば、19世紀の再生されたパブリック・スクールに溯るものであり、……これこそは、パブリック・スクールの伝統と呼ばれるものの、とりわけ秀でた、かつまた本質的な特徴である。……しかもそれは、次第にわが国の教育体系全体を通じて規範的に行われるようになり、今やいかなるタイプの教育の専売品でもなく、いかなる階級の独占物でもない普遍的特徴として、わが国教育の伝統にしっかり根付いている」¹⁾。

ここで自信をもって語られているように、世界のいかなる国について見ても、性格陶冶の場としての「学校」という観念が、これ程まで強力に発展せしめられ、これ程まで完全に普及せしめられた例は、恐らく他に見出し難いであろう。学校生活のあらゆる局面を通じ、常に道徳的鍛練と性格の陶冶を重視し、これを自らの主たる任務として引き受けるだけの、強烈な教育的自負と自覚とをもった「学校」が、ヴィクトリア朝英国において創り出されたこと、そしてこの観念が、国中のあらゆる教育機関に広くかつ着実に浸透し、今日にまで強い持続的影響を及ぼしていること——これらは、教育史上まことに驚嘆すべき事実と言わねばならない。

さて、このような英国教育史上の強力な、しかも生きた「伝統」は、その理念的ならびに実践の起源を、いつ、どこに求め得るのであろうか。その答えは、すでに右の引用文中にも用意されていた。すなわち、性格陶冶と道徳的訓練の伝統は、「19世紀の再生されたパブリック・スクール」(the public school revival)に溯る、と。では「再生」とは如何なる意味なのか。そして「再生」をもたらしたのは誰なのか。——しかし「リヴァイヴァル」とか「ルネサンス」という表現は、しばしば用いられるにも拘らず、この際は必ずしも正しくない。より正確には「リフォーム」、すなわち「一新」とか「改革」とか称すべきである。何故ならば、このパブリック・スクールの「とりわけ優れた本質的特徴」とは、過去に存在したものの再生・復興ではなく、正にヴィクトリア朝パブリック・スクールにおいて、全く新たに創出された教育的内実¹に他ならないからである。してみれば、問いは次のように問直されるであろう。教育的に「一新」された学校としての内実とは、具体的にどのようなものであり、その「改革」の拠点となった学校はどこであり、そしてそれを成功裡に推進したのは誰だったのであろうか。

あらためて言うまでもなく、それはラグビー校の校長トマス・アーノルドであった。むろん彼以前にも、部分的な学校改革に着手した校長として、ラグビー校の T. ジェイムズ (1778-1794)、ウィンチェスター校の W. S. ゴダード (1793-1809)、シュリュースベリ校の S. パトラー (1798-1836) などの名を挙げうる。しかし「性格の陶冶と道徳的訓練」を学校教育の最大課題と自覚し、学校を勝義の人間形成の場として内的に「リフォーム」するには、アーノルドという稀有の教育的個性の出現を俟たねばならなかったのである。この点に関しては、評価に深淺の差こそあれ、殆んどあらゆる論者が等しく認めるところなので、ここでは最近の一研究者による、簡潔かつ明快な言葉を紹介するにとどめよう。「性格を訓練する場としての学校という観念——それは全く新しい観念だったのであるが——これこそ、英国のパブリック・スクールと他のヨーロッパ諸国の学校制度とを、はっきり区別するところのものとなった。……この観念とその影響力の驚くべき進展は、たとえ明白な形でない場合でも、直接的にアーノルドのラグビー校に由来するのである」²⁾。

〔2〕

アーノルドは、ラグビー校々長(在職14年間)として、後に詳しく見るごとく、物的にも精神的にも荒廢の極にあった従前の学校を、正に人間形成の場としての「学校」へと内的に改革したのであった。彼によって面目を一新したラグビー校は、忽ちにして他校の模範となり、1840年ごろを境に、パブリック・スクール全体に対する世間の評価も一変することとなる。世紀はじめの40年間は、いわゆる「7大校」ですら様々の激しい非難を浴びて³⁾いたのに引きかえ、続く40年間は、有名校はもとよりのこと、それらをモデルとして新設ないし改組された多数のパブリック・スクールが、空前の人気を得て爆発的隆盛をみせたのであった。それについては前章に詳述した通りであるが、このような奇跡的大転回のきっかけをなし、爾後における制度としての「パブリック・スクール」全体の基本性格に、決定的な影響を及ぼしたのがアーノルドによるラグビー校の改革だったのである。

この間の事情に関して、具体的で直截な示唆を提供してくれるのは、当時のベストセラーであった、かのトマス・ヒューズの自伝的作品『トム・ブラウンの学校時代』⁴⁾(Tom Brown's School-days—by an Old Boy)である。12歳の主人公トムを遠くラグビー校に入学させる直前、父親の

「郷^{スプライア}士ブラウン」——このポピュラーな姓の象徴的意味を考えよ——が、胸中しばし自問自答する件りに注目しよう。そこからは、少くも当時の中流階級上位以上の父親たちが、一般に「学校」に対して如何なる期待と願望を寄せていたかが、自ずと窺えるであろう。

「息子にどう言おうか。心して勉強に励め、お前は学問をしに行くんだから、と言おうか。いやいや、息子はそのために学校へやられるのではない。僕は、ギリシャ語の細まごました不変化詞とか二重ガンマの発音とかいった類いの、詰まりもせんものを気にしている訳ではない。母親だって同じだ。……彼が勇氣ある、他人の役に立つ、そして常に真実を語る英国人に、ジェントルマンに、そしてクリスチャンに仕立てあがってくれさえすれば、それこそ僕の望む全てだ」⁹⁾。

この種の学校物語が、まだ青少年の手引き書としか考えられなかった当時、出版後わずか9カ月間に5版を重ねるほど好評を博した事実は、いったい何を意味するであろうか。そのこと自体、少くもこの書が世に出た1857年までには、ラグビー校をはじめとする優れたパブリック・スクールの一群が、人間形成の場として、世間一般の期待と信頼を克ち得るだけの実質を、すでに十分具えるに至っていたことを物語るであろう。

しかも、この小説を詳しく分析した一論者によれば、トム^{トム}の入学当時に関する記述は、可成りはっきりした具体的資料に基づいており、学寮生活の種々相も、作者が少くも1835年の時点にまで溯って、ラグビー校の実態を叙述したものだと言われる¹⁰⁾。1835年と言えば、アーノルド校長就任から7年目であり、彼の学校改革が完全に軌道に乗り、その顕著な成果が次第に世人の矚目の的となりつつあった時期である。これを考慮に入れた上で、あらためて作中にアーノルド校長が実名で登場する点に着目するならば、右の引用文中のいま一つ注目すべき事柄に気付くであろう。すなわち、父親が我が子の人間形成の目標として、はっきりと「ジェントルマンに、そしてクリスチャンに」なることと言明していることである。そこには、アーノルドの教育理念と教育実践に対する、教え子たる作者ヒューズの——そして恐らくは、多数の学友や父兄をも含めての——全幅の信頼と敬意と感謝が、意図的に表示されていると見て間違いなからう。というのも、この「クリスチャン・ジェントルマン」こそは、周知のごとくアーノルドが、ラグビー校で終始一貫強調しつづけた教育目標であり、彼の学校改革を根底から支える指導理念であり、彼のあらゆる教育実践を導く理想の人間像に他ならぬものだったからである。

かくして、アーノルド校長の薫陶と深い配慮のもと、作者ヒューズの分身たる極く平凡な生徒トムは、善悪さまさまの経験を通じて、清々しい責任感に富む、思慮深い青年へと成長していくのであるが、現実のラグビー校生徒たちも、多くはこれと大同小異の若人らしい潑刺たる人間形成を進めていったであろう。彼らは卒業後、教育界はじめ各界での活躍を通じ、恩師アーノルドの「クリスチャン・ジェントルマン」の理想を、実践的に英国社会に浸透せしめることとなった。換言すれば、彼らアーノルディアンたちは、中流階級を中心に英国人全体の知的・道徳的改善を促し、そこに「ジェントルマン」なる英国独自の教養ある社会層を、新たに形成してゆく尖兵となったのである。このことは、単に教育史上のみならず、社会・文化史上も特筆さるべき事実と言わねばならない。

してみれば、アーノルドによるラグビー校の改革が、「恐らく19世紀ヨーロッパにおける最も偉大な教育運動」¹¹⁾と評せられるのも、蓋し故なき誇張とは言い難い。では、アーノルドの「学

校改革」(school reform)は如何なる内容のものであり、彼の教育実践は如何なる特徴をもつものであったのか、そしてその背後にある学校観、生徒観、教師観、さらには人間観、共同体観、陶冶理想など、総じて彼の教育的理念はどのようなものであったのか。今や、これらの問題について具さに検討する段階に至った。そしてそれを通じて、トマス・アーノルドという一個の「教育的天才」(ein pädagogischer Genius)⁸⁾における人と信念と理想と情熱を浮き彫りにすること、——これが本稿全体を通じての課題である。しかし、直ちにそれに立ち入る前に、彼の学校「改革」の劃期的意味を正しく把握するためにも、アーノルド以前のパブリック・スクールの「惨憺たる状況」⁹⁾について、先ずは見ておく必要があるであろう。

III. アーノルド以前のパブリック・スクール

[1]

ラグビー校は、もと1567年に、王室御用達の香辛料商人 L. シェリフの遺言により、基金学校(endowed school)として発足した無月謝のグラマー・スクールであった。その後、1778年に就任した T. ジュイムズ校長の努力もあって、18世紀終りには200名以上の生徒を擁し、一ローカル・スクールからパブリック・スクールの一つと目されるに至った¹⁾。19世紀に入って、一時は生徒数の最高が381名(1816年)にも達したが、アーノルドが前任者から学校を引き継いだ時点では、わずか123名に落ち込んでいる。その直接的原因については詳らかでないが、要するに校長の人格・学識・名声の多寡によって、学校は浮沈をくり返したと言えよう。けだし、ラグビー校史の一著者がいみじくも語るごとく「いかなるインスティテューションについてみても、学校ほど、ある人物の性格が長期にわたって影響力を保ち、その長たる者の人格が深い刻印を留め得る処は、他にないであろう」²⁾から。

18世紀後葉から19世紀初葉にかけては、一般にパブリック・スクール教育が最も沈滞した時代と言われる。教育内容が旧態依然たる古典一辺倒で時代の要求にそぐわず³⁾、しかも教材の内容的理解よりも、キケロ主義的な文体練習に終始していたことをはじめ、貧弱な教授施設、老朽化した手狭な校舎、あるいは薄給ゆえの教師不足等々、要するに学習面での欠陥が顕わとなっていた。のみならず、寄宿舎における粗悪な食事、不十分かつ不衛生な生活設備、さらには、教授ならびに訓育上の唯一の手段と見做されていた鞭打ちの横行、かてて加えて、学寮内外での生徒たちによる飲酒・賭博・女色・暴力・反抗等の蔓延——こうした学校の外的ならびに内的荒廃が、19世紀初めには頂点に達していたと言われる⁴⁾。

そして、これを象徴的に示すのが、18世紀70年代から各校で頻発した生徒の「反乱」(rebellion)事件である⁵⁾。ラグビー校でも1780年代の2回につづき、90年代にも大騒動が起きている。具体例として、ある生徒のピストル乱射に端を発した1797年の場合について、事件の経緯を略記してみよう。「ブラック・タイガー」と仇名された当時の校長(アーノルドの前々任者、H. イングルス)が、この生徒に敵罰をもって臨んだところ多数の生徒が蜂起した。校長室のドアを火薬で吹き飛ばし、ついには全校生徒が中庭に集合して机・椅子などを積み上げ、これに火を放ったうえ校長の書籍類を火中に投ずるに及び、騒ぎは拡大した。土地の治安判事が暴動取締令(Riot Act, 1715年に施行)を発動し、偶々この町に駐留していた新兵募集の軍隊が出動して鎮圧に成功した。この結果、多数の生徒が放校処分となった他、罪一等を減じられた者たちは鞭打ちの処罰

を受けたと言う⁹⁾。

ところで、中世以来の学校の伝統として、当時も一般的・常套的手段であった「鞭打ち」(flogging)について触れておこう。かつて自らもパブリック・スクール校長の経験をもつ C. ノーウッドは、その著『英国教育の伝統』(The English Tradition of Education, 1930)の中で、一世紀半前の状態について、教育者としての嘆きと憤りと反省をこめて書いている。彼によれば、当時学校と言う学校では、終日教師や僧侶が生徒たちを打擲していたにも拘らず、教育そのものに対する彼らの無知と無関心は、まことに目を覆わしめるものがあったと言う。「彼らは激越な義務意識をもって、行く先々で事あるごとに叩き廻った。学業が出来ないと言っては叩き、不注意だといっては殴り、秩序を乱したといっては鞭打ち、弱い者いぢめの科で殴打し、悪業の科で折檻した。自らの鞭打った生徒が誰であったのか、何ゆえに打ちすえたかさえ自覚せぬまま、ただ闇くもにそうしていたことが屢々」⁹⁾だったと。

「鞭による教育」の代表者として悪名高いのは、イートン校長のキート(1809-39)である。1832年の記録によれば、彼が一日中に打擲した生徒の数は80名に達したと言う。25年間の在職中徹底した恐怖政治をしいた点で、彼はしばしばアーノルドと好対照をなす校長と評せられている。彼が侏儒に近い小男だったせいだとする穿った解釈もあるが、しかしそれは、根本的には彼の児童観に由来すると見るべきであろう。すなわち、少年とは本来、横着で傲慢不遜な存在と見做していたからである。彼のモットーとするところは、「心の清きこそ神に祝福されたるなり。心清きこそ汝が義務なるを銘記せよ。なんじ心清からずんば、吾れ汝を鞭うつべし」⁹⁾であったと言われる。これこそは、「子供の軀には悪魔が棲まう故、これを叩き出すのが信心篤き大人の務め」と考えた、かの中世的児童観の流れを汲む苛酷な学校規律の伝統だったのである。因みに、彼の在職中じつに4回の「レベリオン」が発生しており⁹⁾、また1825年には生徒同士の格闘による死亡事件さえ記録されている¹⁰⁾。

たとえ当時としては常套のかつ唯一の教育手段であったとはいえ、教師による習慣的暴力の行使は、当然のことながら、生徒たちにも反映せずにはいなかった。しかも彼らは、教室外では全く放任の状態におかれ、生活指導面での配慮に浴することは皆無に近かった。したがって、上述のごとき「反乱」には至らずとも、小規模な反抗事件は跡を断たず、また生徒間でも日常的に喧嘩や闘争がくり返され、学寮生活には常に暴力の影が付き纏っていたのである。もとイートン校に始まる最上級生の「下級生使役」(fagging)¹¹⁾という習慣にしても、これに事よせた私的制裁が日常茶飯事と化していた。その手段としては、単純な「フロッギング」から、周囲を多数で取囲んでの威嚇、毛布による所謂「簀巻き」「ふとん蒸し」、途中で支え手はずす胴上げ、兎狩りと称する追跡遊び、燃えさかる暖炉の前に縛りつける「火焙り」(roasting)¹²⁾などまで、実に多種多様なものがあった。これら様々の「弱い者いぢめ」(bullying)が、成人への過渡期にある若者たちにとっては、しばしば「男らしさ」(manliness)を誇示する一種の英雄的行為とも見做されていたことは、先の小説『トム・ブラウン』に徴しても明らかであろう。このように、学寮内での若者たちは、「監督・指導する者も居ないまま」¹³⁾、徒らに粗暴となり、一部はギャング組織を作り、飼犬まで養って相互の闘争に備え、あるいは悪酒や賭博におぼれて乱暴狼藉に及び、校外の居酒屋や玉突場でも屢々トラブルを起すなど、総じて荒みきった生活環境にあったことは間違いない。そのため、年少の、あるいは気弱な生徒たちにとって、学校生活は地獄の責

苦とも映じたであろう。後のアッピンガム校長として名高い E. スリングも、正にそうしたひ弱な少年の一人であったと自ら述懐しながら、1830年代の寮生活について次のように証言している。「最上級生が育ちのよい、しっかりした若者の場合は何とか事なく済むものの、動もすれば伝統的な奇妙な少年の掟が支配する世界、野蛮で粗野で悪ふざけの横行する自由の国、時には度はずれた騒動も持ち上る無法地帯——このような状態に絶えず陥りかねないのが、寮生活の実態であった」¹⁴⁾と。

〔2〕

有名な『英国社会史』(English Social History, 1944)の著者 G. M. トレヴェリアンは、以上に概観したごとき当時の無頼化したパブリック・スクールを評して、いみじくも“bear garden”と呼んでいるが、19世紀初めには社会からの批判もようやく高まり、「パブリック・スクールは悪の温床」とか、今や「神の殿堂から盗賊の巣窟と化した」とかいった烈しい非難が集中的に浴びせられた¹⁵⁾。ここでは、当時の文学に現われた少々諷刺詩風の批判を紹介しておこう。死後に出版された W. クーパー著『駆け出し時代』(Tirocinium, 1815: 敢えて今風に訳せば「モラトリアム時代」とすべきか)の一節である。

「よもや貴殿はお望みでござりますまい。大事にかけた息子御が、大酒呑みや薄野呂野郎となることを。／好色でコチコチ頭の身勝手な輩に化することを。／否、それら全てを身につけた極道野郎に育つのを、よもやお望みではござるまい。／嘴黄色き若僧が高尚なご趣味(the stripling's finished taste)を得るのと引換えに、／まこと莫大なるご出費。この当世風の浪費こそ貴殿を没落へと誘い、ついには息子御の零落も必定ならん。／ままよ可愛い息子御を、いみじくも「パブリック」なる名の学校で、暴徒のごとき少年どもと交らしめ／子供じみた悪行三昧・喧騒三昧にて訓練なさるが宜しかろう。／さすれば偉丈夫・大丈夫とは似ても似つかぬ／不実で野卑で淫蕩なる徒輩に育つこと請け合い。／17歳の春も迎えぬうちに、そこで学ぶことはと言えば、／良き書籍とは歩のよい質種、まこと有利なる商いの元手といったことども。／学校が授けてくれるのは、かの銜学趣味ばかり。／ただ近くの居酒屋(taverns)だけが、人の心の機微(the knowledge of the heart)を教えてくれる。／公園荒しに恐喝に喧嘩沙汰／——いやしくも学校と名のつく処では、起るべからざる大小この種の事件が、／なんたることぞ、パブリック・スクールでは日常茶飯の出来事。／かかる事態を見抜くのも、そは人の子の親たる者の^{まなこ}眼のみ。」¹⁶⁾

ここには無論、多小とも文学的誇張が含まれてはいよう。しかし決して故なき中傷でないことは、かなりの数にのぼる当時の批判・非難の声に徴しても明らかである¹⁷⁾。

ところで、『イートン校史』の著者 C. ホリスは、前述のごとく当時頻発した「反乱」事件の原因について、注目すべき指摘を行っている¹⁸⁾。しかし次に紹介する彼の指摘は、あながち単なる「レベリオン」に関わると言うよりも、当時パブリック・スクールの内部で深く進行していった内的頹廢の、包括的かつ根本的な原因として理解するのが至当であろう。彼の見解に従えば、反乱の原因は疑いもなく、元来は少数の「奨学生」(scholars)を無月謝で教育する「フリー・スクール」として発足したパブリック・スクールが¹⁹⁾、18世紀以来、大きな質的变化に見舞われたからである。すなわち、次第に上流階級の子弟が「自費生」²⁰⁾(commoners, commensals とも称す)として多数入学するようになったのである。17世紀以前の入学者は、殆んどが中流階級以

下の所謂「貧窮の土着者」(pauperes et indigentes)であり、彼らの目的は、学問の修得によって社会的地位を高めることにあった。それゆえ、反乱はおろか、些細な不祥事や悪業に与ることすら、自らの履歴を汚すものとして一切忌避したのであった。これに反して、徐々に増えはじめた上流出身の生徒たちは、階級の出自の低い教師たちを頭から軽蔑しており、また、たとえ学籍簿に不成績や不行跡の記録が残されようとも、将来の身分保証は揺ぎもしないため、教師に対する尊敬の念を初めから欠いていたのである。こうして、教師に対する傲慢や不服従が、生徒たちの間に瀰漫するようになったが、このような態度は、過去のパブリック・スクールには決して見られないものであった。ホリスは大略このように主張しているのである。してみれば、教育的権威に対する傲慢・不遜、教師に対する蔑視・軽侮といった、要するに学ぶ者としての基本的態度の喪失こそは、教育機関としての内的荒廃を惹起し、かつ促進せしめた決定的要因と言わねばならない。

以上18世紀後半から約3世代にわたるパブリック・スクールの内的荒廃ぶりとは、その根本的要因について述べてきた。ラグビー校として決して例外でなかったことは、叙上からも容易に知られるところであろう。したがって1828年に、アーノルドを新校長として迎えたのは、L. ストレイチーの言うごとく「未開墾の原始林」²¹⁾にも譬うべきラグビー校だったのである。

IV. アーノルドの人となり

[1]

ラグビー校理事会によって校長選任が決定された直後、当時32歳のアーノルドは、友人 J. タッカーに宛てた書信(1827, 12/8)において胸中を次のように吐露している。「神が、過去8年間と同じように、私に健康と力を恵み給うならば、苦勞はしても決してそれを厭うものではありません。しかし、私が願っているような学校にすることが、果して本当に出来るかどうか。——むろん、それを十全かつ完全にやり遂げようなどとは思っていませんが、ある程度までは心に期しているのです。——私の願いとするところは、この学校をして、神の栄光の道具たらしめると共に、ここに入学する人々の永遠に変わらざる善の道具たらしめること、唯これであります。だが省みれば、本当に恐ろしいまでに心配でならないのです」と²²⁾。ここには、重大な責任を真正面から引受け立とうとする者の、並々ならぬ決意と不安、抱負と恐れ、さらには真摯な祈り——こうした相交錯する心の戦きが実に率直に語り出されている。蓋し彼は、ラグビー校という「未開墾の原始林」に鋏を入れ、孜々として耕す教育的「開墾」の仕事こそ、自らが取組むべき課題であることを明確に自覚していたからである。しかもアーノルドには、この重い課題に直ちに邁進するだけの、そしてやがて「英国のパブリック・スクールに秩序と規律をもたらした最初の校長」として成功を収めるだけの、人間的ならびに教育者的成熟が、すでに十分具っていたと見てよい。生来の清朗な性格と剛毅な精神、深い信仰と古典を中心とする卓越した学識・教養、加えて、8年間に及ぶレイルハムでの豊かな教育経験と幸せな家庭生活——こうした要素が挙って、トマス・アーノルドという稀有の教育的人格を築き上げていたのである²³⁾。

アーノルドの人となりを知る上で、とりわけ重要な資料としては、彼が残した夥しい数の書簡と、その死後娘のジェインによって纏められた『説教集』(Sermons of Dr. Arnold, 1878, 6 Vols.)²⁴⁾、教え子 A. P. スタンレイによる『伝記と書簡』(Life and Correspondence of Dr. Ar-

Arnold, 1844, 2 Vols.)⁴⁾, および今世紀に入って著わされた A. ウィットリッジによる伝記 (Dr. Arnold of Rugby, 1928)⁵⁾ などがある。それらを通じて第一に印象づけられるのは、彼が極めて敬虔なクリスチャンであり、47年間の生涯にわたり、生き生きした信仰が生活の隅々にまで滲透していることである。つまり、アーノルドの人格の根幹をなすものは、信仰であったと言ってよい。他方、彼の知的教養の中核をなしたものは、少年期から親しんだギリシャ・ラテンの古典であったと言えよう。それゆえ、彼がラグビー校長として確乎不動の信念を以て進めた改革的教育実践も、本質的には、キリスト教的精神と古典的教養とに培われた雄勁かつ高潔な人格の反映として、内在的に捉えることが必要であろう。その意味で、ここでは後の行論と関わりをもつ限りにおいて、校長就任以前のアーノルドを素描しておきたい。

彼は1795年6月14日、イングランドの南海岸、ドーヴァー海峡を望むワイト島のウェスト・カウズに生れた。6歳で税関吏の父と死別した彼は、7人姉弟という事情もあって、ウォーミンスターに住む伯母の許にあずけられた。この地のブレバトリー・スクールに4年間通った後、1807年、12歳で最古の伝統を誇るウェストミンスター校に入学し、前記ゴダード校長の指導のもと、4年間古典の基礎的学習に励んだ。当時の古典学習は、変化詞の機械的暗記や不規則動詞・語彙・語句の丸暗記による方法であったが、ウィットリッジの伝えるところによれば⁶⁾、アーノルド少年はホメロスの詩句を毎週3000行暗記する目標を立て、朝はいつも3時に起床して努力したと言われる。こうした過度の暗記学習に、一方では激しい反撥を覚えながらも、他方、黙々として自らの課業に打ち込んだ「性格の強さ」は、この伝記作家の言葉の通り、まことに「驚くべき」ことと言えよう。かくして、前章に見たごとく万事が苛酷な学校生活の中で、彼は立派に耐え抜き、優秀な成績を収めて卒業する⁷⁾。引き続き1811年には、わずか16歳でオックスフォード大学のコーパス・クリスティ・カレッジに、多数の競争手を抜いて「特待生」(free-place)として入学を許可された。

このカレッジは、ヒューマニスト僧正として高名なりチャード・フォックスの創設(1515)になる由緒ある学寮であるが、アーノルドの入学当時は、とりわけ優れた教師(don)や特別研究員(fellow)たちに恵まれ、彼らは僅か30名足らずの学生たちと起居を共にしつつ、研究と指導に当たっていた。また同じ学生仲間には、後のウェストミンスター寺院の管長 W. バックランド、地質学者として名を成した J. キーブル、司法長官となった親友の J. コウルリッジなどが居り、相互の切磋琢磨に事欠くことはなかった。知的にも精神的にも極めて恵まれた環境にあって、アーノルドは3年間古典学と神学を中心に勉学を進め、19歳の春には、「人文学」(Litterae Humaniores)分野の「第一等賞」(First Class Honour)を得て、めでたく卒業した。この間の消息を伝えるものとしては、右のコウルリッジ⁸⁾がアーノルドの没後、その死を悼んで書いた長文の回想に如くものはあるまい。その極く一部分を引いておこう。「……当時アーノルドと私はコーパスの学生でした。……この学寮は、20名のフェロウと20名の奨学生の他に、ジェントルマン(貴族ならびにジェントリー出身)の自費生6名の小人数でした。……彼がウィンチェスター校から入学してきたのは、1811年の春学期でした。……アーノルドは見たところ、年齢どおりの少年にすぎませんでしたが、短時日のうちに談話室での議論で頭角をあらわし、クック先生によって直ちに上級のクラスに編入されました。……彼は大胆でしたが、また優しく暖かい心根の持主で、その知識は明晰であり、真理をこよなく愛し、虚栄とか虚偽のかけらも見出せない人物でした。

…… われわれは共に、教会と国家の問題に関してはトーリー（党）で、破壊は好みませんでした。…… アーノルドがわれわれの仲間となった時は、もちろん完成した学者ではありませんでしたし、また学寮を去る時も、彼がその後に発揮した大きな能力と大きな仕事とに見合うだけの学殖は、当時まだ具えていたとは思いません⁹⁾。

次いでアーノルドは、オリエル・カレッジのフェロウに選ばれ、古典学と神学の研究に打ち込む傍ら、学生の「個人指導教師」(tutor)として1819年まで大学にとどまった。この学寮には、当時新進気鋭の学徒が蟄集しており、後に同カレッジ学長となったホーキンス博士や、ダブリンの大司教となったウィトリィ博士などが、学問的にも思想的にも青年アーノルドに大きな影響を与えたと考えられる。この時期彼がもっとも精進したのは神学の研究であり、その結果1818年には、「副牧師」(deacon)の聖職位に叙せられている。しかしバイブル研究と並行して、少年時代からのギリシャ・ローマに対する関心も相変わらず強く、ツキヂデス、プラトン、アリストテレス、キクロなどの研究も更に深められていった。大学入学くらい、古典への関心は、その単なる形式美ではなく、とくに哲学的・道徳的内容に重点が置かれるようになり、彼の知性は8年間に及ぶ研究を通じて、古典文化の精神を十分に吸収同化していったのである。他方の神学研究は、言うまでもなく、幼少期からのイエス・キリストへの信仰心に根差すものであり、その宗教的本質を一層深く追求するものに他ならなかった。してみれば、青年アーノルドの人間形成は、これら二本の基軸をめぐって進められたのであり、その意味で彼はまた、勝義の英国「自由教育」の申し子だったと言えよう。思想的に言い直せば、ルネッサンス期以来のこの国の「キリスト教的ヒューマニズム」¹⁰⁾の伝統を背負い、その中から生い立ち、鍛え出された典型的人物の一人と言うべきであろう。

〔2〕

さて、概略右のごとき研究生活の後、25歳のアーノルドは大学を辞し、新たな生活に入ることとなった。年老いた母親と育ての親たる伯母と、さらには未婚の姉たちを引き取る必要が生じたからである。ロンドン南西30キロのテムズ河上流に位するレイルハムの地に移住して数ヶ月のち、学友の妹メアリー（フレッドバラの教区牧師の末娘）と結婚した。そして、今や義兄弟となった学友T. ベンロウズから、生徒数わずか10名のプレバトリー・スクールの経営を引き継ぐこととなった。ここでの新しい貴重な経験が、後の教育に対する洞察と見識をはじめて拓らかせると同時に、古典学の知識をも一層深める機縁となったことは、まことに興味ぶかい。というのも、無味乾燥な説教ばかりを聞かされて育った子供たちには、内容の高さ豊かさよりも、先ずは言葉の魅力が大切であることを悟った彼が、言語の形式美のもつ人間形成的機能を改めて認識し直したからである。

ところで、前章に見たごとく、当時の学校においては、教師と生徒集団がしばしば敵対関係にあるのが、むしろ一般的であったが、この片田舎で彼が経営した学校では、小規模のゆえもあって、少年たちはアーノルド一家の精神的雰囲気やに溶け込み、あたかも彼を中心とする家族のごとくに、愛情豊かで、しかも気品と規律と活力に満ちた調和的生活を享受していたのである。その具体的状況を最も活き活きと伝えてくれるのは、B. プライスなる教え子の回想である。彼は、この学校に僅か2ヶ月しか在学しなかったにも拘らず、大学卒業後、アーノルドを慕って直ちにラグビー校の教師となった人物である¹¹⁾。この最初のアーノルディアンは、次のように語っている。

「私がレイルハムで学んだのは、すでに18年近くも前のことになります。……私がこの一員となって、直ちに打たれたいちばん特筆すべきことは、そこに漲っている素晴らしく健康な気風と感情でした。私の周りにある全てが本物 (most real) であることに、直ぐ気がきました。つまり、ここでは偉大で真剣な営みが進行中であるという気配が、新参者にもすぐ感じとれたのです。アーノルド博士の教師としての偉大な力が、隅々にまでゆき渡り、人生に対する非常に強い厳粛さが、先生によって醸し出されていました。どの生徒にも、自分の為すべきことが待ち受けているのだという気構えがありました。その仕事を為し遂げることが自分の幸せであり、また義務でもあると、一人々々が感じていました。そこから、言葉には表わせぬ香ぐわしい熱っぽさが、私という一若者の人生に対する感じ方にも流れ伝わったのです。……これらは全て、アーノルド博士の並はずれた人格に基づくものでした。すなわち、その幅広さと包容力の大きさに、また、人の心を打たずにおかぬ性格の真実味と迫力に、あるいはまた、あらゆる仕事に取組まれる際の真率な関心ぶりに、さらには、社会の複雑な事柄に対処する場合にも、個々人の成長と完成に関わる場合にも、絶えず確乎として把持された価値意識に、——つまりは先生の巨きな人柄に、すべては由来するものだったのです。こうして、多種多様な性格の若者たちが、均しなみに、鋭く強い精神的刺戟を与えられたのでした。自分のことを落ちこぼれ者と思うような生徒も、また天分がないので、名誉ある仕事として他人のために働く余地なぞ自分にはないと思いこむような生徒も、一人として居りませんでした。この不思議な力——全生徒をして自尊の念を抱かしめ、神が個々人に割り当てられている義務についての意識を喚び覚まさせ、自分の行為の結果蒙るべき当然の報いについての意識を、一人々々の内面に覚醒させた——この素晴らしい力こそは、若者の師父たるアーノルド先生の最も先生らしい特徴の一つでありました」¹²⁾。

この実に鮮やかな描述からは、正にボルノウの謂う「教育的雰囲気」(pädagogische Atmosphäre) が理想的に形づくられているのが看取できよう。すなわち、あらゆる教育関係が成立し得るための根本前提たる、教育者と被教育者との生き生きした相互信頼と愛、そしてそれに基づく強い人格的・精神的結びつきが、ここレイルハムの学校では殆ぼ完全に実現され、人間形成の共同体として、自ずからなる調和と秩序が形成されていたと見て、まず間違いなかりよう。アーノルドは、教師と生徒とが「ひとつの共通な包括的気分」の中で、互いに人格的に謂わば響き合う関係が生まれることこそ、「教育が成功を収めるための不可欠の前提」¹³⁾であることを、早くも認識していたと言ってよかりよう。因みに、後年ラグビー校長として、内外からの圧力に屈せず、校内の人間的絆を破壊する者に対しては断乎退校処分を以って臨んだのも、あらゆる教育の基盤である「教育的雰囲気」を守ることこそ、学校の第一義的課題でなければならぬとする、レイルハム以来の信念に拠るものだったのである。かくして、8年間に及ぶ「レイルハム時代の読書、教授経験、そして少年たちとの親密な交わりなど、アーノルドの全生活が、次にラグビー校で彼を待ち受けていた大仕事に対して、可能な限り最高の準備」¹⁴⁾となったのであった。

1827年8月、ラグビー校理事会は、20年勤続の J. ウール博士に代る後任校長の公募を発表したが、これに応募した若冠32歳のアーノルドは、候補者30名の中から抜擢され、同年12月に選任決定の報を受け取った。その陰には、彼の才能を惜んだ曾つてのオリエル・カレッジの先輩・友人の力添えがあった¹⁵⁾。当時すでに同カレッジの学長であった E. ホーキンス博士の推薦状に

は、次のような一節が記されていた。「もしアーノルド氏が貴校々長に選任されるなら、全英国のパブリック・スクール教育は、必ずやその様相を一変させることでありましょう」¹⁶⁾と。この推挙の辞が決して誇張でなかったことは、やがてアーノルド自身が見事に実証することになるのであるが、ホーキンスの慧眼は、この時点で早くもアーノルドの「教育的天才」を的確に見抜いていたことになる。強固なキリスト教信仰に支えられた稟乎たる人格的迫力、深い古典の学殖に育まれた高い識見、柔軟かつ重厚な人間的魅力、加えて、人間形成上もっとも危機的で最も重要な時期を生きている青少年への鋭く、しかも温かな洞察力、生来の善意と愛情、明朗と公正、そして寛容と忍耐、剛毅と決断力——アーノルドは、総じてこのような「教育者」必須の資質と徳性を、すでに最高度に具えた巨大な個性となっていたのである。なればこそ、——次章以下に見るごとく——ラグビー校の「内的改革」をあれほど短期間に、あれほど徹底的に推進し得たのであり、ひいては全パブリック・スクールの改革をも喚起し得たと言うべきであろう。因みに、校長就任5ヶ月前のタッカーあて書簡には、こう述べられている。「ラグビー校の改革・改善については、どうか私を信じて下さいませよう。この学校を、キリスト教的な教育の場に相応しいものたらしめんとする、私の最も厳粛な願いにどうか御信頼下さい。私の狙いとするところは、……キリスト教の本義を体した本当の〈おとな〉たち (Christian men) を形成することでありませう」¹⁷⁾と。ここには不動の信念に基づき、自己の実存を賭して課題の達成に取組まんとする、人間アーノルドの不退転の決意と自己確信が窺われるであろう。

では、1828年8月の校長就任いらい、彼によって推進されたラグビー校の改革とは、具体的にどのようなものだったのであろうか。——この問題を、とくに教育内在的な視点から考察するのが次章以下の課題である。

V. ラグビー校の改革——内的構造と本質的焦点

[1]

D. ニューサムは、アーノルドによる学校改革の主要点を、次の5つに要約している¹⁸⁾。すなわち、

- (1) 学校内における授業、日常生活、および規律に関する諸問題については、校長が完全に独立した権限を有し、学校設立者ないし理事会の制肘を一切受けないこと。
- (2) 教師たちの地位を保証し、その(校内における)牧羊者としての役割 (pastoral role) を確立すること。
- (3) 学校が協働的一体性 (the corporate identity) を確保すべきこと。
- (4) 校是に従わぬ生徒を厳しく排除 (退学処分) すること。
- (5) 「監督生制度」 (prefect-system) を改善して活用すること。

ニューサムが——歴史家らしく、爾後のヴィクトリア朝パブリック・スクールの改革と発展とも睨み合せながら——指摘する右の5点は、アーノルドの改革の、あるいはそれによって確立された教育指導体制の、確かに主要なエレメントには違いない。しかし、他にも幾つか本質的に重要な要素があるのみならず、このような抽象的分析自体、彼の学校「改革」を理解する上で必ずしも妥当とは言いがたい。というのも、これら個別の改革点は、改革全体の中で有機的に関連し合う分枝に他ならず、全体として一つの生きた教育的連関を構成していると解せられるからである。

この問題に手掛りを得るため、先ず直接的関係が明白な(1)と(4)から考察をはじめよう。アーノルドの改革の第一歩は、実は校長就任に先立ち、学校理事会に(1)の内容を承認させたことに始まると言ってもよい。すなわち、生徒の教育ないし人間形成に関わる事柄は、全面的に校長の自由な判断に委ねられ、他からの容喙を一切許さぬことを要求し、これを就任の最大条件として保証させたことから、すでに改革はスタートしていたのである。これによって彼は、教育実践の最高責任者としての「自律性」(autonomy)を確保するとともに、その責任の所在を明確にした訳であるが、このことの教育的に重要な意味を看過してはなるまい。それは、この「オートノミー」の獲得によって、彼の目的たる「クリスチャン・マン」の形成にとって、必要欠くべからざる「規律」(discipline)を確立する基礎的条件ないし外的手段を、まず入手したことを意味する。換言すれば、キリスト教の本義を体した「おとな」へと、人間的に「陶冶・善導する見込みの殆んどない」(almost impossible to sophronize)²⁾ 生徒に対しては、校長の全責任において、断乎これを排除する可能性を開いたのであった。事実彼は、先にも触れた通り、学校内外からの強い反対や圧力があつたにも拘らず、上流有力者の子弟を退学処分につしたことが一再ならずあつた。かくして、ニューサムの指摘する第(4)点は、実は第(1)点と表裏一体をなすものに他ならないのである。それゆえに、アーノルドが何故これを就任の第一条件として要求したかは、すでに第Ⅲ章で詳述したごとき、当時のパブリック・スクールの荒唐ぶりとその根本原因を想起するだけで、直ちに明らかであろう³⁾。

しかし、アーノルド校長が退学という厳しい措置を講じたことについて、——先のバンフォードら現代の研究者たちが主張するごとく——それが「分断して支配する」(divide and rule)という政治の論理の導入ないし適用に他ならないとする見方は、やはり教育史家としては早計と云うべきであろう。アーノルドが秩序の破壊者、規律の攪乱者を排除したのも、若しこれを安易に放置するならば、「学校」という人間形成の共同体が拠って立つ基盤としての「教育的雰囲気」を、決定的危険に曝らしかねないことを憂慮したからに他ならない。つまり、外的な規律や秩序を重視したのも、それらが、人間形成の場として不可欠な「ひとつの共通な内的・精神的絆」を保全すべき、プライマリーな要件だったからである。因みに、『パブリック・スクールの規律について』(On the Discipline of Public Schools, 1835)と題せられた一文の中で、彼は次のように述べている。「たとえ一人々々の悪の方は左程強くなくとも、それらが集合された場合、生徒たちの欠点は、その総計以上のものとなる。マスの中での邪悪の合計は、個々人における悪の単純総計よりも遙かに大となる」。けれども、この寄宿制パブリック・スクールという「独特の社会」(distinct society)が、悪への機会をかくも多数提供するものだとすれば、それは同時に、また善への機会もそれだけ多く提供できるはずであろう。むろん善の総量は、個々人における善の総計よりも、マスにおける方が遙かに少いかも知れない。ではあるが、それでもなお改革は如何なる困難に抗しても、あくまで企図されなければならない⁴⁾と。要するにこれが、学校規律の確立についての校長アーノルドの基本的信念だったのである。

[2]

ところで、右のように(1)と(4)の改革点が、畢竟「学校規律」の問題に他ならないとすれば、それは更に第(3)の所謂「協働的一体性」の問題、すなわち——アーノルド自身の言葉では——「コミュニティ」(community)としての学校の問題に直結せざるを得ない。ここに謂う「コミュニ

ティ」とは、もはや多言を要するまでもなく、あくまで人間形成を目的として、この自覚のもとに全体が丸となって協働する共同体を意味する。してみれば、このような「アイデンティティ」をもつべき「学校共同体」としての秩序ないし規律を樹立するためには、(1)と(4)の外的条件整備にもまして、成員各自の内面に、謂うなれば「内的規律」(inner discipline)を啓培し確立することが、本質的により重要な課題となる。ニューサムの掲げる第(2)と第(5)、すなわち「教師」および「監督生」に関わる問題が、正にそのための改革点だったと解釈できよう。

アーノルドは、つね日ごろ口癖のように、こう語っていたと言われる。「学校は、われわれ教師一人々々の人格の共同体である。学校の良し悪しは、その名前に依るのではなく、そこで教育している教師の質によって決まる。生徒の性格は、教師の影響と、その教師に育てられている生徒相互の影響とによって形成されるのだ」⁹⁾と。このように、教師の全人格的感化を教育上もっとも重要視したアーノルドは、したがって教師たち(assistant masters)には、教授者としての知的能力にもまして、日常の肌理細かい生活指導に腐心する「牧羊者」としての、あるいは魂への配慮者としての役割と資質を、強く要求してやまなかったのである。そして同時に、これを裏づける組織の面として、全寮制(boarding system)を逐次実現し、各寮の舎監(house master)には必ず教師を配して、精神的・人格の共同体としての学寮の生活全般にわたる指導と管理に当らしめたのである⁹⁾。何事にも率先垂範をモットーとしたアーノルドが、「校長寮」(the School-house)のハウス・マスターとなったことは言うまでもない。その結果、従来は適当な指導者も無く謂わば捨て置かれていた少年たちの、とりわけ内生活が見事に一新され、学寮生活を通じての性格形成こそ学校教育の根幹と見做されるに至った。かくして、人間陶冶をすすめる学校全体の規律と秩序が、内面から強固に基礎づけられることとなったのである。

他方、第(5)の点に関して言えば、アーノルドは教育的見地から徹底的に改善し、これを性格形成・人間陶冶のためフルに活用することを企てた⁹⁾。従来の監督生と「ファッキング」(下級生使役)の慣習が、動もすれば例の「弱い者いぢめ」の悪弊に直結しかねない危険を熟知した上で、彼は却ってこれに、全く新しい機能と性格を賦与しようと試みたのである。すなわち、校長が学業面でも直接に指導する「第6学年次」(sixth form)⁹⁾の生徒には、とくに学業・性格ともに優れた者30名が選ばれ、彼らが「監督生」——ラグビー校では“praeposter”と呼び慣わされた——として夫々に校長の意を体しつつ、学習面のみならず日常の生活全般にわたって、下級生の指導と保護に当る方式が採られたのである。これは、監督生を学校における、とりわけ、学寮生活におけるグループリーダーとし、彼らを中核に自治的・自己規律的な体制を組織させることによって、校内に学寮を中心とする人間形成のネットワークを完備せしめたことを意味する。

この改良された「監督生制度」の教育的意味については、後に改めて考察するとして、上来問題にしてきた「内的」な学校改革という視点からすれば、以上ニューサムが挙げた5点の他に、いっそう重要な改革点を幾つか挙げ得るであろう。すなわち、第(6)番目としては、アーノルドがチャペルを学校生活の精神的中心に据え、自らそのチャプレンとして、機会あるごとに全校生徒に直接語りかけ、その説教を通じて彼らの道徳的品性と宗教的情操の陶冶に渾身の努力を傾けたことである。そしてこれと関連して、第(7)番目には、例の「クリスチャン・ジェントルマン⁹⁾」の理想をラグビー教育の最高目標として掲げ、教職員はじめ全生徒にこれを徹底せしめたこと。さらに第(8)番目に指摘し得るのは、他ならぬこの「クリスチャン・ジェントルマン」の育成とい

う観点から、とくに古典の陶冶価値を重視したことである。というのも、実はこの2点こそ、教材そのものから見れば依然として保守的色彩の濃い彼のカリキュラム¹⁰⁾を、根底から支え導く正に改革的な「新精神」(new spirit)と呼ぶべきものだったからである。

さてここで、いま一度確認しておきたいのは、右に論及した8つの改革点が、すべてクリスチャン・ジェントルマンを育成すべき「学校」の、とりわけ「内的規律」に関わる問題を中心に、一つの大きな有機的連関を構成していることである。それゆえ、以下、これら個々の改革を個別的に論ずることは避け、むしろアーノルドの根本的な教育理念と改革意図に即して、彼の学校改革の生きた具体的全体を内在的かつ総合的に捉えることに努めてみたい。そうすることによって、アーノルド以来の新しい「学校」観も、自ずと明らかに出来るであろう。

[3]

1828年8月29日、新校長として開校を翌日に控えたアーノルドは、コウルリッジあてに次のように書き送っている。「私たちは今、ここラグビーに落ちつきました。学校はいよいよ明日から始まります。……来週は一大試練(the grand experiment)となりましょう。当然のことながら大きな不安も感じますが、それ以上に、私がこれから為し遂げてゆかねばならぬ義務の大きさと厳肅さをひしひし感じています。かの〈力と愛と健かな精神〉の聖霊が御加護下さる時にのみ、この義務を完遂することが出来ましょう。そして思うに、これら三つのものは、また学校教師としての三大要件でもありましょう。……教育に宗教の本義を導入して成功するか否かは、自分でも断言できませんが、これこそ私の心底からの願いなので、絶えずこれに努力を傾注し、かつ祈願しつづけたいものと、神かけて念じています」¹¹⁾と。ここには、彼の学校改革の主たる眼目が奈辺にあったかが、簡明・直截に表出されていると言えよう。すなわち、学校教育に宗教を導入することであった。けれども、「ウィンチェスターやイトンの出身であれ、ラグビーやハロウその他の出身であれ、大学の若者たちの気風は普く非宗教的で、たまたま敬神の念にあつい学生が来ようものなら、寄ってたかって笑いものにされた」¹²⁾当時、率先して「教育に宗教の本義を振り入れる」ことは、アーノルドにとっても大いに困難な課題であったことは間違いない。じじつ彼自身、後年次のように述懐している。「私は学校の改革計画を一杯もって、ラグビー校にやって来た。しかし直ちに、パブリック・スクールの改革が想像していたより遙かに困難であることを悟った。……この学校が宗教的だと評されるのが、今でも耐まらなく恐ろしい。本当にそう呼ばれうる前に、まだまだ為すべきことが山積しているのを知っているから。……学校であれ教区であれ、このような仕事に携る者は、たえず成功への期待を抱いて努力しつづけるべきで、決して成功したなぞと考えるはならないと思う」¹³⁾と。

ではアーノルドが、学校改革の第一課題として目論んだ「宗教の導入」とは、一体どのような意味であろうか。もともと「広教会派」(Broad Church)の立場をとり、すべてのクリスチャンが同意し得る公約数的な信仰内容を重視した彼は、「宗教」についてこう語っている。「宗教という言葉の意味内容について福音書が教えるところでは、それは、至高の権威と最強の迫力を伴って、われわれの行為や節義や感情(our conduct, principles and feelings)に方向を指示し、強い規定的影響を及ぼす体系なのであって、それ以上でも以下でもない」¹⁴⁾と。このように、宗教を道徳の本質的基盤と観るアーノルドにとって、キリスト教の本旨は、イエスの贖罪を信じて回心することによってのみもたらされ得る道徳的生活の実現にこそ存する。したがって信仰の深

さは、本来、教義の抽象的・非実践的な解釈や儀式・典礼の形式などとは一切無関係であり、善なるものへの愛の純粋性と、日常生活における善の実践の徹底性に依存する。かくして、彼にとっては「道徳教育と宗教教育は不可分」¹⁵⁾ (cannot be separated) であり、それゆえ「学校に宗教を導入」するとは、決して単なる「知識」ないし「教科」として宗教教授を施すという意味ではない。学校生活のあらゆる機会を捉え、生徒たちの内面に、キリスト教精神に則った宗教的・道徳的心術を啓培し、これを通じて道徳的に強固な性格を形成すること、——これこそ彼の真意であり、これこそが彼の目指した学教改革の本質的焦点をなすものに他ならず、従ってまた、新しい学校教育の究極的課題たるべきものだったのである。それゆえ彼は、たえず強調した。「われわれが、ここ（ラグビー校）において求めなければならないのは、まず第一に宗教的・道徳的節義 (religious and moral principles) であり、第二にはジェントルマンに相応しい行動 (gentlemanly conduct) であり、そして第三番目に知的能力 (intellectual ability) である」¹⁶⁾ と。

ただ、この連関で注意しておきたいのは、右の第一番目に重要な「宗教的・道徳的節義」のことを、しばしば彼が「キリスト教的知識」(Christian knowledge) と呼んでいることである。しかし、この場合の「知識」とは、無論「キリスト教についての知識」ではない。それは、キリスト教倫理に基づく主体的・実践的な「知」の意味であり、内面化され体得されたキリスト教的道徳基準の総体を謂うのである。この点に関する彼自身の言葉を引いておこう。「この真の知識は、およそ最上の価値を有するもの全てがそうであるように、簡単に入手できるものでは決してない。われわれは努力し、学び、考え、そして何よりも祈ることによって、それを求めなければならない」¹⁷⁾。かくして、アーノルド校長が深く心に期していたのは、「キリスト教の本義を体したおと^ん」への途上にある青少年に、宗教的・道徳的な情操や心術を育むことであり、右のごとき意味での「キリスト教的な知」を体得せしめることであり、そしてこれを根幹とする道徳的人格を形成せしめることだったのである。

[4]

それゆえ、アーノルドが最も精力を注いだのは、日曜日ごとにチャペルで全校生徒を前にして行う説教であった。1831年、ラグビー校のチャプレンが欠員となったのを機に、さっそく彼は自らその職責を買って出、以来これを兼務することとなった。というのも、説教をはじめ牧師としての諸種のサービスは、ひとえに生徒たちの魂への配慮であり、彼らの内面的成長・成熟への奉仕に他ならず、本来それは、校長職の一環たるべきものと考えていたからである。因みに、彼が年50ポンドのチャプレン職の報酬を辞退し、これをチャペル修理の積立金に充てていた事実は、例の政府の勅命調査委員会「クラレンドン・コミッション」の報告書にも明記されている通りである¹⁸⁾。彼は毎回の説教を、そのまま出版可能なほど入念に準備したと言われるが、それも要するに、自らの信仰の力によって全生徒の心情に生き生きしたキリスト教精神を吹き込もうとする、彼の誠実な意図に発するものと解すべきであろう。常に聖書の一節を引き、これと学校生活における日常の諸事実とを必ず結びつけながら、現実的・具体的に説き聞かせるのが彼の説教の特徴であった。そして、神への愛を、善への勇気を、悪への憎しみと不断の戦いを、彼は訴えつづけて熄まなかったのである。この所謂「訴えかける教育」(appellierende Pädagogik) は、ボルノウも示唆する通り、決して単なる「ことば」のみによって果され得るものではない。アーノル

ドの「究極武器」¹⁹⁾であったとさえ称せられる、彼の人格全体から迸り出る強烈な感化力によって、その「訴え」は生徒たちの内面に深く浸透し、若い彼らの魂を打ち揺わせずには措かなかったのである。当時教え子であったヒューズの例の自伝的小説には、アーノルド校長の説教から受けた強烈な印象と深い感銘が、生彩ある筆致で描き出されている。小説の形をとってはいるものの、この書の第一部第七章の一節は、少くも一つの回想としての意味を十分もち得るであろう。

「午後のチャペルは趣きが全く違った。……祈禱ののち讃美歌が歌われ、堂内は次第に暗くなっていった。……それからトムの——否、恐らくラグビー校のあらゆる少年にとっての——忘れようもない大きな出来ごとが起った。初めて聞くアーノルド校長の説教が始まったのである。……キリスト教の精神にあふれ、言葉にはキリストの力が漲り、正義と愛と栄光の王たる主イエスを弁証しつつある校長の……燃えるような眼差し、……胸ふるうその声。……20分の間、これら300名の生徒の心をしっかりと捉えて放さなかったものは、結局何だったのか。その深遠で知恵に満ちた言葉を聞きわけ、わがものとするのが出来た生徒も、ごく少数は居たであろう。……しかし、われわれのような子供っぽい少年の群を……あれほど感激させ、魅了したものは一体何であったのか。われわれは、語られたことの半分も理解できなかった。……理解するだけの信仰も希望も愛も殆んど持ち合せていなかった。しかしわれわれは、素直な気持ちになっている時なら全ての少年がそうするように、この校長の言葉に聴き入った。この先生が、われわれの小さな世界に巣喰うあらゆる卑しきもの、人間的ならざるもの、不正なるものに打ち勝とうと、全身全霊を傾け努力しておられるのが直かに感じられたからである。その声は、決して冷やかではなかった。超然たる高みから、遙か下方で罪を重ねつつもがいている者たちに向って忠告や警告を下すと聞いた、冷やかに澄んだ声ではなかった。あくまでもわれわれの為に、われわれのサイドに立って戦いつづけてくれる人の、そして彼を救い、われわれを救い、お互いを救うようにと、われわれに訴えつづけている人の、暖か味ある生き生きした声であった。そして少しづつ、確実に着実に、先生が日々戦っておられる生活の意味が、年端もゆかぬ少年の胸にも浸み透ってきたのである」²⁰⁾。

こうして、アーノルドがラグビー校の生徒たちを導き込んでいったのは、要するに、個人々が真剣に取組むべき道徳的な「戦いの場」²¹⁾ (battle-field) であった。彼にとって、それは元々人間に対して神が定め給うた戦いなのであり、内的・精神的な意味で、人間の「生死を賭した」戦いなのである。しかもそれは、日々の教育実践において、生徒たちと共に断えず自らも悪戦苦闘しつつある戦いに他ならなかった。彼の説教は、そのことを生徒たちにまざまざと感得させるものであった。日常の学校生活において、あくまでも善を愛し求め、不正と卑劣と虚偽を憎み、あらゆる悪に対して率先戦いを挑む「真の指揮官」(the true sort of captain) であることを、生徒たちの胸裡に刻印づけずには措かぬ説教だったのである。

かくして、生徒一人々々の道徳的自覚を喚起し、善の実践を鼓舞激励する場として、ラグビー校のチャペルはアーノルド就任後わずか数年のうちに、彼のいわゆる「キリスト教的共同体」(Christian community) たる学校の「焦点」(focus point)²²⁾ となったのである。そして、このチャペル中心の「学校」という観念は、たちまち他校にも伝播して、爾後のパブリック・スクールの一般的伝統となった。しかしこれを試みた当初は、彼自身大きな不安と危惧の念を抱いていたことは、先にも指摘した通りである。けれども、当時としては破天荒とも言うべき試みは、見

事に、しかも急速に成功を収めたのであった。彼に稍々おくれてウィンチェスター校長となった G. モウバリが、アーノルドを追悼して草した一文には、この間の一大変化について、次のような証言と讃辞が記されている。「当時はどこかの学校の出身者であれ、敬虔な心をもった学生は殆んど居なかった。ところが、まことに稀有な、しかも目覚しいばかりの変化が、わがパブリック・スクールに起った。——誰も適切な評価を下し得ないほどの、余りにも偉大な変化が起ったのである。……それは、敬神の念、尊崇の念という点で、紛れもなくわが世代の進歩の一部であるが、しかしそれが、アーノルド博士の人格そのものから惹き起された変化であることを、私は信じて疑わない。目的に対する真剣でひたむきな姿勢、力強い性格、圧倒的な感化力、そして敬神の念の篤さ——それらは、彼に接したことのある人なら、何びとも見まごうはずのない明確な美点であったが——これらのものこそ、われわれの学校に顕著な改善をもたらした当のものである。彼こそは、その最初の人物であった。大学では、博士の教え子たちが、他校の出身者とは全く違った性格をもって入学してくることがしばしば話題にされ始めた。彼らラグビー出身者は入学の当初から、すでに思慮深く、おとならしい成熟した精神をもち、義務と責任の意識を具えていた (thoughtful, manly-minded, conscious of duty and obligation)。ただ残念だったのは、われわれが賛同しかねる宗教的原理に染っていたことである。しかし、われわれが心から感謝したのは、道徳性と信仰の面で、彼らの性格に目覚しい改善が認められたことである。そして、アーノルド博士が、かつてのパブリック・スクールでは思いも及ばなかった、善を求め善を実行してやまぬ心を、彼らに植えつけられたことである」²⁹⁾と。この文章が、明かに神学上の立場を異にする人物によって書かれている点を考慮すれば、右のごときアーノルドの改革に対する高い評価は、かなりの客観性があると見て間違いなからう。

VI. 内面への配慮

[1]

アーノルドによるラグビー校の「改革」は、以上に見た通り、彼が不退転の決意をもって始めた、チャペルを中心とする宗教的・道徳的陶冶の成功によって、予想以上に早く、しかも徹底的に進歩したと言ってよい。けれども、この宗教的・道徳的陶冶の大成功は、決してチャペルでの一週一度の説教のみによってもたらされたものではない。実は日常の具体的接触場面で、彼が生徒一人々と緊密な人格的結びつきを築き上げていった結果、はじめて可能となったのであって、この日頃からの地道な教育実践の積み重ねと、それを支えた教育者アーノルドの根本姿勢を看過することは許されまい。これまでアーノルドの宗教教育が云々される際、いわゆる「宗教教育」という狭い概念枠に捕われすぎ、彼が日々実践した教育の具体的内実¹に即して理解することが、かえって妨げられてきた嫌いがある。先にも指摘したように、彼にあっては宗教教育と道徳教育と生活指導とは、決してバラバラの個別領域ではなく、「不可分」に結び合った一つの全体をなしており、むしろこれが、アーノルド教育の最大の特徴の一つだったと言ってよい。この点に着目しつつ、以下、生徒たちに対する彼の接し方と、その背後に潜む彼の本質的に教育者的な姿勢・態度を究明してみたい。

ラグビー校の生徒たちは、この新校長から、これまでの教師像とは全く違う印象を、す早く、しかも的確に感じとったと言われる。彼らが先ず吃驚したのは、着任早々の校長から、いきなり

仲間同士で呼び合う愛称で話しかけられたことであった¹⁾。この呼びかけ方自体に、すでにアーノルドの基本姿勢が端的に表われていると言えよう。それは、単なる親愛の情を示す手段だったと言うよりも、生徒たちを、前述のごとき「悪への戦い」の同志と見做し、「キリスト教的共同体」の一員として道徳的運命を共有する「仲間」(fellows)として取扱おうとする姿勢の表われであった。生徒たちはそれを、短期間に若い感受性で悟っていったに違いない。

むろん最初は、アーノルドの気さくで生き生きした率直な言動から、彼らは先ず親しみ易さを感じたであろう。とくに年少の生徒には、陽気に優しく接してくれるアーノルドは、父親にも代るべき存在だったに違いない。テストに際して一人々々を膝に抱き上げては、聖書や英国史の絵入り教科書を拡げて要点を述べさせたりもしたと言う。また、冬の寒い午後の大運動場や校庭の片隅などで、たまたま出会った生徒に体調のこと、両親のことなど親しく尋ねる際には、実に思い遣りのこもった暖かい応対ぶりであったと言われる。あるいは寮内の校長私室で、失意や悩みごとを打明けにくる上級生には、親身になって真率かつ洞察にみちた忠告や励ましを与えたとも伝えられている。むろん教室においては、きわめて入念な古典の授業が行われたが、それに先立って必ず祈禱を捧げるのがアーノルドのクラスの定まりであった。こうした日常の学校生活における個々の接触を通じて、生徒たちは次第に、彼ら一人々々に注がれるアーノルドの愛情と濃やかな配慮を直かに感じとっていったであろう。そして親しみは、ただちに信頼と敬愛へと連なり、それらが彼らの内面において、チャペルで聴くアーノルドの真剣な訴えかけと自ずと結びついた時、彼らの若い魂がどれほどの感激に打ち震えたかは、推して知るべきものがあるだろう。とくに最上級の第6年次生たちは、上述のごとき道徳的運命を共にする「フェロウ」として、校長から全幅の信頼を寄せられていることを知った時、自ずと自尊・自重 (self-respect) の何たるかを悟り、責任や義務の重さを自覚せずにはおれなかったであろう。かつての一生徒は、若き日の自分を回想して次のように語っている。「当時私が、アーノルド先生のことを、恐ろしいほどの偉大と善の塊りのようなお方だと感じ、先生に愛と崇敬の念を抱いていたことは間違いありません。そしてその感情は、今でも決して誇張でないと断言できます。先生のためなら喜んで命を投げ出したいと、いつも思っていたことを今もはっきり憶えています。……この学校内で、先生のために、私なりに何か為すべき仕事があると常々信じていましたし、事実、私が居た寮の気風を何とか引上げようと、これでも色々と骨折ったものでした²⁾と。生徒の内面に喚起されたこのような自覚、とりわけ第6年次生における自覚の高まりが、いわゆる「改善されたプリーフェクト・システム」を創り出した本質的基礎であることは言うまでもない。かくして、ラグビー校生徒の心情は、アーノルドの暖かで率直な人間味と「道徳的に透明」(moral transparency)³⁾な人格に触れて急速に変化し、学校全体の雰囲気は数年を経ずして一新されたのである。

[2]

そのことを端的に証しする一つの事実は、アーノルドを敬慕する多くの卒業生たちが、折にふれ母校を訪れるようになったことである。年に2～3週間は校長寮に滞在する者も居り、後輩たちとの交流も自ずと深まっていった。卒業生も在校生も、校長について共に語り合うことを、喜びとも誇りとも感じたに違いない。所属校や出身校を問われた場合、彼らは好んで「アーノルドの生徒です」とか「アーノルドの卒業生です」と胸を張って答えたと言われる。因みに、就任満4年後の1832年9月に書かれたアーノルドの手紙には、次のごとき言葉が見出される。「新学期

が始まりました。学校は満員で、全員健康、気分は上々、やる気満々です。とくに第6年次の生徒たちは、それぞれ各自の任務に励んでいます」⁶⁾。恐らくこの頃までに、学寮生活万端に関して下級生の指導に当る「プリーフェクト・システム」が軌道に乗り、この生徒間の自主的・自治的な指導体制を中心に、学校の秩序と規律が、文字通り内的に確立されるに到ったと推測される。このようなラグビー校の「内的改革」の基本要因は、何と言ってもアーノルドと生徒たちとの、わけても第6学年次生との人格的結合にあることは、もはや多言を要しまい。

さて、この点に関わって特に強調しておきたいのは、アーノルドがあらゆる機会を通じて、生徒の内面的成長を見守りながら、断えず彼らの心情を暖め、内的勇気を鼓舞し、道徳的自覚を喚起しようと努めたこと、つまり端的には、彼が若い生徒たちの「魂の牧者」ないし「魂への配慮者」⁷⁾として、倦まざる努力を惜まなかったことである。例えば、校長寮で毎夜励行された「夜の祈禱」にしろ、非行を犯した生徒と秘かに礼拝堂に籠り、一対一で無言の内省を求めた訓戒の仕方にしろ、時折4名づつ寮生を自室に招いてディナーを共にした習慣にしろ、あるいは休暇中、ウェストモアランドの別荘に屢々生徒を伴い、一諸に読書し散歩し舟遊びに打興じたことにしろ⁸⁾、それらは全て、生徒一人々々の内面を配慮してのことであり、「魂への配慮」に基く教育指導の一環として行われたのであった。してみれば、日常のあらゆる個別的指導が、謂わば一点に結集される「フォーカス・ポイント」が、すなわちチャペルでの説教だったと言えよう。因みに、説教が終ると、アーノルドはそのまま壇上にとどまり、それぞれの思いを胸に退出してゆく生徒の後姿を、身じろぎもせず最後の一人まで見送っていたと言われる。そのさい彼の胸に去来するものは、いったい何であったろうか。——学期はじめに新入生を迎える心境を語った次の言葉は、このさい極めて示唆的であろう。「父親の手から、新入りの仲間を引き受ける時ほど、私にとって悲壮な気持ちに駆られることはない。というのも、その生徒が今後この学校の中で、善きにつけ悪しきにつけ受けとる影響の重大性を、痛切に思わずにおれないからである」⁹⁾。ここには、生徒一人々々の魂への配慮を、責任もって行うべき者としての厳粛な自覚がはっきり示されていると言えよう。

ところで、こうした「魂への配慮者」「魂の牧者」としての教育者アーノルドの自覚は、明らかにキリスト者としての自覚と直結している。彼は言う、「真に讃嘆すべきことが、この地上に唯一存在するとすれば、それは、自然から享けた諸力がたとえ劣っていようと、それらを誠実かつ真実に、そして熱心に啓発・陶冶(cultivate)しようと努める者に対して、神の叡智が大いなる祝福を与え給うのを見る時である」¹⁰⁾と。これは、かつてレイルハム時代に、出来の悪い少年の処遇を誤った苦い経験を反省し、この「生涯の恥」を踏まえた上で、あらためて自らの信念を吐露している言葉である。それゆえ、彼にとっては、この「神の叡智」(God's wisdom)を忠実に実践することこそ、キリスト者の義務に他ならないばかりか、同時にそれは、教育者としての本来的責務でなければならなかったのである。つまり、教育者アーノルドの「自覚」の根底には、厳としてキリスト教的信念が潜んでおり、生徒一人々々の内面的成熟に全力を傾注する教育者としての使命感と、神の栄光をいや増さんとする信仰者としての真摯な生き方とが、必然的に不可分の関係として結び合っているのである。このように見るならば、彼が新校長として改革に着手するに当り、「その義務の大きさと厳粛さをひしひしと感じている」と語っていた真意も、直ちに明白であろうし、またレスター・スミスによる次のごとき論評も、自ずと首肯しうるのであ

ろう。「アーノルドにとって、宗教の問題は決して理論上の戦いではなかった。それは、彼の手に託された個々の少年たちとの日常的関係の中で、彼がのびきならぬ最重要事と自覚しつつ、たえず苦闘した主題であった」⁹⁾。

〔3〕

さて、生徒たちとの日常的関係において別けても目立つ特徴は、アーノルドが彼らに対して全面的な信頼を示したことである。ウィトリッチの伝記によれば、「本能的とも言うべき親切さ (courtesy) と一体に混りあった、些かも人を疑わぬ態度は、アーノルドの最も人を惹きつける性格特徴の一つであった」¹⁰⁾と言われる。その彼が、着任一ヶ月目の時点で書いた手紙に次のような言葉が見られる。「もちろん、一ヶ月間では余りに短かすぎて、判断を下すわけには参りません。……私は目下、第6年次生との親しい交流 (friendly intercourse) とでも言うべきものを確立しようと努力中です。彼らを4人一組づつ順次わが家の食事に招待し、また一人々々個別に校長私室に來させ、彼らの勉強の面倒をみてやっています。……彼らは既に、私が校長職を引継いだだけで事終れりとする人間でないことを承知しています。……私に与えられた権限が、完全に絶対的である (perfectly absolute) ことを自覚すればこそ、この学校を私自身が心に描く理想美 (my beau ideal) に近づける努力をしなければ、申し訳けが立たぬことと存じています。——そしてそれは、思ったより短期間に実現できると確信しています。まだ鞭を用いたことは一度もありませんし、今後も無用であることを望んでいます。……私は違反行為の繰返し (repetition of offences) に対して、まずは穏やかな罰として、何がしかの課業を科することにしています。……私は極力、事をわけて語りきかせる (talking) ことに務めようと思います。穏やかな方法と親切と、そして少年たちの心術 (better feeling) に訴えかけることによって、彼らの指導は大いにやれるものと信じます。彼らを信頼し、彼らに何らの危惧も抱いていないことを、態度で示してやりさえすれば。背丈が6フィートもある少年を、個別に私室に呼んできて、……静かに親身に話しかけてやる時、大きな子が思わず知らず涙をこぼすのを、これまで私は幾人も見えています。このような扱い方が、後日彼らを改善してゆく上で大いに役立つことが解かりました」¹¹⁾。これらの言葉からは、新任早々の校長が、生徒一人々々の内面にいかに肌理こまかく心を配り、彼らの内面的改善にどれほど心を砕いていたかが、手にとるように看取できるであろう。そして、その根底にあるものが、少年たちに対するアーノルドの基本的な信頼であることも、明瞭に窺われるであろう。このような善意にみちた澄明な信頼に接して、生徒たちの間には、「アーノルド校長に嘘をつくのは恥だ。——先生はいつも、われわれ一人々々を信じてくれているから」¹²⁾ という道徳意識が、期せずして芽生えていったのである。この点、以前に触れたイートンのキート校長とは、正に好対照と言ってよい。否、そこには、かのシュタンツにおけるペスタロツィを彷彿せしめるものがあると言っても過言でなからう。「まず内を清めよ、さらば外も清かるべし」との聖書の一句をモットーに、シュタンツの孤児たちの心情を暖め励ましつつ、専心彼らの内的醇化 (innere Veredelung) に打ち込んだペスタロツィと、本質的には類似の基本姿勢と同一の方法原理とを認めることが出来るであろう。

けれども、アーノルドのこのような「内面への配慮」は、決して素朴な善意や信頼に基づくものでもなければ、また単純なオプティミズムや牧歌的性善説に依るものでもなかった。この点を、このさい特に銘記しておかねばならない。彼は、少年の内に潜む「原罪」とも称すべき悪への傾

向性を鋭く見据えていた。それゆえ、彼の説教には「罪」(sin)、「悪」(evil)、「悪徳」(vice)といった言葉が実に頻繁に、しかも非常に強調された形で登場してくる¹³⁾。のみならず、ある夜のことファイアー・ストームを仕掛けて狂騒の限りを尽す生徒たちを目のあたりにしたアーノルドは、「彼らの只中に悪魔が居るとしか考えようがない」とさえ呟くのである。そして、己れの力量不足を嘆きつつ、最後にはエリアに回答を求める形で、自身にこう語りきかせるのである。「他の何びとの声も恐れる勿れ。何びとの声にも聞き入る勿れ。ただただ神の御声をのみ畏れ、神の御声にのみ耳を傾けよ」¹⁴⁾と。

では、アーノルドの生徒観・少年観、そしてその基礎にある人間観は、一体どのようなものだったのだろうか。次節では、この点についての考察を試みたい。というのも、それを通じて第一には、なぜ教育者アーノルドが、あれほどまでに「内面への配慮」に腐心したかの謎に光を投げ得るであろうし、第二には、彼の所謂「キリスト教のおとな」という成人像について、謂わば逆に透し視ることが可能となるであろうから。

VII. 「キリスト教のおとな」への早教育

[1]

アーノルドの人間観が、キリスト教的な「原罪」(original sin)の観念によって規定されていることは、改めて断るまでもない。彼にあっては、神の意志に背いた人間が宿命として負わされている「悪」への傾向性が、すなわち「原罪」として捉えられており、そこから生ずる悪しき衝動や慾望が具体的な形をとって発現したものが、すなわち「罪」なのである。それゆえ神から課せられた人間の義務は、自らの内に潜む悪への衝動と不断に戦うことであり、この戦いの過程こそが人間の成長と称せられるべきものである。したがって、人間が獲得すべき道徳性とは、内なる悪への傾向性を自ら克服し得た時、はじめて到達される内的に醇化された精神の状態を謂うのである。

このような基本的人間観に立つアーノルドは、では「少年期」(boyhood)をどのように捉えているのであろうか。彼は、約束の地カナーンを目指すヤコブの例を引き合いに出して、次のように語っている。「われわれ人間は、善と悪とを知るためにこの世に生まれてきたということ、これこそが真理である。善悪を知るといことは、晩かれ早やかれ、人間である以上は必ず起って来るが、通常それは、ここラグビー校でわれわれが一番心にかけている生徒たちの年齢期にやってくる」¹⁵⁾と。すなわち、少年期とは、善悪の観念を意識し、それらを弁別し得る道徳的判断力を身につけるべき時期なのである。少年は既に幼年期(childhood)の「無垢」(innocence)からは訣別し、道徳的に無記(indifferent)であり続けることは出来ない。急速な身体的成長に伴い、少年は本来的な悪への傾向性の故に、ややもすれば罪深い行動に走りがちである。幼年期には、その「無力さ」(helplessness)ゆえに、他者への依存と随順が自ずと保たれていたのであるが、今や少年期に入れば、自ら進んで独立を願うようになる。しかしこの独立への意欲は、えてして自己を律する方向へは進まず、むしろ内なる悪への傾斜を助長しがちである。このことを、アーノルドは鋭く見抜いていたのである。因みに「キリスト教の学校」(“Christian Schools”)と題せられた説教において、彼は「学校内に存在しかねない現実の諸悪」として、具体的に次の6つのものを挙げている。すなわち、「感覚的不行跡〈なかならず醜陋〉」(sensual wickedness

〈especially drunkenness〉),「組織的・計画的嘘言」(systematic lying),「残虐行為」(cruelty),「過激な行動を伴った不服従 (active disobedience)」「一般的怠惰」(general idleness),そして「悪の徒党根性」(spirit of evil combination)である²⁾。これら特定形態の悪が取り上げられている理由は、内容的にみて、アーノルド以前のパブリック・スクールの荒廃状態を想起するだけで、直ちに理解される場所であろう。しかし彼が問題にしたのは、これら悪の個別の現象そのものについてではなかった。アーノルドの慧眼が的確に把握したのは、むしろ、悪を悪と知りながら、内的・精神的脆弱のゆえに、なおかつ悪しき行動に走りがち、しかも付和雷同的にこれに与しがちな「少年期」の特徴についてであった。彼は言う、「少年期という自然的な不完全状態にあるため、彼らはキリスト教の本義を感得して、それを自らの実際行動の上に十分反映させるまでには未だ到っていないのである」。それゆえ「クリスチャンである少年を形成することは、殆んど期待できない³⁾(傍点筆者)と。つまり少年期は、未だ「クリスチャン」の名を冠するには到底値しない、道徳的に未熟で過渡的な段階にしか過ぎない、と言うのである。

このようなペシミスティックとも見える少年観は、しかしアーノルドにあっては、決して人間形成の断念、道徳的陶冶の抛棄を帰結するものではない。というのも、上述のとおり、ラグビー校を改革して真の「キリスト教的教育の場」(a place of Christian education)たらしめんと企図した彼が、「クリスチャンである少年」(Christian boy)の形成については殆ぼその可能性を否定したのに引きかえ、「クリスチャンたるおとな」(Christian man)の形成こそ「私の目指すところ」と力説しているからである。この一見パラドキシカルな主張は、いったい何を意味するのであろうか。実はこの点にこそ、アーノルド独自の「教育」観を知る鍵が潜んでいると思われる。彼は一方で、墮落の可能性を多分に孕んだ「少年期」特有の危機を見凝めつつ、他方、この「少年期という自然の罰 (natural punishment) の状態から、できるだけ早く脱却しようとする努力⁴⁾」が、換言すれば、己れの未熟性を克服しようとする自発的意欲が、少年の内に敵として存在することを決して見逃さなかった。そしてこの自己向上・自己成長への意欲を、悪への衝動から「慎重に護り育て (cherish), 最大限これを促進・助長する (encourage)」ことに日々心を砕いたのであった。つまり、少年の内に潜む悪への傾向性に対して鋭い洞察があったればこそ、かえってアーノルドは、「内面への配慮」の重要性をますます強く認識し、専心これに努力を傾注したと言えよう。かくして、アーノルドにおける少年期教育の眼目は、次のように言うことが出来るであろう。すなわち、己れの道徳的不完全性ないし「劣等性」(inferiority)を自覚させ、内なる悪との戦いを徹底させ、以ってそれらを克服し得た「成人期」(manhood)へと、生徒を出来るだけ速やかに「転換」(change)させることでなければならない。つまり、道徳的に自立した「おとな」への移行を可能な限り「速やめる」(hasten)こと、逆言すれば、少年期の短縮化を図ることでなければならない。それゆえ、彼は次のように言明する。「若者にいつも付き纏う欠点は、概ね次の点に起因すると思われる。すなわち、一方で幼年期の無知 (ignorance), 利己心 (selfishness), 無思慮 (thoughtlessness) を未だ多分に留めながらも、他方で、おとなと同程度の、あるいは僅か劣るだけの身体的活力や精力を持つに至っていることである。若者としての状態がこのようなものであってみれば、幼年期から成人期への転換は速められ得るか否か、またどの程度まで速められるべきか、といった問題が大いに重要となる。だがいずれにせよ、右の転換が速められなければならないことだけは、私にはまことに自明のことと思われ

る」⁵⁾と。

このように見て来るならば、アーノルドの透明そのものに見えた生徒への善意・親切・信頼の背後には、冷徹な人間凝視があったのに気付くのである。「彼の眼が君たちに注がれたら、君たちの心の奥底までも見抜く」⁶⁾と恐れられたアーノルドの眼は、少年の内にさえ巢喰う、人間における強かな悪への傾向を直視し、なおも磐石のごとくにたじろがぬ澄明かつ炯々たる眼光だったに違いない。キリスト教的原罪観に立つとはいえ、彼が人間存在における否定的契機への透徹した明察を有したればこそ、かえって彼の教育的情熱はいよいよ熾烈となり、生徒への善意や信頼はますます純粹の度を高め得たと解すべきであろう。アーノルドが実践した生徒一人々々に対する「内面への配慮」には、実はこのような「逆説」が秘められていたのである。けだし、善意 (Güte), 信頼 (Vertrauen), 晴朗 (Heiterkeit), 希望 (Hoffnung), ユーモア (Humor) 等々の、教育者としての基本的諸特性ないし態度⁷⁾は、決して安直な理想主義や素朴な性善説などから由来し得るものではなく、却って、自他ともに人間として内包している否定的諸契機への深い洞察と主体的戦いを媒介としてのみ、個々の教育者において実存的にこそ創り出され、実践的にこそ獲得され来たるものなのであろう。してみれば、自ずと万人を惹きつけ、しかも畏敬の念を催させずには措かなかつたと言われるアーノルドの、圧倒的な人格的迫力と魅力も、そして彼の「究極武器」とさえ称せられる強烈な感化力も、すべては彼の実存としての巨大さに発するものと言すべきであろう。

〔2〕

ところで、先に掲げた「若者」(youth)についての引用文からは、アーノルドが能う限り速やかに、未熟な少年たちをそこへと導きゆかんとした「成人期」の具体的指標が、謂わば逆透視的に窺い知れるであろう。すなわち、身体的成熟の点は扱っておき、精神面の指標としては、幼年期の「無知」に代るべき「知恵」(wisdom), 「無思慮」に代るべき「思慮深さ」(thoughtfulness), 「利己心」に代るべき「利他心」(unselfishness)の三つということになる。では、この三者の間には、どのような連関があるのだろうか。これら「おとな」としての基本属性のうち、彼が最も本質的な徳性と考えるのは、言うまでもなく「知恵」である。それは、日常生活のあらゆる場面で、自己の責任において善を実践し得る道徳的実践力としての「知恵」である。それゆえ彼によれば、第二の「思慮深さ」とは、このような「知恵」を追求してやまぬ精神的態度の謂いであり、また第三の「利他心」とは、利己的衝動や欲望を自ら拒否し、自律的に他者との協同的道徳的生活を営みうる力として、正に「知恵」そのものに随伴する徳性に外ならない⁸⁾。つまりアーノルドにあっては、「知恵」こそ他の両徳性の必然的基礎と考えられ、「おとな」たる者の最も基本的・中核的徳性で見做されているのである。してみれば、彼の抱懐する理想の「おとな」像は、内面に善への志向と自己規律を有し、個人的にも社会的にも日々善の実践に精進努力する人間、つまり、道徳的に自律を果した一個の実践的人格としての「知恵」の保有者であると言ってよい。

彼の説く「知恵」が右のごときものであってみれば、単なる「知識」(knowledge)と「知恵」(wisdom)とが次のように峻別されるのも、けだし当然であろう。「およそ如何なる類いの知識であれ、……主体的・実践的に受けとられることなしに、つまり、〈神の救拯にあずかり得るには、いったい自分は何を為さねばならないか〉という問題に、何ら応用されないような仕方で獲

得される場合には、正にその故に、それは知恵とは完全に区別さるべきものである⁹⁾と。つまり、ここに謂う「知識」とは、客体的・理論的に受けとめられた知を指し、道徳的存在として生すべき人間の感情や意志や心術とは一切無関係であり、したがって如何なる道徳的行為をも喚起し得ない、その意味では唯の「受動的」知識にすぎないものである。これに対して「知恵」とは、道徳的価値判断を伴う感情や心術を喚び覚まし、神に嘉せられるべき善なる行動を發動せしめる主体的・実践的な知であり、その意味で「能動的」な知識である。それは、自己克服・自己規律の努力を重ねた末に、自ずと神より恵与される類いの知であるが故に、「この上なく純粹・穏和・寛大で、慈悲にあふれ、いかなる偏りも偽りもない¹⁰⁾真の「クリスチャン・ノリッチ」なのである。それ故にこそアーノルドは、この「キリスト教的知識」の啓培を教育上最も重要視し、知育に対する徳育の絶対的優位を自明の事柄として、彼の学校改革の中心課題に据えたのであった。この点については既に第V章において詳しく見た通りであるが、彼の教育本質観がこのようなものであったればこそ、常々生徒たちに「単なる利発さ」(mere cleverness)や「単なる知的鋭敏さ」(mere intellectual acuteness)を厳しく戒め、次のように訴えかけてやまなかったのである。「私が何にもまして切望するところのもの、——それは道徳的に思慮深いということ (moral thoughtfulness) である。——すなわち、善への献身的な愛と分ちがたく結び合った真理への探究的な愛である¹¹⁾と。

ここで再び登場してくるのは、過渡期 (intermediate state) としての青少年期の短縮化問題である。というのも、アーノルドの場合、青少年期に固有の意義を見出し得るとすれば、それは右のごとき「キリスト教的知識」ないし「知恵」と、道徳的「思慮深さ」および「利他性」の三徳性を、自ら努力して克ち得るべく苦闘する時期ということになるからである。彼は次のように述べている。「私が幼年期から成人期への速やかな転換を云々する時、その意味するところは、書物による知識面での早熟な進歩というごとき問題とは全く別個の事柄である。一般に(健康を損ね、精神を疲弊させるとして) あれ程有害だと怖れられている過度の学習 (over-study) などとは、一切無縁の事柄なのである¹²⁾と。つまり、世間に謂うところの知的な「早教育」とは全然別種の教育、すなわち道徳的な人格陶冶ないし性格訓練としての「徳育」上の早教育 (moralische Verfrühung) を主張しているのであって、この両者が混同されてはならないと注意を喚起しているのである。続いて彼は、このような「おとな」への早教育が、青少年期に特徴的な活潑さや快活さを損いはいしないかという一般の危惧に対しても、大略次のごとき反論を展開する。「陽気さ (gaiety) という言葉が、精神の真の幸福を意味するとすれば、それが成人よりも若者の方に多く認められるとは、到底私には信じ難い」。心理的に不安定な青少年期の陽気さは、むしろ苛立ちや熱狂などと同じく、偶然的な気分の無秩序から由来するものにすぎない。この外的な陽気さ (outward gaiety) はしばしば奔逸で、その傲慢・無礼で他人に迷惑をかけかねない。したがって、この種の快活さや陽気さは、真の精神の明朗さ (real cheerfulness of mind) にとっては、かえって「嘆わしい欠陥」でしかない¹³⁾と。このように、青少年期の過渡性・未熟性・周辺性の問題を厳しく見凝める彼は、別の個所でも徳育上の早教育についてこう語っている。「少年期から成人期への転換が、安全・確実に促進され得ることは明白である。だとすれば、是非ともそれは実行されねばならない。これの促進に努力しないことは、あらゆる人にとって罪である。なぜならば、自らの不完全性を駆逐できるのに、それをそのまま放置することは、そのこと自体、幼児期

の無垢の喪失を意味し、キリストに嘉せられた無垢なる子供から、かえってキリストに見放される益体もない奉仕者へと転落することを意味するからである。というのも、身体的成長に伴って、悪は不可避的にわれわれの内部で生育し、したがって、若しわれわれが無条件的に善 (positively good) でなければ、絶対的に罪びと (positively sinners) でしかあり得ないからである¹⁴⁹。

これらの発言に徴しても明らかなように、アーノルドの主張する「転換の促進」 (hastening the change from childishness to manliness) とは、要するに「子供っぽいものを一掃して」 (put away childish things)¹⁵⁰、青少年を能うる限り速やかに真の「キリスト教のおとな」へと育成することであり、そのために不可欠な内的訓練ないし内的規律を、慎重な配慮のもとで「健全かつ安全・確実に」 (healthfully and safely) 施すことであった。というのも、既に述べておいたごとく、彼にとっては、「少年」のまま長く留め置くことは、精神的未熟状態という「自然の罰」に人を閉じ込めておくことを意味するからである。したがって、その自然的拘束から一刻も早く自己を解放させ、「キリスト教のおとな」としての「知恵」と「思慮深さ」と「利他心」の獲得に努力せしめ、もって道徳的存在としての「劣等者」 (the inferior) の境涯から速やかに脱却せしめること、——これこそが中等教育の最も重要な任務でなければならなかったのである。

かくして、ラグビー校生徒に要求されるものは、自らの「弱さと不完全状態の自覚」 (consciousness of weakness and imperfection)¹⁵¹ に基く不断の自己省察であり、身体的成長に伴っていや増す悪への衝動との苛烈な克己の戦いであり、自他のために敢えて善を実行する不屈の道徳的勇気と堅固な意志であったと言えよう。総じてそれは、道徳的な「自己規律」 (self-discipline) への要求と解してよいであろうが、この要求が年若い生徒たちにとって、どれ程の重荷であるかをアーノルドは十分認識していたはずである。彼がたえず優しく親身な心遣いを示し、生徒一人々々に慎重な配慮をめぐらす一方、彼らの内なる「ベター・フィーリング」に強く訴えかけ、道徳的奮起を厳しく促がし、敢えて彼らの「おとなへの転換」を督励してやまなかったのも、実は、この道徳的自律への道が如何に苛酷であって、神の加護なくしては到底なし遂げ得ない一大難事であることを、彼自身よくよく承知していたればこそであろう。彼は言う、人間の、とりわけ若人の「このような弱さと不完全性は、長い間かかって、全智全能の神により強化され、至純の神によって純化され¹⁵²ねばならない、と。してみれば、アーノルドが生徒一人々々に対して全身全霊を傾けて実践した「内面への配慮」とは、究極的には「祈り」にも似たものではなかったろうか。否、神の栄光をいや増すべき道徳的存在として、彼の全実存を賭けた「祈り」そのものの行為的表現ではなかったか。けだし彼のあらゆる教育的行為は、かかる類いのキリスト教の実存の証しに他ならぬものだったであろう。なればこそ、先にも触れたごとく、彼は自己の力不足を嘆じつつ、なおもひたすら「神の御声を畏れ、神の御声に聴き入らん」としたのではなかったろうか。

VIII. 結びにかえて

前章の論述を通じて、アーノルドの説く「キリスト教のおとな」とその形成・陶冶に関する基本思想は、概ね把握できたであろう。してみれば、彼の陶冶理想たる「キリスト教的ジェントルマン」の最も中核的部分は、以上によってかなり鮮明になったと言ってよい。けれども、「クリスチャン・マン」と「クリスチャン・ジェントルマン」とは必ずしも同一ではない。その相違が、

文字通り、後者に見られる「ジェントル」の意味内容に関わることは言うまでもなからう。では、「キリスト教的[・]ジェントルマン[・]」の理想とは、如何なるものであろうか。しかしこれを理解するには、まず第一に、アーノルドのカリキュラムに関する「新しい精神」を分析する必要がある。第二には、例の「ブリーフェクト・システム」について、それと表裏一体をなす「ファッキング・システム」ともどもに、「キリスト教的ジェントルマン」の陶冶手段として再検討してみる必要がある。さらに第三には、彼の所謂「キリスト教的共同体」(Christian community)の理念についても、人間形成の共同体たる「学校」の問題としてのみならず、国家・社会全体の問題としても十分な吟味が必要となる。というのも、彼には、キリスト教的な意味での一種の社会改造主義があり、「学校」をして国家・社会の道徳的改善の拠点ないしエイジェントと見做し、その尖兵たるべきものが他ならぬ「キリスト教的ジェントルマン」であるとする壮大な構想があったからである。しかし、これらの問題を追究することは、紙幅の関係上また別の機会に譲らざるを得ない。ここでは、もともと講義録の一部¹⁾であった本稿を今回公表する動機について言及し、取り敢えずの締めくくりとしたい。

本稿では、教育的世界に固有な内在的価値を重視する立場から、アーノルドのラグビー校改革を特に「内的改革」として捉えようと努めた。そしてそのさい、彼をキリスト教精神に立脚した一個の「教育的天才」と呼んでおいた。今この点について、まず簡単に触れておこう。「教育的天才」(der pädagogische Genius)という概念を初めて提出したのは、周知のとおり W. デイルタイであったが、そこで彼が主として念頭においていたのは、ソクラテス、ペスタロッツィ、フレーベルなどであった。デイルタイによれば、これら歴史上とくに傑出した教育的個性には、相互に関連し合う三つの——「ある全く根源的なもの」(etwas ganz Ursprüngliches)としての——共通な根本特徴が認められると言う。すなわち、第一には、「他者(被教育者)と共に感じ、彼らの感情の動きを自己自身のうちにおいて共に生きる」ことが出来るほど、「己れ自身を被教育者に捧げきる」ところの「献身」(Sich-Hingebung)であり、第二には、被教育者の活動の中に自己の生命を没入させることの出来る「不抜の素朴さ」(eine ungebrochene Naivität)あり、そして第三には、生徒一人々々の「内生活に対する生き生きした、しかも冷徹な現実感覚に満ちた熟慮」(ein Sinnen über Seelenleben, das so lebendig, so voll Realitätssinn ist)と、青少年の「魂の形成・陶冶に腐心する創造的な案出」(grübelnde Erfindsamkeit in bezug auf Gestaltung der Seele)とである²⁾。だとすれば、これらの——真の教育者における「原現象」(Urphänomen)とさえデイルタイによって称せられている——諸特徴は、いずれについて見ても正しくアーノルドその人にポジティブに妥当する根本特徴であり、彼が諸他の「教育的天才」と十分に比肩しうる教育者であったことは、もはや多言を弄するまでもなく明白であろう。

ところで、このようなアーノルド理解は、現代の一般的研究動向には、むしろ相反するものである。それゆえ、この点に関する筆者の見解を以下に述べておかねばなるまい。

アーノルドの名は、すでに彼の生前から学校関係者の間では良く知られていた。けれども、その名をヴィクトリア朝人士の間に普く広めたのは、恩師アーノルドを敬愛してやまぬ教え子たちの手で、死後に出版された二つの書物によってであった。すなわち、——本稿でも度々引用した——A. P. スタンレイの編じた『トマス・アーノルドの伝記と書翰』および T. ヒューズによる小説『トム・ブラウンの学校時代』の二著である。さらに20世紀に入っては、L. ストレイチ

一の『ヴィクトリア朝名士伝』(Eminent Victorians, 1918)中に描かれた偉人アーノルドの肖像が、彼の名声を一層増幅させたことは間違いない。こうして、謂わば教育者の鑑みとして神格化されたアーノルド像が、少くも第2次大戦までは揺ぎもしなかったと言えよう。しかし、戦後になって研究動向は一変し、ヴィクトリア朝期の政治的・社会的・宗教的文脈の中で、従来のアーノルド「伝説をその背後にまで溯って」⁸⁾分析することによって、彼の生活と業績を批判的に再検討する傾向が支配的となった。⁹⁾すなわち、アーノルド以前の幾つかの先駆的な試みと関連づけることによって、彼の学校改革のオリジナリティを斥けたり、あるいはまた、彼以後に活躍した校長たち——例えば、カリキュラム面の改革者であると同時にパブリック・スクール「制度」の確立者でもあった E. スリングや、パブリック・スクール教育の一層の拡大・普及に顕功のあった N. ウッドワードや J. L. ブラートンなど——を高く評価することによって、アーノルドの成功に制限を設けるなど、総じてアーノルド「神話」の打破に主眼がおかれてきたと言ってよからう。

こうした所謂「客観的・科学的」な研究の意義は、むしろ正しく認められねばならない。けれども、アーノルドの教育実践や教育思想を分析するさいに、それらと本来的に何らの関わりももたぬ「教育」外の概念や事実を援用することによって、かえって彼における教育的真実を歪曲してしまう危険が伏在しているとすれば、「教育」の歴史を研究する者として、これを看過することは出来ない。

例えば彼の関心が、単に「学校」の問題に限らず、より広く教会や国家や社会の問題にも注がれていたことを以って、直ちにアーノルドは本質的に教育者ではなかったなどと言い得るであろうか。むしろそれは、視野の広い、スケールの大きな教育者と解すべき事実ではなかろうか。あるいはまた、外国旅行の負債や持参金を持たぬ妻を娶ったため、当時経済的苦境にあったアーノルドが偶々ラグビー校長の職にありつけたこととか、ラグビー校在職中にも、私塾の経営や海外渡航(インドやニュージーランドへの)を夢見たこととか、オックスフォード大学への復帰や僧正職への願望を絶えず抱き続けたこととか、要するに枝葉の些末事が、たとえ彼の書簡の片言雙句に認められる「事実」であったとしても、だからと言ってそれが、アーノルドの全身全霊を打ち込んだ教育実践や彼の真に教育者的な精神の本質的価値を、些かでも割引かねばならぬ理由となるであろうか。あるいは更に、彼の教育指導に関する考え方が、細部の問題で徐々に変化し、初期と後期では必ずしも首尾一貫しない点が認められること、そして彼自身も「毎朝、あらゆることがオープン・クwestionであるという強い印象とともに目覚めた」⁵⁾と書き送っていること等々の指摘は、かえってアーノルドが教育実践者としての誠実さを以って、日々新たに課題と取り組みつつ柔軟な熟慮を重ねていたことの証左ではあり得ても、彼の思想や実践の本質的欠陥を示す証拠とはなり得る筈もなかろう。ましてや、最晩年の手紙に見られる筆跡の混乱や、曾つての細心かつ正確無比の運筆からは想像もつかぬケアレス・ミステイクの多さなどを揚げつらう事は、いったい教育者アーノルドの偉大性と如何なる関わりがあると言うのだろうか。——こうした現在の研究動向に筆者は与することが出来ない。なぜならば、それらは基本的に、教育の内在的価値を踏えた立論とは言い難いからである。

ところで、これらの本質的に非教育的な立論と、それに基くアーノルドの脱神格化への動きには、概ね三つの潜在的動機があるように思われる。一つには、アーノルドの圧倒的な名声の陰に隠

されてしまった、数多くの優れた教育者たちに対する正当な権利回復への要求である。そしてその背後には、現代のアンチ・ヒロイズムも潜んでいることであろう。第二には、現代の平等主義 (egalitarianism) の立場からの批判、すなわち、アーノルドの改革がその繁栄の原動力となった、かの「パブリック・スクール制度」そのものの内包する階級性・特権性・閉鎖性に対する倫理的批判である。第三には、——教育学的には、より本質的な問題として——アーノルドの「青少年」観が、すでに詳論したごとく、20世紀の所謂「児童中心主義」ないし「お砂糖まぶしの教育」 (sugar-coated education) のそれとは、全く相容れぬものである点が挙げられよう。

かくして、現代人の眼からみて、アーノルドが全体として「古い」タイプの教育者であるという印象は確かに拭いきれない。しかし、右のごとき潜在的動機や印象が正しいとしても、それを以って「教育的天才」としてのアーノルドを不当に過少評価することは、不当に過大評価するのと同様、学問的態度として厳しく戒められねばなるまい。のみならず、ドイツの教育史家 A. レーブレも示唆するごとく、「偉大で優れた教育史上の人物と出会うことが、他ならぬわれわれ自身の教育の思想に大きな意味を与え」⁹⁾、現代の問題に即した実践的叡知を与えてくれるものだとすれば、昨今の学校教育の荒廃ぶりを目のあたりにしているわれわれにとって、とりわけアーノルドとの「出会い」が重要な意味を帯びてくるであろう。けだし、人間形成の場としての「学校」に魂を吹き込むものは何か、教育に真の「いのち」を与える所以のものは何かについて、われわれ自身の実存的・実践的回答を迫らずには措かないであろうから。

註

I.

- 1) 「パブリック・スクール」の概念——というより正確には通念——および固有な諸特徴については、拙稿「〈平等〉問題としてのパブリック・スクール」(大阪大学人間科学部紀要, 第1巻, 1975), 291頁以下を参照されたい。
- 2) W. S. Churchill, *My Early Life*, 1947, p. 9.
- 3) Lord Ernle, *Wippingham to Westminster*, 1938, p. 30.
- 4) 本稿でも度々とりあげる Th. Hughes, *Tom Brown's Schooldays*, 1857 をはじめ, G. Griffith, *The Life and Adventure of George Wilson*, 1854; J. Hilton, *Good-bye, Mr. Chips*; C. Isherwood, *Lions and Shadows*, 1938; G. Orwell, *The Road to Wigan Pier*, 1959 など、すぐれた作品が多々ある。とくに、中流階級下位の出身だった G. オーウェルのそれは、実に多くの示唆に富む。
- 5) D. W. Brogan, *The English People*, 1943, pp. 28-9.
- 6) V. Ogilvie, *The English Public School*, 1957, pp. 8-10. の一覽リストより算出。
- 7) R. H. Tawney, 'The Problem of the Public Schools,' in: *The Radical Tradition*, (ed.) R. Hinden, 1964, pp. 53-4.
- 8) T. W. Bamford, *The Rise of the Public Schools*, 1967, pp. 270-1. より転記ならびに作成。
- 9) Bamford, 'Public Schools and Social Class, 1801-1850', in: *British Journal of Sociology*, 12, 1961, pp. 224-7.
- 10) 同委員会は、上述の 'Seven Bigs' に加えて、St. Paul's および Merchant Taylors' の計9校を対象に、各校の基金・歳入・経営・管理・カリキュラム・教員資質などを詳しく調査した。しかし最後の2校は、通学生を主体とする 'Day School' であったためか、「パブリック・スクール法」の適用から除外された。なお、「パブリック・スクール」という語が公式に使用されたのは、同委員会報告書以後のことである。
- 11) しかし、E. Thring (Uppingham 校々長) の提唱になる H. M. C. の設立動機は、元来は、「パブリック・スクール法」とその前年に成立した「基金学校法」(Endowed Schools Act, 1868) とによる、

学校間格差のオーソライゼーションに抵抗するためであった。つまり、謂わば二流校による自衛的結束だったのである。(Cf. R. L. Archer, *Secondary Education in the Nineteenth Century*, 1966, p. 219.)

- 12) Cf. G. K. Clark, *The Making of Victorian England*, 1962, pp. 255-6; W. H. Armytage, *Four Hundred Years of English Education*, 1964, pp. 126-7. つまり、英国において国家的レベルの教育政策が、ようやく登場してくるのが正にこの時期からであって、1850-70年代は、今日風に言えば最初の「教育改革の時代」だったのである。
- 13) Cf. B. Simon, *Studies in the History of Education 1780-1870*, 1960, pp. 297-8, 310-12, 329-36.
- 14) Clarendon Report (正式名称: *Report of H. M. Commissioners Appointed to Inquire into the Revenue and Management of Certain Colleges and Schools and the Studies Pursued and Instruction given Therein*), 1864, Vol. 1, p. 56.
- 15) J. R. de S. Honey, *Tom Brown's Universe—The Development of the Victorian Public School*, 1977, p. xi.
- 16) Tawney, op. cit., p. 55.
- 17) Ibid., p. 53.
- 18) W. O. Lester Smith, *Education—An Introductory Survey*, (Penguin Books, 1976), pp. 24-6.
- 19) 今日の英国では、Comprehensivisation や Multi-cultural Education の進展、Multi-graded School, Non-graded School, さらには Free-School や De-Schooling の実験的試みなどによって、伝統的な「学校」概念がかなり混乱してきていると云えよう。しかし60年代までは、かの「学寮制パブリック・スクール」(boys' 'Public' boarding School) が、あらゆる学校の基本モデルであった。house-system や prefect-system をはじめ、team game の奨励、教師と生徒、上級生と下級生の人格的つながり、それらを通じての性格形成・人格陶冶の重視など、要するにパブリック・スクールの諸特徴が、'Borstal' と称せられる少年感化院に至るまで、様々のタイプの中高等教育機関に広く浸透していたのである。
- 20) この問題に関しては、筆者にすでに別稿があるので、詳しくは、上掲拙稿「〈平等〉問題としてのパブリック・スクール」を参照されたい。
- 21) 政治学者 H. J. Laski も殆ぼ同様の批判を展開しているが、それについては拙稿「現代イギリス教育思潮」(森昭編著「現代教育思潮」, 第一法規「教育学叢書23」所収, 昭44), 138-142頁を参照されよ。
- 22) R. S. Peters, *Ethics and Education*, 1966, p. 134.
- 23) J. Wakeford, *The Cloistered Elite—A Sociological Analysis of the English Public Boarding School*, 1969, p. 24.
- 24) A. Griffiths, *Secondary School Reorganization in England and Wales*, 1971, pp. 80-1.
- 25) R. Lewis and A. Maude, *The English Middle Class*, 1950, pp. 19-20.

II.

- 1) Lester Smith, op. cit., pp. 24-5.
- 2) J. Gathorne-Hardy, *The Old School Tie—The Phenomenon of the English Public School*, 1978, p. 75.
- 3) Cf. E. C. Mack, *Public Schools and British Opinion, 1780 to 1860*, 1938, Ch. IV et passim.
- 4) A. Briggs, *Victorian People* (Penguin Books, 1965), p. 156. なお彼女によれば、著者 Thomas Hughes の視点は、あくまでも生徒たちの心の中におかれているのに対し、アーノルドの伝記を著した(後述の) Arthur P. Stanley は、校長アーノルドの心の中を見て書いていると云う(Cf. Ibid., p. 162)。この見解は正鵠を射たものと云えよう。
- 5) T. Hughes, *Tom Brown's Schooldays* (Everyman's Library, 1944), p. 52.
- 6) P. Scott, 'The School and the Novel: Tom Brown's Schooldays', in: Simon & Bradley (ed.), *The Victorian Public School*, 1975, p. 44.
- 7) G. G. Coulton, *A Victorian Schoolmaster: Henry Hart of Sedbergh*, 1923, p. 14.
- 8) こう呼ぶ理由については、本稿最終章, 110頁を参照されよ。

- 9) C. Norwood, *The English Tradition of Education*, 1930, p. 63.

III.

- 1) Cf. Ogilvie, op. cit., pp. 104-6.
- 2) C. R. Evers, *Rugby*, 1939, p. 1.
- 3) カリキュラムの狭隘性・非実用性と、それがもたらす害悪に対する批判は、18世紀後葉から既に出はじめるが、19世紀に入って間もなく、例の“Edinburgh Review”の創刊者の一人 Sydney Smith は、自ら筆を執って“Too much Latin and Greek”——かの Dr. Johnson の有名なシェイクスピア評(“small Latin and less Greek”)を逆にもじって——と題する論文を、これに掲載している。因みに、その一節を引いておこう。「英国の若者は、6・7歳で入学して以来、23・4歳に至るまで、お定まりのコースの教育を受ける。この全期間に亘って、彼が排他的に専念する勉強は、ラテン語とギリシャ語のみである。その結果、もっと別の類いの卓越がこの世に存在するという観念すら、彼は殆んど持ち合せなくなってしまう」と。(quot, fr. Ogilvie, op. cit., p. 123.)
- 4) Cf. Ogilvie, op. cit., p. 111.
- 5) 1760年代から1830年代までの間に、例えば有名校たる Eton で7回、Winchester でも5回の生徒暴動事件が起きている。
- 6) J. Rogers, *Old Public Schools of England*, 1938, p. 78.
- 7) Norwood, op. cit., p. 62.
- 8) A. Whitridge, *Dr. Arnold of Rugby*, 1931, p. 64.
- 9) H. C. Maxwell Lyte, *A History of Eton College, 1440-1875*, 1875, pp. 358-62.
- 10) C. Hollis, *Eton*, 1960, p. 222.
- 11) カリキュラムの改革やパブリック・スクールの大同団結(1870年の H. M. C. 結成)に頭功のあった前記 E. Thring は、1830年代の Eton 校において自らが経験した“fagging”について、次のように語っている。「下級生たちは、最上級生16名のためにベッドを整えなければならなかった。16名中10名は第6学年次生(sixth form)で、6名は第6学年下級次生(liberty)であった。彼らのために、下級生はまた、前夜のうちに階下のポンプから水を汲み上げておかなければならなかった。第5学年次以下の者には洗面器も与えられないので、寮内では身体を拭うことすら出来なかった。……70名の生徒が、夜8時から翌朝まで、生徒たちだけで、ただ睡眠をとる目的だけで、ダダッ広い、飾り一つない、散かし放題の大部屋に閉じ込められていた」と。(G. R. Parkins, *Edward Thring, Headmaster of Uppingham School*, 1900, pp. 21-2.)
- 12) C. Norwood は、残酷な“roasting”の一例として、1850年に起こった次のごとき事件を報告している。当時まだ8歳の少年がベンチに縛りつけられ、上級生たちによって暖炉の火掻き棒を上膊部に押し当てられたのである。その傷跡を70年後に実見した Norwood は、こう記している。「二の腕から手首にかけて拡がる火傷の痕を私は見た。しかも、この被害者が承知する限りでは、それに対して何らの処罰も行われなかった」と。(Norwood, op. cit., p. 63.)
- 13) Parkins, op. cit., p. 22.
- 14) Ibid., p. 22.
- 15) A. P. Stanley, *Life and Correspondence of Dr. Thomas Arnold*, 1844, Vol. I, p. 110.
- 16) W. Cowper, *Tirocinium*, 1815, Vol. II, 217f. なお、この作品が書き始められたのは、1784年からである。
- 17) 当時のパブリック・スクール批判を知るには、上掲 E. C. Mack の著作が必読の書と云うべきであろう。本稿(註) II, 3) 参照。
- 18) Hollis, op. cit., pp. 130f. なお、パブリック・スクール生徒の階級的出自に関する実証的研究としては、T. J. H. Bishop and R. Wilkinson, *Winchester and the Public School Elite—A Statistical Analysis*, 1967 が優れている。(特にこの時期については、同書 pp. 115 f. を参照)。
- 19) Cf. Fleming Report (正式名称: *Report of the Committee on Public Schools appointed by the President of the Board of Education in July 1942*) 1944, p. 7.

- 20) Maxwell Lyte の語るところによれば、彼ら「自費生」たちは、学校外の民家に部屋を借り、朝食や勉強もそこでするようになった。夜9時半をすぎると、この貸部屋の提供者や近くの飲食店から夜食が届けられたり、また宿題のエッセイも代筆人から届けられるようになったりして、これら諸経費は年間実に80ポンドにもなった、と云われる。(Cf. Maxwell Lyte, op. cit., pp. 416-9.)
- 21) L. Strachey, *Eminent Victorians*, 1918, p. 204.

IV.

- 1) Stanley, op. cit., Vol. I, p. 84.
- 2) Cf. Whitridge, op. cit., p. 42.
- 3) アーノルドの書簡は、その大半が University of Leeds にある 'Brotherton Collection' (Arnold ならびに Penrose 両家の文書コレクション) と、Rugby School の Temple Reading Room とに納められている。しかし、内容的に重要なものは、A. P. Stanley の編集になる上記『伝記と書簡』中に殆んど収められている。
- 4) 1842年6月13日アーノルドが急死した後、薫陶をうけた曾つての教え子たちが、恩師への敬愛と感謝から期せずして相集い、当時 Oxford の University College の fellow であった Stanley を中心に、伝記の編集・出版を計画した。アーノルドの古くからの知友や親しい教え子たちの回想、夥しい数にのぼる彼の書簡、日記、紀行文などが、だいたい年代順に編集され、全2巻本として1844年に出版されたのが本書である。アーノルドの死後2年目のことである。ラグビー校時代、「校長寮」のプリーフェクトとしてアーノルドに最も身近な立場にいた Stanley は、たえず恩師の心の中を見凝めながら編集に当たっている。そのことが、この書をして最も感動的で、しかも信頼性の高い伝記たらしめている所以であろう。本稿も、この書に負うところ極めて大である。
- 5) Stanley の場合と異り、アーノルドと一面識もたぬ後の世代に属する著者 Whitridge は、謂わば客観的研究の姿勢でこの伝記を書いている。因みに、この書には Sir Michael Sadler の論文が付されている。
- 6) Whitridge, op. cit., pp. 7ff.
- 7) アーノルドの得意科目は、とくに歴史と地理で、Gibbon の『ローマ帝国衰亡史』や Midford の『ギリシャ史』などは、卒業までに少くも2度は読破していたと云われる。
- 8) アーノルドが生涯兄とも慕った心の友 Justice Coleridge は、かの哲学的詩人 Samuel T. Coleridge の甥にあたる人物である。彼に書き送った書簡は、1817年の職業選択に関する第1信から、死の40日前に書かれた最後の書信まで計36通あるが、Stanley の『伝記』には、その全てが収録されている。
- 9) Stanley, op. cit., Vol. I, pp. 8-15.
- 10) 英国ルネサンス期の "Christian Humanism" に関しては、拙稿「イギリス教育史より見たエラスムスとその〈キリスト教的ヒューマニズム〉」(京都大学教育学部紀要, XXVIII), 「モアの〈ユートピア〉教育論とヒューマニズム」(大阪大学文学部「待兼山論叢」創刊号)および「Th. Elyot の〈為政者〉教育論とヒューマニズム」(京都大学教育学部紀要, XI)を参照されたい。
- 11) このようなケースは Price 一人だけではなく、いわゆる "Arnoldians" ないしは "Arnold's disciples" と呼ばれる人々が多数いる。すなわち、G. E. Cotton (Marlborough 校長), C. J. Vaughan (Harrow 校長), G. G. Bradley (Marlborough 校長) などが、就中有名な例である。
- 12) Stanley, op. cit., Vol. I, pp. 41-2.
- 13) Vgl. O. F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre—Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*, 1965, Einleitung. なお、アーノルドには、生活の道徳的・宗教的組織化の重要性について明確な認識があり、この点では、かの Pestalozzi の „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ の最後の2つの書信(第13, 14信)の精神と相通ずるものが認められるように思える。
- 14) Whitridge, op. cit., p. 42.
- 15) 1828年8月の校長就任を控えて、アーノルドは国教会の正牧師 (priest) に叙せられ、さらにロンドン司教 Howley の推輓によって神学博士の称号も授けられている。

- 16) Stanley, op. cit., Vol. I, p. 55.
 17) Ibid., p. 85.

V.

- 1) D. Newsome, *Godliness and Good Learning*, 1961, pp. 40-2.
 2) Stanley, op. cit., Vol. I, p. 38.
 3) アーノルド自身も、有名な“Christian Schools”と題する説教の中で、従来のパブリック・スクールが、世評どおり「悪徳の最たる坐所であり、その温床そのもの」(the very seats and nurseries of vice)であったことを認め、学校の責任の重大さについて縷々説いている。(Sermons by Thomas Arnold, D. D, Vol. V, p. 55.)
 4) T. Arnold, *Miscellaneous Works*, 1845, pp. 371, 378.
 5) Stanley, op. cit., Vol. I, p. 106.
 6) この改革の別の側面について触れるならば、従来は薄給のため授業が終わると直ちに副業に精出していた教師たちが、今や学寮の主宰者として、生徒たちの寄宿料 (boarding fee) によって所得を改善できた。しかも、生徒たちと起居を共にする、謂わば生活指導の24時間体制が、自ずと構築されたのである。
 7) Cf. J. G. Fitch, *Thomas and Matthew Arnold and Their Influence on English Education*, 1897, p. 80.; E. Lawrence, *The Origins and Growth of Modern Education* (Penguin Books, 1970), p. 289. なお、R. L. Archerによれば、アーノルドの行った改革の全ては、Winchester校時代の恩師 Goddard 校長の影響によるものだと云う。Prefect-system に関しても、「彼 (ゴダード) の試みた生徒の〈自治〉(self-government) の実験は、やがて彼よりも遙かに有名となった教え子トマス・アーノルドがラグビー校で、その上に打ち立てたシステムの原型であった」と。(Archer, op. cit., p. 15.)
 8) ‘Form’ (学年次) とは、もともと生徒の学習到達度にもとづく教授上の区分であって、その編成は元来流動的であった。(Cf. OED. Vol. IV, p. 459.) したがって原理的には、Form は必ずしも年齢とは関係ない筈であるが、しかし通常は、6段階に区分された最高学年次 (Sixth Form) に、知的にも身体的にも優れた年長生徒が多かったのは当然である。
 9) アーノルドは、先にも指摘した通り、教師たる者の人格的資質、性格上の美質をとり分け強く要求したのであったが、端的に次のように語っている。「この学校で、教師の義務を正しく遂行するにあたって根本的に重要だと私が考えているのは、要するに、キリスト者であると同時にジェントルマンであるという精神 (the spirit of a Christian and a gentleman) である」と。(Stanley, op. cit., Vol I, p. 104.)
 10) Cf. T. W. Bamford (ed), *Thomas Arnold on Education*, 1970. pp. 21-3.
 11) Stanley, op. cit., Vol. I, pp. 243-4.
 12) Ibid., Vol. I, p. 186.
 13) Ibid., Vol. I, p. 185.
 14) Ibid., Vol. I, p. 78.
 15) Ibid., Vol. I, p. 78.
 16) Ibid., Vol. I, p. 120.
 17) Bamford (ed.), op. cit., p. 47.
 18) Clarendon Report, op. cit., Vol. I, p. 259.
 19) Ogilvie, op. cit., p. 144.
 20) Hughes, op. cit., pp. 104-5.
 21) Ibid., p. 105.
 22) S. J. Curtis and M. E. A. Boulwood, *An Introductory History of English Education since 1800*, 1960, p. 83.
 23) Stanley, op. cit., Vol. I, pp. 186-7.
 この引用文の筆者 George Moberly は、Oxford の Barriol College を経て、同カレッジの fellow

を9年間勤めた後、母校 Winchester 校長として31年間在職した。その後さらに Salisbury の Bishop となったが、神学上の立場は、J. H. Newman などの所謂 “Tractarianism” に近く、純粋な中世的信仰への回帰を考えていた人物である。これに反して、先述のごとくアーノルドは、教義解釈や教会制度の相違によるキリスト教内部の宗派的分裂を克服し、信仰内容を全クリスチャンが同意し得る範囲の、ごく基本的なものに限ることによって、非国教徒をも国教会に包摂しようとする ‘Broad Church’ の立場に立っていた。引用文中の「賛同しかねる宗教的原理」云々は、この相違を指している。

VI.

- 1) Stanley, op. cit., Vol. I, p. 178.
- 2) Ibid., Vol. I, p. 180.
- 3) Ibid., Vol. I, p. 179.
- 4) Ibid., Vol. I, p. 327.
- 5) この言葉は、云うまでもなく、ギリシャの哲人 Socrates が、「アテネの青年たちの心を毒した」科により告発された折、「自分は青年たちの魂への配慮 (psychagogue) を行ったのだ」と弁明した故事に因んでいる。したがって、常々「校長としての自分の仕事は、教区における牧師と同様、一人々々の魂の救済である (the cure of the souls)」と語っていたアーノルド (Stanley, op. cit., Vol. I, p. 106) に対して、この言葉を適用するのはやや場違いの憾を免れがたいかも知れない。しかし純粋に教育学の観点からすれば、「魂の牧者」(pastor) と呼ぼうが、「魂の導き手」「魂への配慮者」(psychagogos) と呼ぼうが、——その拠って立つ宗教的基盤の相違にも拘らず——真の教育者の態度・姿勢としては同一の本質を指示し得るであろう。
- 6) Cf. Stanley, op. cit., Vol. I, pp. 171-5.
- 7) Ibid., Vol. I, p. 176.
- 8) Ibid., Vol. I, p. 132.
- 9) W. O. Lester Smith, *Education in Great Britain*, 1958, p. 70.
- 10) Whitridge, op. cit., p. 9.
- 11) Stanley, op. cit., Vol. I, pp. 245-6.
- 12) Ibid., Vol. I, p. 113.
- 13) そのため、娘 Jane (Mrs. W. E. Forster) が1878年に父の『説教集』を編集・出版した際にも、わざわざこの点について弁明している程である。(Sermons by Thomas Arnold, D. D., op. cit., Vol. I, p. v.)
- 14) Stanley, op. cit., Vol. I, p. 116.

VII.

- 1) Arnold, *Sermons*, op. cit., Vol. IV, p. 6.
- 2) Ibid., Vol. V, pp. 49-50.
- 3) Stanley, op. cit., Vol. I, p. 85.
- 4) Bamford (ed.), op. cit., pp. 125-6.
- 5) Arnold, op. cit., Vol. IV, pp. 12-3. なお、‘I Put Away Childish Things’ と題せられた同じ説教中で、アーノルドは teachableness, ignorance, selfishness, living only for the present の4つを、‘childhood’ の特徴として挙げている。(Ibid., p. 10.)
- 6) Stanley, op. cit., Vol. I, p. 179.
- 7) Vgl. Bollnow, a. a. O., Insb. Zweiter Teil.
- 8) Cf. Arnold, op. cit., Vol. IV, Sermon No. II, III, IV, V. (因みに、第II-IIIの説教は、ともに ‘I Put Away Childish Things’ と題せられ、第IV-Vのそれは ‘Moral Thoughtfulness’ である。
- 9) Ibid., Vol. IV, p. 19.
- 10) Ibid., Vol. IV, p. 19.
- 11) Stanley, op. cit., Vol. I, p. 131.

- 12) Arnold, op. cit., Vol. IV, p. 17.
- 13) Ibid., Vol. IV, p. 20.
- 14) Ibid., Vol. IV, p. 14.
- 15) 本章, 註8) を参照。
- 16) Arnold, op. cit., Vol. IV, p. 10.
- 17) Ibid., Vol. IV, p. 10.

VII.

- 1) 本稿は、京都大学大学院教育学研究科において、筆者が昭和46年度特論（「英国のパブリック・スクールとジェントルマンの理想」）、50年度特論（「パブリック・スクールの興隆と改革的校長たち」）、および55年度特論（「トム・ブラウンの世界」）として行った講義の一部である。
- 2) W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*, Bd. IX, SS. 201-3.
- 3) Honey, op. cit., p. 2.
- 4) その最も代表的な例として、T. W. Bamford, *Thomas Arnold*, 1960を挙げる事が出来よう。
- 5) Stanley, op. cit., Vol. I, p. 303.
- 6) A. Reble, 'Geschichte der Pädagogik', in: K. Schaller (hrsg.), *Bildungsmodelle und Geschichtlichkeit*, 1967, S. 141.

(以上)

(本学部助教授)