

## 教職と教養

—ニューマン、アーノルド、エッガースドルファーの教養論の考察を通じて—

北岡 宏章

「教養には虹と似た、何かとらえどころのない、それでいて魅力的な特性がある。それが姿を現すと、一般にも歓迎され賞賛されるが、その始まりや終わりとともに、その構造や性質や本質にも神秘的な何かを感じる人にとっては、なおさらのことである」<sup>1</sup>。(F.R. Cowell)

### I はじめに

教養の危機の時代である。青少年の多くは書物から遠ざかり、一期一会ともいべき書物との出会いや、その結果としての人間形成は、今やほとんど昔ばなしの域である。SNSで友人・知人とひっきりなしに連絡を取り合っているものの、交信しているのはほとんどが短い文や絵文字で伝わる簡単で表面的な内容に過ぎず、深みのある文章のやり取りで心の交流を体験したり精神的な充足を感じたりすることは稀である。ICT技術の進歩で、情報の収集は今や驚くほど容易になったが、知識は情報へと切り縮められて消耗品と化し、集めてはすぐに捨て去ることの繰り返しである。学校教育も、青少年の現状への対応に忙しく、聴講型の授業は時代遅れと見なされ、代わって活動を中心とするアクティヴ・ラーニングがもてはやされている。確かに、アクティヴ・ラーニングも、学習導入時の動機づけとしてはわるくない。学習すべき或る領域を、何らかの活動から入ってまずは体験し、そこで分かったことを議論し、発表して学び合う。それは、多くの青少年にとって、学習の垣根を低くし、理解を助けることになるであろう。とはいえ、しばしば見受けられるように、活動そのものが目的化され、本来の到達すべき目的地が見失われると、知と深く切り結ぶことから青少年をますます遠ざけてしまうことにもなりかねない。後述するように、こうした知との深い関わりこそ教養にとって本質的に重要なのであるが。そうしたことを、我々は、戦後まもなく、新教育が広く普及し

た時代に、その思想の深みを捉えずに行われた表面的・形式的な実践の中で、すでに多く体験してきたのではなかったか。更に、今日の大学は、実学を教え、職業上の免許資格が取れる学部・学科に受験生が殺到する一方で、伝統的な人文系の学部は、国立大学では廃止論も出るほど、無用の長物扱いである。教養の観念が、ギリシア語の *paideia* から古代ローマでキケローによって *humanitas* とラテン語に訳されたとき以来、それは人間性との深い関連を意味し続けてきたのであり、*humanities* (人文学)こそはその嫡流なのであるが。

こうした時代ではあるが、否、むしろこうした時代であるからこそ、いまだ教養への憧憬は消え去らず、幾分はノスタルジックにかもしれぬが、依然、教養を求める声は根強い。今後教養の問題はどう考えるべきであろうか。特に、学校で子どもたちの教育に従事する教師は、教養に対しどのようなスタンスで臨むべきか。更にまた、大学でそうした教師を養成する課程では、教養の問題をいかに考えるべきであろうか。

今世紀初頭に、中央教育審議会が教養教育に関する答申<sup>2</sup>(以下では単に「答申」と略記する)を公表した。前世紀後半からの科学技術、わけても情報技術の加速度的な進歩やグローバル化の進行などの急激な社会変化を踏まえ、「知識社会」(のちに「知識基盤社会」とされる)として特色づけられる21世紀を担っていく青少年に相応しい「新たな教養」の在り方を探ろうとしたものである。この答申自体、多くの委員がそれぞれ異なる立場に立って論じた意見を束ねたものであるため、全体が一貫した教養観で貫かれているとは言い難く、仔細に検討するならば、異なる教養観の対立や問題の掘り下げ不足も看取される。例えば、「答申」の冒頭で、現代は、かつてのような教養の共通の基盤としてのグレート・ブックスがもはや成り立たない時代になっていることを明言する一方で、青年期の教養教育を論じた章では、高等学校で必読書30冊を選定

し、生徒に卒業までに読破させることが教養を涵養するうえで望ましい方法であるとして、誰もが読むべき優良書、つまりグレート・ブックスの選定を奨励しているのである。ここに現れている齟齬は、換言すると、定評ある古典的名著に含まれる内容としての知識そのものを教養と呼ぶか、あるいはそうした古典的書物との熱心な取り組みを経て身に付く精神の能力を教養と呼ぶかの違いに起因するものであろう。前者の立場を取るならば、かつては有意義であった知識も、時代の急激な変化の中で、今やかつてのような有効性を失っており、しかも、学問の専門化・細分化の進行により、誰にとっても共通な知識の基盤というものが成り立ちにくくなっている現状の下では、かつての古典的名著も現代の教養を構成することにはならないという議論になる。逆に、古典的名著はあくまでも知的・精神的成長の手立てであるとするならば、30冊の優れた書を厳選してすべての生徒に読破を奨励することは、彼等の精神の能力としての教養を養う上で、依然大いに意味のあることになろう。

この「答申」の例が示すように、おなじく「教養」といっても、人によって意味するものや重点の置きどころはさまざまである。とはいえ、教養の影が薄れている今日でも、「教養がある」と言われたり、「教養人だ」と評価されたりすると、幾分面映ゆいにせよ、決して悪い気がしないのに対し、他者から面と向かって「無教養だ」と指摘されることは明らかに侮辱であり、おそらく誰も望みはしないであろう。教養とは、身に付けるには相当の困難を伴うが、やはり望ましい何かであると考えられる。それに加えて、「教養がある」ということには、単に知識が豊かな「物知り」であることとは一味違ったニュアンスがある。それは何であろうか。

『日本国語大辞典』によると、「教養」とは、「(1) 教え育てること。教育。(2) 学問、知識などによって養われた品位。教育、勉学などによって蓄えられた能力、知識。文化に関する広い知識。(3) 「孝養」の別表記。先祖の供養」であるとされる。

この中で、さしあたり(3)の定義は今の問題とは関係がない。(1)の意味での用例は古代の書物(日本書紀)にもみられるが、そのままは定着せず、明治初期に、近世中国語の影響で、英語 education, educate の訳語として中国から伝わったと推測されている。ま

た、(2)の意味での使用は大正時代以降とされている。大正リベラリズムとの関連で生じたとの説もある、とのことである。

さて、上記の『日本国語大辞典』の説明に従うならば、「教養」は、教育や勉学によって、単に多量の知識を所有することではなく、それらが文化に関する広い知識となり、更には蓄えられた能力ないし養われた品位となっている場合を言うものと解される。

周知のように、教養に当たる英語は culture である。culture は、ラテン語の動詞 colo に由来し、基本的には土地を耕し、穀物や果実を栽培することを意味するが、単に栽培するのではなく、土地を耕してその本来の力を発揮させることを含意し、それが人間に適用されると、生まれながらの人間における自然性が、他者や経験や書物や社会などにより、教えられることで耕され、磨かれ、その人の理想的在り方や究極のあるべき姿を現出させることを意味している<sup>3</sup>。また、ドイツ語で教養を意味するのは Bildung であるが、Bildung には「陶冶」という訳語も与えられている。両者はほぼ同義であるが、「教養」という語が「一般的・常識的」<sup>4</sup>に用いられることが多いのに対し、教育学的に精密な議論を行うときには、従来から「陶冶」の語を用いてきた。ドイツ語の Bildung は動詞 bilden の名詞形である。そのことから明らかなように、Bildung は本来「形作ること、形成すること」を意味するが、単に外から形を付与するのではなく、不要な要素を除いてこれを醇化しその本性を磨き出すことだとされる<sup>5</sup>。また、ドイツ語 Bildung は、bilden する過程も、その過程を通じて精神の内に形成されたもの(これが、通常の「教養」の意味合いである)も共に意味するので、教育学の精密な議論にはより用い易い。

本稿では、本学で現在行われている一般教養に関するカリキュラム改革に多少とも参考になればとの思いから、また、こども教育学部で昨年来行われている教員養成における教養教育の取り組みへの一助となることを願い、第1章では、英国の教養思想を代表するものとして、大学における知性の涵養を論じたジョン・ヘンリー・ニューマン(John Henry Newman, 1801~1890)および人間性の完成を追求してやまない精神態度を「教養」と呼んだマシュー・アーノルド(Matthew Arnold, 1822~1888)の教養論を紹介し、第2章では、より具体的な細部の考察を、前二者と理

論的に親和性のあるエッガースドルファ (J.X. Eggersdorfer, 1879-1958) のドイツ流の陶冶論で補い、第3章において、現代の大学教育における「教養」および教員養成における教養教育の方向性を考える。

## II 知の変革期と教養の思想

「はじめに」でも述べたように、今日のICTの発達は、情報の収集を極めて容易にする一方で、知と人格形成の間の結びつきを希薄化してきている。前述の「答申」が出されたことにも明らかなように、現在のような知の変動の時期には、教養も、その意義が問い返されざるを得ない。ここでは従来の伝統的な知の在り方が動揺を来すという意味で、現代と相似の時代状況を背景に、19世紀中葉から後半にかけての英国で論じられたジョン・ヘンリー・ニューマンおよびマシュー・アーノルドの教養論を取り上げ、現在の教養の問題を考えるうえで必要な視座を得る。

### 1. ニューマンの大学教育論

#### (1) 当時の時代状況と「知」の危機

19世紀英国社会を特徴づける最大の要因は産業革命の進行である。18世紀後半に始まる産業革命は、「知は力なり」を如実に見せつけ、その進行過程で産業構造を大きく変革し、政治的・経済的な力の中心を従来の貴族・地主階級から中産資本家階級へとシフトする一方で、自然科学や科学技術の研究を促し、科学的・実証的なものの見方や考え方を普及したが、更には、知の追求の在り方や知とは何かについての人々の意識にも深甚な変化をもたらしつつあった。そのような時代状況の中で、他の学問分野とは一切無関係に、自然科学の特定の分野やその応用に対象を限定し、その研究に専念するという新しいタイプの科学者ないし「専門家」が現れ活躍するようになった。産業界も、こうした「専門家」を歓迎し、彼らを迎え入れるポストが無数に生み出されていた。

従来、国教と結びつき、貴族・地主階級出身の若者を主たる対象に、学寮 (college) でのフェロー (fellow) やチューター (tutor) による個人指導を中心に教育を行っていたオックスフォードおよびケンブリッジの二大学は、今や、非国教アカデミー (Dissenter's Academy) やアカデミー出身者が設立した月光協会

(Lunar Society) やマンチェスター文学科学協会 (Manchester Literary and Philosophical Society) のような学術団体、更には、新たなコンセプトで創設されたロンドン大学によって、従来の高等教育における特権的な地位をその歴史上初めて脅かされていた。

非国教アカデミーは、1662年の統一令でオックスフォード・ケンブリッジの二大学や文法学校を追われた非国教徒の教師たちが設立し、非国教徒の青少年の教育を行ってきた教育機関であり、そうしたアカデミーの出身者が上述のような学術団体を組織していた。従来、これらの機関はさほどの重要性を持たなかったが、産業革命の進行とともに、そこに属する新しいタイプの科学者や「専門家」が多くの研究業績を上げ、存在感を増大させていった。ロンドン大学は、統一令以来、オックスフォード・ケンブリッジの二大学で学位取得の道を塞がれていた非国教プロテスタントの若者に、学位を取得させる目的で、ベンサムやジェームズ・ミルの功利主義の思想を指導理念として1828年に設立された。更には、職工講習所 (Mechanic's Institute) が設立され、職人や労働者に、新しい科学の成果を、手軽に、仕事に役立つ仕方で教える努力もなされていた。このように研究の対象領域を最初から狭く限定する新しいタイプの科学者ないし「専門家」は、産業界の必要によく応え得たため、その社会的影響力は急速に増大していた。当初は控えめであった彼らも、自らの知識が歓迎されることで徐々にその物理的世界観に自信を深め、本来それが妥当しない神学や道徳哲学など、人間精神を対象とした学問領域へも口を挟み始めたため、他の諸学問との間に摩擦が生じていた<sup>6</sup>。

このような時代に登場し、オックスフォード・ケンブリッジの二大学 (これら二つの大学は、両大学に対抗してあらたなコンセプトで設立されたロンドン大学やそれ以降に設立される大学に対し、「旧大学 (ancient university)」と呼ばれたので、本稿でも、以後両大学を指すときには「旧大学」と称することにする) における教育の在り方を擁護し、大学の最も重要な使命として学生の知性の涵養を論じたのがジョン・ヘンリー・ニューマンであった。ニューマン自身は教養という言葉を用いて論じているのではないが、大学という場における知の在り方や、大学における研究・教育を通じて学生が知識をいかに習得し、知性を形作って

いくつかという問題、更にはそうした知性の特長について論じており、結局のところ、教養の問題を多面的に考察しているのである。以下、ニューマンの大学教育論から、教養の問題を考えるに当たって重要な部分を示していくことにする。

## (2) 大学教育と知性の涵養

産業革命の進行とともに、従来の旧大学における古典研究を中心とした学生の教育が、優雅ではあるが有用性に乏しいものと見なされ、工業や商業に直接役に立つ教育と学位のより安価な取得を求める声の中流資本家階級の人々を中心に高まった。ロンドン大学は、そうした声に応え、旧大学の個人指導中心の教育に対し、当初は、大学での大人数の講義の受講と試験により、そしてついには、試験の合格のみによって学位を授与することになった。ニューマンは、こうした新たな大学の在り方に疑念を呈し、旧大学がこれまで行ってきたように、一人ひとりの学生の知性の成長を見守り、適切な指導を与えて知性の涵養 (cultivation of the intellect) を促進し、教育することの重要性を強調した。

ニューマンの思想は、有機的世界観および知の全一性の考え方に基盤を置いている。曰く、「すべての知識は一つの全体を形成するが、それは、その主題がひとつであるからだ」<sup>7</sup>。宇宙においては、万象が万象との無数の関係において生起し、存在している。知識とは、こうした有機的全体をなす宇宙 (以後、ニューマンのこうした意味で宇宙を意味するときは、「ユニバース」と表記する) の中から、特定の事象を、知性の力により、他の諸事象との連関から切り離し、抽象して理解したものに他ならない。しかし、本来、すべての事象はつながり合ってユニバースを構成しているのであるから、ある特定の事象を真に知ろうとするならば、その事象と他のすべての事象の連関も視野に入れざるを得ない。このように考えると、知識の主題は、究極的にはただひとつ、すなわちユニバースに他ならない。知の対象としてのユニバースの内包を、ニューマンは「真理」と呼ぶ。我々が何かある事象についての知識を得るといふとき、通常、ニューマンの謂う意味での事象を、我々の当面の関心となっている諸連関に限って理解することを意味している。科学 (science) —ラテン語の *scientia* に由来し、ニューマンにおい

ては広義で用いられていて、自然科学だけでなく、あらゆる学問が含まれる—は、ユニバースの特定の領域について、対象である諸事象に含まれる事実を、その科学固有の方法や体系によって選択・整理し、それらの相互の連関を示すことで論じるのである。こうした科学の在り方からして、我々が何かある事象について真に知ろうとすると、実はすべての科学を動員することが必要なのである。

こうしたニューマンの「真理」観から、重要な二つの結論が導かれる。第一に、個々の科学は、「真理」の特定の側面にのみ関わるものであるが、「真理」はひとつの全体であるため、夫々の科学は相互に密接な関連を有しており、その守備範囲や有効性は他の諸科学との関係において決まってくるということである<sup>8</sup>。そのため、特定の科学が、他の諸科学との関係を顧みず、突出し独走するならば、必ずや誤謬が帰結するのである。第二に、ある事象を知るといふことは、究極には「真理」とのすべての関係を踏まえてその事象を知ることが求められるので、何であれ、真に知ろうとするときは、さしあたり特定の科学に依拠するにせよ、他の諸科学も必要であり、それらに無知であってはならない、ということである。大学という場は、そこにすべての科学が存在し、その科学を研究し教授する教師が、お互いの領域を知りつつ、自らの領域の有効性や限界を弁えて、学生を指導することになる。また大学は、そこにすべての科学が存在することで、地上において、唯一、ユニバースを最もよく映し出す場、つまり「真理」を代表しうる場たり得るのである。学生は、もちろんすべての科学を学ぶことは不可能であるが、大学という場で幾つかの科学を学ぶことにより、他の諸科学との連関において自らが学んでいる科学を真に深く身に付けることができるのであり、自分の学んでいる科学を、その光と影を弁えつつ学ぶのである。このような学びは、単に知識を増やしているのではなく、むしろ知性の働かせ方を学んでいるのであり、結果として知性の涵養 (cultivation of the intellect) を実現していることになる。また、大学という場で学び始めた学生は、自らの所有する知識の全体をもって、最初は小さく不鮮明なものであるにせよ、ユニバースについてのひとつの像<sup>9</sup>を抱くようになる。その後は、新たな知識を得るたびに、それは、これまでのユニバースの像の中で、他の諸々の知識との

個別的及び全体的連関を考慮して受け入れられるのであり、その結果、学生の抱くユニバースの像は、より複雑に編み込まれ、より豊かで深い輪郭を示すようになる。これをニューマンは「精神の拡大(enlargement of mind)」<sup>10</sup>と呼んでいる。

こうした知性の徳をニューマンは「哲学(philosophy)」<sup>11</sup>と呼ぶ。それはギリシア語の原義の如く、まさに知を愛することに他ならない。大学で涵養された(ただし旧大学のような場で、一人ひとりの知性に気を配り育てられた場合の)知性は、勿論、研究の分野でも活躍するであろうが、ニューマンはむしろその一般的・社会的な意義を強調する。つまり、こうした知性を獲得した人は、いかなる対象を考察するにしても、それが知識の広大な主題、つまり真理の一部にしか過ぎないことを忘れず、同時に、そこから生じる諸々の連関への配慮を決して忘れない。こうした知性は、常に全体と部分、過去と未来、原因と結果を見通しながら物事に対処することができ、一つひとつの出来事に一喜一憂することがなく、常に精神の冷静さと安定を、更には他者への配慮を忘れないのであり、結果的に、昔からジェントルマンと呼ばれた人たちの徳を身に付けることができるのである。

以上略述したニューマンの論から教養の問題を考えると、さしあたり最も大切なことは、大学という知のユニバースの中で学ぶことによって、学生の知性が育ち、宇宙についての像、つまり世界観を抱くようになるということであろう。と同時に、他の諸学問との関係を意識しながら自らの専攻する学問領域を深めることが、学生が学問とは何か、物事を真に知るとは如何なることかということへの洞察を深める端緒になるということである。そうした洞察が、教養という言葉の重要な意味のひとつである。

## 2. マシュー・アーノルドの「教養」論と人間性の完成

### (1) 英国社会の窮状と「教養」による救済

教養に当たる英語は culture であるが、それはもちろん文化をも意味している。人間は、進化の過程で脳が発達し、言語を始めとする様々な文化を形成して、自然のままの状態を脱し、徐々に人間らしさ作り上げてきた。個人は文化の中に生き立ち、文化を摂取し、文化によって鍛えられ磨かれることで、人間らしさを自らのものとする。さらに人間は、既存の文化に働き

かけ、向上・改善に努めることで、人間性の発展に貢献することができる。そもそも、人間の人間らしさ、即ち人間性とは、決してすでに確定した何かなのではなく、今なおその形成途上にあるものである。物質文明の爛熟と科学技術の無節操な利用が、今日、人間性に未曾有の危機をもたらしているが、こうした時代状況の端緒となった 19 世紀半ばの英国で、詩人、勅任視学官、文芸批評家として活躍し、「教養」を論じたのがマシュー・アーノルドである。ニューマンが大学を中心に、知の世界の変化の中に見て取った時代の危機を、アーノルドは、より広く社会と文化の全体に看取り、主著『教養と無秩序 (Culture and Anarchy)』<sup>12</sup>の中で警鐘を鳴らすとともに、その解決への唯一の方途として、「教養」を強力に推奨したのである。

19 世紀半ばの英国社会は、産業革命の進展に伴う工業、商業、さらには運輸・交通の発展による経済的繁栄、選挙権の拡大や政党政治の進展による政治の民主化、科学技術の進歩、出版物、特に廉価化による入門的・啓蒙的出版物の普及と読書人口の増加、その結果としてのより広い層による文化の享受など、いわゆる「ビクトリア期の繁栄」を謳歌していた。ところが、アーノルドは、「我々が現在直面する窮状を脱却する大きな助けとして教養を推奨する」<sup>13</sup>と述べているように、その裏で社会の様々な混乱と劣化が進行しつつあるとの認識であった。経済・産業面では、冷酷な資本家による労働者階級の搾取、とりわけ、工場での残酷な児童労働、周期的に訪れる不況期における労働者階級の困窮と悲惨、それを「神の手」による必然的で不可避な現象として看過させる自由主義的な経済・社会思想などが挙げられる。政治面では、選挙法改正により、政治的な力の中心が、貴族・地主階級から、産業革命の進展とともに力を付けつつあった中流資本家階級へ移り、また政党政治も進歩の兆しを見せていたが、従来の指導者層を形成していた貴族・地主階級は、思想や思考の柔軟性に乏しく、旧来の決まりきった考え方ややり方から抜け出せず、新たな時代への対応能力を欠いていた。中流資本家階級は、束縛や制約を嫌って何事においても自由を要求し、自らの獲得した力を発揮することを喜ぶばかりで、半面、いかなる方向を目指すべきかを考え通す力が欠けていた。彼らは生活上の余裕を得て、文化的活動にも意欲的になったが、伝統を欠くため、趣味や好みに品位を欠き、文化を指

導する役割は果たせていなかった。労働者階級は、団結することで自らの潜在的な力に気づき、その力を発揮し始めていたが、教育を欠いて知的基盤が乏しいため、他の階級出身の政治的扇動者に煽られ操られることが多く、ハイパークの騒擾事件は彼らの力を見せつけ、英国社会全体に恐怖感を抱かせた。しかし、労働者階級は、政治的には未知の、まだこれからの勢力であった。

ところで、従来の英国社会は、既述のように貴族・地主層が統治し、固定した身分制度のもとで社会移動に乏しく、精神的にも、中世以来の教会の権威のもとで安定した状態にあったが、産業革命をきっかけに急速な進展を示し始めた科学的探究の精神は、進化論を筆頭に、実証主義の精神や自由主義の思想を広め、従来人々が真理として受け入れ、そのもとで久しく生きてきた聖書的世界観の力を弱体化させることになった。アーノルドはそのあたりの事情を次のように表現している。曰く、「我々が長らくその中で生きて活動してきた、閉ざされ限られた知の地平が、いまや開けつつあるではないか」<sup>14</sup>と。英国人が思想よりも実践力に優れるということは古くから言われてきたが、こうした時代状況の中で、英国人の特性はむしろ問題点となっているとアーノルドは考えた。曰く、「国民としての我々は、もてる最善の光に従って歩むことには賞賛すべき活力と忍耐とをしめしてきたが、多分、我々の光がじつは闇でないよう注意するにおいては十分でなかった」<sup>15</sup>と。すなわち、英国人は、自らの「光」—自らの理想であり、自らの世界を照らし意味づけるもの—自体をどこまでも追求することよりも、何か所与のものを自らの「光」とし、それを守って生きることによって長けている。このような英国人の多くが、今や、宗教に代わって自らの「光」としているものは、富であり、産業革命を促進した「機械」であり、「自由」である。依然信仰を抱いている人々の場合でも、正統的な教義や聖書解釈を知らずに、たまたま気に入った聖書の一節に飛びついたり、その勝手な解釈に固執したりしている。このように、自らの「光」を、何らかの物や思想に固定し、あとはひたすら実践へ、実際の行為へと向かう人々の精神的特性を、アーノルドは、古代ユダヤ人の生き方に因んで「ヘブライズム」と呼ぶ。アーノルドは、「ヘブライズム」が強固な実践力であり、道徳的に生きる上で不可欠な力であることを

認める一方で、当時のような思想の世界 (the world of ideas) の急激な変化と拡張の時代にあっては、新たに登場してきた諸々の思想や観念と旧来のものとを吟味し、思想の世界全体を改めて整除していく努力の必要を説く。こうした精神を、世界の真相を追い求め、人間の理想を追求した古代ギリシア人に因んで、アーノルドは「ヘレニズム」と呼ぶ。アーノルドは、当時の英国社会が必要としているのは一しかも、英国人の国民的特性としてもともと欠如しがちであるのだが—「ヘレニズム」の精神に他ならないと考える。アーノルドが自らの時代の英国社会が直面する諸々の困難を解決する鍵として「教養」を推奨するというとき、その意味するところの大半は、この「ヘレニズム」の精神の伸長・普及に他ならない。

## (2) 「教養」の定義

ここで、『教養と無秩序』に示され、一般にアーノルドの「教養」の定義として有名なものを概観しておこう。曰く、「教養とは、我々に最も関わりの深いすべての事柄について、これまで世界において考えられ語られてきた最善のものを知り、さらにこの知識を通じて、自らの常套的な観念や習慣に新鮮で自由な思考の流れを注ぎかけることにより、我々の全体的完成を追求することである」<sup>16</sup>と。

アーノルドが定義に込めた意味は、これまでの説明により、ある程度明らかであろう。「我々に最も関わりの深いすべての事柄」とは、我々が人間としてこの世で生を営んでいくうえで重要な一切の事柄を言う。生活上の習慣や礼儀作法、社会や経済の制度から学問・芸術、教育、生活の信条や理想、道徳や宗教までも含まれる。人類は、長い歴史の中で、これらのものを作り上げ、それらに守られて生きてきたのであるが、それらは伝統としての価値や意義を有する一方で、制約や束縛ともなる。アーノルドの時代の英国のように、大きな社会変動の時代には、そうした「我々に深くかわる事柄」の一つひとつについて、新旧の思想や観念の中から「これまで存在した最善のもの」を知り、その知識を通じて、我々の固定しがちで常套的な考えを批判・修正し、そこから現状を柔軟に改めなくてはならない。それとともに、こうして得られた最善の観念や思想をもとに、それらを整除し、従来人々が真実として受け入れ、そのもとで生きてきた、中世以来の

キリスト教的世界観に代わり、新たな「光」ないしは真実として人々の生を支え得る新たな人間観と世界観—そこには、勿論、新たな聖書解釈や新たなキリスト教信仰の在り方も含まれる—を作り出すことが求められている。結局、アーノルドのいう「教養」とは、まず、いかなる問題を考えるにせよ、常に、そのことに関するこれまでの最善の観念や思想を求め、その観念に立って柔軟に思索できるということであり、これをアーノルドは「批判 (criticism)」とも呼んでいる。次に、こうした態度こそは、より善き人間性を実現していく上で必要不可欠であり、「教養」のより深い意味は、人間性の完成ないし完全化という理想を追求するという精神態度をもって批判に努めることである。そのためには、人間性というものが変化することを、歴史に即して理解している必要がある。ある時代のある民族によって人間精神のある側面が大いに発揮され、別の時代に異なる民族によって人間精神のまた別の面がいかに発揮されたことを、彼らの抱えていた弱点と共に、我々は知らなくてはならない。こうした人間性とその発展についての知識を我々は必要とするのである。最後に、我々の導きとなる、新たな人間観・世界観は如何にして可能となるのか。

「優美にして光なるものは、明らかに、我々がギリシア的と呼ぶ人間性の傾向もしくは側面と関係がある。ギリシア人の知性は、その本質として、プラトンの言うところの、知性によって把握可能な、確実に真なる事物の法則を志向する本能をもっている。すなわち、光の法則であり、事物をそのあるがままに見る法則である。(中略)ギリシアの芸術、ギリシアの美も、事物をあるがままに見んとするその同じ衝動に根差しているのである。なぜなら、ギリシアの芸術と美とは、自然—最善の自然—への忠実と、この最善の自然が如何なるものであるかの微妙な識別とにもとづいているのであるから」<sup>17</sup>。

古代のギリシア人が物事の真実を捉えるときにその徴表と見なしたものがある。それをアーノルドは「優美にして光なるもの (sweetness and light)」と呼んでいる。すなわち、知性の透徹を意味する「光」および諸観念の調和した美しさとしての「優美」の結合である。古代ギリシア人は、その学問や芸術を通じて、宇宙の真実をその隅々にまで求めようとした最初の民族であるとされているが、彼らは、「優美にして光な

るもの」を見出し追求することによって、その真実を求めべき方向へと導かれたのである。曰く、「多くの事物は、美しきものとして見られるにあらざれば、その真の本性において、あるがままに見られてはいないのである。(中略)人間がその活動を証し、自らを表現するすべての様式についても同様である」<sup>18</sup>。アーノルドの言わんとすることを敷衍すれば、最善のものの中でも最善のものとして、このギリシア人が見出した「優美にして光なるもの」を知り、それに導かれて人間として生きるべき新たな真実を求め続けることが、彼の言う「教養」の要諦であろう<sup>19</sup>。アーノルド自身、様々な社会・政治問題に関する批評、文学批評、宗教論など多くの著作を著し、自らの「批判 (criticism)」の考え方を実践に移し、人間にとってより相応しい考え方や観念を求め続けたのである。

### Ⅲ エッガースドルファーの陶冶論について

「はじめに」で述べた様に、「教養」に当たるドイツ語 *Bildung* は、「陶冶」とも訳され、「教養」とほぼ同義で用いられるが、「教養」が「より一般的・常識的」に用いられるのに対し、「陶冶」の語はより繊細で微妙なニュアンスを表現し分けることができる。ドイツ語の場合、*Bildung* の動詞形 *bilden* によって「(被教育者を)陶冶する」という表現が、また、受け身の *gebildet werden* によって「(被教育者が)陶冶される」という表現がそれぞれ可能である。日本語では、名詞である「教養」を主語として、教養が「ある」・「ない」という状態を言うのは容易いが、これを被教育者に向けて他動詞的に用いる場合、被教育者に、教養を「与える」のか、教養を「積ませる」のか、教養を「得させる」のか、それとも教養を「身に付けさせる」のか—いずれも表現として可能ではあるが、いまだ一般的に用いられる熟した日本語になっておらず、その都度文脈を考えて表現に苦心せざるを得ない。ところが「陶冶」を用いる場合、動詞表現も「陶冶する」・「陶冶される」と容易である(もちろん、日本語の場合は、*bilden* の訳語を、教育学の世界でそのように用いてきたというのが事実であるが)。英語の *culture* は、名詞としては文化または教養を意味するが、「教養」の意味で用いる場合は、やはり名詞としての用法が普通であり、動詞的に用いられるのは、“a cultured

person (教養のある人物)”程度であって、過去分詞が形容詞的に用いられる場合に限られる。本稿では、エッガースドルファーの陶冶論を取り上げ、ニューマンやアーノルドの教養論では詳しくは論じられていない、教師の働きや教養を形作る内容、更には被教育者における受容のあり方などを補うことにする。

## 1. 教育と陶冶

「教育 (education, Erziehung)」の語は、その意味範囲が極めて広いため、従来からこれをいくつかの領域ないし機能に分けることがよく行われてきた。有名なものとしては、スペンサー (Herbert Spencer, 1820~1903) によって有名となった「知育 (intellectual education)・徳育 (moral education)・体育 (physical education)」という分類や、ヘルバルトによる「管理 (Regierung)・訓練 (Zucht)・教授 (Unterricht)」という分類がよく知られている。エッガースドルファーの場合、自身が強い影響を受けているヴィルマン (Otto Willmann, 1839~1920) に倣い<sup>20</sup>、教育を「養護 (Pflecht)」、「指導 (Führung)」および「陶冶 (Bildung)」の三機能—それらは根底では一つである—に分類している<sup>21</sup>。その際、エッガースドルファーは、まず、これらすべてを包括するところの教育を、個々の青少年に添った「救済意志」であり、「精神的に乏しい、固まっていない、成長しつつある人間に向けられた、愛情より発する、統一的立場から組織された行動」と定義し、「成長しつつある人間の一般的かつ特殊的な使命 (Bestimmung) を目的として見て」と述べている<sup>22</sup>。教育に関するごく自然な定義であると言えよう。即ちエッガースドルファーの言う教育とは、未成熟でいまだ発達途上にある人間に向けた、教育的愛情から発し、その人間的成長—一般的成長も、その被教育者ならではの個性的な成長も—を見通した、一貫性のある援助の謂いである。そのうえで、エッガースドルファーは、このような教育の目的を、被教育者を「成熟 (Reife) へ、精神的な形姿 (geistige Form) へ、そして善良で強固な品性 (Charakter) へ向けて助ける」<sup>23</sup> ものであるとする。ここに、エッガースドルファーは、教育の三機能それぞれが目指すべき目標を示唆しているのである。

まず、「養護」は、現実の生徒の存在をその自然の傾向に即して展開しようとする。つまり、子どもの可

能性や素質を尊重し、それができるだけそのまま育ち発現することを目指すのであり、「成熟」がその目的となる。また、「指導」は、教師と生徒の直接の交わりを通して、生徒の理想的存在、つまり望ましいあるべき姿を、直接に形成しようとする。ヘルバルトの「訓練」とほぼ同義で、例えば、示唆、訓話、訓戒、激励などによる。「品性」がその目標となる。

これに対し、「陶冶」は、成長しつつある被教育者の「精神的形姿」を目標とする教育行為である。その際注目すべきは、陶冶が教師と生徒の間に「対象」という第三者を置き、教師と生徒が同時にその「対象」に関係することで実現されるという点である。この「対象」ないし第三者は、「陶冶財」と呼ばれるが、簡単に言うならば、教材のことである。陶冶も、養護と同じく、被教育者を展開しようとするし、指導のように、形成しようともするのであるが、陶冶は、それをあくまでも間に媒介する第三者を通じて行い、しかも、「教師—教材—生徒」という関係を通じて、教材が共同体の精神的財として、次々と引き継がれるところに特長がある<sup>24</sup>。以上が、エッガースドルファーによる「陶冶」の大まかな説明である。詳細は次の節で分析する。

## 2. 陶冶と精神の形成

前節で見たエッガースドルファーの「陶冶」の定義は、見方によれば、単に、学校で教師が教材を用いて生徒を教えている場面と変わらないようにも思われる。なぜそれを単に「教授」とせず、敢えて「陶冶」と呼ぶのか。もちろん、陶冶には、教える (= 教授する) の局面が含まれるが、エッガースドルファーによれば、陶冶を目的として教えるということは、知識や学問の伝達自体が目的なのではなく、「それが形成しようとしているのは人であり、共同体である」ということになる。つまり、陶冶財を通じて個人の精神を形成すると共に、そうした精神的基盤を共有する諸個人を結びつけることで、延いては共同体そのものをも形作ることになるのである。その時、教師と生徒の両者は教材を介して相対しているのであるが、「教師は対象を通して生徒を見ている」のであり、教師は「全く子どものところにいるのでなければならない」<sup>25</sup>。つまり、教師にとって、教材は生徒を形成するための手段に過ぎず、目的はあくまでも生徒であり、その精神の形成である。生徒はその際、「全く事実のところ



いなければならない」、つまり対象に心に向け、対象に捉えられていなければならない。エッガースドルファーによると、陶冶作用は、「教師からは間接的に出るだけで、直接には事実から」<sup>26</sup> 出るのである。つまり、生徒は主に教材そのものから陶冶作用を受ける。教師はできるだけ背後に退いて、この教材の力を引き出すようにする。では、こうした陶冶の過程は、知識を得るという意味での「学習 (Lernen)」とどこが異なるのか。エッガースドルファーは次のように言う。

「区別は明らかに受け入れる魂 (Psyche) の態度にある。魂自身が教えを受けて感動するとき、魂が共感し、興味を見出し、捉えられるとき、魂が対象に向かって努力するとき、魂が対象の意味と価値に向かって自分を開くとき、それどころか、魂が対象そのものを捉え、それに手を加え、活用し、構成するとき、魂は陶冶材により、その本質において形成されるのである。このような沸騰と生命化のないところに陶冶はない」<sup>27</sup>。

ここでは陶冶の対象が、精神ではなく、魂とされているが、それは、生徒の心意と知性が一体となって、陶冶財に引き付けられるからである。さて、ここに明らかのように、「陶冶」の過程で最も重要なことは、精神が対象によって捉えられることである。もとより、すべての学習にとって、本質的であるのは受容であり、精神の所有の内に受け入れることである。その際、受容は必ずしも受動を意味するのではない。陶冶の過程にとって重要であるのは、外からの影響に対し精神が用意できていて、対象に対し心から開かれていることであって、それゆえにこそ、陶冶はその過程で、精神を燃え上がる感動にまで高めることができるのである<sup>28</sup>。ただし、青少年の場合、こうした精神の受け入れには教師の助けが不可欠である。

では、それはなぜであり、教師はいかなる助力を与え得るのか。エッガースドルファーによれば、教師は、生徒の精神的存在を形成するために陶冶価値を用意するのであるが、教材がそのまま陶冶価値を持った陶冶財になるのではない。教材は、教師による選択、準備、更には生命化 (Belebung) を経ることで陶冶財となり、生徒の精神に陶冶価値を実現し、もって陶冶の目的を果たすことになる。そのためには、教材が、

その性質においても、範囲においても、順序や構成においても、生徒それぞれの特性に合っていないなければならない。こうした教材の個別化が、陶冶過程で教師に求められる。ただし、エッガースドルファーが強調するように、陶冶財の最終的な個別化は、陶冶活動そのものによってのみ起こることになる<sup>29</sup>。

このように、教材の方から見ても、結局は陶冶活動の生命化こそが決定的なのであるが、それは教師に依存しており、生徒の興味は教師の関心の炎によって点火される。陶冶過程で、確かに、生徒は対象に捉えられなければならないが、生徒にはまだ十分な洞察力がないので、教師を通じて対象に到達する。こうして生徒は、教師が灯した光の中で対象の輝きを見るのであり、教師の価値への感動が生徒の価値認識に点火するのである。その際、エッガースドルファーは、教師によって陶冶財に与えられる「世界観的深さと統一性」<sup>30</sup> が陶冶過程の究極の要因であるとする。ここに我々は教職に携わる者における教養の意義を端的に看取することができる。

ついでながら、教育における陶冶活動の主要な形式は教授である。教授において陶冶の過程全てが計画的・方法的に行なわれ、教授内容の選択、構成、評価、銘記などが教育的観点の下で行われる。教授において初めて陶冶活動の組織的扱いが可能となる。学校での教授は一般に集団教授であり、一人の教師が多数の生徒に働きかける。ここにおいて、青少年の陶冶は専門的な職業になり、陶冶制度は公共の仕事となる。その一方で、教授の教育的影響力は、同時により多くの生徒を対象とするようになるにつれ、失われざるを得ないことになる。こうした集団での教授が含む問題点のゆえに、しばしば研究タイプの授業が導入されてきた。生徒の一人ひとりに明確で入念な課題を出し、主要な図書、参考図書や資料などを示し、問題領域に深く分け入るよう促し、独立の精神で習得活動をするよう促す。こうして、研究的活動が学校の陶冶活動に中心的役割を果たすようになる。教師は必要な生徒には丁寧な指導を与えとともに、生徒集団に共通の課題を課して、相互援助を行わせることも可能である。こうして、学問的研究が教育的なものに整えられることになる。

こうした陶冶過程は個々の生徒に何をもちたらずのか。エッガースドルファーによれば、陶冶には養護や

指導のような教師と生徒との教育関係の直接性が欠けているため、保護のための介入における確実さや、権威をもって指導する際のような即時的効果をもたらすことはないが、陶冶の効果は、徐々に、洞察の深まり、鋭敏な判断力や志操の成熟となって現れるのであり、陶冶活動こそが教育の全体に持続性と事実的資産を与えるのである。

#### IV 教職と教養

本章では、これまで概観してきたニューマン、アーノルド、エッガースドルファーの教養論を振り返り、大学の教養教育において真に重要であるのは何であるのかを明らかにし、その上で、教職教育における教養の意義を考察する。

##### 1. 大学と教養教育

教養教育の改革を考える際、しばしば、いかなる科目を学生に履修させるかが議論の中心となりがちである。カリキュラムの改革という意味では、まず教養として何を学ばせるのかを決定し、そこからどのような科目を履修させるかを考えることは理解できる。しかし、これまで検討した教養・陶冶論を振り返ると、教養としての内容だけでなく、そもそも教養とは何であり、それをどのように教え、学ばせるかの検討も忘れてはならない。かつて大学の一般教養課程では、人文科学、自然科学、社会科学の3領域から、3科目12単位ずつを修得すると決められていた。勿論、それらの単位を修得すれば直ちに教養が身に付くとは言い難い。当時しばしば「教養砂漠」と揶揄されたように、教師が淡々と教え、自らもそれを義務的に学ぶようでは、大学ゆえある程度内容は高度であるにせよ、多くの学生にとって、大学の教養課程の講義は、高校までの教育の焼き直しに近い、新鮮味のないものに映らざるを得なかった。それに対し、当時、教養課程に所属する1・2回生が中心になって自主ゼミが開かれていた。同じ問題や領域に関心を寄せる学生たちの自発的な集まりであり、学生たちはそれぞれの問題意識からその分野の学習に切磋琢磨したが、時として、学生を支援しようという熱意を持った教師との幸せな出会いがあった。こうした教師から時折に示唆や助言を受け、読むべき書物や参考図書を紹介されながら、学生たち

は深い学びとはどういうことであるのかを自ずと理解していった。まさしく研究への入門そのものである。そうなると、他の分野の講義を聴講しても、入ってくる深さや、身に付く広さが以前とは大きく異なることになる。昔から、そして今日でも、オックスフォードおよびケンブリッジの両大学では、大学での教授（professor）による一般講義も行われているが、教育の中心は、学寮（college）でのフェローやテューターによる、学生一人ひとりの個性や関心に合わせた個人指導である。教養教育にあっては、こうした「個別化」の方法を通じて、一人ひとりの学生に適した形で教育することがぜひとも必要であると思われる。

というのも、このような教養教育の方法は、単に知識獲得のための方法に留まるのではなく、それを通じて、学生は人間と知の関係や、科学（勿論、scientiaの意味であり、諸学全般を指す）の有効性と限界に対する洞察を深め、真理とは何かを徐々に理解するようになるのであり、ついには自らが獲得した様々な知識や科学を有機的に一体化し、自らの世界観を形成するようになるからである。こうして形成された世界観—ニューマン的に言えば、ユニバースの像—が、学生の精神に形を与え、知性をして様々な能力を発揮することを可能とするのである。教養あるいは陶冶が学生の知的・精神的能力を育てるといえるとき、その基盤には、陶冶の過程を経て形作られる世界観ないしユニバースの像があることを忘れてはならないであろう。つまり、教養を身に付けることの重要な意義は、精神の生きた力として働く、こうした世界観の形成にあるのである。

さらにまた、アーノルドが「教養」を、知的な「批判」機能を踏まえたうえで、人間性の全体的完成追求のいとなみと定義したことも、教養の教育において忘れてはならないことである。古来人間は、世界を探求するとともにその中における人間の存在の意味を問い、その進展とともに、人間の何であるのかを明らかにしてきたのである。こうした知のもつ意義と人間性形成の歴史を、人間のそうした努力の表明であり証左でもある人文諸学から学ぶことは、哲学の原義としての知を愛することに他ならない。その上で我々もまた、人間性形成の歴史に連なるものとして、幾ばくかの貢献がなうることを知ることが、教養の重要な意味なのである。

## 2. 教職と教養

教養は一般に望ましいものと考えられているが、青少年を教養を授けることを職務とする限り、教師にとって豊かな知的教養は他の職にある人にとって以上に望ましいものと考えられるであろう。ごく常識的に考えてもそうなのであるが、ここではこれまでの考察に立って、教職と教養のより深い関係を考え、なぜ教師に教養が求められるのかを示してみたい。

エッガースドルファーは、陶冶の構造として「教師—陶冶財—生徒」の関連を指摘し、教師のこの教育活動が、単に知識を分与するだけでなく、教材が陶冶財となって生徒の精神を形作る内容となるためには、教師が教材を生徒に合わせて「個別化」することが必要であると述べていた。その際、個別化の結果、教師は陶冶財を通じて生徒の興味関心を燃え立たせ、あとは生徒が陶冶財に引き付けられ、陶冶財によってその精神を形成されることになる。さて、我々は学校である教師から授業を受けて強く魅了されたり、ただならぬ深みを感じ取ることがある。それはどこからくるのか。もちろん、その教師の知識や教育技術ということもあるであろう。しかし、それだけであろうか。エッガースドルファーの論に拠って考える限り、それらにも増して重要なのは、教師のもっている世界観の深さであろう。この世界観に応じて、教師は教材を整え、それを生徒の前に示すのであり、陶冶財の深さは、教師自身の世界観的深さなのである。教師は教材を、自らの世界観に載せて、生徒へ提示するものと考えべきであり、世界観的深さは、結局のところ、教師自身の教養の深さや厚みによるといえるのであろう。

それゆえ教師養成に関わる我々は、目の前の教師志望の学生たちを教育するに際し、専門知識や教育技術を教えることはもとより重要であるが、それと並んで学生の教養をいかに形成していくかを考えなくてはならない。そのためにも大学で、教師を志望している学生の教育に当たる我々自身、常に自らの教養を顧み、絶え間ない発展向上に努めなければならない。

## IV むすび

これまでニューマン、アーノルド、エッガースドルファーの教養論を概観した。ニューマンは大学の教育における知性の涵養を、アーノルドは社会一般におけ

る教養を、さらにエッガースドルファーは学校段階での陶冶を主として論じているが、三者の思想を並べることで、教養の意味がどのあたりに焦点づくのかがおよそ見えてきたように思われる。拙論の結論としては、教養とは、真理への洞察であり、自らの精神の内に世界の豊かな像を抱くことである、と述べておきたい。

昨今、「学び続ける教師」が求められているが、余りにも当然のことと言えば、当然のことである。それを可能とするベースもまた、世界観としての教養であると思われる。教師としての教育に関する専門的な知識であれ、教育技術であれ、自らが担当する教科—小学校教師の場合は、小学校で教えるすべての教科—についての知識であれ、それらを学び、取り入れ、精神の内にその重要な内容として永続的に保持せしめるものは、精神の内なる世界の像である。こうした教養をもった学生を教育現場へ送り出せるかどうかは、未来の教師を育てる我々自身の教養にかかっているのである。

## 注

- 1 Culture—in Private and Public Life—, F.R. Cowell, Frederic A. Praeger, New York, 1959.
- 2 新しい時代における教養教育の在り方について(答申)、中央教育審議会、2002年。
- 3 岩波教育学大辞典、555頁。
- 4 同上書 555頁。
- 5 同上書 555頁。  
岡田渥美は、「陶」の字が「よなぐ」と読んで陶工が土を捏ね続けて不純な成分を除くことを意味し、「冶」も「いる」と読んで同じく金属を精錬し鍛え上げることを意味することから、「陶冶」が人間の生まれたままの自然性を真に「人間本性」にふさわしいものへと錬成していくことであると説明している。
- 6 J.H. Newman, The Scope and Nature of University Education, pp.14-15.
- 7 ibid. p.37.
- 8 ibid. p.73.
- 9 ibid. p.115.
- 10 ibid. p.131.
- 11 ibid. p.131.

- 12 Matthew Arnold, *Culture and Anarchy* (1869),  
The Complete Prose Works of Matthew Arnold,  
Vol5, R.H. Super (ed.), Michigan University  
Press.
- 13 *ibid.* p.233.
- 14 *ibid.* p.92.
- 15 *ibid.* p.163.
- 16 *ibid.* p.233.
- 17 *ibis.* p.178.
- 18 *ibid.* p.184.
- 19 より詳しくは、拙稿『優美にして光なるもの—  
M. アーノルドの「教養」論』、人間形成論、岡田  
敦美編、玉川大学出版部、1886年を参照。
- 20 ヴェルマンは教育を「養育 (Pflege)」、「訓練  
(Zucht)」および「教授 (Lehre)」に三分してい  
る。
- 21 Vgl. F. X. Eggersdorfer, *Jugendbildung  
— Allgemeine Theorie des Schulunterrichts —*  
Kösel Verlag, Munchen, 1956 (Sechste Auflage)  
邦訳としては、富田竹三郎訳『青少年陶冶』、協  
同出版、昭和55年、があり、本稿執筆において  
参考にしたが、原文の解釈の異なるところは訳を  
改めた。
- 22 *ebd.*, S. 13.
- 23 *ebd.*, S. 13.
- 24 *ebd.*, S. 14.
- 25 *ebd.*, S. 14.
- 26 *ebd.*, S. 14.
- 27 *ebd.*, S. 14.
- 28 *ebd.*, S. 16.
- 29 *ebd.*, S. 17.