

19世紀イギリスにおける教養概念

— T.H.ハクスリーとM.アーノルドの科学観・文学観の比較より —

本宮裕示郎

(滋賀県立大学)

1. はじめに

昨今、教養ブームと言いうるほどに、「教養としての〇〇」や「教養のための〇〇」、「〇〇の教養」などを冠する書籍や雑誌が書店に並んでいる。教養を求める声の高まりは、今回初めて見られたものではなく、古くは戦前の大正教養主義にまでさかのぼることができるだろう。エリート主義や権威主義といった批判を受けながらも、教養の価値は繰り返し説かれてきたのである。

勝田守一によれば、日本の教養概念は、ドイツ (Bildung) とイギリス (culture) の教養概念が交錯しながら生み出された (勝田1964)。Bildungが陶冶とも訳され、古典などを読むことで自己の内面を磨く「個人の内面的な活動」に焦点化している点に特徴があるのに対して、cultureの特徴は、ジェントルマンという言葉に象徴されるように、内面的な向上だけでなく、歴史的に蓄積され、社会的に共有されている慣習や常識を身につけることも重視される「社会的な関係性」に焦点化している点にある (京都大学高等教育研究開発推進センター 2012)。

日本の現状に目を向ければ、教養概念にさまざまな意味を込める傾向を容易に見てとることができる。たとえば、2002年の中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について」では、教養概念は「知的な側面のみならず、規範意識と倫理性、感性と美意識、主体的に行動する力、バランス感覚、体力や精神力などを含めた総体的な概念」とされた。しかし、この定義に対しては、「人間形成や教育のありとあらゆる側面」が含まれ、多くの意味が込められすぎた結果、意味をなしていないとも批判されている (松浦 2013)。さらには、「コンピテンシー型教養」や「21世紀型の教養」といった新たな教養概念の表現に見られるように、「何を学ぶか」という内容よりも「何ができるようになるか」という資質・能力を重視する近年の教育・社会動向に後押しされて、さまざまな意味を込める傾向には一層拍車がかかっており、言うなれば、教養の教養たる所以が失われる事態が生じている。

こうした日本の現状を念頭に置きながら、以下では、19世紀イギリスでの教養概念をめぐる議論のなかでも、T. H. ハクスリーとM. アーノルドの間で行われた論争を取りあげて、その異同を整理したい。両者はどのような論争を展開したのか、まずはその背景から確認していく。

2. ハクスリーとアーノルドの論争

(1) 論争の背景

ハクスリーとアーノルドが活躍した19世紀中葉から末にかけて、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間で、自由教育をめぐる論争が重層的に展開された。当時、イギリスでは、受けられる教育が所属する社会階級に規定されており、とりわけ、論争の対象となった自由教育はエリート教育と同義であり、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、ケンブリッジ大学で享受する人文主義的な教育を意味した。しかし、パブリック・スクールでは古典語の暗記ばかりが繰り返され、オックスブリッジが有閑知識人の社交クラブと化していたことから、自由教育の存在意義を疑問視する声が挙げられていた。

その一方で、ドイツやフランスの産業・工業面での急激な発展や、実用性という点から科学的知識の重要性を訴えたH. スペンサーの主張をきっかけに、科学教育を自由教育に導入すべきという声も高まっていた。たとえば、万国博覧会でのイギリスの凋落ぶりは波紋を呼んだ。1951年の第1回ロンドン万国博覧会では、約40カ国が産業・工業技術のレベルを競い合い、イギリスはほとんどの部門で賞を独占した。しかし、1867年のパリでの万国博覧会では、90品目のうち、イギリスの受賞は10品目にとどまり、その原因の1つが科学教育の軽視にあると考えられた。

こうした変化にも後押しされて、自由教育の目的や内容をめぐって、主として、科学教育を推進する立場と文学を擁護する立場の対立として、いわゆる自由教育論争が引き起こされた。なかでもC. ダーウィンによる進化論を擁護し科学教育の普及に尽力したハクスリーは科学教育推進派、名門パブリック・スクールであるラグビー校に変革をもたらしたT. アーノルドを父にもち文学教育の擁護に努めたM. アーノルドは文学教育擁護派に位置づけられ、公私両面で親交を深めていた両者は、自由教育で身につける教養概念をめぐって講演や論文で意見を戦わせた。

(2) 論争の展開

ハクスリーとアーノルドによる論争の発端は、1980年にハクスリーが行った講演「科学と教養」でアーノルドの教養概念を批判したことにあった。ハクスリーによれば、「世界で考えられ語られてきた最善のものを知ること」を求めるアーノルドの主張には、「人生批評が教養の本質である」という主張と「文学が人生批評を成り立たせるための十分な要素である」という2つの主張が含まれていた。前者の主張に対しては同意する一方で、後者の主張には異議を唱えた。ハクスリーは、アーノルドら人文主義者が述べる「古典の教育こそ教養への唯一の道である」という主張を時代遅れのものと見なし、科学教育を自由教育の中心にすることを求めたのである。

ハクスリーからの批判を受けて、アーノルドは論文「文学と科学」(1882年)で文学という言葉の解釈に着目して反論した。アーノルドによると、ハクスリーは、文学という言葉が古典文学や近代文学など文学作品という限られた意味で用いていた。対して、アーノルドにとって、文学には文字で書かれたり書物に印刷されたりしたすべてが含まれ、自然科学の優れた成果も含まれていた。つまり、アーノルドは、文学作品や芸術作品だけではなく、自然科学の成果も教養を身につけるためには必要であると認めており、その点において、ハクスリーとの間に相違はなかつ

た。しかし、自由教育の中心に置かれるべき教育内容については、科学よりも文学を重視するという点で、アーノルドは妥協することはなかった。

両者は教養概念を人生批評と見なし、エリート層のみではなく誰もが教養概念を身につけることをともに求めていたにもかかわらず、何が両者の主張を分けることになったのか、次に両者の科学観、文学観をそれぞれ確認していく。

(3) ハクスリーの科学観・文学観

ハクスリーにとって、文学の源が書物もしくは言葉であるのに対して、科学の源は事物であった。そのため、科学教育の特徴は何より「学ぶ人の精神が事実と直に接する」点にある。科学教育を通じて、自然に直接訴えかけることによって、子どもたちは、それぞれの感覚を介して、言葉によって「ただ大まかに表現されているもの」が有する「具体的なイメージを獲得する習慣を学ぶ」ことが可能になる。その結果、子どもたちは、科学教育によって「目の前を通り過ぎる現象の絶えず移り変わる連続性のなかから、正確な知識を引き出す道具」を使用する訓練を受けることになり、「実験によって、物事の成り行きを支配する根本的な法則」、つまり自然法則を発見することになる。

ハクスリーによると、自然法則は、科学の方法によって見いだすことが可能になる。生物学や物理学、化学など分野によって力点は多少異なるものの、「すべての科学の方法はまったく同じものである」と考え、①事実の観察、②比較と分類、③推論、④検証という4段階からなる方法を提示した。しかも、科学は「修練され組織立てられた常識」に他ならず、科学の方法は、科学者特有のものではなく、一般の人たちも日常生活で多かれ少なかれ用いている。あくまでも、科学者の特徴は「私たちがみんな習慣的に、またいつも注意せずに用いている方法を用心深く正確に用いる」点にあるとされた。

しかも、科学の方法によって得られるどのような知識も「どこまでも条件付きの性質をもつ」ことにも注意を促していた。自然法則は「こうなるだろう」というwillの性質を有すべきものであり、「どのような状況でも、検証の過程を無視することは危険」とされた。検証が省略されると、自然法則が「こうなるに違いない」というmustの性質を有してしまう。そこで、mustの性質に象徴される権威主義を否定するために、D. ヒュームにならって、懐疑こそが最高の義務であると考えた。自然法則を見いだすためには、常に自然の事実を起点に置き、事実と懐疑の姿勢で対峙し続けることを求めたのである。

そこで、「実物教授によって教育をできるかぎりリアルなものにすること」を要求した。たとえ科学教育が行われていたとしても、言葉で説明されるだけでは不完全かつ抽象的なものとなり、「もっとも不十分で不適切な種類の科学教育」と見なされていた。ハクスリーにとって、真実とは抽象的とされた言葉のなかにあるものではなく、自然の具体的な事実のなかにあるものであり、科学教育を通じて追求し続けることによって自然法則として現れるものであった。

(4) アーノルドの文学観・科学観

聖書に対するアーノルドの解釈には、文学観と科学観の違いが現れている。当時、理由と根拠を求める実証科学の普及によって、奇蹟や預言など実証不可能な仮定に依拠してきたキリスト教

に対する懐疑思想が広がり、宗教全体への不信を招く事態に陥っていた。アーノルドによれば、こうした事態は、聖書の言葉を「硬直的、固定的、科学的」なものに見なすことによって引き起こされていた。そこで、アーノルドは「真に実証可能な基礎を聖書に与え、この基礎に徹頭徹尾立ち続けていることを証明する」ために、聖書の言葉が「流動的、過渡的、文学的」なるものであることを理解するように求めた。

文学的な言葉と科学的な言葉の違いについては、地球をどのように表現するか、その表現の仕方の違いからも説明されている。W. ワーズワースは地球を「人類の偉大な母」と呼び、地理学者は「扁球」と呼ぶ。ワーズワースの表現は、科学的に精密ではないものの、人間が地球について感じていることを伝えるためには、より適切で妥当なものと考えられた。つまり、文学的な言葉は「正体が十分につかめないままに、私たちの感情を刺激する意識の対象に向かって放たれた」言葉、すなわち「比喩と感情の言葉」であり、「私たちが真実であると感じるもの」を表現することが可能になる一方で、科学的な言葉は、字義的な事実にとどまると考えられていた。

聖書を文学的な言葉として読むことによって、アーノルドは「真に実証可能な基礎」、いわば真実を人間の内面に見いだすことになった。アーノルドによると、キリスト教の真の重心は、奇蹟や預言ではなく、イエス・キリストの方法と秘訣にある。方法は自己吟味、秘訣は自己否認を意味する。イエスは、弟子たちに自己の内面を吟味させ、通常の表面的な自己に対立する「最善で真実の自己」を感じさせていた。ただし、アーノルドにとって、真実とはあくまでも相対的なものであり、「寛大さ」をともなって追求し続けるものであった。アーノルドは、自己の内面のなかの最善の自己を永久に見いだし続ける動的かつ追求的な営みに、聖書の価値を見いだしていたのである。

3. おわりに

両者の異同には、それぞれの人間観が色濃く反映されていた。ハクスリーは、ダーウィンの進化論を擁護したように、人間を自然の一部と見なしていたのに対して、アーノルドは、人間を自然から切り離し、人間が「行為の力」「知性と知識の力」「美の力」「社会生活・マナーの力」という4つの力から構成されると考えていた。その結果、ハクスリーにとっては、科学を介して自然のなかにある真実を追求することが人間を追求することと同義となり価値が置かれた。その一方で、アーノルドにとっては、文学を介して自己の内面にある真実を追求することに価値が置かれることになった。そして、お互いに人生批評と認めていた教養概念も、人間観の違いによって、異なる方向性を有することになった。科学の新興によって、キリスト教で前提とされていた人間観に揺らぎが生じるなかで、両者はともに、子どもたちが教養を身につけて「いかにして生きるのか」を問うようになることを望みながら、ハクスリーは、社会的・関係的な道徳性を求め、アーノルドは、個人的・内省的な道徳性を求めることになったのである。

筒井清忠の整理によれば、日本で教養という言葉が使われる際には、①専門に対する基礎としての教養、②幅広い知識としての教養、③文化の習得による人格の完成という意味での教養、という3つの意味が込められてきた(筒井 2009)。しかし、ハクスリーとアーノルドによる論争の対立点となっていたように、教養概念について論じる際には、知性(知ること)と道徳性(行う

こと)の関係や、個人(内省的)と社会(关系的)の関係といった論点を考慮する必要性を指摘することができる。これらの論点を補助線として、日本の教養概念においてはどのように議論されてきたのか、もしくは議論されてこなかったのか、日本の教養史・教養教育史に即しながら明らかにしていくことを今後の課題としたい。

本稿は、拙著『イギリスの自由教育論争：教養をめぐる科学と文学の相克』（東信堂、2023年）をもとに発表した2023年度第1回日英教育学会公開研究会での講演内容を加筆・修正したものである。ハクスリーとアーノルドのより詳細な比較検討については拙著を参照されたい。

【参考文献】

勝田守一『能力と発達と学習：教育学入門1』国土社、1964年。

京都大学高等教育研究開発推進センター編『生成する大学教育学』ナカニシヤ出版、2012年。

筒井清忠『日本型「教養」の運命：歴史社会学的考察』岩波書店、2009年。

本宮裕示郎『イギリスの自由教育論争：教養をめぐる科学と文学の相克』東信堂、2023年。

松浦良充『「リベラル・アーツ」をめぐる理解と誤解：比較大学・高等教育史の視点から』同志社大学文学部教育学研究室『教育文化』第13号、2004年、111-87頁。