

教養教育について—その哲学的背景としての Perennialism と Progressivism

小 林 哲 也

1

本論文でいう教養教育とは西欧の高等教育の歴史の中に生れ、今日もなお西欧およびアメリカの高等教育の重要な理念の一つとして生きている liberal education あるいは liberal arts education を指す。日本の高等教育にこの教養教育の考え方が入ってきたのは決して新しいことではないし、とくに戦後の高等教育の改革において一般教育が導入されたのにもかかわらず、この教養教育の理念が十分に理解されて大学の教育課程の中に生かされることが少なかったように思われる。その理由としてはまず日本の大学における専門教育や職業教育の過大な重視があげられるが、他方教養教育の理念の主張自体の中に混乱があり、教養教育をして現実的な力のある大学のプログラムとさせないものがあるのではないかと思われる。一口に教養教育といっても内容的にはかなり異った主張がさまざまになされているのが実情であり、またそれらの主張の差の裏にはいろいろな異った哲学上の立場があるのである。

このような観点に立って本論文は教養教育について考えるべき若干のポイントをアメリカにおける二人の代表的な教育哲学者の論によりながら指摘することを試みようとするものである。したがってこの論文の目的はアメリカの教養教育自体についての批判的研究ではない。しかし本論に入る前にそれを進める上に必要なアメリカでの教養教育の問題点について少し述べておきたい。

アメリカの大学は総数約 2,000 といわれ、その中に約 800 の四年制の liberal arts colleges がある。これらの大部分は教養教育を目的としてつくられたいわゆる単一学部の大学であるが、また Harvard College や Columbia College のように総合大学の一部をなしているものもある。Algo D. Henderson によれば liberal arts colleges は目的や教育計画に従って三つのグループに分けられるという⁽¹⁾。すなわち第一は Haverford College や Amherst College のように相互の関連性にある、そして限られた数の人文社会自然の分野において良い質の教育をめざすものであり、第二は Swarthmore や Antioch のように基礎的な人文社会自然の諸分野の諸科目をある特定のプログラムに組むものである。第三のグループは数においてもっとも多いものとされているが、教会とか地域社会とかいった特定の対象に奉仕し、とくに教員養成、実業教育、教会関係の訓練などの職業的機能をもっているものである。

これらの分類は自ら liberal arts college と称している大学についてなされたものであり、厳密な教養教育論者にいわせれば、上述の第三のグループはもはや liberal arts college と称するに値しないということになるかもしれないし、また逆に自ら liberal arts college といわなくても例えば Albany の New York State University College for Teachers のように内容的に第一級の liberal arts college であるとみられるものもあるわけである。このように分類や定義自体がむずかしくなっているところに今日のアメリカの liberal arts education の問題があらわれているといえるのであり、その問題とは伝統的な教養教育の考え方がよかれあしかれ伝統的なままでは維持し得なくなったということである。

伝統的な教養教育とはギリシャ・ローマに発し、西欧中世世界に発展して近代の西欧やアメリカの高等教育にひきつがれたキリスト教的人格形成を含んだ自由人の育成を意図した教育を意味する。そしてこの目的を達成するために、例えば職業的諸学科を排除し基礎的諸学科に限られたカリキュラムや、教師と学生、あるいは学生間の人格的接触を意図したプログラム

などの特長をもつ liberal arts college の伝統的な型がつくりあげられてきたのである。これに対比される型として専門諸科学ないし専門諸職業の要請により、それらの体系に従ったプログラムと組織とをもった専門諸学部がある。今日これらの専門諸学部ないし専門諸学の大学は liberal arts college に比べてはるかに大きな比重を高等教育の中に占めていると考えられるが、その理由として近代社会における諸科学の進歩、ことにその専門細分化と専門諸職業の高度専門化とがあげられる。そしてこの二つの理由がまたまさしく伝統的な教養教育に対するチャレンジとして働いているのである。

すなわち liberal arts college における専門教育の導入、ないし教養教育の専門化への動きである。すでに述べたようにアメリカの liberal arts college のかなりのものが教員養成をはじめ他の職業的教育を主な機能にしている。この傾向が過度に進む場合、liberal arts college の教育が伝統的な教養教育の枠をこえた専門教育となる危険がある。同様な危険は教養教育の内容となる基礎的諸科目が関係科学の高度化に伴って専門細分化してゆく傾向の中にもみられる。これらの危険を専門教育や専門的職業教育を大学院のレベルに移すことで避けようとする動きがある。これは確かに一つの解決策であるが、他面ことに基礎諸科学の教育において初級の学部教育のレベルと高級の大学院レベルとにわけるとは、優れた研究能力をもつ教員を前者においておくことがむづかしいという問題をおこす。さらにこうした liberal arts college に大学院を加えて university にしてゆこうという動きは、当然小規模な liberal arts college という伝統的な型から離れてゆくものである。

こうした専門諸科学ないし諸職業からのインパクトに対して liberal arts colleges が全く受け身一方であるというわけではない。今日伝統的な型に従い、あるいはそれを変容させた型で教育活動が続けている liberal arts colleges の多くは、学問や職業の高度専門化が強まれば強まるほど学部レベルにおける教養教育が重要となるという主張にもとづいている。

この主張は専門教育の立場からもきかれるものであって、教員養成大学や工業大学、神学校などに教養教育の理念とプログラムを導入する、いわゆる専門職業教育の liberalization の動きがそのあらわれである。

いつれにせよこうした今日の高等教育における専門教育、専門職業教育の高度化への要請に対して、伝統的な教養教育をどのように改めてゆくべきであるかということが、今日のアメリカの高等教育、とくに教養教育にたづさわるものの重要な関心事であるということができよう。

(1) Algo D. Henderson, *Policies and Practices in Higher Education*, 1960, pp. 29—34

本論文では上述の教養教育の問題をもっとも明確に、そしてかなりの面に対比的に示したと思われる二人の代表的教育哲学者のそれぞれ代表的な著作をとりあげ、それらの論ずるところに従って教養教育を考える際の若干のポイントを指摘する。選ばれたものは今日のアメリカの教養教育に強い影響をもっていると思われる二つの教育哲学の立場、すなわち Perennialism と Progressivism⁽²⁾ をそれぞれ代表する Robert Maynard Hutchins の *Higher Learning in America*, 1936 と Sidney Hook の *Education for Modern Man*, 1946 である。

(2) Perennialism と Progressivism の分類定義は Theodore Brameld の *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, 1955 によった。彼によれば Perennialism とは「健全な教育、そして健全な文化への望みは中世に教育を支配していた精神への復帰にのみかかっていると主張し、」「時間や空間を超越した、すなわち真の意味での永続的な、したがって perennial——多年永続する——なものである真善美の永遠的な諸原理を重視する」ものである（上掲書 p. 75）。また Progressivism は教育の第一次的な目的を「人々が効果的に考えるように促進すること」とし、科学的方法にもとづいて「すべての人が自らその一部である自然的社会的環境に絶えず知的に適応し、また再適応を行ってゆくこと」を主張するものである（上掲書 p. 75）。なお Brameld はこの二つの立場の外に Essentialism と Reconstructionism とをおいたが、Essentialism の教養教育観はある意味で Perennialism と Progressivism の中間であると考えられるので本論文ではとりあつかわなかった。ただしこれは例えばハーバード報告の *General Education in a Free Society* で代表される Essentialism

の教養教育観の意義を無視するものではない。また Reconstructionism は Bra-meld の立場を指すものであるので本論文ではとりあげなかった。

シカゴ大学の前学長 Robert Maynard Hutchins は Theodore Bra-meld によって「現代アメリカ教育界でもっとも著名な Perennialist」⁽³⁾と呼ばれている。また他の教育学者 John S. Brubacher と Willis Rudy は Hutchins のこの著書を「高等教育の哲学の根本的な検討のための専門家や素人の見解を再び集結することを可能とした」と高く評価し、Hutchins がこの著書をもって20世紀初頭のアメリカ高等教育の諸傾向に対する批評家たちの中での「より畏敬さるべきチャンピオン」となっているといった⁽⁴⁾。この著書において Hutchins はアメリカ高等教育，なかでもその教養教育の混乱と矛盾とを診断し，この遺憾な状態に対する処方箋を書こうとした。これは四章からなりそれぞれアメリカ教育の外的な諸条件，アメリカ高等教育の矛盾，一般教育，大学における高等教育について論じている⁽⁵⁾。

これに対し「Dewey のもっとも優れた弟子の一人」といわれた Sidney Hook はこの著書において Hutchins や Mortimer J. Adler の教育観，ことに liberal education についての Perennialism 流の考えを強く攻撃した。彼はその主張の展開にあたって Pragmatist の Dewey と Realist である Whitehead との両者に拠っている。この哲学上の二つの派の考え方が Hook の哲学の中にどのように統合されているかは更に考究すべき問題であるが，ここではこの両者がいくつかの大きく異った哲学的観点をもちながらも，なお科学的なアプローチという点において共通であり，またこの点が Hook の思考の根本的な特色となっていると指摘するに止める。この著書は十章にわかれ，教育の目的，人間性，社会と教育，アメリカの社会と教育，教育の内容，教育の方法，教育のためのプログラム，職業のための教育，教師，それと聖ジョーンズ・カレッジのカリキュラム批判をそれぞれ扱っている⁽⁷⁾。

(3) Theodore Brameld, *Philosophies of Education in Cultural Perspec-*

tive, 1955, p. 320

(4) John S. Brubacher and Willis Rudy, *Higher Education in Transition*, 1958, p. 286

(5) Robert M. Hutchins, *The Higher Education in America*, New Heaven: Yale University Press, first printing, 1936

(6) Brubacher and Rudy, *op. cit.* p. 290

(7) Sidney Hook, *Education for Modern Man*, New York; John Day, 1946

最後に本論題にこれらの著書を選んだことについて少し触れておきたい。このような論争的な論議に相互の出版時期に10年の差のあるものを対比的に用いることに問題があるかもしれない。とくに Hutchins の場合上述の著書が出てからなお多くの教養教育に関する著述があるのである。しかし本論文の目的は教養教育についての論議の発展を歴史的におうことではなく、むしろそれらの発展の基礎にある諸概念、あるいは考え方といったものを見出そうとすることにある。したがって上述の二書をこの目的に適合する限りにおいて用いることは許されよう。両書のこのような扱いはすでに他の教育史家によってもなされているものである⁽⁸⁾。

(8) Gladys A. Wiggin, *Education and Nationalism*, 1962, p. 232

2

Hutchins と Hook の教養教育についての論議を読んで、われわれはまず彼らの現状の高等教育、ことに liberal arts college における教育についての強い批判と、それらの批判の基礎にある社会哲学とにうたれる。

Hutchins はまづアメリカの教育の外的な条件についての彼の見解を述べている。彼によればアメリカの高等教育についてもっとも驚くべきことはそれを取りかこむ混乱である。そしてその混乱は金銭への愛着、混乱した民主主義の概念、そして進歩に関する誤まれる考えの三つが原因となっておこったと見た⁽⁹⁾。第一の金銭への愛着とは収入の増加や維持をもっとも重要な関心事としている諸大学の態度に関わるものである。これが今日その極に達し、その結果高等教育をよりよい職業のための訓練とか、成人

教育といったようなものに重きをおいた奉仕的機能としてしまい、大学を混乱におとし入れた。体育競技や社交生活への強調は同様な理由によって促進されたもので高等教育を墮落させたのである。

第二の混乱した民主主義の概念はすべての人は同量同種の教育を与えられるべきであるといった見地をつくり出した。この見地は学位称号を求めて競奔するアメリカ人の態度にあらわれている。これは大学の独立した知的な諸活動をおびやかすにいたっているし、また乱用された民主的統制の概念は学問の自由の妨げとなっている。

第三に進歩についての誤った考え方は科学の急速な発展と関わりある物質的な進歩にもとづいたものである。しかしこの社会の発展は科学を哲学から分離し、科学をただ事実の蓄積にのみ従事させ、その結果大学内に反知性的な雰囲気をかもし出すこととなった。

これらの原因にもとづいて今日の高等教育の目的は実用、それもきわめて限定された意味での実用にあるとされている。人々は教育はよりよい仕事をを得るため、あるいはより多く金を得るためのものと考えており、知性の開発がそれ自身価値のあるものであると考えようとししない。このような教育や人々に関わる歎かわしい事態に対して Hutchins は、もしある教育機関が何が高等教育であるかということについて毅然とした明確な態度をとり、かつ人々にそれを示すことができるならば、そこに途が開けるであろうと主張した⁽¹⁰⁾。「何が高等教育であるか」は Hutchins がこの著書において述べようとするものであり、後により詳しく考察されるが、そこに見られるものは古典ギリシャ、中世ヨーロッパに典型を求める高等教育観であり、その点において彼の高等教育の現状についての批判は保守主義ないし伝統主義の立場によるものといえよう。

(9) Hutchins, *op. cit.* p. 1

(10) *Ibid.* p. 32

Hook も現存の教育、ことに大学における教養教育に欠陥があり、またそれに対する批判が存在していることを認める点において Hutchins と

一致する。次の引用文などその批判の調子の高さにおいて Hutchins のそれとほとんど変りがない。

「教養教育が何であるにせよ、教養教育の名に価する教育をしているアメリカの大学はない。全般としていえることは、教養教育の名において行われているものは腐敗した古典的なカリキュラム、さまざまな社会科学の科目、そして狭い職業訓練のプログラムといったもので、全体として無計画で、またいかなる指導的理念によっても導かれていないものである⁽¹¹⁾。」

ただし一つの点において Hook は Hutchins の意見と大きく違っている。すなわち Hook によれば現在欠陥あるということはただちに過去を栄光化することとはならないのである。現在の問題を解決する途は過去には存在しない。むしろそれは現在において探し求められるべきである。なぜなら現在の問題は過去に決して存在しなかった種類のものであるからである。この「現在」の強調は Pragmatist の Dewey, Realist の Whitehead の両者にともにみられる特色である。

このような「現在」の立場から Hook はこの著書において多くのページを社会と教育、ことにアメリカの社会と教育の考察にさいている。彼の社会哲学の立場は計画的福祉経済の制度によって万人に経済上の安全保証を与え、それによって政治的権利と自由に関する民主的遺産を防衛し拡大するというものである。現在の無計画な自由経済制度ではこの民主的遺産はもはや護れないのであって、この破綻が教育においては三つの点にあらわれていると Hook はみるのである。第一は教育財政の不安定が優秀な男女の教職への補充を妨げ、また教育方法の進歩の障害となっている。第二は多くの青年男女が、その能力からみて当然受けるべき資格のある高等教育から除外されている。第三に、これは先に引用した Hook の教養教育の実情に対する批判に対応するものであるが、自由経済下においては教養教育をうけた人々を本当に生かす職業的機會は少ない。その結果学生たちを助けてその能力を発見させ円熟させる liberal arts college の仕事

と、社会がこれらの能力の運用の為に供する職業的機会との間に分離の度がますます激しくなる⁽¹²⁾。このようにして Hook によれば、今日の教養教育の混乱はこうした社会経済上の問題を適格に把握し、文化上の焦点的問題と、これらの問題を処理すべき知的技能および道徳的習慣に対して強調点をおいたプログラムを用意しないところにあるとされたのである。

(11) Hook, *op. cit.* p. xi

(12) *Ibid.* p. 61

このようにして Hutchins, Hook 両者とも現存の教養教育の欠陥に対しては一致して不満を示すのであるが、その欠陥についての分析においてはかなり異ったものがある。もっともよい例として両者の「民主主義の概念」がある。Hutchins によれば「誤れる民主主義の概念」が大学を大衆教育の場に墮せしめ、Hook によればこの「誤れる民主主義の概念」こそ高等育教の機会の拡張を求めさせる「正しい」概念ということになる。いづれにせよこうした差異は明らかに両者の社会哲学の差によるものである。Hutchins の立場は過去に強調点のおかれた保守主義であり、Hook のそれは現在に力点のおかれた進歩主義ということができよう。ただし Hutchins の場合に社会観といっても主に社会における知的な側面ないし思想の面でとらえる傾向があり、彼が範と考える「過去」についても多分にこれを知的なレベルで考えている節がある。この点 Hook が現在の問題をすぐれて経済的社会的なものとしてとらえ、しかもそれらの関わりの中に教育ないし知的なレベルの問題をみてゆこうとするものときわだった対照をなすものである。

こうした社会のとらえ方の差異はこれをさらに一步進めると人間の理解の差としてもみることができる。すでにみたように Hutchins は社会をすぐれて精神的ないし理念的なものとしてとらえたが、また人間についても同様な態度で理解しようとしている。こうした Hutchins の方法を Hook は「人間の本性についての直接的自己証明的直観」による「宗教的ないし形而上学的方法⁽¹³⁾」と呼び、自らの実験的科學的方法と対比させた。

Hutchins は何よりも人間を理性的存在として把握する。そこでは人間性の普遍性、すなわち超自然的な理性的あるいは精神的なものと共通性をもつ人間の本性がもっとも重要なものとされ、個々の人間の性格とか適性などはこれに伴う附随的なものとしてみられる⁽¹⁴⁾。それに対して Hook は人間を「時間的に発展していく過程として、また彼がその不可分な一部である事物の世界、文化、歴史上の関係において⁽¹⁵⁾」みようとする。人間は単なる理性的存在以上のものであり、有機体とその環境との相互作用の特異な過程を通してその特性を変えてゆくものである。「一見恒常的とみえる人間性の諸相も実は生命の条件としての無意識的過程の組み合わせにほかならないのである⁽¹⁶⁾。」このような考えにもとづいて彼は人間には三つの側面、すなわち体力と才能が一定の周期に従って成熟し極点に達し衰退する生物学的側面、社会の成員であり、また彼の生物学的要求と衝動との表現の場としての文化的遺産と社会的組織をうけつぐ社会的側面、それぞれ特徴ある行為の型を示す個性的または人格的側面がある⁽¹⁷⁾と考える。

(13) Hook, *op. cit.* p. 6

(14) Hutchins, *op. cit.* p. 63, 72

(15) Hook, *op. cit.* p. 6

(16) *Ibid.* p. 24

(17) *Ibid.* p. 29

こうした人間観の差異はそのまま教育観の違いとしてあらわれてくる。人間を理性的存在としてとらえる Hutchins によれば、人間は自己の本性、すなわち宇宙の理性的秩序と一致する人間の理性に従うべきものであり、教育とはまさにそのような理性の開発を意味するものであった。この点において Hutchins が次のように述べるとき、彼は教育をきわめて知的な、かつ普遍的なものとしてとらえている。

「われわれの教育の目的はわれわれに 共通の人間性の諸要素を ひき出すことである。これらの要素はいかなる時でもいかなる場所でも同じである。人間をある特定の環境に生活させるために教育するということは、本当の教育の概念とはかかわりあいのないことである⁽¹⁸⁾。」

「教育とは教えることを意味する。教えることは知識を前提としている。知識とは真理のことであり、そして真理はどこにおいても同じである。したがって教育はどこにおいても同じでなければならない⁽¹⁹⁾。」

前述のように人間を多面的にみようとする Hook は教育の目的もまた多元的であるとみた。すなわちその三側面に応じて教育には人間生れながらの能力をもっとも望ましい点まで成熟せしめる「生長」、その生長を社会のすべての成員に適用することを可能にし、また個人の継続的な生長を可能にする民主主義社会のための教育、そして個人の行為に指針を与え判断の能力を与える知性の伸展などがあると考えた⁽²⁰⁾。

人間性を環境との関連でみようとする Hook にとって社会と教育の関係はもっとも重要な問題である。もちろん Hutchins もこの点を無視したわけではない。社会の状態がどのように教育に影響するかについての彼の分析はすでに言及された。しかし彼が「すべての社会すべての時代に通ずる普遍的な教育」という表現をとるとき、その強調点は人間社会の普遍性におかれ、それぞれの社会の特殊性は暫時的な附随的なものとされてしまう。そしてこの人間社会に普遍的真理に基づいた教育を導入することにより、人間は理性化され、社会もまた理性化されるといった一種の「教育ユートピア主義」となる傾向がある。

この点は Hook の強く批判するところで、教育が社会との関連において何ができるかということはただ定義を下したり、あるいは二三の選ばれた、そして分析のない事例にもとづいて判断を下したりするのでは駄目だといっている⁽²¹⁾。そしていくつかの異った社会体制を検証した上で、教育は民主主義社会において他の社会より多くのことができるとした。ただし彼は教育が社会を改革できるとはいっていない。社会変革の決定的な段取りは経済や技術の発展、戦争などによって準備されるものであり、教育のできることは、危険が起ったとき焦点的に活動しはじめる態度と理想を適切な批判的方法によって準備することである⁽²²⁾。こうして Hook の教育目的には必然的にすでにふれた社会哲学に基づいた民主主義のための教

育ということが入ってくるのである。なぜならこの適切な批判的方法自体ただ民主的社会においてのみ可能な教育方法であるからである。

(18) Hutchins, *op. cit.*, p. 66

(19) *Ibid.*, p. 66

(20) Hook, *op. cit.*

(21) *Ibid.*, p. 36

(22) *Ibid.*, p. 40

3

次に Hutchins, Hook 両者の教養教育についての提案を考察する。さきに引用したように Hutchins によれば教育の目的は普遍的な知識ないし真理を教えることであったが、同様に高等教育の目的も真理のために真理を学ぶことであるとされた。彼は今日の高等教育が職業のための準備教育となっていることを歎き、「知識のための知識追求は大学において急速に見失なわれてゆき、間もなく消え去ってしまうのではなからうか⁽²³⁾」と述べた。大学で学ぶものに個々の職業に必要な知識や技術ではなく「一般的諸原理、基礎的諸命題、いかなる学問にも存在する理論 the general principles, the fundamental propositions, the theory of any discipline⁽²⁴⁾」であった。しかるに現実の大学は art にはじまり zoology に終る多数の科目をあたかも百科辞典のように羅列させているに過ぎないのであって、こうした普遍的真理の場からはるかに遠いものである。

ここで Hutchins は大学の諸学問の間に秩序を与え、それによって個々の学問を相互に関連づけ、また真理の全体像の中に位置づけるべき統一的原理の必要をとく。彼によれば真の統一はわれわれがどれが基礎的で、どれが補助的であるか、あるいはどれが意義あるもので、どれがそうでないものかを示してくれる真理の体系 a hierarchy of truth によってのみ獲得されるものであった⁽²⁵⁾。この真理の体系の原理は中世の大学においては神学によって与えられたが、彼はこれは現代の大学によってうけいられることはあり得ないし、また事実うけいれられていないとみた。もう

一つの統一の原理は第一原理の研究によって古典ギリシヤの思想を統一した形而上学である。そして彼はこの形而上学に大学の研究教育に統一を与える原理をみている。「形而上学の光にあてて始めて人間と人間の間柄を扱う社会科学や、人間と自然の間柄を扱う自然科学が形をととのえお互いを明らかにする⁽²⁶⁾。」それ故にもしわれわれが形而上学に再び生気を吹きこみ、それを高等教育のあるべき場所にもどすならば、われわれは現代世界や大学の中に理性的な秩序をうちたてることができるかもしれないのである⁽²⁷⁾。

こうして Hutchins は大学における形而上学部の意義を強調し、さらにすすんで理想の大学はこの形而上学の学部と、それによって学問的統一の基礎が与えられる社会科学と自然科学にそれぞれかわる社会科学部と自然科学部の三つの学部から、そしてまたただそれだけからなるものであると主張する。大学の教育はそれぞれの分野での基礎的な問題について考える教授たちによって行なわれ、それらの分野での諸概念の理解にのみむけられ、いかなる職業的目的をもってはならないものである。このようにして彼は大学から職業教育的性格をもつ学部を排除することを主張し、理想の大学は基礎的諸学問を形而上学的統一原理にもとづいて教える教養大学 liberal arts college であるとした。もっとも他の箇所では大学の専門諸学部を必ずしも全く否定するのではなく、専門教育を改善する方法を述べている。しかしその場合でも専門の諸科目を「本当の大学の精神、すなわちそれを他に 従属するものではなく それ自身のために学ぶという精神で扱う⁽²⁸⁾」こと、すなわち彼の教養教育の理念にもとづくことを主張しているのである。

(23) Hutchins, *op. cit.* p. 41

(24) *Ibid.*, p. 48

(25) *Ibid.*, p. 95

(26) *Ibid.*, p. 97

(27) *Ibid.*, p. 105

(28) *Ibid.*, p. 56—7

教養教育について Hook は Hutchins と異ったアプローチをとった。まず彼の大学論は Hutchins のそれほどに明確に述べられていないようである。彼はいちおう現存の総合大学、liberal arts college、教員養成大学などの存在を認めた上でその論をすすめるが、それらの各高等教育機関の高等教育全体の中での位置づけは必ずしも明確であるとはいえない。これは根本的には彼の「実験的科学的」態度によるものであろうが、またすでに考察したような教育観においては当然多様な高等教育機関が存在するということになるかもしれない。

いづれにせよ、Hook は liberal arts college をすでに見た彼の考える教育目的を達成すべき最高の教育機関と考え、第一義的には研究機関である総合大学の機能とはなして考えた⁽²⁹⁾。つまり liberal arts college は生長のため、民主主義社会のため、知性の伸長のためという教育の全過程を通じて獲得される教育の目的を最高のレベルで達成すべきところであった。ここで注意してよいのは Hook の教養教育すなわち liberal arts college での教育は、Hutchins のそれに比べてより広い目標をかかげていることである。この両者の差は後に考察するように教養教育の内容についての両者の考え方の差として表われるのであるが、教養教育についての基本的な考えにおいて、とくに職業教育と教養教育との関連に関して大きな差を生じている。

すでに見たように Hutchins においては職業的教育は教養教育と全く対立するものであり、liberal arts college あるいはその理念にもとづいてつくられる理念の大学では一切の職業準備的色彩が排除されるべきであった。それに対して Hook はこのような職業教育の排除に反対する。彼によればそもそも教養教育と職業教育の間に明確な区別をおくこと自体がおかしいことである。歴史的にみるならばいわゆる教養教育は一種の職業教育であったのでありまた今日もそうである。ただそれがいわゆる職業教育と違うのはそれが「専門的職業 professions」と呼ばれる職業の準備となってきたことである。しかしこうした事実を目を覆って教養教育の非職

業的性格を強調することは、一方においては教育をうけて社会に出るものが職業人として、生産者として、また消費者として生活するという点を軽視するものである。そしてまた学問への愛以外の動機で学ぶ学生は学問を墮落させるものであるという考え方をすすめる。もちろん教養教育である以上学生にその生活の資を得させる準備だけであってはならない。しかしそれは少なくともこの準備を与えうるものでなければならない。いいかえれば職業教育もむしろ豊かな教養教育の一部となるべきであり、そこでこの職業準備がどのようにしてなされるかが重要となってくるのである⁽³⁰⁾。

他方、いわゆる伝統的専門職以外の職業のための教育を職業教育と呼んで、その実利性を強調して教養教育ときりはなす考え方は、これらの職業準備を狭い職業訓練に墮させてしまう。そして職業教育の立場による人々に教養科目を有目的な科目に対立する因襲的なかざりもの以外の何者でもないといった考え方を与えることとなる。しかしこうした職業教育は職業技術上の責任のみを意識し、その社会的道徳的責任を意識しない人間をつくるという意味で、実は現代の民主主義に対する脅威となるものである。また今日のような急激な科学技術の進歩の時代において、狭い職業訓練を受けたものは急速に役に立たなくなってしまうであろう。しかしこの解決はHutchins のいうような学校教育から一切職業教育を除き、職業訓練をすべて職場の徒弟的訓練にゆだねることでは解決できない。

このようにみた Hook は職業教育の教養化 liberalization を主張する⁽³¹⁾。これは二つの方法によって可能である。すなわち第一はその職業の社会経済全体内の地位の認識、いいかえればその職業的倫理とより大きな社会的倫理的哲学との諸論点との関係の認識であり、第二は特定の分野の業務において用いられる産業的技術的過程や諸発明、指導的な諸理念において例証されたものとしての科学的方法の理論的根拠の研究である。この職業教育の教養化はただ職業教育の改善として捉えられるべきではなく、Hook によればすでに考察したようにむしろ現代の教養教育は当然教養化された職業教育を含まなければならないものである。こうして教養教育と

職業教育との統一が主張されるのである。

(29) Hook, *op. cit.* p. 174

(30) *Ibid.* p. 154

(31) *Ibid.* p. 222

すでに考察したように教養教育のプログラムとして Hutchins はそれぞれの分野の根本的問題を学ぶ形而上学，社会科学，自然科学の三学部の教育を考えたが，それらの教育の基礎となるべき高等学校二年から大学二年までにおよぶ一般教育課程について比較的詳細な提案をした。

Hutchins は一般教育なくしては大学は存在しないと強く主張する。彼によれば学生や教授たち（とくに教授たち）が一つの共通な知的訓練を受けていないかぎり大学は一人の学長と一つの理事会の下にあるという以外に何も相互の間を結びつけるものをもたない異質の諸学部諸学科の集りにすぎなくなってしまうのである⁽⁸²⁾。このような一般教育は彼によればただ大学にゆくもののみに必要なのではなく，すべての人に必要なのである。なぜならそれは知的な能力の開発をめざすものであり，深遠な意味での実用性をもつものであるから。

彼はカレジの学科課程の現状に批判的である。すなわち進歩に関わる誤った考え方は古典や教養諸学科を学科課程から除き，経験的諸科学を過大に強調し，教育をきわめて表面的なものをふくむ現代社会のいろいろな動きに奉仕させるようにした。その代りに彼はもっと共通なそして恒久的な「誰でも自ら教育を受けたといたいものが修得しなければならない永遠に変らない学問⁽⁸³⁾」を提案する。その永遠的な学問とは何か。それは先づ何よりも西欧世界のもっとも偉大な書物の研究を含む。それは永遠的な学問の一部であるがもっとも本質的なものである。これらの書物は何世紀にもわたっての時代の選抜を経て古典となっているものである。「古典とはいつの時代においても現代的なものである⁽⁸⁴⁾。」古典を読むことによって人々はこれらの西欧の知的遺産にふれ親しむばかりでなく，現代のよりよい理解に達することができる。「現代世界や現代思想のみせかけの躍進，

優柔不断，荒廃，ヒステリー，混乱はすべて前時代に考えられ行われてきたものを見失ったことから起こったものである⁽³⁵⁾。」さらに偉大な書物は知識のすべての分野を包括している。

こうして高等学校の二年からはじまり大学の二年に終る四年間の一般教育課程で偉大な書物を読むことは，学生たちに更に高度な学問を進める上での準備と，社会にでてゆく準備を与えることになる。それは成人にその学校教育が終えたあとも現代生活の思想や運動について知的に考え行動することを可能ならしめる読書の習慣と，趣味や批評の基準を開発するのである。

書物を読むためには文法や修辞学，論理学を知らなくてはならない。これらは読み書き話し推論するための準則であり，またいかにして思想や思考が「秀でたもの」 *excellence* となりうるかを決定する手段である。人間の推論過程のもっともすぐれた例である数学も大切である。

これらが Hutchins による一般教育課程の内容であり，これらはすべて永遠的な学問に基礎をおいている。それは身体をつくること，性格形成，社会的躰，人との取引のかけひきなどを除外している。もちろんこのことは現存の一般教育とはかなりかけ離れた内容のものであり，彼自身認めているように彼の案は「時代の悪癖」をうけた現存の大学によってうけいられないものであろう。そこで彼は個々の教員そして最終的には教職全体を本当の一般教育の考え方に改宗せしめることをその目的とする新しいカレッジの設立か，あるいは既存のカレッジのいくつかに福音的な運動をおこすべき時がきたと主張するのである⁽³⁶⁾。

(32) Hutchins *op. cit.* p. 59

(33) *Ibid.* p. 70

(34) *Ibid.* p. 78

(35) *Ibid.* p. 79

(36) *Ibid.* p. 87

Hook は教養教育の内容を述べるに当って，われわれの社会哲学の知的な決定に適切な素材と方法がカリキュラムを決定すべきであり，また民主

主義の市民の教育はわが国文化の焦点的問題と、これらの問題を処理すべき知的技能と道徳的習慣に対する、排他的でないまでも然し中心的な強調を必要とするといっておき⁽³⁷⁾、Hutchins の明白な過去の尊重に対して彼は現在を強調する立場にあるようにみえる。Hook によればある意味ですべての教育は現在のためのものである。われわれが子弟に読み書き算数を教えるのは何もこれらが人類によってかつて獲得された技能であるからというのではなく、これらのものが現在の世界において望ましい一つの連続的な機能をもっているからである。しかしまたカリキュラムが現在にとって適切であるべきであるということは過去の素材をとり入れることを阻むものではない。現在に適切であるということは素材の選択の基準を現在におくということであり、Hook によれば時代の基本的問題、すなわちわれわれの時代と文化によって提出される社会的政治的知的また精神的な種々の疑問に対して適切であるということである。そしてその時代の基本的問題を知的に考えるということは、それらとかりそめの問題とを区別し、また現在に対する意義を見失うことなくして過去との継続を明らかにし、また未来に対する可能の関係を明らかにするものである⁽³⁸⁾。

このようにして Hook はカリキュラムが徹底的に文化遺産にもとづくべきであるか、あるいは徹底的に現在の問題にもとづくべきであるかといった極端な立場をとらない。同様にして彼はある種の特定の科目が本質的に時間空間を越えて教養的であるという立場を拒否する。そして教養教育のカリキュラムは特定の時代の特定の文化に適切な技能と内容とにもとづくべきであるとして彼の案を提示した⁽³⁹⁾。一口にいてそれは数学、自然科学、社会科学、言語および文学、哲学倫理、美術音楽らの諸学問から選択された素材からなり、それらは読み書き、思考と想像的解釈、批判と評価の諸能力を強化させるように学ばなければならない。

liberal arts college のカリキュラムを考えるについて Hook は Perennialist らによるすべてのものに同じカリキュラムという立場も、また進歩主義者たちの創作といわれる完全な自由選抜もともに極端なものとし

て退ける。彼の案は一方においては社会的要求にもとづいたある学生の共通な内容をもつとともに、他方個人の必要に応じた選択の余地をおくものである⁽⁴⁰⁾。この場合のキイとなる言葉が「必要」 *need* である。教育における必要とは何らかの欠如を意味し、これを充たすことが望ましい目的達成のために必要とされるものである。したがって必要はひとり個人的であるばかりでなく社会的なものでもある。

Hook の案によると *liberal arts college* のカリキュラムはまずすべてのものに課せられる二年間の共通の中核カリキュラム *common core curriculum* を含む。これは上に述べた諸科目を統合したものである。学生はその学力と成熟度を証明することによってその一部を免除される。残りの二年間は各学年の特別な興味をもつ方向に従って選択されたコースとなる。クラスのサイズは20人以下で、演習や討論形式が多く用いられるであろう。これらの利点は共通の必要に応ずる要求と、個人の要求の応ずる柔軟性のある設備とを結合する一つの運用可能なカリキュラムの編成を可能ならしめることにあるのである⁽⁴¹⁾。

(37) Hook, *op. cit.*, p. 66

(38) *Ibid.* p. 74

(39) *Ibid.* p. 86

(40) *Ibid.* p. 145

(41) *Ibid.* p. 150

以上 Hutchins と Hook の教養教育観を比較ながら考察した。これから示唆されるものは、第一に教養教育の論議がその前提としての世界観人間観教育観一般と深くかかわりあるということである。Hutchins と Hook の教養教育についての考え方は、既存のものに対する不満という点では一致しても、その他の点については全くかけ離れたものであることを考察した。その違いについてはいくつかの理由が考えられるが、根本的には両者のよって立つ哲学的観点の違いに帰することができよう。彼らの問題接近の方法が全く異なるのである。両者とも教育の目的は人間についての諸概念から導き出されるものと考えたが、その人間について考える方法において

全く異った。Hutchins によれば人間はアリストテレス的な意味における秩序的世界の一部である霊的理性的存在であった。したがって人間の真性いいかえれば人間と神, 人間と人間, 人間と自然などの諸関係を理解するには形而上学ないし神学の助けがなくてはならない。世界には秩序があり, 人間にはこの秩序を知的に理解する力が潜在的に与えられている。この秩序によって人間世界が知的に統一され, また善が存在する。これを欠くとき科学的進歩はただ混乱を来し, また道徳的墮落を導く。秩序の感覚なくしては民主主義はただ混乱を意味する。こうした論議はある意味では単純であり明解である。そして一種の予言的な響をすらもつ。これが Hutchins の論の強い点でもあり, また弱点でもあろう。もし Hutchins の世界や人間についての根本的な概念を信ずることができれば, 人々は彼の教育論を全体として受け入れることができよう。しかしもしそれが信じられなければ全体的に拒否することとなろう。

Hook にとっては科学的方法が問題を理解する途であった。人間は生物的社会の個性的な諸属性に従って理解されるべきである。生物的にいえば生長が人間の目的である。過去の経験によって人間は民主主義社会においてもっとも幸福に生長できることをわれわれは知った。したがって教育の目的は人間の潜在的諸能力を発展させることとともに民主主義社会を発展させることである。この二つの目的は相互的なもので, 民主主義社会なくしては人間は生長できないし, また正当に生長した人間なくして民主主義社会は存在し得ない。こうした Hook の論はそれなりに一つの説得力をもつが, しかし彼の生物的人間解釈に満足しない人によって何のための生長であるかと疑問が与えられるかもしれない。これに対して Hook は社会的理想としての民主主義のためと答える。では何のための民主主義か。それは個人の生長のためである。これは循環論法であって, それを破るにはどちらかの目的, 生長または民主主義を前提として受け入れなければならないであろう。

基礎的な哲学的論議に関していえばどちらがより優れたものであるかと

いう判断を下すことは困難である。世界および人間についての形而上学的な解釈は疑いもなく人間頭脳のもっとも優れた創造物である。それは多くの人々に受け入れられ、また彼らを動かしてきた。事実歴史を進めてきた一つの強い力であるといえよう。またそれは人々に人生と世界についての明確な視点と映像を与えうるものである。他方科学的方法も多くの事柄についてそれらの解釈と解決方法に関して真実と有効な答とを与えてきた。それはまた少くとも現代の世界の諸問題についての形而上学的解釈の限界を証明した。こうした状況においては上に述べたように両者に優劣をつけることは、少くとも一般に教養教育を考えるものにとって困難なことである。

教育に関する哲学的論議の相対的な真実性を検証するもう一つの方法がある。すなわち根本的な哲学的諸前提からこれらを検証するかわりに、それらの論議中の具体的提案と、それらの現存する諸問題に対する実効性とを調べることである。つまり論議の真実性をそれが存在する問題点をどれだけ適格に把えているか、その提案が論理的に一かんしているか、それがどれだけ実際に適用できるかといった点でみることである。

問題点を把握するという点では Hutchins も Hook もともに優れているといえよう。両者とも教養教育が混乱し、それは社会と関係があり、教養教育の改革はこうした文脈において考えられなければならないとした。もちろん混乱といい社会といい両者の意味するところは、それぞれの Perennialist としてまた Progressivist としての哲学的立場によって異なる。しかしそれらはそれぞれ一つの哲学的解釈として論理的に一かんした説得力をもつ。

具体的提案については両者は全く異なる。たしかに両者ともにその提案はその教養教育、知性、学習などについての解釈にもとづいており、また両者とも教養教育の目的としての知性の開発のための学習課程を強調する。しかし Hutchins は偉大な書物における文化的遺産と、知性開発の最良の方法としての論証の技術を強調する。それに対して Hook は知的訓練を一

定の普遍的と称せられる教育内容で行うことに反対し、その時代に適切な広い学問分野による訓練を主張した。どちらが優るかという点になると、両者とも論理的にはそれぞれ一かんしており判定はむづかしい。

しかし提案の実効性という点になると Hook の方が優れていると考えざるを得ないのではないか。Hutchins 自身彼の提案が現存する大学によってうけいれられる可能性が少ないと認めた。彼はいつれかの大学が毅然として彼の提案をうけ実現してくれることを望んだ。大部分の大学は時代の悪徳に影響されているために彼の提案をうけいれないであろう。この非難には一面において同感されうるものがあるが、しかし必ずしもそれは公平な批判とはいえない。なぜなら Hutchins は彼の提案において彼の教養教育が実行されるための条件について触れることが殆んどないのである。彼は学生の個人的差異を個人のもつ偶然的要素として無視した。彼にとって組織運営や地方的な慣習といったものは些細なことであって無視できるものである。教師の資格については殆んど触れられていない。なぜなら教師は学生と偉大な書物との間に介在する附随的なものであるから。

この Hutchins の教育の諸条件についての比較的な軽視に対し、Hook はかなり細部にわたってこれらの諸条件を論じており、この点では Hook の提案をより実効性のあるものとして認めざるを得ない。しかももしこの点で Hook の優越性を認めるならば、さらに一步進めて Hutchins の哲学的諸前提についても、Hook のそれとの比較において疑問を持たざるを得ないのである。なぜなら Hutchins の教育の諸条件についての無関心は決して偶然のものではなく、むしろ彼の哲学的立場から当然の帰結として考えられるべきものであるからである。彼の普遍的理性的立場からして彼は学生の個人差とか、行政上や組織上の問題、教師の資格といった、いわば教育の現場においてもっとも重要な諸点を、偶然的些細なものとして見過したのである。この点において Hutchins の提案は実効性を欠くばかりでなく、また考え方として必ずしも健全なものであるように思われない。もちろん Hutchins が偉大な大学行政家であり、また教育思想家であること

には疑いはない。しかしいかに論理的に一かんし，哲学的に基礎づけられたものであろうとも，それがどんなに些細なものであれ，現場における諸条件を考慮に入れない，あるいは入れられないものであれば教育改革の提案としての意義を失うものである。教養教育を考えるについてはこうした基本的な態度が肝要であると思われる。

（この小論は 1966 年 10 月 9 日に行われた教育哲学会第 9 回大会での研究討議「現代における大学の使命」における提案に加筆したものであるり，また筆者らが現在財団法人三島海雲記念財団よりの援助奨励金によって行っている教養教育に関する研究の一部をなすものである。）

Perennialism and Progressivism in Liberal Education

Tetsuya Kobayashi

Liberal education, a development of European and American higher education, is not new to Japan. Particularly since the educational reforms after World War II, it has been systematically adopted in Japanese higher education in an attempt to liberalize the college curriculum. Nevertheless, liberal education has not yet become established among Japanese higher institutions. This is due partly to the strong bias toward professional or specialized education from the traditional Japanese concept of higher education. This tradition is being reinforced by recent trends toward greater specialization in the various disciplines and professions. In addition, the slow acceptance of liberal education in Japanese higher education is also due to confusion concerning the concept of liberal education, which is interpreted in various ways by different schools of thought.

This paper attempts to clarify the concepts of liberal education from two different schools of thought, Perennialism and Progressivism, by analyzing their basic philosophical arguments of society, man, and education. The two representative educational philosophies selected are Robert Maynard Hutchins for Perennialism and Sidney Hook for Progressivism. Their arguments are tested from two standpoints; logical integrity and actual application. Logically, both are well qualified as persuasive arguments, although they take completely different philosophical view-points. As to the actual application, Hook's suggestions are more practical, and thus the author judges Hook's philosophical view point is more acceptable since the difficulty of the application of Hutchins' arguments are also related to his philosophy.