

The Process of the Birth of "School for All"(Ⅱ) : Through and Analysis of "Bell-Lancaster Controversy"

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/20607

“Schools for All”の成立過程について(下)*

—「ベル-ランカスター論争」の分析を中心として—

安 川 哲 夫

IV ランカスターの教育実践の基本原則 ——カリキュラムを中心として——

すでに指摘しておいたように、すべての者に共通なカリキュラムを与えるという実践原理は、モニトリアル・システムと並ぶランカスター教育の二大特徴の一つであった。共通なカリキュラムとは、この場合、読・書・算のいわゆる3 R'sの教育と聖書に基づく宗教教育を指している。この実践を、ランカスターは、「ある特定の宗派の宗教原理を促進するのではなく、すべての党派的な区分を排して、青少年を有用な知識と指導的で争われないキリスト教の原理において教育する」⁽¹⁾という教育の第一目的から導き出していた。ここで注目しなければならないのは、「有用な知識」の教育と宗教教育がそれぞれ自体固有の領域としてではなく、総体としての〈宗教教育システム〉の中に位置づく不可分の領域として存在していること、そしてその結合が、非宗派的な宗教教育によって社会を再統合しようとする彼の歴史課題に規定されて成立している、という点である。論争の強力な誘因をなし、終始一貫して最大の争点となっていたのは、実にシステムのこの「宗教的な部分」であった。19世紀前半のイギリスの重層的な教育構造は、この面での評価をめぐってやがて形成されるにいたったのである。従って、われわれは、すべての者に共通なカリキュラムを与えるという原

理を説明するためには、それを規定している〈宗教教育システム〉の構造を洗い出すことからまず始めなければならない。

ランカスターの民衆教育へのアプローチは、博愛主義的なキリスト教徒としての立場によって規定されている。彼は、教育の基礎は宗教であり、宗教教育こそ真の教育のための不可欠な基礎手段である、と考える。この立場において、彼は、前世紀後半、日曜学校運動を推進していった人々と同じ精神を有していた。先に引用した彼の教育の目的規定が、1780年代のメソジスト派の日曜学校のそれと一字一句違わぬものであったという事実は、このことを端的に物語っている⁽²⁾。彼が前提にするのは、「人類が宗派に分割されている」⁽³⁾という事実である。この事実から彼はこう推論する。眼前に存在する社会の分裂と大量の貧民の道徳的墮落は、宗教教育の欠如に起因している。宗教教育の欠如は、「形式ばかりにこだわる宗派作りの精神」⁽⁴⁾の結果であり、それがまた社会的な「不和と迫害の源泉」⁽⁵⁾となっていると。

宗教に社会悪の根本原因を求める立場は、同時にその解決を宗教に求める。ランカスターは、宗教のもつ偉大な感化力を決して疑わない。「宗教は心を改善し、生活や行為においてそれを実践へと赴かせる。人々が社会の最良の成員となり、そして人々の諸権利を侵害したり、またいかなる方法においてであれ、仲間に危害を加え

たりしないのは、この感化の下においてである。……真の宗教は、悪の傾向を抑制するのみならず、心を善の傾向で満たす」。⁽⁶⁾この限りない宗教への期待が民衆の教育に際してランカスターを鼓舞していたものであった。それゆえ、彼には、知識の普及による幸福の増進という啓蒙主義的な考えは全くなかった。彼は言う。

「たとえ光り輝く才能をもった若者が、すべての知識、あらゆる学問において完成されとしても、もし彼がキリスト教の歴史や理論について無知の状態におかれ、そして様々な時代において腹黒い者たちが聖なる御名の下でたくらんできたもっともらしい背徳から真理を識別する方法を教わらなければ、またそれを実践してこなければ、それはいったい何の役に立つのだろうか」⁽⁷⁾。

民衆に与えられるべき教育は、本質的に宗教的でなければならない。これがランカスターの基本的な立場であった。だが、ここに一つの疑問が生じてくる。それは、かかる立場に基づくランカスターの教育が 19 世紀初めに改めて人々の注意をひきつけていったのは何故か、という疑問である。これを解く鍵は三つあるように思われる。一つは、宗教教育を聖書に基づかせる実践である。ランカスターはすでに過去の歴史の反省から、教育がすべての人々に与えられ、しかも真に「国民的関心事」となりうるためには、「教育はある特定宗派の教義宣伝の補完物となるべきではない」⁽⁸⁾という格率を打ち立てていた。宗派的なニュアンスからある程度解放されている聖書に依存する方法は、その有効な手段であった。だが、そこに全く問題がないわけではない。というのも、もし教材として聖書そのものが用いられるとするならば、解釈の中立性が常に問われてくるし、また聖書から精選されたものが利用されれば、選択の基準が非難にさらされやすいからである。そこでランカスターが行なった妥協は、18 世紀初期幅広く採用された J. Freame の聖書カテキズム『聖書の

教え』(Scripture Instruction by Question and Answer)の採用であった。彼はこれにモニトリアル・システムを適用した。すべての宗派の子どもたちに大量に宗教教育を与えていくこの方法によって、彼のシステムは国王ジョージ三世を始めとする開明的な国教派貴族および非国教諸派の支持を取りつけていくことができたのであった。

人々の注意をひきつけた第二の理由は、当時「ランカスターの貧民教育計画」と呼ばれた民衆教育促進の方法にある。ランカスターは、民衆の教育を法律によって強制的に実施していく方法には反対であった。「私は時々思慮ある知的な人々が強制的な法律によって教育を改革することを話しておられるのを聞いたことがあるが、それは誠に遺憾に思う。なぜなら、いかなる種類の強制も不快な響きをもち、一般にその効果を達しえないからである」。⁽⁹⁾それゆえに、彼はここに民間の任意の団体、つまり、「一般的なキリスト教の原理に基づいて、そのみに基づいて確立される」⁽¹⁰⁾協会の設立を訴え、これによる民衆教育の拡大を提案する。これはやがて「内外学校協会」として全国的に組織化されていくことになるが、ランカスターがそこに期待するのは、諸宗派の人々の結集による社会の団結である。彼は言う。「キリスト教の基礎だけは十分に広いものであるので、人類の大部分はそれに基づいて家族の子どもとして手に手を結ぶことができる」⁽¹¹⁾と。要するに、非宗派的な宗教教育の普及を媒介にして、宗派に分裂している社会を再び宗教的に、——ランカスターの好んだ言葉に従えば、「慈善の精神」において——再統合すること、これがランカスターが民衆教育の拡大に託した歴史課題であった。

最後の理由は、ランカスターの〈宗教教育システム〉が、聖書の知識のみならず、世俗的な一般的知識をも同時に安く効率的に教えるシステムであったことと関係している。実は、後に明らかにされるように、システムそれ自体のもつこの二重の性格こそ、「半ば世俗的、半ば宗

教的な問題」⁽¹²⁾として展開される「ペルー・ランカスター論争」の引き金となったものであったが、それは、直接的には、ランカスターが真の宗教教育の確立のために採用した以下の方法、つまり、宗教教育を通して読み書きを教えるのではなく、まず読み書きの教育を行ない、そして後それを基礎に宗教教育を与えるという方法から生じていた。知識の教育を優先させるこの方法を、彼は、信仰を神への絶対的な服従においてではなく、知識との結合において把握する知信一体観から引きだし、正当化していた。彼はこう言う。

「何人も神の教えに従順であることが心の中で知識と歩調を合わせる時、その人はキリスト教徒である。またキリスト教の成果が産みだされる時、その人は、いかなる宗教を抱いていようと、明らかに聖なる主の下僕である。この知識の宣布とキリスト教の成果の産出が真のキリスト教徒の数を増大させるのである」。⁽¹³⁾

もちろんここで言われている知識とは、直接には宗教的な知識を指している。しかしながら、信仰論において知識を志向していくこの態度は、必然的に聖なる知識を基礎づける世俗的な知識一般の獲得と読み書きの能力の育成に向わざるをえない。実際、ランカスターはこの種の知識をも宗教教育の手段として大いに是認しようとするのである。彼は言う。「有用な知識は、良い知識であったり悪い知識であったりするかもしれないが、たとえ悪い知識であったとしても、手段においては決して誤ってはいない」⁽¹⁴⁾と。

ランカスターが、この手段としての知識の教育に多大の改善を加え、それを徹底して教えていったことは、ここであえて指摘するまでもないところであろう。だが、再度強調しておけば、知識の教育のそうした改善の努力は、ここでもやはり、宗教的・道徳的人間の形成という彼の教育の究極の課題に促されてきたものであった、というべきである。「有用な知識」の教育は、そ

れ自体に価値があるのではない。それは、各人がそれぞれの境遇にとどまって、その生を全うする限りにおいて「有用」であるにすぎない。それゆえ、その教育は常に宗教教育に従属していなければならない。「読み方は、一教科ではなく、宗教的・道徳的教育の手段である」。⁽¹⁵⁾彼はこう考えるのである。従って、最終の第8クラスの生徒に世俗的な読み物や学問入門書が与えられていたとしても、それは、これらの世俗知が「生徒の道徳的・宗教的改善により適したもの」⁽¹⁶⁾である、という判断がそこに働いていたからであった。

しかし、かかるランカスターの判断にもかかわらず、彼の〈宗教教育システム〉には一つの大きな〈落とし穴〉があったといわなければならない。それは、手段としての「有用な知識」の教育が、徹底化されていけばいくほど自己目的化し、その結果全体の宗教教育のシステムからすべり落ちていくという矛盾である。これはランカスター自身には全く気づかれていない問題であった。後の「内外学校協会」は、規定の第4条に「読み方の教材は聖書の抜粋を用いて行なわれなければならない」という項目を設けることによってその歯止めとしたが、国教会・体制派と中産階級・功利主義者たちは、それぞれ違った角度からであったが、この〈落とし穴〉を問題にした。つまり彼らは、ランカスターの宗教教育システムが民衆に知識の教育をそれ自体独立して与えることのできるシステムであることをいち早く看破したのである。ランカスターの教育をめぐる発生した「ペルー・ランカスター論争」が、「民衆に知識を与えることは是か否か」という民衆教育の根本にかかわる問題からまず出発しなければならなかったのは、実はこのためであった。後期の宗教教育のあり方をめぐる争いは、この初期の対立のいわば変形にすぎないのである。

そこで以下、初期および後期の国教会・体制派のランカスター批判の論理と、それに対抗する中産階級・功利主義者たちの支持の論理を分

析しながら、“Schools for All”が中産階級・功利主義者たちの新たな社会統合の手段として成立していく過程を明らかにしていこうと思う。

V 「論争」初期における対立の基本的 モチーフ ——社会統制の二つの型——

(1) 論争は、すでに述べたように、二つの異質な相が互いに折り重って成り立つ問題の構造を有して、“世俗的”な相から“宗教的”な相へ、民衆教育の是非を問う問題から教育そのものの本質を問う問題へと発展していった。論争のこうした様相と展開は、国教会・体制派と中産階級・功利主義者たちの民衆教育に対する接近態度の違いを如実に表わしたものであったが、その方向を具体的に規定していったのは、国教会・体制派のランカスター教育に対する批判の論理であった。それゆえ、ここではまず、ランカスター訴訟をおこしていった国教会・体制派の論理がいかなるものであったかを知ることが先決の課題となる。

初期原告団の訴訟理由は「教会の危機」(church in danger)である。これは二つの側面から叫ばれる。社会的側面と教育的側面である。

社会的側面からみた場合の彼らの訴状内容を整理すれば、次の通りである。

社会は、その成員が種々の階層に一定の適切な比率で配分されている時、安定し、調和を保つ。誰がどの仕事につくべきかはすでに神慮により定められている。人々はその生まれながらに運命づけられている地位(=身分)に踏みとどまり、天職を全うする限りにおいて幸福なのである。従って、額に汗して日々労働に従事し、その日の生活の糧を稼ぎださなければならない大部分の民衆にとって、真に必要な幸福の条件は、勤労、従順、節制、儉約、忍耐である。読み書きの知識は、彼らの生活の場に直接役立つものであるならば必要であるかもしれないが、

その範囲はごくごく限られたものであるので、大部分の者にとっては不要である。否、それどころか読み書きの知識は有害ですらある。なぜなら、「民衆は読むことができるようになると、扇動的なビラやその他の政治的な出版物を読むことで時間を浪費し」⁽¹⁷⁾、徒党を組んでは暴動に走り、また主人をバカにして彼に服従しなくなるからであり、更には、「上手に書くことを学んだ者は、喜んで農業に従事せず、事務仕事の地位にあこがれるようになる」⁽¹⁸⁾からである。それゆえ、「社会の一定程度を越えた読み方の教育を与えることは正しくない」⁽¹⁹⁾し、また「書くことと計算することを教えることは、何の効用も何の道徳性も認められない」⁽²⁰⁾ので、それらは民衆の教育から排除されるべきである。

以上が「教会の危機」を叫んでランカスターの教育に反対する、国教会・体制派の民衆教育促進不要論ないしは有害論の論理である。これをいま、原告団の一人ペル本人の言葉に従って論述するところなる。

「一般的知識の普遍的な普及のための空想的な計画(ランカスターの貧民教育計画—引用者)は、人体の腹部にあたる人々(中産階級)や他の成員の作り話をまもなく実現し、その結果、一般の福祉の要であり、上層階級同様下層階級の幸福の基礎である社会の序列と階級の区分を混乱させるであろう。……それゆえ、そこには日々の骨折りの仕事に運命づけられている人々の心を無差別な教育によって彼らの境遇以上に高め、彼らに彼らの状態についての不満を抱かせ、不幸だと思わせる危険性がある。従って、一般の人々には金のかからないプランで聖書を読むことや、われわれの神聖な宗教の教義を理解することを教えることだけで十分であろう」⁽²¹⁾

次に、教育的側面での「教会の危機」の叫びをみてみよう。彼らの主張はこうである。

教育の根本原理は、「子をその行くべき道に

従って教える」（箴言、22-6）ことにある。民衆教育の本質は宗教的訓育である。「宗教教育によってのみ、民衆は立派な臣民となることができ、また彼らの幸福は達成される」。⁽²²⁾ この教育を掌るのはもちろん教会である。なぜなら、「信仰が服従の生きた原理」であるので、宗教的世界においても、また人間的な社会においても必須の義務である服従——神の絶対意志への服従と法の権威への服従——は、牧師が行なう宗教教育だけが教え込むことのできるものであるからである⁽²³⁾。従って、民衆には聖書を読めるぐらいの力をつけてやるだけで十分である。ただし、その際の実践にあたっては、できる限り義務を義務としてそれ自体で教え、そしてその義務感の喚起において宗教的・道徳的行為への実践意志を形成することが重要である。罰による神の怒りの恐怖は、この場合最も有効な教育手段である（—ここからカテキズムと讃美歌を主たる内容とし、宗教的情操の涵養を目的とする彼らの教育の論理が成立してくる）。

以上の点から導かれてくる批判の一例としてわれわれはランカスターの教育を「宗教的、道徳的、政治的観点において大いに異議あり」⁽²⁴⁾としたボウルズの反対論をあげることができる。彼は言う。その教育は、種々の宗派が異っているのはキリスト教の非本質的な部分であり、本質的な部分においてはすべての宗派は同意するという「誤った仮説」を採用している点で非キリスト教的であり、次に、信仰なしに服従を期待する点で反道徳的・反宗教的であり、最後に、立法者の命令の権利とそれへの臣民の服従の義務を教え込んでいない点で反体制的であると。「確固たる（信仰の）原理を教えられることなしに世間に送り込まれた貧民の子どもたちは、読み書きの知識を教わった結果、社会の非常に危険な成員となるかもしれない」。⁽²⁵⁾ これが彼らの危惧心である。これを一言で表わせばこうなる。「宗教のない教育だって！何と反キリスト教的な考えだ！」（Education without Religion！ Anti-Christian Idea！）

「教会の危機」を理由になされた国教会・体制派の、ランカスターの教育に対する異議申し立ては、以上の通りである。彼らが何を具体的に危機と感じたかはもはや明らかである。それは、既存の伝統的な身分階層的な社会秩序とそれを基礎づけている教会体制および国教会の教育独占支配体制の危機である。「子をその行くべき道に従って教える」教育とは、民衆の子どもを親と同じ身分に向けて、また現統治体制に従って教育することを指している。「教会の危機」の叫びは、いうなれば、体制派の社会秩序の維持と確保のための切実なる叫びであった。中産階級・功利主義者たちがランカスターの教育システムの促進にあたってまず克服しなければならなかったのは、フランス革命の恐怖から宗教的イデオロギーによって再補強されたこの種の非難であった。

（２）では、当時、国教会・体制派のそうした非難に抗しながら、ランカスター・システムを支持・促進していった中産階級・功利主義者たちは、いかなる点においてその有効性を認識していたのであろうか。

市民社会体制の秩序維持という大目的においては、中産階級・功利主義者たちも原告団と同様であった。しかし、彼らはランカスターの教育システムこそその最も有効な手段であると考えた。この初期の弁護団として、われわれは三人の人物をあげることができる。1806年および1807年に“Edinburgh Review”誌で論陣をはったS. スミス、1807年に議会において「普遍的な国民教育制度」樹立の提案を行なったS. ホイットブレッド、1810年に“Edinburgh Review”誌上で論争の「予備的性格の問題」として民衆教育一般の問題を扱ったH. ブルームの三人である。ここでは一応ホイットブレッドに焦点を絞り、中産階級・功利主義者たちのランカスター支持の理由を見てみることにしよう。

ホイットブレッドが、7才から14才の貧民子弟に2年間無償で3 R'sと宗教の教育を与える「普遍的な国民教育制度」構想——後に「教区

学校法案」(PAROCHIAL SCHOOLS BILL)として審議される——をはじめて明らかにしたのは、1807年12月19日の下院での「救貧法改正法案」提出事由説明においてであった。政府が民衆教育を準備すべきことの必要性を彼に自覚せしめたのがT. R. マルサスであったことはよく知られている。ホイットブレッドは『人口論』の原理を実行に移すため、ここにイギリス最初の義務教育法案を提出するのである。彼に「普遍的な国民教育制度」の実現可能性を認識せしめたものは、言うまでもなく、ランカスターの教育システムである。彼はその演説の中でははっきりとランカスターの名をあげ、彼の教育計画と教育システムを推奨する。

「今こそ特に国民教育制度の樹立に好都合な時機である。なぜなら、数年前に発見された青少年の教育に関する計画は、今ではかなり完成された状態にまで達しており、しかも幸いなことには、それは学問の目的が絶対的に迅速かつ低廉に達成される法則と結合しており、人類に大いに役立つという明確な見透しをもっているからである。……私は、ランカスターが偏屈と偏見ある人々から著しい反論を受けている人物であることは百も承知している。しかし、彼はあらゆる理由から奨励し保護するに足る人物であると思う。……彼がバラの無償学校で実践している原理は、調べてみれば、明らかに効用と経済性に基礎づけられているので、それは確実に普及するにちがいないし、また最終的にはわが国ばかりでなく、ある程度文明の進んだすべての国々の教育にその教育の様式を提供していくことになろうと確信している」。⁽²⁶⁾

「ペルー・ランカスター論争」史上におけるホイットブレッド法案のもつ意義は、それがランカスターの教育計画をはじめて議会上に登場させ、それに基づく国民教育制度の樹立を中産階級の政治的日程の中に組み込ませた点にあると思われるが、それはさておき、われわれはここ

では、中産階級・功利主義者たちがランカスターの教育の有効性を学問の目的との類似性から強調していた点に特に注目しなければならない。というのは、彼らは明らかにランカスターの教育システムを知識の一般的な普及の手段として位置づけ、そこに知識の拡大による幸福の増進と社会秩序の安定化という新たな課題を期していたからである。彼らは、宗教が教育の、また従って幸福の基礎であるとは決して考えない。彼らに従えば、それは知識であり、知識の「教育が道徳と幸福の促進に寄与する」⁽²⁷⁾のである。ホイットブレッドははっきりとした口調でこう宣言する。

「人間が野蛮な状態から一步一步と文明社会において最高に磨かれた洗練さに到達するまでの歩みを辿ってみよ。そうすれば、文明に向けてのあらゆるステップが徳性と秩序に向けての第一歩である、と諸君は告白せざるをえないであろう」。⁽²⁸⁾

中産階級・功利主義者たちがランカスターの教育システムにみた観点は、知識の教育のもたらすこの文明進歩史的な観点であった。ランカスターの教育は、それゆえ、彼らにとっては、従来救貧法の枠内でのみ捉えられていた「貧民管理」の問題を「国民教育」の問題として浮びあがらせ、そして、それを一国の政治社会体制にかかわる重大事項として問題にする格好の媒体であった。ホイットブレッドが民衆に教育を与えることの重要性の第二の理由として、「政治上の観点」を強調し、「民衆の統治に確固たる安定性を与えることができるのは、民衆の教育だけである」⁽²⁹⁾と述べる時、このことはより一層明らかになってくるように思われる。

新たな市民社会の担い手たちは、すでにこの時期、来たるべき国家のあり方とその下での民衆教育のありうべき姿を模索していた。国民普通教育制度の樹立は資本主義国家政策の不可欠の一部であった。ランカスターの教育システムは、それが知識の教育を促進するシステムである限りにおいて、この国民教育制度の早期実現

に向けての最も有効な手段と考えられたのであった。

（３） さて、以上ランカスター訴訟における初期原告団と弁護団の双方の主張をみてきたが、この両者の言い分をいま思想史的側面から吟味してみるならば、そこにどのような対立の図式を描くことができるであろうか。

一般には、重商主義段階のマンデヴィルのな、「低賃金政策という純経済的見地」に基づく民衆教育有害論と、産業資本主義段階のスミスマルサスのな、「治安対策という政治的見地」に基づく民衆教育有用論との対立として描かれるのが普通である⁽³⁰⁾。マンデヴィルとスミスマルサスに民衆教育の理論的な対立を求めることは、論争の当事者たち自身の言からも容易に肯首されるように思われる。例えば、ブルームは、1810年の“Edinburgh Review”誌上において、「貧民教育反対論は明らかに現代的なものではない。それはまた純粋に牧師的なものに起因しているのではない」と断言し、ベルおよびその一派を「マンデヴィルの現代の正統な後継者」と非難していた⁽³¹⁾。しかし問題は依然として残る。最も大きな問題は、その理論的な対立がいったい何によって規定されていたかという点である。「低賃金政策という純経済的見地」対「治安対策という政治的見地」というレベルを異にした図式では、せいぜい力点のおきどころの違いを説明こそすれ、真の理論の対立とはなりえていない。すでに見てきたように、ベル＝マンデヴィル派もスミスマルサス派も、政治的および経済的理由からそれぞれ民衆教育有害論をあるいはまた有用論を展開していた。われわれに求められているのは、全体としての理論の対立である。この点の解明こそ、初期「ベル＝ランカスター論争」の歴史的社会的意義とその性格を見極めるための最も重要な鍵となるはずである。結論を先取りして述べておけば、その理論の対立は、社会統制をめぐる近代の二つの型の対立であったように思われる。以下、これを実際にマンデヴィル、スミス、マルサスの諸論に

あたりながら論証していきたいと思う。

周知のように、マンデヴィルがかの有名な民衆教育有害論を展開したのは、『蜂の寓話』第二版（1723年）に付加された「慈善および慈善学校論」（An Essay on Charity, and Charity-Schools）においてであった。⁽³²⁾ 19世紀初頭、国教会・体制派がランカスターの教育を社会的側面で批判する際に用いた理由のほとんどすべてを含んでいるこの書は、皮肉なことに、もとはといえば当時のトーリー・国教会＝高教会派主導の慈善学校運動を批判して書かれたものであった⁽³³⁾。が、それはさておき、われわれとしてはまずその中の次の一文に注目することがより重要であろう。

「社会を幸福にし、民衆を最もみすばらしい環境下に安んじさせるには、彼らの大多数が無知で貧乏であることが必要である。知識はわれわれの欲望を拡大し増大するし、また人は欲するものが少なければ少ないほど、より容易に彼の必需品は供給されるからである。それゆえ、あらゆる国家と王国の福祉と至福は、労働貧民の知識が彼らの職業の範囲内に限定され、彼らの天職に関する事柄以上には決して及ばないことを要求する」⁽³⁴⁾

マンデヴィルの民衆教育観は、国家・社会の全体の幸福との関連——「経済的見地」もこの中に含まれる——で論じたこの一文にすべて凝縮されているように思われる。民衆教育に対するこの接近態度は、しかし、マンデヴィル固有のものではなく、彼同様近代市民社会の理論家であったスミスにもマルサスにもまたあてはまる。そこであらかじめ、理論の枠組規定のためにも、近代市民社会にあって民衆の教育が何故に問題となり、またいかなる位置を占めたかについて簡単に触れておきたいと思う。

改めて述べるまでもなく、近代市民社会は分業と交換に基づく自由主義経済をその根幹としている。マンデヴィルは、その経済的メカニズムの分析を通して、個人の利益・幸福の追求

（即ち「私悪」）が他人の利益・幸福の増進（即ち「公益」）に一致することを主張することでスミスの先駆をなした。諸利益の自然的な一致が自由放任政策の前提原理であった。しかし、ここで決して看過されてはならないのは、個人の自由な経済活動が人々の調和を可能にするという信念の裏には、常にそのような仕組みを保障する国家の干渉を当然視する立場があったという点である。つまり、個人的経済的自由主義は、社会の秩序と平和をまもる一定の社会法制的な枠組を前提としている。利己心の発動が他人に害を与えずに社会の利益に合致せしめられるのは、この枠組が整備されている場合に限ってのことである。社会のこの枠組を組織し整備するのは国家の仕事である。自由放任の原理と国家干渉の原理は、それゆえ、表裏の関係にあり、相補的である。

では、国家が全体の利益のために整備すべき社会の枠組とは何か。それは、各人が他人の利益のために労働することに私的な利益を見いだして一つの全体を構成するような、そうした労働の相互依存的な社会を組織し確保することである。マンデヴィルもスミスも、この社会は既存の社会によってすでに保障されていると考えている。つまり、彼らは社会の個々の成員が種々の階層に、また生活の仕事に一定の比率で機能的に配分されていることを前提としている。社会の全体の秩序と調和は、従って、この静的で階級組織的な社会の維持にかかっている。民衆の教育が近代市民社会において問題とされているのは、そうした社会の秩序と調和が危機の状態に陥り、そして社会の利益が確保されなくなる時である。この時、民衆の教育は常に国家干渉の対象となり、政治の固有の一領域をなすことになる。

マンデヴィルに話しをもどしていえば、彼が民衆教育有害論を説くのは、まさしくこの次元においてであった。彼が民衆教育の判定の基準として依拠した社会の幸福は、二つの軸から成り立っている。「国家の調和」（Harmony of a

Nation）と国富の増大がそれである。前者の「国家の調和」は、マンデヴィルの言葉を用いると、「社会の均衡」（Proportion of the Society）の上に成り立つものである。この「調和」＝「均衡」はひとえに一定数の労働者を確保することにかかっている。マンデヴィルはその手段は無知であると考えた。「良く秩序化された社会にあっては、一定比率の無知が必要である」。⁽³⁵⁾他方、富の増大は一定数の労働人口と労働生産性に依存する。「奴隷が認められていない自由な国家にあっては、最も確実な富は勤勉な貧民が多いくることにかかっている」。⁽³⁶⁾マンデヴィルに従えば、民衆の無知と貧困が「国家の調和」と富の増大から成る社会の幸福の必要条件となる。こうしたマンデヴィルの保守的な態度の背後に貧民＝愚民とする労働者観があったことは確かである。このことは、彼が市民社会を利己的な欲望の体系とみなし、そして、欲望の種類の増大に社会の発展と進歩を展望しながらもその理論的な範疇から労働者階級を除外していたことから明らかである。⁽³⁷⁾

以上のことから理解されうるのは、マンデヴィルの民衆教育有害論は、民衆を無知にとどめおくための一つの教育政策の主張であったという点である。つまり、それは、「賢明な立法者」が社会の秩序維持と国富の増大のために民衆の教育に適切な手段を講ずべきことを説いた一種の国家干渉の論理であった。もっともマンデヴィルはこの理論によって積極的な国家干渉を提唱しているのではない。彼がそこで言わんとするのは、たとえ善意によるものであれ、目先のきかぬ慈善学校運動の内部干渉は、自律的な経済社会を保障している国家・社会の秩序と調和を破壊することになるという点である。こうした政策を成り立たせているマンデヴィルの教育の理論は、「無知は服従と献身の母」という原理である。彼は民衆の無知を「市民社会の構成物の必須要素」⁽³⁸⁾として重視する。これは社会統制の一つの方法である。マンデヴィルの教育論は、この無知による社会統制という理論の典

型をなしているように思われる。

ところで、マンデヴィルが、知識のもつ社会的な役割機能の大きさを自覚するがゆえに、民衆の教育を抑制せざるをえなかったとするならば、それを逆にプラスの側面で捉え、民衆教育の促進を市民社会の調和的な発展に不可欠なものとして重視していったのは、スミスとマルサスであったといわなければならないであろう。社会政策の一環としての民衆教育のこの政策転換は、重商主義段階の身分化された静的な社会が、産業資本主義段階への移行によってひずみを生じさせ、そして新たな社会秩序の枠をはめることの必要性が認識されてくるにつれてきわだっていくが——18世紀後半の公教育・私教育論争はこの点で重要である——、その初期の最も決定的な段階にスミスの教育論が位置するのである。

スミスに民衆に教育を与えることの必要性和重要性を強く促したものは、社会的分業と職業的分化の進展による労働からの教育の剝奪、およびそれに伴う以下のような「知的な、社会的な、軍事的な美德」⁽³⁹⁾の崩壊であった。私生活の義務の不履行、やさしい感情の喪失、利害関係を判断する理解力の麻痺、武勇精神の喪失等。教育は、まずこうした公私にわたる全面的な人間破壊から労働者を予防し、次にその必然の結果もたらされる無知とそこから生ずる社会的政治的不満を解消する役割を期待されて、18世紀後半、市民社会の発展の必須物として重視されてくることになる。スミスの国家による国民教育制度樹立の要求はその最たるものであったのである。やや長いが『国富論』（1776年）における次の一節を引用しよう。

「（文明社会において）人間としての知的諸力を立派に働かせられない人は、……人間の本性の性質上なお更のこと基本的な面において不具にされ、畸型にされているように思われる。かりに国家は国民の下層階級を教育しても何の利益もひきだせないとしても、彼らをまったく無教育のままで放

置しておかないようにすることは、やはり国の配慮に値しよう。ましてや国家は、彼らの教育によって少なからぬ利益をあげているのであるからである。彼らは教育を受ければ受けるほど、無知な国民の間では最も怖るべき無秩序をしばしばひき起こす狂信や迷信の惑わしにひっかかることがそれだけ少なくなる。そのうえ教育のある知的な国民は、無知で愚昧な国民よりも常により慎重深く秩序を重んじる。彼らは、それぞれ個人として、無知で愚昧な人よりもいっそう尊敬されるべきであると感じており、法律が認める目上の人びとも自分の方をより尊敬してくれると思ひ、従って彼らはこれらの目上の人々を尊敬する気になっている。彼らの方が、派閥や反徒たちの利己的な利害をからめた不平はゆっくり検討してみようという気になりやすいし、それを見抜く眼もより鋭い。また彼らはこのゆえに、政府の施策への無茶な、あるいは不必要な反対をするように引き回されがちな傾向も少ない。自由な国々では、政府が安泰であるかどうかは、その行動に対して国民が下す判断が好意的であるか否かに大きく依存するから、国民が政府の行動に関して、彼らがせっかちに、または気まぐれに判断を下す気にならないようにすることは、確かに最高の重要事であるにちがいない」⁽⁴⁰⁾

ここにはもはや労働者を貧困者と同一視し、彼らを本性上怠け者と考えたマンデヴィル的な重商主義的労働者観はない（スミスは労働者の労働を経済社会のマン・パワーの機能と考え、近代的な労働者育成のために高賃金と生活改善を要求する）。が、それにもましてより重要なのは、スミスが無知ではなく教育（知識）をレセ・フェールの経済政策にとっても、またその制度的な枠を保障する統治の安定の上でも絶対に不可欠なものとして重視し、教育への国家干渉を自由放任原理の補完として位置づけたことであ

る。彼は既存の社会は、個人の利益が全体の利益に一致する自然的秩序を現わしている、と考えていた。しかしこれはあくまでも、社会を構成するすべての成員が真の利益が何たるかを知り、社会全体の利益に導かれて自己規制をすることを条件として成り立つ秩序であった。ところがこの秩序がいま分業がもたらす無知によって危機にさらされつつあるのである。無知は、労働者たちが自分たちの真の利益は既存の秩序の中で満たされているということを理解できない点にある。それゆえ、それは容易に「狂信や迷信」のえじきとなり、市民社会の自律的な作用を阻害する要因となると考えられた。民衆教育への国家干渉が正当化されるのはこれゆえである。スミスは今や知識を社会の秩序と調和の維持にとって不可欠の要素とみなす。彼は言う。「科学は熱狂や迷信という毒に対する偉大な解毒剤である」⁽⁴¹⁾と。

このようにして、知識のもつ社会的な機能を重視し、国家による教育制度の樹立を要請してくるスミスの教育論は、知識（教育）を社会統制の手段とする理論に基づいている。教育は、単に犯罪を減少させるという消極的な意味においてだけではなく、人々を既存の社会秩序に従わせ、全体的な均衡と統一を形成していく積極的な意味においてもその有効性が認められてきたのである。

『人口論』の著者マルサスは、18世紀後半スミスによって提起された社会統制の手段としての教育というこの考えを、19世紀初頭再び強調することによって功利主義者たちに伝播した思想家の一人であった。彼は、人口制限の一要因として労働者の道徳的抑制を強調した『人口論』第二版（1803年）の中で、こう主張する。

「私がこれまで聞いた、イングランドの国民教育制度に対する主要な反対論は、民衆がペインの著書の如き書物を読むことができるようになり、そのためにおそらくは政府に由々しき結果をもたらすであろうというものである。しかし、この問題について

私はアダム・スミス氏と全く同意見で、教育を受けた知識ある民衆は、無知な民衆よりも扇動的な書物に惑わされることにはるかに少なく、また利己的で野心的なデマゴグたちの嘘言を看破することにはるかに容易であると考えている」⁽⁴²⁾

マルサスは、ここから、「民衆の教育を準備しない政府は、決して完成の状態へは近づきえない」⁽⁴³⁾こと、それゆえに、「善き政府」は「善き教育制度」に基づくべきことをテーゼとして打ち出し、そして特に「市場が規則づけられている共通の原理」⁽⁴⁴⁾即ち経済学の知識を教えることこそ統治の安定のための不可欠な要件であると主張する。マルサスには、人間疎外の克服というスミスの教育論のもう一つの視点は欠落していたけれども、民衆の無知を人口の原理についての無知として特に内容規定することによってスミスを一步越え、功利主義者たちの教育理論に近づいていた。

以上、マンデヴィル、スミス、マルサスの理論に直接あたりながら「ペルーランカスター論争」初期の対立の基本的モチーフをみてきた。それをいまここに簡単に要約すれば、それは、静的で階級組織的な社会を前提とした社会統制の方法論的対立、ということにつきるように思われる。この対立は、また一面では重商主義国家政策と産業資本主義国家政策との対立としても捉えられうるが、その際、われわれが注目しておかなければならない点は、この対立の根底の一つに労働（者）観の対立があったという点である。1810年の論文でブルームがペルー＝マンデヴィル派を批判した観点の一つは明らかにこれであった。彼に従えば、人間は欲求という差し迫った動機によって動かされ、また労働せずに生きていくことは不可能であるから、満足すればそれだけ働かなくなる。それゆえに「貧民を働かせるようにする確実な方法は、彼の欲望を増大させること、つまり、彼の知識を拡大することによってしかない」⁽⁴⁵⁾近代的な労働者の育成は、新たな社会秩序の形成の課題と並んで、

この時期、中産階級・功利主義者たちによって国民教育制度に期待された歴史課題の一つでもあったのである。

VI 「論争」後期における対立の理論的 変容

——ミル“Schools for All”への道——

(1) ところで、初期の論争におけるマンデヴィル派對スミスマルサス派の社会統制の方法をめぐる理論の対立は、工業化、都市化、資本主義化の更なる進行の中で、無知で無秩序な貧民プロレタリアートが大量に創出され、これまで利益の自然的一致を保障していた伝統的な社会法制的枠組が破綻をきたすにつれて新たな理論的変容を迫られることになる。貧民の子どもたちを教育して彼らを体制内化していくことの必要性は、もはや誰の目にも明らかであった。ランカスターを批判してきた人々も今や貧民に教育を与えることがそれ自体有害であるなどとは主張しなくなってきた。それどころか彼らは、貧民の教育こそ国教会の、また国家の重要な任務であると言いだしてきた。彼らは名誉革命体制・教会体制の危機を真剣に感じとっていた。後期「ペル-ランカスター論争」における理論対立の変容は、こうした国教会・体制派の積極的な自己主張を伴った立場の転換によってもたらされていた。

後期論争の最大の争点は、表面的には、ランカスターの宗教教育システムをめぐる問題、つまり、貧民に教育が与えられなければならないとしたら、その教育はいかなるものでなければならないか、という問題であった。これは、「教育が下層階級に普及されることは適切か否か」⁽⁴⁶⁾を問うた初期の論争からの質的な発展を表わしていた。ホイットブレッド法案が上院において「教育を宗教の上にしっかりと打ちたててい

い」「教区牧師に何の統制権も与えていない」というイングランドの「教育の第一原則」でもって廃案とされていった出来事は⁽⁴⁷⁾、初期から後期へのこの論争の移行を予知していたものであった。

しかし、後期論争はただ単に教育の中味についてのみ終始したのではなかった。問題はきわめて政治的であった。最大の問題は、国家体制とのかかわりにおける教育のあり方にあった。国教会・体制派は「国教会と国家の同盟」を至上の命題としていた。それに対し、中産階級・功利主義者たちは新たなブルジョア国家の建設を展望していた。教育によって貧民が体制内化されるべきはいかなる政治体制か、これに関連して教育のあり方が問題とされてきたのである。1811年6月のマーシュの演説(『国民宗教は国民教育の基礎』)は、国教会・体制派側からこれに一石を投じたものであった。ミルの“Schools for All”が著わされ、また19世紀前半イギリスの対立的な教育構造が形成されてくるのは、これを直接の契機としていた。そこで以下、マーシュ対ミルに焦点を絞り、後期論争の展開を追ってみることにしよう。

(2) マーシュ演説は、ランカスターの教育に対する批判と国教会＝国家の教育支配の貫徹を要求する二重教育制度の提案とから成り立っている。

彼のランカスター批判の骨子を簡単に述べればこうなる。貧民の子どもたちに読み書きの知識や聖書を教えることはそれ自体誤りであるとはいえないが、しかし、そこでは国教会の信条が教え込まれていないために、その教育は反国教会的であり反体制的である。マーシュはこれを次のような論理でもって主張する。そもそも「国教会の教育 Church of England Education」は、礼拝統一法と典礼法規等の法律の權威によって規定され、制度的にも定められてい

る。そしてそれは、各教区の牧師の監督の下で国教会の教義に基づいて指導される宗教教育にかかっている。教育の良否を判定する基準は、祈禱書が教えられているか否かにある。「祈禱書は『法によって確定された』宗教の宝庫である。法によって確定された宗教は常に国民宗教とみなされなければならない。しかもあらゆる国においては、国民教育は国民宗教の原理に基づいて指導されなければならない。なぜなら、この規則の侵害は不合理を含むばかりでなく、自滅の原理を含んでいるからである」。⁽⁴⁸⁾祈禱書を教えていないランカスターの学校は、この点で原理上誤りであり、また彼の学校で教育された子どもたちは教会に対して無関心になっていき、そしてやがては国教会から離脱することになるので、実際上においても有害である。「中立性ですら、それがいかに厳密に守られようとも、この場合、一種の敵対である」。⁽⁴⁹⁾

こうしてランカスターの教育に有罪判決を下した後、マーシュは、次に、国教会派は国教会派所属の子どもたちを、また非国教会諸派はその所属の子どもたちだけを教育せよ、という二重教育制度 (double system) の提案を行なう。マーシュに国教会の祈禱書の教育の正当性を根拠づけさせたものは礼拝統一法の規定であったが、彼はこれによってランカスター・システムの学校をすべて強権の発動によって禁止しようとするのではない。彼は、この法律は非国教会諸派のメンバーには適用されないこと、彼らにも「彼ら自身の方法で子どもを教育する自然の権利」「彼ら自身の原理を彼ら自身の教育に適用する十全な自由」があることを認める⁽⁵⁰⁾。マーシュの二重教育制度の提案は、国教会のメンバーが「自らの破滅のために敵の主義を促進する」⁽⁵¹⁾ことを強く戒めるとともに、彼らに民衆の教育が国教会の職分であること、それゆえ国

教主義に従って「国教会の教育」制度を再構築することの重要性を知らしめるところにその力点がおかれていた。つまり、その提案は、国教会の自己防衛の論理に基づいて国教派と非国教派との分断を主張したものであったのである。

かかる提案が、教会体制に基づく伝統的な身分制社会秩序の危機の意識から発せられていたことは、改めて指摘するまでもないであろう。マーシュによれば、当時国教会からの脱会者は「最高潮に達して」⁽⁵²⁾いた。だが、彼の危機感には更にもう一つの要因によっても強められていた。彼は、ランカスターの支持の回りに国教会＝国家体制に反対する一群の勢力が形成され、しかもその勢力が国家権力を志向しうるまで成長しつつあることを敏感に感じとっていた。⁽⁵³⁾「教会と国家の同盟」(alliance of church and state) という政治原理に基づいて、改めて以上のランカスター教育批判と二重教育制度を補強しなければならなかったのはこのためであった。

「教会と国家の同盟」は、18 世紀ウォーバートン (W. Warburton, 1698-1779) によって定式化されて以来、統治原理として体制派に採用されてきたものである。マーシュはこれに基づいて次のように主張する。現イングランドの統治体制は教会と国家との合成物であり、その同盟は国家にとって「功利」である。なぜなら、市民社会は、現在の政治構造が存続する限り、「国教会の援助なしでも」長期にわたって機能しうからである。従って、その政治構造を基礎づけている原理を支持することは、社会のすべての構成員の義務であるべきである。しかるに、反国教会的なランカスターの教育を支持することは、「契約の当事者の一方を弱めることによって全体の強さを衰えさせることになる。即ち、教会から人々を引き離すことによって、双方の解体に帰

結する国家の分裂を生みだすことになる」⁽⁵⁴⁾。

かくしてここに、体制派内から民衆に知識（教育）を与えることの宗教的・政治的意義が強調され、国教会＝国家による積極的な教育義務が説かれるに至る。「ペルーランカスター論争」にはじめて本格的に論及した1811年10月のトーリー党機関誌“Quarterly Review”は、明確に「国家は、臣民が国の法律や制度に愛着をもっている比率で安全である。それゆえ、臣民が国の制度に一致して教育されるように準備することは、国家の第一の主要な仕事でなければならない」⁽⁵⁵⁾と言明した。マーシュ演説は体制派内部に潜んでいた無知による社会統制の考えを一掃した。そしてそれは、他方で更に国教主義の新たな教育運動を惹き起した。1811年夏、彼の演説に触発された高位聖職者たちは、さっそく「教会および国家双方の体制の保持にとって必須なことは、国民宗教が国民教育の基礎とならなければならない」旨の『趣意書』を回状し、そして同10月、カンタベリー大司教を議長に第一回の会合を開いて、「国民協会」の設立を決議した⁽⁵⁶⁾。ミルが“Schools for All”の論文を著したのは、国教会・体制派が現体制の秩序維持のために新たな原理をもって組織的な活動に着手し始めたこの時点であった。

（3）すでに述べたように、中産階級・功利主義者たちがランカスターの教育システムを支持する根拠の一つは、それに従えば、知識の教育がすべての人々に共通により容易な条件で与えられるという点にあった。“Edinburgh Review”誌で論を戦かわせたS. スミス(1806年と1807年)、ブルーム(1810年と1811年)、ミル(1813年)の三者の立場は、この点で共通であった。それゆえ、Schools for Allはランカスター支持派の一貫した教育要求であったといえる。

しかし、組織化の方法と国教会に対する対応において、三者はそれぞれ異っていた。この差異は彼らのおかれていた立場によって半ば規定されていたが、同時にそれは、国教会派の開明的自由主義者スミスから純粋なウィッグ主義者ブルームへ、そして更に功利主義者ミルへと受け継がれていかなければならなかった前二者の限界と、論争の質的な高まりを示している。実際、論争は1812年のミル論文を境にして、Schools for Allの論争へと転性し、ランカスター支持派内部での主導権の争いへと変わっていった。これらの点を考慮しながら、以下、ミルの諸論を分析することにしてしよう。

ミルの“Schools for All”に関する作品は、現在確認されているだけで2本ある。一つは、最初“Philanthropist”誌(1812年)に発表され、そして同年“Schools for All”のタイトルを冠してパンフレットとして出版されたものであり、もう一つは、1813年“Edinburgh Review”誌に掲載された比較的短い論文である（これ以外にSchools for Allをタイトルにもつ論文が2本それぞれ“Philanthropist”誌(1813年と1814年)に発表されているが、著者は確認されていない）。われわれにとっていま特に重要であるのは、ミルの前者の論文である。というのは、この論文こそ、中産階級＝功利主義者たちの体系だった教育理論の最初の開陳であり、後の彼らの教育政策と教育運動とを規定していく指針を示したものであったからである。

1812年の論文は、「教会の危機」を理由に展開される国教会・体制派のランカスター批判を吟味した総論部門と、マーシュおよび“Quarterly Review”誌の主張に逐次あたって批判吟味する個別部門の二段階から成っている。ミルは、その結論部分にあたる前段階で、冒頭から「教会の危機」の叫びは「人間の本性、特にその社会的力量に

において許容される最も偉大な二つの至福」，すなわち，「自由と知識」に対する敵対の証しであると言明する⁽⁵⁷⁾。ここから彼は，「教会の危機」の叫びは「(1)無知は教会にとって危険なものではない」「(2)知識は教会にとって危険なものである」という二つの立場を仮定しているとして，ランカスターの教育に浴びせられた「反キリスト教的」「反国教会的」という非難を論駁していく。ここにはすでに反宗教的な立場をとる功利主義者ミル特有の，理論の意図的な組み替えがある。彼は宗教性を理由になされた批判を「無知か知識か」という二者択一的な立場に立ってドライに処理していこうとするのである。

さて，ミルは，以上の立場から，さっそうく初期の段階においてなされた批判，つまり，ランカスターの教育は「反キリスト教的」であるとする見解に対し，以下のように反論する。ある特定の信条を教え込んでいないとする点においては，ランカスターの学校で教育を受けた場合と何の教育も与えられていない場合とでは事情は全く同じである。だから，問題は，聖書と読み書きの知識を有している場合と無知のままでいる場合とではどちらが反キリスト教的であるかに帰着するはずである。彼は，ここで，当時知識の普及の必要性を説く際に好んで例証されたスコットランド（教育先進国）とアイルランド（教育後進国）との対比を用いながら，「知識がキリスト教に望ましく，無知が望ましくないものである限り，ランカスターの学校はキリスト教に望ましいものである」⁽⁵⁸⁾と主張する。ランカスター訴訟の真の原因は宗教そのものにあるのではないというわけである。しかしながら，なおも「宗教のない教育」を理由になされる非難に対しては，次のように応えていく。

ミルはまず，貧民の「一般教育」を行

なうにあたって採られる必要な措置としては，キリスト教とは別個に 3 R's を教えていくやり方とすべてのキリスト教徒の同意が得られるようなキリスト教を教えるやり方との二通りがあると前置きして，ランカスターの採用した方法は後者であって，それゆえ彼は「宗教のない教育」など決して推奨しなかったと弁護する。しかし，この弁護論は，これ以降，前者の立場に基づいて展開されるいわば幕開にすぎない。彼は続けて言う。読み書きを教えることとキリスト教を教えることは，読み書きと宗教が本質的に異っているように，全く性質の異った教育の二部門である。これらが区別されずに混同されて教育という言葉が用いられている点に，「宗教のない教育」という批判がもちだされてくる原因がある。「教育とは，子どもや青少年が誕生の瞬間から自己の支配者となり，自己の行動に責任をもてるようになるまで，生活の目的に役立つ事柄を学ぶことすべてである」⁽⁵⁹⁾。そうであるならば，「教育のより本質的な部門」は読み書きの教育でなければならないはずであり，またその教育はすべての者に与えられなければならないはずである，と。

ここには 1818 年の『教育論』において展開される教育の定義が先取りされている。が，わけても上記のミルの主張において重要なのは，彼がランカスターの宗教教育システムから 3 R's の知識の教育を単独に取り出し，それを教育の本質的な部門として強調した点である。これは「ペル-ランカスター論争」上における新たな視点の提示であった。というのは，「ペルの宗派的宗教教育かランカスターの非宗派的宗教教育か」という宗教教育のあり方をめぐって争われた論争は，ここにいたって「世俗教育か宗教教育か」という次元の異なる対立に還元されているからである。この対立図式はきわめて功利主義的なものであった。彼らは

当初から宗教（教育）に期待をかけてはいなかった。彼らがランカスターの教育にみたものは、世俗的な一般教育の拡充を最も有効に達成しうる手段としてのシステムであった。それゆえ、彼らのランカスター支持の立場は、宗教の社会統制的機能を信じつつ、宗教教育の普及という観点でそれを支持していった「内外学校協会」（一部国教派貴族、非国教会諸派およびウィッグ党）とも本質的に違ったものであった。

ところで、教育の本質は読み書きの教育であり、それはすべての者に与えられなければならないとする上述の立場を、ミルは純粹に教育的な知見と功利主義の統治原理に基づいて以下のように正当化していく。

彼はまず教育の実践可能性について議論する。彼は言う。私的な基金で民衆に教育が与えられなければならないとしたら、その教育は安くなければならない。安くなければならないものは、できる限り大規模になされなければならない。そのためには民衆の教育は読み書きの教育に限定されなければならない。なぜなら、教育に宗教教育を付加することは、入学者数を制限し、各宗派に一校ずつ学校を建てることになり、その結果、莫大な経費を必要とすることになるからである。「宗教的信条を読み書きの教育に付与せよと主張することは、読み書きは貧民に与えられるべきではないと主張することと全く異ったことだろうか（いやそれは同じことなのだ）」⁽⁶⁰⁾と。実践可能性は、功利主義者たちが事にあたる際に常に基準の第一位においたものであったが、ミルは更にこの宗教教育と読み書きの教育との分離の必要性を、教育の効率性の観点（——「読み書きの教育と宗教の教育は、個々別々になされる方が一緒に教えられる場合よりもより良く教えられる」⁽⁶¹⁾——）と、子どもの理解力の発達段階に即して（——「読むことが教えられなければならない

ない年令段階では、子どもたちは宗教の原理を理解することができない」⁽⁶²⁾——）強調していく。

このようにして、ミルは、教育の宗教からの解放を強く要求して、世俗的な一般教育の拡大の必要性和重要性を主張していくのだが、それが最も力説されたのは、彼が統治との関連で民衆教育の政治的効用を説いた時であった。彼はこれを後期ランカスター訴訟の最大の争点であった「反国教会的」というマーシュによって浴びせられた批判の吟味の中で展用する。

ミルが徹底して論駁するのは、「教会と国家の同盟」という原理である。彼によれば、宗教を国家の一機関とするこの考えは、「誤った最も有害な政治原理」⁽⁶³⁾であり、「文字通り、厳密な意味で、その細部にいたるまで、宗教的乱用・腐敗と政治的乱用・腐敗との同盟」⁽⁶⁴⁾以外の何物でもない。ミルはこのことを論証するために、当時国教会の最高権威とされたペイリー（William Paley, 1743-1805）の『道徳・政治哲学原理』（1785）の一節を引証する。

「教会制度の権威はその効用（宗教的知識の伝達と保持——引用者）に基づく。……（しかるに）教会を国家の一機関としたり国家の同盟者とすること、また教会を影響力の強化・拡大の手段に切りかえること、更には教会を民衆統治形態に敵対する法の支えとみなすこと、これらはただ単に政治機構を墮落させ、それに無数の腐敗と乱用をもたらすのに役立つだけである」。⁽⁶⁵⁾

この一文は、すでに1811年のブルームの論文によっても引用されていたが、ミルがこれによって強調せんとするのは、「効用」の原理から導かれる次の二点である。一つは、宗教的「効用」に基づくランカスター教育の擁護である。それは次のように展開される。教会体制が有用であるとすれば、それは宗教的目的のためにだけ有用であるのであって、政治的目的のためで

はない。そしてその宗教的目的は宗教的知識の伝達によってすべての人々が宗教的となることによって達成されるのであるから、ランカスターの学校は、宗教的観点においては何の害も教会に対して与えていない。むしろ、それは「教会の補助者であり補佐である」。⁽⁶⁶⁾ もう一つの点は、これは特に重要なのであるが、「教会と国家の同盟」は、宗教的目的のみならず政治的目的にも反するという主張である。彼は言う。

「統治（政府）が効用に基づく限り、統治は自ら拠って立つことができる。統治は他のいかなる支えも必要としないし、またいかなる援助も求めない。このことは理性と経験が共に立証している事柄である。統治を維持していくには二つの事、また二つの事だけが必要である。（１）統治が全体の効用（general utility）という原理に基づいて社会の問題を処理すべきこと、（２）国民の大部分が統治がそれをしていることを見、知るべきこと、である。もしこれら二つのうち前者がなされるならば、後者は容易に達成される。国民が真の事物をあるがままに見ることに関心をもち、またあるがままに見ることができる能力を備えている場合には、教育の面でちょっとした努力を払うだけで必ずやこの目的に完全に応じることができるし、またそのために長い期間を要することもないであろうからである」。⁽⁶⁷⁾

ミルがここで強調しているのは次の諸点である。宗教と政治とはそれぞれ異った効用に基づくべきこと、そして市民統治に真に必要な支えは、「良き統治」（Governing well）と「国民の教育」（Instructing the people）の二つであり、「国民の教育」制度に基づく統治こそ、その本来の優秀さの証しであること、また教育が人為的な体制の維持のための「最も確実な」「唯一恒久的な安全策」であること、それゆえ、「真に啓蒙された政治」は、すべての子どもたちを彼らに共通なカリキュラムにおいて教育することをその主要な目的としなければならないこと、の

以上である。今やここにおいて明確に国家の宗教からの解放と世俗国家による世俗的な国民教育制度の創出が要求されるにいたる。“Schools for All”は、宗教からの二重の解放——教育の宗教からの解放と国家の宗教からの解放はパラレルな関係にある⁽⁶⁸⁾——を要求し、国民教育制度に基づく新たな国家の建設を志向する中産階級・功利主義者たちの簡潔な政治的教育的表現であったのである。中産階級・功利主義者たちの教育の理念が最終的に制度化されるのは、1870 年の「初等教育法」においてであったが、その第一歩が、1810 年代の始め、ミルによってここに印されているのである。

さて、国教会・体制派の教育と国家の理論を批判して以上論理的に導かれてきた “Schools for All” の要求を、当時の歴史社会に還元して位置づけてみるならば、そこにどのような意義を見いだすことができるであろうか。われわれはまず、ミルの “Schools for All” が、具体的には、マーシュによって提案された、宗教的な分離・排除に基づく二重教育制度構想に対するアンチ・テーゼとして提起されたものであったことを思い起こさなければならない。この点を考慮する時、われわれは、“Schools for All” が、宗教宗派や階級の区別なく、すべての子どもたちに、彼らが「自己の支配者となり、自己の行動に責任をもつ」（前掲注 59 参照）に必要な基礎的知識を与える国民普通教育制度の提案であったと考えることができる。別言すれば、それは、「一般教育」（general education）と「普通教育」（universal education）とからなる大規模な単一型学校制度案なのである。ミルは宗教的区分自体すでに一つの社会悪、即ち、社会分裂の源泉とみなしていた。マーシュの二重教育制度の提案は、それゆえ、彼にとっては、教育による「新種の」区分を更に設けることによって社会の分裂に一層拍車をかけるものに他ならなかった。だが、ミルが最も念頭においていたのは、そうした宗派の対立による社会の分裂ではない。彼は、宗教的意見の不一致は「もはやそ

れ程大きな悪ではない」こと、またそれは完全には克服し難いものであることを認めていた。彼が重大視するのは、そうした対立から生じてくる反社会的な感情である。この反社会的な感情を抑制し、すべての人々を「相互共感と慈愛の習慣において訓練する」⁽⁶⁹⁾ことで社会の秩序と調和を回復すること、これこそ“Schools for All”の教育に課せられたミルの歴史課題であった。3 R'sの知識を共通なカリキュラムとする教育の原理は、そのための不可欠な基礎手段であったのである。彼は以上のことを次のように言う。

「共に教育されることがどれほど強力に感情の一致と調和を生みだすよう作用するかは十分に認められている。これは啓発された政治家が尊重すべき原理であり、また人間本性の歴史における一つの事実である。政治家はこの原理を最も重要な利益にあてらるであろう。ここにおいて彼は最良に可能な方法で、最良に可能な効果を遂行する道具を直接認めるであろう」。⁽⁷⁰⁾

“Schools for All”のもつ歴史的な性格は今や明らかである。それは、単一の大規模な学校ですべての人々を同一システムと同一カリキュラムに基づいて共通に教育することによって、社会的な同胞感情や秩序感覚や統一感覚を育成し、よって国民的な調和を図る社会統合化の手段に他ならない。「学校は慈愛的な感情が植え込まれる庭、それも大変肥沃な土壌をもった庭である。学校は、団結と恩恵の原理に新しい無比のエネルギーを与えるために、人類の支配者たちの手におかれる巨大な力である」。⁽⁷¹⁾これが Schools for All に結集する人々に共通に抱かれていた学校観であったのである。

なお最後に、この点に関して一言付言すれば、教育による社会統合というこのミルの歴史課題は、当時の社会の危機的状況によっても強く促されて獲得されたように思われる。「ペル-ランカスター論争」が繰り広げられたこの時代は、周知のように、階級間の利害の対立が鮮明化し

深刻化した時代であった。とりわけ 1811~12 年は、戦時下での工場不況と凶作による食料価格の高騰の結果、ラダイツの機械打ち壊し運動と食糧暴動が最高潮に達した年であった。ミルの論文はまさにこの時期に書かれたものであった。これに言及したミルの言葉は直接見いだされないけれども、彼がそのことを常に念頭においていたことは、“Schools for All”の教育対象がすべての宗派ではなく（「すべての宗派のために学校を」は慈恵主義に立つ宗教的な博愛主義者たちのものであった）、すべての人々を指す文字通りの“All”であり、とりわけ労働者階級であったことから容易に推測される。だとするならば、“Schools for All”は、労働者の利害を教育を通して人為的に中産階級の利害に一致せしめ、その下で統合化を図っていこうとする中産階級の政治的表現であったとまた規定することができるのである。

VII “Schools for All”と功利主義の教育観 ——むすびにかえて——

以上、“Schools for All”が国民統合化の教育的テコ入れとして歴史的社会的に要請されてくる過程を、ランカスターの教育実践の分析と「ペル-ランカスター論争」の論理分析から明らかにしてきた。そこでこの最後の節では、“Schools for All”を規定し、かつ支えているミルの功利主義の哲学に焦点をあてながら、その全体的な理論構造を解明し、合わせて功利主義教育理論の特質といったものを探ってみることにしたいと思う。

功利主義の哲学は、よく知られているように、「人間本性 human nature の科学」と呼ばれる人間の行為の理論に基礎づけられている。「教育の科学」も「統治の科学」もこの理論から演繹されたものである。いま、この人間本性の理論をミルの「統治論」（1820 年）に即して簡単に説明すると次のようになる。

人間は快と苦によって決定されており、そし

て自己保存の法則から苦をできる限り避け、快を最大限に獲得しようとする。快が行動の本来の目的である。人間の目的である幸福はこの快の総計に比例する。従って、個人の集合体である社会の最大可能な幸福は、すべての人間に快の最大可能な量をできる限り保証することにある。—こうした数量的なヘドニズムと個人主義的な幸福観が、功利主義者たちの議論の出発点となっている。

さて、目的としての快の欲望充足は、それを達成していく手段に依存する。その最大の道具は他人の行動である。快は他人の行動と必然的に結びついており、それを離れては満足することはできない。だから、人間は他人の人格と財産を自分自身の快に従わせるために力（power）の欲望を常に有している。「対象の欲望は目的を達成するのに必要な力の欲望を包含している。この力の欲望は人間本性の支配的な法則である」。⁽⁷²⁾それゆえに、人間は個人的な快＝幸福の追求においては、他人の意志や行動に対する権威の確立を求め、必要とあれば、他人の快＝幸福や国家・社会の共通利益を侵害することも辞さない。つまり、人間は、他人を支配する力が与えられると、これを利己的な目的に適用し、仲間や国家を自己の道具たらしめ、自分の意志に従わせようとする。この欲望には何の制限も制約もない。かくしてここに、「最大多数の最大幸福」という目的の定立と、その目的実現のために人間の利己的欲望を抑制する拘束力が要請されてくる。

『統治論』自体は、以上の人間本性の法則を統治者の団体に適用して、代議制度を最善の統治形態と規定し、知識の普及や出版の自由を統治者の権力の乱用に対する一つの保証として要求していくのだが、ここでわれわれにとって重要なのは、功利主義特有の教育理論の前提がそこからまた導かれているという点である。

まずはじめに、功利主義者たちにとって教育とはいかなるものであったのかについて論じておこう。彼らに従えば、教育は、統治と並ん

で人生の究極の目的である「最大多数の最大幸福」を実現する主要な道具である。統治が政治的サンクションを通して自己規制を行なうものであるとするならば、個人のレベルでこれを行なうのが教育ということになる。ベンサムに従えば、「教育とは、人生の初期を通して行なわれる個人の指導である。教育本来の目的は幸福（wellbeing）という人生本来の目的以外の何ものでもない」。⁽⁷³⁾このことをミルは『教育論』の冒頭で次のように表現する。「教育の目的は、個人をできる限り、まず最初に彼自身にとっての、そして次に他の人々にとっての幸福の道具とすることである」。⁽⁷⁴⁾個人の幸福が教育の第一義的な目的である。しかし、すでに述べたように、その幸福は他人の幸福と切り離されては到底実現されえないものであるので、真に幸福となるためには、すべての人間は子ども時代から自分の快苦を同胞の快苦と連合・同化して自己の利己的欲望を規制することを学ばなければならない。これが、功利主義者たちが教育に課した基本的な命題であった。

ところで、教育によるこの自己規制の確立は、彼らに従えば、すべての人間が真の幸福とは何であり、またどこに存在するかを正しく認識し、しかもその幸福をみずからの力で正しく追求することができる時はじめて可能となる。彼らはここから自己の行動の結果をあらかじめ予測する理解力を「最大多数の最大幸福」実現の前提とし、そのために知識の教育を重視する。なぜなら、人間の誤った行ないは、事柄の善悪や自分自身の利害についての無知や誤解から生ずる、と判断されるからである。彼らは今や次のように述べて知識のもつ社会的役割を強調する。「人間が無知によってさらされる有害な妄想は数限りないが、それに対しては知識が唯一の予防策を与えてくれる」（ベンサム）。⁽⁷⁵⁾「知識が増大していけばいくほど、悪はますます減少していくにちがいない」（ミル）。⁽⁷⁶⁾すべての者に共通に基礎的な知識を与えることの重要性は、こうして生まれながらに利己的な人間を

個人の幸福と「最大多数の最大幸福」の道具へ変えていくという彼らの教育課題それ自身から導かれてきたのであった。そして、それはまた、次にのべる統治の原理からも正当化されてくるところとなった。

統治の目的は、言うまでもなく、「最大多数の最大幸福」である。社会を構成する個々の人間は、個々人の幸福の極大化を通してこれを実現するが、統治は、これを至上の原理として、有害な個人の利益追求の行為を抑制し、一般的利益の増進を図っていかねばならない。読み書きの基礎的な知識が社会構成員すべてにとっての必須の条件として要請され、そして、真の幸福、真の利益が何たるかを知らず、また知ることでもできない無知な国民に対して、政府が教育を準備し、彼らに真の利益を教え込むことが当然視されてくるのは、この脈絡においてである。ランカスターの教育システムに対する功利主義者たちの支持の最大の理由もまさにこの点にあったといわなければならない。つまり、それは、ミルの言葉を借りれば、「人間の幸福の総計を増大し、犯罪と不幸を減少し、そして国家の安全性を増す手段」⁽⁷⁷⁾そのものであったのである。“Schools for All”は、それゆえ、功利主義の統治原理からの当然の帰結であった。

しかし、ここで一つ注意しておく必要があるのは、教育への国家干渉がたとえ論理的には認められようとしても、当時彼らはそれに著しく懐疑的であったということである。彼らの、国家による国民教育制度樹立のプログラムは、あくまでも「改革された。議会という想定に基づいていた。国教会と国家との半同盟的な結合によって現体制が護持され、しかもその原理に基づいて国教会＝国家の教育支配が再び体制派によって強められていた 19 世紀前半にあって、教育への国家干渉の論理にかたくなに固執することはかえって敵の術数にはまりかねない。この危険性を論争の渦中に身を置いていたミルは、明らかに肌身をもって感得していた。だから、彼は 1812 年の論文では「実的な方法として

ボランティアな寄付による民衆教育の促進に傾いていた。彼が国家干渉の論理をはじめて展開したのは、ラダイツの機械打ち壊し運動等によって国民教育の普及が緊急のものとされた 1813 年段階においてであったが、それでも彼はまだ学校施設等の援助という形でのみ容認するにとどまっていた。

1813 年、“Edinburgh Review”誌にみずから“Schools for All”に関する論評を著わしたミルは苦渋で満ちている。彼は言う。「われわれは、教育を公共の手に譲渡することに反対する妨害に残念でたまらない、という気持ちには完全になりきっていない。公職の地位にある人々によって運営されるものが国民的関心事を取り扱う際の最良の方法であるということは、経験に照らしてみても同意できることではないからだ。私的利益が彼ら自身の道具や手段の設備・適用に十分にかかわっている場合にはいつでも、その設備・適用は彼ら自身に任せられるべきであるというのが、哲学が経験から引き出した今日の政治の格率である」。従って、特に「授業料を支払うことのできる階級」の教育には国家は干渉すべきでない。しかしながら、「貧しくて授業料を支払うことのできない」民衆に対しては、国家は教育を準備すべきである。その方がより多くの善が得られるから、というのが、その際のミルの理由である。彼は言う。「われわれは（国家干渉の）危険性を取るに足りないものとも、また怪物的なものとも思っていないけれども、それでも国民全体のすみずみにまで読み書きの能力を普及させることは非常に大きな善（利益）であるので、われわれとしては、その達成のためにかなりの危険を冒す心づもりであるし、またその達成を大いに早めようと思う」⁽⁷⁸⁾と。

ところで、ミルが教育への国家干渉に関して二つの計画を描いていたからといって、彼が階級に応じた二つの教育計画を志向していたと早合点してはならない。階級意識は根強いものがあつたけれども、彼の教育論は最初から既存の

静的で階層身分化された社会を前提としているわけでは決してなかった。形式論理的には、快樂一元論に基づく功利主義の人間観に従えば、すべての人間は平等化され、同じウエイトがおかれることになる。つまり、個人の幸福の価値は各々均等化され、それゆえ、幸福に望ましい資質として『教育論』の中であげられた四つの徳、すなわち、知性、抑制力、正義、寛容は、すべての者に共通に与えられなければならないものであった。この限りにおいて、ミルはあくまでも普通教育（common education）を志向している。“Schools for All”はその端的な表現でもあったのである。

ところが彼が、「諸階層間の、ないしは諸団体間のあらゆる相違は、教育の結果である」⁽⁷⁹⁾と述べ、とりわけその議論を知性の教育において展開する時、教育には新たな機能が付与されてくることになる。その機能とは、教育の地位付与による社会統制である。教育の結果に応じて社会的地位を付与し、よって社会の秩序と調和を図っていくこの考えは、すべての人間が共通な原理において教育される時はじめて正当性をもって成立してくるものである。ミルはこれを、産業化の一層の進展に秩序がもはや自然の結果ではないことを確実に見抜き、そして他方でランカスターの教育実践に教育のもつ合理的な秩序形成機能を確認するなかから獲得していった。もっともすべての者が共通な原理において教育されるからといって、そこに一律の教育が与えられるわけではない。与えられる教育は現在おかれている各人、各階級の生活によっておのずと限界が定められる。だから実際には、社会の統制は、知識の量と程度とを諸階級が将来果すべき社会的役割と地位に従って操作すれば事足りることになる。ベンサムは、ミルやプレイスとの密接なかかわりの中で、「中流および上流階層」の教育のためのプランを『クレストメイシア』（1814年執筆、1816年出版）として著わしたが⁽⁸⁰⁾、その基本的な原理は“Schools for All”と同一のものであった。違いはただ前者に

膨大な量のカリキュラムが用意されていただけであった。教授内容が主として3 R'sの知識に限定されている後者の民衆の教育は、それゆえ、労働者階級を彼らの各々の境遇に応じた完成態に向けて教育することによって、その地位にとどめるための手段として位置づくものであったといえる。

なおこれに関連して一言述べておけば、すべての者に共通に与えられるべきカリキュラムを3R'sの世俗的な知識に限定し、宗教教材を排除することは、彼らの依拠した観念連合心理学からも正当化されていた。周知のように、その心理学に従えば、すべての観念および道徳的感情は知識に基礎づけられる。当時最高の徳とされた仁愛でさえも知識の自動的な結果とみなされるのである。ランカスターの教育から読み書きの教育と宗教の教育とを分離し、もっぱら前者のみを支持するミルの立場は、徳を知識に基づかせ、道徳と宗教との分離をその最終帰結として導いてくる功利主義の、この主知主義的な心理学によって規定されていた。またここから、“Schools for All”をモットーにして、ミル、プレイスらを中心に設立された「西ロンドン・ランカスター協会」が、「読み・書き・計算と良徳」において民衆の子ども教育することを主目的とし、そしてそれが原因で、宗教と道徳を同一視して、聖書中心のカリキュラムを柱とした親協会と対立した事件も生じていた。

だが、ありていにいえば、あらゆるカリキュラムから宗教を排除することは、この時期教育改革を一つの契機としてミルに媒介されながら形成されつつあった一群の功利主義者たち、すなわち、哲学的急進派の反宗教的な態度によって半ば決定されていた。⁽⁸¹⁾ ベンサムもミルも最初から宗教とは無縁であった。彼らは宗教に何の役割も何も期待もかけていなかった。むしろそれどころか人間を悪へと導く有害な妄想の第一の源泉に「誤った宗教」をあげていた。これは、彼らと共同の戦線を組みながらも、宗教を社会バランスの重要な要因とみなし、その教育

の必要性を説いて、後に国教会との妥協を図っていったブルームとも彼らがまた対立する点であった。

19世紀初頭、ランカスターの教育システムをめぐる争われた「ペル-ランカスター論争」は、以上みてきたように、知識のもつ社会的政治的な機能を重視させて教育を国民統合化の必須物とする認識を全般的に形成した。そして他方で、功利主義の教育理論の基盤と19世紀前半のイギリスの、社会統合化をめぐる方法論的対立に根ざした教育の構造を準備していくことになった。この点で、ミルの“Schools for All”は、18世紀の民衆（貧民）教育の時代から19世紀の国民教育の時代への、その最も決定的な転回点に位置していたといえよう。

注

- (1) J. Lancaster, *Improvements in Education*, 3rd ed (1805), p. 25.
- (2) Cf. W. R. Ward, *Religion and Society in England 1790-1850*, 1972. p. 14.
- (3) J. Lancaster, op. cit., p. 184.
- (4) ibid., viii.
- (5) ibid., xii.
- (6) ibid., p. 147.
- (7) ibid., p. 149.
- (8) ibid., viii.
- (9) ibid., p. 183.
- (10) ibid., p. 184.
- (11) ibid.
- (12) [J. Mill], “A Review of the Arguments of Dr. Herbert Marsh and Others.”, *Philanthropist*, 2, V, 1812. p. 101. 強調点は引用者。
- (13) J. Lancaster, op. cit., ix. 強調点は引用者。
- (14) ibid., p. 150. 強調点は引用者。
- (15) ibid., p. 40. 強調点は引用者。
- (16) ibid., p. 41.
- (17) D. Giddyのホイットブレッド法案に対する反対理由の一つ。 *Hansard's Parliamentary Debates*, 1st Series, Vol. IX, 1807. col. 1050. 以下同様。
- (18) Mr Rose, ibid., col. 800.
- (19) Mr Windham, ibid., col. 547.
- (20) Pole Carew, ibid., col. 859.
- (21) A. Bell, *An Experiment in Education*, London, 2nd ed (1805), p. 62.
- (22) Chancellor of the Exchequer, *Hansard*, IX, col. 858.
- (23) Cf. J. Bowles, *A Letter addressed to Samuel Whitbread*, London, 1807. pp. 14-5. Bowlesは当時トリー党の論客で *Anti-Jacobin Review* の編集者であった。このパンフレットは下院でのホイットブレッドのランカスター賛辞に抗議して書かれたもので、全頁ランカスターの宗教教育システムに対する批判で貫かれている。
- (24) ibid., ff. 6.
- (25) S. Trimmer, *A Comparative View of the New Plan of Education*, London, 1805. p. 31.
- (26) S. Whitbread, *Hansard*, VIII, 1807. cols. 884-5. 強調点は引用者。
- (27) ホイットブレッドは、これを「法案の全体が拠って立つ基礎である」と考えていた。 *Hansard*, IX, col. 1053.
- (28) *Hansard*, VIII, col. 876-7. 強調点は引用者。
- (29) ibid., col. 877.
- (30) 例えば、梅根悟著『西洋教育思想史3』1969年を参照せよ。
- (31) Cf. [H. Brougham], “Education of the Poor.”, *Edin. Rev.*, 17, XXXIII, 1810 (Nov.). pp. 59-60.
- (32) テキストは、F. B. Kaye版の *The Fable of the Bees: or, Private Vices, Publick Benefits. by Bernard Mandeville. Two Volumes*, Oxford, 1924を使用した。なお、邦訳が『マンデヴィル・スミス教育論』（浜田陽太郎訳）明治図書1966年に収められている。
- (33) Cf. M. G. Jones, *The Charity School Movement*, Cambridge, 1938. ch. IV.
- (34) Mandeville, op. cit., I. pp. 287-8. 訳書、41頁。但し、表現はそのままではない。強調点は引用者。
- (35) ibid., p. 322. 訳書、69頁。
- (36) ibid., p. 287. 訳書、41頁。
- (37) マンデヴィルの思想については、上田辰之助著『蜂の寓話』（新紀元社）1976年、および田中敏弘著『マンデヴィルの社会・経済思想』（有斐閣）1966年を参照した。
- (38) Mandeville, op. cit., p. 292. 訳書、45頁。
- (39) A. Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, 1776. Every-

- mam's Library. 2vols. II, pp. 263-4. 大河内一男監訳, 『国富論 III』(中央公論社), 143-4 頁。なおスミスの教育論については, M. Blaug, "The Economics of Education in English Classical Political Economy : A Re-Examination". in *Essays on Adam Smith* (eds. A. S. Skinner & T. Wilson). 1975., 中谷武雄, 「アダム・スミスの教育論」, 高地短大社会科学論集, 41, 1981 年を参照した。
- (40) A. Smith, *ibid.*, II, p. 269-70. 訳書, 153-4 頁。強調点は引用者。
- (41) *ibid.*, II, p. 278. 訳書, 171 頁。
- (42) T. R. Malthus, *An Essay on the Principle of Population*, 1872 (7th ed.). Everymam's Library, BK. IV, ch. IX, p. 214.
- (43) *ibid.*, p. 215.
- (44) *ibid.*, p. 211. なお, 経済学が教科として国民教育に導入されていく思想史的な背景については, 岡田与好著『自由経済の思想』(東京大学出版会) 1979 年を参照。
- (45) H. Brougham, *op. cit.*, p. 60.
- (46) *Hansard*, IX, col. 802.
- (47) 1807 年 8 月 11 日の上院での「教区学校法案」第二読会での審理を参照せよ。Cf. *Hansard*, IX, cols. 1174-78.
- (48) H. Marsh, *The National Religion The Foundation of National Education : A Sermon preached in the Cathedral Church of St. Paul*, London, 1811. pp. 4-5.
- (49) *ibid.*, p. 13.
- (50) *ibid.*, p. 7.
- (51) *ibid.*, p. 9.
- (52) *ibid.*, p. 6.
- (53) Cf. *ibid.*, pp. 10. 41-2.
- (54) *ibid.*, pp. 37-9.
- (55) [R. Southey], "Bell and Lancaster's System of Education." *Quarterly Rev.* 6, IV, Oct. 1811. p. 289.
- (56) Cf. "First Annual Report of the National Society." *Quarterly Rev.* 8, XV, Sep. 1812. pp. 4-7.
- (57) J. Mill, *op. cit.*, p. 57.
- (58) *ibid.*, p. 64.
- (59) *ibid.*, p. 66.
- (60) *ibid.*
- (61) *ibid.*, p. 65.
- (62) *ibid.*, p. 67.
- (63) *ibid.*, p. 72.
- (64) *ibid.*, p. 74.
- (65) Cf. *ibid.*, p. 73. W. Paley, *The Principles of Moral and Political Philosophy*, 2vols. 1785. Complete in One Volume, N. Y., 1867. (II)p. 262.
- (66) Mill, *ibid.*, p. 77.
- (67) *ibid.*, pp. 73-4.
- (68) この点については, 岡田与好氏の前提書より貴重な示唆を受けた。
- (69) Mill, *op. cit.*, p. 106.
- (70) *ibid.* 強調点は引用者。
- (71) "Schools for All, not Schools for Churchmen only." *Philanthropist*, 3, X, 1813. p. 161.
- (72) J. Mill, *Essay on Government*, 1820. in the *Utilitarian Logic and Politics*. eds. J. Lively & J. Bees, 1978. p. 63.
- (73) *The Works of Jeremy Bentham*, ed. J. Bowring (London, 1838-42), VIII, Tracts on Poor Law and Pauper Management. p. 395.
- (74) J. Mill, *Essay on Education*, 1818. in the *James Mill on Education*. ed. W. H. Burston, 1969. p. 41.
- (75) J. Bentham, *Works*, VIII, Chrestomathia (1816), p. 12.
- (76) J. Mill, *Government*, *op. cit.*, p. 90.
- (77) [J. Mill], "On the Importance of promoting the General Education of the Poor." *Philanthropist*, 1, I, p. 82.
- (78) [J. Mill], "Education of the Poor." *Edin. Rev.* 21, XLI, Feb. 1813. p. 211.
- (79) J. Mill, *Education*, *op. cit.*, p. 52.
- (80) ベンサムの『クレストメシア』にかかわる功利主義者たちの人間関係については, *The Life of Francis Place 1771-1854*. by Graham Wallas, 1898. を参照。
- (81) ベンサマイトの反宗教的性格については, H. Halévy, *The Growth of Philosophic Radicalism*, 1928. と B. W. Taylor, "Jeremy Bentham, The Church of England, and the Fraudulent Activities of the National Schools Society." *Paedagogica Historica*, XVIII, 2, 1978. を参照。
- (82) ブルームの教育思想については, Chester W. New, *The Life of Henry Brougham to 1830*. 1961. を参照。その Ch. XII は 1810 年代の彼の "Schools for All" の活動にあてられている。