

〔論文〕

## リベラルアーツ理念と向き合うキリスト教授業

—アウグスティヌスの orator 理解を手掛かりに—

文 植 顥

名古屋学院大学経済学部

### 要 旨

本研究は、古代ギリシャ時代から始まり、修辞学的伝統と哲学的伝統という二つの型を有するリベラルアーツの歴史とその理念を紹介し、キリスト教におけるリベラルアーツの受容の一例、つまりリベラルアーツの一つである修辞学を聖書解釈の道具として用いた古代キリスト教教父アウグスティヌスにおけるリベラルアーツのキリスト教的受容について考察する。そしてこれらの議論に基づいてリベラルアーツ理念と向き合う際、一般教養科目の枠の中に位置づけられているキリスト教必修科目に求められる「アルス」(術)は何なのかについて論じることを目的とする。

キーワード：リベラルアーツ, 教養, キリスト教, アウグスティヌス

## Christianity class facing liberal arts idea

—Using Augustine's understanding of an orator—

Jungho MOON

Faculty of Economics  
Nagoya Gakuin University

## 1. はじめに

グライダー人間と飛行機人間，グライダー能力と飛行機能力。『思考の整理学』という本の中に出てくるこれらの表現は，エンジンという動力がないがために何かに引っ張られてはじめて飛び上がることができるグライダーのように受動的に知識を得る人と，動力を利用して自由に空を飛び回る飛行機のように自分で考えてものごとを発明し，発見する人とを指すものである。両者の違いというのは動力があるかどうか，つまり創造的思考ができるかどうかの違いである<sup>1)</sup>。著者の外山氏は，記憶と再生に優れた能力をもつコンピューターに仕事を奪われるかもしれない時代の到来を懸念しつつ，記憶と再生を中心とした知的訓練を受けた「コンピューター的人間」教育を見直し，創造的思考ができる人間らしい人間を生み出す教育を訴える<sup>2)</sup>。リベラルアーツやリベラル教育を通して教養の意味を知っている人にとり，何かに縛られることなく創造的に自由に考えることが，学校教育のみならず卒業後の長い人生においてもいかに大切なのかは言うまでもないであろう。

一般的に知られている教養とは，知識と不可分の関係にあるとしても知識そのものではなく，その知識を手段にして，ものごとを腑に落ちるまで自分の頭で考えぬくことと言えようか<sup>3)</sup>。ある有名言論人は，自分（本当の自分，日本人としての自分，人類としての自分など）がどのような存在なのかを見つめていくこと，つまり「自分自身を知る」ことが教養の現代的な意味である<sup>4)</sup>とユニークな見解を示している。あるいは，人の精神を自由にする幅広い基礎的学問・教養という趣旨の，大学の一般教養科目（リベラルアーツ）と関連付けられると，さまざまな知識を「身につけ，自分のものとして消化する，そして，それらを横断的に結びつけることによって広い視野や独自の視点を獲得し，そこから得た発想を生かして新たな仕事や企画にチャレンジし，また，みずからの人生をより深く意義のあるものにする，そうしたことのために学ぶべき事柄」である<sup>5)</sup>というふうにも理解されるかもしれない。または，与えられた前提を疑う能力であると同時に，新しいルールを創造できる能力<sup>6)</sup>として教養を定義するのもゆるされるであろう。さらに価値観の多様性が明らかになった今日にあっては，普遍主義に立脚した真理追究型のリベラルアーツ教育（欧米型の教養教育）ではなく，さまざまな情勢の変化にも目配りできる臨機応変の知性を養う問題対処型の教育がこれからのリベラルアーツ教育の眼目の一つとなる<sup>7)</sup>というふう捉えてもよいであろう。

教養とは何か，大学教育において数多くの教養科目を教える意義とは何か，という問いに対して，上記の見解を含め，様々な答えが出されてきた。その多様性は，そもそも大学の一般教養科目の語源

1) 外山滋比古『思考の整理学』，筑摩書房，2014（1986），10-15頁。

2) 前掲書，213-215頁。

3) 出口治明『人生を面白くする本物の教養』，幻冬舎新書，2015，21-27頁。

4) 池上彰『おとなの教養—私たちはどこから来て，どこへ行くのか？』，NHK出版新書，2014，31頁。

5) 瀬木比呂志『リベラルアーツの学び方』，ディスカヴァー，2015，3-4頁。

6) 東京工業大学リベラルアーツセンター篇『池上彰の教養のススメ』，日経BP社，2014，32頁。

7) 濱口稔「変貌するリベラル・アーツ—真理追究から問題対処の教育へ」『リベラル・アーツと大学の「自由化」—教養・専門科目の活性化をめぐる考察』，明石書店，2005，173頁。

になるギリシア語エグキュクリオス・パイディア (*εγκυκλιος παιδεια*) の観念が終始かなり輪郭がぼやけたまま使われた<sup>8)</sup> ことから始まるであろう。これはエグキュクリオス・パイディアのラテン語訳アルテス・リベラーレス (*artes liberales*)、すなわち英語訳リベラルアーツ (*liberal arts*) の長い歴史からもしっかり見える現象である。近年、時代や地域により、あまりにも多くの種類のリベラル・アーツの概念があって混乱するし、その歴史からアプローチしてリベラルアーツの定義をするのは、大変、むつかしい作業だ、という意見もあるほどである<sup>9)</sup>。

本研究は、曖昧で複雑な意味をもつリベラルアーツの歴史と理念をできる限り分かりやすく記述し、古代キリスト教教父アウグスティヌスが聖書解釈のツールとしてリベラルアーツ (特に修辞学) を用いた一例からリベラルアーツのキリスト教的受容について紹介する。そしてこれらを参考にしながら、名古屋学院大学の一般教養科目 (「NGU教養スタンダード科目」) の枠の中に位置づけられているキリスト教必修科目 (「キリスト教概説」) の在り方と今後の課題 (ミッション) について論じることにする。

## 2. リベラルアーツの系譜と理念

### 2.1. リベラルアーツの系譜

一般的に「①職業や専門に直接結びつかない教養。また、そのための普通教育 (➡自由学芸<sup>10)</sup>)。②大学における一般教養。教養課程。」とリベラルアーツは定義されている<sup>11)</sup>。このような定義はリベラルアーツの歴史的発展過程を踏まえたうえでつけられたのであろう。

この歴史的発展過程の記述はまずヘレニズム期のギリシャ語で一般基礎教養の意味で訳されるエグキュクリオス・パイディア (*εγκυκλιος παιδεια*) を理解することから始める必要がある。これはあいまいな用語<sup>12)</sup> として、「一般的」の意味のエグキュクリオスと「教養」、「教育」の意味のパイディアからなる。H.I. マルーによると、この用語はその意味通り、全く「ふつうの、日常の、だれもがみとめる教育」という意味として用いられていたが、実際使う際は、次のような二つの概念のどちらかを取っていたと言われる。一つは教育そのものには関係せず、ただりっぱな人物となるにふさわしい一般教養の概念である。これは中等教育と高等教育、学校教育と私的な教育のすべての成果の集積であった。もう一つは高次の分野での教育や教養を身につけるための準備をする基礎教養や予備教育の概念である。端的に言えば中等教育課程の理念である。終始この課程の核となった科目は、自由七科の全体である。自由七科には、文科的学芸である「三科」(*trivium*) (文法、弁論術、弁証術) と、数・

8) H.I. マルー著・横尾壮英外二名訳『古代教育文化史』, 岩波書店, 1985, 216頁。

9) 児玉 実英「リベラルアーツの理念と現実：アーモスト大学での二年をふりかえって」, 『キリスト教社会問題研究』(59), 2010, 327-328頁。

10) 『大辞林』(第三版), 2006, 1171頁。「ギリシャ・ローマ時代から中世にかけて西欧で行われた基礎的教養科目。文法学・弁証学・修辞学の三科に、算術・幾何・天文・音楽の四科を加えたもの。自由七科」

11) 同上, 2668頁。

12) H.I. マルー, 前掲書, 271頁。

形の学科である「四科」(quadrivium) (幾何, 算数, 天文, 音楽理論) である。その学科表は紀元前1世紀中葉あたりで, トラキアのディオニュシオス (紀元前170-紀元前90) からヴァロ (紀元前116-紀元前27) までの間に画然とかたまる。この七自由学芸を中世が古代末期の学問の伝統から受け継ぐことになるのである<sup>13)</sup>。そして, エグキュクリオス・パイディアの核心である自由七科, すなわち七つのリベラルアーツ (seven liberal arts, septem artes liberales) は, 中世を通じて, 正規の教育プログラムとして理想化される<sup>14)</sup>。現代アメリカのカレッジや大学においてリベラルアーツは, 専門教育や職業・技術教育と比較され, 一般教育やリベラル教育の基礎として文学, 言語, 哲学, 歴史, 数学, 科学に関する学びを含んでいる。ときどきリベラルアーツカリキュラムは, 次の三つの知識分野に関する研究を理解するものとして描写される。(i) 文学や言語, 哲学, 美術, 歴史などの人文科学, (ii) 物理学・生物学と数学, (iii) 社会科学<sup>15)</sup>。

このように古代から中世までの自由七科と現代大学のリベラルアーツとのルーツとされるギリシャ語エグキュクリオス・パイディアは, 学ぶ余暇をもつ自由市民のための一般教育を意味し, それゆえラテン語リベラーレス・アルテス (liberales artes) の同義語とその起源として捉えられる<sup>16)</sup>。リベラーレス・アルテスはキケロによる造語なのかどうか不明であるが, この語の最初の記録は, キケロの作品に表れるという<sup>17)</sup>。英語リベラルアーツはこのリベラーレス・アルテスの訳語である。

リベラルアーツとリベラル教育という言葉をその歴史の中で追跡してみると, 弁論家たち (リベラルアーツの修辞学伝統) と哲学者たち (リベラルアーツの哲学的伝統) の間の論争の物語であることが分かる<sup>18)</sup>。ここでは一種の手引書である『リベラル・アーツとは何か—その歴史的系譜<sup>19)</sup>』で著者大口氏が整理したリベラルアーツの歴史の主な流れを簡略に紹介したい。

#### ①紀元前8世紀～紀元前7世紀：ホメロスのテキスト

ギリシャ文明の本源において明確に定められた一つの教育の型があった。それはポリスの防衛に責任と誇りを持つ騎士の貴族の若者が年長者の助言と手本を身につけ, 『イーリアス』や『オデュッセイア』などホメロスのテキスト (紀元前12世紀から紀元前11世紀を背景にする作品) をあらゆる学習の中心として用いていたものである。若い貴族は特権としてホメロスの英雄の理念(騎士の倫理)

13) 同上, 216頁。

14) Bruce A. Kimball, "Orators & Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education", New York: Teachers College Press, 1986, p. 14.

15) *Encyclopaedia Britannica: a new survey of universal knowledge* (v. 13, 1965), p. 1017.

16) Bruce A. Kimball, op. cit., p. 21.

17) Ibid., p. 13. liberales は形容詞 liberalis の複数形であるが, 古代ローマにおいて liberalis は奴隷ではなく, 社会的にも政治的にも自由の身分をもち, 余暇のための時間を設けることができた自由人 (free men) を指す言葉である。そして, liberalis は英語に伝わり, 14世紀, 15世紀頃 liberal や libral などの語として現れるが, 古代と全く変わることなく, gentleman のように社会的身分の高い人にふさわしい余暇に関連する言葉であった。

18) Ibid, p. 2頁.

19) 大口邦雄『リベラル・アーツとは何か—その歴史的系譜』, さんこう社, 2014。本文の要約の中には筆者がほかの資料を参考にして付け加えた箇所の一部ある。

を育てていたのである（81-82頁）。ホメロスはギリシャ世界の伝統が生き続ける限り、この世界の教養をくまなく支配するようになる（112頁）。

#### ②紀元前6世紀半ば～紀元前431年：アルテス・リベラーレス

紀元前6世紀半ばからペロポネソス戦役の始まる紀元前431年の間に（ギリシャ文化史のクラシック期に該当）、ギリシャは文明の固有の形を整え、教育の形を生み出す。ラテン語でアルテス・リベラーレス（artes liberales）と呼ばれる教育であるが、ローマはこれを継承して地中海世界に押し広げ、かつ組織化する（80頁）。

#### ③紀元前390～380年代：ソクラテスとイソクラテス

この時代、古い教育はプラトンの哲学とイソクラテスの弁論術によって二つの型、すなわち哲学的教養と弁論術的教養へと導かれる（94頁）。当時圧倒的に影響力があったのは、真理の観念や理性的な学問による真理の獲得を教育の基盤にしたプラトンではなく、雄弁術の教授イソクラテスである。イソクラテスは全人格と高潔な生活が求められる弁論術を芸術的な文学のレベルにまで高め、当時政治の世界と法曹の世界を支配していた雄弁術を教授し、実際的で現実的な教育を強調した。イソクラテスの影響は、続くヘレニズム時代とローマ時代にまで及ぶ（94-96, 99, 101頁）。哲学的教養と弁論術的教養は、共通の起源から発して、ライバルであると同時に二つの姉妹的なものでもあった。時には入り交じりながらも、遂に交わることのない理想を持っていた（103-104頁）。

#### ④紀元前323年から紀元前30年：ヘレニズム期

紀元前336年20歳のときにマケドニアの王位を継承したアレクサンダーによって、新しく開かれた世界に、広く新しいギリシャ風の文化が普及し、オリエント（地中海世界全域）、ギリシャ、エジプトを文化的に融合するヘレニズム時代<sup>20)</sup>に入る。ヘレニズム文明は古代文明の伝統を「定型」化し、ヘレニズム期の教育はその伝統を統合するが、このヘレニズムの教育こそ、正に古典的な「古代の教育」と呼ばれるべきものである（104頁）。この時期に成立した教養・文化は、ビザンツの東方世界や西方世界における様々な「文芸復興」によって、伝統として受け継がれたものである（132頁）。今日西欧がギリシャ文化の継承者となる（34頁）。この西欧の文明はその誕生以来、古代の源泉に養われており、様相においてではなく、内実の継続において古典の継承者なのである（205頁）。

#### ⑤紀元前2世紀以降のローマ<sup>21)</sup>：ギリシャ教養の受容

紀元前6世紀以降、ローマおよびイタリアは、ギリシャの文明に統合されていくが、紀元前2世紀頃は急速にギリシャ化される。この時期のローマは、紀元前5世紀のソフィストの時代のアテネと同じく、弁論術を重宝した。こうした弁論術や、その基礎にあった文学的教育を手始めに、ギリシャ文化のあらゆる面を次々に発見していった（146-147頁）。紀元前1世紀末頃、最大の弁論教師はキケ

20) 前掲書、31-32頁。ヘレニズム時代（ヘレニズム文化）は、アレクサンダーの死から、紀元前30年に地中海一帯がローマ帝国によって統一されるまでの約300年の時代や文化を指す。

21) 教育史におけるローマ教育の重要性は、ローマを征服したギリシャ文明（古代の教育）を地中海世界に広く普及させ、長期間保持したことにある（161頁）。ローマ帝国の滅亡によって壊滅的打撃を被ったギリシャ・ローマの教育のただ中であって、なおも未来を望見するキリスト教教育が生き残り、古代の教育を辛うじて後世に伝え、西欧世界に再生されて行く役割を担ったのであった（185頁）。

ロで、詩人ヴェルギリウスとともに、すべてのラテン的教養を代表した（157頁）。ローマの学校は、組織、教育内容、教育方法のどれをとっても、ギリシャの学校の模倣にすぎない（155頁）。古典中心の学校教育は、以前にまさって、全き人間の形成という点で、その重要性を増した（167頁）。ローマ人はギリシャ人と同じく、アルテス・リベラーレスを基礎に高度の教養を身につけるといふ伝統的理念に忠実であったのである（158頁）。

#### ⑥紀元後1世紀～5世紀：ヘレニズムとヘブライズム

ヘレニズム世界のパレスチナに誕生した古代地中海世界のキリスト教は、ギリシャ・ローマ文化の世界において成長し、形を整え、そこから払拭しがたい影響を受ける。こうしたキリスト教とヘレニズムの統合によってキリスト教の宗教教育と古典古代の教養（教育）が併用され、結び付けられるのである（187頁）。初期のキリスト教徒は、当然のこととして、人間はいかなる限定も受けず、いかなる役割にも応じうる豊かさをもつ、というヘレニズム期ヒューマニズムの理念を受容し、キリスト教は異教の学校と協調した。しかし、古典的古代の文芸は古代の多神教的で人間中心的な要素を有するため、キリスト教との対立も存在していた（188頁）。しかし、教会はキリスト教の知的かつ文書重視の性格から、信徒における文学的教養の必要性を強く意識し、ギリシャ型の伝統的学校教育に頼らざるを得なかった。異教の学校教育の必要性は、ローマが正式にキリスト教帝国となった後も変わらない（189頁）。こうしてキリスト教は、教養の教授を重視しながら、聖書（啓示）を体系的に研究することで異教徒の哲学的教養に匹敵しうる神学を生み出す（191頁）。そして聖書注釈や神学は、帝政末期、およびビザンツ時代の文明を特徴づける、キリスト教的新教養を形成していく。4-5世紀の偉大な司教たちは、キリスト教学校とおぼしき何かを作ったわけではないが、キリスト教的教養の一つの形を作り出し、説教や模範をもってそれを周囲に広める。特にアウグスティヌスはアルテス・リベラーレスに新しい生命を吹き込むことで、キリスト教的教養は理論づけられ、体系化されるのである（185, 192頁）。

#### ⑦6世紀：イタリアとブリタニア

6世紀のイタリアでも、古代の伝統が存続した時点までは、帝政末期のローマやビザンツと同じく、峻別された二種類の教育、つまり異教から継承したヒューマニズムに忠実な世俗の教育と、それとは厳しく対立し、聖職者の下や修道院内で行われる禁欲的で宗教的な教育とが併存した（202頁）。一方、597年カンタベリー初代大司教アウグスティヌスを長とする宣教師団がブリタニアに派遣されて以来、イタリアとブリタニアとは直接に交流をもち、ブリタニアの巡礼者たちは、絶えずローマを訪れ、新旧の写本をしばしば持ち帰っている。こうした接合によって、西欧文化の将来は決定づけられるのである。つまり、スコット人とアングロ・サクソン人がギリシャの貴重な古典の宝庫を地中海世界から受け取るようになったということである。6世紀ロンバルト族の征服と蛮行により古典古代の伝統は衰微するようになったにもかかわらず、その伝道の内実は、西欧において、その様相の消滅後も生き存え、キリスト教的靈感をもつ中世文化という新しい総合の中で再利用されることになる（204頁）。

#### ⑧8世紀から13世紀：カロリング朝ルネッサンス、スコラ主義、大学、修道会

このように、ブリテンの島々とロンバルディア（イタリア北部）の直接交流によって、辛うじて残っていた古典的古代の文化が流入するが、さらに、その教育はイギリス人の学者アルクイン（730-

804) によって8世紀フランク王国のカロリング朝のシャルルマーニュの宮廷学校に持ち込まれる。自由七科を基礎に学習するが、中でも修辞学を最も重視した。アルクインの弟子たちと同僚たちはヨーロッパの重要な学校で指導的役割を担う(209-210頁)。ロンバルディアとブリテンの島々との交流と文化的融合の結果生じたこのカロリング朝ルネッサンスには、中世キリスト教のみならず、全西欧文明の主たる一つの特徴、すなわち古代ヒューマニズムと根本的に異質の文明ではないという特徴が見られる(205頁)。

9世紀カロリング帝国が分裂した時代、教育は衰退するが、その後リベラルアーツは再興される。11世紀12世紀の間に北イタリアで修道院学校が発達し、司教学校や司祭学校の数が増す。そして、学校における知的な活動が促進される。この流れの中でスコラ主義運動が出現するが、スコラ主義の典型となったアベラール(1079-1144)は、リベラルアーツの一つである論理が哲学の主要な道具であると考えた(211-212頁)。スコラ主義は、中世のアラビヤを通して西欧に流入されるアリストテレスの全著作の再発見と翻訳によって著しく影響される(212, 57-58頁)。こうして12世紀のリベラルアーツは、哲学的伝統へと移行し始めるが、この移行に伴って、過去の哲学の学派への関心と研究が高まる。自由七科は哲学の全集として教えられていて、それがリベラルアーツ教育の総体をなしていたのである(213頁)。

11世紀後半から12世紀初めにかけて、古代の文書が東方から伝えられると、優れた教師のもとに学生が集まり、ボローニャとパリに市民権を持たない学生の組合または学生と教師の組合であるユニヴェルシタス(universitas, 大学の語源)が建てられる。そして自由七科のアーツの教師からなる専門ごとの小組合ファキュルタス(facultas, 学部の語源, アーツ学部と訳す)が発達する。学生はこれを終えてから、神学、法学、医学という専門学部に進んだ(214-215頁)。大学は12世紀から13世紀初めにかけて、政治的かつ経済的に、教会や都市の地方政体の統御からの解放のために争う(218頁)。13世紀から14世紀へ変わる頃、およそ20の大学があった(219頁)。

13世紀のフランシスコ会とドミニコ会という二つの修道院は、最初非キリスト教的リベラルアーツに激しい敵意を注ぎ込んだが、結局はそれらを受け入れるようになる(221-222頁)。アリストテレスのテキストが、13世紀の中頃までに広く読まれるようになり、ドミニコ会の学者たちは、哲学を自然哲学、道徳哲学、形而上学というカテゴリーに分ける。そして、キリスト教的教養としての哲学と知られている神学に至る知的形成の5段階のプログラム、すなわち(基礎)三学、(上級)四科、自然哲学、道徳哲学、そして形而上学へと進むプログラムを提唱した。このような見地に到達するためには、哲学的な伝統に立つ、リベラルアーツの新たな理解が必要だったのである(222-223頁)。

#### ⑨14～15世紀：ルネッサンスヒューマニズム

14世紀、自然哲学、道徳哲学、形而上学に分類された哲学は自由七科の上位にあって、そこではアリストテレスが無敵の王者であった。パリのように論理学がアーツの中で基礎的かつ最高のものとされる所もあれば、オックスフォードのようにプラトンの遺産が記憶されて数学が確固としている所もあった。どちらの場合もリベラルアーツ教育の哲学的カリキュラムであった。他方、修辞学は実際上視野から消える(225頁)。

一方、14世紀頃、ダンテ、ペトラルカ、ガリーノ・ダ・ヴェロナ、ヴィットリーノ・フェルトル

など、キリスト教徒であるイタリアのヒューマニスト（人文主義者）たちは、スコラ主義を非難しながら、古典的人文学のテキストを探索し、古代的人文的文化の再生と開花を幅広く促進した。特に古典的文学の学習の目的を高いモラルの体現に置き、文法や修辞学を享受するに当たって偉大な古典的作家を手本として、これに依拠する教育を再興し実践したのである。これが14世紀ヨーロッパを風靡したルネッサンス・ヒューマニズムの始まりである（228-229頁）。ルネッサンス・ヒューマニストたちの運動は、修辞学的伝統とアルテス・リベラーレスの理念の再生であった。15世紀の後継者たちに引き継がれた人文的学習は、15世紀中頃までに、イタリアの諸大学と私立の学校に導入される。こうしてヴェネチア、ボローニャ、ローマなどで、ギリシャ・ラテン文学が隆盛するようになる。しかし、一般的に言って15世紀の大学においては、論理学と哲学に焦点を当てるスコラ的なアーツが強かった（230頁）。

#### ⑩16世紀：宗教改革、イエズス会、「ジェントルマン」理念

16世紀、宗教改革とヒューマニズムは、一方は宗教的面で、他方は文化的面で、一つの運動を互いに相補的に担い合った。ルネッサンス・ヒューマニストたちの運動と改革者たちの運動は、スコラ主義に対する対立という面で互いに深く結び付けられており、両方の教育者は修辞学の学習を論理学の上に置き、哲学ではなく雄弁術の側に身をおいた。ルターもカルヴァンも、特にキケロやクインティリアヌスといった古典的著作家たちを賞賛していたが、プロテスタントのトップリーダーたちの中に、自らをルネッサンス・ヒューマニストのうちに数えていた人は少なくない（235-236頁）。

トレントの教会会議以降創立されたイエズス会は、学校創立の事業において顕著な成功をみ、リベラル・アーツ教育のモデルによっていた。1556年ロヨラの死後、イエズス会は西ヨーロッパに35、1599年には245、1626年には444のコルレギウムを建てる。テキストでは、キケロとアリストテレスが二つの不可欠な源泉であった（240頁）。

エラスムス（1466～1536）はヘレニズム的著作をキリスト教に似た道徳的規準と判断し、聖書の解釈にヒューマニストの学識の言語学的基本手法を採用したが、彼はイングランドを1510年から1515年まで訪れ、教育の軌範的なヒューマニストの理念を示し、人文的学習に大きな影響をもたらした。彼の影響により、勇氣ある卓越と統合して優雅な素質、教養、道徳的価値にその基礎を置く優れた気質の気高さという基準が、血統の気高さという基準に置き換えられる。ここに騎士道の理念、ルネッサンス・ヒューマニストの教育プログラム、キリスト教の倫理的基準のいずれにも合致する地盤があり、これらが一緒になってジェントルマンすなわち「紳士」の理念を形成したのである。16世紀の前半、若いジェントルマンたちがヨーロッパ中のカレッジに溢れるようになると、ジェントルマンの理念が浸透してカレッジにおけるアルテス・リベラーレス教育は少しずつ進化するのである。カリキュラムにおいて学問上の専門化は確かに低くされ、専門化されないアルテス・リベラーレス教育がジェントルマンの徴とされる（245-248頁）。

#### ⑪17～18世紀：ヨーロッパの新科学と啓蒙思潮

ルネッサンスの最初から徐々に成熟し、啓蒙思潮において熱狂的喝采を博するに至った新哲学ないし新思想の根底には、「リベラル・フリー（liberal free）の理念」という一つの文化的理念が横たわっている。例えばサヴォヤール・ヴィカール、ジャン・ジャック・ルソー、デカルト、ニュートン、ロッ



ク、ヒューム、ホッブス、レッシング、カントなどはソクラテスの哲学（批判精神）を古代からの最大の遺産として考えるが、これらの17、18世紀の哲学者たちの新哲学ないし新思想からリベラル・フリーという新たな理念が見られる（256-263頁）。その理念が「リベラル教育」なる語と結びつけられ、人を自由にする教育として主張されるのである（256頁）。

#### ⑫17～20世紀：アメリカのリベラル教育、一般教育運動

17世紀から18世紀、植民地時代のアメリカでは、ハーヴァード、ウイリアム・メアリー、イエールなどの教派立カレッジを中心に、イングランドのリベラルアーツが移植され、クリスチャン・ジェントルマンの社会的理念が当時アメリカのカレッジを支配する（302-304頁）。植民地時代のカレッジは、修辞学的な伝統に支配されて、古典的言語と文学に従っていた。しかし、18世紀アメリカ独立革命がきっかけで、アメリカで啓蒙主義に火がつけられ、リベラル・フリーの理念が胎動するようになる（309頁）。それ以降、修辞学的リベラルアーツと長らく結びついて来たキリスト教は、哲学的リベラルアーツを伝統とするリベラル・フリーと対立していくが（310頁）、19世紀中盤から啓蒙主義哲学者たちの新科学のリベラル・フリーが主流となってゆく（319-320頁）。19世紀末、リベラル教育に関する二つの伝統、つまり科学的方法に沿った理性の自由と思想の自由によって真理への到達を強調するリベラル・フリー（哲学的伝統）と古典的テキストによって文化や人格の形成の基準を得るアルテス・リベラーレス（修辞学的伝統）が直接的に衝突し、両者の間に論争が交わされる（331-332頁）。他方では、都市化、産業化、福音主義の衰微とダーウィン主義の進展、および大学モデルの一般的成功という圧力にカレッジは所詮耐えられなくなり、1900年までに小規模なクリスチャン・カレッジでさえ、専門的学習への移行に専心し始める（327-328頁）。

1920年辺りから米国の大学人たちの間で、誰でも受けることのできる「普遍教育」や「一般教育」という言葉がいろいろな意味合いで多用されるようになり、専攻に含まれない「一般教育」が広く分散的な学習として、「リベラル教育」の四年間のプログラムの一部になる（352、355-356頁）。その中でリベラル教育に関する議論において、次のような四つの一般的型が1940年代にまで生き残る。アルテス・リベラーレスとその順応<sup>22)</sup>の形、リベラル・フリーとその順応の形である（359-360頁）。アルテス・リベラーレスとリベラル・フリーの理念の提案者たちは、19世紀中甸以降のプラグマティズムに対する反対という点では連合したが、20世紀の最初の40年間を通じて相互の対立はむしろ深まる（346頁）。

#### ⑬19～20世紀：西欧教育制度を受容した日本のリベラル教育

岩倉使節団の米欧視察（明治4年12月から明治6年9月）を通して、最初に公布された「学制」は、

22) 前掲書、341-342頁。アルテス・リベラーレスの順応については次の記述を参考にせよ。18世紀の末頃、経験科学の方法を古代のテキストや芸術品に適用し、それらを評価する歴史批判的方法を発達させたドイツの古典学「新人文主義」によって、英国と合衆国のリベラル教育における古典学習の意味が変わるようになる。こうして、アルテス・リベラーレスの理念そのままを可能と考える純粹のリベラル文化の鼓吹者とは異なり、古典のテキストを、古典的知性を押し広げる手段として学ぶことを推進しようとする人々が生まれる。このようなアルテス・リベラーレスの順応は確かなものになるのである。その目的は、市民性に対する伝統的な価値に添うべく将来の市民を訓練するためではなく、批判的で自信ある知性の訓練を第一とする。

革命後の国家主導の「仏國学制」を基本にしながらドイツ、アメリカなどの制度を参考に制定された、いわば折衷的なものだったのである（375, 380頁）。使節団のメンバーたちは最初、リベラルアーツ教育の実態も問題性も明確には認識されることなく、新科学に刺激されたリベラル・フリー理念によって米国において次第に拡充されていった教育制度と教育方法を日本にもたらす。しかし、教育の目的は、産業の振興に有効な、公的機関によって組織的に行われる普遍教育の普及によって、富国強兵を国策とする国家に提供することである（383頁）。この普遍教育は、米国において激しく対立することになるアルテス・リベラーレスとリベラル・フリーとが、共通の敵と見なす「実用主義」に基礎を与えるものである。実際、明治政府は、この普遍教育を基盤に、官立の実用専門学校を政府の手で育成して産業技術者の育成に務め、日本の産業化の推進に大いに貢献したのである（384頁）。このように、政府によって組織的に行われる「普遍教育」の普及から、西欧的教育制度が開始される（386頁）。一方、明治時代、アメリカから来日したプロテスタント系の各教派の宣教師たちは、多くのミッションスクールを立てる。彼らが受けた19世紀アメリカの教育は、依然としてクリスチャン・ジェントルマンのリベラルアーツ教育である。したがって、彼らが持ち込んだ教育もまた、自然にリベラルアーツ教育をモデルにしたものだったはずである。しかし、明治から大正にかけて、産業化の本格的な進展に伴い、本来目指していたはずのリベラルアーツ教育から、その反対物である専門的職業教育重視へと転換を余儀なくされていったのである（397頁）。

## 2.2. リベラルアーツの理念

リベラルアーツの修辞学的伝統と哲学的伝統の系譜を概観してみたが、引き続き、ここではH.I. マルーとB.A. キンボールの資料に基づいてその理念について大雑把に述べることにする。

### ①ヘレニズム期以前の教育理念：ホメロスの騎士の栄誉の倫理（英雄たちの生き方）

詩人ホメロスの原典は紀元前7世紀から存在したといわれているが、彼が志したのは、遠い幻想的な過去に投影された騎士である英雄の行動を思い起こすことだった。英雄の時代に関するホメロスの想像には千年にわたる歴史のさまざまな思い出が重なり合っているのである<sup>23)</sup>。

ホメロスの騎士社会においてその頂点には王がいて、貴族階級をなしていた戦士たちは宮廷で共同生活をしながら王に仕えていた。一方、若い騎士たちは、優雅な閑暇の生活の中で、貴族の特権として、年長者（老いた家庭教師）の指導の下ギリシアの教養を身につけて、騎士道の華となり得たのである。「完全なる騎士」は、主君のために、議会の席と戦いの場で役に立つような弁論家にして戦士になることが求められた<sup>24)</sup>。

ホメロスの騎士教育には二つの側面が見いだされる。一つは「技術的な」側面で、もう一つは「倫理的」な側面であった。技術的な側面では、武器の操作、騎士のスポーツと遊び、音楽（歌、豎琴）、弁論術、処世術、作法、識見などの教育が行われた。倫理的な側面は、騎士の倫理、ホメロスの英雄の理念を通して表れる。これがギリシャ文明の本源において見いだされる、明確に定められた教育

23) H.I. マルー著、前掲書、12-13頁。

24) 同上、14-16、18頁。

の形である<sup>25)</sup>。

ギリシャ的理念の中心に生き続ける完全なホメロスの騎士の道徳的理念を体現しているのは、短い人生を生きて死んだアキレスの気高く純粋な姿(栄誉という英雄のモラル)だと言われる。アキレスのような英雄たちは、この地上の生活に最高の価値を置かず、己よりもなお高い何ものかに身を捧げる心の用意があった。この生命そのものが捧げられる理想的な価値は、彼らのいう「アレテー(ἀρετή)」(卓越さ)であった。この「アレテー」という言葉が象徴する確かな理念は勇者が競い合う環境で獲得された栄光と名声の理念であり、それを自己の行動に具体化するために、ホメロスの英雄は生き、かつ死んだのである<sup>26)</sup>。価値の尺度であるこの栄光は、騎士の道徳の原動力となり、優秀と宣言されること(栄光)への熱烈な希求は、そこから生まれるのであった。これを最初に表現したのはホメロスである。かの叙事詩における基本的な理念は、一番になることであったが、この唯一の目標への全身全霊の傾注が、アキレスの姿にその気高さと悲劇的な壮大さをもたらしていたのである。アキレスにとって大切なのは名誉だけだった。こうした理念は、この自己への愛であるが、我が身への愛ではなくて、それ自体、絶対的な美、完全な価値への愛にほかならない<sup>27)</sup>。これがホメロスの騎士の倫理、栄誉の理念である。ホメロスがギリシアの教師としての教育的な役割を發揮できたのは、こうした栄誉の理念、つまり英雄の「アレテー」という理想を不朽のものとして示したからである。ホメロスは古典期の教育のあらゆる伝統の土台であり、ギリシアの文学教育史を一貫してあらゆる学習の中心であった<sup>28)</sup>。このように、ホメロスの騎士の倫理は永続的な力を保持し、ギリシア的理念の中心に生きつづけたが<sup>29)</sup>、アレクサンダーや彼の後のピュロスも、新しいアキレスでありたいと思い、それを夢みたのである<sup>30)</sup>。

## ②ヘレニズム期の教育理念：ヒューマニズム、哲学と弁論術の批判的融合による全き人

ヘレニズム期の古典古代の教育は、それまで7世紀ものあいだ続いてきた創造への努力の頂点として、成熟しきって安定した形をとり、長くそのままの姿で、それ以降の古代全体を通じて生きつづけた<sup>31)</sup>。ラテン語圏の西方世界へローマの教育が伸展させたのも、ビザンツの世界や西方の世界が保存し見直したのも、ヘレニズム期に成立した教養・文化である。さらにこの教養・文化は、永遠の価値の担う一つの理念として、つねに現代思想の内奥に、現代人の間に生きている。このヘレニズム期の教育理念はヒューマニズムと定義されうる。ローマ人は、ギリシャ語の「教養」(パイディア)をラテン語でhumanitas(人間、人間本性、文明などの意味)と訳した<sup>32)</sup>。この語を語源とするヒューマニズムは次のように四つの意味合いをもつと考えられる。

25) 同上、18-19頁。

26) 同上、21-22頁。

27) 同上、22-23頁。

28) 同上、19、23-24頁。

29) 同上、20頁。

30) 同上、23-24頁。

31) 同上、264頁。

32) 同上、265-266頁。

第一、教師と学生の連帯による道徳教育である。

ヘレニズム期の教養・教育は総合教育による全き人になることに憧れていたが、そのために、理想的な規範に合致した人間を追求する道徳教育を優先させたホメロスを解説する文法・文学の教師やりっぱな話し方を教える弁論教師は教訓的な徳目を力説し、哲学教師は倫理的な理念や道徳価値の体系とそれらの価値を実現させやすい生き方とを実践のうで教えたがっていた。この道徳教育には教師と生徒の間の愛の連帯が含まれる。ギリシャ人にとって、学校とはあるひとりの教師のもつ魅力にひかれて集まった情熱的な小グループであり、しかも小グループだから、多かれ少なかれ共同体的なくらしのなかでその団結を深め、そしてその団結によっておたがいの緊密な関係がさらに強まった<sup>33)</sup>。

第二、専門知識や専門分野などに縛られない全き人の育成である

この期の古典古代の教育は成人づくり、つまり、全き人の実現をねがう。全き人とは体と心、感性と知性、性格と精神の、二つながら全き人のことである。古代の人びとは、心身両面にそなわる力を均等に伸ばそうという全き人の理念を見捨てたことは決してなかった<sup>34)</sup>。このような総合的な人間への憧れをもっともよく表したのは、高等教育における相拮抗しながらも両方とも古代の教養・教育の中核であった弁論術と哲学のはげしい角逐である<sup>35)</sup>。これら二様の教養が目指す人間像の全体こそが人間（全き人）であり、ヘレニズム期の人間は、このような全き人になりたいといつも思っていた<sup>36)</sup>。特に注目したいのは、全き人は何か一つの特別な形式や役割に縛られない人間であるという側面である。このような人間が人間らしい人間である。人間らしい人間は、たとえば、将来はどんなたぐいの課業にも適するが、あらかじめ特定の専門分野へ限定されたり、特殊な教養に閉じこもったりすることはまったくなく、人間本来の次元にたつ共通な教養をもつ人間である<sup>37)</sup>。要するに古典古代の教養理念は、あらゆる専門技術に先立ってどんな専門課業にもすべて適用する驚くべき力をもつことに、そして、専門家になってもその技術を超えてもっぱら人間（教養人）であり続けることにあったのである<sup>38)</sup>。そしていかなる制度、いかなる知識、いかなる技術も、けっして目的そのものとなてはならず、つねに最高の価値としての人間に奉仕しなければならないということがこの理念なのである。自由で教養があり、教育によって成人（*humanitas*）にいたったこのような人間らしい人間に最高の価値を置こうとするのは、ヘレニズム期の精神に特有の傾向である<sup>39)</sup>。

第三、教養による人間同士（同世代間のみならず世代を超えて）の連帯

七自由学芸を課程の核とした古代の一般基礎教養（*εγκυκλιοζ παιδεια*）から生まれた理想の人間は、未分化ながらきわめて高度の素養を秘め、そのときの状況からくるどんな命令にも、即座に従

33) 同上, 269頁。

34) 同上, 266頁。

35) 同上, 267頁。

36) 同上, 268頁。

37) 同上, 270-271頁。

38) 同上, 273頁。

39) 同上, 274-275頁。

えるように作られ、あらゆる分野で功績を建てることができるようになる。あらゆる問題に通用するというその点でこの一般基礎教養はどんな人の役にもたち、したがって人間同士が連帯する有力な要因となる万人共通の教育である。というのも、教養・文化や文明の全体にかかわることのできる言葉のような確実な手段を通して人間は、たがいに接触し交流できるからである。これがヒューマンイズムの精神である。このようなヒューマンイズムは、教養が社会的なものであり、自分の領域に閉じこもって相互交流をはかる共同生活を拒むような活動がすべて危ないことを、気づかせる力として働く<sup>40)</sup>。さらにヘレニズム期の教育伝統とその上に立っていたヒューマンイズム精神が無修正のまま次の世代へ伝えられたことによって、あらゆる人々（同時代を含む歴史上のあらゆる時代の人々）の相互間に根源的な同質性が生じ、その結果相互の交流、同化が一段とらくになったのである<sup>41)</sup>。

#### 第四、国家や宗教にも縛られない個人本位の理念

ヘレニズム期の思想は、人間を根本的にその社会へ奉仕させようという全体主義的な理念を公式に否認しない。とはいえ、古典ヒューマンイズムには総じて、人間らしい人間の養成につとめ、政治機構に仕える部品のような人間を養成しようとはしない個人本位の理念が刻まれていた。まったくの自由になり、神々に見放されたヘレニズム期の人間は、何か自分の存在の土台のような基点をむなしく追い求め、自分自身を信頼して自分の実行原理を自分自身の中に求めていた。そこには視野の狭さと危険が見られるかもしれない。古典ヒューマンイズムは何よりも魂がもつ可能性を陶冶して、そこから洗練された心情体験を生み出し、繊細な喜び、生きることの楽しみを引き出そうとした。しかしながら、ヒューマンイズムは、必ずしも閉鎖的でいわば自分自身に依拠するだけのものではない。古典古代の教育はあのローマでは国家へ奉仕し、キリスト教帝国の中では神へ奉仕したのである<sup>42)</sup>。

#### ③古代の規範的アルテス・リベラーレス教育の理念

長い歴史の間、リベラルアーツの哲学的伝統とリベラルアーツの修辞学伝統という二つの潮流は、争い合ったり、絡み合ったりして生き続けてきたが、ここではより優勢だった修辞学的伝統の教育理念の一般的型について紹介する。

以下に述べるオラター（雄弁家）のためのアルテス・リベラーレス理念の7つの特徴は、古代ローマのほとんどのリベラルアーツ擁護者たちの共通点であり、一つの文明から要約された一般的な典型（a general type）である。この一般的な典型は、古代ローマ時代にリベラルと呼ばれていた教育を支配していた教育訓練の特定アプローチについて全般的に考えるように手助けする手段となるものである。

第一、社会をリードする善き市民をトレーニングすることを目的とする。その根本的な目的は、全く有徳（高潔）で、普遍的に有能で能動的な市民、すなわちいかなる話題にも発言でき、国のいかなるリーダーの職をも引き受けられる完璧なオラターを生み出すことである。

第二、このような目的は、オラターの人格や行動のための価値基準と軌範が必ず規定されていること

40) 同上, 271頁。

41) 同上, 273頁。

42) 同上, 275頁。

を暗示する。オラターは公私においてすべての美德を有するが、良き人でなければ真のオラターにはなれないという確信をイソクラテスは断言し、キケロは練り上げ、クインティリアヌスは繰り返すのである<sup>43)</sup>。

第三、オラターは規定された価値基準や規範を守ることを尊重する。

第四、大多数の古典のテキストはそれらの価値基準と規範を認定し、それらに同意する。

第五、学びと生活における標準のための古典テキストを教育者が頼りにするという事は、そのテキストに書いてある公私における美德を実行することによってより大きな功労を成し遂げるエリートを確認することを意味する。エリートを確認することは、勉強する余暇をもつ自由市民のための教育であるアルテス・リベラーレスの根源的意味において欠かせないものである。

第六、アルテス・リベラーレスの上記の五つの特徴に前提されているのは、教義主義的認識論である。オラターは客観的に実体(reality)を認識できるという哲学的探究について懐疑的であり、徳(virtues, アレテー)を探し求める方法を教えるソクラテス哲学とは違って、徳に関しては分析的ではなく実用的に教えることをリベラル教育の課題にする彼らの非思索的態度の中に、教義主義的認識が窺える。第七、オラターの实用主義は、リベラル教育がそれ自体において一つの理念や目標になることを妨げることはなかった。そのように発展していくようにオラターは卓越さの軌範にしたがって自分自身を磨き上げるのである<sup>44)</sup>。

以上のアルテス・リベラーレスの七つの特徴は、修辞学的伝統を特徴づけるものである<sup>45)</sup>。

#### ④リベラル・フリー

次はリベラルアーツの哲学的伝統であるリベラルフリーの理念について述べることにする。

ルネッサンス初期から、新哲学(the New Philosophy)は徐々に熟し、最終的には啓蒙主義の中で熱狂的な賞賛を受けるようになった。新哲学はソクラテスの批判精神と数学的理念の魅力をもつ哲学的伝統の復興であった。例えば、この時代の思想家たち、ジョン・ロック(1632-1704)、ジャン＝ジャック・ルソー(1712-1778)、ルネ・デカルト(1596-1650)、デイヴィッド・ヒューム(1711-1776)、トマス・ホッブズ(1588-1679)などが挙げられるが、彼らの書物からアルテス・リベラーレス理念と対照をなしたリベラル研究と関連付けられるようになるもう一つの理念型であるリベラルフリー理念(liberal-free ideal)の7つの特徴が抽出されうる。これらの特徴は、その後上記の思想家たちの擁護者たちによってリベラルと呼ばれる教育プログラムや発言の中に次第に表れ、その教育に結び付けられ始めるのである<sup>46)</sup>。

第一、自由、特に人間の内側の先天的な(a priori)領域による規範や拘束に縛られず、その人の意志と行動の原因となる自由を強調する<sup>47)</sup>。

第二、このような自由への欲求は特に、知性(思考力)と合理性の強調につながるが、自由な思考は、

43) Bruce A. Kimball, op. cit., p. 37.

44) Ibid., p. 38.

45) Ibid., p. 39.

46) Ibid., pp. 118-119, 123.

47) Ibid., p. 119.

知性の領域において先天的な (a priori) 部分を認めない。

第三、自由を強調するリベラルフリー理念は、批判的懐疑主義を受け入れる。推論されたいかなる結論も新しい仮説になりいつも挑戦と批判にさらされるという科学的方法論は、究極的には懐疑主義的態度に依存する<sup>48)</sup>。

第四、主に懐疑主義の認識論に依存している寛容は、四つ目の特徴である。18世紀の変わり目に表れた新たな徳目としての寛容は、もし規範というものが正しいか正しくないか証明されえないとしたら、いかなる見方も絶対的なものとみなされてはならないという相対化の意味をもつのである。

第五、規範や標準を相対化することで、人間は生まれつき平等だという平等主義の傾向が現れる。

第六、寛容と平等主義に伴って、アルテス・リベラレス理念の中に見出される市民としての義務より、個人としての意志決定を強調する傾向が出てくる。この特徴においては強制に頼る教育より動機を覚醒させることによって意志決定につながるように導く教育が重要である。

第七、個人の意志決定による知的探究の過程において実現される知性の自由、すなわち真理を探し求める自由は、自分のための目標である。探究を通して至った結論は常に批判されうるため、望ましいのは真理ではなく、真理の追究である<sup>49)</sup>。

#### ⑤小括

以上述べたことをまとめると、次のようなりベラルアーツ理念の構造がみられる。まずホメロスの騎士の倫理(栄誉の理念)がこの理念の土台になる。そして、この土台の上に、ヘレニズム期の教育理念であるヒューマニズム精神、つまり教師と学生の連帯を通して行われた道徳教育として、いかなる専門知識にも宗教や国家にも縛られない人間らしい人間(全き人)を養成し、それによって歴史と文化と国境を超えて教養人同士が交流し、連帯する効果をもたらすことを可能にする精神が成り立っている。また、ヘレニズム期の教育理念から、リベラルアーツの修辞学的伝統の人格形成と、リベラルアーツの哲学的伝統における批判精神の肯定とが、熟した実として発現するのである。

キリスト教はその誕生の時からリベラルアーツ理念の良さを知り、それを積極的に受け入れようとしたが、第3章ではアウグスティヌスを通してその受容の一例について紹介したい。

### 3. アウグスティヌスにおけるリベラルアーツ受容<sup>50)</sup>の一例

ヘレニズム文化のイソクラテスから受け継がれ、ケケロによって進歩するようになった雄弁的なモ

48) Ibid., pp. 120-121

49) Ibid., pp. 121-122.

50) アウグスティヌスのリベラルアーツ(自由七科)に対する基本的な理解については、特に『秩序』(de ordine)を参考にせよ。自由学科の教育(eruditio disciplinarum liberalium)は、真理探究(哲学)とそれによる至福の生(観想)に至るのに有益なものとして(I.8.24)、つまり、文法学(II.12.35-37.)、弁証学・修辞学(II.13.38.)、音楽(II.14.39-41.)、幾何学・天文学(II.15.42.)、神の数(算術, II.15.43)は、日常的有用さのため(ad usum vitae)のみならず、事物の認識や観想のためにも(ad cognitionem rerum contemplationemque)学ばれるもの(II.16.44)として紹介される。一方、アウグスティヌスはカシキアク

デル（リベラルアーツの修辭学的伝統）を、キリスト教が高く評価しそれを発展させたことは、雄弁家（rhetor）として訓練を受けたアウグスティヌスの著作『キリスト教の教え』（De Doctrina Christiana）第4巻で明確な証拠として表われる<sup>51)</sup>。アウグスティヌスはこの第4巻で修辭学の方法を聖書解釈に当てはめるが、古代のパイディアの遺産をこのように積極的に受容することによってキリスト教の聖書学は新たな息吹きを示したといわれる<sup>52)</sup>。この章においてはアウグスティヌスの聖書解釈においてリベラルアーツの一つである修辭学がどのように受容されるかについて明らかにし、そこからキリスト教授業の望ましい方向性を示す手がかりを追いたい。

①聖書解釈の二つの方法：発見の方法と表現の方法

アウグスティヌスの聖書解釈においては次のような規則がある<sup>53)</sup>。それは、愛神愛人という目標（到達点）にむかって、すべての聖書解釈が二つの方法に頼るということである。その一つは、理解されるべきことを見出す発見の方法で、もう一つは理解されたことを表す表現の方法である<sup>54)</sup>。前者の発見の方法については第1巻から第3巻にわたって、後者の表現の方法については第4巻において論じられている（I.1.1）。

第1巻では不変的な三位一体の神という「もの(res)」とその「もの」を享受する意義などに関して、第2巻では聖書原文のヘブライ語とギリシャ語、イタラ訳や70人訳などの聖書写本、聖書の中のほかの言語や事物や数、論理学（弁証法 dialectica）や弁論術（雄弁 eloquentia）など「もの」を学ぶ手段としての「しるし」(signa)の使い方と期待されるその効果<sup>55)</sup>に関して、そして、第3巻では「もの」を「しるし」を通して学ぶ際、愛神愛人の精神が解釈の目的（到達点）にならなければならないという解釈の原則や、聖書記者の意図と異なる真実な解釈が可能だという解釈の多様性などに関して論じることで、アウグスティヌスは、聖書解釈に必要な発見の方法を体系化していく。ひきつづき、表現の方法が第4巻に割り当てられている。主にキケロの弁論術の規則に基づいて聖書記者たちや古代キ

---

ムで自分の弟子たちのためにヴァロー（Terentius Varro, B.C.116-27年）の自由七科をテキストとして使ったと言われる（P. Brown, *Augustine of Hippo: a biography* (A new ed. with an epilogue), London: Faber and Faber, 2000, p. 115.）。『秩序』（II.12.35, II.20.54）にヴァローに関する言及が二回あることから、アウグスティヌスの自由七科への理解は決定的にヴァローに影響されたとみなされる。これに関する基本的な情報については次の事典を参考にせよ。（A. Fitzgerald (ed.), *Augustine through the Ages: An Encyclopedia*, Grand Rapids: William B. Eerdmans Pub., 1999, pp. 492-493.）

51) Ibid., pp. 41-42.

52) 加藤武訳「キリスト教の教え」『アウグスティヌス著作集（6）』、教文館、2011、はしがきの1-2頁。この著作の第1巻から第3巻の途中（23章35節）までは396年から397年4月の間に書かれ、第3巻の残り第4巻は427年か428年頃に完成される。

53) 原文はCCSL (32)を参考にす。De doctria christiana (Prologus1) Sunt praecepta quaedam tractandarum scripturarum,

54) De doctria christiana I.1.1 Duae sunt res, quibus nititur omnis tractatio scripturarum, modus inueniendi, quae intellegenda sunt, et modus proferendi, quae intellecta sunt.

55) その効果として、聖書の意味不明な箇所を解決する方法や、聖書の記号の原義の意味と転義の意味を区別する方法などを知ることが期待できるという。



リスト教の著述家たちの弁論術を分析しながら「もの」をいかに表すかについて語る。

## ②聖書解釈における弁論家の人格

このように、聖書解釈の規則として聖書解釈の二つの方法を論じる中で、アウグスティヌスは、古代ギリシャのほかの学問とともに、論理学（弁証法 *dialectica*）や弁論術（雄弁術、修辞学 *eloquentia*）などのリベラルアーツを積極的に用いるべきだと強調する。彼にとりこれらの学問は、神的摂理という鉱山から異邦人によって掘り出されたもの（II.40.60 *sed de quibusdam quasi metallis diuinae prouidentiae, quae ubique infusa est, eruerunt*）、真理を用いることによりふさわしいものとして（II.40.60 *liberales disciplinas usui ueritatis aptiores*）et）、福音を宣べ伝えるために正しく用いられなければならない（II.40.60 *debet ab eis auferre christianus ad usum iustum praedicandi evangelii*）。

特にアウグスティヌスは、理解されたことを伝えるために手段とするべき弁論術（II.37.55）を聖書解釈と緊密に関連づける。彼によると弁論術は、弁論術の規則に従うよりも雄弁家の著述を読んだり彼らの演説や議論を聞いたりする方がより身につきやすく、それがその学びにおいて重要なポイントである（IV.3.4, IV.3.5）。聖書の解釈者、すなわち教師であり正しい信仰の擁護者であり誤謬の克服者である者は、善を教え、悪を捨てさせ、背いた者を真理と和解させ、怠惰な者を奮起させ、何が問題とされ何を期待すべきかを知らない者にそれを知らせなければならない（IV.4.6）。このような仕事を遂行するためには、目立ちすぎることなく誇示することなく神の知恵に従っていた聖書の中の弁論術や神の知恵を雄弁に語った教会の著作家たちの弁論術を学ぶべきである（IV.5.8, IV.6.10, IV.7.11, IV.7.14）。それとともに、弁論術にふさわしい人格も求められるが、これが肝心なところである。「だがもしそれが弁論家の人格に一致しなければ、もはや雄弁と言われるべきではない<sup>56)</sup>」。アウグスティヌスによると、雄弁の天分を与えられた聖書記者たちも、その人柄の在り方にふさわしい雄弁家であったという（IV.7.21）。

## ③弁論術の規則と祈りの敬虔さ

人柄に一致した雄弁の重要性は、キケロの雄弁の規則がキリスト教的に解釈されることによって、さらに強調される。キケロの雄弁術の規則とは、次の文から読み取れる。「雄弁家たるものは教えるために、魅了するために、説得するために語るべきである。…教えることは必要性のためであり、魅了することは快さのためであり、説得することは勝利のためである<sup>57)</sup>」アウグスティヌスによると、「教

56) *De doctria christiana* IV.6.9 *nec iam dicenda est eloquentia, si personae non congruat eloquentis,*

57) *De doctria christiana* IV.12.27 “ita dicere debere eloquentem, ut doceat, ut delectet, ut flectat. …*Docere necessitatis est, delectare suauitatis, flectere uictoriae.*” (cf. Cicero, *Orator* 21.69 “Erit igitur eloquens—hunc enim auctore Antonio quaerimus—is qui in foro causisque civilibus ita dicet, ut probet, ut delectet, ut flectat. Probare necessitatis est, delectare suauitatis, flectere uictoriae;” (「それゆえ、われわれが求める雄弁家は—著者アントニウスの提案にしたがってこのような人を探すが—、法廷や公の訴訟において証明するために、魅了するために、説得するために、このように語る者であろう。証明することは必要性のためであり、魅了することは快さのためであり、説得することは勝利のためである。」原文 *Orator* (46 BC) は Harvard University Press (The Loeb classical library, 1952) のものを参照。))

える」(docere), 「魅了する」(悦ばす delectare), 「説得する」(転向させる flectere) という三つの規則において, 「教える」の必要性は話の内容(何を語るか)により, 「魅了する」と「説得する」は話の方式(いかに語るか)による。教えることは話の内容を聞き手にわかってもらうように, 魅了することは聞き手がじっと耳を傾けるように, そして, 説得することは聞き手が行動に駆り立てるようにしなければならない(IV.12.27)。「だからわれわれの(教会の)雄弁家は, 正しく, 善く, 聖なること以外は何も語らないが, それを話すときは, よく分かって(教えること), 喜んで(魅了すること), 従順に聞かれる(説得すること)ようにできるかぎりのことはすべて行う<sup>58)</sup>。」

キケロは, この「教える」は抑えられた平淡体の文体(summisse)に, 「魅了する」は温厚な中庸体(temperate)の文体に, 「説得する」は力強い荘重体(granditer)の文体に関連づけて次のように語る。「したがって小さいことを平淡体で教え, 普通のことを中庸体で魅了し, 大きいことを荘重体で説得するように語ることができる人が, 雄弁家であろう<sup>59)</sup>。」平淡体は知性の注意深さをもらたらし(IV.24.53), 中庸体は修辞の美しさを持ち(IV.24.53), 高揚体は承知しているにもかかわらずやっていないことを実行させ, 頑固な心を服従させるのに効果的である(IV.25.55, IV.26.58)。聖書の中にも, 平淡体, 中庸体, 高揚体の文体があり(IV.20.39, IV.20.40, IV.20.41), アンブロシウスやキュプリアヌスなどの教父の文体にも, この三つの文体が窺えるという(IV.21.45, IV.21.46, IV.21.48, IV.21.49)。

アウグスティヌスにとって, 教会で聖書を教えることにおいてはすべてが人間の救いと永遠に関わるがゆえに, 大きなことであり(IV.18.35), 新約聖書のパウロの雄弁も公的であれ, 私的であれ, すべて大事な問題である(IV.18.37)。ところが, このように救いと永遠に関することが大事な問題であるからといって, 必ず高揚した調子で語らなければいけないということではない(IV.19.38)。これに加えて, 雄弁に語りたいと願う教師は, 平淡体でよく分ってもらい, 中庸体で喜んでもらい, 高揚体で服従してもらうように努力しなければならないが, この三つの目標は, 同時にそれぞれの文体が目指すべきものでもある(IV.26.56)。つまり, 鋭い知性をもたらす平淡体においても, 悦ぶことが重んじられる中庸体においても, 実行と服従を目標とする高揚体においても, 聞く人々が, 理解

58) *De doctria christiana* IV.15.32 Agit itaque noster iste eloquens, cum et iusta et bona et sancta dicit; neque enim alia debet dicere; agit ergo quantum potest, cum ista dicit, ut intellegenter, ut libenter, ut oboedienter audiatur;

59) *De doctria christiana* IV.17.34 *Is erit igitur eloquens, qui, ut doceat, poterit parua summisse, ut delectet modica temperate, ut flectat magna granditer dicere.* (cf. Cicero, *Orator* 29.101 “Is erit igitur eloquens, ut idem illud iteremus, qui poterit parua summisse, modica temperate, magna graviter dicere.” (「それゆえ, 同じことを繰り返すが, 小さなことを平淡体の文体で, 普通のことを中庸体の文体で, 大きいことを荘重体の文体で語ることができる者が雄弁家であろう。); cf. Cicero, *Orator* 21.69 “Sed quot officia oratoris, tot sunt genera dicendi: subtile in probando, modicum in delectando, vehemens in flectendo; in quo uno vis omnis oratoris est.” 「しかし, 雄弁家の職務が多い分, 語り方の種類も多い。証明するにおいては繊細な語り方が, 魅了するにおいては中庸の語り方が, 説得するにおいては情熱的な語り方が挙げられる。この最後の語り方によって雄弁家のすべての力は一つとしてまとめられるのである。」原文 *Orator* (46 BC) は Harvard University Press (The Loeb classical library, 1952) のものを参照。)

し、悦び、服従するように、という三つの目的を意識しなければならない。(IV.26.56, IV.26.57, IV.26.58) さらに、この三つの文体の併用の仕方やその効果も強調される(IV.22.51, IV.23.52, IV.24.53)。

ところで、聖書を教える雄弁家は、正しいこと、聖なること、善いことを語る際、分かるように、悦んで、従順に聞いてもらうようにあらゆることを行うことができるのは、雄弁家の才能によって(oratorum facultate)よりむしろ祈りの敬虔さによって(pietate magis orationum)である。語る人(dictator)である前にまず祈る人(orator)でなければならない。なぜなら、必要なときに必要なことを語るようにその教師の中で働きかけるのは聖霊(spiritus sanctus)であるためである(IV.15.32)。したがって、神がその口に良いことば(sermo)と救済を語る仕事にふさわしい賜物(munus)を与えて下さるように祈るのは当然である(IV.30.63)。結局のところ、聖霊が教師を生み出し、聖霊の働きによって教師になるということ、そして、聖書を教えるという手段は神が役に立つようにして下さる時初めて魂に有益であるということである(IV.16.33)。

#### ④雄弁としての弁論家の生き方

もちろん、不徳な生活を送る者が偽りの心で真実なことを伝え、それが聞く人のためになることもある(IV.27.59)。しかし、語る人が自分が語ることを行わないことが聞く側に知らされると、語る者だけでなく語る者に伝わる神の御言葉も軽蔑されてしまう(IV.27.60)。したがって、「語る人の生活」(vita dicentis)はいかなる雄弁の権威よりも重みをもっているのである(IV.27.59)。

したがって立派な教師は、軽蔑されるような生き方をせず、堂々と真実を語らなければならない。より真実に語られることでなければ、よりよく語られると見なすことはできない。そういう意味で教師が言葉に仕えるのではなく、言葉が教師に仕えるようにしなければならない<sup>60)</sup>。虚偽を雄弁に語る人は、そのようなことを下手に語る人よりみじめである(IV.28.61)。教師は、他人に対して模範的な自分の「生の在り方」(forma uiuendi)が自分の「雄弁の豊かさ」(copia dicendi)になるようにしなければならない(IV.29.61)。

しかしながら、神の言葉を良く語りながらも悪く生きる人は、自分と無関係なことを語ることになる<sup>61)</sup>。つまり、彼らは、自分に属していることを行うことによって悪くなったのに、神に属することを語ることによってよく見られることを欲するのであるが、それは神の言葉を盗むこと<sup>62)</sup>を意味する<sup>63)</sup>。そういう人は良いことを言うが、結局その言っていることを実際は言っていないことになる。なぜなら、彼らは自分たちが言っていることを自分の意志と行いで明確に否定しているからである<sup>64)</sup>。それに対して、信仰深い人たちが信仰深い人たちに真理を伝えるときは、彼らは自分たちのも

60) *De doctria christiana* IV.28.61 nec existimet dici melius, nisi quod dicitur uerius, nec doctor uerbis seruiat, sed uerba doctori.

61) *De doctria christiana* IV.29.62 potiusque ille dicit aliena, qui cum dicat bene, uiuit male.)

62) エレミヤ23:30を解釈したものである。

63) *De doctria christiana* IV.29.62 Eos itaque dixit Deus furari uerba sua, qui boni uolunt uideri, loquendo quae dei sunt, cum mali sint, faciendo quae sua sunt.

64) *De doctria christiana* IV.29.62 Ac per hoc et ea, quae dicunt, quando bona dicunt, non ipsi dicunt, uoluntate scilicet atque opere negando, quod dicunt.

のを語っていると同時に神のものを語っている。というのも、彼らが語っていることは彼らの神のものであるからである。そういう意味で神の言葉に服従する人は、それと無関係ではないのである(IV.29.62)。

⑤聖書解釈の目標：生き方(愛神愛人)

キリスト教雄弁家の良き生き方とその雄弁術は密接に関わっているが、聖書解釈の目標(到達点)を理解することによって、アウグスティヌスのこの著書の意図により深く迫ることができるであろう。

アウグスティヌスは、理解されるべき「もの」に関する聖書解釈の議論の中で最も核心的なところを明らかにするが、それは享受すべき「もの」(神)への愛(dilectio rei)と、その享受すべき「もの」(神)を共に享受することのできる「もの」(隣人)への愛(dilectio rei)とが知られることが律法と聖書の豊かさとの目的(finis)だということである(I.35.39)<sup>65</sup>。つまり、この愛神愛人は聖書解釈の目的と到達点だということである(III.12.20, III.15.23)。それゆえもし聖書を理解したつもりであっても、神と隣人へのこの二重の愛(caritas)を理解していないとしたら、その人はまだ聖書を理解していないことになる(I.36.40)。

愛神愛人の理解が聖書解釈の目標と到達点だということは、愛神愛人が聖書解釈において理解されるべき「もの」を見出す発見の規則の核心であり、キリスト教雄弁家の愛神愛人の生き方が理解された「もの」を表す表現の規則の核心だということであろう。聖書解釈の発見の規則に関わる愛神愛人と、表現の規則に関わる雄弁家の愛神愛人の生き方は、アウグスティヌスの聖書解釈が単に頭で理解する学問的なレベルにとどまらず、生活を通して生きることによってはじめて、完成に向かう実践的な様相を帯びることを指し示す。言い換えれば、知的なレベルで理解することがすべてではなく、知的に理解したことを生きることで正しく理解するようになることを教えるのがアウグスティヌスの聖書解釈の核心だということである。

⑥小括

以上、修辞学を用いたアウグスティヌスの聖書解釈について述べたが、その主な特徴をまとめると次の通りである。

第一、聖書解釈には発見の方法と表現の方法があり、この二つの方法は愛神愛人という到達点を目標とする。「知る(発見の方法)、語る(表現の方法)、善く生きる(愛神愛人)の一体化」

第二、理解されたことを伝えるために用いる弁論術、特に聖書の中の弁論術に学び、語ることに語る側の人格を一致させる。「知る、語る、善く生きる(語る側の人格)の一体化」

第三、聖書を、平淡体で教え、中庸体で魅了し、莊重体で説得することによって、聞く側が理解し、悦び、服従するのは、聖霊の働きをもたらす祈りによって可能である。「語る、祈る、聖霊に導かれるの一体化」

第四、ここまで「知る、語る、善く生きる、祈る、聖霊に導かれるの一体化」という定式が見出さ

65)「愛神愛人」の特徴は次の言葉を通して表れる。「このように隣人を自分のように愛する人は、心をつくし、精神をつくし、思いをつくして愛すべき神への愛に、自分と自分の隣人への愛の全体を関連付ける。」(*De doctrina christiana* I.22.21 Sic enim eum diligens tamquam se ipsum totam dilectionem sui et illius refert in illam dilectionem dei)

れるが、この一体化が目指すのは聖書の根本精神である愛神愛人の実現である。

第五、聖書解釈の完成は、真理について教え、魅了し、説得するキリスト教雄弁家の愛神愛人の生き方が雄弁となり、聞く側はそれを理解し、悦び、服従するようになる時に達成される。

第六、要するに、アウグスティヌスのリベラルアーツの受容は、聖書解釈、とくに愛神愛人の生き方という聖書の根本精神との結びつきにおいて見られるのである。

修辞学を用いたアウグスティヌスの聖書解釈のこれらの特徴は、ほとんどキリスト教信者ではない学生たちを対象にする私立大学のキリスト教授業が、一般教養科目の枠に配置されて、キリスト教の本質を保ちながらリベラルアーツ理念と向き合おうとする際、知恵を与えるのではないかと考える。

#### 4. リベラルアーツ理念と向き合うキリスト教授業

今までリベラルアーツの歴史の流れとその根本理念について、そして、リベラルアーツを受容しキリスト教的な形にしたアウグスティヌスの聖書解釈について考察してみたが、これらを顧みつつ、キリスト教授業を担当する教員に求められる「アルス」(ars, 術)、すなわち授業の在り方と課題に直結する術について考察したい。

##### ①一般教養科目の枠の中のキリスト教授業

筆者が属している名古屋学院大学には、一般教養科目は「NGU教養スタンダード」と名づけられているが、教員の考え方によっては「NGU教養スタンダード」に配置されている科目の中には一般教養科目としてみなされないものもあるかもしれない。「NGU教養スタンダード」においては「キリスト教主義にもとづいた豊かな人格の形成」、「社会生活に必要な知識や技術の修得」、そして「成熟した市民として必要な教養の養成」がその目標として掲げられている。とくに「NGU教養スタンダード」の中に含まれているキリスト教関連科目はキリスト教主義大学である名古屋学院大学の核心と位置付けられ、その中でも必修科目「キリスト教概説」と「キリスト教学」の意義と目的は次のように明記されている。「世界の文明に大きな役割を果たしたキリスト教を、人間、歴史、社会、生命などとの関わりにおいて考え、世界に通用するしっかりとした人間観・世界観を築く足がかりとします」<sup>66)</sup>。

キリスト教主義にもとづいた豊かな人格の形成とともに、様々な角度からキリスト教を眺め、普遍的な人間観と世界観を築くきっかけを提供するという教育目標は、まさに人格形成や人間同士の連帯をもたらすヒューマンズムをその根本理念とするリベラルアーツに合致しているといえる。

すると、このような教育目標を達成するために、キリスト教授業の教員は、リベラルアーツにおける「リベラル」(liberal)と「アーツ」(arts)のそれぞれの基本的な意味を熟知しておく必要があるであろう。この基本的な理解は、現代的な思考法や社会参加意識の危機的な欠如、あるいは世界観についての絶望的な無関心など今の時代の学生たちが抱えていると思われる諸問題を解決するのに、知恵を与えてくれると考えられる。

66) 『NAGOYA GAKUIN UNIVERSITY 2018履修要項』, 56頁。

「リベラル」は学生たちを指し示すものとして、この語には古代の意味としては学ぶ余暇のある自由人、すなわち貴族（騎士）の若者が教育対象で、より発展した意味としては物事を自由に考える精神を養うことを教育目的にするという意味合いが内包されている。これをさらに今の時代にあわせて、「リベラル」の意味を解いてみると、学生という自由人が特定の知識や制度や宗教などの精神的な奴隷になることなく、自分の頭で物事を批判的に捉えられる思考力を身につけていくように助けるという現代的な意味合いがあるのである。大学の一般教養科目の枠の中にあるキリスト教授業においてチャペル参加を強制することに注意する理由がここにあるのである。

一方、リベラルアーツにおける「アーツ」(arts)は、ラテン語の名詞「アルス」(ars)を語源とするが、その意味は「術」や「技術」の意味である。キリスト教授業が「リベラル」の含んでいる教育目標を実現していくためには「アルス」が必要である。キリスト教を専門とし牧師資格を有する教員がただ聖書や神学を教えればよいということではない。大多数がキリスト教徒でない若い学生を対象に、特定の知識や制度や宗教などに制限されないで、自由に考える力を養わせることによっていつかどんな分野においても活躍できるような人材になるように働きかけるためにはまさに「アルス」(術)が求められる。そしてキリスト教授業の教員から学ぶこの「アルス」、つまり何か縛られることなくその何かのために貢献できるようにする術、何かを正しく批判しながらもその何かに有益をもたらすように導くスキル、これが一般教養科目の中に含まれているキリスト教授業が学生たちに提供できるものの中で特に価値あるものである。

キリスト教と聖書に関する基本的な情報を学び、理解するレベルは知識習得に関するが、その知識を材料としてキリスト教の問題に対しても正しく批判的に考え、自分の意見が述べられるのは教養、すなわち「アルス」なのである。キリスト教のよい側面だけを伝えることによって、学生たちのキリスト教に対するよいイメージを抱かせ、それがいつか宣教的な効果をもたらすという狙いはよくあることであろう。ところが、それをリベラルアーツの術と言えるのだろうか。それに対してキリスト教の良い側面も悪い側面もありのままに学び、正しく批判することを学ぶことで、むしろキリスト教に対する好感度が上がり、キリスト教の教えにさらに興味を持つようにすることができれば、それこそ「アルス」ではないであろうか。ここに学校における宣教の可能性が開かれているのではなかろうか。もともとキリスト教科目を必修科目と定めた理由の一つも、この「アルス」の価値のためなのかもしれない。

このように学生たちが宗教に制限されないように教えながらも、彼らを宗教に興味を沸くように導く「アルス」を教員が手に入れることは簡単なことではない。このような「アルス」を手に入れる具体的な方法や戦略を示すことは大きな課題である。ところが、上記で述べたリベラルアーツの歴史と理念から、そしてリベラルアーツのキリスト教的受容からその手掛かりを得ることは可能であろう。

## ②受肉の「アルス」：ヒューマニズム<sup>67)</sup>の理解を深める

67) このヒューマニズムは、神中心のキリスト教に対比するものとして、人間中心主義とも理解されうる古代ギリシャ・ローマのヒューマニズムを指す。確かにキリスト教の中にも古代のヒューマニズムに影響されたキリスト教ヒューマニズムが存在する。例えば16世紀のエラスムスのヒューマニズムと、自由意志や原罪問題をめぐって彼と論争したルターのヒューマニズムが挙げられる。前者は人間性(自由意志、自律)の偉大な

宗教に制限されないように教えながらも宗教の良さに引かれるように導く「アルス」を身につけるには、神中心のキリスト教の精神から人間中心のヒューマンイズムの精神にへりくだることから始まると考えられる。

ギリシャ・ローマ文化の中で誕生した古代地中海世界の初期キリスト教は初めから、古典的古代の文学的教養の必要性を強く意識し、ギリシャ型の伝統的学校教育に頼っていた。こうしていかなる限定も受けず、いかなる役割にも応じうる豊かさをもつ、というヘレニズム期ヒューマンイズムの理念を受容していくのである。古代ギリシャ教養の受容は、もちろん対立を生むが、全体的に評価すると、聖書研究と神学というキリスト教的新教養の形成と発展につながり、キリスト教における異教的ヒューマンイズム伝統の併用は途絶えることなく続く。このように受け入れられたヒューマンイズムは、14世紀イタリアのヒューマンリストたちと彼らの影響をうけた16世紀宗教改革者たちにも精神的遺産として受け継がれ、新しいキリスト教的教養と神学的発展を促すのである。

キリスト教が受容した異教的なヒューマンイズムには次のような構造が見られる。まずヒューマンイズムの根底には、ギリシャ古典期の教育のあらゆる伝統の土台であり、学習の中心であるホメロスの騎士の倫理（榮譽の理念）、つまり、短命で悲劇的な生に終わるとしても、一番になることで獲得される「アレテー（ἀρετή）」（卓越さ）という絶対的な美、完全な価値を愛し、気高く生きるという精神が横たわっている。

この騎士の倫理の上に、ヘレニズム期の教育理念であるヒューマンイズム精神、つまり教師と学生の連帯を通して行われた道徳教育として、いかなる専門知識にも宗教や国家にも縛られない人間らしい人間（全き人）を養成し、それによって歴史と文化と国境を超えて教養人同士が交流し、連帯する効果をもたらすことを可能にする精神が成り立っている。

また、ヘレニズム期の教育理念から、リベラルアーツの修辞学的伝統における有能な市民の人格形成と、リベラルアーツの哲学的伝統における個人の自由と批判精神の肯定が、熟した実として現れるのである。

このように、ホメロスの榮譽の倫理という土壌の上に、全き人の養成とその連帯を生み出す古代的ヒューマンイズムの木が立ち、この木からリベラルアーツの人格形成と自由なる批判精神が花咲き実るようになる、というヒューマンイズム全体の構造がうっすらと見える。キリスト教は、早くからこの異教的ヒューマンイズムの良さを知り、それを中に受け入れ、キリスト教の思想と神学を発展させるのに、積極的に用いたのである。

キリスト教の教員にとって、全き人、人間らしい人間になることを教えるヒューマンイズムを深く理解し、その中に浸ることは、キリストの受肉のようなものではないだろうか。このヒューマンイズムは神ではなく人間をその中心に据えるため、キリスト教と相反する要素もあろう。しかし、無限の神的

---

可能性（人格の尊厳）を認める理想主義的なもので、後者は人間性の罪と卑小さにもかかわらず救済をもたらす神の恩恵（神の壮厳）によって救済に至るという側面を強調することで逆説的に人間性の偉大さを信じる現実主義的なものである。この両者の比較について次の資料を参考にせよ。金子晴勇「16世紀キリスト教ヒューマンイズムの性質」（中世におけるヒューマンイズム：後期〈第29回中世哲学会大会シンポジウム報告〉）『中世思想研究』（23）、1981、166-170頁。

存在（神の知恵）が有限な人間の姿を着て現れたという一種の矛盾によって、人間に救いの道が開かれたと聖書は教えているのではないか。人間が神に近づく道というのは、逆説的な方法を通して開かれるのである。キリスト教授業の教員が、神の僕としてのスタンスを保ちながら、ヒューマンズ精神を身にまとい、最も人間らしいところにまでへりくだること、これはキリスト教授業における受肉の「アルス」であるに違いない。

### ③人格形成と批判精神（真理探究）の「アルス」：二つの伝統から学ぶ

受肉の「アルス」の次に求められるのは、リベラルアーツの哲学的伝統と修辞学的伝統から学べる人格形成の「アルス」と自由なる批判精神の「アルス」であろう。

紀元前4世紀頃、古代ギリシャの教育は、理性による真理探究を強調するプラトンの哲学と全人格形成や実際の教育を強調したイソクラテスの弁論術とを通して哲学的教養と弁論術的教養が生み出され、その後、二つの型はそれぞれリベラルアーツの哲学的伝統と修辞学的伝統になって長い歴史の中で対立と融合を繰り返していく。

キリスト教世界におけるリベラルアーツの修辞学的伝統に関しては、4～5世紀のアウグスティヌスの受容、8世紀のカロリング朝ルネッサンス、14世紀頃のイタリアのキリスト教徒としてスコラ主義を非難したヒューマニストたち、ルネッサンス・ヒューマニストたちのようにスコラ主義に対立し哲学ではなく雄弁術の側に身をおいた16世紀の宗教改革者たち、エラスムスを通してルネッサンス・ヒューマンイズムの影響を受けた16世紀イングランドの「紳士」の理念の持ち主のジェントルマンたち、イングランドのリベラル・アーツとクリスチャン・ジェントルマンの社会的理念に支配された17世紀から18世紀の植民地時代のアメリカの教派立カレッジなどがその例として挙げられる。

キリスト教世界におけるリベラルアーツの哲学的伝統は次のような例があろう。12世紀スコラ主義、アリストテレス哲学に大いに影響された13世紀のドミニコ会、自分たちの哲学（思想）の根底にリベラル・フリー（liberal free）理念をすえていた17、18世紀の新哲学を生み出した啓蒙主義哲学者たち、啓蒙主義哲学者たちのリベラル・フリー理念を受容したアメリカ革命以降のリベラル・クリスチャンたちなどである。

このように、キリスト教世界においてリベラルアーツの哲学的伝統と修辞学的伝統の流れがあるが、キリスト教授業は、修辞学的伝統に学んで人格形成へ導く「アルス」と、哲学的伝統に学んで真理探究のための自由なる批判精神を養う「アルス」とを磨き、学生たちに提供することができるであろう。

ここでは筆者が名古屋学院大学で担当しているキリスト教授業において試みている人格形成の「アルス」と自由なる批判精神の「アルス」の例を紹介したい。

筆者が担当している授業「キリスト教概説」の人格形成の「アルス」は、日本の武士道と聖書の中の武士や武士的思想を比較しながら学ぶことによって身につくと考えるものである。明治時代、内村鑑三と新渡戸稲造は、武士道を当時の日本人の道徳として捉え、それをキリスト教の救いや愛につなげ、日本における宣教の可能性を模索しようとしたが、この授業は彼らの意を受け継ごうとする試みである。これは、ホメロスの騎士道やイングランドの騎士道を受け入れたクリスチャンのジェントルマン理念がリベラルアーツの歴史の中に組み込まれていることに着眼したものである。そのため、厳密な意味でリベラルアーツの修辞学的伝統を真似るぐらいのものに過ぎない。学生たちはこの授業で、



日本の武士道とキリスト教の間の類似点と相違点を基本的に学ぶ中、武士道の実像とキリスト教の実像から見えてくる人間の本質や気高い精神に触れ、大学卒業後送り出される厳しい社会において自分を律しながら生きることについて考えるようになる。ここに人格形成につながる教養が期待されるのである<sup>68)</sup>。

そして、もう一つの試みとして、筆者は「キリスト教学」の授業において自由なる批判精神の「アルス」を身につけるように勧めている。聖書とともに、筆者が書いた2冊の物語、『純粹な夜の向こうへ—新たな出発のために』(かんよう出版, 2014)と『うつ物語—プラトン『国家』の洞窟寓話の現代的解釈』(かんよう出版, 2015)をテキストにしている。前者は新プラトン主義者アウグスティヌスの思想を、後者はプラトンの思想を多く取り入れて創作したものである。これらの物語は、プラトンの書物に出てくるソクラテスの「問答法」、つまり相手と問答しながら相手の無知を自覚させ、真理を悟らせるテクニックを基本的に用いている。したがって、学生たちは聖書と物語を通して、知らず知らずのうちにソクラテスの手法とともに理性的思考の「アルス」を身につけるようになると思われる<sup>69)</sup>。

④「知る、語る、善く生きる、祈る、聖霊に導かれるの一体化」の「アルス」：アウグスティヌスのリベラルアーツの受容から学ぶ

キリスト教授業において受肉の「アルス」、人格形成の「アルス」、自由なる批判精神の「アルス」を、真のキリスト教教育のレベルにまで高めるのは、アウグスティヌスによって見出された聖書解釈の定式となる「アルス」である。

われわれはすでにアウグスティヌスの修辞学を用いる聖書解釈において次のような定式を確認することができた。

第一、「知る、語る、よく生きるの一体化」

第二、「語る、祈る、聖霊に導かれるの一体化」

第三、聖書解釈の行為である「知る、語る、生きる、祈る、聖霊に導かれるの一体化」が目指すのは愛神愛人の実現である。

第四、聖書解釈の完成は、真理について教え、魅了し、説得する雄弁家の愛神愛人の生き方が雄弁となる時はじめて成し遂げられる。聞く側は語る側の生き方による雄弁を通して理解し、悦び、服従

68) 2017年度の「キリスト概説」シラバスに掲載された講義テーマを参考にせよ。第1回：オリエンテーション、第2回：武士道の歴史と聖書の歴史における共通点、第3回：だまし討ちとエデンの園での誘惑、第4回：ありのままの精神と悔い改め、第5回：支配階級と選民意識、第6回：忠義と告白、第7回：切腹と洗礼、第8回：武士道と十字架の道、第9回：江戸時代の武士とキリシタンにおける死の覚悟、第10回：明治武士道とキリスト教、第11回：聖書を読んだ武士たち、第12回：武士道肯定論とキリスト教の内的倫理、第13回：武士道否定論とキリスト教の社会的倫理、第14回：キリスト教が武士道に接ぎ木される可能性、第15回：武士道と建学精神「敬神愛人」

69) 2017年度の「キリスト教学」シラバスに掲載された講義テーマを参考にせよ。第1回：ガイダンス、第2回：信仰と理性、第3回：自己存在と幸福、第4回：自由意志と悪の根源、第5回：時間論と神の似像、第6回：愛、第7回：魂の不滅と復活、第8回：祈り、第9回：正義、第10回：観想、第11回：秩序、第12回：可変的存在と不変的存在、第13回：理性の病、第14回：予定論、第15回：まとめおよび淵と救い

するようになるのである。

アウグスティヌスが語る聖書の根本精神である愛神愛人の実現を目標とする「知る、語る、生きる、祈る、聖霊に導かれるの一体化」という聖書解釈の定式は、本来キリスト教授業を担当する教員に求められる「アルス」ではないだろうか。語る者の人格と信仰に一致したこの術こそが、受肉の「アルス」や人格形成の「アルス」や自由なる批判精神の「アルス」などの不完全さを健全なものとし、真理や神の救いへ人々を導くということは、キリスト教の長い歴史の中で十分証明されている。

語る者の人格と信仰に一致した術は、国際基督教大学の森本あんり氏の「内的な説得力」としても捉えられるであろう。氏はキリスト教必修科目における宣教的課題について論じる中で全人格的な取り組みによって至るようになるこの「内的な説得力」について次のように強調する。

「伝道は、教会でも学校でも、押し付けではできない。信仰は本心から自発的に神に向かうことであるから、そこで求められるのは、内的な説得力をもった提示である。…この説得は、学校の授業においてはより理性的・学問的に行われる。しかし、説得力の本当の核心は、論理ではなくそれを教える者の人格である<sup>70)</sup>」

アウグスティヌスにとって聖書解釈の完成は、「知る、語る、生きる、祈る、聖霊に導かれるの一体化」が目標とする愛神愛人の実現を通して達成できる。聖書のある個所を知的に正しく理解するだけで聖書を正しく解釈したと言えない。聖書は、人格と善き生で語られなければ正しく理解させることができないということである。

アラン・ブルームは著書『アメリカン・マインドの終焉』で学生の真理への愛や善く生きようとする情熱を養うことを可能にするリベラル教育 (liberal education) の危機とその解決の方法として古典 (the good old Great Books) 教育の必要性を論じながら、古典の力について次のように力説する。

「古典がカリキュラムの中心部に形づくっているところではどこでも、学生は夢中になり、満足しているということ、自分たちが独自の、自らの希望に副ったことをやり、他のどこからもえられない何ものかを大学から得ていると感じている、ということである<sup>71)</sup>」

まさに聖書こそ、真理との出会いをもたらすことによって、この世のいかなる快樂より強い喜びと幸福感を与えるとともに真理への愛と善く生きようとする情熱を引き出す古典の中の古典ではないか。キリスト教授業において教員の人格と善き生で雄弁する「アルス」を通して、キリスト教の権威であるこの古典の良さが学生へ浸透するようになることは、キリスト教主義学校の設立目的に関わる問題であり、これからもキリスト教授業が必修科目でありつづける根本理由ではないだろうか。

## 5. おわりに

以上、古代ギリシャ時代から始まり、修辞学的伝統と哲学的伝統という二つの型を有するリベラル

---

70) 森本あんり「『キリスト教概論』の宣教的課題」『キリスト教学校の再建』(教育の神学第2集)、聖学院大学出版会、1997、273頁。

71) アラン・ブルーム著『アメリカン・マインドの終焉』、みすず書房、1988、382頁。

アーツの歴史と、その理念、つまり、ホメロスの栄誉の倫理という土壌の上に、全き人の養成とその連帯を生み出すヘレニズム期のヒューマニズムの木が立ち、この木からリベラルアーツの人格形成と自由なる批判精神が花咲き実る、というリベラルアーツの理念について紹介した。そして、キリスト教のリベラル・アーツの修辞学的伝統の一つとして、聖書解釈の道具としてリベラルアーツの修辞学を用いた古代キリスト教父アウグスティヌスにおけるリベラルアーツのキリスト教的受容について述べた。また、リベラルアーツの歴史と理念とアウグスティヌスにおけるキリスト教的受容を顧みながら、大学の一般教養科目の枠の中に配置されているキリスト教授業の在り方と今後の課題（ミッション）として、授業担当者が身につけるべきいくつかの「アルス」、すなわち、受肉の「アルス」、人格形成の「アルス」、自由なる批判精神の「アルス」、愛神愛人の実現を目標とする「知る、語る、生きる、祈る、聖霊に導かれるの一体化」の「アルス」について論じてみた。

リベラルアーツ理念と向き合うキリスト教授業について真剣に考える時はじめて、われわれキリスト教授業を担当する教員は、人間中心のヒューマニズムと神中心のキリスト教という二つの対照的なものを背景にして進むべき道に気づくであろう。キリスト教信者の数が少なくなってきた大学において、ヒューマニズムをその根本精神とする一般教養科目のカテゴリーの中に位置付けられながら、聖書の愛神愛人をその根本精神とするキリスト教主義教育は、キリスト教のアイデンティティを失わず、リベラルアーツ教育理念を生かすことができるのだろうか。そして、キリスト教教育の必要性が疑われつつある今の時代、キリスト教授業はいつまでも必修科目としてキリスト教宣教の使命を果たしていけるのだろうか。その可否は、学生がキリスト教に縛られないようにしながらキリスト教の真理へ引かれるようにする「アルス」、すなわちキリスト教教育をゆだねられた教員が自分の知性とよき生き方を雄弁として表す「アルス」を身につけることができるかどうかにかかっているかもしれない。受動的なグライダー型人間ではなく、自由なる批判精神や創造的な思考力をもつ飛行機型人間を社会に送り出すことを目標とする一般教養科目の枠の中にあるキリスト教授業の具体的な術は何か、という問いは、果たすべきミッションと今後の生存に関わることであるに違いない。