

イエール報告の構造
——中等教育としてのカレッジ教育課程と道徳的人間形成——

原 圭寛

(弘前学院大学)

はじめに

本稿は、1828年にイエール・カレッジが出版した「イエール報告」(*Reports on the Course of Instruction in Yale College*) と呼ばれる文章について、先行研究において個別に論じられてきた題材が、どのような連関を有しているのかを明らかにすることを目的とする。

筆者はこれまで、同報告における「精神の陶冶」(*discipline of the mind*) と「精神の装備」(*furniture of the mind*) という概念の解釈、及び同報告の議論と専門職養成の関係を中心に検討してきた(原, 2014a, 2014b, 2014c)。しかしながらこれらの論文では、取り上げた箇所が同報告全体の中にどのように位置づいているか、という点に関して検討が不十分であった。また、近年では以下のような論点を立てた論文が見られる。例えば立川(2001, 2004)は、同報告第一部のカレッジ財政に関する議論及び第二部の議論の保守的性格に関する議論に注目している。またPotts(2010)は、同報告が4段階の学校段階を想定したうえで議論を展開し、また現代で言うところの「批判的思考」につながるような考え方が同報告中に見られる点に着目する。しかしこれらの議論が相互にどのように連関してくるかについては、検討がなされていない。従って本稿では、イエール報告本文の構造を検討することで、これらの議論がどのような連関を有するのかについて、検討を行う。一般に「イエール報告」と呼ばれる文書は、以下の3種類のテクニクスが存在する：1) 1828年のイエール法人(Yale Corporation)年次会議に提出された報告書の原本；2) 1)を基にバンフレットの形に整えて出版し、全米のカレッジ関係者に配布されたもの；3) 2)を *The Journal of Science and Arts* に掲載したもの。近年の同報告に関する研究は、基本的に2)が参照されている¹⁾。これに倣い、本稿においても2)を参照する。なお以下本稿では、イエール報告を参照する際は2)のページ数を示すとともに、立川(2001, 2004)に倣って段落番号を[]内に示す。

1 「イエール報告」の概要

イエール報告は、もともとは当時の学長であったJ.デイ(Jeremiah Day)による第一部と、J.L.キングスリー(James L. Kingsley)による第二部の二部構成であった。これが1828年に出版される際、第二部が一部省略されるとともに、イエール法人側が前二部の意見への同意を表明した第三部が付され(Potts, 2010, p. 27ff; 立川, 2001, p. 2)、その際第一節には「カレッジでの教育計画の概略について」、第二節には「教授陣からの報告からの、コーポレーションの決議において特に重視された部分の抜粋」との見出しが付けられ

た。この報告書はもともと、前年の法人年次会議でカリキュラムの改定、特に古典語の廃止の動議が提出されたのに対し、これへの応答として執筆されたものである。しかし第一部は、こうした議論を行う前提を整える目的から、カレッジ論全般へと話が広がっている。

表1 イェール報告の構成²

第一部 「カレッジでの教育計画の概略について」	
1 序論：カレッジ批判への反論	pp. 5-6; [1] - [5]
1.1 導入：カレッジ批判への反論	p. 6; [6] - [7]
1.2 カレッジの目的	pp. 7-9; [8] - [11]
1.3 諸概念の規定：	
「精神の陶冶」、 「精神の養育」、 「徹底した教育」	
2 カレッジ教育課程の諸原則	pp. 9-10; [12] - [13]
2.1 アメリカのカレッジの特性： 「親による監督の代わり」	pp. 10-13; [14] - [20]
2.2 カレッジ教育の方法と内容	pp. 14-16; [21] - [25]
2.3 カレッジ教育から排除すべき内容とその理由：	pp. 16-18; [26] - [29]
専門職業及び農業、工業、商業教育の扱いについて	pp. 18-20; [30] - [34]
2.4 カレッジ教育の意義： 知識による精神力の涵養	
2.5 「不完全な教育」と 「皮相的な教育」	
3 学校段階論	pp. 20-23; [35] - [39]
3.1 「カレッジ」と 「大学」の差異	pp. 23; [40] - [43]
3.2 「カレッジ」と 「アカデミー」の差異	pp. 26-29; [44] - [53]
4 カレッジ財政論と学生数増加の方策について	pp. 29-30; [54] - [56]
5 結論： 共和政体における徹底した教育の重要性	
第二部 「教授陣からの報告からの、コーポレーションの決議において特に重視された部分の抜粋」	
1 序論： 第一部のまとめ	pp. 30-31; [57] - [59]
2 古典語教育論	p. 31; [60]
2.1 主題の確認	pp. 31-34; [61] - [63]
2.2 数学の必要性	pp. 35-37; [64] - [70]
2.3 古典文学及び古典語の必要性	pp. 37-41; [71] - [78]
2.4 非古典語教育課程の検討	pp. 41-42; [79] - [81]
2.5 学位システムの検討	
3 カレッジ批判への反論	pp. 42-47; [82] - [87]
3.1 カレッジの保守性という批判に対して	pp. 47-49; [88] - [90]
3.2 カレッジ教育の不十分さという批判に対して	

第一部では、冒頭11段落が序論部分に相当し、当時出されていたカレッジ批判を提示することから始まり、カレッジの目的を先に提示したうえでこれに付随する諸概念の規定を行う。続く23段落ほどで、カレッジ教育課程論とでもいってよいべき議論を展開する。ここではカレッジでの教育の特性を「親による監督の代わり」としたうえで、初めて親元を離れる時期の学生にとって相応しい教育の方法と内容について議論を進めていく。同時にカレッジにおいて教授すべきでない内容についても触れ、そこからカレッジの教育が有する意味についてへと議論が展開していく。ここで同報告は「徹底した教育」(thorough education)こそカレッジ教育のあるべき姿であると繰り返し強調するが、これに対する「不完全な教育」ないしは「皮相な教育」についての議論がその後続く。そしてこの議論はカレッジと他の教育機関の差異という議論に発展し、比較学校論ないしは学校段階論

へと議論が移行する。ここでは続く9段落ほどをこの議論に充て、カレッジと欧州の大学との差異、及びカレッジとアメリカ国内のアカデミー等の学校との差異について論じ、カレッジ教育の固有性を強調する。そしてこれに続く10段落ほどで、カレッジの学生募集やカレッジ間の競争について、カレッジ教育の範囲の拡張や水準の低下で以ってこれを行うのではなく、カレッジ教育の固有性に基盤を置いた卓越性で以ってこれを行うべき旨が書かれている。第一部最後の3段落は結論部に相当し、これまでの議論のまとめが、アメリカという国家の政体と結びつける形で述べられている。

そしてこの第一部の議論を受けて、第二部において古典語不要論への反駁を試みる。先ず冒頭4段落ほどで第一部の議論を要約し、これへの同意が表明されるとともに、イェール報告全体の主題が古典語教育廃止の是非にあることが確認される。続く3段落では、議論を一旦迂回させ、古典語とは逆に誰も有益であると認める数学について、その特性を確認していく。そして後の7段落ほどを割いて、この数学と対比させる形で古典語及び古文学の必要性を論じていく。そのうえで、続く8段落ほどで非古典語教育課程の可能性について言及し、この議論はカレッジが出す学位がどのような意味を有するかという議論へと続いていく。これについての議論が3段落ほど続いた後、残りの部分では当時出されていたカレッジ批判への反駁が行われる。

2 各論の連関

以上、イェール報告で行われる議論の概略を示したが、仮にこのイェール報告に詳細な目次を付すとしたら、表1のようになる。そしてここからわかるように、同報告では第一部・第二部を通して以下の5つの論点が提示されている：1) カレッジ目的論；2) カレッジ教育課程論；3) 学校段階論；4) カレッジ財政論；5) 古典語教育論。そしてこれらの論は単に並置されているわけではなく、論理的な階層構造を有している(図1)。その根拠を成すのが、学校段階論である。

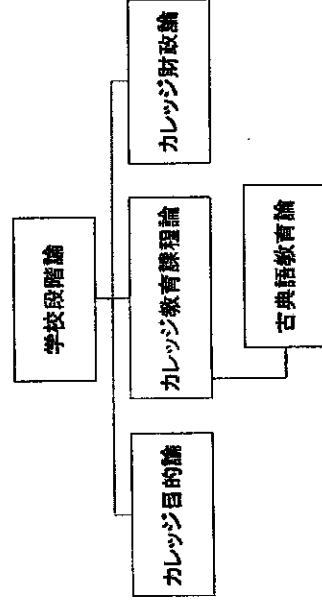


図1 イェール報告における各論間の構造

同報告はカレッジの目的を「優れた教育の基礎を築くこと」(to lay a foundation of a superior education)と規定するが(p. 6; [7])、原(2014b, 2014c)においても指摘され

ている通り、これはカレッジ卒業後に何らかの教育を想定しているという点である。実際にイェールは同報告発表前までにカレッジ卒業生を主な対象とした神・法・医の専門職養成課程を設置しており、これが意識されていたと考えられる。

そして同報告は、教育課程を論じる際にも同様に多様な学校の階層性をその論拠としてしている。先に挙げた目的論の部分では、カレッジの学生を「親による監督に替わる新たな監督が必要となる人生のある時点」(p. 6; [7])と規定した。そのうえでこのような学生に相応しい教育の方法として、カレッジ教育課程における教育の方法を「諸状況が許す限り親による統制に近似すべき」(p. 9; [12])として、全寮制、クラス制、チューター制等の必要性を論じる。そのうえで、「カレッジの教育課程が、これまで混同され過ぎてきたいくつかの他の目的や方法とは慎重に区別されることをわれわれは期待する」(p. 14; [21])として、他種の学校との差別化を図る。ここで繰り返し強調されるのは、専門職に固有な学習を意図的に除外し、専門職全てに共通な内容を教えるということである (p. 14; [22] et passim)。第二部において論じられる古典語教育論は、このような議論を前提として論じられている。加えて、「商業、工業、農業の関連事項の詳細は一切含んでいない」としつつ、「もしも適切な調整がなされたならば、商業、工業、および農業教育の詳細は、カレッジでは、滞在卒業生 [resident graduates] に向けて行われてよい」(p. 16; [25])と述べており、将来的にこれらの訓練課程を設置することを視野に入れている。

こうした認識の前提について論じるのが、第一部の後半に登場する学校段階論である。ここではアメリカの各種の学校の在り方をヨーロッパ、特にドイツと比較し、「ドイツの場合では、ギムナジウムと大学とでそれぞれ週ごす期間として二分割されているだけの教育期間は、合衆国ではグラママー・スクール、カレッジ、専門職向けの学校に三分割されている」とし、「合衆国の諸カレッジに最も近似するドイツの機関はギムナジウムなのである」と論じる (p. 21; [38])。従って、「もしも、イェール・カレッジに付属する神学、医学、法学の各スクールに、ドイツでは哲学スクールと称される文芸と科学の高度な研究用の学校が付加されることとなれば、四つの部門を合わせてヨーロッパ的な意味における大規模を構成する」としつつも、「そうした場合でもなお、固有なカレッジ部門は明確で特有な目的、すなわち「他の四つのスクールのすべてへの準備となる諸分野を教えること」という目的を有することとなるのである (pp. 21-22; [38])。

しかし、このような「大学化」ないしは「商業、工業、および農業教育の詳細」を教えるための課程の設置を阻むのが、財政的な問題である。当時のイェール・カレッジの資金は「明確に不足」しており、従ってカレッジ固有の課程以外への出資を否定する (pp. 24-25; [44])。従ってこの現状を打開するためにここで提示されるのが、上述のような学校段階論を踏まえ、カレッジ固有の「よく均整の取れた徹底した教育課程に自己限定」(p. 24; [43])することによって他種の学校との競合を避けるという戦略である。

このような議論を踏まえると、イェール報告はイェール・カレッジを、同時代のヨーロッパで言うところの「大学」への準備教育機関、すなわち中等教育機関³として自己限定していたことがわかる。そのために同報告は、カレッジの目的を「優れた教育の基礎を築く」とし、そのために「精神の陶冶」をカレッジでの知的活動において重視したのである

3 カレッジ教育の効果に関する言説の多様性とその相互の連関

しかしながら、同報告を読み進めていくと、カレッジでの教育効果の表現に、いくつかのバリエーションを見ることができると言える。これらの表現と同報告中に見られるカレッジ教育の諸概念を図式化するとしたら、図2のようになろう。本節では、ここに図示した諸概念と教育効果に関する言説について、同報告中の記述を基にその連関の考察を試みる。

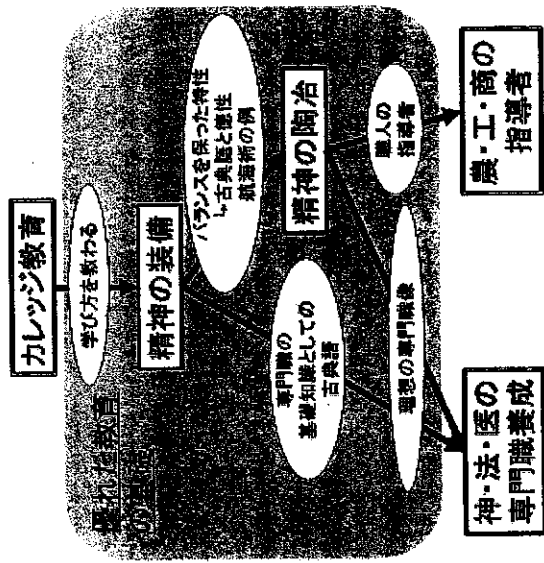


図2 イェール報告における各概念とカレッジ教育の効果に関する言説の連関

3.1 知識の獲得から諸力の拡張へ

原 (2014b) において既に述べた通り、イェール報告における「精神の陶冶」という概念は、「精神の装備」という概念をその前提として包含している。そしてこの「精神の陶冶」とは、第一部冒頭において、次に示すように、注意力、推理力、分析力、判断力、想像力、記憶力といった精神の諸力を拡張することにある。

注意力の集中、一連の思考内容のしっかりとした方向づけ、また探求を試みる主題の分析、加えて正確な識別力をもって議論の筋をたどる力、提示された証拠と判断内容とのきちんとした釣合わせ、想像力の覚醒と高揚とその制御、記憶が呼び戻す財宝の巧みな整理、そして才能の諸能力の覚醒と方向づけ (p. 7; [8])

そして、いかにカレッジで学ぶような知識の獲得が「精神の陶冶」につながるのかについて、第二部において以下のように論じられている。

もし神学や法、あるいは医術に専念している者が、航海術の原理を何にせよ知りたくなったら、この学問を専門とする誰かに尋ねさせればよい、と[将来の職業に関わらず全員に教養教育を施すというカレッジ教育の]反対者はいう。[中略]しかしながら、[中略]ここで問題としている知識は依然として実践的である。[中略]数学の知識という基金を積み上げ、しかも数学的諸原理に立脚する諸科学にまで探求を拡大した学生は、仮に[航海術のような]科学の実践的な応用の仕事には全く携わらなくとも、[中略]他の者たちの仕事を判定し、そうした仕事の価値を見積り、科学の進展を理解し、人類の大きな部分が従事する仕事に関心を抱くことができるのである。(pp. 32-33; [62] - [63])

すなわち、仮に法学者となり船旅に出る際、船のナビゲーションを航海術士に一任するとしても、それまでの数学の知識から航海術士の仕事のある程度まで判断し、またそれらの知識を基に判断を行うことができる。知識が分析力や判断力につながることを示した一例である。

またこのような具体例に加え、同報告の第一部では以下のように、特定の学問の訓練が特定の能力を強化する際に特に有益であり、従ってあらゆる学問を学ぶことで、「適切なバランスを保った特性が学生のうちに形成」(pp. 7-8; [9])することを目指すとしている。

学生は、純粋数学から理論的な思考の技法を学ぶ。物質諸科学に精を出すことで諸事実に通じ、かつ帰納の過程や様々な標準的証明法に熟達する。学生は、古典文学では鑑賞に関して最も完成されたモデルのいくつつかを見出す。英語の読解において自ら話し書く言語の諸能力を培う。論理学と精神哲学によって思考の技法を、修辭学と雄弁術によって語りの技法を教わる。病案や作文の練習によって、豊かで正確な表現力を身につける。そして即興の討論によって機敏となり、流暢となり、活発となるのである。(p. 8; [9])

また、特に古典語の効用については、第二部において「ギリシャ・ローマの著者たちに通曉することは、人の嗜好を形成する点、思考や言い回しに関し高尚で上品で簡素なものを好むように精神を陶冶する点で、なかならずく連している」(p. 35; [65])として、古典語及び古典文学の知識が学生の特性に直接作用するということが述べられている。

同報告ではこのようにして、いかに各学問の知識の獲得が諸力の拡張につながるかが述べられているのである。しかし同報告におけるカレッジの教育効果に関する言及は、上述のような議論と位相が異なるものが見られる。

3.2 学び方を教わる

その一つは、カレッジ教育の意義を「学ぶ方法¹⁾を教わる」(been taught how to learn)という言い方である。ここでは、カレッジ教育の内容を文芸と科学の基礎に限定するにあたってその理由が述べられている箇所であり、以下のように論じられている。

【カレッジ教育の】目的は彼【学生】の教育を完成することではなく、その基礎を置く

ことであり、学生の短いカレッジ在籍期間のうちに許される限りで最高の構造物を造るまで前進することである。もしこの間に学問の諸原理につき徹底した知識を身につければ、学生はあとの大部分は自力で学ぶであろう。彼は少なくとも、学習する方法は教わったのである。

ここでは、学問の基礎知識を身につけるといって「精神の装備」の重要性を説くと同時に、これによって卒業後も自ら知識を身につけることが可能になると論じられている。これはすなわち「精神の装備」の方法を学ぶという意味でもあり、先に述べた知識の獲得から諸力の拡張へとという段階の前提部に、その方法として位置付けられる言説であろう。

3.3 理想の専門職

更に、カレッジ教育課程の必要性について論じる文脈においては、専門職に直接関係のない事柄を学ぶ理由として、以下のように論じる。

専門職の実践を開始したなら、人はその精神的なエネルギ-を、主としては、固有の職務に注がねばならない。しかし、そうした人の思考が専門以外の主題には全く及ばず、また文芸と科学という豊かな世界へも全く向けられなるとすると、その人の思考の習慣は狹隘となり、その人格は特異となり、狭量で品才な人物と目されることになる。自らの専門に秀でていればそれだけ、仕事以外の主題に関する無知と教育上の欠陥とが白日の下にさらされるであろう。一方、専門職者として卓越するのみならず、博識も備えた人物は、その人格も気高く威厳をもち、社会への影響力も多大で十分に広やかな分野で役に立つであろう。そうした立場からであれば、社会のあらゆる階級の人々に、科学の光を普及することができるだろう。(pp. 14-15; [23])

ここではカレッジの教育において十分な文芸と科学の原理を学び、かつこれにより精神を陶冶された人物が、いかに専門職者として優れた事物となるかが語られている。これはカレッジ教育の専門職の基礎としての重要性を示す一文であるが、ここでは精神の陶冶の重要性を語ると同時に、「博識」を備えるという「精神の装備」が「精神の陶冶」を経由せず、直接的に理想の専門職像に影響しているということが認められる。

3.4 専門職の基礎知識としての古典語

そしてこのような論法は、専門職の基礎知識としての古典語の重要性を語る際にも、以下のような形で述べられている。

古典による鍛錬は専門職向けの学習の最上の準備となる。言語の解釈やその的確な運用が、聖職や法曹以上に重要な分野はない。[中略]上記の専門職では頻繁に起こるような、歴史的性情格の調査研究においては、特にラテン語の知識が不可欠である。ギリシャ語の完璧な知識が神学者にもたらず効用については、誰も否定しないであろう。(p. 36; [69])

そして、カレッジ卒業生が必ずしもこれらの専門職に就くわけではない、という反論に対しては、「専門職に就くか否か、あらかじめ意思決定しないまま、リベラル・エデュケーションを受ける者たちの数は無視できないほど多い」(p.38; [73])と応じている。

ここでは特に古典語の専門職に対する有用性が、その知識を直接的に用いる可能性に言及することで示されている。その意味で同報告における「精神の装備」という概念は、「精神の陶冶」の基礎として包含されるのみならず、独自の意義も有していることがわかる。

3.5 職人の指導者

このように、カレッジの有用性を「精神の装備」のみで語ることが可能にもかかわらず、同報告があえて「精神の陶冶」という概念を提示し、更にそれが「精神の装備」よりも優位であるとしたうえでカレッジ教育の有用性を語る理由は、その効果を専門職以外に広めようとした点にある(立川, 2001)。これについては特に第一節のカレッジ教育課程論の議論の中で、以下のように論じられている。

大工は「ユークリッドの原理」を知らなくとも、枠組みを四角形にできるだろうし、また染物師は化学の諸原理を教え込まれなくとも、染色できるであろう。しかし、[中略] こうした職人は、より博識で科学的知識を備えた者たちから、絶えず指導を仰ぐ必要がある。(p.17; [27])

このように同報告ではまず、カレッジ教育により獲得可能な知識を有していない職人の限界について指摘する。そのうえで、指導を行う側について以下のように言及する。

事業の諸計画を調整すること、機械工程に新規の構成を導入すること、技芸上の発明や発見をすることなどは、一般的に言って、高度かつ体系的に涵養された精神の産物とならざるを得ない。科学の諸原理には、単なる一職人には思ってもよらないような生産力がある。(p.17; [27])

すなわち、諸原理を学ぶことで得た判断力や想像力などの諸力が、いかに農・工・商の各分野において重要な意味があるかが述べられており、「精神の装備」から「精神の陶冶」を経て各職業へ、という道筋が描かれていると言える。

おわりに：中等教育としてのカレッジとそこに見られる道徳的人間形成

これまでの研究でイェール報告は、「精神の陶冶」という概念に注目が集まり、この概念の解釈で以ってその保守性ないしは革新性を判断されることが多かった。しかし本稿で述べてきたように同報告では、アメリカ全土に多種多様な学校が登場した中で、それらの学校と比較したうえでカレッジの独自性を見出し、またヨーロッパの比較のうえでこうした多様な学校間の上下関係を規定するという、学校段階論的思考がその根底にあることが判明した。そこでは同報告はカレッジを、「優れた教育の基礎を築く」という中等教育的役割に自己限定したうえで、カレッジ教育ないしは運営に関する様々な議論を展開していたのである。

このような同報告中の多岐にわたる議論の中で、登場する教育に関する言説もまた多様なレベルに亘っていることがわかった。原(2014b)では同報告の教育言説の骨子として「精神の陶冶」が「精神の装備」をその前提として含み込むことが示されていたが、本稿では同報告における教育に関する言説が、カレッジでの教育が学生の精神を「装備」させ、これが結果として精神を「陶冶」することに繋がりが、こうしたプロセス全体が「優れた教育の基礎」、すなわち専門職ないしは多様な職業についての事柄を学んでいく上での基礎となる、という構造の中にどのような位置づけかを考察した。

以上の知見を得ることで、しかしながら以下のような疑問が生じる。第一に、イェール報告のような学校段階論的認識は、その後のアメリカ高等教育にどのような影響をもたらしたのか、という点である。これまでイェール報告に関する研究は、古くは近代大学の登場に対する保守的反動として評価されてきた。近年はこれに対して、単なる保守的抵抗ではなく、同時代的意義を認めるような研究がいくつか出てきている⁵。しかしイェール報告としてまとめられた考え方が近代大学の登場に対して積極的な意味を与えたとする解釈は未だなされていない⁶。しかし上記のような学校段階論的な視座に立つと、カレッジは中等教育として自己限定することで、その上位の教育機関、すなわち研究大学(院)がその後に関与する基礎足り得たのではなからうか。特にアメリカにおける近代大学の祖とされるジョンズ・ホプキンス大学初代学長のギルマン(Daniel C. Gilman)やコーネル大学初代学長のホワイト(Andrew D. White)が、イェール報告出版後のイェールでカレッジ生活をすごしていることも考えると、同報告の両大学設立に対する影響は検討すべきである。

第二に、同報告において出される教育に関する言説の離れぬいしは出自についてである。同報告はこれまで、その理論的背景として能力心理学(faculty psychology)の存在が指摘されてきた。特にHerbst(1996, 2004)は、イェール報告はその本文ではドイツのギムナジウムについては確かに言及しているものの、実際のカレッジでの生活はドイツのギムナジウムとは大きく異なったものであったことから、実際にはイギリスのカレッジの再生産であり、同報告の文章もオックスフォードで生じた古典語教育論争の再生産であるとすの見方を示している。しかしながら、「学習の方法を教わる」という考え方や、古典語の習得による徳性の獲得といった考え方はドイツ新人文主義的教育論と重なる部分も多く、この点は比較検討の価値があると思われる。

第三に、同報告に示された人格形成、ないしは道徳教育の在り方である。同報告では、知識の獲得が精神の諸力の拡張に繋がりが、ひいては推理性や判断力といった指導者に必須の能力や徳性を得る、との議論を展開する。これは読み物を読み、道徳的課題を類似体験させてその内面化を図るような現在の一般的な道徳教育の考え方とは一線を画するものがある。更にこのように知識の集積が様々な能力の形成につながるという考え方は、ベンジャミン・ブルームのタクソノミー論を想起させるような言説でもある。両者の関係を学史的に検討してみることも、あるいは可能かもしれない。

これらの点は今後の課題として提示するに留め、本稿を閉じる。

文献

Committee of the Corporation and the Academical Faculty. (1828). *Reports on the Course of*

Instruction in Yale College. New Haven.

Geiger, Roger L. (2015). *The History of American Higher Education: Learning and Culture from the Founding to World War II*. Princeton: Princeton University Press.

原圭寛. (2014a). 「アンテベラム期のアメリカ高等教育史におけるイエール報告の位置：トマス・クラップのカレッジ・カリキュラム論との比較を通して」. 『人間と社会の探究：慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』(77), 39-53.

原圭寛. (2014b). 「イエール報告(1828)の解釈とイエールの戦略：知識の教授を含み込むものとしての「精神の陶冶」」. 『近代教育フォーラム』(23), 283-295.

原圭寛. (2014c). 「カレッジの教授課程と専門職養成の関係：1777-1828年のイエールの事例を中心として」. 『人間と社会の探究：慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』(78), 17-29.

Herbst, J. (1996). *The Once and Future School: Three Hundred and Fifty Years of American Secondary Education*. New York: Routledge.

Herbst, J. (2004). "The Yale Report of 1828." *International Journal of the Classical Tradition* 11 (2). 213-231.

Potts, D. B. (2010). *Liberal Education for a Land of Colleges: Yale's Reports of 1828*. New York: Palgrave Macmillan.

立川明. (2001). 「イエール・レポートのカレッジ財政的観点からする解釈」. 『国際基督教大学学報：I-A教育研究』43, 1-27.

立川明. (2004). 「科学と文芸：イエール・レポートを分かちもの」. 『国際基督教大学学報：I-A教育研究』46, 1-31.

註

- 1 ここで挙げた先行研究では、立川のみ3)を参照し、他は2)を参照している。また以下本稿におけるイエール報告の訳出は、基本的に立川(2001, 2004)を参照したが、一部訳語を変更している。
- 2 各部の見出しは原文からの翻訳であるが、章・節への分割及び小見出しの設定は筆者が便宜上行ったものである。
- 3 同時期のカレッジを中等教育とする見方は、先行研究においても見られる(e.g. Herbst, 1996)。
- 4 ここで示すバリエーションは、原(2014b)においてもイエール報告における「論点のずれ」として提示している。しかし原(2014b)においては「ずれ」の根拠として示した各例文が、同報告内でどのように位置づけられ得るかにについて詳細な検討がなされていない。従って本稿ではその詳細を補足的に論じるが、こうした議論の性質上、筆者による既発表の各論文、特に原(2014b)における議論と一部重複があることを予め断っておく。
- 5 この詳細については、立川(2001)を参照のこと。
- 6 例えばアメリカ高等教育史の最新の通史においても、イエール報告が同時代に与えた影響は評価されつつも、近代大学の登場に対しては一種の「阻害要因」として見られている傾向がある。イエール報告は同時代のアメリカのカレッジの拡大に貢献したが、Geigerによれば、そのカレッジは「大学というパズルの最も扱いにくいピースとして立ち上がった」(Geiger, 2015, p. 315)。