

ドイツ的教養

田 中 文 憲*

German education～‘Bildung’

Fuminori TANAKA

要 旨

1990年代の初め、日本の大学から教養学部ないし教養部があらかた消えた。それと同時に「教養」とは何か、あるいは教養教育はいかにあるべきかの議論が盛んになった。

本稿の目的は、日本に「大正教養主義」と共に持ち込まれた「教養」概念に大きな影響を与えた「ドイツ的教養」とは何かを究明することにある。

ヨーロッパにおける「教養」概念は古代ギリシャの「パイディア」に始まる。それが「自由学芸」(artes liberales)となり、中世の大学で神学、法学、医学を修める前の基礎科目として学ばれるようになる。やがて、カント以降の時代になって「自由学芸部」は「哲学部」として重要な位置を占めるようになった。

ドイツにおいては、自らを「遅れてきた国民」と認識させられたドイツ人によってイギリスやフランス(特にフランス)への反発からドイツ独特の「教養」(Bildung)概念が生み出された。それはロマン主義的、新人文主義的な性格を帯びたものであった。「ドイツ的教養」はギムナジウムから大学を卒業した人々によって形成された「教養市民層」へと受けつがれた。それは「教養俗物」と批判されもしたが、一方で多くの教養市民たちは、生涯にわたるBildung(自己陶冶)を自らに課した。ここに「ドイツ的教養」の大きな特徴がある。

はじめに

現在、わが国では「教養」に関する議論が盛んであり、数多くの書物や論文が発表されている。この背景には今の日本を覆う強い閉塞感があると考えられる。わが国は1980年代後半のバブル経済をピークに、90年代にはバブル崩壊の後遺症から経済の低迷が続いた。その過程でリーダーであるべき政治家や官僚の不祥事が明るみに出ることによって政治不信が高まった。また同じ時期に国際的には1991年のソ連崩壊と冷戦の終結に伴いアメリカ流の極端な「自由主義」が世界を席卷し、「強欲資本主義」が幅をきかせた。こうした潮流に日本も巻き込まれ、IT長者などが出現する一方で貧困層が増大するという大きな問題を抱えるに至った。

一方、教育の現場でも大きな変化があった。冷戦の終結と軌を一にするように、大学における
平成24年9月17日受理 *教養部教授

教養教育にも激震が起きたのである。それは、戦前から戦後にかけて一定の概念としてあった「教養」を時代に合わないとして批判することによって起きた。1990年代の初めには日本中の大学で教養学部ないし教養部が廃止され、同時に新しい教養教育のあり方の模索が始まった。この模索は現在も続いているが、あまり成功しているようには見えない。この模索が続く一方で、「教養」とは所詮無駄なものとの割り切り、社会に出てすぐ役に立つ学問を重視する動きも活発化している。たとえば、従来専門学校で教えられていたことを教える学部、学科が次々と誕生しているのが現実である。これはまさに究極の「パンのための学問」¹⁾である。

今の時代に合った「教養」とは一体どういうものか。この難問に取りかかる前に、もはや時代に合わないと批判された「教養」について検討しておく必要があると考える。

わが国で従来考えられていた「教養」とは実は、いわゆる「大正教養主義」²⁾とともにわが国に入りやがて定着した「ドイツ的教養」である。もっともイギリス流リベラリストの長谷川如是閑のように、明治中期以降、日本が軍国主義に走ったのはドイツ思想に汚染されたからだ³⁾と批判する向きもあるが、こうした批判そのものが、「ドイツ的教養」の影響の大きさを表していると考えられる。

今日、「教養」について議論される時、必ず意識されるのが「ドイツ的教養」であれば、そもそも「ドイツ的教養」とは何であったのか一度整理しておく必要がある。そこで本稿の目的を「ドイツ的教養」がいかなる状況下で生まれ、発展し、また変貌を遂げたのかを明らかにすることとした。

I. ドイツにおける「教養」の歴史

1. 「教養」=ビルドゥンク (Bildung)

日本語の「教養」に当たる言葉は、ドイツ語では「ビルドゥンク」(Bildung)であるが、実際にはドイツ語のBildungを「教養」と翻訳して日本に持ち込んだ結果、日本に「教養」という概念が生まれたという方が正しい。しかし、ドイツにおいてもBildungという言葉が今日の意味で使われるようになるのは18世紀の啓蒙主義の時代であった。このあたりの状況を竹内綱史は「Bildung (bilden) という語を哲学的な文脈で初めて用いたのはエックハルトであった。エックハルトは神の似姿 (imago Dei) = 神の像 (Gottes Bild) に自らが成ることを、bildenという語で表現した。・・・エックハルトのこうした発想が、パラケルススなどを経て、ヘルダーに流れ込み、Bildungが哲学の中心概念へと押し上げられる。ヘルダーにあつては、自らを形成する (sich bilden) こと、すなわち天与の素質を育成する (ausbilden) ことが、同時に世界の形成 (Bildung der Welt) への参与である。・・・」⁴⁾と述べている。また、内藤貴は「Bildung (教養・陶冶) 概念については、・・・中世神秘主義において「神の似姿」としての用例が挙げられている。すなわち、人間を「神の似姿」としての完全性へと形成していくことがBildung概念の人間形成モデルとしてまず認められる。やがて時代を経て啓蒙主義思想の渦中においてBildungは、完全性への形成の内実として、人間の外観のみならず、内面性に踏み込んだ精神的な領域の形成を意味するようになった。啓蒙主義時代に至っては、神によって人間が形成されるという文脈はBildung概念にお

いて後退を余儀なくされ、さらに人間による人間の教育についてはErziehung概念が用いられるようになり、18世紀後半においてBildung概念は、人間の認識能力の形成や開発を担う、人間の自己活動における自己発達という概念に変容を遂げてきた・・・」⁵⁾と述べている。さらに清水真木は「一人の人間の生活を全体として統合する「自分らしさ」を手に入れること、そしてこの「自分らしさ」によって統合された統一感のある生活を実現すること、これが教養を身につけることの意義でありました。・・・教養とは決疑論的な問題解決の能力であり、教養ある人間とは、決疑論的に問題を解決することのできる人間である・・・ところが、18世紀末以降のヨーロッパ、特にドイツ語圏で教養に関して語られたことは、・・・万人に共通の「人間性」へ一人ひとりの「自分らしさ」を還元し、「自分らしさ」を「人間らしさ」一般にすり替えてしまう試みでした。・・・教養の理解をこのような抽象的な方向へと押し進めた人々」がいるとして代表的人物にヘルダーを挙げている⁶⁾。

以上からドイツ語圏においては、Bildungが人間が「神の似姿」へと自己形成していく過程と考えられたのが大きな特徴であることがわかる。このことは同時に人間による人間の教育を別の概念でとらえることになった。それは、たとえば英語 (education) でもフランス語 (éducation)⁷⁾でも「教養」と「教育」は区別されず、同じ言葉で表すことに現れている。またBildungが哲学的な抽象概念になったことで、だれにでも当てはまるものになった反面、わかりにくくもなった。

2. シュトゥルム・ウント・ドランク、古典主義、ロマン主義

ドイツにおける「教養」の形成に大きな影響を与えたものに、シュトゥルム・ウント・ドランク (Sturm und Drang) (疾風怒濤)、古典主義およびロマン主義の運動がある。

18世紀のヨーロッパは啓蒙主義の時代であった。啓蒙思想はまずイギリスに起こったが、すでに海洋の支配権を獲得していたイギリスは啓蒙思想に基づいて無血の市民革命である名誉革命を成し遂げた。さらにフランスに入った啓蒙思想は市民階級が絶対王政を打ち倒す運動の支柱となった⁸⁾。ところが、ドイツに入った啓蒙思想は独特の展開を見せた。それはドイツの後進性に原因があった。三十年戦争 (1618～48年) によって国土全部が疲弊し、その上300もの小邦に分裂していたドイツはイギリスやフランス、特にフランスの文化に対して大いなるコンプレックスを持つに至った。その代表がプロイセン王国のフリードリッヒ大王である。彼はフランスの代表的啓蒙主義者であるヴォルテールを自分の宮廷に招いたほどである⁹⁾。

こうした状況に反発したのがヘルダー (Johann Gottfried Herder) である。彼の強い反フランス的感情は、「おそらく南欧のうまし国フランスに対する幽暗な北欧の精神の自然からする反発であったろうし、先進国に対する文化の立ち遅れを取り戻そうとするドイツ人の、ある意味では劣等意識を裏返しにした民族的自覚の現れ」¹⁰⁾であったと考えられる。こうしたヘルダーの考え方は若き日のゲーテやゲーテより10才年下のシラーに大きな影響を与え、やがて有名なシュトゥルム・ウント・ドランクへとつながって行く。シュトゥルム・ウント・ドランクの本質は、一言で言えば啓蒙主義に対する反抗運動である。つまり、理性や悟性に対する反感であり、合理主義への反逆である。それは一切の規則を排する巨人主義であり、ディオニュソスの主観主義であった¹¹⁾。シュトゥルム・ウント・ドランクを生む切っ掛けとなったのがルソーであった。ルソーは

人間存在の根源としての自然への復帰を説いて、個人の生のままの情感と意欲の尊厳を主張したが、フランスではこの思想が市民階級によるブルボン王朝下の因襲打破につながり、やがてフランス革命へと発展していった。一方、ドイツにおいては、同じルソーの考え方が、もっぱら内面的に作用して、これを悟性の専制や作為への反逆、自然な感情の解放として受け取られ、思索と詩作への靈感の泉となったのである¹²⁾。

一時はシュトゥム・ウント・ドラングの渦中にいたゲーテとシラーは、やがて自由奔放で激しい感情の沸騰を謳歌するだけの文学を反省するようになった。彼らに大きな影響を与えたのが美術史家ヴィンケルマン (Johann Joachim Winkelmann) である。ヴィンケルマンは古代ギリシャ芸術の高貴な単純と静かな偉大の古典美を理想的なものとし、そこに精神的なものと肉体的なものとの調和した円満な人格美を見たのである¹³⁾。ゲーテとシラーはギリシャ精神とドイツ精神の総合による内面的理念文化ないし観念的理想主義を生み出したのである。これがドイツ古典主義と呼ばれるもので、ドイツ人のもつ深遠な内面性や生命と魂の暗い根源から無限を求めてやまない自我感情をギリシャによる精神の自己規制によって修正しようとするものであった¹⁴⁾。彼らが古典主義に到達する上で影響を与えたもう一人の人物がカントである。特にシラーは、カントの「君を君自身の中から規定せよ」と理論哲学における「自然は悟性の法則の下に立つ」という自己規定に関する偉大な理念を吸収し、自己修練を積み理想化、高貴化の技法を身につけ、ギリシャの古典性に比肩しうる普遍の人間性を描き出すことを目指すようになる¹⁵⁾。この流れを受けて生み出されたのがいわゆる「教養小説」(Bildungsroman) である。そこでは若い主人公がいろいろな体験をし、苦しみ、自分の奔放な非社会的な性格を自己鍛錬(陶冶)しながら成長する過程を描くもので、ゲーテの「ヴィルヘルム・マイスターの修業時代」がその代表作である¹⁶⁾。

古典主義が茫漠たる意欲からやがて局限せられた現実的活動に入っていくのと反対に、ロマン主義は、局限せられた現実を逃れて自由な夢幻境に、形而上の世界に遊ぶものである¹⁷⁾。ロマン主義をリードしたのは、アウグスト・ヴィルヘルム (August-Wilhelm) とフリードリッヒ (Friedrich) のシュレーゲル (Schlegel) 兄弟であった。さらに神学者のシュライエルマッハー (Friedrich D. E. Schleiermacher) が加わり、哲学面では、自我の無限の拡大、または絶対自我の確立を目指すロマン主義にとって、絶対自我を哲学的な基本原理にしたフィヒテの哲学が重要な思想的支柱となった。またロマン主義を代表する詩人としてはノヴァーリス (Novalis) (本名: フリードリッヒ・フォン・ハルデンベルク) があげられる¹⁸⁾。

結局、ロマン派の人々は古典主義的な人間性の枠をはずし、一切の制約的な法則を越えて「無限」の形而上的理想の追求に専心した。ロマン主義は、現実には満足せず、永久に「完成」を目指そうとすることにその本質がある¹⁹⁾。

ゲーテは夢想到に駆られて遠い昔やはらかな国に思いをよせる主観過剰のロマン主義を受け入れず「古典的というのは健康なものだ。ロマン的というのは病的なものだ」(「エッカーマンとの対話」) と結論づけている²⁰⁾。

しかし、当時のドイツの状況はフランス革命後のナポレオン勢力の上昇と共にフランスに押しつぶされ、外的な活動と進展の道はふさがれていた。こうした状況下でドイツ民族の創造のエネルギーは、内に集中するよりほかなかったのである²¹⁾。ロマン主義が大きな運動となり後世に多

大の影響を与えるのもここにその原因がある。

3. 新人文主義

ドイツにおける「教養」概念に大きな影響を与えたもう一つの思想が「新人文主義」(Neuhumanismus)である。新人文主義という言葉を最初に使ったのは、教育史学者のフリードリッヒ・パウルゼン (Friedrich Paulsen) で、彼の著書『中世後期から現代にかけてのドイツの学校・大学における教養授業の歴史』(1885年)においてであったとされる²²⁾。

新人文主義の思想が生まれたのは18世紀後半のゲッティンゲン大学でゲスナーが唱えたとされている。当時大学の实用化指向の一方でおろそかにされた古典、特に古代ギリシャの研究を見直そうという運動から始まった²³⁾。当時ドイツでは「汎愛主義」(Philanthropinismus)と言われる教育運動があり、市民の実生活のために有用な知識の習得を重視した。つまり古典語教育を批判したのである。この運動は19世紀に入って「実科主義」(Realismus)へと受け継がれていく²⁴⁾。これに対して新人文主義は古典語(特にギリシャ語)を教育の中心にすえる。こうした考え方はヴィンケルマン (Johann Joachim Winckelmann) が1755年に発表した『ギリシャ美術模倣論』で彼がかかげた「古代人の模倣」や「高貴な単純と静かな偉大さ」を嚆矢とし²⁵⁾、これを芸術的および学問的なフマニズムの文化運動に結実させたのが、ヴォルフ (Friedrich August Wolf) である。彼の主著『古代学の概念、範囲、目的および価値についての叙述』および『ホメロスへの序論』は後世に大きな影響を与えた²⁶⁾。

新人文主義は、ドイツが言語、精神、国民性においてギリシャと親縁である一方、フランスはローマと親縁であるとする考え方が、特にフランス革命以降、一般に流布したことを背景に広まった。こうした新人文主義を理念として定式化したのが、フンボルト (Wilhelm von Humboldt) である。彼は古代ギリシャを一つの理想としてとらえ、古典(特にギリシャ)の読解や言語の習得が知的な力の展開に役立ち、個人の自主性と自発性の展開に対して決定的に寄与すると考えた。これは古典の学習が知識を使いこなす精神的諸能力(たとえば、創造力、判断力、推理力など)を身につけさせる上で欠かせないものとする「形式的陶冶」(formale Bildung)の重視につながる²⁷⁾。

新人文主義は、古典テキストとの取り組みを通じて人間形成 (=Bildung) つまり「教養」が可能となるという思想である。

新人文主義は、18世紀後半から19世紀初めにかけて盛んになった観念論哲学や古典主義文学運動からも大きな刺激を受けたし、相互作用もあった²⁸⁾。たとえばフンボルトはギリシャ最大の抒情詩人ピンダロスの『オリュンピア賛歌』を訳すほど古典研究に打ち込む一方、カント哲学に傾倒したことも知られている²⁹⁾。シラーは長詩『ギリシャの神々』を書いてやみがたい古代ギリシャ芸術への憧れを歌う一方で、すでに述べたように驚くほどカントの思考法に似た考え方を持っていた³⁰⁾。さらにフィヒテも「・・・伝統的な教育ではギリシャ語のきわめて不出来な娘であるラテン語そのもののために多くの時間と労力をそそいできたが、その時間と労力の大部分をラテン語の親であるギリシャ語そのもののためにあてるということ、できる限りギリシャ語から始めること、ギリシャ語を最も重要な言語と考え、ギリシャ語の文体練習だけではなくギリシャ語の

話し方の練習をもおこなうこと、などである。なぜなら、ギリシャ語とドイツ語との間にはきわめて強い同類性があるため、純粋なドイツ人ならばドイツ語を媒介にしないでも、容易にギリシャ語を習得できるし、またこうしたギリシャ語の習得から言語一般にたいする考え方、われわれドイツ人には縁の薄いラテン語への準備、などができてくるからである³¹⁾と述べて、ドイツと古代ギリシャの親近性を強調している。また古代ギリシャへの熱狂を歌い上げた詩人としてヘルダーリンを忘れてはならない。彼の『ギリシャ』、『ヒューベリオン運命の歌』や『エーゲ海』などの作品は特に有名である³²⁾。またヘーゲルも当時の分裂状態にあったドイツの現状を見て、いっさいのものが人間的であるとともに、美しい調和的統一を保っていた古代ギリシャへの強いあこがれをいっていた³³⁾。それは彼の「ギリシャにやってくると、ただちに古郷にいるような気分になる。そこに精神の土台がしっかりとあるからです」「・・・これがギリシャ精神の自然的特色で、そうした条件のもとにあるギリシャ人は、個人がみずからの足でたつ自立した状態を出発点として精神を形成し、家父長制にもとづく自然の結合をぬけだして、法律と精神的しきたりというべつの媒体のもとに統合をはたしたのです³⁴⁾という表現によく現れている。

Ⅱ. 「教養」と教育施設

1. 古代ギリシャ

現在われわれが持っている「教養」の概念は古代ギリシャで生まれている。古代ギリシャではもろもろの領域において限られた、特殊な専門的職業上の能力、つまり職人や奴隷たちのための教育（これを「テクネー」(techne)と言った)³⁵⁾と区別して、真の人間教育というべき「教養」（これを「パイディア」(paideia)と言った)を身につけるための教育が存在した。この教育の目的は、人間が人間としてすぐれたものになることである。つまり「徳をみざす教育」(hê pros aretên paideia)である³⁶⁾。「パイディア」という言葉（もともとは子供 (paidés) を訓練して成人にするという意味)³⁷⁾が現在の意味で使われたのは紀元前四世紀前半からで、組織的に用いられるようになったのはプラトンとイソクラテスの登場以降のことである³⁸⁾。

プラトンが哲学学校アカデメイアを設立したのは紀元前387年のことで、場所はアテナイ市の北西にあるアカデメイア体育場をもつ一種の公園であった。アカデメイアはユスティニアス帝によって閉鎖される紀元後529年までギリシャ世界において最も高度な学問研究機関となった。ちなみにアカデメイアはルネサンス期にフィレンツェでメディチ家が主宰した人文主義者サークル「プラトン・アカデミー」を経由して、ヨーロッパ各地に拡がり、現在でも学術団体、学会、転じて各種養成機関名として使われている³⁹⁾。[英語 (academy)、ドイツ語 (Academie)、仏語 (académie)]

プラトンがアカデメイアを設立した目的は哲学的訓練に基づく秀れた立法家と真正の統治者を養成して衰えつつあったポリスを救うことにあった。そうした人物になるためには準備科目の学習が必要であると強調したところにプラトンの特徴がある。これらの科目とは算数、平面幾何学、立体幾何学、天文学そして音楽理論である。これらを履修し終えてのちに哲学的対話ないし哲学的問答法（いわゆる「ディアレクティケー」(dialektikê)）による学習と研究に進むことができる

というものである⁴⁰⁾。プラトンの教育プログラムについては「国家」第7巻にその記述がある⁴¹⁾。それによれば17、8歳までの少年期に数学的諸学科を、強制的にはなく自由に学習する。そして20歳までに2～3年の強制的体育訓練が課される。つぎに20歳～30歳の間にそれぞればらばらに学習してきた諸学を総合的に見ることができる視点と視力を身につけさせる。ついで30歳～35歳の間に選ばれた者たちのみが、哲学的問答法の学習と研究を許される。そして50歳までの15年間は公務について経験をつむ。最後に、50歳以降は、少数の最優秀者たちが交替で哲学研究と政治に携わる⁴²⁾。

イソクラテスは紀元前390年頃にアテナイ市内に弁論・修辞学校を設立した。イソクラテスは当時ソフィストつまり各地を巡回しながら高額の授業料を取って弁論・修辞の術を教えていたゴルギアスに学んだ。しかし、イソクラテスは、弁論・修辞の技術をたんに法廷弁論代作人など専門的職業として金銭を得たり、あるいは政治家として名を上げるためではなく、秀れた「教養人」となるための「教養」(パイディア)ととらえていた⁴³⁾。イソクラテスは教養人となるための3条件として素質、練習、教育法を認めていたが、一番重視したのが素質である。また彼は少人数教育を徹底していた。イソクラテスは、弁論・修辞学をピロソ피아 (philosophia) ととらえていたことに注目する必要がある⁴⁴⁾。彼は「よく語ること」(eu logein) は「よく考えること」(eu phronein) のためであり、それは「よく行うこと」(eu prattein) のためであると考えた。つまり、「立派に語ること」すなわち「言論」と立派に「思慮」をめぐらすことが「教養」の内実ととらえられている。彼にとってピロソ피아は思慮を練磨することによって人をいっそう知的にさせる魂の訓育術であった。また「思慮」はたんなる理論知ではなく実践知、つまり「よく行う」ためのものでなければならなかった⁴⁵⁾。

イソクラテスは、したがって、プラトン・アカデメイア側の学を、争論術・幾何学・天文学を中心とする厳密学とみて、その非実際的、空理空論的性格を批判したのである⁴⁶⁾。別の言い方をすると「学知」(エピステーメ)は現実に応用されて始めて意味を持つ。それを実現するためには素質を持った学生が弁論・修辞(レトリケ)を学び、自己鍛錬を通じて修得した学知を、具体的状況に適用できるように訓練を怠らずに学ぶことが「賢慮」(フロニーシス)を通じた魂への配慮となるのである⁴⁷⁾。

アリストテレスは、17歳の時にアテナイに出て、プラトンのアカデメイアに入った。紀元前367年でプラトン60歳の時である。アリストテレスはアカデメイアで20年間学び、後半では講義もしている。彼はアカデメイアで師プラトンが、真正の学知ではないと厳しく批判した弁論・修辞学を学生たちに教えている⁴⁸⁾。紀元前347年プラトンの死を機にアリストテレスは遍歴の旅に出る。紀元前336年頃彼はアテナイに帰ったが、アカデメイアには戻らなかった。なぜならアカデメイアの学問的傾向はプラトン時代よりさらに数学的、思弁的に傾いていたので、生物学的、実証主義的な学風のアリストテレスはこれを受け入れられなかったと見られる。50歳になろうとしていたアリストテレスは、紀元前335年アポロン・リュケイオスの神殿に近いリュケイオンに学園を開設した。この学園はすでにあった体育場を中心に発展し、とくに図書館の資料が充実していたと言われている。リュケイオンにおけるアリストテレスの教授法は講義形式が中心だったようである。彼はプラトン流の1問1答の対話法(ディアレクティケ)に疑問を持っていたとされる⁴⁹⁾。

しかし、紀元前323年後盾であったアレクサンドロス大王が死亡すると反マケドニア感情が爆発し、アテナイ市民の中にはアリストテレスを不敬罪で告発するものが出てきたため、母方の古い縁故の地カルキスに移り、そこで63年の生涯を閉じた。アリストテレスのリュケイオンは、後にアレクサンドレイアに建設される研究組織や図書館のモデルになったと言われている⁵⁰⁾。リュケイオン (Lykeion) はラテン語のLyceum (リケウム) に残り、1802年にナポレオンが国立の高等学校をリセ (Lycée) と名付けたことにより、現在にその名を残すことになった。

なお、プラトンのアカデメイア、イソクラテスの弁論・修辞学校、アリストテレスのリュケイオンと現代の教育施設の関係であるが、川島清吉のようにこれら (特にアカデメイアとリュケイオン) を実質的に一種の総合大学の形態を備えていたとする見方がある⁵¹⁾。一方、廣川洋一は、たとえば「アカデメイアは固有の施設をもたず、もっぱら公共施設を利用するかたちで開設されていた」という説を紹介するなど、やや慎重な見方をしている⁵²⁾。

最後に、古代ギリシャにおける「教養」と教育の関係についてまとめておきたい。当時教育は国家の責任ではなくて、個人で行うべきものであった。アテナイのような都市では裕福な階級の人々がソフィストなどを雇い、高額な謝礼を払って個人教育を子弟に施すのが普通であった⁵³⁾。プラトンのアカデメイアは授業料を取らなかったとされるが、これはむしろ例外的で、イソクラテスの修辞学校は授業料が1,000ドラクマとかなり高額であった⁵⁴⁾。したがって当時教育を受けることができたのはたくさん暇のある一部のの人々に限られたわけで、今日学校を意味するschool (英語)、école (フランス語)、Schule (ドイツ語) などの語源がギリシャ語のスコレー (schol) = 余暇であることにも現れている。

古代ギリシャの教育 (パイディア) が人間教育、つまり人間としての人間に固有の善さ (徳) を涵養すること、すなわち人間としての徳の完成を旨とするものであったことから⁵⁵⁾、教育を受けた人=教養ある人と理解されたことは自然である。この考え方はその後長くヨーロッパ世界に伝統として残ることになった。

こうした考え方を延長していくと、政治もこうした教育を受けた人=教養ある人、つまり哲人によるべきだとの発想が出てくる。たとえばプラトンは「正しい道徳的な判断ができる人は少数しかない。……したがって政治は、道徳的に優れた少数者の手に——理想的には真の哲学者の手に——ゆだねられなければならない」と述べている⁵⁶⁾。プラトンは「民衆が哲学者であることは不可能である」、したがって政治に携わることはあってはならないとしている。つまり民主制の否定である⁵⁷⁾。このような考え方はアリストテレスやイソクラテスにおいても同じであり、穏健な寡頭制を賞賛している⁵⁸⁾。南原繁は特にプラトンの国家論が理想主義政治哲学の典型であることから、近世ドイツ理想主義ないし浪漫主義に対して大きな影響を及ぼしたとしている⁵⁹⁾。

2. リベラル・アーツ

今日の大学で「一般教養課程」は通常「リベラル・アーツ」(liberal arts) と呼ばれているが、これの起源も古代ギリシャにある。紀元前5～4世紀 (特に前450年～前350年は「教育の世紀」と言われた)、学ぶだけの余暇を持った自由市民たちの教養教育は「エンキュクリオス・パイディア」(enkyklios paideia) と呼ばれた⁶⁰⁾。

「エンキュクリオス・パイディア」はソフィストの教育に起源がある。ソフィストのプロタゴラスは、教育の目的を「人間の教育」とし、自らを知恵、節制、勇気、正義、敬虔という「徳を教える教師」としていた。具体的にはホメロスやヘシオドスなどの詩の解釈を通して、徳の教育を行った。ここで問題になるのが、語義や文法である。またゴルギアスやトラシマコスが当時重要であった法廷弁論や演説の仕方を教える修辞学（弁論術）に詩の用法を導入してこれを発達させた。さらに演説の論理的構成を教える弁証学（弁証術）がゼノンとメリックスによって展開された。これらの「文法」「修辞学」「弁証学」は後の時代に「三科」（trivium）＝トリウィウムと呼ばれるようになる⁶¹⁾。

一方、後の時代に「四科」（quadrivium）＝クワドリウィウムと呼ばれるようになる「数学的諸学科」算術、幾何学、音楽、天文学を総括したのはボエティウスだとされている。しかし、「四科」の教育を強調し、一般教養科目としてこれらを採用したのは、ヒッピアスである。ヒッピアスはピュタゴラス派においては数学研究の対象であった「四科」の教育的価値を認め、はじめて学習プログラムに組み入れたのである⁶²⁾。

しかし、「四科」の意味を決定づけたのはやはりプラトンであろう。プラトンは『国家』において、算術や幾何学などは、哲学的問答法を学ぶために前もって必ず履修しておかなければならないものとした。彼は「四科」の教育的価値は単に実用的知識よりも、むしろ、いっそう高度な目標に向かう精神におよぼす効果ゆえに重要であると考えた。プラトンは哲学をピラミッドの頂点とする教育体系において「四科」を哲学の予備的学科として位置づけたのである⁶³⁾。

「三科」と「四科」が具体的に、そして明確に成立してくるのは紀元前1世紀の中頃、すなわちディオニシウス・トラクス（Dionisius Thrax）とウァロ（Varro）の中間の時代であったとされる。なお、「三科」と「四科」を合わせた「自由学芸」（自由学科）（artes liberales）は古代ローマ人によって用いられたが、この言葉を最初に使ったのはキケロで、彼の初期の著作『構想論』においてであったとされる⁶⁴⁾。

実は、「エンキュクリオス・パイディア」に字義通り対応するラテン語は存在せず、キケロやウァロは敢えて「フマニタス」（humanitas＝人間性、人間的教養）とも訳している⁶⁵⁾。

なお、「自由学芸」の自由とは、現在の大学の現場で一般的に理解されている「自由選択科目」の自由とは異なり、「自由人が学ぶにふさわしい学芸」という意味である⁶⁶⁾。

古代ローマに受け継がれた「自由学芸」は古代ローマ市民が当然身につけるべき基本的技術＝知識となった。5世紀後半から6世紀にかけて、「自由学芸」は自由人の教養必須科目として体系化された。それが「自由七科」（septem artes liberales）である⁶⁷⁾。

この「自由七科」はキリスト教の教育理念としても受け入れられた。なぜなら当時の学問「スコラ学」において「三科」は言葉に関する基礎的な技であり、これは神の書いた書物としての『聖書』を読み、解釈し、さらにその結果を人々に説くため必須の技だと考えられた。一方「四科」は神の書いたもう一つの書物というべき「自然」を読み解くために必須の技だと考えられたからである⁶⁸⁾。

やがて1158年にボローニャ大学が設立された（創立は1088年）のを皮切りに、12～13世紀にヨーロッパ各地に大学が設立されると、「自由七科」は、大学のカリキュラムの基本として確立する

に至った。当時の大学は神学部、法学部、医学部が中心であったが、学生はこれら専門学部で学ぶに当たってまず最初に、すべての技芸＝知識の基礎であり、あらゆる専門的技芸＝知識の前提・土台となる「自由七科」を哲学部において習得することが求められた。これが大学における教養課程のルーツとなった⁶⁹⁾。

こうして「リベラル・アーツ」は西洋において自立的思考ができる自由な人間（これはとりもなおさずエリートということになる）として身につけるべき基礎的、根本的、根源的知識のことを意味するようになった⁷⁰⁾。

3. 諸学部の争い

ドイツにおける最初の大学は1386年にプファルツの選帝侯ルプレヒトによって設立されたハイデルベルク大学である⁷¹⁾。(1348年創設のプラハ大学や1365年設立のウィーン大学の方が先とする説もある)⁷²⁾「ハイデルベルク大学の設立勅許書」を見ると、ハイデルベルク大学は先輩であるパリ大学をそっくり真似て作られたことがわかる。勅許書によると四つの学部を置くことが定められている。それらは、聖なる神学部、教会法と市民法の学部（法学部）、医学部、それに自由学芸の学部（3つの哲学、すなわち、互いに助けになる三人の娘である第一哲学と自然哲学と道徳哲学の学部）である⁷³⁾。

当時自由学芸の学部（後の哲学部）では「自由七科」（七自由学芸）が教えられていたが、その後、徐々に文法と修辞学が従属的な地位に引き下げられ、「四科」の研究はほとんど注意を払われなくなったので、学芸課程は、主として論理学と哲学に、アリストテレスの『自然学書』をスコラ学的に研究することによって理解されうる程度の自然科学を加えた課程になった。実験室は中世が過ぎてずっと後まで全然なかったし、歴史と社会科学についてはさらに後まで大学で教えられなかった。自由学芸の課程は普通6年で修士の学位に通じ、その途中に学士の学位があった。自由学芸課程の卒業は専門研究のための一般的な準備であり、神学には必ず要求され、法律家や医者を目指す者にも普通であった⁷⁴⁾。

近世になると、神学部、法学部、医学部は上級学部、自由学芸の学部から昇格した哲学部は下級学部と呼ばれた。これに対してカントは1798年『諸学部の争い』を著して、旧来の上級学部と下級学部の関係を逆転させて、政府の命令に縛られ、「有用性」を確保しようとする上級学部と違って、哲学部こそが真理のための学問を探究する場だと主張した⁷⁵⁾。つまり、「哲学的大学」の理念を提唱することで哲学部を大学の基礎として位置づけようとしたのである⁷⁶⁾。

ちなみに、カントがケーニヒスベルク大学に哲学部の「論理学・形而上学」の正教授として着任した1770年の冬学期の哲学部の開講科目は次の通りである。文献学：ラテン語、ギリシャ語、アラビア語、美学、詩学など。歴史：一般史、政治史、統計史、自然地理史など。数学：純粹数学、幾何学、三角関数、天文学、数学史など。哲学：論理学、形而上学、自然学、鉱物学など。言語：イタリア語、英語など。その他：ダンス、書法など⁷⁷⁾。

『諸学部の争い』でカントが主張していることをもう少し詳しく見ると、カントはまず、「現行の慣習によれば、学部は二つの等級に、つまり三つの上級学部と一つの下級学部に区分される。この区分および命名を行うさいに相談を受けたのが、学者ではなくて政府であったことがよく分

かる。というのも、上級学部数えられるのは、教説がどのような性質のものであるべきか、あるいは公に講述されるべきかということが、政府自身の関心を引く学部だけであるのにたいして、学問の利害関心にだけ配慮すればよい学部は、学説をみずからが適当と認めるとおりに述べてかまわないというので、下級学部と呼ばれるからである。しかし政府がいちばん関心を寄せるのは、最も強力でも最も持続的な影響力を国民におよぼす手段となるものであり、上級学部の扱う対象がそのようなものなのである。だから政府は、上級学部の教説をみずから裁可する権利を確保するが、下級学部の教説は学識ある国民自身の理性にゆだねるのである」⁷⁸⁾と述べて、上級学部、下級学部という区分、名称は学者の身分 (Gelehrtenstand) の違いではなく、政府のかかわり方の違いを示しているだけだとしている⁷⁹⁾。これはかなり皮肉を含んだ言い方で⁸⁰⁾、カント自身が所属する哲学部が上級3学部より低く見られることへの反発が滲み出ているように感じられる。(中世の大学では哲学部の教師は他の学部において研究中の学生であったとの指摘もある)⁸¹⁾

カントは続けて、なぜ哲学部が重要かを説く。「・・・大学には、・・・哲学部がなければならぬ。上級三学部に関して哲学部が役に立つのは、上級三学部を統御し、まさにそのことによって三学部にとって有用となるという点である。なぜなら真理・・・こそ何より重要なのであって、上級学部が政府のために約束する有用性は二番目の契機にすぎないからである。哲学部を追い払ったり口を封じたりさえしないのなら、哲学部は神学の侍女たるべしという尊大な要求も、場合によっては神学部に許容することができる。・・・というのもこの謙虚さ、たんに自由であることしか望まず、しかも、たんにあらゆる学問の利益のために真理をつきとめ、これを上級学部が随意に使えるように差し出すのを自由にさせてもらうことしか望まない謙虚さによってこそ、哲学部は疑惑のないもの、それどころか不可欠なものとして、政府自身にも受け入れられるにちがいないからである。ところで、哲学部にふくまれるのは二つの部門——一つは歴史的認識の部門 (自然学が経験的認識として提供するすべてのものをふくめ、歴史、地理、学問的語学知識、人文学がこれに属する) であり、もう一つは純粋な理性認識 (純粋数学と、純粋哲学すなわち自然および道徳の形而上学) の部門——および学識のこの両方の部分の相互関係である。まさにそれゆえ、哲学部は人間的知識のあらゆる部分に (したがって歴史的認識の点では上級学部にもまでも) およんでいる。ただし、そうはいつでも、すべての部分 (つまり上級学部固有の教説ないし命令) を内容とするわけではなく、学問の利益を意図してみずからの吟味と批判との対象にするのである」⁸²⁾と。

西村稔は、「これは、18世紀の「実利主義的」教育観と中世的・人文主義的「伝統」を二つながら拒否する姿勢であり、その点で新しい大学論のモデルとなり得た」⁸³⁾と評価している。カントは大学論においても、ある種の「コペルニクスの転回」を行ったと言っても過言ではない。

ただ、こうしたカントの考え方に批判がなかったわけではない。たとえばシェリングは『学問論』の中で、「カントは・・・この問題を非常に一面的な観点から考察したように思える・・・神学は、そのうちに哲学の中心が客観化されているものとして、第一にして最高の学部ではなくてはならぬことは明らかである。観念的なものが実在的なものより高い勢位 (ポテンツ) である限り、法学部は医学部に先んずることとなる。しかし哲学の学部に関していえば、一般にそのようなものはないし、またあり得ぬというのがわたしの主張である。そしてその証明は全く単純で

あって、一切であるものは、まさにそのゆえに、特殊なものではあり得ぬということ（したがって哲学は自由組合にほかならぬということ）がその証明なのである。この三つの事実的な学問のうち客観化されるのは哲学そのものであるが、しかし哲学はその個々のどれによっても総体としては客観化されない。総体としての哲学の本当の客観性は芸術のみである。それゆえ哲学の学部は決してあり得えず、ただ芸術の学部があるのみであろう」⁸⁴⁾と述べている。この発想はシェリング自身が認めているとおり、中世大学の「学芸学部」=コレギウム・アルティウム (Collegium Artium) の伝統を引き継ぐ考え方である⁸⁵⁾。

いずれにせよ、カントの『諸学部の争い』は後世の大学論に大きな影響を与えたことは間違いない。その一つの現れがフンボルトによるベルリン大学の設立である。

4. ギムナジウム

ドイツの中等教育を担ったのはギムナジウム (Gymnasium) であるが、これは古代ギリシャの公共体育場である「ギュムナシオン」に由来する。プラトンの「アカデメイア」もアリストテレスの「リュケイオン」も「ギュムナシオン」の中に設けられた⁸⁶⁾。

中世のドイツにおいて中等教育を担ったのはラテン学校である。そこで行われていたのは主にラテン語文法の反復練習であった。この学校の目的は大学および職業（特に聖職）への準備教育であった。このラテン語学校が後のギムナジウムの母胎になったのである⁸⁷⁾。

ところが、ラテン学校に対する批判はさまざまな人物によってなされている。たとえば18世紀後半の教育改革者J. B. バセドーは「どれほど多くのすなおな少年や礼儀正しい若者が、毎日の呪わしい授業時間に、神の御使いや人間のなかの賢者の言葉を——体罰が加えられて無理矢理暗記させられた言葉を——繰り返すことだろう。・・・丸天井は、毎日、殴られた者の叫び声で鳴り響いた」⁸⁸⁾と激しい口調で当時のラテン語学校のあり方を糾弾している。もう一人例をあげると、かのヘルダーも「ラテン語学校という名を誇示する学校において、どれほど最初の若い欲求が衰弱させられ、最初の生き生きとした力が押さえつけられ、才能が塵埃のなかに埋葬され、天才の成長が押しとどめられて、あまりにも長い間折りたたまれていたバネのように、ついにはその力を失うような事態にまで至るか、もし博愛主義者がこの光景を見れば、彼はうめき声を上げるに違いない」⁸⁹⁾と厳しく批判している。

一方、18世紀初め頃における大学への入学方法は、入学したい大学の学部長に願い出ることであった。しかし、入学の最低資格要件として、ラテン語を十分に理解していること、新約聖書について注釈書を使うことなく原典で読み注釈できること、ヘブライ法典の大半を修了していること、ドイツ語の綴りや書法について十分練習していること、学生にとって最も熟知している言語で、しかるべきことを明確にかつ平明に説明できることなどが一応決められていたが、まともな試験が課されてはいなかった⁹⁰⁾。

1787年プロイセン政府は、それまでの場当たりの方策を越え、高等学務委員会 (Oberschul kollegium) を設置して、大学入試を監督する恒常的中央行政機関を設立した。そしてこれが1788年の試験形式の導入へとつながっていく⁹¹⁾。

プロイセンの高等学務委員会は、教会からの教育行政の分離を行った。まず、大学やラテン語

学校の改革に着手した。大学については、哲学部を神学、法学、医学部における専門教育に向けての準備としての一般教育を与える役割から解放し、第4の学部としての地位を哲学部に認めた。そして哲学部が担っていた大学における専門教育に向けての一般教育は、ラテン語学校にゆだねることにした。ただし、それはすべてのラテン語学校ではなく、大学への準備教育にふさわしいラテン語学校を選別することによってであった⁹²⁾。これによって哲学部は、その後専門家による専門家のための専門教育の牙城へと発展し、大学における最も声望ある学部と目されるに至るのである⁹³⁾。

1809年ヴィルヘルム・フォン・フンボルトが文教局の責任者に就任すると、さらなる教育改革が行われた。フンボルトは、初等・中等・高等全教育レベルをひとつの持続的な全体をなすものとみなした。彼によれば中等学校の目的は、個別科目の教授にあるのではなく、記憶力を鍛え、理解力をみがき、判断力をただし、道徳的感性を鋭敏たらしめることにあった⁹⁴⁾。

具体的には、1810年にまず「教職任用試験」が導入された。これは全プロイセンで行われる共通試験であり、これによって18世紀末以来の試験の方法が統一され、法的にも明確になった。そして大学進学のための準備教育を行う中等学校の教師を志す者は、大学で博士もしくは修士（マギスター）の学位を取得していない限り、すべてこの試験を受けることが義務づけられた⁹⁵⁾。

次に公布されたのが、1812年の「アービトゥア規程」である。「アービトゥア」（Abitur）とは中等学校の卒業試験のことである。この規程によって、国家公務員の職につこうとする者はアービトゥアの取得が必要になった。また、この規程に従った試験を実施でき、かつ大学教育を受けた教師を雇用できるラテン語学校だけが「ギムナジウム」と公称されうようになった。さらにギムナジウムの教科課程も統一された。それは3つの教科群からなり①言語：ラテン語、ギリシャ語、ドイツ語、②諸科学：数学、歴史、地理、③副教科：物理学、博物誌など自然科学となっていた。そして「精神の調和的形成」のため3つの領域すべてを修得すべしという、生徒への「過重負担」が要求された。フンボルトはとりわけ言語的知識、とくに古典語の重要性を強調した⁹⁶⁾。

1834年には「アービトゥア規程」が改訂され、大学進学には、ギムナジウムで9年間修学し、さらにアービトゥアに合格することが必要になった。1837年には教科課程が見直されて、古典語重視になった。特にギリシャ語に対するラテン語優位が一層著しくなった⁹⁷⁾。

ここにドイツ特有の教育体制、すなわち「ギムナジウム体制」が成立したのである。こうした「ギムナジウム体制」はエリート養成機能を持った。ギムナジウムの全授業時間の40%が古典語（ラテン語・ギリシャ語）で占められたことからわかるように、これだけの準備をするのは一般庶民にはほぼ不可能であった。つまり、古典語は一般民衆がギムナジウムに進学するのを阻止する役割を客観的に果たしたのである⁹⁸⁾。古典語はピエール・ブルデューの指摘する「文化資本」そのものであったと言える⁹⁹⁾。

この「ギムナジウム体制」は後の「教養市民層」の発生を促すことになった。19世紀中頃以降、工業化と科学技術の飛躍的發展の中であってさえも、日常生活ではとうの昔に用いられなくなった「死語」の古典語が重い意味を持ったのである¹⁰⁰⁾。それは前稿で指摘したS. G. ウォーバークの物の考え方、見方、立ち居振る舞いに典型的に現れている¹⁰¹⁾。古典語とギムナジウムはドイツ教

養市民層のステータス・シンボルであったと言えよう。

5. ベルリン大学

1804年フランス皇帝の座についたナポレオンは、ヨーロッパ各地に触手を伸ばしていった。ナポレオンはアウステルリッツでオーストリア・ロシア連合軍を破り（1805年10月）、1806年10月にはイエナ・アウエルシュテットでプロイセン軍を撃破した。これを受けて1807年7月「ティルジットの和議」が成立した。この結果、プロイセンはエルベ河左岸の土地をすべて失い、31万平方キロ以上の領土は半減して15万平方キロとなった。しかも1億4,000万フランケンに上る賠償金を支払わされることになった¹⁰²⁾。プロイセン王フリードリッヒ・ヴィルヘルム三世は、この屈辱をはね返すべく改革に着手した。こうして「シュタインの改革」が開始された。この改革は農業、都市自治、軍制など広範囲にわたったが、なかでも重要な位置を占めたのが、教育改革であった¹⁰³⁾。この内大学については、王の枢密顧問官であったバイメ（Karl Friedrich Beime）によって新しい高等教育機関の設立が模索された。このバイメの要請に応じて、フィヒテが新しい高等教育機関についての建白書を提出した。それが『ベルリンに設立予定の、科学アカデミーと緊密に結びついた、高等教授施設の演繹的プラン』であった。そのほかにも、自分で勝手に書いて発表したシュライエルマッハーの『ドイツの意味における大学についての雑感、および、新たに設立されるべき大学についての補説』がある。さらにシュテフェンスの『大学の理念についての講義』も出版された¹⁰⁴⁾。また、フィヒテはすでに1807年12月から翌年3月にかけて、ナポレオン軍支配下のベルリン科学アカデミーで14回にわたる『ドイツ国民に告ぐ』の講演を行っていた。フィヒテがこの講演で訴えたかったのは、内的な精神的な眼をもった人間、つまり、日常生活に直接関わる物質的利害にとらわれない、また自分を全体の中へ位置づけ、全体の一部として考えられる人間に国民を改造することであった。彼の目的はドイツ国民を教育し、それを通じてドイツを解放することであった¹⁰⁵⁾。

1809年2月、フンボルトは行政改革で新たに生まれた「宗務公教育庁」の長官に就任すると、フィヒテ、シュライエルマッハー、シュテフェンスなどの考えを総合し、そこに自分の持論を組み込んで、バイメ流の「ベルリン総合教授施設」ではなく、「ベルリン大学」の設立に向けて動き出したのである。そして1810年5月の勅令で、同年9月から開学されることが決定したのである。フンボルトが宗務公教育局長官の地位にいたのは1810年6月までのわずか1年3ヶ月あまりであり、ベルリン大学が開学した時に、彼はすでにプロイセンのオーストリア全権大使としてウィーンに着任していた¹⁰⁶⁾。しかし、この短期間にフンボルトが示した「ベルリン大学」のあるべき姿は「フンボルト理念」として後世に長く語り継がれることになったのである。

ここで、「フンボルト理念」の内容を少し詳しく見ることにする。

フンボルトの教育に対する考え方は『国家活動の限界を確定せんがための試論』¹⁰⁷⁾によく現れている。その中でも代表的なものが「人間の真の目的は、——変わりやすい傾向ではなく、いつまでも変わらない理性によって示されるのであるが、——人間の持つ諸力を最高にしかも最も調和のとれた一つの全体へと陶冶すること（Bildung）」である¹⁰⁸⁾。フンボルトは古代ギリシャ指向が強く、フランスのドイツ侵攻という事態を受けて、ますます反フランス文化的態度に傾き、古

代ギリシャを理想としてドイツを文化国家として再興しようと考えたのである¹⁰⁹⁾。

ベルリン大学では、こうしたフンボルトの考えを受け入れ、新興のドイツ観念論哲学と融合した「陶冶」(Bildung)を目指す人文主義的教育が取り入れられた。フンボルトは一般的陶冶に優先して行われる専門的な職業準備教育を排し、自己の内的改善と醇化に力点を置いた。フンボルトによれば、学問は知識の集合体もしくは百科辞典的な統計ではない。つまり、所有ではなく、行為であり活動であった。ここから学問は教授から学生へ一方に伝えられるものではなくて、双方が産み出すものだという発想につながっていく¹¹⁰⁾。こうして研究と教育の統一という考え方が大学史上初めて提出されたのである。大学では教授、学生ともに探求する者、創造する者であるとの認識である。これを実現するためには、教える自由と習う自由が必要である¹¹¹⁾。こうして『試論』で主張しているように「国家は学問の内容に立ち入ってはならない」つまり「大学の自治」という考え方が自然に導き出されたのである。

しかし、ベルリン大学およびフンボルト理念を取り巻く状況は、その後大きく変化することになる。その最大の原因は19世紀前半にドイツで起きた工業化である。こうした状況の中で、フンボルトが忌避した「パンのための学問」の典型である「工科大学」¹¹²⁾ (Technische Hochschule) や「商科大学」¹¹³⁾ (Handelshochschule) が設立され、しかも徐々に力を持つようになったのである。こうした傾向は1871年の普仏戦争勝利後の一大ブームによって一層強められ、ついに1899年には「工科大学」が博士号授与権を獲得するにいたって、もはや後戻りのできない状態になったのである¹¹⁴⁾。

本国ドイツですっかり変容をとげた「フンボルト理念」がその後一番生かされたのはアメリカである。19世紀アメリカのドイツ留学生は8,000人を越えたという。そしてその多くが「復誦」と呼ばれる旧態依然としたアメリカの大学の授業改革に乗り出したのである。留学生たちはドイツで体験した「ゼミナール」や実験室での実験を通して教授たちと学生たちが肩を並べて真理の追求に邁進する姿をアメリカでも実現したいと考えたのである¹¹⁵⁾。

なかでも熱心であったのが、ジョンズ・ホプキンス大学であった。こうした考え方はほかの大学に拡大していき、今日ではアメリカを代表するハーバード大学やプリンストン大学、ジョンズ・ホプキンス大学、コロンビア大学などは「リベラルアーツ・カレッジ」と呼ばれるようになった。そして大学で一般教養を学び、しかる後、大学院で専門的・実用的な学問をするというスタイルができ上がったのである¹¹⁶⁾。

Ⅲ. 教養市民層とドイツ的教養

1. 教養市民層の形成

「教養市民層」(Bildungsbürgertum)とは19世紀初頭から20世紀はじめにかけてのドイツ近代史で政治・社会・文化の各面にわたって圧倒的な影響力を誇ったエリート層のことである¹¹⁷⁾。

もっとも「教養市民層」という言葉が一般化したのは比較的最近になってからである¹¹⁸⁾。

野田宣雄はクラウス・フォン・ドゥーグを引きながら「教養市民層」の特徴を次のように説明している。まず第1に大学教育を受けていること。第2に教養市民層は自身の子弟に引き継がれる。

第3に彼らだけに特有なメンタリティーや行動様式を持つ。第4に社会的威信が経済的裕福さよりも重視される。第5にプロテスタントが圧倒的に多い。第6に社会の「文化エリート」である。第7に大学教授、ギムナジウム教師、聖職者、著作者、芸術家、ジャーナリストなどの職業につく者が含まれる¹¹⁹⁾。

フォンドゥングにしたがえば、カトリック教徒はごく少数の例外を除いて「教養市民層」への参入は許されなかった。また工科大学出身者も「古典主義的」「人文主義的」教育を受けていないという理由で教養市民とは認められなかった。さらに教養市民がいったん労働運動に走れば教養市民たる資格を失った。このように、「教養市民層」はきわめて排他的な、身分としての性格の強い社会階層であった¹²⁰⁾。

フォンドゥングは「教養市民層」の第1のメルクマールとして大学教育を受けていることを挙げたが、この考え方を強力に後押ししたのが1810年設立のベルリン大学である。ベルリン大学の設立を通じて、教養理念と大学制度が結びつけられ、教養理念は生涯を通じて人格の多面的で調和的な完成という思想を核心に据えつつも、大学において学問に親しむことをその不可欠の前提条件とするようになったのである¹²¹⁾。

フンボルトやフィヒテは、功利主義的で実用主義的な学問への見方を排し、学問はなんらかの実際的な目的に奉仕するのではなく、純粋に学問のための学問として研究されるべきだとする「学問イデオロギー」(Wissenschaftsideologie)ともいべき特異な考え方を生み出すにいたった。このイデオロギーを受けて、大学の任務は、学生たちに専門的な職業のための教育を施すことではなく、各学生のうちにひそむ「学問の理念」を呼び覚まし、学生たちが、「あらゆる物事を学問の視点から捉えることを第二の天性とする」ように仕向けることであるとされた。さらに、学問は、個別的で分析的で断片的なものであってはならず、究極的にはあらゆる知識をひとつの理念にまとめあげる総合的な性格をおびていなければならないとされた。こうした学問の総合性にたいする要請が、それを保証するものとして哲学に諸学のなかでも優越した地位を与え、知識の哲学的総合性を象徴するヘーゲルの壮大な体系を生み出すことになったのである¹²²⁾。

しかし、ベルリン大学や後に続いた新しい大学は「フンボルト理念」と現実の板ばさみとなり、大きな妥協を強いられることになった。

神学部、法学部、医学部の学生たちが大学に来る目的は、第一に官僚になったり、聖職者や医師などの専門的自由職に就くことであった。特にプロイセンの高級官僚たちには、大学を国家の強力なコントロールのもとに置き、その官僚養成機関としての役割を重視しようとする傾向が強かった。こうしてベルリン大学の規約にも大学の目標として「若者たちに国家および教会の高級の職務に就くための能力を身につけさせること」が謳われることになった。ここに「フンボルト理念」は功利主義者たちによってかなり後退させられたのである¹²³⁾。

しかし、「パンのための学問」をする功利主義者にとっても教養理念を前面に押し出すベルリン大学など新大学卒業の恩恵は十分あった。つまり高級官僚、裁判官、医師などの職業に就いた者たちも、その実態はどうであれ、たんに専門的知識を身につけているだけではなく、教養を身につけた者であるという社会的評価を獲得することができたからである。こうして、19世紀以降のドイツの官僚政治は、官僚たちの専門的能力が教養理念の芳香に包まれることによってはじめ

て、国民の間に倫理的な意味でも信頼性をかちえ、世界に名だたる効率性を誇りえたのである¹²⁴⁾。

教養市民層は、結果的に、ドイツの政治、社会、文化の各領域にわたる圧倒的に優れたエリート層として君臨し、さらに自らを再生産していく装置となったのである。こうしてドイツ市民社会は、「教養市民」と商工業者に代表される「所有市民」の二つに分化し、両者の間に亀裂と対立が生じるようにもなった¹²⁵⁾。

2. 教養市民層への批判

「教養市民層」というドイツ独特の社会階層¹²⁶⁾については批判も多い。その代表的なものがニーチェである。ニーチェは『反時代的考察』の中で、「ドイツにおいてどういう類の人間が支配権を得るに到らねばならなかったのであろうか？この勢力、この類の人間を私は名ざしたい——彼らは教養の俗物（Bildungsphilister）である」¹²⁷⁾とし、さらに続けて「彼はこのように自己認識を全く欠いているので、自分の「教養」こそ正当なドイツ文化の十分な表現であると心から固く信じている。そしていたるところで自分と同種の教養人を見出し、学校や大学や美術館などの公の一切の施設は彼の教養性に即して、彼の要求に従って、組織されているので、彼はまたいたるところで、現代ドイツ文化の尊敬すべき代表者であるという勝ち誇った感情を抱き続け、これに応じた主張と請求とをなすのである」¹²⁸⁾と、さらに「教養の俗物のかの妄想における錯誤は、彼がいたるところで自分自身と同形の特徴を再発見し、すべての「教養ある者」のこの同形の特徴からドイツ的教養の一つの様式の統一性、要するに一つの文化を推論することにおそらく由来するのであろう」¹²⁹⁾と述べている。また、別の箇所でも「ここでその将来が信じられているあのドイツ文化——富と優雅と気取った偽装の文化——は私の信じているドイツ文化の極めて敵意ある対立像であると私は感ずるからである」¹³⁰⁾と述べて「教養市民層」を厳しく批判している。

ニーチェは「教養市民層」の「教養」が、教養市民層の再生産の過程で形骸化し、いわば「箔付け」でしかないのを批判¹³¹⁾したのである。それはソースティン・ヴェブレンの「顕示的消費」¹³²⁾にならって言えば、「顕示的教養」つまり、見せびらかしのための教養ということになる。

ニーチェにとって「教養」とはギリシャ的理想すなわち完成された人間に向けての内面化・総合化であったため、この理想とは程遠い所へと進みつつあった「教養市民層」を批判した¹³³⁾。しかし、ギリシャ的な理想の「教養」は古代ギリシャにおいて一部の特権階級にしか実現しえなかったのも事実であり、当時のドイツの新興ブルジョワジーの台頭による「教養」の大衆化はある意味で不可避であった。この点でニーチェの批判はやや「ないものねだり」的であるが、これはまた別の話である。

ここでもう一人の「教養市民層」批判者に触れておきたい。それはマックス・ヴェーバーである。ヴェーバーは自らも「教養市民層」に属しながら、これを嫌悪し、批判した人物の一人である。ヴェーバーは「教養市民層」の中でも特に、国を動かす「官僚」にその矛先を向ける。もちろんヴェーバーはドイツ官僚制を「倫理上非のうちどころのない機械体系」をなしており、専門的に訓練された官僚層が政治的に圧倒的な重要性を有している点では「ドイツは世界のトップ・クラスである」と評価している¹³⁴⁾。しかし、一方でヴェーバーは、ドイツがこのような官僚制をいち早く発達させたために、そこでは責任あるカリスマ的指導者の登場がいちじるしく困難に

なってしまった状況を慨嘆したのである¹³⁵⁾。

ヴェーバーの目には、ギムナジウムと大学で新人文主義的教育を受け「教養」を身につけた官僚たちは、いかに有能で倫理的にすぐれていても、政治家に必要な「指導者精神」とは無縁であり、「政治家に向かない人間」とであると映った。しかし、それにもかかわらず、特に1890年以降では官僚が指導的地位につき、議会は官僚の統治に対して批判や苦情を述べるだけの「消極的」役割にあまじっているとヴェーバーには感じられたのである¹³⁶⁾。

ヴェーバーを危惧させたもう一つの要因は中国との類似である。中国は科举試験を通じて、古典を範とした形成的訓練、規範に忠実な思考形式や心情を重視した官僚を選抜した。そして形式的な人文主義的教養を核として閉鎖的、排他的な身分が形成され、ここから生み出された官僚たちによる政治が中国を停滞にいたらしめたという認識である。ヴェーバーは似たような体制をとるドイツも中国と同じ運命をたどるのではないかと恐れたのである¹³⁷⁾。ヴェーバーはさらに「ブルシェンシャフト」と呼ばれる学生組合制度が、ドイツ教養市民層の「同族交配」に一層拍車をかけたと分析する¹³⁸⁾。これらは、イギリスのジェントルマン教育と名望家による政治を評価するヴェーバーが教養市民層批判を展開する要因となった。

3. ドイツ的教養を構成するもの

ヘルムート・プレスナー (Helmuth Plessner) は、ドイツ国民を「遅れてきた国民」(die verspätete Nation) だと言う。プレスナーは、ニーチェの言葉を援用しながら「われわれドイツ人は遅刻して来た者であり、国民としては、その歴史的な遅れを取りもどしてはいない。けれども・・・当人にとっては一つの創造的可能性を意味する。内面の力をふるいおこすための励ましを意味する」と続ける¹³⁹⁾。

プレスナーの言葉に従えば、ドイツにおける「教養」が、一種独特の「ドイツ的教養」= Bildung として発展していった要因も、根本のところでは、ドイツ人の「遅れてきた国民」意識に求められる。こうしたドイツ人の意識は「民族」(Volk) という言葉にも現れる。この言葉はヘルダーが Nation (民族・国家) に対抗するため、特別な意味を持たせたのである¹⁴⁰⁾。ドイツが小邦に分裂していた17世紀フランスはルイ王朝による中央集権国家を誕生させていた。このフランスに対する憧れと妬みがなにか根源的かつ内面的の深みを持つ「民族」(Volk) という概念を生み出したと言える。この考えを敷衍すると、ローマ的なものすなわちその後継とみなされているフランス的なものはドイツ民族の根源にひそむ力の側から見て内部にいる適役だということになる¹⁴¹⁾。

「先進国」であるイギリスとフランスに対する反発はさまざまな形で発揮されるが、一つの典型が「哲学」(カントが論じた「哲学部」の哲学ではなく狭義の哲学) である。その現れがイギリス経験論と功利主義への反発である。経験論はロックに始まりバークリを経てヒュームに至る思想で、「人間経験だけを尊重し、超越的存在、形而上学的原理と絶縁する」¹⁴²⁾ という考え方であり、功利主義はベンサムに始まり、J. S. ミルに至る思想で「行為や制度の社会的な望ましさは、その結果として生じる効用 (utility) によって決定される」という考え方である¹⁴³⁾。カントからフィヒテ、シェリングを経てヘーゲルに至るドイツの哲学者たちは、イギリス流の思想に反発し、思弁的な哲学をうち建てたのである。いわゆるドイツ観念論哲学の誕生である。なかでもシェリ

ングは、「私はロックを軽蔑する」とまで言っている¹⁴⁴⁾。プレスナーはこれを受けて「ほかのヨーロッパ人より深いドイツ人は皆シェリングと同じように感じたのである。世界観的深みのない文化、その深みをくみとり、その深みのために個人を投入することのない文化など、ドイツ人の了解するところでは考えられない」と言う¹⁴⁵⁾。また、功利主義への反発は、「パンのための学問」を軽蔑する「フンボルト理念」へと繋がっていくのである。

一方でフランスについてプレスナーは、「政治的に、精神的に大きな脅威はフランスからのみやって来た。ルイ14世の国家、啓蒙主義、革命及びナポレオンによる革命のシーザー的実現を通じてやってきた。ラテン精神によって西欧に対する誘惑的な支配権力となった。あのより幸福で明晰なフランス・・・このフランスにドイツ人は憤懣やるかたない思いをさせられた」¹⁴⁶⁾ と言い、このようなフランス的なものへの反発からドイツにシュトゥルム・ウント・ドランクやロマン主義が起こったと主張する。プレスナーはこれを説明して「・・・シュトゥルム・ウント・ドランクのもつ激しさであり、あるいはドイツロマン主義文学と音楽のもつ情緒性と表情である。このロマン主義こそは、重厚さや暗さ、大きさや重さ、誠実さや夢想性、気まぐれな荒っぽさや細部への執着等、まぎれもない特徴によってドイツ性の観念を世界の人々の頭に植えつけた」¹⁴⁷⁾ とする。このロマン主義のもつ特徴こそ、ニーチェが言う「ディオニュソスの」なもの¹⁴⁸⁾ と符合する。

また、プレスナーは、ドイツ精神の表現にあって一段高い形式が音楽と哲学であるとする¹⁴⁹⁾。これもニーチェの「ドイツ音楽とドイツ哲学の一致というこの密議は、われわれに一つの新しい生き方を指示している」¹⁵⁰⁾ との見方を踏襲したものと言える。

ドイツ的教養を構成するものとは、畢竟、「遅れてきた国民」であるドイツ人が、イギリスやフランス（特にフランス）への反発やルサンチマンから生み出した思弁的な哲学とロマン主義的また新人文主義的文芸作品、それに「ドイツ精神のディオニソスの根底からわきあがってきた力の一つ」¹⁵¹⁾ であるドイツ音楽の「アマルガム」であると言える。

おわりに

ニーチェは「教養市民層」を「教養俗物」として厳しく批判したことはすでに述べたが、教養市民たちも自分たちの問題にまったく気付かなかったわけではない。たとえば官僚たちは、大学と国家試験によって官僚としてふさわしい見識と人格を備えているとみなされたが、彼らは制度化された大学教育が内面の陶冶として十分であったとは受け止めていなかったのである¹⁵²⁾。宮本直美は、「学習や試験を、手段として活用することに徹しきれなかった彼らの意識自体の中に、ドイツの一つの特異性が表現されている」¹⁵³⁾ と言う。つまりドイツ教養市民たちは、教養が古典語の知識でも、資格試験でも、官僚という地位でもなく、ただ内面的陶冶という抽象的なものに「捉えきれなさ」を感じており、それだけに、社会的に教養があるとみなされていたはずの人々がなお教養を自覚的に志向する芸術活動に従事していたことは注目に値する。宮本はリンガー (Fritz K. Ringer)¹⁵⁴⁾ やフレーフェルト (Ute Frevert) を援用しながら、市民層がBildungを通じて自己を高めるといふ思想が、生得的でかつ永続的に不変の地位を持つ貴族に対抗して、自身

の努力や心構えの意識的な継続が価値あるものだとする信念の表明になっていたことを指摘する¹⁵⁵⁾。すなわち市民たちにとって重要だったのは、「教養」への到達ではなく、「どのように生きるか」であった。言い換えれば、「教養」へと不断に向かう過程、その時間の継続が大切だということである¹⁵⁶⁾。実はこの考え方はニーチェのものとは一致する。ニーチェは「教養とは何か？教養の目的は？彼の最も高貴な同時代人たちを理解し助成すること。生成しつつある、やがて来たらんとする人々を準備すること。教養は、陶冶されるべきもののみ関係し得るのであり、叡智的性格には関係し得ない。教養の課題、彼の民族の最も高貴な志向の中で生きかつ活動すること。したがって、単に受容し学ぶだけでなく、生きること」¹⁵⁷⁾と述べている。ニーチェはショーペンハウアーから「最もきびしい自己追求、自己陶冶」を学び取ったという¹⁵⁸⁾。大切なことは生涯自己陶冶を怠らないということである。

宮本はドイツ教養市民層の生涯にわたる自己陶冶の一つとして音楽への傾倒を挙げている。それがたとえ「教養のアリバイ」¹⁵⁹⁾であったとしても、それも含めて「ドイツ的教養」と言える。

注

- 1) 竹内綱史：大学というパラドクス～《教養施設》に関する若きニーチェの思索をめぐって～、宗教学研究紀要、2004年。p.17（シラーの表現として）
 シェリング：学問論（勝田守一訳）、岩波書店、1989年。pp.48～49
 勝田訳では「生業（なりわい）の学」となっている。ちなみにマックス・ヴェーバーも「職業としての学問」の中でこの問題に言及している。（尾高邦雄訳、岩波書店、1999年。p.31参照）
 内藤克彦：シラー、清水書院、2006年。p.94
- 2) 村上陽一郎：やりなおし教養講座、NTT出版、2005年。pp.118～180
- 3) 長谷川如是閑：私の常識哲学、講談社、1987年。pp.296～300（巻末の田中浩：戦後日本の新しい文化創造への提言を参照）
- 4) 竹内綱史：前掲論文 p.16
- 5) 内藤 貴：初期ニーチェにおける陶冶論と教育論～Bildung理解を中心として～、哲学第115集（慶應義塾大学三田哲学会）、2006年。p.2
- 6) 清水真木：これが「教養」だ、新潮社、2010年。pp.49～51
- 7) educationの語源はラテン語のeducereでこれは「外へ引き出す」の意味であり、ドイツ語のErziehung（教育）の元の動詞erziehenと同じ意味である。（erは「外へ」、ziehenは「引く」）
- 8) 手塚富雄・神品芳夫：増補ドイツ文学案内、岩波書店、2007年。pp.51～52
- 9) 江藤恭一：ドイツのこころ、講談社、1984年。p.24
- 10) 登張正實・小栗 浩：ヘルダーとゲーテ～ドイツ・フマニスムの系譜（世界の名著第38 ヘルダーゲーテ、中央公論社、1998年所収）。p.31
- 11) 相良守峯：ドイツ文化と人間像、三修社、1974年。p.46
- 12) 手塚富雄・神品芳夫：前掲書 pp.58～59
- 13) 内藤克彦：前掲書 p.88
- 14) 登張正實・小栗 浩：前掲書 p.46
- 15) 内藤克彦：前掲書 pp.117～118, p.121, pp.124～125
- 16) 相良守峯：前掲書 pp.34～35

- 17) 同上 p.50
- 18) 西村 稔：文士と官僚～ドイツ教養官僚の淵源，木鐸社，1998年．P.307
手塚富雄・神品芳夫：前掲書 p.171, p.173, p.176
- 19) 相良守峯：前掲書 p.73, p.75, p.76
- 20) 登張正實・小栗 浩：前掲書 p.51
- 21) 手塚富雄・神品芳夫：前掲書 p.167
- 22) 曾田長人：近代ドイツのヒューマニズム，早稲田大学地中海研究所，2007年．p.35
- 23) 宮本直美：教養の歴史社会学～ドイツ市民社会と音楽，岩波書店，2006年．pp.48～49
澤田 章：ヘーゲル，清水書院，1996年．p.104
- 24) 曾田長人：前掲論文 p.36
- 25) 島田 了：ヴィンケルマンが目指したもの～「ギリシア美術模倣論」について，愛知大学 言語と文化
No.20. pp.69～70
- 26) 曾田長人：人文主義と国民形成，知泉書館，2005年．pp.57～87
- 27) 曾田長人：同上 pp.89～119
内藤 貴：前掲論文 p.3
- 28) 曾田長人：前掲論文 pp.39～40
- 29) 西村貞二：フンボルト，清水書院，1990年．pp.23～24
- 30) 内藤克彦：前掲書 pp.84～85, p.125
- 31) フィヒテ：教育寸言（椎名萬吉訳）[ドイツ国民教育論，明治図書，1973年所収]．pp.165～166
- 32) ヘルダーリン：ヘルダーリン詩集（川村二郎訳），岩波書店，2004年
- 33) 澤田 章：前掲書 p.103
- 34) ヘーゲル：歴史哲学講義（下）（長谷川宏訳），岩波書店，2005年．p.8, p.12
- 35) 山田耕太：ギリシア・ローマ時代のパイディアと修辞学の教育．p.217
- 36) 廣川洋一：ギリシア人の教育～教養とはなにか～，岩波書店，1990年．pp.12～14
- 37) G. ハイエット：パイディア～ギリシア文化を彩る理想の数々～（村島義彦訳）（W. JaegerのPaideia～
Die Formung des Griechischen Menschenの英訳の和訳）．p.169
山田耕太：前掲論文 P.218
- 38) 廣川洋一：前掲書 p.22
- 39) 廣川洋一：プラトンの学園アカデメイア，岩波書店，1981年．p.1, p.5, p.29
塩野七生：ルネサンスとは何であったのか，新潮社，2010年．pp.121～125, p.153
- 40) 廣川洋一：プラトンの学園アカデメイア．pp.121～122, p.137
- 41) プラトン：国家（藤沢令夫ほか訳）（世界の名著第7巻 プラトンⅡ，中央公論社，1988年所収）．pp.242
～290
- 42) 廣川洋一：プラトンの学園アカデメイア．p.122
- 43) 廣川洋一：イソクラテスの修辞学校～西欧的教養の源泉～，岩波書店，1984年．p.27
- 44) 同上 pp.76～78, p.80
山田耕太：前掲論文 p.220 「哲学」という言葉を最初に用いたのはピュタゴラスである。
- 45) 廣川洋一：イソクラテスの修辞学校．pp.114～116
山田耕太：前掲論文 p.223
- 46) 廣川洋一：イソクラテスの修辞学校 pp.180～182
- 47) 柿田秀樹：倫理のパフォーマンス～イソクラテスの哲学と民主主義批判～，彩流社，2012年．pp.114～
116

- 48) 今道友信：アリストテレス，講談社，2004年． p.143
 廣川洋一：プラトンの学園アカデメイア． pp.144～145
- 49) 同上 pp.162～163
 今道友信：前掲書 pp.154～155
 田中美知太郎：アリストテレスの思想と生涯（世界の名著第8巻 アリストテレス，中央公論社，1972年所収）． p.27
- 50) 同上 p.33
 モスタファ・エル＝アバディ：古代アレクサンドリア図書館（松本慎二訳），中央公論社，1991年． p.64，pp.69～73
- 51) 川島清吉：プラトンのアカデメイア，公論社，1977年． p.5， p.58
- 52) 廣川洋一：プラトンの学園アカデメイア， pp.29～42
- 53) モーゼス・I・フィンレー：古代ギリシア人（山形和美訳），法政大学出版局，1989年． p.117
- 54) 廣川洋一：イソクラテスの修辞学校， p.61
- 55) 廣川洋一：ギリシア人の教育， p.30
- 56) モーゼス・I・フィンレー：前掲書 p.169
- 57) クロード・モセ：ギリシアの政治思想（福島保夫訳），白水社，2004年． p.79
- 58) 同上 pp.80～81， pp.85～86
- 59) 南原 繁：政治理論史，東京大学出版会，1962年． p.47
- 60) 小林雅夫：ローマ・ヒューマンイズムの成立． p.3
- 61) 山田耕太：前掲論文 pp.219～220
- 62) 小林雅夫：前掲論文 pp.4～5
- 63) 同上 pp.5～6
- 64) 同上 p.6， p.8
- 65) 山田耕太：前掲論文 p.218
 廣川洋一：ギリシア人の教育， p.38（2世紀の文人ゲリウスはローマ人のいうフマニタスがギリシア語のパイディアに相当すると言っている。）
- 66) 小林雅夫：前掲論文 p.3
 村上陽一郎：前掲書 pp.30～31
- 67) 寺門 伸：「リベラル・アーツ」とはなにか～大学における「教養」～． p.2
- 68) 村上陽一郎：前掲書 p.33
- 69) 寺門 伸：前掲論文 pp.2～3
- 70) 同上 p.4
- 71) C. H. ハスキンス：大学の起源（青木靖三・三浦常司訳），社会思想社，1977年． p.38
- 72) 西村 稔：前掲書 pp.29～30
- 73) C. H. ハスキンス：前掲書 pp.38～39， pp.166～167
- 74) 同上 p.57
- 75) 藤井基貴：近代ドイツの大学における「学修の手引き」～ケーニヒスベルク大学哲学部に注目して～，名古屋高等教育研究第8号，2008年． pp.137～138
 西村 稔：前掲書 p.342
 カント：諸学部への争い～3部からなる～（角忍・竹山重光訳）[カント全集18，岩波書店，2002年所収]
- 76) 藤井基貴：前掲論文 p.138
- 77) 同上 pp.140～142

- 78) カント：前掲書 p.26
- 79) 鈴木文孝：カントの大学論. p.21
- 80) 勝田守一：解説 [シェリング：学問論，岩波書店，1989年所収]. p.218
- 81) 同上 p.216
- 82) カント：前掲書 pp.38～39
- 83) 西村 稔：前掲書 p.342
- 84) シェリング：前掲書 p.102
- 85) 同上 p.103
西村 稔：前掲書 p.343
- 86) 廣川洋一：プラトンの学園アカデメイア. p.35
- 87) 望田幸男：ドイツ・エリート養成の社会史～ギムナジウムとアビトゥーアの世界～，ミネルヴァ書房，2000年. p.36
- 88) 同上 p.36
M.クラウル：ドイツ・ギムナジウム200年史～エリート養成の社会史～（望田幸男ほか訳），ミネルヴァ書房，1988年. pp.6～7
- 89) 同上 pp.8～9
- 90) 望田幸男：前掲書 pp.33～34
- 91) 同上 pp.34～35
- 92) 同上 p.38
- 93) ベーター・ルントグレーン：ドイツ学校社会史概観（望田幸男監訳），晃洋書房，1995年. p.98
- 94) 望田幸男：前掲書 p.40
- 95) 同上 p.41
- 96) 同上 pp.41～42
- 97) 同上 pp.45～46
- 98) 望田幸男：ギムナジウムの社会的・文化的機能 [規範と統合，岩波書店，1990年所収]. pp.72～75, p.83, p.85
- 99) 田中文憲：フランスにおけるエリート主義，奈良大学紀要第35号，2007年. pp.23～24
- 100) 望田幸男：ギムナジウムの社会的・文化的機能. p.84
- 101) 田中文憲：シーグムンド・ウォーバーグ～最後のマーチャント・バンカー，奈良大学紀要第40号，2012年. pp.21～22
- 102) 亀山健吉：フンボルト～文人・政治家・言語学者～，中央公論社，1978年. pp.109～110
- 103) 同上 p.111
望田幸男：ドイツ・エリート養成の社会史. p.39
- 104) 梅根 悟：解説 [フィヒテ：大学の理念と構想（梅根 悟訳），明治図書，1973年所収]. pp.246～248
- 105) 福吉勝男：フィヒテ，清水書院，1990年. pp.77～80
- 106) 梅根 悟：前掲書 p.249
亀山健吉：前掲書 p.124
- 107) 吉永 圭：リバタリアニズムの人間観～ヴィルヘルム・フォン・フンボルトに見るドイツ的教養の法哲学的展開～，風行社，2009年. p.133
ちなみに、江島正子は「国家の権限の限界を明らかにするための試論」としている。（フンボルトの人間形成論，ドン・ボスコ社，1996年. p.34）原題はIdeen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen。

- 108) 同上 p.175
- 109) 同上 pp.298～299
- 110) 西村慎二：前掲書 pp.105～108
- 111) 同上 pp.108～109
- 112) 進藤修一：近代ドイツのエリート教育～「エリート」をめぐる教育改革の100年～ [橋本伸也ほか：エリート教育，ミネルヴェ書房，2001年所収]. p.131, pp.137～141
- 113) ヘルマン・レヴィ：イギリスとドイツ（高橋哲雄訳）～類似性と対照性～，未来社，1974年. p.54
- 114) 同上 pp.50～51
進藤修一：前掲書 p.141
- 115) 潮木守一：フンボルト理念の終焉？～現代大学の新たな次元～，東信堂，2008年. pp.129～134, pp.140～144
- 116) 同上 pp.146～151
清水真木：前掲書 p.135
- 117) 野田宣雄：ドイツ教養市民層の歴史，講談社，1997年. p.3
- 118) 同上 p.13
宮本直美は「Bildungsbürgertumという語自体は1945年以降に使用されるようになった術語」としている。（教養の歴史社会学. p.32）
- 119) 同上 pp.13～15
- 120) 同上 pp.15～16
- 121) 同上 pp.21～22
- 122) 同上 pp.22～23
- 123) 同上 pp.24～25
- 124) 同上 pp.26～27
- 125) 同上 pp.31～33
- 126) 望田幸男：近代ドイツ＝「資格社会」論の視点 [望田幸男編：近代ドイツ＝「資格社会」の制度と機能，名古屋大学出版会，1995年所収]. p.6
野田宣雄：前掲書 p.16
- 127) ニーチェ：ダーヴィト・シュトラウス，告白者と著述家 [反時代的考察（小倉志祥訳）ニーチェ全集4，筑摩書房，2011年所収]. p.16
- 128) ニーチェ：前掲書 p.17
- 129) ニーチェ：前掲書 p.17
- 130) ニーチェ：教育者としてのショーペンハウアー [前掲書]. p.306
- 131) 内藤 貴：前掲論文 p.19
- 132) ソースティン・ヴェブレン：有閑階級の理論，筑摩書房，2002年. pp.82～117
- 133) 内藤 貴：前掲論文 pp.18～20
- 134) 野田宣雄：前掲書 p.57
- 135) 同上 p.62
- 136) 同上 pp.77～78, p.80
- 137) 同上 pp.84～87
- 138) 同上 p.81
潮木守一：ドイツの大学～文化史的考察～，講談社，1998年. pp.26～29
- 139) ヘルムート・プレスナー：ドイツロマン主義とナチズム～遅れてきた国民～（松本道介訳），講談社，

- 1995年. p.3, p.14
- 140) 同上 p.83, p.87
塩川伸明：民族とネイション～ナショナリズムという難問～，岩波書店，2008年. pp.38～46
- 141) ヘルムート・プレスナー：前掲書 p.37, p.84, pp.89～93
- 142) 大槻春彦：イギリス古典経験論と近代思想 [世界の名著27 ロック ヒューム，中央公論社，1968年所収]. pp.20～21
- 143) J. S. ミル：功利主義論 [世界の名著38 ベンサム J. S. ミル，中央公論社，1967年所収]. pp.459～528
- 144) ヘルムート・プレスナー：前掲書 p.175
- 145) 同上 p.176
ドイツ観念論は、人間の理性や精神を究極の絶対者（神）の位置にまで高め、いっさいのものを、その絶対的な精神の発展するみちすじにそって、低きより高きへ発展的・段階的に位置づけるヘーゲルに至って一つの頂点に達した。（澤田 章：ヘーゲル，p.9参照）
- 146) 同上 p.94
- 147) 同上 p.38
- 148) ニーチェ：悲劇の誕生～音楽の精神からの～（西尾幹二訳） [世界の名著46 ニーチェ，中央公論社，1996年所収]. pp.453～617
- 149) ヘルムート・プレスナー：前掲書 p.176
- 150) ニーチェ：悲劇の誕生. p.570
- 151) 同上 p.568
- 152) 宮本直美：前掲書 pp.74～75
- 153) 同上 p.75
- 154) F. K. リンガー：読書人の没落（西村 稔訳），名古屋大学出版会，1991年. pp.20～28
- 155) 宮本直美：前掲書 pp.60～61
- 156) 同上 p.61
- 157) ニーチェ：講演の改作のための序言、構想、および諸思想（1872年夏から冬）（「われわれの教養施設について」） [ニーチェ全集 3 哲学の書（渡辺二郎訳），筑摩書房，2010年所収]. p.197
- 158) 小倉志祥：解説 [ニーチェ全集 4 反時代的考察，筑摩書房，2011年所収]. p.516
- 159) 宮本直美：前掲書 pp.79～140

Summary

In the beginning of the 1990's, departments of liberal arts disappeared from most Japanese universities. At the same time, the discussion about 'education or culture' heated up in Japan.

This paper aims to analyze German education, or *Bildung*, which was introduced into Japan during the Taisho era.

The concept of 'education' was born as *paideia* in ancient Greece, *Paideia* was inherited as *artes liberales* by the European universities of the medieval ages, and studied as compulsory prerequisite subjects before going on to theology, law, or medicine.

After Kant, the departments of *artes liberales* became departments of *philosophiae* and attained the most prestigious position in the universities.

Germany, which recognized itself as '*die verspätete Nation*' with resentment against England and France (especially France), produced the concept of *Bildung*, a uniquely German style of 'education'. It had the characteristics of romanticism and new humanism.

The concept of *Bildung* was passed on to the *Bildungsbürgertum*, formed by the people graduated from *Gymnasium* and university. These people were sometimes criticized as *Bildungsphilister*, or snobs. Most of them, however, imposed upon themselves the ideal of cultivating themselves (*sich bilden*) throughout their lives.