

Title	翻訳：フリードリヒ・パウルゼン"教養・陶冶"
Sub Title	Bildung
Author	森, 祐亮(Mori, Yusuke) 伊藤, 敦広(Ito, Atsuhiro)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2016
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学： 人間と社会の探究 (Studies in sociology, psychology and education : inquiries into humans and societies). No.82 (2016.) ,p.93- 110
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	別タイトルカナ：ホンヤク：フリードリヒ・パウルゼン "キョウヨウ・トウヤ"
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000082-0093

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

翻訳: フリードリヒ・パウルゼン
ビルドゥング
教養・陶冶

Bildung

森 祐亮*・伊藤敦広**訳
Yusuke Mori and Atsuhiko Ito

[訳者解題]

本稿はフリードリヒ・パウルゼン (Friedrich Paulsen, 1846–1908) 「^{ビルドゥング}教養・陶冶」の訳出であり、ヴィルヘルム・ライン (Wilhelm Rein, 1847–1929) が編纂した『教育学ハンドブック』の第1巻に所収されている項目の一つである。書誌情報は以下の通り。Friedrich Paulsen, Art. Bildung, In: *Encyclopedisches Handbuch der Pädagogik*, hrsg. von. W. Rein, Langensalza, 1903, Bd. 1, S.658–669.

まず、本稿を今日改めて訳出する意味について手短かに述べておく必要があるだろう。ドイツ語の「^{ビルドゥング}ビルドゥング」は、本稿では最も広義の意味を表す際には^{ビルドゥング}教養・陶冶という表現で置き換えているが、その起源を辿るとこの訳語でもまだ十分その意味の射程を捉え切れているとは言い難い。^{ビルドゥング}教養・陶冶概念の研究はドイツにおいてかなりの蓄積があるが、それらを繙くとこの概念の根は神秘主義にあることが示唆されている。ドイツ語のBildは像を意味する言葉であり、その言葉通り取るならばBildungとは像化である。この概念に含まれていたのは本来、自らを神の像にしていくという極めて神秘主義的な意味合いであった。その概念が時代を下るにつれて徐々にいわば世俗化し、今日日本語で「教養」ないし「陶冶」と訳される意味において理解されるようになった。「^{ビルドゥング}教養・陶冶」という言葉が隆盛期を迎えたのはカントの後に続く、いわゆる「ドイツ観念論」の時代、そして本稿の著者パウルゼンが「新人文主義者」と呼ぶ思想家達が活躍した時代であった。この時代に生きた思想家達の考え方は、ヘーゲルに代表される他による疎外を必然的な契機とするものや、ひたすら自己の深みへと沈潜することを目指すロマン主義に代表されるものなど、異なった有り様を見せるものの^{ビルドゥング}教養・陶冶を「精神が普遍性に向かう運動」と捉えていたことは共通点として挙げられる。だが、この時代において^{ビルドゥング}教養・陶冶概念は理念としての構想の段階に留まっていたといえる。今回ここに訳出したパウルゼンの時代は、そのような「^{ビルドゥング}理念」であった^{ビルドゥング}教養・陶冶が現実の世界に浸透し、世俗化が進んで来た段階にあるといえる。^{ビルドゥング}教養・陶冶概念の研究という見地から見れば、本稿はこの移行を示す有益な資料である。

* 慶應義塾大学社会学研究科教育学専攻後期博士課程3年

** 作新学院大学女子短期大学部講師

まずは本稿の執筆者パウルゼン、並びに編者であるヴィルヘルム・ラインについて簡単に紹介しておきたい。ラインはいわゆる「ヘルバルト学派」に属する人物であり、近代教育学の父とされるヘルバルト (Johann Friedrich Herbart 1776-1841) の学説を継承、展開させた人物である。ラインの他に有名な「ヘルバルト学派」の人物としてはシュトイ (Karl Volkmar Stoy, 1815-1885) やツィラー (Tuiskon Ziller, 1817-1882) などがあるがラインは彼らの一世代後にあたり、彼自身が直接薫陶を受けたのもヘルバルトそのひとではなく、この二人である。シュトイの後継としてラインはイエナ大学の教授となり、そこを拠点としていわゆる「ヘルバルト主義」が広まった。また、ラインが教授として活躍していた時代と、我が国が開国し西洋の知を取り入れ始めた時期は丁度重なり合っているので、日本の教育学の展開にとっても少なからぬ重要性を持つ人物であるといえる。

このラインが本稿の収録されている『教育学百科ハンドブック』を出したのが1895年のことである。この10巻から成る「ハンドブック」はハンドブックという体にも関わらず、10年間最も重要な教育学の事典と見なされたともいわれる。そのハンドブックの「^{ベルドゥンク}教養・陶冶」という重要概念の執筆を任されていることから、パウルゼンという人物が当時教育学の分野においても一目置かれる存在であったことが伺える。

ラインより一歳年上である本稿の執筆者パウルゼンについて解説することは決して容易なことではない。というのも、パウルゼンの経歴・立場は当時のドイツ大学教員のなかでは少々異色であり、その後の受容のされ方も決して単純ではないからである。

パウルゼンは1846年にノルトフリースラントの村、ランゲンホルンの農家の息子として生まれた。すなわち、いわゆる一般的な「教養市民層」に属していたわけではない。「ノルトフリースラントの農家の生まれである」ということは、彼のアカデミック・スタイルにも少なからず影響を与えている。このことは本稿からも伺うことができる。彼の両親は当然息子に自分達の稼業を継ぐことを期待したが、残念ながらパウルゼンには農家経営の才能がなかったらしい。その代わり、後に証明されるように彼は別の方面、すなわち学問という点において十二分に才能を発揮することになる。1871年にベルリン大学にてトレンデレンブルク (Friedrich Adolf Trendelenburg, 1802-1872) のもとアリストテレスの倫理学についての論文で博士号を、1875年にカントについての論文で教授資格を得ている。その後私講師を経て1878年に員外教授となり、1893年にベルリン大学の正教授となっている。

パウルゼンはブレスラウ大学やミュンヘン大学、ライプツィヒ大学といったベルリン大学以外の伝統ある各大学から幾度も招聘を受けているにもかかわらず、それに応じなかった。なぜそこまでベルリン大学に拘ったのか、その理由は定かではないが、彼は私講師という立場でありながら大変人気のある学者であり、少なくとも金銭面には困っていなかったようである。たとえば1889年に出された著作『倫理学の体系』 (*System der Ethik mit einem Umriß der Staats- und Gesellschaftslehre*, Berlin, 1889) は、人生のための手引き書として多くのドイツの家庭に置かれており、彼の盟友テーニエス (Ferdinand Julius Tönnies, 1855-1936) はパウルゼンを「ドイツで最も読まれている倫理学の作者」と評した。さらに1892年に初版が出された『哲学入門』 (*Einleitung in die Philosophie*, Berlin, 1929) は1929年に到るまで実に四十二版を重ねた。この著書はアメリカで英訳も出されており、プラグマティズム思想の代表者ウィリアム・ジェイムズ (William James, 1842-1910) もこの著書に惜しむことなく賛辞を送っている。

しかし、このような「売れっ子」的な人気は必ずしもベルリン大学の内部では有利に働かず、むしろ多くの妬みを買ったそうである。パウルゼンのこのような人気は彼が哲学を閉じられた、狭いコミュニ

ティに属する人間のみが理解することのできる「ジャーゴン」としてではなく、誰しもが理解することのできる「生活にとって欠かせない知恵」であるとする立場に依ると思われるが、それは当時のベルリン大学哲学部の空気と馴染むものではなかった。彼の哲学はしばしば「大衆哲学 (Popularphilosophie)」として誹りを受けた。

また、パウルゼンは大変な多筆家であった。そしてそのトピックも当時のドイツの大学教授としては異例といえるほど自由である。彼はフィヒテについて書いたかと思えばシェイクスピアについて、あるいはニーチェについて書き、また彼が生きた当時のヨーロッパ政治について、ドイツとアメリカについて、さらにはアフリカについてまでも書いている。このようなスタイルも当時の教養市民の代表者であるベルリン大学哲学部の教授達には到底馴染むものではなかったようである。

今日パウルゼンがいわゆる哲学史において言及されることは決して多くはなく、彼はいわゆるその道を少しでも知るものなら誰しもがその名を耳にするであろう「ビクネーム」ではない。しかし、彼は当時のドイツにおいて、間違いなく最も著名な哲学者の一人であった。ここにパウルゼンという思想家に対する解釈、評価の難しさがある。彼が「ビクネーム」でないのは今日における哲学史における話であり教育学ないし教育史においては事情が異なる。パウルゼンは大きく言えば主に二つの点でこの分野において看過することのできない思想家である。すなわち一つにはこの分野において金字塔ともいえる大著『ドイツの学校・大学における教養教育史』(*Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universität vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht*, Leibzig, 1885)の著者としてであり、また他方では、古典語(ギリシア語・ラテン語)に立脚して人間陶冶を目指すいわゆる新人文主義的教育観に反対し、実科ギムナジウムを積極的に評価したという点においてである。後者については本稿の内容からも、彼の立場として読み取ることが十分に可能である。また、いわゆる「精神科学的教育学」一派の代表者の一人であるシュプランガー (Eduard Sprunger, 1882-1963) が彼の薫陶を受けているということも明記しておきたい。

パウルゼンに対する評価の難しさは、彼を「哲学者」と捉えるかあるいは彼を「教育学者」ないし「教育史家」と捉えるかという問題に関わる。少なくともパウルゼン自身は自らを教育学者としても教育史家としてでもなく、哲学者と捉えていたのだと思われる。パウルゼンの「教育学」と呼ばれるものを少なくとも彼自身は体系的に構築しておらず、その名を冠した著作は彼の死後、講義録を編纂した形で1911年に出されたものである (*Pädagogik*, hrsg. von Willy Kabitz, Stuttgart/Berlin, 1911)。また、上記のシュプランガーの手によって編纂された712頁に及ぶ『教育学選集』が彼の死後1912年になって出版されている (*Gesammelte Pädagogische Abhandlungen*, hrsg. von Eduard Spranger, Stuttgart/Berlin, 1912)。パウルゼン自身は教育学を「応用哲学」と考えており、それゆえ自身の哲学から切り離して考えていたのではない。そのような意味において、パウルゼンが教育学、教育史において果たした貢献そのものについては疑い得ないものの、彼自身を「教育学者」ないし「教育史家」と呼ぶことに関しては、ある種の違和感を抱かずにはいられない。パウルゼンを今日改めて評価・解釈するに当たって、彼はいわゆる教育学者ではなく哲学者であり、彼の教育ないし教育学についての言説もそれと無関係ではないということ、彼が教育学という分野とある種の距離を持っている思想家であったということは念頭に置かれてしかるべきであるだろう。

ここで本稿の構成について簡単に触れておきたい。本稿は大きく分けて四節から成っているが、その

うちの第四節もさらに四分割される、という構成になっている。このなかでは第三節の「本質」、並びに続く第四節の「概念からの帰結」において特にパウルゼン自身の立場がはっきり表れているという意味で重要だといえる。

「^{ビルドゥング}教養・陶冶」という概念が流行り始めたのは、本稿の出版されるおよそ100年前のことであった。しかし、当時まだこの言葉は書物言葉の枠を出るものではなかった。そうした状況と、世俗化が進み「^{ビルドゥング}教養・陶冶」概念が生活世界に浸透してきたことを示唆する本稿は好対照を為しているといえる。本稿は今日の教育学から見れば不十分な点も見受けられるかもしれない。しかし、そのことは「^{ビルドゥング}教養・陶冶」概念研究という点において本稿の価値を減ずるものではない。

最後に表題である「ビルドゥング」の訳語の選定に触れておく。この言葉は大きくいて今日の意味でのいわゆる文化的産物としての「教養」という意味と、自己を形成するプロセスという意味での「陶冶」という二種類の意味がこの語には明らかに含まれている。それゆえ、表題の場合のように広い意味でパウルゼンがこの語を用いる場合は「^{ビルドゥング}教養・陶冶」と二つの単語を並列した上でルビを振り、明らかにどちらかの意味に限定をかけて読むことができると判断した場合はそれぞれ「教養」「陶冶」の語を当てた。それに加え「教育」と読むべき箇所もしばしば見受けられ、その場合「^{ビルドゥング}教育」という表記を用いた。従って本稿においては主に「^{ビルドゥング}教養・陶冶」「^{ビルドゥング}教養」「^{ビルドゥング}陶冶」「^{ビルドゥング}教育」という表現が用いられているが、これらはみなドイツ語の「ビルドゥング」の訳語であるということを念頭に置いて頂きたい。

※本解題に当たっては以下の論文集を参考とした。

Thomas Steensen (Hrsg.), *Friedrich Paulsen, Weg, Werk und Wirkung eines Gelehrten aus Nordfriesland*, Husum, 2010.

なお本稿を訳出するに当たってメンツェ (Clemens Menze, 1928-2003) の手によって編纂された以下のものを参考とした。Friedrich, Paulsen, *Ausgewählte pädagogische Abhandlungen*, bes. v. Clemens Menze, Paderborn, 1960, S.5-24.

凡例

- ・〔 〕は訳者による挿入である。
- ・註は基本的に訳者による註だが、パウルゼン自身によるものもある。その場合は〔原註〕と明記する。

^{ビルドゥング}
「^{ビルドゥング}教養・陶冶」

1. 慣例的語法
2. 語源と歴史
3. 本質
4. 概念からの帰結
 - A. 成立方法
 - B. 教育手段の基準と選択
 - C. 学校の種類
 - D. 半教養

1. 慣例的語法

教養・陶冶という言葉ほど、現代を生きる人々に広まっている言葉はないだろう。ある人が話題に上ると、すぐさまその人に教養があるかが問われる。もちろんそれは非常に重要なことである。その人にどのような態度を取るべきか、その人と仲間として付き合い、ともに食卓につけるかは、その人の教養次第なのである。教養人と非教養人、これこそ今日社会を分ける二つの部分である。これが徐々に旧来の区分を忘れさせてきた。かつてであれば人々は、貴族と市民、信仰者と非信仰者、プロテスタントとカトリック、キリスト教徒とユダヤ教徒に二分された。これらはどれもまだ記憶に留められてはいるものの、実際のところ重要な決定的区分は、教養人と非教養人の区分である。この教養人と非教養人というふたつの類型を分かちラインの上にいる人は「社会」の一員になり、それによってしかるべき配慮をするよう主張できるが、そのラインに達しない人には通婚権と通商権^{コンスビウム コンメルキウム}が与えられず、その人物と親しく交際することや、まして家族関係を持つことなど社会的には不可能なのである。

この差異の本質はどこにあるのか。教養の本質をなすものは何であり、それは日常会話でどのように広まっているのか。目につくところから始めよう。

新聞には、教養身分にあるように見える人物が奇抜なふるまいで注目を浴びたと書かれている。記者は何によってその人物の教養をたちどころに見分けたのだろうか。おそらくはコートだろうが、もしかすると少なくとも平日のあいだは教養のしるしとなる手袋によってかもしれない。手袋は、それを着用している人が手で何かをつかみとることはないということを示すものだ。さらに、白い指と長い爪がそのことをより確かなものにする。ある出版社が全ての教養人のための新しい文学史・世界史の出版を予告し、この作品を購入することが全ての教養人の責務であるとした。出版社は誰のことを念頭に置いており、またその責務を感じたのは誰だったのか。「良家の子女」が社交から帰ってきて、自分がそこで出会った洗練された教養を持つ人々について話したとき、彼女は何をもってそう考えたのだろうか。

自分の語感を入念に探ると、教養がある人とは、肉体労働をしない人、上品な身なりをして上品にふるまえる人、社交で話題に上るどんなことでも聞いたことがあって、それについて語り合うことができる人だということが分かる。外来語を使うこと、もちろん正しく使うこと、これも教養のしるしである。意味や発音を間違える人は自分の教養に対して不都合な先入観を呼び覚ますことになる。これに対し外国語、それもフランス語やイタリア語といった教養言語、さらにはラテン語やギリシア語までできれば教養は証明されたも同然で、〔母語である〕ドイツ語しかできない人は教養があると主張できない。教養の指標としての外来語の価値も明らかに次の点に基づいている。つまり人びとは外来語を使うことで外国語もできるということや、教養の点でいくらか遅れを取っているドイツ語で話すよりも自分の考えをはるかに的確、適切に表現できるということをそれとなく匂わしているのである。これによってわれわれは最後の決定的指標にたどり着く。教養がある人とは「高等学校」²を卒業した人、少なくとも第6学年³まで終えた人、もちろんそれに「合格した」人のことなのである。その成果、つまり教養を所持していることにはいかなる疑いも挟ませないため、ドイツには今日一般的に、生徒が第6学年の終了時に試験を受けて教養の証明書が発行されるという制度がある。生徒はこれと同時に有象無象の非教養人の中にも特別扱いされることを要求する権利を得るのである。これによってわれわれは国家のために定められた教養の基準を得たことになるだろう。高等学校の最初の6年の課程で学ぶことはその一部である。主たる要件は二つの外国語である。ひとつしか外国語を教えない学校は基本的に「高

等中学校」とは見なされない。農業専門学校はひとつしか外国語を教えずに中等教育修了証を与えているが、これは例外である。

家族そろって教養人の仲間入りをしてその証明ができることは誰にとっても望ましいことであり、それどころかまさに人生で最も重要な事柄であるから、われわれの時代に教育手段、^{ビルドゥング}教育機会の需要・供給が急激に増加していることは理解できる。青少年のための高等中学校の数は19世紀、特にその最後の世代に一気に増加し、学校に通う人の数は倍以上になった。出版市場に毎年出回る無数の教養の手引き書、百科事典、外来語辞典、芸術史や文学史が補習をしてきて、さらには週刊誌や月刊誌がつねに教養世界の最新ニュースを定まった評価つきで伝えてくれるのである。

だがかんにして「教養」はこれほどめざましい価値を認められるようになったのだろうか。このことが、社会がこの100年の間に体験した大規模な変化と関連していることは明らかである。中世から続いてきた貴族、市民、農民という古い身分的区分は瓦解し、社会は結びつきを緩めてばらばらになり、個人そのものの価値が認められる。個人の地位はもはや生まれではなくその人自身が何を持ち何ができるかに左右される。^{ベジッツ}財産が地位を決定する第一のものであり、能力が力を持つのである。しかし、^{ノブレス・オブリージュ}高貴さは義務を強制する。貴族が^{ポリテス}礼儀と^{コンデュイット}指導の義務を負うように、新たな社会はその成員に教養の義務を負わせるのである。財産はたしかに重要な基盤だが、富でさえ教養を欠けばまったく社会的に無力である。教養はある程度なら財産の不足を埋め合わせることもでき、かりに富がなくても「学問的教養」は少なくともドイツでは社会的に力を持つのである。しかし全体として見れば、財産と教養は一体をなしている。このことは慣例的語法も「有産教養階級」という合成語で表しているとおりであって、これは「無教養」でもある「労働無産階級」とは対照をなしている。有産教養階級は社会を形成し、子どもたちを高等中学校にやって一年志願兵⁴や将校にするが、労働無産階級は民衆学校に残って兵卒たちを軍隊に送りこむのである。

これで私は今日の語法で広まっている教養概念を説明し終えたと思う。われわれはいまやこの概念に、事柄の性質から明らかになる概念を対置する。だがまずはこの概念の歴史的展開に目を向けよう。

2. 語源と歴史

内面生活の特定の形態を指す名称としての^{ビルド・ウツグ}教養・陶冶という言葉は、古いものではない。この言葉は前世紀〔18世紀〕中頃以降になってようやく現れ始めた。グリムの辞典で調べられるそれ以前の言葉は、ビルデンbilden〔作る〕、ビルトナーBildner〔作者〕、ビルドゥングBildung〔作られたもの〕といった語を、主に技術的・芸術的な形態付与の意味で用いていた。これは、ヴァイガント⁵（『ドイツ語辞典』）にならってビルトBild〔像〕という語を、削ること、磨くことを意味するビルbilという語根（これはバイルBeil〔斧〕にも入っている）から導き出すとすれば、語源にも対応する。さらに転義では、ビルドゥング、ビルトは、内的に直観された形態、観念（ιδέα）に用いられる。なお自己を形作ることあるいは自己を作り上げる＝完成することは、有機的存在の緩やかな形態化に用いられ、いわば自己に内在する芸術的原理の働きの解される。この用法を受け継ぐ意味で、18世紀後半にビルデン、ビルドゥングという語は教育学の専門用語になった。新しい造語は同時期の見方の変化と関連するものだ。特定の目的のための機械的訓練ではなく、有機的存在のあり方にふさわしい内側からの素質の自然な展開。これこそルソーにはじまる大規模な教育改革運動の主要モチーフである。私が見る限りペスタロッチとヘルダーこそ、「^{ビルド・ウツグ}教養・陶冶」に教師・教育者の活動と、またその成果である生徒の内的形式を指す確

固たる表現にした最初の著述家である。たとえばペスタロッチの処女作『隠者の夕暮』（1780年）ではこう言われている。「人間性のこれらの内面的諸力を純粋な人間の智慧にまで一般的に向上させることは、最も卑しい人々にとってすら陶冶の一般的目的だ。人類の特殊の状態や境遇における力と智慧との練習と応用と使用とは職業陶冶であり身分的陶冶である。これはいつも人間陶冶という一般的目的に従属しなければならない。……その内面的諸力において人間でない者、すなわち完成された人間でない者、そうした者には彼の一層身近な使命の陶冶を受ける基礎が欠けている」⁶。同じくヘルダーは講演「ギムナジウムの授業目的について」（1786年）において、職業陶冶の根底に置かれるべき一般の人間陶冶にこの授業を含めている。「私たちは職業人になる前に人間なのです！ 私たちが人間として知り若者として学んだことから、私たちの最も美しい教養と私たち自身にとっての有用さは生まれるのです。国家が私たちから作ろうとしているものをびくびくと気にかけることはありません。ナイフを研げばそれで何でも切れるのですから」⁷。その後の講演「文学とギムナジウム教育の真なる概念について」（1788年）でさらに述べられているが、人が完全な意味での「教養ある人」になるのは特に古代人、「この人間の精神的教養の父祖たち、正しく、善良で、訓練された趣味と、言葉の用い方の見事な技能とのこの永遠の模範」との交流による、とされる。「私たちは彼らを手がかりにして自分たちの考え方・書き方を磨き上げ、有用な人間になるために、彼らに従って自分たちの理性と言語を形成しなければなりません。これをなした人には人間性の感覚が、すなわち真なる人間理性、純粋な人間の感受の感覚が開けてきます。こうしてその人は何にもまして正しさと真理、精確さと内なる善を重んじ、愛することができるようになります。つまりは教養ある人となって、どんなところでも自分がそうした人物であることを示すことになるでしょう」。それゆえまさに古代人の研究は、人文科学の研究を意味する。ヘルダーはこれに優雅なふるまいの作法を対置する。そうした作法を学ぶことで、「自分の言葉さえ忘れてしまい、文法的に正しく書くことも正書法にしたがって書くこともできなくなってしまう人が大勢いるのです」。ヘルダーが、宮廷社会と貴族のもとで一世紀半前から行なわれていたフランスかぶれの多種多様な教育職人による教育を念頭に置いていることは明らかである。

この二人の著述家において、教養・陶冶が訓練と対立していることは明らかである。訓練が生じるのは、教育が単に生徒を偶然的で外的な目的、職業のために使える人材にすることか、何らかの慣習的モデル、たとえば宗派や身分に従って型にはめることを目的とするときである。ここでは人間そのものが枯死してしまうが、こうしたことは結局のところ従来のあらゆる学校で起こっていた。ラテン語学校ではラテン語文法の、民衆学校では特定宗派の、上流家庭では品行と優雅なふるまいの教え込みが行なわれるのだ。「社会」が幼いうちから子どもを独占してしまい、子どもを自己自身に、その本質の自然な発達に至らせないようにしているというのが、ルソーの訴えだった。これに対抗してルソーが、そして彼にならってドイツの改革教育⁸が求めたのは、教育が人間のあらゆる素質に自由に発展する余地を与え、それを援助するということだった。そうすれば本当に人間らしい姿、すなわち教養・陶冶が生まれることになるだろう。したがって教養・陶冶は新たな教育理想を意味する。つまりそれは、有機的発達によって自由に自己を陶冶し、人間存在のあらゆる側面を十分豊かに示す完成された自然な人間の姿である。これは宗派による教え込みの結果である不具の姿とは対象的である。この意味でFr.シュレーゲルはかつてこう述べたのだ。「最高善、唯一有益なもの、それは教養・陶冶である」（『アテネウム』1巻、9番）。

ペスタロッチが自由な一般の人間陶冶の理想を民衆学校に持ち込んだのに対し、ヘルダーはこの理想

を教養学校に対して示した。ヘルダーはそうした陶冶の原像を古代人、特に古代ギリシア人に見出した。まさにこれこそ、この時代のあらゆるジャンルの無数の著作からわれわれの方に鳴り響いてくる音調である。自由で全面的な人間の陶冶は他のどこでもなく古代ギリシアで広まっていたのであり、ここで人間の本質は自らの理念、すなわち創造的自然によって計画された形態を実際に獲得したのである。われわれは人間の本質の感覚的・思考的側面と倫理的側面とが、ここで最も完全に展開されているのを見出す。とはいえ内面の完成の次に来るのは、青年期の魅力のような〔外面的〕美しさである。心的生の美しさには、しつけ、修練、育成によって完成する美しい肉体におけるその現れが対応する。ギリシア人自身は、カロカガティアという名称で人間陶冶の理想を表した。この言葉は卓越と美を一つの概念にまとめ上げているのである。

18・19世紀の転換期のドイツのあらゆる著作には、こうした見方が満ちあふれている。これが新人文主義的ギムナジウム教育を支配し、中等学校制度の大規模な改革の観念的基礎となっていたのである。この改革は19世紀初頭に全ドイツ諸国家、特にプロイセンにおいて、シラーとF・A・ヴォルフの友人であるW・v・フンボルトの指導のもとで遂行された。それまでは教養学校で、神学者にとって特別な事情から必要とされる授業であるという副次的な位置づけを与えられるに過ぎなかったギリシア語は、いまやギムナジウム教育に欠かせない主要部分になったのだ。それどころかナイーブなパッソウ⁹のような熱狂者は、皇太子から日雇い労働者の息子にいたるまで、全ドイツ青年がギリシア語を学ぶことを大真面目に要求したのである。もちろん疑問は湧いてくる。教養・陶冶^{ビルドゥング}、つまり真の人間の教養・陶冶とは、ギリシア人のように生き、考え、感じることを意味するのか。われわれ北方の異民族にとって、それはギリシアの著述家の内のギリシア精神との交流においてしか到達できないものなのか。全ての人間の子どもには、真に人間になる手段を与えなければならないのではないだろうか。

ギリシアへの愛という美しい熱狂は次第におさまっていった。苦い澱として残ったのは、ドイツの大学では卒業試験でギリシア語の知識があることを証明できた人だけが勉学を許されるべきだという要求である。ある時代の理想が以後の時代に厳格な条項となり、精神の自由を切り詰めるという矛盾を呼び起こすというのは、古くからの不幸な宿命である。1900年11月26日、皇帝の許可に基づくごく最近の資格制度の再編によって、ようやく学部での勉学の前にギリシア語の知識を証明する必要はなくなった¹⁰。

3. 本質

では教養・陶冶^{ビルドゥング}という概念を事柄の性質から説明してみよう。

教養・陶冶^{ビルドゥング}は語源に従えば、広くにはあらかじめ存在する形式ないし像による素材の形態化を意味し、狭くには未規定の素材から完成した形態へ向けて内面から行なわれる有機的存在の発展を意味する。さらにはこの〔完成した〕形態そのものも意味する。教養・陶冶^{ビルドゥング}はこの点で、種の本質を表す完成した形態にまで展開した素質であるアリストテレスのエンテレケイア概念に対応する。これによると教養ある人とは、人間の典型ないし本質を完全かつ純粋に展開させた形で示した人のことなのかもしれない。人を評価するときの重点は内的生命に置かれるものであり、これは親の世代の教育的働きかけによってのみ完全に展開するものなので、こう言うことができる。教養ある人とは、教育や教授によって、人間的素質が人間的・精神的本質を純粋かつ完全に表す個別的形態にまで発展した人である、と。

この普遍的図式を個々人に適用するのは、倫理学の課題である。プラトン哲学は内的生命を理性、意

志、感性へと合理的かつ具体的に区分することで、きわめて扱いやすいカテゴリーを教育者に与えているが、それに従えば、人間の発達目標は以下の倫理学の公式に改めることができる。つまり正しさ〔正義〕、正しい教養ビルドゥングとは、三つの美德ないし卓越さの統一、すなわち知恵、勇気、節制の統一である。「教養ある」人、正しく形成された人とは、理性によって現実にある偉大な神の意図を理解し、生をそのアイデアから規定するという課題を果たす人である。さらに、気高い情動、勇敢さと名誉心、敬虔さと卑俗なものへの畏怖が、毅然とした勇氣ある意志へと発展した人である。最後に、肉体的な生の衝動を次のように抑制し、飼いならず人である。すなわち、高次の生を妨げてそれを自分のために利用するどころか、むしろ感覚的な生の衝動を高次の生のための道具や表現として役立たせる人である。

実際、この教養ビルドゥング・陶冶理想には普遍妥当性が認められてしかるべきだろう。明晰で深く、本質を捉える自然と歴史の現実の知識。自身の境遇と課題についてのより確実な判断。性向の不安定さに抗して、人間の最高目的に規定されたより勇敢で確たる意志。ふさわしく適切なことへの繊細な感情。そして、洗練された享受衝動を持つ鍛えられた感性、すなわち卑俗なものを嫌悪し、あらゆる素晴らしいものに対して鋭敏であり、豊かな感情生活にとっての土台として、いわば共鳴板として用いられる感性——これら的大筋によって、人間の本質ないし神的アイデアに対応していた形態が、いかなる時代にも妥当するものに改められる。この限りでわれわれは、新人文主義とルソーやペスタロッチが一致するところの、上で唆した見方を完全に自分たちのものにすることができるのである。

だが、われわれはここでこのように付け加えたい。つまり、この人間の教養ビルドゥング・陶冶の普遍的図式は多種多様な実現を認めるものであり、それどころかむしろそれを要求するのである。というのも普遍的人間なるものは実在しないからである。人間は現実においては歴史的に規定された特殊なものとしてしか実在しない。動物、自然の生きものは、一様な類型を持つ同質の個体である。一つの種の甲虫や蝶は、ここでも隣りの国でも、今日でも数千年前でも同じなのである。人間、そして精神の場合は違う。人間は各世紀、各民族で異なっているのだ。とはいえこれは欠点ではない。むしろわれわれは、これが人間存在の長所であると言おう。人間存在はきわめて豊かであるため、単調な博物学的類型の表現に尽きるものではなく、それを表すためには限りなく豊かな形態を必要とするのだ。それらの形態は、歴史的なあり方をし、民族という形であったり何らかの発展段階にありながら、われわれに対峙するのである。それゆえわれわれは新旧の人文主義者たちのどちらをも信じることはないだろう。もし彼らが、古代人、たとえば紀元前5世紀のギリシア人において、あたかも規範的類型のように人間の本質が完成されていて、あらゆる他の歴史的形態は多かれ少なかれ劣っている、できそこないの教養ビルドゥング・陶冶〔の形〕でしかないなどと言うのであれば。むしろわれわれは、各民族・各時代には独自の力、尊厳、美しさがあって、規範的とされる類型のために自分たちの本性を放棄するというのは、それらの責務ではないと主張する。そんなことはまったくの無駄な試みであろう。それは、空疎な模倣となるのがおちだからだ。このことはわが民族の歴史が幾度も示してきた。16世紀の人文主義の詩人たちはローマ人になどならなかったし、17世紀の流行かぶれの宮廷人もフランス人にはならなかった。そして18・19世紀の世紀転換期のギリシア民族崇拜者たちも、ギリシア人になどならなかったのである。

ここからわれわれの概念の新たな規定が明らかになる。個々人が精神的生命を得るのは、ただ大きな歴史的存在の一部として、ある民族の子ども、一員としてである。だからこそ、われわれは教養ビルドゥング・陶冶を教育と教授によって獲得される、民族と時代の精神的・歴史的な生への完全な全面的参与へ向かう能力と説明することもできるのである。いかなる人であっても、その世界観や人生の課題は、歴史的環境に

よって規定される。いかなる人も自然を認識するのはただ科学を通じてであり、世界と生命を認識するのはただその時代と民族の宗教や哲学を通じてである。同様に、人生の課題はその人の時代と民族の状況によって規定される。したがって教育の課題は、個人の発達を導いて、個人が自然的・歴史的な生活環境を理解し、そこで活動できるようにすることとなるだろう。そこにはあらゆる偉大な生の領域、生の内容、すなわち宗教、詩文芸、科学、芸術、職業や公的生活、道徳や慣習との正しい関係が含まれている。教養がある人とは、透徹した目線と確たる判断によって、自分の歴史的環境の思想や理念、生き方や試みに対して、態度を決めることができる人なのである。

さてわれわれは、さらに新たなものを付け加えることができる。一つの民族の内部でも、さまざまな領域がさまざまな姿の生の内容を持って現れるものだ。職業、社会的立場、性別の違いは、人生の課題の重要な違いを生み出すのである。もし教養が民族の全体的生に理解に満ちた仕方でも参与する力だとすれば、それは個人に全体的生のなかで与えられる特別な課題にふさわしいものになる必要があるだろう。求められるものは、均一性ではなく多様性である。女性に対する教養の要求は男性に対するそれとは別のものを意味し、学者に対する教養の要求は将校や農民に対するそれとは別である。われわれが本当の正しい教養を認めるのは、自然や運命によって与えられた場所から、現実に慣れ、調和した独自の精神的世界をうち建てる力を得たあらゆる人に対してである。その世界の大小は問題にはならない。その人が知っていることや学んだことの多さではなく、その人が獲得した、目の前にあるものを把握し評価するために利用できる力や独自性こそが、教養の本質をなすのである。したがってわれわれは、民衆学校から進学せず、おそらくゲーテやシラーの名など聞いたこともない農民を、それにもかかわらずためらわず教養ある人と呼ぶ。もしその農民が、知性を働かせて状況が与えた手段を活用し、自分の生活している自然的・歴史的な世界から統一的な見解を作り上げ、自立した判断をして自分の領域に慣れることができるとすれば、である。逆にわれわれは、どんなことでも語ることができるが、聞き知ったきまり文句や外国語でしか語れないような男女を無教養と名づけても差し支えない。かりにそれらの人々が世間のあらゆる教育施設や試験委員会から、自分たちの教養の証明書を調達してきたとしてもである。教養の有無を決定するのは素材ではなく形式なのである。

われわれはこうすると、明らかに一般的語法とのひどい矛盾にたどり着くことになる。慣例的語法はとりわけ、教養が特定階級の専有財産であることに固執する。それによると、農民や靴職人を「教養人」に数えることはできず、少尉や枢密顧問官は無教養人のように語りふるまうかもしれないが、それでも依然として「教養ある人」である。教養はこの語法からすると、まさに特定の人口層を大衆から区別する学校的知識を所有することなのだ。とはいえ、いかにすればこの語法に一致できるか、しかも事柄の性質から読み取れる教養概念を歪曲せずに一致できるかは、私には分からない。語源や人間の理念が何であれ、教養が内的形成原理による内面生活の形態化であるとするならば、観念や言葉の寄せ集めは、ラテン語やギリシア語であったとしても教養と名づけることはできない。だとすれば、誰かがマイヤー百科事典やブロックハウス百科事典をすべて暗記できたとしても、だからといってわれわれはその人物に教養を認めたりせず、むしろこう推測するだろう。この人の内面は、粗野であるか無教養であるかに違いない。この膨大な資料を実際に使いこなしてもものにするなど、一個の精神にはできないのだから、と。逆にわれわれは、狭い領域で活動してはいても、完全な、自分のうちで安定した本質を獲得し、それに基づいて明晰かつ確実な判断をもって物や人に対処する素朴な人を——たとえばフリッツ・ロイターの『見習い時代 (Stromtid)』におけるハーヴァーマンを考えてほしい¹¹——真に内的に

ドゥルヒゲビルデテン
 完全な教養のある人と名づけざるをえない。確かにそういった人は自分の世界観や人生観についての語る術を知らず、そもそもそれほど多くを語らない。だが、そういうものを持ってはいるし、何よりもそれを実践して生きている。さて、この人とこの人が仕える侍従の娘や息子を比べてほしい。いかに彼らの「教養」が、儀礼的な訪問や会話ではないものに関わるやその途端にずたずたに引き裂かれ、いたるところで内面生活の粗野さを無残にも露わにされてしまうことだろう！

だがわれわれは、それでもある仕方なら慣例的語法に歩み寄ることはできる。つまり狭義の教養と広義の教養を区分するのだ。われわれは慣例的語法が区分しているように低級な教養と高級な教養と言うよりも、むしろこのように言いたい。教養の広さは精神が触れる現実の範囲に左右される。もちろんこの点で、決して故郷を離れない農民と「多くの人がある都市を見てその意味を見抜いた」人、あるいは村落学校で教理問答を学んだだけの日雇い労働者と、教養学校と大学で言語、歴史、自然科学、哲学の勉強に没頭した人とのあいだに大きな差異が生じることになる。内なる人間を陶冶し、世界観・人生観を構築するために用いることができる材料を、はるかに後者は多く持っている。慣例的語法はここだけに着目して、学校教育、旅行、社交における交際を通じて世間や人々とさまざまな接触をした教養人だけを扱っているのである。そのさいその内なる人間が形態を得たかどうかはほとんど問題にはならない。これに対しわれわれはこう言いたい。教養とは何よりもまず内面から成長する独自の形態を前提とするものであり、19世紀の語法が定めた特別な意味での教養にはさらに、現実との関係のある種の広がり、特に精神的・歴史的世界との広範な接触が含まれている。ある人の教養が広範かつ徹底したものになっていくのは、その人の認識が豊かになり、人間に関わることについての理解が深まるときである。個々人の精神は、普遍的精神との接触の中でだけ展開する。そしてこの普遍的精神も、人類の歴史の生のうちで発展するのである。

ところで、ここからなぜ教養の慣例的語法が、自然科学や技術、政治や経済生活ではなく、文学や芸術、哲学や詩と密接に関わるのかも明らかになる。そこでこそ、ある民族の精神的生が最も自由かつ独自の形で現れるのである。同様にここから、なぜ言語の知識が好んで教養の尺度として用いられるのかも分かる。言語を所持することで人はそれを喋る民族の精神的生命に直接接触することになるため、外国語を学ぶことは人間性の王国の新たな地への入口を開くことを意味するのである。こう考えると教養の究極目標というのは、人間に関することで自分に異質なものなどないと言えるようになることなのかもしれない。もちろんこれは達成不可能な目標であり、この目標にはファウスト的な欲求がある。

そして全人類に割りあてられたものを
 この内なる私自身で受けとめて味わいたい¹²。

4. 概念からの帰結

A. 成立方法

ビルドゥング
 教養・陶冶の本質についてのこの見方からすぐ分かるのは、^{ビルドゥング}教養・陶冶が内面からの発展によってのみ成立するという事実である。ただ内面からの展開によって形態を得ることこそ、あらゆる有機的生命の根本法則である。蠟人形なら型どって塗装すれば、大理石像なら削りあげて刻みを入れれば作ることができる。ところが有機的物体は機械的に干渉すると不具になったり壊されることはあっても、形成

されることはありえない。まったく同じことが精神的生命に当てはまる。それは外から「陶冶の素材」を貼りつけるのではなく、内的形成原理の活動を通じてのみ形態を得ることができるのだ。青年に名前や単語、公式や文章、「教養」の教科書すべてを暗記させることは可能であり、こうしたことはヨーロッパのすべての教養を重んじる国々にある数千の「教育施設」で日々起こっているのだが、ここでは内面からの理解や習得は起きないため、その結果として生じるのは教養ではなく不具である。動物や植物に関わるとき、われわれはそれを知りそれに注意を払うものだ。庭師や調教師は育てているものにさまざまな形を与えるが、彼らはそれが外面からの付加によっては成立せず、適切な発達条件を与えつつ内的形成原理の活動を介することでのみ成立するものであることを知っている。人間とその精神的陶冶においてだけ、このことは簡単に忘れられてしまう。自然が誤った扱いに反するということがどれほど明白でも、ここでは熱心に磨き上げ貼りつけさえすれば、どんなものにも、どんな「形態」でも与えることができると信じられているのである。

次にここから分かるのは、^{ビルドゥン}教養・陶冶が強制ではなく自由に関わる事象であるという事実である。内的な有機的形態化原理はむりに働かせることはできず、刺戟し触発することはできても強制はできない。「実地の〔作業の〕ためには、人間は自然の物体を合わせたり離したりする以外には何もしない、あとは自然が自らのうちでなし遂げるのである」¹³。このベーコンの言葉（『ノヴム・オルガヌム』1巻、4節）は、教育者・教師の仕事の課題と限界を示してもいる。教育者や教師は何かを与えて刺戟することはできる。だが——「あとは自然が自らのうちでなし遂げるのである」。押しつけがすぎると自然はその内なる完成を拒む。したがって自らの意志、自由な欲求がここではあらゆる成功の前提であり、それを確保することが効果的な作用の第一条件なのだ。もちろんこれは、教育者が生徒のいつきの気まぐれにつねに譲歩しなければならないということの意味しない。逆に教師は、生徒が気まぐれに対し真の意志に、感覚的存在のもつ絶え間なく変化する一時的な欲求に対し、偉大な目標に向かう持続的願望に達するよう手を貸すだろう。だがこの意味での自由意志を欠けば、倫理的陶冶に対しても精神的陶冶に対しても、教師は何ら意味あることを達成することはないだろう。束縛すれば一種の訓練が強要でき、ステッキを使えば暗記学習が強要できる。だが教養が生じるのは自由の中だけである。「私はだれをも、彼のなかにある善の残余によってしか、より善くすることはできない。私はだれをも、彼のなかにある賢明さの残余によってしか、より賢明にすることはできない」¹⁴。カントのこの（遺稿の断片に含まれる）言葉に、残余ではなく素質ややる気という言葉を入れれば、これによって教育の秘密のすべてが言い表される。

われわれはこのことすら大いに忘れてしまいがちである。怒って罰を与えれば子どもの「意志を碎き」子どもに新たな意志を与えることができると思う父親や、家庭教師や補習授業で自分の坊やの「教育」を強要しようとする母親のみならず、試験を増やし監視を強めて教育を援助しなければならないと信じている学校の権力者も、このことを忘れていたのだ。国家試験は、公職志願者の選抜をポストを与える者の私情や偏りからできるかぎり解き放つための臨時措置である。これが国家試験の唯一の意義である。それは教養の伝達手段には適さない。かえって試験は、緩やかな発達や習得には深刻な危険をもたらすものだ。教師と生徒のあいだの純粋な内面的問題ではないいかなる試験にも、扱われている事柄から注意をそらすという性質がある。試験に合格することが目的となって、学習は手段となるのである。だがこの試験という手段によって、つねに最小の労力で最大の成果を達成するよう努めなければならない。手段にはもちろんそれ固有の価値はない。そして、それによって実際に目的が、すなわち

認識ないし技能が達成されているなどと言うべきではない。ある事柄を理解することと、その試験に合格することは別である。試験に合格するには、10回のうち5回合格するならば、その事柄のうわべだけでも十分である。カントやゲーテの精神からなにかが明らかにならずとも、それどころかそれを読んだことすらなくとも、哲学やドイツ文学史、カントやゲーテについての試験に合格することはある。逆に試験に合格できずとも、カントやゲーテを読んでそこから自分の真の教養にきわめて実り豊かな影響を受けるということもあるのだ。それどころか、授業で扱われる事柄に没頭しすぎることに危険がないわけではない。つまり受験者は誤った自信に陥ってしまい、事柄の本質からすればひょっとすると全くほとんど必要がないかもしれないが、それでも試験に合格するためには最も必要な試験問題に対する答えを覚える機会を逸してしまうかもしれないのである。受験者も当然これに気づいている。それゆえたとえ試験官が世界中で最も思慮分別のある善意の人であったとしても、試験はつねに、試験以前に行なわれる学習を表面的・偶然的なものに向かわせて、学習を真の教養・陶冶^{ビルドアップ}にとって不毛なものにしてしまう傾向を持つのである。この傾向が最も広まっているのは「いわゆる一般教養」の試験である。専門知識と技能の試験はさほど危険ではない。私の思い違いでなければ、19世紀にわざわざ「一般教養を促進した」学校当局が用いた試験は、低俗な感覚を教養身分の内に育て上げさせた一因である。一般教養の尋問のために、聖書に含まれる諸々の書の順序やイスラエルの12支族の名前、雑多な文章の寄せ集めつきの哲学史・教育史の概説を記憶に刻みこむ人は、こんなものはまったく楽しめるものではないと感じて容易くそれから永久に目を背けてしまう。事柄への内面からの参加によって自然になされる自由な活動は、活動が強要されると容易く抑圧されるか、完全に押しのけられてしまう。だがこの自由な活動だけが内的教養・陶冶^{ビルドアップ}に対して有効なのだ。

学習は、事柄への自由とそれへ向かう気持ちを前提とするが、教授活動にも同じことがいえる。精神的教養を目標とする教授活動は、自由の中でしか生じない。もし窮屈な規則や厳しい監視によってそれから自由が奪われれば、教授活動は楽しさや活力を失って無味乾燥な訓練になってしまう。学校監督官庁はこのことすら忘れてしまいがちである。同官庁は今世紀に、授業効果を高めるつもりで授業の内容と方法はかなり堅苦しい規則でたびたび制約し、課題に対する個人的な見方や解決策にほとんど余地を残さないほど厳しく教師を管理した。その結果、授業は自由な技法であることをやめて工場労働になりさがってしまった。そのような教育工場から後に生まれてくるのが教養ある人ではなく工場の商品であってもなんら不思議ではない。このことは、同官庁がこの教師たちに対し、生徒の個性に配慮することが彼らの義務だと言って非難することを妨げるものではない。型にはまった同質性ではなく、たくましい人格と優れた心情こそが学校教育の目標とされているからである。「だが決算の日が来ると同じ成績が求められ、〔同じ形の〕レンガが焼かれなければならない。〔生徒個々人の〕人格は意識から消え去ってしまう。さらに悪いことには、教師や生徒の利益になりうるという点で、人格は重要ではないのだが、監督官の偶然的な人格的傾向が主張されるならば、人格は負担となるのである」¹⁵。

B. 教育手段の基準と選択

このことも同様に、われわれが解明してきた概念から明らかになる。われわれは、次のように言いたい。すなわち、誰もが一方では内面的に習得できることを出来る限り多く学び、他方で実生活で活用できることを出来る限り多く学ばなければならない、と。前者は自然によって与えられた天分に依存し、後者はまた外的な地位に依存している。なによりもまず、素質の相違はその方向や範囲に応じて、授業

内容の種類やレベルの差異を避けられないものにする。自然の素質が要求することや許容することとは別のこと、それ以上のことが押しつけられるときに、^{ミスビルド・ソング}誤った教育〔奇形〕が生じるのである。少なくとも理論上これに関して疑念は生じないだろう。内面的に把握できないことを外面的に受け入れるように仕向けられた人は、それによって自然が与えた力を失うはめになる。だが学校教育が自分の生活状況に合わない人も、これと同じ状態にある。しかもこれは教育の過剰にも不足にも同じように当てはまるのだ。価値があるのは、実生活で活用する機会のある所有物だけである。当然このとき、単に金もうけのための所有物の活用だけを考えることはできない。価値があるのは、一方で所有者に対して職場や家庭、国家や社会が与える実践的課題を把握し解決することを助け、他方で所有者を省察、つまり^{フィロソフイー}深い思索に向かわせて熟達させる認識である。ある状況下でこのどちらの役にも立たないものはその人にとって無価値も同然である。「利用できないものは、重荷になるだけだ」¹⁶。

現実には、こうした理論の要求に逆らう傾向が顕著になっている。一方で民主主義の教義は社会的・職業的差異に配慮することを完全に拒否しており、他方で社会貴族主義的な実践は自然の要求や拒絶に耳を貸さないのが常である。

民主主義の旧来の理想とは、同一の教育、少なくとも職業や経済的地位に関わらない万人のための同一の学校教育である。昨今では社会民主主義がこの要求をわがものとしている。とはいえ社会民主主義は、この要求の実現が階級区分自体の廃棄によって初めて為されると期待しており、したがってこれと同時に職業区分も将来的に廃止されると見なす点で筋が通っている。つまり、将来の完全な社会ではいかなる人もあらゆる課題に適するようになり、それぞれ必要に応じて、必要な時宜に活用されるようになる。これは特に、今日までの官僚にも当てはまる。指導という課題は特別な準備教育を受けた特別な人物をもはや必要とせず、それは——将来を論じる哲学者たちが保証しているように——次第にあらゆる人のもとに広まるようになる、というわけだ。

私はこの理想が実現する時代が来るとは思わない。職業区分の廃棄は社会の機能にきわめて深刻な影響を与えずにはおかないだろう。社会的に組織された労働の驚くべき生産力は、まさに個々人が多種多様な特殊化された道具に仕上げられることに基づいている。同様に、特別な技術的準備教育を受けた職業的指導者・統治者は無用なものとはならないだろう。ありうる目標として想定できるのは、職業選択を個々人の自然の天分のみ依存させること、ないしは基本的にそれに依存させることである。今日職業選択は本質的に両親の社会的地位に依存している。有産階級には経済生活での主導的地位と国家における行政職が世襲財産として与えられる一方で、無産階級はこの競争から実質的に排除されているも同然で、彼らには肉体労働が世襲職として与えられるのである。実際その結果として、自然の要求が甚だしく侵害されることもまれではない。才能を持たないもの達が限りない徒勞によって場当たりの訓練され、何ら有益なこともなしとげられないがゆえに彼ら自身にとっても居心地の悪い主導的地位に就く。他方で偉大な活動のための内なる天分が備わっている者たちにはそれを完成させる機会が与えられない。彼らが低級な職務にとどめ置かれることで、その才能は社会にとっても失われてしまい、彼ら自身は生涯にわたり状況の抑圧に耐えなければならないのである。したがっておそらく社会改革の試みにありうる目標、現実的な目標とは、社会的職業を自然の天職と一致させることである——もちろんこの理想は、けっして完全に実現することはないだろう。自然の召命を知る確かな手段が存在しないという事実からして、すでにそうである。

C. 学校の種類

以上のように職業分化が社会的必然であるとする、学校形態の分化も同様である。とりわけ、主に肉体の力を要求する職業と主に頭脳労働を必要とする職業への大規模な分化、別の言い方をすれば、運動器官と統制器官への社会構成員の分化は、われわれが通例国民学校と教養学校として区分している学校教育の二つの異なる基本形態を必須のものとするだろう。国民学校課程はおよそ14歳で終了しなくてはならないだろう。その後は生徒たちを実生活に委ねるのである。教養学校課程はこれよりも長く設定されなければならない。この課程は学術専門学校か技術専門学校が生徒の準備教育に対して行なう要求によって、より詳細に規定される。民衆学校の授業科目は、ポール・ド・ラガルド¹⁷にならって、郷土科という名で概括できる。その課題は民衆の自然環境、特に精神的・歴史的環境に青年を慣れ親しませることである。宗教、祖国の言語と文芸、歴史、地域史、それに若干の博物学、これらが読み、書き、計算、図画、歌の技能とともに授業範囲になるだろう。教養学校はとりわけ、さらに二つの授業科目、諸外国語と数学を取り入れることになる。国民は孤立した生活を送るのではなく、政治的、経済的、そして精神的観点ではより大きな領域の成員であるから、ここから人類が営む国家的生活と国際的生活の関係、および歴史的生活との関係を認識し、導いていくという課題が生じる。この課題のために言語の知識は欠かせない。政治的・経済的關係にとっても、ヨーロッパ諸民族に共通のものである学術研究にとっても、共に生きている文化民族の言語はとりわけ重要である。自分の民族が人類の精神的・歴史的生活の内に占める位置を把握するには、これに加え、古代民族の言語が重要になる。哲学と科学、芸術と詩文芸、法と国家の領域でギリシア・ローマ人が創りだしたものは、われわれの文化生活の出発点である。これに学問的形式の諸学の基礎、特に、言語と同じく数年間の学校での訓練を必要とする自然科学の道具としての数学が加わる。

これが、社会生活の構造から生じる学校の二つの基本形態ではないだろうか。実際、これらの学校の基本形態が自らを多様な亜種として、すなわち複式学級の村落学校や単式学級の都市学校、古典ギムナジウムや実科ギムナジウムとして、そのときどきの機会や要求に適合させていくことを妨げるものはない。またそれら基本形態のあいだに、再度専門課程がそこへと再び接続することができる、延長・拡大された国民学校課程のある市民学校のような、中間形態が作られることもない。できるだけそれぞれの素質、欲求、能力にふさわしいものを見出すためには、均一性ではなく多様性こそがわれわれにとって価値あるものと思われるだろう。一つの学校形態から別の学校形態への移行ができるだけ容易になることが、せいぜいのところ、望ましいことになるだろう。とはいえ多様な学校形態をおしなべて廃止してしまうことは、追求すべき目標ではありえない。社会民主主義が予見しているように階級差が消失してもこの点では何も変わることはなく、多様な職業の社会的必要性はのちに教育の多様性も不可欠にするだろう。よく引用されるアメリカ人の本（ベラミー¹⁸、『かえりみれば——2000年より1887年』）には、ひとつの未来像が描かれている。それによると、人生の最初の20年間にあらゆる人が一様に一般教養（general culture and humanities）に専念し、21歳になって初めて産業労働隊に採用されるのである。私が危惧するのは、もし21歳まで一般教養のみにのみ専念して生きてきた（が決して手先の器用さの訓練など受けず、その代わりにさまざまな労働過程についての理論的な教示を与えられ、若い時期に作業場や工場で見学者として臨時聴講するよう奨励される！）人が、下男や金物職人の仕事をしたりレンガを焼き炭坑に行ったりしなければならぬとすれば、ひ弱な腕と過剰な「一般教養」によって、自分がまったく不釣り合いな地位にいると感じるのではないか、ということである。おそらくこの著者はこ

れらの仕事のうちどれかひとつでも、近くで見たこともなく、ましてそれに手をつけたことなどないの
 だろう。それだけにいっそう、未来の世界について空想をするなら詩でやったほうがいい。とはいえ
 ゲーテにならって言えば、

世界は幼児食とは訳がちがう。

そしてそうであるがゆえに、いずれ一般教養と必要な労働にこうした不釣合が生じるのは危険なこと
 ではない。たしかにこの世は人類の教育施設に創られているのではあるが、その際の狙いは、まずもっ
 て「良家の」息子や娘の一般教養にあるわけではないと思われる。そうだとすれば、上述した詩句に続
 く詩人の忠告も意味を持つだろう。

ぼんやり口をあけていてもはじまらない
 噛みくだかねばならない このかたい食物。
 のどにつめ絶命するか 消化するかだ¹⁹。

D. 半教養

これで、きわめて多くの害をひき起こす誤った理想が事柄の性質によって退けられるのだが、これに
 対し、教養を得ようとする上流社会の誤った試みでは事情は異なる。高等中学校に行けばどこでも、い
 かに若い男女が数年のあいだ性向も天分も持たない事柄を学ばされるかを見ることができるといえる。その帰結
 こそ、近年われわれの生活の観察者たちを悩ませている現象、すなわち半教養である。半教養とは、わ
 れわれに言わせれば、まさに教養の慣例的語法が言及していること、「あらゆることをわかっているこ
 と」、「あらゆることについて語り合えること」である。半教養は自然的素質を顧みずに、その人の自然
 本性が同化するのを拒む「陶冶の素材」が押しつけられるときにはつねに生じるものだ。半教養は人々
 が考えているように特定の学校、例えば実科学校の結果でもなければ、その他の人々が考えるように全
 教育課程を中途半端にしか修めないことの結果でもない。仮にそうだとすると、4・5学年で退学した
 人は誰も生涯にわたって半端な教養人として公衆の面前に出ざるをえない一方で、証明書を持って卒
 業した人は「完全無欠」な教養を享受するというようになってしまうだろう。半教養とは内的に不完全
 な教養である。ここで語源が頼りになる。つまり、教養が内面的な同化・吸収によって生じるのに対し
 て、半教養は素材が単に外面的に受け入れられるときに生じるのだ。それらの素材は記憶に詰め込まれ
 ても異物のように心のなかに横たわり、自然な発達を阻んで精神的教養を損なうのである。

むろんそんな教養は苦痛でしかない。それを得ることは災いであり、それを所有することは災厄であ
 る。半教養は虚栄心を育て人に媚びさせる。あらゆる装飾と同じように教養という飾りが見せびらかさ
 れるにしても、誰も見なければもちろんそんなものに価値はない。半教養は人を高慢で横柄にする。半
 教養には内面的価値はないため、人はその長所である外面的な承認の方にこだわって、「教養」のない
 他者を軽蔑するのである。半教養は人を不寛容で残酷にする。自分に自信を持たなければ、人は自分と
 異なる性質を認めることができず、それを自分の「教養」への攻撃であると感じる。半端な教養人は、
 同じ工場の印がついていないあらゆるものを中傷し迫害するので、どこにおいても見分けられる。ゆえ

にその人はあらゆる卓越した独自のものに対して特有の敵意を持つ。その人にとって独自性は傲慢なのである。最後に半教養は人に不満を抱かせ不幸をもたらす。自分と自分の環境に対してこうした態度をとる人が、いかにして自己の境遇に満足できるというのだろうか。

本当の教養はこれらとは正反対のものである。それは見せかけやひけらかしを避ける。人から見られる必要などないからである。本当の教養人の良い指標は、黙って耳を貸すことができ、何かを知らない勇気さえ持っていることである。本当の教養は内面的に謙虚である。それが自身に満足することは稀であり、他人の持たないもので威張り散らすことなどないからである。まさにそれゆえに本当の教養は異なる性質のものに対し寛大であって、独自のものに出会ってそれが本物であると喜び、それによって自分の存在が豊かになることを望むのである。最後に、本当の教養は人を豊かに穏やかに、そして幸福にする。それは一度獲得されれば失われることも、価値をなくすこともありえない宝である。それに市場価値はないのだから。

注

- 1 ラテン市民権に由来する概念。ここでは広く、教養のない人が教養のある人と婚姻関係を結ぶないし商取引をする権利を指している。
- 2 高等中学校 (Höhere Schule) は、ギムナジウムを含む中等教育機関を指す。
- 3 ドイツの中等教育施設の一つであるギムナジウムは9年制である。ウンターゼクンダ (Untersekunda) は、字義通りに読めば第2学年下級を意味するが、実際は第10学年 (日本式に表記すれば第6学年、年齢から言えば15歳) を指す。
- 4 「1年志願兵」はプロイセンで施行されていた3年制の徴兵を1年に短縮するための資格。人文主義的ギムナジウムのみ認められていた。また、この制度には徴兵期間の短縮に加え、訓練を経た後に下士官や予備将校の資格が得られるという利点もあった。
- 5 『ドイツ語事典』(Deutsches Wörterbuch) を編纂したカール・ヴァイガント (Karl Weigand, 1804-1878) を指す。
- 6 ベスタロッツ『隠者の夕暮れ』, 長田新訳, 1993年, 17頁。
- 7 [原註] ヘルダーの学校講演と著作は、今ではきわめて完全な形でズプファン版のXXX巻に見られる。
- 8 通例「改革教育 (Reformpädagogik)」と言う場合、ドイツにおける新教育運動である1920年代の改革教育運動を指すが、当然ここでは別のものを指す。メンツェの註釈によれば、パウルゼンはここで「ベスタロッツや新人文主義者の奮闘」のことを指しているという。
- 9 パッソウ (Franz Passow, 1786-1833) は古典文献学者。ヤッハマン (Reinhold Bernhard Jachmann, 1767-1843) とともに『ドイツ国民教育文庫 (Archiv deutscher Nationalbildung)』を編纂した。
- 10 [原註] これに関してくわしく知りたいと思う読者は、私が『ドイツの学校・大学における教養教育史』第3巻で、新人文主義の精神運動とこの理念を基礎とした学校制度の再編、ならびに近代におけるその対抗運動について行なった詳細な論述を参照のこと。
- 11 フリッツ・ロイター (Fritz Reuter, 1810-1874) はドイツの詩人、作家。低地ドイツ語で著述活動を行った。『わが見習い時代より (Ut mine Stromtid)』はロイターによる一連の自伝的作品のうちの一冊である。
- 12 ゲーテ『ファウスト 悲劇 第一部』, 山下肇訳, 『ゲーテ全集』第3巻, 1992年, 潮出版社所収, 55頁。
- 13 ベーコン『ノヴム・オルガナム』桂寿一訳, 岩波文庫, 1978年, 70頁。
- 14 カント「『美と崇高の感情にかんする観察』への覚え書き」, 久保光志訳, 『カント全集』第18巻, 岩波書店所収, 179頁。
- 15 [原註] ギムナジウムにおける教育の課題についての以下のFr.・ロイターの一読に値する論考を参照。Fr. Reuter, Die Aufgabe der Erziehung im Gymnasium, in: *Jahrbücher für Philologie und Pädagogik 2. Abteilung*, hrsg. von Alfred Fleckeisen, Hermann Masius, Leipzig 1892, S. 1-18.
- 16 ゲーテ, 前掲書, 28頁。

- 17 ポール・ド・ラガルド (Paul de Lagarde, 1827-1891) は、ドイツの文化哲学者、東洋学者、反ユダヤ主義者。
- 18 エドワード・ベラミー (Edward Bellamy, 1850-1898) はアメリカのジャーナリスト、作家。1888年に著したユートピア小説『かえりみれば: 2000年より1887年』(*Looking Backward, 2000-1887*) はベストセラーになった。同著は邦訳されており、以下の文献に収められている。『アメリカ古典文庫7 エドワード・ベラミー』中里明彦訳、研究社出版、1975年。
- 19 ゲーテ「格言風に」内藤道雄訳、『ゲーテ全集』第1巻、潮出版社、1979年所収、289頁。