

Title	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
Sub Title	Early F. Nietzsche on culture and education
Author	内藤, 貴(Naito, Takashi)
Publisher	三田哲學會
Publication year	2006
Jtitle	哲學 No.115 (2006. 2) ,p.1- 23
JaLC DOI	
Abstract	On the basis of his critical view on the educational and cultural situation in the 19th-century German nation, Nietzsche questioned what is cultured and educated. "Bildung", translated as education, culture, formation, is one of his concerns which lasted for his lifetime. Nietzsche examined the real state of the educational system of his time, to give an example, in his lectures on The Future of our Educational Institutions. He highlighted the feature of the culture in Ancient Greek in order to clarify his ideals. This paper attempts to clarify his early thought of culture and education and set it properly in the context of pedagogical history of culture.
Notes	特集教育研究の現在-教育の統合的理解を目指して- 教育哲学 投稿論文
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000115-0003

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.

投稿論文

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—

内 藤 貴*

Early F. Nietzsche on Culture and Education

Takashi NAITO

On the basis of his critical view on the educational and cultural situation in the 19th-century German nation, Nietzsche questioned what is cultured and educated. “Bildung”, translated as education, culture, formation, is one of his concerns which lasted for his lifetime. Nietzsche examined the real state of the educational system of his time, to give an example, in his lectures on *The Future of our Educational Institutions*. He highlighted the feature of the culture in Ancient Greek in order to clarify his ideals. This paper attempts to clarify his early thought of culture and education and set it properly in the context of pedagogical history of culture.

* 慶應義塾大学大学院社会学研究科博士課程（教育哲学）

1. 序

ニーチェは文献学者として学究生活を始めたこともあり文献学における学問の分業化傾向やその学問的教育における形式主義化傾向すなわち教養の大衆化には鋭い批判を浴びせたが、この点に関してはとりわけ初期思想における議論が活発である。日本の教育哲学における主要な先行研究ではニーチェを自己形成論として捉える¹⁾が、教養論として捉えられたニーチェは、新人文主義との関連²⁾或いはレトリックの伝統への位置づけ³⁾という面からのアプローチもなされてきており、思想史的な背景を含めたニーチェ像が模索されている。本論文ではニーチェの陶冶（教養）論を、教育学における陶冶（教養）論との関連を踏まえつつ、Erziehung（教育）及びBildung（教養・陶冶）概念⁴⁾の検討によって考察するものである。

Bildung（教養・陶冶）概念については、新人文主義に位置づけられるフンボルトの一般的人間陶冶 *allgemeine Menschenbildung* にその典型が見出されてきた。しかし三輪貴美枝の研究において、フンボルトよりはるか以前の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⁵⁾。すなわち、人間を「神の似姿」としての完全性へと形成してゆくことが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とされる。

啓蒙主義は社会的制約を脱する近代的主体の確立を意図したにもかかわらず、「現実の社会への適応という教育学的観点に立って公的有用性を一面的に強調した。」⁶⁾そしてこの点こそが、ドイツ新人文主義の啓蒙主義教育に対する批判の中心的な論点となっていた。「一九世紀初頭における古典主義的な『新人文主義 (Neuhumanismus)』への移行は、啓蒙主義の教育のもつ矛盾、すなわち有用性と有効性をめざすその教育学的思考形式に対する批判の決定的なものとして歴史的にも評価されてきた」⁷⁾。啓蒙主義への反発を梃子として展開された新人文主義の特質は、有用性などの観点から主知主義に傾斜しつつあった啓蒙主義に対し、知・情・意の調和的・統一的な発展を目論んだ点にあり、このような人間観の源泉としてギリシア文化を範とした点にある。そして古代ギリシアの学芸に精通し、その精神を媒介にして文化的想像力を形成することが目標となった。文化形成の範としてのギリシアを見出したヴォルフの古典研究の業績が多方面に受容される中で、新人文主義を理念として定式化したのがフンボルトであった。フンボルトにおいて Bildung 概念は内面的・精神的なものとして展開され、多面的に形成されてゆく人間の調和を求めるギリシア的理想が織り込まれていったのであった。他方ゲーテにおいて Bildung は『ヴィルヘルムマイスターの修養時代』等のいわゆる教養小説において展開され、自己の様々な体験およびその遍歴を通じた「一面的教養」への過程としての自己形成という意味合いが付与されるに至った。

このような新人文主義における Bildung 概念の展開には、無論ドイツにおける教育制度の確立、とりわけフンボルトの尽力による高等教育の政治的圧力からの解放という背景を無視し得ない。リンガーによれば、「1800 年前後には、教^{ビルドゥング}養を通して自己を高めるという思想は何よりも、出生に基づく永続的な社会的区別にたいする社会的に進歩的・普遍主義的な挑戦だった。実際には高等教育は誰にでも受け入れられるものではなかったけれども、原則としては才能ある者にはあまねく到達可能なものと

思われた。』⁸⁾ 無論現実的には、ギリシアを範とする Bildung 概念の担い手はギムナジウムから大学へと古典教育を重視した高等教育を受けた教養市民層であり、この社会的ステータス自体も再生産される傾向を有していた。それゆえ Bildung 概念は新人文主義者達の理想をよそに 19 世紀を通じて教養市民層のステータスシンボルとして機能するに至り、人間形成論として吟味されるよりは教養市民層の身分証明とも言うべき象徴性を帯びることになった。「単なる『洗練性』に代わって『主観的完成』のうちに統合が実現するような状態へとわれわれ自身が移行するのを想像することはできる。しかしその意味での『全体性』が達成された状態はほとんど想定できない。教^{ビルドゥング}養概念はここでは方向を示す理想の役割を果たしている」⁹⁾ に過ぎなかったのである。ニーチェの批判は以上のように単に理想とされ形式へと墮した同時代の教養理念へと向けられるのである。このような同時代における教養観の変遷を踏まえつつ、以下においてはニーチェの Bildung 概念をまず同時代への批判という点から明らかにし、次にギリシアを範とする理想という視座から検討することにする。

2. 古典語教育・学問準備教育への批判

1873 年から 1876 年に刊行された『反時代的考察』およびその前後の時期に書かれたテキストでは、現代の教養が単なる知識に墮している等々の批判が数多く展開されている。例えば文献学における教育を批判したテキストでは、「文献学者の課題が、形式的に教育するというところにあるのなら、彼は歩き方、踊り方、話し方、歌い方、振舞い方、話し合い方などを教えなければならないだろう。（中略）だがここで常に考慮されてきたのは、ただ学問的な人間を教育するというところだけであり、「形式的に」教育することとは考え方や書き方の教育を意味するばかりで、そこには話し方などほとんど含まれていない」¹⁰⁾ と述べ、本来レトリック的であるべきとする教養が近代的学問に従属してしまっている高等教育の実態を憂慮

する。

文献学において教養の拡大が進んだ結果として、文献学に対する熱意や真剣さを十全に持ち合わせていない不適格な学生や教師が多数を占めている現状に対し痛烈な批判を加えた。「元来不適格なこれらの多数者たちは、好き勝手に学問を解釈し、自分たちの能力と好みに応じた要求だけを自らに課している。そうすることによって彼らは、あの百人目の本当に有能な人間を虐待する。教育が彼らの手に渡ったならば、意識的にせよ無意識的にせよ、自分たち自身を模範として教育してしまう。だが、するといったギリシア人とローマ人の古典性はどうなってしまうことだろう！」¹¹⁾ 古典的教養が目の前に横たわっているがそれを歪曲するほかに術を知らない同時代の文献学は、ニーチェにとって歪曲された教養への教育に過ぎない。この点で、古典研究に取り組むことによって人間形成が可能となるといふ人文主義（新人文主義）の元来の理念とニーチェの教養観は近接していると言える。

十分な学問への意志が芽生えることのないままに学問的教育を施そうとする傾向は、同時代の教育制度自体の問題であるとニーチェは考える。「民衆教育と学者教育との分離はなぜなのか？ いつ、この分離が行われるのか？——生徒たちの性質がわかっていないまずい時機に、ギムナジウムのおかげで教養への要求が生まれるというのは嘘だ。強制された者の大集団が高等学校をすっかり落ちぶれさせてしまった。もともとギムナジウムは単に学識を与える学校にすぎず、教養を与える学校ではないのであるから。」¹²⁾ ギムナジウムの現状において早くから教養への指向性が芽生えることは期待できないという認識を踏まえ、ニーチェはある程度の年齢まで万人に平等な教育が与えられるような構想を抱いたのである。

「十五歳までは万人に対する教育の平等。なぜなら、両親その他によってギムナジウム入学があらかじめ定められるというのは、不公平

であるから。

民衆の教師と高等学校の教師 (Volks- und Gymnasiallehrer) というのは、無意味な区別である。

次いで、専門学校 (Fachschulen)。

最後に、教師の教養のための教養学校 (Bildungsschulen) (二十歳から三十歳まで)。

(中略)

古典語の授業が有益なのは、一般に比較的少数の者たちにとってのみである。

「^{レアールシューレ}実科中学校」は非常にしっかりした核をもっている。誰に対しても教養への強制が行われてはならない。教養を目指そうと決断するには、ある程度年をとっていなければならない。

教養を目指そうとの決断がなされるのは、専門学校からでなければならない。

専門学校の教師たちは、(教養を身につける期間をくぐりぬけた後に) 専門へと戻った学問上の巨匠である。』¹³⁾

従来の教育制度に対してニーチェが示そうとしているのは、複線に分岐する前段階としての共通した教育の期間を十分に取ることによって、青少年が教養を目指す頃合にあわせて教養への教育を施すことができるようにする制度改革である。この際に、教養を目指さない選択である実科中学校に対してもニーチェは肯定的な評価を与える。万人に対して教養の修練をニーチェは強要しないこの点に関しては、「ニーチェが、少数の精神的エリート (家柄、身分によるものではない) の人文主義的教育を行うためのギムナジウムと、一般大衆の「生活の必要」、労働能力形成のための職業準備教育とを明確に峻別し、いわば複線型の学校体系を支持している」¹⁴⁾ という指摘があるが、複線の前段階としての教育を必要なものとして認め

ていた点を考慮すれば、むしろ分岐型学校体系を支持していたと
 いうことができる。

1872年の講演である『われわれの教養施設の将来について』では、
 ニーチェはドイツ的な教養施設に立ち現われつつある傾向とその問題点
 について論じている。ここで言うドイツ的な教養施設については、「私がわ
 れわれの教養施設という言葉で考えているもの（中略）このドイツ的な施
 設の将来が、われわれの心を占めるべきである、すなわち、ドイツの小
 学校、ドイツの実科学校、ドイツのギムナジウム、ドイツの大学などの将来
 が、である」¹⁵⁾と述べられており、ニーチェ自身が経験してきたギムナジ
 ウムや大学などのエリート養成コースだけに限定された問題としては捉え
 ていないことがわかる。

ドイツの教養施設において現われつつある第一の潮流は、教養の可能な
 限りの拡大を求める衝動についてであり、第二の潮流は、教養の減少と弱
 体化を求める衝動についてである。前者の衝動がもたらすものは、教養を
 一部の特権的な領域から開放し一般的な大衆世界へと拡大することであ
 り、後者では教養の本来的な性質である自己への方向性を弱体化させ、他
 の生形式、例えば国家に教養を奉仕し従属させることである。

この文脈で語られる教養概念については、この講演草稿以外にも多くの
 考察を遺している。例えばこの第一の潮流における傾向を端的に示す語と
 して一般教養 (die allgemeine Bildung) をとりあげて批判する。「最も一
 般的な教養とは要するに野蛮であり、それこそまさに共産主義の前提なの
 である。「時代に合った」教養が、ここでは「瞬間に合った」教養という
 極端に移行する。すなわち目先の利益を粗雑につかむことに移行してい
 く。教養の中に真っ先に利益をもたらすものを見つけさえすればそれでよ
 いということになる。そうするとやがて、利益をもたらすものが教養と混
 同されてしまうことになるだろう。こうして一般教養は、真の教養に対す
 る憎悪へと移行していくのである。（中略）教養を可能な限り一般化しよ

うとする衝動は、教養を完全に世俗化させること、教養を手段として利得に従属させること、すなわち粗雑に理解された地上の幸福に従属させることのうちに、その根源があると言える。できるだけ多くの知的官僚をつくるための「教養の」拡大。」¹⁶⁾

民衆の手に届く教養を求める風潮、およびそれに応えるように教養が世俗化されていく傾向をニーチェは訝るのであるが、ニーチェが体現していたような、古典のうちにある天才のオーラに震撼するような「十全な教養 (Die Volle Bildung)」¹⁷⁾ は同時代の社会には求めるべくもなかった。「一般教養」をめざす努力に反対して、むしろ深くて稀な本当の教養を求めること、すなわち教養の収斂と集中とを求めること、そのことがジャーナリストに対する平衡錘となる。教養の収斂へと現在導くものは、学業の分業および専門学校である。もちろん現在までのところは、教養はいっそうお粗末になったにすぎない。出来上がった人間はまったく異常。工場が支配している。人間はねじになる。——教養を一般化しようとすることの主たる動機は、宗教によって圧迫されることへの恐怖である。」¹⁸⁾

十全な教養に対置されるこの新たな一般教養の象徴はジャーナリストであるという。「学識と教養 (Gelehrsamkeit und Bildung) は互いに連関しているわけではない。「一般」教養は、もともと例外的な「教養」の位階を下げてしまう。ジャーナリストはひとつの必然的な結果である。いわゆる一般教養のひとつの誕生である——。」¹⁹⁾ 教養が浅薄で広範囲な知識になったがゆえ、「一般教養を持った平凡な人間」であるジャーナリストが幅を利かせ「教養」を求める人間に代えていく、という構図が出来つつあったが、このような教養のあり方は本来の教養として見做されるべきではないというのがニーチェの主張であった。「教養の衰微は言葉の貧困化に現われる。新聞のドイツ語はすでに卑俗だ。」²⁰⁾ 言葉はその使い手の教養を最もよく現すものだと考えるニーチェは、卑俗化した言葉がむやみに拡大する「マスメディアの台頭」を嫌うのであるが、教養は分散拡大する

方向に求められるものではなく総合し内面化する方向にあるという主張は、ニーチェの受けた教育の背景となった新人文主義の教養観と通底しているものと見ることができる。「今日のわれわれの社会を特徴づけているものは教養だけではあるが、教養を身につけた者はいない。すなわち、その内面においてさまざまな^{クラフト}力が一つの目標のために躊躇なく拘束に服しているような、偉大な総合的人間はいない。」²¹⁾「できるだけ多く、またこれをできるだけ早く——これから生ずるものは、重大な精神病、情緒障害である。それはあるときには「現代」、またあるときには「教養」と呼ばれているが、実際には消耗性疾患の前兆である。」²²⁾

一方、一般教養と別方向にあるドイツ的教養なるものに期待を寄せる人々もニーチェにとっては嘲笑の対象であった。「わがドイツ的教養の完全なくだらなさ—(中略)—この「教養」は、最初から現実的事物を原則的に眼中に置かないことを教えるものであり、どこまでもいかがわしいいわゆる「理想的」な目標、例えばいわゆる「古典的教養」を追い求めようとするものである。」²³⁾しかしニーチェ全体の文脈から見れば古典的教養に対し肯定的である点が多いことから、以上のような記述は以下のように解される。すなわち、同時代人が要求するドイツ的教養とは、形骸化した古典的教養の追求にすぎず、教養の本来性についての問いが失われたままの無批判な教養の蔓延に与するだけである、ということである。このことは、旧来のドイツ的教養が持っていた磁場に対してニーチェの時代では大衆ナショナリズムの狂気がそれにとって代わってしまっているという認識へと結びつく。「かつてのドイツ的な教養。——ドイツ人が、ヨーロッパの他の国民の関心を引き始めたとき——さほど古くからではないが——、それは教養のおかげでなされたことであった。ドイツ人は、現在もはやその教養を所有していない。それどころか彼らは、それがまるで病気でもあるかのように、盲目的なまでに興奮してそれを振り落としてしまった。しかもドイツ人がそれと交換できたのは、政治的にも国民的にも、狂気以上

の何ものでもなかった。もちろんドイツ人は、この狂気によって、他の国民の関心を、当時の彼らの教養が引き付けるよりも、さらに一層引き付けるに至った。」²⁴⁾ 内面化や総合といった時間のかかる精神的働きからいわば疎外された「一般教養」の隆盛は、同時代ドイツにおけるの政治的状況とパラレルに生じたものとして理解されるが、本来の Bildung 概念に含まれていた「形成」としての理解を捨象し身につけるべき外在化された「教養」という理解へと矮小化されたことを意味していたと言えるだろう。

3. 古代ギリシアを理想とする Bildung 概念

ニーチェ初期思想に見られる Bildung の理想は、上述のような同時代の状況に対する批判を梃子として古代ギリシアへと通じている。例えば同時代の古典語および学問準備の教育状況への批判と対照的に熱意を持って語られるのは、古代ギリシアの都市国家（ポリス）における豊かな教養への教育であった。「正しい教育原理とは、より多くの大衆を精神的貴族階級との適正な関係にもたらすこと以外ではありえない。要するにこれこそ教養の本来の課題なのである（ヘシオドスの言う三つの可能性に従えば）。天才国家を組織すること——これが真のプラトンの国家である。」²⁵⁾ この文脈については、教育だけではなくギリシアの社会構造、すなわち支配者である貴族階級と、被支配者である奴隷階級という二層構造を想定していることが読み取れる。ギリシア社会の階級を想定している文脈において貴族階級 Aristokratie とほぼ同義に用いられている語としては、高等遊民 Drohnen、精神的貴族階級 geistigen Aristokratie、等が挙げられ、また奴隷階級 Sklaverei に近い意味では、大衆 Masse、民衆 Volk 等を挙げることができる。

ニーチェが古代ギリシアに対して限らない憧憬を抱くのは、偉大な芸術家や哲学者すなわち天才たちを産出する力が古代ギリシアのポリスに大いに宿っていたという認識によるものである。「ギリシアの芸術家はみずか

らの芸術作品を傑出した個人のためにではなく、国家のために生み出す。その一方で国家による教育とは、万人をこの芸術作品の享受に至らせる教育に他ならなかった。(中略) 国家は芸術実現のための必要手段だった。(中略) 芸術家が生み出されるために、われわれは奴隷労働を免除されたあの高等遊民を必要とする。偉大な芸術作品が生み出されるために、われわれは高等遊民の濃密な意志を、つまり国家を必要とする。なぜなら魔法のような力を帯びたこの国家だけが、利己的な個人たちを、偉大な芸術構想の実現の前提となる準備および犠牲へと強制できるのだから。そのために何よりもまず民衆の教育 (Erziehung des Volkes) が肝要となるだろう。その教育の目的は、大衆に、自分たちの参加、判断および教養によってかの天才たちの育成を促進しなければならないという妄想を抱かせつつ、傑出した個人たちに対する義務の免除を認識させることにある。』²⁶⁾

奴隷労働の義務を負う階層に支えられたポリスで高等遊民たちが人間の芸術的可能性を最大限にまで享受しその芸術の天才の育成を十全に促すという、ニーチェの理想社会のモデルがここに典型的に現われている。ここでは二つの教育が示されている点に注意しなければならない。すなわち、特権階級＝高等遊民たちが芸術作品を創造し享受するための国家による教育と、この高等遊民たちの義務の免除を理解しつつ積極的にそれを支援するよう仕向ける一般民衆のための教育とである。

もっとも、ニーチェの記述にはある程度幅があるため、これらの二つの教育が分離している様態を描いたものと、これを分離して考えず一般的な教育論として語られたものとの間があり、その解釈もまたどちら寄りに判断してよいか微妙な部分もないわけではない。しかし非常に多くの箇所では、分離した二つの教育、とりわけ精神的貴族階級の教育についての持論が展開されているのは確かである。

「創造的精神は世界にあらたな幻想の網を張りわたす力を内に宿す。

創造的精神のための教育とは、矛盾の凝視によってこの幻想の網を必然化させることにある。(中略)教育されるということはつまり、自己を開き広げてゆくことである。(中略)創造的精神のはたらきは、通常、大衆が生きることを可能にさせる幻想の網を彼らの上に張りめぐらすことにある。これは自分より下位の精神に対する創造的精神の魔術的作用だが、それと同時に創造的精神の域に迫りつつある精神も存在するのであり、後者の精神は既存の幻想の網を繰り返し引き裂いていき、ついにはみずからが創造的精神の域に達して高次の芸術目的を実現することになる。』²⁷⁾

ここで登場する創造的精神は、精神的貴族階級および、その中のとりわけ傑出した芸術家の精神と考えてよいだろう。創造的精神により生み出された幻想の網、すなわち古代ギリシアにおいて公共財としての性質を持ち合わせていた諸々の芸術作品であるとか、或いはこれらを媒介にした祈りや儀式等の宗教的営為、或いはその全体において行われる人間形成を、大衆は生きるうえでただ享受するだけなのに対し、創造的精神の域に近づきつつある精神(天才)は自ら更新してゆくという動的側面がある。「傑出した個人たちは新たな世代の精神的母親として、新たな傑出した個人たちを生み出すための教師たらねばならない」²⁸⁾というとき、幻想の網を張ることなしにはそれを打ち破る力も育まれないということが暗示されている。また一方で、幻想の網は自分より下位の精神に対して魔術的作用を持つとされているが、これについては一般的な教育論として次のように語られている。「教育とは何か? あらゆる体験を特定の妄想に基づいてただちに把握すること。この妄想の価値が教養と教育の価値を決める。この意味において教育は知性の問題であり、したがってある程度までは現実に可能だ。この妄想を伝達するには生身の人間の力に頼るしかない。そのかぎりにおいて教育は教師の道徳性と人格にかかっている。ひとからひとへと

伝えられる魔法のような影響はすべて高次の意志現象（これはすでに個物の生を肯定するという呪縛を脱し、それによって低次の意志現象を服従させている）。この影響は妄想の伝達という形であられる。」²⁹⁾ ここで言うところの妄想 (Wahnvorstellung) という語も幻想の網とほぼ等しい意味を持っていると考えられる。幻想の網（妄想）が伝達されるには学び手に対して教師という生身の人間の力が魔術的作用として働きかけなければならないとされるのであるが、ここでは万人に対する教育目標とされている点を確認しておきたい。

以上のように芸術を享受するための一般的教育段階が想定されていることが示されたが、一方で言語の習得が精神的貴族階級における悲劇の享受のための教育となっている点など、階級への意識にも注目しておく必要がある。「国家は残酷きわまる方法を用いて人々を屈服させ、高等遊民を産出することによって成立する。国家の高級の使命はこの高等遊民に文化を芽生えさせることにある。（中略）国家は天才を産出し理解することのできる準備を整えなければならない。ギリシア人の教育の目的は悲劇の完全な享受にあった。そしてそれは言語への精通にも通ずる。言語は最高の天才の所産であり、彼らの使用のためにある。民衆が必要とするのは言語のごくわずかの部分にすぎず、彼らが用いるのはいわば残り滓にすぎない。」³⁰⁾ 言語そのものについても、二つの階級にとっては意味合いが異なってくる。天才の所産たる言語が高等遊民にとっては悲劇の享受のために十分に学ぶべきものでありながら、民衆においてはその残り滓としてしかみなされていない。ニーチェにとって現実世界において古典語教育が陥っている陥穽とはまさにこの観点、すなわち言語の高邁な目標は悲劇の享受にあるはずであるが、現代的に普及した教養のレベルではせいぜい民衆における残り滓の言語でしかない、という点から説明されるのである。

また古代ギリシアに対する観点は、プラトンの国家における教育論に近いといえる点がある。すなわち、最善の素質には最善の教育を、次善の素

質には次善の教育を、という考え方である。プラトンにおいて教育は、「銀の素質を金のそれになしえぬ、と明からさまではないが暗黙のうちに首肯する」³¹⁾ ような性質を持ち合わせていると言えるが、ニーチェにおいてもそのような性質がとりわけ古代ギリシアに関して存在する。哲学者は金を、防衛者は銀を、労働者は鉄と青銅を内に宿すことについて「これは不動の自然法則とみなされるべきである。これらの金属を混合することの不可能であると同様にこの階級秩序をいつか顛覆させ混乱させることも不可能であるはずだ、とプラトンは言う。この秩序の永久真理を信ずることが新しい教育の基礎であり、同時に新しい国家の基礎である」³²⁾ と述べている。こうしたニーチェが構想する理想の教養概念は、古代ギリシアの都市国家における教養に引き付けられる。先に検討したように、天才の芸術や悲劇を享受するための教養を身につける貴族階級と、この階級を維持するための教養の不要な奴隷階級という階級社会が前提とされる。「教養というものを私は、なかんずく、紛れもない芸術への欲求であると理解しているけれども、この教養は一つの恐るべき基底を有している。そしてこの基底は、おぼろげな羞恥の感情の中にみずからの正体を明かしている。一段と高い芸術発展のための土壌が存在するためには、少数のものに奉仕するとてつもない多数の者が、その個人的な必要性の程度を越えて、奴隷的に生活苦に服していなければならない。芸術への欲求の新しい世界を今や産み出すためには、彼ら多数の者の犠牲によって、彼らの大衆労働によって、かの選ばれた階級が生存闘争を免除されていなければならないのである。以上の次第で、われわれは、奴隷制度は文化の本質に属するものであるという認識を、残酷とはいえあらゆる教養の根幹をなす条件として立てることに同意しなくてはならない。こうした認識は、生存を前にしただけでもう甚だしい戦慄を生み出しかねない認識である。」³³⁾

至高の教養の条件は大衆＝奴隷労働による貴族階級の義務の免除である、という認識は、万人に対する教養の普及すなわち世俗化傾向を支持す

る一般教養派の人々にとって到底受け容れられない絶望的な視点であり、ニーチェ自身もその残酷さを認めるところのものである。教養は「生活の困窮ではなく過剰」³⁴⁾と位置づけられるのである。ギリシア文化の本質はその階級制社会の在り方に存するという点、また、階級制をニーチェの生きる同時代の民主主義制に置き換えることはギリシア文化の本質からは全く離れてしまうという点において、ニーチェの理想とする教養観は同時代への直接的要求という次元とは隔たりを持たざるを得なかった。

このような前提を受けつつ、貴族階級における教養のあり方は、天才に対するものとそれ以外の者にとって異なるものであった。「教養の使命は、天才を完成させること、天才の軌道を平坦にすること、畏怖の念によって天才の活動を可能にすること、天才をみつけだすこと。これとともに教養目標として非天才に要求されるのは、1. 服従と慎み、2. いずれの職業にもつきものの窮屈さについての正しい認識、3. 天才のために奉仕すること、材料をあつめること。これらの全体は「知的カースト制の編成」であるといえる。同時にまた、天才誕生のための産婆的世話。最も気高く、かつ困難な仕事だ！」³⁵⁾ 知的カースト制度という言葉に象徴されるように、知的なあるいは教養に関する事柄は、あらかじめ平等など考慮されることはなく、金の素質の者には金の、銀の素質の者には銀の役割が与えられ、全体的な統一をみる。そしてこのような制度の維持がポリス＝国家の繁栄を支えるというのである。

ポリスによる教育はポリス外における教養がポリス内に流入したり伝播したりすることを妨げるがゆえに、Bildung 概念にとって窮屈な制約ともなり得た。ポリスの維持には政治的保守主義のみならず文化的教養的にも保守主義が徹底されるという力学が生じるということである。教育の保守的傾向にもかかわらずアテナイで教養がますます発展していった逆説について、ニーチェは次のように述べている。「国家に恐れられる精神の発展。——ギリシアのポリスは、いずれの組織的政治権力とも同じように、

教養の成長に対して排斥的で邪推的であった。ポリスの強烈な根本衝動は、教養にとってほとんど萎縮させたり阻止したりする作用しかあらわさなかった。それは教養における歴史も発達も承認しようとしなかった。国法において確立された教育があらゆる世代を義務づけて、一つの段階に固定させておくべきものとされていた。したがってポリスに逆らって教養は発展したのである、もちろん間接的には、そして不本意には、ポリスも力添えをしていた。というのも、ポリスでは個々人の名誉心が極度に刺激されたので、ひとたび精神的成熟の道に踏み込むと、個々人はその道を最後まで進んでいったからである。』³⁶⁾ 元来はポリスの維持を目的とした教育が教養 (Bildung) を可能とし、Bildung が特定のポリスを越え出て行った点に、Bildung に宿された無際限の展開を可能にする^{クラフト}力をニーチェは見て取るのである。ここでは、Bildung が人間の可能性の果てなき追求であると同時に、その出自をきわめて限定的な国家による教育に帰するものとして理解している点を指摘しておきたい。

4. 教養と教育の関連性

一方で教養が無批判に大衆化される傾向に警鐘を鳴らし他方でギリシア的理想を追求したニーチェにおいて、本来的教養とは精神的貴族階級を可能とした社会全体の産物であったが、この教養自体は人間を先天的な階級分化に導くものではなく、むしろ先天的に与えられる自然と対立していく構造を有するものであった。「教養 (人間形成) は人間の自然と矛盾している。もし自然をおのずから発展するがままに任せたら、つまり、まったく偶然のさまざまな影響下に放置したら、どうなるだろうか——その場合でも自然は形成 (Bildung) され、偶然に形成 (Bildung) され、形式を与えられることにはなるだろう。しかし自然の無際限の不合理性によって無数の見本のうちでたった一つだけ立派なものになるだろう。それ以外の無数の見本は、萌芽のときに破壊されてしまう、内的な諸力の分裂によって、

もしくは外界からの影響によって、(力そのものは強大になるのに) 内的な分裂によって没落するかそれとも外部から、生命を養う空気の欠乏等々によって。」³⁷⁾

人間が自然のままに晒されているだけでは、一応の人間形成はされるが、形成が偶然に抛るものとならざるを得ない。人間による意図的な形成の術のうえに陶冶(教養)が成り立つのである。この点は後年にも通底する人間理解であり、例えば「気高いストア派の諸君、君たちは〈自然に従って〉生きようと欲するのか? (中略) 一自然とは…意図もなく顧慮もないものだ…生きるとは——まさにこうした自然の在り方とは別様に存在しようと欲することではないのか? 生きるとは、評価すること、選び取ること、不正であり、制限されており、^{デフアレント}関心的であろうと欲することではないのか?」³⁸⁾と述べている。ニーチェにおける教養の本質は、流されると流されたままになってしまうような自然、すなわち人間の自然な存在様式に逆らって、何かを欲して生きるというエロスの人間観のうちに宿るものである。「ある民族を教養へと教育するということは、本質的には高貴な欲求をもつよき典型と教養へと馴らすことである。」³⁹⁾ 教養への教育という視点がここで導入されているが、これは教育的段階を経てから教養へと導くべきだとする先述のニーチェの見解とも通ずるものであり、ニーチェの教養観と関連する精神的貴族階級という表現が先天的資質によって決定されるものではなく、むしろ一般的教育を前提としたものとして教養が規定されることを示していると言える。

このような理解のうえに同時代への教養批判が展開されるのであるが、教養を教育するという教養理解をもたらした一般教養観、すなわち知識が単なる知識にとどまっているジャーナリスト的一般教養観に対し、知識を教養に高める哲学という営みをニーチェは尊重する。「哲学は教養にとって不可欠である。なぜなら哲学は知識を芸術的世界構想の中へ引き入れ、それによって高貴なものにするからである。」⁴⁰⁾ ニーチェにとって知識を

欲するだけでは人間存在の高みという意味において不十分なのであり、知識を精神的な活動の相へと導くことが大切なのであった。「ギリシア人たちは当時哲学的思索を行った。すばらしいことだ！ われわれはいかにしてかの時代に身を置き移して生きることができるか？ あの極めて驚嘆すべき遠大な視野の中へ？ それを本当に生き生きと追感覚する(nachempfinden)こと、それが教養というものである。」⁴¹⁾ 哲学することや追感覚することが教養の重要な側面であるが、同時代の俗物的教養ではそれらの精神的作用が失われてしまっている。この精神的作用は俗物的人間が求めるような一般的な誰にでも同じように起こるものではない。生の個別性に応じてそれだけ個別的な精神的作用があり得るのであり、この意味での個別性は知識が伝聞されて広がっていくようには人間の間を広まらないものである。この意味で、教養を深めることは孤独と深く結びついていくのである。「教育のために、——われわれの流儀の教養や教育の最も一般的な欠陥が、次第に私にわかってきた。誰も学ばない、切望しない、教えない——孤独に耐えることを。」⁴²⁾ 同時代の教育観が教養の一般化へと傾斜しつつあった中で、この一般化によって貶められた教養の重要な側面を浮き彫りにする。すなわち Bildung とは、単なる教育内容なのではなく、教育内容との取り組みにおける個別具体的な人間形成作用をも含むものであることを示唆している。教育のうえに教養が成り立つという点がニーチェの教養論の基調なのであり、「教養を教育する」というのは同時代における教養観の顛倒にほかならなかったのである。

5. 結 び

ここまで見てきたように、ニーチェの陶冶（教養）論はギリシアの都市国家＝ポリスを理想としており、その陶冶論の主たる担い手として想定されていたのは貴族階級であること、および当時の現実においては人文主義的教育を行うギムナジウムを経たいわば少数のエリートが想定されていた

ことが示された。ニーチェにおける Bildung の性質に関しては、人文主義的な人間形成、すなわち後の表現を借りれば「その内面においてさまざま^{クラフト}な力が一つの目標のために躊躇なく拘束に服しているような、偉大な総合的人間」⁴³⁾ を目指すものとして解釈できる。この背景には、ギムナジウムがドイツ教養市民層 (Bildungsbürgertum) のいわば再生産装置として機能し始めた当時の状況⁴⁴⁾ において、教養はギリシア的理想すなわち完成された人間に向けての内面化・総合化とは程遠い方向へと漸進しつつあるというニーチェの危機意識があった。また、国家主義の台頭により教養の目標をいわば政治的・社会的に限定された「国家主義」へ方向付けようとする強力な磁場が形成され始めた点や、大衆ナショナリズムの台頭による教養の世俗化・一般化の傾向も、ニーチェの目には訝しいものとして映っていた。すなわち、ニーチェの陶冶（教養）論が人文主義（新人文主義）の陶冶（教養）論と呼応するのは、一方で教養市民層の再生産において形骸化したいわば「箔付け」でしかない教養を批判し、他方で教養の目標を政治的・社会的に規定しようとする政治的（あるいは時代の）圧力に抗った上で、人間形成すなわち教養の理想を人間の内面化・総合化に求めようとする姿勢においてである。

古典語学習と古典研究によりギリシアの精神を学習者が内面化し総合化していく（延いては人間の可能性を追求していく）という姿勢を形成しようとするニーチェの陶冶（教養）論は、フンボルトらに見られるような人間の可能性を追求した新人文主義の陶冶（教養）論と基本的に符合する。そしてその前提として古典語教育を重要視し、ギリシア文化を範とした点も一致する。しかしこの陶冶論が、フンボルトのように近代国民国家の中に実現可能であるとは考えず、むしろ近代国民国家の下で不当に歪曲された教養の取り戻しを課題とした点において指向を異にするのであり、この点において貴族主義的社会の到来を理想とするニーチェの世界観とはほぼ不可分に結びついていくのである。

つまりニーチェが構想した Bildung 概念は、基本的に新人文主義が目指した Bildung 概念をその原型となる古典古代（特にギリシア）の中に再び位置づけ、19世紀の合理主義的・主知主義的な教養に対する批判および教養俗物批判を通じて教養概念を捉え直しつつ精神的な人間形成作用に信頼と希望を寄せた、という理解が基本となろう。フンボルトら19世紀初頭の新人文主義思想においては、その陶冶（教養）論の目標には古典ギリシアの精神を介した新たなるドイツ国民文化の創造が見据えられていたが、ニーチェにおいては、古典ギリシアを淵源とするドイツ的なものへの拘り・矜持を見せながらも近代化の過程で発生した国民国家を基盤とする社会を肯定的に捉えてはおらず、政治的実現可能性を留保しつつ古典ギリシアの天才と芸術を生み出したギリシア都市国家の貴族社会への憧憬を構想に収めるに留まった。教養 Bildung の生き生きとした内実を大衆化・世俗化し或いは形骸化へと導く近代国民国家社会の歴史的展開に棹さすことには、「教養俗物」との表現にも端的に表れているように強く批判的であり、近代国民国家における本来的教養の実現可能性は留保されるのであった。

この教養のギリシア的な豊かさを至上のものとして評価する初期ニーチェにおいて、古典ギリシアの都市国家社会、すなわち前近代的な奴隷制度を持つ貴族社会以外にそのような教養が実現する場を構想し得なかったのであるが、このことは先天的階級区別の再生産を意味してはいなかった。教養を一般的教育の上に成り立つものとして理解するニーチェは、この階級区別が教養を目指すものと目指さないものとの間の差によるものとした。そして教養とは、教育を通じて人間が自然による形成から脱自然的・人為的形成へと導かれることによって結実していくものとされたのである。

以上のように初期ニーチェの教養論と教育論の具体的内容は、同時代への教養批判とギリシア的教養への理想を基調としつつ、「教育を前提とし

た教養」という構造において理解されることが示された。このような初期ニーチェの教養論と後期思想において展開される人間形成論との関連性について、またニーチェの教養論のより精緻な思想史的 position については、今後の課題として稿を改めて論ずることとしたい。

註

本論文におけるニーチェの引用は、Nietzsche Werke, Kritische Gesamtausgabe, Hrsg. (u. Begründet) von Giorgio Colli und Mazzino Montinari (Berlin, New York, 1968ff.)——KGW と略す——(『ニーチェ全集』白水社, 1979-1987) による。

独立した著作については、著作名と節番号を付す。草稿メモ等の断想からの引用については KGW の分類に従い「ローマ数字, アラビア数字」の組み合わせで表し、註に示す。引用における訳文は基本的に白水社版を参考にした。

- 1) 宮澤知江美 [1993], 相澤伸幸 [1998] 等において、ニーチェを自己形成論として考察している。
- 2) 曾田長人『人文主義と国民形成——19 世紀ドイツの古典教養——』知泉書館, 2005. ニーチェにおける人文主義観とドイツの国民形成の関わりが論じられている。
- 3) 加藤守通「薬としてのロゴス——西洋教育史におけるレトリック・ヒューマニズム的伝統の再考」(『近代教育フォーラム』11, 2002) において、レトリック的教養の伝統にニーチェが位置づけられる。
- 4) Bildung の訳語として陶冶, 教養, 或いは形成も可能であるが, 本稿では文脈に応じて使い分けており訳語の統一はしていない。
- 5) 三輪貴美枝「Bildung 概念の成立と展開について」(『教育学研究』61 (4), 1994, pp. 353-362)
- 6) 森川 直「十八世紀近代教育思想の展開——ドイツ啓蒙主義教育思想を中心に」(小笠原道雄監修・林忠幸他編『近代教育思想の展開』福村出版, 2000 所収) p. 17.
- 7) 同上書, p. 5.
- 8) Fritz Ringer: *Fields Of Knowledge. French academic culture in comparative perspective. 1890-1920.* Cambridge University Press, 1992 (F・K・リンガー『知の歴史社会学——フランスとドイツにおける教養 1890-1920』筒井清忠他訳, 名古屋大学出版会, 1996, p. 100)

初期ニーチェにおける陶冶論と教育論

- 9) Ibid. (前掲邦訳, pp. 100-101)
- 10) KGW IV, 5 [35].
- 11) KGW IV, 3 [21].
- 12) KGW III, 9 [62].
- 13) KGW III, 9 [70].
- 14) 高橋 勝「F・W・ニーチェ―「自己教育」思想の開拓者―」(天野正治編『現代に生きる教育思想第5巻ドイツ(2)』ぎょうせい, 1982 所収) p. 35.
- 15) KGW III, BA Vorrede-1.
- 16) KGW III, 8 [57].
- 17) KGW III, 14 [25].
- 18) KGW III, 9 [64].
- 19) KGW III, 9 [62].
- 20) KGW III, 37 [4].
- 21) KGW VIII, 9 [119].
- 22) KGW VII, 5 [1], 10.
- 23) KGW VIII, 24 [1]. および Ecce Homo 2-text-1.
- 24) Morgenröthe text-190.
- 25) KGW III, 14 [11].
- 26) KGW III, 7 [121].
- 27) KGW III, 6 [3].
- 28) KGW III, 7 [36].
- 29) KGW III, 5 [106].
- 30) KGW III, 7 [23].
- 31) 廣川洋一『ギリシア人の教育』, 岩波書店, 1991, p. 62.
- 32) Vom Nutzen und Nachteil der Historie text-10.
- 33) KGW III, 10 [1].
- 34) KGW III, 19 [266].
- 35) KGW III, 18 [3]. KGW III, 14 [13] と関連する.
- 36) Menschliches, Allzumenschliches I text-474.
- 37) KGW III, 30 [6].
- 38) Jenseits von Gut und Böse text-9.
- 39) KGW III, 19 [298].
- 40) KGW III, 19 [52].
- 41) KGW III, 21 [6].
- 42) Morgenröthe text-443.

- 43) KGW VIII, 9 [119].
- 44) たとえば野田宣雄「ドイツ教養市民層の諸問題」(『法学論叢』132巻, 京都大学法学会, 1993)において, 「教養市民層をドイツの政治・社会・文化の各領域にわたる圧倒的に優越したエリート層として再生産してゆく装置が十九世紀初頭に創出された」と述べるように, ギムナジウムから大学へという教育コース自体が形式的に教養市民層のステイタスシンボルとなっていたと言える.