

## 「教養」概念の思想史的展開

### 『リバタリアニズムの人間観』後の研究をふまえて

報告者：吉 永 圭（法律学科）

#### はじめに一法思想史方法論の修正

2009年に刊行した拙著『リバタリアニズムの人間観』において定立した法思想史方法論は①問題意識を明示した思想史研究、②思想史研究の過程の中での規範意識の更なる彫琢、③法哲学の厳密さを担保する法思想史研究、という格率を含んでいた。

しかしその後の研究で、上の方法論の視野の狭さを痛感し、法思想史を現代の問題意識と切り離して行う意義を再確認するに至る。それは、現在のものの見方を相対化するということである。「現在とは（さしあたり）無関係」であるからこそ、現在へのインパクトがある。

本報告は、上記のように修正された法思想史方法論にのっとり、近代ドイツの教養理念の展開、特に教養理念の政治的なものへの接近という現象について、ヴィルヘルム・フォン・フンボルトの議論を中心に概観し、報告者の今後の研究の方針を明らかにすることを企図したものである。

#### 「政治的教養」？

教養概念は、古代ギリシアからの伝統を持つ。パイディアの概念は以下のように考えられる。パイディアは幼年期の教育を超え、人間としての善さ、人間としての固有の徳の完成を目指す、成人教育・生涯教育を指す。しかしこれはひたすら内省的な人間を奨励するものではなく、思慮、節制、勇気、正義等の徳を備えた人間を育てることを目的としている<sup>1</sup>。

古代ギリシアは都市国家であり、政治主体である市民を育てることを念頭に置いている。これに比して近代ドイツの教養には「政治」の概念が希薄なことは周知の通りである。近代ドイツの教養概念がパイディアの持っていた政治的要素を置き忘れたのならば、これに「政治的」という語を付けることは本来的な姿に戻す作業であると思われるが、しかし教養の非政治性は容易には変更し難い概念である。19世紀の知識人が政治活動から

排除されていた為、非政治的領域（学問や芸術等の精神的業績）に甘んじるしかなかったという事情があるかもしれない。しかし市民が政治的実権を握った以降も教養の非政治性は払拭されなかったことを考えれば、やはり近代ドイツ的な教養においてその非政治性は本質的な要素であったと言える<sup>2</sup>。

もっとも、近代ドイツにも教養概念に政治性を込める展開がなかったわけではない。たとえば、フランス革命に対峙することになったドイツでは「国民教育（教授）」が知識人により語られるようになった。アウグスト・ヴィルヘルム・レーベルクはフランスの状況を見て政治的教養を反革命的に定式化し理解したが、これはドイツ知識人の大部分に見られる特徴であった。レーベルク自身は節制や克己を挙げている<sup>3</sup>。しかしこの段階の議論では、国民教育を通じて有用で思慮のある、愛国的であり従順な臣民を作り出すことへの統治者側の関心へと接続され得ることが容易に見て取れよう<sup>4</sup>。レーベルク自身が「政治的教養」という語を用いているにも拘わらず、ドイツ的教養の問題（主体性の欠落）を克服するには至っていない。

ドイツにおいて教養の政治性について実質的な展開を見せるのは、ナポレオン戦争敗戦後であると見て良いだろう。国家再興の要として教育改革を推進したプロイセン、その中心人物であるフンボルトに注目する。

### 教養の観念史の中のフンボルト

フンボルトが1792年にまとめた『国家活動の限界を確定せんが為の試論』の次の部分は、青年フンボルトの政治思想が鮮明に表れているが故に、多くの論者が言及してきた。「人間の真の目的は、一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一人間の持つ諸力を最高にしかも最も調和のとれた1つの全体へと陶冶すること（Bildung）である。」<sup>5</sup>

青年フンボルトは、人間の目的を自己の陶冶とし、国家はそれを妨げるべきではないとしたのである。『試論』においては教育にも言及しているが、フンボルトはこの時期、国家による教育への関与に否定的である。

しかしその後、フンボルトはナポレオン戦争におけるプロイセン敗北を機に、現実政治に巻き込まれることになる。フンボルトはこのプロイセン改革に1809年から内務省宗教・公教育局長として協力することになる。

教育改革に関するフンボルトの文書の中で重要なものの内、「ケーニヒスベルク・リトアニア学校計画」（1809年）（以下「学校計画」）を見てみよう。「特定の階層のためではなく、国民全体のための学校、もしくは国家がその国民のために設置する学校は、す

べて普遍的な人間を形成することだけをめざしていなければならない。一生活、または生活のそれぞれの職業が必要とするものは、普通教育のあとで別に学ばなければならない。」<sup>6</sup>フンボルトは公教育論において、一般的陶冶と職業的陶冶を分離し、前者のみを公教育の役割とする。一般的陶冶は自発的な国民形成の促進になると言われている。ここに示されるのは、特定の身分や職種に貢献する特殊な機構としての教育施設ではなく、人間一般に奉仕する教育を想定する「教育の平等」であり、ルソーの掲げた教育原理への賛同である。

公教育の下で、特に大学内での陶冶 (Bildung) をフンボルトは考えたのであるが、それは詳細にはどのようなものだったか。

「学校計画」では「…大学教師はもはや教師ではない。学生はもはや学ぶ者ではなく、むしろ自分でも研究し、教授は学生の研究を指導し援助する。なぜなら大学教育 (Unterricht) は学問の統一を理解し、学問の統一を産み出すことができるようにし、それで創造的力を利用するからであると述べている。」<sup>7</sup>

ここにおいては知識の保存というよりむしろ、学問の、あるいは問題の再生産が大学の本旨と言えよう。それに資するのが、「自由と孤独」であり、大学内での「親密な共同体」なのだ。「学校計画」では次のように述べられている。「大学の本来の使命は、人間が自己の力で、自己自身のうちにのみ発見することのできる純粋な学問を理解させることである。本来の意味におけるこのような自己活動には、自由が必要で、孤独が役立つ、そして大学の外的な機構はこのような両者に由来する。…重要なことは、精神的に同じ方向を志向する同輩との親密な共同体のなかで、学問の向上と普及のためだけに専心し、またすでに完全に教養の高い多くのひとが同じ場所にいるということの意味して、数年間、自己と学問のために生きることである。」<sup>8</sup>

さて、フンボルトがただ大学を学問 (問題) の再生産の場としてのみ考えていたなら、それは我々の今までの考察とあまり関係がないだろう。しかしフンボルトは大学に学問の再生産以上の役割を与えている。「そのような施設の本質は、内的には客観的な学問を主観的な陶冶と結びつけ、外的には終了した学校の教授と自分の指導で始める研究を結びつけること」<sup>9</sup> (「ベルリン高等学術施設」(1810年?)) である。勿論、主眼点は学問にあるとフンボルトは念を押すのだが、ここで我々が注目すべきは、フンボルトは大学を陶冶の為の場と見なしていることである。国家、特に当時の啓蒙絶対主義的国家に人間を非個性化・機械化し、人間存在を破壊する問題性を見ていたフンボルトが国家行政の責任者として大学という1つの空間を構築する際、この危険を回避する為に提案したのが、「大学を陶冶の為の場」とする見解であった。

フンボルトの大学理念は「学問による教養」理念を中核としたものであるとわかったが、ここで注意すべきは、文化国家形成に寄与する人材の内面的な教養及びその基礎としての哲学の重要性を説いている、ということだ。

この時期のフンボルトが構想した教養は、個々の人間が学問を通じて自己の人格を陶冶することを核とし、更に国家や社会によって有用な官吏や労働者となることを含意していたと言って良い。同時にそれは、絶えず国土の境界を越えていく理念として、場合によっては統治者の思惑に反してでも広く伝播・共有される可能性を孕んでいたのだ<sup>10</sup>。

### 1810年代のフンボルトー『人間観』で言及できなかったこと

1810年代の政治文書に見られるフンボルトの思想についてフリードリッヒ・マイネッケは『世界市民主義と国民国家』で次のような興味深い記述をしている。「シュタインとグナイゼナウがプロイセンの国務と軍役の中で成長したのに対して、フンボルトは古典的な文学と哲学の世界で成長し、国家権力の拡大欲に抗議し、先に見たように、国民的なものをも純粹に人間的な意向で捉えたのであったから、政治家としての彼は、今や全く顕著に、国民的に再生したプロイセンとドイツを普遍的な掟の下に置き、国家権力や政治的に統一された国民の自決を束縛しようとしたはずだ、と思われるかもしれない。しかしながら、もし人が1813-1816年代の彼のドイツ憲法思想を、この予想に基づいて吟味するならば、フンボルトはこの年代には、シュタインよりもずっと、自主的な国民国家の理念に近づいていた、という意外な結果が、直ちに明らかになるのである。」<sup>11</sup>しかし「彼はまた自分の文化理想の為に、ドイツが自主的な権力国家に発展することを、十分な意味では望んでいなかったということ、彼の国民政治的な理想は、18世紀の世界主義的教養から来ている諸理念によって、ドイツ人は文化国民・人間性国民たるべき使命を持っているという観念によって、弱められた」<sup>12</sup>。

上記のマイネッケの議論からは、政治実践期においてフンボルトは自己の新人文主義的思想に依拠することを自制していたように見える。しかし同時に、フンボルトは教育改革のみならず他の政治改革においても、新人文主義的理念を現実政治へと変換し、現実化させたという評価があることも看過してはならない<sup>13</sup>。

1813年12月のシュタインに宛てた文書（「ドイツ憲法についての覚書」、以下「ドイツ憲法覚書」）では次のように述べている。「ドイツは自由で強力でなければならないのです。…対外的に強い国民だけが、国内の全ての恵みが流れ出る源泉である精神を自己の内に保持することができるのです。」<sup>14</sup>勿論ここに見られるのは、統一国家としてのドイツへのフンボルトの希望である。

しかし当時の外交事情から、ドイツ統一が望み得るだろうか。フンボルトは続けてこのように問うのだ、「如何にして再びドイツをまとめていくべきか？」<sup>15</sup>

フンボルトによれば、政治的統一体の形成方法は2つしかない、それは実質的な憲法 (Verfassung) か単なる連合 (Verein) である<sup>16</sup>。フンボルトは、ドイツが統一国家になる為の実質的な芽が欠けていると考える。「我々の時代には、ドイツの憲法の基礎となり得る如何なる形式も存在しません。…諸国家相互を結合するあらゆる政治的形式の完全な形成は現代に固有のものであり、従って、現在創設すべき国家連合 (Staatenverein) は上記の形式によってより強固に結び付けられるのです。」<sup>17</sup>

上記のような一種の多元的状况は、マイネッケによって「ドイツの細分化を、その精神的教養の多様性の為の前提であるとして称賛しており、それ故彼は、ドイツの細分化が完全に止むことを、望まなかったのである。」<sup>18</sup>と評価されている。

また当時のフンボルトにあっては、教養は政治に向けられていることも注意せねばならない。たとえば「出版の自由について」(1816年)においてフンボルトは、「異質のものは必然的に極めて有害な摩擦を生み出しますが、それに反して確固たる、正当な憲法を通じて徐々に形成された公共精神は同時に、出版の自由の濫用の不都合な点を弱めてくれます」<sup>19</sup>、あるいは「公正で合法的な自由をすすんで促進する政府というものは積極的に強制を除去しようとし、我々の時代には確かに、新聞やそれと類似した雑誌などはしばしば公共精神を狂わせていました、しかしまた当該精神を呼び起こし、形成する重要な手段にもなるのです」<sup>20</sup>と述べられている。

更に1819年の「プロイセンにおける等族議会的憲法の整備について」(以下「プロイセン憲法覚書」)では次のような記述がみられる。憲法を設ける主な目的の内、「主体的〔な目的としては〕、市民が立法・監視・行政に参加することを通じて市民感覚と市民としての手腕をより獲得し、そのことを通じて自らが対自的により倫理的になり、自らの職業と個人的な生活を同胞の福祉により一層密接に結び付けることにより、それらにより高次の価値を与える。」<sup>21</sup>

また、「国家における生活には、全体における活動と参加の3種類(あるいは望むなら、段階)がある。制度化された秩序への受動的に適應すること、これは住民・被保護民・外国人全てがしなければならない。国家社会の積極的なメンバーとして、一般的職業から秩序の創設と維持に参加すること。これは国家公民の本来的な仕事である。公僕として、特殊な職業から〔秩序の創設と維持に〕参加すること。」<sup>22</sup>

フンボルトは当該覚書で、職業や身分の別を念頭に置きながら、国家社会の中での陶冶(教養)論を構想していたと言えよう。

## Bildungの観点から見たヘーゲル『法哲学』

さてここで、比較の為に同じ頃大学人として活躍したヘーゲルの思想を見てみよう。ナポレオン進軍の結果イェナを出ることになったヘーゲルは、バンベルク、ニュルンベルクと移り、ギムナジウムの校長となる。その時代の作品である『哲学入門』（1809—1811年）において、理論的・実践的教養の議論がある。理論的教養は知識の豊富さと正確さ、観点の幅等が問われている。実践的教養においては、欲求や衝動を抑え、自己保存の限界を超えないように節制することを述べている。また続いて職業に関する記述があるが、職業を全うすることを人間として重要なものとしている<sup>23</sup>。

またヘーゲルの晩年の思想を示す『法哲学』（1821年）における議論も重要だろう。ヘーゲルにおいて、特に後期では市民社会は平等な承認の積極的な場として評価される。ヘーゲルは市民社会が諸個人を共同体の担い手として形成・陶冶する場となるとする<sup>24</sup>。「市民社会の市民たる個々人は、自分の利益を目的とする私的人格である。この目的は、個人にとって手段としてあらわれる共同性（一般性）に媒介されているから、目的を達成するためには、個々人は、みずから知や意志や行為を共同体のそれにしたがわせ、みずからを社会的な連鎖の一環として位置づけねばならない。ここでの理念上の関心は、市民社会の成員には意識されていないとはいえ、自然のままの個としてある成員を、自然の必然性とわがままな欲求を通じて、形式上自由で一般的な知や意志へと高めること、いいかえれば、特殊性にとらわれた主観の教養を高めることである。」<sup>25</sup>ヘーゲルによれば、教養とは一般的態度を身に付けることであり、精神が自由に生きる為には必要不可欠なものである。教養人とは特殊な事柄を全体的な視野の下で把握し、目的達成の為に尽力する者を言う<sup>26</sup>。

『法哲学』を執筆した当時のヘーゲルにおいても、それ以前からの身分に応じた陶冶の考えは維持されている（実体的身分たる農民、反省的・形式的身分たる商工業者、普遍的身分たる官僚、法律家、聖職者等）。ヘーゲルの身分は門戸に関係なく、個人が選択出来るものである。市民社会において重要なのは商工業者である。この商工業者が形成する集団が、職能団体である。職能団体の中で各人は、労働によって自然物を加工し、それに形式を与えるのだ<sup>27</sup>。

しかし商工業者による職業的陶冶には限界が見出される。市民社会において共同体倫理の実現は職能集団に求められるのだが、その期待も全てが満たされることはない。確かに職能集団は個人と国家の中間項を成している。「職能集団は、まずは、社会政策と同じ使命ないし目的をもち、特殊な利益を目の前にしているが、しかし、社会政策とはちがって、社会を外から秩序立てようとするのではなく、共同性をめざす活動を対象に

すえ、みずからその活動に参画」<sup>28</sup>する。上の倫理は、職能集団内では承認が為されることにより実現されるかに見える。しかし職能集団も特殊な利益・目的に関わっている限り、共同性の実現には限界がある。「職能集団の目的は、限定された有限な目的であって、その真理は絶対的な共同の目的と、その絶対的な実現のうちにある。社会政策上の外的命令が、たがいにばらばらながら、たがいに一体化しているさまも、共同の目的とその実現においてあきらかになる。こうして、市民社会の領域から国家へと移っていくことになる。」<sup>29</sup>

国家を体現するとされるのが、先に言及した普遍的身分である。普遍的身分は社会の利害状況を全体として調整することを任務とする。ヘーゲルによればこの身分は教養を身に付けねばならない。そして国家の精神を体現するのがこの身分とされる<sup>30</sup>（そしてヘーゲルにおいて国家は次のように言われる、「国家とは、共同体の理念が現実となったものである。そこでは、共同体の倫理が明々白々たる、明晰な、実体のある意志としてあらわれ、おのれを思考し、認識し、思考し、そして、認識するところを、認識する限りで、達成している。」<sup>31</sup>ヘーゲルにおいては、個人の特殊性や主観性の権利が重視されることに伴い、全体（国家）と個人（市民社会）との調和的關係が強調される）。ヘーゲルによれば、「この身分は、社会の普遍的、公共的なことからのために活動するのであり、この身分において市民社会の段階での陶冶は完成される。」<sup>32</sup>

ヘーゲルにおいても確かに職業的陶冶が重要視されていたと言える。しかしヘーゲルにおいてはやはり国家の下での共同性が最重要なのであり、結局職業的陶冶もその積極的側面より消極的側面が問題視され、この意識が普遍的身分の優位を導く。ヘーゲルは市民による経済的・社会的陶冶が表面的な同一性の意識に関するものに過ぎないと考え、国家の担い手としての市民の陶冶に限界があると見なした<sup>33</sup>。

## 終わりに

19世紀前半のドイツの状況を検討する企図からすれば、本報告において対象とした思想家だけでは不十分であり、また3月革命前後の状況も全く議論出来ていない。1時間という報告時間の限界でもあり報告者の研究の限界でもある。今後の報告者の課題としたい。

---

1 廣川洋一『ギリシア人の教育』（岩波新書・1990年）、22-31頁を参照。

2 宮本直美『教養の歴史社会学』（岩波書店・2006年）、70-72頁を参照。

- 3 Vgl. R. Vierhaus, "Bildung" in O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd. 1, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1972, S. 524.
- 4 Vgl. R. Vierhaus, a.a.O., S.525.
- 5 フンボルトの文献からの引用及び参照は、全集 (Gesammelte Schriften) の略記 (GS) と巻数及びページ数で示す。ただし、邦語訳があるものは、それを利用する。GS I, S.106.
- 6 W・フンボルト『人間形成と言語』(以文社・1989年)、160頁。
- 7 W・フンボルト・前掲書、148頁。一部、改訳した。
- 8 W・フンボルト・前掲書、163-164頁。
- 9 W・フンボルト・前掲書、176頁。
- 10 齊藤渉「フンボルトにおける大学と教養」『哲学と大学』(未来社・2009年)、70-71頁を参照。
- 11 フリードリッヒ・マイネッケ (矢田訳)『世界市民主義と国民国家 I』(岩波書店・1968年)、200-201頁。
- 12 マイネッケ・前掲書、210頁。
- 13 Vgl. J. Kost, *Wilhelm von Humboldt - Weimarer Klassik - Bürgerliches Bewusstsein*, Königshausen & Neumann, 2004, S.153.
- 14 GS XI, S.97.
- 15 GS XI, S.98.
- 16 Vgl. GS XI, S.98.
- 17 GS XI, S.99.
- 18 マイネッケ・前掲書、207頁。
- 19 GS XII, S.40.
- 20 GS XII, S.42.
- 21 GS XII, S.227.
- 22 GS XII, S.231.
- 23 ヘーゲル (武市訳)『哲学入門』(岩波書店・1952年)、97-102頁を参照。
- 24 高田純『承認と自由—ヘーゲル実践哲学の再構成』(未来社・1994年)、251頁を参照。
- 25 ヘーゲル (長谷川訳)『法哲学講義』(作品社・2000年)、374頁。
- 26 ヘーゲル・同書、374-375頁を参照。
- 27 高田・前掲書、259頁を参照。
- 28 ヘーゲル『法哲学講義』、490頁。
- 29 ヘーゲル・同書、497頁。
- 30 ヘーゲル・同書、405-406頁を参照。
- 31 ヘーゲル・同書、499頁。
- 32 高田・前掲書、259頁。



33 高田・同書、265-266頁を参照。