

フンボルトの教養理念

——フンボルトからシュティフターへ

大 川 勇

一 役に立つことを拒否する「高貴な人間」——シュティフター『晩夏』

シュティフターの『晩夏』（一八五七）において、「教養ある身分ないし卓越した身分の一員」となるべく教育を受けたドレーンドルフ家の息子ハインリヒは、自分の将来を決定するにあたって、「専門のない学者」⁽¹⁾になりた¹い、と父に告げる。

「専門のない学者」(ein Wissenschaftler im Allgemeinen)とは、いかにも奇妙に響く言葉であるが、もちろんそれは、あらゆる学問領域を走破する万能の天才を意味するのではない。そのような、ライプニッツのごとき大²学者になりたいなどという野心を、ハインリヒは持っているのではない。裕福な商人の息子として生まれた彼は、幼少期より家庭教師について「人間形成のための普遍教養」(allgemeine menschliche Bildung)⁽²⁾を学び、その後「いわゆるパンのための知識」(sogenannte Brodkenntnis)⁽³⁾を身につけしたが、⁽³⁾どうい³うわけか自分がある特定の職業にむいているという確信をもつことができなかった。能力が欠如していたわけではない。たしかに、学

習の過程で特定の教科に熱中することはなかったが、それはすべての教科に真剣に学ぶ価値があると思われるからであり、また、ある特定の科目に卓越した能力を発揮するということもなかったけれども、それはどの科目でもやってできないものはないと思われるほど、すべての科目に秀でていたためである。このような、万能の天才ならぬ万能の優等生、現代日本であればさしずめ「個性のない」偏差値秀才として揶揄の対象になりもしよう優等生であつたが、そのハインリヒにはしかし、凡百の優等生には見られない、ある特性が備わっていた。学問への衝動である。

私がそのような人生の選択をしたのは、ある心の衝動 (ein gewisser Drang meines Herzens) に駆りたてられてのことであつた。まだ若かつたとはいえ、すべての学問を身につけることなどできないことはわかまえていた。しかし、何をどこまで学べばいいのかよくわかっていなかったし、どうして自分が学問へと駆りたてられるのかも、よくわかっていなかった。学問に励むことでなにか具体的な利益を手に入れようなどと思つていたわけではなく、ただ、そうしなければならぬような、なにか内的に意味のある重要なことが将来待ちうけているような、そんな気がただけだつた。¹⁾

「具体的な利益」 (ein besonderer Nutzen) と結びつくことのない、このような「人生の選択」が周囲の人びとに理解されるはずもなかった。作者が小説の舞台として設定した一八二〇年代のオーストリア市民階級の間は、青年ハインリヒの茫漠とした学問への衝動を理解するには、あまりにも現実感覚を持ちすぎていた。「専門のない

学者」などというやくたいたいもない「職業」の選択——それが職業と呼べるとして——を非難して、かれらは言う。ドレーンドルフ家の息子たる者、「市民社会の役に立つような職業」(ein Stand, der der bürgerlichen Gesellschaft nützlich ist⁶)に就き、その職業に自分の人生を捧げるべきだ。さもなければ、この世を去るにあたって、自分の義務を果たしたという思いをいだけないではないか、と。

「市民社会の役に立つ」人間になるべしと、宗教倫理をちらつかせながら主張されるこの〈有用性〉の論理に、しかしハインリヒの父は敢然として立ちむかう。

人間はまず第一に人間社会のために存在するのではなく、自分自身のために存在する。そして、各人が自身のために最良のあり方で存在するとき、各人は人間社会のためにも最良のあり方で存在することになるのだ。⁷

いつけん利己的にもきこえる主張であるが、ここには時代の支配的価値規範であった有用性を超える論理が内在している。父ドレーンドルフに言わせれば、ハインリヒの職業選択を非難する人びとのいう有用性は、低次元のものにすぎない。かれらのなかには、自分は「人類の幸福」に寄与するために商人・医者・官僚等々の(有用な)職業を選んだと言う人がいるが、そういうのはたいい嘘っぱちであって、本当はその地位を金銭や財産を得るための手段として利用しているだけなのだ。仮にそうでないとしても、たとえば世界一の画家になれる素質を持った男が「人類の幸福」のために司法官になったとして、それははたして正しい選択と言えるだろうか。そういう人間は画

家となり、画家としての道をきわめてこそ、人類ないし人間社会に最大限の寄与をなしうるのではないだろうか。同様に、將軍になるために生まれてきた男は軍人に、また裁判官になるために生まれてきた男は司法官になるのがそれぞれ一番いいのであるが、そのような選ばれた人間の場合、職業選択の基準となるのは、「市民社会の役に立つ」という有用性の有無ではなく、「内的な衝動」(ein innerer Drang)に駆られているかどうかという精神性の有無なのである。もちろん、偉大な芸術家や法学者、政治家の才能には、内的な精神性だけではなく社会的な有用性も関与してはいる。しかしながら、そういう人びとのうち、これまで危機の時代に祖国の救済者として立ちあがったのは、ほぼ例外なく「自分の内的な欲求を最大限に伸ばした男たち」(Männer, welche ihren innern Zug am weitesten ausgebildet)だったのであって、「人類の幸福」のために「市民社会の役に立つ」職業を選んだ人間ではなかった。「人類の幸福」だの「公共の福祉」だのを声高に唱えている連中は、状況が変わればすぐさまもつとも利己的な人間、さらにはもつとも残酷な人間に変貌する。なぜなら、「役に立つ」かどうかが唯一の価値判断の基準となる人間は、罪を犯すことが人類あるいは自分にとって「役に立つこと」(Nutzen)とわかれれば、ためらわずに罪を犯すからであり、じじつ、かれらはこれまで、祖国のために、家族のために、そしてまた自分自身のために、手段を選ばず悪事をはたらいてきた。たとえそれが「つかのまの利益」(der augenblickliche Nutzen)、歴史の審判にたええぬ「偽りの利益」(ein Affernutzen)をもたらずにただだったとしても……。

父ドレーンドルフは、このように言つて、有用性を基準にハインリヒの選択を非難する人びとを逆に批判する。この反対弁論をつらぬいているのは、「市民社会の役に立つ」職業に就こうとしないハインリヒが利己的なのではない、有用性を基準に、そのみを基準に行動する人間のほうがはるかに利己的な存在であり、倫理的にも劣っ

た存在なのだ、という反転の論理である。

有用性の論理を反転させたこの論理がどれほどの効果をもちえたか、定かではない。小説中、再反論の記述がなく、以後ハインリヒが予定どおり「専門のない学者」への道を歩みはじめることから、おそらく相当の力を相手側に及ぼしたものと推測するしかないのであるが、それというのも、父ドレーンドルフの展開する反・有用性の論理は、ある強力な二項対立の図式を浮かび上がらせることによって、結果的にハインリヒの職業選択を越えた射程を獲得するにいたるからである。その二項対立とは、まず第一に〈「内的な衝動」と有用性〉であり、さらにはその延長線上に提出される〈「高貴な人間」と高貴ならざる人間〉である。

職業選択の基準として、父ドレーンドルフは「市民社会の役に立つ」という有用性に代えて、「内的な衝動」に駆られているかどうかという精神性を呈示した。そしてその際、「内的な衝動」に駆られて自分の職業を選ぶことができるのは、神に選ばれた者の証しだとも言うのである。そのような人びとは、それが社会に役立つ仕事だからという理由で、たとえば法学者や政治家になるのではない。そうした市民としての義務感に先立つものとして、まずはじめに、人間社会のさまざまな問題にとりくみたいという「内的な衝動」があり、いったんその職業に就いたあとは、あらゆる犠牲をいとわずに自分の人生を仕事に捧げ、そのことに「喜び」を見いだすのである、と。自己犠牲と困難な状況のただ中で見いだされる——有用性の論理しか知らぬ者には不可解であろう——その「喜び」は、しかし父ドレーンドルフによれば、人間が「内的な衝動」に身を委ねて行動するように導くための、神のはからいなのである。

神もまた、われわれが行動するに際して、役に立つことを目的とするようにと予めお定めになったりはしなかった。自分の役に立つことであれ、人の役に立つことであれ、そのようにお定めにはならなかった。そうではなく、徳をおこなうことにそれ自身の魅力とそれ自身の美をお与えになったのであり、高貴な人間はそのような魅力と美をもとめて努力するのである。⁽⁹⁾

つまり、被造物としての人間はほんらい「役に立つ」かどうかを基準に行動するように定められているのではない、神はもともと人間が有徳の行為をするために「内的な衝動」に従えばいいように行為それ自身の「魅力と美」を与えてくださったのだが、その定めどおりに行動しているのは今では少数の「高貴な人間」だけになってしまった、圧倒的多数の高貴ならざる人間はほんらいの姿を忘れ、社会に「役に立つ」ことをせよなどとしかつめらしいことを言うようになってしまった……というわけである。

こうして人間は、「内的な衝動」を行動原理とする「高貴な人間」(die edlen Gemüther)と、「役に立つこと」を行動原理とする利己的な人間という二つの類型に分類される。この二項対立は『大衆の反逆』(一九三〇)におけるオルテガの「高貴な人」と「大衆」の対比を思いおこさせるが、オルテガの「高貴な人」が知的・倫理的に卓越した「選ばれた少数者」⁽¹⁰⁾であった点ではシュティフターの「高貴な人間」と通じるものを持つものの、『晩夏』における「高貴な人間」は、オルテガの「高貴な人」ほど禁欲的リグリズムを感じさせず、より自由かつのびやかに「自分自身のために」生きようとしている。⁽¹¹⁾また、その対極におかれた人間類型にしても、『晩夏』⁽¹²⁾において有用性を主張する人びとは、オルテガの「大衆」と同様「自分がきわめて分別に富む人間だと考えている」もの

の、だからといって「あらゆる非凡なもの、卓越したもの、個性的なもの、特別な才能を持ったもの、選ばれたもの」を蹂躪し、その価値を引きずりおろそうとするほど野蛮ではない。その証拠にと言つていいかどうか、小説中ドレーンドルフ家の主張にたいする再反論はおこなわれず、その結果『晩夏』は、以後「高貴な人間」たちによつて形成される清澄なユートピア的世界を紡いでいくのである。

だからここでは、オルテガとの対比を持ちだすのではなく、シュタイフター以前に「内的な衝動」を行動原理とする「高貴な人間」の側に立ち、有用性を主張する社会と闘つたある別の思想家に目をむけてみよう。その思想家ヴィルヘルム・フォン・フンボルト（一七六七—一八三五）は、『晩夏』に先立つこと約半世紀前、十九世紀初頭のプロイセンで大学と学問のあるべき姿について思いをめぐらせていた。

二 「札つきの自由主義者」の大学理念

——フンボルト『ベルリン高等學術機関の内外の組織について』『リトアニア学校計画』

フンボルトといえは、文人として、言語学者として、政治家として、あるいは外交官として多面的な活動をしたことで知られているが、彼の名がもつとも鮮明に記憶されているのは、おそらく、十九世紀初頭、近代大学の嚆矢となるベルリン大学創設にむけて中心的役割を果たした人物としてであらう。一八〇九年二月、内務省に新設されたばかりの公教育局の長官に就任したフンボルトは、プロイセンにまだ文部省がなかった時代における教育行政の最高責任者として初等教育から大学教育にいたるまでの教育改革をリードし、とりわけ一九一〇年の

ベルリン大学開学に際しては、のちに〈フンボルトの理念〉と呼ばれることになるさまざまな理念を付与して、十九世紀以降のドイツの大学が興隆する礎をきずいた。その理念とは、〈研究と教育の統一〉〈学問による人間形成〉〈孤独と自由〉等々のいかにも高踏的なものであるが、いっけん抽象的かつ理想主義的なスローガンのように見えるこうした理念の背後には、当時の具体的状況のなかにおける尖鋭な危機意識が横たわっていた。二百年前の世紀転換期ドイツで大きな影響力をふるっていた、H・シエルスキー言うところの「啓蒙の浅薄な精神から生みだされる功利主義的な大学改革・教育改革の試み」⁽¹⁵⁾にたいする危機意識である。

話は若干こみいつているが、一八〇〇年頃のドイツには、二つの教育改革がするどい対立軸を形成しつつ併存していた。ひとつは、旧来の「ツンフト制度のなかで硬直した大学」が依然として営んでいた些末で独断的な学問を拒否し、市民社会の「役に立つ知識」(brauchbare Kenntnisse)を教えようとする啓蒙派の教育改革であり、これら啓蒙派は「社会および産業に役立つような人間の育成」を、とはつまり端的にいつて「職業教育」を大学にもとめていた。もうひとつは、フンボルトら新人文主義者たちの教育改革であり、こちらは「そうした功利主義的で実用主義的な(……)啓蒙の根本傾向」を断固として斥け、実学とは無縁の「純粹な学問」を大学にもとめた。⁽¹⁶⁾哲学的思惟と結びついた純粹な学問に専念し、「人間であること、教養ある人間であること」という知的・倫理的高みにむけて自己形成することが大学における教育目的だと考えていたかれらにとって、旧態依然とした「ツンフト制度のなかで硬直した大学」もさることながら、それを批判して実用主義に走る啓蒙派の改革運動のほうが、はるかに危険なものと思われた。なぜなら、市民生活に直結した知識をもとめて大学に職業教育を持ちこむことは、学問による人間形成という新人文主義の教養理想を掘りくずし、それはただちに「人間の偏狭化」⁽¹⁸⁾を

まねくにちがいないからである。しかも当時、その啓蒙派の教育改革がいまにも実現しそうな状況がさし迫っていた。

十八世紀後半における啓蒙ドイツの教育改革を主導したのは、J・B・バーゼド（一七二四—一七九〇）を中心とする汎愛派（die Philanthropen）の教育家たちであった。ルソー（一七一二—一七七八）から社会批判と博愛平等の精神をうけついでバーゼドは、「すべてのことは今までと変わらなければならない」をスローガンに、「教育もはや今までのように真理の認識のみをめざすものであつてはならず、有用な能力の開発を指向すべきで、技能の開発はたんに同胞のために自分をできるだけ役立つようにすることができただけではなく、自身自身をも考えられるかぎり、もつとも幸福にすることを可能ならしめるものであるべきだ」と説いた。¹⁹ この信念に基づいて一七六六年以降活動を開始したバーゼドのもとには多くの賛同者が集まり、七四年には教師の養成を主眼とする「汎愛学舎」をベルリン南方のデッサウに設立するにいたつたが、そこでの授業は大半の時間を手工芸の訓練にあてるなど、かなり奇矯なものであつたらしい。²⁰ いや、そうした技能重視の教育こそが、旧来の「真理の認識」に代わって「有用な能力」を涵養するという啓蒙の理念をきわめて純粹に反映するものだったのかもしれないが、それは結局、理念に賛同した人びとからの支持を得られず、生徒数の増加を見ないまま、わずか二年後の一七七六年、汎愛学舎はその短い歴史を閉じることになる。

こうしてバーゼドの実験的試みは破綻したものの、その理念は以後も汎愛派の人びとによって受け継がれ、とりわけ大学における実用主義教育の主張としてつよい影響力を持ちつづけた。たとえば、デッサウの汎愛学舎に招かれた教師のひとりであるChr・G・ザルツマン（一七四四—一八一二）は、全六巻からなる長大な教育小説

『カール・フォン・カールスベルク、あるいは人間の悲惨』（一七七三—七八）のなかで、旧態依然たる大学を「十字軍の時代に築かれた要塞」になぞらえた。いまだに非実際的なスコラの学問を伝授している大学が、「爆弾と大砲」を使用する近代戦の時代には、「啓蒙の足を引っぱる」だけの無用の長物でしかないことを揶揄してのことである。一七七六年に学校経営権をバーゼドから譲られ、汎愛学校を大学進学のための予備教育学校に衣替えして存続させることに成功したJ・H・カンペ（一七四六—一八一八）もまた、学生には「将来の職業のための準備に必要な知識と技能」を教えるよう主張したが、カンペの場合、大学への弾効はいっそう激烈で、非実用的な学識を伝授するしか能のない大学の即時廃止を訴えた。「従来の大学は廃止することができるし、また廃止しなければならぬと思う。そしてそれは、早ければ早いほどいい」と。

ちなみに、このカンペは、かつて幼いフンボルト兄弟の前にあらわれた最初の家庭教師であった。貴族の息子であったフンボルトは——『晩夏』のハインリヒと同様——当然のことながら家庭教師による教育を受け、カンペからは八才になるまで読み書きと地理・歴史の初歩を習った。（バーゼドの汎愛学校に招かれた一七七六年に、カンペはフンボルト家の家庭教師の職を辞している。）また後年、フランス革命直後のパリを訪れた二十二才のフンボルトに同行したのもカンペだった。そのカンペが、さらに後年、政府の高官として教育改革に立ちむかうフンボルトの前に、啓蒙派の教育改革を代表する論客として姿をあらわすのである。

大学廃止論を唱えたカンペは、大学（Universität）に代わる教育機関として、職業教育と直結した高等専門学校（Spezialfachschule）の設立を提案した。そこにおいて学習の自由を廃止し、カリキュラムを制度化すれば、講義に出るも出ないも学生のまったく自由によだねられている大学よりもはるかに大きな成果があげられるだろ

うと考えたのであるが、この考えは、国家に有用な人材の供給をもとめるだけで、学問をそのための手段としは見なしていない政府の広く受けいれるところとなり、その結果、一七七〇年設立のベルリン鉱山アカデミーを皮切りに、クラウスタールツエラーフェルトの鉱山アカデミー（一七七五）、ザクセンはフライベルクの鉱山アカデミー（一七七六）、さらには獣医学校（シュール（一七九〇）、軍医養成所（ペレニール（一七九五）、工芸アカデミー（一七九六）、建築アカデミー（一七九九）、農業研究所（インステイトゥート（一八〇六）など、各種の専門単科大学（*Spezialhochschule*）の設立ラッシュが、プロイセンのみならずドイツ全土に広がっていくことになった。また、それと連動するように、一七九四年以降、シュトゥットガルト、トウリーア、マインツ、ボン、ケルン、インゴルシュタット、バンベルク、ディリンゲン、フルダ等々の総合大学が次々と廃校になり、さらには一八〇二年から一八〇四年にかけて、ハイデルベルク大学、ヴュルツブルク大学、ランツフート大学までが啓蒙的大学（*Aufklärungsuniversität*）に再編成されるという事態に立ちいたったのである。⁽²²⁾

啓蒙のこうした実用主義的大学改革の大きな流れに棹さすように、さらにもうひとり、「有用性の狂信者」(*Fanatiker der Nützlichkeit*) と呼ばれた男が登場してくる。一七九七年に即位したフリードリヒ・ヴィルヘルム三世（一七七〇—一八四〇）によって司法大臣兼宗務担当大臣に任命されたJ・V・マッソ（一七五〇—一八一六）である。当時、プロイセンの教育行政は宗務担当大臣の管轄下にあつたため、マッソはその全権を委任されたことになるが、このときマッソは、信奉していたH・シュテファニ（一七六一—一八五〇）の『国家教育学綱要』（一七九七）に基づく改革プログラムを起草した。啓蒙主義的「国民教育」の論客であつたシュテファニの著書は、当然のことながら「国家目的にたいする有用性」の視点から市民の形成を論じたものであり、「産業およ

びその他の国家目的の分業体制のなかに有用かつ生産的に市民を組みこむこと」を第一の目標とするものであった。大学をこの目的にあわせて改変するために、具体的には「専門単科大学の創設」「確固としたカリキュラムの導入」「死語」の廃止」等々が主張されたが、このシュテファニの考えに賛同したマツスは、総合大学の全面的廃止にこそ政治的配慮から踏みこまなかったものの、医師・法律家・エコノミストの実際の養成を積極的に推進する諸改革に乗りだしたのである。⁽²⁾

以上が、フンボルトがプロイセン公教育局長官に就任する、わずか数年前までの状況であった。啓蒙派の主張する実用主義的教育改革が大きな潮流となり、その流れをつよく支持する「有用性の狂信者」が教育行政のトップに立った段階で、プロイセンの公的な大学政策の方針はほぼ確定したかに思われた。

ところが、一八〇六年、確定したかに見えたその方針をいったん白紙にもどす、衝撃的な事件が起こる。いうまでもなく、イエーナ・アウアーシュテットの戦いにおけるプロイセンの敗北である。ナポレオンのフランスに敗北したプロイセンは、翌年のティルジットの和約によって国土も人口も半減するという国家存亡の危機に直面し、その屈辱と危機感をばねに、一八〇七年以降、税制・農制・軍制等、内政全般にわたって徹底した近代化政策を断行した。のちに〈プロイセン改革〉、あるいはそれを推進したリベラル派の宰相ふたりの名をとって〈シュタイン・ハルデンベルクの改革〉と呼ばれることになるこの改革の教育制度部門を担当したのが、「札つきの自由主義者」フンボルトであった。ゴロー・マンがいみじくも「時代は異常で、異常な人物に機会を与えた」と言ったように、このとき公教育局長官に起用された文人政治家フンボルトは、危機の時代にプロイセンの教育改革を任せるには「ほとんど信じがたいほどの最適任者」だった。⁽³⁾ ゲーテとシラーの友人にして徹底した個人主義者で

あつたこの男は、それまでの「エビクロス流の貴族的教養主義者から、強烈な愛国者への変身」⁽²⁶⁾を遂げ、マツソの準備した実用主義的教育改革案とは正反対の、理想主義的教養理念に基づくまったく新たなタイプの大学をつくることに全力を傾けたのである。

もちろんそれは、フンボルトひとりの力で可能になつたのではない。ベルリンに「普遍教育」のための、とはつまり専門職業教育とは無縁の高等教育機関をつくる計画は、一八〇〇年以降、リベラル派の官僚K・F・バイメ（一七六五—一八三八）によつて非公式に進められていた。フンボルトと同様、文学にも造詣のふかい文人官僚だつたバイメが、古典文献学者F・A・ヴォルフ（一七五九—一八二四）と哲学者フィヒテ（一七六二—一八一四）というふたりの強力なブレーンを得て構想していたのは、「学問への愛」のみを動機として入学してくる「いく少数の選ばれた人間」のための「高等教育機関」（höhere Lehranstalt）なうし「教養機関」（Bildungsanstalt）であつた。そのような夢想的構想が大臣マツソのもとで実現されるはずもなく、この計画案は放置され、ほとんど忘れられていたのであるが、先に述べた対ナポレオン戦争の敗北によつて事態は急変する。ティルジットの和約でエルベ河以西の土地を失つたプロイセンは、同時に国家の精神的支柱ともいふべきハレ大学を失うことになり、このとき「物的な力において失つたものを、国家は精神的な力で補わねばならない」という国王フリードリヒ・ヴィルヘルム三世の言葉とともに、ベルリンに「普遍教育機関」（allgemeine Lehranstalt）を設立するための全権がバイメにあたえられたのである。一八〇八年七月に新宰相シュタインによつて解任されるまでの約十ヶ月間、バイメは普遍教育機関の設立にむけて精力的に仕事をするが、もしもこのバイメの存在がなければ、一八〇九年二月に公教育局長官の任についたフンボルトが、きわめて短期間のうちに、新大学設立の

勅書（一八〇九年八月）、大学設立委員会の発足（一八一〇年六月）、ベルリン大学の開学（一八一〇年十月）をなしとげることは、きわめて困難だったであろう。⁽²⁷⁾

むしろ、フンボルト自身の奮闘もバイメに劣るものではなかった。その日々の奮闘ぶりについては、C・メンツェ『ヴィルヘルム・フォン・フンボルトの教育改革』（一九七五）に詳しいのでこちらに譲るとして、⁽²⁸⁾ここでは、当時書かれたテクストから、ベルリン大学創設に託したフンボルトの理念を抽出してみよう。

一八一〇年に書かれたと推定される草稿『ベルリン高等学術機関の内外の組織について』のなかで、フンボルトは「高等学術機関」(höhere wissenschaftliche Anstalt)と「学校」(Schule)を峻別する。フンボルトの考えでは、「学校」が既成の知識を教え学ぶ場であるのに対し、「高等学術機関」は「学問をつねにまだ完全には解決されていない問題として取りあつかい、それゆえたえず研究をつづけている」場である。⁽²⁹⁾ おなじ教育の場とはいえ、したがってそこでの教師と生徒の関係には、大きなちがひがある。高等学術機関において、教師は（学校におけるように）生徒のために存在しているのではない。そうではなく、逆に生徒が教師のために存在しているのである。というのも、研究をつづけるためには、教師のもつ熟練した、しかしいくらか硬直した力を、生徒のもっている、まだ弱くはあるがあらゆる方向にむかつていこうとするいきいきした力と結びあわせることが必要となり、そのとき学問をする人間にとつて、生徒は不可欠の存在となるからである。それをフンボルトは、

もしも生徒が自分のまわりに集まってこなかったなら、教師は自分から生徒を探しにいくだろう。⁽³⁰⁾

という誇張とも思える言い方で表現するのだが、諸諺の調子をおびたこの物言いのなかに、わたしたちはあの「研究と教育の統一」というフンボルトの理念を見いだすことができるだろう。

あらたな「高等學術機關」の設立をめぐる議論のなかで、当時シュライアーマツハー（一七六八—一八三四）らによって、研究と教育の分離、すなわち研究は學術アカデミーに任せ、大学は学生の教育に専念すればいいのではないかという案が提出されていた。その考えに真つ向から異を唱えたのが、フンボルトである。「ベルリン高等學術機關の内的および外的組織について」においても、「研究と教育の統一」（*Einheit von Forschung und Lehre*）という言葉こそ明示的に使わないものの、この理念をあきらかに擁護してフンボルトは言う。学問とは、知識のたんなる集積や拡大のことではない。そのような機械的に獲得し伝達できるものではなく、「まだ完全には見いだされていないもの、けつして完全につきとめられることのないもの」であり「そのようなものとして不斷に追求する」べきものである、と。つまり学問とは、知識の獲得では終わらない、永遠の探求を運命づけられた知の営みだと言われるわけだが、こうして学問が到達不可能性というユートピア的性質をもつものと規定されるとき、大学において——フンボルトが想定している「高等學術機關」の形態は大学に他ならない——研究と切り離されたかたちで教育をおこなうことは、もはや何の意味ももたないであろう。学問がそのようなユートピア的性質をもつ以上、それを知識として教えることは原理的に不可能であり、学問に志す人間は、研究というこの到達不可能な知の営みに自発的に参画するしかないからである。それに気づかず研究と教育を分離することは、ただ大学の「学校」化をもたらすだけで、それは学問にとってだけでなく、国家にとっても大きな損失となる、とフンボルトは考えた。

なぜなら、内面に発して、内面に植えつけられる学問だけが、人格を変えることができるのであり、国家に
とつても、人類にとつても、たいせつなのは知識と弁舌ではなく、人格と行為だからである。⁽³⁹⁾ (傍点筆者)

フンボルトにとつて学問とはなんであつたか——到達不可能性というユートピア的性質をもつものという、右
に見た第一の規定につづいて、ここでその第二の規定があきらかとなる。学問とは、人の「内面」における営み
であり、内面に働きかけることによつて「人格」(Charakter)を形成するものだといふのである。この第二の規
定とともに、〈研究と教育の統一〉という理念の背後に、もうひとつの理念が潜んでいたこともあきらかになるだ
ろう。どうやらそこには〈学問による人間形成〉(Bildung durch Wissenschaft)——言葉を換えれば〈学問によ
る教養〉——という理念があつて、このふたつの理念は相互に絡みあいながら、フンボルトの大学理念を形成し
ているようなのだ。

ユートピアとしての学問、人間形成としての学問——このような学問観のうえに構想される大学が「高等學術
機関」として一線を画そうとするのは、學術アカデミーだけではない。実用的な職業教育をめざす「専門単科大
学」は、フンボルトの考える学問にとつて、學術アカデミー以上に許しがたい存在であつた。そのことは『ベル
リン高等學術機関の内的および外的組織について』⁽⁴⁰⁾においても、「国家は大学をギムナージウムとして扱つてはな
らない。専門学校として扱つてもならない」という言葉に端的にあらわれているが、ここでいわれる大学とギム
ナージウムの相違については、先に述べた「高等學術機関」と「学校」とのちがいに対応するものとしてさらに

詳述されるにもかかわらず、大学と「専門学校」(Specialschule)⁽³⁴⁾の相違については、それが未完の草稿のためでもあるろう、それ以上の論述は見られない。これについてはしかし、『リトアニア学校計画』(一八〇九)に次のような記述があり、そこからフンボルトの考えをうかがい知ることができる。

身分制ではない国民のための学校、もしくは国民のために国家が設置する学校はすべて、普遍的・人間形成をその唯一の目的としなければならない。——生活上の必要、もしくは個々の職業上の必要が要求するのは、いったん括弧に入れて、普遍教育が終了したあとで習得しなければならない。このふたつが混じり合くと教育は不純なものとなり、完全な人間も得られなければ、それぞれの階級における完全な市民も得られなくなる。

というのも、このふたつの教育——普遍教育と専門教育——は、それぞれ異なる原理によって導かれているからである。普遍教育を受けることで、もろもろの力、すなわち人間自身が強められ、純化され、律せられるのたいし、専門教育によって人間は、ただ実用のための技能を習得させられるにすぎない。(……)専門教育においては、根拠が不明のまま結果だけを身につけるということが頻繁に起こるが、それというのも、まずは技能を習得しなければならないからであり、また、じっくり理解するための時間もしくは能力が欠如しているからである。⁽³⁵⁾(傍点筆者)

一読してわかるように、ここで言われている「普遍教育」(allgemeine Bildung)と「専門教育」(specielle

Bildung)は、中等教育段階での話であつて、大学における教育原理を論じたものではない。しかしながら、各自が持つ内的な力を純化して「人間」をつくる普遍教育と、実用的な技能を習得させて「市民」をつくる専門教育を対比させ、そのうえで前者の優位をあらさまに宣言する論の運びは、大学における〈学問による人間形成〉の理念と呼応して、実用主義的な職業教育にたいするフンボルトの蔑視をくつきりとあぶりだしているだろう。フンボルトにとって、学問とはあくまでもみずからの意志で参画するものであつて、知識や技能として教えられるものではない。中等教育は、そうした学問に参画するための準備期間であり、だからそこでは、将来の〈学問による人間形成〉を可能にする普遍教育が要請されなければならないのである。

具体的には、中等学校では数学・言語・歴史等の授業がおこなわれるが、フンボルトによれば、その最終目標は「生徒をもうそれ以上、教師と学校での授業につなぎとめておく必要のない地点」⁽³⁶⁾にまで生徒を連れていくことにある。つまり、教師から教わらなくても自分で学ぶことのできる人間にすることが、中等学校の役割だというのである。『ベルリン高等学術機関の内的および外的組織について』においては、この考えはさらに尖鋭になり、「学校」はその教育が成功した場合、卒業していく生徒に、「これまでただ、いわば遠くから指しめされていただけの学問の高みにむかつて、これから昇っていくのだという憧憬の念」を抱かせることができるだろう、と言われる。そのためには、「理解し、知識を得、精神的創造をおこなうことが、外的な事情によってではなく、それ自身のうちにある精密さ、調和、美によつて魅力あるものとなる」ように、すべての知識を生徒の心に植えつけなければならない。それができたとき、生徒は「自分の手で学問をつかむ」。それができなかったとき、生徒は「実用的な仕事に耽り、その結果、実務にすら役立たない人間になる」と。⁽³⁷⁾

実用的専門教育を斥けるフンボルトの意志はかくも強固であるが、その対極に思ひえがかれている普遍的人間教育は、では大学において、どのような形態をとるのであるうか。大学における学問は、どのようなかたちで「学問による人間形成」をおこなうのであろうか。『リトアニア学校計画』において、フンボルトは言う。

大学においてはじめて可能になるのが——それは人間だけが、自分の力で自分のなかに見いだすことのできるもののだが——純粹な学問を理解することである。この本来の意味における自己の営みのために、どうしても必要なのが自由であり、それを助けてくれるのが孤独である。(……)講義を聴くことなど副次的なことにすぎない。重要なのは、志をおなじくする同年輩の人間同士の緊密な共同体のなかで、それもおなじ場所に、学問の向上と普及に一身を捧げているすでに完成の域に達した教養人が何人もいるのだということ意識しつつ、何年かのあいだ自分自身と学問のために生きることである。(傍点筆者)

ここでフンボルトは、「学問による人間形成」が徹頭徹尾、自己形成であると言う。「自分の力で自分のなかに見いだすことのできるもの」こそが大学における知の営みなのであり、それは具体的には「純粹な学問」とはどういうものかを理解することだ、と。いささか同語反復的な物言いであるが、言いたいことの趣旨はなかば明快である。日本語による表現で補足的に言い換えれば、大学においてやるべきことは、高校までの「勉強」ではなく「学問」なんだよ、そして学問とは、先生から教えてもらうものではなく自分でやるものだよ、ということである。ただ、それだけでは自力形成ではあっても、まだ自己形成 (Selbstbildung) にはならない。大学における

学問が自己形成となり、〈学問による人間形成〉が成立するためには、その学問が「純粋な学問」でなければならぬ。そして、ここで自己形成としての学問に「純粋な」という形容詞がついているのは、フンボルトの想定している学問の中心に、哲学があるからだ。

『リトアニア学校計画』にはこの点について明示的に述べられていないが、さきほど『ベルリン高等学術機関の内的および外的組織について』から抽出したユートピアとしての学問、すなわち内面における到達不可能な知の営みとしての学問というフンボルトの学問観を想起し、くわえて、おなじテキストのなかで「哲学と芸術」への言及がなされ、その「精神」が他の研究分野にも波及して「学問を学問として追求するという原理」が支配的であるかぎり、大学における個々の問題について案ずるにはおよばない、と（註）言われていることから見て、フンボルトのいう「純粋な学問」が哲学の精神に基づく非実用の学問であることはあきらかであろう。そのような「純粋な学問」を——知識として学ぶのではなく——自力で体得することによって、自己形成をおこなうこと。それがフンボルトのいう〈学問による人間形成〉であり、そのために必要とされるのが、〈孤独と自由〉という次なる理念なのである。

〈研究と教育の統一〉〈学問による人間形成〉とならんで、あるいはそれ以上に、フンボルトの名ときわめて密接に結びついて語られる〈孤独と自由〉(Einsamkeit und Freiheit)であるが、意外なことに、この理念についてフンボルトが詳述したテキストは——私の知るかぎりでは——ない。わずかに、右に引用した『リトアニア学校計画』の一節と、『ベルリン高等学術機関の内的および外的組織について』における、より簡潔な次の一節があるだけである。

この高等學術機關は、誰もが可能なかぎり學問の純粹な理念に向かいあうときにのみ、その目的を達成できるのであるから、そこでは孤独と自由が支配的な原理となる。¹⁰（傍点筆者）

これだけの文面から、フンボルトの〈孤独と自由〉の内実を読みとるのは容易ではないが、「孤独」にかんしていえば、右の引用のあとすぐに、「しかしながら、人間の精神的活動は共同作業のかたちを取ることによつてのみ進展するでもあるから（……）」と言つて、高等學術機關における知的共同作業の重要性が述べられており、また、先に引用した『リトアニア學校計畫』の一節でも、「志をおなじくする同年輩の人間同士の緊密な共同体のなかで（……）自分自身と學問のために生きること」が重要なだと強調されていたことから、それがいわゆる独学者の孤立のすすめではないことがわかる。そうではなく、ここでいわれているのは、「純粹な學問」ないし「學問の純粹な理念」に生きる共同体への自己隔離の必要性であり、したがつてフンボルトのいう「孤独」とは、いわば世間に背をむけた孤独、すなわち実利的市民社會に背をむけて「純粹な學問」に専念することを可能にするための孤独だと解することができるだろう。

では、もう一方の「自由」とはなにか。これについては、『リトアニア學校計畫』で「講義を聴くことなど副次的なことにすぎない」と言われているだけである。大學において「どうしても必要」だとフンボルトが断言した「自由」とは、それではただ、講義を聴くのも聴かぬのも学生の自主的判断にゆだねられるという、學習の自由（Lernfreiheit）だけだったのだろうか。啓蒙派の教育者カンペが大學廢止論を唱えるにあたつてまさきに否定

したのがこの学習の自由だったことを思いおこせば、たしかにそれはフンボルト的大学にとって重要な「自由」だったにちがいない。『ケーニヒスベルク学校計画』（一八〇九）にも、学ぶのではなくみずから研究するのが本分である学生にとつて「講義を聴くことそれ自体は、ほんらいどうでもいいことだ」という、¹¹『リトアニア学校計画』とほぼ同趣旨の一文がある。このようにフンボルト自身によってくりかえし強調されているとはいえ、〈孤独と自由〉というきわめて重要なフンボルトの理念を構成する要素としての「自由」が、そうした学習の自由に限定されるというのも、いささか腑に落ちない話ではあるまいか。というのも、「札つきの自由主義者」フンボルトにとつて、自由とは、学者としても政治家としてもけつして手放すことのできない、自身の思想の根幹に位置するものだったはずだからである。

三 「自由な人間」か、「有用な市民」か

——フンボルト『国家の活動範囲を限定する試みのための理念』

プロイセン公教育局長官に任命される十七年前、青年フンボルトは『国家の活動範囲を限定する試みのための理念』（一七九二）を書いてゐた。まだ二十代なかばの若さであったが、フンボルトはすでにこのとき一度ついた司法官の職を辞し、古典研究やピンダロスの翻訳にうちこむ静穏な隠遁生活に入っていた。そのような日々のなかで、かならずしも静穏とはいいたい問題作として成立したのが、この『国家の活動範囲を限定する試みのための理念』である。のちに「人間性全般についてドイツで書かれたもっとも価値ある論文のひとつ」と言われ、¹²

一八五四年の英訳にさいしては「フンボルトの主張がただしく理解され、実際に受け入れられていたならば、ヨーロッパの歴史は別の道を歩んでいただろう」とまで言われたこの論文は、だが、一七九二年の時点では、翻訳はおろかドイツでの出版もままならなかった。検閲の問題に悩まされ、シラー（一七五九—一八〇五）に口添えを頼んだゲッツェン書店からは、ヴィーランドの新しい版を出すのに手一杯であることを理由に断られ、次の出版社をシラーが見つけてきたときにはフンボルト自身が出版の意思を喪失していたため、結局それが出版されたのは執筆から五十九年後、フンボルトの死後十六年もたつてからのことであつた。つまり、その一部はシラーの編集する『新タリニア』（第二巻第五号、一七九二）やドイツ啓蒙の中枢になつた『ベルリン月報』（第二十号、一七九二）に掲載されたものの、この大部の論文の全貌があらわになつたのは一八五一年、『晩夏』（一八五七）の同時代といつていい頃なのである。

フンボルトの『国家の活動範囲を限定する試みのための理念』は、その表題に明快にしめされているように、国民生活への国家の干渉を最小限にいくとめることを目的に書かれた。フリードリヒ・ヴィルヘルム二世（一七四四—一七九七）の治世下で反動化をつよめ、J・Chr・ヴェルナー（一七三二—一八〇〇）の宗教条例や検閲条例が施行されていた当時のプロイセンにあつて、それは自由主義者フンボルトのなしうる最大限の抵抗であつたにちがいない。論の冒頭でフンボルトは問う。「国家の全組織はいかなる目的にむかつて邁進しているのか。国家はみずからの活動にいかなる制限をくわえるべきであるか」と。

国家活動の制限のみならず国家の存在目的までも問う、きわめて大胆な問いであるが、この問いからも明らかのように、『国家の活動範囲を限定する試みのための理念』は国家論もしくは政治学の論文として書かれている。

問題設定だけでなく、論文全体の枠組みからみてもそのことに疑問の余地はないし、また論文中フンボルトみずからこの問題、すなわち「国家活動の目的および制限」の研究は「あらゆる政治学の究極目的」と関わっている⁴⁶と述べてもいる。ところが、国家論として書かれたはずの論文は、はやくもその第一章の途中から奇妙な展開をとげ、「自由」と「教養」をめぐる議論へと進んでいくのである。

(……) 国家の活動範囲の限界についての重要な研究は——容易に予想できることであるが——もろもろの力のより高度な自由と、もろもろの状況のより豊かな多様性へと行きつかざるをえない。しかしながら、より高度な自由が可能になるためには、それと同等の高い教養が不可欠であり、また、いわば群れをなす画一的な大衆として行動する必要があるようになるためには、行動する個人がより強くなり、より多様な豊かさを身につけなければならない。⁴⁷ (傍点筆者)

ややわかりにくい言い方であるが、ここでフンボルトは、国家の活動範囲の限界についてつきつめて考えていくと「自由」と「多様性」の問題に逢着し、その「自由」を獲得するためにはなによりも「教養」(Bildung)が必要だ、と言いたいようである。状況の「より豊かな多様性」(grössere Mannigfaltigkeit)と個人の「より多様な豊かさ」(ein mannigfaltiger Reichtum)との関係が判然としないが、個人が「群れをなす画一的な大衆」(einförmige, verbundene Massen)から脱却することの大切さが強調されているのを見れば、社会と個人双方のレベルで画一的でない多様性⁴⁸がもとめられているのであろう。「自由」と「教養」をめぐる議論は、ここではまだ、

「自由」をもとめるためには「教養」が必要であり、「啓蒙と文化」の時代である十八世紀末の現代においてはすでにその条件は満たされているのであるから、「現代には自由もあたえなければならぬ⁽¹⁸⁾」と言われるにとどまっている。ところが、国家論の範疇におけるこの「自由」と「教養」の關係は、「プラトンの『国家』は(……)国家論というよりも、むしろ教育論である⁽¹⁹⁾」というルソーの——『エミール』(一七六二)における——言葉を引用したあたりからその主従關係をいだいに逆転させ、以後論点は「教養」の重要性をめぐる問題にシフトしていくのである。古典古代と近代を比較して、フンボルトは言う。

古代人は——人間として——人間の力と教養に氣を配った。近代人が氣を配ったのは、人間の安樂と財産と職業上の能力である。古代人は徳をもとめた。近代人がもとめたのは幸福である。⁽²⁰⁾(傍点筆者)

「古代人」と「近代人」という二項対立をつかつて、ここでフンボルトはかつて存在したはずの、しかし近代にいたって失われてしまった「人間の力と教養」(Kraft und Bildung des Menschen)を哀惜する。「力と教養」とともに失われたのは「徳」(Tugend)だけではない。古代ギリシアにおいて彼を魅了するのは「常にひとりの人間の人生とともに消え去っていく偉大さ」であり、「想像力の横溢」であり、「精神の深さ」「意志の強さ」「人間に眞の価値をあたえる唯一のものとしての、存在全体の統一」であった。それらを喪失した近代人が、その代わりに獲得したものはといえば、ただ「達成された進歩のすばやさ」「人間が発明したものの大量普及」「築かれたものの巨大さ」といった類のものである。⁽²¹⁾「力と教養」から「安樂と財産と職業上の能力」への失墜、「徳」から

「幸福」への凋落、そうじて精神的偉大さから物質的巨大大さへのこの零落を嘆きつつ、そしてフンボルトは第一章の末尾近くで——かなり唐突に、と言つていいであろう——「古代人」アリストテレスの言葉を引くのである。

おのおのにとつて、その本性から固有であるものが、おのおのにとつてもつとも善きもの、もつとも心地よいものである。それゆえまた、人間にとつては理性に基づく生が——つまり、そのような生こそがもつとも人間らしいものである以上——もつとも幸福なのである。⁹⁹

『ニコマコス倫理学』から引かれたこの一節は、「その本性から固有であるもの」に基づいた生がかつて存在したことをただ事実として呈示するただけに、第一章末尾のこの箇所になら置かれていたのではないだろう。それは、その直後に、「国家は安全のみに関与すべきか、それとも、およそ国民の身体的・道徳的幸福全般に関与しなければならぬか」という、この論文全体の核心に迫る問いが発せられることからわかる。この問いは、論文の冒頭部で発された問い——「国家の全組織はいかなる目的にむかつて邁進しているのか。国家はみずからの活動にいかなる制限をくわえるべきであるか」——からさらに一歩ふみこんで論点を具体化したものであるが、フンボルトの国家論におけるこの核心問題への早急な回答であるかのように、そしてまた、それが同時にアリストテレスの『ニコマコス倫理学』への応答でもあるかのように、つづく第二章の冒頭で、フンボルトはこう書くのである。

人間の眞の目的は——移り気な好みによるのではなく、永遠に不變の理性によつて規定されているその目的は——自分の持つてゐる力をもつとも高度に、また均斉をとつて形成し、ひとつの全体へといたることである。この形成のためには、自由が第一の、そして不可欠の条件となる。しかしながら、人間の持つともろろの力を發展させるためには、自由のほかに——自由と密接に結びついてはいるもの——もうひとつ別のものが必要となる。状況の多様性である。⁵³（傍点筆者）

「永遠に不變な理性」という言葉を介して「自分の持つてゐる力」の重要性を強調することで、アリストテレスの重視する「理性に基づく生」「その本性から固有であるもの」に呼応しつつ、ここでついにフンボルトは、「自由」と「教養」の優先順位を逆転させる。この節の最初の独立引用部では、「より高度な自由が可能になるためには、それと同等の高い教養が不可欠」だとされ、「自由」という目的のための手段であつたはずの「教養」(Bildung)が、ここでは逆に目的となり、「自分の持つてゐる力をもつとも高度に、また均斉をとつて形成」(die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte)するためにこそ、「自由」が——そしてまた状況の「多様性」が——手段として要請されるのである。

こうして『国家の活動範囲を限定する試みのための理念』は、国家論から教養論へと転回する。「プラトンの『国家』は(……)国家論というよりも、むしろ教育論である」と言つたルソーの言葉をあたかもなぞるかのように、国家の目的を問うことから始まつたこの論文は、「人間の眞の目的」を高らかに告げることによつて、フンボルトの教養マニフェストともいふべきものへと変貌するのである。よりおだやかな表現をえらば、国家の目的

およびその活動範囲の限界を問うフンボルトのまなざしを支えているのは、人間の教養（Ⅱ形成）のためにいかにして「自由」を確保するかという問題意識であった、ということができるだろう。それを裏書きする言葉を、フンボルト自身がしている。第二章末尾で、「各人が自分自身の内部から、おのれの固有性に基づいて発展を遂げる完全は無拘束の自由を享受する」ことの重要性を確認したフンボルトは、「この原理はあらゆる政治の根底にも、とりわけここで論じている問題にたいする答えの根底には、つねに存在しなければなるまい」と述べ、つづく第三章の冒頭で、国家の活動範囲の限界についての最初のテーゼを打ちだすのである。

いたるところで市民の私的問題に介入しようとする国家の奮闘は、その問題が市民間の権利の侵害に直接関係していない場合には、いかなるものであれ非難されるべきである。⁵¹

市民の私的問題への——より包括的には「国民の身体的・道徳的幸福全般」への——国家の干渉は原則として控えるべきであり、国家はその活動を（権利の侵害をはじめとする）国内の争いおよび国外の敵にたいする「安全」の確保に限定すべきであるというフンボルトの考えが、ここに端的にしめされている。『国家の活動範囲を限定する試みのための理念』における後続の論述は、じつはこの第一テーゼの変奏であり、以下順次、教育・宗教・道徳等々の個別的領域においてその固有の問題が詳細に検討されていくものの、このテーゼがゆらぐことはない。結論はきまって、個人の自由を保障し、人間の自己形成を可能にするために、国家は国民の精神領域に介入してはならない、というものである。というのも、国家が介入するところ、かならずやそこに「管理の精神」（Gest

der Regierung) が支配し、その結果「画一性」(Einförmigkeit) をもたらすからであるが、それが人間の「教養」、すなわち自己の固有性に基づく人間形成にとつて致命的であることは、もはやいうまでもないだろう。

「管理の精神」が、とりわけ教育の場において大きな害をもたらすことに疑問の余地はあるまい。それゆえ公教育について論じた第六章で、フンボルトが公教育を国家の活動範囲外に位置づけること自体にはなんの異和感もないのだが、ただ、その理由の説明にはいささか注意をひく点がある。そこでフンボルトは「あらゆる公教育は、つねに管理の精神がその場を支配しているので、人間にある種の市民的形式をあたえることになる」と言い、さらには、公教育の対象になっているのは「市民もしくは臣民」(Bürger oder Unterthan) であつて「人間」(Mensch) ではない、⁵⁴⁾ と言うのである。どうやらフンボルトは、「市民」と「人間」を二項対立的にとらえたうえで、公教育は「市民」を養成するだけで「人間」を形成しないから、そのようなものはないと言っているようなのだ。

ここでフンボルトがいう「市民」について、中直一は、この語が意味するものをフンボルトは定義的に述べていないと断つたうえで、「フンボルトにおいては国家の中で自己の占めるべき位置を自覚している者のことが「市民」と呼ばれていると解される」⁵⁵⁾ と言っている。なにやら阿部謹也の教養の定義を思わせる説教くさい物言いであるが、しかし中は、フンボルトに見いだしたその市民概念を無批判に肯定しているわけではない。それが十八世紀末、すなわちフンボルトの同時代に共有された市民概念であることを、モーゼス・メンデルスゾーン(一七二九—一七八六)の『啓蒙するとはどういうことか、という問いについて』(一七八四)で呈示される「人間としての人間」と「市民としての人間」の対比を引きあいに出しつつ確認し、フンボルトのいう「市民」は「職業と

身分」を有する「社会の成員としての人間」という含意をメンデルスゾーンからそっくり引き継いでいると、客観的に述べるだけである。

貴重な指摘ではある。「人間」と「市民」を対立するものとしてとらえるフンボルトの考えは、おそらくそうした同時代の思考法の影響を受けているのであろう。だが、メンデルスゾーンはこの二項対立において、かならずしも「人間」の側に立って「市民」を弾劾したのではなかった。「人間の啓蒙は市民の啓蒙と相いれないことがある」のを認めながら、しかし、「人間の本質的使命がなければ、人間は獣へと成り下がるであろう」と言う一方で、「市民としての人間の本質的使命がなければ、国家体制はその存続をやめるだろう」とも言い、両者の調和をもとめているのである。⁵⁹メンデルスゾーンの『啓蒙するとはどういうことか、という問いについて』が『ベルリン月報』に掲載されたその八年後、おなじ『ベルリン月報』に「公的国家教育について（断片）」（一七九二）——『国家の活動範囲を限定する試みのための理念』第六章のほぼ全体にあたる——を発表したフンボルトには、そのような宥和的市民観は見られない。「あらゆる公教育は、つねに管理の精神がその場を支配しているので、人間にある種の市民的形式をあたえることになる」と言ったフンボルトにとつて、「市民」とは、「人間」の自己形成を阻害する存在であり、したがって「市民」と「人間」が対立した場合には、無条件に「人間」が優先されねばならない。教育にかんしても、「人間に付与されるある種の市民的形式を顧慮することなく、人間を形成する」⁶⁰（傍点筆者）ことが、だからなによりも重要となるのである。

このように「市民」と「人間」の二項対立を尖鋭化し、徹底して「人間」の側につくフンボルトの市民概念を、中のように「国家の中で自己の占めるべき位置を自覚している者」という中立的（ないし肯定的）ニュアンスをい

くぶん含む）言葉で理解することは難しいだろう。そこには、より否定的な含意があるはずであり、『国家の活動範囲を限定する試みのための理念』では定義されるにいたっていないその含意を、わたしたちは——時代背景からではなく——フンボルトの理念から抽出することができないだろうか。

前節で見たフンボルトの大学理念を思いだしてみよう。そのうちのひとつである〈学問による人間形成〉について検討したい、実用主義的な職業教育を斥けるフンボルトの姿勢が明確に示められているテキストとして『リトアニア学校計画』の一節を引用したが、そこでフンボルトは、普遍教育と専門教育を対比させて次のように言っていた。

身分制ではない国民のための学校、もしくは国民のために国家が設置する学校はすべて、普遍的人間形成をその唯一の目的としなければならない。——生活上の必要、もしくは個々の職業上の必要が要求するのは、いったん括弧に入れて、普遍教育が終了したあとで習得しなければならない。このふたつが混じり合うと教育は不純なものとなり、完全な人間も得られなければ、それぞれの階級における完全な市民も得られなくなる。

というのも、このふたつの教育——普遍教育と専門教育——は、それぞれ異なる原理によって導かれているからである。普遍教育を受けることで、もろもろの力、すなわち人間自身が強められ、純化され、律せられるのにたいし、専門教育によって人間は、ただ実用のための技能を習得させられるにすぎない。（……）専門教育においては、根拠が不明のまま結果だけを身につけるといことが頻繁に起こるが、それというのも、

まずは技能を習得しなければならないからであり、また、じっくり理解するための時間もしくは能力が欠如しているからである。⁽⁶⁾ (傍点筆者)

ここで呈示される「普遍教育」か「専門教育」かという二項対立の延長線上に、^{ウニヴァルシタート}大学が専門単科大学かという二項対立があることは、前節ですでに述べた。あらためて指摘しておきたいのは、さらにその先に「人間」か「市民」という対立の構図が用意されていることである。普遍教育によって各自が持つ内的な力を純化し、自由な「人間」をつくるのか、それとも、専門教育によって実用的な技能を習得させ、有用な「市民」をつくるのか。フンボルトの答えは明らかであるが、その明らかな答えをただ確認するだけでなく、専門教育によって養成される有用な「市民」がそこであからさまに侮蔑の対象となっていることに注目しよう。有用な「市民」となるべく「生活上の必要、もしくは個々の職業上の必要が要求する(……)実用のための技能を習得させられる」人間は、「じっくり理解するための時間もしくは能力が欠如している」ために、「根拠が不明のまま結果だけを身につける」——このきわめて否定的に描かれる人間が、フンボルトの見る「市民」の姿である。

右に見たのは、フンボルトの市民概念というよりは、むしろ市民像と呼んだほうがいいものであるが、その否定的イメージは強烈である。メンデルスゾーンにおいて「職業と身分」を有する「社会の成員としての」人間であった「市民」が、フンボルトにおいてはなぜかくも否定的にとらえられねばならないのか。それに対する答えは、「国家の活動範囲を限定する試みのための理念」では、「人間の真の目的は(……)自分の持っている力をもっとも高度に、また均斉をとって形成し、ひとつの全体へといったること」だから、である。十七年後、プロイセ

ン公教育局長としてあらたな大学理念を模索していたときには、〈学問による人間形成〉のため、であった。いずれの場合も、フンボルトの念頭にあったのは、いかにして自己の固有性に基づく人間形成を保障するか、そのために必要な自由をいかにして確保するかという問題であり、そのような、はるか遠方に想定されたユートピア的「人間」像を基準にするとき、国家や社会の役に立つ有用な「市民」が、ただ現在の現実に対応して生きるだけのとるにたらない存在としてイメージされたとしても、不思議ではあるまい。

このように、自由な「人間」に至高の価値をおく考えをフンボルトがいつかんとて持っていたことがわかるとき、彼がかかげた〈孤独と自由〉という大学理念の「自由」の意味も、おのずと明らかになるだろう。前節の末尾で、わたしはそれが「学習の自由」に限定されるものかどうかという問いを提出したが、『国家の活動範囲を限定する試みのための理念』における自由概念の重さを知りたいま、それにははっきり否と答えることができる。教育の目的を「人間」へといたる自己形成におき、もしそれができないのなら、教育に「国家は必要ない」と言い放ったフンボルトにとって、大学における「自由」とは、国家からの干渉の拒否をふくむ、〈学問による人間形成〉を阻害するすべての要因からの自由であつたにちがいない。「自分の持つてゐる力をもつとも高度に、また均斉をとつて形成し、ひとつの全体へといたること」をもつて「人間の真の目的」とした若きフンボルトの理想主義は、政府高官となつた成人フンボルトのなかに、なおも生きていたのである。

だがそれは、あまりにも夢想的な考えではないか、と言われるかもしれない。たしかに、フンボルトは常人の基準をはるかに越えた筋金入りの理想主義者であり、「札つきの自由主義者」であつたが、どうやらそこにはもうひとりの現実主義的政治家が潜んでいて、この理想主義的自由主義者と現実主義的政治家は、フンボルトという

人間のなかで矛盾なく共存しているようなのだ。一八〇九年十二月一日の国王あての報告書で、プロイセン公教育局が押しすすめている教育改革が、バイエルンやオーストリアの採用している身分別教育と決定的に異なるものであることを説明して、フンボルトは次のように言う。

普遍的でなければならぬある種の知識というものが、絶対にあるのです。さらには、だれにとつても不可欠な、心性や人格にまつわるある種の教養というものが、だれであれ、個人として、職業とは関係なく、ひとりの善良でしっかりとした、そして身分に応じて啓蒙された人間かつ市民であるときにのみ、ひとりの良き職人、良き商人、良き兵士、良き官僚になることは、明らかでありましょう。⁽⁶⁵⁾

おそらくは政治家フンボルトの戦略も加味されてのことであろう、ここでフンボルトは、もし国家が良き「市民」（ないし良き臣民）を欲しているなら、従来の身分別職業教育をやめて普遍教育をおこなわなければならない、普遍教育を通して——「職業とは関係なく」——教養ある「人間」をつくることこそが、良き職業人としての「市民」を養成することにつながるのだ、と説く。なぜなら、個別の職業に特化した教育は「一面的な」人間をつくり、あげくの果てにその職業内部で仕事を拡張したり改善したりするために必要な「器用さや自由」すら身につけられない羽目に陥るのにたいし、⁽⁶⁶⁾「すべての身分に等しく必要な、人間のあらゆる力の発展」をうながす普遍教育は、その成果として、個々の職業で必要となる「技能と知識」に容易に接続可能になる能力をもたらし得るからである。⁽⁶⁷⁾こうしたフンボルトの考えには、いくつかの重要な問題がふくまれているように思われる。

第一に、これまでフンボルトの市民観を、「人間」対「市民」のつよい二項対立の図式のなかでとらえてきたが、ここでのフンボルトは「人間」になるという目的を追求することによって良き「市民」にもなりうると考えている。先の二項対立を破棄して「市民」が「人間」に優越することはないが、「人間」になることを通して社会の成員としての「市民」になる可能性を、フンボルトは否定していない。また、この可能性を（人間となることを通じて職業人となる）⁽⁶⁸⁾と言ひ換えれば、約百年後のドイツでこの命題を逆転させたマックス・ヴェーバー（一八六四—一九二〇）の（職業人となることを通じて人間となる）⁽⁶⁹⁾という考えとの対照性がただちに浮上してくるが、これについては稿をあらためて検討しなければならないだろう。

第二に、「人間」をなによりも優先させるフンボルトの教養理念には、身分制社会を打破する力がはらまれているようである。この点については、すでに川瀬邦臣が、フンボルトの教育改革を（プロイセン改革）における近代化政策の一環として位置づける論考のなかで、こう述べている。「市民を独立した（即ち身分制的諸制約から解放された）自由な活動——無論、生産活動・営業活動も含めて——主体として自立させる教育的機能は、彼等の来るべき職業に直接に有用な（brauchbar）諸知識・諸技能の習得をめざす職業教育機関によってではなく、彼等の来るべき職業のすべてに普く必要な形式的・一般的諸能力の展開を促進させる一般的教育を施す機関（『allgemeine Schule』）によって果たされるのである。（……）フンボルトは、一般的人間陶冶こそが世襲的な特殊の職業を要する身分的諸制度の枠から解放されるべき自由な活動主体としての諸個人の自立化を最も着実に且つ最も有益に促進させる、と考えていた」⁽⁷⁰⁾。これまでわたしが「普遍教育」と呼んできた（allgemeine Bildung）が「一般的教育」に、⁽⁶⁸⁾「人間形成」と訳してきた（Menschenbildung）が「人間陶冶」になっていること以外、とくに

付け加えることのない簡潔な記述である。本稿の文脈で言い添えておけば、フンボルトら新人文主義者の論敵として、十八世紀後半に有用性重視の職業教育を推進しようとした汎愛派の人びとの教育改革運動は、近年の研究では、その「社会順応主義的な姿勢」のゆえに「身分社会を擁護する」役割をはたしたと見なされている。⁽⁶⁹⁾ヨーロッパにおける身分制社会がおおきくゆらぐ時代の変動期にあつて、歴史の流れを前方にむけてつよく押し出したのは、時代に即して行動しようとした現実主義者たちの運動ではなく、逆に時代を超越して思考した理想主義者たちの信念であつたという事実は、記憶にとどめておいていいだろう。教養というと、一般には温故知新の温故にあたる、うしろむきの保守的精神の作動として理解されることが多い。しかしフンボルトの教養理念は、夢想的とも見えるその理想主義のゆえに、身分制社会を打破する力たりえたのである。

第三に、しかしながらフンボルト自身は、自分の考えが夢想的であるとは思つていなかった節がある。右に引用した「良き職人」云々という見解にしても、これを文字どおりにとれば、フンボルトは、人間形成を最重要視する教育のほうが、職業に直結した役に立つ教育を近視眼的に追ひもとめるよりも、長い目で見ればはるかに役に立つと考えていた、というふうに読めるのであるが、じつさい、フンボルトの考える「普遍教育」は夢想的どころか「近代社会には最適な教育である」と言う研究者もいないわけではない。そのひとりであるP・U・ホーエンダールによれば、そのほうが多様な職業に就ける人間を育てることができからであり、しかもフンボルト自身が国王にたいして、普遍教育を採用すれば「労働力の流動性が高まって労働市場の逼迫を回避できるため、国家にとって好都合である」と、⁽⁷⁰⁾注意をうながすこともあつたという。それが事実なら、フンボルトの政治家としての現実感覚もなかなかのものであるが、かりにそこまでいかなくても、社会の変動期においては、通常であ

れば夢想的に思われる思考のほうが現実的な効果を持ちうるという事態は起こりえるかもしれない。おそらくその意味で、C・メンツェは次のように言う。「人文主義的教養思想とは、これまで有効だった伝統が失効し、個々の非力さが明白となる時代に出現した大きな変動にたいする反応なのだ」。押し寄せてくる問題に流されないためには、「時代の支配的潮流を前にして、そこでどのような対応を取りうるのかについて確かな指針をあたえてくれる理論が要請される。その理論が、人間形成の理論である」。そしてこの時代に、「自分自身の存在を自覚した人間が、有用な市民に取って代わるのである」(傍点筆者)。メンツェの言うように、十八世紀末から十九世紀初頭にかけて、それまで有効だった伝統が失効するとともに「有用な市民」は存在の場を喪失し、それに代わって、自己の固有性に立脚した自由な「人間」が、その自己形成の能力を発揮して混沌とした時代にひとすじの道を見いだそうとした。フンボルトの時代とはそのような時代であり、かくして時代はフンボルトの教養理念を受け入れたのである。

自由な「人間」か、有用な「市民」か、という問題に決着をつけたあと、『国家の活動範囲を限定する試みのための理念』第六章には、自由の讃歌とも呼びうる一節がふいに出現する。

自由な人間のもつでなら、すべての仕事はずつとはかどる。すべての芸術はより美しく咲きほこり、すべての学問が発展する。自由な人間のもつでなら、家族の絆ももっと強まり、両親はもっと手厚く子どもらの世話をする。そしてもっと豊かになったなら、さらにそこで子どもらの願いを聞いてやることもできる。⁷²

奇妙な一節である。公教育をめぐる、「人間」を形成するのか、「市民」を養成するのかという議論をしたあとで、あたかも「自由な人間」の勝利をたたえるように、こう言われるのだから。フンボルトの意図ははかりかねるが、しかしこの一節を読むことで、わたしたちは本稿のはじめに語った『晩夏』の世界にひきもどされはしないだろうか。裕福な商人の息子に生まれたハインリヒは、両親の手厚い保護のもと、「専門のない学者」として人生を歩みだし、その後出会った老リーザツハ男爵によって芸術の世界に導かれる。リーザツハの「薔薇の館」で彼の体現する理想的教養世界の奥深く入り込んだハインリヒは、そこで「薔薇の館」の美の結晶ともいべきナターリエと結ばれ、その結婚を介してドレーンドルフ家とリーザツハの家族は、ひとつの教養ユートピアとも呼ぶうる理想的共同体を形づくるにいたるのである。⁷³その『晩夏』の世界と響きあう一節であるかのように読めるのであるが、わたしの知るかぎりでは、両者をストレートに結びつける絆はない。⁷⁴だが、ここまでフンボルトの教養理念をたどってきたわたしには、その教養理念が『晩夏』における教養理念と無縁ではないように思えてくる。とりわけ、本稿第一節で紹介した「専門のない学者」をめぐる議論には、フンボルト的教養理念が強い影響を落としているように思われるのである。

ハインリヒが「専門のない学者」になろうとしたのは、学問への衝動に駆りたてられてのことであつた。学問に励むことでなにか具体的な「利益」を手に入れようと思つたわけではなかつたが、「ある心の衝動」に駆られてやむにやまれず、目標もさだめずに学問の世界に入ったのだつた。フンボルトにとつても、学問とは「内面に発して、内面に植えつけられる」ものであつた。彼がなによりも重視したのは「純粹な学問」を理解することであるが、それは人間が「自分の力で自分のなかに見いだすことのできるもの」であつた。

フンボルトはまた、大学において「孤独と自由」をもとめた。そして「孤独」とは、けつして孤立した独学を意味するのではなく、実利的市民社会に背をむけて、「志をおなじくする同年輩の人間同士の緊密な共同体のなかで、それもおなじ場所に、学問の向上と普及に一身を捧げているすでに完成の域に達した教養人が何人もいるのだということ意識しつつ、何年かのあいだ自分自身と学問のために生きること」（傍点筆者）であつた。ハイน์リヒが実践したのもほぼこれと同じことだつた。「同年輩の人間同士」の結びつきこそなかつたものの、「薔薇の館」はまさにそのような「共同体」であり、リーザッハは理想的な「すでに完成の域に達した教養人」であつた。フンボルトがもとめたもうひとつの理念である「学問による人間形成」もまた、ハイน์リヒが実践したことだつた。ハイน์リヒの主要な研究対象である地質学は、実利とは無縁の「純粹な学問」であり、ハイน์リヒはそれを「学問を学問として追求」すること、自己形成をおこなつたのである。

ハイน์リヒが「専門のない学者」になりたいと言つたとき、周囲の市民はこぞつて反対し、「市民社会の役に立つような職業」につかせるべきだと、父ドレーンドルフに迫つたが、これこそフンボルトが若き日からいつかんで対決してきた有用性の論理だつた。この論理に反撃して、父ドレーンドルフは「人間はまず第一に人間社会のために存在するのではなく、自分自身のために存在する。そして、各人が自分自身のために最良のあり方で存在するとき、各人は人間社会のためにも最良のあり方で存在することになるのだ」と言つたが、それがフンボルトの言葉だつたとしても、まったく異和感はないだろう。「人間の真の目的は（……）自分の持っている力をもつとも高度に、また均斉をとつて形成し、ひとつの全体へといたることである」と言つたのはフンボルトであり、また、「人間となることを通じて職業人となる」ことを説いたのもフンボルトである。

そして最後に、父ドレーンドルフがハインリヒを擁護して呈示した、「内的な衝動」を行動原理とする「高貴な人間」と、「役に立つこと」を行動原理とする利己的な人間の二項対立は、まさにそのまま、フンボルトの「自由な人間」と「有用な市民」の二項対立につながっていくだろう。父ドレーンドルフは、「高貴な人間」は自分のむかう対象「それ自身の魅力と美」をもとめて努力するのだと言ったが、フンボルトが「自由な人間」を育てるために学校教育にもとめたのも、「理解し、知識を得、精神的創造をおこなうことが、外的な事情によってではなく、それ自身のうちにある精密さ、調和、美によって魅力あるものとなる」ように、すべての知識を生徒の心に植えつけることであつた。

このように見てくると、フンボルトの教養理念は、約半世紀の時を隔ててシュティフターに受け継がれ、彼の『晩夏』に生命を吹き込んでいるように思えてくる。それは直接的な影響関係とは異なる精神史上の連関であり、わたしたちはそこに、実証性とは異なるレヴェルでの精神の継承を見ることができよう。

註

- (1) Stifter, Adalbert: Der Nachsommer. Eine Erzählung. In: Werke und Briefe. Historisch-kritische Gesamtausgabe. Bd. 4/1. Hrsg. von Wolfgang Frühwald und Walter Hettche. Stuttgart/Berlin/Köln 1997, S.17.
- (2) a.a.O., S.23.
- (3) a.a.O., S.17.

- (4) a.a.O., S.18.
- (5) 大川勇「尊敬する市民——シュティフターの『晩夏』における教養ユートピア」『オーストリア文学』第二〇号、二〇〇四年、六頁を参照。
- (6) Stifter: *Der Nachsommer*, S.18.
- (7) a.a.O.
- (8) a.a.O., S.19.
- (9) a.a.O., S.20.
- (10) オルテガ・イ・ガセツト(ホセ)『大衆の反逆』、桑名一博訳、『オルテガ著作集』第二巻所収、白水社、一九九八年、五八頁。
- (11) その意味で、オルテガの「高貴な人」はベートーヴェンの、シュティフターの「高貴な人間」はモーツァルト的と言えるかもしれない。
- (12) オルテガ・イ・ガセツト、前掲書、一一八頁。
- (13) 同右、六二頁。
- (14) O・フォスラーは当時のフンボルトを「プロイセンの文部大臣」(preußischer Erziehungsminister)と言っているが、これは誤り。Vossler, Otto: *Humboldts Idee der Universität*. In: *Historische Zeitschrift*. Bd. 178, München 1954, S.251.
- (15) Schelsky, Helmut: *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek bei Hamburg 1963, S.22. (ヘルムート・シェルスキー『大学の孤独と自由』、田中昭徳・阿部謹也・中川

勇治訳、未来社、一九七〇、二五頁)

(16) a.a.O., S.21, 33 u. 82 (同、二五頁、三八頁および九〇頁)

(17) Batisti, Siegfried: Freiheit und Bindung. Wilhelm von Humboldts „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ und das Subsidiaritätsprinzip. Berlin 1987, S.59.

(18) Schelsky, a.a.O., S.82. (同、九〇頁)

(19) ベーレン (マックス・フォン) 『ドイツ十八世紀の文化と社会』第二版、飯塚信雄ほか訳、三修社、二〇〇一年、二四八頁。

(20) 同右、二五〇頁。

(21) Schelsky, a.a.O., S.37ff. (同、四一頁以下)

(22) a.a.O., S.37ff. (同、四一頁以下)。および、Prah, Hans-Werner: Sozialgeschichte des Hochschullewesens. München 1978, S.173 u. 199. (ハンス・ウェルナー・プラーレ『大学制度の社会史』、山本九訳、法政大学出版局、一九八八年、一六一頁以下、および一八八頁。)

(23) Schelsky, a.a.O., S.35 u. 42f. (同、三九頁および四七頁以下)

(24) 亀山健吉『フンボルト』、中央公論社 (中公新書)、一九七八年、一一四頁。

(25) マン (ゴロー) 『近代ドイツ史』、上原和夫訳、みすず書房、一九七三年、四四頁。

(26) 亀山、前掲書、一一五頁。

(27) Schelsky, a.a.O., S.50ff. (同、五六頁以下)

(28) Menze, Clemens: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover 1975, S.307ff.

- (29) Humboldt, Wilhelm von: Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Band X. Hrsg. von Bruno Gebhardt. Berlin 1903, S.251.
- (30) a.a.O., S.252.
- (31) a.a.O., S.253.
- (32) a.a.O.
- (33) a.a.O., S.255.
- (34) 『ベルリン高等學術機関の内的および外的組織について』の訳者・梅根悟は、この語に付した註で次のように言っている。「[↑]」で専門学校と訳したドイツ語は *Spezialschule* である。これはフランス語の *l'école spéciale* のドイツ訳であり、フランス式専門学校といった寓意の[↑]もった言葉である」。ヴィルヘルム・フォン・フンボルト「ベルリン高等學問施設の内的ならびに外的組織の理念」、梅根悟訳、『大学の理念と構想』所収、明治図書、一九七〇年、二三八頁。シュルスキーの訳書『大学の自由と孤独』にもほぼ同文の註がついている(三二八頁)。
- (35) Humboldt, Wilhelm von: Der königsberger und der litauische Schulplan. In: Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Hrsg. von der Preussischen Akademie der Wissenschaften. Band XIII. Hrsg. von Albert Leitzmann. Berlin 1920, S.276f.
- (36) a.a.O., S.279.
- (37) Humboldt: Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, S.256.

- (38) Humboldt: Der königsberger und der litauische Schulplan, S.279f.
- (39) Humboldt: Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, S.254.
- (40) a.a.O., S.251.
- (41) Humboldt: Der königsberger und der litauische Schulplan, S.262.
- (42) Battisti, a.a.O., S.52.
- (43) a.a.O., S.35.
- (44) フンボルトが出版の意思を喪失した理由については、種々とりざたされているが、いまなお不明である。
Battisti, a.a.O., S.50f.を参照しよう。
- (45) Humboldt, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In:
Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der
Wissenschaften. Band I. Hrsg. von Albert Leitzmann. Berlin 1903, S.99.
- (46) a.a.O., S.100.
- (47) a.a.O., S.101.
- (48) a.a.O.
- (49) a.a.O., S.102.
- (50) a.a.O., S.103.
- (51) a.a.O., S.104.

- (52) a.a.O., S.105.
- (53) a.a.O., S.106.
- (54) a.a.O., S.111.
- (55) a.a.O., S.113.
- (56) a.a.O., S.144.
- (57) 中直一「フンボルトにおける自由と陶冶——教養論としての国家論」、日本独文学会『ドイツ文学』第八二号、一九八九年、十九頁。
- (58) 阿部謹也は「教養」を定義して、「教養」があるとは、「自分が社会の中でどのような位置にあり、社会のためにながでるかを知っている状態、あるいはそれを知らうと努力している状況」だと述べている。阿部謹也『「教養」とは何か』、講談社（講談社現代新書）、一九九七年、五六頁。
- (59) Mendelssohn, Moses: Über die Frage: was heißt aufklären? In: Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Hrsg. von Ehrhard Bahr. Stuttgart 1974, S.6.
- (60) Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, S.145.
- (61) Humboldt: Der königsberger und der litauische Schulplan, S.277.
- (62) Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, S.145.
- (63) Humboldt, Wilhelm von: Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts (1. Dezember 1809). In: Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Band X. Hrsg. von Bruno Gebhardt. Berlin 1903, S.205.

- (64) a.a.O., S.206.
- (65) a.a.O., S.205.
- (66) 西村稔『文士と官僚——ドイツ教養官僚の淵源』、木鐸社、一九九八年、四四一頁。
- (67) 川瀬邦臣「W・v・フンボルトの「一般的人間陶冶」論についての一考察」、日本教育学会『教育学研究』第三九卷第三号、一九七二年、一九六頁。
- (68) 現在ではふつう「一般教育」と訳すであろうが、日本語の「一般」では、フンボルトがこの語に込めたきわめて強い肯定的な意味が表出されないように思われたので、本稿ではあえて「普遍教育」と訳してみた。
- (69) Vallentin, Rudolf: Wilhelm von Humboldts Bildungs- und Erziehungskonzept. Eine politisch motivierte Gegenposition zum Utilitarismus der Aufklärungspädagogik. München und Mering 1999, S.26f.
- (70) Hohendahl, Peter Uwe: Reform als Utopie. Die preussische Bildungspolitik 1809-1817. In: Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie. Hrsg. von Wilhelm Voßkamp. Bd.3. Frankfurt a.M. 1985, S.260.
- (71) Menze, a.a.O., S.13f.
- (72) Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, S.145.
- (73) 大川、前掲論文を参照されたい。
- (74) ただ、シュテイフターには、上オーストリア州視学官の時代にJ・アブレントと共に編んだレアルシュレーのための『人間的な教養を高めるための読本』(一八五四)という編著があり、そこにはフンボルトのテキストが(アフォリズムの形ではあるが)三十二篇おさめられている。これは近代ドイツ文学にかぎって言えばゲーテの五十篇、

ヘルダーの三十三篇に次ぐ数であり、シュティフターがフンボルトに少なからぬ関心をいだいていたことの傍証にはなるだろう。戸口日出夫「シュティフターの『レアルシュュレのための読本』——三月革命後の新絶対主義のなかで」、中央大学人文科学研究所編『ハプスブルク帝国のピーターマイヤー』、中央大学出版部、二〇〇三年、九四頁以下を参照。

*本稿を書くにあたって恩恵を受けた文献のうち、註で引用を明示しなかったものを以下に挙げる。

Benner, Dietrich: *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. 2., korrigierte Auflage, Weinheim und München 1995.

Humboldt, Wilhelm von: *Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften*. Besorgt von Clemens Menze, Paderborn 1959.

教育思想史学会（編）『教育思想事典』、勁草書房、二〇〇〇年

西村貞二『フンボルト』、清水書院、一九九〇年

Schneiders, Werner(Hrsg.): *Lexikon der Aufklärung. Deutschland und Europa*. München 2001.

柴山隆司「W・v・フンボルトの政治思想——国家活動とその限界」、関西学院大学法政学会『法と政治』第二八卷第三・四号、一九七八年