

## 大学というパラドクス

——《教養施設》に関する若きニーチェの思索をめぐって ——

竹内 綱史

TAKEUCHI Tsunafumi

„Der Mensch lebt nicht vom Brot allein“ 「人はパンのみにて生きるにあらず」

——マタイ福音書第四章第四節

„Fachmenschen ohne Geist, Genußmenschen ohne Herz…“ 「精神なき専門人、心なき享楽人…」

——マックス・ヴェーバー<sup>(1)</sup>

### 0. はじめに ——《教養》の復権？

#### (1)「バカ」と「教養」

2003 年の下半期は、《バカ・ブーム》に沸いた。と言ってもそれは、「世の中バカばかり」などということではない。「バカ」という放送禁止的な言葉が、大手を振って、しかも「知的」に、語られるようになったということである。ブームの火付け役は、2003 年最大のベストセラー『バカの壁』(養老孟司著、新潮新書)である。この本のメッセージは要するに「無知の知のススメ」(自分の「バカ」さかげんを知れ)という実にありふれたものだが、内容よりもはるかに興味深いのは、それが「ブーム」を起したという点だろう。300 万部以上の売上を記録し、新書売上の歴代一位になったそうである。NHKはこの本についての番組を制作し、一時間半、教育テレビで「バカ」を連発した。しかもこの本が出た後には「バカ」という言葉が入った題名の本が続々と現れたのである。そして当然のように、「流行語大賞」にも上位に食い込むに至ったのだ。

もちろんこのブームの背後には「人をバカにする／バカにしたい」という下心も見えるわけだが、それは裏を返せば、「自分はバカじゃない／バカじゃないはずだ」ということを確認したがる人間がいっぱいいたということである。「自分はバカじゃないはずだ。それなのに…」と。この「それなのに…」という悩みこそ、ブームを支えていたと言えるのではないだろうか。つまり、「バカ」という言葉の内容が問題なのだ。「自分はバカじゃない」、「頭」は悪くない、「学校の成績」は悪くない、「それなのに…」。世の中で公式的に認められている評価体系における位置は、決して低くない、「それなのに…」。

実は、このブームの背後に、目立たないながらも一つ注目すべき現象が起こっているように思われる。「教養」をめぐる論議が、ここ数年俄かに活気づいているという現象である。少々短絡的なのを恐れずに言うならば、要するに、本当に「バカじゃない人」とは「教養ある人」を指すのではないか、ということである。

ともあれ、「産学連携」などとならんで、近年活発な大学改革論争のキーワードが「教養」であることは言をまたない。

1991年のいわゆる「大綱化」以来、「一般教養」というものが大学のカリキュラムから徐々に姿を消したわけだが、それが大学の「専門化」を意味していたことはよく知られている<sup>(2)</sup>。そうした流れに対して、大学は結局「専門バカ」か「専門バカにすまねないバカ」しか輩出していないのではないか、という問題が指摘されるようになった。「学校」の成績がいかにも良くても、「バカ」はたくさんいるのだ。背景にはオウム事件などに多数の「専門バカ」が絡んでいたことが挙げられたりもするが<sup>(3)</sup>、大学における《教養教育》が焦眉の課題として差し迫ってきた、というわけである。つまり、教養とは何か、という問題がクローズアップされてきているのだ。

## (2) ドイツ的《教養》とアメリカ的《教養》

ところが、日本語の「教養」という言葉にはその歴史的経緯からして主に二つの意味が流れ込んでしまっており、問題を複雑にしている<sup>(4)</sup>。

まず、「教養」という言葉の用法として最も耳にするのは、「一般教養」であろう。大学のカリキュラムから姿を消したとはいえ、就職試験の一次試験などに課されたりもするような、「パンキョウ」という名で半ば軽蔑的に呼ばれているものである。これはアメリカの占領下で行われた戦後の大学改革で導入された「一般教育」が日本での始まりであり、「リベラル・アーツ」とも呼ばれるもので、「健全な市民として身につけるべき知識」である。言うまでもなくルーツは中世の大学まで遡るわけだが<sup>(5)</sup>、日本の大学に導入された際には、「良き市民を生み出す大学」というアメリカ的理念が働いていたのであって、《大学》と《教養》の関係を論ぜられる際にはこの視点が必ず混入してくることになる<sup>(6)</sup>。

一方で、日本には「教養主義」という旧制高校・帝大文化が存在していたため、「教養」という言葉にはその影響が色濃く残っている。教養主義とは「哲学・歴史・文学など人文学の読書を中心にした人格の完成を目ざす態度」<sup>(7)</sup>であるが、現代のわれわれも、「教養」という言葉からは人文系の該博な知識を前提とした「陶冶された人格」を連想してしまう。この意味での「教養」は、19世紀ドイツで頂点を迎えた Bildung という理念へと繋がっている。それは多分にエリート主義的である。けれども、何人もの論者が指摘しているように、こうした教養主義的な意味での「教養」は、今の若者には全く訴える力を持っていない。東大教授の石田英敬は、院生に「ドストエフスキーって誰なんですか？」と聞かれて啞然とした経験を報告している<sup>(8)</sup>が、「若者」に言わせれば、その発言にショックを受けること自体に啞然とするといった具合である。それゆえ、「教養」をめぐる言説には、どことなく「いまどきの若者は…」的な説教臭が拭いきれないのだ。

こうしたアメリカ的理念とドイツ的理念との混在が大学における《教養》を語る際に日本独特のねじれを生み出している。つまり、大学生を「エリート」の一員として遇する(それによって学生の自尊心をくすぐり入学者数を増やそうとする底意を伴いつつ)ために「ドイツ的教養」を理念として掲げた上で、実際は「一般常識」としての「アメリカ的教養」(つまり普通教育 general education)を行う／行わざるを得ないという状況である<sup>(9)</sup>。《教養》という概念の問い直しはこのようなねじれを解消するものでなければならないが、それはとりわけ、社会との関わり方に焦点を合わせることになるだろう。なぜなら、アメリカ的理念が良き社会人を目指しているのに対し、ドイツ的理念は良き人格を目指しているのだから、単に社会人であることとは一線を画すものだからである。

そもそも、ドイツにおいて教養 Bildung という理念が形作られたのが、社会の勃興とそれへの対応だったのであって、《教養》という概念の内実を探るためには、《社会》との関わりにこそ、急所が存しているのだ。そして、あの「それなの

に…』という悩みに応じることができるのは、言い換えると、「バカ」の反対と考えられるのは、良き人格を目指すものとしてのドイツ的教養ではないだろうか、というのが本稿を導く予想である。そして今日の大学改革論議も、大学と社会との関係(例えば大学は社会の「発展」にどれだけ「貢献」しているのかどうか)に、収斂して行くものであることは言うまでも無いだろう。

本稿では、初期ニーチェの遺稿(講演)『われわれの教養施設の将来について』(1872年、以下『教養施設の将来』と略)を手がかりに、《教養》とは何か、そして《大学》とは何か、という問題を考えてみたい。その際中心となるのは『教養施設の将来』の読解であるが、1. 現代日本におけるドイツ的教養の位置、2. ドイツ的教養におけるニーチェの教養論の位置、3. ニーチェ哲学全体における教養論の位置、という三重の視野を念頭に考察を進めることにしたい。

ニーチェは「教養主義批判の先駆者」として必ず名前が挙げられるが<sup>(10)</sup>、それは初期ニーチェの有名な学問批判・歴史主義批判との一環として扱われることがほとんどである。ところがその際言及されるのは『反時代的考察』第一篇における「教養俗物(Bildungsphilister)」批判や第二篇『生に対する歴史の利害』ばかりであって、『教養施設の将来』は無視されるか少し触れられる程度である。理由はいろいろと考えられるが(遺稿であることや未完のままであることなど)、一番大きいのはコンテクストの違いであると思われる。題名からもわかるように、それは一種の「制度論」であって、一見、ニーチェの主要関心事(とされるもの)とは遠いからである。要するに、「学問批判」論者たちの呈示するニーチェ像に収まりきれないのだ。本稿の狙いは、そうした「誤解」を取り除き、『教養施設の将来』にコンテクストを与えることでもある。

『教養施設の将来』は、19世紀の70年代、つまり、教養の理念が形成された時代の息吹をまだ感じることができる時期でありながら、産業革命を経て間近に迫った大衆社会の出現の予感に包まれた時代に、《教養》という問題を真摯に受け止め、ラディカルに教養理念の受け取り直しを敢行せんとした特異なドキュメントなのである。

以下、第一節では『教養施設の将来』の背景・時代状況を、《教養》という理念の形成史を一瞥しながら考察する。第二節ではニーチェの教養概念を明らかにし、第三節ではニーチェの言う《教養施設》としての《大学》のあり方を探る。こうして現代日本の《教養》と《大学》をめぐる問題状況に少しでも光をあてることができれば、本稿の役割は十二分に果たしたと言えるであろう。

## 1. 背景 —— „Bildung“ と 19 世紀ドイツ

ニーチェは『教養施設の将来』を講演した後、出版を意図して序論を書いた。そこには次のような文章がある。

「私がわれわれの教養施設の将来について語ることはただ、そこからその施設が産まれてきた理想的精神へと可能な限り近づくと意味においてだけである」(BA Einleitung:645)。

ニーチェにとって現在の教養施設は「大部分がその創設における根源的で崇高な傾向から歪められた系統(Linie)で

あり逸脱」(ibid.)なのだ。今やそれは、何よりましてただただ「時代に適って〔合時代的(zeitgemäss)〕」(ibid.)いることだけを要求している。そしてもし革新されるとしたら、それは「古いと同時に新しいものとして現れる」(ibid.)であろう。つまりニーチェは「教養施設」というものの伝統を強く意識しつつ、その理想的精神を復活させようとしているのだ。それゆえわれわれはまず、ニーチェの議論を検討するにあたって前提となるような背景を見て行くことにしよう。

## (1) 人間と世界の自己形成

よく知られているように、日本語の「教養」はドイツ語の Bildung にあたる。Bildung は動詞 bilden (形成する、形作る) の名詞型であって、もともと他動詞だが、sich bilden という再帰代名詞をとることによって、「何かを形成すること」と「自己を形成すること」という二つの意味が絡み合いつつ、さまざまな変遷を経ることになる<sup>(11)</sup>。

Bildung (bilden) という語を哲学的な文脈で初めて用いたのはエックハルトであった<sup>(12)</sup>。エックハルトは神の似姿 (imago Dei) = 神の像 (Gottes Bild) に自らが成ることを、bilden という語で表現した。無理やり日本語にするならば、ここでの bilden とは、私が神の「像になること」である。しかしながら、ここからすぐに Bildung とは初めから「自分を日々高めていく」ものであった<sup>(13)</sup>といった結論を出すのは早計である。「人間の自己形成」という意味の一方で、エックハルトにおいては bilden とは神が「自らを像化すること」でもある。私の像化と神の像化とは、一つの出来事なのだ。像という地点で私と神は合一する。「ここにおいて神は媒介なしに像のうちにあり、そして像は媒介なしに神のうちにある」<sup>(14)</sup>。言うまでもなく、ここで「像」とは「神の子イエス」を指す。すなわち、「神性への突破」と「神の子の誕生」との同時性<sup>(15)</sup>、それが bilden という一語に込められているのである。

エックハルトのこうした発想が、パラケルススなどを経て、ヘルダーに流れ込み、Bildung が哲学の中心概念へと押し上げられる。ヘルダーにあっては、自らを形成する (sich bilden) こと、すなわち天与の素質を育成する (ausbilden) ことが、同時に世界の形成 (Bildung der Welt) への参与である<sup>(16)</sup>。Bildung とは、「人間の自己形成 (sich bilden)」と「世界の自己形成 (sich bilden)」との相互作用、人間が世界を形成する (bilden) のと同時に世界が人間を形成する (bilden) ことを意味することになる。そしてこうした考え方が「人間の使命」をめぐる論議に影響を与えて行くことになるのだ。

## (2) パン学者と哲学者

19 世紀における教養・大学論議を通じて、シラーの与えた枠組が決定的であった<sup>(17)</sup>。フランス革命勃発の二ヶ月前、1789 年 5 月に行われたイェナ大学就任講演で、シラーはこう言っている。

「諸君はみな同じように、一つの使命を互いに分け合っている。それは、諸君がこの世界へと携えてきた使命——自らを人間として養育する (ausbilden) という使命である」<sup>(18)</sup>。

「市民社会において諸君を待ち受けている使命がどれほど異なっていようと、今述べてきたことに何らかの寄与をすることができるのだ」<sup>(19)</sup>。

「人間として」の使命と「市民として」の使命を分けるというこうした考えはもちろんルターに由来するわけだが<sup>(20)</sup>、当時広く行われており<sup>(21)</sup>、例えばメンデルスゾーンも有名な啓蒙論文の中で同じ区別をしている<sup>(22)</sup>し、カントの啓蒙論文における理性の「公的使用」と「私的使用」との区別も、そのヴァリエーションと言える<sup>(23)</sup>。彼らに共通しているのは、「人間としての使命」をはるかに高く評価し「市民としての使命」はその手段に過ぎないと考えている点であるが、シラーはそれに加え、大学における研究に関して、次のような明確な表現を与えたのである。すなわち、「パン〔のために勉強・研究する〕学者(der Brotgelehrte)」と「哲学的頭脳(der philosophische Kopf)」との区別である<sup>(24)</sup>。市民社会でなんらかの利益を得ようとする関心に導かれた研究は、「パン学者」として徹底的に排斥され、それに対し「人間の使命」を追究する研究こそが哲学であり、そうした研究を進める人たちが、その人たちのみが、真の大学人である、と。ここに、市民社会の利害関心から自由な、哲学者たちの共同体、という大学の理念が姿を現わす。

では、シラーの言っていた「哲学的頭脳」の追求すべきこと、すなわち「人間の使命」とはいかなるものであろうか。

「ある高貴な切望がわれわれのうちで燃え立たざるを得ない。すなわち、われわれが前代から受け継ぎ豊かに増やして後代へと再び手渡さなければならない、真理と人倫性と自由の豊かな遺産に対して、われわれの資力からなんらかの寄与をなすという切望、そして、全人類を貫いて編まれているこの不滅の連鎖にわれわれの流れ去って行く現存在を固定せんとする切望、これである」<sup>(25)</sup>。

シラーがこの講演をしたときにヘルダーは主著を刊行中だったわけだが、エックハルトから連なる Bildung の伝統的意味、すなわち人間の自己形成と世界〔神〕の自己形成との同時性という意味が、Bildung という語を用いていないとはいえ、シラーにも響いていることは明らかであろう。そしてこうした理念は 19 世紀初めにベルリン大学という果実を結ぶことになる。

### (3)ベルリン大学の創設

Bildung は、1809-10 年のベルリン大学創設によって、制度上の理念として確固たる地位を得ることになる<sup>(26)</sup>。すなわち、ベルリン大学は「教育施設(Erziehungsanstalt)」とは厳格に区別された「教養施設(Bildungsanstalt)」として構想され、制度化されたものだったのである。大学創設に重要な役割を果たし、初代(公選)総長となるフィヒテの言葉を引いておこう。

「せめてわれわれは、大学についての次のような根本概念を妥当させようではないか。すなわち、大学とは決して、確実な(unfehlbar)成果をできる限り多く確保せざるを得ないような教育施設などではなく、根本的には余計な(überflüssig)、自由な賜物(freie Gabe)として見なされるべき、教養施設である」<sup>(27)</sup>。

先に見たシラーの《パン学者》と《哲学者》との区別がここに影響を与えていることは明らかである。つまり、社会に役に立つこと・なんらかの利益を上げることを目的としたものではなく、そうしたことから自由な施設として、大学が考

えられているのだ。

さらに、プロイセン教育行政の長としてベルリン大学創設の中心となったフンボルトは、こう言っている。

「学校(Schule)というものは出来合いで解決済みの知識(fertigen und abgemachten Kenntnissen)に関わりそれを学ぶところであるのに対して、高等教育施設[=大学]は、学問をつねにまだ完全に解決されていない問題として、したがってたえず研究されつつあるものとして扱うところにその特色をもつものである」<sup>(28)</sup>。

ここに述べられているのは、ベルリン大学(およびそれを模範とした近代的大学)の理念として名高い「学問を通じての教養(Bildung durch Wissenschaft)」である。ただし、「学問を通じて」というのは、「知識を得ることを通じて」ではない、という点は注意しなければならない。既存の知識を得ることは「学校(Schule)」ですることであって、「大学(Universität)」はそうではないのだ。「学校」とは、その外で有用な「知識」を得るための場所であるのに対し、大学では「教師は学生のためにそこにいるのではなくて、両者とも、学問のためにそこにいるのである」<sup>(29)</sup>。教師と学生は共同して学問を「未だ完全には発見しつくされていない、また決して完全に発見しつくされることのない或るもの」<sup>(30)</sup>として追究し続けるのだ。フィヒテの言い方を用いるならば、「学識的[学者的(gelehrte)]教養」を通じて、われわれは「神的理念(die göttliche Idee)」に近づきそれを把握することができる<sup>(31)</sup>。ここにも明らかにシラーと同様の Bildung の伝統的理  
念が働いていることが確認できるだろう。

けれども、上で述べた「教育」あるいは「教授(Unterricht)」と「教養」との対立・葛藤という問題は、ベルリン大学創設以来、常に《大学》を悩ましてゆくものである。言い換えると、大学は常に「学校化」と闘わなければならなくなるのだ。なぜなら、先のフィヒテの言葉にもあったように、構想された大学は「余計なもの」として、国家にも、社会にも、直接的な「利益」をもたらさないものだったからである<sup>(32)</sup>。それは時代思潮、つまり《啓蒙(Aufklärung)》の「実利主義(Realismus)」と《観念論》および《ロマン主義》の「理想主義(Idealismus)」との対立構図を背景に持ちつつ、現代に至るまで、《大学》の基本構造となっている。

#### (4) 教養市民層の成立と教養理念の衰退

ニーチェもまた、この対立構図を踏襲し<sup>(33)</sup>、次のように述べている。

「私としては、ただ一つの真の対立を知っているだけである。すなわち、教養のための施設と生活の必要(Lbensnot)のための施設である。現に存在する全ての施設は二つ目の種類に属しているのだが、私が問題にしているのは一つ目の方なのだ」(BA4:717)。

つまりニーチェが生きている時代、大学予備門であるギムナジウムが、その間に台頭してきた実科学校(Realschule)と結局同じ「実利主義 Realismus」(ibid.)に染まってしまったということを嘆き、教養施設の復活を唱えているのである<sup>(34)</sup>。

ベルリン大学創設後、下位学校が整備され、ギムナジウムと大学を頂点とする「ギムナジウム体制」<sup>(35)</sup>が確立される

と、Bildung を主導理念とした教養市民層 (Bildungsbürgertum) と呼ばれるエリート身分が生産・再生産されるようになった。ここに、19 世紀ドイツ特有の指導者階級、すなわち伝統的身分でも財産でもなく、「教養」によって形作られる社会身分が基盤を得る<sup>(36)</sup>。1871 年の帝国成立に頂点を迎える 19 世紀ドイツの源泉が、この教育体制と教養市民層にあるとはよく指摘されることである。しかしながら、このことは同時に、ギムナジウムや大学が社会的特権の「防衛装置」に変貌して行くことを意味していたのである<sup>(37)</sup>。

フィヒテはすでに学者 (der Gelehrte) の概念を二つに分けていた。すなわち、単に大学を出ただけの者が一般に「学者」と呼ばれるが、それは臆見に過ぎないのであって、諸理念の認識に至った者のみが真の学者である、と<sup>(38)</sup>。そしてベルリン大学の学長就任演説ではさらにその臆見を攻撃し、「大学という施設を、例えば貴族身分・市民身分・農民身分などと同じような、学生という特別な身分として以外には把握できない者たち」こそが「大学の自由 (akademische Freiheit)」を阻害する元凶であると述べていた<sup>(39)</sup>。けれども、こうした攻撃が原因となってフィヒテがわずか半年ほどで学長辞任に追い込まれてしまう<sup>(40)</sup>。この事実は象徴的である。フィヒテの挫折は、ベルリン大学が教養市民層という身分の生産・再生産装置と墮してしまうことを予示していたのだ。

しかし、教養市民層が栄華を誇っていたまさにそのとき、ニーチェの痛烈な批判が始まる。すなわち、教養市民層が自画自賛している《教養》とは、真の《教養》ではない、と。おまえ達は「教養俗物」(DS, passim.) にすぎない、と。

ではいったい、ニーチェが唱える《真の教養》とは、何の謂いなのであろうか。

## 2. 教養と文化

### (1) ニーチェの教養概念

ニーチェはギムナジウムが「標榜」している《教養》として、「古典的教養」「形式的教養」「学問への教養」の三つを挙げている (BA2:682)。けれども、「この三つの輝かしき代物は、残念ながら、一部はそれ自身のうちで、一部はお互いに矛盾していて、もし力づくでまとめられたら、ただ教養怪物 (Bildungstragelaph) を生み出すに違いないような代物なのだ」(ibid.)、とニーチェは言う。これはどういったことだろうか。

上に挙げた三つの《教養》のうち、「学問への教養 (Bildung zur Wissenschaft)」<sup>(41)</sup> について、ニーチェは全く否定的である。というのも、「学問的人間と教養ある (gebildet) 人間とは二つの異なった領域に属しているのであって、あちこちで両者が一つの個体 (Individuum) の中で触れ合うことはあろうが、互いに一致することは決してあり得ない」(BA2:683) からである。これは『悲劇の誕生』における「ソクラテス主義 (Sokratismus)」の拒否と同一の事態を指している。

『悲劇の誕生』では、《知》の領域と《文化》の領域とを区別することが目されていたのであった<sup>(42)</sup>。ニーチェにとって、《文化》とはこの世界を生きるに値するものたらしめる《幻想 Illusion》のシステムである<sup>(43)</sup>。つまり、「なぜ、何のために生きるのか」という問いに対し、常にすでに答えを用意しているのが《文化》なのだ。ソクラテス主義という《オプティミズム》は、《知》によってそうした問いに答えが与えられるはずだ、と「妄想」していたのだ<sup>(44)</sup>。けれども、その《妄

想)によって支えられていたソクラテス的文化に対して、カント・ショーペンハウアーが《オプティミズム》の限界を「立証」し、「この認識と共に、私が悲劇的と敢えて特徴づける一つの文化が始まった」とニーチェは言っていた(GT18:118)。つまり、カントによる理論理性の限界画定によって、《文化》の問題が風雲急を告げてきた、というわけである。《教養》とは、この意味での《文化》に関わる。ソクラテス主義——カントの言葉で言えば理論理性で弁論を遂行せんとする独断的形而上学——が拒否されることによって、《文化》をめぐる問題、すなわち《教養》の問題が差し迫ってくるのである。「教養ある人ということで学者が、学者のみが理解されることが自明だった数世紀は、過ぎ去ってしまったのだ」(BA1:670)<sup>(45)</sup>。こうしたニーチェの主張には、フィヒテやフンボルトの時代とは明らかに異なるニュアンスが込められていることが分かるだろう。

ニーチェは《古典的教養》と《形式的教養》とを指して、「ギムナジウムの教養目標全体」(BA2:683)と言い換えている。「古典的教養(klassische Bildung)」というのは、ギリシャ・ローマという古典古代を範と仰ぐことを指しており、「古典的なものの崇高な原像に即して自らを形成し変える(umbilden)」(BA3:705)ことである。しかし、「形式的教養(formale/formelle Bildung)」という耳慣れない言葉<sup>(46)</sup>は、いったい何を言っているのであろうか。

遺稿の中で実科学校(Realschule)について「その名前は近代的ギムナジウムが自称する(angeblich)形式的学校(Formalschule)への抗議である」<sup>(47)</sup>とニーチェが述べていることから窺えるように、「形式的」というのは当時のギムナジウムの宣伝文句だったようである。しかしニーチェはその宣伝文句を切って捨てる。

「『形式的教養』という名称は粗雑で非哲学的な慣用語(Phraseologie)であって、可能なかぎり無しで済まさないならぬ。というのも、『実質的教養(materielle Bildung)』などというものは存在しないからである」(BA2:682)。

ここでニーチェは「形式的教養」なんて駄目だ、と言っているのではない。教養とは「形式的教養」以外にあり得ない、と言っているのだ。つまり、古典の勉強の仕方(＝形式的教養)と古典の内容(＝古典的教養)という対比が問題になっているのでは全然ない、ということである。そういった対比の中で考えているかぎり、それは《教養》ではなく《学識(Gelehrsamkeit)》にしかならない、と。教養は知識ではないのだ。「学識ある人[学者(Gelehrte)]にはほとんど誰もがなれるが、教養ある人(Gebildete)にはごく僅かしかなれない」<sup>(48)</sup>のである。

ではいったい教養とはどのようなものなのであろうか。遺稿の中でニーチェはこう言っている。

「教養の課題とは、[...]受容し学ぶのみならず、生きることである。[...]教養とは、偉大な諸目標という目的を持った偉大な精神たちの意を体して生きること(Leben im Sinne grosser Geister mit dem Zwecke grosser Ziele)なのである」<sup>(49)</sup>。

つまり、知識を得ることではなく、それを生きることこそが教養なのである。この点はこの『歴史の利害』などにおける文献学批判での主要論点として名高い。つまり、もし「形式的教養」という語が意味を持つならば、「生き方」を教えるものでなければならない、とニーチェは言っているのだ。「もし文献学者たちの課題が形式的に教育する(formal erziehen)ということにあるのならば、歩くこと、踊ること、しゃべること、歌うこと、振舞うこと、語り合うことなどを教えるなければならないはずである」のに、「いつもただ学問的人間の教育のみが念頭にあって、そこで『形式的』と呼ばれているのは、考えることや書くことばかりで話すことなどは含まれていない」<sup>(50)</sup>。古代を学ぶならば、古代についての《学識》を得るだけでなく、古代人のように生きるのでなければ、《教養》とは呼べないのである。

こうして、生きること(Leben)と学問との葛藤というこの有名な論点は、《教養》というより広いコンテキストの中で理解されなければならないことが分かる。

「教養(Bildung)とは、あらゆる世代のあのもっとも高貴な諸瞬間が、人がそのうちでさらに生き続けることができるような言わば一つの連続体(Kontinuum)を形成する(bilden)ことである。各々の個人にとって教養とは、諸認識ともっとも高貴な諸思想との一つの連続体を有し、その連続体のうちでさらに生き続けることである」<sup>(51)</sup>。

ここにわれわれは、ニーチェが、エックハルトから連なる Bildung の伝統的理念に忠実に従っていることを確認する。各個人が自らの認識と生を bilden することによって、「連続体」を bilden ことに参与するのである。ただし、この「連続体」は、エックハルトにあっては神であり、ヘルダーやシラーにあっては世界あるいは世界史〔普遍史(Universalgeschichte)〕であった。フンボルトやフィヒテは、それを「学問(Wissenschaft)」に見た。ニーチェは何をそこに見たのであろうか。それは、「ドイツ文化」あるいは「ドイツ精神」であり、《文化》の担い手たる「天才」である。

## (2) 精神の貴族政的本性

ニーチェは教養の反対物を、「自由な個性(freie Persönlichkeit)」の尊重に見ている。「いわゆる『自由な個性』の全面的な放任はまさしく、野蛮(Barbarei)のしるしにほかならないだろう」(BA2:681)。そして、現在のギムナジウムが間違っただけで標榜している「形式的教養」なるものは、『自由な個性』の絶対的恣意(Belieben)として、すなわち野蛮とアナーキーとして明らかになる」(BA2:683)のだ、と。そして、現代日本に生きるわれわれにとっても驚くべき結論を出す。

「ひととは偉大な指導者(Führer)たちを必要とするのであって、あらゆる教養は服従から始まるのだ」(BA5:749)。

この「フューラー」という語を見て、「でた、ナチスだ」などと思って目を背ける前に、われわれはその内実をはっきり見極めておかなければならないだろう。「子供の個性を尊重する」とか「ゆとり教育」とかいう耳障りの良い言葉が権威／権力をもって横行している今日であるが、それは文化の反対物、野蛮にほかならない、とニーチェは言っているのだ。

では、《服従》とは、何への服従なのであろうか。市民社会のしがらみへの服従(つまり職務への忠実)でないことは確かであり、まして「総統」への服従などでもない。結論から言えば、それは「天才(Genius/Genie)」への服従である。より正確に言うと、「知性の領域における自然的位階秩序(natürliche Rangordnung)」(BA3:699)への帰依なのだ。

天才は、「おのれの民族を永遠的なものへと結びつけ、つかの間の変転する領域から救済する」(BA3:700)のであって、上で述べた意味での、《文化》の担い手である。すなわち、「なぜ生きるのか」という問いに答えを与える存在と目されている。ところがニーチェにとっては、《天才》によって与えられる「答え」よりもむしろ、《天才》が存在し得る、あるいはかつて存在していたということそのものが重要なのだ。先に引用したように、教養とは、「偉大な精神たちの意を体して生きること(Leben im Sinne grosser Geister)」であった。つまり、「偉大な精神たち——天才たち——の意味における生」へと参与すること、これが教養なのである。それゆえ、ニーチェは遺稿の中でこう述べている。

「正しい教育原理とはただ、より多くの大衆を精神的貴族政(geistige Aristokratie)に対する適正な関係へともたらずことである。これこそが本来的な教養の課題である」<sup>(52)</sup>。

これまたナチスの優生思想を連想してしまうかもしれないが、重要なのは、この「位階秩序」は同時代人には分からない、ということである。それを判定するのは「公平な後世(gerechte Nachwelt)」(BA3:698)なのだ。つまり、ここで述べられているのは優生思想のような決定論ではなく、運命論であって、「運命」は原理的に個人にとって隠されたままなのである<sup>(53)</sup>。

ここでもフィヒテと同様の考え方が窺える。フィヒテは「自然的な才能、あるいは天才(das natürliche Talent, oder Genie)」<sup>(54)</sup>が自分にあるかどうかなどということを吟味しないでほしい、と述べたあと、こう言っている。

「そんな風に出された問いには誰も自分自身で答えることができないし、他の人からも確たる答えを得ることもできない。[...]しかしながら、才能があったのか無かったのかということの、ただ一つの決定的な基準がある。その基準は、できあがった成果の後になってはじめて適用できるのである」<sup>(55)</sup>。

フィヒテにとって、その基準とは最終的にその人が理念を明晰に洞察し理念から活動できたかどうかということだが<sup>(56)</sup>、これも「後から」の判断であって、同時代人には分からないのである。それゆえ、自分にどれくらい才能があるかは分からないが、「あたかも自分の中には最終的に表に現れてくるに違いない才能があるかのように行為し続けよ」<sup>(57)</sup>、とフィヒテは言っていた。そうすれば、「自分はこれ以上にはならなかったが、それは私の責任ではないし、自分が立ち止まった場所は神の意志なのだから、それに喜んで従おう」という意識を持つことができる<sup>(58)</sup>、と。

こうして、《教養》をめぐる問題は《運命論》を伴っており、ニーチェにあって、それは一種の自由論の様相を示してくる。ニーチェに言わせれば、ギムナジウムが礼賛している「自由な個性」とは、ギムナジウム生すなわち教養市民層に属している者は誰も彼もが「天才」であるという前提に基づいており、それは結局、「自らの教養労働(Bildungsarbeit)と教養の辛苦(Bildungsnot)とから逃れていようとするために、天才の権利を民主化」(BA1:666)しようとする要求なのだ。彼らは「流行の似非文化」(BA2:691)を享受し、「瞬間の鎖に繋がれて」(BA5:745)いるにもかかわらず、「野蛮な意味での自由を喜んで」(BA5:745)いるのである。それに対し、ニーチェは《天才》への《服従》という意味での自由、《運命》への自由を見ているのである。そして、「大学の自由」がギムナジウムの「自由な個性」の延長上で考えられているかぎり、《文化》の問題は解決をみない、とニーチェは考えているのである。

### 3. 大学の自由

『教養施設の将来』のライトモチーフとなっているのは、次のような認識であった。

「見かけ上対立した、その作用の点では同様に破滅的で、その諸結果においては結局合流する、二つの潮流が、われわれの教養施設の現在を支配している。一つは、教養の可能なかぎりの拡張と拡大への衝動であり、もう一つは教養そのものの低下と弱化への衝動である」(BA1:667)<sup>(59)</sup>。

これは現代の大学も悩ましている、《大衆化》および《専門化》という問題である。前者は、「可能なかぎりの認識と教養——したがって可能な限り多くの生産と受容——したがって可能な限り多くの幸福」(ibid.)を求めているのであって、ここにあつては、教養の目的として「可能な限り多くの金儲け」(ibid.)が考えられている、とニーチェは見ている。つまり先に見た「実利主義」である。

それに対し、後者は、実利主義の側からも攻撃されるスコラの学問を指しており、それは啓蒙主義の時代から批判的であったことは周知の事実である。ところが、ニーチェの見るところ、その批判にもかかわらずスコラ的・訓古学的学問は再び息を吹き返しているのだ。古典文献学成立の立役者でベルリン大学創設にも関わったF・A・ヴォルフ<sup>(60)</sup>の名前を挙げながら、ニーチェはこう言っている。「学識と学識的教養を絶対的に評価するという、ヴォルフ自身によって乗り越えられた古い評価が、疲れ果てた闘争の末、次第に、浸透していた教養原理の地位に取って代わってしまった」(BA2:689)。こうした初期ニーチェによる硬直した学問の批判は有名だが、さらに加えて、そうしたスコラの学問もまた現代においては実利主義を志向しているに過ぎない、とニーチェは見ているのである。これはどういうことであろうか。

#### (1) イデーからイデオロギーへ

フィヒテが学長として学生に「真の学者」たることを求めて挫折した事実が、大学が教養市民層という身分の生産・再生産装置と墮してしまふことを予示していた、ということは先に述べた。リンガーによれば、「経済の編成が農業を中心とする時代と工業化の最盛時代との中間期にある時、読書人階層は繁栄を謳歌する」のであって、ドイツが急速な工業化を進めた 19 世紀の後半以降、教養市民層は「工科大学(Technische Hochschule)」や「実科学校(Realschule)」を拠点とした企業家中産階級の圧力に対して守勢に回ることになる<sup>(61)</sup>。実科学校派とギムナジウム派とに分かれた教育改革論争は過熱の一途をたどり、1870 年代になるとその対立は「階級闘争」の様相を帯びるまでになっていた<sup>(62)</sup>。講演『教養施設の将来』はまさしくその渦中でなされたものだったのであり、ニーチェはその趨勢を注視し<sup>(63)</sup>、正確に把握していたのである。

『『古典的教養』を植えつくとギムナジウムが主張するときには、困ったときの言い逃れ(verlegene Ausrede)だけが問題になっているにすぎないように思われるのだ。つまり、どこかの側からギムナジウムには教養へと教育する(zur Bildung erziehen)能力が無いといわれた場合に用いられる言い逃れである。古典的教養！ 実に尊厳ある響きだ！ それは攻撃するものを恥じ入らせ、攻撃を遅らせる」(BA2:682)。

つまり、ギムナジウムの標榜する「教養」を実科学校に対置してそれを擁護しようとしている者が、実は「教養」を階級的イデオロギーとして利用しているに過ぎない、ということを見破っているのである。ギムナジウム派が

実科学派の实利主義を商売人根性と嘲り、自らはますます「高踏的」に、「虚学的」になって行くことは容易に想像がつく。けれども、その虚学性それ自身が、階級的「利益」に奉仕しているのである。それゆえ、自らの「利益」のために「教養」を欲している点で、ギムナジウム派の側も、結局は同じ穴のムジナなのだ。

そして、両者が衝突する場所、それがジャーナリズムに他ならない。

「ギムナジウムは、その大本の編成(Formation)に従うと、教養のためではなく、ただ学識のために教育しているのであって、さらには、最近になってあたかももう決して学識のためではなくジャーナリズムのために教育しようとするかのような方向転換を行っているのである」(BA2:677)。

ジャーナリズムとは、まさしく利害関心の衝突の場である。ギムナジウムや大学は、利害関心の争いへと巻き込まれ、《教養》は、「階級闘争」の具になってしまった。教養という理念(イデー)はイデオロギーに墮してしまっただのである。そしてギムナジウム派はニーチェと同じように「精神的貴族政」を主張していたが、ニーチェの場合と意味内容が全く異なっている。彼らはそう主張することによって教養市民層の支配的地位を守ろうとしていたに過ぎないのである<sup>(64)</sup>。

ハーバーマスがその経緯を克明に描いているように<sup>(65)</sup>、「人間(性)」という理念を高々と掲げた市民的社会が、実は「教養」と「財産」という二つの入場券を必要としたことから、19世紀を中頃になるとイデーとイデオロギーの相反並存(Ambivalenz)を告白せざるを得なくなる。リンガーが述べる教養市民層(読書人)の悲劇<sup>(66)</sup>は、「教養」がなくて「財産」がある人というのはいり得るが、「財産」がなくて「教養」がある人というのはいきわめて難しいということに起因する。

こうして、われわれは《教養施設》としての大学のパラドクスに逢着した。ニーチェが要求するような《教養》の追究は、あらゆる《実利主義》を放擲し、財産主であることも前提としない。けれども、ひとは「パンのみで」生きるのではないにせよ、「パン無しで」生きることはできないのである。

## (2)《教養施設》というパラドクス

こうしたパラドクスを解決する術が一つだけ存在する。それは、「パトロン」である。

けれども大学という制度、実利主義から離れた大学という制度を設立するためには、単なるパトロンでは足りない。ベルリン大学は、プロイセンという国家がパトロンであった。もしそうでなければ、私的なサークルやサロンの域を出ることができないだろう。ベルリン大学の構想は18世紀末の文芸サロンに由来しており<sup>(67)</sup>、フンボルトやフィヒテは大学に所属する個々人、とりわけ教授と学生との対等関係を再三強調するが<sup>(68)</sup>、それはサロンにおける「文芸的公共性」<sup>(69)</sup>に、「対話的形式、およびソクラテス的學校という意味での真のアカデミー」<sup>(70)</sup>という新たな可能性を見出したからにはほかならない。とはいえ、それが国家との結びつきが無ければ制度化は達成されなかつたはずである。しかし、有用な官吏の養成所として国家の道具と化してしまうこともまた、避けなければならなかつた。ここには大学と国家との極めて微妙な——今日まで続いている——関係が存している。

ドイツの大学の歴史が国家との闘争の歴史であったことは比較的によく知られている<sup>(71)</sup>。ドイツの大学において最初に「哲学する自由(libertas philosophandi)」を謳いトマジウスやCh・ヴォルフの名と結びついているハレ大学から、ゲッティンゲン大学、イエナ大学を経てベルリン大学に至る道筋は決して平坦ではない。有名なところでは、ヴォルフ事件<sup>(72)</sup>

やフィヒテの無神論論争<sup>(73)</sup>が挙げられよう。そしてカントの『諸学部争い』(1798年)<sup>(74)</sup>はその最後にして最大のドキュメントである。

こうした経緯もあって、ベルリン大学は当初「私立大学」として設立しようとする動きもあった<sup>(75)</sup>。けれども、財政基盤が脆弱であると「学問を通じての教養」の達成が難しくなる。ベルリン大学の創設は、フンボルトという人物がプロイセンの教育政策の中心にいたことが実現に大きな前進をもたらしたものであった。フンボルトは「学問を通じての教養」の中核をなすのが自由で私的な共同生活であることをよく承知していたが、その一方でその生活を永続化させる、つまり制度化することができるのは国家だけであることもよく知っていたのである<sup>(76)</sup>。

とはいえ、フンボルト個人の力量に全てを還元してしまうのは早計である。そもそも、フンボルトのような人物が国家の中核に入り得た、ということがニーチェの時代とは決定的に異なっているのだ。つまり、社会から自由な《大学》が国家によって設立されるためには、国家と社会との分離が前提条件となる。フンボルトが当時としては急進的すぎるほど国家の権限を縮小しようとした自由主義者であり<sup>(77)</sup>、ベルリン大学で全盛を迎えるドイツ観念論の国家論が国家と社会とを対立関係で捉えているのは偶然ではない<sup>(78)</sup>。フンボルトは言っている。国家は、《学問を通じての教養》という「事柄それ自体(die Sache an sich)は国家など無いほうが万事はるかにうまく運ぶものであること」を、自覚しているべきである<sup>(79)</sup>、と。けれども、こうした関係は、産業革命の本格化以前だから可能だったのである。ベルリン大学の創設期とニーチェとは、産業革命を挟んで向かい合っているのだ<sup>(80)</sup>。産業革命について詳論するわけには行かないが、われわれの文脈での意味は、国家の社会化、という事態である。つまり、産業革命を経ることによって国家が市民社会の利害関心を代表するに過ぎないものとなったのである。

したがって、ニーチェが社会からの自由、実利主義からの自由を主張することは、フンボルトやフィヒテの時代とは異なり、国家からの自由をも意味することになる。それはつまり、制度化が不可能になった、ということである。それなのに、いや、それだからこそ、ニーチェは「われわれの教養施設」についてあえて語るのである。

とはいえ、ベルリン大学が構想通りに「大学の自由」を確立したわけではないということはもちろんである<sup>(81)</sup>。だからこそ、国家と社会の分離をことさらに説いたのだとも言えよう。けれども、それが一定の成果を収め得たのは、未だ存在しないドイツという国が理念として機能したからであった。フィヒテが『ドイツ国民に告ぐ』を講演し、シュライアーマッハーが『ドイツの意味での大学についての随想』を著した当時(1808年)、当のドイツがナポレオンの占領下であったことは周知の事実である。ベルリン大学創設は史上名高いプロイセンの「シュタイン・ハルデンベルクの改革」の一環だったわけだが、その改革がドイツ統一に向けた大きな一歩だったことはあらためて言うまでも無いだろう。こうした情勢を、フィヒテは「もし利用せず迷ったらたやすくは二度とめぐってこないであろう偉大な瞬間」<sup>(82)</sup>と呼び、大学創設に尽力したのであった。

ところが、1871年、つまりニーチェが『教養施設の将来』を講演する前の年、ドイツ帝国が成立してしまう。ニーチェが普仏戦争に熱狂して従軍しながら、病を得て戻った際には、ドイツ帝国こそがドイツ文化の敵であると考えようになったというエピソード<sup>(83)</sup>は有名であるが、理念であったはずのものが現実化してしまった結果に怯えていたのである。そして案の定、「おおはしゃぎの歓声のなかで沸き起こり、凱進行進をやらかそうと絶えずしている」(DS2:164)ような満足感が国中に蔓延する。

「そしてとりわけ、この俗物文化は大真面目にあらゆるドイツの教育機関、とりわけギムナジウムと大学の独自性(Singularität)を確信しきっており、これらを外国に勧めることを止めず、自分たちがこの教育機関によって世界中で最も教養があつて最も判断力に満ちた民族になったことを、一瞬たりとも疑わないのだ」(DS8:205)。

こうしてニーチェは、フィヒテやフンボルトの理想を取り戻し、「われわれの教養施設」をもう一度新たに創ろうと画策するのだ。

けれどもなぜそこまでしてニーチェは「施設」にこだわるのであろうか。かつて大学改革を掲げたブルシェンシャフト運動が国家の援助を受けられずに弾圧されたという経緯に自ら言及しつつ(BA5:748)、困難であることを承知の上でもなお、制度化という構想に固執する。なぜそこまでしてニーチェは新たな「ベルリン大学」を創設しようと目論むのであろうか。

### (3)「われわれ」の「教養施設」

ベルリン大学とそれに続くギムナジウム体制の確立が、教養市民層という社会階級を生み出したことは先に述べた通りである。牧師の息子であり、名門ギムナジウムを経て大学に進み、若くして大学教授にまで上りつめたニーチェ自身が、典型的教養市民であることは疑うべくもない。そして、ニーチェは自分自身のこうした由来を驚くほどよく分かっていた。つまり、自分自身が「遺産相続者」<sup>(84)</sup>であることをよく認識していたのである。

「それら[ドイツの諸々の教育制度]は、われわれの教養施設である。そして偶然的ではなく、それらはわれわれと結びついているのであって、われわれにとってそれらは衣装のように着替えることはできないのだ。むしろ、意義深い文化運動の生きた記念碑として、[...]それらはわれわれと民族の過去とを接合する」(BA Einleitung:644f.)。

しかしながら、その「神聖で尊い遺産(Vermächtniss)」(ibid.)が、ニーチェの時代になって、真の教養施設とはかけ離れたものに成り果てていることはこれまで述べてきた通りである。とはいえ、履き違えられた「大学の自由」を謳歌し、「近くにいると不愉快にさせられる」(BA5:739)ような現在の大学生であっても、「彼の前から逃げ帰って」(BA5:744)はならない、とニーチェは言う。「なぜなら、彼が今あのようなものであることに対して、彼に罪はない(unschuldig)のだから。[...]彼は黙りながら、しかし恐ろしいまでに、罪ある者たち(die Schuldigen)を告発しているのだ」(ibid.)。

その「罪ある者」とは、言うまでもなく、教養施設の荒廃をそのままにしていた者である。大学生たちは「教養のために産まれながら非教養(Unbildung)に向けて教育された」(BA5:747)のだ。つまり、《教養》の問題は「いまどきの若者は…」といった問題では全然ないのである。

だが逆に言うと、新たな「ベルリン大学」が創設されるならば、そしてその純度が維持されるならば、真の意味での教養階級が生まれることになる、とニーチェは考えていたのだ。「かの機関に関与する者は全て、[...]天才の誕生とその作品の産出を準備するよう、共にまた努力するはずである」(BA4:729)。ニーチェはシュトラスブルクに新しい大学の創設を本気で考えていたようであるが<sup>(85)</sup>、以上述べてきたように、そうした施設の制度化は、もはやほとんど不可能になってしまっているのだ。ニーチェの講演が未完に終わったのは、単なる偶然ではなかったのである。

しかしニーチェがこうした構想を捨て去ってしまったと考えてはならないだろう。われわれは、ニーチェが最後まで「われわれ」と言いつづけたことを知っている。ニーチェがとった戦略は、「われわれ」を「ドイツ」から切り離すことであ

った。つまり、《国家》による《制度化》という望みを捨てたのである。それによって活動は私的なサークルへと後退してしまったわけだが、ニーチェは書物の中で常に二人称複数で呼びかけつづけることになるのだ。社会からの自由、運命への自由、と。「自由精神のための書」という副題を持つ『人間的、あまりに人間的』(1878-80年)は、教養論(および文化論)から自由論へとニーチェが駒を進めたことを意味しているが、ニーチェの基本関心に変わりは無い。

けれども、ひとは「パンのみで生きる」わけではないにせよ、「パンなしで生きる」ことは出来ないのだから、常に社会へと回帰しなければならないだろう。ツァラトウストラは山を降りなければならないのだ。ニーチェが「誰のためでもあって、誰のためでもない本」を書き始めるのは、さらに3年たってからである。

山を降りたツァラトウストラはしかし、さらに大きな困難に出くわすことになる。たしかに、人はいつだって「パンのみで」生きてはいない。パンとは別のものを求める。そう、大衆は「パンと見世物」を欲するのだ。ツァラトウストラは市場で「綱渡り師」と間違えられることになるだろう<sup>(86)</sup>。ニーチェが《ジャーナリズム》と《教養俗物》の裏に感じていた問題性は、大衆社会の出現を予告していたのである。しかし、大衆社会にあつて、ニーチェが文化の定義として用いた「様式の統一(Einheit des Stiles)」(DS1:163, etc.)はもはや経験され得なくなっているのではないだろうか。つまり、《教養》によって参与すべき一つの《連続体》は、失われてしまったのではないか。この点についてはさらなる研究が必要となるだろう。

#### 4. おわりに

先日、とある学会のシンポジウムで一人のニーチェ研究者が、「中高生には道徳を注入するべきだ」と発言して「ニーチェ研究者にあるまじき発言」と物議をかましたが、これまで述べてきたことから明らかなように、それは——発言した本人が自覚していたかどうかはともかく——極めて「ニーチェ的」な発言であった。ニーチェといえば道徳を否定した人というイメージが強固にあることを示すエピソードであるが、「いっさいが許されている」ことを称揚するのがニーチェの「立場」ではないことは言うまでもない。そうした自由の履き違えこそが、ニーチェが最も忌み嫌っていたものなのである。

ニーチェの教養論がイデオロギー的傾向から一線を画していたことは先に述べた。ハーバーマスが明らかにしたところに従えば、18世紀末に示された市民社会の理念は、財産という入場券を前提としたイデオロギーという嫌疑を免れ得ない。フンボルトやフィヒテは、新しい大学に「人間の使命」を追及する尖兵として期待を込めていたのだが、それが実際にはイデオロギーとして、つまり「人間」と「財産主」の等置<sup>(87)</sup>を前提とした教養市民層の階級的利害擁護を正当化するものとして機能するに至ったことは、その後の歴史が示している。

しかしながら、それだからといって、教養施設としての大学という構想を全面的に廃棄するべきではない。それをニーチェの論者が示しているのである。

核心は、《反・実利主義》とあの《連続体》への参与である。大学は《パン学者》養成所ではない。教養施設とは、真の意味での《自由》への切符を手渡す場なのである。実際に改札を通る者がいかに少なかりと、実利主義とは別の——「高次の」かどうかは留保しよう——列車もまた存在する、あるいは存在し得る、ということ体を得させること。換

言すれば、人間は人間であるかぎり、いつだって「パンのみで」生きているわけではなく、パンとは別のもの——「神の言葉」ではないとしても——を欲望せざるを得ないし、欲望して良いのだということを教える場所——まずもってそれが教養施設なのだ。そもそも文化とは、「必要の大地から離陸した」<sup>(88)</sup>ものなのである。

しかし、一つの《連続体》としての《文化》をわれわれはもはや失ってしまったのではないだろうか。現代の大衆社会・消費化社会は全く違う相貌を示しているように見える。ニーチェはそれをいち早く察知し、危機を感じ取っていたのだ。この世を生きるに値するものたらしめるシステムとしての文化は、少なくともこの時期におけるニーチェの構想では頓挫してしまうように見える。文化の「多元性」がもてはやされる昨今、文化における「統一＝単一性(Einheit)」を主張するのはアナクロニズムの謗りを免れないかもしれない。しかしそこに考えるに値する問題が隠されていないとは一概に言えないだろう。なぜなら、ニーチェは、そうした《文化》が無ければこの生は生きるに値しないのではないかと問うているからである。

養老孟司はいみじくもこう述べている。「戦後、我々が理想としてきた、働かないでも食えるということイコール理想の状態ではないということが歴然と見えてきた」<sup>(89)</sup>。あの、「それなのに…」という悩みは、正当なものであることを認めなければならないだろう。別の論者はこう述べている。「社会が期待するものと、豊かな時代に育った人たちの思うものが、ずれてきているのではないか。その評価の仕組みがまだ私たちの社会にもないし、多分心の中にもないのではないか」<sup>(90)</sup>。現代は「飽食の時代」だといわれる。つまり「食」に「飽きて」いるのだ。「いまどきの若者」は、「経済成長」なんて望んでいないのではないだろうか。日本は高度成長を成し遂げた、世界有数の「経済大国」となった、「それなのに…」。

近ごろは「どこにも行けるからどこにも行けない」といった自由の重荷を唄っている歌手が爆発的に売れていたりもするが、あの《バカ・ブーム》とどこか似通った点があるのではないだろうか。「自由な個性」を賛美し続けて、大学が経済政策の一環として扱われる<sup>(91)</sup>昨今、《教養》に未来は無いだろう。そして、「それなのに…」という悩みは放置されつづけることになるのだ。

## 凡例

◇ ニーチェのテキストは以下のものを使用した。

*Sämtliche Werke: Kritische Studienausgabe.* Hrsg. von G. Colli und M. Montinari. München, Berlin/New York, 1980(以下、KSA と略記)。

◇ 著作略号は以下の通り。

GT: *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik.* 1872. KSA, Bd.1, S.23-156.

『音楽の精神からの悲劇の誕生』(『悲劇の誕生』と略記)

BA: *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten.* 1872. KSA, Bd.1, S.641-752. 『われわれの教養施設の将来について』

DS: *David Strauss der Bekenner und der Schriftsteller.* 1873. KSA, Bd.1, S.157-242.

『ダーフィット・シュトラウス、告白者にして文筆家』

◇ 上記著作からの引用は本文中に(略号+節(講演)番号:ページ数)で、それ以外の著作についてはそのつど注で示す。遺稿については慣例に従い、ノート番号・断片番号・書かれた時期により示し、必要に応じて KSA の頁数を付す。

◇ なお、原文の強調は省略し、引用文中の強調は全て引用者によるものである。

## 注

- (1) Max Weber, *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I, Tübingen 1920, 1988<sup>9</sup>, S.204.
- (2) 例えば、古藤晃「漂流する「大学改革」論議」『大学革命』(別冊『環』②、藤原書店、2001年)、152-170頁、特に158頁、など参照。
- (3) 「厚かましいことに、文部科学省は大綱化によって教養教育を破壊してしまったにもかかわらず、95年にオウム真理教による地下鉄サリン事件が起きて高等教育を受けた元『エリート』たちが次々に逮捕されると、『大学は教養教育をちゃんとやってきたのか』と言い出したのです」(岩崎稔／鈴木公／田栗正章「座談会 COE狂騒曲——破壊される高等教育」『世界』2002年12月号、岩波書店、222頁)。また、筒井清忠『新しい教養を求めて』(中公叢書、2000年)、61頁も参照。
- (4) この点につき、渡辺かよ子『近現代日本の教養論——1930年代を中心に』(行路社、1997年)、特に第五章「一般教育思想の受容と戦中の教養論」、参照。
- (5) 現代日本の「教養」をめぐる代表的論客の一人阿部謹也は、「教養」を定義してこう言っている。「教養」があるというのは、「自分が社会の中でどのような位置にあり、社会のためになにができ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」である、と『教養とは何か』(講談社現代新書、1997年、56頁)。そしてこうした考えのルーツとして、サン＝ヴィクトルのフーゴーを引くわけだが、この定義は阿部が西洋中世史の専門家であることに由来する。
- (6) 「一般教育」あるいは「一般教養」は「新制大学のシンボル」であったが、ドイツに倣ってつくられていた旧制大学の土壌の上に押し込まれたため混乱を招き不評だったことはよく指摘されている。「いろんな理念、いろんな目的が混在していた中で、一般教育というものが強制され、きわめて形式的に導入された。ここに基本的な混乱の源がある」(大崎仁「『教養教育』の展開過程——制度の変遷と問題の所在——」『21世紀の教養教育を考える』神戸大学大学教育研究センター設置10周年記念シンポジウム(第10回研究集会報告書)、2003年、17頁)。
- (7) 竹内洋『教養主義の没落』(中公新書、2003年)、40頁。
- (8) 石田英敬『『教養崩壊』の時代と大学の未来』『世界』2002年12月号、岩波書店、215頁。
- (9) この点につき、市川昭午「一般教育の滅亡と復活?」、日本高等教育学会編『高等教育研究』第1集、1998年、123-139頁、参照。
- (10) 例えば、三島憲一「教養主義批判から自然と芸術の回復へ」『ニーチェとその影』(講談社学術文庫、1997年)、

- 208-256 頁、田村栄子『若き教養市民層とナチズム』(名古屋大学出版会、1996 年)、48 頁、高田里恵子『文学部をめぐる病 —— 教養主義・ナチス・旧制高校』(松籟社、2003 年)、189 頁以下など。
- (11) Vgl. R.Vierhaus, „Bildung“, in: *Geschichtliche Grundbegriffe*. Hrsg. v. O.Brunner, Bd.1, Stuttgart 1972, S.508-551.
- (12) E.Lichtenstein, „Bildung“, in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Hrsg. v. J.Ritter, Bd.1, Basel 1971, S.921-937, bes. S.921f. もっとも、フィアハウスはそれ以前の用例を報告している。Vierhaus, *a.a.O.* S.510.
- (13) 筒井清忠、前掲書、35 頁。
- (14) Meister Eckehart, *Deutsche Predigten und Traktate*. Herausgegeben und übersetzt von J.Quint, Zürich 1979, Predigt 16, S.225.
- (15) エックハルトにおける誕生モチーフと突破モチーフとの内的連関については、上田閑照「『神の子の誕生』と『神性への突破』 —— ドイツ語説教集におけるマイスター・エックハルトの根本思想」、同編『増補版・ドイツ神秘主義研究』(創文社、1982 年)、107-232 頁、参照。また、「像[形象]」については、ベルンハルト・ヴェルテ『マイスター・エックハルト』(大津留直訳、法政大学出版局、2000 年)、126 頁以下、参照。
- (16) Lichtenstein, *a.a.O.*, S.923f.
- (17) ヘルムート・シエルスキー『大学の孤独と自由 —— ドイツの大学ならびにその改革の理念と形態』(田中昭徳／阿部謹也／中川勇治訳、未来社、1970 年)、82 頁以下、参照。
- (18) Friedrich Schiller, *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?* Schillers Werke: Nationalausgabe, Bd.17, Weimar 1970, S.359f.(新関良三訳「世界史とは何か、また何のためにこれを学ぶか」『世界文学大系 18 シラー』(筑摩書房、1959 年)、94 頁)。
- (19) *Ibid.*, S.376(同 105 頁)。
- (20) もっとも、ルターにあっては当然「キリスト者として」と「市民として」との区別だったのであり、それはそれで聖書における「霊と肉」の区別に由来している。Vgl. Martin Luther, *Von der Freiheit eines Christenmenschen*. Luther Deutsch: Die Werke Luthers in Auswahl, hrsg. v. Kurt Aland, Göttingen 1991. Bd.2, S.251-274(塩谷饒訳、中公/バックス世界の名著 18、1969 年、49-77 頁)。また、「キリスト者と市民」の区別が「人間と市民」の区別へと変様して行く過程には《近代》の成立に関わる重大問題が孕まれているが、本稿の範囲を大きく超えるので、この問題には立ち入らない。
- (21) この点については、西村稔『文士と官僚 —— ドイツ教養官僚の淵源 ——』(木鐸社、1998 年)が詳しい。18 世紀については特に第四章から第六章、参照。
- (22) 「人間の使命は、1) 人間として考察された人間の使命と、2) 市民として考察された人間の使命とに、分けられ得る」(Moses Mendelssohn, *Über die Frage: was heißt aufklären?* in: *Was ist Aufklärung? Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland*. Hrsg. v. E.Bahr, Reclam, Stuttgart 1974, S.5.)。
- (23) 「ところで私はそのひと自身の理性の公的使用ということで、ある人が学者として読書世界の全公衆の前で理性を用いること、と理解している。そして、ある人が自分に委託された市民的地位または官職において自らの理性を使用してよいものを、私は私的使用と呼ぶ」(Immanuel Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Akad.-Ausg., Bd.8, Berlin 1912/23, S.37.)。なお、カントのこの「公的・私的」という使い方は普通とは逆の用法であり、メンデルスゾーンも「耳慣れない」と述べたそうだが、西村稔によれば、そこにはカントの意図が隠されていた。「つまり、カントは、古い『公』(君主や協会)を『私的』とすることによって、古い『私』を新しい『公』へとスイッチしようとしたのである。[… ]いいかえると、カントの語用の逆転は、かつて純『私的』なものであった文芸が私的公共性へと転換し、さらに

- 政治的公共性を獲得する過程の表現であり、『私的』市民の公共体への参与を正当化するものであった」(西村稔、前掲書、212 頁以下)。なお、公共性のこうした変遷については、以下の有名な論考も参照のこと。Jürgen Habermas, *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1990(『公共性の構造転換』第二版(細谷貞雄・山田正行訳、未来社、1994 年))。
- (24) Schiller, *op. cit.*, S.360–363(邦訳 94–97 頁)。
- (25) *Ibid.*, S.376(同 105 頁)。
- (26) ベルリン大学創設の経緯については、シェルスキー、前掲書、第一部、参照。
- (27) Johann Gottlieb Fichte, *Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt*. Fichtes Werke, hrsg. v. Immanuel Hermann Fichte, Berlin 1971, Bd.8, S.118(梅根悟訳「ベルリンに創立予定の高等教授施設についての演繹的プラン」『大学の理念と構想』(明治図書、1970 年)、33 頁以下)。
- (28) Wilhelm von Humboldt, *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. Akad.-Ausg., Bd.10, Berlin 1903. S.251(梅根悟訳「ベルリン高等学問施設の内的ならびに外的組織の理念」『大学の理念と構想』(前掲)、210 頁以下)。
- (29) *Ibid.*, S.252(同訳書 211 頁)。
- (30) *Ibid.*, S.253(同訳書 212 頁以下)。
- (31) Johann Gottlieb Fichte, *Ueber das Wesen des Gelehrten, und seine Erscheinungen im Gebiete der Freiheit*. Fichtes Werke, Bd.6, S.351f(宮崎洋三訳『学者の使命・学者の本質』(岩波文庫、1942 年)、112 頁以下)。
- (32) Universität は Hochschule とは全く異なるものである。後者は「専門学校」とも訳すことができる。つまり、職業訓練学校である。それはまさしく《教育施設》の最たるものとして、啓蒙(主義)の申し子であり、《教養施設》としての《大学》とは似て非なるものである。詳しくは、シェルスキー、前掲書、特に第一章第三節「啓蒙主義の教育の諸傾向と大学」、参照。
- (33) とはいえニーチェは厳密に「教育」と「教養」を術語的に分けて用いているわけではない。例えば BA4:717 では「教養施設」を「教育施設」の一種類として論じている。
- (34) ちなみに、ニーチェにとって、フィヒテはクロップシュトゥックなどとともに名門ギムナジウム・シュールプフォルタでの先輩にあたる。
- (35) 「ギムナジウム体制」とは、「エリート教育、サブ・エリート教育、民衆教育という三系列の教育ヒエラルヒーの存在が社会的成層構造の反映であるとともに、逆に前者が後者を再生産するという関係」であり、それがとりわけギムナジウムにおける古典語教育を核心として秩序立てられているものを指す。1837 年に行われた改正後、ギムナジウムのカリキュラムでは古典語が全時間数の 46%を占めていたが、「いわば古典語は、一般民衆がギムナジウムに進学するのを阻止する役割を客観的には果たしていたのである」。望田幸男「ギムナジウムの社会的・文化的機能」『シリーズ世界史への問い 5 規範と総合』(岩波書店、1990 年)、71–95 頁。
- (36) 教養市民層に関して、野田宣雄『ドイツ教養市民層の歴史』(講談社学術文庫、1997 年)、特にその第一章「ドイツ教養市民層の諸問題」、参照。また、「教養市民層」という語ではなく「読書人階層(mandarin)」という語によって同じエリート身分を論じたものとして、F・K・リンガー『読書人の没落』(西村稔訳、名古屋大学出版会、1991 年)、参照。
- (37) リンガー、前掲書、18 頁以下、参照。
- (38) 「それゆえ学者については二つの非常に異なった概念が存在する。一つは見かけと単なる臆見によるものであり、この点からすると、学者的教育(die gelehrte Erziehung)をくぐり抜けた者、あるいは普通そう呼ばれているように

- そこで研究したか研究中の者は、すべて一介の学者でなければならない。もう一つは真理による概念であり、この点からすると、時代の学者的教養(die gelehrte Bildung des Zeitalters)をくぐり抜けて諸理念の認識に至った者のみが学者と呼ばれ得る」(Fichte, *Ueber das Wesen des Gelehrten*. S.352f(前掲訳書、114 頁)。
- (39) Johann Gottlieb Fichte, *Ueber die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit*. Fichtes Werke, Bd.6, S.458(松本長彦訳「大学の自由の唯一可能な阻害要因について」『フィヒテ全集』第 22 巻(哲書房、1998 年)、415 頁)。
- (40) 松本長彦『大学の自由の唯一可能な阻害要因について』解説『フィヒテ全集第 22 巻』(前掲)、581 頁、シエルスキー、前掲書、30 頁以下、参照。
- (41) これはフィヒテやフンボルトの言う「学問を通じての教養(Bildung durch Wissenschaft)」とは違う。「学問への教養」は、学問のため・学問に向けた教養であって、学問そのものが自己目的と化している。「学問を通じての教養」は、あくまで、学問を手段として、「神的理念」に与るのであって、あくまで《教養》が目的なのである。この学問を「通じて(durch)」から学問「への(zur)」へと《教養》が変様(逸脱)してしまっていることがまさしく、ニーチェにとっての問題なのである。
- (42) 『悲劇の誕生』におけるこうした論点の詳細については、拙論『『悲劇の誕生』の形而上学』『倫理学年報』第 53 集(2004 年)、123-137 頁、参照。
- (43) 「次のことは一つの永遠的な現象(ein ewiges Phänomen)である。貪欲な意志は常に、諸事物の上に広げられた幻想(Illusion)によって自らの被造物たちを生に固定し生き続けることをへと強制するための手段を見つける、という現象である」(GT18:115)。その手段(Mittel)こそが「文化」なのだ、とニーチェは言う。「生存一般の負担と重圧」を深く感じる人達をそこから救い出す「刺激剤(Reizmittel)」から《文化》は成り立っている、と(GT18:116)。《文化》とは世界是認のシステムなのである。この《文化》という《幻想》のシステム無くして、個体(Individuum)の生存は不可能である、というのが『悲劇の誕生』の洞察であった。
- (44) 『悲劇の誕生』でニーチェは《ソクラテス主義》の根本にある《オプティミズム》を「徳は知である。ただ無知からのみ罪は犯される。徳のある者は幸福な者である」という三つの根本形式(GT14:94)で特徴づけ、そこでは「今や徳と知との間、信仰と道徳の間に必然的で目に見える紐帯が存在しなければならない」ことになる、と言っていた(ibid)。《オプティミズム》の信条は「思惟は因果性という導きの糸によって存在の最深淵までたどり着く、思惟は存在を認識するだけでなく修正することすらできる」という「妄想的表象(Wahnvorstellung)」である(GT15:99)。
- (45) ここから分かるように、ニーチェは「学(識)者(der Gelehrte)」という言葉を学問的・科学的・理論的人間と同一視している。その原像がソクラテスである(GT18:116)。一方で、フィヒテが用いている「学者」という語は、実質的には「教養人」を指している。西村稔によれば、「『学識者(Gelehrte)』という概念の重点は、18 世紀以前は大卒者に、18 世紀は文筆家に、19 世紀は講壇学者にあった。そして 18 世紀以前の『学識者』概念から抜け落ちた大卒者は『教養人』へとスイッチした」のであり、「概念史上、フィヒテは『学識者』から『教養人』への過渡を体現していた」のである(前掲書、354 頁以下)。
- (46) 邦訳者の渡辺二郎と西尾幹二もそう思ったらしく、次ようなまるで見当外れな訳注をつけている。曰く、「形式的教養formelle Bildungとは、ある模範的な様式なり規則なり文章の書き方なりを(すなわち Formelを)学ばせる教育の意であろう」(渡辺二郎訳『哲学者の書』(ちくま学芸文庫、1994 年)、580 頁)、『形式的教養』die formelle Bildung という新しい言い方がいきなり、唐突に出て来て、これだけでは意味は明らかではないが、たぶん書き方や話し方の模範となる形式や規範を与える教育、というほどの意味であろう」(浅井真男／西尾幹二訳『ニーチェ全集』第 I 期第 1 巻(白水社、1979 年)、471 頁)。また、遺稿でこの言葉が使われている箇所(清水本裕が次のような訳注をつけてい

るが、根拠は全く明らかでない。「形式的教養(formale Bildung)——知能は教養として与える内容には関わりなく形式面だけで訓練できるという理論に基づく教養。具体的に言えば、論理学、数学、文法などによって思考の方法論を身につけること」(谷本慎介／清水本裕訳『ニーチェ全集』第Ⅰ期第3巻(白水社、1981年)、578-579頁)。

(47) 14[20], Frühjahr1871 – Anfang1872.

(48) 14[15], Frühjahr1871 – Anfang1872.

(49) 8[92], Winter1870-71 – Herbst1872. 改行は省略。以下同様。

(50) 5[35], Frühling – Sommer1875.

(51) 8[99], Winter1870-71 – Herbst1872. さらに、『歴史の利害』での次のような記述も参照。「個々人の闘いにおける偉大な諸瞬間が一つの鎖を形成している(bilden)こと、その諸瞬間において人類の一つの山脈が数千年を通じて互いに結びついていること、自分にとってはそうしたとくに過ぎ去ってしまった一瞬間の最高のものがいまだ生きており明るく偉大であるということ、——これこそが人間性(Humanität)の信仰における根本思想なのであって、それが記念碑的歴史(monumentalische Historie)の要求の中で表明されているのだ」(*Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* 2. KSA, Bd.1, S.259.)。『歴史の利害』にあってはこうした考えが「記念碑的歴史」として、他の二つの歴史(「骨董的歴史」「批判的歴史」と)の対比の中で、早くも相対化されていると見ることもできよう。

(52) 14[11], Frühjahr1871 – Anfang1872.

(53) それゆえ、次のような事態が生じる。「もしひとが、本当の教養人の数が結局信じられないくらい少ないということ、そもそも少なくしかあり得ないのだということを知ったならば、教養に向けて努力する人はいなくなるだろう。それにもかかわらず、この数少ない真の教養人は、多くの大衆が——根本的にはおのれの自然に反して、誘惑的な欺瞞によって規定されることによるのみ——教養と関係を持つことが無いのならば、決して存在し得ないのである。それゆえ、真の教養人の数と途方もなく大きな教養装置とのあの笑うべき不釣り合いについて、何も公にしてはならない。ここに教養の本当の秘密があるのだ。つまり、無数の人間が見かけ上は自分のために、根本においてはただごく少数の人間を可能にするために、教養に向けて格闘し、教養のために働いている、ということである」(BA1:665)。とはいえ、こうした事態は各人の努力は常に自分自身のためにのみなされる、という想定に基づいており、『天才への服従』というニーチェの主張はこうした事態の解決に向けられたものである。

(54) Fichte, *Ueber das Wesen des Gelehrten*. S.375(前掲訳書 149 頁)。

(55) *Ibid.*, S.379f(同訳書 156 頁以下)。

(56) *Ibid.*, S.380(同訳書 157 頁)。

(57) *Ibid.*(同訳書同頁)。

(58) *Ibid.*, S.381(同訳書 158 頁)。

(59) 序論にもほぼ同じ文章がある。Vgl. BA Einleitung:647.

(60) ヴォルフとニーチェの関係については、三島憲一「初期ニーチェの学問批判」『ニーチェとその影』、11-72 頁参照。

(61) リンガー、前掲書、4頁以下および 18 頁以下、野田宣雄、前掲書、37 頁以下、参照。

(62) リンガー、前掲書、20 頁。

(63) Vgl. Jörg Schneider, „Nietzsches Basler Vorträge »Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten« im Lichte seiner Lektüre pädagogischer Schriften”, in: *Nietzsche-Studien*. Bd.21, Berlin/New York 1992, S.308-325.

(64) J・シュミットは、ニーチェが教養市民層の貴族主義的郷愁を代表していたに過ぎず、両者の違いは「徹底性」の差

- に過ぎないと論じているが、全くの誤解である(Jochen Schmidt, *Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik 1750 – 1945*. Darmstadt 1988, Bd.2, S.129–145, bes. S.135f.)。けれども、逆に言えば、そうした誤解を生むほどニーチェの言葉づかいが同時代の論争と深く関わっていたということであろう。
- (65) Habermas, *a.a.O.* S.148ff(前掲訳書、110 頁以下)。
- (66) ちなみに、ハーバーマスはリンガーの前掲書を高く評価したうえで、批判的書評を書いている。J.Habermas, „Die deutsche Mandarin“ in: *Philosophisch-politische Profile*. Dritte, erweiterte Auflage, Frankfurt am Main 1981. S.458–468 (小牧治／村上隆夫訳『哲学的・政治的プロフィール』下(未来社、1986 年)、293–306 頁)。
- (67) 西村稔、前掲書、335 頁以下、参照。
- (68) シェルスキー、前掲書、98 頁以下、参照。なお、このことは有名な「研究と教育の一致」という理念に結実している。この点につき、C. メンツェ「人間性陶冶を目指したW. v. フンボルトのベルリン大学の構想 ——『研究と教育の一致』という理念を中心として——」(小宮芳幸訳、四国学院大学文化学会編『四国学院大学論集』第 76 号所収、1991 年、191–222 頁)、参照。
- (69) Vgl. Habermas, *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. S.86ff(前掲訳書、46 頁以下)。
- (70) Fichte, *Deduzierter Plan*. S.104(前掲訳書、18 頁)。
- (71) 詳しくは、松本忠士『ドイツにおける学問の自由と大学自治 ——その歴史的生成と展開——』(敬文堂、1998 年)、参照。
- (72) 同書、10 頁以下、参照。
- (73) 同書、29 頁以下、参照。フィヒテは政府が法的査問を行うならば「名誉にかけて大学教授の職を辞すること、その場合他の人々と協力して新しい大学を設立する計画であることなど威嚇的ともとれる強硬な態度を示した」という。なお、石崎宏平『イエナの悲劇』(丸善ブックス、2001 年)、155 頁以下も、参照。
- (74) カントの大学論については、牧野英二「カントの大学論 ——『諸学部争い』の現代的射程』『遠近法主義の哲学 ——カントの共通感覚論と理性批判の間』(弘文堂、1996 年)、222–244 頁、参照。
- (75) シェルスキー、前掲書、58 頁、参照。
- (76) シェルスキー、前掲書、147 頁以下、参照。
- (77) J・S・ミルが若きフンボルトの著作(*Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Akad.-Ausg., Bd.1, Berlin 1903. S.97–254.)に感激し、自らの『自由論』のエピグラフにフンボルトの言葉を掲げたことはよく知られている。なお、フンボルトの政治思想については、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『法と政治』第 28 巻第3・4 号所収、1978 年、211–248 頁)、参照。
- (78) シェルスキー、前掲書、138 頁以下、参照。ただし、シェルスキーはベルリン大学の構想段階で初めて国家と社会の分離という思想が生まれたとしているが、思想上はそうだとともに、現実上は市民社会および資本主義の未成熟とそれに伴う国家の優位が前提となろう。
- (79) Humboldt, *Über die innere und äussere Organisation*.S.252 (前掲訳書、212 頁)。
- (80) 別の角度から言うと、ニーチェの『教養施設の将来』が講演された次の年(1873 年)から大不況が始まり、教養市民層の没落が顕著となる。それゆえ、ベルリン大学の創設期とニーチェの時代とは、教養市民層の成立期と崩壊期にあたる。
- (81) 野田宣雄、前掲書、24 頁以下、松本忠士、前掲書、53 頁以下、参照。
- (82) Fichte, *Deduzierter Plan*. S.117(前掲訳書、31 頁以下)。

- (83) ニーチェは 1870 年の8月から9月にかけて従軍したが、戦争のなお続く 11 月には友人のカール・フォン・ゲルスドルフに宛てて早くも次のように書いている。「僕は目前の文化状態について非常な憂慮を抱いている。少なくとも僕がいかなる損失も同意できない領域において、僕らが途方もない国家的成功に余りに高く支払うことさえなければよいのだが。実のところ、今日のプロイセンが文化にとって極めて危険な力だと思ふんだ。僕はいつか学校組織 (Schulwesen) を公然と暴いてやろうと思ってる」(*Sämtliche Briefe: Kritische Studienausgabe*. Hrsg. von G. Colli und M. Montinari, München, Berlin/New York, Bd.3, 1986. S.155.)。もともと、西尾幹二はニーチェの普仏戦争従軍がもともと「愛国主義の発作」などではなかったのだとしている(西尾幹二『ニーチェ』第二部(ちくま学芸文庫、2001年)、294頁以下)。
- (84) この語は次の論考から採用した。もともと、全く同じ意味というわけではない。ピエール・ブルデュー & ジャン＝クロード・パスロン『遺産相続者たち —— 学生と文化』(石井洋二郎監訳、藤原書店、1997年)、参照。
- (85) 「シュトラスブルク」あるいは「シュトラスブルク大学」という語は『教養施設の将来』の構想をめぐる草稿の中に何度か登場する(8[89][91][93], Winter1870-71 – Herbst1872, 19[259][269][274][298], Sommer1872 – Anfang1873)が、ニーチェは『教養施設の将来』の連続講演をしている最中に(1872年1月28日)、友人のエルヴィン・ローデに宛ててこう書いている。「このことは絶対に口外しないで欲しいのだけど、君に伝えておくよ。僕はとりわけ、シュトラスブルク大学についての覚書(Promemoria)を、質問状(Interpellation)として議院に、ビスマルクの手に渡す準備をしている。その中で僕が示したいのは、ドイツ精神の再生(Regeneration)と、従来世に言う『文化』の否定とのために、真のドイツ的教養施設を建設する途方もない瞬間(ein ungeheuerer Moment)を逸するのは実に恥ずべきことだ、というものだ」(*Sämtliche Briefe*. Bd.3, S.279f.)。フィヒテがベルリン大学の構想を練っていた時代状況を「偉大な瞬間」と呼んでいたことを想起しておこう(注(82)参照)。ニーチェが自分を、ギムナジウムの大先輩にしてベルリン大学初代公選総長であったフィヒテと重ね合わせていたとするのは、考えすぎであろうか？
- (86) *Also sprach Zarathustra I*. Vorrede 3. KSA, Bd.4, S.16.
- (87) Habermas, *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. S160(前掲訳書、77頁)。
- (88) 見田宗介『現代社会の理論』(岩波新書、1996年)、26頁以下参照。なお、見田の現代大衆社会の分析をうけた上で、アドルノの文化産業論に依拠した《文化》概念の検討として、藤野寛『アウシュヴィッツ以後、詩を書くことだけが野蛮なのか』(平凡社、2003年)、特にその第一部「アドルノの文化理論、そのアクチュアリティ」、参照。
- (89) 養老孟司、前掲書、179頁。
- (90) 佐藤友美子「若者の変化と教養の行方」『21世紀の教養教育を考える』(前掲)、33頁。
- (91) 小沢弘明『構造改革』と大学 —— その戦略と矛盾』、『世界』2002年12月号、岩波書店、206頁以下。