

ヘーゲルの教養論

大 田 孝 太 郎*

序

ゲーテは、エッカーマンとの対話の中で、エッカーマンが見知らぬ人たちとの社交を好まず自分の性分に合った身近な教養ある人たちとのみ付き合おうとしていることを諷めて、「教養」(Bildung)の意義について語っている。以下のゲーテの言は、ヘーゲルの教養論を考える上で重要な示唆を与えているように思われるので、少し長い引用になるが敢えて紹介しておこう。

「もし私たちの生まれつきの性向を克服しようと努めるのでなければ、そもそも教ビルドゥング養などというものは、いったい何のためにあるのだろう。他人を自分に同調させようと要求するなど愚の骨頂だ。私はそんなことをしたことはない。私は人間というものをいつも自立した個人としてのみ見なしてきた。そういう個人を探求し、その独自性を学び知ろうと努めてきたが、それ以外の同情を彼らから得ようとは全く望みもしなかった。それで今ではどんな人間とも付き合うことができるまでになったのだが、そうやってはじめて、さまざまな性格があることに気づくようになったし、人生に必要な身の処し方もできるようになったのだ。性に合わない人たちと付き合っこそ、彼らとうまくやっていくために自制しなければならないし、それによって私たちの中にあるさまざまな側面が刺激をうけ、発展し育成されるのであって、やがて、どんな人と向かい合ってもびくともしないようになるわけだ。」⁽¹⁾

ゲーテにとって教養とはまず何よりも「生まれつきの性向を克服すること」(natürliche Richtungen zu überwinden)にほかならない。自分の生まれつきの性格に合った人とだけ交際したり、あるいは自分の我意を通して他人を意のままに操ろうとするのは、どちらの場合もみずからの自然の性向に身を任せて生きることであり、およそ教養を欠いていると言わなければならない。気の合った仲間とだけ付き合えば、ものを見る視野は仲間内に限定され、およそ普遍的なものの見方に至り

* 広島経済大学経済学部教授

つくことはできないであろう。さりとて自分とは考え方の違う他人を自分の意見に従わせようとする、他人の見解の内在的な理解を拒み、独断的な見解に陥って対話を不可能にしてしまう。いずれにせよ、自分とは違う見方・考え方を排除することで、他者との真の共同性を可能にする普遍的な立場へ至る扉をみずから閉ざしてしまうことになり、ひいては正常な人間関係は保たれなくなるであろう。

人が社会の中で他人と共存するためには、まず他人を独立した一個の人格として認めなければならない。そのための前提となるのは、他人を自分と同じ独立した個人としてみなし、そのような人間として付き合えるように自分の生まれつきの性格を陶冶しなければならない、ということである。そうしてはじめて人は、多種多様な人間の存在に気づき、そのようなさまざまな人間の中で揉まれて自制することを覚える。かかる「自制」を通じて、社会的人間へ陶冶・育成されてはじめて教養ある人間となる、というわけである。

「教養」はロマン語系の言葉では culture であり、もともと cultivate (耕す) から出てきた言葉であることはよく知られている。自然なままで存在するものに人間が手を加えることによって洗練されたものにするというのが原義である。ドイツ語の bilden や Bildung もかかる意味を継承するものである。もちろんこれらのドイツ語の中に響いている神秘主義の音色も聴き逃すわけにはいかない。人間は神の姿 (Bild) に似せて造られたがゆえに、みずからの魂の内にある神が灯した火を消さないようにそれを養い育て上げる義務がある、というのがそれである。かかる中世の神秘主義の伝統の上に、近代になって徐々に神との関係から離れて、人間の素質 (自然) と環境という観点から教養の意義が説かれるようになった⁽²⁾。

人間の生まれつきの性向を克服する、という先のゲーテの言葉も、教養の原義に則っているといえる。人間の自然性を克服する、ということは、別の観点から言えば、生まれつきの自分の我欲を抑制して自分とは異なる他者の存在をあるがままに認め尊重し、その他者と向き合うことを通してみずからの特殊性を陶冶し克服する、ということである。自分と異質な他者を排除したり回避したりせず、それを自己形成のための必須条件たらしめること——このことによるのみ、自分の特殊性を止揚して普遍的な立場に至り得るのである。それゆえ教養とは、自分の我欲を相手に押し付けるのでも、相手に無批判に従うことでもない。自分とは異なった多種多様な人間を受け容れることでみずからの特殊性を乗り越え、他者に即してみずからを鍛え育成しなければならないということである。

このゲーテの教養観と以下に引用するヘーゲルの教養に関する言説を並べてみれば、両者の類似性は一読して明らかであろう。

「教養にとっては客体的なものを自由に見る目が必要である。それは、私が対象の中に自分の特殊な主観を求めることをしないで、対象をあるがままに、自由に対象の独自性において考察し、取りあつかうということ、自分の特殊な利益を考えずに、対象に関心をもつことである。」(IV. 260)⁽³⁾

ゲーテとヘーゲルの上記二つの引用文の共通項の中に、われわれがこれから述べるヘーゲルの教養論の核心的なところが言い表されているといっても過言ではない。

ゲーテの場合と同じく、ヘーゲルにとっても「教養」とは何よりもまず、人間の生まれつきの性向、すなわち、人間の特殊性＝自然性を克服し、よってもって普遍的、一般的な存在へと自らを陶冶することを意味する。ヘーゲルはこのことを、「教養とは特殊性の圭角を削り落して、特殊性が事柄の本性にしたがって振舞うようにすることである。」(『法の哲学』§187, 追加, VII. 345)とも表現している。あるいはこのことと関連して、教養とは、「普遍的なものに適合するように自己形成することである」(Vgl. III. 364, 365)という『精神現象学』の教養規定を思い起こすのもよい。

次にゲーテとヘーゲルの両者に共通しているのは、他者、あるいは自分とは異質なものを通じて自己形成する、という教養の本質的な側面である。先のゲーテの教養観をヘーゲル流に言い換えれば、教養とは、みずからの特殊性あるいは自然性を克服し、自分と異なる他者を独立した人格としてあるがままに受け容れ尊重し、自分の特殊な主観を他者に押し付けるのではなく、あくまでも他者を他者として承認しながら他者との共同性へとみずからを形成し陶冶する、ということになる。しかしゲーテと異なってヘーゲルの教養概念は、社会的主体としておのれを陶冶することにとどまらない。人間は社会内存在である前に自然の内では生きる存在であろう。そうだとすれば、自然内で生きる主体として、何よりもまず自らを自然内存在へと形成しなければならない。しかしこのことは、社会的主体へと自己形成することと別のことではない。人間は個人としてではなく、社会的に陶冶された主体として共同して自然に働きかけるとともに、自然内存在であることによって社会を形成する。自然や社会は人間諸個人にとって直接には疎遠な他なるものとして存在している。しかし自然や社会なしに人間は存在できない以上、それらが人間にとって単に疎遠なものではなく、人間の本質に属するものでもある。一見、疎遠で外的なものに見える自然や社会の中に自分自身の本質を見出す過程を人間の自己形成＝教養の過程として叙述すること、ヘーゲルの哲学体系は、かかる教養の構造をそのエレメントとしていると言ってよいであろう。「絶対的な他的存在のうちに純粹に自己を認識すること」(das reine Selbsterkennen im absoluten Anderssein) (『精神現象学』

序文, III. 29) というヘーゲル哲学の基本的なテーゼもかかる教養概念の哲学的定式化にほかならない。

かくて教養概念はヘーゲルの体系全体を貫くものであるが、それは若いときからもち続けていた人間の教養とそれをはぐくむ教育にたいする彼の並々ならぬ関心から出てきたものといえるだろう。それでは教養と教育にたいするいかなる現実的な関心から彼の教養概念が鍛えだされてきたのか、以下においてみていくことにしよう。

—

ヘーゲルはその生涯を通じて、教養とそれをはぐくむべき教育について深い関心を抱いていた。彼はすでにギムナジウム時代に教育の重要性について力を込めて語っている。ギムナジウム卒業に際しての告別の辞の中で、十八歳のヘーゲルは、自分の生国であるヴェルテンベルク公国の学芸とトルコのそれを比較して、トルコにおける学芸が貧弱なのはトルコ人に学芸の才がなかったというよりもむしろ、彼らが教育をなおざりにした結果であると語り、それに較べて教育の重要性と学芸の効用を信ずる国王カール・オイゲンの配慮の下にギムナジウムで教育を受けたわが身の幸福と光栄について述べている。このときに口にした「教育は国家の幸福に重大な影響を与えるものである⁽⁴⁾」という言葉は、ヘーゲルの終生変わらぬ確信であったと言える。それは、後年においてもヘーゲルはベルリン大学に職を得て哲学の講義を始めるにあたって次のように語っているからも明らかである。「この国では教養と学問の繁栄とは国家生活そのものにおける根本的な要素の一つとなっている。ドイツの中心点の大学であるこの大学においてこそ、あらゆる精神的教養の、およびあらゆる学問と真理の中心点である哲学もまた、自己にふさわしい場所とすぐれた保護を見出さなければならない。」⁽⁵⁾

ヘーゲルによれば、人間は直接的で自然のままでは本来の人間たり得ないのであって、自らの直接性・自然性から抜け出て、普遍的・精神的な存在になるべく形成、陶冶されなければならない。これがヘーゲルの言う「教養」の一般的な意味であるが、そうだとするならば、人間は教養=自己形成を通じて、みずからの特殊性を止揚し、他者との共同性の自覚にまで至らざるをえないであろう。

「人間性の本性とは、他者との一致にまでせまっていくことであり、この本性が現実に存在するのは、もっぱらもろもろの意識の共同性が成しとげられたときである。反人間的なもの、動物的なものは、いつまでも感情の内にとどまり、もっぱら感情によってのみ自分を伝えるということである。」(『精神現象学』序文, III. 65)

感情や感覚は人間が動物と共有する低次の能力である。人間がかかる次元にとどまることは人間が人間であることを否定して動物的な領域にとどまることである。かかる自然でナマのままの感情や感覚を陶冶して社会的共同的な主体へと自らを形成することが教養の眼目である。

したがってヘーゲルのいう教養は、個人的な人格の陶冶にとどまらず、社会生活や国家の幸福に根源的に係ってくるのは、彼の人間観、教養観からして必然のことなのである。

かかる意味での *bilden, sich bilden* とか *Bildung* という用語はヘーゲルの初期の論稿からすでに顔を出している。最初期の論稿である『民族宗教とキリスト教』（1793～1795年）の中で彼はすでに次のように書きつけている。

「自然はどんな人間の中にも、もっと繊細な感覚、道徳性から生じてくる感覚の胚種を植え付けた。自然は、道徳的なものに対する感覚、もっと遠くにある目標に対する感覚を、純然たる感性という形で人間の中に置いたのである。この美しい胚種が窒息しないように、この胚種から道徳的な理念や感覚に対する現実的な感受性が芽生えてくるようにということ、それが教育 (*Erziehung*)、教^{ビルドゥング}養の問題点である。」(I. 15)

人間の感性を陶冶して、そこに孕まれている理性（道徳的理念）を育むこと、これが教育や教養が目指すところのものなのである。教育や教養のこのような目的は、個人の心情の中で自己完結するものではなく、宗教や政治やその他もろもろの社会文化領域と手を携えて、「民族精神の形成」に資するにいたってはじめて現実化される。

「民族の精神、歴史、宗教、民族の政治的自由の段階——それらは相互の影響からしても、また、それらの性格からしても切り離して考察することはできない——、それらはひとつの紐帯に編み合わされている。——民族精神を形成^{ビルデン}することは、ひとつには民族宗教に関わり、またひとつには政治的状况に関わる事柄である。」(I. 42)

個々の市民は政治や宗教や芸術などを通じて民族精神の形成にあずかるとともに、かくて形成された精神的実体としての民族精神に育まれながらみずからを全体的な人間として形成していく。かかる相互作用を媒介するのが教養なのである。かくて教養は民族精神の形成に関連づけられるがゆえにおよそ人倫の形成にかかわるすべての領域を覆うことになる。ヘーゲルにおける教養概念の多義性はここに淵源する。*Bildung* は、教養という意味ばかりではなく、ある時は「文化」の意味に用いられ、またある時には「教育」「(自己)形成」「陶冶」などの意味を含意する。それらの

意味は相互に区別されながら同時に関連してもいる。この語のもつ多義性とその関連性を巧みに駆使してヘーゲルはみずからの「精神」の哲学を体系的に叙述しようとしたと言うこともできるのである。

二

若いヘーゲルが民族宗教を論じたのは、宗教が民族精神^{ビルデン}を形成する上で、政治と並んで最も重要な領域の一つとみなしていたからである。それゆえ宗教の眼目は単なる私的な個人の魂の救済にあるのではなく、「国民精神の高揚、教化」(I. 12)に奉仕するものでなければならない。そのためには宗教は「冷たい悟性」(I. 19, 83)に訴えるのではなく、感性(心情)の琴線に触れるのでなければならない。そうしてこそ宗教は人間の心(道徳心)を動かし人々を行為へとかきたて、かくて生き生きとした民族精神を育むことに資するようになる。感性と理性はカントにおけるように相互に相反し排除し合うものではなく、両者は相互に作用しあい活気づけあって、全体として人間の本性を形成している。かかるヘーゲルの考え方のなかに、人間の美的教育を通じて真に自由な人間と国家を樹立しようとしたシラーの影響を見逃すわけにはいかない。

シラーは、フランス革命が自由、平等、友愛という高邁な理念を掲げながら、現実には政治的腐敗に陥り恐怖政治に行きつかざるを得なかった真の原因を、国家を構成する一人ひとりの人間に真の自由が確立されていないことの中に見出していた。シラーは、その著『美的教育についての書簡』(1795年)において、個々人を真に自由ならしめるためには、個人の人間性そのものを全体として根本的に陶冶育成しなければならないことを主張する。「人間を人間たらしめているのはまさに、人間がたんなる自然が造ってくれたままのものに立ち止まらずに、自然が人間に対して予期した歩みを理性によってたどり直し、必然の所産を自分の自由な選択の所産に作り変え、自然的な必然性を道徳的な必然性に高める能力をもっているからである。」⁽⁶⁾

かのファウストをして「私の中に二つの魂が宿る」と嘆かしたように、近代的な人間の中には理性と感性という相反するものがせめぎ合っている。かかる近代人の内面的な分裂を克服するためには、たんに理性の力によっても、あるいはまた感性のみの力によっても不可能で、両者の対立、分裂を認めつつも、両者を包み込むようなより高次の全体的な立場に立たなければならない。言うまでもなくかかる人間の全体性を志向するのが、シラーの言うところの「教養」であり「美的教育」である。注意しなければならないのは、かかる全体的な地平に至るための条件として、したがって教養の本質的な側面として、「分裂」あるいは「対立」が強調されてい

ることである。シラーは感性と理性という人間の内面性を成り立たしめている主要な契機を近代の教養がばらばらにした社会的原因を学問の専門化と階層、職業の分化の中にみて、教養（文化）の否定的な側面を次のように描いている。

「近代の人間性にこの傷を負わせたのは、まさに文^{クラトゥア}化そのものである。一面において、拡大する経験と一層分化した思考が学問の細分化を招き、他面では国家の複雑な機構が身分と職業の厳しい分離を必然的に招き寄せると、人間性の内面的な結びつきは引き裂かれ、好ましくない争いが人間性の調和的な力をばらばらにしてしまった。」⁽⁷⁾

近代の教養文化が人間性の全体に傷を負わせたにしても、分裂や対立を飛び越えて一挙に全体性の地平へ行きつくことはできない。現実の矛盾や対立を見据え、そこをロドスと見定めて、そこで踊らなければならない。文化や社会制度、そしてそれらを担う人間のすべてを支配している分離や対立を媒介としてのみ人間の真の全体性をとりもどすことができるのである。

「人間のうちの多種多様な素質を発展させるためには、それらを相互に対立させるよりほかの術がなかったのである。この力の対立が陶^{クラトゥア}冶（すなわち教養——引用者）の大なる手段であるが、しかしそれはまたあくまで手段でしかない。というのも、このような対立が続くかぎり、やっと陶冶への途上にあるばかりであるからである。人間のうちで個々の力が別々に孤立し、我が物顔で排他的な立法を振り回すことによってはじめて、それらの力は事柄の真実と矛盾し、外面的な現象に不精にも満足している常識を対象の深部へと突き進ませざるを得ないのである。」⁽⁸⁾

ところで近代の人間と文化が生み出した対立に染め上げられた二元的構造を、鮮やかな形で定式化したのがカント哲学であろう。

周知のようにカントは感性に「受容性」の能力を、理性に「能動性」の能力を与え、両者は能作を異にするものとして厳格に区別した。しかし他方でカントは『判断力批判』で感性と理性、美的判断と道徳的判断との調和・均衡を求めている。それは次のようなカントの言に端的に表れている。「自然の美に対して直接的に関心をもつことは、-----常に善き魂のしるしである。そして、この関心が習慣的であって、自然観照と直ちに結びつくのであるならば、それは少なくとも道徳的感情にとって好ましい情調を示すものである、と私は主張する。」⁽⁹⁾

シラーにとってカントが究極的に目指したもの、すなわちカント哲学の「精神」は、カントの二元論にあるのではなく、現象と物自体、感性と理性、自然と道徳、美と善、等々、総じて感性界と叡智界を厳密で区別した上で両者をいかに結びつけるか——カントの言葉でいえば、いかに「均衡」させるか——ということの中にあっ

た。かかるカントの「精神」⁽¹⁰⁾を引き継ぎ、顕揚することは、単に認識論上の、あるいは美学上の問題にとどまらず、自由な社会を築くための基礎となる個人の人間性を根本的に育成することにかかわる重大な問題であった。感性と理性が内面において分裂している近代人特有の疎外を止揚して、感性（自然）と理性の調和・均衡を体得せしめる人間の育成を待ってはじめて、自由な人間による自由な共同体の実現が可能になるというわけである。次の文章にカント哲学の「精神」をくぐり抜けたシラーの人間観が端的に表れている。

「彼は人間であるべきなのだ。自然が彼を排他的に支配すべきではなく、また理性が彼を条件付きで支配してもならない。どちらの立法も互いにまったく独立していて、しかもまったく一致していなければならないのである。」⁽¹¹⁾

感性と理性が全く異質で相互に独立したものであるのかかわらず、いかにして両者は一致し得るのか。シラーによれば感性と理性という異質なものを結びつけるものこそ「美的教育」であり「美的教養」なのである。シラーは言う。

「感覚の受動的状態から思考や意志の能動的状態への移行は、ほかならぬ美的自由という中間状態によって生ずるものであり、この状態はそれ自身においては、われわれの認識に対しても、また心性に対して何ごともし決定することはなく、したがって、われわれの知性的、道徳的価値をまったく不確かなままにしておくのではあるけれども、しかし、この美的自由という中間状態は、その下でのみわれわれが認識や心術に到達しうするための必然的条件なのである。一言で言えば、感性的人間を理性的にする道は、まずその人間を美的にすること以外にはない。」⁽¹²⁾

それゆえ美的教育は、感覚（感情）や理性（道徳）の対象のように限定されたものではなく、人間性全体に関係する。例えば、われわれが奉仕を受けて気持ちよく快適になったり、健康を享受することができたりするのは感性的状態に関係することである。談話や出来事を通じていろいろなことを考えるのは、悟性や認識に関わることである。われわれはまた、他人の言動に接して、その性格に尊敬の念をいだくことがある。これは道徳的状态に関係することである。感性的状態、悟性的認識、道徳的状态はそれぞれ人間の能力の一部分に属しそれぞれ特殊な対象をもっている。それに対して美的な能力は人間の能力の全体に関わる。それゆえにシラーは次のように言う。「健康のための教育、認識のための教育、道徳のための教育、趣味と美のための教育がある。この最後の教育はわれわれの感性的能力と精神的能力の全体をできるかぎり調和させるように育成するという意図をもっている。」⁽¹³⁾

かくて美的な教育は、芸術を通して人間の感性を磨くという部分的な役割にとどまらず、感性から理性へ、あるいは理性から感性へと橋渡しすることによって、全

体として調和のとれた人間へと個人を陶冶・形成することをその使命とするのである。それゆえシラーにとって美的教養とは人間の中にある理性と感性という相反するものを止揚して、両者を調和・均衡へと導く媒介者なのである。

「美は、互いに相対立していて決して一つのものになり得ない二つの状態（感覚と思惟という対立する二つの状態……引用者）を互いに結びつける、と言われる。この対立からわれわれは出発しなければならない。われわれはこの対立をまったく純粋に、そして厳密に把握し認識し、二つの状態がこの上もなく明確に区別されるようにしておかなければならない。そうでないと、われわれは混同することはあっても合一することはない。第二に、この二つの対立する状態を美が結びつけ、したがってこの対立を止場すると言われる。二つの状態は互いにどこまでも対立しあうのだから、この状態を結びつけるためには、それを止場する以外にはない。したがってわれわれの第二の仕事は、この結合を完全なものにして、それを純粋にそして完璧に遂行し、二つの状態が第三のものの中に完全に消え去り、全体の中にかなる分割の跡も残さないようにすることである。そうでないと、われわれは個々バラバラにしてしまうことがあっても、合一することはない。」⁽¹⁴⁾

いきおい引用が長くなったが、このシラーの言はヘーゲルに決定的な影響を与えたことは容易に推察できよう。ヘーゲルは、ここからカントの二元論、というよりも二元論一般を止場する視座を得たにちがいない。感覚は多様なものを受け容れ、それらを結び合わせるが、悟性はすべてのものを分離し区別する。理性は区別され分離されたものを再び統一する。美は知性（悟性と理性）と感性を結びつける「第三のもの」である。感覚と知性はまったく能作を異にするものであって両者を混同することは許されない。もし両者が統一されるとするならば、統一された「第三のもの」の中で両者は止場されていなければならない。言い換えれば、感覚と知性は、相対立すると共に一つのものでなければならない。

感情（自然）が知性（理性）を従属させるなら、普遍的な道徳性を破綻せしめ秩序ある社会の創出を不可能にしてしまうであろう。逆に理性が感情を支配するなら画一的で冷徹な社会があらわれるに違いない。理性を標榜しながら恐怖政治に陥らざるをえなかったフランス革命のように……。それゆえシラーは次のように言う。「統一を要求するのが理性なら、自然は多様性を求める。そしてこの二つの立法部から人間は要求を受ける。前者の法はごまかしのきかない意識によって、後者の法は打ち消すことのできない感情によって人間に刻印される。それゆえ、もし道徳的性格が自然的性格を犠牲にすることによってしか自分を主張できないのなら、それは常にまだ教養が不足していることを示すことになるだろう。」⁽¹⁵⁾

シラーにとって、感性と理性は、一方は多様性を求め、他方は統一を要求するものとしてそれぞれ働きを異にするとしても、両者は単に相反するものであるにとどまらず、相互に前提し合っており、全体として調和を保つべきものなのである。感性を陶冶して理性へ橋渡しするもの、逆に理性を感性の領野にともされた灯として認識させるものこそ、教養にほかならない。かかる教養に裏づけられてこそ、社会を構成する一人ひとりの国民は多様で自由な生を享受しつつ、全体として調和のある自由な社会を実現する可能性が開かれるのである。

「教養をつんだ人間 (der gebildete Mensch) は自然をわが友とし、ただその恣意を制御しつつも、その自由を敬うのである。それゆえ理性が自然的社会の中にその道徳的統一を持ち込む場合、自然の多様性を犯してはならない。また自然が社会の道徳的機構の中でその多様性を主張しようとする場合、そのことによって道徳的統一に破綻をきたすようなことがあってはならない。勝利をしめる形態は単調さと混乱との中間にある。したがって性格の全体性は必要の国を自由の国に変えることができ、また変えるにふさわしい国民のもとで見いだされるに違いない。」⁽¹⁶⁾

ヘーゲルはシラーの美的教育論からいろいろなことを学んだにちがいない。それらを挙げると、以下の3点になるだろう。(1)教養あるいは自己形成ということ、たんに個人の内面の成長の問題とはせず、社会を支える共同の人間への自己形成ととらえたこと。したがって、教養を個人と国家を結びつける媒介として位置付けたこと。それゆえ(2)教養は、人間の個別的、部分的なものにとどまるものではなく、トータルな人間性の陶冶に関わるものであること。(3)教養が矛盾や対立を前提にしていること。相対立するものがないかぎり、自己形成という意味での教養という概念が成り立たないこと。

シラーの美的教育に関する一連の書簡形式の論文が、1795年に雑誌『ホーレン』に掲載されたとき、ヘーゲルはいち早くそれを読み、「シラーの『ホーレン』の最初の二冊は僕に大いなる楽しみを与えてくれました。人類の美的教育についての(シラーの)論文は傑作 (ein Meisterstück) です。」⁽¹⁷⁾とシェリングに書き送ったのも、今われわれがみてきたシラーの見解に鑑みれば充分うなずけるであろう。

三

これまでのヘーゲルの教養観からも明らかのように、彼のいう教養を一般的に定義すれば、個人がおのれの特殊性(自然性)を止揚して、みずからを普遍的なものにまで陶冶し育成していくことである、ということになる。このことをヘーゲルは、「個人において普遍的なものを実現すること」(XI. 535)とか「個別的本質を普

遍的本性に高めること」(IV. 258)という風に定式化してもいる。

ヘーゲルはもちろん、このような教養の一般的・抽象的な定義に甘んじていたわけではない。というよりも、かかる教養の一般的規定の背後に、教養の具体相が常に思い浮かべられていたことは、言うまでもない。ヘーゲルが教養についてもっとも具体的に論じたのは彼がニュルンベルクのギムナジウムの校長として年少の生徒の教育に実際にたずさわっていた時期であろう。

この時期にヘーゲルは一方で、ギムナジウムの生徒のために『哲学予備学』のテキスト (Texte zur Philosophischen Propädeutik) を書いて、みずからの哲学体系を簡潔に、しかも分かりやすく説明しようと努力し、他方では終業式や送別の場で公に、校長としてみずからの教育観を披瀝している。われわれはヘーゲルの教育論を具体的に知るために、まず『哲学予備学』からみておこう。

ヘーゲルは、個別的本性を普遍的なものに高める、という教養の一般的規定を以下のように説明している。

「人間は一面では自然的存在である。そのようなものとして、人間は恣意と偶然にしたがって行動するので、不安定で主観的な存在である。彼は本質的なものと非本質的なものを区別しない。——しかし第二に、人間は精神的で理性的な存在である。この側面からすれば人間は本性からして、あるべきところのものではない。動物が教養を必要としないのは、動物が本性からしてそれがあべきところのものだからである。それは自然的存在にすぎない。しかし人間はその両面が一致するようにしなければならない。つまり自分の個別性を自分の理性的な側面に一致するように、すなわち後者が支配するようにならなければならない。」(IV. 258)

個人の特異性を陶冶して、普遍的一般的なものへと自己形成するためには、何よりも、自然的なもの、感覚的なもの、直接的なものからの離脱を要求する。人間は自然的、感覚的存在であると同時に理性的存在である。前者の面からすると人間は欲望のままに身を任せ、偶然に左右される主観的で不安定な存在である。他面、人間は理性的で精神的な存在として、欲望を制御し、感覚でとらえられたものの真偽を区別し、普遍的全体的な観点から物事を判断できる存在である。自然的、感覚的存在を止揚して理性的存在に一致させるところに教養が存在する。それはとりもなおさず、部分的一面的なものに身を任せることから、全体的な視野に立って物事の是非を判断することに他ならない。それゆえ、みずからの感情のおもむくままに行動したり、自分の利害関係から物事を判断したり主張したりするのは、私的なもの、部分的なものに身を委ねるがゆえに無教養と言わなければならない。(Vgl. IV. 258)。

ヘーゲルは教養のいわば主体的な条件——彼はそれを「理論的教養」(IV. 259)と

呼んでいる——として、(Ⅰ)豊富な知見 (Ⅱ)正しい判断力 (Ⅲ)客観性、の三つをあげている。

(Ⅰ)についてヘーゲルは次のように述べる。「知識が豊富なことは、教養にとっては絶対的に必要である。なぜなら、人間はそれによって身の回りの些事についての部分的な知から普遍的な知へと高められるからである。人間は一般的な知によって、他の人間と知識をヨリ広く共有することができるようになるし、一般的に関心のもたれるいろいろな対象をわがものにできるようになる。人間は自分が直接に知り経験するものを越え出ることによって、他にももっとよい振舞い方や行動の仕方のあることを学び、自分のやり方が唯一絶対のものでないことを知るようになるのである。」(IV. 259)

人は多くの知見を持てば持つほど自分の狭い経験や行動を超えて、ヨリ広い観点から物事を眺めることができ、それがひいては自分の考えを絶対化することを妨げ、自分を自分から突き放し、自分自身から距離を置くことによって、物事を客観的に判断する可能性が開かれる。かかる観点から、例えば『法の哲学』(1821年)において「議会の討論の公開性」(§314, VII. 482)が市民にとって「最大の教養の手段」(das größte Bildungsmittel) (§315 Zusatz, VII. 483)であることが強調される。議会が公開されることによって、市民はみずからの慢心や狭い了見を矯正して、より広い観点から自分たちの真の利益を知って、国事に関してヨリ一層理性的に判断できるようになるからである。

かくて豊富な知見は正しい判断力を養うための必要条件である。それは何が本質的なものであるかを見きわめる判断力に奉仕してこそ教養たる実を示す。それゆえ正しい判断力を身につけることが個人の教養の核心を占める。ヘーゲルは言う。

「教養にとって現実のいろいろの関係やさまざまな対象についての判断が必要である。そしてそのためには、何が大切であるか、つまり事柄と相互の関係との本性と目的であるものが何であるかを知ることが肝要である。これらの観点は直観によって直接与えられるものではなく、実際に事柄に取り組んでみることによって、その事柄の目的と本質についてよく考え、また手段がどれだけ有効かどうかについて考えてみることによって得られるものである。教養のない人間は直接的な直観に立ちとどまっている。」(IV. 259)

あらゆる事柄はさまざまな関係の網目の中で存在しているがゆえに、人間は現実にはさまざまな対象や対象相互の関係に対して判断を下さないわけにはいかない。その際、本質的なものと非本質的なものを区別して正しい判断を下すためには、事柄に関係するもの全体を見渡すことを可能にする普遍的な観点に立たなければならない

い。直観や感情は、眼前の個別的部分的な事柄にのみ執着するがゆえに教養とは正反対のものなのである。

正確で正しい判断をするためにはさらに正しい認識に基づかなければならないことは言を俟たない。それゆえに正しい認識に至るためにはみずからの主観を抑制して、対象をあるがままにとらえる「客観性」が要求される。

「教養にとっては客体的なものを自由に見る目が必要である。それは、私が対象の中に自分の特殊な主観を求めることをしないで、対象をあるがままに、自由に対象の独自性において考察し、取りあつかうということ、自分の特殊な利益を考えずに対象に関心をもつことである。」(IV. 260)

かかる客観性は教養の必須条件であるにとどまらず、教養の体系とも言うべきヘーゲル哲学の根底に存在する方法的態度でもある。例えば、哲学史の叙述において、或る哲学を批判する場合、その哲学が自分の哲学の原理や命題と相反するからという理由でその哲学を批判してはならない、とヘーゲルは言う。なぜなら、そのようなことをすれば、相手も自分が前提にしている原理や命題に基づいて反論するであろうからである。双方とも自分が認める原理や命題に依って相手を反駁しても、議論はもの別れに終わるだけであろう。一方が「あなたの哲学は私のと一致しないから真ではない」と言えば、他方も同じ権利でもって同じ言葉を投げ返してくるだろう、というわけである。ヘーゲル好みの言葉でいえば、特殊に特殊を対置しても対立を止揚できないということである。それゆえヘーゲルは次のように言う。

「相手の非真理を示そうと思えば、何か別のものをもってくるのではなく、相手に即して示さなければならない。私が私の体系や命題を証明した上で、だからそれに対立する体系や命題が偽りだ、と結論しても何にもならない。別の命題にとって、私の命題はつねに異質なもの、外的なものなのだから。命題が偽であることを示すには、それと対立する命題が真であることを示すのではなく、その命題そのものに即して偽なることを示さなければならない」(XVIII. 125)

かかる方法は哲学史を叙述するヘーゲルの基本的な立場であるだけではなしに、ヘーゲル哲学そのものの叙述方法でもある。『精神現象学』の次の言葉からもそれは明らかであろう。「学問的認識は対象の生命に身を捧げること、すなわち、対象の内的必然性を眼前に見すえ、そしてそれを言い表すことを要求する。」(III. 52) 対象の内在的な把握は、しかし対象の批判・評価とは別物ではない。両者を結びつけてはじめて学問的叙述が可能となる。「もっとも容易なことは、内容のある堅固なものを評価する (beurteilen) ことであり、それより困難なことは、それを把握する (fassen) ことであり、もっとも困難なのは評価と把握を結びつけて、その叙

述 (Darstellung) を生み出すことである。」(III. 13)

以上に述べたようにヘーゲルが挙げた教養の三つの条件は相互に関連し前提し合いながら一つの全体を形作っている。正しく理にかなった判断ができるためには、広い知見が必要であり、豊富な知識を前提にしてこそ、客観的で普遍的な認識の可能性が開かれる。また自分の利害から離れて対象をあるがままに客観的に見ることは正しい判断を下す前提であることは言うまでもない。このように見れば先の、(I) 豊富な知見 (II) 正しい判断力 (III) 客観性は、(I) が (II) の前提になければならず、(II) が成り立つためには (III) がその基礎になければならない。さらに (I) も (II) と (III) に結びつかない限り、単なる博識にとどまり、教養とはなり得ないだろう。

してみると、正しく判断することが人間の教養の中核をなすものであり、そのための不可欠の条件として、広い知見と認識の客観性が要求されると言えるであろう。

上記の (I) (II) (III) はあくまで教養の主體的な条件であって、教養がめざす目的そのものではない。かかる主體的な条件を通じて普遍的なものへと自己形成する場合の当の普遍的なものとは具体的にいかなるものなのか。

四

先述したようにヘーゲルは一八〇八年から一八一六年にかけてギムナジウムの校長として教育の実践のただ中にいた。それ以前の一八〇七年に『精神現象学』を世に問うて、みずからの哲学体系の要石として教養を位置づけていたヘーゲルは、すでに確立していた彼の教養観を、ギムナジウムでの教育実践の中で生かそうと努力したと言える。

その経緯は、ヘーゲルがギムナジウムの校長として八年間の就任期間におこなった何回かにわたる終業式の式辞や送別の辞などにおいて表明されているので、われわれはそれらの式辞の中にヘーゲルが教養の意義を具体的にどのように考えていたかを、次にやや立ち入って考察しよう。

ヘーゲルは、一八〇八年の秋にニュルンベルクのギムナジウムの校長に就任したが、その翌年に催された前校長の送別の式辞でその教育上の功績を顕彰しながら、教養の意義と教師の使命に言及している。その際ヘーゲルは、人間性の形成という観点から教養の価値について語っている。ヘーゲルによれば、若者は学校の授業を通じて、新たな知識や真理を獲得し、広く教養をつむことによってみずからの視野を拡げ、自分を取り巻く環境やその中での生活の意味を次第に自覚し理解するよう

になるが、彼らはいまだ人生経験に乏しく、あふれんばかりの生への具体的な欲求に突き動かされるあまり、現実から遊離したようにみえる学問の抽象的世界に背を向けがちである。これに対して人生経験を積んだ大人は、若者よりもはるかに深く若いころに学び取った教養や技能の意味を評価することができる。

「大人は何が人生において夢幻のものにすぎないか、何が人生の真理であるのかをわきまえております。すなわち大人は人生のあらゆる有為転変の下で、われわれを守り、われわれを強め、われわれを支えてくれるものが、若いころ心に刻み込んだ古い知恵の宝庫であることを経験しているのです。大人は、およそ教養の価値がいかに大なるものか、その大なること、古人の言葉通りであることを経験しているのです。その言葉というのは、次のようなものです。つまり、教養のある人間と無教養の人間との差異はきわめて大きく、それはおよそ人間と石との差異と同じほどのものである、というものです。」(IV. 307)。

いま引用したヘーゲルの言で引き合いに出されている「古人」とは、古代ギリシアの哲学者でキュレネ学派の祖であるアリストIPP⁽¹⁸⁾のことである。アリストIPPにとって、教養の価値が大なるのは、それが人間の外面を整えるためではなく、人間性そのものを涵養するからにはかならない。ディオゲネス・ラエルティオスは、『ギリシア哲学者列伝』の中で、アリストIPPについて次のように伝えている。「無教養な者であるよりも乞食であるほうがましだとアリストIPPは言った。なぜなら、乞食に欠けているのはお金だけれど、無教養な者には人間性が欠けているからだ。」⁽¹⁹⁾このようにアリストIPPにおいても、教養は人間に外面的な博学を意味するのではなく、人間性を根底から育成するのに役立つべき知恵を言い表すものであった。かかる教養の偉大な価値を体得してこそ人生の荒波を乗り越える力をわがものとするのであり得るのである。このような意味で、過去に積み上げられた知識と真理は、人生の有為転変に抗して人間を守り育ててくれる「知恵の宝庫」なのである。ヘーゲルがこのように述べるとき、彼の頭の中には、教養の偉大さを強調するアリストIPPの言葉だけではなく、アリストIPPとほぼ同時代の哲学者であるデモクリトスの「教養は、順境にある人びとにとっては飾りであるが、逆境にある人々にとっては避難所である」⁽²⁰⁾という言葉も浮かんでいたにちがいない。

それはともかく、ここでヘーゲルは、人生の有為転変の中で自分を支えることができる知恵を育成することを教養の一般的な意義と考えている。それゆえ教師の使命は「この教養の宝、およそ過ぎ去ったすべての時代が作り出した知識と真理の宝を自分のものとし、これを後世に伝えること」(同、15-16)でなければならない。ここでは、ギムナジウムの校長として、教育の実践に携わっているヘーゲルと、こ

れより数年前に『精神現象学』を著した体系家ヘーゲルとが一本の糸で結ばれているというべきであろう。周知のように『精神現象学』は、個人の素朴な意識が、みずからを取り巻く世界をおのれの知の所産として認識する過程を知の歴史過程と重ね合わせて叙述したものである。そこでは個人の意識が、普遍的な知にまで至るまでの「意識の教養の詳細な歴史」(III. 73)が描かれる。この意識の教養の歴史は、過去のすべての時代の産物である「知識と真理の宝をわがものとして、これを後世に伝えること」を教育の使命とするギムナジウム校長のヘーゲルの言と別物ではない。というよりも、教育の実践と体系的思考は表裏一体のものと考えられていると言ふべきであろう。

ヘーゲルが教養を自己形成、あるいは人間性の形成と規定する場合、それは上に述べた人生の有為転変を乗り越える知恵を意味するにとどまらない。ヘーゲルにとって教養を身につける究極の目標は、「人倫的に教養をつんだ人間」(ein sittlich gebildeter Mensch) (IV. 336)へとみずからを形成することにある。したがってギムナジウムの教育は、個々の学問の特殊な知識や技術を教えること——このことをヘーゲルはギムナジウムの校長として決しておろそかにしていないが——よりも、むしろもろもろの学問を学ぶ前提として、社会において人々と共同して生きていく中で、他人の意志や意見を尊重し、しかもそれに流されず、独立に思考し判断できる社会的な主体へと生徒を陶冶することに何よりも重きを置かなければならないのである。ヘーゲルがギムナジウムの教育目標を、「学問研究のための準備」(IV. 314)と位置づけるのはかかる意味においてであろう。

社会生活をおこなう中で、思慮分別をそなえた独立不羈の精神を育成すること——このことこそ、すべての学問知識を有用たらしめるところの教養の核となるべきものなのである。「この核こそ何よりもすべてのものを有用たらしめる基礎となるものであり、あらゆる身分の人たちの心の中に培われなければならない大切なものなのです。まことに最近私たちが目にしたことは、自分の国民の心の中にこのような内面的な背骨 (innerlicher Hintergrund) を保持し強化することをないがしろにし、それを軽蔑して、国民をもっぱら実利的なものにのみ目を向けさせ、ただその手段としてのみ精神的なものに目を向けさせた諸々の国家が支柱を失って危機に瀕し、多くの実用的な手段に取り囲まれながら崩壊するに至った姿ではないでしょうか。」(IV. 319)

このようにすべての知識や技術の基礎にあつて、それらを真に有用たらしめている教養を身につけることこそギムナジウム教育の眼目とするところであるが、それを可能にするのがヘーゲルによれば、ギリシア、ローマの古典教育なのである。

しかし、ヘーゲルの時代にすでに教養の手段としての古典古代の学習に関する欠陥が実利的な立場から指摘されるようになった。たとえば、ラテン語の習得は、かつては教養を身につける唯一の手段であったが、今や、どのような学問であれ自国語で自由に表現できない民族は、およそ教養ある民族とは認められないという風潮と相まって、ラテン語学習に対する風当たりが強まってきた。ヘーゲルはラテン語の学習が、実利的な学問に席を譲らなければならなかった現状を次のように述べる。

「このような視点、しばしば通俗的な機械主義に堕してしまっている欠点の多い方法、多くの大切な専門的知識や精神的技能の獲得をないがしろにしている事態、これらの事情のゆえに、ラテン語の知識は次第に、みずからのこれまで有してきたこれこそ主要な学問としてみなされるべきであるといった要求や普遍的でほとんど独占的な教養の手段であるべきだという長い間にわたって守られてきた尊厳から退位させられてしまったのです。ラテン語の知識は目的と見なされることを止め、そしてこれに向かっていた精神的努力は、何ら教養の糧となり得ないような日常的感覚的な事柄をも含めて、いわゆる即物的なものが今やみずからを越えて力をもつようになるの見なければならなくなったのです。」(IV. 315)

「即物的なもの」とは目の前の欲望や利益に駆り立てられた人間が追い求める実利的なもの、という意味であろう。眼前の利益を求める実利主義も、実利を飛び越えて象牙の塔に身を置く専門主義もエゴイズムに結びついていて、自らが求めるもの以外のものについては関心がなく視野の外に置かれる。こうして人生や自分を取りまく世界に関するトータルな認識と批判意識がそこから抜け落ちてしまうことになろう。それが延いては、国家を弱体化させ衰退へと導くことにもなるのである。

一方では、ギリシア・ローマの古典文化の習得は、単に過去となったものを受け取るだけの受動的なものとなって、狭く「学者の暇つぶしのための関心事」(IV. 317)にすぎなくなってしまっている。それに反発して他方では、高度な精神的教養を実生活に役立たないものとして軽蔑し、目の前に横たわる実利的なものを求める学問が台頭してきている。かかる現状を見据えながら、ヘーゲルは古典古代の教養の必要性を改めて強調するのである。

なるほど、ギリシア・ローマの古典の教養は、ラテン語の習得に象徴されるように、現代の実利からはもちろん、古典本来の精神からも遠ざかり、機械的で受動的なものになりさがっている⁽²¹⁾。しかし古典的教養の眼目とするところは、人間の魂を学問や高尚な趣味によって活気づけ、独立心を養い育て、あらゆる良きものを創出するための基盤を形成することにある。ヘーゲルは言う。

「理解と思慮分別の母であり、精神の現在と覚醒の母である独立不羈の態度、こ

の実質的な内面性を得させるものは、——かのいわゆる実用的な素材でも、かの感覚的な事物でもなく、それ自体で価値を持ち、関心をひくところの精神的内容にほかなりません。この精神的内容だけが、これによって培われ大きくなった心を自立的な価値、絶対的な目的の核たらしめるのです。」(IV. 319)

ヘーゲルにとって古典的教養を身につけることは、単に遠い過去の人々の仕事に敬意を払って、その知識を増やすことにあるのではなく、また古代人の偉大な作品を懐かしんで思い出の対象とするものでもない。古代人の残した足跡に刻み込まれている彼らの偉大な心情、徳に裏打ちされた彼らの堂々たる態度や性格、それらを育んだ習俗や法律——これらのものを学ぶことによって独立不羈の精神を養うことが、人間が人間として生きていくための「高度な精神的教養」(IV. 317)になくしてはならないものなのである。すべての実利的な知識も、かかる精神的な教養の上に築かれてこそ、実りある有用なものとなり得るのである。

「高度な精神的教養」といっても、ギリシア人にあっては個人的な自己陶冶によって得られるというよりも、習俗や法律に育まれる中で社会的に身につけられるものである。

ヘーゲルは「古代人の仕事を知らない人は美を知らずに生きる者である、と言っても決して言い過ぎではないと思います」(IV. 318)と語っているように、古代ギリシア人にあっては、その芸術作品や社会制度にみられるように、感性与理性、自然的なものと精神的なもの、個人と国家、人間的なものと神的なものは美しい調和をたもっていた。近代社会においてはこれら二つの敵対し合うものが、ギリシアの世界では相互に編み合わされて、浸透し合いながら、ひとつの生きいきとした美しい全体性を形作っていた。そこでは自然的、感覚的、個別的なものはそのままに独立性を持たず、精神的なものの表現としてのみ意味をもち得るのである。かかる意味において、古典ギリシアの世界は美的な世界であり、後年の彼の言葉でいえば、「ギリシアの美においては、感性的なものは単に精神が自分を啓示するための記号、表現にすぎない。」(XII. 24)のである。

古典古代においては、近代人のように自然的、感性的なものと理性的、精神的なものが分離し対立しておらず、一なる美しい全体性が感覚的なもののなかに直接に現前している。

このような明るく透明な全体性は、単純素朴で幼稚なものではなく、ギリシア悲劇の主人公のように運命の苛酷さを知り、それを自由な節度ある行為によって乗り越えようとするときに感じる悲哀の上にひろがるものなのである。

こうした全体性に触れることは、近代の部分化した人間に、本来のあるべき美しい

自由な人間性を想起させ、そのことをつうじて精神を陶冶し、思慮分別を備えた自立的な精神を育てあげる上で必要不可欠なのである。

「人文研究 (studia humaniora) は、人間の全体について信頼のおける表象を与えてくれます。古代国家における自由のあり方であるところの公的生活と私的生活との、普遍的なものにたいする感覚と私的な心情との密接な結びつきのゆえに、個人における人間性の一大関心事たる公的活動と私的活動との最も重要な支柱、すなわち民族を滅ぼしもすれば生かしもする諸力が、常日頃の交際の中に生きる思想——これはおよそ今日の私たちの教養からすると、私たちの生活と行動の圏内に入り込まない思想ですが——として、現れざるをえないのです。」(IV. 365)

古典古代の世界に足を踏み入れることによって、近代人の眼前の表象から置き去りにされた全体の調和の中で独立不羈の態度を養うことこそが、すべての学問的知識を有用たらしめる核とならなければならないものなのである。

五

このようにヘーゲルは精神的教養の核に独立不羈の態度の育成をおいたのであるが、かかる独立自存の人間を作り上げるためには、単に古典古代の人たちの学芸や習俗を鑑として学んでそれを自分のものにするということだけで十分ではなく、過去の知識が将来の世界に向けて新しい実体を作り出すためのより高度な実践的教養の基盤とならなければならない、とヘーゲルは言う。

「教養とはこれに先立つ素材や対象を、自分がこれに働きかけるものとしてもつものである、つまり教養は先立つ素材や対象を変化させ、これを新しく形成し直すものなのです。私たちは古代の世界を自分のものとしなければならないのですが、これはこの世界を所有するためというよりは、むしろ私たちが作り変えなければならないものとしてもつためなのです。」(IV. 320)

これまでの世界を作り変え形成し直すという実践的教養が可能のためには、世界を「疎遠なもの」(etwas Fremdartiges) (IV. 321) としてみずからに対立させんとする「分離の要求」が「理論的教養の条件」(同) として前提されなければならない。「自然や精神の実体が対象になるためには、これらが私たちに対立するものとして登場しなければなりません。これらは私たちにとって疎遠なものという形態を取らなければならないのです。」(同)

先立つ世界の素材を、みずからに「対立するもの」、「疎遠なもの」として対象化するとともに人間の主体的理論的教養が成立する。かかる主体的精神は、事物をみずからに疎遠なものとして対象化し、かかるものとしてみずからに対立する「隔離

壁」(Scheidewand)を媒介として、陶冶されるのである。人間は、みずからに疎遠で異質な分離壁あるいは「隔離壁」を通してこそ自己を形成し再発見することが可能となる。そして、人間がそこにおいて教養を身につける大きな隔離壁の一つが古典古代の世界にはかならない。

「私がここで言っている教養のための分離がそれを通して遂行される隔離壁とは、古代人の世界のことであり、古代人の言語のことであります。しかし、これらはたしかに私たちを私たちから切り離すものではありませんが、同時に自己自身への還帰に際しての始発点と導きの糸とを合わせ持つものであり、古代人との親交を取り結ぶとともに、自己自身を再発見する始発点と導きの糸とをもつものなのです。そしてこの際、この自己自身の再発見が精神の真実で普遍的な本質を求めてのものなのです。」(IV. 321-322)

「外国語を学ぶことは自国語を学ぶことである。」というゲーテのよく知られた言葉と同じ意味で、古代世界の言語や習俗、文化を学ぶことは、異質な世界に身を置くことによって、みずから生を受けている世界を相対化し、ヨリ普遍的な観点から自己と自己を取り巻く世界を再発見することにかならない。かかる意味において、「分離」、「疎遠なもの」こそ教養の絶対的な条件なのである。

現在使っている自分の国の言葉と違った「隔離壁」としての外国語や古典語を学ぶ時、文法の勉強は欠かすことができない。しかし機械的で無味乾燥な文法の学習はおよそ人間の精神にとって退屈なものであり疎遠なもののように思われるが、ヘーゲルによればそれは、「最も普遍的で最も高貴な教養の手段の一つ」(IV. 323)でもある。なぜなら、文法を学ぶことは、教養にとって最も本源的な区別する能力である悟性を研ぎ澄ますからである。「文法は範疇、つまり悟性の固有の所産と諸規定とをその内容にしているのです。したがって、文法において悟性自身が学習されはじめるのです。文法がはじめて私たちに教えるこれら最も精神的な本質は若者にとって最高に理解しやすいものであり、まことにこれらの本質以上に理解され得る精神的なものはありません。」(IV. 322)

なるほどギムナジウムの生徒はまだ多様なものを全体的なものにまとめあげる理性の能力は未発達である。だからこそ、将来に向けてかかる理性能力を養うために、その基礎となる悟性能力を十全に磨く必要がある。文法の学習は、悟性能力を理性能力へ橋渡しする「論理的教養の初歩」(IV. 322)をなすものであり、かかる意味において、それは「哲学の初歩」(IV. 323)でもあるのである。ヘーゲルは言う。「古典語の文法の習得は、同時に持続的に間断なく理性を働かさなければならぬという利点をもっています。というのも母国語の場合と違って、この場合には反省

されることのないままに習慣が正しい言葉の組み合わせをもたらしてくれるということはなく、悟性を通して規定された品詞の価値を絶えず念頭にし、品詞の結合の規則を絶えず助けとしなければならないからです。そして、このことによって特殊的なものを普遍的なものの中に包摂するとか、普遍的なものを特殊化するといったことが絶えずおこなわれることになるのであり、そしてこのうちにこそ理性の活動の形式が成立するのだからです。——こうして厳格な文法の勉強は最も普遍的で高貴な教養の手段の一つなのです。」(IV. 323)

教養の絶対的条件である分離壁は、古代世界の習俗や言語にとどまらない。人間の精神に疎遠なものはすべて、精神がそこにみずからを再発見すべき必然的な通過点であり、教養そのものの地盤なのである。かかる意味でヘーゲルは、ギムナジウムで課せられる「宿題」や「軍事訓練」でさえ教養の条件と考えている。

勉学の目的はたんなる知識の受容ではなく、教わったものを通して人生で出会う様々な問題を処理できる主体的な能力を養うことにある。それゆえ、知識の受容とその応用は教養を構成する二つの契機である。学校で学び身につけた知識を自由に正しく生かすためには、何よりも独善的で屁理屈をこねまわす態度を排さなければならない。ピュタゴラス教団に入った人たちが、最初の数年間、沈黙を強いられたのは、自分の独りよがりの思いつきや勝手な屁理屈を根絶せしめるためであった。自由闊達で主体的な思考力を身につけるためには、まずその対極にある「沈黙」や「服従」からはじめなければならないというわけである。それと同じように、ギムナジウムにおける自習や宿題も自発的な思考に至るための必要不可欠の通過点であるとヘーゲルは言う。

「宿題を粗略に行ったり、遅延したり、行わなかったりする悪習を厳格に追及し、勝手を許さず、正しくきまりを守らせて、課せられたものを定められた時限までに提出するということが、毎日の日の出と同じように確実なものとなるように躡けるということにもまして本質的なことはありません。宿題は学校で学習したところのものの反復を通してヨリ一層確実なものにするという点で大切であるばかりではありません。この宿題を通して、若者は単なる理解から自発的な活動へ、自主的な努力へ導かれるのであり、それ故に一層重視されなければならないのです。」(IV. 332)

教えられた知識を決められた期日までに反復して学習する宿題や自習は、自由な思考的訓練と正反対のものであるが、まさにそのようなみずからに疎遠な「隔離壁」を媒介にしてこそ、真に自発的な思考が可能となるというわけである。

かかる意味において、軍事訓練さえもヘーゲルにとっては教養たりうるのである。軍事訓練は、命令されたことを直ちに行うための迅速な理解力を必要とするばかり

りではなく、一見すると学生の本分である勉強から最もかけ離れているようにみえる、というよりも最もかけ離れているがゆえに、かえって「隔離壁」としての教養の手段なのである。

「他の面で教養をつんだ人間は、何か特定のものだけに限られた本性をもつものではなく、むしろすべてのことについて能力あるものです。必要ならば自分にこれまで無縁であった技能や学問の中でも飛び込んで行こうとするためには、いたずらに困難とか無能だという考えにこだわってはいはならないのであって、躊躇することなく、それを手に取り上げてみるということにもまして大切なことはありません。」(IV. 331)

「宿題」にしる「軍事訓練」にしる、自由闊達な主体的精神を育むべき教養とは対極にあるものであるが、まさにかかる対極のものを通してこそ、真の意味で教養が獲得されるのである。

結 語

われわれはこれまでヘーゲルの教養観を、主として彼がギムナジウムの校長として教育の実践に関わっていたときの言説を中心にみてきたわけであるが、彼の教養観がいかにギムナジウムの教育の実践にもとづいていたか、そしてそれが彼の哲学体系にいかに通底しているか、その一端をみてきた。逆にいえば、ヘーゲルの哲学体系は、一見現実離れた抽象的なものにみえるが、その実、具体的な現実認識に裏づけられたものであることを、彼の体系全体をおおう「教養」概念にそくして見届けてきたわけである。

自己形成ということに集約される教養は、大きく分けて、対象を認識する場面における「理論的教養」と、対象に働きかける「実践的教養」に分けられる。

ヘーゲルは『法の哲学』の中で、理論的教養として「言語」を、実践的教養として「労働」を挙げて、次のように言う。

「人間の関心をよびおこす規定と対象が多種多様であるということから理論的教養が発展する。理論的教養とは、単に表象や知識が多種多様であるということだけではなく、表象のはたらきやひとつの表象から他の表象へ移っていく頭の働きが活発敏速であること、錯綜した普遍的関連を把握することなどであって、——悟性一般の教養、したがってまた言語の教養でもある。——労働によって得られる実践的教養とは、新たな欲求の産出と仕事一般の習慣、さらにはおのれの行動を、一つには材料の本性にしたがって、また一つにはとくに他人の恣意に従って制御することの習慣であり、こうした訓練によって身についた客観的活動とどこでも通用する

技能との習慣である。」 (§197, VII. 352))

多様な対象とそれらの普遍的連関を知るところの「言語」をエレメントとする「理論的教養」および働きかける対象にそくしておのれを陶冶する「実践的教養」——教養全体を構成する契機であるこれら二つの教養を可能にする絶対的な条件は、みずからと「疎遠なもの」「異質なもの」と向かい合うこと、「異質なもの」を媒介としてみずからを形成することである。かかる「疎外による媒介」(die entfremdende Vermittlung) (III. 351) を通じて自分を普遍的なものへと形成することができてはじめて、自分が何であるかを知ることができる。

「異質なもの」とは、小は学校の宿題、外国語、大は歴史や自然にいたるまで多種多様でありうる。要するに自分を取り巻き、自分を存在たらしめているすべてのものは、自分とは異なる存在であると同時に自分を支えている共同存在でもあることを自覚すること——ヨリ一般的に言えば、「異質なもの」の中にその独自性（多様性）とその普遍性の両面を同時に認識すること——かかる自己認識の中に、ヘーゲルは教養の究極の意義を見出したと言えるであろう。

注

- (1) J.P. Eckermann, *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens*, hrsg. von Heinz Schlaffer, Carl Hanser Verlag, München, 1986, Sonntag den 2. Mai 1824, SS. 103–104
- (2) Vgl., H.G. Gadamer, *Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen, 1975, S. 14. 野田宣雄『ドイツ教養市民層の歴史』講談社, 1997年, 18頁。土橋寶『ゲーテ教育学研究』ミネルヴァ書房, 1996年, 239頁。
- (3) ヘーゲルのテキストは原則として、ズールカンフ版『ヘーゲル著作集』(Werke in zwanzig Bänden, Suhrkamp Verlag) を用いる。IV. 260は第四卷二六〇頁を意味する。
- (4) Vgl. Rosenkranz, *G.W.F. Hegels Leben*, S. 19
- (5) ローゼンクランツも次のように述べている。「彼（ヘーゲル）は教育というものを常に尊重し、それを個人の偶然的な特殊性の克服、訓育 (Zucht)、人倫の生成と解した。彼にあっては教育の積極面は個人が普遍的な人倫の母乳に育てられながら、それをまず最初に疎遠な実在として直観することのうちに生き、段々とそれを概念的に把握し、かくして普遍的な精神へと移行するという点にあった。」(Rosenkranz, *a.a.O.*, SS. 174–175)
このローゼンクランツの言は、『法の哲学』の中に見出される、教育学に関する以下のヘーゲルの見解に照らしても首肯できるであろう。「教育学とは、人間を人倫的にする術である。それは人間を自然的なものとみなし、人間を生まれ変わらせる道を指し示す。つまり、人間の第一の自然を第二の精神的な自然に変化させ、こうしてこの精神的なものを人間の中で習慣になる道を指し示す。」 (§151, Zusatz, VII. 302)
- (6) Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, Zweiter Brief, in: Schillers Werke, Bd. 4, Insel Verlag, Frankfurt am Main, 1966, S. 196

(7) Schiller, *a.a.O.*, Sechster Brief, S. 205

(8) Schiller, *a.a.O.*, Sechster Brief, S. 209 いわゆる「反省」(Reflexion) 概念に対するヘーゲルの認識が深まるにつれて、「教養」における分離・対立の側面の重要性も認識されるようになる。その機縁を与えたのが、シラーであったことは、この引用文からも窺い知ることができよう。

ヘーゲルがフランクフルト期(1797~1800年)に、「反省」にまつわる諸々のアポリアを克服した後、イエーナ期(1801~1807年)にいたって、「反省」概念を正しく評価できるようになってはじめて「教養」の否定的側面を安じて強調するようになる。「反省」概念を「媒介」概念として認識するようになった経緯については、私の拙論「ヘーゲルの「媒介」思想」(里見軍之編『ドイツ観念論とディアレクティク』所収、法律文化社、1990年)をご参看ねがいたい。) イエーナ期の初めに書かれた『差異』論文(『フィヒテとシェリングの哲学体系の差異』)や『信仰と知』で堰を切ったように「教養」概念が多用され、「教養」の対立・分離の側面が前面に押し出されるのも上記の理由からである。(Vgl. II. 21, 22, 33, 90, 119, 293 usw.) 「教養」の否定的な側面に言及した箇所を『差異』論文から一例だけ挙げておく。

「教養においては、絶対者の現象であるものが、絶対者から孤立し、自立的なものとして固定される。しかし同時に、その現象は、自分の根源を否定することはできず、現象の諸限定の多様性を全一的なものとして構成することに向わなければならない。」(II. 20)。

(9) Kant, *Kritik der Urteilskraft*, B166

(10) シラーによれば、カントの先験哲学が質料(内容)を形相(形式)から、あるいは感性を理性から厳密に区別したために、あたかも感性と理性が必然的に相反するものだとみなされるようになったが、そのような考え方は、カント哲学の「文字」の中には存在しても、その哲学体系の「精神」には決して存在しない(Vgl., Schiller, *a.a.O.*, Dreizehnter Brief, S. 229)。シラーが指摘したカント哲学における「文字」(Buchstabe)と「精神」(Geist)のあいだに存在する矛盾という視点を、ヘーゲルもカント哲学における「二つの精神」(II. 256)という言葉で継承する。カントは、一方では、感覚(経験)につながれた悟性と経験を越える理性を区別し、経験を越えた理性概念は諸々の矛盾に巻き込まれるがゆえに、「仮象の論理」たらざるを得ないことを証明し、こうして理性を断念することによって極端な経験論に身を任せることになる(Vgl. II. 179)。他方、カントはカテゴリーの演繹において、悟性概念を媒介として、感性(存在)と理性(思惟)の対立を止揚しようとする。ヘーゲルは一方では、理性を断念するカントの批判哲学の「精神」を、経験を疑おうとはせず、それどころか経験をア・プリオリに真理の基準にしてしまう独断的な常識の哲学——イギリスの経験論哲学と同一の地平に立つ哲学——として拒否し、他方ではカテゴリーの演繹にみられるカント哲学の思弁の「精神」を真の「精神」として賞揚する。それゆえカント哲学には二つの相反する「精神」が存在する、とヘーゲルは言う。「われわれはカント哲学のうちうかがえる二つの精神を区別せねばならない。ひとつは、(二元的な——引用者)体系によって常に破綻させられる(真の——引用者)哲学の精神、いまひとつは、理性的な理念の死をめざす体系の精神である。」(II. 256)

(11) Schiller, *a.a.O.*, Vierundzwanzigster Brief, S. 269

(12) Schiller, *a.a.O.*, Dreiundzwanzigster Brief, S. 260

(13) Schiller, *a.a.O.*, Zwanzigster Brief, S. 251

(14) Schiller, *a.a.O.*, Achtzehnter Brief, S. 245

(15) Schiller, *a.a.O.*, Vierter Brief, S. 200

- (16) Schiller, *a.a.O.*, Vierter Brief, SS. 201–202
- (17) Hegel an Schelling, Bern, den 16. April. 1795, In: *Briefe von und an Hegel*, hrsg.v. J. Hoffmeister, Hamburg. 1969, Bd. I, S. 25
- (18) ディオゲネス・ラエルティオス 『ギリシア哲学者列伝』(加来彰俊訳, 岩波書店) 第二巻七十二節参照。
- (19) ディオゲネス・ラエルティオス, 前掲書, 第二巻, 七十節。アリストIPPposはまた次のようにもいったと伝えられている。「教育を受けた者と無教育の者とはどの点で違うかと訊ねられたとき, 「それは調教された馬が調教されていない馬とちがうのと同じ点においてだ」と彼(アリストIPPpos)は答えた。」ディオゲネス・ラエルティオス, 前掲書, 第二巻六十九節)。
- (20) デモクリトス, fg. 180, この「避難所」というデモクリトスの言葉は, 逆境から目をそむけて, 自分の中になぐさめを見出す, という意味にとるべきではなく, 高度の人間性を培う知的洗練を指し示す言葉として理解すべきであろう。廣川洋一氏は, デモクリトスがここで言っている「教養」(パイデアー)について次のように注釈しておられる。「(デモクリトスの言う「教養」は) 私たちの「徳への教育」そのものではないとしても, それはもはやたんに子供の教育でも躰げでもない。それらよりも, いっそう知的に進んだ段階における教育, より高度の人間の教養(とその結果としての知的洗練)を, それは意味しているとみられるからである。」(廣川洋一『ギリシア人の教育』岩波書店, 1990年, 23頁。)
- (21) 当時のラテン語学習が文法の反復練習にみられるように, 退屈で機械的なものに墮しているのを教育学者のパゼドーは次のようないさか誇張した表現で揶揄した。「おお, どれほど多くのすなおな少年と礼儀正しい青年が, 毎日の呪わしい授業時間に, 神の御使いや人間のなかの賢者の言葉を——体罪を加えられて無理矢理暗記させられた言葉を——繰り返すことだろう。しかも残念なことに, 彼らはその言葉をけっして理解しないし, また彼らが成長して師匠のもとを離れるときにも, けっしてその言葉を尊敬しないのである。丸天井は, 毎日, 殴られた者の叫び声で鳴り響いた。——それは, 神があたえた以上に悟性と記憶力を用いなければならない被造物の叫びであり, あるいはむしろ, けっして理解されない言葉の格語尾を忘れた未来のニュートンの叫びである。またそれは, より良きもののために創造された精神の叫びであるが, その精神は, いやいやながら, 思い違いをしつつ, 内容の空虚なローマの語句と母国の語句との入れ換えをやっている。友よ, 青春時代をあわれみたまえ。」(J・B・パゼドー『デッサウに設立された汎愛学舎, 博愛主義の学校』一七七四年)(M・クラウル; 隅本他訳『ドイツ・ギムナジウム200年史』ミネルヴァ書房, 6頁。)
- (22) 「教養」や「媒介」なる概念が, 直接に全体性や統一を指示するものではなく, 何よりも「区別」や「分離」「対立」を表わす概念であることに注意すべきである。それはたとえば, 『論理学』において「存在」と「概念」を橋渡しする「本質」論を「諸規定の区別」をそのエレメントとする「反省規定の体系」と規定し, これを「媒介の圏」(eine Sphäre der Vermittlung)と言いつ換えていること(Vgl. V. 58), さらにかかる論理学の叙述方法にもとづいて書かれた『法の哲学』においては, 各人の特殊な欲求と普遍的な目的が分裂している「人倫の喪失態」 (§181, VII. 338)たる市民社会を「差異の段階」(die Stufe der Differenz) (§181, VII. 338)あるいは「媒介の地盤」(der Boden der Vermittlung) (§182, VII. 340)としての「教養の圏」(Vgl. §209, VII. 360)と規定していることから明らかである。それゆえ教養は, おのれの利害に何よりも関心をはらう市民社会に生きる特殊な人間を, 普遍的共同性へと陶冶するための「絶対的な通過点」であり, 「絶対者の内在的な契機」なのである(Vgl. §187, VII. 344f.)。