

教 養 の 〈形〉

ON THE FORM OF CULTURE

上 野 正 二

Shoji Ueno

I、〈はじめに〉

「主なる神は言われる。見よ、わたしが飢饉をこの国に送る日が来る。それはパンの飢饉ではなく、主の言葉を聞くことの飢饉である。その日には美しい乙女も若い男も渴きのために氣を失う。ダンの神、ベエルシバの道に頼る者どもは必ず倒れる（再び起き上がることはない）。」

これは「アモス書」8、11～14の引用であるが、カール・ヒルティ（Carl Hilty 1833-1910）はこの文章を引用して「その当時、ダンの神とかベエルシバの道とかが何を意味したか、十分精確にしらべることはできないが——（中略）——それが主なる神の教えとは対照的に用いられているところから見ても、それらのものがその時代の教養の要素であって、後にそれが不十分な教えであることが暴露するだろうということだけは明らかである」⁽¹⁾ と言い、ヒルティ当時の様々な現象がこの古い時代の文言を思い起させるとして、ふたつの点を指摘している。

一つには、「なるだけ手っ取り早く獲得できる教養によって権力ある地位にのほりたいという、ほとんどがむしゃらな努力が諸国民にひろく行き渡っている。彼らの考え方によれば権力はこうした教養と結びついているのである。またたいの人の解釈では、それはある種の知識の獲得と結びついているのである」⁽²⁾

もう一つは、「従来の教養あると考えられた人々」の上層では、知識の獲得について絶望感が広がっており「あらゆる学問がますます専門化する傾向にそれが実際に現われている」⁽³⁾ と言う。そして「この専門化が意味するところは結局——（中略）——もはや普遍的な学問などはありえない、まして人間のあらゆる能力や思考を理解しようとする一般的教養というものはない、ただ在るのは、個々の専門的知識だけである」⁽⁴⁾ と。

ここに指摘された二つの現象は、言葉を少し変えれば、ほとんど今日のわが国の教養を巡る状況に他ならないのではないか。我々のはかかる状況下にあって、知の何たるかを語りながらも、ダンの神ならぬ塊（形放り）の力に圧殺されんばかりである。しかし、我々は上の「主の言葉」に希望を託して、知の飢饉の到来を早めんために、ありたけの力を尽くすことにしたい。つまりそれは、上の二点に類するものをそれとして明らかにし、そこにいわゆる知の欠乏を指摘することである。こうすればころある人は、自らの喰っているつもりの知は、真の知の糟に過ぎず、腹をふくらせるには足らぬものであることを自覚するであろうからである。

さて、現代の教養の実例を身近に求めると、すぐれた国文学者でありかつて国立大学の教授

を勤めた私どもの学科長（水本精一郎教授）でも、ある教育プランを練る際に付録〈資料①〉のごとき文章を用いて、筆者の批判にも何の痛痒も感じておられない程である。たとえば、現代は（価値観の？筆者註）多様化の時代であるとし、教育に携わるものは学生たちの意識的な要求および、潜在的な要求に対して「いち早くそれを洞察し、それに対して的確に答えて、その可能性を汲み上げ、伸ばして行かねばならない」と言われている。これが現代の知の水準を写した考え方であり、この国のどこの大学でも通用するのも知れない。しかし、少し立ち止まって考えたならば、どうしてこういうことが一概に言えるのであろうかという疑問は、大方の人が抱くのではないだろうか。こういう文章は、たとえば「学生の持つさまざまな要求の中で、いかなる要求は満たされるべきでありいかなる要求は退けられるべきかが、問われなければならないのではないのか」と言う一言で、意味を喪失していることが明らかになるのではないか。

ただ、この問題を少しだけ複雑にしている状況があるのであって、それはたとえば〈教養への要求〉ということ自体が、教育関係者の間において「学生の持つ様々な要求の一つ」に数えられている、といった事態である。本来、教養というものは万人の求めるものであるし、また大学生の唯一の主要な関心事である、という考え方とはほんのわずかながらずれをもっており、しかもこのずれは大きいのである。そのために、どうしても議論が噛み合わないのである⁽⁵⁾。いうまでもなく、これは〈教養〉〈教育〉の概念理解のちがいによるものである。

そこで、我々としては大学人に求められている教養とか教育といった概念を洗い直すところから考察を始めなければならないことになる。議論の方法としては、現に提示されている資料の吟味を通して、教育もしくは教養の何たるかを明らかにする、という方法が有効であるとも考えられるのではあるが、自力で難渋せずとも、先人のすぐれた業績があるので、これを利用することにしよう⁽⁶⁾。

Ⅱ、〈教養〉概念

さて、私は「〈教養への要求〉というものが、学生の持つ様々な要求の一つに数えられている」と述べた。しかし、このような要求はどこから出てくるのであろうか。学生が一般にこの要求を抱いていると言えるのであろうか。〈教養〉という言葉は、果たして、かつてこの言葉がそうであったように、意味充実した言葉として、今日も用いられているのであろうか。私にはとてもそのようには思えないのである。少なくとも、たとえばマシュー・アーノルド（1822-88）が『教養と無秩序』⁽⁷⁾で述べている〈教養〉概念においては。アーノルドのいう教養とは、我々と同様に「自分の好むように振る舞うことができることこそ人間にとって最も幸福かつ重要なことである」といった人々の間にゆきわたった考え⁽⁸⁾から出発しても、結果的には「道理と神の意志を世に行きわたらせること to make reason and the will of God prevail」⁽⁹⁾でなければならないことになる。これは今日、教養を論じる際にはほとんど無視されている重要な定義であるから、後に集中的に論じられなければならないのであるが、こういう定義に照らしてみると、今日の大方向の〈教養〉という言葉の用法は〈形なし〉である。ここに教養の〈形〉を認めるならば前述した学科長の言われるような「価値の多様化」を頭から是認してかかるのではなく、結局は「道理と神の意志」と言い表わされるようなもののみ、価値あるものとして世に普からしめること、が必要になるのである⁽¹⁰⁾。

したがって、我々はむしろ、一般に学生は教養への要求など持ち合わせていない、というところから論を始めたほうが無事であると言えよう。言い換えると、資料①の前提している学生の要求なるものは教養・教育に関わらないし、教員はこれを満足させることを求められてもいないのであるというところから⁽¹¹⁾。

Ⅲ、〈教育〉の二義

ここで論の展開の便宜上、ラテンの古典からキケロのテキストを元にして、教育について三つの領域区分をしておきたい。教育 (education) というのは、「〇〇から〇〇を導き出す ex-ducatio」ということではあるが、それは

①、〈人間〉を〈死の国〉から〈生の国〉へ導き出すこと、あるいは端的に、

〈無〉から〈人間〉を導き出すこと

②、〈人間〉から〈様々な能力〉を導き出すこと

③、①にも②にも該当せず、本来まったく〈教育〉の名に値しないもの

の三つに分類される。

②の〈人間〉から〈様々な能力〉を導き出すといった主張は、古今を問わず多くの人に支持されているが、多くの教育学者の主張とはことなり、元来の educatio の用法は、①のような、単純に〈人間を〉(あえていえば無から)導き出すことであった⁽¹²⁾。②の諸能力の教育----これについてはアーノルドも否定はしていない⁽¹³⁾——は、ヒルティが第二の点としてあげた、技術、知識の専門教育の分野であるということが出来るであろう。ところが、この二つに③として、まったく教育の名に値しないにもかかわらず教育・教養の問題として取り扱われている第三の領域を指摘しなければならない。それは、ヒルティが第一に指摘したものであるし、また、あの古代ギリシャのソピストたちが専門学知でもない雄弁術を売りものにし、それを学ぶ者に最善のことに実現せしめ得るかのようになっているのも⁽¹⁴⁾、またここにあてはまることである。①の教育・教養概念が、多くの教育学者にも不明であるために、それがしばしば②の専門教育と並べて人格教育だとか人間教育だとか言う名前と呼ばれるのであろうが、事情を知るものからすれば、まるで滑稽であろう。資料①に言われる〈学生の要求〉は概してこれに関わるものであると思われるが、如何であろうか。そうでなければ幸いであるが、そうであるか否かは、以下に明らかになるであろう。

③はまた、まさにアーノルドの言う〈自分の好むように振る舞うことができることこそ人間にとって最も幸福かつ重要なことである、といった普及した一般的考え〉を指しているのであるが、この考えからどのようにして我々は〈道理と神の意志を世に行なわしめる〉といった考えを導き出すことができるのかを考えると、①の我々の言う本来の教育観が明らかになってくるであろう。

実のところ、我々の〈教育〉概念は、上にも述べたように、ソクラテスにまで遡るものでもあるが、それはまたM・アーノルドの〈教養論〉の中にも見られるものなのである。アーノルドはこの教育の概念に対比して、③にあたるものを我々の陥り易い〈危険な〉〈機械信仰〉と呼び、次のように言う。

「精神と靈魂の内面的状態としての完全の観念は、—— (中略) ——他のいずれの国にもま

してわが国において尊重されている機械的・物質的文明と矛盾する。人類の一般的発展としての完全の観念は、我々の強い個人主義、個人の人格の抑制されざる活動に対するすべての制約の憎悪、〈めいめい勝手に〉という我々の格言と矛盾する。とりわけ人間性の円満な発展としての完全の観念は、我々の柔軟性の欠如、ものの一面以上を見ることに対する我々との不適応性、我々がたまたま追求している特殊の目的への我々の烈しい精力的熱中と矛盾する。』⁽¹⁵⁾

しかしアーノルドはなぜこのように〈一形式〉にこだわるのであろうか。それは、ものごとにおける目的と手段の関係において、ひとが目的のために或る手段を考案しながら、それを転倒させて、手段をそれ自体目的として追求するのは *ab-usus* (濫用)だからに他ならないであろう。そして、アーノルドは人間の第一の目的として、それに到達することによって人間が幸福に生きることが出来る〈神〉を認め、人間が幸福に生きるのはソレが働くことである〈道理〉を認めているのである。〈目的の実現のために使用されるもの〉それが手段であり〈機械〉である。しかるに目的を崇敬せずに手段たる機械を崇敬するのが〈機械信仰 *faith of machinery*〉である。

「その機械たるや、それがもし何かに役立つとすれば、そのためにこそ役立つ目的とは最も馬鹿げて不釣り合いなことが多いが、しかし何時の場合でも、機械にまたそれ自身のために価値あるかのように機械を信仰するのである。自由も機械でなくて何であろう。人々も機械でなくて何であろう。石炭も機械でなくて何であろう。鉄道も——富も——宗教団体さえも機械でなくて何であろう」⁽¹⁶⁾。「また、人口と肉体の健康と体力とは、どこにおいても英国におけるやうな知的でない誤解を招く誇張された方法で取扱はれてはいない。双方ともほんたうに機械なのである。」⁽¹⁷⁾

いずれも、人がそれを得ることによって幸福になると思い、またそれを善であると解釈しているところのもの〈以下〉の位置にしかないもの、従ってそれはやはり幸福もしくは善への手段たるもの、メカニックにすぎぬものである。他方、人間を真に幸福なものにするものは、「それを手に入れた者が完き仕方で存在する」ようにし、したがって「もはや他の何ものも希求されることのないようにさせるもの」である。こういうもの(=人間の究極目的)は唯一無二であることを、たとえばトマス・アクイナスは明らかにしている⁽¹⁸⁾。してみれば、人が自分の好みに従って振る舞えば、それによって真に求むべきものをないがしろにし、幸福に自ら背を向けることは明らかである。

以上において、〈自分の好むように振る舞うことができることこそ人間にとって最も幸福かつ重要なことである〉といった考え方が、自明でないばかりでなく、むしろ狂気の考え方であることが、明らかになったであろう。

しかし、ここから、しからば何が求められるべき幸福であるかを考察することと、〈道理と神の意志を世に行なわしめる〉ことを第一のこととして論じることの間には、なお大きなギャップがあるのである。我々はここではこの後者に該当する、先ず自らの予め有している欲望を先立ててこれを実現させようとするのではなく、真に求むべきものを第一に立て、それへと自らを従わしめること、という一つの形式について、その重要性をテキストの明証によって明らかにしたいのである。

教養の〈形〉

ところで、アーノルドの〈教養〉概念をこのように形式化することに対しては強い反論が予想される。〈優美と英知 sweetness and light〉という〈精神と品性の養成 formation of the spirit and character〉⁽¹⁹⁾が本当の関心事である教養は、もっとひろやかなもの、のびやかなものであるはずだ、と⁽²⁰⁾。

しかし、それにもかかわらず、アーノルドの主張も、上来述べ来た形式を外れぬことが、次のことから明らかである。アーノルドは、B・フランクリンの影響下にあったことがある。〈最大の恩義を感じている精神、健全と透徹した常識との権化そのものであった人〉フランクリンの冷静な常識の支配を彼はその後長い間脱することができなかった⁽²¹⁾、と言う。ところが『教養と無秩序』を著した当時、フランクリンを彼が高く評価するのは、フランクリンが「サタン、エホバにんて言ひけるは、ヨブ豈求むることなくして神を畏れんや」という「ヨブ記」の一節を訳し変えて「あなたはヨブの善行がただ個人的愛着と愛情の結果と思われませんか」とやったことにある、と彼は言う⁽²²⁾。それはつまり、フランクリン自身が、最も大切なものを先ず第一にし、この生命に生きるということを知っていたがゆえに、かく訳し得たのであるし、かかるところに一なる形式をアーノルド自身見て取ったのである。注目すべきはその次に来る言葉である。「結局自分は、フランクリンの勝ち誇った良識の及ばぬところに、人間性の広々とした領域がある、と独語したことを憶えている」⁽²³⁾。つまり、我々が、野原の牛や羊の群れを柵に追い込むように、人々を追い込もうとしているこの〈形式〉は、一つの特定の形式であることから、或る人々には偏狭さや独善性といった感を与えるかもしれないが、しかし実のところ、この形式によって実現されることがら、形式が向かうところの何であるかによって——ここでは最も広い世界が拓かれるのだ——常識、良識のはるかに及ばぬ広い世界に人を導くことになるのである。

また、教養には様々な行動形態が求められるかのようなものであるが、そういうものも、アーノルドによっては、或る箇所では明確に否定し去られる。「私の語った教養は、読書と観察と思索とによって、道理と神の意志とに到達する努力であった。それ以外のものを教養と呼ぶ者は誰でも、そう呼びたければ実際そう呼んでいいのであるが、しかし、それでは私の語ったのとは全く違ふものごとを語っているのである」⁽²⁴⁾。いや、ここに言う〈読書〉すら、必要ではない。「もし蔵書もなく読書もしない人が、あるいは手紙と新聞だけしか読まない人が、最善の思想を自分のお定まりの思想と習慣の上に生き生きと自由に働かせるなら、彼は教養を得ている。我々が、そのために教養を尊び推奨しているものを得ているのである」⁽²⁵⁾。

こうして、目的の吟味こそ、大学教育においてなされねばならぬ第一の事柄であるにもかかわらず、これを放ち忘れ、様々の気晴らし事に無用の価値付与をなして、これを教養の無条件的前提であるかのように論じる——価値の多様化の是認——、これが〈現代の教養主義 (=無教養主義)〉の本質であることが、明らかになって来たのではないであろうか。

しかし、なおも、筆者の引き合いに出したのはM・アーノルド一例であり、特異な教養論であるとして、これを無視しようという向きも多いことと思われる。そこで、さらに時代を下つての教養論、時代を遡つての西洋の教養論、最後に日本の教養論を覗いてみることにしよう。

Ⅳ、ホワイトヘッドにおける「教養」

アルフレッド・ノース・ホワイトヘッドは数学、物理学の領域においても歴史に残る業績をあげた人であり、哲学の領域でも、また神学者たちの研究領域にも多大な影響を与えた人である。そのホワイトヘッドが、「教育の目的」と題された講演において、次のように述べている。「教養 culture とは、思考力の活動であり、また美と人道的感情に対する感受性なのです。ばらばらの知識は教養とは何の関係もありません」⁽²⁶⁾。

知識が思考力によって活性化されねばならぬように、様々の観念も思考力によって使用されなければならない。したがって、ホワイトヘッドは、教育上の基本原則として、「多くのことを教えすぎるな」と「教えるべきことを徹底的に教えよ」という二つをあげる⁽²⁷⁾。だが、この文脈は読者に正しく理解されているであろうか。多くを教え過ぎない、というのは、多くを徹底的に教えることは不可能であるからであるが、徹底的に教えるというのは、全ての知識および観念をある特定の仕方を使用することを教えることなのである。果たしてひとはこのような特定の使用をホワイトヘッドから学んでいるかどうか。彼は言う。「ここでわたしたちの銘記すべきことは、実用化されないような諸観念は、はっきり言って有害だということです。私が〈ある観念を使う〉という言葉で意味しているのは、〈その観念を生命の流れに関連させる〉ということです」⁽²⁸⁾。

ここに、〈観念を生命の流れに関連させる〉というのが、実にアーノルドのいう〈神の意志を世に行なわしめる〉ことに他ならない、と私は考える。

「その生命の流れとは、感官による知覚、感情、希望、欲求とある思想を他の思想に適合させる精神的諸活動から成り立っているのですが、この流れが私たちの人生を形成しているわけです」⁽²⁹⁾。この〈生命の流れ〉とは、言い換えれば〈神の創造的エネルギーの流れ〉とでも呼ぶべきものであって、このエネルギーが我々の「感官による知覚、感情、希望、欲求とある思想を他の思想に適合させる」のだが、「他の思想」とは他ならぬこのエネルギーの流れとして現実化している神の意志であり、このエネルギーが、かくして「我々の人生を形成している」と言われるのである。

ここにまた、アーノルドと同じく一つの形式が問題にされている。「最後に、あらゆる精神的諸資質のなかでも最も素朴な要件であるものを育てねばなりません。私の意味しているのは、よい様式へのセンスなのです」⁽³⁰⁾。この様式とは、いいかえれば、世に最も重大なものを重大なものとして活躍せしめること、という様式であって、このような様式へのセンスを育てることが教育の最大の課題なのである。様式は、一旦は芸術的な様式、文学の様式、科学の、論理の、また実際の処理の⁽³¹⁾、——と、多くのものが挙げられるが、最後にはそれは神的エネルギーを迎える「意志の形象化であり力の抑制である」⁽³²⁾とされ、さらに「ですが、究極的には望まれた目的を達成する意志の力こそが、根底的なものです。第一義的なことは、そこへと到達することです。あなた好みの様式について気遣うことなく、あなたの問題を解決し、人間に対する神の示し給う道を正しいものとし、あなたの活動領域をしっかりと処理して下さい」⁽³³⁾と述べられている。

こうして、初めには教育とは教養と専門知識を兼備する人を育てることである、と彼は言うのだが、しかし専門知識は、教養からの出発に必要な仕事の舞台を与えてくれる限りで意味あるものとして取り扱われているにすぎず、結局、「教育の本質とは宗教的なものだということ

です」⁽³⁴⁾として、この講演は閉じられているのである。

V、〈古典における教養〉

上にアーノルドおよびホワイトヘッドの教養・教育概念として語ってきたひとつの型、つまり、「創造的な生命に自らを一体化させる」といった型は、実のところこれは古典古代・中世を一貫するものであるといっても過言ではないであろう。ソクラテス、プラトンを源流として、アウグスティヌス、トマスと辿ってさらにルネサンスに流れこむ哲学、これを人は宗教であると言うかもしれないが、それならば「宗教」をも含めて、古代、中世の人々の中心課題はすべてこの型の展開であったとすることができるであろう。二、三手短な例をあげてみよう。

(ソクラテス)

プラトンの『ソクラテスの弁明』では「人間を人間として教育する」ことを仔馬や仔牛の教育と区別して、そういうことは自分にはできない、とソクラテスに言わせている(19e～)。それは結局、彼が人間にとって最大のことがら、善美のことがら、を〈知らないことを知っている〉(いわゆる無知の知)ことによるのである(20d～)。ところでこの〈善美のことがら〉は全ての人がそれをめざしながら、ただ大概の人はそれを勝手に解釈して、それを手に入れたと思いい込んで安心したり、手に入れようとあくせくしている。しかし、そういうものである限り、それは人間の究極の抛り所であり、そういうものをこそ我々は神と呼ぶであろう。ソクラテスは〈たましいの気遣い〉を語りながら(30b)魂をよきものとするために、まずもって向かうべき神のことを最も大事なことがらとしたのであった。——「自分が憎まれているということは分かっていたし、それが苦にもなり心配にもなったのですが、しかしそれでも、やはり神のことがらはいちばん大切にしなければならないと思われたのです。」(21e)

(セネカ)

セネカはさらに図式化しやすい。『幸福論』における幸福な生とは、自然(あるいは神)に従う、という仕方を実現するものであるが、自然(natura)とは nascor(生む)の未来分詞形、つまり〈生みゆくところのもの〉である。すなわち、〈自然に従う〉というのは、いわば神的、創造的エネルギー本体の活動に個々の意志を参与せしめることであり、このような〈形〉の成立するところに〈幸福な生=善き生〉があるというのである⁽³⁵⁾。

(アウグスティヌス 354-430)

『真の宗教について』一つをとっても、ここに引用すべき言葉で満ち溢れている。彼にとっては〈真の宗教〉とはまた〈哲学〉のことなのだが(I,7,12)、〈宗教〉とは religioつまり re-ligareつまり〈再び結びつけること〉である。それはいうまでもなく、それによって生が真に成立するところの神に再度結合することにほかならない⁽³⁶⁾。このことは、『真の宗教について』の冒頭に、次のように記されている。「およそ善にして幸福な生に至る全ての道は、真の宗教(vera religio)において確立されているのであって、その真の宗教とは〈それによって唯一の神が礼拝され、またそれによって全世界が創始され、完成され、維持される場所のあらゆる存在の根源が、もっとも清浄な宗教的敬虔をもって認識される場所のもの〉である」⁽³⁷⁾

ここには二つのことが最重要要素として指摘されている。(真の)神を礼拝すること(Deum colere)および、神を認識すること(Deum cognoscere)である。そして、この二つは別々のことではなく、神を認識することが同時に神を礼拝することであるという仕方の神への対応でな

なければならない⁽³⁸⁾。いま本稿に関わりのある限りでいえば、この Deum colereこそが、人間の健全にされた (salus) 状態、つまり幸福な生の形なのである。

この Deum colere という形式は、中世のテキストには無数に現われるものである。ということは、ここから必然的に推定されることは、culture の語源が、ラテン語では一般的に漠然とした cultura ではなく、したがってしばしば耳にするような、「〈教養・文化〉とは語源的に〈耕すこと〉からきているので、心を耕すことだ、さまざまな感受性を育てることだ」、などというものではなく、初めから〈神を対象にした cultura〉すなわち〈神を崇敬せんとするところのもの〉という、〈形〉を持ったものであったことである⁽³⁹⁾。

その他アウグスティヌスのテキストをあげると、『告白』X巻「おのがすべてを捨ててあなたによりすぎるとき、何のかなしみも苦しみもなくなることでしょう。そのとき、私の生はまったくあなたにみたされ、真に生ける者となることでしょう」(28,39)。また、同じくXI巻29、39「いくつかの方向への分散状態が私の生命なのです。それは、——(中略)——古い日々のうちに分散されていた自分が一つに集められ、一なる方に従うためです。」という仕方で、人間の生の形式が語られているのである。そして、このような一なる生を導きだすことこそ、自分の力で行なわれようと他の力によるのであろうと、われわれがここで〈教育〉と呼んでいるものであった。

(トマス・アクイナス 1225-1274)

トマスにおいても、cultura の用法としては耕作以外のものは見られない⁽⁴⁰⁾。cultus において、崇敬、礼拝という意味がみられ、それは colere Deum という仕方で〈形〉を持って使われるのである。

たとえば次のように言われる。「神の崇敬 (cultus Dei) には内的および外的の二通りがある。——(中略)——外的崇敬は内的崇敬へと秩序づけられている。しかるに内的崇敬は、靈魂が知性と情意を通じて神に結び付けられることに存する」⁽⁴¹⁾あるいは、「内的崇敬の状態というのは、第三には、先に述べた二つのものが共に現在のものとして所有され、何ものも不在なるものとして信仰の対象となることはなく、また将来のこととして希望の対象となることもないような状態であり、これが幸福な者の状態である」⁽⁴²⁾。神を崇敬すること(いいかえれば、これまで述べてきた教養)は、神との結びつきに存し、その最もすぐれた状態が幸福であるというのである。

トマスにおいて、至高善としての神にいかにか我々が結びついているか、また結びつくべきであるかを知りたくば、たとえば先にも引用した『神学大全』II-I、Q.1-Q.5などを見るとよいであろう。目次をながめるだけでも、

「目的のために行為することは人間の働きであるか？」

「人間の何であるかは目的によって決まるか？」

「人間の生には究極目的というものがあるか？」

「人間は全てのことがらを究極目的に秩序づけるか？」

といった本稿のテーマに深い関わりのうかがえる言葉がならんでいる。

(道元、親鸞の主要テーマ)

ちなみに、わが国の古典においてはどうかであろうか。親鸞が、〈自然法爾〉と言い、自力作善の計らいを捨てて、弥陀の本願のもよおしに乗ることをもって、法然上人の浄土の教えであり、そのみ自分が自分に残された道であるとしたことは、自己形成、人間の生の形を論じている

本稿の主題とまったき合致を見せる。同様のことは、自力作善の宗教と誤り評される禅宗の道元にもあてはまる。否、道元の文章は、上に引いたアウグスティヌスと殆ど間違われかねない類似を見せるのである。

「仏道をならふといふは自己をならふなり。自己をならふといふは自己をわするなり。自己をわするるといふは万法に証せらるるなり。万法に証せらるるといふは自己の身心および他己の身心をして脱落せしむるなり。」⁽⁴³⁾。また、

「ただわが身をも心をもはなちわすれて、仏のいへになげいれて、仏のかたよりおこなはれて、これにしたがひもてゆくとき、ちからをいれず、こころをもつひやさずして、生死をはなれ、仏となる。」⁽⁴⁴⁾

VI、〈日本型教養の問題〉

西欧においてもまた古い日本においても、かくのごとくであった。

それにも拘らず、わが国においては、教養という語および教養部とか教養学科といった語にこのような古典的な教養のもつニュアンスがほとんど感じられない。これはいったいどういう訳であろうか。周知のように、わが国では近年、大学の教養部の多くが解体されたり改組されたり、教養科目が必修科目から外れるという現象が見られる。教養はいわば〈落ち目の教養〉であると言えそうである。

さらに、わが短期大学の場合、大学名を英語表記する場合、Oita Prefectural College of Art and Culture とされるが、名が体を表すならば、この短大は〈落ち目の短大〉であることになろうか。こういうふうを考えてゆくにも、この問題は一考に値しよう。

この問題について考えるとき、教育社会学的なアプローチとして、筒井清忠氏の『日本型「教養」の運命』が参考になる⁽⁴⁵⁾。この書物自体は、じつに論旨不明確で、読むに苦勞をするが（この書物の陣立てが最も明確に打ち出されているのが、本論ではなく第一章の註(2)においてであるのが面白い。）、ともかく、日本型の教養論の運命を（著者の主張の成否は別にして）論じている。筆者にとって論旨不明確であるのは、本来の〈教養〉概念に関する理解が筆者と異なるところに、多分に起因していると思われる。

筒井氏は、上の註(2)で明らかに唐木順三氏への批判と見られる仕方で、次のように論じる。唐木は、日本の近代化を〈型〉の喪失の過程と定義づけている。すなわち明治の文人は儒教・武士道的な〈修養〉という〈型〉を持っていたが、大正教養派は型を持たず、〈あれもこれも〉の態度をとり、すべてのもののエピゴーネンにすぎず、創造性を持ち得なかった、と。ここには、明治修養主義から大正教養主義へという類型的な変動図式が考えられているが、この図式は、ある種の説得性は持つが、修養という語の実際の用法、広まった時期をミクロに検討すると、方向付けを誤っているのが分かる（pp.36-37）。

そして本論で、順に次のように論じてゆく。

(1) 修養は、唐木の説では明治文人の儒教的・武士道的なものと重なっているかのようだが、〈修養主義〉の萌芽は二宮尊徳や石田梅岩に見られ（p.41）また〈修養主義〉の成立は、〈修養〉観念が新しいものとして登場し、受容され始めた時期（明治30～40年代）であり、成功青年、墮落青年、煩悶青年という三つのタイプの生き方を踏まえて、清沢満之らの修養運動

が展開されている(pp.5-14)。——すなわち筒井氏の批判は、先ず、修養は必ずしも武士道に同じではなく、むしろ、別類型、つまり修養主義は人格主義である(p.18)、というところにある。

(2)〈教養主義〉の成立に修養主義が多く影響しているならば、〈教養主義〉を以て〈形なし〉〈エピソード〉〈創造力欠如〉呼ばわりは出来なくなるが、まさにその通りであること(pp.19-24)。a、教養主義の成立過程に、旧制高校のエリートたちに人格の修養を説く新渡戸稲造の影響が大であった(pp.19-24)。b、〈教養主義者〉魚住、阿部、和辻らは西田天香ら修養運動の人から大きな影響を受けた(pp.24-28)。c、新渡戸に教養主義と修養主義が同居していた(pp.31-32)。

(3)新渡戸は、将来いわゆる思想家は修身と養神を分解するであろうことを予測していた。ここから新しい教養主義(和辻ら)がエリート文化として自立してゆく(pp.32-35)。

かくして、著者はまず、〈文化の享受を通しての人格の完成〉といった教養観念は大正時代に旧制高校に学んだエリートのものである、というのだが(そして、この観念が今日わが国の教養観念として通用していることになるのだが)、これに対比される「修養」は、エリート文化の対極にあると考えられる大衆文化の中核にあった、とされ(p.3)ながら、結論的にはこの両者の結節点にあった新渡戸稲造を介して、〈「日本では、エリート文化の中核となる教養主義と大衆文化の中核となる修養主義とが、明治後期に「修養主義」として同時に同一物として成立したのである」〉(pp.32-33)とされ、また〈「文化の享受による人格の完成」という「教養」の理念は「修養」の観念の一ケースであった」〉(p.85)とされているのである。

いま、本稿の主題に直接関わらぬところは別にして⁽⁴⁶⁾、我々の見るところでは、筒井氏が「修養主義」の旗頭とする人々と「教養主義」の旗頭とする人々の見解には、単に後者が前者の一ケースであるとか、「修養の観念の中に教養の理念が包摂されていた」(P.85)などとは言って済まされない重大な相違が存しているのである。それが、唐木氏の問題にした〈型〉の有無の問題である。すなわち、筒井氏が〈修養主義者〉として挙げている人々にも、明確な〈型〉が認められ、〈教養主義者〉と区別されるのである。

(〈修養主義者〉の見解)

なお、以下は筒井氏が挙げた文章を再録するのであることを、念のため付記しておく。則天去私を説くに至った漱石をはじめ、内村鑑三、新渡戸稲造、ケーベル、西田幾多郎などもっと適当な例はいくらでもあるであろう。

- 1)、清沢満之：「修養の方法如何。曰く、須く自己を省察すべし。自己を省察して、天道を知見すべし。天道を知見せば、自己に在るものに不足を感ずることなかるべし」(p.8)
- 2)、西田天香：「彼が園の人に説いた心構えは〈どうしたら自分が都合よくなるか〉と思うてでなくて、〈どういう風にして自分を捨てるのか〉ということ、修養しに来るつもりであってほしい、ということであった」(p.9)
- 3)、蓮沼門三：「——蓮沼は、明治三九年山室軍兵や松村介石の影響下、神道・キリスト教・仏教を融合した修養団を設立した」(p.10)

これらいづれも、天道というか仏性というか何というかの違いはあるが、〈自己の力、はからいを越えた或る大なるものを認め、その力へと自らを捨てる〉といった根本構造を持った考え方、生き方をする点に特徴を見ることが出来るであろう(同一の構造が、これまでに挙げた

人々に見られたことは、諄くはなるが指摘して置かねばなるまい)。

(〈教養主義者〉の見解)

著者が、「〈教養〉という言葉と理念を〈修養〉の中から自立させて最初に使った人」と言う(p.89)和辻哲郎が書いたところの、これまた著者に「これ以前に現われた日本語の文章で、これだけはっきりとわかりやすく〈教養〉の意義について述べた文章はないように思われる」(p.90)と評されている文章は次のようである。

「私は誤解をふせぐために繰り返して言います。この〈教養〉とはさまざまな精神的の芽を培養することです。ただ学問の意味ではありません。いかに多く知識を取り入れても、それが心の問題とぴったり合っているのではなくては、自己を培うことにはなりません。私は血肉に食い入る体験をさしているのです。これはやがて人格の教養になります。そうして、その人が〈真にあるはずの所へ〉その人を連れて行きます」(『和辻哲郎全集』第17巻133ページ)

「さまざまな精神的の芽を培養することが教養」であるとすれば、たしかにもはや我々の精神的エネルギーを一なる方向に向けるというようなことは問題ではなくなっている。一なる神を崇敬するということ、それへと自己を放下すること(という仕方で自己の生を形成するということ)ではなくなっている。唐木が指摘するように、ここに型が存しないことになるのである。

ついでながら、筒井氏は、意図してかどうか、旧制高校エリート集団の〈教養主義の人々〉のなかに名をあげていないのであるが、矢内原忠雄、藤井武、三谷隆正といった人々もいたことはわすれてはなるまい。こういう人々は、明らかにディレクター和辻哲郎に組する人ではなく、ひとつの型を持った教養の人であったとすることが出来る。ちなみに、三谷の『幸福論』のキーワードの一つは「棄私」である。さらにまた、ヒルティをわが国に紹介したのはケーベルであった⁽⁴⁷⁾が、ドイツ語のテキストとして使用したのは、ケーベルの弟子であり、三谷を最愛の弟子とした岩元禎であった⁽⁴⁸⁾。

以上のように、私は筒井氏の立論に反して、唐木順三氏の「型の有無を中心に据えた〈教養論〉」の図式の方が、より正確なものであったことを論証し得ると思う。ただ断るまでもなく、これはあくまで筒井氏の立論につきあつての議論であり、教養論のもっと適切な切り口が別にあるはずだと私は考えている。

さて、問題はもうひとつ残っている。現代の教養観念の由来、その責任について、である。右の和辻やその他阿部次郎などの教養論の由来は、筒井によれば一は新渡戸、一はケーベル、漱石の周辺に集った人々として始まっている、という。しかし、新渡戸にせよ、ケーベルにせよ、まして漱石が、和辻のというような詰まりのない散漫教養概念を抱いていた、などとは決して結論づけ得ないのであって、ここはやはり「これ以前に現われた日本語の文章で、これだけはっきりと」詰まらない教養概念を表明した和辻哲郎氏に、第一の責任を問わざるを得ないであろう。

この和辻の学問の本質については、この国でもころある人によって、つとに正確な評価がなされており、また筆者も十年以前よりその欠陥を指摘してきたものである⁽⁴⁹⁾。

Ⅶ、〈おわりに〉

さて、唐木氏が「教養」と括弧付きで記しているように⁽⁵⁰⁾、右の和辻哲郎氏らの教養概念は、大正6、7年からこの書物の刊行された昭和24年に至るまでの日本人の解した教養概念である。ほんらい「教養」を意味あるものとして論じるには、それは修養とも文化とも訳される culture, Bildung のことがらでなければならない。ところが、筒井氏にもう少し付き合おうとすると、氏は我々の提示する本来的な教養概念にはまるで触れることなく、現代の教養を、①専門に対する基礎としての教養、②幅広い知識としての教養、③文化の習得による人格の完成という意味での教養に分ち (pp.173-175.いうまでもなく③にあげられているのは、和辻流の雑博な知識レベルの話である。)、大学教育にさらに無用な攪乱を企てている。大学の講義におけるマンガの活用 (p.180) などといった提言である。だが、こういう話には我々はもはやしらふでは付き合いきれない。

以下、我々はむしろヒルティに返って、この教養の問題をもう少し見通して置くことにしたい。上に触れたように、少なくとも「大正教養主義」の時代には高等学校の生徒らに広く読まれており、この時代までは彼の教養論が通用していたことが見られるのであるが、その彼の教養論にもいくつかの制約が見いだされるであろうからである。

ヒルティは、冒頭に紹介した二つの問題現象から、次のような方向に論を展開する。

「以上のことからして、およそ教養がためになり望ましいもの (Wohltätiges und Wünschenswertes) でなければならないならば、それは知識、つまり専門的学識より以上のもの、あるいはそれとはまたおのずから別個のものと、どうしても解釈せざるを得なくなる。すなわち一般的教養の最大の成果は、各人の人格を健全にかつ力強く形成させて、豊かにして全き精神的に満ち足りた人間生活を送らせることでなくてはならない」⁽⁵¹⁾。人格の力強い形成 (kräftige Ausgestaltung der Persönlichkeit) ということが、教養から生ずる第一のものとして語られている。人柄の形成とは、徳の形成であり、そこに結実するのが人間の幸福⁽⁵²⁾ である。ヒルティの言っているのは、幸福という我々の最大の関心事は、——権力を手中にすることに依らず——専門知識にもよらず、まさに教養の成果なのだ、ということである。学(術)知は、ひとが幸福の手だてと思っているものを実現させるためには有益であるが、幸福そのものの何であるかを明らかにするためには何の役にも立たず、また幸福を実現するものではさらにはないことは、すでにソクラテスの昔から明らかとなっている⁽⁵³⁾。それでは、幸福を実現するものは何か？ヒルティはそれが教養であるというのである。それでは、教養とは端的に何であるのか？ヒルティは、まずは語源どおりに解釈して、「教養 (Bildung) とは、形のない生のままの状態を、それが可能なかぎり最上のものへ発展した状態、あるいは少なくともそれに向かって妨げなく成長しつつある状態、に仕上げることをいうのである」とするが、これはなお、上にすでに押さえた〈人柄の形成〉の領域のことであると言えよう。さてしかし、彼はこの人柄の形成について、それに必要な三つの要素を掲げる。

- 1)、生来の感性と生来の利己主義とを、より高い関心によって克服すること⁽⁵⁴⁾
- 2)、肉体と精神の諸能力の健全な均斉のとれた発達 (Ausbildung)⁽⁵⁵⁾
- 3)、正しい哲学的・宗教的人生観⁽⁵⁶⁾

である。

1)、の自然的な感性と自然的な利己主義を克服するというのは、我々が上に〈自らを捨てる〉といった表現をしてきたものにあたるかのようにも思われるが、どうであろうか。ヒルティの自然的感性と利己心が、そういうものであれば、順序は逆になるが、自己を捨てることにより大いなるものを受け入れる空間を自らに作り出すことが可能になり、3)に言う正しい宗教観が正しい神観であれば、これと相俟ってアウグスティヌスやアーノルドの〈形〉を共有することになるであろう（もっとも、ある意味ではヒルティは既に共有しているのである）。しかしながら、ヒルティの説明するところでは、利己心は精神性の統御の下にない感性のレベルにあるもの⁽⁵⁷⁾であるかぎり、精神自体が自らを捨てる（計らいを捨てる）といったところにはない、と言わざるをえないであろう⁽⁵⁸⁾。

そして、このことは他の二つの要素の内容と緊密な関わりを持っている。すなわち、教養の第二の要素として彼があげている、精神と肉体の健全な養成というのは（しばしば彼の常識的な態度として評価されているところであるが）常識的に過ぎて、精神に仕えるべき肉体に対する過重な思いやりによって、宗教性を深め損なっているのである。たとえば仕事。人間の仕事（行為）というものは、すぐれて何処で語られるかということ、その意味がどこにあるかという点で、したがって、神的なものにどれだけ与っているかという点で、語られるので、かつては、あった。アリストテレスにおいて肉体性のきわめて低い〈観照〉が、すぐれて実践的であるとされるように、である。してみれば、仕事というのは、身体性の問題ではないことになる。しかし、ヒルティにおいては、両者の均斉の問題にされる。アリストテレス的な観照、あるいは精神に集中する哲学や宗教は、「いささか病的な行きすぎた傾向 etwas krankhafte und übertriebene Richtung」⁽⁵⁹⁾とされるのである。

ところで、それならば人間における最大のことがらは身体と精神の均斉のとれた養成によって果たされるかということ、ここに超感性的な世界の存在が語られる場が保たれる。

「しかしながら、上に挙げた理想主義的傾向や真の知識や肉体の元気など、いくら揃っていても、もしそれが超感覚的世界の存在の確信に基づかないのなら、それだけではまだ、真の教養をうる助けとはならない。というのは、超感覚的世界から出てくる諸力の助けをかりなければ、真の教養を身につけることは出来ないからだ。」⁽⁶⁰⁾

神的エネルギーが働いたとしても、そのエネルギーを妨げず、世に普かしめる方向に共働するという——神を主題とする——課題は、課題として自覚されず、ヒルティ自身の思い為す完成が、主題であり続けるのである。その傍証ともなるであろうが、ヒルティにおいては、少なくとも教養論においては、神を認識するとか、神の声をいかに聞くかという問題は、全く論じられない⁽⁶¹⁾。要するにヒルティでは、心身の調和ある在り方が可能になるのは何らかの神的存在の存在することを信じ、それを試すことによって、先に挙げた利己心が減少してくるからである、と言うばかりである⁽⁶²⁾。そこには「完全な自己放棄 (vollkommene Selbstäußerung)」という言葉も見られはするが、しかし、それは利己心の克服の次元の話にとどまるように思われる。彼においては、罪人が信じることによって義とされるとか、神に依り頼むことが知識の原理、といったことは、理解され得なかったのではないだろうか。

そして、この最後にふれた問題、信仰と知識や正義が一致する世界というのは、もう一度、たとえばアウグスティヌスに返って論じ直すのが、私には必要であると思われる。だが、それはもはや別の課題としなければならない。

ヒルティは、教養ある者のしるしとして、多くのことを語っている。そこには傾聴すべきことが沢山あるであろうが、肝心なのは何が教養の中心にあるか、という問題である。本稿の取り扱いは、ヒルティに過重な要求をし過ぎたかもしれない。上に述べた筒井氏をはじめとする今日一般の教養概念からすれば、ヒルティの教養概念は一服の清涼剤であることは、是非付記しておかねばならない。

〈資料①〉

研修旅行実施計画についての提案

I. 仕掛けとしての教育

0. 現代は多様化の時代と言われている。

0-1 そうでなくても、青春時代は又、その個人において様々な可能性を有ち、その可能性に向かって探求し、模索して行く時期であると言っている。

0-2 それぞれはそのことを意識しているか、意識していないかはともかく、その内に無限の可能性を秘めていることだけは確かであろう。

1-0 われわれ教育に携わるものは、そうした若者たちの意識的な要求に対してはもちろんのこと、潜在している要求に対しても、いち早くそれを洞察し、それに対して的確に答えて、その可能性を汲み上げ、伸ばして行かねばならぬだろう。

1-1 言い換えれば、われわれは、彼ら若者にたいして、様々な刺激を与え、彼らの応戦に期待して、挑戦して行かねばならないと思う。そこにこそ、真の出会い（遭遇）が形成されるはずなのだ。人生にとっての青春とはまた、出会いの季節でもあるはずなのだ。

2-0 だとすれば、われわれは何に対して挑戦して行くのであるか。言ってみれば、彼らの日常性、常識性、固定観念等等から、彼らを解き放ち、絶えず新鮮な状況を体験させて行くことなのではないか。彼らの目から「うろこ」をおとしてやる必要があると言い換えてもいい。物事に対する新鮮な驚きにこそ、真の発見、創造の喜びの土台があるのである。

2-1 そのことはまた、いやがる馬に無理やり水を飲ますことを意味しはしない。彼ら若者の自発性にまつということは、しかしただ彼らを放任し、自由にまかせるということではない。水の周辺にまで、連れて行くことがわれわれの課題なのだ。それを、どう受け止めるか、そこからどのように応戦して行くのか、どのように自己の可能性を追求して行くのか、それこそ、彼らの自由であり個性であり、彼らの自発性なのだ。だが、少なくとも、われわれは、水の周辺にまでは連れて行くという仕掛けだけは、施さねばならぬだろう。

II. 仕掛けの一つとしての研修旅行計画

0. われわれが、現在実施している教育は、以上のような視点に立ったものであると言っているのではあるまいか。事実、それは多様な内容を有ち、多様な形式の中で行なわれているはずである。

0-1 しかも、単に授業のみならず、更にはクラブ活動、あるいは同好会、研究会といった形でも、彼らの可能性に向かって挑戦しているはずである。

1-0 研修旅行もまたそうした仕掛けの一環として捉えるべきなのではないか。

1-1 更に言えば、研修旅行はまた、頭だけの世界ではなく、身体ごとの体験として、日常性から彼らを解き放ち、新たな世界に遭遇させることでもあり、そうした体験がまた逆に、普段日常性の中の自己を見つめ直させることにもなるはずである。言い換えれば、多様な思考、多角的な視点を身体ごとに捉えさせる機会ともなるはずなのだ。

III. 具体的仕掛け

0. 上記のような考え方から、かつて行なって来た方式ではなく、多様な仕掛けとメニューに基づいた研修旅行計画が考えられるのではないか。

教 養 の 〈形〉

- 1-0 合宿方式によるオリエンテーションの実施。1年生を対象として、全員参加（学生・教員）
- 2-0 2年生対象の幾つかのテーマに基づく研修旅行（出来るだけ全員が参加できるような）。例えば、現在計画されているやに聞く、①マカオ・香港研修旅行。②歌舞伎鑑賞を含めた関西旅行など、年間4本くらい。
- 2-1 海外2、国内2くらいが適当ではないか。
- 3-0 将来の提携校づくりを目指したホームステイ。
- 4-0 他に、各卒研ゼミによる旅行が計画されてもいい。それは、各担当者の任意な裁量による。

[註]

- 1、Carl Hilty *GLÜCK II*, Huber und Co. Frauenfeld 1955, p.129, 岩波文庫『幸福論』第二部、草間他訳 p.150. 以下二つの数字は、この二つの書物のページを表すものとする。
- 2、ibid. p.130, p.151,
- 3、ibid.
- 4、ibid. p.130, pp.151-152,
- 5、ゲーテの「努力するものは救われる」という句を引いての、何でもいいから一所懸命にやるのが貴いのだ、といった説も、同様である。どうして何でもいいから一所懸命にやればいいのだろうか。懸命に走りだす前に、ホンの少し考えてみるといい。自分には本来向かうべき目的があるとしたら、そちらに向かわない限り、懸命であればある程、「成果？」が上がれば上がる程、その本来の目的から遠ざかることになるのではないかと。そして、もしソナナ（本来向かうべき目的）、〈とるべき生き方〉といったものがないのだとしたら、努力せよ、懸命になれ、というすすめ自体がまるで意味をもたぬことになるであろう。
- 6、実際、この〈提案〉には〈教育論〉らしいものが付いているので、ここから論じるのが適切であろうと考え、筆者はある機会にその点を論じた。それは、下の第Ⅲ節〈教育の二義〉で論じたものと基本的に同一のものであるが、それに対して何と！「それはお前の勝手に作り上げた教育概念だ」とか「ソクラテスを現代に持ち出すなど時代遅れである」とか、「学科長の論とどこが違うのかサッパリ分からない」という声ばかりで、要するに筆者の論はまともに受け容れられるものではないのだそうである。筆者は、西洋的教養の初歩から論じ直したつもりなのだが、まるで受け入れられず、これでは日本の大学から〈教養部〉が姿を消すのも宜なるかな、との思いをした。後藤教授が本紀要に教養論を展開しても、筆者以外には顧みる者のほとんどないのも、なるほどどうなづかれる状況である。
しかし、筆者にはこの状況を放置し自らが流されていいとは思えない。大学の自殺行為だと考えるからである。そこで、以下に〈教養論〉を含めて、再度教育とは何であるのかを論じてみたいのである。ただし、その際、今度は順序を逆にして、そもそも哲学的教育論がどういう仕方で意味をもつのかを明らかにするために、ここに提示された資料を批判するという形で考察を始めるのが極めて有効な方法であると考えながらも、それは余りにも堪えられないことである。
- 7、Matthew Arnold *CULTURE AND ANARCHY* 以下ページは研究社英文叢書および岩波文庫、多田英次訳を示す。
- 8、P.75, P.95,
- 9、P.45, P.59,
- 10、これについては後藤一美教授が本紀要に続稿として掲載されるであろう「アーノルドの教養観」を参照されたい。
- 11、下に引用するホワイトヘッドは『教育の目的』という本で教育の基本原則を二つ、次のように述べている。「第一は、多くのことを教えすぎるな、であり、第二は、教えるべきことは徹底的に教えよ、である。」（松籟社刊、ホワイトヘッド著作集第九巻P.2）なお、これに関して、訳者森口兼二京大教授は「当たり前のことのようであって、この二つほど重要で困難なことはないのであるが、これに成功している教育者はきわめて少ない。知っていることは何でも教えて、物知り顔をしたのが凡俗教師のならわして

ある。自己満足の教師中心教育が、どれほど学生・生徒の貴重な時間と内発的好奇心と知識の活用を殺してしまっていることか——」とコメントしている（「ホワイトヘッド著作集月報第12号」）。

- 12、Cicero *DE RE PUBRICA* cap.24
- 13、Arnold *ibid.*, p.45, なお、ヒルティは、徳知に対する専門術知の関わるものを〈実科 Realsächern〉と呼んでいるが、こういうものこそが、人々の人格を健全に力強く発達させ、豊かで完き精神的に満ち足りた生をおくらせる古典的な教養を犠牲にしてのさばっているのだ、と註記している。Hilty, *ibid.*, pp.131-132, pp.152-153.
- 14、プラトン『ゴルギアス』451, a 以下など参照。
- 15、p.49, pp.64, 「ここに研修旅行はいやだ、個人の好みを尊重せよ、といった君のワガママが否定されている。君の引用するアーノルドすら否定しているではないか」と喜んではいけない。また「お前のように杓子定規に研修旅行を捉えるのではなく、柔軟性をもって考え、ものを多面的に見る機会を与えないといけないことが、ここから分かる」などと述べてはいけない。それというのも、ここでアーノルドが除去しようという〈危険〉は、彼の提示する究極の人間の生き方である一形式を拒む個人の恣意性であり、この形式を頑なに拒む柔軟性の欠如、存在の根底に届かないがためにももの総合的な把握をなしえない一面観なのであるから。
- 16、Arnold *ibid.*, p.50, p.65,
- 17、*ibid.*, p.52, p.68,
- 18、Thomas Aquinas *SUMMA THEOLOGIAE* I - II ae, Q. 1, a. 5,
- 19、Arnold *ibid.*, p.53, p.70,
- 20、アーノルドに審美的・文学的側面を見る、後藤氏のアーノルド教養論ではそうであろう。本学紀要3 3巻(1995)、「アーノルドの教養観(その1)」P.132) 参照。
- 21、Arnold *ibid.*, p.67, p.86,
- 22、*ibid.*,
- 23、*ibid.*, pp.67-68, p.86,
- 24、*ibid.*, p.89, p.113,
- 25、*ibid.*, p.7, p.12,
- 26、『ホワイトヘッド著作集』(松籟社) 第9巻 p. 1,
- 27、同右 p.2,
- 28、同右 p.4,
- 29、同右。
- 30、同右 p.18,
- 31、同右。
- 32、同右。
- 33、同右 pp.18-19, なお、この後に〈理解〉についての考察が必要であろう (cf. p.3-4)
- 34、同右 p. 22,
- 35、Seneca *MORAL ESSAYS* II (Loeb classical Library)。
idem est ergo beate vivere et secundum naturam (pp.116-118)
deo parere libertas est (p.140)
- 36、*RETRACTATIONES*, I , 13,9,
- 37、*DE VERA RELIGIONE* I , 1,
- 38、拙稿「アウグスティヌス『真の宗教』の序論的考察」(本学紀要第3 3巻(1995) 所収) 参照。
- 39、tu 幹の動名詞 *cultus* が崇敬・礼拝を意味するのに対して、*cultura* と未来分詞形をとることによって目的、決意性をもった「神を崇敬せんとすることろのこと」を意味するようになったのではないか。
ところで、こうして大学における教養のあり方を論じはじめて、ついに、教養とは神を崇敬することを本質とすることがらである、という一つの結論にいたった。ここでしかし、そうすると教養は何やら宗教のことがらであり、哲学のことがらであって、それ以外のものは(いわゆる教養・文化に関わる学

教 養 の 〈形〉

科すらも) 排除されることになるかのようである。しかし、そうすることはまた筆者の意図ではない。というのも、アウグスティヌスにしたがって考えても、およそまともな仕方で学問する者はやはり教養に関わっていることが明らかであるからである。

いま、学問的探求ということが行なわれているならば(あるいは、まともな仕方でなされているならば、あらゆる人間的な営みを取ってもそうであるが)、それは必ずや〈真理性〉を問われていると言えるものでなければならない。人がその都度の気分によって恣意的な結論を導きだして済ませ得るようなものであったり、様々な欲求を充足することをそのままに是認するといったものであってはならないのである。この〈真理性が問われている〉というのは、自らの学問等が夾雑物を含まない真なるものであることを求めているということ、であり、このようなものである限り、それは先ず真理への愛、もしくは崇敬に先行されているのである。こういうことを、古の人々は神への崇敬と呼んだのだ、と解し得る。

さらに別の面から見れば、我々がその都度創造の業の根源的出処に身を置いてそのような創造の業が最もよく働くようにするということは、出来合いの私念をしばらく脇に置いて、自らが求められているように働くことである。我々がこのような働き方をする場合、それは他ならぬ根源的エネルギーをうけ入れることを前提としているのである。

なお、本稿では教養の形を論じること、つまり教養において欠落させることの出来ないものを論じることが主眼となったため、M. アーノルドやホワイトヘッドに見られる神的創造のエネルギーの流れに意志を合致させることにより自らの生の形を形成する、といった論が我々の日常の営みにおいていかに展開されるべきかという問題は、別の機会にゆずらざるを得ない。この点に関して筆者には「哲学的な仕方で探究される特殊科学」について論ずるという宿題があるが、それについてはヨーゼフピーパー『余暇と祝祭』(講談社学術文庫) pp. 55-56を参照されたい。

40、Roy Deferrari *LEXICON OF ST. THOMAS AQUINAS* 1985,

41、*SUMMA THEOLOGIAE* I-II ae, Q.102, a.2,

42、*ibid.*, Q.103, a.3,

43、『正法眼蔵 現成公案』

44、『正法眼蔵 生死』

45、筒井清忠『日本型「教養」の運命』(岩波書店刊 1995)。以下本文の数字は本書のページを示す。

46、この書物の最大の問題点は、〈修養主義〉〈教養主義〉といったレッテル貼りをしながら、肝心のそれらの言葉が何を指しているのか不分明なところにある。唐木の場合には、括弧つきの「教養」は、教養一般ではなく〈大正6・7年から昭和24年までの日本人の解した〉特定の〈教養〉である、と明記している。対する筒井氏の場合、教養の定義はどこにもない。また、唐木は、上の意味で一定の傾向を持つものとして〈教養派〉を論じ修養の人との比較をしたのに対し、筒井氏は、ただ一定期間の一定人間関係の者を〈教養主義者〉とする(同書61ページ)。はなはだしきは、「夏目漱石とその門下生、ケーベル門下の哲学者(阿部次郎・和辻哲郎らは両者にまたがる)、西田幾多郎ら京都学派、白樺派の文学者、倉田百三、河合栄治郎らを教養主義者とここでは規定することにしたい」と言い、さらに〈阿部次郎ら教養主義者がこれらの作品を熱心に受容していたことから〉トルストイ、ドストエフスキー、アンドレ・ジイド等の作品を「準教養主義として取り扱いたい」と言うのである(61~62ページ)。私には、漱石、西田がいかなる理由によってそういう〈主義者〉なのであるか、まるで見当がつかないし、また、どうして〈つまみ食い主義者〉がつまみ食いをした花は、〈つまみ食い主義の花〉のレッテルを貼られねばならないのか、理解できないのである。いま一つ、この書物は「歴史社会学的考察」と付記されているが、文学者唐木順三が、インテリゲンチヤの歴史、政治・社会の動向への関わりに関心をもって考察をすすめているのに対して、その面の考察を完全に欠落させているのは、どういう訳であろうか。天眼鏡をもってようやく捜し出してみれば、それは単なる統計的処理(53、71ページ)であって、せつかくの〈事実に即してミクロに検討〉したつもりが、上滑りに過ぎてしまっていると評されざるを得ないであろう。

正確に言えば、唐木は『現代史への試み』で、或る型を持った思想について、型を失った思想と対比して筆を進めているのであって、それがたまたま「修養」と「教養」であったにすぎない。修養、教養

それ自体の定義などには何の関心も払っていないのである。彼はここで語る教養を特定の歴史的規定を担ったものとして論じているのであって、次のように言う。「教養」に何故括弧をつけたかといへば、ここで問題にするのが、大正六・七年から今日に至るまでの日本人の解した教養について語るものであって、教養一般とか、他の国の特定の時代の教養について語るのではないといふことからである」

(PP.136-137)。

型の問題は、唐木をして、型なし骨なしとの比較において、修養とプロレタリア文学とを同床において論ぜしめるのである。ここから一步を進めれば、本稿の主題である教養論、すなわち教養というものゝは元来神的な中心に向かって放下するという型において成立する、という論が成り立つのである。

47、白水社『ヒルティ著作集』第1巻291ページ。

48、三谷隆正『信仰の論理』（新教出版社刊）240ページ他。

49、和辻哲郎の著名な作品として挙げられる『風土』『古寺巡礼』では、彼はディレッタント的性格を遺憾なく発揮している。他方、彼の『倫理学』は、周知のように「人間の学としての倫理学」として規定しようとするのであるが、その「第一の意義は倫理を単に個人意識の問題とする近世の誤謬から脱却することである」とされる（『和辻哲郎全集』第10巻11ページ）。しかし、アリストテレス倫理学の〈型〉をカントに認めることが出来るならば、彼の倫理学の主題は多分にナンセンスなものになる、と私は考える。また、同じ『倫理学』の第2章で時間論を展開する。その主旨は、物理的時間論よりも、主観的・主体的時間論の方が至当であるとするにあるが、この和辻時間論自体は、彼の倫理学の主張である「人と人との間における倫理学」を補強するためのものであることは間違いないであろう。しかしながら、〈人間〉の成立を、人と人之間に見る、和辻独特のといえる倫理学と、この時間論は整合的に論じられているであろうか。筆者の見るところ、彼の時間論によっては決して「人間の学としての倫理学」は補強されない。そればかりか、ほんのわずかでもこの線の考察を踏み進めれば、この倫理学の主張を破壊してしまうものである。それというのも、時間論は和辻自身しばしばそう言う表現を用いるように「父母未生以前の本来の面目」の展開であるが、そうであるならば、「主体」なるものが語られるとしても、それはさしあたり「人間」を形成する主観・主体といったものではなくして、いわゆる「根源的主体」を指すのでなければならぬからである。人のありようを規定するのは、この〈主体の自己分節〉に如何に応答するか、の様式にある。人のおかれた居所とは、この正しく応ずべき〈もよおし〉の空間・磁場にほかならない。ここに人が形成され、人との間の交わりの正邪が語られるものとなるのである。これは、和辻の〈人は人之間ではじめて成立する〉という主張とまるで逆の主張である。

50、『現代史への試み』（筑摩書房1949）p.136,

51、Hilty *ibid.*, pp.131-132, pp.152-153,

52、ここで幸福と呼んでいるのは、アリストテレス以来、アウグスティヌス、トマスと伝えられた幸福概念においてであって、ヒルティの幸福観には依らない。『幸福論』第1部の「幸福」および第3部の「二つの幸福」という論文に見られるように、ヒルティは幸福の問題を幸福感の問題に引き降ろして論じるからである。

53、プラトン『ソクラテスの弁明』19e-20c

54、Hilty *ibid.*, p.133, p.154,

55、*ibid.*, p.135, p.157,

56、*ibid.*, p.137, p.158,

57、*ibid.*, p.133, p.154, 真の教養に必要なことの第二に、「生来の官能性と生来の利己主義とをより高い関心によって克服すること」をあげたが、ここでいう利己主義は真の利己主義、つまり自らを完きものにする心ではない。かかる真の利己心が働くところでは、根源的に自己ならざるものに自己を拓くということ、根源的なものに対して計らわないということ、根源的に動かされて動くということ、が生じるのである。

58、ルターに関して、宗教と道德の混同という指摘をする者があるが、ヒルティの場合には、信仰とぎりぎりのところで自らを建てる道德にはなお至っていないと言わざるを得ないのではないか。筆者のこれまでつきとめたところでは、真の宗教はまた真の道德でなければならぬのであった（前掲拙稿「アウ

教 養 の 〈形〉

- グステイヌス『真の宗教』の序論的考察」註(3)参照。
- 59、ibid., p.136, p.157,
- 60、ibid., 137, pp.158-159,
- 61、同じ『幸福論』第二部の「超越的希望」と題された論文には「神の声を聞くことができるであろう」という文章がある (p.210, p.240) が、いかなる意味で述べられているのかは、不明である。
- 62、ibid., P.139, Fu3note 2, p.161,