

一般教養？

—ドイツの試み*—

ヨーゼフ・フルンケース

中澤英雄 訳

「教育や学習のための多種多様な数々の施設や、そこに押しかける学生や教師の群を目にすると、人類にとっては見識や真理を得ることがまことに重要なのだ、と信じるかもしれない。ところがここでも見かけは人を欺くのである。教師が教えるのは金を稼ぐためであって、彼らが追求しているのは知恵ではなく、その見せかけと評判である。学生が学ぶのは知識や見識を獲得するためではなく、無駄話ができるようになるためであり、もったいぶってみせるためである。」——アルトゥール・ショーペンハウアー『余録と補遺』(1851年)

1. 「一般教養」の問題

ヨーロッパ、アメリカ、アジアの先進工業諸国では、すべての社会的努力の第一目標を技術的発展の中に求めることは、今日では人々のコンセンサスとなっている。科学的・技術的近代化の勝利の凱旋はとどまることを知らず、来るべき21世紀においても終了することがないことは、すでに確定的な事態に思える。自然科学や先端技術のプロジェクトが積極的に推進されるのに対して、人文科学は社会的な資格証明の危機に陥っている。その経済的有用性を問われて、特に人文科学は劣勢に追い込まれている。

* Josef FÜRNKÄS, Allgemeine Bildung? Ein deutscher Versuch. Versuch という語には「試み」と「試論 (=エッセイ)」という二重の意味がこめられている。この論文のタイトルは、一般教養をめぐる「ドイツの試み」と、それに関する「ドイツ人のエッセイ」というかけ言葉になっている。なお、「人文科学」と訳した語は、原文では Geisteswissenschaften である。ディルタイとの関連においてのみ「精神科学」という訳語を用いた。

費用がかさむ自然科学の基礎研究は、応用の見極めがつかなくとも、公的に資金提供を受けている一方、西ドイツでは人文科学に対しては、伝統的な学問の自律性と目的自由性をもはや認めようとはしない。教員の養成という名目は、需要がないと称して国家がもはや採用しようとしないので、人文科学の自己正当化の機能を失ってしまった。精神もまた大学においては、需要と供給という市場経済の原理になじまねばならない、というわけである。研究と教育の将来、ならびに自然、社会、人文科学の制度面での比重をめぐる科学政策的、教育政策的な対決の問題は、今日では西ドイツに限られたものではない。すべての先進工業諸国では、まさに大学教育制度が改革委員会の召集と改革提案の討議のきっかけを絶えず提供している。

残念ながら、ドイツの人文科学がこのような論議に対応する十分な準備ができてはいなかった、ということは否定し得ない。人文科学はその制度面での自律性を余りにも信頼していたし、主導権を余りにも政治家や行政官にゆだねてきた。そして何よりも、自分たちがまっとうな科学、つまり厳密で、経験的な学問ではなく、単に歴史的、文献学的、解釈学的、教育学的な問題を扱っているにすぎないのだ、という自己の専門に固有の欠陥に余りにも多くかかずらわってきた。いわゆる欠陥なるものを過剰な方法的論議で埋め合わせようなどとするかわりに、人文科学者は本来ならば、とっくに彼らの課題の固有の価値を攻勢的に説明できたはずである。彼らがまさに「一般教養」を担当していることが、厳密に測定しうる有用性という科学政策的押し付けから身を守ることだけに限られた単なる守勢的な正当化の戦略を禁ずるのである。自然科学と工学から社会・人文科学へと転用される有用性の判断基準は、インプットとアウトプットの測定可能な最適の比率というものを要求するが、このような立場で見た場合、人文科学は特に救いようもなく「時代遅れ」に思われるのである。専門家的知識と専門的能力が持つ細分化された方法の形式は、その形式の持つ経験的実証性、科学的遂行可能性、そして社会的有用性が、「遅れた」人文科学にも物差しとして当てがわれるのであるが、その技術的応用の勝利の凱旋にもかかわらず、それは世界の部分的な認識として、自分自身の在り方についてはもはやわからない部分知にすぎないのである。全体について少なく、そして不正確に知るよりも、少ないことについて多く、かつ正確に知

るほうが合理的なのだ、という科学主義的な観念は、危険を恐れる先入観と解釈することもできる。確実に知り得ることのみが知るに値することと見なされ、合理的な思考伝統にしたがって、誤謬が不倶戴天の敵であると宣言されるならば、ここでは誤謬に対する不安が誤謬それ自体ではないのか、と考えることが許されねばならない。

このような押し付け、外部からの規定、自己自身による規定において重要なのは、声高な論争的言明よりも、むしろ自然、社会、人文科学の間に暗黙のうちに承認されている境界設定、領域分割、課題配分である。まさに最新の自然科学的基礎研究は、諸科学の硬直した区分を今や流動化させつつある。それは、肉体—精神—存在としての人間と彼の環境世界もしくは共生世界の、自然なものと思われていた基盤を変化させることに着手することによって、前代未聞の問題を巻き起こしているのだが、その解明は伝統的には人文科学とその「一般教養」に期待されてきたのである。日本でのまだ短かな滞在のなかで私が見ることができる限りでは、改革のための提案がまさに——逆説的に思えるのは単に見かけの上でのことではない——道徳・倫理教育の強化、個性の格段の重視、「生涯教育」の命法の遵守などという観点を強調するとき、大学教育制度をめぐる当地における論議においては、このような考慮が一つの役割を演じているのである。

残念ながら、人文科学は目下のところ、上述のような新たな意味での「一般教養」という教育的使命を果たすことができる状態にはない。専門分化への強制と、実証的科学を手本として得られた、方法的に裏づけられた専門家的知識への要請は、人文科学においてもすでに何年も前から、細分化された個別的業績への退却をもたらしてきた。時折り実証科学クラブへの入会として歓迎され、コンピュータ言語学と機械的言語処理という見事な実例において称揚されるものは、この点においては「一般教養」という教育的責任からの後退として、その影の側面を示している。つまり、人文的教養概念からは、学問論的な根拠づけが奪われてしまったのであった。この概念は、知り得るものと、同時に知るに値するものとの人間的地平を切り開き、開いておくというかつての機能を紛れもなく失ってしまった。「新たな全体展望の欠如」(ハーバーマス)と「ポストモダンの知」(リオタール)の中では、人文的教養概念はせいぜい、マイクロエレクトロニクスによって操作される情報システムの、ますます拡大する宇宙における装飾

的な飾りものとして自己主張するだけである。人文科学自体がその教養概念をわずかに骨董的に保持し、せいぜい「かのように」という状態において教授法的に応用するだけで、理論的、概念史的にさらなる反省を加えないのであれば、それをひけらかすことはもはやできない。全体的連関の認識と構想が望まれるところで、大学においては「一般教養」の制度は（まだ）機能している筈みだ、と指摘するだけでは、いずれにせよ不十分である。教育政策的な絶対的要請としての将来の保証は、現状維持と取り違えられてはならないのである。

もっと多くの道徳、倫理、個性、そして「生涯教育」を求めるというもっともな要請は、人文科学者たちに、もし自分たちには過大な要求が課せられているのだ、と告白するのにとどまりたくないのであれば、彼らの社会的自己理解に新たな方向づけを与えることを求める。その際私に中心的に思えるのは、「一般教養」という人文主義的な概念を醒めた目で顧みることである。一般教養は科学と技術に対するロマン主義的な敵意によって行うこともできないし、過去の無批判的な復興という保守的な意味で営むこともできない。ここでの目論見は、手始めとして、このドイツ的概念の歴史的経緯を問題提起的に検分し、そこから「一般教養」の課題についての反省の契機を獲得することである。このことは、私が現時点で見ることができる限りでは、日本のコンテクストにおいても有意義であるように思われる。というのは、私にはドイツの人文科学とその「教養」(Bildung)の概念は、《culture générale》というフランス的理想や、《gentleman》というイギリス的理想や、さらには《general education》というアメリカ的理想(1945年以降)とさえ比べてみても、「一般教養」のための日本の大学の学部(教養学部)の形態と内実により多く結びついているように思われるからである。

2. 「一般教養」の概念

「教養」という概念は、その人文主義的・理想主義的な意味を持った教育的、哲学的概念としては、18世紀の後半に確立した。近代的なプロイセンの教育制度の成立と並行して、この概念は1770年から1830年の間、ドイツでは精神の個性、理性的な自己決定、自由な社交性、自由主義的な公共

性を導く主導概念となった。社会史的にはそれは当初、上流市民階級に限定されていた。「教養人」の理想として、それは封建社会から市民的な開いた社会への移行期において可能になったのである。

しかし「教養」の起源は、中世後期の神秘思想や自然哲学にまで遡る。《Bildung》(古高ドイツ語では bildunga, 中高ドイツ語では bildunge)とはまず第一に《Bild》(像), 《Abbild》(模像), 《Ebenbild (imago)》(似姿)や《Nachbildung (imitatio)》(模倣)を、ならびに《Gestalt (forma)》(形)や《Gestaltung (formatio)》(形成)をも意味している。神秘神学の意味場においては、この言葉は神と人間との作用連関を意味する(マイスター・エックハルト)。神智学の伝統に立つピエティスムスは18世紀に世俗化を開始する。《Bildung》という語はいまや自然と人間の間相互に働く内在的な作用に関連づけられることになる。ピエティスムスの世俗化は啓蒙主義におけるこの概念の教授法的適用を準備する。人間の精神的・心的内面性に適用されて、《Bildung》はますます道徳的な概念になり、それは「教育」や「発展」と同じ意味で用いられる。つまり、人間の合理的な諸能力が「形成」(bilden)されねばならない、というわけである。

遅くともヘルダーとともに、この概念は動的な個性概念、発展概念と結びつくことによって、周知の人文主義哲学的な高みに到達する。《Bildung》は単に教育や修行ではなく、「生きた」教授であり学習である、個人々だけではなく、全民族、人類すべての全体的な「一生涯にわたる自己形成」である、と考えられる。《Bildung》は「自由な」主体を前提とすると同時に、国家によって規定された規範の伝承と身分的区別のある現存の社会への順応という恣意的な「人為性」に抗して、根源的な「自然性」を対置するときには、自由な主体を教育的な目標にもしているのである。新人文主義的な教養概念は、外的な影響の「内に向かっての形成」(Einbildung)と、内的な素質の「外に向かっての形成」(Ausbildung)の両方を同時に要求し、そのことによって主観的な内部世界と客観的な外部世界との間の個人自身における和解というユートピアを構想する。まさにゲーテの古典的な教養の構想は、ヘルダーの有機体美学の博愛・擬人主義(Philanthropomorphismus)に明白に結びつく調和の理念を強調している。ゲーテは個人の《Bildung》を自己目的と見なすことにより、「関心なき関心」(カント)を、教養の目的よりも、教養の過程とその様々な段階に向けるのである。

このことを示しているのは特にゲーテの教養小説『ヴィルヘルム・マイスターの修行時代』(1796年)であるが、この作品は19世紀に極めて成功したドイツの小説ジャンルの原形と見なすことができるのである。

ヘーゲルの世界史もまた精神の教養小説として読むことができるかもしれない。というのは、偶然的な出来事の多彩な紛糾を通じて、矛盾の中で前進する「精神の形成」が、内面化された歴史の運動原理にはかならないからである。一方においては小説の詩学と観念論的歴史哲学の構造的類似性、他方においては変態思考(ゲーテ)の植物学的・生物学的成長理論との近さは、1800年ころの教養概念が次のような二重の意味を持っていることを明らかにする。すなわち、それは自然法則的な成熟過程とともに、教育的理念の理性アプリオリをも表現しているのである。規範的啓蒙主義(カント、レッシング)の世界市民的教育とは異なって、歴史(Geschichte)と物語(Geschichten)による観念論の教養においては、その重点は裏切ってはならない個性という点にある。素質の独自性は教育的発展の中で保持されねばならないし、すべての素質は同時に、しかも同価値のものとして発展させられねばならないのである。この理念は、人類は古代ギリシアにおいてその最高の教養段階に到達した、というヴィンケルマン以来新たに流布した見解によって、同時に歴史的ユートピアの性格も獲得する。効果的にもヴィルヘルム・フォン・フンボルトは、古代の模倣を観念論的教養思考の中心に位置づけた。ドイツにおける大学とギムナジウムにおける古典文献学の高い価値評価と、人文主義的「教養人」の構成する上流市民階級における自然科学的「実学」の等閑視は、このような教養理念のおかげで生まれた。

老ゲーテにとってそうであったように、古典主義的・新人文主義的教養理念と、プロイセン的な啓蒙化された絶対主義の実用主義的国家教育学が望んだ市民的な身分・職業教育との間の隔離は、フンボルトにとっても同じように口を開けた。フンボルトとともに、啓蒙主義の挫折の帰結が導き出されることになる。すなわち、社会と国家が正しく評価することのできない教養は、「一般の人間教育」を「生の必要事」から区別することの中に、その人文科学的なエートスを見出すのであるが、しかし国家によって承認された大学の自律の中に社会的な隔離場所(Ab-ort)も見出すのである。

フランス革命の遅まきの結果として、またナポレオンの失墜の直接的な帰結として、復古的、国家主義的な教育理解が貫徹することになるが、それは啓蒙主義を「間違った」教育であるとして、それにすべての革命的な逸脱の責任を負わせる。その際シラーの「美的教育」への怪しげな依拠がそれに加担したことは、国家的なドイツ古典主義を大急ぎで構築するというドイツ文学者の仕事にとって好都合なことであった。かつては国家の支配権に対する個人の自律の擁護を意味していた、日常的な仕事にとっての「一般的人間教育」の無用性は、今度は社会的な変動を不可能にする鎮静剤として宣伝される。産業革命の労働世界の対立物として、「教養」はわずかに社会的な階級のレッテルとして役立つことになる。経済的な必要性を免れている「教養階級」への帰属を示す標識へと身をおとしめられる。かつては市民が貴族から解放されるのを手助けしたものが、その後継者の19世紀の有産市民階級にとっては、階級の象徴と贅品として、とりわけ「肉体労働者」という下級階層との境界設定の手段になる。教養概念のこのような機能変化に、さらにその内的な構造変化が付け加わる。「あらゆる能力の調和的な発展」と「精神の個性」は、慣習的に取り決められた百科事典的な知識の広さの陰に後退する。「一般教養」は、主体に外部から押し付けられ、主体を官僚的な教育制度がほしいままに操る客体へと変える、物量的な原理と同一視される。

初等教育、職業教育、ギムナジウム教育、大学教育という国家的に組織化された区分は、19世紀には次のような観念を惹き起こす。「教養」は獲得することができ、また特権と名望を与えてくれ、それゆえ守らねばならない財産である、という考えである。実科ギムジウムと工科大学の設立にもかかわらず、その際、技術的・自然科学的な教育には20世紀に至るまで、二流の教養であるという汚点がつきまとう。このことは、経済と産業の巨大な革新が、古い言語と規範的な文学の知識とは別の要請をたしかに行っただけに、よけいに逆説的に思われるかもしれない。マルクスとその『共産党宣言』(1848年)以来、政治的に組織化されたプロレタリアートでさえ、市民的教養の名望に幻惑され、「労働者教養連盟」を結成してそれを苦勞しながら後から手に入れようとしたのであった。ドイツのあらゆる方面を覆っていた教養オプティミズムに、19世紀の終りには文化ペシミズム的な教養批判が加えられることになったが、それは折衷主義的な歴史主義に

市民的「教養俗物」(ニーチェ)の烙印を押したのであった。デカダンスのこのような文化ベシミズムには、さらにまた新カント派と生の哲学が対峙して、教養と「教養材」の概念を、文化教育学と文化解釈学の枠組みの中で、価値哲学的に(ナトルプ)、もしくは精神科学的に(ディルタイ)根拠づけようと試みる。もっともこれらの試みも、また教育学的人間学をめぐるもっと後の努力(リット、シューラー、シュブランガー)も、「一般教養」の概念に本質的に新しい着想の刺激を与えることには成功しなかった。

私により重要に思えるのは、形成されつつあった大衆社会の中における教養概念の社会的な運命に目を向けることである。すなわち、すでに世紀転換期には、ドイツ帝国の教育素材と教育制度に対する不快は、二つの重要な方向において爆発している。その第一は、エリート的な教育理念が生じたことで、それは教材への通路を一層厳格に監視しようとし、自分たちの知的優越から道徳的、政治的な指導者階級であるとの要求を導き出すのである。第二には、「実学」と自然科学的・技術的な発展に歩調を合わせた専門化と職業教育が自律化し、ディルタイの自然科学と精神科学の区別という方法論的な区別を、いわば歴史的な現実の中で確認することになる。ここに第一次世界大戦の破局の中でドイツ教養市民階級の価値が崩壊した後、ワイマル共和国の初めて社会科学的に(M・ウェーバー)反省された教養概念が接続する。民族的・国家的、市民的・自由主義的、社会主義的・共産主義的な立場のせめぎあいがあるが、教養概念を政治的、イデオロギー的論争問題にしたが、しかし1933年以降の国家社会主義の勝利は、それを「ゲルマン的」復古の対象にした。この復古主義は近代文化の害悪を癒す、もしくは隠蔽しようとしたが、とはいってもそれ自身もまたそのような害悪を生み出すのに大いに関与したのであった。

20世紀の大破局は上述した人文主義と文化科学の危機に導いたばかりではなく、技術的・科学的進歩に対する信頼を初めて揺るがしもした。そこで1945年以降、「非ナチ化」された教養概念は、いわゆる「人間の自己疎外の危機」を救うシンボルになることができた。機械に束縛された労働世界、匿名の大衆社会、高度に専門化された科学という、人間行動を組織的に律する強制に対処するためには、職業教育は「一般教養」と、職業的知識は道徳的自省と和解されねばならない、ということになった(ハイデガー、アドルノ)。新しい西欧的な民主主義理解は、価値的区別と秩序を見

出す総合の能力をすべての人々に与えることを、またすべての人々がそれを持つことを要求した。この能力は個人が自主的に文化財と取り組む中で開発されることになっていた。1970年ころ、左派の教育立案者には、教養社会というユートピアが実現可能なものに思われた。「万人のための教養」は20世紀の「社会問題」と呼ばれたのであった。

3. 「一般教養」の課題

有産市民階級とその国家社会主義とファシズムへの加担に対するイデオロギー批判から得られた、教養社会という急進的な民主主義的理念は、1970年以降、学校や大学における攻撃的な拡張へとつながった。大きな、古い文学部は個々の専門領域に解体されたのであるが、このことはおそらく、希望を切り開き始めた教育改革が、その際、教育テクノクラシーの管理という諦念へと激変していったことをいけばよく示している。1980年ころに起こった新保守主義的な政治傾向の変化と軌を一にして、マスプロ教育機関のこのような合理化が、冒頭に素描したような「一般教養」の問題へとつながったのである。

現在のドイツの論議には、「一般教養」のための色々な理念が存在しないわけではない。それらは一般教養に道具的な役割を与えるものから、哲学的な教養理念の反省まで多岐におよび、しばしば人文科学の将来の問題と結びついている。政治、経済、行政の側からは、人文科学的教育は輸出と科学移転における準拠的の条件の改善に用いることができるのではないか、という意見も聞かれる。つまり、各々の分野の専門家は交渉相手の言語と文化に関する知識を必要とする、というわけである。これと類似したやり方で人文科学がGNPの増大に直接参画できない場合には、少なくとも自然科学的な技術計画に対する現存している抵抗を取り払い、その社会的な受け入れを促進するように援助すべきである。つまり、「議論科学」は「受容科学」(シュペート)になるべきだ、というのである。チェルノブイリ以前からも存在していた生態学的なベシズムを克服し、進歩に伴う廃棄物の処理に関するオプティミズムを準備することが必要である。危機を批判的に分析する憂鬱に対抗して、科学的・技術的文明の将来展望への信頼を合成し、ハイテクと先端技術研究(核、遺伝子工学、情報科学)の不

可欠性を宣伝しなければならぬ。生態学的、社会的協和性という判断基準を進歩に当てがうオルタナティブの思考は、もっと多くの、もっと良い、もっと確実な技術に対する要求という大声によってかき消してしまわねばならない。

技術進歩と革新と社会変動を肯定するこのような議論はしかし、それにもかかわらず保持しなければならない倫理と道徳における保守的な諸価値とはうまく合致しない。「近代的伝統主義」としての新保守主義をこのようなディレンマから救い出す総合を、ついに提供してくれたのは「補償」の理論（マルクヴァート）である。自然科学と技術に対する肯定は、人文科学と「一般教養」という規範的な標語によって補われる。文化的な補償による安定性を、危機の修復を、そして予防を！というわけである。社会科学の進歩の危機理論が、文化自体の近代化として新しい文化保守主義からは見捨てられる一方、文化保守主義のほうは、技術的・科学的近代化は阻止することのできない必然性であると、同時に主張することができるのである。巧妙にも、それはこのようにして技術をそれ自体の力学にゆだね、「一般教養」のほうは、先に描いたこの概念の歴史の中で私が示したような、市民社会的個人の古い保守的な価値と結びつけることが可能になるのである。阻止不可能と想定された技術発展は、人間存在にとって必要不可欠な無垢なる生活世界を破壊する。しかし教養と文化はそれによって生じる損傷を補償することができる、とされるのである。

文化による補償はなるほど悪を除去しはしないし、問題を解決もしない。しかしそれは代償行為として、高ぶった心を落ち着かせることはできる。技術を「宿命」として受け入れ、それゆえそれに対しては何もできず、しかし世間の社会的期待に基づいて何かをしなければならないとき、存在するのはただシミュレーションという逃げ道だけである。すなわち、何かをしているかのような装いをするのである。これに加えて、ポストモダンの時代精神に呼応して、人々は最近大いに過去に心を向ける。新たな折衷主義の歴史主義はドイツに伝統とアイデンティティを求め、ドイツ精神と国民的文化を——またまた——見出す。原子力発電所の隣には郷土博物館、データバンクの隣には大学図書館、遺伝子研究所の隣には市立劇場——文化保守主義は今日では、「技術が惹き起こすところの文化的均一性」の拡散にともなって、我々の過去の「偶然的な出自世界」（リュッベ）

を現在に甦えらせようとする関心が、減少するのではなく、かえって増大することに信頼を寄せている。保守化という堅気の仕事がある際、ポストモダンのシミュレーションの美学にしたがって、巧みな演出の、大向こう受けのするビジネスに作りかえられる。それはいわゆる「歴史家論争」と、とりわけ大規模な歴史展覧会が最近いくつも成功していることが証明しているところである。文化保守主義は、このような形で示された歴史的教養による補償に対する増大する要求の中に、社会衛生的使命を見出している。それは文明の力学に依存して増え続ける時代的遺物を、自然界におけるように単にリサイクルの過程にゆだねるのではなく、むしろ逆に大規模な物質的、技術的演出を投じて保存しようとするのである。自然科学と技術のいかなる進歩も、歴史的な人文科学と教養の大きな必要性を強要することになろう、と補償理論の成長予測は告げる。

進歩という単一目標がポストモダンの時代精神には疑わしくなったあとでは、文化の安定化作用という二元的、もしくは多元的な補償理論のモデルは、極めてもっともらしいものであるということ、このことは承認しなければならぬ。近代化にともなう安定化のためのこのような補償作用をもたらすためには、しかしながら、「一般教養」が要求するような教授と学習のエネルギーの投入は必要ではない、と異論を唱えることができる。その関心がもはや生産ではなく、販売、消費、宣伝である脱工業化社会においては、新しい電子的な娯楽、情報メディアは一般教養に類似したことばかりではなく、もっと多くのこと、より良いことでさえ成し遂げ、しかも快適な形で、より多くの視聴者にそれを与えることができる。そこで、その多元的な娯楽産業は、消費者の民主主義的自由と彼らの増大する余暇時間を根拠とする議論によって擁護され得ることになろう。もちろん、万人のための教養という民主主義的なユートピアが、演出されたヴァラエティ番組という倒錯した形に成り下がることによって、それがメディアのシミュレーション商売の中で実現されるということは、いかがわしいものと思われざるを得ない。教養社会という理念から情報社会の状態が生じたのであるが、情報社会は余りに多くのことを知りすぎて、そのためほとんど何も知らないということになる。なぜなら、個人的な体験は任意に何度でも反復可能なシミュレーションの中で霧散してしまっただけだからである。しかし人がいまや虚構とシミュレーションを通してのみ知ることが多くなればな

るほど、かつての先史社会の神話時代と同じように、それだけ多くのことを信じ込まなければならぬのである。

文化による近代化の損傷の補償という非常に明快なモデルも、誰が、何を、どのような手段で補償するのか、と社会学的に問いかけてみれば、その党派性を明らかにする。情報化社会の均一的な表面の下では、まさに補償手段に依存する形で、新たな文化的諸カーストが形成されている。それらは共通の公共性と「対話的理性」(ハーバーマス)をもはや知らない、ますます鋭く境界づけられた文化的諸環境である。市民的公共性の理念の中心において、教養が啓蒙主義以来再三掲げながら、一度として実現することができなかった普遍拘束性の要求は、「啓蒙の弁証法」とらわれる。脱工業化社会は今日、教養があって、公共の福利を視野に入れた規律のとれた生産部門従業者よりも、情報を与えられて、まさに大衆の中で個別的に誘惑される消費者を求めている。「下位文化」的環境には娯楽と情報とシミュレーションによるメディアの見せ物を、文化の番人のサークルには美術館、図書館、劇場、人文科学と「一般教養」を——これが文化保守主義的な補償理論の最後の(そしてシニカルな)帰結であろうか？

「一般教養」の内実は、新保守主義的な伝統の涵養と、近代化によって生じた文明的な欠損の文化的な補償に尽きるものではない。たとえ「人間という概念の骨董性」(アンダース)や、「下位文化」的環境における理性と公共性という普遍拘束性の要求の終焉を、現在の情報化社会の適切な記述として受け入れるにしても、そのことによって、指摘した現象に、それらが今日支配的であるからという理由で、ただ順応するしかない、ということにはならない。たとえ「対話的理性」によって規定された公共的实践の理念が、実際にはただ反事実的な希望としてしか保持され得なくとも、倫理的、認知的な「責任の原理」(ヨナス)は抑圧できない。おそらく我々のハイテク社会の増大する「複雑性」(ルーマン)は、それを克服するためには、より少なくではなく、より多くの技術と自然科学を必要とするのであろう。しかしまた、予想もしないほど変化する人間の共同生活と自己実現のあり方も、それらの問題を責任を持って克服するためには、より少なくではなく、より多くの「一般教養」を必要とするのである。我々自身と我々の同胞にかかわる、そして我々の文化的アイデンティティと我々の歴史的に規定された価値観にかかわる複雑な諸問題は、社会科学、文化科学、

人文科学の今日の知的状況と反省状況に対応した、できるだけ多くの人々の教養の水準の上においてのみ対処できるのである。

自己の立場の歴史的一回性という責任ある意識は、特殊職業的な資格づけと職業的入場権を越えて、とりわけ自己批判的な人文科学を与えてくれる。古い伝統や過去の伝統は、そのままじかの形では生きたものとして保持することもできないし、今日の「複雑性」を補償するためにいつでも呼び出せるわけでもない。それらが「生きたもの」として保持される、もしくはそのようなものに生かされるのは、ただ我々が、文明化の過程によってそれらに対して生じた隔たりと歴史的な距離を、まず精神的、社会史的、文化史的に一緒に考慮に入れるときだけである。そこで「一般教養」は一般的文化解釈学に近い、学問的予備学の形態をとることになる。社会的実践の今日の空間における自然科学と技術の意義に配慮すると、自己自身と、自己が別様な存在にもなり得る多元的な可能性との間の媒介の問題が、現実的な教養考察の中心に立つことになる。

別様な存在の可能性は、自分自身の現在の在り方を反省的に映し出す異質な他者の経験として、歴史的な遠方にも地理的な遠方にも探し出すことができる。学問的予備学として、間文化的解釈学は次のことを教える。自分の文化圏の遠い過去は、他の文化の遠さと比べてみて、たしかに異なった在り方によってではあるけれども、違いや異質性がより少ないということはほとんどない、ということである。「一般教養」は、異質なものを自分自身の既知のルーティン化した連関の枠組みに取り込むことも、あるいはそれをエキゾチックなセンセーションとして、自分の欠損を短絡的に補償するために道具化することもなく、異質なものを異質なものとして理解することを可能にすべきであろう。このような学問的予備学の、まさに衝突と苛立ちを恐れぬ「哲学」は、同じことについてますます多くのものを知ろうとはするが、異質なものは決して欲しない「専門馬鹿」を生み出す、想像力の欠如した専門主義とは対立するのである。この哲学は多様で異質な地平を切り開き、それを別様な可能性として開いておくので、その自己批判的ポテンシャルは、保守的な倫理・道徳の意味での規範的教養も同時に乗り越えるのである。生涯教育の原理と、実証的な知の専門化した方法の形式の中で失われた教養的な知の個人にかかわる次元とは、ここにおいて反省的に屈折されて、その十全な権利を初めて見出すのである。

4. 「一般教養」と外国語教育

すでに間文化的解釈学の枠組みの中における「異質な他者」と「別様の存在」というカテゴリーの際立った意義は、「一般教養」の重点を外国語研究と外国文化研究に与える。国際化の潮流の中で、今日ではいたるところで英語学習への強い傾斜が認められる。しかし国際的コミュニケーション言語が生まれるというそれ自体としては歓迎すべき発展も、そのほかの外国語との取り組みを無駄なものと思わせるようであれば、憂慮すべきものとなる。自然科学者と社会科学者のサイエンティフィック・コミュニティをもとらえ、それに抵抗しているのはただわずかに人文科学者だけであるというこの傾向に対しては、外国語研究の有益性と意義は、まさに語学的技能の直接的な应用能力に尽きるものではない、と反論しなければならない。このような技能の養成は特別な語学教室でもっと能率的に行うことができる。大学での外国語および外国文化研究はこれに対して、有産市民階級あるいは保守的・規範的教養理念に落ち込むことなく、他の文化的可能性を知ることによって、自分自身と自己の被規定性について教えることができる、自文化的、他文化的能力の形成を目標としなければならないだろう。

文化的成熟性を教授・学習の目標とする「一般教養」は、国際化した英語ないしはアメリカ語だけでは育成できない。大陸間航空と通信衛星は歴史上比べものないほどの距離の消滅を惹き起こした。これらのものは差異性と特殊性を時間・空間的に合成することによって、異質なものを絶えずごく身近へと近づけている。多国語混濁的な気ままさとポストモダンのデザインという均一的な表面の下では、情報化されているが、画一化されたコミュニケーション言語が、浅薄な文明的コンセンサスにまやかしの基盤を提供しているのである。それゆえ、必要とされているのは他の文化諸言語の宝庫との比較対照的な取り組みである。すなわち、国際的な規模で、衝突と奇立ちを恐れぬ多言語的能力の「哲学」を作らねばならない。それは「対話的理性」に基づいた文化的成熟性であり、倫理的な言い方では、世界への開放性という古い用語で呼ぶこともできるのであるが、それは異質な形式の他者性と特殊な内容の地域性を解釈学的に公平に取り扱うのである。この哲学は、異質なものが異質であることをやめることな

しに、異質なものを体験することを可能にすることによって、異文化体験と自文化への反省とを媒介するような、外に向かう教育と内に向かう教育を、教授法的に同時に組み合わせることを「一般教養」に要求する。

「一般教養」のこのような構想はすでに、どのような範疇の、どのような素材の一般的知識を選ぶかということのある程度定める。「学生に興味を起こさせるものは何か？」という問いは、意思疎通のある授業という意味では民主的に思えるが、今日ではしばしば、教材選択の「ポストモダン」的恣意性を前にしての教授者側のある種の当惑を暴露している。学生の関心と動機についてのアンケートは、それらが単に当惑から生じたのではなく、教授者側がそれに縛られることにつながらないのであれば、たしかに有益でもあるし、大切でもある。しかし授業が軽重を評価しつつ選択せざるを得ない適切な規模の言語学的事項的知識を素通りするような文化科学的予備学の道は存在しない。オーディオ・ヴィジュアルなメディアの感覚への浸透にもかかわらず、読書の博識は学問、文学、文化に基づく、あらゆる形での「一般教養」の基盤であり続ける。学習者が将来、教職、文化産業、経済、行政、政治、あるいは旅行業など、どの分野で彼の間文化的能力を応用するかにかかわらず、たとえ開いた形ではあれ、彼に一つの教養的規範を提供する教育的義務は存続する。このためには、たしかに価値判断を行う勇気が必要である。いずれにせよ、新保守主義の倫理・道徳規範にただちに同意したくないとする授業にとっては、この勇気が必要である。一方においては、文化的問題における価値判断の脆弱さという今日の禍を単純に転じて、伝統的な価値に基づく高貴な自己決定の福とする嘘をつくことはできない。他方ではしかし、望ましい規範の前提としての知的価値と専門的価値の承認されたヒエラルヒーの不在は、本来はただ、このようなヒエラルヒーを展開するという危険については引き受ける冒険が、いまだなされてはいない、ということの意味しているのである。

残念ながら、日本にはまだ短かな期間しか滞在していない私は、必要な教育経験と、価値判断を行うための相応の勇気を、さしあたりは持ち合わせていない。今日の情報化社会に見合った形で、オーディオ・ヴィジュアルな情報源が氾濫するにもかかわらず、今日のドイツを知るに際しても、おそらく次のことが妥当するであろう。すなわち、間文化的には、それはその歴史的な成立から最も良く理解できるのであり、そのためには、市民

的教養伝統と、文学と哲学におけるそれに対する批判の把握がとりわけ必要である、ということである。同時に、このような手短な指摘を最後にすることによって、自己責任のある規範もしくは目下の時点における推奨図書の一覧表を追加することは、将来の可能性としておきたい。大学における「一般教養」という制度的組織に関して、必要に応じて考察することも将来の可能性として開いたままにしておこう。したがって、本稿のような「ドイツの試み」は結局のところ、答えを与えるよりももっと多くの問いをなげかけるのであるが、そのときは議論の対象についてもう一度次のように指摘して、寛恕を請う次第である。「一般教養」は間文化的解釈学として、まず問題を正しく提起するという課題を有しているのであり、そのようにしてこそ可能な解答も求めることができるのである、と。

参 考 文 献

- Anders, Günther: Die Antiquiertheit des Menschen, München 1980⁵.
Bruford, Walter H.: The German Tradition of Self-Cultivation. Bildung from Humboldt to Thomas Mann, Cambridge 1975.
Conze, Werner/Kocka Jürgen (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Stuttgart 1985.
Engelhardt, Ulrich: Bildungsbürgertum. Begriffs- und Dogmengeschichte eines Etiketts, Stuttgart 1986.
Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt 1981.
Jonas, Hans: Das Prinzip Verantwortung, Frankfurt 1979.
Lichtenstein, Ernst: Bildung, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 1, 1971, S. 921-937.
Luhmann, Niklas: Soziale Systeme, Frankfurt 1984.
Lyotard, Jean-François: La condition postmoderne, Paris 1979.
Marquard, Odo: Apologie des Zufälligen, Stuttgart 1986.
Michel, Karl Markus (Hg.): Wozu Geisteswissenschaften? Kursbuch 91, März 1988.
Ringer, Fritz K.: Education and Society in Modern Europe, Bloomington/London 1979.
Vierhaus, Rudolf: Bildung, in: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 1, Stuttgart 1972, S. 508-551.
Wierlacher, Alois (Hg.): Fremdsprache Deutsch, München 1980.