

教養 = 人間形成の終焉

—ナチ期Bildung概念検討のためのマイヤー事典を用いた予備的考察—

松 井 健 人

1 本稿の課題

本稿の目的は、ナチ期においてBildung概念がいかに理解されていたのかを、マイヤー事典を手がかりに明らかにする事である。Bildung概念は、教育学における一つの基盤概念としてこれまで研究されてきた。特に、フンボルト、ヘルダー、ゲーテといった18世紀あるいは19世紀の人文主義者や哲学者のBildung概念が多く考察され、研究の蓄積がなされてきた。今日では、Bildung概念は、自己形成 (Selbstgestaltung) や自己内省などのさまざまな要素を含む多義的な語句として理解される方向にある¹⁾。

他方で、Bildung概念がナチ期においていかに理解されるものであったのか。この課題はこれまで検討の俎上にあまり載せられてこなかった。これには諸先行研究の解釈枠組みが影響しているものと考えられる。つまり、ヴァイマル期からナチ期にかけてのBildung概念に対する理解として、リンガーの研究に代表されるように、20世紀以降、Bildung概念は没落の一途をたどり、ナチ期においてこの概念は終焉を迎えたと捉えられてきた²⁾。あるいは、そもそもナチ期では、教育が成立する余地はなく、従来の教育はナチ・イデオロギーの教化へと全面的に歪められてしまった、とみなされることも多かった³⁾。たとえば、概念史研究として有名なコゼレックの『歴史的基礎概念』においてBildung概念変遷の記述は、19世紀から20世紀の世紀転換期までで終わっている⁴⁾。

しかし、このことは、ナチ期Bildung概念が考察に値しないものであることを意味するものではない。また、Bildung概念がナチ期に終焉を迎えただけ捉えることも一面的な理解である。なぜならば、教養市民層 (Bildungsbürgertum) の子弟に当たる学生たちが、新しい「Bildung」を求めてナチと合流していったことを考えれば、ナチ期にもBildung概念はその勢力を維持していたといえる⁵⁾

からである。「Bildung」が社会的実態としての教養市民層と結びつくことで、現実社会に実質的な影響力を発揮したのである。しかし、上で述べたようなBildung概念の没落という理解に留まる限りでは、このナチ期Bildung概念の影響力にかかわる問いには答えられないものである。それ故に、ここでナチ期Bildung概念の様相を明らかにする必要がある。

ナチ期Bildung概念に関連する先行研究として、宮田光雄は、教育学者ボイムラーの教養論に着目し、ナチ期Bildung概念の一側面を明らかにした⁶⁾。しかし、ナチ期Bildung概念の全体像は未だ明らかでない。

上述の先行研究の状況に対して、筆者はナチ期においてBildung概念がいかなるものとして捉えられていたのかを明らかにしたい。本稿では、ドイツにおいて一般に流通していた事典であるマイヤー事典⁷⁾を分析対象として、事典で記述されたBildung概念について明らかにする⁸⁾。かつて称揚されたBildung概念がどのような形で価値を失うこととなったのか、この価値の解体のありさまを明らかにすることは、教育史的かつ教育思想史的意義を持つ。また、教育に関しては断絶が想定されがちであったヴァイマル期からナチ期への歴史の変遷を再考するにおいても有益な知見となるだろう。

本稿の流れを概観すると、まず、世紀転換期からヴァイマル期まで、マイヤー事典におけるBildungの項目の記述内容を明らかにし、ナチ期Bildung概念への背景を確認する (第二節)。そして、マイヤー事典第8版 (通称、ナチ・マイヤー、1936年) のBildungの記述内容を明らかにする (第三節)。最後に、ナチ・マイヤーにおいて参考文献として指定されたヒトラー、クリークの著作におけるBildung概念を考察する (第四節)。以上の考察を通して、ナチ期Bildung概念への理解のあり方を明らかにすることが、本稿の目的である。

本論に入る前に、Bildungの表記について確認す

る。Bildungを「陶冶」「教養」「人間形成」「教育」といずれに訳出するのが適切か、定まった基準はない。むしろ、メンツェを始めとして、ドイツ語Bildung概念の翻訳不可能性が指摘されている⁹⁾。そこで本稿ではさしあたり、Bildungを原語表記とする。日本語に訳出する必要があるときは、Bildungを基本的に「教養」あるいは「教育」として訳出する。

2 世紀転換期からヴァイマル期マイヤー事典におけるBildung概念

本節では、世紀転換期からヴァイマル期までのマイヤー事典におけるBildung項目の記述を明らかにする。

世紀転換期からヴァイマル期までのマイヤー事典におけるBildungの記述は基本的に簡略なものであった。第4版(1890年)・第5版(1894年)・第6版(1905年)ともに、Bildungは、「育成と教授(Erziehung und Unterricht)¹⁰⁾」をとおして生み出された「人間の精神的な発達(Entwicklung)(第4版)、形成(Gestaltung)(第5版)、結果(Ergebnis)(第6版)」として定義づけられた¹¹⁾。また、いずれにおいても、Bildungが元々は形態(Gestalt)として意味を有していたが、次第に多様な意味内容を持つようになっていった、と指摘される。一例として、第6版でのBildungの項目の記述を挙げる。Bildungは、「近年の用法では、主に比喩的な、精神的(教育学的)意味で、教育の(教授の、育成の)活動に対して用いられる。また多くの場合には、それらの活動の結果、精神的状態に対して用いられる。それゆえに、物質的Bildung(知識の豊富さ)と形式的Bildung(理解、判断、表現の能力)は区別され、一般的教育に対しては専門教育、調和的(全面的)Bildungには一面的なBildung、健全な教育には歪んだ教育が、完結した教育には半教養、そして感情の教育と理性の教育が対置される。また様々なBildung理念があり、キリスト的、愛国的、人間主義的、人文主義的あるいは教養人の、現実主義の、美的なBildungがある¹²⁾」。後述のヴァイマル期およびナチ期マイヤーの記述と比べても、第4版から第6版までのBildungの項目の記述量は少なく、意味内容の多義性を始めたBildung概念の諸特徴を指摘するにとどまっており、いずれの版の記述も似通ったものであった。しかし、長らく変

化しなかったこの記述が、ヴァイマル期の第7版(1925年)においては改められ、そして第8版(1936年)のナチ・マイヤーで改変されることになる。

ヴァイマル期マイヤー事典では、Bildungの項目の冒頭から、以下のように定義される。Bildungは「教育科学の基本概念であり、18世紀より(1)教育的営為のため、(2)教育的営為の目的あるいは結果のために広く用いられてきた」。さらに、「今日においてもBildungの用い方は揺れており、知識と技能(ヘルバルト学派)、他方では自発的な働きから獲得される精神的所有にまで広げられた」とされる¹³⁾。マイヤーの記述に従えば、今日の教育学においてはBildungを「心理的状态(seelische Verfassung)」として理解する向きが一般的であり、また、Bildungは文化財(Kulturgütern)の計画的な伝達によって生み出されるものである、と理解されている¹⁴⁾。

ヴァイマル期マイヤー事典の記述として特徴的な点は、文化発展の段階とBildung概念とが、相互に結び付けられて解釈されている点である。具体的には記述は以下のようなことになる。中世においては教会が精神面において支配的な地位にあり、そのためBildung概念は教会的、ラテン的なもの、そして騎士的性格をもつ育成に依存するものであった。中世以後には社交的な、現実主義的な性格をBildung概念は帯び、18世紀末以降は、人文主義的な性格を持つに至った。さらに19世紀中盤よりは政治的成長と技術進歩によって、Bildung概念は新たにナショナリストティックな、民主主義的な、そして現実的な路線を取ることとなったのである¹⁵⁾。

これまで明らかにしたように、ヴァイマル期マイヤーにおいてBildungとはまず文化財の伝達によって教授されるものであった。同時に、Bildungは歴史的背景と結び付けられて理解されていたのである。

3 ナチ・マイヤーにおけるBildung概念

前節で確認したヴァイマル期マイヤー事典における記述と比較して、ナチ・マイヤーではどのようにBildungが理解されているのであろうか¹⁶⁾。

ナチ・マイヤーにおいてはBildungの項目の記述が、従来より大幅に増加し、ナチ期におけるBildung概念の変容を如実に示している。まず、冒

頭から否定的な論調とともにBildungが定義される。

教育的な、また一般的な意味においてBildungは、ドイツにおいては18世紀中盤以降、物差しとしてあるいは目的として、高度な規範に沿った全的調和的な人間の形成(Formung)のことを意味していた。このBildungという概念は、しかしながら実際のところ、全的な人間を発達させるようなことはありえない。(引用者中略) Bildungの概念は、いよいよその人間的な全体的性質を失ったし、一面的な教育的努力の証・結果となった。すくなくとも、Bildungが、学生によって達成された知識・認識の所有として体現化されている限りは、上述のような一面的な証と結果であるだろう¹⁷⁾。

上の引用に明らかなように、ナチ・マイヤーでのBildungの項目の記述は、明確に従来のBildung概念に対して否定的な姿勢を取る。つまり、「人間形成」を含むBildung概念はそもそも現実に達成不可能な代物であり形骸化したものであるとみなされ、「人間形成」の含意は捨象されている。ヴァイマル期マイヤーまでの記述と明確に異なる点が、Bildung概念の人間形成的意義の棄却である。

そのようにBildungを定義した上で、ナチ・マイヤーは、「教養人」(ein gebildeter Mensch)とは多くの物事を知っている人間でも、物知りや思索家でも決してなく、指導者であり観察者であり、意志を持つものであり、行為することができる者である、と規定する¹⁸⁾。続いて、ナチ・マイヤーではBildungの個々の構成要素が、七点にわたって列挙され説明される。簡潔にまとめるならば、以下の通りである。

(1)教養の過程(Bildungsvorgang)とは、教師を通じた教養財(Bildungsgut)の伝達と、生徒による知識の摂取と消化である。(2)教養の方法は、教養の過程の一般的そして規範的な形式の総体である。(3)教養財とは、生徒によって教養の過程において受け取られ、消化されるに値する精神的、文化的な内容の総体である。(4)教養の価値とは、教養財の価値ある性質ならびに、その精神的な内容の性質である。(5)教養概念とは、教養の過程において前もって構想され、かつ望まれる目標である。(6)教養の目的とは前もって構想された現実であり、それは教養の過程の

最後において実現されるべきものである。(7)教養の結果とは、教育者の努力の結果として、経験的かつ確証可能な形で観察することができるものである¹⁹⁾。

これらの諸点を総合すると、Bildungとはつまり、「前もって構想され」、「教養財(精神的、文化的な内容の総体)の伝達」を通して形成され、かつ「教育者の努力の結果」として確証可能なものであった。そして、Bildungの目的は以下のように示される。

ナチ・ドイツは、全体的人間をめざした教養(Bildung)の意義に源を発している。しかし、この意義は教養(Bildung)ではなく育成(Erziehung)である。というのも、Bildungという言葉には、明らかに根絶できない偏った理論的な意味が備わっているからである。さらにいえば、新しいドイツにおけるBildungの目的は、全体的人間の実現という不明確なものではない(たとえばルネサンスの「万能人(homo universale)」理想やドイツ観念論の調和的人間像のような)。そうではなくてBildungの目的は、人種的にまぎれもなくドイツ人として生まれついたドイツ人の養成(Herausbildung)であり、すなわち民族共同体の枠組みにおいて、完全に発達した意志の力を持ち、気骨のある人格への能力と力をもつドイツ人を養成することである²⁰⁾。

ナチ・マイヤーのBildung項目において宣言されるのは、BildungからErziehungへの転換であり、人間形成としての意味を有していた教養概念の放棄であった²¹⁾。

ヴァイマル期マイヤーのように、Bildungと歴史的背景を結び付けることはなく、Bildungはただ単にドイツ民族育成という人種イデオロギーの下で理解されている。

次に、ナチ・マイヤーがこのような理解をとる論拠を確認していきたい。考察の対象となるのは、BildungとErziehungの項目においてともに引用文献として挙げられる以下の諸文献である。すなわち、ヒトラー『わが闘争』、クリーク『人間形成』、『国家政治的教育』である²²⁾。次節ではこれらの参照著作において、Bildung概念がどのように論じられているのかを考察し、ナチ期Bildung概念の参照点を明らかにする。

4 ナチ期Bildung概念の論拠 —ヒトラー及びクリークの著作から—

本節では、ナチ・マイヤーにおいて参照されたヒトラー、クリークの著作を対象として、これらの著作でのBildung理解をみる。これを通して、各々の著作のどのような要素がナチ・マイヤーに取り入れられているのかを明らかにすることができる。

4-1 ヒトラー —教養市民層批判—

ナチ・マイヤーで参考文献として挙げられているヒトラー『わが闘争』であるが、その著作において、Bildung概念が詳細に論じられているわけではない。ヒトラーは、従来の高等教育を知識偏重のものとして非難し、また教養および教養文化と結びついた当時のエリート層である教養市民層(Bildungsbürgertum)を弾劾する。

ウィーン美術アカデミー不合格を経験したヒトラーの学歴は、上級実科学校中退に終わるものであり、ギムナジウムから大学卒業を経るキャリアを特徴とする教養市民層とはかけ離れたものであった。この経歴が、『わが闘争』においても教養市民層攻撃につながっており、先行研究では、ヒトラーの教養市民層への怨念であるとして指摘がなされている²³⁾。

ここで、『わが闘争』における教育批判の実際を明らかにする。『わが闘争』では以下のように教育を規定し、教育の目的を述べる。

民族主義国家は、これを認めて(引用者注:直前部にある「個人においても育成(Erziehung)は、まずなによりも肉体的健康に注意し、助長しなければならない」こと)、全育成活動(Erziehungsarbeit)をまず第一に、単なる知識の注入におかず、真に健康な身体の養育向上におくのである。(略)民族主義国家は、次の前提から出発しなければならない。すなわち、実際に学問的教養はさしてないが、肉体的には健康で、善良で堅固な性格をもち、欣然とした決断と意志力にみちた人間は、才知にめぐまれた虚弱者よりも、民族共同体にとってはより価値がある、ということだ²⁴⁾。

ここでは、教育に対して、肉体的健康を第一の目的にすると述べ、ナチズム教育の特徴である知育の

蔑視と肉体への賛美が展開されている。この知識軽視と肉体鍛錬重視の点は、かねてよりナチ期の教育の特徴として指摘されてきた点であった²⁵⁾。

また、野田宣雄が示すとおり、ヒトラーが執拗に非難を展開するのは、Bildung概念そのものというよりは、Bildung概念と結びついた教養市民層であった。そして、その非難においては、教養は知識あるいは高等教育と同一視される²⁶⁾。この特徴は、次のような文章に典型的に見ることができる。

世界大戦に対する政治的準備や技術的軍備は、不足していた。それは、わが民族の教養のすくない(wenig gebildete)頭脳の持ち主が統治していたからでなく、むしろ知識と精神はいっばいつめられているが、健全な本能に欠け、エネルギーと大胆さに欠けていた、教養のありすぎの人(überbildete)が統治者であったがためである(強調原文)²⁷⁾。

この教養への忌避あるいは否定的な意義づけは、ナチ・マイヤーにも影響しているといえるだろう。さらには、次に引くように、ナチ・マイヤーで確認されたBildung概念への民族イデオロギーの付与も、『わが闘争』で展開されていることがわかる。

民族主義国家の全教養・育成活動(Bildungs- und Erziehungsarbeit)はその頂点を、教育にゆだねられた青少年の心と頭脳の中で、人種の意識と人種的感情を、本能的にも知性的にも燃やすことに見ださねばならない²⁸⁾。

結局のところ、これまでみたように、『わが闘争』ではBildung概念には価値が置かれていない。ナチ・マイヤーで見出された、Bildung概念への否定的論調と民族イデオロギーが、『わが闘争』で展開されていたのであった。

4-2 クリーク —共同体へのBildung—

エルンスト・クリークはナチ期を代表する教育学者であり、その理論はナチ期の教育学および教育に大いに影響を与えた。クリークは1910年代より、教育の目標として「ドイツ的人格」を掲げ、国家的教育的機能を重視した教育論を展開してきた²⁹⁾。また、一貫して人文主義的教養の実りの無さを攻撃し

てきた教育学者でもあった³⁰⁾。さらに、クリークの経歴の特徴としては、大学教授職についた人物でありながら、ギムナジウム、大学卒業を経た教養市民層の出身ではなく、民衆学校出身であることが指摘できる³¹⁾。

クリークの教育論全般にみられる特徴は、もはや信仰とまで言える共同体 (Gemeinschaft) の重視であり、教師や学校といった教育施設の意義を、全て共同体へと回収しようとする点にあった³²⁾。『人間形成』第二版で付け加えられた序文 (1933年) においてクリークは、ありのままの善き人間性というもの、個人の主体の制約のない自由という仮定における人間の自己発展を糾弾し、これらを Bildung のドグマとして批判する³³⁾。ナチ・マイヤーで参照されたクリークのいずれの著作においても展開されるのが、ドイツ民族主義的価値観の称揚である。ナチズム教育学の聖典とみなされるほどに流布し、数にして 8 万部以上の発行部数を誇った『国民政治的教育』³⁴⁾ (1935年初版) で、クリークは教養について以下のように述べる。

ヨーロッパの教養と文化 (Bildung und Kultur) の歴史全ては、次のように特徴づけられる。つまり、ゲルマン人がその故郷と、他民族の支配層として定着した土地において、古典的文化とキリスト教の文化を受容し、我がものとしたこと、である³⁵⁾。

上の引用と合わせて、クリークの特異な歴史観がここで指摘されるべきであろう。金田健司によれば、クリークは啓蒙主義を嫌悪し、ヘーゲル的な発展段階論的な歴史観をとらない³⁶⁾。クリークの教育論では、共同体への至上価値が埋め込まれてあり、教育活動のすべてはその共同体に向けての活動でしかなくなる。それゆえに、上の文章に示されるようにクリークにとって教養と文化の歴史は、最初からゲルマン民族の優越を示す物語として機能するのみである³⁷⁾。このような Bildung 概念の共同体志向という側面、そしてヒトラーと同じく人種主義的な教育観が、ナチ・マイヤーの Bildung 概念にも反映されていたと言える。

5 ナチ期 Bildung 概念の構造とその歴史的 性格に関する結語的考察

これまで明らかにしてきたように、ナチ期 Bildung 概念は、従来の教養概念の人間形成的視点が否定され、民族共同体の構成員としてのドイツ人を育成するための概念として用いられるものとして位置付けられた。その際、理論的な拠り所として、ヒトラー『わが闘争』による教養批判と、ナチスと親和的な位置にいた教育学者クリークの諸著作が挙げられた。そして、ナチ・マイヤーにおける教養概念は最終的には、民族ドイツ人の育成 (Erziehung) を掲げる概念としてのみ解釈される。

ヒトラーの『わが闘争』からは、教養市民層への批判を始めたドイツ社会で特権化した Bildung への批判が、人文主義的 Bildung 概念の否定という形でナチ・マイヤーに反映されている。クリークの Bildung 論からは、民族主義的・人種主義的な歴史観と、共同体への強い志向が反映されている。

次に、ヴァイマル期には記述されていた Bildung 概念の歴史性がナチ・マイヤーには失われている点の特徴として指摘できる。ヴァイマル期マイヤーでは、Bildung 概念は文化との関わりの中で歴史的にその意味内容が変わりうるものとして理解されていた。しかし、ナチ・マイヤーで論拠となったクリークの歴史観に示されるように、Bildung 概念の歴史性は捨象され、記述されることはない。

無論、本稿での考察のみをもって、ナチ期における Bildung の語の定義を総括的に明らかにし得たわけではない。しかし、ナチ期における Bildung への一般的理解の有り様を解明できたと考えられる。

本稿の試みは、Bildung 概念のナチ化という文脈を先行研究と共有しつつも、その概念変遷の位相に着目したものであったと言える。具体的には、Bildung 概念が変容するにあたって、批判されたものは何だったのかをヒトラーとクリークの所論をもとに明らかにした。『わが闘争』にみられたように、教養と教養市民層が一体化されて批判の対象となったのであった。つまり、定義の前段階において、従来の Bildung への批判があり、それを經由して人種主義的、ナチ・イデオロギー的な Bildung 概念が提唱されることとなる。

ここで本稿を終えるにあたり、今後の研究課題への仮説的な見通しを述べたい。ナチ期 Bildung 概

念とは、従来のBildung概念への批判と、人種主義的・ナチ的Bildung概念とが混在していたものであったのではないかと考えられる。それゆえに、Bildung概念はその中身・定義としてはもはや連続性を保ちえない。その指標が、ナチ・マイヤーにおけるBildung概念における人間形成にかかわる側面の否定であるだろう。Bildungの意味内容を問うだけでは、ナチ期Bildung概念は、従来のBildung概念のナチ化と判断する他ない。

しかし、ここでBildungの何が批判されていたのかを考えることで、従来の解釈であったナチ化以外の思考のあり方が拓けてくるのではないだろうか。BildungからErziehungへの転換が宣言されたナチ期にいたるまで、Bildung概念をめぐる何が批判されようとしていたのか。この課題を検討することによって、多義性きわまるBildung概念に対して何が仮託されようとしていたのかが明らかになるだろう。Bildungの意味内容だけでなく、Bildung批判の有り様を（通例参照されることの多いニーチェの教養俗物批判で終わることなく）明らかにしていかなければならない³⁸⁾。

注

- 1) Andreas Dörpinghaus, Bildung, in: Bernd Lederer(Hrsg.), „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs Fortführung der Diskussion, Schneider Verlag, Baltmannsweiler, 2013, S. 85-98.
- 2) フリッツ・K・リンガー、西村稔訳『読書人の没落 世紀末から第三帝国までのドイツ知識人』名古屋大学出版会、1991年。同様の解釈を示すものとして、Georg Bollenbeck, *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Suhrkamp, Berlin, 1996, S. 289-297.
- 3) この見方を取る典型的な研究として、エーリカ・マン、田代尚弘訳『ナチズム下の子どもたち 家庭と学校の崩壊』法政大学出版局、1998年や藤沢法映『ヒトラーの教科書』亜紀書房、1994年などがある
- 4) Vgl. Rudolf Vierhaus, Bildung, in: Otto Brunner / Werner Conze / Reinhart Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 1, Ernst Klett, Stuttgart, 1972, S. 508-551; Bernhard Schwenk, Bildung, in: Dieter Lenzen(Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 1, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1989, S. 208-221. 世紀転換期、特

にニーチェの教養批判をもって思想史的考察の終わりとする研究状況は今日においても変わらない。Vgl. Lars Osterloh, *Die Bildung der Person: Eine ideengeschichtliche Analyse über Umfang und Grenzen des Bildungsbegriffs*, Königshausen&Neumann, Würzburg, 2015.

- 5) 望田幸男・田村栄子『ハーケンクロイツに生きる若きエリートたち 青年・学校・ナチズム』有斐閣、1990年、268-272頁。とはいえ、この「新たな教養」は創出され得なかったと結論付けられている(272頁)。
- 6) 宮田光雄『ナチ・ドイツの精神構造』岩波書店、1991年、310-311頁。
- 7) マイヤー事典は、ヨセフ・マイヤーによって創設された。彼は、同時代のブロックハウス事典を、教養人の社会(gebildete Gesellschaft)を特権的に対象としていると捉え、万人向けの事典を出版することを試みた。その成果として、1829年にマイヤー事典第1版が出版され、以後着実に部数を伸ばしながらドイツにおける代表的な事典の一つとして地位を築いていった。Vgl. Werner Lenz, *Kleine Geschichte Großer Lexika*, Lexikothek Verlag, Gütersloh, 1980, S. 94.
- 8) ある特定の時代、社会における概念の理解のあり方を解明するためにその時代の事典を用いる研究手法は広く見られるものである。たとえば以下を参照。川越修「十九世紀ドイツにおける女性論」、川越修他編『近代を生きる女たち 十九世紀ドイツ社会史を読む』未来社、1990年、19-57頁；小原淳「近代ドイツにおける「フォルク」概念の歴史の変遷 法的・政治的主体としての「フォルク」概念の成立と有機体論の展開」『史観』、(153)、2005年、79-96頁；大曾根悠「ブロックハウス『百科事典』における「Mann」、「Frau」、「Geschlecht」の記述について」『Rhodus』、(24)、2008年、79-98頁；大谷実「一九世紀末から二〇世紀初頭のドイツにおけるシンティ・ロマ概念の変遷 百科事典と内務省史料を手掛かりに」『ゲシヒテ』、(8)、2015年、3-22頁。
- 9) Clemens Menze, Bildung, in: Dieter Lenzen / Klaus Mollenhauer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, Stuttgart, 1983, S. 350-356, hier, S. 351.
- 10) Bildung, Erziehungとも「教育」と訳すことが可能であるが、後述するように、ナチ・マイヤーではこの二語を強く弁別している。そこで、ErziehungにはBildungよりも、他者に対する目的合理的な行為・働きかけというニュアンスが強調されるというフィアハウスの指摘にならない、Erziehungを「育成」と訳出した。Vgl. Rudolf Vierhaus, aa.O., S. 511.

- 11) Vgl. *Meyers Konversations-Lexikon : eine Encyclopädie des allgemeinen Wissens. 4. Auflage*, Bd. 2, Bibliographisches Institut, Leipzig, 1890, S. 947; *Meyers Konversations-Lexikon : ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. 5. Auflage*, Bd. 2, Bibliographisches Institut, Leipzig, 1894, S. 1034; *Meyers großes Konversations-Lexikon : ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. 6. Auflage*, Bd. 2, Bibliographisches Institut, Leipzig, 1905, S. 872.
- 12) *Meyers großes Konversations-Lexikon 6. Auflage*, Bd. 2, Bibliographisches Institut, Leipzig, 1905, S. 872.
- 13) *Meyers Lexikon. 7. Auflage*, Bd.2, Bibliographisches Institut, Leipzig, 1925, S. 378.
- 14) Ebenda.
- 15) *Meyers Lexikon. 7. Auflage*, Bd.2, S. 378.
- 16) マイヤー事典第8版の編纂には、ナチ党による直接の介入はなかったものの、当時でもナチズムを代表する事典として受容されていった。Thomas Keiderling, *Konsequenter noch als die NS-Buchzensur : Die Abgründe des Lexikons „Brauner Meyer“ (1936-1942)*, in : Patricia F. Blume, Thomas Keiderling, Klaus G. Saur (Hrsg.), *BUCH MACHT GESCHICHTE : Beiträge zur Verlags- und Medienforschung*, De Gruyter Saur, Leipzig, 2016, S. 273-286.
- 17) *Meyers Lexikon. 8. Auflage*, Bd. 1, Bibliographisches Institut AG., Leipzig, 1936, S. 1383.
- 18) Ebenda, S. 1383-1384.
- 19) Ebenda, S. 1384.
- 20) Ebenda, S. 1385.
- 21) なお、ナチ・マイヤーにおいてErziehungとは、「民族共同体 (Volksgemeinschaft) の枠組み」においての「民族同胞の形成 (Formung)」である、と記される。Vgl. *Meyers Lexikon. 8. Auflage*, Bd. 3, Bibliographisches Institut AG., Leipzig, 1937, S. 1068.
- 22) *Meyers Lexikon. 8. Auflage*, Bd. 1, S. 1385.
- 23) 野田宣雄『教養市民層からナチズムへ 比較宗教社会史のこころみ』名古屋大学出版会、1988年、76頁。
- 24) Adolf Hitler, *Mein Kampf*, 204-208. Auflage, Zentralverlag der NSDAP, München, 1936, S. 452 (= アドルフ・ヒトラー、平野一郎・将積茂一訳『わが闘争(下)』角川書店、2001年、55頁)。なお、訳出にあたっては邦訳を参考にしたが、適宜改訳を行った。
- 25) Peter Claus Hartmann, *Jugendbewegung und nationalsozialistische Bildungsvorstellungen*, in : Hans Steffen(Hrsg.), *Bildung und Gesellschaft : Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1972, S. 51-52.
- 26) 野田宣雄、前掲書、76-80頁。
- 27) Adolf Hitler, a.a.O., S. 480 (= 前掲書 (下)、84頁)。
- 28) Ebenda, S. 475-76 (= 同上、79頁)。
- 29) 清水禎文「エルンスト・クリークの初期思想形成—『人格性と文化』の分析—」『東北大学教育学部研究年報』、(45)、1997年、47頁。
- 30) Vgl. Gerhard Müller, *Ernst Krieck und nationalsozialistische Wissenschaftsreform*, Beltz, Weinheim und Basel, 1978, S. 198-199.
- 31) Hermann Giesecke, *Hitlers Pädagogen : Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung*, Juventa-Verlag, München, 1999, S. 33.
- 32) 金田健司「E. クリークにおける「教育」と「陶冶」の概念」『社会と人文』、(8)、2011年、3-9頁。
- 33) Ernst Krieck, Vorwort, *Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft*, 4. Auflage, Quelle & Meyer, Leipzig, 1939 (erste Auflage 1925).
- 34) Vgl. Hermann Giesecke, a.a.O., S. 46.
- 35) Ernst Krieck, *Nationalpolitische Erziehung. 23. Auflage*, Armanen-Verlag, Leipzig, 1939 (erste Auflage 1932), S. 103.
- 36) 金田健司「E. クリークにおける「教育」と「形成」の関係」『鹿児島女子短期大学紀要』、(37)、2002年、70頁。
- 37) また、クリークは同書の中で、「新しい時代の始まりにおいて、人種問題 (Rassenfrage) がある。この問題は、一流の北方人種である、将来のドイツ民族秩序の基盤と見取り図にある」と述べる。Vgl. Ernst Krieck, a.a.O., S. 24.
- 38) Bildungの意味内容だけでなく、Bildung批判の有り様を考察の対象とすることで、Bildungの没落以外の教育思想史的把握を可能にしていくこと。これが本稿が提出しえた視座であり、今後の研究課題である。ひとまず、その課題への具体的考察対象としてヴァイマル期からナチ期の民衆教育 (Volksbildung) を挙げることができるだろう。参照、松井健人「ヴァイマル期ドイツにおける教養市民層と民衆教育 —教養市民層の「教養」理解への視角—」『研究室紀要』、(43)、2017年、185-192頁。