

# 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」理解への問題視角 ——

松 井 健 人

研究室紀要 第43号 別刷

東京大学大学院教育学研究科 基礎教育学研究室

2017年7月

# 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」理解への問題視角——

松 井 健 人

## 1 はじめに

本研究ノートは、ドイツにおける教養理念がどのような内実をもつものとして、当時の人々に理解されていたのかを明らかにする、という目的にあたっての分析視角の構築を課題とする。つまり、本稿は、教養市民層に関する諸先行研究を整理し、教養市民層の「教養」理解を問う視角を構築することを試みる。その上で、教養市民層と非教養層（民衆）との接点であった民衆教育（Volkshildung）が分析の対象として求められることを指摘する。しかし、民衆教育への本格的な考察は本稿ではなされない。そのため、本稿は今後の研究にあたっての試論的な性格をもつ研究ノートである。

行論は具体的に以下のように進められる。まず、第二章において、教養市民層研究がいかなる視角のもとで蓄積されていったのかを整理する（2-1節）。そして、教養市民層がどのようにして形成されたものであったのか、つまり非教養層・民衆との差異はどのようにして形成されてきたのかを明らかにする（2-2節）。そこから本稿の課題である「教養市民層の教養理解」が、従来の教養市民層研究において十分に考察されていなかった事を指摘する（2-3節）。続く第三章では、とくに教養市民層研究が進展してこなかったヴァイマル期からナチ期にかけての教養市民を分析する。ヴァイマル期以降、大衆社会の発展によって教養市民層の崩壊が進んでいたことを確認し（3-1節）、教養市民層の教養理解の具体例として、ヴァイマル期の教養市民であるE・R・クルティウスの著作にみられる「教養」理解を明らかにする（3-2節）。そこでは、教養の未来が民衆教育に賭けられていることが判明する。最後に第四章では、教養市民層が教育者として被教育者である民衆に関わってゆく民衆教育の在り方がどのようなものであったのかを明らかにする。これによって、教養市民層の教養理解を問う課題に対する分析対象として、民衆教育

という場が適切であることを示す。

## 2 先行研究——ヴァイマル期までの教養市民層——

教養市民層は、近代ドイツにおいて教養の担い手としての性格をもつ市民層であった。本章で扱う教養理念の担い手である教養市民層研究がなされてきたのは、1980年代以降のドイツ歴史学においてであった。

### 2-1 教養市民層研究の概況

本節では、これまでの教養市民層研究がいかなる観点からなされてきたのかを概観する<sup>1)</sup>。

ひとえに、教養市民層研究は、ドイツにおける市民層研究として出発したものであり、「近代ヨーロッパにおいてなぜドイツだけがナチズムに陥ったのか」（＝「ドイツ特有の道（Sonderweg）」）という問題関心が重要な位置を占めていた。

具体的には、市民社会の未熟さに「ドイツ特有の道」の原因を求めた歴史家のユルゲン・コッカを始めとしたビーレフェルト社会史研究グループによって、教養市民層研究は進められた。ここで注意すべきは、教養市民層（Bildungsbürgertum）という概念そのものが、後世の研究者によって導入された人為的概念であるという点である<sup>2)</sup>。

教養市民層研究を推進したビーレフェルト研究グループは、森田直子の整理に基づく<sup>3)</sup>、以下の三点の特徴を持つものであった<sup>3)</sup>。まず、教養市民層をはじめとした市民層を実態的に把握する実証研究が目指されたこと。二点目に、市民層に着目することで、ドイツ近代社会の構造をも論じようとした点。そして、三点目として、国際比較を念頭において研究が行われた点である。

結果として、ビーレフェルト社会史研究グループによる市民層研究は、「ドイツ特有の道」論を撤回し

ないまでも、ドイツ市民社会がナチズムにそのまま変容するようなヨーロッパにおける特殊社会ではなかった点などを明らかにした<sup>9)</sup>。

一方で、ローター・ガル主催のもと、フランクフルト研究グループによって、より実証的な教養市民層研究が進展した。このフランクフルト研究グループの特徴としては、都市に分析の主軸を置き、市民と都市の関係性を問う点にあると同時に、住所録・職業リスト・納税帳などを利用した数量的な歴史把握をめざした点にある。

とはいえ、次節でみるように教養市民層研究においても、「教養」をどのように位置づけるか、という課題は残る。さらに、ビーレフェルト研究グループおよびフランクフルト研究グループを始めとしたドイツ社会史研究においては、「市民層」の内実をどのように解釈するかについても争われている<sup>9)</sup>。

しかし、先に述べておくと「教養市民層とは何か」という問いに対して、一義的な回答を行う事は困難である。先行研究においては、教養市民層を、大学卒業と国家資格とを併せ持つ学歴エリートとして読み替えることが多かった。また、ビーレフェルト研究グループの研究においても、不定形な集合概念としての「市民」および「教養市民」が指摘される。一方で、実体概念として「教養と財産」によって特徴づけられる存在として捉えられてきた<sup>9)</sup>。

本節では、ドイツ教養市民層研究の概況を確認した。次節では、教養市民層研究の成果に依拠し、いかに教養市民が形成されてきたのかを確認したい。

## 2-2 教養市民層の形成について

本節では、教養市民層に関する先行研究に依拠し、教養市民層の形成過程を確認する。

教養市民層の形成は、ドイツにおける大学制度の成立と深く関係する。たとえば、ビーレフェルト研究グループに属する歴史家のヤーラッシュによれば、教養市民層とは、高等教育を行う学校ないし総合大学の卒業生からなる特殊ドイツ的な社会的形成物である<sup>7)</sup>。また、先駆的な教養市民層研究である『ドイツ帝政時代の教養市民層』を著したフォンドゥングも、教養市民層の特徴として、大学教育を受けたことを重要な核となる基準として指摘する<sup>9)</sup>。とくに、1810年のベルリン大学設立を端緒とした大学制度改革とフンボルト理念の誕生が重要であると言われてきた<sup>9)</sup>。なぜならば、教養理念と結びついた大

学の在り方が、ベルリン大学以外の諸大学に普及していくことで、教養人あるいは教養層が、教養市民層として大学教育を受けた者に限定されていく方向性が形成されたのである<sup>10)</sup>。つまり、教養理念が大学制度と結びつくことで、教養理念は、フンボルト理念に代表される生涯を通じての人格の多面的で調和的な完成という思想を核心に据えることとなった。同時に、その達成のためには大学において学問を積むことが不可欠の前提とされた。このような教養理念と大学制度の結びつきが、教養市民層に、閉鎖的で排他的なエリート層としての性格を与える要因ともなったのであった<sup>11)</sup>。

具体的には、19世紀中に、教養市民層の特権を固定すると同時に近代教育制度を構成するシステム群——アビトゥーア試験と入学資格認定の標準化(1810年)、大学入学資格国家試験(1804~1830年)、中等学校教師の資格基準の導入(1812年)——が編成されていった<sup>12)</sup>。

大学の設立・ギムナジウムの特権化・大学卒業資格と専門職国家試験との連動、こういった様々な教育改革は、教養市民層を大学卒業者の一群として同定することを容易にした。教養市民層に関する諸先行研究が「教養」を「大学卒業資格」と同一視してきたことには以上のような歴史的背景がある。

教養市民層は教育制度、とくに大学と強く結びつき、近代ドイツ社会において専門職として特権的な地位を築き上げたのであった。ニッパダイが指摘するように、教養市民層(Bildungsbürgertum)とは、教育システム(Bildungssystem)を利用して支配的な地位を得た市民層であったのである<sup>13)</sup>。

## 2-3 課題の析出——教養市民層の「教養」理解への問題視角——

しかし、それらを踏まえてもなお、先行研究に残された課題を指摘することが出来る。すなわち、教養は教養市民層自身にとって「どのように」理解されてきたのか、が不明確な点である。つまり、「教養」を外在的に規定しようとしたために、当の教養市民層が何を「教養」として認識していたのか、が不明確なままであった点である。

宮本直美も指摘するように、教養市民層研究は、「教養」を大学卒業の「資格証明」として読み替えることがたびたびであった。かつ、その「教養=資格証明」が特権化されている社会構造の解明を研究の

目的に据えて、対象時期として19世紀後半から20世紀初頭を中心に研究が行われてきた<sup>14)</sup>。

教養市民層研究は、その分析対象が19世紀という教養市民層形成期～最盛期に偏ってきた。また、教養市民層として一番同定しやすい大学教授職に研究が集中した、という研究の偏りを指摘することができる。それ故に、教養市民層衰退期とされるヴァイマル期以降の教養市民層の教養理解という課題は、ほとんど問われてこなかった。

研究対象時期の偏りに関しては、教養市民層研究を牽引したビーレフェルト研究グループの主な対象時代が19世紀であったことが要因であろう。そして大学教授を対象とした教養市民層研究に関しては、教養あるいは陶冶は「利己性の高尚な形態」と成り果てた、と指摘するリンガーの研究が有名である<sup>15)</sup>。しかし、このように教養を学歴のシグナルとして理解するだけでは、教養が持っていた意味の幅広さを捉えることができない<sup>16)</sup>。

全体として、教養市民層研究は、個別の視点・集団を扱い、研究を蓄積してきた<sup>17)</sup>。しかし、教養理念の内実を教養市民層に着目して再構成する試みはこれまでほとんどなかった。また、ヴァイマル期からナチ期への関心が、教養市民層研究において手薄であった。多くの教養市民層研究が対象とするのは「教養」が学歴という「資格証明」によって特権化されている階層であり、対象時期が19世紀後半から20世紀初頭のヴィルヘルム期に集中していた<sup>18)</sup>。教養市民層研究において、ナチ時代はそもそもの社会的前提が違う、とのコッカの指摘の影響も考えられるだろう<sup>19)</sup>。

しかし、教養市民層はナチ時代においても残存し、その影響力を発揮した。教養市民層とナチ時代を結びつける研究も近年においてなされつつある<sup>20)</sup>。とはいえ、教養市民層研究は、これまでのドイツ社会史研究と同様、「教養」を「大学卒業者・専門職従事者」として理解して行われるものである<sup>21)</sup>。また、教養市民層と文化との強い結びつきも指摘されながらも、肝心の「教養」が教養市民層当事者によってどのように捉えられていたのかが不明確なままであった<sup>22)</sup>。

つまり、先行研究において、教養が教養市民層にとってどのようにヴァイマル期からナチ期まで理解されてきたのか、という問題関心が欠落していた<sup>23)</sup>。

これを問うために、20世紀前半、とくにナチ時代

における教養理念および教養市民層の概況を再構成する作業が必要となる。すなわち、本稿では「教養市民層」を従来の教養市民層に関する先行研究と同じく、「大学卒業資格をもち専門職に就いた市民」として同定する。その上で、本稿が問おうとするのは、「教養市民層の教養理解」である。

### 3 ヴァイマル期における教養市民層

これまで、教養市民層に関する先行研究を概観した。教養市民層とは、教育(Bildung)制度を支配し、教養(Bildung)という規範的理念と結びついた階層であると言っても良いだろう。そして、20世紀という時代に起こったのは、教育の大衆化に伴う教養市民層の教育制度支配の瓦解と、その瓦解に伴う教養理念の崩壊であった。

本章では、20世紀前半の教養市民層の教養理解を考察するための予備的考察を行う。すなわち、ヴァイマル期からナチ期における教養市民層崩壊の様相(3-1節)と同時期に表出した教養市民層らの教養に対する危機感(3-2節)を確認する。

#### 3-1 教養市民層崩壊の危機

教養市民は、行政と政治に対して、完全に他律的であった。政治的イニシアチブを発揮しない、という意味では、確かに教養市民層は非政治的な存在であった<sup>24)</sup>。

そのような教養市民層が崩壊し始めるとされる時期が、20世紀以降のドイツである。

20世紀の産業社会の進行とともに、教養市民層は社会的身分としての終焉を迎えたとされる。ヴァイマル共和国のデモクラシーは、旧来特権的な経済的身分および職業を保持しえた教養市民層を脅かすものとして受け取られた。ドイツ帝国からヴァイマル共和国への移行は、端的には、教養市民層にとって公務員職からの解雇を意味するものでもあったからである<sup>25)</sup>。それと同時に、1918年以降は、学費や職業養成補助などの面で、「社会的弱者」の家庭に対しても教育が拡大してゆく時代でもあった<sup>26)</sup>。しかし1930年時点においても、労働者階層の家庭の5パーセント程度しか、ギムナジウムをはじめとした高等教育機関に子弟を進学させることは叶わなかった<sup>27)</sup>。

近代化の進行により、教養市民層のつながりは薄

れ、とくに1930年代以降解体が進んでいった。そして、社会主義、保守主義、民族主義を始めとした様々な政治的方向性を教養市民層がとったために、教養市民層の利益を代表する統一的組織がないまま、ナチ時代に突入したのであった<sup>28)</sup>。

また職業的側面においては、20世紀において、教養市民階層が、サラリーマン(Angestellten)の登場とともに、終焉を迎えたとされる<sup>29)</sup>。

さらに、教育においても、教養市民層の覇権に陰りが始まっていた。教養市民層研究においてもとくに教授職・学生集団を研究するヤーラッシュユによれば、教養市民層にとっての危機として、次の三点が挙げられる。つまり①学生数の急増、②工科大学設立を始めとした学校制度の文化、③学生の出身階層の広がり三点である。上述のような様々な社会的動揺に対して、20世紀における教養概念は、教養それ自体を内容と切り離して価値あるものとみなし、労働者階層と自身を区別する、というイデオロギー的なものとして整理される<sup>30)</sup>。

では、社会的・経済的な変化が、教養市民層にたいしてどのような思想的・精神的影響を及ぼしたのか。次節では、ヴァイマル時代の教養市民の一例として、E・R・クルティウスのナチ期直前の著作『危機に立つドイツ精神』原著1932年)を検討の機会にあげ、彼の教養への危機意識を確認する。

### 3-2 教養への危機意識——ヴァイマル期教養市民クルティウスを例として——

これまで、「教養」がいかにドイツ近代史の中で所有化(大学卒業資格の所有)され、資格化(専門職の形成)されてきたのかを先行研究に依拠して確認した。では、前節で検討した教養市民層の社会的崩壊の兆しを前にして、ヴァイマル期教養市民層がどのような教養への危機意識を持ったのかについて検討する。

E・R・クルティウスはその著作『ヨーロッパ文学とラテン中世』でも知られるように、まさしく人文主義を身に着けた教養市民であり、教養市民層の典型的な職業のうちの一つの大学教授(ボン大学)でもあった。

では、彼はヴァイマル時代末期において、どのような意識を教養に対して抱いていたのか。クルティウスの『危機に立つドイツ精神』の「教養の解体と文化への憎悪」と題された文章の中で、ヴァイマル

時代末期の教養市民層の教養への危機意識をみることが出来る。

まず、クルティウスが指摘するのは、教養理念の空洞化である。「ドイツ語のなかで教養という語ほど使い古され、陳腐になったものは少ない。この語ほど軽率な乱用がなされるものは少ない<sup>31)</sup>。」と彼は指摘する。つまり、「[教養は] もはや普遍的なものを意味するのではなく、それを借りてドイツの文化がわれわれドイツ人に伝達される、社会学的に限定された形式を表示するにすぎない<sup>32)</sup>」ものになったのである。

クルティウスは、このような教養理念の崩壊の要因を、社会階層の変動に見出す。つまり、以下の引用に見られるように、教養理念の崩壊は社会階層の変動によって起こったとされる。

この二、三十年間にドイツに起こった社会階層の全面的な変動は、伝統的な教養理念(Bildungsideal)の根幹を揺るがした。その結果、これまでの教養理念の妥当性に対して深刻な疑問が投げかけられた。たしかに成人教育や民衆教育の分野で有望な試みがないわけではない。しかしわれわれの物質的困窮はそれらの試みが開花することを許さない。ドイツの労働者にもゲーテの教養世界はおそらく与えるものがあるだろう。しかしその教養世界(Bildungswelt)は適切な形で彼らに伝達されることがない。ちなみに、これは労働者階級だけの問題ではない。それはドイツ民族のあらゆる階層の問題でもある<sup>33)</sup>。

労働者階層に対しては、教養世界は伝達されない。教養市民層と労働者との階級の断絶に、クルティウスは教養の崩壊をみると同時に、物質的困窮による教養理念の伝達不可能性を見いだしている。では、クルティウスは教養に対してどのような診断を下すのか、ほとんど絶望的ともいえる教養理念の無力性・不可能性を彼は記す。

この人格の発展は今日の状況ではもはや可能でないばかりか、まったく養成されもしない。人格の発展は孤立をもたらし、社会の無力化を意味するからである。シュプレヒコールと突撃隊の時代には、ファウストとヴィルヘルム・マイ

スターはその権利を失った<sup>34)</sup>。

このように、クルティウスの教養に関する意識は、まさに教養の崩壊を予期する危機意識であった。教養市民クルティウスは、普遍的な理念であったはずの教養が陳腐化し、社会階層の断絶のため伝達不可能なものとなり、労働者運動(左派のシュプレヒコールと右派の突撃隊) 渦まく現代では無意味なものとなり果てた、と判断する。

以後の行論において重要な点は、物質的困窮のためにほとんど不可能視されているにせよ、クルティウスが、民衆教育 (Volksbildung) に一縷の望みをかけている点である<sup>35)</sup>。では、「民衆教育の分野」での「有望な試み」とは何だったのか。

#### 4 ヴァイマル期ドイツ民衆教育——教養市民と民衆との交差——

ドイツ民衆教育は、ドイツ帝国誕生と軌を一にする。すなわち、1871年の民衆教育普及協会 (Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung) の誕生に、ドイツ民衆教育の端緒が帰せられる。1891年のヨハネス・テウスの協会事務局長就任により、知識階級・教養層の参加が進行した。協会の全国的な教育活動の展開によって、下層民衆を対象とし、教養市民層が実質的な担い手となる民衆教育が成立した。その民衆教育は文化財の伝達、民衆大学、民衆図書館といった形で展開した<sup>36)</sup>。つまり、ドイツ民衆教育は、教養市民層が主体的に参加し、民衆を被教育者として文化財の伝達を始めとした教育活動を行うものであった。

民衆教育活動は、第一次世界大戦を経て、ヴァイマル共和国期になると、ますます盛んになった。たとえば、ヴァイマル憲法第148条において、以下のように民衆教育が記述されている。

全ての学校においては、道徳的教養 (sittliche Bildung)、公民的信念、人格的そして職業的能力を、ドイツ民族の精神とドイツ民族の和解の精神において、獲得するように努めなければならない。公立学校の教育において留意されるべき事は、思想を異にする者を傷つけないことである。公民教育と労働教育は、学校の教科とする。各生徒は、義務教育修了の際に、憲法の冊

子を一冊受け取る。民衆大学を含む民衆教育 (Volksbildung) は、国家、州、地方自治体によって振興されなくてはならない<sup>37)</sup>。

このように、ヴァイマル憲法において、民衆教育が振興・推奨されていたことがわかる。ヴァイマル憲法は、両親の自然権としての教育権の承認や教育において母語を使用する権利の承認など、教育上重要な規定を多く含む、教育条項に大きい比重をかけた憲法であった<sup>38)</sup>。では、ヴァイマル期において民衆教育はどのような様相を呈したのか。

ヴァイマル期の民衆教育の特徴は、「新方向 (neue Richtung)」の登場に代表される。「新方向」とは、ロベルト・フォン・エルトベルク (Robert von Erdberg) を始めとした教育者らによるホーエンローター同盟<sup>39)</sup> (Hohenrodter Bund) によって提唱された民衆教育の理念である。

「新方向」の理念は、1871年に設立された民衆教育普及協会の「旧路線」に対する対抗理念として誕生した。「旧路線」の理念に基づく民衆教育は普及的、あるいは外面的な民衆教育であるとホーエンローター同盟によって批判された。これに対して、「新方向」は、形成的 (gestaltend) あるいは集約的 (intensiv) 民衆教育として性格づけられる<sup>40)</sup>。

旧路線と「新方向」の最大の差異として、教育方法の違いを挙げることができる。「新方向」は、教養階層と非教養階層に断絶したドイツ国民を、結合させることを目指すものであった。それゆえ、「学習共同体」における共同学習によって、人格「形成的」かつ「集約的」民衆教育が行われ、同一の言語や歴史を有する国民としての自覚ひいては精神的連帯意識を醸成することが、「新方向」においては求められた<sup>41)</sup>。「新方向」の特徴は、ヴァイマル期という混乱期にあって、民衆=民族共同体 (Volksgemeinschaft) という形での連帯を求めようとした点にある<sup>42)</sup>。また、旧方向の教育は、知識の普及をめざし、講座や講演会を教育方法の主要な手段として用いたが、新方向は、小集団の学習形態を主とした<sup>43)</sup>。

すなわち、「新方向」は、民族的民衆教育を提唱するものであり、民衆 (Volk) を民族 (Volk) にすることを目標とした<sup>44)</sup>。教養層と非教養層に二分された階層的断絶状況を解決し、一つのVolk (民族) としてナショナルに教養層と非教養層を併合することが、「新方向」の目的であったのである<sup>45)</sup>。とはいえ、

このホーエンローター同盟が目指した民衆＝民族共同体の構想は、ナチ時代に経済的・政治的側面の双方からつよい制約を受け失敗した<sup>46)</sup>。

ヴァイマル期において民衆教育が振興される一方で教養市民層と民衆層をめぐって亀裂が表れていたことも事実である。一例として、民衆教育の一分野である民衆図書館が指摘される。たとえば、「本来、最下層の人々のために想定されたことが、比較的高い層の人々へ、あるいはそもそも上層部の人々のためのものになってしまった<sup>47)</sup>」という指摘に顕れるように、教養市民層が主体となった民衆図書館による教育が、対象である民衆そのものに届いていないという問題点があった<sup>48)</sup>。つまり、ナチ期に至るまで、依然として民衆教育をめぐる教養市民層と非教養層の亀裂・分断が続いていたのである<sup>49)</sup>。同時にヴァイマル期において、民衆教育は民族形成(Volk-Bildung)を目指すものとして活況を呈した<sup>50)</sup>。

「有望な試み」でもあった民衆教育は、必ずしも成功したものではなかった。そして、教養市民層と民衆を結ぶ民衆教育の目標には、後の時代になって民族主義的な意味として称揚される「民衆＝民族共同体(Volksgemeinschaft)」が掲げられていた。

## 5 終わりに

本稿は、教養市民層研究を概観し、その研究群において、「教養」が大学卒業の「資格証明」として読み替える傾向にあったことを明らかにした(第二章)。故に、教養市民層自身がどう「教養」を捉えているのか、つまり教養市民層の「教養」理解を明らかにする視点がこれまでの研究では十分でなかったことを指摘した(第三章)。その上で、教養市民層の「教養」理解を問うためには、教養市民層が教育者として非教養層・民衆層に働きかけていくヴァイマル期の民衆教育活動が考察されるべきであることを示した(第四章)。

しかし、本稿は教養市民層の教養理解、という課題の析出に対して、教養市民層の教養理解が実践的に展開される場として民衆教育を指摘するにとどまる。今後の課題は、この民衆教育という歴史的文脈を踏まえながら、より直接的に教養市民層の教養理解を明らかにしてゆくことである。民衆教育に携わる教養市民層が、教養を持たない民衆層と交わるとき、「教養」の位置値(Stellenwert)は厳しく問われ

られていくであろう。

教育に関わる理念を、事後的に構成される解釈枠組みに基づいて考察するのではなく、同時代の歴史的文脈に位置づけて検討することが求められている<sup>51)</sup>。本稿は教養市民層の教養理解が鮮明となる場として民衆教育を選定することで、教養理念の実際の展開・内実を明らかにするための視角を構築する試みであった。

## 【付記】

本稿は、東京大学大学院教育学研究科総合教育科学専攻基礎教育学コース提出の修士学位論文「ナチ・ドイツにおける教養市民と教養理念 ―教養市民としての図書館専門職の教養理念解読の試み―」(2017年)の第I部第2章2節、第2章3節、第2章4節そして第II部第1章2節、第2章1節を削除・加筆修正したものである。

## 注

- 1) 以下の教養市民層研究の概況について、主に次の文献を参照。田村栄子「序章」『若き教養市民層とナチズム―ドイツ青年・学生運動の思想の社会史―』名古屋大学出版会、1996年；森田直子「近代ドイツの市民層と市民社会：最近の研究動向」『史学雑誌』、(110・1)、2001年、101-116頁；Jürgen Kocka, Einleitung, in: Jürgen Kocka (Hrsg.), *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1987.
- 2) Vgl. Jürgen Kocka, Das europäische Muster und der deutsche Fall, in: Jürgen Kocka (Hrsg.), *Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich*, Bd. 1, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1995, S. 10.
- 3) 以下の記述は森田直子、前掲論文、103-107頁を主に参照。
- 4) 「ドイツ特有の道」論争についての簡潔な総括として、今野元「ドイツ帝国研究における論争」木村靖二・千葉敏之・西山睦義編『ドイツ史研究入門』、山川出版社、2014年、131-136頁。
- 5) 森田直子、前掲論文、108頁。
- 6) M. Rainer Lepsius, Zur Soziologie des Bürgertums und der Bürgerlichkeit, in Jürgen Kocka (Hrsg.), *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert*,

- Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1987, S. 79-100, hier S. 79.
- 7) コンラート・H・ヤーラオッシュ、雨宮昭彦訳「20世紀におけるドイツ「教養市民層」の解体」『経済と経済学』、(67)、1990年、73頁。
  - 8) Klaus Vondung, Zur Lage der Gebildeten in der wilhelminischen Zeit, in: Klaus Vondung (Hrsg.), *Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen*, VandenhoeckRuprecht in Göttingen, Göttingen, 1976, S. 25.
  - 9) 現在では、いわゆるフンボルト理念の成立を、ベルリン大学設立に結びつけられるか否かについては疑問符が付く。参照、潮木守一「フンボルト理念とは神話だったのか——パレチェック仮説との対話——」『大学論集』、(38)、2007年、171-187頁。
  - 10) 野田宣雄『ドイツ教養市民層の歴史』講談社、1997年、22頁。
  - 11) 同上、31-33頁。
  - 12) D・K・ミュラー「システム化の過程——ドイツの場合」、D・K・ミュラー、F・リンガー、B・サイモン編、望田幸男監訳『現代教育システムの生成——構造変動と社会的再生産 1870-1920——』晃洋書房、1989年、25頁。また、詳細な専門職形成過程については以下を参照。コンラート・ヤーラオッシュ、望田幸男・安原義仁・橋本伸也監訳『高等教育の変貌 1860-1930 拡張・多様化・機会解放・専門職化』昭和堂、2000年；チャールズ・E・マクレランド、望田幸男監訳『近代ドイツの専門職』、晃洋書房、1993年。
  - 13) Thomas Nipperdey, »Bürgerlich« als Kultur, in Jürgen Kocka (Hrsg.), *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1987, S. 143-148, hier S. 145.
  - 14) 宮本直美「教養理念とドイツ市民層の再検討——教養と市民層および国家——」『ソシオロギス』、(22)、1998年、259頁。
  - 15) F・K・リンガー、筒井清忠ほか訳『知の歴史社会学—フランスとドイツにおける教養1890~1920—』名古屋大学出版会、1996年、102頁。
  - 16) 宮本直美「19世紀ドイツにおける市民性と共同性——教養としての芸術と「天才」概念への視角——」『相関社会科学』、(9)、1999年、39頁。
  - 17) Jürgen Kocka, Bürgertum und Bürgerlichkeit als Probleme der deutschen Geschichte von späten 18. zum frühen 20. Jahrhundert, in: Jürgen Kocka (Hrsg.), *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1987, S. 21-63, hier S. 35.
  - 18) 宮本直美『教養の歴史社会学——ドイツ市民社会と音楽——』岩波書店、2006年、31頁。
  - 19) Jürgen Kocka, Einleitung, in: Jürgen Kocka (Hrsg.), *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert*, S. 16.
  - 20) そのような研究の一例として、教養市民層とナチズムに至る民族主義的思考との関わりを、著作家を対象に分析する近年の研究として、Thomas Vordermayer, *Bildungsbürgertum und völkische Ideologie: Konstitution und gesellschaftliche Tiefenwirkung eines Netzwerks völkischer Autoren 1919-1959*, De Gruyter, Oldenbourg, 2016. が挙げられる。
  - 21) たとえば、Henrik Bispinck, *Bildungsbürger in Demokratie und Diktatur: Lehrer an höheren Schulen in Mecklenburg 1918 bis 1961*, R. Oldenbourg Verlag, München, 2011.
  - 22) 文化という側面から「教養」の在り方を社会的に考察した研究として、宮本直美の前掲書がある。本稿の問題意識とも一部重なるが、ヴァイマル期以降の民衆教育に着目することで教養市民層の教養理解を問う本研究は、宮本直美氏の研究視角と対象・時代とも異なるものである。
  - 23) 市民社会としてみたナチ研究の空白を指摘する研究として、以下を参照。辻英史「歴史から見たドイツ市民社会と市民参加」、大野達司編『法政大学現代法研究所叢書38 社会と主権』、法政大学出版局、2014年、193-218頁。
  - 24) Hauke Brunkhorst, *Der Intellektuelle im Land der Mandarine*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1987, S. 71-73.
  - 25) Michael Schägfer, *Geschichte des Bürgertums*, Böhlau Verlag, Köln Weimar Wien, 2009, S. 196.
  - 26) Ebenda, S. 198.
  - 27) Ebenda. またブルデューの「文化資本」概念をもとに教養市民層没落の要因をドイツ社会の近代化に帰した研究として田中紀行「ドイツ教養市民層の社会学的考察」『社会学評論』、(41・2) 1990年、146-159頁、を参照。
  - 28) コンラート・H・ヤーラオッシュ、雨宮昭彦訳「20世紀におけるドイツ「教養市民層」の解体」『経済と経済学』(67)、1990年、84-85頁。
  - 29) Erich Schön, Geschichte des Lesens, in Bodo Franzmann, Klaus Hasemann, Dietrich Löffler und Erich



- Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2006, S. 55.
- 30) コンラート・H・ヤーラオッシュ、前掲論文、77頁。
- 31) Ernst Robert Curtius, *Deutscher Geist in Gefahr*, Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart und Berlin, 1932, S. 14. (E・R・クルティウス、南大路振一訳『危機に立つドイツ精神』みすず書房、1987年、11頁)
- 32) Ebenda, S. 15. (邦訳、11頁)
- 33) Ebenda, S. 15 f. (邦訳、12-13頁)
- 34) Ebenda, S. 16. (邦訳、13頁)
- 35) ヴァイマル期において、民衆教育と成人教育はその活動範囲の多くが重なりあう、あるいは未分化のものとして捉えられる。参照、新海英行『現代ドイツ民衆教育史研究——ヴァイマル期民衆大学の成立と展開』日本図書センター、2004年、1-20頁。
- 36) 新海英行「ドイツ民衆教育史における“neue Richtung”の一考察」『香川大学教育学部研究報告 第1部』、(36)、1974年、153-157頁。
- 37) Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919, Art. 148.
- 38) 長尾十三二『西洋教育史』東京大学出版会、1978年、260-262頁。
- 39) 南ドイツのシュトゥットガルトのホーエンローター村で開催された、民衆教育活動家からなる会議。参加者は数十人程度であったが、計8回のべ211名の参加者(民衆教育実践家53名、大学教員24名、学校教師25名、図書館員7名)を集めた。当時の教育学における主要な人物のうち、ノール、ブーパー、フリットナー、リット、プロイセン文部大臣ベッカーらが参加した。参照、小川哲哉『フリットナー民衆教育思想の研究 ドイツ青年運動から民衆教育運動へ』青簡舎、2008年、156-159頁。このように、民衆教育は、教養市民層が参加した教育活動であるといえる。
- 40) 猪山勝利「ドイツ初期民衆大学の民衆教育史的意義 (I) —ドイツ民衆教育史におけるDie neue Richtungの研究(そのI)」『九州産業大学教養部紀要』、(4・2)、1968年、52頁。
- 41) 新海英行、前掲論文、169頁。
- 42) Dieter Langewiesche, *Freizeit und »Massenbildung«*. Zur Ideologie und Praxis der Volksbildung in der Weimarer Republik, in: Gerhard Hack (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Freizeit. Untersuchungen zum Wandel der Alltagskultur in Deutschland*, Peter Hammer Verlag, Wuppertal, 1982, S. 223-247, hier, S. 245-246.
- 43) 三輪建二『現代ドイツ成人教育方法論』、東海大学出版会、1995年、323-324頁。
- 44) Georg Ruppelt, *Bibliotheken*, in: Bodo Franzmann, Klaus Hasemann, Dietrich Löffler und Erich Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2006, S. 401.
- 45) 新海英行、前掲論文、170-171頁。
- 46) Josef Olbrich, *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*, Leske+Budrich Verlag, Opladen, 2001, S. 209.
- 47) Zit. nach. Rolf Engelsing, *Analphabetentum und Lektüre*, J.B. Metzler, Stuttgart, 1973, S. 122. (R・エンゲルジング、中山勇治訳『文盲と読書の社会史』思索社、1985年、215頁)
- 48) 河井弘志『ドイツの公共図書館思想史』京都大学図書館情報学研究会、2008年、203-220頁。
- 49) ナチ時代においても、民衆図書館関係者は、教養理念についての言説を展開させる。詳細に関しては以下を参照。松井健人「ナチ時代における公共図書館の使命の側面 —ヴィルヘルム・シュスターの公共図書館論に着目して—」『研究室紀要』、(42)、2016年；松井健人「第三帝国における図書館と教養 —帝国民衆図書館局長官フランツ・シュリーヴァーの図書館論を手がかりに—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』、(56)、2017年。
- 50) このヴァイマル期の民衆教育の言説における民族形成の傾向を広く考察したものとして以下を参照。Justus H. Ulbricht, *Volksbildung als Volk-Bildung. Intentionen, Programme und Institutionen völkischer Erwachsenenbildung von der Jahrhundertwende bis zur Weimarer Republik*, *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, Bd. 1, 1993, S. 179-203.
- 51) 参照、岩下誠「教育学的保守主義を埋葬する——教育思想史はなぜ「危機の思想家」中心史観に囚われるのか——」『近代教育フォーラム』、(24)、2015年、76頁。