

ヴァイマル期ドイツ社会教育・民衆教育における教養理念

フリットナー素人教養論争の再検討と共通基盤の解明

松 井 健 人

1 はじめに

1920年代のドイツは、教育思想の熱狂の時代として位置付けられると共に、教育の理論と実践の位置価値が問われた時代であったことはよく知られている。なかでも教育理念として、その内実と実践を問われた概念は教養（Bildung）であった¹⁾。

素人教養論争とは、当時、精力的に社会教育・民衆教育に携わっていたヴィルヘルム・フリットナーが1921年に出版した『素人教養』(Laienbildung)を巡り、当時のドイツ教育界において社会主義的教育者やキリスト教教育者をはじめとした、さまざまな陣営が参加した教養理念をめぐる論争である。論争においては、総計10編にわたる書評・論考が提出された²⁾。

本論は、素人教養論争を検討対象として、ヴァイマル期ドイツの社会教育・民衆教育界においてどのように教養理念が捉えられていたのか、その全体像を明らかにすることを試みるものである³⁾。この論争を検討するのは、単にフリットナーという著名な教育学者が発端となったから、という理由だけではない。教養理念が問い直されていたヴァイマル期、1920年代という史的状況の中で展開した素人教養論争を検討することによって、教養をめぐる対立関係をそもそも可能にしていた共通の基盤をうかがいあがらせ、当時の社会教育・民衆教育の言説空間における教養の位置価値を明らかにできると考えられるからである。さらに、このような検討を経ることで、得てして研究者・論者側によって一方的に現代的意味を見いだされようと／見いだされがちな教養理念に対して⁴⁾、まさに歴史的状況と分かちがたく結びついた教養理念の実相を明らかにすることができると考えられる。

ここで素人教養論争に関する先行研究を省みれば、これまで素人教養論争は、その性格の総体としては、民衆教育の学術化が進んだ1920年代における

教育実践と学術との対立⁵⁾、または当時の時代状況に対応しようとして提出された教養理念として位置付けられ⁶⁾、素人教養論争めぐって提出された諸教育者による論考も、民衆教育の刷新に向けた大胆な構想群として評価されてきた⁷⁾。とはいえ、これまでの研究ではフリットナーの『素人教養』の著作が専ら着目され、論争総体を捉える視点は希薄であった⁸⁾。論争総体を扱った少数の研究として、ユルゲン・ヘンニクセンと小川哲哉の研究を挙げることができる。ヘンニクセンは、唯一応答関係があったヘルメスとフリットナーとの論争、社会主義系列の教育者からの批判、社会主義以外の教育者からの批判の三視点から、それぞれの素人教養論への批判の内容を明らかにした⁹⁾。小川はヘンニクセンの構図をひきつぎながら、素人教養論争において提出された諸批判を、社会主義系の論者によるもの（ホーフマン、ティアー、ホーレク、ノイラート、ヘルメス）と教育実践家によるもの（ヘリゲル、ローゼンシュトック、グリーゼバッハ、クリーク、コッホ）に分けてそれぞれの批判の内容を検討した。そして、①フリットナーの提唱する「合唱」という教育方法をめぐっての批判、②民衆文化への接近に対する称賛・反感、③実現困難な、あるいは実現への方法を明示しないフリットナー素人教養論のユートピア性への批判、という諸批判の内容を明らかにした¹⁰⁾。

しかしながら、これらの先行研究を経てもなお、一連の論争を捉え直した際に見落とされているものがあることも事実である。ヘンニクセンや小川は、その論争全体的見取り図として、各論者がフリットナー素人教養論に対してどのような批判を繰り広げたのかを明らかにした。しかし、彼らの研究では各論者の属性から批判のありようを大別しているものの、批判者はフリットナーとどのような論点を共有しそして素人教養論を批判したのか、この点は明らかにされてこなかった。また、論点が多岐に

わたったがゆえに、素人教養論争総体として、教養がどのように位置づけられ批判されたのか、あるいは構想されたのかが明らかでない。

先行研究は、フリットナーの「いくつかの素人教養論への批判は正しいというべきであるが、それらの批判は相互に矛盾するものであり、問題解決にはほとんど役立たなかった¹¹⁾」という彼自身の後の評価にひきずられる形で、素人教養論争を捉えているともいえる。先の小川も、「本来民衆教育論が議論の中心になるべきだった「素人教養」論争は、実際には極めて現実的な政治論議に終始した（強調原文）」と否定的に評価を下す¹²⁾。ヴァイマル期民衆教育について浩瀚な博士論文をしるしたベッティナー・イリーナ・ライマーズも、素人教養論争でのフリットナーへの諸批判を確認するものの、「フリットナーにとって重要であったのは教育的な構想（pädagogisches Konzept）であり、決して政治的な構想ではなかった」として、フリットナー素人教養論とその批判の喰い違いを指摘するにとどまる¹³⁾。

素人教養論争に関する先行研究は、とくに素人教養論批判の諸論考を検討する際においては、半ば個々の論者の主張を確認するにとどまっている。ゆえに、素人教養論争全体を通しての教養理念の布置を見通すことができていない。本論では、フリットナー『素人教養』と当時の社会史的・教育史的背景を確認し、フリットナーが批判する対象を明らかにする。その上で、フリットナー素人教養論への批判の諸相を見ていきたい。

なお、本論ではBildung一語を基本的には「教養」として訳出する。無論、Bildungをどのように日本語に訳出すべきかについては諸説あり、そもそもドイツ語そのものにおいても相当の多義性を孕んだ語としてBildungは存在する¹⁴⁾。とはいえ本論が着目するのは、個々の人物なり機関がBildungを如何に詳細に定義したかという点ではない。歴史展開のなかでBildung理念が、「ビルドゥングは、わたしたちは教育について包括的な視野を確保しているかどうかを判定する際の基準となる」という意味での教育事象の「点検概念¹⁵⁾」として、どのように機能していたのか、つまりBildungという概念をめぐるどのような時代診断・教育診断が下されていたのか／教育的事象が歴史的展開をみたのか、そのありようを明らかにすることである。素人教養論争の検討に関して、当時のドイツで刊行された素人教養に関

する全ての論考を網羅的に対象とすることは困難であるため、本論では小川とヘンニクセンが取り上げたフリットナー『素人教養』に対する10の論考を、考察の対象とする¹⁶⁾。

以下では、まず素人教養論が発生したヴァイマル期ドイツにおける教養理念の在り方と、社会教育・民衆教育の状況を明らかにする（第二章）。その上で、素人教養論争において展開された論考を取り上げ、それらがどのような教養理念への批判あるいは構想を有していたのかを明らかにする（第三章）。そして最後に、素人教養論争における共通基盤ならびに全体の特徴について考察を行う（第四章）。

2 素人教養論争の史的背景 1920年代ドイツにおける教養の亀裂

2-1 形骸化する人文主義的教養

そもそも民衆教育家たちにおいて、なぜ教養が課題となったのか。その背景には、教養の有無によって、社会階層が教養層と非教養層に分断されていた、というヴァイマル期ドイツの状況がある。この分断状況にたいして、教養に対して働きかけることで架橋を目指したのが、フリットナーらに代表されるヴァイマル期民衆教育活動であった¹⁷⁾。

教養（Bildung）の概念史を記したフィアハウスが指摘するように、教育制度の近代化を通して、19世紀後半以降に、教養が一つの所有（Besitz）として捉えられるようになった。そして、教養の所有層と非所有層として、教養層と非教養層（民衆層）とが分かれていったのである¹⁸⁾。すなわち、19世紀から20世紀の世紀転換期以降のドイツ社会において、大学卒業資格と専門職就職が結びつき、弁護士・医師・公務員・研究者といった高学歴を要する職業についた教養市民層（Bildungsbürgertum）が誕生した¹⁹⁾。かれら教養市民層はギムナジウム、大学でラテン語・ギリシア語の古典語を学び、人文主義的教養を学んできた階層であり、教養理念を体現する人々・階層として位置付けられる。しかし、このように「教養」と学歴が結びつくことで、次第に教養理念は保守的な様相を呈し、古典語の学習と人格の陶冶を結び付けるだけの硬直化したものになり果てていった、とされる²⁰⁾。また、シュヴェンクが指摘するように、近代ドイツにおいて「教養」は「大学卒業」という学歴と結び付けられて把握される。

教養は学歴と結びつき、一つの「資格 (Qualifikation)」として、つまり社会的経済的なステータスとして教養層において機能していたのである²¹⁾。

2-2 民衆教育の興隆

教養理念が形骸化したとされるヴァイマル期で、興隆したのが民衆教育 (Volksbildung) であった。民衆教育は、民衆に教養を広げることを目的とした。例えば、ヴァイマル憲法第148条において、以下のように民衆教育について言及されている。

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。(中略) 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²²⁾。

民衆教育振興を掲げるヴァイマル憲法のみならず、当時の教育学においても民衆教育は教育学の新たな対象領域として認識されてきた²³⁾。ヴァイマル期民衆教育を語る際に無視することの出来ないものとして、1920年に開かれた学校会議を挙げることができる。1920年6月11日から19日にかけて開かれた学校会議では、ドイツ全土から民衆教育者らが参加し、民衆教育について専門的に議論を行った。第四委員会「民衆大学と自由教育制度」において、将来の民衆教育の方向性についての議論が交わされた²⁴⁾。ここで、委員会の方針を代表するR・エルトベルヒの基調報告をみて、ヴァイマル期ドイツ民衆教育における教養の模索の在り方を確認したい。

エルトベルヒは、基調報告において、民衆教育の課題を「国家的に組織された学校制度外で、教養をすべての成人に広め、深める機会を提供すること」²⁵⁾におく。その民衆教育の目的とは「文化的な統一意識を呼び起こすこととそれに配慮すること」であり、そのためには、文化の精神的諸価値が生きた所有物となって個々人の精神形成、教養形成に到達することが求められると主張した²⁶⁾。

このように、ヴァイマル期ドイツにおいては従来の教養理念を学校制度とのみ結び付けず、学校外での教養展開が目論まれていた。その学校外での教養展開の場こそが民衆教育に他ならなかったのだ

る。フリットナーの素人教養論は、上述のような同時代的位相の下で提唱されたのである。

2-3 フリットナーの素人教養論

フリットナーが素人教養 (Laienbildung) という時のLaieは、語源としてはギリシア語に由来する「非専門家」を表す言葉であり、ドイツ語の「Volk」と近いニュアンスをもつ言葉であった。フリットナーはこの言葉を用いることで、「素人的精神性」を追及することを試みた²⁷⁾。

素人教養に対置して批判されたのが、伝統的な人文主義的教養理念である。フリットナーはこれを「司祭的教養 (priesterliche Bildung)」と名付けた。司祭的教養は、勉強 (Studien) による知識によって獲得されるものであり、民衆から乖離したものである²⁸⁾。フリットナーが司祭的教養の一例としてラテン語を例示していることは示唆に富む。なぜなら、近代ドイツにおける教養層は、ギムナジウムでまさしくギリシア・ラテン語という古典語を学んでいたからである。

ラテン語に代表される伝統的な教養理念ではなく、フリットナーは素人教養を提唱することで、民衆の生活そのものの中で教養展開を目指した²⁹⁾。今井康雄は、フリットナーの素人教養の構想が「民衆の「生活そのもの」の中に、個々人の生活に意味を与え生活を高揚させるような、教養の積極的な姿を探り当てようとする」ものであった、と指摘する³⁰⁾。

素人教養の構想を達成するためにフリットナーが重視したのは、「合唱 (Chor)」という教育手法である。「民衆の中で生命をもとうとする芸術は、第一に合唱的なものでなくてはならない。そしてそれは共同体の芸術 (Gemeinschaftskunst) でなくてはならない。合唱の中では、誰もが指導者 (Führer) のように創造的 (produktiv) になる。これが合唱の本質である³¹⁾」という主張は、素人教養論を参照する際において多く引用される所であるが、この言葉にあるように、フリットナーは素人教養を展開するにあたって、合唱という手段を取ることで、司祭と信徒のような主従的關係を解消しようとしていたのだと言える。

このように多様な論点を内包したフリットナーの素人教養論であるが、エヴァ・マテスの整理が以降で検討するフリットナー批判を考察する際に参考に

なる。マテスは、以下の七点に、フリットナー素人教養論の論旨をまとめ上げる。(1)民衆教育は、民衆の労働生活と精神生活を合わせるところにのみ存在しうる。(2)素人精神 (Laiengeistigkeit) を作り上げる。つまり労働生活を精神化する、という課題は、民衆に対して適切な芸術によって達成される。(3)この芸術は共同体的 (gemeinschaftlich) でなければならない。(4)その芸術にたいして勉学は不要である。(5)現在においては、素人精神は消えつつある。(6)民衆に対して適切な芸術は、たとえば青年運動に見出せるような芸術が適している。(7)ゆえに教育的な全体的な活動を展開しなくてはならない³²⁾。

この整理を参考にした上で、本論はフリットナー素人教養論を土台として、教養をめぐるどのような時代診断・教育診断が下されて、教養 (Bildung) が点検概念として機能していたのかを明らかにすることを試みる³³⁾。

3 素人教養論争の経緯とその論争点の再構成

以下では、素人教養論と、素人教養論争に寄せられた諸批判を再読することによって、論争の諸争点を明らかにすると共に、これらの諸争点から1920年代ドイツにおける教養の位置価 (Stellenwert) を明らかにしていきたい。素人教養論争を、一次史料を再度読み解いていくことで、従来の研究において見逃されてきた個々の論点を析出してゆく。

3-1 教養の在りか 民衆への着目

素人教養論争においてみられる論点として、これまで議論の俎上にほとんど上がってこなかった点がある。それはフリットナーの素人教養に全体として肯定的な意見を表明する論者の論考である。

素人教養論争において、数少ないフリットナーへの全面的な肯定を表明するエーリッヒ・コッホの短い書評は、彼の素人教養を次のように評価する。「フンボルト教養理念は、文化を支配する、個人的な人文主義的な教養であり、素人教養は、それに対して、新しく希求されるべき社会的かつ生活において実用的な教養である³⁴⁾」。ここで素人教養に対して対置されるのは、フンボルトあるいは人文主義に代表される個人的な教養である。

ついで素人教養論を肯定的に評価するものとし

て、エルンスト・クリークの論考がある。クリークは、教養が学校と結び付けられている現状を批判する。つまり今日では、教養概念が数字に立脚した試験によって捉えられる、という先入見が広がっていることを指摘する³⁵⁾。クリークによれば、教養とは、世界像 (Weltbild) を前提として内包しており、その世界像にそって、その人の精神性、性格、存在を形作るものであると理解されている。「ドイツ民衆の存在と核心からの、われわれの民衆文化再生の可能性³⁶⁾」がこめられているフリットナーの素人教養論は、まさしく民衆の生活に着目するがゆえにクリークによって高評価が与えられるのである³⁷⁾。クリークが後のナチズムを代表する教育哲学者として台頭したことを考えれば、素人教養への肯定的な彼の評価を、民族主義と素人教養論が民衆への着目という点で共振したものに見做すこともできるかもしれない。しかし、クリークがこの時点で主張するのは、あくまで教養の人間形成論的解釈と、教養と学校との結びつきへの批判である。彼にとって重要であったことは、教養を学校の試験などをもってして代表することではなく、教養を、世界像を内包するものとして捉えその人間形成論的な含意に着目することであった³⁸⁾。

これらコッホやクリークの評価は、フリットナーが主張した司祭的教養への批判および民衆生活への着目と、軌を一にするものであったと言えるだろう。さらにつけたせば、このように教養を人間形成論的に捉え、その根源を民衆に求める、という思考は当時の新教育ならびに青年運動にも共通してみられるものであった。山本雅弘が指摘するように、青年運動は、当時のドイツの教養はあたかもそれ自体価値ある客体としてかのように外化されていると捉えた。青年運動はこのような教養は形骸化した教養として否定的に捉え、自らの内面に根差した「生の内的形式」としての教養を求めた。つまり、青年運動はこの内面化の可能性を、開いた生の態勢における生の根源への回帰というヴァンデルンの機能のうちに見出したのであった³⁹⁾。

3-2 被教育者の生活次元への着目

ヘルマン・ヘリゲルは、フリットナー素人教養の思考には、シラーの美的教養論の影響があると指摘しながら、その教養論の意義を、教授 (Lehre) による教養形成ではなく、修練 (Übung) による教

養形成の道筋を見いだした点において肯定的に評価した⁴⁰⁾。しかしながらも、フリットナーの素人教養論において民衆教養達成のために言及される芸術 (Kunst) が曖昧な概念であるとヘリゲルは批判し、最終的にはフリットナーの素人教養論を解決不可能な「円積法」であると判断する⁴¹⁾。なぜならば、フリットナー素人教養論において提唱される素人の芸術とは、共同体芸術 (Gemeinschaftskunst) であるが、その共同体自身が不明確なものとなっている現代において、フリットナーの論は「共同体」を論点先取しているのであり、立論の論拠とすることはできないのである⁴²⁾。

上述のように被教育者である民衆の生活の次元に着目する点が、素人教養論批判の主要な論点となっていたのである。このような批判を代表するものとして、民衆図書館の中心人物であり、当時のドイツ民衆教育を代表する人物の一人でもあった⁴³⁾ ヴァルター・ホーフマンによる素人教養論批判がある。

ホーフマンは、『民衆教育誌』において、フリットナーへの反論を行う。「素人教養」と題された論考においてホーフマンが展開するのは、フリットナーの素人教養論が見落とした視座の指摘である。「フリットナーは——少なくともこの書物[『素人教養』]においては——今日の実際の民衆教育活動にたいして明らかに対立の立場に立っている」とホーフマンはフリットナーの立場を評する⁴⁴⁾。それは、フリットナーが「司祭的教養」と名付けるものそのものを、今日の民衆教育活動がまさに民衆に伝えようとしていたためである。さらには、被教育者である労働者たち (Werk tätigen) 自身が、司祭的教養を追いもとめている現状がある、とホーフマンは指摘する⁴⁵⁾。とはいえ、労働者たちによる司祭的教養の獲得は達成されえない。なぜならば、「彼らには、司祭的教養の困難な、険しい、苦勞に満ちた道を進むための時間・余暇・生活環境が足りないから」である⁴⁶⁾。その意味で、フリットナーの素人教養論は「簡単には同意できないし、簡単には棄却できない」ものとしてひとまず位置づけられることになる⁴⁷⁾。司祭的教養を与えるだけの民衆教育を問題視する、という問題設定においてフリットナーとホーフマンの見解は一致する⁴⁸⁾。

しかし、フリットナーが目指す素人教養は、今日では都市化された景観 (Landschaft) においては不可能である、とホーフマンは指摘する。ホーフマ

ンによれば、都市化され工業化された生活世界においては、教養へとつながる「民衆の形成的諸力 (die gestaltenden Kräfte des Volkes)」はすでに胚の状態にして死んでいる。民衆の形成的諸力は、「機械化という牢獄」からは到来しえない⁴⁹⁾。同時に、ホーフマンは教養について以下のように述べる。全ての教養は精神的内容をもつ。また全ての教養は、精神的内容をもつと共に、形成 (Gestaltung) である。精神的内容を形成することは、生活形式を通して、ホーフマンがフリットナーの言葉を引用しながら語るところによると、「労働者の、共同の、生活を通して」可能となる⁵⁰⁾。つまり、生活を通して教養の獲得は可能となるが、その民衆生活そのものが都市化され工業化されている点に、ホーフマンは民衆の教養形成の困難をみたのである。なぜならば、教養形成は生活形式と結びついているためである。その生活形式が工業化・機械化されていけば、教養形成が達成されることは無いのである。

では、民衆の形成的諸力を復活させることはできないのか。ホーフマンは、「これらの悪しきことの根を認識し、その認識を通して精神的運動と変化の重要性を見積もること」に活路を見いだす⁵¹⁾。このように民衆の生活世界への着目を重視するホーフマンにとって、フリットナーの素人教養論は、その素人教養論が民衆の「実際の生活 (wirkliches Leben)」を度外視しているがゆえに、批判されるべきものであった⁵²⁾。

キリスト教系民衆教育者のヴェンツェル・ホーレックは、真の教養を体現する人物はイエス・キリストである、と主張する。しかし同時に、今日の民衆層の生活が教養形成にそぐわない、というホーフマンの指摘に同意を示す。ホーフマンの指摘を踏まえてホーレックは、民衆層での教養形成のために必要なことは、テイラーシステムをはじめとした労働時間の短縮化である、と主張した⁵³⁾。

ホーフマンとホーレック共に共通するのが、被教育者が置かれた社会的次元 (「実際の生活」) に着目する点である。フリットナーやコッホ、クリークにおいては教養展開の場として想定されるのみであった民衆層の生活が、いまや教養成立の前提条件として取り上げられるだけでなく、それ自身が解決されるべき状況として取り上げられるのであった⁵⁴⁾。

3-3 社会的構成物としての教養 教養のイデオロギー批判

前述の被教育者の生活の次元への着目だけでなく、教養そのもののイデオロギー性を告発する批判が、素人教養論争における批判の極致であった。社会主義系民衆教育者の中で最も激しい批判を展開したオットー・ノイラートは⁵⁵⁾、フリットナーの素人教養論が、現実にある社会体制を保守する教育思想に過ぎない点を、社会主義者（Sozialist）の観点から批判する。ノイラートは、大学は、医師・法律家・司祭をはじめとした専門職を育成し、その人々が支配層として社会を支配している、と告発する⁵⁶⁾。このような社会状況において、民衆教育の被教育者が望んでいることは、生活様式（Lebensordnung）の支配権を自らの手の中に取り戻す事なのである、とノイラートは断言する⁵⁷⁾。真の民衆教育は社会義務への教育（Erziehung）にあるのではない。既存の機関に民衆教育は属するのではなく、従来の社会的秩序に対置されるものなのである⁵⁸⁾。さらに、フリットナーが素人教養論においてブルジョワ市民的な青年運動に期待を託していることに関して、このことが逆に、フリットナーが社会改革にいたるような大衆運動（Massenbewegung）に繋がる民衆教育への道をいまだ見つけていないことを示している、と非難する⁵⁹⁾。

このような批判は、ノイラートのみが展開したわけではない。エリッヒ・ティアーは、フリットナーの素人教養論に対して「非政治的な人間には政治的決定を強要しない」というフリットナーの民衆教育と政治に関する理解を批判する⁶⁰⁾。オイゲン・ローゼンシュトックも、教養のイデオロギー・政治性を強調する。「教養が子どもや大人、素人、そして司祭を再生しようとするならば、教養は政治的（politisch）にならなければならない」⁶¹⁾と主張する。これに対して、合唱という教育方法に固執し、教養の政治性を見ようとしないうフリットナーの立論は、「結局のところ、19世紀に典型的なもの、すなわち「文化（Kultur）」に留まるものである」⁶²⁾として退けられる。

確かに、小川が指摘するように、素人教養論に対して人間形成論の含意を見いだすことを主眼としたフリットナーと、素朴に民衆生活に教養を見いだす事そのものを批判し、フリットナーの立論を体制迎撃的とみて批判した社会主義系民衆教育者とは、確

かに議論がかみ合う余地はほほない⁶³⁾。しかし、これが社会主義系の論者たちの批判そのものが難点を抱えていたことを意味しない。教養が政治的なものとしてみなされていた有り様を象徴的にしめす批判であったといえる。

4 おわりに 教養をめぐる亀裂の表象としての民衆

これまでの行論を整理する。本論では、フリットナー素人教養論に対して寄せられた総計10編の書評・論考をそれぞれ検討してきた。従来の研究では、批判者の立ち位置をそれぞれ分類し、それらの諸批判の内容の多様性を明らかにするものの、論争全体において教養をめぐるどのような共通見解があり、何が論争に通底する争点であったのかが明らかではなかった。

本論の結果から、素人教養論争においてまず確認されるべきは、フリットナーもその批判・応答者たちも、問題状況の認識という点においては合致することである。つまり、当時の教養をめぐる問題認識に関して、共通見解が存在していたと言えよう。それは、民衆の生活が機械化・産業化されている一方で、旧来の教養概念は学校化しておりまた形骸化している、という認識であった。フリットナーが「司祭的教養」と呼んだものを擁護する見解は素人教養論争においては存在しない。コッホとクリークは、フリットナーの現状認識に賛意を示し、民衆層への着目を肯定的に捉えるものであった。

一方で、フリットナー素人教養論が教養展開を民衆の生活に求める点に対しては、批判が集中した。ヘリゲル、ホーフマン、ホーレックの批判に代表されるように、民衆の生活そのものが既に工業化・産業化されている状況を見逃している、という批判である。

ノイラート、ティアー、ローゼンシュトックらの批判は、民衆の生活の問題視から更に進み、教養（Bildung）そのものを政治化することを問題解決の方針として提唱した。社会改革的な大衆運動と民衆教育を結び付けようとするノイラートのフリットナー批判は、その最も急進的なものであったと言ってい

以上をみると、たしかにフリットナーの立場からは「いくつかの素人教養論への批判は正しいという

べきであるが、それらの批判は相互に矛盾するものであり、問題解決にはほとんど役立たなかった⁶⁴⁾』という彼の後年の回想は確かに正しかったと言える。教育論でなく政治論の展開に終始したと指摘するフリットナー研究者の小川の見解も正しい。しかしながら、論争全体から論点のありようを再び見直すと、論者それぞれはフリットナーの呈した教養をめぐる問題状況を共有しながら、各々の見解を提出していったのだと捉えることができる。論争全体を通してみれば、民衆の生活状況そのものがすでにヴァイマル期社会の産業化・工業化の大きな影響を被っていることが確認され、その状況を変革する手段として教養の政治化あるいはそれを通じた社会変革が望まれていたのであった。

ヴァイマル期の民衆教育界においてはもはや（ラテン語学習・学識に代表される）旧来の教養理念は批判されるべき対象であり、教養理念の所在として民衆層を求める、あるいは教養理念の社会構築性・イデオロギー性を糾弾する意見が相次いだのであった。

本論では、素人教養論争を構成する論考を総覧し、教養をめぐるどのような見解が表明されているのかを明らかにした。素人教養論争全体を扱い、そこでの教養に関する論点を再構成することによって、まさに教養をめぐる同時代の見解を重層的に浮かび上がらせ、ヴァイマル期における教養の位置価値を明らかにすることができただろう。しかし、そのために個々の論者の詳細な検討およびその思想史的文脈を検討することは叶わなかった。これらは今後の検討が必要とされるところである。

〔付記〕本稿は、関東教育学会第66回大会（2018年11月24日）における口頭発表「素人教養論争再考」に大幅な修正を行ったものである。また、本研究の一部は、JSPS科研費19J14056の助成を受けた。

註

- 1) 小笠原道雄『現代ドイツ教育学説史研究序説』福村出版、1974年、86-87頁。
- 2) 小川哲哉の整理によれば、E・グリーゼバッハ、G・ヘルメス、H・ヘリゲル、W・ホーフマン、W・ホーレック、G・コッホ、E・クリーク、O・ノイラート、E・ロー

ゼンシュトック、E・ティアーによるものである。これらの反論の詳細については後述。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、128頁。

- 3) ヴァイマル期社会教育・民衆教育の概況については、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」理解への問題視角」『研究室紀要』、(43)、2017年、185-192頁を参照。一般に、ドイツ社会教育の成立は1922年の共和国青少年福祉法成立に見出される。本稿があつかう素人教養論争は1921年から始まるため、その意味で民衆教育・社会教育にとって重要な過渡期であったといえる。それゆえ、本稿では「社会教育」と「民衆教育」の間に差異をおかず並列的にあつかう。参照、ウベ・ウーレンドルフ（大串隆吉訳）「ドイツ社会教育の過去・現在そして課題（1）」『月刊社会教育』、53(8)、2009年、72-75頁。
- 4) 参照、教育史学会編『教育史研究の最前線Ⅱ』六花出版、2018年、138-141頁。
- 5) Wolfgang Seitter, *Geschichte der Erwachsenenbildung*, Bielefeld, 2007, S. 40-41.
- 6) Paul Röhrig, *Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust, Zeitschrift für Pädagogik*, (34), 1988, S. 351-352.
- 7) Rudolf Tippelt / Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*, 4. Aufl., Wiesbaden, 2010, S. 190; Hansjörg Tuguntke, *Demokratie und Bildung. Erwachsenenbildung am Ausgang der Weimarer Republik*, Frankfurt am Main, 1988, S. 29.
- 8) 『ドイツ教育史事典』においても、フリットナーの素人教養論が多く注目を集めたことは指摘されても、その素人教養論が惹き起こした論争の検討はなされてこなかった。Vgl. Dieter Langewiesche, *Erwachsenenbildung*, in: Dieter Langewiesche und Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918-1945*, München, 1989, S. 343.
- 9) Jürgen Henningsen, *Zur Theorie der Volksbildung*, Berlin, 1959, S. 41-64.
- 10) 小川哲哉『フリットナー民衆教育思想の研究』、108-132頁。
- 11) Wilhelm Flitner *Gesammelte Schriften. Band II*, München, 1986, S. 276.
- 12) 小川哲哉『フリットナー民衆教育思想の研究』、108頁。
- 13) Bettina Irina Reimers, *Die Neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919-1933*, Diessertation zur

- Erlangung des akademischen Grades Doktor der Sozialwissenschaften in der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Eberhard-Karls Universität Tübingen, 2000, S. 36-41.
- 14) 日本語訳に関わる整理としては、山名淳「『陶冶』と『人間形成』 ビルドゥングをめぐる教育学的な意味世界の構成」小笠原道雄編『教育哲学の課題「教育の知とは何か」 啓蒙・革新・実践」福村出版、2015年、203-220頁を参照。また、Bildungの語の多義性・翻訳不可能性については、以下を参照。Clemens Menze, Bildung, in: Dieter Lenzen / Klaus Mollenhauer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, Stuttgart, 1983, S. 351.
 - 15) 山名淳「『陶冶』と『人間形成』」、216頁。
 - 16) 注2で示した10人の論考が検討対象となる。参照、小川哲哉『フリットナー民衆教育思想の研究』、128頁。
 - 17) ハラルド・クラインシュミット（久保田英嗣訳）『危機と教養』『ドイツのナショナリズム 統一のイデオロギイ的基盤』彩流社、2001年、27頁。
 - 18) Rudolf Vierhaus, „Bildung“, in: Otto Brunner / Werner Conze / Reinhart Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 1, Stuttgart, 1972, S. 547-548.
 - 19) 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」、186-188頁。
 - 20) 田中紀行「ドイツ教養市民層の社会的考察」『社会学評論』、41(2)、1990年、146-159頁。
 - 21) Bernhard Schwenk, „Bildung“, in: Dieter Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd.1, Hamburg, 1989, S. 220.
 - 22) Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919, Art. 148.
 - 23) 1926年にヘルマン・ノールは、教育学の領域拡大について以下のように言及している。「これまで単に学校の教育学に過ぎなかった教育学理論であったが、その活動領域の拡大がより明らかなものになってきた。その対象領域は、乳幼児への保護や母親教育（中略）そして最終的には大学、民衆大学、両親学校にまで及ぶ次第になった」。Vgl. Herman Nohl, Die Einheit der Pädagogischen Bewegung, *Die Erziehung*, (1), 1926, S. 57.
 - 24) 1920年学校会議の詳細については新海英行『現代ドイツ民衆教育史研究』日本図書センター、2004年、151-158頁を参照。また、同会議において提出された教育者らによる学校改革論を考察したものとして、吉門昌宏「ワイマル共和国初期における教育者たちの社会再編構想 全国学校講義（1920）の議事録を手掛かりに」『文化学年報』、(47)、1998年、31-62頁。
 - 25) *Die Reichsschulkonferenz 1920 : ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen*, Leipzig, 1972, S. 726.
 - 26) Ebenda, S. 727.
 - 27) Bettina Irina Reimers, *Die Neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919-1933*, S. 33-34.
 - 28) Vgl. Wilhelm Flitner, *Laienbildung*, Jena, 1921, S. 3.
 - 29) Ebenda, S. 4.
 - 30) 今井康雄「ワイマル期ドイツにおけるアカデミズム 教育学と芸術教育 美は教育にいかなる困難と可能性を導き入れたか」『東京大学大学院教育学研究科紀要』、(41)、2002年、57頁。
 - 31) Wilhelm Flitner, *Laienbildung*, S. 11.
 - 32) Eva Matthes, *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*, München, 2011, S. 133-134.
 - 33) マテスも、素人教養論争に対してはライマーズの見解を参照し、批判の論旨の擦れ違いを確認するとどまる。Vgl. Ebenda, S. 135.
 - 34) Erich Koch, Laienbildung, *Die Dorfkirche*, 15(5), 1922, S. 191.
 - 35) Ernst Krieck, Die Aufstieg des Volksschullehrers, *Ba-dische Schulzeitung*, (59), 1921, S. 341.
 - 36) Ebenda, S. 343.
 - 37) Ebenda.
 - 38) なお、後のクリークによる教養論に関しては、以下を参照。松井健人「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」『研究室紀要』、(44)、2018年、204-205頁。
 - 39) ヴァンデルンは「異なる年齢の青少年が都会を離れ、自由で質素な恰好で自然の中を歩き、農民と交わり、楽器を奏で踊り、野営火のまわりに夜を徹して自分達のさまざまな問題を語りあう」という、都市青年が田舎・地方へと徒歩で遠出する経験を称す。参照、山本雅弘「ヴァンデルンの本質とその教育学的意味 ドイツ青年運動の一考察」『教育哲学研究』、(49)、1984年、44頁。
 - 40) Hermann Herrigel, Pristerbildung und Laienbildung, *Die Arbeitsgemeinschaft*, (4), 1922, S. 12.
 - 41) Ebenda, S. 13.
 - 42) Ebenda, S. 15.
 - 43) ホーフマンの図書館論については以下を参照。松井健人「ドイツ民衆図書館における路線論争 開架制と閉架制を巡る対立」『図書館界』、71(4)、2019年、230-239頁。
 - 44) Walter Hofmann, Laienbildung, *Volksbildungsarchiv*,

- (8), 1921, S. 352.
- 45) Ebenda.
- 46) Ebenda.
- 47) Ebenda, S. 353.
- 48) 小川哲哉『フリットナー民衆教育思想の研究』、115頁。
- 49) Walter Hofmann, Laienbildung, S. 354-355.
- 50) Ebenda, S. 354.
- 51) Ebenda, S. 355.
- 52) Ebenda, S. 358-360.
- 53) Wenzel Holek, Laienbildung, *Akademisch soziale Monatsschrift*, 6(1), 1922, S. 14.
- 54) 素人教養論争において唯一の応答関係があったフリットナーとヘルメスも、民衆の生活の次元に着目するものであった。尤も、ヘルメスはゲーテに代表される芸術的精神性をもつ「上部ドイツ (Oberdeutsch)」とビスマルクに代表される政治性・国家的精神性をもつ「低地ドイツ (Niederdeutsch)」との精神的文化的差異を設定し、自身の設定したその区分に基づき、フリットナーの素人教養論を「上部ドイツ」的と断定するものであった。フリットナーとヘルメスの応答の詳細な検討については、小川哲哉『フリットナー民衆教育思想の研究』、108-114頁; Jürgen Henningsen, *Zur Theorie der Volksbildung*, S. 52-55. を参照。
- 55) 小川哲哉『フリットナー民衆教育思想の研究』、118頁。
- 56) Otto Neurath, Sozialistische Bildungsprobleme, *Die Glocke*, (29), 1921, S. 778.
- 57) Ebenda, S. 779. またグリーゼバッハも「教養を労働者共同体 (Arbeitsgemeinschaft) に導き入れたいならば、共同体に存する不協和音と断絶を無視してはいけない」と述べ、教養をめぐる共同体の分断状況を指摘した。Vgl. Eberhard Griesebach, *Probleme der wirklichen Bildung*, München, 1923, S. 85.
- 58) Otto Neurath, Sozialistische Bildungsprobleme, S. 781.
- 59) Ebenda, S. 782.
- 60) Erich Thier, Weitere Aussprache über Volkshochschule und Arbeiterschaft, *Blätter der Volkshochschule Thüringen*, 3(24), 1922, S.339.
- 61) Eugen Rosenstock, Laienbildung oder Volksbildung?, *Volksbildungsarchiv*, (8), 1921, S. 384.
- 62) Ebenda.
- 63) 小川哲哉『フリットナー民衆教育思想の研究』、120頁。
- 64) Wilhelm Flitner *Gesammelte Schriften. Band 11*, S. 276.