

# 教 養 論

# 教養と戦争

南 守夫

## 要旨

「教養」という言葉はさまざまな意味で用いられてきた、そして用いられている。時代と社会によって、また個人によっても大きく異なる。時にはほとんど正反対の内容を意味する場合さえある。戦争との関わりに焦点を当てて、渡辺一夫、河合栄治郎、戸坂潤、加藤周一、ノーマ・フィールド等の教養論を検討し、教養と戦争、そして平和の関係について考える。  
キーワード：平和、戸坂潤、河合栄治郎

## 1. 渡辺一夫「教養について」

第二次世界大戦が終わって間もない頃（1949年1月）、仏文学者の渡辺一夫（1901-75）は「教養について」と題する一文で次のように述べていた。

「罪を犯した人間の心理的経過は、病的なものではないがぎり一つ一つもつともでありますし、戦争時代の人間の狂亂にも、よつて来る原因がはつきりあります。われわれは、犯罪に陥るような羽目に人間を追ひこまぬこと、戦争の狂亂に陥らぬやうに人間を守ること、これを倫理第一歩とせねばならず、「教養」とは、かうした倫理を事毎に実践できる人間の精神的態度だらうと思ひます。」<sup>(1)</sup> 310万人の日本人を死なせ、中国をはじめとしてその何倍ものアジア諸国の人々を死なせたあの戦争、日本の歴史における最大の破局であったアジア・太平洋戦争（1931年－1945年）を体験した人間の一人として、また4千万人にのぼる人間を死なせたヨーロッパにおける第二次大戦に関心を寄せた知識人の一人として、渡辺は人間の身につけるべき最も重要な精神的態度の一つとして「戦争の狂亂に陥らぬやうに人間を守ること」を挙げ、それを「教養」と呼んだのである。

## 2. 戦時下の教養ブーム

しかし、その少し前まで、「教養」は日本の社会で全く別の意味で盛んに用いられていた。あの戦争の時代、1930年代の後半から40年代のはじめにかけて、日本では「教養ブーム」があった。東京帝国大学教授の河合栄治郎（1891-1944）が編集した『學生と教養』（日本評論社、1936年）がベストセラーになったことを直接の契機として、多くの教養ものの単行本やシリーズが出されることになる。日本評論社の「学生叢書」全十二巻（1936年－1941年）の中では、『學生と生活』（1937年）、『學生と社会』（1938年）、『學生と読書』（1938年）などがよく読まれ、その他に三笠書房による「現代教養講座」全8巻（1939年－1940年）や「學生教養講座」全4巻（1940年－1941年）などがあった。

この「教養ブーム」の歴史的な背景とその位置づけについてここでは立ち入らないが<sup>(2)</sup>、20年代から30年代にかけてのマルクス主義の台頭とそれに対する激しい弾圧、そして満州事変から日中戦争の開始に至る対外戦争への突入、国内的には急激なファシズム化という時代の中で、一方で直接的な政

治的関心や行動の余地を失った青年たち、特に学生たちの精神的な不安や虚無感を充足するものとして迎えられたと言うことができるだろう。他方では日本評論社の「学生叢書」について「最小限りベラルな人びと」に執筆を依頼し、『反ファシズム統一戦線』の風土へのガイドブック』となることが望まれたという証言が示すように<sup>(3)</sup>、自由主義者たちによる「反ファシズム統一戦線」への期待も含まれていたと言えるだろう。

しかし教養ブーム全体として、「反ファシズム統一戦線」という積極的な意義をどれほど持ち得たかは疑問である。例えば三笠書房の「学生教養講座」の第一巻『学生のための教養』には「教養としての國體論」(堀眞琴)なる論文が収められており、「何故に日本は神國であるか」を「科學的に證明」しようとしている。<sup>(4)</sup>そして教養ブームの火付け役となった河合自身が、未発表ではあるが「教養と祖国愛」と題する時事評論を遺しており<sup>(5)</sup>、河合の「教養」論が反ファシズムではなくファシズムに結びつくものであることを示しているからである。以下においてこの文章にやや立ち入って、「自由主義者」河合栄治郎の教養論が戦時下において辿り着いた先を確認しておきたい。

### 3. 河合栄治郎「教養と祖国愛」

周知のように、硬骨の「戦闘的自由主義者」として知られた河合栄治郎は戦時下の言論弾圧の犠牲者である。『ファシズム批判』(1934年)等の著作が発禁処分を受け、1939年に政府の圧力によって大学を追われ、さらに出版法の「安寧秩序紊乱」の容疑で起訴され、有罪判決を受けた(1943年に大審院で罰金刑が確定)。そして1944年に病没している。

その河合が真珠湾攻撃の翌年に書いた前記評論は「昭和十二年七月以来吾国は日支事変の渦中であり、更に昨年十二月に大東亜戦争が起こってから、益々国を挙げて祖国愛に燃えている」と始められ、

「ハワイ海戦やマレー沖海戦に於ける一身を賭しての体当たりは吾々を感激せしめたこと非常なものであった」と続けて、自身もその「祖国愛に燃えている」一人であることが示される。その上で「教養主義者」河合は「真実の教養とは祖国愛と決して矛盾しないのみか、ただに祖国愛と調和するのみでもない。教養こそ祖国愛を基礎付けるものであり、教養こそ祖国愛の推進力たるものではなからうか」と述べて、中国への侵略戦争と東南アジアへの新たな侵略の渦中で「祖国愛に燃えている」日本のその「祖国愛」を推進するものとして「教養」を意義付けようとするのである。

まず、「教養とは現実の吾々の自我をして、理想の自我たるべく自我を形成することであり、この理想の自我が人格である」と述べる。そしてその「人格」とは「知識と芸術と道徳の三者の調和統一の完成した自我」であるとし、特にその「道徳」について「吾々個人は国家を擁護する道徳的義務がある」と説いて、「何より大切なことは、国家を愛せんとする吾々自らの道徳的精神だ」と強調する。それは、「吾々の生誕も生育も教養も国家に依存する」からであり、「若し異国の干涉侵略があつて、私共の国家の文化と感情と利害とが脅威されるならば、私共の人格の成長はあり得ない」からである。こうして、「自由主義者」河合はここでは「国家主義者」の相貌を露わにしている。まるで日本が「侵略」を受けているかのごとき現実認識も問題であるが、しかし(同じ文中の他の箇所でも述べられている天皇制の賛美と共に)「人格の成長」を含めて個人の生存のすべてが国家に依存するという考え方に、「自由主義」に与るべきの致命的な限界を指摘せざるを得ない。こうして、中国や東南アジアへの明白な侵略行為を河合は容認し、愛国心に燃えて「祖国の為に自己一身を犠牲にしつつある」香港、比嶋マレー半島(ママ)、蘭印諸島の陸海軍の将士を賛美する。そして、「真の教養人は常に国士であり、愛国者でなければならない」と結んでいる。

ここでは、「教養」はもはや「軍部ファシズム」の

批判のためではなく、その軍部ファシズムによる侵略戦争の推進のために奉仕させられている。「闘う自由主義者」河合の「自由主義」の内実がここではこのような国家主義であり、その教養論がこのような侵略戦争遂行のために売り渡される、或いは動員されるのを目にするのは、たとえ時代の制約を考えたとしても、やはり無残としか言いようがない。(6)

渡辺一夫の教養論と河合栄治郎の前記評論における教養論は同じ「教養」という言葉を使っているもその内容は正反対の方向を示している。つまり、一般的に「教養が大事だ」などという主張は、その内容を問わなければ、ほとんど無意味であると言わなければならない。その「教養」なるものの内実によっては、人間を守りもするし、破壊することに手を貸しもするのである。抽象的に「教養」の重視を説くことは、ただ専門的・職業的な知識・技能とは別の知識なり認識なりの重要性を抽象的に指摘すること以上でも以下でもなく、ただカテゴリーを提示することに過ぎない。「専門」にしても「教養」にしても、その内実によってのみ価値が定まるのである。問題は、従って、我々が今、我々の時代と社会の中で、何を「教養」として重要であると考えているのかという内実への問いである。しかし、その問いを考える前に、もう少し河合の生きた時代にとどまって、「教養」というカテゴリーそのものについて独自の鋭い考察を残した彼の同時代人の議論に耳を傾けよう。

#### 4. 戸坂潤「教育と教養」

周知のように戸坂潤(1900-45)は唯物論研究会(1932年-1938年)のリーダーとしてファシズム批判、「日本イデオロギー」批判を展開し、治安維持法違反で1938年に検挙・拘置され、一時的な保釈を経て1944年懲役三年の実刑が確定し下獄、終戦直前の1945年8月9日長野刑務所で獄死した。認識論や科学論等のほかに戸坂は風俗論や啓蒙論と

共に「教養」についても、既存の教養論とも国家主義イデオロギーとも無縁の、又はそれと批判的に対峙する独自の議論を展開した。(7)

戸坂は一見極めて教養的で高尚に見えるディレクタントや通人を実は悪趣味で無教養と片づけた上で、教育乃至学校教育を通して多くの知識を得た者をも直ちに真の「教養」人とは認めない。「教養」とは単なる「知識の堆積」ではなく、「知識の欠乏は人間を低くするものだが、そうかと云って単に知識の分量の多いことだけで人間の眼は高くなるぬ」と述べて「馬鹿の発達」について語る。「問題は知識の分量ではなくて知識の質であり、而も良質な知識材料を質的にすぐれた仕方ですることが、初めて人間を高邁にもするだろう。この要求をはずれば、人間は知識を有てば有つ程益々馬鹿として発達さえるのである。馬鹿というのは決してただ何物かの欠乏のことではなくて却って育ち行く或る生きた組織なのだ。丁度癌が一つの発達して行く活組織であるように。」(8)

ここでは「知識を有てば有つ程益々」発達した「馬鹿」の具体例は挙げられていない。しかし我々は、この時期彼が「日本イデオロギー」批判を展開していたことを知っているから、それが対外侵略戦争とファシズム体制を推進する有象無象のそれなりに学歴も多くの知識も持った国粹主義イデオログたちと無関係でないことは推察して良い。ここでは(9)、例えばこう述べられている。「日本主義・東洋主義・乃至アジア主義・等々の殆ど凡てのものは、進まないながら、吾々の批評の対象として取り上げられるのである。それは如何にも尤もらしく意味ありそうなポーズを示す、処が実はその内容に這入って見ると殆ど全くのガラクタで充ちているのである。日本に限らず現在の社会に於けるこの切実で愚劣な大きな悲喜劇のト書きを暴露するのは、吾々にとって、極めてツマラナイ併し又極めて重大な義務でもあるのだ。」さらにこの日本主義に関して戸坂は「侵略的軍国意識」との関係について、次のように指摘している。「ファッショ軍国意識は今

では必ずしも珍しくない世界的現象の一つだが、日本主義では之が更に、日本の特殊な〔特権的〕職業集団である〔軍部〕の存在と夫れの意識とによって限定された云わば〔侵略的〕〔軍国〕意識となつて現れている。日本主義の一つの異彩ある規定としてのこの特有な〔軍国〕意識は、帝国主義的、ファシズム的、そして更に〔軍部〕的な〔排外〕主義なのだ。これは日本ファシズムの要約としての日本主義にとって、決定的な特色をなすものである。」日中戦争の全面的な開始の直前に、戸坂は「侵略的軍国意識」としての日本主義という「愚劣」で「ガラクタ」に充ちた、「痛」のように発達する「馬鹿」の組織をえぐり出していたのである。

戸坂は続いて「正に教養の一種」であり、「ごく教養のあるらしい教養観念」である「ドイツ観念論哲学によるビルドゥングという倫理的学究的観念」を批判の俎上に載せ、それが文化主義的な個人主義的観念に基づくもので、「個人の自己完全という意味のビルドゥング＝教養」観念であり、戸坂はこれを「悪く倫理的な観念だ」と批判する。個人の人格の完成という「理想主義」的な教養＝ビルドゥング(Bildung)という教養観は明治以来日本の知識人に共有されてきた中心的な教養観であり、先に触れた河合栄治郎も同様の教養観を持っていた。戸坂は河合の自由主義について「この自由主義は倫理主義だったのである」と結論づけている。戸坂はまた、河合の議論の弱点の一つとして、「自由主義の最後の根拠を、哲学上の理想主義(人格の成長の願望)に求めようとする凡愚」を挙げている。<sup>(10)</sup>「自由主義者」河合があのように熱心に「理想の自我の形成」としての教養を説いたこと、そしてそれが戦時下に愛国は国民の道徳的義務という観念を媒介として愛国主義教養論と結びついていくことの淵源を戸坂はすでに指摘していたと言えるだろう。

戸坂はこの「人格の完成」を目標とする理想主義的または観念論的教養論が特に大学教育と結びついた「現代ブルジョア・アカデミー的なカテゴリー」であることを指摘した上で、それもまた「階級的固

定観念や伝統的な好みのマンネリズムに帰するほかない」と批判し、さらに「大学に於けるビルドゥングは、「文化人」に必要なアカデミックな或る常識を与える。少なくとも専門領域に就いての学界水準に相應する常識を与える。この点が独学者やアマチュアを専門学者から区別するのである。だが、こういうアカデミックな教養は、アカデミー自身の退廃鈍化を覆すだけの力は少しも持たない。却つて退廃鈍化を進行させるものこそその際のビルドゥングだということにもなる」と述べて、この文化エリート的な教養観念を退ける。そして、「私は今日、新しい型の教養を待ち受ける処は、民衆の内以外にはないと思っている」と対置する。この点は、半世紀以上経た今日、殆どの大学がもはやエリート教育の場ではなく、大学進学率数パーセントの時代から同世代の半分近くが大学に進学するようになった状況の中で、別な視点で捉え直さなければならないことは明らかである。むしろ、戸坂の言う「大学生」と「民衆」の区別はほとんど意味を持たなくなっている。しかし批判の核心は、専門的な学問を修めてもそれだけでは、それが真の意味の有意義な教養には結びつかないという点にある。戸坂は言っている、「アカデミー馬鹿」や「インテリ馬鹿」や「哲学馬鹿」や「文学馬鹿」などという「各種の「馬鹿」という厳肅な社会現象が実在している」と。<sup>(11)</sup>

では、戸坂の言う「新しい型の教養」とはどのようなものか。戸坂は(彼の考える真の)教養のあるなしは、関心・興味のあり方によって測定できると述べ、関心・興味の範囲の狭小と偏頗であること、「当然関心を持つべきものに対して全く無関心であることは、とに角人間として重大な欠陥でなければなるまい」と述べる。つまり、「何に、どこに、関心を持つかは教養の兆候だ」と主張する。そして、この「関心の不感症」の原因は「関心の体系が貧弱であるか歪んでいるか、それとも全くシステムの態をなしていないか」であると言う。こうして、戸坂は教養を単なる知識の量や学歴とは無関係な、生き生きとして健全な「関心のシステム」として把握する

という独自の主張を提起している。さらに「教養における関心・意欲・思想の体系」とも展開し、静的な知識の集積に対して教養の能動的体系性を強調している。そしてまた、「教養を便宜上一つの心理的能力と考えると、感覚の良さというものになる」と述べ、次のようにまさに感覚的に見事に表現している、「この感覚の印象の響き方を聞いて、教養の立てる音を知ることが出来る。この音によって教養の質を判断できる」と。そして、次のように締めくくっている、「この教養とは教育があったり物知りだったりすることでもなければ、物やわらかい品のいい好みや心構えのことでもない。そういう教養の観念は少なくとも今日では、甚だ教養に乏しい通俗観念に過ぎぬ。教養は認知的栄養を摂取する能動的な感官をもつものだ。健康な人間の栄養機関（ママ）のようなものを有っている。」

戸坂は最後に教育との関係に触れて、「真の教養の第一の目的はこうした教養を発達させることにあると云っていかも知れぬ。教養とは教養され教育されるものを指す」と教養形成はまさに教育の仕事であることを確認している。しかし「現代の我が国の教育」は「完全に、支配機構の官許的活動の一つにすぎない」から、そこでは真の教養は育たないと否定し、「単に知識を通俗化したり普及したりすることではなしに、オポジショナル（ママ）な教育活動を意味する文化運動」としての「民衆に於ける啓蒙活動」こそがその役割を担うことが出来るものとして対置している。戦時下、国家が戦争のためにすべての国民を総動員しようと小学校から大学までの教育機関を統制・監視するシステムを作り上げていた状況の中で、人間として当然関心を持つべき重要な事柄に対する健全な「関心のシステム」や人間的な「感覚の良さ」がそこで育つことを戸坂はもちろん到底期待できなかった。従って、オポジショナルな教育活動として学校外の民衆の間での文化活動という啓蒙活動に期待せざるを得なかった。今日、我々は、近年ますますエスカレートしている学校における日の丸や君が代の強制に端的に見られ

るような戸坂の時代とさして変わらない側面をも指摘できると共に、特に中学校や高校の生徒たちが受験競争のためにまさに学ぶ対象自体への生き生きとした「関心のシステム」や「良い感覚」の発育を抑圧して（又は抑圧されて）雑多な知識の堆積を強いられていることの本質的な問題性を戸坂のこの教養論から改めて思い起こすこともできる。しかし一方でまさに大学も含めて学校でこそ人間として重要なことがらに対しての生き生きとした関心の体系が育てられなければならないのではないかと問い直すことが必要であるだろう。

## 5. 加藤周一「教養とは何か」

雑誌『世界』2003年10月号で「教養の再生のために」と題する小特集があり、加藤周一とノーマ・フィールドの講演が掲載されている。それは戦争との関係を多かれ少なかれ念頭に置いた教養論である。加藤は「教養」という言葉の由来から始めて、「教養主義」の衰退を科学技術の発達との関連で説明した上で、如何に科学技術が発達しても、その科学技術を何のために用いるのか、という問いへの答えは科学技術そのものからは決して生み出されないこと、そしてその判断基準を提供するものこそ「教養」なのであると、教養の現代的な意義を指摘している。「テクノロジーはものを作りだし、経済的繁栄をつくりだすことはできるけれども、それは手段であって、社会全体としてはどこへいくのか、いくべきかを、決めることはできない。もっとも劇的な選択は平和か戦争かということでしょうが、それもテクノロジーそのものからは出てこない。」<sup>(12)</sup> さらに、「教養の再生はなぜ必要なのか」と問うて、「それは社会にとっても、個人にとっても、究極の目的は何か、が大事だからです。つまり、どういう価値を優先するか、その根拠は何故かということを考えるために、教養が必要だからです。それがないと、目的のない、能率だけの社会になってしまうで

しょう」と教養の基本的な意義付けを行った上で、加藤は直接日本の戦争史に係わってこう述べる。

「一九三〇年代に、日本は中国への侵略戦争を行いました。一〇〇万に近い軍隊を出して、非常にたくさん中国人を殺した。中国を支配するために三〇年間、日本は脅迫し、戦争し、殺戮し、占領しました。戦争は無能力な国にはできない。技術的に優れた兵器があり、組織的な軍隊があり、有能な指導者があって、はじめて戦争できるのです。軍事的には日本は圧倒的な力があったから、中国大陸で長いあいだ戦争を続けることができたのです」と、通常の戦史では日本は中国に多くの軍隊を送ったが広い中国大陸の点と線を占領したのみで最終的な勝利を得ることはできなかった、と否定形で語られるところを、日本の戦力或いは技術力がすぐれていたからこそ中国との戦争が可能だった、と加藤は逆転させてみせている。その日本人は「戦後にはまた能力を発揮して、経済的な大国になった」と指摘した上で、問題点を次のように示す。「ただし、目的を選択する能力については、優れているとはとても言えない。少なくとも戦争を始める前、戦争をやめる機会は何回もあったのです。それが、あれだけの人が死に、原爆を含めて徹底的に破壊されるまで、いつまでも戦争を続けたというのは、実に目的の選択、方向の転換がまずなかったと云うことだと思います。」そして、その「目的の選択」或いは「方向の転換」のためには必要なのは「テクノロジーではなくて、教養主義、教養」であると述べる。加藤の教養論の出発点にも、渡辺一夫と同様に、彼が青年として体験した日本の戦争の歴史が存在していることが覗われるが、教養はここで社会や国家の究極的な価値判断の拠り所として位置づけられている。

## 6. 原爆問題と教養

ところで、加藤はここでは詳しく論じていないが、科学技術の発達の一つの究極の例は原子爆弾で

あるとすることができるだろう。素粒子物理学という基礎科学の中の基礎科学とも言うべき分野における重要な発見が人類史上かつて誰も想像できなかったような巨大な破壊力を持った兵器の開発に殆ど直接に結びついた。周知のように、ナチ体制下のドイツで一九三八年にオットー・ハーンとフリッツ・シュトラスマンがウラン 235 に核分裂性があることを発見してから、広島に原子爆弾が落とされるまでわずか7年足らずだった。

ハイデルベルク大学で 1986 年に創立六百年を記念して「大学の理念」と題する記念講演会が行われたとき、講演者の一人であるハンブルク大学の物理学者マイアー・アビッヒは「ヒロシマ以前の科学とヒロシマ以後の科学」という一つの決定的な区分が存在することを強調した。「学問の歴史において、さらなる発展のために新しい紀年法の始めとしてとりあげられるにふさわしい日付が存在する。私は一九四五年八月六日、人類最初の原爆投下の日、ヒロシマの破壊の日がそれだと思う。この日とともに学問は潔白（無実）を失ったといえよう。」<sup>(13)</sup>そして、ヒロシマへの原爆投下以後は基礎科学といえども手放して推奨することはできないと警告している。昨今日本では大学予算の削減・逼迫を受けて、基礎科学の研究推進の重要性が改めて各方面から主張されているが、基礎科学と言えども実は、瞬く間に軍事利用に結びつくことを我々は思い起こす必要がある。つまりどのような偉大な科学的な或いは基礎科学上の発見も、それが人間にとって何を意味し、その結果がどのように用いられるべきかという問いと切り離しては存在しないこと、そしてその問いに答えるためには、その学問、ここでは物理学そのものは無力であることが自覚されなければならない。<sup>(14)</sup> それに答えるには本質的な意味での「教養」が必要であり、そこに、「教養」の根本的意義があるという加藤の提起は、改めて傾聴に値する。

## 7. ベルトルト・ブレヒト『ガリレイの生涯』

この問いにかつて文学者として向き合った者の一人にドイツの詩人・劇作家ブレヒト（1898-1956, Bertolt Brecht）がいる。ブレヒトは1933年のナチ独裁体制の成立とともにドイツを逃れ、十二年にもわたる亡命生活に出る。その途上で執筆した作品の内の代表作の一つが『ガリレイの生涯』である。<sup>(15)</sup> その結末で、地動説撤回後に『新天文学対話』を密かに国外へ持ち出し、科学上の発見を後世に伝えることをガリレイに託された弟子のアンドレアスが、地動説撤回の真意を悟ってガリレイを称えるのに対して、ガリレイが自らを断罪する有名な台詞が語られる。科学者が政治権力に屈服すれば、科学者と民衆の溝は拡大し、やがて「科学上の発見が人々の恐怖の叫び声で迎えられる」時代が来るという言葉が、広島への原爆投下の知らせを亡命先のカリフォルニアで聞いたブレヒトによって新たに書き加えられたことはすでによく知られている。はじめ1938/39年に亡命先のデンマークで完成された稿は、宗教裁判などの過酷な試練を生き延びる逞しい生命力を備えた人間、生を肯定し享受する人間としての主人公ガリレイ像を肯定するものとなっていた。それはまさに過酷な亡命生活を生き延びなければならなかったブレヒトにとっても切実な課題であった。またそれは、第一次大戦で同級生たちを含めて同世代の多くの青年たちが戦場に志願し死んで行く中で、それに決然として背を向けて、たとえどんなに非難されようとも、犠牲死を要求するさまざまな「大義」に踊らされることなく、生き延びること、つまり生命の絶対的な肯定を自らの信条として育んでいった青年ブレヒト以来の中心モチーフでもあった。<sup>(16)</sup> そのブレヒトが、科学者、とりわけ物理学者ガリレイの（宗教）権力への屈服を、原始爆弾の開発への科学者たちの政治権力への奉仕の悪しき先例となったと断罪し、状況によっては権力に屈しないためには生命を犠牲にすることを求める考え方を提示したのである。

ブレヒトは文学をはじめとして芸術の目的について、次のように述べたことがある、「芸術の究極の目的は、人間の生存を楽しく楽なものにすること以外にはない」と。この言葉は、亡命中の「リアリズム論争」をはじめとした様々な激しい文学論争の果てにブレヒトが辿り着いた一つの結論だったが、これはそのまま「芸術」を「科学・技術」とおきかえることができることは、先の場面のガリレイの次の台詞から明らかだろう、「科学の唯一の目的は人間の生存の労苦を和らげることにあり、と私は考える」と。<sup>(17)</sup> これが科学技術を何のために研究し、何のために用いるのかという問いに対する彼の最終的な回答だった。これが「ヒロシマ以後」の「教養」の一つ具体的な姿であると言えるだろう。先の講演で加藤もまた最後に示した具体的な教養の内容は平和のための教養であった。「稀ではあれ、教養主義そのもののなかから戦争反対、差別反対を導き出した人たちもいました。そここのところを考えて、教養主義は新しく再生されなければならないと思います。」（159頁）

## 8. ノーマ・フィールド「戦争と教養」

同じ『世界』の小特集でノーマ・フィールド（1947-、日本生まれ、シカゴ大教授、日本文学・日本文化専攻）は「戦争と教養」と題した講演の中で、教養と平和の関係を次のように語っている。2003年3月のアメリカ軍によるイラク攻撃開始、そしてその後の泥沼化という状況の中で、彼女も含めて閉塞状況に陥ってしまっていること、その無力感の中で、教養の重要さについて語ることの困難さを述べたあとで、「アメリカのイラク攻撃は、アメリカの教養教育、つまりリベラル・アーツ・エデュケーションの失敗を意味しているのではないか」という（この講演会のコーディネーターを務めた）徐京植の挑発的な問いに対して、その（恐らく意図的な）短絡さに反発を覚えながらも、その問いが問題の核心を衝く



ものでもあることを一方で感じとることから、語り始めている。そして、ノーマ・フィールドにとっての教養について、次のように簡潔に、印象的な簡潔さで、定義している。「今、どういう目的のために教養を活性化すべきでしょうか。私たち一人一人が有意義な生涯をおくることができるような社会を目指すことが教養本来の意味ではないかと思います。その前提としてまずは戦争、それから貧困をなくさなければならない。それを全うできるとは誰も思わないでしょう。しかし、そういう理想に対する執念を作り出すことがそもそも教養の役割でもあるはずです。」(『世界』2003年10月号、162頁)

ここでノーマ・フィールドは「教養」を一般的に擁護しているのではなく、戦争と貧困をなくすこと、少なくともその「理想への執念」を育てるものとして、目的意識的及び具体的に意義付けている。そしてさらに最近の状況に触れて次のように指摘している、「近代史は教えてくれます。国家は経済難を戦争で解消しようとする、と。そして、戦時体制を準備するために欠かせないのが無批判な愛国心、ナショナリズムです。愛国心をあおりたてることによって階級間の矛盾や福祉の削減から市民の目をそらすのです。現在のアメリカでは勿論、日本でもその傾向が進行しています。国家が戦争を利用して押しつける団結とは違う団結を市民の教養として創造することが切実な課題ではないでしょうか。」ここでは戦争の準備のための愛国心或いはナショナリズムに対抗するために平和のための「市民の教養」が要請されている。

## 9. 平和と教養の本質的連関

教養の意味付けのあり方は、時代と社会によって大きく異なることを見た。そして、戦時下の教養ブームに触れた。ブームの如何にかかわらず、戦争と教養の関係は日中戦争から太平洋戦争の時期だけに見られたわけではない。明治維新から第二次大

戦の終わりまで、日本には「戦争文化」とも言うべきものがあり、それが日本国民の教養の中心の一部を形成していた。1874年の台湾出兵、翌年の江華島事件以後、1945年8月まで、「七十年戦争」とも言うべき大小さまざまな対外戦争(または「戦役」・「事変」・「事件」等)を日本国家はその間に続けた、それも常に海外で。1937年から1945年の日中戦争及びアジア・太平洋戦争はその中でももちろん最大の戦力を動員し最大の惨禍をもたらしたものだが、別の視点で見れば、それも数多くの戦争の一つにすぎない。日本国民は戦争に慣れていたし、親しんでいた。子どもの頃から数多くの戦争に関するニュースや読み物に取り囲まれていた。男子にとって兵隊となることは当然の人生の一部であった。戦争に関する知識や意識が国民的な教養となっていたことを抜きにして、あのように多くの戦争の実行はあり得なかった。ファシズム批判によって大学を追われた「自由主義者」河合栄治郎でさえも、その「教養」から無縁でなかったことは先に見た。それどころか、戸坂の友人でやはり獄死したあの三木清(1897-1945)でさえ「出陣するある学徒」に対し次のように書いていた。<sup>(18)</sup>「日本の兵隊の死生観は靖國の傳統にある。[中略]彼等にとって死ぬるといふことは靖國の傳統を継ぐことである。それは決して本能ではなくて傳統の問題であり、従って教養の問題である。日本の軍隊の強さはかかる民族的教養の深さに根ざしている。」三木は国家又は天皇のための死を顕彰する「靖國の傳統」を「民族的教養」として肯定するに至っている。さらに「君たちの教養は、戦闘そのものにおいて、また治安工作において、あるひはいはゆる文化工作において、その力を発揮するものと信じる」とも述べて、「教養」を戦争の道具として利用することさえも推奨している。

「教養としての戦争」という視点から、第二次大戦前の日本の社会と文化及び教育を改めて分析・整理することは、教養論にとって一つの重要な課題であると言えるだろう。

日本の歴史上最大の破局としての第二次大戦の

後に行われた教育改革の中で、「戦争」に対置して「平和」が教育目標として強調され、それと係わって「教養教育」の意義が語られたことは、当然の成り行きだった。<sup>(19)</sup> 戦前の「戦争」のための国民的な教養の形成に最も重要な役割を演じたのが小学校から大学に至る学校教育だったことは、改めて言うまでもないからである。しかし平和のための教養がどれだけの内実を持つものとして形成されてきたのかを、今我々は改めて問わなければならない時代を迎えているように見える。「平和文化」に押しやられていた「戦争文化」が再び台頭する兆しを我々は眼にしている。イラクで殺害された二人の外交官について、「勲章」とか「二階級特進」とかが語られ、第二次大戦後初めて戦争状態にある外国へ日本は軍隊を派遣した。そしてそのイラク派遣の自衛隊の「隊旗授与式」や「壮行会」が仰々しく執り行われるのを我々は見た。第二次大戦前、その「勲章」や「階級」や「旗」などを巡っていかに多くのことが語られ、多くの儀式が行われ、多くの人々がそれと係わって人を殺し殺されていったか。今また「国のために命を危険に晒すこと」或いは「国のために死ぬこと」を称える言論や感情が動員されつつある。

我々は改めて教養と平和の本質的な関係を問う必要があるのではないか。中央教育審議会答申「新しい時代における教養教育の在り方について」(2002年2月)には「平和」の一言も登場しない。そこでは教育基本法第一条の「平和的な国家及び社会の形成者」を育てるという目標は完全に無視されている。渡辺一夫、加藤周一、そしてノーマ・フィールドはいずれも過去と現在の戦争との関係で、平和と教養の本質的な連関を指摘していた。それは単に彼らが平和の問題に強い関心を寄せていたから、彼らの視点で教養の意義を定義したと言うだけではなく、そこにより本質的な連関の存在を指摘できるのではないかと思う。つまり、ブレヒトの言うように、すべての学問、或いは科学の究極の目的が人間の生存の労苦を和らげることにあるなら

ば、又はノーマ・フィールドの言うように、一人一人が有意義な生涯を送ることが人間の生存の目的であるとするならば、その人間の生存を破壊するものとしての戦争をなくすことが、全ての学問或いは科学の前提とすべき目的でなければならない。

おわりに) 大学における教養教育に係わって

どの人間も本来持ちうる良識としての「教養」、それを支えるものとしての人間にとっての重要事への健全で生き生きとした関心または感覚がどのように形成されるべきかという点に戸坂潤の問いが向けられたはずだが、彼はそれを十分に具体的に展開したとは言えない。彼の教養論を含む『思想と風俗』が出版された翌年には執筆禁止処分を受け、やがて検挙・投獄そして獄死と続いたからである。しかし、河合のような「自由主義者」や友人三木までも含めて、愛国主義的・国粹主義的なイデオロギーが「教養」あるインテリ学者たちによって主張されていた時代に、帝国主義的戦争につながる国粹主義イデオロギーを批判しつつ、その正反対の方向で民衆の側に立って教養論を対置したことの意義を我々は改めて確認しておこう。或いは、唯物論哲学者戸坂潤の守備範囲はそこまでで、そのあとは実際に学校内であれ学校外であれ、「教養」の教育に携わる者の課題と言うべきかも知れない。人格主義的教養観をも批判的に克服する新しい民衆的或いは市民的かつ健康で実践的な教養観をどのように形成するか。そして、今、この時代に、我々が向けるべき人間的な「関心」の対象は何であるべきなのか。そして、大学教育に係わる者としては、現代における大学での「教養」教育の内実はどうのようものであるべきなのかを、それぞれの「関心」に応じて問い直すことが必要であると思う。

それぞれが自分の専門分野に応じて、その専門分野と教養教育がどのように関わり合うのか、関わり合うべきかを問うことが重要であると考えるから

である。各々の専門分野の研究を通して得た知見や問題意識について、その中から専門外の学生や市民にとって重要な関心事となるべきものは何かという問いを自らに提起し、専門内容を「通俗化したり」するのではなく、その専門の内容をより広い学問的及び社会的な視点から捉え直して言わばそのエッセンスを取り出してくる作業が求められていると言えるだろう。そうすることによって、専門教育と教養教育の双方を有機的に関連づけることができるのではないだろうか。人間的にそして社会的に重要なエッセンスを各々の専門分野においてとらえ直す作業はまた、各々の専門分野の研究や教育を推進する契機ともなると思われる。それが実現すれば、専門教育と教養教育の生産的な循環運動が成立するだろう。そしてその際に、人間と社会にとっての重要な事柄の核心の一つとして、人権擁護や差別の克服などと共に、人間と社会の存在の基礎としての平和の問題が常に組み入れられていなければならないだろう。

## 注

- 1 渡邊一夫『教養についてなど』、1949年、白水社、12頁
- 2 渡辺かよ子『近現代日本の教養論』(行路社、1997年)、竹内洋『教養主義の没落』(中央公論新社、2003年)、北河賢三『戦争と知識人』(山川出版、2003年)参照
- 3 北河賢三、前掲書、30頁。及び、渡辺かよ子「河合榮治郎と学生叢書」、河合榮治郎研究会編『教養の思想』、社会思想社、2002年、175-176頁。
- 4 『学生のための教養』、65-92頁。
- 5 『河合榮治郎全集』、社会思想社、1969年、第十九巻、238-259頁。執筆は日記によれば1942年2月始め。
- 6 渡辺かよ子、前掲書、88-89頁参照。河合の人格主義と国家主義の「論理矛盾」についての鋭い指摘がある。ただし渡辺は河合の教養論の「理論的欠陥」よりもその思想史的意義を重視する立場を示している。私は河合の人格主義的な教養論の限界の問題、国家主義或いは

戦争との結びつきをより重視すべきと考える。

- 7 『思想と風俗』(三笠書房、1936年)所収「教育と教養」、「作家の教養の問題」他、『戸坂潤全集』(勁草書房、1966年)第四巻、343-353頁他。戸坂の教養論については本誌第1号(2001年)掲載の佐藤洋一「教養の系譜」において知識と教養の関係に焦点を当てた紹介がある。
- 8 『日本イデオロギー論』(白楊社)の出版は前年の1935年で、その増補版は同じ1936年である。さらにそれは、河合榮治郎編『学生と教養』と同年である。
- 9 「日本イデオロギー論」、『戸坂潤全集』(勁草書房、1966年)、第二巻、287頁、323頁及び399頁。  
なお〔 〕内は発表当時、検閲で削除された部分。
- 10 「三五度思想界の動向」、戸坂潤全集、第五巻、243頁
- 11 「作家の教養の問題」、戸坂潤全集、第四巻、353頁
- 12 加藤周一「教養とは何か」『世界』2003年10月号157頁
- 13 H・G・ガダマー他(赤兎弘也訳)『大学の理念』、玉川大学出版部、1993年、29頁
- 14 オウム真理教地下鉄サリン事件において有名大学の大学院等で自然科学を学んだ者達がサリン製造や散布に係わったことの意味をこの文脈で問うことも出来る。
- 15 Bertolt Brecht: "Leben des Galilei". In: Bertolt Brecht Grosse kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, Stuecke 5, Suhrkamp Verlag, 1988  
村瀬裕也「プレヒトのガリレイ像—教養について—」、『教養とヒューマニズム』、白石書店、1992年、参照。
- 16 南 守夫「初期プレヒトにとっての戦争と革命」、『研究報告』第10号、ワイマル友の会、1985年
- 17 Bertolt Brecht, a.a.O., S.284
- 18 三木清「死と教養について」、『三木清全集』第14巻、岩波書店、1967年、575-580頁
- 19 渡辺かよ子、前掲書、175-181頁参照。戦前と戦後の日本の教養主義の歴史的連続性についての指摘がある。