

ローレンツ・フォン・シュタインの教養形成論

Das Bildungsideal Lorenz von Steins

柴田 隆行

Takayuki SHIBATA

第1章 自治と教育

「人倫的自由の現実態」とヘーゲルによって定義された「国家」は、その後の世界史状況において、その理論的前段階である「社会」の圧倒的な力に凌駕される。そしてさまざまな曲折を経て、国家はいまや社会国家へと内実を変えた⁽¹⁾。19世紀の国家学者ローレンツ・フォン・シュタインは、国家と社会の媒介項として自治に着目し、自治体を国家のたんなる出先機関としてではなく、逆に、国家そのものが自治体となるような国家構造を模索した。だが、「自治国家」はじっさいにはナチズムに足下をすくわれた。問題は、自治の精神を活かす社会教育のあり方にかかる。この小論では、教育制度ではなく、人格態の問題として教育を国家学に位置づけるシュタインの教育思想を解明し、それによって自治国家を担う主体形成のあり方を探る。

近代において、個を主体とした「社会」が登場し、従来の公共構造であった「国家」のあり方が根本から問い直された。思想史的には、ヘーゲルの「市民社会と国家」の関係にそれは見られる。ヘーゲルの国家論を継承しつつフランス留学中に「政治革命の時代は終わった、これからは社会革命の時代だ」と理解したシュタインは、マルクスのように一挙に国家解体論には向かわず、プロレタリアートを生み出さざるをえない階級的諸関係の根本は何であるかを解明すべく、「社会」の概念について考察を深めた。そして、その根底に、人格態の自由な自己実現と、それを制約する諸条件（とりわけ占有の問題）との対立・矛盾があることを突き止め、これを克服すべき学問的方法として、「社会の学を基礎にした国家学」の確立を目指した。シュタインを国家学者と定義することは正しいが、彼の国家学を「国家万能主義」とか国家を最優先する「国家主義」と捉えるのは間違いである。というのも、シュタインが『国家学体系』で強調していることは、「国家」は「社会」なしには成り立ちえないし、そもそも「国家」は「社会」問題解決の機関である、ということだからである⁽²⁾。

シュタインによれば、社会と国家との対立を克服する国家形態を構築するには、まず、国家機能を憲政と行政に分けて考える必要がある。そのなかでも重要なのは行政であり、しかも行政をたんに国家意志の執行機関として位置づける（統治や官治）のではなく、自治として位置づけなければならない。同時代のドイツの法学者グナイストも、「国家と社会の対立」を解決する手段として「自治」の

重要性を唱えたが、地域の無給名誉職による自治運営という彼の方法は、グナイスト自身の意思に反して、結局は地域のボス支配と「上からの」国家行政の処理機関に行き着かざるをえなかった。グナイストの自治理論を日本に導入した山縣有朋も、最近の研究によると、「彼の意思に反して」天皇制国家体制の末端機関としての自治制度を整備して終わったとされる。グナイストや山縣有朋らに欠けているのは、「哲学的」とか「術学的」とかとは非難されることの多いシュタインの「人格態」概念ではなかったかと筆者は考える。シュタインの「人格態」を一言で解説すれば、「自己実現を目指す個人としての意志主体」である。

個人の主体的意志は、動物的生存本能とは異なり、人間に生得的なものではない。これをどのようにして形成し活かすかは、哲学史的に見ても、ソクラテス以来の根本問題であるが、ここでは焦点を絞り、シュタインの社会教育思想を解明する。ただし、ここで言う「社会教育」とは、いわゆる社会人教育ではなく、社会ないし国家の一員としての自覚を促し、積極的に社会国家に関わる主体となるべき個人を育成することを指す。

第2章 国家と教育

シュタインにとって教育はすべて国家学のなかに位置づけられる。そのことを1850年公刊の『1789年から今日までのフランスにおける社会運動の歴史』で確認しておこう。シュタインによれば、「地上の諸事物のなかで最大の矛盾は、諸個人とその使命とのあいだにある矛盾」(GsBF: 1-13)である。各人は一個の人格態としてみな自分の使命を果たそうとするが、さまざまな制約によってそれを十全に果たすことはできない。だが、人間は世界で一人で孤立して生きているわけではない。この多数態が諸個人のこうした矛盾を解決する手段となりうる。諸個人にとって現前するこの多数態が人間の共同態である。

この共同態は、諸々の人格態のために現前し、諸々の人格態を包摂するという、人格態の概念から理解されるかぎり、その自立的定在において、人格態にとって不平等なものではありえない。

(GsBF: 1-14)

だが、人間は人格的生活主体であるだけでなく非人格的自然的な生活主体でもある。そこに、共同態が社会 (Gesellschaft) となる根源がある。

人間共同態には国家と社会がある⁽³⁾。国家は「意志と行為として人格態というかたちで登場する人間共同態」(GsBF: 1-16)であり、「人格的な統一態へと高まった、すべての個人の意志の共同態」(GsBF: 1-35)である。諸々の個人は国家公民として国家意志の形成に関与する。それが憲政 (Verfassung) であり、これに関与する個人の権利は彼の国家的自由である (GsBF: 1-37)。国家は人間の使命の達成を統一態 (Einheit) によって求めるが、社会はそれを諸々の個人によって求める (GsBF: 1-40)。したがって、「社会では、あらゆる発展の根拠は個人と他の個人との関係にある」

(ibid.)。国家の原理は、あらゆる個人を完全な自由に、完全な人格的發展に高めることであるが、社会の原理は、諸々の個人を他の諸々の個人に従属させること、他の個人の帰属による個人の完成である。それゆえ、国家の原理と社会の原理は直接的に矛盾する (GsBF: 1-45)。矛盾するだけでなく、前述のように、人間諸個人は非人格的自然的存在でもあるから、国家公民は同時に社会的市民であり、国家の原理は社会の原理に浸食される。「支配的社会階級が国家権力を掌握し、国家行政 (官治) を支配し、官職を自らに服従させる」 (GsBF: 1-54) ことになる。社会からの国家の浸食が社会的階級対立を激化させ、社会問題を増大させる。国家はこうした流れに対抗し、社会問題を解決しなければならない。そのとき効力を発揮するのは憲政である以上に行政である (ibid.)⁽⁴⁾。

ところで、ある階級が他の階級を支配したり他の階級に従属したりする根拠は、財の占有如何による (GsBF: 1-57)。だが、財には物質的なものだけでなく精神的なものもある。

諸々の個人が精神的な財を占有することを教養形成 (Bildung) という⁽⁵⁾。精神的なものが物質的なものを支配するように、教養形成は、社会的一階級の支配の最初の絶対的前提である。したがって、従属階級向上の第一条件は、教養形成の取得から始まる。また他面では、現実に取得された教養は、不自由者が社会的自由を得るために最初に必要なものである。(GsBF: 1-85)

この一文は多くの興味深い論点を提示している。精神的な財は、限界を持たず (ibid.)、物質的な財のような占有性を持たないから、精神的な財を占有することは複数の個人において同時に可能である。だが、そうした普遍性を持つ精神的なものが物質的なものを「支配する」とは限らない。ヘーゲルは、精神は自然に絶対的に優先すると説いたが、唯物論によれば、精神は物質的なものに規定される。シュタインもそのことをすぐあとで認めているし、のちの『行政理論』第2版で、教養形成が物質的な財の占有の有無に左右されることについて詳論している。その点は追って見ることにして、もう一点、シュタインの国家学ないしは社会理論の特徴を良く示している論点として注目すべき一文は、教養形成が従属階級の向上の条件であり、彼らを社会的に解放する手段となりうるという箇所である。この考えは、彼の行政理論の基底となっており、『行政理論』で詳論される彼の教育思想の中心的論点である⁽⁶⁾。

知識や能力といった精神的財の占有としての教養は、純粹に個体的事実であるが、個人は所与の社会的秩序のもとに生きており、それに制約される。だが、教養形成はそれ自体内的なものであるから、そうした社会的諸関係から独立し、社会秩序に矛盾しない。したがって、教養形成の発展は必然的に、社会を越えて立つ自由の発展となる。「平等の教養力の原理は人間の平等である。」 (GsBF: 1-86) これはしかし、支配と服従、つまり不平等の現れにほかならない社会秩序と直ちに矛盾する。

この社会秩序がどのような種類のものであるかはどうでもよい。だが、この原理の設定によって初めて自由な運動が本来的かつ意識的に開始されたことは明らかである。(GsBF: 1-87)。

それでどうなるか。

教養形成は、精神的な財の占有であるだけではなく、物質的な財の獲得のために必要な条件である。(GsBF: 1-88)

人間の使命は、一般に、外的な自然を精神的諸力によって従属させることであるから、教養形成は物質的な財の獲得のために適用されねばならない。したがって、教養が高ければ高いほど、物質的な財の獲得も増えることになる。教養形成された人がそれだけ多くの物質的な財を獲得するから、教養形成と社会的秩序は矛盾しなくなり、むしろ対応するようになる (GsBF: 1-90)。そうであるならば、原理として当初掲げられていた、教養形成が従属階級を解放し社会的平等を実現する唯一の手段であるという教育理念はどのようにして回復しうるのであるのか。1850年の『フランスにおける社会運動』では、その解決は教育自身に求められず、政治的な運動や改革、革命の推移のなかで探られる。

1856年、ウィーンで職を得た翌年にシュタインが公刊した『国家学体系』第2巻は「社会理論」と題されている。これにより、彼の国家学における社会教育の位置がある程度明確になる。

シュタインによれば、人類が自らの目標を、精神的かつ物質的な最高の発展と見なすとしても、それが可能なのは、各個人が自分の精神的かつ経済的な発展を最高段階に高めることによってである (SSw 2: 3)。また、ひとびとが社会を必要とするのは、そこでは個体が自らの完全に個体的な発展を自分自身で見出せるからである (SSw 2:30)。

こうした言説を読むと、シュタインは個人主義者であるように見える。すでにわれわれが他の論考で確認したように、彼の「社会」概念自体はたしかに個体主義的なものとして位置づけられている。シュタインにとって社会は、諸個人が自らの発展を第一目的として実現するための共同態である。個体がこうした共同態によって自らを発展させて行き着くところは、しかし、もはや個体そのものではなく、自立的な人格態としての国家である。なぜか。

これまでも繰り返し見てきたように、シュタインにとって国家は「自立的かつ自主的な人格態へと高められた人間共同態」(SSw 2:32)である。諸個人の利害関心から生まれた社会は、占有の有無を介して階級社会とならざるをえないが、国家は、諸個人の意志や利害関心に依らない自立的な人格態であり、相互的な利害と要求を持つ多数の人間を包摂する普遍的な人格態 (ibid.) である。問題は、いかにして諸個人を社会から国家のレベルに引き上げるかにある。言い換えれば、いかにして階級社会から自由で平等な共同態としての国家を形成するかにある。この問題の解決の道を探るのが『国家学体系』であったが、これは第2巻の社会理論の途中で論述が打ち切られた。とは言え、シュタインがこの問題の解決を断念したわけではないし、解決できないと彼が考えたわけでもない。さらに詳しく論じるために場を改めたにすぎない。その場とは彼の『行政理論』である。だが、そこへ移る前にわれわれはもう少し『国家学体系』の論述を追っておきたい。

『国家学体系』第2巻「社会理論」の本論第1部は「社会における精神世界」が論じられ、その第

2部は「社会の物質的基礎としての占有」が論じられている。第2部第3節の主題は「精神的労働と占有との結合——教育と訓練」である。そこでシュタインは、「精神的人格態そのものを活動対象とする労働」を教育 (Erziehung) と訓練 (Unterricht) と位置づけたうえで、「最近ようやく教育と訓練が物質的な諸関係に制約されることが認識されるようになった」(SSw2:196) と述べている。教育と訓練は占有と密接な関係にあり、精神的な労働と経済的な諸関係とは総合的に捉えられなければならない (ibid.)。つまりは、教育が個人的な教養形成の問題であるだけではなく、社会的なことがらとして認知されなければならない、とシュタインは述べているわけである。ただし、シュタインによれば、訓練は経済的な力と徳に関係するのに対して、教育は人格的な力と徳に関係し、社会秩序に無関心である傾向があるという (SSw2:197)。しかしながら、「社会的な自由は、諸個人が自らの社会的に低い立場から高い立場へと労働によって上昇する可能性があること」(SSw2:237) であるから、「社会的労働」はおのずから「社会的自由の概念の実現」(SSw2:245) とならざるをえない。また、社会の課題は、下層階級を、精神的に生き生きとし経済的に安定した中間階級にすること (SSw2:344) にある、とシュタインは述べており、広義の教育すなわち教養形成 (Bildung) は社会理論のなかにきちんと位置づけて捉えられなければならない。そのことをシュタインなりに詳細に論じたのが彼の『行政理論』であった。

第3章 教養形成

シュタインの教養形成論は『行政理論』の第五部で展開されている。1868年の初版では、まず一般部門で、教養形成の3つの根本形式として、基礎教育 (Elementarbildung) と職業教育 (Berufsbildung) と一般教育 (allgemeine Bildung) の概観が述べられる。特殊部門では、基礎訓練を行う国民学校制度 (Volksschulwesen) と職業教育制度 (Berufsbildungswesen) が、それぞれ詳しく論じられている。ただし、初版ではそれらの概論と諸外国との比較とに重点が置かれ、のちの版ないしは『行政理論ハンドブック』と比べると具体性に欠けるきらいがある。それはともかくとして、シュタインはここで、「精神的財貨生活の生産過程」が教養形成である (VI1:5-XIX) と定義したあと、それは「静止した事実ではなく、つねに働く生きた過程であり、それによって人間共同態が各個人のために精神的な財を、組織的かつ意識的な活動によって生み出すこと」(VI1:5-2) であるとし、こうした状態を文明 (Gesittung oder Civilisation) と言う、と述べている⁽⁷⁾。したがって、精神的な占有物である個人の教養は、万人の精神世界と繋がる大きな鎖の中心となる (VI1:5-3)。

ところで、教養形成には心理的法則を契機とするものと、精神的財を必要とする所定の個別的生活目的を契機とするもの、そして人格態の自由で無限な本質を契機とするものの3種類があり、最初のは基礎教育を、二番目のものは職業教育を、最後は一般教育を制度として求める (VI1:5-4)。シュタインはこのうち職業教育をとくに重視する。職業は「個人の所定の生活課題」であり「高度な倫理的生活要素」(VI1:5-149) であるが、各個人のこうした特殊な課題を果たすと同時に「他のすべての個人とのより高度な精神的共同態の意識」や「人間生活全体の内的統一という感情」を育み、

そうして個人から全体への高揚を意識させるもの (ibid.) だからである。

『行政理論』第五部の改訂版は1883年に公刊されるが、その間に『行政理論と行政法ハンドブック』初版 (1870年)、同第2版 (1876年) が出ている。ハンドブックの初版は教育制度の扱いが薄く、特筆すべき言説がない。それに比べてハンドブック第2版にはある程度まとまった論述がなされている。

教養形成は、「個人によって獲得された精神的な財の総体であり、個人の精神的発展の一定の状態」であって、「個人にとって最高の意味を持つと同時にあらゆる進歩の条件と帰結である」(HV 2 : 212f)。この規定はシュタインの他の著作とほぼ同じである。また、教養形成が、個別的人格態から始まって国家行政において最高の表現を見出す生きた過程である (HV 2 : 213) という規定も同様である。新しいところは、1850年の『フランスにおける社会運動』と同様に、教養形成を社会運動として位置づけ論じている点である。

シュタインによれば、教養形成は、知識や学問の形式上の前提であるとか理想的な帰結であるとかではなく、「自由な社会運動のなかで、個人にとっても全体にとっても最強の資本形成力となる」ものであり、自由の理念はこの力によって実現される (HV 2 : 214f)。これに続く表現 *die sociale Kapitalbildung des Geistes* は、「精神が行う社会的な資本形成」ではなく「精神という社会的資本の形成」ではないだろうか。他の著作での言説ないしはここでの文脈から推理するに、社会的な資本形成を精神が行うとシュタインは述べているのではなく、精神的な教養形成が社会資本になるということだからである。だからこそ、教養形成は「全体生活の部分であると同時に条件」(HV 2 : 215) となり、「個体的なものの領域から出て全体のファクター」(ibid.) となるのであって、ヘーゲルのように精神が主体なのではない。したがって、シュタインは、基礎教育ないしは国民教育は「精神的な財に客観的な定在を与え、これを維持し伝達する能力」(ibid.) の開発だと言うのである。この能力は具体的には読み書き算術である。

ところで、公教育は、精神的な財の獲得が個人の個体的行為によってなされるのではなく、それが他の諸個人の労働課題となるようにするものであり、この課題は、国民教育の場合は訓練 (Unterricht) であり、職業教育の場合は修業 (Lehre)、そして一般教育の場合は啓発 (Belehrung) と呼ばれる、とシュタインは述べる (HV 2 : 219)。国民教育ないし基礎教育は国民学校と職能向上教育 (Fortbildung) の2つの制度で行われる。これについて一般に理解されているのは基礎的な知識と能力を取得するための訓練であるが、職能向上教育は、それ以上に、自立的な人格態とはまだ見せない人たちのために一般教育の要素を準備するためにある (HV 2 : 243)。具体的には、「人びとの一般教育の要素を発展させるだけではなく、資本形成力の要素を発展させ、それによって非占有者階級の大衆に、国民学校では与えられない自由な階級運動の基礎を与えること」(HV 2 : 244) を本質とする。

つぎの職業教育では、個人が自らの生活課題を自覚するだけでなく、それが共同態の発展となる仕組みを理解させる。一般教育は、「もはや所定の目的ではなく個人の精神的な発展全体を内容とする、すべての個人の精神的な発展」(HV 2 : 263) である。一般教育は自由な教育と言い換えることが

できる。なぜなら、ここで言う自由とは「各人が一般教育を自主的に自分のものとし、各人がそのために自分のやり方で労働すること」を意味するからである (ibid.)。

なお、1888年に公開されたシュタイン最晩年の大作『行政理論と行政法ハンドブック』第3版では、一般教育が「国民の自己教育 (Selbstbildung)」と言い換えられている。この表現は初出である。その意味は、基礎教育が国民にあらゆる教養形成の基礎条件を提供するもの、職業教育が共同態における所定の生活課題をこなせるようにするものであるのに対して、一般教育は、個人の精神的な発展の全体が万人の精神的な発展であるようにすること、言い換えれば、「共同態の精神的な生活であると同時に個々の特殊な教養の成果と基礎」(HV 3: 2-201) であるようにすることである、という点にある。だが、この説明に新しさはなく、国民がいかにして自己を教育するかの具体的かつ詳細な説明が加えられているわけではない。

個体のいかなる自己教育もまさに、最高の精神的な生活において各個人が同時に他のすべての個人のあらゆる発展の成果と条件であることを意識することである。(HV 3: 2-202)

ハンドブック第3版でのこの説明は、第2版のそれと変わりはない。執筆年代は少し遡るが、シュタインの教養形成理論が最も詳細に論じられているのは、1883年公開の『行政理論』第2版である。教養形成論は全3巻で、理論編が143頁、歴史編はなんと1380頁に及ぶ。最後にこれ(ただし理論編のみ)を読むことにしよう。

ここでも、「個体的な教養形成に、精神的な世界全体の精神的な仕事が反映している」(VI 2: 5-2) とか、「創造力を備え、個人においてあらゆる人格態の目的を実現し、そこからあらゆる精神的な財の統一的総和からなる人間精神が教養」(VI 2: 5-16) であるとかといった、他の著作や版でなされた説明と類似の説明が見られる。興味深いのはその先である。

シュタインによれば、人間社会は不平等な共同態 (VI 2: 5-17) であり、共同態のさまざまな階級や秩序に応じて現実の教養形成もさまざまに制約される。現実の教養形成は、人間社会のさまざまな発展段階と密接に結びついているがゆえに、それは自ずから「社会的な教養形成」(ibid.) である。現実生活で力を発揮するのは自由であり、また、人格態が生得的に持つ力は「自分自身を自分自身に据え自分から自分自身であろうとするもの」(VI 2: 5-21) である。そうした力を発揮して自らの使命を実現しようとする人格態としての諸個人がそのために結成する共同態が社会であるから⁽⁸⁾、その力の差異やそれによる占有の差異に応じて社会は本質的に不平等たらざるをえない。

平等原理は、それが自由として活動的となることで、不平等をまさにこの活動的な自由そのものによって生み出すことにある。あらゆる自由な不平等は、個人の自由が生み出したものである。(VI 2: 5-23)

こうした現実の社会にあって教養形成の役割は、まず第一には基礎教育の充実であり、とりわけ精神的な財を交互に伝達しうる能力の開発である。そのうえで最も重要な任務を担うのが職業教育である。職業 (Beruf) というと、一般に、「神性や未来に繋がる内的職業 [天職]」⁽⁹⁾と「人間的なものや現在秩序に繋がる生活職業 (Lebensberuf)」とに分けられるが、ここで重要なのは後者であり、これは「共同態の発展段階と要求とが調和することによって成り立つ」(VI 2 : 5-42f)。そのために諸個人をどのようにして、自らの自主的な活動が万人に共通の活動となるような知識と能力の持ち主にするかが職業教育の課題である。そのためのシュタインの計画はじつに緻密である。それを、彼が示した図 (VI 2 : 5-87, 105) で概観しよう。

職業教育体系

一 経済的な職業教育制度

a、工業高等学校 (労働としての自然力)

本来の高等学校 (高等工業高校)

化学高等学校 (公的試験所)

b、一次産品高等学校 (自然力と人格的労働力。材料の補完)

農業教育制度

林業

水利制度

鉱業制度

c、営業労働高等学校 (商品と価値)

営業システム

商業システム

産業システム

二 公的職業教育制度

社会的職業制度

礼拝と教会職

法生活と法職 (法学)

健康と医業 (医学)

教育制度と教職 (文献学)

国家的職業制度

国家公職

官職とその職業システム

軍制と軍事職

経済世界における公職

三 芸術業

ここでこれらの項目を一つ一つ詳しく検討することはできないが、シュタインのこうした試みが、1840年代初めのフランス留学中に学び知った「社会」という新しい人間共同態が抱える問題、すなわち「社会問題」を解決するためのものであったことは、晩年に至るまで変わることはなかった。シュタインは1850年の『フランスにおける社会運動』でこう述べていた。

従属階級向上の最初の条件は教養の取得から始まる。また他面では、現実を取得された教養は、不自由者が社会的自由を得るために最初に必要なものである。(GsBF: 1-85)

註

シュタイン著作からの引用等は以下の略記号を用いた。

GsBF: *Geschichte der sozialen Bewegung in Frankreich von 1789 bis auf unsere Tage*, Leipzig 1850. 3 Bde. München 1921.

SSw2: *System der Staatswissenschaft. Bd. 2. Die Gesellschaftslehre. Erste Abtheilung. Der Begriff der Gesellschaft und die Lehre von den Gesellschaftsklassen*, Stuttgart u. Augsburg 1856.

VI1: *Die Verwaltungslehre*, 8 Bde., Stuttgart 1865-84.

VI2: *Die Verwaltungslehre*. Zweite durchaus umgearbeitete Auflage. 6 Bde., Stuttgart 1869-83.

HV2: *Handbuch der Verwaltungslehre mit Vergleichung der Literatur und Gesetzgebung von Frankreich, England, Deutschland und Oesterreich*. Zweite, bis auf die neueste Zeit fortgeführte Auflage, Stuttgart 1876.

HV3: *Handbuch der Verwaltungslehre*. Dritte, vollständig neu bearbeitete Auflage. 3 Bde., Stuttgart 1887-88.

- (1) たとえば、ドイツ基本法第20条「ドイツ連邦共和国は民主的かつ社会的連邦国家である。」を参照。「社会的」という形容詞について市野川容孝氏が『社会』（岩波書店2006）で興味深い議論を展開している。なお、Gerhard A.Ritter, *Der Sozialstaat. Entstehung und Entwicklung im internationalen Vergleich*, 2. Aufl., München 1991の11ページに「社会国家の概念をドイツで遡ると明らかにローレンツ・フォン・シュタインに行き着く」とあり、シュタインの *Gegenwart und Zukunft der Rechts- und Staatswissenschaft Deutschlands*, Stuttgart 1876の215ページの一節がそのまま引用されている。シュタインによれば、国家は、「個々の自己規定的人格態にとってのあらゆる区別に対置して法の絶対的平等を維持しなければならない」という意味で言えば「法治国家」であるが、「成員全体の経済的かつ社会的な進歩を促進しなければならない」という意味では「社会国家（der gesellschaftliche oder sociale Staat）」である。
- (2) シュタインの「国家と社会」に関しては拙著『シュタインの社会と国家』（御茶の水書房、2006年）を参照されたい。
- (3) ヘーゲルでは、人倫的共同態に家族と市民社会と国家があるが、シュタインでは家族はここに位置づけられてはいない。
- (4) 国家と社会の矛盾対立を解消する中間機構としてグナイストは自治を挙げたが、グナイストのこの考えは、彼自身が認めているように、シュタインの本書の記述に基づいている。
- (5) *Bildung* という、ドイツ観念論以来多用されるこの概念を翻訳することは難しい。「教育」は一般に *Erziehung* の訳として定着しており、*Bildung* はこれと区別して「陶冶」とか「教養」とか邦訳される。だが、「陶冶」はいまや教育学界以外ではほとんど使用されず、他方、「教養」は幅が広すぎるだけでなく、「陶冶」よりも静的で結果を意味すると理解されがちであるが、ドイツ語の *Bildung* は結果よりも形成過程の含意が強い。そこから「教養形成」という訳語も使われるが、これですべて通せるかというとしっくりこない場合も少なくない。昨今はカタカナ表記全盛だが、ビルドゥングというのは広まりそうもない。本書では、原則的に「教養形成」ないし「教養」という訳語を使用するが、たとえば *Berufsbildung* を「職業教養

形成」と訳すのはいかにも拙く、従来使われてきた「職業陶冶」を使わないとしたら、「職業教育」と訳すしかないだろう。

- (6) ニチュケ (Heinz Nitzschke, *Die Geschichtsphilosophie Lorenz von Steins. Ein Beitrag zur Geistesgeschichte des neunzehnten Jahrhunderts*, München und Berlin 1932) によれば、シュタインにとって社会改革の責任はもっぱら占有階級にあり、その課題は、下層階級を社会的に解放することなしに国家的自由を与えよとか、社会的差別をなくすとか、貧民を救済するとかといったことにあるのではなく (S.97)、非占有者に精神的な財を斡旋し、占有取得の可能性を与えることにある (S.98)。教養形成制度は社会的進歩の大きなファクターであり、社会問題は教育問題の大きな部分である (S.103)。シュヴァープ (Martin Schwab, *Lorenz von Steins bildungspolitische Konzeption unter besonderer Berücksichtigung seiner Lehre von der Volksschule*. Diss. Universität Hamburg, 1966, S.45) は、こうした考えは当時、シュタインに限らず、たとえばオーストリアの学校制度改革に取り組んだフォイヒターズレーベンとエクスナーによる「オーストリアの公教育制度の根本特徴草案」(Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich, in: *Wiener Zeitung*, 18.-21.Juli 1848) にも見ることができるという。「誰にでも、最貧民にも、教養形成の道を開くことは国家の義務である。」また、学校を社会的上昇の道具と捉える19世紀初頭以来の動きについてはつぎの文献を参照。Hans-Heinrich Plickat, *Die Schule als Instrument des sozialen Aufstiegs*, Weinheim 1959.
- (7) 文明について、シュタインは1842年の著作で詳論している。シュタインによれば、「文明とは何かについて確固たる見解が得られなかったら、まさにゲルマンのプロレタリアートの本質を完全に理解することはけっしてできない」(SuC:16)。文明とは、とシュタインは述べる、教養だけではなく、国法上の自由、さらには人格上の自由をも含む。これらは個人の排他的な財ではなく、万人に共有される普遍的な財であるが、そこには占有の概念も含まれる。そこから占有者と非占有者の対立が生じるが、これを解決するために普遍的な財が万人の占有物となりうる文明段階が求められる。等々。詳細は、拙著『シュタインと社会と国家』第一部第四章第四節「文明と人格態」および同第二部第一章「ギゾー 文明論の展開」を参照願いたい。
- (8) 「われわれは社会を、占有物の分配の違いによって成り立つ人間共同態の形態として示した。」(VI 2:5-97)
- (9) あえて言うまでもなく、職業を天職・召命という意味で提示したのはルターであり、シュタインがここで挙げている「内的職業」もおそらくその意味での天職であろう。

【Abstract】

Das Bildungsideal Lorenz von Steins

Takayuki SHIBATA

Der Staat, von Hegel als die Wirklichkeit der sittlichen Freiheit bestimmt, war im Gang der Weltgeschichte vielfältigen gesellschaftlichen Kräften unterworfen. Aus diesem Auf und Ab ging im 20. Jahrhundert der moderne Sozialstaat hervor. Im 19. Jahrhundert hatte der Staatswissenschaftler Lorenz von Stein die Idee der Selbstverwaltung als Vermittlung zwischen Staat und Gesellschaft bestimmt. Er entwarf ein politisches System, in dem die Körperschaft der gesellschaftlichen Selbstverwaltung nicht ein Teil des Staates, sondern vielmehr der Staat selbst zu sein hatte. Diese Konzeption des Selbstverwaltungsstaates wurde durch den Nationalsozialismus zu Fall gebracht.

Der Aufsatz thematisiert die Erziehung, durch welche nach den Ideen von Lorenz von Stein der für die Selbstverwaltung notwendige Geist ausgebildet werden sollte. Es geht hierbei nicht um das Bildungssystem überhaupt, sondern um Steins Bildungsideal, das auf die Förderung der selbstbestimmten und selbsttätigen Persönlichkeit im Selbstverwaltungsstaat abzielt.