ミューズ教育の研究［VI］
—ミューズ的なものと政治教育—

長谷川哲哉

1. はじめに（動機、意義、目的、方法）

本論文は、筆者が6年間前より始めた、近代ドイツにおけるミューズ教育思想の研究の一環である。この一連の研究の統一的意図は、現代日本におけるミューズ教育の今日の意義の探究にあるが、その過程で、ミューズ教育の歴史を明らかにする仕事は避けて通れない。そのため筆者はすでに、各時期のミューズ教育思想について、かなり詳しく調査考察したのちであり、その結果ミューズ教育思想の凡その歴史を明らかにすることができた。しかし、現代日本におけるミューズ教育の今日の意義を探求するためには、今日でも有効なその基礎付けの理論、すなわちミューズ教育思想の歴史を賛きながら現代に至るもなおその説得力を失わないような、ミューズ教育の必然性や必要性を根拠付きすることを、ミューズ教育思想の歴史から引き出してこなければならないであろう。なるほど、注1）に挙げた2本に代表される幾つかの拙論の随所においてミューズ教育思想の時代批判的な文化批判的態度や人間学的主張の一端を明らかにしたが、先の意味での基礎付けの呈示としては不十分であった、また最近の拙論「アドルノのミューズ教育批判について」2）においては主にミューズ教育思想の人間学的理念からアドルノの批判に対して弁護を企てたが、これも未記と同様の意味で不十分であった。

そこで当小論では、近代ミューズ教育思想の歴史において基本的、根本的であり続けてきた理論問題の一つに視野を限定し、この問題の骨格を浮き彫りにしようと企てる。またそうすることによって、この問題が今日においても現実的な性質をもつことを示唆する。この問題とは、当小論の副題にある「ミューズ的なものと政治教育」との関係という極めて重要な問題なのである。これは「政治教育としてのミューズ教育」と言い換えてもよい。なぜこれが「極めて重要」なのかと言え、これが、ミューズ教育は或る意味で政治教育でもある、それ故われわれ民主主義社会の維持と改善や発展にとって根本的に重要である、という主張を含意しているからである。

このような企てをするさいには、近代ミューズ教育思想の始まりとしてのシラーの美学教育論——このことは既に数本の拙論において示してきた——に必ずと言っていいほど立ち戻らざるをえないので、筆者、以下に列挙していくように歴史的事実としても幾人かの重要なミューズ教育主
張者がその政治教育の意義の根拠をシラーに求めているからであるし，抽象的—理論的な観点からしても，フュンボルト研究者C・メンツェ（1971）が言明するように，シラーやフュンボルトたちにとって，実用的教育とは単なる「主観内在的な陶冶」に止まるものではなく，「人間を人間に陶冶し，それ故に人間を自由にする」という「普遍的要証」もあつのであったからである。すなわち彼らドイツ古典期の人文主義者たちにとって，人間の教育とはすべて，同時に政治教育である美的教育，「美的—政治的教育」を意味したからである。

さて，現代日本におけるミューズ教育の今日の意義を探求するために，第二次大戦後のミューズ教育思想からシラーの美的教育論にまで立ち返って行くというこの小論で取る方法に対しては，それは歴史的知識をもつ者の自己満足的な方法であり，目下要目をの問題からの逃避行動であるとの批判がおそらく寄せられるであろう。こうした問題に対してはメンツェが以下のように答えていている。「歴史的回想は必ずしも骨董的歴史記述に没頭することではなく，今日でも150年以上前をまったく同じように非常に重要な問題設定の根幹に肉薄していくことであり，さまざまな問題群が次第に立ってくる事実への歴史的思考では方向定義された洞察は，かっして博学欲求の骨董的探索に尽きるのではなく，未だほとんど克服されていない問題をその全範囲にわたってより十分に理解し又その解決のために投入された手段を検討するという可能性を差し出すのである」9）と，かくして「今日でも150年以上前とまったく同じように非常に重要な問題設定」すなわち「未だほとんど克服されていない問題」の所在を十分に理解するには，これを歴史的に考察してみる必要があるのである。そしてこの「問題」とは，いかにして「人間を自由にする」かという近代に課せられた根本問題のことであり，ミューズ教育思想が程度や範囲の差こそあれ一貫して関わってきた課題である。これはあまりに理想論的な問題であるかのようであるが，しかしそうがて、みるように，近代の市民社会に普遍的に要当する政治的要求（メンツェの言う「普遍的要求」）に関する問題なのである。

2. ミューズ教育思想の成立過程と美的—政治的教育

この章では近代ミューズ教育思想の成立過程を略述し，この思想がその当初からシラーの影響下にあったこと，それ故に美的—政治的教育の観点を内包していたことを示すことにする。

①H・ハルレスの「ミューズ的芸術」とシラー：ミューズ教育が何であるかと問われれば，それは「ミューズ的なもの（Das Musische）による教育」または「ミューズ的なもの」への教育」である，と答えることができる。すると「ミューズ的なもの」とは何かと問われるであろうが，この困難な問いに対して，ここではひとまず「諸芸術に共通の内核」9）を意味すると答えておく。しかし「ミューズ的なもの」をよりよく把握するには，ドイツ語の形容詞「ミューズ的musisch」の成立事情を知っておく必要がある。「musisch」（ドイツ語発音で「ムージッシュ」）は，1808年に新造語とされた「musenhafft」（「ミューズたちに似た」の意）10）をより強度に形容詞化したものです，その史上最初の使用例は，文献学上でギムナジウム教師であったH・ハルレス（1801—1842）11）の1842年の論文「ギムナジウムにおける美意識としての芸術的感覚の陶冶においてであり，それはプラトンの術語「ミュシケテクネ（μουσική τέχνη）」の
ミューズ教育の研究 [Ⅵ]

訳語としての「ミューズ的芸術（musische Kunst）」での形容詞「ミューズ的（musisch）」としてであった。ハルレスはプラトンの「ムッシーク・テクネーによるパイデイアー（教育）」を「ミューズ的芸術による美的陶冶」に関連付けたのであるが、古代ギリシャの教育方法の復活を目指したのではない。彼の中心的意図は、当時のギムナジウムにおいて「概念陶冶が感情陶冶に対して制約的優勢を主張している」事態に、またその意図が「産業騎士」の形成や「大学進学の準備」にある事態に反対し、諸芸術を通じて「青少年に美意識を発達させること」の重要性の主張にあった。その理論的根拠付けのためにハルレスは、当時の古典学者ヤーコブス（Ch・F・W・Jacobs, 1764－1847）の美的教育論を通じての要求を立てる提唱を、教教育思想や芸術教育運動とシラーの美的教育論（『人間の美的教育に関する書簡』1795）を参照させると脚注で述べ、しかも本文で度々シラーの名を、そして文末においてはシラーの詩を引用して締めくくるようにする。よってハルレスの思想がシラーから深甚な影響を受けていることは間違いない。それをより一層確証する個所はハルレス自身による表現としての以下のくだりである。「感性の人間を理性的にする、唯一ではないにもかかわらず主要な道は、その人間をそれ以前に美的にすることにあり、そうしてこの心情の美的陶冶を通ことによって純粋な論理的形態が彼に初めて可能になるのである。」19)

この一文の前半部分はシラーの美的教育書簡第23信第二段落での末尾の文、すなわち「『一言にして言えば、感性の人間を理性の人間にするには、あらかじめ彼を美的にする以外に道はありません。』20）に酷似している。というよりシラーの代弁そのものである。また後半部分は第20書簡の最後の段落での一節、すなわち「したがって心は、感性と理性とが同時に活動的である一種の中間的な気分によって、感覚から思考へと移行することになります。【……】実在的で能動的な規定可能性のこの状態は、美的状態とよばれなければなりません。】21）の言い直しにすぎないといえ、かくしてハルレスはシラーの美的教育論を、ギムナジウム教育での「美意識としての芸術的感覚の陶冶」という主張の基礎付けに当てた、と言ってよい。

ここでわれわれはシラーが美と政治、美的教育と政治教育との不可分の関係を考えていたことを明確に示す個所を彼の美的教育書簡第2信から引用しよう。「自由へとよけずに通するのは美なのである、あの自由主義を経験において解決するために、美的問題を通じなければならないのだからということ」22）は、ここでの「あの政治問題」とは、フランス革命が1789年に勃発し、それが自由や平等の理念を掲げながらその結果として独裁と恐怖政治をもたらしたという、自由を希求したシラーにとって過酷な憂うべき事態を指している。そこで彼は、まず人間性そのものの根本的な自由を確立することによって、真に自由な社会（最終第27書簡での表現では「美的国家」）を形成しようとした人間の教育を形成しようとしたことを、そしてこの考え方の長く影響を及ぼし続けてきた。

さてハルレスに戻る。「ミューズ的」の語がまさしく彼の教育論文において新造語として初めて使われた事態は、教育問題と「ミューズ的」との深い関係が当初からあったことを示しており、特筆すべきことである。ただしこの時点では「ミューズ（的）教育」の語はまだ使われていない。②美の教育運動とシラー：19世紀末になると、ニューチェと並ぶ当時の文化批判の代表者J・ラングはの著作『教育者としてのレンプラント』(1890)23）の放った精神的衝撃力によって、ま
た1886年よりハンブルク美術館長として久しくドイツ国民の文化・芸術の向上に努めたA・リヒトヴァルクが企画した芸術教育大会（開催実施は1901, 03, 05）によって、ドイツ芸術教育運動（1890年頃～1910年代）が興った。そしてこの運動のなかで概念化された＜人間に生得の創造的諸力＞や＜創作の原理＞は、後の「ミューズ的なもの」の基本要素となっていた。しかしシラーはあまり意識されていない。ただ、ラングペーヌは上記の書中で直接にシラーの「遊戯衝動」に言及しているし、リヒトヴァルクの言う＜芸術教育への要求＞からがとくに結びついていた「生活への倫理的革新への呼びかけ」は、当時の支配的な物質的欲求からも主知主義的欲求からも自由な人間性の確立を求める姿勢が認められる点で、シラーの美的教育概念（感性と理性との調和した人間の形成）と理念的に響き合っているといえよう。

1910年代においてはまだ、近代的意味での「ミューズ教育」という言葉そのものは現れない。1914年発行のE・M・ローロフ編『教育学事典』での「ギリシアの教育」の項目において、プラトンに基づいて「精神的陶冶でないしミューズ教育」と「身体的陶冶でないし体育教育」とが区別されて説明されているが、ここでの「ミューズ教育」はいまだ古代ギリシアの教育を説明するための歴史的概念であった。よって近代的教育概念との関連は意識されていない。

それでも1910年代において、ドイツ青年運動——これは芸術教育運動のみならず改革教育学運動全体に深著な影響を与えた——の中核的役割を担ったワンダーフォーゲル運動のなかに、「ミューズ的」の形容詞を使って近代的ミューズ教育思想の重要な側面を表現した言説を見出すことができる。すなわちその指導者であったハンス・プロイシェは1914年にこう述べた。「「フォルクスリートのなかでワンダーフォーゲルは、[……]人間的親和性の十分な大地から今も養分を吸い取る満ちた全き人間に、今も憧れそれぞれを夢見る自然な人間とつきた。」次のように言ってよいだろう。フォルクスリートは、我々のワンダーフォーゲル的理想的ミューズ的表現である。」[27]そして、このような青年運動から青年音楽運動が分化し、後に取り上げるE・クリークの講演「ミューズ教育」（1927）に連なっていくのである。

③E・ザルヴェルクの「芸術による教育」とシラー：1918年、すなわち第一次大戦でのドイツ敗戦の年に、教育学者E・ザルヴェルクはその著書「芸術による教育」においてこう述べた。「我々は我々ドイツの未来を、我々の道にかない、あらゆる現実的な文化的価値を念に入りに育成する教育によって基礎付けるであろう」と故に、あらゆる教育制度や教育方法を刷新せねばならないが、その際に決して忘れていてはいけないものが芸術という文化領域である。「しばしば対立し合う感性と知識を統合して互いに解消不可能な結合状態において人間精神のこの産物、芸術は、まさしく、我々が準備する新しい教育にまったく不可欠のものとして現れ出ねばならないであろう。なぜなら、我々は全き人間を形成しようと欲するからであり」云々。そうしてこの「芸術の本質について原理的論究」をするには、まず第一に、「遊戯としての芸術」を明らかにしたシラーの「人間の美的教育に関する書簡」を尋ねなければならない。なぜならこの書は、「すべてを世界にしようとする人間の感性的特性と、すべての物質的なものに形式を強制する人間の精神的特性との間で、統一が、[……]最広義でがとも一言で言うと美と呼ばれる『生ける形態』を創る遊戯衝動によって、どのようにして実現するのかを、才力豊かに描写しながら詳述した」[30]からである。
ミューズ教育の研究 [VI]

かくしてザルヴェルクは「ミューズ教育」の語を使わなかったにしても、人間性そのものの根本的な自由が確立した「全き人間」の形成を導き出したシラーの美的教育論をその『芸術による教育』の理論的基礎にした点で、またとりわけ、ミューズ教育思想から距離を置いてそれを見極めに研究したL・コッソラーボフが以下のように指摘している点からして、実質的にミューズ教育論者である。すなわち彼女によれば、ミューズ教育を主張する著作では「ミューズ的なものにける遊戲の思想を正当化するために」、シラーの美的教育書籍第15信でのあの名高い一節（「人間は言葉の完全なる意味において人間であるときにのみ遊ぶのであって、遊ぶときにのみ彼は全き人間なのです。」[29]）が何度も何度も引用されると指摘した上で、「目的手段から解放され自由から解された態度のシンポルとしての遊は、ミューズ的なもののシンポルになった」と指摘している。（なおザルヴェルクの『芸術による教育』があのあまりにも有名なH・リードの『芸術による教育』（1943）とも題名の点でまったく同一であり、しかも両者の論説内容において数多くの共通点が、特にリードがシラー自身の思想の近代における唯一の先駆者とみなした点が見出されるところは実に興味深いが、ここでは立ち入らないでおく。）

3. ミューズ教育思想の成立（Ⅰ）—政治への関与。

① E・クリックの「ミューズ教育」とナチズム：後にナチスの教育学イデオローグとなったクリックが1927年に青年音楽運動の指導者会議において「ミューズ教育」という題名の講演を行なった。これが近代的意味での「ミューズ教育」の初登場である。彼は1933年1月30日でのヒトラーの政権獲得後に、それまでの三回の講演原稿をまとめた著書『ミューズ教育』を出版し、その序文においてこう述べた。「純粋な合理主義の文化からのドイツ民族の国家によって、また民族的な生活基層への個人の新しい根づけによって、直接的な人間形成ならびに共同体組合の諸力が、教育的威力を再びと打開けるにいかないであろう。」こうして今や、ナチズムの諸組織における「教育にとってミューズ教育は必要不可欠となった。」彼は本文ではこう述べている。「ミューズ的芸術は、その非合理的な運動への、ディオニュソス的なエクスタシーへの根づきによって、強大で魔法的な運動力を授けられている。この魔力は善行的で建設的であるが、しかし[……]もしそれ芸術そのものにおけるアポロン的な形成力によって調伏されないと、破壊という重大的な危険を生むのである。ディオニュソス的本質の魔力を国家の目標に役立てるようにすることが、国家の青年教育の基本的課題である。」[30]かくして民族主義者クリックの主張したミューズ教育とは、多様な祝典・祭獅において「ミューズ的芸術」を利用して「ディオニュソス的魔力」を解放し、次に「アポロン的形成力によって調伏すること、すなわち共同体感情の喚起によって個人を民族的な共同体と文化の中にしっかりと組み入れることであった。

ナチス政権確立後にクリックに倣ったW・キルヒャーは『ミューズ的国民教育』（1939）を著したが、その目標は「民族精神（Volkstum）」即ち「生き生きした全体性」の涵養であった。[31]

② H・フライナーの『音楽の倫理的意義』とシラー：ナチズムを支持した社会学者フライナーの論文『音楽の倫理的意義について』（1928）は直接ミューズ教育について語ってはいない。しかし、クリックと同様に音楽をミューズ的諸芸術の中心の位置を占めるものとみなすならば、こ
の論文はミューズ教育論の一変種であるといえる。そして注目すべきことに、フライアーはこう述べている。「音楽形式は人間の外側にあるというのでなく、彼の生命（Leben）は、音楽形式がそこにおいて鳴り響く原料なのである。こうした意味において、音楽においては目標と方法が重なり合い、その仕事は形態（Gestalt）であると同時に生起（Vollzug）であり、生ける形式（lebendige Form）であると同時に形成された生命（geformtes Leben）である。」

我々はフライアーのこの理論に、シラーの美教育論におけるその中心的概念、すなわち「素材衝動（感性的衝動）」と形式衝動（理性的衝動）」を融合させる第三の衝動である「精神衝動」（第27書籍では「美的形成衝動」とも呼ばれる）の対象としての「生ける形態（lebende Gestalt）」すなわち「美」が反映しているのを認めうであろう。かつしてフライアーにとって、人間は音楽することにおいて音楽衝動を発動させ、感性と理性を調和させるのである。すなわち美を通じて「全さ人間」へと自己形成するのである。（なおシラーは第22書籍で「音楽はその高尚化の極点においては形態となり、[……]造形美術はその最高の完成においては音楽となり、[……]詩は[……]音楽のように[……]造形美術のように[……]）と述べているのであるから、アルフライアーのように音楽を諸芸術のなかで最も信者に置いているのではない。）

ところでクリークの言説に注意しておくべき問題がある。すなわち「ミューズ的芸術」という「美」と重なり合い兄弟姊妹のように結びついた三種のリズム運動の芸術、舞踊と音楽と詩文芸は、[……]感性的であると同時に精神的であり、[……]共通してリズムに支配されている。リズムにおいてエロスのロゴスとの合一化が実現するのである。」ここにフライアーはどこでないにしても、感性と理性、自然と精神、生命と形式との調和融合というシラーの理論の、少なくともロイツ古典期の人文主義的理説の影響が、確かに幾分かは読み取れるのである。

4. ミューズ教育思想の成立（II）—時代への対抗。

① F・ヴェルフェルの「ミューズ的人間」とシラー：クリークよりほんの僅か後れて、ナチスに迫害された表現主義の芸術作家ヴェルフェルが1931年5月にウィーンで「現実主義と内面性」の題名で講演し、「急進的現実主義」すなわち「即物信仰」に対抗する「心魂的—精神的」に発展する「ミューズ的人間」像を唱えた。彼によれば、人間の「創造的内面性」が打ち消される三種の領域のうち、宗教と倫理は無神論によって抑圧されているが、また科学と思想は知性の神格化によって不完全になっている一方、人間の根本的立場は合理的ではなく、美的に条件付けられているのが故に、希望が残るのは芸術と想像、すなわち「第三の領域、ミューズ的領域」であるという。この講演は国内的にも大きな反響を呼び、彼の「ミューズ的人間像」は戦後も長く影響を与えたのであるが、当時より種々の立場より批判もなされれた。例えば、右翼のK・A・クツバッハなる人物は、ヴェルフェルの主張するミューズ的人間の類型は「その個人主義において、人間指導の手本にも、国家と民族の指導者にも役立たない」と攻撃した。これはナンセンスであるが、しかし次の指摘には説得力がある。すなわち、ヴェルフェルのミューズ的人間論は「まだ我々ドイツ古典期の代表者、特にシラーが美教育について言ったことの影響下にある」（28）と。倫理性でも知性でもなく、むぎだしだ物質的—感性的欲求でもなく、言わば

—212—
ミューズ教育の研究（VI）

「美的感性」をいう「第三の領域、ミューズの領域」を打ち立てようとする点に、明らかにシャラーの影響が読み取れるのであら。とはいえ、表現主義者ヴェルフェルの言う「ミューズ的人間」とは、「心が振動し陶冶力のある人間」、「共感能力に貫かれた、カリスマ性の人間」であるから、つまり内面性が強調された人間像である点で、シャラーが打ち立てたの、内面と外面、感性と理性の調和のとれた、暗黙のある美的人間像とは異なっている。いわばヴェルフェルにおいては、シャラーの古典的平衡を基盤からの「内なる自然」としての「ミューズ的生動性」の双方へ幾分か傾いたと言えるであろう。ということはヴェルフェルの生きた20世紀前半の時代においては、それだけ合理的主義・技術主義の傾向が急進的になっていた、ということである。

2. W・フリットナーの「ミューズ的教養」、「政治の問題」：ナチス支配期には閉鎖に追いやりられたが戦後の数年間をのこし、とりわけ戦後のミューズ教育再生に関与した教育学者フリットナーは、ナチスの政権獲得の直前1932年に論文「ミューズ的教養と時代状況」を著した。その冒頭の書き出しは以下の一文によって始まる。「（技術主義的－集団主義的）な今世紀の始めに、[… …]芸術とミューズ的教養（Bildung）のための鋭い意識を、それ故、精神的自然的側面のための、とりわけ単に計算しそう化の対抗に力しよう銳敏化された意識を呼び覚ました精神的諸運動があった。」すなわち、新芸術運動、改革教育学運動の一潮流である芸術教育運動、そして青年運動のことであり、この論文はこれらを素材にして展開される。しかしこうの論文に照らしても見すべき以下の人間であり、芸術教育運動を起こしたあの「リヒトヴァルクは、ミューズの教養が政治と実業に携わる人の態度に関係をもっていることを見抜いた。」すなわち、「主権ある国民は、その社会態度において形式に暮ら想像性豊か、また生活の熟達の仕方を表現する国民指導者をもたなければならない」ということである。それ故「ミューズ的教養は政治的問題を含んでいる。ミューズ的教養は生活の全体に属しており、故にあらゆる教育学的問題はミューズ的陶冶（Bildung）とともに決着がつくのである。」「ミューズ的教養の欠如はその人格の全体構造における気味を意味する」こととき、かくしてフリットナーが政治に関与する者に要請したものは、解釈する非経済、俗悪、無節度、粗野、利己等の醜に対して銳敏な感性を涵養であろうし、彼自身の言葉によれば「感情的なものにおける道徳的なもの」の修養である。

フリットナーのこうしたミューズ教育論の根本思想は、他的代表的著作の一つである「ヨーロッパの教養」の序章での以下の箇所に見出される。「教養（Gesittung）という言葉は、この書では、公共のものであるが、道徳的規範として理解される。歴史的に現実化した道徳性（Sittlichkeit）がわれわれ特有の問題である」と、すなわち「教養」とは「現実化されたエーツ（倫理的気風）」である。またこの書で示されることには、「自由の問題および人格主義的に理解された人間性がヨーロッパの教養史の中心点に位置しており、両者は本質的に一つの全体に属している」いうことである。かくしてフリットナーにおいては、「ミューズ的陶冶」が「教養（Gesittung）」の一つの現象形態であると理解されていた、と言ってよい。したがって、「ミューズ的陶冶」は人間の自由の獲得の過程であり、「人格主義的（personalistisch）に理解された人間性」の形成であると理解しうるであろう。「人格主義」とはカント以来の倫理学の概念であるが、ここでは立ち入らず、「人格主義的に理解された人間性」の意味を、人格の全体構造における
る弱点」や「感性的なものにおける道徳的なもの」という先のフリットナーの言い回しを参考にして、「道徳的行為にも必然的に関連してくる調和の全体性としての人間性」と理解しておく。そうして、かかる人間性の形成が同時に「人間的自由の獲得」を意味するものと理解しておく。そうであれば、彼の言う「ミューズ的陶冶」とは「人間性の次元において自由になることを意味する。

かくして、押し寄せせる感性的欲求からも、道徳的にかくあるべしと厳命する理性的欲求からも自由な、つまり両者が第三の次元で調和した—theこの意味で「美的教育」にある—人間という両方理論の、少なくともドイツ古典期の人文主義的美は（フマニティーツ“Humanität”[人間性]）の完成の影響がフリットナーに確かに読み取れるのである。ただしそれにもかかわらず、時代の技術的美・主知主義的傾向への対抗力としての、つまり均衡力としての「ミューズ的陶冶」という、シラーの「美的教育」よりも幾分か縮小した概念へと後退していると言えよう。これは、先のヴェルフェルの場合、時代の「急進的現実主義」への対抗力としての、人間の内外自然としての「ミューズ的生動性」が強調された事態に平行していると言ってよいであろう。

5. 戦後「ミューズ教育」の復活——政治教育とミューズ教育

戦後間もない1949年3月カルパ（シュツートルト西南西55kmの小都市）で「ミューズ教育大会」が開催された。アメリカ占領軍はドイツの学校改革の具体策の検討を前説カルパ教育大学と教育関係者に委託したが、彼らは、新しい人間陶冶にミューズ教育が必要である、と考えたからである。彼らとは先のF・フリットナー（当時ハンブルク大学教授）や教育学者のF・メサシュミット（当時カルパ教育大学長）たちのことはある。ただ彼らのミューズ教育構想はナチス期を反省して未だ問題群的解釈的であった。例えばメサシュミットはこう述べている。「ドイツにおけるイデオロギーに対するミューズ的陶冶の、特に音楽的陶冶の抵抗力の無さは依然として残っている。」「ミューズ的陶冶のイデオロギー化の、またその文化批判的ならびに社会批判的負担荷重の危険に対しては、ただ自覚された節度保持のみが助けになる。」しかし僅か8ヶ月後の1949年11月にカルパで開催された「芸術教育大会」以後、ミューズ教育構想は実践的——情熱的となっていく。この方向の関係者は当然にもE・クリッキを呼び出さず、大抵、F・ヴェルフェルの「ミューズ的人間」像からシラーの「全き人間」での「戦争衝動」説をもたらす。その代表が教育学者O・ハーレの『ミューズ的生』（1951，注38参照）である。

1H・R・メラーの非政治の人間批判：このような50年代の趨勢に対して、アドルノがその二本の音楽教育論文34において、クリックに代表されるナチス期ミューズ教育とワイヤーベルンの青年音楽運動との関係を背景にして、また戦後も続いた青年音楽運動や歌唱運動の考察を通じて、ミューズ教育とファシズムとの共通点を指摘することによって厳しく批判した。これを踏まえて芸術教育学者H・メラーは60年代にこう述べた。戦後西ドイツの「教育組織の決定的な根本思想の一つは——われわれの過去のつらい体験から帰着することだが—若者を、常に覚めた意識で批判的に思考し判断し行動する政治的の人間へと、ただもうあらゆる可能な方法で若者を教育することである。」（……）それに反してミューズ的陶冶の意図は（……）美しい世界のために生きる非政

—214—
ミューズ教育の研究 [VI]

治の人間を目指している。[……] ミューズの人間は非政治的人間である。なぜなら彼は、現実へのアンチテーゼに固執できるように、批判的知性とその意志を制限しておきざるをえないからである。」そしてメーラーはアドルノの権威を後背において、「ファシズムはなんとミューズ的なことか！」「ミューズ的教養は潜在的ファシズムでさえある」と批判したのである。

② P・レッヒの「政治教育と芸術教育学」：このようにメーラーはミューズ教育が非政治的であるとして非難するが、政治が教育の場で直接に語られないから非政治的だと決めつけるのは早計である。むしろ一見したところ政治とは無縁であるような行為の中に、根本的な意味での政治的意図が隠されている可能性がある。これに関しては P・レッヒの論文「ミューズ的論識と芸術理論的論識との問題：政治教育と芸術教育学」（1979）が参考になる。レッヒは、「[現存するものに異議を唱える体験への解放の中に芸術の自律性が——芸術の位置価値が証明されており、「芸術において人間は、その社会を拒む自律性の幻想を体験する」と言う H・マルクーゼの見解に立って、芸術の自律性を損なうような、つまり芸術の深い意味での政治的化作用を解除してしまう類の芸術教育学の逆方向の政治的機能化に反対する。レッヒは言う。」「政治的芸術教育学の本来の問題は、芸術（—教育学）の政治的回り道の（教育学的）正当化についての問題でなければならない。」「政治は——如何なる授業においてであろうと——けっして直接には置き換えられ得ないように、よってミューズ教育の批判者たちは思い違いをしている点は、ミューズ教育の[非政治的なもの]を日常政治的なな言に対する禁欲と同等視しているところにある。ミューズ教育は人間の解放を見据える目標概念を非常にしっかりと懐いていたのである。」

かくしてメーラーは、レッヒが言うところの、ミューズ教育の[非政治的なものの]を日常政治的なる言に対する禁欲」と「思い違い」をしたミューズ教育批判者たちの一人であることになる。だがここでより重要なのは、「芸術（—教育学）の政治的回り道の（教育学的）正当化」という観念である。レッヒが1980年頃にこれと言った前に、「戦後のミューズ教育理論者たちはこの『政治的回り道』の『批判者』——それはシラーが懐いたところの、まず人間性そのものの根本的な自由を確立することによって真に自由社会を形成しようとの構想と方法論的発想の点で同一なのであるか——を意識していなかったのであろうか。答えよう。それが50年代初めの O・ハーゼにも、60年代初めのF・メサシュミットにも、以下のように確かに見出されるのである。

③ O・ハーゼの「ミューズ的なものと政治教育」：左記の題名の論文をハーゼは東西冷戦の真っ只中の1953年に著した。彼はまず「ミューズ的なもの」の概念をあえこれと説明した後、今日では「政治教育が学校生活の不可視の中心点に進み出なければならない」が、この「民主主義への教育」の主要課題は「自由の正しい使い方を教える」こととあり、そして自由は、「純粋な生命援助の」[器官]60 であるミューズ的なものを通じて達成されるとしたうえで、シラーに言及する。フランス革命の時代に生きた「シラーの哲学的著作が今日と同様当時でも非常にアクチュアル的な面をもっていたこと」を忘れてはいけない。われわれが「東側と西側、権力と教養の間で無力にも立ちつくしている」状況下にあっては、「人間は金槌であるか金床（＝理性が感性か）の意味：長谷川注）であるかの選択しかない。」しかしこれは不毛な問題設定である。そこで「シラーは、金槌でも金床でもなく、両方を揺り動かすことのできる力を表わす第三のものがまだ在る。
ことを示した。彼はそれを「人類の美の教育への道」と呼んだ。[……] シラーがそれを魔法の鍵のようにして生の秘密部屋を、ギリシャのポリスにおける生の秘密部屋をも関わけようとした「美しい仮象」の教えは、「ミューズ的生」が位置しているの同じ母胎のうえに生い育ったのである。というのは、「美しい仮象」はミューズ的なものの諸性質を注目すべき在り方で含んでいるからである。当時と同様今日でも人間は、これらのものと喪失状態にあることに甘んじている。人間は過去の誤った旧い道をさらに進むか、それとも新しい道をあえて取るかの選択ができる。この新しい道は回り道であるだろう。しかし、高度な数学においても言えることだが、直接は2点間の最短距離としてはほとんど絶対的とみなされない。換言すれば、政治教育はうわべだけのもの、特定目的をもったもの、使い古しや月並みなものを避け、その代わりに[……]ミューズ的な根源力に立つ道がよいであろう。]

このような文体でハーゼは述べていて、彼の見解の論理がいたずら鮮明でないのが、解釈するに、今後とべき政治教育の「新しい道」は、シラーが述べた「美しい仮象」に代わる、「ミューズ的な根源力」への立ち返りによる「ミューズ的生」の現れを通じての人間性の根源的自由への教育である。というのがハーゼの見解であろう。そうして注目すべきは、ハーゼが政治教育のよりよい方法は政治的なものを直接に教えることにとく、「ミューズ的生」の経験を通じて、つまり間接的に教えるという「回り道」にある、と主張している点にある。「ミューズ的生」の経験とは、分かりやすく言えば、諸種のミューズ的芸術の活動経験ということである。そしてそこにおいて一人一人の人間的自由が実感されるし、同時に互いの間でシラーの言う「美しい社会」や「美的伝達」が達成される、ということである。

ここで、ハーゼが間違いないかと念頭においていたシラーの美の教育書簡での最終第27信のうち、ハーゼの主張に最も関係深い箇所を引用してみよう。「恐るべき力の国と神聖な法則の国の只中に、美的形成衝動はひそかに第三の、喜ばしい遊戯と仮象の国が建設に従事します。そこでは、この衝動は人間からありとあらゆる関係の束縛を取除き、自然的なものにおいても道徳的なものにおいても、強制とよばれているすべてのものから彼を解放するのです。」このような「美的な国である美しい社会の領域においては、人間は人間に対した形態として現実し、ただ自由な遊戯の対象として対立することが許されます。自由によって自由を与えることがこの国の根本法則です。」「ただ美的伝達のみが社会を統一します。なぜなら、それは万人に共通なものに関連しているのですから。」[49]かかるシラーの言説の要点は、個人の美的自由とそのような個人間の美的交わりとにおいてのみ、人間は真に自由な、つまり個人が別の個人を圧迫することのない社会を、換言すれば、現実には矛盾しきっている自由と平等が融合調和した社会を建立することができる、という主張であろう。端的に言えば、<美的社会による自由社会の建設>である。だが、かかる「遊戯と仮象の国の建設」から政治的問題を解き始めるというのであらうから、確かなそれは迂遠な「回り道」である。

(4)F・メサシュミットの「政治的陶冶とミューズ的陶冶」：左記の題名の論文をメサシュミットはいまだ東京御典下にある1963年に著した。彼によれば、「最広義に理解された自由な政治とは人間を意味深く秩序付けることである」が、かかる秩序は、「人間と人間、集団と集団の関

—216—
ミューズ教育の研究（VI）

係の中に自発性（Spontaneität）という最低基準を存続させる場合のみ、人間であり続けるのである。この意味での政治は、人々の「自発的な、自由な行為への意志」によって担われたその意志を要求するような社会においてのみ可能である。このような意志が衰退すると社会的ー心理的な「真空」が生じ、そこにナチズムのような全体主義が生むのである。「人間の内容的な貧困化は独裁制の土台を作りをするのである。」かくして「政治の非政治的な基盤の育成の重要性についての認識」が生されることない。そこで「問題になるものは、例えば素人芸術の場合、客観的美的感化だけではなく、人々と共にする形成的行為、感情の形態化」、「感情の表現」等々である。「要約してみよう。ミューズ的陶冶は個人的並びに社会的領域の表現（Prägung）であり、様式化であり、風紀化であり、文化である。ミューズ的陶冶はかようなものとして、今日、高い意義を、政治的意義をもっている。」

このようにメサシュミットはミューズ教育を「政治の非政治的な基盤の育成」として基礎付けるのであるが、その背景には、当時、西ドイツの政治教育が抽象的知識の伝達に終わってしまい、また児童生徒の年齢と理解力に相応しない早期に行われていたことへの批判がある。だから彼によれば、「人間の公共組織を直感的に経験可能にする」方法が、すなわち、例えば演劇形式による「ミューズ的陶冶」が必要になるのである。そこでは「前政治的空洞」が生じ、「社会的役割」についての認識が児童生徒に容易になるのである。しかしここで我々が注目すべき点は以下にある。それは、政治的なものに対する教育によるのである。「政治と非政治的な基盤の育成」としてのミューズ教育が、すなわち政治教育としては間接的な——先のハーゼと同様に「回り道」としての——ミューズ教育がよりよい政治教育である、との論旨を彼が展開している点である。

ところで彼の言う「人々と共にする形成的行為、感情の形態化」、「感情の表現」等々とシラーの言う「美しい社会」や「美的伝達」との間には、範囲や程度の差が想定されるにしても、概念構造的にはほとんど同一である。また、彼は合田にールやE・シュプランガーの演劇教育論に言及し、そこに演劇教育と政治教育との関係付けの観点を見出すとともに、彼らと同じ精神科学的教育学派であり先に見たフリットナーのミューズ教育論文の内容を自身の基礎付けに活用している。そしてフリットナーにはシラー理論の、少なくともドイツ古典期の人文主義的理想的の影響が確かに読み取れた。かくして、メサシュミットは直接にシラーに言及してはいないけれども、「美しい社会」や「美的伝達」による自由社会の建設というシラーの政治的アプローチは、メサシュミットにも方法論として意識されていたのではないかと推測される。

6. おわりにーシラーの問題性とミューズ教育の可能性。

いったい今日でも、〈政治と芸術〉の問題を論議する際にはしばしばシラーが呼び出される。例えば、著名なドイツの現代芸術家J・ボイスは文芸作家M・エンデとの〈政治と芸術〉をめぐる討論（1985）において、「それもまた、社会（という芸術作品）をつくる芸術家なんだ」との主張から、シラーの美的教育論の今日的意義性を認める。シラーは「問題を未来から抜き出した進歩的芸術家」の一人であると評価している。「なぜもののかドイツ人をくり返しくり返しシラーのところへもどらせる」（F・V・ホーフマンスタール）と言われるが、故無しとしない。
とはいえ、シェプランガーがその論文「シラーの精神の在り方」(1941)において、シラーの哲学は「まったく厳密な矛盾に満ちている」し、なかでも美育教育書簡は「シラーの哲学的著作の中で最も難解なものであり、概してドイツ哲学の中でも最も難解なもの一つである」43)と指摘して以来、シラー理論の矛盾性、多義性、両価性は周知のこととなった。この問題状況を手早く簡潔に把握するために、これまでのシラー研究を集大成した最新刊の『シラ＝ハンドブック』(1998)での美育教育書簡の章を見てみよう。「由々しい問題は調和的主観性の解釈のなかにある。それをシラーは一方で物理的現存から道徳的現存への通過段階として規定する。[……]この中間的な状態の、つまり『美的状態』の単なる規定可能性は、人間をして道徳的行為をするのを容易にさせることになっている。この美的状態それ自体は道徳的ではなく、倫理的行为をただ可能にするだけである。しかし他方でシラーは、まさにこの調和的主観性のなかにフマニテツが完成されているのを見る。」前者の場合には、「理性のみが道徳的行為を基礎付ける」というカントのテセーの近くにいるが、しかし「シラーが美しい徳性を人間の最高度の完成として把握するときには、彼はカントの倫学を離れている。」かくしてシラーの美育教育書簡では「二種の互いに矛盾しあう目標」、すなわち「道徳的規定可能性としての美的状態」と「主観性の最高度の完成としての美的状態」とが掲げられている44)。こうした美的記述は明瞭である。しかし教育論を扱う立場から換言すれば、シラーの美育教育論は、道徳のための手段として(美的なものによる道徳教育)の論と人間性の完成そのものとして(美的道徳性への美育教育)の論とに、つまり方法論と目的論とに分裂しているといえよう。ここに、シラーに依拠した多くのミューズ教育論を読む時しばしば動揺させられる最大の理由がある。ミューズ教育を、ミューズ的なもの〈教育〉をもては〈への教育〉とは定義せざるをえない理由もここにある。

ところで当小論の達成課題は、主には近代ミューズ教育思想における「政治教育としてのミューズ教育」という問題の骨格を浮き彫りにし、副次的には1941年におけるこの問題の現実性を示唆することにあたる。すると当小論は、「ミューズ的なもの」による政治教育」を問題にしたことになる。つまり方法論を問題にしたことになる。しかしこれまでミューズ教育思想の歴史を順に追って見てきたように、例えばアルベルトには「全人間の形成」が、ヴェルフェルには「ミューズの人間」の生成」が、ハーゼには「ミューズ的根源力」への立ち返り」が中心目標として思念されていた。要するには問題は目標か手段かということであろうが、しかし、この問題をそれほど深刻に受け止める必要は無いのであろうか。目標内容がそのように全人間的な性格をもつが故に、必然的に「政治教育としてのミューズ教育」という側面が、次いで「ミューズ的なものです」による政治教育」という方法論が生じてくると理解するのである。目標と手段が融和する考え方である。これをシラー理論に当てはめれば、「美的状態」が「主観性の最高度の完成」であるが故に、つまり美的なものが犯しがたく自律性をもつが故に、その他に代えがたい独自な政治的作用を担ってくるのである。「人間を人間に陶冶し、それ故に人間を自由にする」ことと、それ自体がすでに政治的なのである。そしてこれは未だ我々の「普遍的要請」(C・メンツェ)であり続けている。

かくして、「ミューズ的なもの」への教育」は同時に「ミューズ的なもの」による教育」であ
ミューズ教育の研究（VI）

「ミューズ的-教育的-政治的-教育」に倣って、ここに「ミューズ的-政治的-教育」を概念することができる。そうしてこれを、シラーの「美しい社会」や「芸術的伝達」による自由社会の設計という政治的アプローチに倣って、「ミューズ的伝達」による自由社会の建設を構想することができる。ここで難問になるのは「美的」の概念と「ミューズ的」の概念との関係規定であるが、ここでは立ち入らず、筆者の今後の課題としたい。ただし前章までに見たごとく、「ミューズ的」がシラー的な「美的」の一変種である点は確かである。

シラーの美育論はこれまで多くの批判にさらされてきた。ぼんの一例を挙げれば、H・G・ガダマーレ（1962）は、シラーの言う「美的国家」の形成は「芸術に関心を抱く教養社会の形成」を意味し、その「自由とは、美育国家におけるのみ可能な自由でしかなく、現実における自由ではない」(71) と批判した。しかし、L・シャープの『シラーの美学エッセー：その批評の二世紀』(1995)によれば、美育国家の「エリート主義的構成」説に反対し、社会的分裂や人間異体という問題についてのシラーの分析力がその問題解決を示す能力を回復している」とみなす説(1982)がある(72) という。これらの前提は、シラーの問題解決法は十分でないとしても彼の問題把握そのものは紛れもなく正当であるとの認識がある。さらに先の『シラー＝ハンドブック』によれば最近では、「美しい芸術における自由の仮象は、エルンスト・ブロッホの精神においては、「美的国家」の「リベラルなモデル」を先取りする政治的自由の「前仮象」になるとの解釈（1988）も、「あの教養社会が歴史的に助長する「美的状态」は実践の行為を可能化する基盤として解釈される」との説（1976）も出されている(73) という。日本でもよく知られたJ・ハーバーマス（1985）は、「シラーの美育教育書簡では芸術こそ人間同士の相互主観的な関係に深く入り込む『伝達の形式』と考えられている。【……】それゆえシラーは、芸術がもつ対話的な、つまり共同体を作り出し、連帯を生む力、芸術の公共的性格に期待を寄せる」のである(74) として、シラーの構想を高く評価し、そこに今日なお認められる意義を見出している。

かくしてシラーの受容の方向は様々であるにもとし、積極的価値の方向が連綿あることが確認される。そしておそらく、この方向に付いていうことによって、ミューズ教育にその今日的意義を見出していくことが可能になるであろう。シラーに倣った「ミューズ的伝達」や「ミューズ的伝達」による自由社会の建設」という政治的アプローチを一般的に言い表せば、「芸術の趣味の社会によって人間的関係の一かたちづつの形成をはかる社会的運動」となるであろうが、これは「回り道」ではあっても夢想的な企ててはけっしてないと信じる。

註

1） 主な論説: 点、みを以下に挙げる: ①【『ミューズ教育の研究（IV）－芸術教育運動とミューズ教育思想－】、『芸術教育学』20号、美術科学学会、1999年3月、321-336頁。】、②【「戦後早期のミューズ教育思想について－カーレン教育大学におけるミューズ教育教科書（1949/3）を中心に－」、和歌山大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要 No.8、1998年8月、143-156頁。】
2） 同名の掲載、和歌山大学教育学部紀要【教育科学】第50集、2000年2月、71-95頁。
3） Clemens Menze; Der Übergang von der ästhetisch-politischen zur literalistisch-musischen Erzie-

—219—

4) 注3でのメンツェの論文題名「美的－政治的教育から芸術的－ミューズ的教育への移行」より引用。


7) “musenhaft”（ムーセンハフト）は、複数形の「ミューズたち“Musen”」と、形容詞を構成する後綴りの“－haft”との合成による形容詞である。“musenhaft”から“musisch”（ムージッシュ）へという、元は複数形名詞の“musen”（その大意は「学問と芸術を司る女神たち」）を研ぎ落とすことによるこうした強度の形容詞化の過程は、“musen”から「学問を司る女神」の意味の抜き落としを意味した。

8) ヘルマン・ハルレは、19世紀の人名辞典によれば、博士の学位を取得した文献学者であり、ドイツ西部の小都市へアフォートのギムナジウム上級教師であった。（Allgemeine Deutsche Biographie, Bd. 10, Leipzig 1879, SS. 604-605.）彼には文献学論文の他に教育論として下記注9以外に例えば以下のような題名の著書がある：【Die höhere Humanitätsbildung in ihren Hauptsstufen, Rinteln 1829.】この論文名の邦訳は「より高い人間性（アマニーティ）陶冶の主要段階」となる。


10) Ibid., S. 29.


12) シラー「人間の美的教育について」，同上訳書，174頁。【Ibid., S. 375.】

13) 同上訳書，90頁。【Ibid., S. 312.】

14) Julius Langbehn; *Rembrandt als Erzieher*, Leipzig 1890.


18) Ernst von Sallwürk; *Erziehung durch die Kunst*, München und Leipzig 1918, SS.1-3.

19) シラー「人間の美的教育について」，前掲訳書，133頁。【a. a. O., S. 359.】


21) Ernst Krieck; *Musische Erziehung*, Leipzig 1933, "Vorwort" und S. 38.


24) シラー「人間の美的教育について」第14及び15書簡，前掲訳書，144－155頁。【a. a. O., SS. 352－360.】

25) 同上訳書，182頁。【Ibid., S. 381.】

—220—
ミューズ教育の研究 [VI]

30) Wilhelm Flitner; Die musische Bildung und die Zeitlage, in: Die Musikpflege, Jg. II (1931/32), (SS.491−500.) SS.491−492.
31) Ibid., S.494.
38) Otto Haase; Musikles Leben, Hannover 1951, S.8.
40) シラー『人間の美学的教育について』 前揭訳書，220−221页【 a.a.O., SS.410−411.】
42) Ibid., SS.13−15.
43) 丘沢喜彦訳，M・エンデと木・ボイの芸術と政治をめぐる対話》 岩波書店，1992年，1−22頁，
44) 新閑良三「解説」新閑良三訳者代表『シラー』世界文学体系18，築摩書房，1959年，440頁，
45) Eduard Spranger; Schillers Geistesarft, gespiegelt in seinen philosophischen schriften und Gedichten (1941), in: Derselbe, Erzieher zur Humanität (Eduard Spranger; Gesammelte Schriften, Bd. X 1), Heidelberg 1972, S.186 u. 232.
47) 魚田・三島他訳『真理と方法 I』 法政大学出版局，1986年，117−118頁 (Hans−Georg Gadamer; Wahrheit und Methode; Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 4.Aufl.,1975, SS.78−79.)
49) Helmut Koopmann(Hrsg.); a.a.O., S.625.
50) 三島寛一・他訳『近代の哲学的ディスクスス I』 岩波書店，1990年，68−69頁。 (Jürgen Habermas; Der philosophische Diskurs der Moderne: 12 Vorlesungen, Frankfurt a.M. 1985, SS.59−60.)

—221—
Studies on 'Musische Erziehung' in Germany (Part VI)

-Das Musische (The Things Musical) and Political Education-

HASEGAWA Tetsuya

Most of the advocates of 'Musische Erziehung (education)' which is peculiar to modern Germany look to F.v.Schiller (1759-1805), a humanist of the German classical period, for their theoretical foundation in Aesthetic Education Theory. Schiller thought that Aesthetic Education can free a man from both his material desires and his rational constraints, so that it can cultivate a man into a humane being. Namely, he had a political intention. His concrete method was to build communities with humane freedom through the aesthetic communication (beautiful social relations). In this treatise I show this by quotations from many works on 'Musische Erziehung' between the 1840's and the 1970's and by my analyses of them. Incidentally, 'Das Musische' means not only the Things Musical, but also the aesthetic-artistic sense of persons too. Therefore, we can think that 'Musische Erziehung' is a political way to create a free society through social relations based on the sense of 'Das Musische'.