

# 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——

宮本 直美

本論文は、教養市民層研究の一つとして、教養理念自体と19世紀ドイツの市民層および国家との関連を、そしてドイツのナショナリズムとの関連を、従来の歴史学・社会学における研究とは異なる視点から再考察するものである。しばしばこの種の研究に見られるような、「教養市民層」に属する人々が実際にどんな活動を行なったのかではなく、この抽象的理念と特定の社会層との結びつきが何を招いたかが本稿の主たる問いとして立てられる。そこから「国家」と「国民」では説明できない「ドイツ」が浮かび上がってくるのである。

### はじめに

ドイツ近現代史において独特のカテゴリーとされる教養市民層については数十年来、膨大な研究が積み重ねられてきた。本論文もこのドイツ特有の階層への関心に基づくものであることをまずは述べるとともに、筆者がこれらの先行研究に対してどのような立場を取るのかを予め明示しておこう。教養市民層研究を担っているのは言うまでもなく専ら歴史学であるが、筆者はその成果に依拠しつつも、その方法および視角を共有しないという点で、歴史研究からはひとまず距離を置くこととする。教養市民層の研究の主眼とはすなわち、実証的な資料研究のもとに具体的な担い手の状況とその活動をつぶさに追うことによって、この階層の厳密な定義を試みようとする——それは不可能であるという結論を出すにせよ——ものであり、その意味でこの階層のより明確な実体化を目指すものとも言える。そのような実体化の作業の上に、教養

市民層の成立や没落を問題にする社会学的な考察も見られるのだが、筆者の立場はそれらとも一線を画するものであり、つまり限定的な「教養市民層」それ自体の考察をしようとするものではない。教養市民層研究の一環でありながら、しかしそれ自体の研究ではないと言ふときの筆者の問題意識は、ある抽象的理念とある階層とが結びついたことの意味を、むしろそれが社会的に多大な影響力を持つに至った文脈において、それを分節化して再考することにある。この点を強調して述べた上で、しかしながらそもそも教養市民層とはどのようなものであるかを、結論としてではなく、本考察の作業上の定義としてある程度特定化しておく必要がある。

### 1. 教養市民層

#### (1) ドイツの市民層

教養市民層と呼ばれる集団の成立には、その前提として、市民層そのものが包含するものの

複雑性が不可分に関わっている。市民研究に従事した社会史家によれば、市民とは特定の法律によって定義されてはおらず、また同じ職業によって同定することができず、血統や権力への参加機会という点でも特徴づけられず、そしてまた名誉でもなく、つまりこれを一つの身分として見なすことは困難であること、そして最終的にはその時々緊張ないし敵対関係にある集団への抗争によって、すなわちはじめは貴族、後にはプロレタリアートに対して市民は限定され、その限りにおいて一つになったことが提示されている [Conze & Kocka, 1985 : 10]。この指摘は、市民と呼ばれてきたものの実態がいかに多様で複雑かつ一貫していないものであったかということを実証してきた歴史研究の一つの帰結であろうが、この概念の複雑性がもっとも顕著だったのはどこよりもまずドイツであった。

市民概念が特にドイツにおいて複雑な様相を呈したことは、その語の問題にもその根を発している。イギリス、フランスとの決定的な違いは、こうした国々がcitizen/burgessあるいはcitoyen/bourgeoisというような、市民に関する複数の語をすでに中世以来持ってきたのに対し、ドイツ語圏ではBürgerの語しかなかったことである。それゆえにイギリスやフランスではドイツにおけるほどこの語は変化に富んではない [Riedel, 1979=1990 : 13]。もちろんそれは、中世ドイツがその二つの用法を必要とする社会ではなかったことをも意味しているのだが、それゆえに19世紀以降、この一つの語に後から必要になった意味が付加されることになったのである。中世においてはBürgerは貴族・農民と並ぶ一つの身分として明確に定義されていたが、その意味するところは、都市の城壁内に居住し、土地と家を持ち、特権としての「市民権

Bürgerrecht」、すなわち営業権を持ち、かつ市民宣誓Bürgerreidを行なった者のことであった [松本, 1981 : 32-33]。したがって本来Bürgerとは商人ないし手工業者のことを指していたのである。その後、この概念は絶対主義、そしてフランス革命の影響を受けて変容してゆくことになるが、基本的にはこの時代、フランスがブルジョワとシトワイヤンを明確に区別したほど、ドイツは内発的にはその必要性を感じてはいなかった。それは単にそれに相当する語が存在しなかったためばかりではなく、「古い帝国の分断された地盤においては自立的な市民意識がほとんど形成されえなかったという点」にも原因を認める見解がある [Riedel, 1979=1990 : 153]。しかし18世紀にはドイツ社会内部から市民と呼ばれる層にいくつかのタイプが——いくつかのタイプに分ける必要が——生じていた。たとえば1794年に制定された「プロイセン一般ラント法」においてはBürgerは都市市民権の保有者／貴族・農民以外／一般的な意味での市民、というような3つのレベルで用いられ、さらに同時期、都市から離れた概念として、財産あるいは教養、またはその両方をメルクマールとした「中間身分・中間層」としての用法も見られ始める。19世紀のBürger概念を検討したうえで松本は、Bürgerを貴族・農民と並ぶ一つの身分として捉える見方は通念として根強かったと述べているが [松本, 1981 : 37]、この指摘は先に挙げたコンツェ及びコッカによる広義の市民定義ときわめて近いところにあり、つまりこの時期の市民には、明確な定義ができないままに様々な層が含まれることになったわけである。市民としての共通性は、貴族ではなくまた農民でもないという点にこそ残った。本来は「市民権」あるいは「市民宣誓」という基準によって同一化できたにもかかわらず、18世

紀後半にはそのうちに多様性を内包せざるをえなくなっていたこの集団は、単に後世の研究者の目から見て一つのカテゴリーとして便宜的に扱われているに過ぎないのではなく、確かに同時代人によってそのように経験され、呼ばれていた社会文化集団なのである [Conze & Kocka, 1985 : 11]。しかし彼らにとってはもはや積極的な定義は不可能であり、しかし昔ながらの通念の効力から、市民とは貴族・農民ではない人々とされることになり、つまり結果的には残余としてのカテゴリーを引き受けざるをえなくなったのだと言い換えられよう。

名称の所与性と内実の多様化によってもたらされた消極的定義——そうした状況下で自らを何とか積極的に定義しようとする動きが起こることは想像に難くない。そこには貴族の弱体化という条件が前提とされるが、18世紀末には市民層にとっての共通の指標が探求されるようになった。そこに挙げられるのは財産と教養であるが、たとえばフランスにおいて財産所有層＝ブルジョワという市民層が形成されたのに対し、ドイツにおいては財産を所有する市民とは別に、教養を持つ市民層が形成された。市民層の二つのタイプの区別について、マンハイムは次のように言っている。「近代市民層には最初から二つの社会的な根があった。市民層は一方では資本の所有者、他方では教育を唯一の資本とする諸個人から成っていた。そこから財産と教養のある階級ということがいわれたわけだが、しかしイデオロギー的には教養層と財産のある階級がすっかり重なりあっていたのではない」 [Mannheim, 1929=1968; Ringer, 1969=1991 : 1の訳]。この区別の上に、さらに松本が「『教養』の『所有』者が、現実には『所有』者階級＝ブルジョワ階級と重なりつつあったにもかかわらず——あくまで後者の階級とは区別され

た一つの身分として、…むしろ積極的な価値を与えられていたのがドイツの教養をもった Bürger=Bildungs-Bürgerであった」 [松本、1981 : 48] と述べているように、ドイツでは教養を持った市民という概念こそが脚光を浴びた。18世紀後半から19世紀初頭にかけて、フランスやイギリスでは全く同じものを見出すことができないような集団がドイツで出現したのであり、それがすなわち教養市民層 Bildungsbürgertumであるとされているのである [Ringer, 1992=1996 : 39] (1)。

## (2) 狭義の教養市民層

ここで「教養市民層」の概念について、その基本的な枠組みを断っておく必要がある。教養市民層 Bildungsbürgertumの定義はたとえば「18世紀末から19世紀初頭にかけてのドイツで『教養』'Bildung'なる理念を核として輪郭をととのえていった、身分としての性格の濃いエリート階層」 [野田、1988 : 21, 255] とされるが、リンガーによるさらに限定的な定義によれば「教養市民層とは中等学校を卒業した全員のことを指し、また、大学で勉強するための唯一必須の条件となったAbitur (中等学校卒業試験)の合格証を持つすべての者」および「同程度の教育を受けた女性たち」である [Ringer, 1992=1996 : 39-40]。またコンツェ及びコッカによれば「Bildungsbürgertumとは、市民層のうち、その社会的な生活状態と個々の職業機会が教養特許 Bildungspatentの所有によって決まる人々」 [Conze & Kocka, 1985 : 11] と定義されている。こうした教養市民層 Bildungsbürgertumの研究者が主として対象としているのは、「教養」が「資格証明」によって特権化されているその構造であり、それは時期的には19世紀後半から20世紀初頭に重ねられている(2)。ヴェーバー

が言及している「教養層 Bildungsschicht」あるいは「教養身分 Stand der "Gebildeten"」の概念も、この時期の特権化された教養を核とした市民層のことであり、それは官僚制との密接なつながりを持つ。教養市民層についてのこのような一般的理解に対して、本稿は資格ではなく教養という抽象的な理念そのものを検討するものであり、その点ではある意味で厳密な Bildungsbürgertum の研究の範疇からはずれる可能性もあろうが、しかしながら注意を要するのは、そもそも Bildungsbürgertum という語自体は1945年以降に使用されるようになった術語であって [Conze & Kocka, 1985 : 11]、一方19世紀初頭のドイツにおいてはすでに教養を持つ市民層という観念は流布していたということである(3)。言い換えれば、教養市民層研究は19世紀後半の時代と共に語られることが多いが、「社会的概念である Bürger が文学・哲学運動によって Bildung と結びついた」[Conze & Kocka, 1985 : 11] という歴史的事実のみを追認するのではなく、筆者が冒頭で立てた問い、すなわち抽象的理念と階層との結びつきの意味とは何かを考えるに際しては、むしろ狭義の「教養市民層」確立以前こそ目を向ける必要があるということである。筆者が射程に入れているのは、「1800年頃のドイツでは教養を持つ身分は曖昧な形ではあったが高く評価されていた」[Taddy, 1993 : 13] という表現から窺えるような、教養と市民の緩やかな結びつきであり、またそれゆえに広義に「教養市民層」と呼びうる集団である(4)。

## 2. 教養理念とは何か

### (1) 教養理念の論理

それでは、ドイツの市民層と結びつくことに

なった教養理念とはどのようなものだったのだろうか。すでに触れたように、市民の特異性は、18世紀後半までに元来の「都市市民」としての核を失っていたこの層の境界の曖昧さ、残余としての集団規定を引き受けざるを得なくなっていた心許なさといったものにあると言えよう。こうした自らの身分に積極的な定義を試み始めたのは新人文主義の運動であったとされている。リーデルはその代表例としてゲーテを引用しているが、それによれば「市民には君は何者かと尋ねることは許されない。君は何を持っているか、どんな洞察を、どんな知識を、どんな能力を、どれほどの財産を持っているか、と聞いてみるができるだけ」なのである [Riedel, 1979=1990 : 170-171]。このとき、「君は何者であるか」と問うことができる者として想定されているのは、言うまでもなく貴族である。貴族は高貴な生まれなし血統という地位を生得的に持っている人々と考えられていたのだが、新人文主義者たちは「生まれ」よりも価値あるものとしての市民像を示した。彼らの提唱する市民とは、その獲得物によって成立する。つまり教養にせよ、財産にせよ、血統によって生前に約束されているものではない。それらは生得的地位に代わる新たな地位を保証するものであり、したがって市民の条件とは後天的に獲得したものにあるとされた。そうしたものでさえも、ブルジョア的に考えれば純粋に後天的に自力で獲得したものであるということには疑問が投げかけられようが、しかし、彼らの思想において重要だったのは、教養や財産の再生産構造ではなく、「貴族」という言わば絶対性に対抗し得る所有物であった。その際にドイツにおいては財産ではなく教養が注目されたことにはブルジョワの未発達という条件が考えられるのだが、しかし結果的に価値を与えられた教養は、

財産を持っている市民にもそうでない市民にも、原理的には獲得可能なものであったために、一層共通の‘普遍的な’指標となりえたとも言える。

さてその教養という概念それ自体が持っている意味に注目してみれば、それは知識というよりもむしろ、人格形成と道徳教育を結び付けた概念 [Mosse, 1985=1996 : 13] であって、Bildung とは「教養」の他に「陶冶」あるいは「文化」と訳される。特に新人文主義の教養理念は人間の持つ個性の開花ないし啓発を目指すものであり、「《内面的》に自己発展していく人格性」 [Riedel, 1979=1990 : 169] であったということが、教養および教養市民層の研究において一般に認められている。この言葉が意味するところは当時から多様であったことが指摘されているが [Vierhaus, 1972 : 547; Roth, 1996 : 121] (5)、様々になされた教養定義の中で最大公約数的なものとしては、教養理念に基づいて教育改革を行なったフンボルトの理解がしばしば持ち出される。すなわち「人間の真の目的は…みずからのもろもろの能力を一つのまとまりある全体に向けて最高度に、しかももっとも調和のとれた仕方で発展させることである」というものである [Vierhaus, 1972 : 521; 野田、1988 : 255 に引用]。つまり教養とは、人間個人の内面を発展させてゆくことであった。Bildung とは、当時からむしろ sich bilden = 自己を形成する行為、過程、すなわちその動詞的意味が強くこめられた語であり [松本、1981 : 50]、したがって教養を持っているという状態よりも、あるべき完成状態へ向かう自己形成の途上であり、その営みを継続しているという過程こそが、教養理念にとっては本質的なものだったとすることができる。教養を求めた人々、あるいは教養を持っていると目され、尊敬された人々とは、自己完

成への努力を続けている人間であり、個性を統合された「全体性」へと作り上げることを目指す人間である。リンガーは「1800年頃には Bildung を通して自己を高めるという思想は何よりも出生に基づく永続的な社会的区別に対する社会的に進歩的・普遍主義的な挑戦だった」 [Ringer, 1992=1996 : 100] と述べているが、このような教養理念には、生得的でかつ永続的に不変の地位を持つ貴族に対抗して、自身の努力ないし心構えの意識的な継続が価値あるものだとする信念がこめられている (6)。

貴族に対置する形で自己を証明しなければならなかった階層が採った方法は、出生と共にその生の終わりまで保証される血統の正統性とは対照的に、その生自体の様式によって自身を示す方法であった。彼らが教養の理念のもとに体现しようとしたものは、何者かではなく、どのように生きているか、だったのだと考えることができる。重要なのは何らかの到達ではなく、不断にそれへと向かう過程、その時間の継続、あるいは時間を埋め続けることなのであり、したがって当初の教養とは資格によって固定的に付与されるものではなかった。個人の内面的完成への努力を続けることこそが市民の証とされたのであり、つまり教養とは市民の‘生の様式’であったとすることができよう。強調しておきたい論点は、後のドイツ社会において多大な影響力を持つことになった新人文主義的教養理念は、市民層の自意識をこそ必須条件として成立したことである。

教養の先行研究についての考察から導くことのできるこの小括について更に検討してみよう。言ってみれば本質主義的に決定される貴族に対して構築主義的な選択を行なった市民の生の様式とは、何を意味していると考えられるだろうか。自己完成への不断の努力、その過程こ

それが市民の証であるならば、要件としてそれを支えているのは、自己完成の非実現である<sup>(7)</sup>。つまり、自己完成という何らかの確定的な状態へ至ることは、市民の生にとって最終的にはありえないからこそ市民としての証明が可能になるのであり、その実現は生きている限り遅延されるか、あるいは禁止されていると言ってもよいだろうが、このような‘生の様式’はプロテスタントの救済信仰と職業倫理と同様のものであろう。またそれゆえに、実現へ至るための手段・方法（教養の実践）については明確な提案が数多くなされたのに対して、その完成状態とはどのようなものであるかが具体的に提示されることはなく、抽象的な表現にとどまっているのである。したがって教養の根本理念は何ら具体的な目標を掲げるものではなく、豊かな内実を期待させつつ生の道筋を提供するだけの空の枠組み、あるいは空の器のようなものと言えるのではないだろうか。そしてそれは時間的・内容的な充填を要請するものである。筆者の立場は教養がむしろ当初から空洞であったがゆえに、その理念のもとに様々な充填活動が活発に行われたと考えるものである。そこには原理的には誰もが参加できるという開放性・普遍性が保証されており、この理想的な理念がより広い範囲の人々を引き付けることとなった。そしてまたこの理念が実際に幅広い層に開かれていたからこそ、18世紀末以降、市民による文化活動が活性化しまた拡大したと考えられるのである。

## (2) 教養の理念と機能

このような捉え方は教養についての従来の一般的見地とは異なる。というのも、しばしば狭義の教養市民層の没落に関しては「教養理念の空洞化」、すなわちこの理念が徐々に意味を失

って形骸化したということが理由として持ち出されるからである。しかし、ともするとそうした言説からは教養の本来の内実に対する研究者自身の期待が炙り出されてきてしまう。「人格形成にとって唯一正統な道とされてきた学問研究がもはや自己完成を保証しえなくなってきた」[田中、1990：154] ことがその要因として挙げられるときには、研究者自身に教養および自己実現への信頼、すなわち当初のそれは自己完成を保証し得るものだったのだという信頼が内面化されていると見ることができるのである。しかし、他ならぬ田中自身が受け入れているように、伝統社会から産業社会への発展の中間段階、つまり産業化が遅れている段階＝ブルジョワの未発達段階においてのみ教養や学問を所有する階層がヘゲモニーを発揮しうるのだ [Conze & Kocka, 1985：26; Ringer, 1992=1996：3も参照] という、教養市民層の成立根拠を採用するならば、この階層の没落の要因には産業化の進展を挙げれば十分であって、教養理念の‘空洞化’ないし失効性を持ち出す必要はない。

尤も、教養市民層の没落現象を説明するという特定の文脈においてのみならず、教養と市民を対象とした研究において、‘新人文主義的な教養理念の空洞化’はほぼ共通見解を得ている。この空洞化とは、単に自己完成を保証しえないという抽象的な次元で言われるのではなく、万人に等しく近づきやすく、出自の如何にかかわらず獲得可能であるとされた理想的な教養がやがて差異化・卓越化の機能を果たすに至ったという具体的な機能変化を意味している。実際、ブルデューの理論に則って教養を文化資本と捉え、そのディスタンクシオン機能によって市民層の形成を説明しようとする見解は受け入れられているが [Bausinger, 1987; Hein & Schulz, 1996：14など]、後世から批判するまでもなく、

教養の排他的機能は当時から気づかれており、特にマルクスにとっては教養は階級を形成するものであって、階級を超えた共通の教養理念などありえなかった [Vierhaus, 1972 : 547]。確かに、教養という記号が果たしていた差異化機能は否定しがたいものであり(8)、したがってこうした説明の妥当性に疑義を呈することはできないが、しかしながら、差異化機能を認める研究のいずれにおいても共通に指摘されているのは、当時の教養の二面性、すなわち教養に基づく活動の排他的な側面と、そして相変わらず理想的なものであり続ける開放的・普遍的な教養理念自体との両面性である。しかしこの点については単に二面性と了解するのではなく、もう少し慎重に語らなければならない。ある社会において何らかの信頼を得ているものであれば、その獲得が卓越化の指標として働くことは十分にあり得るし、その逆も同様、差異化の指標は社会の信頼を得ているものでなければその機能を果たし得ない。だとすれば、理想としての教養への信頼と結果的にそれが果たした差異化機能は、二面性というよりは、論理的な必然的帰結と言えるのであって、厳密には両者は次元を異にして把握されるべきである。教養の差異化機能は、その信頼性ゆえに生み出されるものであり、先に述べたようなその理念の内容自体が招いたものとは言えない。この点を注意深く読み取るならば、新人文主義的な教養理念が当初は重要な意味を持っていたにもかかわらず、徐々にその意味を失って「空洞化」の道を辿ったと叙述することは、妥当性を欠くだけでなく、重要な問題を見逃していることにもなる。差異化機能に注目した場合には、文化資本としての教養は差異化の手段として一義的に規定されることになり、広義の資本へと回収されることによって、それ独自の論理は無視ないし軽視

される可能性があることを指摘しておきたい。つまり、財産所有よりも賞揚されたはずのドイツの教養は、結局は前者と同じ役割を果たしていたことにもなり、教養市民層という独特の集団を生み出したドイツ近代を考察するには不十分である感を否めない。この点で、理想的な教養理念自体を、またそれが信頼され続けたことの意味をこそ見直す必要があるのである。こうした批判的立場に立って、以下では不問に付されがちな教養理念の内在的論理と市民層という集団の問題について考察を続けよう。

### 3. 教養と国家

#### (1) 教養と「国家市民」思想

第2節では、最大公約数的な新人文主義的教養理念をもとに、その内在的論理を導いたが、多層かつ多義的な展開を見せた教養理念において、一つの重要な役割を果たしたのは国家による教育改革という局面での教養理念である。敬虔主義の言語において世俗領域に現れた教養理念は、まず第一に個の内からの自己発展への道という意味を獲得したが、そこに根を持った「教育」的含意の強い教養理念が教育実践活動と共に活躍することとなった [Vierhaus, 1972 : 511]。国家は理想的な国民を形成することによって国家統一と国力強化を緊急に果たさなければならないと自負しており、そのような国民を育成すると考えられた鍵が教養だったのである。国家には教養ある精神と知識が必要であることが幾度も主張され、人々を教養ある人間に教育することによってはじめて国民が形成されると信じられたが、特に目立って求められたのは教養による分別と自制心の育成であり、教養とは政治的な成熟度を表す指標とも見なされた [Vierhaus, 1972 : 542]。その中で、国民とほぼ

同義に、かつ教養の獲得を意識して使用されていたのが国家市民 *Staatsbürger* の概念であった。こうした共通の国家的要請を背景に、フンボルトらはすべての人々を等しく教化する普遍的教養の概念に固執し<sup>(9)</sup>、教養理念に基づいた国民教育思想は理想的なものであるかのようであった。フィヒテにおいても、教養が完全なネーションを形成すべきこと、そして一人の例外なくネーションになるべきこと、そしてそこにおいてあらゆる差異が解消されることが主張されている [Vierhaus, 1972 : 527]。そこではすべての人が自由で平等であるようなネーションが想定されていたのだが、その点ではこうした議論に現れる教養理念もまた、万人への開放性という意味での普遍性という理想を保持していた。しかしながら、同時にここには新人文主義的理念の理想からの言わば逸脱が孕まれている。国家主導によるネーション形成を目指す教養議論においては、個々人の全く自由で自発的な発展という発想は決して歓迎されてはいない。特にフランス革命以後は過度の教化 *übergebildet*、または誤った教化 *verbildet* への警告が目立つようになり、真の教養は境界を越えようとするものではないという、適度な教養の重要性が強調された<sup>(10)</sup>。この点から言っても、教養人教育のための国家介入は不可欠とされる。個の内発的自己完成を主眼としているはずの教養は、ここではそれが個人によるものであるべきではないと、あるいはそれは教養ではありえないとされたのである。求められた個の完成とはあくまで国家に有益なものであり、つまり国家によって管理・操作されるものであった。盛んに行われたこのような議論は、専ら教育改革という明確な課題に向けられ、それはギムナジウムや大学の設立や制度改革、及び国家試験という形で具体化された。こうした教養の制度化は、言う

までもなく教養の資格化へと直結するものである。

## (2) 国家市民 (=国民) の拒絶

しかし、このような教養の議論において一貫して要請されていたのが、先に挙げた国家市民であったということは注目に値する。それは確かに *Bürger* と呼ばれていたが、彼らが国家に有益で均質な国民として求めた国家市民の概念には、社会階層としての市民の意は認められず、また同様にそれは市民層の自己同定に結びつくものでもない。*Staatsbürger* の *Bürger* とはむしろ「公民」と考える方が妥当と思われるものであるが、こうした含意の幅は、*Bürger* 概念の多義性の証左とも言えよう。*Staatsbürger* という語は、この時期に見られ始めた造語だったが [Riedel, 1979=1990 : 206; 松本、1981 : 33]、一時的に使用されるにとどまり、その後定着することはなかった。この語が市民の階層 *アイデンティティ* に関わるものではなかったことからすれば、それは当然のことと言えようが、市民層はこの概念を受け入れず、一方、教養の名を冠することにはこだわり続けた。つまりこれは、言ってみれば、国家市民思想の「失敗」である。概念自体に *アイデンティティ* のモメントが織り込まれているか否かだけが問題なのではなく、市民層が国家による保証を拒否し、あくまで自力による教養を自身の基盤として採択したということもまた、ここから窺うことができる。実際、この思想、すなわち国家公民の思想のもとに徴兵制を施行しようとする動きに対しては、教養市民層が強い抵抗を示していた [Kühne & Frevert, 1996=1997 : 71-72]。*Staatsbürger* に対しては、市民層は帰属意識を芽生えさせなかったのである。但し、この実質的な「失敗」を気づかせないままに隠蔽したのは、国家による教育

制度改革の実施である。つまり国家保証による教養の資格化が主唱者たちの面目を施す結果となった。むしろ出自の正しいエリートを確実に官吏として登用して国家に所属させるこのシステムは、その点において国家の側には好都合なものではあったが、政治家たちの掲げた理想である、より広い層の人々の統合とネーション形成という点では成功と言えるものではなかった。国家市民／公民の思想が事実上失敗であったならば、ではドイツ社会にとって何がより重要な役割を果たすことになったのか——それを問うとき、浮かび上がってくるのはやはり理想を内に保ち続ける教養理念である。

排他的な文化的等級づけの機能、そして国家に対してはあくまで適度な知識を備えて節度を保つこと——このような言わば負の側面と共に、理想的な教養理念は常に持続低音のように響いており、それゆえに教養理念そのものへの過大な期待が消えることはなかった。それがいかに弱体化し、背後に退こうとも、その信頼は頑として存在し続けたのである。むしろその信頼があったからこそ、後世の研究者たちはそれに矛盾する負の側面ばかりを重要な発見として‘暴露’する方向に偏ってきたと考えられるが、ここでは新人文主義的な教養への信頼の意味を、すなわちそのことが一体何を導き得たのかを考察することにしよう。付け加えておけば、筆者のここでの問いは「なぜ」教養理念が理想視され続けたかではなく、むしろ何らかの理由で社会が求めた理想の一つとしての教養が存続したという事実が招いた意味と効果にある。

#### 4. 教養と共同性

##### (1) 教養理念が招く共同性

教養についてのこれまでの考察から抽出でき

るのは、教養が解放するはずの個人、教養の不可分な担い手である市民層、そして教養を国民形成の鍵とした国家という、三つの項である。ここでは教養理念そのものの解釈から、これらの問題の関連を掘り下げたい。

前節で述べたように国家市民／公民思想を採択しなかったということは、すなわち当時のドイツ市民層が国家の保証によって「国民」となることを選ばなかったことを意味する。ここで教養理念の背景にあった当時のドイツの実情について簡単に確認しておく必要がある。近代的な国民国家が、国家・国民・民族の「一致」をある程度錯覚させるものであるとすれば、ドイツははじめからそれを前提条件に置くことはできなかった。それは言うまでもなくドイツとは分断された領邦諸国家の集合体であって、ドイツという国家は存在しなかったからである。彼らが慣習も制度もそれぞれに異なる領邦国家内の「国民」を志向せず、市民層への帰属を求めたことにこそ、ドイツ特有の問題があるのである。実際の国家でもなく国民でもなく、市民たるがために教養の活動が推進されたことは何を導いたのか——更に議論を進めよう。

すでに見たように、教養理念においては個人・個性の開花といったものが主題となっており、したがってこの理念自体からはまず個人への視線を受け取ることができる<sup>(11)</sup>。しかし、この理念が当初から個人にのみ向けられたものであるばかりではなく、ある集団に引き付けられていたこともまた周知の事実である。それは教養理念の強調に関わったフンボルトら政治家の見解に依るところが大きく、既に紹介したように、そこで想定されていたのは調和的でユートピア的な共同体としての国家であった[Kraul, 1988]。彼らの教養理論を追ってゆけば、当時における重要な教養理念の一つと共同体と

の関係が明瞭に浮かび上がってくることから、本稿で教養理念と非個人性—共同性との関係について議論することは、別段新しいことではないように思われるかもしれない。しかし繰り返して言えば、筆者の対象は理想として信じられていた教養理念であり、そうした教養と共同性との関係であるが、こう言うときの筆者の立脚点は、フンボルトが提示したものとは異なる形であるにせよ、教養理念は個人内部のみを志向したものではなく、そこにすでに共同性が入り込んでいるという前提である。

尤も、そもそも残余カテゴリーとしての市民層が何らかの積極的定義を求めて教養理念を掲げたと述べた時点で、この理念の集団志向性は気づかれて然るべきである。それは個々人に生の指針を示すものであったにしても、Bürgerに属しているためのものであった。そして教養の概念それ自体を想起してみれば、それは不断に人格形成・自己実現を目指してゆく過程のことであった。教養理念とはもともと17世紀に神秘主義によって神への内的接近と捉えられたことから、その後特に敬虔主義において道徳的概念へつながっていったとされ[Roth, 1996: 122]、その点でもプロテスタントの救済信仰とはそう隔たってはいないと思われるが、これがBürgerの自己定義と結びついた場合には、その意味は異なってくる。教養の実践によって神への接近を目指すのであれば、論理的にはその行為は個人的なものとして神にのみ向けられればよく、したがって教養が媒介するものは個人と神ということになる。しかし一方それが個人と市民層という集団とを媒介するときには、神の存在ではなく、市民層を同様に構成しているはずの他の市民の存在が前提とされている。つまり自分が市民層に帰属することは、神との内面的な対話によって保証されるのではなく、具体的に存

在しうる他者、すなわち他の市民および対抗相手としての貴族の目によって保証されることとなる。つまり個性の重視を掲げる教養理念が引き寄せる共同性とは、集団への帰属を志向するものであるがゆえに、相互に対他的に自己証明を必要とするような関係によって保たれるものと考えられる。こう考えるとき、教養とは個人的・内面的に実践すればよいものではなく、それを他者に見せたうえで承認を得るよう要請するものだと言えるが、このことからまた、教養理念に基づいた様々なフェアアイン=自発的な集団による文化実践が展開され、それがドイツ市民社会において本質的な役割を果たしたということ——つまり市民の文化活動が集団によらなければならなかったこと——にもつながる可能性を見出せるであろう。このような見解は、再び教養についての先行研究の一般論を持ち出せば、特に教養小説の議論で見られる個人的行為としての教養あるいは内面的な読書、といった見方とも一致しない。教養の実践は個人的なものではなく、それが市民層への帰属の証明である以上、相互の了解・承認を不可欠とするものであり、したがってそこに付随する共同性とは、相互に寄り掛かり、依存し合わざるをえない構造を持つものと言えるのである。そこではむしろ教養理念が謳っているような‘内面的な個’とは単独には成立しえず、また個々人がそれぞれ独立に国家と直接結びついているのではなく、同じ市民という同胞性こそが逆説的にそれを成り立たせるがゆえにその幻想を支えているのであって、この相互依存性がわれわれ市民という緩やかな連帯感をもたらすことになる。Bürgerとは単独には存在しえないものとなるのである。これは個人と神が内面において対峙するような17世紀の教養理念からは生まれないものであり、また経済的な市民（ブルジョ

ワ)においても生成されない、教養市民層独特の特徴と言えよう。この連帯意識は、フェアアインにおける実際の活動によって、すなわち教養の実践活動を通して、実感としてそれぞれの市民に内面化されてゆくのである。市民同士による横の連帯意識は、国家市民思想で見た国家による保証の代わりに出現する。このわれわれ意識は市民帰属という共通性によって領邦諸国家を横断・超越するものであり、教養理念に基づくフェアアイン活動においてはしばしばドイツ各国・各都市の協会が連合していたことも、その横の結びつきの強さを裏付けている。

## (2) 市民の「本質化」

こうして確保される共同性の中で行われる相互確認とは、互いが「市民である」ことの承認である。これは教養理念が何らかの実現ではなく、実現へ至る過程こそに意味があると指摘した時点で、そこから導き出せることであるが、その実践によって確認されるのは「市民であったのだ」ということに留意しなければならない。教養とは市民が市民たる所以を保証してくれるものであった。そこで注目された教養は、確かに、より良い方向へと個人が精進してゆくことを目的として掲げており、望ましい方向への変化を期待するものではあったが、しかしながらすでに述べたように、どのように進歩したか、あるいは最終的に目標を達成したかというような、変化の証明を必要とするものではなく、それゆえにその実践の継続という事実のみに意味を持っていた。変化の期待は初期プログラムに存在するに過ぎず、発展途上段階の到達度は副次的なもの、あるいはほとんど意味のないものである。教養を通して確認されるのは、そうではなく、やはり市民であったという、自己のもともとの位置であった。それこそが問いに

対する解答であって、教養の実践の中で、言わば本来的に市民であったという遡及的定義が行われるのである。ここで気づくべきは、教養を実践している現時点で得られる確信が、彼らの過去についての記憶を不可分に呼び起こす点である。市民とは何かという初発の問いから連動せざるをえないものであるがゆえに、得られる確信は、単に今現在市民であることではなく、もともと市民であったこととなるのである。しかしこの確信がもたらす一種の安心感は、あくまでその「現時点」のものに過ぎない。言うまでもなくそれは、教養が実践の継続という事実を要件としていることに起因するのだが、本来的に市民であったことへの確信は一度得られたからといって決して固定的・永続的に保証されるのではなく、常に新たに獲得しなければならない。教養実践の継続必要性ゆえに、「市民であった」ことへの確信もまた、同様に継続される。あるいは同一内容の確信が不断に——教養が実践される限り——反復ないし更新されると言い換えてもよいだろう。しかしここで市民層にとっての教養の意味を思い出してみると、それは、貴族の生得的地位に対抗して後天的な獲得に価値を見出すものであり、出生によらず、現世における自己の努力を重視する点で、後天的に獲得可能であるようなイメージを抱かせるものであったが、結果的に強化されるのはもともと市民であったという意識なのである。それは言ってみれば、後天的な獲得の証明によって市民の先天性を発見するということになるのであって、つまり自己証明とその承認が必要であるにせよ、出生によって市民であることが決定されていたことを確認するのである。こうした‘本来的に市民であった’ことの自覚は、その確認・発見の集積効果として強く意識化され、かつその本来性への信頼は不変の真実という錯

覚の信仰にもつながってゆく。

教養の近づきやすさ、その意味での普遍性は、より多くの人々を引き付け、フェアアイン活動の大衆化を引き起こしたことはすでに指摘されている<sup>(12)</sup>。教養理念による新たなBürger意識の確立方法は、社会的に非市民に位置づけられ得る人々の参入を妨げるものではない。確かに実際のフェアアインの活動には排他的措置が必ずと言ってよいほど設けられていたことを鑑みれば、教養は普遍的であったと言うことはできない。しかし教養の意味は差異化だけにあるのではなく、階層化されて設立されたフェアアインそれぞれにとってなお共通の「普遍的な」理念として信じられたことにもある。パウジンガーは、労働者層は教養の解放的な効果を信じていたと述べている [Bausinger, 1987 : 134]。現実的な差異／差別の存在にもかかわらず、この理念がこの開放・解放性を保持し続けたことの重要性はさらに、この理念をとりわけドイツ・ユダヤ人が信奉していたことから窺えよう。それは彼らにとって解放のための足場であり、ドイツ人との対話のための条件であった [Mosse, 1985]。モッセが「教養」の理想がユダヤ人解放期にドイツ市民階級のあいだに広まり、これがキリスト教とユダヤ教という二つの伝統的啓示宗教のあいだの溝を埋めたのである」と説明しているように [Mosse, 1985=1996 : 90]、教養理念は、ドイツ人の市民層だけではなく、ドイツ・ユダヤ人にとってもアイデンティティを提供するものになり得るものだったのであり、だとすれば、彼らが文化面で重要な活躍をしたのも頷ける。彼らには教養を守る必要があった。実際、たとえばゲーテ協会ではユダヤ人が指導的役割を果たすような現象も見られたのである。このように、教養とはすべての人々にとって「市民」化への道であった<sup>(13)</sup>。そしてそれ

だけではなく、教養は、誰もがそこに参加するという夢を抱かせながら、市民間に連帯を気づかせ、さらに市民層の本来性をも信じさせるものだったのである。それゆえに、市民であることを示す手段であったはずの教養は、ほどなくそれ自体が市民たる所以を表すものとされるようになった。19世紀以後、本源的な「市民性Bürgerlichkeit」への信頼は強固に支持され続けることになるが、そうしたものは教養理念およびその実践の効果であったと言えよう。教養はその中に様々な文化活動を招き入れながら、市民間の連帯意識と、生前決定という意味での「市民自体の本質化」を促進したと考えられるのである。

## 5. 結論：市民と「ドイツ」の係留点へ向けて

教養理念をつぶさに見てゆけば、ドイツ的国民であるStaatsbürgerの思想の「失敗」は結果的に、教養理念と市民層との深い独特の結びつきによって、彼らの相互依存的な共同性と、市民および市民性自体の本質化をもたらしたと考えることができる。それは、ナショナリズム理論に見られる用語で言うなら構築主義を装った本質主義——すなわちその二者択一的な問題に収束するものではない——とも見なせよう。教養のこのような論理展開から、この議論は新たな局面へ辿り着くことになる。それは、こうした市民性と「ドイツ」との結びつきである。この点については更に考察が必要だが、たとえばエリアスは次のように述べている。ドイツ語の「文化という概念には『一体われわれの特性とは何か』と繰り返し問わなければならなかった国民の自意識、政治的並びに精神的な意味における自らの国境をつねに新たにあらゆる面で求

め、そうしてまとまっていなければならなかった国民の自意識が反映している」[Elias, 1969=1977:71]。文化概念に込められているこの心的態度は、まさに本稿で述べた教養理念を通した市民意識の形成と近似している。彼のこの指摘に、それがなぜかという説明を筆者が新たに加えるならば、市民にとって不可欠な教養理念——継続をその本質とする——が必然的にそうさせたからだと言うことができよう。常に新たに組み続けなければならないことの切実さを、プレスナーは、ドイツ語の文化の概念には「重みや充実感、魂のパトス」といったものが込められているという印象で受け止めている[Plessner, 1935=1995:122]。教養=文化は市民層のみならず、ドイツ国民、ドイツ民族にとって独特の意味を持っているということがしばしば指摘されるが、再びエリアスによれば、ドイツ市民層の社会的性格であった多くのものが国民的性格となったと述べられているように[Elias, 1969=1977:108]、市民層の意識および市民文化は、「ドイツ」の名と密接に関わることになるのである。この点については、たとえばバウジンガーによる「市民化Verbürgerlichung」と「民族文化Volkskultur」の議論が挙げられる。彼によれば、教養・文化活動は確かに広い層に門戸を開いた開放的な面を見せていたが、一方、ヤーンが民族性Volkstum<sup>(14)</sup>という概念を創案して以来、市民層は非市民的文化を、すなわち貴族の文化や労働者・農民層の文化を不法に併合することによって「市民化」し、それを民族文化として横領していったのである[Bausinger, 1987:136]。つまり様々な文化を市民的なものとして再編したうえで、それを民族文化という概念に取り込んでいったという説明である。そして市民層がこれほどまでに民族文化概念に執着した理由として、バウジンガーは第一に、ド

イツの国家分断的な領邦性ゆえに、彼らが民族文化の経験の中にはじめて共鳴空間を見出したという点を挙げており、第二に彼らがこの民族文化にナショナルな完成体を認めたという点を指摘している[Bausinger, 1987:137-138]。確かに、領邦ゆえにまとまろうとする愛国主義者の運動があり、それによって19世紀ドイツのナショナリズムが語られることは多いのだが、しかしドイツ市民層にとっては、国民となることよりも、市民であることの方が切実な問題だったのである。バウジンガーのこの指摘もドイツの市民層に視点を置くものと言えようが、しかしながら、そこには、「市民文化の本質化」への視点はない。彼が鍵となる概念として採用した民族文化は、NationではなくVolkを冠していたことの意味を厳密に考慮する必要があるだろう。プレスナーがドイツにとっては「国家」ではなく「民族」が重要な意味を持っていたと述べているように[Plessner, 1935=1995]、ドイツにおいては20世紀の国家社会主義にとってフォルク概念が独特の機能を果たすに至ったことから、国民と民族とを、その重複性を認めつつも、混同せずに吟味してゆく必要があると考えられるが、本論文で論じた教養が招く「市民の本質化」は、フォルクの方にこそつながるものと筆者は予測している。19世紀前半の国家市民思想の「失敗」は、当の政治家には気づかれなかったにせよ、別の形で、すなわち市民層の帰属意識を維持かつ強化しながら「ドイツ」に向かわせることになったのではないだろうか。こうしたドイツ社会の不可避的な流れは、教養の一側面であるディスタクシオン機能の考察からは浮かび上がらない。この言わば「市民の本質主義」と「ドイツ」との論理的な接合については稿を改めて考察したい。

註

- (1) コンツェ及びコッカによっても「イギリス、フランスには教養市民層の対応物はないか、あるいはあっても大きな役割を果たしていない」とされる [Conze & Kocka, 1985 : 12]。また、ドイツ語の *Bildung* 概念自体、その等価物は他言語では見出されないとされている [Vierhaus, 1972 : 508]。
- (2) 資格社会の視点は教養市民層の研究の多くに見られるが、資格の重要性は近現代ドイツ社会全体について指摘されている。たとえば望田によれば、ドイツ社会は「『職業資格』＝『教育資格プラス国家試験』という方程式に緊縛されているのである。このようなシステムは歴史的には18世紀から19世紀にかけて、とくに官吏任用制度をモデルにして形成されたものである。この意味で近代ドイツ＝『資格社会』という等式を定立できる」 [望田, 1995 : 3]。
- (3) 当時の語としては、Gebildete, gebildete Stände, Bürgertum der Bildung, der gebildete Bürgerstand, gebildeter Mittelstand等があった。
- (4) このように見なされていた集団に含められる職業はたとえば、1) 大学教授、高級行政官僚、裁判官、ギムナジウム教師、プロテスタント聖職者を含む広義の高級官僚、2) 医師、弁護士、作家、芸術家、ジャーナリスト、編集者などの自由職業である [野田, 1988 : 256]。
- (5) バウジンガーは、内容的にはほぼ同義の市民的文化 *Kultur* 概念もまた多層的・多義的であることを指摘している [Bausinger, 1987 : 121]。
- (6) こうした見方は教養と同義のものと見なされていた文化の概念にも当てはまる。リーデルは「〈文化〉は市民としての人間の教養（形成）」を意味すると述べており [Riedel, 1979=1990 : 54]、またリンガーによっても文化が「人格の修養」という意味を持っており、心と精神の陶冶に、すなわち教養理念に深く関わっていたことが指摘されている [Ringer, 1969=1991 : 55]。当初は教養、文化、啓蒙、教育といった概念が区別されて定義されることもあったが [Vierhaus, 1972 : 508]、本論文において筆者は、当時における「教養」という記号の独特の効果を認識しながらも、リーデル、リンガー、モッセ、バウジンガー、エリアスらの研究者と同じく、教養と文化をほぼ等価なものを見なす立場を取る。
- (7) 当時においても非実現の意識は散見されている。たとえば「我々が望む、決して達成することのない完全性」（ゲータ） [Vierhaus, 1972 : 519]、「課題は均斉のとれた教養を目指して努力すること——それは様々な教養段階で、様々な教養集団で遂行されるが、あの世で初めて完成する」（クルック） [Vierhaus, 1972 : 537] という主張である。
- (8) 19世紀の特に大都市においては、市民文化の開放性に基づく下層から市民層への階層移動の可能性に対する不安を表す証言が多く見られた [Bausinger, 1987 : 133]。
- (9) しかし実際には彼が従来の身分社会に依拠した見解を持っており、かつユートピア的観念を提示したことの矛盾は既に指摘されている [Kraul, 1988 : 48-49]。
- (10) 誤った教養は無教養よりも悪いという意見さえあった [Vierhaus, 1972 : 545]。
- (11) フレーフェルトは市民層が教養と〈精神文化〉に基づいた個性への要求 *Individualitätsanspruch* について指摘している。但し、この個性とはあくまで「完全な（男性の）個性」である（括弧は原著者） [Frevert, 1988 : 130]。
- (12) ハルトヴィヒによれば、フェアアイン組織が社会全体を教養という市民的規範へと方向づける手段となり、手工業者や労働者のフェアアインにとっても教養理念がその推進力になっているとされている [Hardtwig, 1984 : 42-43]。
- (13) 差異化及び排除の機能が市民層の女性に対して

作用していたことは言うまでもない。そこでは単に普遍的教養からの女性の排除が行われていただけではなく、教養のジェンダー化があった [Kraul, 1988 : 50-51]。教養市民層と女性・ジェンダーの問題はすでに歴史研究が進められている。

(14) Volk という概念はもともと民衆・庶民といった

意味で用いられていたが、ヤーン以来、徐々に「民族」の含意が強められることになる。しかし、後者が前者の意味を駆逐したというよりは、ドイツの「民族」概念にはその後も常に「民衆」への視点を含んでいるという自覚が付随することになったと考えるべきであろう。

## 引用文献

- Bausinger, Hermann, 1987. "Bürgerlichkeit und Kultur." In: *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert*. Ed.by Jürgen Kocka, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Conze, Werner & Kocka, Jürgen, 1985. "Einleitung." In: *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil I : Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen*. Ed.by Conze & Kocka, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Elias, Norbert, 1969. *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Bern: Francke Verlag. =1977 赤井他訳、『文明化の過程』上、東京：法政大学出版局。
- Frevert, Ute, 1988. "Bürgerlichkeit und Ehre. Zur Geschichte des Duells in England und Deutschland." In: *Bürgertum im 19. Jahrhundert Deutschland im europäischen Vergleich*. Ed.by J. Kocka, Bd.3. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co.KG.
- Hardtwig, Wolfgang, 1984. "Strukturmerkmale und Entwicklungstendenzen des Vereinwesens in Deutschland 1789-1848." In: *Vereinwesen und bürgerliche Gesellschaft in Deutschland*. Ed.by Otto Dann, München: Oldenbourg Verlag.
- Hein, Dieter & Schulz, Andreas, 1996. "Einleitung." In: *Bürgerkultur im 19.Jahrhundert. Bildung, Kunst und Lebenswelt*. Ed.by D. Hein & A. Schulz. München: Verlag C.H.Beck.
- Kraul, Margret, 1988. "Bildung und Bürgerlichkeit." In: *Bürgertum im 19.Jahrhundert Deutschland im europäischen Vergleich*. Ed.by J. Kocka, Bd.3. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co.KG.
- Kühne, Thomas (ed), 1996. *Männergeschichte-Geschlechtergeschichte, Männlichkeit im Wandel der Moderne*. Campus Verlag GmbH. =1997 星乃治彦訳、『男の歴史 市民社会とくらしの神話』、東京：柏書房。
- Mannheim, Karl, 1929. *Ideologie und Utopie*. Bonn: Friedrich Cohen. =1968 鈴木二郎訳、『イデオロギーとユートピア』、東京：未来社。
- 松本彰、1981 「ドイツ『市民社会』の理念と現実——Bürger概念の再検討——」、『思想』5月号所収、東京：岩波書店、27-53頁。
- 望田幸男編、1995 『近代ドイツ＝「資格社会」の制度と機能』、名古屋：名古屋大学出版会。
- Mosse, George L., 1985. *German Jews beyond Judaism*. Indiana University Press. =1996 三宅昭良訳、『ユダヤ人のくドイツ』宗教と民族をこえて』（講談社選書メチエ78）、東京：講談社。
- 野田宣雄、1988 『教養市民層からナチズムへ——比較宗教社会史のこころみ——』、名古屋：名古屋大学出版会。
- Plessner, Helmut, 1935. *Das Schicksal deutschen Geistes Ausgang seiner bürgerlichen Epoche*. =1995 松本直介訳、『ドイツロマン主義とナチズム』、東京：講談社。

- Riedel, Manfred, 1979. *Begriffe und Geschichte*. Stuttgart: Ernst Klett Verlage GmbH u. Co.KG. =1990 河上倫逸他編訳、『市民社会の概念史』、東京：以文社。
- Ringer, Fritz K., 1969. *The Decline of The German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1933*. Harvard University Press. →1988 =1991 西村稔訳、『読書人の没落 世紀末から第三帝国までのドイツ知識人』、名古屋：名古屋大学出版会。
- Ringer, Fritz K., 1992. *Fields of Knowledge. French academic culture in comparative perspective, 1890-1920*. Cambridge University Press. =1996 筒井清忠他訳、『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：名古屋大学出版会。
- Roth, Ralf, 1996. "Von Wilhelm Meister zu Hans Castorp. Der Bildungsgedanke und das bürgerliche Assoziationswesen im 18. und 19. Jahrhundert." In: *Bürgerkultur im 19. Jahrhundert*. Ed. by D.Hein & A.Schulz. München: Verlag C.H.Beck.
- Taddy, Ulrich, 1993. *Die Anfänge des Musikfeuilletons. Der kommunikative Gebrauchswert musikalischer Bildung in Deutschland um 1800*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- 田中紀行、1990 「ドイツ教養市民層の社会学的考察」、『社会学評論』第41号所収。
- Vierhaus, Rudolf, 1972. "Bildung." In: *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Ed. by O. Brunner & W. Conze, R. Koselleck, Bd.1. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

(みやもと なおみ)