

態は実現し得るかどうかを考察する。ここでは、上述の a と b における消費者と生産者の行動原理が前提となっている。一般均衡理論の創始者として記憶さるべきは、19 世紀の経済学者 L. ワルラス (『純粋経済学要論』) であるが、一般均衡状態の存在が証明されたのは比較的近年のことに属する。われわれは、二階堂副包『現代経済学の数学的方法』(岩波書店) やアロー／ハーン『一般均衡分析』(岩波書店) に、極めて厳密な一般均衡の存在証明を見出すことができる。

しかしマイクロ経済理論全体のもう少し易しいテキストとしては、新開・新飯田・根岸『近代経済学』(有斐閣大学双書)、ヘンダーソン／クォント『現代経済学』(創文社) がある。

さて、ケインズ型のマクロ的体系の背後に働いてい

るミクロ的メカニズムが70年代に入って問題とされるに至った。いわゆるケインズ経済学のミクロ的基礎の問題である。前記アロー／ハーンにおいても最後の方で扱われているが、これを主題とする比較的易しい本として、根岸隆『ケインズ経済学のミクロ理論』(日本経済新聞社) と E. Malinvaud, *The Theory of Unemployment Reconsidered* (B. Blackwell) がある。

F. ノイマンと O. モルゲンシュテルンのゲームの理論や T. クープマンズのアクティビティ・アナリシスは線型数学の応用とみなすことができる。これらの経済理論領域は線型経済学と呼ばれる。(二階堂副包『経済のための線型数学』(培風館))。

(山下正毅・横浜国立大学経営学部助教授)

一 般 教 育 と 外 国 語

—「教養」の語をめぐる—

ある一つの関係を表現するために、二つの概念を結び合せて、「茶碗と箸」のごとく一組みにしてしまう「と」(und)という一字の微妙な作用に、かつて、独特の味付けを加え、性急な決断や硬直の罫から思考をすくい上げてみせたのは、「と」と縁の深いドイツ人の一人、トーマス・マンであった。(『ゲーテとトルストイ』)今ここでこの文のテーマに合わせて、「専門と教養」というよく口にされる形をじっと見ていると、二つのものを対等の資格で結合し並列するこの「と」は、両者の相反性を表わしているのか、それとも類似性・同質性を示しているのか、あるいは相違の表示の並列か、統一を意味するのか、区別はつかないのである。われわれはある物をその存在の場から引き抜いて、あるいは概念化して、他の同様な処置を加えた事物や概念の傍に置き、「と」で結合し、対等の資格で(つまり存在の具体的条件を無視して)並列する。こういうしばしば勝手な人間の処置に対して、「と」はその二重性をもって仕返しをするようである。したがって専門

と教養は一体であると人が叫んでも、「と」は冷やかに、同時に両者の相違を滲ませるのであるし、またその逆を行う。このような「と」を支点とする関係の中で、今日の状況に影響された者の眼には、現実の重量は「専門」の方にかかっているが、この語は一点へ向けてその重みを集中させているが、支点の一方では、「教養」が茫洋たる面持で、仮空の重みとでもいうべき肉体をそこにあずけているように見えるのである。

この教養という語は、『日本国語大辞典』によると、まず「教養育てること。教育」の意味で『後漢書』に用いられたが、日本では明治4年、『西国立志編』(原文は英文)の翻訳に際して中村正直が同じ意味で使っている。そして次に、「学問・知識などによって養われた品位。文化に関する広い知識」の意では長興善郎『青銅の基督』(1923)などが挙っている。意外に近年になって使われてきたことが分かるが、「大正教養主義」ではどうだったのか。求めるのは概念の歴史的働きである。

ところでドイツ語の *Bildung* (形づくること; 精神形成, 教養) は, 長い期間もっぱら宗教的意味での精神形成を表わしていたが, 18世紀から19世紀初めにかけて, 啓蒙主義, 理想主義, ドイツ古典主義なるドイツ精神の高まりの中で人間形成としての意味づけがなされた。それは単に個人の人格形成にとどまらず, 広く社会と人類の発展の視野に立つ形成 (*Bildung*) であり, こういう壮大な観念を生む背景には, 当時力を自覚し始めたドイツ市民階級が置かれているドイツ独特の歴史的状況がある。したがって彼らが政治的権力の獲得に失敗した (1848年) あとは, 社会における彼らのあり方の変化とともに *Bildung* という言葉も当初の活力を失い, 硬直し, 「教養俗物」(ニーチェ) の語によって痛烈に批判されるものへと変っていくのである。一方, 科学技術の急速な進歩 (厳密さを追求する精神の現実化) の中で, 伝統的価値や教養内容はその包括的力を失い, ヨーロッパ文化の危機が鋭く意識される時代, 世紀転換期に入る。まさにこうした時期において, *Bildung* の概念が形成された時代に立ち帰って状況を考え直そうとする試みがしばしばなされてはいたのである。*Bildung* の概念はこうして, それを担うドイツ市民階級とともに歴史の中でその意味を変えてきているのである。

日本語の「教養」に関する適切な指示は, 唐木順三の『現代史への試み』から受けた。それを参考に叙述を進めよう。(〈〉は同書からの引用を示す) 明治時代には教養という通念はなかった。教養は大正期以来のもので, 修養といふ言葉に換ってあらはれたものである。〉 儒教, 武士道にかかわるこの修養は, 〈生活と行為〉に関して〈規範によって自らを規制する〉こと, つまり, 〈典型に従って自己を型にまで仕上げることを意味する。そのためには規範となるもの, すなわち典型が生きていなければならない。明治においては〈典型は生き, 修養は生きていた〉のである。すでに己の型をもつ彼らは, 西洋の文化を受け入れたが, 無条件の摂取ではなく, 東洋の西洋に対する対決があり, 東と西の総合の問題は, 日本の新しい国家のあり方, 彼らの現実における行為と関係し, 真剣な葛藤であった。しかし, 日本の状況は変化する。経済的政治的变化の中で伝統的要素は徐々に力を失い, 〈典型がぼやける。〉そして型をもたぬ世代が出現するのだ。彼らは洪水のごとく押し寄せる西洋文化を性急に吸収する一方で, 行為の場から自己の内面へと退いたのであった。

三木清は一高に入った (大正3年) 頃を振り返って, 積極的な時代のあと「その反動として内省的で懐疑的な時期が現われ, そしてそうした空気の中から「教養」という観念がわが国のインテリゲンチヤの間に現われたのである」と書いている。「この教養の観念はその由来からいって文学的ないし哲学的であって, 政治的教養というものを含むことなく, むしろ意識的に政治的なものを外面的なものとして除外し排斥していたということができであろう」(『読書遍歴』) と。自己の内面にこもる彼らにとって, 〈読書が教養の中心に〉なった。東西の対決は失われ, 様々の要素が〈同様に公平に〉摂取される。内面化した自我はむしろ分裂へ向かい, 『三太郎の日記』におけるような複雑な屈折を示す。今これを繙くと, 真摯な哲学的思索の書として当時衝撃を与えたこの自己省察の行間から溢れ出るのは, 人生に対する傍観者の態度, 弱者意識と優越観の混合, 審美的道徳主義というべきものである。

教養という語は, およそこういう形で日本の知識人の問題性とからみ合って日本の歴史をくぐり, 中味を作ってきた。博識・読書 (その際諸要素の並列的摂取と文学的ものの優越), 現実からの離脱, 傍観者の姿勢と知的特権の匂い, ディレタント的あいまいさ。このような今日でもこの語から受ける感じは大正教養派との関連において出来上った, と言いうるであろう。そして, この歴史的意味内容を「教養」が克服せぬ限り, 今日の専門化のダイナミックな動きには対抗しえないであろうと。

大正の青年たちの教養の観念の背後には多分にドイツ哲学の影響が見られる (ケーベル博士の影響を三木清は指摘している)。一つは, «Bildung」と「教養」とは先に見たように歴史的な成立過程と歩みが異なっていて, 彼の地では文化的危機の中で, 幾度もあの概念成立期へ戻って思考する試みがなされてきたが, 日本の教養の概念においてはそのような場を歴史的にどこに求めたらよいか, 「修養」が生きた時代へ戻るか, 大正教養派を再検討するか, の間に出合う。

唐木順三の叙述が示そうとしたのは, 大正教養派のこのような存在の姿の根底にある, 現代的問題性である。〈自己の形〉を失い, 〈型と性格〉を失った現代の精神の姿であり, 現実から離脱した精神が現実との関係において示す屈折である。日本とドイツとは具体的な状況は異なるが, 彼らもまた現代の精神としてヨーロッパと共通の問題をかかえ始めていたといえるので

はないだろうか。これが第二の間である。

大正の教養概念はやがて荒々しい現実の波をかぶることになるが、戦後、教養という言葉は「教養講座」「教養番組」等々の合成語となってわれわれの前に現われた。そして何よりも、新制大学の発足に当って、専門教育と異なった独自の意味をもつものとして一般教育、一般教養の課程が大学に導入され、「教養」は「専門」と制度的にも関係させられるのだ。そしてそれが新制大学の特徴とされたのである。すなわち、「あまりにも狭く専門化した技術教育をつめこんだ」旧制大学の教育に対する反省から、「市民としての一般教養を広くもつとともに、専門家としての一般教育を受け、大学卒業後において専門家として十分伸びる素養をもつ卒業生を出すことが、新制大学の趣旨」(矢内原忠雄、昭和26年)とされたのである。

新制大学が発足してから三十年が過ぎ、その間、敗戦直後の日本では想像もしなかった形で科学技術は進歩し、日本を工業化し、様々の分野で細分化・専門化が起きている。おどろくほどの便利さをわれわれに与えたこの発展は同時にまた自然と人間存在そのものを危うくさえしている。このような状況の中で、大学の一般教育は種々の論議を呼び起こしつつ、しかしその意義を深めていると言えよう。専門化は一般教養の重要性を意識させ、そのあり方を現実的に変えてきていて、一般教育の仕方にも時代の動きを受けて種々の工夫がなされてきている。だが、「教養」の方はその間

に歴史の苔を厚くし、老獪にすらなっている。

つまり教養の問題は広く時代状況のそれとして過去と深くつながり、大正教養派の教養観念が含む問題は現代の問題として今なお十分克服されずに教養の概念に含まれ、その認識を欠いて生真面目に教養を強調する発言をむしろ空虚にさえしかねない。一般教育を学ぶ一・二年次の、あの漠たる不安を抱いた、時代を感じていながらそれを明確化しえない学生の存在(これは余りに個人的体験の表現というべきか)がまさに、教養がそうした時代の問題とかかわっていることを示していて、(大学は一般教育を取り入れた時、同時に、方向のまだ定まらぬ、時代の何かを直接背負った存在を内に入れてしまった)自己の状況の認識が求められていることを物語っていよう。

しかし状況との関係が感覚的域にとどまっては、大正教養派の二の舞になろう。例えば、人文・社会・自然の諸分野の、それぞれ独自の的方法論と歴史をもつ科目を勉強し、また丹念に辞書を引きつつ外国語の一単語から文全体へ、そして他の文との関係の把握へ、部分への集中と全体への見通しを得ることをくりかえしてゆく日々。回り道とも思えるそういう具体的な日常の営みの先にしか、知覚した多様な現象や獲得した知識を関連づけるものは生まれないと言いうる。それはまた自分の置かれた状況への深い関心に支えられて営まれるという関係の中に我々はいるのである。

(藤井 忠・横浜国立大学経営学部教授)