Osaka University Knowledge Archive

Title	F.ニーチェの教育観 : 《Zucht》の概念を手掛かりにして
Author(s)	阪本, 恭子
Citation	待兼山論叢. 哲学篇. 1994, 28, p. 29-43
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/5888
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

Osaka University

F. ニーチェの教育観

——《Zucht》の概念を手掛かりにして——

阪 本 恭 子

私は君たちに精神の三つの変化をお教えしよう。
精神がどのようにして駱駝となり、駱駝が獅子となり、そして最後に獅子が子供となるのかを。[1)]

中期ニーチェの作品『ツァラトゥストラはこう語った』(1883-85) の本文はこのような言葉で始まる。彼の根本概念（ディオニュソス、超人、運命愛、永遠回帰）が最高の行為、最大の現実になった肯定の書と自ら述べる[2)] この著作で、これら哲学的諸概念は隠喩によって象徴的にのみ語られている。とりわけ冒頭に挙げた精神の最終段階としての〈子供〉は多くを語る。そのことは、〈子供〉に等置される諸概念が上の根本概念の要件であることからも明らかであろう。しかし、より多く、しかもあくまでも隠喩的に語られるのは、〈子供〉は何かではなく、如何にして〈子供〉になるかである。つまりニーチェ（ツァラトゥストラ）が「なる（werden)」べきとする〈子供〉は、概念への個別的翻訳によってではなく、〈駱駝—獅子—子供〉という「生成変化 (Werden)」の「動き」の中で捉えられて初めて、明らかとなり得るのではないだろうか。

そのような〈子供〉——「始まり」ではなく「終わり」としての —— に関わる動きとして取り上げたいのは「教育」である。この〈子供〉は、敢えて先取りすると、例えばカントが『啓蒙とは何か』で言う啓蒙「以前」の

「未熟状態 (Unmündigkeit)」[3] ではなく、むしろ教育「以後」、或いはその結果至るべき状態を指すと考えられよう。本稿では従って、『ツァラトゥストラ』に先立つ初期の作品でニーチェが考えていた「教育」を概観し、〈子供〉としての精神が見出される過程を描くことを試みたい。

1

ツァラトゥストラ、反道徳者、反キリスト者、イエスそしてディオニュソス ── さまざまな顔をニーチェは持とうとする。そこで示される言説では、これらの仮面或いはそれをつけるニーチェが主語「私」を語る。ニーチェの問い「誰？」[4] は、彼自身と彼の思考にこそ向けられるべき問いでもあるだろう。そのことを考慮に入れ、公開講演という場で大衆を目の前にして独白では語り得ず、しかもバーゼル大学教授としてのニーチェが、彼らに向けて教育を、或いは自らの立場を教え示したとも言うべき未完の遺稿『われわれの教養施設の将来について』(1872)[5] を次に見ていこう。

この講演はニーチェの独話で行われる。しかしそこで彼は、伝聞の老哲学者とその弟子の対話劇という形で、つまり一老哲学者の口を借りて聴衆に語りかける。それは、真のドイツ精神復活のため、高校（ギムナジウム）と大学を中心とした19世紀ドイツの教育のありかたを検討するという、一見具体的で現在的なテーマのもと繰り広げられるが、彼自身も前置きするように、実際的な成果を与えるのではなく、聴衆一人一人が、そこで掲げられた問題を共有、静観した後、実行することを求めるものである。何が問題であり実行であるのかを端的に表していると思われる一節 ──

〔A〕 全ての教養は、大学の自由として今日もてはやされている全てのものの反対、つまり服従、従属、育成、奉仕から始まる。そして偉大な指導者が被指導者を必要とするように、被指導者たちも指導者を

必要としている。(UZB, S. 250.)

全講演を通じて問題とされるのは「教養 (Bildung)」である。教養はさらに真 (wahr) と偽 (pseudo) の二つに分けられ、上の〔A〕の教養は真の方である。そして教養へと導く働きが「教育 (Erziehung)」で、それは真の教養を目指してこそ正しく働いているという。ニーチェの求める実行とは、この正しい教育を指すと考えられよう。

まずさしあたって真の教養と偽の教養とを区別するのに用いられる概念は「利益 (Nutzen)」(UZB, S. 667.) である。利益を超越して目標を定めるのが真の教養なら、偽の教養は幸福と利益を目的とする。ニーチェの手法の常として、否定する偽の教養や間違った教育は具体的だ。できる限り多くの認識即ち生産と需要即ち幸福という国民経済学の公式に則って拡大される教養、分業化された学問のため人間を酷使して専門外の無教養を促し、教養を弱化する学識、刹那的課題を遂行し、教養の代役たろうとするジャーナリズムなどを偽の教養とみなし、そのような教養のいっそうの拡大を目指す速成的教育が、「教養のための施設」(UZB, S. 717.) とは対立する、あり余る数の「生活のための施設」で行われているという指摘は、今日的でさえある。

もう一方の肯定すべき真の教養は具体的には「母語 (Muttersprache)」(UZB, S. 676ff.) に始まるとされる。自分の周囲で実際話し書かれている言葉、つまり最も身近に「生きているもの (Lebendige)」(UZB, S. 677.) をそういうものとして扱うことに、真の教養の出発点はあるというわけだ。ニーチェのこの講演の場合それはドイツ語、しかも先に否定していた学問研究の一手段としてのドイツ語や新聞ドイツ語ではなく、ゲーテ、シラーをはじめとする古典作家・詩人たちの努力によって古代ギリシアから生き生きと汲み取られた、従って複雑、繊細であるがゆえ、多くの時間

と孤独な作業を介してのみ得られるドイツ語を指す。真の教養とは即ち古代ギリシアに通ずる古典的教養および芸術でもあり、偽の教養のように拡大、弱化されるのではなく、縮小、強化されるべき教養である。真の教養としての母語の強化、それは教育の正しいありかたでもあるわけだが、その様子を、〔A〕で挙げられていた諸概念のうち「育成（Zucht)」を手掛かりに見ていきたい。

2

言葉を扱うことの困難さは、自らの「経験（Erfahrung)」(UZB, S. 683.）から知られなければならないとニーチェは言う。それは言葉の歴史的研究ではなく、古典作家たちの軌跡を追感（nachfühlen）し、言葉に対して自ら判断を下し得るようになるという言葉の「自己育成（Selbstzucht)」(UZB, S. 684.）である。そしてここで求められるのは、認識ではなく行動である。ところが自己育成は、外からの働きかけである育成、つまり彼ら偉大な先人を師とする母語の習熟という、行動の正しい始まりなくしては、自力でかつ内発的になされていかない。自己育成に先立って行われるべき「言葉と文章における実践的育成」(UZB, S. 681.）の例に挙げられる、高校の古典語（ギリシア・ラテン語）と作文の授業を見てみよう。

まず前者では、言葉に対する尊敬が学ばれなければならないとされる。具体的には文法や辞書を尊重し、規則正しいこと、誤りが何であるかを知ることである。この訓練の真剣さを母語（ドイツ語）への翻訳の練習においても厳格に保たせ、しかも古典作家の芸術的手引きでギリシア世界への憧憬を湧き上がらせること、それがこの場合の育成であろう。ここで注目すべきは、ギリシア的古代が真の教養の故郷、そして模範とすべき偉大な先人の更なる模範とみなされ、現在母語を扱う人間は、ギリシアと先人の

「模範 (Vorbild)」(UZB, S. 682.) と「模倣 (Nachahmung)」(UZB, S. 690.) の関係を、先人と自らの間においても踏襲することで、古代ギリシアへと至ると同時に母語の未来に対し責任を持つにも至るとされていることである。ニーチェが描く育成とはつまり、過去に模範を求めつつ未来に模範を示していくこと[6] であり、そこでは一つの「連続体 (Continuum)」[7] が「形成 (bilden)」されている。そして彼が言う「教養 (Bildung)」とは、獲得されるべき対象知のようなものではなく、上の連続体の形成に与かり、その中で生きるという働きそのものを指すのだろう。

次に後者の、個性の形成を目指し、高校教育で最重要視されがちな作文を、ニーチェは「未熟な思想生産」(UZB, S. 679.) と言い換え、生徒には「自立性 (Selbständigkeit)」(UZB, S. 680.) を認めるべきではないとする。ここでいう作文とは、芸術作品や倫理学的問題に関して判断や批判を行い、自らの生成を自らに対して明らかにするなど、深い思索を必要とし、危険な力でもって人を魅惑する課題を持つものである。従って彼は作文の授業そのものを無用とはしない。ただその製作にあたって、この年齢における天性の大胆さを持った「個人 (Individuum)」が表し得る独自的な「個性」は、先の偽の教養の無秩序で大袈裟な言葉に翻弄され野蛮なものに終始する惧れがあり、しかも要求される「独創性」とは一致しない、それどころか非難の対象となり排斥されてしまうと見るのだ。ここでも言葉の場合と同様、真に個性的な作業を自力で行うのに適した時期を迎えるため、自己育成に先立つ育成への服従がまず求められるべきとする、ニーチェの教育観の骨組みを読み取ることができるだろう。

自立性と並んで、大学における「自由 (Freiheit)」(UZB, S. 739.) に対しても彼が否定的なのは〔A〕でも見た通りである。その自由の反対から始まると彼が言う真の教養をこれまでは、古代ギリシアの主に狭義の「芸術」領域に源を持つものと見てきたが、もう一つ彼は「哲学」をも教

養の源とする。それは、文献学の一分野のように中性的かつ歴史的に扱われるものではなく、「哲学的衝動」(UZB, S. 742.) と呼ばれる行いとしての哲学である。この最も自立的であるはずの哲学に関してすら彼は、大学においては自由を認めるべきでないとする。というのは日常の厳粛で困難な問題に取り囲まれ、生存の曖昧さを本能的に悟る年齢にあって、自由という幻想にとらわれ、かの衝動を自力で処理した結果は、それを永続する「哲学的驚き」(UZB, S. 741.) にし、自らをいっそう高めようとすることなく、日々の仕事の世界の中に埋没してしまうことになると彼は見るからである。このように、育成を欠いた自己育成としての自由な哲学に対する批判の要点は、先の言葉と作文の場合と異ならない。しかし後者では模範とすべき古典作家などが具体的に示されていたが、前者では哲学者の名が挙げられるでもなく、その育成のありかたはあくまでも曖昧だ。ただし哲学、この講演でニーチェが「哲学すること」と動詞の名詞形で考えているのは、「如何にして最良の教養を持つ（最良に形成された）人間になるかを熟慮しようと努めること」(UZB, S. 662.) だという説明を、とりあえず答えとして受け取っておきたい。

ところで、以上のような「育成」を行使する主体と客体、つまり教育する者と教育される者、〔A〕での指導者と被指導者は誰なのか。これまでは、前者は高校や大学の教師或いは彼らの正しい言語教育の中で生かされる古典作家や詩人であり、後者はその生徒であった。その限りにおいて、強化されるべき真の教養を基礎づける「育成」は、具体的方策としては不明瞭ではあるものの、古典を模範とする伝統的、権威主義的な教育を表し、「訓練」とも「躾」とも翻訳され得る概念である。ところが育成の意味は、「少数者（Wenige)」のために縮小されるべき真の教養という、教養の「根本命題」(UZB, S. 665.) が語られる段では変容する。つまり「大衆(Masse)」ではなく「少数の個人（einzelne）の教育という目標」(UZB,

S. 698.）が明言されるとき、真の教養と偽の教養とは「天才（Genius)」に関わるか否かで明確に区別され、育成は「天才の育成（Zucht des Genius)」(UZB, S. 730.）として語られるのである。この新たな育成を次に見ていこう。

3

「天才の育成」において、天才は育成の主体それとも客体であるのか、或いは「天才が育成する」のか「天才を育成する」のかと問うてみると、その答えは、二者択一ではなく、ともに妥当性を認められるものとなる。

前者の天才が育成する場合とは、例えば既に、古典詩人を模範として高校の生徒に母語を真剣に扱わせるのが実践的育成の例に挙げられているのを見たが、古典詩人が模範となること、それが天才による育成、天才が育成することであろう。この場合、天才は誰か。具体的にはゲーテ、シラーなどの名が挙げられていたが、彼らは即ち〔A〕で言うところの「偉大な指導者」であり「偉大で永続的な作品のための才能を備えた選りすぐりの人間」(UZB, S. 698.）である。ところで、古典語が文法を通して提示するとニーチェが理解していたのは規範であった。一方の母語は、話し、書かれる各瞬間において変化し、多様である。ただしこの変化は、規範により規制されるのでなければ、全く無秩序に行われるのでもなく、言わば慣習的に獲得され続ける多様な規則を事後的に見出し得るような変化であろう。そしてニーチェはただ厳格に古典語を知れとは言わない。彼が真の教養の出発点をそこに見出し、それに対する尊敬を学ぶべしとする言葉は、現在、そして将来にわたって新しく生み出される母語である。天才が偉大であるのは、言わば死語であるため不変性を持ち規範を示す古典語を模範としながら、単なる「模写（Copie)」(UZB, S. 690.）に終始せず、ニーチェが「生きているもの」と見た母語、生きているがゆえに流動的な言葉

で「永遠の作品」(UZB, S. 700.) を創造し得たからであろう。彼らは古代ギリシアへと溯って獲得した精神を、その現在と未来に自ら責任のある母語の中で生みかえす。ここで言われる天才とは、「内奥のドイツ的本質」(UZB, S. 691.) とギリシアの守護神であり創造力の象徴である「ゲニウス」とを結び合わせ、ギリシアという「故郷」で生気を養い得る「天才(Genius)」なのだ。

このような天才が行う育成そのものの意味は、この講演中のみならず他の箇所においてもほとんど語られない。天才の育成への「服従 (Gehorsam)」が説かれるばかりである。天才が育成する、つまり天才が主体となる育成が客体の服従と表裏一体の行いとされるこの場合、育成の意味は服従の意味から推察しよう。

言葉に即して言うと、服従とは天才の言葉の模倣、即ち彼らの言葉を通して古代ギリシアと母語との芸術的結合を知ることである。服従はしかし自由を抑制して初めて可能であった。ところでニーチェは天才の育成への服従による母語の習熟から始まる真の教養を、生存競争や欲求の世界を「超えた (über)」、「主観にとらわれない (subjektfrei)」(UZB, S. 714.) 領域とも表現する。すると自由を抑制するとは、主観にとらわれなくなることと同義ではないだろうか。上の領域は「自然 (Natur)」(UZB, S. 716.) を用いた実例で示される。それはつまり、青年が、反射や反映、変転する諸現象の渦の中で自分を再認識するように自然の中で自分を再認識し、万物の形而上学的一体性を自然という比喩に即して無意識に追感するという、自然との個人的・直接的関係を持っていることであり、また偽の教養により如何にして自然を自分に屈服させるかを学ぶことなく、「子供時代の静観的本能 (beschauliche Instinkte seiner Kindheit)」に忠実であり続ける「真に教養ある (真に形成された) 人」のみが為し得る「真の唯一の自然理解」とも言われる。(Vgl. UZB, S. 716.) 以上から主観

にとらわれないことを、この自然理解ができることとし、そこで服従は可能になると考えよう。

主観にとらわれないこと、それは主観を忘れることに類比されても等置はされない。では本能的に理解した自然の中で再認識される自分とはどのような主観なのか。唯一ここで明らかなのは、それは自由を与えられ「自立性の自惚れ」(UZB, S. 740) を抱く青年の主観とは異なることである。この主観は、指導者を求めるという、ニーチェによればこれもまた本能とも言うべき哲学的衝動を持ちながら、服従を嫌って指導者を排除、従って哲学的驚きへ導かれなかった主観である。服従する主体を構成する主観は、自由を抑制し、指導者としての天才という客体を認め受容してこそ成立する。つまり育成との相補関係を成立させるための服従には、他者の存在を自己の存在の前提とするような主観が不可欠と言えよう。そしてこの主観が、子供時代の本能に忠実である人の主観から類推され、それに等置され得る根拠の一つとして、同時期の遺稿から次の一節を挙げておきたい。

〔B〕 天才という個人 (Einzelne) も、結局は意志の道具であり、意志そのものの本質を耐えぬかなければならない。しかし彼らの内には何かがある。(中略) ギリシア人は、子供のように、そして子供として忠実 (treu) であり誠実 (wahrhaftig) であることを天才と共有する。[8)]

以上のような意味を持った育成であるが、それは先に単純化して捉えた高校・大学教育の場での権威主義的教育という、指導者側からの一方的な強制を示す概念ではない。指導者が被指導者を必要とし、さらに同時に被指導者が指導者を必要とすることが、相互の素質に支配されるという「精神の秩序 (Ordnung der Geister)」や「予定調和」(UZB, S. 750.) であるような「結び付き」を表す概念である。つまり「天才が育成する」と

は、被指導者から言うと、彼が前述の主観でもって、この相互補完的な結び付きを可能にする精神を作り出すことであり、その精神は、子供時代の本能に忠実であることで得られると理解しよう。それにしてもしかし、このような精神を持ち、天才に育成されていると確信できる人間、或いはそういう人間を育て上げる教養施設を示唆するだけの教育観とはあまりに「理想的」だと断定する前に、もう一つの「天才を育成する」場合の育成の意味を見ていこう。

4

ここではまず、天才を育成する主体、つまり誰が天才を育成するのか、と問おう。その答えは明瞭である。「民族（Volk)」(UZB, S. 699ff.）である。しかしこれには、ニーチェが肯定するのは古代ギリシアの国家と、それを形成する「芸術」[9] 的共同体とも名付けるべきギリシア人のような民族であって、功利性の観点から教育に関与する近代国家、その国家に統合される政治的或いは生物学的共同体としての民族は否定されるという但し書きが付け加えられなければならないだろう。(Vgl. UZB, S. 706ff.) そして天才を育成することができるのは、前者を原型とする民族である。

この民族を特徴づけるのは再びまた「言葉」[10]である。「民族」はここでは、母語として与えられた言葉を共にする個人の総合体、或いは言葉による共同体を作る「民衆（Volk)」を指すと理解したい。彼らの教養の「母胎（Mutterschooß)」(UZB, S. 700.）の中で育成された者が言葉を産み出し、次代の天才として民衆の真の教養を創造、それがまた民衆の中の少数者を育成するというのが民衆が天才を育成するこの場合の両者の関係で、天才が主体となり客体となる育成のこの二つのありかたは、育成と服従がそうであったように相互補完的である。そして「育成」とは「母」による「産出（Gebären)」に等置される行いであり、天才とは「母語」に始ま

る民衆の教養を「母胎」として産出された者、次代の母胎からの新たな天才を産出する者と言えよう。またこの天才を育成することのできる民族（民衆）ギリシア人は、〔B〕で見たところでは、子供として、子供のように誠実であることを天才と共有していた。

しかし天才という個人の、本来的「発生（Entstehung)」の根源はこの母胎の内にはない。母胎は天才の「現出（Erscheinung)」を可能にする言わば媒体である。それは民衆の無意識状態、つまり彼らが宗教的本能を抱き、自分たちの習俗・郷土・言葉に忠実である領域、真の教養にも偽の教養にも分化する可能性或いは危険性を秘めた深い領域で、ここから湧き出る民衆の「教養の力（Bildungskräfte)」の反射像として天才は現れる。（Vgl. UZB, S. 699.）しかもこの「天才」にとって、「個人」とは比喩にすぎず、天才の育成の場で働くのは、ただ一つの「意志（Wille)」だとされる[11]。再び意志であるが、このニーチェの初期から後期まで貫く問いへと育成の問題を飛躍させることは、紙幅と能力の都合によりここでは慎もう。そして個別化の階を一気に取り外し、「誰？」という問いの全てに「意志」と答える前に、「天才は誰か」ともう一度問うてみたい。

この問いに、偉大な先人、例えばゲーテなどの固有名をもって答えとすることはひとまず無効とし、ニーチェの教育の対象となり得た「少数の個人（einzelne)」を、「天才」に最も近い者として取り上げよう。ところで彼らが何か特殊な才能を持つ者でないことは、彼らのための真の教養が最も身近な母語に始まることからも明らかであろう。彼らは、万人の目の前にある「日常的な経験」（UZB, S. 737.）を「恐ろしい謎」として理解する者なのである。どのような謎か、この講演では文字通り謎のままにされているので、彼らが何を謎として認識したか、それがなぜ少数にしかなされないかの答えは、天才がやはり教育とともに語られる初期ニーチェの作品『教育者としてのショーペンハウアー』(1874)[12] から見つけたい。

この著作は、題にその名が冠されるようにショーペンハウアーを教育者として示すことに趣旨があり、後のニーチェの説明では自己育成の概念が初めて表現されたものでもある[13]。その中で、少数の「誠実な人間」(SE, S. 380.) の一人ショーペンハウアーは、哲学者として芸術家、聖者とともに天才と等置される。彼らは何に対して誠実なのか。それは「君自身であれ！　君が今行い、考え、欲しているもの、それは全て君ではない。」(SE, S. 338.) と呼びかける自己の良心にである。とりわけ若い魂が聞くとされるこの声は、「なぜ (warum)、何のために (wozu)、まさに今、生まれてあるのかという不可解」つまり日常性の「奇妙な生存 (Dasein)」(SE, S. 339.) そのものから発せられるのだが、そうして「最深の自己反省」(SE, S. 380.) を行い、自分の個体とその限界、不安を知り、現存の自分を否定するのには苦悩が伴う。従って多数者は「自分自身から逃避」し (SE, S. 379.)、日常性を雑音 (国家、貨幣獲得、社交、学問) で満たし、自己反省つまり「想起と内面化」(SE, S. 379.) の孤独の中でのみ聞き取ることのできる呼びかけに耳を閉ざす。しかしこの反省なしに我々が再び我々自身を見出すことはない。一方、誠実な人間は、あの声が「決して或る他のものとはなり得ない、或るものである」という「否定され得ず、それ自身真で虚偽のない生存」から発せられると信じて自らの「生産的唯一性」(SE, S. 359.) を意識し、「誠実さの自発的苦悩」(SE, S. 371.) を負うことを決意する。つまり彼らは、生存の有限性を唯一性で超克しようとすることで自分を再び見出す、或いは「天才として再び生まれる」(SE, S. 358.) 人間で、ここで言われる天才とは「自分自身を否定する現象」[14] であり、育成においてもそうであったように、否定という行いの主体と客体の両者である。そして彼らが意識した生産的唯一性は、誰もが自己の本質の中核として持ち、さらにその本質を「君の内奥に隠されているのではなく、君の、少なくとも君が普通自我とみなすものの上 (über) 測

り難いほど高くにある。」(SE, S. 340f.) と言う「教育者としてのニーチェ」[15] の語りかけは、自我として表れる自分を否定すると同時に、唯一性を意識し得る天才としての新たな自己を、日常性の中で産出することへの教示とみなし得るのではないだろうか。そしてこの教示に応じ得る各人が、それを反って自発的なものとして再認識し、自己が自己を天才として育成し続けるという意味での「自己育成」が、「天才の育成」としてのニーチェの教育の目標であり、「天才」とはその指標であると想定するのは、あまりに「人間的」な解釈かもしれないのだが。

さて以上のニーチェの教育観の中で、〈子供〉はどこにいただろうか。まず、天才により育成され得た者の「子供時代の静観的本能」に。この本能が静観的であることで、彼らは万物との形而上学的一体性を追感し、欲求の世界を超えた領域で自分を再認識することができたのであり、また彼らの主観と、自我の上にあって、生産的唯一性をその中核に持つ自己の本質を実現し得た者の主観とは、何らかの相関関係を持つと考えられるだろう。次に、天才、少数者、ギリシア人、哲学者、芸術家、聖者を繋ぐ子供の本質としての「誠実である」ことに。或いはそれは、静観することの誠実さと言えるかもしれないが、この誠実さが、自己の外と内との両方向での天才の育成を可能にしていた。そして、生み出し、生み出されるという育成の動きを象徴する者に。教育者としてのニーチェは、一般的には何人でもそうあり得るものではないとされる「天才」に、万人がなり得ることを説いた。哲学者としてのニーチェは、万人がそうあり得た〈子供〉に、再びなるべきことを語る。つまり天才の育成が、誰にでも可能であり必要でもあることを明らかにするため、「天才」は〈子供〉と言い換えられたのではないだろうか。これらはしかし〈子供〉に関する問いの終わりではあり得ない。「誘惑し試みる者 (Versucher)」としてのニーチェの言葉から、散乱する問いを拾いまとめることで、「新しい始まり」[16]としての〈子

供〉は、むしろ新たな問いの始まりを促しているように思われるのだ。

注

1) Friedrich Nietzsche, *Also sprach Zarathustra, Sämtliche Werke,* Kritischen Studienausgabe (以下 KSA. と略記) 4, Berlin/New York, 1988, S. 29. 以下ニーチェの作品は同著作集所収のものを用い、著作名と著作番号のみを記す。
2) *Ecce homo* (KSA. 6), S. 335–350.
3) Immanuel Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (*Gesammelte Schriften,* Bd. VII) Berlin/Leipzig, 1923, S. 35.
4) *Nachgelassene Fragmente* (KSA. 11), 34 [181], S. 483.
ここでニーチェは「何？」ではなく「誰？」を、立てられるべき問いとして提示する。その意味するところは大きいが、今回は問いの立て方のみを扱いたい。解説としては以下に詳しい。Vgl. Gilles Deleuze, *Nietzsche und die Philosophie,* übers. v. Bernd Schwibs, Frankfurt a. M., 1985, S. 84.
5) *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Sechs öffentliche Vorträge* (KSA. 1). 以下本論文中では (UZB) と略記し、本文に挿入する。
6) *Nachgelassene Fragmente* (KSA. 7), 8 [97], S. 260.
講演と同時期の本書所収の遺稿（7〔1〕～8〔121〕）では、講演より的確にまとめられたニーチェの教育観を窺うことができる。
7) Ebd., 8 [99], S. 261.
8) Ebd., 7 [121], S. 168. 強調はニーチェによる。
9) ここで用いた「芸術 (Kunst)」は、『悲劇の誕生』の思惟圏にあるニーチェの用語「人間の本来の形而上学的活動」(*Die Geburt der Tragödie* (KSA. 1) Versuch einer Selbstkritik 5, S. 17.) に等置され得るものとしたい。Vgl. Georg Picht, *Nietzsche,* Stuttgart, 1988, S. 148–160.
10) *Nachgelassene Fragmente* (KSA. 7), 7 〔23〕, S. 141f. (od. 7 〔24〕～〔44〕, 〔121〕～〔122〕) この「母語」としての民族の言葉は、『ツァラトゥストラ』では「善悪の言葉」として、評価し、価値を創造する人間の全体性を象徴する。(Vgl. *Also sprach Zarathustra* (KSA. 4), S. 74–76.)
11) *Nachgelassene Fragmente* (KSA. 7), 7 [122], S. 170–176.
12) *Unzeitgemässe Betrachtungen: Schopenhauer als Erzieher* (KSA. 1). 以下本論文中では (SE) と略記し、本文に挿入する。

13) *Ecce homo* (KSA. 6), S. 319.

14) *Nachgelassene Fragmente* (KSA. 7), 7 [160], S. 201.

15) *Ecce homo* (KSA. 6), S. 320.

16) *Also sprach Zarathustra* (KSA. 4), S. 31.

(大学院後期課程学生)