〈論文〉

司書に求められる教養と哲学的基礎教養の関連性

―ゲオルク・ライの立論を手がかりとして―

竹之内禎・伊藤淳

1　はじめに

図書館では，ありとあらゆる知識，情報資源を総合的に取り扱う。したがって，司書には図書館運営に必要な「図書館ならではの専門的知識」とともに，領域を超えた「幅広い教養」が求められる。図書館先進国でもある米国においては，19 世紀の段階で，すでに以下のような提案がなされている。

> 「新たな読者がみな困惑したように，急成長しつつある 19 世紀の図書館を目の前にした学生たちが抱える難題に，ラルフ・ウォルドー・エマソン〔1803-82〕ほど深い関心をもった人はいなかったであろう。1868 年にエマソンはハーヴァード大学理事会への報告に，重みに耐えかねたような書棚の迷路のガイド役となる“書物の教授”といった新しい人物が必要であると書いている。
>
> > 学生たちは，自分の無知を思い知らされるたくさんの書物に撃退されて，図書館から逃げ出す――そのまさにたくさんの書物は，これこそ自分の求めていた情報や知識だと思う青年から凝視されないようにひっそりと身を隠している。だれか親切な学者が，青年の真摯な好奇心を憐れに思い……教室に案内して，まさに彼のためにだけ書いてくれた本の著者自身に引き合わせてくれないものだろうか。図書館カウンセラーのような紳士が机に座っていて，著者や本の内容について訊ねることができるといいのだが。
>
> エマソンのハーヴァード大学学生の窮状に対する憐れみは，19 世紀の司書が途方にくれた閲覧者全体に対して抱いた気づかいを反映している。」[1]

その後の米国では，司書教育は大学院レベルで行われるようになり，学部で特定の専門知識を学んできた人が司書資格を取得するようになった。また，米国議会図書館は，特定領域の資料に関して専門家による資料の解釈サービスを実施した。こうした取り組みにより，米国は世界で最も先進的とも言われる図書館文化を発展させてきた。

ひるがえって，わが国の司書教育の展開をみると，戦後，図書館職員養成所から図書館短期大学（後の図書館情報大学，現在の筑波大学情報学群知識情報・図書館学類），慶應義塾大学文学部図書館学科（現在の図書館・情報学科）を中心に司書の養成が行われた時期を経て，現在も全国の大学の学部レベル，短期大学レベルの資格課程で司書教育が行われており，米国のように，学部で特定の学問を修めた人材に対する大学院レベルでの司書教育の実現には至っていない。

2012 年度より開始された新しい司書課程においても，この「幅広い教養」を培うための科目が制度的には設置されず，実質的には個々人の自発的な研鑽に任されている状況が続いている。これでは，たとえ図書館の専門知識を学び，情報資源組織法やレファレンスサービス，情報検索のスキルを学んだとしても，それらの基本技術

のみを表面的に習得し，利用者が求める情報ニーズに的確に対応するための「幅広い教養」に欠けた司書を輩出することにもつながってしまう。つまり，司書課程に思想史・文学史等の主題知識を学ぶためのプログラムがなければ，司書に求められる「幅広い教養」を著しく欠いた形式だけの司書有資格者を量産することにもなりかねない。

筆者ら自身，図書館の一利用者として司書に目指している本の場所を聞いても要領を得ないことが多かった。例えば，「ルネッサンス期の哲学」のコーナーはどちらですか，と聞けば，即座にその場に案内してもらえるか，NDC の分類法に従って該当するコーナーの場所と番号を示してくれるのだが，「歴史哲学」とか，「人文主義」など哲学に関する基礎教養がないものにとっては答えにくい質問をした場合には，不得要領な答えが返ってくることも多い。

幅広い知識に通じているべき司書が，文献的知識に乏しく，資料に対する質問に頼りない姿を露呈するような状況では，いくら図書館が社会に必須の情報サービス専門機関であると主張しても，広く理解が得られるはずがない。その結果，わが国において，図書館が真に頼りになる社会的情報サービス機関だと広く認められる存在に発展していくことはさらに難しくなることが懸念される。

もちろん，司書であったとしても，あらゆるジャンルに通じていることを要求することは，無理な相談であることは，同じ人間として十分に理解できることだ。筆者たち自身も，専門外の分野の基礎教養に満遍なく通じているかどうかと聞かれたら，返答に困る分野も多々ある。ただ，一般の利用者・学術研究者の立場からすれば，それぞれの分野の基礎教養に関して最低限のアウトラインをもって，適切な方向付けや最適書や，そのコーナーなどを示してくれるすぐれた水先案内人のような司書（冒頭で述べたエマソンの“書物の教授”のような存在）がいると，大変心強い。ドラッカーの定義に待つまでもなく，「すべての仕事の定義は，顧客によって決まる」というマーケティングの原則に従えば，そうした要望はあながち不当なものではないと思う。

筆者らは，司書課程の科目を専門にし，またその一部を担当しつつも，自らの専門あるいはその一部に哲学の研究を据えている者として，以下，哲学一般の教養と図書館学全体の基本要請の違いを十分に配慮したうえで，上記の動機に基づき，司書科目に「十分周到に方向づけられた哲学的基礎教養コース」を導入する意義についての提言ないしは問題提起を行いたい。

2　ゲオルク・ライによる司書の教養形成論

上記の問題意識は，欧米では古くから十分に検討されてきたテーマである。その代表例として，ドイツの碩学ゲオルク・ライ（Georg Leyh, 1877-1968）の立論を考察軸として取り上げたい。ライは，自身幅広い人文主義的教養の持ち主であり，また，ハレ大学やテュービンゲン大学などドイツの代表的な学術図書館の館長を歴任し，図書館学の分野においても巨大な業績を遺した。ナチズムの弾圧に対しても，図書館の自由を守り続けた抵抗の志士として知られている。

ライは，1950 年のストックホルムにおける講演を基にした論文「司書の教養」において，ラディカルな問題意識，司書の教養のあるべき姿を鮮烈に浮かび上がらせている[2]。以下，その論考の骨子を追跡してみよう。

まずライは，「幅広い教養を求めて司書の職業を選んだ人が，やがて深い絶望に落ち込んで，心のこもらない業務記録を嘆く」現状を厳しく描写する。ライは，その理由の一つを司書という仕事の職性が他の仕事（教師，裁判官，医師）に比べて不明確であることに帰している。「ここ数十年，毎日（図書館に）やってくるお客の学者でさえ，司書の予備教育，任務，業績がどんなものであるかわかっていません」[3]

ここで，「やがて深い絶望に落ち込んで，心のこもらない業務記録を嘆く」という表現から察せられるように，一部の自覚的なプロを除いて，司書自身が，自分の仕事の本来の性質に関して，明確な認識をもってないと指摘されている。しかし，これはまことに驚くべき状況である。どのような仕事に関しても，その仕事の根本性質を深く理解せずに，働きがいをもってその業務に集中するということができるとは思えないからである。

こうした問題は，新たに司書の自律性・独立性を本質的にとらえなおすことによってしか解決しえないだろう。ライは，司書の独立性に関して，歴史的な経緯を踏まえたうえで，容易に相容れない二つの要請（管理的な

仕事と学問的な仕事）があることを次のように説明する。

> 「19 世紀の最後の 4 分の 1 に，任用規程，養成規程，試験規程によって彼の職業の独立性が公式にも認められましたが，それまで何世紀ものあいだ，司書は特殊人間であるということが繰り返し言われてきました。**司書は学問的態度と活動を放棄することの許されない管理職員であります。**管理的な仕事と学問的な仕事のあいだの緊張関係は昔からありました。いかにすれば両者の重みを正しく配分し，調和をもって均衡させることができるかは，司書に固有の問題であります。」[4]（強調点は筆者）

結局，司書の仕事の自律性も，この管理的仕事と学問的仕事の緊張関係のうちに見出さなければならない，ということだろう。この両ベクトルの緊張関係を見据えつつ，ライはどちらか一方に偏る両極端を周到に排する。その論考は，実にバランスがとれていて秀逸である。

まず，一級の文学者であり司書でもあったレッシングによる「馬に干ぼしを与える馬丁の役割」といった表現や，グリム童話で知られる文法学者にして司書であったヤコブ・グリムによる「くびきを負わされた下男」である自嘲的な言辞を紹介しつつ，学問的な素養＝教養を欠いた司書の管理業務が，伝統的にも「機械労働」に類するとみなされがちだったことを鋭く指摘する[5]。

その上で，米国では司書の業務に「学問的な基礎が必要なことがわかってきた」ために，この両者を結ぶ架け橋をかける努力が行われるのに対して，ライの母国ドイツでは，20 世紀初頭において，「多くの司書は，学問的予備知識などまったく必要としない機械的な業務に疲れ果てている」といった苦情を取り上げ，「ドイツに潜在的に存在した危機が厳しい段階に入ったこと」を慨嘆するのである。

他方，ライは，もう一方の極端に走りすぎる危険を指摘することも忘れない。ドイツの図書館の専門雑誌『図書館中央雑誌』において，1935 年にスペインの哲学者オルテガによる，司書の職性に対する積極的な提言を踏まえて訴えられた「(司書の仕事は)，単純な（機械的）書誌的な作業ではなく現代のあらゆる精神的，文化的，社会的な諸問題に対して研究的，協力的な態度を示すという任務である。誰よりも司書が，学問研究の流れを見渡し，単に学問的助言者としてではなく，生産的批評家として職業的に介入しなくてはならない。[6]」（括弧内筆者）といった，一見聞こえの良い，大げさな理想論も，「現実の土壌に立ったものではない」と厳しく排斥する。ライによれば，司書の本来のあり方は，そうした積極的な文化的政策を担うものではなく，図書館学における先覚者エーベルトの有名な格言：「司書は，他人の世話をして私は疲れ果てる」といった利他的な職性の原則を忘れてはならないとするのである。

こうした論考を踏まえたうえで，司書の職業的な独立性・自律性をどのように考えたらいのであろうか。ここで明らかに浮かび上がってくるのは，容易に調停しがたい二律背反の構図である。

1）司書の仕事は，その管理的な業務に通ずることは当然としても，決してそうした機械的な仕事にのみ留まってはならず，幅広い学問的な関心や教養ベースでの知見を日ごろから磨いておかなければならない。

2）しかし，司書は，そうした学問的な関心そのものを先鋭化して，精神的文化的な方向において主導的な役割を担おうとする野心をもつべきではなく，あくまで図書館利用者のニーズに応えるというサポート的な役割に徹する限りで，自らの教養形成を行わなければならない。

この二律背反を統合的に解消するために，ここでドイツの哲学者ヘーゲルの弁証論的な思考方法に従って，司書の自律性を巡る命題を，テーゼ（正）とアンチテーゼ（反）の対立構図にまとめてみたい[7]。結局，司書の職業的な自律性・独立性の地平を（理論的にも実践的にも）開示するためには，どうしてもこの一見相矛盾する両命題を統合する第三の立脚点であるジンテーゼ（合）を確保する以外にないように思われるからである。

上の二つのパラフレーズにおける対立は，司書における管理的業務の方にあるのではなく，司書がもつべき学問・教養ベースの素養の捉え方の相違にあることは明らかである。(管理業務そのものを不要とする主張は，どのような立場をとろうとも，図書館学・司書論においては，定義破綻に類することなので，論外と思われる)。従って，司書のあり方や自律性をめぐる上記の問題提起は，必然的に司書を特徴づける教養そのものあり方，つまり図書館学的教養論・学問論へと収斂されざるをえない。

3　ドイツ人文主義的な伝統を反映したゲオルク・ライの教養概念

ここで司書に固有な教養のあり方という問題が明瞭に浮き彫りにされてきたわけだが，引き続き，ライの立論において，司書に求められる教養の本質をどのように定義し，捉えているのかを精査してみよう。

前掲論文において，ライは，学校における知識教育や専門教育のことではなく，ゲーテが与えた定義「生き生きと発展する刻み込まれた様式」に依拠して，精神的な態度のことであるとしている。また，ライは，論文「司書の教養」（Die Bildung des Bibliothekars）に補論として書き加えられた「教養と専門教育」のなかで，ドイツ啓蒙主義時代の偉大な心理学者リヒテンシュタインの言葉：「全人格は，ともに働かなくてはならない」を引き合いに出して，自らの教養理念を次のように力強く，文飾豊かに描きだす。

> 「教養を求めて努力するということは，人格的，精神的な核心を把握することであり，自らが小宇宙たらんとすることです。だから，精神的な態度に現れる人それぞれ異なる内容をもつものです。モンテーニュが使った比喩でいえば，これは消化吸収されてその人のものになった知識です。したがって消化不良の知識を多くもっているということは，教養ではなく，単なる半教養，もしくは無教養というものであります。」[8]

ここで言われているのは，教養は，単なる学科知識ではなく，1）人格性；人格的（全人的）な感化力をもったものであり，2）個人性；非常に個人的な色彩をもっており，3）人生知；完全に咀嚼されてその当人にとって実践的で生きる核になっているということが指摘できるだろう。ひとことで言えば，極めて能動的な人生知＝知恵のようなものだ。

「教養」という日本語の元になっているドイツ語の Bildung は，動詞形 sichbilden（形造る）で言えば，精神や人格そのものの形を造るということで，現代風の日本語に見れば，「自己形成」という語感に近いだろう。小学館の独和大辞典では，「人間形成」という訳語を当てている。それから転じて，いわゆる学問や技術を習得するための専門講座による教育内容を指すような二次的な意味合いも派生してきたが，本来の語感としては，静止した受動的知識ではなく，あくまでライの強調するような能動的な精神的態度を示す。

ライは，「教養と専門教育」において，先述したエーベルトが，やはり同名[9]のタイトルの小冊子（Die Bildung des Bibliothekars）を著しているが，上記の派生的語義としての専門知識についてのみ論じていることを論難し，同名異義語である自らの教養概念を差別化している。さらに歴手的背景に触れて次のように言っている。

> 「この書誌専門家（エーベルト）は，シュレッティンガーからペッツホルト，グレーゼル，ライディンガーにいたる彼の後輩たちと同様に，人文主義時代の教養の理想，多面的な教養をもつ人格という教養の理想から影響を受けることはありませんでした。世紀末ごろに，もはや教養ある学者ではない，単なる本の管理をする公務員としてしかみなされない専門職司書に対して，さかんに批判がなされたという事情もこれでよくわかります。」[10]

このように，ライは，この多義的で扱いにくい「教養」という語のエッセンスを絞り出すにあたって，ある意味でドイツ的な学問的文化の伝統に立脚していると言っていいだろう。ライは，自身このドイツ人文主義的教養の伝統を受け継ぐ一代の碩学として，学問的というより，なかばモラリスト的な態度において，こうした教養論を自ら“血肉化”（ライ自身の言葉で言えば，「消化吸収して」）して，体現しているように思わる。

歴史家の野田宣雄によれば，ドイツの文化伝統において，教養の理念は，18 世紀から 19 世紀の初頭にかけて積極的に称揚されるようになった[11]。1815 年のウィーン会議においては，人々はこの言葉の流行に食傷気味だったという。もっともこの語は，同時代の人々の間でも明確な定義をされているものではなかったが，この時代の最大公約数的な教養理解は，「各個人がそれぞれのない個性を真善美の各方面にわたって多面的かつ調和的に

発展させ，自己完成の到達するところに人生の意義がある」というリッターの言葉に集約される。これは，上述のライの教養理解とその強調点の微妙な違いはあるのせよ，相通じ合っていることを見てとることができるだろう。

この Bildung という概念は，もともと中世の神秘主義にまで淵源をたどることができるが，18 世紀の中ごろになると，この語は，神との間連を離れて，ほぼ教育と同じ意味合いで語られるようになるが，18 世紀後半からは，次第に独立した意味をもつようになる。こうした教養の系譜は，近代においてはヘルダーに発し，ゲーテ[12]を経て，シュライエルマッハーらによるロマン主義，そしてカントからヘーゲルに至るドイツ観念論の思想系譜のなかで，主導的な位置を占めるようなる。

とりわけ，18 世紀後半から 19 世紀初頭までの時期を文化史的には，一般に“ゲーテの世紀”と呼び慣わしているが，ガダマーは，「教養という概念をとらえるときに，極めて明確に感じ取れることがある。すなわち，それは，ひとつの巨大な精神的な転換のことであって，私たちは，ゲーテの世紀と現代とを同時代とみなしているが，一方バロックの時代ですら，すでに先史時代と感じられるのである。」[13]と言っている。このように「教養」の理念は，極めてドイツ的伝統に根ざした文化理念であり，ライの教養論もそうしたドイツ固有の文化伝統のもっとも正統的な正嫡子としてそうした文化教養の系譜を自ら体現，消化吸収していることが明らかである。

4　ライが司書に要求する教養のあり方，その習得法に対する諸提言

以上のような文化伝統に立脚したうえで，ライが念頭においている司書にとって必須的に求められる教養の条件，あるいはその習得の方法は，いかなるものであろうか。前節でみてきたように，教養の理念が，1）全人性，2）個人性，3）人生知といった性格をもつ以上，職業的な要件を満たすための学科教習のように，カリキュラム的に教えることができるものではないことは，いうまでもないだろう。「ある職業に従事するための業務知識は，専門試験を受けることによって完成されます。ところが教養知識には決して修了することがありません[14]。」つまり，自発的な生涯学習的な性質をもっているということである。

とはいえ，もしもそれだけであれば，「司書を目指すものの各人の自覚に任す」といったレベルにすぎなくなり，なんらの積極的な提言にはならなくなるだろう。むろん，ライはそのような無責任な“丸投げ”論に甘んずることなく，司書に期待される教養のあり方とその習得方法に対して注目すべきユニークな提言をしている。

まずは，司書が身につけるべき教養のあり方については，図書館利用者のニーズに応えるその職性上，いわゆる学者のような専門に特化した特殊の範囲の知識ではなく，満遍なく幅広い教養知識を身につける必要があるのは，当然であろう。これは，先に指摘しておいた二律背反における 1）幅広い知識教養をもった学者的な資質と 2）個別学問領域に対しては非専門的な距離をとる態度といった，二つの正・反の命題とまさに即応している。これは一見すると，現代風の表現をとれば，「広く浅く，満遍なく，さまざまな分野のアウトラインを押さえておくといった百科全書的な教養を拡充すればいい」ということになりそうだが，ことはそれほど単純でも容易でもない。

ライが，前掲論文において，文献学者リッチェルの意見：「百科全書的な知識は意欲をかきたてるものではない，仕事によって獲得される知識のみが真に教育力をもっている」を取り上げて，自身の経験則にも照らし，「職業がら司書に博学を強要すると，個人的な不快感や物事の不都合を招く最大の要因となります。」[15]と浅薄な博識主義の弊害を鋭く洞察している。概説的な知識の幅広さは，司書の教養の必須要件のようだが，それだけでは，あくまで無味乾燥な技術知であって，「全人格的で，個人性に裏打ちされ，人生知まで昇華された教養の水準」には決して届かないということである。ここに司書の教養形成するにとってのジレンマ，先述した“二律背反”の根の深さがあると言えよう。「教養を濃く深く掘り下げれば，司書的な職性に要求される幅広い知識や教養の幅広さが損なわれ，逆にいたずらに知識の幅広さを追究すれば，浅薄な知識主義や衒学趣味に陥り，真の教養や知恵のレベルに達することがない」ということである。では，どうすればいいのか。以下ライの立論のなかで特徴的な三点の提言に絞って考察してみよう。

1）健全なるディレッタンティズムの精神（隣接的学問へと関心領域を広めていくこと）；これは，一見すると

逆説的にすら聞こえる実に興味深い提言である。通常，ディレッタント（幅広く知識をあさる人々）は，真なる教養とはほぼ遠い，書物の好事家，単なる趣味人という語感があって，ライも指摘するごとく，「学問の世界ではあまり評判がよくありません。」[16]だが，ライは，この指摘に続けて，「しかし，これ（ディレッタンティズム）を批判する人に対して私たちは，ゲーテ，ショーペンハウアー，ヤコブ・ブルックハルトが，司書の積極的な価値に対してくだした評価に注意を促したいと思います。」（括弧内筆者）といって，特定の専門にこもる学者の生態を「無知な人，粗野な人，工場労働者にすぎない」と斬って捨て，ショーペンハウアーの言葉を引いて，「自分の専門以外のところではまったくの鈍牛である」と論難している。ここまで苛烈な言い方をすることで，ライは，通常学問的知性に対して劣位にあるとして貶められがちなディレッタンティズムの精神に新たなる意味を付与し，積極的な価値転換を図ろうとしているように思われる。秀逸かつ実際的な提言である。

ここで注意を促しておきたいのは，これはいわゆる専門家の狭さに対して知識教養の幅広さを称揚するという点では似ていても，先述の「百科事典的な知識」とは決定的に質的に違う第三の領域を提示しているということである。すなわち，あくまで自分の関心領域，専門分野は徹底的に掘り下げつつ，隣接する関連分野の学びも順次関心と学びを深めていくという知的な態度である。恐らくゲーテの「自分の国語しか知らない人は，自国語も知らない」という有名な言葉をもじった「専門しかわからない人は，自分の専門もわからない[17]」というライの標語的な言い回しにその意図は，十全に結晶している。あくまで第一の専門を深めた上で，それに留まらないというのが，まさに開かれた健全なディレッタンティズムの真骨頂であり，司書として持つべき教養の要件の一つであろう。また，これは，先の全人性，個人性，人生知のうち，とりわけ第二の個人性の教養の要件に即応しくるのは，論をまたない。

2）古典教育の推奨；古典教育そのものに関しては，すでにルネッサンス以来の人文主義の伝統のなかで十分に開拓されつくしてきた観があるが，ルネッサンス期に発するペトラルカに代表されるような人文主義＝古典復興の情熱と現代の情報社会における古典復権の意義は，自ずとその本質や強調点を異にするだろう。前者は，限られた古典古代の文献を発掘し，校定し，継承し，再現することで文字通り古典古代の文化の再興をはかろうとするところに最大の力点があり，過去の文献は，数が非常に限られているゆえに，原則，ほとんどが古典としての位置づけを与えられているのに対して，現代においては，ありあまる文献の中から，第一級の範例的な文献を選別する，玉石混交の玉としての古典を選びぬいていく見識が主眼とされるからである。

実際に，今現在，図書館に氾濫するとてつもない数の文献を満遍なく渉猟することは，どのような博覧強記を誇る天才的読書子にしても適わぬ夢にすぎないであろう。そこで，ライは一方で司書に幅広い知識教養の涵養を推奨すると同時に，他方，逆説的な教訓として，浅薄な多読主義への警戒も怠らない。

> 「十分に読むべし，されど多く読むべからず」。多くのことをただ表面的に知るよりも，わずかのことを十分に知ることのほうが大切です。真の知識を求めるもの散漫に読むことをしません。彼は時間つぶしのために読むのではなく，むしろ時間を獲得しようとし，しかも意識して選択することによって時間を獲得しようとするのです[18]。

そして，この後に続く箇所において，ライは，「あらゆる派生的な文献に先立って資料が存在する」とし，「すべての精神の時代を濃縮する」根本的な資料として古典の重要性を称揚しているのである。このような文脈を踏まえるとき，ライにとっての「古典主義」は，決して自らを知識人・教養人として権威づけるために文学や哲学の古典的名著に対する知識を吹聴したり，膨大な衒学的，訓詁学的な注釈をつけたりする知的装飾術ではなく，むしろ現代の膨大なる情報洪水のなかにあって，枝葉を断ち，根幹を抑える精神的態度を形成することにその力点が置かれていることは明らかである。

そこでは，結果としての古典的な知識を習得するといった静態的姿勢ではなく，あくまで自らの自発的な教養形成の姿勢が強く打ち出されているのである。さまざまな関連する著作がそこから派生するところの根本的な時代精神を体現する基本書＝古典と真剣に交わり，対決することによって，己自身を知るのである。そのことでひとり書誌学的な知識が得られるのみならず，古典的な著作家の生き方を範例として自らの全人的な自己形成に資

する見識を磨き，時代や地域を超えた普遍的英知と一時代一地域にのみ通用する枝葉末節の知識を選別する判断力を涵養していくことになる。それは，過去を志向するのではなく，むしろ未来志向型の精神的態度であり，先述した教養の三要件のうち，とりわけ全人性に深くかかわっている。

3）能動的読書の涵養；したがって，古典的教養を目指す精神的態度の方向性が，高度に実践的な人生知へと昇華されていくことは，当然の帰結であろう。そこで，ライは，「精神が何一つ獲得することなく，むしろ失ってしまう読書の仕方」を「受動的読書」として自らが提唱する読書法と厳しく対置させている[19]。それは，当然「能動的読書」と呼ばれてしかるべきものだが，その内実は，リヒテンベルクの「読書のルール」に依拠し，「いかなる書物にも教導者の精神（指導理念）を発見しなければなりません」（括弧内筆者）というものだ[20]。「大部の書物であっても，－中略―その内容全体が二つか，三つの語に集約されることもある」[21]。

つまり，現代風に言いなおすと，著書全体を支えるキー・ワードやキー・コンセプトを見つけ出すということである。そこまで枝葉を切り捨て，核心を煎じつめて初めて「能動的な読書」としての資格を得るということである。なぜならば，およそどのような書物でも，とりわけ古典と呼ばれるものに関しては，何を中心概念とするかは，書籍の側から客観的，一義的に規定できるものではなく，むしろ読者の「何を重要とするか」という能動的な姿勢によって初めて決定されるからである[22]。それゆえ，古典を読むこと自体が，高度に一つの人生経験となり，また現実の人生経験を積むことで，さらなる古典への共感性が深まっていくという創造的な好循環が起こってくるのである。そのようにして主体的能動的に選び取られた古典における指導理念＝核心は，そのままに読者自身にとっての血肉となり，生きる知恵＝人生知へと昇華されていくことは，むしろ自明の理といってもいいだろう。

以上の三点を集約すると，「健全なディレッタンティズムの精神の立場に立って，関心領域を主専門，副専門と広げつつ，できる限り幅広い読書を心掛けると同時に，無制限に読書の範囲を拡散させるのではなく，それぞれの分野の，あるいは人類共通の知的遺産ともいうべき古典や良書を選びぬいて，その一書一書を統べる中心理念を自らの主体的な人生態度や価値判断をもって選別し，つかみだして，自らの生きる力に変えていく」という精神的態度こそが，理想的な教養のあり方であり，その習得方法といっても過言ではないだろう。

このよう精神的態度を司書の教養形成の基本指針とするとき，先に指摘した司書が陥りがちな「二律背反」的ジレンマを脱却する“第三の道”も見えてくるだろう。すなわち，健全なディレッタンティズムの精神を発揚することで，良い意味で広く浅く，知識教養を広げていくことができるようになり，専門家的な偏向や視野狭窄から逃れられるだろうし，また，選び抜かれた少数の古典と狭く深く濃くつきあい，自らの生き方の指針とする能動的な読書の姿勢を貫くことで，無味乾燥な多読主義の弊害にも陥らずに，司書として生きがいやモチベーションを生涯にわたって発展的に維持することができるだろう。

また，この第三の道は，当然すべての読書人にとっての理想の道でもあるので，司書自らがその道を率先垂範することで，読書の最良の水先案内，“経験豊かなプロ”といった一般の図書館利用者が期待する理想の司書イメージにも合致し，司書自身にとっても自分の職業に対して誇りと独立自尊のプロ意識を抱くことができるようになるのではないだろうか。

5　司書に求められる教養と哲学的基礎教養の関連性

前節にいたる議論において，主にライの立論に立脚しつつ，司書に求められる教養のあり方とその習得方法について論じてきたが，最後に，筆者らが取り組んでいる哲学における基礎教養との本質的な関連性を指摘して，司書教育の課程のなかで，間接的にせよ哲学教養課程を導入することの意義に触れておきたい。

司書に求められる資質として「幅広い学問知識」があるのは，先述したとおりだが，そういう意味では，理想をいえば，図書館で扱われているすべての学問分野に関する基礎知識教養をもっていることが望ましいのは当然であろう。ただ，それは人間の能力としても無理があるし，効率的でもなく，また司書のアイデンティティ形成にとっても非常に難しく，時に読書虚無主義という名の絶望に陥る危険さえあるのもまたすでに述べた通りである。前節で扱った，自主的副専攻として隣接領域への関心や学びを深めるにしても，やはりその守備範囲は，各

人の資質や能力に応じて限定せざるをえない。

そのような状況に十分に留意したうえで，筆者たちは，あえて哲学の基礎教養こそが，司書の教養形成にとって，最適かつ汎用性の高い自主学習になると確信して，現時点では，そのような方向への意識改革，将来的には制度改革を強く望み，かつ推奨するものである。なぜならば，正統的で，真正なる哲学の教養こそが，前節で絞り込んだ司書の教養形成のための三つの理想的習得方法のニーズにもっとも適正かつ十全に適っているからである。以下，その三点の対応性に即しつつ，検証してみたい。

1）健全なディレンタンティズムの精神；哲学は，深入りしすぎると，普通の常識を破壊するところがあり，一部哲学者にみられるような非社会的な傾向が指摘されることが往々にしてあるので，健全なディレッタンティズムの精神とは対極にあるという印象をもつ向きもあるかもしれないが，それは中途半端に哲学にかぶれる場合がそうなのであって，適正かつ正統的な学びをした場合には，もっとも豊かで健全な教養形成の王道になりうると考える。

その理由の一つは，哲学は，個々の専門領域から超出して，森羅万象なんでも扱うことができるからである。図書館を一つの広大な情報宇宙だとするならば，哲学の包摂範囲は，図書館学があつかうすべての文献と内在的に関わることができる。なぜならば，哲学は，それ独自の固有の研究領域をもっているのではなく，存在するすべてのものに対して取る普遍的な精神的態度のことを指すからである。

第二の理由としては，古代から近代にいたるあらゆる学問領域の淵源をたどっていくと，ほとんどすべてがギリシャ哲学に収斂されるという事情があるからだ。例えば，アリストテレスの壮大な学問体系の内に，経済学，統計学や政治学などの近代的社会科学や，物理学や生物学などの自然科学の起源を読み解いていくことは容易にできるだろう。近代特有の学問的思考スタイルもその淵源をたどっていけば，必ずその根底には，偉大な哲学創始者の営みがあったことが指摘されよう。したがって，哲学をもって「諸学の王」とする伝統的な価値序列的な特権性は，現代ではそのままに認めることはできないにせよ，哲学は，すべての学に対する統合的な視座，図書の実質的な見取り図を与えうるという権能を認めることはできるだろう。すなわち，図書館学の情報整理の技術的知見に対して，原理的実質的な裏打ちを与えるということだ。これは，司書が，自分を単なる知的な機械工として自己卑下しないためにも是非とも必要なステップであろう。

第三の理由は，歴代の代表的哲学者は，哲学という分野の専門家ではなく，関連する諸学に非常に高いセンスで通じていた知の総合プロデューサーであったという事実である。ライ自らも「デイビッド・ヒュームは，単に偉大なイギリスの哲学者であるにとどまりません。彼は偉大なる歴史家であり，国民経済学者でもあります。カントは哲学者であると同時に自然科学者である」[23]という事例をあげているが，こと哲学者の系譜ということでいえば，これは決して例外的なことではなく，哲学のもつ上記の超・領域性，超・専門性からすれば，きわめて当然の論理必然的な帰結なのである。こうした代表的哲学者の知的総合術を学ぶことは，司書の教養形成にとって大きな意義があるのは想像に難くないだろう。

2）古典教育；哲学書の古典は，まさに古典中の古典と位置付けることができるだろう。他の分野の古典に対して，闇夜の灯台のごとく方向性や位置づけを提示する範例的な立場にあるといってもいい。たとえば，ホメロスの文学やトゥキュディデスの歴史書は，それ自体で第一級の古典としての価値を持つことは疑いようがないが，これらから古代ギリシャの知的宇宙の地図全体を作成することはできない。それに対して，プラトンやアリストテレスの哲学は，他の分野の古典をも包摂する仕方で，そうした壮大な見取り図を提示できるのである[24]。

3）能動的読書；これは哲学そのもの本来の自己定義からすれば，むしろ当然で，言わずもがなのことである。哲学とは，本来「よりよく生きるための知恵」であり，ソクラテス的に言えば，「知と徳は，一つである」ので，当人の生きる姿勢や人生知から切り離された知識は，もはや哲学とは全く無縁のものと言わざるをえない。カントも「哲学することを促すことはできても，哲学そのものを教えることはできない」と断定しているのである。哲学は，学ぶ対象としての受動的知識ではなく，哲学する精神の能動的な態度の謂いであり，本稿で扱ってきた教養そのものである。さらに，哲学は，「そもそもそれは何であるか（＝本質）」を探究する精神の営為である以上，ライのいうところの書物のキー・コンセプトをつかみだす姿勢そのものが，哲学的精神なのである。それゆえに，ライも真の博識と間違った博識の区別を次のように説明しているのである。

「間違った博識というべき単なる物知りになろうとするのとは逆に，真の博識には一貫した**哲学**があり，これに導かれています。」[25]（強調は，筆者）

6　展望

以上の議論をふまえ，ひるがえって現在の司書教育について考えれば，司書を目指す学生は，データベースの検索や資料分類といった技術的知見を学ぶのみならず，さまざまな学問分野における基礎教養がなければ，その職責を全うすることができないことが明らかである。そして，上で見てきたように，すべての基礎教養の根底にあるのは，広義の哲学的教養である。そこで筆者らは，「司書の教養」として，思想史・哲学史に関する基礎知識を司書課程で教えることが必要だと考えた。2012 年の司書課程科目改正が始まったばかりの段階で，当分の間は，制度的に「司書の教養」を教える科目を新設することは事実上不可能である。したがって，筆者らは既設の司書課程科目の内容上の工夫によって，その役割を果たすことを模索し，司書課程のいくつかの科目において「司書の教養」の一端を身に付けられるよう，思想史・哲学史等の知識を織り込んだ授業内容を意識的に展開してきた。その内容を本稿で詳しく踏み込んで述べることはできないが，次なる課題として，こうした「教養を織り込んだ司書科目」の実践上の工夫と成果について論じるとともに，受講生からのフィードバック調査を行い，その結果を考察して，司書教育における教養教育の課題と展望をさらに具体的に考究することとしたい。

注

［1］マシュー・バトルズ著，白須英子訳『図書館の興亡―古代アレクサンドリアから現代まで』，草思社，2004，pp. 185-186 より抜粋。なお，年号，世紀の漢数字はアラビア数字に改めた。

［2］本稿におけるライの言葉の引用は，すべて以下の書籍による。河合弘志編訳『司書の教養』, 京都大学情報学研究会発行, 2004。なお，ドイツでは学術図書館と公共図書館とで司書教育の体制が分離しており，主としてライがかかわってきたのは学術図書館の分野である。他方，わが国の図書館法で規定されている「司書」とは厳密には公立図書館の司書のことであるが，実質的な運用面では大学図書館の司書にも求められる資格である。したがって，今日のわが国の大学・学術図書館の事情に鑑みれば，ライの議論はわが国の司書教育にとっても参考とすべきものがあると考えられる。

［3］前掲書 p.42

［4］前掲書 p.43

［5］前掲書 p.44

［6］前掲書 p.47

［7］厳密に専門的にいえば，ヘーゲル自身は，正・反・合といった言い回しはつかっておらず，「二律背反」といった表現は，イマヌエル・カントの用語法だが，本稿は哲学の専門論文ではないので，ここではあえて人口に膾炙した表現に従った。

［8］前掲ゲオルク・ライ『司書の教養』p.60

［9］ドイツ語では同名の両論文をともに編集・収録・翻訳した『司書の教養』の編訳者は，両者の違いに留意して，エーベルト論文を「司書の自己修練」，ライ論文を「司書の教養」と訳し分けた。同書 p.56，訳注 1 を参照。

［10］『司書の教養』p.60-p.61

［11］野田宣雄『ドイツ教養市民層の歴史』講談社学術文庫 p.16-p.19 参照

［12］ライもこの教養の理念を最大限に体現している象徴的文化英雄としてゲーテに対して，最高級の賛辞を惜しまない。「この 100 年間，すべての専門家科学を支えつづけてきたのは，ゲーテのみであったということを別にしても，あらゆるディレンタントの中のもっとも偉大な人であり，詩人であり，行政官でもあったゲーテは，さまざまな層をもった学者とみなれています。」（『司書の教養』，p.49）

［13］ハンス=ゲオルク・ガダマー著，轡田収ほか訳『真理と方法　Ⅰ』法政大学出版局, 1986, p.12

［14］『司書の教養』p.60

［15］前掲書 p.44

［16］前掲書 p.47

［17］前掲書 p.48

［18］前掲書 p.51
［19］前掲書 p.53
［20］前掲書 p.52
［21］前掲書 p.53
［22］たとえば，高校時代に夏目漱石の『こころ』を読んだときには，副主人公 K の潔癖さや純粋な求道心に感動したが，社会経験を重ねた年齢になって読み直したところ，その K の中に隠された自閉性と陰湿な復讐心や利己心を読み取り，さらに成熟してから読むことで，漱石自身の隠された反社会的正義感の屈折を洞察できるようになるといった発展的な読書のあり方である。こうしたそれぞれの年齢相応の成長度に応じて，再読，再々読に耐えられるのが，古典の古典たるゆえんであり，そういう意味でも真なる古典は，読者の魂の成熟度を映す鏡＝規範であるといってもよい。
［23］前掲書 p.48
［24］もちろん個々の哲学研究に偏った形で深入りした場合には，こうした安定した情報見取り図は，崩れてしまい，むしろ容易に収集のつかない情報のカオスを招来するか，知的航海における遭難者を量産してしまうことになりかねないだろう。だからこそ，哲学研究の危険水域を知悉したバランスのよい啓蒙哲学者の教導よろしきをえて，健全なディレンタンティズムの立場にたった哲学史の基礎教養講座を実習する場合に，司書にとって計り知れない知的な成果を得ることが予想されるのである。
［25］前掲書 p.50

［Article］

The relationship between a general grounding required for a librarian and philosophy-based, classical knowledges
—Based on the discussion of Georg Leyh—

Tadashi TAKENOUCHI
Jun ITO

A student who aims to be a librarian should learn not only the technical skills such as information retrieval using databases or library material classification, but also have wide-ranged knowledge in cultural issues or products of the various kinds of academic studies, otherwise he/she could not discharge his/her mission as a librarian. The cultivations of philosophy in a wide sense are fundamental to all knowledge required for him/her. In this paper, the authors insist on the necessity of the introduction of cultural education （*Bildung* in German), especially the basic knowledge of philosophy in the educational course of librarians in Japan, based on the discussion by Georg Leyh, who was a representative library scientist in Germany in the 20th century. In order to realize this purpose, the authors focus on the three points of Leyh's discussion： The first one is to bring a sound sense of dilettantism out in a librarian student；secondly to motivate him/her to study the classical writings intensively；the third to train him/her for such active reading as to find out the key words or key concepts in the writing and acquire its essence by him/herself.