

書評

Rebekka Horlacher

The Educated Subject and the German Concept of Bildung: A Comparative Cultural History

Routledge, 2016, 158 頁

柳田 和哉*

Kazuya YANAGIDA

1. はじめに

本稿でその概観を試みる『教養人とドイツ的 Bildung の概念:比較文化史』⁽¹⁾は、ドイツの教育思想を 18 世紀から現代に至るまで規定し続けてきた概念である Bildung が⁽²⁾、歴史的にいかなる仕方で影響力をもち、教育ないし人間形成に関する規範的なスローガンとして機能してきたのかを検証した書物である。著者の Rebekka Horlacher (1968-) は、チューリッヒ大学教授で、ペスタロッチの教育思想、Bildung 概念史に関する研究で多くの業績があり、本書は著者の過去の Bildung 概念史研究の成果を一書にまとめたものである。

2. 本書の構成

本書は、序文、1-9 章、後書きによって成る。序文では、研究の背景として、Bildung 概念が、今日のグローバルな規模での教育改革、それに伴う教育学研究の諸動向のために強いられている変容を素描し、本書のねらいと研究の手法について述べている。第 1 章「18 世紀における Bildung」では、18 世紀ドイツの教育的言説において Bildung 概念が支配的な力をもつに至った過程を既述している。元来、敬虔主義 (Pietismus) に由来する宗教的なタームであった Bildung が、教育的な含意をもつ語として用いられるようになったのは、ゲーテやシラーに代表されるロマン主義の文学運動「疾風怒濤 (Sturm und Drang)」における教養小説 (Bildungsroman) の中で、Bildung 概

* 大阪大学大学院 人間科学研究科 共生の人間学 博士前期課程 ;
u442472e@ecs.osaka-u.ac.jp

念が、社会的・道徳的な規範からの自己の解放のモチーフとして用いられたことに由来することが示される。第2章「教育化された世界の根底」では、**Bildung** 概念の背景に存在する哲学的、政治的、倫理的、そして美(学)的な背景を再構成し、「教育化」された世界の基底が解明される。**Bildung** 概念の背後に存在する、人間の無限の発展可能性という発想がロックないしルソーの教育思想に由来することが示される。第3章「**Bildung** のための言語としてのポライトネスの哲学」では、さらに歴史を遡り、18世紀に定式化された教育的概念としての **Bildung** 概念の起源を、イギリスの哲学者・政治家の第3代シャフツベリ伯爵(1671-1713)の「礼儀正しさ(Politeness)の哲学」に見出すことができることが示される。第4章「国家的構成物としての **Bildung**」では、18世紀以降の **Bildung** 概念が、当時の国際政治的な文脈と不可分なものであり、イギリスやフランスに対するドイツの後進性において、ドイツに固有の「文化」を強調する政治的意図が含意されていたことが示される。第5章「社会的区分としての **Bildung**」では、元来は既存社会の閉塞性からの解放を企図するものであったはずの **Bildung** 概念が、教育言説において支配的な影響力をもったことによって、皮肉にも「教養市民層(Bildungsbürgertum)」と呼ばれる新たな社会的区分を生み出し、制度的な教育組織の中で硬直化してゆく過程が描かれる。第6章「**Bildung** とその北米への伝播」では、19世紀以降、**Bildung** 概念が異なる伝統との交錯のもとで、教育言説としていかなる変容を被っていったのかが描かれる。19末から20世紀にかけて、ヨーロッパ諸国の教育制度・教育思想が輸入される際、**Bildung** 概念は、アメリカにおいて、プラグマティズムや超越主義の伝統と結びつき、ジョン・デューイに代表される進歩主義の教育運動にも影響を与えながら、独自の変容を遂げてゆく。第7章「ドイツの教育科学における基礎概念としての **Bildung**」では、19世紀末から20世紀のドイツにおいて支配的であった精神科学的教育学派において、**Bildung** がいかなる主題として問われていたのかが論じられる。20世紀はドイツで教育科学が高等教育機関における制度的なディシプリンとして成立を果たした時代だが、**Bildung** は、その中でも常に、西洋近代に特有の民主主義と近代科学的なイデオロギーの興盛に対する懐疑を表明する際の回帰点としてあり、内面的な魂の高尚さの重要性を示唆し続けた。第8章「第二次大戦後の **Bildung** : 再接続と懐疑論的な変容」では、しかし、そのような内面の調和に根ざした **Bildung**

概念は、第二次大戦後、フランクフルト学派に代表される批判理論と、アメリカに由来する統計的手法に依拠した経験的心理学の潮流によって変容を余儀なくされることが示される。**Bildung** 概念に依拠して展開してきたドイツの教授学 (**Didaktik**) の伝統が、英語圏、特にアメリカで展開されてきたカリキュラム研究と接合されてゆく。第9章「現代の教育研究における経験主義に対するオルタナティブとしての **Bildung**」では、現代教育学の経験主義的な動向において、**Bildung** 概念が、逆説的にも素朴な経験主義に還元することのできない教育の一側面を照らし出すものとして国際的に脚光を浴びていることが、複数の事例をもって論じられる。「結論、あるいは21世紀における **Bildung**」では、研究の総括と展望が示される。

以上が、本書の概要である。

3. **Bildung** 概念研究の諸動向

Horlacher の研究が、ドイツの伝統的な **Bildung** 概念研究の歴史においていかにして位置づけられるのかをみるために、本節ではまず、**Bildung** 概念研究の動向の素描を試みる。

ドイツにおいて長い歴史をもつ **Bildung** 概念史研究自体は、しばしば日本にも紹介がなされ、また研究が行われてきた⁽³⁾。ごく一般的に理解されているところの **Bildung** 概念理解の特色について、以下の3点を指摘しておきたい (Menze1983)。

1. **Bildung** がドイツに特有の思想文化的な背景に依存した極めて多義的な概念であること。

2. 元来 **Bildung** は、「神の似姿」としての人間の形成を意味する概念であり、敬虔主義に代表される神秘主義の宗教思想のコンテクストの中の概念であったこと。

3. W. v. フンボルトに代表される18世紀後半から19世紀前半における新人文主義の人間形成論の展開において、教育的な概念としての近代的な **Bildung** 概念が定式化されたこと。

伝統的に上記のように理解されてきた *Bildung* 概念は、19 世紀以降もドイツ語圏における教育学的思考の中核的カテゴリーであり続けた。その代表は、Horlacher が本書の 7 章・8 章で精緻に記述しているように、精神科学的教育学であり、フランクフルト学派の批判理論の中で展開された教育論である。教育的概念としての *Bildung* は、常に時代との対話とともに変容を被りつつも、同時にその中核的な部分については保持し続けていた。すなわちそれは、新人文主義の人間形成論の伝統に根ざした既存の社会的・教育的秩序に対する批判的な視座である。そしてその変化の過程は、常に概念的な研究によって後付けられ続けてきた。

しかし、近年の教育学研究の動向は、*Bildung* 概念史に質的な転換を迫りつつある。すなわち、教育学研究一般における強い実証主義化を背景として、*Bildung* 概念を ‘Competence’ 等の諸概念に還元し、計測可能なものとみなす動向である (Horlacher 2016:123-124)。このような動向下においては、*Bildung* 概念は、それ自体を特徴付ける特質である多義性、歴史性を脱色され、操作可能な機能的概念として扱われることになる。ドイツでは、このような動向に即して、経験科学的な教育学研究 (*Bildungsforschung*) と伝統的な人間形成論 (*Bildungstheorie*) との接続が試みられているが (ヴィガー2014)、そうした動向は、*Bildung* 概念が元来備えている歴史的な多元性に着目するものではなく、むしろその有用性を直接的に示そうとするところにその眼目がある。

4. 非ドイツ語圏の伝統下における *Bildung* 概念研究の展開

上記のようなドイツ語圏の潮流とは対照的に、伝統的な *Bildung* 概念史研究の伝統を継承しているのは、近年における非ドイツ語圏の伝統下における *Bildung* 研究の動向であろう (Løvlie, Mortensen & Nordenbo. (eds.) 2003、Schneider, Käthe (ed.) 2011、Siljander, Pauli, Kivelä, Ari, Sutinen, Ari (eds.) 2012 など)。それらの動向は、スペイン、イギリス、スカンディナヴィア諸国をはじめとする非ドイツ語圏において展開されている (Horlacher 2016:Ch. 9)。それらを従来のドイツ語圏における *Bildung* 概念史研究と比較するならば、*Bildung* 概念が異文化との交流を通じて被った変容の解明を試みている点に

その独自性の一端がある⁽⁴⁾。たとえば Lovlie, Mortensen & Nordenbo. (eds.) 2003 に収録されている各論は、必ずしも統一された問題設定のもとに議論が行われているわけではないが、ポストモダンと呼ばれる今日の社会の諸動向に鑑みて *Bildung* 概念の再構成を試みたものである。Siljander, Pauli, Kivelä, Ari, Sutinen, Ari (eds.)2012 は、北米のプラグマティズムや超越主義の伝統との交錯のもと、*Bildung* 概念がいかに変容を被り、新たな理論に結束していったのかを扱っている⁽⁵⁾。また、Schneider (ed.) 2011 は、「自己になること (self-becoming)」の基底として *Bildung* 概念を解釈する観点からの諸論考が収録されており、*Bildung* 概念の物語的次元、*Bildung* 概念の道徳的含意等が主題となっている。

それでは、Horlacher の研究は、こうした研究動向の中でいかに位置付けることができるだろうか。Horlacher の研究は、*Bildung* 概念の通史的な記述も含み、大枠としては伝統的なドイツ教育学に内在的な仕方で行われている。元来 Horlacher がペスタロッチ研究者であり、ドイツ教育学の伝統の下で研究を行ってきたことを考えれば、それは何ら不思議なことではない。しかし、Horlacher の思想史的な記述において特筆すべき点は、その「比較文化史」的アプローチにある。本書は、「*Bildung* が本質的に何であるかの分析ではなく、*Bildung* がいかに用いられ、多様なコンテクストの中でいかにして用いられてきたのか」の解明を目的としている (Horlacher 2016:3)。そして Horlacher は、*Bildung* 概念史を、非ドイツ語圏における思想文化との交錯を通じた動的な歴史として記述する。Horlacher が、*Bildung* 概念が、イギリスやアメリカの哲学的伝統との交錯を通じて被った変容を論じていることは既に紹介した。ただ同時に、18 世紀に定式化された近代的な教育的概念としての *Bildung* 概念——しばしばナショナリスティックな国民形成の運動を含意していた点をしばしば批判される——が、既に英仏との国際政治的な関係性によって強く規定されていた (Horlacher 2016:45-47)。ドイツ的な伝統は、必ずしも *Bildung* 概念を普遍的な射程をもつ概念として練り直すにあたって障壁となるものではなく、むしろ異なる伝統との対話と変容の過程に目を向けることによって、新しい展望を拓く可能性を孕むものであることが看取できるのである。その点において、Horlacher の研究は、近年の非ドイツ圏における *Bildung* 概念研究の潮流に位置付けることができるのである。

Horlacher の研究は、「比較文化史」的アプローチを通じて、非ドイツ語圏における *Bildung* 研究の展開、そして機能的概念としての概念の再編といった現代の諸動向が、いかなる歴史的コンテクストの中から生じてきたのかを明らかにしてくれる。元来、ドイツに特有の思想文化的なコンテクストに強く拘束された *Bildung* 概念を、現代的な、グローバルなレベルでの教育論議に活用するためには、*Bildung* 概念を非歴史的な概念として再解釈することも一見やむを得ないようにも思える。しかし、*Bildung* 概念は、ドイツ的な伝統に拘束された概念であると同時に、異なる思想文化圏の伝統との交錯を通じて変容を重ねてきた概念であることには留意しておかなければならない。こうした歴史的理解を欠いて、教育に関するアクチュアルな諸問題について応用的な議論のみを行おうとすれば、それはある種の浅薄さを孕む議論になることを免れ得ないのではないだろうか。

5. おわりに

本稿では、Horlacher の本書の概説的な位置付けを示すに留まったが、しかし少なくとも、Horlacher の *Bildung* 概念史に対する「比較文化史」的アプローチが、豊穡な射程を含むものであることは示すことはできたと思える。Horlacher の研究、ないしは他の近年の *Bildung* 概念研究の諸成果は、包括的なものではなく、むしろそれらのアプローチの豊かな可能性を示したものといえる。例をあげれば、日本の大正教養主義における *Bildung* 概念の受容と展開の過程等も「比較文化史」的アプローチによる興味深い研究の対象となるだろう。今後の研究の展開が期待されよう。

注

- (1) なお、本書の出版に先立って *Bildung* (Horlacher 2011) が出版されており、その内容は本書と大きく重なるところがあるが、改訂を経て本書に統合されている。
- (2) 後述するように *Bildung* は多義語であり、一般に日本語の文献では「陶冶」「教養」「人間形成」などと訳される。しかし、Horlacher の研究は *Bildung* 概

念の多義性ないしその意味の変容が主題であるため、本稿では一貫して原語の *Bildung* を用いる。

- (3) たとえば三輪 (2007) はその代表的な成果の一つであろう。
- (4) 上記のような現代の非ドイツ語圏における *Bildung* 概念研究の動向は、分析哲学と大陸哲学との境界が揺らいでいる現代哲学の動向とパラレルなものとされる (Siljander, Kivelä & Suitinen 2012:1)。
- (5) なおこの論集には Horlacher も「*Bildung* とは何か?なぜ教育学は *Bildung* 概念から逃れることができないのか」という題の論考を寄稿しており、その論考は『*教養人とドイツ的 Bildung の理念*』の要約的な内容である。

参考文献

- Horlacher, Rebekka. 2011. *Bildung*, Bern, Haupt Verlag.
- Horlacher, Rebekka. 2016. *The Educated Subject and the German Concept of Bildung: A Comparative Cultural History*, New York, Routledge.
- Løvlie, Las., Mortensen, Klaus Peter. & Nordenbo, Sven Erik. (eds.) 2003. *Educating Humanity: Bildung in Postmodernity*, Oxford, Blackwell Publishing.
- Menze, Clemens. 1983. *Bildung*. Lenzen, Dieter. & Mollenhauer, Klaus. (Hrsg.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Band 1., Stuttgart, Klett-Cotta Verlag, S. 350-356.
- Schneider, Käthe. (ed.) 2011. *Becoming Oneself: Dimensions of 'Bildung' and the facilitation of personality development*, Wiesbaden, Springer VS.
- Siljander, Pauli., Kivelä, Ari., Sutinen, Ari. (Eds.) 2012. *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*, Rotterdam, Sense Publishers.
- 三輪貴美枝 2007『ヴェルテンベルク敬虔主義の人間形成論—F. Ch. エーティンガーの思想世界』東京：知泉書館。
- ヴィガー、ローター 2014「現代における人間形成論と人間形成研究—一つの状況記述の試み」ヴィガー、ローター、山名淳、藤井佳世編『*人間形成と承認 教育哲学の新たな展開*』京都：北大路書房、pp. 18-36。