

ビルドゥングスロマン（自己形成小説）と教育学の対立と交錯

—「物語を愉しむ会」を続けてきて気づいたこと—

宮澤康人（東京大学 名誉教授）

I 本発表のねらい

Bildungsroman は、「教養小説」と日本では呼ばれています。主人公が様々な体験を経て、内面的に成長していく過程を描いた小説です。**近代社会における自己形成の証言の物語表現**と見なすことができます。それに注目することによって、近代の人間形成目標を、単に抽象的概念としてではなく、生きた人間の言動の具体的なイメージ（理想的人間像の視覚言語形象化）として理解することを可能にする貴重な素材です。

ところが教育学では、これがほとんど無視されています。かつて、本務校のドイツ教育学関連の蔵書を調べたところ、Bildungsroman（以下B ロマンと略称）に言及した文献は一冊あるだけで、あとは、索引においてさえ無視されていました。

またその読書会を始めて間もなくの1980年に、B ロマンをテーマにしたドイツ文学者による日独共催のコロキウムが開かれましたが、日本でもドイツでも、文学者たちが**教育学（者）をBildung 思想の敵対者**と見なしていた事実を思い知らされました。そこに、教育学内部にもある、内発的な自己形成を重んじる思想と外部からの介入を重視する理論の対立と同型の構図をみるのも容易です。広くは教養と教育との間、そして文学（的価値）と教育学（的価値）との間の、誤解を含む根深い対立が反映していると思います。

II B ロマンの概念と外延

B ロマンの代表的な作品は、ゲーテの『ウィルヘルム・マイスターの修業時代』とされています。即ちドイツ18世紀末に確立したジャンルということですが、但し定義次第で、作品の外延は古今東西に広がります。ルソーの『エミール』はもとより、ヘーゲルの『精神現象学』をここに加える研究もあります。日本でいうなら、下村胡人の『次郎物語』とか吉川英治の『宮本武蔵』などもこれにあたります。

それとは反対に、ドイツ文学に特有のジャンルと限定する考えもあります。それによると、例えばアメリカ合衆国にはB ロマンはない、何故なら、アメリカ文学には精神的「成熟」という思想がない、アメリカ文化は永遠に未成熟な文化だからというのです。たしかに、『ハックルベリーフィンの冒険』のハックは、市民へと成熟し損なう人間です。ところがメルヴィルの『ピエール』は、まがりなりにも青年期の経験と成長の物語です。さらにフランスにも、フローベールの『感情教育』というのがありますし、イギリスの『デヴィッド・カパーフィールド』などはどう見ても典型的なB ロマンです。加えてイギリスでは、B ロマンの研究がドイツに劣らず盛んで、このジャンルは、Bildungsroman とドイツ語で表記され、そのままOEDにおいて外来英語と認められています。

その原型は、16世紀末にスペインに現れた「ピカレスク」（「悪童小説」）と称する作品群とされます。これは、若い主人公が世間の荒波にもまれて次第に賢くなり、ひとかどの「悪者」に成長して、お偉方を騙し嘲笑う物語です。つまり、下積みの若者の鬱積した不満のはけ口になると同時に、若者に世渡りの知恵を授ける効用を發揮した物語です。そのためよく読まれたようです。その効用を洗練したところにB ロマンが成立したとも言えます。B ロマンを読むことは**先達の人生を、文字を通して疑似追体験**することでした。

III B ロマンと近代教育学の相違と相似—『エミール』等との対比

B ロマンの特徴は、教育思想の古典『エミール』と対比すると見えやすくなります。但し『エミール』は教育思想テキストとして特殊でもあります（虚構性、そこから『エミール』はB ロマンジャンル中の特殊な作品とする逆の見方もできる）（以下箇条書き）。

相違 1) 青年期以前を軽視するか否か。B ロマンは青年期中心、『エミール』は少年期に多くのスペース。教育学は学校と少年期に視野狭窄して「小学校教育学」と批判された。

2) 語り手設定の仕方及び虚構性の違い。物語論的構造の違いがあるのではないか。

相似 1) パーソナルな関係だけを記述対象とする。マクロな政治社会が舞台にならない。それゆえ権力的社会関係が描かれない。

2) 主人公一代限りの人生が主題。世代を超えた社会の歴史は捨象される。

3) 国民社会内の内向きの人間形成。国民教養を自明の前提とする。

4) 人生の前半しか扱わない。まして誕生前・死後の世界、魂の転生など問題外。

5) 精神形成のみを主題化。身体発達の側面の軽視。体育学と教育学の離反に照応。

IV B ロマンを解読する文学研究の枠組み例；3つの試練 (ordeal) という視点の設定

1) father の試練；主人公は、父親との葛藤を通して自分なりの人生観を確立する。

2) women の試練；異性との出会いを経て性的アイデンティティを獲得する。

3) money の試練；経済的自立を求めて職業選択をする。

こういった試練を乗り越えて、一人前の市民となるというほぼ共通の筋立てがある。

この枠組みの不備：男性視点という偏向 +<母の試練><友人の試練><知識の試練>の欠落。

V B ロマンの変容と教育学の変容の照応；共同体からの個の解放と自己形成の混迷を共有

市民社会の疎外された人間＝芸術家を主人公にする「芸術家小説」への傾斜、「反B ロマン」作品（『悪霊』等）の台頭。教育目的論の個人化、自閉化、他律化、挫折…。

VI 結びと課題

B ロマンと教育学は対立的であるにも拘わらず、**個の自己実現願望**の根強さにおいて共通。B ロマン的テーマの遍在とアクチュアル性[→B ロマンと教育の比較文化史研究の勧め]。

課題1) なぜ無視と敵対の構図が出現したのか 2) 読むだけで成熟できたのか[→読まれ方、読み方の効果を検討する必要]

ビルドゥングスロマン(自己形成小説)と教育学の対立と交錯

—「物語を愉しむ会」を続けてきて気づいたこと—

教育哲学会大会(2015.10)資料

宮澤康人

Bildungsroman を読む会の記録 I 期 1978.6-1981.7

- 1 デフォー、D. モル・フランダーズ
- 2 ケラー、G. 緑のハインリッヒ
- 3 スタンダール(ベール、H.)アンリ・ブリュテールの生涯
- 4 デイクンズ、Ch. 大いなる遺産
- 5 ヘッセ、H. デミアン
- 6 柏原兵三 ドイツ教養小説の系譜
- 7 小池 滋 イギリス ビルドゥングスロマン序説
- 8 川本静子 イギリス教養小説の系譜
- 9 ハーディー、T. 日陰者ジェード
- 10 ライト、R. ブラック・ボーイ
- 11 徳富蘆花 思い出の記
- 12 中野孝次 麦熟るる日に
- 13 ゲーテ、J.W. ウィルヘルム・マイスターの修業時代
- 14 登張正実 ドイツ教養小説の成立
- 15 池田浩士 教養小説の崩壊
- 16 ドストエフスキー、F.M. 悪霊
- 17 宮澤康人 京都コロキウム; Familie, Kindheit und Poesie
- 18 宮澤康人 ニューレフトの文化史・文化論
- 19 フィールディング、H. トム・ジョーンズ
- 20 ハーディー、T. テス
- 21 Hassan, I.H. Idea of Adolescence
- 22 トウェイン、M. ハックルベリーフィンの冒険
- 23 ジェームズ、H. ディジー・ミラー
- 24 フィッツジェラルド、F.S.K. 華麗なるギャンビー
- 25 サリンジャー、J.D. ライ麦畑でつかまえて
- 3 ジッド、A. 一粒の麦もし死なずば(堀口大学訳 新潮文庫)
- 4 コクトー 恐るべき子供たち(鈴木力偉訳 岩波文庫)
- 5 ロレンス 息子と恋人(河出書房世界文学全集)
- 6 ジョイス 若い芸術家の肖像(丸谷才一訳 講談社文庫)
- 7 ミラー 南回帰線(河野一郎訳 講談社世界文学全集)
- 8 ヘミングウェイ 日はまた昇る(谷口陸男訳 岩波文庫)
- 9 ツルゲーネフ 父と子(金子幸彦訳 岩波文庫)
- 10 トルストイ青年時代+少年時代、幼年時代(原卓也訳 新潮文庫)
- 11 デイクンズ デヴィッド コパフィールド(中野好夫訳 新潮文庫)
- 12 ブロンテ、C. ジェーン・エア(大久保康雄訳 新潮文庫)
- 13 スタンダール 赤と黒(桑原武夫・生島遼一訳 岩波文庫)
- 14 モーパッサン 女の一生(杉 捷夫訳 岩波文庫)
- 15 フローベール 感情教育(生島遼一訳 岩波文庫)
- 16 バルザック ゴリオ爺さん(平岡篤頼訳 新潮文庫)
- 17 フローベール ボヴァリー夫人(伊吹武彦訳 岩波文庫)
- 18 バルザック 谷間の百合(石井晴一訳 新潮文庫)
- 19 ダンテ 神曲(寿岳文章訳 集英社)
- 20 セルヴァンテス ドン・キホーテ(永田寛定訳 岩波文庫)
- 21 シェイクスピア ハムレット(小田島雄志訳 白水社)
- 22 バニヤン 天路歷程(高村新一訳 山本書店)
- 23 ゲーテ ファウスト(手塚富雄訳 中公文庫)
- 24 バフチン ゲーテと教養小説(佐々木寛訳 新時代社)
- 25 ドストエフスキー 地下室の手記(江川 卓訳 新潮文庫)
- 26 ドストエフスキー 罪と罰(工藤精一郎訳 新潮文庫)
- 27 ドストエフスキー 未成年(米川正夫訳 岩波文庫)
- 28 ドストエフスキー カラマーゾフの兄弟(原卓也訳 新潮文庫)
- 29 バフチン ドストエフスキー論
- 30 ドストエフスキー 白痴(木村 浩訳 新潮文庫)
- 31 ラブレール ガルガンチュアとミンタグリユエル(渡辺一夫訳)
- 32 バフチン 小説の時空間(北岡誠司訳 新時代社)
- 33 デュガール チボー家の人々(山内義雄訳 白水社)
- 34 ブルースト 失われた時を求めて(井上究一郎訳 ちくま文庫)
- 35 マン トニオ・クレエゲル(実吉捷郎訳 岩波文庫)
- 36 マン ベニスに死す (高橋義孝訳 新潮文庫)
- 37 マン プッテンブローグ家の人々(望月市恵訳 岩波文庫)

物語を愉しむ会(旧 Bildungsroman を読む会 II 期 1985~)の記録

- 1 マン、T. 魔の山(高橋義孝訳 新潮文庫)
- 2 ヘッセ、H. ガラス玉演説(高橋健二訳 新潮社)

- 38 ジュネ 泥棒日記(朝吹三吉訳 新潮文庫)
- 39 ベンマン 石と笛 1(平井吉夫訳 河出書房)
- 40 アウグスチヌス 告白(山田 晶訳 中央公論社)
- 41 ゲーテ 詩と真実—わが生涯より(山崎章甫・河原忠彦訳)
- 42 ゲーテ イタリア紀行(相良守峰訳 岩波文庫)
- 43 ゲーテ ウィルヘルム・マイステルの遍歴時代(関 泰祐訳)
- 44 ゲーテ 親和力
- 45 ヘーゲル 精神現象学(長谷川 宏訳 作品社)
- 46 ジョイス ユリシーズ(丸谷オ一他訳)
- 47 メルヴィル ピエール(坂下 昇訳 国書刊行会)
- 48 フォークナー 八月の光(加島祥造訳 新潮文庫)
- 49 フォークナー 響きと怒り(高橋正雄訳 講談社文芸文庫)
- 50 カポーティ 遠い声 遠い部屋(河野一郎訳 新潮文庫)
- 51 サリンジャー フラニーとゾーイ+大工よ屋根の梁を高く上げよ
+ シーモア序章
- 52 ダウアー 敗北を抱きしめて(三浦陽一・高杉忠明訳)
- 53 旧約聖書 モーゼ5巻(6巻)
- 54 旧約聖書 士師記からヨブ記まで
- 55 新約聖書 4福音書+使徒言行録
- 56 新約聖書 パウロ書〜ヨハネ黙示録
- 57 カフカ アメリカ(中井正文訳 角川文庫)
- 58 メルヴィル 白鯨(千石英世訳 講談社文芸文庫)
- 59 ジェインズ 双豚精神の成立(北村和夫訳)
- 60 スタインバック 怒りの葡萄(大久保康雄訳 新潮文庫)
- 61 フランクリン自伝+ロレンス アメリカ古典文学研究
- 62 アーヴィング、J. ガープの世界(筒井正明訳 新潮文庫)
- 63 コーラン (井筒俊彦訳 岩波文庫)
- 64 ブッダのことは(中村 元訳 岩波文庫)
- 65 リルケ マルテの手記(大山大一訳 新潮文庫)
- 66 ルソー エミール (今野一雄訳 岩波文庫)
- 67 ガルシア=マルケス 百年の孤独 (鼓 直訳 新潮社)
- 68 カフカ 城(前田敬作訳 新潮文庫)
- 69 カフカ 審判(本野享一訳 角川文庫)
- 70 ニーチェ ツアフトゥーストラ II(手塚富雄訳)
- 71 ニーチェ この人を見よ・自伝集(川原栄峰訳 理想社)
- 72 空海:宮坂侑勝 空海密教の宇宙+司馬遼太郎 空海の風景
- 73 ヘーゲル 歴史哲学講義(長谷川 宏訳 岩波文庫 上下)
- 74 ブロンテ,E. 嵐が丘(河島弘美訳 岩波文庫)
- 75 論語(叻地伸行訳 講談社)+白川静 孔子伝(中公文庫)
- 76 老子 莊子(森 三樹三郎 老子・莊子 講談社学術文庫)
- 77 モーム、S. 人間の絆(中野好夫訳 新潮文庫)
- 78 ゴールディング,W. 蠅の王(平井正穂訳 新潮文庫)
- 79 ジェームズ,W. 宗教的経験の諸相(梶田啓三郎訳 岩波文庫)
- 80 加藤周一 日本文学史序説 上(ちくま学芸文庫)
- 81 古事記 (福永武彦訳 河出文庫)
- 82 万葉集 (中西 進全訳注 講談社文庫)
- 83 源氏物語 (瀬戸内寂聴訳 講談社文庫)
- 84 平家物語 (新潮古典叢書)
- 85 ホメロス オデュッセイア (松平千秋訳 岩波文庫)
- 86 ヘシオドス 神統記(広川洋一訳)
+ アポロドーロス ギリシア神話(高津春繁訳)
+ エウリーピデース バッカイ(逸見喜一郎訳)
- 87 加藤周一 日本文学史序説 下(ちくま学芸文庫)
- 88 井上ひさし 吉里吉里人(新潮文庫)
- 89 安岡章太郎 流離譚(講談社文芸文庫)
- 90 矢島文夫訳 ギルガメッシュ叙事詩 (ちくま学芸文庫)

ビルドゥングスロマン(自己形成小説)と教育学の対立と交錯

—「物語を愉しむ会」を続けてきて気づいたこと— 宮澤康人 (2015年10月6日、教育哲学会報告原稿)

『要旨集録』の項目に沿って、報告します。配布資料は作品のリストだけで、報告原稿を印刷した資料はありません。

[本発表のねらい]

Bildung というのは、人間形成、教養、陶冶、教育などの訳語があります。Bildungswesen という教育制度で、Bildungsplan は、カリキュラムのことであるように、Bildung は教育学のキーワードの一つです。

その Bildung の、roman は、「教養小説」、と日本では呼ばれていますが、主人公が、様々な体験を経て、内面的に成長していく、過程を描く小説です。近代社会における、自己形成の、証言の物語表現、と見なすことができます。Bildung の概念史については、たくさんの論究がありますが、それは、今回の主題にはしません。

Bildungsroman に私が注目したのは、近代社会の、教育目的を、単に、抽象的な概念としてではなく、生きた人間の、声と行動、のイメージを通して理解できるのではないか、と考えたからです。35年ほど前のことです。

ところが、教育学では、これがほとんど無視されています。当時の、本務校の蔵書で、関連文献を調べたところ、Bildungsroman (以下 B ロマンと略しますが)、それに言及した文献は、たった一冊あるだけで、あとは、索引でも無視されていました。

逆に、文学の側は、教育学を、Bildung 思想の敵対者、と見なしていました。1980年に、B ロマンをテーマにして、日・独共催の、文学研究のコロキウムが開かれましたが、ドイツから招かれた文学者もそう言うておりました。

確かに、教育学にも、内発的な、自己形成を重んじる思想と、外部からの、介入を重視する理論、との葛藤もありますが、それらと、文学の教育学敵視とは、どう関連するのか、という問題もあります。しかし、いずれにせよ、この対立と交錯の間に、課題が潜んでいるように思います。

そこには、人間形成をめぐる、いわゆる、文学(的価値)と教育学(的価値)との間の、誤解を含む、根深い対立があり、同時に、両者の複雑な交錯があったと思われます。

この問題を考える材料を提供したいと、というのが本発表のねらいです。

第Ⅱの「B ロマンの概念と外延」に入ります。

B ロマンの代表的な作品は、ゲーテの『ウィルヘルム・マイスターの修業時代』とされています。18世紀末に確立した、ドイツ風の小説のジャンルということになりますが、その呼び名は、一世紀のちに、ディルタイによって普及します。

ただ、定義次第で、作品の外延は、古今東西に広がります。ルソーの『エミール』はもとより、ヘーゲルの『精神現象学』もそうだとする見方もあります。日本でいうなら、下村胡人の『次郎物語』とか吉川英治の『宮本武蔵』などもこれにあたります。

それとは反対に、ドイツ文学特有のジャンル、と解すべきだという説もあります。例えば、アメリカ合衆国には B ロマンはありえない、何故なら、アメリカ文学には、ドイツ風の、精神的「成熟」という思想がないからだというのです。たしかに、『ハックルベリーフィンの冒険』のハックは、成熟しそこなったままの人間です。しかし、メルヴィルの『ピエール』は、青年期の経験と変容、の物語です。さらに、フランスにも、フローベールの『感情教育』という作品がありますし、イギリスの『デヴィッド・カパーフィールド』などは、青年の成長物語で、どう見ても B ロマンです。しかも、イギリスでは、B ロマンの研究が、ドイツに劣らず盛んなうえ、このジャンルは、Bildungsroman とドイツ語のまま表記され、OED では、外来英語、と認められています。

そのうえ、これの直接の原型は、ドイツではなく、16世紀末に、スペインに現れた「ピカレスク」(「悪童小説」と称する作品群とされます(この系譜をさぐる研究は文学史的、というより、教育史的課題です。西欧の理想的人間像の時代的変容の様子が見えてくるからです)。

「ピカレスク」は、若い主人公が、世間の荒波にもまれて、次第に賢くなり、ひとかどの「悪者」に成長して、お偉方をだまし、嘲笑う物語です。つまり、下積みの若者の、鬱積した不満の、はけ口になると同時に、若者に、世渡りの知恵を授ける、という効用を發揮したわけです。

その効用を、洗練したところに、B ロマンが成立したとも言えます。B ロマンを読むことは、**先達の人生を、言語レベルで、追体験すること**でした。

それでは、私たちの会がどんな作品を読んできたかといひますと、資料にリストがあります。ご覧のように、作品の選択基準が曖昧で、系統性もありません。いかにも、この会の迷走ぶりを現しています。

最初のうちこそ、自己形成過程に、関心を集中していましたが、次第に、教育史や教育哲学専攻の参加者はいなくなり、代わりに、現象学や精神医学、のちには看護学や国文学の人も加わって、関心が人間論・物語論、へと広がっていきます。そのあげく、旧約聖書や、コーラン、論語、(さらには、万葉集、源氏物語)にまで、手を伸ばすことになりました。このこと自体、B ロマンと教育学との不協和を示唆しているようです。

Ⅲ の、B ロマンと いわゆる近代教育学との相違と相似 に進みます。

B ロマンの、文学としての特徴は、とくに演劇と対比すると明瞭です。演劇では、主人公は、すでに出来上がった性格の持ち主として登場するのに対して、B ロマンでは、主人公の、**性格の形成プロセス**、が描かれます。

ただ、プロセスといっても、まず、『エミール』と比べてすぐに気づくのは、B ロマンにおける青年期以前、の記述の少なさです。『ウィルヘルム・マイスター』などは、最初から、主人公が恋愛中の、青年として登場します。青年期以前にスペースを費やしている『緑のハインリッヒ』でさえ、12歳以降の、思春期が中心で、5歳以前の、幼児期については全く語られていません。『エミール』の少年期重視とは対照的です。B ロマンは、人間形成小説といっても、実質的には青年期小説です。逆に言うと『エミール』は、少年期にも注目した、特殊な B ロマンと言うこともできます。

相違の2)に「語り手設定の仕方および虚構性の違い、物語論的構造の違いがあるのではないか」と書きましたが、ここはまだ、検討不十分なので提示するにとどめます。

次に相似ですが、

第1)に、パーソナルな微視的な関係をもつばら記述対象、としていて、巨視的な政治社会を舞台にした出来事は、視野の外に置かれるところが、両者は相似しています。

しかも、第2)に主人公の、一代限りの人生が主題で、世代を超えて続く、家族や共同体など、社会集団の歴史は、物語の対象に据えない、ということでも似ています。

次に、3)より4)を先にします。人生の前半しか扱わないことです。一代限りどころか、Bロマンもエミールも、青年期の終わりが、物語の終わりになっています。人生に下り坂があることが無視されます。頂上に達してからは、ひたすら自己決定に基づいて、一人歩きをしなくてはなりません。

その背景には、近代の個人主義、に加えて、人類社会が無限に進歩していく、という進歩主義の歴史哲学があったと思います。

ところが、山も人生も必ず降りなくてはならない。山も、下りの方が危険で、事故が多いと言われます。人生の下り坂で道に迷い、力尽きることもあります。そうなった時には、宗教とか、福祉とか、のご厄介にならざるを得ません。

つまり教育学は、人生の前半しか扱うことが出来ず、後半の問題は、宗教や福祉に明け渡す、という、生涯発達の観点からは、致命的な構造的欠陥を持っていたともいえます。

その欠陥が実は、人生の後半だけの問題にとどまらず、人生の前半を、意味づけるのを難しくする要因にもなります。例えば、「大人になりたくない、症候群」、もその一つです。“どうせ降りなくてはならない山に、なぜ苦労して登らなくてはいけないのか”、と訴える未成年者の問いに答えられなくなりました。

それから、第3)に、教養とはいえ、民族国家の教養を自明の前提にする、内向き、の視野が似ています。ゲーテに「世界文学」といった概念も出てきますが、それは例外であって、しかも、世界と言っても、せいぜいヨーロッパ世界が中心です。

第5)に、精神の形成だけを重視して、身体発達の側面が、どちらにおいても軽視されたことを指摘しておきたいと思います。教育学の体系の中に、体育を入れない、という事態が、ドイツを中心に、長いこと続く要因をなしたと思います。いまだに、日本でも、体育学会と教育学会は、離反しています。

ローマ数字のIVは、Bロマンの、作品分析の枠組み、に関するのですが、時間の都合で割愛します。

ただ、この問題設定の仕方そのものに、Bロマンの、男性中心主義、という偏向が如実に表れていることと、教育学では、この類の<試練>が、あまり主題化されなかったのではないか、という2点だけ、付言しておきます。

次に、V **Bロマンの変容と教育学の変容の照応**、ですが、

Bロマンの成立のためには、「個としての自我」への意識と並んで、**自己の二重化、が不可欠**となります。形成主体としての自己と、形成客体としての自己、という二重化です。Bロマンの訳語を、「人間形成小説」でなく「自己形成小説」としたのは、二重化意識と形成主体の存在を明示化したかったからです。言い換えれば、Bildung、の本来の他動詞的意味を強調したかったからです(動詞 bilden は他動詞です。因みに英語の develop も一義的には他動詞であるのに、名詞化して「発達」と訳すともっぱら自動詞的に受け取られ、そのことから生ずる錯誤があります)。

前近代的な共同体から解放された青年は、自己形成の自由、を手にすると同時に、自己責任を課されます。

ところが、ここで、Bロマンは、「**自己形成**」概念、の**虚妄性**、という問題に直面します。

『ウィルヘルム・マイスター』を俗物的で、非文学的だと、ロマン派の詩人・芸術家たちは批判しますが、じつは、『マイスター』において、青年の問いは、「私はいかに生きるべきか？」だったのが、ゲーテを批判して、いわゆる「内面への道」、を追求したロマン派にあっては、それは「私とは何か？」という問いに変化した、と文学史家は指摘します。問いが倫理の問題から心理の問題に、実践の問題から観照の問題になったとも言えます。

「私とは何か」という問いを、ひたすら自己の内部へ、と向けていくのは、ちょうど、玉ねぎの皮を剥いても剥いても、本当の玉ねぎを見つけることができないような、不毛な探究におちいります。ロマン派は、本当の私、を見つけ

ることができず、したがって「私はいかに生きるべきか」という実践的問いへと、いつまでたっても、進むことが出来ません。

そこで、ロマン派は、「つねに途上にあつて、けっして完結することがない」、それこそがロマン的であると、居直ることになります。未完成を、積極的な価値とすること、いわば、**<永遠の青年>であることへの憧れ**、これは実は、近代の、無限進歩信仰、の一変種にすぎないのではないかと、思います。

それに対して、ゲーテは、内向する自分探し、の不毛性に、いち早く気づいていたようで、しきりに外部へ向かうことの重要性を強調します。たとえば、

Bildung の衝動は、「実質なく、自己を消耗しないようにするため、外部に向かつていかななくてはならない、」とか、「この衝動は観照的(つまりテオリア的)、ではなく、ただ実践的だから、外の方に向かつて働きかけて行かなくてはならない」。このように、ウィルヘルムに言わせています。

もちろん、<外部>とは何か、という大問題はありますが、これはまさしく、「共同体からの個の解放」を果たした後の「自己形成」は、新たな規範をどこに求めるかをめぐって、混迷に陥ることを洞察した、予言的な言葉と受け取ることができます。

外部とのかかわりなしに、孤立して、自我を確立することは、ちょうど、座標軸がないところで、任意の点の位置を定めなくてはならないのと同様の、原理的に不可能な事柄になります。位置づける、という行為は、**それ自身ではない所に、原点をもつ座標軸、を必要とする**からです。それなら、いっそ、自分を原点に、つまり、自分を世界の中心、にすればいいではないか、ということになります。自分自身を原点とするほど、人間は、本来強くない、というのが現実です。

19世紀を通して、共同体を解体させつつ、西欧社会の産業化が進むとともに、そのような市民社会に適応できない若者、例えばビジネスマンやエンジニア、になれない青年は、内向的な詩人・芸術家、をこころざし、「私とは何か」、と問い続けることになります。その結果、Bロマンの主人公は、もっぱら詩人・芸術家自身、を題材にするようになって、そこに、芸術家小説、というジャンルも成立します。トーマス・マンの『トニオクレイガー』とか、ジョイスの『若き芸術家の肖像』などがそのことを示す作品です。

さらにその延長上に、いわば必然的に、**アンティ・Bロマン**、ともいうべき作品が出現します。ドストエフスキーの『悪霊』が代表例ですが、これになると、青年が、確信犯的に反社会的になり、自己形成でなく、むしろ自己崩壊を意図的に指向することになります。破滅型人間の自己主張です。

以上のようなBロマンの変容が、教育学の、教育目的論の混迷と、どのように照応するのか、それを検討することが、近代以降の、人間形成が置かれている、全体状況を理解するのに意味があるだろう、というのが本発表の趣旨であり、Bロマンを読んできて気づいたことでもあります。

[(VI)] 結びと課題には、時間が許すかぎり触れます。

Bロマンと教育学は対立的でありながらも、共通するところも多いように思います。とりわけ、どちらにも、**個の自己実現への願望**がきわめて根強いことに気づかされます。

それから、「**Bロマン的テーマの遍在、とアクチュアル性**」ということですが、ゲーテが確立したBロマンは、19世紀後半以降、その産出基盤を失い、今や小説としては、既に廃れたジャンルである、という文学史の評価が通用しています。ところが、そのごも、『ジャンクリストフ』をはじめ、力作が書かれます。それどころか、Bロマン的テーマは、今なお至る所で、相変わらず、アクチュアルであるように見えます。ごく身近なところでは、NHKの大河ドラマ、あるいは、いわゆる朝ドラ、(ただここでは、Bロマンの原型とは逆に、主人公が主に女性、となっていますけれども)。

いずれにせよ、今日でも、自己形成が、ポジにせよ、ネガにせよ、テーマとされない物語を見つける方が難しいくらいです。このことを、どう解釈するかという課題もあります。これは多分、日本だけの現象ではないと思います。

それゆえ、かつてゲーテが、「世界文学」、という概念で追求した、国民国家を超える、世界市民の、共通教養、なるものが果たして可能なかどうか、それを探るとい課題も、あらためて浮かび上がります。

これはまた、**自己形成と教育の、比較文化史というテーマ**を設定することでもあります。それは、現代世界にふさわしいBロマンが描かれる条件を探る、という課題でもあります。文学と教育学を相関させる一つの糸口かもしれません。

最後に残された課題ですが、

1)一つは、何故、どのようにして、Bロマンと教育学との間に、冒頭に紹介したような、無視と敵対の構図が生まれるに至ったのか、ということ。

2)それからもう一つ、Bロマンを読むだけで果たして成熟できたのか、ということです。

近代社会における「成熟」とは何か、という大問題も絡んできますが、それはさておいても、読むことは、所詮、文字という視覚言語を媒介することによって、出来事と体験、から二重に隔てられた、いわば、大脳中枢の経験、擬似的体験でしかない、ともいえます。単に読むだけで、成熟するとは信じられません。

それだからこそ、身体でよむ、とか、魂でよむ、といった考え方も生まれてくるのだと思います。(なおご参考までに、文字言語で表現された作品の読み方にかかわって、「身読」とか「全身読書」といった概念も出てきます。)

Bロマンは、その書き手にとっては、たぶん、何らかの、精神的向上、成熟をもたらしたに違いありません(実際、作家は、作品を書きあげることである種の脱皮をとげたという手ごたえを得たことでしょう)が、読み手のほうは、ただ読むだけで、一段と高い、精神的境地に達したとは信じられません。Bロマンを読むことによって読み手にどういった作用が起り得たのか。受容者側の検討、いわゆる受容美学の観点からの、Bロマンの教育史的検討、これは方法論的に困難を極めるでしょうが、大切な課題になってくると思われます。以上。