

陶冶 = 人間形成論と「美的経験」
—K.モレンハウアーを中心に—

前 田 舞 子

Maiko MAEDA : Bildungstheorie und „ästhetische Erfahrung“
—Fokussierung auf Klaus Mollenhauer—

鳥取看護大学・鳥取短期大学研究紀要 第80号 抜刷

2020年1月

陶冶＝人間形成論と「美的経験」 —K.モレンハウアーを中心に—

前田 舞子¹

Maiko MAEDA : Bildungstheorie und „ästhetische Erfahrung“

—Fokussierung auf Klaus Mollenhauer—

本研究は、現代ドイツの教育学者モレンハウアーの思想を中心として、陶冶＝人間形成論と「美的経験」との関係を検討するものである。彼の思想の背景を、「美的経験」と「陶冶＝人間形成」の点から概観し、彼が子どもの陶冶過程の現実を目に向け、その解明に乗り出した経過を整理する。その上で、彼が実際に行った分析や考察を検討することにより、その理論の教育学的意義に迫る。

キーワード：陶冶 人間形成 美的経験 Bildung

はじめに

本稿の目的は、現代ドイツの教育学者モレンハウアー (Mollenhauer, K., 1928-1998) の思想に着目し、陶冶＝人間形成論と「美的経験」との関係を整理・検討することである。モレンハウアーは、教育的意図を出発点とする際に死角に入らざるを得ない、教育を受けた側の現実を読み解くことで、人間形成ないし陶冶とは何か、という根本的な問題に改めて接近しようとした人物である。その際、彼が着目したのが「美的経験」である。

モレンハウアーは、1960年代を通してフランクフルト学派の批判的社会理論を教育学の領域に導入して、教育学を批判的社会科学として再構成することを試みた人物である。そのような、教育学「科学化」の旗手の一人であったモレンハウアーが、1980年代に入ると、陶冶＝人間形成の問題へと関心を向け、さらには「美的経験」に着目したことは奇異であるように思える。

そこで本稿では、モレンハウアー思想の背景とな

るドイツ教育学の歴史を、「美的経験」と「Bildung (陶冶＝人間形成)」^{註1)}の視点から整理し、彼の思想を位置づける。その上で、彼が試みようとした「陶冶現実の解明」に焦点を当て、その教育学的意義に迫る。

なお、本研究におけるドイツ語の「Bildung」は、日本においては明治期より「陶冶」あるいは「人間形成」と翻訳されてきたが、「陶冶」という語は教育学領域以外では馴染みが薄い。そのため、あらゆる読者を想定する本稿においては「陶冶＝人間形成」を当てることにする。

1. 陶冶＝人間形成論の歴史的概観

(1) モレンハウアー教育思想の背景

近代教育学は、教育を啓蒙主義的な理念の下で、子どもの受容性・客体性から能動性・主体性へと向かう自律化の過程を助成する営為と見なしてきた。自律的主体の他律的形成というパラドキシカルな問題設定が、人間形成論の古典的な形態へと結実することになる¹⁾。こうして誕生した、いわゆる「古典的」人間形成論は、現代の教育的営みの中にも前提とされていよう。

1 鳥取短期大学幼児教育保育学科

ドイツ教育学において、啓蒙主義以来の近代教育の理念（「主体」「理性」「成人性」等）は、長く真理として位置づけられてきた。しかし、1970年代以降の「反教育学」^{注2)}や「教育終焉論」、あるいは1980年代以降の「ポストモダン」論議の中で、それまで自明なものとされてきた近代教育の理念が、教育の目的として提示され得ないこと、また教育によって人間や社会が進歩するという期待や信頼がもはや保持され得ないことが示された。

このような教育学の存続基盤そのものを脅かすラディカルな批判に対し、それらを克服する試みとして、あるいは近代教育の理念を問い直す契機として「美的なもの」への関心の高まりを挙げることができる。その代表的な論者が、現代ドイツの教育学者レンツェン（Lenzen, D.）とモレンハウアーである。

レンツェンはポストモダンをラディカルに受容しようとした。彼は、近代を科学的・道具的理性に代表されるものと見なし、それに美的な世界関係を対置することで、西欧近代の合理主義とそれに基づく人間観を相対化しようとしたのである²⁾。それに対し、モレンハウアーは、自らを「美学の愛好家」と称し、ポストモダンとの直接の関係を明示していない。教育を受けた側の現実を読み解く試みの中で、彼が使用するのは、教育を意味するドイツ語の「Erziehung」ではなく、「Bildung」^{注3)}あるいは「ästhetische Bildung（美的陶冶，美的人間形成）」である。

（2）教育概念としての Bildung 概念の成立

近代教育学においては自明な教育概念としての Bildung の一般的な使用も、その起源を遡ってみると、すでに16世紀以来の神秘主義における「神の似姿」としての人間の自己完成に対する概念使用に、そのひとつの始点を見ることができる³⁾。神秘主義における人間形成の議論では、形成の方向が神性の内面化として想定され、この意味での人間形成論の内実は「受動的な魂の形成」であった⁴⁾。

その後、近代的な意味での Bildung は、啓蒙主義

以降、ヘルダーやフンボルトらによって近代的主体の形成論に変換されることで成立した。フンボルトによれば、諸個人あるいは諸民族のあいだの調和を創造主の意図に期待することができない代わりに、言語においてあらかじめ調和実現のための理論が前提とされていなくてはならない⁵⁾。ヘルダーの Bildung 概念が、民族によってその端緒をつくり、民族によってその実体が神に祝福される道をとることであるのに対し、フンボルトにとってそれぞれの民族の言語は民族の精神であり、民族の精神は言語に他ならなかったのである⁶⁾。このように、フンボルトの陶冶論においては言語が大きな位置を占め、その陶冶過程は「『自己活動』を本質契機として営為される、諸個人の内的世界と客観的な外的世界との相互作用」⁷⁾と想定された。

以上のように、「像 (Bild)」=「神の像 (Imago Dei)」に人間が近づく、という Bildung の原義に内包された「神意の実現」の意味は薄れていき、Bildung は近代教育における古典的人間形成論の中心概念として展開されていくのである。

現代においては、Bildung は自己変容の過程とその成果を内包する概念であり、それが用いられる文脈に応じて意味内容が変化する⁸⁾。日本語の場合、自己変容の過程が重視される場合には「陶冶」もしくは「人間形成」という訳語が当てられることが多い。また、自己変容の成果に関していえば、自己の内部に生み出されると想定される要素は「教養」と呼ばれ、世界のうちに外化された精神の創造物は「文化」となる^{注4)}。

（3）古典的人間形成論と「美的経験」への関心

今井によれば、フンボルト、シラー、シュライアマハー、ヘーゲルらが展開した人間形成論は、この道筋の出発点たる個人の形成—人はいかにして成熟し大人になるのか—を、理論化しようとするものであった⁹⁾。その背景には、「フランス革命のように国家・社会を変革することで国民国家を作るのではなく、まず自立した個人を育てることが先決ではな

いか。そうすることで、国家・社会も、恐怖政治のような暴力的強制に陥る危険なしに改善できるのではないか。」¹⁰⁾という、内面からの人間形成により文化的な基盤を形成しようとする意識があったのである。

シラーの「美的教育」が、道徳的人間の育成と理想的国家を目指し、「美的なもの」のもつ調和的な作用による全人教育を想定したことは周知の通りである。シラー以来、「美的陶冶」あるいは「美的人間形成」と呼ばれる概念が誕生したと考えられている。

一般的には美が、特殊には芸術が、人間に対して及ぼす作用については古くから問われてきたが、「美的人間形成」という概念自体はカント、ゲーテ、シラーを経て18世紀後半に新しく成立した¹¹⁾。

シラーにとって美的教育は、人間を理性国家に相応しい政治的存在にすることを意味していた。近代社会がもたらした合理性領域の分化に起因する諸々の矛盾や自我の分裂の意識に対抗して、理性的、道徳的な市民の形成と完全なる人間の形成とを止揚しつつ実現することが、美的教育によって目指されていたのである。

その後、19世紀末から20世紀初めにかけての一連の世界的な新教育運動の中で強調された、音楽や絵画などを通じた芸術教育重視の姿勢は、芸術活動を通じた人間変容など、美的経験のもつ教育的意義を問題とするものであった。そこでは、芸術は教育におけるコミュニケーションの問題として捉えられ、もっぱら教科教授学の観点から芸術教育の方法論として論じられる傾向が強まった。

芸術教育の中に押し込められてきた「美的経験」が、再び注目を集めるのが、1980年代後半以降の、ポストモダン思想から影響を受けたドイツ教育学の議論である。それらは、「美的なもの」を教育の本質的構成要素として捉える哲学的視点から、人間形成にとっての意義を問い直している。

レンツェンは、ポストモダンの教育学において再び「美的なもの」に関心が向けられる背景として、「自然が人間の幸福のために支配されうるとする自

然科学的な約束」、[身分と搾取のない未来を実現することが可能であるとする社会哲学的な約束]、それぞれの破綻を指摘している¹²⁾。自然を支配する存在と考えられてきた人間は、実際には自然の一部なのであり、科学と技術の進歩がもたらしたのは、広範囲にわたる環境破壊と人間疎外の状況であった¹³⁾。

このような状況下において、モレンハウアーはまず近代教育の概念を一つひとつ吟味し、教育という概念を根本的に再考しようとしたと考えられる。

2. 『忘れられた連関』における陶冶概念の検討

(1) 「Repräsentation(代表的提示)」^{注5)}の役割と近代教育

本著においてモレンハウアーは、生活形式の「代表的提示」(後続世代への文化伝承)を、最も重要な教育課題として取り上げる。彼は「代表的提示」の歴史性を、ベラスケスの絵画『ラス・メニナス』を用いて振り返り、さらにコメニウス(Comenius, J.A.)の『世界図絵』を「教育学的鏡部屋」というコンセプトで対置する。

モレンハウアーによると、私たちが子どもに「世界を指し示す」という場合、彼らに指し示しているのは世界ではなく、私たちが世界だとみなしているものであり、世界だと見なしているもののうち、子どもたちにとって指示する価値があり有益だと私たちに思われるものである¹⁴⁾。今日教育における「代表的提示」がいかなるものでありうるかを示す言葉があるとすれば、「それは世界ではない」が適切であるという¹⁵⁾。

このように、常に文化のこちら側への通路はこちら側からしか提示できないのであり、「代表的提示」には必然的に恣意性が含まれることとなる。とはいえ、モレンハウアーはこの概念を否定する訳ではなく、その本来の意味に立ち返り、陶冶の方向性の一つの契機を見ているようにも思われる。

「代表的提示」において、「何が写し取られるべき

なのか、それが感性的に把握可能であるためにはいかに写し取られるべきなのか¹⁶⁾ということも、彼の主要な問題関心といえよう。構成(提示)された陶冶世界が、実際にはいかに把握されるのか—必ずしも知覚的に把握されるだけではない—その過程を解明する動機につながると考えられる。

「代表的提示」のやり方で若者に働きかける人は、この若者が学びうるということを仮定している。それだけではない。たとえばしばしば障害や妨害につきあたるにせよ、この若者もまた自分自身を陶冶しようとする意志をもっているということをこの人は仮定している。そのような障害は原理的には克服可能であると、おとなは考え子どもは希望しているのである。このような問題領域を、私たちはヘルバルト以来教育可能性と名づけている¹⁷⁾。

このように、「代表的提示」や「教育可能性」という概念には、効率的な知識の注入、あるいは教育による子どもの技術的操作化という危険性を伴う概念とも解されうるだろう。そこでモレンハウアーが着目したのが、「教育可能性」の補正概念としての「自己活動」である。

(2) 陶冶＝人間形成過程における自己活動

『忘れられた連関』の中で引用されるのは、教育的なテキストに限られない、絵画作品や記録である。それらから読み取られるのは、大人／教育者側からは見えざる自己形成の現実、いわゆる理想的な教育とは相反すると思われるものがほとんどである。例えば、サルトルによって解釈された詩人ギュスターヴ・フローベール。「家の馬鹿息子」であったフローベールは、大人達の見解をよそに、いかにして自身を作家にしたのだろうか。このような、子どもに対する周囲の大人達の見解と、当の子どもとの間の隔たりに関するエピソードがある。あるいは、大人の抑圧や拘束から逃れようとする中で、自己省察の運動や自己陶冶が起こっていたことを示す

ような回想文などである。

モレンハウアーは、フィヒテ派の論証を引用しながら、それらに対する回答を見出そうとする。

人間が理性存在であるのは活動一般によってではなく「意識的」活動によってである。そして、ある活動を「意識的」と名づけることができるのは、この活動がさらに—いわば活動の形で—眺められているような場合である¹⁸⁾。

フィヒテのいう理性存在とは、「意識的に活動的な存在」として規定される。理性的存在は、ある活動においては直観によって自己を意識し、またある活動においては自己の反省によって自己を意識するが、この活動と反省との二重性によって、理性的存在は自己の規定性を獲得するのである¹⁹⁾。

フィヒテ派は、「自己活動」を可能な理性諸力の活動として理解している。理性諸力はその活動を「自分自身から外へ」と、ひとりでの開始するのではなく、「要求」にそって、つまり社会的相互行為のなかで開始する²⁰⁾。

さらにモレンハウアーによれば、フィヒテ派のいう「反省」(自分自身の活動を眺めること)が活動と結びつけられて初めて、「理性存在が世界をわがものとし、感性的知覚を自らの体験とし、自己を陶冶している²¹⁾」ということができるのである。

そうであるならば、反省的な自我あるいは自己を陶冶する自我とは、いかにして現れ出るのだろうか。モレンハウアーが引用するアウグスティヌスのテキストの問題は、依然として残存している。

……おとなたちが、その後間もなく文字を教えたときのように、決められた教育の道筋に従って、私に言葉をあてがって私を教えたのではなく、私が自ら学んだのである²²⁾。

フィヒテ派の論証は考察の手助けとはなったものの、回答を示すことには至らない。こうしてモレン

ハウアーの関心は、自我の問題へ向かうのである。

3. 陶冶現実の解明に向けた接近路

(1) 「美的自我」の主題化

モレンハウアーは、プレスナーを引用しながら、「自我」は私の外にある、つまり脱中心的であると説明する²³⁾。

モレンハウアーによると、「自我」とは身体と心の外にあって、そこからこの両者を見たり知覚したり経験したりすることができるような位置である²⁴⁾。

モレンハウアーが「自我」を中心とした考察を始めたとき、目や耳、あるいは視覚や聴覚など、身体の特定位や生理的な機能に着目していた。例えば痛みという刺激は、脳に受容された後で身体の特定位に限定されるが、それに伴う苦痛や不快感などは同じような形で身体の一部に特定することはできない²⁵⁾。こうした美的感覚においては、注意が感覚される対象に向かうのではなく、対象の感覚そのものに向かう「全身体的な感覚」なのである²⁶⁾。

一般的な身体感覚も、主体の内的な出来事ではあるが、「美的感覚」はそれとは異なり、身体の特定位に割り当てることのできないものである。それゆえ、彼は以下のように述べる。

美的経験を言語化しようとする人は、まずその人が自分自身に関して経験した事柄を明らかにしなければならぬわけである。したがって美的経験について語るあらゆる議論の「根拠」は、自我が自己とある明示的な関係に入る、そこに求めるべきなのである²⁷⁾。

上述のように、美的経験は一人称の立場からのみ表現されるほかに仕方のない、主体の内的な面に属するものである。このような、主体が美的経験と対峙したときに現れる自我が、モレンハウアーのいう「美的自我」^{註6)}である。この「美的自我」が現実の陶冶過程にどのように現れるのか、その解明を試み

た成果が『美的人間形成の根本問題—子どもは美をどう経験するか』（以下、『根本問題』と略記）である。

(2) 『根本問題』における陶冶現実への接近

1) 芸術活動の分析

主体に対して美的感覚のように実践的な関心や理論とは無関係に、注意を自らの内面全体へと向けるような身体的、感覚的な変化を引き起こす客体のことを「美的シンボル」と呼んでいる²⁸⁾。

このような客体と主体との関係、また主体における内的関係を解明するために、『根本問題』では芸術の形をとった「美的経験」、とりわけ子どもたちの芸術活動が分析対象とされた。以下は、モレンハウアーが行った、子どもたちの「作曲」という音楽活動の分析の一部である。

彼によれば、子どもたちは即興演奏を繰り返しながら、純粹に音を出すことのみに興味をおかず、次第に自らすすんで何らかの音楽的な形式を求めようようになっていく²⁹⁾。さらに子どもたちは衝動的な表現から始まった即興演奏を行ううちに、その瞬間ごとに自ら内部に起こった状態の変化と演奏とを関係づけること、そしてそれを演奏において表現することを試みるようになっていく³⁰⁾。

モレンハウアーは、上述のような表現行為の過程には、社会的振る舞いや伝統的な芸術の形式などの「様式 (Stil)」を獲得することが必要だと考えている。彼はそれを「個人的な表現から一般化可能な伝達の形式への転換」として語っている³¹⁾。言葉が言語学的に記述できる秩序なしには理解されないように、絵画や音楽などにおける美的な表出も伝達方法の秩序が認められなければ理解はされないのである³²⁾。よって、モレンハウアーは美的制作物をもつ伝達機能を、すなわちその文化的位置づけを強調する必要があった。それは、『根本問題』における、子どもたちの美的活動を「様式」の観点から分析した章で、以下のように表れている。

子どもたちはそれぞれ、自由即興のなかで初めて、

そのストックや規則や枠組みを発見したのである。発見は遅いこともあれば早いこともあり、時には、はじめの音が鳴る前にすでに頭の中で考えていたり、聞いている最中思い起こしたりしながら、音楽的「理念」を保持している³³⁾。

子どもたちは自己についての何かを表現するために、自分自身の記憶の在庫（この場合であれば音楽経験）をもとにして、他者にも理解できると考えられるような音楽的形式へ転換するのである。

2) 表現

モレンハウアーは『根本問題』において、「表現」という概念自体を分析している。彼によれば、「表現」という語を用いるとき、ふつう考えられていることは、ある内面世界の出来事が、外的知覚可能な現象に至るという事態であるが、それは、(外的知覚可能な)表現からかなりの信頼度でその内的過程が推論できるようなやり方でなされる³⁴⁾。

例えば、泣く時—たとえこの泣くことがせいぜい刺激への反応でしかない場合であっても—私たちは泣くという事態を知っているし、「泣く」や「笑う」などの事態が、他の人にも生じるとみなすことが許される³⁵⁾。

彼によれば、私たちが「表現」と認識する事態は、すべて、この主観的确实性と相互主観的類似性の違いのなかにある³⁶⁾。何かを表現している人の体験形式と、この表現を知覚する人の体験形式は、何らかの形で互いに結びついているといえるのである。しかし、人為的に制作された美的制作物の場合、事態はまったく異なるという。例えば、ある音楽を聞いた場合、ある者には「楽しい」と思えるかもしれないし、他の者には「悲しい」と思われるかもしれないのである。

表現の場合、何が呈示（再現）されているかが問題ではなく、むしろあるものがどのように隠喩的に例示されているかが問題なのである³⁷⁾。

例えば、音楽作品で言えばリズム形や音の跳躍、美術作品で言えば線の配列や色合いなどが、何を隠喩的に例示しているのか、ということがそれに当たる。人の感情の何かが作品に込められているわけではなく、作品に表れている表現形式が何かを例示しているのである。

子どもは、表現を重ねる中で「個人的な表現から一般化可能な形式への転換」の方法を学んでいく。それと同時に他者の表現を見たり聞いたりする中で、そこに何が例示されているのかを読み取ることができるようになる。

モレンハウアーは、このような「美的シンボル」を読解する過程として「美的識字化」を構想した。彼が「美的シンボル」概念を語る際に援用しているのが、グッドマンが使用した術語「隠喩的例示」である。

(3) 「美的シンボル」と「美的識字化」構想

グッドマンの問題関心は、どのようにして美的対象の質と制作者または受容者の諸感覚が互いに結びつきあうのか、ということであった。ただし、以下のような表現されたものと感情との結びつきに関しては、はっきりと否定する。

なんであれ、引き起こされる感情が、表現されている当の情動であることはほとんどない。

例えば、苦悩を表現する顔は、苦痛というよりむしろ憐れみを呼び起こす。恨みや怒りを表現する身体は、しばしば嫌悪や恐怖を生じさせる³⁸⁾。

ある音楽作品は、そのメロディ、ハーモニー、リズムなどの特性のあるものを例示しているのかもしれないし、ある絵画は色と形と質感の何らかの配置を例示しているのかもしれない。つまり、ある作品を理解するためには、ただ作品がどのような特性をそなえているかだけでなく、そのうちどれを例示しているのかを知る必要がある³⁹⁾。

ただし、例示機能は字義的に所有する特性だけに

限られているわけではなく、記号が隠喩的に例示することもしばしばある⁴⁰⁾。その具体例として、グッドマンは、数学の証明が優雅さのような特性を隠喩的に例示すること、ある絵画が痛切な悲しさのような特性を隠喩的に例示することを挙げている。

このように、「美的シンボル」を正しく理解するためには、隠喩的に例示された背景や文脈を認識することが必要なのである。モレンハウアーによって構想された「美的識字化」は、間主観的に美的客体を読み取ることに限定したものと考えられるが、それと同時に生理的／感性的な作用にも免れ得ないことをどのように考えるか、という問題も浮上しているのではないだろうか。

以上のような問題に対してグッドマンは、「認知的なもの」と「情動的なもの」という乱暴な二分法が妨げになっていると指摘する。

われわれは一方の側に、感覚、知覚、推論、推測、真実、真理などを置き、もう一方の側に、快、苦痛、興味、満足、失望、あらゆる感情的な反応、好き嫌いを置く。この二分法が妨げになるおかげで、われわれは美的経験において情動が認知的に機能することに気づきづらい。芸術作品は、感情と感覚の両方を通して把握されるものである⁴¹⁾。

このように、グッドマンは「美的シンボル」を把握するために、「認知的なもの」と「情動的なもの」との両面が必要であることを認め、さらに情動が認知的に機能するという理解をも示している。この点に関しては、別の角度からの詳細な検討を要するだろう。

おわりに

本稿では、モレンハウアー思想の背景にあるドイツ教育学の歴史的展開を、「Bildung（陶冶＝人間形成）」と「美的経験」の視点から概観し、その関係を整理・検討してきた。

まず、当時の教育学界の状況に鑑みれば、モレンハウアーが教授学を構想するのではなく、子どもの陶冶過程の現実に目を向け、その解明に乗り出したことは必然的であったように思われる。特に子どもたちの音楽や描画などの芸術活動を分析した成果は、それ自体に価値が認められ、今日でもアクチュアリティを持つものと考えられる。「美的経験」に対して過度に期待を持つのではなく、あくまで古典的な人間形成論や近代的な理念との関係の中で、「美的経験」に可能性を見出した点が、彼の思想の特色であろう。

また、モレンハウアーのいう「美的経験」とは、主体と「美的シンボル」との関係の中に立ち現れる概念である。さらに、その「美的経験」は、歴史的・文化的な経験と全身体的な生理的感覚を伴う自我との戯れによるものである。このような、社会的／文化的に拘束された自我とは異なるものとして想定された「美的自我」は、陶冶＝人間形成論の文脈に積極的に価値づけるべきものである。それと同時に、芸術教育の領域においても、具体的な教授－学習過程と関連づけることで、研究のさらなる進展が期待できるのではなかろうか。

注

1) Bildungの構成要素であるBildは、まずは「Zeichen, Wesen(符号, 本姓)」を意味し、後になって「Abbild, Nachbildung(模写, 模造)」を意味した。またbildenは、まずは「事物に形や本姓を与えること」を意味し、後に「前もって与えられた形を模写すること」を意味した。(櫻井佳樹『『教養』概念の比較思想史研究—教育学の基礎概念をめぐる』、小笠原道雄編『教育哲学の課題「教育の知とは何か」—啓蒙・革新・実践』、福村出版、2015、p. 84.)

2) 反教育学とは1970年代後半、近代の教育観やその形成に与った教育学を、科学化／合理化されていく教育による子どもの支配／操作の進展という視点から全体として疑問に付そうとした主張で

ある。反教育学を特徴づけるのは、悪い教育から良い教育をなんらかの形で区別し、教育を「改善」することや代替案を見出すことではなく、なによりも教育そのものを批判の俎上に据えることが重要だとする主張である。(太田明「ドイツにおける『教育終焉』論とその周辺—2—」, 『教育』第42巻(1992), p. 113.)

- 3) ドイツにおいては「教育」を示す語が、「教育(Erziehung)」と「陶冶(Bildung)」とに区別される場合がある。前者が、先行世代が後続世代に対して行う意図的文化伝達の営みを指すのに対し、後者は、制度化された学習に限定されない、文化的営みのなかでの経験や反省から成る「自己形成プロセス」自体を指す。
- 4) 翻訳困難な語としてしばしば取り上げられる Bildung は、明治期において欧米のシステムが日本に導入されたとき、教育に関する著作の翻訳や抄訳によって広まった。その際、欧米の教育に関する内容だけでなく、教育事象に関する思考の様式もまた持ち込まれることになった。教育を論じの際の重要な諸概念が日本語に置き換えられ、それらが織りなす思考の体系性がいくらかの変異を含みながら習得されたのである。(山名淳「『陶冶』と『人間形成』—ビルドゥング(Bildung)をめぐる教育学的な意味世界の構成」, 小笠原道雄編『教育哲学の課題「教育の知とは何か」—啓蒙・革新・実践」, 福村出版, 2015, p. 204.)
- 5) 訳者の今井康雄によれば、本著で扱われている Repräsentation という概念は、一般的に「表象」と訳されるフーコーの Repräsentation 概念への含意を明らかにもっているが、モレンハウアーがこの語に付与した教育学的な意味内容を重視して、「代表的提示」という訳語を当てている。(今井康雄訳『忘れられた連関』訳者あとがきより)
- 6) 「美的自我」については、モレンハウアーが行ったバウハウス民衆教育構想の人間形成論の検討においても言及されている。パウル・クレーの日記の引用「創造的な瞬間が訪れると、私の心は澄み

きり、日常の自我を脱した自我の総体は、全身道具になりきり、自分の前に赤裸々にあらわれる……」は、まさに「美的自我」のあり方を示している。(Mollenhauer, K.(今井康雄訳)「批判としての美的教育. あるいはバウハウスは教育理論をもっていたか?」, 天野正治監訳『現代ドイツ教育学の潮流』, 玉川大学出版部, 1992, p. 336.)

引用・参考文献

- 1) 今井康雄「教育学批判の系譜」, 原聡介ほか編『近代教育思想を読みなおす』, 新曜社, 1999, p. 289.
- 2) 野平慎二「現代における人間形成と『美的なもの』—〈ポストモダン〉と〈未完の近代〉の間」, 『教育哲学研究』第76号(1997), p. 131.
- 3) 三輪貴美枝「Bildung 概念の成立と展開について—教育概念としての実体化の過程—」, 『教育学研究』第61巻(1994), p. 354.
- 4) 前掲2), p. 354.
- 5) 前掲2), p. 357.
- 6) 前掲2), p. 357.
- 7) 川瀬邦臣「フンボルト」, 『教育思想事典』, 勁草書房, 2000, p. 621.
- 8) 本段落における Bildung 概念の説明に関しては、以下を参照した。山名淳「ビルドゥングとしての『PISA 後の教育』—現代ドイツにおける教育哲学批判の可能性」, 『教育哲学研究』第116号(2017), p. 104.
- 9) 今井康雄『メディア・美・教育—現代ドイツ教育思想史の試み—』, 東京大学出版会, 2015, p. 29.
- 10) 前掲9), p. 29
- 11) Parmentier, M.(今井康雄訳)「美的人間形成」, 『東京大学大学院教育学研究科教育学研究室研究紀要』第33号(2007), p. 131.
- 12) 野平慎二「現代における人間形成と『美的なもの』—〈ポストモダン〉と〈未完の近代〉の間」, 『教育哲学研究』第76号(1997), p. 125.

- 13) 前掲 12), p. 125.
- 14) Mollenhauer, K.(今井康雄訳)『忘れられた連関
〈教える - 学ぶ〉とは何か』, みすず書房, 1987,
p. 90.
- 15) 前掲 14), p. 90.
- 16) 前掲 14), p. 91.
- 17) 前掲 14), p. 17.
- 18) 前掲 14), p. 146.
- 19) 渡辺満「初期フィヒテ学徒とヘーニヒスヴァル
ト—教育哲学における理論 = 実践関係—」, 小笠
原道雄編『教育学における理論 = 実践問題』, 学
文社, 1985, p. 45.
- 20) 前掲 14), p. 176.
- 21) 前掲 14), p. 146.
- 22) 前掲 14), pp. 19-20.
- 23) 前掲 14), p. 29.
- 24) 前掲 14), p. 30.
- 25) Mollenhauer, K. „Ist ästhetische Bildung
möglich?“, Zeitschrift für Pädagogik, 34 (1988),
S. 448.
- 26) 前掲 25), p. 449.
- 27) Mollenhauer, K.(真壁宏幹／今井康雄／野平慎
二訳)『美的人間形成の根本問題—子どもは美を
どう経験するか』, 玉川大学出版部, 2001, p. 26.
- 28) 前掲 25), p. 451.
- 29) Mollenhauer, K. „Über die bildende Wirkung
ästhetischer Erfahrung“, Verbindungen
(Weinheim, 1993), S. 25ff.
- 30) 前掲 14), S. 25ff.
- 31) 前掲 27), pp. 102-103.
- 32) 前掲 27), p. 102.
- 33) 前掲 27), p. 129.
- 34) 前掲 27), p. 177.
- 35) 前掲 27), pp. 177-178.
- 36) 前掲 27), p. 178.
- 37) 前掲 27), p. 182.
- 38) Goodman, N.(戸澤義夫／松永伸司訳)『芸術の
言語』, 慶應義塾大学出版会, p. 60.
- 39) Goodman, N./Elgin, C.Z.(菅野盾樹訳)『記号
主義』, みすず書房, 2001, p. 29.
- 40) 前掲 39), p. 30.
- 41) 前掲 38), pp. 283-284.