

近代ドイツにおけるBildung概念の変容

——啓蒙主義から新人文主義への移行期を中心にして——

濱田 真

1

ドイツ語のBildung¹に意味内容上完全に対応する語は、他言語には見られないと言われている。² Bildungは、英語ではformation, creation, education, フランス語ではformation, éducation, culture 等と訳されるが、それらの語とBildungの間には意味規定上の完全な対応は認められない。³ 英語のcultivate、フランス語のcultiverという語は、ドイツ語ではbildenよりはむしろpflegen, anbauenに近いとされている。また、bildenから派生したgebildetという語も、英語のwell-bredやフランス語のétudiéとはニュアンスを異にしている。

他言語に完全に置き換えることのできないこのBildungという概念は、ドイ

¹ 日本語では従来Bildungに「教養」、「陶冶」という訳語が当てられてきた。これらはBildungの指示する内容の一面を言い当てているが、この概念の本来備える多面的な意味を十分に表すものではない。特に「教養」という訳語には、阿部次郎・和辻哲郎らによって確立された大正教養主義におけるBildung概念の導入と摂取のあり方が反映されている。また、学校教育における習得目標としての教養という意味は、日本独自の教育制度のあり方を離れては理解することが難しい。近代日本の歴史的社会的文脈の中で特別な意味を担ってきた「教養」という語には、ドイツ語のBildung概念本来の意味とは異なった要素が付け加えられていることを念頭に置かねばならない。Bildung概念の意味内容を近代ドイツの思想的流れのなかで問い直すことを考察の中心に置く本論考では、「教養」というすでに先入観が含まれている語は避け、あえてBildungという原語を用いることにする。なお、日本における「教養」理念の思想的・社会的意義については次の文献を参照。筒井清忠『日本型「教養」の運命』（岩波書店 1995年）。

² Vgl. Rudolf Vierhaus: Bildung. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd.1. 1972, 508f. Ilse Schaar-schmidt: Der Bedeutungswandel der Begriffe "Bildung" und "bilden" in der Literatur-epoche von Gottsched bis Herder. In: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Kleine Pädagogische Texte. Bd. 33. 1965, S. 24-87.

³ シヤフツペリの『独白、あるいは作家への助言』(Soliloquy or Advice to an Author) は1738年にドイツ語に翻訳されているが、そこではformationにBildungという訳語が当てられている。これは後に述べるように、Bildungに相当するラテン語がformatioであることと関係していると考えられる。

ツ語のなかでもその思想的奥行きと社会的意味とにおいて特別な位置を占めている。この概念とほぼ同意義に解されるものとしてはAufklärung (啓蒙)、Kultur (育成)、Erziehung (教育) という語があるが、これらに比べてBildungは遥かに長い歴史と思想的多面性を備えている。Bildungは、ドイツ固有の社会・文化状況に規定され、ドイツの思想的特殊性を明瞭に反映していると見ることができる。⁴

Bildung概念の持つ多義性は、すでに語源において明らかである。古高ドイツ語ではbildunga、中高ドイツ語ではbildungeをこの語源として挙げることができるが、そこには、ラテン語のimago, imitatioに連なる、像(Bild)、模像(Abbild)、模倣(Nachbildung)という意味が認められる。像という意味には、模倣の対象となる模範としての原像という要素と、模倣して作られたうつしという象りの要素とが共存しており、この原像と模像という二重性がBildung概念に秘儀的な奥行きを与えていると言われる。⁵ この秘儀性は神の似姿(Ebenbild Gottes, Imago Dei)の思想と結びつき、この概念に神学的、神秘主義的方向性を与えている。Bildungは同時にまた、ラテン語のforma, formatioから来る形姿(Gestalt, Gebilde)、造形(Gestaltung)、自然形態(natürliche Bildung)という意味も包摂している。ここには造り上げられた自然形態という所産の意味と同時に、自らを造り上げる生産的自然(Schöpfung)という能産の意味が内在している。Bildungは、一方で自らを作り上げるという主体性に関わっているが、他方で、神による創造、神からの形姿の付与といった受動性と結びついている。このようにBildungの語源にはすでに、原像、模像、自然形態、力動的自然、外面形成、内面形成、精神的宗教的情操等々、多方面に渡る意味が内包されていた。⁶

このBildung概念は、中世、ルネサンス、バロックと言語史の変遷を辿り、それぞれの思想的文脈の中で中心となる意味を変化させながらも、この概念が本

⁴ Vgl. Wilhelm Voßkamp: Bildung als Synthese. In: Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert. Hrsg. v. Jürgen Fohrmann und Wilhelm Voßkamp. Stuttgart/Weimar 1993.「教養小説」(Bildungsroman)がドイツ文学固有のジャンルであることは、ドイツの歴史的、社会的特異性とBildung思想との関係を理解する上で重要な手がかりとなる。

⁵ Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode. Grunzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6. Auflage. Tübingen 1972, S. 16f.

⁶ Vgl. Ernst Lichtenstein: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel. Heidelberg 1966.

来備える多様な意味のいずれかが完全に失われるということとはなかった。⁷ 語源の重層的意味を基本的に保持しながら、Bildung概念は近代にいたるまで、さまざまな思想状況のもとで変容を続けてきた。⁸ 思想的に重要な数多くのドイツ語の概念のなかで、Bildung概念ほど、しばしば論議的的となり、各時代の思想的・文化的特徴を明瞭に反映してきたものは多くないであろう。

この概念が思想的に特に枢要な役割を果たすことになるのは、18世紀である。1784年にメンデルスゾーンはBildungという語について次のように述べている。

「Aufklärung, Kultur, Bildungという語は、われわれの言葉においてはなお新語である。それらは当分の間は書物の言葉でありつづけるだろう。一般庶民はこれらの語をほとんど理解していない。…用例上は、これら同義語の間に相違を認める試みがあるようだが、意味の境界を確定するには、まだ時が経過していない」。⁹ メンデルスゾーンは、BildungをAufklärung, Kulturと並んで、複合的で抽象的な概念として捉えているが、その際、中世から連綿と続くBildungの言語史が見落されており、その点でこの発言は正確なものとは言えない。しかし、ここで注意しなければならないことは、18世紀にBildungという概念が、新語と誤解されるほどに突然思想的な注目を集め、概念内容の確定にさまざまな立場から多様な見解が提示されたという点である。

例えば1733年に出版されたツェードラーの百科事典では、Bildung概念の *imago, imitatio* との結びつきは指摘されず、もっぱら *formatio* との関連が強調されている。「人間形成」(Bildung des Menschen) の項目では、内的形成 (*die innere Bildung*) と外的形成 (*die Bildung von außen*) が区別されてはいるが、内的形成という語で理解されているものは、母胎内での胎児の生育であり、そこに内面的精神的意味は認められていない。Bildung概念は身体 (*Gestalt*)、形態 (*Form*) の領域と関わるものとされ、この概念の形而上学的、宗教的、ない

⁷ Schaarschmidt: a.a.O., S. 28.

⁸ 中世からバロックにいたるまでのBildung思想の変遷において特にその重要性が指摘されているのは、マイスター・エックハルトの思弁的・神学的な神秘主義、パラツェルズスのルネサンス的自然神秘主義、ヤーコプ・ペーメの神智学である。エックハルトは、プラトン・新プラトン主義の影響のもとで、神の似姿の思想に依りながら、魂の被造性からの離脱と神の言としての原像への立ち返りを強調する。エックハルトのBildung思想の特徴は、神との合一に向かう内的な魂の運動に認めることができる。エックハルトによるBildung思想の宗教的内面化は、ゾイゼとタウラーを経て、18世紀のアルトン、エティンガーに通じている。

⁹ Moses Mendelssohn: Über die Frage: was heißt aufklären? In: Moses Mendelssohn. Gesammelte Schriften. Jubiläumsausgabe. Bearb. v. Alexander Altmann. Bd. 6,1. Stuttgart 1981, S. 115.

し教育学的側面には全く触れられていない。¹⁰ これとほとんど対照的な捉え方をしているのは、エティンガーであり、彼はこの概念の持つ神秘主義的、自然哲学的な意味を18世紀の精神世界に導入しようと試みた。その際、精神性と身体性の統合が問題とされているが、宗教的内面性に意味の重点が置かれ、身体は精神の顕現の場として理解された。Bildungは、神に由来する内的生命としての精神が身体化する過程として捉えられたのである。¹¹ ラーヴァーターも身体と精神の連関を扱うが、エティンガーに比べると重点はむしろ身体性に置かれた。彼自らが確立した観相学において、ラーヴァーターは伝統的な神の似姿の思想に依りながら、人間の容貌に、神的な人間性の表現を読みとろうとする。中世では超自然的な神秘的方向で理解されていた神の似姿の思想が、人間学的観点から人間の身体性の領域において捉え返されることになったのである。¹² メンデルスゾーンは、上述のように、Bildungを啓蒙、育成という概念と並べて理解しているが、彼によれば、これらの概念は社会生活の変革を意味し、社会状態を改善させる人間の営みを示しているとされる。彼はBildungを上位概念とし、その下に育成と啓蒙を位置づけ、育成は実践的、啓蒙は理論的領域に関わるとしている。Bildung概念が育成、啓蒙の両概念と関連するという指摘は重要であり、歴史的にもこの二つの概念との対比を通して近代におけるBildung概念独自の意味が明確化されていく。しかしメンデルスゾーンはBildungの語源の持つ多義性を看過しているために、この概念の社会的側面のみが強調され、それとは次元の異なる内面形成や宗教性といった意味は指摘されていない。

このように、18世紀においてはBildung概念の本来備える多面的な意味のいずれが強調されるかは思想家によってまちまちであり、啓蒙、育成といった概念との境界も曖昧であった。しかし重要なことは、この時代にさまざまな分野でBildungが問題にされ、それによってこの概念の持つ歴史的に豊かな思想性が多様な形をとりながら表面化し始めたという事実である。Bildungという語が保持しており長い間省みられなかった概念内容が再び注目され、そこに時代の思想状況に応じた解釈が加えられたのである。Bildungに内在する意味内容

¹⁰ Johann Heinrich Zedler: Grosses vollständiges Universal-Lexikon. Hrsg. v. J.H. Zedler. Bd. 3. Halle und Leipzig 1733.

¹¹ 伊藤利夫『敬虔主義と自己証明の文学』（人文書院 1994年）では、「ある敬虔主義者の教養物語」として、文学におけるエティンガーのBildung理解が詳しく論じられている。同書345～383ページを参照。

¹² Vgl. Johann Casper Lavater: Physiognomische Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntnis und Menschenliebe. 4 Bände. Leipzig und Winterthur 1775-1778.

のすべてが洗い出されて検討され、そして18世紀末には、この語の多方面に渡る意味が徐々に統合されて、従来見られなかった新たな規定が与えられることになる。それは人間性形成（Bildung der Menschheit）理念であり、これによって思想上重大な意味を持つ精神的転換の端緒が開かれることになる。ガダマーの表現をかりるならば、この転換は、「われわれにゲーテの世紀と現代とを同時代のように思わせ、他方バロック時代でさえすでに遠い昔のように感じさせる」¹³のものであり、19世紀初頭のヴィルヘルム・フォン・フンボルトとヘーゲルによるBildung概念の哲学的基礎づけをとおして、以後の精神諸科学の形成に多大な影響を与えることになる。18世紀は、Bildung概念の多義性が近代ドイツの思想変革と結びつきながら、新たな方向へ統合されていく時代であって、これが現代にいたるまでこの概念の思想的展開を規定することになる。言葉を変えれば、Bildung概念の新たな規定が導火線となって、19世紀以降の精神諸科学の展開を準備する思想的転換が生じたのであり、その意味でガダマーがBildung概念を「18世紀最大の思想」¹⁴とみなしていることには、十分な理由があると言えるだろう。

Bildung概念を18世紀ドイツの思想状況に新たな局面を開いたものとして捉える場合、明らかにしておかねばならないのは、啓蒙主義から新人文主義へいたる18世紀の思想動向の変化にこの概念がどのように関わっていたのかという問題である。ガダマーは精神科学が事実上の形成を見た19世紀から振り返ってBildung概念を考察し、人間性形成理念に18世紀の思想転換の基点を認めた。精神科学という場合の精神のあり方が人間性形成理念と本源的に結びついている事実を明らかにし、この理念の思想的革新性を指摘したことはガダマーの慧眼であった。しかしこの観点からすると、もっぱら人間性形成理念が、19世紀の精神科学との連続性において了解され、この理念と啓蒙主義期におけるBildung理解との関係はほとんど顧みられなくなってしまう。18世紀におけるBildung概念の意味の変遷を詳細に追っていくならば、それは非連続的であると同時に連続的な複雑な展開過程を呈している。それゆえ、新人文主義期の人間性形成理念を啓蒙主義的Bildung理解から完全に切り離して、啓蒙主義の完成信仰（Perfektionismus）を克服したものとして¹⁵一義的に規定することは、この理念自身の正当な理解を妨げ、概念規定における単純な図式化をもたらしかね

¹³ Gadamer: a.a.O., S. 15.

¹⁴ Ebd., S. 15.

¹⁵ Vgl. Ebd., S. 14f.

ない。18世紀後半の新人文主義へと向かう思想動向のなかで、Bildung概念に与えられた意味規定がどのような革新性を備えていたかを正しく理解するためには、われわれはむしろ、啓蒙主義から新人文主義へといった過程でのBildung概念の変容を、その連続性と非連続性の両面において検討しなければならないだろう。

具体的には、啓蒙主義期におけるBildung理解が18世紀後半の思想状況においてどの点で引き継がれどの点で克服されたのかを、当時の思想家のBildung理解に即して具体的に検証することが求められる。本論考では以上の問題設定のもとに、Bildung概念に人間性形成理念としての規定を与えることによって18世紀後半の思想動向に根本的に新たな方向性を示した思想家とされるヨハン・ゴットフリート・ヘルダーに注目する。そして、かれの人間性形成理念が啓蒙主義のBildung理解とどのような関係にあるかを、その共通点と差異点において明らかにすることを目的とする。

ヘルダーは、文学・言語論・美学・神学・歴史哲学・民族文化論等々、多方面にわたる領域で思想活動を展開したが、それを根本において統一するものとして念頭におかれていたものは、「世界形成の普遍史」(Universalgeschichte der Bildung der Welt) 構想であった。¹⁶ これは人類史の展開の諸相を可能なかぎり多角的に、生成的(genetisch)に明らかにしようとする試みであり、その柱となるものが人間性形成理念である。この構想によれば、人類史の各時代において、各民族はそれぞれの歴史的・文化的・風土的状況の下で独自固有の仕方自己実現を図るが、この多種多様な形態がひとしく向う方向が人間性形成であるとされる。ヘルダーは、時代・民族・文化に応じて異なる人間の自己実現のありかたを、人間性形成という基本理念によって統一的に把握しようとしたのであり、この理念が人類史の展開を支える軸とされた。人類史における世界形成の多様性がこのような立場から考察される場合、その手がかりとされたのがBildung概念であった。Bildung概念が歴史的に保持してきた意味の重層性が人間形成の様態の多面性に呼応するものとして捉えられたのである。ヘルダーはBildungという語の意味内容の多義性に注目し、その各々の意味をかれの時代の思想状況と結びつけて捉え直し、それらを人間性形成という独自の理念

¹⁶ ヘルダーはこの「世界形成の普遍史」構想をすでに『1769年のわが旅日記』のなかで示している。Vgl. Johann Gottfried Herder: Journal meiner Reise im Jahr 1769. In: Johann Gottfried Herder. Werke in zehn Bänden. Bd. 9/2: Journal meiner Reise. Pädagogische Schriften. Hrsg. von Rainer Wisbert. Frankfurt a.M. 1997, S. 19.

で統合した。ヘルダーが注目していたのは、Bildung概念の持つこのような二重性、すなわち、語の意味内容の歴史的多義性と同時に、その多義性を統合し新たな思想的方向性を提示する革新性であった。思想的伝統に接続しながらも、その伝統と対決し新たな意味を提示する可能性をヘルダーはBildung概念に求めたのである。

ヘルダーの人間性形成理念の独自性を十全に把握しようとする場合には、その思想的革新性がBildung概念の歴史的重層性とどのように関わっているのかを、具体的に考察しなければならない。本論考では、ヘルダーの人間性形成理念と啓蒙主義思想との関係を明らかにすることを目的とするので、ヘルダーの人間性形成理念をBildung概念の歴史的多面性に即して検討することは別の機会にゆずることとする。ここでは、われわれは啓蒙主義期に活躍した思想家クリスティアン・ヴォルフに焦点を当て、ヴォルフのBildung理解がヘルダーの思想にどの点で接続し、どの点で克服されたのかを考察することによって、啓蒙主義から新人文主義にいたる時期のBildung概念の変容の一側面を明らかにしたい。その際考察の手がかりとするものは、身心問題に対するヴォルフとヘルダーの立場である。精神-身体関係の問題は、ラーヴァーターの観相学やゲーテのモルフォロジーを待つまでもなく、18世紀後半の思想特徴を把握するための糸口となるが、Bildungの思想背景を理解するうえにおいても重要な手がかりを与えてくれる。形態形成、内面形成、宗教的情操等のBildung概念が備える思想内容は、基本的に身心問題に関係しながら展開すると見ることができからである。ヴォルフとヘルダーにおける身心問題の捉え方を明らかにすることは、両者のBildung理解の共通点と差異点を明らかにするうえで重要な指標を与えてくれるだろう。

2

ヴォルフのBildung理解を身心問題との関連で明らかにするためにまず把握しておかねばならない点は、かれが自然における事物の形成をどのように捉えていたかという問題である。その際注目すべきは、ヴォルフが、自然の事物の形成を宗教的観点から根拠づけながら、同時に自然科学的合理的認識のもとに跡付けようと試みている点である。

「世界とそのうちにあるすべてのものは、神により現実性を獲得し、そこから神の完全性が認識されうるので、すべての被造物は（被造物とは神の力によ

って現実性を獲得するものことなので) 神的完全性の鏡である」。¹⁷「神は自らの無限の力ゆえに、可能態すべてを現実化することができる。被造物はしかし制限された力しか持たず、神によって予め定められた規則にしたがって働く」。¹⁸ このヴォルフの言葉から明らかなように、被造物は神からの働きかけをとおして現実性を獲得するのであり、被造物の形成と働きはつねに神の媒介によるとされる。「事物の本質から必然的に生れるものはすべて、神の意図である」(Met. 2, §392)。ヴォルフによれば、被造物が内的素質に基づいて自らの生命を展開させるその営みのうちに、神の摂理が認められる。「自然の事物の目的に心をください、その後、事物がその本性にしたがってどのようにそれ自体となるかを探求するならば、世界の完全性を洞察することになるだろう」(Met. 2, §253)。被造物の形態的特徴を外側から把握するのではなく、被造物の本性に由来し事物に本来的に備わっている法則を認識することが、自然の神的完全性を把握することに接続する。ヴォルフは次のように語る。「神のうちには、世界の過去と未来のあらゆる状態が同時に示されている。なぜならば、神の力は限定を受けず、ある特定のものへ決定されることもないからである。われわれが哲学において被造物の特性を、神的完全性の反映として明らかにすることは、つねに好ましいことにちがいない」(Met. 2, §300)。

被造物が神的完全性の鏡であるとは、被造物が自らの本性にしたがって生い育つありかたのうちに神の叡智が反映されるということである。しかし他方で、ヴォルフにとってこの被造物の形成の特質を認識するとは、その背後で統べる自然法則を数学的方法によって把握することに他ならなかった。「自然科学において訓練を積み、そして、被造物がその本性によって自らの目的を達し神的完全性の鏡となるそのありかたを考究するならば、それだけいっそう世界の完全性を認識する機会を得ることになるであろう」(Met. 2, §253)。

ヴォルフにおいて自然の事物の形成は宗教的に根拠づけられているが、その際、超越的存在者としての神を直接に認識することは問題とされず、自然に内在する原理を自然法則として数学的方法によって捉えることに神の認識の可能

¹⁷ Christian Wolff: Vernünftige Gedanken von Gott, der Welt und der Seele des Menschen, auch allen Dingen überhaupt (Deutsche Metaphysik). Halle 1751. Nachdruck Hildesheim 1983, §1046. (以下、略号Met. とパラグラフ数を表示)

¹⁸ Christian Wolff: Der vernünftigen Gedanken von Gott, der Welt und der Seele des Menschen, auch allen Dingen überhaupt, Anderer Theil, bestehend in ausführlichen Anmerkungen. 4. Auflage. Frankfurt a.M. Neudruck 1983, §249. (以下、略号Met.2とパラグラフ数を表示)

性が問われている。啓蒙された人間が、悟性によって事物の本性を明らかにし、それによって神的完全性を認識することが要請される。純粋な悟性にのみ把握可能な普遍的自然法則が、同時に神的完全性の法則となる。

「わたしが科学をとおして理解しているものは、主張する内容すべてを、反駁されない理由で証明する悟性の完全性である。…したがって数学の分野でこれまでほぼ一致して証明されているように、科学にいたるもっとも正しい手段は、数学の分野で訓練を積み、その後で例証の方法を他の諸分野に可能な限り取り入れるようつとめることである」¹⁹。このように語るヴォルフにとって、普遍的自然法則の科学的な証明のためには、感覚世界に依拠しない純粋な悟性の働きが要求される。そしてこの純粋な悟性による合理的認識は数学的方法をとおして可能となる。ヴォルフが念頭に置いているのは、宗教的に根拠づけられた自然の内在原理を、数学的自然科学を範として合理的に捉えることであり、ここにわれわれは、初期啓蒙思想の合理的な自然理解の特徴を認めることができる。そしてこの自然理解が、人間の内的素質の形成というヴォルフのBildung概念を規定するものとなる。

自然の内的素質に基づく形成は、ヴォルフにおいて、神の叡智を反映するものとして捉えられる一方で、悟性による合理的な自然科学的認識の方向で厳密な規定を受けている。そして人間の形成が問題とされる場合、形成は一元論的に人間の全体性に関わるのではなく、身体 (Leib) と魂 (Seele) のうちにそれぞれ固有に内在する法則性によるとされる。「身体は自己自身によって限定を受けている。…身体が魂と共通の体系に属しているかのように魂から限定を受けることはないし、デカルトの体系に見られるように、神から直接に限定されることもない」(Met. 2, §277)。ヴォルフによれば身体は独自の内的法則を備え、他からの規定を受けることがなく自律的に働くものであり、また魂も外部からの影響によって自らの固有の内的原理を変更することがない。身体と魂はそれぞれ別個の内在的な原理によって規定されているのであり、両者の間にはしたがって、ライプニッツのモノードと同様に、相互の影響関係は見出されないとされる。

ヴォルフがこのように身心の二元論的世界観に基づいて自らの思想を展開し

¹⁹ Christian Wolff: Vernünftige Gedanken von den Kräften des menschlichen Verstandes und ihrem richtigen Gebrauche in Erkenntnis der Wahrheit. In: Christian Wolff. Gesammelte Werke. Hrsg. u. bearb. v. H.W. Arndt. 1. Abteilung. Deutsche Schriften Bd. 1. Hildesheim 1978, S. 200. (以下、略号Lo.とページ数を表示)

たのは、それによって自然科学の厳密な方法論が保証されると考えたからである。デカルト的に身体を分割・数量化可能な延長実体として把握することで、数学的厳密性にに基づいた純粋に客観的な自然認識が確保される。そしてヴォルフにとっては、すでに見たように、数学的方法によって客観的に捉えられた自然法則のうちに、神の叡智が認められるとされる。「自然のあらゆる事象がどのような普遍的根拠に基づいているかをわれわれが顧慮するならば、自然において何が神の意図にしたがって重要であるかがわかるであろう。そしてこのような自然の規則が正当にも自然法則と呼ばれている」(Met. §1008)。

このような自然理解に基づいてヴォルフは、自然形成の源に論理的・数学的規則とは無縁の全体的で非合理的な生命力を認めようとする立場を厳しく退ける。「机上の学問のみを重視した古代の学者は、植物が生い育ち、自らと同じものを生み出すという、植物の多様な働きを認めた。かれらは植物の構造を理解していなかったので、こういった働きの源を植物の生氣 (Animam vegetativam) …と名づけた。かれらは植物の多種多様な作用を認めると、その作用をこの生氣に帰属させた」(Lo. 211f.)。ヴォルフにとって、この「生氣」という概念は恣意的で算定不可能なものであった。したがってかれは、有機的な自然形成の過程をこの「生氣」という合理的に説明不可能な領域に求めようとする立場を、非科学的だとして拒絶する。人間形成に関してもヴォルフはこの見解に基づいて、エティンガーらピエティストたちの神秘主義的形成理解を批判する。すなわち、形成の原動力を不明瞭で神秘的な内的力に求める神秘主義的方向が、数学的自然科学の合理的厳密性の要求と符合するものではないとして退けられるのである。

ヴォルフが強調したBildungの意味として、自然の内的素質の形成と並んで注意しておかねばならないものは、模写 (Abbildung)、想像 (Einbildung) である。そしてこのふたつの語の解釈において、われわれはヴォルフのBildung理解の啓蒙主義的合理的側面を認めることができる。「視覚の完全性の根拠は、われわれが目にする事物の模写 (Abbildung) のうちにある。この模写の完全性には明晰性と判明性が属する。なぜなら、そうでないならば、事象を正しく認識して他と区別することが不可能になるからである。…判明性が意味するのは、像が複数の部分に分割される大きさだということである」(Met. §710)。ここで明らかなように、ヴォルフにとって模写とは、事物の像が魂に刻印されるという外界の魂への作用ではなく、外界から感覚器官への数量化可能な物理的作用を意味している。「被造物が神に対するように、われわれの想像 (Einbildungen)

は魂に対して関係を持っている」(Met. §1052)。「われわれが、存在しない事物を思い浮かべる場合、それが想像と名づけられる」(Met. 2, §79)。「想像が魂によって、魂独自の力で生み出されることをとおして、魂は自らが活動体であることを示す」(Met. §821)。これらのヴォルフの言葉から窺えるように、想像という語は、模写とは対照的に、身体とは別個の魂独自の働きを表すものとして用いられている。思考、観念と並んで魂が生み出すものは想像であるとされている。

このようにヴォルフにおいてはBildung概念の下位概念としてAbbildungとEinbildungが捉えられているが、注意しなければならないのは、このふたつの作用の領域間に連結点が見出されていないことである。ここにわれわれは身体と魂を二元論的に峻別し、それぞれの次元でBildungのあり方を確定しようとするヴォルフの基本的立場を認めることができる。そして、ヴォルフがこの二元論的枠組みのなかで魂の形成を問題とする際、そこには啓蒙主義的合理主義的な価値体系が反映されている。ヴォルフは人間の魂において不明で複合的な想像から明晰かつ判明な概念へと上昇する動きを認めている。かれによれば、人間の魂にはもともと神的完全性と呼応する本性が存在し、神の叡智の現れとしての自然法則を人間が認識することによって、その本性が確認できるとされる。人間の魂に神の叡智に繋がる観念が呼び覚まされ、魂が純粋な理念の明晰性に達することが要求される。ここにわれわれはヴォルフにおけるBildungのAufklärungとしての側面を認めることができる。²⁰つまり、神的叡智を反映する生得観念が、自然法則の数学的・客観的把握をとおして自覚化されることが、人間の魂の形成が辿るべき過程であるとされる。自然事象に内在する神的完全性

²⁰ 18世紀半ばの啓蒙主義期にBildung概念は、教育学の分野に導入された。そこでこの概念は、神学的、神秘主義的、ないし形而上学的連関から解き放たれ、教育制度を支える中心理念となっていった。これまで形而上学的、美学的に捉えられていたBildung概念が、具体的教育の場で実践的に適用されることになったのである。当時、Bildungという語が、教育という語とほとんど同意義に用いられることもまれではなかった。台頭しつつあった市民階層の中で、啓蒙主義的、合理主義的基本精神を背景として、理性を柱とし個人を中心とする教育理念が作りあげられていった。この時期のBildung思想の特徴は、予め設定された教育目標へ教育者が計画的かつ直接的に関わるという点にあった。そこには、人間の本性は弱く軌道から逸脱しやすいので、その本性を矯め、社会的適合性を身につけ、生活の物質的、精神的質を向上させるという実際の要請が認められる。人間は外的な目標設定と教育的刺激とによって、自己の徳性を高め、人格の完成へと向かうべき存在であるとされた。啓蒙主義期においてBildung概念は、このような個人の完全志向性(Perfektivität)と社会的有用性のもとに捉えられていたのである。ヴォルフのBildung思想は、宗教的側面をなお色濃く残しているが、人間の魂の普遍的理性への啓蒙という点では、すでに啓蒙主義的教育理念の方向性を備えていると見ることができる。

をその調和的連関性において明らかにすることが理性認識の段階とされ、それが魂の啓蒙化の到達点とされるのである。

以上身心問題を中心に迎ってきたヴォルフのBildung理解は、自然の内在原理に基づいた自然的・内的素質の形成を中心に据える点で、以後のヘルダーの人間性形成思想と接続すると言うことができよう。しかしヴォルフの哲学体系において、Bildung概念が歴史的に保持していた多義性は顧みられず、Bildungは身心二元論的世界観の枠組みのなかに取り込まれ、合理主義的で理性中心主義的な意味規定が与えられた。かれは、当時ピエティストたちの中で強調されていたBildungにおける神的合一 (unio mystica) の思想を脱神秘主義の方向へと推し進め、純粋な理性の使用による魂の普遍法則との合一 (unio rationale) を目指した。理性によって個別真理の間の調和的連関を認識し、最終的に神的完全性に照応する普遍的な理性世界への到達が念頭に置かれたのである。ここで注目される点は、ヴォルフにおいて内的素質の形成が問題とされる場合、ヘルダーが後に主張するような個の特殊性の形成という、個別性を視野に入れた思想は認められないことである。個々人の特殊な素質や性向は、普遍的自然法則へと還元され、形成における多様性は捨象される。人間形成は普遍的理性によってひとしく規定されるべきものとされている。

3

このヴォルフの啓蒙主義的Bildung思想がヘルダーの人間性形成思想といかなる関係にあるかを明らかにするために、われわれはここでヘルダーの身心問題に対する立場を考察しておかねばならない。ヘルダーの身心関係理解が比較的明確に示されている作品としては、ビュッケブルク時代に基本構想が定められた『人間の魂の認識と感受について』(Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele, 1778) (以下、『認識と感受』と略記) を挙げるができる。この作品は、1773年にベルリン・アカデミーより提出された「認識と感受という魂のふたつの基本能力」(la faculté de connoître et la faculté de sentir)²¹に関する懸賞課題から思想的触発を受けて執筆されたものである。ここでは、人間の基本的な心的特性である認識能力と感受能力の間の連関性が中

²¹ Vgl. Kommentar zu "Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele". In: Johann Gottfried Herder. Werke in zehn Bänden. Bd.4: Schriften zu Philosophie, Literatur, Kunst und Altertum 1774-1787. Hrsg. v. Jürgen Brummack und Martin Bollacher. Frankfurt a.M. 1994, S. 1076.

心テーマとして考究されている。ヘルダー自身この論文を「精神²²および身体領域における驚くべき解明」(wunderbare Aufschlüsse im Geister- u. Körperreich) を提示するものとして自負しており、²³ かれが長年抱き続けてきたBildung思想が身心問題との関連において、認識論的方向をとって示されている。

この作品はベルリン・アカデミーに応募論文として提出されたが、数度にわたる改稿にも関わらず結局受賞することはできなかった。これはヘルダーとアカデミーとの間に懸賞課題に対する立場の相違が存在していたことを示している。アカデミーを代表する課題の提案者はズルツァーであったが、かれは啓蒙主義的合理論に基本的に立脚した考察方法を要求していた。そしてエーバーハルトは『思考と感受の一般理論』(Allgemeine Theorie des Denkens und Empfindens, 1776) においてライプニッツ・ヴォルフ学派的方向で課題を考察して賞を受賞した。ズルツァーは懸賞課題を発案したのと同じ年の73年に、それ以前にかれがベルリン・アカデミーの年報に発表した諸論文を集成して、『哲学論集』(Vermischte philosophische Schriften. Aus den Jahrbüchern der Akademie der Wissenschaften zu Berlin gesammelt, 1773) という表題のもとに、自己の哲学的美学的見解を示している。そこでは人間の多様な心的状態を心理学的に解明することが意図されているが、その際の基本的視座として、すべての心的作用はふたつの主要能力に基づくとされている。すなわち、対象の諸特性を客観的に認識する表象能力(Vorstellungsvermögen)と、人間の主観性に関わる感受能力(Vermögen zu empfinden)である。表象能力は、追考または知性(Nachdenken, Verstand)と同意義に捉えられており、対象を明晰かつ判明に把握し、対象の厳密な客観性を志向する心的特性である。他方、感受能力は、性向または意志(Neigung, Willen)と同様、「対象となんの連関性も持たず」²⁴、人間の内的主観的状态にのみ限定して作用する能力である。そし

²² ヘルダーが「魂」(Seele)と「精神」(Geist)という語にどのような意味規定上の区別を与えていたかという問題については、これまで詳細な研究は行われていない。基本的にはこのふたつの語の間には厳密な相違は見出されない。したがって、訳文ではSeeleを「魂」、Geistを「精神」と訳すが、本稿では、ともに「身体」(Leib, Körper)と対になる「精神」という意味で解釈しておく。

²³ Vgl. Brief an Fr. v. Hahn am 24. Dezember 1774. In: Johann Gottfried Herder. Briefe, bearb. v. Wilhelm Dobbek und Günter Arnold. Bd. 3. Weimar 1978, S. 139f.

²⁴ Johann Georg Sulzer: Vermischte philosophische Schriften. Aus den Jahrbüchern der Akademie der Wissenschaften zu Berlin gesammelt. Leipzig 1773. Nachdruck: Hildesheim 1974, S. 229.

て「感受とは混乱した表象状態においてのみ生成する」²⁵と規定され、表象能力が強まり対象を明晰に認識するに応じて感受は減退するとされている。ズルツァーにおいては、感受能力と表象能力は本質的に相対するものであり、不明な主情性から明晰な知性へという心的能力の上昇が認められている。ヴォルフでは、不明な想像から明晰な悟性へ向かう人間精神の形成過程が考察されたが、われわれはここにこのヴォルフの形成理解と呼応する側面を確認することができる。啓蒙主義的合理論に立脚した理性中心の思考法は、感受を表象能力に代表される明晰な意識化作用と対立させ、表象能力によって統制を受けるべき下位形態として位置付ける。そして、感受から表象へと向かう直線的進展を形成の辿るべき方向とみなしていた。

「私は受賞できないでしょう。というのも、アカデミーの要求するものとは反対のことを論証したのですから」。²⁶ このヘルダーの言葉から明らかなように、ヘルダーはズルツァーが提示した啓蒙主義的合理主義的考察とは「反対の」方向で自らの理論を展開した。これは身心関係についてのかれ固有の理解に基礎を置いており、ヘルダーにとっては認識と感受の関係は精神と身体の関係に接続して考究されるべきものであった。ここでわれわれはヘルダーの認識と感受についての見解を追いながら、かれがどのように精神と身体の間を捉え、Bildungのあり方を了解しているかを明らかにしてみたい。

ヘルダーは啓蒙主義的合理論に立脚した心的作用の二元論的考察を拒絶する。ヘルダーにとって心的作用の二つの主要方向である認識と感受は分離考察することができるものではなく、このふたつの能力は「精神の同一の本性」²⁷のうちに探られるべきである。啓蒙主義的合理論者が要求するように、人間の心的作用が個々の能力に分割・分析されて初めて十全に解明されるとするならば、それは「奇妙な機械的夢想」でしかない。人間本性は「生きた循環」を形成し、諸能力は全体的連鎖のうちに機能する。そしてそこにのみ人間存在は確かな立脚点を持つのであり、この統一的全体性を解体することは人間存在の本質的ありかたを歪めることにならざるをえない。ヘルダーにとって心的作用の全体性は諸機能に還元されえない。「生命の流れを君の胸に力強く脈打たせよ。同時に

²⁵ Ebd., S. 230.

²⁶ Brief an J.G. Zimmermann am 28. Dezember 1775. In: Johann Gottfried Herder. Briefe. Bd. 3, S. 237.

²⁷ Brief an Fr. v. Hahn am 5. August 1774. In: Ebd., S. 109.

それを真の悟性へと純化させよ。そのとき活力が生まれる」。²⁸

このヘルダーの言葉からも窺えるように、かれによれば認識と感受に留まらず精神のすべての能力は、人間存在という共通の基盤のうえで相互補完的に交流する。そしてこの心的諸能力の協働は、身体から分離独立した精神の領域に限定して生れるのではなく、精神と身体の変相互作用において初めて可能となるとされる。「あらゆる段階で生理学ではないような心理学はありえない」。²⁹ このように語るヘルダーにとって人間の生理面と心理面、身体領域と精神領域は別個に考察されるべきではなく、一方の考察は他方の考察を補足し、それによって初めて人間存在の根源の様態が明らかにされる。そしてこの統一的有機的作用に基づいて人間形成が可能となる。ヘルダーは人間形成の前提を身心の諸機能の、二元論的区別を超えた、全体的協働に認めている。かれにとっては、人間形成が問題とされる場合、認識と感受、精神と身体という二元論的問題設定自体先ず検討を加えるべきことがらであった。形成の場において、合理主義的に特定の能力のみを強調することは、この全体的協調関係を無視することにつながると思われる。

このようなヘルダーの形成理解において注目すべきことは、ヴォルフの啓蒙主義的理論では理性の下位に位置付けられていた心的特性に積極的な価値付けがなされ、人間がその生の主体的全体性において把握されていることである。「高邁な悟性はこの包括的基部（想像、機知）がなければ成立しえなかったであろう」。³⁰ 人間のすべての能力はそれぞれの独自性を守りつつも根底にあってはひとつの共通性に貫かれており、諸能力間に等級が設けられるべきではない。ヘルダーはこの共通性を無視してひとり歩きする理性偏重の形成理解に批判の目を向けるのである。そしてこのヘルダーの考察を支えているものは、人間形成の根源的原動力へのかれ独自の眼差しであった。悟性による明晰な判断を普遍的真理とみなし、形成をそれへ至る過程に還元する場合には、人間形成の備える多様な可能性は否定されてしまう。「不明瞭な感受と力と刺激との深淵に対して、われわれの明晰で判明な哲学はこのうえもない恐れを抱く」。³¹ 概

²⁸ Johann Gottfried Herder: Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele. In: Herders Sämtliche Werke. Hrsg. von B. Suphan. Berlin 1877-1913. Bd. VIII, S. 201. (以下、ヘルダーの著作からの引用はズーパン版により、略号SWを用い、巻数はローマ数字で表示する。)

²⁹ Ebd., S. 180.

³⁰ Ebd., S. 195.

³¹ Ebd., S. 179.

念化されえず、したがって啓蒙主義的合理論者にとっては理性の下位に置かれた生の深部に目を向け、それを形成の動力として究明すること、これが人間形成の本来的あり方を明らかにするうえで不可欠であることをヘルダーは意識していた。

ヴォルフの身心理解との関係で興味深い点は、ヘルダーがこのような立場から *Einbildung* という語にヴォルフとは異なった規定を与えていることである。ヴォルフが理性認識へと上昇する精神形成において、不明で混沌とした想像を明晰かつ判明な概念に取って代られるものと捉えたのに対し、ヘルダーは想像を心的諸能力の統合された様態として、人間形成の基礎に据えているのである。³² したがってかれにとっては、厳密な数学的方法に基づいた自然科学的認識もこの土台のうえに初めて成立しうるものであった。このことは次のヘルダーの言葉からも明らかであろう。「…人間は自己をすべてのうちに感じ入れ、すべてを自己のうちから感じ取る。そして自己の像と特徴とをそこに刻印する。このようにしてニュートンはかれの世界像において意思に反して詩人となった」。³³ 「われわれの生の全体はある意味で詩学 (Poetik) である。われわれは見るのではなく、像を生み出すのであるから」。³⁴

この連関からヘルダーは、人間の自然的・内的素質の形成の問題について自らの立場を明らかにする。ヘルダーはエルヴェシウスが『精神論』(De l'esprit, 1758) のなかで展開している命題、すなわち生得の人間本性は存在せず、誕生時は人間はすべて等しく白紙状態であるとの命題を取り上げて、その謬見であることを強調する。ヘルダーによれば、植物の種子のうちにすでに成長の全体が含まれているように、人間もその誕生時においてすでに将来の展開に向けての独自性を備えている。「どの種子も同一ではない。いわんや力の豊かな萌芽、深淵である人間の魂は同一ではありえない」。³⁵ ここで注目すべきことは、ヘルダーはエルヴェシウスの見解を批判してはいるが、しかしライブニッツ的生得観念を支持してはいることである。モナドにおいて将来の展開形態が固定的完成的に予定されてあるとするライブニッツの見解を、ヘルダーは静的理念的的思想であるとして厳しく退ける。かれによれば、人間の精神はその誕生時にすでに固有の特性を備えており、エルヴェシウスの主張するような白紙状態では

³² Vgl. Ebd., S. 191f.

³³ Ebd., S. 170.

³⁴ Johann Gottfried Herder: Über Bild, Dichtung und Fabel. SW XV, S. 526.

³⁵ SW VIII, S. 226.

ない。しかし人間の全形成過程は生得の本性によって完全に規定されるべきものではなく、外的諸条件との連関性に多くを負っている。³⁶「私はなるべきものになった。私の成長はさながら樹木のものであった。種子はすでに存在していたが、私が定めたのではない大気と土地とあらゆる元素とが、種子と実と樹木との形成 (bilden) に貢献したはずである」。³⁷

重要なことは、自然によって与えられた自己の素質を、異質な外的状況との交りをとおして自主的に形成しつづけること、成長全体を貫いて影響を及ぼす生得の本性を自己の側から主体的に働きかけて育てあげることである。ヴォルフの形成理解と異なるのは、ヘルダーが形成において、1)人間の能動的契機と主体的自由性、2)人間が置かれた個々の歴史的・風土的・文化的状況、という異なるふたつの側面を強調している点である。ここにヘルダー固有の形成思想の特徴を認めることができる。人間形成とは、ヴォルフが考えるように普遍的理性によって規定されるべきものではなく、個々人がそれぞれの具体的条件下³⁸で自らの固有の素質に基づいてその諸能力を個別的に発展させる過程に他ならなかった。ヘルダーは他に還元することのできない自らの自然的で個別的な素質を、形成の「中心点」と呼んで次のように語っている。「自然が私を私自身につき返したのは、私を支えている中心点で私を満足させるために他ならぬ」。³⁹

ヘルダーはこのように人間形成を個別具体的現象のうちに追求するが、多様性のみを強調して個々の現象間に連関性を認めない相対主義的立場に対しては距離をとっていた。相対性を克服するものとしてヘルダーが強調するものが人間性 (Humanität, Menschheit) 理念であり、かれによれば、時代・民族・文化等に応じて多様に変化する人間形成の様態は、ひとしく人間性に基礎づけられているとされる。この人間性の理念は、「人間は自己自身を作り上げる」⁴⁰ 存在

³⁶ 18世紀に見られた前成説 (Präformation) と後成説 (Epigenese) の間の論争に対するヘルダー独自の立場をここに認めることができる。ゲーテ時代の前成説と後成説との関係については、高橋義人『形態と象徴』(岩波書店1988年) 163ページ以下を参照。

³⁷ SW VIII, S. 198.

³⁸ ヘルダーはこれをElement (境域) と呼び、人間形成にとって不可欠な要素であると認めている。内と外とのこのような呼応関係は、ゲーテの形態学の重要な柱でもあるが、1780年代のヘルダーとゲーテの思想交流においてヘルダーの人間性形成理論とゲーテの自然研究がどのような影響関係にあったかという問題は、今後考察されるべき重要な課題であろう。

³⁹ Johann Gottfried Herder: Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. SW V, S. 510.

⁴⁰ Johann Gottfried Herder: Briefe zu Beförderung der Humanität. SW XVII, S.143.

であるという人間の本質的自己規定から展開されている。ヘルダーは、自己自らを特定の人格へと形成することを人間に課せられた終りなき課題と見るが、その際、外部に指定された一定の目標に受動的に従うのではなく、「自らを自己完成の目的と目標」⁴¹とする自己実現が念頭に置かれる。ここにヘルダーの人間性理念の基本方向が示されているが、このような人間性理解には、啓蒙主義的な自律性(Autonomie)の理念に繋がる側面を認めることができるだろう。

しかしヘルダーにとって人間性とは、決して観念的で静的固定的なものではなく、歴史的・風土的・文化的状況における人間形成の具体的現れのうちのみ認められるものであった。人間性とは、特殊のうちのみ顕現する普遍である。⁴² ヘルダーは人間性を1)人間の主体的自己実現という普遍的特性として規定するが、2)この普遍的特性は個別的具体的状況に即して初めて把握される、とする。われわれはこの2点をヘルダーの人間性理念の柱と見ておきたい。⁴³ ヘルダーにとって人間の個別的形成とは、同時に普遍的人間性の発現なのである。

さて、このようなヘルダーの形成思想の拠所となるものは、かれ固有の力の理論である。ヘルダーの力の理論はライプニッツのモナド論を初めカントの物体観、エティンガーの神秘主義思想等の影響を受けて成立したとされているが、その根底にはかれ固有の歴史意識を認めることができる。これによって初めてヘルダー独自の力動的人間性形成の思想が展開する。

「われわれのうちで思考し作用するもので、力以上に内的なものをわれわれは知っていますか」。⁴⁴ ヘルダーによれば人間形成をその根底において規定す

⁴¹ Johann Gottfried Herder: Abhandlung über den Ursprung der Sprache. SW V, S. 28.

⁴² この関連でヘルダーはしばしば、身体をあらゆるものに変化させる力を持つギリシア神話の海神プロテウスの比喩を用いている。プロテウスの形象は、同一性を保ちながらも絶えず自らを形成、変革していくというヘルダーの人間性形成思想を象徴的に表している。

⁴³ このようなヘルダーの人間性理念には、ライプニッツのモナド論からの影響が指摘されている。ライプニッツの『モナド論』には次の定義が見られる。「すべての被造物が、おのおのの被造物と、またおのおのの被造物が他のすべての被造物と、結び合い、対応しあっている結果、どの単一実体も、さまざまな関係をもっていて、そこに他のすべての実体が表出されている。だから単一実体とは、宇宙を映し出している、永遠の生きた鏡なのである。」(ライプニッツ『モナドロジ』清水富雄・竹田篤司訳『スピノザ・ライプニッツ』中央公論社1980年所収) イルムシャーによれば、ヘルダーはモナド論を人間性理念に適用したのであり、モナドと宇宙との関係がヘルダーにおいては個別具体的人間形成と人間性との関係として捉えられているとされる。Vgl. Hans Dietrich Irmischer: Nationalität und Humanität im Denken Herders. In: ORBIS LITTERARUM. International Review of Literary Studies. Vol. 49, 1994, S. 189-215.

⁴⁴ Johann Gottfried Herder: Gott, Einige Gespräche. SW XVI, S. 522.

るものは力であり、力は「現存在の現実性の尺度」である。力は静的固定的ではなく、永続的に作用し続ける主体的活動性である。「われわれはどんなに年をとっても、つねに幼年期から成長するのであり、つねに働き続け、留まらず、飽くことを知らない。われわれの生の本質的なものは逸楽ではなく、つねに漸進である。われわれは最後まで生きるまでは、決して人間ではなかった」。⁴⁵ このヘルダーの言葉からも明らかなように、力に基づいた形成とは絶えざる漸進である。力は他からの作用を受けない自己完結的で閉鎖的な単一者ではなく、相互作用をおよぼし、他との結合によって新たな第三のものを生み出す能動的生産性である。この産出された第三のものを、ヘルダーはより高次の生命原理であると定義しているが、諸力の結合は物理的的数量的变化を超えて形成を新たな高次の段階へと飛躍させる。力とは動的で有機的な創造力、主体的自発体なのであって、形成の原動力をなすものに他ならない。

このような力は混沌として統制のとれない非合理性ではなく、目的計画的な統一性を備えており、この諸力の統一作用と拮抗作用との領域である形成の場として、身体＝精神が理解されている。身体＝精神は実体的有機的諸力の多様に組織化された体系である。ヴォルフが示したデカルト的体理解に反して、ここでは身体が延長によらず力によって規定されている。ヘルダーは統一原理としての力を措定することによって、思惟と延長、精神と身体というデカルト的二元論の止揚を意図した。このような一元化の試みは確かにきわめてライブニッツ的と呼ぶこともできよう。しかしヘルダーは精神と身体との関係を説明する際、精神は予定調和の衣を纏う必要はないことを強調し、ライブニッツの予定調和を否定している。ライブニッツが精神と身体の一統を論証する際、両者の本性上の連関には立ち入らず、両者から超越した形而上学的観念を導入することで問題の解決を図っているのに対して、ヘルダーは「自然は物質と精神との間に鉄の板を据えたとは思えない」⁴⁶と語り、精神の身体への影響と、身体への精神への影響は相互に関連していると解釈して、両者の連関性を内在的に捉え、両者が分離されえない一であることを主張している。ヘルダーにとって、予定調和とは観念的にすぎて人間形成のダイナミズムが無視されている。精神と身体は非分離的に相互に影響しあい、そこにのみ人間形成が可能となるのであり、形而上学的思弁はいたずらにこの形成のありかたを歪めるものでしかない。

⁴⁵ SW V, S. 98.

⁴⁶ SW VIII, S. 193.

さてこのような力に支えられた人間形成は、収縮と拡張という分極性をその基本原理としているとされる。収縮とは自己の内部の中心点への帰一であり、拡張とは自己の外部への放射と拡散である。力はこのふたつの相対する方向の絶え間ない交代において作用する。したがって力によって貫かれている人間形成はその根底においてこの交替性に規定されている。「この収縮と拡張、行為と休息において生の健康と幸福とが存在する」。⁴⁷ これは人間形成を存立させる基本的リズムである。リズムは人間の生命活動を滞留から守り一定の明確な方向への更新の指針をなす。ヘルダーはこの明瞭な発現として身体的には心臓の鼓動を、心理面においては美と崇高との感情性を取り上げている。心臓は人間身体の中枢を形成し、その鼓動は多様な有機的諸器官を一定のリズムを通して統括する。美と崇高との感情性は、自己からの離脱と他への共感、自己への回帰と自己感情を表し、人間の心的態度の基本的方向を規定している。人間の活動は生理、心理両面ともに、相対する二方向の交替という同一のリズムによって統制され促進されているのであり、このリズム性は先に述べた人間形成における諸能力の全体的協働性の支柱となるものである。

人間形成の基盤となるリズム性は、ひろく自然全体を支配し存立させている。明と暗、誕生と死滅、貯蔵と分配、雌雄両性等、人間に認められるのと同じのリズム的交替が自然の多様な営為をその根底において規定している。自然と人間との間にはその根本的な形成原理においてなんらの隔壁も存在しない。「およそ自然においては何も分割されることはない。すべては見えざる推移によって相互に流れこむ」。⁴⁸ 人間形成は自然のうちに組み込まれており、その活動は自然のリズム的脈動によって維持・促進されている。ヘルダーはその証左として人間の呼吸に注目する。呼気と吸気のリズム的交替は人間生命の内奥の法則性を反映しているのみならず、外的自然との不断の交感を示しており、自然との交感人間形成にとって不可欠の条件である。このような自然と人間との本源的連関性を、ヘルダーはさらに次の観点からも確認している。「われわれの身体内に光と音が存在しないならば、われわれはこの広い世界に光と音であるものをなにも感受しないであろう」。⁴⁹ ここに新プラトン派の神秘主義との連関を認めることも可能であるが、ヘルダーによれば、人間形成および自然形成において、人間存在の内なる自然と外界の外なる自然とは相互に呼応しあい影響し

⁴⁷ Ebd., S. 174.

⁴⁸ Ebd., S. 178.

⁴⁹ Ebd., S. 193.

あっているのである。

4

以上われわれは、ヘルダーの人間形成思想の特質を、『認識と感受』におけるかれの身心問題理解に焦点を当てて探ってきた。ヴォルフが理性を中心に据えて人間形成を理解したのに対して、ヘルダーの形成思想は形成の原動力を有機的全体性に認めていた。この全体性はスタティックなものではなく、ダイナミックな諸力の拮抗作用のうえに成立する。人間形成は力を基本原理とする漸進的運動であり、そこでは精神と身体、人間と自然というそれぞれの領域が独自性を保ち、同時に相互に密接な連関をもって、個別具体的な人間性の発現へと協働する。

最後にわれわれは、Bildungについて、ヴォルフの啓蒙主義的合理主義的理解に対するヘルダーの理解の独自性を確認しておきたい。第一は、ヘルダーのSelbst-Bildung（自己形成）としてのBildung理解である。すでに指摘したように、これは人間の主体的自己規定に基づいている点で、啓蒙主義的な自律性の理念に接続する。しかしヘルダーは、形成を社会的、個人的幸福のための手段とする合理主義的な捉え方を批判し、また、普遍的理性によって多様な可能性を一義的に統合するような形成理解を退ける。そして、個々人の素質が具体的状況に触発されて個別的で一時的な形成を辿ること、個々人が自己以外の目標を持たずに自らを作り上げ、自らを超克し続けること、これを形成の重要な課題として強調する。

すでに述べたように、Bildung概念は語源上、外面形成と内面形成という両義性を持ち、外的作用による形態の付与という受動的側面と、自己産出と自己展開という主体的、積極的側面とを備えていた。形成概念が指示する内面的主体性はすでに中世の神秘思想において、特に神学との関連で捉えられていたが、18世紀にはピエティスムスの影響によって、むしろ世俗の人間化の方向を取ることになった。ヴォルフはこの側面に合理主義的立場から制限を加えたのであるが、ヘルダーは身体と精神、自然と人間という各領域の力動的統合という観点からこの内面的意味を捉え返すことで、Bildungの伝統的神秘主義的側面を独自のやり方で展開させた。このヘルダーのBildung理解は、当時の自然哲学の領域においても重要な意味を持つことになる。ブルーメンバッハの形成衝動(Bildungstrieb)概念に明瞭に見て取ることができるよう、⁵⁰ 当時の自然哲学

⁵⁰ Vgl. Johann Friedrich Blumenbach: Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte. Mit einem Vorwort u. Anmerkungen v. L. v. Karolyi. Stuttgart 1971.

の領域において自然の有機組織性が考察される際、自然と人間との相互作用に基づいた主体的自己形成の思想は重要な手がかりを与えるものとされたのである。

第二は、ヘルダーがBildungに、歴史哲学的意味を付与した点である。Bildungとは人間の自己実現の過程であり、それは個人、民族、人類のそれぞれのレベルで歴史性と関わるものであった。ヘルダーはこの歴史性を、形成における過去との対決(Auseinandersetzung)という側面から捉えている。形成とは、個人、民族が先行する伝統に向き合いそれを自らの本性へと同化し、それに基づいて自己を新たに展開するプロセスであるとされる。先行して存在する素材が自己のうちに受容されるとは、その素材が保持されつつ新たな形成の原動力となることであり、ヘルダーはこの「保持」(Aufbewahrung)という要素をBildungの重要な柱として認識していた。

ヴォルフが不明な想像の領域から純粋な理性認識の領域へと人間の形成を方向づける場合、そこには啓蒙主義的な発展思想を認めることができる。しかしこの発展思想には、ヘルダーが着目したBildungの「保持」の要素は認められない。最終的な到達点である普遍的理性の段階から形成が振り返って規定される場合には、形成の各段階は通過点として均質化されてしまう。ヘルダーにとってはBildungとは歴史の多様性に即した概念であり、人間の形成の各段階がそれ自体で完結していると同時に、相互に関連を保っている。Bildungは個別であるが、同時に「保持」によって連続性を獲得するのであり、この連続性が人間性として認識される。ヘルダーはBildungに、形成の各段階の歴史的・風土的・文化的個別性と同時に、各段階を連結する可能性としての人間性という要素を認めていた。

第三はヘルダーがBildungに人間の諸能力の全体的協働を認めていることである。啓蒙主義的合理論者は、人間の心的特性を諸部分に分割し、その機能を合理的に分析して等級づけることで、Bildungのあり方を解明しようと試みた。そして形成は、明晰な合理性という一方向へ進むべきものとして捉えられた。これに対してヘルダーは、Bildungにおいて人間のすべての能力がその固有性のうちにひとしく作用すること、それらが協働して力動的全体へと統合されることを強調した。ヘルダーは啓蒙主義的思考によって一義的に規定されたBildungの意味を、再び多面的な方向へと向かわせたのである。そして多面性に基づきながら同時に多面性を統合するものとして人間性理念が捉えられている。この意味で人間性理念は、啓蒙主義的な普遍的理性とは根本的に異なるもので

あった。

われわれは、ヴォルフとヘルダーに注目することで、啓蒙主義から新人文主義への移行期におけるBildung概念の変容の過程を追ってきた。そこで明らかになった点のひとつは、Bildung概念が、ヘルダーによって歴史哲学的方向で捉えられ始めたということである。この時期の歴史哲学は個と普遍の関係、個々の時代を結ぶ連続性といった問題を重要なテーマにしているが、Bildungにこれらの問題を解く手がかりが求められた。そしてそれがヘルダーによって人間性形成理念として提示された。ガダマーはBildung概念の持つ「保持」という要素が、19世紀に成立した精神科学の理解にとって要となることを認めている。⁵¹ 「保持」という側面によって、精神科学における精神のあり方が、Bildungの理念と本源的に結びついているとされる。ヘルダーが啓蒙主義的自律性の理念に基づいてBildung思想を展開させながら、同時にBildung概念に啓蒙主義期には見られなかった人間性形成という歴史哲学的側面を認めたことにより、この概念の次世紀における展開の基礎が置かれたと見ることができるだろう。

⁵¹ Gadamer: a.a.O., S. 17.

主要参考文献

原典

- Herder, Johann Gottfried: Sämtliche Werke. Hrsg. v. Bernhard Suphan. 33 Bde. Berlin 1877-1913. Nachdruck Hildesheim 1978-1979.
- Lavater, Johann Caspar: Physiognomische Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntnis und Menschenliebe. 4 Bde. Leipzig/Winterthur 1775-1778. Neudruck Zürich 1968.
- Mendelssohn, Moses: Gesammelte Schriften. Jubiläumsausgabe. Bearb. v. Alexander Altmann. Bd. 6,1. Stuttgart 1981.
- Sulzer, Johann Georg: Allgemeine Theorie der schönen Künste. Zweite vermehrte Auflage. Leipzig 1792. Nachdruck mit einer Einleitung v. G. Tonelli. Hildesheim 1970.
- Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift. In Zusammenarbeit m. Michael Albrecht ausgew., eingel. u. m. Anm. vers. v. Norbert Hinske. Darmstadt 1990.
- Wolff, Christian: Vernünfftige Gedanken von Gott, der Welt und der Seele des Menschen, auch allen Dingen überhaupt (Deutsche Metaphysik). Halle 1751. Nachdruck Hildesheim 1983.
- Wolff, Christian: Der vernünfftigen Gedancken von Gott, der Welt und der Seele des Menschen, auch allen Dingen überhaupt, anderer Theil, bestehend in ausführlichen Anmerckungen. Nachdruck mit einer Einleitung und einem kritischen Apparat v. Charles. A. Corr. Hildesheim 1983.

研究書・研究論文（主としてBildung思想を扱っているもの）

- Assmann, Aleida: Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt a.M. 1993.
- Dobbek, Wilhelm: J.G. Herders Humanitätsidee als Ausdruck seines Weltbildes und seiner Persönlichkeit. Braunschweig 1949.
- Dreike, Beate Monika: Herders Naturauffassung in ihrer Beeinflussung durch Leibniz' Philosophie. Wiesbaden 1973.
- Federlin, Wilhelm Ludwig: Das Problem der Bildung in Herders Humanitätsbriefen. In: Johann Gottfried Herder 1744-1803. Hrsg. v. Gerhard Sauder.

- Hamburg 1987, S. 125-140.
- Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grunzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6. Auflage. Tübingen 1972.
- Gaier, Ulrich: Poesie oder Geschichtsphilosophie? Herders erkenntnistheoretische Antwort auf Kant. In: Johann Gottfried Herder. Geschichte und Kultur. Hrsg. v. Martin Bollacher. Würzburg 1994, S. 1-17.
- Häfner, Ralph: Johann Gottfried Herders Kulturentstehungslehre. Studien zu den Quellen und zur Methode seines Geschichtsdenkens. Hamburg 1995 (Studien zum achtzehnten Jahrhundert, Bd 19).
- Herz, Andreas: Dunkler Spiegel - helles Dasein. Natur, Geschichte, Kunst im Werk Johann Gottfried Herders. Heidelberg 1996.
- Irmischer, Hans Dietrich: Methodische Aspekte in Herders Schriften. In: Johann Gottfried Herder. Geschichte und Kultur (1994), S.19-38.
- Jacobs, Jürgen: "Universalgeschichte der Bildung der Welt". Die Problematik des Historismus beim frühen Herder. In: Johann Gottfried Herder. Geschichte und Kultur (1994), S. 61-74.
- Kimpel, Dieter: Christian Wolff und das aufklärerische Programm der literarischen Bildung. In: Christian Wolff 1679-1754. Interpretationen zu seiner Philosophie und deren Wirkung. Hrsg. v. Werner Schneiders. Hamburg 1986, S. 203-236.
- Litt, Theodor: Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg 1963.
- Menze, Clemens: Leibniz und die neuhumanistische Theorie der Bildung des Menschen. Opladen 1980.
- Nieser, Bruno: Aufklärung und Bildung. Studien zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung von Bildungskonzeptionen in Frankreich und Deutschland im Jahrhundert der Aufklärung. Weinheim 1992 (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, Bd. 20).
- Owren, Heidi: Herders Bildungsprogramm und seine Auswirkungen im 18. und 19. Jahrhundert. Heidelberg 1985.
- Schaarschmidt, Ilse: Der Bedeutungswandel der Begriffe "Bildung" und "bilden" in der Literaturepoche von Gottsched bis Herder. In: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Kleine Pädagogische Texte Bd. 33 (1965), S. 24-87.
- Vierhaus, Rudolf: Bildung. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 1 (1974), S. 508-551.

Voßkamp, Wilhelm: >Bildung< als Synthese. In: Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert. Hrsg. v. Jürgen Fohrmann und Wilhelm Voßkamp. Stuttgart/Weimar 1993.

Wisbert, Rainer: Das Bildungsdenken des jungen Herder. Interpretation der Schrift "Journal meiner Reise im Jahr 1769". Frankfurt a. M. 1987.