

# 翻訳の問題から見た Bildung と「教養」

## 和辻哲郎のヘルダー受容を中心にして

濱田 真

### 序

ドイツ語の Bildung と日本語の「教養」という言葉には、それぞれ固有の思想的奥行がある。Bildung には「神の似姿 Ebenbild Gottes」や「形成する bilden」という神学のおよび自然学的意味があり、近代以降はドイツ市民階級の社会的な自己形成を支える理念として重要な役割が与えられた<sup>1</sup>。「教養」は大正期以降、人格主義を説く知識人によって重要視され、「一般教養」や「教養学部」という言葉にも示されるように、戦後の日本の学校教育制度とも深い関わりを持っている。この二つの言葉については、これまで社会思想史的、教育学的、文化論的な観点からさまざまな考察がなされてきた。

Bildung というドイツ語は、日本語の「形成」、「教育」、「陶冶」といった言葉に対応するが、特に哲学・思想の分野では「教養」と訳されるのが一般的である。「教養」という言葉が Bildung の定訳になると、哲学思想事典でも哲学的著作でもほとんどの場合にこの訳語が繰り返されることになる<sup>2</sup>。しかし、Bildung と「教養」というそれぞれ別個の思想背景を持った言葉が翻訳によって置き換えられる場合、そこに非対称的な意味的なずれが生まれることはないだろうか。本稿では、思想的・社会的に重要な意味

---

<sup>1</sup> Vgl. Ilse Schaarschmidt: 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; Rudolf Vierhaus: Bildung. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 1. 1972, S. 508ff. 拙著『ヘルダーのビルドゥング思想』（鳥影社、2014年）31ページ以下参照。

<sup>2</sup> 例えば、『岩波哲学・思想事典』（岩波書店、1998年）では、「陶冶・教養」の項目で Bildung が原語として挙げられている。

を持つ言葉の翻訳と受容の問題を、Bildung と「教養」の関係に焦点を当てて考察していきたい。

後に見るように、Bildung の日本語訳として「教養」という語が定着するには、大正教養主義の思想活動が大きな役割を果たした。この思想運動の推進者の一人が和辻哲郎であり、人格の向上と陶冶の手段という意味で「教養」という語を用いた最初の例が和辻の随筆「総ての芽を培へ」(1917 年)だとされている<sup>3</sup>。一方ドイツにおいて Bildung という言葉が社会的および思想的に重要な役割を果たすきっかけを与えた人物として、ヨハン・ゴットフリート・ヘルダーを挙げることができる。彼はこの言葉の歴史的な変遷を踏まえつつ、この言葉に近代ドイツの時代社会状況に応じた新たな思想内容を付与して、以後のドイツ精神史および社会史の流れを方向づけた<sup>4</sup>。ヘルダーの思想的重要性にいち早く注目して、日本にヘルダーを積極的に紹介した人物こそ和辻に他ならない。では、和辻にとってヘルダー思想の核に位置する Bildung と「教養」はどのように関わっていたのだろうか。以下では、和辻のヘルダー受容のあり方を手がかりにして考察を進めていくことにする<sup>5</sup>。

## 1. 日本語の「教養」

「教養」という言葉は、現在の日本では、個人が獲得して身につける知識や能力との関連で理解されていると言ってもよいが、それ以前にはどのように捉えられていたのかを概観しておきたい。

「教養」の語史および近代日本における「教養」の意味については近年さまざまな研究がなされている。それらの先行研究によれば、「教養」は「教える」という意味

<sup>3</sup> 筒井清忠『日本型「教養」の運命—歴史社会学的考察』(岩波現代文庫、2009 年) 101 ページ。

<sup>4</sup> Vgl. Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6. Auflage. Tübingen 1972, S. 15ff. ハンス＝ゲオルク・ガダマー『真理と方法 I』(饗田収他訳、法政大学出版局、1986 年) 12 ページ以下参照。

<sup>5</sup> Bildung の問題を中心にしたヘルダーと和辻の関係については以下の論考を参照。Koji Ota: Ordnung des Nebeneinander. Zur Bildungskonzeption bei Watsuji und Herder. In: Herder, Japan und das fremde Denken. Hrsg. v. Teruaki Takahashi. Freiburg/München 2019, S. 122-141. 本稿では、翻訳語としての Bildung と「教養」の非対照性の問題を中心に考察を進める。

で後漢書に出典を持ち、古くは日本書紀にもその用例が認められるが、漢語としてはほとんど用いられなかったとされている<sup>6</sup>。中世の文献に見られる「教養」という語は、「孝養」という文字で表されて孝行や弔うという意味で、教えるという意味とは異なるものだった<sup>7</sup>。明治初めには、英語の *education* に「教養」という訳語が当てられるが、これはロブシャイト『英華字典』で *educational* が「教養的」と訳されていることによるとされる<sup>8</sup>。加藤周一は、明治初頭にヨーロッパの概念が日本語に訳される際の基準を次のように分類している。a) 蘭学者の訳語の借用(神経、水素、炭素など)、b) 中国語訳からの訳語の借用(権、権利など)、c) 古典中国語の語彙の転用(自由、文学など)、d) 日本独自の造語(哲学、観念など)<sup>9</sup>。これに従えば、「教養」という語はb)とc)のグループに跨るものと見ることもできるだろう。

明治期の独和辞典を見ると、『和訳独逸辞典』(春風社、1872年)では *Bildung* は「形状、養ヒ」、『獨和辭書』(伊藤誠之堂、1885年)では「形造り、開化、容貌、形容」といった語が当てられている。また明治四十三年刊行の『二十世紀獨和辭書』(金港堂書籍、1910年)でも、*Bildung* は「①形成、塑像 ②形象 ③創成、製造 ④教育、練磨 ⑤文明 ⑥改良 ⑦外見、容貌 ⑧才能、学芸」とされており、「教養」という訳語は見られない。これは大正期刊行の独和辞典でも同様で、大正三年の『獨和辭典大全』(南江堂 1914年)では、「①製造、造成、形成、造構、構成、成形、發生 ②生育、教化、教育、開化 ③外見、容貌 ④才能、学芸、開發」とされている。昭和二年出版の『解雙獨和大辭典』(南江堂 1927年)では「①形成、組織 ②形成物、形、外形、構造、組織 ③修養、教育、教化、教養、学識」となっており、ここで「教養」という訳語が登場している。哲学辞典では、大正元年刊行の『英独仏和哲學字彙』(丸善、1912年)では *Bildung* に「形成、構造、文化、禮文、禮脩、修養、修整、教育、涵養、薰陶、陶冶、養成」という訳語が当てられており、「教養」という訳語は見られないが、大正十一年刊

<sup>6</sup> 進藤咲子「「教養」の語史」(『言語生活』No. 265、1973年、66～74ページ) 67ページ。

翻訳語としての「教養」という言葉の変遷については、石塚正英・柴田隆行監修『哲学・思想翻訳語事典』(論創社、2013年)「教養」項目を参照。

<sup>7</sup> 『日本国語大辞典第二版』第四卷(小学館、2001年)「教養」項目参照。

<sup>8</sup> 進藤咲子、前掲論文、68ページ。

<sup>9</sup> 加藤周一「明治初期の翻訳」(『加藤周一自選集 8』岩波書店、2010年所収) 229ページ以下。柴田隆行「日本の哲学思想史と翻訳語」(『哲学・思想翻訳語事典』312～317ページ) 参照。

行の『岩波哲學辭典』(岩波書店、1922年)で「教養」が「教化」と並んで *Bildung* の訳語にされている。ここから大正後半ごろから「教養」が *Bildung* の訳語として用いられ始めて、完全に定着するのは昭和になってからだと推測される<sup>10</sup>。

すでに指摘されているように、「教養」という言葉が特別な思想的意味を持って注目され始めるのは大正期である。この時期に安部能成、阿部次郎、和辻哲郎といった知識人が、人格の向上を最上の目的とする人格主義の立場を打ち出し、その手段として「教養」を力説するようになる。この三人は旧制第一高等学校から東京帝大の哲学科に進み、阿部の『三太郎の日記』の第巻と第弐が大正三年と四年に、和辻の『偶像再興』が大正七年に刊行され、旧制高校生の必読書になる<sup>11</sup>。

「教養」についてしばしば参照される唐木順三の考察によれば、「教養は大正期以来のもので、修養という言葉に代わってあらわれた」<sup>12</sup>。「修養」が明治期の「儒教的生活体系」や生活における「型」と密接に関係しているのに対して、大正期の「教養」は「修養とか修身とかいう古い言葉の含蓄する形式主義に反撥して起こった」<sup>13</sup>。そしてこのような「教養」の中心には「豊富な読書、文学と人生論についての古今東西に涉つての読書と、個性の問題」<sup>14</sup>があるとされる。身体的な「型」と密接不可分な「修養」に、個人の内面性を重視する「教養」が対置されるのである<sup>15</sup>。このような唐木の説にはもちろん批判もある。筒井清忠によれば、阿部や和辻がその下で学び大きな影響を受けた当時の一高校長の新渡戸稲造は、ほぼ「教養」と同じ意味で「修養」という語を用いており、「修養」と「教養」の間にはむしろ連続性が見られるとされる<sup>16</sup>。

いずれにせよ、大正期に「教養」という言葉に特別な思想的意味が込められるようになり、それがドイツ語の *Bildung* の訳語として理解されるようになり始めたというのは確かだろう。阿部次郎は昭和八年出版の「文化の中心問題としての教養」において

<sup>10</sup> 荻部は日本における「教養」の語の使用について、「一九二〇年代を通じてゆるやかに広がり、三〇年代に至って定着したと考えるのが適切であろう」としている。荻部直『移りゆく「教養」』(NTT出版、2006年) 55ページ。

<sup>11</sup> 荻部、上掲書、51ページ参照。

<sup>12</sup> 唐木順三「増補現代史への試み」(『唐木順三ライブラリー I』中公選書、2013年所収) 322ページ。

<sup>13</sup> 唐木、上掲書、161ページ。

<sup>14</sup> 唐木、上掲書、132ページ。

<sup>15</sup> 荻部、上掲書、第三章「「教養」の内と外」参照。

<sup>16</sup> 筒井、上掲書、35ページ以下参照。

「私が教養という言葉を使用するのは Bildung というドイツ語の訳語としてである」<sup>17</sup>と明言しており、この頃から「教養」を Bildung と対応させて捉える見方が広がっていったと考えられる。

ここで和辻哲郎に目を向けて、大正教養派として名前の挙がる和辻が当時「教養」という言葉についてどのような理解をしていたのかを確認しておきたい。大正六年の1917年、和辻が二十八歳のときに書かれた『総ての芽を培へ』で、和辻は「すべてを生かせ、一切の芽を培え」という言葉を挙げて、美的、道義的、宗教的なさまざまな芽をいびつにならないようにしながら成長させることをモットーとして挙げている。そして「最も努むべきことは、日常生活に自然に存在しているのではないいろいろな刺激を自分に与えて、内に萌えいでた精神的な芽を培養しなくてはならない」とし、さらに「数千年来人類が築いてきた多くの精神的な宝——芸術、哲学、宗教、歴史——によって、自らを教養する、そこに一切の芽の培養があります」<sup>18</sup>と述べている。そして次のような言葉でこの小論を締めくくっている。「人それぞれにその素質に従って、いずれの態度をとることもできるでしょう。しかしいずれの態度をとるにしても、「教養」は人を墮落から救います。そうして人をその真の自己へ導いてゆきます。」<sup>19</sup> 和辻は「教養」に、豊かな精神性を備えた人格として個人が自らを陶冶する過程を認めているのである。

## 2. ヘルダーの Bildung 概念

次に、ドイツにおける Bildung 概念の思想的な展開にとって重要な役割を果たしたヘルダーに目をむけて、彼がこの言葉にどのような意味を与えているかを見ていくことにしよう。

ヘルダーは 1769 年、二十五歳になる年に住み慣れたリガを離れてナントに向けて船で旅立ち、ナント、パリ、アムステルダム、シュトラースブルク等を経てビュッケブルクに居を定める。そこで五年近く牧師として生活した後、プロテスタントの地方総監督

---

<sup>17</sup> 阿部次郎「文化の中心問題としての教養」(『阿部次郎全集第十巻』角川書店、1960年) 335 ページ。

<sup>18</sup> 和辻哲郎「すべてをの芽を培へ」(『和辻哲郎全集第十七巻』岩波書店、1963年) 132 ページ。

<sup>19</sup> 和辻、上掲書、133 ページ。

としてヴァイマルに移り住み、リガに戻ることなく 1803 年にヴァイマルで没する。1769 年の船旅はヘルダーの生涯の転換点であり思想の分岐点でもあって、この旅の記録である『旅日記 Journal meiner Reise im Jahr 1769』は彼のその後の思想の萌芽を知る上で重要な作品である。このなかで彼は「世界形成の普遍史 *Universalgeschichte der Bildung der Welt*」を探求することを自らの生涯の課題としているが、この言葉からも窺えるように彼において *Bildung* は「世界 *Welt*」および「歴史 *Geschichte*」と密接に関わっている。彼の多方面にわたる数多い著作のなかで「世界形成の普遍史」を中心テーマにしたものとして、『人間性形成のための歴史哲学異説 *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit, 1774*』（以下『異説』と略記）と『人類歴史哲学考 *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, 1784-91*』（以下『イデー』と略記）がある。以下では、この二著に焦点を当てて、ヘルダーにおける *Bildung* 概念の主要な意味を整理しておきたい<sup>20</sup>。

- 1) ヘルダーは『イデー』において、宇宙における地球の位置から論じ始め、地球の地理的特質、地上に生息する生物や人間の特性、そして人類の歴史について考察を進めて次のように述べる。「石や土壌それぞれの性質をなしているものが、地上のすべての被造物に当てはまる普遍的原理であることは確かだ。すなわち、作り上げること、固有の形を持つこと、独自に存在すること (*Bildung, bestimmte Gestalt, eigenes Dasein*) である。どんなものもこの原理から外れることはない。」<sup>21</sup> *Bildung* は地球および地上のあらゆる存在物を包括する形成原理として考えられている。
- 2) 『イデー』では、人間の生活が各地域の地理的風土的特性から影響を受け、人間の文化・社会が自然環境との関わりのなかで形成される点が強調されており、それが *Bildung* の問題として論じられている。*Bildung* という言葉には、自然と人間の相互関係のあり方が含意されている。

<sup>20</sup> 筆者はヘルダーの *Bildung* 思想の内実を、彼が生きたドイツ 18 世紀の啓蒙思想との関係から多角的に考察した。詳細は拙著『ヘルダーのビルドゥング思想』を参照。

<sup>21</sup> Johann Gottfried Herder: Werke. Hrsg. v. Wolfgang Pross. München (Carl Hanser) 1984-2002. Bd. III/1, S. 49.以下、ハンザ版からの引用は略号 H を用い、巻数とページ数を示す。

- 3) ヘルダーは「フマニテートと宗教性に向けて人間は形成される」<sup>22</sup>と述べて、「人間性の形成 Bildung der Menschheit」という観点から個人の Bildung の問題を論じている。それと並んで、「ヨーロッパの形成 Bildung Europa's」<sup>23</sup>という表現を用いて Bildung を社会や国家の次元から考察している。Bildung は個人の問題であると同時に、国家・社会に関わるものでもあるという二重性において理解されており、個人の自己形成や自己陶冶に限定して用いられてはいない。
- 4) 『異説』では、「知性 Gedanke」を絶対の中心にして人間の Bildung を方向づけるあり方が批判されて次のように述べられている。「論理があまりにも不注意に不必要に広げられたら、性情、本能、生活力を弱めてしまわないか、実際に弱めてしまったのではないか。」<sup>24</sup> このようなヘルダーの見方には、当時の啓蒙主義的合理主義的世界観を批判する側面が認められる。彼は合理主義的な知性で捉えることのできない人間の生のあり方に目を向けており、人間の生の基底を深め広げることと Bildung のあり方とは密接に関わるとしている。
- 5) 『イデー』には Bildung が「Bildung のゆがみ」としての Missbildung と対になって用いられている箇所があり、Bildung がつねに Missbildung へと反転する危険性が指摘されている。また『異説』の合理主義批判の視点には二十世紀の「啓蒙の弁証法」の議論が先取りされていると見ることもできる<sup>25</sup>。啓蒙主義的な知の絶対化が同時に野蛮につながるという警告が Bildung という言葉には含まれている。
- 6) 啓蒙の科学技術的な知の絶対化への批判として展開されるヘルダーの Bildung 論は、哲学的な文脈では理性批判の意味を持つ。「人間が現在備えている身体にすべては統合されている。そこから歴史のすべてが生まれる。」<sup>26</sup>

---

<sup>22</sup> H III/1, S. 142.

<sup>23</sup> H I, S. 663.

<sup>24</sup> H I, S. 641. ヘルダー『人間性形成のための歴史哲学異説』（小栗浩、七字慶紀訳『世界の名著続7 ヘルダー・ゲーテ』中央公論社、1975年所収）130ページ参照。

<sup>25</sup> Vgl. Gerhard Sauder: Zur Einführung. In: Johann Gottfried Herder 1744-1803. Hrsg. v. Gerhard Sauder. Hamburg 1987, S. XII.

<sup>26</sup> H III/1, S. 105.

「われわれはひとつの思考する共通感覚器官である。」<sup>27</sup>こう述べるヘルダーにとって身体とは人間の諸感覚が協働する場であり、身体を無視した理性の一方的強調は人間を疎外するとされる。理性が感性を過少評価してひとり歩きする事態が身体の側から批判されて、理性と感性の統合を個別具体的な身体的次元において探ることが目指される。身体を軸にした心的諸能力の協働が **Bildung** という言葉で示されている。

- 7) 「われわれ人間の感性は、文化(**Bildung**)と風土とともに変化する。」<sup>28</sup>このように述べるヘルダーは、それぞれの歴史的・地理的状況における多様な **Bildung** のあり方を視野に入れている。この視点はヨーロッパ中心主義批判へとつながり、複数の文化の共存という多文化主義的思想へと展開する。「どの球体にも重心があるように、どの国民も幸福の中心を自分のなかに持っている。」<sup>29</sup>この言葉にも見られるように、ヘルダーは、各時代・文化が別な時代・文化の価値尺度では捉えることのできない独自固有の価値を持っていることを強調する。個別性の追求と **Bildung** の問題とは密接に関係している。
- 8) このような個別性重視の視点は、特定の個を絶対視して他を排除するものではない。ヘルダーは、異なる社会・文化における多様な **Bildung** のあり方を認め合うことを重視し、これを「フマニテート・人間性への形成 **Bildung zur Menschheit**」という言葉で表現している。フマニテートは「公正 **Billigkeit**」とも言い換えられる。ヘルダーの **Bildung** 論では、個の特殊性を尊重しながら、個の間に共存の可能性を探ることが目指されている。

以上から、**Bildung** には、知識を身につけることによる個人の精神的・人格的陶冶というだけには留まらない多様な意味が与えられていることがわかる。すでに見たように、大正教養派による「教養」理念の強調によって、その後の日本では現在にいたるまで、特に哲学・思想の分野で **Bildung** を「教養」と訳出する翻訳上の対応関係が強まっていく。しかし、近現代ドイツの **Bildung** 思想の基礎に位置するヘルダーの **Bildung** 概念と日本語の「教養」との間には大きなずれがあることは否定できない。

---

<sup>27</sup> H II, S. 296.

<sup>28</sup> H III/1, S. 259.

<sup>29</sup> H I, S. 617f.



### 3. 和辻のヘルダー受容——『風土』を中心に

では、Bildung と「教養」の間の隔たりは、思想の受容・伝達のあり方とどのように関係しているのだろうか。ここでは、和辻哲郎のヘルダー思想受容に焦点を絞ってこの問題を考えてみたい。

和辻は近代日本を代表する思想家としてその活動範囲は多岐に及んでおり、日本で初めてヘルダーを本格的に紹介した研究者としても重要な位置を占めている。近代ドイツ哲学を代表するカントやヘーゲルといった哲学者に人々の関心が向かうなかで、近代哲学の傍流として当時の日本ではあまり注目されることのなかったヘルダーにいち早く目を向けて、その思想的重要性を説いた意義は大きい。和辻がヘルダーの思想を取り上げた著作のひとつに『風土——人間学的考察』がある。先に見たとおり、和辻は「教養」という言葉を大正教養派の人格主義的な意味合いで用いていたが、そのような「教養」理解を示しながら、Bildung を核にしたヘルダーの思想をどのように受け止めていたのだろうか。彼のヘルダー受容の特徴を、『風土』に注目して見ていくことにしよう。

『風土』は、和辻が 1927 年の昭和二年から翌年にかけて文部省在外研究員としてドイツ留学をした際に着想を得て、帰国直後から昭和四年にかけての京都帝国大学での講義ノートをもとにして、1935 年の昭和十年に刊行されたものである<sup>30</sup>。この著作で和辻は、モンスーン、砂漠、牧場という風土の三類型を挙げて、それにしたがって世界の各地域の民族・文化・社会の特質を明らかにしようとするが、その冒頭の章の末尾で「風土」という事象に着目した重要な思想家としてヘルダーの名を挙げ、同書の最終章で特に一節を設けてヘルダーの思想を詳しく論じている。その際、考察対象とされているヘルダーの作品が『異説』と『イデー』である<sup>31</sup>。すでに見たように『異説』と『イデー』はヘルダーの多面的な Bildung 思想を理解する上に重要な手がかりを与えてくれる作品であり、彼の Bildung 思想の全体像を把握するうえで不可欠で

<sup>30</sup> 和辻のヘルダー受容の問題については、笠原賢介「和辻哲郎『風土』とヘルダー」（『思想』2016 No.1105、136～157 ページ）で詳しく考察されている。

<sup>31</sup> 和辻は『風土』においてこの二著を挙げているが、『異説』についての考察はほとんど行われていない。ここに和辻のヘルダー理解の特徴が認められるが、この点についてはここでは立ち入らない。

ある。和辻はヘルダーの *Bildung* 思想をどのように捉えていたのだろうか。

先ず指摘しておかなければならないのは、『風土』においてヘルダーを論じる節が「ヘルデルの精神風土学」というタイトルになっており、そこで圧倒的な頻度で用いられているのが「風土」という言葉だということである。そこでは「教養」という言葉は一箇所しか用いられておらず、*Bildung* に対応する「形成」という言葉もごくわずかの箇所ですら用いられるにすぎない。和辻は、ヘルダーが先の二作品で「人間精神の風土学」を呈示したとして「風土」という言葉を軸にして論を進めている。

「それ[ヘルダーの考察]が精神の風土学として興味深いのは、風土や生活の仕方を単なる認識の対象として取り扱わず、常にそれを主体的な人間存在の表現と見る態度が一貫していることである。」<sup>32</sup>

「彼[ヘルダー]は人類が多種多様な姿において地上に現われていながらしかも同一の人類であるということを観察した後に、この同一の人類が地上のあらゆる「ところ」において己を風土化しているという点に論を導いていく。」<sup>33</sup>

「人間は常に風土的に特殊な姿においてしか現われない。そこで問題は風土と人間との関係を明らかにすることである。」<sup>34</sup>

和辻はこのように述べ、「風土」が人間存在の固有性を捉える際に不可欠な論点であることを強調した後で、ヘルダーの考察方法を次のようにまとめている。

「彼[ヘルダー]にあつては国民はそれ自身の特殊性において独自の意義を持ち、人道の実現として完成せるものたり得るのである。だから個々の国民の姿をば、人類の究極目的への発展の単なる一過程として、ただ前後継起の秩序においてのみ見るのは、彼の極力排斥するところであつた。それは並在の秩序において把握せられなくてはならない。」<sup>35</sup>

<sup>32</sup> 『和辻哲郎全集第八巻』（岩波書店、1962年）212、213 ページ。

<sup>33</sup> 和辻、上掲書、213 ページ。

<sup>34</sup> 和辻、上掲書、213 ページ。

<sup>35</sup> 和辻、上掲書、220 ページ。

和辻はヘルダーの思想の特徴を、「風土」という概念を手がかりにして、人類の諸文化を並列の秩序において捉える点に認めているのである。

先に「教養」と Bildung の意味的なずれを確認したが、「教養」という日本語では十分に伝えられない Bildung の意味として次のものがあつた。1) 地理的な諸条件や他の生物との関係、つまり自然とのつながりのなかで人間の Bildung を捉える点。2) Bildung が個人と社会・文化という二重の領域で捉えられている点。3) Bildung が価値の多元主義と結びついている点。

ここで注意したいのは、和辻が日本語の「教養」や「形成」という Bildung に対応する訳語をほとんど用いず、その代わりに「風土」という言葉を中心に置くことで、ヘルダーの Bildung 思想の、「教養」という訳語では伝わらない側面を掬いあげているということである。ヘルダーの Bildung 思想の柱のひとつは Bildung を異質なものの共存、多文化共存として理解する点にあるが、和辻はこれを風土の多様性における「並列の秩序」という言葉で表現しているのである。

和辻は人間と自然を対立的に位置づけるのではなく、相互の関係性と連続性に目を向けている。また、『風土』には「人間学的考察」という副題が付けられており、第一章では次のように述べられている。「ここに人間と呼ばれるのは [...]「人」でもあるが、しかし同時に人々の結合あるいは共同態としての社会でもある。人間のこの二重性格が人間の根本的性格である。」<sup>36</sup> 和辻はこれを「間柄」として説明するが、このような視点はヘルダーの Bildung 思想でも強調されていた。

もちろん「風土」という言葉を軸にした和辻の Bildung 理解に問題がないわけではない。ここで一点だけ指摘しておけば、ヘルダーが『イデー』で強調しているのは地域と並んで歴史的時間の多様性であつて、和辻は空間の多様性を強調するあまりヘルダーにとっての重要なもうひとつの論点である歴史的な時間性がほとんど度外視されてしまっている。

いずれにしても、「風土」という概念を中心にした和辻によるヘルダー思想の読み替えは、「教養」という言葉から抜け落ちていた Bildung という概念の重要な側面を別な言葉で明るみに出したと言ってよいだろう。

---

<sup>36</sup> 和辻、上掲書、14、15 ページ。

## 結び

和辻は大正教養主義の「教養」理解に対応して、「教養」という言葉を「数千年来人類が築いて来た多くの精神的な宝」によって「自己を培う」として理解している<sup>37</sup>。すでに見たように、当時は「教養」という日本語の原語としてドイツ語の *Bildung* が挙げられていて、もっぱら「教養」という語のフィルターを通して *Bildung* が理解されており、それは和辻にも無縁ではなかった。「教養」という日本語を通してヘルダーの *Bildung* 概念を捉えるならば、その一部分は理解できても、個人と社会の二重性、自然と人間の相互関係、多元主義といった問題は見落とされてしまうだろう。

しかし興味深いのは、ヘルダーの積極的な紹介者でもあった和辻は『風土』において、「教養」という語からは抜け落ちる *Bildung* 概念の意味を「風土」という言葉で掬い上げていることである。「教養」という訳語によって *Bildung* の指示範囲が大幅に縮小されるが、その代わりに「風土」という言葉を中心にヘルダーの思想が読み直されているのである。ヘルダーにおいては、*Bildung* と「自然、風土、有機体、歴史 *Natur, Klima, Organisation, Geschichte*」等の諸概念がいわばネットワークを作り、独自の思想が形成されているが、このような概念ネットワークの中心に位置する *Bildung* という語が後景に退いて、「風土」という語を中心に概念の布置の転換が行われたと言ってもよい。そこには和辻独自の解釈が加えられてもいる。すでに見たようにヘルダーにおいては多様な地域と歴史の重層的な結びつきが問題にされるが、和辻の『風土』では地域の多様性がいわゆる「並在の秩序」として強調されて、時間的な側面には目が向けられていない。

*Bildung* を核にしたヘルダーの思想に和辻が向き合う際に、「教養」という訳語と緊密に結びついている *Bildung* という語を意識して避けることで、かえって思想の別な側面が浮かび上がった。「風土」という言葉を中心に置くことで新たな概念連鎖に光が当てられることになったのである。

ここに哲学思想用語の翻訳における興味深い問題が見られる。哲学思想の分野では、*Bildung* に限らず多くの概念が他の諸概念と固有のネットワークを作り、哲学者・思想家独自の思想および言説が形成される。したがってひとつの概念を別な外国語に翻訳することは、その概念が他の概念と共に作り上げているネットワーク自体をも変

<sup>37</sup> 和辻「すべての芽を培え」132、133 ページ。

換することにつながる。概念の翻訳は概念ネットワークの翻訳と表裏一体であり、思想の新たな側面を切り開くことにもなるだろう。翻訳のあり方は、個々の概念の内容をどのように別な言語に置き換えるかだけでなく、概念相互の関係自体をどのように別な言語に移し替えるのかという問題とも密接に関わっているのである。