

## ドイツのヘーゲル小説理論受容

— 19世紀におけるBildungsroman概念展開についての一考察 —

北原 寛子

### 1. はじめに

ドイツの近代的な小説理論について、なかでもBildungsroman概念については、今日大方の了解事項が成立している。それにもかかわらずこの概念についての記述を多く目にするほど、不思議な違和感が募ってくる。この概念について、例えば入門用の教科書のように研究の内容を包括的に紹介している研究書の1つであるユルゲン・ヤーコプスとマルクス・クラウゼによる1989年刊行の『ドイツのビルドゥングスロマン』Der deutsche Bildungsromanでは、「このジャンルには、過ちや挫折の連続を経て世界との融和に導かれる若い主人公の人生の物語が中心となる作品が分類されて」おり、「教育される主人公の典型的な体験は、両親の家でのいさかい、家庭教師や教育機関からの影響、芸術の領域に触れること、エロティックな魂の冒険、ある職業を自ら試みることであり、ときおり公的で政治的な生活とかかわることもある」と定義されている。トーマス・マンはこのジャンルが「ドイツ的」であると述べ、内面的な性格を帯びていると指摘している。<sup>2</sup> 先に挙げた研究書の表題

<sup>1</sup> Jürgen Jacobs u. Markus Krause: Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. München 1989, S. 37.

<sup>2</sup> トーマス・マンは、このジャンルを次のように定義している。「ドイツ人のもっとも素晴らしく、もっとも有名でもあり、彼ら自身も一番心地よく思っている特性は、その内面性である。ドイツ人が世界にBildungsromanやEntwicklungsromanという精神的できわめて人間的な芸術ジャンルをもたらしたのはいわれのないことではない。これをドイツ人は西側の社会批判的な小説の型に対して、もっとも自分達らしいものとして対置した。これはいつでも伝記にして告白なのである。内面性、つまりドイツ人のBildungとは、沈思であり、個人主義的な文化意識である。つまり自己の自我に手を入れ、形作り、深め、

にも「ドイツの」という形容詞がついているように、そのドイツ的な性格はたびたび強調されている。また多くの研究が、Bildungsromanの典型はゲーテの『ヴィルヘルム・マイスターの修業時代』(1795/96)であり、作品群としてはこの小説を中心とする時代に限定されるという留意をつけることもある。<sup>3</sup>

概念定義に対する違和感の原因は何なのか。それは、どの研究も同じことを主張しようと努力し過ぎることである。Bildungsromanという概念は小説の一類型を規定しており、「主人公の成長」を中心に描くのみだから、同じ定義がさまざまな文献で確認されるのは当然のはずである。しかし、もしその規定が現実といろいろな齟齬をきたしているとするれば、どうだろうか。いろいろな説明を費やして無理に合理化が試みられたり、事実が否定されたりするなどして概念の核心部分を擁護するのは、明らかに誤った方法である。しかしBildungsroman概念研究は残念ながら間違えた道を進んできたようである。たしかにこの概念はドイツの小説理論の中で深められ、発展してきた。その点で「ドイツ的」という形容は可能であるが、しかしいつでもドイツ的である必要はないこともたしかである。そしてまた、なぜゲーテの『ヴィルヘルム・マイスター』に重要な役割が与えられているのか、あるいはBildungsromanは詩人の社会に対する問題意識から直接生まれたと説明されているのはなぜなのか。それ以前の小説の伝統に基づくことなく、地面から

---

完成させるということへの、宗教的にいうなれば、自らの生を救済し正当化することに向けられた感覚なのである。精神の主観主義とはすなわち一言わせていただくならば一敬虔主義的で、自伝的な告白好きで個人的な文化の領域なのである。そこでは客観の世界、つまり政治の世界は卑俗と受け止められ、無関心に拒絶される—なぜなら、ルターが言ったように、『この外界の秩序には何も無いのだから』(Thomas Mann: Gesammelte Werke, Frankfurt 1960, Bd. XI, S. 854f.)。

<sup>3</sup> 先ほどのトーマス・マンは、BildungsromanとEntwicklungsromanを同義語として用いていたが、Entwicklungsromanを時代を限定しない概念として区別しようとする研究もみられる。Vgl. Melitta Gerhard: Der deutsche Entwicklungsroman bis zu Goethes ‚Wilhelm Meister‘. Halle 1926. Fritz Martini: Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie. Deutsche Vierteljahrsschrift Bd. 35, 1961. S. 44-63.

きのこが生えてくるように、立派な小説が突然心の中から流れて出てきて形になるという説明は、文学史への配慮を欠いている。それにもかかわらず、どうしてこれほど広範な支持を得ているのだろうか。なぜ小説の伝統が覆い隠され、断絶させられなくてはならないのか。それが意図的になされたのだとしたら、何がそうさせたのか、何か都合の悪いことでもあったのか…、疑問は尽きることがない。

Bildungsroman概念の研究においてすら、この語を明記することは危険な行為である。なぜなら、Bildungsromanはその響きだけで、「優れた」小説を意味する従来の定説を強烈に呼び起こしてしまうからである。ここで議論される「主人公の成長」は、単なる成長にとどまらず「人格の完成」の域にまで達する。<sup>4</sup>そして論じる側も、それを受け入れる側も、人間がこの世で完璧になることができるという願望に満たされ、その実現を強く望んでしまうのか、その理想に距離を置く視点が欠けているように思われる。<sup>5</sup> いろいろな先行研究へと視点を広げると、ある作品がBildungsromanか否かを判断するために、主人公が結末で成功しているか否かを問うている例が多くある。あまり幸福な状態ではないと判断されると、その作品を「反Bildungsroman」と呼ぶことがある。<sup>6</sup> なぜ、作品の結末で主人公は幸せでなくてはならない

<sup>4</sup> 例として、ディルタイの『経験と詩』におけるゲーテ論を挙げることができる。ゲーテ自身が完璧な人間になり、経験を源に文学を創作したと論じられており、人間が現実の世界で完璧な存在になりうるという理想で満ちている。

<sup>5</sup> 18世紀の小説理論（文学理論）でも、人格の完成Vervollkommungについて議論される場合があるのは確かである（例えばフリードリヒ・シュレーゲル『ギリシャ文学研究』）。マリオン・ボージャンの指摘によると、18世紀半ばは登場人物の「道徳」の完成に関心が寄せられていたという。しかしこの議論は、「道徳」の完成から次第に「人格」Charakterの完成へと移り変わっていく。Vgl. Marion Beaujean: Der Trivialroman in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Die Ursprünge des modernen Unterhaltungsromans. 2. ergänzge Auflage. Bonn 1969, S.48f.

<sup>6</sup> Vgl. ベンノ・フォン・ヴィーゼはシラーの『招霊妖術師』を「さかさまの発展小説」der ungekehrte Entwicklungsroman (Bennno von Wiese: Friedrich Schiller. Stuttgart 1959, S. 328) と呼び、ゲルハルト・シュトルツは「Bildungsromanの否定的対照作」negatives Gegenstück zum Bildungsroman (Gerhard Stolz: Der Dichter Friedrich Schiller. Stuttgart 1968, S. 179) と呼んだ。またゲルハルト・

ののだろうか。主人公の成長を意味するBildungは、社会的栄達が至上命題なのだろうか。「反Bildungsroman」の用例は、Bildungsromanの輝かしさとはうらはらに、失敗や挫折に対して論者の心の奥底に潜んでいる不安の存在を暗示している。Bildungsroman概念の定義の問題は、たんなる文学の種類の議論を超えて、それを読み、解釈する側の文化的・精神的要素が絡んでいるのである。本研究は、なぜBildungsromanという語が、そのような、言うなれば「幻想」を喚起するにいたったのかを批判的に検証することを目的としている。本論では現在のBildungsroman概念の出発点であり定説が依拠するディルタイのテキストを分析し、なぜこの概念が高すぎる理想を追い求め、従来の小説の伝統を覆い隠し、独自の類型を形成させる方へ向かったのかを検討したい。

本論では「Bildungsroman」と「Bildungsroman概念」を区別して用いている。Bildungsromanは、この概念の定義を実現しているとされるもろもろの作品を指している。そして「Bildungsroman概念」とは文字通りBildungsromanのイメージとこれを定義するための議論である。18世紀は道徳Moralと自己陶冶Bildungの時代であった。人間が理性と道徳に基づいて自己を律することで、理想の社会が実現されうると考えられており、教育学や哲学でこの議論が盛んになった。小説理論においてもBildungは大きな関心事項であり、しばしば言及されていた。ただし、Bildungの語が上がっている場合でも、つねに文脈による意味の違いに留意しなくてはならない。1774年のブランケンブルクの小説理論では、小説は人間が良くなる過程を描き提示することで、読者の教育に寄与するという考えが根底に貫かれている。そこでしばしば「登場人物のbildenを描く」という表現が用いられているが、しかしこの場合の

---

マイヤーは、Bildungsromanは調和のとれた社会的人格を目標とする啓蒙主義の古典的タイプと、内面の探求を主とするロマン主義的タイプに分かれることを指摘し、人格形成の失敗を描いた作品を「反Bildungsroman」Antibildungsroman (Vgl. Gerhart Mayer: Zum deutschen Antibildungsroman. In: Jahrbuch der Raabe-Gesellschaft 1974. Hrsg. von Josef Daum und Werner Schultz. Braunschweig 1974, S. 41-64) と呼んだ。

bildenは単なる「造形」と読むべきである。<sup>7</sup> 読者への教育効果についても言及されるが、その際はausbildenが使われている。他の小説理論あるいは文学理論でも同様に、Bildung, bildenの語を用いながら、ある時は詩人（つまり作者）の人格形成について論じ、それが作品にどのような影響を与えているか考察していたり、ある時は読者が文学を通じて賢明になりうるという主張を展開していたり、またある時は登場人物が変化する（多くはよい方向への変化、つまり成長と解釈できないこともない）点を描写する必要性を主張していたり、とさまざまである。これら3つの側面のうちどの議論が行なわれているのかを注意深く区別しなければならない。もちろんこれらのうち複数が同時に含意されていることもあるが、それは同じ語によって記号的に結びつくために生じうる議論の混乱や脱線である。近代の小説理論には、異なる議論が同じ用語を契機に記号的に接続されてきたという特徴がある。この傾向は17世紀末から今日まで連綿と続いている。その中でもBildungは特に重要な役割を果たしてきた。この語は18世紀の精神文化を反映する語であるとともに、小説理論において多様な議論を接続可能にして、意図するとせざるとに関わらず読み替えを促し、それによって議論を進展させてきたのである。

先に懐疑を表明した今日の一般的なBildungsromanについて理解は、ディルタイの言説を解釈し、文学研究の視点で定義を試みたものである。しかしBildungsromanは、いろいろな細かい制限を設けるのではなく、逆に「主人公の成長」を描いた類型と大きく捉えるべきである。時代や文化による制約も、登場人物の成長が達成されたか否かの結果も問う必要はない。いまや

---

<sup>7</sup> bildenを単に「造形」と読むべき例を以下に挙げたい。「私は、これらの登場人物の造形（Bildung）の際に、詩人は登場人物たちが私たちにとって本当らしくありえそうに見える条件を十分に観察するということを前提にしている」（Friedrich von Blanckenburg: Versuch über den Roman. Faksimiledruck der Originalausgabe von 1774. Mit einem Nachwort von Eberhard Lämmert. Stuttgart 1965, S. 189.）。ここでのBildungは、人格の形成に関わる意味は一切なく、文学において人物を描写する技術を示しているだけである。

Bildungsromanは小説の類型として、あるいは小説という類型を超えて、映画や漫画、テレビゲームにいたるまで、物語の1つの型として、時代や文化に限定されずに広範に認められる様式である。17世紀末から続く近代小説理論の歴史の中で生み出されたBildungsromanと、そこにいたる過程で見られた19世紀から20世紀にかけてのドイツの精神的文化的状況を反映したBildungsroman概念の形成過程の議論は区別されなくてはならない。この両者の分岐の契機がディルタイのテキストである。彼がどのように小説理論の伝統を転換し、どのように方向づけたのかを以下に検討したい。

## 2. ディルタイのBildungsroman定義とその類義語

Bildungsromanという語を最初に用いたと確認されているのは、カール・モルゲンシュテルンで、1817年発表の論文においてである。Bildungsromanという用語を彼は1810年代にすでに使用していた。しかし、その論文があまり注目されなかったのは、「小説におけるBildung論」の多くの議論のうちの1つに過ぎなかったからである。<sup>8</sup> モルゲンシュテルンとディルタイの間の時期、すなわち1810年代から60年代にかけては、この概念が直接使われている例は確認されていない。しかしBildungを論じた小説理論は、フィッシャーの美学のように見つけることができる。この後で取り上げるヘーゲルの『美学講義』における小説理論も、Bildungという単語そのものは挙げられていないものの、内容の方向性は共通しており、広い意味で「小説におけるBildung論」に含めることができるであろう。

ディルタイは、詩人や思想家が実際に体験したことを文化的な業績と合わせて考察し、その思想の深部に迫ろうと試みた。本論では、Bildungsroman概念論の成立に大きな影響を与えた『体験と詩』Das Erlebnis und die Dichtung<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Vgl. Fritz Martini, a. a. O.

<sup>9</sup> Wilhelm Dilthey: Das Erlebnis und die Dichtung. Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin. Hrsg. von Gabriele Malsch. Gesammelte Schriften. Bd. 26. Göttingen

を中心に分析する。これに加えて、Bildungsromanについて言及のある『シュライアーマッヒャーの生涯』Leben Schleiermachers (1870)を参照する。『体験と詩』は1905年に出版されたが、そこに所収された論文は、発表順に、ノヴァーリス論が一番早くて1865年、レッシング論とヘルダーリン論は1867年に、ゲーテ論はそれから10年経った1877年、と19世紀後半に雑誌論文として別々に公表されている。

ディルタイに続く議論はある程度用法が特定されたBildungsroman概念を念頭に議論しているか、その元となったディルタイによるBildungsromanという用語の発案は、18世紀後半から続いていた「小説におけるBildung論」の流れに位置づけることができる。なぜなら、彼はBildungsromanという語を定義して用いてはいるが、類似の概念も多く使用しており、新しい概念を打ち立てる際に期待される特別の配慮がみられないからである。Bildungsromanを定義したテキストを確認してみたい。番号1は『体験と詩』のヘルダーリン論からの一節であり、番号2は『シュライアーマッヒャーの生涯』で、1790年代後半にベルリンに移ってからのシュライアーマッヒャーについて記述する箇所に登場する。

## 1.

Der Hyperion gehört zu den Bildungsromanen[A], die unter dem Einfluß Rousseaus in Deutschland aus der Richtung unseres damaligen Geistes auf innere Kultur hervorgegangen[B] sind. Unter ihnen haben nach Goethe und Jean Paul der Sternbald Tiecks, der Opferdingen von Novalis und Hölderlins Hyperion eine dauernde literalische Geltung behauptet. Von dem Wilhelm Meister und dem Hesperus ab stellen sie alle den Jüngling jener Tage[C] dar; wie er in glücklicher Dämmerung in das Leben eintritt, nach verwandten[D] Seelen sucht, der

---

2005. 以下引用に際してはマル括弧に頁数を表記する。

Freundschaft begegnet und der Liebe[E], wie er nun aber mit den harten Realitäten der Welt in Kampf gerät[F] und so unter mannigfachen Lebenserfahrungen heranreift, sich selber findet und seiner Aufgabe in der Welt gewiß wird[G]. [...]

So sprechen diese Bildungsromane[A] den Individualismus einer Kultur[H] aus, die auf die Interessensphäre des Privatlebens eingeschränkt[I] ist. Das Machtwirken des Staates in Beamtentum und Militärwesen[J] stand[K] in den deutschen Mittel- und Kleinstaaten dem jungen Geschlecht der Schriftsteller[L] als eine fremde Gewalt[F] gegenüber[K]. Man entzückte und berauschte sich an den Entdeckungen der Dichter in der Welt des Individuums und seiner Selbstbildung[M]. (S. 252f.)

[下線・記号は引用者による，以下同様]

## 2.

Ich möchte die Romane, welche die Schule des Wilhelm Meisters ausmachen (denn Rousseaus verwandte Kunstform wirkte auf sie nicht fort), Bildungsromane nennen. Goethes Werk zeigt menschliche Ausbildung in verschiedenen Stufen, Gestalten, Lebensepochen.<sup>10</sup>

細かい内容については、後でヘーゲルの小説理論と比較する際に検討する。ここでは、それぞれ番号1, 2のテキストにBildungsromanという語が挙がっていることをご確認しておきたい。ただしここではBildungsromanenと、つまり複数形で用いられていることに注意が必要である。これが意味するのは、デルタイにとってBildungsromanとは、複数の作品によって構成され

<sup>10</sup> Wilhelm Dilthey: Leben Schleiermachers. 1. Band. Hrsg. von Marin Redeker. Gesammelte Schriften. Bd. 13. 1. Halbband. Göttingen 1970, S. 299. (以下Schleiermacherと略記し、頁数を書き添える。)



る類型であるということである。その実例として波線部のように、ヘルダーリンの『ヒュペーリオン』(1797-99)とゲーテの『ヴィルヘルム・マイスターの修業時代』(1795/96)、ジャン・パウルの『ヘスペルス』(1795)、テュークスの『シュテルンバルト』(1798)、ノヴァーリスの『ハインリヒ・フォン・オプターディンゲン』(1800)という具体名が挙げられている。しかしディルタイはこれらの作品を含む小説に対して、次のように他の概念も用いている。

Entwicklungsgeschichte im Lebenslauf des Helden: im Allgemeinen (S. 10)  
 die Bildungsgeschichte seines großen Romans: die neue Heloise (S. 140)  
 [der] Entwicklungsroman: Parzival (S. 144)  
 eine Entwicklungsgeschichte: Wilhelm Meister (S. 166)  
 die Bildungsgeschichte: Wilhelm Meister (S. 207)  
 [ein] entwicklungsgeschichtliche[r] Roman: Hyperion (S. 239)  
 Entwicklungsgeschichte: Hyperion (S. 239)  
 eine Bildungsgeschichte : Hyperion (S. 256)

『ヒュペーリオン』は、ein entwicklungsgeschichtlicher RomanやEntwicklungsgeschichte, Bildungsgeschichteと言いかえられている。同様に『ヴィルヘルム・マイスター』に対してもeine EntwicklungsgeschichteやBildungsgeschichteと複数の語が用いられている。このように、Bildungsromanであるはずの作品にいろいろな類義語が用いられていることから、これらは同じ意味で用いられているといえる。RomanとGeschichteは交換可能であり、ディルタイはBildungsromanとEntwicklungsromanの区別もしていなかったといえる。実在の人物について直接記述する箇所でも、BildungとEntwicklungは同義語として使用されている。例えば『体験と詩』におけるゲーテ論に、「彼 [=ゲーテ] は彼の魂の密やかな深みの動きに耳をすまし、そこから人間存在と人間的な発展Entwicklungを理解した」(S.

148) というEntwicklungの使用例と、「人格と人格をめぐる諸関係、これを形成することBildungがゲーテの人生省察の中心にあった」(S.149) というBildungの使用例が並んでいる。「人間的な発展」Entwicklungと「人格の形成」Bildungは、いずれも内面的な成長や精神的な成熟という共通の調子を備えており、「人間的な形成」と「人格の発展」というように「発展」と「形成」を入れ替えても内容にさしたる変化は起きないので、同じ意味で使われていると言って差し支えないだろう。ディルタイは、18世紀後半の小説理論で提唱され、その後も継続的に議論されていた課題、「小説においてBildungを描くこと」に取り組んだ小説を単純明快にBildungsromanと呼んでいたと推測できる。そしてBildungの意味に幅があることは先に指摘した通りだが、同じ類型を表すための用語の選択にも幅があり、内容と名称それぞれが組み合わせ可能な関係にあり、自由な言い換えが成立しうるのである。

さらに興味深いことは、ディルタイは小説に対してだけではなく、シュライアーマッヒャーの現実の人生に対してもEntwicklungsgeschichte (Schleiermacher, S. 166)を用いていることである。ディルタイは一貫して、個人の成熟と思想の発展の関連に強い関心を寄せている。「私は諸原因[*die Ursache[n]*]のつながりから結果eine Folgeを予測することで、導き出したのだ」(S. 175)と、結果として表れてくるものには、何がしかの原因があるという考えに立って、外的経験を内的成熟のための必然的な要因に位置づけようとしている。これと同じ姿勢を、ブランケンブルクの小説理論に認めることができる。彼は次のように書き記している。

1人の人間にとって最も重要な諸事は、とある視点にまとめられうる。つまり、原因と結果としてals *Ursach und Wirkung*, ダニにも象にも似ることなく、またアリストテレスも英雄叙事詩の全体のためには認識していなかったであろう1つのまとまりに結びあわされるのである。<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Fr. v. Blanckenburg, a. a. O., S. 8f.

「ダニにも象にも似ることなく」とは、物語に登場するとある出来事について、ダニのように小さく些細であったり、象のように圧倒的な存在感を感じさせたりすることがない規模の適切さを表現している。「原因と結果」Ursache und Wirkungはこの著作の中にくり返し見られる表現である。ブランケンブルクは小説に出来事の因果を描き込み、これによって読者に登場人物の行動とその際の心理状態、そしてその結果を客観的に提示することが可能となり、教育的な役割を果たしうると主張しており、これが彼の小説理論で頻繁に主張されている理想的な小説の条件である。ディルタイが著作の中でとった経験と思想を総合的に提示する方法は、彼が現実の人生をEntwicklungsgeschichteと小説の類型にたとえて表現したことと比例して、小説理論を伝記に応用したといえることができるであろう。しかしこれはドイツの近代的な学問の流れの中で、特異な現象とみなすべきである。なぜならばディルタイが大きな影響を受けた19世紀の歴史学は、18世紀末に小説と決別し、事実のみを記すという実証的な方法を選択したことで学問として成立したからである。それにもかかわらず実証的であるはずの伝記が18世紀的な小説理論の応用だとすれば、それは明らかな逆行である。

以上、ディルタイがBildungsromanという語をどのように使用しているのか、他の類義語と比較をおこなった。これらの用語では人間の成長や成熟について語ることを広く念頭に置いており、Bildungsromanという特殊な類型を提唱したというよりは、18世紀から続く「小説におけるBildung論」を継承しようとしていたといえる。

### 3. ディルタイによるヘーゲル小説理論解釈の問題点

ディルタイのBildungsroman論の画期的な点は、用語を創出したことよりも、彼に続く論者が議論の文脈を変更せざるをえないような書き換えをおこなったことにある。ただし彼の姿勢は、先ほどから何度も指摘しているように、18世紀から続く議論を引き継いでいるだけである。しかし継承している

がゆえに、つまり似ているからこそ、言い直して生じた微妙な変化がそれと気付かれずに強力な影響力をもちえたといえる。

ディルタイの小説理論が、ヘーゲルの『美学講義』に基づいて構成されていることは、両者のテキストを比較してみれば明白である。ディルタイは『ヘーゲルの青年時代』（1906）というヘーゲルについての研究も著わしており、小説理論においてもヘーゲルから多大な影響を受けている。ここで、ヘーゲルの『美学講義』における小説理論は、18世紀の小説文化を幅広くとり入れて形成されたものであることを前提に議論を進める。なぜなら、少なくとも、ヘーゲルの小説理論の要となる「市民的叙事詩としての小説」という概念はヴェーツェルの小説『ヘルマンとウルリーケ』で使われていることを確認することができるからである。<sup>12</sup> そういうわけで、ヘーゲルの小説理論は、Lehrjahreの一語ゆえに『ヴィルヘルム・マイスターの修業時代』から成立したと考えるのではなく、18世紀の小説文化の伝統を総括することで成立しているという仮説に基づいて論を進めていきたい。

ヘーゲルとディルタイのテキストを具体的に比較する。テキストに下線と記号を添えているが、これらは先のディルタイの番号1のテキストとの対応箇所を示している。

### c. Das Romanhafte

An diese Auflösung des Romantischen, seiner bisherigen Gestalt nach, schließt sich drittens endlich das Romanhafte in modernen Sinne des Wortes, dem der Zeit nach die Ritter- und Schäferromane vorangehen. – Dies Romanhafte ist das wieder zum Ernste, zu einem wirklichen Gehalte gewordene Rittertum. Die Zufälligkeit des

<sup>12</sup> Vgl. 拙論：「市民的叙事詩」としての小説 ―近代小説理論の展開から読むJ. K.ヴェーツェル『ヘルマンとウルリーケ』― In: 「ドイツ文学論攷」阪神ドイツ文学会編 56号（2014）、S.5-27.

äußerlichen Daseins hat sich verwandelt in eine feste, sichere Ordnung der bürgerlichen Gesellschaft und des Staats[B], so daß jetzt Polizei, Gerichte, das Heer, die Staatsregierung[J] an die Stelle der chimärischen Zwecke treten, die der Ritter sich machte. Dadurch verändert sich auch die Ritterlichkeit der in neueren Romanen agierenden Helden[C] Sie stehen[K] als Individuen mit ihren subjektiven Zwecken[C] der Liebe[E], Ehre, Ehrsucht oder mit ihnen Idealen der Weltverbesserung dieser bestehenden Ordnung und Prosa der Wirklichkeit[F] gegenüber[K], die ihnen von allen Seiten Schwierigkeiten in den Weg legt[F]. Da schrauben sich nun die subjektiven Wünsche und Forderungen in diesem Gegensatze ins Unermeßliche in die Höhe; denn jeder findet vor sich eine bezauberte, für ihn ganz ungehörige Welt, die er bekämpfen muß[F], weil sie sich gegen ihn sperrt und in ihrer spröden Festigkeit seinen Leidenschaften nicht nachgibt, sondern den Willen seines Vaters, einer Tante, bürgerliche Verhältnisse usf. als ein Hindernis vorschiebt. Besonders sind Jünglinge diese neuen Ritter[C], die sich durch den Weltlauf, der sich statt ihrer Ideale realisiert, durchschlagen müssen und es nun für ein Unglück halten, daß es überhaupt Familie, bürgerliche Gesellschaft, Staat, Gesetze, Berufsgeschäfte usf.[J] gibt, weil diese substantielle Lebensbeziehungen sich mit ihren Schranken grausam den Idealen und dem unendlichen Rechte des Herzens entgegensetzen[F]. Nun gilt es, ein Loch in diese Ordnung der Dinge hineinzustoßen, die Welt zu verändern, zu verbessern oder ihr zum Trotz sich wenigstens einen Himmel auf Erden herauszuschneiden: das Mädchen, wie es sein soll, sich zu suchen, es zu finden[E] und es nun den schlimmen Verwandten[D] oder sonstigen Mißverhältnissen abzugewinne, abzuerobern und abzutrotzen. Diese Kämpfe[F] nun aber sind in der

modernen Welt nichts Weiteres als die Lehrjahre, die Erziehung des Individuums an der vorhandenen Wirklichkeit[A&H], und erhalten dadurch ihren wahren Sinn. Denn das Ende solcher Lehrjahre besteht darin, daß sich das Subjekt die Hörner abläuft, mit seinem Wünschen und Meinen sich in die bestehenden Verhältnisse und die Vernünftigkeit derselben hineinbildet, in die Verkettung der Welt eintritt und in ihr sich einen angemessenen Standpunkt erwirbt[G]. Mag einer auch noch so viel sich mit der Welt herumgezankt haben, umhergeschoben worden sein, zuletzt bekommt er meistens doch sein Mädchen und irgendeine Stellung, heiratet und wird ein Philister so gut wie die anderen auch[M]; die Frau steht der Haushaltung vor, Kinder bleiben nicht aus, das angebetete Weib, das erst die Einzige, ein Engel war, nimmt sich ungefähr ebenso aus wie alle anderen, das Amt gibt Arbeit und Verdrießlichkeiten, die Ehe Hauskreuz, und so ist der ganze Katzenjammer der übrigen da[I]. – Wir sehen hier den gleichen Charakter der Abenteuerlichkeit, nun daß dieselbe ihre rechte Bedeutung findet und das Phantastische daran die nötige Korrektion erfahren muß.<sup>13</sup>

Bildungsromanの定義に相当するのはAとHである。ディルタイのA、Hの文章は「Bildungsromanという諸作品は、とある文化の個人主義を表している」とある。これがヘーゲルでは「まさに修業時代、つまり目の前の現実における個人の教育」となっている。特定の人物の教育が描かれることを示している個所である。ディルタイではBildungsromanに限定されているが、ヘーゲルは小説一般論を記している点に大きな違いが認められる。ただし「修業時代」という単語が使われているために、『ヴィルヘルム・マイスター』を想

<sup>13</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Vorlesungen über die Ästhetik. II. Werke in zwanzig Bänden. Bd. 14. Frankfurt(M) 1970, S. 219f.

起させ、そのためにBildungsroman概念の説明をしていると読まれる可能性もあるが、それは過剰な解釈である。

次にBについて。ディルタイでは「内面の文化に向かったわれわれの当時の精神の方向に由来し…」とある。これはヘーゲルの「外的な存在の偶然が、市民社会や国家の堅固で確実は秩序に変化した」を言い換えた文として捉えることができる。ヘーゲルのこの部分の記述には、精神的な内面性に関わる語が見当たらない。反対に「外的なものが変化した」という外からの変化しか指摘されていない。ヘーゲルが官僚や軍隊などの社会制度の話題を持ち出している理由は、小説を騎士物語の近代化した型とみなしているからである。つまり騎士物語で主人公の騎士が怪物と闘い勝利と名誉を得ようと努力していた枠組みが、小説では近代の騎士である主人公が一小市民と化し、社会の中で理想の現実を求めて闘う行為へ置き換えられると論じられているからである。ヘーゲルの美学では、この「小説らしさ」Das Romanhafteを含むロマン的芸術形式は、文化が内面化し、心の中に神の理想を探求した時代の芸術であるとされている。こうした著作全体の大きな流れを加味して、ディルタイはBのように外から変わるのだから内側へ、ロマン的芸術にふさわしい個人的な内面へ転換すると解釈したといえる。

次にCについて。ディルタイでは「その頃の若者」を挙げている。これにLの「若い世代の作家」も加えることができるだろう。このディルタイのCとLには、ヘーゲルのテキストでは2か所のC、「これによって新しいほうの小説で活動する主人公の騎士道も変化した」と「彼らの個人的な目的を備えた個人として」が相当する。この文でヘーゲルが意図する「新しいほうの小説」とは、騎士道小説と比較したときに新しい方という意味で、広く近代一般をさしている。一方ディルタイがいう「その頃の若者」で念頭にある期間は、挙げられた作品の題名から、ゲーテやヘルダーリンがこれらの作品を発表した1790年代半ば以降の10年程度に限定される。この10年間もヘーゲルが設定した時代から外れることはないが、しかしヘーゲルはここまで短い期間について述べているのではない。ディルタイはヘーゲルの記述を微妙に書

きかえたにすぎないが、Aで小説一般論をBildungsroman定義に変更したように、彼の主張に適うようにヘーゲルの読み替えをおこなっている。

Dは、ディルタイがヘーゲルと同じ単語を使っていることに注目して下線を引いた。Kの動詞gegenüberstehenも同様である。Dで注目すべきことは、同じ単語が使われることで2つのテキストの類似性は高まっているにもかかわらず、それぞれの文脈において意味がまったく異っていることである。ヘーゲルの場合は、Verwandteを名詞の「親戚」の意味で使っている。しかもそこに「悪い」schlimmという形容詞が付加されて、「嫌な親戚」という遠ざけたい存在を、理想を実現する際に障害となる人たちを言い表している。一方ディルタイはverwandtを形容詞として用い、「近い魂をもとめ」という表現に変え、厭わしいどころか希求し望む対象に転換している。「verwandt」という同じ語を用いながら、ヘーゲルは「嫌な親戚」、ディルタイは「近い魂」と親近感の度合いが正反対に表現されている。文脈を変えることで、同じ語がまったく異なる意味を帯びうる一つの例である。

Eは恋愛に関わっている。ディルタイは一語だが、ヘーゲルでは2つの文章に対応する。上部のEは「恋愛」Liebeの一語だが、下部のEでは「かくあるべき少女を自らのために求め、そして見つけ出す」とある。ディルタイはこの部分に意味は加えていない。

さらにFは、主人公と世界の対決を表した箇所の下線が引かれている。ディルタイのテキストでは「世間の厳しい現実と闘いに陥り」に加えて、「なじみのない権力として」も対立の意味を含んでいるのでここに含めている。一方ヘーゲルのテキストでは、Kのgegenüberstehenという動詞も含めたF、「現実存在するこの秩序や退屈さに対して、世界をよくするのだという理想をもって [K:対峙するが]」「それは彼らにあらゆる面から困難を強いてくる」という部分と、真ん中より下のF「理想と心の無限の権利にたいして対立する」に相当するといえる。

Gはディルタイでは「自らを見出し、世間におけるおのれの使命を確信する」という箇所である。これに対応するヘーゲルの箇所では「そのような修



業時代は、主体に分別がつくようになり、自分の願望や考えでもってすでにある人間関係とその思慮深さに順応し、世界のつながりに入り込み、そこでふさわしい立ち位置を得たところで修了となる」である。ヘーゲルにおいてはあくまで現実的な印象が与えられる部分から、ディルタイは注意深く冷めた視線を排除して、夢や理想が入り込む余地を残している。

Iも小説が個人に関わる領域を扱うことを述べた部分で、ヘーゲルは主人公が崇拝した天使のような娘が、現実では口やかましい主婦に変貌すると落ち着いた観察眼で記しているのに対して、ディルタイは「個人生活の関心領域に限定」と短く記述しているにすぎない。このような省略も先ほどのGと同様に、ディルタイの小説の定義に高貴な調子を生み出している。

Mも同様である。ヘーゲルのテキストでは「その人物が世間となおもいさかいを起こし、あちこち転がされたとしても、結局その人物は乙女と何がしかの地位を得て、結婚し、ほかのみんなと同じ俗物になるのだ」と徹頭徹尾冷めた観察眼からなされた記述になっている。しかし「他のみんなと同じ俗物」という現実的な意味合いはディルタイのテキストには表れてこない。それどころか、ディルタイのMに相当する箇所では、entzückenやberauschenと、「うっとり酔いしれる」とまったく異なった意味になっている。「人びとは、詩人たちがこの世で個人や自分自身の陶冶を見出したことにうっとり酔いしれたのだった」と、ヘーゲルの提示する「俗物」とは正反対の理想の姿が提示されている。

以上の分析から、ディルタイのBildungsroman定義は、ヘーゲルの小説理論を要約的に書きかえたものだと言える。ディルタイはこの要約にBildungsromanという名前をつけたのである。ディルタイの記述がヘーゲルに似ているからこそ、ディルタイ後に問題が生じた。つまりそれは、ヘーゲルが小説をあくまで騎士小説の近代化した様式と捉えたのに対して、ディルタイは1790年代の青年たちが生み出した形式とし、それ以前の騎士小説から続く伝統を断ち切ってしまったがために、18世紀の小説の実情が伝わらなくなってしまったことである。さらに、小説は現実ではなく夢や希望を描く様

式であることという新たな意味付けも加味されたのであった。

#### 4. おわりに

ディルタイがヘーゲルの小説理論を書きかえた行為そのものは非難されるべきではない。むしろ彼は、人生の経験が思想を生み出すという自らの信念に従って先行するテキストを解釈し、継承して記述しただけであり、その点では思想史への建設的な貢献とみなすべきであろう。しかしディルタイ独自の解釈がのちに誤解の原因となり、ドイツの近代小説が、とりわけ『ヴィルヘルム・マイスターの修業時代』が、小説の伝統をふまえることなく、詩人の偉大な精神から突如として生み出されたという幻想を助長したことも否定できない。そもそもある箇所ディルタイは「心地の良い方法で奇異の念を抱かせる芸術、つまり対象をよそよそしいものへと変え、それでいながら既知で魅力的にすること、これがロマン的芸術だという。つまり小説の詩学である。これはまさに、ヴィルヘルム・マイスターにおいて始まった近代的ドイツの小説の特徴を表している」(S. 209)とも記している。本論でBildungsroman定義の部分から導きだした解釈は、ディルタイの意図と合致しているといえる。<sup>14</sup> ディルタイは近代的な小説はヴィルヘルム・マイスターをもって始まったと明言しているが、そもそも小説という類型はゲーテの前からあり、ゲーテはその枠組みのなかで体験や想念を言語化したに過ぎない。

---

<sup>14</sup> 『ヴィルヘルム・マイスターの修業時代』の中で多くの研究によってとりわけ重視されているのが、第五巻第三章における主人公の手紙である。そこで主人公は、これまで貴族にしか許されていなかった自己の人格の完成を、市民階級の自分も追求したいという願望を表明しており、これが新しい時代の新しい人間像の模索として読まれてきた。しかし先のボージャンの研究によれば、人格の完成を追求する登場人物は1790年代初頭からいくつの作品ですでに確認されるという。そのため、主人公が自らの人格完成を達成しようと努力する題材は、詩人の精神から独自に創出されたと言えるのかについては、さらに検討を要する課題である。ゲーテの小説が発表当時から非常に高く評価され、多く読まれたことは確かであるが、完成度の高さと、当時の小説の傾向から隔絶しているか否かとは分けて考える必要がある。Vgl. M. Beaujean, a. a. O. S. 94.

内容は紛れもなく心の中から突如として湧き上がってきたものではあったとしても、小説の伝統が引き継がれてきたからこそ作品に結実しえたのである。ディルタイの記述では、1790年代以前を含めていないがために、類型がここで突然成立したかのような誤解を与えている。実際にその誤解が生じたことは、多くの研究でBildungsromanの起源を『ヴィルヘルム・マイスター』と定めようとしていることからみてとれる。しかしそれ以前にも現実にはいろいろな作品があまりにもたくさんあるため、ディルタイの記述と現実の落差を埋めようとする努力がなされている。例えば、Bildungsromanの起源を探し求めようとするタイプの研究がそれにあたる。それはディルタイがBildungsromanの起源を『ヴィルヘルム・マイスター』と記したことと、文学史的事実の乖離のために生じた迷いを表しているのである。しかし「ドイツ近代小説の起源がヴィルヘルム・マイスターにあり、それがBildungsromanの始まりでもある」という説明がディルタイのヘーゲル解釈から生まれたことを認識するならば、そのような迷いが生じる余地はなくなるであろう。

結果的にディルタイは、18世紀後半から続く小説理論の議論をBildungsromanと命名した。この命名によって、一世紀にわたる「小説におけるBildung論」を過去と断絶させ、Bildungsroman概念へと本質的に変化させたのである。ディルタイの影響を受けたテキストが、旧来の「小説におけるBildung論」からBildungsroman概念論へと変化していったのであった。つまりそれまでは、ディルタイの場合でさえ、あくまで小説という大きな類型全体に関する議論であったところのものが、ディルタイ以降は小説の中にさらにBildungsromanという類型が成立したかのような形になってしまったのである。しかしそれでいながら、それまでの「小説におけるBildung論」も突然消えることはない。そのためBildungsromanは小説の下部概念なのか、それとも小説の典型的かつ理想的な様式なのか、それぞれの論者に認識のずれが生じ、それが今日にいたる混乱の原因となっているのである。

ディルタイの定義を敷衍し、拡大してドイツの文学的特殊概念としてBildungsromanという諸作品を定義しようとしていることには根本的に無理

があることを認識しなくてはならない。何気なく記されたあまり厳密ではない定義を尊重するあまり、文学史を歪めてはならない。ディルタイ以前とディルタイ以後の小説理論を結びつける方法は批判的な検討が必要である。Bildungsroman概念研究がこれから進むべき方向は、これまで多くの豊かな成果が挙げられている一般の小説理論研究や通俗小説研究との統合である。Bildungsroman概念は、19世紀から20世紀にかけての近代ドイツで起こった過去の文化的現象として観察すべきである。ただしルカーチらが言うように、Bildungsromanが危機を迎えて終了せざるをえなかったのではない。あくまでBildungsroman概念を幻想として直視するだけなのである。実際の状況を見誤っていること自体は、それに気づくことができさえすれば悪いことではない。なぜ実像が歪んで見えたのか、なぜ歪んだ像を好んだのかという理由を探求することは、精神文化史を研究する上で今後に興味深いテーマを提供してくれていると積極的に評価すべきである。

本研究は科研費の支援を受けて行われたものである：

〔課題番号〕26770115／〔研究種目〕平成26年度 若手研究 (B) ／〔研究代表者〕北原寛子／〔研究課題〕18世紀から現在にいたるBildungsroman概念の展開に関する文献学的研究