

Title	メルロ=ポンティのテキストをBildungstheorienの文脈に位置づける
Sub Title	Merleau-Ponty's text in the context of Bildungstheorien
Author	常深, 新平(Tsunefuka, Shimpei)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2025
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学：人間と社会の探究 (Studies in sociology, psychology and education : inquiries into humans and societies). No.99 (2025.) ,p.[1]- 18
JaLC DOI	
Abstract	This article aims to situate Maurice Merleau-Ponty's work within the framework of German Bildungstheorie. To begin, I outline the concept and historical context of Bildungstheorien in modern Germany to identify the conditions under which a philosophical text can be interpreted as a theory of Bildung. Specifically, a work qualifies as Bildungstheorie if it investigates the transformation of the subject's experiences and the corresponding shifts in how the subject relates to both itself and the world. Crucially, this transformation must be addressed at both the individual and societal levels. In this light, Merleau-Ponty's writings contain sufficient thematic and methodological depth to be read as a Bildungstheorie. While drawing on the findings of empirical science, he seeks to clarify the normative structures embedded in a particular society, how children adapt to adult life, and the transformations in how children and people experience themselves. His approach resonates strongly with post-World War II West German traditions of Bildungsforschung. In other words, Merleau-Ponty's work aligns with both the thematic content and methodological orientation of postwar Western German Bildungstheorien. Finally, I consider why his writings continue to be positively received in contemporary German Bildungstheorien discourse. Two primary reasons stand out. First, Merleau-Ponty's philosophy facilitates an account of Bildungsprozesse that centers on embodied agents who respond with cultural and social meaning, which is nonetheless pre-predicative, rather than modern agents who think rationally, make judgments, and perform acts. Second, his argument rests on a realist assumption: normativity, which promotes individuals to experience and act with educational significance, exists in the world. This normativity becomes perceptible and communicable as individuals develop into skillful agents. Thus, I argue that Merleau-Ponty's writings exhibit a strong conceptual and methodological affinity with the German tradition of Bildungstheorien and are currently being reimported into contemporary German discourse within this framework. If we read the significance of Merleau-Ponty's writings within a Bildungstheorie, it is necessary to take into account this back-and-forth of contexts between Germany and France.
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000099-0001

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

メルロ=ポンティのテキストを Bildungstheorien の文脈に位置づける Merleau-Ponty's text in the context of Bildungstheorien

常 深 新 平*

Shimpei Tsunefuka

This article aims to situate Maurice Merleau-Ponty's work within the framework of German Bildungstheorie. To begin, I outline the concept and historical context of Bildungstheorien in modern Germany to identify the conditions under which a philosophical text can be interpreted as a theory of Bildung. Specifically, a work qualifies as Bildungstheorie if it investigates the transformation of the subject's experiences and the corresponding shifts in how the subject relates to both itself and the world. Crucially, this transformation must be addressed at both the individual and societal levels. In this light, Merleau-Ponty's writings contain sufficient thematic and methodological depth to be read as a Bildungstheorie. While drawing on the findings of empirical science, he seeks to clarify the normative structures embedded in a particular society, how children adapt to adult life, and the transformations in how children and people experience themselves. His approach resonates strongly with post-World War II West German traditions of Bildungsforschung. In other words, Merleau-Ponty's work aligns with both the thematic content and methodological orientation of post-war Western German Bildungstheorien. Finally, I consider why his writings continue to be positively received in contemporary German Bildungstheorien discourse. Two primary reasons stand out. First, Merleau-Ponty's philosophy facilitates an account of Bildungsprozesse that centers on embodied agents who respond with cultural and social meaning, which is nonetheless pre-predicative, rather than modern agents who think rationally, make judgments, and perform acts. Second, his argument rests on a realist assumption: normativity, which promotes individuals to experience and act with educational significance, exists in the world. This normativity becomes perceptible and communicable as individuals develop into skillful agents. Thus, I argue that Merleau-Ponty's writings exhibit a strong conceptual and methodological affinity with the German tradition of Bildungstheorien and are currently being reimported into contemporary German discourse within this framework. If we read the significance of Merleau-Ponty's writings within a Bildungstheorie, it is necessary to take into account this back-and-forth of contexts between Germany and France.

Key words : Maurice Merleau-Ponty, Bildungstheorie, Bildungsforschung, Aisthesis,

* 慶應義塾ミュージアム・コモンズ (学芸員補)

Realistic Phenomenology

キーワード：モーリス・メルロ＝ポンティ、人間形成論、人間形成研究、感性学、実在論的現象学

はじめに

フランスの現象学者モーリス・メルロ＝ポンティ（Maurice Merleau-Ponty, 1908-1961）は、1949～1952年にパリ大学文学部で教育学講義を務めたことから、第二次世界大戦後のフランスの教育学動向を知るうえで重要な人物である。彼のテキストは、西岡（1999）や藤田（2003）らにより、近代的な教育観を乗り越えた人間形成論〔Bildungstheorie〕として読解されうると言われ、常深（2023）により、メルロ＝ポンティがヘーゲルを介して間接的にドイツの人間形成論の文脈を受容していた可能性が指摘されている。またメルロ＝ポンティのテキストは、ケーテ・マイヤー＝ドラーヴェ（Käte Meyer-Drawe, 1949-）によって、社会からの要請をいかに身体が引き受けて経験を変容させていくのかに関する理論研究へ深められており、ドイツにおいて第二次世界大戦後の人間形成論のなかに組み込まれているように見える。だが、このように彼のテキストを人間形成論の文脈のなかに位置づけ、読解するためには、以下のように問い直さないといけないことがある。

まず、人間形成〔Bildung〕という言葉自体が、ドイツにおいてすら意味論・語用論的に変遷があるがゆえ、本研究の文脈における人間形成論とはいかなるものかを整理する必要がある。すなわち、メルロ＝ポンティが生きていた時代において人間形成という言葉がどのような用いられ方や意味合いをもっていたのか、現在それがどのような用いられ方をしているのか、どのような意味合いをもっているのかについて、整理が必要である。

次に、メルロ＝ポンティのテキストを人間形成論として読むことを、哲学的にも思想史的にも正当化する必要がある。というのも、本研究で扱おうとしている人間形成概念は、ドイツで育まれてきた伝統ある考え方の枠組みであり、この時点で、メルロ＝ポンティが属するフランス哲学の伝統とは異質なものののではないかと疑念が生じるだろうからだ。さらに、彼自身は、Bildungという言葉を使ったことがあるとはいえ、わずか5回しか使っていない¹⁾。そこから、彼において人間形成は中心的な問題関心の事柄ではなく、彼の理論が後代の学者たちに恣意的に援用されているにすぎないのではないのか、と問われるかもしれない。そこで、彼のテキストを人間形成論的に読むのであれば、彼のテキストの内容からもその成立状況からも、それが恣意的なものではないことを示す必要がある。

さらには、メルロ＝ポンティは現象学を基盤にして理論を形作っているが、そこから導かれうる人間形成論がいかに妥当性やアクチュアリティをもつのかをも示す必要があるだろう。そうすることによって、マイヤー＝ドラーヴェらの解釈さらには他の現象学のテキストを基盤に探究を進めてきた教育学研究および人間形成論の意義が、より理解できるものになるはずである。

本稿では、メルロ＝ポンティのテキストを改めてドイツにおける人間形成論 Bildungstheorien のなかに位置づけることを試みる。本稿は以下の手順で進む。まず、近代以降のドイツにおける人間形成概念および人間形成論の文脈を整理し、あるテキストを人間形成論として読む条件を整理する（第1節）。これを踏まえて、メルロ＝ポンティのテキストや講義録が、どのようなドイツ人間形成論の文脈を取り入れたものと言えるのかを示す（第2節）。最後に、彼のテキストが、なぜ人間形成論と親和的とさ

れ、ドイツに逆輸入されたのかを推論する（第3節）。

1. ドイツの人間形成論の伝統

1.1. 古典的人間形成概念と人間形成研究の変遷

本項では、メルロ=ポンティを人間形成論および人間形成研究のなかに位置づけるために、ドイツにおける近代以降の人間形成概念の変遷を整理したい。

古典的人間形成論は、ヘルダーやフンボルトの思想を中心として語られることが多い（cf. Hastedt 2012: 9）。彼らが活躍した18世紀半ばから19世紀前半にかけては、プロイセン王国の時期から帝政ドイツへ向けて、ドイツにおける国民統合が問題となりつつあった時期にあたる。この時期は、政治のレベルからも、知や理性をもって、民衆を迷信から解放する啓蒙が一層推し進められた時期だと言われている。この時代状況のなか、学問では、ヘルダーやフンボルトのほか、グリム兄弟やゲーテ、シラー、カント、フィヒテ、シェリングそしてヘーゲルに見られるように、新人文主義とロマン主義、そしてドイツ観念論哲学のなかで、人間形成は重要概念として、さらにその意味合いを深めていく。この動向を理解するためには、彼らの前提となりながらも対立する立場である、啓蒙主義的な教育の思考枠組みを理解する必要がある。端的に言えば、それは、社会のなかで有能で勤勉な市民を形成する志向をもった、バゼドウやカンペに代表される汎愛派たちの教育思想に現れている。彼らの思想は、実質的利益をもたらす知識を重視する実質陶冶を支持する立場に行き着く（cf. 伊藤 2020: 50）。これに対して、フンボルトに見られるように、新人文主義者たちは、人間形成のあり方として、人間の精神的な諸力の調和的発達を考え（cf. Humboldt 1792=1967: 107, 1854=1996: 11）、その範型を古代ギリシアの文化に見る。こうして彼らは、古代ギリシア語に代表されるような古代語教育によって、記憶力、想像力、判断力などの知識に関わる諸能力（形式）の訓練を重視する立場をとった（cf. 伊藤 2020: 109）。言い換えれば、彼らは、所謂実質陶冶よりも形式陶冶を重視する立場をとるのである。こうした新人文主義にみられた古典的人間形成概念は、ドイツ国民の統合に関する政治的背景に加えて、書籍や雑誌の流通や、サロンや結社といった社交場の出現に見られるような、市民社会の発展という社会的背景のもと、その意味合いを以下の二つへ変質させていく。すなわち、第一に、古典的人間形成概念は、古代ギリシアの文化を範型として、疎外および疎外からの回帰を経た、自己と世界との相互作用を介した、人間の諸力の調和的発達およびその自己形成プロセスを指すようになった。第二に、それは、この自己形成プロセスを通じて、社会のなかでの自己実現（社会化）や階層移動、さらには国民統合も目指す概念になった²⁾。

その後、19世紀後半から20世紀半ばにかけて、すなわち帝政ドイツからヴァイマル共和国の時代にかけて、公教育制度が整えられるにつれて人間形成概念とそれへの探究はさらに変質していくことになる³⁾。人文科学の動向では、新カント派のバーデン学派およびマールブルク学派によって体系化されていった文化科学、ディルタイらを筆頭に形作られた解釈学、さらにブレンターノとフッサールによって創始された現象学が生じた時期にあたる。これらのいずれも、さまざまな自然現象は経験主体とは独立に生じることを前提とする自然科学を絶対視する学問動向に対して、人間の認識が依存するところの社会・歴史・文化を含み込んだ「生活世界」への視座を確保した学問を基礎づけようとする対抗的動向として特徴づけることができる。この学問動向に加えて、とりわけドイツにおいては第一次世界大戦を経て、これまでの経験則や教説に対する懐疑や批判という形で、改めてドイツ的なものや、ドイツ国民の再統合、そしてドイツの今後を担う次世代形成などに対して、一層関心が払われた時期でもあった⁴⁾。

こうした状況のもとで、教育学においては、ノール、リット、シュブランガーに代表されるように、生活世界への視座を確保し、ドイツ文化およびそのなかでの人間形成に着目する、精神科学的教育学と呼ばれる動向が力をもつことになる⁵⁾。この動向を担った学者たちは、ほとんどがディルタイの弟子筋であったこともあり、人間形成の探究の方法論として解釈学の研究枠組みを取り入れ、世界にある／あった事象をテキストとみなして、その歴史・文化的意味を解釈していくという方法をとる。これに加えて、彼らは、こうした学問における理論面だけでなく、ドイツ青年運動とも学校教育改革の運動といった実践面とも、深いつながりをもっていたことが指摘されている⁶⁾。さらに彼らは、政治的な活動にも積極的に関与していた。とりわけ、ナチス台頭の時期においては、シュブランガーやフリットナーといった精神科学的教育学を代表するような教育学者がナチズムに講演で協力をしたことが知られている⁷⁾。こうしたことに鑑みれば、彼らの探究は以下のように整理することができるかもしれない。すなわち、古代ギリシャに理想を見た古典的人間形成論者たちとは異なって、精神科学的教育学を担った学者たちは、ドイツ文化といった限定されたヨーロッパ文化圏における人間形成のあり方あるいはそのモデルを探究していた⁸⁾、と。

第二次世界大戦後には、民族や人種に重きを置いたドイツ精神への回帰に対する警戒がなされ、民族主義や血統主義に基づいたドイツ国民の統合や国民形成のような文脈から距離が取られるようになる。これに対応して、人間形成概念では、その目標やあり方の分析に、ドイツ的なものを含み入れて語ることがかつてよりは避けられるようになり、この概念の世俗化・脱政治化が進んでいったように見える。この事態の具体例としては、例えば、教育に関係するさまざまなものに対して、接頭辞として *Bildung* が使われるようになっていくことが挙げられるだろう⁹⁾。第二次世界大戦後の西ドイツでは、前世代を「精神科学的教育学」と括り、自らを「批判的・解放的教育科学」と名乗る、比較的若い世代が登場する。ここで、彼らの人間形成への探究を下支えした代表的な理論を、大きく三つの文脈に分けて概観したい。

一つ目の文脈は、フロイトの精神分析とマルクス主義を背景に社会が個人の自己形成にどのように影響を与えているのかを探究する、ホルクハイマー、アドルノ、ハーバーマスなどフランクフルト学派に代表される批判理論である。これに基づく学者たちは、精神科学的教育学の担い手達が専らブルジョアの教養に着目していて大衆社会への巨視的視点を持っていなかったことに対してや、ナチスの台頭及びホロコーストを防ぐ事ができなかったというイデオロギーに対する彼らの無力さに対して批判を行った。批判理論に基づく研究は 1940 年代後半頃から 1960 年代を通して社会科学分野で深化が図られ、ハイドルン (Heydorn 1972) で見られるように、教育学分野でも多分に取り入れられるようになる。二つ目の文脈は、ブレッティンカに代表された、教育科学的教育学である。精神科学的教育学の動向では、前段落で「人間形成のあり方あるいはそのモデル」と書いたように、現にある／あった人間形成のあり方を探求していたのか、それともあるべき人間形成の理想像や理想的規範を記述しているのかが不明瞭であったように見える。この反動で新たな教育科学は、とくに 1970 年代になってからブレッティンカ (1971=1990) に見られるように、自らは教育目標を達成するための諸条件を計量的法則から研究する学問だとして、解釈学的知性の対象をテキストから統計へ変換し、目的論的・因果分析的な科学を構想していった。三つ目の文脈は、モレンハウアー (1986=2012) が依拠するように、G.H. ミードのシンボリック相互作用論やブルデューの再生産論、さらにはパノフスキーのイコノロジーといったものに見られる、社会学的かつ文化科学的知見である。この知見に基づく研究は、より広範な文化圏における制

度、組織や人間関係への、あるいはより広範な知覚経験の様態への観察によって、社会や文化と人間の経験との連関を、巨視的かつ量的にも分析する。すなわちこの知見は、精神科学的教育学を担った学者たちが忘れていたとされる方向性を思い出すことに寄与したことだろう。とりわけこの動向は、戦後西ドイツにおける上記二つの社会科学理論に基づく社会教育実践運動と理論研究が進んだ後と言える1980年代以降、改めて力を持つようになる。

まとめよう。現在、人間形成という基礎概念の意味は、ドイツでは国民形成の文脈へ還元されることを避ける姿勢のもとで、人間の経験のしかた自体の変容を意味するようになった。同時に、それは、形成されるべき人間像や与すべき文化像が不問に付されることになってしまった。これによって、人間形成という基礎概念がもつ機能的役割は、あるべき理想を提示する「規範的方向づけの役割」（鳥光2013: 159）から、実際にどのような人間形成のあり方がなされているのかを探究する「分析的概念」（*ibid.*）へと移行したと言える¹⁰⁾。これにしたがって、人間形成にアプローチする方法は、文化人類学、社会学、心理学を含めた経験科学を参照することが不可欠のものとされるようになったのである。

1.2. あるテキストを人間形成論として読むために

では、あるテキストを人間形成論として読むために、そのテキスト自体はどのような内容をもてば良いのだろうか。そして、私たちはそれをどのような方法で読めば良いのだろうか。

前項で整理したように、人間形成へのアプローチは拡散しているものの、人間形成という言葉で探究される事態は、一定の共通理解を得ているように思われる。上述のように、ドイツ観念論および新人文主義のもとで登場した古典的人間形成論以降、人間形成概念は「疎外および疎外からの回帰を経た、自己と世界との相互作用を介した、人間の諸力の調和的発達およびその自己形成プロセス」とみなされるようになり、人間形成の理想をときには古代ギリシアの文化に、ときにはドイツ文化に求めようとしてきた。つまり、いずれにおいても、人間形成概念を「疎外および疎外からの回帰を経た、自己と世界との相互作用を介した、人間の諸力の調和的発達およびその自己形成プロセス」とする考え方自体は前提とされていると言える。こうしたこともあってか、現代ドイツの教育学者のコラーは、以下のように脱政治化されたしかたで、人間形成という言葉がもつ必須の意味要素を言い表す。彼によれば、「①人間形成は〔経験主体がもつ経験の〕変容の過程である、②その過程で自己・他者・世界に対する主体の関わり方の基本形態が変容する、③そのような変容が生じるのは世界や自己に対する現在の関係が揺さぶられる危機的経験に直面したときである」（コラー 2021: 241）。こうして、「人間形成」は、現在、より広範な文化圏や学問領域からアプローチされるようになっている。本章では、近代以降一定の了解を得てきた（1）人間形成概念と（2）人間形成研究について、以下のようにまとめよう。

- （1）人間形成（Bildung）とは、人間がおのれと、おのれを取り巻く二重の世界（物理的因果律で満たされた世界と人間文化を含み込んだ世界）との相互作用のなかで、おのれの経験のしかたと存在様態が変容し、時によっては世界自体も変容するような、おのれと世界との関わり自体が変容する過程を指す。
- （2）こうした人間形成のあり方を、人間形成研究に携わる者は、個人のレベルと社会のレベルとで探究しようとしている。

少なくとも、あるテキストを人間形成論として読解するためには、そのテキストが(1)で示したように、経験主体における単なる情報量の増大ではなく、そうした情報の受容のしかた自体の変容を、すなわち経験主体の経験のしかた自体の変容を探究していなくてはならない。ただし、脱政治化して人間形成概念の再定義をなそうとしているコラーに対して、私たちは、人間形成概念がどのように生まれ、どのように用いられていたのかという観点で、哲学・社会・政治史的な連関を忘れないようにしたい。なぜならば、そのテキストの筆者が、どのような哲学的・社会的・政治的背景のもとで、(2)の事柄を、すなわち個人のレベルと社会のレベルで人間形成のあり方を探究しようとしていたのかを解明せねば、彼／彼女が何を言おうとしていたのかを理解したことにはならないからである。

ここで、本研究が人間形成論の文脈で位置づけ直そうとしているメルロ＝ポンティのテキストを扱うにあたって、何が必要なのか、今一度整理してみよう。まず、彼のテキスト自体が、(1)で整理したように、経験主体の経験のしかた自体の変容をいかに探究していたのかを示されねばならない。同時に、彼が教育学講義を行っていた時期である第二次世界大戦後の時代状況と照らし合わせて、(1)で整理した事柄に対して、(2)で整理した研究アプローチを彼がどのように採用したのかを解明する必要がある。まさしくドイツにおいては、ドイツ観念論や新人文主義のもとで深められた人間形成概念を前提としながらも、精神科学的教育学の人間形成論・人間形成研究に対して、主に経験科学や社会学や文化科学を用いて懐疑が突きつけられた時代状況にあった。すなわち、彼が、どのように人間形成に関連する考え方を受け入れ、それに対してどのような学問動向のもとで応答したのかを整理しなければならない。これについては、哲学的背景に加えて、彼がそう応答をしなければならなかった、社会史、政治史的背景を考慮して彼の理論展開を解明していく必要がある。これについては、次節で扱う。

さらに、私たちが現代においてあるテキストを人間形成論として読むためには、そこから何らかの普遍妥当性およびアクチュアリティを取り出す必要もある。現在において、もはや経験科学の人間形成研究なしの人間形成論は考えられない状況にある。だが、経験科学を重視するといっても解釈枠組みなしの経験科学は成り立たない。つまり、人間形成論なしの人間形成研究も、単に量的な統計的数字を前にしても有意味な事柄を取り出すことができなくなってしまう危険性がある。ここで問うべき問題とは、人間形成論と経験科学に基づく人間形成研究の架橋をどのようになすべきか、人間形成という基礎概念が持つ規範的機能と分析的機能をどう関係づけるか、ということである。この問題に関して、ドイツにおいてメルロ＝ポンティの理論がどのように受けとられ、逆輸入されたのかという問題、すなわちメルロ＝ポンティの理論を人間形成論として現代において読むアクチュアリティの問題については、最後の第3節で扱う。

2. メルロ＝ポンティが受容した人間形成論

2.1. メルロ＝ポンティの「教育学講義」の時代背景

その前に、少し時代を遡って第一次世界大戦前夜のフランスにおける哲学的潮流を顧みたい。当時はフランス・スピリチュアリズムの系譜を引き継ぎ、習慣形成に関心をもっていた、ラシュリエやラニョーそして、彼らの影響を強くうけたアランに見られる反省哲学、ベルクソンに見られる生の哲学、そしてベルクソンのコレージュ・ド・フランス退官以降に哲学界を席卷していたブランシュヴィックを筆頭とした新カント派の哲学が力をもっていたと言われる。彼らの習慣論への関心から、フランスでも経験のしかたの変容に関心が払われていたことが見て取れる。さらに、ベルクソンの哲学的探究からも

窺えるように、自然科学と対峙しながら人文学の探究のあり方を省みる時代であったと言えよう。

さて、続く第一次世界大戦後から第二次世界大戦前夜は、ゲッティンゲン時代からフッサールの弟子であったヘーリングによる現象学の紹介および、コイレ（ロシアからドイツを経てフランスで帰化）やジョルジュ・グールヴィッチ（ロシアからチェコを経てフランスへ亡命）、コジェーヴ（ロシアからドイツへ亡命、のちフランスで帰化）、さらにアロン・グールヴィッチ（リトアニアからドイツへ亡命、フランスを経てアメリカで帰化）といった東欧からフランスへ移住あるいは亡命した学者たちによるドイツ語圏由来の哲学・科学史研究およびゲシュタルト心理学の紹介と深化が、フランスで図られた時期にあたる¹¹⁾。まさに、のちに実存主義哲学の代表者と目されるサルトルとメルロ＝ポンティは、東欧からフランスへ移住あるいは亡命した哲学者の影響を直に受け、ブレンターノやフッサール由来の現象学およびそれに多分に影響を受けたヴェルツブルク学派の心理学（とくに、アッハやビューラーの研究）とゲシュタルト心理学（とくに、ケーラーやコフカの研究）を背景に、日常的な場面からの思考実験を行う哲学を開始するのである。とくに、メルロ＝ポンティは、フッサール、ゲルプ、ゴルトシュタインに師事した初期現象学者のアロン・グールヴィッチから現象学の教えを受け共同で仕事をしている¹²⁾。なお、メルロ＝ポンティの博士論文であり、主著として知られる『知覚の現象学』が出版されたのは、パリ解放後10ヶ月の1945年7月である。また、彼は、副論文として『行動の構造』を登録したが、これはまだ第二次世界大戦前の1938年に脱稿し、占領下の1942年に出版されたものである。これらの著作では、ゲシュタルト心理学学派のゴルトシュタイン、ヴェルトハイマー、コフカ、ケーラーの知見を積極的に用いているし、病理学解釈の枠組みとしては新カント派マルブルク学派の代表者たるカッシーラーに多分に依拠している（cf. Matherne 2014）。事実、サルトルと共に刊行した雑誌『レ・タン・モデルヌ』の創刊号における論考「戦争は起こった」で、メルロ＝ポンティが回想するに、この時期のフランスでは「私たちは、ユダヤ人とかドイツ人とかは存在せず、ただ人間だけがあるいは意識〔良心〕だけが存在すると考えていた」（SNS 254）という。このように、戦前から戦中にかけてフランスの哲学界では、ドイツ精神を抜きにした中立的な立場で、ドイツ語圏の哲学および心理学の動向を積極的に受容していたことがわかる。

第二次世界大戦後になると、フランス哲学の古典への探究よりも、フッサール、ヘーゲル、ハイデガーの「3H」と言い表されるドイツ語圏の哲学が、ほぼ同時期に、一層積極的に受容されるに至る。デュモンによれば、第一次世界大戦後から第二次世界大戦までのフランスにおいては、「支配的なイデオロギーは左派のもの」で、このイデオロギーは、「容易に思いつくことは、現実にも容易に実現できるはずだ」という通念を意味していたという（cf. Dumont 1991=1995: 215）。だがフランスは、民族そして人種に基づくイデオロギーによって国民統合を推し進めたヒトラー率いるナチス・ドイツによって敗北する。デコンプが想定するように、第二次世界大戦を経験した次世代の学者たちは、前世代の自分の師匠たちの言説に懐疑を投げかけ、より政治や社会状況における具体的なものの経験を重視し、今後の自身の生き方や国家のあり方を問うことになったとされる（cf. デコンプ 1983: 10）。メルロ＝ポンティは先に示したエッセーの最終節を以下の言葉で始める。「要するに、私たちは歴史を学んだのであり、それを忘れてはならないと主張している」（SNS 265）。そこで注目に値するのは、当時のフランス哲学界における、ヘーゲルへの関心の高まりと、歴史や社会構造を分析するためのマルクス主義への接近である。ここで、当時のフランスにおいて多くの学者たちが歴史を哲学しようとする際、ある個人の認知がいかに生じるのかという観点に重点を置くカントの哲学よりも、人間集団の通念の生成変化をも

含み入れた歴史がいかなる構造をもっているのかという観点に重点を置くヘーゲルやマルクスの哲学に関心が集まったことが推測されるのである。

これに加えて、戦後フランスの学術界においては、発達心理学者のピアジェが認められつつあったことも忘れてはならない。ただ、メルロ＝ポンティのパリ大学文学部教育学講座就任時にあたっては、いまだ児童心理学は哲学の教授が行うという微妙な時期にあたる¹³⁾。なみに、メルロ＝ポンティとパリ大学の教育学講座の席を争っていたのがピアジェであり、メルロ＝ポンティの退任後によりやくピアジェが教育学（児童心理学）講義の教鞭を取るに至る（cf. Piaget 1965=1992: 37）。こうした発達心理学への注目の背景には、戦後フランスにおける教育制度の確立のため、また教育現場への即効性のある理論提供が求められていたためだと推察される。この時期は、また、ピアジェと対峙したワロンがフランスの心理学の発展と教育制度改革に寄与していく時期にも相当し、両者の発達心理学は異なるものの、まさに発達心理学の隆盛へと向かう時期でもあった¹⁴⁾。

まとめよう。メルロ＝ポンティが教育学講義を担当していた時期では、以下の二つの傾向を見て取ることができる。第一に、主にドイツ語圏の哲学および心理学を背景にして、個人の認識の成立やその発達よりも、むしろそれを可能にする歴史や社会の構造へ注意が払われる傾向にあった。第二に、既存の思弁哲学的枠組みからの脱却を図るため、日常行為からの思考実験や経験科学の利用が積極的に選択される傾向にあった。

2.2. メルロ＝ポンティのテキストがもつ人間形成論と人間形成研究となりうる要素

2.2.1. 「知能」と呼ばれる経験の変容

ここでは、メルロ＝ポンティの哲学的著作において、経験主体の経験のしかたの変容、とりわけ人間固有に見られる経験のしかたの変容に注目されていることを確認したい。最初期の著作『行動の構造』では、メルロ＝ポンティは他の生物（昆虫や魚類、鳥類、犬やチンパンジーなどの哺乳類）に見られる行動の構造と比較しながら、人間特有の経験のしかた、およびそれを可能にする能力を見定めようとする。とくに彼は、ケーラーの『類人猿の知恵試験』で言われた、棒を道具として用いるチンパンジーへの観察実験のうち、「少なくとも、最初の実験でチンパンジーたちが棒を使用するのは、棒が目標物と「視覚的に接触」するときだけ、すなわち棒と目標物とが一眼で見渡されるときだけ」（SC 124）という事態に注目する。こうしたことを念頭において、メルロ＝ポンティは以下のように言う。「チンパンジーに欠けているのは、自分に最も親しみのある運動的メロディーを表現し、また象徴化する、視覚的刺激間（あるいはそれらが引き起こす運動的刺激間）の関係を作り出す能力である」（SC 128）。さまざまな生物も周囲環境に応答するが、人間は以前の別の周囲環境に対する経験から得られた意味合いを意識の背景に維持して、多角的にある対象を知覚して対処することができる。メルロ＝ポンティはこうした行動の構造をシンボリック形態として名づけ、注意を払うのである¹⁵⁾。

上で述べたメルロ＝ポンティの探究姿勢は、後の著作および講義録でも見られる。ここでは、『行動の構造』と同じく他の生物への観察実験と、子どもへの観察に関する、二つの分析に注目してみたい。彼は折に触れて、ケーラーの『類人猿の知恵試験』およびヴェルトハイマーの『ゲシュタルト理論三篇』や『生産的思考』を手がかりに、人間特有の「知能」のあり方を語ろうとする。「あらゆる行動は同化と順応の間で揺れ動く。それはある状況に対する応答であり、有機体自体のリズム（同化-異化）の機能である」（CS 289）。つまり、彼は他の生物においても行動変容のしかたがあることは認め、人間が特権

的な位置にいるとは考えない。さらに、彼は「チンパンジーは一定程度の学習の一般化ができる」(CS 268)と述べ、チンパンジーに「知覚〔経験〕の組織化」(CS 262 強調は原文ママ)、言い換えれば経験の変容自体の存在は認める。だが、チンパンジーは、「手段と目的の関係を[...] 完全には把握していない」(CS 268)し、「自分のいる場を事実、特定の条件から切り離すことができない」(*ibid.*)。一方、メルロ=ポンティは、人間が三角形の内角の和を知ろうとするときの作図の例や二次方程式を平方式から解く例から、「人間の知能」つまり「解法に向けた組織化現象」(CS 267 強調は原文ママ)を説明する。「作るべき図形や使うべき定理のアイデアを私のうちに引き起こすのは、図(あるいは方程式)の形式それ自体であるということを確認できる。そこには一種の予期があって、私たちはまだ見出していない結果に応じて行動するのであり、私たちを導くのは偶然ではなく一種の勘[flair]なのである」(*ibid.*)。すなわち、人間は「手段と目的の関係を」把握し、「自分のいる場を[...] 特定の条件から切り離し」、以前の経験から得られた「一種の勘」から未決の課題に応答する、という特殊な経験のしかたの変容をなす生物だ、と特徴づけられるのである。

続いて、人間の経験変容へのメルロ=ポンティの探究の二つ目として、メルロ=ポンティが子どもの経験にどのように注目していたのかを確認したい。1950-51年度木曜講義「子どもの対人関係」の冒頭において、彼は昨年の講義をふまえ、「子どもにおいて、子どもの経験が真に形態化[Gestaltung]されることが主題である」(RAE 2)と当該講義の主題を位置づけている。つまり彼は、子どもに対しても、他の生物とは異なった、人間独自の「経験が真に形態化される」しかた、すなわち「経験の組織化」(RAE 4)のしかたに着目しているのである。とくに彼は、「言語の習得は、開かれた表現システムの習得であると思われた」(RAE 4)として、人間の経験のしかたの変容プロセスのうち、子どもにおける言語の習得プロセスに注目することを宣言する。ただし、こうした子どもにおける経験のしかたの変容の発達を、彼は社会的条件づけのような外的環境にだけ、あるいは神経系の遺伝的あるいは体質的な性質のような内的自然だけに注目して、考えるべきではないと述べる(cf. RAE 16-17)。そうではなく、彼は「それ[子どもが家族という布置状況から得る、人間と人間とのさまざまな単なる関係の記録以上のもの]は、子どもが自分の家族関係を引き受けて形作っていくと同時に、自身においておのずと学ばれる思考の形式である。それは言葉の使い方であり、世界をも知覚するしかたである」(RAE 23)と述べる。このように彼は、人間の一般的な能力の発達を、発達心理学から明らかにするだけでなく、具体的な個体(ある子ども)がどのように社会的・家族的な関係を(言い換えれば大人からのまなざしを)引き受け応答しているのかという観点に立って探究しようとするのである。

まとめれば、メルロ=ポンティは最初期から、人間が独自にもつ、経験のしかたと存在様態の変容、および自己と世界との関わりの変容という事態に関心をもっており、この事態に個人と社会のレベルから探究しようとしていると言えることができる。以上より、コラーをはじめとした現代ドイツ人間形成論の文脈に、それが人間形成論として持たねばならない内容の観点から、メルロ=ポンティのテキストが合流しうるものであると言えるのである。

2.2.2. メルロ=ポンティの教育学講義がもつ理論-方法論的文脈

ここでは、メルロ=ポンティがパリ大学で行った「教育学講義」で採用している、政治的姿勢および学問的動向を整理したい。これによって、彼の講義における人間形成への探究姿勢と、戦後西ドイツにおける教育学・人間形成論の動向とを比較することが正当であることが見えてくる。

メルロ＝ポンティは、1949-50 年度土曜講義「大人から見た子ども」の冒頭で、教育学講義¹⁶⁾を行うにあたって、「教育学は確立された道徳を前提とし、確立された価値観の適用にとどまるべきか。私たちはそう考えない。子どもの実際の状況を知るまでは、あらかじめ確立された価値観を受け入れることはできない」(CS 89)と述べる。このように、教育学講義において子どもの実際の状況を知る前に「確立された道徳」や「価値観」をそのまま語るべきではないと考えるメルロ＝ポンティは、その後一度も、「フランス国民」の「国民形成」や「国民統合」に関して言及することはなかった。彼のこの姿勢は、『道徳教育論』や『フランス教育思想史』において、第三共和政下で中等教育の拡充を通じた近代化および国民形成・統合へ向けて、道徳教育のあり方を模索していたデュルケームとは対照的である。むしろ、メルロ＝ポンティは国民形成の文脈を言及することを避けているかのようである。

上記のように、メルロ＝ポンティは、教育学の課題を国民形成や国民統合ではなく、「大人が子どもとどのように関わり、歴史上のさまざまな時代でどのように関わってきたかを探ろうとする」(CS 91)ものだとする。そして、彼は、フロイトの精神分析（とりわけ『トーテムとタブー』や『精神分析試論』）を用いて、社会関係を考察することの妥当性を問う。ここでは、ある子どもが自分の親にとる態度といった個別事例やある子どもが通過儀礼を通して大人として認められるに至る過程に対して、その社会がもつ歴史的・経済的構造がいかなる影響を与えているのかを考察しており、まさしく批判理論¹⁷⁾と共通する探究姿勢をもっていると言える。さらには、マリノフスキー（『メラネシア北西部の自然人の性生活』）らによって探究された諸民族における個人の自己形成史や、カーディナー（とくに『社会の心理学的辺境』）、さらにはマーガレット・ミード（『男性と女性』）らの文化人類学の研究成果を参照して、さまざまな文化・社会のもとで子どもが大人の生活へ適合していくあり方が探究される。また、別の箇所では彼は、本章 2.2.1 で述べたように、他の生物の行動の構造との比較から人間独自の経験のしかたを推論したり、子どもの経験のしかたを探ったりしている。そのとき、彼は、ドイッチュ（『女性心理学』）や、ピアジェ（『児童の世界観』や『子どもの因果関係の認識』）、ワロン（『子どもの思考の起源』）、ラカン（『家族』『フランス百科事典』第 VIII 巻や『家族複合』）さらにはリュケ（『子どもの絵』）によって示された発達心理学の研究成果や、ケーラーやヴェルトハイマー、ゴルトシュタインらの動物への観察実験から示されたゲシュタルト心理学の研究成果を用いる。このように、彼は教育学講義を行うにあたって、社会心理学、文化人類学、発達心理学等の研究成果を用いて、人間の経験変容を探る姿勢を一貫して取っているのである¹⁸⁾。

以上のように、メルロ＝ポンティのテキストおよび講義録からもドイツ語圏で言うところの「人間形成論」を取り出すことは正当化できるだろう。彼の人間形成への視座は、戦後の西ドイツの教育学における人間形成へのアプローチの潮流と、以下四点において符合していることが明らかになった。すなわち、①フランス国家がとるべき政治的方向性や国民統合への言及を避けていること、②精神分析を社会分析へ転用し、ある特殊な社会が要求する規範性を見出そうとしており、批判理論と類似した傾向が見られること、③社会学や文化人類学の成果を用いて、子どもが大人の生活へ適合していくあり方を探究していること、④発達心理学やゲシュタルト心理学などの経験科学を用いて、子どもおよび人間の経験のしかたの変容に関心を持っていること、である。

3. メルロ=ポンティを受容した戦後ドイツの人間形成論

3.1. 感性に基づく人間形成論

前節で示したように、メルロ=ポンティは、ドイツ観念論哲学における人間形成論にとどまらず、戦後西ドイツにおける人間形成論および人間形成研究の学問的文脈を共有していることが明らかになった。以下では、彼の経験変容の哲学的探究が、翻ってドイツの人間形成論および人間形成研究の文脈へと、どのように逆輸入されることになったのかを概観したい。

フランスの現象学的動向がドイツへともたらされるのは、哲学史的には、メルロ=ポンティの『行動の構造』や『見えるものと見えないもの』の独訳者でもあるヴァルデンフェルスによるまとまった紹介(1983=1987, 1986)以降ということになるだろう。ヴァルデンフェルスは一貫して、メルロ=ポンティの理論が、理性を感性や身体性の領域へ戻し、合理性理論の新しい枠組みへ重要な貢献をなしうることを強調している。

一方で、こうした哲学的潮流に対してドイツの教育学では長らく、メルロ=ポンティの現象学的分析は、人間形成論としてではなく人間形成研究の方法として、つまり、ある経験主体の経験をありのままに記述する記述心理学的方法として注目されたにすぎなかったようだ(cf. Brinkmann 2016)。確かに、彼の現象学的分析は、精神病理学(異常心理学)やゲシュタルト心理学といった経験科学をもとに、知覚と思考、主体と客体、身体と精神、さらには個人性と社会性との関係性が考察されているものであった。そこから、経験科学を用いて人間形成を研究する方法として、身体性に注目した彼の現象学的分析が受け入れられていた可能性がある。

ドイツの教育学で、メルロ=ポンティのテキストが人間形成論として受け入れられる文脈は、1980年代頃になってようやく現れたように見える。ミュラーは、1980年代初頭頃からの人間形成論の動向を以下のように言い表している。

ここ15年ほどの間、教育科学とそれに隣接する学問領域で、人間身体への関心が高まっている。精神科学や社会科学の言説における「肉体の回帰」(Kamper/Wulf 1982)に伴って、「理性の他者」(Böhme/ Böhme 1983)を探究する試みや、「身体と社会性」(Meyer-Drawe 1984)の関係を明らかにしようとする試み、「感覚意識」(zur Lippe 1987)の強化、日常の美的次元を解明しようとする試み(Welsch 1990)、さらに「学習文化の荒廃」(Rumpf 1987)に対抗策を取ろうとする試みまでなされている。(ミュラー 1997=2023: 283)

これらのなかで、とりわけマイヤー=ドラーヴェの教授資格論文『身体性と社会性』(1984)は、メルロ=ポンティやヴァルデンフェルスの研究成果を多く取り上げている点で、この動向の中心に位置づけられる。ここで引用したミュラーは、人間形成論の古典的思想家であるヘルダーもメルロ=ポンティが『知覚の現象学』で展開した身体的重要性に同意するだろうとさえ述べている(cf. ミュラー 2023: 287)。さらに、ミュラーが多く依拠する哲学的人間学を代表するプレスナー自身が、サルトルの初期作品とメルロ=ポンティに共通点を見出している(cf. Plessner 1975=2011: XXIII)。こうした動向を、現代ドイツの教育学者エーレンシュベックは、以下のように述べる。「20世紀の哲学的人間学と現象学によって、はじめて、経験がもつ可能性への反省が、体系的な目論見をもって、感覚と身体の領域にまで押し

広げられた」(Ehrenspeck 1996: 223)。このような、ドイツの教育学における人間形成論としてのメルロ=ポンティ受容は、1990年代から強まったのであり、かつある特殊な文脈からなされたようだ¹⁹⁾。

さて、現代ドイツにおいて、ヴァルデンフェルス、ミュラー、マイヤー=ドラーヴェ、ヴルフやリッペらに共通して論拠を与えていた研究者として、『アイステーシス』の著者ヴェルシュや、『雰囲気の美学』の著者ベーム、『図像の哲学』の著者ベームの名前をさらに挙げることができる。先の段落で示唆した、ドイツの教育学においてメルロ=ポンティを人間形成論として受容することを促した、ある特殊な文脈というのは、彼らが推し進めた感性学アイステーシス (Aisthesis) あるいは感性論理学エステジオリギー (Ästhesiologie) の復権という文脈である。哲学史的背景では、かつて感覚や感性は曖昧で誤謬的なものだが、美はむしろ真理・理性に近しいとされた。その一方で、「曖昧で誤謬である感覚や感性がいかにして美あるいは真理・理性へと接続されうるか」という問題が受け継がれてきた。この問題に、近代美学の祖たるバウムガルテンは、知識は感覚的なものの領域に依存していると考え、感性を真理・理性側へと引き上げる特殊な解釈学(つまり美学)を要求した(cf. Ehrenspeck 1996: 216)。これには「感性と悟性は単なる段階的な差異である」(Ehrenspeck 1996: 217)という考え方が根底にある。感性学復権を目指す論者たちは、この考えを積極的に取り上げ直す。こうした志向をもつ彼らからすれば、フッサールから続く現象学的な伝統は、感覚-感性が理性の基盤であると考え、生きられた世界(生活世界)や前概念的なドグマに認識が従属していることを論証しようとする際の、格好の理論的基盤であった。とくにメルロ=ポンティは、「感性的なものの存在論的復権」(S 271)を、あるいは「感性的世界のロゴス」(PhP 490 | S 171, 281 | PM 53, 60, 97 | RC 180)や「感性的理念」(VI 196)の探究を目指しており、知覚や判断をなす根拠を生きた身体と世界に求めていた。このことから彼は、感性を真理・理性側へと引き上げる特殊解釈学としての感性学を復権した現象学者として、評価されるに至ったのである(cf. Welsch 1987: 21, Ehrenspeck 1996: 219-220, Böhme 2001: 77, ベーム 2007=2017: 36, 42, 225)。

このように、メルロ=ポンティによる理論的枠組みに従えば、人間形成研究は、理性的に思考して判断を下して行為をなすといった近代的行為主体を前提とした人間形成過程ではなく、前述定的ではあるものの文化的で社会的な意味をもって反応する身体化された行為主体の人間形成過程を探究するものになる。それに従えば、人間形成論を形作ったり人間形成研究をなしたりする際に、探究すべき経験の領域は、判断から知覚へと広げられることになる。さらには、人間のあらゆる知的な成果も、身体に基づく感性的なものに基礎づけられているとするメルロ=ポンティの観点は、陶冶材の伝統的な階層的秩序に抗うことにもなるだろう。それは具体的には、超時空間的(普遍的)な美や崇高さというものに頼らずに、美術も文学や数学と同等の地位にあることを示し、かつ美術固有の知を有していることを主張できる。このように、感性学・感性論理学に基づく人間形成論および人間形成研究を推進するドイツ語圏の研究者たちから、メルロ=ポンティの理論は、道具的理性ではない別の人間理性を考えるためにも、陶冶材の伝統的な階層的秩序に抗うためにも、有益なものをもたらす見込みがある、と捉えられているのである。

3.2. 知覚の規範性についての实在論的主張

前項の整理に加えて、メルロ=ポンティの理論がドイツ語圏において積極的に人間形成論あるいは人間形成研究の文脈で用いられている要素がもう一つある、と筆者は考える。それは、彼の現象学的探究が、究極的には实在論的前提を有している²⁰⁾、ということである。

マイヤー＝ドラーヴェによれば「現代の人間形成論の問題点」(Meyer-Drawe 1999: 329) とは、「人間形成概念が、モノからもたらされる課題を、適切に省みてこなかったということ」(*ibid.*) だという。つまり彼女は、これまでの人間形成概念では、世界の側からの人間への要求をそれほど考慮せずに、人間理性の展開のされ方に専ら注意を払っていたとして、これを問題視しているのである。そこで彼女は人間形成を、「意味を構成する主体がもつ知的創造力の形態化」(*ibid.*) ではなく、「[意味を構成する主体が] 世界の要求を取り上げる応答的な出来事」(*ibid.*) として解釈する道筋を探る。現代では、先のカラーが、マイヤー＝ドラーヴェのこの見立てに賛同を示し、「変容的な人間形成過程という文脈でモノがどのような意味を持っているのかを見極める」(カラー 2021: 241) ことを重視するように、この研究動向は一定の力を持っている。

マイヤー＝ドラーヴェは、上記の主張を展開する際に、一見すると通常の現象学を逸脱しているようにも感じられるメルロ＝ポンティの主張を持ち出す。彼女によれば、「定評のある芸術家たちでさえ、自分たちがモノにじっくり見られていると感じることを、軽々しく公表することを許されていない」(Meyer-Drawe 1999: 330) が、「美的経験は、[...] 私たちの身体的な「世界－臨在－存在」の原型であり、ここから、メルロ＝ポンティが「存在は、それを経験することができるように、私たちに創造を要求する」(VI 248) と言うことが理解できるようになる」(cf. Meyer-Drawe 1993: 104) という。ここで彼女は、モノあるいは世界の方に優位性があるように経験される美的経験に関する言明を、メルロ＝ポンティから引き出す。彼女が引用するのは、シャルボニエとの対談において語られた画家アンドレ・マルシャンの言葉と、それに対するメルロ＝ポンティの分析である(『眼と精神』)。マルシャンは、以下のように語った。

森のなかで私は幾度となく、森を見ているのは私ではないという感覚を抱いた。木々こそが私を眺め、私に語りかけてくるのだという感覚を抱いたことが幾日もあった。(OE 31)

通常、人は「私が森を見る」と経験するだろうし、「森に私が見られている」と経験することはほとんどないだろう。現象学者の多くは、仮にマルシャンが比喩でなく本当にこのように経験していると想定して分析するにしても、マルシャンが「木々こそが私を眺めている」という経験をしているにすぎないのであり、世界が実際にそのような構造をとっているのかに関しては不問にするかもしれない。しかしながら、メルロ＝ポンティは、こうしたことが起こるのは、マルシャンの経験に限定される話ではなく、世界が実際にそのような構造をとっているからである、と踏み込んで考えているようである。

インスピレーション 吸 息と呼ばれているものは、文字通りに受け取られるべきだろう。まさに、インスピレーション 〈存在〉の 吸 息と吐 息がある、すなわち 〈存在〉の呼吸がある。そして、何が見ているのか見られているのか、何が描いているのか描かれているのかもはやわからないほど識別し難い、能動性と受動性がある。(OE 31-32)

この文を解釈すると、画家のインスピレーションとは、描く対象の〈存在〉から息を吸い込むことだということになるだろうか。すなわち、メルロ＝ポンティによれば、一般に画家固有のものであると言われるインスピレーションは、画家の意識固有のものではなく、対象の側にも根拠があるものだということである。

ある。このように、彼は現象学的な分析をするのだが、實在論的な前提すなわち経験の成立に際して世界の側にも根拠を求める、やや特殊な前提に立っているのである。

以上のように、3.1 で示した観点に加えて、ここで述べた観点においても、マイヤー＝ドラーヴェをはじめとした現代ドイツの教育学者がメルロ＝ポンティを積極的に取り上げる理由が理解できるだろう。なぜならば、彼の理論は、ある表現形式を介した人間形成を考慮する際に、その表現形式が固有にもつ規範性に眼を向けることを可能にするためである。彼の探究対象は経験の質的変容の構造と、その変容を方向づけている世界のあり方の探究である。そこに潜む彼の理論の前提は、経験－行為主体に経験および行為を促す規範性が、世界の側に実在するというものである。すなわち、世界には、マルシャンが「木々こそが私を眺め、語りかけてくる」と感じることを可能にするような、ある表現形式に熟練した行為主体となれば知覚可能で伝達可能な規範性がある、ということになる。これは、モノの側あるいは世界の側に、教育する価値のある規範性が実在する、ということ意味する。

ここから私たちは、ある表現形式が固有にもつ規範性に自覚的な、限定された人間形成論研究あるいは人間形成研究へと導かれる。というのも、対象の現れ方というのは、表現形式によって異なると考えられるからだ。言い換えれば、さまざまな表現形式が要求するモノや世界との関わり方にはそれぞれ自律性があるはずである。このように、それぞれ自律性をもった表現形式の規範性がいかなるものなのかについて考察を進めることを、彼の理論は私たちに促すのである。

おわりに

本稿は、メルロ＝ポンティのテキストおよび教育学講義を、ドイツ語圏の人間形成論の文脈に位置づけ直すことを試みた。彼のテキストを人間形成論として読めるかどうかを判断する前にまず、ドイツにおける 18 世紀半ばから現代にまで至る人間形成概念とそれに伴う動向を整理し、人間形成概念とそれへの探究のしかたの枠組みを整理した。現在ドイツでは、人間形成という基礎概念の意味は、それが国民形成の文脈へ還元されることを避ける傾向に伴って、人間の経験のしかた自体の変容を意味するようになってきている。そこから、あるテキストを人間形成論として読むのであれば、そのテキストは以下の内容と方法を持ち合わせていなければならない、と考えられた。すなわちそれは、経験主体の経験のしかた自体の変容、およびそれに伴う自己と世界との関わり方の変容を探究しなければならないこと、さらにこの事態に対して個人と社会のレベルで探究しなければならないことが明らかになった。

そこで、メルロ＝ポンティがパリ大学で教育学講義を行っていた時代のフランスにおける政治・社会的な背景のもと、彼のテキストや講義内容から人間形成論と言える要素を私たちは見出した。そして私たちは、彼が採っていた探究方法を、第二次世界大戦後の西ドイツにおける人間形成論・人間形成研究の探究方法と比較した。彼は人間が独自にもつ、経験のしかたと存在様態の変容、および自己と世界との関わりを変容させていく事態に関心をもっている。さらに、この事態に対して、彼は生物学や発達心理学、ゲシュタルト心理学、精神分析、文化人類学とさまざまな学問を駆使して、個人と社会のレベルで探究している。ここから彼のテキストや講義録を人間形成論および人間形成研究として捉え直すことができる、と確証された。

最後に、彼のテキストから見出される人間形成論がドイツにおいてどのような文脈で逆輸入されているのかを特定し、その文脈の内実を推論した。彼のテキストが人間形成論として逆輸入された文脈とは感性学復権の文脈である。そこでは、彼のテキストは、近代的行為主体ではなく、感性のレベルで文化

のかつ社会的に有意義に反応をなす身体化された行為主体の人間形成過程を探究する基盤を提供しているのである。さらに、彼の現象学的分析の背後にある実在論的な立場は、ある表現形式を介した人間形成を考える際に、その表現形式が固有にもつ規範性に眼を向けることを可能にするため、マイヤー＝ドラーヴェらが参照する隠れた脈となまっていることも示唆した。

このように、メルロ＝ポンティの理論および研究姿勢は、将来の人間形成論と人間形成研究に以下のような教訓を与えてくれるように思われる。もし彼の理論的枠組みで人間形成を探究するのであれば、それは以下二つの相反する探究を私たちに要求するだろう。一方で、さまざまな文脈とそれに応じた研究手法（個人史的な文脈、生物学的な文脈、歴史社会的な文脈、表現形式の文脈等々）から得られる学問的成果から、広範なしかたで、経験の受容のしかたを変容させる構造を探究すべきである。他方で、経験の受容のしかたを変容させるそれぞれの文脈がもつ規範性を、限定的なしかたで、探究すべきである。現象学的な人間形成論や人間形成研究を標榜するならば、どの文脈にたつ経験主体の経験の構造を探るのか、自覚的に取り組む必要がある。現象学的探究とは、単に個別の経験をありのままに記述して、その個別性や一回性を取り出すものではない。メルロ＝ポンティのテキストに忠実に付き従うならば、私たちは経験科学の成果を広範に扱いながらも文脈を限定して、経験のしかたの変容の構造を分析し、一回性よりも普遍妥当性を目指すことになるだろう。²¹⁾

注

- 1) Cf. RULL 156, 158, NC 140, 286, 293.
- 2) Cf. Nordenbo 2002: 345, ミュラー 2023: 158, 160.
- 3) Cf. Lichtenstein 1966: 22–39, 1971: 926–927, Vierhaus 1972: 508–551, 伊藤 2017: 7.
- 4) ヴァイマル共和国成立（1918年）の2ヶ月前に、ドイツは深刻なインフレ陥っていたこともあり、ヴァイマル連合への不満が共和国内にすでにあったと言えよう。さらに、1924年にはアメリカ資本の流入・企業の合理化で共和国内の財政は持ち直したが、これによって、共和国内ではアメリカ的文化流入に対してドイツ文化の独自性を求めるようになったと推察される。
- 5) もう一つの動向としては、自然科学的手法を積極的に用いる、ヴェントの実験の心理学に影響を受けた、ライやモイマンらに代表される実験的教育学の動向を挙げることができる。政策制度の決定の場面で、精神科学的教育学が圧倒する状況については、眞壁 2016: 622–626 に詳しい。
- 6) 新教育連盟の会長は、当時、精神科学的教育学者の若手であったヴェーニガーであった。
- 7) Cf. 舟山 2016: 607.
- 8) 当時のドイツにおける社会的・政治的な問題関心からして、精神科学的教育学では、中国やインド、アフリカでの人間形成などは、ほとんど探究されない（cf. 眞壁 2016: 581）。
- 9) 例えば、「Bildungseinrichtungen」（教育施設）、「Bildungsminister」（教育大臣）、「Bildungsinvestition」（教育投資）、「Bildungstreik」（教育ストライキ）のように「Bildung」という語に関しては、古典的人間形成哲学に方向づけられた最初の規定のような基準に鑑みれば、学校や大学の文脈において、表面的にあるいはそれどころか無関係な言葉の使われ方で、現在よく語られるにすぎない（Hastedt 2012: 7）。
- 10) 規範性を問うこととは、「あることが正しい、間違っている、良い、悪い、義務である、禁止されている、許されている」という論拠を問うことであると言われる（cf. Hattiangadi 2018: 1041）。現代ドイツの教育学においてなされている「人間形成の一般的法則の追求」（鳥光 2013: 157）とは、本稿において「人間形成における規範性を問うこと」に相当する。
- 11) フランスにおける現象学やゲシュタルト心理学の受容過程は、Waldenfels 1983=1998: 33–38 に詳しい。
- 12) フッサールから直接教えを受けた初期現象学者の理論とメルロ＝ポンティとの関わりについては、國領 2019, 田村 2020 に詳しい。

- 13) ピアジェは当時のフランス学術界において、哲学に比べて心理学の地位が低いことを嘆いている (cf. Piaget 1965 :42)。
- 14) 例えば、「ランジュヴァン＝ワロン改革案」(1947 年)は、新教育運動の理論を総括し、第二次大戦後の教育制度改革を方向づけた教育改革計画と言われる。「国際新教育連盟」のフランス支部である「フランス新教育連盟」の会長職は1946年にランジュヴァンの死去にあたって、ワロンに引き継がれた。
- 15) こうした発想はすでに生物学者ヤーコブ・フォン・ユクスキュルにも見られるものである。事実、『行動の構造』ではユクスキュルの言葉とされる文言も引用されている (cf. SC 172)。
- 16) ここで、メルロ＝ポンティは倫理学と児童心理学と教育学が相互に独立したものではないことを述べているが、もしかすると彼は、ヘルバルト教育学における諸学問の位置づけを想定して述べていたのかもしれない。この講義の内実に関しては、西岡 1999、藤田 2003 に詳しい。
- 17) メルロ＝ポンティは講義「子どもの対人関係」において、アドルノらによる『権威主義的パーソナリティ』の共著者でもあったフレンケル＝ブルンシュヴィック (cf. CS 304-307) を引用している。
- 18) その後、メルロ＝ポンティは生涯を終えるまでコレージュ・ド・フランスで教鞭をとる (1952-1961) が、そこでも、2.2.1 で示したような人間形成への関心が維持されている (cf. RULL, IP)。
- 19) 同論文でエーレンシュベックは、1996 年時点で、モレンハウアーやマイヤー＝ドラーヴェーらに見られる哲学的人間学と現象学の応用研究はまだ比較的新しいものだとして位置づけ (cf. Ehrenspeck 1996: 228)、フランスで発展してきた現象学的動向に対しては、「その諸概念はいまだなお、とりわけその教育科学において不信感を持って考えられている」(Ehrenspeck 1996: 229) という。
- 20) こうした立場は、ミュンヘン＝ゲッティンゲン学派に見られた、「實在論的現象学」に近いと考えられるかもしれない。この現象学の立場に関しては、植村 2014 を参照。なお、國領 2019 や田村 2020 は、こうした見立てを採用している。
- 21) 本稿は 2024 年度教育哲学会第 67 回大会の発表原稿をもとにしており、筆者の博士論文の第 1 章に組み込まれる予定のものである。

引用文献

メルロ＝ポンティの一次文献とその略号

- [CS]: *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne 1949-1952*, Lagrasse: Verdier.
- [IP]: *L'institution dans l'histoire personnelle et publique ; Le problème de la passivité, le sommeil, l'inconscient, la mémoire : Notes de cours au Collège de France (1954-1955)* /Maurice Merleau-Ponty ; textes établis par D. Darmaillacq, C. Lefort et S. Ménasé ; préface de C. Lefort, Paris: Belin, 2003.
- [OE]: *L'œil et l'esprit*, Paris: Gallimard, 1964 ; reed., Paris: Gallimard, coll. «Folio essais», 1985.
- [PhP]: *Phénoménologie de la Perception*, Paris: Gallimard, 1945.
- [PM]: *La prose du monde*, Paris: Gallimard, 1969. ; reed., Paris: Gallimard, coll. «Tel», 1992.
- [RAE]: *Les relations avec autrui chez l'enfant*, 1975. Centre de documentation universitaire.
- [RULL]: *Recherches sur l'usage littéraire du langage : cours au Collège de France, notes, 1953 / Maurice Merleau-Ponty* ; texte établi par B. Zaccarello et E. de Saint-Aubert ; annotations et avant-propos de B. Zaccarello, Genève: MetisPresses, 2013.
- [S]: *Signes*, Paris: Gallimard, 1960 ; reed., Paris: Gallimard, coll. «Folio essais», 2001.
- [SC]: *La structure du comportement*, 1942, Paris: Presses Universitaires de France.
- [SNS]: *Sens et non-sens*, Paris : Éditions Nagel, 1948.
- [VI]: *Le visible et l'invisible*, Paris: Gallimard, 1964 ; reed., Paris: Gallimard, coll. «Tel», 1979.

その他

- Böhme, G. (2001), *Asthetik, Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*, München: W. Fink.
- Böhme, H./ Böhme, G. (1983), *Das Andere der Vernunft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brinkmann, M. (2016), „Phenomenological Theory of Bildung and Education”, *Encyclopedia of Educational Philosophy*

and Theory, 1-7.

- Dumont, L. (1991=1995), *German Ideology: From France to Germany and Back*, Chicago & London: University of Chicago Press.
- Ehrenspeck, Y. (1996), „Aisthesis und Ästhetik-Überlegungen zu einer problematischen Entdifferenzierung“, In Mollenhauer, K. und Wulf, C. (Hrsg.) *Aisthesis/Ästhetik : Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein (Pädagogische Anthropologie)*, Weinheim: Deutscher Studien, 201-230.
- Hastedt, H. (2012), *Was ist Bildung?: Eine Textanthologie*, Stuttgart : Reclam.
- Hattiangadi, A. (2018), „Normativity and Intentionality,“ *The Oxford Handbook of Reasons and Normativity*, Oxford: Oxford University Press, 1040-1064.
- Heydorn, H.-J. (1972), *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Humboldt, W.v. (1792=1967), „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“, In Humboldt, W.v., *Gesammelte Schriften*, Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. (Hrsg.), Bd. 1, Berlin: Behr.
- (1854=1996): *The spheres and duties of government*, Translated by J. Coulthard, Bristol: Thoemmes Press.
- Kamper, D./ Wulf, C. (Hrsg) (1982), *Die Wiederkehr des Körpers*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lichtenstein, E. (1966), *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel, Heidegger*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- (1971), „Bildung“, In Ritter, J. (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 1, Basel: Schwabe, 921-937.
- Lippe, R. z. (1987), *Sinnenbewußtsein. Grundlagen einer anthropologischen Ästhetik*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Matherne, S. (2014), „The Kantian Roots of Merleau-Ponty's Account of Pathology“, *British Journal for the History of Philosophy*, vol. 22, no. 1, 124-149.
- Meyer-Drawe, K. (1984), *Leiblichkeit und Sozialität*, München: W. Fink.
- (1993), „Die Welt betrachtet die Welt. Phänomenologische Notizen zum Verständnis von Kinderbildern“, In Herlitz, H.-G./ Rittelmeyer, C. (Hrsg.), *Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur*, Weinheim: Juventa-Verlag, 93-104.
- (1999), „Herausforderung durch die Dinge: Das Andere im Bildungsprozess“, *Zeitschrift für Pädagogik* 45(3), 329-336.
- Nordenbo, S.-E. (2002), „Bildung and the Thinking of Bildung“, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 36, No. 3, 341-352.
- Piaget, J. (1965=1992), *Sagesse et illusions de la philosophie*, Paris: Quadrige-Presses Universitaires de France.
- Plessner, H. (1975=2011), *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, Berlin; Boston: De Gruyter.
- Rumpf, H. (1987), *Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur*, Weinheim: Juventa-Verlag.
- Vierhaus, R. (1972), „Bildung“, In Brunner, O., Koselleck, R., Conze, W. (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd.1, Stuttgart: Klett-Cotta, 508-551.
- Waldenfels, B. (1983=1998), *Phänomenologie in Frankreich*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- (1986), *Leibhaftige Vernunft: Spuren von Merleau-Pontys Denken*, München: Fink.
- Welsch, W. (1987), *Aisthesis: Grundzüge und Perspektiven der Aristotelischen Sinneslehre*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- (1990), *Ästhetisches Denken*, Stuttgart: Reclam.
- 伊藤敦広 (2017) 「失われた社会的／政治的問題圏？——ドイツ的陶冶・教養概念研究史概観の試み」『作新学院女子短期大学部研究紀要』第1号, 1-11.
- (2020) 『陶冶と教養のプリズム——ヴィルヘルム・フォン・フォン・ボルトにおける陶冶論の生成と展開』慶應義塾大学大学院社会学研究科教育学専攻 博士学位請求論文.
- 植村玄輝 (2014) 「現象学の伝統における観念論・実在論問題を描き直す」『立正大学哲学学会紀要』第9号, 65-85.
- 國領佳樹 (2019) 「メルロ＝ポンティの実在論的現象学——グーデルヴィッチとの隔たり」『メルロ＝ポンティ研究』第22号, 61-78.
- コラー, H.-C. (2021) 「変容的な人間形成過程におけるモノの意味」(木下慎訳)『モノの経験の教育学』, 東京大学出版会, 239-257.

- 田村正資 (2020) 「メルロ＝ポンティのグールヴィッチ批判——知覚対象の同一性と実在性の意識をめぐって」『メルロ＝ポンティ研究』第 23 号, 1-20.
- 常深新平 (2023) 「メルロ＝ポンティにおける弁証法概念受容—ジャン・イポリットとの関係に注目して」『哲學』第 150 集, 35-58.
- デコンブ, V. (1983) 『知の最前線——現代フランスの哲学』高橋允昭訳, TBS プリタニカ.
- デュルケーム, É. (1922=2010) 『道德教育論』(麻生誠, 山村健訳), 講談社.
- (1938=2002) 『フランス教育思想史』(1904-1905 年パリ大学講義録, 小関藤一郎訳), 行路社.
- 鳥光美緒子 (2013) 「人間形成——教育科学の基礎概念としての Bildung」森田尚人・森田伸子編著『教育思想史で読む現代教育』, 勁草書房, 156-175.
- 西岡けいこ (1997) 「メルロ＝ポンティの教育学の発想——ソルボンヌ講義の意義」『メルロ＝ポンティ研究』第 3 号, 57-72.
- 藤田雄飛 (2003) 「人間形成とメルロ＝ポンティの思想——『メルロ＝ポンティ・ソルボンヌ講義録』における「多形性」概念と社会化観のもつ射程」『教育哲学研究』第 88 号, 84-100.
- 舟山俊明 (2016) 「教育学の新たな展開」(ただし 1 を除く)『西洋教育思想史』第 1 版, 慶應義塾大学出版会, 604-621.
- ブレッツィンカ, W. (1971=1990) 『教育学から教育科学へ——教育のメタ理論』(小笠原道雄監訳), 玉川大学出版部.
- ベーム, G. (2007=2017) 『図像の哲学——いかにイメージは意味をつくるか』(塩川千夏, 村井則夫訳), 法政大学出版局.
- 眞壁宏幹 (2016) 「ドイツ新教育運動」, 「実験的教育学と精神科学的教育学」『西洋教育思想史』第 1 版, 慶應義塾大学出版会, 578-601, 622-626.
- ミュラー, H.-R. (1997=2023) 『ヘルダー人間学 その前史と展開——陶冶の感性論理的探究』(眞壁宏幹監訳, 伊藤敦広・鈴木優・森祐亮・吉弘惇也訳), 福村出版.
- モレンハウアー, K. (1986=2012) 『回り道——文化と教育の陶冶論的考察』(眞壁宏幹・今井康雄・野平慎二訳), 玉川大学出版部.