

人間形成論的に方向づけられたビオグラフィ研究における 人間形成論と人間形成研究の媒介 — 思想史のおよび物語論的観点からの検討 —

野平 慎二

学校教育講座 (教育学)

Vermittlung der Bildungstheorie und Bildungsforschung in bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung: Eine Überlegung in gedankengeschichtlicher und narratologischer Hinsicht

Shinji NOBIRA

Department of School Education (Pedagogy), Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

はじめに

哲学的な人間形成論 (Bildungstheorie) と経験的な人間形成研究 (Bildungsforschung) の媒介をめぐる議論は、2000年代以降のドイツ教育学における主要な論点のひとつとなっている (vgl. Kellner 2004, Wigger 2009, Breinbauer/Weiß 2011, Miethe/Müller 2012 u.a.)。また、人間形成論的に方向づけられたビオグラフィ研究 (bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung) は、両者の媒介のひとつの形態と見なされている。

両者の媒介が議論となる背景には、とりわけ2000年代以降、教育制度改革や教員養成・授業実践の質の向上などに対する政治的、社会的な要求の高まりを背景として、それらの改革や実践を方向づける根拠 (エビデンス) を提供する経験的な人間形成研究が隆盛を見せる (ただし、そこで用いられる諸概念には十分な哲学的な省察や根拠づけが欠けている) 一方 (vgl. Poenitsch 2004 : 446)、教育現実や教育実践を直接に扱うわけではない哲学的な人間形成論は、その有効性や存在意義が問われ、研究費の面でも研究ポストの面でも受け身に回らざるをえない、という状況があるとされる (vgl. Terhart 2006 : 9)。こうした状況は日本にも共通するものと言えるだろう。

言うまでもなく、理論的な省察が不十分な経験的現実の研究も、経験的現実との結びつきを欠いた理論的研究も、ともに好ましいものではない。では、両者が適切に媒介されるならば、実践を方向づける理論を導き出すことができるのだろうか。現代のさまざまな教

育改革の前提にある「理論による実践の方向づけ」という支配的な考え方の背景には、どのような歴史的な条件があるのだろうか。

本稿の目的は、現代ドイツ教育学において展開されている人間形成論的に方向づけられたビオグラフィ研究について、人間形成論と人間形成研究の媒介という観点から検討し、その人間形成論的な可能性を探ることであるが、その次序として、最初に、人間形成論と人間形成研究の媒介の議論にかかわる思想史的な背景について、とりわけ哲学的解釈学の知見を手がかりに考察する (1)。続いて、ビオグラフィ研究の素材となるナラティブ・インタビューの特徴について、物語論および社会構築主義の観点から検討する (2)。これらを踏まえた上で、現代ドイツ教育学において展開されているビオグラフィ研究の具体例に即しながら、そこで人間形成論と人間形成研究がどのように関係づけられているのかを考察する (3)。最後に、ビオグラフィ研究の前提となる人間形成概念の歴史的制約性と、その制約を省察し人間形成過程を別の仕方でも描き出すビオグラフィ研究の可能性について検討する (4)。

1. 人間形成論と人間形成研究の媒介をめぐる

(1) 人間形成論と人間形成研究

哲学的な人間形成論と経験的な人間形成研究は、それぞれどのような内容と特徴をもつのだろうか。E.テアハートによれば、人間形成論とは「教育、人間形成、授業の領域における問い、テーマ、問題、構成上の課題に対して、理論的に (すなわち概念分析的、解釈学

的、歴史理論的、社会理論的、言語理論的に、あるいはこれら以外で理論的に) 取り組む、学問としての質を備えたすべての形式」であり、その方法は「哲学の標準と同じである」。他方、経験的な人間形成研究の課題は「さまざまな経験的な社会科学、人文科学の研究の理論と方法にもとづいて、巨視的ないしは微視的なレベルで、教育制度の内外での広義の人間形成過程(その前提、経過、帰結)を解明し、記述し、分析すること」で、その方法は「社会科学、人文科学における経験的研究の標準と同じである」(Terhart 2006: 10)。またH.-Chr. コラーによれば、「人間形成論は、主体の構成の問題に対する哲学的探究を意味しており、それはとりわけ人間形成概念の(再)構成を目的とし、規範的側面を解明する。この探究の中心となる問いは「人間形成とは何か」という表現にまとめられ、同時にそこには「人間形成とは何であるべきか」という問いも含まれている。これに対して人間形成研究という語は、現実の、ないしは過去の人間形成過程…に対する経験的な、そしてもっぱら記述的-分析的な探究である。その中心的な問いは「人間形成はいかに可能なのか」である」(Koller 2009: 34)。

この両者の関係の経緯について、A. ペニチュは次のように述べる。「経験的な人間形成研究は、いくつかの歴史的な先行事例を除けば、およそ1960年代半ばに生まれ、哲学的教育学とりわけ精神科学的教育学の伝統に対するラディカルな決別を自らの特徴としてきた。…経験的な人間形成研究は、教育制度における実際の発展の観察や、目標に照らした予測の検証の手続きをめぐり、体系化と方法化の要求とともに確立されてきた」(Poenitsch 2004: 445)。W. v. フンボルトに代表される古典的な人間形成論以降、哲学的教育学の伝統のなかで人間形成とは何かが繰り返し、しかしもっぱら観念的、思弁的に問われてきた(vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2008)。これに対して20世紀半ばに、自然科学や社会科学の方法論と研究成果を取り入れつつ、それまでの人間形成論の現実遊離を批判する経験的な教育学が登場する。Th. フックスによれば、それ以降、両者は対立と相互補完というアンビバレントな関係を取ってきた。「両者ともに「人間形成」概念の解明に取り組むのだが、その同じ概念に異なるものを結びつけ、相異なる科学的アプローチを用いてその解明を試み、相異なる固有の方法と合理性をともなって現れる」(Fuchs 2012: 135)、という。そして現在では、冒頭で触れたように、教育実践と教育制度改革のための現実的基礎を解明するとされる人間形成研究——多くの場合それは実際には教育学よりも社会学や心理学における研究かもしれないが——がもっぱら注目されている状況である(vgl. Fuchs 2012: 134)。

(2) 近代科学と二元論的世界観

もっとも、経験的研究にもとづいた実践の方向づけ、という今日支配的となっている見方については、これまでもさまざまな観点から省察が加えられている。このうち、哲学的解釈学の立場に立つH.-G. ガダマーは、近代における自然科学の隆盛と同時に進行した「実践概念の衰退」について次のように語っている。

「この〔実践という〕概念は科学とその确实性の理想の時代においてその正当性を失ってしまった。というのも科学が——自然と歴史における——出来事の因果関係だけを抽出して分析することにその目的を見ることになって以来、実践は科学の応用にすぎないものと見なされているからである」(Gadamer 1993: 454=2012: 908)⁽¹⁾。

周知のとおり、近代化の進展とともに自然は脱魔術化されていき、機械論的な自然観が支配的となる。対象としての自然に含まれる因果関係ないしは法則性の解明が科学の課題となり、その成果は理論として定式化され、技術開発と対象操作の正当な根拠となり、実践は「科学〔的理論〕の応用」となっていく。

ここで前提となっている人間と世界との関係は、人間が客体としての世界の外に立ち、世界を眺め、世界に介入するという、二元論的なものである。世界は表象ないしは操作対象とみなされ、さらには、外的自然にとどまらず、内的自然としての人間も操作対象とみなされるようになる。教育実践においても、実践は「科学〔的理論〕の応用」となった。

もっとも、近代化以前には人間と世界との関係は必ずしも二元論的なものではなかったと考えられている。近代の最初期の西欧の自然研究者(ケプラーにせよハーヴェイにせよニュートンにせよ)にとってなお、真理とは「人間理性によって」把握しうるものというよりも、「神の存在の中のみ」把握しうるものと考えられていた(村上1976: 12)。古代ギリシャにまで遡ると、真理は人間が自らの努力によって対象としての世界のなかに探究し解明するものというよりも、むしろ人間の側が真理から眼差される存在であった。「認識が存在に含まれていることは、古代や中世の思想の前提である。存在するものはその本質に従えば、真である。言い換えれば、無限の精神の眼前に居合わせるといふことであり、そうであるからこそ、有限である人間の思考にとって、存在者の認識が可能なのである」(Gadamer 1990: 462=2012: 789)。対象に働きかけ変化させる技術もまた、中世以前には、世界を操作するためのものではなく、「〔真理の〕発露を促すひとつのあり方」(Heidegger 2000: 13=1965: 28)であったとされる。人間と世界との関係は主体-客体の二元論を基底とするものではなかった。

(3) 実践（プラクシス）と思慮（フロネーシス）

もう少しガダマーの言葉に耳を傾けるならば、先の「実践概念の衰退」という指摘に続いて次のように語られている。

「明らかに、ここで問われているのは（中略）近代という科学の時代における人間の自己理解である。こうした今日の問題に対して哲学の歴史が準備しているもっとも重要な教訓のひとつは、実践およびそれを導く知、すなわちアリストテレスがフロネーシスと呼んだ実践的な思慮あるいは智慧がアリストテレス倫理学および政治学で果たしている役割のなかにある」（Gadamer 1993：454f.=2012：908）。

アリストテレスは『ニコマコス倫理学』第6巻のなかで、真理に到達する魂の5つの状態として、学知（エピステーメー）、技術（テクネー）、思慮（フロネーシス）、智慧（ソフィア）、知性（ヌース）を挙げている。このうち、技術と思慮はともに「他の仕方でありうるもの（可変的なもの）」に関わる知として示されているが、技術は制作（ポイエーシス）に関わるとされる一方、思慮が関わる活動は実践（プラクシス）である。制作は活動の結果を目的としているのに対して、実践は活動それ自体を目的としており、手段的価値しかもたない制作は実践に従属すると考えられている。実践の中核をなす思慮は、「人間の善に関わって、分別の働きをともなった真なる実践が可能な状態」（Aristoteles 1984：1801=1971：226）であり、「それ自体ひとつの卓越性ないしは徳（アレテー）である」（ibid.）とも見なされている⁽²⁾。思慮に支えられた実践とは、それ自体が目的であるところの「よりよく生きること」として捉えられており、人間と人間との関わりのあり方を考える政治術（ポリティケー）でもあるとされる。

このようなアリストテレスの諸概念に従うならば、「実践概念の衰退」とは、「他の仕方でもありうる」可変的な性格を備えた世界に関わり、「よりよく生きる」という共通の目標に向けて相互に努力されるべき実践が、近代科学的、二元論的な世界観のために、あたかも規則の機械的な適用に従って統制される制作へと矮小化されている状態ということになろう。近代科学は対象としての世界に含まれる真理を解明するが、そこから得られた知識を人間の生活にどう活かすべきかという問いに対する答えは、科学的な知識のなかからは得られない。ましてや人間（関係）を対象とする科学の研究から得られた知識は、思慮のもとで扱われるべきものでこそあれ、制作として機械的、法則的に人間に適用されるべきものではないことになる。

現代社会のなかにアリストテレス的な意味での思慮や実践の可能性がどのような形で含まれているのかについては別途慎重な検討を要するが、少なくとも、思

慮や実践といった世界のあり方が概念として言い当てられていることは、現代における人間形成論と人間形成研究の媒介の議論を考える上で示唆を与えてくれる。そこからは、研究主体と研究対象の二元論的な区別や、経験的研究の実践への応用という発想に対する留保、研究主体の先入見ないしは認識関心への省察、思慮や実践という観点からの研究の意義の問い直し、といった知見が得られるだろう。

以上のような哲学的解釈学による科学主義批判に対しては、相対主義を帰結するという批判がつねに向けられてきた。けれども、思慮のもとで、科学や制作を含めたよりよい生き方（実践のあり方）を追求するという着想には、客観主義とも相対主義とも異なる方向性を見て取ることができるかもしれない（vgl. Bernstein 1983=1990）⁽³⁾。

2. バイオグラフィ研究とナラティブ・インタビュー

人間形成論的に方向づけられたバイオグラフィ研究は、バイオグラフィを人間形成の観点から分析し、人間形成の実相を描き出そうとするものである。同時に、冒頭でも触れたように、人間形成論と人間形成研究との媒介のひとつの形態と考えられている。

バイオグラフィは直訳すると「生の記録（Biographie）」であり、その記録にはさまざまな種類のものがある⁽⁴⁾。社会学や心理学など、他の学問分野におけるバイオグラフィ研究にも共通して言えることだが、W.マロツキによれば、教育学におけるバイオグラフィ研究は、方法論的にみるとE.フッサールやA.シュッツの現象学、W.デイルタイの解釈学、社会学の諸理論（M.ヴェーバーの理解社会学、G.H.ミードのシンボリック相互作用論、H.ガーフィンケルやH.サックスなどのエスノメソドロロジー、P.バーガーやTh.ルックマンの社会構成主義など）を背景として成立しており、機能主義的、客観主義的アプローチでは明らかにできない社会的現実の意味構成を解釈学的に解明することを課題とする（Marotzki 1999：326ff.；2006a：60；2006b：130ff.）。

また、コラーによれば、人間形成過程は、客観的に把握できる所与の事実として存在しているのではなく、社会的、言語的に構成された構成物という性格をもつ。人間形成に関する質的な研究は、「量的な方法を用いる経験的な人間形成研究の、客観化を目指した現実把握によっては捉え損なってしまう、人間形成の過程における非同一的なもの」を「解釈的に解明ないしは再構成する」試みとして理解される（Koller 2012：28f.）。人間形成過程はまた、そのつど瞬間的に同定して対象化できるものではなく、長期にわたる過程であり、そのような過程を経験的に把握する有効な方法のひとつとしてバイオグラフィ、とりわけ自らの生につ

いての語り（ナラティブ・インタビュー）をもとに人間形成過程を再構成するアプローチが注目されている（ebd. : 29）。

(1) ナラティブ・インタビューの特徴

現代ドイツ教育学における人間形成論的に方向づけられたバイオグラフィ研究の具体例は後で見ることにして、ここで、バイオグラフィ研究で用いられるナラティブ・インタビューのいくつかの特徴ないしは性格について確認しておく。

まず、何ごとかを物語ること、ないしは物語られたものとしてのナラティブは、出来事の取捨選択と、時間の流れにそったその筋立てによって成り立つ（野家2005 : 17）。物語においては、無数に生起している出来事のなかから、話し手にとって重要とみなされる出来事だけが選択され、筋が通るように配列され、語られる。話し手にとって重要でない出来事、物語の一貫性にとって障害となる出来事などは、意識的ないしは無意識的に排除され隠蔽される。物語を語ることは選択と配列の上に成り立つが、それは排除と隠蔽という作用と表裏一体である（浅野2001 : 14f.）。また、その場合の取捨選択の基準になるのは物語の「終わり」の時点である。物語は、話し手のなかでまず「終わり」が確定され、それに向けて首尾一貫するように出来事が取捨選択され、「始まり」の時点が確定され、筋立てて語られるのである（浅野2001 : 198f. ; 野家2005 : 141f.）。

次に、バイオグラフィの媒体となるインタビューは、その場面自体が、現実の社会的、言語的構成という性格をもつ。まず、インタビューはそれ自体が話し手（インタビュイー）と聞き手（インタビュアー）の、まさに相互行為の場である。一般に、ライフストーリー・インタビューの場面では、その人の人生の経験が自動的に年代史や年表のように順序よく整然と語られることはない。話し手にとって重要な出来事についてはひとまとまりの語りの長さが長くなったり、話す勢いが強くなったりする。反対に、話したくない出来事については、質問を向けられても話が進まず、口ごもりや沈黙が生まれやすくなる。一方で、聞き手にとって関心のある出来事については質問が詳しくなったり、別の角度から何度も繰り返し聞き直したり、といったことが起きる。話し手の膨大な人生経験のなかから何が物語られ何が浮かび上がるのかは、聞き手が何をどう聞くのかに左右される。「ライフストーリーは、語り手があらかじめ内側に保持していたものがインタビューによって取り出されるのではなく、語り手とインタビュアーの相互行為をとおして構成されるもの、と考えられる」（桜井2012 : 65）。

インタビュー場面では聞き手（インタビュアー）のアイデンティティが問題となることも少なくない（桜

井2012 : 43ff.）。研究者といえども決してニュートラルな存在ではなく、年齢、性別、出身地、学歴、経歴、背景知、社会的立場、話し手の日常世界に関する知識量や理解度、言葉遣いや語彙、話し手との親密度など、話し手（インタビュイー）との間にさまざまな異同をもつ存在として話し手の前に立つことになる。話し手はそうした異同を意識しつつ、聞き手との距離を測りながら、語りの内容を取捨選択する。さらには、継続的にインタビューを行う場合などでは、回を重ねるにつれて聞き手に対する話し手の意識が変化していく場合もある（桜井2012 : 49）。このことから、バイオグラフィの再構成は、「誰が」その作業を行うのか、という固有性と切り離しては考えられない、相互主観的、相互作用的な営みであることがわかる。

(2) 対話的構築主義

ここで、回り道になるが、社会学者の桜井厚が提唱する「対話的構築主義」という方法論について瞥見しておきたい。上に見たとおり、インタビューにおいて「聞き出せる」のは話し手の経験のすべてではなく一部ないしは一側面に限られる。そこで話されたことは、聞き手のアイデンティティに対する話し手の意識を踏まえて話されたことであり、その語りを、固有の関心と属性をもつ聞き手が解釈する——ナラティブ・インタビューのもつこのような複雑に入り組んだ特徴ないしは限界を踏まえ、桜井は、インタビューにおいて「何が（what）」語られたのかよりも、あるいはそれをよりよく捉えるためにも、「いかに（how）」語られたのかに重点を置いて意味解明を進める「対話的構築主義」という立場を唱えている（cf. 石川・西倉2015 : 3ff.）。そこでは、研究者が話し手とともに、さらには自分自身とともに対話を遂行するなかで社会的現実が描き出される、という対話的共同制作としての研究過程が重視されており、研究者のアイデンティティを問わないまま「対象」としての話し手にとっての社会的現実を客観的に解明しようとする傾向のある「解釈的客観主義」の立場とは区別されている。また、語られたことが歴史的事実と合致するかどうかよりも、対話的構築のなかで浮かび上がる現実性（リアリティ）を重視する点や、個人の置かれた社会や文化を象徴する語りに注目することで語りの社会的コンテクストを読み解くことを重視する点も、対話的構築主義の特徴として挙げられる。対話的構築主義という方法論が、社会学の研究においてはともかく、人間形成の解明という教育学の研究にとってどの程度有効なのかについては、この方法論についてのさらに詳細な検討と並んで、この方法論にもとづいた実際の研究の成果を待たなければならない。ただ、この方法論が、先に検討したアリストテレス的な実践概念ないしは世界観や、すぐ上で確認したナラティブの性格に比較的無理なく順接するも

のであることは見て取れるであろう。

3. 人間形成論的に方向づけられたバイオグラフィ研究における人間形成論と人間形成研究の媒介をめぐって

(1) バイオグラフィ研究の事例

以上のような特徴をもつバイオグラフィ・インタビューを素材として行われるバイオグラフィ研究によって、実際にどのような人間形成の実相が再構成されているのだろうか。ここでは、きわめて要約した形ではあるが本論に必要な範囲内で、ドイツ教育学におけるバイオグラフィ研究の第一人者であるマロツキとカラー、第二世代とも呼ぶべきフックスと A.M. ノールという四者の事例を紹介したい。いずれの論者も、ひとまず W. v. フンボルトによる伝統的な人間形成論を踏まえ、自己関係、他者関係、世界関係の変化として人間形成を捉えている。この理解は、この四者のみならずドイツ教育学の多くの論者に共通している。ただし、フンボルトの人間形成論に見られる「発達」ないしは「よりよい状態への変化」という規範的な性格は、現代社会の価値多元性を前に、この四者のみならずほとんどの論者において留保されている⁽⁵⁾。

さて、マロツキはフンボルトの人間形成論にならない、人間形成を「新しい自己関係と世界関係の形成」、「主体の経験を組織化する方向づけの枠組み」の更新、として規定する (Marotzki 1990 : 41)。学習が、「既存のスキーマのなかでの知識の増大」(ebd.)、と規定されるのに対し、スキーマないしは方向づけの枠組み自体が変化する点が人間形成の特徴と捉えられている。その上で、ひとりの女性の半生についてのインタビューをもとに、その女性の人間形成過程を、「背負わされた生き方」から「否定的経験」を経て「自ら規定する生き方」へと変化する過程として描き出した (vgl. Marotzki 1990 : 240ff.)。

カラーも同様に、人間形成を「①危機的経験と対峙するなかで、②基本的な世界関係と自己関係が、③変容する過程」(Koller 2012 : 20f.) と捉える。さらに、人間形成の自己形成的側面と社会的文化的側面との交差を言語ゲームに求め、言語ゲームの変容がとりわけ顕著に現れる事例として移民に注目する。そして、ひとつの研究事例として、イラン人男性とドイツ人女性の間にイランで生まれ、後にドイツに移住した26歳の女性へのインタビューをもとに、「[ドイツという]異文化への適応」から「二つの文化の使い分け」を経て「[イラン人でもドイツ人でもない]国際人としての自己理解」へと至る変容の過程を描き出している (Koller 2009 : 46ff.)。

またフックスは、それまでの人生段階における自明性を反省的に問い直し、新たに自律的に自己を方向づ

ける出来事ないしは過程を人間形成と見なした上で、それが典型的に見られる時期を青年期に求める。そして16歳から19歳までの青少年24名にインタビューを実施し、各人のそれまでの生涯のなかにどのような形でそのトポスが含まれているのかを抽出し、その意味を検討するという試みを行っている (Fuchs 2011a, bes. 265ff.)。

ノールは、偶然に始まった出来事が後に人生の方向づけの変容にまで至る過程を「自発的な人間形成過程 spontaner Bildungsprozess」と名づける。青年(20歳)、壮年(35歳)、高齢者(65歳)という異なる年齢段階の対象者へのインタビューを比較分析し、一般化可能なものとそうでないものを類型化して取り出すという方法(ドキュメンタリー法)により、自発的な人間形成過程が6つの段階を経て進行することを示している (Nohl 2006a ; 2006b : 163ff.)⁽⁶⁾。

(2) バイオグラフィ研究における人間形成論と人間形成研究の媒介

以上のようなバイオグラフィ研究の事例において、人間形成論と人間形成研究はどのように関係づけられているのだろうか。

人間形成論的に方向づけられたバイオグラフィ研究に対しては、個別事例から客観性、一般性をもつ理論を導き出せるのか、研究者のもつ理論を経験的なデータのなかに再確認するだけにとどまるのではないか、信憑性が疑われる自己物語をそもそも経験的現実とみなすことができるのか、反事実的な視点を展開することが理論の課題であって、必ずしも経験的現実から理論を導き出す必要はないのではないか、といった疑問や異論が寄せられている (vgl. Kellner 2004 : 500)。これらはいずれも方法論的に丁寧を検討すべき論点であるが、マロツキやカラーの場合、一方では分析の方法論を精緻にする努力を重ねつつ、他方では、いわゆる二元論的な世界観を前提とした議論にはさほど深入りしていないように見える。マロツキによれば、「バイオグラフィは、研究上の構想としてみるならば、主観性と社会的客観性との結節点に(中略)構造的に位置している。バイオグラフィの構想が占める立場は、主観主義と客観主義という儀式化した二者択一に替わって、主観的でもあり客観的でもある分析を正当化する特有の好機を備えている」(Marotzki 1999 : 336)。フックスもまた、人間形成論と人間形成研究が相互に異質な言説の種類である以上、両者の差異を解消するという意味での媒介は不可能かつ非建設的であるとした上で、経験的分析の枠組みの精緻化、および変容の規範的評価という点に哲学的人間形成論の役割を求めている (Fuchs 2011b : 131f. ; 2012 : 141f.)。フックスによれば、「[人間形成]の意味と基準をめぐるといって、理論的-規範的な根拠を与えるのみならず、ビ

オグラフィのなかに具体的に見て取れる姿を与えること」(Fuchs 2011a:392)がバイオグラフィ研究の特徴である。バイオグラフィ研究における人間形成論と人間形成研究の媒介は、それ自体が目的ではなく、このような二重の性格をもつバイオグラフィを手がかりに、人間形成論と人間形成研究を相互参照的、相互補完的に重ねていくことで、人間形成の姿を探究し新たに描き出していく——それがアリストテレス的な意味での私たちの実践に活かされるか否かは、私たちの思慮にかかっている——という点に意義が求められるかもしれない。

これに対してノールの場合には、経験から一般的な理論を導き出すことに関してより積極的であると言える。ノールは、複数の個別事例を比較分析するなかで、一般化可能なものとそうでないものを類型化して導き出し、先行する理論と突き合わせることで、一般性を備えた理論が獲得されると同時に、理論に対する省察の手がかりが得られるとする(Nohl 2006b:159)。このような姿勢は解釈的客観主義の立場に近いと言えるが、理論の提示や一般化それ自体に重点を置きすぎるならば、社会的現実のもつ意味の多様さや奥深さを捉え損ない、一般的なものに合致しない人間形成の現実を排除ないしは異常視することにつながるおそれもある点には注意が必要だろう。

4. 物語を語ること／聞くことの近代的な制約について一人間形成概念の捉え直しの可能性

ところで、前節で取り上げた四者による人間形成過程の再構成の事例ではいずれも、生の方向づけの変化ないしは変容が(暫定的とはいえ)ひとまとまりの完結したものとして示されていた。これに関連してコラーは、バイオグラフィ研究は人間形成過程を回顧的に描写することしかできず、また変容の前と後を比較することはできるが変容の出来事そのものを解明することはできない、と述べる(Koller 2012:29f.)。先に見たとおり、物語は「終わり」の時点が確定して初めて筋立てることができるという特徴をもつ以上、このような事情は致し方のない条件である(さらに言えば、これはバイオグラフィ研究のみならず、物事や出来事を言語で把握する認識活動一般に当てはまるものだろう)。

ただし、このことをさらに広い視点で捉えるならば、変容が生じ終わったと見える段階についても、さらに後の時点から振り返ってみると、新たに別の異なった意味づけが与えられる可能性があるということの意味する。あるいは、変容の過程の途中と見なされる時点で仮にインタビューが行われ、その時点を「終わり」としてそれまでの人生が再構成されたならば、上記の事例とは異なる様相で再構成された(ひとまとまりの、ないしはまとめることのできない)人間形成

過程が描き出される可能性があるということでもある。このようにみると、人間形成論的に方向づけられたバイオグラフィ研究が描き出す人間形成過程は、未来の姿を約束する発達理論、あるいは教育実践を法則的に方向づける理論ではなく、「他の仕方でもありうる」人間形成の現実の事後的な描写と提示、と理解するのが適切だろう。個々の出来事や段階は、そのつどの時点での物語の筋立てのなかに整合的に収まって初めて意味をもつ。同じひとつの出来事や段階であっても、どの時点で振り返って物語るのかによって、その意味は異なりうる⁽⁷⁾。

人間形成が、安定した状態から危機の状態を経て新たな安定の状態(ないしは暫定的な完成)へ、という過程として定義されている以上、その再構成が完成へと向かうひとまとまりの姿をなすのは当然かもしれない。ただ、野家の指摘によれば、キリスト教的歴史意識が救済の完成という「終わり(テロス)」によって人類史を意味づけるものであったのに対し、無限の彼方に想定された「終わり」に向かって絶えず過去を克服し進歩を追い求めようとするのが啓蒙主義の歴史意識であった(野家2005:77)。これに従えば、最初から危機とその克服による成長・完成の物語として人間形成の物語を語る／聞くことは、近(現)代という時代に制約された語り方／聞き方だと言えなくもないだろう。このような語り方／聞き方を前提としてしまうならば、ちょうど近代の科学史が現在の視点からケプラーやハーヴェイやニュートンをもつばら「科学者」としてのみ意味づけ、漸進的、累積的に進歩する科学史を描き出し、その一方で彼らの魔術や宗教との関わりへの眼差しを閉ざし、科学史の別様の描き方を排除してきたのと同様に、人間形成の過程に含まれるさまざまな「別の仕方」での意味づけが覆い隠され、見えなくされてしまうことにもつながりかねない。桜井によれば、ナラティヴ・インタビューの意義のひとつは、語り方(how)に注目し、異質さをともなった語り(さらには語られないこと)を手がかりとして客観主義に回収されない現実のリアリティや意味を描き出すことにある⁽⁸⁾。それと同じように、ナラティヴ・インタビューをもとに人間形成過程を再構成する作業の意義のひとつは、調和的な未来を約束する近代的な人間形成概念を問い直す点に求められるかもしれない。

おわりに

政治的、社会的な要請を背景とした経験的な教育研究の圧倒的な優勢を前に、個別のバイオグラフィに着目して、長期にわたる人間形成の変容過程を解明するアプローチのもつ影響力は、実際にはきわめて限られたものである。けれども、繰り返しになるが、人間とその変容を部分的、断片的な数値に還元せず、また人間

を操作対象と見なすのではなく、意味ある生を生きる共同的存在として捉え、アリストテレス的な意味でのその共同存在のよりよいあり方を探る姿勢は失われてはならないだろう。言語によって生を物語るという経験的な現実と、そうした反省性、批判性、ないしは規範性はどのような関係をなしているのか——こうした観点から、バイオグラフィ研究における経験と理論との相互関係について、さらに考察が深められていく必要があるだろう。

本論では、その相互関係をめぐる議論について思想的および物語論的観点から考察し、バイオグラフィ研究のもつ人間形成論ないしは人間形成概念の捉え直しの可能性を示唆した。けれども本論では、個々のバイオグラフィ研究の具体的な方法論については深く検討していない。また、「ひとまとまり」をなさない非啓蒙主義的な人間形成の姿とはどのようなものなのか、実際に再構成して示してもいない。言い当てることによって豊かな現実が一面では明らかになると同時に他面では固定され貧困化される、という言語のもつ不可避の両義性をつねに意識にもちつつ、バイオグラフィ研究の方法とそこから得られる人間形成の真理を追究していくことを、今後の課題として挙げておきたい。

註

- (1) []による補足は野平による。以下同じ。
- (2) アリストテレスにおいて思慮(フロネーシス)の概念は多義的に用いられている。この多義性については荒木(2008)を参照。
- (3) バーンスタインによれば、このような哲学的解釈学の方法性を押し進めるならば、「思慮を大いに働かせようような共同体をいかにして育成することができるのか、という問題に突きあたらざるをえない」が、この問題に対するガダマーの態度は両義的であるとされる(Bernstein 1983: 158=1990 II: 333)。
- (4) バイオグラフィの性格、並びにドイツ教育学におけるバイオグラフィ研究の歴史については、西平(2014, 72ff.)も参照。マロツキ(2006b: 133)によれば、バイオグラフィ研究のデータは次のように大別される。まずノンリアクティヴなものとしては、日記、伝記、書類、手紙、写真など。リアクティヴなものうち代表的なものとしては①直接の相互行為(会話の記録、写真や映像による記録など)、②インタビュー、③グループディスカッション、④エスノグラフィ的参与観察によって得られるデータ。これらのデータの分析の方法は研究の目的やデータの種類によって多様であるが、学派によって類型化するならば、①U.エーヴァーマンの客観的解釈学、②F.シュツツェのナラティヴ論、③K.マンハイムの流れをくむドキュメンタリー法、④エスノグラフィ的方法に区別される。
- (5) もっとも、この点については、それまでの段階から危機や否定の経験を経て新しい段階へ、という発達段階的な人間形成理解のなかにすでにある種の規範的な先入見が潜んでいるのではないか(危機や否定の経験がそれまでの段階をさらに強化する方向で作用することもまた人間形成と捉

えるべきではないか)(Müller 2009:254)、たとえ社会的に認められたものとは異なるとしても、話し手(インタビュー)は自らの価値判断の基準に照らしてよりよい生を目指して生きていると考えられ、経験的な現実を規範性と切り離して論じることはできないのではないか(Krinninger/Müller 2012: 66ff.; Stojanov 2006: 71ff.)、などといった疑問も提起されている。

- (6) この6段階は次のようなものである。①偶然に何かが始まる「第一の自発的行為の段階」、②これまでの生活と偶然に始まった出来事との関係を問う「特殊でない省察の段階」(この段階は非常に短い)、③新しく始まった出来事について少しずつ学びを深め始める「探索と学習の段階」、④新しく獲得した能力を周囲の人に披露し、その反応に意味を見出す「第一の社会的確証の段階」、⑤これまでに確立した諸関係のなかでさらに自発的行為が展開されていく「第二の自発的行為の段階」(この段階でもまだ将来的な計画性はみられないが、新しく始まった行為が生活の中心となりつつある)、⑥自らの行為の意味が一般的な他者から肯定的に評価される「第二の社会的確証の段階」(生活の方向づけが明確に変化する)。
- (7) 出来事に対する意味づけ直し、語り直しが過去を作り上げるのだとすれば、バイオグラフィ研究における人間形成過程の再構成にあたっては、一度だけのインタビューではなく、時間を空けた再度のインタビューを行うといった方法も有効かもしれない。
- (8) これについて桜井は次のように述べている。「語りは共同行為であるから、調査者があらかじめもっているモデル・ストーリーが、語り手の語りをとおして追認されていくことが起こりうる。語りモデル・ストーリーに回収されれば、調査者は「ひとつの現実」が確認されたことに安堵感を覚えかねない。だから、マスター・ナラティヴやモデル・ストーリーの存在によって、沈黙を余儀なくされ無視された語りの断片があることに、私たちは敏感でなければならない。そのためにも、インタビューにおける言いよどみや沈黙、矛盾や非一貫性にこそ、マスター・ナラティヴやモデル・ストーリーそのものが裂け目をなし、新しいストーリー生成へつながる萌芽があることを忘れてはならない」(桜井2005: 183)。なお、「モデル・ストーリー」とは、一定のコミュニティにおいて、そこで語りを方向づける支配的なストーリー、「マスター・ナラティヴ」とはより広い社会全体のなかで支配的に機能しているストーリーを指す(ebd. 175ff.)。

文献

- 浅野智彦(2001)『自己への物語論的接近—家族療法から社会学へ』勁草書房。
- 荒木勝(2008)「アリストテレス政治学における知慮(フロネーシス)の位相」、『思想』1006号、57～83頁。
- 石川良子・西倉実季(2015)「ライフストーリー研究に何ができるか」、桜井厚・石川良子編『ライフストーリー研究に何ができるか—対話的構築主義の批判的継承』新曜社、1～20頁。
- 桜井厚(2012)『ライフストーリー論』弘文堂。
- 桜井厚・小林多寿子編(2005)『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門』せりか書房。
- 西平直(2014)「ビルドゥングとバイオグラフィ—あるいはBildungstheoretische Biographieforschung」、ローター・ヴィガ—山名淳／藤井佳世編著『人間形成と承認—教育

- 哲学の新たな展開』北大路書房、71～78頁。
- 野家啓一 (2005) 『物語の哲学』岩波現代文庫。
- 村上陽一郎 (1976) 『近代科学と聖俗革命』新曜社。
- Aristoteles (1984): *Nicomachean Ethics*. In: *The complete works of Aristotle*. The revised Oxford translation, edited by Jonathan Barnes. Vol. 2. Princeton (Princeton Uni. Press), pp. 1729–1867. = 高田三郎訳『ニコマコス倫理学』岩波文庫、上巻1971年、下巻1973年。
- Bernstein, Richard J. (1983): *Beyond Objectivism and Relativism. Science, Hermeneutics and Praxis*. Philadelphia (Univ. of Pennsylvania Press). = 丸山高司ほか訳『科学・解釈学・実践—客観主義と相対主義を越えて』(I・II) 岩波書店、1990年。
- Breinbauer, Ines Maria/Weiß, Gabriele (Hrsg.) (2011): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie*. Würzburg (Königshausen & Neumann).
- Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar (2008): *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Fuchs, Thorsten (2011a): *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Bielefeld (Transcript).
- Fuchs, Thorsten (2011b): *Vermitteln, Verknüpfen, Verbinden? Ein Beitrag zur Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. In: Breinbauer, I. M./Weiß, G. (Hrsg.): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie*. Würzburg, S. 124–139.
- Fuchs, Thorsten (2012): *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Die Etablierung von Annäherungsarenen im Kontext der qualitativen Forschung*. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 129–147.
- Gadamer, Hans-Georg (1990): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. In: Hans-Georg Gadamer *Gesammelte Werke Bd.1. Hermeneutik I*. Tübingen (J. C. B. Mohr). = 饒田収他訳『真理と方法』全3巻、法政大学出版局、1986–2012年。
- Gadamer, Hans-Georg (1993): *Nachwort zur 3. Auflage der Wahrheit und Methode (1973)*. In: Hans-Georg Gadamer *Gesammelte Werke Bd.2. Hermeneutik II*. Tübingen (J. C. B. Mohr), S. 449–478. = 饒田収他訳『真理と方法』第3巻、法政大学出版局、2012年。
- Heidegger, Martin (2000): *Die Frage nach der Technik*. (Original 1953) In: Martin Heidegger *Gesamtausgabe Bd.7*, Ffm. (Klostermann), S. 5–36. = 小島威彦、L・アルムプルスター訳「技術への問い」、『ハイデッガー選集18 技術論』理想社、1965年、17～62頁。
- Kellner, Thomas (2004): *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Diskussionsbericht zum XXXIX Salzburger Symposion*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. 4, S. 494–504.
- Koller, Hans-Christoph (2009): *Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung*. In: Wigger, L. (Hrsg.): *Wie ist Bildung möglich?* Bad Heilbrunn 2009, S. 34–51.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse*. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 19–33.
- Krinninger, Dominik/Müller, Hans-Rüdiger (2012): *Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie*. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen/Berlin/Toronto (Barbara Budrich), S. 57–75.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Bildungstheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim (Deutscher Studien).
- Marotzki, Winfried (1999): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie - Tradition - Programmatik*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2.Jg., Heft 3, S. 325–341.
- Marotzki, Winfried (2006a): *Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden (VS), S. 59–70.
- Marotzki, Winfried (2006b): *Qualitative Bildungsforschung. Methodologie und Methodik erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld, S. 125–137.
- Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.) (2012): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen/Berlin/Toronto (Barbara Budrich).
- Müller, Hans-Rüdiger (2009): *Bildungsprozesse in biografischer Erfahrung*. In: Wolfgang Melzer/Rudolf Tippelt (Hrsg.): *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen/Farmington Hills (Barbara Budrich), S. 252–254.
- Nohl, Arnd-Michael (2006a): *Bildung und Spontaneität. Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern - Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen*. Opladen (Barbara Budrich).
- Nohl, Arnd-Michael (2006b): *Qualitative Bildungsforschung als theoretisches und empirisches Projekt. Anlage und Ergebnisse einer Untersuchung zu spontanen Bildungsprozessen*. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld, S. 156–179.
- Nohl, Arnd-Michael (2012): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden (Springer VS).
- Poenitsch, Andreas (2004): *Ermessene Reflexivität? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. 4, S. 442–455.
- Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.) (2006): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld (Janus).
- Ruhloff, Jörg (2011): *Beobachtung ohne Erfahrung*. In: Breinbauer, I. M./Weiß, G. (Hrsg.): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie*. Würzburg, S. 21–34.
- Stojanov, Krassimir (2006): *Philosophie und Bildungsforschung. Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien*. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld, S. 66–85.
- Terhart, Ewald (2006): *Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung. (k)ein Missverhältnis?* In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld, S. 9–36.
- Wigger, Lothar (2004): *Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. 4, S. 478–493. = 池田全之訳「現代における人間形成論と人間形成研究—ひとつの状況記述の試み」、ローター・ヴィガー／山名淳／藤井佳世編著『人間形成と承認—教育哲学の新たな展開』北大路書

房、2014年、18～36頁。

Wigger, Lothar (Hrsg.) (2009): *Wie ist Bildung möglich?* Bad Heilbrunn (Klinkhardt).

付記

本論は平成27年度科学研究費補助金（課題番号15K04222）による研究成果の一部である。

（2015年9月15日受理）