

記憶・想起と人間形成

Gedächtnis, Erinnerung und Bildung

ローター・ヴィガー(ドルトムント工科大学)

Lothar Wigger (Technische Universität Dortmund)

翻訳 山名 淳*
YAMANA, Jun

翻訳

【要約】本稿は、記憶および想起を鍵として人間形成について考察するための重要な論点を、ドイツにおけるメモリー・スタディーズおよび教育哲学における議論を基盤として別出することを試みるものである。導入部分に続く第一節では、「記憶」および「想起」という概念が哲学においていかに主題となってきたかということが、プラトンとアリストテレスの哲学を基盤として概観される。第二節では、今日における文化科学上の代表的な「記憶」論者であるアライダ・アスマンの所論が参照され、コミュニケーション的記憶、集合的記憶、文化的記憶といった術語に基づいて、集合的記憶論の争点が示される。第三節において、ドイツの教育学者ミヒャ・ブルムリックの記憶に関する議論が紹介された後、その批判的検討を通して、人類の集合的記憶とかかわる人間形成および教育の問題が検討される。結論として、「最も遠い存在への愛」に基づく想起の共同体を形成するというブルムリックによる「感情の道徳教育論」の試みがユートピア的であると批判され、それに代わって、討議を通して基盤構築と説明と評価に取り組む合理性重視の立場が強調される。具体的な方策として、著者は、国際的な交流、トランスナショナルな出会いと議論の活用、また追悼施設や歴史ミュージアムにおける教育的コンテンツの利用を評価している。

はじめに

記憶は、学習と人間形成の基礎である。その一方で、学習と人間形成が記憶を形成し、その性質に影響を及ぼしたりもする。人間は、世界の出来事を体験し、経験をなし、そして知を身

* 東京大学大学院教育学研究科

につけていく。過去の体験、経験、そしてまたかつての知を、人間は何らかのやり方で保持し、そして（程度の差はあるだろうか）それらを想起することができる。人間の体験、経験、そして知は、あることを思案したり決定したりすることの基盤であり、また振る舞いと行為の基盤である。したがって、記憶は、「情報を符号化し、蓄積し、時を経てそれを呼び起こす心的な能力」(Tenorth/ Tippelt 2007: 269)として定義される。記憶とはそうした能力あるいはコンピテンシー〔=資質・能力〕であり、想起とは（恣意的な場合もそうでない場合も含めて）情報そのものが現在化される事態もしくはそのことが実行されることである。記憶と想起は、「現在の自分の位置を確認し、未来を形成することができるようにするために過ぎ去ったことを呼び起こす」(Böhmer/ Seichter 2018: 181、〔〕内は訳者による補足)ための前提である。

記憶 (Gedächtnis) 概念は、日常語においても、また学術用語においても、多義的である。想起 (Erinnerung) 概念にも、それと同様のことがいえる。英語の“memory”は記憶と想起の双方を意味している。日常において、哲学史において、また心理学において、記憶やその機能に関する説明にはさまざまなモデルが存在する (cf. Weinert 1974)。

以下では、まず (1) 記憶と想起が哲学的に主題化されてきたことのなかから限られたいくつかのポイントを概略し、それに続いて (2) 記憶のさまざまな形式に関するアライダ・アスマンの文化科学 (Kulturwissenschaft) 的な考察を提示する。最後に、(3) ミヒャ・ブルムリックに対する批判的な論議を通して、人類の共同記憶に関する人間形成問題について、ホロコーストへの追想の必要性という観点から検討したい。

1. ヨーロッパの哲学における記憶と想起

極端に単純化していえば、ヨーロッパの哲学史において、記憶と想起に関する思想には、二つの伝統的な路線と二つの時代が区別される。理想主義あるいは理性主義的な路線の始源にはプラトンの哲学があり、実在主義的あるいは経験主義的な路線の起点にはアリストテレスの哲学がある。プラトンによれば、認識は経験と結びつけられるのではなく、知が自ずともたらしてくれるものである。プラトンは、アイデアを再想起すること (アナムネーシス *anamnesis*) として認識を説明する。アイデアとは、誕生する以前に認識する者の魂が眺めていたものであり、存在しているものの真なる知である。それに対して、アリストテレスによれば、認知あるいは思考は、印象付指輪を用いる際の柔らかな蠟 (ろう) のように、魂のうちに痕跡を残すものとされる。そのかぎりにおいて、記憶 (ムネーメ *mneme*) は、かつての認知や記憶の像である諸観念を含み込んでいる。そうした像は、想起 (アナムネーシス *anamnesis*) によって再獲得されるのである。想起は、自然発生的に生じもするが、ある能動的な活動として何らかの方法にもとづいて養成され、ある技術へと発展しうるようなものでもある (記憶術 *Mnemonic*)。

プラトンによって投げかけられ、経験主義と合理主義の間で論争的となっているアイデアの存在をめぐる問題、もしくはアプリアリな認識の可能性に関する問題は、現在に至るまで、はたして知の普遍妥当性が証明されたり確認されたりするかどうか、またされるとすればいかにしてか、という問題を認識論的に議論することに連なっている。想起は、プラトンのアナムネーシス論〔=記憶論〕によって、18世紀に至るまで、言い換えればヘーゲルの哲学に至るまで、形而上学の重要な概念となった。G.W.F. ヘーゲルは、人類の歴史を精神の進歩的な弁証法的発

展として把握している。すなわち、彼は、歴史と人間のあらゆる文化的な産物に関する完全な学問的認識を、精神が常にその形態をますます分化させていくなかで次第に発展していくものとして解釈するのである。そして、歴史の最高段階にして学問的な理論発展の最高段階において、つまり「絶対知」の段階において「捉えられる歴史」は、精神が自らの発展および形態を「想起」することになるとされる (Hegel 1807/1970: 591)。だが、ヘーゲル以降、歴史と折り合おうとすることによって生じる哲学の絶対的な要請、すなわち現実に関する知の体系であると同時に形而上学的な問題に対する応答でもあろうとするような要請は、もはや追求されることはなかった。カントによってなされた形而上学に対する根本的かつ壊滅的な批判以後、ヘーゲルは形而上学を再生しようと試みたのだが、その試みは成功をみることはなかった。ヘーゲルの哲学と共に、形而上学の無時間的な知は、歴史的知へと変容していったのである。今や、想起の概念は、歴史哲学および歴史学の重要概念となり、最終的にもっぱら主観の統一性と関連づけられるようになった (Bormann 1972: 637 を参照)。

古代ギリシャ以来、レトリックは、若き社会エリートたちが学ぶべき自由七科 (septem artes liberales) に属するものであった (Dolch 1982 を参照)。記憶を訓練し、また記憶を再生産する機能を訓練することは、レトリックに関する理論と養成の中心的な構成要素だった。だが、近代において学問が発展し、また啓蒙哲学が伝統に対して根本的な批判を展開したことによって、そうした注目が薄れていった。学問が進歩するにつれて、新たな知がかつての知を押しやった。かつての知は忘却されていくことになる。芸術や文学において、創造的なものに関する問いが中心となり、独創力がその理想像となったのは、その一例である。そこでは、伝統的な記憶原理や想像原理は、かつての権威を喪失していったのである (Harth 1997: 740 を参照)。ヘーゲルの哲学は、古代と近代の哲学を統合する試みをとおして、近代への架橋部分に位置している。ヘーゲルは、カントと同様に、記憶する技術に反対していたが、同時に「機械的な記憶」における暗記を承認していた。ヘーゲル (1830/1970: 257ff.) は、自らの哲学的心理学において想起と記憶を主題化し、彼固有のやり方でそれらを定義している。想起と記憶は、ヘーゲルにおいては観念的な思考の形式として定義される。想起は直観された像と関連するものとされるが、記憶の対象となるのはもはや像ではなく、抽象的な記号であり、言語である。ヘーゲルは、事物を認識し、また説明する思考にとっての前段階および基盤を、記憶のうちに見出している。記憶は、内容を比較し、一般化し、判断し、また事物の概念を規定する思考にとっての材料を供給するものである。

実証心理学がそのような解釈を行うヘーゲルの路線に従うことはなかった (Drüe 2000: 276ff. を参照)。その一方で、ヘーゲルの哲学は、伝統的思考から歴史的思考への転換を表している。「ヘーゲルの哲学は、『想起と記憶』という主要概念を形式的かつ各自によって定められる内容 (歴史的省察が自由であるための条件) として特徴づけつつ、歴史と化した伝統を積極的に忘却するという (ニーチェの) パラドックスに委ねることをせず、なおかつ伝統に由来する内容上のあらゆる権威要請に抵抗している」(Harth 1997: 741, 傍点は筆者)。

近代におけるポスト形而上学的思考の時代には、記憶と想起は歴史および実証的な諸学問のテーマとなっている。前近代社会とは異なって、近代社会は過去に対する反省的な関係を有するようになった。近代は、伝統の規範権力から解放されている。[近代では]、歴史だけが人間による活動の成果ではなく、歴史的な記憶もまた、今や活動的行為の管轄領域に、ここでの

文脈でいえば学問による構成的な思考の管轄領域に入り込んでいる」(Harth 1997: 742)。歴史的な想起は単純に存在するわけではない。むしろ過ぎ去った歴史を再構成するなかで、想起は反省を通して立ち現れる。過ぎ去ったものに対するさまざまな解釈が、今や記憶を構成するのである。

2. 文化科学における記憶と想起の形式

コンスタンツの文学研究者であるアライダ・アスマンは、記憶と想起を文化科学の視角から考察している。彼女は、パートナーであるハイデルベルクのエジプト研究者であるヤン・アスマンとともに、「メモリー・スタディーズ (Gedächtniswissenschaft)」の開拓者たちのうちに数えられるようになった (Sabrow 2007: 386)。心理学が個人に関する記憶の過程や生理学上の基盤に従事するのに対して、アスマンは記憶概念を細分化して、社会的な次元および文化的な次元に関するさまざまな記憶の編成形式を区別している。

「個人の記憶は、主体が経験を加工する際の媒体である」(Assmann 2002: 16)。「想起」は、アスマンにおいては「個人の体験および経験を引き戻し、あるいは再構成する個々の多様な活動」であると説明される (ebd.: 15)。だが、読まれたことや学ばれたこともまた想起される。したがって、アスマンは〔社会的次元における〕「エピソード記憶」と「意味記憶」とを区別する。個人的記憶が「孤立した純粋に個人の記憶」(ebd.: 16)であるかのように理解されるといった誤認を避けるために、アスマン夫妻は、フランスの社会学者モーリス・アルヴァックスを引き合いに出して「コミュニケーション的記憶」について言及している。想起は、常にコミュニケーションにおいて構築され、確立される。〔個人の生に関する〕伝記的な想起は、特定の歴史や社会の文脈に埋め込まれたものである。そうした文脈に応じて、個人の記憶は、家族、環境、世代、社会、そして文化の記憶地平に否応なく入り込んでいる。

「コミュニケーション的記憶は、空間的近さ、定期的な相互作用、共有された生活形式、分有された経験といった環境のなかで生起する」(ebd.: 16)。私的な想起は、さまざまな、また多様な集団と結びついている。それゆえ私的な記憶は、それぞれの自己の経験に基づいているかぎりにおいて個人的なものであるが、その一方で歴史的に重要な経験、社会的な価値基準、文化的な意味づけの型を通して自分以外の者との共同性を有するものでもある。アスマンは、とりわけどの世代にもその世代固有の共同性があること、また先行世代や後続世代との相違があることを強調している。アスマンによって語られているのは、コミュニケーション的記憶の地平としての世代記憶である。コミュニケーション的記憶は、世代交代を通して30年から40年程度、もしくは——通常、三世代が同時代を共に生きることを考えれば——80年から100年程度の時間枠を有している。コミュニケーション的記憶は、経験の交換によって生きながらえ、そして個人の死とともに解消されていく。

アスマンは、コミュニケーション的記憶から集合的記憶を区別している。集合的記憶とは、世代を超えていくものであり、安定性と継続性を目標とする。集合的記憶を通して安定を図るのは、政治的集合体 (politische Kollektive) である。コミュニケーション的記憶の中心的メディアが会話であるのに対して、政治的集合体は、たとえば国民 (Nationen)、神話 (Mythen)、図像 (Ikonen) などを集合的記憶のメディアとして使用する。集合的記憶は、「内容を極端に制

約すること、象徴化の度合いが高いこと、そして心的情動性を強めること」(ebd.: 24)によって特徴づけられる。アスマンは、集合的記憶を、勝者、敗者、犯罪者、犠牲者の4種のものに区分する。ドイツの歴史からの事例として挙げられているのは、〔先ほどの順番で〕1870/71年におけるフランスに対して勝利した後のドイツ帝国であり、第一次世界大戦(1914-1918年)敗北後のワイマル共和国であり、第二世界大戦(1939-1945)における敗北およびナチズムによる蛮行後のドイツであり、そしてホロコーストの犠牲者たちである。そうした例に関して注目すべきは、〔先行する事例の〕崩壊や変容が国民国家の記憶となっていることであり、また長期にわたり保持された国民国家の記憶がしばしばコミュニケーション的記憶よりも長く存在したわけではない、ということである。

アスマンの理論において、さらにそれらとは別の地平としてあるのは、文化的記憶である。それは、〔上述のコミュニケーション的記憶および集合的記憶と〕同様に世代を超えるものであり、経験と知が長期にわたって安定化されることによって成り立つものである。文化的記憶は、図書館、ミュージアム、文書館のような諸機関に依拠するものであり、「象徴形式が複合的に継続して伝承されることに基づくものである」。そのような記憶のメディアは、「テキスト、絵画、彫像といった人工物、記念碑、建築、風景といった空間的構造、そしてまた祝祭、慣習、さまざまな儀礼といった時間的秩序」(ebd.: 24)を包摂する。そのように伝承が存続するためには、常に意義づけられ、議論され、そして刷新されることが必要となる。アスマンが強調しているのは、文化的記憶が、基本的に多くの意義づけに開かれており、そのメディア的な、もしくは物質的な性質に基づいて、集合的記憶において典型的にみられるような〔記憶の〕政治的道具化や狭隘化に対抗するものだ、ということである。

アスマンは、さまざまな特徴を有する〔記憶の〕一般次元として〔上述した〕記憶の三形式を区別したが¹、そのみならず、分析的モデルを提示することを超えてそれらの序列的な価値づけをも明確に示している。彼女がとくにその意義を強調しているのは、文化的記憶である。「この文化的記憶において重要であるのは、個人の経験的記憶の場合のような個的特異性や時代被拘束性でもなければ、集合的記憶の場合のような統一性を義務づける集団的強要でもない。文化的記憶は、異質な視点、表現形式、意義づけが単純化しえないほどに多声性を帯びている。文化的記憶の地平においては、個人や集団の立地点の限界性や排他性を克服するような交換のやりとりと可能性が生じるのである」(ebd.: 25)。

以上のような検討によって、アスマンは、人間形成(Bildung)を「文化的記憶に現に参加していること、また参加すべきこと」(ebd.: 25)として定義している。人間形成は、「出自、経験、政治的な集団帰属によって与えられた諸特徴を超えていく」という課題を意味している。ドイツにおける歴史を念頭に置いていえば、文化的記憶は〔ドイツという〕国民国家の境界内にとどまるというかつてのとりわれを超えていくものである。なぜなら、「アウシュヴィッツは、ドイツの文化的記憶を破砕した(また今も破砕し続けている)国民国家のカタストロフィであるからだ」(Assmann 1993: 8)。

1「個人、集団の構成員、文化の担い手として、人間はそのようなさまざまな記憶の形態に参加する」(ebd.: 24)。また、そうした参加〔の在り方が〕は実にさまざまである。

3. 想起と人間形成の対象としてのホロコースト

記憶と想起に関する、また想起文化と歴史のポリティクスに関するアスマンの分析は、ある政治的・道徳的なアプローチをなしている。そのことによって、歴史学の方面から大小さまざまな激しい批判が彼女に投げかけられている（たとえば、Sabrow 2007; Heinlein 2007; Leonhard 2014 を参照）。アスマンは、常に権力の構図に巻き込まれ、この時代の求めに応じて左右される記憶の構成を検証するために、批判的・歴史的な研究の意義を強調している（Assmann 2013: 24 を参照）。アスマンが批判するのは、「歴史」と「記憶」が対立してしまうことである。記憶が構成されることは必要不可欠かつ不可避である以上、記憶の構成が暴力を引き起こすのか、それとも教えを含むものであるかについて、構成されたもの〔の善し悪し〕をめぐる判定を行うことには意義があることを、彼女は示唆している（ebd.: 22）。アスマンは、「想起を人権の普遍主義的な価値と結びつける」（ebd.: 208）ような想起文化の新たな倫理的な枠組を擁護する。そのような「人権の影響下にある新たな想起文化」は、「狭隘な集団結束からある地平へと導いていく。その地平は、より普遍主義的なものである場合もあれば、（犠牲者の受苦を承認し、彼ら・彼女らの歴史を想起のうちに受け入れるような、ゲマインシャフト化した想起という意味において）より共同的なものである場合もあるだろう」（ebd.: 208f.）。その場合、想起文化ということが意味しているのは、「社会や国家が自らにとって肯定的な土台を確認するだけではなく、自らの歴史の否定的な出来事をも集散的な自己像のうちに受容し、そうすることによって」（ebd.: 210）責任を引き受ける、ということである。

第二次世界大戦では「ヨーロッパのユダヤ人たちや守られることのなかった他のマイノリティーたちが殺害された」（ebd.: 10）が、その大戦が終結した後、ドイツは「自己の犯罪に対する責めを集散的な自己像に統合し、その責めを公的に認めることによって儀礼として責任を負い続けるような否定的な記憶を礎にしつつ、文明化された諸国民国家の圏内への」（ebd.: 9）再統合を果たした。「ここ 30 年間、ドイツにおけるこうした想起文化は、多大な労力と財政的な支出と市民参加によって構築された。それ以降、想起文化は、おびただしい数の機関、市民団体、追悼施設、ミュージアム、催し物、テレビ番組によって成り立つものとなり、そうしてあらゆる人びとにとって、アクセス可能なものとなると同時に見渡し不可能なものとなった」（ebd.: 11）。だが、今やそうした「想起文化の不快」は一つの転機にさしかかっている。というのも、時の証言者の時代が終わりを告げ、第二世界大戦およびホロコーストに関する想起はまもなくメディア化する他はない状況に移行するからだ。これまでの想起文化に責任を担ってきた世代が有していた意味付与の力は消滅し、社会の構図が移民流入をとおして変化し、さらにはドイツの歴史はますますヨーロッパ共通の歴史の一部として把握され、想起の問題がトランスナショナルな視角へと移行している（ebd.: 14 を参照）。アスマンは、いかにして想起文化が将来において形成されるか、という問いとともに、いかにして先行世代は後続世代に対して過去を提示するか、という根本的かつ不可避的で教育的な問いを提起している。「〔過去の提示ということに対する〕是非を決断することはできない。私たちにできることは、ただ過去を提示することの段階、強度、主題あるいは方法について論じ合うことである」（Dietrich/ Müller 2010: 13）。

「殺戮に満ちた20世紀の経験」(Brumlik 2016: 3)は、フランクフルトの教育学者であるミヒャ・ブルムリックにとって、グローバル化した世界における将来の人間形成に関する考察の起点である。ブルムリックによれば、未来は「アウシュヴィッツについての教育にもとづいて、あるいはそのような教育から、人権のための人間形成を発展させることにかかっている」(2016a: 5)。「ヨーロッパのユダヤ人に対する工場式大量殺戮は、シュトックホルム(2000/2001)の説明によれば、いわば否定的なるものの典型であり、また人間の尊厳を侵害する究極の事例であり、さらにむやみやたらに分担主義と奔放であらゆる倫理的制約から解き放されてしまった社会技術がいったいどこに導かれるのかが鮮明となり、また実感できるような事例である」(2004: 23)。「歴史のなかで突出して悲惨であった出来事に関する集合的想起および個人的想起は、より平和的で、より公正で、民主主義的な世界への道筋を準備する手段(となる)」(2016: 6)。しかも、ホロコーストは、その唯一無二性にもかかわらず、20世紀および21世紀に生じた数多くの他のジェノサイドや人権侵害——それらはおしなべて「グローバルな記憶」に属し、想起と学習の対象となりうる(またなるべき)である——にとっての範例となる、というわけだ。

ブルムリックは数多くの著作・論文によって多くの分析と省察をなしているが、彼の分析と省察には人権を意識したそうした教育が抱える困難性と問題点も示されている。追悼の儀礼と場において生み出される感情のアンビバレンス、アウシュヴィッツ後の教育における意図せざる作用や意図に反する作用、想起文化のパラドックスが、それに当たる(Brumlik 2004: 171ff)。想起文化のパラドックスに関して、ブルムリックは以下の3点を挙げている。すなわち、(1)提示不可能なものを提示すること、つまり大量殺戮の表象不可能性を提示することのパラドックス、(2)そのときどきにおいて唯一無二の蛮行が〔他の蛮行との〕比較によって相対化され、些末化してしまうおそれがあるという比較可能性のパラドックス、(3)過ぎ去った出来事がまさに歴史性を帯びているということに基づいて、現代性を獲得すべきであるという要請と将来にとっての意義が必要とされるが、そうした目的のために過ぎ去った出来事を活性化するというパラドックス、の3点である。ブルムリックの省察からは教えられることが多く、刺激も受ける。だが、私には彼の人間形成論的な考察には問題があるように思われる。

ブルムリックは懐疑的に次のように問うている。「未知で疎遠な人間——はるか遠い過去にいた人間、私たちとは異なる文化のうちにある人間、私たちとはほとんど関係のない地域に住む人間——の苦しみを感じて動揺するとき、いったいそこから何が生じるだろうか。もっとも、通常は今をともにするこの惑星の同居人の苦しみでさえ私たちに感受されないままであり、いずれにせよ私たちの同情は、マスメディアにおける大々的な報道を通して短期間だけ刺激を与えられるにすぎないのだが」(2004: 23)。ブルムリックは、「人間の尊厳への洞察」と「人間の尊厳に対する理解」が「道徳的感情」のうちに根付いていると考えようとしている(2016: 8)。彼の命題は、「世界市民的な人間形成は人権教育のかたちをとって現れ、その契機と認識に関わる根幹は最も遠くにいる存在の受苦への洞察にある」(2016: 6)というものだ。彼が擁護しているのは、ある種の道徳教育であり、その中心にあるのは、彼がいうところの「最も遠い存在への愛(Fernstenliebe)」である。この語によって意味されているのは、人権における普遍主義的な核心を認識のレベルで理解することを超えて、適切な振る舞いに向かうような、利他主義的な態度である。ブルムリックにとって、「最も遠い存在への愛」なる態度は、「グローバル化の時代における民主主義」の前提であり、「国際的な権利状況を構築するため」に資するもので

ある。

だが、それほどまでユートピア的な目標に向けて教育的な努力を払うことを義務づけることは、世界市民的な人間形成にとってはたして役に立つのだろうか。また、それほどまでに「要求が過大な倫理的動機はそもそも現実的なものとして想定されうる」のだろうか。ブルムリックにとって、そうした倫理的動機は「少なくとも西洋文化の欠かすことのできない構成要素の一つ」であり、一神教的な三大世界宗教における不動の直観にもとづくものである。だが、「ユダヤ教・キリスト教的な伝統」から発するとされるそのような思考は、複数主義的な社会における道徳的・政治的な人間形成を確立するという責務を請け負うことができるのだろうか。そのような宗教的な思想は、「21世紀のグローバル社会における」世界市民的な教育を支える基盤でありうるのだろうか。ブルムリック自身、こうしたヒューマニズムの根底には結局のところ誠実とはいえない「ハイパー道徳」(ゲーレン)が横たわっているのではないかと、「最も遠い存在への愛」を求めることは道徳の過剰要請ではないかと、懐疑的に問うている。だが、彼はその直後、「最も遠い存在への愛」は、それにもかかわらず教育的営為にとっての高く掲げられた要求なのだ、と補筆している。

ガーナ系英国人の哲学者であるクワメ・アンソニー・アッピアは、彼の著作『世界市民性の哲学』において、「私たちは、何十億の人びとに対する親密な感情を持ち合わせていない」(Appiah 2007: 189)と述べ、そして以下のように続けている。「私たちに必要なのは理性であって……爆発的な感情ではない」(2007: 204)。

ブルムリックにおける感情の道徳教育の試みとは異なって、私は、合理性の立場を強調し、また討議を通して基盤構築と説明と評価に取り組むことの必要性を強調したい。規範の効力発揮という要請と政治的実践との緊張関係を考慮するならば、また理論と実践のパラドックスやジレンマに鑑みるならばなおさらであるが、残されるのはただ批判的議論と知の最大化〔という選択肢〕ではないだろうか。

目標となるのは、あらゆる人びとに等しく求められる確かな政治的判断である。その基盤となるのは、学問と研究——国家や地域の歴史のみならず、近代における植民地主義や世界政治上の葛藤の歴史に関する学問と研究を含む——を土台として歴史や政治に関する知識を媒介すること、また習得することである。防衛的になることなく過去や自己と批判的に折り合うことが、平和的な共存にとっての根本的な条件となる。ブルムリックは、最も遠い存在への愛に関する問いを、「私たちは他者の負担のうえに生きているのだろうか、またそうであるとすればどの程度か、さらにいえば、はたしてどれほど私たちは命をもつ者どうしとして他者と結びついているだろうか」(Brumlik 2016: 6)と定式化しているのだが、そのとき彼は、調査され、客観的な説明がなされ、議論されなければならないような問題を主題化しているのである。学校の課題があるとすれば、それは「基本的な知識の水準を達成すること、もしくは保証すること」(Juchler 2010: 188f)であり、またさらにはその根拠と意見表明についての議論を開いていくことであろう。

知識を身につける経験の次元として有意義であると思われるのは、一つは国際的な交流やトランスナショナルな出会いと議論であり、もう一つは追悼施設(記憶空間)や歴史ミュージアムにおける教育的コンテンツの利用である。人間形成が有意義に生じるために重要なことは、教育の徹底した事前の準備と事後の検討である。カタストロフィや人間の受苦と対峙すること

によって、驚愕、憐憫、同情、悲嘆、羞恥などさまざまな感情的な反応が喚起される場合、(ブルムリックも述べているように) そのような反応は個人ごとに異なるものであり、その人の社会化経験や信念に左右されるものであり、また呼び起こされた感情は具体的な経験と特殊に結びついたものであり続ける (Brumlik 2004: 85)。そうであるとすれば、必要となるのは、情報と学術的な説明による啓蒙であろう。

教育と授業において、しばしば無知と無教養が前提となっているが、子どもや青少年は、家族、マスメディア、仲間集団によって影響を与えられており、歴史的な出来事や世界についての見解や判断がそれらによってもたらされている。それゆえ、たんなる情報や道徳的信念との対峙だけでは十分ではない。個人の前提や解釈の検討、誤った主張に対して学問にもとづいて対抗すること、そして偏見や道徳的に受けつけられない意見に対して根拠をもって批判を施すことが求められる。討議による検討と批判が成功するための条件としては、専門的知識の他に、論証能力および説得的な論証がある。それらは、討議の実践において常に基本的な要素である。

ここで示唆した教育構想は、学術に基礎づけられた知識、経験とのつながり、批判および討議による検討といった観点とともに、ある道徳的・倫理的な基盤をも含んでいる。複数主義的な社会における道徳的・倫理的な問題について一つの合意を見出すことは困難である。イェール大学におけるトルコ・セファルディ系の哲学教授であるセイラ・ベンハビブによる人権解釈は、最小限の倫理として、教育的営為を支える基盤となりうるのではないか。

「人間が尊敬を受ける理由は、人間が道徳法則と調和して行為できるような理性的存在であるということにのみ求められるわけではない。人間は、潜在的には拷問、強姦、奴隷制、農奴制、暴力の受苦に晒され、またそれゆえに保護されなければならない身体存在をともなうような、傷つきうる生き物である。そこに人間が尊敬を受ける理由がある。尊厳をもって一人の人間を扱うとは、彼・彼女に対して尊敬をもって向き合うことだけを意味するわけではない。それとともに、尊厳をもって人間を扱うこととは、彼・彼女に対して暴力と蛮行をふるうことを禁止するということである」 (Benhabib 2016: 278)。

文 献

- Appiah, K. A. (2006): *Der Kosmopolit. Philosophie des Weltbürgertums*. München: Verlag C. H. Beck.
- Assmann, A. (1993): *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*. Frankfurt/ New York: Campus/ Paris: Edition de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Assmann, A. (2002): *Drei Formen von Gedächtnis*. In: P. Rautmann/ N. Schalz (Hrsg.): *Zukunft und Erinnerung. Perspektiven von Kunst und Musik an der Jahrtausendwende*. Bremen: Hauschild, 14-26 (URL: <http://gepeskonvy.btk.elte.hu/adatok/Germanisztika/111Balk%E1nyi/Horv%E1thPabis/11-Drei....pdf> [10.09.2018])
- Assmann, A. (2013): *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. München: Beck.
- Benhabib, S. (2016): *Kosmopolitismus ohne Illusionen. Menschenrechte in unruhigen Zeiten*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Böhm, W./ Seichter, S. (2018): *Wörterbuch der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Bormann, C. von (1972): *Art.: Erinnerung*. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (hrsg. von J. Ritter) Band 2: D-F. Darmstadt: WBG, S. 636-643.

- Brumlik, M. (2004): *Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht*. Berlin/ Wien: Philo Verlag.
- Brumlik, M. (2016): *Kosmopolitische Moral: Globales und Gedächtnis und Menschenrechtsbildung*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (hrsg. von Bundeszentrale für politische Bildung). Holocaust und historisches Lernen H. 3-4 (2016) (URL: <http://www.bpb.de/apuz/218724/globales-gedaechtnis-und-menschenrechtsbildung> [10.09.2018])
- Dietrich, C./ Müller, H.-R. (2010): *Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik*. Zur Einführung. In: dies. (Hrsg.): *Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 9-21.
- Dolch, J. (1982): *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Darmstadt: WBG (unveränd. Nachdruck der 3. Aufl. Ratingen/ Wuppertal/ Kastellaun 1971)
- Drüe, H. (2000): *Die Philosophie des Geistes (§ § 377-577)*. In: Hegels ‚Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften‘ (1830). Ein Kommentar zum Systemgriß von H. Drüe u.a., Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 206- 289.
- Harth, D. (1997): *Gedächtnis und Erinnerung*. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): *Vom Menschen*. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 738-744 (URL: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/19151/1/Harth_Gedaechtnis_und_Erinnerung.pdf [10.09.2018])
- Hegel, G.W.F. (1807/1970): *Phänomenologie des Geistes*. In: *Werke in zwanzig Bänden* (hrsg. von E. Moldenhauer und K.M. Michel). Band 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hegel, G.W.F. (1830/1970): *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse* (1830). Dritter Teil: *Die Philosophie des Geistes*. Mit den mündlichen Zusätzen. In: *Werke in zwanzig Bänden* (hrsg. von E. Moldenhauer und K.M. Michel). Band 10. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heinlein, M. (2007): *Rezension zu: Assmann, Aleida: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München 2006 , in: *H-Soz-Kult*, 19.01.2007, <www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-8313>
- Juchler, I. (2010): *Der Weltbürger – Leitbild für Politische Bildung im 21. Jahrhundert*. In: *Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung* (hrsg. von Benedikt Widmaier, Gerd Steffens). Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 179-190
- Leonhard, N. (2014): *Rezension zu: Assmann, Aleida: Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. München 2013, in: *H-Soz-u-Kult* 03.02.2014. <www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-20982>.
- Tenorth, H.-E./ Tippelt, R. (2007): *Beltz Lexikon der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weinert, F.E. (1974): *Art.: Gedächtnis*. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (hrsg. von J. Ritter)

【著者紹介】 ローター・ヴィガー教授 (Prof. Dr. Lothar Wigger)。1953 年生まれ。1971 年、ドイツのボン大学に入学し、教育学、哲学、社会科学を学ぶ。1981 年、同大学の教育哲学者ヨーゼフ・デアボラフ教授のもとで、論文「行為論と教育学」によって博士号を取得する。同大学において研究助手およびドイツ学術振興協会の研究員を務めた後、1995 年にビーレフェルト大学において教授資格論文「教育学的論証の理論」を提出。ヴェヒタ大学で代理教授の経験を経た後、同大学正教授、そしてドルトムント工科大学正教授となる。ヴィガー教授の主たる研究関心は、フンボルトとヘーゲルを中心とする教育哲学研究、人間形成 (Bildung) 論を基盤としたバイオグラフィー研究、教育の行為および倫理に関する考察、教育学に特徴的な思考や論証形式の省察など、多岐に渡る。2006 年以降、日本の教学研究者と積極的に共同研究交流を行い、日本でも多くの講演活動を行っている。2011 年の東日本大震災を契機として原子力時代のカタストロフィと教育という主題に関心を寄せ、訳者とともこのテーマに関連する共同研究を行ってきた。邦訳された業績として、ローター・ヴィガー・山名淳・藤井佳世編『人間形成と承認』（北大路書房、2014 年）などがある。なお、本稿は、2018 年 10 月 2 日に立教大学池袋キャンパス本館 1203 教室で開催されたローター・ヴィガー教授 (ドルトムント工科大学) の講演原稿を訳出したものである。ヴィガー教授は、2018 年度立教大学研究者招へい制度により来日された (受け入れ研究者は伊藤実歩子教授)。

