

資料

ドイツ教養小説研究の現在 (2)

—— オルトルート・グートヤール著『教養小説概説』 ——

林 久 博

本稿は、オルトルート・グートヤール著『教養小説概説』(Ortrud Gutjahr: Einführung in den Bildungsroman, 2007) の内容紹介の2回目である⁽¹⁾。今回は第3章「ジャンルの成立条件」と第4章「詩学的な規定」を要約し紹介しておく。

.....

・ ジャンルの成立条件

1. 社会史的な前提

教養小説 (Bildungsroman) は 18 世紀後半の増大する市民的な自己説明の時代に生まれた。「谷間期 (Sattelzeit)」⁽²⁾ とも呼ばれた精神史的な変革期に、啓蒙主義の理念が市民階級の文化的知識の一部となり、若い作家たちは新たな自己理解のために交換不可能な表現を与えようと試みていた。このような背景から、教養小説は革新的な Bildung のイメージを伝達する美的な形式として理解できる。新しい商業構造と工場制手工業の成立によって都市の経済市民階級が興隆していたが、彼らの考え方は、信頼・義務遂行・勤勉・時間厳守のような労働倫理であった。貴族には生まれつきの身分によって、そして手工業者たちには職能階級によって社会的な立場が与えられていた。その一方で市民階級は、新しい社会層として自らの特色や価値観を示さなくてはならなかった⁽³⁾。

市民階級は矛盾した社会状況に置かれていた。なぜならば市民階級は経済的に強くなっていったにもかかわらず、政治的には十分な力がなかったからである。単に中間または下級の管理職が市民によって占められていたにすぎなかった。その一方で、絶対主義国家における影響力の大きい職は貴族に残されていた。しかしながら国家の側から改善された学校制度や新しい大学の創設が、市民階級にもプラスになった。増大する豊かさと Bildung によって市民階級の自己意識も高まっていき、彼らは自らを下層階級からだけでなく、墮落した宮廷貴族からも一線を画しようと

した。市民階級は上昇指向的な能力倫理と道徳と結びついた価値観によって、社会的グループとして自分たちの特色を明確に示そうとしたのであった。

市民階級による一線を画そうとする努力は、人間を新たに規定しようという姿勢によって支えられた。バロック時代までは、人間は神によって望まれた秩序の中へ生れ落ち、その場所であらかじめ決められた社会的な立ち位置を取るというイメージが刻み込まれていた。キリスト教によれば、来世を決定するための試練として、人生が人間には課されていた。教会と神の恵みによって生得権が与えられた君主は、その根拠を調べられない権威になっていた。しかしながら啓蒙主義の理念によって18世紀には、伝統的な権威に服従しない、解放を目指した運動が起こった。とりわけ宗教的な観念、ならびに原罪の教義は明白さを失った。キリスト教的な啓示を用いての自己確認は、理性を用い、経験によって学ぶという新たな要求の背後に隠れてしまった。イマヌエル・カント(1724-1804)も『問いの責任 啓蒙主義とは何か』(1784)において、生は神によってあらかじめ決められているのではなく、個人によって変化し形成されることを強調したのであった。

生を自らに引き受け、自己実現の可能性を探すという課題が、人々に新たに課されることになった。こうした啓蒙主義の理念によって、新しい自己意識が芽生えたのであるが、この自己意識は、自分の居場所を社会の中で探すという能力を個人に与えた。しかし、決定が上からではなく自分自身の理性に委ねられたことは、道徳的に支持できる行為のための方向棒を、自分自身で考えなくてはならないという義務を負わされたことにもなるのである。

ただ少なくともこれまでの価値観や信仰体系を新たにじっくり検討する可能性が残されており、例えば、宗教的な考え方に基づいた探索の動きが敬虔主義の関連で見られる。フィリップ・ヤーコプ・シュペーナー(1635-1705)によって組織されたプロテスタントの流派では、信者は自分自身の声に聞き耳を立て、心の動きを観察し、神的な靈感を個人的に体験することによって浄化され、新しい人間として再び生まれかわる、と説いた。宗教告白書が多く書かれ、小さな瞑想サークルでは覚醒体験が報告された。シュペーナーの弟子アウグスト・ヘルマン・フランケ(1663-1727)によって、敬虔主義は影響力の強い教育的な運動になっていった。フランケの教育原理は国家的な学校教育のために引き継がれ、市民的な労働倫理のためにキリスト教的な理由づけを与えたのであった。

こうした教育措置において倫理的・道徳的な態度を人間の内面にいかに定着させるかということがいつも問題となるが、それは「美しき魂」という概念を手掛かりにすれば明らかとなる。この概念は、特に敬虔主義者ツィンツェンドルフ伯爵(1700-1762)と1722年に彼によって設立されたヘルンフト兄弟団によって用いられた。この概念は、キリスト教信仰へ無条件に向き合うこと、そしてその戒律を内面化することに関係している。フリードリヒ・シラー(1759-1805)は論文「優美と尊厳」(1793)において「美しき魂」を資質としてだけでなく、内面化の過程の

結果として捉えた。「道徳的感情が、情緒に意志の指導をためらうことなくゆだねることができ、しかも意志の決定と矛盾する危険に陥ることが決してないという程度にまで、ついに人間のあらゆる感情をわがものにしたとき、それは美しき魂と呼ばれる。それゆえ、美しき魂においては、本来、個々の行為が道徳的なのではなく、性格全体が道徳的なのである」⁽⁴⁾。

敬虔主義的な信心深い態度、信仰内容への完全な沈潜、さらに合理性の限界を飛び出していく想像力、これらが理性を強調する啓蒙主義者たちから「狂信」として批判された。これらの極端に宗教的な主観性の諸形式は、感傷主義という世俗的な流れによって補助された。感傷主義においては、愛・友情・感情移入に対する能力に道徳的な特性が与えられている。会員同士の気性が似通ったものとして認識されるサークルや、パートナーが感動を打ち明ける文通においては、著しい友情礼賛が構築された。多くの週刊誌では新たな美德が宣伝され、そこでは模範的な市民の感情生活が描写された。啓蒙主義的な理念、敬虔主義の信仰の流れ、そして感傷主義によって感情が強調されたことにより、ドイツでは内面性という特殊な文化が生まれたのであった。

このような精神性の変遷において、私的な場所としての家庭が、政治的には実現できない新しい社会秩序の出発点として理解された。新しい価値へ向けた教育が市民的な公共の利益と見なされる時代において、家族には主要な意味が与えられていた。教育者ヨーハン・ベルンハルト・バゼドウ (1724-1790) は、「しつけのよい階級」において、子どもたちが具体的で物質的な知識よりも「願望と意図という道徳的な規則正しさ」⁽⁵⁾ へと促されることを要求した。18世紀末と19世紀の初めには、次から次へと夥しい数の影響力の強い教育書が発行されていった。それらにおいては、教育者のための新しい教育原理や教育学の解説が述べられていた。これらの書物においていつも問題となっていたのは、性別によって異なった教育基準であった。なぜなら女性と男性は、家族や社会において異なった役割へ向けて準備をすることになっていたからであった。

多くの教育冊子において、どのようにすれば娘たちをよき主婦、よき母親に教育できるか、ということが提案された。18世紀後半の教育についての考え方の代表的なテキストとして、ヨーハン・ハインリヒ・カンペ (1746-1818) の『わが娘への父の忠告』(1789) がある。カンペはこの中で、「幸福な妻、教育的な母、家庭内の賢い統括者」⁽⁶⁾ という結婚に至るまでの女子教育を記している。カンペは、家族の代表としての父親に対しては、教育を根本的に管理するという課題を、母親に対しては、模範的な生き方によって娘たちに女性的な課題や技能の手ほどきをするという義務を指し示した。女子には、柔和さ、服従、純潔、しつけの良さのような美德が教え込まれるようになっていた。彼はとりわけ若い女性が文学に取り組むことに異議を唱えた。なぜなら文学は憤み深さやしつけの良さを取り去ってしまうからである。

ただ女性には高等学校や大学で教育が与えられていなかったため、図書館から借りてきた本を読むことが家庭での重要な Bildung の可能性として残されていた。しかし女性たちは専門知識や哲学的な思考に携わるように言われていなかった。学問的なことは(女性を)男性化するとい

うことであり、それは母や主婦としての女性本来の使命から女性を離反させるからである。せいぜい美しい文学を適度に読むことが勧められていたにすぎなかった。文学にあまりに深く沈潜してしまうと「読書熱」や「読書依存」として非難されることになる。それゆえ、部分的に直接女性の読者を狙った「道徳的な週刊誌」においては、特に実践的な生活態度、並びに美学や道徳へ向けた問いが扱われたのであった。しかしヴィーラントは論文「女性の人格形成 (Bildung)」(1786)において、「イマジネーション、感情の細やかさ、心情の美しさ、好みの自由さ」⁽⁷⁾が男性よりも女性においてよりよく形成されていることを強調した。

このようなわけで女性の Bildung は、決して学問的なことや反省的で批判的な思考能力としてではなく、倫理的・道徳的な性格形成として理解されていた。それゆえ社会的に認められた「女性的な美德基準」と「能力の拡大」を教え込むことが重視された。近年のジェンダー研究がしばしば強調しているように、男性の Bildung のために家庭的な前提条件を作り出す⁽⁸⁾という使命も女性には与えられていた。女性たちが私的な領域で活動することが期待されていた一方で、市民層の男性たちは、本来理論上はすべての人間に想定されていた啓蒙主義的な解放を目指した理念を、極めて広範囲に実行することができた。なぜならば、彼らには大学での学業、旅行、友好同盟、職業的な活動によって、また公的な領域においても、様々な Bildung の選択肢に關与する可能性が開かれていたからである。男性の役割はもはやその素性によってあらかじめ決められたものではなくなったので、活発な思考と批判能力が教育において促進され支持された。盲目的な服従が教育の目標ではなくなり、個人的な資質を促進させることに意味が与えられた。それに対して女子教育において仲介されたのは、倫理的な原則、家庭的な領域における世話的・教育的に役に立つ知識であった。確かに『女性の市民的改善について』(1792)で女性の市民権を要求したテオドア・ゴットリーブ・ヒッペル(1741-1796)がしたような反対意見はあった。ヒッペルがそうしたのは、女性を通じてのみ「人類はすばやく目的地に到達できる」⁽⁹⁾からである。女子のための教育施設を運営したベティ・グライム(1781-1827)は、『女性の教育と授業』(1810)において、若い女性に対して、主婦という役割を目的とした教育だけでなく、人格の発展も与えられねばならないと喚起を促した⁽¹⁰⁾。しかしながら1800年頃盛んに議論された Bildung の理念は、男性的な主体に関連していた。こうした時代背景に相応しく、教養小説の主人公は自己研鑽段階における青年であり、その Bildung の道のりにおいて女性の登場人物が様々な方法で試練を課したり導いたりして、その青年を支えるのである。

2. 彫塑性の理念

人生はその個人に責任があるという人類学的に新しい考え方によって、彫塑性の理念は圧倒的な重要性を獲得した。人間の Bildung の能力は、まず植物学的・形態学的な成長概念との類似性において理解された。ヨーハン・フリードリヒ・ブルーメンバッハ(1752-1840)が論文「形成

衝動と生殖行為」(1781)において説明したように、人間の発展は植物的な成長との類似性で捉えられた。ゲーテは『植物生理学の予備的研究』(1795)において、メタモルフォーゼの法則を内的な自然と外的な成長条件の相互作用として規定した。植物学的な考え方が教育観にも影響を与えていたことについては、ヨーハン・ハインリヒ・ペスタロッチ(1746-1827)の1818年の講演において明らかである。彼はこう述べている。「子どもの中で人生を通じて発展する資質の萌芽は、生まれる前には目に見えないものである。樹木と同じように、その存在と生命の個々の力は、人間の全成長過程を通じて形成されるのである」⁽¹¹⁾。しかし自然科学的モデルとの関連づけにおいていつも強調されるのは、人間的な発展が、資質と環境の無意識的で相互的な動き(Ineinanderspiel)としてではなく、道徳的な決定として生じるということである。

自分の人生設計を道徳的な課題として理解するとき、人間は本当のBildungに到達する、というイメージに決定的な役割を果たしたのは、『人間・俗習・意見・時代の諸特徴』(1711)を書いたイギリスの道徳哲学者アントニー・アシュリー・クーパー・シャフツベリ(1671-1713)である。この本はドイツでは1738年に出版された。道徳的な意識は感情と理性の結びつきによってはじめて生まれるのであって、想像力という能力によって活性化されねばならない、彼は説いた。彼の定義は、Bildungの過程における想像力の高評価と同様、人間が完全性へと向かっているという人類学的な理念にとっても指標的なものとなった。

完全志向性という考えは、「教育について」(1776/77)という講義の中でカントの心を捉えていたことであった。彼は「人間は教育されなければならない唯一の創造物である」⁽¹²⁾と述べた。ここには「ねばならない」という強調があるが、それはカントのイメージによれば、人間は教育を通じてのみ洗練され、道徳的に改善されるからである。

ヨーハン・ゴットフリート・ヘルダー(1744-1803)の出発点は、自らの教育との対決においてBildungが始まるということである。それゆえ彼は『1769年の私の旅日記』においてこう自問している。「私はいつになったら学んだすべてのものを自分の中で破壊し、自分が考え、学び、信じることを自分だけで見つけられるのだろうか」⁽¹³⁾。Bildungは、人間性の意味で自分自身を完成させるという個人的な課題として理解されている。彼によって人間性の理念は学ぶ者の活発な作用なのである。

ヴィルヘルム・フォン・フンボルト(1767-1835)は自己決定の考えと緊密に結びついている「人間の形成理論」を起案した。彼の見解によれば、人間にとって重要なのは自分の資質を外側に向けて造り出し(ausbilden)、外的な影響に自分を合わせて形成し直す(anbilden)ということである。ヘルダーと同じくフンボルトもまた、本当の人間性へ向けて自分を形成することが人間の使命なのである、という人文主義哲学的なBildung観から出発している。またフンボルトにとって芸術作品は優れた自己形成の手段であった。

芸術を通してのみ人間のBildungは可能であるという考え方は、時代の支配的な理念となり、

特にシラーによって理論的に表現された。『一連の手紙における人間の美的教育』(1795)においてシラーは、美的教育をする芸術家に特別の意味を与えた。美的教育は美学の授業や研究によってだけでなく、芸術に取り組んだり、傑作を比較することを通じて到達される。

教養小説の成立は間違いなく、圧倒的な数の哲学的・人類学的・教育学的・美学的な文書の中で繰り広げられたように⁽¹⁴⁾、「全体的な人間 (der ganze Mensch)」という人文主義的な Bildung の理想に負っている。これまでにないほど人間は自分自身の創造主として価値を引き上げられ、自分自身を形成することによって人類を文化的・倫理的に発展させるということに責任を負わされたのである。人文主義哲学的な意味で、Bildung は単に一義的に神的な「原像」を複製することを意味しているだけでなく、完全性に奉仕するように自己の下図を描くことを意味しているのである。このような意味で Bildung は、今日的な言語使用において考えられているように、専門的知識や美的判断能力の獲得を目標としているのではなく、人格を形成していく自己実現のイメージを含んでいるのである。

3. 教養小説と補助的な文学ジャンル

教養小説の成立は美的教育の必然性をめぐる集中的な議論との関連で生まれた新しい文学ジャンルとして、18世紀の劇場の価値の引き上げを背景にして理解されねばならない。舞台はその公けでの効果のために、多くの劇作家によって啓蒙主義的な理念のためのフォーラムとして見出された。しかし年の市や大きな見本市で観客を楽しませるために演じられていた放浪舞台は、18世紀後半までには Bildung に熱心な市民たちによって美的に低く評価されただけでなく、道徳的な観点からも忌み嫌われていた。ライプツィヒの文学教授であり劇作家でもあったヨーハン・クリストフ・ゴットシェート (1700-1766) の試みは、放浪舞台での単純な即興劇から「常設劇場」や国民劇場へと続いた広範囲に及ぶ劇場形式への決定的な一歩であった。レッシングの市民悲劇『ミス・サラ・サンプトン』(1775) や『エミーリア・ガロッチェー』(1772) のような新しい作品によって、舞台は「道徳的な施設」⁽¹⁵⁾ となり、そこで観衆は自らの価値基準と対峙できたのであった。こうして演劇は地位の高い芸術形式として価値を認められただけでなく、劇場は「倫理的な市民の夜間学校」⁽¹⁶⁾ として美的な Bildung の機関へと高められた。主人公にとっての自己確認のフォーラムとして、舞台にはむしろ特別な役割が与えられているという点で、教養小説はこうした劇場の高評価を拾い上げ、強めていった。しかし決定的なのは、演劇の中で様々な役を割り振られながら導かれる市民的な自己決定をめぐる議論が、主人公の「内的な物語」としてのみ物語られるということである。

個人的な自己探索を繰り広げる教養小説は、私的な意思伝達を文学的に可能とする物語的な諸ジャンルによって補助され成立した。これは特に書簡体小説に当てはまる。書簡体小説は虚構の手紙の連続として個人的な発展過程について説明したり、往復書簡の形式でその人生を様々な語

り手の視点から明らかにする。書簡体小説は、受け手との関連によっては直接的な感情言及や親密な告白、並びに美的な価値判断がテーマとなる会話状況を捏造する可能性も含んでいる。美徳を要求し性格を洗練させるという意味で、女性的な Bildung を伸ばしていくことが、書簡体小説には特に相応しいと見なされていた。それは、このジャンルの女性の主人公として、貞潔な女性が優遇されていることから分かる。

そのような手本として、とりわけイギリスの作家サミュエル・リチャードソン (1689-1761) が挙げられる。彼は小説において、市民的な貞潔の理想と心の感傷性を、宮廷貴族の非道徳性に対峙させた。彼の書簡体小説『パミラ』(1740)では、後に多くのドイツ語作品にも取り上げられた、誘惑された無垢という筋書きの雛形が繰り広げられている。貧しい15歳のパミラは、召使として母親のようなB夫人の上流家庭へやってきて、この若い婦人に教育される。しかしB夫人の死後、彼女はその息子にうさく付きまといられる。彼女は逃亡を試みたが失敗し、田舎の別荘にB氏によって無理やり連れ込まれる。しかしパミラの日記が彼の目に留まったとき、彼は彼女の貞潔な無垢に感動し、周りの反対を押し切って彼女を妻にする。暴力的な誘惑にも屈しないこの女性の貞潔さは、さらにリチャードソンの『クラリッサ』にも表れている。この小説では、市民的な家庭出身の礼儀正しいクラリッサが、道徳意識のないある貴族からの結婚の申し込みに抵抗する。彼が彼女を誘拐し凌辱した後でさえ、彼女は彼に抵抗し続けた。

ドイツでも、感傷的な女性の語り手が登場する書簡体小説は好まれたジャンルとなった。クリスティアン・フルヒテゴット・ゲラート (1715-1769) は『スウェーデンのG伯爵夫人の生涯』(1747/48)によって最初のドイツ語の書簡体小説を書いた。地方貴族の娘として啓蒙主義的な理想によって教育された彼女は、16歳の時あるスウェーデンの伯爵と結婚する。しかしこの若い女性に目をつけた王子が、結婚したばかりの伯爵を戦場へ送るのである。伯爵夫人は王子がしつこく追いつくので、外国へと逃亡する。その後、夫の戦死を聞かされると、彼女は彼の友人と結婚する。だが、戦死したと思われていた彼女の夫は捕虜として捉えられていただけであった。彼は彼女の元へ戻る。伯爵夫人には、かつての結婚はまだ優先権を持っていたので、この二人は再び結びつく。しかし、二番目の夫とも緊密に結ばれたままなのである。ゲラートはこの小説の中で、これ以降頻りに変化をつけて現れてくる個人性 (Privatheit) という文学モデルの下図を描いている。その個人性においては、女性の主人公によって、きわめて感情的にもつれた時でも、美徳的規範に基づく道徳的に申し分のない解決策が見出されるのである。

しかしながら、啓蒙主義の教育的な勢いにとって特別な意味が与えられていた教育小説もまた、教養小説として方向を指し示すものとなった。その頃よく読まれていた教育小説は、『オデュッセイア』の第四巻と結びついた、フェネロンの『テレマクの冒険』(1699)であった。若きテレマクは父親を探して地中海圏を冒険旅行し、大人の男性に成長する。ジャン＝ジャック・ルソー (1712-1778) の教育小説『エミール』(1762)は虚構の伝記として教育的な観点から構想され、

主人公エミールの模範的な発展過程を、綿密に確立された教育的措置で展開している。『エミール』ではその教育的措置に従って、子どもが肉体的な強化の段階のあと、自然と結びついた生活の中で感覚器を強化し、知性を自由に広げ、自分の年齢にふさわしい関心をデフォーの『ロビンソン・クルーソー』(1719)のようなためになる本を読むことに結び付けていく。さらには自らの学問的な研究と手に職をつけることも予定されている。最終的に倫理的で宗教的な意識が形成され、共同体への編入が支援され、隣人愛を自分と関係づけることが行われる。教育イメージの中心には確かに主人公のエミールがいるが、第5巻では女性とその教育についての一般的な考察と並んで、彼の妻となるゾフィーの発展の物語も記されている。男女が肉体的に違っていても精神的には対等であるということが折に触れて記されているけれども、男女の「本来の」使命の衝突ははっきりと強調されている。子どもを産み育て上げるというというゾフィーの将来の課題から、彼女の家庭での役割も推測できる。彼女は愛情に満ちた母親であり献身的精神に溢れた妻に教育されることになる。なぜなら、ルソーの人間学的なテーゼは、男の心に適うように女は創造されているということだからである。教養小説にとってルソーの『エミール』は、女性が男性的な自己発見過程にとって補完的な機能を担っているという点でも強く影響を及ぼしている。

すでに古代以来様々な形で存在している自伝というジャンルも、18世紀後半には決定的に変化していた⁽¹⁷⁾。著者の物語られた略歴は、以前は宗教的な人生告解であり、職業に関する自伝であり、冒険物語であったが、やがて比類なさがはっきりと強調される個人的な略歴を描写するものになっていった。ここでもルソーの死後発表された自伝『告白』(1782/88)が、同時代の小説に決定的な影響を及ぼした。実に綱領的にルソーは第1巻の最初から彼の語りの遠慮ない率直さを予告している。「私は私と同じような人の前で、一人の人間を自然のあらゆる真実の前で示したい、そして私はこのような人でありたい」⁽¹⁸⁾。自らの存在を承認してもらおうという願いは、教養小説というジャンルにも影響を与えている。しかしながら、自伝が大抵年寄りの視点から記述され、人生の総決算と結び付いているのに対して、教養小説においては自己試練の段階にある若い主人公が中心人物となるのである。

・ 詩学的な規定

1. 小説形態

教養小説を詩学的に規定するためには、この小説タイプを際立たせている文学的な書き方の原理を問わなくてはならない。18世紀後半以降、数多くの研究調査において、教養小説を他の文学形式と区別する特別形態が求められた。ブランケンブルクは『小説試論』(1774)において、彼の詩学的な特徴づけに際して、ヴィーラントの『アガトン物語』(1766/67)と並んで、特にサムエル・リチャードソンの『パミラ』(1740)と『クラリッサ』(1748)、フィールドイング

の『トム・ジョーンズ』(1749)のような当時の先導的なイギリス小説に拠り所を求めた。彼がまず要求したのは、啓蒙教訓的で作用美学的な試みによって、読後に道徳的な感情を呼び起こすような物語が形成されねばならない、ということである。「近代の作家は舞台を想定しながら目に見えるように物語るべきである」と要求しているように、彼は小説を演劇の規則に当てはめ、演劇論的な概念である〈シーン〉を、この新しい小説のジャンル規定に用いた。彼は次のように述べている。「このシーンが作品の全体にとって必然的であり、何かしらの一つである」⁽¹⁹⁾。

19世紀の詩学的な試みにおいても、再三再四演劇との比較や相違が示唆されている。モルゲンシュテルンは、小説にとってまず「演劇との相違が問題となる」⁽²⁰⁾ことを強調している。彼はこの叙事的なジャンルの決定的な長所を次のことに中に見ている。つまり「心が発展し、またそれを説明するために、小説の中には演劇以上に時間と空間がある。つまりもっと言えば、演劇には既にそこに完成されたものとしての人物がいるのに対して、小説ではその人物は我々の目の前で初めて自己を形成しているのである」⁽²¹⁾。ここでは教養小説の詩学的に決定的な特徴として、Bildungの過程としての語りのプロセスそのものが述べられている。それゆえに教養小説は主人公のBildungをテーマとしているだけでなく、特別な語りのストラテジーによって、この発展を具体的に示すのである。

こういった背景を前にして我々は「ある人物が様々な出来事を通じて得ることのできた自己形成(Ausbildung)や形成(Formung)、またはもっと本質的には、その内的な物語が、小説の本質的なもの、本来的なものである」⁽²²⁾という何度も引用されたブランケンブルクの確定をより正確に見なければならぬ。

教養小説では「内面的な物語」が繰り返し広げられており、それゆえ内面性の小説と呼ばれる。シュタールはこの点を強調して、教養小説において外的な出来事が重要なのは、それが主人公の内的な発展へ影響するものとして描写されるからである、と述べている。彼は次のように述べる。「しかしまさしく教養小説はそこを目指している。つまり、人間の存在形式を把握すること、それを遺伝学的に理解すること、単なる外的な自然の出来事を描写するのではなく、詳しくまたは遠回しに、輪郭の定まってくる人間の内面に影響を及ぼす出来事に、小説の中で場所を与えることである」⁽²³⁾。この関連において、心理学化は教養小説の本質的な要素となっているのである。

ディルタイも自伝と区別して、教養小説の心理学的な次元を強調した。彼にとって、この小説タイプはかつてのあらゆる伝記的な文学とは区別される。

その主人公を子ども部屋と学校通いの頃から描き始めている小説が、いつも伝記と関連して存在していた。ある生活経路の内面をこのように洞察することは、結局その経路の重要な諸要因を典型的な形式に従って取り上げることにならざるをえなかった。このような描写の最も典型的な例は、フィールディングの『トム・ジョーンズ』である。しかしそれ以前の伝記

的文学と教養小説の異なる点は、それがあある一人の生涯の行路において普遍人間的なものを意識的・技巧的に描き出すところにある。教養小説はいつでも、ライブニッツによって創始された新しい発展の心理学や、ルソーの『エミール』から出発して、全ドイツに行きわたった、魂の内的進行に従う自然的な教育の思想や、レッシングとヘルダーのその時代に感激を与えた人間性の理想と関連するのである⁽²⁴⁾。

ルカーチが1916年に発表した『小説の理論』において指し示したことは、物語ることによって「魂の歴史」が詳述されるということである。「小説は内面性という固有価値を持つ冒険の形式である。その内容は魂の歴史であり、魂は自らを知るために歴史の中へ出発し、冒険を求め、冒険によって自らを試練にかけ、冒険によって自らを確かめ、自らに固有の本質性を見出す」⁽²⁵⁾。ルカーチはこの新しい小説形式に対して、冒険小説の心理学化という輪郭を与えている。

19世紀の詩学的な考察が、教養小説を他の文学形式との比較によって、または内容的な観点で規定しようとしたのに対して、20世紀には個々の研究において小説の語りの形式も考察されるようになった⁽²⁶⁾。その際、特に語り手が関心の対象となった。それは語り手のパースペクティブによって主人公の「内的な物語」が表現されているからであった。物語ることの主要機関は、主人公について語るができるし、一人称小説においては主人公と同一でありうる。例えば手紙が挿入されたり、登場人物の口頭による長い話が挿入されるときには、小説内では部分的に語りの形式は交替する。シュラーダーは、Bildungを行う主人公が大抵すぐれた語り手の意識の管理下に置かれている、ということ強調した。またシュラーダーは、小説において「芸術的な創造過程としてのBildung」⁽²⁷⁾を書くことができるという点で、主人公だけでなく語り手も、この生産的なプロセスに束ねられている、と述べている。それゆえ、物語られたBildungの物語は同時に芸術的な生産性の過程を反映しているのである。シュラーダーは、「教養小説を詩的な生産性のミメシス（模倣）として」⁽²⁸⁾理解できるというテーゼから出発し、Bildungの道りについての描写を作者回帰的な観点からも考察することを提案している。

2. 主人公の構想

中心人物の個人的な発展を遡ることは、教養小説の本質的で詩学的な運命である。ブランケンブルクが要求していることは、作家が変化することのない資質を持った主人公を描写するのではなく、「変化しつつある全体の人間」⁽²⁹⁾をその小説芸術によって生き生きと変化させるということである。彼が強調しているのは、個人の生涯が原因と作用という因由的な結びつきにおいて展開されること、つまりBildungの歩みが納得のいくものでなくてはならない、ということである。シュレーゲルは『修業時代』を「努力する精神の形成が静かに繰り広げられ、その精神の内側から生成的な世界がゆっくりと湧き上がってくる」⁽³⁰⁾と解説した。それに対してノヴァーリス

はこの小説を「貴族の称号を得るための巡礼」⁽³¹⁾と批判的にコメントした。これが明らかにしていることは、より高いBildungへの願いが、より高い社会的な地位を求めることにもなっていないわけではない、ということである。ゲオルク・ヴィルヘルム・フリードリヒ・ヘーゲル(1770-1831)は『美学講義』において、教養小説という概念を用いることなく、彼が「新しい主人公」と理解している同時代の小説の主人公を次のように描き出した。

彼らは、愛や名誉や功名心といった主観的目的や、世界改造の理想に燃えた個人として、現存の秩序や散文的な現実と対決し、さまざまな困難を経験する。そのとき、主観の願望や欲求は、さまざまな対立を経験する中で、ますます高まっていく。各人の前にたたかうべき相手としてあるのは、およそ意のままにはならぬ魔法の世界であって、それが自分の前に立ちふさがり、自分の情熱をかたく弾き飛ばし、自分の意思を妨げる父の意思、伯母の意思、市民社会として立ちあらわる。ここに新しい騎士として登場するのは、特に青年たちで、彼らは、自分たちの理想とは似ても似つかぬ世界の波の中を生きぬかねばならず、さまざまな制約のある共同体の生活条件は、心の中の理想や無限の人権と冷酷に対立するものである。一般に、家庭や、市民社会や、国家や、法律や、職業が存在することを不幸だと感じてしまう。現存の秩序に穴をあけ、世界を変革し、改造し、世界に逆らって少なくとも地上に一つの別天地を切りひらくのは意味あることであり、そのささやかな試みの一つとして、例えば、理想の女性を求めて見つけ出し、彼女をいやな親戚その他の不遇な環境から連れ出して奪い取る、といったことが行われる。しかし、こうしたたたかいは、近代世界にあっては、現実のただ中での個人の教育、という修業ふうの意味しか持たないし、それでいいのである。修業時代が終わったとき、若者は、分別が付き、自分の望みや思いを持ちつつも、現存の合理的な秩序を受け入れ、世の中の一角を占め、そこでしかるべき位置を獲得するのであるから。世の中と激しくけんかし、あちこちで衝突を繰り返した者でも、最終的には、自分に合った女性と結婚し、一定の地位を得、世間並みの俗物になるのが普通である。妻は家政にいそしみ、やがて子どもも生まれ、かつては唯一の女性として天使のごとく崇拝された女も、今はごく普通の女性に見え、職についたとなると、働きが求められ、面倒なことも引きうけねばならず、結婚が家庭内の悩みの種となるといったわけであり、それは不平に満ちた人生である⁽³²⁾。

ヘーゲルにとって小説という新しい形式は本質的に「主人公」によって特徴づけられており、彼らはもはや「英雄的」ではなく、市民社会で自分の場所を探す若者である。ヘーゲルは大げさな内容を積み込まれた18世紀のBildungの思想を打ち壊しているのであるが、それは個性を手に入れようと努力しそれに夢中になっている若者が、思い上がった理想とBildungへの願望にも

かわらず、最終的には市民的秩序へ統合されるように強いられているというイメージを通じて行っているのである。ヘーゲルにとって主人公とは「詩的な心情と散文的な状況ないしは偶然的な外部事情との対立」⁽³³⁾ という葛藤において、同時代の読者を魅了することのできる人物なのである。彼は主人公の発展の歩みを段階的な高みを目指した発展とは見なしておらず、与えられた秩序に対して自分自身を一步一步馴らしていく過程と見なしている。まったく同じような方法で、ディルタイも簡潔な形で教養小説のテーマを「幸福な薄明のうちに人生に踏み入り、自分に近い魂を求めて、友情と恋愛に遭遇する。しかし、やがて世間の厳しい現実と闘わざるをえなくなり、こうしてさまざまな人生経験を積んで次第に成熟し、自分自身を見だし、世界における自分の使命を自覚するようになる」⁽³⁴⁾ 若者の物語と述べている。シュタールも、教養小説というジャンルにおいて、理想化された主人公はひとりの若い市民へと変化したことを強調している。彼は「他の人よりも並はずれていることのない普通の若い青年が、自由に、自分の資質に矛盾しない総合的な生活形式と職業に向かい合い、形成されていく」⁽³⁵⁾ と述べている。

エロティックな要素も教養小説の主人公にとって重要な要因である。ヤーコプスとクラウゼは「教養小説の主人公の典型的な経験は、家庭との対決、メンターや教育機関の影響、芸術との出会い、エロティックな魂の冒険、職業における自己鍛錬、ときに公的・政治的な生活との接触である」⁽³⁶⁾ と述べる。またカール・ローゼンクランツも、愛の情熱と異性による誘惑が主人公の本質的な Bildung の要因となっていることに気づいていた。ローゼンクランツは小説の定義において、個人の発展が必然的に異性愛と結びついていなくてはならないことを強調しているが、それは、そうすることによってのみ「官能的なものと精神的なものの統一」⁽³⁷⁾ が描写されるからである。彼の説明は、青年期の主人公が空間的・感情的にも両親から離れ、新しい感情の結びつきを探すという点で、教養小説の中心的な観点を指し示している。最初のエロティックな経験は必然的に自己鍛錬と Bildung の本質的な要素ともなるのである。

失望や過ちといった要因も主人公の Bildung にとって必要不可欠なものである。シュタールは、ゲーテの『修業時代』が最初の小説として模範的な方法で発展させたように、過ちも Bildung のプロセスの一部であることに注意を向けている。ヤーコプスとクラウゼは、主人公の学習プロセスが教養小説にとって特徴的な要因であることを次のように指摘している。「このジャンルに算入される作品では、その中心に若い主人公の人生が記され、彼は次々やってくる過ちや幻滅を通じて世界と和解する。この和解はしばしば保留に満ちて皮肉っぽく記述される。しかしそれは目標として、少なくとも前提として、Bildung の物語の必然的な構成要素である」⁽³⁸⁾。

主人公の強い感受性も教養小説の更なる特徴と見なされている。シラーは 1796 年の手紙の中で、『修業時代』の構造的な独自性について自らの意見を述べている。シラーが強調しているのは、主人公自ら「その彫塑性を具現化し表現している」⁽³⁹⁾ という点において、主人公は全く新しく構想されている、ということである。まったくこの意味でフリードリヒ・テオドーア・フィッ

シャー (1807-1887) も次のように述べている。「小説の主人公は本当に皮肉的な意味でのみそのように呼ばれている。なぜなら主人公は本来行動するのではなく、もはや本質的に自立していない、加工の中心点であって、その中で世界生活の条件、時代の文化全体がなす指導的な力、社会の原則、諸関係の影響力が合流しているからである。小説の主人公はこうした生の複合を通じて Bildung の道を進むのである」⁽⁴⁰⁾。フィッシャーにとって、主人公は確かにその政治的な無力さのために内面へと追い立てられているだけでなく、業績主義的な世界の要求から私的な世界へ逃げ出そうとしているのである。

しかしながら一方では、自己への沈潜は、教養小説の主人公の特徴と見なされている自己反省能力にとって重要な条件でもある。妥当なものに対する批判や、自分自身の発展に対する批判を通じて初めて「内面性小説」は教養小説になりうるのである。ヴントも「教養小説は世界に対する批判的な立場を必要としている」⁽⁴¹⁾と指摘している。主人公自身がイローニッシュに、またはユーモアをこめて、これまでの自分の発展の歩みを振り返っているのは珍しいことではない。ヤーコプスは教養小説の典型的な指標を「主人公が自分自身や自分の経験を明らかにしようと試みる反省の段階」⁽⁴²⁾に見ている。それゆえに、教養小説の目印は、経験を通して修正されることになる願望やイメージを主人公が発展させるということにある。主人公は、過ちや敗北を経験し、予期しない人生の方向転換によって、新しい目標や課題に引き込まれる。したがって教養小説においては、いつもこうした摩擦を克服するためのモデルが紹介されているのである。

教養小説の特徴は、段階的な発展が描写されることにある。モルゲンシュテルンはこのジャンルを決定する際、定義の中心に主人公を据えている。「教養小説は、主人公の Bildung をその始まりとある程度の完成の段階までの推移の中で描くのため、何よりもまず第一にその素材ゆえに Bildungsroman と呼ばれるのである」⁽⁴³⁾。モルゲンシュテルンのこの有名な定義は、おおよそ、教養小説の他のすべての詩学的定義につながっていた。ローゼンクランツは、『修業時代』において新しい方法で主人公の発展の歩みが段階的に描かれており、内的な資質と外的な関係の調和を造り出すという目標が追及されている、ということを強調している。彼は「Bildung の様々な段階」⁽⁴⁴⁾と、環境の影響に依存する資質の調和的形成を、教養小説の目印と見なしている。ディルタイは、描写されたあらゆる危機や不和は調和的な解決へ向けての段階に過ぎないということから出発している。「個人の生涯における規則的な発展が観察され、その各段階は独自の価値を有し、同時により高い段階の基礎でもある。生の不調和と葛藤は個性が成熟と調和に達する必然の通過点でもある」⁽⁴⁵⁾。シュタールが強調しているのは、教養小説においては、子ども時代から成熟へ至るまでの発展の段階が描かれるということである。「この発展に典型的な目標が設定されるやいなや、発展が Bildung となる」⁽⁴⁶⁾。成熟とは、ここでは作家が自分自身の Bildung 観に応じて描写しようとする目標と考えられている。このような詩学的な規定は、間違いなく 1800 年ごろの完全指向史観的イメージに負っている。それに対して目的論的な基準は、20 世紀の考

察においては疑問視されている。すでにメリッタ・ゲルハルトは、教養小説を「可能性が過剰に満ち溢れている混沌とした世界で」⁽⁴⁷⁾ 一つの目標、少なくとも向かうべき方向が発見されることになる探索活動の描写であると定義している。Bildung の物語は目的論的な構造の中に組み入れることはできない、ゾルクも強調している⁽⁴⁸⁾。

3. 教養小説の文化的な意味

教養小説は 19 世紀の詩学的な規定において、新しい文学ジャンルとしてだけでなく、Bildung のための手段と見なされていた。ブランケンブルクは、主人公が Bildung のプロセスを通り抜けていだけでなく、読者もまた本を読むことによって人格形成される、という二重の Bildung の道を要求した。小説の「内的な物語」を通じて、読者は自らの内面と親しくなり、いわば時代の要求を解決する、力のある近代的な人間へと形成されるのである、と彼は述べる。ここで再度明白なのは、いかにブランケンブルクが啓蒙主義の演劇によって自分の位置を見出しているか、ということである。なぜなら、レッシングがその作用美学において、観客は恐怖と同情を超えて演劇の中で感情的に清められるということから出発しているように、彼の意見によれば小説においても「人間の行為と感情」⁽⁴⁹⁾ の感情移入的な同時体験が行われるからである。小説での描写は読者の情緒性において反響し、その結果、読書という親密な状況において Bildung のプロセスは行われうるのである、と。そうであるが故に、18 世紀の教養小説の理想的な読者は、小説を読んでいる時に自らの Bildung の物語を継続するのであった。モルゲンシュテルンは、小説が Bildung を「描写すると同時に与える」⁽⁵⁰⁾ ものであるということから出発している。

ブランケンブルクは、新しい小説タイプの成立を 18 世紀の社会歴史的な変化の中で基礎づけた。つまり「小説は作家の天才からのみ生まれたのではない。時代の 慣習 が作家にその存在を与えたのである」⁽⁵¹⁾。ディルタイも教養小説の独自性を、時代遅れの世界と戦いを始めようとする若い世代の生の感情が表現されていることの中に見ている。この世代が現実の中で政治的に力がない一方で、作家たちには発展過程を構想し、読者に新しい生活世界を親しませることが可能であった。「官僚階級や軍隊における国家の権力活動は、ドイツの中小諸邦では、外部からの暴力として若い世代の作家たちと対立していた。人々は個性とその自己形成の世界に、詩人を発見して喜んで夢中になった」⁽⁵²⁾ のであった。

シュタールは、教養小説と新しく誕生した人間学 (Anthropologie) の結び付きを強調している。彼は、このジャンルがその時代の Bildung の理想へと向かっており、それを作家が個人的な経験を超えて変形させる、と考えている。「教養小説はこうしてこの世紀の考えることと望むことを具体的に説明するのである。教養小説においては人間形成と人間規定についての変化する理想が具体化されている。つまり時代の対立しているものが、その中ではきわめて具体的に造形的で作家的な形で表れているのである」⁽⁵³⁾。ボルヒェルトも Bildung を目標とする物語 それは

教養小説の中で追跡される が、同時にドイツ精神史を反映しているという意見である。彼は次のように述べている。「その目標は彼本来の資質を文化によって洗練する人間なので、その人物はキリスト教と古代文化の根本的な考えと意見が一致する最高の人間性へと到達するのである」⁽⁵⁴⁾。(3につづく)

原書

Ortrud Gutjahr: Einführung in den Bildungsroman, 2007.

本稿は第3章「ジャンルの成立条件」、第4章「詩学的な規定」の要約である。

注 (巻末の参考文献一覧をもとに筆者が作成)

- (1) 林久博:「資料 ドイツ教養小説研究の現在 (1) オルトルート・ゲートヤール著『教養小説概説』」, 『国際教養学部論叢』第5巻第2号(通巻10号), 中京大学国際教養学部, 2013年, 55-67頁。
- (2) Koselleck, Reinhart: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt am Main 1979.
- (3) Bourdieu, Pierre: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main 1998.
- (4) Schiller, Friedrich: „Über Armut und Würde“, in: ders.: *Werke und Briefe in zwölf Bänden*, hg. von Otto Dann u. a., Bd. 8: *Theoretische Schriften*, hg. von Rolf-Peter Janz, Frankfurt am Main 1992, S. 370.
- (5) Basedow, Johann Bernhard: „Das Methodenbuch“, in: ders.: *Ausgewählte pädagogische Schriften*, besorgt von A. Reble, Paderborn 1965, S. 112.
- (6) Campe, Joachim Heinrich: *Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theopron*, Neudruck der Ausgabe Braunschweig 1796, mit Einleitung von Ruth Blechwenn, Paderborn 1988, S. 16f.
- (7) Wieland, Christoph Martin: „Weibliche Bildung“, in: ders.: *Sämmtliche Werke in 36 Bänden*, Bd. 36, Leipzig 1858, S. 180.
- (8) Frevert, Ute (Hg.): *Bürgerinnen und Bürger. Geschlechterverhältnisse im 19. Jahrhundert*, Göttingen 1988, S. 28.
- (9) Hippel, Theodor Gottlieb: *Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber*, Nachwort von Ralph-Rainer-Wuthenow, Frankfurt am Main 1977, S. 208.
- (10) Becker-Cantarino, Barbara: *Schriftstellerinnen der Romantik. Epoche-Werke-Wirkung*, München 2000.
- (11) Pestalozzi, Johann Heinrich: „Rede von Pestalozzi an sein Haus, an seinem 74. Geburtstag, 12. Jänner 1818“, in: ders.: *Sämmtliche Werke*, 25. Bd.: *Schriften von 1817-1818*, bearbeitet von Emanuel Dejung und Roland Stiefel, Zürich 1974, S. 266.
- (12) Kant, Immanuel: „Über Pädagogik“, in: ders.: *Werke*, unveränderter photomechanischer Abdruck des Textes der von der Preußischen Akademie der Wissenschaften 1902 begonnenen Ausgabe von Kants Schriften, Bd. IX: *Logik, Physische Geographie, Pädagogik*, Berlin 1968, S. 441.
- (13) Herder, Johann Gottfried: *Werke in zehn Bänden*, hg. von Martin Bollacher u. a., Bd. 9.2: *Journal meiner Reise im Jahre 1769. Pädagogische Schriften*, hg. von Rainer Wisbert, Frankfurt am Main 1997, S. 15.

- (14) Fiedler, Ralph: Die klassische deutsche Bildungsidee. Ihre soziologischen Wurzeln und pädagogischen Folgen, Weinheim 1972.
 Stahl, Ernst Ludwig: Die religiöse und die humanitätsphilosophische Bildungsidee und die Entstehung des deutschen Bildungsromans im 18. Jahrhundert, Nendeln 1970.
- (15) Schiller: „Über Armut und Würde“.
- (16) Haider-Pregler, Hilde: Des sittlichen Bürgers Abendschule. Bildungsanspruch und Bildungsauftrag des Berufstheaters im 18. Jahrhundert, Wien u. a. 1980.
- (17) Wagner-Egelhaaf, Martina: Autobiographie, 2., aktual. Aufl., Stuttgart 2005.
- (18) Rousseau, Jean-Jacques: Bekenntnisse. Aus den Französischen von Ernst Hardt. Mit einer Einführung von Werner Krauss, Frankfurt am Main 1985, S. 37.
- (19) Blanckenburg, Friedrich von: Versuch über den Roman, Faksimiledruck der Originalausgabe von 1774 mit einem Nachwort von Eberhart Lämmert, Stuttgart 1965, S. 327.
- (20) Morgenstern, Karl: „Ueber das Wesen des Bildungsromans“, in Rolf Selbmann (Hg.): Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans, Darmstadt 1988, S. 56.
- (21) Ebd., S. 57.
- (22) Blanckenburg, S. 392.
- (23) Stahl, S. 115.
- (24) Dilthey, Wilhelm: Gesammelte Schriften, von Bd. XVIII an besorgt von Karlfried Gründer und Frithjof Rodi, XXVI. Band: Das Erlebnis und die Dichtung. Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin, hg. von Gabriele Malsch, Göttingen 2005, S. 253. 日本語訳は以下の書籍を参照し、一部表現を改めた。ディルタイ: 『体験と創作 (下)』 (小牧健夫・柴田治三郎訳), 岩波文庫, 2002年, 153-154頁。
- (25) Lukács, Georg: Theorie des Romans. Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die großen Formen der Epik, Darmstadt/Neuwied 1976, S. 78.
- (26) Tiefenbacher, Herbert: Textstrukturen des Entwicklungs- und Bildungsromans. Zur Handlungs- und Erzählstruktur ausgewählter Romane zwischen Naturalismus und Erstem Weltkrieg, Königstein 1982.
- (27) Schrader, Monika: Mimesis und Poiesis. Poetologische Studien zum Bildungsroman, Berlin u.a. 1975, S. 16.
- (28) Ebd., S. 21.
- (29) Blanckenburg, S. 519.
- (30) Schlegel, Friedrich: Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe, hg. von Ernst Behler, zweiter Bd.: Charakteristiken und Kritiken I (1796-1801), hg. und eingeleitet von Hans Eichner, München/Paderborn/Wien 1967, S. 126.
- (31) Novalis: Schriften. Die Werke Friedrich von Hardenbergs, hg. von Paul Kluckhohn (†) und Richard Samuel, zweite, nach den Handschriften ergänzte, erweiterte und verbesserte Auflage in vier Bänden und einem Begleitband, Bd. 3: Das philosophische Werk II, hg. von Richard Samuel in Verbindung mit Hans-Joachim Mähl und Gerhard Schulz, Stuttgart 1968, S. 646.
- (32) Hegel, Georg Friedrich Wilhelm: Ästhetik (1835/38), 2 Bände, nach der 2. Auflage Heinrich Gustav Hothos (1842) redigiert und mit einem ausführlichen Register versehen von Friedrich Bassenge, Berlin 1985, S. I/567f. 日本語訳は以下の書籍を参照し、一部表現を改めた。ヘーゲル: 『美学講義 中巻』 (長谷川宏訳), 作品社, 2006年, 189頁。
- (33) Hegel, S. II/452.
- (34) Dilthey, S. 252.
- (35) Stahl, S. 156.
- (36) Jacobs, Jürgen/Markus Krause: Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis

- zum 20. Jahrhundert, München 1989, S. 37.
- (37) Rosenkranz, Karl: „Einleitung über den Roman“, in: Rolf Selbmann (Hg.): Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans, Darmstadt 1988, S. 101.
- (38) Jacobs/Krause, S. 37.
- (39) Schillers Brief an Goethe vom 28. November 1796.
- (40) Vischer, Friedrich Theodor: Aesthetik oder Wissenschaft des Schönen. Zum Gebrauche für Vorlesungen, Dritter Theil, zweiter Abschnitt: Die Künste, fünftes Heft: Die Dichtkunst, Stuttgart 1857, S. 1308.
- (41) Wundt, Max: Goethes Wilhelm Meister und die Entwicklung des modernen Lebensideals, Berlin/Leipzig 1913, S. 55.
- (42) Jacobs, Jürgen: Zwischenbilanzen des Lebens. Zu einem Grundmuster des Bildungsromans, Bielefeld 2005, S. 11f.
- (43) Morgenstern, S. 64.
- (44) Rosenkranz, S. 114.
- (45) Dilthey, S. 253.
- (46) Stahl, S. 117.
- (47) Gerhard, Melitta: Der deutsche Entwicklungsroman bis zu Goethes „Wilhelm Meister“, Bern/München 1968 [erstmal Halle], S. 162.
- (48) Sorg, Klaus-Dieter: Gebrochene Teleologie. Studien zum Bildungsroman von Goethe bis Thomas Mann, Heidelberg 1983.
- (49) Blanckenburg, S. 17.
- (50) Morgenstern, S. 64.
- (51) Blanckenburg, S. XIII.
- (52) Dilthey, S. 253.
- (53) Stahl, S. 118.
- (54) Borcherdt, Hans Heinrich: „Der Deutsche Bildungsroman“, in: Rolf Selbmann (Hg.): Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans, Darmstadt 1988, S. 194.