

「人間形成」としての教育の視点について

—哲学における「人間」の理解と教育における「人間形成」の視点—

八木浩雄

はじめに

歴史的に教育思想を概観する上で、村井実¹は日本における明治期からの西洋教育思想の受容について「今から百年ほど前、日本が近代国家への新しい歩みをはじめたとき、まず手がけられたことが教育の近代化であった。しかし、近代化ということは、当時、いわばヨーロッパ化の別名であったといつてよい。ヨーロッパと日本とを隔てる文化の落差の大きさは、まず教育によって縮められなければならなかったのである。」¹と説述している。

この指摘のとおり、当初日本における西洋教育思想の理解は、本来持つ教育の目的を探るための受容ではなく、国家としての近代化を目指す上で、教育を手段の一つとして位置付け、その関連で教育を如何に捉えるかといった形で進められたことを窺い知ることができる。換言すれば、「国民育成としての教育」であり、そこには「国民」の育成という具体的な目的を持つ教育の在り方が明らかにされている。また、「教育」というものが一体何であるかという点については、既知のものとして西洋教育からはあえて考究することが期待されなかったことを暗に示していると見ることができるであろう。

この場合、「教育」の目的はその時代時代によって要求されるものの反映を受け、その在り方が位置付けられたものとして取り扱われている。その意味においての「教育」は、即時的な柔軟な変化が求められ、時代の要求に従い、内容・制度・方法などが整備されることが望まれるものとして解釈されている。

しかし改めて、これまで私たちが学んできた教育思想を通して「教育」の位置付けに注目した場合、本来の「教育」の意義が如何なるものであったのかを幾らかは把握しておくことが必要であるように思われる。それは、「教育」における本質的な部分には、普遍的立場を有するものがあると考えられていたこともまた事実であったからである。

明治期まで日本の教育に影響を与えた儒学の創始者孔子は「故きを温めて新しきを知る、以て師と為るべし。」²と述べ、ひとつの教師の姿勢として、従来の事柄をわきまえた上で新たな物事に目を向ける在り方を示している。それは教師に限らず、人間は自身にしる他者にしるその経験を踏まえた上で、当面の事柄に対処するものと位置付け、その意味においては、それまで形作られてきたものを今日的に反映させるために、ある程度把握することは十分必要なことであると指摘している。

この孔子の「温故知新」の故事に見られる指摘から根本的な「教育」の意義を探るとすれば、単に過去の経験を墨守するとの意味ではなく、今現在いる人間にとって、過去の人間の営みから導き出される一種の事例としての必要を意味すると共に、(過去の経験は)人間の営みの中から導き出される普遍的なものを採り出させる契機となることを明らかに

している言葉であることを見出すことができる。

このような孔子をはじめとした古代中国に見られる思想の哲学的客観性の限界については、既に指摘されているところではあるが、一方で教育学的見地からすれば必ずしも否定され得ない示唆であるといえるであろう。

それは、今日日本における教育学上の原理原則に影響を与えた西洋教育思想に対しても当然あてはまるものであるといえる。

そこで本論では、本来「教育」の持つ意義に注目し、またその意義を導き出すにあたって、如何なる視点が必要であったのかを論考してゆくこととしたい。尚、「教育」の意義を論考するにあたり、先ず強調しておきたい点は本研究ではある特定の教育論や教育思想としての意味ではなく、「教育」という行為・活動そのものの持つ本質（意義）やその目的が何であるかという点を中心問題として位置付けているということである。よって、論考としては先人の明らかにした「教育」の意義の整理であり、またそれに伴う思弁的考察が中心となる。

そして、それを通して本研究の意図するところは、目下論者が研究対象としているW. von フンボルト（Karl Wilhelm von Freiherr Humboldt：1767-1835）の人間形成観を考究する上で、その「人間形成」の意味を明らかにするための第一歩としての位置付けを指している。

1. 「教育」の意図するもの

「教育」を定義する場合、定義に関わる学問領域によってその意味するところは若干なりとも異なるものとして説明される。

例えば、一般的な理解として「教育」の意味するところに注目すると、今日の教育思想分野での定義では「ヒトに生まれながらには備わっていない能力を身につけさせようとする行為（作用）、またはその結果を言う。ここにいう能力には、技能や知識や思考力など、ヒトの生存に必要な身体的・知的・情操的な諸力が含まれる。これらの能力の獲得を学習と呼ぶとすれば、教育は学習を促し助成する作用として理解される。〈以下略〉」³と規定されている。

また、哲学分野では「教育の条件」の定義として「教育を一般に人間形成という場合、その意味するところには、(1) 教育の主体も客体も人間に限り、そこには価値的な目的意識があること、(2) 形成素材である人間に形成Bildされうるという可変性、可塑性—これを陶冶性という—が前提になっている。〈以下略〉」⁴と「教育」への規定にあたって、「(人間) 形成」との言葉での言い換えを付与し、その作用の客観的視点による概説が試みられている。

これらの「教育」の定義については、一応の了解はできるものの、尚その本質的な意味を追求する場合には、「教育」を説明する上で用いられる条件の多さが目立つものとなっているように思われる。

そこで、教育学の立場のひとつとして篠原助市による定義に注目すると「教育は之を最廣義に『精神的作用によるあらゆる形成と陶冶』（クリーク）と解しようと、將た最狭義

に『意志及び性格に対する作用』に限定しようと、或は又普通の見解に従つて『青少年に對する有意的影響』と定義しようと、大凡夫れが人の發展に向へる作用であるに於いては變りはない。』との指摘を見ることができる。

この篠原による「教育」の定義に注目すると、一言で表せばそれは人間の發展へ向かう作用そのものを指し、この時点では、それが如何なる人間として成長・發展するものなのかなど具体的な方向性は、まだ問題視されていない。即ち「人間としての形成」（哲学分野で定義された「人間形成」の言葉）そのものが、本質的な意味として位置付けられている。また、この「人間形成」を第一義的な定義として位置付けることにより、先に見た教育思想分野の中で取り上げられた「教育」を定義する上での諸条件（例えば「身体的・知的・情操的な諸力」など）は、より具体的な教育論を検討する上での問題として取り扱われるべきものとして一応の峻別が図られていると見做すことができる。

やや遠回りな手続きではあるが、「教育」を定義する場合、その具体的な内容は別として、先ず人間の成長（發展）に関わる作用即ち「人間としての形成」を目的とする行為であるとの認識を、より第一義的に理解しておくことが重要であるとまとめられる。

論者の研究対象としているフンボルトを例として考える場合、彼の思想理解を図る上で、彼を取り巻く人物関係・思想上の系譜は多岐にわたっている。フンボルト個人を探るにあたっては、彼の生涯に関わった事実を歴史的・客観的に把握することは、人物研究を進める上では当然必要な立場であるといえる。

しかし、教育上のテーマを取り扱う以上、その根本を教育としての目的に合致するか否かの判断材料を更に常に意識しておくことも必要であるといえる。特に、過去の歴史に鑑みる人物研究から今日的意義を見出すにあたっては、それぞれの異なる時代状況であることを踏まえておく必要が求められる。しかし、同時に時代を超えて今日の私たちにまで示唆を与える観点を見出すにあたって、「教育」の根本的な意義を（特に時代性に左右されないまでの定義として）意識してその普遍性を一応明らかにしておくことが必要となってくる。

それは、時代の異なる現在の私たちが、過去の人物を探る際、今日まで人間が一貫して歴史を織り成しているとの見解（歴史的連続性）を前提としている視点からも必要な見解であると換言できるかもしれない。

そして、その意味から、一貫した（普遍的）立場として、「教育」を位置付ける場合、「人間としての形成」を第一義的な意味として捉えることを念頭に置かなければならない所以が必然的に了解されるのではないかと結論付けられる。

以上より、「教育」の定義として第一義的に「人間としての形成」という意味に注目してきたが、次の段階として、形成されるべき対象としての「人間」はどのような位置付けまたは認識にあるのか、その整理を進める必要が生じてくる。

そこで、次に「人間」に対する認識に注目し、その観点における特質について考えてゆくこととしたい。

2. 「人間形成」の視点に至る「人間」理解の視点—哲学との関連について—

「教育」を「人間形成」と位置付ける定義を肯定する場合、必然的に「人間」としての定義・根本的追究が同時に必要となってくる。特にこの場合の「人間」とは、例えば生物としての今日的な自然科学的分析による人間理解ではなく、「存在」としての「人間」の認識の追究を指している。

この意味での「人間」理解に対する試みは、古代の哲学分野が大きく関わっている。野田又夫によれば、哲学の源泉をギリシア古代の哲学・中国古代の哲学・インド古代の哲学の三つに位置付け、「哲学のこれら三つの源泉は、それぞれある方向から、世界と人生との解釈の可能性のすべてを呈示した」⁶ことを指摘している。

これは特に古代哲学が、例えば古代ギリシアの場合「アリストテレスは自身の哲学の原理的理論の一つである四原因説を検証する歴史的回顧の文脈の中で、最初期の哲学は質料因の意味での万物のアルケー（始元、原理）を探究するものだったと判定した。」⁷との説述している。これは、当初哲学がものの根源の探究を行う学問として存在していたことを意味しており、その延長として「人間」に対する根源的な（存在としての）探究にも関わったことを見出すことができるのである。

教育史の上での古代ギリシア世界の教育の在り方について注目すれば、「ギリシア人はその知性と勇気をもって地上の万物を探究し、人間の幸福を地上の世界の調和のうちに見いだそうとした。」⁸と指摘されており、当初哲学的視点は即教育的視点へと一致するものであったことが確認できる。

このような万物の根源への追究としての哲学的姿勢（視点）を人間に対してあてはめて探究を試みた人物としては、ソクラテスによってより明確なものとなっている。「彼の日常生活は、アゴラその他で、とくに若者たちと人間としての生き方について対話することについてやされ」⁹たその姿は、哲学者であると同時に（後の彼の生涯の姿勢も含めて）教育的姿勢として今日まで伝えられている。

例えば、ソクラテスにとって問題とすることは「善く生きる」¹⁰ということであり、その「善く生きる」人間とは如何にあるべきかということがその求めるところであった。またそれは同時に自らその在り方に従っているかが問われる問題であった。ここでは、何をもって「善し」とするかを問うことは当然ではあるが、それよりも先ず自らの人間として生きる中で「善く生きる」の視点に従っているか、その行為が最重要視されている。ここに哲学的な追究と共に教育的実践への試みとしての二面性を見出すことができるのではないと思われる。

よって、「人々へのソクラテスの影響が深刻なものとなったのは、彼の言葉以上に、彼の選びとった行為そのものによるからである。彼は自己の哲学を生きた人である。」¹¹として、哲学者であると共に人類の教師としての評を受けるソクラテス像を見出すに至るのである。

こうしてソクラテス以降、「人間として如何に生きるべきか」と、より具体的な教育上の方向性を含む形で教育論が形成される展開を見せるが、一方で、この哲学的視点の中で人間としての在り方の追究がはじまった点に注目したとき、結果として人間としての形成

—即ち教育的—の視点の萌芽が同時に見出せられたと見放すことができるのである。

しかし、本質的には哲学と教育（学）は、学問的性格として相容れない面も含んでいる。それは、古代ギリシア時代の段階において既に見出すことができる。

先述した野田の指摘によれば、「たとえばギリシアの哲学が、プラトンやアリストテレスにおいて、きわめて厳格な論理性の意識に達したとしても、世界認識と人生観との統一としての哲学そのものは、プラトンやアリストテレス自身においてさえ正確な論証的体系には達し得なかったといわねばならない。」¹²と結論付けられる通り、哲学分野においての人間理解については、その哲学の厳密な客観的論理性によってかえって限界または矛盾を見せるに到っている。

しかし、「教育」としての視点の上では、むしろ哲学においては限界と見做されても、その一定の人間理解を位置付けることは可能であったといえる。

そのひとつとしては、先述したソクラテスの姿勢のように、哲学においては厳密な「人間」の規定を追及することに主眼が置かれていたが、教育として考えた場合、「人間」としての規定も必要としていながら、むしろそれ以上にその漠然とした中でも規定された「人間」として形成されるための指向性に主眼が置かれたところに、大きな違いがあった点が挙げられる。

それは教育が、今日においても厳密な意味で不可知な「人間」理解に対する矛盾を一応認めつつも、発展という形で終着点のない「人間としての形成」を目的として、その解消を試みている見解の違いとして理解することが妥当なのではないかと思われる。

以上より、人間形成としての問題を考える場合の「人間」に対する位置付けについては、更なる考究を要する問題をして位置付けられる結果となったが、一方で「教育」として「人間の形成」を問題視する場合には、その指向性をどのように位置付けるべきかという点について焦点がしぼられていることが同時に確認された。

そこで、次に人間としての形成に関わる指向性を探ることを目的として、その特質について論考してゆきたいと思う。

3. 「人間形成」としての教育の視点

「人間形成」の意味を考える場合、それは時として「陶冶」の語によって定義される。先に教育を人間形成と定義した篠原によれば、陶冶は「個人の完全な形成」¹³と定義している。

陶冶の語源となるものは、ドイツ語のBildungに由来し、Bildungは元々その動詞形bildenすなわち 1.形づくる、2.形を成す といった造形としての意味の延長から結果として 3.教育する との意味を含んだ、「形成」としての色彩を強くもつ「教育」の訳語として取り扱われている。

以上の、語意を考えた場合、「人間としての形成」即ち「陶冶」として意味するところの形成は、既に存在を認識されている「人間」に関わってゆく中で、その人自身が順次発展してゆく様として認識すべきものであると理解することができる。それは、全くの無の

状態の中に新たに何かが生まれるのではなく、今あるものが僅かずつながらも「変わるもの」としての理解であると換言することができる。

また、更に教育の意味としての「陶冶」を考える場合、「形成」としての意味合いは、単に外的な作用に従う反応の結果としての「形成」の意味だけではなく、むしろその人間の内面からの「形成」という点において、より強調されるものとして定義されている。「かやうに陶冶は一種の形成作用であるが、夫れは單なる外からの形成たるに止まらず、同時に又内からの形成である。」¹⁴

単に「形成」としての言葉に注目する場合、その作用における関わりは外から内へもしくは内から外への一方向性に限定される意味合いで用いられるが、「陶冶」の場合、外から内へまた内から外へ双方のかかわりの方向性を包含しており、また特に内から外へ指向する作用の在り方を重視している。

尚、内から外へ向かう形成への指向は、この時点では人間としての欲求または義務といった具体的な意味での規定はなされていない。むしろその人間に対する内面上の作用のことを示唆している。

よって、陶冶の理解において、先ず注視しなければならない点は、人間の内面に見られる形成への存在があることを認識する点にあるのではないと思われる。ただ、その理解においては欲求に近い形成への衝動と換言することもできるのかもしれない。

篠原は陶冶の考究にあたり、「陶冶の豫想としての陶冶性は大凡（一）與へられた多方面の精神内容に對する生徒の受容性、（二）外なる精神内容による内なる精神の形成、（三）生徒自身に存する發展への意欲、特に自己の勞作により、精神内容を獲得しようとの意欲の三方面から考察され得る。」¹⁵と3つの論点を明らかにしている。

尚、この篠原の説述では、本来最も重視すべき人間としての内から発する精神的発露の作用が（三）に位置付けられており、よって本来は（一）で指摘される人間としての精神的受容性の準備段階として、先ず本質的に人間の發展意欲が既存していることへの指摘が弱められている。

しかし、人間としての形成または陶冶としての問題に注目した場合、そこには外的な関わりによって人間が形成される事実と共に自らが持つ内的な形成への指向性がある、二面性の認識こそが最も重要な意味するところであるとまとめることができると思われる。

人間自身の内にある欲求にも近い「変りたい・發展したい」といった形成への衝動を含む意味での「陶冶」の認識は、篠原によって「調和と統一あるが故に夫れは宇宙 Kosmosであるとせられる。そして以上の意味に於ける小宇宙は實に獨逸新人文主義の理想であった。」¹⁶と説述される通り、近代ドイツで發展した新人文主義思想の發展の中でより明確な意味付けを持ってゆく。

それは、新人文主義学徒のひとりであるフンボルトの人間形成観を探る上でも鍵概念としての位置付けが必要であることを意味している。篠原は、「例へば獨逸新人文主義の代表者であつたフンボルトは『人の眞の目的……永劫不變の理性が人に課する目的は人の凡ての能力を最高の最も均衡を得た一全體に陶冶するにある。』とし、かゝる陶冶を個體から普遍に、普通から全體に高まる過程として考へた。」¹⁷とフンボルトに見られる人間

形成としての陶冶の視点を明らかにしている。

しかし、フンボルトに見られる人間形成観を論考するには、更に幾つかの留意点を整理しておく必要がある。

そこで最後にフンボルトの人間形成観を論考するうえでの検討課題に注目してゆくこととする。

4.フンボルトとその時代

フンボルト自身「己をひたすら完全な人間に完成せよ」(Man bilde sich nur vollkommen zum Menschen aus)¹⁸と指摘するように、人間形成としての視点を自らの思想の中心に据えていたことは確かなことであった。

しかしフンボルトの場合、教育的な視点において指摘をするというよりも、「それは人類に奥深く食ひこみ、人類の最内奥の諸力を強めるものである。」(... es greift tief in die Menschheit ein, und starkt ihre innersten Kräfte.)¹⁹といった指摘に見られるとおり、人間の本質として人間形成の志向を位置付けている。

それは、フンボルトの独自の観点とも取れる「それは生ける力のエネルギーであり、生は生を介して成長をとげるのである。」(... es ist die Energie einer lebendigen Kraft, und das Leben wächst durch das Leben.)²⁰といった、人間の本質をその内面にあるエネルギー(生)に重きを置く視点が第一に据えられている結果によるものであると思われる。

フンボルトに至る時代、それはイタリア＝ルネサンスを契機とする人文主義的視点に始まり、啓蒙主義を経て再度「人間」理解の再構築が進められた時代であった。即ち、これまで論考を進めてきた「人間形成」に至る手続きに注目すれば、かつて古代ギリシア哲学が試みた「人間」に対する認識の追究とそれから導き出される教育的視点(人間の形成に関わる視点)が、再び合致した時代であったと見做すことができる。

またそれは、先述した篠原のフンボルトを代表とした新人文主義の指摘、つまり古代ギリシアを模範とした新人文主義思想が、かつての古代ギリシア世界で追究した「人間」についての根源への視点へ立ち戻り、その検証を試みたことを歴史的に実証した瞬間でもあったといえる。

時代的背景に対する検討など、古代ギリシア世界と近代ヨーロッパ世界の差異は十分峻別を図る必要が求められることは当然であろう。「いずれにしても古代ギリシア人・ローマ人と近代人とのこの差異はいたるところにみられる。」²¹とフンボルトにおいてもその点は十分わきまえられていた。

しかし、これまでみてきたように「教育」を考える際、その意味を「人間の形成」としての認識に第一義的な位置付けを与え、その上で本質的に「人間」をそのように捉え(理想化し)、その結果如何なる教育論を展開すべきかとする視点は、教育思想研究に関わらず常に意識しておくものとして、決して無意味なものではないのではないかと思われる。

おわりに

哲学について野田は「ここでいう神話というのは、人間が、自分の宇宙的な運命について主として想像力によって作りあげた解釈であり、かつ、魔術的な祭儀をともなっているものである。」²²と規定した上で、「すなわち哲学は、神話が目指したところの、世界と人生との意味づけを、あらためて理性的反省によっておこなおうとしたものである。」と説明している。

それは先述したとおり、哲学はその客観的分析の厳密さ故に人間を説明しきれず、一方で自然科学的視野を広げる結果となった。

しかし、それまで試みられてきた「人間」理解の視点は、教育においては大きく寄与したものであったこともまた事実であった。不可知である「人間」を取り扱うが故に、教育はその時代時代に合わせて常に検討が試みられることも、当然のことではあるといえる。

ただ、そうした中でも「人間としての形成」、そしてそれぞれの人間の持つ精神的な発露までを視野に入れた「陶冶」の視点は、教育の根本的な意味として常々意識しておく必要のあるものとして位置付けられるべきではないかと結論付けてみた。

それは、特に新人文主義学徒のひとりであるフンボルトの思想の中でも窺うことができる。

以上の観点を基礎として、教育における一般的な観点（普遍性）とフンボルト自身の観点・思想（独自性）が明確化されるのではないかとその方向性を明らかにすることによって本論の結論をした。

よって今回の研究は、従来定義されてきた「教育」の位置付けの再整理とその上での教育思想研究における今後の論者の問題点の明確化を特に焦点とした。

最後に、論者は人物研究を進めるにあたり、そこで注目する教育思想は、単なる「知識」としてではなく「問題」として認識するべきではないかと常々考えていた。

これまで長く指導教授としてご指導いただいた甲斐規雄先生に対し、漠然としながらも常々その問題をぶつけ、その都度明確な足掛かりを教示していただいていた。そこではむしろ、「問題」視すべき教育思想を自らが「知識」的に捉えている自らの不勉強さを痛感させられるとともに、人物研究を通して進められる教育思想研究のひとつの視点としての構築を迫られるものであったと考えている。

そこで今回、自らの研究起点を一応位置付ける試みとして、「教育」をより広い意味で捉える「人間形成」観を現時点での「問題」としてその整理を行った。これは、今後もし取り扱うフンボルト研究の上でもひとつの論点としてゆくものとして考えている。

注 記

- 1 平塚益徳・村井実責任編集『西欧文化への招待26 教育への系譜』グロリア インターナショナルINC. 1971 1頁。
- 2 『論語』（金谷治訳注） 岩波書店 1963 32頁。

- 3 教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房 2000 127頁「教育」の項より。
- 4 『哲学事典』平凡社 1971 325頁「教育」の項より。
- 5 篠原助市『教育學』岩波書店 1939 1頁。尚，傍線論者。
- 6 野田又夫「哲学の三つの伝統について」（梅原猛ほか編『哲学のすすめ』筑摩書房 1969 6頁）。
- 7 内山勝利・中川純男編著『西洋哲学史〔古代・中世編〕 フィロソフィアの源流と伝統』ミネルヴァ書房 1996 8頁。
- 8 皇至道『西洋教育通史』玉川大学出版部 1966 11頁。
- 9 前掲書『西洋哲学史〔古代・中世編〕 フィロソフィアの源流と伝統』55頁。
- 10 プラトン『クリトン』において，ソクラテス自身「善く生きる」ことが自分たちの主張するところであるとの記述が確認される（プラトン『ワイド版岩波文庫45 ソクラテスの弁明・クリトン』（久保勉訳） 岩波書店 1991 72頁）。
- 11 同前。尚，傍線論者。
- 12 前掲「哲学の三つの伝統について」（前掲書『哲学のすすめ』14頁）。
- 13 前掲書『教育學』90頁。
- 14 同前書 91頁。
- 15 同前書 95頁。
- 16 同前書 103頁。
- 17 同前。
- 18 Wilhelm von Humboldt "über den Geist der Menschheit" 1797 尚，訳文にあたっては，フンボルト『世界史の考察—歴史哲學論文集—』（西村貞二譯） 創元社 1948 に従った。
- 19 ibid.
- 20 ibid.
- 21 Wilhelm von Humboldt "Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen" (『国家機能限界論』) 1792 （尚，訳文については，江島正子著『フンボルトの人間形成論』ドン・ボスコ社 1996 38頁を引用）。
- 22 前掲「哲学の三つの伝統について」（前掲書『哲学のすすめ』5頁）。

参考文献

- ・平塚益徳・村井実責任編集『西欧文化への招待26 教育への系譜』グローリア インターナショナルINC. 1971
- ・『論語』（金谷治訳注） 岩波書店 1963
- ・教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房 2000
- ・『哲学事典』平凡社 1971
- ・篠原助市『教育學』岩波書店 1939
- ・梅原猛ほか編『哲学のすすめ』筑摩書房 1969
- ・内山勝利・中川純男編著『西洋哲学史〔古代・中世編〕 フィロソフィアの源流と伝統』ミネルヴァ書房 1996

- ・皇至道『西洋教育通史』玉川大学出版部 1966
- ・プラトン『ワイド版岩波文庫45 ソクラテスの弁明・クリトン』（久保勉訳） 岩波書店 1991
- ・フンボルト『世界史の考察—歴史哲學論文集—』（西村貞二譯） 創元社 1948
- ・江島正子著『フンボルトの人間形成論』ドン・ボスコ社 1996