

# Anthropological Approach to Education : An Introduction to Educational Anthropology

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2297/47652">http://hdl.handle.net/2297/47652</a>

# 教育の人間学的考察\*

## ——現代教育の哲学（その2）——

神 力 甚 一 郎

### I 教育的人間学の意義と課題

#### 1. 教育の本質と人間観

「教育の背後には人間性の完全という大きな秘密が潜んでいる。……人間性 *die menschliche Natur* が教育によってますます発展させられるであろうし、またわれわれが教育を人間性 *die Menschheit* にふさわしい形にもたらしようとするのは、この上もなく喜ばしいことである。このような考えは、われわれに未来のより幸福な人類への展望を開いてくれる<sup>(1)</sup>。」

カントが『教育学講義』のなかで述べている上の言葉は、教育の目的が人間性の完成にあるという教育観と、教育をこの目的にふさわしい形態に改善することによって人類のより幸福な未来が期待されるという、カントが教育によせた絶大な信頼を端的に物語っている。

20世紀後半の現代に生きる私たちが、啓蒙時代の教育万能論を代表しているカントのように、教育の力に大きな信頼をよせることができるか否かは、しばらく問題にしないで、ここではただ人間性という概念が、人間的自然 *die menschliche Natur*<sup>(2)</sup> と人間の本質 *die Menschheit* とに使い分けられている点に注目しておきたい。つまりカントの見解によると、教育とは人間的自然を開発して、それを人間のまきにあるべき理想もしくは完全な姿にまで向上発展させる営みである。いうまでもなく、教育の課題がこのような意味における人間性の完成にあることは、教育の永遠的な真実であるといえてよい。

上述のように、教育が人間形成の営みであり、教育の究極の目的が人間性の開発もしくは

人間性の完成にある以上、教育の根本問題が、人間性をいかなるものとして理解するか、いいかえると教育の対象たる人間をいかなる存在として把握するかという人間観の問題にあることは、詳しく解説するまでもあるまい。ランゲフェルドが述べているように、「教育は人間を教育するという行為そのものにおいて、まさに人間を解釈している。」「教育者は、教育することにおいて、言わず語らずのうちに人間の概念を解釈している<sup>(3)</sup>。」このように何らかの人間観に立って、それによって裏づけられない教育の理論と実践は考えられないから、教育思想史や教育学説史上にみられる多様な教育思想や教育学説の相違は、その根底にあってそれを基礎づけている人間観の相違に由来しているといえてよい。だからボルノーも語っているように、人間観ないし人間像の歴史の変遷が教育思想史や教育学史研究の中心問題であり、「人間学はあらゆる教育学の体系の鍵である<sup>(4)</sup>」と見ることができる。ペスタロッチーが教育思想家としての最初の作品たる『隠者の夕暮』（1780年）の冒頭で、「王座の上にあっても木の葉の屋根に住まっても同じ人間、その本質から見た人間、そも彼は何であるか」と述べている言葉は、はっきりと以上のような事情を裏書きしている。

#### 2. 人間学の歴史

人間とは何か、人間はいかなる存在であるか、人間としていかに生きるべきかという問いは、人間がこの地球上に出現して以来、人間が絶えず自己自身に問いつづけてきた根本問題である。だが、この問いは今日においてもまだ十分に解明されているとはいえないであろう。われ

\* 昭和48年9月17日受理

われにとって最も身近な存在でありながら、しかも最も不可解なもの——それがまさに人間であるというべきではなからうか。もちろん、人間の歴史はある意味において、人間自身が人間とは何か、人間としていかに人間らしく生きるべきかという問題を追求してきた人間の自己探求の歴史であり、人類の文化はその成果であるとみることができるから、人間と人間性を解明するための資料が私たちの周囲に限りなく豊富に存在していると考えられることもできる。

よく知られているように、古代ギリシャのデルフォイのアポロ神殿に掲げられていた扁額の「汝自身を知れ」という文字のなかに、ソクラテスが神託の警告を読みとったと伝えられているが、この瞬間にはっきりと自覚された形で人間の自己探求の歴史が始まったといえる。それは単にヨーロッパ精神の伝統だけでなく、人間の学としての哲学にとっても一つの典型的な出発点を示している。なぜなら、人間が自己の姿を鏡のなかに見るように、自己自身をロゴス的な自覚と反省の鏡に写しだすことによって、人間とはいかなる存在であるか、人間としていかに生きるべきかという問いに答えようとする試みがソクラテスによって開始されたからである。哲学という学問がどのように定義されようとも、またいかなる問題が哲学的思索の対象として取りあげられようとも、哲学とは要するに、人間とは何かという問いにさまざまな角度や視座から答えようとする人間学であると見ることができる。

もちろん、人間の自己探求としての人間研究は、哲学に限られてはいない。周知のように、近代になって自然科学の勃興を見て以来、自然界のさまざまな事物や現象とともに、人間に関する多様な経験科学的、実証的知識が発見せられ、蓄積されるようになってきた。とくに19世紀の後半に自然人類学が、また20世紀になって社会人類学が新しく発達してきた<sup>(5)</sup>。しかも、単に狭くアントロポロギイと呼ばれる科学ばかりでなく、生物学、生理学、医学などの自然科学ならびに心理学、社会学、政治学、経済学などの社会科学が、それぞれの立場と視点から人

間の存在様式と行動様式についておびただしい事実を発見して、豊富な実証的知識をつみ上げてきた。現代におけるわれわれの人間理解が、このような人間に関するさまざまな自然科学や社会科学に学んで、その成果を摂取しなければならぬことはいうまでもない。だが、私たちは現代における人間学の新しい動向もしくは人間論の現代的な問題状況として、人間に関する個別科学の進歩とともに、哲学を人間学として再建しようとする哲学的人間学の動きに注目しなければならない。

哲学の歴史において、形而上学（存在論）や認識論や倫理学（実践哲学）が古くから研究されているのに反して、人間を哲学的探求の直接の対象とみなして、哲学を人間学として構築しようとする哲学的人間学は、カントの「実用的人間学」の試み<sup>(6)</sup>をいちおう論外におくと、20世紀の現代になって始めてその樹立が要望されるに至ったものである。そして、現代になって始めて哲学的人間学が樹立されるにいたったこと、少くとも現代の哲学が顕著に人間学的傾向をたどるようになってきたのは、ボルノーが指摘しているように、近代以降に哲学の主流を形成してきた認識論が、19世紀の後半から20世紀にかけて崩壊しはじめたことに起因している。

すなわち、ボルノーの見解によると、人間の認識をいわばそれ自体におい完結し、それ自体のなかに安住した理性の働きとみる新カント派の認識論は、19世紀の後半に興ってきた生の哲学 *Lebensphilosophie* によって批判されて、その欠陥を暴露した。生の哲学の主張によると、人間の認識は新カント派の認識論が説いているように、純粋理性もしくは理論理性の自己完結的な作用ではなくて、むしろより広く、かつ深い生の連関のなかにその座を占め、この連関によって左右される全人間的な営みの一環である。いいかえると、理論的認識といっても、それは単に純粋理性の働きというよりは、むしろより根源的な生の営みに根ざすものとして、人間の根源的生命とのつながりにおいて問題にされなければならない。こうして伝統的な認識論の体系は崩壊して、必然的に人間存在の全体的、総

合的考察たる哲学的人間学に移行することとなつて、哲学的人間学が従来の認識論に代つて、一切の哲学を基礎づける哲学の中心部門としての地位を占めるに至つた<sup>(7)</sup>。生の哲学とマルクス主義とプラグマティズムは、それぞれの世界観の基礎と哲学としての理論体系はいちじるしく異つてはいるが、ドイツ観念論もしくは理性主義の認識論を斥けて、認識の問題を現実的な人間の生、ないし肉体をもつた人間の実践との関連において説明しようとしている点においてその軌を一にしていると見ることができる。

ところがさらに深く考えてみると、現代の哲学において哲学的人間学が有力になってきたのは、上述したような伝統的な認識論の崩壊という哲学という学問の内部事情よりは、むしろ統一的な人間像の喪失と人間性の危機という人間論の現代的な問題状況に由来していると考えられる。1928年に『宇宙における人間の地位』を発表して、哲学的人間学の樹立の必要を提唱したシェラー(Max Scheler, 1874—1928)は、その冒頭でその理由を以下のように述べている。

「教養あるヨーロッパ人に、人間という言葉によって何を考へているかをたずねてみると、ほとんどつねに全く結びつかない三つの理念圏 *Ideenkreise* が彼の頭の中で緊張しはじめる。それはまず、アダムとイブについての創造と楽園と墮落についてのユダヤ的—キリスト教的伝統の思想圏である。第二は、ギリシャの古代の思想圏で、ここで人間の自己意識がはじめて、この世界において人間の特殊的地位を示す概念にまで高められた。すなわち、人間の人間たる特質は「理性」、ロゴス、悟性、道理、心等を所有することによるという命題がそれで、この場合ロゴスは、万物の何たるかを把握する能力であると同時に、その表現としての言葉も意味している。……第三の思想圏は、これまたすでに長いあいだ伝統となっている近代自然科学及び発生心理学の思想圏で、人間が地球進化のきわめて後期の最終結果であつて、人間と動物界におけるその先行形態とのちがいは、人間以下

の自然界にもすでに現われているエネルギーと能力の混合の複雑さの度合にあるだけであるという考え方である。これらの三つの思想圏は、相互に統一を欠いている。こうしてわれわれは、相互に無関係な自然科学的人間学と哲学的人間学と神学的人間学とをもっている。だが、われわれは人間に関する一つの統一的な理念をもつてはいない。人間の研究にたずさわる特殊科学は絶えず発達しているが、その多様性がいかに価値あるものであるにもせよ、それらは人間の本質を説明するよりも、むしろこれを隠蔽している。さらに上述の伝統的思想圏が今日ひろく動揺していること、特に人間の起源に関する諸問題のダーウィンの解決が非常に動揺していることを考慮にいれると、歴史のいかなる時代においても、今日ほど人間が人間にとって問題になったことはないといふことができる<sup>(8)</sup>。」

上の引用文でシェラーが「今日」といっているのは、第一次大戦後の1928年の時点であるが、ほぼ同じ頃にハイデッガーもシェラーと全く同様の見解にたつて、「今日ほど人間について多くの、さまざまなことが知られている時代はない。……しかし今日ほど、人間とは何か分っていない時代はない。現代ほど人間が分らなくなった時代はない」と述べている<sup>(9)</sup>。

要するに、現代の哲学において人間そのものが哲学の中心問題として取り上げられて、哲学的人間学や実存主義が現代哲学の一つの有力な流れを形成するに至つたのは、上に引用したシェラーやハイデッガーの言葉がはっきりと物語っているように、19世紀から20世紀にかけて多くの特殊科学が発達して、人間についての実証的知識がきわめて豊富になってきた反面、人間に関する部分的、断片的知識を総合すべき人間主体が動揺し、分裂して、統一的な人間像が見失われようとしているという、現代における人間の危機に胚胎している。この節の初めに述べておいたように、人間とは何かという問いは古い時代から問われつづけてきているが、この問題が過去のいかなる時代にも見られなかった

切実さをもって今日われわれに解答を迫っているのは、現代になって人間に関する科学と哲学が分裂におちいって、統一的な人間像が喪失され、人間そのものが崩壊の危機に直面しているという「現代における人間性の運命」<sup>(10)</sup>に由来している。もちろん、ここで現代における人間の危機というのは、古典的マルクス主義の疎外論が分析しているように、資本主義体制が必然的に、(1) 労働生産物からの労働者の疎外→(2) 労働そのものからの労働者の疎外→(3) 類的存在からの人間の疎外→(4) 人間からの人間の疎外、を産みだすという社会体制に基因する人間疎外<sup>(11)</sup>だけをさしているのではない。さらに、現代における科学技術の躍進が、体制のいかんを問わず機械文明の高度化と社会組織の複雑化をもたらし、ますます生活の機械化をおし進める現代文明と、合理化を志向する管理社会のもとで、人間関係を解体し、人間感情を頽廃させ、人間性を崩壊の深淵につき落そうとしている。さらにまた、現代の政治はますます権力を集中し、世論操作の技術を駆使して、個人の生活と思想のすみずみまで支配しようとしている。したがって、現代の人間学、とくに哲学的人間学が当面している最大の課題は、科学と実存との分裂を克服して、主体性を中核とした人間の全体像を回復し、樹立することによって、人間性を崩壊の危機から救い出すことにある。そしてこの課題を遂行するために、これまでの人間論を構成していた既成の原理が根本的に問いなおされ、再検討されなければならないであろう。

### 3. 教育的人間学の概念と課題

さて、第二次大戦後のヨーロッパやアメリカの教育学の文献において、人間学的な視点や考察法をとるものが次第にかず多く見られるようになって、教育的人間学が現代の教育哲学の一つの有力な立場になってきている。これは、上述しておいたように、19世紀の後半以降における人間に関する特殊科学の進歩と哲学的人間学の誕生など、現代における人間学の動向に刺戟されたものであると同様に、現代社会と現代文明のなかで人間が危機的状況に立たされている

という人間の危機意識の反映でもある。

19世紀はしばしば個別科学の時代と呼ばれている。19世紀の後半になって、生物学、生理学、医学などの自然科学と、社会学、心理学、文化人類学などの社会科学が勃興して、多様な立場と視点から人間についてのおびただしい新しい事実が発見されたが、これらの人間に関する個別科学の進歩は、人間における教育の必要性と可能性ならびにその限界、人間の学習と成長発達、人間の社会的形成の事実などを明らかにして、教育の理論と実践に科学的基礎を提供し、教育理論の進歩と教育の科学化に大きく寄与してきた。そしてこのような人間に関する多様な個別科学が提供してくれる実証的知識は、教育理論の科学的基礎として、現代の教育学研究にとってきわめて重要なものであるから、さまざまな個別的な人間科学の成果を人間形成という教育の視点に立って取捨選択し、整理総合して、教育理論の科学的基礎を構築し、教育理論を科学的に再構成しようとする教育的人間学が、1960年代の初めごろ西ドイツの教育学界におこってきた。すなわち、教育的人間学はまず、「人間についての多くの学問が生みだした分散する豊富な知識を、人間の全体からどのように理解すべきか」を中心的なテーマとし、それを教育の視座に立って総合し、「積分することを目ざして成立した」<sup>(12)</sup>。このような意味における教育的人間学は、まだ厳密な意味において教育学の一部とは見なしがたいが、教育学の基礎科学として、教育学にとって欠くことのできない科学的基礎を提供してくれるものといえよう。

しかし、教育的人間学と呼ばれるもののなかには、上述のような「積分的」な人間学にとどまらず、哲学的人間学の考察法と方法論を教育学研究に取り入れて、多面的な人間形成を人間存在の全体性もしくは統一的人間像に関連づけて考察することによって、教育学の理論を人間学的に再構成することを志向するものも見受けられる。この第二の意味における教育的人間学は、上述した第一の意味における教育的人間学のように、人間に関する個別科学が教育学

に提供してくれる基礎の人間学というよりは、むしろ教育学の理論を哲学的に理解された人間学の視点から照明してくれる人間学的な教育学として、それ自体教育学そのもの、少くとも教育学の一部と見るべきものである。現代の教育哲学を主として教育の人間学として新しく樹立しようと試みている、西ドイツの教育哲学者中第一人者たるボルノーは、上に述べた教育的人間学の二つの概念を区別した上で、混同をさけるために、第二の意味における教育の人間学を、とくに「教育学の人間学的考察法」Die anthropologische Betrachtungsweise der Pädagogik、もしくは「人間学的に見た教育学」Pädagogik in anthropologischer Sicht と呼んで、第一の意味におけるものから区別している<sup>(13)</sup>。また、現代ヨーロッパの代表的な教育哲学者の一人とみられるオランダのランゲフェルドも、ボルノーとほぼ同様な教育学方法論をとって、教育学の中心課題として「教育の人間学的考察」を試みている<sup>(14)</sup>。もちろん、第一のタイプの教育の人間学と第二のタイプのそれとは、密接不可分のもので、その具体的内容上截然と区分することは不可能に近いが、厳密な教育学方法論の視点からみると、ボルノーが試みているように、この両者を区別することは可能であり、かつ必要でもあるように思われる。いずれにしても、この二つのタイプを総合して、教育の人間学とは、人間に関するさまざまな特殊科学の成果を人間の全体的形成を目的とする教育の視点に立って総合した「積分的な人間学」を基礎として、一切の教育現象や教育作用を統一的な人間像に関連づけて考察することによって、教育学の理論を人間学的に再構成することを志向する教育哲学の一つの立場もしくは一つの部門である、と定義することができる。

上述のように、教育の人間学は結局、哲学的人間学の考察法を教育学研究に導入して、教育の人間学的考察を試みようとする教育哲学であり、人間学的に見た教育学である。だが、教育哲学が哲学の一般的理論を教育問題の考察に適用した応用哲学にすぎないものではなく、固有の立場と課題をもっているのと同様に<sup>(15)</sup>、教育

の人間学もまたすでに完成された哲学的人間学の理論体系を教育の理論と実践に適用した、いわば応用の人間学ではなくて、それに特有の視点と課題をもっていることを強調しておかなければならない。

ランゲフェルドの見解によると、これまでの哲学的人間学においては、人間生命の発生学的な構造についての考察がほとんど欠けている。すなわち、人間がまず最初は子どもであるということ、人間がどのように子どもであるかが、これまでの人間学のなかでほとんど考慮されてはいない。もちろん、哲学的人間学も人間が子どもとして生まれ、子どもとして生活をはじめ、子どもとしての生活の過程で人間的に成長して、青年時代を経過して一人前の大人になっていくという事実を全く無視しているわけではないが、この事実に関わりついている課題と取り組んで、子どもの人間学的な地位を解明しようとする姿勢をもっていない。このように哲学的人間学に見られる「おとな崇拜」と、人間生活ないし人間存在の一形式としての子どもに対する理解の欠如が、哲学的人間学において表裏一体をなしている<sup>(16)</sup>。

ところが、以上のような哲学的人間学とは異って、教育的人間学は何よりもまず、人間が本来豊かな個体発生的な変化の可能性をもち、長い幼少年期と青年期をへて人間として生成し、形成されていく可塑的、創造的な存在であるという事実注目して、この事実から出発しなければならない。子どもの成長と発達過程は、いうまでもなく自然的な成長によって支えられているが、そこには同時に単なる自然的な成長以上の人間生成＝人間形成と創造的な発展が見られる。子どもは本来、自己創造的な存在である。単なる自然的成長とは異った子どもの人間生成＝人間形成は、子どもの内部にひそんでいる人間的な存在可能性の自己実現であり、自己創造のプロセスと見ることができ、それはつねに何らかの形態の教育作用によって推進され、他者教育と自己教育＝自己創造によって実現されていく。そしてこのような人間生成＝自己創造の過程において、子どもに有効適切

に働きかけて、子どもに内在する創造的な可能性をひき出すところに、意図的な教育の固有の課題がある。したがって、教育的人間学は何よりもまず、人間は人間生成＝人間形成の過程を通じて自己を創造していく創造的な存在であるという人間の本来の性格をしっかりと見つめて、外部からの形成的な働きかけが人間の自己発展と自己創造にたいしてどのような意味と機能をもっているかを考察して、真の自己創造にとっても最も望ましい形成的な働きかけのあり方と原理を明らかにしようとする。このような意味において、ランゲフェルドが述べているように、「子どもの人間学」としての教育的人間学は、「発達のカテゴリーを基底とする人間学」であるということができる<sup>(17)</sup>。

後で明らかにされるように、人間の成長発達過程は決して単純なものではなく、きわめて複雑な構造をもっている。人間は自然の子として自然の世界に生まれ、そのなかで生活し、成長していくと同時に、歴史と文化の世界に生まれそのなかで生活することによって、歴史的社会的人間に形成されていく。だから、人間生成の過程は、生物学的法則性によって決定された自然的成長を基底としながら、同時に他面では、歴史と文化という意味的世界のなかできわめて複雑な過程をたどって進行していく。人間は必ずある特定の歴史と文化のなかに生まれ、それによって形成されながら、逆に新しい歴史と文化を創造し、そのことによって自己をより意味あるものに高め、創造していく存在である。したがって、教育的人間学は、このような人間の創造的性格を重視し、それを基本的なカテゴリーとする人間学でなければならない。たとえば、「人間学的に見た児童期と少年期」（ランゲフェルド）の意味は、単に既成の社会秩序と文化に向って子どもを適応させる「社会的適応」としての教育の期間であるばかりではなく、新しい社会秩序と文化の創造を旨として、子どもの創造的能力を開発するための教育の期間でもあるところに求められなければならない。「人間の青少年期とは、歴史の過程の中で

人間によって創り出された環境の産物に他ならない」と考えるのは、一面的な見方である<sup>(18)</sup>。歴史と文化の意味的世界によって形成されながら、新しい意味の世界を形成し、同時にそのことによって自己自身をより高い意味をもった存在に形成し、創造していくところに、他の一切の存在とは異った人間存在の独自性がひそんでいる。現代の教育において強調されている創造的能力の開発という課題は、もちろん現代が大きな転換期であり、人類の社会とその文明が新しい発展段階に移行しつつある時代の要請によるものではあるが、上述したような教育的人間学の視点に立ってこの問題を考えると、それは単に現代教育の課題にとどまらないで、人間存在と人間性に根ざしている教育の超歴史的、永遠的な課題であるといえることができる。

## II 教育的人間学の構造

### 1. 人間観の変遷

歴史の各時代はそれぞれ人間観をもち、そして各時代に固有の人間観がその時代の教育の根底をなしているが、現代の教育はどのような人間観によって支えられているであろうか。現代の代表的な教育哲学の根底に見られる人間観を取り上げて検討するまえに、まず古代から現代に至る人間観の変遷を簡単にふりかえってみよう<sup>(19)</sup>。

まず、古代の人間観の特徴は、人間が人間自身を外界＝自然の一部として、自然と本質的に異ったものではないと考えていたところにある。ギリシャ神話が豊富に物語っているように、神話時代のギリシャ人は、自然現象をそのまま神格化して、人間以上の大きな生命ないし力によって支配されていると考えたが、このような神話的な観念を脱却して、合理的な世界観に移行した紀元前6、7世紀以降でも、自然はなお生きているもの、生命あるものとして人間を包み、人間はその一部にすぎないと見られていた。ギリシャ哲学の祖といわれるタレス（前640—546年頃）は、すべてのものの根源は水であると考えたが、このような考えの根底には、水が生命あるものとして、一切の生命の根源で

あるという観念がひそんでいたと解釈することができる。

このような素朴な物活論はやがて機械的唯物論へ移行することとなって、デモクリトス（前460頃—370頃）は、一切の自然現象はさまざまな形と大きさをもった無数のアトムが空中を運動し、相互に衝突して、集合したり分散したりすることによって生ずると説いた。こうして古代ギリシャにおいても、次第に自然が人間とは異質的な、生命のないものと考えられるようになり、したがって人間とは何か、人生をいかに生きるべきかという人間の問題は、自然の探求によって解決することのできない別個の問題であることが自覚されるようになってきて、周知のように、ソクラテス（前470—399）によってギリシャの哲学はそれまでの自然界の事物や現象を中心とした自然哲学から、人間の学としての哲学へ転回することとなった。

だが、古代ギリシャ人の人間観についてとくに注目しなければならない点は、ソクラテスの哲学を継承したプラトン（前427—347）においても、その弟子アリストテレス（前384—22）においても、人間は本来ポリスに所属するポリスの動物であり、個人に先行するいわば自然的存在ともいうべきポリスを離れて、人間は生きることができないと説かれていたことである。いいかえると、人間はポリスという人間以上の、人間を包む大きな世界の一部と考えられていた。要するに、古代の人間観は、人間は人間を包む自然とか、ポリスとかいったような大きな世界の一部であるから、人間を包む宇宙的自然の普遍的理法にしたがって生きていかなければならないと考えていたところに、その特色があった。

ところが、上述のような自然中心の人間観は、古代末期になってギリシャのポリスが崩壊しはじめるにつれて変化しはじめた。そして、人間はそれまで自己を包み、自己を支えていると考えられていた自然の世界から切り離され、ポリスからも解放されて、自然界やポリス以外に何らかの新しい支えを求め、それに頼って自己の生きる道を求めなければならなくなってきたために、古代末期の思想は次第に宗教的色彩

を帯びて、中世のキリスト教思想が形成される地盤が準備されることとなった。

周知のように、中世の人間観は、人間は神によって創造され、神の思召しに従属すべき被造物であるから、神を愛し、神を信ずる以外に人間の生きる道はないという、徹底した神中心の人間観であった。すなわち、キリスト教的世界観によると、人間は神によって創造され、原罪を背負った罪深い存在であるから、ただ神の教えにしたがって神を信仰し、神を愛することによってのみ救済されて、神のもとにおける永遠の浄福にあずかることができる。神こそ唯一の絶対者であり、人間は神の前で無力な、価値なき存在にすぎないが、神を信仰し、神とこの地上における神の代表である教会の教えにしたがって生きることによってのみ、積極的な存在価値と永遠の生命を獲得することができる。このように中世の人間観においては、古代の人間観のように宇宙的自然の普遍的理法というよりは、人間を超越した神の掟にしたがって、神への愛と信仰に生きるところに人間の生き方と存在価値が求められたのである。

近代の人間観に眼を転じよう。近代の思想史ないし精神史が「私の自覚史」と呼ばれることから知られるように、ルネッサンス以降の近代になると、これまでの神中心の人間観に代って、新しい人間中心の人間観が登場してきた。すなわち、人間がいまや自然の理法からも神の権威からも独立して、自己自身に自信をもち、自己の能力と価値を積極的に自覚してきたところに、中世とは異った近代の人間観の特色を見出すことができる。自然や神から解放された人間独自の能力とは、いうまでもなく、理性の能力であり、理性的認識の能力を働かせることによって、人間は自然に働きかけて自然を人間のために利用できるだけでなく、神の存在と権威を承認するか否かさえ、人間の自由に委ねられていることを自覚するに至った。近代における自然科学の発達は、自然に対する人間の見方の変化に基づいているが、それは同時に人間観そのものの変化に裏づけられていた。つまり、人間は自然の一部として自然の理法にしたがって

生きるというよりは、理性の能力によって自然の法則を探求し、その法則を利用することによって、自然を支配し征服することができると思えられようになってきた。「知識は力である」というベーコンの有名な言葉は、このような近代精神の最も端的な表現であるが、それは人間の自己自身に対する自信、とくに理性的認識の能力に対する絶大な信頼に支えられていた。近代の新しい人間観は単に人間中心というよりは、むしろより明確に、人間の本質を理性に求め、理性の働きによって人間は世界において中心的な地位を占めることができると見る理性的人間観であったというべきである。

もちろん、このような理性的人間観が近代になって初めて出現したと見るのは、哲学史の正しい見方とはいえないであろう。周知のように、人間の本質が人間の自然性や感性よりはむしろ理性にあるという考え方は、すでに古代においてもかなり一般化しており、とくにプラトンは明確に、人間は肉体と結びついた感性的認識によって真理を把握することはできないが、肉体という牢獄から脱出して、理性の働きによって真理に到達し、肉体が滅んだ後も滅びることのない靈魂によって永遠的なアイデアの世界に入ることができると説いた。古代ギリシャに現われたこのような理性主義の考え方は、中世に受け継がれて次第に宗教的色彩を帯びて、神の恩寵によって人間に与えられた理性の能力を所有することによって、人間は他の被造物とは異って神につらなり、永遠の生命をもつことができるという宗教的人間観の中に包摂されていた。

人間が人間を包む宇宙的自然の秩序や理法から独立し、また神と教会の権威からも解放された近代になって、古代から中世に受けつがれていた理性的人間観が力強く蘇ってきたのは、思想の歴史の必然の成行であった。17世紀になって近代の新しい哲学の基礎を確立したデカルトの哲学が、理性の能力に対する大きな信頼に支えられていたが、18世紀の啓蒙時代になると、人間理性に対する信頼は一段と強化され、人間に与えられた「自然の光」(lumen naturale)

たる理性をみがき、理性的認識の働きを自然の支配ばかりではなく、社会の変革にも適用することによって、一切の非合理的な伝統を改革して、人間と社会を限りなく発展させることができるという無限進歩の思想が、18世紀の時代精神の主流となった。

さて、以上に概観してきたように、古代から長く哲学的人間観の伝統となり、とくに近代になって時代精神の正面舞台に登場して、近代の歴史を形成する上に大きな力を発揮してきた理性的人間観が、19世紀の30年代頃から崩壊しはじめ、それに代ってさまざまな方向をとる新しい人間観が現代思想の舞台に登場して、互いにその主導権を争って対立抗争しているのが、哲学的人間観の現状であるといつてよい。

## 2. 現代の人間観

周知のように、ヘーゲルは、世界の一切の存在が理性によって支配されていると信じ、理性的認識によって自然の世界も歴史の世界も、世界の一切を概念的に把握できるという理性主義の世界観に立って、ドイツ観念論の最も雄大な体系を構築して、19世紀初頭のドイツのみならず、ひろくヨーロッパの思想界に大きな影響を及ぼした。だが、このようなヘーゲルの哲学体系とそれによって代表された理性的人間観は、1831年のヘーゲルの死後間もなく、各方面から批判されて、その欠陥を暴露することとなった。

以上のような理性的人間観の崩壊は、まず第一に、理論的側面から見ると、理性的認識の限界についての意識から始まったとみることができる。理性主義の哲学は一般に、感性的な知覚や経験よりも理性的な思考や推論を重視し、それによって真理の認識がえられると考えたが、このような理性的認識の一面的重視は、人間の認識はすべて感性的経験に由来するものであって、経験の助けを借りなくてはいかなる認識も不可能であると説く経験論の哲学によってすでに批判されてきたが、ヘーゲルの死後ヘーゲルの理性主義に対する批判が各方面から新しくおこってきて、人間の人間たるゆえんの特徴は、理性という普遍的なものよりは、むしろ非理性的、非合理的なものに求めなければならないと

して、人間における具体的、現実的なものを重視するリアリズムの人間観が次第に有力になってきた。

第二に、社会的側面から見ると、理性的人間観の崩壊は近代市民社会の危機に基因していると考えられる。周知のように、理性主義の哲学とその人間観は、近代市民社会を形成したブルジョア自由主義の思想として、何よりも個人の自由と平等を強調した。そして、自己を自由で平等な人間として自覚した個人が、自己の理性的意志に基づいた相互の「契約」によって国家を形成し、かつ変革しようという近代民主主義の思想と運動に哲学的基礎を提供した。だが、このような理性的人間観は、その後の近代社会の歴史的展開のなかで、果してその真実性を実証できたであろうか。すでに述べておいたように、ヘーゲルが没した19世紀の30年代頃には、すでに近代市民社会の危機がしのびよって、資本主義体制がその諸矛盾を露呈しはじめていたが、単に人間の理性を信頼し、個人の自由と「法のもとの平等」を説くだけでは、近代社会の危機が克服できないことがその後ますます明らかになって、このような理性主義の哲学の限界を克服する一つの試みとして、マルクス主義の哲学が登場してくることとなった。

さて、理性的人間観が崩壊したあとに登場してきた現代の新しい人間観に共通な特色は、人間存在をできるだけリアルにとらえるために、人間の生きる具体的、現実的な状況を重視するリアリズムに立ち、それを基調としている点に見いだすことができる。上述のように、理性的人間観は人間の本質を理性に見いだし、理性にすべての人間に共通な普遍的原理を求めた点において、きわめて観念的、抽象的な人間観であった。ところが、人間が生きている現実の生活場面は、つねに歴史的なものであり、具体的、現実的な状況を無視して人間の生き方や行為について語るができない以上、人間の人間たるゆえんのもの、理性という普遍的なものよりも、かえってひとりひとりの人間を具体的、現実的な人間たらしめている非理性的なものに求められなければならない。こうして現代の

人間観は、その目ざす方向はそれぞれ異っているが、人間の現実性や事実性、身体性や有限性を重視して、現実的な人間観の樹立を志向している点において、共通の基盤に立っていると見ることができる。

ところで、個々の人間を彼自身たらしめているものが、理性よりはむしろ非理性的なものに求められなければならないとしても、ひとりひとりの人間をそれぞれ具体的、現実的な人間たらしめているものとして、さまざまな条件が考えられるが、それらの条件の中でいかなる条件を最も重要視すべきであろうか。ここに、上述のように現実人間観という共通の基盤に立ちながら、現代の人間観がさまざまな方向に分れていく分岐点がある。すなわち、人間の感覚的経験に与えられた経験的事実を重んじて科学主義・実証主義の方向をとるか、それとも人間の経験的事実の根源に見いだされる非合理的なものを重視して非合理主義に徹するかによって、現代の人間観は大きく二つの方向に分れてくる。現代の代表的な哲学思想のなかで、マルクス主義とプラグマティズムは前者の方向をとり、生の哲学と実存主義は後者の方向をとっている<sup>(20)</sup>。

いうまでもなく、人間は肉体をもち、肉体をもつものとしてのみ現実的に存在しているが、マルクス主義は、まず人間の肉体的・感覚的側面に着目して、肉体的・感覚的存在としての人間を規定し、根底から基礎づけている最も基本的な条件を、人間がおかれている社会経済的状况に見いだし、弁証法的唯物論の哲学によって独自の人間論を構築している。これに対して、プラグマティズムは人間の基本的条件を人間をつつむ生物学的自然に求め、ダーウィンの進化論を摂取して生物学的自然主義の人間観を展開している。ところが、実存主義は、人間の本来性と独自性が感性的なものよりはさらに深い非合理的なものに根ざしているとして、意志や感情のように合理的に割り切ることのできないものとして人間存在をとらえようとする非合理主義の人間観を説いている。いいかえると、マルクス主義は、人間存在を人間が生きてい

る社会的現実との結びつきにおいて社会科学的に分析して、それに基づいて人間をその全体性において把握しなければならないと主張し、プラグマティズムは、人間を自然的生命との連続においてとらえ、人間の経験と行為を環境へ適応するための手段として生物学的、社会学的に分析しているのに対して、実存主義は、人間存在を「世界一内一存在」(ハイデッガー)としてとらえ、人間の生きる現実的な状況、とくに人間が人間である限りそこに投げ出されている「限界状況」(ヤスパーズ)を直視しなければならないと説いている。さらにまた、マルクス主義が「類的存在」としての人間の本質の科学的分析から出発して、現代社会における人間疎外の原因を私有財産制度を基本とする資本主義体制に見だし、社会体制の変革によってのみ人間疎外を克服して、人間の全体性を回復できるとして、革命をめざす政治的社会的実践の意義を力説し、また近代市民社会と資本主義体制の危機意識を十分にはくぐりぬけてはいないプラグマティズムが、近代科学の合理的実証の精神を継承して、人間の生活と行動における科学的・技術的なものを重視し、「創造的知性」によって導かれた操作的・実験的な行動を通して、人間と社会は一步一步漸進的に進歩向上しようと主張しているのに対して、実存主義は、現代における人間と社会の危機の原因を科学技術の発達と機械文明の高度化による人間の画一化と主体性の喪失に見だし、これを克服するためには、現実にあるがままの人間の姿を直視して、外部の世界の普遍的な認識よりはむしろ自己の内面的主体的な自覚を重くみ、自由な主体的決断に立ってあくまで真実の自己に忠実に生きなければならないと説いている。

以上のように、現代の哲学的人間観の代表とみられるマルクス主義とプラグマティズムと実存主義の三者は、その世界観の立場と目ざす方向は異ってはいるが、人間を人間が生きている現実の状況との結びつきにおいて、できるだけ具体的、現実的に把握しようと試みている点においては、その軌を一にしていると見ることができる。

ところで、近代の理性的人間観が崩壊したあとにそれに代って登場した現代の人間観が、現実存在としての人間の根拠を、あるものは非合理的な生に、あるものは自然的生命に、あるものは社会関係に、さらにあるものは絶対他者である神ないし無に求めたのは、近代になって自己を世界の中心として自覚し、とくに理性の力に絶大な信頼をいだくようになった近代人が、近代社会の歴史的展開過程のなかで理性に対する信頼を喪失し、自己のうちに頼るべきものを見うしなって、人間存在の根拠を自己以外の他者に求めるようになった姿を示すものといえよう。伝統的な文化とその諸価値が動揺し、崩壊しはじめたニヒリズムの時代に生きて、時代の歴史的現実にもはやこれまでのように楽天的に関係しえなくなった現代人が、近代の初頭以来の人間中心の観念を捨てて、自己の根拠を再び自己を超越したものに求めたのは、一つの歴史的必然であったと見ることができる。

一般に、人間の自覚ないし自己意識は他者についての対象意識と相即するものであって、人間は他者との関係において自己を意識する存在であるが、このような人間存在の構造を超越と名づけるならば、人間は神への超越と、他人あるいは人間以外の他の生物が見出される外部の世界への超越と、自己の生の根底に自覚される内面的世界への超越という三つの方向において超越性をもっている。そして、多様な人間観はこのような人間の超越性の構造のとらえ方の相異によって成立するもので、上述の三つの方向をとる超越のうちのいずれの側面を最も重視するか、いいかえると人間の超越的構造に基づいて意識される神と人間、自然と人間、社会と人間、あるいは人間と非合理的な生の基底といったような諸関係のどの側面を最も重くみるかによって、人間観の類型がきまってくると考えられる。たとえば、現代の人間観の中で、キルケゴールに始まる実存主義の人間観は、いわば上への超越を重視し、マルクス主義とプラグマティズムは、自己を超越する世界が前者においては社会、後者においては自然に求められているという方向の相違があるにもせよ、ともにいわ

ば横への超越を重視している。

### 3. 教育の人間学の立場と構造

さて、現代の教育哲学に世界観的基礎を提供している代表的な哲学思想たる実存主義とマルクス主義とプラグマティズムの人間観は、現代の現実的人間観を代表するものとして、それぞれすぐれた現代的意義をもっているが、その反面にそれぞれの弱点と限界を内蔵していて、この三者のうちどの一つを取っても、現代の教育が求めている教育の人間学の哲学的基礎として、十分な有効性を発揮できると見ることはできないのではなからうか。

まず実存主義の人間観は、何よりも人間の実存的自由を重視して、人間は与えられた状況のなかで各自の自由な選択と主体的な決断によって生きるほかはないと説いているが、人間が「単独者」(キルケゴール)であるからといって自己の中に閉じこもったり、自己と神との関係においてのみ超越を求めて、現実の人間のもっている社会的連帯性を無視して、現実の社会の諸問題に無関心であることは許されないし、また孤独や不安や絶望が実存としての人間の根本的な感情ないし気分であるとしても、いたずらにその中に低迷したり、呻吟して、人生の不条理を嘆くだけではすまされないであろう。真の実存哲学は、人間の自由と主体性ととも「我一人」の人格的な交りにおいて成立する実存の共存性としての人間の社会的連帯性の自覚に立って、内面的覚醒とともに、それによって支えられた社会的実践を通して、社会的人間としての真実の生き方を探求しなければならないであろう。

つぎにマルクス主義は、ヒューマンイズムの精神と社会的連帯の意識に立って、社会体制の変革を通して抑圧されている人々を解放すべきであるという明確な政治的実践の目標を示している点において、多くの現代人に訴える魅力をもっている。だがしかし、新しい社会の建設をめざして革命的な政治運動を進めていくのも、また新しい社会に生きていくのも、自由を本質とす

る人間に他ならないとすれば、社会の歴史的発展の必然な法則性を説く歴史的決定論と運動論のなかで、果して人間の主体的自由と人間愛の精神が保証され、理論的に基礎づけられているか否かは、きわめて重大な問題である。また、社会主義もしくは共産主義体制によって確立されると説かれる社会的連帯にしても、もしもそれが権力統制や官僚制機構による人間の画一化と水平化を通して実現されるとしたならば、そのような社会体制は人間疎外の克服と人間性の回復に資するどころか、資本主義体制とはちがった形の間疎外と人間性の喪失をもたらすであろう。

プラグマティズムに眼を転じよう。周知のように、プラグマティズムは近代科学の合理的精神と実験的方法を人間と社会の問題にも適用して、創造的知性の実験的探求の方法によって、一步一步人間経験の改造と社会の改良を実現していこうとするところに、科学技術時代に生きる現代人の行為の理論として、すぐれた現代的意義をもっている。たしかに、現代人の生活は合理的精神とその所産たる科学技術によって解決されなければならない無数の問題に直面している。だがしかし、科学的認識が目的を実現するための手段を提示することができても、目的もしくは価値そのものの判断に対して十分な有効性を発揮しえないとすれば<sup>21)</sup>、プラグマティズムの説く行為の理論は、人間と社会の問題についての科学的認識を日常的な生活技術に応用した、いわば矮小化された行為論におちいる危険性を内蔵しているように思われる。したがって、実験的知性の方法を中心とするプラグマティズムは、その知性が行使される基盤ともいべき人間の実存性や社会的連帯をしっかりと見つめる哲学によって補強されなければならないであろう。

上述のように実存主義とマルクス主義とプラグマティズムは、現代の新しいヒューマンイズムの哲学として登場して、それぞれの立場にたって現代に生きる人間の課題に答えようと試みて

いる点において、すぐれた歴史的意義をもって  
いるが、同時にその反面においてそれぞれ一面  
性におちいり、克服されるべき限界をもって  
いて、人間存在が具体的現実的な状況においてそ  
の根底から全体として問題にされなければなら  
ない現代の統一的な人間像を確立するまでには  
至っていないように思われる。たしかに、この  
三者が説く実存的自由と社会的連帯性と実験的  
知性は、いずれも現代の人間像が具備しなけれ  
ばならない重要な契機ではあるが、これらのど  
の一つを取りあげてみても、それだけでは統一  
的な人間像を構成する原理としては不十分であ  
ろう。したがって、今日の人間論が当面してい  
る最大の課題は、これらの諸契機をどのように  
総合して、一つの統一・全体的な人間像を構  
築するかにあるのであって、現代になって人間  
についての全体的な理解をめざす哲学的人間学  
が要望されるようになってきたのも、そのため  
であるといつてよい。

さて、教育が「全体としての人間」man as a  
whole の形成を目ざし、人間の全面発達を  
目的とする作用である以上、教育的人間学は哲  
学的人間学に結びつき、全体的な人間理解と統一  
的な人間像の基礎に立って、多面的でかつ統一  
的な人間形成の論理と方法を明らかにしなければ  
ならない。教育の客体であり、同時に主体た  
る人間が、一つの原理で説明できるような単純  
な存在ではなくて、多くの異質な側面もしくは  
層、ないし次元から成りながら、しかもそれ  
が一つの全体として統一された、いわば一つの  
「複合的全体」であるから、人間形成としての  
教育の過程もまた、人間存在のもろもろの側面  
や次元にかかわる多面性をもちながら、しかも  
それがばらばらのものとしてではなく、一つの  
全体として統一された複雑な構造をもった過程  
として把握されなければならない。

少し具体的に説明すると、人間はまず、生物  
学や生理学や心理学が明らかにしているよう  
に、生物的・身体的・心理的な側面をもって  
いるが、このような生物的・身体的存在としての  
人間が、自然の世界で自然的な成長発達を遂げ  
ながら、同時に歴史的社会的文化を学習するこ

とによって「社会化」socialization もしくは  
「文化化」enculturation されるが、さらにこ  
の社会化と文化化の過程と平行して、やがて実  
存的自覚も現われ、次第に深まって、厳密な意  
味における「人間化」humanization ないし  
「人格化」personalization の過程も進行し、  
そしてこの人間化・人格化との複雑な関連にお  
いて、人間の社会化・文化化もより充実した個  
性的なものに深まっていくのである。いかえ  
ると、人間形成としての教育は、自然的・生物  
的存在としての人間の社会化・文化化と人間化  
・人格化との過程が、対立と緊張をはらみなが  
ら、相互媒介的に進行していく過程と見るこ  
とができる。したがって、教育の人間学的考察と  
は、現代の哲学的人間学がほぼ一致して説いて  
いるように、人間存在の主要な側面もしくは次  
元を「生命」と「精神」と「実存」とに求め、  
自然的人間が社会的人間に形成され、さらに自  
覚的人格としての実存へと高まっていく人間形  
成の全体構造を明らかにして、多面的で統一  
的な人間形成の事実と実践の論理を探求しよう  
とする教育哲学の一部門であるといつてよい<sup>(22)</sup>。

### Ⅲ 人間形成の多面性と統一性

#### 1. 教育観の基本的類型

上に述べてきたように、人間が単一的な存在  
ではなく、多くの異質な側面ないし次元から  
成る複合的な全体であるから、教育の過程も決  
して単純なものではなくて、人間存在もしくは  
人間性のもろもろの側面または次元にかかわ  
るきわめて複雑な過程である。ところが、古代  
から現代に至る教育思想や教育学説の歴史に見  
られる教育観のほとんどすべては、人間性のい  
ずれかの一面を重視して、その側面を中心とし  
て人間形成の論理を追求しようとする一面的な  
教育観におちいつている。W・フリットナーは、  
この点に着目して、現代の哲学的人間学にお  
いて最も有力な人間存在の「成層論的考察」Sch  
ichtenlehre<sup>(23)</sup> を手がかりとして、教育思想史  
や教育学説史に現われている多様な教育観を、  
その基礎に横わっている人間観が人間存在の基  
本構造のいずれの側面を重視しているかという  
視点に立って、次の四つの類型に分類している  
<sup>(24)</sup>。

(1) 生物学的な見方 *die biologische Betrachtungsweise*,

外部から、そして個人的側面から見て、教育は「自然存在たる人間の成長過程と結びあった、生活条件への適応ならびに充実した生活の展開にむかっただの発展」であるとみる考え方。

(2) 歴史的・社会的な見方 *die geschichtlich-gesellschaftliche Betrachtungsweise*,

外部から、そして社会的側面から見ると、教育は「文化的な社会化の過程、つまり新しく成長しつつある未成熟者や、特定の歴史的生活圏に新たに入ってくる人々に共通の文化遺産を伝達して、社会的成熟へ導いていく過程」であると見られる。

(3) 精神的覚醒としての教育 *Die Erziehung als geistige Erweckung*,

内部から、そして共通な歴史的社会的側面から見ると、教育は「成熟しつつある人間を、より成熟した人間との出会いと精神的交渉において、より高く指導することとしての精神的な覚醒過程である。つまり、事柄そのものの価値、理念、意味からみて秩序と伝統のなかへ導き入れること、あらゆる生活秩序と生活表現のなかに含まれている精神的基本活動の生産性へと導き入れることである」と考えられる。

(4) 人格的な見方 *die personale Betrachtungsweise*,

内部から、そして人間の人格的実存の側面から見ると、教育は究極において、「倫理的・信仰的な生の精神的覚醒の過程であって、この過程は人格的存在を自覚し、信仰に向って開かれている人々と、彼らの助力を必要とする隣人たちとの関係において成立する。」

わが国では、森昭がその『教育人間学』（昭和36年）のなかで、フリットナーが試みている以上のような教育観の分類を参照し、その批判的検討をもとにして、教育理念の基本的類型を以下のように分類している<sup>(25)</sup>。

## (1) 教育の中核を、生命的存在としての人間

の育成にもとめる教育観——成長者助成の教育観。

## (2) 教育の中核を、精神的存在としての人間の陶冶にもとめる教育観——精神的陶冶の教育観。

## (3) 教育の中核を、人格的存在としての人間の覚醒にもとめる教育観——人格的覚醒の教育観。

## (4) 教育の本質を、人間の社会的、文化的形成としてとらえる教育観——歴史的形成の教育観。

ここでは、以上に紹介したフリットナーと森昭の教育観ないし教育理念の類型論について詳細な検討を加えることはできないが、私は人間存在の基本構造を成層論的存在論によってとらえる現代の哲学的人間学に学んで、上に挙げたフリットナーの教育観の第二と第三の類型、ならびに森昭の第二と第四の類型を一つの類型に統合して、教育観の基本的類型を三つに分類するのが妥当であるように思う。なぜなら、歴史的社会的存在としての人間が、歴史的社会的文化を学習して社会の一員に形成されていく過程は個人が客観的精神としての文化のなかに表現されている精神的価値に目覚め、価値の享受と創造を中心とする精神活動によって精神的存在に高まっていく過程と全く同一であり、したがってこの過程を主として人間の外側から眺めるか、それとも内側から眺めるかという視点に若干の相違があっても、歴史的社会的形成としての教育観と、精神的陶冶としての教育観は、いずれも人間の歴史的社会的条件と相即する精神的存在の次元を中心とした教育観として、一つの類型に統合することは可能であり、また現代の哲学的人間学の成層論的考察法という方法論から見てより妥当であると考えられるからである。

いずれにしても、現代の哲学的人間学が示唆している人間存在の基本構造に着目すると、教育観の基本的類型は、(1) 生命存在としての人間もしくは人間の生物学的条件を重視し、それを中心として教育の理念を考える教育観、(2) 歴史社会的条件と相即する精神的存在としての

人間の側面を重視し、それを中核として、教育の理念を人間の歴史的形成と精神的陶冶に求める教育観、(3) 実存としての人間もしくは人間の人格的・実存的条件をみつめ、それを中核として教育の理念を掘り下げようとする教育観、の三つに大別することができる。以下に、この三つの類型を一つづつ取り上げて、簡単な検討を加えることによって、人間形成の主要な側面について若干の考察を試みておきたい。

## 2. 生命存在としての人間の育成

人間は古い時代からさまざまに定義されてきた。しかし、いかなる人間観に立って、人間をどのように定義しようとも、人間が一個の生命をもった有機体として自然の世界に生まれ、環境との交互作用によってその生命を維持し、成長して、やがて身心ともに成熟した一人前の人間に発達していくということは、いかなる論証も要しない明白な事実である。そして、このような人間存在の根源的事実に注目して、そこから出発すると、教育とは未成熟な生物有機体としての個体の「成長」を助成して、望ましい成熟の姿にまで指導する活動であることができる。いうまでもなく、このような見方はすべての教育観に何らかの程度に含まれてはいるが、人間存在もしくは人間性の諸側面のなかで上述の生物学的基底を最も重視して、それを中心として教育の本質と課題を考えると、生物学的自然主義の教育観が成立する。

人間の生命が外部の物質的世界と同じ物質によって構成されていると見なし、外部からいかなる要素が生命にもちこまれるかによってその成長が決定されると見る機械的唯物論の生命観に立つならば、教育はもっぱら「外からの形成」と考えられるであろう。これに対して、アリストテレス流の内在的目的論の生命観をとると、教育は生命の内部からの自己展開としての「内からの発展」と見られるであろう。しかし、近代の力学観とそれを生命現象にまで拡大したダーウィン及びかれ以後の生物学は、機械的唯物論やアリストテレス流の形而上学的目的論の生命観をしりぞけて、生命現象をば内と

外、主体と環境との受動と能動の交互関係においてとらえる新しい生命観をとっている。そして、自然淘汰と適者生存が生物界一般の法則であり、生物進化の基本原則と見る進化論的生物学の所説にしたがって、人類も他の動物から進化してきた生物の一つの種として、他の動物と共通な自然の法則によって規定されていると見る生物学的な人間観に立って、人間の生活と行動はすべて個体が環境によりよく適応して自己の生命を維持し発展していくためのものであると見るならば、教育の過程もまた、個体が環境によりよく適応して生きていくためにさまざまな行動様式を学習し、獲得していく過程であると考えられる。現代の教育学説のなかでこのような生物学的人間観を基礎とする教育理論の代表的なものは、デューイによって代表されるプラグマティズムの教育理論である。

「プラグマティズムは、人間の知性に応用されたダーウィン主義である」といわれるように<sup>(26)</sup>、ダーウィンの進化論から生物的生命の連続的発展という生物学的事実を学び、それによって伝統的な哲学の人間観を変革した現代の哲学者の中で、デューイはおそらくその第一人者に挙げられるであろう<sup>(27)</sup>。デューイ自身が述べているように、プラグマティズムの人間観は、「人間と自然の連続性」を第一の原理として、「精神は行動の意味を知覚し、吟味する思考活動である」と見なし、人間に特有な合理的能力たる知性の機能をも、一つの生物たる人間が環境によりよく適応するための手段として、生物進化の歴史のなかで生物の自然的生命から連続的に発展して、最高の進化をとげた人間において初めて顕現したものと見る生物学的自然主義に立っている<sup>(28)</sup>。

さて、プラグマティズムの見解にしたがって、人間を環境との交互作用によって生命を維持し発展させていく一個の生物有機体と見るならば、教育も要するに、個体と環境との交互作用による生命の連続的な自己更新過程としての「成長」そのものであり、意図的教育の意義と目的も、子どもが環境によりよく適応するための行動様式を獲得していく学習過程を指導する

ことによって、子どもの成長を促進し、助成していくところにあると考えられる。「成長が生の特徴であるから、教育は成長と全く同一である」というデューイの有名な言葉は、端的にこのことを物語っている。

もちろん、ひとくちに環境への適応といっても、人間以外の動物と人間とでは、適応の仕方に大きなへだたりが見られる。すなわち、人間以外の他の動物が先天的な行動様式としての本能だけによって盲目的、固定的にしか環境に適応できないのに反して、人間は人間に特有な能力たる知性を働かせ、行動の結果を予見し、それに基づいて行動をコントロールしながら能動的、意味的に環境に適応することができる。だから、人間の学習、したがってまた教育とは、「経験の意味を付加し、将来の経験を方向づける能力を増大させるような経験の改造もしくは再組織」である<sup>(29)</sup>と見ることができる。よく引合に出されるデューイのこの定義が、生物学的自然主義の人間観に裏づけられていることは明白であろう<sup>(30)</sup>。

ところで、ここに改めて詳しく批判するまでもなく、生物学的自然主義の人間観は現代の教育が求めている全体的な人間像の基礎条件であっても、決してその全体をカバーできる十分条件ではありえないから、教育の中核を自然的生命存在としての人間の成長を助成し、育成するところに求める教育観は、自然の人間が自覚的人格にまで形成され、発展していく教育の過程の全体を説明しつくすことはできない。プラグマティズムの哲学も、人間と自然との連続性の一面を重視するあまり、両者の非連続面を十分に見つめることができなかつたために、歴史的文化的の世界における人間の精神的形成や、実存としての人間の人格的覚醒の問題をその教育理論のなかに十分に包摂することができなかつた。だから、私たちの志向する教育の人間学的考察は、人間とその経験を主体と環境との交互作用を基本的なカテゴリーとして生物学的にとらえるデューイの「経験的な生」の哲学を、デ

イルタイ流の歴史主義的な「体験的な生」の哲学によって内面的に深め、さらにそれを実存哲学が説いているような実存的覚醒のレベルにまで徹底することによって、教育の全体的な、しかもその最も深い意味を探索しなければならないであろう。

以上のような限界をもっているにもせよ、プラグマティズムの生物学的自然主義の人間観と教育学が、人間存在と人間形成の生物学的基底をしっかりと見つめて、そこから出発している点において、すぐれた現代的意義をもっている。いうまでもなく、人間の一切の生活活動は、個人生活の面でも社会生活の面でも、また自然的な生命活動から歴史社会的な精神活動を経て実存的な人格の体験の深みにいたるまで、あらゆる領域と次元において、人間の生物学的条件を基底とし、それによって支えられている。また、今後科学技術がどれほど発達し、人類文明がいかほど高度に進展しようとも、人間が生物でなくなったり、生命存在であることをやめることができない以上、あくまで自然の法則に適応して個体と種族の生命を健全に維持し、自然と調和した生活を営んでいかなければならないであろう。近年わが国で盛んに論議されている公害問題や環境汚染問題は、科学技術文明がどれほど高度に発達しても、人間がその生物学的条件を無視して生きていくことができないという明白な事実の再確認をわれわれに迫っている。いわゆる公害教育の重要性はいうまでもないが、より根本的に考えると、人類がこの地球上に永く生存をつづけるためには、これからの教育は、A・スターンが『歴史哲学と価値の問題』（1962年）のなかで説いているように<sup>(31)</sup>、生命と健康こそが人間にとって最も基本的な、超歴史的な普遍的価値であり、さまざまな歴史的文化的のなかで成立する一切の精神的・文化的価値の実存的基礎ををなす「実存的価値」と見る価値観に立たなければならないであろう<sup>(32)</sup>。（未完）

## 註

- (1) Kant, *uber Pädagogik*, Cassiers Ausgabe, Bd. 8, S. 460. (理想社版 カント全集 第16巻 17~18ページ)
- (2) カントは『教育学講義』のなかで, *die Menschheit* と区別された *die menschliche Natur* を, *die Naturanlagen des Menschen* (人間の自然的素質) とも呼んでいる。
- (3) ランゲフェルド著・和田修二訳 教育の理論と現実 未来社 1972年 174~185ページ。
- (4) O. F. ボルノー著・浜田正秀他訳 新しい教育と哲学 玉川大学出版部 昭和43年 14ページ。
- (5) 人類学ないし人間学の歴史については, A. ゲーレン著 亀井・滝浦他訳 人間学の探求 紀伊国屋書店 1970年 を参照されたい。
- (6) カントの人間学については, 高坂正顕 カント 弘文堂 昭和14年 を参照されたい。
- (7) O. F. ボルノー著・浜田正秀他訳 前掲 24~27ページ。
- (8) Scheler, M., *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, 1930, SS. 13~14.
- (9) Heidegger, M., *Kant und das Problem der Metaphysik*, 1929, S. 200.
- (10) Bollnow, O. F., *Mass und Vermessenheit des Menschen*, 1962, の第一部を須田秀孝が訳した日本訳『現代における人間性の運命』未来社 1971年 を参照されたい。
- (11) 人間疎外論についてはおびただしい文献があるが, 城塚登 新人間主義の哲学—疎外の克服は可能であるか— 日本放送出版協会 昭和47年 を手頃な入門書として推せんしたい。
- (12) ボルノー著・浜田正秀訳 人間学的に見た教育学 玉川大学出版部 昭和44年 49~51ページ 参照。
- (13) 同上 参照。
- (14) ランゲフェルド著・和田修二訳 教育の人間学的考察 未来社 1966年 参照。なおランゲフェルドの教育的人間学の立場が, ボルノーのそれにきわめて近く, ランゲフェルドがボルノーの教育的人間学を高く評価していることは, 同教授が文化庁招へいの交換教授として本年8月来日されて, 金沢大学を訪問された際の個人的な会談で筆者が確かめることができた。
- (15) 拙稿 教育哲学の現代的課題 本紀要第21号 を参照されたい。
- (16) ランゲフェルド著・和田修二訳 教育の理論と現実 前掲 151~159ページ。
- (17) 同上 158ページ。
- (18) 同上 165ページ。
- (19) 以下の叙述は岩崎武雄著 現代の人間観 有信堂 昭和35年 に負うところが大きい。ここに示して, 感謝の意を表したい。
- (20) 以下の考察は, 上記の岩崎武雄著 『現代の人間観』の他に, 上妻精 現代ヨーロッパの道徳理論 (岩波講座 哲学 第15巻 1968年 所収) にも負うところが大きかった。ここに明記して, 感謝の意をささげたい。
- (21) この点については, 拙稿 前掲論文を参照されたい。
- (22) 人間形成の多面性と統一性については, 昭和46年6月11日発表の中教審答申の第一編第一章の冒頭に指摘されている。
- (23) 人間存在の *Schichtenlehre* は, M. Scheler, *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, および N. Hartmann, *Das Phöblem des geistigen Sein*. 1933, 以来, 現代の教育的人間学の方法論の伝統になっている。
- (24) Flitner, W., *Allgemeine Pädagogik*, 1950, SS. 28~54.
- (25) 森昭 教育人間学 黎明書房 昭和36年 第2章 第1節。
- (26) Meikeljohn, A., *Education Between the Two Worlds*, 1942. p. 124.
- (27) cf. Dewey, J., *The Influence of Darwin on Philosophy*, 1910.
- (28) Dewey, J., *Democracy and Education*, 1916, p. 377.
- (29) *ibid.*, pp. 89~90.
- (30) デューイの人間観が生物学的自然主義につけるものでないことについては, 拙稿 プラグマティズムの人間観と教育方法観 (人間観と教育方法 明治図書 昭和32年 所収) を参照されたい。
- (31) A. スターン著・細谷貞雄他訳 歴史哲学と価値の問題 昭和41年 岩波書店 第8章 参照。
- (32) この小論は, 第3章の 3. 人間の歴史社会的形成と精神的覚醒としての教育, 4. 人格的・実存的覚醒としての教育, 5. 人間の全体性の回復 とつづくが, この紀要で与えられたスペースがなくなったために, 割愛せざるをえない。

## Anthropological Approach to Education

## —An Introduction to Educational Anthropology—

Jinichiro JINRIKI