

教育と教養

——教育の基幹概念——

石原鉄雄

歴史である。

しかし、教育学の基幹概念として、「教育と教養」の意味はそれほど分りやすくはないのである。なぜならば、H・クーネルト Kunnert もいうように、「教養の意味を概念的に理解しようとするどのような試みも、同様に教育という概念の下で何が理解されねばならぬかということを行わねばならない困難に直面する。このことはまた逆に、教育について意味深く記述しようするものは同時に教養についても論じなければならぬということを意味する。このようにして、ドイツ教育学にとってこの両概念の使用は独特のもののだが、それについての明確な限定はこれまで成功していない。」からである。まして、ドイツ語の障壁の外

1 (石原)

ドイツの教育文献では、われわれが「教育」という一語で呼んでいるものを、しばしば、*Erziehung und Bildung* 教育と教養(仮にこう訳しておきます)という一対の語で言い表わしているのに出会う。しかし、それは単に偶然の出来事ではない。ドイツではそれが教育的思考の「基幹概念」*Stamm-begriffe* とみなされており、ドイツの教育理論では一八世紀末以来、その対象をこの一対の概念で呼ばうとしてきたというから、まさに当然の事実であろう。したがって、例えばヴァイマー *Weimer*/シュラー *Schüler* の「教育史」は、覚めた科学的記憶としての「教育と教養」の歴史であり、フォン・デン・ドリーシュ *von den Driesch*/エステルヒュース *Esternes* の教育史も「教育と教養」の

に在るものがその理解に困難を感じるのは当然であろう。したがって、まず、教育学者であつて実践と言語をその思考の中心テーマとする J・デルボラフ Derbolav^⑤ についてその所説に聴き、ついでこの両概念の訳語について考えてみたい。

A、かれによれば、両概念の関係には三つの可能性がある。1、二つの概念が単なる同義語すなわち、同一の事柄に対する異つた言葉にすぎない場合。例えば、成人教育の *Erwachsenenerziehung* と *-bildung*、言語教育の *Spracherziehung* と *-bildung*、性格教育の *Charaktererziehung* と *-bildung* の場合がそれである。

2、教育と教養とが異つたものをよぶ場合。教育と教養とはある一定の関係において互いに対立する。例えば、(a) 時間的前後関係 *Aufeinanderfolge* において (はじめに教育があり、のちに教養がくる) (b) 基礎づけ関係 *Grundierungszusammenhang* において (こどもは教養を受ける自由を得るまえに、まず教育と *Zucht* しつけを受けてねばならない) (c) 異つた方向の「関係」*Richtungsunterschied* において (教育が少年を客観的精神のもつ一般的構造へと組織化 *Institutionierung* するのたいたし、教養はこのようにして一般化された被教育者を世界を映すモナドとして個性化

Individualisierung する) (d) 成層人間学 *Schichtenanthropologie* 的意味において (教育は身体上のことに關し、教養は精神に關する。あるいは、教育は意志にかかわり、教養は知性にかかわるなど)。

〔しかし〕これらの関係の規定は、それぞれ何らかの点で肯けいに當つてはいるが、いずれも十分ではない。a、同一説は、教育と教養とがとにかく共通の基本構造をもち決してまったく異つたものではありえないという点では正しい。b、教育と教養との間の基礎づけ関係は、もしも行動が言語に、実践が理論につねに先立つものとするれば、本質的な何かを明らかにしている。c、最後に、異つた方向の「関係」において把える考えは受容性と自発性の二つの契機を分離する点においてある正しいものを見ているが、しかしこの考えは両者を余りにも別々に引き離している。実際、教育的作用のどの段階においても、受容性と自発性とは一体になっているのである。d、人間の特定の機能あるいは領域(能力)への関連はたしかに納得できないある種の成層人間学を前提としているが、他方において、教育がここでとりわけ行動や行為に關係し、教養がとりわけ思考に關係をもつことは否定できない。教育と教養とは訓練 *Einübung* ないしは洞察と了解の道によって、たがいに媒

介しあう。両者は慣性的側面と理性的側面をもち、相互に深く結合しあっている。いかなる訓練も洞察がなければ効果がないし、いかなる思考による意味獲得〔学習〕 Sinn-
gewinn も訓練がなければ効果はない。

教育と「教養」の概念およびそれとともにその関係の十分な解明は完全な教育的人間学を必要とする。換言すれば人間についての批判的な構造理解を必要とする。したがって、かれは取りあえず単に作業概念の意味において、教育と教養を実践と理論、交渉と対話に結びつけるのである。

B、教育的交渉 Erziehungsmgang と教養的対話 Bildungsgespräch。

1、教育は本質的に教育的交渉として具体的な場のなかで実現される。具体的な場の地平が教育者と被教育者とを教育的な共同行為のなかで一体化する。この共同行為は、教育的交渉において（教養的対話におけるとまったく同じく）被教育者が教育者から課題を課せられ、その解決によって被教育者が能力 Leistungsmöglichkeiten を伸ばすからして教育的である。その際教育者の媒介活動は、要求を示し、その解決の方法や手段の模範を示し指示を与え、被教育者が自ら能力を訓練するように徐々に解放していくことを本質とする。こうして誘発された被教育者の能力には

認知的（知識）、技術的（製作）、実践的（行為）の側面があり、洞察力 Einsichtigkeit、客観的正確 Sachgeheimkeit、および責任感 Pflichtmäßigkeit の基準によって測られる。しかし、この場合言語的コミュニケーションによって述べられる認知的要素はいつまでも直接に場の目的に拘束されたままである。経験ある医者が若い医学生に対して正しい診断の仕方や専門的な有効な治療法について臨床指導をするとき、そこでは主として技術的課題が問題である。患者を助けるという道徳的義務はすべての関係者に実践的に（ヒポクラテスの誓いの意味において）自明のこととして前提されている。——これに対して、歴戦の勇士が（ギリシヤの徳育 Tugenderziehung の例をあげれば）、強敵に向う青年戦士に対してどうして自分の「臆病」にうちかち、敵に立ち向うかということを教えるとき、かれらに対し具体的な戦場経験から勇氣という実践的要求を告げるのである。青年戦士がどのようにして敵に対して身を守るべきかというやり方は戦士たちの戦技の問題である。しかし、いっどこまで敵に立ち向うかは、戦士たちの徳 Tugend、あるいは今日われわれがいうように、かれらの良心が決めることである。

2 a、ここで直ちに教育的交渉から教養的対話への移行

があらわれてくる。被教育者が要求に対してそれを拒否したとき、そして教育者が被教育者にこの拒否を反省させようとするとき、かれはソクラテスの産婆的対話のように、具体的な場場の要求をまず棚上げにし、被教育者を類似したケースの考察へ導き、その討議によって、かれが拒否した普遍的な規範を明らかにしようとする。若い医学生や戦士が職業的な事柄や道徳的な能力を、要するに訓練によって獲得したのに対し、教養的対話に引き入れられた者には、意味獲得は洞察によって与えられる。このような教養的対話における意味獲得は、対話者仲間が具体的な行動の場からまったく解除され、場を超越した理論的、美的ないし宗教的意味の世界に入るときにさらに明白になる。ここで論議が内に向い、意味内容についての質疑の交渉(やりとり)に引き入れられる。行為実践から解除されたこのような教養的対話——したがって学校の——根本的な動機は文化伝統のなかに集積された経験を何としても次の世代に伝えることである。ここで同時に言語的交渉が大切な事になる。すなわち行動や製作と同じくロゴス(言語や思考自体)も認知の道具として、技術的かつ実践的に獲得されねばならない。意味内容についての言語的表現や伝達もまた技術的な課題となり、他の人間とのコミュニケーションもまた実

践的—人倫的課題となる。しかも、技術や実践と同じく、ロゴスもまた結局、訓練によって獲得されねばならない。具体的な場から解除されることによって、教養的対話はとぎとぎとしてほとんど自足的な *autarken* 性格をもつことがある。それは高じると勝手に浮かび歩き自己満足に陥り、責任ある行動から離れ、気晴らしやくつろぎや娯楽が主となりかねない。それもまたよいことである。というのは、教育と教養は実践の優位のもとに従うのであるが、その実践は行動だけにつきてしまいうのでなく、気晴らしやくつろぎや娯楽もまた経験され訓練されねばならないからである。——それに対して、このような自足の可能ななかにおいて拒否されねばならぬことは、いわば試験の目的のため、教授した知識の再生以上に出ず、それ以上の結果をもたらないような教養的対話である。

2b、この教育と教養の緊張にみちた関係は、若干の実例について問題史的にはっきりとさせることができる。ソクラテスにとっては、教育と教養はなお分離されてはいなかった。かれの対話は具体的な課題の場の認識的・技術的・道徳的啓蒙のためになされ、実践的—政治的理性への励ましと解された。——プラトンでは振子は反対の極に向い、ソクラテスの実践的理性はただ理論によってのみ、すなわ

ち「自然」の秩序関係の直観的発見およびその人間生活における模写によってのみ実現されることができるといえる。ここであらゆる教育が教養へと還元されている。——アリストテレスにおいてはじめて教育と教養、すなわち実践と理論が根底から分離する。訓練された技術的・道徳的実践は多くの人がとって幸福な生活への王道である。したがって、教育はここで道徳的要求をはっきりかかげて、その正しい実現の方法を訓練する徳の教育を意味した。道徳の教授はその際何ら理論的機能を果さない。それは徳の何たるかを明らかにしようとは思わないで、いかにして人が有徳になれるかを明らかにしようとする。道徳的な教説はそれを解く鍵であるところの道徳的根柢がまずなければ、いつまでも効果なく影響を与えることがないのである。これに対し、純粹な認識と本質直観はアリストテレスにとって、人が神の存在の観念を深く思うかぎり、いわば神に似た役割りを自分自身で覚えこむところの人間にとって独特の生の形式である。このような思弁的な省察から、実践的な諸問題の解決に対するいかなる推進力も生じないが、たしかに聖なる生活の悦びが生じるのである。

ストアのヒューマニズムは実践と理論あるいは教育と教養とのあいだのこの緊張関係を水で薄め、両極のあいだの

差異を消去した。ストアの教育目標であるフマニタスは実践的—道徳的成分と理論的—美的成分とを含んでいた。政治的行動において人は単に實際的—法律的立場を主張せねばならぬのみならず、仲間や敵をまた人間として認めねばならない。しかし、この（フマニタス的）良心は極限状況のなかでのみ現われ、非人間的な行動を禁止するのである。これに対して、気心のあったもの同士との社交的な交渉（「交わり」）では、かれの談話「logosや趣味の徳を行ない實際に示すことは「人間的なこと」である（ウルバニタス）。したがって、この心の訓育 *cultura animi* が人間の人間らしい状態の独特の内容を形づくる一方、その実践的意味（人間らしからぬ行動をするなという命法）は単に消極的なまたは抑制的な性格をもつものにすぎない。

一九世紀になって、このゆるい結びつきがはっきりと壊れた。新人文主義とドイツ理想主義がこの心の訓育の理想 *cultura animi-Ideal* をうけとり、首尾一貫して発展させた。フンボルトにとってはいかなる世界との出会い *Welt-begegnung* も自己の教養 *Selbstbildung* であり、ヘーゲルは道徳的—政治的実践を精神的自覚 *zu-sich-selbst-Kommen* への階段であるとした。しかし、マルクスは反対に、新人文主義の理想主義的な教養の世界をブルジョア

階級の誤った(疎外された)意識だと宣言するとともに、それをはかなき硝子玉遊び(Glasperlenspiel)あるいは「やどかりの避難所」Asyl eines parasitären Daseinsへの逃避として暴露した。マルクスでは本来の教育的過程は(フンボルトやヘーゲルにおけるごとく)観察や思考のなかで行なわれるものでなく、人間と自然や人間同志との労働による対決のなかで行なわれるのである。

2c、この短い問題史的要約で分るように、教育の目標の双つの峰は、明らかに(人間が人間になるという)事柄自体の本質のなかに根ざしているということである。しかし、いま一度強調されるべきことは、この分極はいわば構造的関係にもとずいておこっているということである。教育は行動獲得 Handlungsgewinn あるいは態度獲得 Haltungsgewinn として結果し、教養は洞察と意味獲得 Sinn-gewinn として結果するということができる。したがって、前者は習慣的に作用し、後者は分別的に作用するのである。しかし、すぐに分るように、この特徴づけはある意味において、逆にもいえるということである。すなわち、いかなる態度獲得も具体的洞察(意味獲得)と結合しているし、またいかなる(言語的な)意味解釈も同時に、新しい思考可能性、表現可能性への傾向として沈澱する。したがっ

て洞察されるとともに訓練され、解明されるとともに反復により定着され、獲得されたものが二つの領域において生成せねばならないのである。しかし、あらゆる構造上の類似にもかかわらず、教育と教養の成層関係がつぎのような意味において成立する。教養の層の教育の作用圏からいかなる遊離も、上から下への浸透力 Durchlässigkeit のいかなる消失 Aufhebung も教育学的過程を分解させ、それとともに、その目標の意味すなわち成熟や成年の意味を危険に陥れるにちがいないのである。

2d、この事情はプラグマティズムのカテゴリーによってはっきりさせることができる。実践の全体から眺めて、教養的対話のなかで明らかにされた意味内容は後の生活の行動や製作の意図に関連して与えられる。したがって、教授はいわば将来の行動の可能性と条件の範囲を大まかに手探りするのである。教授はいわば将来の実践の「先取り」Vorgriff である。というのは、学校の一般教養の授業の目指すもの、すなわち生徒に「世界理解」Weltverständnis 与え、「自己理解」sich selber verstehen をすることができるようにすることは、(Th.リット)生徒が将来の活動分野を立派に開拓し処理することができるために必要なあらゆる事物や意味の地平の本質 Inbegriff にほかならないか

らである。実際、人間はこの自己自身に距離を保つことのできる能力 *Von-sich-selber-Abstand-nehmen-Können* を単に現実的にあらゆる具体的な行動や製作において必要とするのみならず、可能的 *virtuell* にかの「教養の廻り道 *Umweg*」として必要としている。この廻り道はたんに想像上の、思考によって解釈された現実の他者としての存在をこえて、真に真実であることの実証される自己自身の存在へと復帰させるものである。教養的対話はそれが実際になされるときに当然要求してよいあらゆる自分の正しさにもかかわらず、結局それと同時に（さらに今後のものへの橋渡しであるところの）先駆けであり、（なお真摯さを欠いて）最終的のものでないことを意味するところの「暫定的な」性格をもっている。プラトンがこの教養の生活のいかかわしさを「ゴルギアス」において次のようにはげしく暴露したのは意味あることであった。ゴルギアスがカリクレスをして、とうに「政治的生活」に積極的に参加すべき年輩であるのに、「哲学的対話」にひきこもる若者に対して、「かれの対話の相手」であるソクラテスについて軽べつ的な言葉をはかせるようにしむけたのは意味があるのである (482a-c)。実践的な実証が確かにそのように狭く製作や行為に制限されてはならないが、教養はこの実践的な実

証をその究極の目標と考えているのである。人間の実践の全体はそれどころか社交や娯楽の生活、芸術活動や宗教的礼拝、また最後には認識や学問への献身をも包括しているのである。

ところで、デルボラフは最も重要とおもわれる教育と教養の第三の可能性については特に取り出してあげていない。しかし、かれの行文の全体からしてそれは特に命名する必要がなかったのであって、第三の可能性については全文がその叙述であったのである。「教育と教養の緊張にみちた関係」といい、「教育と教養の弁証法的同一性」といい、そして § II のテーマである「教育と教養・その暫定的規定、その弁証法的関係」という最後の言葉こそまさに第三の可能性であろう。このような関係によって、教育と教養、教育的交渉と教養的対話という対概念がドイツの教育学において基幹概念と呼ばれるのはまことに当然なことであろう。

さて、以上のような三つの可能性を同時にふくむ *Enziehung* と *Bildung* に対してどのような訳語が適切であろうか。試みに身近の独和辞典4種——片山正雄・雙解独和、佐藤通次・独和言林、相良守峯・大独和、ロベルト・シンチンゲル・現代独和——によると、上表のように4種とも

	片 山	佐 藤	相 良	シンチンゲル
E[rziehung]	教育・躰・教養	教育・しつけ	教育・しつけ	教育・しつけ
B[ildung]	教育・形成・教養	教育・形成・教養	教育・形成・教養	教育・形成・教養

一致してあげている訳語が4つある。すなわち、教育としつけと教養と形成である。

辞典にみえる訳語はすべてその必要に応じてつけられたものであり、また、辞典にみえた訳語だけが訳語ということはできないであろう。しかし、4種の辞典が一致してつけているこの同一の訳語のなから、まず、教育という人間の存在とときでもきれぬ普遍的本質的事象についての共通の訳語を選択することは理に合ったことであると思われる。

「教育」は広くEにもBにも、EとBの一致を示す場合にも、EとBの全体を示す場合にも適切な訳語として用いることができる。冒頭にあげた教育史の場合や成人教育や言語教育のような同義語の場合がそれである。

しかし、EとBがそれぞれ独自の意味をもっていて、時間的前後関係や基礎づけ関係、あるいは異った方向関係や成層人間学的関係を示さねばならぬ場合には、当然のことながら、同一の教育という一つの訳語ではどうしようもない。したがって、この場合は「しつ

け」(漢語に統一するとすれば、訓練という語が比較的に近い語であろう。)と「教養」または「形成」の語を用いざるをえない。

しかしまた、デルボラフのいうE・B両概念の第三の弁証法的相互関係、弁証法的同一性関係の可能性をみたすような訳語という要求が出されるときには、ただ違った訳語を二つ並べればよいという訳にはいかない。二つの訳語の間に緊張にみちた対立関係と同時に同一性または同根性といったものが感じられるものでなければならぬ。そうすると、しつけと形成、訓練と形成の対比ではそういった緊張した関係がはつきりしない。また、しつけと教養、訓練と教養の対比では緊張した対立関係は感じられるものの、両者が対立をこえて同一の根柢から発生しているという同一性が文字の字面から直接的に響くように感じられない。訓練的交渉と教養的対話との対比もその統一のイメージが頭の中にでき上るにはかなり時間がかかる。

そこで、二つの語の相互の差異を示しながら、同時にそれが教育の世界の中での差異であることが分るような訳語が望まれることになる。このような要求に対してまず考えられるのは、教育という包括的な概念を上につけて、教育的訓練と教育的教養というように差異を表わす概念を下に

つけるやり方である。あるいは逆に訓練的教育と教養的教育とすることもできる。このようにすると意味の通りはかなりよくなる。さきの訓練的交渉と教養的対話も教育訓練的交渉と教育教養的対話とするとよほど分りやすくなる。

しかし、このような注釈的なやり方で一つの語の長さが長くなればなるほど、基幹概念としての簡潔端的な生きのよさがなくなってしまう。生きのよい簡潔な基幹概念として、訳語もせいぜい二字であることが望ましい。

中国のむかし、孟子がはじめて教と育の二字を連ねて、教育の語をつくり、教育という新しい概念を發展させたといわれるが、象形会意の漢字は一字一字に意味があり、それを連ねた教一育、教一養というような語では、その一語のなかにすでに弁証法が感じられる。説文解字などに出ている古代の感覚が現代に伝えられていることも多くあるが、われわれはむしろ現代的感覚を一字一字にもちこんで、教一育、教一養の語をそれぞれ対概念と同じように使用していることに気がつく。その意味で、現代人は教に Bildung の意味を与え、育に Erziehung の意味を与え、教育という一語のうちで緊張にみちた弁証をやっているのではないかと思われる。だからして、教育という語が Erziehung と Bildung の全体を包括し、この二つの語の双方に同一の訳

語として用いられていることにもなるのではなからうか。

しかし、教一育という一語だけをとり出すときは右のような意味を与える同じ人間が、教育一教養と対比されるときは、教育の育を身体や意志やしつけに關して育てる意味に理解し、教養の養を精神や知性や個性を養うことに理解し、教の一字は双方に共通の教育の意味に理解しているのではなからうか。それで、教育と教養の対比のなかでも人を理解することができているのではなからうか。

もしもそうであるとすれば、Erziehung und Bildung を教育の一語で訳することもでき(それはさきに述べたようにただ両概念の一致や両概念の全体を示す場合のみでなく、両概念の緊張にみちた弁証法的關係を示すものとして)、教育と教養あるいはしつけと教養などと二語で訳することもできるのではなからうか、このように考えると、辞典にみられる訳語の表にとらわれて、教育という語が両概念の差異や弁証法を示すことができななどと考えることは、あまりにも生きた言葉を事物のように扱うものといわねばならないであろう。冒頭で、仮りに教育と教養と訳してきただけでもこの意味で必ずしも不当ではなかったと思われる。ただ、これを教育と訳すべきか、教育と教養と訳すべき

か等を決めるものは、その場の状況であろう。Th. リットが「国家や社会について、芸術や学問について、道徳や宗教について、教育や教養について、この永遠の人類の関心事 Menschheitsanliegen の本質をはっきりと述べ、それにもかかわらず、この関心事についてつねに新たに燃え上る論争にまったく入らないように扱う可能性があるのである」^①と述べているとき、人類の永遠の関心事として国家と社会、芸術と学問、道徳と宗教の対比と同じように対比させているのであるから、教育と教養のほうが訓練と教養等というよりベターであろう。また、デルボラフが「今日人びとが学校の将来に関して、政治的教育のことだけを語って、政治的訓練のことを語らないのは、あらゆるたんなる学校教育の実践に対する限界が意識されているからである。」^②と語るとき、学校教育のなかで考えられているのであるから、訓練と教育という訳語が適切となるように思う。

なお Bildung の訳語としては陶冶という語もある。この語をあげているのは相良の独和だけであるが、この辞典は Erziehung についても同じ語をあげている。形成と陶冶の語は一方的な押しつけの感じが強く、Bildung の本質観から不安があることである。

以上、Erziehung と Bildung というドイツ教育学の基幹概

念について理解し、適切な訳語について考察することによって、教育の本質について何ほどかを学ぼうとしたが、教育の言葉よりもしなやかに教育の事実が人間と一体となり息づいているのを感じただけである。

註

- ① J. Derbolav: Einführung in die Pädagogik S. 62, 159-60.
- ② H.-J. Ipfling (Hrsg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache S. 86.
- ③ Weimer/Schöler: Geschichte der Pädagogik S. 5-7.
- ④ H.-J. Ipfling: 上掲書 S. 50.
- ⑤ かれは自伝のなかで、実践と言語をその思想の中心的テーマとするを述べた。
- ⑥ 上掲書 § 11. Erziehung und Bildung: ihre vorläufige Bestimmung, ihr dialektisches Verhältnis S. 14-19 以下について見た。なお Erziehung und Bildung は逆の Bildung und Erziehung とかかれらる。上掲書 S. 15, 20, 160.
- ⑦ " 上掲書 S. 15.
- ⑧ " " S. 17.
- ⑨ " " S. 24.
- ⑩ Th. Litt: Führen oder Wachsenlassen (1949) S. 125-6.
- ⑪ J. Derbolav: Pädagogik und Politik S. 50 f.