

W. v. フンボルトにおける言語教育

—古典語教育に着目して—

石本 沙織

1. はじめに

本稿の目的は、ヴィルヘルム・フォン・フンボルト(Wilhelm von Humboldt, 1767-1835)の言語教育に関する思想、特に学校教育における古典語教育に関する思想を明らかにすることである。フンボルトに代表される新人文主義(Neuhumanismus)における教育思想の基本的特徴として挙げられるのが、古典語の重視である(Paulsen 1896: 3)。古典語を学ぶことは、新人文主義の理念的根拠である「一般的人間陶冶(die allgemeine Menschenbildung)」、すなわち調和のとれた人間全体の力の発展を促すものとして認識され、特に19世紀から20世紀初頭におけるドイツ・ギムナジウムでの人文主義教育や大学教育に大きな影響を与えてきた¹。同時に、その理念の限界に関しても、繰り返し議論がなされてきた²。

フンボルトは学校、特に中等学校における教育において、言語を数学、歴史と並ぶ必須科目として取り上げる。その際、古典語教育は、特定の身分や職業にかかわらず必要なものであるとされる。そのため、フンボルトの言語教育思想においては、古典語が重要な位置を占めるものとして認識されてきた。ただし、フンボルトが内務省宗務公教育局長(Direktor der Sektion des Kultus und öffentlichen Unterrichts im Ministerium des Inneren)として、実際にプロイセンの教育改革の一端を担ったのは、1809年から1810年にかけてのごくわずかな期間であり、学校での言語教育について直接的に語られているテキストは、その時期に書かれた教育改革に関する政策文書などの断片的なものにとどまっている。それゆえ、フンボルトの古典語教育について語られる際には、基本的に古典古代の研究(das Studium des Altertums)との関わり、特に「古代、特にギリシアの研究について」と題された短いテキストとの関連で理解されることが多い(齊藤 2009, 曾田 2009, 伊藤 2015)。このような背景から、フンボルトの古典語教育思想は、古典語そのものに対するというよりも、むしろ古典古代という理想に対するフンボルトの視点が強調されてきた。

ところで、フンボルトは生涯、言語一般を人間にとって重要なものとして捉え、生涯をかけて言語研究に打ち込んだことでも知られている。博物学者であり探検家でもあった弟、アレクサンダー・フォン・フンボルト(Alexander von Humboldt, 1769-1859)の協力を得て収集した広範な資料に基づく言語研究は、古典語にとどまらない幅広い言語を包括したものであった。そのため彼の言語哲学は、古代ギリシアの研究を基盤としながら、言語研究との関わりのなかで、より広い視野を得ていたと言える。したがって、フンボルトの言語教育に関する思想を考えていく上では、古典語教育について考量する際にも、言語一般に関する思想を見ていくことが重要である。そこで本稿では、教育改革期のテキストと、フンボルトの言語哲学を中心とす

る陶冶思想全体との関わりを視野に捉えながら、フンボルトの古典語教育に関する思想を見ていくこととする³。

本稿では、まずフンボルトの陶冶⁴に関する思想を、彼の言語観をふまえながら整理する。その後、フンボルトが古典語を学ぶことと陶冶とをどのように結びつけたのかを、彼の言語一般に対する思想と照らし合わせながら、明らかにしていきたい。

2. フンボルトの陶冶思想と言語

(1) 人間と個性

フンボルトは『国家の機能を制限するための試論』の第二章、「市民福祉に関する国家の関与はどこまで及ぶか」の冒頭部分において、「人間の真の目的は、—それは変りやすい傾向ではなく、いつまでも不変な理性によって示される—人間のもつ諸力 (Kräfte) を最高にしかも最も調和のとれた、一つの全体に (zu einem Ganzen) 形成することである」(GS1: 106) と述べる。この一節は、彼の陶冶に関する思想の中心的テーゼとされるものであるが、ここでまず注意しておくべきは、フンボルトによって設定される「人間」とは、「現実に現存し、生きており、地上のあらゆる多様な場所的歴史的諸関係によって緊密に制約された人間」(GS6: 120) であるということである。すなわち、それは普遍的な人類や一般的な人間ではなく、個性を持った個人としての人間を指している(江島 1996: 32)。そしてフンボルトはこの個人としての人間を、「個性性 (Individualität)」⁵という概念によって特徴づける。この「個性性」概念は、ライプニッツのモナドに由来する、それ以上分割できないものとしての個性である。ライプニッツにおける個性性の体系はフンボルトの人間観、そしてその発展観に直接的に影響を与えていると言ってよい⁶。

ところで、ライプニッツは個体という実体の本性に、「力 (Kraft)」を想定する。ライプニッツがこの「力」概念を導入した直接的な動機は、デカルト哲学の難点にある。デカルトは、事物の最高類として物的実体 (substantia corporea) と思惟実体 (substantia cogitans) を挙げ、両者を実在的に区別する。それはとりわけ彼が物体をあくまで物体として考察し、そこから精神的要素を排除することによって、純粋に機械論的な自然学を樹立するためであった。したがってデカルトは延長に物的実体の本性を見て、抵抗をその本性には数え入れなかった。また彼は運動もやはり延長のほうからの移動と解し、そこから力 (vis) 概念を明瞭に排除した。デカルトにとって力とは力学的な概念ではなく、スコラの「隠れた性質 (qualitas occulta)」以外の何ものでもなかった(四日谷 1994: 15)。それに対し、ライプニッツは自らの「力」を「能動的力 (vis activa)」と呼び、それをスコラの「能動的能力 (潜勢力) (potentia activa)」から区別する。彼によればスコラ派の「潜勢力」は「作用の近接的可能性」に他ならず、現実態に移るには外的刺激を必要とする。一方で、ライプニッツのいう「能動的力」は実現作用を含んでいて、作用能力と作用そのものの中間に位置し、傾向力を内包している。したがって活動に移るのは自身の力により、助力を必要としない。そこに必要なのは、ただ障害となるようなものを取り除くことのみなのである(四日谷 1994: 22)。

フンボルトはライプニッツのこのような「力」概念を踏襲し、「力」を「能動的力」、すなわち「自己活動性 (Selbsttätigkeit)」として捉える。しかし、フンボルトはライプニッツと異な

り、それを言語と結びつけたものとして考えることにより、独自の思想を展開していくこととなる。

（２）言語と陶冶

フンボルトの言語思想の出発点は、言語が人間の本質そのものにその起源を有するという点である⁷。このとき、彼は言語における原理と、人間の個性性の原理とを「力」という概念によって結びつける。「力」とはフンボルトにとって、非有機的自然から有機的自然を区別するものであり、有機的自然はそのどの形態も、内在する力によって規定されている。有機的自然としての人間にとっての力とは、「人間を本来的に人間とし、それゆえ人間の本質の単純な定義であるもの」であり、力の「自己活動性」という本質によって、人間は「自由で自己活動的な存在」（GS2: 332）でありうる。このような「力」の存在はフンボルトにとって、「反証したり排除したりできるような単なる仮説などではなく、むしろその背後へはもはや遡ることができないもの、言い換えれば、それがそもそもの出発点であるような、自己活動の創造的基礎」（メンツェ 1992: 286f.）である。この力は人間のうちに「精神力（Geisteskraft）」として表れるものであり、フンボルトはそれを人間に備わった真のア・プリオリだと認める。そしてこの精神力の表出こそ、精神的な個性性としての「言語」である。このとき重要な点は、言語が「精神力によって、意図的に考案された作品」ではなく、「力の内的自己活動を通して任意に生じてくるもの」であるという点である。言い換えれば、精神そのものが最も原初的に発現した力が「流れ出たもの（Ausfluß）」、「発散されたもの（Aushauch）」こそ、言語である。この発散されたものは「内的なもの（Inneres）」が表れて外に出てきたものであり、また同時に、人間に固有の「活性（Lebendigkeit）」を伴っている。それゆえ、フンボルトにとって精神力と言語は、不可分なものである。その上で、フンボルトは「それ自体（＝言語—引用者注）は、為された成果（エルゴン）（Werk（Ergon））ではなく活動性（エネルゲイア）（Tätigkeit（Energeia））である」（GS7: 46）と述べる。すなわち、言語は作品という成果ではなく、力の内的自己活動の表出であり、それ自体が活動性をもったものとしてみなされるのである。

さらに、言語は「主観（Subjekt）」として自己に属しているが、同時に「客観（Objekt）」として自己に対峙しているものでもある。言語は精神の基本的かつ必然的な生産として、人間と対象の世界とのあいだに「客観」として登場する。そして、人間が把握したり理解したりする事柄は、言語によって条件づけられ、媒介されていく。その一方で、言語は「主観」なしには存在できないという特殊な客観である。すなわち、言語は人間が自分自身から紡ぎだした「主観」であると同時に、人間の自己が紡ぎ入れられた「客観」でもある。それゆえ、言語の中には固有の「世界観（Weltanschauung）」が存在し、人間は言語のなかに自分の世界を見いだすのである（メンツェ 1992: 288）。

その上で、フンボルトは言語がそれを用いる民族の精神と結びつく⁸と考える。

人間が自分のうちから言語を紡ぐのと同じ作用で、人間は言語のなかに自己を紡ぎ入れる。どんな言語も、その属している民族（Volk）のまわりに囲いをつくる。人間は、その囲いを越えて他の囲いのなかに入っていくとしようとするときにのみ、その囲いを越え出ること

ができるのである。(GS7: 60)

個人としての人間は、そもそも自分が属している民族に限定された言語の中にいる。そのため、個人によって生み出された言語は、自らの所属している民族の囲いの中で生き、またそれを生み出してもいる。しかし、それが他の民族の言語と関わり合うことによって始めて、自分の属していた言語の囲いを越え出ていくことが可能となる。その上で、「個々の人間はつねに全体 (Ganze)、つまりその国民(Nation)、その国民の属している部族(Stamm)、そして種 (Geschlecht) 全般などの全体と連関」し、「その生はどの側面から考察されようとも、必然的に社会 (Geselligkeit) と結びついて」(GS7: 36) ており、「人間のあらゆる諸力はただ社会的にのみ完全に展開する」(GS6: 159)と、フンボルトは述べる。すなわち、個々の人間は、言語を通して、国民や民族、種といった全体としての社会へと結びついていくのである。フンボルトはこのような人間の力の発展を、「人間の陶冶 (Menschenbildung)」という概念によって把握する。また、このようなフンボルトによる発展の図式を、シュブランガーは、「個性性」—— (Individualität) —— 「普遍性」 (Universalität) —— 「全体性」 (Totalität) として体系化している(Spranger 1909: 13-14)。

しかしなぜ「個性性」が、一見それとは様相を異にする「普遍性」、「全体性」へと発展していくことが可能となるのであろうか。それは、フンボルトが「個性性」そのものを「差異性の統一 (Einheit der Verschiedenheit)」と解しているところに起因している(GS4: 420f.)。様々な性格のなかである一つの性格が個体的なものである、つまり他と異なった独自のものであるというためには、それらの性格は何よりもまず相互に比較されたものでなければならない。しかしその一方で、比較ということは根底に何らかの共通性、一様性、統一を前提してはじめて可能となる。よって、個性性は単なる差異性ではなく、根底に統一を前提した差異性なのである(四日谷 1994: 161)。

以上のように、個人によって生み出される言語は、用いられて客観として作用していくことで、民族としての言語としての性格を持つと同時に、民族としての言語が、個人に対しても影響を与えていく。この言語による個と全体の往還が、フンボルトの陶冶に関する思想の根底を貫いている。「自己活動性」としての「言語」をその本質としてもつ人間は、言語によって人間は自己自身と世界の両方を形成し、精神力の表出である言語によって、自身の外的世界と交流を行い、あらゆる諸力を展開していく。人間の諸力の発展は、このような自己と世界との結合によって実現される。そして、それは言語によって可能となるのである。

3. 古典語教育と一般陶冶

(1) 形式陶冶、一般陶冶

前章までで確認したように、フンボルトの陶冶思想と言語は明らかに不可分なものである。このとき、学校における言語教育を単なる能力向上以上の意味を持つものとして設定することは、それほど突飛な考えではない。しかし、それがなぜ古典語である必要があるのか。この疑問への解答の基本的なものとして挙げられるのが、「形式陶冶 (die formale Bildung)」の理論である⁹。

中世以降教育的施設としての中心的役割を担っていたラテン語学校における授業は、18 世紀後半から 19 世紀前半において、抽象的な教え込みへと形骸化していた（望田 1998: 36）。当時のドイツの学校、大学を支配したラテン語の授業に対する反発は、一方では古典語教育・古典研究それ自体に対する軽視、他方ではその再編という両極の試みを生み出し、前者が汎愛主義、後者が新人文主義という形で現れた（曾田 2009: 50）。このような教育思想の対立は、プロイセンをはじめとするドイツ諸邦の教育界において、教育政策上の重要な問題として認識されていた（川瀬 1975: 96）。F・I・ニートハンマー（Friedrich Immanuel Niethammer, 1766-1848）は、これらの教育思想の対立を、実質陶冶（die materielle Bildung）と形式陶冶という対比によって把握する。すなわち、汎愛主義が習得された知識・技術の実生活への応用可能性を強調し、それらをあくまでも教育の不可欠な鉄則とする実質陶冶を重視したのに対し、新人文主義教育は、古典語・数学・歴史などの教科を通しての学習によって思考力・構想力・理論構成力・想像力などという諸力を訓練（Übung der Kräfte）する形式陶冶に教育の主眼を置いたのである（Niethammer 1808: 76f., 川瀬 1975: 96f.）。

ニートハンマーによって「実質陶冶」、「形式陶冶」として対比された教育の内容は、フンボルトにおいては「職業陶冶」と「一般陶冶」という概念の対比によって、説明される。

特定の階層のためでない国民全体のための学校、もしくは国家がその国民のために設置する学校は、すべて普遍的な人間を形成することだけを目指していなければならない。生活、または生活のそれぞれの職業が必要とするものは、一般教授(der allgemeine Unterricht)のあとで別に学ばなければならない。この両方が混じると教育は不純なものになる。そうでなければ、まったく人間は出てこず、それぞれの階層のまったく市民もでてこない。なぜなら、このような一般陶冶(die allgemeine Bildung)と職業陶冶(die spezielle Bildung)は、異なった原則に従って行われるのだからである。(GS13: 276f.)

フンボルトは学校組織とはある階層、あるいは特定の職業を考えて組織されるべきではないと繰り返し、これを「旧時代の過ち」（GS13: 277）として一蹴する。そこには彼が提示する教育によって作られるべき学校が、特定の階層のためでなく、国民全体のために設置されるべきであるとする強い意志が窺われる。そしてそのような学校は、「普遍的な人間」の形成を目指し、それに寄与するものでなければならない。そこで、フンボルトは、「異なった原則」を持つという根拠づけのもと、「一般陶冶」の段階と「職業陶冶」の段階とを分離する。

一般陶冶によって諸力、すなわち人間は、自ら強化し（stärken）、洗練し（läutern）、統制（regeln）する。職業陶冶によって人間は応用（Anwendung）のため、技能（Fertigkeiten）を身につけなければならない。(GS13: 277)

「一般陶冶」の段階は、人間は自ら自分自身の「力」を「強化、洗練、統制」する段階である。他方、「職業陶冶」の段階は、人間は「応用のため」の「技能」を身につける段階であり、この「一般陶冶」の段階を行なわなければ、「普遍的な人間」の形成に至る学校にはならない、

とフンボルトは考える。ただし、ここで注意せねばならないのは、フンボルトは職業への陶冶そのものを、否定しているわけではない、ということである。

どんな中等学校でも、まったく欠陥なしに、諸力の訓練は完全に行われなければならない。しかしながらそれがすべての知識を少しだけ、もしくは一方的に偏ったふうに学ぶことは、いかに必要であるにせよ、学校教授 (Schulunterricht) に入れてはならない。実生活のためには職業学校が準備されなければならない。(GS13: 263)

中等学校において諸力の訓練が完全に行なわれるためには、職業における知識といった、特定の偏った知識は排除されなければならないが、専門知識を学ぶ場を準備することもフンボルトは提案している。つまり、彼にとって重要なのは、あくまでその教育の行なわれる順番である。「一般陶冶」はフンボルトにとって、すべてのものの原型となるものであり、それ以前に職業陶冶が行われることは、そのような原型の形成を阻害することにつながる。そのため、フンボルトは決して職業陶冶を批判したわけではないが、特殊な職業という形式が与えられる以前に、人間としての力を自然に発展させるための土壌を設けることを重視したのである。

このように、「形式陶冶」、「一般陶冶」という考えは、当時の教育思想的対立の中で、「普遍的な人間」を育成するという理念のもとに根付いていき、さらに言えば、それが古典語教育を推進する論理として働くこととなっていったのである。

(2) 古典語と言語形式

それでは、古典語教育と「形式陶冶」、「一般陶冶」をフンボルトはどのように結びつけたのだろうか。フンボルトは、ケーニヒスベルクにおける中等学校改革案において、古典語を学ぶ指針を「言語形式」という語を用いて説明する¹⁰。

ここでもう少し古典語の学習について若干の指針を述べてみよう。一方で、言語の形式 (die Form einer Sprache) が形式として明らかにされなければならない。このことは、生きた母国語を手がかりにしてというよりも、異質性によって注目をひく死んだ古典語を通してよく行われうる。(GS13: 266)

ここで用いられている「言語の形式」という語は、「内的言語形式 (innere Sprachform)」といった用語にも代表されるように、後の言語研究においても、頻繁に用いられるものである¹¹。フンボルトはこのような言語の形式を「単にいわゆる文法的形式」ではなく、「語句の結合の規則よりはるかに広く、語形成の規則さえ超えている」(GS 7: 49) ものであると説明している。また、この言語形式には、その言語を使用する民族の思考が現れる。

あらゆる民族は独自の、個性的な衝動によって、思考に適切な仕方でも効力を与える。この個性的な衝動のうちに諸言語の性格が存するのだが、言語の性格を区別するものは諸対象の表示よりも、語句全体の配列のなかに外化する。しかし、この衝動は生き生きとして、

一体となっており、我々はこの衝動を決してその活動全体においてではなく、個々の外化においてしか見ることができない。そこで、我々はその作用の等質性を一般的概念に集約し、この概念を学術用語として言語形式（Sprachform）と呼んでいる。（GS6: 42）

「思考の形式的器官」（GS7: 53）である言語は、その民族の思考を言語のうちに内在させる。しかし、民族の「個性的な衝動」は、「個々の外化」、特に「語句全体の配列」においてしか見ることができない。つまり、民族の精神的素質は、言語の形式に紡ぎ入れられ、新たに把握されるときにはじめて、理解されるのである。

ここでなぜ古典語が一般陶冶に必要であるのかという問いに改めて立ち返ってみるとき、やはり着目すべき点は、フンボルトの古典古代、特に古代ギリシアに対する見解である。フンボルトは若い頃からギリシア古典に通じていたが、その翻訳や研究にいそしむ中で、次のように述べている。

ギリシア人は、われわれにとって歴史的に知られた有益な民族であるばかりでなく、むしろ理想(Ideal)である。ギリシア人はわれわれを凌駕し、優位に立つ。ギリシア人が達したところへ到達できないので、ギリシア人の業績を模倣することはわれわれにとって有意義であり、またわれわれの重苦しく、狭量な状況のために、抑圧された心情(Gemüth)には、ギリシア人の自由で美しい状況を復活させることは良いことである。（GS7: 609）

フンボルトはギリシア人の精神的卓越性を主張し、またそのようなギリシア人の人間性を模倣することによって、自分たち自身の心情に対してギリシア人的な自由が復活すると考える。フンボルトにとってギリシアの文化とは、人間の理想であり、個別な人間が普遍性へと近づくために必要なものであった。そしてそのようなギリシアの精神性が内在し、顕現されているものこそ、ギリシア人の用いていた言語であり、その言語形式であったのである¹²。

以上のように、言語は民族の素質全体と関連があり、言語の個々の形式を探究することによって、その民族の精神力を身につけることが可能となる。こういった意味で、古典語を学ぶことが、その言語を使用する民族の精神的卓越性を身につけることにつながるのである。

4. 民族の思考と言語

ところで、個々の民族の思考と言語が結びつき、それが言語形式として言語そのものに内在するという言語観は、当時フランスで隆盛を誇っていた観念学派に見られた言語観への批判でもある¹³。フンボルトは 1797 年から 1801 年にかけてのパリ滞在中、パリの観念学派の思想家たちと交流をもった。その際、論敵となった彼らの哲学的基盤を理解するために集中して取り組んだのが、コンディヤックの著作である¹⁴。その際に、フンボルトは、認識論の中心的位置に言語を据えるという点において、コンディヤックの思想から大きな影響を受けた（トラバント 2001: 143）。コンディヤックとフンボルトは、記号論史の観点からすると、同じ伝統の内部に位置しているとトラバントは指摘する。つまり、前者は「合理主義によって強化されたアリストテレス＝アウグスティヌスの伝統が近代において断絶を迎えるその出発点」、後者は同じ伝

統の「終局に位置」しており、「恣意的理性を批判するという同じ傾向の内部」にある。しかし、その批判の方向性、特に、「記号の恣意性」という伝統的概念に対する批判の方向性は、それぞれ異なっている（トラバント 2001: 144）。

コンディヤックは、言語の「分析」という機能に着目する。彼は言語が思考可能なものの「混沌」を分節し、それが言語によってのみ可能になると考える。その上で、「記号が観念の形成に寄与」しているとし、このとき記号は、「表現としての機能から、分節化としての機能に移行」している（Swiggers 1982: 227, トラバント 2001: 155）。しかし、そのような記号の表示と結びついた観念は、基本的には至るところで同一であると考ええる。

一般的に考えて、思考はあらゆる人間において同一である。あらゆる人間において思考は、同じように感覚的印象に由来する。あらゆる人間において、思考は同じ仕方で組み立てられ、同じ仕方で切り離される。（Condillac 1947: 402）

もちろんコンディヤックは、それによって言語の多様性を否定しているわけではない。しかしコンディヤックの場合の言語の多様性とは、あくまで同一の観念を表すために異なった記号を用いているということのみを示し、言語そのものに内在している相違を想定しているわけではない。このとき、異なる言語の相違は、表面的な質量的相違、すなわち「音声の相違」とみなされている。言い換えれば、コンディヤックの言語観は、伝統的な記号論的言語観に対して距離をとりながらも、言語を、言語から独立して実在する他者である概念や対象を名指す手段、あるいは道具として捉える立場にいまだとどまっている。

一方、客観的な対象を名指す道具や手段として言語を捉えるこのような見方を、フンボルトは否定する。なぜなら、フンボルトは個々の言葉の意義を、主観的に形成された内容に見ていたからである。そして、記号論的な言語観や、道具主義的な見方への対抗概念として用いられたのが、「個体」の概念であるとトラバントは指摘する（トラバント 2001: 78）。

言葉（Wort）は、それがあつた事象ないし概念を表すために用いられる以上、もちろん記号であることに変わりはない。しかしその形成と活動のあり方からすれば、それは独自の自立した存在、すなわち個体であり、すべての言葉の総体、すなわち言語である。それは、外的な現象とわれわれの内で活動するものとの中間に位置する世界なのである。（GS3: 167）

個体という概念を援用することによって、フンボルトは言語を、「独自の自立した存在」として、また、外的な現象と内的な現象の中間に位置するものとして立ち上がらせる。そして、個々の言葉の意義が「個別言語において主観的に形成された内容」にあり、「表示から自立して存在する」という認識、それどころか内容と表示は「不可分の統一体を成している」（トラバント 2001: 79）という認識を重視するのである。

このような言語観のもとでは、言語は単なるコミュニケーションの手段ではなく、むしろ思考そのものを構成する不可欠の契機とみなされる。言い換えれば、フンボルトの言うような個々の人間における歴史的・社会的制約とは、人間の事実的条件ではなく、あくまでも思考や経験

一般の可能条件という性格を強く持っているのである。だからこそ、フンボルトにとっての言語とは、何らかの必要性にもとづいて意識的に発明されたものではなく、むしろ人間が精神であるための不可欠の条件なのである（村井 2009: 225）。

古典語教育を特殊な専門教育とは異なる「一般陶冶」の文脈に位置付けるフンボルトの言語教育思想には、上に挙げたような言語観がそのまま反映されていると言ってよいだろう。フンボルトの言語教育思想は、言語を単なる実践的目的のために学ぶこと、あるいは言語教育の際に「言語の機械的な理解と使用に最も迅速に」辿りつく方法を推進することや、「すべての民族が一にして同じ言語の使用を介して意思を疎通できればよい」（GS3: 167）と考えることに対する根本的な批判である（トラバント 2001: 78）。フンボルトは効率を優先し、思考と言語との結びつきを無視するような言語教育の考え方を、言語の多様性を奪い、思考の多様性をも奪うものとして斥けた。民族の思考と言語を結びつけ、その言語に内在した形式にその思考そのものを見出すことによって生じたフンボルトの古典語教育に関する思想は、言語によって生み出される人間の思考の可能性を、広げていこうとする試みであったとも言えよう。

5. おわりに

以上のように、フンボルトはまず言語を個性性、精神力の発現といった内容で特徴付け、人間の陶冶と深く結びつけた。そして学校教育における一般陶冶の段階、すなわち、特定の職業に限らない陶冶の段階に、古典語が必要であることを示し、その古典語の言語形式が民族の思考の表れであることを示した。古典語を学ぶことは、自分の属する民族の囲いを越え出ると同時に、その普遍性を獲得するための手立てである。フンボルトの思想においては、個別の民族と普遍性とが不可分に結びつき、人間が陶冶されていく可能性が示されていると言える。

さらに、民族と言語を結びつけるフンボルトの考えは、当時の思想潮流に対する批判でもあり、言語を記号ではなく個体として捉えることによって成立しているものであるということを確認した。そのような意味で、フンボルトの古典語教育思想は、単なる古典古代の礼賛ではなく、言語一般への広範な視点に根ざした思想であると捉えることができる。

このような陶冶思想に基づいた言語教育思想は、今日の教育思想にもなお示唆のあるものであると思われる。言語を客観的な道具として扱い、効率主義的、能力主義的な言語使用を優先するような風潮に対して、言語を学ぶ意味や、言語教育のあり方を問い直す契機を与えてくれるであろう。

註

- 1) プロイセンでは 1812 年にはギムナジウムの卒業資格試験、すなわちアビトゥーアが大学進学の前条件として課され、この試験でも古典語の能力が大きな比重を占めることとなった（Paulsen 1897: 285-287）。
- 2) 齊藤渉は「新人文主義」という語をはじめて用いたとされるパウルゼンでさえ、すでに 19 世紀後半において、古典語教育が今後後退していき、ドイツの青少年教育にとって必須の基盤ではなくなると予測していたことを指摘している（齊藤 2009: 30-33, Paulsen 1897: 641）。

3) 20 世紀におけるフンボルト研究の第一人者であるクレメンス・メンツェは、まさにそのようなフンボルトの言語一般に関わる思想を、教育的な側面と結びつける研究をした一人である (Menze 1965)。また江島正子は、「人間の言語と言語の対象である世界との相互関係を人間学的に着目し、言語と世界との関連が個人の人間形成においてどんな役割を演じるのか、つまり言語と人間の陶冶の可能性を解明することが、フンボルトの言語哲学の特徴、そしてその契機となっている」(江島 1996: 87) と説明している。

4) ドイツ語の *Bildung* は、その意味内容上完全に対応する語は他言語には見られないとされ、日本語に対する訳語としては、「陶冶」「人間形成」「教養」「教育」など、多数の訳語が選択されてきた (三輪 1994, 濱田 1999)。今回は参照した訳本に従い、「陶冶」と訳すこととする。

5) 近世ドイツにおいて、個体の個性性への問いは、ライプニッツにおいて大きく採り上げられ、その後の形而上学における個性性への問いの原型となった (四日谷 1994: 14)。なお、ここで訳語として「個性性」という語を選択しているのは、*Individualität* の語源であるラテン語の *Individuum* の意味である、これ以上不可分のものという意味を強調するためである。

6) フンボルトはライプニッツの体系から直接的に受けた印象を妻カロリーネ宛の書簡の中にも示し、「奇妙で自然な感情に反するものだ」として留保しながらも、自分の経験と結びつけた上で理解し、共感している (Humboldt 1790: 259)。

7) 例えば、「人間はただ言語によってのみ人間である。しかし言語を案出するには、人間はすでに人間でなければならないであろう。」(GS 4: 15) といった部分に、フンボルトが言語と人間をいかに強く結びつけていたかが、端的に示されている。

8) そもそも言語と民族との関連がフンボルトの思考枠組みに取り入れられたのは、ヘルダー (J.G. Herder, 1744-1803) からの影響が大きい。ただし、その関心の矛先は異なり、ヘルダーが言語を神から与えられた保証として捉え、その起源の類推へと関心を向けたのに対して、フンボルトはその起源ではなく、言語の現象それ自体へと関心と向けた (三輪 1994: 15)。

9) 「形式陶冶」の哲学的出自は、18 世紀初頭におけるクリスティアン・ヴォルフの能力心理学である。能力心理学の立場は、人間の心が諸々の能力からなるとする立場であり、当時の学問的認識の基礎であった数学による論理的思考力の訓練が説かれる中で、数学を通した諸能力の訓練という言説が広まっていった。そしてこの立場が次第に古典語による諸能力の訓練といった形で転用されていった (Berhard/Lorenz 1986: 394-399)。

10) ここで古典語と呼んでいるのは、ラテン語、ギリシア語、ヘブライ語であるが、フンボルトの文脈においては、基本的にギリシア語が重視されていると考えてよい (伊藤 2015: 53f.)。

11) 「内的言語形式」という表現がはじめて用いられるのは、『カヴィ語研究序説』においてである。その中でフンボルトは「内的言語形式」と題された第 21 節 (GS7: 86-94) と、「音声と内的言語形式の結合」と題された第 22 節 (GS7: 94-96) という独立の節を設けている。ただしそれ以前にも、同等の意味を有していると思われるような表現が散見される。例えば、1828 年に行われた講演『南洋諸島の諸言語について』では、借用語に関して言及する際に、次のように述べている。「同じ語族に属するということ、広義において、同じ言語であるということ、このことを二つの言語が示すのは、その言語の内的形式 (*innere Form*) が同じである場合、つまり、その言語が語音を思考の表現へと形成し秩序づける様式が同じである場合だけである。」(GS6: 42)

12) フンボルトに代表される新人文主義思想は、イタリア・ルネサンス的な人文主義運動の伝統的な思想潮流の上に、古代ギリシアという思想の淵源を持ち込むことで、古典古代を基盤とする思想の正統性を主張した。新人文主義思想に関しては皇 (1977)、斎藤 (2009)、フンボルトにとっての古代ギリシアの重要性に関しては伊藤 (2015) を参照。

13) フンボルトの記号論的言語観に対する立場に関しては、トラバント 2001: 74-107 参照。

14) フンボルトは 1798 年に公刊されたコンディヤックの著作集のうち、最初の 6 巻『人間認識起源論』(1746)、『体系論』(1749)『感覚論』、『動物論』(1755) を読んで (トラバント 2001: 142, GS14: 444-449, 470-481, 502-505, 509-511)。

文献

本稿におけるフンボルト著作集（*Gesammelte Schriften*, hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, 17 Bde. Berlin: B.Behr's Verlag 1903-1936. [Nachdruck: Walter de Gruyter & Co. (Berlin) 1967-1968]）からの引用は、略号（GS）、巻数、ページ数を括弧内に入れ、本文中に示した。また原典から引用した部分のドイツ語表記に関しては、基本的に原典表記に従ったが、必要に応じて変更を加えた箇所がある。

なお、フンボルトの著作の中で用いた論文は以下の通りである。

Humboldt(1792) *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. (GS1: 97-254)

———(1793) *Theorie der Bildung des Menschen*. [Bruchstück] (GS1: 282-287)

———(1797) *Über des Geist der Menschheit*. (GS2: 324-334)

———(1806) *Latium und Hellas oder Betrachtungen über das klassische Altertum*. (GS3: 136-170)

———(1807) *Über den Charakter der Griechen, die idealische und historische Ansicht desselben*. (GS7: 609-618)

———(1809a) *Über die mit dem Königsbergischen Schulwesen vorzunehmende Reformen*. (GS13: 259-276)

———(1809b) *Unmassgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens*. (GS13: 276-283)

———(1820) *Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung*. (GS4: 1-34)

———(1822) *Über den Nationalcharakter der Sprachen*. (GS4: 420-435)

———(1828) *Über die Sprechen der Südseeinseln*. (GS6: 37-51)

———(1827-1829) *Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues*. (GS6: 111-303)

———(1830-1835) *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlecht*. (GS7: 1-344)

また、書簡については以下のものを参照した。

Humboldt(1790) *Humboldt an Karoline (Berlin, 11. November, 1790)*. in: *Die Brautbriefe Wilhelms und Karolinens von Humboldt*, hrsg. v. Albert Leitzmann, 1921, Leipzig.

加えて、必要に応じて下記翻訳を参照した。なお、表記に関しては適宜変更している所がある。

フンボルト, W.v. (1984) 『言語と精神 カヴィ語研究序説』、亀山健吉訳、法政大学出版局

——— (1989) 『人間形成と言語』、小笠原道雄・K.ルーメル・江島正子訳、以文社

——— (2006) 『双数について』、村岡晋一訳、新書館

- Berhard Schwenk/ Lorenz von Pogrell(1986)*Art Bildung formale-materiale*, in:
Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.3. hrsg. Dieter Lenzen, Stuttgart.
Condillac,(1947)*Cours d'études pour l'instruction du prince de Parme*, in: *Euvres philosophiques de Condillac*, Texte établi et présenté par Georges Le Roy, P.U.F. vol.1.
pp. 395-776
- Menze,C.(1965)*Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*,
Düsseldorf.Niethammer, F. I(1808) *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*, Jena.
- Paulsen, F.(1896,1897) *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht*, vol.1, vol.2, Leipzig.
- Spranger, E.(1909)*Wilhelm von Humboldt und Humanitätsidee*, Berlin.
- Swiggers, P.(1982)*La sémiotique de Condillac ou la pensée dans la pensée*, in: Sgard, J. (éd),
Condillac et les problèmes du langage, Genève/Paris.
- 伊藤敦広(2015)『「他なるもの」の理想化としての陶冶——フンボルト陶冶論における古代ギリシャの意義——』、『教育哲学研究』111号、教育哲学会、pp.53-71
- 江島正子(1996)『フンボルトの人芸形成論』、ドン・ボスコ社
- 亀山健吉(1978)『フンボルト』、中央公論社、(中公新書 525)
- 川瀬邦臣(1975)「F.I.ニートハンマーのバイエルン学校制度改革構想の性格と意図——人文主義教育と実学主義教育との対立をめぐって——」、『日本の教育史学 教育史学会紀要』第18集、pp.93-106
- 斎藤涉(2009)「新人文主義——完結不能なプロジェクト——」、『思想』、岩波書店、1023号、pp.30-47
- 四日谷敬子(1994)『個性性の解釈学』、晃洋書房
- トラバント, J.(2001)『フンボルトの言語思想』、村井則夫訳、平凡社
- 皇至道(1977)『皇至道著作集 第四巻 教育制度史』、皇至道著作集刊行会編、第一法規
- 曾田長人(2009)「ドイツ新人文主義の近代性と反近代性——F.A.ヴォルフの古典研究を手がかりに——」、『思想』、岩波書店、1023号、pp.48-65
- 濱田真(1999)「近代ドイツにおける Bildung 概念の変容——啓蒙主義から新人文主義への移行期を中心に——」、『言語文化論集』51、pp.69-94
- 三輪貴美枝(1994)「Bildung 概念の成立と展開について—教育概念としての実体化の過程—」、『教育学研究』第61巻、第4号、pp.11-20
- 村井則夫(2009)「対話の哲学、あるいは無理数の思考——ヴィルヘルム・フォン・フンボルト『双数について』に寄せて——」、『思想』、岩波書店、1023号、pp.222-231
- メンツェ, C.(1992)「今日の論議における教育学的ヒューマニズム」、『現代ドイツ教育学の潮流』ヘルマン・レールス、ハンスショイアール編、天野正治他訳、玉川大学出版部、pp.282-302
- 望田幸男(1998)『ドイツ・エリート養成の社会史』、ミネルヴァ書房

(教育学講座 博士後期課程3回生)

(受稿 2016 年 9 月 7 日、改稿 2016 年 11 月 29 日、受理 2016 年 12 月 26 日)

W.v.フンボルトにおける言語教育

—古典語教育に着目して—

石本 沙織

本稿の目的は、W.v.フンボルトの言語教育に関する思想、特に学校における古典語教育に関する思想を明らかにすることである。そのために、フンボルトの陶冶思想を彼の言語観をふまえて整理した上で、古典語教育と陶冶がどのように関連付けられているかを、言語一般に関する思想と照らし合わせながら考察する。フンボルトの言語観は個性や精神力といった概念によって特徴づけられ、このような特徴によって、言語と陶冶は密接に結びつく。その上で、古典語教育は学校における一般陶冶の段階にとって重要なものとして捉えられる。なぜなら、古典語に内在している言語形式には、それを使用する民族の思考が現れており、それを学ぶことが、民族の精神を知ることにつながるからである。民族の思考と言語とを結びつけることで生じたフンボルトの言語教育思想は、単なるコミュニケーション手段を超えた言語教育のあり方を再考する上で、今なお意義あるものである。

W.v. Humboldt's Language Education: Focus on Classical Language Education

ISHIMOTO Saori

This paper examines the thoughts on language education of Wilhelm von Humboldt focusing on classical language education at school. We organize Humboldt's thoughts of *Bildung* based on his view of language and consider how Humboldt associates the education of classical languages with *Bildung* from the perspective of his thoughts about general languages. Humboldt's view of language is characterized by concepts of *Individualität* and *Geisteskraft*. Such characteristics clarify the relevance between language and *Bildung*. Humboldt felt that the classical language education is very important in *die allgemeine Bildung* at school as learning classical languages leads to knowledge about the thoughts of people using that language. In this sense, Humboldt's thoughts on language education are still important to rethink the methods of language education beyond mere means of communication.

キーワード：フンボルト、言語教育、古典語、陶冶

Keywords: Humboldt, language education, classical languages, *Bildung*

