

# 教育とその理念

—— カントの教育思想 ——

澁谷久

## 〔 1 〕

いつの時代にも人間の営為のうちでとりわけ大きな意味をもつものは教育である。カントが生きた西欧の18世紀は啓蒙主義の時代であり、人間観の変革の時代であった。時代の風潮に呼応してドイツでも教育をめぐる新たな理論と運動が展開するに至り、カント自身も教育改革に少なからず関心を抱いた。教育はまさに人間の教育であるから、このことはけだし当然であろう。カントは何よりも人間に関心をもち、彼の生涯は実に人間探究の生涯であった。いかなる対象であろうとも、彼はそれを常に人間存在とのかかわりにおいて論じた。彼の哲学がしばしば人間学と看なされる理由の一つはここにある<sup>(1)</sup>。

カントは啓蒙主義の完成者ともいわれるが、彼にとって啓蒙 (Aufklärung) とは人間性 (die menschliche Natur) の啓蒙であった。「啓蒙とは、人間が、みずからその責めを負うべき自己の未成年状態を脱することである<sup>(2)</sup>。」カントの教育学で教育の目標とされるものは人間の成年状態 (Mündigkeit) であり、人格性である。教育は単なる馴致 (Dressur) ではなく、啓蒙である。それは、人間が未成年状態 (Unmündigkeit) から成年状態に至ることである。人間の啓蒙された状態がまさに Humanität の状態である。教育が目ざすのは Humanität であり、それは結局 Humanismus につながるものである。Humanismus は人間の、自由への解放を意味する。カントの教育学がその基調とするものは、まさにこの Humanismus である。

ところで、直接的にせよ、間接的にせよ、教育に関するカントの著作 (論文を含む) は極めて少ない。それだけにまた、それらはいずれもわれわれの研究に貴重である。それらの中でまず『汎愛学舎論』<sup>(3)</sup> は、カントの教育観の研究に欠くことのできないものである。ちなみに汎愛学舎 (Philanthropin) は J. B. バーゼドー (1723—1790) が 1774 年に創設したものであり、カントと同じく彼も J. J. ルソーから影響を受けることが少なくなかった。カントは自然と汎愛という汎愛学舎の教育理念に共鳴し、この私立学校に大いなる期待を寄せた。『汎愛学舎論』はこのような心情の発露である。

カントの教育論は個 (Individuum) としての人間のみならず類 (Gattung) としての人間をめぐる展開されるが、『汎愛学舎論』ではとりわけ類が強調されている。彼が汎愛学舎を高く評価するのは、それが世界公民 (Weltbürger) ないし人類の将来に裨益するところ大であると考えられるからである。教育の目的は人類に存する自然素質の展開にある。われわれ人間は自然によって諸々の素質が与えられている。しかし、素質はそれ自身だけでは十分な展開をみせない。それ故に教育が必要とされるのである。われわれは教育によってのみ人間になるのであり、人類に存する自然素質を教育によって完全に展開することが人類の福祉である。汎愛学舎は「自然にも総ての公民的目的にも適合した真の教育施設」<sup>(4)</sup> である。如上のことからすれば、『汎愛学舎論』は、小論文でありながらも、カントの教育観の一端をみごとに表現しているといえるのであろう。

確かに教育の理念は全人類的なものでなければ

ならない。しかし、現実に教育の対象となり、陶冶されるのは、まず個としての人間である。それ故にカントでは個としての人間に対する具体的な教育についても説かれている。この点で『教育学』を別にせず問題になるのは、『1765—1766年冬学期講義計画公告』である。この公告がカントの教育観形成の研究に意味があるのは、一つには、それが時期的にルソー研究の直後の公告と看なされるからであろう<sup>6)</sup>。ここでカントは教育学者 (Pädagog) というよりは、ひとりの教育者 (Erzieher) として現れている。当時の青年は今日とは異なり、ほぼ16歳で大学へ入学した。したがって、精神の発達段階からしても、彼らは十分に成長していなかった。カントはこの点を考慮しながら、教育学的ならびに教授法的に十分に練られた講義計画を提示した<sup>6)</sup>。青年の指導は人間にみられる認識の自然的な進歩と同じ道を辿らなければならない。教育は人間の自然素質への信頼から始まる。自然素質の展開が教育の目的である。「われわれは、聴講者が将来自分自身で歩むことに練達するのを欲するならば、彼を背負うべきではなく、導くべきである<sup>7)</sup>。」現実の教育で肝要なのは、青年のおのおのが自己の陶冶 (Bildung) に励むように青年を仕向けることである。単なる学者としてではなく、学者であると同時に教育者として講義をしようとするカントの並々な熱意を、われわれは講義公告に認めることができる。このような熱意は、『実用的見地における人間学』や『自然地理学』などにも、かいま見ることができる。

カントはこのように教育に大いなる関心と理解を示し、多方面にわたる講義を通じて教育をみずから実践し、もって教育者の任務を果たした。そして、それらの講義には教育学の講義も含まれていた。しかし、単に教育学の講義の事実をもって彼を教育学者と看なすことは、余りにも浅薄な考えである。教育学の講義の事実の外面的な理由にしかならない。カントは単に教育学の研究や講義によって教育学者であり得たのではない。彼は哲学者であることによって同時に教育学者であり得た。いな、彼は哲学者であることによってのみ教育学者であり得た。それ故にカント哲学の研究を等閑に付して彼の教育学を論じようとしても、そ

れはおそらく不可能であろう。彼にあっては教育学は一つの哲学であった。このことは彼の哲学体系の独自性に由来するものである。

カントの哲学は人間学と看なすこともできる。それほど彼の哲学は人間を中心に展開されているのである。いうまでもなく、人間学の対象は人間であり、教育学の対象は教育事象であるが、教育事象はつまるところ人間の行為であるから、究極的には教育学の対象もまた人間であるといつてよいであろう。とはいえ、両者には相違点もある。カントのいわゆる実用的人間学は現実に存在する人間の姿を問題にする。しかるに、彼の倫理学ないし道徳学は人間のあるべき姿を問題にする。倫理学では人間の当為が究明される。カントの教育学は人間学と倫理学とを媒介するものである。それは広く陶冶の立場から人間を論ずるものである。教育において要求されるのは、何よりもまず人間を知ることである。それ故に教育学には人間学が先行しなければならない。人間は人間をいかなるものに形成し得るか。これはまさに人間学の問題である。そして、教育学は人間がいかにして形成されるかを論ずるものである。

それでは、カントの教育学は教育をどのように把握しているのだろうか。われわれはまず『教育学』に即して教育という概念を明らかにしたい。周知のごとく『教育学』は、前後何学期かにわたって行われた講義の内容が盛り込まれたものであり、そこには不整合や不統一が散見する。しかし、われわれは、『教育学』とカントの他の著作とを比較・対照することにより、彼の教育学に関して多少なりとも統一の見解をもつことができるであろう。

それにはまず、われわれはカントによる認識の分類に触れなければならない。それが彼の教育観にも及んでいるからである。カントによれば、総ての認識は、認識主観の立場からみると、歴史的 (historisch) か理性的 (rational) かである。歴史的認識は所与からの認識 (cognitio ex datis) であり、理性的認識は原理からの認識 (cognitio ex principiis) である<sup>8)</sup>。結論的な事から先取するならば、カントは教育を一方では Genesis と看なし、他方では System と看なす<sup>9)</sup>。Genesis としての教育はまさに歴史的生成において実

現される教育である。しかるに、System としての教育は Genesis としての教育から歴史性を捨象し、ア・プリオな原理に基づいて構想された教育の概念である。先の „historisch“ は Genesis に対応し、„rational“ は System に対応する。もちろん、カントの著作を繙いて直ちにこのことが判明するわけではない。カントの論述は錯綜し、いわば「二つの教育」が相互に入り込んでいる。われわれは、それを解きほぐし、本来あるべき場所に位置づけなければならない。次に問題になるのは、教育に関するいくつかの概念がカントでは必ずしも一義的ではないということである。われわれはこれらの事がらを踏まえて、カントの教育思想を論ずることにしよう。

## [2]

人間のみが教育の可能性を有する<sup>(4)</sup>。「人間は教育されなくてはならない唯一の被造物ある<sup>(5)</sup>。」そして、「教育とは、つまり、養護（保育・扶養）、訓練（訓育）、教授ならびに陶冶を意味する<sup>(6)</sup>。」教育に与るのはまず個としての人間であり、究極的には類としての人間である。人間のもつ自然素質は個のためにも類のためにも十分に展開されなければならない。人類が福祉の状態に達するには、まず、個としての人間にみられる自然素質が完全に展開されなければならない。人類は自然素質を完全に展開した個の完全なる統一体としてのみ福祉の状態に達し得る。啓蒙主義の標語「自然に還れ」は、カントにとっては、単に人間が自然状態に還帰することを意味するものではなかった。むしろ、それは自然を顧みることを意味した<sup>(7)</sup>。教育における自然は何よりもまず人間の自然である。それはまさに *die menschliche Natur* であり、*Naturanlage* である。「人類は人間性の全自然素質を、人類自身の努力により、徐々に自分の中から取り出すべきである<sup>(8)</sup>。」

人間はいかなる意味においてもまず乳児である。それは文字どおり自然児（Naturkind）である。その能力は殆ど大部分が可能性として存在する。乳児には現実に使用し得る能力が僅かしかなく、しかもその用い方が危険である。それ故に養護（Wartung）が必要である。養護は乳児の能力

を積極的に開発するものではなく、むしろ乳児を危険から護るための、両親またはそれに代る者の配慮である。したがって養護はすこぶる消極的な意味における教育である。次に訓練（Disziplin）が問題になる。これはまた訓育（Zucht）ともいわれ、動物性（Tierheit）を人間性（Menschheit）に変えるものである<sup>(9)</sup>。人間は未開の状態でも生まれてくるから、その行動は常に動物的衝動を伴っている。「訓練は、人間がその動物的衝動により、人間の本分つまり人間性からそれることのないよう予防する。訓練は、たとえば人間が粗野かつ軽率に危険を冒すことがないように、これを拘束しなくてはならない。したがって、訓育は消極的なものにすぎず、つまり人間から野性を取り除く行為である。これに対して教授は、教育の積極的な部分である<sup>(10)</sup>。」教授（Unterweisung）は人間性の伸長を図るものである。今までにみた限りでは、教育の骨格をなすものは養護と訓練と教授である。教育では陶冶ということがしばしば問題になるが、カントがそれをどのように理解しているかを次に明らかにしたい。

陶冶の概念はカントでは誠に多義的であり、彼はまずそれを教授の概念と一括して扱っている。また、彼は「人間は養護と陶冶を必要とする」<sup>(11)</sup>ともいうが、この言表は「人間は教育を必要とする」ということを意味する。そして、「陶冶は訓育と教授を含む<sup>(12)</sup>」ということをも考慮するならば、結局、教育は養護と陶冶から成り立ち、更に陶冶は訓育と教授から成り立つことになる。訓育と訓練は同じ内容をもつものであり、教授は教化（Kultur）とも称される。以上のことから、陶冶の概念に二義があることは明らかである。カントの教育的諸概念に関するわれわれのこのような見解が正鵠を失っていないことは、彼の次のごとき言表によって証左されるであろう。すなわち「教育には扶育と陶冶が含まれる。陶冶は、(一)消極的には、単に過失を防ぐ訓練であるが、(二)積極的には、教授と教導であって、そのかぎりでは教化に属する。教導とは、教えられたことを実行するにあたっての指導である<sup>(13)</sup>。」扶育（Versorgung）の核心をなすものは *Sorgen* である。それは気遣いであり、心配りである。それ故に扶育と養護は同一のものであると考えるべきである。また、教導（An-

führung) という概念については、カントはこれを教授と比較して、次のようにいっている。「そこから、ただ教えるだけの教師と、指導者であるところの家庭教師との区別が生ずる。前者はただ学校のために教育し、後者は人生のために教育する<sup>20</sup>。」教授と指導は、このように内容的に多少の相違があるにせよ、教化という概念のもとに包括される。

すでに触れたごとく、カントは教育を一方において Genesis と看なし、他方において System と看なした。われわれが今までにみた限りでの教育は Genesis としての教育である。すなわち、教育という人間の営為は専ら歴史的生成において把握される。歴史的生成の過程からすれば、養護ないし扶育が先であり、陶冶が後である。更にまた陶冶のうちでも訓練が先であり、教化が後である。そして、教育において重きをなすものは養護よりも、むしろ陶冶である。陶冶はまさに die Bildung des Menschen zum Menschen überhaupt<sup>21</sup> である。教育における陶冶の重要性を強調するあまりか、カントは時には陶冶のことを教育と称している。このことからして必然的に教育という概念も広・狭の二義をもつことになる。すなわち、広義の教育は養護をも含むが、狭義の教育は陶冶をさす<sup>22</sup>。

さて、教育が養護から訓練 (Disziplinierung od. Disziplin) へ、訓練から教化 (Kultivierung od. Kultur) へと進展することは、すでに明らかである。カントによれば、教育は更には開化 (Zivilisierung) へ進み、究極的には徳化 (Moralisierung) に至るものである<sup>23</sup>。われわれは次にこのような段階を追って、教育の進展をみることにする。カントは Genesis としての教育を論ずるときには、養護にあまり触れていない。教育というにしては、養護はあまりにも消極的なものであるからであろう。人間は訓練されなくてはならない動物である。「訓練するとは、動物性が個人ならびに社会人の中における人間性にとって障害となるのを防ぐよう努力することである。したがって、訓練とは野性の抑制にほかならない<sup>24</sup>。」訓練は、人間が真に gesellschafts- und erziehungsfähig<sup>25</sup> になる前提と看なされる。それ故にカントは訓練を陶冶の消極的な部分と看なすのである。新しい

ものの獲得よりも、むしろ人間の自然素質の展開に障害となるものを抑制することに、訓練の大きな意義がある。人間は訓練されて初めて教化に堪え得る。教化が目ざすのは練達性 (Geschicklichkeit) の獲得である。「練達性とは、任意の目的すべてに対してじゅうぶんな能力をもつことである<sup>26</sup>。」しかし、練達性を獲得しただけでは、人間は社会的存在になり得ない。練達性は、人間が単なる自己の目的を達成する際に要求されるものである。人間は伶俐 (klug) にならないといけない。そのために人間は次に開化を必要とする<sup>27</sup>。人間は伶俐 (Klugheit) を獲得して初めて社会的存在になる。人間は単なる個人から公民になるために伶俐を必要とする。そして、人間は最後に徳化されなければならない。徳化は全人類の価値にかかわるものである。

Genesis としての教育は徳化をもって完結する。それでは、現実にわれわれは教育をこのように完成した姿においてみることができるであろうか。徳化をもって完結する教育は一つの理念である。カントの考えによれば、彼の時代には教育はまだ徳化に至っていなかった。教育といえば、訓練・教化・開化をさすのが普通であった。人間はまだ徳化の段階に達していなかった。しかし、カントの考察は単に現実の教育に尽きるものではなかった。彼は教育を人類の普遍史 (die allgemeine Geschichte) の立場から考察した。徳化は人類の歴史的課題であり、他の教育活動とは性格を異にする。教育は徳化において完成するものであり、徳化は歴史の完結に連なるものであろう。カントにあっては教育は個の問題に終るものではなく、世代の問題であり、また同時に類の問題でもある。「教育は一つの技術であるが、その技術が完全に遂行されるには、幾世代も経過しなければならない。それぞれ前の世代の知識を備えたところの世代は、人間の全自然素質を調和的に、また合目的的に発展させるところの、またそのようにして全人類をその使命に導くところの教育を、ますます成就することができるのである<sup>28</sup>。」教育は全人類の課題であり、とりわけ徳化は最も困難で、最も崇高な課題である<sup>29</sup>。

現実に生ける個としての人間が生涯を通じてその恩恵に浴する教育は、実は人類が歴史の長い過

程において獲得した教育的成果である。生物学で「個体発生は系統発生を繰り返す」といわれるが、教育の歴史的過程も動物の発生との類比において理解されるであろう。動物の発生と成長は自然環境に依存するところが極めて大である。Genesis において把握される教育にあっては、もとより自然環境は無視することができないであろうが、それにもまして大きな意味をもつのは人的環境である。教育は、人間が人間の自然(自然素質)に働きかける技術である。カントが教育を一つの技術と看なすのも、この意味においてでなければならない。一般に人間と自然を媒介するものは技術であり、教育においても技術の媒介的機能は無視することができない。カントは次のようにいう。「人間における素質の発展ということは、ひとりで行なわれるものではないから、すべての教育は——一つの技術である。——自然はそのための本能を人間に与えてはいない<sup>69</sup>。」したがって人間の自然素質を開発するという教育の使命は、技術の主体である人間によってのみ可能である。人間は教育によってのみ人間になり得るが、かかる教育をなすものもまた人間である<sup>70</sup>。それ故に教育は困難な課題であり、長い時間の経過を必要とする。被教育者の自然素質と教育者とを媒介するものは一種の技術である。

それでは、教育は人間の自然素質にいかにかかわるのであるか。カントは人間の素質について次のごとく語る。「生きて地上に住むものの中で人間は、物を使用するための技術的(意識と結びついた機械的な)素質、また実用的(他人を自分の意図のために上手に利用する)素質、および人間の本質における道徳的素質(法則にもとづき自由の原理に従って自分に対して他人に対しても行動する)によって、あらゆる他の自然存在者からはっきり区別せられる。そしてこの三つの段階のおのおのが、それだけですでに人間を他の地上の生物から区別して性格的に特色づけうるものである<sup>71</sup>。」

第一の素質すなわち技術的素質は練達性の素質(Geschicklichkeitsanlage)ともいわれる<sup>72</sup>。それは、人間が練達性を獲得するために有する素質である。練達性とは任意の意図を達成する技術の能力(Kunstvermögen)のことである<sup>73</sup>。それでは、

練達性は Genesis としての教育のどの段階で獲得されるものであろうか。これについてカントは次のように述べている。「人間は教化されなければならない。教化は教示と教授を含む。それは練達性の獲得である<sup>74</sup>。」すなわち、Genesis としての教育において教化の段階に対応する素質は技術的素質である。第二の素質は実用的素質である。実用的素質は伶俐の素質ともいうべきものである。この素質の展開は、人間が他者と関係をもつことを意味する。人間の自己形成には他者との関係は不可欠であり、実用的素質とは、社交という現実の日常生活に役立つ素質のことである。この素質の展開がすなわち開化である。開化は教化を経て初めて可能になる。開化によって人間は伶俐を獲得する。しかし、教育は開化の段階で終るものでもなければ、人間の素質は実用的素質をもって終るものでもない。人間は道徳的素質を有する。「実用的」と「道徳的」とに関連して、カントは次のようにいう。「幸福という動機に由来する実践的法則を私は実用的(伶俐の法則)と名づける。しかし、この法則が幸福であるに値すること以外の何ものをも動機としてもたない場合に、私はこれを道徳的(人倫の法則)と名づける<sup>75</sup>。」人間の道徳的素質の展開は徳化にはほかならない。それは教育の最終段階である。ここでは単なる幸福はもはや問題になり得ない。問題になるのは幸福であることではなくして、幸福であるに値することである。徳化で人間が獲得するのは知恵(Weisheit)である<sup>76</sup>。

知恵は理性の合法的に完全な実践的使用の理念であるが<sup>77</sup>、これは人間が自己自身から引き出さなければならないものである。徳化は他の陶冶とは性格を異にする。徳化は能動的であり、他の陶冶は受動的である。徳化とは自己陶冶のことである。「人間がその理性によって命ぜられているのは、彼が人びとと共に一つの社会に存在し、その社会において技術と学問を通じて自己を教化し、開化して、更に徳化することである<sup>78</sup>。」幸福に受動的に身をまかせる動物的性癖がいかに大きくても、これを克服し、自己が人間性に値するように努力すること、これがまさに徳化の本質をなすものであり、人間の使命である。

われわれがすでにみたごとく、カントは陶冶を

歴史的生成において理解した。すなわち陶冶は(1)訓練→(2)教化→(3)開化→(4)徳化と進展する。そして、人間のいわゆる三つの素質は(2)、(3)、(4)の段階に対応するものである。それならば、人間の素質には(1)の段階すなわち訓練に対応するものがないのであろうか。元来、教育は素質にかかわるものである。訓練も陶冶の一つであるから、それは何らかの意味で人間の素質とかわらなければならぬであろう。それはいかなる素質であろうか。また、訓練はこの素質にいかんにかかわるのであろうか。

われわれがすでに挙げた人間の三つの素質は、実は理性的動物としての人間の素質である。この三つの素質は人間を地上の他の被造物から区別するものであり、このほかになお人間はまさに動物としての素質を有する。これは人間を含めたすべての動物に共通のものである。動物性はまさに人間における動物的素質ともいふべきものである。動物性を抑制することも陶冶の一つである。しかし、これは、教育の立場からすれば、極めて消極的なものである。動物性の抑制は、動物の場合には馴致を意味する。人間における訓練の目的は動物性の抑制にある。訓練によって動物性の抑制は習慣づけられる。習慣は第二の天性である。このようにみえてくると、結局、人間の素質と陶冶はカントの教育学ではみごとに対応関係をもつことになる<sup>44</sup>。

もとより如上の素質の完全なる展開は一つの理念である。「理念とは、経験の中にはまだ存在しないところの、完全性の概念にはかならない<sup>45</sup>。」道徳的素質の完全なる展開は歴史の終極において達成されるものであろう。確かにカントは教育を人類の普遍史の立場から考察したが、このことは教育における個の意味を無視するものではない。むしろ教育の出発点は個に求められる。個は陶冶されなければならない。しかし、徳化されることは稀である。人間は死期に近づいて初めて徳の何たるかに気づくのである<sup>46</sup>。それだからこそ、人間にますます陶冶が必要になるのである。

人間を他の動物から分つものは、まず技術的素質である。すでに明らかなごとく、Genesisの観点からすれば、技術的素質は人間性の第一の素質である。教育は一つの技術であるが、技術はと

りわけ教化において大きな意味をもつ。技術的素質の開発は教化であり、その成果は文化である。教化は文化の始原である。人間の自然の一つである技術的素質と文化を媒介するものがまさに技術としての教育である。文化は技術の産物であり、単なる自然の産物とは異なる。自然の産物は専ら必然性の産物であるが、技術の産物は単なる必然性の産物ではない。そして、自由による産出(Hervorbringung)、すなわち理性をその行為の根底におく選択意志(Willkür)による産出のみを、われわれは技術と呼ぶべきであろう<sup>47</sup>。教育の成果もまた自由なる技術の産物であるが、教育そのものは或る種の強制を伴わなければならない。元来、技術は自然のメカニズムの本質を把握し、それを有効に利用しようとする人間の意識的活動であるが、教育も一つの技術としては、人間の自然に存在するメカニズムの本質を把握することが何よりも肝要である。

技術の産物は作品(opus)であるが、自然の産物は結果(effectus)である<sup>48</sup>。教育は一つの技術であるから、両者の相違を明らかにすれば、教育に対するわれわれの理解は一層深まるであろう。「これまで時々あったように、或る沼沢地を隈なく調査して、切り整えられた木片を見つけたとき、われわれは、それは自然の産物であるとはいわず、技術の産物であるという。この産物を産出せしめたものは、この産物の形式がおかげを蒙っている或る目的を心に描いていたのである<sup>49</sup>。」つまり技術の産物は目的を前提として有する。これと同様に技術としての教育もまた目的を前提として有する。もとより自然の産物に関して自然目的(Naturzweck)の概念が語られるが、これは反省的判断力の統制的原理にすぎない。

人間の自然素質は可能性として存在する。可能性を「引き出すこと」が教育の本来の意味である。Erziehenは何よりもまずZiehenである。「人間性の中には多くの萌芽が潜んでいる。そして、自然素質を調和的に発展させ、その萌芽から人間性を展開させ、人間がその使命を達成するようにさせることが、いまや、われわれの仕事である<sup>50</sup>。」教育の目的は単なる個の完成に尽きるものではない。個の完成を通じて類が完成されなければならない。個の完成は同時に類の完成でなけれ

ばならない。したがって教育の目的は究極的には全人類の素質の調和的発展にある。全人類の素質の調和的発展は歴史の長い過程を経て初めて実現される。そして、「教育の計画を作るような人々が特に念頭に置くべき教育術の一つの原理は、子どもは単に人類の現在の状態だけにふさわしく教育されるべきではなく、むしろ人類の将来可能なよりよき状態にふさわしく、換言すれば、人間性の理念とその全使命とにふさわしく教育されるべきである、ということである<sup>60)</sup>。」

### [3]

すでに明らかなごとく、カントにあっては教育は一方では Genesis と看なされ、他方では System と看なされる。彼は『教育学』の「論説」で、System としての教育に関する諸概念を概ね二分法によって分類する。教育は自然的教育 (die physische Erziehung) と実践的教育 (die praktische Erziehung) に分けられる。「自然的教育とは、人間にも動物にも共通な教育、換言すれば保育である<sup>61)</sup>。」したがって人間における自然的教育は動物的存在としての人間にかかわるものである。ところが、「実践的ないし道徳的教育とは、自由に行為する存在者のような生き方ができるよう人間を陶冶するところの教育である。(自由に関することは、すべて実践的と名づけられる。)それは、人格性への教育、つまり、自立し、社会の一員となり、しかも自己自身内の価値をもちうるところの、自由に行為する存在者の教育である<sup>62)</sup>。」ここでは「実践的」と「道徳的」とが同じ意味に使われているが、実践的教育は徳化のみを意味するものではなく、極めて包括的な内容をもつと考えなければならない。しかし、実践的教育が完全に遂行されるならば、人間が道徳的存在になることもまた確かである。このように考えてのみ、カントの真意も理解できるであろう。このことを証左するかのごとく、彼は次のようにいう。「そこで、実践的教育は、(一) 練達性に関する学課的機械的陶冶からなりたち、したがって教授的である(教師)。(二) 伶俐に関する実用的陶冶からなりたち(家庭教師)。(三) 道徳性に関する道徳的陶冶からなりたち<sup>63)</sup>。」ここにみられる実践的教育の下位概念の分類は、人間性の素質との関連における教育

の分類とほぼ同じである<sup>64)</sup>。このことは、System としての教育に関する諸概念の分類に歴史的観点も考慮されていることを意味する。カントの教育学が理解に困難である理由の一つもこのあたりにあると思われる。

カントは、一方では自然的教育は、元来、保育 (Verpflegung) にすぎないとしながら<sup>65)</sup>、他方では「自然的教育の積極的な部分は教化である。人間はこの点で動物と区別される。教化とは、主として人間の心的能力の練習である。」<sup>66)</sup> という。そうであれば、保育は自然的教育の消極的な部分であるといわざるを得ない<sup>64)</sup>。教化を広義にとるにせよ、狭義にとるにせよ、それは少なくとも練達性の獲得を旨とするものである。そうであれば、当然のことながら教化は実践的教育にも含まれる。結局、教化は自然的教育でもあり、実践的教育でもある。カントの説明は甚だ不整合である。しかし、このことは、彼自身の哲学体系に基づいて教育を二元論的に論じようとする立場と、教育を歴史的に理解しようとする立場との錯綜を意味するものであろう。

『教育学』の「論説」では教育は陶冶にほかならない。また、そこでは陶冶の概念はしばしば教化のそれをさしている。このような陶冶・教化は Genesis としての教育にみられる陶冶・教化とはかなり趣を異にする。カントはまず陶冶を身体 (Körper) の陶冶と精神 (Seele) の陶冶に分ける<sup>67)</sup>。人間存在を身体と精神に分けて論ずることは、カント哲学の随所にみられる。もとよりこの二分法は必ずしもカント独自のものではなく、18世紀の西欧の人間観にみられる一般的傾向である。いな、それは O. カスマン (1562—1607) に始まる Anthropologie の伝統であろう。

身体の陶冶はもちろん自然的な陶冶である。物体の本性が延長であり、物体的現象が究極的には運動に還元されるとするならば、身体の本性も延長であり、身体的現象も究極的には運動に還元される。それ故に身体の陶冶は運動に求められなければならない。ところが、精神の陶冶は一方では自然的であり、他方では実践的である<sup>68)</sup>。われわれはここで陶冶に関連して physis と Natur に少し触れておかなければならない。カントでは „physisch“ は „moralisch“ ないし „praktisch“ との対

立において用いられている。„*physisch*“ は或るものの本性の必然性を表す。 *physis* はその本性がまさに必然的であるものである。ところが、 *Natur* は必然性を表すほかに本性そのものを意味する。それ故にカントでは *Natur des Körpers* のほかに *Natur der Seele* ということもいい得るのである<sup>80</sup>。この *Natur* はまさに本性を意味する。そして、彼は、精神の自然的陶冶は自然だけを目ざし、精神の道徳的陶冶は自由だけを目ざす、という。身体の陶冶はもちろん自然を目ざすものである。ここでいう自然は必然性を意味する。身体に關すると同様に精神に關しても自然的陶冶が可能であるからには、両者の陶冶に何か共通点がなくてはならない。

身体を自然を陶冶する場合にも、精神を自然を陶冶する場合にも、そこに技術が作用する限り、両者の陶冶は等しく自然的 (*physisch*) である。もとよりこの技術は *Genesis* としての教育における技術とは性格を異にする<sup>81</sup>。そして、精神にかかわる自然的陶冶を、カントは更に学課的教化 (*die scholastische Kultur*) と自由な教化 (*die freie Kultur*) に分ける。前者は仕事 (*Geschäfte*) であり、後者は遊戯 (*Spiel*) である。それでは、何故に精神の陶冶に關しても、カントは *physisch* なものを認めるのであろうか。惟うに、仕事にせよ、遊戯にせよ、これらはいずれも身体を特に要求するからである。仕事や遊戯は身体の必然性と精神の自由との統一であらうが、それらにあっては身体がすこぶる重要な位置を占める。おそらくこれがために、カントは仕事と遊戯に關してその陶冶を *physisch* と称するのであろう。

それでは、精神の實踐的陶冶とは何であらうか。カントはこれを「実用的」と「道徳的」とに分ける<sup>82</sup>。道徳的陶冶は *Moralisierung* であって、*Kultivierung* ではない。ちなみにカントでは *Kultivierung* と *Kultur* はほぼ同意義の場合もあるが、概して前者は外延的には後者よりも小である。このことは、教育を *Genesis* において論ずる場合でも同じである。「道徳的」とは「自由を目ざす」の謂である。ところが、カントでは「実用的」と「道徳的」の上位概念である「實踐的」が時には「自由を目ざす」の意味に理解されている。し

たがってこの場合には「実用的」も「自由を目ざす」を意味することになる。しかし、等しく「自由を目ざす」といっても、その内容はおのずから異なるであらう。われわれはここで内的自由と外的自由を想起する。カントは『人倫の形而上学』でしばしば両者に言及している。内的自由は専ら道徳にかかわる。しかるに外的自由は実用的なものにかかわる<sup>83</sup>。

カントは *System* としての教育について更にもう一つの分類を試みる。これも二分法で貫かれているが、対象になるのは心的能力の教化のみである。彼は、「われわれはまた教育の全目的とこれを達成する方法とについて、体系的な概念を与えなくてはならない。」<sup>84</sup>という。彼はまず心的能力の教化を一般的教化と特殊的教育とに分ける。ここでいう教化は陶冶の意味で使われている。一般的教化は「自然的」と「道徳的」とに分けられる。自然的教化では総てが練習 (*Übung*) と訓練に基づき、被教育者は受動的 (*passiv*) である。ところが、道徳的教化では総てが格率に基づく。ここでは行為は義務の概念から導かれ、被教育者は能動的 (*tätig*) である<sup>85</sup>。次に心的能力の特殊的教育が問題になる。この教化は更に二つに分けられる。一つは下級認識能力の教化であり、他は上級認識能力の教化である。下級認識能力とは感官・構想力・記憶・注意力・機知のことである。これらの認識能力をカントは『教育学』で悟性の下級能力 (*die untern Kräfte des Verstandes*) と称している<sup>86</sup>。上級認識能力とは悟性・判断力・理性のことである。カントは上級認識能力を『教育学』で上級悟性能力 (*die obern Verstandeskräfte*) と呼んでいる<sup>87</sup>。ちなみに悟性という概念はカントにあっては誠に多義的であり、少なくとも三義を有するものと思われる<sup>88</sup>。彼にみられる認識能力の区分には Chr. ヴォルフ (1679—1754) や A. G. バウムガルテン (1714—1762) などの影響が認められる。

一般的教化は *praxis* にかかわるものであり、特殊的教育は *theoria* にかかわるものである。教育的見地からすれば、人間の本質が一般的に示されるのは行為においてであり、それが特殊に現れるのは理論においてである。カントにあっては倫理学はもとより人間学も、結局、人間の行為を

問題にするものである。道徳的陶冶では人間は自由に行為する存在者として生き得るように陶冶される。もちろん自由は単なる恣意を意味するものではない。単なる自然的陶冶だけでは人間は人格性の所有者となり得ない。道徳的陶冶が必要とされるゆえんもここにある。道徳的陶冶はすぐれて積極的な *Aufklärung* でなければならない。教育の究極的目的は、総ての人間が相互に人間の内的価値に目覚め、人格性を獲得することにある。道徳的陶冶は *Genesis* からみて教育の最終段階であり、*System* からみて教育の最高段階である<sup>69)</sup>。

#### [4]

カントが教育とのかかわりにおいて論ずる人間は、歴史的に生成する人間であり、理念としての人間に向って進むべき人間である。歴史的存在としての人間と理念としての人間との間には隔りがある。それだからこそ人間は教育されなければならない。カントの教育学ではしばしば個と類が問題にされるが、両者を媒介するものは公民 (*Bürger*) としての人間である。教育学で類としての人間を論ずる限り、教育学は必然的に人類の普遍史にかかわる。人類の普遍史の立場に立つならば、教育は広義の文化の問題である。普遍史の立場からすれば、およそ歴史は自然から文化への歴史であり、歴史の目的は文化にある。しかし、人類の歴史は文化に向って必ずしも容易に進展するものではない。

人間はまさにケンタウロスである。人間は一方では動物的存在であり、他方では理性的存在である。人間を自然の状態にとどめようとするものは動物性であり、彼に文化を指向せしむるものは理性である。そして、これら二つが陶冶の過程においていかに変容されるかを論ずるのが、まさに教育学である。また、先にわれわれは、教育学は人間学と倫理学とを媒介するものであるといったが、このことは教育学の二面的性格を表すものである。すなわち、教育学は一方では経験的であり、他方では先天的である。そして、教育学のこのような二面性は究極的には教育の原理そのものの二面性に由来するであろう。教育の原理は一方

では経験的でなければならない、他方では先天的でなければならない。教育は、まさに未来のあるべき人間を指向するが故に、先天的な原理をも自己の構造契機としなければならない。

人間は確かに歴史的な存在である。人間の自己理解は歴史性においてなされる。しかし、それは必ずしも経験的ではない。普遍史の立場からすれば、歴史は単に過去のなものではなく、未来をも包括するものであり、いわば一つの理念である。歴史は歴史の理念にほかならない<sup>70)</sup>。歴史的な存在としての人間は一方においては過去によって規定され、他方においては未来から規定される。われわれが現在の時点に立ちながら、過去を想起し、未来を予想するごとく、歴史は過去のものと同時に未来的である。歴史のもつ二面性は人間の二つの性格に由来する。

歴史は自然と自由の織りなす壮大なドラマである。自然は所産的であると同時に能産的である。したがって自然は過去のものと同時に未来的である。自由はもとより過去の桎梏からの離脱を意味し、未来を指向するものである。それ故に歴史は二重の意味において未来的である。教育がこのような歴史において展開するものである限り、それはまた未来的である。『人類史の臆測的起源』も教育の立場から考察すれば、誠に興味の尽きないものがある。アダムとイヴの楽園追放は、動物的な被造物の未開状態から人間性へ、つまり自然から自由へという、人類史の発展を象徴的に示すものである<sup>71)</sup>。人類の歴史は人間による人間の教育の歴史でもある。人類の使命は、完成に向ってひたすら前進すること以外にはないであろう<sup>72)</sup>。

#### 註

(1) およそ哲学は理性の関心事であるが、これについてカントは次のように述べている。

「私の理性のあらゆる関心（思弁的関心ならびに実践的関心）は次の三つの問いにまとめられる。

1 私は何を知り得るか。

2 私は何を為すべきか。

3 私は何を望んでよいか。」(I. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, B. 832f. 以下、本書を *Kritik d. r. V.* と略記する。)

カントによれば、第一の問いは思弁的であり、第二の問いは実践的である。また、第三の問いは、

「私が為すべきことを為せば、私は何を期待してよいか」という問いであり、この問いは実践的であると同時に理論的である。(Vgl. I. Kant, Kritik d. r. V., B 833.)

また、C. F. シュトイトリン宛の書簡(1793年5月4日)でカントは次のように述べている。「純粹哲学の領域においてすでに久しい以前から私に課せられていた研究の計画は、三つの課題を解決することでした。すなわち第一に、私は何を知りうるか(形而上学)、第二に、私は何を為すべきか(道德)、第三に、私は何を望むことが許されるか(宗教)がそれです。そして最後に第四の課題、すなわち人間とは何であるか(人間学、これについて私はすでに二〇年以上も年々講義を続けて来ました)がこれに続かねばならぬでしょう。」I. Kants Werke, hrsg. v. Ernst Cassirer, Band X, S. 205。(以下、本著作集を K. W. と略記する。訳文は理想社版『カント全集』による。)

カントは更に『論理学』で、哲学を世界概念(Weltbegriff)からみた哲学と学校概念(Schulbegriff)からみた哲学とに分け、次のようにしている。

「この世界公民的意味における哲学の分野は、次の問いに帰着せしめられる。

- 1 私は何を知り得るか。
- 2 私は何を為すべきか。
- 3 私は何を望んでよいか。
- 4 人間とは何であるか。

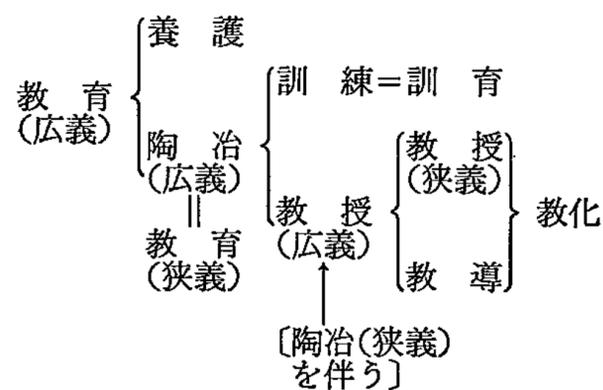
第一の問いに答えるものは形而上学であり、第二の問いには道德が、第三の問いには宗教が、そして第四の問いには人間学が答えるのである。しかし、畢竟これら総ては人間学に数えられるであろう。何となれば、初めの三つの問いが最後の問いに関係するからである。」I. Kant, Logik. In: K. W., Band VIII, S. 343f.

以上のごときカントの言表からしても、彼の哲学を人間学と看なすことは十分に理由のあることである。

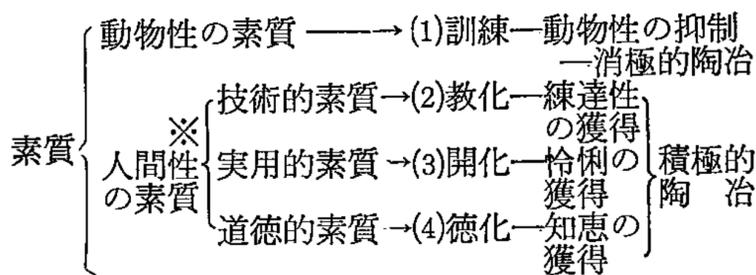
- (2) I. Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: K. W., Band IV, S. 169.
- (3) これは二つの論文から成り、いずれも『ケーニヒスベルク学事政治新聞』に発表されたものである。第一論文は1776年3月28日号に、第二論文は1777年3月27日号に連載された。Vgl. K. W., Band II, S. 491.
- (4) I. Kant, Aufsätze, das Philanthropin betref-

fend. In: K. W., Band II, S. 463.

- (5) この公告については、理想社版『カント全集』第3巻「解説」(pp. 318—319)が何かと参考になった。
- (6) Vgl. Immanuel Kant. Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung, besorgt von Hans-Hermann Groothoff unter Mitwirkung von Edgar Reimers, Ferdinand Schöningh, Paderborn 1963, S. 166f. (Anm. 80). (以下、本書を I. K. A. S. と略記する。)
- (7) I. Kant, Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765—1766. In: K. W., Band II, S. 320.
- (8) Vgl. I. Kant, Kritik d. r. V., B 863f.
- (9) Vgl. I. K. A. S., S. 157—161 (Anm. 1).
- (10) 教育の可能性に関連してカントは次のようにいう。「人間は、教育によってだけ人間になることができる。人間は、教育が人間から作り出したものにほかならない。」I. Kant, Pädagogik. In: K. W., Band VIII, S. 459。(本書の訳文はすべて理想社版『カント全集』による。)
- (11) I. Kant, Pädagogik. In: K. W., Band VIII, S. 457.
- (12) Ibid., S. 457.
- (13) Vgl. I. Kant, Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: K. W., Band VIII, S. 221。(以下、本書を Anthropologie i. p. H. と略記する。)
- (14) I. Kant, Pädagogik. In: K. W., Band VIII, S. 457.
- (15) Vgl. Ibid., S. 457.
- (16) Ibid., S. 457f.
- (17) Ibid., S. 458.
- (18) Ibid., S. 458.
- (19) Ibid., S. 466.
- (20) Ibid., S. 466. 教師は教授者であり、家庭教師は教導者である。
- (21) Vgl. I. K. A. S., S. 159 (Anm. 1).
- (22) 今までに論じたことからすれば、カントにおける教育の概念は次のように分類されるであろう。



- (23) Vgl. I. Kant, Pädagogik. In: K. W., Band VIII, S. 464f.
- (24) Ibid., S. 464.
- (25) Vgl. I. K. A. S., S. 159 (Anm. 1).
- (26) I. Kant, Pädagogik. In: K. W., Band VIII, S. 464.
- (27) カントは教化と開化を別々に論じながらも、開化を一種の教化と看なすこともある。Vgl. z. B. I. Kant, Pädagogik. In: K. W., Band VIII, S. 465.
- (28) I. Kant, Pädagogik. In: K. W., Band VIII, S. 461.
- (29) 徳化は教育のうちで最も困難であり、カント自身も次のように述べている。「われわれは訓練と教化と開化の時代に生きているが、まだまだ徳化の時代に生きているとはいえない。」I. Kant, Pädagogik. In: K. W., Band VIII, S. 465.
- (30) I. Kant, Pädagogik. In: K. W., Band VIII, S. 462.
- (31) Vgl. Ibid., S. 459.
- (32) I. Kant, Anthropologie i. p. H. In: K. W., Band VIII, S. 216. (訳文は理想社版『カント全集』による。)
- (33) Vgl. Ibid., S. 218.
- (34) Vgl. Ibid., S. 89, ferner I. Kant, Pädagogik. In: K. W., Band VIII, S. 464.
- (35) I. Kant, Pädagogik. In: K. W., Band VIII, S. 464.
- (36) I. Kant, Kritik d. r. V., B 834.
- (37) Vgl. I. Kant, Anthropologie i. p. H. In: K. W., Band VIII, S. 89.
- (38) Vgl. Ibid., S. 89.
- (39) Ibid., S. 219.
- (40) 両者の対応関係を図示すれば、次のようになる。



※Vgl. I. Kant, Pädagogik. In: K. W., Band VIII, S. 457.

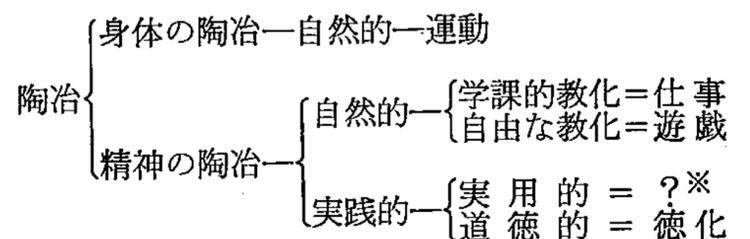
なお、カントは『単なる理性の限界内における宗教』において、善への根源的素質に言及し、次のように語っている。

「われわれはこの素質を、その目的との関連において、人間の規定要素である三つの部類に都合よく配分することができる。

- 1 生物としての人間の動物性の素質,
- 2 生物であると同時に理性的な存在者としての人間の人間性の素質,
- 3 理性的であると同時に引責能力のある存在者としての人間の人格性の素質。」I. Kant, Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. In: K. W., Band VI, S. 164. (訳文は理想社版『カント全集』による。)

これら三つの素質と『実用的見地における人間学』や『教育学』で問題にされる素質との関係については、機会を改めて論じたいと思う。

- (41) I. Kant, Pädagogik. In: K. W., Band VIII, S. 460.
- (42) Vgl. I. Kant, Anthropologie i. p. H. In: K. W., Band VIII, S. 89.
- (43) Vgl. I. Kant, Kritik der Urtheilskraft. In: Kant's gesammelte Schriften, hrsg. v. Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaft. Band V(Erste Abtheilung: Werke, 5. Band), S. 303. (正書法は現代風に改めず、元のまま。)
- (44) Vgl. Ibid., S. 303.
- (45) Ibid., S. 303.
- (46) I. Kant, Pädagogik. In: K. W., Band VIII, S. 460.
- (47) Ibid., S. 462f.
- (48) Ibid., S. 469.
- (49) Ibid., S. 469.
- (50) Ibid., S. 469.
- (51) Vgl. Anm. (40).
- (52) Vgl. I. Kant, Pädagogik. In: K. W., Band VIII, S. 470.
- (53) Ibid., S. 478.
- (54) Vgl. Ibid., S. 478.
- (55) Vgl. Ibid., S. 482.
- (56) Vgl. Ibid., B. 482.
- (57) Vgl. Ibid., S. 482.
- (58) Vgl. Ibid., S. 482.
- (59) Vgl. Ibid., S. 482.
- (60) 今までに論じたことからすれば、Systemとしての陶冶は次のように図示されるであろう。



※明確ではない。

61) I. Kant, Pädagogik. In: K. W., Band VIII, S. 487.

62) Vgl. Ibid., S. 487.

63) Vgl. Ibid., S. 487.

64) Vgl. Ibid., S. 488.

なお、心的能力の教化の分類を図示すれば、次のようになる。

心的能力の教化	}	一般的教化	{ 自然的—受動的
			{ 道徳的—能動的
		特殊的教化	{ 下級認識能力の教化
			{ 上級認識能力の教化

65) (a) 『教育学』では Verstandeskräfte は広く一般に認識能力のことであり、これほど広義の「悟性」をカントはほかに用いていないであろう。(b) 次に認

識能力を感性と悟性に分ける場合の「悟性」がある。(c) 更に(b)の悟性は悟性(概念の能力)・判断力(判断の能力)・理性(推論の能力)に分けられる。『純粹理性批判』には(b)ならびに(c)の「悟性」がみられる。カントの用いる「悟性」については、更に研究をしなければならないであろう。

66) Vgl. I. K. A. S., S. 159 (Anm. 1).

67) See William A. Galston, Kant and the Problem of History, The University of Chicago Press, Chicago and London 1975, p. 208.

68) Vgl. I. Kant, Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte. In: K. W., Band IV, S. 333.

69) Ibid., S. 333.