

カントの教育概念⁽¹⁾

—— 歴史哲学の視角から ——

西 田 雅 弘

目 次

- はじめに
1. 「序説」における教育概念の区分
 - (1) 養護、規律、教授
 - (2) 養護、陶冶
 - (3) 規律、開化、市民化、道徳化
 - (4) 扶養、陶冶
 2. 「本論」における教育概念の区分
 - (1) 自然的、実践的
 - (2) 自然的教育
 - (3) 実践的教育
 3. 教育概念とカント歴史哲学
 - (1) カントの教育概念
 - (2) 「実践的教育」とカント歴史哲学
- 結びにかえて—カント歴史哲学の再検討—

はじめに

アカデミー版カント全集の編者ナートルプによれば、カントは、ケーニヒスベルク大学の哲学部の教授たちとともに、交代で教育学の公講義を担当したことがあった。1776/77年冬学期、1780年夏学期、1783/84年冬学期、1786/87年冬学期、この4回である(9,569.04)⁽²⁾。その際の草稿や書き込みは、晩年、リンクに委ねられ、『教育学』(1803年)として出版された。しかし、この著作には厄介な事情がともなっている。ナートルプは、リンクがカントの書き込みを取捨選択したのか、文体を自分なりに整えたのか、また、草稿の配列は示されていたのか、それともリンク自身が配列を考える必要があったのか、これらのことを決定するのは困難だろうと疑念を抱きつつ、「われわれの前にある著作が満足のいく構成であるとは認めがたいことは確かである」(9,569.23)と述べている。いわゆる『教育学』のテキスト問題である⁽³⁾。

ナートルプの指摘する通り、『教育学』には著作としての一貫したまとまりが欠けていると言わざる

を得ない。とりわけ教育概念の規定に関しては、繰り返し概念区分が提示され、そのたびごとに教育概念を構成する個々の概念が変動している。しかし、たとえそうではあるにせよ、この著作がカント研究にとって意味がないわけではない。ナートルプは、リンクによる「取捨選択」や「文体」「配列」の不明確さ、曖昧さに不満を表明しているのであって、内容そのものがカントのものでないと言っているわけではないからである。事実、『教育学』の内容に関して、カントの他の著述、例えば『実用的見地における人間学』(1798年、以下『人間学』)などとの共通性を指摘することも困難ではない。

これまでにも『教育学』における教育概念の整理が試みられている。しかし、それを大雑把に「自然的教育」と「実践的教育」と捉えて、「自然」と「自由」の二元論に短絡させてしまったのでは、カントの教育概念の内実は少しも明確にならないだろう⁽⁴⁾。また、概念区分をそのつど緻密に押えていくにしても、単にそれらを羅列しただけでは、教育概念を明確にしたことにならないだろう⁽⁵⁾。テキスト問題はあるものの、カントの教育概念の内実を明確にするには、いま残されている『教育学』に基づいて、そのつどの概念区分を緻密に押さえつつ、それらの内容的連関を考慮して、最大公約数的な樹形図に取りまとめる作業が必要だろう。

本稿では、『教育学』の「序説⁽⁶⁾」における4通りの概念区分と、それ以降の「本論」における3通りの概念区分を手掛かりにして、そこからカントの教育概念、とりわけ「実践的教育」の概念構成を析出し、それが、カント歴史哲学の重層的構造に重なっていることを示したい。カント『教育学』は、カント歴史哲学の視角から見定められるときに、はじめてその意義や位置づけが明らかになるだろう。

1. 「序説」における教育概念の区分

まず、「序説」の部分から4通りの概念区分を取り出し、それらを整理してみよう。『教育学』の不透明感が払拭されない理由として、上述のテキスト問題に加えて、登場する数多くの概念の日本語訳が定着していないことを指摘できるだろう。ポイントとなるいくつかの重要な概念について、日本語の訳語の提案も試みたい。そのため、以下では、初出に限らずあえてドイツ語を繰り返し並記している。

(1) 養護 *Wartung*、規律 *Disziplin*、教授 *Unterweisung* (9,441.01 ~)

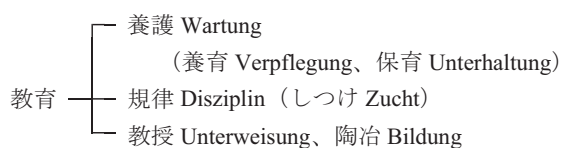
「序説」の冒頭は次のような文章で始まっている。

[1] 人間は教育されなければならない唯一の被造物である。われわれは、教育 *Erziehung* の下に、養護 *Wartung* (養育 *Verpflegung*、保育 *Unterhaltung*)、規律 *Disziplin* (しつけ *Zucht*)、教授 *Unterweisung* および陶冶 *Bildung* を理解している。それゆえに、人間は、乳児 *Säugling* であり、導かれるもの *Zögling* であり、生徒 *Lehrling* である。(9,441.01)

[2] 規律 *Disziplin* およびしつけ *Zucht* が、動物性を人間性へと変える。(9,441.18)

「規律 *Disziplin*」と「しつけ *Zucht*」は同等に扱われているが、「教授 *Unterweisung*」と「陶冶 *Bildung*」の関係は曖昧である。この冒頭の箇所では、動物と人間が対照的に説明され、「養護」と「規律」に焦点が当てられているからだろう。3つの区分は「乳児」「導かれるもの」「生徒」に重なっていると見ることができる。冒頭の内容は、次の図1のように整理できるだろう。

図1 養護、規律、教授



(2) 養護 *Wartung*、陶冶 *Bildung* (9,443.03 ~)

「序説」の2つめの概念区分およびその説明は、以下の通りである。

[3] 人間は、養護 *Wartung* と陶冶 *Bildung* を必要とする。陶冶は、しつけ *Zucht* と教授 *Unterweisung* を含む。(9,443.03)

[4] 幼少期に放任されていなかったとしても、成長して大人になれば、規律 *Disziplin* においてであれ、開化 *Kultur* (教授 *Unterweisung* をこのように呼ぶこともできる) においてであれ、自分がどの点において放置されていたのか、わからないものはいない。(9,444.09)

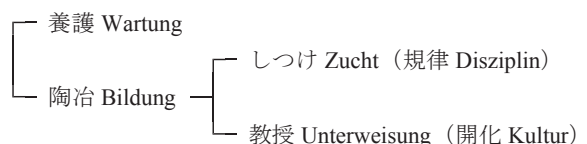
[5] 開化 *kultivieren* されていないものは粗野 *roh* であり、規律 *disziplinieren* に従わされていないものは野性的 *wild* である。(9,444.12)

前節で曖昧だった「陶冶 *Bildung*」と「教授 *Unterweisung*」の関係について、「陶冶」が「教授」の上位概念であることが示されている。焦点は、「養護」と「規律」から「陶冶」に移っているように思われる。

Kultur (*kultivieren*) には「開化」という訳語がふさわしいのではないか。「教育」が対象への意図的な働きかけであるとすれば、例えば、*die Heide kultivieren* 「荒野を開墾する」などのように、教育によって「粗野」な状態から、持って生まれた素質が「開化」されるというイメージが重なりやすだろう。この「開化」の概念は、次章の「自然的教育」の箇所にも登場する。

「教授 *Unterweisung*」が「開化 *Kultur*」と呼ばれることもある点に留意し、また前節で「規律 *Disziplin*」と「しつけ *Zucht*」が同等に扱われていたことを考慮すれば、この箇所の概念区分は、次の図2のように整理できるだろう。

図2 養護、陶冶



(3) 規律 Disziplinierung、開化 Kultur、市民化 Zivilisierung、道徳化 Moralisierung (9,449.27 ~)

3つめの概念区分は、箇条書きになっている。「市民化 Zivilisierung」と「道徳化 Moralisierung」が新たに登場し、「序説」における教育概念の区分の中核をなしているように思われる。概念区分およびその説明は以下の通りである。

[6] 教育において人間は、1) 規律 disziplinieren に従わされなければならない。規律に従わせるとは、個人的ならびに社会的人間における人間性にとって、動物性が害になることを防止しようとするのである。(9,449.27)

[7] 2) 人間は開化 kultivieren されなければならない。開化は、教示 Belehrung と教授 Unterweisung を含む。開化とは、熟練性 Geschicklichkeit の獲得である。熟練性とは、すべての任意の諸目的のために十分であるような能力を所有することである。それゆえ熟練性はけっして目的を特定せず、あとでそれを状況に委ねる。(9,449.31)

[8] あらゆる場合に有効な熟練性とは、例えば、読み書き Lesen und Schreiben である。(9,449.36)

[9] 3) 人間は伶俐 klug にもなって人間社会に適合すること、好まれて影響を及ぼすこと、これらに注意が払われなければならない。そのためには、市民化 Zivilisierung と呼ばれるある種の開化 Kultur が必要である。(9,450.03)

[10] 4) 道徳化 Moralisierung に注意が払われなければならない。人間は単にあらゆる諸目的に熟練しているだけでなく、真に善い目的だけを選択する心情をも獲得すべきである。(9,450.10)

「規律 Disziplinierung」とは動物性が人間性の害になることを防止することである、という規定は、これまでの説明と共通している。「開化 Kultur」は熟練性の獲得であり、その熟練性の代表が、例えば「読み書き」である。Zivilisierung は、文字通り「市民化」と訳してよいのではないか⁽⁷⁾。その際「市民化」が「ある種の開化」と見なされていることに留

意すべきである。「規律」において、「個人的人間」における人間性と「社会的人間」における人間性が想定されているように、「開化」においても「個人的人間」と「社会的人間」が想定され、その「社会的人間」にかかわる「ある種の開化」が「市民化」と呼ばれているのではないか。

いま、本文の通りに「教示 Belehrung」と「教授 Unterweisung」を「開化」の下位概念とすれば、「道徳化」を含む教育概念の区分は、次の図3のようになるだろう。

図3 規律、開化、市民化、道徳化



(4) 扶養 Versorgung、陶冶 Bildung (9,452.01 ~)

「序説」の最後の概念区分およびその説明は、次の通りである。

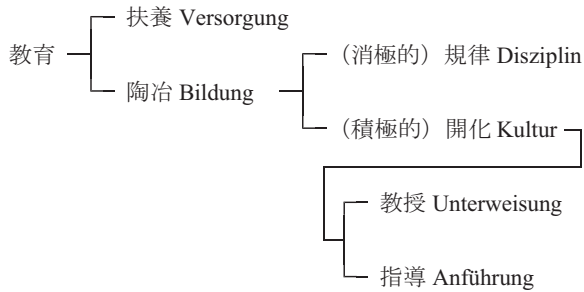
[11] 教育は、そのうちに扶養 Versorgung と陶冶 Bildung を含む。陶冶は、1) 消極的には、単に欠陥を防止する規律 Disziplin であり、2) 積極的には、教授 Unterweisung と指導 Anführung であり、その限りで開化 Kultur に属している。(9,452.01)

[12] 指導 Anführung とは、教えられたことを実践する際の導きである。それゆえ、単に教師である情報を与える人 Informator と指導者である家庭教師 Hofmeister との間に区別が生じる。前者の情報を与える人は単に学校のために教育するが、後者の家庭教師は人生のために教育する。(9,452.03)

「陶冶 Bildung」を、消極的な「規律 Disziplin」と、「開化 Kultur」に属する積極的な「教授 Unterweisung」「指導 Anführung」に区分している。このうちの前者は学校の「教師」が担当し、後者は人生のための「家庭教師」が担当する。この箇所にお

ける教育概念の区分は、次の図4のようになるだろう。

図4 扶養、陶冶



さて、「序説」における4通りの教育概念の区分は以上の通りである。これらの概念区分は、いくつかの条件を付した上で1つに取りまとめることができるのではないかと。まず、図3と図4は、次のように組み合わせることができるだろう。ただし、図4の「扶養 Versorgung」を図1と図2の「養護 Wartung」に置き換え、図3の「教示 Belehrung」「教授 Unterweisung」と図4の「教授 Unterweisung」「指導 Anführung」を、いまは度外視する。

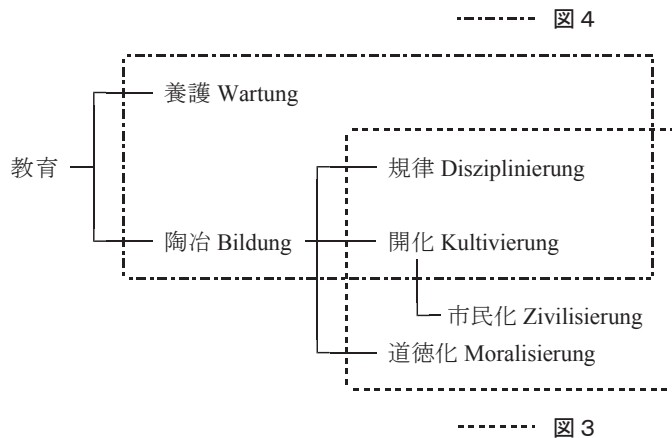
図3と図4を組み合わせたこの新たな図は、図2の「養護」「陶冶」の内容を含んでいると見ること

とができる。また、「開化 Kultivierung」を「教授 Unterweisung」に置き換えることができるとすれば、図1の3つの区分にも矛盾しないだろう。

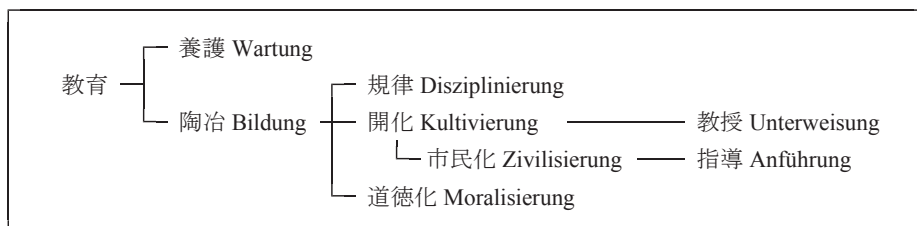
ところで、図3の「教示 Belehrung」「教授 Unterweisung」と図4の「教授 Unterweisung」「指導 Anführung」について、これらはいずれも「開化 Kultur」の下位概念であり、両者の「教授」が同一のものであるとすれば、「教示 Belehrung」と「指導 Anführung」も同一のものとしてよいのではないかと。つまり、ここでは「教示 Belehrung」を「指導 Anführung」に置き換えて用語を統一することにしたい。

要するに、「開化」には、単に「情報を与える人」である学校の教師による「教授 Unterweisung」と、教えられたことの実践、つまり人生のための「家庭教師」による「指導 Anführung」が属していることになる。さらに、人間社会に適合するための「伶俐」を身に付ける「市民化」が「ある種の開化」であることを考慮すれば、「指導」はむしろこの「ある種の開化」に属することになるだろう。

したがって、もしこのような条件の下で概念区分を整理してよいとすれば、「序説」における教育概念の全体像は、下の図Iようになるだろう。



図I カントの教育概念 (その1)



2. 「本論」における教育概念の区分

「本論」の部分から3通りの概念区分を取り出し、それらを整理してみよう。「本論」の内容は具体的に多岐に渡っているものの、教育概念の区分は一貫しており、その骨組みの整理はそれほど煩雑ではない。

(1) 自然的 physisch、実践的 praktisch

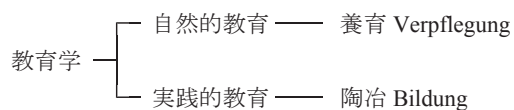
(9,455.01 ~)

「本論」の冒頭は次のような文章で始まっている。

[13] 教育学あるいは教育論は、自然的 physisch であるか実践的 praktisch であるかのどちらかである。自然的教育とは、人間が動物と共通してもつものであり、すなわち養育 Verpflegung である。実践的あるいは道徳的教育とは、それを通して人間が陶冶 bilden され、それによって人間が自由に行為する存在者として生きることができるものである。(9,455.01)

この冒頭の文章に続いて「実践的教育」の区分と説明があるが、それへの言及は後に回し、ここでは「自然的」と「実践的」の区分だけに着目する。そうするとこの冒頭の概念区分は、次の図5のようになるだろう。

図5 自然的、実践的



(2) 自然的教育 die physische Erziehung

(9,456.01 ~)

「自然的教育について」の見出し以降では、数多くの具体的内容が記述されている。しかし、ここでは概念の区分にだけ着目する。ポイントになる区分と説明のいくつかを列挙すると、次の通りである。

[14] 一般に、最初の教育はただ消極的 negativ でなければならないこと、すなわち自然の配慮を越えて新たな配慮を付け加える必要はなく、ただ

自然を妨げないようにすればよいということ、このことに注意されなければならない。(9,459.01)

[15] 自然的教育の積極的部分は、開化 Kultur である。人間はこの点で動物から区別される。(9,466.06)

[16] 子供は、その身体 Körper の開化において社会に対しても陶冶される。(9,469.04)

[17] 心 Seele の開化は、ある程度まで自然的 physisch と呼ぶことができる。(9,469.25)

[18] 自然的な開化は、実践的な開化とは区別されなければならない。実践的な開化は、実用的 pragmatisch あるいは道徳的 moralisch である。道徳である場合は道徳化 Moralisierung であって、開化 Kultivierung ではない。(9,470.03)

「自然的教育」では、まず自然の配慮を妨げない「消極的」な姿勢が示される。例えば、乳幼児に「ゆりかご」や「習歩紐」「歩行車」、さらに「コルセット」などを使用することについてカントは否定的である。これに対して、自然的教育の「積極的」な部分をカントは「開化 Kultur」と呼んでいる。これには「身体 Körper の開化」と「心 Seele の開化」が含まれる。

「身体の開化」、つまり運動能力の発達のためには、例えば、「木登り」「かけっこ」などをはじめ、各種の遊びが好都合だとカントは見ている。とりわけ「ボール遊び」は視覚的感觉と身体的運動の連携が促進されるのでいっそう好ましいと見ている。さらに「目隠し遊び」「コマ回し」「ぶらんこ」などを挙げ、「凧揚げ」が「熟練性を開化する」(9,468.29)と述べている箇所もある。

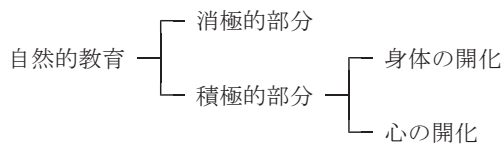
「心 Seele の開化」は、「心的能力 Gemütskräfte の練習」(9,466.08)、「精神 Geist の開化」(9,470.06)とも呼ばれている。「機知」「記憶」などは、つねに「悟性」「判断力」「理性」という上級能力との関連で開化されなければならない。例えば、悟性的な普遍的規則が潜んでいる物語や寓話によって「機知」や「記憶」が開化されるという工夫が必要である。

ところで、「心の開化」は、元来「実践的な開化」

として取り扱われるはずのもののように思われるが、カントは「ある程度まで」という限定付きで「自然的教育」のうちにもこれらの開化に関連するものが含まれていると見ている。しかし、「自然的な開化」と「実践的な開化」は厳密に区別されなければならない。

「自然的教育」の概念区分は、その骨格だけを示せば、次の図6のようになるだろう。

図6 自然的教育



(3) 実践的教育 die praktische Erziehung

(9,455.07 ~ ; 9,486.06 ~)

「本論」の冒頭部分では「実践的教育」について、次のように述べられている。

[19] 実践的教育とは、人格性のための教育であり、自立し、社会の中で一人の成員となり、また、自己自身の内的価値を持ち得るような、自由に行為する存在者の教育である。(9,455.07)

[20] 実践的教育は、1) 熟練性 Geschicklichkeit に関する学校的機械的な陶冶 Bildung から成り立ち、それゆえ教授的 didaktisch (情報を与える人 Informator) であり、2) 伶俐 Klugheit に関する実用的な pragmatisch 陶冶から成り立ち (家庭教師 Hofmeister)、3) 道徳性 Sittlichkeit に関する道徳的な moralisch 陶冶から成り立つ。(9,455.11)

[21] 人間は、すべてのその諸目的の達成のために熟練するようになるために、学校的な陶冶あるいは教授 Unterweisung を必要とする。この陶冶は、人間に自分自身に関する個人としての価値を与える。これに対して、伶俐のための陶冶を通して、人間は市民へと陶冶され、公的価値を獲得する。その際に人間は、市民社会を自分の意図へと誘導するとともに、自分を市民社会へと順応させることを学ぶ。最後に人間は、道徳的な陶冶によ

って人類全体に関する価値を獲得する。(9,455.15)

「実践的教育」は「人格性」のための教育である。社会の一員となり、内的価値を持つためには、熟練性に関する学校的陶冶 (教授 Unterweisung)、市民社会で求められる伶俐に関する実用的陶冶、そして人類全体の価値に関する道徳的陶冶が必要である。「実践的教育」の概念区分としてはこれで十分であるように思われるが、さらに「実践的教育について」の見出し以降にも、次のような記述がある。

[22] 実践的教育には 1) 熟練性 Geschicklichkeit、2) 世間的伶俐 Weltklugheit、3) 道徳性 Sittlichkeit が含まれる。(9,486.06)

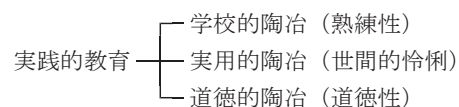
[23] 熟練性に関しては、それが根本的であり皮相的ではないことに、注意が払われなければならない。(9,486.07)

[24] 世間的伶俐に関して、その本質は、われわれが身に付けた熟練性を人へともたらず技能 Kunst、すなわち、どのようにして人々を自分の意図のために利用するかという技能にある。世間的伶俐のためには多くのことが必要である。元来、世間的伶俐は、人間にとって最後のものであるが、しかし、価値の点では第二の位置を占めている。(9,486.14)

「実践的教育」では「熟練性」「世間的伶俐」「道徳性」を身に付けることが求められるが、価値の点では、「道徳性」が第一であり、「世間的伶俐」は第二のものである。

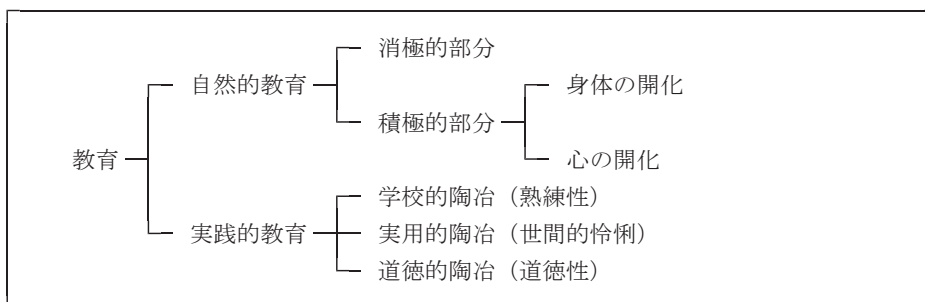
以上の記述を整理すると、「実践的教育」の概念区分は、次の図7のようになるだろう。

図7 実践的教育



さて、「本論」における3通りの概念区分は以上の通りである。これらの概念区分、つまり、図5、図6、図7を組み合わせると、「本論」における教

図Ⅱ カントの教育概念（その2）



育概念の全体像は、上の図Ⅱのようになるだろう。

3. 教育概念とカント歴史哲学

これまで、『教育学』の「序説」と「本論」の記述に基づいて、それぞれにおける教育概念を整理してきた。最後に、これらの教育概念とカント歴史哲学の結び付きを明らかにしたい。

(1) カントの教育概念

これまでの概念区分の整理によれば、カントは、図Ⅰと図Ⅱのような2通りの全体像を提示しているように見える。しかし、以下のように、これらを並記して比較してみると、少なくとも図Ⅱの「実践的教育」の3区分は、図Ⅰの「開化」「市民化」「道徳化」に重なっていることが看取されるのではないか。

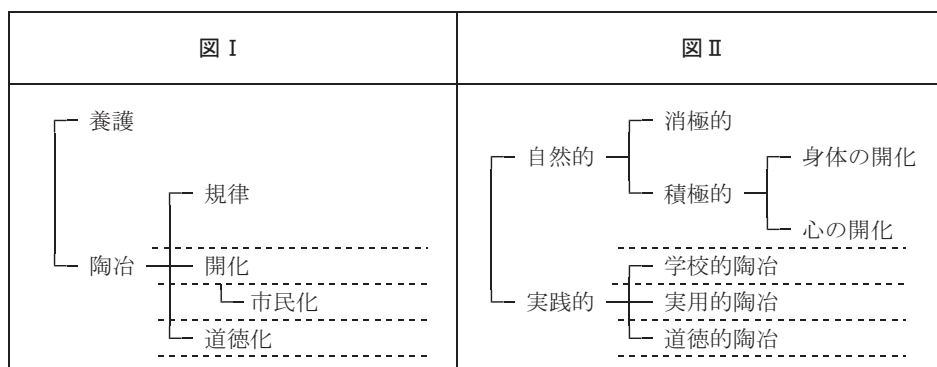
たしかに図Ⅰの「陶冶」には動物性が人間性害になることを防止する「規律」も含まれ、図Ⅱの実践的な「陶冶」と完全には一致しない点や、図Ⅰの「養護」「規律」の内実が図Ⅱの「自然的教育」の内実とどこまで重なるのかなど、不明な点がないわけではない。しかし、少なくとも図Ⅰの「開化」「市

民化」「道徳化」は、図Ⅱの「学校的陶冶」「実用的陶冶」「道徳的陶冶」に重なり、それらの内実は一致していると見てよいだろう。したがって、『教育学』は著作としての一貫したまとまりを欠き、教育概念の規定が一定しないように見えるものの、少なくとも「実践的教育」に関しては、その概念構成は一貫していると言ってよいのではないか。

(2) 「実践的教育」とカント歴史哲学

「実践的教育」が「開化 Kultivierung」「市民化 Zivilisierung」「道徳化 Moralisierung」の3つから成り立っているとすれば、この「実践的教育」がカント歴史哲学と緊密に結びついていることを示すのは容易である。詳細な議論は別の論考に譲らなければならないが⁽⁸⁾、カント歴史哲学は、この「実践的教育」とまったく同じ三層構造によって構成されているからである。例えば、『人間学』では、人間に、(1) 技術的素質、(2) 実用的素質、(3) 道徳的素質、の3つの素質があることに触れた上で、カントは次のように述べている。

人間はその理性によって、人々とともに社会の



うちにあり、その社会のうちで技能と学問によって自らを開化 *kultivieren* し、市民化 *zivilisieren* し、道徳化 *moralisieren* し、……、自らを人間性に値するようにすることを使命づけられている。(7,324.35)

また、『世界市民的見地における普遍史の理念』(1784年、以下『普遍史の理念』)の第7命題では次のようにも述べている。

われわれは、技能と学問によって高度に開化 *kultivieren* されている。われわれは、種々の社会的な行儀よさや上品さにおいて煩わしいほどに市民化 *zivilisieren* されている。しかし、すでに道徳化 *moralisieren* されていると見なすにはまだ多くのものが欠けている。(8,026.20)

「開化」「市民化」「道徳化」によって人間の3つの素質をいつかは完全なものとして実現すること、これが人間の「使命」であり、そういう未来の歴史を叙述することがカントの歴史哲学である。「開化」「市民化」「道徳化」という三層構造は、カント歴史哲学のカギである。そのための具体的方策、つまり「方法論」が「教育」であることは容易に理解されるだろう。歴史哲学における人間の使命は、『教育学』における実践的教育へと展開され、具体化されていると見ることができる。『教育学』は歴史哲学の視角から見定められたときに、はじめてその意義や位置づけが明らかになるのである⁽⁹⁾。

結びにかえて—カント歴史哲学の再検討—

カント哲学のカギは「純粋性」にあるとすることができる。実践哲学においても、カントは、経験的なものを一切含まず、定言的に命令する純粋な道徳法則を道徳性の原理として提示した。しかしだからといって、このような純粋性の哲学が歴史的社会的な制約から乖離しているとは見るのは間違いである。思想の内容と思想の成立は別の事柄だからである。歴史的社会的な要因を一切混入させないアприオリな理論的特質は、むしろそのような特質に関連する歴史的社会的要因にともなって形成された、と見ることは決して不可能ではない。

カント実践哲学の歴史的社会的要因を解明する糸口は、カント歴史哲学にある。教育学の講義は、1770年代以降、最晩年を除いて人間学の講義と並行して行われ、それらの講義に共通する歴史哲学的な内容は、『道徳形而上学の基礎づけ』(1785年)とほぼ同時に、『普遍史の理念』において改めて定式化され顕在化された。経験的なものを捨象して「道徳の形而上学」へと至る「移り行き」の出発点は、カント同時代の歴史的な社会、すなわち啓蒙のエートスだった。われわれは、カント歴史哲学を通して、言わばカント実践哲学の「土壌」を知ることができる。『基礎づけ』における「仮言的命法」と「定言的命法」の区分、つまり「熟練性」「伶俐」「道徳性」にかかわる3つの命法の区分は、明らかに「開化」「市民化」「道徳化」という歴史哲学の三層構造に根ざしている。

カントの歴史認識によれば、人間は、学問によって高度に「開化」し、煩わしいほど「市民化」しているものの、この「市民化」の現状は、それだけでそのまま肯定される事態とは思われなかった。というのも、人間にはまだ「道徳化」が欠如しているからである。「道徳性」の哲学的基礎づけに執着するカントは、そのような「市民社会」を眼前に見据えていたはずである。「幸福であること」には「幸福であるに値すること」が先行しなければならない⁽¹⁰⁾。それゆえに、カントによる道徳の基礎づけは、眼前の現実社会に即してではなく、それを度外視する方向で、つまり「純粋性」を追求する方向で果たされることになった。カントの市民社会論は、道徳性優位の市民社会論である。このような歴史哲学的な視角によって、カント実践哲学の解明に新たな沃野が、つまり知識社会学的な解明の沃野が開かれることになるだろう。

注

- (1) カントの教育概念に関する筆者の論考はすでにある。「カントの教育論—道徳的理念はどのようにして実現されるか—」『倫理学研究』(広島大学倫理学研究会)第2号、27-46頁、1989年。カント『教育学』における教育概念の整理を試みた論考であるが、本稿は、この論考以降の筆者の研究成果に依拠しつつ、改めて『教育学』における教育概念を整理し直して、その意義を考察したものである。したがって、先の論考と部分的に重なる内容を含んでいる。

- (2) カントの著作からの引用は、すべてアカデミー版カント全集に依拠し、引用箇所を6桁の数字で示す。カンマで区切った最初の1桁が巻数、次の3桁が頁数、最後の2桁が行数である。たとえばこの(9,569.04)（ただし、この箇所はナートルブによる編者の解説である）は、第9巻、569頁の4行を示している。なお、引用箇所が複数行に渡る場合は最初の行のみを示す。また、引用文中のゲシュペルト体には傍点をつける。
- (3) 『論理学・教育学』湯浅正彦、井上義彦、加藤泰史訳、カント全集第17巻、岩波書店、2001年、訳者解説、428頁。
- (4) 『人間学・教育学』三井善止訳、玉川大学出版部、1986年、訳者解説、30頁。
- (5) 『教育学・小論集・遺稿集』尾渡達雄訳、カント全集第16巻、理想社、1966年、訳者解説、561頁。
- (6) アカデミー版には細かな章立てはない。「編者の序言」(9,439.01)に続いて、見出しのない冒頭部分があり、その後に「本論 Abhandlung」(9,455.01)、「自然的教育について」(9,456.01)、「実践的教育について」(9,486.05)という見出しがあるだけである。これらの見出しはリンクが追加したものだろうと見なされている（上掲カント全集第17巻、2001年、訳注、376頁）。本稿では、岩波訳（2001年）と同様に、冒頭部分を「序説」、それ以降を「本論」と呼ぶことにする。
- (7) カントは、「都市市民 bourgeois, Stadtbürger」と「国家市民 citoyen, Staatsbürger」を区別して、市民社会における立法者としての「市民」を「国家市民」と呼んでいる（8,295.13）。また、この Staatsbürger を cives と並置している箇所もある（6,314.05）。Zivilisierung とは、法的状態としての「市民社会」の一員としての「国家市民」になることであり、そういう意味で「市民化」と訳してよいのではないか。
- (8) 拙稿「定言命法と世界市民主義—カント『世界市民的見地における普遍史の理念』（1784年）を手掛かりに一」（『下関市立大学論集』第53巻第3号、119-135頁、2010年）および「カントにおける世界市民主義の道徳的様相—『人間学』（1798年）とその遺稿を手がかりに一」（同上第52巻第3号、87-101頁、2009年）を参照。
- (9) 一般に「方法」という用語は、ある目的を達成するための手段およびその手順、あるいはそのための工夫、などの意味で用いられる。しかし、哲学の領域ではその目的が特に限定されて、真の知識を獲得する方法、学的認識の方法という意味になるのが通例である。元来知識は、覆いがかけられてはいるものの、すでにそこにあり、あとはその覆いを引きはがして見つけ出しさえすればよい、というようなものではない。そこで知識を求める者は、知識そのものを問う以前に、まず、知識を求めることのできる能力あるいは資格について問わなくてはならない。直ちに知識を求めるので

はなく、知識はどのようにして手に入れられるかという「方法」を問わなくてはならない。なぜなら、知識に行き着く方法の確実性だけが、知識の確実性の根拠となり得るからである。例えば、デカルトの『方法序説』、ロックの『人間悟性論』、カントの『純粹理性批判』などは、まさにそういう意味での「方法論」だったとすることができる。このような意味での「方法」こそ、「理論理性においては本来それのみが方法と呼ばれる」（5,151.04）とカントが言うときの「方法」にはかならない。この「方法」のゆえに、多様な知識は1つの体系として、つまり学として成り立ち得るのである。

ところで、『実践理性批判』の第二部、および『道徳形而上学』の「徳論」の最後の部分は、それぞれ「純粹実践理性の方法論」（5,149.04）および「倫理学方法論」（6,477.01）である。この場合の「方法論」は以上のような意味での「方法論」ではない。なぜなら、この場合の「方法」は知識に行き着くための方法ではなくて、「純粹実践理性の法則を人間の心に入り込ませてその格率に影響を与えるようにする」（5,151.09）、つまり「客観的に実践的な理性を主観的にも実践的であるようにする」（5,151.11）ための方法だからである。『実践理性批判』や『道徳形而上学』において「原理論」と対になった「方法論」は、確立された原理や獲得された知識を実際の事柄にあてはめようとするときの方法、つまり「教育」にかかわるものである。したがって、このような「方法論」は、学の成り立ちにかかわる先の「方法論」とは明確に区別されなければならない。

批判哲学との対照として、言及しなければならない重要な点がもう1つある。というのも、『判断力批判』（1790年）の序論 Einleitung における哲学の区分では、「技能」や「熟練性」、そして人間に対する熟練性としての「伶俐」は、「実践哲学」ではなくて「理論哲学」の一部と見なされているからである。「道徳化（道徳性）」とともに「開化（熟練性）」「市民化（伶俐）」を内実とする『教育学』の「実践的教育」の概念は、このような哲学の区分に合致していないように見える。しかし、『判断力批判』の叙述を緻密にたどれば、そのような破綻は生じていないことが明らかになる。ポイントは「実践的 praktisch」の用法にある。カントは、以下のように述べている。

哲学は、対象の違いによって理論哲学と実践哲学に区分される。前者は、理論的認識を可能にする「自然概念」を対象とし「自然哲学」と呼ばれる。後者は、意志規定にかかわる「自由概念」を対象とし「道徳哲学」と呼ばれる。哲学のこの区分は「当然 mit Recht」（5,171.23）である。しかしだからといって、例えば、純粹幾何学の応用的部門である測量術を「実践的幾何学」と呼ぶのは「実践的」という用語の「大きな誤用」

(5,171.24) である。というのも、「原因性 Kausalität」(7,172.11) という点から見た場合に、次のように言えるからである。すなわち、物体が「メカニズム」によって規定され、動物が「本能」によって規定されるように、人間の意志は「概念」という「原因性」によって規定されている。意志規定における「概念」は「自然概念」の場合と「自由概念」の場合がある。「意志は自然概念の下にあるだけでなく、自由概念の下にもある」(7,172.33)。「自然概念」を原因性とする場合の原理は「技術的実践的 technisch=praktisch」であり、意志は「自然の動因 Triebfeder der Natur」(7,172.30) によって規定された「欲求能力 Begehrungsvermögen」(7,172.29) と見なされる。これに対して、「自由概念」を原因性とする場合の原理は「道徳的実践的 morarisch=praktisch」であり、意志は「法則」と呼ばれる。要するに、「自然に基づく意志の規定根拠を完全に排除して、もっぱら自由概念に基づく道徳的実践的指令」(5,173.17) だけが、厳密な意味で「実践的」と呼ぶことができる。つまり、道徳性とは無縁の「実践的幾何学」などという学問の名称は、まったくの誤用にはかならない。

さて、このような『判断力批判』の区分によれば、確かに「熟練性」や「怜悯」は実践哲学の内実ではないことになる。どのように考えればよいのか。そもそも『判断力批判』の意図は、「理論哲学」と「実践哲学」の中間に「判断力」の哲学を考え、両者を結びつ

けるところにある。そのためには、あらかじめ「理論哲学」と「実践哲学」の厳密な区分を明示しておかなければならない。その区分のカギは「自然概念」と「自由概念」である。これらの概念を用いれば、「熟練性」「怜悯」を「自然的」の側に、「道徳性」を「実践的」の側に位置づける境界線が引かれることになる。しかし、カントは「意志規定にかかわる」という意味での広義の「実践的」の用法も是認している。つまり、この意味では、「動物性」を「自然的」の側に、「熟練性」「怜悯」「道徳性」を「実践的」の側に位置づける境界線が引かれることになる。後者は、『教育学』をはじめとするカント歴史哲学における区分である。「実践的」という用語について、「対象」を区分の基準にする広義の用法と、「原因性」を区分の基準にする狭義の厳密な用法の2つが使い分けられていると見ることができないのではないか。「実践的」であるからといって、それらがすべて「実践哲学」であるわけではない。

- (10) 拙稿「カント世界市民主義研究のための序論—「欲望の体系」と「幸福であるに値すること」—」(『下関市立大学論集』第59巻第1号、75-91頁、2015年)を参照。

[付記] 本研究はJSPS 科研費 26370082 の助成を受けたものである。