筑紫女学園大学リポジト

Die teleologische Struktur in der Kantischen Erziehungslehre: Über die konsequente Struktur der Pädagogik Kants

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-11-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中本, 幹生, NAKAMOTO, Mikio メールアドレス: 所属:
URL	https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/501

カント教育論における目的論的構造
―カント『教育学』の整合的解釈のために―

中　本　幹　生

Die teleologische Struktur in der Kantischen Erziehungslehre: Über die konsequente Struktur der Pädagogik Kants

Mikio NAKAMOTO

序

カントの『教育学』は、その内容配列の不整合や用語の不統一が従来問題視され続けてきており、一貫した体系をもつ書物として読むことは困難であるとの見方が、現在の通説であると言ってよい[1]。そのため、『教育学』がカント自身の手になる著作ではなく、カントの教育学講義に関する覚え書きやメモをもとに弟子のリンクが編集刊行したものであるというこの文献の成立事情[2]ともあいまって、リンクの編集の手腕自体を疑問視する見方も少なくない[3]。しかしその一方で、このような不整合や不統一は、長年に及んだカントの教育学講義を、リンクができるだけ忠実に再現しようと苦心した結果と解すべきではないか、とむしろ肯定的に解する意見も見受けられる[4]。いずれにしても、カント『教育学』をいかに整合的・統一的に理解するかは大きな問題であることは間違いない。それ故、そのような理解の試みとして、『教育学』をカントの他の諸著作によって補完し、その教育思想を再構成することが、カント『教育学』解釈の基本的な潮流のひとつにもなっている[5]。

本稿の目的は、カントの他の著作を援用しつつ『教育学』における教育思想を再構成するというこの立場に立ちつつ、それ自体としては確かに一貫した体系性を欠く『教育学』を整合的に解釈しうる一つの視点を提示し、もってカント教育思想の体系構造を明確化するにある。その目的を、本稿は次の二つの課題を遂行することによって果たしたい。まず一つ目は、『教育学』の構造を目的論的体系として把握することである。その際注目すべきは、『教育学』の中でカントが、「教育の理念」を「人間に備わっているすべての自然素質を発展させる」〔IX 445〕こととした

上で、教育という技術は「人間のあらゆる自然素質を調和的で合目的的に発展させる」［IX 446］と述べていることである。カント教育思想の体系構造を考える上で、この「合目的的に発展させる」という言葉は示唆的である。『教育学』はその「発展」の体系秩序について明示的に論じてはいないが、それが「合目的的に」と言われていることから、その秩序とは目的論的秩序であることが推察できるからである[6]。また、目的論に関して言えば、そのテーマを扱った主要著作は、周知のように『判断力批判』の第二部「目的論的判断力の批判」である。それ故、目的論的構造をもつ『教育学』を後の『判断力批判』へのカントの思想の発展過程のうちに位置づけ、それにより、『教育学』における内容の不整合を、整合的に把握する可能性を提示したい。これが二つ目の課題である。

そこで本稿は、次のような構成をとる。まず従来指摘されてきた『教育学』の不整合な点を明示し（一節）、その上で、そこに見出される教育論の目的論的構造を明らかにする（二節）。さらにそれを『判断力批判』との関係という観点から捉え直し、含まれている問題点を整合的に把握することを試みる（三節）。以上二つの課題を果たすことをもって、カント『教育学』の整合的理解の一つのあり方を示したい。

一　『教育学』における教育の分野の区分の不整合

（1）『教育学』における教育の分野の区分

『教育学』では様々な教育の区分が試みられている。しかしその区分は首尾一貫したものではなく、互いに共通性もあれば相違もある。この区分は教育思想の基本構造を示すものであろうにもかかわらず、このような不統一を示していることが、『教育学』を一貫した体系をもたないものと見なす理由の一つになっている。そこで、まずこの区分の不統一を問題として取り上げ、考察の出発点とよう。『教育学』では、まとめると以下のような十通りもの区分がなされている[7]。

（1）教育［IX 441］
- 養育 Wartung（養護 Verpflegung・保育 Unterhaltung）　…乳児
- 訓練 Disziplin（訓育 Zucht）　…教え子
- 人間形成 Bildung をともなった知育 Unterweisung　…生徒

（2）教育［IX 443］
- 養護 Wartung
- 人間形成 Bildung
  - 訓育 Zucht
  - 知育 Unterweisung

（3）教育［IX 444］
- 訓育 Disziplin
- 教化 Kultur（＝知育 Unterweisung）

（4）教育［IX 449］
- 訓練 Disziplinierung
- 教化 Kultivierung（教授 Belehrung と知育 Unterweisung）
- 文明化 Zivilisierung（という一種の教化 Kultur）
- 道徳化 Moralisierung

（5）教育［IX 452］
- 扶養 Versorgung
- 人間形成 Bildung
  - 消極的 ＝訓練 Disziplin
  - 積極的 ＝
    - 知育 Unterweisung ＝教化 Kultur
    - 指導 Anführung

（6）教育［IX 455］
- 自然的教育
- 実践的ないし道徳的教育
  - 学校教育的＝機械論的人間形成 …熟達 Geschicklichkeit
  - 実用的人間形成 …怜悧 Klugheit
  - 道徳的人間形成 …道徳性 Sittlichkeit

（6′）自然的教育［IX 455, 466］
- 消極的 ＝養護
- 積極的 ＝教化

（7）精神の教化［IX 469, 470］
- 自然的教化
  - 自由な教化 ＝遊び
  - 学校教育的教化 ＝仕事
- 実践的教化
  - 実用的
  - 道徳的 ＝道徳化（教化ではない）

（7′）陶冶形成 Bildung
- 身体 Körper の陶冶形成 …自然的
- こころ Seele の陶冶形成 …自然的

（8）心的能力の教化［IX 475, 476］
- 一般的教化
  - 自然的 ＝練習と訓練 …受動的
  - 道徳的 ＝格率に基づく …能動的
- 個別的教化
  - 悟性の下級能力
  - 悟性の上級能力

森氏はこれらを大きく二つに分け、（1）～（3）をA群、（4）、（6）～（8）をB群として

大別している[8]（森氏による教育区分のまとめでは（５）が含まれていないが、内容的に見てこれはＡ群に入れてよいだろう）。森氏は、Ａ群は教育学でよく行われる養護、訓育、教授の三分法が基礎になっており、ルソー『エミール』で行われている区分とも一致しているとみなす。石橋氏も、「養うこと、しつけること、教えることの三つは、養育者、師傅（しふ）、教師がちがうように、それぞれちがう目的をもっていた」[9]という『エミール』第一編の言葉に基づき、区分（１）は『エミール』の教育の区分と同じであるという見方を示している[10]。とくに自然的教育に関してルソー『エミール』からの影響は従来から指摘されてきたことでもあり、Ａ群がその影響のもとにあることは認められてよいだろう。

従って、カント独自の区分と考えられるのは、Ｂ群の方である[11]。特に区分（６）の「実践的ないし道徳的教育」における「学校教育的＝機械論的人間形成／実用的人間形成／道徳的人間形成」の三区分（これは区分（４）における「教化／文明化／道徳化」に内容的に対応する）については、カントは他の著作においても同様の区分を行っている。例えば『実用的見地における人間学』（以下『人間学』と略）では、人間の持つ素質として「事物を操作する技術的な素質（意識と結合した機械的な素質）と、実用的な素質（他人を自分の意図に沿って如才なく利用する素質）と、道徳的な素質（自由の原理に則って法則に従って自分および他人に対して行為する素質）」［VII 322］の三つを上げ、人間の自己形成に関し、それぞれに対応する形で人間を「教化し（kultivieren）、文明化し（zivilisieren）、道徳化する（moralisieren）ように使命づけられている」［VII 324f.］と述べている。また、本稿二節において詳論するように、この区分は基本的にはカントの実践哲学の基盤の上に成立していると言ってよい[12]。

なお、本稿の考察に必要な限りで、この「教化／文明化／道徳化」の各々の内容について『教育学』のテキスト［IX 449f.］に基づいて簡単に示しておけば、１．まず「教化」とは熟達した技能を獲得することである。熟達性とは、あらゆる任意の目的に対して十分な能力を所有していることを意味する。例えば読み書きがそうである。２．「文明化」と呼ばれるある種の教化においては、人間が社会に適応してひとびとに受け入れられることが留意される。即ち、行儀作法と礼儀正しさおよびある種の怜悧さが要求され、それらに基づいて、あらゆる人間をみずからの究極目的に利用することが可能になる。『人倫の形而上学の基礎づけ』（以下『基礎づけ』と略）における「熟達」と「怜悧」の関係（即ち１と２の関係）についての説明をここで補足的に付け加えるならば、任意の目的一般に開かれた手段としての「熟達」を、とくに自分の幸福という目的のための手段として限定的に特徴づけたものが「怜悧さ」である［vgl. IV 415f.］。これはむろん、『教育学』において「文明化」が「ある種の教化」（つまり、教化の一種）と特徴づけられていることと対応している。３．「道徳化」は、人間があらゆる目的のために熟達した技能を身につけているばかりでなく、真に善い目的（＝同時にあらゆるひとの目的でもありうるような目的）だけを選択するような心術を得ることである。

（２）区分の不整合

さて、しかし問題は、このＢ群の区分に見られる不整合である。ここでは森氏の指摘している次の二点の問題を考察の手掛かりとしよう[13]。

①『教育学』の区分では、「熟達（学校教育的＝機械論的人間形成）」や「怜悧（実用的間形成）」も、「道徳性（道徳的人間形成）」とともに「実践的ないし道徳的教育」に入っている。しかしカントの実践哲学においては、熟達や怜悧は仮言命法に関わるものであり、それらは道徳性に関わる定言命法からは厳格に区別されている。はたして、前二者を「実践的ないし道徳的教育」に含めることは、カントの「仮言命法―定言命法」の二元論的区別と矛盾しないのか[14]。

②「学校教育的＝機械論的人間形成」は、区分（６）では「実践的ないし道徳的教育」に配されているのに対し、区分（７）では、「精神の実践的教化」と区別された「精神の自然的教化」のなかに入っている。こうしてみると、「熟達（学校教育的＝機械論的人間形成）」は「自然的教育」に入るのか、それとも「実践的ないし道徳的教育」に入るのか、一貫しておらず、揺らいでいるように見える。即ちこれは、自然的と実践的（道徳的）の二分法では完全に処理しきれない分野をなしているのではないか。

以下、①の問題を二節で、②の問題を三節で検討する。

二　道徳的目的論的体系における学校教育的＝機械論的人間形成の位置づけ

（１）道徳性を究極目的とした目的論的体系

まず①の問題から検討しよう。カントの実践哲学では定言命法から峻別された仮言命法に該当する熟達の規則や怜悧の忠告が、なぜ『教育学』において「実践的ないし道徳的教育」に分類されているのか。まず注意すべきは、なるほどカントは道徳性の基礎づけを行う場面においては、最終的には幸福という実質的原理を意志の規定根拠とすることになる仮言命法と、形式的な実践的原理を意志の規定根拠とする定言命法とを峻別するのであるが［vgl. Ⅴ 41］、後者は決して前者それ自体を否定するものではない、ということである。熟達や怜悧も、定言命法に反しない、もしくは合致する範囲内であれば、当然肯定されてよいだろう。「そうしたもの［技芸や学問、趣味などの熟達、身体の敏捷さ、その他］はどんなときでも条件つきでのみ、すなわちその使用が（唯一無制約に命令する）道徳法則に矛盾しないという制約下でのみ善である」［Ⅵ 4 Anm.］。言い換えれば、道徳性という条件下にあれば、それは善なのである。実際、カントは熟達や怜悧に関するものも、「義務」に数え入れてさえいる。例えば『基礎づけ』において、定言命法の第一方式から導かれる義務のうち、「自分自身に対する不完全義務」として、自分の恵まれた自然素質を教化（Kultur）して有用な人間になることを挙げている［Ⅳ 422f.］。同様に第二方式（いわゆる目的自体の法式）に定位して述べた同じ例においても、「人間性のうちには、もっと完全になろうとする素質がある。そしてその素質は、私たち主体のうちに人間性を自然本

性として置いた自然の目的の、その一部をなしている。だから、その素質をなおざりにすることは、それ自身が目的自体である人間性を維持することとどうにか両立できるかもしれないが、それでいて、自然の目的を促進することとは両立できない」[IV 430] として、技術的もしくは実用的素質を促進することの義務を語る。また同じく『人倫の形而上学』においても、「人間の自己自身に対する不完全義務」として、「人間のもつ自然の力（精神の、魂の、および身体の力）をあらゆる可能な目的に対する手段として育成すること（cultura）は、人間の自己自身に対する義務である。―人間には、自分の理性がいつかは使用することのできる自然の素質や能力を、利用せずにいわば錆びついたままにはしないという負債（理性的存在者としての）がある。…自分の能力を（目的が相違することに応じて、ある能力を別の能力より多く）育成し、そして実用的見地においては、自己の存在の目的に適した人間であるということが、道徳的＝実践理性の命令であり、また自己自身に対する義務なのである」[VI 444f.] と言う。それ故、カント実践哲学の枠内においてさえも「熟達（学校教育的＝機械論的人間形成）」や「怜悧（実用的間形成）」は道徳的義務として捉えられており、この点から見れば、これらが『教育学』において「実践的ないし道徳的教育」に分類されていることになんら不整合はなく、むしろ当然のこととさえ言えるだろう[15]。

さて、このように熟達や怜悧が道徳的義務でもあるということは、上に述べたように、それらが道徳的制約のもとにあってのことであるが、それは目的と手段という観点から言えば、熟達や怜悧はあくまで道徳的目的（目的自体）に対する手段として位置づけられねばならない、ということを意味する。仮言命法の根拠は相対的な目的にすぎないのに対し、道徳的目的だけが、もはや手段とはなりえない絶対的目的（究極目的）たりうるからである [vgl. IV 427f.]。このことと、『教育学』が述べる教育の理念である「人間のあらゆる自然素質を調和的で合目的的に発展させる」[IX 446] ことを考え合わせるならば、「実践的ないし道徳的教育」における「学校教育的＝機械論的人間形成／実用的人間形成／道徳的人間形成」の三区分は、道徳的人間形成を究極目的とし、それを頂点として従属する相対的目的によって形成される道徳的－目的論的体系をなすものと捉えることができるだろう[16]。その証左として、『教育学』において人間のあらゆる自然素質の合目的的な発展について述べた直後に、さらに次のようにカントが続けていることを挙げることもできるだろう。「摂理は、人間が自己自身の内部から善を導き出すように望んだ、…したがって、創造主はたとえばこう人間に語りかけるであろう！―「私は善に向かうあらゆる素質をきみにあらかじめ賦与しておいた。この素質を発展させるのはきみの義務である」」[IX 446]。ここで語られる「摂理」とは、「創造主」にも言及されていることから見て、神の摂理を意味しているだろう。ところで「摂理」という言葉は、目的論的な観点を想定していると言ってよい。そして神とは、単に自然に対する立法者として考えられるだけでなく、道徳的王国における立法的元首として考えられる存在者である [vgl. V 444]。従ってここで神の摂理が言及されるということは、道徳的究極目的を頂点とする道徳的目的論的体系を念頭に置いているものと考えられる。そして、この「あらゆる自然素質」に技術的素質（熟達性に関する）や実用的素質（怜

悧に関する）も入ることは言うまでもないだろう。

（２）教育は選択意志の自由を対象とする

さらにもう一つ別の観点から、この①の問題に光を当ててみよう。「実践的ないし道徳的教育」は「自由に行為する存在者」を対象とするものであった［vgl. IX 455］。ところで、ここで言う「自由」とはいかなる意味で言われているのだろうか。山口氏は、『教育学』において「教育の最も重要な問題のひとつ」とカントが語っている、「私は、強制があるにもかかわらず自由をどのように教化してゆくのだろうか」［IX 453］という文章に基づいて、ここでの「自由」は「教化」の対象であるのだから、それはつまり「選択意志の自由」を意味しており、それを教化することによって、自由の自律的な使用にもたらされる、という見方を示している[17]。私はこの解釈は妥当なものであると思う。そうであるならば、「実践的ないし道徳的教育」が対象とする「自由に行為する存在者」という場合の「自由」も、自律的（道徳的）自由という狭義の自由ではなく、それも含めた、選択意志の自由一般と解する方が妥当であろう。それは言い換えれば、任意の諸目的一般を立てうる能力としての自由であろう（それがとくに道徳的目的と合致すれば、狭義の道徳的自由となる）。そして、熟達性とは「あらゆる任意の目的に対して十分な能力を所有していることにほかならない」［IX 449］のであるならば、「自由に行為する存在者」を対象とする「実践的ないし道徳的教育」には、（熟達性に関わる）教化が当然入ることになるだろう[18]。さらに怜悧も、「ある種の教化」［IX 450］、つまり教化の一種であること（従って「怜悧」も「熟達」の一種であること）は、先に（一節で）述べた通りである。従って、教化と同様、怜悧に関わる実用的人間形成も、「実践的ないし道徳的教育」に組み入れられることになるだろう。それ故、選択意志の自由を教化する「実践的ないし道徳的教育」は、道徳的自由の育成（道徳的人間形成）も含むと同時に（なぜなら「任意の目的」には、道徳的目的も含まれうるからである）、任意の目的を立てる能力としての熟達や怜悧の育成、言い換えれば「学校教育的＝機械論的人間形成」及び「実用的人間形成」も含むことになるのである。

三　自然目的論と道徳的目的論

以上の理由（特に二の（１））をもって、「実践的ないし道徳的教育」における各教育は道徳的目的論的な構造を持つものと理解できるだろう。しかし、それによってまたあらたな疑問が、より一層切実なものとなって生じてくる。道徳的目的論的な体系のうちに位置づけられているはずの「学校教育的＝機械論的人間形成」が、区分（７）では自然的教育に配されていることである。これが、一節で挙げた②の問題であった。このことを、どう整合的に理解したらよいのだろうか。

結論を先取りして言えば、この「学校教育的＝機械論的人間形成」は本質的に、実践的領域と自然的領域の両方にまたがったものと解すべきであるという立場を、本稿は採る。確かに『教育学』ではその整合的な体系は明示されておらず、いわば生の萌芽状態で様々な区分け列挙されて

いるだけである。本節では、それが整合的な体系として最終的に明確化されるのは『判断力批判』に至ってである[19]という解釈を提示し、上記の問題を整合的に理解できる可能性を示したい。

（1）『基礎づけ』における熟達性の位置づけ

「学校教育的＝機械論的人間形成」、即ち熟達の規則が「自然の目的」に関わるものであることは、実は先に挙げた『基礎づけ』のテキスト―熟達の規則が道徳的義務であることを示すテキスト―において既に述べられていたことである。曰く、「その素質［人間性のうちの、もっと完全になろうとする素質］は、私たち主体のうちに人間性を自然本性として置いた自然の目的の、その一部をなしている。だから、その素質をなおざりにすることは…自然の目的を促進することとは両立できない」［IV 430］。熟達性は自然が我々のうちにおいた素質であり、それを磨くことは自然の目的であって、自然がそれを欲している、というのである。また、『人間学』でも次のように言われている。「自然が望んでいるのは、個々の生物の自然本性のあらゆる素質が当の生物のために合目的的に発展し、それによって…各生物がその使命を達成することであって、これこそが自然の目的である」［VII 329］[20]。ここに、熟達性が（道徳的目的論に属すると同時に、それだけでなく）自然目的論にも属することを見てとることができる。

（2）自然目的論と道徳的目的論の断絶

では、熟達性の教化（Kultur）が、自然目的論に属しながら、なおかつ道徳的目的論にも属する、ということがいかに整合的に可能なのだろうか。このことは、『判断力批判』第二部の「目的論的判断力の方法論」における自然目的論と道徳的目的論の関係についての論述のうちに、より明確な論理を見出すことができる。まずはその関係の一つのあり方を簡潔に示しておこう。

自然目的論とは、自然全体を一つの目的論的体系として見る見方である。その際、そのような自然を産出した、目的概念に従って働く最上原因（知性的世界原因）が想定されることになる。また、道徳的目的論とは、自然全体が人倫的善（究極目的）に従った目的論的体系として見る見方である。その際、自然界においてそのような究極目的を実現することを可能にする道徳的世界原因（神）が想定されることになる。しかし、自然目的論（自然についての目的概念に基づいた探究）から道徳的目的論に至ることは不可能である。なぜなら、カントによれば、自然の目的から出発する考察は究極目的については我々に何も開示しないからである［V 437］。従って自然目的論と道徳的目的論は互いに独立しているわけである。これは言い換えれば、自然の領域と実践の領域が、断絶していることを意味する。なぜなら、そもそも自然概念の領域と自由概念の領域の間には、理論的には「大きな裂け目」［V 194］があるからである。

ところで、この自然目的論のうちには、文化（Kultur）も含まれている。『判断力批判』において文化は広い意味で捉えられていると思われるが、その中に教育も当然含まれるだろう。カントは文化を、「任意の諸目的一般に対する理性的存在者の（従ってこの存在者の自由における）有能性の産出」［V 431］と定義している［vgl. IV 434］。これは、『教育学』における「教化（Kul-

tur)」（＝熟達性の獲得）に明らかに内容的に対応している（一節（１）参照）。さらに、『判断力批判』においては、文化は「熟達」と「訓育」に区分される。前者は「諸目的一般を促進するための有能性の最も重要な条件」［V 431］であり（これも再び、教育の分類における「教化」に該当するだろう）、後者は欲望の専制支配から意志を解放することを本質とするものである［V 432］。この後者は具体的には、例えば美術や諸学によって、また社交性の彫琢と洗練によって、人間を上品な教養あるものにすることであるが［V 433］、これは一節で見た教育の分類と対応させれば、「文明化」に該当しうるのではないだろうか。というのも、そこでも行儀作法や礼儀作法が要求され、社会への適応が留意されていたからである。つまり、『教育学』で言われていた「教化（Kultivierung／Kultur）」も「文明化（Zivilisierung）」も、ともに『判断力批判』における広義の「文化（Kultur）」に該当している[21]。このことは、『教育学』においても文明化は教化の一種として、『基礎づけ』においても怜悧は熟達の一種として理解されていたこととも整合する（一節（１）参照）[22]。従って、『教育学』で言うところの教化や文明化は、自然の領域としての自然目的論に属しているのである。これはまた、『判断力批判』の序論における叙述によっても確認することができる。そこでカントは、自然概念と自由概念の区別を語り、技巧的＝実践的原理を前者に、道徳的＝実践的原理を後者に対応させているが、この技巧的＝実践的規則として「技術の諸規則や熟達一般の諸規則、あるいはまた人間と人間の意志に影響を及ぼす熟達としての思慮の諸規則」を挙げている［V 172］。つまり、熟達の規則は、自然概念に属しているのである。

ここに、「学校教育的＝機械論的人間形成」が『教育学』の区分（７）においては「精神の実践的教化」から区別された「精神の自然的教化」に配されていることの、体系的位置づけの一つを見てとることができる。即ち、それは「文化」として、道徳的目的論と理論的には断絶している自然目的論に属する、という形に、最終的には把握されることになるわけである[23]。

（３）道徳的究極目的に従属する自然目的論

さて、では以上のことと、「実践的ないし道徳的教育」が道徳的目的論的体系をなす、ということがどのように整合するのだろうか。ここで注目したいのが、『判断力批判』における自然目的論と道徳的目的論の関係のもう一つの側面、即ち、前者は後者の予備学の用をなすと言われる点［V 485］である。このことは、『判断力批判』において、文化の第二の要件である「訓育」によって人間は感性的性癖の圧制から解放され、理性の支配へ、つまりは道徳的目的の実現へ、人間を準備することになると、考えられている点にも見てとることができる［V 433］。自然目的論は、道徳的目的論のための準備となり、予備学をなすのである。これは結局のところ、「自然の最終目的」である文化も、無制約的な究極目的である道徳性に従属せねばならない、ということを意味する。従って、文化は本来的には道徳的目的を実現するための手段として位置づけられるのである。文化は、「任意の諸目的一般」に対する有能性であるが故に、その定義上、幸福という（実質的）目的に向けられることも可能であるし、事実向けられることもあるだろう。し

かし文化は、それが「自然の最終目的」である限り、道徳的目的の条件下にあるわけであり、つまりは同時に道徳性の実現に向けて用いられるべきものと捉えられていることになる。

このように、道徳的な究極目的に自然目的論が従属したときに、それは道徳的目的論的体系となるのであり、「実践的ないし道徳的教育」における「学校教育的＝機械論的人間形成／実用的人間形成／道徳的人間形成」の三区分（即ち「教化／文明化／道徳化」）は、最終的にはそのような体系として捉えることができるだろう。このことは、二節（1）で示したように、『教育学』において人間の自然素質の合目的的発展について述べられる文脈で神の摂理に触れられることとも合致する。既に述べたように、自然目的論では知性的世界原因が想定されるだけであるが、道徳的目的論においてこそ神（即ち、道徳的世界原因）が想定されるからである。

このことは、自然概念の領域と自由概念の領域の区別に定位して言えば、後者の方に属することを意味する。この区別に対応する学の区別は理論哲学と実践哲学であるが［V 171］、例えばカントは『人倫の形而上学』の序論において、教育（「家庭教育、および学校教育や社会教育」）をこの実践哲学の方に配している［VI 217］のであるが、それはこの道徳性を究極目的とした観点に立ってのことであろう。しかしカントは続けて、技術的＝実践的教説がやはり自然の理論に属することも述べている。「自然法則に従って可能となるはずの実践的な事柄のすべて（本来、技術の領分である）は、その指図という観点からは、完全に自然の理論に依存している」［VI 217］。従って、熟達（技術的素質がこれに対応する）は、自然の目的に従うか、自由の目的（道徳的目的）に従うか、その観点の相違により位置づけが異なるという、いわば両義性を持つことになる。「もし自由の法則に従いうる選択意志の技能が、自然法則との対比において、技術とここでも名づけてよいならば、この言葉は、自然の体系と同じく自由の体系を可能にするような技術の意味に理解されねばならないであろう」［VI 218］。この「自然の体系と同じく自由の体系を可能にするような技術」という特徴づけが、その両義的性格を端的に表していると言ってよい[24]。

以上の考察により、『教育学』において「学校教育的＝機械論的人間形成」が、一方では「実践的ないし道徳的教育」に配され、他方では、「精神の実践的教化」と区別された「精神の自然的教化」に配されていることの、整合的な理解を我々は得ることができる。それは『判断力批判』における、自然目的論と道徳的目的論の関係のうちに、最終的な体系的位置づけを得たのである。即ち、道徳的観点からは（＝道徳的目的論的体系においては）、熟達（文化）は「実践的ないし道徳的教育」に配されるが、自然目的論それ自体として見れば、自由の領域とは区別された、自然の領域に属するのである。これは、自然目的論と道徳的目的論は道徳的観点からは統一されるが、理論的にはその統一は証明されえず、互いに独立であるということに基づくのである。

四　『教育学』から『判断力批判』へ
―まとめに代えて―

本稿は、『教育学』において見られる教育の区分をいかにして一貫した体系をもつものとして捉えるか、という問題関心のもとに考察を行ってきた。その結論をまとめると、以下のようになる。

『教育学』に見られるカントの教育論は、基本的に目的論的な構造をもつ、と言えよう。しかしそこには不整合や不統一が存するという問題がある。確かに『教育学』では、教育の目的論的構造の萌芽は認められるものの、まだその体系構造は不鮮明である。しかしこうした不整合は、カント教育論の目的論的構造を、『判断力批判』への発展過程において捉えることにより、整合的に把握することが可能であると思われる。『判断力批判』における自然目的論（ここに教化も属する）と道徳的目的論の関係は、互いに理論的独立性（断絶）があると同時に、道徳的観点からは統一されるという、いわば二重の関係性をもつのであるが、「学校教育的＝機械論的人間形成」（教化）が自然の領域にも実践の領域にもまたがることは、まさにその二重性において理解可能となりうるからである。その意味で、最終的に『判断力批判』において、教化（文化）の位置づけが確定され、カント教育論の構造は明確な整合的体系を与えられたと解釈できるだろう。

テキスト

Kant's gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften.

（『純粋理性批判』からの引用は慣例に従い、第一版（A版）＝第二版（B版）の頁数を示し、その他のカントからの引用はこのアカデミー版カント全集の巻数をローマ数字で、頁数をアラビア数字で表し、本文中に出典を記した。邦訳は基本的に岩波書店版『カント全集』を参照したが、適宜筆者が改訳した部分もある。）

Rousseau, Jean-Jacques, *Emile,* (Euvres completes, Bibliotèque de la Plèiade, Gallimard, Paris, tome IV, 1969.

（邦訳は今野一雄訳、J・J・ルソー『エミール』（上）（岩波文庫、1973年）に依った。）

参考文献

藤井基貴、2001年、「カント教育学講義の歴史的考察」（『教育史研究年報　No. 7』）

Funke, Gerhard, 1985, „Pädagogik im Sinne Kants heute". in: J-E. Pleines (Herg.), *Kant und die Pädagogik: Pädagogik und praktische Philospphie,* Würzburg.

石橋孝明、2007年、「カント『教育学』の基本構造」（九州大学哲学会編『哲学論文集』、第43輯）

三井善止、1991年、「カント教育論の目的論的構造」（教育哲学会編『教育哲学研究』、64号）
森昭、1955年、「カントの教育思想の研究：その哲学的背景と批判的再構成」
（『大阪大学文学部紀要　4』）
尾渡達雄、1966年、「解説　教育学」（『カント全集　第十六巻』（理想社）、所収）
俵木浩太郎、1976年、「カント教育思想研究序説（その二）　“Kunst”としての教育」（慶應義塾大学
三田哲学会刊『哲学』、第64集）
山田邦男、1982年、「カント教育学の人間学的考察―とくに道徳性とその陶冶について―」（下程勇吉編
『教育人間学研究』（法律文化社）所収）
山口匡、2005年、「Wie kultiviere ich die Freiheit be idem Zwange？―カント『教育学』における内在的
解釈の視点―」（『愛知教育大学研究報告、54（教育科学編）』
Weisskopf, Traugott, 1970, *Immanuel Kant und die Pädagogik,* Zürich.
Winkels, Theo, 1984, *Kant Forderung nach Konstituiton einer Erziehungswissenschaft,* München.

注

[1] 例えば、森、1955年、217頁、尾渡、1966年、559-560頁、藤井、2001年、35頁、等参照。

[2] 『教育学』の成立の経緯については、藤井、2001年に詳しい。

[3] この立場は Weisskopf, 1970に代表される。

[4] 森、1955年、217頁。また、藤井、2001年、35頁も参照。

[5] 従来のカントの教育思想研究の流れを分類したものとして、藤井、2001年、36-37頁が参考になる。

[6] カントの教育思想を目的論的観点から解釈したものとして、既に Funke、三井氏等の先行研究がある［Funke, 1985、三井、1991年、参照］。しかし、後に本文で詳論するように、道徳性を究極目的とした目的論的体系のうちに教育思想の構造を把握する Funke や三井氏の解釈それ自体は私も共有するが、同時にそれだけに収まりきれない側面もカントの教育論にはあるのであり、それが『判断力批判』において自然目的論のうちに教育が位置づけられ、それをもって教育思想の整合的な体系的位置づけが確定されるに至った、と解釈する点が本稿独自の主張である。

[7] 森、1995年、225-226頁、尾渡、1966年、561-562頁においても、同様のまとめが試みられている。

[8] 森、1995年、226頁。

[9] Rousseau, 1969, p. 252.［邦訳は32頁］

[10] 石橋、2007年、43頁。

[11] この点も多くの論者が指摘するところである（例えば、森、1995年、226頁、三井、38頁等参照）。但し、石橋氏は、「実践的ないし道徳的教育」における「学校教育的＝機械論的人間形成／実用的人間形成／道徳的人間形成」の三区分はカント独自のものとしながらも、「自然的教育」と「実践的ないし道徳的教育」との区別はルソー『エミール』の影響によるという見方を示している［石橋、2007年、44-45頁］。

この後者の二区分がカント独自のものかルソーの影響によるものかは興味深い問題である故に、また稿を改めて考察を行いたいが、本稿ではさし当り次の理由により、以下、この二区分もカント独自のものという立場に立って考察を進めることにする。①「自然的教育」と「実践的ないし道徳的教育」の対比は、「自由に行為することができない存在者」を教育の対象とするか「自由に行為する存在者」を対象とするかという違いに基づくが［vgl. IX 455］、この対比はカント哲学における自然と自由の二元論に合致していること、②さらに、「自然的 physisch」教育と「道徳的 moralisch」教育という対概念としての用語法も、他のカントの諸著作に同様の用例が、例えば『純粋理性批判』における自然神学（Psychotheologie）と道徳神学（Moraltheologoie）［A 632＝B 660］、『判断力批判』における自然目的論（physische Teleologie）と道徳的目的論（moralische Teleologie）の対比といった形で見受けられること。

[12] カント教育学がその実践哲学を基盤としていることは、Winkels も指摘している。Vgl. Winkels, 1984, S. 174.

[13] 森、1995年、227-228頁。

[14] なお石橋氏も、『教育学』における「自然的教育」と「実践的ないし道徳的教育」の区別が（カント独自のものというよりもむしろ）ルソーの影響下にある（注（11）参照）とする理由の一つとして、「実践的ないし道徳的教育」に「教化」「文明化」も含まれていることを念頭に置いているように思われる［石橋、2007年、45頁］。

[15] 山田、1982年、299-300頁においても、同様の見解が示されている。

[16] 熟達の規則や怜悧の忠告も、従って教育における教化や文明化も、道徳性を究極目的とした目的論的連関のうちに位置づける同様の解釈としては、Funke, 1985, S. 103、三井、1991年、34-35頁参照。

[17] 山口、2005年、93-96頁参照。

[18] 先に引用した、「あらゆる可能な目的に対する手段として育成すること（cultura）」［VI 444］という『人倫の形而上学』のテキストも参照。

[19] 『判断力批判』が出版されるのは1790年であり、カントの「教育学」講義が終了した1786／87年冬学期の後である［藤井、2001年、45頁参照］。

[20] ただしこの文章自体は特に人間ではなく生物一般について述べられたものであるが、同じことは当然人間にも当てはまるだろう。

[21] なお、『判断力批判』で論じられる「文化」に含まれるのは、『教育学』で言うところの「学校教育的＝機械論的人間形成」と「実用的人間形成」のみであり、「道徳的人間形成」については触れられていない。これは、「道徳的人間形成」は自然目的論ではなく、実践の領域としての倫理学に属するからであろう。このことは、例えば、『実践理性批判』方法論や『人倫の形而上学』の徳論の方法論が、内容的に道徳教育（即ち、道徳的人間形成）を扱っていることを見ても明らかであろう。

[22] 『判断力批判』においても、熟達は「諸目的のための有能性の全範囲に本質的に属している」［V 432］と言われていることからして、訓育は熟達をその可能性の条件として前提していると見なされている、と理解してよいのではないだろうか。

[23] 「カントが訓練・教化・文明化・道徳化というテーマを取り上げる場合、彼は実践的であろうとし、

目的連関を企図している。そしてそのために彼は自由の事実を前提として使用する」という、Funke の道徳目的論的な観点のみからの解釈［Funke, 1985, S. 103］、また同様に、教育を実践的・道徳的領域のみにおいて捉えている三井氏の解釈［三井、1991年、31-33頁参照］は、自然の領域にもまたがっているこの側面を十分に評価していないように思われる。確かに三井氏は自然目的論と道徳的目的論の関係のうちに教育を捉えてもいるが［三井、1991年、36-37頁］、それはあくまで道徳的究極目的に従属した自然目的論という文脈においてであり（この側面については本稿は三節（３）で詳論する）、道徳的目的論から理論的に独立した自然目的論に属するという側面は、やはり看過されているように思われる。

[24] この両義的性格が、自然概念の領域から自由概念の領域への移行という『判断力批判』の体系的課題に関わっていることは容易に予測できるが、それについての考察はまた今後の課題としたい。なお、自然概念と自由概念を媒介するものとしての技術（Kunst）に注目し、それを教育の技術と関連させて考察した論考としては、俵木、1976年がある。

（なかもと　みきお：筑紫女学園大学　非常勤講師）