

Title	カント教育思想研究序説(その二) : "Kunst"としての教育
Sub Title	A study of Kant's educational thought part II : education as a kind of "Kunst"
Author	俵木, 浩太郎(Tawaragi, Kotaro)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1976
Jtitle	哲學 No.64 (1976. 1) ,p.121- 141
JaLC DOI	
Abstract	This paper follows a preceding one which appeared on Phiosophy Vol. 62 March 1974 under the subtitle of "Idee" "philosophieren", dealt mainly with "Idee" in Kant's meaning and maintained he exhorted men to realize it. The first section of this paper is titled " Education and Idee". The author shows that education is expected by Kant to be a medium to realize " Idee", but it could not be considered to give a definite aim to actual education as argued in the previous paper. From the viewpoint of Kant, education is a "Kunst" which is a key concept in his theoretial structure, as well as "Wissenschaft" (science), on which men should concentrate their practical efforts to realize "Idee". The second section is devoted to introduction of the meaning of "Kunst" by showing two types of explanations which were adopted by Kant to elucidate the concept. In synthetic explanation "Kunst" is distinguished from 1) nature, 2) science and 3) handicraft. In analytical way, it is broken down into mechanical and aesthetical. This is directly connected with " Idee", and that is indirectly, only mediated by science, connected with it. In the last section the conceptual relation between education and " Kunst" is treated. Kant felt that the education activities of his time were mechanical. They should be improved, he felt, to be judicial. For this improvement, Kant stresses that the science of education should be built up. But he adds such a science would be capable only in "Idee". He exhorts also to realize this "Idee". From all of the above, this author concludes that Kant's exhortation still has significance to those who are in the study of education.
Notes	
Genre	Journal Article
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000064-0121">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000064-0121</a>

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

## カント教育思想研究序説（その二）

### “Kunst”としての教育

俵 木 浩 太 郎

はじめに

第1章 カントの問い

第2章 理念 (Idee) の位置

第3章 哲学すること (philosophieren) について

以上（その一）『哲学』第 62 集 1974 年 3 月

第4章 理念と教育

第5章 “Kunst” について

第6章 “Kunst” としての教育

以上

### 第4章 理念と教育

これまでみてきたところから、人間が人間になるとは、理念としての人間の実現にほかならない、といってもよいであろう。これはカントがあるところでは *animal rationabile* から *animal rationale*<sup>1)</sup> へといい、またあるところでは *homo phaenomenon* から *homo noumenon*<sup>2)</sup> へといい、さらに社会的歴史的な文脈では *Weltbürger*<sup>3)</sup> といわれているものの実現などを意図していると考えられる。

私たちはここにカントの教育思想を理解するうえでのひとつの鍵があると考え、理念はすでに述べたように、*可能界*にのみ属し、*意志の自由*にもとづく実践的なもののうちのみ客観的実在性をもちうるものであって、*経*

験的にとりあつかうことのできないものであった。また、理念の“経験を超出した完全性”という規定は、理念を経験的言語をもって表現することをも困難にする。ここにみる理念の各様の表現は、この困難へのひとつの対処の試み、または、いわく言い難いものをいかにして表現するか、という努力のあらわれ、とも言えよう。しかし表現はともあれ、人間が人間になる、ということをも“理念としての人間の実現”と解する立場は実践理性の立場といってよいであろう。それと同時にこのことを経験界における、すなわち悟性の立場から解釈する可能性にも注意を払う必要がある。すなわちその立場とは“人間は人間である”というタウトロギーの系ともみなしうる“人間は教育によって人間にだけなる”さらに少しく誇張すれば“教育によっても人間は人間になることができるだけだ（神でも動物でもなく）”という含意をくみとる立場である。このような解釈がありうるのではないか、と私達が推測する根拠は次のようなものである。

わが国で一般に“教育によってのみ人間になる”と訳される場合の“のみ”にあたる“nur”は“durch Erziehung”にかけられているのではなく、“nur Menschen werden kann”と“Menschen”にかけられている。またそれにつづく文章“人間は、教育が人間からつくり出したものにほかならない”<sup>4)</sup>は、教育にかかわる事実、Seinとして語られているのである。

このような文脈におかれた人間、教育はともに経験的事実としてのそれである。ところが、その範囲においては根底にある“人間は人間である”というタウトロギーを脱しうるものではない。このタウトロギーから脱けようとする試みが、カントにおいては実践理性についての所説であったことはすでに見たとうりである。

そこで私達は“人間は教育によってのみ人間になることができる”というカントの言は、それを解釈する側の問題として理性の立場と悟性の立場の両義性が生ずると考えるのである。私達がカントの教育思想を理解する

うえてこのことに注意をむけることの必要性は次のような事情から出ている。

一般に教育について語るとき、カントのいう経験界と可想界の別が不明確になる傾きがあると私達は考える。カントがいうところの理念にしても、それを経験的な意味での教育とのかかわりにおいて、いつとはなしに客観的実在であるかのように解釈する立場が生じうる。このような教育にかかわる一種の仮象ともいふべきものが生ずる可能性にたいして、この文の解釈における両義性を認めておくことは、すくなくともカントの理念そのものを仮象にしてしまうことを回避することにはなるであろう。

以上の点をあきらかにしたうえで、私達は理性の立場からのアプローチを試みてみよう。彼が問題にしている理念へのうつり行きは、人間の実践的 (practisch) 能動的 (positiv) な努力によって可能になるものであり、道徳法則によってそれをなすことが義務として看取される心術 (Gesinnung) より生ずる行為 (Handlung) を要する。この理性的存在者としての人間のなすべき努力も、理念に各様の表現があったように、いろいろな表現をとっている。それは“幸福に値いせんとする努力”“哲学すること”知恵への三格率、さらには彼が啓蒙のモットーとした“みずからの悟性を使用する勇氣をもて”などである。これらの表現は理性的存在者としての人間の、理性によるいとなみをうながすという点で共通している。また、ここにかかげた表現のかぎりでは、悟性、判断力、理性という彼の体系と関連させて説明できるかも知れない。しかしカント自身は実践的努力そのものを段階的体系として説明しようとはしなかったようである。適宜文脈に応じた表現をもって、それなりに多様な表現で、理性によるいとなみを励ますのである。そのような多様性は“学”によってのみ克服されるべきものとカントは考える。そしてその学、人間の実践的努力に指針を与えるべき実践的諸学は、義務の主体である人間が実際にもっている性質が知られてのち、すなわち道徳の形而上学によって人間学が可能になったのちの課

題とされている。

こういったことを念頭において考えると、実践的な人間の努力一般と教育とはどのような関係におかれるのであろうか。人間が人間になるということを、理念の実現という立場で見れば、この両者の間にことさら区別をもうける必要はなく、教育も実践的努力一般の一表現にすぎない、と解すればたりるであろう。しかしながらカントは教育と哲学の一致を理念として考えていた。このことは現実にある教育と現実にある哲学、または、教育することと哲学することとの間にあきらかに差異を認めていたことを示す。それでは私達はその差異をどこに見出しうるのであろうか。それは彼の体系における“Kunst”という概念のうちに求められねばならない。彼はこの概念を自然と自由の間に置き、かつ『教育学』において“Die Erziehung ist eine Kunst”<sup>5)</sup>とも“Alle Erziehung ist eine Kunst”<sup>6)</sup>ともいう。したがって教育の一種の“Kunst”としての特質が、“Kunst”一般との対比のうえであきらかにされれば、私達がいま問題としている差異が示されることになるであろう。

## 第5章 “Kunst” について

カントにおける重要な語のほとんどがそうであるように、“Kunst”という語もまたきわめてゆたかな内容をもって使用されている。カントの著作を日本語に移しかえようとする者がかならずといってよいほど感ずるであろうように、この語もそのカント的使用に対応する日本語の単語はない。そこで日本語では文脈に応じて適宜、人為、業（わざ）、技術、芸術などと訳しわけられるのが例となっている。私達は訳語のせんさくはせず、“Kunst”は“Kunst”として、その語にカントがどんな意味を与えたかをさぐることにしよう。

“Kunst”がカントの体系において占めている位置は、『判断力批判』

(Kritik der Urteilskraft, 1790) の序論のおわりに掲げられたつぎの表に示されている<sup>1)</sup>。

第 一 表

心的能力の全体	認識能力	アプリアリな原理	適用の範囲
認識能力	悟性	合法則性	自然
快・不快の感情	判断力	合目的性	“Kunst”
欲求能力	理性	究極目的	自由

彼の批判という仕事は認識能力の系列，すなわち悟性，判断力，理性についてなされたのであって，適用の範囲の系列，すなわち自然，“Kunst”，自由を直接に問題としうるのは，批判の完成によってはじめて可能となる形而上学によってである。したがって『判断力批判』において“Kunst”がとりあげられるのは，認識能力の系列における悟性と理性の中間項としての判断力の批判に必要とされる範囲においてである。そのことに留意したうえで同書を見ると，私達は“Kunst”がふたとうりに説明されていることを知る。私達はその説明のしかたに着目して，ひとつを総合的説明，他を分析的説明とよんでもよいであろう。

前者にあたるのは第 43 節「“Kunst” 一般について」における説明である<sup>2)</sup>。そこでは“Kunst”は第一に自然との対比において説明される。自由による産出 (Hervorbringung) すなわち理性を行為の根柢におくような意志による産出が“Kunst”といわれるのである。蜜蜂の巣は規則正しくつくられてはいるけれども，それは理性的思慮にもとづくものではないので，それを“Kunst”の作品というわけにはいかない。それは自然の所産なのである。なにか或るものを自然的な作用から区別して“Kunst”の作品であるという場合には，つねに人間によって作られた物の意味に解するのである。

第二に人類の Geschicklichkeit (技能，熟練，練達性などと訳される) においては学 (Wissenschaft) から区別される。それは実践的能力が理

論的能力から区別され、技巧が理論から区別される（測量術が幾何学から区別されるように）のと同様である。ここにいる *Geschicklichkeit* の理解については『道徳形而上学原論』(Grundlegung zur Metaphysic der Sitten, 1785)における三種の命法についての説明のうちの、*Geschicklichkeit* の命法の部分が参考になるであろう。

“すべての学 (Wissenschaft) は実践的な部分を含むものである。そしてこの部分は或る目的が私達にとって可能であるかという課題と、どうしたらこの目的が達成できるかを指示する命法とから成っている。それだからこの命法は一般に *Geschicklichkeit* の命法といてよい。しかしこの場合には、かかる目的が理性的であるかどうか、あるいはまた善であるかどうかということはまったく問題にならない、つまりここではただ、この目的を達成するためには何をせねばならぬか、ということだけが問題なのである”<sup>3)</sup>。

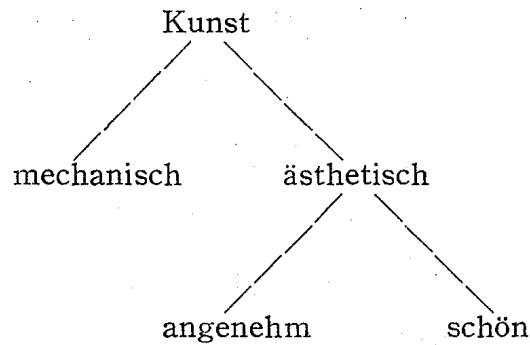
このように言われる *Geschicklichkeit* の命法は “*technisch* (Kunst に属する)”<sup>4)</sup> な命法とも名づけられる。これによって *Geschicklichkeit* とは目的に対応する手段、もしくは方法が意味されている概念と考えてよいであろう（なお『判断力批判』と『道徳形而上学原論』の説明をつきあわせて、Kunst, Wissenschaft, *Geschicklichkeit* の三者の関係を整合的に理解するためには、さらに検討が要されると考えるがここでは *Geschicklichkeit* についてのいちおうの理解を得たことで満足する）。

第三に手工 (Handwerk, 報酬を目的とするもの) にたいして自由な “Kunst” であるといわれる。frei が無償をも意味するところから、第一の説明にかけたしゃれでもあろう。このような “Kunst” は、あたかも遊びとしてのみ合目的な結果を生ぜしめうるような “Kunst” と見なされ、手工は労働としてわれわれに強制的に課せられるもの、それ自体としてはわずらわしく、報酬のような結果だけが魅力であるような仕事である。

以上が私達が総合的とよんだ説明の概要である。これにたいして分析的

説明は第 44 節「schöne Kunst について」において与えられている<sup>5)</sup>。  
その説明を表示すると次のごとくである。

第 二 表



mechanische Kunst とは “ある可能的な対象に関する認識 (Erkenntnis) に従って，その対象を実在化するためにだけ必要な行為” である。

ästhetische Kunst は，快の感情を直接に意図する “Kunst” である。

angenehme Kunst は，快が単なる感覚として表象にともなうことを目的とする ästhetische Kunst である。会食でのお座持ちとか，ひまつぶしのための賭事がこれである。

schöne Kunst は快が認識の仕方としての表象にともなうような ästhetische Kunst なのである。

以上のふたとおりの一般的な説明を下敷にして，カントが実際に “Kunst” を使用した例をみることにしよう。

まづ自然との対比でいわれる場合の “Kunst” について『人類史の臆測的起源』(Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte, 1786) では，人類史を人類の自然的素質と “Kultur” (訳例では文化，他に開発と訳されることもあり，カントの教育思想を知る上で重要な語であるので原語のまま論述をすすめる) の齟齬 (Widerstreit) としてとらえ，それは “完全な Kunst がふたたび自然になるまでつづき，このことこそ人類の道徳的本分の究極目的である<sup>6)</sup>” と言われている。これと同様の文は『教育学』にも見られる<sup>7)</sup>。さらに『人倫の形而上学』(Metaphysik der Sitten, 1797)



においては、“もし自由の法則にしたがって選択，裁量することに熟達することを，自然との対比において，ここでもまた Kunst と名づけられなければならないとすると，この言葉は，自由の体系を自然の体系と同じく可能にするような Kunst の意味に解せられなくてはならないであろう。またその Kunst をどうして，理性がわれわれに指示するところのものを完全に遂行し，その理念を実現することができるようになるかすれば，それはじつに神の Kunst というほかはない”<sup>8)</sup> という。

すでに見たようにカントは理念を人類が類的，かつ歴史的に実現すべきものと考えていた。その理念は，いくたの試行と錯誤のくりかえしによって実現さるべきことが信ぜられるものなのであって，経験的な目的となりうるものではなかった。しかしながら，そのような実現への過程を全体として，かつ対象として理解しようとするならば，それはやはり“Kunst”といわざるをえない，というのがカントの立場である，この理念が目的とされ“Kunst”がそれへの手段としての位置に置かれる，すなわち Geschicklichkeit の関係に置かれると想定した場合，その“Kunst”の主体は自然的類としての人類，有限の理性的存在者としての人類ではない。カントは“Kunst”という語を，もっとも広い意味では，理性による産出であるとして，人であると神であるのを問わず，理性的存在者の“わざ”一般に相当するものとして使用しているのである。もちろん，göttliche Kunst という表現そのものはひとつの比喩であろう。しかし理念の実現が人の個的な Geschicklichkeit によらないものであり，かつ，人類が神と動物のあいだの存在であると考えられていることから，日常的には人間の“わざ”を示す“Kunst”という語が神の“わざ”をも意味せざるをえなくなることは，カントの論理のひとつの当然の帰結として理解しうるところであろう。

次に人類の Geschicklichkeit として Wissenschaft と並置される例を『人間学』に見ることができる。

“人類がその理性によって課せられている使命は、人類が人びととともにひとつの社会のうちに存在し、その社会において Kunst と Wissenschaft をとうして自己を教化 (kultivieren) し、開化 (zivilisieren) し、徳化 (moralisieren) することである”<sup>9)</sup>。

理念のレベルにおいては、すなわち “自由の王国” にあっては、“知ること” は “できること” であり、“できること” は “知ること” である。ここにおいては “Kunst” と “Wissenschaft” は合一し、区別される理由をもたない。しかしいま人類の Geschicklichkeit の範囲で問題にする場合、Können と Wissen は当然区別される。ここで Geschicklichkeit という語について、すでに述べたことに加えて次のことをも注意しなければならない。『道徳形而上学原論』においては Geschicklichkeit の命法は、Klugheit のそれとともに、実践理性の究極的規定根拠たりえないものとされている。しかしここで問題としている人類の Geschicklichkeit とは、個的には道徳法則の導きに服するものではあるが、人類にとっては類的な目的との関係が意味されているのである。また、うえに述べた神の “Kunst” といわざるをえなかった段階での Geschicklichkeit との対比でいえば、人類にたいして総合的に言われる場合が神の “Kunst” であり、人類はたいして分析的に言われる場合が、ここでの人類の Geschicklichkeit としての “Kunst” すなわち Wissenschaft と並置される “Kunst”，であると言えるであろう。したがって私達が “Kunst” について考えるにあたっては、それが理念，類，個の三段階のどれにおいてあつかわれているか，を考慮しなければならない。

さて類的レベルにおいて “Wissenschaft” と “Kunst” がわけて考えられる根拠は Wissen と Können のちがいと説明されたが、この両者の関係を明らかにしなければならない。彼は “知ればできること” は Wissenschaft と考える。彼が当時日常的につかわれていた言葉からえた比喻によれば、手品師の芸とかコロンブスの卵のような場合は Wissenschaft

と呼ばれ (たねやしかけを知れば、だれでもできるから)、綱渡師の芸は“Kunst”と呼ばれる、<sup>10)</sup> というのである。また Wissenschaft と、天才の“Kunst”としての schöne Kunst とを比較して次のようにいう。

“学問においては (Im Wissenschaftlichen), もっとも偉大な発見者とひたすら苦心惨憺する模倣者や学習者との相違はけっきょく程度の差にすぎない。これに反してかかる発見者と、自然が schöne Kunst のためにつかわした者とは種別的に異っている。とは言えこのようなことは、人類が多大な恩恵をこうむっている偉大な人びとを芸術的才能を顧慮する自然の寵児と比して貶めようとするものでは決してない。知識 (Erkenntnis) の完全性とこれに依存する一切の効用へとたゆみなく歩を進め、同時に他の人を同様な認識にたたしめるべく教化せんとする才能のうちこそ、天才と呼ばれる名誉を享けるに値いする才能にまさる大きな長所が存する。天才の Kunst はどこかで停止するものだからである。”<sup>11)</sup>

Wissenschaft は歴史的に蓄積、発展することができ、他人を教化 (Belehrung) することができるものである。カントはこの歴史的発展性と伝達可能性を Wissenschaft に認めることによって、天才に依存せざるをえない Kunst にたいする長所となすのである。この故に類として理念を実現すべき有限の理性的存在者、人類の Geschicklichkeit としては Wissenschaft と“Kunst”がわかたれねばならないのである。

ところで私達が分析的説明と考えた mechanisch と ästhetisch という区分もまた上述の問題にかかわる。

“mechanische Kunst はたんに精進 (Fleiß) と習得 (Erlernung) の Kunst であり, schöne Kunst は天才の Kunst である。”<sup>12)</sup>

また天才について

“学ぶこと (Lernen) はまねぶこと (Nachahmen) にほかならないから、最大の能力といえども単なる学識 (Gelehrigkeit) としての学識 (の能力) にたいしては、天才の名を与えるわけにはいかない。”<sup>13)</sup>

という。『判断力批判』においては主として *schöne Kunst* がとりあつかわれており、*mechanische Kunst* についてはその体系的な位置さえ示しておけば足りると考えられているようである。したがって私達が *mechanische Kunst* についてさらに考察をすすめるならば推測をまじえざるをえない。

さきに掲げたカントの体系的統一を示すという一覧表（第一表）によれば、判断力は自然概念と自由概念の中間にあって両領域を媒介するものであった。すなわち、

“自由概念に従うところの結果は究極目的である。この究極目的（あるいは感覚界におけるその現われ）は実在すべきものであり、そのためにかかる究極目的を可能ならしめる条件が、（感性的存在者すなわち人間としての主観の）自然的本性のうちに前提されるのである。そこで実践的なものを度外視してかかる条件をアプリアリに前提するところのものが、すなわち判断力である。判断力は自然概念と自由概念を媒介するところの概念、すなわち自然の合目的性という概念を与える。そしてこの媒介的概念が純粹理論理性から純粹実践理性への移行行きを、また自然概念に従うところの合法則性から自由概念に従うところの究極目的への移行行きを可能ならしめるのである。”<sup>14)</sup>

類的に考えられている“*Kunst*”もこの究極目的への移行行き（*Übergang*）のうちにあるものであって、判断力について認められた自然と自由の媒介性は、判断力の適用としての“*Kunst*”についても当然認められねばならない。そうした媒介が可能であるということは、“*Kunst*”が自然に由来するものと、自由に由来するものとの複合性をもったものとも考えられる。この複合性はまた、次のようにも表現できるであろう。経験的な意味では自然的なものはわかっているものである。これに反して、自由なるもの、究極目的はその意味ではわかっているものではないものである。したがって“*Kunst*”における複合性は“わかっているもの”と“わかっているもの”

の”の複合性でもある。すでに述べたところから知られるように，“Kunst”とは目的とのかかわりでなりたっているものであるから、この複合性は目的のありようについても見出しうるであろう。私達は彼の分析的説明を“Kunst”の目的にしたがって区分されたものと解釈できると考える。目的が知識 (Erkenntnis) としてある場合、彼はこれを *mechanisch* と呼ぶのである。したがって *mechanisch* に対置されている *ästhetisch* なもののうちの *angenehme Kunst* も、快が感覚としての表象にとまなうことを目的とするものであるから、快と感覚としての表象との関係が知識となりえた場合、それは *mechanisch* なものとなるであろう。すなわち知識となりえた場合というのは、そこになんらかの概念がつけられることであり、“Kunst”の直接的な目的の位置は概念が占める。“Kunst”はその概念を実現するものとなるのである。したがって、直接快の感情を意図する、という *ästhetische Kunst* の規定からははずれてしまうことになる。かくして *Erkenntnis* の成立は同時に、理念としての *Weisheit* を指向する *Wissenschaft* へ発展する可能性が生ずることをも意味する。ところが *schöne Kunst* にあっては、その要素として *mechanisch* なものをもちながらも、そのような可能性は認められえないのである。美は概念によっては不可能な理念の表現である。その関係はいかなる *Wissenschaft* も教ええず、いかに精進、習業にはげめばとて、修得しえざるものである。

*schöne Kunst* はそれ自体合目的である表象の仕方である、というときその合目的の目的とはとりもなおさず、理念の究極目的なのである。

以上に見てきたところから、私達は“Kunst”における複合性とは、自然と自由の二分法に基づく人間の“わざ”における複合性にほかならず、*schöne Kunst* は直接に理念を指向し、*mechanische Kunst* は *Wissenschaft* をへて、その意味では間接に理念にむかう関係である、と理解してよいであろう。

## 第 6 章 “Kunst” としての教育

私達は『判断力批判』において“Kunst”が段階的に考えられていることを見たが、教育という“Kunst”も当然それに照応して考えられるであろう。

カントは理念としての教育は“人類の全自然的素質の発展”<sup>1)</sup> であると考えた。これはすでに見た“完全な Kunst がふたたび自然になる”という主張に照応する。ここでもまた、この理念は私達の現実的の、経験的意味における、またはすでに私達がおこなった区分による類的ないし個的な“Kunst”としての教育が、直接に目的としうるものではないことを注意しておこう。

私達は理念の実質は、普遍化しうるものとしては、ブランクにしておくことがカントの意図であると考えてきた。しかしながら、カントの後の人びとのなかにはおのれの信ずるところをもって、そのブランクを敢えてうめようとしたものもあった。私達は“Kunst”ならびに教育がカントによって段階的に考察されていたと考えるがゆえに、その点への配慮を欠いた議論を紹介することによって、私達の考え方とのちがいを明らかにしてみたい。

私達がここにとりあげるのはオーストリア・マルキシストの代表者といわれたマックス・アドラー (Max Adler 1873~1952) の所説である。彼はカントの『教育学』から次の部分を引用する。

“教育の計画を作るような人びとが特に念頭に置くべき Erziehungskunst のひとつの原理は、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。この原理はきわめて重要である。両親は一般に子どもを現在の世界に——たといそれが墮落していようとも——

ふさわしいようにしか教育しない。だが両親は、将来もっとよい状態がもたらされるように、子どもをよりよく教育すべきであろう。”<sup>2)</sup>

これにたいするアドラーの理解は次のとおりである。

“斯の如く偉大なる思想をもって、カントは、いわば、近世社会主義教育の実行的綱領及び宣伝的綱領を示唆している。しこうしてカントにおいて、社会主義への導線たるのみならず、そのもっとも力強き証明と考えせしめる理念の偉大なる領野が完成された。”<sup>3)</sup>

私達はカントからの引用文の“人間性の理念とその全使命にふさわしく教育されるべきである”という原理は、“教育の計画を作るような人びと”の実践理性への訴えであると解する。いいかえれば、そのような人びとはこの原理を“普遍的立法の原理として妥当しうるように”教育の計画を作ることが期待されているのである。経験的な意味での教育が問題とされる場合、そこでの普遍妥当性を主張しようとするれば、それは Wissenschaft によらざるをえない。そしてその Wissenschaft は普遍的承認がえられてはじめて完成する、と考えられていたのである。もしアドラーがカントによって“近世社会主義教育”が正当化される、と解したとすれば、私達の考えからは首肯しえない。“近世社会主義教育”がアドラーの信 (Glauben) として存在するというかぎりではなんら問題はない。しかしカントが経験的意味ではことさらにブランクにした理念の位置を、それをもってうめようとするのであれば、アドラーはまづもって“近世社会主義教育”を私達が解した意味での Wissenschaft として主張しなければならない。そして彼がかりにそう主張することに成功したとすれば、その時はことあらためてカントの理念をひきあいには必要はないかも知れない。

私達はカントの理念と Wissenschaft はこのような逆説的な関係でつながれていると考える。この関係は人類の Geschicklichkeit 一般に妥当し、教育という“Kunst”も含まれるであろう。カントのブランクをうめる試みは、ひとりアドラーの立場からのみならずなされうるであろうが、私達

はこの逆説的關係を見失なわないためにも、カントの考察における段階性に注意を払う必要があると考えるのである。

次に“Kunst”の類的使用に対応する教育についてのカントの考察を見よう。彼は教育の起源ならびに進展について、mechanisch と judiziös という二種の概念をもうける。<sup>4)</sup> mechanisch な教育の生ずるゆえんは、その場その場の目的に適宜、対応する Geschicklichkeit である。mechanisch という語の用法は、すでに見た『判断力批判』や『道徳形而上学原論』におけるそれとことなるものではない。ただ教育に関していわれる場合、知識として成立しておりその故に教育の目的として課せられるものが、自己目的的存在者としての人間にとって、肯定しうべからざるものである、という批判的見地がつけくわわっている。彼は当時の教育状況を次のように観察する。

両親について

両親は一般に子どもが出世することだけを気にかける。<sup>5)</sup> 教育をするにもひまも能力もあるいはその意欲さえもないことがおうおうにしてある。<sup>6)</sup>

君主について

君主は臣民を自分の意図の道具としてしか見ない。<sup>7)</sup>

学校について

なにかよいことが学校から生ずべきであるとすれば、学校は改造されなければならない。学校はその根本組織において欠陥をもっている。<sup>8)</sup>

ここに言われている教育についての目的は、両親にあっては出世、君主にあっては支配意志として認識され、それを実現せんとする“Kunst”が mechanisch と評されるのである。『判断力批判』について述べたかぎりの一般論では、私達は目的の認識から Wissenschaft へと発展する可能性を認めた。しかし、教育の mechanisch なるものにおいて、その目的が一度否定され、そのうえに Wissenschaft が成立することが期待されてい



る。彼のこうした批判の根柢には、人類の歴史的発展可能性の主張がある。

“教育は一步づつ前進するほかなく、また教育法の正しい概念が生じうるのは、ひとつの世代がその経験と知識を次の世代に伝え、後者はそれに何かをつけたして次の世代にゆだねる、ということによるほかはないのである。”<sup>9)</sup>

ところが *mechanisch* な “*Kunst*” の無計画的、場あたりの的なものをもってしては、このような経験と知識の継受、発展は期待することができない。そうしたことが可能になるためには、

“*Erziehungskunst* または *Pädagogik* は *judiziös* にならなくてはならない。”<sup>10)</sup>

この *judiziös* という語は思慮的とも訳されるが、語幹の *Judiz*=*Judizium* は *Urteil* (判断力) にほかならず、*judiziös* は *urteilsfähig* (判断力ある) と同義である。したがってこの語を思慮的というのであれば、その思慮の意味するところは、悟性、理性というよりもまづ判断力である、と考えるよいであろう。このような解釈からすれば *mechanisch* な *Kunst* が、自然と自由を媒介するところの判断力をそなえた *Erziehungskunst* にとってかえられることによって、理念へ接近する道がひらかれる、という論理がこの語によって示されていると言いうるであろう。私達がすでに見たところでは理念への接近は、*schöne Kunst* は直接、*mechanische Kunst* は間接に *Wissenschaft* をへて、というふた通りの可能性があった。その意味では教育は後者に属することは次の言にあきらかである。

“教育という *Kunst* における機械論 (*mechanismus*) は *Wissenschaft* にとってかえられねばならない。”<sup>11)</sup>

かくして、教育という “*Kunst*” は特定の天才の出現によって始めて可能となるようなものではなく、すべての人の同意が期待できる *Wissenschaft* として可能になることがあきらかにされる。

ところで、この *Erziehungskunst* をとりあつかう *Erziehungswissen-*

schaft は教育において理念が問題となるかぎり『実践理性批判』にいう実践的諸学 (practische Wissenschaften) のひとつにかぞえられねばならない。カントは実践的諸学の前提として人間学を構想していたところから、教育学もさしあたり人間学のなかに置かれるべきもの、と考えていたようである。

“人倫の形而上学と対をなすものは、実践哲学一般の区分において対称の位置を占める道徳的人間学であろう。しかしながら、それはただ人間の本性における人倫の形而上学の法則の実行を阻止したり後援したりする主観的な条件や、(教育、学校教育や民衆の教化における) 道徳原則の創造、普及、強化、その他経験にもとづく教説や指示を含んでいるであろう。”<sup>12)</sup>

彼のこのような考え方を知るとき、私達は『判断力批判』における学の区分——技術的—実践的と道徳的—実践的<sup>13)</sup>——において教育学は道徳的—実践的学に属すると考えてよいであろう。この区分の原理は“意志の原因性に規則を与えるところの概念が、自然概念であるのか、それとも自由概念であるのか”<sup>14)</sup>による。この区分において、Geschicklichkeit の規則及び Klugheit の規則は自然概念に基づくものとして、技術的—実践的とされる。この自然概念による意志規定をとりあつかう学に対しては、自然学 (Naturwissenschaft) の系論としての位置が与えられる。彼が系論といった理由は、理性の立場からは自由である意志にたいする自然概念の原因性を問題にする以上、自然学そのものではありえず、またそれにもかかわらず、自然概念が対象である意志に原因性として優位を占めているからである。この区分に入るものとして彼は、家政、農業経営、国家経済、交際術、一般的幸福論などを例示する。そして私達は、カントはあえて教育学をこのなかにはかぞえなかった、と考えるのである。教育が意志の自由から発して理念へとむかう実践的努力のうちにあるものとすれば、その根拠となるものは道徳法則でなければならない。しかしこのような見方からは教育学も、世界概念としての哲学と同じく、理念として可能なものといわ

ざるをえない。それはカント自身がよく知っていたことであった。

“教育の理論への構想はかがやかしい理想なのであって、たとえわれわれがそれをただちに実現しえないにしても、やむをえないのである。ただそれを実行していくうえで障害にであっても、ただちにその理念を幻想的と考え、美しい夢とけなすことだけはしてはならない”。<sup>14)</sup>

ここに、私達は理念の実現を目ざす“Kunst”のWissenschaftも、それ自体、ひとつの理念であることを知る。また、教育がカントにおいていかに緊密に彼の強調した思想——自然と自由、意志の自由といった——と結びついてきたか、を理解することができる。彼が教育学の現実的可能性について認めざるをえなかった困難は、教育が自然と自由の接点に位置することに起因する。

カントの二分法への賛否を問わず、私達は彼が批判した、現実に存在する Erziehungskunst, 無計画で場あたりのな“Kunst”は、ひきつづき私達にとっても批判の対象であることを認めざるをえない。そうであれば、彼の教育の理論へのはげまはしは、私達にとっても意味あるものというであろう。

(完)

#### 第4章 註

- |   |              |        |
|---|--------------|--------|
| 1) Anthropologie,   | 前出           | S. 673 |
| 2) Metaphysik der Sitten,   | PhB Band 42  | S. 263 |
| 3) Idee zu einer allgemeinen Geschichte<br>in weltbürgerlicher Absicht, | PhB Band 47i | S. 18  |
| 4) Über Pädagogik,  | 前出           | S. 699 |
| 5) Ibid,  |              | S. 702 |
| 6) Ibid,  |              | S. 703 |

#### 第5章 註

- |                 |    |        |
|-----------------|----|--------|
| 1) Kr. d. U.,   | 前出 | S. 36  |
| 2) Ibid.,       |    | S. 155 |
| 3) Grundlegung, | 前出 | S. 35  |

- |  |    |        |
|--|----|--------|
| 4) Ibid.,  |    | S. 37  |
| 5) Kr. d. U.,  | 前出 | S. 157 |
| 6) Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte,<br>PhB Band 47i |    | S. 58  |
| 7) Über Pädagogik,   | 前出 | S. 754 |
| 8) Metaphysik der Sitten,                                      | 前出 | S. 19  |
| 9) Anthropologie,  | 前出 | S. 687 |
| 10) Kr. d. U.,   | 前出 | S. 156 |
| 11) Ibid.,   |    | S. 162 |
| 12) Ibid.,   |    | S. 163 |
| 13) Ibid.,   |    | S. 161 |
| 14) Ibid.,   |    | S. 33  |

第 6 章 註

- |  |    |        |
|--|----|--------|
| 1) Über Pädagogik,   | 前出 | S. 701 |
| 2) Ibid.,  |    | S. 704 |
| 3) Max Adler; Kant und Marxismus, 1925,<br>井原紘訳『カントとマルクス主義』春秋社版<br>世界大思想全集 第 42 卷      |    | P. 78  |
| 4) Über Pädagogik,   | 前出 | S. 703 |
| 5) Ibid.,  |    | S. 704 |
| 6) Ibid.,  |    | S. 710 |
| 7) Ibid.,  |    | S. 704 |
| 8) Aufsätze, das Philanthropin betreffend,<br>Philosophischen Bibliothek 版全集 Band VIII |    | S. 103 |
| 9) Über Pädagogik  | 前出 | S. 702 |
| 10) Ibid,  |    | S. 703 |
| 11) Ibid,  |    | S. 704 |
| 12) Metaphysik der Sitten,   | 前出 | S. 18  |
| 13) Kr. d. U.,   | 前出 | S. 7   |
| 14) Über Pädagogik,  | 前出 | S. 700 |

## A Study of Kant's Educational Thought Part II

### —Education as a Kind of “Kunst”—

*Kotaro Tawaragi*

#### Résumé

This paper follows a preceding one which appeared on *Philosophy* Vol. 62 March 1974 under the subtitle of “Idee” & “philosophieren”, dealt mainly with “Idee” in Kant's meaning and maintained he exhorted men to realize it.

The first section of this paper is titled “Education and Idee”. The author shows that education is expected by Kant to be a medium to realize “Idee”, but it could not be considered to give a definite aim to actual education as argued in the previous paper. From the viewpoint of Kant, education is a “Kunst” which is a key concept in his theoretical structure, as well as “Wissenschaft” (science), on which men should concentrate their practical efforts to realize “Idee”.

The second section is devoted to introduction of the meaning of “Kunst” by showing two types of explanations which were adopted by Kant to elucidate the concept. In synthetic explanation “Kunst” is distinguished from 1) nature, 2) science and 3) handicraft. In analytical way, it is broken down into mechanical and aesthetical. This is directly connected with “Idee”, and that is indirectly, only mediated by science, connected with it.

In the last section the conceptual relation between education and “Kunst” is treated. Kant felt that the education activities of his time were mechanical. They should be improved, he felt, to be judicial. For this improvement, Kant stresses that the science of

education should be built up. But he adds such a science would be capable only in "Idee". He exhorts also to realize this "Idee". From all of the above, this author concludes that Kant's exhortation still has significance to those who are in the study of education.