

Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?

—カント『教育学』における内在的解釈の視点—

山口 匡

Tadasu YAMAGUCHI

学校教育講座 (教育学)

0. はじめに

カントの教育思想にかんする論考で、いわゆる教育をめぐる「自由と強制」の問題に言及していないものはほとんどないといってよい。しかしその反面、そうした研究の多くは、この問題そのものについての深い論究やカントのコンテクストにそった厳密な解釈といった作業をしばしば怠ってきたといわざるをえない。

まずは、問題の核心となるテキストを、カントの『教育学』から引用しておこう⁽¹⁾。

「教育の最も重要な問題のひとつは、法的強制に服従することと自己自身の自由を使用する能力とをいかにして統合できるのかということである。というのも、強制は必要不可欠だからだ！私は、強制があるにもかかわらず自由〔を使用する能力〕をどのようにして開発してゆく〔ことができる〕のだろうか。私は、生徒を自由という強制に耐えるように慣らしてやると同時に、みずからの自由を正しく使用するように生徒自身を指導すべきである。こうしたことが行われなければ、すべて〔の教育活動〕はたんなる機械論にすぎず、教育を終えたひとでもその自由を使用することができない。〔他者に〕依存しないために自立し自制してみずから生計を立てることの困難さを認識するようになるためには、生徒は早い時期から社会の避けがたい抵抗を感じ取る必要がある。」(Kant 1803, 453 []: 翻訳者)

「いかにして強制のもとで自由を開発するのか (Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?)」。この問題は一般に、カントによって定式化された教育における「永遠の問題 (eine unsterbliche Frage)」(Miller-Kipp, 267) として受けとめられてきた。しかし、この問題を論じた多くの論考が最終的に確認していることは、カントはここで、「逆説的に (paradox)」(Ballauff/Schaller, 445), 「アポリアに直面して (aporetisch)」(Ritzel, 97), あるいは、いわば「予言的に (sibyllinisch)」(Ruhloff, 10), 「言葉に反して不十分に (unbe-

friedigend-wider-sprüchlich)」(Miller-Kipp, 267), みずからの考えを表明しているにすぎないという消極的な評価である。

こうしたカント解釈の状況にあって、ペーター・カウダー (Peter Kauder) の所論に注目したい。そこに見られる独自の解釈の視点をあらかじめ列挙すると、以下のように整理することができる。(Kauder, 124-125)

解釈の視点(a): カントはこの問題の定式化によって自分自身の見解を主張したのか、それとも、当時の思想から距離をとりつつ、その内容を扱いやすい定式で示したのか。

解釈の視点(b): この問題についてのたいていの解釈に抗して問わなければならない。この問題の定式は、暗黙のうちにカントの挫折、そしてこの問題の原理的な解決不可能性を前提としていると認めることができるのか。

解釈の視点(c): この問題がはじめから『純粹理性批判』における第三アンチノミーを下敷きにして論じられるのは、あまりに性急にすぎるのではないか。『純粹理性批判』では「自由」と「自然必然性」の相違 (衝突) が問題になっているのに対して、『教育学』でテーマとなっているのは、「自由」と「(教育的) 強制」の関係である。「自然必然性」と「(教育的) 強制」が単純に同一視できるものであるか否かは、独自の研究によって突き止められなければならないはずである。

解釈の視点(d): 「自由」と「強制」の関係を、カントは前置詞“bei”を用いて表現している (Kultivierung der Freiheit bei dem Zwange)。ここであえて bei (…のもとで, …において) が使用されているということは、「自由」と「強制」の関係を潜在的にも durch (…によって, …を通して) の意味でとらえられてはならず、したがって, bei の意味を重視した解釈が何を導き出すが探られなければならない。

解釈の視点(e): この bei の意味を正しく読みとる試みを通して、「強制」の意味もまた明らかになる。bei は durch と異なり、因果関係を意味するものとして理解されてはならない。なぜなら、こうした混同が結

局は、カントの『教育学』が「人間を自由へと強制するというパラドクス」(Ballauff/Schaller, 445)に終わっているといった解釈へと導いてしまうからである。

さて、本稿の目的は、ペーター・カウダーによるカント『教育学』の内在的解釈の試みを分析することで、従来のカント『教育学』解釈に見られる否定的で、閉塞的な状況を再考するための視点をテキストにそくして整理することにある。

1. 提起されるべき問いと解釈の枠組み

カントによって定式化された「教育における最も重要な問題」を、『教育学』のコンテキストにそって内在的に解釈していくうえで、カウダーがとる具体的な分析の手順は以下の通りである (Kauder, 116)。

分析(1): カントにおいて「開発 (Kultivierung)」とは何を意味しているのか。

分析(2): カントはどのような意味で「自由 (Freiheit)」の概念を使用しているのか。

分析(3): 「強制 (Zwang)」の概念で何が理解されなければならないのか。

分析(4): カントが強制「のもとでの (bei)」自由の開発について語り、強制「による (durch)」自由の開発について語っていないことは、何を意味しているのか。

分析(5): 強制は正当な根拠をもって教育的な措置と称されることができるのか。

さて、こうした分析に着手するに先だって、解釈の枠組みをより明確にするために若干の予備作業が必要となる。カウダーはカントの次の言葉を引用して注意を喚起している。

「自然と自由は相互に区別されなければならない。自由に対して法則を付与することと自然を陶冶形成することとはまったく異なっている。」
(Kant 1803, 469)

この引用文によって明らかにされるのは、人間に独特の性格、すなわち、本能が弱い存在であると同時に理性を付与された存在の性格である。人間のこうした二つの性格を、カントの教育概念も当然考慮に入れている。そのことは、カントが教育一般を「自然的教育 (physische Erziehung)」と「実践的教育 (praktische Erziehung)」ないし「道徳的教育 (moralische Erziehung)」という二つの領域に区分していることにも明らかである (Kant 1803, 455)。

「実践的教育ないしは道徳的教育とは、それを通して人間形成が行われて人間が自由に行為する存在者として生活できるようにするための教育にほかならない。(自由に関わる事柄はすべて実践的と呼ばれる。)実践的教育は、人格性のための教育であり、換言すれば、自立して社会の構成メンバーのひとりとなり、さらに自己自身の内的価値を持ちうるような、そうした自由に行為する存在者をつくり出すための教育である。」(ebd. 圏点はゲシュペルト)

カウダーが解釈の枠組みを明確化するために、とくに強調するのは次の点である (Kauder, 117)。すなわち、教育が明確に「自由の使用」と結びつけられてとらえられるかぎりにおいて、教育は「自然的教育」—扶養 (Versorgung)、訓育 (Zucht)、訓練 (Disziplin)、養護 (Verpflegung)—の領域にかんするものをまったくといっていいほど考慮に入れていないということである。いいかえれば、「教育と自由」の関係をめぐる一連の議論がカントによって語られるのは、「実践的教育」ないし「道徳的教育」のいわば「前庭 (Vorhof)」に属するもの(「自然的教育」の領域に属するもの)が、多かれ少なかれ除外されたものとしてみなされるべき場面においてである。なぜなら、「自由にかかわる事柄はすべて実践的と呼ばれる」からである。

2. 文化 (Kultur) と開発 (Kultivierung) : 分析(1)

それでは、カントは「開発 (Kultivierung)」の概念で何を理解していたのであろうか(分析(1))。この問題を論じるさいにカウダーは、「文化 (Kultur)」概念の語源的分析と概念史的分析をふまえたうえで、カントが近代的な文化概念に込めた本質的な意味をつかみだそうとしている。

ニーダーマンの説明 (Niedermann, 15-, 117, 149-)によれば、Kulturはラテン語の cultura (耕作・耕地)に由来する。そして、この cultura 自体は名詞の cultus (世話・養育…)と動詞の colere (耕作する・住む・世話をする…)にさかのぼる。こうした語義からして、Kultur はものごとの発達・発展や洗練といったことに関係していることがうかがえる。

さらに概念史的に見ると、もともと農業にかんする言葉に発した cultura は、哲学を cultura animi として特徴づけたキケロによって、比喩的に大きな意味を与えられた。こうした概念の拡張が、こんにち Kultur という言葉で理解されている内容の起源を印づけている。

さて、問題の分析にとって重要なことは、Kultur についてのさまざまな理解のバリエーションが、大きく二つの分類に還元されうるということである。

「人格性の形成が Kultur といわれ、また、人間による作用を受けたものが Kultur と名づけられる。これらがこの概念の両極である。」
(Niedermann, 176)

したがって、Kultur における能動的な意味と受動的な意味が対置されることになる。これら二つの形態は、互いにいわば「過程と結果」の関係にあるといっていようであろう。そのさい、Kultur の活動的で過程としての性格をもった側面を、「文化 (Kultur)」という言葉それ自体によってではなく、むしろ「開発 (Kultivierung/kultivieren)」という言葉でいいかえた方が概念の理解のうえで有益である (Kauder, 118)。

こうして、客観的な文化としての Kultur から Kultivierung/kultivieren が一応区別されることになる。前者が、人間的な制度や所産の総体としての文化の静的な内容を指し示すことになるのに対して、後者は、人格性の形成という能動的な活動を意味することになるのである。

それでは一方で、カントによる近代的な文化概念の理解において本質的な意味とは何であろうか。たしかにカント自身も、「社会的秩序」(Kant 1784, 22) もしくは「人権概念に従って秩序づけられた国家体制の産物」(Kant 1785, 64) というのとらえ方で、まずは客体化された意味における Kultur について語っている。しかし、カントにとって Kultivierung/kultivieren の思想 (しかも二重の意味における) がなじみのないものであったわけではない。このことは、次の箇所に明らかである。

「われわれは芸術文化によって高度な文化をもち、種々の社会的礼節や上品さにおいて煩わしいほど文明化されている。しかし、われわれがすでに道徳化されていると考えるためには、まだ非常に多くのものが欠けている。というのは、文化にはやはり道徳性の理念が属しているのに、この理念をもっぱら名誉心や外見的上品さという擬似道徳に帰着するよう用いるならば、この理念の使い方はただ文明化ということしか意味しなくなるからである。」(Kant 1784, 26 圏点はゲシュペルト)⁽²⁾

こうしてカウダーは、カントにおける Kultur 概念が次のような三重の意味で性格づけられることを指摘するのである (Kauder, 119-120)。

- (1)客観的見地における「社会的秩序」としての「文化 (Kultur)」。
- (2)個々の主体における「文化 (Kultur)」の産出が問題となる場合のような能動的な意味における「開発

(Kultivierung/kultivieren)」としての「文化 (Kultur)」。

- (3)「文化 (Kultur)」概念の倫理的役割 (位置づけ)。

これらに加えてカウダーが導入しようとするのは、単なる Kultivierung ではなく、Kultivierung der Freiheit という表現によってカントがあらわそうとしたものを、事柄にそくして正しく解釈することを可能にするさらなる観点である。それは、カントの表現を借りていえば、「文化と人類の自然本性とのあいだの不可避免的対立抗争 (der unvermeidliche Widerstreit der Kultur mit der Natur des menschlichen Geschlechts)」(Kant 1786, 116) の確認にほかならない。

文化 (Kultur) ないし開発 (kultivieren) と自然 (Natur) が相関関係にあるということはいまでもない。そのかぎりにおいて、いまだ「文化」ではないもの、もしくはいまだ「開発」されていないものはすべて「自然」であることになる。このようにして、「文化」と「自然」が形式的に互いに区別されることになる (Kauder, 120)。

3. 「開発」の対象としての「自由」：分析(2)

このことは、『教育学』で論じられている「自由」の概念の内実を分析するさいに、重要な観点を提供することになる〔分析(2)〕。すなわち、こうした「文化」と「自然」の関係の問題は、教育における「開発 (Kultivierung/kultivieren)」の対象がどこにあるのかという問題に対する答えにも直接関係してくることになるのである。たしかに教育における「開発」の対象は人間ないし子どもの「自由」にほかならない。しかし、その場合注意すべきは、どのような意味でカントが「自由」の語を使用しているかが明白にならないかぎり、満足のいく解答は与えられないということである。

さて、カウダーの解釈は次のような確認から展開されていく。

「『いかにして強制のもとで自由を開発するのか』というこの問いは、自由が何か開発を必要とするものであるという要請を含んでいる。すでに「文化」と「開発」のキーワードで論じられた内容に結びつけてみると、将来においてはじめて開発されなければならないものは、現時点では少なくともいまだ開発されておらず、したがって自然のまま (naturhaft) であるということが確認される。」
(Kauder, 121)

したがって、次のことが帰結する。カントはここで、自由という概念を、「自然のままの自由 (naturhafte Freiheit)」ないし「選択意志の自由 (Willkürfreiheit)」

という意味で使用しているということである(ebd.)。こうした自由は教育的に配慮され、「人格性の形成」ないし「人格性のための教育」へ向けた適切な措置(たとえば強制)によって導かれなければならない。『教育学』における「自由」の概念を把握するためには、カントによる次の説明が重要になる。

「ところで、もともと人間は自由を求めるきわめて強い性癖を持っているので、わずかでも自由に親しむと、自由のためにすべてを犠牲にしてしまう。そうだからこそ、すでに述べたように、訓練は〔子ども期の〕ごく早い時期から行なわれなければならないのである。というのも、そうでないと、成長したあとになって人間を変えることは困難だからである。早期に訓練を受けていない場合には、人間はどんな気まぐれで身勝手なことでもやってのけてしまう。」(Kant 1803, 442〔 〕：翻訳者)

ここで、カントにおける「選択意志(Willkür)」の概念について簡単な説明が必要であろう⁽³⁾。カントは感性的な動因に触発される感性的選択意志と、理性的な表象にしたがう自由な選択意志とを分け、後者を実践的自由とみなす。人間の選択意志は、つねに感性的衝動に強制される動物的選択意志とは異なり、基本的に感性的でありつつ、しかも感性的契機から独立することができ、傾向性を克服することで理性的でもありうところにその特徴がある。つまり、人間にとって所与の選択意志は、そのままでは道徳的な性格を帯びてはいないが、自由な選択意志が働いて、道徳法則への尊敬の感情をみずからの行為の指針となる格率とすることで、人間の人間性は人格性へと移行するのである。

したがって、もし、人間の人間性と人格性のあいだに連続するものがなければ、カントの道徳的人間形成論は意味がなくなってしまう。いいかえれば、自然のままの自由(選択意志の自由)が何ら抵抗を受けず、したがってある望ましいものに方向づけられる必要がなければ、そのとき教育自体が意味を失うことになるのである。

こうして次のことが明らかにされなければならない。選択意志の自由として理解される自由を開発することは、どのような根拠にもとづいて命令されるのか、またそのことはどのような根拠にもとづいて理性的でありうるのか(Kauder, 121)。

4. 「強制のもとでの自由」：分析(3)(4)

「強制は必要不可欠だ！」と語るとき、カントはどのようなことを考えているのだろうか[分析(3)]。カントが提示しているいくつかの実例のせいで、次の事実

から注意をそらすことがあってはならない。カントは「強制」ということで、まずたいていの場合、「法的な強制」(Kant 1803, 453)を問題にしている。すなわち、人間の共同生活を秩序づけるはっきりとした格率を根底に持つ、広い意味での訓練を問題にしているのである(Kauder, 122)。

「訓練は奴隷的なものではなくて、むしろ〔訓練のときにも〕子どもはつねにその自由を感じている必要があるということに留意すべきである。もっとも、〔つねに自由を感じるとは言っても〕それはその子どもが他者の自由を妨げることなく、それゆえにかならず抵抗に出会うというかぎりにおいてのことではある。」(Kant 1803, 464〔 〕：翻訳者)

カントにおいて、強制ないし訓練と結びついたあらゆる教育的措置は、「有機的構造を持った理性的存在者における自然の目的」(Kant 1804, 46)に対立する場合には、その価値を失う。なぜなら、「この自然の目的を遂行するためには、理性的存在者にはその能力を行使するようになる自由がなければならない」(ebd.)からである。それゆえ、『教育学』において「自由」と「(教育的)強制」は互いに制約しあう二つの契機という関係のなかで登場するとカウダーという(Kuder, 122)。

「強制による自由」ではなく「強制のもとでの自由」を理解するためには[分析(4)]、強制と自由の関係が因果関係の意味で理解されてはならず、強制がたんなる「訓練」という意味に解されてもならない。「教育は強制的でなければならないが、しかしそうであるからといって奴隷的であってはならないのである」(Kant 1803, 472)。

こうして次に問われるべききわめて重要な問題は、カント『教育学』における全体的な意味において(教育的)強制と自由の統合は事実上可能か否か、という点にある(Kauder, 123)。『教育学』にかんするこれまでの研究の範囲においていえば、この問題はしばしば不十分な程度でしか取り組まれていないというのが、カウダーの評価である(Kauder, 124)。それはなぜなのか。冒頭であらかじめ列挙しておいたカウダーによる解釈の視点(a)~(e)をもう一度確認することで、その理由も逆説的に明らかになるだろう。

カウダーによるこの問題を解釈するための視点を、以下のように再構成することが可能である。それらは、とりもおさず、これまでのカント『教育学』解釈においてほとんど見うられなかった視点であるともいえるよう。

解釈の視点(a)：「教育における最も重要な問題」はカント自身の見解か、それとも当時の思想内容を簡潔

に定式化したものか。

解釈の視点(b):「教育における最も重要な問題」はこの問題の解決不可能性をはじめから前提としているのか、それとも、カントによって解決がなされているのか。

解釈の視点(c):「教育における最も重要な問題」において、「自然必然性」を下敷きに「(教育的)強制」を論じてよいのか。

解釈の視点(d):「教育における最も重要な問題」における自由と強制の結合(組み合わせ)を、カントは前置詞 bei を用いて記述している。そこに bei があるということは、この問題が潜在的にも durch の意味で読まれてはならず、あくまでも bei の意味を尊重した解釈が何を導き出すのかを探索しなければならないのではないか。

解釈の視点(e):「教育における最も重要な問題」における教育的措置としての強制は何を意味しているのか。

5. カントによる解決の提示:分析(5)

それでは、こうした「教育における最も重要な問題」の解決に向けて、カントはどのような示唆を与えているのだろうか。カントは大きく三つの教育的行為の原則を提示している。それらの分析を通して、(教育的)強制が正当な根拠をもって教育的な措置とみなされるか否かを考察しなければならない〔分析(5)〕。

「この場合に留意されなければならないのは次のことである。すなわち、(一)子どもを子ども期の早期から(たとえば、むき出しのナイフを握ろうとして、子どもが自己自身を傷つけてしまうような場合は別として)あらゆる点で自由にさせておくということである。ただし、たとえば子どもが泣き叫んだり、あるいはあまりに騒々しくおどけていたりしていると、きっと他者に迷惑をかけるというように、子どもが他者の自由を侵害することが起こらないかぎりにおいてではある。(二)他者がその目的を達成するように促すことでしか、みずからの目的も達成できないということ、たとえば、学習してもらいたいと思うことなどを子どもが実行しないならば、ひとはいかなる満足も子どもに与えてはくれないということ子どもに示す必要がある。(三)子どもに強制を加えても、それは子ども自身の自由を使用できるように指導するためであるということ、また子どもを教化するのは、子どもがやがては自由になることができるためであり、換言すれば、他者の配慮に依存しなくてもよいようになるためであるということ、子ども自身に対して明確に示す必要がある。」(Kant 1803, 453)

こうしたカントの見解について、カウダーはとくに次の点に着目している。すなわち、この箇所にも明らかのように、強制が単独で議論の対象とはならないという点である。カントが要求するのは、強制はそれのみで教育的なのではなく、つねに洞察と理性に伴われなければならないという観点である。いいかえれば、教育者は自分が行使する強制を、論拠を示して基礎づけなければならない、それを生徒が洞察し実感として理解することができるように最大限の努力を払わなければならないということである (Kauder, 126)。

カントにおける(教育的)強制の概念を正しく理解するためには、強制のうちに含意される理性的な契機が決定的に重要になる。理性の基礎づけから孤立して施される強制は、子ども・生徒のなかにいかなる理性的な自由の使用も生み出さず、「奴隷的」な心術を生み出すにすぎない。むしろ、こうした事態を避けることこそがカントの意図なのである (Kauder, 127)。

ここで『教育学』における「最も重要な教育的行為の格率」(ebd.)を思い出しておこう。

「教育の場合にその全基盤となるのは、あらゆる事柄に関して正しい原則を確立して、子どもがそれを理解して承認するように導くことである。」
(Kant 1803, 492)

それゆえ、カントがくりかえし「導く (anführen)」 「示す (zeigen)」 「証明する (beweisen)」 といった概念を用いて、強制をまずもって正当化する理性の契機を強調していることは、まったく驚くにあたらない。人間を最初に正しい自由の使用へと導くのは強制ではなく、理性こそが、自由との正しい関係の実現を保障する審級なのである (Kauder, 127)。

6. 理性の啓蒙としての教育

カントにおける自由は(力づくで)強制されるものではなく、子どもは(論拠を示されて)彼の自由へと導かれるのである。この意味において、カントの次の言葉もあらためて理解されなければならない。

「教育は強制的でなければならないが、しかしそうであるからといって奴隷的であってはならない。」 (Kant 1803, 472)

それではこうした分析の成果は、「強制のもとでの自由の開発」を理解するうえで、何を示唆することになるのだろうか。ここで重要なのは、自然のままの抑制されていない衝動という意味での「自由」と理性に基づいた「強制」とが互いに対立しあっていることである。前者は自然によって与えられ、後者はそのかぎり「必要不可欠な」ものとなる。なぜなら、「自然のま

まの「選択意志」の意味における「自由」は「開発」の対象となるからである。つまりこの場合、強制が必要だというのは、人間の自由がはじめから教育的に望ましい形式で現れるのではなく、「野性的な粗野さ」あるいは「〔人間性の〕規則に拘束されない」ものとして (Kant 1803, 442 []: 翻訳者), つまり選択意志の自由として明らかにされるからである。

こうしてカウダーは次の点を確認する。人間のもとで教育が行われなければならないとすれば、そしてそのさい、自由がその「性癖」としての「野性的な粗野さ」への傾向を脱して、その使用一般において学びとられなければならないとするなら、そのとき、自由と強制の問題は教育学的な見地において設定されることになる (Kauder, 128)。

教育学的な見地に立つということは、次のような事実から出発することを意味する。すなわち、第一に、きわめてわずかな強制であっても、それなしに子どもを指導することはできず、第二に、自由を原則として尊重するかぎり、好き勝手の強制によって子どもを扱ってはいけない。カウダーはこうした事実を、『純粹理性批判』における言い回しを用いて次のように表現している。

「人間の自然な性質についての洞察がなければ、教育は「盲目」であり、自由の概念による方向づけがなければ、教育は「空虚」である。」(ebd.)

したがって教育者は、自由と強制のあいだにおけるヤヌスの相貌のような結びつきの構造のもとで、みずからの課題に取りかからざるをえなくなる。彼の関心は強制にのみ集中するのではない。彼にとって重要なことは、子どもの根源的に自然のままの自由の衝動を、確実に自由の自律的な使用、すなわち理性的で社会的、そして倫理的な使用へと導くことであり、同時に、強制の必要不可欠性を考慮することである。この教育の課題の本質を、カウダーは次のように表現している。

「強制によって自由を制限すること。しかし、制限にもかかわらず、自由がなお自由として感じられ、維持されるように制限すること。それゆえ、自由に矛盾することなく、自由に対立すること。」(Kauder, 129)

こうしたつなわりのような課題が、「教育における最大の問題のひとつ」に数えられることは、もはや驚くにあたらない。しかしカウダーは、「カントは、もし彼の考察が体系的に再構成され、適切に再現されるならば、この問題を原理的に、すなわち理論的に解決可能であるとみなしたであろう」(ebd.)と述べている。さて、カウダーの見解の根拠はどのようなものだろう

か。

『教育学』に見られる教育のとらえ方は、次のような性質を持っている。あらゆる必然的で不可避の強制において重要なのは、子どもを自立した、理性にもとづいた理性の使用へと指導することである。このことが、カントによって提起された問題、「いかにして強制のもとで自由を開発するのか」についてのこれまでの分析によって解明された成果として確認される (Kauder, 129-130)。

「教育の場合にその全基盤となるのは、あらゆる事柄に関して正しい原則を確立して、子どもがそれを理解して承認するように導くことである」というカントの格率に対応して、カウダーは「強制のもとでの自由の開発」の意味を次のように整理する (Kauder, 130)。

- (1) 自制のない恣意的で絶対的な自由の使用へと教育することではない。
- (2) 強制は、教育の成功にそれだけで十分でありうるような直接的な教育的措置としてとらえられてはならない。たしかに強制は教育的なものではある。しかし、それ自体において教育的なものではない。カントにとって強制とは、何か教育的に間接的なもの、やむをえないものを意味している。
- (3) 「強制のもとでの自由の開発」とは、それがどれほどわずかなものであれ、子どもの自由が認められる形式を芽のうちに摘みとってしまうような仕方での強制を行使することではない。

むしろカントの考えにそくしていえば、子どもは原則的に自由で、理性を付与された存在とみなされなければならないのである。「有機的構造を持った理性的存在者における自然の目的を遂行するためには、理性的存在者にはその能力を行使するようになる自由がなければならない」(Kant 1804, 463)。ところで、自立し、理性に定位した自由への教育は、「啓蒙(Aufklärung)」というキーワードのもとにある (ebd.)。「自由」は「啓蒙」に責任を負った教育にとっての不可欠の条件である。

「人間は、躰けられたり調教されたりして機械論的に指導されるにすぎないのか、あるいは真に啓蒙されることができるとどちらかである。……

しかしながら、躰けることだけではまだ十分ではないのであって、とりわけ重要なのは子どもが〔みずから〕思考することを学ぶことである。〔みずから〕思考することは、あらゆる行為が由来する原理を志向している。」(Kant 1803, 450 []: 翻訳者 圏点はゲシュペルト)

「いかにして強制のもとで自由を開発するのか」。こ

の問題をめぐるカウダーの考察は、最後に、この問題に対するカントの理解と解決を「啓蒙」の課題ないし「啓蒙」という時代状況に結びつけて把握しよう強調している。したがって、カウダーの見解に依拠するならば、この「教育における最も重要な問題」はカント自身の問題意識であるのみならず、当時の思想の内容や課題がカントによって定式化されたものとみなされることになるだろう。カウダーは分析の一貫したテーマであったその問いを、次のように結論づけるのである。

「『いかにして強制のもとで自由を開発するのか』という問題を論じることが、この問題に対するカントの理解と解答を、次のことが明らかにされるような仕方でも明確化することに役立つ。すなわち、問いの形式をもつこの文が、啓蒙期の伝統におけるいくつかの最も重要な主張のうちに存している教育の理解のための、ひとつのプログラムを含んでいるということが明らかにされるという仕方においてである。その意味において、カントの『教育学』は、啓蒙の時代におけるいくつかの中心的思想への有益なアプローチの方向性を指し示すことができるのである。」(Kauder, 132)

註

(1)カントからの引用の訳出については、『カント全集』(岩波書店)を使用した。なお、筆者の知るかぎり、カントの『教育学』の邦訳書はこの『カント全集』(岩波書店)所収のものを含めて7種類存在する。本稿で考察の対象となる、“Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?”の一文はこれまでどのように翻訳されてきたのであろうか。Freiheitにはすべての訳書で「自由」、Zwangに対しては、伊勢田訳で「拘束」とあるのをのぞいて、「強制」の語が与えられている。さて問題なのは、“bei dem Zwange”の部分についての解釈である。留岡訳で「強制に依って…」とあるほかは、「強制の下において…」(木場訳、三井訳)、「強制のもとにおいて…」(清水訳)、「拘束のもとにあって…」(伊勢田訳)、「強制において…」(尾渡訳)となっている。最も新しい加藤訳では、「強制があるにもかかわらず…」というこれまでに見られない訳が与えられている。ちなみに、チャートンによる英訳では、“… in spite of the restraint”とされている。

(2)『世界市民的見地における普遍史の理念』のこの箇所でも力説されている、「自然状態」を去って「文化」から「文明」をへて「道徳化」へと進む人類発展の理念は、『教育学』においてもその思想の根本に据えられている。ただし、「その際カントが、「文化」と「文明」の両概念を十八世紀の語法に従って今日とは全く逆の意味で用いているということを、誤解を避けるために付言しておく」(Hinske, 114-115)。

(3)河村克俊「選択意志」、『カント事典』(弘文堂、1997)、303-304頁、参照。なお、「選択意志」としての「自由」という側面からカントの『教育学』に言及しているものとして以下のものがある。

谷田信一「カントの教育学的洞察—その背景・内容・意義—」、

カント研究会編『社会哲学の領野(現代カント研究5)』(晃洋書房、1994)、135-163頁

倉本香「道徳性の普遍的法則に基づく教育の可能性—愛国者と世界公民—」、『教育哲学研究』第84号(教育哲学会、2001)、71-86頁

江黒忠彦「カントの教育哲学における人間性」、『帝京平成大学紀要』第14巻第1号(帝京平成大学、2002)、13-22頁。

引用文献

Ballauff, Theodor/Schaller, Klaus 1970: Klaus: Kants pädagogische Grundlegung. In: Dies.: *Pädagogik. Eine Geschichte der Erziehung und Bildung*. Bd. 2. Freiburg/München, 428-445.

Hinske, Norbert 1980: *Kant als Herausforderung an die Gegenwart*, München. 石川・小松・平田訳『現代に挑むカント』(晃洋書房、1985)

Kant, Immanuel 1784: *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, In: Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften(Hrsg.): Kant's gesammelte Schriften. Bd. 8. 福田喜一郎訳「世界市民的見地における普遍史の理念」『カント全集14』(岩波書店、2000)

Kant, Immanuel 1785: *Rezension von J.G. Herders Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, In: Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften(Hrsg.): Kant's gesammelte Schriften. Bd. 8. 福田喜一郎訳「J. G. ヘルダー著『人類史の哲学考』についての論評」『カント全集14』(岩波書店、2000)

Kant, Immanuel 1786: *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte*, In: Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften(Hrsg.): Kant's gesammelte Schriften. Bd. 8. 望月俊孝訳「人間の歴史の憶測的始元」『カント全集14』(岩波書店、2000)

Kant, Immanuel 1803: *Über Pädagogik*. Hrsg. v. F.T.Rink. In: Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften(Hrsg.): Kant's gesammelte Schriften. Bd. 9. 加藤泰史訳「教育学」『カント全集17』(岩波書店、2001)

Kauder, Peter 1991: “Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?” In: Kauder, Peter/Fischer, Wolfgang: *Immanuel Kant über Pädagogik 7 Studien*. Möhnesse: Schneider Verlag Hohengehren, 115-142.

Miller-Kipp, Gisela 1992: “Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?” Pädagogische Antworten auf eine unsterbliche Frage, historisch durchgesehen. In: Dieterich, Rainer/Pfeiffer, Carsten(Hrsg.): *Freiheit und Kontingenz. Zur interdisziplinären Anthropologie menschlicher Freiheiten und Bindungen*. Festschrift für Christian Walther, Heidelberg, 267-283.

Niedermann, Joseph 1941: *Kultur. Werden und Wandlungen des Begriffs und seiner Ersatzbegriff von Cicero bis Herder*, Firenze.

Ritzel, Wolfgang 1968: Kant und die Pädagogik. In: Ders.: *Die Vielheit der pädagogischen Theorien und die Einheit der Pädagogik*, Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf, 84-104.

Ruhloff, Jörg 1975: “Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?” In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 51, 2-18.

留岡清男訳(1924)『教育学』(『新訳 世界教育名著叢書』第3

- 卷, 文教書院, 239-338頁
- 木場深定訳 (1938)『教育学』(『カント著作集』17), 岩波書店, 1-213頁
- 清水清訳 (1959)『教育学』(『世界教育宝典』17), 玉川大学出版部, 325-438頁
- 尾渡達雄訳 (1966)『教育学』(『カント全集』第16巻), 理想社, 7-98頁
- 伊勢田耀子訳 (1971)『教育学講義』(『世界教育学選集』60), 明治図書, 9-84頁
- 三井善止訳 (1986)『教育学』(『西洋の教育思想』5), 玉川大学出版部311-390頁
- 加藤泰史訳 (2001)『教育学』(『カント全集』17), 岩波書店, 209-316頁
- Annette Churton 訳 (1899), *Kant on Education (Ueber Pädagogik)*, Bristol (Thoemmes Press), 1992 (This is a reprint of the 1899 Edition [London]), pp.1-121.
(平成16年9月17日受理)