

いまカントの「教育学」をどう読むか

—「私教育」から「公教育」へ、または教育<論>から教育<学>への移行のディスコースを解析する—

小 柳 正 司*

(2010年10月26日 受理)

Re-interpretation of Immanuel Kant's Lectures on Pedagogy with a View to Understanding the Change in Meaning of "Education"

KOYANAGI, Masashi

要約

本稿は、カントの教育学を教育<論>から教育<学>への架橋を試みるものと位置づけ、そのマージナルな性格の中から今日私たちが手にしている教育学の基本的な特徴を浮かび上がらせようとするものである。特にカントが教育の目的を「人間性の完成」と規定したことのもつ意味を取り上げ、教育目的の抽象化が合目的な教育技術を要請し、それが実は自発性に依拠した「規律の内面化」の技術であることを明らかにする。

キーワード：人間性の完成 私教育、公教育、教育的配慮、規律の内面化、教育技術

はじめに

1970年代まで、あるいは遅くとも1980年代初頭までは、日本の「戦後教育学」に大きな足跡と影響力を持ち続けていた勝田守一（1908-1969）は、いまではあまり知られていないことのようにだが、晩年にカント（Immanuel Kant、1724-1804）の「教育学」についてかなりの研究を進めていたらしい¹。その早すぎる死によって、勝田のカント教育学研究はついに日の目を見ることができなかった。残念と言うほかはない。

勝田守一は、ある意味で日本の「戦後教育学」を象徴するような人物だった。東京帝国大学文学部哲学科の一講座にすぎなかった教育学が、新制東京大学発足とともに教育学部教育学科として独立したとき、勝田に限らず教育学科のスタッフに就任した教員たちは多かれ少なかれ<学>としての教育学の自立の可能性を追求したのであった。特に、勝田の場合は担当が教育哲学だっ

* 鹿児島大学教育学部 教授

たがために、教育学の学問的基礎づけの必要性を人一倍意識したのではなかったろうか。勝田守一著作集第6巻のタイトルは奇しくも『人間の科学としての教育学』と命名され、そこに収められた諸論考からは勝田が教育学の学問的基礎づけ作業にいかに心血を注いでいたかをうかがい知ることができる²。

よく知られていることだが、ドイツ啓蒙哲学の祖カントは、任地の東プロイセンのケーニヒスベルク大学において4回にわたり教育学の講義を担当した。その講義録を弟子のリンクが編集してカントの死の前年(1803年)に出版したのが、カントの『教育学』(*Immanuel Kant über Pädagogik*)である。一般には、カントの教育学はヨーロッパの大学において教育学が学問として講じられるようになった最も初期の教育学と位置づけられている。

当時のケーニヒスベルク大学における教育学の講義は、哲学科の教員が毎年持ち回りで担当していた。だから、カント一人が教育学を講じていたわけではない。持ち回りの講義であるから、カント自身にとっても、他のスタッフにとっても、教育学の講義は「本業」ではなく、与えられた義務のような仕事であったろう。そもそも大学における教育学の存在自体に前例がないわけであるから、カントも他のスタッフも教育学講義の内容をどう構成していったらよいか、それぞれに悩み、工夫を凝らしたことであろう。そういう点では「戦後教育学」の出発を担い、学としての教育学の基礎づけの必要性を人一倍意識した勝田が、あらためてカントの教育学講義に注目していたことは、現在の私たちにとってもなかなか興味深い。

学としての教育学のいわば誕生時期に図らずも立ち会うことになったカントは、いったいどのような文脈の中で教育学を語っていたのか。その文脈を多少でも明らかにすることは、私たちが手にしてきた「戦後教育学」なるものの相対化、あるいは脱神話化さえも可能とする手がかりを与えてくれるであろう。それを期待して、以下ではカントの教育学を、教育<論>から教育<学>への架橋を試みるものと位置づけ、そのマージナルな性格の中から今日私たちが背負っている教育学の宿命のようなものを探り出してみたい。

教育論から教育学へ

「人間は教育されなければならない唯一の被造物である。」これはカントの『教育学講義』の冒頭にある有名な言葉である。カントは人間と人間以外の動物を峻別して、動物は「教育」なしにいわば自然状態で完成されるが、人間は「教育」によって人として完成されると論じた。動物は与えられた生命をまっとうするだけであるから「教育」を必要としない。しかし、人間は理性をもち、その理性の働きによって自然状態を脱し、自分の力で自分を完成させていかなければならないから「教育」を必要とする。「人間は教育によってはじめて人間となることができる。」カントはそう述べている³。

さて、カントがこう述べたとき、その「教育」とは一体どういう「教育」を想定していたのだ

ろうか。西欧世界では、英語の“education”に代表されるように、「教育」という言葉は16世紀半ばに「産み」「養い」「育てる」（産育）という人間のごく自然な営みをいう言葉として登場し、それが19世紀の産業革命の時代以降になると、今日私たちが使っているような「教育」の意味、つまり学校などでおこなわれる組織的な教授（instruction）や訓練（discipline）を意味する言葉へと意味転換がなされた⁴。カントが教育学の講義をおこなったのは18世紀後半、1776年から1787年までの間である。アメリカで独立戦争がはじまり、フランス革命勃発が近づいていた時代である。そのとき彼は教育学講義の中で、「産み」「養い」「育てる」（産育）という意味での「教育」を論じたのか、それとも「組織的教授」や「訓練」という意味での「教育」を論じたのか。

実はその両方をまたいでいるのがカントの教育学である。既にヨーロッパでは17世紀半ば以降、コメニウス（1592-1670）の『大教授学』（1657年）をはじめ、ジョン・ロック（1632-1704）の『教育論』（1693年）、ルソー（1712-1778）の『エミール』（1762年）などの体系的な教育論が生み出されてきていた。これらはいずれも、子どもの成長過程に対する客観的な観察や合理的な説明を踏まえて、人間能力を計画的に開発するための方法や技術を論じるものであった。つまり、「教育」をそれまでのような子どもを「産み」「養い」「育てる」という人間のごく自然な営みにとどめるのではなく、産育の営みに学問的な省察を加え、子どもの成長過程に即して計画的に子どもを育てようとする意識の成立が、こうした体系的教育論誕生の背景にあったのである。

カントの教育学はまさしくこの流れの上に立っている。そして、上述のコメニウスからロック、ルソーに至る一連の教育論が語っている「教育」がいったいいかなる種類の「教育」であるのかを、カントの教育学は実にわかりやすい言葉で私たちに説明してくれる。

だが同時に、カントの教育学は大学で講じられる教育学の嚆矢とも位置づけられている。それは従来のような一人の思想家が語る教育論の体裁を踏襲しながらも、他方では家庭の父母や一般市民向けの世俗的な教育論の枠を超えて、将来の国家エリートの地位を約束された学生たちに向けて教育についての専門的な研究がなされることへの必要性も訴えている。カントの教育学にはそうした教育論から教育学への過渡的な性格が確かに認められる。

さて、私たちはカントの教育学から「教育」の概念についてどのような理解を得ることができようか。以下それを確認していこう。

親の「配慮」

第一に、カントは人間とそれ以外の動物を峻別して、「教育」は人間だけに当てはまるものとした。その根拠となるのは、子どもの養育に対する親の側の「配慮」の存在である。

動物にも一定期間親が未成熟な子どもの世話をするものがある。だから、“education”の原初的な意味である「産み」「養い」「育てる」（産育）という次元では、必ずしも人間と動物を区別できないことになる。しかも、カントは、「教育」は「養育」（つまり「養い」「育てる」）の段階

から始まるとしている。だとすると、人間が幼子を「養い」「育てる」場合と、動物がわが子を「養い」「育てる」場合とを比較して、前者だけを「教育」と呼びうる何か特別な手立てがなければならぬことになる。それをカントは養育にあたる親の側の「配慮」に見出している。

具体的には授乳、食べ物、保温に始まり、歩行その他の様々な行動や習慣、遊び、さらには情操について、一つ一つカントは実に細かな育児法を論じており、幼子の養育に当たる者は子どもの本性がどのようなものであるかを十分に理解したうえで、それに逆らわないようにして、子どもが自分で自分の能力を伸ばしていけるように細心の注意を払って対処する必要があると説いている。このあたりはロックやルソーの教育論を彷彿とさせる内容であるが、ともかくもカントはこうした子どもの育ちに対する養育者側の「配慮」が、「養育」に「教育」の次元をもたらすと考えている。そこには子どもを「養い」「育てる」に当たって、子どもの育ちを対象化して捉え、養育行動の一つ一つに注意を払い、それらを自覚的に遂行するのは人間だけであり、親たる者はわが子にそのような「配慮」を実行できてこそ親なのだという認識が示されている。

こうして子どもの育ちに対する親（大人）の側の「配慮」が働くことによって、「教育」は「産み」「養い」「育てる」という生命的、生物学的な次元から離床する。

教育目的の抽象化

第二に、カントは「教育」の目的を「人間のすべての自然的素質の発達」と規定している。これは「人間性の完成」とも言い換えられている。いずれにせよ「教育」はきわめて抽象的な理念のもとで語られている。他の動物とは異なる人間の人間たる独自の本性を完成すること。この高い理想主義によって「教育」は「産み」「養い」「育てる」という原初の生命的、生物学的な次元から完全に離床する。そして、「教育」は「人間性の完成」という神聖な理想追求の営みとなる。

もともと「教育」とは「わが子の教育」のことであった。だから教育論は育児論ないしはその延長として語られるのが常であり、多くの教育論は家産や家格の維持・発展を願う上流家庭向けの家政学の一環として語られてきたのである。ルソーの『エミール』にしても、もともとは「わが子のために心を痛めていた」シュノンソー夫人という一人の貴婦人の求めに応じて書きはじめられたものだった。ところがそのルソーは方針を変え、エミール少年を「彼の身分にふさわしい人間」に教育しないで、つまりシュノンソー夫人の息子として教育しないで、どのような身分にも属さない「抽象的な人間」へと教育することを宣言した⁵。「わが子の教育」から「抽象的な人間」つまり「人間一般」に向けての教育へ。この転換をカントはルソーからみごとに受け継いだわけである。まさに啓蒙主義哲学者の面目躍如である。

かつて農民は自分の子を立派な農民へと育て上げ、商人は自分の子どもや奉公人を才覚のある商人へと仕込んできた。職人も自分の技を弟子たちに確実に伝えるために寝食をともにしながら彼らを厳しく鍛えあげていった。領主は自分の息子がやはり自分と同じように威厳のある領主と

なるよう幼い時から厳しい仕付けを課してきた。教育とはもともとそういうものであったし、それ以外に教育というものはない。農民の子、商家の奉公人、職人の徒弟、領主の嫡男などなど、彼らには各々の階層や職業生活の必要に応じて何がどこまでできなければならないか、そのすべてがはっきりと目に見えていた。そこで教育は目的にせよ方法にせよ、今日の学校教育の抽象性に比べて実に具体的であった。

だが、農民の子も、商家の奉公人も、職人の徒弟も、領主の嫡男も、すべてその違いを超えて「人間一般」に向けて教育されなければならないとなると、最終的に「教育」は「産み」「養い」「育てる」という原初の意味から完全に離床する。「教育」はもはや「わが子の教育」として語られないで「人間の教育」として語られる。たとえ農民の子であっても、その子は農民としてではなく一人の「人間」として教育されることになる。

合理的な「技術」としての教育、または「教育学」の要請

第三に、教育の目的である「人間性の完成」は人間の人間による自己完成という形を取る。人間は何者にも依存せず自らの手で自らの本性（人間性）を開発し完成させなければならない。しかも、カントにとって人間の自己完成は成人の成人による自己完成ではないのである。人間の自己完成は、成人が子どもという未開の資源を開発し、それを世代ごとに積み重ねていくことによって達成される。

かつて「教育」は自然の生命力に寄り添いながらその再生産を図るという行為であったが、いまや「教育」は「人間性の完成」という高い理想の実現に向けて、大人世代が子ども世代の自然的素質に働きかけ、そのすべての可能性を引き出し、十全な姿に完成させていく一種使命感を帯びた行為となる。「教育」とは文明の名において子どもという未開の資源を管理し開発することである。こうして「啓蒙」と「開発」と「教育」はカントにおいて見事に一体化される。

「人間性の完成」をめざす教育は「合目的な教育計画」にそっておこなわれる。そのためには「教育の理論」すなわち「教育学」が確立されなければならない。教育は、子どもの自然的素質に働きかけてそれを発達させる（つまり開発する）特別な「技術」である。それは、大人世代が子ども世代への働きかけを通して人間が人間自身を改善し完成させていく人間の自己改造の「技術」である。だから「教育の技術」は機械的な技術ではなく、人間の自然的素質についての正しい理解にもとづいて合理的に計画されたものでなければならない。

以上のようにカントにおいて「教育」は、「産み」「養い」「育てる」という生命の再生産の次元を遠く離れて、いまや「人間性の完成」という人類的使命を達成するために、子どもという未開の資源に働きかけそれを開発する合理的な「技術」と思念されるに至った。「教育学」という学問への要請は、こうした文脈の中で生まれたのである。

「教育的配慮」または「規律の内面化」

第四に、「教育」が「人間性の完成」をめざす人間の人間による自己改造の「技術」と思念される時、その「技術」の中身はどのようなものになるか。カントの教育学はそれを実にわかりやすい言葉で説明している。手短かに言えば、それは「野生の馴致」である。つまり、粗野な自然に手を加え、自然の性質に逆らわない形で、自然の本性に沿って、自然を改造すること。「教育」とは、子どもの本性に逆らわず、子どもの本性に従いながら、子どもの本性を理性の段階へと馴致する高度な「技術」なのである。

その極意は、やはりルソーの『エミール』があざやかに描き出している。ルソーは一方で子どもに対する大人の過干渉を戒め、子どもの自然に従うことを説きながら、同時に他方で「教育的配慮」という別種の干渉を用意している。彼はエミール少年の自発性が生かされるように、絶えずエミール少年に一步先んじ、少年に気づかれぬようにさまざまな仕掛けを施しておいて、少年が自ら問題を発見し、自ら考え、自ら答えを出すように導いていく。そして、少年が何か言ったり、感じたり、質問したりすると、待ってましたとばかりに種明かしを始める。こういう具合に場面設定を怠りなくおこなっている。

「子どもの言いなりになることと子どもに逆らわないこととの間には大きな違いがある。⁶」まさに名言だ。手綱で無理やり引っ張ってはいけない。さりとして手綱を手放してもいけない。「教育技術」の極意はまさにそこにある。子どもの自発性を尊重せよ。だが、それが野放図に陥らないように、大人は子どもを不断に観察し、子どもの本性を十分に理解したうえで、子どもに望ましい結果を押しつけるのではなく、それを子ども自身が自発的に達成できるように「教育的配慮」を怠りなくおこなう。

「教育的配慮」とは、外的強制を排して、内発的な力の発露をうまく活用しながら、それを外に向かって人為的に導いていく技法である。自発と誘導、この一種矛盾に満ちた「技術」をカントは「自由」と「拘束」の関係として次のように説明している。

私は私の生徒を、その自由に対する拘束に耐えるように慣らすべきであり、しかも同時に、その自由を立派に行使できるように指導すべきであります。……生徒は自分自身を保ち、節制し、独立を確保するために……社会の避けがたい抵抗を感じとらなくてはなりません。……子どもに拘束を加えるのは、やがて自分固有の自由の行使がうまく行なえるようにという配慮によるものであり、子どもを教化するのは、それによってやがて将来自由でいられるように、すなわち大人の配慮に頼らなくてもすむように、という考え方によるのです⁷。

「教育的配慮」とは、子どもが将来、自分で自分を導いていけるように、つまり「自律」と「自由」を確保できるようにするために、子どもに「拘束」を加え「教化」を施すことである。言い換えれば、それは「規律の内面化」である。

生徒にとって、最初の時期は服従と受動的な従順さを示さなければならない時期であり、その後は……自らの思考と自由の行使を許される時期です。最初の時期には機械的な強制が働き、その後の時期には道徳的な強制が働きます⁸。

カントにとって人間が人間であるための最も重要な要素は「自律」と「自由」である。人間は自然の一部でありながらそこに閉じ込められず、自らの意志の働きによって自然状態を脱し「自由」を獲得する。これこそは近代市民社会の理念が描き出した人間像の極致だと言ってよいだろう。「意志の働き」とは、自分で自分に義務を課し、自分の行動を自分で律する内面の力である。つまり「自己規律」(self-discipline)こそが人間を自然状態から開放して、真に自由な人間存在にするのである。子どもはいまだ自分で自分を律する「意志」の力をもたないので、大人による「機械的な強制」によって「社会の避けがたい抵抗」を感じとる必要があり、自分の行動を抑制することをいわば他律的に学ばなければならない。やがてこの外的強制が内面化されて主体的な強制となり、自らの思考と判断によって自分の行動を抑制できる段階(カントはほぼ16歳ころとしている)に至る。それが「自律」であり、「自己規律」であり、つまりはカントの言う「道徳的な強制」である。

こうして「人間性の完成」をめざす「教育」は、子どもの自発性に訴えながら「規律の内面化」を図るという「野生の馴致」の技法に行き当たる。

「私教育」から「公教育」へ

第五に、カントは「私教育」に対する「公教育」の優位を宣言する。なぜなら「人間性の完成」は個人としての人間の仕事ではなく、人類全体としての人間の仕事だからである。「教育」はもはや「わが子の教育」としては語られないで「人間の教育」として語られるようになる。「わが子の教育」すなわち「私教育」は、農民の子は農民、領主の子は領主という具合に、子どもたちを各々その生業の領域に適合させるための教育である。「私教育」がもつこうした狭隘さや閉鎖性は「人間性の完成」という人類的な観点から打破されなければならない。そのための新しい教育の形態をカントは「公教育」に期待するのである。

だが、カントは「公教育」が「国家による教育」として組織されることには否定的な立場をとる。なぜなら「国家による教育」は国民を国益達成の手段と見なすものだからであり、「人間のすべての自然的素質の発達」＝「人間性の完成」という教育本来の使命を国家に期待することはできないからである。

こうして教育は、親その他の私人による教育(「私教育」)からも、また「国家による教育」からも独立した形で「公教育」として組織されなければならない。教育は、私人にせよ公権力にせよ、いかなる外部の個別利害にも服さず、純粹に人間の自然的素質と本性にそっておこなわなければならない。こうした「教育の中立性」の保証をカントは教育の専門家集団が実行する教育技術の合理性に求めている。子どもの教育は親のためでもなく、家業のためでもなく、国益のためでもなく、子ども一人一人のため、子どもに内在する可能性を実現するためにおこなわれる。その仕事は、親その他の私人にも国家にも期待できない以上、それは「人間性の完成」という教育

本来の使命を自覚した人々、つまり教育の専門家によって果されるほかない。これがカントの「公教育」論である。

教育の専門家の実例として具体的にカントが期待を寄せたのは、バゼドウ (Johann Bernhard Basedow, 1724-1790) を指導者とする汎愛派の教師たちである。そして、デッサウに設立された汎愛学院について、それは「教師たちが自分自身の方法と計画に従って仕事をする自由をもつ唯一の学校」であり、だからそれは「模範学校」ではなく「実験学校」だと評している⁹。つまり、国家からも親その他の私人からもいっさい干渉を受けず、教育の専門家がただ純粹に子どもの「自然的素質」に従って、子どもの「自然的素質」が秘めている可能性の開発に取り組んでいる実験学校だと評したのである。「模範学校」とは、出来合いの教育技術を範例教示するためのモデル・スクールのことである。それでは教育技術は機械的技術に墮し、〈学〉としての教育学は成立しない。これに対して「実験学校」とは、出来合いの教育技術に頼らないで、日々の教育実践を通じて教育技術の改良と革新を実験的に試みる学校である。教育の専門家たる教師は「教育の自由」と自律性を享受する中で教育技術の実験の開発に携わる。それによって教育技術の合理性は担保され、「公教育」の中立性は保障される。

教育と教育学

以上のように、カントの教育学は「私教育」から「公教育」へ、あるいは育児論・教育論から〈学〉としての教育学への架橋がどのような論理の筋道 (ディスコース) によってなされているかをわかりやすく示している。

「教育」はいまや「わが子の教育」として語られないで「抽象的な人間の教育」となり、原初の「産み」「養い」「育てる」という生命再生産の次元を遠く離床して、「人間性の完成」という人類の使命を達成する神聖な営みとなる。「教育」はいまや「わが子の教育」に配慮する一人一人の親 (私人) の手を離れ、教育の「技術」をもった専門家の手へ託される。その「技術」とは、子どもの自発性に訴えながら外的強制を自分自身への義務として課す「規律の内面化」の技法である。教育は、いまや家庭からも国家からも独立した「公教育」として組織され、学校という中立的で中性的な教育環境のもとで、子どもたちは出自その他いっさいの属性を離れて「人間一般」として教育を受ける。学校は「人間性の完成」という崇高な理想を掲げて家庭からも国家からも干渉を受けない普遍的な教育の機関となるのである。

私たちがいま直面している課題は、「公教育」の再編成と、教育〈学〉の存在理由の再構築である。19世紀の終わりからほぼ100年をかけて「学校化社会」(schooling society) が完成した。「公教育」と教育〈学〉の輝かしい勝利と言ってもいいだろう。「学校に行かなければ教育を受けたことにはならない」という形で「公教育」が教育の正統性 (legitimacy) を独占し、その「公教育」を担う教育の専門家の養成を主たる目的として教育〈学〉は自らの専門性を主張してきた。とこ

ろが、いま教育の専門家、あるいはプロという言い方で世間一般において認知されているのは、クレーマーにかき回されている公立学校の教員ではなくて、保護者からの全幅の信頼を勝ち得ている私立学校の教員と、一人一人の子どもに寄り添うように面倒を見てくれる学習塾の教師たちである。公立学校の教員は、職場が「公立」であるがゆえに一つ一つの仕事が巨大な「公務」の末端と化し、保護者や生徒との間に距離を生じさせ、身動きが取れない状況に陥っていく。そうした状況の中で、いわゆる「指導力のある教員」をどう育てていくかが、教員養成あるいは教師教育の課題として浮上し、この課題に果たして教育<学>はどう応えるのかが問われている。再び教育学は<学>としてのその専門性をどこに置くのかをめぐって、浮遊をはじめた観である。

問題の根本は、いま人々の教育に寄せる想いが「公教育」から「私教育」へ、抽象的な「人間の教育」から具体的な「わが子の教育」へと回帰しはじめていることであろう。鍵は「個性」である。教育における個性化の原則が浮上してきたのは1980年代あたりからである。いわゆる「ゆとり路線」もその流れに乗っていたはずだが、失敗した。なぜなら「ゆとり」は教育の目的ではなく結果だということを理解していなかったからである。なんでも皆と一緒にそろえるよう「平等」を求めてくる公立学校に「私の子」を入れたら「この子」の持ち味は消されてしまう。そういう思いが子をもつ親たちの間に広がっている。だから、教育の個性化は同時に教育の私事化である。抽象的な「人間一般」の教育しかできない公立学校よりも、かけがえのない「この子の教育」にぴったりと応えてくれる私立学校を探し求めて、親たちは情報収集に労を惜しまない。成績向上のために生活指導や人生の心構えの指導まで懇切丁寧にやってくれる進学塾や、個別指導でわかるまで教えてくれる学習塾は、不況しらずである。「公教育」が置き去りにしてきた消費者ニーズに的確に応えてくれるからである。

「公教育」から「私教育」へ、抽象的な「人間の教育」から具体的な「わが子の教育」へのこの回帰に教育<学>はどう向き合おうとしているのか。この問題はカントにもルソーやロックにも答えられない。そういう前例のない課題を私たちは抱えているのだということを、カントの教育学は図らずも教えてくれるのである。

-
- 1『カント教育学講義他』世界教育学選集第60集、明治図書、1971年、の「あとがき二」（伊勢田耀子）による。
 - 2『人間の科学としての教育学』勝田守一著作集第6巻、国土社、1973年。
 - 3カント「教育学講義」伊勢田耀子訳、世界教育学選集第60巻『カント教育学講義他』、明治図書、1971年、12-15頁。
 - 4藤田英典・田中孝彦・寺崎弘昭『教育学入門』岩波書店、1997年、第2章「教育と学校の歴史」（寺崎弘昭）、101-120頁、参照。
 - 5ルソー『エミール』今野一雄訳、岩波文庫、上巻、397頁の訳注1、および30-33頁。
 - 6ルソー、同上書、79頁。
 - 7カント「教育学講義」、前掲邦訳書、27-28頁。
 - 8同上、25頁。
 - 9同上、24-25頁。