

大学の教育方法の改善に関する基礎的考察(1)

長谷川 精 一
富 岡 勝
倉 本 香

<目次>

はじめに	長谷川精一
第1節 「大学及大学生」における橘静二の教授方法論	富岡 勝
第2節 カントの実践的、道徳的教育論と教育の理念	倉本 香

はじめに

長谷川精一

「日本での18年間で私が感じたのは、教授団の一員でありながら、日本の教師たちは教育にさほど関心を持っていないということである。彼らは、より良い指導法を開発し、学生達を心からひきつけることに十分な注意を払っていない。その結果は、学生達が授業に退屈していることにも現れている」⁽¹⁾。ある外国人教員のこの言葉を我が国の大学教員はどのように考えるであろうか。日本においては、大学の教育機能に対する関心・配慮が、個人的にも、制度的にも、不十分である、という指摘がなされるようになって久しいが、大学の授業に関する探求は現在、その必要性をさらに高めつつあるのではないだろうか。

このように大学における「教育」の機能についての関心・配慮が欠如してきた理由は何だろうか。第一に、大学での「研究」と「教育」との一体性という考え方があげられよう。大学は自覚的に学問をする目的で来た学生が主体的に学ぶ場であり、教師が自己の研究成果を講ずれば、学生はこれを自発的に吸収するのであって、これがまさに大学における教育に他ならない、というわけである。このような考え方は教員による以下のコメン

トにも表れている。

「大学の授業についてなどということを語ろうものなら、碩学の教授達から一喝されそうな雰囲気、少なくともふた昔ぐらいの大学にはあった。大学は創造的研究の成果を述べ伝えるところで、『授業科目』はあっても『授業』などはない。高校以下の学校とは違う」⁽²⁾。「いきなり授業方法などというと、現状では、多くの大学教師が拒否反応を起こしはしないかと心配だ。…教育への関心不足を言い出すことさえタブー視されているのが現状ではないか」⁽³⁾。

大学における「教育」への関心が薄いことの第二の理由は、第一の理由とも関連するが、大学教員となるための資格の中で「教育」よりも「研究」がはるかに大きな比重を占めることであろう。大学は本来、研究機関であり、かつ、教育機関であるが、その教員の採用、昇進の際の基準となるのは教育上のキャリアよりもむしろ研究上のキャリアである。大学教員となるには通常、研究能力を示す資料としての学歴、研究業績、学位などが必要とされるが、小学校、中学校、高校の教員の場合とは異なり、教員免許状は必要とされず、教育の本質、教育の歴史、法規、行政、子どもの成長や学習のメカニズム、教育の技法や内容についての諸教科、いわゆる教職教養の単位を取る必要もない。学部においても大学院においても、大学での授業の方法そのものを教える科目は通常、ない。細分化された研究テーマに専心して学問業績をつくり、大学に職を得た研究者は、多くの場合、大学教育についての知識も、経験も、方法論も全く持たず、教師としての日々を開始せざるを得ないのである。喜多村和之氏は言う。「教師としての資質よりも学者としての可能性を買われて大学職に入ってきた大学教員は、自分を何よりも或る領域のプロフェッショナルと見なす。つまり彼らは自分たちの専門（プロフェッション）を探求するために大学に籍を置く生物学者とか歴史学者なのであって、教育はいわばその本職を遂行するための口すぎの仕事にすぎない。そしてプロフェッショナルの仁義は自分の専門外のことには口を挟まないことである——ましてや専門外の同僚の「教室の聖域」(classroom sanctity)にかかわる授業批判などはもってのほかである」⁽⁴⁾。

ところが、大学への進学率が上昇し、学生数が増加したことにより、学生たちの大学入学の目的や学問への関心や学力は非常に多様化した。大学教育は、明確な目的意識を持ち、十分な準備教育を受けてきた少数のエリートにのみ与えられる特権ではなくなった。大学は学生の量的増加、質的多様化に適合した教育内容や教育方法を用意せざるを得なくなってきたのである。また、高校卒業後の進路の多様化により、大学は教育機関としての独自性を問われてきている。教師が自己の研究成果を一方向的に講義し、学生はそれを何とか頭に入れて試験の解答用紙に書きつけて単位をそろえて卒業していく。授業の内容や方法についての特別な教育的配慮は大学では不必要だ、といった旧来の考えはもはや認められない。研究についての教師の関心に偏重した内容を、学生の必要性ではなく教師の都合に基

づいた方法で講義し、一方的に学生の「質」の低下や勉学への意欲の欠如を嘆くことは、教師にとっては容易であろう。しかし、教える内容のもつ知的権威や伝達する知識の客観性とは別に、それを受けとめる学生の側の学習に対する構え、準備の度合、興味、関心、個性、能力に十分な配慮をはらわなければ、また、「何を教えるか」ということのみならず、「いかにすれば適切に伝えることができるか」ということを考えぬかなければ、これからの大学教育は豊かな内実をもつことはできないだろう。そして、大学の教育機能の再検討のためには、個々の教師が自らの授業のあり方を率直に反省し、より適切な授業方法の探求に努めるとともに、各教師が授業の内容や方法に関して話し合い調整することによってカリキュラム全体の構造化をはからなければならない。そのための基本的な方法として、大学の授業一般に共通する方法上の問題点を見出すことと、各教科の授業に関する具体的な方法上の工夫についての実践報告を通じて相互に触発し合うことが、ともに不可欠であろう⁽⁵⁾。

以上のような問題意識から、本稿では、大学が学生に提供している現行の教育プログラムや個々の教員が行っている授業を、あらためて見直すための基本的な糸口を求めて考察を試みる。本号においては、まず第1節で、現在を映す「鏡」としての歴史を考える視点から、我が国の大学の歴史において、教育の方法に関していかなる議論がなされていたかについての実例として、大正期の教育雑誌「大学及大学生」における橘静二の教授法論を検討したい(担当・富岡勝)。次いで、第2節においては、教育の理念について先哲の思索を顧みるという視点から、イマニュエル・カントの実践的、道徳的教育論を、その基底をなす倫理思想と照らし合わせつつ考察する(担当・倉本香)。

<註>

- (1)大学の国際化プロジェクト「日本の大学における外国人教員——全国調査結果の概要」(『大学研究ノート』第43号、1980年1月、広島大学・大学教育研究センター)、41頁。
- (2)「特集・大学における授業(Teaching)について」(『コリージュ』、第9号、1980年10月)
- (3)同上。
- (4)喜多村和之「大学における「授業」——大学教師の意見から」(『大学教育とは何か』、玉川大学出版部、1988年7月刊、10頁)
- (5)このような実践報告の例として興味深いものに、山口和宏『ディベートを取り入れた教育行政の授業』(『京都大学高等教育研究』創刊号、1995年、京都大学高等教育教授システム開発センター、78頁)がある。

第1節 「大学及び大学生」における橘静二の教授法論 富岡 勝

現在、高等教育における授業方法の具体的改革の必要が広く認識されるようになってきており、この問題に関する歴史的研究の必要性は以前にも増して高くなっている。この問題に関する歴史的研究としては、アメリカ・日本・ドイツの大学における教育改革を扱った潮木守一による一連の研究¹⁾、東京大学史における成績評価の変遷などを大学史全体のなかで論じた寺崎昌男の研究²⁾、戦前期の高等教育のカリキュラムなどを概観した関正夫の研究³⁾などがある。しかし具体的な授業方法の改革に関しては、明治30年代、創設期の京都帝国大学法科大学において学生の自主性を重視する独自の教育システムを採用しながらも挫折を余儀なくされるに至った過程を扱った『京都帝国大学の挑戦』を除いては、まだほとんど明らかにされていない。本節では、1917年11月から1919年5月にかけて発行された雑誌『大学及大学生』のなかで編集・発行人の橘静二(1886～1931)が展開した大学教授法を対象に、当時の高等教育の教授方法改革論の一端を明らかにしたい。

『大学及大学生』における大学教育論、教授法論は以下の点で大いに注目される必要があるだろう。まず第一に、『大学及大学生』は、「これまで我が国にかつてなかった大学問題ジャーナル」と田中征男が指摘しているように⁴⁾、日本最初の大学問題に関する専門雑誌である。第1号～第19号までの全号にわたって大学論、大学教育、臨時教育会議審議などの時事問題、外国大学の紹介、学生課外活動など大学問題に関する論文・記事が満載されている。ほぼ同時期に発行された『大学評論』などにおいても大学問題に関する記事が盛り込まれているが、大学問題を扱う編集方針が一貫していたわけではない。第二に、『大学及大学生』を編集・発行した橘静二は、当時の日本における大学問題に関して、最も豊富な知識を持ち、独自の大学改革論を展開していた人物であった⁵⁾。彼は、早稲田大学在学中より日本初の「大学学者」すなわち大学問題に関する専門家を志し、外国大学の大学一覧の研究を行い、アメリカ・ヨーロッパの大学視察(1911年)を執行した後、高田早苗学長の秘書として母校の運営に従事し、同大学の大学改革運動であるプロテスタント改革運動(1916年～1917年)において改革案「プロテスタント原案」を起草するなど中心的役割を果たしたが、1917年の早稲田騒動において早稲田を辞任した人物であった。彼はこうした経験と知識に裏づけられた独自の大学論を『大学及大学生』において展開したのである。

橘は『大学及大学生』の冒頭に、「大学は真理の討究と文化の向上と英俊の育成とを以てその存立の第一義となす」というプロテスタント改革案にも掲げた命題を示し、大学の目的を研究・文化の向上、教育の三点にあるとしている。特に教育に関しては、「大学は教育を離れては存在し得ぬ」として教育をとりわけ重視して『大学及大学生』の各巻において、

学期制論、古典教育、入学試験、女子の高等教育、教授方法など大学教育に関する記事・論文を掲載するとともに、自ら独自の大学教育論を展開している。それらの中でも橘は、「大学なくしては伝授なきのみならず、伝授なくしては大学は存在し得ない。伝授は大学の面目にしてその最も鮮な特色」であり「伝授を以て大学の生命である」として大学教育論の中心として「伝授」論、すなわち教授方法論をとりわけ重視した。以下、橘が『大学及大学生』第1号において発表した大学の自主的教授法」と題する論文を通して彼の教授方法論を見ていく。

まず橘は「伝授」すなわち教授の際の態度として、啓蒙と注入の二種類を挙げ、「現代に於ては大学に於ける伝授は総て啓蒙的態度を以て行はれ、大学に於て注入的態度を採ることは、多くの場合誤謬であると認められて居る」と啓蒙的態度を重視している。ただし、一時しのぎの仮伝授として注入的態度が認められる特別な場合として二点挙げている。一つは、「新入学生に、その大学に特殊の場合は別として、一般的に考究すれば、新入学生に、その大学に於ける修学上並びに規定約束習慣等を呑み込ませることを、大学論の一部分として、又は単に一課目として課した場合」であり、もう一つは、「学生全体を入学年月の如何を問はず、一団として同一課目を伝授せんとするとき、先入者の既に履修せる程度まで、新入者を急に教へ込む必要が欠くべからざる場合」である。後者は、全学生を対象とした軍事教練などが想定されている。橘は大学の国家からの完全な独立を構想する理想主義的立場から第2号に「大学は国家である（私学夤憲論序論）」を公表しているが、こうした独自の立場から軍事教練が主張されていることに注意しておく必要がある。

こうした例外的場合を除いては啓蒙的態度をもって教授することを主張する橘は、教授方法史を次のように概観する。まず、伝授の種類は、講義、強制復習、予習法、専攻法に大別される。プラトンのアカデミーでは講義が採用され、中世ヨーロッパの大学では強制復習が行われ、これが進歩して予習法が生まれ、イギリス（チューター制）や初期のアメリカの大学で発達し、一方、研究を重視したヨーロッパの大学においては、プラトンの昔にかえって講義法を原則としたが学問の程度と形式から講義法だけでは満足できなくなって専攻法（ゼミナール）が案出された。こうした経過を経て、ドイツ流の大陸大学では依然として講義法と専攻法とを併行させ、イギリスの古大学ではチューター制による予習法を根本として若干の講義法を採用し、アメリカの大学では、「特に伝授法の改良向上に努力しつつあるが、未だ、講義法と予習法と専攻法との三種以上に出ない」状況であると述べている。このように橘は授業方法を講義法、予習法、専攻法の三種に分けて整理しているが、「而して一口に講義法といひ、専攻法といひ、或は予習法と称するも、その内容の時代に伴ふ進歩と、民族性による調和の程度とは、決して看過すべきものではなく、吾人の研究的興味を惹くだけのことは十分あるのである」と述べ、日本における教授方法を改めて吟味する必要を強調している。

こうした前提のもとに橘は、日本における現状の教授方法について、「日本の大学の伝授が決して日本の大学の価値を増進しつゝ、あるものに非ざることを断言す」と批判的立場を示す。「日本の大学が採用しつつある伝授の方法は主として講義法であつて、これに専攻法を少し併行せしめて居る。講義法を価値なしとする程吾人は大胆ではないが、講義法は決して種類のものではないが故に、時勢の進運に伴はざる講義法は価値少なしと断ぜんとするのである」と彼は述べ、講義を改良することを主張する。授業の変革のためには、すでに帝国大学や早稲田大学でも一部採用されていた専攻法すなわちゼミナール（演習）の導入も考えられるが、これについては、「専攻法は日本に於ては寧ろ輸入の新事物であるから、未だ咀嚼し切れずに居るためにその効果が揚ること僅少なのであるか、或は民族性に基く欠陥としてこの方法が日本人に適しないのか、といへば吾人は寧ろその原因を前者にありと信ずる」として、現状では専攻法が効果をあげることが難しいとしており、橘はまず講義方法の改良を主張するのである。

彼はこれまでの大学の講義の状態を次のように批判した。「この十年一日の如く同じノットを拾い読みにする、多年の反復ですつかり暗記したのを講談又は落後の口調で喋るのでは、到底、学問の権威を以て学生をして感銘するところあらしめることは出来ない。斯る講義は学生をして一時の快を叫ばしむるかも知れないが、深く感動せしむることは不可能なるが故に、学生をして自らその課目を研究せしむるの原因とならない。従つて講義のみが伝授全体となり、茲に特殊の場合のみに許された注入的態度を一般の場合に使用するといふ誤謬に陥るのである」⁶⁾これは当時の帝国大学を中心とする、私学高等専門学校を含む大学の授業が、講義をそのまま筆記し、それを暗記させることに学生の労力のほとんどが費やされ、自主的に学ぶことが欠如した状態であったことを踏まえたものといえよう。有名な史料であるが、1909年に東京帝国大学法科大学経済学科に入学した大内兵衛は次の様に回想している。「例えば先生は講義で、欲望とは何ぞやとか、財貨とは何ぞやとか、無形財貨とは財貨なりやとか、そんなことを毎時間エンエンとして続けた。学生はGペンをもってイギリス製のインキでイギリス製の大学ノート（中略）に筆記した。こういうことを一週四時間、二年続けてやったのである。全く面白くなかった。講義は本より少し詳しいところもあり、本を略したところもあるが、何しろ時々ダジャレがまじっていて、試験にはそのダジャレが出るというのであるから、本のテキストがあっても、そのダジャレの講義を聞いていないと落第するといわれていたので、誰もがノートをとったのである。せっかく期待をもって入ったのに、期待はずれてぼくはガッカリした。当時の東大の講義は大体どれもそんなものであったのだが、それでも、天下、等しくそれを仰ぐというような光景であった」⁷⁾。このようにテキストが普及しても筆記中心の講義形式は変化していないのである。こうした講義が東京帝国大学法科では1週間に約30時間も行われていたのである。また『大学及大学生』13号では、大正期初め中央大学法学部で学んだある学生が、筆

記中心の講義形式に対して次の様な批判を行っている。「担任講師中の多くは司法官で、判検事弁護士試験又は高文の試験委員の人も大分あつた。教授の方法は人毎に異なつて其の巧拙難易種々である。或は筆記せしむるもの或は通俗的な講演に止むるもの、此の二つであるが、余は教授案若しくは講義録を与へて置いて講義の方を精細に説明する講師の方が初学者にもっともよいと思つた。何となれば筆記は時間を要する為自然肝腎なる説明が粗洩に流れ、而かも学科の進歩が捗とらぬのと初学者は往々筆記を誤り、為に不得要領なるノートにのみ頼るの結果錯記などして返つて弊害になる事が多い」⁸⁾。

こうした状況にあった講義を改良するために橘は、「ドイツ大学の講義は世界一のものとして取扱はれて居る。この実情を、ウッツロウ・ウケルスキン氏が批評して、『未だ鉛板に附する暇なき教授の研究が、火の出るやうな勢を以て彼れの唇をついて迸り出づるのである』といつたことがある。講義は斯くてこそ初めて、生命あり急所あるもの」となるのであり、「学問の權威の感激」を与えることができるようになると主張する。こうした最先端の研究成果が「火のでるやうな」勢いで語られる講義、最新学説を発表する講義が橘の教授方法論の中心になるのである。

しかし、こうした「火の出るやうな」学説発表の講義では、「一定の時間内に一定の分量の伝授を施行することを必須条件とする講義方法に於ては、予定の計画を破壊する危険を伴ふ」という問題が出てくる。この矛盾を解決するために橘は、「学説の発表と予定の進行とを区分」し、「予習法を採用して、飽くまで予定の計画を墨守して、学生に予習を課し、これを以て伝授の秩序的進捗を維持する」としている。さらに、「予習法は畢竟するに予習であつて、学者の心血の結晶たる講義との間に何等の精神的関係を有しない。これは従来予習法が陥つた当然の欠陥である」と予習法による問題点をも指摘し、この問題を解決するために復習を採用する。このような「予習法によつて秩序的に進捗し、講義法によつて学者の心血の結晶たる学説の自由なる、寧ろ奔放なる発表に触れて感銘と開発とを得た知識をさらに復習を課して完成せしめんとする」、予習、講義、復習を結合した新たな教授方法を橘は主張するのである。

橘はこの教授方法を更に啓蒙的なものとするために、次のような具体的方法をも提案している。まず予習に関しては、従来風習として「講義案と称する印刷物を予め発行し置いて講義を聴く前に学生をして一通りその日の講義の要領を会得せしめ置く風習」があるが、これを「必ずしも無益とは云へないまでも、学生をして、知識を鵜呑みにする習慣を作らしめる危険がある」として予習について具体的に説明する。予習を知識の注入でなく、自主的なものとするために、予習の課題の出し方を「一つの纏つた概念を構成すべき箇々の断片的事項を与へて学生自らの工夫を以て、これを一箇の概念に組成せしむる」ようなものにして、まとめられたものを一定の形式の用紙に書かせて、講義以前の一定の時間までに提出させる。提出された答案にはその内容の如何を問わず、若干の点を与える。

さらに「提出せられた予習答案を教師は事情の許す方法で事情の許す分だけ審査してその内容を評点する。而して講義の折に、もし事情が許せばこの審査した答案の批評紹介をなすを得ば頗る妙である」としている。

また復習に関しても、「火の出るやうな講義を聴くものは、到底専門の速記者にあらざる限り、所謂ノッツをとることは不可能である。火の出るやうな講義をなすものがノッツを読むが如き従来の講義の調子を保たないのは当然である。故に学生は、講義の後に、自己の創造と教師の研究とによつてノッツを作らねばならぬ」と復習の際に独自のレポートのようなものを作成し、「学生自身によつて創造せられた知識が教師の講義によつて訂正せられ、而して更にその知識に対する興味を増した機会に於て、一箇の記述をなさしめて、その知識の完成を謀らしめる」ことを求めている。その際、予習の場合と同様に、「一定の時間内にこの答案を提出したものに若干の慰労点を与へ、その内若干を審査して、その内容によつて能力に対する評点を与へる」⁹⁾としている。

以上のような橘の教授方法論は、一斉講義方式という形式のなかで可能な限り学生の側からの自主的な学習・研究を引き出そうとするための方法を具体的に示そうとした点に特徴があり、特に自主学习・研究の要素を取り入れた予習、復習方法を成績評価を含めて論じている点などは、現在の大学の授業方法改良案の先駆的なものとして注目されてよいと考える。

また、『大学及大学生』が刊行されていた時期、臨時教育会議では大学における受動的学習の風潮を改める為、点数制から段階制への成績評価方式の改革などが審議されており、大学教育に関して様々な論議が出される中、東京帝国大学法科大学の外国人教師ヴェンティヒが、「如何ニシテ良キ経済学者ヲ養成スヘキカノ問題」に対処するためにドイツ大学式の演習（ゼミナール）の設置を求めていた¹⁰⁾。帝国大学で演習について論議されていたのと同じ時期に橘が大規模な一斉講義方式に適用できるような授業方法論を展開した点は、研究機関としての側面よりも教育機関としての側面をより重視していた私学（1919年大学令以前は高等専門学校）こそが真の意味での大学であるとした橘の立場が色濃く反映していたといえるだろう。

更に、この教授方法論は、最終学年において一学期をすべて学生の自主研究に充てる案（「最終学年の授業は刷新を要する」『大学及大学生』第7号）や、作文、音楽、美術、演劇、団体スポーツなどによる訓育方法論（「大学のための訓育法」『大学及大学生』第2号）などとともに、知育面と徳育面を合わせ持つ独自の大学教育論を形成している。あまりに理想主義的であったため橘の大学論は当時の日本の高等教育に実際上の影響を及ぼすことはほとんどできなかったが、アメリカをはじめとした欧米の大学に関する豊富な知識をもとに大正期の日本において理想的大学を構想した橘の大学論、とりわけ大学教育論は、現在改めて問い直される必要があると考える。この点に関してはまた別の機会に論じていきたい。

註

- 1) 潮木守一『大学と社会』(教育学大全集 第6巻、第一法規出版、1982年)、『京都帝国大学の挑戦』(名古屋大学出版会、1984年)、『ドイツ大学への旅』(リクルート、1986年)、『キャンパスの生態史』(中公新書、1986年)など。
- 2) 寺崎昌男『プロムナード東京大学史』(東京大学出版会、1992年)、「教授＝学習の観点から見た日本の大学および大学教育」(『大学研究ノート』、広島大学教育センター、第54号、1982年10月、1976年9月)など。
- 3) 関正夫「戦前期大学のカリキュラムに関する史的考察——帝国大学における法学・医学教育を中心として」(『日本の大学教育改革——歴史・現状・展望』(玉川大学出版会、1988年)など。
- 4) 田中征男「『大学及大学生』解説」(『大学及大学生 解説・目次』大空社、1989年)、45頁。
- 5) 橘静二の経歴および大学論に関しては、原輝史『大学改革の先駆者 橘静二』(行人社、1984年) 寺崎昌男「『大学改革の先駆者・橘静二』とその周辺」(『早稲田フォーラム』第49号、1986年)、田中前掲「『大学及大学生』解説」などの先行研究を参照のこと。
- 6) 橘静二「大学の自主的教授法(略論)」、『大学及大学生』第1号。
- 7) 大内兵衛『経済学五十年 上』(東京大学出版会、1970年)、10～11頁。
- 8) 渡邊水燕「学窓雑俎」、『大学及大学生』第13号。
- 9) 橘前掲「大学の自主的教授法(略論)」。
- 10) ハイน์リッヒ・ヴェンチッヒ「東京帝国大学ニ於ケル経済学教授法改良意見」(『東京大学経済学部五十年史』、東京大学出版会、1976年、617頁)。

第2節 カントの実践的、道徳的教育論と教育の理念 倉本 香

本節においては、イマニエル・カント（1724～1804）の教育思想について検討する。1755年、31才でケーニヒスベルグ大学の私講師となったカントは、72才で老衰により講義ができなくなるまで教壇に立ち、その生涯を大学教育に携わりつつ過ごした。その間、学長職にも就いたが、残念ながらカントは大学教育そのものに関するまとまった論考を残してはいない。⁽¹⁾しかしケーニヒスベルグ大学では、「哲学の教授が教育学を教えなければならない」（Pä.439）という事情であったため、カントは1776年から1787年にかけて4回教育学の講義を行っている。T. リンクにより編集、刊行されたその講義の内容は、今日、カントの『教育学』（1803）と呼ばれている。そこにおいてなされている教育学的考察は、カントの他の著作の内容と比べると簡素で体系的統一を欠くが、カントの深い倫理的洞察を下敷きにしたものである。本節では、カントの『教育学』における教育論、とりわけ実践的、道徳的教育論を、彼の倫理思想と照らし合わせながら理解することによって、教育の目的が世界公民的関心を持つ自由の主体の形成であることを明らかにする。さらにカントの教育論に基づいて、「人間の使命」としての教育の理念を考察する。

大学論ではないカントの『教育学』を敢えて本節で取り上げるのは、「人間の使命」としての教育をいかなる思想的根拠から基礎付け得るかを明確にすることが、今日の大学教育における方法論を考察する上でも深い示唆を与えると思われるからである。考察の順序は以下の通りである。

[1] カントの実践的、道徳的教育論

[2] カントの倫理想と教育の理念

* * *

[1] カントの実践的、道徳的教育論

カントによれば、教育において我々は

- (1)訓練されなければならない。
- (2)教化されなければならない。
- (3)怜悯になり、人々とうまくゆき、愛され、信用を得るよう心がけなければならない。
- (4)徳化を心がけなければならない（Pä.449f）。

訓練（Disziplinierung）とは、野性（動物性）を抑制して個人並びに社会の中における人間性にとって野性が障害となることを防ぐことである。教化（Kultivierung）は、教示と教授を含むが、その目的は練達性の獲得である。練達性（Geschicklichkeit）とは、「任意の目的全てに対して十分な能力を持つことである」（Pä.450）。また、自己の目的を巧みに達成する、という怜悯は、作法、行儀と並んで、開化（Zivilisierung）にとって必要であるとさ

れる。徳化 (Moralisierung) は実践的教化、あるいは道徳的教化 (Kultur) とも言われているが (Pä.470)、それは万人にとって目的とされるべき目的 (=世界福祉) を選べるようになることを目指している。これらの教育が、道徳的な観点から為される場合、即ち、「自由に行為する存在者」として生きることを目的とする「人間の陶冶」として為される場合、その教育は「実践的、ないしは道徳的教育」と呼ばれる (Vgl.Pä.455)。

実践的教育は、「学課的陶冶」(教授) も必要とする。学課的陶冶においては、生徒はまるで強制されているように見えるが、しかしそれは他の意図、即ち、怜悯に役立つ練達性の獲得のためになされるのである (Vgl.Pä.470)。学課的陶冶は、「個人としての自己自身に関する価値を与える」(Pä.455)。また、道徳的観点から見るならば、怜悯とは、自己の目的の実現のためにだけ使用される能力ではなく、公民としての人間が、公民的社会に順応したり、それを変革したりする能力であると考えられる。この能力は「怜悯への陶冶」によって獲得されるものであり、従って、「怜悯に関する実用的陶冶」も実践的教育の構成要素とされている。これによって「人間は公共的価値を得る」(ibid) とされる。そしてさらに、「道徳性に関する道徳的陶冶」によって、万人にとって目的とされるべき目的 (世界福祉) を世界公民の見地から選ぶようになる。道徳的陶冶においては、自分の祖国の利益や自分自身の利益にならなくても世界の福祉を喜ぶことができるように、世界福祉に対する関心が生じるよう教えなければならない、とカントは言う。そしてこの道徳的陶冶によって、最後に人間は「全人類に関する価値を獲得する」(ibid) とされる。このようにカントによれば、実践的教育は以下の三種類の陶冶 (Bildung) から成り立つ。

(1)練達性に関する学課的陶冶。

(2)怜悯に関する実用的陶冶。

(3)道徳性に関する道徳的陶冶。

そしてこれらの陶冶は全て、「自由に行為する存在者の教育」、即ち、「人格性への教育」の構成要素である (ibid)。『人間学遺稿』においては、教育は全て「徳化を目指すべき」(An.898) とされ、徳化への教育は人間の使命であるとされている。このことは、カントの倫理思想に鑑みれば当然であり、詳しくは次節で述べるが、「人格性への教育」という確固たる理念の下で、教育において為される訓練や強制 (Nötigung) という方法をカントがどのように考えていたかを続いて考察する。論点は、訓練や強制が徳化のための教育といかに関連するか、ということである。

「教化されぬ人間は未開であり、訓練されぬ人間は野性である」(Pä.444)。訓練、強制とは、人間に生まれつき備わる粗野な野性や動物的性癖を克服するために、「他人の指示に従って」為される「受動的な」方法であるが、先述のように、学課的陶冶においてもみられる方法である。即ち、訓練、強制とは、

(1)野性、動物的性癖の抑制、

(2)学課的陶冶における練達性（自己の目的のためだけでなく、公民的社会の目的に対する）の獲得、のために為される方法である。

野性、動物性の抑制についてカントは『道徳形而上学』で次のように述べている。即ち、「自分自身に対する義務の区分の原理について」の箇所、カントは義務の主観的区分と客観的区分について論じ、主観区分に従えば、人間は自らを動物的（自然的）であると同時に道徳的存在者と見なすことができ、人間の動物性は、自然の衝動によって1. 自己自身の保存、2. 種族の保存、3. 快適ではあるが単に動物的な生の享受のための自己の能力の保存を意図する（MST.420）、とされている。そして「この場合、人間の自己自身に対する義務に背く悪徳（Laster）は、1. 自殺、2. 性欲の不自然な使用、3. 自己の力を目的に適うように使用する能力を弱めるところの、飲食物の過度の享受、である」（ibid）⁽²⁾。

また、義務の客観的区分に従えば、「自己自身に対する義務は形式的なものと実質的なものに分けられるが、一方は制限的（消極的義務）であり、他方は拡張的（自己に対する積極的義務）である」（MST.419）。制限的義務は、人間の本性の目的に逆らって行為することを禁止する義務であり、「人間の本性をその完全性において保持する」ための「道徳的健全（存在のための）」に属する義務である（ibid）。拡張的義務は、「任意の一定の対象を自己の目的とすることを命じる義務で、自己自身の完全性に関わる」（ibid）。この義務は「全ての目的を達成するために十分な能力を所有することにおいて成り立ち」、「道徳的富裕」と「自己陶冶」に属する（ibid）。即ち、「自然的完全性、換言すれば、理性が掲げる目的を促進するためのあらゆる能力一般の陶冶」（MST.391）とは、自己の自然的諸力（知力、体力、精神力）を、あらゆる可能的な目的に対する手段として陶冶することであり、「実用的観点から、自分の存在の目的に適った人間となることは、人間の自分自身に対する義務である」（MST.445）と言われる。この義務は一言で言えば「自然的完全性の発展、増大」の義務であるが、この義務が自己の目的を巧みに達成すること（伶俐）に役立つ練達性の獲得と関連することは容易に理解できよう。従って、練達性の獲得を目的とする学課的陶冶における強制は、「自己の自然的完全性の発展、増大」という義務の下での強制であることが理解できる。しかし既に述べたが、伶俐の能力は、自己の目的の達成のためにだけ使用されるのではない。実践的、道徳的教育においては、伶俐への陶冶は公民への陶冶と考えられている（Pa.455）。従って伶俐は、公民としての立場に立ち、公民社会の維持という目的に適うよう発揮されるべき能力であると言えよう。以上のように、野性、動物性の抑制は、自己を動物的であると同時に道徳的存在とみなす場合の自己自身に対する義務であり、また、「自己の自然的完全性の発展、増大」という義務の下での練達性の獲得は、自己に対する拡張的義務と関わるのである。従って、実践的、道徳的教育における訓練、強制とは、「自己自身に対する義務」と関わるということに留意すべきであろう⁽³⁾。

ところで、カントはその倫理思想において、人間は、自ら立法した普遍的法則以外の何

物にも従うべきでなく、しかもこのような法則に自ら従い得るという自由の能力を持つ理性的存在者であることを明らかにしたが、この行為する主体の「自由」の能力と、教育において必要とされる強制とをカントはいかにして結び付けているのであろうか。カントにとってもこのことは問題であった。「教育の最大の問題の一つは、法的強制に服従することと、自分の自由を使用する能力とをどのように結合すべきか、ということである」(Pa.453)。結局、強制とは「彼を導いて自らの自由を使用できるようにするため」(Pa.454)と言われるが、公民的観点からは、公民として履行しなければならない法律を履行する心構えは強制から導かれ (Vgl.Pa.482)、さらに「強制がそこからあらゆる善が由来すべき公民的社会制度の存在を必然的にする」(An.787)と考えられている。しかし一方で、強制はこの公民的制度を「害し、また妨げもする」(ibid)。害し、妨げられた公民的社会制度を作りかえていく能力、しかも、世界公民的関心、世界福祉に対する関心から社会を変革していく能力こそ、徳化と結びついた自由の能力に他ならない。このような自由の能力を持ち得るよう導くことが道徳的陶冶、道徳的教化であるが、ここにおいて強制を必要な手段とはするが、教育の目的が世界公民的関心を持つ自由の主体の確立であることが理解できよう。この目的のために必要とされるのは、自己自身に対しては、自己の内部に自己をして万物より高からしめる一種の品性 (Charakter) を保持すること、他人に対しては、人間の権利に対する畏敬を教え、それを実行するよう注意することであるとされる (Vgl.Pa.488~489)。

このような意図の下での教育における強制とは、もはや単に「受動的である」という意味しか持たず、既存の諸制度に順応させるために個人の意志や自発性を押さえ付ける、という意味での強制ではないことは明らかである。それゆえ、カントが『教育学』において「強制」という語を使用するのはむしろ不必要であるとすら感じられるが、実はカントの倫理思想においては、自由と強制は表裏一体である。即ち、倫理的には強制とは、自ら立法した普遍的法則による不可避的な意志規定の意識 (義務意識) に従うという自己強制 (Vgl.Kp.149) を意味し、従って、強制は義務の概念に含まれている (Vgl.Kp.143)。もちろん『教育学』で述べられている強制はこの意味とは異なることはすでに論じたことから明らかであろう。しかし、カントの実践的、道徳的教育が「自由に行為する存在者の教育」、即ち、まさに、自己強制し得る主体への教育であることから、教育における強制とは、自己強制 (自己立法) への強制 (受動的な方法) であることが理解できる。「強制とは、彼を導いて自らの自由を使用できるようにするためである」(Pa.454)。受動的な方法を伴うが、世界公民的関心を持つ自由の主体の形成こそ教育の目的であり、さらにあらかじめ指摘するならば、自ら立法した普遍的法則に従うという「道徳性の樹立」(Vgl.Pa.481) を目指す点に「自由に行為する存在者の教育」、「人格性への教育」としての実践的、道徳的教育の本質が存するのである。

[2] カントの倫理思想と教育の理念

続いて、「自由に行為する存在者」及び「人格性」(Persönlichkeit) の概念を明確にすることによって、既に上で若干指摘しておいた、普遍的法則に従う「道徳性の樹立」という実践的、道徳的教育の本質についてより詳しい考察を加え、カントの倫理思想から導かれる教育の理念について論じる。

カントによれば、「理性的存在者は人格(Person)と呼ばれる」(Gr.428)が、「感性界に属するものとしての人格も同時に可想界に属する」(Kp.155)とされる。理想的存在者は目的自体と言われるが、それは理性的存在者の「人格性——即ち、全自然の(自然必然的)機制に全く関わりのない自由」に基づく。人間に宿る人格性は「人間性」(Menschheit)である。「人間は確かに神聖どころではないが、しかし彼の人格に存する人間性は彼にとって神聖でなければならない」(Kp.156)。換言すれば、「人間はまことに道徳法則の主体である。この主体は彼の自由による自律の故に神聖なのである」(ibid)。簡潔に述べれば、人間は感性界と可想界に同時に属するが、人格性に基づく自律のゆえに目的自体であり、また道徳法則の主体として神聖である、ということである。ところで一体、「自由による自律」「道徳法則の主体」とはいかなることを意味しているのであろうか。まず自由の概念から明らかにしていくことにする。

カントの自由の概念は多義的であるが、それは以下のようにまとめられる。

- (1)上で既に述べたが、全自然の機制に関わりのないこと、即ち、経験的制約とは無関係であるという消極的自由。
- (2)自らが自らに対して法則であること(Gr.447)。つまり、「一切の経験的動機に関わりなく」(Gr.390)意志の格律(Maxime)即ち、行為の主観的原則を普遍的立法という単なる形式によってのみ全くア・プリオリに規定する法則(道徳法則)を自らに与えるという自由、即ち、「純粹意志の自律(Autonomie)としての自由」(Vgl.Kp.72)。
- (3)道徳法則に違反するか一致するか格律を採用する際の選択意志(感性に触発されるが必ずしもそれに従うとは限らない意志)の自由。
- (4)行為そのものを、選んだ格律に従って行う際の選択意志の自由。

[(2)は当然のこととして(1)の消極的自由を含み、(3)は事柄としては(2)に続いて生じる自由である。さらに、(4)は(3)を前提とする自由である。]以上の自由の観念から、人間は純粹意志の自由(自律)と選択意志の自由という二つの自由の能力を持つ主体であることが理解できるが、この両者の自由の能力は、実践的主体においてはどのように関係し、どのように働くのであろうか。

「人間の選択意志は、それ自体としては純粹ではないが、純粹意志により行為へと規定される」(MS.213)と言われるが、純粹意志と選択意志の関係は、純粹意志が選択意志に対して働きかける、という関係において把握される。しかもその働きかけとは、純粹意志

が選択意志に対して道徳法則を与える、という関係である。即ち、純粹意志はア・プリアリに、「汝の意志の格律が常に同時に普遍的立法の原則として妥当し得るように行為せよ」(Kp.54)という「道徳法則」(moralisches Gesetz)を表象し、選択意志に対してそれを定言命法として与え、それに従って行為するようにと選択意志を「規定する」。純粹意志の自己立法が自律であり、従って「自らが自らに対して法則である」という自己規定とは、二つの自由の能力を持つ人間にとっては、純粹意志による選択意志の規定である。この自己規定の働きにおいて、選択意志と純粹意志が同時に働く点に、人間が純粹意志の主体であり、かつ、選択意志の主体でもある、という二重性が存するのである。自律、即ち、道徳法則を「一切の経験的なものに関わりなく」自らに与えるとは、道徳法則を表象することであり、換言すれば、「道徳法則を意識する」ことである。従って、この「道徳法則の意識は自律の意識と同じこと」(Kp.79f)とされ、さらに「自律の意識」と「根本法則(道徳法則)の意識」は共に「理性の事実」(Faktum der Vernunft)であるとされる(Vgl.Kp.56,72,81)。道徳法則の客観的实在性は「いかなる演繹によっても、また、理論的思弁的理性や経験によって支持された理性がいかに尽力しても、決して証明されない」(Kp.81f)として、カントは道徳法則の超越的演繹が不可能であり、むしろそれは「理性の事実」として「それ自体で確立されている」(ibid)ということを明らかにしたが、「理性の事実」とは、他のいかなるものによってもその客観的实在性を基礎付けることができない道徳法則の、理性自身による自己基礎付けと解される。従って、「道徳法則と自由(自律)の意識は一体」であるから、同様に純粹意志の自由の存在も確証されるのである。ただし、道徳法則による不可避的な意志規定の意識という厳然たる「事実」を認識根拠として、純粹意志の自由の存在が確証されるのである。即ち、「道徳法則は自由の認識根拠(ratio cognoscendi)である」(Kp.5 Anm.)。

純粹意志の存在はまた、「神聖どころではない」と言われた人間が純粹意志の主体でもあることをも示している。純粹ア・プリアリな自己規定としての自由(自律)の概念は、ヌーメノンの原因(causa noumenon、可想的原因)の概念であり(Kp.85,97)、人間はこのような自由の能力の主体(純粹意志の主体)であることを「理性の事実」が確証するということは、即ち「人間は単なる知覚と感受性に関しては感性界(Sinnenwelt)に属するが、しかし人間において純粹に能動的と思われるもの——触発に依存せずに直接意識に達するもの——に関しては可想界(Intelligiblewelt)に属するものであることを認めざるを得ない」(Gr.451)ということである。従って、まさに「理性の事実」が、人間は感性的であると同時に英知的である、という二重性を示していることが理解できよう。

ところで道徳的法則は、格律が普遍的立法の原理として妥当することを命じるが、一体、格律が普遍的であるとはいかなることであろうか。行為する主体が、意志規定の根拠を主観にのみ妥当すると見なす場合、そのような規定根拠を含む実践的原則が格律、即ち、主

観的原則と呼ばれる (Vgl.Kp.35)。格律が「普遍的立法の原理として妥当する」とは、「普遍的な実践的法則として妥当する」ことである。欲求能力の客観 (実質) を意志の規定根拠として前提する、即ち、例えば、快・不快の感情や自己幸福などを規定根拠とする実践的原理は全て経験的原理であり、「自愛あるいは自己幸福の原理」の下に統括される (Vgl.Kp.40)。このような経験的原理は個々の快・不快を感受する主観に対しては格律としてなるほど役立ち得るが、しかし客観的必然性を欠く原理であるから、全ての主観に対して妥当する普遍的法則にはとうていなり得ない。それに対して、理性的存在者はその格律を「欲求能力の客観、即ち、実質」(Vgl.Kp.38) に関してではなく、普遍的立法という「単なる形式に関してのみ意志規定の根拠を含むような原理とみなす」(Kp.48) 場合にのみ、「彼の格律を普遍的な実践的法則と見なしてよい」(ibid)。このように、一切の経験的なものに関わりなく、格律の普遍的立法という単なる形式だけを自らの意志の規定根拠となし得るような意志こそ、純粹意志に他ならない。道徳法則は、格律が全ての理性的存在者に妥当するような普遍的実践的法則となること、即ち、格律の普遍性を命じるのである。そして、人間がこのような純粹意志の主体でもあるがゆえに目的自体であると言われ、また「道徳法則の主体」と言われ得るのである。そして道徳法則の起源こそ、「感性界の一部としての人間を自分自身以上に高める」(Kp.154) ところの人格性に他ならない。しかしさらに重要なことは、人間が真の意味で自由と言われ得るのは、「選択意志の主体」としてである、ということである。純粹意志は「選択することもなく、不可避的な命令に従う」意志であり、「法則以外の何物をも目指さない意志は自由とも不自由とも言われ得ない」(MS.26) と後にカントは述べている。既に述べたように、行為する主体は純粹意志の主体でありかつ選択意志の主体であるということは、純粹意志が道徳法則を定言命法として選択意志に与えるという二つの意志の関係において把握され得るが、選択意志の自由とは、純粹意志が与えた道徳法則に従うか否かを選択する自由 (遵法の自由) である。まさにこの遵法の自由を持つ選択意志こそ、真の意味で自由であると言われ得るのである。また、この選択意志の自由の働き方に、いかなる場合においても逃れることのできない、人間の行為の責任の根拠が存するのである。

ところで道徳法則は格律の普遍性を命じるだけでなく、最高善 (das höchste Gute) の実現も命じる。即ち、「道徳法則は我々を規定する。しかもそれに向かって努力するよう我々が義務づけられているような究極目的をア・プリオリに規定する。そしてこの究極目的は、自由によって可能な世界における最高善である」(KU.423)。最高善とは、最も一般的に定義すれば、徳と幸福の結合、即ち、徳と「道徳性 (人格の道徳的価値とその人格が幸福を受けるに値することとしての) にあくまで正確な比例をなして配分されるところの幸福」(Kp.199) との結合である。「道徳性に比例する」とは、「心術 (Gesinnung) が道徳法則と完全に一致すること」(Kp.219)、即ち、格律を選択する際に意志の自由を道徳法則に一致

するよう行使するという「心術の道徳性」を客観的条件とすることであり、この条件下に幸福が結合されるのである。最高善も自由の概念同様、多義的であるが、ここにおいて明示されている、その実現が義務であるところの最高善とは、「道徳法則の遵奉と一致、調和するような理性的存在者の幸福、即ち、最高の世界福祉 (Weltbeste)」(KU.425) である。そしてさらにカントは、最高善を可能にする唯一の形式としての「世界公民的全体 (Weltbürgerliches Ganze)」(KU.393)、あるいは「倫理的公共体 (ethisches gemeines Wesen)」(Re.97)、道徳法則に従う「普遍的共和国 (allgemeine Republik)」(ibid) の建設を「人類の人類そのものに対する義務」(ibid) と言う。

以上のように、カントの実践的主体は純粋意志と選択意志の自由の主体として、道徳法則を表象し、それに従って格律を規定し、さらにその格律に従って行為し得る存在者であり、さらにまた、最高善 (世界福祉) の実現という人類に対する義務を自らに課す実践的主体である。人間にはなるほど、神聖な人格性が宿り、自律の能力を有するがゆえに純粋意志は道徳法則を表象し得るが、一方では感性的な動機に触発される選択意志を持ち、選択意志は道徳法則に必ずしも従うとは限らない。このような選択意志の主体でもある人間が、純粋ア・プリオリな法則に従って格律を規定し得るよう、即ち、自らに宿る人格性を顕在化させ、純粋意志の主体として自らを自覚せしめるように導くことこそ「人格性への教育」に他ならない。しかし「人格性への教育」とは、本質的には、純粋意志と選択意志の自由という二つの自由の能力を持つ実践的主体として自らを自覚せしめること、即ち、「自由に行為する存在者」として自覚せしめることを意味している。そして、真に自由な存在者こそ世界公民的観点から「公共の善という目的」(An.896) 即ち、世界福祉に関心を寄せ、「未来のより良き状態という理念を感得する人」(Pä.449) に他ならない。まさにこのような主体として自らを自覚する人間をつくることこそ、カントの考える「人間性の理念とその全使命とに相応しい教育」(Pä.447) なのである。

さて、極めて重要なことであるが、カントは以上のような教育の目的を達成するための方法について、万事が訓練と練習により行われる方法ではなく、格律にもとづいてなされる方法でなければならない、と述べている。即ち、「模範、威嚇、懲罰等に基づけようとするのなら、全て台無し」になり、むしろ「格律に従って行為するようにしなければならない」(Pä.475f)。教育においては、人間の持つ自由の能力、即ち、「自らが選んだ格律に従って行為する」という自発性、自主性が最大限尊重されるべきであり、従って教育の方法も自発性、自主性を伸ばし、さらに、「それが善であるから善を成すよう」(ibid) 導くことができるような方法を探らなければならない。そのような方法によって、「格律に従って行為することに熟知していること」としての「道徳的品性」(Pä.481) が樹立され、そして「自分自身を改善し、自己を教化し、自分が悪い場合には自己における道徳性を引き出すこと」(Pä.446) ができるようになるのである。

さらに重要なのは、教育は全ての人間にとっての課題である、とカントが考えていることである (Vgl.Pa.444)。この意味でカントは、「教育の背後には人間性の完成という大なる秘密が潜んでいる」(ibid) と言っている。つまり、「自由に行為する存在者の教育」、「人格性への教育」とは、教師と生徒という関係が成立している (高等教育も含む学校教育) 期間にだけ行われるものではなく、人間が人間である限り果たされるべき人間の使命 (Vgl.An.325,An/N.896) なのである。従って、たとえなるほど一定期間においては、教師と生徒という「教える」、「教えられる」という関係が成立するにしても、「人間」という最も広い視野で捉えれば、教師も生徒もともに「人間性の完成」という使命を担う人間である。教師は何が教育の目的であるかを理解した上で、「人は自由の主体としていかに自らを自覚し、いかに行為すべきかを教える人」、あるいはまた、「自由な存在者であることへの、さらには、人間の使命 (Bestimmung) への自覚を促す人」である。カントの思想から導かれるこのような教育観からは、教育には終わりがなく、しかも本質的には教育とは「自己教育」であり、教師という立場の人間も含めて、全ての人がその全き完成には至り得ないところの「人間性の完成」という理念に向かって努力する人である、ということが言えるであろう。教育は教師と生徒、即ち、「人間の使命への自覚を促す人」と「促される人」との関係から始まり、その到達点は、世界公民的関心を持ち、普遍的共和国の建設という理念を義務として自覚し、それを実現していく人間になることとしての「人間性の完成」である。そしてそのためには、「格律に従って」なされるような方法を探らなければならないのである。

しかしこのような、自発性、自主性を重んじる教育、あるいは、教師と生徒の一方的な「教える」、「教えられる」という関係の見直し、といったことは今までにも指摘されてきたことであるし、現在ではむしろ当然の事柄として受け取られているのだが、一体、我々はそれをいかなる根拠から主張し得るのであろうかということ、以上論じてきたように、カントの思想は明確にし得るのである。哲学は単なる思弁ではなく、現実に生きる人間に対して真理を提示するものでなければならない。カントの哲学は我々に対して、教育の理念を明示する。しかし教育の始まりと到達点、それに到達し得るための望ましい方法は哲学的思惟により明らかにされ得るにしても、個々の段階をどのような個別的方法で埋めていくかは実践に基づいて思索され続けていかななくてはならないであろう。しかし、我々がその途中でつまづいたり、あるいは理念を見失いそうになった時には、哲学に立ち帰り、根本から思索すべきであろう。教育において最も尊重されるべきとされているにもかかわらず、実際にはその意味が不明瞭な「自由」や「人格性」の概念が、いかなる意味を持つのかということ、カントは我々に教えるのである。

<註>

カントの著作からの引用は著作名の略記と頁数を本文中に記した。『実践理性批判』、『判断力批判』は原版、その他の著作はアカデミー版の頁数を記した。略記は以下の通り。

Gr: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, 1785.

Kp: Kritik der praktischen Vernunft, 1788.

KU: Kritik der Urteilskraft, 1790.

Re: Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, 1793.

MST: Die Metaphysik der Sitten, 1797.

Pä: Pädagogik, 1803.

An: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht abgefaßt, 1797.

An/N: Handschriftlicher Nachlass, Anthropologie.

- (1)カントが公表した最後の著作である『学部之争い』(1798)は、下級学部(哲学部)の上級学部(神学部、法学部、医学部)に対する関係(争い)を論じたもので、一種の大学論ではあるが、大学における教育のあり方を論じたものではなく、むしろ学問論である。この著作を大学論として解釈したものとして、以下の論文があげられる。牧野英二「カントの大学論—諸学部の争いの現代的射程」『現代思想』(青土社、Vol.22-4、1994)
- (2)『宗教論』ではほぼ同様に次の様に論じられている。人間のうちにある動物性の素質は自然的であって単に機械的な自愛、即ち、理性を必要としない自愛であるが、それは1. 自己保存の素質、2. 種族保存の素質、3. 他の人間との共同生活を求める素質(社会を求める衝動)であるとされている。これらの素質には「自然の粗野の悪徳」が接木されるが、この悪徳が自然の目的に全く違反する場合、その悪徳は獸的悪徳(牛飲馬食、淫蕩、野性的無秩序)と呼ばれる。(Vgl.Re.26ff)
- (3)カントと強制について論じたものに、鈴木志乃恵「強制の必然性について—Ⅰ. カントの自然と自由の概念を手がかりとして—」(日本教育学会編『教育学研究』第50巻第三号、1983年)がある。