

『教育における自己強制と「徳の訓練」

——汎愛学派とカントとの思想的関連——』 倉本 香

カントは、教育は道徳的陶冶を目指すべきであると考え、世界公民的観点から世界福祉に関心を寄せる人間の形成を教育の最終目的とみなした。しかし、カントが道徳理論で明らかにした自律的・実践的主体の形成理論としてカントの教育論を解する時、道徳理論における「自律的主体」と、教育における「手段としての、自由への強制」を基軸として立ち現れる〈自律的主体〉との間には、見逃すことのできない差異があるように思われる。本論は、この差異が引き起こされる仕組みをカントの理論から探ることによって、カントの教育論を再考する試みである。初めに、カントの道徳理論における自律的主体の概念を明らかにし、次いでその概念とカントの教育論との関係を考察して、カントの教育論が道徳理論を基底としていることを示す。続いて汎愛学派の代表的教育者、バゼドウの論とカントの教育論を比較し、カントがバゼドウに同調する思想的な必然性に焦点を当てつつ、教育における「手段としての、自由への強制」の内実を明るみに出す。その結果、道徳的主体の変容としての〈かのような (als ob) 自律的主体〉の登場、即ち、あたかも自らを道徳的主体であるかのように見なし、そのように振るまい、かつ他人にもそうであることを要求する主体の登場が、従順を命じる教師と、教師の命に自発的に従う生徒、という関係を成立せしめることを明らかにする。その際、主体の変容を迫る要因を、カントが考察の外へ置いた教育的関係（教師が生徒を道徳的により良い人間へと導く）における教師と生徒の立場の相違、そしてこの相違を前提とした反省的判断力の働きから説明するつもりである。

1. 道徳理論における自律的・実践的主体の概念と教育の課題

カントは道徳理論において自律としての自由について考察し、次のように述べている。「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である」(V 87)。道徳法則は端的にある仕方で行為すること、即ち、一切の経験的動機に関わりなく、意志の格律（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全くア・プリアリに規定すること、つまり、格律の普遍化を命じる。格律の普遍化を命じる唯一の根本的道徳法則は、「普遍性の方式」として次のように方式化される。「格律が普遍的法則となることを、汝がそれを通じて同時に意欲し得るような格律に従ってのみ行為せよ」(IV 421)。格律の普遍化という形式だけを「絶対的かつ直接的に」(V 31) 与え得る意志は純粹意志であり、純粹意志が「自らに対して立法する（自分自身に普遍的法則を与える）こと」が即ち、「純粹意志の自律 (Autonomie) としての自由」(V 42) である。

カントの自律的・実践的主体の概念は、端的に言ってこの自己立法という点に集約され

る。この主体には、上述のような、純粹ア・プリオリに道徳法則を自己規定の根拠とし得る「純粹意志の主体」、即ち「道徳法則の主体」と、感性に触発されるが必ずしもそれに従うとは限らない「選択意志 (Willkür) の主体」という「二重の固有性 (zweifache Eigenschaft)」(VI239) が備わっているとされる。二つの性質は、「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」(VI213) という関係にある。つまり自己立法とは、純粹意志が道徳法則を表象し、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選択意志を規定する、ということである。したがって、自律としての自由とは、純粹意志の主体であると同時に選択意志の主体でもあるという二重性を持つ実践的主体としての人間にとっては、純粹意志による選択意志の規定に他ならない。道徳法則が表現するのはこのような自律としての自由であり、「道徳法則の意識と自律の意識は結局は同じこと」(V46) なのである。そしてカントによれば両者はともにいかなる演繹によっても決して証明されることがない、不可避的な意志規定としての「理性の事実 (Faktum der Vernunft)」(V47) であり、それ自体で確立されているのである。

主体はこの二重性ゆえに「自らを各々の立場から観察できる」(IV452) と言われる。即ち、英知界に属する主体としては「理性に根拠を持つ法則 (道徳法則) に従い」、感性界 (自然の国) に属する主体としては「自然の法則に従う (他律)」(Ibid) と自らを見なすことができるのである。このような「自己の二重の表象」が些かの矛盾もないのは (Vgl. IV457)、道徳法則による意志規定の意識が理性の事実である以上、この意識において同時に自律としての自由は自証されており、それゆえ道徳法則を意識し得る実践的主体は、法則の意識を通して、自らを英知界に属する自由な存在者と見なすことが当然可能となるからである。しかしこの問題は、後に重要な論点として浮上することになる。

ところで格律の普遍化を命じる道徳法則は、究極的には最高善 (das höchste Gute) の実現を命じる。「道徳法則は、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。この究極目的とは、自由によって可能な世界における最高善である」(V449)。最高善は、『実践理性批判』によれば、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) に正確に比例して配分される幸福」との結合である (V111)。「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」(V122)、即ち、格律を選択する際に道徳法則と一致するよう選択意志を行使するという「心術の道徳性」を意志規定の客観的条件とすることであるが、この条件の下に結合される幸福は、個人的自然的幸福とは異なる普遍的幸福 (allgemeine Glückseligkeit) である。最高善の概念をカントは多義的に使用しているが⁽¹⁾、その実現が義務であるところの最高善とは、「道徳法則の遵法と一致・調和するような理性的存在者の幸福、即ち、世界福祉 (Weltbeste)」(V451) 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)」（V 432）、あるいは「倫理的公共体（ethisches gemeinsames Wesen）」（VI 97）の建設を「人類の人類そのものに対する義務」（Ibid）と言うのである。

以上のように、カントの道徳理論における自律的・実践的主体とは、純粹意志の主体であると同時に選択意志の主体でもあるという二重の固有性を持ち、道徳法則の表象に従って格律を規定し、その格律に従って行為し得る自由な主体であり、さらには、最高善の実現という義務を自らに課す主体である。差し当たって重要なのは、自律としての自由には「意志が自発的（frei）に道徳法則に服従している（Unterwerfung）という意識」と、「自らが一切の傾向性に加えた必然的強制（unvermeidlicher Zwang）とが結び付いている」（V 80）ことである。つまりカントの自律の概念には、法則的強制への服従が理論的に含まれているのである。したがってカントの自律的主体とは、内的強要（innere Nötigung）、あるいは、自己強制（Selbstzwang）する実践的主体である。しかしこの主体の性質は、カントの教育論を自律的主体の形成理論として読み解く過程においてある種の変容を余儀なくされる。その要因を明らかにすることが本論の主題であるが、そのために次に、あらかじめカントの教育論を俯瞰することにする。

カントによれば教育において我々は、個人や社会の中で野生（動物性）が障害とならないよう抑制する「訓練（Disziplinierung）」⁽²⁾、任意の目的に対して十分な能力を持つという練達性（Geschicklichkeit）を獲得するための「教化（Kultivierung）」、万人にとって目的とされるべき目的（世界福祉）を選択し得るための「徳化（Moralisierung）」を心がけなければならない（IX 449f, 450）が、そのための教育は、学課的陶冶、実用的陶冶、道徳的陶冶から構成される。学課的陶冶の目的は練達性の獲得であり、これによって、個人としての自己自身に価値が与えられる（Vgl. IX 455）。実用的陶冶の目的は道徳的観点から見られた「怜愍」、即ち、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の獲得であり、これによって人間は公共的価値を得る（Ibid）。道徳的陶冶の目的は世界福祉への関心を持つ人間の形成であり、これによって最後に人間は「全人類に対する価値を獲得する」（Ibid）。教育は全て「徳化を目指すべき」（VII 898）であり、従って教育の目的とは、「公共の善という目的」（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間」（Pa. 449）、つまり、世界公民として振る舞える人間の形成である。このような教育こそ、人間の使命に相応しい教育（Vgl. IX 447）なのである。換言すれば、道徳理論において明らかにされたような、自らが理性の事実としての不可避的な道徳法則の意識を持つ自律的・実践的主体であることの自覚と、この法則に従って常に自己の格律を規定し、世界福祉の実現という人類に対する義務を自らに課す真に道徳的な主体となることを目的とするのがカントの教育論である。それゆえ、カントにとって教育とは、本質的には実践的、ないしは道徳的教育（Vgl. IX 445）である。「自己強制し得る主体の形成」という教育の目的が、道徳理論を基底としている以上、教育によって人間はより良い状態へと

改善され、しかも理論的には実践的主体の持つ二重性ゆえに（英知的観点から見れば人間は純粹意志の主体として道徳法則に従って意志規定する主体である）この目的へ到達することが可能であるとされるのである。だからこそ「学校が強制的な教化を行う」（Vgl. IX 472）場であり、そこで教師が「子供に対して強制を加える」（IX 454）としても、「教育の最大の課題の一つ」である「法的強制への服従と自由の使用との結合」（IX 453）は、教育論においては、道徳法則への服従の意識、即ち、自律としての自由の意識を持つ主体へと生徒を導く手段としての強制、という関係で把握される。カントによれば、教育における強制とは「生徒が自らの自由を使用することができるようにするもの」（IX 454）なのである。しかし、自己強制し得る主体の形成のための教育とは一体、どのような教育であるかが問題である。自由への強制こそ、それが本来目指すべきであったはずの「世界公民として常に振る舞うことができる道徳的主体」を変容せしめる要因と深く関わるからである。そこで次に、まさに道徳の「原理に基づく実験学校である」（IX 451）とカントが評した汎愛学舎での教育、及び汎愛学派のバゼドウの教育論を取り上げ、カントとバゼドウの関係を考察しつつ、「手段としての自由への強制」とはいかなるものであるかを明らかにしていくことにする。

2. 汎愛主義の教育

バゼドウ（J.B. Basedow, 1723～1790）はライプツィヒ大学で神学と哲学を学んだ後、家庭教師やギムナジウムの教師をしながら、自らが経験してきた教授方法とは異なった教授実践を試みていた。当時、上流貴族の子弟が通う学校以外の学校では、神学者を除くと、読み書きができないにもかかわらず雇われる教師も多かった。一般子弟への学校教育の普及、教員養成の計画をめざした『一般地方学事通則（General Land schulreglement. 1763）』を、啓蒙君主といわれたプロイセンのフリードリヒ二世の命で起草したヘッカーは、1738年に教区の青少年の教育を任されたとき次のように語っている。「ある学校では、高齢の無能な老人が子供達を教えていた。別のところでは年老いた婦人が、飢え死にしないための唯一の手段として学校に奉職していた」⁽³⁾。さらに、当時の学校では体罰は日常茶飯事であった。例えば、バンベルグのイエズス会の学校では、「ある生徒は雄牛の脚の腱から作った棍棒で、ぴったり身体に密着したズボンの上から無残なまでに殴られたし、また別の生徒は、叫び声を上げられないようにと顔にマントを巻きつけられ、いわゆる折檻部屋に連れていかれ、教師から尻をひっぱがされ、むき出しになった臀部の皮膚が擦りむけるぐらいにまで鞭で、時には例の棍棒で殴られた。こんな目に合わされた生徒が再び折檻部屋から解放された時は、大抵の場合激痛で歩くことはできず、床の上を転げ回った。これをまた教師は惨いことに、高笑いしながら足蹴にしたのである。」⁽⁴⁾

バゼドウが試みた実践は、教授方法の改善のみならず、宗教教育の改善（鞭のみみず腫

れをつけながら教えられる教義中心の教育から、真のキリスト者としての「人間の友」の育成へ)をも含む全く新しい教育の実践であり、バゼドウによれば、「健全な理性と真理への良き趣味を欠く無学な聖職者」こそ直ちに精算されるべき存在であった⁽⁵⁾。バゼドウが試みた宗教教育の改革は、いわば「学校における宗教の合理化」⁽⁶⁾と言えるが、このことがバゼドウと教会の対立を引き起こし、彼は教職を追われることになる。教職から追放された後、彼は1768年に『学校と学問機関、並びに、それらが公共の福祉に与える影響について、人間の友および有産者諸君に対する提言』を発表し、「明らかに徹底的に墮落している」学校教育の改革構想を世に問うたのである。彼が目指したのは「人間の友(Menschenfreunde)」としての実践的市民、即ち「愛国者(Patriot)」の育成であった⁽⁷⁾。こうして彼は、「人類愛」、「幸福の促進」を目指す汎愛主義(Philanthropinismus)を提唱し、教育改革運動を積極的に行っていったのである。

人間の友とは、公共の福祉を促進しようとする強い心性を持つ人間のことであり、具体的には社会改革を担う市民層を指している。「公共の福祉に対する現在の無関心さを生み出した最も主要な原因の一つは学校」⁽⁸⁾であり、学校では「誤った博識、身の飾りとしての多くの知識がひとかどのエリート身分の風俗となってしまう、彼等が徳性を養ったり徳を身につけたりする時間を全くなくしている」⁽⁹⁾。人間の友を育成するためにバゼドウは、「忘れてしまっても何の損害にもならないような言葉の行列」を暗記させる「コトバ知識」の強制や、体罰、鞭を伴う教授方法の徹底した改善を行う。将来、公共の福祉のために社会改革を促進するであろう実践的市民に相応しい「明らかに有益な知識」を、その知識の持つ基本的な順序に従って「楽しく」教えなければならない、これが彼の教授方法の基本であった。バゼドウは自らの教育理念を実践するための実験学校、汎愛学舎を1774年にデッソウに設立し、寄付金の呼びかけを行ったが、僅かしか集まらなかった。この時カントはバゼドウのこの呼びかけを「人類に対する正当な要求」(II 447)と評し、「自然にも全公民の目的にも適合した教育施設」(Ibid)の維持の為に寄付金の呼びかけを自ら行い、自宅をその受付場所として提供したのである。カントもバゼドウ同様、学校には根本的な欠陥があり、改革が必要であると考えていた。そのためには「全ての博愛主義者(Menschenfreunde)によって一致して支持され援助されるような、ただ一つの学校」(II 449)、即ち、汎愛学舎の支援が必要であり、このような学校によってこそ「教育はますます良くなっていく」(IX 196)とカントは考えたのである。そしてあらゆる学校でバゼドウの著書と彼が編纂した教科書を使用し、「その教授を即刻、汎愛主義的にする」(II 449)必要がある、とカントは断言している。要するに当時のカントは、汎愛学舎を、自らの教育理念を実現する学校とみなしていたのである。さてそれでは、人間の友の育成のためにバゼドウはどのような教育を試みたのであろうか。カントが絶賛した汎愛学舎での教育の内実を見てみよう。

汎愛学舎の生徒は寄宿舎に入っていたが、睡眠時間を除く17時間のうち、「明らかに有益な知識」を「楽しく」身につけるため、6時間が食べること、飲むこと、着ることなどの本来の楽しみのために、1時間が住居、衣服、本、収支計算、手紙の整理に、3時間がダンス、フェンシング、乗馬など身体を動かす楽しみのために、7時間が学習か手労働ために振り当てられた⁽¹⁰⁾。学舎には上層階級の者も下層階級の者もいたが、身分によって分け隔てなく彼らは全員、宿舎内では制服を着用しなければならなかった。授業中や作業中は教師に対して絶対服従が求められ、過失や背徳行為をすれば独房にいれられた。また毎月一日、24時間忍耐の日が設けられ、その日は昼の2時まで断食したあと粗末な食事と水、寒い部屋で我慢しなければならなかった⁽¹¹⁾。愛国者育成を教育の目的とするバゼドウにとって、学校教育において最も重視されなければならないのは「徳の訓練 (Übung)」である。バゼドウは、有徳な人間を作るために学校には教師の他に、徳の訓練を行う道徳教師としての「訓育者 (Eduktor)」を置くべきであると考えている。徳の訓練のためには、行動のきっかけを上手に与えること、子供自身はしたくないことへとうまく誘導してやること、やがて自分から進んでやる気を起こさせるようにすること、段階を踏んで進む秩序をもつこと、十分な忠告や援助を与えることが前提とされる⁽¹²⁾。徳の訓練によって形成される「有徳な人間」とは、バゼドウによれば、必要な時には自分の最も心地よい楽しみをも自ら進んで断念し、善行をなす人間、不愉快なことも進んで選び取ることができる人間、つまり、内的葛藤を克服し得る人間である。バゼドウは、青年時代にこうした特別な徳の訓練を受けていない者は、全生涯を通して決して真の有徳な人間になれないと述べている⁽¹³⁾。

このようにみていくと、カントがバゼドウに同調する理由として考えられるのは、両者がともに道徳教育を重視し、「公共の福祉を促進する人間」の形成を教育の目的とみなす点である。それはまさにカントが道徳理論で考えていたような、「常に犠牲を払って、自ら進んで為すのではないようなことを為さざるを得なくする内的強要」(V83)をし得る人間の形成である。しかし、バゼドウが念頭においていたのはあくまでも当時の封建的共同体の規制から解放されて自ら自立化しつつあるブルジョワジー⁽¹⁴⁾、即ち「実践的市民」としての「愛国者」であり、カントがめざしたのは「世界公民」として振る舞うことができる人間である。厳密に言えばバゼドウの教育とは、カントが考えた「徳化をめざす教育」の構成要素としての「実用的陶冶」(公民的社会に順応し、社会改革を促進する人間となることをめざす)を重視したものと言えよう。しかしカントによれば、世界福祉としての最高善を可能にするための唯一の形式としての「倫理的公共体」は、法的・政治的公共体の中にあって存立し得るばかりか、むしろ、「倫理的公共体はその根底に法的公共体がなければ実現されることはない」(VI94)。カントにとってバゼドウの「実践的市民」とは、まさにこの法的公共体を担う人間として理解されているのである。したがって両者の差異はカントにとってさほど重要ではない。なぜなら「世界公民」の視点を持つ人間は同時に「愛国者」

であることも可能だからである。では、自己強制し得る主体としての「実践的市民」の形成、もしくは「世界公民」として振る舞える人間の形成を目指す「徳の訓練」とは具体的には何を指しているのだろうか。

3. 徳の訓練—服従する生徒たち

実はバゼドウの言う「徳」とは、「服従・従順」(Gehorsam)のことである。従順とは、「圧倒的に優位な (überwiegend) 動因である他人の意志に折り目正しく (ordentlicherweise) 従う傾向性」のことであるが¹⁵⁾、子供が「従順」という徳を持つべきことに関しては決して疑うことはできない、と彼は言う。またカントは、道徳的教育における第一の要件としての「品性 (Charakter)」の樹立について次のように言う。自らが選んだ「格律に従って行為することに熟知していること」としての品性を身につけ、道徳法則に従って常に自己規定し得る真の道徳的主体となるために何よりも必要なのは「従順」であって、「愚弄的で奴隷的な訓練ほど有害なものはない」(IX 465)。ところがこの場合の従順とは、「理性的かつ善的と認められたものに対する従順」ではなく、「指導者 (Führer) への絶対的な服従 (Gehorsam)」(IX 481) である。「服従・従順」を徳とみなすこと、カントとバゼドウの関係はこの点からも捉え直す必要があるであろう。指導者の命令への絶対服従を品性の樹立の第一条件と見なすこと、これが徳の訓練であり、これこそ教育における「手段としての、自由への強制」の内実である。

従順という徳を身につけるための教育は、精神のみならず身体に対しても施される。バゼドウもカントも徳の訓練における「遊び」の効用に注目しているが、それは単に遊びを通して徳を「楽しく」身につける、という目的からではない。走ること、凧揚げ、ダンス、跳躍などの遊戯に生徒を十分満足させておけば、「他の欲求を捨て、それ以外のものがなくても済むようになる」(IX 469) からである。遊戯は単なる遊びではなく、意図を持って為されるべきもの、即ち、規律ある生活を持続的に営むことができるように身体を習慣づけるものなのである。まさにそれは身体における「一切の傾向性に自らが加える必然的強制」(V 80) である。こうした身体の強健と鍛練は、精神の従順より先に来るべきものとされている (IX 469)。従順は、まず、身体を通して要求されるのである。このような身体の鍛練の次に生徒に要求されるのが「指導者への絶対服従」である。絶対的従順が必要なのは「将来公民として、たとえ自分の気にいらなくても従うべき法に対して従うよう子供に心構えをさせるから」(IX 482) である。そしてこの絶対的従順が自発的従順へと移行した時に思慮と自由の使用が許される (Vgl. IX 452)。「この自発的 (freiwillig) 従順は非常に重要」である。この移行のためには「全ての事柄の中に一定の計画、一定の法則を認めさせ、これに極めて厳格に従わせることが非常に大切」(IX 481) であり、そのようにして「あることが義務であると理解できれば従順はより完全になる」(IX 482)。自発的従順を示し得るた

めには、義務を認識する為の「思慮」と、内的葛藤を克服して、義務に進んで従うことができる「自由」の能力が必要とされるのである。

徳の訓練に絶対服従が重視される理由はもはや明らかであろう。我々が真に自律した道徳法則の主体となるためには、絶対的・不可避的命令としての道徳法則による意志規定を常に受け入れる人間、即ち、法則的・絶対的強制を自ら進んで受け入れる人間とならなければならないからである。道徳法則に違反しようとする欲望を克服するために「主観は常に犠牲を払わなければならない」(V83)のである。とはいえ、法則的強制を課すのはカントによれば本来、道徳法則のみではなかったか。パゼドウが実用的陶冶を主眼にした教育論を展開している以上、彼が指導者への絶対服従を徳の訓練の第一に置くことは可能であろう。生徒としては絶対的優位に立つ教師の命令、教育を終えた実践的市民としては公共の福祉を促進する公民法に対して従順な人間を形成することが目的となるからである。しかしカントの目的は道徳的陶冶を主眼とした、世界公民の育成である。カントが明らかにした自律とは、格律の普遍化をア・プリアリに意志に命じる唯一の法則としての「道徳法則への服従(Unterordnung)」(IV401Anm.)のことではなかったか。なぜカントの教育論においても「道徳法則への服従」が「指導者への絶対服従」とすりかわるのか。このすりかえこそ変容したく自律的>主体の中核をなすのだが、それが引き起こされる仕組みを、今度はカントの道徳理論、および反省的判断力の働き中から明らかにしてみよう。それは、指導者がなぜ生徒に対して「手段としての、自由への強制」をなし得るのか、生徒はなぜ指導者へ絶対的に服従し得るのか、という問題に答えることでもある。

4. 可能性と不可能性

ところで道徳法則は、行為に道徳性を与え、行為を道徳的と判定する基準^⑥を提示する普遍的必然的法則であるが、道徳法則が命じる格律の普遍性とは、厳密に言えばまず第一に、心術の道徳性を義務づける「倫理的義務(ethische Pflicht)」である。倫理的義務とは行為の内的な合法則性(Gesetzmäßigkeit)、即ち、現象としての外的行為を意欲する主観の内なる選択意志が、自己規定の原理として道徳法則を採用することである。倫理的義務を唯一の動因とせんとする心術の道徳性は、「意志の道徳的強さ」(VI383)としての「唯一の徳」であり、合法則的な心術としての道徳的心術が行為に道徳性を与えるのである。この意味で心術の道徳性は形式的義務である。これに対して実質的義務とは、形式的義務に基づいて意欲すべき、義務に一致する目的としての「これ、あるいはあれ(例えば他人の幸福、自己の道徳的完全性など)を意欲せよ」という「同時に義務である目的(Zweck, der zugleich Pflicht ist)」、即ち、「徳の義務(Tugendpflicht)」である。

ところが、道徳法則が第一に命じる形式的義務としての心術の道徳性は、主体にとっては判定不能とされる。「心術の中にどれほど純粋な道徳的内実があったかということは、行

為者自身には隠れて分からない」(VI393)。「自分の心術の純真さを完全に確信できるほど自分の心の奥底を見抜くことは人間にはできないからである」(VI392)。心術の道徳性が判定不可能であるなら、行為が真に道徳的であるか否かも判定不可能である。したがってこの場合、主体は、自らが義務を遂行しているという確信を持つことができない。また、道徳法則が我々に命じる最高善の実現も、完全な意味において我々が道徳的主体たることを確信できないのと同様、この世における実現は「たとえ幾ら几帳面に道徳法則を遵法したとしても到底期待できない」(V114)。我々が道徳的主体であることの確信の不可能性、義務として課されているにもかかわらず最高善を完全に達成することはできないという不可能性、カントの道徳理論はこのような過大な負荷を我々にかける理論であるが、同時にそれを取り去る理論的仕組みも備えている⁽¹⁷⁾。我々が最高善の実現を「虚構された虚しい目的」(Ibid)としてではなく、義務として自らに課し得るのは、既に述べたように、たとえ自らを道徳法則に従う英知的存在者であると常に確信することはできずとも、あの二重の固有性の理論によって、自らをそのような主体とみなす視点を我々が持つからである。さらにもう一つ、この困難さを取り去る理論的仕組みがある。それは、最高善の「実現」の義務が「促進」の義務へと転換することである。この点に関してさらに詳しく述べてみよう。

世界福祉が実現した最高善の世界は「目的の国 (Reich der Zwecke)」と言われるが、それは、道徳法則という共通の法則の下での、普遍的に立法する主体の体系的結合である。倫理的義務と、それを形式として意欲される徳の義務とを自らの目的となし得る道徳的主体は、目的の国の成員と呼ばれるが、道徳法則は「あたかも汝が常に汝の格律によって普遍的な目的の国における立法する成員であるかのように行為せよ」(IV.438)という「目的の国の方式」に方式化される。そしてさらに、全ての格律を完全に規定すると、「全て格律はそれ自身の立法によって自然の国としての可能的な目的の国と調和すべきである」(IV 436)という方式へと至る。これらの方式は実践的主体の義務を最も包括的に規定する方式であるが、後者の方式において示されている「自然の国としての可能的な目的の国」という概念は、常に道徳的主体たり得ない、自然の国において生きる実践的主体の具体的行為が、倫理的義務と実質的義務とを形式としてそれに対して調和的 (一致せずともそれに矛盾はしない)に実現され得ることを示している。即ち、この概念は、経験の領域内の至る処でこの調和が実現されて道徳性が客体化されるような「道徳的自然 (moral nature)」⁽¹⁸⁾の枠組を与える。それゆえこの概念は、あらゆる点で道徳法則に適った目的の国を「実現する (wirklich zu machen)」ことは感性的存在としての我々の能力を超えた義務であったが、その義務は「促進 (Beförderung)」の義務 (徳に調和的な道徳的自然を自然の国において実現すること) へと転換され得ることを示しているのである。さらに重要なことは、倫理的義務の成否の不可知性ゆえに自らが道徳的主体であることを一瞬たりとも確信することが

できなかった実践的主体は、「自然の国としての可能的な目的の国」という概念によって、「道徳的自然の促進」という義務の遂行の度合いを判定し得るようになることである。しかしそのために実践的主体は、反省的判断力¹⁰⁾の働きを介して、この概念を、道徳法則が示す行為の道徳性の判定規準とは別の規準へと仕立てあげなければならない。

反省的判断力とは、一切の経験的な多様（特殊）を、同じく経験的ではあるが特殊を通じて反省的に見いだされる一層高い原理の下に統一して体系的統一を与える能力であるが（Vgl. V 180）、体系的統一の為の原理は反省的判断力自身が自らに与える原理である。その原理とは、「特殊には普遍的な法則によって規定されずに残されたものが含まれている。これらの特殊は、我々の認識能力に鑑みて、あたかもこの特殊を含む経験の体系を可能にするために予め与えられていたかのような統一に従って考察されなければならない」（Ibid）という「統一の理念」（Ibid）である。そして多様な特殊としての意欲する行為を前にして、これらの道徳的判断のために実践的主体が反省的に見いだす新たな規準こそ、「統一の理念」としての「自然の国としての可能的な目的の国」という概念である。個々の「意欲する行為」（特殊）を通じてこの「普遍」を反省的に見いだした実践的主体は、今度はこの概念（普遍）のもとで自らの行為（特殊）を、あたかも「自然の国において可能的な、目的の国の行為」であるかのようにみなし、その行為を道徳性の客体化としての「道徳的自然」の枠内のどこかに位置付けることができるであろう。つまり、統一的に普遍の下で把握できる。こうした位置付けが可能なら、目的への到達度（道徳的自然の実現をどれほど促進したか）を測定することも可能とみなされる。こうして、あたかも目的の国の成員であるかのように振る舞うことを義務づける「目的の国の方式」が、道徳法則に従って行為しようとする実践的主体にとって最も重要な方式とみなされることになる。倫理的義務の前では義務の遂行が可能であることすら確信できなかった主体は、反省的判断力によって見いだされた統一の理念の下では自らを「義務の遂行の主体」として認めることができるのである。

5. <かのような (als ob) 自律的主体>への変容

さて次の問題は、このような反省的判断力の働きの中に教育的関係（徳化をめざして教師が生徒をより良い状態に導くこと）を持ち込むとどうなるかである。肝要なのは、カントのように、世界公民の見地から公共の福祉の促進を目指す人間の形成を教育の目的とするならば、生徒は教師に比べて、「ごく普通の義務の遵守に関しても、それどころか義務の正しい判定に関しても道徳的に未発達である（zurücksein）」（V 159）という関係で把握され、一方教師は、生徒に対して必然的に道徳的に優位な人間として最初から立ち現れることにならざるを得ない、という点である。教師は、自分自身の行為のみならず生徒の行為を観察する場合でも、一切の行為の道徳性の判定を本来の（natürlich）仕事とする（Vgl. V

159) 徳の訓育者であり、義務の遂行者として自己を生徒の前に顕示し、それゆえに自己の命令に対する絶対服従を生徒に要求し得る主体でなければならないのである。つまり、徳の訓育者としての教師は、自らをあたかも自然の国において可能な目的の国の成員であるかのようにみなし、道徳的自然の促進という「義務の遂行の主体」であると常に自己認識し、それゆえに義務の遂行の度合いも自らで判定可能な主体でなければならないことになる。しかし主体がこのような自己認識を常に持つとはどういうことを意味するのであろうか。もう一度、二重の視点と倫理的義務へと立ち戻って、この問題を考察してみよう。

カントによれば、「人間は理性が義務とその概念にまで高められる時だけ、道徳的存在者となる」(IX492)のだが、行為に道徳性を付与する倫理的義務の成否の不可知性ゆえに、実践的主体はいかなる時でも完全な意味において、自らが道徳法則に従って義務を遂行し得る道徳的主体であると確信できないのであった。この判定不可能性ゆえに、義務意識を持つ実践的主体は、自己に関する二重の視点、即ち、英知的自己と英知的たらざる自己、義務の遂行可能性と不可能性との間の視点を常に移行することになる。つまり実践的主体は、義務意識を持つがゆえに、格律が道徳法則に一致することを十分に意欲してもそれを十分に果たすことはできないという「脆さ」、道徳法則のみを十分な動機として自らの格律のうちに採用したのではないという「不純」、道徳法則からではない別の動機を重視して悪しき格律を採用してしまうという「悪性」を、「性癖 (propensio)」(VI29ff)として持つことの自覚を迫られ、義務に向かって「不断の進歩あるのみ」(VI446)と自らに言い聞かせなければならないのである。しかしこのような義務意識を持つということは逆に言えば、道徳法則の表象を通して自らを道徳法則の主体としての英知的存在と見なすことを可能にすることでもある。道徳法則を自らに与える主体は、「感性界の一部としての人間を高めるもの」、即ち、「独自の実践的法則に服従するような存在者の能力(自由)を持つ」主体でもあることを自覚し、「彼自身のこの本分をうやうやしく眺める」(V87)ことができるのである。道徳法則に従って行為をなそうとすればするほど、主体は自己に関する二重の視点の間をこのように常に移行しなければならない。それは主体にとって自己の分裂の意識を伴うはずである²⁰⁾。ところが、義務遂行の主体として自己を常に確信するとは、心術の道徳性の不可知性ゆえに義務の遂行の可能性と不可能性との間で分裂した自己を観察する視点を、統一的な視点、即ち、自らをあたかも自然の国において可能な目的の国の成員であるかのようにみなす視点 (als obの視点) へと包括することを意味している。この視点が常に優先する者は、安定した自己認識を獲得することができるであろう。

しかしこの点がまさに問題なのである。実践的主体の視点が常に統一的な視点へと包括されるということは、視点の分裂を引き起こしていた「普遍的立法の形式」という倫理的義務の契機を見失うということでもある。心術の道徳性の判定を前にしてこそ、実践的主体は道徳法則が命じる義務の実現の可能性と不可能性との視点を移行するのであった。

しかし、全ての行為に道德性を付与する倫理的義務の契機を欠いたままで、統一的視点から意欲される行為は、やがては普遍性とは全くかけ離れて、限りなく「独断」に近付き得るだろう。こうして、「格律の普遍性」という倫理的義務を命じる定言命法としての道德法則を、「als obの視点」へと常にすりかえることによって、あたかも自らを目的の国の成員であるかのように常にみなす自律的主体（教師）>、即ち、<かのような（als ob）自律的主体>、変容した道德的主体が成立する。この主体は生徒に対する自らの行為全てを、倫理的義務の契機を欠いたままで構成された<目的の国の相の下で>塗り替えることができる。この塗り替えこそが、生徒に対する強制を「手段としての自由への強制」であると教師に確信させるのである。こうして、自らを目的の国の成員と見なす統一的視点が常に優先する<自律的主体>は、心術の道德性を問わずして、自らが意欲する行為は全て「自然の国としての可能的な目的の国の成員の行為」であるという確信を持ってそれを生徒に命じることができるようになる。即ち、「強制とは生徒が自らの自由を使用できるようにするためである」（IX 454）と。

しかしこの変容は逆に生徒の側に服従の内面化を引き起こし、それによって生徒もまた、変容した主体へと作りかえられていくことになる。倫理的義務の契機を欠くとはいえ、<目的の国の相の下で>塗り替えて、ある行為を教師が生徒に強制するということは同時にまた、教師は、生徒を見る視点を自らの包括的視点へと吸収することを意味している。教師の持つ包括的視点への吸収とは、生徒から見れば、道德的に優位な立場の者によって同じ立場に立つ資格のある存在者とみなされることを意味している。教師のこのような視点を生徒が自覚した時、生徒は教師が命じた行為を自己の格律（意欲する行為）として受け取ることができる。これが従順の内面化である。従順が内面化されたとき、服従する主体（生徒）にとってそれは一種の<自律化>の意識を伴うものとなる。というのも、ある行為を義務と認識し、格律に従ってそれを実行するなら、主体はそれ以外の行為の選択の可能性を捨て、その義務である行為を「自ら」選び取ったと思うからである。生徒の側から見た従順の内面化とは、生徒が自己を見る視点を教師と同じ統一的視点へと包括していくことでもあるが、この視点の包括ができた生徒は、自らをあたかも<義務（変容した道德的主体としての教師が命じる行為）を遂行し得る自由な主体>であるかのように自己認識し得るのである。つまり、安定した自己認識を得るのである。教師と生徒の間での、この統一的・包括的視点の相互承認によって教育は（見かけ上）うまくいく。このようにして、学校は徹底して教師の命令に従う従順な「品性」を持つ<かのような自律的主体>を育て上げる場となるのである。

さらに付言すべきことは、全ての生徒を「平等に」目的の国の成員たる資格を備えた主体と見なすals obの視点を持つ教師は、生徒たちの間の差異を見逃してしまうことになる。というのは、「普遍妥当性を建前として」（IV 433）行為を規定する共通の法則に従う主体の

体系的結合としての目的の国は、すべての主体の「個人的差異と、彼等の個人的目的の含む多種多様な内容を度外視」(Ibid)して考えられるからである。この共同体の構成員は、共通の法則に従い、必然的に相互に調和する行為を意欲する均質な存在者であり、したがって生徒を目的の国の構成員たる資格を備えた主体と見なす教師は、生徒個々人の差異を目的の国の相の下での相対的差異として把握してしまう。即ち、個々の生徒は未だ十分に目的の国の成員たり得ないが、いずれはそうなり得る主体であり、したがって、「未だ不十分」であることが、換言すれば、目的の国の成員として十分（であると思われるよう）な行為からの距離（どれだけ目標に到達していないか）の差が生徒の個別化の尺度となるのである。

6. むすび

第一節で確認したように、カントの教育論は道徳理論に基づいているのだが、しかし「世界公民の育成」という教育の目的を遂行する過程の中に教育的関係が持ち込まれると、義務意識に強く拘束されているがゆえに逆にかえって、教育される側も、する側も、ともに「手段としての強制」という絡繰りを介して、als obの視点を持つ主体（心術の道徳性の判定の契機を欠く主体）へと変容していくのである。この主体は、教師という立場では、独断的に判断された行為に対してそれが「目的の国の成員としての行為」であるとの確信を持ち、それゆえ生徒に絶対服従を要求する主体である。また、生徒という立場では、＜自律化＞の意識を伴って指導者へ服従する主体、即ち、服従の内面化（自発的従順）を遂げた主体である。そしてこのような教育的関係を経た者（生徒）が今度は教師として生徒の前に現れたなら、彼は確信を持って自己の命に対する服従を生徒に要求することは言うまでもない。自らが＜自律的主体＞であることの証としてかつて教師に示し得た、その同じ自発的従順を生徒に対して要求するのである。結局、教育とはこのようなくかのような(als ob)自律的主体＞の再生産のプロセスとなる。教育的関係（教師：教える－生徒：教えられる）が一端固定されてしまうとそれを突き崩すことが非常に困難であるのはなぜか。行為の道徳性を判定する規準のすりかえによって変容した、＜かのような自律的主体＞としての教師には、自己が義務遂行の主体であるという確信があるからであり、一方、自発的従順としての服従を示す生徒には、仮象の＜自律化＞の意識が伴っているからである。

カントは、義務意識に拘束された人間が行為の道徳性を判定する際に、いかなる立場で判定を下すか、という「立場」の問題を考慮しなかった。しかし我々の考察が示すのは、「教育的関係における立場の相違」が、規準のすりかえという主体の変容と、それによって正当化される「服従の要求」、「手段としての強制」という問題の根幹に関わっている、ということである。そしてこの規準のすりかえとは、実は、道徳法則によって徹底的に打倒されるべき「独りよがり (Eigendünkel)」（V73）とカントが『実践理性批判』で呼んだものだ

ったのである⁽²⁾。

したがって、教育の目的を世界公民として振る舞える人間の形成、という点に置かならば、いかなる立場の人間であろうと、全ての人間はこの目的の前では同じく「不断の進歩あるのみ」だということ、つまり、カントが道徳理論において明らかにした、心術の道徳性を倫理的義務として課す道徳法則によって我々がア・プリオリに拘束されているという「理性の事実」に立ち戻らなければならない、ということを改めて確認しなければならない。あるいはむしろ、こう言った方がいいだろう。教師は徳の訓育者ではあり得ない、いや、その資格がある人間などどこにもいない。そしてこのことこそカントの教育論から我々が学びとらねばならないことなのである、と。人が人を教育する、という教育の可能性とその意義をもう一度根底から問い直す地点へと我々は何度も立ち戻らなければならないのである。

註

カントの著作からの引用は全てアカデミー版の巻数と頁数を本文中に記した。引用した著作は以下の通り。

Aufsätze, das Philanthropin betreffend, 1776-77. II. / *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, 1785. IV. / *Kritik der praktischen Vernunft*, 1788. V. / *Kritik der Urteilskraft*, 1790. V. / *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*, 1793. VI. / *Die Metaphysik der Sitten*, 1797. VI. / *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, 1798. VII. / *Kant's handschriftlicher Nachlass. Anthropologie*. X V. / *Pädagogik*, 1803. IX.

1. この問題に関しては、牧野英二『遠近法主義の哲学』（弘文堂、1996年、第7章）参照のこと。またカントの幸福の概念に関しては、V. Wike, *Kant on Happiness in Ethics*, State University of New York, 1994. が詳しい。
2. これらの区別に関する『教育学』におけるカントの記述は必ずしも一貫していない。また「訓練」概念に焦点を当てつつカントの教育論と道徳理論の関連を論じたものとしては、E. Hufnagel, *Kants pädagogische Theorie*, in: *KANT-STUDIEN*, Bd. 79, 1988, S. 43-56.
3. 『ドイツ18世紀の文化と社会』マックス・フォン・ペーン著（飯塚信雄他訳、三修社、1984年、210頁。）
4. 前掲書、212頁。
5. 『世界教育史大系23 初等教育史』（梅根悟監修、講談社、1975年、53頁）
6. 金子茂「J.B. Basedowにおける「公」教育思想の形成過程とその基本的性格」（『日本の教育史学第10集』日本教育史学会、1967年、88頁。）なお、宗教の合理化は道徳的主体の変容に関連する重要な問題であるため別の機会に考察するつもりである。
7. J.B. Basedow, *Vorstellung an Menschenfreunde*. 1768. (*J.B. Basedow's Ausgewählte*

- Pädagogische Schriften*. Besorgt von A.Reble 1965) S.12. 世界教育学選集第49巻『国家と学校』明治図書、1979年、31頁。
8. *ibid.*, S.13. 邦訳32頁。
9. *ibid.*, S.14. 邦訳33頁。
10. 『現代に生きる教育思想 4 ドイツ (1)』(金子茂編、ぎょうせい、1981年、76頁)
11. 前掲書、75、76頁。
12. Basedow, S.53. 邦訳101頁。
13. *ibid.*, S.54f. 邦訳102頁。
14. 金子茂「J.B.Basedowの教育・教授論に見られる「服従」の役割」(『九州大学教育学部紀要13集』1968年、11頁。) またM.リーデルは「愛国者」と「世界市民(コスモポリタン)」はむしろ対立概念でもあったと述べている。(『市民社会の概念史』M.リーデル、川上倫逸他編訳、以文社、1990年、154頁。)
15. J.B.Basedow, *Das Methodenbuch*. 1770. (*J.B.Basedow's Ausgewählte Pädagogische Schriften*. Besorgt von A.Reble 1965) S.83.
16. カントは道徳的判定に際して、普遍性の方式を基にするのが最も厳密な方法であると述べ(IV436)、普遍性の方式に基づく「行為の道徳的判定一般の規準」を「我々は行為の格律が普遍的法則となることを意欲することができなければならない」(IV424)として提示している。この規準は、道徳法則に従って必然的に自己規定する純粹意志の主体にとっては、法則に適合して必然的に意欲する善い行為、即ち、徳の義務を見いだす最も厳密な規準である。しかし、道徳法則に従って常に意志規定するとは限らない実践的主体にとっては、格律の普遍化の成否、即ち、倫理的義務の実現の成否が原理的に判定不能であるゆえに、結局、この規準も、徳の義務に一致する格律を義務意識から採用しているか否かを判定する規準としてはそのままでは不適切となってしまう。
17. この仕組みは「アンチノミーの批判的解決」および「実践理性の要請論」として『実践理性批判』において論じられているが、そこでのカントの論は不明瞭な点も多いため、最高善の実現が義務であることの論拠としては不十分である。多くのカント解釈者達はこの点を批判の対象としている。例えば、L.W.Beck, *A Commentary on Kant's Critique of Practical Reason*, The University of Chicago Press, 1960, p.245. この問題の解決のためには本考察でも述べたように、「目的の国の方式」の解釈が必要である。
18. Y.Yovel, "The Highest Good and History in Kant's Thought", in: *Archiv für Geschichte der Philosophie*, Bd.54, 1927, S.270.
19. 厳密には反省的判断力を目的論的判断力と関連づけて論じる必要があるが、紙面の都合上省かざるを得なかった。
20. 自己の視点の分裂と統一に関する考察は、大澤真幸氏の「主体性の変移と資本主義の精

神」(大澤真幸著『性愛と資本主義』、青土社、1996年、所収)から示唆を得ている。

21. カントによれば、「道徳法則に一致する心術の確保」という条件に先立つ意志規定の根拠は全て思い上がり (Anmaßung) であり、虚偽である (Vgl. V 73)。この独りよがりは、『宗教論』では「動機の道徳的秩序の転倒」とされ、人間本性に宿る「悪への性癖」と言われている (Vgl. VI 36)。