

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

| | |
|------------|---|
| Title | 「ソクラテス式問答」と道德教育：カントの教育方法学 |
| Author(s) | 嶋崎, 太一 |
| Citation | HABITUS , 23 : 50 - 66 |
| Issue Date | 2019-03-20 |
| DOI | |
| Self DOI | 10.15027/47374 |
| URL | https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00047374 |
| Right | |
| Relation | |



「ソクラテス式問答」と道徳教育

—カントの教育方法学—

嶋 崎 太 一

(広島工業大学高等学校)

問題の所在

今日の教育史研究、さらに言えば教育方法思想史研究においてソクラテスは、「問答法」による教育を実践した人物として評価されている。

ソフィストたちが博識の伝承を教育と見なしたのに対して、ソクラテスは「無知の知」をかかげ、「問答」による「対話」を通して人々を「ドクサ(教条)」から解放し真理へと接近させる「産婆術」を実践し、「智を愛すること＝フィロソフィー」を探求したと伝えられている¹⁾。

教育史におけるソクラテスを語る際に、こうした見方はほぼ教科書的な定説となっていると言ってよい。一方、やはり教育史においてカントが語られることは珍しくないが、カントが「問答」と「対話」を区別したことが、現在の教育学研究において引き合いに出されることは殆どない。カント研究においても事情は同様であって、「道徳性の教育は、ソクラテス式(sokratisch)方法において遂行されたときにのみ成功する」²⁾という言説がカントの教育方法論として定着している。ここで「対話」と「問答」の区別に注意が払われないことも少なくない。確かに、教育学を主題としたカント唯一のテキストである、リンク編『イマヌエル・カントの教育学』(以下『教育学』)(1803年)において、

「理性の陶冶 (Ausbildung) においてはソクラテス的方法がとられなければならない」(IX 477) と述べられた上で、ソクラテス的方法とはすなわち問答法であることが示唆されている (vgl. *ibid.*)。しかしカントは『道德の形而上学』(1797 年) においてソクラテスを「問答式 (kathetisch) 教育法」ではなく「対話式 (dialogisch) 教育法」の代名詞として扱い、かつ、道德教育という目的のためには「ソクラテス式対話教育法は認められない」(VI 479) というのである。

したがって厳密に言えば、『教育学』と『道德の形而上学』の間には矛盾があることになる。本稿では、この矛盾の要因を『教育学』というテキストの特殊事情³⁾や『教育学』と『道德の形而上学』との間の成立年代の相違⁴⁾に求めるのではなく、カントのソクラテス観の二重性に求め、その上で、道德教育と宗教教育を包括する「ソクラテス式問答」というカントの教育方法論を浮き彫りにすることを目的としている。

1 ソクラテスの対話法

カントは『道德の形而上学』において、教師が一方向的に語り学生はその聴講者となる (いわゆる一斉講義式) 教育方法である聴講式 (acroamatisch) 方法に対して、教師が学生たちに質問をする方法を質問式 (erotematisch) 方法と名付け、さらに質問式方法を「学生たちの理性に問い質す」対話式方法と「学生たちの記憶に問い質す」問答式方法とに区別する (vgl. VI 478)。『道德の形而上学』においてこの議論は、道德教育の方法が論じられている文脈に位置づけられる。カント自身の公刊著作としては『道德の形而上学』にのみ見られるこうした教育方法論は、人間の知識獲得の過程や在り方を検討した論理学講義の一部門からの転用である。イエッシェ編による『イマヌエル・カントの論理学 講義手本』(以下、『イエッシェ論理学』) では次のように語られている。

誰か一人のみが教える方法は聴講式であり、誰かが問う方法は質問式である。質問式方法の方はというと、対話式すなわちソクラテス式方法と問答式方法とに区分される。従って、質問は悟性に向けられるか、あるいは単に記憶に向けられるかのいずれかである。(XI 149)

このようにカントは対話式教育法をソクラテスに象徴させ、問答式教育法から区別している。さらに、80年代の講義録として新たに刊行された『ヘクセル論理学』では「問答法に代わるものが、ソクラテス式方法である」(H 117)と明言されている。

こうしたカントの教育方法論における「ソクラテス式」という語法は、当時の教育方法論と比較したとき、かなり狭い用法だったように思われる。カントが論理学講義の教科書として用いていた G. F. マイアー『理性論摘要』においては、「多数の人物の会話における質問と応答」による方法が「ソクラテス的教育方法」と言われ、自由な演説による「プラトンの教育方法」と対置されている⁵⁾。このことは、『イエッシェ論理学』あるいは『道徳の形而上学』、『ヘクセル論理学』、さらには「論理学のための覚書」(3382番、3383番、3385番)においてソクラテス式方法と問答法とが厳密に区別されているのとは対照的である。

さらに挙げるならば、カントが1780年以降の3回の教育学講義において教科書として用いていた F. S. ボック『教育術教本』には、質問と応答によるソクラテスが行ったような教育方法が、「学校で宗教の命題を未成年者に教える、本来的な言い方での問答法 (eigentlich sogenannte Catechisationen)」のみならず学校の授業全般に有効であることが記されている⁶⁾。このように「ソクラテス」という名前は、当時の教育方法論の文脈においては、質問と応答という

プロセスによって行われる、聴講式教育法（プラトン式）ではない教育方法を示すのに漠然と用いられていた可能性が高い。

一方カントは、ソクラテス式あるいは対話式教育法が「合理的認識」に向けられたものであるのに対して問答式教育法はあくまで「経験的で記述的（historisch）な認識」に向かうのだと言う（IX 149f.Anm.）。対話式教育法においては教師と学生が相互に問い、相互にそれに応答する。それにゆえに、『イエッシェ論理学』によれば、対話式教育法において「学生は、彼自身教師でもあるかのように見える」（IX 150Anm.）。逆に、対話式教育法においては、「教師も本来的には学生である」（XVI 807）。教師のもつ学生としての性格についてカントは、『道德の形而上学』ではセネカに由来する命題 *docendo discimus*（教えることによって学ぶ）を引き合いに出しながら、教師は「いかにうまく質問しなければならないかを学ぶ」（VI 478）のだと説明している。

このようにカントは、対話式＝ソクラテス式教育法の中に対話において教師もまた学生であり、ある意味で学生もまた教師であるという、立場の相互的転換の可能性を洞察しているのである。

2 ソクラテスの産婆術

カントは、「学生は、自分がいかに問うべきかをすら心得ていない」（IV 479）という理由で、道德教育の方法論として対話式教育法を却下し、問答による道德教育を支持している。すなわち、カントの道德教育論において、教師－生徒の相互的転換は想定されえず、常に「教師のみが質問者であることになる」（*ibid.*）。それにもかかわらず、冒頭に引用したようにカントは『教育学』において「理性陶冶」のためにソクラテス的手続きを支持し、さらに『道德の形而上学』では「ソクラテス式に問答することを試みる（*sokratisch zu katechisieren versuchen*）」教師（VI 376）が登場する。道德教育の方法とし

て対話式教育法を斥けたにもかかわらず、カントがなおもソクラテス的なものを自らの方法論として引き合いに出すのはなぜであろうか。

カントは『道德の形而上学』において、道德的問答法は「通俗的人間理性（*gemeine Menschenvernunft*）から展開されうる」（VI 479）のだとして、宗教的問答法との相違を際立たせるが、実はここで鍵となる叙述が、『道德の形而上学の基礎づけ』（以下、『基礎づけ』（1785年））に見出される。カントによれば、我々は「通俗的人間理性の道德的認識において既に〔善意志という〕原理に達している」のであり、「何か新たなことを少しも教えることなく、ソクラテスがしたように、その原理に気づかせればよい」（IV 404）のだ。ここでソクラテスの名が挙げられるとき、そこに教師と生徒の役割交換の論理を認めることはできない。しかし、実は『道德の形而上学』の中に、『基礎づけ』のソクラテス観と呼応する叙述を見つけることができる。

教師は、自分の学生の思考過程を質問によって、すなわち教師が色々な場合を提示することによって、学生の内に宿る或る種の概念への素質を育成することによって指導する。（教師は学生の思想の産婆である）（VI 478）

実は、『教育学』においてカントがソクラテス式方法を提唱する箇所でも、まさに「産婆」としてのソクラテス像が語られている。『教育学』においてカントが支持するのは「聴衆の知の産婆と自らを称したソクラテス」（IX 477）の姿なのである。相互に教師と学生とが役割転換する「対話」ではない「問答」という仕方において、「通俗的人間理性」から応答を引き出すこと。それが、道德教育方法論としてのソクラテス式方法、あるいは「ソクラテス式問答」なのである。産婆としてのソクラテスは「人間はその固有の理性からいかに多くのものを引き出すことができるのかということに関する様々な事例」（*ibid.*）を示した

のだとカントは言う。

したがって、カントの道德教育の方法論におけるソクラテス像からは二つの構成要素が析出されることになる。すなわち、一つは対話式教育法の実践者としてのソクラテスであり、「産婆」としてのソクラテスである。ところで、問答法と対話法についてカントは二つの異なる区別基準をもっているとフォルモサが指摘している。フォルモサによれば、(1) 一つは教師と学生の双方が問い、かつ応答する対話法と教師のみが質問者となる問答法という区別に加え、(2) 単に記憶から応答する問答法と学生の理性から展開される対話法という区別がある。そして、カントは(1)に関しては問答法を支持し、(2)に関しては対話法を支持していたのだと言う⁷⁾。このフォルモサの分析は、ここに挙げた二つのソクラテス像と重ね合わされる。カントは、(1)の観点からは、対話法というソクラテスの方法を拒否し、また他方で、(2)の観点からは「通常の人間理性」から応答を引き出すソクラテス式「産婆」術を道德教育の方法論として支持したのだ。

ボックが問答法の「本来的」な意味として挙げていたのは、宗教教育におけるそれであった。カントは『道德の形而上学』において、神学者たちにより「教条的宗教論のために」作成される宗教的問答法と道德的問答法を区別している。カントがここで念頭に置いているのは、当時の宗教教育において不可欠の役割を果たし⁸⁾、カント自身、幼少期にこれを暗記していたと語る(vgl. VIII 323)、ルターの『小教理問答』及び『大教理問答』である。カントはこうした宗教的問答が先行するならば、「告白は不純(unlauter)なものとなるだろう」(VI 478)と言う。はっきりと宗教的問答法が言及されているわけではないが、「決まり文句(Formeln)を暗誦させることは、何の役にも立たず、敬虔の誤った概念をもたらす」(IX 495)という『教育学』の言明もまた、宗教的問答法が道德教育から切り離されて独り歩きすることに対する批判として解釈することができよ

う。カントにとって宗教的問答法とは「教条的宗教論」の「決まり文句」の暗記を要求するものであり、予め定められたとおりに記憶に基づいて応答するという点で「記述的」教育方法であった。それに対してカントの道德的問答法は、「通常の人間理性」に立脚しつつ、ソクラテス式「産婆」術により道德性への「素質を育成する」ことを主眼としている。その意味で、カントの道德教育論における教師とは「ソクラテス式に問答することを試みる」存在だったのだ⁹⁾。カントの道德教育方法論の確信を形成しているのは、対話法の実践者としてのソクラテスと、理性に基づく教育方法の実践者としてのソクラテスという二重のソクラテス観である。「ソクラテス式に問答することを試みる」教師という表現は、こうしたカントのアンビバレントなソクラテス観に立脚したものである。

3 問答のプロセス

『道德の形而上学』第二部第 52 節の末尾に付された註には「道德的問答法の断片」が提示されている。この「断片」は教師の次のような問いから始められている。「人生において汝の最大の、それどころかまったく全ての欲求とは何か?」。カントは学生が応答せず沈黙でいる状況を“0”と表記しているが、この問いに対して学生は“0”である。教師は「万事が汝の望みのままになること」という答えを示した上で、そのような状態を何と呼ぶかを尋ねる。教師の期待する応答は「幸福」であったが、学生はここでもやはり“0”である。学生が初めて口を開くのは、望みのままになる状態が幸福と呼ばれることが教師によって確認された上で、幸福を手中に納めたとすれば「自分のために手放さずにおくか、あるいはまたそれを汝の隣人にも分け与えるか」と問われたときである。このように、「(学生が対応する問いに応答しないために) 教師は最初、孤独に〔問答を〕展開している」¹⁰⁾。学生は「私は、それを分け与え、他の人々をも

幸福にし、満足させるでしょう」と応答している。ここまでが、カントによる段落番号「1」～「3」の内容である。

さらに、段落「4」と「5」を引用しよう。

- 4 教師：(…) 汝は、いったい怠惰な者に柔らかい枕をあてがい、彼を甘い怠惰な生活に陥らせ、飲んだくれに酒やアルコール類を欠かさないようにしてやり、詐欺師に対して他者を魅了する手管や態度を授けて他者を騙すことを助け、そして暴徒には他者を打ち負かすことができるような大胆さと鉄建とを与えるだろうか。このようなことは、その者たちがそれぞれ自分なりの仕方幸福になるために望むところの手段であるが。

学生：いいえ、そのようなことはいたしません。

- 5 教師：そうすると、たとえ君があらゆる幸福を手にし、その上さらに最善の意志をもっているとしても、君はこの幸福を、躊躇なしに手を伸ばすものには誰にでもあたえてしまうということはない。まずは各人がどれほど幸福に値するかを調べるだろう。

教師：しかしながら、汝自身にとっては、汝は自らの幸福に数え入れるすべてのものをまず備えることに躊躇はないであろう。

学生：はい。

教師：だがそこで、汝自身もまた幸福に値するかという疑問が思い浮かびはしないか。

学生：もちろん（思い浮かべます）。

教師：ところで、汝のうちにあり幸福のみを追求するところのものは、傾向性である。しかしながら、汝の傾向性を、あらかじめこの幸福に値するという条件へと制約するところのものは、汝の理性で

ある。そして、汝が自らの理性によって自分の傾向性を制限し、克服できるということこそ、汝の意志の自由なのだ。

サプレナントは、カントの道德的問答法には、「道德的原理について無知である根源的状态から進歩」するという第一段階、「道德原理について学んでいるために道德的決定をすることができるという中間的状态から、(…) 道德原理を導き適用するところへと進歩」するという第二段階の二つの段階が認められるとしている¹¹⁾。この二段階論に従って『道德の形而上学』にある「断片」を読み解くならば、「5」までで、「幸福に値すること」という周知のカントの道德原理が把握されたことになる。

こうした、教師が「孤独」な教育過程に顕著な仕方で変化が見られるのは、「6」からの段落である。

「6」～「8」の段落では、学生による応答には分量的にも内容的にも充実がみられる。これは、道德原理の適用という第二の段階への進行として解釈されうるだろう。

「6」では「もし汝が、汝あるいは汝の友人に大きな利益を与えることができ、しかもその上誰も他の人に害を及ぼさないというような場合に遭遇したとすれば、汝の理性はそれに対して何というか」(VI 481) が問われる。これに対して学生は「嘘をつくことは卑劣なことであり、人間を幸福に値しないものにします」(ibid.) と応答している。『人間愛のための嘘』をも想起させる嘘論は、ここでは道德原理を日常的事例に適用するという文脈で扱われることになる。そして、「7」及び「8」段落においてカントの問答法はさらなる段階へと進んでいるように思われる。

「7」において教師は、善意志の自覚の上に「幸福に値するという確かな希望を建てることができるか」(VI 482) と問い、学生は「人生の幸福 (我々の幸せ一

般)」（*das Glück des Lebens (unsere Wohlfahrt überhaupt)*）が状況依存的であり、全てにおいて人間の力の及ぶわけではないということを根拠としてこの問いに対して否定的に応答する。そして教師は、神を信じる根拠を理性は自らに対してもっているかを問う。「道德的問答法断片」は、これに対する学生の応答でもって閉じられている。

はい。(…) 道德的秩序についても、それが世界の最高の誉れを宿している限り、我々はそれに劣らぬ賢明な統治をこの創造者から期待してよい理由を実際にもっています。つまり、もし我々が自分の義務に背反することによって生じる、幸福に値しないという事態に自分から立ち至るのでなければ、我々は事実としてまた、幸福にあずかるようになること（[*der Glückseligkeit*] *teilhaftig zu werden*）を期待できるからです。(VI 482)

『実践理性批判』弁証論における「神の現存在を想定することは道德的に必然的である」(V 125) とする要請論と軌を一にするこの応答で閉じられる道德的問答法の在り方は、『道德の形而上学』徳論そのものの「結び (*Beschluß*)」を暗示するものでもある。カントは『道德の形而上学』「徳論の形而上学的原理」を、「神に対する義務論としての宗教論は純粹道德哲学の限界の外にある」(VI 486) と題された結びの節でもって締めくくっている。カントによれば、「神を考えることなしには、義務付け (道德的要求) を十分に明確にはできない」ということから「人間の自己自身に対する義務」として神に関する義務を「哲学的道德学」に属するものとして認めることはできる (vgl. *ibid.*) が、「神に対する義務」は「ア・プリオリにではなく、ただ經驗的にのみ知られうる」(*ibid.*)。カントにとってこうした義務は啓示宗教に属するものである。「断片」においてカントは、道德的問答を、道德原理の把握 (第一段階)、道德原理の適用 (第二

段階)に加え、道德から道德神学へという第三の段階への歩みを描き出したと言わなければならない。

4 教育方法改造論

こうしたカントの道德神学は、『道德の形而上学』における、道德的問答が宗教的問答に先行しなければならないという言明とも重なるものである。同様に、『教育学』にも「道德性がまず先行して、次いで神学が道德性に従わなければならないのであって、こうした構造をもったものが宗教と呼ばれる」(IX 495)という記述がある。「通常の間人理性」に基づく問答を通して道德性が知られ、しかる後に道德的宗教へと至る道程を「ソクラテス的問答」は描き出すのである。

しかし、実はカントの教育方法思想は、さらに急進的すらある。カントは、宗教的問答と対話法との中間的な教育方法として道德的問答を位置づけた¹²⁾にとどまらない。教育学において問答法は次のように説明されている。

機械論的問答法は、多くの学問においてもまた有効であって、たとえば啓示宗教を解説する場合がそうである。これに対して、普遍的宗教の場合にはソクラテス的方法が使用されなければならない。すなわち、記述的に学習されなければならない事柄に関しては、機械論的問答法の方がはるかに望ましいのである。(IX 477)

ここでは、宗教的問答法は「機械論的」と言い換えられ、啓示宗教の教育に有効であることが確認される。しかし、さらに注目すべきことに、機械的問答法によらず、むしろソクラテス的方法による宗教教育の在り方がここでは示唆されているのである。関連する叙述が論理学の講義録に散見される。

『ヘクセル論理学』では、「記述的なことについて、問答することができる。これは啓示宗教に属する。しかし、宗教においては、人は理性をももたなければならず、結果的に、問答的である質問式方法は理性認識の場合にはまったく不適当である」(H 117)とされている。実践理性に基づく道德宗教へと歩み行くための教育方法は、「そこにおいて学生が何も思考することがない」(ibid.) 機械的問答法ではありえないのだ。

次に『ドーナ・ヴントラッケン論理学』の叙述を引用しよう。

宗教は問答的に解説されうるか? (…) 実際にはこれは最良の方法ではない。(…)

ソクラテスは、「私は誰か他者の思想の産婆である」といった。彼は(…)、他者のもつ概念から全てを導出したのだ。この種の問答法は、哲学的対象に適用されうる唯一のものである。それは、対話的と呼ばれるけれども、基本的には質問式問答法である。問答法は、このように、理性から全てを導き、そしてその上に積極的宗教を築くよう改変されるべきなのだ。(XXVI 780)

機械的問答法に対して、ここでカントが提唱しているのは、いわば「理性的」問答法であると言える¹³⁾。カントの本来的な眼目は、宗教的問答法と道德的問答法とを対置し、前者に対する後者の先行という実践哲学的主張にあったのではない¹⁴⁾。むしろ、啓示宗教の教育に用いられてきた機械的問答法に「理性的」問答法を対置し、道德神学を構築するにたる教育方法論の確立を求めたのである。そこにおいては、人間のもつ人間に対する義務の遂行を通してのみ神が信仰される。それは、『ヴィギランティウス道德の形而上学講義』の表現を用いるならば、「我々にとっての道德的必要性にのみ存する」(XXVII 718) 宗教であ

る。だから我々は「神に対する義務をもっているわけではない」(XXVII 713)。

『道德の形而上学』では義務と権利の「実在的關係」(VI 261)と言っているのは人間に対する人間の権利と義務の相互關係だけであり、神に対する人間の法的關係は実在しないとされる。

『教育学』において唯一、明示的に問答法に言及されている箇所では、人間の権利と義務のうちに神を見る視点が示唆されている。

我々の学校に殆ど全く欠けているのが、子どもを方正さ(Rechtschaffenheit)へと導くような人間形成を強力に促進するであろうもの、すなわち、正の問答書(ein Katechismus des Rechts)である。(…)こうした書物が既に存在しているのであれば、その書物を大いに利用して、子どもが人間の権利を、すなわち地上におけるこの神の瞳(Augapfel)を知り、それを心に留めておくよう教えるように每日一時間という時間を定めることができるであろう。(IX 490)

このように、カントの問答法は、ソクラテス的問答を通して人間が人間相互の義務と権利の体系を把握することによって道德神学へと至る道を照らしだすものであった。カントの教育方法論は、宗教的問答法と対話法の間態として道德的問答法を位置づけたというよりも、むしろ宗教教育を啓示宗教に至る道から道德神学へと至る道へと転換させうる問答法の改変、すなわち機械的問答法から「理性的」問答法への移行を企図するものであったのだ。

カントからの引用は、アカデミー版の巻番号をローマ数字で、頁番号をアラビア数字で付記した。

ただし、ヘクセル論理学については、T. Pinder(ed.), Logik-Vorlesung:

Unveröffentlichte Nachschriften, Berlin, 1998 より、記号”H”として引用した。

註

1)佐藤学『教育方法学』1996年、岩波書店、8頁。

2)L. W. Beck, *A Commentary on Kant's Critique of Practical Reason*, Chicago & London, 1960, p. 235.

3)先行研究において多く指摘されてきたように、リンクの編集方法にはかなり問題があったと言われている。実際、『教育学』というテキストは極めて雑然とした外観をもっており、「非カント的 (un-Kantian)」ですらある (cf. R. B. Loudon, *Kant's Impure Ethics*, New York, 2000, p. 34.)。ヴァイスコップフの浩瀚な研究によれば、『教育学』は、時期も目的も異なる複数の源泉資料がつなぎ合わせられたものである可能性が高い (cf. T. Weiskopf, *Immanuel Kant und die Pädagogik*, Zürich, 1970.)。

4)カントが教育学の講義を行ったのは、1776/77年冬学期、1780年夏学期、1783/84年冬学期、1786/87年冬学期である。『教育学』の基となった手稿がどの時期の講義内容に即したもののかは不明であり、これまで様々な解釈が寄せられてきた。しかし、近年になってシュタルクは、『教育学』内における言葉遣いや言及される人物から、1780年代中盤のかなり早い時期を始点 (terminus a quo) として、1798年より遅くはない (terminus ad quem) 時期という文献学的推定を下している (W. Stark, *Immanuel Kant's On Pedagogy: A Lecture Like Any Other*, tr. by R. R. Clewis, in: *Reading Kant's Lectures*, ed. by R. R. Clewis, Berlin/Boston, 2015, p. 274, p. 276.)。開講時期を踏まえると、80年代が最も蓋然性が高いように思われる。そのように仮定した場合、『道徳の形而上学』とは10年余りの隔たりがあることになる。

5) G. F. Meier, *Auszug aus der Vernunftlehre*, Halle, 1752, §430.

1770年代の講義録とされる『ブローメンベルク論理学』でも、マイアーのこうした記述

とほぼ同趣旨の議論が見られる (vgl. XXIV 292)。

6) F. S. Bock, *Lehrbuch der Erziehungskunst zum Gebrauch für christlichen Eltern und künftige Jugendlehrer*, Königsberg und Leipzig, 1780, 126f.

7) P. Formosa, *From Discipline to Autonomy: Kant's Theory of Moral Development*, in: *Kant and Education*, ed. by K. Roth & Ch. W. Surprenant, New York, 2012, p.174 (n. 3).

8) キューンによれば「宗教教育の初年次に生徒たちは、ルターの小教理問答を暗記しなければならなかった。(…) 第二学年は小教理問答を繰り返すことに力が注がれ、ルターの大教理問答の一部、およびさらなる聖書物語が追加された。M. Kuehn, *Kant: A Biography*, Cambridge, 2001, p. 47.

9) ただしフルは、カントの道徳的問答法もまた、ルターの教理問答の影響下にあり、カントの言う「通常の間答法」から出発する問答法とは言い難いものとなっていると指摘している (T. Fuhr, *The Missing Voice of the Students: Kant's Monologue of Morality*, in: *Philosophy of Education Archive* 8, Illinois, 2000, p, 103ff.). フルによれば、カントの間答法は「対話」ではなく「独白 (Monologue)」である。

10) B. Dorfinger, *Ethische Methodenlehre: Didaktik und Asketik*, in: *Kant's "Tugendlehre": A Comprehensive Commentary*, ed. by A. Trampota, O. Sensen and J. Timmermann, Berlin/Boston, 2013, S. 393

11) Ch. W. Surprenant, *Kant's Contribution to Moral Education*, in: *Kant and Education*, ed. by K. Roth & Ch. W. Surprenant, New York, 2012, p. 6.

12) こうした立場をとる研究としては、コッホを挙げるができる。Cf. L. Koch, *Kants ethische Didaktik*, Würzburg, 2003, p. 172.

13) 『教育学』では、教育学の在り方を、場当たりの機械的教育術 (*mechanische Erziehungskunst*) と、十分に計画的な理知的教育学 (*judiziöse Pädagogik*) とに区分している。また、「論理学のための覚書」では問答法が *mechanisch* なものと *judiziös* なものとに区分されている箇所があるが、そこでの意味の相違は必ずしも明らかではない。ここ

ではこの区分の意味を文献学的に究明することはできないため、カントの道徳的問答法を明確に *judiziös* なものと同定することは避けることにする。カントのこの二分法の検討については、別の機会に委ねられる。

14) 広瀬氏は、「カントの道徳的問答法は、その先にある宗教的問答法によってもたらされる希望を想定することで、まさに今ここで生きている現実的な人間社会において行動することを促す動的な働きかけになるのである」と述べて道徳的問答法の先に宗教的問答法が見据えられている点に積極的な意義を見出している（広瀬悠三『カントの世界市民的地理教育』ミネルヴァ書房、2017年、161頁）。これに対して本稿の立場は、カントは宗教教育の方法論としても機械論的な問答法を支持していたのではなく、むしろ「理性的」問答法に基づく道徳神学の確立を企図していたのだというものである。

“Socratic catechism” and moral education: Kant’s methodology of education

Taichi SHIMAZAKI

Kant divides the methods of education into acromatic and erotematic methods. The latter refers to a method of education based on questions and answers, while the former refers to a method in which the teacher delivers lectures alone. The erotematic method can be further divided into the dialogic (Socratic) method, in which both teacher and students ask and answer each other, and the catechistic method, in which only the teacher asks questions. Although Kant prefers the catechism to the dialog method for moral education, he also argues that the education of children should be conducted in the Socratic manner. According to my interpretation, the background of this contradiction is the ambiguity of Kant’s view of Socrates, with Socrates as a representative of the dialogic method and as the midwife of students’ wisdom. Kant denies the Socratic method in the first sense because he believes students do not know how to ask, and agrees with Socrates in the second sense since the teacher let his students answer based on their own reason, as if he were a midwife. Kant also contrasts moral catechism (in which answers are drawn from the students’ reason) with religious catechism (in which the students answer based on their memory), and argues that the former must precede the latter. Kant’s moral catechism consists of three parts. In the last part, the students are led to moral theology. In conclusion, Kant intended to arrange the catechism from mechanical to judicious, to establish a religion based on morality, not vice versa.