

カントの実例概念に関する教育学的試論 －その両義性をめぐって－

山口 匡

学校教育講座（教育学）

A pedagogical Essay on Kant's Concept of Example: About its Ambiguity

Tadasu YAMAGUCHI

Department of School Education (Pedagogy), Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

はじめに

本稿のテーマは、道德教育における「実例」使用について、その意義と問題性を考察することにある。道德的理念にもとづく実践的・道德的な判断や意志決定は具体的な状況を対象とするが、この判断作用は個別具体的な状況をたんに図式的に一般的普遍的なもの（理念・原理・法則・規則）に包摂する働きにはおさまりきらない性質をもっている。いいかえれば、「判断の働きそのものは規則に表すことができない」という問題である。規則に表すことができないものが、どのように教育され／学習されるのか。この道德教育の可能性と限界をめぐるテーマにとって重要な意義をもつのが、「実例」のはたす役割にほかならない。道德的な理念とそれにもとづく判断や意志決定、行動のあり方は、「実例」を通してはじめて教示され、理解されることができると考えられるからである。

道德哲学、道德教育における「実例」のテーマを論じた重要な思想家のひとりとして、カント（Kant, I., 1724-1804）をあげることができる¹⁾。しかし、カント自身の思想において、道德的実例をめぐり議論はかならずしも明確ではない。というのも、カントは道德の基礎づけのために実例を使用することを厳しく批判する一方で、道德教育のためには実例の必要性を強調するからである。さらにここで指摘しておきたいのは、実例の普遍や理念に対する依存性である。ある実例を何かの実例として理解できるためには、その実例が示している普遍的なものや理念的なものをすでに知っているのだからである。しかし、普遍的なもの、理念的なものを理解するためにこそ、まず実例が必要とされるのではないか。

カントの道德哲学、道德教育論に見られる実例の逆説的な働き方に着目して、普遍的な道德的理念と具体

的な道德的実例の関係性を教育学の観点から考察していきたい。

1. 「実例」概念の歴史的変容

(1) 実例としての教材

教育活動（厳密に言えば教科教育）のために活用される「実例」は一般に「教材」といわれるが、これは近代の学校制度と教科の成立とともに生まれ、定着した概念・用語だと思われる。その意味で、教材も広く実例の概念に位置づけてとらえることができるはずである。

日本の小学校では2018年度から、中学校では2019年度から、「特別の教科 道德」（道德科）が全面实施されている。道德科は「特別の」とはいえ「教科」であるため、「充実した教材が不可欠」とされ、「教材として具備すべき条件に留意しつつ」、「バランスのとれた多様な教科書を認める」という基本的な観点に立ち、中心となる教材としての検定教科書の導入が適当である」とされた²⁾。一般に、教科書は「教科の主たる教材」（「教科書の発行に関する臨時措置法」1948年）といわれるが、教科書を考えるうえでも、「教科内容」と「教材」を区別しなければならない。たとえば、柴田義松の説明によって両者の関係を示すと次のようになる。「教科内容」とは「各教科において教授—学習の目標ないし内容とされ、生徒が身につけるべき知識（概念・原理・法則など）や技能」をさし、そのような「教育内容の習得のために授業において使用され、教授—学習活動の直接の対象となるもの」が「教材」である³⁾。

以上は、「各教科」という教育領域に即した厳密な説明である。これを教育（学習）活動一般の文脈に置きかえて、「子どもが身につけるべき知識や技能」（教育目標・内容）と「そのために使用される直接の対象」

(教材・実例)ととらえ直しておきたい。端的に言えば、実例を通して目標・内容が教育／学習されるということである。

(2) 「代表的提示」としての実例

教材とは教育（学習）内容を具体化した素材であるが、教材が学習者に提示されるまでには、いくつかの「フィルター」を通過していることに注意が向けられるべきである。この問題をモレンハウアーの理論をふまえて整理してみたい⁴⁾。

モレンハウアーは、近代以前の教育の基本的構造を（見習い修行や徒弟制を念頭に置いて）「提示（Präsentation）」としてとらえた。その時代には、子どもが参入すべき世界がそのまま直接的に子どもに提示されていたという。ところが近代社会の到来とともに、現実社会への参入をはたすためには「提示」という構造では不十分となる。なぜなら、それまでのように身分的、職業的に限定された狭い世界を学ぶだけでは、近代社会を生きることができなくなったからである。「提示」にかわる近代的な教育の構造を、モレンハウアーは「代表的提示（Repräsentation）」とよぶ。社会現実子どもが直接さらされることは少なくなり、社会現実と子どものあいだに「保護の防護柵」が設えられるようになる⁵⁾。それに取り囲まれて構成される「教育現実」（その典型が近代の学校である）のなかで、代表的に提示された知識・技能が学ばれることになる。こうして、子どもたちは「教育現実」を通して社会現実を知り、現実世界への参入が準備されることになったというわけである。「代表的提示」の典型としてモレンハウアーが取り上げるのが、コメニウス（Comenius, J. A., 1592-1670）による世界最初の絵入り教科書『世界図絵』（1658）である⁶⁾。

コメニウス自身の説明によれば、『世界図絵』とは、「世界の事物と人生の活動における全ての基礎を、絵によって表示し、名づけたもの」⁷⁾である。その「世界」の内容は150項目に分類・整理され、すべての項目が「項目名と図絵と説明文」という構成で示されている。人間の内面にかかわる道徳的価値（「勇気」「忍耐」「正義」「寛大」など）も、擬人化して描かれている⁸⁾。こうした書物（教科書）による世界の「代表的提示」は、近代教育におけるもっとも基本的な営みだといえることができるだろう。

ヴルフによれば、『世界図絵』によって試みられたのは、子どものために意味のある全体を作り出すような形で世界を表象する、ということであった⁹⁾。重要なのは、子どもに対して世界をある特別な仕方では表現するということであり、それは事物のたんなる提示ではなく、教育的意図をもってなされる代表的提示だということである。

しかし、コメニウスにとって疑いもなく確実であっ

たのは、神に創造され望まれた事物の秩序があり、そこへいたる神の似姿としての人間（キリスト教徒）の道があるということだった。コメニウスの「汎知（Pansophia）」思想の特徴は、あらゆる知識はひとつの有機的な連関をもち、個別的な知識は論理的に知の有機的全体と調和的に結合しているという点にある。それゆえ、教育において必要なことは、一定の秩序のもとで、正しいあるべき世界を伝達することになる¹⁰⁾。コメニウスが展開した教育論は、教育の理念や方向性を規定しうる当時の歴史的な文脈（認識論的・哲学的・神学的背景）があったからこそ有効な方法論でありえたのである。『世界図絵』とははたして、私たちが理解している意味での「教育内容」を示す「教材」なのだろうか。その世界は、あらためて正当性を問われることのない世界であるだろう。あるいは、教科書「を」教えるのか、教科書「で」教えるのかという問い自体が意味をなさない世界であるともいえる。教材とそれが提示するもの、そして両者の関係において、何かが変化したといわなければならない。その経緯を探るひとつの糸口が、「教材」の概念を包括する「実例（Beispiel, Exempel）」の概念史にあると思われる。

(3) 実例概念の変容：コメニウスからカントへ

リッターの『歴史的哲学事典』によると¹¹⁾、古くから行為を通して与えられる模範（Muster）や手本（Vorbild）を意味していた実例（exemplum）の概念が、実にコメニウスの汎知思想によって新しい意味をもつようになった。コメニウスにとって、実例はまず、認識の出発点としての個別的なもの、特殊的なものを意味するが、それはたんなる挿入的な説明手段ではなく、それを自分で確かめること（Autopsie）、自分でやってみること（Autopraxie）を通して、普遍的な真理を理解するための効果的な根拠となるものである。しかし重要なことは、コメニウスにおける実例の本質は、先に見た汎知の理念から理解されなければならないということである。すなわち、人間の認識や行為において、創造されたものがその根源へ回帰するという思想である。それゆえ、実例に定位した認識や行為は、原像（Urbild）の模倣（imitatio）という性質をもつ。実例もときとして比喩的に模範（exemplar）とよばれることがあるが、キリストのみが比喩的な意味ではなく模範であり、すべてのものについての絶対的な理想（forma）、規範（norma）だということになる。あらゆる存在者・存在物はこの「模範」の「実例」であるという世界観のうえに、コメニウスの汎知的な教育思想と教授学が成立していたのである。

しかし、啓蒙主義の哲学以降、実例の概念は大きく変容することになった¹²⁾。この哲学思想が明確に打ち出したのは、模倣すべき原像・模範ではなく、カントの思想に代表されるような自律的主体という理念であ

る。汎知思想から切り離されたとき、実例は一般に、「普遍的な概念のもとに包摂された特殊なもの」を意味することになった。実例はもはや、認識それ自体を導く機能をもつのではなく、認識されるべきものを具体的に説明する手段としてのみ、教育的な意味をもつことになったのである。

道徳哲学や道徳教育における重要な転換点も、カントの思想において生じたといってもよいであろう。周知の通り、カントの道徳思想の根幹は、普遍性と必然性を要求する「道徳法則」と、それに由来する「定言命法」や「義務」の意識にある。自分の理性が立てた道徳法則にみずからしたがうことができるという意味で、人間は自由な存在、自律的な主体であり、そこに人間の人格としての尊厳があるとされたのである。こうした近代的な人間観、人格概念は、さまざまな反省、批判を経験しながらも、現代において（そして日本の道徳教育においても）なお広く承認されていると思われる。しかし、それらの成立と同時に、道徳教育に特殊な困難が意識され、道徳教育そのものが主題化される要因にもなったといえるのである。

2. カントにおける道徳思想と「実例」

(1) カントにおける道徳性：実例を必要としない「理性の事実」

『人倫の形而上学の基礎づけ』（1785）で明言されるように、カントにとって道徳の基礎づけとは、「道徳性（Moralität）の最上原理の探求と確定」（IV 392）を意味する。普遍性と必然性という条件にもとづいて導き出される「道徳性の最上原理」が「道徳法則（moralisches Gesetz）」であり、「道徳法則」の意識としての「定言命法（kategorischer Imperativ）」である。しかし、「道徳法則」や「定言命法」はいかにして可能なのか。道徳法則の演繹問題に関するカントの最終的な立場を示すものとして「理性の事実（Faktum der Vernunft）」（V 31,47）という考えが、『実践理性批判』（1788）に登場する。

「道徳法則はいわば理性の事実として、われわれがアプリアリに意識しており、しかも必当的に確実な事実として、たとえ仮にその法則が厳格に遵守されたいかなる実例も経験のうちに数え上げることができないとしても、なお断固として与えられているのである。」（V 47）

カントは、道徳法則に関して「演繹、すなわちその原則の客観的普遍的な妥当性の正当化と、そうしたアプリアリな総合的命題の可能性の洞察」（V 46）はできないが、「それにもかかわらずそれはそれ自身だけですぐに確固として存立している」（V 47）という。

道徳法則がアプリアリに認識される根拠を、カントは「普通の人間理性の道徳的認識」（IV 403）「ごく普通の悟性〔常識〕」（V 27）に求めるが、それはけっして実例や経験を頼りにするものではない。このように、人間は理性によってあることを「なすべし」と命じられるのであり、あらゆる道徳的価値はこの命法の端的な意識にもとづく。

人間が定言命法を意識できるということは、自然法則の必然性に拘束されずに自由に行為できることを意味している。そしてこの「自由（Freiheit）」は、理性が立てる法則にみずからしたがうという意味での自由すなわち「自律（Autonomie）」である。こうして自律（および自律にもとづく道徳性）は、カントによって人間の「人格（Person）」としての「尊厳（Würde）」の根拠とみなされる（IV 436）。人間は自律による意志の自己立法によって「目的それ自体」であり、人間はそのかぎりでは尊厳であり、たんに「手段」としてのみ扱われてはならないとされる（vgl. IV 433-436）。カントのいう「道徳性」や「自律」とは行為の道徳的価値そのものであって、通常の意味とは異なり、何らかの成長すべき能力を意味するものではない。これは重要なポイントである。

(2) カントの道徳教育論：実例を通して「自ら考えること」

カントによれば、「道徳の形而上学がなければ道徳教育は不可能である」（vgl. IV 412）。たしかに、何が道徳であるかがはっきりしなければ、道徳教育は意味をなさないであろう。しかし、道徳性の原理を発見するという道徳哲学の課題と、子どもの成長過程を根底にすえた教育学的問題設定とのあいだには明らかなちがいがあがある。カントにおける道徳哲学から道徳教育論への移行問題、接続問題は、解きたい難問としてたえず意識されてきた¹³⁾。

「人格性への教育」「自由に行為する存在者をつくり出すための教育」（IX 455）を実践していくためには、「子どもが自分自身の自由を使用できるように指導するために、子どもに強制を加える」（IX 454）が必要が生じてくる。しかし、強制（他律）を通して自律を育むことは、どのようにして実現されるのだろうか。

カントが道徳教育論を具体的に論じている箇所として、『教育学』（1803）のほかに『実践理性批判』『方法論』や『道徳形而上学』（1797）「方法論」をあげることができる。そこでの課題は、「純粋実践理性の法則をいかにして人間の心へと導き入れ、心の格率に影響を与えることができるか、いいかえれば、客観的に実践的な理性をいかにして主観的〔主体的〕にも実践的とすることができるかという仕方を考える」（V 151）ことにある。そして、カントの教育思想の最大の特徴は、子どもに「みずから考えること（Selbstdenken）」

を要求する点にある。

「……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。」(IX 450)

カントは『道徳形而上学』『方法論』における「注解：道徳的カテキズム (moralischer Katechismus：道徳的問答法) の断編」で道徳教育における具体的な指導法を提示している (VI 480-482)。道徳的カテキズムとは、教師とのあいだの一連の問答を銘記させることを通して、生徒に基礎的な道徳原理に関する認識を獲得させる指導法である。そこでは、教師が生徒を「事例 (Fälle)」に即して、「みずから考えること」へと導いていく。

「教師は、教え子の思考過程を質問することによって、すなわち、概念へと向かうかれのうちに素質を個々の事例に即してただ展開することによって、導くというわけである (教師は、かれの思想の助産婦である)。」(VI 478)

カントの道徳的カテキズムの目的は、生徒に自分自身から道徳法則のアプリオリな認識を引き出させることにある。「理性認識を子どもの中に持ち込むのではなく、むしろ理性認識を子どもの中から取り出すということがそもそも目指されなければならない」(IX 477)。「素質」として備わっているはずの「道徳性」をアプリオリな普遍的原理として、子どもたちの内部から意識化させていくこと。カントにしたがえば、子どもはこのアプリオリな認識を、「事例 (事例)」に即して「みずから考えること」を通して、いわば潜在の状態から明確な意識化へとともたさなければならないのである。

(3) カントにおける道徳的实例：必要性和危険性

カントは『道徳形而上学』で、道徳哲学や道徳教育論の領域における「实例」を次のように説明している。

「实例 (Beispiel) というドイツ語は、通常、模範 (Exempel) という語と同義的に用いられてはいるが、完全に同義というわけではない。何かを模範にすることと、ある表現を理解しやすくするために实例をあげることは、概念上、まったく別のことである。模範とは、実践的規則に従って、ある行為がなされるか、なされぬかが表象されるというかぎり、その実践的規則の特殊な事例である。これに対して、实例というのは、概念として普遍的なもの (抽象的なもの) の下に包含されていると表象された特殊な

もの (具体的なもの) にすぎず、ある概念の単なる理論的な描出である。」(VI 479-480Anm.)

この定義が示されるのは、「ある他人 (あるがままの) との比較ではなく、いかにあるべきかという理念 (人間性の) との比較、つまり法則との比較こそが、教育にとって不可欠の規準を教師に提供するものでなければならない」(VI 480) ことを、カントが力説する文脈においてである。次の二つの引用に明かなように、カントは、一方で道徳の基礎づけのために経験から引き出された实例を使用することを厳しく批判するが、他方で道徳教育における实例の必要性を強調する。そこに矛盾はないのだろうか。

「道徳性を实例から借りてこようとすることほど、道徳性にとって悪いことはあるまい。……实例のほうが先にあって道徳性の概念を提供することは決してありえない。」(IV 408)

「子どもの中に道徳的な品性の基礎を確立するためには、……子どもに果たすべき義務を实例と指示によって可能な限りたくさん教え込む必要がある。」(IX 488)

道徳性と道徳教育をめぐる实例の位置づけについて、カントの態度は両義的である。普遍的なものを確立するために、特殊的なものである实例は、どのような役割をはたしうるのだろうか。ここで注目したいのが、ガイヤーが提起した「カントの道徳教育における实例使用の分業化 (Kant's division of labor for the use of examples in moral education)」論¹⁴⁾である。ガイヤーはカントの实例使用を三つのタイプに分けて解釈する¹⁵⁾。

ガイヤーがまず指摘するのは、「思考実験 (thought-experiment)」のための「仮定された例 (hypothetical example)」である¹⁶⁾。カント自身も定言命法と格率の普遍化を説明するために实例を使用している (vgl. IV 421ff.「自殺の禁止」「嘘の約束」等の实例)。しかし、それは道徳性の原理を基礎づけるために集められた経験的な实例ではなく、あくまでも「思考実験」としての实例使用だという点が重要である。そして、この思考実験が成立するためには、实例の提示と理解にさいしてアプリオリな道徳性の認識が伴っていなければならない。「道徳的カテキズム」とはまさに、この認識を明確化させるための、「仮定された例」にもとづく「思考実験」なのである。

ガイヤーが区分する实例の第二の役割は、子どもに自分自身と他者に対する「不完全義務 (功績となる義務)」(vgl. IV 424)を教えることである。そのためには、「具体的な例 (real example)」の提示が必要不可欠に

なるという¹⁷⁾。カントが実際に論じているのは、「自分自身の人間性の尊厳を守る」義務 (IX 448-489) と「人間の権利に対する畏敬および尊敬」の義務 (IX 489) であるが、それらを完全に網羅したリストの提示は不可能である。むしろ不可能であるからこそ、「具体的な例」が必要になる。それは、いずれ「実例をのりこえるための実例」として役立つことを期待されているのである¹⁸⁾。

カントの道德教育論において、実例はさしあたり二つの重要な役割をはたしているがわかる。第一に、思考実験ないし「仮定された例」の注意深い使用によって、子どもが自分自身から道德法則を明確に意識化させなければならない。第二に、とりわけ不完全義務の要求は、「具体的な例」によってのみ教えられることができる。なぜなら、あらゆる状況を網羅し規則を定式化することは不可能だからである。

しかしそれでもまだ、道德教育における実例の使用についてカントがもっとも重要だと考えていたことが明らかにされていないとガイヤーは考える。その理由はカントの次のような言明にある

「人間にとってつねに可能となる道德的状态は、徳すなわち戦いのうちにある道德的志操であって、意志の志操の完璧な純粋さを所有していると僭称する神聖性ではない。」 (V 84)

カントにとって道德教育における実例の決定的な役割は、子どもたちに、自分自身が実際に道德的でありうることを確信させ、しかしまた、そうあるためには人間本性の限界とたえず戦わなければならないことを認識させる点にある。ガイヤーによれば、「人間が道德的でありうることを」を確信させる教育は、「史実にもとづいた (historical)」、「実際の人間の行為 (actual human conduct)」が提示する、「実際にあった例 (actual example)」(まさに「実例」とでもいうべきか) だけがそれを達成することができる¹⁹⁾。

事実カントも、「一人の誠実な人間の物語 (裏切りに荷担することを拒絶した男の物語)」を「純粋な徳の標準の実例」として示し、「それがたとえば10歳の子どもに判定しなさいと提示されたとして、その子どもが教師の教をまたずに、自分でかならずその通りに判断せざるをえないかどうか」を試みている (V 155-156)。しかし、カントにおける実例のもっとも深い意義は、「いかにあるべきかという理念 (人間性) との比較」を可能にさせる点にあるのであって、けっして、「ある他人 (あるがままの) との比較」にあるのではない (VI 480)。この実例を通して、「道德法則が遵守されており、したがって実行可能であることが、行いによって証明されているのをこの目で見ることになる」 (V 77)。実例に込められたこの重要な意味と

制約を忘却したところにカントのいう道德性はないのであり、カントがもっとも警戒するのは、その忘却を意味する「熱狂 (Enthusiasmus)」である。「そうした行為にたいする熱狂を注入し、それによって子どもたちの心をとらえようとするのは、まるっきり目的に反している」 (V 157) からである。

3. カントにおける判断力と「実例」

(1) 道德性の意識化と判断力

ガイヤーは「カントの道德教育における実例使用の分業化」という観点から、カントの道德哲学で論じられる実例の諸相を精緻に区分し、道德哲学と道德教育論とのあいだに整合的な解釈を試みている。こうしたガイヤーのカント解釈によって、道德教育における実例の必要性和危険性について一定の見通しをえることができたといえよう。

しかし、それでもまだ根本的な問題が残されているように思われる。それは、実例の普遍や理念に対する依存性の問題にほかならない。ある事例 (たとえば「一人の誠実な人間の物語」) を何かの実例として理解できるためには、この実例によって具体的に示されている普遍的なものや理念的なもの (この場合は「道德性の理念」「人間が道德的でありうること」) がすでに知られているのでなければならない。

実例を実例として理解することはいかにして可能か。そして、実例はどのようにしてたんなる事例であることをこえ出していくのか。この逆説的な関係性について、カントの道德教育論にはこれ以上踏み込んだ議論を見いだすことはできない。ただし、カントとガイヤーのカント解釈を敷衍すれば、「道德的カテキズム」という「仮定された例」による「思考実験」を通して、アプリオリな道德性の認識が子ども自身のなかで明確化されることによってであるという回答が予想できるかもしれない。しかし、もう一度思い出しておかなければならないのは、カントのいう「道德性」や「自律」とは行為の道德的価値そのものであって、何らかの成長すべき能力を意味するものではないという点である。

ここで道德哲学、道德教育論の枠をこえて、カント哲学全体における実例の論じられ方にも目を向けることが必要になる。カントは道德性の明確な意識化のプロセスを「判定能力 (Beurteilung) の活性化」「判断力 (Urteilkraft) の進歩」とも表現している (V 154)。道德性の「素質」から「明確な意識化」へのプロセスは、実例を使用した判断力の活性化・進歩という観点からもとらえ直されなければならないだろう。実際にカントは、より一般的経験的な文脈において、実例を判断力との関連で論じているのである。

(2) 判断力の働き

『純粹理性批判』(1781, 1787)で、「判断力は〔ある事例を〕規則のもとに包摂する(subsumieren)能力、すなわち、或るものが与えられた規則に従う(与えられた法則の事例)か否かを区別する能力である」(B171)と定義される。さらに『判断力批判』(1790)では、判断力が二つの種類に区分されることになる。すなわち、普遍的なもの(規則・原理・法則)があらかじめ与えられている場合に、特殊なものを普遍的なもののもとへと包摂する判断力を「規定的判断力」、ただ特殊なものだけが与えられていて、この特殊なもののために普遍的なものを見いだす判断力を「反省的判断力」と、二つの判断力に区分されるのである(V 179)。

他方、「判断力は教示する(belehren)ことができず、ただ訓練する(üben)ことができるだけである」という考えが繰り返し強調される。たとえば『実用的見地における人間学』(1798)では次のように述べられている。「判断力の成長は成熟と呼ばれ、また月日を経ないうちは身につかない〔転義の〕悟性と呼ばれる」。なぜなら、「何かが規則の事例であるのかどうかを判別する能力、つまり判断力(判別力)は教示することができず、ただ訓練する(üben)ことができるだけである」からである(VII 199)。『純粹理性批判』にも同様の記述を確認することができる。「判断力は決して教えられていることではなく、ただ訓練されていることだけを欲するという特殊な才能である。だから、この判断力はいわゆる生まれつきの才知の特殊なものであり、この才知が欠けると学校では埋め合わせはできない」(B172)。しかし、なぜ判断力は教示することができないのだろうか。

「というのは、教示することは規則の伝達によって成立するからである。つまりもし判断力のための教則があるというのであれば、何かが規則の事例であるかどうかを判別することができるための普遍的な規則が存在しなければならないことになるが、これでは無限に問いを繰り返すことになるからである。」(VII 199)

カントが指摘するのは、「判断力の働きそのものは規則に表すことができない」という問題である²⁰⁾。というのも、何かある規則について、そのもとへの包摂の仕方を示す規則を定めたとしても、「しかし規則は、まさしく規則であるという理由で、あらためて判断力の指導を必要とする」(B172)ことになるからである。

それゆえカントによれば、たとえば「医者、裁判官あるいは政治家は、多くの優れた病理的、法律的あるいは政治的諸規則に精通することができても、……それにもかかわらず、それらの規則の適用において容易

に誤るであろう」。そしてその原因は、「生まれつきの判断力が欠けている」か、あるいは「事例と実務によってこのような判断に十分習熟していない」かのいずれかに求められる(B173)。

(3) 判断力の訓練と実例

ここで注目したいのは、「教示」することができない判断力が、いかにして「訓練」されうるのかという問題である。そして、その役割を担うのが事例にほかならない。

「もろもろの実例が判断力を鋭くするということは、これらの事例の唯一の偉大な効用でもある。」(B173)

「もろもろの実例は判断力の歩行器(Gängelwagen)であり、判断力という天性を欠いている人はそれなしではすまずことのできないものである。」(B174)

このようにカント哲学における「実例」の位置づけは、ここでも両義的である。「実例は判断力を鋭くする」が、他方で、「実例は判断力の歩行器である」。判断力の訓練・鋭敏化にとって、実例のもつ効力がきわめて限定的に受け止められていることがうかがえる。あるいは、道徳哲学、道徳教育論においてと同様、事例の必要性和危険性が表明されているともいえるだろう。カントによれば、「というのは、悟性による洞察の正しさと精密さに関しては、実例はむしろそうしたものを普通はいくらか妨害するからである。なぜなら、実例が規則の条件を十分に満たすことはごく稀で、さらにそのうえ規則を一般的に、経験の特殊な状況には依存せず、十全に洞察しようとする悟性の努力をしばしば弱体化させ、ついには規則を原則としてよりも方式のように用いることに慣れさせてしまうからである」(B173)。

「判断力は教示することができない」。「判断力は訓練されるしかない」。この考えは、子どもが「自ら考えること」を通して道徳性の原理を意識化させていくことを目指す「道徳的カテキズム」の指導法に、どこか通じるものがある。ガイヤーによれば、そこで実践されるのは「仮定された例」にもとづく「思考実験」であり、「具体的な例」の教示でも「実際にあった例」の提示でもなかった。「何かが規則の事例であるかどうかを判別する能力」という、カントによる判断力の説明に注目してみよう。判断力とは特殊と普遍をつなぎ、具体的な事例を普遍的な規則・原理・法則のもとに包摂する能力であった。ここには、あらかじめ与えられた普遍のもとに特殊を包摂する「規定的判断力」の機能ともに、まず特殊が与えられ、その特殊を包摂するための普遍を見いだそうとする「反省的判断力」の機能も含意されている。

したがって、カントにおいては実例の語も、厳密には二つの意味で使用されているように思われるのである。つまり、判断力がかかわる実例とは、ひとつは普遍のもとに包摂される個々の事例それ自体であり、もうひとつは、ある特殊が何らかの普遍のもとに包摂される仕方・仕組みを示す事例である。ここでは両者をそれぞれ、「包摂される実例」と「包摂の実例」と表現してみたい。この問題に関連して、近年のカント研究から有益な知見をえることができる。

(4) 「包摂される実例」と「包摂の実例」

カントによれば、判断力は特殊な事例を規則のもとに包摂する能力であるが、このような意味での判断力は、学問的な知識として教えることができず、ただ実際の経験のなかでの訓練によって習得するほかない。なぜなら、実例はまれにしか規則の条件を十分に満たすことはないからであった。

これに対して円谷裕二は、「逆に言えば、規則の単なる一例と判断されたかぎりの実例は、実例としての具体性に即して判断された本来の実例ではなく、むしろ抽象的普遍としての規則によって理念化されたにすぎない特殊だと見るべきであろう」²¹⁾と指摘する。ここには、所与の特殊を前にして、規定的判断力と反省的判断力のどちらが根源的な働きなのか、いいかえれば、二つの判断力の発生的および論理的な先後関係に関する問題意識が込められている²²⁾。円谷によれば、実例が普遍（規則の条件）にとって十分かどうかに関して、「経験の特殊な状況」を度外視することは、たしかに規定的判断力の方法ではあるが、しかしそれでは、事例を「抽象的に」判断しているにすぎず、事例の「具体的な」判断とはいいがたい。「具体的な判断を下すためには、本来の意味での判断力が、つまり、「経験の特殊な状況」を十分に踏まえながら所与の事例を「見出されるべき」普遍のもとに包摂しようとする反省的判断力が必要なのである」²³⁾。

したがって、ある事例をアプリアリな普遍のもとで抽象的に判断している場合でさえも、いいかえれば、規定的判断力のある事例について使用している場合でも、その根底においてはその事例を規則の一事例として位置づけるための反省的判断力が働いているのであり、そうであるからこそ、実例は判断力の訓練として役立つことになるのである。円谷は、「所与の特殊を「経験の特殊な状況」において「理性の解釈」(V 312)を通して「理解」するという反省的判断力の働きこそが、特殊に関わるわれわれの判断の根源的な在り方であり、そのような根源性を、カントは、反省的判断力のうちに見届け」ていると考える²⁴⁾。

一方、八幡英幸は、「何かある実例について学ぶということは、その本来の意味から言えば、何かある事例とそれに対応する規則の組み合わせを知るだけでな

く、この両者を結びつけ、前者を後者の実例たらしめる判断そのものを学ぶということを意味する」²⁵⁾と考える。しかし、『純粹理性批判』や『実用的見地における人間学』での説明では、実例による指導について、何かある事例とそれに対応する規則との組み合わせの教示という側面だけが強く打ち出されているきらいがある。八幡によれば、「実例は判断力の歩行器である」との消極的な主張もこのことに関係している。何かある規則の実例としてある特定の事例だけを示すことは、「悟性による洞察の正しさと精密さ」からいえば、たしかに問題があるからである。そして他方で、「そのような内容の指導だけを受けた人は、判断力そのものが鍛えられないため、教えられた組み合わせ通りの判断を繰り返すしかないだろう。これはまさに、判断力の他律—歩行器に繋がれた状態—と呼ぶべき状態である」²⁶⁾。

両者から読み取ることができるのは、実例概念の二つの意味の区別と反省的判断力の根源性についての主張である。実例を実例として理解するためには、まず、「事例を規則の一事例として位置づけるための反省的判断力」が働いていなければならない。「事例とそれに対応する規則を結びつける判断そのものを学ぶ」必要がある。そして、そのためには、事例（特殊）と規則（普遍）の組み合わせ（「包摂される実例」）のリスト（だけ）ではなく、むしろ、前者を後者の実例とする反省的判断力の働き（「包摂の実例」）に着目しなければならないということである。

おわりに：今後の課題

「包摂される実例」（事例と規則の組み合わせの例）と「包摂の実例」（事例を規則の実例とする判断の例）とでは、道徳教育における意味合いも大きく異なるはずである。ガイヤーによる「カントの道徳教育における実例使用の分業化」論に当てはめれば、「包摂される実例」は「不完全義務」の提示にかかわる「具体的な例」に相当するだろう。「包摂される実例」は無数にありえ、したがって「具体的な例」を完全に網羅したリストの提示は不可能である。そして、個々の「具体的な例」が（そしてそれらの集合でさえ）、道徳性の条件を十分に満たすことはありえない。

それでは「包摂の実例」は何に相当するのだろうか。ここでは暫定的に、「道徳法則が遵守されており、したがって実行可能であることが、行いによって証明されているのをこの目で見ると」、「実際にあった例」であるという見通しを立てておきたい。しかし同時に、「実際にあった例」を道徳における「包摂の実例」と理解できるようになるためには（つまり、実例を実例として理解できるようになるためには）、「仮定された例」を「みずから考えること」による道徳性の意識化と、「具

体的な例」というさしあたっての「歩行器」が必要不可欠な条件となることも明らかである。

さて、教育内容の「代表的提示」である事例の概念は近代以降、汎知思想とその認識論的・哲学的・神学的背景から切り離され、認識されるべきものを具体的に説明する手段としてのみ、教育的な意味をもつことになったとされる。問題の端緒は、事例の普遍や理念に対する依存性にあった。ある事例を何かの実例として理解できるためには、当の実例が示している普遍的なものや理念的なものがすでに知られていなければならない。しかし、普遍的なもの、理念的なものを認識するためにこそ、まず事例は必要とされるのではないか。この問題に本格的に取り組むためには、カント哲学全体における「実例」の機能をさらに詳細に分析しなければならないが、とくに、反省的判断力と「包摂の実例」との関係に焦点を定めた考察がぜひとも必要となるだろう。今後の課題として、反省的判断力における統制的、発見的原理としての「合目的性の原理」、理念の感性化としての「象徴」機能の分析へと考察の範囲を広げ、いわば「実例をのりこえるための実例」の可能性を探っていききたい。

註

- 1) カントからの引用の頁づけは本文中に示し、通例にならってアカデミー版カント全集にしたがい、ローマ数字で巻数を、算用数字で頁数を提示する。ただし、『純粹理性批判』のみは第二版を用いBと示す。なお、翻訳は岩波書店版カント全集にしたがった。ただし、一部表現をかえた箇所もある。
- 2) 中央教育審議会「道德教育に係る教育課程の改善等について（答申）」2014年10月。
- 3) 柴田義松『教育課程：カリキュラム入門』有斐閣2000、158-159頁。
- 4) モレンハウアー『忘れられた連関：〈教える一学ぶ〉とは何か』（今井康雄訳）みすず書房1987、16-17頁、38-39頁、54-56頁、参照。
- 5) 山名淳「学校教育：教師は如何にして教育を行っているか」田中智志・今井康雄編『キーワード現代の教育学』東京大学出版会2009、173-187頁、参照。
- 6) モレンハウアー『忘れられた連関：〈教える一学ぶ〉とは何か』、57頁。
- 7) コメニウス『世界図絵』（井ノ口淳三訳）平凡社1995、5頁。
- 8) 北詰裕子「コメニウス」今井康雄編『教育思想史』有斐閣2009、96-97頁、参照。
- 9) ヴルフ『教育人間学へのいざない』（今井康雄・高松みどり訳）東京大学出版会2015、15頁。
- 10) ヴルフ『教育人間学へのいざない』、14頁、および、北詰裕子「コメニウス」、91-92頁、参照。
- 11) Buck, G., Art. Beispiel, Exemple, exemplarisch, in: Ritter, J. (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd.1, Basel/Stuttgart, 1971, Sp.818-823.
- 12) Helmer, K./Herchert, G., Art. Vorbild und Beispiel, in: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim/Basel, S.1108-1114.
- 13) 拙稿「道德教育はどのように／どこまで可能か：カント教育論のアクチュアリティ」笹田博通編著『教育的思考の歩み』ナカニシヤ出版2015、19-36頁、参照。
- 14) Paul Guyer, Examples of Moral Possibility, in: Klaus Roth and Chris W. Surprenant (ed.), *Kant and Education : Interpretation and Commentary*, Routledge, 2012, pp.124-138.
- 15) ここで取り上げるガイヤーの議論については、すでに予備的な考察を行っている。拙稿「道德教育における事例の問題性：ガイヤーのカント解釈に依拠して」『愛知教育大学研究報告（教育科学編）』第62輯2013、121-129頁。
- 16) Guyer, op.cit., pp.127-128, p.134.
- 17) Ibid., pp.131-132.
- 18) Ibid., p.132.
- 19) Ibid., p.134, p.137.
- 20) 八幡英幸「判断力の自己自律：1780年代中期のカントに生じた思想的転回」、カント研究会編『判断力の問題圏（現代カント研究11）』晃洋書房、2009、90頁、参照。
- 21) 円谷裕二「芸術哲学と目的論：美と合目的性の問題」有福孝岳・牧野英二編『カントを学ぶ人のために』世界思想社2012、245-236頁。
- 22) 円谷裕二『「判断力批判」における超越論的哲学の新たな可能性：反省的判断力の根源性』牧野英二編『新・カント読本』法政大学出版局2018、221-232頁、参照。
- 23) 円谷、「芸術哲学と目的論：美と合目的性の問題」、246頁。
- 24) 円谷、『「判断力批判」における超越論的哲学の新たな可能性：反省的判断力の根源性』、229-230頁。
- 25) 八幡、「判断力の自己自律：1780年代中期のカントに生じた思想的転回」94頁。
- 26) 八幡、「判断力の自己自律：1780年代中期のカントに生じた思想的転回」95頁。

・本研究はJSPS科研費17K04540の助成を受けたものです。

(2019年9月24日受理)