

道徳教育における実例の問題性 —ガイヤーのカント解釈に依拠して—

山口 匡

学校教育講座

The Role of Examples in Moral Education —On the Basis of P. Guyer's Kantinterpretation—

Tadasu YAMAGUCHI

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

1. 道徳教育と教材：問題の所在と考察の方法

小・中学校『学習指導要領』（2008）では、道徳教育について「規範意識」向上の方針が明確化され、「伝統と文化」「我が国と郷土を愛する態度」「公共の精神」の強調がさまざまに議論を呼んできた。「道徳の教科化」は行われなかったが、「全教科の道徳化」が推進されているとの指摘もある¹。しかし他方で、道徳教育の「目標」や「内容」についてはかなり詳細に示されながら、教師の実際の指導については参考となる原理的な方法論の提示にいたっているとはいえない。『学習指導要領』のなかでも、とりわけ「道徳」にかんする部分に、「より効果的な指導を」、「工夫する必要がある」、「充実させる」、「配慮する」等々の記述が多いのもそのあらわれなのかもしれない²。

たとえば規範意識の重視という方針や指導体制の充実が明確にうたわれながら、実際の教育方法についてはもっぱら現場の「工夫」や「充実」、「配慮」に期待せざるをえないという道徳教育のむずかしさ。本稿のテーマは、こうした道徳教育の困難について、「実例 (Beispiel, example)」の使用とその問題性という視点から、ガイヤー (Guyer, P., 1948-) のカント (Kant, I., 1724-1804) 解釈に依拠して、教育哲学的な考察を行うことにある。

(1) 『学習指導要領』の立場

ここでいう「実例」は、『学習指導要領』に即して言えば「教材」を意味する。「道徳」の「指導計画の作成と内容の取り扱い」の一項目として次の説明がある。

「先人の伝記、自然、伝統と文化、スポーツなどを題材とし、児童が感動を覚えるような魅力的な教材の開発や活用を通して、児童の発達の段階や特

性を考慮した創意工夫ある指導を行うこと。」³

「魅力的な教材の開発」と「創意工夫ある指導」。こうした考えが、道徳教育の方針としてうたわれる理由は何か。ここで、道徳教育における「教材」についての『学習指導要領』の立場を『小学校学習指導要領解説：道徳編』（2008）をもとに整理するならば、いくつかの重要な論点を引き出すことができる⁴。

第一に、道徳教育の目的がさしあたり、「道徳的価値の自覚を深めていく」ことに定められている。第二に、この目的を達成するためには、「充実感をもたらすような生き生きとした指導を進める」必要があり、そのさい「魅力的な教材の開発」と「その効果的な活用」が不可欠である。第三に、教材の開発と効果的な使用に向けては、教材の「内容や形式等の特徴を押さえ」、「提示の工夫、発問の仕方の工夫等」を慎重に検討しなければならない。そして第四に（最も重要な論点だと思われるが）、児童自身による教材の「主体的な活用」を促進することができるか否かが、道徳教育における教材活用の成否を分けるいわば生命線であるという考え方である。

ところで、『学習指導要領』における「道徳教育の目標」は「道徳性を養うこと」であった⁵。この「道徳性」はさまざまな解釈が可能であるが、「人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指してなされる道徳的行為を可能にする人格的特性」であり、「人格の基盤をなす」「人間らしいよさであり、道徳的諸価値が一人一人の内面において統合されたものといえる」と説明されている⁶。しかしながら他方で、「道徳性は、生まれたときから身に付けているものではない。人間は、道徳性の萌芽をもって生まれてくる」ともいわれる⁷。すなわち、道徳性の発達段階論がふまえられているのである。『学習指導要領』における道徳教育の考え

方は、端的に「他律から自律へ」と表現することができるであろう⁸。

(2) 問題の所在

「人間の本来的な在り方」「人格的特性」はある種の普遍性を想定している。にもかかわらず、普遍的であるべき「道徳性」を、人間は「生まれたときから身に付けているのではなく」、「その萌芽だけをもって生まれてくる」。ここに道徳教育の必要性和独特な困難がある。それは翻って「教材」をめぐる困難にもつながる。すなわち、個別的（具体的、経験的）な「教材」がいかにして普遍的な「道徳性」の養成や獲得に寄与しうるのである。むしろ、特定の価値観に偏してその「普遍性」をゆがめてしまう結果にいたりしないのか。

さて、道徳における個別と普遍、実質と形式のテーマに最も深く取り組んだ思想家として、カント⁹をあげることができる。上述の道徳的な意味における「自律 (Autonomie, autonomy)」の概念は、実にカントの道徳思想に由来するのである。当然、カント自身も道徳教育の必要性和特殊な困難を強く意識した。しかし、彼の本来の目的は道徳哲学ないし道徳性の基礎づけであり、道徳教育の方法論にあったわけではない。にもかかわらず、その問題性の核心部分がカントに由来する以上、カントの道徳思想にさかのぼってこのテーマを再考する必要があるだろう。

その解明に向けて、本稿では、現代を代表するカント研究者の一人であるガイヤーの“Examples of Moral Possibility” (2012)¹⁰に着目する。タイトルが、「道徳理論を基礎づけるための実例」でもなく、「道徳教育のための実例」でもなく、「道徳的可能性 (人間が道徳的でありうることを示すための実例)」を示唆している点にあらかじめ注意をうながしておきたい。

(3) 考察の手順

ガイヤーは、「カントの道徳教育における実例使用の分業化 (Kant's division of labor for the use of examples in moral education)」という視点から、カントの道徳哲学と道徳教育論とのあいだに整合的な解釈を企図している。以下の考察はガイヤーの立論にしたがって、次のように進められる。

第2節：カントの道徳哲学における実例の位置づけについて。この領域におけるカントの態度はきわめて両義的である。普遍性への要求にたいして、個別的具体的であることがその意味である実例は、どのような役割をはたしうるのである。ガイヤーが提示するのは「思考実験 (thought-experiments)」としての実例とその位置づけである。

第3節：道徳教育における思考実験としての仮説的実例について。道徳哲学から道徳教育の領域へと議論の場を移して、実例がもつ意義が検討される。そこで

はまず、カントにおける生得性 (innateness) とアプリアリオリ性 (apriority) の区別が重要な論点となる。道徳性の「萌芽」と道徳性が要求する「普遍性」とのあいだの問題としてとらえ直してもよい。道徳法則の明確な意識化のために、思考実験としての「仮説的実例 (hypothetical examples)」の使用が必要不可欠であると主張される。

第4節：道徳教育のための具体的実例について。子どもにたいする道徳教育のより具体的な場面を想定して、実例がもつ役割がさらに分析される。個別的な義務やそうした義務の対立については、完全なリストを作成することができない。それゆえにこそ、「具体的な実例 (real examples)」が道徳教育にとって必要不可欠であることが示される。

第5節：道徳の可能性の実例について。ガイヤーは、カントにとって最も重要な実例とは、子どもたちに、自分自身が道徳的でありうるということ、そして、そのためには (生涯を通じて) 戦わなければならない束縛があるということをはっきりとわからせるような実例なのだという。そのためには、思考実験としての仮説的実例はもはや役に立たず、実際の人間の行為から引き出される「歴史の実例 (historical examples)」が最も効果的だという結論が導き出される。

2. カントの道徳理論における実例の位置づけ

カントにとってそもそも「実例」とは何を意味するのか。道徳哲学や道徳教育の領域におけるその定義は、『道徳形而上学』(1797)に見いだすことができる。

「実例 (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実例をあげることは、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、実例というのは、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 479-480 Anm.)

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。

さて周知のように、カントは道徳哲学の基礎づけのために経験から引き出された事例を使用することを厳しく批判する。しかし他方では、道徳教育における事例の必要性を強調する。そこに矛盾はないのだろうか。ガイヤーはカントの立場はきわめて複雑であるという (Guyer, p. 124)。

(1) 「理性の事実」としての道徳法則

『道徳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「道徳性の最上原理の探究と確定にほかならない」(IV 392)。その指標となるのが普遍性と必然性への要求である。この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」であり、「道徳法則」の意識ないし尊敬としての「定言命法」であった。

それゆえ、道徳の基礎づけのために現実的行為の事例を使用することにたいするカントの批判の核心にあるのは、たんに私たちには道徳的行為の完全な事例を手に入れることはできないということなのではない。むしろ問題は、私たちが往々にして人間的行為の現実的・事例から道徳性の誤った原理を導き出してしまうという危険性にある。すなわち、経験的な事例から導き出される道徳原理は、いずれも「自愛 (Selbstliebe)」(IV 407, 422) や「幸福 (Glückseligkeit)」(IV 404, 418, 442)に行き着くのであって、それらが経験的で個人的である以上、普遍性と必然性をもちうることは不可能なのである。

しかしそれならば、「道徳法則」「定言命法」はいかにして可能か。道徳法則の演繹問題にかん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) という言葉が、『実践理性批判』(1788)において登場してくる。

「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、しかも必然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事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、道徳法則にかんしては「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)はできないという。「それにもかかわらずそれはそれ自身だけですでに確固として存立している」(V 47)。道徳性の原理のアプリアリな認識にたいする確信を、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)に訴えるが、それはけっして経験的な事例への訴えではない。

ガイヤーによれば、こうした根本思想は、事例にた

いするカントのより深遠な (abstract) 議論に結びつく。それはもはや、道徳的行為の完全な事例を見つけ出すことはできないという経験的な主張からくるものではない。「むしろ問題は、私たちがあらかじめ道徳法則を知っているものでなければ、私たちはたとえ不完全な道徳性の事例であっても、道徳性の事例をそもそも事例として、認識することはできない」(Guyer, p. 126)ということにある。それはなぜか。

「道徳性を事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。なぜなら、道徳性の事例だとして私に提示されるものは、どれも、まずもってそれ自体が道徳性の原理に照らされなければならない、そうすることでそれが根源的な事例として、すなわち模範 (Muster) として、用いられるにも値するかどうかを評価されなければならないからである。事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)

(2) 事例の依存性

この引用が示唆しているのは、いわば事例の依存性についてのカントの考え方である (Guyer, p. 127)。つまり、私たちは、事例としてのある行為が例示する当の道徳法則をすでに知っている場合においてのみ、その事例を道徳的な行為として認識することができるという、逆説的な関係性である。

しかし、カント自身も道徳法則にもとづく定言命法の定式化のために、事例を使用していたのではなかったか。

カントは『道徳形而上学の基礎づけ』において「定言命法」の根本法式を提示したあと、さらに「義務の普遍的命法」(いわゆる「自然法則の法式」)を規定して、「義務 (Pflicht)」を「自分自身に対する義務」と「他人に対する義務」、「完全 (vollkommen) 義務」と「不完全 (unvollkommen) 義務」の二つの区分に分類する (IV 421)。そして二つの区分を結合すると、全部で四つの義務のカテゴリーが成立し、カントは四種類の義務のそれぞれについて、まさに「事例」を用いて論じていくのである (IV 421ff., 429ff.)。ちなみに、「完全義務」とは「厳格な (ゆるがせにできない) 義務」であるのにたいして、「不完全義務」は「功績となる義務」を意味する (vgl. IV 424, 430)。

たとえば、「他人に対する完全義務」に分類されている「嘘の禁止」の議論 (事例) を整理すると、以下ようになる。困窮して借金をしようとしているひとが、他日その借金を返済できないことを自分でよく承知しつつ、それでも返済を約束して借金をする場合、この行為の格率は、「私はお金に困ったときには、けっして返済することができないとわかっているにもかかわらず、返済す

るという（偽りの）約束をしよう」となる。しかし、この「自愛の原理」にもとづいた格率は、「この格率は普遍的自然法則となりうるかどうか」（義務の普遍的命法）というテストにさらされなければならない。そして、この格率を「普遍化」してみると必然的に自己矛盾に陥ることが判明する。なぜなら、困窮していると思えば誰でも思いついたことを守るつもりがなくても約束できるという法則を普遍化してしまうと、約束と約束によって達成されるべき目的とが、それ自体として成立しなくなってしまうからである（IV 422）。

このように、カントはみずからの道徳哲学を説明するさいに、たしかに実例を使用している。しかし、ガイヤーによれば、ここで確認すべき重要なポイントは、それらが道徳性の原理を導出するために使用された実例なのではなく、また、現実の人間の行為における経験的な実例でもなく、あくまでも「思考実験」としての実例の使用なのだという事実である（Guyer, p. 127）。そして、この思考実験が成立するためにも、実例の提示と理解に先立って、アприオリな道徳性の認識が前提となっていなければならないのである。

この解釈は、ハーマン（Herman, B.）のいう「道徳的重要点の規則（the rule of moral salience）」に重なるものとして理解することができるかもしれない。ハーマンによれば、カントにおける道徳的主体（実例における）は格率を形成する段階ですでに、けっして道徳的に無前提（naive）なのではなく、定言命法による普遍化の手続きに先立って、何らかの道徳的な重要点にかんする認識をすでにもっているものでなければならない。なぜなら、自分の格率が許容されるか否かをテストするという自体、自分が行おうとしている行為が道徳的に疑わしい（morally questionable）可能性があるということ、すでに知っているからにはかならないからである¹¹。ハーマンの議論においてもまた、道徳性の認識にたいする実例の依存性という問題が、結果として示唆されているのである。

3. 道徳教育のための思考実験・仮説的実例

「道徳の形而上学をもつことなしには道徳教育は不可能である」（vgl. IV 412）。しかし、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。道徳性のアприオリな原理を「発見し、その使用の制約、範囲および限界を確定する」（V 12）という「批判」の問題設定と、子どもの成長プロセスを根底におく教育学的問題設定とのあいだには、明らかな断絶がある。幾度となく引用されてきた『教育学』（1803）からの一文を、ここでもまた思い起こしておこう。

「私は、強制があるにもかかわらず、自由〔を使用

する能力〕をどのように開発してゆく〔ことができる〕のだろうか（Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?）。」（IX 453）

カント自身によって定式化された「教育の最も重要な問題」（ibid.）にたいして、ガイヤーのいう「カントの道徳教育における実例使用の分業化」は、何をどのように答えることができるのだろうか。ここで、考察のための補助線を引いてみたい。それは引用文中の「自由」と「強制」の関係にかかわるものである。

カウダー（Kauder, P.）は、カントが両者の関係について前置詞“bei”を用いて表現している点に着目し、あえて bei（…のもとで、…において）が使用されているということは、「自由」と「強制」の関係を潜在的にも durch（…によって、…を通して）の意味でとらえてはならず、bei の意味を重視した解釈が何を導き出すかを探らなければならないという。カウダーの解釈では、bei は durch と異なり、因果関係を意味するものとして理解されてはならず、bei の意味を正しく読み取るならば、「強制」の意味もまた明らかになるというのである¹²。

(1) 生得性とアприオリ性

問題の中心は、道徳性をめぐる生得性とアприオリ性の関係にある。道徳性の「萌芽」と「普遍性」のあいだの問題ととらえてもよい。ガイヤーは次のような展望を示す。道徳法則はアприオリに総合的なものであり、したがって生まれながらに意識されているという意味で生得的（innate）なものではないにせよ、それにもかかわらず、すべての人間に生まれつき備わっている（inherent）もので、成長の早い段階から見通しをもって行為を反省することを通して形成されるものである。そして、「これはカントにとって本質的な視点である」（Guyer, p. 124）。

ガイヤーによれば、カントは、アприオリなものが教育されることなく意識化されているという意味で生得的だとは考えていない。むしろ、実例の価値と必要性は、生得性とアприオリ性の区別にこそ立脚しているというのである（Guyer, p. 128）。ガイヤーはその根拠を、前批判期の論文『可感界と可想界の形式と原理』（1770）に求めている。

「……時間と空間の概念は生得的（angeboren）か獲得されたもの（erworben）かという問題がある。……しかし実をいえば疑いもなく、これらの概念はともに獲得されたものである。しかしながら、これらの概念は対象の感覚から抽象されたのではなく（というのも感覚は人間の認識の内容を与えるのであって形式を与えるのではないから）、感覚されたものを自らの永遠の法則に従って同位

的に秩序づける心の作用そのものから抽象されるのであり、いわば不動の、したがって直観的に認識されるべき型として抽象される。」(II 406)

この問題を、石川文康の解説によって補足しておきたい¹³。注意しなければならないのは、「カントの場合、「アプリアリ」は「生得的」を意味しない」ということである。カントが主張するのは、「認識能力が自己活動によって自らの内から獲得した観念（直観であれ概念であれ）の存在」である。「彼は観念のそのような由来を、当時の自然法用語に則って「根源的獲得(acquisitio originaria)」と呼んだ。これによって、アプリアリとは「根源的に獲得された」という意味をもつことになる」。

問題は、その「心」「認識能力」がどのように「作用」しはじめ、「自己活動」を展開するのかというところに行き着く。ガイヤーが道徳教育における実例の役割を主張するのも、まさにこの場面においてである。

(2) 道徳的カテキズムの手法

上述のように、カントは生得性とアプリアリ性を明確に区別する。ガイヤーによれば、だからこそ、カントをふまえて主張できることは、「道徳法則はアプリアリなものであるとはいえ、子どもが道徳法則の明確に意識化することができるようになるためには、一連の巧みな問いかけ(カントがいう「カテキズム」)を必要とし、そしてこのカテキズムは実例の使用を必然的な要件とする」(Guyer, p. 124)ということである。

カントが具体的な教育方法を論じている箇所としては、『教育学』のほかにも、『実践理性批判』『方法論』や『道徳形而上学』『方法論』等をあげることができる。そこでの課題は、「純粹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。

ここでの「導き入れ」「影響を与える」という表現はいささかミスリーディングである。「導き入れ」「影響を与える」のは当然大人(教師)であるが、子ども(生徒)の側からすると、文字通りの意味で一方的、受動的に「導き入れられ」「影響を与えられる」のではない。これは重要なポイントである。というのも、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からである¹⁴。

「……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)の断片」で、道徳教育における実例の使用の例を提示している(VI 480-482)。ガイヤーによれば、そこでは、教師が生徒に生徒自身を実例として使用させ、『道徳形而上学の基礎づけ』で見たような「思考実験」「仮説的実例」を考えさせている。つまり、教師は問答のプロセスにおいて、生徒自身の返答をそのつど実例として使用させ、道徳法則の明確な意識化へと向かわせるのである(Guyer, p. 128)。カント自身も次のように述べている。

「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なる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)

「事例(Fälle)」とは実例以外のなにものでもない。「助産婦(Hebamme)」という表現がソクラテス(Sokrates, BC. 470-399)を意識していることにも疑いの余地はない。事実、カントはみずからが提唱する「道徳的カテキズム」を、『教育学』では「ソクラテス的方法(die sokratische Methode)」と表現している(IX 477)。

このように、カントの道徳的カテキズムの目的は、実例を用いながら、生徒に生徒自身の道徳法則のアプリアリな認識を引き出させることにある。すなわち、「理性認識を子ども中に持ち込むのではなくて、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わけである」(IX 477)。「萌芽」や「素質」として備わっているはずの「道徳性」をアプリア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アリな認識を、「みずから考える」プロセスを通して、いわば潜在の状態から明確な意識化へともたらさなければ(根源的に獲得しなければ)ならない。ガイヤーによれば、カントはそれを「仮説的実例」ないし「思考実験」によって遂行しようとしている(Guyer, p. 134)。

と同時に、カウダーの問題提起にたいしても一定の応答が可能になったのではないだろうか。彼が強調する“bei”の重要性とは、まさに「実例を手がかりに、子どもみずからが考えること」を示唆するものとしてとらえることができるだろう。

4. 道徳教育のための具体的実例

しかし、道徳教育における実例の必要性はこれですべてではない。ガイヤーによれば、道徳教育における

実例の第二の役割は、生徒に自分自身と他者に対する不完全義務（「功績となる義務」）の要求を教えることである。そして、そのためには「具体的な実例」の提示が必要不可欠になるという。

(1) 義務の不完全なリスト

ガイヤーは『教育学』における次の箇所から考察を再開する。

「子どもの中に道徳的な品性（Charakter）の基礎を確立するためには、われわれは次のことに留意しなければならない。〔すなわち、〕〔おとなは〕子どもに、その果たすべき義務を実例（Beispiele）と指示（Anordnungen）によって可能な限りたくさん教え込む必要がある。子どもが果たすべき義務は、いずれにせよ自己自身に対する日常的義務と他者に対する日常的義務だけである。」（IX 488）

「可能な限りたくさん教え込む」こと。この表現が示唆するのは、もはや「思考実験」でも「仮説的実例」でもないだろう。「教え込む」ことができるのは、その定義からして「具体的な実例と指示」以外には考えられない。完全義務も不完全義務も実例によって教えられることができる。自殺や盗みの禁止といった完全義務（「厳格な（ゆるがせにできない）義務」）は、「指示（命令）」の対象である（「どのような状況にあっても……をしてはならない」等々）。しかしガイヤーは、ここでカントの念頭にあったのは、むしろ自分自身および他人にたいする不完全義務だったのではないかと考えている（Guyer, p. 131）。というのも、カントは「したがってここで、われわれは更に詳細に考察する必要がある」として、次のように述べるからである。

「(a) 自己自身に対する義務。……〔この義務は〕、みずからをあらゆる被造物よりも高めるようなある尊厳を人間が自己自身の内部に持つところに成立するのであって、それゆえにその固有の人格における人間性のこうした尊厳を放棄しないことがまさに人間の義務なのである。

しかし、たとえば、飲酒にふけったり、自然に反した罪を犯したり、あらゆる種類の不節制をしたりするなど、これらはすべて人間をはるか動物以下に引き下げてしまうが、こうしたことを行うとき、われわれは人間性の尊厳を放棄しているのである。」（IX 488-489 下線：引用者）

ここで論じられているのは、「自分自身の人間性の尊厳を守る」という義務であり、この尊厳を傷つける（したがって避けられるべき）ものであれ、それを促進するものであれ、実例を提示することは可能である。

しかし、「その完全なリストはけっして提示されることはできない。それゆえ、カントが与えるリストはすべて、「…等々（u.s.w., and so forth）」で終わっているのである」（Guyer, p. 131）。「自然に反した罪」はともかくとして、引用文であげられた禁止事項はけっして確定的なものではないだろう。つまり、カントは人間性の尊厳を促進するものについてはいうまでもなく、それを傷つけるものについても、完全なリストを提示してはいないのである。子どもに示すことができるのは、行為の具体的な実例だけである、それゆえ、子どもはまず、それらの具体的な実例のひとつひとつをどのように守るのか、そして、これから直面する新しい状況を与えられた実例とどのように適合させるのかについて、みずから解決していかなければならないことになる。

(2) 実例をのりこえるための実例

同様に、他人にたいする不完全義務もまた、まずは実例によって教えられなければならない。「人間の権利に対する畏敬および尊敬」という義務においてさえ、子どもには「畏敬および尊敬」を表現する方法の完全なリストは示されることはできず、具体的な実例が提示されるだけである。

「(b) 他者に対する義務。人間の権利に対する畏敬および尊敬は、あらかじめきわめて早期のうちから子どもに教え込まれる必要があり、しかも〔おとなは〕子どもがそれを実行に移すようによく配慮してやらなければならない。たとえば、ある子どもが他の貧しい子どもに出会って、しかも傲慢にもこの貧しい子どもを道路から押し出したり、あるいはみずから突き飛ばしたり、殴ったりなどする場合に、……むしろ今度はその傲慢な子ども自身に対してまったく同じように傲慢で暴力的な態度を取る必要がある。なぜなら、その傲慢な子どもの態度は人間性の権利に反していたのだからである。」（IX 489 下線：引用者）

子どもに与えられるのはあくまでも具体的な実例である。子どもは、そうした具体的実例を契機として、しかし、そうした実例が具体的であるがゆえにもつ制約や不完全さをどのようにのりこえていくのかを、みずから考えていかなければならない。

このように、「不完全義務をどのようににはたすかについてのいかなる教育も、「たとえば…（z.E. for example）」ではじまり「…等々（u.s.w., and so forth）」で終わらざるをえない」（Guyer, p. 132）。だからこそ、事実問題として、義務についての教育とりわけ不完全義務についての教育から、具体的な実例を排除することはできないのである。

さて、道徳教育における事例の役割とその必要性について、ガイヤーはこれまでの議論を次のようにまとめている (Guyer, p. 132)。

道徳性の内実についての教育において、事例は二種類の不可欠な役割をはたしている。第一に、道徳法則と道徳法則に関連する概念の意識化は、思考実験ないし仮説的事例の注意深い使用によって、子どもが自分自身から導き出さなければならない。第二に、義務、とりわけ不完全義務の具体的な要求は、具体的事例によってのみ教えられることができる。というのも、あらゆる重要な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。

5. 道徳の可能性の実例

「しかしそれでもまだ」とガイヤーはいう。「道徳教育における事例の使用についてカントが最も重要だと考えていたことが、明らかにされていない」。「カントが最も重要だと考えていたのは、子どもに、彼らが道徳的でありうること (the possibility of their being moral) と、そのように道徳であるために (生涯にわたって) 戦うべき束縛 (constraints) とについてはっきりとわからせるための事例の使用であるということは、疑いの余地がない」。そして、「この目的のためには、実際の人間の行為の実例 (examples of actual human conduct) が最も効果的であるとカントが考えているように思われる」(Guyer, pp. 132-133)。

ガイヤーがこのように考えるのはなぜだろうか。おそらく、カントにおける道徳哲学から道徳教育論への移行・接続問題にかかわる、もうひとつの難問が意識されているからではないだろうか。

たとえばベック (Beck, L.W., 1913-1997) は、『実践理性批判』へのコメンタリーのなかで「厳密に言えば、道徳教育は恐らく不可能であろう」と述べている¹⁵。なぜなら、カント自身が『実用的見地における人間学』(1798) 等において、道徳性の獲得を「人間の内面における最も意味深い革命」(Ⅶ 229)「ある種の再生」「生まれ変わりの瞬間」「突然訪れる炸裂」(Ⅶ 295)になぞらえているからである。このような「教育における叡智的な《非連続的》・主体的側面」¹⁶は、カントによれば、「教育によって徐々に身に付いてくるということはおおよそまったくありえない話であって、……30歳前にこうした革命を試みた人間はおそらく少数にすぎないだろうし、40歳前にその革命をしっかりと創設し終わった者はもっと少数であろう」(ibid.)。したがって、「一步一步より善い人間に成長していこうとするのは、無駄な試みである」(ibid.)。カントのこうした言明(教育の不可能性)を、どのように解釈したらよいのであろうか。

さしあたり、二つの可能性を指摘することができ

る。第一に、この文脈での「教育」を通常の意味での「導き入れ」「影響を与える」教育としてとらえることである。それにたいして、カントが道徳的カテキズムで例示した教育は、あくまでも「みずから考えること」を通して、子ども自身がみずからのうちにアプリアリな法則を導き出すプロセスであって、事例の使用はそのための重要な契機なのであった。第二に、ここでいわれる「革命」「再生」等の表現は、人間という存在自体の有限性との関連で理解されなければならない。道徳法則はアプリアリな法則であるとはいえ、そのことはけっして人間がそれをつねに遵守できることを意味してはいない。道徳性はたえず理性の要求にとどまるのであり、それゆえにこそ「命法」の形式をとるのである。ガイヤーが拠り所とするのは、カントの次の言葉である。

「人間にとってつねに可能となる道徳的状态は、徳すなわち戦いのうちにある道徳的志操であって、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)

道徳教育における事例の決定的な役割は、子どもたちに、彼らが実際に道徳的に自由であること (being free to be moral)、しかしまた、そうあるためには人間本性の限界 (the limits of human nature) と戦わなければならないことを教える点にあると、ガイヤーはくりかえし力説する (Guyer, p. 133)。

教えられるべきは徳のたんなる論理的な可能性ではなく現実の可能性であるから、いいかえれば、道徳法則にしたがう私たちの自由の現実的な可能性と、そのように振る舞うさいに私たちが不可避的に出くわす私たち自身の欲望の現実的な抵抗とであるから、重要なのは、道徳教育のこの局面、すなわち、「道徳的可能性(人間が道徳的でありうること)」についての教育は、人間の行為の仮説的実例ではなく、実際の (actual) 実例を必要とするということである (Guyer, p. 134)。

「ともあれ当面私が望むのは、すべてをたんに義務と価値にもとづかせ、つまり人間が自分自身のためにも義務に違反していないという意識によって自分に与えることができ、また与えなければならない価値にもとづかせて、当世の感傷的な本がいわゆる気高い(手がらの押し売り風の)行いの実例をむやみにまき散らすことによって子供たちを煩わせないようにすることである。」(Ⅴ 155)

カントが強調するのは、道徳的であるために要求される「戦い (Kampf, struggle)」についての理解へと子どもを導く重要性である。「自由は道徳法則の存在根拠であり、道徳法則は自由の認識根拠である」(Ⅴ

4 Anm.)。人間は「道徳法則」を「定言命法」として意識する。つまり、命じられることを通して自由でありうることを認識しうるのである。では、なぜ命じられなければならないのか。それは、人間が英知的な性格をもつと同時に、たえず「自愛」への欲望、「幸福」への志向へと本性的に突き動かされる感性的存在者であるからにはほかならない。このような意味での有限性、人間本性の限界（ガイヤー）を忘却したところにカントのいう道徳性はないのであり、カントがもっとも危険性を強調するのは、そのような忘却への「熱狂（Enthusiasmus）」である。なぜなら、「そうした行為にたいする熱狂を注入し、それによって子供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）からにはほかならない。

人間本性の限界を認識させつつも、しかし、道徳の要求にしたがって生きていくことができるという能力、自由を、成長する子どもたちに説得力をもって示すことができる事例。ガイヤーは、そのさい私たちが確信しなければならないのは、自由の論理的可能性ではなく、私たちの現実の自由なのだから、仮説的ではなく「歴史的な事例」だけがそれをなしうるというのである（Guyer, p. 137）。

事実、最後にカントも「一人の誠実な人間の物語」を「純粋な徳の標準の実例」として示し、「それがたとえば10歳の子供に判定しなさいと提示されたとして、その子供が教師の教えをまたずに、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）。ガイヤーによれば、カントにおける道徳性とは、人間本性の限界との「戦いのうち」でのみ、その本質が明らかにされるものであって、「だから、『実践理性批判』は、理性の事実から出発し、アン・ブリンと彼女への裏切りに荷担することを拒絶した男の物語で閉じられているのである」（Guyer, p. 137）。

まとめと今後の課題

ガイヤーは「カントの道徳教育における実例使用の分業化」という観点から、カントの道徳哲学で論じられる事例の諸相を精緻に区分し、その道徳哲学と道徳教育論とのあいだに整合的な解釈を試みている。その成果を要約してみよう。

- ① 「事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）。私たちは何が道徳的であるのかをすでに知っている場合においてのみ、ある事例を道徳的に評価することができる。そして、道徳法則は、「理性の事実」として、アプリアリに意識されるのである。
- ② では、そのような認識はどのように獲得されるのか。道徳形而上学がなければ道徳教育はないとカントはいう。しかし他方で、道徳形而上学は必

然的に道徳教育を要請するだろう。カントの前提として、道徳法則の内実やそれを実現すべき自由についての認識は、アプリアリではあるが、子どもにあっては潜在した状態にある。このことをガイヤーは、カントにおける生得性とアプリアリ性の区別にもとづいて説明している。

- ③ 「道徳原理は実際のところ、すべてのひとの理性的素質に内在している漠然と考えられた形而上学にはほかならない」（VI 376）。したがって、道徳教育は子どものこの認識を、潜在の状態から明確な意識化へともたらさなければならない。「仮説的実例」「思考実験」は、この目的のために必要不可欠な役割をはたす。しかし注意すべきは、子どもが「みずから考えること」を通して、子ども自身がアプリアリな認識を「根源的に獲得すること」が肝要だということである。
- ④ 個別的な義務、とりわけ不完全義務は、「可能なかぎりたくさん教え込む」必要がある。なぜなら、「子どもが果たすべき義務は、いずれにせよ自己自身に対する日常的義務と他者に対する日常的義務だけである」（IX 488）のにくわえ、それらすべてを網羅したリスト、規則の提示は原理的に不可能だからである。むしろ、それが不可能だからこそ、「具体的な実例」が必要不可欠となるのである。それは「事例をのりこえるための実例」であることを要求されている。
- ⑤ しかしながら、カントにとって最も大切なことは、事例の使用によって、道徳性の誤った原理が引き出されないようにすることである。「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）。人間にとって可能でありうる道徳的状态、すなわち、神聖性ではなく、「戦いのうち」で道徳性の要求にしたがって生きていくことの可能性。これを示すためには、実際の人間的行為の実例、「歴史的実例」が必要不可欠とされる。

さて、こうしたガイヤーのカント解釈に依拠して、道徳教育における事例の問題性（必要性と危険性）を考察したいま、冒頭で確認した『学習指導要領』の立場をどのようにとらえ直すことができるだろうか。

たとえば、「魅力的な教材の開発」と「創意工夫ある指導」は、「道徳性の萌芽」（生得性）に気づき「道徳性を養うこと」（アプリアリ性）のために、どのような方向性で進められるべきであろうか。教材の「内容や形式等の特徴を押さえ」、「提示の工夫、発問の仕方の工夫等」を行うことは、はたして子ども自身による教材の「主体的な活用」（みずから考えること）を促進することにつながっているのだろうか。「先人の伝記、

自然、伝統と文化、スポーツなどを題材とし、児童が感動を覚えるような魅力的な教材」とは、「人間が自由でありうること」と「人間が戦わなければならない人間本性の限界」とを認識させるような「実際の人間の行為」の「歴史的事例」であることを志向しているのか。むしろ、その忘却への道徳的「熱狂」へと導く危険性をはらんではいないのか。このように、道徳教育の必要性と特殊な困難は、「教材」「実例」をめぐる問題性に集約されるといっても過言ではない。

今後の考察は、ガイヤーがとくにふれることのないかかった次の二点を手がかりに行われる。

(1) 教師について：カントは「生徒は自分自身に思考能力があることに気づき、生徒からの反問によって教師自身も、教えることでわれわれは学ぶという言葉があるように、いかにして上手に問わねばならないかを学ぶのである」(VI 478)と語っている。そこで目指されるのは、「いかに合目的(zweckmäßig)に探究がなされるべきかの規則を示すこと」(ibid.)である。それは子どもの「みずから考える」活動を促進するための、実例の適切な選択や提示にかんするより具体的な方法論の分析につながる事が予想される。

(2) 生徒について：カントは道徳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)。定義によれば、「実例」とは「概念として普遍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」(VI 479-480 Anm.)であった。カントにあって、特殊を普遍のもとに包摂する能力は判断力である。道徳性の「萌芽」(生得性)から「明確な意識化」(アプリアリ性)への変化は、実例を契機とした判断力の成熟という側面からもとらえ直さなければならない。

(1)(2)の両方から導き出されるのは、道徳教育における判断力の特別の位置づけである。道徳教育における実例の問題性をめぐるテーマは、実例と判断力との関連で再考されることになるのである。

用数字で頁数を提示する。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。

¹⁰ 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. なお、ガイヤーからの引用の頁づけは本文中に提示する。

¹¹ cf. Barbara Herman, *The Practice of Moral Judgment*, Harvard University Press, 1993, pp. 75-77. 拙稿「実践的判断と認識：状況の認識と文脈化の観点から」『教育思想』第39号、東北教育哲学教育史学会2012、参照。

¹² Vgl. Peter Kauder, "Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?", In: Peter Kauder/Wolfgang Fischer, *Immanuel Kant über Pädagogik 7 Studien*, Schneider Verlag Hohengehren, 1999, pp. 124-125. 拙稿「Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?: カント『教育学』における内在的解釈の視点」『愛知教育大学研究報告』第54輯(教育科学編)2005、参照。

¹³ 石川文康「アプリアリ／アポステオリ」有福孝岳・坂部恵他編『カント事典』弘文堂1997、3-5頁、参照。なお、本稿ではこの問題にこれ以上立ち入ることはできない。あくまでも、ガイヤーの解釈にそって考察を進めていきたい。

¹⁴ 「みずから考えること」に着目してカントの道徳教育思想や道徳的カテキズムを論じた近年の研究として、以下のものを提示することができる。

①中沢哲「カントにおける道徳教育方法論の思考法」『教育哲学研究』第83号、教育哲学会2001、60-75頁

②小野原雅夫「自由への教育：カント教育論のアポリア」、牧野英二編『別冊情況(特集：カント没後200年)』情況出版2004、212-222頁

③鈴木宏「カントの教育思想にみる強制と自由との立可能性」『教育哲学研究』第99号、教育哲学会2009、63-82頁

④大森一三「カント教育論における自由と開化のアンチノミー」『日本カント研究』第12号、日本カント協会2011、193-209頁

¹⁵ Lewis White Beck, *A Commentary on Kant's Critique of Practical Reason*, The University of Chicago Press, 1960, p. 235. ベック『カント『実践理性批判』の注解』(藤田昇吾訳)新地書房1985、284頁。

¹⁶ 谷田信一「カントの教育学的洞察：その背景・内容・意義」カント研究会編『社会哲学の領野(現代カント研究5)』晃洋書房1994、157-159頁、参照。

(2012年9月18日受理)

註

¹ 藤田昌士「道徳 学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育：その批判と創造」柴田義松監修『新小学校学習指導要領改訂のポイント』日本標準2008、88-89頁、参照。

² 小淵朝男「「道徳」を問う」『教育』753号、国土社2008、43頁、参照。

³ 文部科学省『小学校学習指導要領』東京書籍2008、106頁。

⁴ 文部科学省『小学校学習指導要領解説：道徳編』東洋館出版2008、93-95頁、参照。

⁵ 文部科学省『小学校学習指導要領』、102頁。

⁶ 文部科学省『小学校学習指導要領解説：道徳編』、16頁。

⁷ 同書、17頁。

⁸ 同書、18頁、参照。

⁹ 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