

# 道德教育と自律の概念 —カント道德教育論の根本問題—

山口 匡

学校教育講座

## Moral Education and the Concept of Autonomy —Interpretations of Kant's Theory of Moral Education—

Tadasu YAMAGUCHI

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

### 要 約

本稿のテーマは、道德教育における「自律 (Autonomie, autonomy)」概念の位置づけを整理し、その問題性について考察することにある。小・中学校『学習指導要領』は、道德教育の目標を「道德性を養うこと」と定め、自律をそのための「内容項目」とするとともに、「他律から自律へ」という道德性の段階的発達を想定している。他方、概念史的にみれば、自律概念の道德的意味はカントに由来し、なおかつ、カントの道德哲学と道德教育論のあいだで重大な難問を惹き起こすものとして議論されてきた。

カントにおいて道德性 (Moralität) とは行為の道德的価値そのものであって、何らかの発達すべき能力を意味するものではない。それゆえ、自律についての理解も『学習指導要領』とカント倫理学とでは大きく異なることになる。当然カントも、道德教育の必要性和特殊な困難を強く意識した。自律概念をめぐるテーマは、カント解釈上の問題にとどまらず、今日にいたる道德教育の問題性を原理的に構成し続けているのである。

そこで本稿は、道德教育における自律の概念をめぐる議論されてきた問題を明確化し、整合的なカント解釈を目指した近年の研究動向の一端を分析する。その結果明らかになるのは、カント哲学の枠内における道德的発達論の可能性とカント倫理学の「形式主義」がもつ道德教育上の重要性である。

Keywords : 道德教育、自律、カント

### はじめに

小・中学校『学習指導要領』(2008)では、「道德教育の目標」を「道德性を養うこと」と定めている<sup>1</sup>。この「道德性」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德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、道德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<sup>2</sup>。しかしながら他方で、「道德性は、生まれたときから身に付けているものではない。人間は、道德性の萌芽をもって生まれてくる」ともいわれる<sup>3</sup>。すなわち、道德性の発達段階論がふまえられているのである。

「人間の本来的な在り方」「人格的特性」「人格の基盤」の言葉からは、ある種の普遍性の想定をうかがうことができる。にもかかわらず、普遍的であるべき「道德性」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「萌芽をもって生まれてくる」。ここに道德教育の必要性和独特な困難がある。それは具体的には、「魅力的な教材の開発や活用」、「創意工夫ある指導」といった指導方針をめぐる問題<sup>4</sup>にもつながるだろう。すなわち、個別的(具体的、経験的)な「教材」や「指導」がいかんして普遍的な「道德性」の養成や獲得に寄与しうるのか。むしろ、特定の価値観、教育観に偏してその「普遍性」をゆがめてしまう結果にいたりしないのか。人間の発達のプロセスにこの「普遍性」を求めることは、ナイーブに過ぎはしない

か。むしろ、発達を方向づけるもの、評価するものこそ、すでに同時に、何らかの価値観に導かれてはいないだろうか。道徳教育をめぐる根本的な問題がこのように帰結するのである。

さて、道徳における個別と普遍、実質と形式をめぐるテーマにもっとも深く取り組んだ思想家としてカント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」の概念も、実にカントの道徳哲学ないし倫理学に由来するのである<sup>5</sup>。周知の通り、彼の本来の目的は道徳哲学の基礎づけであり、道徳教育の方法論を展開することにあつたわけではない。しかし（だからこそ）、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することになった。道徳教育の根本問題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。

そこで以下の考察は次の手順で進められる。

(1) 『学習指導要領』とカント倫理学の、それぞれにおける自律概念のとらえ方を整理し、立場のちがいを確認する。前者においては自律の概念が二つの位相で理解されているのにたいし、後者ではそれが道徳的行為の究極的な根拠であつて、成長すべき能力や発達の段階を意味するものではないことを明らかにする。

(2) カントにおける道徳哲学から道徳教育論へのいわば移行問題、接続問題を分析する。従来から、カント哲学における道徳教育の根本的困難が大きく二つの問題によって議論されてきた。本稿ではそれらを「自由／強制」問題、「教育の不可能性」問題と表現したい。こうした道徳教育の難問はカント解釈上の問題にとどまらず、今日にいたる道徳教育の問題性を原理的に構成していることが判明する。

(3) 道徳教育における自律の概念をめぐる明らかにされ議論されてきた問題について、近年の研究はどのような方向性を示しているのだろうか。カントの道徳教育論に取り組んでいる近年の議論をテーマにかんするかぎり分析し、今後の考察に向けた展望をえる。

## 1. 道徳教育と自律の概念

### (1) 『学習指導要領』における自律

『学習指導要領』では自律が大きく二つの文脈でとらえられている。ひとつは「道徳性の発達」にかんするものであり、もうひとつは道徳教育の具体的な「内容項目」にかんするものである。後者から確認していこう。

道徳教育の「内容項目」は四つの視点（1. 主として自分自身に関すること 2. 主として他の人とのかかわりに関すること 3. 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること 4. 主として集団や社会とのかかわりに関すること）に分類されているが<sup>6</sup>、「自

律」は1の視点の内容項目として、小学校第5学年及び第6学年（1-（3））と中学校（1-（3））で登場する。

「自由を大切にし、自律的で責任のある行動をする。」<sup>7</sup>

「自律の精神を重んじ、自主的に考え、誠実に実行してその結果に責任をもつ。」<sup>8</sup>

ここで強調されるのは「責任」である<sup>9</sup>。なぜなら、「自由には、自分で自律的に判断し、行動したことによる自己責任が伴う」（小学校）し、「自ら考え、判断し、実行し、自己の行為の結果に責任をもつことが道徳の基本である」（中学校）からである。そのために求められる指導法として次のような説明が加えられている。「自由な考えや行動のもつ意味やその大切さ、さらにそれに伴う自分の責任を踏まえた自律的な行動についての理解を深める指導を心掛ける必要がある」（小学校）。「自己の尊厳に気付き、何が正しく、何が誤りであるかを自ら判断して望ましい行動がとれるようにすることが大切である。そのためには、悪を悪としてはっきりとらえ、それを毅然としてしりぞけ善を行おうとする良心の大切さに気付くようにしなければならない」（中学校）。

さらに、道徳教育の「四つの視点は、相互に深い関連をもっている」とされ、「自律的な人間であるためには、1の視点の内容が基盤となつて、他の三つの視点の内容にかかわり、再び1の視点に戻ることが必要になる」<sup>10</sup>といわれる。しかしながら、ここで着目すべきは次の三点である。

第一に、自律の重要性についての説明が、明らかにカント倫理学の基礎概念や用語を援用していることである。というのも、「責任」「自己の尊厳」「善を行おうとする良心」などが意味する内容は、まさにカントがみずからの自律概念を解明していくさいに用いたものと密接に関連しているからである。第二に、「相互に深い関連をもっている」とされながらも、あくまでも自律が指導すべき「内容項目」のひとつとして分類されているという事実である。第三に、「相互に深い関連をもっている」という理解が含む問題性である。つまり、自律的である（自律的になる）ためには、「他の人」「自然や崇高なもの」「集団や社会」とのかかわりにたいする理解が不可欠の条件とされている点である。

さて、『学習指導要領』が自律について言及するもうひとつの場面は、「道徳性の発達」にかんする解説においてである。

「道徳性の発達」は、基本的には他律から自律への方角をとる。それは、判断能力から見れば、結果を重視する立場から動機をも重視する立場へ、主

観的な見方から客観性を重視した見方へ、一面的な見方から多面的な見方へ、などの発達が指摘できる。』<sup>11</sup>

ここでは、道徳教育の「内容項目」ではなく、道徳教育の目標である「道徳性」全般についての考えが表明されている。「道徳性は、生まれたときから身に付けているものではなく、「人間は、その萌芽をもって生まれてくる」のであった。したがって、子どもの「発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない」<sup>12</sup>という、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（道徳性の養成）の考え方は、端的に「他律から自律へ」と表現することが可能であろう。しかし、ここで指摘しておかなければならないのは次の二点である。

第一に、自律が道徳性の発達における（それが目指すべき）ひとつの（最終的な）段階として設定されていることである。その理論的根拠としては、当然、ピアジェやコールバークの発達段階論がふまえられている。第二に、道徳性が自律へ向けて発達すべきひとつの能力として理解されている点である。すなわち、「萌芽」から「自律」へと発達する「能力としての道徳性」が想定されているのである。

## (2) カント道徳哲学における自律

『道徳形而上学の基礎づけ』（1785）で明言されるように、カント<sup>13</sup>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「道徳法則」にたいする「尊敬」としての「定言命法」であった。しかし、「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приオリに意識しており、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приオ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приオ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、それは決して教育への訴えではない。先述のように、カントのいう「道徳性」とは行為の道徳的価値そのものであって、何らかの成長すべき人間の能力を意味するものではまったくない。この「道徳性」の中核をなすものがまさに「自律（Autonomie）」の概念なのである。「道徳法則、つまり意志の自律の原理そのもの」（IV 449）という言明さえ、カントのテキストに見いだされるのである。

さて、カントの道徳哲学は「命法」という概念を中核としている。人間は理性によって、あることをなすべしと「命じられている」のであり、あらゆる道徳的価値（道徳性）はこの命法の端的な意識にもとづく。この定言命法は次のような命法であった。「意志の自律の原理」とあわせて提示しておこう。

「君の意志の格率〔行動方針〕が、つねに同時に普遍的立法の原理として通用することができるように行為しなさい。」（V 30）

「それぞれの人間の意志は自分の全格率を通じて普遍的に法則を立法する意志である。」（IV 432）

定言命法はしばしば道徳原理とみなされるが、この理解は誤解のもとである。というのもカントにおいて原理的な問題は二重の意味をもつからである。一方では、すべての道徳的行為にとっての最高の規準が求められ、他方では、その規準にしたがって行為するための究極的な根拠が求められる。ヘッフェによれば、カントは、第一の問いに定言命法でもって答え、第二の問いに自己立法〔auto（自己）+ nomos（立法）〕すなわち意志の自律（Autonomie）でもって答える<sup>14</sup>。人間はつねに欲求する存在であり、感性的、社会的、歴史的存在であり続けるがゆえに、道徳性は命法の形式をとる。「自律は、単に欲求する社会的存在であること以上のこと、そして自分本来の自己に道徳的存在すなわち純粋実践理性を見出すこと—この点にカントの挑戦がある—を意味するのである」<sup>15</sup>。

それゆえ、「道徳性とは、行為が意志の自律に対してもつ関係、すなわち行為が意志の格率を通じて、ありうべき普遍的な立法行為に対してもつ関係なのである」（IV 439）。そして、「完全には善いといえない意志が自律の原理に依存すること（道徳的強制）が責任である」（ibid.）。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有する「尊厳」の根拠とみなされた。「それゆえ自律が、人間などのあらゆる理性的本性の尊厳の根拠なのである」（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のである (vgl. IV 433-436)。

このように、カントにとっての自律とは道徳的行為の究極的な根拠であって、習得すべき「内容項目」でもなければ、「発達の段階」でもなかった。したがって、自律と他律とは互いに明確に区別されるべき、意志規定上の対立概念以外の何ものでもない。そこでは、人間の変化、変容、成長、発達について一切が論じられていないのである。あるいはより正確には、そのような問いが意味をなさない地平においてのみ、道徳性の規準と自律の可能性が確保されえたというべきだろうか。

## 2. カント道徳教育論の根本問題

「道徳の形而上学をもつことなしに道徳教育は不可能である」(vgl. IV 412)とカントはいう。たしかに、何が道徳であるかが基礎づけられなければ、道徳のための教育は論理的に意味をもたない。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。道徳性のアプリオリな原理を「発見し、その使用の制約、範囲および限界を画定する」(V 12)という「批判哲学」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。

その断絶を特徴づける難問には、互いに関連し合う二つの問題がある。カント教育論の問題性を示すものとして、本稿ではそれぞれ、「自由／強制」問題、「教育の不可能性」問題と表現しておこう。

### (1) 「自由／強制」問題

第一の問題は、カントにおける「英知的」「感性的(経験的)」の二世界論に由来する。ヘルバルトが暴いたいわゆる「観念論的教育論」のアポリアは、そうした二元論的な人間理解から帰結する問題である。つまり、道徳性を英知的自由(自律)に発する行為の価値として理解するカント流の考えによれば、道徳性の発達を時間的因果関係のもとで考えること、したがって、道徳性の漸次の成長と他者からの影響(教育的働きかけ)を説明することがまったく不可能になると批判されるのである<sup>16</sup>。

カント自身もこの問題を強く意識していたように思われる。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。

「教育の最も重要な問題のひとつは、法的強制に服従することと自己自身の自由を使用する能力とをいかにして統合できるのかということである。

というも、強制は必要不可欠だからだ！私は、強制があるにもかかわらず、自由〔使用する能力〕をどのように教化してゆく〔ことができる〕のだろうか。」(IX 453)

カントにとって教育とは、「人格性のための教育」「自由に行為する存在者をつくり出すための教育」(IX 455)である。その教育論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。自律への教育とは、自律へと強制することとなる。しかし、他律を通して自律を育むことははたして可能なのだろうか。「強制が過ぎれば意志の他律に陥るだけで、自由は育たない。自由を尊重するあまりに放任していたのでは、意志の自律へと導くことはできない」<sup>17</sup>。自由と強制のパラドクスがこうして明確化されるのである。

かつてボルノーはこの箇所に着目して、カントにおける「道徳教育の特殊な位置」を強調し、カントはそこで「教育の可能性の限界にきわめて密接に関係している、道徳教育の深刻な問題」を明らかにしていると述べている<sup>18</sup>。道徳哲学の場面では、自己立法(自分自身にたいする強制)を自律としての自由ととらえることで、「自由／強制」問題は乗り越えられているが、教育の場面での強制は、子どもが他からの(親または教師からの)指導にしたがうこと(他律)にならざるをえないのである。

この問題は他方で、教育的働きかけの実効性にかんする問題にもつながることになる。カントにおいて、道徳性は行為の道徳的価値そのものであって、成長する能力でもなければ発達のある段階を意味するものでもなかった。そして道徳性の究極の根拠が自律としての自由であった。カント哲学の枠組みにおいて、教育的な働きかけはそもそも、「自由に行為する存在者をつくり出すための教育」に達しうるのだろうか。

### (2) 「教育の不可能性」問題

第二の問題は、カント自身の相互に矛盾した言明から発生してくる。その事実をふまえてバックは、『実践理性批判』へのコメントリーのなかで、カント倫理学にしたがって「厳密に言えば、道徳教育は恐らく不可能であろう」と解釈している<sup>19</sup>。問題になるのはカントが「品性(Charakter)」の概念について述べている箇所である。『教育学』と『実用的見地における人間学』(1798)から順に、当該の箇所を引用する。

「道徳教育においてまず第一に努力することは、品性を確立することである。品性の本質は格率にしたがって行為するという点にある。」(IX 481)

「人間が自分の心構えのうちの一つの品性を備えていることを自覚している場合、その品性は自然に身についたというのではなく、とのつど獲得されたものであるに違いない。するとまた、品性のこうした創設はある種の再生に準えることができる。」(VII 294)

一方では道徳教育が目指すべきものとしての「品性の確立」が語られ、他方では「ある種の再生」としての「品性の獲得」が語られている。そこにはどのような問題があるのだろうか。ここでも道徳哲学的問題設定と道徳教育論的問題設定とのあいだに齟齬ないし断絶が表明されているのである。

カントは品性の獲得をさらに、「人間の内面における最も意味深い革命」(VII 229)、「生まれ変わりの瞬間」[突然訪れる炸裂](VII 298)になぞらえている。こうしたさまざまな表現は、「教育における叡知的な《非連続的》・主体的側面」<sup>20</sup>を示唆するものであろう。しかしこのような事態は、カント哲学に即していえば人間の英知的性格にかかわるものであり、したがって、経験的にとらえることもできなければ、教育的な働きかけが届きうるものでもないことになる。

カントはさらに次のように念を押す。品性の獲得は、それゆえ、「躰け、先例、教育によって徐々に身に付いてくるということは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ないであろう」(ibid.)。したがって、「一歩一歩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.)。

カントのこうした矛盾し合う言明を、どのように解釈したらよいのであろうか。そこではあたかも「教育の不可能性」が宣告されているかのようにも読み取ることができる。道徳教育のレベルにおける「品性の確立」と道徳哲学のレベルにおける「品性の獲得」とは互いに移行・接続が可能な問題なのであろうか。あるいは、同じ「品性」が異なる位相で論じられているのだろうか。

### 3. カントにおける道徳教育論の可能性

二つの問題は、カントの人間観における厳密な二元論、および、カント倫理学のいわゆる「形式主義」に由来する。とりわけ「自由／強制」問題は、カントによって定式化された教育の「永遠の問題 (eine unsterbliche Frage)」として受け止められてきた。しかし、この問題を論じた多くの研究が最終的にたどり着くのは、カントの道徳教育論はここで「矛盾を抱え (paradox)」、「アポリアに直面した (aporetisch)」ままであるという消極的な評価であった<sup>21</sup>。

しかし近年、『道徳形而上学』(1797)「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」の再評価を軸として、カントの道徳哲学と道徳教育論とを整合的に解釈しようとする試みが数多く見うけられるようになってきている。そうした研究の一端を紙幅の許すかぎり整理し、今後のさらなる考察に向けた展望をえたいと思う。

#### (1) 整合的解釈のための手がかり

「私は、強制があるにもかかわらず、自由〔を使用する能力〕をどのように教化してゆく〔ことができる〕のだろうか (Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?)」。

カウダーは<sup>22</sup>、カントが「自由」と「強制」の関係について前置詞 bei を用いて表現している点に注目し、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、両者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ぬと考える。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。ここで『教育学』における「最も重要な教育的行為の格率」(カウダー)を思い起こしておこう。

「教育の場合にその全基盤となるのは、あらゆる事柄に関して正しい原則を確立して、子どもがそれを理解して承認するように導くことである。」(IX 492)

一方、ガイヤーは<sup>23</sup>、道徳性をめぐる「生得性」と「アプリア性」の関係に着目する。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。彼は次のような展望を示す。道徳法則はアプリア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」。

ガイヤーによれば、カントは、アプリアなもの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、教育の意義と必要性は、生得性とアプリア性の区別にこそ立脚しているというのである。そしてその根拠を、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) が獲得されたもの (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、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<sup>24</sup>。注意すべきは、「カントの場合、「アприオリ」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приオリとは「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」や「認識能力」がどのように「作用」しはじめ、「自己活動」を展開するようになるのかということに行き着く。「道徳的カテキズム」の再評価が目指すのも、まさにこの場面の解明である。

## (2) 「道徳的カテキズム」の再評価

それでは、カウダーやガイヤーの指摘は、カントにおける道徳哲学と道徳教育論の移行問題・接続問題にたいして、どのような可能性を開くのだろうか。

カントが具体的な教育論を展開している箇所としては、『教育学』のほか、『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」という表現はやや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向的、受動的に「導き入れられ」「影響を与えられる」のではない。これが重要なポイントとなる。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。

「……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: 道徳的カテキズムの断片」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かんする認識を獲得させる指導法である。そこでは、教師が生徒に生徒自身を「実例 (Beispiel)」(VI 479-478Anm.) として使用させ、「みずから考える」ことへと導いていく。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次の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。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)

このように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приオ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при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приオリな認識を、「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らさなければ (根源的に獲得しなければ) ならないのである。

それと同時に、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「みずから考えること」を通して、「子どもがそれを理解して承認するように導くこと」を示唆するものとしてとらえることができるだろう。

## (3) カントの形式主義と道徳的発達論の可能性

それでは、「品性」をめぐる「教育の不可能性」問題については、どのような展望をえることができるだろうか。

『道徳形而上学』『方法論』は、「倫理的教授法 (die ethische Didaktik)」と「倫理的修行法 (die ethische Asketik)」の二つの部分から構成されている。「道徳的カテキズム」が属しているのは前者である。フォルモーサは<sup>25</sup>、この二部門は、道徳性が要求する二つの内容に対応して区分されていると考える。「教育に可能なのは、善い気質を身につけるべきであるという考え方へと子どもを導くことだけであり、実際に善い気

質を子どもに与えることはできない」。すなわち、「教授」できることとできないことがあり、後者は子ども自身の生涯にわたる「修行」によって獲得されなければならない。つまり、「品性」の道徳化にとって、教育的な働きかけは必要条件ではあるが、決して十分条件ではないという解釈である。

したがって彼によれば、カントにおける二つの主張、すなわち、「品性の確立」のために教育が必要だという主張と、「品性の獲得」にたいして教育は不十分であるという主張とは、互いに対立し合うものではなく、道徳性が要求する二つの側面にそれぞれ対応しているということになる。

一方、カント哲学の枠組みを保持しながら道徳的発達論の可能性を探求するものに、ジョンストンの研究がある<sup>26</sup>。彼はおおよそ次のような主張をする。自律的な道徳的判断を行ううえで道徳法則・定言命法が唯一の構成要素だとは、カントはどこでも述べていない。それゆえ、カントにおいて道徳的発達論の余地があるとすれば、道徳に求められる形式性以外の部分、すなわち、実際の道徳的判断の場面で必要とされる実質的な状況認識についての経験的理論が、それにもっとも近いものになるのではないかという展望が示される。ここで彼が依拠するのは、ハーマンの「道徳的重要点の規則 (the rule of moral salience)」である。

ハーマンによれば<sup>27</sup>、カントにおける道徳的主体は格率を形成する段階ですでに道徳的に無前提 (naive) なのではなく、定言命法による道徳法則の意識に先立って、何らかの道徳的な認識をすでにもっていないなければならない。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を手で知っているからにはほかならないからである。ハーマンは、カント的な行為の主体が (格率の形成や道徳的判断に先だって) 必要とする道徳的知識を、一種の道徳的規則にかんする知識とみなして「道徳的重要点の規則」と名づけ、カントの道徳哲学を補強するものとして導入しようとするのである。それは、道徳的判断のさいの実質的な条件を構成する認識的要素であるので、教育的働きかけが直接かわる対象 (具体的な教育内容) として正当に確証されるのではないかという予測が立つ。

したがって、ジョンストンによれば、従来のカント解釈における根本的な欠点は、道徳性や自律の理念それ自体を、発達に向けて教育可能な能力として誤認し続けてきたことにある。カントの道徳思想において、道徳性や自律は教育の直接的な対象とはなりえない。それらは能力ではなく、「みずから考えること」通して意識化すべきアприオリな原理以外の何ものでもないからである。

## おわりに

本稿の出発点は、『学習指導要領』における自律の理解と、そもそもこの概念に道徳的な意義を与えたカントによる理解との差異であった。『学習指導要領』では自律が道徳教育の具体的な「内容項目」としてとらえられると同時に、「能力としての道徳性」の発達における (それが目指すべき) ひとつの (最終的な) 段階としても設定されている。一方、カントにおいて、自律と道徳性は道徳的行為の究極的な根拠であり、行為の道徳的価値そのものである。

カント倫理学に特徴的な二元論、形式主義は、道徳教育論への移行・接続を考えるさいに、重大な困難に陥ることになる。本稿では、こうした難問を「自由／強制」問題と「教育の不可能性」問題に区分し、それぞれカントのテキストに沿って確認した。しかし近年、カントの「道徳的カテキズム」を再評価することを通して、その道徳哲学と道徳教育論のあいだに整合的な解釈を試みる研究が数多く見うけられるようになってきた。本稿が考察したのはそのごく一部に過ぎないが、「自由／強制」問題における「強制」をどのようにとらえるべきか、道徳性や自律にかんしてそれらの「生得性」と「アприオリ性」をどのように理解すべきか、「教育の不可能性」問題について「品性」の確立・獲得と教育とをどのように関連づけるべきか、そして、カント道徳哲学の枠組みを保持したうえで、どのような道徳教育論ないし道徳的発達論を構想することが可能か、これらのテーマについて今後の考察のための展望をえることができたと思われる。

それにしても、なぜカントの「形式主義」を保持しなければならないのだろうか。おそらく、自律をたんなる道徳教育の「内容項目」や「発達段階」としてのみとらえることには根本的な危険性がつきまとうという問題意識があるからであろう。それは冒頭で確認したように、今日にいたる道徳教育の根本的な問題につながるのである。

自律を「内容項目」としてとらえる具体的で経験的な道徳教育は、いかにして普遍的な道徳性の養成や獲得に寄与できるのか。むしろ特定の価値観や教育観に偏してその普遍性をゆがめる結果にいたりはないだろうか。また、人間の発達段階に普遍的なプロセスを期待することは、あまりにナイーブに過ぎはないだろうか。「発達とは何か」を方向づけるもの、評価するもの自体が、すでに何らかの価値観に導かれてはいないだろうか。そして、その価値観ははたして普遍的といえるものなのだろうか。

自律概念をめぐる道徳教育のテーマは、カント解釈上の問題にとどまらず、今日にいたる道徳教育の問題構造を原理的に構成し続けているのである。それゆえにまた、道徳教育は具体的な価値観や状況の認識にも

とづいて行われるからこそ（それ以外の方法がないからこそ）、「カントの形式主義」の思想が、その参照点として、今後ますます重要性を増していくのではないかと予想されるのである。

## 註

- <sup>1</sup> 文部科学省『小学校学習指導要領』東京書籍2008、13頁。文部科学省『中学校学習指導要領』東山書房2008、15頁、参照。
- <sup>2</sup> 文部科学省『小学校学習指導要領解説：道徳編』東洋館出版社2008、16頁。文部科学省『中学校学習指導要領解説：道徳編』日本文教出版2008、16頁。
- <sup>3</sup> 『小学校学習指導要領解説：道徳編』17頁。
- <sup>4</sup> 『小学校学習指導要領』106頁、参照。
- <sup>5</sup> 「autonomia〔自律〕を哲学に導入し、かつ中心的な概念の位置を与えたのはカントである。『実践理性批判』によれば、実践理性はわれわれの意志に道徳法則を課す。これは経験的事実とは異なる「理性の事実」であるが、こうした自己（auto）立法（nomos）すなわち自律は、自由にはかならない。……そして自律（および自律に基づく道徳性）は、カントによって人間の有する〈尊厳〉の根拠とみなされた。」杉田聡「自律」、廣松渉他編『岩波哲学・思想事典』岩波書店1998、798-799頁。
- <sup>6</sup> 『小学校学習指導要領解説：道徳編』35頁、参照。
- <sup>7</sup> 『小学校学習指導要領』104頁。
- <sup>8</sup> 『中学校学習指導要領』112頁。
- <sup>9</sup> 『小学校学習指導要領解説：道徳編』54頁、『中学校学習指導要領解説：道徳編』42頁、参照。
- <sup>10</sup> 『小学校学習指導要領解説：道徳編』35頁。
- <sup>11</sup> 『小学校学習指導要領解説：道徳編』18頁。
- <sup>12</sup> 『小学校学習指導要領』13頁。
- <sup>13</sup> 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。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。
- <sup>14</sup> Vgl. Otfried Höffe, *Immanuel Kant*, Verlag C.H. Beck, 2000. S. 196. ヘッフェ『イマヌエル・カント』（藪木栄夫訳）法政大学出版局1991、208頁、参照。
- <sup>15</sup> Höffe, a.a.O., S. 200. 翻訳212頁。
- <sup>16</sup> ヘルバルト『世界の美的表現：教育の中心的任務としての』（高久清吉訳）明治図書1804=1972、訳者註106-109頁、参照。
- <sup>17</sup> 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、215-216頁、参照。
- <sup>18</sup> Vgl. Otto Friedrich Bollnow, *Kant und die Pädagogik*, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, Georg Westermann Verlag, 1954. S. 53. 「カントと教育学」（島田四郎訳）、ボルノー『教育者の徳について』（玉川大学教育科学編）玉川大学出版部1982、95-96頁、参照。
- <sup>19</sup> 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。
- <sup>20</sup> 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。
- <sup>21</sup> 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. S. 115.

<sup>22</sup> Vgl. Kauder, a.a.O., S. 124f.

<sup>23</sup> Cf. Paul Guyer, Examples of Moral Possibility, in: Klas Roth, Chris W. Surprenant (ed.), *Kant and Education: Interpretations and Commentary*, Routledge, 2012. pp. 124-128.

<sup>24</sup> 石川文康「アプリアリ／アポステリアリ」、有福孝岳・坂部恵他編『カント事典』弘文堂1997、3-5頁、参照。

<sup>25</sup> Cf. Paul Formosa, From Discipline to Autonomy: Kant's Theory of Moral Development, in: Klas Roth, Chris W. Surprenant (ed.), *Kant and Education: Interpretations and Commentary*, Routledge, 2012. pp. 173-174.

<sup>26</sup> Cf. James Scott Johnston, Kant as Moral Psychologist?, in: Klas Roth, Chris W. Surprenant (ed.), *Kant and Education: Interpretations and Commentary*, Routledge, 2012. pp. 187-189.

<sup>27</sup> Cf. Barbara Herman, *The Practice of Moral Judgment*, Harvard University Press, 1993. pp. 75-77.