

〈道徳を教える者〉の条件：カントの思想を手がかりにして

塚野，慧星
九州大学大学院人間環境学府：博士後期課程（教育哲学）

<https://doi.org/10.15017/6768612>

出版情報：教育基礎学研究. 16, pp.71-78, 2019-03-25. Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：



〈道徳を教える者〉の条件

— カントの思想を手がかりにして —

塚 野 慧 星

はじめに

国内外の教育学において、カントの道徳教育論をめぐるには一定の蓄積がなされている。本稿の主題と関わるものとして、ここでは「実例 Beispiel」概念に着目する研究を参照しておきたい。カントは道徳教育論を展開するにあたって¹、教師が実例を活用することの意義を論じている。それは例えば、教師が生徒に「ひとりの誠実な人間の物語を語る」といったものである²。カント研究者である P. ガイヤーはこの点に着目し、カントにおける「実例」概念をその位相に従って分析したうえで、道徳教育において実例の果たす役割を論じている [Guyer 2012]。国内のカント研究でも、ガイヤーの関心を引き受けるかたちで、カントの道徳教育論を「実例」概念から捉え直す試みがなされている。例えば山口匡は、ガイヤーの論文を再解釈すると同時にそこから一定の距離をとりながら、道徳教育における実例の必要性和危険性を検証している [山口 2013]。さらに土屋創は、道徳教育において実例の果たす役割とその限界を見定めたうえで、実例に道徳性を与える根拠にまで考察を深め、実例が道徳教育論の成立基盤と関わる概念であることを指摘している [土屋 2014]。

本稿はカントの道徳教育論に関する研究であり、先行研究と同様、「実例」概念に着目するものである。ただしその実例は、先行研究が分析対象としてきたような、教師が活用する実例と同じものではない。本稿の分析対象となるのは、カントが同じく「実例」という語を用いながらも、教師が体現する実例として位置づけるもの、すなわち「教師自身の善き実例」である。教師自身の善き実例とは、具体的に言えば、教師が模範的に振舞うことを指している。したがって、本稿は先行研究と広く関心を共有しながらも、その関心はあくまでも、教師自身のあり方へと向かうことになる。

このような関心から本稿では、カントが教師自身の善き実例に見出している役割を検討する。その役割は一義的ではなく、消極的なものと積極的なものとに弁別されるが、本論では両者の役割を検討することになる。とはいえ、私たちの着眼点は、教師自身の善き実例が果たす役割それ自体よりむしろ、教師自身の善き実例が任意の役割を果たすその条件の方にある。本稿が標題に掲げる「〈道徳を教える者〉の条件」とは、まさにそのような条件を指している。したがって、〈道徳を教える者〉の条件とは、教師が模範的な振舞いを通じて果たすべき役割のことではない。教師が模範的な振舞いを通じて任意

の役割を果たしうるのは、どのような条件のもとであるのか。本稿が明らかにするのはこの条件である。

本論の構成を示しておく。第1章では、カントの道徳哲学の中核をなす著作とも言える『実践理性批判』（1788）の読解を通じて、カントの道徳哲学の基本的前提を確認する。第2章では、カントが「教師自身の善き実例」に言及する著作である『人倫の形而上学』（1797）の読解を通じて、教師自身の善き実例が果たす消極的な役割を検討する。第3章では、教師自身の善き実例が果たす積極的な役割を検討したうえで、教師自身の善き実例が任意の役割を果たすその条件を検討する。

1. カントの道徳哲学の基本的前提

私たちのよく知る通り、カントは人間の認識に関わる理論理性の批判を遂行する『純粹理性批判』（第1版=1781, 第2版=1787）に続いて、人間の行為に関わる実践理性の批判を遂行する『実践理性批判』（1788）を出版した。同書はまた道徳哲学の文脈から言えば、『人倫の形而上学の基礎づけ』（1785）の成果を批判という観点から位置づけ直すこと、すなわち「実践理性の可能性と範囲と限界に関する諸原理のみを完全に提示する」[Kant 1908 : 8] ことを目的として執筆されたものである。本章ではまず『実践理性批判』の読解を通じて、カントの道徳哲学の基本的前提を確認することから始めたい。

カントの道徳哲学において道徳的行為の要件は、行為主体の意志を決定する実践的原則が「定言命法」であること、すなわち「行為への客観的強制」を表す命法であることに求められる。人間は「感受的に触発される理性的存在者」である以上、その意志が採用する実際原則には「主観的な諸制約」が入り込んでしまう。この点において実際原則は通常、「主体の意志にのみ妥当する」だけの「格率」であり、定言命法とはなりえない。定言命法となりうる実際原則は、「その制約が客観的に妥当する」もの、すなわち「全ての理性的存在者の意志に妥当する」ものでなければならない。カントが「道徳法則」と呼ぶのはまさに、このような条件を満たす実践原則のことである[Kant 1908 : 19-21]。

したがって、道徳法則に適う行為をなすことが、道徳的行為の要件となる。ただし、道徳法則に適う行為をなすにあたって格率は無関係であるというわけではない。人間は行為に際してどのような実際原則を採用しようとも、そこには主観的な諸制約が入り込んでしまうのだから、実際原則はさしあたり格率のかたちをとる。そこでカントは、格率が道徳法則として「通用する」[Kant 1908 : 27]³ ことを、道徳的行為の要件として求めるのである。要するに、人間は行為に際して単なる格率ではなく、道徳法則として通用する格率を採用することによって、道徳法則に適う行為をなすことができる。

カントが対象論（第1部第1編第2章）において述べる通り、道徳法則に適う行為は「それ自体において善である」[Kant 1908 : 62]。しかしながら、道徳法則に適うだけの

行為には「道徳的価値」[Kant 1908 : 71]を認めることができない。カントは動機論（第1部第1編第3章）において「適法性 Legalität」と「道徳性 Moralität」の区分を導入しながら、この点を以下のように説明する。

カントによれば、人間は本性からして道徳法則に適う行為をなすことはないため、その意志を「主体的に決定する根拠」としての「動機」を必要とする。ただし、その動機は「道徳法則以外のものであってはならない」。道徳法則以外のものが動機となるとすれば、行為は道徳法則に「適う」ときであるとしても、道徳法則の「ため」になされるとは言えない。つまり、行為は「適法性を含むとしても道徳性を含まない」のである。カントが道徳的価値を認めるのは、道徳法則の「ため」になされる行為、すなわち道徳法則が動機となる行為である [Kant 1908 : 71-72]。

カントの道徳哲学が一般に「厳格主義」と評される所以はまさに、行為の道徳的価値が道徳性に求められているところにある。もちろん、カントは道徳法則に適う行為それ自体を否定しているわけではない。カントが適法性と道徳性の区分でもって問題にしているのは、道徳法則に適う行為をなすための動機である。道徳法則に適う行為をなすにあたって、道徳法則以外のものが動機となるとすれば、行為は「法則の文字面を満たす」だけであり、「中身を全くもって欠いた偽善を生み出すだけ」である。道徳法則に適う行為が本物の善を生み出すのは、道徳法則が動機となるときである [Kant 1908 : 72]。

このようにカントは、行為の道徳的価値を道徳性に求め、道徳法則が動機となることを重視する。道徳法則が動機となるとは、端的に言えば、「道徳法則に対する尊敬」[Kant 1908 : 73]に基づいて行為することを指している。道徳法則は人間にとって尊敬の対象であり、道徳法則に対する尊敬に基づいて行為するとき、道徳法則は動機なることができる。ただし、本稿ではその詳細には立ち入らないでおく。本稿では少なくとも、道徳法則が動機となることをカントが重視しているという点を確認するに留めたい。教師自身の善き実例の果たす役割を検討するにあたって、この点は重要な前提をなすものである。

2. 「教師自身の善き実例」を手本とすること

カントは道徳哲学に関する著作として、批判期に『人倫の形而上学の基礎づけ』と『実践理性批判』を執筆した後、晩年に『人倫の形而上学』（1797）を執筆した⁴。同書は第1部「法論の形而上学的基礎」と第2部「徳論の形而上学的基礎」から成るが、本章及び次章で参照することになるのは、第2部第2編第1章「倫理的教授法」において、カントが「教師自身の善き実例」に言及する箇所である。では、カントは教師自身の善き実例にどのような役割を見出しているのか。本章ではその役割のなかでも、カントが消極的な評価を与える役割をまずは検討する。

カントが「倫理的教授法」と呼ぶのは、生徒の徳を形成するための方法であるが、

まずはその方法として「講義」を想定し、どのような講義の形式が有効であるかを論じている。講義はまず講壇形式と質問形式に区分され、質問形式はさらに対話形式と問答形式に下位区分される。カントによれば、生徒は「どのように質問すべきかを全く知らない」のだから、教師と生徒が相互に質問し答える対話形式ではなく、教師の質問に生徒が答えるという問答形式が有効となる。カントは問答形式の講義を「道徳的問答法 *moralischer Katechismus*」と名づけ、生徒の徳を形成するための方法として位置づける [Kant 1914 : 478-479]⁵。

私たちが着目するのは、カントがこれらの議論に続けて、「徳を形成するための実験的(技巧的)手段」に言及する以下の箇所である。

徳を形成するための実験的(技巧的)手段は、教師自身の善き実例(模範的に振舞うことに関して)と、他者への警告の実例である。なぜなら、未形成の人間にとって模倣は、当人が今後自ら行うことになる格率採用のための最初の意志決定となるからである [Kant 1914 : 479]。

生徒の徳を形成するための方法には、講義とは異なる実験的(技巧的)手段として、「教師自身の善き実例」と「他者への警告の実例」がある。他者への警告の実例とは、一般に言う反面教師のことであるが、本稿の関心はあくまでも教師自身の善き実例の方にある。

カントが「模倣 *Nachahmung*」に言及しながら述べる通り、教師自身の善き実例には一定の評価が与えられている。カントがここで「未形成の人間」として想定しているのは、道徳法則に適う行為をなすことのできない生徒である。前章で確認した通り、道徳法則に適う行為をなすためには、道徳法則として通用する格率を採用することが必要となる。教師自身の善き実例は、そうした「格率採用のための最初の意志決定」を生徒に与えるとカントは考える。要するに、教師自身の善き実例は道徳法則に適う行為を生徒に提示し、生徒はそれを模倣することによって道徳法則に適う行為をなすことができる。

このようにカントは、教師自身の善き実例が模倣対象として果たす役割をひとまずは評価する。とはいえ、それはあくまでも消極的な評価である。というよりむしろ、カントが模倣に言及するのは実のところ、実例が模倣対象として果たす役割の限界を指摘するためなのである。この点を端的に表しているのが、カントが次のように述べる箇所である。「他者の振舞いではなく、法則が私たちの動機として役に立たなければならない」 [Kant 1914 : 480]。カントがここで念頭に置いているのは、言うまでもなく、適法性と道徳性の区分である。生徒は教師自身の善き実例を模倣することによって、道徳法則に適う行為をなすことができる。しかしながら、そこでは他者の振舞いが動機となってお

り、道徳法則が動機となっているわけではない。生徒は教師自身の善き実例を模倣する限りにおいて、道徳法則に適う行為をなすことはできても、道徳法則が動機となる行為をなすことはできない。

カントは模倣対象となる実例を「手本 *Muster*」[Kant 1914 : 480] と呼ぶが、教師自身の善き実例は手本となる限りにおいて消極的な評価しか与えられない。手本は適法性を含む行為をなすための助力とはなりえても、道徳性を含む行為をなすための助力とはなりえないのである。とはいえ、教師自身の善き実例は手本としての役割に終始するわけではない。カントによれば、教師自身の善き実例は「模範 *Exempel*」としての役割を果たすこともありうる。教師自身の善き実例に関して、カントが積極的な評価を与える役割はまさにこの模範である。最後となる次章では、教師自身の善き実例が模範として果たす役割を検討してゆく。

3. 「教師自身の善き実例」を模範とすること

カントは前章の議論に続けて、教師自身の善き実例が模範として果たす役割について次のように述べている。「善き模範（模範的品行）は、手本としてではなく、義務に適うことの実行可能性の証拠としてのみ役立つべきである」[Kant 1914 : 480]。「義務に適うこと *Pflichtmäßigen*」とは、行為の適法性を表すために用いられる表現であり⁶、道徳法則に適うことを指している。ただし、カントがここで問題にしているのは、道徳法則に適うことそれ自体ではなく、道徳法則に適うことの実行可能性である。教師自身の善き実例は模範としてのみ役に立つべきであるとされるが、それはすなわち、道徳法則に適うことの実行可能性の証拠としてのみ役立つべきであるということである。

「実行可能性 *tunlichkeit*」は、カントの道徳哲学における主要概念ではないが、模範の役割を説明するにあたっては不可欠なものとして用いられている。実際、カントは『人倫の形而上学の基礎づけ』において、模範を「根源的な実例」として位置づける文脈で次のように述べている。「実例は鼓舞として役立つだけであり、法則が命じることの実行可能性を疑いの余地のないものにする」。『人倫の形而上学』の議論へと通ずるこの箇所において注目に値するのは、模範（＝根源的な実例）が「鼓舞 *Aufmunterung*」として役立つと明言されている点である。模範は道徳法則に適うことの実行可能性を証拠として提示し、その実行可能性を「疑う余地のないものにする」。要するに、道徳法則に適う行為が実行可能であることに一定の疑念を抱く者に対して、模範はまさにその実行可能性を提示することによって、道徳法則に適う行為をなすよう鼓舞するというわけである [Kant 1911 : 408-409]。

ところで、カントが手本に消極的な評価を与えるのは、それが道徳性を含む行為をなすための助力とはなりえないからであった。生徒は教師自身の善き実例を模倣する限りにおいて、道徳法則に適う行為をなすことはできても、道徳法則が動機となる行為をな

することはできない。カントが模範に積極的な評価を与えるのは、道徳法則に適う行為をなすよう鼓舞するという役割において、それが道徳性を含む行為をなすための助力となるからである。「他者の振舞いではなく、法則が私たちの動機として役に立たなければならない」[Kant 1914：上掲]と述べるカントの言葉は、まさにこの点を念頭に置いたものである。しかしながら、事はそれほど単純ではないようである。

カントは模範を「根源的な実例」として位置づける同上の文脈において、「実例の方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」[Kant 1911：408]と述べている。カントがここで述べているのは、実例が模範としての役割を果たしうるのは、実例を前にする当人がすでに道徳性の概念を獲得している限りであるということである。要するに、実例が模範としての役割を果たすか否かは、実例それ自体に備わる性格によって決定されるのではなく、実例を前にする当人がそれを模範とする能力によって決定される。だからこそカントは次のように述べるのである。「人倫性の実例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、このことによってそれが根源的な実例、すなわち模範として用いられるに値するかどうかを評価されなければならない」[Kant 1911：408]。

したがって、教師自身の善き実例が模範として果たす役割をカントが積極的に評価しているとは言っても、その役割は特定の生徒にのみ有効であるということになる。教師自身の善き実例は模範となる限りにおいて、道徳法則に適う行為の実行可能性を証拠として提示し、道徳法則に適う行為をなすよう生徒を鼓舞する。ただしこの生徒は、実例をひたすら手本としてしまう生徒ではなく、実例を模範とすることのできる生徒なのである。教師自身の善き実例は、実例をひたすら手本してしまう生徒にとっては、まさに手本としての役割しか果たしえない。実例を模範とすることのできる生徒にとってこそ、すなわち道徳性をすでに獲得している生徒にとってこそ、教師自身の善き実例は模範としての役割を果たすことができる。

私たちが着目したいのは、教師自身の善き実例が果たす役割が、実例を前にする生徒の能力に委ねられていること、まさにこの点である。教師自身の善き実例が果たす役割は、教師自身の善き実例それ自体に帰属しているのではない。その役割を決定するのはあくまでも生徒の側である。このことはつまり、教師の模範的な振舞いが果たす役割に関して「どう役立つべきか」を語ることは、不可能であるとか無意味であるとは言わないまでも、空虚な言葉となる可能性を多分に含んでいることを表しているのである。カントのテキストはまさにこの点を示唆しているのだが、カント自身は必ずしもこの点に必ずしも自覚的ではなかったようである。私たちがすでに参照したカントの言葉を改めて記して、本論を締め括ることにしよう。「善き模範（模範的品行）は、手本としてではなく、義務に適うことの実行可能性の証拠としてのみ役立つべきである」[Kant 1914：上掲]。

おわりに

以上、本稿ではカントが語る「教師自身の善き実例」を検討してきた。カントが教師自身の善き実例に見出す役割である手本と模範について、その要点を整理しておく。

教師自身の善き実例が手本として果たす役割とは、端的に言えば、生徒の模倣対象となることである。教師自身の善き実例は道徳法則に適う行為を生徒に提示し、生徒はそれを模倣することによって道徳法則に適う行為をなすことができる。ただし、生徒は教師自身の善き実例を模倣する限りにおいて、道徳法則に適う行為をなすことはできても、道徳法則が動機となる行為をなすことはできない。つまり、手本は適法性を含む行為をなすための助力とはなりえても、道徳性を含む行為をなすための助力とはなりえない。

教師自身の善き実例が模範として果たす役割とは、道徳法則に適うことの実行可能性の証拠を生徒に提示することである。道徳法則に適う行為が実行可能であることに一定の疑念を抱く者に対して、模範はまさにその実行可能性を提示することによって、道徳法則に適う行為をなすよう鼓舞する。この点において模範は、道徳性を含む行為をなすための助力となる。ただし、実例が模範としての役割を果たしうるのは、実例を前にする当人がすでに道徳性の概念を獲得している限りである。

これらの考察は、教師の模範的な振舞いが果たす役割を明らかにするものであり、それ自体としてひとつの成果である。しかしながら、教師の模範的な振舞いが果たす役割に関して「どう役立つべきか」を語るとき、それが空虚な言葉となる可能性を多分に含んでいるという点こそ、本稿が示そうとしたことに他ならない。教師は模範的な振舞いをどのように演じてみせても、それが果たす役割を決定するのは生徒の側であり、模範的な振舞いそれ自体ではない。このことは、少し立ち止まって考えてみると当たり前のことであるが、私たちはむしろ、教師の模範的な振舞いに特定の役割を求めることを当たり前に行っているように思われる。

誤解を避けるために述べておくと、教師は模範的に振舞うべきではない、と本稿は主張しているわけではない。教師の模範的な振舞いは、手本として役立つこともあるだろうし、模範として役立つこともあるだろうし、他の何かとして役立つこともあるだろう。とはいえ、教師の模範的な振舞いに関して「どう役立つべきか」を熱心に語るとしても、それが期待される以上の結果を生み出さないということを、本稿はささやかながらに主張しているのである。

参考文献

- 鈴木宏 2008「カントの道徳教育方法論 ― 「問答教法」の意義をめぐって」、『上智教育学研究』、第20号、60-79頁。
- 土屋創 2015「道徳教育におけるメディア ― カントの「実例」概念をめぐって」、『東京大学大学院教育学研究科紀要』、第54巻、25-32頁。

- 広瀬悠三 2013「子どもに道徳を教えるということ ― カントにおける道徳的問答法の意義を問う」、『京都大学大学院教育学研究科紀要』、第59巻、291-303頁。
- 山口匡 2013「道徳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号、121-129頁。
- Beck, L. W. 1960 *Critique of practical reason*, The University of Chicago Press. (藤田昇吾訳 1985『カント『実践理性批判』の注解』、新地書房)。
- Guyer, P. 2012 “Examples of Moral Possibility”, in K. Roth and C. W. Surprenant (ed.), *Kant and Education – Interpretations and Commentary*, Routledge, pp. 124-138.
- Kant, I. 1908 “Kritik der praktischen Vernunft”, *Kant's gesammelte Schriften*, Bd. V, herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Walter de Gruyter. (坂部恵・伊古田理訳 2000『実践理性批判』、『カント全集 7』、岩波書店、117-357頁)。
- Kant, I. 1911 “Grundlegung zur Metaphysik der Sitten”, *Kant's gesammelte Schriften*, Bd. IV, herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Walter de Gruyter. (平田俊博訳 2000『人倫の形而上学の基礎づけ』、『カント全集 7』、岩波書店、1-116頁)。
- Kant, I. 1914 “Metaphysik der Sitten”, *Kant's gesammelte Schriften*, Bd. VI, herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Walter de Gruyter. (樽井正義・池尾恭一訳 2002『人倫の形而上学』、『カント全集 11』、岩波書店、1-390頁)。

〔注〕

1. カントが道徳教育論を展開しているのは、『実践理性批判』（1788）の第2部「純粹実践理性の方法論」、『人倫の形而上学』（1797）の第2部「倫理的教授法」、『教育学』（1803）である。
2. 「そこでわれわれは試しにまずは純粹な徳の標準をひとつの実例として示し、それが例えば10歳の子どもに判定するよう提示されたとして、その子どもが教師の教えを待たずに、自分で必ずその通りに判断せざるをえないかどうかを見ることにしたい。ひとりの誠実な人間の物語を物語るとする。(…)」[Kant 1908 : 155]。
3. ちなみに、格率が道徳法則として通用するためには、格率の立法形式が「普遍的立法に適合する」[Kant 1908 : 27] ことが要求され、そのために「意志の自律」[Kant 1908 : 33] が要求される。
4. 『人倫の形而上学』の位置づけについては必ずしも明確ではない。1768年にヘルダーに宛てた書簡から読み取ることができるように、カントは早い時期から同書の出版を計画していた。その後も再三にわたって同書の出版を予告していたが、実際の出版に至ったのは最初の計画から30余年後の1797年であった。例えばカント研究者である R. W. ベックは、最初の計画から実際の出版に至る過程を検証しながら、『人倫の形而上学の基礎づけ』や『実践理性批判』は、『人倫の形而上学』の出版へと至る過程の副産物であったと指摘している [Beck 1960 : 3-18]。
5. カントの道徳的問答法に関する研究としては、例えば鈴木宏や広瀬悠三の名前を挙げるができる [鈴木 2007] [広瀬 2013]。
6. 「義務に適う pflichtmäßig」とは、行為の適法性を表すために用いられる表現であり、「義務に基づいて aus Pflicht」とは、行為の道徳性を表すために用いられる表現である [Kant 1908 : 81]。