

実践的判断と認識

—実例の包摂／包摂の実例—

山口 匡（愛知教育大学）

はじめに

1. 道徳的重要点の規則（ハーマン）
 - （1）カントが想定する道徳的行為者
 - （2）道徳教育への示唆
2. カントにおける「実例」の多義性
 - （1）道徳性と「実例」
 - （2）判断力と「実例」
3. 実例使用の分業化（ガイヤー）
 - （1）思考実験としての仮説的実例
 - （2）具体的実例
 - （3）道徳の可能性の実例

おわりに

はじめに

本稿の目的は、実践的判断における認識の構成的機能を分析する一環として、道徳教育における「実例」の意義と問題性について考察することにある。個別的（具体的、経験的）な「実例」がいかにして普遍性を求められる道徳性の育成や獲得に寄与しうるのであるのか。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。道徳教育の特殊な困難は、「実例」をめぐる問題に集約されるといっても過言ではないだろう。

道徳における個別と普遍、実質と形式のテーマに取り組んだ思想家のひとりとして、カント（Kant, Immanuel 1724-1804）¹をあげることができる。しかし、カント自身の思想においては、この「実例」をめぐる議論はかならずしも明確ではない。むしろ、近年のカント解釈の動向を整理することによって、

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。

この問題にたいする有益な視座を獲得することができると思われる。本稿ではとくに、バーバラ・ハーマン (Herman, Barbara)²とポール・ガイヤー (Guyer, Paul)³の所論を参照することになる。両者のカント解釈をふまえることによって、カント道徳哲学がより精緻に補完され、道徳教育における「実例」の意義が解明されることになる。

ここで、考察のためのカント倫理学のポイントを整理し、今後の課題を提示しよう。

カントにおいて、定言命法による格率の普遍化という手続きは、それが包摂の働きを必要とするかぎり、実践的判断力の規則として位置づけられる (vgl., V 69)。ところで、定言命法は道徳的判定の形式であるのにたいして、格率はそこで判定される実質である。定言命法が直接行為を規定するのではなく、行為者自身が個別的具体的な状況で形成する格率がまずあって、それが定言命法による普遍化の検証にさらされるという順序になる。このように、特殊なものから出発して普遍的なものを求めるというプロセスを確認することによって、カントにおける実践的判断力にも反省的な機能（すくなくともその可能性）を見いだすことができるのである⁴。

だとすれば、次のような問題が新たに提起されることになる。すなわち、①行為者はまず何にもとづいてみずからの格率を形成するのだろうか。そこでは何らかの知識や認識的要素が必要とされているのだろうか。②行為者がその格率を普遍化の手続きで検証しようとする理由ないし動機とはそもそも何であるのだろうか。③このことは、①における知識や認識的要素、判断力の機能とどのような関係にあるのだろうか。

①②③の考察によって、カントの思想にもとづく道徳教育の必要性和可能性が「実践的判断と認識」をめぐる問題として明確化されることになる。実践的判断、道徳的判断の前提として要請される知識ないし認識的要素というテーマ。しかしさらなる問題は、④それらは何を通してどのように獲得されるのか、ということになる。

ここで重要な役割を果たすのが「実例」の概念にほかならない。そして、二つのタイプの「実例」が区分され分析される必要性が明らかにされる。「具

² Barbara Herman, *The Practice of Moral Judgment*, Harvard University Press, 1996.

³ 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.

⁴ 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、23-39 頁、参照。

体的な事例」と「事例をのりこえるための事例」。本稿では判断（力）の機能との関連を意識して、それぞれを、「事例の包摂」、「包摂の実例」と表現してみたい。

1. 道徳的重要点の規則（ハーマン）

「道徳的判断についてのカントの説明は、道徳的重要点の規則、ないしはそれによく似た何かを前提としなければうまくいかない。」⁵

ハーマンの論点で注目すべきは、道徳的判断の実践（the practice of moral judgment）の解明に向けた、「道徳的重要点の規則（the rules of moral salience）」という観点の導入である。道徳的な問題に関連した特定の状況についての認識といいかえてもよいだろう。それは、カントの枠組みに即していうならば、「格率」（行為の主観的原則）（IV401Anm. V19）が形成される場面にかかわる。格率とは、行為者の事実上究極の意志の規定根拠をあらわす規則である。しかしこの規則が形成されるためには、その前提として（カントが論じることのなかった）別の規則が、つまり「道徳的重要点の規則」が存在しなければならないとハーマンは主張するのである。

（1）カントが想定する道徳的行為者

ハーマンはまず、次のような注意をうながす。すなわち、「定言命法」（「君の意志の格率が、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」）（V30）それ自体は道徳的規則ではなく、抽象的な形式的原理であるということである。というのも、定言命法は義務を直接提示するのではなく、行為の格率（行為者が従おうとする主観的原理）を判定するものであるからである⁶。

それゆえ、定言命法を判断や判定の原理として使用するためには、行為者はまず、みずからの格率を作り出さなければならない。すなわち、何を行うのか、そしてそれはなぜか（どのような目的で、どのような動機から）を正確に記述する主観的原理＝格率を定式化しなければならないのである。したがって、ハーマンによれば、カントが想定する道徳的行為者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、定言命法による格率の普遍化の手続きに先立って、何らかの道徳的な認識をすでも

⁵ Herman, op.cit., p95.

⁶ Ibid., pp.74-75.

っていなければならないことになる⁷。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こと（定言命法による判定）は、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、すでに事前に理解しているからにほかならないからである。

実際、『道徳形而上学の基礎づけ』（1785）における「格率の普遍化」の具体例（たとえば、偽りの約束）でカントが分析しているのは（vgl. IV421ff.）、行為者がある利益や必要を満たすための個人的な（主観的な）理由をもっていながら、しかし同時に、自分が行おうとしていることが一般的な（普遍的な）道徳規則を破るものであるということを予測している事例である。この事実を厳密に受け取るならば、カントにおいて実践的判断力の働きが必要になるのは、まさにこのようなケース、すなわち、行為者がみずから企てる行為の意味や特徴をすでにかかなりの程度で理解しているケースに限定されることになる。逆にいえば、それ以外の場面で実践的判断力が主題的に論じられることはないのである。

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立って）必要とする道徳的知識（the moral knowledge）を一種の道徳的規則にかんする知識（knowledge of a kind of moral rule）と見なして「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⁸。

（２）道徳教育への示唆

それでは、「道徳的重要点の規則」は何に由来するのであろうか。この問いは、この規則と定言命法との関係についての問題でもある。「道徳的重要点の規則」は、格率を形成するうえで必要な素材となる道徳的な知識や認識内容を提供するものであるということができよう。しかし、この規則自体がそうした知識や認識を許容されるもの／禁止されるものとして記述することはない⁹。それを検証するのは、定言命法による格率の普遍化という検証手続きである。

しかし他方で、「道徳的重要点の規則」が定言命法と無関係なもののだとしたら、カント実践哲学の体系性・統一性そのものが危うくなるだろう。なぜな

⁷ Ibid., p.75.

⁸ Ibid., p.77.

⁹ Ibid., p.83.

ら、定言命法との無関係は、同時に道徳法則との無関係を意味するからである¹⁰。この問題についてハーマンは、「道徳的重要点の規則」は定言命法や格率の普遍化の手続きには由来しないが、その役割や意義は、道徳法則に由来するとの見通しを立てる¹¹。

一般に、判断が可能なのは、判断される素材が判断の形式にあてはまる仕方
で提示される場合だけである。ハーマンによれば、「道徳的重要点の規則」
は定言命法の普遍化の手続きからは引き出されないにもかかわらず、けっし
て恣意的なものでも慣習的なものでもない。それは確かに、定言命法が判断
のために提示しているものと同一の基礎的な理念、すなわち道徳法則を表現
しているのだという。そうして、「道徳的重要点の規則」の基礎は、「理性の
事実」(V31)としての道徳法則の意識にもとづく道徳的主体(あるいは目的
それ自体)としての人格の概念のうちにあると考えるのである¹²。

「道徳的重要点の規則」が何に由来するかについて、ハーマンによるそれ
以上の説明は見当たらない。しかし、教育との関係で次のような指摘がなさ
れている。

「道徳的重要点の規則は道徳教育における要素として獲得されることによ
って、行為者の状況にかんする理解を形作り、そうして彼の理解するものが
道徳的な特徴をともなった世界となる。」¹³「普通の道徳的行為者への発達に
おいて道徳的重要点の規則とその位置づけに焦点を定めるならば、……道徳
的重要点の規則は、道徳教育において本質的な核心部分をもたらす。」¹⁴「道
徳的な行為者になるためには、状況をその(道徳的重要点の規則によって記
述される)道徳的に重要な特徴との関連において理解するように訓練されな
なければならない。」¹⁵

「道徳的重要点の規則」が教育を通して伝達されるべき実質的なそして核
心的な内容であるということを、ハーマンの言明は示唆している。それでは、
何によって、どのように、この規則は伝達され獲得されるのであろうか。そ
の解明に向けたひとつの試みとして、道徳教育における「実例」のテーマを
論じたいと思う。

¹⁰ Ibid., p.83.

¹¹ Ibid., p.87.

¹² Ibid., pp.85-87.

¹³ Ibid., p.77.

¹⁴ Ibid., p.82.

¹⁵ Ibid., p.83.

2. カントにおける「実例」の多義性

(1) 道徳性と「実例」

カントにとってそもそも「実例」とは何を意味するのだろうか。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で、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。」(VI479-480Anm.)

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」(VI480)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実例を使用することを厳しく批判する。

『道徳形而上学の基礎づけ』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」(IV392)。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」の意識あるいはそれにたいする尊敬としての「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実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実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実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、経験的な実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)」(IV404,418,442)に行き着くのであって、それらが経験的で個人的なものである以上、普遍性と必然性をもつ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) という思想が、『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、われわれがアプリオリに意識しており、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事例も経験のうちに数え上げることができないとしてみても、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)。道徳性の原理のアプリ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」¹⁶ 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)

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¹⁷。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の実例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。

¹⁶ Guyer, op.cit., p.126

¹⁷ Ibid., p.127.

(2) 判断力と「実例」

他方、より一般的経験的な文脈において、カントは「実例」を「判断力」との関連で論じている。『純粹理性批判』(¹1781, ²1787)で、判断力は次のように定義される。

「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)

この判断力は『判断力批判』(1790)では、さらに二つの種類に区分されることになる。すなわち、判断力一般は特殊的なものを普遍的なもののもとへと包摂する能力であるが、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、特殊的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(V179)。

さらに、カントの諸著作において〈判断力は教示する(belehren)ことができない〉という基本思想が繰り返し強調されている。

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(VII199)。『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)。それではなぜ、〈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の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ぬことになるが、これでは無限に問いを繰り返すことになるからである。」(VII199)

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

い) という問題である¹⁸。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」(B171) ことになるからである。このことにもとづいてカントは、〈判断力はまったく教示されることのできない、ただ訓練されるしかない特殊な才能である〉と主張するのである。

〈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〉。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、多くの優れた病的、法律の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「実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)。

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。カギになるのが「実例」である。規則の適用に向けて、個別具体的であることがその意味である実例は、どのような役割を果たしうるのだろうか。

「もろもろの実例が判断力を鋭くするということは、これらの実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、判断力という生来の才能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」の位置づけはきわめて多義的である。「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、経験の特殊な事情には依存せずに、十全な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

¹⁸ 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。

しまうからである」(B173)。

しかしながら、カントにおいては事例の語が、厳密には二つの意味で使用されているように思われる。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。そのさいに、判断力がかかわる事例とは、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、「包摂される事例」と「包摂の実例」と表現しておこう。

3. 事例使用の分業化（ガイヤー）

ガイヤーは、「カントの道徳教育における事例使用の分業化 (Kant's division of labor for the use of examples in moral education)」という視点を導入して、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試みている。そして、「事例」が大きく三つのタイプに区分されて論じられることになる¹⁹。

（1）思考実験としての仮説的実例

すでにふれたように、カント自身も道徳法則にもとづく定言命法の説明にさいして実例を使用している。『道徳形而上学の基礎づけ』において「定言命法」の根本法式が提示されたあと、さらに「義務の普遍的命法」（いわゆる「自然法則の法式」）が規定され、「義務」について、まさに「実例」を用いて論じられていくのである（IV421ff. 429ff.）。

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（実例）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ても、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

¹⁹ ここでのガイヤーの議論については予備的な考察を行っている。拙稿「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輯、2013、121-129、参照。

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（IV422）。

しかし、ガイヤーによればここで重要なポイントは、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、現実の行為から引き出された経験的な実例でもなく、あくまでも「思考実験(thought-experiment)」としての実例の使用なのだという事実である²⁰。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、アプリア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²¹。

カントは、「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.IV412）という。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。道徳性のアプリアリな原理を「発見し、その使用の制約、範囲および限界を確定する」（V12）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。

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』（1803）のほかに、『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」（V151）ことにある。

ここでの「導き入れ」「影響を与える」という表現はやや誤解を招きかねない。「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。

「……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。」（IX450）

²⁰ Guyer, op.cit., p.127.

²¹ この解釈は、ハーマンのいう「道徳的重要点の規則」に重なるものとして理解することができる。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。

カントは『道徳形而上学』『方法論』における「注解：道徳のカテキズム（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（VI480-482）。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（hypothetical example）」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²²。

このように、カントの道徳の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」（IX477）。「萌芽」や「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、「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のである²³。

（２）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」）を教えることである。そして、そのためには「具体的実例（real example）」の提示が必要不可欠になるという。ガイヤーは『教育学』における次の箇所に着目する。

「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。」（IX488）

「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

²² Guyer, op.cit., p.128.

²³ Ibid., p.134.

「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²⁴。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。」(IX488-489 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」²⁵。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と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。

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

²⁴ Ibid., p.131.

²⁵ Ibid., p.131.

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。」(IX489 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 (Zum Beispiel, 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」²⁶。むしろだからこそ、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、道德教育における実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²⁷。

道德性の内実についての教育において、「実例」は二種類の不可欠な役割をはたしている。第一に、道德法則と道德法則に関連する概念の意識化は、「思考実験」ないし「仮説的実例」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、「具体的実例」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。

(3) 道德の可能性の実例

「しかしそれでもまだ」とガイヤーはいう。「道德教育における実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、彼らが道德的でありうること (the possibility of their being moral) と、そのように道德であるために (生涯にわたって) 戦うべき束縛・抵抗 (constraints) とについてはっきりと

²⁶ Ibid., p.132.

²⁷ Ibid., p.132.

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、実際の人間的行為の実例 (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」²⁸。

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。

道徳法則はアプリアリな法則であるとはいえ、そのことは決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。ガイヤーが依拠するのは、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態は、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粹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²⁹。

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免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、「現実の (actual) 実例」を必要とするということである³⁰。

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 4Anm.)。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

²⁸ Ibid., pp.132-133.

²⁹ Ibid., p.133.

³⁰ Ibid., p.134.

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」(V157) 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実例。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「史実にもとづく (historical) 実例」＝「現実の実例」だけがそれをなすいうのである³¹。

事実、カントも『実践理性批判』の最後に「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 (V155-156)。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、ガイヤーによれば、「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」³²。

おわりに

判断 (力) の働きとは、個々の事例を普遍的な概念のもとに包摂することであつた。それを実践的判断 (力) の文脈に即していいかえるならば、個別的で具体的な道徳的事象を普遍的ないし一般的な道徳の概念 (規則・原理・法則) のもとに包摂するということである。

ハーマンによれば、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、何らかの道徳的な認識をすでにもっていなければならないのであつた。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つて) 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

³¹ Ibid., p.137.

³² Ibid., p.137.

ントの道徳哲学を補強するものとして導入することを提起する。それは、道徳的判断における実質的な内容（格率）を構成する認識的要素を意味している。それゆえ、道徳教育の場面では、教育的働きかけが直接かかわる対象（具体的な教育内容）として、この「道徳的重要点の規則」が正当に位置づけられなければならないという予測が成り立つのである。ハーマン自身も、この規則が「道徳教育における本質的な核心部分」であり、直面する具体的な状況を、この規則によって記述されるその道徳的に重要な特徴との関連において理解するように訓練されなければならないと論じているのである。

この問題提起をさらに追求するために重要になってくるのが、「実例」をめぐる議論である。カントの「実例」概念は多義的である。「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」。道徳哲学の基礎づけるために実例を使用することを厳しく批判するが、しかし他方では、道徳教育における実例の必要性を強調する。こうした問題をめぐって、カントにおいては実例の語が厳密には二つの意味で使用されているのではないかという仮説を立てておいた。すなわち、「包摂される実例」と「包摂の実例」の区別である。

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実例の諸相を精緻に区分し、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。「思考実験としての仮説的実例」「具体的実例」「道徳の可能性の実例」という実例の分業区分は、上述の「包摂される実例」「包摂の実例」の区分とどのように重なり合うのだろうか。この点についてはより詳細な検討が必要になると思われる。

カントは道徳性の明確な意識化のプロセスを、「判定能力の活性化」「判断力の進歩」とも表現している（V154）。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 479-480Anm.）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「明確な意識化」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。

この問題に関連して、最近のカント研究から有益な知見をえることができる³³。すなわち、何かある実例を学ぶということは、その本来の意味からいえば、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（ある事例）を後者（規則）の実例にさせる判断

³³ 八幡、前掲論文、94-95 頁、参照。

そのものを学ぶということを意味する、という指摘である。

それゆえ、カントにおいては（とりわけ『純粹理性批判』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調されているのではないかという解釈が成り立つかもしれない。「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。カント哲学全体における「実例」の機能をさらに詳しく分析しなければならないが、とくに、「判断力の成熟（活性化・進歩）」と「包摂の実例」との関係、「実例をのりこえるための実例」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。

・本研究は JSPS 科研費 25381020 の助成を受けたものです。