

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—

広瀬 悠三

1. はじめに：問題の所在

本稿の目的は、カント（Immanuel Kant, 1724-1804 年）の道徳教育の理論における道徳的問答法の位置づけを明確にし、その内実に見られる有機的な内的連関を明らかにすることによって、カントからの影響を受けている道徳の授業の実践（問答的授業やモラルジレンマ授業¹）を問い直す新たな視座を提示することである。

カントの道徳教育に関する研究は、2000 年代に入って、新たな段階に入っており、以下の二つの動向が見られる。(1)世界市民性や啓蒙の概念の詳細な検討により、カントの教育学を社会的要素を踏まえて捉え直す動きが顕著になっている。とくに、啓蒙を動的な社会的行為として捉えるダーピングハウス²、カント教育学を歴史哲学と重ね合わせて捉え直すルーデン³、また教育を最高善へと到る過程として位置づけ直し、社会的・共同体的な形成過程の重要性を指摘するモーラン⁴がカント教育学研究を牽引する一端を担っている。(2)またもう一つの流れとしては、徳倫理学の再評価がなされる現代の言説からの影響もあって、改めてカントの道徳教育の内容と方法を問い直す研究が盛んになされている。中沢は道徳教育方法論の思考法を、通常の人間理性の哲学的意味を軸に検討し⁵、コッホはカントの倫理的教授論を大著にしてまとめ⁶、またガイヤーは道徳教育において用いられる事例の意義にまで踏み込んで詳細に吟味している⁷。とりわけガイヤーも執筆している『カントと教育—解釈と論評』（2012 年）⁸では、道徳教育に改めて主題的に焦点が当てられ、16 名の研究者がそれぞれの視点でカント教育学を考察している。この二つの動向は、ともにカントの道徳教育の一つの具体的内実をなす道徳的問答法の検証を行っていることが共通点として挙げられる。しかしこれらの研究では、とくに道徳的問答法の考察に関して、その考察が方法論の限定的で局所的な吟味であるという点は否めず、発達段階の言説も含めたカントの教育学全体においてどのような位置にあるかという探究が抜け落ちている。それゆえに道徳的問答法自体の考察においても、中沢が善意志の概念の意欲の自覚がめざされているとするのに対して⁹、シュプレナントは道徳的な認識と理解の形成とみなし¹⁰、またガイヤーはア・プリオリな道徳法則を意識化させることであると捉えるといったように¹¹、解釈は錯綜している。このような道徳的問答法の局所的理解は、その全体的理解を考慮に入れることではじめて、カントの具体的な道徳教育の内実として十全に把握することができるようになる。したがって本稿では、カントの道徳的問答法がもつ広がりや奥行きを、その問答法の詳細な吟味とともにカントの教育学全体における位置とその内部における関連を明らかにすることで、新たに捉え直すことを試みたい。こうすることで、カントの道徳的問答法はカント倫理学を生徒に個人主義的に注入するための単なる手段的行為ではなく、むしろ他者との関わりの中で形成される動的な教育を前提するとともに、道徳的問答法

のカント倫理学的意味における必然性と、その先に現実的な社会的な改革を想定する包括的な行為であることが明らかにされることになるだろう。道徳的問答法は、多層的な他者との社会的な関わりの結節点としての道徳教育の実践なのである。

本稿の構成は以下の通りである。まず第二節でカント教育学の基盤となる、発達段階の人間形成について検討する。ここでは、道徳的問答法を実施するまでに、他者と共同する中で多くのことがなされる必要があることを示す。その上で第三節において、道徳的問答法の形式の特徴とそれがなされる二つの段階を詳細に吟味する。そして第四節において、宗教的問答法との相違に注目しながら、道徳的問答法が向かう道筋が悪との闘いにあることを示し、そのためには社会的な共同的営みが重要となることを明らかにする。

2. カントにおける発達段階の人間形成論

カントは1763年の『「美と崇高の感情に関する考察」に関する覚書』において、ルソーの『エミール』から人間を尊敬することを学んだとメモしている（XX44）。この体験はとりわけ、カント教育学に影響を及ぼしており、彼もルソーにならって発達段階的な人間の形成的理解を試みている。とくに初期の段階である「訓練（Disziplinierung）」において、ルソーの『エミール』から乳幼児の世話と訓練について多くを引用しながらその重要性を指摘している¹²。カントとルソーは、人間の自然（Natur）とその後の社会について根本的に見解を異にしている点で、連続的に捉えることはできないが¹³、少なくとも人間の形成が段階的になされる必要がある点については、カントはルソーと共有している。以下に、カントが考えていた人間の形成の四つの段階を主に『教育学』（1803年）に依拠しながら検討することで、次節で論じる「道徳的問答法」がなされる前提的背景を確認することにする。

人間の形成の第一段階は、上述したように「訓練」である。この世界に生まれ出た子どもは、縛られていない感覚的欲求を有している。それは理性的な規則に拘束されていない動物欲求であり、訓練によってその欲求は制御されなければならない。つまり「訓練とはしたがって、野性的な粗暴さを単に制御することにすぎない」（IX449）。このようにすることで「訓練は、人間が動物欲求によって、自らの使命、つまり人間性から逸脱することを防ぐ」（IX442）のである。ここではとくに、訓練によって規則に従わせることで、自らの感覚的な欲求を制御することを学ばせるようにする。このように訓練は、何か新しい知識を与えるのではなく、自らの感覚的な欲求を適切に制御することに関わるがゆえに、消極的な教育と呼ぶことができる。しかしながら、消極的な教育であるこの訓練は、まさにこの第一段階で、時期を逸せず行わなければならない、極めて限定的かつ固有な教育である。というのも、「野性的な粗暴さは〔成長した後からは〕取り除くことができず、しかも訓練における誤りは決して埋め合わせることができない」（IX444）からである。このように訓練は、人間の内にある動物的な粗暴さを制御することで、次の段階へと進む道を保証する必須な取り組みなのである。

第二段階は、「教化（Kultivierung）」である。これはまず前段階での訓練を通して、動物的な欲求を適切に押さえられ忍耐強くなることではじめて行われることのできる教育的段階である。教化の本質は主に人間の心的能力を鍛えることに見出され、そのようにすることで子どもに熟達性（Geschicklichkeit）を獲得させることを意味する。ここでいう熟達性とは、「あらゆる任意の目的に関して、十分な能力を所有していること」（IX449）を意味している。したがって教化とは、あらゆる目的に対してそれらを達成するための能力を鍛え上げること、と言い換えることができる。そのよう

な能力とは、認識能力、感覚器官、構想力、記憶力、注意力やウィットといった悟性の下級能力と、悟性、判断力および理性という悟性の上級能力とに分けられている (IX475-476)。この二つの区別は、前者が形成されることではじめて後者が活性化されるという点においてなされている。さらに注目に値することは、カントは「道徳的教化 (moralische Kultur)」 (IX480) について言及していることである。それは道徳的性格の形成に他ならず、「従順さ (Gehorsam)」 (IX481) と「誠実さ (Wahrhaftigkeit)」 (IX484)、そして「社交性 (Geselligkeit)」 (ibid) の形成を意味している。この道徳的性格の形成は、上記に挙げた特定の能力の形成に限定されているのではないが、それらが関連し合いながら道徳的行為の遂行という目的を実現するという意味では教化に含まれる促しである。カントはこのような能力全般の熟達性について「熟達性は根本的であって、皮相的ではない」 (IX486) と指摘することで、教化が単なる段階的な通過点であるのではなく、むしろこの教化の段階が人間形成において根本的になされる必要があるほどに基底的であることを示唆している¹⁴。

第三段階は、「文明化 (Zivilisierung)」と呼ばれる段階である。子どもは第一段階で訓練された上で第二段階で自らの能力を幅広く教化されるようになるが、そのような子どもは現実的に言って、ルソーのエミールのように、人里離れた場所で社会から一旦隔離されて育つわけではない。むしろ第一段階から常に子どもは親を含めた様々な他者に囲まれながら生きているのである。訓練も教化も様々な他者によってなされる教育的行為である以上、そのような他者との関わりは教育のはじめから存在する基本的事柄である。しかしながら、第一段階と第二段階では、とくに訓練と教化によってもたらされる個人的な能力の形成に重点が置かれていたがゆえに、社会的な営みは前面には出ていなかったが (例外として、道徳的性格の形成における「社交性」が挙げられる)、いまやそのような第二段階までに行われたことが否応なしに、様々な他者との現実的な社会的生活との関連においてより適切に生かされることが求められることになる。この段階が文明化であり、ここでは「人間はまた利口になって (klug werde)、人間社会の中に適応して受け入れられ、他者に影響を与えてゆくということが留意されなければならない」 (IX450) のである。人間社会に適応するには、「行儀作法や礼儀正しさ、およびある種の利口さが求められる」 (ibid) が、とりわけこの「利口さ (Klugheit)」は熟達した能力や技能をうまく世間に通用させていく能力であり、具体的には「自分自身の意図のために人間をどのように利用できるかという技法」 (IX486) を意味している。社会の中で生きていくには、それだけではないにせよ、他者を自分の手段とすることは避けられない。人間は一人で生きていくことはできず、はじめの段階から他者と共同して生きることしかできないことは、「人間は教育によってはじめて人間になることができる」 (IX443) という、他者による教育の重要性を主張したカントのことばからも明らかである。このように他者と共同して生きるということが、自分と他者の生の意図や欲求を満たし合うことであることを考慮すれば、人間は生きる上でまさに他者に適切な形で自らの意図や欲求を満たしてもらう必要があるのである。それは個人の生存にまで関わりながらも、さらなる社会的な発展にまでつながるといふ、非常に段階的に幅の広い意義を有している。まさにこの文明化は、この現実的な人間社会に他者と共に生きることを促すことなのであり、ここにカントの冷徹ともとれるほどの現実的な教育に関する目を垣間見ることができる。

そして最後の段階は、「道徳化 (Moralisieren)」である。これはまさに人間が、単に自らの幸福追求を最優先させるのではなく、道徳法則を自らの格率の最上の主観的根拠に据えて行為するという、義務に基づいた道徳的行為の形成に関わる教育的作用である。この道徳的行為は、感性的な傾向性な

どを一切考慮に入れることなく、純粋な義務に基づく行為であり、前三段階とは一線を画す段階である。『単なる理性の限界内における宗教』（1793年）では、このような道徳的行為は、漸次的な変化としての志操（Gesinnung）の改革（Reform）ではなく、一気に変わる志操の革命（Revolution）であるとされている（VI47）。このような形成の方法としてようやくカントは、道徳的問答書を用いた道徳的問答法を取り上げるに到る。どのようにしてそのような志操の革命が起こるかは、究極的には理解の及ばない領域であるにもかかわらず、そこへと到る働きかけは行うことが可能であり、それこそが道徳的問答法であるというのである¹⁵。

以上、カントの発達段階的人間形成の過程を概観した。その際重要となるのは、各段階の移行が、第三段階までは連続的であるのに対して、最後の移行だけは非連続的であるということであり、しかしそれにもかかわらず、最後の段階を前三段階と結びつけるという意味において道徳的問答法が取り上げられているということである。さらに注意すべき点は、道徳的問答法が、カントの発達段階的人間形成過程の全体を占めるのではなく、ごく最後の道徳化においてのみ問題にされた限定的な取り組みであるということである。換言すれば、道徳的問答法を十全に行うことができるようになるには、文明化までの教育的作用が十分適切になされている必要があるのである。

3. 道徳的問答法：その形式と実質

3-1. 道徳的問答法の形式的特徴

カントは道徳的問答法¹⁶を『人倫の形而上学』（1797年）¹⁷において、様々な教授法との対比において規定している¹⁸。徳は生得的ではなく、教授によって学ばなければならないがゆえに、徳の習得には教授のあり方が問題になる。教授は教師がひたすら話し、生徒はもっぱら聞く側にまわる講義形式的（akroamatisch）か、教師が生徒に質問しながら進める質問形式的（erotematisch）かの二つに分けられる。この質問形式はさらに、理性に問う「対話法（dialogische Lehrart）」（VI478）と記憶に問う「問答法（katechetische Lehrart）」（ibid）に細分化される。自らの理性を用いて思考できる生徒に対して行われる対話法では、教師と生徒は質問と応答を自由に行うのに対して、単なる問答法では生徒の記憶に問うだけであるがゆえに、教師が質問をし、生徒が答えるという役割の固定した質問形式が用いられる。というのも、この問答法においては、生徒はまだ理性を自ら自由に用いて思考することはできないと考えられ、生徒は何を教師に質問したらよいか分からないからである。その上でカントは以下のように、さらに道徳的問答法を規定している。

それに対して純粋な道徳的問答法には、徳の義務の基礎的言説として、〔宗教的問答法が道徳問答法なしには不純になりかねないという〕そのような危険性や困難さはない。なぜならそのような道徳的問答法は普通の人間理性から（aus der gemeinen Menschenvernunft）（道徳問答法の内容から見れば）発展されるのであり、はじめの教授の教授法的な規則のみに（形式から見れば）ふさわしくなることが許されるからである。そのような授業の形式的原理はしかしながら、この目的のためにはソクラテスの対話法を認めない。なぜなら生徒はどのように質問すべきか前もって知らないからである。したがって教師が質問するのみである。しかし、教師が生徒の理性から秩序だって引き出す（auslockt）答えは、容易には変えられない一定の表現で述べられ、保持され、したがって生徒の記憶に委ねられなければならない。その点で問答法は教義的な方法（dogmatischen）（ここで

は教師のみが話す)からも、対話的な方法 (dialogischen [Lehrart]) (ここでは両者が互いに質問し答える)からも区別されている (VI479)。

注目すべきは、道徳的問答法はソクラテスの対話法ではない、ということである。教師がひたすら質問し、生徒の理性から答えが引き出され、その答えを生徒は自ら記憶しなければならない。道徳的問答法は、教義的でも対話法的でもない。というのも道徳的問答法がめざすのは、生徒に道徳的な知識や概念を外部から教えるのではなく、また既にもっている知識や概念を用いて、議論することでもないからである。それはあくまでも生徒のもつ普通の人間理性から答えを引き出すことを目的としているのである。まさにこのことはコッホが言うように、独断的神学からも、複数主義的な相対的倫理教授からも距離を取りつつ、一定の規定性を有するカントの道徳的問答法の特徴を表している¹⁹。このように理性に問う対話法と、記憶に問う問答法という規定において、道徳的問答法は理性から引き出されたものを記憶にとどめるという仕方、両者の中間に位置づけることができる²⁰。理性を十分に用いることはできないが、単に知識や概念を記憶するだけでもない。理性から上がってきたものを今度は記憶に返す、そのことが理性の形成をらせん階段的に促すことになり、ついには対話的な段階に到達することができるようになるのである²¹。

またその際用いられるのは、「実例」である。次節以降でも触れるが道徳的問答法では、架空ではなく現実、または過去に存在した具体的な人物の行為が実例として提示され、そのもとで生徒に問いかけがなされる。ガイヤーは実例の必要性を、(1)実例は道徳原理を意識に上らせることができる、(2)すべての状況をカバーできる法則はないがゆえに、実例を用いるしかない、(3)架空の例では現実の義務を覆い隠してしまうがゆえに、現実的行為としての道徳的義務遂行には現実の例が適している、という三点によって特徴づけている²²。このように実例を用いる理由についてガイヤーは、道徳法則の原理を意識に明確にもたらすとともに、現実的にはそれしかないという消極的理由と、架空の対比でむしろ現実の実例こそが現実的行為の義務のあり方を認識する上で役に立つという積極的理由を挙げている。しかしその実例の意義をさらに規定するならば、生徒のふつうの人間理性に問いかけるべき事柄として適しているのは、それに対応したふつうの現実の例であり、そのことによって、人間理性は十分に活性化して事象を認識できるようになるのであり、またガイヤーもほのめかしているように、実例は道徳的原理と現実になすべき道徳的行為の間を取り結び、その実行可能性を示すものとして有効なのである。

3-2. 道徳的問答法の第一段階：認識—感受—義務の自覚

『実践理性批判』(1788年)の方法論では、ふつうの人間理性の、ふつうの使用に依拠しながら、10才の子どもに人間の行為のあり方を判定させる道徳的問答法が言及されている。とくにこの段階では、道徳的問答書の他、古代や近代の伝記類の例証をもとにとりわけ異なった状況のもとにある類似した行為を比較することによって、子どもの判定 (Beurteilung) を活性化させることで、行為の道徳的内実の大小のちがいに気づかせることが重要となる (V154)。ここでいう判定とは、ある行為がどのような道徳的内実を伴ってなされた行為であるかを見極めることである。とりわけ行為を司る格率において採用する動機に、自らの幸福を求める要素が混入しているか否かを吟味することを通して、その行為が純粋な義務によってなされたかどうかを判定することを意味している。そこでは次のよう

な事例が用いられている。すなわち、ある者が、一人の誠実な男を動かして、格別有力でないが無実な人間を非難する仲間に入れようとする。その誠実な男は利得を受けるどころか、損失を被ることになって、仲間と一緒にその無実な人間を非難することをとどまれるかという状況が語られる。その誠実な男は確かに正直ではあるが、同情に対しても彼自身の困苦に対しても、動じないほど鉄面皮な感覚器官を別段備えてはいない。しかしそれにもかかわらず、彼はこれほどまでに筆舌を絶した苦痛にさらされる目に合わなければよかったと願うその瞬間にも、動じるどころか疑いすらもたず、ひたすら誠実を尽くし抜く、という事例である（V156）。

これは道徳的問答法の実例であるが、教師がひたすら問いかけ、子どもが答えるという『人倫の形而上学』で規定されていた形は、直接明示されていない。むしろここでカントは、単なる道徳的問答書を基礎に据えた後に、義務が示された例証が含まれる古代や近代の伝記類によって子どもに働きかけることに主眼を置いている（V154）。したがって、逐一教師が問い生徒が答えるというよりも、ある事例を語り聞かせ、そのことによって生徒の知的な判定をまずは磨くことが予備的に求められているのである。そこで問題となることとしては、「まず第一にひたすらなされなければならないのは、…、行為が客観的に道徳法則に適っているかどうか、しかもどのような道徳法則に適っているかをまず尋ねることによって、…、その判定を研ぎ澄ます（schärfen）ことである」（V159）。ここでは、単に外的に拘束するだけの法則と義務に基づく法則を区別することが問題となる。その後、「いま一つ注意が向けられなければならない点は、行為がまた（主観的に）道徳法則のために生じたのかどうか、それゆえ行為が行いとしての道徳的正しさだけでなく、その格率から見て志操としての道徳的価値を有しているかどうかという問題である」（ibid）。つまり、結果として外から見れば道徳に適った行為であることが問題なのではなく、その行為をなした格率が純粋に義務に基づいていたかどうかということである。さらには、「道徳的志操を実例に即して生き生きと提示することにおいて、意志の純粋性に気づかせる」（V160）ことがなされる。

ここで重要な点は、単に認識や理解を促すだけでなく、そのような認識に感情の高まりを結びつけるということである。つまり純粋な義務に基づく行為には賛同し、そうでない行為には否定的な感情をもって見るということである。すなわち、「確実に望むことができる最も重要なことはしかし、完璧に純粋でりっぱな行いを知ってそれに賛同し、他方純粋さからほんの少しでも外れたことにさえ遺憾あるいは軽蔑をもって注目するという反復練習を積むことが…なされるということであり、…、そうした行為を賛同ないしは非難に値する行為と何度もみなすという単なる習慣を通して、これらの行為に対する印象は将来の人生の道行きにおける公正さへのよき基盤を形作ることだろう」（V154-155）。このような反復訓練の後に、義務に基づいて苦しみながらも誠実さを貫き通す人物の話を語ること、「年少の聞き手は、単なる是認から感嘆へ、感嘆から驚嘆へ、そしてついには最大の尊崇へと段階的に高められ、自分もこうした人間になることができたなら（もちろんその人物の境遇にではないが）という生き生きとした願望をもつまで高められるであろう」（V156）。この感情の高まりと相まって生じることは、そのような義務に基づく行為が、功績や自らの幸福の追求といった感性界の限定を超え出ることでありと認識することによって、自らの自由な意識に気づくということである。

このように認識を研ぎ澄ますことを通して、純粋な義務に基づく行為を洞察することができるようになるとともに、その洞察に感情的な要素を結合させる反復練習をすることで、そのような純粋な行為への感情を呼び起こす。こうして生徒は、ともすれば楽な欲求や感情に流されてしまいかねない状

況において純粋な意志によって道徳的行為を遂行しようとすることに感嘆と尊崇を覚えるという、自然的な因果連関を超えた不可思議な感情が自らのうちにあることを強く自覚するようになる。すなわち、「そこでは自分に内在している根源的素質に対する最大の驚嘆をもって、人間は自己自身を観察することができ、またそうした印象は決して消えることがないのである」(VI483)。それではなぜ自らの利益や功績、幸福を求めることなく、義務に基づいて行為することがそれほどまでに生徒の心を動かすのだろうか。つまり「君の内なる、またあるいはまた君を取り巻く自然のあらゆる力と闘いを行い、そして君の人倫的な原理と争うような場合には、それらの力に思い切って打ち勝とうとするものは、君にあって何であるのか」(ibid)。このような問いは、われわれの思弁的理性能力を凌駕したものであるが、こうした問いこそが、自らが単なる感性的な有用的連関を超え出た存在であることへの意識の特別さをさらに意識することを促すのである。このようにして、「こうした問いが…心底迫り来るならば、このような心の自己認識の不可解ささえもが気持ちを高揚させることになるにちがひなく、心が苦難に遭遇すればするほど、いっそう強く自らの義務を聖なるものとして経験するようになるのである」(ibid)。つまり感情の高まりは、二重に押し寄せてくることになる。反復練習もあって、自分の利益を顧みずに行う行為に驚嘆の念を抱きながら、そのように驚嘆の念を抱く自らの内的性質の不合理さと合理的観点からの理解不可能性が、さらに感情を高揚させ、子どもを義務に近づけるのである。

この節の終わりに、一つだけ注意すべき点を記しておきたい。それは、道徳的問答法による人間の変容における、感情の位置である。カントは道徳的問答法における具体例だけでなく、そのような道徳的問答法によってなされる人間形成をも、感情や感傷に基づかせてはいない。前者においては、感情や傾向性といった自らの幸福に結びつく感性的な要素ではなく、義務に基づく行為を提示し、その道徳性を問うており、後者では感情ではなく認識を研ぎ澄ませ、義務の純粋さを判定させることに基づいて、その結果湧き起る感情を容認している。これは、18世紀末のロマン主義的な感傷的な教育へのカントの対抗である、と捉えることができるように思われる²³。「ただ私が望むのは、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どもたちを煩わせないようにすることであり、すべてを単に義務と価値に基づかせる、つまり人間が自分自身の目にも義務に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基づかせるということである」(V155)。しかし感情は決して軽視されているわけではない。あくまでも感情ではなく義務への認識に基づかせることで、感情を高まらせ、さらに自らの内にあるそのような不可解な感情への自己認識を通して、義務への神聖さを自覚させるのであり、むしろ感情の高まりは子どもを形成的に次の段階へと押し上げる上で極めて重要な役割を担っているのである。この感情なしには、実際には自らの純粋な意志に気づくこともままならないだろう。このように感情との密接な絡まり合いの中で、しかし義務への認識を基底に据えることが、道徳的問答法の実践の第一段階である。

3-3. 道徳的問答法の第二段階：概念化—記憶化—興味・関心の形成

さて上記のように、他者の行為に関して、道徳法則に適っているだけでなく道徳法則に基づいてい

る行為を見極め、道徳的行為の法外さに感情を高められながらそのように感じる自らの内的な善意志を自覚するだけでは、現実的に道徳的行為をなすにはまだ距離がある。カントは上のような道徳的問

答法による変容を、10才の少年を想定して考えているが(V155)、『人倫の形而上学』においては、より概念化された形での道徳的問答法の実践が論じられている。そこではこれから見るように、すでに内的に善い心が前提されているがゆえに、10才の少年への実践の後に続く段階のものであると考えられる。

それでは具体的にどのように道徳問答法は引き続きなされるのだろうか。『人倫の形而上学』の「徳論」における道徳的問答法の断片では、はじめに教師による導入的問答が幾つかなされた後²⁴、次のように問答が展開されている。

教師「君は怠け者に柔らかいクッションを与えることで彼を甘い怠惰な生活へと陥らせ、飲んだくれに酒やアルコール類を常に入手できるように手配してやり、詐欺師に対しては他者を魅了する手管やしぐさを授けて、他者をだます手助けをし、暴徒には他者を打ち負かすことができるように大胆不敵さや鉄拳を与えるだろうか。このようなことは、その人たち各人が自分なりに幸福であろうとするための、まさに望むところの手段となる」。

生徒「いいえ、そんなことはしません」。

教師「そうすると、たとえ君があらゆる幸福を手にして、そのうえさらに最善の意志をもっているとしても、君はこの幸福を、手を伸ばす誰かれに考えもなしに渡してしまうということは無い。むしろまず最初に各人がどこまで幸福に値するかを調べるだろう」。

教師「しかし、やはり君は自分自身のためには、君が自分の幸福に数えるすべてのものを一番に入手しようとするのに、少しもためらいはないだろう」。

生徒「はい」。

教師「だがそこで、君自身も幸福に十分値するであろうかという問いが思い浮かびはしないか」。

生徒「もちろん浮かびます」。

教師「ところで君のうちにあって、幸福を追求するだけのものは傾向性である。しかし、この幸福にまずは値するという条件へと、君の傾向性を制限しているものは、君の理性なのである。そして、君の理性によって自分の傾向性を制限し、かつ打ち負かしうること、これが君の意志の自由ということである」(VI480-481)。

ここでは、他者を幸福にするとどのようなことが、具体的な例によって生徒は問われ、前半では生徒はとくに教師から知識等を与えられることなく、自らの理性のみで答えを出している。他者のみならず自分においても、幸福をひたすら追求するのではなく、幸福に値する存在であることが求められている。そしてこの生徒の答えから、人間の善への一定の傾向をもった理解がすでに生徒のうちに備わっていることを示している。これを明るみに出すこと、このことがまず道徳的問答法のめざすことである。

この箇所の後半ではさらに、幸福追求をする傾向性や、それを制限する理性、またそのような状態を求めることが意志の自由であることが言われている。生徒から引き出した答えを抽象化し、概念を与えることで、改めて生徒の記憶に保持させることが試みられているのである。「教師が生徒の理性から秩序だって引き出す答えは、容易に変えられない一定の表現で述べられ、保持され、したがって生徒の記憶に委ねられなければならないのである」(VI479)。このような経過をたどる理由は、単に感じ

ることだけでなく、明確に自覚し概念化することで、今後道徳的な判断に困るより複雑な状況にも適切に対処しやすくなることができると考えられるからである。人間は道徳的問答法がなされる場において、純粋な義務に基づく行為に対峙し、感情を揺さぶられることはあっても、現実的な世界においては、そのような行為に必ずしも容易にめぐり合うわけではない。いやむしろ、現実的にはそのような行為にめぐり合うことはめったにないと言わざるを得ないほど、他方で人間は「悪への性癖」(VI28)をもつ根本悪的な存在なのである(VI38)。それゆえに、自らの感性的な傾向性に従い幸福の追求に突き進んでいるのであり、そのような悪との闘いの中では、道徳的な感情は義務に基づく道徳的行為への基盤にはならず、むしろ感性的な悪とも距離を取るだけの冷静な概念的理解に基づく行為の遂行が重要性を帯びてくるのである。したがって道徳的な行為の構造を最低限概念的に理解し、それを記憶することで、様々な複雑な状況において自らが陥りがちな悪をも相対化し、道徳的になすべき行為を自らのうちに表象として保持することができるようになるのである。

このような道徳的行為の概念的理解と記憶への保持を促す道徳的問答法は、さらに決議論的な問題を通して強化されるが、「このような道徳的問答法は、未形成な者の能力に最も適した理性の教化であり、…、そして一般に青年の悟性を鋭敏にするために最も妥当な方法であるというだけでなく、とくに自分がそれに関与して学問にまで仕上げた（今やそれに精通している）事柄を愛するということは、人間の本性に属しているのであって、生徒はこのような訓練を通して知らぬ間に人倫性に関心を寄せるようになるのである」(VI483-484)。人倫性、つまりは行為における道徳性への関心の保証によって、カントの道徳的問答法は締められている。この関心は、単に純粋な道徳性に感嘆するというだけでなく、概念的理解を果たした後に現れ出る道徳性への関心である。それは、外界への驚きと、そのような洞察からくる自らの内なる純粋な意志への驚き²⁵とが明確にされることによってもたらされる持続的な関心である。

カントは道徳的問答法によって、即座に人間が道徳的になることを提唱しているわけではない。むしろそれは絶え間ない、険しい道であり、そのような道にあっても、外界と自らの内なる純粋な意志に心揺さぶられながらも、冷静に行為を洞察できるだけの概念的理解を心がけて、絶え間なく自らの道徳的な歩みを進めようとするに関心を抱き続けること一、カントの道徳的問答法とはしたがって、絶え間のない希望へと向かう新たな出発点として位置づけられるのである。

4. 道徳的問答法の彼方へ

道徳的問答法の後にさらに想定されていることがある。宗教的問答法である。カントにとって宗教とは、道徳と結びついた形で規定されるものである。つまり「宗教とは（主観的に見れば）すべてのわれわれの義務を神の命令と認識することである」(VI153)が、「宗教は、それが道徳性と結びつけられていない場合には、ただ恩恵を求めるだけのものになる」(IX494)。このように、道徳法則に従って行為する必然性としての義務の遂行は、われわれの内なる悪への性癖とその進展によって絶え間のない妨げを被るがゆえに、義務を超越的な神への命令と捉えることによって、その絶え間ない道程がかりうじて確保されることになるのである。それゆえ宗教は、人間が一方で悪に傾く性質を有しているということによって、道徳的行為への実現をめざす過程で不可避免的に要求されることになる。

しかしながらカントは、宗教的問答法が道徳性の形成をなおざりにしてははじめからなされていることに強い違和感を覚えている。「なぜなら純粋な道徳的原則によってのみ、徳論から宗教への移行がな

されうるからであり、それというのも、もしそうでなければ宗教の信仰告白は不純なものとなるだろうからである」(VI478)。宗教的問答法は、純粋な道德原則ではなく、神や信仰といった宗教的概念や恐怖を植え付けることによって、純粋な道德原則に従うことをないがしろにしてしまうのである。神からの罰という恐怖におびえて道德法則に従おうとすることは、道德法則に適った行為であったとしてもそれは自らの安寧といった幸福追求に基づいているため、道德法則に基づいてなしている純粋な義務としての行為ではなく、そのような行為に道德性は見出せないのである。あくまでも義務に基づくという道德性が前提とされてはじめて、宗教は人間にとって意味をもつようになる。

このようにして教育においては、道德的問答法が宗教的問答法に先立たなければならないことになる。『人倫の形而上学』の「倫理的教授法」の締めくくりにおいても、「しかし教育において最も重要なことは、道德的問答法を宗教的問答法と混合して講義する（融合する）ことをないようにすることであり、ましてや前者を後者に続くものとさせないということである」(VI484)と明確に述べられている。これは当時の教育が、道德性をなおざりにし、宗教的問答法を前面に出す傾向にあったことに対するカントの批判である。しかしさらに注目すべきなのは、それでも道德的問答法の後に宗教的問答法をカントは据えているということである。それは前述したように、現実的に道德的行為を行うには、単なる道德的問答法によって自らの「善への素質」を自覚し心を揺さぶられ続けると同時に、概念的に道德的行為を把握するだけでなく、人間のもう一つの性質である「悪への性癖」に立ち向かわなければならないことの必要性を示唆している。人間は自らの幸福追求の動機を、格率の最上の主観的根拠に採用してしまう根本的に悪である存在であり、そのような悪への性癖から現出する性質と絶え間なく闘うことを支える希望こそ宗教なのである。そしてその希望は決して空虚な抽象的概念ではなく、われわれを現実的に絶え間なく動かす「統制的理念」である。つまり悪をなすことは、個人的になされるというよりも、他者に囲まれていることで、つまりは社会の中にいることで現実的には引き起こされることであるため、社会の忍耐強い改革が必要不可欠になるのである²⁶。そうして、カントは国家のあり方を吟味し、不和や仲違い、戦争を乗り越える社会的なあり方をさらに問うのである²⁷。このようにカントの道德的問答法は、その先にある宗教的問答法によってもたらされる希望を想定することで、まさに今ここで生きている現実的な人間社会において行動することを促す動的な働きかけになるのである。

5. おわりに

以上カントの道德的問答法を、カントの広範な教育的思考と関連させることで、その内実と意義を浮き彫りにしてきた。まとめると、道德的問答法がなされる以前には、訓練と教化、文明化という、他者との関わりを根本的に内包した発達段階的な形成過程があり、その上で道德的問答法がなされる道德化が行われる。そこでは、まず何よりも行為が純粋な義務に基づいているかを見極める認識の判定を研ぎ澄まし、道德的な行為に賛同し、それ以外に否定的な感情をもつように反復練習がなされる。善への素質とともに、そのような練習を積むことで、子どもは道德的な行為に心的感情を揺さぶられ高められるようになり、さらにそのような心を動かされる自分自身の内にある純粋な善意志に感嘆の念を覚え、義務の神聖性を自覚することになる。その上で子どもは、それらを概念的に理解し、記憶に委ねることで困難な状況に客観的に対処することができるようになり、絶え間なく道德的な行為に近づこうとする関心をもつようになるのである。その関心の先には、宗教的問答法を通しての希望を

もつことで、悪と闘い、現実において社会的に行為することが控えているのである。したがって、道徳的問答法は道徳教育のすべてであるのではなく、また単なる個人的な働きかけでもなく、むしろその前段階と、道徳的問答法がなされる後の段階において他者との共同的で社会的な現実的行為にともに浸透された場において、認識と感情が密接に絡まり合いながら、絶え間なく今ここに生きている現実の社会において道徳的に行為することを促すのである。

道徳的問答法は、このように他者との社会的な生を前提しかつその向かう先に想定することで初めて、十全に機能するのである。そしてそれゆえに、カントにおける道徳的問答法は、個人主義的な主体性批判に依拠した言説に耐えうるだけの内実を有しており、そのような道徳的問答法は、現実的に道徳教育を力強く実践する可能性を有していることを示していると言えよう。

¹ L. Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, New York, Harper & Row, 1981.

² A. Dörpinghaus, Erneuerte Frage: Was ist Aufklärung?, in L. Koch und C. Schönherr (Hrsg.), *Kant- Pädagogik und Politik*, Würzburg, Ergon Verlag, 2005, S. 117-132.

³ R. Louden, *Kant's Human Being- Essays on His Theory of Human Nature*, Oxford, Oxford University Press, 2011, pp. 136-149.

⁴ K. Moran, *Progress in Kant's Moral Philosophy*, Washington D. C, The Catholic University of America Press, 2012.

⁵ 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、2001年、60-75頁。

⁶ L. Koch, *Kants ethische Didaktik*, Würzburg, Ergon Verlag, 2003.

⁷ P. Guyer, Examples of Moral Possibility, in K. Roth and C. Surprenant (ed.), *Kant and Education – Interpretations and Commentary*, New York, Routledge, 2012, pp. 124-138.

⁸ K. Roth and C. Surprenant (ed.), *ibid*.

⁹ 中沢哲、同上。

¹⁰ C. Surprenant, Kant's contribution to moral education : the relevance of catechistics, *Journal of Moral Education*, Vol. 39, No. 2, 2010, pp. 165-174.

¹¹ P. Guyer, *ibid*.

¹² 例えばカントは、ルソーの『エミール』にならって、子どもに歩行を教えるために習歩紐や習歩車を使用することは、子どもが自然にもつ能力を発達させるために有害であると述べている (IX461)。またルソー、『エミール (上)』今野一雄訳、岩波書店、1962年、99頁以下も参照。

¹³ ルソーは自然への信頼のもとに、悪を社会的な営みの産物であるとしているのに対して、カントは人間の内的自然には、悪への性癖が存在しており、それを乗り越える上で国家を含めた社会的なあり方に可能性を見ている。

¹⁴ とりわけカントは教化の段階での実際の教育的営みとして、地理を学ぶことの重要性を強調している。このことに関しては、稿を改めて論じたい。

¹⁵ ルーデンは発達段階の人間形成が論じられている『教育学』においては、『教育学』では、カントは道徳的問答法がどのようなものであるかについて短い要約しか与えていない」として、道徳的問答法の人間の形成的位置に注意を払っていない。むしろここで重要となるのは、短い要約になるほどに、教育的な働きかけが前提されているという、道徳的問答法の発達段階的位置にある。R. Louden, *ibid*, p. 147.

¹⁶ カントが用いている道徳的問答法 (moralischer Katechismus) という概念は、もともとキリスト教の教理問答、信仰問答として使われる問答法 (Katechismus) に由来している。そのような宗教的問答法は、もともと問答形式で信仰の内容を教えるために作られたものである。中世にはトマス・アクィナスが『神学大全』において聖職者を対象としてを問答形式で神学思想を展開しており、宗教改革の時代にはルターが1529年に『小教理問答書』と『大教理問答書』という問答法を作成し、印刷技術の発展も相まって、それらは宗教改革運動を推進する重要な役割を担った。その中核的内容は、「十戒」「使徒信条」「主の祈り」「聖礼典」の4つであり、とくに「使徒信条」は聖書の信仰を簡潔にあらわすものであり、聖書中心主義を唱える宗教改革にとって大きな意味をもつものであった。宗教改革の時代の問答法は、自国語によって信仰を深められたので、ラテン語を知らない信徒の教育に大きく貢献した。他方カトリック教会は宗教改革運動に対抗する形で、1566年にトリエント公会議の決定に基づく問答法『公教要理』を出版した。しかしながら、18世紀の啓蒙の時代に入ると、ヴォルテールやルソーといった啓蒙思想家が教会の問答法を批判するようになる。とくにルソーは、宗教的問答法を、悟性を欠いた学びの硬直したメカニズムをもつとして厳しく批判した。さらに18世紀後半には汎愛派のバゼドウが、強制ではなく喜びから宗教を学ぶ必要があるとして、宗教的問答法から距離を取っている。教育学の観点から見て、ルソーと汎愛派から大きな影響を受けているカントも、このような啓蒙主義的な問答法批判の流れの中に位置づけることが可能であると考えられる。カントは宗教的問答法を (宗教教育でなく) 詳細に吟味してはいないが、あくまでも悟性と理性の健全な発達の後によりよく教育的意味をもつものとして捉えている。後に本稿で触れるように、カントにおいては宗教的問答法は道徳的問答法の後に初めて教育的意味を担うものであり、このような仕方カントは宗教的問答法から距離を取りつつも、自らの道徳的問答法・道徳教育に宗教的問答法を組み入れていると考えられる。今橋朗、奥田和弘・監修『キリスト教教育辞典』、日本キリスト教団出版局、2010年、73-74頁；W. Chrobak (Hrsg.), *Der Katechismus*

von den Anfängen bis zur Gegenwart, München, Verlag Schnell & Steiner, 1987 を参照。

¹⁷ 道徳的問答法の具体的内実はい『人倫の形而上学』において、主題的に論じられている。そこで前提とされているのは、徳は生得的なものではないから獲得されなければならない、したがって徳論は教授であるという言説である (VI477)。徳とは「自分の義務に従う際の人間の格率の強さ」(VI394)であり、必ずしも道徳的に行為することそのものを指すものではない。しかしこの強さとは、まさに現実的に義務に基づいて行為することに資するものであるがゆえに、カントはここでは道徳的問答法が作用するものとして「徳」という表現を使用している。

¹⁸ カントが道徳的問答法を論じているのは『実践理性批判』(1788年)、『人倫の形而上学』(1797年)、『教育学』(1803年)である。とくに前二者の間には、批判期と晩年という10年の隔りがあるが、『実践理性批判』が一般的かつ理念的であるのに対して、『人倫の形而上学』での議論はより詳細かつ具体的である点で異なるが、道徳的問答法の枠組みと評価に関しては一致しており、この10年で道徳的問答法についての捉え方の大きな転換はなかったと考えられる。そのような状況を踏まえ、本稿では両者の差異に注意を払いながらも、有機的に結びつけて論を進めることにする。

¹⁹ L. Koch, *ibid.*, S. 172.

²⁰ コッホは、このような半ソクラテス的、半問答法的中間的な道徳的問答法について「ソクラテス的に問答する」(VI376)というカントのことばに注意を促している。しかしこの文脈では、ソクラテス的に問答する教師ならば、道徳原理が人間のうちに備わっていることに気づくだろうと言われているのであって、カントの道徳的問答法がソクラテスの問答法と同一であることまでは示されていない。同様にモーランはこのカントの道徳的問答法を、「一種のソクラテス的方法」と呼んでいる。しかしながら「ソクラテス的」と言うとき、そこに含意されるのは、一定の方向性をもたないあり方であり、道徳性へと導く傾向を有する道徳的問答法をソクラテスの問答法と呼ぶことには注意が必要である。L. Koch, *ibid.*, S. 167; K. Moran, *ibid.*, p. 155.

²¹ 道徳的問答法の後には、後に見るように、生徒は概念的理解も、対話的議論もすることができるようになる。さらにはルーデンが指摘するように、現実的に行為する段階での「道徳的修行論」や「決疑論」的な働きかけすら可能となる。本稿では第四節において論じるように、道徳的問答法の後のあり方をむしろ宗教的問答法の継続を重視することによって、上記の要素をも含みこむものとしての現実的な社会的・共同的行為として特徴づける。cf. R. Loudon, *ibid.*, p. 148.

²² P. Guyer, *ibid.*, pp. 130-138.

²³ 「行為が気高く気宇壮大で賞賛に値するとしても、こうした行為を子どもたちに模範として立てることで、そうした行為に対する熱狂を注入することによって子どもたちの心をとらえようとするのは、まったく目的に反している。なぜなら子どもたちは、もっともありきたりの義務を守ることとまたその正しい判定すらまだ身についていないのであるため、そのようなことをすれば早まって彼らを空想家にしてしまわざるを得ないからである」(V 157)。

²⁴ 教師「人生において、君の最大の完全な要求は何か」。生徒「…」。教師「君にとってすべてが常に望みと意志通りになることである」。教師「そのような状態は何と呼ばれるか」。生徒「…」。教師「それは幸福(絶え間なく続く安寧であり、楽しい生活であり、また自らの状態に全く満足していること)と呼ばれる」。教師「もし君がすべての幸福(この世で可能な限りの)を自分のものに行っているならば、そのすべてを自分自身で保持しようとするだろうか、それとも君の隣人にもそれを分かち与えるだろうか」。生徒「私はそれを分かち与え、他者も幸せにし、満足させたいと思います」。教師「それは君がまだ非常に善い心をもっていることを十分示している。それではさらに、君がここで善い悟性を示すかどうか見ることにしよう」(VI480)。

²⁵ 「それを考えることしばしばであり、かつ長きに及ぶにしたがい、常に新たないやまず感嘆と畏敬をもって心を満たすものが二つある。わが上なる星しげき空とわが内なる道徳法則である」(V 161)。

²⁶ 「互いに相互的に道徳的素質において腐敗し合い、悪くし合うには、人間たちがそこにおいて、彼を取り囲んでいるというだけで、そしてそれが人間だというだけで十分である。ところで全く本来的にこのような悪を防止し、人間における善への促進へと向かう統一を、道徳性の維持だけを企図して、永続的で常にいつそう広がっていく社会、力をついて悪に対抗するような社会として築く手段がもし見つからないとすれば、個々人は悪の支配を脱するためにどれほど多くをなしたとしても、やはり悪の支配下に逆戻りする危険を絶えずもったままになるだろう」(VI94)。

²⁷ 『人間歴史の憶測的起源』、『永遠平和のために』でこれらの問題が論じられている。

*カントの著作からの引用は、アカデミー版カント全集からのものとし、引用はアカデミー版の巻数とページ数を示す。訳出するにあたっては、岩波書店版『カント全集』の邦訳を参照した。

・I. Kant, *Kant's gesammelte Schriften, begonnen von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaft*, Berlin, Walter de Gruyter, 1902-.

(日本学術振興会特別研究員 DC 臨床教育学講座 博士後期課程3年生)
(受稿 2012 年 9 月 3 日、改稿 2012 年 10 月 31 日、受理 2012 年 12 月 27 日)

Teaching Morals to Children: Question of the Meaning of Moral Catechism in Kant's Educational Theory

HIROSE Yuzo

This paper examines the possibility of moral catechism in Kant's philosophy of education through its situation in comprehensive Kant's theory of education and clarifying its relationship with moral education. Before the stage, in which formation by moral catechism would be carried out, there are three developmental stages; discipline, culture, and civilization. The commonality of these stages is that children develop in a society in which people live in the real world. With this background, moral catechism plays an important role in the final stage, i. e., the stage of moralization. Moral catechism is neither dogmatic nor dialectic, but rather adopts the way that teacher exclusively asks children and they only try to answer because it aims that children should just answer with their own common reason. Through this practice of moral catechism, children's judgment will be sharpened so that they can recognize the person who acts from duty, be moved to see such a person who does not take his own profit into account, and finally be aware of having a good disposition to be moved by seeing such a person. Furthermore, children understand what moral action would be with concepts that are given by the teacher through moral catechism, to strengthen their moral attitude. In the end, children gain an interest in being moral. This interest encourages them to fight immoral acts in this real society. In this sense, Kant's moral catechism premises fundamental social relationships and goes further to construct a new social reality.