

〈共同討議Ⅱ／カントをどう教えるか？——初学者向け哲学講義をデザインする〉

「高校教育におけるカント」から哲学講義を考える

嶋崎 太一

はじめに

本稿は、近年の高等学校教育におけるカントの位置を確認し、それが、大学等の高等教育機関における初学者向けの哲学教育のあり方に示唆するものとは何かを検討することを課題とする。

さて、大学入学者の大多数が経験する高等学校教育においては、いわゆる思想史は公民科「倫理」の中に含まれる。平成30年告示の新学習指導要領では、その公民科教育に大きな変革があった。「現代社会」の廃止、新科目「公共」(必修2単位)の設置である。新科目「公共」設置については、哲学系の学会において何度か取り上げられてきた¹が、ここでは、特にカントがどのように取り扱われているのか、という観点から、哲学教育について考えてみたい。

我が国の公民科教育の歴史を振り返ると、公民科の「現代社会」もしくは、「倫理」と「政治経済」の両方のいずれかを履修することとされた1989年版学習指導要領以来、高等学校教育において、全員が履修する公民科科目というものがなかったのが実情である。そして、高等学校卒業者のうち「倫理」履修者の割合が高くないこともしばしば取り上げられてきた²。「公共」の実質的な前身科目³「現代社会」でも、倫理分野は取り扱われていたが、生命倫理や環境倫理を取り上げることは定められていたものの、思想史の取り扱いについては明示的な規定はなく、「現代社会」における倫理教育が主眼的に注目されることはほぼなかったと言ってよい。

学習指導要領改訂に伴い設置された新科目「公共」は、高校生全員の必修科目とされ、「倫理」および「政治・経済」は「公共」履修後の選択科目として位置づけられるようになったのだが、公民科教育の変革は、こうした科目構造にはとどまらない。科目の内容的にも、注目すべき変革があった。「公共」は大項目 A、B、C に分かれるが、そのうち大項目 A「公共の扉」の(2)「公共的な空間における人間としての在り方生き方」が「公共」における倫理教育の主たる場である。「公共」は1年次もしくは2年次で履修することが規定され(文部科学省2019: 26)、かつ、大項目 A、B、C はこの順番で扱うこととされている(文部科学省2019: 80)から、1年もしくは2年の早い段階で倫理

- 1 2018年日本哲学会第77回大会哲学教育ワークショップ「高等学校新科目〈公共〉を考える—哲学・倫理学を生かすために」、2022年日本倫理学会第73回大会ワークショップ「初等・中等教育に対する倫理学の貢献可能性」など。
- 2 2015年度の文部科学省の調査(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2019/02/12/1413569_002_1.pdf: 2023年2月27日閲覧)によると、高等学校生の「倫理」履修率は21.2%である。「現代社会」の87.1%、「政治経済」の37.2%と比べてももっとも低い状況にある。
- 3 ただし、歴史的経緯からすれば、もともと「公共」は主権者教育の科目として、「現代社会」の存廃とは別の文脈で構想されたものである。ただし、「現代社会」が廃止され、「現代社会」の内容がほぼ「公共」に引き継がれている点を鑑みれば、実質的には「公共」は「現代社会」の後継科目と言える。

分野を含む内容 A を学習し、それを基礎とする形で B(実質的には政治分野、経済分野が中心) 学習するというプロセスが確立された。確かに「公共」における倫理分野の割合が小さいことは確かだが、ただ、「公共」が必修科目であることを考えれば、今回の改訂によって、高等学校における倫理教育の位置づけが明確化され、共通基盤が確立されたと捉えることもできる。

さらに注目すべきことに、「公共」履修後の選択科目として再出発した科目「倫理」では、「哲学に関わる対話的な手法」の導入が明記された。新課程「倫理」では、「先哲の原典の口語訳などを読む活動や、哲学に関わる対話的な手法などの活動を積極的に行う」ことが示された。実はこの両者は方向性を一にしている。というのは、原典の読み取りは、学習指導要領解説では「生徒が先哲の思索と向き合い、先哲と対話をする機会でもある」とされているからである。つまり、改訂の要点として挙げられたこの二点は、実のところともに「対話」という方法に他ならないと言える⁴。この背景には、もちろん、今回の学習指導要領改訂全体を通して「主体・対話的で深い学び」(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)が強調されたことがある。本稿は、この変革の考察から出発し、哲学講義の中でカントをいかにして扱うか、という問題に対する一つの示唆を得ようとする試みである。

1 「公共の扉」における義務論

まず、学習指導要領解説のうち、「公共」という科目の性格を概説した箇所にある一節を引用しよう。

その際[A「公共の扉」学習の際]、人間は、個人として尊重されるべき存在、対話を通して互いの様々な立場を理解し高め合うことのできる社会的な存在であり、倫理的主体として、**行為の結果である個人や社会全体の幸福を重視する考え方や、行為の動機となる公正などの義務を重視する考え方**などを用いて、行為者自身の人間としての在り方生き方を探求するとともに、人間の尊厳と平等、個人の尊重、民主主義、法の支配、自由・権利と責任・義務など、公共的な空間における基本原理について学習する。(文部科学省2019: 28、太字は筆者)

ここに示されているように、「公共の扉」では、「行為の結果である個人や社会全体の幸福を重視する考え方」と「行為の動機となる公正などの義務を重視する考え方」を用いた「探求」が行われる。具体的にはA「公共の扉」(2)「公共的な空間における人間としての在り方生き方」において、これらの考え方を手掛かりとして、社会的な課題について「選択・判断」を行うとともに「行為者自身の人間としての在り方生き方」について探求することとされている(文部科学省2019: 41)。

学習指導要領及びその解説において、この二つの「考え方」に関する具体的な思想史的背景には触れられていない。そもそも「公共」の学習指導要領解説全体を通して、個別の人名は挙がっていない

4 近年、高等学校段階においても、「哲学対話」を導入する試みが広く行われ、これについても哲学系の学会で多く取り上げられている。ただし、本稿では、議論の拡散を防ぐため、あくまで学習指導要領上の「対話」に議論を限定することにしたい。学習指導要領上の「対話」と、現在行われている「哲学対話」がどのように関連するのか、興味深いテーマだが、ここでは踏み込まない。

ない。したがって、特にこれらの「考え方」を思想史と関連付けることは、厳密には要求されていないと言える。しかし、この「行為の結果」を重視する考え方と「行為の動機」を重視する考え方は、言うまでもなく、功利主義とカントの義務論というように整理されるのが一般的である⁵。この整理によれば、「功利主義」対「義務論」という、あまりにも素朴でありふれた対立図式が、今回の学習指導要領改訂において改めて提起されたということになる。

ただし、「行為の結果」を重視する考え方を功利主義と位置付けることがひとまず妥当だとしても、「行為の動機」を重視する考え方をカントの義務論とすることが、どの程度可能なのか、疑問の余地がある。というのは、あくまでここで重視されているのは「公正」などの「義務」であり、実践理性や定言命法、自律といったカントの実践哲学の基本概念は背景に退いているからである。

学習指導要領解説で例示されている取り扱い方では、「大規模な開発を行うべきか」という問題に対して「社会全体の幸福が最大限になろうとも、環境悪化の問題の影響を周辺住民だけが被るのは公正ではないと捉え」（文部科学省2019: 43）というのが「行為の動機」を重視する考えに基づく思考法であるとされている。そもそも、学習指導要領上の表現が「行為の動機となる公正などの義務」となっていることを踏まえても、ここで「義務論」は、社会の在り方を決定する際の公正さを重んじる考え方として提起されているのである。

文部科学省教科書検定を通過した各社の「公共」教科書を確認すると、確かにカントの名前を挙げながら「行為の動機」を重視する考え方を説明するものがほとんどだが、カントよりもむしろロールズの正義論を挙げ、それを「行為の結果」を重視する考え方と対比するものもある（清水書院2021b: 22）。また、カントの実践哲学を概観しながらも、その限界を認めることからロールズを紹介するものもある。

実際のところ私たちは、カントが説くようなしかたで義務を遂行せず、功利主義が説くような幸福の追求を正しさの指針とみなす可能性がある。しかし、そのような考え方には、全体の幸福量を増大するために、一部への不公正を許容するという問題が生じる場合がある。

このような不公正に対して、ロールズは、すべての参加者がたがいに公正（フェア）と感じるルール の範囲内で社会生活に参加するとき、すべての参加者にとっての「公正としての正義」があらわれると考えた。（東京書籍2021: 25）

このように「公共」教科書では、「行為の動機となる公正などの義務を重視する考え方」にロールズを関係づけるかどうかという点において違いが生じていると言える。それは上述の「公正などの義務」という学習指導要領上の表現の影響もあるが、そもそも「公共」における位置づけからして、義務論がロールズ的な色彩を帯びるのは当然の帰結であるとも言えるだろう。というのは、この二つの考え方の対比が「現代の諸課題について自らも他者も共に納得できる解決方法を見いだすこと」（文部科学省2019: 41）を目指すという、すぐれて社会正義に関する文脈の中に置かれている

5 「功利主義」対「義務論」という枠組みで解釈した解説としては、「功利主義とカントの動機説、義務論との考え方に該当する」（工藤2018: 12）、「代表的な「帰結主義」の考え方として挙げられるのが功利主義である。他方、非帰結主義には、カントの「義務論」等がある」（橋本2018: 78）といったものがある。ただし、「カントの義務論や現代のロールズに見られる先験的なあるべき正義を重視する立場」（堀2020: 4）のようにロールズの名前もあわせて挙げる解説もある。

からである。

今日、たとえば専門職倫理などにおいても功利主義的な倫理と義務論的な倫理とが対比されることは多いが、もちろん、これらが義務論として参照するのは、厳密な意味での「カント倫理学」というよりは、むしろ広い意味での「カント主義倫理」である。しかし、「公共」において提示されているのは、単なる「カント主義倫理」というよりもむしろ、さらにロールズの色彩を強くもった広義の義務論であると位置づけるべきだろう⁶。

「公共」が念頭に置いているのは、あくまで社会的な「選択・判断の手掛かり」としての「考え方」であり、思想史学習そのものを想定しているわけではない(嶋崎2021: 5)。したがって、社会に参画する主体としての態度を育てることを主眼とする「公共」学習において、正義論的な文脈においてカントが理解されることは、むしろ自然ですらある。そして、これを思想史的観点から改めて整理し直すことは、部分的には公民科「倫理」において、さらにいえば、大学等における思想史教育において、なされるべきことである。

それでは、思想史としてカントを講じる際に何が鍵となるのだろうか。上述の事情により「公共」では「定言命法」の要件そのものは「公共」の本筋からやや逸れるため、カントが挙げている定言命法の例などには触れられないことも多い。「公共」の授業設計が論じられるとき、「カントの義務論を用いた意見の具体は、[…][基本的義務]に基づくものであり、それ自体は、当たり前な道徳律である。特段新しい「学び」につながるかは疑問である」(橋本2018: 79)と言われることがある。動機としての義務を重視するという考え方そのものを理解できるとしても、どのようなものが「義務」たりうるのか、あるいは、何をもちて義務は「義務」たりうるのか、という問いは、「公共」においては、欠落しがちであるように思われる。もちろん特段新しい視点ではないのだが、高等学校における公民科教育の動向を踏まえれば、この問いは、その後の高等教育におけるカント哲学の学びにおいて、いっそうの重要性をもつだろう。

2 「理性の公的使用」の射程

さて、そもそも、科目「公共」、「倫理」が属する教科である公民科とは何か。公民科は「グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和的で民主的な国家及び社会の有意な形成者に必要な公民としての資質・能力」(文部科学省2019: 21)を育成することを目標とする教科である。

そもそも日本の学校教育において「公民」とは、「市民社会の一員としての市民、国家の成員としての国民という二つの意味を含んだことば」(桑原2010: 18)であるというのが、かつての文部省の見解であり、「どちらを強調するかによって公民科の性格は大きく異なって」(桑原2010: 19)くるとされる。つまり、国家や民族の枠にとらわれない自由な市民の育成と、この国家の体制を理解し、その中で主権を行使する国民の育成という二つの観点を、公民科はあわせもっているのである。

「公共」における倫理教育の中心となる「公共の扉」においては、生徒が「社会に参画し、他者と

6 もちろん「公共」の「義務論」がロールズのカント解釈に即すものであると断定しているわけではない。周知のようにロールズは、「<公正としての正義>の構想をカント的に解釈することが可能」(Rawls 1971: 251)であるとした。「定言命法手続き[CI-procedure]」(Rawls 2000: 162)と彼が称する特有のカント解釈である。

協働する倫理的主体」(文部科学省2019: 42)として「公共的空間」の形成者となることが期待される。その意味で「公共の扉」は、科目としての「公共」の導入であり、かつ、公民科そのものの導入としての位置を有している。そして、「公共の扉」で扱うのは、功利主義や義務論のような「選択・判断の手掛かりとなる考え方」や、人間の尊厳、自由権利など「倫理学や憲法学の原理的な概念」(山本2021: 5)であり、具体的な政治の過程や経済の理論は、「公共の扉」の後で扱うこととなっている。このことを考えると、ひとまず「公共の扉」においては、「国民」性よりも、国民としての在り方を考えるための基盤としての「市民」性に重点が置かれていると言えるだろう。「公共の扉」の二つの考え方も、この日本という国家の国民としてよりも、我々の生きるこの市民社会における市民として、社会の在り方を選択・判断するための手掛かりという位置にあることは確かである。

カントにおいても、公的(公共的) [öffentlich] という語は多様な意味をもつ⁷。カントが「市民的」という意味でこの語を使用している典型的な事例が、『啓蒙とは何か』における「理性の公的使用」の概念であろう(Keienburg 2011: 22)。

私は、自己自身の理性の公的使用[öffentlicher Gebrauch]を、ある人が読者世界[Leserwelt]の全公衆[das ganze Publikum]を前に学者として理性を使用することと解している。(VIII 37)

よく知られているように、『啓蒙とは何か』のこの一節は、ハーバーマスが「公共性の構造転換」を論じる際に引用された箇所でもある(Habermas 2021 [1962]: 182)。

さて、冒頭で述べたように、新課程「倫理」において「哲学に関わる対話的な手法」の採用が規定されたことと呼応してのことだと思われるが、「公共」教科書の一つで、「対話」について特集ページが生まれ、ソクラテスなどの名前が挙げられて哲学における対話の重要性が述べられた上で、次のような文章が展開されている。

ほかに、私たちが参考にすべきなのは、カントの「理性の公的使用」という考え方である。

カントによれば、自分の属する組織の一員として、その立場で語ることは、「理性の私的使用」にすぎない。これに対して、理性の公的使用とは、立場に縛られた組織の代弁者としての発言ではなく、万人にとって善いと考えることを、語ることである。このような理性の公的使用こそ、理性の私的使用をはるかに超える善さをもつ、とカントは主張する。(清水書院2021a: 61)

学習指導要領解説では、「公共」において「社会に参画し、他者と協働する倫理的主体」として、「対話を通して互いを理解し高め合う」ことなどを通して、「公共的な空間を作り出していこうとする自立した主体」(文部科学省2019: 37)となることが生徒には要求されている。このことも踏まえ、理性の公的使用がいかんにして可能か、それが実現するための要件とは何か、といった問題を検討

7 カイエンブルクによれば、öffentlichという語はカントにおいて、「誰にでも聴きとれ、そして見られうる」、「十分に普遍的」、「共同体一般にかかわる」、そして「国家的、役所的」という「すべて今日の我々にも流布する四つの意味」において用いられている(Keienburg 2011: 17f.)。

することは、大学等における哲学教育においても、意義を有すると考えられる。

一般に大学等において「公共性」を思想史的に論じる際には、アーレントとハーバーマスの議論が参照されることが多い⁸。筆者もそれを否定するつもりはないし、実際にそのような講義を行っている。しかし、その背景ともなっているカントの社会哲学的思想にも、「理性の公的使用」の概念とあわせて、ここで改めて注目する価値はあるだろう。

ところで、公正(正義)や公共性の問題を扱うにあたって、『永遠平和のために』などにおいて提示された「公表性」概念は一つの鍵となるのではないだろうか。

公法の全ての内容(国家における人間の間、あるいはまた国家相互の間、様々な経験的に与えられた関係に関する内容)を考慮の対象からはずしても、私のもとにはなお後に公表性という形式が残る。いかなる法的要求も、公表される可能性を自らのうちに含んでいる。なぜなら、もしそれを欠くならば、いかなる正義も存在しないし(正義はただ公に知らせうる[*öffentlich kundbar*] ものとしてのみ考えられる)、したがってまた、正義によってのみ与えられる法というものも、存在しないことになるだろうから。(VIII 381)

これらの概念から、「国家的」なものの正当性を吟味する指標としての「正義」を問題にして、「公共性」概念を導入することもできるように思う。

このように、「公共」が高等学校の必修科目として置かれる今後、「公共性」の思想史的検討は哲学教育において重要な意味をもつ。「理性の公的使用」などを出発点として、カントの観点から「公共性」にアプローチすることも、とりたてて新しい観点ではないが、今後いっそうの意義を持つようになると筆者は考えている。

おわりに

以上、高等学校の公民科教育の動向を手掛かりとして、「カントをどう教えるか」という課題に対し、粗雑な仕方ではあるが、応答してきた。新課程で高等学校教育を終えた学生(つまり「公共」を学んだ学生)が入学してくるのは2025年度以降となる。ただし、新課程施行以前に、新課程を意識した教育がある程度行われている⁹ことから、24年度以前においても、全く妥当しないわけではない。まだ「公共」が実施されて1年目であり、実際の高校の授業実践の中でカントがどのような位置を占めることになるのかをより正確に見極めるためには、今後多く報告されるであろ

8 齋藤は、「アーレントの『人間の条件』とハーバーマスの『公共性の構造転換』は、やはり、「公共性」を論じる磁場を大きく変化させる意味をもっていたと見るべきだろう」(齋藤2000: 23)と述べている。高等学校教育のレベルにおいても、この二人を中心に「公共」を説明した教科書が多い(清水書院2021a: 54-55、実教出版2021: 24-25、帝国書院2021: 38-39など)。思想史の概説としてではなく、科目名に現れる「公共」概念一般の説明としてアーレントとハーバーマスを取り上げたものもある(東京書籍2021: 16-17)。

9 2018年(平成30年)に告示された高等学校学習指導要領は、完全実施まで「先行実施」として移行措置期間にあった。この間に発表された、「公共の扉」における「考え方」に関する実践研究として、阿部(2018)などがある。

う授業実践研究を待たなければならないだろう。

最後に付け加えると、新課程において「選択必修」科目から完全な「選択」科目となった「倫理」の受講人数は減少することが見込まれることは、思想史教育という観点から見て決して歓迎すべき事態ではないかもしれない。ただし、「倫理」において、一つの「対話」(先哲との対話)として原典読解が重視され、実際に教科書に掲載される原典数が飛躍的に上昇している教科書もある(第一学習社2022など)ことは、高等教育機関における哲学教育にとって、一つの希望である。

※カントからの引用はアカデミー版の巻数(ローマ数字)と頁数(アラビア数字)を表記した。

文献一覧

- Habermas, J. 2021 [1962]: *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, 17. Auflage, Suhrkamp.
川本隆史・福岡聡・神島裕子(訳)2010:『正義論(改訂版)』紀伊國屋書店。
- Keienburg, J. 2011: *Immanuel Kant und die Öffentlichkeit der Vernunft*, de Gruyter.
- Rawls, J. 1971: *A Theory of Justice*, Harvard University Press.
細谷真雄・山田正行(訳)1994:『公共性の構造転換』未來社。
- Rawls, J. 2000: *Lectures on the History of Moral Philosophy*, ed. by B. Herman, Harvard University Press.
- 阿部哲久2018:「対立をこえる」力の育成をめざす、二重過程理論を導入した公民科の授業開発」(『中等教育研究紀要64』)広島大学。
- 工藤文三 2018:「公共の基本的性格と実践に向けた課題」(東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会編『新科目「公共」「公共の扉」を開く 授業事例集』所収)清水書院。
- 桑原敏典2010:「公民科教育の目標論・学力論」(社会認識教育学会編『公民科教育』所収)学術図書出版社。
- 齋藤純一2000:『公共性』岩波書店。
- 嶋崎太一2021:「公共」がめざすもの」(『公民最新資料特集第9号』所収)第一学習社。
- 橋本康弘(編)2018:『高校社会「公共」の授業を創る』明治図書。
- 堀一人2020:「新科目「公共」をどのように展開するのか」(「AGORA 73」所収)数研出版。
- 文部科学省 2019:『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 公民編』東京書籍。
- 山本智也2021:「公共」の位置づけと内容」(中谷常二編『討議事例から考える「公共」の授業』所収)清水書院。
- 文部科学省検定済教科書
- 数研出版(矢野智司ほか)2021:『新版 公共』。
- 帝国書院(苅部直ほか)2021:『高等学校 公共』。
- 実教出版(桐山隆信ほか)2021:『公共』。
- 清水書院(中野勝郎ほか)2021a:『高等学校 公共：私たちがひらく未来・社会』。
- 清水書院(大芝亮ほか)2021b:『私たちの公共：資料から考える現代社会の課題』。
- 東京書籍(間宮陽介ほか)2021:『公共』。
- 第一学習社(谷田部玲生ほか)2021:『高等学校 新公共』。
- 第一学習社(越智貢ほか)2022:『高等学校 倫理』。