

博士学位論文 要旨

E. アンスコムの変論的徳倫理学構想とその教育学への受容可能性に関する研究

山 口 裕 毅

広島大学大学院教育学研究科

教育人間科学専攻

D114763

2014年1月25日

I. 論文題目

E. アンスコムの変論的徳倫理学構想とその教育学への受容可能性に関する研究

II. 論文構成

序章 問題設定

第一節 問題設定

第二節 教育学におけるアンスコム哲学の受容

第三節 変論研究の系譜

第一章 E. アンスコムの変論的徳倫理学の構想と意図的変論の関連性

—近代道徳哲学に対する批判を中心に—

第一節 多元的社会における教育変論研究の困難

第二節 「心理学の哲学」とアンスコムが要請する徳倫理学

第三節 道徳判断についてのメタ倫理学的考察

第四節 変論記述の複数性と「欲すること」

第五節 実践における真理概念

第二章 志向性が開く対象世界

第一節 知覚因果説と死物的世界観

第二節 変論と志向性

第三節 むき出しの事実の相対性

第四節 言語獲得と志向性

第五節 第一人称—自己知の位置価—

第三章 教育への徳倫理学的アプローチの検討

第一節 徳倫理学的アプローチの背景—多元的社会における教育—

第二節 多元的社会における教育の可能性—徳倫理学的アプローチの検討—

第三節 道徳的自然主義のアプローチ

第四節 メタ倫理学の視角からの考察

第五節 変論記述による価値づけと理解可能性

第四章 アンスコムの変論的徳倫理学構想が示唆する教育への含意

—教育変論の不確実性を顧慮しうる参与責任の展望—

第一節 教育変論の責任—アカウントビリティとレスポンスビリティ—

第二節 教育の不確実性と状況への関与

第三節 状況への関与としての「副次的結果の原則」

第四節 「副次的結果の原則」がもつ教育変論への含意

第五節 教育変論における参与責任

終章 アンスコム変論が示す教育変論考察の視点のひとつ

引用・参考文献

III. 論文要旨

1. 問題設定 (序章)

教師の役割は曖昧で複雑であると特徴づけられることがある¹。これは教師の役割を軽視するのではなくて、素人と専門家、市民と官僚など、様々な二項関係における中間的な特徴を教師が持ち合わせていることを意味する。いわば、中間者である教師は、社会、行政、保護者、地域住民から期待を付託され、公教育を直接的・最終的に担う媒介者でもある。教師は様々な期待を背負い、子どもとの直接的関係において、最終的に教育を遂行するのである²。

教師は大きな期待をかけられがちな一方で、評価の対象にもなり、ときに批判を受けることもある³。大きな期待と評価・批判のまなざしは、教師をある種の閉塞状況に陥らせかねない⁴。その閉塞状況はときに、閉鎖的な教師文化の形成や⁵、学校教育における構造的な暴力性の増幅としてこれまで指摘されてきた⁶。

近年の社会変化は、教師の役割を一層、曖昧で複雑なものとし、期待をより大きなものとしているようにみえる。たとえば、グローバルな経済競争を背景とした、国際的な学力調査は、それまでも増して測定可能な教育の成果を求めている。その一方で、生きる力を育む教育の理念が掲げられ、道徳教育や、キャリア教育・職業教育の充実が求められるなど、ただちに成果を測定することが難しい教育の工夫と遂行も教師には求められている。さらには、価値が多元化した現在の社会においては、教師に期待を寄せる保護者や地域社会の人々、社会一般の人々といったステーク・ホルダーの利害や関心も多様である⁷。このような教師への大きな期待は、他方で行き過ぎた評価や、批判のまなざしにもつながりかねない。その場合、閉塞状況が助長されてしまおう。

閉塞状況の打開方策のひとつは、教師らがより広い文脈の中で自らの役割や責任を再構成したり、多様な価値観をもつ人々とのコミュニケーションの中で、自らの教育観を照会し、教育活動を選択していくことだとされる⁸。だが、そのようなコミュニケーションはいかになされうのだろうか。あるいは、コミュニケーションを可能にしている契機はいかに論じられうのだろうか。

上記の問いに答えるための手立てとして、本研究は、教師による行為の記述が果たす役割に着目する。ここでは、記述の意味を広く捉えて、話し言葉と書き言葉の双方を含むものとした。教師は様々な場面で自らの行為を表現するだろう。学習計画を立案したり、学習指導案を書いたりする際に、あるいは保護者らとの協議の場で、自らが担当する教室の様子を説明するだろう。こうした説明はときに口頭でなされ、ときに文面でなされるだろう。このように教師は、自らの

1 佐藤 1997

2 久富 2003; 佐藤 1997

3 久富 2003; 丸山 2005

4 佐藤 1997

5 久富 2003

6 丸山 2005

7 野平 2002

8 油布 2011

行為の記述によって、それから行おうとする、あるいはすでに行っている行為を、学習者や保護者、同僚の教師が理解可能なかたちで、学校教育や当該社会の文脈の中に位置づける。そのことで、学習者や保護者、同僚の教師といったアクターは納得し、その教師に協力することも、もしくは、修正を迫ることもあろう。行為がどのように記述されるか、行為の記述がどのような役割を果たすか、ここには、それぞれのアクターの価値観が反映されるため、行為の考察は複雑になる。

行為の記述が教育という社会的文脈の中で果たす役割、いわば位置価の考察を可能にしてくれる手立ての一つが、前世紀、英国で活躍したエリザベス・アンスコム (1919-2001) の哲学である。アンスコムは、行為者が与える行為の記述に着目して行為を論じた。アンスコムは、行為者による記述、(たとえば、授業中の教師 A の行為は、A による記述、「生徒の活発なディスカッションを待っている」) によって規定される。アンスコムの行為論は、行為者にとっての行為の記述の役割や、行為者と行為者をとりまく人々との間での、行為の記述の役割を考察するものである。それゆえに、アンスコムの哲学に着目することで、教師による行為の記述の位置価の考察が可能になると考えられるのである。

これまでもアンスコムの哲学は教育学に紹介され、論じられてきた⁹。アンスコムの主要業績は、行為論¹⁰と倫理学¹¹の領域にまたがるが、それぞれ異なるものとして教育学に受容されてきた。だが、これはアンスコムの当時の理論的立場とは異なるものであった。

教師による行為の記述がいかなる意味をもち、いかなる役割を果たすのか、このような位置価の考察を行うためには、アンスコムの行為論と徳倫理学の構想を別々に、いわば、行為に関する考察と価値に関する考察を別々に行うのではなく、相補的に考察する必要がある。なぜならば、こうした研究の視座は、様々なアクターの価値を含んだ期待の中で行為せざるをえない教師による行為の記述の位置価の考察に必要なからだ。そして、こうした相補的な研究はそもそもアンスコムが当初目指すものでもあったのである。

上記を受け、本研究が取り組む三点の課題をあげる。第一に、アンスコムの行為論と徳倫理学構想との関連をいかに捉えなおすか、ということである。アンスコムはほぼ同時期に行為論の名著 (1957 年初版の『インテンション』) と徳倫理学構想に関する主要論文 (1958 年初版の「近代道徳哲学」) を刊行した。だが、両著作の内容上の関連はこれまでさほど検討されてこなかった。アンスコムの哲学を十全に読み解くためには、二つの論の目的の相違や内容上の関連をおさえる必要がある (本編第一章)。第二に、徳倫理学構想としてアンスコムの行為論を捉えることで、行為の記述の位置価をいかに考察できるか、が課題になる。これまでの哲学・倫理学領域の議論を参照しながら、新たな視点でアンスコムの哲学を論じる (本編第二章、第三章)。第三に、教師による行為の記述の位置価はいかなるものか、を問う。具体的には徳倫理学構想としてのアンスコムの行為論という視点の下、これまで見落とされてきた、行為論と徳倫理学双方の領域に関わる論文 (「行為、意図、そして「二重結果」) を読み解きながら、考察を進め、教師による行為の記述の位置価を論じ、行為の記述の観点から閉塞状況打開の示唆をうる (本編第四章、終章)。

⁹ Carr 1979; Macmillan and McClellan 1967; 宮寺 2009; 野平 1992

¹⁰ 平田 2010; 梅本 1997

¹¹ Higgins 2003; 2011; Carr & Steutel 1999; Carr 2007; Kristjánson 2000; 2012; 2013

2. E. アンスコム の徳倫理学の構想と意図的行動論の関連性 —近代道徳哲学に対する批判を中心に— (第一章)

アンスコム の行動論はこれまでも教育学に受容されてきた¹²。だが、先行研究においては、アンスコム が行動論を執筆した目的はさほど注目されず、この点で限定的であった。では、アンスコム の行動論と徳倫理学構想との関連をいかに捉えなおすことができるだろうか。アンスコム が当時、置かれた学問の状況、そして彼女のテキストを丹念に読み解くことでアンスコム の執筆目的がみえてくる。アンスコム が学究生活を始めた 20 世紀の中葉¹³、英国の倫理学においては、ヘンリー・シジウィック (1838-1900) に代表される近代の道徳哲学が力をもっていた¹⁴。それに対してアンスコム は、当時顧みられることの少なかった、古代ギリシャの哲学者であるアリストテレスの行動論や倫理学を再び論じるために、行為を体系的に考察する必要性を訴えた。その訴えは、近代道徳哲学に代わる倫理学の必要性を説いた論文「近代道徳哲学」においても¹⁵、これと同時期の行動論の著作である『インテンション』においても¹⁶共通しており、両著作は同じ目的の下に書かれたとみることができる。

では、アンスコム は、どのようにして近代道徳哲学を批判し、これに代わる議論を行ったのだろうか。もしもアンスコム が近代道徳哲学の欠点を補うものとして、徳倫理学を構想したのならば、徳倫理学の構想に必要とされたアンスコム の行動論は、こうした批判を超えるはずである。まず、第一に、近代の道徳哲学においては、行為規則は洗練され体系化されたが、その規則に適合する行為の記述はどのようなものか、という行為の記述に関する考察を軽視してしまったとアンスコム は批判する¹⁷。この批判に関して、アンスコム の行動論は、行為規則ではなく、行為者による行為の記述によって、行為を規定し、議論の出発点としている¹⁸。

第二に、近代道徳哲学においては、判事等の外的な権威を求める、法的な責務概念を暗黙のうちに信頼している、こうアンスコム は批判した¹⁹。行為の善悪の判断が外的な権威に由来するとなると、ある権威を求めるやいなや次の権威を求めるといった具合に、権威を求めることが無限後退に陥ってしまうというのだ。これに対してアンスコム の行動論では、行為の善し悪しは外部の権威に依存しない。行為の善し悪しの判断は、行為を記述する行為者とそれを取りまく人々との間での記述をめぐる調整が前提にされているのだ。

第三に、近代道徳哲学、とりわけ行為の結果から行為を論じる立場においては、意図の概念があまりに単純に扱われている、こうアンスコム は批判した。この立場は、行為の結果によって行

¹² Carr 1979; 平田 2010; Macmillan and McClellan 1967; 宮寺 2009; 野平 1992; 梅本 1997

¹³ タイクマン [Teichmann 2008] によると、アンスコム は 1937 年ロンドンのシデナム高校を卒業後、英国オックスフォード大学のセント・ヒューズカレッジに入学、1941 年に最優等学位で同カレッジを卒業している。その後、1942 年にやはり英国のケンブリッジ大学ニューナム・カレッジでリサーチフェローの職を得る。ここで当時、ケンブリッジにいたウィトゲンシュタインの講義に出席する。

¹⁴ 児玉 2010; 奥野 1999

¹⁵ MMP

¹⁶ I

¹⁷ MMP

¹⁸ I

¹⁹ これは、それより前の時代のように神に頼ることを止めたことによる [MMP; p. 176]。

為の意図を規定しようとする。だが、行為の結果が明らかになるのは行為がなされた後である。そのために、行為を行う行為者の熟慮は等閑視されかねない。これに対して、アンスコム論は、行為結果を軽視するわけではないが、あくまでも行為者の意図を重視する。それは、行為者が自らの行為をどのようなものとして位置付けるか、そしてどのように行為するか、このような行為者の熟慮に力点を置くものである。このように、アンスコム論は彼女の徳倫理学構想のために著されたことが明らかになる。

では、徳倫理学構想としてアンスコム論を捉えることで、行為の記述の位置はどのように考察できるだろうか。第二章と第三章では、この課題に取り組む。

3. 志向性が開く対象世界（第二章）

徳倫理学の構想と関連するアンスコム論は、行為者による行為の記述、とりわけ、行為の意図を重視する議論である。この意図は、広く捉えれば、期待や知覚と同じ、何かしらの対象に向けられた意識様態である、志向性 *intentionality* の一つである。たとえば、「板書によって数列を教える」という教師の意図は、「子どもが数列を理解できるようになってほしい」といった期待とともに、志向性のカテゴリーのうちに含めることができる。志向性は、現象学の創始者とされるドイツの哲学者、エドムント・フッサール（1859-1938）が論じ、その後、英語圏の行為論においても研究が蓄積された²⁰。

アンスコム論の志向性論の特徴の第一は、志向性が向かう対象の世界において、事実と価値・規範は不可分であるというものである²¹。たとえば、「太郎が近所の花子に電話をし、倉庫にある野菜のうちで、じゃがいもをひと箱、持ってくるように頼む」とする。じゃがいもが運ばれた太郎はどうするだろうか。「その場で代金を支払うか、後日振込みをする」であろう。前者は端的な事実の記述であるが、そこから制度を前提とするような記述、「代金を支払う」や「振込みをする」が導かれている。さらにこれら制度を前提とする記述は、行為の必要性を説いており、価値や規範の記述でもある。だとすると、事実と価値・規範はそうたやすく二分できるものではないのである²²。

アンスコム論の志向性論の特徴の第二は、行為の記述によって行為者をとりまく事実が立ち現われるというものである。いわば、記述によって事実が事実として立ち現われるのだ。たとえば、教師にとって、授業中に学習者同士が会話することは、「単なるおしゃべり」とも、「ディスカッションをするための互いのウォーミング・アップ」とも記述することができよう。しかもこの事実は、事実と価値・規範に区分できるものではない。ある事実を記述することは、その記述に関連する情報（例えば、授業方法に関する知識）を背景にしているのであり、次の行為（あるいは不作為）を潜在的に導くことが含意されるのだ。「おしゃべり」はただちに止めなければいけないだろうし、「ディスカッションが始まりそうな話し合い」であれば、しばらく傾聴し、次の発問を練ることが求められるだろう。記述によってある事実が知覚対象にのぼることは、その事実が価値づけられた事実として、一定の社会的文脈のうちに位置づけられることを意味する。

²⁰ 立松 1994

²¹ BF; MMP

²² BF

志向性の対象世界は記述が開くのだ。

前節（本編第一章）で、アンスコムは行為論は行為を記述によって規定することを特徴とすることを指摘した。だとすれば、行為者は行為記述によって、事実と価値・規範が不可分な対象世界を開くのである。それは何が善き行為であるかをめぐる探究の第一歩である。これがアンスコムの意図的行為論を徳倫理学構想の一部としてみることでもたらされる新たな知見のひとつである。

4. 教育への徳倫理学的アプローチの検討（第三章）

第三章では、徳倫理学構想としてのアンスコム行為論という視点の下、徳倫理学の議論を行為論の議論から捉えなおし、行為の記述の位置価値の考察に取り組む。アンスコムの徳倫理学構想は、徳倫理学を教育に援用する議論の中で言及されてきた。こうした、徳倫理学に基づく教育へのアプローチには一定の研究蓄積がある²³。徳倫理学に基づくアプローチは主として英国を舞台に行われたが、その背景には、英国社会が様々な価値や文化をもつ人々を受け入れてそれまでと比べて多元化したという事情があった²⁴。

徳倫理学を代表する論者として、英国から米国に渡ったフィリップ・フット（1920-2010）や英国で学び、ニュージーランドで活躍するロザリンド・ハーストハウスがいる。フットとハーストハウスは、客観的な自然界の事実は価値・規範命題を導くとする。そして、マナーのよい人々によるエチケットの実践²⁵や理想上の有徳者を仮定した上での行為などを想定する²⁶。彼女らには、ある種の理想的状態を目指しながら行為することで、たとえ多面的な社会にあっても相対主義は回避できるという想定がある。だが、自然界の事实在価値・規範命題を導くという議論は妥当だろうか。

ここで、第二章で扱った、記述によって志向性の対象世界が開かれるとする、アンスコムの志向性論を参照する。アンスコムは、先行する自然的事実が、価値・規範命題を導くのではなく、記述を本質とする志向性が対象世界を開くことが、事物を認知することであり、価値・規範命題を引き受けることだという。この志向性論によれば、志向性によって開かれる対象世界がすなわち、その主体にとっての世界である。だが、志向性によって対象世界が開かれるとしても、結局はそのような対象世界をめぐる相対主義はつねに生じうるのではないか、という疑問が生じうる。この問いにどのように答えればよいだろうか。

アンスコムはたとえ一つの意図的行為であっても（「手をあげる」）、その行為は行為者が様々な記述しうる、という（たとえば、「板書をしている」「討議を図式化している」「学習者の理解を促している」「次の発言を促している」などとして）。このとき、これら複数の意図的行為の記述を行為者が統合的に理解しつつ、他者にも理解可能な形で示すために、「望ましきの特徴づけ」として、「欲すること wanting」の対象が明確化される必要があるという（たとえば、「生徒が幸福な将

²³ Carr & Steutel 1999; Carr 2007; Kristjánson 2000; 2012; 2013; MacIntyre & Dunne 2004

²⁴ たとえば、英国は1950年代、および1960年代の初頭に、経済成長に伴う勤労人口の不足を補うために、主に旧領地から働き手を受け入れた。それを皮切りに多くの移民を受け入れてきた [木畑 1987]。

²⁵ Foot 2009 [1978]; Foot 2010 [2001]

²⁶ Hursthouse 1999

来を生きることができるよう、そのための力を養う」など)。ペティットが述べているように、この「望ましきの特徴づけ」は行為を価値づけるのみならず、行為者の役割を他者との間で世界のうちに位置づける機能をもつ²⁷。もちろん、この手続きが常に円滑にいくとは限らない。だが、徳倫理学構想のうちに位置づけられるアンスコム²⁸の行為論は相対主義を回避する機制を備えているのである。

5. アンスコム²⁹の徳倫理学構想が示唆する教育への含意

—教育行為の不確実性を顧慮しうる参与責任の展望— (第四章)

上記の議論では、行為の記述が行為者にとっての対象世界を開くことを指摘した(本編第二章)。さらに何が望ましいかは、行為記述が通用する社会の文脈に依存することを論じた(本編第三章)。だが多くの場合、行為は意図すればそのように結果がもたらされるものではない。このことは行為記述の位置価値の議論にどのような影響を及ぼすだろうか。

教育行為はその結果が見通しがたいという意味で不確実な営みである。行為者が思いもよらない結果がときにもたらされうるという点で、教育はときに悲劇に喩えられる²⁸。教育が悲劇にも喩えられる不確実な営みであるとしたら²⁹、教師による行為の記述はいかになされるだろうか。行為とその帰結との関連が行為者の理解を超えるとき、考察のための突破口の一つは、行為者が世界をどのように経験するか、そして世界にどのように関与するかを検討することである³⁰。

行為が意図したとおりにいかないことは珍しいことではなかろう。教師は、ある学習者の学習が進むことを目指しながらも、それが実現しないことを予想しながら教室に向かうことがあるのではないか。こうした行為の多義性を志向性の観点から考察し、行為者の熟慮に光を当てたのが、『インテンション』から約四半世紀のち、1982年に刊行されたアンスコム³¹の論文「行為、意図、そして「二重結果」」である³¹。アンスコムは志向性として、「積極的に意図すること *intending*」と「意図していないのに生じてしまうかもしれない望ましくない結果を予見すること *not intending but foreseeing*」をあげる。行為者が双方を考慮しながら行為した場合、それでも、望ましくない結果が生じてしまったとしたら、直ちに行為者を責めるのではなく、行為遂行時の行為者が置かれた状況や、行為者の熟慮に着目すべきだとアンスコムは促す。たとえば、「生徒に分かりやすい図形の授業をすること」を意図する教師、太郎が「生じるかもしれない望ましくない結果」を予見して授業に臨むとする。仮に後者の結果がもたらされてしまったとしたら、太郎が置かれた状況、そして太郎の熟慮を勘案した上で、責めの判断はされるべきなのだ。

だが、望ましくない結果が生じる場合でも行為者が擁護される可能性があるのは、行為者が行為遂行に際して、いわば状況へ関与すること自体に伴う責任を負っているからである。「副次的結果の原則」からみて、行為者が自らの行為を熟慮し、記述・表現するとき、その行為者は、自ら

²⁷ ペティット 1975=1978

²⁸ Burbules 1997; 丸山 2002; 2005

²⁹ これは、教育が常に失敗に終わるということではなく、教育は、ユートピアとニヒリズム、オプティミズムとペシミズムの二者択一では捉えることのできない多義的な営みであることを意味する [丸山 2002; 2005]。

³⁰ Raz 2012: 145

³¹ AIDE

の役割や目的を方向づけ、そこから行為を導いている。これは行為へのコミットメントであるといえるだろう。コミットメントが約束や公約、義務や責任と訳される概念であれば、行為者は、コミットメントを通じていわば、状況への参与責任を負うことになる。

教師という役割や教育目的の方向づけが、妥当なかたちで行為と連結するとき、教師は教育行為が行われる状況への参与責任を負うことになるのではなかろうか。その妥当性の判定は、行為の記述を通じて、学習者や保護者や同僚の教師との間での相互的な調整の中でなされるだろう。

6. 結論（終章）

本論は、教師による行為の記述を考察するため、アンスコム哲学に着目した。アンスコムは自らの徳倫理学構想のために、行為論を著した。その特徴は、行為を行為者による意図の記述によって規定すること、行為の善し悪しの判断を行為者以外の権威に依存しないこと、そして、行為結果によって意図を規定する立場を批判し、行為遂行時の行為者の熟慮を重視する、というものである（本編第一章）。行為の記述は、対象世界との関係なくしてはなされない。対象世界の記述は、端的に世界を写しとるものではない。そうではなく、記述することではじめて、行為者にとっての世界のありさまが開かれるのだ。だが、行為を記述することは、当該社会における言語使用との間での緊張関係に行為者をおくことを意味する（本編第二章）。アンスコム哲学はまた、価値の違いをめぐる、当事者間の無関心や対立等に対しても新たな視点を提供する（本編第三章）。アンスコム周りの徳倫理学者は、価値・規範をめぐる相対主義を回避することを論点とし、ある種の理想的状態への到達過程に相対主義の回避を探ろうとした。これに対してアンスコム哲学は、行為者による行為の記述が、行為を価値づけることを指摘する。これは、行為記述自体がただちに、相対主義を許容しない機制を備えていることを意味する。上述のようなアンスコム行為論は、不確実な状況におかれてなお行為しなくてはならない行為者の当該状況へのコミットメントのあり方、いわば行為者の参与責任を導くことになる（本編第四章）。

行為の記述は、行為者の状況の認識や価値判断が反映されたものであり、行為者をとりまく人々との間での調整を含意する。さらには、行為者自らを行為へと動機づけもする。行為の記述は、このような位置を有しているのだ。

ある教師の行為は、児童・生徒、同僚の教師、保護者といった人々の関心の下で行われよう。したがって教師は、たとえ潜在的にであれ、こうした人々との関係の中で行為を記述するだろう。その記述は、端的な行為の描写ではなく、教師の教育観や人柄が反映された行為の価値づけであり、動機づけである。したがって、行為を記述することで、教師は教育の場に臨むこと自体に伴う責任を負うことになるだろう。行為の記述は、教師と周囲の人々との間で葛藤や調整をもたらすかもしれない。だが、それはまた、望ましい教育を一義的に定めることが難しい状況において学校を開いたものとし、教育行為の実行に向けて、同意を取りつける過程、あるいは、どのような行為が妥当な教育行為として同意を取りつけうるかを探究する過程でもあるのだ。

IV. 主要引用・参考文献

[アンスコム著作]

アンスコム著作は以下のように略記する。

- AIDE: “Action, Intention and ‘Double Effect’,” reprinted 2005 in Geach, M. and Gormally, L., (eds.), *Human Life, Action and Ethics*, Exeter & Charlottesville: Imprint Academic, pp. 207-226. (本文中では論文名を「行為、意図、そして「二重結果」と訳した。)
- BF: “On Brute Facts”, 1958; reprinted 1981 in Anscombe, G. E. M., *Ethics, Religion and Politics*, Oxford: Basil Blackwell, pp. 22-25.
- I: *Intention*, originally published 1957; 2nd edition 1963: Oxford: Basil Blackwell; paperback edition published 2000: Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press. (菅豊彦訳、1984、『インテンション—実践知の考察—』産業図書)。
- MMP: “Modern Moral Philosophy”, 1958; reprinted 2005 in Geach, M. and Gormally, L., (eds.), *Human Life, Action and Ethics*, Exeter & Charlottesville: Imprint Academic, pp. 169-194. (本文中では論文名を「近代道徳哲学」と訳した。)

[欧文文献 書籍]

- Carr, D. & Steutel, J., (eds.), 1999, *Virtue Ethics and Moral Education*, London & New York: Routledge.
- Foot, P., 2009 [1978], *Virtue and Vices*, Oxford: Oxford University Press.
- Foot, P., 2010 [2001], *Natural Goodness*, Oxford: Oxford University Press.
- Higgins, C., 2011, *The Good Life of Teaching: An Ethic of Professional Practice*, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hursthouse, R., 1999, *On Virtue Ethics*, New York: Oxford University Press.
- Teichmann, R., 2008, *The Philosophy of Elizabeth Anscombe*, New York: Oxford University Press.

[欧文文献 論文]

- Burbules, N. C., 1997, “Teaching and the Tragic Sense of Education,” in Burbles, N. C. and Hansen, D. T. (eds.), *Teaching and its Predicaments*, Boulder, CO: Westview press.
- Carr, D., 1979, “The Logic of Knowing How and Ability,” *Mind*, vol. 88, no. 351, pp. 394-409.
- Carr, D., 2007, “Moralized Psychology or Psychologized Morality? Ethics and Psychology in Recent Theorizing about Moral and Character Education,” *Educational Theory*, vol. 57, no. 4, pp. 389-402.
- Higgins, C., 2003, “Teaching and the Good Life: A Critique of the Ascetic Ideal in Education,” *Educational Theory*, vol. 53, no. 2, pp. 131-154.
- Kristjánsson, K., 2000, “Virtue Ethics and Emotional Conflict,” *American Philosophical Quarterly*, vol. 37, no. 3, pp. 193-207.
- Kristjánsson, K., 2012, “Virtue Development and Psychology’s Fear of Normativity,” *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, vol. 32, no. 2, pp. 103-118.

- Kristjánsson, K., 2013, “Ten Myths About Character, Virtue and Virtue Education: Plus Three Well-founded Misgivings,” *Philosophy of Education Society of Great Britain Annual Conference Key Note Speech Manuscript*.
- MacIntyre, A. and Dunne, J., 2004, “Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne,” Dunne, J. & Hogan, P., 2004, *Education and Practice: Upholding the Integrity of Teaching and Learning*, Oxford: Blackwell Publishing. pp. 1-17.
- Macmillan, C. J. B. and McClellan, J. E., 1967, “Can and Should Means-Ends Reasoning be Used in Teaching?,” *Studies in Philosophy and Education*, pp. 375-406.
- Raz, J., 2012, “Agency and Luck,” in Heuer, U., and Lang, G. (eds.), *Luck, Value, and Commitment: Themes from the Ethics of Bernard Williams*, Oxford: Oxford University Press, pp. 133-161.

[和文文献 書籍]

- 木畑洋一、1987、『支配の代償—英国帝国の崩壊と「帝国意識」—』東京大学出版会。
- 児玉聡、2010、『功利と直観—英米倫理思想史入門—』勁草書房。
- 奥野満里子、1999、『シジウィックと現代功利主義』勁草書房。
- 佐藤学、1997、『教師というアポリアー—反省的实践へ—』世織書房。

[和文文献 論文]

- 平田仁胤、2010、「言語ゲームにおける学習者の主体性に関する考察—ウィトゲンシュタインの志向性概念の検討を通じて—」『教育哲学研究』第102号、pp. 1-19。
- 久富善之、2003、「日本の教師—今日の「教育改革」下の教師および教員文化—」『社会学研究』第41巻、pp. 137-187。
- 丸山恭司、2005、「教育現場の暴力性と学習者の他者性」越智貢編『岩波応用倫理学講義6 教育』岩波書店、pp. 116-131。
- 宮寺晃夫、2009、「教育の概念規定のあり方—規範主義と事実主義の相反—」『教育哲学研究』100号特別記念号、pp. 56-70。
- 野平慎二、1992、「因果律・目的活動・コミュニケーション—教育目標設定に関する行為論的考察—」『広島大学教育学部紀要 第1部（教育学）』第41号、pp. 13-21。
- 野平慎二、2002、「教育の公共性と多様性—価値多元的社会における公的教育の条件について—」『琉球大学教育学部紀要』第60号、pp. 133-142。
- ペティット、P.（浜日出夫訳）、1975=1978、「生活世界と役割理論」『現代思想』第6巻第13号、pp. 116-133。
- 立松弘孝、1994、「志向性」木田元ほか編『現象学事典』弘文堂、pp. 177-181。
- 梅本洋、1997、「教育行為とその記述」『早稲田大学大学院文学研究科紀要 第一文冊、哲学東洋哲学心理学社会学教育学』第43巻、pp. 123-138。
- 油布佐和子、2011、「個人化する社会の教師—同僚関係・生徒との関係—」『教育学研究ジャーナル』第8号、pp. 79-83。