

学位請求論文

K. -O. アーペルの討議倫理学に関する教育学的研究

丸橋静香

目次

目次・・・i

凡例・・・vi

序章 問題関心と研究の課題・・・1

——討議倫理学と教育学——

- 1 問題関心——言語論的転回の徹底と他者論的転回の必要性——・・・1
 - (1) 再帰的近代化としての現代・・・1
 - (2) 討議倫理学の言語論的転回の意義と教育学におけるその徹底の重要性・・・2
 - (3) 討議倫理学と〈他者〉——他者論的転回の必要性——・・・3
- 2 本研究の対象——なぜアーペル討議倫理学か——・・・5
 - (1) ハーバーマス理論に依拠した教育学の討議倫理学研究の限界・・・5
 - (2) アーペル討議倫理学が体現するもの——討議倫理学の逆説性——・・・6
- 3 研究の課題と方法・・・7
 - (1) 研究の課題・・・8
 - 1) アーペル討議倫理学の展開の解明——ヨナスとの対決に着目して——・・・8
 - 2) アーペル討議倫理学の教育学的展開——言語論的転回の徹底——・・・8
 - 3) 教育学における討議倫理学研究の他者論的転回・・・8
 - (2) 研究の方法——教育学のアナロジーとしてのアーペル討議倫理学——・・・8
- 4 先行研究の検討・・・9
 - (1) アーペル討議倫理学に立脚する教育学研究・・・9
 - (2) ハーバーマスの討議倫理学ないしはコミュニケーション的行為の理論を手がかりとした教育学研究・・・10
 - (3) ヨナスとの対決に着目したアーペル討議倫理学に関する研究・・・11
- 5 論文の構成・・・11

第一章 アーペル討議倫理学の基本枠組・・・13

——1970年代の議論を中心に——

はじめに・・・13

第一節 アーペル討議倫理学の背景・・・13

- (1) 学問的歩みとその時代認識・・・13
- (2) アーペルの哲学的関心——解釈学と分析哲学の統合——・・・14
 - 1) ハイデガーとウィトゲンシュタインの共通点・・・15
 - 2) ハイデガーとウィトゲンシュタインの難点・・・16
 - 3) アーペルの哲学的課題・・・16

第二節 超越論的語用論的討議倫理学・・・17

- (1) 超越論的語用論——パース記号論の影響——・・・17
- (2) 討議倫理学・・・18

- (3) 討議倫理学の「究極的根拠づけ」・・・19
 - 1) 「理性の事実」としての「理想的コミュニケーション共同体」の承認・・・20
 - 2) 遂行論的矛盾に訴える「究極的根拠づけ」・・・20
- (4) 責任倫理としてのアーペル討議倫理学——現実と理念の弁証法——・・・20
おわりに・・・21

第二章 アーペル討議倫理学の責任論・・・23

——ヨナス責任論との比較——

はじめに・・・23

第一節 ヨナスの責任論の背景・・・23

- (1) グノーシス主義研究・・・23
 - 1) グノーシス主義の実存主義的解釈・・・23
 - 2) 二元論的思考の反省・・・24
- (2) 独特な自然哲学・・・25
 - 1) 自然哲学の問題意識——肉体への注目——・・・25
 - 2) 生命理解・・・25
 - ① 生命理解の手がかりとしての「自由」・・・25
 - ② 善としての生命の目的性・・・26

第二節 ヨナスの責任論・・・26

- (1) カント倫理学における現在性定位への批判・・・27
- (2) ユートピア主義への批判——カント、ヘーゲル、マルクスへの批判——・・・27
- (3) ヨナスの責任倫理・・・28
 - 1) 責任の範型としての親子関係（大人-乳飲み子関係）・・・29
 - 2) 感情知の優先という特徴・・・29

第三節 未来倫理としての討議倫理学の優位——ヨナスに対するアーペルの批判——・・・30

- (1) 人類存続という命題——アーペルとヨナスの共通点——・・・30
- (2) ヨナス責任原理の問題点・・・31
 - 1) 討議倫理学の優位性からの批判・・・31
 - 2) 非対称関係を倫理範型にすることへの批判・・・32
 - 3) 進歩否定への批判・・・32

第四節 アーペルの未来倫理——討議能力をもたないものへの配慮義務の根拠づけ——・・・33

- (1) 討議倫理学における人類存続という当為・・・33
- (2) 自然（動物）への配慮・・・34

おわりに・・・34

第三章 現代社会における責任性とその形成・・・36

——アーペルの「共同責任」概念を手がかりに——

はじめに——近代的個人主義的責任概念の限界——・・・36

第一節 教育学における責任性——ドイツ教育学の議論から——・・・38

- (1) シュプランガーの責任概念・・・38

(2) ダンナーの責任概念・・・	38
第二節 今日的な責任性——アーペルの「共同責任」概念を手がかりに——・・・	39
(1) アーペルにおける「共同責任」概念・・・	39
(2) 今日的な責任性規定に対する「共同責任」概念の意義・・・	40
(3) 「共同責任」概念の限界・・・	41
第三節 責任性の形成可能性・・・	41
(1) 討議人間学の基本的立場・・・	41
(2) 討議における普遍的パースペクティブの獲得・・・	42
第四節 相互主体的対話実践による責任性の形成・・・	43
(1) 相互主体的対話実践としての教育過程・・・	43
(2) 相互主体的対話実践の実現のための予備的手立て・・・	44
おわりに・・・	45

第四章 超越論的語用論的な討議倫理学の教育実践への適用・・・47

——相互主体的対話実践を実現する手立て(1)——

はじめに・・・	47
第一節 討議実現に関するドイツ批判的教育学議論の問題点・・・	48
(1) モレンハウアー・・・	48
(2) マッシュェライン・・・	48
(3) 教育的関係を主体—主体関係として捉えることの限界・・・	49
第二節 討議倫理学における「適用問題」・・・	49
(1) 討議倫理学における〈道徳性—人倫性〉問題・・・	49
(2) アーペルの適用論——「二階建て」のアーペル討議倫理学——・・・	50
1) 討議倫理学の U 原則・D 原則——ハーバーマスによる定式化——・・・	50
2) 「二階建て」構想・・・	51
① A 部門と行為原理 U^h ・・・	51
② B 部門と補完原理 (E 原理)・・・	52
(3) ハーバーマスの適用論・・・	52
1) アーペルの「究極的根拠づけ」に対する批判・・・	52
2) 義務論的立場の堅持・・・	53
① アーペルの目的論的観点導入に対する批判・・・	53
② 「適用の討議」という提案・・・	53
(4) 適用論の行き詰まり・・・	54
第三節 ニケの「道徳の現実的討議理論」にもとづく教育構想・・・	55
(1) ニケによる U 原則の加工・・・	55
(2) 討議を実現する教育の営みに関する手続——「話し合い活動」の実施を例に——	56
おわりに——考えられる批判と討議倫理学に関する教育学的研究の課題・・・	58

第五章 言語能力の発達段階を踏まえた討議主体形成・・・60

——相互主体的対話実践を可能にする手立て（２）——

はじめに・・・ 60

第一節 討議倫理学における討議・・・ 61

（１）討議とは何か・・・ 61

（２）討議に必要な言語能力——世界のパースペクティブと話者のパースペクティブの統合——

・・・ 61

第二節 討議能力の発達段階と子どもの区分・・・ 62

第三節 大人—子ども間の討議・・・ 63

（１）〈子ども１〉との討議の場合・・・ 63

1) 討議への態勢づくり・・・ 63

2) 討議ルール・・・ 64

3) 意見交換・・・ 64

4) 合意形成・・・ 65

（２）〈子ども２〉との討議の場合・・・ 65

1) 討議への態勢づくり・・・ 65

2) 討議ルール・・・ 65

3) 意見交換・・・ 66

4) 合意形成・・・ 66

（３）〈子ども３〉との討議の場合・・・ 67

おわりに・・・ 68

第六章 ハーバーマス討議倫理学の限界が示唆する道德教育の構想原理・・・ 71

——教育学における討議倫理学研究の他者論的転回（１）——

はじめに——ハーバーマス討議倫理学の限界を問うことの教育学的意味——・・・ 71

第一節 ハーバーマスにおけるオースティン言語行為論受容の検討・・・ 72

（１）行為に対するコンテキストの重要性・・・ 73

（２）ハーバーマスの生活世界概念——「言語」の地位づけに関するハーバーマスの揺れあるいは戦略——・・・ 75

（３）討議実現のための理論的課題・・・ 76

第二節 ハーバーマスの承認論——テイラーの承認論との比較から——・・・ 77

（１）テイラーの承認論——人間の生における背景の重大性／コミュニタリズム——・・・ 77

1) テイラーの政治的・学問的背景・・・ 77

2) 差異・多元性の存続志向・・・ 78

（２）ハーバーマスの承認論——普遍的な人権尊重／リベラリズム——・・・ 79

1) コミュニケーション的理性・・・ 79

2) 「差異に敏感な普遍主義」・・・ 79

（３）テイラーとハーバーマス——差異志向と普遍志向の相補性——・・・ 80

第三節 道德教育の原理——「差異の原理」／「平等の原理」——・・・ 81

（１）「差異の原理」・・・ 81

1) 教育目標に関して・・・ 82

- 2) 教育関係に関して・・・82
- (2) 「平等の原理」・・・82
 - 1) 個の発達と集団の発達（「規範構造の組み替え」）の相互性・・・82
 - 2) 個／集団の発達と承認——ホネットの承認論——・・・83
- おわりに・・・84

第七章 アーペル討議倫理学の逆説的構造が示唆する教育の倫理・・・86

——教育学における討議倫理学研究の他者論的転回（2）——

はじめに・・・86

第一節 対称的關係に立脚する倫理構想としてのアーペル討議倫理学・・・86

第二節 アーペルの「共同責任」概念再論——ロゴスの〈他者〉という観点からの考察——

・・・87

(1) 「共同責任」概念の新たな登場——「根源的な共同責任」——・・・88

(2) 「共同責任」概念におけるヨナスの影響・・・89

1) ケア論的モメント・・・89

2) 否定神学的モメント・・・89

(3) 「共同責任」の逆説性——アーペルの遂行論的矛盾——・・・90

第三節 「共同責任」概念の教育学的意義・・・91

(1) 教育的関係の本質・・・91

(2) 教師に求められる倫理・・・92

おわりに・・・93

終章 アーペル討議倫理学の教育学的意義・・・95

1 本研究のまとめ・・・95

(1) 問題関心のふりかえり・・・95

(2) 各章のまとめ・・・96

2 教育学的帰結・・・100

(1) 討議実現のための二つの方略——討議論的方略と他者論的方略——・・・100

(2) 討議論的方略・・・100

1) 討議能力形成の重要性・・・100

2) 相互主体的な対話実践としての教育・・・101

3) 討議実現の手続の整備と発達段階に応じた支援・・・101

(3) 他者論的方略・・・101

1) 非対称的關係と対称的關係の交錯としての教育的関係・・・101

2) 教師に求められる倫理——「複数性」の創設——・・・103

3 残された課題・・・104

文献・・・106

謝辞・・・114

表 1	大人が子どもと討議する際の方策・・・	70
表 2	道徳教育の構想原理・・・	84
図 1	対称的関係と非対称的関係の交錯としての教師／教育・・・	102
表 3	討議実現のための教育学的方略・・・	104

凡例

- 邦語以外の文献からの引用は引用者の訳によるが、邦訳があるものは適宜参照させていただいた。ただし、訳語や全体との統一性から引用者が独自に訳し直し、既存の邦訳とは異なっている箇所もある。
- 引用文における強調（イタリック体等）は、訳においては太字で表記した。既存の邦訳において傍点等になっていても、太字に改めている。
- 引用文と関連して付けた〔亀甲括弧〕は、引用者の捕捉その他を示している。

序章 問題関心と研究の課題 ——討議倫理学と教育学——

討議倫理学 (Diskursethik) は、1970 年代のはじめに K. -O. アーペル (Karl-Otto Apel) によって提案され、J. ハーバーマス (Jürgen Habermas) によって定式化された。そして、両者によって指導・展開されてきた¹。

本研究は、アーペルが主導してきた超越論的語用論的な討議倫理学 (Transzendentalpragmatische Diskursethik) (以下、アーペル討議倫理学) の教育学的意義・含意を、二つの方向——一方は討議倫理学の言語論的転回の意義の徹底、他方はロゴス²の〈他者〉を考慮するという意味での他者論的転回——から論じるものである。

1 問題関心——言語論的転回の徹底と他者論的転回の必要性——

なぜいま討議倫理学を取り上げるのか、なかでもなぜアーペルの討議倫理学に着目するのか。まず、本研究の問題関心から述べたい。

(1) 再帰的近代化としての現代

討議倫理学とは、理性的な対話により合意を追求する共同の行為が、有意味な社会生活の遂行においては論理的に不可避であることから、さらには社会統合にとっても不可欠であるがゆえに、「理想的コミュニケーション共同体」(アーペル) あるいは「理想的発話状況」(ハーバーマス) を理念として、その理性的な対話を成立させる条件や倫理について基礎づけをしたり記述したりする学・理論である。これによると、討議 (Diskurs) とは、各対話者が相互の人格および平等性を尊重しあいながら、自己の主張の妥当性を理由を挙げて証示しあい、最終的にはもっとも合理的な見解において合意することを目指す話し合い活動である。

U. ベック (Ulrich Beck) のリスク社会研究[ベック 1998]によれば、現代は近代がその構成原理 (理性による自然の探求・支配、自由や平等の追求など) を完全に展開・達成し、もはやその構成原理そのものを反省する段階に入っている。したがって、ベックはこうした現代を後期近代ないしは再帰的

1 アーペルとハーバーマスは、現状を批判的に捉え返す言語的コミュニケーション活動である討議 (Diskurs) を理念とするという基本的な点では一致するものの、討議倫理学の「究極的根拠づけ」を認めるか否か、それと関わる責任倫理についての考え方をめぐって見解が分かれる (第四章第二節を参照のこと)。そのため、討議倫理学はアーペルが主導してきた超越論的語用論的な討議倫理学 (Transzendentalpragmatische Diskursethik) とハーバーマスの普遍語用論的な討議倫理学 (Universalpragmatische Diskursethik) の二つに区別される。

2 本研究で「ロゴス」という語は、討議倫理的なロゴスの意味で用いる。すなわち、自説を根拠とともに掲げ、対話パートナーとのあいだでより合理的な内容で合意を目指そうとする合理性ないしはその能力の意味で用いる。本研究においてロゴスはこのような意味で用いるが、こうした意味に回収されないロゴスもまたあるはずである。本研究ではこれを〈他者〉と呼ぶが、これを非理性、非合理、非真理だと考えているわけではない。むしろ、こうした討議倫理的ロゴスとは別の多様なロゴスは存在するし存在しなければならないと考えている。本研究はむしろこのロゴスの複数性を明らかにしようとするものであり、そのうえで討議倫理学の教育学的意義を論じようとするものである。

近代化の時代と表現する。そしてそれは、徹底した個人化（Individualisierung）によって特徴づけられるとする。ベックによれば、まず個人化は、科学技術の進展によるリスクの拡大と関連している [Ibid.: 23ff.]。たとえば公害と言われるような近代初期の科学技術に関連した被害は、とくに富の分配のされ方と関連して、すなわちとくに経済的に困窮している人々が居住する特定の地域・場所で生じるものであった。逆に言うと、財産があって安全な場所に住んでいれば生命も安全であった。しかし、ベックがリスク社会研究をするきっかけとなったチェルノブイリの原子力発電所の事故が、そして環境問題が典型的に示すように、いまや危険はあらゆる境界線や壁を越えてグローバルに拡散し、かくして貧富の区別はある意味では無効化してしまった。すなわち、「危険を前にして、富める者も力を持つ者も安全ではない」 [Ibid.: 52]。人々は——皮肉なことに——「平等に」リスクを引き受けることになった³。危険の規模はかつてでは想像できないくらい大きくなっているにも関わらず、それを個人で引き受けなければならなくなったのである。

こうした個人化という皮肉な事態は、近代社会の展開による社会構造の変化によって、社会生活のなかでも進んでいる。近代社会は自由や平等といった理念が徹底されることで、人々を結びつけていた（拘束していた）近代社会の諸制度自身が再帰的に徹底反省され、近代の原理に反する不平等・不自由が、近代諸制度を可能にするためにビルトインされていたことが明らかとなった。その結果人々はその欺瞞に気づく。たとえば近代家族は、当初は共同体から解放された個人のセーフティネットとして機能していたが、そこには男女の不平等が内包されていたことから、自由・平等の理念の徹底によって、そうした家族のあり方は疑問視される。その結果、人々はそれら諸制度から脱出し、しかしながら完全に個人化（を志向）することになる。それは孤立をもたらすことかもしれないのだが—— [Ibid.: 135ff.; 196ff.]。

以上のことから言えることは、現代は、かつて人々の行動に正統性を与えていた伝統・権威・慣習といった「意味供給源」を喪失し、その結果「すべての意志決定作業を個人に委ねるようになる」時代であるということである [ベック／ギデンズ／ラッシュ 1997: 20]。つまり、われわれは、何が正しいのかどうすべきなのかについて、問題の当事者個々人がその時々で決定しなければならない、そうした時代に生きているのである。

（２）討議倫理学の言語論的転回の意義と教育学におけるその徹底の重要性

このように現代社会は、科学技術にしる、自由や平等という理念にしる、近代化の本質が完全に展開することによって、近代初期には意図されなかった徹底した個人化という事態が生じ、社会にとって科学技術とはどうあるべきか自由・平等とはどうあるべきかについて、改めて省察しなければならない段階になっている。科学技術、自由・平等、そして個人化を、根本において断念することは無理であるし、有意義でもない。そうであれば、科学技術が進展する以前の牧歌的な時代、個人化以前の伝統的紐帯や、絶対的な真理や規範の存在をむやみに憧憬することなく、むしろ自由・平等・個人化の意義を積極的に肯定しながら、しかしそれらが産み出す（否定的な）事態について反省し打開策を構想していくことが現代において必要といえるだろう。

このとき、討議倫理学が非常に重要になってくる。討議倫理学は、既存の真理や規範の妥当性を無条件に前提とはせず、むしろその妥当性は、個々人による言語的なコミュニケーションによる合意に

³ ベックは次のような言い方もする。「公式化して言えば、貧困は階級的で、スモッグは民主的である」 [ベック 1998: 51]と。

よってしか調達されないという認識の下で、そうした合意形成をめざすコミュニケーション、つまり討議についての理論として展開されているからである。この討議倫理学は、19-20世紀転換期に現れた哲学の言語論的転回の流れを引き継ぐものである。近代哲学において言語は認識主観をそのまま反映する、言わば透明なメディアとして理解されていた。それに対し言語論的に転回された現代哲学では言語それ自体に論理性や行為性が認められ、それにともないむしろ主観あるいは意識も言語によって媒介されているという見方へと転換した[野家 1989]。こうした流れに棹さず討議倫理学⁴においては、真理も規範も独立的に存在するものではなく言語に媒介されるものである。かくして討議倫理学は、真理や規範の（再）構成ないし創出をしごととする討議を社会に実現することを理念に、社会正義や社会統合を考えようとしているのである。

討議倫理学を現代社会にとって重要と認めるならば、これに関する教育学的考究もまた重要な課題となるだろう。そうであれば、教育学における討議倫理学研究としては、まず先行研究⁵がそうしてきたように言語論的転回の意義の徹底という方向性が考えられる。すなわち、言語によってあらゆるものを問い直すという姿勢で、したがって教育（的關係）においても一方に権威や権力を認めたりするのではなく、またその過程をたんなる伝達として捉えるのでもなく、むしろそれを討議的ないしコミュニケーション的行為——向かい合う者同士が平等な関係で合意ないし了解をめざして言語的コミュニケーションをする関係性として——として捉え、それによって「理想的コミュニケーション共同体」あるいは「理想的発話状況」を反事実的な統制理念として実践を遂行していくという行き方である。こうした方向性が教育学にとってはまずは重要となるだろう。

（3）討議倫理学と〈他者〉——他者論的転回の必要性——

いま、現代的問題を背景としたとき、討議を実現することが教育学においても重要な課題であると述べた。しかし、現代的問題と討議倫理学、教育学と討議倫理学は、いずれも相性が良いとはいえない。まず、現代的問題として、先端的科学技術がもたらしている環境倫理や生命倫理に関する問題が挙げられるが、この問題において利害の主体は、人間以外の動植物や環境であったり、これから生まれんとする胎児であったり、あるいはいまは影もかたちもない未来の人間である。しかし、討議倫理学は、討議能力・行為能力を有した主体同士の理性的な話し合いを倫理として要求する。つまり、

⁴ 本研究で取り上げるアーペルは、「現代において言語の哲学は、アリストテレスによって存在論に帰せられ、のちにはカントの意味での認識論または超越論哲学に対して主張された第一哲学の役割を事実上継承している」[TCLC: 32=3]であると理解している。アーペルはこの「現代における言語の哲学」を、自身の超越論的語用論ないしは討議倫理学として仕上げ、それを第一哲学と見なすという立場をとる。なお、こうしたアーペルの方向性に対しては同じく討議倫理学を共に進めたハーバーマスの批判を代表に、ポスト形而上学の時代に第一哲学志向は相応しくないとして評判は悪い。このアーペルの討議倫理学の「究極的根拠づけ」作業については第一章第一節、アーペルとハーバーマスの対比については第四章第二節を参照のこと。

⁵ [Masschelein 1991] [今井 1999] [渡邊 2000] [西野 1998] [藤井 2003] [野平 1991] [野平 2007]が挙げられる。もちろんいずれの研究も教育事象の複雑性は了解しており、教育的行為が単純にコミュニケーション的行為としてのみ捉えうると主張するものではない。むしろ、こうした先行研究の傾向には、従来の教育図式が一方から他方への啓蒙であること、そしてそこに潜む操作性・暴力性を告発し、別様の教育理解へ向かう現代教育学の模索が現れていると見なければならぬだろう。

現代社会において、もっともその利害が考えられなければならない主体は、その討議の主体とは決してなれない。まず、このことの倫理性が討議倫理学にとっては問題となる⁶。

また、教育学において討議倫理学の可能性に着目する場合、西野真由美に従えば、一方で「討議の場をシステムに対抗して確立するための方略の提起」、他方で「生活世界における討議主体の形成に向けた課題解明」が重要となる〔西野 1998: 51〕。この場合、いずれにしる、討議倫理学が言語論的転回をして意識哲学から袂を分かつものである以上、その方略においては大人—子ども関係ないしは教師—児童・生徒関係を、一方を理性的な意識主体、他方を未だ啓蒙されていない客体として捉えるという方向はさしあたり避けたい。かくして、教育学における討議倫理学の先行研究においては、先に述べたように、教育をコミュニケーション的行為として捉えるということが主に提案されてきた。被教育者は、教育者によって導かれるだけの客体ではなく、教育者と同様討議能力ないしコミュニケーション能力を——潜在的にはあれ——有した主体として捉えうるのだ、と。そしてその上で、学校や学級のなかに討議を導入する方法や討議主体形成が論じられてきた。こうした先行研究は、教育という行為が教師による支配的な構造になりがちなことを反省させてくれる意味で非常に重要なものである。

しかしながら、言語能力を有している点で教える側—学ぶ側を平等・同格として教育的関係を捉える視点は、難しさ、危うさをもつ。まずそもそも子どもは、討議倫理学が考えるような論理的な対話能力を有していない。もちろん、先行研究がそうしてきたように、子どもは潜在的に言語能力をもちうる存在だと見なすことも可能かもしれない。しかし、この想定は、子どもが討議に必要な言語能力を持たない存在であるということ——無意図的であれ——直視しないことで、討議倫理学が直面しなければならない問題——討議能力を有さない人やものにどのように関わるかという問題——を回避することに繋がってしまう。乳児や障がいにより言語をもち得ない、あるいは表出できない子どもの関心は、討議倫理学ではどのように取り上げることができるだろうか。言葉に表現されない表情や態度といった身体的なものはメッセージとして見なくてもよいのだろうか。このようなことを考えると、討議倫理学の想定の外側にある者／ものへの倫理的配慮の問題⁷が、討議倫理学と教育学という問題圏

⁶ もっとも、討議倫理学においては討議能力（ロゴス）を有さない人々の関心をどのように扱うべきかということは大きな理論的課題として認識されていた。この問題意識は「適用問題」として、討議倫理学（とくにアーペル討議倫理学ないしはそれを継承する立場の超越論的語用論的討議倫理学）の議論を「基礎づけ問題」とともに主導してきた（第四章を参照のこと）。しかしあくまで、（とくにアーペル的な）討議倫理学ではロゴス能力の超越論性から倫理を考えるため、つまりその能力を有したもののどうしの関係が倫理の原型をなすため、ロゴス的能力を有さない者への関心の問題は、あくまでロゴスをもつ優位な者（たち）が、それをもたない劣位の者へ配慮するという枠組のなかでしか処理されない。本研究は、こうした討議倫理学のロゴス第一主義的性格の徹底は、むしろ討議倫理学の存立をも危うくするのではないかという関心から行うものである。討議倫理学の意義を積極的に承認するためにも、その限界も見据えることが重要となる。

⁷ こうした問題意識を代表する者として、J. デリダ (Jacques Derrida) が挙げられる〔デリダ 2002〕。本研究にとっては、とくにその論考「討議の倫理にむけて」〔Ibid.: 230-343〕が重要である。もちろんここでデリダがいう「討議の倫理」は討議倫理学の意味での討議の倫理ではなく、ロゴスに回収されない「もう一つ他なる倫理」〔Ibid.: 264〕〔強調はデリダ〕のことである。こうしたデリダ的な「他なる倫理」によって討議倫理学の主張は補完される必要があるのではないか、これが本研究の一方の関

のなかでは立ち上がってくる。

以上から言えるのは、討議倫理学を社会にとって、そして教育（学）にとって真に意義あるものとして受け止めようとするならば、討議倫理学が主体として想定しない非ロゴス的な存在——この存在を本研究では〈他者〉と呼ぼう——を理論的に視野に収めることが不可欠である。本研究ではこの視点へのシフトを他者論的転回と呼ぶことにする。討議倫理学が論じられる場合、この〈他者〉問題は論じられてきた⁸。しかし、こうした〈他者〉は教育学における討議倫理学研究においては認識されていないと言わないまでも⁹、前景化されることはなかった。

一方での言語論的転回の徹底、他方での他者論的転回の必要性¹⁰。この二つの方向性から、討議実現の手立ては考えられねばならない。これが本研究の問題関心である。

2 本研究の対象——なぜアーペル討議倫理学か——

この関心に応えるのは、アーペルの討議倫理学である。とくに 1990 年代以降、H. ヨナス (Hans Jonas) の責任論との対決以降、「共同責任 (Mitverantwortung)」概念が中心となるアーペルの討議倫理学である。

(1) ハーバーマス理論に依拠した教育学の討議倫理学研究の限界

ハーバーマスは、ロゴスに一切の優位を与えるアーペル討議倫理学を、意識哲学を脱しておらず、哲学の言語論的転回の意義を見損なっていると評価している¹¹。そのため、こうしたハーバーマスのアーペル評に沿うかたちで、これまでの教育学における討議倫理学研究¹²ではアーペル討議倫理学はほとんど注目されず¹³、ハーバーマスの所論が参照されてきた。

心である。

⁸ まず、討議倫理学の構想そのものに脱構築という観点から異議を唱えるデリダのような立場の人々からの批判は、この〈他者〉をめぐるものであったといえる。また、S. ベンハビブ (Seyla Benhabib) といった討議倫理学の意義を承認する立場からも[ベンハビブ 2006]、討議倫理学がロゴスの〈他者〉を排除する構造を不可避的に有していることの問題性は議論されてきた。

⁹ たとえば、[西野 1998] [野平 1997] [野平 2007: 101ff.]など。

¹⁰ 日本の教育学研究において言語論的転回というタームは分析哲学やハーバーマスのコミュニケーション理論を取り上げる研究のなかで定着している。一方、教育学研究においてロゴスの外部を考慮するという意味での他者論的転回は、ここ 20 年ほどでその中心的な問題意識を形成するに至っている(たとえば、[今井 2004] [小玉 2009] [齋藤 2009] [田中 2002] [丸山 2000] [矢野 2000] [矢野 2008] [臨床教育人間学会 2004])。しかし、このあと述べるように教育学における討議倫理学研究ではロゴスの〈他者〉への視点は稀薄であった。なお、他者論的転回というターム自体は、教育学においては矢野[矢野 2009: 25]が丸山の論考[丸山 2000]を指して言及している以外、管見の限り使用されていない。ちなみに、宗教学の論文集で他者論的転回がタイトルとして前面的に使用されている[磯前/川村 2016]。

¹¹ 第四章第二節(3)を参照のこと。

¹² 主なものとして、[Masschelein 1991] [野平 1991] [野平 1997] [今井 1999] [西野 1998] [渡邊 2000] [藤井 2003] [野平 2007]。

¹³ これら先行研究においては、アーペルを参照しない理由が触れられることもなかった。

たしかに、言語というロゴスを至高とし第一哲学を志向するアーペルよりも、可謬主義¹⁴を自らの理論にも適用し徹底するハーバーマスの所論を手がかりとする方が、とくにその言語論的転回に意義を見るならば、経験的行為に関する教育学にとっては適当かもしれない。しかしながら、言語論的転回ゆえに抱え込むハーバーマス理論のもつ限界性を意識せずに、ハーバーマスを手がかりとすることは、教育学にとって重要な論点を見失う危険がある。

よく知られているように、ハーバーマスは、ロゴスの地位を高めすぎずに、しかしながら理論的関心として言語による合意を理念とすることも断念しないという柔軟なやり方をとる¹⁵。しかし、その結果として、ロゴスの限界と正面から向き合うことが回避可能となる。しかし、ロゴスの限界への問いは、討議実現に関心を寄せる立場の教育学研究にとっては、きわめて重要なものではないだろうか。というのは、あえて極端に考えれば、ロゴスないし論理的思考の外側にいる者——代表的には子ども——への、つまり〈他者〉への働きかけこそが教育学研究の関心の始点であるはずだからである。むしろハーバーマスも他者を論じている。ハーバーマスは、フェミニズム等の承認論へ関連することをとおして、「他者の受容」を問題にしている[Habermas 1999]。そのさい、ハーバーマスは、何らかの要因でマイノリティとなり不公正な扱いを受けている人々の関心は、生の意味や価値をめぐって彼／彼女らの声があがることで、生の諸条件を是正する法整備へ繋がっていくと論じる。しかし、ここにはロゴスの外部にいる〈他者〉への認識の甘さがある。というのは、声があがり、それによって合意を追求する討議が生じることを楽観的に期待してしまっているからである。声・言葉をもたない者、論理的思考へはまだ至っていない者の関心が、どのような配慮されるかについての認識・考察が不徹底だからである——そのことによって、論理的思考をする（とされる）「西欧の」あるいは「大人の」言語による、「代理」や「翻訳」をめぐりきわめて重要な倫理的問題が残されたままとなる。この点において、ハーバーマスの他者論には限界がある¹⁶。

こうしたハーバーマスの限界は、教育学における討議倫理学研究においてはほとんど指摘されてこなかった。この〈他者〉問題が顧慮されないまま、ハーバーマスが受容され、それまで教育する側の客体として捉えられてきた被教育者のなかにコミュニケーション能力が(潜在的にであれ)指定され、教育的関係を主体－客体関係から主体－主体関係として捉える直すことの意義が論じられてきた。しかし、ロゴスの外側にいる(ある)〈他者〉への顧慮がない場合、その受容は従来の教育的関係の反省など一定のところまでは有効であっても、討議の実現という点でも教育の捉え方という点でも行き止まりにぶつかってしまうのではないだろうか。

(2) アーペル討議倫理学が体現するもの——討議倫理学の逆説性——

アーペルは、たしかにハーバーマスが指摘するようにロゴスの第一義性を強調し、その上で討議実現の仕方を徹底追求している¹⁷。しかし、そのことでアーペルは、逆にロゴスの限界——ヨナスの責任論——にぶつかり、それをめぐる議論を新たに展開している。

1970年代はじめに提案されたアーペル討議倫理学は、1970年代に「究極的根拠づけ」がなされ、

14 アーペルの可謬主義理解については第一章第二節(2)、ハーバーマスのそれについては第四章第二節(3)を参照のこと。

15 第六章第一節を参照のこと。

16 この点はベンハビブがすでに的確に指摘している[ベンハビブ 2006: 11ff.]。

17 とくに第一章、第二章、第四章第二節(2)を参照のこと。

そして1980年代の半ばまでにその責任倫理としての基礎づけ論が整備され言わば完成する。しかし、1980年代の後半からヨナスの責任原理 (Prinzip Verantwortung) [Jonas 1984]に批判的に応答するなかで、アーペルの議論の性格が若干変化する。この、とくにヨナスとの対決以降のアーペル討議倫理学の議論が、上で言及した〈他者〉問題に資するものとなっている。アーペルは、ハーバーマスとは対照的に言語というロゴスを至高とし第一哲学を志向しているがゆえに、むしろ〈他者〉問題との親和性はないように思われるかもしれない。しかしながら、アーペルは、言語の至高性を強調するがゆえに、逆にその限界にぶつかり、それをめぐる議論を新たに展開しているのである。この議論が〈他者〉問題にとって興味深いものとなっている。

アーペル討議倫理学は、言語論的な「哲学の変換」という関心と、科学技術時代における責任倫理構想という関心から成っている。ヨナスもまた科学技術時代における人間の責任を論じているのだが、ヨナスの構想は、彼独特の自然哲学に基づく形而上学的なものであり、カント以降の近代哲学の流れのなかにいるアーペルの倫理構想からすれば、照会するコードが異なるという点で言わば〈他者〉である。アーペルはヨナスの構想を、その基礎づけ論に問題があるということでもまったく拒否するのだが、動植物や未来の人間への配慮という未来倫理を真摯に、またある意味の説得性をもって論じるヨナスの主張に真剣に耳を傾け、この問題に討議倫理学の立場から徹底して応じている¹⁸。まずこの点で、アーペルの議論は、討議倫理学における〈他者〉問題への正面からの応答となっており注目に値する。

ヨナスとの対決のあともロゴスへの第一義的な信頼というアーペルの立場は一貫している¹⁹。したがって、その意味ではアーペルの議論から〈他者〉問題への示唆を得るのは難しいとも言える。しかしながら、アーペルの立場から距離をとって、ヨナスの責任論との対決を中心にアーペル討議倫理学の遂行を客観的に眺めると、討議倫理学と〈他者〉問題にとっては非常に興味深い構図が浮き上がってくる。若干議論を先取りするなら、討議ないし討議倫理学は、その論理的思考ないしはロゴスの外側という〈他者〉があつてこそ可能になるという逆説的構造が見えてくるのである。アーペル討議倫理学は言語論的転回を徹底追究することで、逆にそれが他者論的に転回されねばならないことを体現しているのである。

こうしたアーペル討議倫理学の議論は、一方での言語論的転回の徹底、他方での他者論的転回という二つの方向性で討議実現の手立てを考えるという関心を抱く本研究にとっては恰好の検討対象となる。アーペル討議倫理学は、その第一哲学志向のためか、とくに日本の教育学ではほとんど注目されてこなかった。また、討議倫理学そのものにとっても重要と思われるヨナスとの対決も、またそれ以降「共同責任」概念が中心になっていく新たな展開もまったく注目されていない。しかし、アーペル討議倫理学を、適切な距離をとりながら掘り下げることは、討議の実現化を教育学の立場から考える上では非常に有意義であると思われる。

そこで、本研究はアーペル討議倫理学を取り上げ、これを言語論的転回と他者論的転回という二つの側面から検討し、その教育学的意義を解明することを目的とする。

3 研究の課題と方法

以上のような問題関心および研究対象の設定より、本研究では次の三つが解明すべき研究課題とな

¹⁸ 第二章を参照のこと。

¹⁹ 第七章第二節を参照のこと。

る。

(1) 研究の課題

1) アーペル討議倫理学の展開の解明——ヨナスとの対決に着目して——

アーペルは1970年代、自身の討議倫理学に「究極的根拠づけ」を与えその大枠を整えている。1980年代に入ると、アーペルは、その「究極的根拠づけ」に対するハーバーマスからの批判へ応えることをとおして、ウェーバー的な意味での責任倫理的議論を展開するが、しかしながらアーペルは改めて討議倫理学を、ロゴスを有する主体同士の対称的關係をその倫理的範型に据える哲学／倫理学理論として完成させる。

しかし、アーペル討議倫理学は、1980年代後半から1990年代のはじめにかけてヨナスの責任論と対決することで、1990年代以降は「共同責任」が中心概念となり、その根底において変化を見せる。アーペルとヨナスは、科学技術時代の未来倫理の必要性という点で一致するものの、一方のアーペルは討議能力・行為能力を有する者同士の対称的な關係性を、他方のヨナスは（とくに生命維持に関する）力の非対称性をそれぞれ倫理的基底に据えるため、その根拠づけにおいて対照的な關係にある。しかし、ヨナスとの対決後のアーペルの「共同責任」論のなかには、本来的に討議倫理学とは相容れないヨナス的な倫理モメントが入り込んでくる。その意味で、ヨナスとの対決はアーペル討議倫理学の根底に、若干とも大きなとも言うる変化をもたらしている。本研究の第一の課題は、ヨナスとの対決を中心に、こうしたアーペル討議倫理学の展開・変化を明らかにすることである（主に、第一章、第二章、第七章）。

2) アーペル討議倫理学の教育学的展開——言語論的転回の徹底——

第二の課題は、言語論的転回の徹底というアーペル討議倫理学の自己理解に沿った上で、その教育学的意義を考察することである（第三章、第四章、第五章）。まず、「共同責任」概念が、今日の形成されるべき責任性として有意義であること、そしてその実現のために相互主体的な対話実践が重要であることを論じる（第三章）。次に、この相互主体的な対話を可能にする手続（第四章）、そしてそのための大人の支援のあり方を考察する（第五章）。この一連の考察からは、討議の実現においては、非ロゴスの存在への配慮の問題が未消化なものとして、あるいは論理的な残余として浮き彫りになってくる。ここへの着目が、本研究の最終的な研究課題に繋がる。

3) 教育学における討議倫理学研究の他者論的転回

本研究の最終的な課題は、教育学における討議倫理学研究の他者論的転回の不可避性を示し、その含意ないし重要性を論じることである（第六章、第七章）。まず、先行研究ではほとんど焦点化されてこなかったハーバーマス理論の限界を明確にし、教育学における討議倫理学研究でも他者論的転回が理論的課題となることを明らかにする（第六章）。さらにその上で、アーペル討議倫理学におけるヨナスの影響を明らかにすることをとおして、ロゴス的な討議（主体）がロゴスの〈他者〉によってこそ可能になることを示す。そして、最後にこうした他者論的転回の不可避性の議論のもつ教育学的含意を論じる（第七章）。

(2) 研究の方法——教育学のアナロジーとしてのアーペル討議倫理学——

本研究の方法論は、対称的關係に倫理の原型をみるアーペル討議倫理学と、主体—主体關係で教育を捉えようとする討議倫理学に関心をもつ教育学をアナロジーで捉えるというものである。こうした見方を方法としてとるのは、次のような見通しがあるからである。すなわち、アーペル討議倫理学の逆説的構造から、つまり討議倫理学の前提にはヨナス的倫理——すなわち主体—主体關係ではない關係性が前提となる倫理——が存在しなければならないという逆説的構造から、相互主体的な教育關係を可能にするものを逆照射できるのではないか、という見通しである。本研究の論述は、上で挙げた研究課題の順で、すなわちまずアーペル討議倫理学の解明、次にその言語論的転回というアーペルの自己理解に沿った教育学の展開、そして最後に他者論的転回の不可避性の提案という順でなされるが、この構成ないし論文全体で、アーペル討議倫理学の逆説的構造を浮き彫りにしたいと考えている。「アーペル討議倫理学の解明」という第一の課題にしても、とくに日本の教育学のなかではほとんど知られていないアーペル討議倫理学の解明という意図のみならず、むしろアーペル討議倫理学とヨナス哲学の補完關係、ないしは討議（倫理学）成立における〈他者〉契機の不可欠性を浮き彫りにするという意図から準備的に設定される。

本研究の構造全体で示されるアーペル討議倫理学の逆説的構造ないしはそのパフォーマンスなパラドックスは、言語論的転回に方向付けられた教育学における討議倫理学研究がさらに他者論的に転回される必要性を指し示すことになる。本研究でアーペル討議倫理学を論じることは、その相似形としての教育学における討議倫理学研究のアポリアを先んじて照らし出すとともに、その克服の仕方を示唆することになる。こうした方法論によって、教育学における討議倫理学研究の新たな地平を開くことになり、〈他者〉を真に顧慮した討議実現の方法を教育学の立場から提示することが可能になる。

4 先行研究の検討

(1) アーペル討議倫理学に立脚する教育学研究

アーペル討議倫理学を教育学の立場から論じた研究は非常に少ない²⁰。ヨナスとの対決以前については管見のかぎり存在しない。ヨナスとの対決後「共同責任」概念がアーペル討議倫理学の中心概念になると、アーペル討議倫理学を教育ないし人間形成にとって意義あるものとして論じる研究が出てくる。代表的なものは、H. ブルクハルト（Holger Burckhart）の『討議倫理学・討議人間学・討議教育学』[Burckhart 2001a]と J. ジコラ（Jürgen Sikora）の『未来へ責任をもつ教育学』[Sikora 2003]である。

ブルクハルトの研究は、超越論的語用論的な討議倫理学の立場から、それを人間学的に補完した上で、人間を根拠づけるものを「人間の対話性（Dialogizität）」として彫琢し、またそれを教育目標という点でも教育過程という点でも規範的に統制するものとして教育学の基盤に置こうとするものである。討議と〈他者〉を問題とする本研究の関心からは、ブルクハルトがアーペル討議倫理学のインテレクチュアルなレベルへの関心の集中を批判して、それを人間学的に展開しているところが興味深い。すなわち、ブルクハルトが、M. ニケ（Marcel Niquet）の討議人間学（Diskursanthologie）を参照し

²⁰ 日本では、とくにアーペルに着目した研究が少ない。このことはなにも教育学に限られることではないようである。アーペルのハーバーマス批判を訳出した舟場と久高は次のように述べている。「わが国では、ハーバーマスについて論じられることは多いが、アーペルについては限られた哲学研究者を除いてはほとんど論じられることはなかった。」[舟場・久高 2013: 203]

ながら、討議時の人間の様態を論じているところは興味深い²¹。しかしブルクハルトにおいては、究極のところでは超越論的語用論的な討議倫理学の立場が堅持される——すなわちロゴス優位が堅持される——ため、討議作動に関与する人間学的な次元のなかに、ロゴスの〈他者〉は見出されない。つまり、ブルクハルトの研究では、そうした知的ではない側面も究極には討議倫理学のなかに統合・回収される。この点で、ブルクハルトの研究は、〈他者〉を問題とする本研究の立場からすると不十分である。

また、ジコラの研究は、基本的にはブルクハルトの研究の方向性に従ったうえで、とりわけアーペルの「共同責任」概念におけるヨナスの影響・意義を考察し、「共同責任」概念の教育／陶冶 (*Bildung*) にとっての豊かな可能性を論じている。そのさいジコラは、ヨナスからの影響として討議の前提となる身体性 (*Körperlichkeit*) の重要性をとりわけ強調している。すなわち、ジコラは、(共同) 責任／応答には身体が不可欠であることを論じ、従来の超越論的討議倫理学では見過ごされてきた討議作動における感情 (*Gefühl*) の有意味性をクローズアップしている。この点で、このジコラの研究は、討議 (ロゴス) と〈他者〉との関係性を問題とする本研究の関心と共通性がある。しかしながら、ジコラにおいても、問題とされる身体性ないし感情は、ブルクハルトと同様に彼がアーペル的な超越論的語用論的討議倫理学という前提からは離れないという点で、結局のところは——彼がいくらアーペルの討議倫理学を「古典的な」それとして批判的に論じても [Ibid.: 171]——、討議倫理学というロゴスのなかに回収されてしまう。

以上のように、超越論的語用論的な討議倫理学の立場での教育学的研究は、アーペル討議倫理学を批判的に展開してはいるが、究極にはアーペルと同様ロゴスの至高性を堅持している。その意味で、これらは、アーペル的な超越論的語用論的な討議倫理学を相対化しようとする本研究からは区別される。

(2) ハーバーマスの討議倫理学ないしはコミュニケーション的行為の理論を手がかりとした教育学研究

すでに触れたように、今日、教育学における討議倫理学研究のほとんどは、ハーバーマスの議論に言語論的転回の徹底性を見ることでそれを手がかりにして、教育を意味形成という点で相互主体的な行為として新たに捉え直そうとしている。この流れの研究²²のなかでも野平の『ハーバーマスと教育』[野平 2007]は、ハーバーマスの限界も十分に認識したうえで、その意義が論じられ教育学におけるハーバーマス討議倫理学研究の到達点を形成している。また、ハーバーマスに関する渡邊の一連の議論²³は、とくに日本の道德教育の理論・実践にとって貴重なものである。

ただし、これら先行研究は、すでに言及したように、従来の支配—被支配的な教育的関係への反省という点での意義は十分にあるが、教育という行為の本質的な性格を考えると不十分であると言わざるをえない。というのは、教育を主体—主体関係として読み替えるだけでは、言語能力を有さない者 (もの) は倫理的配慮の外側に (理論的には) 放置されることになってしまうからである。現在その

²¹ 本研究第三章では、このブルクハルト—ニケの考察を踏まえて、脱慣習的に責任を引き受ける態勢の形成過程を論じている。

²² 主に [Masschelein 1991] [今井 1999] [渡邊 2000] [西野 1998] [藤井 2003] [野平 1991] [野平 1997] [野平 2007] が挙げられる。

²³ 主には [渡邊 2000] [渡邊 2002] [渡邊 2013] が挙げられる。

能力を有さない者に、潜在的にその能力を読み込もうとする姿勢だけでは限界がある。コミュニケーション能力をもち得ない〈他者〉を方法論的に措定する必要がある²⁴。その上でなければ、本来的に生活世界の合理化は達成できないだろう。このような点で、言語論的転回に焦点化して、ハーバーマース理論を受容してきた従来の教育学研究には不足がある。それゆえ本研究が試みるように他者論の観点からの補完が必要になる。

もちろんこうした討議倫理学の限界については、ハーバーマースを受容する教育学のなかでも議論されてきた。野平や西野は討議能力（とくに了解成立に対するメタ判断力という点での討議能力）に関する、いわゆる「理性の他者」の不可欠性を論じている[西野 1998] [野平 1997] [野平 2007: 101ff.]。ただし、これらの議論は、教育者—被教育者という関係性が（いったん）脇に置かれた人間形成論ないし主体形成論となっている。本研究は、この関係性を念頭に置きつつ〈他者〉問題を考えようとしており、その点で先行研究とは区別される。

（3）ヨナスとの対決に着目したアーペル討議倫理学に関する研究

本研究では、アーペルとヨナスの対比、ないしはアーペルによるヨナスの批判が重要な意味をもつが、これに関する先行研究に目を配ると、そのほとんどはアーペル側からのものである。つまり、アーペルの超越論的な討議倫理学の立場に立ったうえで、ヨナスの意義が論じられる——ヨナスの「責任」概念が、超越論的語用論的に転換され、その上でヨナスに意義が認められる[vgl. Sikora 2003, 62ff.]。その代表的なものとして、『未来への倫理：ヨナスとの対話』[Böhler 1994a] が挙げられる。

それ以外としては『正義と境を接するもの——責任という原理とケアの原理』[品川 2007]が挙げられる。品川は「人類は存在すべし」というヨナスの主張を、ヨナスとは異なる品川独自の解釈によって[Ibid.: 43]、討議倫理学によって簡単に論駁されるものでないことを論じ、存在論が異なる「両者を合わせ鏡のようにしたときに、何が見えてくるか」を論じている[ebd.: 106]。この品川の議論の仕方には、本研究の方法論として大きな示唆を得た。ただし、品川の議論においては、アーペルの「共同責任」概念は議論の中心にはなっておらず、もちろん教育も論点にはなっていない。

5 論文の構成

以上のような問題関心および研究課題の設定により、本研究は次のような構成をとる。

第一章では、1970年代の議論を中心にアーペル討議倫理学の基本的な枠組を押さえる。アーペル討議倫理学は1970年前後にその構想の大枠が提示され、1970年代半ばにその「究極的根拠づけ」がはっきりと与えられ、その後1980年代半ばに責任倫理的な議論がなされて言わば完成する。ただ、この後者の議論も1970年代はじめの論考に萌芽的ではあるがすでに出揃っている。そこで、この1970年代の議論をもとに、アーペル討議倫理学の基本構造を確認する。ここでは、超越論的語用論、「理想的コミュニケーション共同体」、「究極的根拠づけ」、遂行論的矛盾といったアーペル討議倫理学

²⁴ こうした考え方は、[丸山 2002]に教えられたものである。丸山は、「他者」を一般的には次の三つに区分する必要があると述べている。一つは、「实在概念」としての「他者」（ほかのもの、自分以外のもの）。二つ目は、「集合概念」としての「他者」。これは、「特定の属性が付与された他者表象」である（女性、外国人など）。三つ目が「方法概念としての「他者」」である。これは、「方法的にのみ捉えられる他者性」である（絶対的他者、潜在的他者など）。本研究での〈他者〉は第三の「方法概念としての「他者」」である[Ibid.: 9]。

の特徴的な用語・議論が確認されることになる。

アーペルは自身の討議倫理学を、1980年代に入り責任倫理の学として強調する。そしてそれは、1980年代後半からのヨナスの責任論との対決を経て、「共同責任」概念を中心に展開されていく。この展開は、アーペルのヨナスへの批判的応答を踏まえなければ理解できない。そこで第二章では、ヨナスへの批判的応答を明らかにすることをとおして、アーペルの責任論、とくに未来へ向けた倫理をアーペルがどのように考えているのかを明らかにする。また、この作業は、アーペルがロゴスの〈他者〉をどのように考えているのかを明らかにするものでもある。

第三章では、アーペルの「共同責任」概念を手がかりに、現代に適った教育目標「責任性」の内実を検討し、その形成方法を検討する。最終的には、相互主体的な対話実践の重要性が論じられる。

第四章では、相互主体的な対話実践を、機会や権力が不平等に配分された現実世界において実現していく手続を論じる。この問題に関するアーペルやハーバーマスのアポリアを確認し、その乗り越え方法を、アーペル討議倫理学を「現実主義的」に展開しようとしているニケの「道徳の現実的討議理論」を手がかりに考察する。

第五章では、相互主体的な対話実践を可能にする大人から子どもへの働きかけの方法を、子どもの言語能力の発達段階を考慮に入れて検討する。

第四章・第五章の考察からは、ロゴスの〈他者〉への配慮問題がクリアされないかたちで残る。そこで第六章では、従来教育学ではアーペルの構想よりも優位とみられてきたハーバーマスの討議理論を検討し、アーペル理論の閉塞を打開する手がかりがあるかどうか検討する。そのために、ハーバーマスの J. L. オースティン (John Langshaw Austin) の言語行為論受容を検討し、次いでハーバーマスの承認論を、Ch. テイラー (Charles Taylor) のそれと比較する。その比較考察からは、ハーバーマスの議論にも、アーペルと同様の難点が確認される。最終的にはそのハーバーマスの限界から道徳教育の原理が論じられる。

第七章では、〈他者〉への倫理的配慮という問いを、アーペル討議倫理学の批判的検討をとおして、さらに追究する。具体的には、アーペル討議倫理学における「共同責任」概念が、ヨナスの責任原理との対決という観点から改めて検討され、その教育学的意義が考察される。最終的には、教師に求められる倫理が論じられる。

第一章 アーペル討議倫理学の基本枠組 ——1970年代の議論を中心に——

はじめに

アーペル討議倫理学は、1970年代はじめにその大枠の提示、1970年代半ばにその「究極的根拠づけ」がなされる。その後、1980年代に現実とどのように切り結ぶのかを問題とする責任倫理的な議論がなされるが、この議論も1970年代に構想としてはすでに出揃っている。そこで、本章では、この1970年代の議論をもとに、アーペル討議倫理学の基本構造を確認することとする。

本章では、まずアーペル討議倫理学の背景を押さえる（第一節）。ここでは、戦後ドイツのなかでのアーペルの学問形成、及び20世紀前半の哲学潮流——解釈学や分析哲学——と関連する彼の哲学的関心を確認する。次に、アーペルの討議倫理学の基本枠組を明らかにする（第二節）。ここでは、パースの記号論を手がかりとした超越論的語用論の構想、またそこから着想される「理想的コミュニケーション共同体」の「究極的根拠づけ」が主に論じられる。アーペル討議倫理学では、有意味なコミュニケーションをする者が反事実的に先取る「理想的コミュニケーション共同体」が、究極的な哲学的基礎となりうるとする主張が中心となるため、つまりアーペル討議倫理学は理想状況において根拠づけられるため、その帰結として非理想状況である現実社会とどのように切り結ぶかが問題となる。こうしたアーペルのウェーバー的な責任倫理の議論は主に第四章で扱うことになるが、その萌芽は1970年代はじめの論文のなかに萌芽的に現れている。本章の最後はここに触れる。

第一節 アーペル討議倫理学の背景

（1）学問的歩みとその時代認識

1922年アーペルは、ドイツのデュッセルドルフで生まれた。1940年アビトゥア取得後兵役に志願し、1945年23歳で終戦を迎える。当時を支配していたのは「われわれが関わった『あらゆることが誤りであった』という陰鬱な感情」[ZN: 374]であり、これがアーペルにおいても——個人的な素朴な感情を超えて、むしろウェーバーが論じた近代化・世俗化に伴う確実性の喪失体験として——あらゆるものの妥当性を疑ってかかる意識を生んだ[Ibid.: 374ff.]。

兵役から帰還後、アーペルはボン大学でE. ロータッカー（Erich Rothacker）の下、学究生活を開始する。ハーバーマスも同門であった。アーペルによれば、戦後の西ドイツの学生として、当時、次の三つのものへ直面し違和感をもったという。一つ目は戦前からの学問、例えば精神科学や新カント学派の諸理論といった戦前の理論・学説の復古への違和感である[Ibid.: 375f.]。二つ目は、先勝国からの「再教育 re-education」である。それは、ドイツの「誤り」を特殊なこととして片付けてしまうものであった。背景喪失という体験をしたドイツ青年にとっては、戦勝国からの「再教育」も容易く信じることはできないものであった[Ibid.: 376]。そして、三つ目の違和感は「実存哲学（Existenzphilosophie）」に対してである。それは、アーペルの目からは、「本来性／非本来性」といった言葉が飛び交い政治的な様相を見せてはいても、近い過去への反省には無関心であった[Ibid.: 377]。提示される学問／遭遇する学問にも不信を抱かざるをえない。それらには戦後を再構築する手がかりは見いだせない[Ibid.: 376]。こうした状況のなか、アーペルは学問的生活を開始し、まず1950

年にハイデガーをテーマとした研究で博士号¹を取得する。

1950年代から1960年代はじめにかけては、アーペルにとっては、学問的方法論を精緻化する「中間期 (Zwischenzeit)」であった。それは、「解釈学的な基盤的・根本的な視点を、言語分析哲学やパーヤパースの科学論と対決させて妥当性を獲得する試み」であった [ZN: 378]。

1960年代後半は、アーペルにとって、「哲学の政治的次元の発見という意味での覚醒」の時代であった [Ibid.]。これをもたらしたのは、ボン大学時代からの友人ハーバーマスであった。ハーバーマスがアーペルにもたらしたものは、「新マルクス主義についてのハーバーマスの解釈である。それはすなわち、私の考えでは、**科学主義・還元主義**をあたまから解釈学的に棄却すること、**終末論的・ユートピア的歴史形而上学**をカントの意味での統制的理念や実践的理性で置き換えるということ、特徴づけられる」ような解釈である [Ibid.] [強調はアーペル]。1960年代後半の学生運動に対してアーペルは、民主主義や法治国家に対する誤解があることや、ユートピア的発想の横溢という点で、批判がないわけではなかった。しかし、アーペルにとって、この学生運動は重要であるように思えた。それは、「戦後世代にとって来るべき公的議論への突破が、たんに実利的で楽観主義的な観点からではなくもたらされた」からである [Ibid.: 379]。アーペルによれば、「それ以来、西ドイツには、『議論する公衆 (räsonierende Öffentlichkeit)』 (カント) の意味での政治的・哲学的な意識が存在するのである」 [Ibid.]。アーペルは議論する人々に、確実と思われているものを自律的に疑ってかかるという姿勢、そしてその議論によって新たな規範を作り出す可能性を見たのである。アーペルはこうした時代の動きに触発されながら、1960年代後半から討議倫理的な構想を発表する²。

なお、ここで重要なのは、アーペルが現代を慣習的水準から脱慣習的水準への移行期と捉えていることである。もちろん、こうした見方は、コールバーグの道德性の発達段階論を歴史理解に適用したものである。アーペルは L. コールバーグ (Lawrence Kohlberg) の用語法で、現代を慣習的水準から脱慣習的水準への移行期 4・1/2 段階にあるとする [ZN: 387ff.]。アーペルによるとこの 4・1/2 段階という移行期は、退行という失敗を孕む危機に満ちた段階である³ [Ibid.: 410]。アーペルは、「議論する公衆」の出現に、脱慣習的水準へ移行する可能性を期待しているのである⁴。

(2) アーペルの哲学的関心——解釈学と分析哲学の統合——

討議倫理学の契機となったのは、「議論する公衆」(カント)の出現だけではない。むしろそれ以上に当時の学問的潮流と関連するアーペルの哲学的関心を指摘しなければならない。

アーペルの哲学的関心とは、解釈学と分析哲学の統合ないしその批判的展開である。また、この背

1 『現存在と認識——マルティン・ハイデガーの哲学の認識論的解釈』(未刊行)で博士号を取得 [Reese-Schäfer 1990: 175]。

2 あとで見るように討議倫理学の基本枠組が示されたのは1973年の「コミュニケーション共同体のアプリオリと倫理の基礎」[AKGE]であるが、この論文は1967年にイェーテボリ (Göteborg) でなされた講演が基になっている [Böhler/Kettner/Skirbekk 2003: 9]。

3 実際、アーペルはドイツの国家社会主義の時代を、この移行の失敗と見ている [ZN: 410]

4 本項の最後に、アーペルの略歴を示しておこう。ボン大学での博士号取得のあと、1961年にマインツ大学にて『ダンテからヴィーゴまでの人文主義の伝統における言語の理念』で教授資格を取得、その後キール大学、ザールブリュッケン大学での教授を経て、1973年にフランクフルト大学に教授として着任し、1990年に退官し、現在は同大学の名誉教授である [Reese-Schäfer 1990: 175]。

景にあるのは、言うまでもなく 20 世紀前半の科学論・認識論をめぐる論争である。すなわち、自然科学的「説明」と精神科学ないしは解釈学的「理解」をめぐる対立である。1960 年出版の H. G. ガダマー (Hans Georg Gadamer) の『真理と方法』は、この論争を打開する一契機であった。アーペルは、こうした学問状況のなかで、自身の考察を展開している。北川によれば、「カール・オットー・アーペルは、いわば、ガダマーのこの認識を出発点として自己の思索をはじめた人」であり、「彼の哲学的関心は、一貫して、解釈学的哲学と分析哲学との関係を探ることに向けられている」[北川 1983: 23f.]。アーペルは解釈学として M. ハイデガー (Martin Heidegger) の存在論を、分析哲学として L. ウィトゲンシュタイン (Ludwig Wittgenstein) の後期思想である言語ゲーム論を取り上げている。

1) ハイデガーとウィトゲンシュタインの共通点

アーペルによれば、解釈学と分析哲学という相容れないように見える現代哲学の二つの重要な潮流は、ともに形而上学への批判から出発しており、その問題点についての考え方は興味深いことに収斂している。ハイデガーでは「存在」、ウィトゲンシュタインでは「言語ゲーム」と用語法は当然異なるが、双方にはわれわれ (の自己認識や人ものを含めた他者認識) を可能にするが、しかしながらわれわれが「意のままにできない／使用できない (unverfügbar)」先行構造を問題化しようとしているところに、そしてそれを言語の問題として論じているところに共通性がある。

アーペルはハイデガーの哲学を「存在の解釈学」と捉え、その本質を次のように説明している。「存在の解釈学は、論理的・経験的・実用的に意のままにできるもの (was logisch, empirisch und pragmatisch verfügbar gemacht werden kann) と、意のままにできないもの (was unverfügbar ist) の [中略] あいだを思惟しようとする。そしてその意のままにならないものを、われわれの意味理解を [中略] 要求するものとして開示しようとする」[HpRH: 298=317]。アーペルは、ハイデガー哲学の本質を、「意味理解」を要求するが「意のままにならないもの」の存在への洞察に見る⁵。

そしてまた、後期ウィトゲンシュタインの思想にも同様の洞察をみる。すなわち、「言語ゲーム」への気づきである。後期ウィトゲンシュタインは、言語を操るといのは既存の慣習・規則・制度に通暁することであると論じた。すなわち、後期ウィトゲンシュタインは、意味理解における、所与の言語使用・言語規則 (「言語ゲーム」) ——それは私的に所有できるものではなく、発話者のコントロールを超える「意のままにできないもの」である——の不可欠性を論じた⁶。このように、アーペル

⁵ アーペルによればハイデガーの『存在と時間』の「真の発見」は次の点にあった。「世界理解の可能な分化は、人間がいわゆる『繫辞』をとおして、対象的に眼前にある存在者に割り当てうる『実在的述語』において初めて生起するのではなく、まだ存在命題の機能や述語づけにおける繫辞の機能 (存在-意味論の意味での) を引き受けていない『ある』においてすでに生起しているという点である」[HpRH: 300f.=320]。すなわち、アーペルによれば、ハイデガーの洞察は、われわれのものやこととの同定には、「繫辞の機能を引き受けていない『ある』」、すなわちわれわれが「意のままにできない／使用できない」先行的な何か契機となっていることへの気づきにある。なお、アーペルによれば、この「真の発見」は、「現存在分析から存在の歴史へのいわゆる『転回』」[WH: 228=100]以後にも当てはまる。

⁶ アーペルは、こうした「言語ゲーム」論を次のように「ハイデガーの眼」で読む。後期ウィトゲンシュタインの「言語ゲーム」論は、「第一義的には、生活実践と折り合わさった日常言語のうちにある先行的存在理解にもとづいた先対象的な「世界解放」の理論を——少なくとも暗黙のうちに——含む

によれば、ハイデガーとウィトゲンシュタインは、言語的対象同定ないしは言語活動を可能にする「意のままにならない／使用できない」先行的な前提を問題化している点で共通しているのである。

2) ハイデガーとウィトゲンシュタインの難点

アーペルはこの共通な問題意識を引き継ぐが、アーペルは両者のその克服方法には難点を見いだす。アーペルは、ウィトゲンシュタインにおいては超越論的視点のなさ、それと関連して言語を徹底して道具的・プラグマティックなものとして見なすという点に、彼の言語哲学の「欠陥」を見ている[WH: 269=155]。アーペルは、後期ウィトゲンシュタインが言語のプラグマティックな機能に着目したことで、言語をアリストテレス以来の「表示機能」への特化から解放したという点を評価している。それによって、「言語の使い方の多面性を正当に評価することが可能になった」[Ibid.: 269=156]。しかしながら、ウィトゲンシュタインのプラグマティックな言語観は、その文脈ないし言語ゲームのなかで、言語がどのような「道具」として機能するかということへひたすら関心を寄せることによって、そうした言語使用の一般的な形式を思惟することも、その多様な言語使用を評価することもできなくなってしまう[Ibid.]。それはつまり、まさに自分達が行っている哲学という言語ゲームを否定することにもなる。ここで、アーペルは、経験的な諸言語ゲームをア prioriに可能にするものの次元についての反省を要求する。アーペルにとって、こうした超越論的要求は、「科学の時代」の道具主義的趨勢に対抗するためには不可欠なのである[HpRH: 330ff.=327ff.]。

アーペルによれば、道具主義的でない言語は、次のような後期ハイデガーの言語哲学のなかで見いだすことができる。後期ハイデガーでは、「存在」は「歴史的な意味生成のなかでそのつど新しく言葉にされる」[WH: 271=158]。そして、この言葉ないし言語は、「詩人や思想家」のものでなければならない。つまり、詩人や芸術家こそが、何か「ある」と述語的に規定する以前に、その存在に感知し「驚き」、彼らの言葉によって、本来的な「存在」をもたらすことができる。後期ハイデガーは、時間という観点から現存在の分析を行った前期から「転回」して、こうした新たな「歴史的意味生成」という事態、すなわち「世界の開け」を可能とする「詩人」といった芸術家の言語に関心を寄せて「存在」の不思議に迫っていく[Ibid.]。アーペルは、こうした後期ハイデガーの言語哲学に、分析哲学的な「技術的科学的言語概念」の補完と修正の可能性を見ている。

しかしながら、アーペルは後期ハイデガーの言語哲学に次のような問題を見ている。「一方に技術的-科学的に処理できる言語を、他方に『言葉によって存在を創設する』言語を置き、その間を区切ってしまうならばかなり問題があるだろう。時には『思想家』や『芸術家』の職業上の努力よりもむしろ数学の定式のほうが存在者の真理の開けのために、それどころか、存在者の美の輝きのためには助けとなることもありうる」[Ibid.: 271f.=158f.]。つまり、アーペルによれば、後期ハイデガーは、存在をもたらす言語にアプローチするために神秘主義的な言語観のほうへ沈潜し、そのことで科学言語の可能性に目を閉ざしてしまい、言語の本来的な可能性を探究しないことになってしまった。アーペルは後期ハイデガーにこうした問題を見ている。

3) アーペルの哲学的課題

アーペルによるハイデガーとウィトゲンシュタインの比較、また両者に対するアーペルの批判からは、アーペルの哲学の課題が見えてくる。すなわち、今日の「科学の時代」においては、表示的言語

のである」[WH: 252=132]。

で「説明」する（自然）科学の暴走を抑止するために、またそうしないような（自然）科学の言語を獲得するために、改めて「言語」に定位した考察の徹底化をはかることが重要である、というものである。そのさい、言語活動を可能にするが、しかしながら人間が「意のままにできない」ものとしての「語の用いられている」次元（Pragmatik）に着目することが重要である。ただし、この「語用」ないし「言語ゲーム」を相対的なものとして見ることは許されない。というのは、そうしてしまうと、哲学という「言語ゲーム」を否定することになり、さらにそれによって「科学の時代」に顕著な道具主義的な傾向を抑制し修正する機能を手放してしまうからである。かくしてアーペルは、自身の哲学ないしは言語哲学を「超越論的な語用論（Transzendentalpragmatik）」として展開する必要性を考えるのである。

第二節 超越論的語用論的討議倫理学

（1）超越論的語用論——パース記号論の影響——

アーペルの超越論的語用論は、基本的にはカントの超越論哲学を記号論的に転回した Ch. S. パース（Charles Sanders Peirce）の考え方に依拠している。

パースは、I. カント（Immanuel Kant）において認識の先験的構成をしごととする悟性の思惟の形式であるカテゴリーを、独自の記号論的発想に基づくことで、カントの超越論哲学の変換を行っている。カントにおいて存在者の述定に作用するカテゴリーについての考え方の前提には、理論認識と対象の二元論、ないしは認識における主観性の絶対的優位という発想がある。そのさい、言語は対象ないし客観を直接的に媒介しうることがさらに前提となっている。これに対しパースにおいては、まず言語による対象の無媒介的表象が問題とされる。パースによれば言語はそのような純粋なメディアではなく、解釈を要する記号である。パースの記号論によれば、「記号とは、或る点ないし質において、或る解釈者に対して或る別のものを表示するような或るものである」[KP: 170=76]。そのさい、記号、対象（記号によって表示されるもの）、解釈者の三項が、記号を記号たらしめるうえでは、相互に依存し合う不可欠な要素である[Ibid.: 170f.=76f.]。カントとの対比で言うと、解釈者の項が重要となろう。あるものが、それとは別の何か（記号）によって指し示されたとしても、その対象の代替物として解釈者によって承認されなければ記号は有意義に機能しない。こうしたパースの記号論からカントの超越論的認識論を眺めると、経験的認識の究極的条件としての「統覚の超越論的綜合（transzendentalen Synthesis der Apperzeption）」は、解釈共同体の理念で置き換えられなければならない。それによってカント的主観性の優位という見方は崩れ、それは相互主観性という考え方に取って代わられる[Ibid.: 164ff.=68ff.]。

またパースの記号論によれば、カントの物自体が「無限界な解釈共同体」に、現象界が現実の解釈共同体に置き換えられる[Ibid.: 175=82f.]。パースはこの解釈共同体を、真理を合意しながら追求していく科学者共同体（Community of Investigators）のアナロジーで考えている[Ibid.: 176=84]。そのさい、パースにおいては、「研究者の無制限な共同体（indefinite community of investigators）」の「最終的な意見（ultimate opinion）」が真理となる[Ibid.: 173=80]。つまり、理想的な解釈共同体での合意が真理となる。ここからは、「超個人的な解釈の統一という記号論の要請と経験的な長期的な実験的検証という探求の論理学の要請」が帰結する[Ibid.: 173f.=80f.]。すなわち、無制限な理想的な解釈共

共同体が想定されなければならない、そこへの到達の努力が「統制的原理」となる⁷。

アーペルは、こうしたパースの見解に従う。そこで、アーペルは自らの哲学的立場を、経験に先立つ語用論的次元を取り扱い、その根拠づけ・論証を課題とする超越論的語用論とするのである。

(2) 討議倫理学

超越論的語用論から、アーペルの討議倫理学は出てくる。アーペルにおいて、パースの「研究者の無制限な共同体」概念は、「理想的コミュニケーション共同体」概念として設定され直され、パースと同様、そこへの到達の努力という「倫理」が引き出されてくる。アーペル討議倫理学は、「理想的コミュニケーション共同体」の性格ないし機制の解明を課題とし、その解明の過程でさらに「討議」という倫理やそれを可能にする諸規範が問題となってくる。この意味で、アーペルにおいて超越論的語用論と彼の討議倫理学はほぼ重なり合うと言える。とはいえ、彼の討議倫理学は、倫理という語が入ってくる以上、かなり現実への倫理的対応が意識されている。アーペル討議倫理学が明確なかたちで提示されるのは、1973年出版の論文集『哲学の変換』に収められた論文「コミュニケーション共同体のアプリオリと倫理の基礎」[AKGE]においてである。この論考は、科学技術の進歩に伴う倫理学的要請に応えようという問題意識を出発点に討議倫理学構想が語られている。以下、この論考を基に、アーペル討議倫理学の問題意識・基本的な考え方を確認する。

アーペルは、現代を科学の時代だとする。広島・長崎に代表される原子力の問題、生態系異常、環境の問題など、科学技術が進歩し、そのことによって負の事象が地球規模で生じ、また将来への不安を呼んでいる。この意味で、現代においては、こうした科学技術に対する普遍的な倫理が必要になっている。その一方で、(当時の)現代を席卷している分析哲学ないしはメタ言語分析による倫理導出の試みからは、普遍的な倫理は期待できない [Ibid.: 359=222]。アーペルは、こうした状況のなか「科学の時代」における「倫理の基礎」を考えようとする。そのさい、アーペルの基盤となるのは、上でみた超越論的語用論である。

アーペルは、普遍的な倫理の根拠づけを目指すにあたり、「基礎づけ」へ批判的な立場をとる K. ポパー (Karl Popper) やその弟子 H. アルバート (Hans Albert) への批判から開始する [Ibid.: 405ff.=273ff.]。彼らによれば、あらゆる基礎づけは、循環、無限後退、打ち切りのいずれかに陥るため、究極的な基礎づけというものは不可能である。したがって、ポパーによれば何らかの判断は恣意性に従わざるをえず、それゆえ誤謬の可能性を究極のところ免れ得ない [vgl. KP: 174=81f.]。したがって科学的命題は、そののちに反証可能なかたちで定式化される可能性を開いておく必要がある。わ

⁷ ここからパースの可謬主義という考え方も出てくる。パースは、カントの物自体を無限の解釈共同体に、現象界を現実の解釈共同体に置き換えた。つまり、「長期的には認識可能な実在と可謬性という留保をつけたうえでそのつど事実的に認識されうるものとを区別したのである」 [KP: 175=83]。「現にいま妥当している科学的命題というものは、パースの認識論的前提のもとでは、原理上誤りうるものとだと、すなわち修正されうるものだと理解されうる、いやそれどころか、そう理解されねばならない」 [Ibid.: 174=81]。そして、こうした理解からは「長期的には認識可能な実在」への「無限接近 (endliche Approximation)」が統制的原理として引き出され、ここにはアーペルによれば「構成的原理と統制的原理の収斂」をみることができる [Ibid.: 175=83]。なお、こうした見方、すなわち実践理性 (倫理) に理論理性が究極的には還元されるという見方は、アーペルにおいてはハーバーマスの対比で際だってくる。詳しくは、第四章第二節 (3) を参照のこと。

れわれは得られた判断ないし科学的命題を真理としてではなく、当面妥当なものとして満足しなければならないのである。パースに与するアーペルは、科学者共同体による合意にそれを求め、且つ訂正を重ねて行って長い時間軸のもとで真理をめざすというポパーらのそうした姿勢には同意するものの⁸、ポパーが可謬主義の立場から科学の「究極的な基礎づけ」を不可能とする点を批判する。

アーペルによれば、このようなポパーの主張は、基礎づけの仕方を、命題の分析ないしは演繹や帰納といった方法だけで考えているがゆえに、つまり意味論的・構文論的にのみ考えていることから生じる。これに対し、パースから学んだ語用論という観点に立てば、哲学的な基礎づけは不可能ではない。アーペルによれば、「分析哲学の特徴となっている論証の遂行論的次元の捨象のために『究極的根拠づけ』の問題が文ないし命題の論理的（構文論・意味論的）諸前提の問題としてしか考えられていない」[APGE: 406=274]。これに対し、アーペルは、超越論的な語用論的反省をすることによって見いだされる事実のなかに、一切の究極的な出発点を措定できると考える。すなわち、われわれが何らかの主張を掲げて論じあっているというときには、つねにすでにその発話が意味あるものとして受け入れられる「理想的なコミュニケーション共同体」を想定してしまっている。かりに一人で思考しているときでも、独り言を言っているときでも、その発話者がその発話を有意味なものとして想定しているならば、そのときには共同の論証・会話と同様に、究極には「理想的コミュニケーション共同体」を想定している。そうでなければ有意味なコミュニケーションは可能にならない。「理想的なコミュニケーション共同体」の措定が、一切の意味ある行為を可能にしているのであって、したがってこの共同体を構成している条件こそが一切の基礎となる[Ibid.: 413ff.=282ff.]。

「理想的コミュニケーション共同体」の条件とは、討議参加者は論証をする者として相互に平等であること（平等性）(Gerechtigkeit)、他者とつながり合いながら生きていること（連帯性）(Solidarität)、相互に応答しあって合意追求に関わらなければならないこと（共同責任）(Mitverantwortung)⁹である[Ibid.: 400=268] [vgl. DaV: 335=135] [vgl. Sikora 2003: 64]。アーペルによれば、これは「論理の倫理 (Ethik der Logik)」[APGE: 400=268]であり、討議という倫理である。アーペルによれば、これが現代における倫理の基礎となる。

こうした現代における普遍主義的倫理の導出から、アーペルの討議倫理学の性格が浮かび上がってくる。アーペルの討議倫理学とは、「理想的コミュニケーション共同体」の条件たる討議倫理についての考究なのである。

（3）討議倫理学の「究極的根拠づけ」

⁸ ここで重要なのは、アーペルとポパーでは真理観が異なるということである。ポパーにおいては、ある意味、カント的な物自体がまだ想定されているが、アーペルにおいてそれはパースに従って超越論的な相互主観的解釈共同体で置換される。つまり、真理は、ポパーにおいては、手は届かないがどこかに存在するものであり、アーペルにおいては「理想的なコミュニケーション共同体」という理想条件において合意されるものである。アーペルにおいても、「理想的コミュニケーション共同体」は文字通り理想条件にあるものであり、手が届くものではないが、アーペルにおいては、「真理の合意説」が取られるのである[KP]。

⁹ 平等性、連帯性、共同責任がアーペル討議倫理学の根本規範であるが、「共同責任」が他の二つと並んでこのように位置づけられるようになるのは、ブルクハルトによれば 1991 年以後のことである[Burckhart 2001: 321]。

1) 「理性の事実」としての「理想的コミュニケーション共同体」の承認

アーペルは、このような討議倫理学という構想に対しては、事実から規範の導出という自然主義的誤謬という批判を予想する。つまり、つねにすでに承認してしまっている「理想的コミュニケーション共同体」の想定という事実から、いわば討議という倫理や平等性や連帯性といった規範を導出することは、ヒューム的な自然主義的誤謬に当たるのではないかという批判である。こうした批判ないし疑念に対して、アーペルは、「[理想的な] 批判的コミュニケーション共同体の道徳的根本規範を受け入れるということは、それが必然的に前提にされなければならないものであるかぎり、ヒューム的な『事実』の性格ではなく、カント的『理性の事実』という性格をもっているのである」[Ibid.: 416f.=286]と述べる。アーペルによれば、カント的「理性の事実」は、カントの「認識批判的—非独断論的努力」[Ibid.: 418=287]によって到達された「超越論的自己省察の一つの成果」[Ibid.: 418=288]であって、経験的事実であるヒューム的「事実」とは次元が異なる。したがって、カントの「理性の事実」には自然主義的誤謬は当たらない。

カントにおいて理性主体に要請される「理性の事実」は、アーペルによって「理想的コミュニケーション共同体」のつねにすでにある承認という「アприオリな完了」という意味で再構成される[Ibid.]。それゆえ、アーペル討議倫理学にも、カントと同様自然主義的誤謬は当たらない。「この『理性の事実』は言語共同体へ帰属している場合は、『アприオリな完了』という意味で、『いつでもすでに』前提されうる事実である。このアприオリは再構成されることはできるが、決して抜かすことはできない」[Ibid.: 423=292]。

2) 遂行論的矛盾に訴える「究極的根拠づけ」

アーペルは 1976 年の論文「超越論的語用論に照らした哲学的な究極的根拠づけの問題」[PpL]において、反論者の遂行的矛盾の問題に焦点を当てて、自身の哲学的な究極的根拠づけの試みの正当化を補強している。ここでは、パースに与した場合に依拠することになる可謬主義が、自身の超越論的語用論にも当てはまるかを論じている。アーペルの答えは、もちろん「否」である。現実世界のなかで積み重ねる合意は可謬的なものであるが、アーペルが彼の超越論的語用論的反省によって措定する「理想的コミュニケーション共同体」は「超越論的言語ゲーム」という性格をもつものであって、これは意味ある行為ないし発話をする場合には自己矛盾を犯すことなしには拒否できないような究極的な始点なのである。アーペルは次のように述べる。「もし私が何らかのものを实际的に自己矛盾を犯すことなく主張できなければ、また同時に形式論理的に論点先取をすることなく演繹的に根拠づけることができなければ、論証という超越論的語用論的前提をとることになる。論証という言語ゲームがその意味をもつべきであるとすれば、この前提はつねにすでに承認されなければならない」[Ibid.: 69]。つまり、超越論的な語用という次元は、アーペルにとっては、それに反論する者の遂行的矛盾を指摘することで担保される絶対的な哲学の究極的基礎なのである。

(4) 責任倫理としてのアーペル討議倫理学——現実と理念の弁証法——

以上のように、アーペルによるなら、道徳も科学も一切の基礎は「理想的コミュニケーション共同体」の内実ないし条件に求めることができる。ただ、そうであると、この「理想的コミュニケーション共同体」は文字通り「理想的」なものであるがゆえに、討議倫理学は非理想的な現実社会とどのように切り結ぶのかが問題となる。社会がますます複雑化している現代においては、ウェーバー的な意

味での、結果を問題にする責任倫理がいつそう重要になってくる。責任倫理として討議倫理学を整合的なものにする。アーペルにとって、このことは非常に重要な課題となっている。

討議倫理学の基本枠組が提示された 1970 年代の論文[AKGE]ですでに、討議倫理学と非理想的な現実社会との関連は萌芽的に論じられている。アーペルは現実を牽引する原理、ないしは統制原理として、次の二つを挙げている。一つは「実在的コミュニケーション共同体としての人類の存続」と、もう一つは「その実在的コミュニケーション共同体のうちで理想的コミュニケーション共同体を実現すること」である[Ibid.: 431=301]。アーペルにおいては、人類存続への配慮と、理想的対話状況に近づく努力（対話者を見下したりせず同格と見なすことに努める、できるだけ話し合いでの解決を志向するなど）が現実を統制する理念となるのである。

ここでアーペルにとって重要なのは、現実社会たる「実在的コミュニケーション共同体」と「理想的コミュニケーション共同体」は別個に存在するものではなく、それらは弁証法的な関係にあるということである。アーペルによれば統制的理念は、実在のコミュニケーションのなかでのみ先取される。だとすると、非理想的な「実在のコミュニケーション共同体」と「理想的コミュニケーション共同体」は相互に前提しあう弁証法的な関係であり、この矛盾を人は「耐えなければならない」。アーペルによれば、この矛盾の解消は、「理想的コミュニケーション共同体を実在的コミュニケーション共同体の内では歴史的に実現することによってのみ」可能となる[Ibid.: 430f.=300]。それゆえ、上で挙げたような、二つの原理（人類の生存と、現実のなかで「理想的コミュニケーション共同体」の実現を努力すること）が統制的なものとして導き出されるのである[Ibid.: 431=301]。

おわりに

アーペル討議倫理学は、彼独特の超越論的語用論から成っていた。これはまず、一方でハイデガーの「存在の解釈学」、他方で後期ウィトゲンシュタインの「言語ゲーム」論への着目から得られた、言語に関する洞察——すなわち言語は「意のままにならないもの」によって可能になっている——から出発するものであった。アーペルは、この「意のままにならないもの」を、ハイデガー的な詩的・神秘的言語の方へは行かず、分析哲学の達成したものの意義を承認しながら、言語で取り押さえようとした。「意のままにならない」にもかかわらず、それを言語で取り押さえなければならないという、言語の自己言及性の難問がアーペルの課題であった。この課題の解決方法が、アーペルにおいては、カントを記号論的転換したパース哲学への依拠であった。カントにおける「意識」の優位は、意味ある行動主体において不可避免的に先取される「理想的コミュニケーション共同体」の優位で置き換えられる。また、哲学は「超越論的言語ゲーム」としての「理想的コミュニケーション共同体」として想定可能となる。こうした「哲学の変換」は、発話ないし意味ある行為者の遂行的矛盾に訴えることで「究極的に基礎づけ」られる。かくしてアーペルにおいて、彼の超越論的語用論は、解釈学と分析哲学のアポリアを解消しうる、「第一哲学」の地位を要求しうるものとなるのである。

アーペルにおいて討議倫理学は彼の超越論的語用論とほとんど同一のものと言ってよいと思われるが、アーペル討議倫理学をそこからあえて区別すると次のようにまとめることができる。超越論的語用の次元に認められる、「論理の倫理」である討議（という）倫理——すなわち人が世界を意味あるものとする以上「理想的コミュニケーション共同体」を想定しなければならないこと、またその「理想的コミュニケーション共同体」に内包される討議パートナー間の平等性、連帯性——について

の根拠づけ、またその倫理の長期的な実現についての学である、と。

こうしたアーペル討議倫理学は、討議倫理学の基本構想には賛成している同盟者ハーバーマスも言うように（第四章）、哲学としてかなり要求度の高いものである。現代がポスト形而上学という時代だとするならば、責任倫理が配慮されているとしても、アーペル討議倫理学の受け入れは容易くない。また、アーペルの問題関心の出発点に、ハイデガーに賛同して、言語以前の言語化できないものへの「驚き」があったことを見てきたわれわれとしては、アーペルはそうした自己の問題関心を裏切っているようにも見える。とはいえ、アーペルは、そうした「意のままにならない」ものを、その限界を意識したうえで、自身の言語哲学を構築したのであった。本章の関心は、アーペルのこうした超越論哲学の当否を論じることが目的ではない。ここでは、アーペルがこのように哲学としてきわめて強い要求をもったものとして彼の討議倫理学を構想したことを確認し、第一章を閉じることにしよう。

第二章 アーペル討議倫理学の責任論 ——ヨナス責任論との比較——

はじめに

第一章で述べたように、アーペルは自身の討議倫理学を、1980年代に入り責任倫理として強調する。そしてそれは、1980年代後半からのヨナスの責任論との対決以降、その根本において若干とも大きなとも言うる変化をともなって展開してゆく。そのさい、「共同責任 (Mitverantwortung)」概念が中心となっている。この展開は、アーペルのヨナスへの批判的応答を踏まえなければ理解できないものである。議論を先取りすると、ヨナスの責任論はアーペル討議倫理学に、目を向けざるをえない外部 (現在においては討議できないが利害関心を有する (であろう) 未来の人間、自然 (動物・植物)、感情、身体) を意識させることになった。この外部的モメントが次の「共同責任」概念に通じている。

本章では、ヨナスの責任論がどのようなものなのか (第一節、第二節)、またそれに対してアーペルはどのような批判的応答をしているのか (第三節)、そして最後に未来へ向けた倫理をアーペルがどのように討議倫理的に根拠づけているのかを明らかにする。

第一節 ヨナスの責任論の背景

(1) グノーシス主義研究

1) グノーシス主義の実存主義的解釈

1903年ヨナスは、ドイツ、デュッセルドルフ近郊のメンヒェングラートバッハでユダヤ人家庭に誕生する。父親は、大きな織物工場を経営しており一家は裕福だった。歴史、宗教、哲学へと多様な関心を示したギムナジウム時代を経て、1921年ヨナスはフライブルグ大学で E. G. A. フッサール

(Edmund Gustav Albrecht Husserl) に師事する。そこでヨナスは、現象学的な哲学的態度について多くを学んだが、フッサール以上にヨナスを感化したのは、当時同大学で私講師であったハイデガーであった。ハイデガーはヨナスにとって、ヨナスにとって「決定的な教師」[Jonas 1987: 14]であった。1924年からはハイデガーの移ったマールブルグ大学で、彼の影響を受けながら、R. K. ブルトマン (Rudolf Karl Bultmann) の指導の下、グノーシス主義の研究に従事し、1928年『グノーシスの概念』で博士号を取得する。

グノーシス主義とは、紀元1・2世紀に地中海沿岸からギリシア文化が及んだ中近東にかけて生じた宗教思想で、キリスト教の異端とも言われるが、たんにそれにとどまらずイラン、バビロニア、エジプトなどのオリエントの諸宗教とギリシアの哲学的思考の混合したシンクレティズム (折衷形態) である。ヨナスの研究は、グノーシス主義を腑分けして、その由来を明らかにするといった従来の歴史的なものではなく、むしろ哲学的関心に導かれたものであった。すなわち、師のブルトマン共々、ハイデガーの存在論というより実存主義に魅了されていたヨナスは、様々なものが混じり合うなかにあつてなお、そこに一貫して通底するグノーシスの原理とでもいふべきものを見だし、それをハイデガー的な実存主義のカテゴリーで解釈しようとした[Ibid.: 16ff.]。

ヨナスによれば、紀元1・2世紀という時期は、グノーシス主義が簇生した地域においては終末論的な雰囲気によって覆われており、グノーシス主義の思考も救済に関連づけられる。上で述べたようにグノ

ーシス主義は諸宗派の混合であり、その特徴を要約するのは簡単ではないが、明確な二元論（光／闇、神／世界、魂／身体、善／悪、生／死等）によって説明される、次のような世界観・人間観に共通性が認められる。すなわち、悪しき造物主がつくった宇宙のなかで、人間はそれとの絶対的な違和感のなかで生を営みつつも、そうした暗黒世界の彼方にある善なる光明の神の下への超越という救済を待っている。さらにそのさい、救済を待つ人間にあっては、闇の部分である肉体が、本来は光の下にあるべき魂を閉じこめている[ヨナス 1986]。

こうしたグノーシス主義の解釈に、ヨナスは実存主義を適用した。たとえばヨナスは、グノーシス文書に散見される「投げ込まれた」という言葉を取りあげ、これをハイデガーの「被投性（Geworfenheit）」概念とアナログ的に捉える。そして、この被投性という概念が、「ハイデガーにとって**現存在**、すなわち実存の自己経験の根本性格」[Ibid.: 444]〔強調はヨナス〕を指していることから、ヨナスは、こうした「投げ込まれた」という概念をめぐる展開されるグノーシス主義の本質を、世界に投げ込まれた人間が苦悩しつつも、そしてそこから抜けだし、本来的な生を営もうとする人間の意志のなかに見ようとしたのである。

2) 二元論的思考の反省

ヨナスの実存主義的なグノーシス主義研究に関して注目すべきことは、異種混交のグノーシス主義との格闘が、最終的には実存主義という自己の哲学的立場のみならず、基本的には二元論のなかで問いが重ねられてきた西洋哲学の在り方そのものへの反省を招来したということである。こうした二元論への批判が、その後のヨナスの独特な一元論的自然哲学、さらにのちの責任論の契機となっている。

ヨナスは当初、ハイデガー的な実存主義のカテゴリーがグノーシス主義の分析に適用できることを、実存分析におけるその普遍妥当性の証明とみていた。しかし、研究を進めるなかで、ヨナスは次のように考えるようになる。すなわち、ハイデガ一流の実存分析が普遍性をもつがゆえに、グノーシス主義の実存分析にも当てはまったのではなく、むしろグノーシス主義と実存主義のあいだに共通性があるから当てはまるのではないかと。ヨナスによれば、両者のあいだにあるものはニヒリズムである。ヨナスは、グノーシス主義にみられる人間と自然（世界）とのよそよそしい関係や、現在という時間において充実的な生を実感できないという状況は、きわめて現代と共通する事態であることに気づいた。ヨナスは、グノーシス主義という古代のニヒリズムに取り組むことを通じて、逆に自らが立っている現在の思想状況——ニヒリズム——を問題化するに至ったのである[Ibid.: 444ff.] [Jonas 1987: 18]。ヨナスの表現では、「グノーシスの『実存主義的な』読みの成果が、いわば実存主義およびそれと共にある現代精神の『グノーシス的な』読みを招来した」[Ibid.: 19]ということになる。

ヨナスによれば、グノーシス主義的なニヒリズムの背景にあるのは、そこにおいて個人が共同体（全体）との一体性を実感できていたポリスの崩壊であり、一方実存主義を生じさせた現代のニヒリズムの背景にあるのは科学技術の進展である。一見したところその背景に違いはあるが、双方のニヒリズムはともに人間と自然（世界）とを対立させて捉えるという二元論に元凶があるとされる。晩年、ヨナスは講演で自らのグノーシス研究に関して次のように述べている。「私には哲学的に次のことが重要であると思えた。まずは、思想史的に見ると、いっさいの二元論の究極、いや過剰さがあること。この二元論が、形而上学と宗教とをずっと以前から誘惑してきた。次に実存的に見ると、人間の自己や存在に関する理解の危機、人間と世界、自然と精神、世界と神の疎遠の極端な状況があることである」[Ibid.: 17f.]。こうした二元論への反省は、ヨナスの責任論の基調をなしている。

(2) 独特な自然哲学

ヨナスが現代の科学技術に関して想定したのは、それによって将来の人類が生存できないという可能性であり、そこでヨナスにとって、未来を考慮した倫理の第一命題は「人類は存在しなければならない」となる。この形而上学的命題は、ヨナス独自の自然哲学から導かれる。

1) 自然哲学の問題意識 — 肉体への注目 —

すでに見たようにヨナスは青年期にハイデガーの影響の下、古代宗教であるグノーシス主義についての研究を行い、その研究をとおして二元論的思考の反省に至った。また、ユダヤ人であるヨナスは、戦時中の苦難、ナチズムによる母親の死などを通じて、師ハイデガーにおいては軽視されていた身体ないしは肉体の在りように、二元論を克服する可能性を見ようとした。

1933年、ナチスが政権に就いたのにもない、ユダヤ人であるヨナスはドイツを離れる。ロンドンを経て、パレスティナへ移住し、1938年から39年の一学期間だけエルサレム大学で教えることができた。生活の糧は、教職だけでは得られなかった。その後、第二次世界大戦ではイギリス軍に志願し、ドイツとの戦闘に加わる。また、アウシュビッツの収容所でヨナスは母親を失っている。戦後ヨナスは、カナダに渡り、1955年にはニューヨークの「社会研究のためのニュースクール」の教授となる。そこで、ヨナスは Th. L. W. アドルノ (Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno) や H. アレント (Hannah Arendt) と同僚になる。とくに、アレントとは生涯にわたる友人であった。こうしたユダヤ人としての出自や経歴は、ヨナスに思想の転換を迫らないわけはなかった[尾形 1996]。

従軍体験や欧米の新しい環境は、ヨナスにこれまで彼が自らの哲学研究のなかでほとんど顧みてこなかった自然の問題、とくに腹がへるという肉体を問題化した — 「人間は食べなければならない」 [Jonas 1987: 20]。しかし、師のハイデガーの哲学において、それはほとんど重要性をもたなかつた [Ibid.: 19f.]。また、ハイデガーがナチズムに加担したことは、ヨナスには哲学の敗北に思えた [ヨナス 1996: 26f.]。ヨナスにとって挫折と見なされたのは、自然ないしは身体を精神の下に置いてきたプラトン以来の形而上学的二元論である。ヨナスは、その克服を身体ないしは生命に定位することで遂行しようとする [vgl. Jonas 1987: 21]。

2) 生命理解

①生命理解の手がかりとしての「自由」

ヨナスの自然哲学は、「生命体 Organismus」の「存在論的理解」 [Ibid.: 21] を目指すものである。ヨナスにおいて生命を解釈する手がかりとなるのは、自由という概念である [Jonas 1997: 157]。ヨナスは、「生命体において初めから〈精神〉が形成されているとすれば、自由もまたそうだ」 [Ibid.: 17] という。すなわち、ヨナスにおいて自由とは精神的存在である人間に固有のものではなく、生命一般に本質的な特徴なのである。

では、この自由はどのようなかたちで生じるのか。ヨナスによれば、それは「物質代謝 (Stoffwechsel)」という現象としてである。「一切の生命存在の基底層である物質代謝が、自由を見て取らせる。つまり、物質代謝それ自身が、自由の最初の形式である」 [Ibid.] [強調はヨナス]。この物質代謝とは、有機体が、その生存を維持するために外部から必要なものを取り入れ、不必要なものを排出する事態を指す。ヨナスは、生命を、こうした物質の取り入れ—排出という代謝を生み出すダイナミックな能動

的統一体と捉え、そこに生命の自己同一性、そして自律的な自由を見て取るのである。

②善としての生命の目的性

物質代謝という現象が示唆するように、生命は自己の外部世界へ、そして未来へと、空間的、時間的な超越を本質とする [Ibid.: 159f.; 162f.]。そして、こうした自己を超え出ようとする性質は、生命体の目的性を指し示す。ヨナスは次のように言う。「常に生命体そのものの目的を目指すという在り方がそこにあり、生命への衝動がある」 [Ibid.: 168]。すなわち、外部への超越性は、ヨナスによれば、その超越によって獲得されるであろう存在への憧憬が、生命体のなかにすでにあることを示唆しており、それゆえ生命体には目的があるということになる。

さらに、ヨナスによれば、生命には目的があるとともに、「自己への関心」 [Ibid.: 159] や「自己配慮」 [Ibid.] が固有である。「存在は、自己自身に対して中立無関心ではないという事実」は、「存在と非存在との差異を、あらゆる価値の中の根本的価値、『然り』があるとすれば第一の『然り』となす」 [Jonas 1984: 155=144]。こう判断することで、ヨナスは、あらゆる生命体が備える目的に適うこと、すなわち合目的性が善であるとし、生命体は存在すべきである、ということの導くことができるのである。

しかし、これだけでは「人類は存在すべし」ということにはならない。ヨナスは目的を排除しない独自の進化論的視点を取り [Ibid.: 143ff.=130ff.]、アメーバのような低次の生命体から最高次の人間のあいだに、自由の明晰さの違いによって、階層をみる。生命をこのように見ることで、ヨナスは最高次元にいる人間の存在を最高善とすることができ、「人類は存在すべし」と考えることができるのである¹。

第二節 ヨナスの責任論

以上のような自然哲学ないしは生命理解を背景に、ヨナスは新しい倫理学＝責任倫理を構想する。そのさい、ヨナスが対抗しようとした構想は、一方は現在性・相互性に定位するカント倫理学であり、他方はカントに端を発しヘーゲル、マルクスへと連なる進歩主義ないしユートピア主義である。まず、

¹ 存在からの当為の導出は、一般に自然主義的誤謬とされるが、これについてヨナスは次のように反論できるとしている。「(最高次元の自由ないし目的をもつ) 人間は存在しなければならない」という命題は、ヨナスによれば「われわれの時代のきわめて強固な二つのドグマ」に抵触するとしている。その二つとは「形而上学的真理は存在しないというドグマ」と「存在(ある)から当為(べし)は導出できないというドグマ」である [Jonas 1984: 92=78]。このドグマに従う限り、上の命題は基礎づけられない。それゆえ、ヨナスはこの二つのドグマ(教義)を批判することからはじめる。ヨナスによれば、「存在(ある)から当為(べし)へ至る道がないというドグマは、その存在論的前提からして、一つの形而上学的命題である」 [Ibid.: 93=78]。だとすると、「このドグマは、第一のドグマの禁止事項に抵触することになる」(形而上学的命題はないのだから)。ヨナスによれば、こうした二つのドグマは、自然科学が基づいているような存在についての考え方を前提としており、即このことは存在についての他の考え方もありえないという考え方を表明するものでもある。したがって、こうした自然科学的な存在についての考え方、つまり機械論的な考え方とは別の存在についての概念、つまり目的論的な自然観が獲得されるなら、「人類は存在すべきである」ということを導き出すことも不可能ではない、とするのである。

ヨナスのカントへの批判を見よう。カント倫理学に対して、ヨナスはどのような倫理学の構想を主張するのか。

(1) カント倫理学における現在性定位への批判

ヨナスによると「従来の倫理学」は、カントの定言命法「汝の格率が普遍的法則となることを汝自身も欲しうるように、行為せよ」に代表され、それは共時性（ないしは同時性）、直接性、相互性によって特徴づけられる。ヨナスによれば、近代以降、倫理的に問題とされてきた行為は、将来への影響は多少あるとしても、基本的には「直接手の届く範囲内」の出来事であり、「これに応じて、倫理も『今』と『ここ』にかかわるもの、すなわち人間の間を生ずる機会にかかわるもの、私生活や公の生活で繰り返し起こる典型的な状況にかかわるものだった」[Ibid.: 23=11]。だが、現代の行為は、こうした倫理を無効にするような事態を産み出している。とくに科学技術は、ヨナスによれば、遠い未来にまで及ぼす影響をもっており、さらにこれは不可逆的なかたちで、累積的で甚大な被害を自然全体にもたらすものである。そして、その結果、「従来の倫理の枠組みでは、こうした行為をもう把握できない」[Ibid.: 26=13]。

カントの定言命法においては、自分の格率を他の人も認めることができるかどうか重要であり、したがって同時に生きる人々との相互性という考え方がその中心にある。それゆえ、そこでは理性的に考えることのできる人間の共同体が存在することが前提とされている。ヨナスによれば、カントにおいてこのことは自明であり、また行為によってその後何が帰結するかということは彼の念頭にはない[Ibid.: 37=23]。カントの定言命法には、将来において人類が存在しなくなることや、現在の世代によって将来の世代が不幸になることを想定しても、論理的には矛盾はない[Ibid.: 35=21]。つまり、ヨナスによれば、「時間地平は、カントの命法の論理的な瞬間操作（logische Augenblicksoperation）にはまったく欠けていた」のであり、「カントの命法は、抽象的な無矛盾性という絶えまない現在の秩序を推測する」のである[Ibid.: 37=24]。このように論理的に現在性・相互性に定位するという意味で、カント倫理学は通時的性格をもつ今日の科学技術の問題には対応できない、とヨナスは判断するのである。

(2) ユートピア主義への批判——カント、ヘーゲル、マルクスへの批判——

ヨナスは、いま見たようにカント倫理学は現在性に定位すると言う。しかし、彼によれば、その一方でカントによって、未来というベクトルが設定され、ユートピア主義ないし進歩思想の萌芽が生じた。それがヘーゲル、マルクスを経由して、劣悪な疑似終末論に手を貸している。以下、ヨナスのユートピア主義批判を見ておく。これもヨナスの責任倫理の重要な特徴の一つだからである。

まず、ヨナスによれば、カントによる「統制的理念（regulative idee）」がユートピア主義ないし進歩思想の端緒に位置づく。カント以前、道徳的理念として支配的だったのは、プラトンの「善のアイデア」である。そのアイデアは「無限に努力を重ねて到達しなければならない究極的目標」として理解されていた。カントによってこの「善のアイデア」が、哲学の世俗化のなかで「統制的理念」に取り替えられた。カントの統制的理念とは、人々がそれぞれ尊厳をもち手段ではなく目的として扱われるような事態——「最高善」——へ到達するべく人を統制しうるものであり、その根拠は人間に超越論的に備わるはずの実践理性——何ものにも因らず自律的に意志を規定しうる能力——に求められる。ヨナスによれば、統制的理念が道徳理念とされることで、努力目標のベクトルが、「垂直

から水平に」、「縦座標から横座標に」なり、「時間系列 (Zeitreihe)」のなかに置かれるようになる。すなわち、時間をかけて到達しようという希望——ユートピア主義ないし進歩の観念が出現する余地が生じるのである [Ibid.: 227f.=215]。

とはいえ、カントにおいてはまだ時間は現象のなかのアプリオリな形式であったが、ヘーゲルにおいて、現実の歴史のなかで最高善を実現する「真正な媒体」になる。ヘーゲルにおいては、この最高善の実現のプロセスは、イデーの自己運動、歴史のダイナミズムによるものである。カントにおいて理念は、まだ経験界から離れたものであったが、ヘーゲルは理念を現実の世界の運動のなかに見るのである。しかし、当然ながら、カントにおいてはまだその余地が残されていた人間の自由による因果性への期待は逆説的に陰を潜める。人間の意図は脇に置かれても、歴史のダイナミズムのなかで、素晴らしい世界がいつか実現すると考えることができるようになるのである [Ibid.: 228=216]。

このヘーゲル的な見方を徹底、というよりも自分達にとって都合のよいように解釈するのが、ヨナスによればマルクス主義である。ヘーゲルにおいては、理性の運動の方向はまだ分からないままにされたが、マルクス主義は、それを自らが描くものと同一視する。つまり、人間の理性が（過剰に）信用され、平等な社会、科学技術が十分に発展したというユートピア社会がイメージされ、そこへと接近することが理性的人間の目指す方向とされたのである [Ibid.: 228f.=217f.]。

しかし、ヨナスによれば、こうしたユートピア思想が破局に向かっていることはもはや明らかである。「ダイナミズムの進行方向がすべての充足でなく、すべての破局に向かっているかもしれないこと、そしてこの進行速度が驚くほどの指数関数的な加速度でわれわれの制御の手から抜け落ちてしまいかねないこと」 [Ibid.: 229=218]。こうしたことがいまや自明なのだ。ヨナスによれば、マルクス主義に至るユートピア思想は、カントの統制的理念の遺産である。ヨナスによれば、カントによって準備され、ヘーゲルを介して、マルクス主義において完成してしまったユートピア主義としての統制的理念は、終末論に手を貸してしまっており、問題があるのである。

(3) ヨナスの責任倫理

このようにヨナスは一方ではカント倫理学の現在性を批判し、未来までを射程に入れた倫理学を要求する。しかし他方で、よりよき未来をイメージした上でわれわれがどうすべきかは考えるべきではないという。それは、その典型たるマルクス主義の惨状を見れば明らかだからである。では、どのようにしてヨナスは、ここから未来への責任倫理を構想するのだろうか。

自然哲学

そのさいポイントになるのはまず、上でみたヨナスの独特の自然哲学である。ヨナスによれば、そもそも「系列が続かなければならないということは、系列の外にある。系列とまったく異質の、系列の前提となる命令である。これは最終的には形而上学にしか根拠づけられない」 [Ibid.: 35=22]。ヨナスによれば、将来における人類の存在を指示ないしは命令できるのは、生命に目的性を認める彼の自然哲学に基づく倫理学だけなのである。

否定神学

もう一つのポイントは、ヨナスのユートピア主義批判の背景に存在する。加藤によれば、この批判の背景の一つには、ヨナスの背景たるユダヤ教の教えがある。「否定神学」と呼ばれるものである。これは、何が神であるかは知ることができないが、何が神でないかは知ることができるといふもの

である[加藤 2000: 405]。ヨナスは、こうしたユダヤ思想も背景に、ユートピア主義を批判しているのである。ヨナスによれば、未来への倫理は、「希望 (Hoffnung)」ではなく、「恐れ (Erfurt)」を原理とするべきである。ヨナスにとっては、恐れによってかき立てられる感情が重要になる。

1) 責任の範型としての親子関係 (大人-乳飲み子関係)

ヨナスにおいては、生命に目的が存在するということから、それを配慮するべしという当為が導かれる。存在と当為を結びつけるものは、ヨナスにおいては直観という認識である。この直観の模範例は、親子関係、なかんずく生まれたばかりの赤ん坊とその親の関係のなかで生じるそれである。ヨナスは未来への責任倫理の出発点を、この関係性に見るのである。

ヨナスは次のように問い答える。「端的な事実的存在 (ある) が明白に『べし』と合致するような範例的な存在が求められる。つまり、『単にある』と把握されること自体が許さないような範例的な存在である。そんな模範的存在が、はたしてあるのか。[中略] それは赤ん坊である。赤ん坊が息をしているだけで、否応なく『世話をせよ』という一つの『べし』が周囲に向けられる。見てみれば、分かるだろう」[Jonas 1984: 235=222]。このようにヨナスは、その存在の可否を絶対的に握っている者 (ここでは親) が、その存在を直観することによって、存在から当為を引き出すことを根拠づけようとするのである。

なお、ここでヨナスが「子ども」という対象直観を責任の第一の契機としていることについては、自然哲学や否定神学という背景と並んで、アレントの「出生 (natality; Gebürtigkeit)」概念の影響も銘記しておかねばならない。ヨナスが「子ども」(とりわけ新生児) に倫理の「範型 (Paradigma)」[Jonas 1984: 236=224]を見たのは、それこそが世界の複数性の「始まり」だからでもある[Ibid.: 49=34f.]。

2) 感情知の優先という特徴

直観に基づく当為ないしは道徳的行為とはどういうことなのか、もう少し詳細に見てみよう。ヨナスはカントの厳格で形式主義的な道徳法則に対抗して、次のように道徳法則を考えている。「行為に依存するすべての善きものと、それらのそのつどの権利とが、私の行為に向けて呼びかけを発してくる。この呼びかけの声万人を拘束するものとして研ぎすまされると、それが道徳法則となる」[Ibid.: 162=152]。すなわち、ヨナスは道徳的存在の呼びかけを想定しており、その呼びかけに従い、善きことを行うことそれ自体が道徳の法則だと考えている。ここでヨナスが重視しているものは、呼びかけに応答する人間の鋭い感覚であり、道徳的行為の原因となる感情 (Gefühl) である (これをヨナスは「責任の感情」という)。ヨナスにとっては、「義務づけの妥当性が感情に優先するのではなく、主観的な感情が道徳的存在の決定的な要素である」[Sikora 2003: 56]。つまり、ヨナスにおいては、道徳的行為を呼びかけてくる対象から生ぜしめられる感情が、責任の第一動機として重要と考えられるのである。とくに生まれたばかりの赤ん坊を直観した大人は、それへの配慮を免れることはできない。見捨てていくこともありうる。しかし、そのさいに生じる疚しさは、その異論の差し挟めない配慮・気遣いへの当為を根拠づけるのである[Jonas 1984: 235=222]。そのさい、その当為の契機になっているのは、その子どもに手を差し伸べなければ、恐ろしいこと (子どもの死) が生じるという「恐れ」の感情とも言える。

もちろんヨナスは、カント倫理学において感情が顧慮されていないとは考えない。しかし、ヨナス

によれば、カント倫理学において感情は、あくまでも道徳法則に関連して派生するものであって、道徳的行為を求めてくる対象に基づくものではない。「他方、そうした感情が『感覚的に』かき立てられることによって道徳的行為の本当の動機が与えられるという点を（道徳的理性の「自律」のために）、カントは否定する」[Ibid.: 167=158]のである。ジコラによれば、「[道徳的行為における感情をめぐるカントとヨナスの]違いは、カントが感情を定言命法の顧慮においてのみ要請しているということ、すなわち義務に向かう感情を要請しているのに対し、ヨナスは我々を義務へと呼び覚ます具体的な他者に対する感情を要請しているということのうちに表れている」[Sikora 2003: 56f.]。

以上見てきたことから、ヨナスの未来倫理は次のようにまとめることができる。ヨナスは、現代の科学技術による諸問題への通時的処理の必要性から、一方でカント倫理学の現在性・相互性定位を批判し、他方では「希望」によってユートピアを措定するのではなく、悪いことを避けるという「恐れ」にもとづく未来倫理を必要とする。そして構想されるヨナスの未来までの責任倫理は、片方がもう片方の生存の可否を握っているという非対称関係たる親子関係を範型に、また生命に目的を見るという独自の目的論的一元論的な自然哲学に基づき、存在から当為が導出される。ヨナスの定言命法はこうである。「汝の行為のもたらす因果的結果が、地球上で真に人間の名に値する生命が永続することと折り合うように、行為せよ」[Jonas 1984: 36=22]。改めてヨナスの責任原理の特徴をキーワード的に挙げるなら、それは非対称関係、その弱き者への（責任／応答という）感情の優先、直観主義的基礎づけ（存在（に派生する感情）からの当為の導出）となるだろう。

第三節 未来倫理としての討議倫理学の優位——ヨナスに対するアーペルの批判——

以上見てきたように、ヨナスの自然哲学、そしてそこから導き出される責任構想は、近代哲学以降に位置するわれわれにはかなり異様に見える。アーペルにとっても、基本的にヨナスの発想は、それがカント以前に退行しているという点で受け入れることができない。しかし、アーペルにとってヨナスはきわめて重要である。それは、その存在論については絶対的に受け入れることはできないが、しかしながらヨナスの現代認識、そしてそれに対する処方箋「人類のいま後の存続への配慮」には完全に同意するからである。むしろ、この命題がアーペルの討議倫理学にとってもきわめて重要であることが、ヨナスとの対決のなかでいっそう明確になっていったからとも言える。本節では、このことを、詳しく見ていく。

（1）人類存続という命題——アーペルとヨナスの共通点——

アーペルは、科学技術が突出した現在の社会において、それが暴走しだしていることについて、ヨナスに同意する。科学技術の急激な進展・拡大は、人類の根幹を揺るがすような、われわれの予想をこえる結果・副次的作用を生み出している。しかし、それを解決しようにもステークホルダーが多様となり、近年ではさらにそこにはまだ生まれて存在、人間以外の存在も含まれるようになっている。喫緊に解決・対策が必要とされているにもかかわらず、それが難しい状況になっている。そこで、こうした状況に対応するために、アーペルは次のように述べる。「未来責任の地球規模の倫理は、慣習的な道徳のこれまでの形式とは違って、科学的ディシプリン、科学外の反省や賢明さに関するあらゆる使用可能な知識を協働してもち込み、考慮しなければならないのである。これに関し、私はヨナスと

意見が一致する」[öKHD: 399]。そして、アーペルは未来への責任の倫理として、『人間は存在しなければならない』というヨナスの命題に完全に同意する」[Ibid.: 389]。

アーペルは、カント倫理学に代表されるような「従来の倫理」が、「抽象的で、義務論的な原理倫理」で心情倫理に留まっており、「歴史的な次元を見逃しており、それゆえ我々の現在の集団的行為の不可逆的な結果や副次的な結果を顧慮していない」と考えており、その点で責任倫理構想を発展させる必要性をヨナスと共有しているのである[Ibid.: 390]。

(2) ヨナス責任原理の問題点

このように、アーペルは「未来まで人間が存在しなければならない」という点で、また責任倫理の必要性という点でヨナスと意見が一致する。しかしながら、この命題ないしは責任倫理の根拠づけはヨナスとまったく異なる。アーペルにとって、目的論的な一元論に立つヨナスの哲学は、カント以前に退行しており——またそうであるがゆえに（ヨナスが意図しない）危険も孕むことになり——決して了承しうるものではない。アーペルは具体的にはヨナスに対しどのような批判するのか。第一の批判は、討議倫理学の根拠づけの方が優れていることからくるヨナスへの批判である。第二の批判は、ヨナスの責任倫理が非対称性に立脚することへの批判である。つまり相互性が保障されないことへの批判である。第三の批判は、ヨナスが進歩を否定することに対する批判である。

1) 討議倫理学の優位性からの批判

まず、ヨナスの根拠づけに対して当然生じる批判、すなわちヨナスは存在から当為の導出を行っているが、それは自然主義的誤謬ではないか、という批判が考えられる。が、アーペルも近代以降の哲学者としてこれを第一にイメージする。しかし、アーペルは、この点については、あえて批判しない。なぜなら、ヨナスが、意図的に近代哲学批判としてそれを行っている²以上、そのことを批判するのは正当な批判ではないからである——「ヨナスの『存在』概念は、意識的に価値中立的な近代の自然概念に対立させられており、それゆえいわゆる『自然主義的誤謬』という論理的な非難は、ここでは不当である」[Ibid.: 389]。

自然主義的誤謬を批判しないとしても、ヨナスの議論で根本的に問題なのは、アーペルが指摘するように、それがカント以前の独断論だということである[vgl. Ibid.: 389f.]。すなわち、「ヨナスによって提案された定式が示すことができるのは、[中略]生命は、とくに人間の生命は、いま後も存在しなければならないということにすぎない」[Ibid.: 389]のであって、それ以上に、その定式が、カントの定言命法に替わって普遍妥当性を要求しうるものにはなっていないということである。ヨナスの存在論を承認するものしか、ヨナスのテーゼは受け入れられない。

それに対して遂行論的矛盾によって根拠づけられる討議倫理学は、ヨナスの責任論に対して優位に立つ。ヨナスは、認識主体が、絶対的に弱き者を直観することによって、その保護への「べし」が引き出されるとするが、そもそも認識主体が対象をあるものとして認識しうるのは、すでに彼／彼女はある言語ゲームに馴染んでいるからである。相互主観的な世界に生きているからである。「そもそも主観－客観関係が何かとしての何かの認識であるためには、すでに言語によって媒介されていなければならないのである」[Ibid.: 395]。アーペルによれば、ヨナス自然哲学による根拠づけより、自身の超越論的語用論のほうが基礎づけとしては優越する。

² 本章の註1を参照のこと。

2) 非対称関係を倫理範型にすることへの批判

ヨナスの責任倫理は、その範型を親子関係にとる。つまり、一方の生存の可否がもう一方の存在にかかっているような非対称的な関係性のなかに責任の原型はある。しかし、討議倫理学においては、討議能力を有した対等な関係性が倫理の前提となるので、ヨナスのこの立脚点には決して賛成することはできない。アーペルは次のように述べる。「ヨナスの未来責任の倫理における義務の相互性が欠落したヨナスのテーゼには納得できない。ヨナスの示す範型（子供に対する親の責任、市民に対する政治家・行政官の責任）は、責任が相互性による関係でないということを示すものではない。むしろ人間相互の原理的な責任は、事実上の権力の優越に応じたのみ現実となるような潜在的な関係を示しているということなのだ」[Vh: 196f.] [強調はアーペル]。つまり、アーペルにおいては、理念的に対等な関係性が重視されるので、現実において責任が非対称関係として見えるとしても、あくまでその現実には潜在している理念がそのようなかたちで姿を現したにすぎないのである。この批判は、少々無理があるようにも思えるが、いずれにしても討議能力をもった存在者の平等な関係性は討議倫理学の生命線であり、この点をアーペルは決して譲らない。

これを死守することは、アーペルにとって具体的には次のような点で重要である。弱き者への配慮、すなわち動物などの自然、未来の人間への配慮は、アーペルによれば、「こうしたことは、問題の人種的解決（たとえば、第三世界の人々の餓死という犠牲の下での解決）それ自体を、要請の充足として妥当なものにするということ排除しない」[öKHD: 389] [vgl. PMZ: 99]のである。すなわち、独特な生物学的な基準とともに、非対称関係に立脚することで、現在の人間への配慮がないがしろにされる可能性が生じるのである。未来の人類の保護という大前提の下で、それが絶対的なものとなることで、「民主主義の停止（Dispens von Demokratie）」[Burckhart 2002: 45-54]の可能性も生じる³。もちろん、動物や自然、無力な子ども、未来の人間という弱者への配慮が不要ということではない。ただ、こうした具体的な規範は、あくまで討議にかけられたのちにしか導出できない(すべきではない)。アーペルにおいて、非対称性は倫理を基礎づけることはできないのである。

3) 進歩否定への批判

上で見たように、ヨナスはカント、ヘーゲル、マルクスへと至る進歩観、ユートピア主義を批判する。つまり、ヨナスは、カントの統制的理念が、マルクス主義において顕著になった科学信仰のユートピア主義を準備していると考え[vgl. Vh: 182]。しかし、アーペルによれば、こうしたヨナスの見立ては、カントの統制的理念を見誤っている。アーペルは次のように述べる。

「こうした反論は、私〔アーペル〕の考えでは、カントの『統制的理念』の誤解に基づいている。

³ 同様の問題を、合田正人もヨナスの思想に対し指摘している。「応用面でも問題は尽きない。未来の世代の『真に人間的な生活』とヨナスは言うが、いかにしてその基準を決めるのか。地域や国ごとの格差をどう処理すればよいのか。結局は、ある地域のある階層の人々の『生存の質』を強引に普遍化して投射するほかないのではないか。『生存の質』の問題は人口過剰の問題とも複雑に絡み合っ、危険なマルサス主義を生み出すことはないか。未来の世代への配慮が逆に未来の世代の生存の可能性を狭めることはないのか。『共同責任』と言うが、その範囲や責任の軽重をどうやって定めればよいのか。」[合田 1999: 209]。

〔中略〕実践理性の『統制的理念』は、理想を長期的に漸次的に実現することを義務づけることやそこへ導いていくという意味において行為を拘束するようなものであるが、このことは同時に現世で理想に完全に対応しうるものは存在しないことも意味している。〔中略〕とくに彼は、倫理的に課せられた進歩の原理を示唆しているが、しかしこの原理は未来の歴史の事実上期待される経過に関する確実な予見を含むものではけっしてない。その点で、規制的な理念の下で進歩を課されたカントの構想は、〔中略〕世界史の必然的な歩みやユートピア的歴史哲学における倫理の『止揚』といった、ヘーゲルやマルクスの前段階に位置するものではない。私はむしろカントの進歩構想は、『ユートピア的理性批判』の根本原理になっていると信じている。この批判は、現状維持という倫理の決定論や、時間のなかでの予言可能な理想の実現化という質の悪いユートピア主義とはかけ離れたものである」〔Ibid.: 204〕。

つまり、アーペルよれば、たしかにカントの統制的理念は進歩を示唆しているが、しかしその進歩観はマルクスのようにきたるべき社会像を明確に措定するものではなく、したがってカントの統制的理念という概念は、ヨナスが言うように質の悪いユートピア主義に手を貸していることは決してないのである。そもそも、アーペルは進歩を否定はしない、むしろ討議倫理学の立場から、理想的コミュニケーションに接近することを承認するのである。

第四節 アーペルの未来倫理——討議能力をもたないものへの配慮義務の根拠づけ——

それでは、アーペルは未来への責任倫理をどのように根拠づけるのだろうか。ヨナスは、自然への配慮、また将来の人間への配慮について語った。上で見てきたように、アーペルは、こうした内実には異論はない。むしろ、未来へ向けてそれらに関する倫理がしっかりと論じられなければならないと言う。しかし、その根拠づけは、カント以降の普遍性を志向する枠組のなかでなされなければならない。当然、アーペルにおいては、カントの主観哲学を言語論的ないしは相互主観的に転換した超越論的な討議倫理学の立場で目指される。しかし、これまで触れてきたように、討議倫理学は、言語能力を有した主体の平等性に立脚する。その点では、いま日配慮が必要であるとヨナスが示した自然、将来の人間は、討議倫理学の外部にある。アーペルは、言わば討議倫理学の他者への配慮をどのように倫理構想のなかで取り扱うのだろうか。

(1) 討議倫理学における人類存続という当為

アーペルはまず次のように考える。人類が将来においても存続しなければならない、ということはおそらく実際の討議では合意され承認されるだろう。しかし、この合意はあくまでも、事実上のものであり、討議倫理学の道德原理である普遍化原則はみたさない。つまり、「現在の関係者によって**事実的に受け入れられる条件**」は充たしても、「**あらゆる関係者にとって受け入れられ可能な条件**」は充たせない〔öKHD: 388〕〔強調はアーペル〕。あらゆる関係者というのは、理想上の想定だからである。したがって、この事実上の合意——ここでは「未来まで人類が存続しなければならない」という当為——は、「可謬性の原理 (Fallibilismus-Prinzip)、その点で修正可能性の留保にさらされる」〔Ibid.〕。

では、この修正が、どの観点からなされるかという点、「理想的コミュニケーション共同体」での合意が基準となる。そこから統制されねばならない。それはアーペルの討議倫理学の考え方による。

つまりこうだ。ひとが真剣に議論しているとき、その人はすでに理想的なコミュニケーション共同体を反事実的に承認してしまっている。そしてそのことは次のことの承認も含む。一方は対話者間の平等性・相互尊重であり、もう一方はそうした理想的コミュニケーション共同体に接近することへの義務である。「理想的コミュニケーション共同体」は統制的理念なのである。人類の存続という事実上の合意は、(決して到達はできないけれども将来にある)理想的コミュニケーション共同体における修正に開かれていなければならない。しかし、人類が将来において存在しないとすれば、その可能性が閉ざされる。それゆえ、討議倫理学にとっては、将来における人類の存続は、否定できないものなのである。「それゆえ〔このまま科学技術を無反省に用いて破滅に向かってしまうような〕集団自殺のようなこうした結論〔将来において人類は存続しないこと〕は、**理想的コミュニケーション共同体や理想的合意の可能性の状態への前進的な接近への道徳的義務**に対する違反として評価されなければならない」[Ibid.]〔強調はアーペル〕。

こうまとめることができるだろう。討議倫理学は、未来の人類の存続への義務をすでに含み込んでいる。未来の人類が存在しないということは、将来のコミュニケーション共同体が存在しないからである。ヨナスが要求した「人類は存在するべし」は、ヨナスのようにカント以前の形而上学へ行かずとも、アーペルの討議倫理学において根拠づけることができるのである。

(2) 自然(動物)への配慮

討議倫理学にとって自然への配慮も重要である。アーペルはとりわけ高次の動物をイメージしている。「私は、討議倫理学は、**人間でない生き物**の存在や幸福のための人間の責任という観点から何をいうことができるかという問いを考えている」[Ibid.: 394]。〔強調はアーペル〕

アーペルは、動物が人間との類似の、つまり理性をもつかのようなふるまいをすることも、またそのような見方から動物を科学する学問があることも承知しその意義を認めている。しかしながら、アーペルは、ヨナスのように自然ないし動物のなかに目的性を見出すことはできない。動物は討議能力をもちえないからである。動物は潜在的にも討議パートナーとは見なしえない[Ibid.: 396]。「高次の動物は、人間のコミュニケーションのレベルで掲げられ議論によって弁護されうる要求という意味での権利を有することはできないのである。」しかし、とアーペルは続ける。「しかしながら、だからといって、われわれ人間が——動物の代理人として——動物の福祉のためのニーズに関してわれわれが近づきうる知識を入念に考慮できるしそうしなければならないということに反対する留保が表明されるわけではない」[Ibid.: 398]。動物はけっして理性的存在ではないけれども、配慮が不要ということではない。というより、配慮することは決して妨げられていない。それが本来的にあるかどうかは別として、「動物の権利」にしてもそれを議論の俎上に載せることは可能なのだ[Ibid.]。

アーペルは、討議倫理学において人間中心的発想は捨てない。アーペルは、人間中心的、二元論的な科学が、いま日的な科学技術の暴走をもたらしたことは否定できないと理解しているが、しかしそれでも人間しか、責任という義務を負える存在はいないと考える。とにかく、アーペルによれば、人間が議論し、合意したものを引き受けるしかないのである。

おわりに

アーペルは 1970 年代はじめに討議倫理学を構想したが、その時点ですでにその構想は科学技術が

進展しすぎていることに連帯して関与していくためのものとして認識されていた。それゆえ、アーペルがヨナスの責任論に反応することは必然であった。

ヨナスの議論は、正統な近代・現代哲学の流れに位置するアーペルにとっては破格である。カント以前の独断論、目的論的自然観、平等性への疑問、進歩の否定、どれをとってもアーペルには受け入れることはできないものである。しかし、アーペルにとって、「人類は存在しなければならない」という命題を提出するヨナスの議論は、ヨナスと同じ目的論に与する新アリストテレス主義者たちがコールバーグの発達段階でいうと慣習段階に留まっているのに対し、別のいっそう洗練された仕方でも——しかし、アーペルによってその手続は受け入れられないが——脱慣習段階の普遍的な道徳を提示しようとしているものに映った[Vh: 185ff.]。それゆえ、アーペルはヨナスの主張（自然への配慮、未来までの人類の存続）を、自身の討議倫理学の立場から真剣に検討したのであった。その検討結果は上でみたとおりである。すなわち、未来における人類の存続は、討議倫理学の枠内で基礎づけることができるし、動物のような討議能力をもたない自然は潜在的にも討議主体の地位は与えられない。ただ、それは人間によってのみ議題とされるしかない。

ここで注目したいのは、こうしたアーペルの結論もさることながら、むしろ、この対決過程が、アーペルに、討議倫理学の外部を強く意識させたことである。討議倫理学は、討議能力のある主体間の平等性から出発する。そうすると、ヨナスが問題にした将来の人間、動物は、討議倫理学においては、それが議題に取り上げられその価値の保障がなされる可能性は十二分にはあっても、それ自体で尊厳・価値を有するものとはならない。また、とくにアーペルの討議倫理学は、「理想的コミュニケーション共同体」での討議者のように）人間を抽象的に指定するところから基礎づけられるので、ヨナスが新生児にみてとった人間の傷つきやすい身体や、そうした具体的他者へのケア的な感情といったものは、討議倫理学にとっては本質的なものではない。未来の人間や自然と同様に、討議対象になることは排除されないが、それらは討議倫理学を基礎づけるものの内には入らない。

アーペルは、ヨナスの存在論よりも、自身の討議倫理学に優位を与えるために、こうした討議倫理学の外部のものは、討議倫理学の枠内に回収できる、あるいは処理できるとした。ここではその正否はひとまず保留する。アーペルとヨナス、どちらが哲学的議論として優位に立つかは保留するとしても、討議倫理学にとってヨナスが主張したことはついてまわる。つまり、「理想的コミュニケーション共同体」が可能のためには将来の人類の存続が、現実のコミュニケーションないし討議がセットされるためには人間の感情、生身の身体が不可欠である。ヨナスとの対決以前、アーペルの議論のなかで、こうした言わば討議倫理学の他者にはほとんど焦点は当たってなかった。もちろん、討議倫理学には「歴史に関連する」B部門（Teil B）が設けられ、平等性が確保されていない現実の非理想的な状況に討議倫理学はどのように対応すればよいかを検討されていた⁴。ただ、その場合は、戦略的行為の意味づけが中心であった。ヨナスとの対決が、アーペルに、彼にとっての理性の外部に目を向けさせたのである。これが、その後の「共同責任」概念につながったと考えられる⁵。

⁴ 第四章第二節（2）を参照のこと。

⁵ 討議倫理学の外部の認識から「共同責任」概念の形成という流れは、第七章を参照されたい。

第三章 現代社会における責任性とその形成

——アーペルの「共同責任」概念を手がかりに——

はじめに——近代的個人主義的責任概念の限界——

ここまでアーペルの討議倫理学の基本的な考え方を押さえ、次いでそれに基づくアーペルの責任論をヨナスのそれとの対比のなかで明らかにした。アーペルは、ヨナスとの対決のあと「共同責任」という概念を次第に前面に押し出してくる。本章ではこの「共同責任」概念を、現代の責任性規定にとっての有意義性という点から検討する。なお、本章では、以下に示すように、責任性を有した存在を「責任ある存在」という言い方をする。

子どもを「責任ある存在」にすること。このことは、教育という行為の目標として誰しも首肯しうるものだと言えるだろう。では、今日において「責任ある (responsible; verantwortlich)」こととは、どのようなものであるべきなのか。また、それを可能にする「責任ある存在」はどのように形成されるのか。

これまで、われわれは「責任 (responsibility; Verantwortung)」を、一方で過去との連関においては帰責と関係する概念として、他方で未来との連関においては——ウェーバーの責任倫理を契機として——課題や要求に対する実存的な準備態勢を指示する概念として理解してきた [渡邊 1994: 2f.] [大庭 2002: 645]。したがって、「責任ある」こととは、一方ではある (負の) 出来事の原因が過去へと遡って特定され、彼／彼女がその原因者とされた場合には、その出来事の責めを引き受けることであり、他方では彼／彼女の現在の行為によって生じるかもしれない (負の) 結果・副作用を予見し、もしそれが生じた場合には、その責めを引き受ける構えがあるということの意味する。ここで言えることは、「責任ある」こととは、過去・未来という時間の方向性においては異なりがあるが、問われている当の事態に個人的に関係するがゆえに、その責めを個人的に引き受けるという意味において、「個人的なもの」であるということである。しかし、「責任ある」ことを、このように個人的なこととして考えることは、現代の諸状況・諸議論を顧慮した場合、有効ではなくなっている。

たとえば地球環境問題について考えてみよう。まず、複雑化した現代社会システムにおいては、こうした問題の原因—結果関係を特定することはきわめて困難である。このことは、帰責の宛先の明確化が前提となる従来の責任構想にとっては打撃である。また、原子力発電所の事故や環境汚染による被害は、ベックが「リスク社会」の概念とともに議論したように、時間的には現在を超えてかなり長期にわたり、空間的には地球規模のものとなることから、それに対する補償は「いまここ」に生きる個人の能力を完全に超えてしまう [ベック 1998]。このことは、かりにその原因者が特定されたとしても、被害を個人が償えない以上、原因者の特定そのものを無意味なものとしてしまう。つまり、甚大な被害を引き起こす可能性をもつ地球環境問題は、原因—結果図式に基づく責任構想を無効化してしまうのである。

同様のことが、昨今論議を呼んでいる戦争責任の問題についても当てはまる。戦争も複合的な要因をもち、原因を特定することが難しい。かりに原因者を特定できたとしても、彼／彼女がこの世にはすでに存在しないことが多い。「責任ある」ということが、問われている事態に個人的に関わっているということ的前提とするかぎり、戦争責任という当の問題は宙に浮くことになる。戦争時にはまだ生まれていなかった者にも戦争責任はあるのか否かが議論されているが [高橋 1999: 22f.]、こうした議論

自体無意味なものとなる。

このように、現在われわれは、環境問題や戦争責任問題をはじめとして、個人化された責任構想では対処できない規模・種類の問題に直面している。しかしこのことは、「責任ある存在」の断念を意味するものではないだろう。むしろわれわれは、ますます「責任ある存在」であることが要請されていると言わねばならない。そうであるとすれば、今日われわれは、「責任ある」ということ、「責任ある存在」であることの意味を改めて問わねばならないことになる¹。

そこで本章では、今日教育目標として設定すべき「責任ある存在」とはどのような存在なのか、またそれはどのように形成されるのかということについて考えたい。そのさい手がかりにするのは、アーペルを中心に近年展開されている「共同責任 (Mitverantwortung)」に関する議論である。アーペルは、かねてよりハーバーマスとともにポスト慣習社会の責任倫理として討議倫理学を推進してきたが、ヨナスの責任論 [Jonas 1984] との対決を経ることで、近年いっそう自らの討議倫理学を人間の集団的行為の結果に対する有効な責任倫理として提示しようとしている²。アーペルは、ある負の出来事について、その直接の原因者・関係者とは考えられないような人々によって、その引き受けが議論されているという事態に、非個人的な責任構想の可能性を見て取るが、その中心にあるのが「共同責任」³の概念である [Ftf]——「この概念 [共同責任] は、個人的に帰せられる責任 (die individuell zurechenbare Verantwortung) からはそもそも区別されなければならない」 [DMS: 69]。

本章の議論は次のように進める。まず、従来の教育学の議論において、教育目標としての「責任ある存在」は、どのように議論されてきたのかを概観する。ここでは、責任の個人化が確認される (第一節)。次に、その克服のために、アーペルの「共同責任」論を非個人的な責任構想として検討し、その有効性を踏まえ、今日的な「責任ある存在」を規定する (第二節)。さいごに、その形成方法を考察する。そのさいまず、アーペルの議論には限界があることから、それを補完しようとしている討議人間学 (Diskursanthropologie)⁴の議論を手がかりに、「責任ある存在」の形成可能性を開示する (第三

1 われわれと同様に、責任の個人化を問題化しているものに [大澤 2000] がある。

2 よく知られているように、ヨナスは、科学技術の進展のなかで人類の生存が危機に瀕しており、したがって未来のための新たな責任倫理 (未来倫理) が考えられなければならないとする。アーペルは、未来倫理の必要性という問題意識をヨナスと強く共有するものの、目的論的自然哲学に基づくその基礎づけについては拒否する。というのも、第一にはそれがカント以前の独断論であること、第二には「第三世代の人々の餓死という犠牲」といった人種差別を排除しないものとなっているからである [öKHD: 389] (また、第二章第三節 (2) を参照のこと)。そこで、アーペルは、ヨナスの問題意識を、討議倫理学の立場で展開しようとするのである。ヨナスの問題意識の継承は、それまで展開してきた科学技術時代における責任倫理に関するアーペルの議論を、いっそう促進しているのである。

3 ブルクハルトによれば、「共同責任」は、カール・オットー・アーペルによって、少なくとも 1991 年以来、正義や連帯と並んで、討議倫理的に証明可能な基盤的規範として、実践哲学的な道德の基礎づけのなかに導入されている」 [Burckhart 2001b: 321]。

4 あとで述べるように、討議人間学とは、アーペルの討議倫理学の基本的な考え方には与するが、「究極的基礎づけ」指向とは訣別しようとする立場である。アーペルの「共同責任」論は、基本的にこの立場の人々によって批判的に発展されている。その代表的なものとして、[Apel/Burckhart 2001] [Sikora 2003] が挙げられる。ちなみに [Apel/Burckhart 2001] は、ベルリン自由大学にあるハンス・ヨナス・センター (Hans Jonas-Zentrum) の「対話における倫理と教育 (Ethik und Pädagogik im Dialog)」部門の

節)。そしてそれに基づき、「責任ある存在」の形成方法についての結論を述べる。

第一節 教育学における責任性——ドイツ教育学の議論から——

(1) シュプランガーの責任概念

責任という概念は、教育学にとって中心的なものであり続けてきた。とくに 20 世紀初頭以降のドイツ教育学においてはそうである [Thiersch 1969: 81]。「教育的責任」——責任ある教育的行為とはどのようなものか——と並んで、教育目標として「責任ある存在」が問題とされた。教育という行為によって到達されるべき人間像として、「責任ある存在」が議論されたのである。したがって、ここではドイツ教育学の議論に注目する。教育学において、教育目標としての「責任ある存在」は、どのようなものとして了解されたのだろうか。

まず、20 世紀に入りドイツにおいて学問としての教育学を主に方向づけた精神科学的教育学の責任論、なかでも E. シュプランガー (Eduard Spranger) の議論に注目する。シュプランガーの責任概念において問題となるのは、人間が、最終的にはその人間性を完全に代表する「より高次の自己 (höheres Selbst)」 [Spranger 1969: 347] を実現することである。また、この「より高次の自己」とは、現実の経験世界に優越する形而上学的に与えられた次元に位置付き、自律的な判断・決断をすることができる「道徳的自己 (sittliches Selbst)」 [Ibid.: 341] である。したがって、シュプランガーにおいて、人間が「責任ある」ということとは、「道徳的自己」の実現という使命を果たすことであり、最終的にはそうした自己に与えられた、何者にも左右されない自律的判断能力を行使することと言える。

(2) ダンナーの責任概念

知られているように、精神科学的教育学は、1960 年代後半からの近代的諸価値の問い直しの中なかで、その根幹が揺らいでゆく。教育という概念そのものまでが疑いの対象になった。こうしたなかで、教育的関係や教育現実への定位という精神科学的教育学の意義を踏まえつつも、ポストモダン思潮を顧慮し、責任という現象から教育という現象をとらえ直そうとしたのが H. ダンナー (Helmut Danner) である。ダンナーは、精神科学的教育学のように人間を「生」「精神」「文化」といった形而上学的概念と結びつけて理解するのではなく、世界と向き合いそれと応答しあいながら生を遂行する実存として理解することをとおして、教育や責任についての考察を行った。ダンナーは、教育によって達成されるべきこととして、「責任あること (責任性) (Verantwortlichkeit)」を主張するが、それは「責任ある行為をする人 (verantwortlich handelnde Person)」と結びついたものである [Danner 1985: 272ff.]。「責任ある行為をする人」とは、対峙する世界からの呼びかけ (要求) を聞き取り、それに応じるという決断過程をとおして実現される人間存在であり、過去に彼 (彼女) がなしたことについての責めを要求された場合にはそれに応じ、また未来に向かっては彼 (彼女) がなすことによって予見される結果に対し責めを負う態勢がある存在である [Ibid.: 171ff.]。ダンナーにおいて教育目標としての「責任あること (責任性)」とは、こうした過去・未来それぞれからの要請に応じうる現在の態勢と言える。

では、こうしたドイツ教育学の代表的な二つの責任論は、地球環境問題をはじめとする今日の状況に対して有効性をもつのだろうか。まず、シュプランガーの議論を検討してみよう。シュプランガーにとって目指すべき「責任ある存在」とは、カント的な自律的個人、すなわち経験世界を超越した自

研究成果である。

由な個人である。したがって、こうした目標像は、因果関係に規定されない自由な道徳的判断ができるという点で、原因—結果関係は不明ではあるが道徳的対処を要請する地球環境問題には有効と言えるかもしれない。しかしながら、ポストモダン思想を経由したわれわれは、こうした形而上学的に設定される人間の理念をもはや受け入れることはできない。したがって、それに基づく責任の構想も、われわれは承認することはできない。それに、たとえもし、こうした人間像の問題性を問わないとしても、シュプランガー流の責任論は、「責任ある」ことが、問題の負の事態を個人的に引き受けることとして考えられている以上、その被害が個人の対処能力をはるかに超える今日の問題群には不十分なものと言わねばならない。

一方、ダンナーの責任論はどうか。ダンナーは、シュプランガーとは異なり、責任構想の前提となる人間理解に形而上学的思考の導入を拒否する。ダンナーにおいて「責任ある存在／責任性」は、経験世界での他者との応答（呼びかけ—決断）を契機として成立してくるものである。したがって、ダンナーの人間観は、われわれにとってはシュプランガーのそれとは異なり受け入れ可能なものかもしれない。とはいえ、ダンナーにおける「責任ある存在」は、責任が求められる局面においては、その引き受けについてまったくひとりで決断する存在である [Ibid.: 181]。つまり、ダンナーの責任構想においても、シュプランガーのそれと同様、負の事態に対する個人的な引き受けが問題となっているのである。その上、そうした責任の個人的引き受けは、過去との関係においても未来との関係においても、彼／彼女が原因者であるかぎりにおいてなされるものと言える。

以上の検討に基づけば、ドイツ教育学の従来の責任論は個人化されたもので、したがって環境問題をはじめとする今日の問題群には有効とは言い難い。個々の議論を見れば前提となる人間観には違いがあるが、従来の責任論は、個人による引き受けを理念としており、それゆえ原因という点においても解決への取組という点においても個人への還元不可能性を特徴とする今日の問題群の対処としては妥当性に欠けるのである。

以下では、こうした従来の個人主義的責任構想の克服を目指す。そのために、まずはアーペルの「共同責任」論を検討することとする。

第二節 今日的な責任性——アーペルの「共同責任」概念を手がかりに——

(1) アーペルにおける「共同責任」概念

すでに確認したように、現代社会において、科学技術の進展により生じた地球環境問題をはじめとする人間の諸活動の負の結果は、社会のシステムが複雑に分化していることもあり、もはや特定の個人や特定のシステムに帰すことはできない。アーペルはこうした状況を踏まえ、現代社会においては、立場や役割上引き受ける慣習的なレベルの責任だけでは不十分であるとし、脱慣習的な責任構想を提案している。その基盤となるのが「共同責任」概念である [Ftf: 22ff.]。それでは、「共同責任」とはどのようなものなのか。そしてそれに基づく新たな責任構想とはどのようなものなのか。

アーペルによれば、環境問題への共同研究や、政治に対する市民の批判運動等が、人間における「共同責任」の存在を指し示している。彼によれば、こうした公的運動では、人々は、「まず実践的な問題——たとえば、他者がまだ気づいていない集団的行為のリスク——を発見し、他者に自分の気づきや懸念を伝え、彼らとともに〔予見される負の事象に対する〕責任の引き受けを考えてゆく運動 (Verantwortungsinitiative) を組織しようと試みている」 [Ibid.: 26]。つまり、人間は、ネガティ

げな問題を認識したとき、彼／彼女がその生起に直接関与していないとしても、あるいは立場上それへの対処が求められていないとしても、その解決を指向して真剣な議論を行うことができるのである。アーペルは、そうした真剣な議論において脱慣習的に生じている、問題へ関わろうとする議論参加者個々の態勢を、「共同責任」と名づけている。そして彼は、この「本性から動機づけられる共同責任 (von Natur aus eine mobilisierbare Mit-Verantwortung)」[Ibid.]に導かれる議論——すなわち「討議 (Diskurs)」——を社会のなかに形成していくことを今日的な責任構想と考えている。では、こうしたアーペルの責任構想は、今日の問題状況にとってどのような有効性をもつのだろうか。

まず、いま見たようにアーペルの責任構想は、原因者の特定を前提としない。この点で、原因—結果関係が判然としない今日の問題群に対し、解決に向けたアプローチの可能性があるとさえよう。次に、その被害がきわめて甚大であり、したがってそれへの対処が個人の能力をはるかに超えるということに対して、アーペルの構想は効力をもつだろうか。このことを考えてみよう。

アーペルによれば、「共同責任」は、議論に関わる人間においては「根本的な (primordial)」モメントをなす [Ibid.: 34f.]。彼はこのことを、遂行的矛盾に訴えて証明する。真剣な議論において、「私はあなたとともに共同責任を負っていない」、あるいは「私はあなたとともに応答し合う態勢を有していない」と真剣に言うとする。そのとき、その話者は自らの発言に関して真理要求を掲げている。しかし話者は同時に、そのような発言行為を遂行することにより、「私はあなたとともに共同責任を有している」、あるいは「私は、あなたとともに応答し合う態勢を有している」と表現されうるような共同責任を遂行的に示しているのである。このような遂行的矛盾から、「私」が真剣に議論するとき「私が共同責任を前提にしていない」ということは示されず、反対にこの議論に対し「私は共同責任を有している」ことが証明されるのである [Ibid.: 38]。アーペルによれば、他者と真剣に議論しているとき、人はその議論に関わり合意によって規範を見出すことに対して「共同責任」を有しているが、それは服を脱ぐように免れうるものではない。それゆえ、「共同責任」は「根本的な」ものなのである。

(2) 今日的な責任性規定に対する「共同責任」概念の意義

このことは、次のことを意味する。すなわち、人が、解決すべき事柄について他者と真剣な議論を行うとき、議論に共同して関わるということ、そしてその議論のなかで合意(規範)を見出していくということに不可避の義務を負うということである。裏返せば、真剣に議論をしているとき、人々は規範の出所となるその議論に共同して関わらなければならないという、メタ規範を遂行的に構成しているのである。こうしたアーペルの責任構想は、一人ひとり個別の尽力だけでは立ち向かえない大規模な今日の問題群に対し、議論に参加する複数の人々を、議論への参加およびそこで合意される規範の遵守に拘束してしまう点で、その解決にとって有効だと言えるだろう。

もっとも、「共同責任」を有した人々による公的議論が、巨大なシステム被害の対処に事実上繋がっていくためには、その議論における合意——たとえば原子力発電所の存廃や二酸化炭素排出量規制に関する合意事項——を実行に移す政治的な主体が欠かせない。言い換えれば、公的議論の重要性を認め、そこで合意された事柄を積極的に受け入れていくような民主的な政治体制が不可欠である。こうしたことを、われわれは認識しておかねばならない。

とはいえその一方で、公的議論の意義を承認する民主的な政治体制は、まさにその公的議論が社会において活発化することによってこそ可能となるようにも思われる。そうであるならば、いずれにしてもわれわれは、アーペルに従って、公的議論を社会のなかに定着させていかねばならない。

したがってわれわれは、今日において「責任ある存在」とは次のようなものと考えよう。すなわち、「責任ある存在」とは、察知した問題状況に対し、自分自身がその直接の原因者ではないとしても、あるいは立場上それへの対処が求められないとしても、それにもかかわらずその解決を指向する議論へと向かう態勢——すなわち「共同責任」——を有した存在である、と。

(3) 「共同責任」概念の限界

それでは、この「責任ある存在」はどのように形成されるだろうか。その手だては、アーペルの構想から導き出せるのだろうか。まずこの点を考えてみよう。

ジコラは、アーペルの構想について次のような批判的見解を述べている。「アーペルの〔「共同責任」構想の〕着手の仕方は、私の考えでは決定的に不足している。たしかに彼は人間の討議的・対話的な基本的状況（*diskursiv-dialogische Grundsituation des Menschen*）をコミュニケーション構造や行為構造の観点から特徴づけることができた。またたしかに、彼は共同責任を根本的なモメントとして、すでに主張行為のなかで、またはじめて否認行為のなかで証明することができた。しかし、彼は、〔その議論に〕関わる人々が、どのようにしてまたどのような形式で、お互いに対して**関心をもって**、お互い道徳的に関与するのかということをはっきりさせるのには成功していない」[Sikora 2003: 70] [強調はジコラ]。なるほど、アーペルが言うように、人が真剣な議論をしているとき、その前提として「共同責任」という態勢が存在していることは否定できない。しかし、このことは、なぜ人間がその議論に向かうことができたのかということの説明にはならない。いや、この言い方は正確ではない。アーペルは、「共同責任」を「本性から動機づけられる」と表現しているが[Ftf: 26]、このことから窺えるように彼は討議へ向かう態勢を言わば生得的な傾向のごとく見ているのである。つまり、アーペルに従えば、なぜある人が討議に向かうことができるのかということへの回答は、そのような態勢がその人には存在するからだというものになるのである。しかし、いずれにしてもアーペルのように考えると、その態勢が生得的に備わっている人間には討議は可能だが、そうではない人間には生得的に不可能ということになってしまい、その態勢の形成に関わろうとする経験的行為——すなわち教育——は、無意味なものになってしまう。しかし、果たしてそうだろうか。

第三節 責任性の形成可能性——討議人間学を手がかりに——

当事者でないにもかかわらず問題の解決を指向する議論に向かうということは、自己のパースペクティブを超越して他者のパースペクティブを採る自律的な能力が存するというを意味するだろう。なぜなら、ある人が問題の原因者や関係者でないとき、もし自己の見方・考え方から一歩も抜け出すことがなければ、その人は自己と関わりのない問題について議論に参加することはないと考えられるからである。

自己のパースペクティブを超越し他者のパースペクティブを自律的に採る能力が、他者との経験的な相互交流のなかから獲得されんとする議論がある。ニケやブルクハルトの討議人間学の議論である。以下では、討議人間学に従って、そうしたパースペクティブがどのように生じるのかを明らかにしたい。それによって、われわれは「責任ある存在」の形成可能性を手に入れることができるのである。

(1) 討議人間学の基本的立場

討議人間学とは何か。まず、その基本的な立場を簡単に確認しよう。討議人間学は人間を「対話的・討議的な存在 (dialogisch-diskursives Wesen)」[Burckhart 1999: 89] と見なしている。つまり、対話や討議を行うということを人間の究極的な性質と見なす。だが、ブルクハルトも認めるように、人間存在における対話の意義に注目してきた議論はこれまでも存在する⁵。しかし、討議人間学によれば、従来の諸議論は、「対話的・討議的な人間をとらえていない。なぜならそれらは討議を人間によって担われ、遂行された自己自身の歩みとしては実体化しているが、人間を固有に規定するものとしては実体化していないからである」[Ibid.: 91]。討議人間学によれば、意識主体がはじめにあるのではなく、人間はつねにすでに言語の網目に巻き込まれている。このように、人間が究極的には言語に規定された存在であるというとならば、アーペルや W. クールマン (Wolfgang Kuhlmann) が主張する従来からの超越論的語用論に基づいており、討議人間学も自らを「超越論的な試み」[Niquet 2002: 108] としている。しかし、討議人間学は、アーペルらの「古典的な超越論的語用論」[Ibid.] [強調はニケ] とは立場を異にするという。

よく知られているように、アーペルは自身の超越論的語用論を第一哲学と見なす。つまり、アーペルは、人間の言語的なコミュニケーションのなかに、あらゆる認識の究極的な基礎づけ可能性を求めることができるとする。アーペルは言語の媒介機能に、ア・プリオリな価値を見出すのである。それに対して討議人間学は、そうした「(強い) 究極的な基礎づけ」[Ibid.] という考え方からは袂を分かち、討議人間学は、他者との言語的なコミュニケーションが人間のあり方にとって超越論的な条件であることを認める点において「超越論的な試み」である。しかし、討議人間学においては、人間をア・プリオリに制約する超越論的なものにしても、それは経験世界から切り離されるものではなく、むしろ経験的な言語活動をとおして創出されるものである。この意味で、討議人間学は、アーペルらの「強い」超越論的語用論な討議倫理学から区別されるのである。

(2) 討議における普遍的パースペクティブの獲得

こうした討議人間学の立場に立つと、アーペルにおいてはア・プリオリなものを見なされた当事者性を超えて討議に向かう態勢——「共同責任」——もまた、経験的な言語活動の成果ということになる。では、これはどのように形成されるのか。討議人間学によれば、それは**事前**の討議的なコミュニケーションによって、である。そこで、以下では、討議人間学に従って、討議的コミュニケーションの様態を解明しよう。それによって、討議過程のなかから**次の**討議へ向かう態勢が生じてくる様を確認することができる。

まずは、ニケによる討議の人間学的解明を見てみよう。ニケによれば、討議において人は妥当要求を掲げ、討議パートナーの平等性を承認し、討議に共に責任をもって関わらなければならない [Ibid.: 270]。しかし、ニケによれば、討議とはただこうしたケースであるだけではない。彼によれば、討議とは、「こうした前提 [妥当要求、討議パートナーの平等性承認、討議に対する討議パートナーとの共同責任] を承認し、討議主体たる「私」にとって妥当なことであると、超越論的に瞬時に気づく」[Niquet 1999: 199] ケースでもある。つまり、ニケによれば、討議とは、討議主体である「私」が、討議主体としての役割——妥当要求、平等性の承認、討議への共同参加——の受け入れに超越論的に義務づけられてしまっている事態であるのだ。しかし、これはどういうことなのか。

⁵ ブルクハルトは、M. ブーバー、E. レヴィナス、E. カッシーラー、G. H. ミードの議論を挙げている [Burckhart 1999: 91]。

ニケによれば、討議においては、「[討議主体としての] 私は、**その他すべての人々**に対して（中略）真理要求を掲げる者というアイデンティティに自己を関係づけているだけではなく、むしろ必然的に、その妥当要求に対して**その他すべての人々**が立場をとることができる者というアイデンティティにも自己を関係づけている」[Ibid.: 200]。すなわち、討議主体は、あらゆる討議参加者の妥当要求に対してまったく公平に態度をとりうる理想的存在——「**普遍的相互性 (universale Reziprozität)**」の意味における「私」[Niquet 2002: 272] [強調はニケ]——というアイデンティティをすでに承認しているのでなければならない。このことは次のように言うこともできる。討議参加者は、討議パートナーの平等性を承認した上で妥当要求を行うという理想的存在を共同して仮構し、そこに自己のアイデンティティを見出している、と。このアイデンティティは、外から強制されたものではなく、経験世界において固有性をもった人々が、「私は～という理由で〇〇と主張する」（あるいは「私は～という理由で〇〇に反対する）」という論証的発話行為をとおして、その内側から創出したものであるがゆえに、それを共同して作り出した者——討議参加者——はそのアイデンティティを承認せざるをえない。というよりむしろ、そうしたアイデンティティを血肉化しており、したがってそのアイデンティティの要請する義務——妥当要求、討議パートナーの平等性の承認、討議に対する討議パートナーとの共同責任——に超越論的に拘束されてしまうのである。

こうしたニケの分析のなかでわれわれにとって重要なことは、討議を経ることによって普遍的なパースペクティブを討議参加者は獲得するということである。討議のなかで、討議参加者は、その他の討議参加者すべてのパースペクティブを採りうる普遍的なパースペクティブに到達するのである。もちろん、こうした普遍的パースペクティブへの到達は討議がなされているその瞬間のことである。したがって、討議終了後は、そうしたパースペクティブも解消するとも言えるかもしれない。しかし、ここで次のようなニケの指摘を考慮したい。討議において討議参加者は、このような普遍的パースペクティブを有した一般的アイデンティティを形成する一方で、それと同時に自己の固有な個別的アイデンティティも維持するという指摘である [Niquet 1999: 197]。ブルクハルトは、このことを自己の「二重遂行」[Burckhart 1999: 103] と呼んでいるが、この普遍性と特殊性に関わるそれぞれの遂行は、それが一個の人間のなかで生じる以上、独立して生じるとは考えられない。むしろ、双方の自己遂行は相互に影響を与え合う関係にあると言えよう。そうであるとすれば、討議を経験した人間のアイデンティティには、自己超越的な普遍的パースペクティブが多かれ少なかれ備わることになる。

第四節 相互主体的対話実践による責任性の形成

(1) 相互主体的対話実践としての教育過程

このことは、「責任ある存在」の形成にとっては、**事前に**討議を経験しておくことの必要性を指し示している。討議をとおして獲得される普遍的パースペクティブこそが、当事者性を超えて問題解決の議論に向かうことを可能にするからである。

ブルクハルトも、ニケの分析を踏まえ、教育の場を討議的なものにしなければならないと要求している。彼は、それを「討議における教育 (Bildung im Diskurs)」と呼んでいるが、それは、「教え一学ぶ」という教育過程が、「対話的・討議的な共同関係・対立関係 (dialogisch-diskursives Miteinander-Gegeneinander)」[Burckhart 2001a: 177=2002: 104] において展開されねばならないということの意味する。ブルクハルトによれば、この関係は、主体としての教える者が、客体としての学ぶ

者を一方的に方向付ける非対称的關係ではなく、相互が平等に意味や妥当性を要求する主体として存在する対称的關係である。つまり、ブルクハルトは、教える役割をもつ者も学ぼうとする者も平等な關係で、知識や道徳に関する意味の共有を目指すことが教育過程を構成しなければならないと主張しているのである。

以上のようなニケやブルクハルトの考察に基づき、われわれは、今日的な「責任ある存在」の形成のためには、教育の場が相互主体的な対話によって構成されることが必要であると結論したい。相互主体的な対話実践をとおして、人は、当事者性を超えて議論に参加するための、普遍的なパースペクティブを獲得していくのである。

今日の教育実践状況に目を向けてみると、討論的なコミュニケーションによって真理へ到達しようとする討論型の教科授業⁶や、話し合いによって妥当なルールを決定しようとする道徳の授業⁷など、相互主体的な対話実践への取組は徐々に進められている。しかし、そうした取組が、教育過程の主要な部分を構成するまでには未だ至っていない。また、われわれは、今日の問題群を代表するものとして環境問題を取り上げたが、これに関する環境教育においても、相互主体的な対話や討論がその教育実践のなかに取り入れられることは——とくに日本の場合——ほとんどないと言ってよい⁸。こうした現状を踏まえるなら、教育場面に相互主体的な対話を導入する必要性は、実際大いにあると言える。

では、相互主体的な対話実践を推進するに当たっては、どのような留意点があるだろうか。さいごに、この点を考えておきたい。

（２）相互主体的対話実践の実現のための予備的手立て

討議ないし相互主体的対話を実践することの難しさを示唆する議論がある。よく知られているように、討議倫理学に対する新アリストテレス主義の批判的議論⁹や、ハーバーマスのコミュニケーション理論を教育学へ導入することに対する J・エルカースの批判的議論¹⁰である。これらの議論は、それぞれ強調点は異なっているが、いずれも相互主体的な対話の前提となる言語的コミュニケーション能力の形成を問題化している。実際、幼稚園児や小学校低学年児童の場合、かりに教師が話し合い活動

⁶ [岡田 1998: 146ff.] を参照した。

⁷ 渡邊は、「コミュニケーション的行為理論による道徳教育の再構築」[渡邊 2000: 97] を提唱し、その実践を進めている。その一事例として、[渡邊/大嶋 2000]。

⁸ 環境教育先進国と言われるドイツでは、とくに 1990 年代以降、「環境に責任ある態度」と並んで「議論能力 (Befähigung zum Diskurs)」が重視されるようになった。自然保護や環境に関する規範は、教師によって伝達されるものではなく、むしろ環境に関する問題を教師や同級生と議論することをおして共同して作り上げられるべきであり、またそれをおして責任意識が子どものなかに養成されると考えられたからである [井上 1999: 120]。

⁹ 新アリストテレス主義は、現実世界の実質的な規範を重視する。この立場によれば、人間が討議に入るためには、その行為がすでに「善きこと」として認識されていなければならないが、その認識は討議によっては育まれない [Habermas 1991: 81ff.=2005: 89ff.]。

¹⁰ エルカースは、教育という行為を、意味形成に関わる相互主体的なコミュニケーション行為としてとらえることに対して、そこで前提とされているコミュニケーション能力は相互主体的なコミュニケーションによっては形成されないのであるから、教育という行為はそうした行為としてはとらえられないとする [Oelkers 1983]。

などの相互主体的な対話を働きかけたり促したりしても、発達段階上不可能なケースが多い。また、小学校高学年児童や中高生、そして大人でも、仲間内のコミュニケーションだけに満足し、外部とのコミュニケーションにまったく関心を示さない人々が多く存在する。

こうしたことを考慮するなら、われわれは、われわれの言語を理解する能力をもたない存在、極端な言い方をすればわれわれの言葉を通じない他者を想定しておく必要がある。われわれは、場合によっては、こうした他者に、われわれの言葉を通じさせる努力を予備的にしなければならないのである。具体的に言うなら、言語なしでもあるいは非常に簡略された言語によってでも通じ合える特定の親しい人々——家族や仲間——との世界にのみ生きている人々を、馴染みのない他者に対しても言葉のみをとおしてコミュニケーションする次元に移行させなければならない。では、この移行はいかにして可能になるのか。紙幅の関係上、これについて独自に論を展開する余裕はない。したがって、ここではわれわれと同様の問題意識による先行研究を参照することとする。

岡田敬司 [岡田 1998: 49ff.] と田中裕喜 [田中 1999: 35ff.] は、岡本夏木に依拠し、状況や生活史の共有を前提とした特定の親しい者との言語コミュニケーションに用いられる言葉を「一次的言葉」、状況や生活史の共有を前提にせず未知の人とも言語をとおして状況・場面・文脈を客観的に作り出すことができるコミュニケーションに用いられる言葉を「二次的言葉」と表現し、前者から後者への移行をそれぞれ考察している。岡田も田中も、概ね次のように論じている。まず、「二次的言葉」を駆使する存在者——教師や親——は、「一次的言葉」の世界にいる存在者——小学校低学年児童や未就学幼児、あるいは仲間とのコミュニケーションにのみ関心を示す中高生など——と、まずは「一次的言葉」に言わば下りてコミュニケーションをすることで彼らの愛着や信頼を獲得し、それに基づき彼らにとって権威者として君臨することになる。それにより、「一次的言葉」の世界に生きる存在者は、自らの言語を、その権威者が体現する「二次的言葉」に照らして訂正し、それを学んでいく。

こうした先行研究に従うなら、たとえば教師が児童・生徒と共に相互主体的な対話を実践する場合、彼らの言語コミュニケーション能力の形成度・成熟度に留意し、そのレベルが低い場合には、無理をして一挙に行うのではなく——そもそもそれは無理なのだが——、いったん彼らの次元に合わせた対話によって彼らの信頼や愛着を獲得し、それによって教師自身を彼らにとっての準拠的存在にしなければならない。こうすることによって、教師は児童・生徒を相互主体的な対話が可能になる言語世界に導入することができるのである。

このように、一方の——ここでは教師の——高度な対話技術があつてこそ、相互主体的な対話は可能となる。われわれが、学校など教育場面に、相互主体的な対話や討論を定着させていくためには、ただその必要性を主張し、やみくもに実施するだけではうまくはいかない。児童や生徒のコミュニケーションレベルを予め把握しておくことや、そのレベルによっては予備的なコミュニケーション活動をすることが欠かせないのである。こうした周到的な準備が、相互主体的な対話の成功につながる。そしてつまりは、「責任ある存在」の形成につながるのである。

おわりに

本章では、ヨナスとの対決のあとアーペルにおいて形成された「共同責任」概念を、地球環境問題を主に念頭に置きながら、その現代的意義という点から検討した。

地球環境問題を代表とする現代的問題においては、問題が複雑化し、また被害規模が甚大

になっていることから、原因の特定という点においても被害への対処という点においても個人主義的な責任構想には限界がある。このことを踏まえたとき、原因者あるいは直接的な当事者でないにもかかわらず討議へ参加し、そこで合意したことを共同して遵守しようとする姿勢を理念的に示唆する「共同責任」概念は、今日的な「責任ある存在」の定義・規定にとっては有意味であることが明らかとなった。また、アーペルを批判的に継承・展開している討議人間学を手がかりにしたとき、この新たな「責任ある存在」は、事前の討議経験を経て形成されることも明らかとなった。したがってこのことは、教育過程を相互主体的な対話実践として構想・理解しなおす必要性を示唆していた。ただし、言語能力形成がまだ不十分な児童・生徒に対しては、身近な人へのみ通用する言わば生活言語から、論理性を有した普遍言語への移行の支援が、予備的手立てとして必要であることが課題として浮かび上がってきた。

本章の考察からは、こうした言語能力未形成の者へどのようにかかわるかという課題¹¹はあるが、ひとまずは現代社会において、自らに直接関係なくても討議へ向かうという姿勢を示唆するアーペルの「共同責任」概念は、「責任ある存在」ないしは責任性の形成にとっては有意味であり、またそのためには教育過程を相互主体的な対話実践として理解しなおし、そのようなものへ変容させていくことが――留保付ではあるが――重要であることが明らかとなった。

¹¹ 言語能力未形成の者への関わりは主に第五章で、またよりラディカルに言語能力の外部にある人々との関係性・配慮については第六章・第七章で主に取り扱う。

第四章 超越論的語用論的な討議倫理学の教育実践への適用 ——相互主体的対話実践を実現にする手立て（1）——

はじめに

第三章では、今日的な責任性——つまり「共同責任」が示唆する討議能力を育成するためには、大人との平等な関係による事前の討議実践——相互主体的な対話実践——によって、子どもが自己と他者の立場を客観的に俯瞰できる第三者の視点に触れるという経験の重要性を論じた。つまり、社会のなかに、とりわけ教育実践のなかに討議的状况が普及する重要性を論じた。

討議は、参加者の平等性、相互尊重という前提を要求する。しかし、社会全体を想像したとき、そのような前提的条件がすでに成立していることは、実際にはなかなか期待できない。それゆえ、相互尊重に基づき、言語的なコミュニケーションによって社会的決定を進めるという意味での生活世界の合理化は、討議倫理学にとっては、目標であると同時に、事前に整備されるべき課題でもある。本章では、この課題に対する教育学的考察を行う。

西野真由美によれば、「討議倫理学の教育学的可能性の考察」には、一方で「討議の場をシステムに對抗して確立するための方略の提起」、他方で「生活世界における討議主体の形成に向けた課題解明」が必要である[西野 1998: 51]。本章では、前者に取り組む。具体的には、機会や権力が不平等に配分された現実世界において、多少なりともそうした状況を克服していく教育的営みとは、どのような手続を踏んで決定されるべきかということについて考えていく。最終的には、同様の問題意識——現実世界は討議に適した状態とは言い難いという現状認識——において展開されている M・ニケの「道徳の現実的討議理論 (eine realistische Diskurstheorie der Moral)」を手がかりとする。

ニケのこの試みは、討議倫理学の「適用問題 (Anwendungsprobleme)」に関するものである。「適用問題」とは、討議倫理学の道徳原理である普遍化原則を、「理想的コミュニケーション共同体」ではない現実の社会にどのように適用していくかという問題である。これは、カントーヘーゲル以来の、言わば〈道徳性一人倫性〉問題でもある。この問題に関しては、アーペルもハーバーマスも議論を深め、その結果両者の間に鋭い対立が見られることとなった。その意味で、「適用問題」は、それと表裏をなす「基礎づけ問題 (Begründungsprobleme)」と並んで、討議倫理学の展開を導いているテーマである。この意味で、近年のニケの取り組みは討議倫理学の新展開の一つである。なお、このニケの構想は、アーペル側の超越論的語用論的な討議倫理学の流れのなかにある。ハーバーマスを批判的に人間学的に展開している A. ホネット (Axel Honneth) の研究と比較するなら、ニケの「現実的」議論は日本ではあまり注目されていない¹。

本章の考察は次のように進めたい。まず、討議の実現に関する教育学的研究の先行研究として、ドイツの批判的教育学を検討し、その問題点を指摘する (第一節)。次に、討議倫理学における「適用問題」に関する議論を辿り、その行き詰まりを確認する (第二節)。そして、この問題点をニケがどのように克服し、現実的な方向性を示しているのかを確認する (第三節 (1))。最後に、ニケの理論を手がかりとしたとき、討議を実現する教育の営みはどのように構想されるかについて考えることとする (第三節 (2))。

¹ 例外は、[久高 2008]及び[久高 2009]である。

第一節 討議実現に関するドイツ批判的教育学議論の問題点

生活世界の合理化の方途を、教育学の研究課題として追究してきたのは、ドイツの批判的教育学である。ここでは、その代表的な研究として K. モレンハウアー (Klaus Mollenhauer) と J. マッシュェライン (Jan Masschelein) の研究を検討し、討議を実現する上でそれらの研究がどこで行き詰まっているかを明らかにする。

(1) モレンハウアー

まずモレンハウアーの『教育の過程』[Mollenhauer 1976]から見ていこう。モレンハウアーは、まずアーペルやハーバーマスに依拠し、討議を反事実的に理念として掲げ[Ibid.: 62ff.]、具体的な教育的行為の目標として、討議を可能にする条件の確立を設定する[Ibid.: 68]。そして、その追究の第一歩として、成熟性や権力の配当において非対称とならざるをえない、つまり「歪められたコミュニケーション (Gestörte Kommunikation)」である教育について分析をおこなう。つまり、その「歪み」がどのようなものであるかを見極めようとする。

モレンハウアーは教育を、ミクロな観点からは相互行為として、そしてマクロな観点からは再生産として分析する。相互行為としての教育の分析からは、例えば討議における客観的態度において必要な「一般化された他者」(G. H. ミード)の観点が子どもに成立しうるために、大人が「意味ある他者」であること[Ibid.: 84ff.]、またそれを阻害するようなダブルバインド状況に子どもを陥らせないことが示唆される[Ibid.: 93ff.]。また、再生産としての教育の分析からは、資本主義システムから帰結する排他的人間関係が問題視され[Ibid.: 179ff.]、その廃棄の重要性が浮き彫りにされる。

双方の分析ともに批判の審級は討議である。つまり、参加者相互の平等なコミュニケーションに照らして、それとの「ずれ」や「歪み」が照らし出されるのである。モレンハウアーのこの研究の主眼は、教育の「歪み」の分析であるため、討議を可能にする条件を成立させる具体策が積極的に語られるわけではない。しかし最終的には、実践の方向性が次のように示される。「しかし、言語ないしシンボリックな相互作用は、つねにそのような伝達以上のものである。言語やシンボリックな相互作用は、主体に対してつねにこのような機能連関の反省をそもそも可能にし、複雑性が再建され、道具化された関係の物象化が廃棄されうるための、条件でもある」[Ibid.: 190]。これは、「歪み」を克服するために、平等な言語コミュニケーションに期待が掛けられていると読めよう。しかしながら、このような結論は、問題含みである。平等な言語コミュニケーションを実現するために、それが前提とされるのである。こうした議論からは実践に対する規範的な方向性は出てこないのではないだろうか。

(2) マッシュェライン

このようなモレンハウアーの不十分な点を補完しているのが、マッシュェラインの研究『コミュニケーション的行為と教育的行為』[Masschelein 1991]であろう。モレンハウアーはハーバーマスのコミュニケーション論の影響を受けながら、それが示唆する新たな人間観、そして人間間のコミュニケーションの新たな把握の仕方までは、踏み込まなかった。この点において、マッシュェラインは研究を進捗させている。マッシュェラインによれば、教育的コミュニケーションにおいては、それが権力や成熟性において非対称な関係性であるとしても、教える側、教えられる側の双方に、意味形成能力がそのつど再建される[Ibid.: 214ff.]。たしかにこの能力は、不平等なコミュニケーションを打破する契機と

言うことができるだろう。そしてそこには、モレンハウアーの議論では示されなかった、歪んだ人間関係や社会関係の変革の契機を見ることができるのである。

しかしながら、このマッシュェラインの結論に対しては、言語コミュニケーションへ向かう能力の形成の問題が未決着となることが指摘されるだろう。さらに、マッシュェラインが、教育的コミュニケーションの対称性を——存在論的なレベルにおいてであれ——強調すればするほど、モレンハウアーがこだわった、討議という理念と現実世界、あるいは大人と子どものあいだの実際の落差の問題は後景に退いてしまう。

（3）教育的関係を主体—主体関係として捉えることの限界

さて、このように批判的教育学が行き詰まる原因は、それが教育的行為を操作的行為かコミュニケーション的行為かという二者択一で考えようとする、さらには教育をコミュニケーション的行為として捉えることに強い関心が置かれることにあるのではないだろうか²。たしかに、教育的行為をコミュニケーション的行為として捉えることは、教育の新たな見方として重要性を持つだろう。しかし、新たな側面への注目が、もう一方の面としての操作的ないしは戦略的な行為を、教育的行為のなかから即座に締め出すことを意味するだろうか。

われわれの日常を考えたとき、操作的行為を教育的行為から排除することには無理があるように思われる。むしろ重要なのは、H・ブルクハルトが言うように、「教育的行為をコミュニケーション的行為 vs. 戦略的行為という緊張領野のなかに置くこと」[Burckhart 1999: 252] [強調はブルクハルト]ではなかろうか。すなわち、教育的行為は、一方で理念としてはコミュニケーション的行為として捉えるとしても、他方ではそれを実現するためにも教育的行為には戦略的行為も含まれると考えることが必要ではないか。そして、このとき重要になるのは、その戦略的あるいは操作的行為は教育場面において正当化されるのか、そしてその正当化はどのような基準によって判定されるのかを問題にすることではないだろうか³。

第二節 討議倫理学における「適用問題」

一方で平等なコミュニケーション、他方でそうではない現実世界、これをどう調停するか。討議倫理学においてこの責任倫理的な問題——「適用問題」——は、1980年代以降積み重ねられてきた。

（1）討議倫理学における〈道徳性—人倫性〉問題

1980年代に入り、社会の保守化またそれと関連する新アリストテレス主義ないしは共同体主義思想

² もちろん、モレンハウアーとマッシュェラインは同様ではない。モレンハウアーは、教育的関係は、そこにコミュニケーション的行為の契機が多少なりとも認められるとしても、現実には非対称的な関係と見る。しかしながら、その一方で、彼は、操作的な教育のとらえ方から脱却して、相互主体的なコミュニケーション的行為として教育を見ることを強く求めるのである[Mollenhauer 1976: 84]。また、すでに見たようにマッシュェラインも、教育的行為をコミュニケーション的行為として見うることを強調する。

³ このように考えるなら、ハーバーマスのコミュニケーション理論を教育学に導入する場合にいつも言及されるエルカースの批判[Oelkers 1983]は、それほど意味をなさなくなるように思われる。

が興隆し、したがって討議倫理学は普遍主義の立場からこれに対応することが必要になった。「道德性と（実質的な）人倫性の媒介の問題」[KpSM: 242]が前景化してきたのである。以下、これを〈道德性—人倫性〉問題と呼ぶ。

ハーバーマスは、カントに対するヘーゲルの批判、すなわち〈道德性／人倫性〉問題を考慮に入れ、カント的立場を明確にした上で、討議倫理学を、義務論的、認知主義的、形式主義的、普遍主義として特徴づける。〈道德性／人倫性〉問題とは、カントは「道德性（Moralität）」を重要視するが、それは「人倫性（Sittlichkeit）」を考慮できていないというものだ。ヘーゲルは道德性を、次のようなものとして理解している。道德性とは、カント的主体——個人を自己に法則付与する理性主体として理解する——のもつ実践的能力である。一方、人倫性とは、個人のみではなく、習慣、人倫、制度、生活形式といった既存の外的なものの中にも認められるような、実践理性、ないし「精神」の総体である[Kuhlmann 1986: 7]。後者の立場から見た場合、道德性の問題は、次のようになる。「定言命法は普遍を特殊から分離することを要求するのであるから、特殊な性質をもつものやそのつど解決を必要とする問題に対して、この原理に従って行われる判断は大雑把なものであり、個々の事例に対して外的なものにとどまらざるをえない」[Habermas 1991: 10=6]。端的に言うと、普遍主義的な道德理論は、特殊ないし現実と切り結ぶことができなくなる、という問題である。そこで、ハーバーマスは普遍主義の立場に立つ討議倫理学にも、こうした批判が当てはまるのか考察している。

ハーバーマスは、討議倫理学がカントを引き継ぐとしても、それをコミュニケーション論的に転回している以上、討議倫理学はカントから区別され、それゆえヘーゲルのカント批判は当たらないと考えている。ハーバーマスの見方では、討議倫理学は、次の三点においてカントから区別される。第一には叡智界／現象界の区別の放棄、第二には独白論から対話論への移行、第三には平等な対話条件の再構成として示された「普遍化原則」の提示[Ibid.: 20f.=15f.]。このようにコミュニケーション論的に転回された討議倫理学は、「その徹底的な語用論的な性質に基づいて、それぞれが他の人々と客観的に結びついている社会的絆をたち切ることなく、それぞれ個人の利害関心を明らかにできるような思慮に満ちた意志形成を確保することができるのである」[Ibid.: 18=14]。かくして、ハーバーマスによれば、ヘーゲルの心配は、討議倫理学に当たらない。

しかしながら、ハーバーマスによれば、ヘーゲルのカント批判は、普遍主義を志向する倫理学であればつねに問われるものであり、「討議倫理学によってもすぐには答えられない結果問題に向けられている」[Ibid.: 28=24]。すなわち普遍主義的道德を特殊な現実に完全に適用させることができるのかどうかという問題は完全にはクリアされないかたちで残らざるをえない。そうである以上、討議倫理学にしても、「道德理論の控えめな自己了解であらざるをえない」[Ibid.: 30=25]。

討議倫理学に対するハーバーマスのこうした「控えめさ」の要求は、その「究極的根拠づけ」を可能とするアーペル討議倫理学と対立するものである。したがって、責任倫理としての討議倫理学構想もアーペルとハーバーマスでは違ったものとなる。

（２）アーペルの適用論——「二階建て」のアーペル討議倫理学——

１）討議倫理学の U 原則・D 原則——ハーバーマスによる定式化——

討議倫理学は、科学技術時代における普遍的な道德原理を示しうる学として、アーペルがその構想の大枠を示し、ハーバーマスが「普遍化原則（Universalisierungsgrundsatz）」（以下、U 原則とする）と「討議倫理学の原則（Diskursethischer Grundsatz）」（以下、D 原則とする）によって定式化

した。

U 原則は次のように定式化されている。

(U 原則)

規範の妥当性が主張されうる条件は、「それにすべての人が従った場合に、すべての個人ひとりひとりの利害関心の充足にとって生ずる（と予期しうる）結果や随伴結果を、すべての関与者が受け入れること（それを、他の可能な規制の仕方から生ずる効果よりも望ましいとしうる）」[Habermas 1983: 75f.=108]である、と〔強調はハーバーマス。傍点による強調の仕方は訳書に従っている〕。

一方、D 原則は次のように定式化されている。

(D 原則)

「すべての関与者が、実践的ディスクルスの参加者として、同意を与えた（与えるであろう）規範のみが妥当を請求しうる」[Ibid.: 103=149]。

すなわち、実践的討議によって合意されたことが規範としての妥当性を要求でき、その遵守による結果ないし副作用が強制なく、普遍的に受け入れられる場合に規範の妥当性は主張されうるのである。

2) 「二階建て」構想

アーペルはこの定式化を承けて、討議倫理学を責任倫理としてより有効にするために、討議倫理学を、「A 部 (Teil A)」と「B 部門 (Teil B)」に分ける[DaV: 337=137]。アーペル討議倫理学は「二階建て (Zweistufigkeit)」[GD: 5] [KpSM: 229]なのである。

①A 部門と行為原理 U^h

義務論的倫理学の基礎づけを第一に担当し、歴史的状況と切り離されてあるのが A 部門である。ここでは、U 原則に適った行為原理 U^hが次のように示される。

(行為原理 U^h)

「あらゆる個々の関係者の関心を満足させるために、ある格律を一般的に遵守することから生じることが予見されるような結果や副作用が、現実の討議においてすべての関係者によって強制なく受け入れられうるということを、汝が関係者もしくはその代理者との現実の了解に基づいて、——もしくはそれに代わって——それと対応する思考実験に基づいて、想定することができるような格律に従って行為せよ」[KpSM: 231]⁴。

⁴ 次のような若干省略的な次のような表現もある。「個々人の関心を満たすためにその原理に従ったことから生じると予見される作用・副作用が、実際の実践的討議のなかで、すべての参加者によって強制なく受け入れられる場合ことを、それについての思考実験において仮定できるようなそうした原理にしたがって行為せよ。」[GD: 19]ところで、アーペルは、思考実験や代理討議を認めることは、ハーバーマスでは言及されないアーペル適用論の特徴であるが、これもアーペルが彼の討議倫理学において「究極的根拠づけ」

U原則は「理想的コミュニケーション状態」を前提としており、現実社会において専ら非合理的コミュニケーションを生きる者に対しては、たとえU原則において行為の結果や副作用が考慮されていても責任倫理としては不十分であり、それゆえ普遍化原則を補完する現実的原理が示されなければならない。

②B部門と補完原理（E原理）

責任倫理としての討議倫理学を基礎づけるのがB部門である。ここでは、その原理としてU原則の補完という意味で、「補完原理（Ergänzungsprinzip）」（E原理）が次のように示される[KpSM: 247]。

（E原理）

「理想的コミュニケーション共同体」の実現に近づく努力
それを可能にする条件（特に人類の生存）保証への配慮

このときアーペルにおいては、戦略的行為も代理討議も選択肢に入ってくる[GD: 23ff.]。もちろん、どのような戦略的行為や代理討議でも容認されるわけではない。アーペルによれば、戦略的な行為は、合意志向のコミュニケーション的合理性の意味において根拠づけられた、制限的な規則の規準によってのみ現実化可能だしそうでなければならない[Ibid.: 26]。そのさいの統制的理念は「理想的コミュニケーション共同体」ないしU原則となる[Ibid.: 27]。

アーペルによれば、この補完原理によって生活世界の合理化可能性が確保される。

（3）ハーバーマスの適用論

1）アーペルの「究極的根拠づけ」に対する批判

ハーバーマスは、こうしたアーペルの責任倫理的な議論の仕方を批判する。ハーバーマスにとって、こうしたA部門/B部門という「二階建て」構想の出発点となっているアーペルの「究極的基礎づけ」への志向性がそもそも問題である。

ハーバーマスは、「倫理の究極的根拠づけは可能でもないし、必要でもない」[Habermas 1991: 195=231]と述べ、その理由を論じる。ハーバーマスによれば、「アーペルの理論構築は、もし私に誤りがなければ、問題ぶくみの二つの根本的仮定に基づいている」[Ibid.: 190f.=226]。ハーバーマスによれば、アーペルの問題含みの第一の仮定とは、「コミュニケーション的理性と実践的理性を等置すること」である。そこから「討議倫理学の基礎哲学的卓越性」を得ているということである[Ibid.]。ハーバーマスは、アーペルにおけるコミュニケーション的理性と実践的理性の同一視を問題としている。ハーバーマスによれば、アーペルは、ハーバーマスが洞察するコミュニケーション的理性を、正しく理解していない。ハーバーマスによれば、コミュニケーション的理性は実践的理性を包括するものである。つまりコミュニケーション的理性は「妥当性請求（確然的真理性、主観的誠実性、規範的正当性）の全スペクトルに及んでいるし、その限りで道徳的・実践的問題の領域を超えて出ている」[Ibid.: 191=227]。ハーバーマスによれば、論証活動に認められる実践的理性はコミュニケーション的理性の一部にすぎず、それゆえ「実存的な自己了解や世界了解の重荷に耐えうるものではなく」[Ibid.: 192=227]、論証活動の

を徹底して自身の構想を「二階建て」にすることと関わっている。

不可避の条件とてあらゆるものを「究極的に根拠づける」「アルキメデスの一点」[Ibid.: 195=231]にはなりえない。したがって、アーペルの「究極的根拠づけ」は可能ではない。

ハーバーマスによれば、アーペルのもう一つの誤った仮定は、「基礎的討議一般の特権化をはかること」である[Ibid.: 192=227]。アーペルは彼の超越論的語用論的反省によって、科学にしろ道徳にしろ、あらゆるものを規範的に方向づける「論理の倫理」を「究極的に根拠づけ」することができるわけであるから、必然的に超越論的語用論的な哲学は特権的な立場をとりうる。しかしながら、ハーバーマスによれば、哲学の言語論的転回をした討議倫理学であるなら、つまりパースによるカントの記号論的転回のそもそもの意義をくみ取るのであれば、そのような哲学の特権的立場の措定は、「意識哲学の理論構造上の遺産」[Ibid.: 193=228]である。ハーバーマスによれば、言語論的転回を徹底すれば、哲学という特権的立場の措定は難しくなる⁵。

2) 義務論的立場の堅持

①アーペルの目的論的観点導入に対する批判

ハーバーマスは、「究極的基礎づけ」に加えて、アーペルの構想に見られる「目的論的観点」の導入を批判する。ハーバーマスによれば、アーペルの「補完原理」は「義務論的に構想された道徳論」への「目的論的観点」の導入であるが、「このことは義務論的な道徳論の概念的な枠組そのものを粉砕する」[Ibid.: 196=232]。目的論的観点を排したところで構想された討議倫理学に、再びその目的論的観点を導入したのでは、討議倫理学の存立意義に関わる。義務論的立場を堅持するのであれば、この補完原理があらためて目的論的観点ではないところで根拠づけられなければならない。

ハーバーマスによれば、補完原理の根拠づけは、特殊な規範として論じられねばならず⁶、したがって根拠づけの討議に掛けられ普遍化テストに掛けられなければならない[Ibid.: 196=233f.]。しかしながら、ハーバーマスによれば、こうした討議は矛盾に満ちているがゆえに、不可能である。というのは、「このことはその原理が正確に論議の前提として吟味されていながら、その原理がその条件を満たしていないことを明言しているようなもの」[Ibid.: 197=233]だからである。補完原理とは現実の世界では普遍化原則に従うのは無責任であるがゆえに必要なという主張から要請されている以上、その判定ないし根拠づけにおいて普遍化原則を規準とするのは矛盾しているからである[vgl. Buddeberg 2009: 125f.]。

②「適用の討議」という提案

そこで、現実との関わりの問題に対しては、ハーバーマスはアーペルとは異なるやり方をとる⁷。ハ

⁵ ハーバーマスによれば、そのかわりに哲学は、「合意の可能性の条件」分析をする「客観化する科学」として哲学は、「日常と専門的文化の織りなす多様な知の形態」の間を「解釈者の役割で仲介するもの」という役割を持つことがせいぜいなのである[Ibid.: 193=228f.]。言語論的転回の意義の承認の上では、認識の始点の「究極的根拠づけ」など可能でも必要ではない。討議倫理学は、U原則のみ根拠づけられるとする「微弱な力」[Ibid.: 192=227]で満足しなければならないし、それ以上求めることはできないのである。

⁶ というのは、道徳原理と同レベルではありえないからである。道徳原理と同レベルの場合、道徳原理たる普遍化原則が再構成されたような討議条件が与えられなければならないが、そのような条件は与えられないからである。

⁷ アーペルにおいては根拠づけに関わる討議には優先的な価値が置かれる。それに対してハーバーマ

ハーバーマスにおいては、現実とのかかわり、すなわち根拠づけられた規範が実際の状況に妥当するかどうかの判断は、義務論的立場を堅持するがゆえに——目的論的観点は介在させない志向性ゆえに——、あくまでも「適用の討議 (Anwendungsdiskurse)」が担う。つまり普遍化原則に照らして妥当性を主張しうる規範は、特定の状況にも適用できるかどうかにかんする議論である。しかし、これは規範の「根拠づけのための討議 (Begründungsdiskurse)」の下位に置かれるものではない。適用の討議においては、普遍化原則ではなく、G. ギュンターに依拠して「適切さ (Angemessenheit)」が原則となる。すなわち、「妥当すべき規範が、予見可能だが未来完了の型で生ずる状況においても、その状況の重要なメルクマールとしてふさわしいものであるかどうか」[Habermas 1991: 139f. =164]が、「解釈学的洞察 (hermeneutische Einsicht)」[Ibid.: 140= 164]に基づいて判定されるのである。

(4) 適用論の行き詰まり

このようにハーバーマスは、「究極的根拠づけ」を問題視し、それと関連して討議にその実現という目的(テロス)を見るのではなく、そうした討議を価値を有しない中立的なものとして見なす。これに対して、アーペルは、むしろ「言語における了解のテロス」⁸を承認し、「根拠づけ部門」／「適用部門」の二層性を主張する⁹。アーペルは、討議に価値を見いださなければ、それは「討議倫理学の解消」になるとハーバーマスを批判するのである[AD: 760ff.=110]。こうした対立は、言語論的転回ないし可謬主義の捉え方・考え方の違いによるものであり、それゆえに深遠な哲学問題となるがゆえに、ここでただちにいずれかに軍配をあげることはできない。しかしながら、生活世界をいかに合理化していくか、いかに社会のなかに討議を敷設していくかという本章の「現実的」関心に照らすと、両者の責任倫理とも不十分なものと言わざるをえない。

アーペルの場合、その構想の背後にある究極的根拠づけへの関心もさることながら¹⁰、補完原理として示される、「理想的コミュニケーション共同体」の実現に近づく努力や人類の生存保証への配慮は、生活世界の合理化にとっては手続性・具体性に欠ける。また、ハーバーマスにおいては、「適用の討議」

スによれば、人間の言語コミュニケーションは、現実の生活世界から完全に超越することはできないのであって、したがってそこに不可謬な始点を求めることは無理がある[Habermas 1991: 185ff. =219]。ここからハーバーマスは、討議理論を、アーペルとは対照的に徹底して中立的なものとして見なす考えを改めて強く打ち出すこととなる。

⁸ この「テロス」のなかに「歴史性」を捨象することはできないと、アーペルは述べる[AD: 756=106]。したがって、アーペルにおいて、討議を中立的なものとして捉えることはできない。

⁹ ただし、ヴェルナーによれば、共同責任の歴史性を考慮に入れるのであれば、むしろこの二層構造の維持は難しい[Werner 2001]。

¹⁰ 現代はたしかにポスト形而上学の時代であり、その意味でアーペルのこの志向には問題がある。しかしながら、この「究極的根拠づけ」への徹底した関心との関連で出てくる、ハーバーマスへの反批判の議論は、ニケによれば討議倫理学にとって無視できない重要性がある。ハーバーマスは、アーペルへの批判を経て、1990年代に入り改めて討議ないし討議理論の中立性ないしは形式性を強調した。しかし、アーペルによれば、一見中立的な討議倫理学の道德原理である普遍化原則には、討議を目指すこと、そしてそこにおける参加者の平等性の承認という、ある意味での規範的・道徳的な価値が含まれている[AD: 737f.=86f.]。ニケによれば、アーペルの指摘は的確であり、ハーバーマスの「中立性テーゼ」は論理的に維持するのが難しい[AD: 759ff.=109f.][Niquet 2002a: 103f.]。

で必要とされる「解釈学的洞察」は、賢慮ないし判断力のようなものとして示され、それ以上の追究がなされていない。そればかりか、むしろこのような能力は生活世界の合理化が前提となるのではないか¹¹。

第三節 ニケの「道徳の現実的討議理論」にもとづく教育構想

(1) ニケによる U 原則の加工

このように、アーペルやハーバーマスの討議倫理学 — 根本的な考え方及び方向性は違うが — が、現実世界に対応できない原因は、ニケによるなら、両者とも討議倫理学の U 原則の取り扱いを間違っていることにある。いずれの構想も、U 原則のみを道徳原理として位置づけているため、討議倫理学の非現実性を克服することができないのである。そこで、ニケは U 原則を加工し、現実世界に沿うことのできる道徳理論 — 「道徳の現実的討議理論」 — を構想しようとするのである¹²。

まずニケは、U 原則の「仮定的 (subjunktiv)」な性格に注目する。U 原則によれば、妥当性を請求する資格をもった規範が、それを主張できるのは、その規範が**すべての人に遵守されうることが条件**となるが、しかしそのようなことは仮定であって、現実世界では事実上はありえない。つまり、U 原則の「遵守普遍化 (Befolgungsuniversalisierung)」という条件は、「仮定的な解釈 (subjunktive Leseart)」がされるべきであって、「事実的な解釈 (faktizitäre Leseart)」がされてはならないのである [Niquet 1996: 45ff.]¹³ (強調はニケ)。

そこで、ニケによれば、規範に関し、「妥当性 (Gültigkeit)」と事実上の「遵守妥当性 (Befolgungsgültigkeit)」を区別することが重要となる。そのさい、ある規範が遵守妥当であるかどうかは次の原理によって判定される。

「道徳規範が、U 妥当であり、現実の行為世界において、[その規範の遵守に対し] 相互に責任を負うことが可能 (reziprozitätsverantwortbar) である場合、その道徳規範は遵守妥当である」 [Ibid.: 49]。
〔補足は筆者〕

すなわち、まず、その規範が、U 原則の検証を経て、妥当性を主張でき、その上で現実世界において関与者が相互にその規範に従って行為できることが確証される場合に、その道徳規範は遵守妥当性

¹¹ ハーバーマス自身が次のように述べている。「普遍主義的道徳は、生活形式の側も「合理化され」て、この「合理化された」生活形式が、普遍的な道徳的洞察の賢慮をもってする適用を可能とし、洞察を道徳的行為へと転換するようになることを必要としているのだ」 [Habermas 1983: 119=172]。

¹² ニケは、アーペルのように「究極的基礎づけ」を求めることはしないが、彼と同様に討議の超越論的性格を手放すことなく (しかし、「弱い」かたちで)、ハーバーマスによって定式化された討議倫理学を責任倫理としてよりいっそう現実的に展開しようとしている [Niquet 1996: 42f.; Niquet 2002a: 163ff.]。

¹³ ニケはこのことを踏まえ、次のように「正しく」定式化されなければならないとする。すなわち、「ある道徳規範 N が妥当であるのは、仮に N が一般的に遵守されるとき、それぞれ一人一人の関心の満足にとって生じることが予見されるであろう帰結や副作用が、強制なく受け容れられる場合である」 [Niquet 1996: 46] [強調は、ニケ]。

を持つと言えるのである¹⁴。

この原理によって遵守妥当と判定されれば、現実世界において、その規範に従って行為することができる。しかし、当然のこととして、この原理によって遵守妥当ではないという判断がなされることがありうる。ではこのとき、どのような規範に従って行動すべきか。

ニケによれば、U原則によって判定され妥当であるとされた規範（以下、N とする）にかわって、現実的な遵守妥当な規範（以下、N' とする）が探られなければならない[Ibid.: 44ff.]。ニケによれば、この規範 N' は「帰結規範 (Folgenorm)」と名付けられるが、この規範の遵守妥当性は次の原理によって判定される。

「一人一人の利害や選好の満足に対して、N' の非一般的遵守によって予見される結果や帰結が、事実上 N を遵守するすべての者や、N の非一般的遵守に事実上関わるすべての者、そして N' の遵守に関わり代理主張されるすべての者によって合理的に受け入れられうる場合、N' は**遵守妥当**である」[Ibid.: 52f.]（強調はニケ）。

ニケによれば、遵守妥当と判定された「帰結規範」に従うことは、U原則に妥当な規範 N を実現する上で、「道徳戦略的 (moralstrategisch)」[Ibid.: 54]である。ここで問題になるのは、「帰結規範」N' と U原則に妥当な規範 N との関連性である。ニケによれば、N' の遵守は、N の内包する義務は「放棄されるのではなく、保留されるだけ」[Ibid.: 53]〔強調はニケ〕であることを意味する。例えば「～の場合には、嘘をついてもよい」というような「帰結規範」は、それに対応するU原則（例えば「嘘をつくべきではない」）に妥当する規範の遵守を実現することに、「独特な仕方 (in eigentümlicher Weise)」繋がっているのである[Ibid.]。なぜなら、N の現実世界との不適合が、現実の討議によって認識され、その認識の下で、つまり N が保留された上で、遵守妥当な規範 N' が探られるからである[Ibid.: 53f.]。ニケによれば、N' と N は、「内在的な指示関係 (intrinsisches Verweisungsverhältnis)」[Ibid.: 54]〔強調はニケ〕にあり、「帰結規範」への遵守は単なる戦略的なものではなく、道徳的なものとなる¹⁵。

（２）討議を実現する教育の営みに関する手続——「話し合い活動」の実施を例に——

では、こうしたニケの議論を、先に設定した教育学的課題と重ね合わせてみよう。ニケの議論を参照したとき、討議を実現する教育という営みとしてどのようなものを考えることができるだろうか。できるだけ、具体的に考えてみたい。

例えば、ある A 小学校において、教育活動（教科教育、道徳教育、特別活動等さまざまな場面）として、話し合い活動——ある問題に関して児童や教師が、平等な関係性のなかで、合意を目指して自らの考えを述べ合うという活動——の意義が全体の教員会議において認められ、この活動を学校の教育活動の中心とすることが確認されたとする。このとき、「子どもたちに話し合い活動をさせなくては

¹⁴ この「遵守妥当性」の判定の原理の中心概念は、「相互性 (Reziprozität)」である。U原則において規範の妥当性の基準は、規範の一般的遵守に求められていたが、これは先に述べたように現実世界では強すぎる要求であり、実際に従うべき規範の基準とはならない。それゆえ、現実世界における規範の一般的遵守として、規範遵守の相互性が基準として考えられているのである[cf. 久高 2009: 250]。

¹⁵ 「帰結規範」の道徳性について、詳しくは[久高 2008]を参照されたい。

ならない」という規範に関し、各教員が、その活動が**仮**になされた場合生じるであろう結果や副作用（子どもたちが自分の考えを積極的に述べ合い、学校をよりよくしていく姿等）を受け容れることができたとする。すなわち、U原則による検証を経てこの規範の妥当性が主張されたとする。

次になされるべきことは、「子どもたちに話し合い活動をさせなくてはならない」という規範の事実的な遵守妥当性の判定である。

まず、高学年学級の担任教師の会議において各教員は、自分の学級において話し合い活動を行うことは、担任教師としては責任をもって取り組むことができると判断するとする。このとき、「子どもたちに話し合い活動をさせなくてはならない」という規範は、遵守妥当な規範と言え、各教員は、話し合い活動を教育活動として選択することができる。そして、この担任教師は、話し合い活動を実践するにあたり、学級活動や道徳の時間などで、身近なテーマを足がかりにしたり、子どもたちに「話し合いのルール」を示したりしながら、話し合い活動を学級のなかで進めていくことができる¹⁶。

一方、低学年学級の担任教師の会議において各教員は、この学年の児童は、自己中心的な発達段階であり、自分の考えを整理して人前で話し、学級のメンバーと共同して、ある考えを作り上げていくことはまだ難しいとみている。すなわち、小学校低学年の児童は、教師との一対一のコミュニケーションを志向し、まだ学級の「みんな」と協同していく重要さに気づいていない¹⁷。また会話においても相手の考えの全体を受けとめて、整理された自分の考えを述べるのではなく、言葉尻に反応して会話を積み重ねていくような「累積的会話」の段階である¹⁸。ここで、話し合い活動を教育活動として選択することは、子どもが無秩序に言いたいことを言うだけで、最終的には学級がカオス状態になり、話し合い活動の効用どころではない。それゆえ、各担任教師は、この学級で話し合い活動を行うことには責任が持てないと判断するとする。そのさい、ここでは「子どもたちに話し合い活動をさせなくてはならない」という規範は遵守妥当ではないということになる。

それでは、低学年学級の教師たちは、どのような規範に従って、教育活動を構想すべきか。この教師は、子どもたちが最終的に合意を目指す話し合い活動に向かうためには、まずは協同して合意をつくっていくメンバーを意識することが重要であると考え、そのため子どもたちに「みんな」という意識を育むことを目指そうとする。このとき、この「みんな」という意識を育まなければならないということが「帰結規範」の候補となり、そしてこれについての遵守妥当性が判定されなければならない。

「帰結規範」の遵守妥当性の原理に当てはめてみよう。「N'」の非一般的遵守によって予見される結果や帰結」とは、「まず「みんな」という意識を育まなければならない」という規範が、低学年学級のなかでだけ遵守され、そのことによってこのクラスでは「みんな」感覚が育成されるが、そのかわりに討議のスキルなどは身につけることはできないということである。このことが、「事実上Nを遵守するすべての者」——例えば、先の高学年学級の教師——や、「Nの非一般的遵守に事実上関わるすべての者」——「話し合い活動」がA小学校すべての学級でなされないこと（低学年学級は除かれること）に関わる全ての教師や児童——、「N'」の遵守に関わり代理主張されるすべての者——低学年学級の児童——によって、受け容れられれば、まずは「みんな」という意識を育まなければならない」という規範は遵守妥当なものとなる。そして、低学年学級の教師は、児童に「先生に言うんじゃない、み

16 こうした実践構想は、[渡邊・盛 2000]を参考にした。

17 こうした想定は、[磯村／町田／無藤 2005]の低学年児童の実状記述を参考にした。

18 こうした想定は、[山元／稲田 2008]に示された低学年児童の話し合い活動の特徴を参考にした。

んなに言ってね」という声かけなどを行い¹⁹、児童のなかに「みんな」意識を育てていくという行動をとることができる。

このように、ニケの理論に従えば、現実に遵守すべき規範、ないしは選択すべき教育構想を形式的に知ることができる。それは、児童間あるいは教師・児童間での平等な「話し合い活動」というコミュニケーション的行為かもしれないし、児童に「みんな」を教え込む操作的な行為かもしれない。討議を実現する上で、どのような教育の営みを考えることができるか、という本稿の課題に対しては、上記のような流れで、従うべき規範及びそれに基づく行為を知ることができる、と答えることができる。

おわりに——考えられる批判と討議倫理学に関する教育学的研究の課題——

以上のように、ニケの「道徳の現実的討議理論」によれば、討議の理念と関連しうる「戦略的な」教育的行為を導くことができる。しかしながら、この理論に対しては、いくつかの批判が予想される。さいごに、これを検討しよう。

まず、ニケの理論は、大人の、つまり行為能力があり、討議能力がある者同士の関係を念頭に置いた理論であると指摘できよう。このことは、大人—子どもの関係性にどうしても関心を向ける教育学研究にとっては、無視できない大きな問題である。これに関し、ここでは二つのことを述べたい。

第一に、ニケの「帰結規範」の「遵守妥当性」の判定原理においては、関心の代理が認められているが、その関心の代理はどのようになされるのだろうか。すなわち、一般に討議能力が不十分な子どもの関心が、「正しく」代理される保証はあるのだろうか。ニケは「弁護的に組織された関心代理のフィクション」[Niquet 2001:62]という言い方をしており、ある者の関心が別の者によって正確に代理されるとは考えてはいないようであるが、ニケはこの点については、それ以上は述べていない。いずれにしても、「正しくない」代理がなされるという意味で、大人の代理行為はある意味での暴力的な側面をもつ。手続き論としての意義を見出し、討議倫理学を教育の場面に適用しようとする大人は、この点を自覚しておく必要があるだろう。

第二に、そもそも大人—子ども間の討議は考えないでよいのかという批判が考えられる。もちろん、「現実」を重視するニケは、討議能力がある者とそれが不十分な者との間の討議も念頭に置いている。ニケの遵守妥当性の判定原理においては、「相互性」が中心的な概念であったが、ニケによれば、討議能力が未熟な者との間の討議においては、「相互性」は「縮減」されるとしている[Ibid.]。これはどういうことなのだろうか。未熟な子どもの判断は、ある程度無視して、不完全な「相互性」でもよい、ということなのか。やはり、この理論においては、「現実的」といえども、結局のところは、子どものような討議能力が未熟な者の意向は顧慮されない、ということなのか。

このように、大人と子どもの関係という視点で討議倫理学を見た場合、そこからは、討議能力の形成の問題が浮かび上がる。討議主体はどのように形成されるのか、このことが重要な問題となるのである。詰まるところ、本章でモレンハウアーやマシェラインに向けた批判に、再び本研究も取り組んで行かねばならない。

討議倫理学の新たな展開として、討議主体形成の研究へと大きく舵を切っているのは、ホネットで

¹⁹ こうした教師の振るまいは、[磯村／町田／無藤 2005]を参考にした。

あろう。彼は、共同体主義の議論などを顧慮することをとおして、成功した討議主体の分析から、その成立条件を解明しようとしている²⁰。また、ニケ自身も、討議人間学という試みのなかで、討議主体の形成、ないしは道徳的観点の形成についての人間学的考察を行っている²¹。こうした方向性の研究が、一層なされなければならない。

ただし、こうした討議主体形成についての考察が必要であるという指摘は、このことが、手続き理論に優先して重要であるということにはならないだろう。というのも、ホネットやニケが行っているような、討議主体形成の人間学的な要素や条件が明らかになったとしても、このことから直ちにそれを成立させるための行為を導き出すことはできないはずだからである。たとえば、ホネットの議論から愛の関係が、あるいはニケの人間学的な議論から事前の対称的なコミュニケーション的關係が重要だということが示唆されたとしても、そうした関係を実現させる行為の決定には恣意性が免れないだろう。このときには、なぜその行為なのかという基準が必要となるはずである。実際、ニケのみならず、ホネットも「討議」という手続きの重要性は十分に承知している[Honneth 2000: 190=207]。

まとめよう。まず討議倫理学の手続き論には、子どもへの暴力性という側面がぬぐえない。また、討議倫理学は、討議主体の形成の手がかりを、それとはほとんど異質な、根本的に性格を異にする議論のなかに求めなければならない。こうした不十分さ、あるいは補完されるべき点があることを承知した上で、手続き論としての討議倫理学の意義を認め、その精緻化、及びそれに基づく実践の構想や制度設計が行わなければならない。このことが、生活世界の合理化にとっては重要である。

²⁰ ホネットによれば、「愛」や「ケア」のなかで獲得される「自己信頼」、「法」や「権利」のなかで獲得される「自己信頼」、「連帯」のなかで獲得される「価値評価」が重要である[Honneth 1992: 153ff. =128 頁以下]。

²¹ ニケの議論を踏まえれば、討議能力の形成には、事前の討議経験が有効と言える[Niquet 2002b]。また、本研究第三章を参照のこと。

第五章 言語能力の発達段階を踏まえた討議主体形成

——相互主体的対話実践を実現にする手立て（２）——

はじめに

第四章では、相互主体的な対話実践を実現するための手続を考察したが、本章ではそのための討議能力形成ないしは討議主体形成の方法を考察する。

討議主体形成に関する先行研究としては、第一にドイツのモレンハウアーの研究が挙げられる[Mollenhauer 1976]。モレンハウアーは、討議能力を形成するためには、大人と子どもの平等な関係のなかでの言語的コミュニケーションが重要であると論じている。しかし、こうした結論は、討議能力の形成には、討議実践能力が必要という循環論法に陥っており問題含みである[丸橋 2010: 2]。また、日本での、討議主体形成に関する研究として、[西野 1998]や[渡邊 2000]が挙げられる。西野は、理想的発話状況での討議能力を示唆する道徳的観点の育成の必要性を論じている。そのさい、西野は、討議の普及・整備という生活世界の合理化が合わせて進展することの必要性や、あらゆる他者の視点をとって妥当性を吟味できるようなロゴス能力の形成には、言わば非ロゴスとの出遭いという「迂路」が必要であるという興味ぶかい結論を出しているが、討議主体形成のための具体的な手立ては論じていない。また、渡邊は、討議能力獲得に向かう「道徳的成長」のために、大人ー子ども、子どもー子どもの平等な関係における話し合い活動という重要な提案をするが、その平等な関係性を実現するための理論的な考察は十分には展開していない。

また、本研究の第二章で——渡邊の指摘と類似して——、討議能力を育成するためには、大人との平等な関係による事前の討議実践によって、子どもが自己と他者の立場を客観的に俯瞰できる第三者の視点に触れるという超越経験の重要性を論じた。しかし、討議能力のためには討議実践が必要という議論は、モレンハウアーと同様の循環論法になっており問題がある。このように見てくると、これまでの討議主体形成に関する研究では、大人と子どもの平等関係での討議ないしは対話の重要性が指摘されているが、しかしながらそれを可能にする具体的な方策についてはまだ十分には検討されていないことが分かる。そこで、本章では、こうした先行研究の問題点を克服するひとつの試みとして、大人と子どもの討議を実現する方法について考察することを目的とする。

なお、本章では、子どもの言語能力の発達段階を考慮に入れて、大人と子どもの討議方法を検討する。というのも、子どもは発達段階によって、言語能力が大きく異なるので、子どもとの討議方法を一概には論じることができないからである。子どもの言語能力の発達段階を考慮する上で、本章で着目するのは討議能力の形成過程に関するハーバーマスの考察である。ハーバーマスは討議能力の形成過程について、コールバーグの道徳性の発達段階論や R. セルマン (Robert Selman) の役割取得理論を手がかりに考察をしている。それゆえ、本章では、ハーバーマスのこの発達段階論を手がかりに討議に必要な言語能力の段階を区分し、それぞれの段階における大人と子どもの討議を実現する上での方策を考察する。

本章の考察は、次のように進めることとする。まず、討議倫理学において討議とは何か、討議実践に必要な言語能力とは何かについて確認する（第一節）。次に、言語能力の発達段階に従って、子どもを区分する（第二節）。そして、段階に応じた大人と子どもの討議方法について考察する（第三節）。

第一節 討議倫理学における討議

(1) 討議とは何か

まず、討議倫理学の概要に触れつつ、討議とは何かを確認しておこう。討議倫理学とは、アーペルによって提唱され、ハーバーマスによって定式化された道徳理論である。彼らによれば、現代社会は、特定の宗教や形而上学に基づく考え方が絶対的であるような時代ではなく、多様な価値観が共存すべき時代である。そうであれば、こうした時代における道徳とは、従うべき規範の具体的内容（たとえば、嘘をつかない・親切にするなど）ではなく、それを決定する手続きにのみ触れるべきである。そこで、討議倫理学においては、人が従うべき規範とは、当事者同士が、各自の主張について根拠を示して妥当を要求し、最終的に相互に了解しあった事柄、とするのである¹。ここでは、自己の主張にも懐疑的になり、共同で良い論拠を追求し、それを合理的なものを見なすという態度が重要である。また、さらに重要なのは、相互了解が達成されたと見なすためには、討議の参加者同士は、権力関係にあってはならず、平等な関係でなければならないということである²。一方が他方の権威や権力に怯えてなされた合意、さもなければ暴力がふるわれたり不利な状況に追い込まれたりすることが明らかな場合でなされた合意は、正しいものとはいえないからである。

以上から、討議倫理学における討議とは次のようにまとめることができる。討議とは、当事者が、従うべき規範を決定するために、平等な関係性のなかで、根拠を示しつつ主張をし合い、より良い論拠の相互理解を目指す言語コミュニケーションである。

(2) 討議に必要な言語能力——世界のパースペクティブと話者のパースペクティブの統合——

では、こうした討議に必要な言語能力とはどのようなものだろうか。ハーバーマスは、世界のパースペクティブ体系と話者のパースペクティブ体系が完成されることに基づく複合的なパースペクティブ構造を備えた能力を指摘している。世界のパースペクティブとは言語コミュニケーションの対象世界についてのパースペクティブであり、対象とされる世界は自然事象や社会事象など客観的に認知できる世界、自らの主観的世界、人と人との関わりないしは規範が問題となる社会的世界の三つに区分される。世界のパースペクティブの体系が完成するということは、この三つの世界をコミュニケーションにおいてその時々で適切に話題として対象化できるということである [Habermas 1983: 148ff. = 217]。

一方、話者のパースペクティブの体系が完成するということは、その主体が、コミュニケーションの対象ないしテーマについて、自己の視点だけでなく、対話の相手の立場にも視点を置き換えて、さらに第三者の視点でも適宜考え話ることができるということを意味する。そのさい、自己の視点からの場合には「私」という一人称を、視点を相手の立場に置き換える場合には「あなた」という二人称

¹ これは討議原則と言われ、次のように定式化されている。「実践的討議への参加者としてのすべての当事者の同意をとりつけることができるような規範のみが、妥当性を要求できるということ」 [Habermas 1991: 12=7]。また第四章第二節(2)1)を参照のこと。

² これは普遍化原則として次のように定式化されている。「規範が妥当ならば、各人の利害関心のために、その規範を一般的に遵守することから生まれてくるとされる成果や副次的結果は、すべての人に強制なく受け容れられなければならない」 [Habermas 1991: 12=8]。また第四章第二節(2)1)を参照のこと。

を、そして第三者の立場からコミュニケーションを客観的に眺める場合には「彼／彼女」という第三人称を、適切に使用することができる[Ibid.]。

こうした二つのパースペクティブについての統合的な能力が主体に形成されることによって、その主体は、自明の世界からいったん距離をとり、テーマを立て、それについて自己の考えを話し、対話の相手の意見・妥当請求にも自分のそれとは異なるものとして耳を傾け、さらに第三者の立場で意見の調整を行い、合意を形成することができるのである。なお、本稿における大人とは、こうした能力を有する存在を指す。

では、こうした大人の能力が身につくまで、子どもはどのような段階を踏むのであろうか。

第二節 討議能力の発達段階と子どもの区分

ハーバーマスは、セルマンの役割取得の発達段階に関する理論を主な手がかりとしながら、次のように言語能力は発達すると解釈している[Ibid. : 150ff. =219ff.]。

まず、人や物との交渉のなかから、子どもには客観的な観察者パースペクティブが生じ、客観的世界が現れる。また、身近な者との交渉のなかから、我・汝パースペクティブが成立する。それによって、「私」の主観的世界が「あなた」のそれから区別して意識されるようになり、「私」という一人称を使用して、自分の考えを言葉で表明することができるようになる。ただし、この時点の子どもは、自分のパースペクティブからのみ世界を眺め、相手のそれを考慮できない。すなわち、他者も自分と同じような考えを有していると考えられるため、自己中心的な振る舞いとなる。この段階にある子どもを、〈子ども1〉とする。

なお、叙述が前後するが、〈子ども1〉以前の段階にある子ども、すなわち言語行為の対象世界が客観的に明確に意識されておらず、第一人称を用いた言語コミュニケーションができない子どもは〈子ども0〉とする。いわゆる、乳児や最初期の幼児が該当するだろう。

さて、〈子ども1〉以後の展開に戻ろう。自分の身近な者との交渉がよりなされていくと、「私」のパースペクティブに「あなた」という相手のそれを関係づけて、考えることができるようになる。つまり、相手の立場に立つことができるようになる。ここにおいて、「あなた」という二人称の使用が、行為の調整において有効な働きをするようになる。この段階の子どもを、〈子ども2〉とする。

さらに進むと、「私」と「あなた」のパースペクティブの交差が、すでに獲得されていた観察者パースペクティブによって対象化されるようになる。それによって、自己と他者の関係は相互規制されるのみならず、自己と他者を超えたもの、すなわち社会における規範によって規制されることに気づくようになる。ここで、社会的世界が立ち現れてくる。また、この相互行為への客観化のまなざしが、有意義な第三人称の使用と関連する。すなわち、それ以前にすでに所有関係などに関して使用されていた「彼／彼女」という第三人称が、ここにきて、俯瞰的に相互行為を調整をする関心と結びついて使用されるようになるのである。こうしたことが可能になる子どもを、〈子ども3〉とする。

なお、ここで区別しておきたいのは、大人と〈子ども3〉の違いである。社会的世界を認識でき、且つ第三者のパースペクティブをとることができるという点では、大人と〈子ども3〉は同等である。しかし、社会的世界を対象化でき、第三者の視角をとることができるというだけでは、討議というコミュニケーションは可能ではない。すでに見たように、討議に入るためには、自明な規範に対し、距離をとる必要がある。このような構えをとることができるためには、すでに通用している規範の規制

に馴染んだのちに、異なる規範に生きる他者とのコンフリクトを経るなどして、第三者の視点がさらに洗練されなければならない。そうした段階を経なければ、すでにある規範が絶対ではないことには気づかない。それゆえ、ここでは、〈子ども3〉における社会的世界の成立は、すでに存在する規範への同調を意味すると考えておく。すなわち、〈子ども3〉は、コールバーグの道徳性の発達段階理論³でいうところの慣習的段階に位置づけておく。

以下では、それぞれの段階にある子どもと大人との討議を可能にする方法について考えていく。

第三節 大人—子ども間の討議

本章では、〈子ども0〉との討議は考察から除外し、〈子ども1〉、〈子ども2〉、〈子ども3〉との討議方法について考察する。〈子ども0〉を外すのは、この段階の子どもは、意味のある言葉を話すことができないため、〈子ども0〉が当事者の場合には大人による代理討議⁴をするほかないからである。

考察を分かりやすくするために、以下では、幼稚園、保育園、学校といった場での、「先生」と子どもないしは児童・生徒たちとの対等な話し合い場面を想定する。ただし、話し合いにおいては、大人がファシリテーターの役割をすることとする。

(1) 〈子ども1〉との討議の場合

まず、〈子ども1〉との討議を可能にする方法について考えてみる。ここでは、幼稚園や保育園で、卒園生を見送る会の企画が話し合いの議題になっていることとする。

1) 討議への態勢づくり

まず、討議へ積極的に関わるためには、行為調整の必要性への認識か、議題自体への興味が必要であろう。〈子ども1〉においては、社会的世界が開けていないので、つまりそれぞれの行為を規制する約束事の存在への気づきはまだないので、前者が契機になることはなかろう。したがって、議題自体が子どもにとって魅力的であることが特に重要となる。この段階の子どもはすでに、我・汝パースペクティブは成立し、話し手—聞き手の役割を果たすことはできる。それゆえ、教師ないし保育士が、子どもの興味を引きつける仕方で彼／彼女らに議題を提案することが重要となる。たとえば、この段階の子どもたちは客観的世界を捉えることはできるので、議題に関する具体物（たとえば、卒園するお兄さん・お姉さんとの思い出の写真や昨年度の見送る会の様子を撮影したビデオなど）の提示が効果をもつと考えられる。

また、議題提案に加え、大人が討議参加者の一人として、議題に関して自分の考えを積極的に話す

³ コールバーグの道徳性の発達段階論については、[Habermas 1983: 134f. = 195f.]を参照のこと。

⁴ 代理討議についての先行研究としては、M. ブルムリック (Micha Brumlik) [Brumlik 1986]やD. ベーラー (Dietrich Böhler) [Böhler 1993]の議論がある。ブルムリックは、当事者であるその子どもが将来においてその決断に意見を言える余地を残す配慮を提案している。また、ベーラーは、代理討議が、大人同士の本来の討議と同等の価値をもちうるために、合意内容に関する当事者 (新生児) への要求可能性 (Zumutbarkeit) という基準 (基準 Z) と、代理行為者 (親) が責任を引き受けうるかどうか (Vereinbarkeit) という基準 (基準 V) を提案している[Böhler 1993: 226]。

ことが重要である（「先生は、みんなが得意な〇〇ダンスを一緒に踊りたいな」など）。このことは、他者の主観的世界も自分のそれと同様と見なす〈子ども1〉に、他者が自分とは異なる考えを有していることを気づかせることで、行為調整ないしは話し合いに対する興味を萌芽的ではあっても生じさせることになるろう。

2) 討議ルール

討議への態勢が出来たら、次は討議ルールが子どもたちに示されなければならない。ハーバーマスが示している討議規則を、子どもに提示することを想定して分かりやすく言い換えると次のようになるだろう。①思ったことを正直に言う、②理由を挙げて言う、③他の人の理由に納得したら自分の考えを変えてもいい、④考えを一つにまとめる、⑤考えをまとめるときは、話し合っているみんなが守れそうかどうかを考える、⑥みんな誰でも言っている、⑦人の話は邪魔をせずに聞く⁵。

まず〈子ども1〉は、自己のパースペクティブを保持したまま、他者のそれをとることはできないので、彼らに③および④の提示は難しいだろう。しかし、④については、可能かどうかはさておき、話し合いの存在意義にもかかわるので目標として掲げることは必要であろう。特に、〈子ども2〉への移行期にある子どもは、大人からの議題提案や仲間との意見交換のなかで、自分とは異なる考え方を承知することにより、多少なりとも意見調整や行為調整への関心が生ずることが予想されるので、「考えを一つにまとめる」という目標は示しておく方が有意義であろう。また、⑤は他者のパースペクティブに加え、自分と他者のパースペクティブを客観視する第三者のそれも必要になるので、この段階での提示は難しいだろう。

3) 意見交換

では、実際の意見交換はどのように行われればよいだろうか。基本的には、大人も子どもも、上で示した討議ルールにしたがって、考えたことを理由をつけて発言しなければならない。ただし、理由すなわち根拠を挙げるということは、自分が生きている自明の生活世界から距離をとることであり、発達途上にある子どもにとってはなかなか困難な作業である。したがって、大人には根拠を明確にすることへの支援が求められる。具体的には、「どうしてそう思ったの」「こういうわけだからかな」などという問い掛けが考えられよう。

また、〈子ども1〉は、僕／私が思っているように他の人も思っていると考えられる段階なので、意見交換の段階においては、そうではないことを気づかせる工夫が重要だろう。というのも、自他の考えの相違に気づくことが、相互的な行為調整、つまり初歩的な合意形成につながるからである。

⁵ ハーバーマスは、討議に参加する人が従わなければならない（あるいは、すでに従ってしまっている）規則として、意味や論理に関する規則、手続きに関する規則、条件に関する規則を挙げている [Habermas 1983: 97ff. =140ff.]。意味や論理に関する規則は、ハーバーマスが言うように、「倫理的現実」をもたないので、話し合いのルールとして提示することはせず、ここでは手続きと条件に関する規則を示す。①～⑤は手続きに、⑥⑦は条件に関わる。また、条件に関わる規則は、いわゆる理想的発話状況を保障するものであり、そこには「言語=行為能力あるすべての主体」が討議に参加してもよいというルールが含まれるが、これは子どもを話し合い参加者として見るという本章の前提にすでに含まれているので、提示する規則として明示化はしない。

その工夫としては、まずは黒板やホワイトボードなどの活用による考え方の多様性や対立の可視化が考えられる。また、子どもとある程度個別に対話することも必要だろう。この段階の子どもは、幼稚園や保育園において集団生活になじみはじめる頃ではあろうが、まだ第三者のパースペクティブと関係する「みんな」という視座は成立しておらず、「私」と「あなた」の二者的な相互関係のなかに生きている。そのため、話し合いの席上においては「みんな」に向けて話すというより、特定の個人（おそらくは「先生」）に向けて話すということが予想される。そのとき、話を向けられた大人は、「なるほど、〇〇ちゃんはそう思ったんだね」や、また自分がそれとは異なる考えをもっていれば「でも、先生は、こう思うんだけど」など発言し、子どもとの二者間の対話をしっかりと成立させることが重要だろう。これによって、自他の意見の相違への気づきが子どものなかに生まれるかもしれないからである。

4) 合意形成

このような工夫により、他者の理由に納得したり、あるいは取引のようなかたちで、子どもたち同士での意見の集約ないしは合意形成がなされるかもしれない。しかしながら、ここでなされる合意は、討議ルール⑤に適ったものではない。すなわち、達成された合意には第三者のパースペクティブは作用していない。集約された事柄が話し合い参加者すべてに遵守可能かどうかは、子どもにおいては検討されてはいないのである。というより、能力上無理である。したがって、この検討は大人の役目になる。大人が、第三者のパースペクティブを引き受けなければならない。そのためには、大人がひとりでは話し合い参加者すべての遵守について判断するのではなく、合意によってどのような結果や副次的結果が生じるか（たとえば、その出し物をするためには、どのくらいの準備や労力が必要かなど）を子どもたちに示しながら、それでもその合意内容で良いかどうかを確認しなければならない。その確認が済み、なお且つ大人自身も子どもの合意に納得するのであれば、合意形成がなされたと言えるだろう。

(2) 〈子ども2〉との討議の場合

1) 討議への態勢づくり

では次に〈子ども2〉との討議について考えてみよう。討議への態勢づくりに関しては、社会的世界が開けていないという点で、〈子ども1〉と同様、議題についての具体物を交えた魅力的な提示が必要となる。また、〈子ども1〉と同様、大人が積極的に自分の考えを発言することも有効である。というのも、〈子ども2〉は、他者のパースペクティブをとることができ、すでに行為調整能力がある程度は成立しているので、大人側からの意見の提示は、子どもにおいて自らの考え方との対比をさらに意識化させ、話し合いという行為調整への関心を生むと考えられるからである。

2) 討議ルール

討議ルールについては、上で挙げた七つのルールのうち、⑤「考えをまとめるときは、話し合っているみんなが守れそうかどうかを考える」というルールの提示が難しいように思われる。というのも、「みんな」が守れるかどうかを考えるさいは、第三者のパースペクティブが必要となるが、〈子ども2〉においてはまだそれは形成されていないからである。したがって、〈子ども2〉の初期段階においては、要求水準を下げ、「考えをまとめるときは、**自分が**守れそうかどうかを考える」を討議ルー

ル⑤'として提示することはどうだろうか。というのも、すでに相互関係のレベルで行為調整が可能になっている〈子ども2〉には、合意されようとしている事柄について自分が遵守できそうかどうかを予め考えておくことは可能と思われるからである。また、合意による取り決めは行為を伴ってこそ意義が存するはずなので、守れるかどうかを考えながら話し合いに参加するように仕向けておくことは重要と思われる。

ただし、〈子ども2〉の後期段階においては、⑤は達成目標として提示することが有意義であろう。というのも、この後期段階になると社会的世界の萌芽が子どものなかに成立してくるからである。

3) 意見交換

意見交換については、大人も子どもも討議ルールに従って自由に行われなければならないが、〈子ども1〉と同様、理由の明確化を促す発言や、意見やその対立を客観的に捉えさせるための可視化が大人側には求められる。また、〈子ども2〉の初期段階においては、〈子ども1〉と同様の理由で、ある程度個別での対話が必要だろう。

加えて、特に〈子ども2〉の後期段階には、たとえば、「その意見は、みんなも賛成するかな」などの声かけをすることで、話し合い参加者「みんな」を意識させることが有効であろう⁶⁾。〈子ども2〉は、発達段階上は社会的世界が開けておらず、したがってまだ自己および他者を上部から包摂する「みんな」という概念はもちがたい。ただし、〈子ども2〉には、自己と他者の考え方の相違を捉えることができることにより、社会的世界の萌芽が成立しつつある。そうであるとすれば、意識的に「みんな」へ向けた発言を促すこと、自分の提案が「みんな」にも受け入れられるものであるかを考えさせることで、合意形成における第三者の視点からの検討を〈子ども2〉自身によって可能にするかもしれない。

4) 合意形成

〈子ども2〉になると、他者の考えを自分のそれとは異なるものとして理解できるようになるので、相互的に行為の調整が可能になっている。それゆえ、大人と子どもが討議ルールに従い、且つ上で述べたような支援がなされれば、ある程度は自然に意見の集約はなされるのではないかと期待される。ただし、〈子ども2〉の初期段階においては、まとまりつつある合意は、〈子ども1〉と同様、第三者の視点から検討されたものではない。したがって、この初期段階においては、〈子ども1〉の合意形成場面と同様に、合意の最終局面においては、大人が主導するかたちで決定されようとしている事柄およびそこから派生する行為義務を相互に確認・了解しあうことが必要となる。

また、〈子ども2〉の後期段階の子どもたちとの討議においては、「みんな」に意識が向けられることで、第三者の視点が作用した合意形成が期待できる。ただし、合意内容を「みんなが守れそうかどうかを考える」（討議ルール⑤）さいには、参加者が個々で考えるのではなく、参加者同士の対話のなかで確認することが重要だろう。というのは、この段階ではまだ第三者の視点が不安定であることに加え、「みんな」が遵守可能かどうかは、参加者個々が自分の心の中で検討するだけでは個人の想像の域を出ず不十分だからである⁷⁾。

6 「みんな」の意識化については、[磯村／町田／無藤 2005]に示唆を得た。

7 ハーバーマスは、妥当な規範であるためには不偏不党な第三者の視角による討議参加者すべての遵守可能性の検討を必要とし、この第三者の視角は超越論的なものであるとする。しかし、ハーバーマ

(3) 〈子ども3〉との討議の場合

さいごに、〈子ども3〉との討議について考えてみよう。ここでは、発議が子ども側からなされた場合と、大人側からなされた場合に分けて考えてみる。どちらが発議したかによって、討議の展開の仕方に違いがあると予想するからである。

まず、子ども側が発議した場合について考えてみよう。たとえば、中学校や高等学校において、生徒が校則の変更を求めた場合などが想定できる。〈子ども3〉はすでに第三者の視角を獲得しており、またこの場合では討議への態勢も出来ているので、ここでの討議は、大人同士の討議と同等である。それゆえ、大人側からの特段の支援なしに、それぞれが討議ルールの①～⑦に従って、議論し合意を形成すればよいだろう。

次に、大人側が発議する討議ではどうか。たとえば、授業あるいは特別活動の時間における、現代社会の諸問題（たとえば、環境問題やジェンダーの問題など）についての討議を想定してみよう。討議態勢の喚起については、〈子ども1〉や〈子ども2〉と同様、議題へ興味をもつような情報提示や教師自身の考えが示されることが効果的であろう。また、討議ルールについては、討議を行うための道具立て（世界のパースペクティブ体系と話者のパースペクティブ体系の完成）は出来ているので、上に挙げたルールすべてが提示可であろう。

ただし、〈子ども3〉は、自分が所属する集団の価値観を積極的に承認する傾向にあるため、話し合いにおいても、既存の社会秩序を支持するような発言が予想される。討議は自明性への疑い、あるいはよりよい論拠の追求でなければならないので、大人には、子どもが依拠した理由とは異なる考え方を積極的に提示することが求められる。それによって、彼らの価値観は揺さぶられ、よりよい合理性を追求する討議実践が実現するだろう⁸。

スによれば、この超越論的な視角は経験的世界に根ざしているもので、その可謬性も考慮されねばならない[Habermas 1983: 105f. =152f.]。そうであれば、合意内容について、再度話し合い参加者に受け入れ可能かどうかを直接確認することは、〈子ども2〉の後期段階での第三者の視角の不十分さを補完するのみならず、合意内容の不当可能性の訂正可能性を保障することになる。

⁸ 〈子ども3〉に特徴的な既存の社会規範への同調は、コンフリクト経験の差によるが、（特に社会科学的、人文科学的）知識量の不足にもよるだろう。知識不足を埋めるには、単純には当該問題について知識を提示すること（つまり、多様な価値観を提示すること）が求められよう。また、知識量の差が特徴となる討議実践としては、たとえば科学技術評価に関する専門家と素人市民によるコンセンサス会議が挙げられるが、ここでは専門家から市民に積極的に多様な情報提供がなされる。そのことによって、特に先端科学技術の倫理的問題は、専門家にとっても判断がつきがたい問題であることが表面化し、このことが結果的に、専門家と市民が同等の討議主体になることを可能にしている[小林 2004: 272ff.]。知識量の差という点において、大人－〈子ども3〉間の討議とコンセンサス会議における専門家－素人間の討議をアナロジカルに捉えれば、大人から〈子ども3〉への積極的な情報提供の有効性は裏書きされるだろう。また、専門家－素人間の討議としては、さらにインフォームド・コンセント（IC）における医療者－患者間の討議も挙げることができる。近年の研究では、患者が必ずしも自己決定可能な主体とは限らないことが強く意識されることで、ICにおける自己決定の理念や方法が再検討されつつある（たとえば、[高橋 2006]）。こうしたことは、情報が提供されれば主体は決定出来るという考えそのものを疑っており、合意形成の根本的な難しさを提示している。こうした根

なお、合意形成場面においては、〈子ども3〉からの発議か大人側からの発議かにかかわらず、〈子ども2〉の後期段階のところ述べてように、第三者の視角の可謬性を考慮する意味において⁹、合意内容は実際に遵守可能かどうか参加者同士で実際の対話によって確認されなければならない。

以上、言語能力の発達段階に即して、大人と子どもとの討議方法を考察してきた。最後に、これまでの考察を表5-1としてまとめておく。

おわりに

本節では、討議能力の発達段階論を手がかりにして、具体的な声かけ内容、環境設定、討議ルール、大人の代理的な行為など、大人と子どもの平等な討議を実現する方法を提示することができた。これらの方法は、最終的には子どもがそれぞれの発達段階に応じてできるだけ自らで合意形成に関わることができるように、つまり話者パースペクティブと世界パースペクティブの複合的展開を促すように構想されており、それゆえ子どもの討議能力を発達させうるものとなっている。したがって、本章で明らかにした方法によりながら大人と子どもの討議を実践することは、子どもを討議主体へ形成することにつながる。討議主体形成に関する先行研究が、大人-子ども間討議の重要性の指摘にとどまってきたことを考えれば、その具体的方法に言及した本章には一定の意義が認められるだろう。

また、討議主体形成のためという将来的意義に加えて、本章には現在の意義も存する。本稿の冒頭で述べたように、そもそも現代社会で討議が要請されるのは、知や規範が不確実になったからであった。このことは、もはや大人も確実な正しさや規範を有しておらず、それゆえ大人から子どもへの知や規範の伝達も正当化しがたくなったことを意味する。そこで、大人と子どもが対等な関係において知や規範について合意形成を行っていくこと、すなわち大人と子どもの平等な討議が重要性を帯びてくる。すなわち、大人-子どもの討議を可能にする方法が考えられなければならないのである。この点においても本章は意義をもちうると言えよう^{10 11 12}。

本的な問題への取り組みは今後の課題である。

⁹ 註7を参照のこと。

¹⁰ かならずしも討議倫理学やハーバーマスの理論に直接的な影響を受けているわけではないが、これまでも子どもを大人と対等な話し合い参加者として会議などに招き入れるという実践が多くある。こうした実践については、たとえば[田代 2002]や[喜多 2004]を参照されたいが、しかしながらその方法論を理論的に検討した研究は管見のかぎり存在しない。

¹¹ 本章では十分な討議能力をもたない主体として子どもを想定しているが、討議能力という点で考えれば、かならずしもその主体を子どもに限定する必要はない。討議倫理学や熟議理論に対しては、たとえばI. M. ヤング (Iris Marion Young) などフェミニズムの立場から[Young 1996]、討議能力をもたない主体を排除する理論になっているとの批判がしばしば寄せられる。しかし、本章はこうした批判から討議倫理学や熟議の意義を擁護しうるだろう。というのも、言語能力の発達段階に依拠した本章は、子どもだけでなく論理的な話し方を不得手とする「大人」や病気などで言語能力が低下してしまった人々を討議に参加させる可能性を開示しているからである(ただし、本章全体の残された課題ともなるのだが、討議能力を測る尺度ないしテストの開発が必要となる)。ちなみにヤングは討議ないし熟議の意義そのものを否定しているわけではない。むしろ、非論理的な話し方による主張を熟議

完全な個人化によって特徴付けられる現代社会においては、討議が効果的である。しかし、その討議を社会において有意義に展開するためには、一方で本章で追究してきた討議主体の形成がなされねばならないし、もう一方でいま述べたように子どもを含む多様な主体が討議に包摂されねばならない。これまでは、いずれにおいてもそのための具体的な方法論が考えられてこなかった。本章は、ここに貢献をなしたと言える。

という意思決定プロセスに包摂することを主張している。だが、多様な人々や文化との共存の必要性を現代的課題と考えればその主張には十分な意義があるが、しかしながら田村が J. S. ドライゼック (John S. Dryzek) に依拠して言うように[田村 2008: 82]、論証のみが、論証だけではなく非論理的な主張にも含まれる排除や強制などの不正義も明るみにしうる。そうであれば、論理的に話すことができない存在の主張を、情緒的に考慮して良しとするのではなく、大人が支援しながらできるだけそれを論証へと構成していく本章のような方法論はやはり重要と言えよう。

¹² 知や規範の不確実化という現代社会の特徴との直接的な関連からではないが、本章には授業方法論としての意義もあるかもしれない。今井によれば、一斉授業というコミュニケーションは、教師と生徒との合意の積み重ねによって進行する[今井 1999: 233]。そうであれば、大人と子どもの合意形成を可能にする方法を考察した本章は、授業を成り立たせる方法論としても有効かもしれない。なお、討議倫理学ないしはハーバーマスのコミュニケーション論は、大人同士のコミュニケーションを想定するため、教育学へ応用するのは難しいとしばしば言われるが[Oelkers 1983]、本章で行ったように言語能力の発達段階に注目することにより、ハーバーマスのコミュニケーション論の教育への応用可能性を上げることができるのではなかろうか。

表1 大人(※1)が子どもと討議する際の方策

	<子ども1>	<子ども2>	<子ども3>
	自己中心的なパースペクティブから他者の意図を捉え、社会的世界(※2)も対象化されていない	他者のパースペクティブに立つことができるが、社会的世界の対象化は準備段階	自分と他者の利害を離れた第三者の立場から話し合い状況を捉えることができ、社会的世界の観測もできている。しかし、既存の規範に同調する傾向がある
討議への導入	テーマに興味を引きつけるために具体物を提示する(特に<子ども1><子ども2>に対して) 討議参加者として大人は積極的に自分の考えを話す(特に<子ども1><子ども2>に対して)		
提示する討議ルール	①思ったことを正直に言う ②理由を挙げて言う ③考えを一つにまとめる ④みんな誰でも言っている ⑤人の話は邪魔をせずに聞く	①思ったことを正直に言う ②理由を挙げて言う ③他の人の理由に納得したら自分の考えを変えてもいい ④考えを一つにまとめる(初期段階) ⑤考えをまとめるときは、自分が守れそうかどうかを考える(後期段階) ⑥考えをまとめるときは、話し合っているみんなが守れそうかどうかを考える ⑦みんな誰でも言っている ⑧人の話は邪魔をせずに聞く	①思ったことを正直に言う ②理由を挙げて言う ③他の人の理由に納得したら自分の考えを変えてもいい ④考えを一つにまとめる ⑤考えをまとめるときは、話し合っているみんなが守れそうかどうかを考える ⑥みんな誰でも言っている ⑦人の話は邪魔をせずに聞く
意見交換	発言理由を明確化させる 発言を裏返等で可視化する(特に<子ども1><子ども2>)		
	自他の主観の違いを気づかせるために、ある程度個別で対話する	(後期段階) 「みんな」(第三者のパースペクティブ)を 意識化させる	多様な考え方の提示による 発言理由の掘さぶり
合意形成	他者の立場に立つことによる行爲調整		討議ルール⑤に基づく、大人と子どもの対等な合意
	調整結果の遵守可能性について大人主導で相互確認する (大人による第三者パースペクティブの代理 及び第三者パースペクティブの可感性への配慮)		合意内容の遵守可能性について大人主導で相互確認する (第三者パースペクティブの可感性への配慮)

※1：大人とは、「自分と他者の利害を離れた第三者の立場から話し合い状況を捉えることができ、社会的世界の観測もできている。話し合いにおいて、物事のいく規範を作り上げようという志向がある」存在。

※2：規範に規制された世界

第六章 ハーバーマス討議倫理学の限界が示唆する道德教育の構想原理 ——教育学における討議倫理学研究の他者論的転回（1）——

はじめに——ハーバーマス討議倫理学の限界を問うことの教育学的意味——

第四章・第五章の考察からは、相互主体的対話を実現する手続をいかに整えても、またいくら発達段階に即して子どもの関心を拾い上げようとしても、究極のところ討議能力ないしは論理的思考の外にいる者——〈他者〉——の関心を代理することは避けられず、それゆえ〈他者〉への暴力性の問題にどのようにアプローチするかということが課題として残される。つまり、討議能力をもつ者が、そうではない者の関心を「分かって」代わりに討議する場合、その「分かる」ことは、どれだけ細心になされても「分かったつもり」を超えることができないため、討議能力をもたない者へ（微細であっても）何らかは暴力的・抑圧的作用を有してしまうのである。しかし、その暴力性ないし抑圧性にはもっと目を向けるべきではなからうか。本章ではここへの関心から、ハーバーマス討議倫理学（ないしはコミュニケーション的行為の理論）の限界を、その言語の位置価という観点から議論し、それを踏まえて最終的には道德教育デザインの原理を考察する。

教育学の討議倫理学研究では、〈他者〉への暴力性の問題はほとんど留意されてこなかった。討議倫理学に関する教育学研究は、ハーバーマスの議論を手がかりに、専ら主体－客体図式で理解されてきた教育的関係を、相互主体的な関係として新たに捉え直しようとする点を強調してきた¹。すなわち、教育と呼ばれるところには意味形成（合意形成）がある。学校の授業も、教師と生徒は意味を確認しながら（合意形成しながら）進んでいく[今井 1999: 232ff.]。こうした過程を、ハーバーマスの討議倫理学ないしはコミュニケーション的行為の理論は解明しようと論じられてきた。こうした先行研究は、これまで注目されなかった教育の一つの側面を開示・解明してみせたという点で有意義である。しかしながら、その場合〈他者〉への暴力性の問題は浮上しなくなる。なぜなら、こうした先行研究では、主体－客体関係において生じる前者から後者への暴力性を克服しようするものとして、ハーバーマスの討議倫理学が着目されているからである。

これら先行研究においてアーペルではなくハーバーマスの理論に可能性が求められたのも、アーペルよりもハーバーマスの方が、主体－主体関係という理解においては適当だと考えられたためであろう²。第四章で見たようにアーペルは、ハーバーマスによって、討議倫理学の「究極的根拠づけ」を主張し、その点で意識哲学をひきずっていると批判されている。つまりアーペルの理論では、意識という高みが設定されるため、そこからは主体間の平等関係が担保されない。それに対し、ハーバーマスの理論は言語論的転回の意義を徹底し、討議倫理という要請を「弱い」ものに留めることで、むしろ現実の経験的コミュニケーションのなかに、その現実を批判するコミュニケーション的行為という可能性を見出すことができるのである——。

本章では、さしあたり、このような教育学におけるハーバーマスの読み方が妥当なのかを検討する。

¹ [Masschelein 1991] [野平 1991][今井 1999][渡邊 2000][西野 1998][藤井 2003]

² 先行研究において、「なぜアーペルを取り上げないか」ということは言及もされない。それは、ハーバーマスの批判によって[vgl. Habermas 1991: 185ff.=219ff.]、アーペルの議論はすでに克服されたと思われているからであろう。本研究第四章第二節を合わせて参照のこと。

そのためにまず、ハーバーマスのオースティン言語行為論受容³を検討する（第一節）。次いで、ハーバーマスの承認論を、テイラーのそれと比較する（第二節）。議論を先取りするならば、こうした考察からは、ハーバーマス討議倫理学においても、アーペル同様に、言語ないしロゴスへの信頼が強いものであることが明らかとなる。このことから、従来の教育学研究でのハーバーマスの読み方は、〈他者〉への暴力性を問題とする限りは妥当ではないこと、つまりはハーバーマスを手がかりにするとしても、討議倫理学にはロゴスの〈他者〉との関係性の問題が残ることが明らかとなる。ただ、その残された課題を克服する手がかりも、ハーバーマスのオースティン受容の検討およびテイラーとの比較考察の結果のなかに、すなわちロゴスとその〈他者〉との補完的關係のなかに見えてくる。最後は、そこから、ロゴス・〈他者〉関係についての教育学的考察を、道徳教育原理の導出というかたちで行う（第三節）。

本章は従来の教育学におけるハーバーマスの討議倫理学ないしはコミュニケーション的行為の理論の研究の意義を否定しようというものではない。本章のねらいは、教育学における討議倫理学研究を〈他者〉という観点から補完するところにある。先行研究はハーバーマスの言語論的転回へ積極的な意義を見だし、教育学研究もその転回の一環として進めてきたが、本研究ではそれをさらに他者論的に（も）転回しようとするものである。本章の考察からは、教育学における討議倫理学研究においては、言語論的転回を徹底する方向性と、それとは別に他者論的に転回していく方向性の二つが相互補完的に必要になることが浮き彫りになる。

第一節 ハーバーマスにおけるオースティン言語行為論受容の検討

オースティンの言語行為論は言語がコンテクストないし慣習と切り離せえないことを示している。ハーバーマスはその点をよく理解しているが、にもかかわらず最終的には言語をコンテクストから独立して機能をするものと見なす。本節ではこのことを明らかにする⁴。

³ 言語行為はコンテクストと切り離しえない。このことは、現代哲学の重要な知見の一つである。後期ウィトゲンシュタインは言語ゲームという構想によって言語行為がつねにすでに社会的なものによって規定されていることを明らかにし、オースティンは言語行為が慣習や場における（権）力を決定的に必要としていることを、自らの言語行為論で示した。ハーバーマスが、こうした議論を受容しながら、いわゆるコミュニケーション論的転回をしていき、コミュニケーション的行為の理論を創り上げていったことはよく知られている。

⁴ すでに触れたように、ハーバーマスのコミュニケーション論的転回はオースティンの言語行為論に多くを拠っているが、先行研究では、ハーバーマス理論におけるオースティン受容については導入的に触れられることはあっても、彼の言語行為論の含意が中心的に論じられるということは少ない。例外的に、[西阪 1987]や[Göhlich/Zirfas 2001]がある。西阪は、オースティン言語行為論、それをめぐるデリダサー論争の検討をとおして、ハーバーマス行為論の問題性を明らかにしている。西阪によれば、ハーバーマスの議論は、ある意味ハーバーマスの意図にも反して、コミュニケーションにおける「意図の純粋性」や、「「誠実な」諸主体たちが出会う、あらかじめ透明にされた場」が前提になっていることが際だってくる格好となっている[西阪 1987: 175]。M. ゲーリッヒ（Michael Göhlich）やJ. テイルファス（Jörg Zirfas）も、ハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論を、オースティンに立ち戻って言語行為が純粋には存在しえないという点から批判的に論じている。

(1) 行為に対するコンテキストの重要性

ハーバーマスは M. ウェーバー (Max Weber) の近代化論をコミュニケーション論的に展開する [Habermas1995a: 377ff.=中 15ff.]。ウェーバーは行為を規範に規制された行為と同意に規制された行為に分け、近代化は同意に規制された行為の拡大・展開によるとする。ただし、ハーバーマスによれば、ウェーバーの議論は意識哲学的であり、そのままでは M. ホルクハイマー (Max Horkheimer) やアドルノが『啓蒙の弁証法』で論じたように道具的理性の暴走を許してしまう。したがって、これに対抗するためには、20 世紀の言語論的転回に学ぶ必要がある。つまり、意識が先にあるのではなく言語が先にあるのであり、それゆえ言語によって人間や行為は説明されなければならない。そこでハーバーマスは、ウェーバーの近代化論をコミュニケーション論的に展開し、とくにウェーバーの同意に規制された行為を言語行為として記述し直し、その可能性の条件を探らなければならなくなるのである。この記述にハーバーマスは、オースティンの言語行為論を採用する。

オースティンによれば、言葉を話すということは、何かの意味を媒介・伝達するだけでなく行為でもある。オースティンは、発語の叙述機能から行為機能を区別し、その区別付けの条件について考察している [Austin 1975]。この試みは挫折に終わるが、とはいえ発語行為 (locutionary act)、発語内行為 (illocutionary act)、発語媒介行為 (perlocutionary act) という区別が得られる。発語行為とは何かを言う行為 (saying something)、発語内行為とは話すことで (in saying something) 何か他のことを行い一定の力 (force) を生じさせる行為、発語媒介行為とは話すことによって (by something saying) 何かを達成する (achieving of certain effects) 行為である [Austin 1975: 121 = 200]。ハーバーマスにおいて重要になるのは、発語内行為と発語媒介行為の区別である。ハーバーマスは、発語内行為に同意に規制される行為 (ウェーバー) そして自身のコミュニケーション的行為を、発語媒介行為に規範に規制される行為 (ウェーバー) そして自身の戦略的行為を対応させる [Habermas 1995a: 385ff. =中 22ff.]。

発語内行為とは、約束する、宣誓する、任命する、命名するといった遂行動詞が用いられる行為であり、発語をすることでそのことを行う行為である。具体的には、船の進水式で発せられる「この船をクイーン・エリザベス号と命名します」のような発語行為である [Austin 1975: 5=10 頁]。この発語によって、今後この船をクイーン・エリザベス号と呼び続けることを自分に／皆に知らしめるという行為をなす。ここでハーバーマスにとって重要なのは、この行為の目的がまさにその発語内にあるということであり、その目的の達成によって、話し手－聞き手のその後の行為が規制される力を生むということである。この事例で言うと、まず話し手の目的は「この船をクイーン・エリザベス号と呼ぶこと」を聞き手に同意・承認してもらおうということである。そして、この同意・承認がなされたのちは、話し手も聞き手も、今後この船をクイーン・エリザベス号と呼ばなければならず、勝手に違う名前では呼ぶことは許されない。その意味で、両者の行動は平等に規制される [Habermas1995a: 390ff. =中 27ff.]。

これに対して、発語媒介行為とは、この行為の目的が、話し手－聞き手の間にあるのではなく、話し手側という外部にある行為である。話し手はその目的を明示せずに、発語しその目的を達成するという行為である [Ibid.]。たとえば、教師が生徒に「みんな掃除をしていますよ！」という言葉は、相手に文字通り「みんなが掃除をしている」ことを伝達したいのではなく、生徒が教師の言葉を諫めとして「掃除に参加する」ということを引き起こそうという目的を達成することをねらった発語行為である。

ハーバーマスにおいて重要となるのは、発語内行為における話し手－聞き手の対称ないし平等性と、発語媒介行為におけるその非対称ないし非平等性という違いである [Ibid.: 396f. =中 33f.]。発語媒介行為においては、この行為の目的は、この話し手－聞き手関係の外部に、それも話し手の方にあり、聞き手はその目的・行動計画に、変更をなすという意味で参与することは原則できない。従うか従わないかということは表明できても、話し手の目的・行動計画に変化を与えることはできない。その意味で、話し手と聞き手は非対称関係にある。これに対して、発語内行為とは、話し手の目的・行動計画の表明に、聞き手による同意・承認があることで成立する行為である。行動計画の達成という意味で、ここには話し手－聞き手の平等関係が存在する。話し手－聞き手は、権力関係によって影響を与えたり・与えられたりするのではなく、同意によって生じる効果（力）によってのみ（平等に）拘束されるのである。

発語媒介行為との対比によって、ハーバーマスには、コミュニケーション的行為を成り立たせる条件が再構成的に明確になる。すなわち、話し手と聞き手の次のような姿勢、すなわち双方が自分の行動計画を変更する用意をもちながら、合意ないし相互理解を追求するという姿勢、またそのさい必然的に存在すべき双方の平等な関係性である。そしてこの平等関係によって成り立つ状況は、現状を批判する準拠点となっていく⁵。

こうしたハーバーマスにおけるオースティンの言語行為論受容には、次のような特徴がある。すなわち、ハーバーマスはオースティン言語行為論の肝要なところを戦略的に選択して受容しているのである。ハーバーマスは、オースティンのいう言語行為論、とりわけ発語内行為に関心を向け、そこに存在する対話者間の平等性を重視し、それを現状批判の審級にする。これはオースティン言語行為論から示唆される重要なものの一つであろう。しかし、ハーバーマスはオースティンの言語行為論のもう一方の重要な含意は理解しながらも、戦略上切り捨てているように思われる。

もう一方の重要な示唆とは何なのか。先に述べておくと、言語行為がコンテキストの共有によって成り立っているということである。先の船の命名を例にしよう。その発語内行為が成り立つためには、まさにその命名状況が存在し（いままさに金槌でロープが切れようとしているという状況）、また「命名します」と言う者が、そのようなことを言ってもおかしくないような地位・権限をすでに有しているといった先行状況・権力関係・慣習が存在しなければならない。そうした前提的慣習なしには、「この船をクイーン・エリザベス号と命名します」という発言は、聞き手に受け入れられない。オースティンの言語行為論に着目するなら、発語内行為において成立する平等な関係性ととともに、あるいはそれ以上にその発語内行為を成立させる慣習・前提的状況に着目しなければならない [Ibid.: 392=中 29]。

ハーバーマスが言うように、たしかに発語内行為がなされる場合、その相互的な同意は強制されたものではない。しかし、その同意がなされるためには、先に述べたように、諸々の権力関係が存在し、それへの相互承認、状況の共通理解が対話者間でなされていなければならない。それが、話し手の意図を強制なく、文字通りに聞き手に届け、同意を可能にしている。コンテキストがコミュニケーションを可能にしているのである。

もちろん、ハーバーマスは発語内行為において慣習が重要となっていることには注目をしている。

⁵ ハーバーマスはコミュニケーション的行為を言語行為の「本源的」 [Habermas1995a: 396f. =中 25頁]なものとする。それゆえ、彼にとっては、その不可避的先行条件としての平等性は現状を批判する基準となりうる。彼によれば、この否定は遂行論的に矛盾する。

次のような発言はこのことははっきりと示している。「ところで、ある要素的表現の意味は、それがあ
る受容可能な発話行為の意味にどのように寄与するのか、という点にある。そして、そのような発話
行為で話し手が語ろうとすることを理解するには、聞き手は、その発話行為が受け入れ可能であるた
めの条件を知っていなければならない。その限りで、ある要素的表現を理解するということは、すで
に「了解」という表現の最小限の意味を超えている。」[Ibid.: 412=中 48]。このようにハーバーマス
は、コミュニケーション的行為の成立には、既存の慣習・前提的権力関係が重要であることをはっきり
と認識している。

しかしながら、次に見るように、ハーバーマスの生活世界概念の検討からは、言語行為とコンテク
ストを独立に扱うという関心が根底に存在することが浮き彫りになってくる。以下それを確認しよう。

(2) ハーバーマスの生活世界概念——「言語」の位置づけに関するハーバーマスの揺れあるいは戦 略——

ハーバーマスは、「コミュニケーション的行為の補完概念」[Habermas1995b, S. 182 =下 17 頁]で
ある生活世界概念を、A. シュッツ (Alfred Schütz)、P. L. バーガー (Peter Ludwig Berger)、T. ル
ックマン (Thomas Luckmann) といったフッサールに端を発する現象学的生活世界概念より着想
しているが、システム論論争を経たハーバーマスは社会を現象学的生活世界としてだけではとらえ
ず、システムとしてもとらえる。ハーバーマスは、「社会を、システムであると同時に、生活世界とし
てとらえること」を提案する[Ibid.: 180 =下 16]。したがってシステムとの対比で、あるいはその両者
の関係のなかで、ハーバーマスは彼の生活世界概念の輪郭を整える。ハーバーマスによれば、システ
ムは「行為帰結を機能的に連結して、非意図的な行為連関を安定させる機制」によって成り立つもの
であるのに対し、生活世界は「行為者たちの行為志向を相互に調和させる行為調整の機制」によるも
のである。システムは、「行為者たちの意識を越えたしかた」で展開され、彼らを規制するものである
のに対し、生活世界はそこでの行為者によって「コミュニケーション的に達成された合意」によって
展開され、その合意自身によって彼らが規制されるものである [Ibid.: 179=下 14-15 頁] [強調はハ
ーバーマス]。

伝統社会から近代社会への移行のプロセスにおいて、システムが生じることは必然であったとはい
え、システムに浸食された生活世界の病理は克服されねばならない。そして、この克服の契機は生活
世界のなかにこそ見出される。ハーバーマスによれば、人々は、生活世界の共通・共有によって、シ
ステムに浸食されることで生じた問題に対し、それを問題と同定でき議論を深めることができる。生
活世界があることでコミュニケーション的行為が可能となるのである[Ibid.:188f.=下 24-25 頁]。ハーバ
ーマスにとって、生活世界は、コミュニケーション的行為の不可欠な、「背景」、「文脈」、「自明性ない
し不動の確信の貯蔵庫」なのである[Ibid.: 183ff.=下 18ff.]。

現象学の影響を受けたハーバーマスのこうした理解から言えるのは、彼の生活世界概念は、テーマ
の同定というインテレクチュアルな場面の手前の、むしろそれを可能にする前理論的な直観を構成す
るものである。ハーバーマスは、「直観的知」という概念とともに、生活世界の特質を、コミュニケー
ションないしは人と人のあいだにある知的には取り扱えないようなものとして捉えている[Ibid.:
205ff.=下 40ff.]。

しかし、その一方でハーバーマスは、生活世界は根本的には言語に媒介されていると見なしている
[Ibid.: 191=下 27]。ハーバーマスは次のように語る。「生活世界を文化的に伝承された背景知と同一

視するのが、当然のことと思われる。というのも、文化と言語は、ふつう状況の構成要素に属さないからである。文化と言語は、行為の活動空間をなんら制限しないし、当事者たちが、それにもとづいて状況について了解するところの三つの形式的な世界概念の一つに属しているのでもない。文化と言語は、それらを行為状況の要素としてとらえるような、そうした概念をなんら必要としない」[Ibid.: 204=下 39] [強調はハーバーマス]。このようにハーバーマスは、生活世界を言語に媒介されたものと見なし、三つの対象世界の根幹にある世界ととらえている。ハーバーマスは、生活世界を、コミュニケーション対象となる三つの世界とは「別の地位」[Ibid.: 191=下 27 頁] [強調はハーバーマス]にあるとし、それを保証するのが言語による媒介だとしている。

このようにハーバーマスは生活世界について、一方では言語では汲み尽くせないもの、しかし他方では最終的には言語に還元できるものという相矛盾する説明を与えている。ハーバーマスは——その議論に行ったり来たりはあるが——言語を言わば形而上学的な地位に高める傾向がある。ハーバーマスは言語行為にとってコンテキストの重要性を十分に理解していながら、しかしそれでも言語行為をそれ自体で成立するメディアと捉えるという、彼の言わば戦略的な強い関心があると言える⁶。

(3) 討議実現のための理論的課題

ハーバーマスが戦略的にロゴスの地位を強調するという方向性をとったのであれば、そのこと自体はハーバーマスの選択であり問題ではない⁷。しかし、ハーバーマスがこの方向性をとるのであれば、なすべき議論があるように思われる。

生活世界を言語に還元すると、コミュニケーション的行為、それ以上にその反省形としての討議が

⁶ いままで見てきたように（とくに第四章）、ハーバーマスはアーペルの言語の位置づけの「強さ」を批判している[Habermas 1991, S. 185ff. =219ff.]。それゆえ、ハーバーマスは、コミュニケーション的行為の理論をその後展開していくなかで、言語のコンテキスト相関性を強く主張しているのである。しかし、この姿勢を一貫して強調しながらも、ハーバーマスは、批判者に応えていくなかで、あるいは時代の論争（たとえばリベラル・コミュニタリアン論争やデリダーサー論争）に絡んでいくなかで、自身の構想が「善」よりも「正義」を志向するものであることや、コンテキストよりも言語に重要性があることを強調する。すなわち、自身の構想を「コンテキスト依存主義」から区別することを強調する。ここには、ローティが指摘・批判するように、ハーバーマス構想にも「基礎づけ」志向があり（[ローティ 2000]のとくに第三章を参照）、その可能性への強い信頼が存在している。この信頼が究極のところは、言語をコンテキストに解消しないという姿勢をもたらしていると言える。

⁷ とはいえ、このハーバーマスの行き方への批判もまた存在する。教育学のなかでは身体論者のティルファスやゲーリッヒの議論がそうである。彼らによれば、コミュニケーションは、ハーバーマスが言うように言語だけに、それも二者間のやりとりだけに限定されるものではない。「むしろ身体的な近づきや隔たりのような非言語的な相互作用によって、また非人格的なものともミメシス的につながることによって、集団的な習慣形成や、リズム化や境界を設定することによってできあがるものである。ハーバーマスは、彼の行為理論を、言語へとあまりにも狭く設定している」[Göhlich/Zirfas 2001: 60]。この見解に基づくならば、彼らが言う「ミメシス的なつながり」によって出来た権力関係をも含みこんだコンテキストを、身体レベルでも共通に承認することによって、コミュニケーション的行為は可能となるのだ。生活世界を、言語へすべて還元するというのは無理がある。

生じる可能性ないしは条件を取り逃がしてしまうことにもなりうるのではないか。というのも、ハーバーマスはコミュニケーション的行為ないし討議は、生活世界が共通な場合に、テーマが合意・設定されると述べるが、しかしよくよく考えれば生活世界が共通であるときというのは、すでに根本的なところで——身体感覚レベルでも——、その参加者は了解をし合っているのであるから、そこにはコミュニケーション的行為はともかくとしても、少なくともその場を問い返す討議は原理的には生じないはずだからである。

木前や野平によるなら、討議において生じていることは、差異ないし他者に気づき、一旦自己の同一性から離れて宙づりになり、自己と他者の架橋がなされるということである。討議においては、ハーバーマスの理性構想を超えることが生じている [木前 1989] [野平 1997]。つまり、コンテクストの更新は、生活世界の共通ではなくて、むしろそれを超えていく「想像力」のようなものによって可能となっている。ハーバーマスはコミュニケーション的行為ないし討議を可能にするのは、根源的に共通する言語によって支えられる生活世界だと考えているが、しかしながらそうした考えではハーバーマスがねらうような社会変革は可能ではない。むしろ、討議の作動に関連する〈他者〉に関心を寄せなければならない。討議を可能にする〈他者〉をどのように確保するか。このことを、合意を志向する討議倫理学はどのように処理するのか。ハーバーマスの理論的方向性であれば、この点は詰められなければならない。教育学において討議倫理学に意義を見いだすのであれば、ハーバーマスと同様に、このことを理論的課題として受け止める必要がある。次節ではこのことが焦点になる。

第二節 ハーバーマスの承認論——テイラーの承認論との比較から——

本節では、ハーバーマスの承認論をテイラーのそれと比較し、その特徴そして限界を考察する。

今日、世界の大きな問題、そしてわれわれの身近な問題を理解するうえで「承認」は非常に重要な視点である。今日のグローバル化は、宗教・民族・文化において混交をもたらす。そのさい生じがちなマイノリティへの軽視は、彼／彼女をして承認要求へと向かわせる。またグローバル化は、マジョリティ／マイノリティを問わず、その（反）作用として各文化・民族の自意識を高め、その独自性への承認要求を上昇させる。過激になると民族間紛争へと展開しかねない。またフェミニズムやジェンダー論は、いまや性差の問題圏を超えて、個々人の自由で多様なアイデンティティやライフスタイルの承認要求へと展開している。しかし、それは既存の価値観との葛藤をもたらす。このように現代は、「承認をめぐる闘争」（ホネット）[Honneth 1994]の時代なのである。

これらを背景に、ハーバーマスは他者との関わりないしは承認を論じている。ここでは、「民主的法治国家における承認をめぐる闘争」[Habermas 1999: 237-276=232-268]を取り上げるが、これはテイラーの承認論「承認をめぐる政治」（1996）に応答したものである。したがって、ここではテイラーとの比較を行うが、それはたんにハーバーマスがそこに応答しているからではなく、テイラーと比較をすることでハーバーマスの他者論の特徴および限界が際だつからである。

（1）テイラーの承認論——人間の生における背景の重大性／コミュニタリズム——

1）テイラーの政治的・学問的背景

チャールズ・テイラーは 1931 年カナダ・ケベック生まれの政治哲学者である。ケベックはフランス系住民が多いところであり、イギリス系が圧倒的なカナダ国内で独特な意味合いをもつ。テイラー

は多文化問題・承認問題が切実な場所で思考し、実際に政治家としても積極的に取り組んだ。彼の学問的背景は多岐にわたるが、ここではヘーゲル研究者であることを確認しておこう。ヘーゲルは、カントが確立した何ものにもよらない認識・判断の出発点たる人間の自由・自律と、それが埋め込まれている現実の共同体・文化・慣習の関係性を考察した。テイラーは個が全体に統合されるというヘーゲルの結論は受け入れないが、自由・自律と、文化・歴史の緊張を徹底して考察した点でヘーゲルを評価している[テイラー 2000]。こうした政治的・学問的背景が、彼の承認論にはある。

2) 差異・多元性の存続志向

テイラーによれば、現代社会は承認問題が緊急性をもったものになっている。というのは、自分は「誰」で「何者」かというアイデンティティは他者からの承認によって形成されるので、承認されなかったり、歪められた承認が継続的になされると、その人を抑圧・毀損し、場合によっては生命すら脅かすからである[テイラー 1996: 38]。したがって、テイラーは多様な個ないし集団を正当に承認すること、また諸共同体・諸文化が多様に存続する重要性を主張する[Ibid.: 100f.]。テイラーのこうした主張は、「差異をめぐる政治」(以下、「差異の政治」)の肯定と関連してなされる。

テイラーは、「差異の政治」を、「平等な尊厳をめぐる政治」(以下、「平等な政治」)と区別化して定義する。まず「平等な政治」は「近代的な尊厳の観念」に派生するものである。近代に入り、人間の尊厳が、普遍的に承認されるべきものとして語られるようになる。近代以前人々は身分によって区別化、階層化されていたが、近代社会においては、理念上人間として平等という考え方が定着するようになるのだ[Ibid.: 40f.]。これが、歴史をつうじて「平等な政治」[Ibid.: 54]をもたらした。これは、人間としての平等(それゆえ差別の禁止)を実現する手段に関心事とする「『手続きのな』コミットメント」[Ibid.: 77]であり、女性の参政権運動、有色人種の公民権運動がその典型である。

これに対し、「差異の政治」は、18世紀末に登場する「真正さ」の理念に由来する。これも前者と同様「普遍主義的な基礎」[Ibid.: 54]を有しているが、前者が平等性を強調するのに対し、「真正さ」の理念においては、かけがえのない独自性、他者との差異性が重要となる。「私らしさ」の追求が近代人の課題となるのである。この「真正さ」の理念が、「差異の政治」[Ibid.]をもたらしている。これは「平等な政治」とは対照的に、その人・集団の出自・属性、その生活形式の独自性を評価し、その存続を配慮しようとするものである。「差異の政治」は「『実質的な』コミットメント」[Ibid.: 77]なのである。テイラーは、具体的には、カナダ・ケベックでの、フランス語文化の存続に関する施策(たとえば子弟へのフランス語教育の強制、フランス語での商業用看板の設置の義務化など)を挙げている[Ibid.: 73]。

テイラーは「差異の政治」の方に積極的に価値を置く。もちろん、基本的な権利——「生命、自由、適法手続き、自由な言論、宗教の自由」[Ibid.: 81]など——は必ず要求されなければならない。しかし、こうした基本的な権利以外では、むしろ「差異の政治」の推進を要請する。というのも、「平等の政治」は、「人々を、彼らにとって非本来的な、均質な鑄型へと押し込めることにより、アイデンティティを否定する」[Ibid.: 60]可能性を秘めているからである。さらに、この「鑄型」は、カントが構想したような自律的自己であって[Ibid.: 78]、それは近代の西欧文化がモデルになっており、非西欧近代の文化を(無意識的にであっても)軽視することに繋がるからである。「平等な政治」の立場でも、西洋以外の他文化・個人が一見承認されることがあるかもしれない。しかし、その承認は真のものではない。そこには他者への「尊重」はなく、「恩情」しかない[Ibid.: 97]。「平等の政治」は、(無意識だとして

も) 西欧中心主義に立ったうえで、多元性を否定する方向へ向かうのである。テイラーは次のように述べる。「社会全体をかなりの期間にわたり鼓舞した人間の文化のすべては、すべての人間に対しなにかしら重要なものを語りうる」[Ibid.: 92]。「この可能性をア・プリオリに無視することはこの上ない傲慢さを意味する」[Ibid.: 101] [強調はテイラー]。このようなテイラーにとって、「差異の政治」の優先は譲れないものである。

(2) ハーバーマスの承認論——普遍的な人権尊重／リベラリズム——

共同体・文化の価値を承認しそれを積極的に保持しようとするテイラーに対し、ハーバーマスは徹底して個の人権・自律を擁護する立場をとる。ハーバーマスの承認論とはどのようなものだろうか。

1) コミュニケーション的理性

まず、その基本的立場を確認しよう。ユルゲン・ハーバーマスは、1929年生まれのドイツの社会哲学者である。第二次世界大戦期のアウシュビッツに代表される蛮行への反省が彼の理論前提となっている。同様の前提に立ちながら、理性が野蛮に転化したことから、理性そのものへの諦念を語るアドルノとは対照的に、ハーバーマスは理性にコミュニケーション的理性という側面を見出した。つまり、人間の理性は、道具的理性(目的-手段思考)だけでなく、コミュニケーションによって到達した合意を合理的基準と見なす能力もある。彼は、人間にはこのコミュニケーション的理性を展開することで、社会を「よりよい」ものへ更新・変革する可能性があることを指摘した[Habermas 1995a; 1995b]。

なお、コミュニケーション的理性への気づきは、「意識哲学」からの訣別のなかで生じている。ハーバーマスによれば「意識哲学」とは、人間のかかわり・コミュニケーション以前に確固とした「意識」が存在し、それが人間理性の起点となるという考え方をさす。ハーバーマスによれば、この発想は、20世紀初頭からの言語論的転回——人間は意識の成立以前に、言語の網の目のなかに生まれ落ちており、すでに存在する言語の使用方法が人間の思考・判断を規定するという考え方——を踏まえれば維持できない。「意識哲学」は相互主観性の観点から転換されなければならない[Ibid.]。

1980年代に入り、ハーバーマスは、どのような条件の下でなされた合意であれば、みんなが納得するのか、すなわち合理的かという課題と取り組む(理想的発話状況の条件の再構成)。一方が他方を(意識的であれ無意識的であれ)権力関係を背景に脅して到達した合意は、合理的なものとは見なすべきではないからだ。これは討議倫理学として展開される。ハーバーマスの議論は、話し合い上の手続・倫理に焦点が合わされている。そのため、彼の理論は、話し合いで「自分(たち)で決める」((間主観的な)個人主義)、価値内容それ自体ではなく決め方の「手続に関心を注ぐ」(手続主義)、その手続が「万人にうけいれられるかに配慮する」(普遍主義)と特徴づけられる[Habermas 1983:53-125=73-182]。

こうした討議倫理学は、1990年代以降民主主義国家の構想へと展開していく。ハーバーマスの国家理念は、次のようなものだ。コミュニケーション的理性を有する人々はそれぞれのコンテクスト・文化(生活世界)を背景にコミュニケーションし、その合意が法制定へとつながる。そして、その法だけが、国家・諸システム、そして個人を制御あるいは規制しようというものである[Habermas 1998]。

2) 「差異に敏感な普遍主義」

それでは、こうしたハーバーマスの構想のなかに、「承認」の問題はどのように入ってくるのか。そ

れは人々のコミュニケーションにおいて、である。ハーバーマスによれば、法制定へとつながるコミュニケーションには、万人に当てはまるかを関心の中心に据える道徳的議論、実際の現実をどうするかについての議論・交渉、それに加えて倫理的根拠をめぐるものがある [Habermas 1999: 254=248]。さいごの倫理的討議において、自分（たち）の生についての価値や目標が問題となる。ここで不承認や歪められた承認への憤りや不正の感情がくみ取られるのだ。性差、肌の色、出身民族（国）等に起因する差別が問題として議論される。そしてそれが、（一筋縄ではいかないとしても）法の変更、新たな法整備をもたらす、新たな承認されるべき価値が、法体系によって保証されるようになる。

ハーバーマスの承認論の特徴を、テイラーへの批判を明らかにしすることで際だせよう。ハーバーマスのテイラー批判は、関連し合う大きく三つの要素から成っている。第一は「平等の政治」と「差異の政治」の分離、そして後者の優先 [Ibid.: 240=235]。第二は自律概念の誤解 [Ibid.: 242=237]。第三は、個人より集団、手続より実質の優先である [Ibid.: 240f.=235f.]。第一に、ハーバーマスによれば、「平等の政治」と「差異の政治」は、分離しえない。むしろ、「差異の政治」が「平等の政治」のなかに位置づけられる。「権利の理論の個人主義的あり方」の「首尾一貫した実現」が重要なのである [Ibid.: 243=238]。すなわち、普遍主義的・平等主義のなかでも、差異は十分に考慮できるのだ [Ibid.: 243=237f.]。第二に、ハーバーマスによれば、テイラーは自律の概念を、私的自律（「私」の自己決定）の意味でしか理解していない。自律には公的自律（共同でのコミュニケーションにより合意・決定していくこと）の側面もある。ハーバーマスの見方によれば、私的自律と公的自律の能力は相互前提的であり、切り離して論じることにはできない。私的自律は、公的自律によって保証される必要があるし、公的自律は私的自律を前提にしないとありえないからである [Ibid.: 242=237]。テイラーはこの二つを切り離して、私的自律のみを「平等の政治」に当てはめ、それを差異を考慮しえない不十分なものと見なしている。しかし「平等の政治」には公的自律の側面もあるし、それゆえ多様な差異に敏感に対応できる。第三は、テイラーが個人の背景たる共同体を善きものとして価値を置くことへの批判である。テイラーは既存の文化を承認するのみならず、将来においてその価値を存続させることも強調する [Ibid.: 241=236]。しかし、ある特定の宗派がその信仰・存続のために子弟の公教育へのアクセスを制限したり、ケベック州が子どもにフランス語教育を強制したりすることは、ハーバーマスにしてみれば、とりわけ将来の個人の自己決定権への侵害であり許容できない [Ibid.: 259=253]。文化的・共同体的背景からの承認要求は重要なものだが、それはその文化の「価値評価」に因るのではなく、あくまでも個人の権利要求に照らして尊重されなければならないのである [Ibid.: 259=253]。

このように見てくると、ハーバーマスのテイラーへの批判は、「個人」の自己決定の権利（自律）への侵害において焦点を結ぶと言える。これが翻って、ハーバーマスの承認論の特徴を示唆する。つまり、ハーバーマスの承認問題への応答、差異への考慮はあくまで、（合意を志向するコミュニケーション的自由を行使する）「個人」の権利の保証という枠組のなかで根拠づけられるのである。

（3）テイラーとハーバーマス——差異志向と普遍志向の相補性——

それでは、差異重視・多元志向テイラーと、コミュニケーション理性・個人志向ハーバーマス、対照的な両者はどのような関係にあるのだろうか。

上でみたようにハーバーマスのテイラー批判は、「なるほど」と思える。伝統・文化が意味深いものであるとしても、それを将来の世代に押しつけることは、個への侵害である。差異の尊重・存続志向は、平等な相互尊重を掲げるにもかかわらず、パターナリスティックな性格を帯びる。しかし、テ

イラーの立場からハーバーマスを見ればどうか。まず、論理的にコミュニケーション出来る個人という、西洋で尊重される人間モデルが理念となっている。したがって人間のアイデンティティを一面化し、その結果優／劣、成熟／非成熟の区別も設けてしまう。またこのことは——テイラーが直接述べていることではないが——、差異志向という観点からすると、次のような難しさ・限界を孕む。すなわち、「討議理論は、正当化しうるいかなる排除の基準も表明しえない」[ベンハビブ 2006:13]ということだ。つまり、討議倫理学は人が討議能力・コミュニケーション理性を持ちうるという点で普遍主義の立場に立つので、差異をもった他者（たとえば、子ども、障がいを持つ人、外国人など）は、討議メンバーには入らない。ハーバーマスは、自身の理論では差異を考慮すると強調するが、原理的にみれば、この点は詰められていない。普遍主義・平等主義であるのに、皮肉にもそれゆえに人々のあいだに優劣を設けている。彼は、他者を討議から排除する基準を正当には説明できない。ベンハビブによれば、こうした限界を背負い込まざるをえない討議倫理学の性質は「キメラ的」である[Ibid.]。

双方の立場ともに長所があり短所がある。このことは次のように考えると相互補完的だと言え、承認論にとってセットで必要な観点だと思われる。

コミュニケーションという観点から個人の権利の方に就くハーバーマスの立場は、テイラーの立場があつてこそ可能になり、また意義深いものになる。どういうことだろうか。ハーバーマスによれば、不承認、歪められた承認の集積が議論され社会問題として立ち上がり、それが新たな法整備につながる。つまりここでは、他者との葛藤、つまり差異の経験が、討議というコミュニケーションを駆動している。差異がなければ、社会変革へつながる議論は生じないのだ。差異なしにコミュニケーション理性は活性化されないのだ。また、コミュニケーション的理性は、合意という一点を志向する。しかし、かりにその完全な合意がくることをわれわれは望むだろうか。画一的な風景に魅力を感じるだろうか。だとすると魅力的な生氣あふれるコミュニケーションが活性化するために、差異は不可欠ではないか。つまり、ハーバーマスの志向性は、差異の存続を無条件に残そうというテイラー的姿勢によって可能になるのではないか⁸。ただし、この差異志向は、個人の自律・自由の侵害になっていないか、ハーバーマスの側からつねにチェックされなければならない。このように考えるなら、テイラー的差異の強調と、ハーバーマスのコミュニケーションの重視は相互に補う合う関係だと言っているのではないだろうか。

第三節 道德教育の原理——「差異の原理」／「平等の原理」——

以上で、そのオースティン受容の検討およびテイラーとの比較からは、ハーバーマスにおいては言語の位置価値はきわめて高く設定され、またそれに基づいて合意を志向するコミュニケーション的自由を行使する「個人」の権利の保証が構想されていること、しかしそれはテイラー的な差異尊重姿勢によって補完されねばならないことが明らかとなった。そこで最終節では、こうした考察から、人権や他者との共生が重要なテーマとなる道德教育に対し、何が言えるか考えてみたい。

(1) 「差異の原理」

まず、差異の涵養が、一方での道德教育の原理になる。これを道德教育の「差異の原理」と呼ぼう。

⁸ この見方は、[宮崎, 2004]に示唆を得た。

1) 教育目標に関して

「差異の原理」は、多様な文化・伝統・習慣を認識させること、保持する姿勢の育成などを、道徳教育の目標として根拠づけることができる。もちろん、そこには自国・自共同体の文化・伝統も含まれる。ただし、ここで注意しなければならないのは、それが他の諸文化・諸伝統に対して優れているからではなく、他と同様に承認すべき価値があるから、多様性が存在することに価値があるから、教育目標に据えられてしかるべきだという意識である。テイラーの言葉を借りれば、「人類の物語の全体に占める我々の位置が限られたものであるという感覚」、つまり「傲慢さ」を戒める倫理感覚が肝要である[テイラー 1996: 101]。

2) 教育関係に関して

こうした「控えめ」な倫理感覚は、道徳教育の方法上にも当てはまる。教師が何らかの価値内容（たとえば自文化の保持）を、児童・生徒に教えようとしていると想定しよう。このとき、教師は、一方でその内容の伝達（あるいは児童・生徒との合意）をねらいながらも、他方でその伝達が完全には達成しないことも願う必要がある。というのは、完全な伝達は、価値の同質化、差異の消滅になるからだ⁹。

また、大人である教師のコミュニケーション手段は（論理的な）言語が主であるが、子どもである児童・生徒のそれは言葉が用いられても論理的なものとは限らなし、非言語的な表情・態度であったりする。だとすると、「控えめ」という倫理感覚は、論理的な言語以外のコミュニケーション手段への開かれた態度も指示するだろう。多様な仕方でのコミュニケーションの承認は、世界の多様性の承認にもつながる。

目標レベル・方法レベルのいずれにしても、こうした一定の控えめさが、（道徳）教育上、教師の倫理として教師に要請される。

(2) 「平等の原理」

文化や個人の特殊性の承認は、近代の人権と抵触する可能性も有している。近代以後に生きるわれわれにとって、やはりこの観点を手放すことはできない。すなわち自由・自律の普遍的・平等主義的保証である。そのさい、自律を間主観的に展開したハーバーマスの理論が重要となる。そこで、ハーバーマスの提示するコミュニケーション論が、もう一方での道徳教育の指導理論となる。これを道徳教育の「平等の原理」と呼ぼう。

1) 個の発達と集団の発達（「規範構造の組み替え」）の相互性

この「平等の原理」からは、さしあたり、ハーバーマスの発達理論、すなわち彼が参照するミードやセルマンの視点取得理論を踏まえたコミュニケーション能力の発達が重要となるだろう¹⁰。しかし、これだけでは不十分である。ハーバーマスの承認論では、私的自律と公的自律の相互前提的な関係が重要であった。このことは、個の発達と、「生活世界の合理化」（学校教育に限定して言えば、学校や学級が、理由や根拠に基づいた合意に規制されるようになること）の連動性を示唆している。

この観点からは、渡邊のこれまで理論・実践が注目される[渡邊 2000; 2002; 2013]。というのは、

⁹ この見方は[丸山 2002]に示唆を得た。

¹⁰ 第五章を参照のこと

渡邊は、個の発達と、学校・学級という「社会的関係の基盤にある規範構造を組み替えていく」ことをセットに、道德教育を構想してきたからだ。渡邊によれば「規範構造」とは、「子どもたちが教室のなかに作りだしている関係の基盤」にあるものであり、それは子どもたちの「内的な道德性の発達段階」に対応している。すなわち、前慣習段階、慣習段階、脱慣習段階へと高まっていかねばならないものである。なお、このときの道德性の発達段階論とは、ハーバーマスがコールバーグの道德性の発達段階を間主観性理論によって組み替えたものである[渡邊 2002: 122f.]。

2) 個／集団の発達と承認——ホネットの承認論——

「規範構造」を組み替えることの重要性は、ホネットの承認論[Honneth 1994]によって説明・補強される。ハーバーマスは、合理的合意条件の語用論的再構成から道德理論を構想したが、ホネットはハーバーマス理論を承認という観点から人間学的に発展・深化している。

ホネットによれば、コミュニケーション理性の十全な展開は、三つに区分される承認の成功、そしてそこから生じる三つの「自己関係」(「自己信頼」、「自己尊重」、「自己評価」)を不可欠とする[Honneth 1994: 148ff.=124ff.; 212ff.=176ff.]。「自己信頼」は、たとえば家族や親密な友人関係などでの「愛」にもとづく承認によって(「愛」の関係)、「自己尊重」は「法のまえで平等」という普遍的な人間の尊厳にもとづく承認によって(「法的権利」の承認)、「自己評価」はその人独自の能力・業績・特性にもとづく承認によって(「連帯」)、それぞれ獲得される。また、「連帯」は、「法的承認」を、「法的承認」は「愛の関係」を前提にする。学校を念頭において言い換えれば、それぞれの個性が尊重され対話によって合意を追求する学校・学級は、人として平等に扱われる関係性(みんなが平等に意見を言うてよいと認め合える関係性、「〇〇のくせに文句を言うな!」、「△△のくせに、意見を言うな!」という発言や気持ちが生じないような関係性)を、またこの関係性はその場に安心して居ることができる関係性(端的には「いじめ」のない、身体的・言葉の暴力のない、存在が無視されない関係性)を前提にするのである。

こう見てくると、個の発達と承認形式の進化はセットで重要だということは明らかである。「平等の原理」にたった道德教育は、個人のコミュニケーション能力の育成と、集団の「規範構造の組み替え」を相互補完的に必要とする。心身ともに安心できる場を確実につくること、それを前提に論理的な言語使用・話し合い活動に馴染ませていくこと、それによって学校・学級を平等な関係性に仕立ていくことが段階的に重要となる。最終的には、こうしたことをとおして、特性や良さを認め合う相互の関係性が生じるのである。

本節では、ハーバーマスの限界への考察から、今日の道德教育において何が重要となるかということとを考察した。さいごに、それを整理してまとめとしたい。

今日の承認問題に道德教育が対応するためには、一方で「差異の原理」、他方で「平等の原理」が重要となる。「差異の原理」は、多元性を保持・存続させることを関心とする(たとえば、教育目標として伝統文化の保持が設定される)。「平等の原理」は、積極的には自律の保証、消極的な言い方では個の人権の侵害、差別禁止が関心事となる。なお、「平等の原理」は「差異の原理」に基づく実践が個の人権侵害をもたらしていないかを、「差異の原理」は「平等の原理」が個の多様なアイデンティティを抑圧していないかを、相互チェックし合わねばならない関係にある。承認問題全体としては、二原理はセットで必要なのである。また、「平等の原理」に導かれる道德教育においては、一方で個人のコ

コミュニケーション理性の伸展（相互の平等性を承認して、理由・根拠を提示して合意をめざすコミュニケーション能力の育成）、他方で集団（学校・学級）の「規範構造」ないしは承認形式を進化させることが重要となる（表2）。

表2 道徳教育の構想原理

差異の原理		平等の原理						
関心	差異性・多元性の保持	関心	(間主観的に理解された)(私的/公的)自律の保証 人権侵害の禁止 差別の禁止					
教育目標	(例) 諸伝統・諸文化を知ることを、存続させること	人間を一つの型にはめていないか →→→	個人の自律性(コミュニケーション能力)の発達	自己関係 承認形式(規範構造)				
			脱慣習段階		相互尊重の対話によって合意を追求しようとする姿勢	→ ← ← → ← →	特性(性差、出身、勉強、特技、スポーツなどで生じる個性)が承認・尊重されることによる、肯定的自己評価	連帯
			慣習段階		既存の価値に合わせた判断	人間として平等に扱われていることからくる自己尊重	法	
関わり上の倫理	コミュニケーションにおける他者(子ども)の差異性保持への関心	←←← 個人の自律を侵害していないか	前慣習段階	自己中心的な視点・判断	心身の安全が確保されることによる、自己存在への信頼・安心感	愛		
	論理的言語表現以外(身振り・表情など)への開かれた態度							

おわりに

本章では、討議倫理学のなかでも、意識哲学の残滓というアーペルの問題を克服したものとして教育学のなかで注目されるハーバーマス討議倫理学について、その言語の位置づけないしはロゴスの〈他者〉への対応という観点から、彼のオースティンの言語行為論受容および承認論を検討し、その限界を論じた。すなわち、言語ないしロゴスは、それ自体で完結するものではなく、それが意味あるものとして出現することを可能にする文脈、またはロゴスに回収できないその〈他者〉の存続を志向することによって意義を持ちうることを論じた。そして、そこから「差異の原理」と「平等の原理」という道徳教育の二原理を引き出した。

こうした本章のねらいは、すでに明らかなように、たんにハーバーマス討議倫理学の不備の指摘を目的としているのでもなければ、教育学における従来の討議倫理学研究の誤りを指摘することでもない。本章は、討議倫理学の言語論的転回に積極的に意義をみることから従来引き出されてきた次のような教育目標や教育方法——すなわち社会のなかに討議の実現すること（そのための資質形成）（教育目的）や相互主体的なコミュニケーションとして教育過程を捉えること（教育方法）の実現——を可

能にするための不可欠な作業であった。その意味で、本章は、教育学における討議倫理学研究を〈他者〉という観点から補完する必要性を示唆するものとして位置づけられるものである。

第七章 アーペル討議倫理学の逆説的構造が示唆する教育の倫理 ——教育学における討議倫理学研究の他者論的転回（2）——

はじめに

〈他者〉との関係を踏まえた上で、討議の実現をどのように考えていけばよいか。第六章でこの点に関し、ハーバーマス討議倫理学の限界への考察から一定の結論を得た。本章ではここをさらにアーペル討議倫理学への批判的検討をとおして進展させる。それは、（道德）教育の「差異の原理」（第六章第三節（1））として論じたところを、詳細に補うものになるだろう。

〈他者〉を配慮した上で討議の実現を考えていくこと。ここに、とくに 1990 年代以降のアーペルの議論は資する。というのは、アーペルは、ハーバーマスとは対照的に、人間のロゴスに一切の優位を見るが、しかしそのことで逆にロゴスの限界にぶつかり、それをめぐる議論を新たに展開しているからである。この議論が教育学にとってきわめて興味深いものになっている。こうしたアーペルの新たな展開は、1980 年代後半から 1990 年代はじめの、哲学的立場においては対照的なヨナスの責任原理（Prinzip Verantwortung）への批判的応答¹のなかで生じており、このとき「共同責任」概念²が中心になっている。

そこで本章では、アーペル討議倫理学における「共同責任」概念を、ヨナスの責任原理との対決という観点から検討し、その教育学的意義を考察する。第三章ではアーペル討議倫理学における「共同責任」概念それ自体の意義を強調したが、本章ではむしろヨナスと対決するアーペルの学的遂行の意味合いを教育学の立場から相対的に論じる。すなわち、アーペルとヨナスを「合わせ鏡」[品川 2007: 106]³にして、その教育学的含意を考察する。

若干議論を先取りすると、第二章で見たようにアーペルとヨナスは、科学技術時代の未来倫理の必要性という点で一致するものの、一方のアーペルは討議能力・行為能力を有する者同士の対称的な関係性を、他方のヨナスは（とくに生命維持に関する）力の非対称性をそれぞれ倫理的基底に据えるため、その根拠づけにおいて対照的な関係にある。しかし、ヨナスとの対決後のアーペルの「共同責任」概念のなかには、本来的に討議倫理学とは相容れないはずのヨナス的な倫理モメントが入り込んでいる。本章では主にこのことを明らかにし、そのことをとおして最終的には討議（主体）がロゴスの外部の〈他者〉によって可能になることを示し、そしてこのアーペル討議倫理学の逆説的構造の教育学的含意を考察する。主に、教育の新たな捉え方、さらにそのことが示唆する教育の倫理が論じられる。

第一節 対称的關係に立脚する倫理構想としてのアーペル討議倫理学

まずアーペル討議倫理学を、ヨナスの責任原理との対照性を際立たせるかぎり——第一章・第四

¹ 第二章第三節を参照のこと。

² 第三章第二節を参照のこと。

³ [品川 2007]は「人類は存在すべし」というヨナスの主張を、ヨナスとは異なる品川独自の解釈によって[Ibid.: 43]、討議倫理学によって簡単に論駁されるものでないことを論じ、ヨナス—アーペルという存在論が異なる「両者を合わせ鏡のようにしたときに、何が見えてくるか」を論じている[Ibid.: 106]。この品川の議論の仕方からは、本研究の方法論に関して大きな示唆を得た。銘記しておく。

章との重複をできるだけ避けながら——、対称的關係に立脚する倫理構想として簡単に整理し直す。

アーペルの討議倫理学は、第一章で述べたように 1970 年代はじめにその大枠が示された。また、第四章で述べたように、その後 1980 年代半ばになって、討議倫理の基礎づけを担当する部門（「A 部門 (Teil A)」）とその責任倫理的な応用の基礎づけを担当する部門（「B 部門 (Teil B)」）の「二階建て (Zweistufigkeit)」で整備され、確立された。

A 部門から見ていこう。アーペルは超越論的語用論 (Transzendentalpragmatik) という彼独自の立場から出発する。超越論的語用論とは、一方での後期ウィトゲンシュタインの言語ゲーム論への着目、すなわち意味理解における所与の言語使用・言語規則の拘束性への着目から、他方でのカントの普遍主義的な超越論哲学の継承という意志によって、「超越論的言語ゲーム」としての「理想的コミュニケーション共同体」を構想し、そこでの合意は科学的認識にも個人の主観的な道德判断にも先行する究極的始点たりうるという哲学的立場である。なお、この「理想的コミュニケーション共同体」は、カントを記号論的に転回したパース哲学における「科学者共同体」の理念から着想されている [APGE]。

このような超越論的語用論は、すでに一つの「倫理」を含意している。すなわち、その参加者が根拠を掲げ合い合意を追求する共同体（「理想的コミュニケーション共同体」）を理念として想定しなければならない。そのさい討議参加者は論証をする者として相互に平等であること（平等性）、他者とながら合いながら生きていること（連帯性）、相互に応答しあって合意追求に関わらなければならないこと（共同責任）⁴を承認していなければならない [DaV: 335=135] [vgl. Sikora 2003: 64]。こうした討議倫理があつてこそ科学も道德も可能になる。なお、この倫理の正当性は、遂行論的矛盾に訴えることで証明される。すなわち、こうした理論的筋道に疑いを抱いた者がいるとしても、その懐疑者がアーペル理論の不合理性を論じる以上は、結果的にアーペル理論の正しさを遂行的に証明してしまうからである。かくして討議倫理 (学) は、「究極的根拠づけ」を与えられる [DaV: 336=136]。

B 部門は、討議倫理学がその根幹において理念的性格をもつことから要請されるものである。討議倫理が人間の倫理として究極的に根拠づけられるとしても、それが現実世界に適用可能であるとは限らない。現実の社会は、暴力もありうるし、討議能力を有しない者も存在する。また、そもそも、近代社会である限りは、社会はシステム分化し、それぞれの合理性で作動している。それゆえ、討議倫理学がウェーバー的な意味での責任倫理であるために、アーペルは、「歴史と関わる」B 部門を構想するのである。ここでは、戦略的行為も代理討議も理性的行動の選択肢に入ってくるが、その採択規準は「理想的コミュニケーション共同体」となる [Ibid. 337ff= 136ff.] [DEM: 74ff.= 74ff.]。

このようなアーペルの討議倫理学は、討議・行為能力という点での対称的關係性に倫理の原型が置かれていると特徴づけることができる。B 部門は、そうした倫理関係では動いていない現実社会を考慮することから創設されている。しかし、その B 部門での倫理的判断は、「理想的コミュニケーション共同体」に照らしてなされる。あくまでもアーペルの討議倫理学では、対称的關係性に倫理の原型が置かれているのである。

第二節 「共同責任」概念再論——ロゴスの〈他者〉という観点から——

⁴ 平等性、連帯性、共同責任がアーペル討議倫理学の根本規範であるが、「共同責任」が他の二つと並んでこのように位置づけられるようになるのは、ブルクハルトによれば 1991 年以降のことである [Burckhart 2001b: 321]。

第二章を振り返ってみると、アーペルのヨナス責任原理への取組は、こうした対称的応答関係を倫理的原型と見なすというアーペル討議倫理学の性格を改めて印象づけるものであった。しかしこのヨナスとの取組の最中から、アーペル討議倫理学においては「共同責任」が中心概念となり、ヨナスのキーワードである「責任」がアーペルにとっても前景化してくる。さらに言うと、アーペルの主張とは裏腹に、アーペルの「共同責任」概念に関する議論のなかには、アーペル討議倫理学とは相容れないヨナス的な要素——非対称関係に立脚する倫理モメント——が散見されるようになる。以下では、そのことを明らかにし、さらにその教育学的インプリケーションを考察する。

(1) 「共同責任」概念の新たな登場——「根源的な共同責任」——

「共同責任」は、ヨナスとの対決以前には、アーペル討議倫理学において特段には言及されない。アーペル討議倫理学の基本枠組が提示された 1973 年の論文[APGE]では、この概念は一度登場するだけである[Ibid.:384=251]。そこで明確な規定はされていないが、ここでの意味は、前後の文脈ないしは論文全体から考えると、次のように理解することができる。アーペルによるなら、討議する者——真剣に自説の妥当性を掲げてコミュニケーションに参入する者——は、その時点でつねにすでに「理想的コミュニケーション共同体」を先取している。したがって、その討議主体は、他の討議パートナーと連帯しながら、またその平等性を相互に承認した上で「共同」して、そこでのコミュニケーション（討議）の進行・合意追求に関わっていく、ということも承認してしまっている。こうした討議への共同応答（義務）を、当初の「共同責任」概念は意味している。これは、討議に入る者が、討議を可能にするために、自身を反事実的に「理想的コミュニケーション共同体のメンバー」として構成（仮定）し、その上で同様にそのような理想的存在者として構成（仮定）した他者（同格の他者）へと向かい、そこに応答していく義務と言い換えることもできる。したがって、1970 年代でのこの概念は、ロゴスを有する者同士という対称性の応答関係として特徴づけられる。

これとは異なる意味が込められて「共同責任」概念がアーペル討議倫理学のなかに新たに登場するのは、ヨナス責任論への本格的な応答[Vh]以降、1990 年代になってからである⁵。アーペルはこの概念を、1990 年代に入ってヨナスの「責任」概念と関連・対比させながら形成し、彼の討議倫理学の中心に据えるようになる。アーペルは新たな「共同責任」概念を、しばしばローマクラブの設立といった環境運動を事例に説明する[Ftf: 22ff.]。アーペルによれば、こうした運動は、役割・立場上ではその問題解決に直接的には関係しないにもかかわらず、その問題への責任を脱慣習的に認識した人々によって担われている。彼らは自己に生じた懸念を伝えあい討議することで運動を展開していく。アーペルによれば、こうした社会運動にかかわる人々のなかには、「本性から動機づけられる共同責任 (von Natur aus mobilisierbare Mitverantwortung)」が生じている[Ibid.: 26]。アーペルはこれを「根源的な (primordial)」[Ibid.: 34]ものと見なす⁶。

⁵ 1980 年代はアーペルにとっては——共同体論者との対決、あるいは討議倫理学の「究極的根拠づけ」をめぐるハーバーマスの対立をとおして——討議と人倫との関連が課題となり、「責任倫理としての討議倫理学」の精緻化が目指された（「部分 B」の設置）。したがって、1980 年代半ばにはすでに「責任（倫理）」がアーペルのなかで重要な鍵概念になっている。しかし、まだ 1980 年代では「共同責任」は登場しない。すでに述べたように、「共同責任」が新たに登場してくるのは 1990 年代以降である[Burckhart 2001b: 321]。

⁶ アーペルによれば、この「根源的な共同責任 (primordiale Mitverantwortung)」は、遂行論的矛

この新たに登場した「根源的」な「共同責任」とは何か。

(2) 「共同責任」概念におけるヨナスの影響

1) ケア論的モメント

そもそもなぜアーペルは「共同責任」概念を新たに彼の討議倫理学のなかに導入するに至ったのか。アーペルは、その理由を次のように述べている。

「しかし、ここで〔アーペル討議倫理学が「究極的根拠づけ」を与えられるとしても〕いつも次のような思いをもっていました。何か一面的だし、さらに何か足りない、と。こうしたことは、たとえばフェミニズムの側からなされるような、一面的な正義の倫理に対する抗議のなかでも繰り返されています。そこでは、配慮 (*Fürsorge*) が言及されます。〔それに対して〕私は責任 (*Verantwortung*) に言及したいと思います。自分へ問うたのは次のようなものでした。この責任は、論証の究極的な前提においてすでに係留されている超越論的責任として理解すべきではないのではないか。つまり、それはわれわれが真剣に議論しているときに、すでに何らかの責任を承認してしまっているようなことではないのではないか。では、このレベルでは、どのような〔呼びかけへの〕応答 (*Verantwortung*) を承認しているのだろうか。そこで私は責任 (*Verantwortung*) の新しい概念を、つまり共同責任 (*Mitverantwortung*) を導入したのです。」⁷ [PMZ: 103] [強調はアーペル]

ここから明確に伝わるのは、アーペルは討議ないし自身の討議倫理学は、フェミニズム——アーペルはギリガンの『もう一つの声』を挙げている——が言及するような「配慮」ないしは「ケア」に類する「責任／応答 (*Verantwortung*)」によって裏打ちされており、それは——「理想的コミュニケーション共同体」の先取に随伴して指摘しうる「超越論的責任」（つまり 1970 年代に示唆された「共同責任」）とは次元の異なる——より根源的な応答関係でないかと考えているということである。この言わばケア論的な応答関係を、アーペルは新たに討議倫理学のなかに取り込み、討議の本質的応答関係を「共同責任」の概念で新たに表現しようとしている。このとき、この根源的な応答関係として、ヨナスの「責任」概念が念頭に置かれている。

アーペルによれば、この根源的な応答関係としての「共同責任」は、「より多くの知識、またより多くの力を有している者」に生じるし、「このより多くの力とは、とくにヨナスが強調したものである」 [Ibid. 104]。そして、アーペルは、「これ〔「根源的な共同責任」〕は、言うならばその彼〔ヨナス的な意味での力を有した者〕に生じ、それに彼も気づく」と述べる [Ibid.]。こうしたヨナスに依拠した力の非対称性への言及に注目するなら、「共同責任」には、ヨナスの「責任」の考え方——非対称関係での配慮——が入って来ていると言える。

2) 否定神学的モメント

盾を犯すことなしには否定できないので、討議倫理学の究極的な根本規範として根拠づけられる [Ftf: 34]。そのため、アーペルはこの概念を自身の構想の中心に据えることになる。

⁷ この発言は、「共同責任」概念に関して、ハンス・ヨナス・センターにおいてなされたインタビューでのものである。同センターは、ヨナスの主張を討議倫理学の立場から継承する目的で、1998 年にベルリン自由大学に創設された (<http://www.hans-jonas-zentrum.de> 2016 年 3 月 14 日最終確認)。

また、アーペルの「共同責任」概念には、ヨナス的な否定神学、とりわけ「恐れ」という感情の重要視も作用している。アーペルは、「共同責任」において「とりわけ重要なのはネガティブな結果を避けること」と言う[Ftf: 28] [強調はアーペル]。彼は、カントの心情倫理に対して、結果を考慮するウェーバー的な責任倫理を強調する。それは、「われわれは自然への介入によって、つまり行為Hによって、結果Eをもたらすことができるが、それはわれわれの介入行為がなければ生じないもの」[Ibid.: 30]だからである。人間の行為が非対称的に環境世界に影響を及ぼしうる。人間は力を有してしまっているのだ。それゆえ、人間はそのことを厳に戒め、ネガティブな結果を恐れ避けなければならない。いかなるあり方が目指すべきものかは分からない。ただ、これではない。恐ろしい。だから避けるべきだ。こうした考え方は、ジコラが言うように「ヨナスのプロジェクトを疑え (in dubio contra projectum)」⁸という原理と合致する[Sikora 2003: 68]。これは、従来のアーペル討議倫理学にはなかった考え方である。それまでは、「理想的コミュニケーション共同体」というある意味のユートピア志向が唯一の統制原理であった。このようにアーペルの「共同責任」には、「ヨナスの意味での、予見的な配慮責任 (die prospective Fürsorge-Verantwortung im Sinne Jonas)」[Ibid.]が新たに関与しているのである⁹。

このように見てくると、アーペルが討議 (倫理学) の根源に見ようとした応答関係 / 責任 (Verantwortung) (「根源的な共同責任」) とは、ヨナスの「責任」と基本的に同型だと言えよう。すなわち、非対称関係を前提にした、配慮を要する対象からの呼びかけへの応答である。アーペルは、ヨナスとの対決をとおして、討議の作動・始動には、こうした非対称関係に基づく根源的な応答が不可欠であると考えようになったのである。そして、こうした非対称関係の上に成り立つ討議者同士の応答関係全体を、「共同責任」という概念で言おうとしている。「共同責任」概念には、非対称関係の応答 / 責任と対称関係のそれとが二重に含まれているのである。

(3) 「共同責任」の逆説性——アーペルの遂行論的矛盾——

以上から言えることは、非対称の応答関係によって対称の応答関係は可能になるということである。ロゴス的關係 (討議) の生起は、非ロゴスとの関係を契機とするのだ。こうした逆説性を、アーペルの「共同責任」概念におけるヨナスの影響は明らかにしている。

しかしながら、アーペルは、そうした非ロゴスとの非対称な応答関係は——そして力の優位なものなかに発生する非力なものへの配慮義務感情は——、あくまで討議的な対称的な応答関係と「等根源的 (gleichursprünglich)」[PMZ: 105]だと考えている。つまり、ヨナス的契機は、討議の作動に関与するとしても、そこに先行するものではない。アーペル側に立てば、対象を同定できるという時点で、そこではすでに意味の解釈世界——究極的には「理想的コミュニケーション共同体」——が先取されており、「この点で、責任の非対称的關係のヨナス的分析に、こうした相互的対話関係は先行する」[Sikora 2003: 62]。あくまで、討議倫理学の倫理原型は、ロゴスをもつ者同士の対等な関係性に置かれる。アーペルによれば、ヨナス的な契機は、アーペル討議倫理学の枠内に回収・統合可能なものなのである¹⁰。しかし、こうしたアーペルの主張は維持できないのではないか。

⁸ この原理は、近代科学技術のような人類の生命・存続を危険にさらすような賭けへの制限・拒否を含蓄している[Jonas 1984: 76ff.=61ff.][Jonas 1994][Böhler 1994b: 268][Sikora 2003: 47ff.]。

⁹ 第二章第二節 (3) 2) を参照のこと。

¹⁰ その意味で、「共同責任」概念は、アーペルの理解では、ヨナスの「責任」を超越論的語用論的に

上で述べたように、討議の核心たる「共同責任」概念のなかに、ヨナ斯的契機が討議の前提として取り込まれている点で、すでにアーペルの主張は矛盾している。また先のアーペルの発言、「これ〔「根源的な共同責任」〕は、言うならばその彼〔ヨナ斯的な意味での力を有した者〕に生じ、それに彼も気づく」[PMZ: 105]に改めて目を向けると、そこからは「責任が生じ」そのあと「気づく」——それが討議に繋がる——という時間関係を見て取ることができる。このことはロゴス外のものへの応答がロゴス（討議）に先立っていることを示唆している。さらに、責任に関して用いられる「生じる（zuwachsen）」という自動詞に注目するなら、そこで生じるものは自然とわき上がってくるようなものであり、これは身体感覚的な感情であろう。だとするとこれは、ロゴス（討議）に回収・統合できるのか。

ヨナスの責任原理を（その根拠づけという点で）否定しながらも、そのエッセンスを自身の構想の中心に置くという議論の構造、そしてそのなかで何気なく使用される文や単語が、アーペル自身の主張——ヨナ斯的「責任」の発生と討議の開始は「等源的」であり、ヨナ斯的契機の先行性は認められない——と矛盾する。むしろアーペルの議論自体が、アーペル討議倫理学にとってのヨナ斯的倫理の先行性・不可欠性を遂行的に際立たせている。こうしたアーペルの遂行論的矛盾は、ヨナ斯的な非対称倫理契機は討議倫理学にとって拒絶することも、そのなかに回収・統合することもできず、むしろ対称関係の討議（「共同責任」）を可能にするという逆説性を証明しているのである¹¹。

それでは、こうした逆説性を有する「共同責任」概念は、教育学に対してどのような意義をもっているだろうか。

第三節 「共同責任」概念の教育学的意義

あらかじめ結論の要点を述べておく。アーペルの「共同責任」概念は、その逆説性によって、教育的行為のある意味の本質的特徴を気づかせてくれ、さらにそのことをとおして教育に関する一つの倫理を示唆している。

（1）教育的関係の本質

先行研究は、討議倫理学あるいはハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論を手がかりにすれば、専ら目的—手段図式で理解されてきた教育的関係を、相互主体的な関係として新たに捉え直しようという点を強調してきた¹²。すなわち、教育も討議ないしはコミュニケーション的行為として語

変換したものである。とくに1980年代以降のアーペルの理論的課題は、討議倫理学と歴史との媒介であったが（第四章第二節を参照のこと）、この新たな「共同責任」概念は、理念と現実の接触面に言及している点で、アーペルにとってはここに関連する。「共同責任」概念は、アーペル討議倫理学の「A部門」（脱慣習の水準に関わる部分）と「B部門」（現実的な慣習の水準にかかわる部分）の結節点とも言える。

¹¹ もちろん、この逆説性は、だからといってアーペル倫理学に対するヨナス倫理学の優位を単純に意味するものではない。アーペルが指摘したように、ヨナス倫理学には理論的・実践的に問題があることは否定できず、普遍主義的立場からの補完を必要とする。この点で、アーペルとヨナス、両者は相補的な関係だと言える

¹² たとえば、[野平 1991][今井 1999][渡邊 2000][西野 1998][藤井 2003][丸橋 2006]。

れる、と。たしかに、教育と呼ばれるところには意味形成（合意形成）がある。学校の授業も、教師と生徒は意味を確認しながら（合意形成しながら）進んでいく[今井 1999: 232ff.]。しかし、ここで、疑問が生じる。教育的関係を相互主体的関係として記述できるとしても、だからと言ってそのことで教育的関係ないし教育的行為を全部説明していることにはならないのではないか——もちろん、先行研究が、教育をコミュニケーション的行為ですべて説明できると主張しているわけではない。教育とといった場でなされる合意形成と、ふつうのおしゃべり、あるいは職場の会議などでの合意とは違うのではないか。後者から、前者を区別するものは何だろうか。それは「教える」「導く」意図へ繋がる倫理的パトスではないだろうか。ここで倫理的パトスというとき、ヨナスが道徳的行為の出発点として重視した「感情」ないしは「責任の感情」を意識している[Jonas 1984: 162f.=152f.]。この意図へ昇華する以前の感情ないしパトスによってこそ教育者ないし教師という主体が立ち上がり、そしてはじめて教育者は「導く」意図をもって、被教育者とともに相互主体的にロゴス的な意味形成を重ねることになるのではないか。だとすると、その「導く」意図へ繋がる倫理的パトスの発生をも含めて捉えなければ、教育的行為を説明することにはならない。この倫理的パトスの発生を、「共同責任」概念は説明してくれるように思われる。

アーペルの「共同責任」概念が示唆しているのは、言語的な相互主体の外部があるからこそ、それに呼びかけられ、そこへ配慮を向けることを避けることができない倫理的主体が立ちあがるということであった。そして、その倫理的主体が合意形成のコミュニケーションを志向することになるということであった。討議主体とは何らかの主張を掲げる者であるという点で一定の価値の方に導こうとする者である。だとすると、ここでの倫理的主体としての討議主体と、上で見た倫理的パトスに導かれた教育主体は同じものと見なすことができる。そうであれば、教育的行為においても、非対称的な関係を本質的契機として倫理的主体としての教育者ないし教師（それは親かもしれないし、学校の教師かもしれないし、職場の先輩かもしれない）が生じ、その都度ごとの生活世界を背景としながら、その教育者は被教育者とのあいだで意味を紡ぎはじめる。ここではじめて、教育者と被教育者は意味形成という点で対称関係となる。こう考えるとき、教育的行為は、非対称関係と対称関係の双方をモメントとしている。だとすると、教育的行為を相互主体関係として記述するのは不十分であり、それはこの二つの関係性の交錯として捉えなければならないということになる。

（２）教師に求められる倫理

また、教育に非対称的なモメントを認めるということは、教育実践上の一つの倫理を示唆しているように思われる。非対称的なモメントによってこそ教育的行為が始まる。つまりそれによって、被教育者との合意形成を目指すということが始まる。そうであるとすれば、教師は、自己自身を本質的に形成している非対称モメントの有意味性を積極的に認めなければならない。教師は、教育においては、一方ではその解消を目指しながらも、他方においては非対称モメントの克服は不可能であるという自覚を徹底してもたねばならない。こうした矛盾した倫理を自身に課さなければならない。なぜならば、合意形成が完全に成就し非対称性が克服されてしまえば——つまり教育が完全にうまくいってしまえば——、それはその場が一つの意見や価値で一元化されてしまうので、目の前の他者を何かに導きたいというその後のパトスも関心も生じないし、その必要もなくなるからである。つまり、教育と呼ばれる倫理的討議も生じなくなるからである。もちろん、そうした倫理的討議が生じなくてもそれはそれで構わないと考えることも可能だろう。しかし、このことは、その一元化された場に潜むかもし

れない何らかの抑圧や不正を、それと気づかれないまま温存する可能性を意味する。このことを問題だと見なすならば、先に述べた倫理を承服しなければならない。一方で合意形成を目指しつつ、他方ではその不可能性を徹底して自覚する、という倫理である。教師は、世界に「複数性 (plurality)」（アレント）¹³を作り出さねばならないのだ。この教育実践上の倫理は、教師に対し具体的にどのような姿勢・態度を要請するだろうか。ここでは、丸山の「潜在的な他者性」という考え方を参照しよう[丸山 2002: 10]。これに倣うと、「完全にはコントロールしえない、予測を超えた反応をしようする存在」を被教育者のなかに、つねにあえて見ようとする態度が教師には必要だと言えるだろう。教師のこの姿勢が、次の討議——倫理的行為としての教育的討議——を可能にしていく。

以上をまとめよう。アーペルの「共同責任」概念は、教育的関係を非対称的關係と対称的關係の交錯として捉えること、またそのような見方をとおして教育実践上の一つの逆説的な倫理——非対称性の克服を目指しつつ、その不可能性を自覚すること、それゆえ向かい合う子どもないし被教育者のなかにこちらの意のままにならない部分（他者）を積極的に見ようとする姿勢——を示唆している。この点に、「共同責任」概念の教育学的な意義がある。

おわりに

本章の問題関心は、〈他者〉つまり言語の外側にいる人（あるもの）と討議との関係性であった。あるいは教育という行為における〈他者〉という契機を、適切にすくい上げるということにあった。このことは、討議倫理学に関心を寄せる教育学研究のなかでは、あまり問題化されないうえにできた。むしろ、討議倫理学の言語論的転回の意義に着目するがゆえに——つまり意識という高みを設定しないがゆえに——、向かい合う子ども（被教育者）を言語コミュニケーションができる相手として「同等と捉える」ことの重要性の方が強調されてきた。この視点は、それまでの教育的関係論に新たな見方をもたらした点で、きわめて重要であった。しかしながら、こうした見方を一面化することは、言語コミュニケーション能力には還元されない存在を抑圧ないし承認し損なう危険を含んでいる。

アーペルが〈他者〉問題を追究したわけではなかった。むしろ、ハーバーマスとは対照的に、アーペルは、言語の限界無き優位性を強調している。しかし、そのことで、ヨナスという限界、つまり言語の限界を意識せざるをえなくなり、討議が生じる（討議主体が立ちあがる）瞬間を問題化した。そして本研究は、アーペル議論に散見されるヨナス的要素の存在から、それ以上にアーペル議論の逆説的構造への考察から、言語の外部にいるもの（あるもの）が、討議を可能にするという知見を得た。そしてそこから、向かい合う相手のなかに、「分からなさ」を積極的に見出すという倫理を引き出した。こうした結論は、先行研究を否定するものではまったくない。むしろ、この「分からなさ」承認の倫理は、向かい合う存在を、言語コミュニケーション相手として同等として見ることと同時に、アンビバレントに追求すべきものである。アーペルの「共同責任」に関する議論は、それ自体がパフォーマンスに、討議倫理学に関心を寄せる教育学に対し、言語論的転回に加えて、他者論的転回の必

¹³ ここでアレントが出てくるのは偶然ではない。ヨナスの「子ども」概念はアレントの「出生 (natality, Gebürtigkeit)」概念と密接な関係がある。ヨナスが「子ども」（とりわけ新生児）に倫理の「範型 (Paradigma)」[Jonas 1984: 236=224]を見たのは、それこそが世界の複数性の「始まり」だからでもある[Ibid.: 49=34]。

要性を示唆しているのである。

終章 アーペル討議倫理学の教育学的意義

1 本研究のまとめ

(1) 問題関心のふりかえり

本研究の目的は、アーペル討議倫理学を、言語論的転回と他者論的転回という二つの側面から検討し、その教育学的意義を解明することであった。

ベックは、現代が初期近代とは異なるモードの再帰的近代化の過程に入ったと診断している。人間の理性能力（への期待）が逆に自然支配や人間支配を生み出し、また理性によって個人を尊重する考え方が——皮肉にも——個人を生育しケアする機能をもつ家族といった社会的紐帯を解放した。近代の構成原理が、それが十分に展開することによって逆にそれ自体を脅かし、問いに付されている。もはや現代人は、そうした問題へ対応していくための答えの貯蔵庫をもち合わせていない。こうしたベックの分析に従うなら、その時々で問題に関わり向かい合う者同士が言語コミュニケーションし、合意を形成していくという討議倫理学構想は有効ではないか。また、そうであるなら教育学のなかにもこうした討議倫理学を導入することは有効ではないか。

しかし、少し立ち止まって考えるなら、討議倫理学と倫理的解決を求める現代の諸問題、そして教育学は相性がよいとは言いがたい。というのは、討議倫理学は、個々の主体に、言語によって問題を提起し、各自の立場を保留しながら合意点を探っていくという実に高度な言語能力を要求するからである。今日その解決を喫緊に求める倫理的諸問題に関わる人々は、むしろそうした能力を有さないがゆえに問題の当事者となっていることが多い。そしてまた教育学も、そうした能力を有さない子どもについての考究が主となる。

言語能力をもたない人々の関心は、討議倫理学の立場では、「代理」が考えられるほかない。しかし、代理は、たとえ細心の注意が払われたとしても、その当事者そのものの声で関心が表明されない以上、その妥当性について問題が残る。その一方で、教育学はそうした言語能力を被教育者につけることに従事する学であるとするなら、討議倫理学との相性は悪いとは言えないかもしれない。しかし、討議倫理学が示唆する主体—主体関係で教育的行為を捉えるとしても、究極のところでは言語能力を有さない存在への倫理的配慮の問題は無視できない。

このように、一方で現代社会にとって討議倫理学という構想は有意義であるが、他方で討議倫理学には言語能力の外部にいる者（あるもの）——本研究ではこれを〈他者〉と呼んだ——への倫理的配慮の問題がつきまとう。つまり、今日討議倫理学に着目するならば、言語を重視するというその言語論的転回の意義も了承したうえで、しかしながら〈他者〉との関係を踏まえて討議の実現をどのように考えていけばよいかということが課題となる。このことはこれまでの教育学研究においては中心的には主題にされてこなかった。

こうした問題に対し、アーペル討議倫理学の展開は、その議論の全体が——アーペルの意図とは別に——討議（倫理学）とその外部との倫理的関係のあり方を示唆ないし体現していると点で資する。というのは、アーペルは、ハーバーマスとは対照的に、人間のロゴスに一切の優位を見るが、しかしそのことで逆にロゴスの限界にぶつかり、それをめぐる議論を新たに展開しているからである。

本研究では、こうした見方からアーペル討議倫理学の教育学的意義の解明という課題を設定し、それを追究した。

(2) 各章のまとめ

各章での考察を振り返ると次のようになる。

(第一章)

第一章では、アーペル討議倫理学の基本的な枠組・考え方を、主に 1970 年代の議論を振り返ることで明らかにした。アーペルは、ハイデガーの解釈学やウィトゲンシュタインの言語ゲーム論の批判的な展開という関心のもと、またカント的な超越論哲学の継承という意志によってパースの記号論に依拠する。そして独自の超越論的語用論という立場から、「超越論的言語ゲーム」としての「理想的コミュニケーション共同体」を構想する。アーペル討議倫理学とは、この「理想的コミュニケーション共同体」を可能にする条件ないし（討議という）倫理を記述する学と言える。また、それは、「理想的コミュニケーション共同体」が、遂行論的矛盾を犯すことなしには否定できないことを論じることで、「究極的な根拠づけ」が与えられるものであった。アーペル討議倫理学は、こうした理想的性格を有するがゆえに、非理想的現実とどのように切り結ぶかという責任倫理的な議論も展開するが、その現実への適用的議論も「理想的コミュニケーション共同体」への志向によって統制される。したがって、アーペル討議倫理学とは、人間がもつロゴスという言語能力へのきわめて強い信頼に依拠した哲学であり、言語能力を有する者同士の対称的関係を倫理的範型とする倫理的構想であることを明らかにした。

(第二章)

このように、アーペル討議倫理学はきわめて強いロゴス中心主義によって特徴づけられる。しかしながら、そうであるがゆえにアーペルは、ロゴスに回収できないものへの倫理的配慮についても議論を深めている。それが典型的に現れているのが、1980 年代後半から 1990 年代にかけてのヨナスの責任論への批判的応答である。第二章では、アーペルがヨナスの責任論にどのように応答していったのかを詳細に解明し、アーペルの責任倫理的議論の特徴を明らかにした。

ヨナスは科学技術時代の未来倫理の必要性という関心から、また自身の一元論的目的論的自然哲学に基づき、「人類は存在すべし」という形而上学的命題、またそれと関連して（とくに生命維持に関して）力をもつ者が、力をもたない者への一方向的な配慮倫理を導出する。これに対し、アーペルは未来倫理の必要性という点ではヨナスに同意するものの、ヨナスの責任論はカント以前の独断論に退却していること、それゆえそこには——ヨナスの意図はそうでないとしても——特定の世代や人種が犠牲になることをやむなしとする社会ダーウィニズム的な危険性が潜むことを批判した。力の非対称性に基づくヨナス的倫理構想に対し、アーペルは言語能力・行為能力という点での対称性に立脚する自身の討議倫理学を優位であると論じ、ヨナスが要請するロゴスの外部（未来の人類や動植物）への配慮も討議倫理学の枠内で根拠づけできるとした。こうしたアーペルのヨナスへの批判的応答からは、一般に弱い立場に置かれがちなロゴスの〈他者〉への倫理的配慮という問題はアーペル討議倫理学の関心のなかには十分に含まれているものの、やはりロゴスをもつ者同士の言語コミュニケーションを倫理的に優位とするアーペル討議倫理学の特徴が改めて浮き彫りとなった。

第三章、第四章、第五章では、こうしたアーペルの討議倫理学の前提を共有したうえで、つまり討議能力・行為能力を有する者同士の言語的コミュニケーションに哲学ないし倫理学の始点を置くとい

うアーペルの言語論的転回を積極的に承認するというスタンスから、アーペル討議倫理学の教育学的意義を検討した。

(第三章)

ヨナスとの対決前後からアーペル討議倫理学においては「共同責任」概念が、中心概念となる。第三章では、このアーペルの「共同責任」概念を手がかりに、現代社会において要請される「責任性」の内実を検討し、その形成方法を検討した。

まず、従来教育学では教育目標として「責任性」はどのように論じられてきたのかを、ドイツ教育学を事例に検討した。そこには、責めを個人的に引き受けるという意味での個人主義的な責任構想が確認された。この責任構想は、しかしながら地球環境問題に代表される現代的問題は原因－結果関係が複雑化しその被害規模も甚大であることから、現代社会では不十分である。そこで次に、今日的「責任性」の内実を考察した。アーペルによれば、他者と真剣に議論しているとき、人はその議論に関わり合意によって規範を見いだすことに対して「共同責任」を有しているが、それは免れ得ない「根本的な」ものである。このアーペルの「共同責任」概念を手がかりに、今日的「責任性」を、問題の当事者でないとしても脱慣習的にその解決に向けて相互主体的に討議を志向・実践する態勢として規定した。これは、原因者の特定を前提とせず、議論に参加する複数の人々をそこでの合意内容に拘束してしまう点で現代的に有意義である。

最後に、その態勢の形成方法を、アーペル討議倫理学を批判的に展開している討議人間学を手がかりに論じた。討議人間学によれば、討議参加者は、討議パートナーの平等性を承認したうえで妥当要求を行うという理想的存在を共同して仮構し、そこに自己のアイデンティティを見出している。このとき、普遍的パースペクティブを有したアイデンティティが生成されるとともに、自己に固有なアイデンティティも維持される。つまり、討議においては自己の「二重遂行」が生じている。このことは、討議を経験した主体には、少なからず討議に必要な普遍的パースペクティブが備わることを意味している。したがって、討議能力という今日的「責任性」の形成には、事前の討議経験、すなわち相互主体的な対話実践の経験が重要であることを結論した。

(第四章)

第四章では、相互主体的な対話実践を、機会や権力が不平等に配分された現実世界において実施していくための手続きを論じた。そのさい、アーペル討議倫理学を「現実主義的」に展開しているニケの「道徳の現実的討議理論」を手がかりにした。

まず、相互主体的な対話実践の実現に関する教育学的研究の先行研究として、ドイツの批判的教育学を検討した。そこからは、相互主体的な対話実践の実現のためには相互主体的な対話が必要だという循環論法が指摘でき、相互主体関係を可能にする方法論が不十分であることが明らかになった。討議を非理想的な現実社会でどのように実現するかという問題は、討議倫理学では「適用問題」と言われる。すなわち、討議倫理学の道徳原理である普遍化原則（U原則）を「理想的コミュニケーション共同体」ではない現実社会にどのように適用していくかという問題である。そこで次に、この「適用問題」に関するアーペルとハーバーマスの議論を辿り、その行き詰まりを確認した。アーペルは、「理想的コミュニケーション共同体」の実現に近づく努力や人類の生存保証への配慮を要請するが、これらは生活世界の合理化にとっては手続性・具体性に欠ける。また、ハーバーマスにおいては、適用の

討議で必要とされる「解釈学的洞察」は、賢慮ないし判断力のようなものとして示されるが、それ以上の追究がなされていない。

これに対しニケは、普遍化原則の仮定的解釈によって、「適用問題」の閉塞を打開しようとしている。そこでこのニケの考え方を辿り、彼の「現実的な」討議倫理学の適用論を明らかにした。まずニケは、普遍化可能性で（U原則で）判定される規範の「妥当性」と現実世界での「遵守妥当性」を区別し、後者の判定の定式化を、相互責任可能性を観点として行った（①遵守妥当性の検証）。現実世界での遵守が可能ではないとされれば、U原則に妥当する規範N（たとえば、「嘘をつくべきではない」）に替わって、遵守可能な規範N'（「～の場合、嘘をついてもよい」）が探られ、その妥当性が判定されなければならない。そのさいニケは、自身が「帰結規範」と名づけるこのN'の遵守妥当性の判定を、U原則に適って展開している世界を侵害しないかどうかを基準に定式化している（②「帰結規範」の探求、その妥当性の判定）。なお、ニケによれば、NとN'は「内在的な指示関係」にあり、N'はたんに戦略的なものではなく、したがってそれは道徳的でもある。最後に、このニケの理論を手がかりに、小学校における話し合い活動への取組を事例に、討議を実現する教育の営みの手続を具体的に論じた。

（第五章）

第五章では、相互主体的対話実践を可能にする討議主体の形成方法を、子どもの言語能力の発達段階を考慮に入れて検討した。そのさい、討議倫理学が参照しているコールバーグやセルマンの発達段階論を手がかりとした。まず、討議倫理学において討議とは何か、討議実践に必要な言語能力とは何かについて確認した。そこから、言語能力を視点取得能力として捉え、その発達段階に従って子どもを次のように三段階に区分した。

第一段階を自己中心的なパースペクティブから他者の意図を捉え、社会的世界（規範に規制された世界）が対象化されていない段階にある子ども（〈子ども1〉）、第二段階を他者のパースペクティブに立つことができるが、社会的世界の対象化は準備段階にある子ども（〈子ども2〉）、第三段階を自分と他者の利害を離れた第三者の立場から話し合い状況を捉えることができ、社会的世界の認識もできているが、既存の規範に同調する傾向がある子ども（〈子ども3〉）。そして、それぞれの段階に応じた大人からの働きかけの方法を、「討議への導入」、「提示する討議ルール」、「意見交換」、「合意形成」の場面に分け考察した。

第四章、第五章の考察からは、相互主体的対話実現の手続をいかに整えても、またいくら発達段階に即して子どもの関心を拾いあげようとしても、究極のところは討議能力ないしは論理的思考の外部にいる者、すなわち〈他者〉の関心を代理することは避けられず、それゆえ〈他者〉への（潜在的であれ）暴力・抑圧の問題が課題として残された。

（第六章）

第六章では〈他者〉という論理的残余への関心から、ハーバーマス討議倫理学ないしはコミュニケーション的行為の理論の限界を、その言語の位置価という観点から検討し、それを踏まえて最終的には道徳教育の構想原理を導出した。ここで——いささか挿入的に——ハーバーマス論を展開したのは、先行研究においてその限界が焦点化されずに専ら参照されてきたからである。ハーバーマスにも——

アーペルと同様——限界があることを明確にし、他者論的転回への舵を切る必要があるからである。従来の教育学における討議倫理学研究では、もっぱらハーバーマスが参照され、教育的関係を言語能力を（潜在的にでも）有する者同士という主体－主体関係として捉えることが提案されてきた。しかし、この議論では、言語能力の〈他者〉の問題が後景に退いてしまう。そのため、そうした先行研究の議論の妥当性を検証するために、ハーバーマス議論の検討を行ったのである。

まず、ハーバーマスにおけるオースティンの言語行為論受容を検討し、次いでハーバーマスの承認論をテイラーのそれと比較した。オースティン受容からは、ハーバーマスにおいては言語行為にとっての文脈性の重要性が理解されているが、彼の理論的関心上、結局は究極のメディアとして言語が措定されていることが明らかになった。また、テイラーとの比較からは、テイラーが文化や伝統といった生の背景の意義およびその存続の重要性を指摘するのに対し、ハーバーマスはその議論のパターンナリスティックな性格やそれによる個の自律の毀損可能性を批判する。ハーバーマスの立場では個の自律性は何としても担保されなければならない。さらにその私的自律は、相互コミュニケーションによって決定するという公的自律によって、究極には合意を志向する言語的存在である人間という理念を承認することによって支えられなければならない。こうしたハーバーマスの議論の検討からは、ハーバーマス討議倫理学においても、アーペル同様に、言語ないしロゴスへの信頼が強いものであることが明らかとなった。したがって、従来の教育学研究でのハーバーマスの読み方は、〈他者〉を問題とする限りは妥当ではなく、ハーバーマスを手がかりにするとしても討議倫理学にはロゴスの〈他者〉との関係性の問題が残ることが明らかとなった。

ただ、その課題を解く手がかりも、ハーバーマスとテイラーとの比較考察の結果のなかに示唆された。ハーバーマスはコミュニケーションによる合意を重要視するが、それは結果的には価値の一元化志向を意味する。しかし、討議は同じ価値観をもった者同士の場では生じない。そうであれば、討議を可能にするためには、合理的な言語コミュニケーションに回収されない〈他者〉を意図的に維持・存続することが重要となる。つまり、ハーバーマスの立場は、テイラーの立場によって可能になるということである。

最終的にはこうしたロゴスとその〈他者〉との相互補完的関係の教育学的含意を、道德教育の構想原理（差異の原理／平等の原理）の導出というかたちで行い、この原理に基づく道德教育を構想した。

（第七章）

〈他者〉との関係を踏まえたうえで、討議の実現をどのように考えていけばよいか。第七章では、第六章で取り組んだこの問いを、アーペル討議倫理学の批判的検討をとおして、さらに追究した。具体的には、アーペル討議倫理学における「共同責任」概念を、ヨナスの責任原理との対決という観点から改めて検討し直し、その教育学的意義を考察した。第三章ではアーペル討議倫理学における「共同責任」概念それ自体の意義を強調したが、それに対して第七章ではむしろヨナスと対決するアーペルの学的遂行の意味合いを教育学の立場から相対的に論じた。その結果、アーペルの「共同責任」概念には、本来討議倫理学とは相容れないはずのヨナス的な倫理モメント（ケア論的モメント・否定神学的モメント）が必要不可欠なものとして入り込んでいることが明らかとなった。ただしアーペルは、彼の「共同責任」を、ヨナスの「責任」概念を超越論的語用論的に転換したものとして理解している。つまり、アーペルの理解では、「共同責任」概念に認められるヨナス的モメントは、討議ないし言語コミュニケーションと「等根源的」ではあっても、決してそれに先行するものではない。アーペルの

理解では、ヨナスの非対称性を特徴とする「責任」概念は、アーペルの「共同責任」概念のなかに回収・統合されるものである。

しかしながら、このアーペルの主張は、ヨナスの責任原理を根拠づけという点で否定しながらも、そのエッセンスを自身の構想の中心に置くという彼の議論の構造それ自体と矛盾する。こうしたアーペルの遂行論的矛盾は、討議倫理学はそれが倫理の原型としては否認する非対称性倫理に支えられているという討議倫理学のパラドックスを証明している。

最終的には、この逆説的構造を教育的関係理解に敷衍して、教育的関係が相互主体関係となりうるためには、討議能力には還元されない〈他者〉との非対称な関係性（そしてそこに生じる配慮責任感情）が不可欠であることを論じた。またこのことから、〈他者〉を意識的に存続・創設という姿勢が教師の倫理として重要になることを結論した。

2 教育学的帰結

このようなアーペル討議倫理学への批判的取組からは、現代社会に対応するための教育学的方向性が次のように示されるように思われる（表3）。

（1）討議実現のための二つの方略——討議論的方略と他者論的方略——

再帰的近代化の過程にある現代社会においては、もはや近代的な諸構想（理性的主体、それに基づく目的—手段思考、自然への支配、人間関係での支配など）や諸制度（国民国家、ジェンダー構造、近代家族など）に単純には依拠できず、むしろそれらを問い直していく作業こそ必要である。このとき、言語論的に転回することで理性や人間をダイアローグ的・コミュニケーション的なものとして捉え、したがって従うべき事柄も合意によって決定することを志向する討議倫理学は現代的な意義を有する。それゆえ討議倫理学の意味での討議を社会のなかに普及・展開することは重要となる。そのための手立ては、二つの方向から考えることができる。一方は、言語論的転回を徹底することで討議実現の方略を構想してゆく行き方である。もう一方は、むしろ言語論的転回をしたがゆえに抱え込む討議倫理学の難点——たとえば言語能力をもち得ない者の関心をどのように取り扱うか——を顧慮して、ロゴスの〈他者〉との関係を視野に収める他者論的転回をして討議実現を考えていくという行き方である。前者を言語論的方略、後者を他者論的方略と呼ぼう。

（2）討議論的方略

1) 討議能力形成の重要性

言語論的転回を徹底する方向では、まず教育（学）の目標が、討議能力の形成として設定される。近代科学技術の先端で生じている諸問題は複雑さを増し、もはやその原因（となる個体）を一義的には特定できず、あるいは原因が捉えられたとしてもその被害が甚大であればその責任は個人に帰すことができない。この意味で現代の問題は非個人主義的なアプローチを要請している。アーペルの「共同責任」概念は、ある問題に関して、自身がその問題の直接的な当事者となっておらず、また立場上でもそれへの対処が求められていない場合でも脱慣習的にその解決を志向して他者と議論することを示唆している。それゆえこの概念は、原因としての個人の特定や個人ひとりでの解決を求めている点で、現代的状況に対して有意義である。そうであれば、アーペルの「共同責任」概念が示唆する討議能力を、現代の教育目標として掲げることは重要となる（第三章）。

2) 相互主体的な対話実践としての教育

この討議能力の形成をするためには、アーペル討議倫理学を批判的に展開している討議人間学に従うなら、教育過程を相互主体的な対話実践として捉えることが重要となる。つまり、主体としての教える者が、客体としての学ぶ者を一方的に方向づける非対称的な関係ではなく、相互が平等に意味や妥当性を要求する主体として存在する対称的な関係である。つまり、教える役割をもつ者も学ぼうとする者も平等な関係で、知識や道徳に関する意味の共有を目指すことが教育過程の本質をなすと考えることが重要となる（第三章）。

3) 討議実現の手続の整備と発達段階に応じた支援

しかしながら、平等や相互尊重は、教師側の態度や志向性をあてにするだけでは達成できない。それに加えて、相互尊重を可能にするさらなる手立てが必要となる。その手立てとしては二つが考えられる。一つは、「理想的コミュニケーション共同体」を現実への統制的理念としながら、漸次的に討議を実現していくための手続を整備していくことである。この場合、妥当性と遵守妥当性を区別するニケの「現実主義的討議理論」が参考になるだろう（第四章）。もう一つは、討議倫理学が参照する、コールバーグやセルマンの道徳性ないしは社会性の発達段階論に従って、発達段階の特徴に応じて次のステージへ移行できるような働きかけを子どもに対して行っていくことである（第五章）。

(3) 他者論的方略

ここまでの討議論的方略は、討議倫理学の言語論的転回に積極的に意義を見たいうえで考察されたものであった。しかしながら、討議を社会のなかに実現していくためには、それに加えてむしろ討議倫理学の前提から離れて考えることが必要である。ヨナスの責任原理との対決のなかから「共同責任」概念を形成してくるアーペルの議論全体、あるいはアーペルの「共同責任」概念のなかに認められるヨナス的倫理契機が体現しているのは、討議が可能になるためには、あるいは討議が実現するためには、討議能力・行為能力には還元できないものを含んだ、言わばロゴスの〈他者〉との遭遇が不可欠であるということである。このことは教育学における討議倫理学研究に、他者論的に転回する必要性を示している。そしてこのことは、教育学的に二つのことを含意している。一つは、教育的行為ないし教育的関係の新たな捉え方であり、もう一つは討議実現のために教師に求められる倫理である（第七章）。この二つに沿って討議実現を考えるのが他者論的方略である。

1) 非対称的な関係と対称的な関係の交錯としての教育的関係

教育学における従来の討議倫理学研究では——本研究でも討議論的方略として——、教育過程を主体—主体関係として捉えることを提案してきた。このことは、教育が言語コミュニケーションを主要なものとしているという言わば当たり前の認識から出発することで、教育的行為を意味形成という点で主体—主体行為、ないしはコミュニケーション的行為として捉えるという新たな見方をもたらした点で意義があった。またそれ以上に、それまでの教育的関係論における、大人による子どもの（場合によっては無自覚な）支配に対し反省を投げかけた点で有意義であった。しかしながら、こうした有意義さゆえに、主体—主体関係での教育理解を一面化するきらいもあった。アーペルの「共同責任」概念——そしてこの概念を中心とするアーペルの議論の全体——は、こうした一面的な教育の捉え方に再考を迫るものになっている。というのは、この概念は、討議的な対称的な関係が始動ないし成立す

るためには、非対称な関係性を不可欠とすることを明らかにしているからである。すなわち、ロゴスには還元されない〈他者〉との非対称的な関係ないし出遭いという契機が、ロゴス的な対称的関係の討議を可能にする。このことは、教育的関係性は——対称的関係を教育の本質としてみるという討議論的方略からの知見とは矛盾するようだが——、非対称的関係と対称的関係が交錯するものとして捉えなければならないということを意味している。さらに、このことは n 個のロゴスの媒介者としての教師という理念形を示唆している。本研究においてロゴスという語は、ここまでは——言わば便宜的に——討議倫理学のロゴスの意味で用いてきた¹。しかし、〈他者〉にもまた独自の理、すなわちロゴスがそれぞれあるはずである。討議倫理学のロゴスは、複数のロゴスの一つにすぎない（大文字のロゴスではなく、小文字のロゴス d にすぎない）。多様なロゴスをロゴス d に翻訳することは教師のしごとの一つなのだ。アーペルの「共同責任」概念ないし彼の討議倫理学議論全体の逆説性は、こうした教師／教育の新たな捉え方を指し示しているのである（図1）。

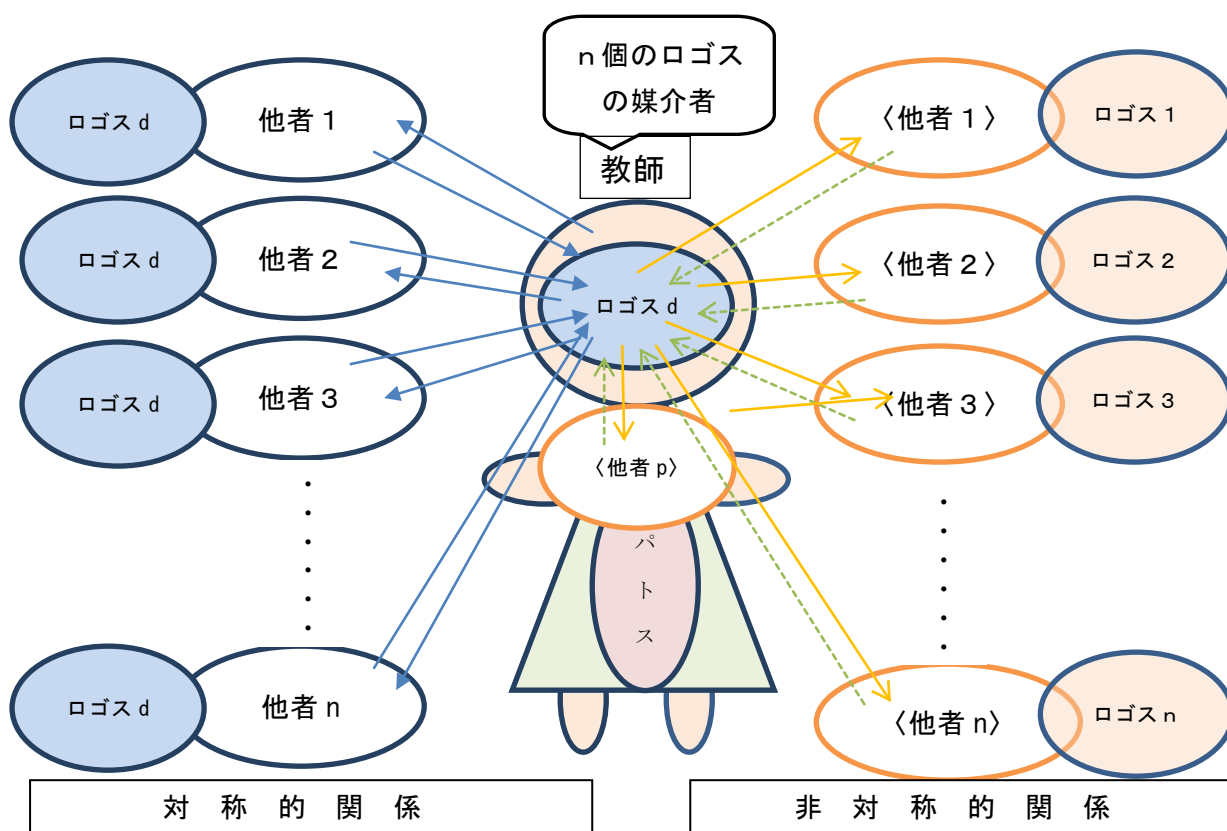


図1 対称的関係と非対称的関係の交錯としての教師／教育

¹ 序章の註2を参照のこと。

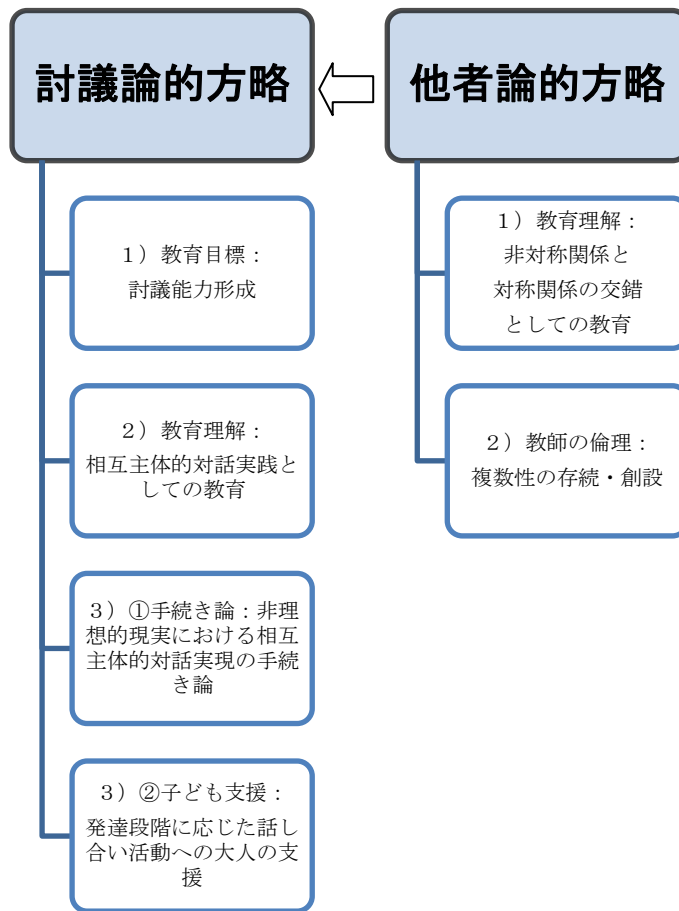
2) 教師に求められる倫理——「複数性」の創設——

教育に〈他者〉という非対称的な契機を認めるということは、教育実践に関して一つの倫理を示唆している。非対称的モメントによってこそ教育的行為が始まるし、そもそもそれによってこそ本来的な意味での教師という主体も成立する。そうであるとすれば、教師は、自己自身を本質的に形成している非対称的契機——自分とは別の価値物差しをもっている実在の他者（異なる言語ゲームを生きる他者）や、自らの身体に内在する感情ないしパトスなど（〈他者 1〉・・・〈他者 n〉あるいは〈他者 p〉²）——の有意義性を積極的に認めなければならない。教師は、教育においては、一方ではその解消を目指しながら（つまり討議倫理的なロゴス能力の形成を目指しながらも）も、他方においてはそうした非対称契機の克服は不可能であるという自覚を徹底してもたねばならない。なぜならば、合意形成が完全に成就し非対称性が克服されてしまえば——つまり教育が完全にうまくいってしまえば——、その場が討議倫理的なロゴス能力のみが唯一の価値物差しになってしまうので、あるいは一つの意見や価値で一元化されてしまうので、目の前の他者を何かに導きたいというその後のパトスも関心も生じないし、その必要もなくなるからである。教師は、世界に「複数性」（アレント）を作り出さねばならないのである。また、この教育実践上の倫理は、「完全にはコントロールしえない、予測を超えた反応をしうる存在」（丸山）を被教育者のなかに、つねにあえて見ようとする態度を教師に要請している。教師のこの姿勢こそ、次の討議——倫理的行為としての教育的討議——を可能にするからである。

アーペルとヨナスの関係がそうであったように、ハーバーマスとテイラーの関係がそうであったように、社会構想として討議倫理学と〈他者〉に配慮する哲学構想は相互補完的である。しかし、本研究が問題にした討議の実現という点に限定していえば、〈他者〉への配慮は討議実現の前提を形成する。教育にひきつけていえば、〈他者〉を配慮する（〈他者〉の創設・存続・維持に配慮する）／〈他者〉との出遭いに身をひらいておくという教師の倫理——あるいはこの倫理が教育という営みの本質的モメントであることを考えるなら、これは〈教育という倫理〉とも言い換えうるだろう——が、討議倫理学のロゴスを実現する。まず、〈他者〉への配慮という〈教育という倫理〉が前提となって、子どもに討議能力をつけるための話し合い活動の方法が考えられたり、権力関係や機会の不平等がある学校や教室を「理想的コミュニケーション共同体」に近づける努力がなされたりしなければならない（表3）。討議倫理学のロゴスは、複数の〈他者〉の複数のロゴスへの関心・配慮によって、つまりそれをしごととする〈教育という倫理〉によって可能になるのである。

² 図1を参照のこと。

表3 討議実現のための教育学的方略



3 残された課題

本研究は、教育学における討議倫理学研究で専ら検討されてきたハーバーマスではなく、むしろそのハーバーマスによって克服された（も）見なされてきたアーペルに焦点を当てた。そして、そのことによって、ハーバーマス論に特化した先行研究のアポリアを指摘することができ、それを乗り越えて討議を社会へと展開していく教育学的な手立てについての考察を深めることができた。

一方の討議論的方略については、ある程度具体的に学校教育場面を想定しながら論じることができた。しかし、もう一方の他者論的方略については、本来的な教師はまったく（他者）によって生成するという考察から、最終的にはロゴスの〈他者〉の承認という教師／教育の倫理を論じたが、実践上の有効性という点では議論が不十分なものとどまっている。すなわち、教師においては、子どもをはじめとする向かい合う他者のなかに、あるいは教師自らのなかに、言語コミュニケーションには還元し得ない部分を積極的に認めそれを保持するという姿勢をもつことの重要性を論じたが、こうした姿勢をもつことをひとり教師の努力に求めることは、システム化という現代社会の現状を踏まえれば、困難であり現実的ではないからである。したがって、これが現実のものとなるためには、教員養成制度、学校教育制度を含む教育の在り方全体のなかに、教師（の本来性）についての新たな考え方——本来的な教師はまったく（他者）によって生成する——の思想が浸透していく必要がある。

〈他者〉を顧慮するという本研究と同様の問題関心による先行研究³はすでに存在する。さらに、ここでは、たんなる〈他者〉との出会いの称揚は、むしろ人間形成にとって暴力的で危険であることも論じられ、その上で教育における〈他者〉との関わりが繊細に論じられている⁴。今後は、こうした優れた先行研究の知見に学びながら、〈他者〉承認が実際的に可能となる教育環境・制度について考えたい。そうすることではじめて、社会のなかに討議を実現する方途を教育学的に真に考えていくことが可能になるだろう。

³ たとえば、[小玉 2009] [田中 2002] [丸山 2000] [矢野 2000] [臨床教育人間学会 2004]。

⁴ たとえば、[今井 2004] [齋藤 2009] [矢野 2008]。

文献

- ◆ アーペルの著作は下に示す略号で表示し、略号のアルファベット順に掲げることとする。出版年は本研究で使用した著作の版のそれであるが、初出の出版年と異なる場合はそれも括弧内に付記する。
- ◆ 引用においてアーペルの著作は略号で[AD: 5]のように示す。邦訳がある場合は原典の頁数の後に=をつけて、その邦訳書の頁数を、[WH: 252=132]のように示す。

1 アーペルの文献

(1) アーペルの論文集

・単編

- [AEtA] Auseinandersetzungen in Erprobung des transzendentalpragmatischen Ansatzes. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1998.
- [DV] Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Suhrkamp, Frankfurt/M., 3. Aufl. 1997 (1988).
- [TP1] Transformation der Philosophie, Bd. 1, Suhrkamp, Frankfurt/M., 1976 (1973).
- [TP2] Transformation der Philosophie, Bd. 2, Suhrkamp, Frankfurt/M., 6. Aufl. 1999 (1973).

・共編

- [PM] Prinzip Mitverantwortung. Grundlage für Ethik und Pädagogik. Königshausen & Neumann, Würzburg, 2001. (mit Burckhart, H. hrsg.)
- [DD] Diskursethik und Diskursanthropologie. Aacher Vorlesungen. Alber, Freiburg/München, 2002. (mit Niquet, M. hrsg.)
- [ZAD] Zur Anwendung der Diskursethik in Politik, Recht und Wissenschaft, 2. Aufl., Frankfurt/M., Suhrkamp, 1993. (mit Kettner, M. hrsg.)

(2) 論文

- [AD] Auflösung der Diskursethik? Zur Architektonik der Diskursdifferenzierung in Habermas' *Faktizität und Geltung*. Dritter, transzendentalpragmatisch orientierter Versuch, mit Habermas gegen Habermas zu denken. In: [AEtA: 727-837] (舟場保之訳「討議倫理学の解体? ハーバーマスの『事実性と妥当』における討議の差異化に関する体系について、ハーバーマスと共にハーバーマスに反対して考える、超越論的語用論に定位した第3の試み」K・O・アーペル (舟場保之・久高将晃訳) 『超越論的語用論とは何か? ——ハーバーマスと共にハーバーマスに反対して考える3つの試み——』梓出版社、2013年、80-192頁。)
- [AKGE] Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik. In: [TP2: 358-435] (1973) (磯江影孜訳「コミュニケーション共同体のアプリオリと倫理の基礎」磯江景孜他訳『哲学の変換』二玄社、1986年、221-331頁)
- [DaV] Diskursethik als Verantwortungsethik. Eine postmetaphysische Transformation der Ethik

Kants. In: Schönrich, G./Kato, Y. (Hrsg.): Kant in der Diskussion der Moderne, Suhrkamp, Frankfurt/M., 1997, S. 326-359. (舟場保之訳「責任倫理(学)としての討議倫理(学) —カント倫理学のポスト形而上学的変換—」坂部恵他編『カント・現代の論争に生きる 下』理想社、2000年、127-164頁。)

[DEM] Diskursethik als Ethik der Mit-Verantwortung vor den Sachzwängen der Politik, des Rechts und der Marktwirtschaft. In: [PM: 69-95] (香川哲夫・松本大理訳「政治、法、市場経済による外的強制を前にした共同・責任の倫理学としての討議倫理学」『哲学・哲学史論集』北海道大学大学院文学研究科哲学・倫理学研究室、2002年、69-101頁。)

[Ftf] First things first. Der Begriff primordialer Mit-Verantwortung. Zur Begründung einer planetaren Makroethik. In: Kettner, M.(Hrsg.): Angewandte Ethik als Politikum. Suhrkamp, Frankfurt/M., 2000, S. 21-50.

[GD] Grenzen der Diskursethik? Versuch einer Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Philosophische Forschung, Bd.40, 1986, S.3-31.

[HpRH] Heideggers philosophische Radikalisierung der »Hermeneutik« und die Frage nach dem »Sinnkriterium« der Sprache. In: [TP1: 276-334] (1968) (高山淳司／銚之原善章訳「解釈学と言語分析—ハイデッガーによる「解釈学」の哲学的徹底化と言語の「意味基準」への問い—」オットー・ペゲラー編『解釈学の根本問題』晃洋書房、1977年、293-342頁)

[KP] Von Kant bis Peirce. Die semiotische Transformation der Transzendentalen Logik. In: [TP2: 157-177](1970) (北尾宏之訳「カントからパースへ」磯江影孜他訳『哲学の変換』二玄社、1986年、59-94頁)

[KpSM] Kann der postkantische Standpunkt der Moralität noch einmal in substantielle Sittlichkeit "aufgehoben" werden? In: [Kuhlmann 1986: 217-263]

[ökHD] Die ökologische Krise als Herausforderung für die Diskursethik. In: [Böhler 1994a: 369-404]

[PMZ] Apel, K-O. : Primordiale Mitverantwortung. Zur transzendentalpragmatischen Begründung der Diskursethik als Verantwortungsethik. In: [PM: 97-121]

[PpL] Das Problem der philosophischen Letztbegründung im Lichte einer transzendentalen Sprachpragmatik. Versuch einer Metakritik des »kritischen Rationalismus«. In: [AEtA: 33-79] (1976)

[TCLC] The Transcendental Conception of Language-Communication and the Idea of a First Philosophy. In: Parret, H. (ed.): History of linguistic thought and contemporary linguistics. Walter de Gruyter, Berlin/New York, 1975, pp. 32-61. (平石隆敏訳「言語コミュニケーションの超越論的構想と第一哲学の理念——言語哲学に照らした哲学史の批判的再構成に向けて——」磯江影孜他訳『哲学の変換』二玄社、1986年、3-57頁)

[Vh] Verantwortung heute--nur noch Prinzip der Bewahrung und Selbstschränkung oder immer noch der Befreiung und Verwirklichung von Humanität? In: [DV:179-216](1986)

[WH] Wittgenstein und Heidegger. Die Frage nach dem Sinn von Sein und der Sinnlosigkeitsverdacht gegen alle Metaphysik. In: [TP1: 225-275] (1967) (水谷雅彦／松田毅訳「ウィットゲンシュタインとハイデッガー」磯江景孜他訳『哲学の変換』二玄社、1986年、95-175

頁)

[ZN] Zurück zur Normalität? Oder können wir aus der nationalen Katastrophe etwas Besonderes gelernt haben? Das Problem des (welt-)geschichtlichen Übergangs zur postkonventionellen Moral aus spezifisch deutscher Sicht. In: [DV, 370-474] (1988)

2 欧文文献

[Austin 1975] Austin, J. L.: How to do things with words. 2. Ed., Harvard University Press, Cambridge/Massachusetts 1975(1960). (坂本百大訳『言語と行為』大修館書店、1978年。)

[Böhler 1993] Böhler, D. : Diskursethik und Menschenwürdegrundsatz zwischen Idealisierung und Erfolgsverantwortung, In: [ZAD: 201-232]

[Böhler 1994a] Böhler, D. (Hrsg.): Ethik für die Zukunft. Im Diskurs mit Hans Jonas. C. H. Beck, München, 1994.

[Böhler 1994b] Böhler, D. : In dubio contra projectum. Mensch und Natur im Spannungsfeld von Verstehen, Konstruieren, Verantworten. In.: [Böhler 1994a: 244-276]

[Brumlik 1986] Brumlik, M. : Über die Ansprüche Ungeborener und Unmündiger. Wie advokatorisch ist die diskursive Ethik? In: [Kuhlmann 1986: 265-300]

[Böhler/Kettner/Skirbekk 2003] Böhler, D./Kettner, M./Skirbekk, G.: Reflexion und Verantwortung. Auseinandersetzungen mit Karl-Otto Apel. Suhrkamp, Frankfurt/M., 2003.

[Buddeberg 2009] Buddeberg, E.: Verantwortung im Diskurs. Grundlinien einer rekonstruktiv-hermeneutischen Konzeption moralischer Verantwortung im Anschluss an Hans Jonas, Karl-Otto Apel und Emmanuel Lévinas. DeGruyter, Berlin/Boston, 2011.

[Burckhart 1999] Burckhart, H.: Diskursethik, Diskursanthropologie, Diskurspädagogik, Königshausen & Neumann, Würzburg, 1999.

[Burckhart 2001a] Burckhart, H. : Bildung im Diskurs als Herausbildung von Mitverantwortung. In: [PM: 177-202] (金光秀和、西村慶人訳「共責任の開発としての、討議における教養形成」『哲学・哲学史論集 I』北海道大学大学院文学研究科哲学・倫理学研究室、2002年、103-136頁)

[Burckhart 2001b] Burckhart, H.: Mitverantwortung als Grundlage für Ethik und Pädagogik? In: [PM: 321-330]

[Burckhart 2002] Burckhart, H.: Überwindung der metaphysisch-heuristischen Grundlegung der Verantwortungsethik bei Hans Jonas durch eine dialogisch-diskursive Zukunftsethik der Mitverantwortung. In: 『現代の生命観と自然観に対する哲学・倫理学的再検討』(平成12・13年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(2))研究成果報告書:研究者代表 坂井昭宏)、2002年、41-50頁。(石原孝二訳「対話的・討議的な共責任の未来倫理学によって、ハンス・ヨナスの形而上学的・発見的方法による責任倫理学の根拠づけを乗り越える試み」同報告書所収、2002年、51-57頁。)

[Danner 1985] Danner, H.: Verantwortung und Pädagogik. Anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik. 2., verb. Aufl., Forum Academicum, Königstein, 1985.

[Gebauer/Wulf 1998] Gebauer, G./Wulf, Ch.: Mimesis. Kultur, Kunst, Gesellschaft. 2. Aufl. Rowohlt, Reinbek, 1998.

- [Göhlich/Zirfas 2001] Göhlich, M./Zirfas, J.: Kommunikatives Handeln in der Lebenswelt. Die Theorie der performativen Einstellung von Jürgen Habermas. In: Wulf, Ch./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln, Weinheim u. München, 2001, S. 47-73.
- [Habermas 1983] Habermas, J.: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Suhrkamp, Frankfurt/M., 1983. (三島憲一他訳『道德意識とコミュニケーション行為』岩波書店、2000年)
- [Habermas 1991] Habermas, J.: Erläuterungen zur Diskursethik. Suhrkamp, Frankfurt/M., 1991. (清水多吉／朝倉輝一訳『討議倫理』法政大学出版局、2005年)
- [Habermas 1995a] Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1, Suhrkamp, Frankfurt/M., 1995a. (1981) (河上倫逸他訳『コミュニケーション的行為の理論』(上・中) 未来社、1985～1987年)
- [Habermas 1995b] Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2, Suhrkamp, Frankfurt/M., 1995b. (1981) (河上倫逸他訳『コミュニケーション的行為の理論』(中・下) 未来社、1985～1987年。)
- [Habermas 1998] Habermas, J.: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Suhrkamp, Frankfurt/M., 1998(1992). (河上倫逸・耳野健二訳『事実性と妥当』上・下、未来社、2002年)
- [Habermas 1999] Habermas, J.: Die Einbeziehung des Anderen. Suhrkamp, Frankfurt/M., 1999.(1996) (高野昌行訳『他者の受容』法政大学出版局、2004年)
- [Honneth 1994] Honneth, A.: Kampf um Anerkennung. Suhrkamp, Frankfurt/M., 1994.(1992) (山本啓／直江清隆訳『承認をめぐる闘争』法政大学出版局、2003年)
- [Honneth 2000] Honneth, A.: Das Andere der Gerechtigkeit. Suhrkamp, Frankfurt/M., 2000. (加藤泰史／日暮雅夫他訳『正義の他者』法政大学出版局、2000年)
- [Jonas 1984] Jonas, H.: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Suhrkamp, Frankfurt/M., 1984. (1979) (加藤尚武監訳『責任という原理——科学技術文明のための倫理学の試み——』東信堂、2000年)
- [Jonas 1987] Jonas, H.: Wissenschaft als persönliches Erlebnis. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1987.
- [Jonas 1994] Jonas, H.: Fatalismus wäre Todsünde. In: [Böhler 1994a: 455-456]
- [Jonas 1997] Jonas, H.: Das Prinzip Leben. Ansätze zu einer philosophischen Biologie. Suhrkamp, Frankfurt/M., 1997. (1994)
- [Kuhlmann 1986] Kuhlmann, W. (Hrsg.): Moralität und Sittlichkeit. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1986.
- [Masschelein 1991] Masschelein, J.: Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1991.
- [Mollenhauer 1976] Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. 3. Aufl., Juventa, München, 1976. (1972)
- [Niquet 1996] Niquet, M.: Verantwortung und Moralstrategie. Überlegungen zu einem Typus praktisch-moralischer Vernunft. In: Apel, K.-O.; Kettner, M. (Hrsg.): Die eine Vernunft und die vielen Rationalitäten. Suhrkamp, Frankfurt/M., S. 42-57.
- [Niquet 1999] Niquet, M.: Nichthintergebarkeit und Diskurs. Prolegomena zu einer Diskurstheorie des

Transzendentalen. Duncker & Humblot, Berlin, 1999..

- [Niquet 2001] Niquet, M.: 'Diskursethik als realistische Moraltheorie': Was heißt das? In: Niquet, M./Herrero, F. J./Hanke, M.(Hrsg.): Diskursethik. Grundlegungen und Anwendungen, Königshausen & Neumann, Würzburg, 2001.
- [Niquet 2002a] Niquet, M. (2002a): Moralität und Befolgungsgültigkeit. Prolegomena zu einer realistischen Diskurstheorie der Moral. Königshausen & Neumann, Würzburg, 2002.
- [Niquet 2002b] Niquet, M.: Die Identitäten des Menschen. Von der klassischen philosophischen Anthropologie zur Diskursanthropologie. In: [DD: 95-285]
- [Oelkers 1983] Oelkers, J.: Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30-2, 1983, S. 271-280.
- [Reese-Schäfer 1990] Reese-Schäfer, W.: Karl-Otto Apel zur Einführung. Junius Verlag, 1990.
- [Sikora 2003] Sikora, J.: Zukunftsverantwortliche Bildung. Bausteine einer dialogisch-sinnkritischen Pädagogik. Königshausen & Neumann, Würzburg, 2003.
- [Spranger 1969] Spranger, E.: Erziehung zum Verantwortungsbewußtsein. In: Bräuer, G./Flitner, A. (Hrsg.): Geist der Erziehung. Eduard Spranger Gesammelte Schriften. Bd. 1, Quelle & Meyer, Heidelberg 1969, S. 339-347.
- [Thiersch 1968] Thiersch, H.: Pädagogische Verantwortung. In: Dahmer, I./Klafki, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger. Julius Beltz, Weinheim/Berlin, 1968, S. 81-101.
- [Wener 2001] Werner, M. H.: Die Verantwortungsethik Karl-Otto Apels. Würdigung und Diskussion. In: [PM: 123-144]
- [Wulf 2007] Wulf, Ch. et al.: Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend, VS Verlag, Wiesbaden 2007.
- [Young 1996] Young, I. M. (1996): Communication and the Other: Beyond Deliberative Democracy, in: Benhabib, S. (ed.): Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political, New Jersey, Princeton University Press, pp. 120-135.

3 邦文文献

- [磯前／川村 2016] 磯村順一／川村寛文編『他者論的転回——宗教と公共性』ナカニシヤ出版、2016年。
- [磯村／町田／無藤 2005] 磯村陸子／町田利章／無藤隆「小学校低学年クラスにおける授業内コミュニケーション——参加構造の転換をもたらす「みんな」導入の意味」『発達心理学研究』第16巻第1号、2005年、1-14頁。
- [井上 1999] 井上静香「ベルリンにおける環境教育プロジェクト「学校の環境教育」に関する一考察——ドイツにおける環境教育の教科横断的授業の一例として」『カリキュラム研究』第8号、1999年、117-130頁。
- [今井 1999] 今井康雄「ハーバーマスと教育学」原聰介他編『近代教育思想を読みなおす』新曜社、1999年、221-237頁。
- [今井 2004] 今井康雄『メディアの教育学』東京大学出版会、2004年。
- [大澤 2000] 大澤真幸「責任論——自由な社会の倫理的論拠として」『論座』1月号、2000年、158-199頁。
- [太田 1989] 太田明「ハーバーマスの「言語論的転換」は教育学に何をもたらすか?——予備的考察」『東京大学教育学部紀要』第28巻、1989年、233-242頁。
- [大庭 2002] 大庭健「責任」永井均他編『事典 哲学の木』講談社、2002年、645-647頁。
- [岡田 1998] 岡田敬司『コミュニケーションと人間形成』ミネルヴァ書房、1998年。

- [尾形 1996] 尾形敬次「訳者解説」H. ヨナス（尾形敬次訳）『哲学・世紀末における回顧と展望』東信堂、1996年、46-56頁。
- [加藤 2000] 加藤尚武「編者による解説」H. ヨナス（加藤尚武監訳）『責任という原理——科学技術文明のための倫理学の試み』東信堂、2000年、399-421頁。
- [喜多／荒牧／森田／内田 2004] 喜多明人／荒牧重人／森田明美／内田塔子編『子どもにやさしいまちづくり——自治体子ども施策の現在とこれから』日本評論社、2004年。
- [北川 1983] 北川東子「アーペルの規範的言語哲学」『哲学論叢』第23号、23-41ページ、1983年。
- [木前 1989] 木前利秋「エクリチュールとコミュニケーション——デリダとハーバーマスの間」『現代思想』17-9、1989年、218-226頁。
- [久高 2008] 久高将晃「討議倫理学の新展開——マルセル・ニケの「道徳の現実的討議理論」について——」『MORALIA』（東北大学倫理学研究会）、第15号、2008年、144-160頁。
- [久高 2009] 久高将晃「討議倫理学の「適用問題」に対する新たなアプローチ——マルセル・ニケの「道徳の現実的討議理論」における「相互性」の原理について」『琉球大学法文学部紀要 人間科学』第23号、2009年、245-261頁。
- [合田 1999] 合田正人『レヴィナスを読む——〈異常な日常〉の思想』NHKブックス、1999年。
- [小玉 2009] 小玉重夫『教育改革と公共性——ボウルズ＝ギンタスからハンナ・アレントへ』東京大学出版会、2009年。
- [小林 2004] 小林傳司『誰が科学技術について考えるのか——コンセンサス会議という実験——』名古屋大学出版会、2004年。
- [齋藤 2009] 齋藤直子「去る教師・遺す教師——カベルによる『ウォールデン』解釈と「解釈の政治学」——」矢野智司他編『変貌する教育学』世織書房、2009年、77-103頁。
- [サンスティーン] C. サンスティーン（那須耕介編・監訳）『熟議が壊れるとき』勁草書房、2012年。
- [品川 2007] 品川哲彦『正義と境を接するもの——責任という原理とケアの倫理』ナカニシヤ出版、2007年。
- [篠原 2004] 篠原一『市民の政治学』岩波書店、2004年。
- [杉中／渡邊 2003] 杉中康平／渡邊満「話し合い」活動による道徳授業の再構築に関する実証的研究」『生徒指導研究』第15号、2003年、15-28頁。
- [スタンディッシュ 2012] P. スタンディッシュ（齋藤直子訳）『自己を超えて——ウィトゲンシュタイン、ハイデガー、レヴィナスと言語の限界』法政大学出版会、2012年。
- [田代 2002] 田代高章「「子どもの学校参加」の実践的課題——小・中学校場面に焦点化して」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第1号、2002年、19-32頁。
- [高橋 1999] 高橋哲哉『戦後責任論』講談社、1999年。
- [高橋 2006] 高橋洋一「インフォームド・コンセントの「教育モデル」の可能性——医療場面の質的な分析から」『生命倫理』第16巻第1号、2006年、161-168頁。
- [田中 1999] 田中裕喜「コミュニケーションと超越論的他者」『教育哲学研究』第80号、1999年、35-47頁。
- [田中 2002] 田中智志『他者の喪失から感受へ』勁草書房、2002年。
- [田村 2008] 田村哲樹『熟議の理由』勁草書房、2008年。
- [テイラー 1996] Ch. テイラー（佐々木毅／辻康雄／向山恭一訳）「承認をめぐる政治」E. ガットマン編（同訳）『マルチカルチュラルイズム』岩波書店、1996年、37-110頁。
- [テイラー 2000] Ch. テイラー（渡辺義男訳）『ヘーゲルと近代社会』岩波書店、2000年。
- [デリダ 2002] J. デリダ（高橋哲哉／増田一夫／宮崎裕助訳）『有限責任会社』法政大学出版局、2002

年。

- [西坂 1987] 西坂仰「普遍語用論の周辺——発話行為論とハーバーマス」藤原保信／三島憲一／木前利秋編『ハーバーマスと現代』1987年、161-181頁。
- [西野 1998] 西野真由美「ハーバーマスの討議倫理学における道徳的観点の検討」『教育哲学研究』第77号、1998年、51-64頁。
- [野家 1989] 野家啓一「言語論的転回」の意味するもの『神奈川大学言語研究』第12巻、1989年、161-164頁。
- [野平 1991] 野平慎二「J・ハーバーマスの行為論のもつ教育学的意味——コミュニケーション的理性による啓蒙の理念の再構成」『教育哲学研究』第63号、1991年、54-65頁。
- [野平 1997] 野平慎二「現代における人間形成と「美的なもの」——〈ポストモダン〉と〈未完の近代〉の間」『教育哲学研究』第76号、1997年、124-137頁。
- [野平 2007] 野平慎二『ハーバーマスと教育』世織書房、2007年。
- [ビースタ 2014] G. J. J. ビースタ（上野正道／藤井佳世／中村（新井）清二訳）『民主主義を学習する——教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房、2014年。
- [藤井 2003] 藤井佳世「教育的関係におけるコミュニケーション的行為の可能性——相互承認による自己形成論へ」『教育哲学研究』第88号、2003年、67-83頁。
- [舟場／久高 2013] 舟場保之・久高将晃「訳者あとがき」K・O・アーペル（舟場保之・久高将晃訳）『超越論的語用論とは何か ハーバーマスと共にハーバーマスに反対して考える3つの試み』梓出版社、2013年。
- [ベック 1998] U. ベック（東廉・伊藤美登里訳）『危険社会』法政大学出版局、1998年。
- [ベック／ギデンス／ラッシュ 1997] U. ベック／A. ギデンス／S. ラッシュ（松尾精文／小幡正敏／叶堂隆三訳）『再帰的近代化——近現代における政治、伝統、美的原理——』而立書房、1997年。
- [ベンハビブ 2006] S. ベンハビブ（向山恭一訳）『他者の権利』法政大学出版局、2006年。
- [松浦 2010] 『実践！交渉学——いかに合意形成を図るか』筑摩書房、2010年。
- [丸橋 2004] 丸橋静香「環境教育の基礎概念としての「未来世代への責任」——ハンス・ヨナスの未来倫理の検討」『島根大学教育学部紀要』第38巻（教育科学編）、2004年、11-17頁。
- [丸橋 2006] 丸橋静香「教育目標としての「責任ある存在」に関する一考察——討議倫理学/討議人間学における「共同責任」論を手がかりに——」『教育哲学研究』第94号、2006年、39-56頁。
- [丸橋 2010] 丸橋静香「討議理念の実現に向けた教育構想に関する一考察——M・ニケの「道徳の現実的討議理論」を手がかりに」『島根大学教育学部紀要（教育科学）』第44巻、2010年、1-8頁。
- [丸橋 2012] 丸橋静香「大人—子ども間の討議を実現する方法について——言語能力の発達段階に即して」『教育学研究ジャーナル』（中国四国教育学会編）第11号、2012年、11-20頁。
- [丸橋 2015] 丸橋静香「J・ハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論に基づく話し合い活動の充実方策——ハーバーマスにおけるオースティン言語行為論受容の批判的検討を通して」『教育臨床総合研究』（島根大学教育学部附属教育支援センター編）第14巻、2015年、61-73頁。
- [丸橋 2016a] 丸橋静香「承認論と道徳教育——テイラーとハーバーマスの比較から」渡邊満他編『「特別の教科 道徳」が担うグローバル化時代の道徳教育』北大路書房、2016年、47-59頁。
- [丸橋 2016b] 丸橋静香「K・O・アーペルの討議倫理学における「共同責任」概念の教育学的意義

- H・ヨナスの責任原理への批判的応答の検討をとおして」『教育哲学研究』第113号、2016年、75-93頁。
- [丸山 2000] 丸山恭司「教育において〈他者〉とは何か——ヘーゲルとウィトゲンシュタインの対比から」『教育学研究』第67巻第1号、111-119頁。
- [丸山 2002] 丸山恭司「教育という悲劇、教育における他者——教育のコロニアリズムを超えて」『近代教育フォーラム』2002年、1-12頁。
- [宮崎 2004] 宮崎裕助「行為遂行的矛盾をめぐる不和——デリダと討議倫理学の問題」『フランス哲学・思想研究』第9号、2004年、172-185頁。
- [矢野 2000] 矢野智司『自己変容という物語——生成・贈与・教育』金子書房、2000年。
- [矢野 2008] 矢野智司『贈与と交換の教育学——漱石、賢治と純粹贈与のレッスン』東京大学出版会、2008年。
- [矢野 2009] 矢野智司「限界への教育学に向けて——不可能性と可能性とを横断する銀河鉄道」矢野智司他編『変貌する教育学』世織書房、2009年、21-44頁。
- [山元／稲田 2008] 山元悦子／稲田八穂「コミュニケーション能力を育てる国語教室カリキュラムの開発——発達特性をふまえたコミュニケーション能力把握に立って」『福岡教育大学紀要』第57号（第一分冊）、2008年、59-76頁。
- [ヨナス 1986] H. ヨナス（秋山さと子・入江良平訳）『グノーシスの宗教』人文書院、1986年。
- [ヨナス 1996] H. ヨナス（尾形敬次訳）『哲学・世紀末における回顧と展望』東信堂、1996年。
- [臨床教育人間学会 2004] 臨床教育人間学会編『他者に臨む知』世織書房、2004年。
- [ローティ 2000] R. ローティ（齋藤純一／山岡龍一／大川正彦訳）『偶然性・アイロニー・連帯』岩波書店、2000年。
- [渡邊 2000] 渡邊満「道德教育の再構築——コミュニケーション的行為理論を通して」小笠原道雄監修『近代教育の再構築』福村出版、2000年、83-101頁。
- [渡邊／大嶋 2000] 渡邊満／大嶋澄子「コミュニケーション的行為の理論に基づく道德授業の創造——子どもたち主体の場（トポス）づくりを通して」『兵庫教育大学研究紀要（第一分冊）』第20巻、2000年、49-61頁。
- [渡邊／盛 2000] 渡邊満／盛美賀「「生きる力」をはぐくむ道德学習の研究——子どもたちの話し合い活動による総合単元的な道德学習をめざして」『学校教育学研究』第12巻、2000年、53-64頁。
- [渡邊 2002] 渡邊満「教室の規範構造に根ざす道德授業の構想」林忠幸『新世紀・道德教育の創造』東信堂、2002年、112-129頁。
- [渡邊 2013] 渡邊満『「いじめ問題」と道德教育』ERP、2013年。
- [渡邊 1994] 渡邊隆信「H・ダンナーの「教育的責任論」——その特質と今日的意義」『教育哲学研究』第70号、1994年、1-13頁。

謝辞

本研究が成るに当たっては、主査・坂越正樹先生、副査・丸山恭司先生、同じく副査・深澤広明先生に大変にお世話になりました。心より感謝を申し上げます。坂越先生は修士論文以来、いつも励ましあたたかく導いて下さいました。私のいつもよくまとまらない話を聞いて下さり、それを整理し進むべき道をお示し下さいました。鷹揚に構えつつ、しかし要所要所では学問状況を見渡した的確なご指導を与えて下さいました。また、丸山先生には、現代哲学の論点、教育哲学でこのテーマで論じるべき点・到達すべき点を高いところからつねに示して下さいました。本研究の鍵概念となった〈他者〉の重要性にも気づかせていただきました。深澤先生には、本研究の実践的意義をつねにご指摘いただき、現代の教育学研究としてどうあらねばならないかを考えさせていただきました。

博士論文を実質的に仕上げる最後の1年間（平成27年度）は、広島大学教育哲学ゼミナール「特研」へ定期的に参加させていただき、研究発表をお許しいただきました。毎回の発表の緊張感とそこでのご指導なしには、本研究を仕上げることはできませんでした。先生方のご指導、大学院生からの厳しいコメントが本研究を鍛えてくれました。博士論文をひとまず書き終えたいま、書き始めには思ってもみなかった風景を見ることができています。このような広島大学教育哲学研究室という学問の場を形作って下さった小笠原道雄先生にも感謝を申し上げたいと思います。そして、いつも折々にご指導いただいたり、意見を下さる教育哲学研究室の諸先輩の先生方——ここではとりわけ本研究が先行研究として乗り越えねばならなかった渡邊満先生・野平慎二先生の名前を挙げます——、同期の小林万里子さん、後輩の皆さんにも。

本研究の基になっている論文はすべて島根大学に就職してから書かれたものです。討議の重要性も、また教育現実へのその適用の難しさも、子どもの言語能力の発達の問題も、教員養成の仕事に関わるなかで生じてきた問題意識でした。このような思考の機会を、また平成27年度にはサバティカルを与えてくれた島根大学——同僚の先生方、学生の皆さん——に対しても感謝したいと思います。

両親にも感謝を伝えたいと思います。とくに亡き母・井上弘子は父が早くに亡くなったにもかかわらず、長らく勉学を続けることを許し、応援してくれました。小学校教師だった亡き義母・丸橋壽美は教師であるということがどういうことかを気づかせてくれました。本研究をまずは二人の亡き母たちに捧げたいと思います。

そして、最後に日常をともにし、幸せを感じさせてくれる家族——夫・丸橋充拓、長男・欣樹、長女・泉水——にも心より感謝を伝えます。ありがとう。