

「教育臨床総合研究 14 2015 研究」

## 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 —

For improvement of classroom discussion based on J. Habermas's theory of  
communicative action

丸 橋 静 香

Shizuka MARUHASHI

(島根大学教育学部初等教育開発講座)

### 要 旨

本研究は、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実践の充実方策を考察するものである。ハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論におけるオースティン言語行為論受容を批判的に検討することを通して、多様な権力関係や慣習が存在する学校・学級のなかに、コミュニケーション的行為や討議を普及させる方法を考察している。結論として、一方においては学校・学級における共同性意識の醸成、他方においてはその共同性からの逸脱可能性を開いておくために、常に生起しうる権力関係の是正の重要性を論じた。

〔キーワード〕 ハーバーマス、話し合い活動、コミュニケーション的行為、慣習（権力関係）、オースティン

### I はじめに

今日、科学技術の進展やグローバル化によって知識基盤社会へ移行しているという認識のもと、日本の学校教育においては、言語活動ないしは話し合い活動の充実が要請されている。そのときJ・ハーバーマスのコミュニケーション的行為 (kommunikatives Handeln) や討議 (Diskurs) に関する構想は有望な方法論を示すだろう。ハーバーマスによれば、コミュニケーション的行為とは、自らの行動計画を、対話による合意内容によって変更する用意をもって他者と関わる行為のことである。また、討議とは、コミュニケーション的行為の反省 (メタ) 形式である。コミュニケーションの流れが、対話者双方の認識の不一致が明るみになることで止まる。それによって論題<sup>1)</sup> が設定され、各自の認識や前提が再検討され、合意が目指される、というものである。平等性からなるこのような知や規範の共同探求が学校教育のなかで展開されるならば、言語活動が要請される契機となった現代的諸問題に対し教育の場から応答することが可能となるだろう<sup>2)</sup>。

しかし、平等性からなる理想的なコミュニケーションを学校へ持ち込もうとすると、困難に行き当たる。まず、現実の学校・学級においては、純粋に平等な関係を期待することは難しい。

教師—子ども間においては制度上の権力関係が明らかにあり、子ども—子ども間においても大なり小なり権力関係がある。こうした場合、「(教師が持っている) 正解を探る」ようなコミュニケーションになったり、「先生の気に入る」ような意見で終始したり、「思っても言えない」子どもが出てくるのが予想される。あるいは、議論がなされたとしても、前提を問い直すような「深まり」のあるものとはならず、既存の価値観を追認・再認するようなものにしかならないこともありうる。こうした難しさは、学校や学級のコンテクスト——場の慣習・権力関係、雰囲気、既存の価値観など——に起因しているのではなかろうか。

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。

このようにハーバーマスは言語とコンテクストは切り離せえないことを認識している。しかしながら言語への注目によって意識哲学を脱するという志向ゆえに、あるいはコンテクストとしての社会を批判する手段として特に言語に賭けるという戦略ゆえに、ハーバーマスはコンテクストに対して言語の地位をむしろ高くする傾向がある。事情や戦略を考慮するとしても、ハーバーマスの議論においては——議論の先取りになるが——、言語とコンテクストの不即不離性への顧慮が不十分なところがある。このことは同様に教育学におけるハーバーマス研究についても言える。

そこで本研究では、慣習や権力が絡まり合った学校・教室という場においてコミュニケーション的行為や討議を展開させるための方法を、コミュニケーション的行為の理論における言語の性格や位置を批判的に検討することをおして考察する。特に、言語行為とそのコンテクストとの関係を、J・L・オースティンの言語行為論に依拠しながら検討する。なお、以下、討議について論じる際は、「どうするべきか」「何が正しいか」をめぐる討議を想定することとする。すなわち、道徳の時間などでの話し合い活動を念頭に置く。

コミュニケーション的行為の理論や討議に関するこれまでの教育学的研究でも、言語行為に対するコンテクストないし場の重要性への着目はなされてきた<sup>3)</sup>。それどころか、先行研究では、ハーバーマスのやや強い言語観の批判を出発点に、そのうえで彼の構想を教育学において展開しようとしてきたとも言える。しかしながら、これら先行研究では言語行為がコンテクストや慣習によって規定されていることへの認識が不十分であったり、認識されているとしてもそれを踏まえてコミュニケーション的行為や討議を学校・学級のなかに実際に展開していく具体的な方法論までは考察されてはこなかった<sup>4)</sup>。

また、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殆どなかった。例外的に、ゲーリッヒ(Göhlich)やティルファス(Zirfas)(2001)は、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

が純粹には存在しえないという点から批判的に論じる。とはいえ、彼らの主眼は、教育を含む人間の相互行為において、ミメシス的なもの・身体的なものの重要性を論じるところにある。また、教育学研究としてではないが、西阪(1987)も、オースティン言語行為論、それを巡るデリダースール論争の検討を通して、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「意図の純粹性」や、「誠実な」諸主体たちが会おう、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頁)。しかし、西阪の研究では、当然ながら、ハーバーマスの問題性の教育学的含意は論じられない。

そこで、考察は次のように進める。まずは、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する(Ⅱ)。ここでは、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にもかかわらず、ハーバーマスのオースティン受容においてはその点への関心の比重が低くなっていることを明らかにする。次に、ハーバーマスのコンテクスト観を明らかにするために、彼の生活世界概念を検討する(Ⅲ)。ここでは、一方で言語とコンテクストが切り離せないことに気づきながらも、しかしながら他方でコンテクストと言語を切り離し後者の地位を上げていくハーバーマスの議論を明らかにし、その問題点を検討する。さいごに、それまでの検討を踏まえ、学校・学級へ、コミュニケーション的行為や討議を導入していくための具体的方策を考察する(Ⅳ)。

## Ⅱ ハーバーマスにおけるオースティン言語行為論の受容の検討——行為に対するコンテクストの重要性——

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する(Habermas 1995a, S. 377ff. = 中 15 頁以下)。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、そのままではホルクハイマーやアドルノが『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いのである。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、とはいえ最終的には発語行為(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, p. 121 = 200 頁)。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, S. 385ff. = 中 22 頁以下)。

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, p. 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 (Habermas 1995a, S. 390ff. = 中 27 頁以下)。

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.)。例えば、教師が生徒に「みんな掃除をしますよ！」と言う言葉は、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., S. 396f. = 中 33 頁以下)。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、またその際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<sup>5)</sup>。

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、次のような問題がある。すなわち、オースティン言語行為論の肝要なところ、すなわち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ことを、ハーバーマスは深くは追究していない。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、オースティンの言語行為論のもう一方の重要な含意が真には受け止められていないように思われる。

もう一方の重要な示唆とは何なのか。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（*ibd.*, S. 392= 中 29 頁）。

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。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。」（*ibd.*, S. 412= 中 48 頁）。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、次で行うように、ハーバーマスの生活世界概念を検討すると、彼の言語・コンテキスト認識には決定的な問題が存在する。言語行為とコンテキストは別個には存在しえないという認識が徹底されていないのである。以下それを確認し、その問題点を検討しよう。

### Ⅲ ハーバーマスの生活世界概念——「言語」の地位をめぐるハーバーマスの揺れ——

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、シュッツ、バーガー、ルックマン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（*ibd.*, S.

180 = 下 16 頁)。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（強調はハーバーマス）(ebd., S. 179= 下 14-15 頁)。

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 (ebd., S. 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 (ebd., S. 183ff. = 下 18 頁以下)。

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 (ebd., S. 205= 下 40 頁以下)。

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している (ebd., S. 191= 下 27 頁)。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」(強調はハーバーマス) (ebd., S. 204 = 下 39 頁)。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」(強調はハーバーマス) (ebd., S. 191= 下 27 頁)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。

オースティン言語行為論の検討結果を振り返るなら、(ハーバーマスもある部分ではそう思っているように) 生活世界を言語にすべて還元することは難しい。この主張は身体論者のティルファスやゲーリッヒの議論によっても補強される。ティルファスやゲーリッヒによれば、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も、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, S. 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。

また、生活世界を言語に還元することは、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。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(1989)や野平(1997)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、と。つまり、コンテキストの更新は、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のだ。

これまでの議論をまとめると、こう言えるだろう。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。ハーバーマスの議論のなかには、言語行為をそれ自体で成立するものとして捉えていると見なされても致し方ない部分があるのである<sup>6)</sup>。ここにオースティンの言語行為論は十分には活かされていないと言わねばならない。

#### IV 学校・学級においてコミュニケーション的行為や討議を展開していくために

それでは、オースティンの言語行為論の含意を踏まえたとき、コミュニケーション的行為や討議を学校や学級において展開していく方策に関しては、何を言いうるだろうか。

##### (1) コミュニケーション的行為を可能にするコンテキスト(同一性)形成に関して

まず、例えば学級内でコミュニケーション的行為が成り立つには、対話者を平等な対話パートナーと見なすことだけでは十分ではなく、その言語行為のコンテキストについて対話者が共通に理解をし、そこに作用する諸々の権力関係を相互に身体感覚レベルでも承認していることが必要である。すなわち同一のコンテキスト(同一性)を形成していることが重要である。

学校でのコミュニケーション的行為として次のようなものが挙げられる。小学校での授業開始時に教師が「さあ、この授業もがんばりましょう」と言い、子どもたちが「はい」というコ

コミュニケーション。または、その学級で授業中にある子どもが「教科書見せて」と言い、隣の席の子どもが「いいよ」というやりとり。前者について言うと、この発言によって、教師には授業を子どもが分かりやすく快適に進めること、子どもには授業にまじめに取り組み、授業の進行を妨げないという義務が相互に発生する。後者では、一方の子どもは隣の子に教科書を見えやすく見せてやること、他方の子どもはさほど隣の子のじゃまにはならないように教科書を見るといふ義務が相互に発生するだろう。

これらの例では、すでに「授業」「教科書」、あるいは「授業をがんばる」などの語や文の意味が共有されていなければならない。また、発言者がこうした発言をしても不思議ではない権力ないしは状況（担任教師、あるいは教科書を家に忘れてきているということ、いつもの助け合う関係にあるということ、など）にいなければならない。さらにこの発言がそのような発言がなされても不思議ではない時間や場所（教室という場、授業開始時という時間）で発せられなければならない。こうした条件があつてこそ、話し手の意図は聞き手に意図通りに伝わり、その発話は学校・教室という共同の社会を調整する機能を有する。コミュニケーション的行為が成立するためには、こうした条件が発言にとって適当なものとして相互に承認されていることが前提となるのである。共通の語用法が生成していなければならないのである。そしてこれは、ある意味、日常的な学校生活を共有することによって、意識レベル・身体レベルに共通に生成されると言えるだろう。

ただし、このことは裏返すとさらに重要なことを示唆している。すなわち、上に挙げたようなたんなるコミュニケーション的行為は、学校や家庭での日常実践が積み重なれば生じるが、その反省形としての討議は——すでにハーバーマスへの批判的検討において述べたことだが——日常を自然に重ねることでは生じないということである。討議は、権力関係の相互承認ないしは状況の共有からは生じなかった。なぜなら、それは、状況把握が共通であるときというのは、すでに根本的ににおいて了解をしているので、その前提を留保することは考えられないからであった。したがって、討議の成立には、同一性からなる共同体からの逸脱が必要となろう。同質性が強度な場合、理由をつけて自らの主張を示し合い合意を図るといふ討議の体裁が取られていても、そこでの討議はハーバーマスが目指したような、その場を更新するようなものにはならないだろう。討議においては「～Dなので、・・・Cだ」というようなかたちで理由・主張が示されるだろう。しかし、その根拠D (data) と主張C (claim) をつなぐロジックは、同質の共同体における話し合いでは、批判の対象にはならないのではなかろうか。同質の共同体においてはD→Cの正当性はすでに承認済みなので議論の表面には浮上しないのである<sup>7)</sup>。「なので」「だから」といふ論理を共有しているからこそ、結びついており同質だと言えるのではなかろうか。したがって、同質性における討議での合意は、その場を新たに規制するものではなく、既存の論理・規範の再確認にすぎないものとなるだろう<sup>8)</sup>。

ただし、このことは、討議の成立にとって、コンテクストの共通理解、ないしは既存の権力関係の相互承認が、阻害要因になったり、無意味であったりすることは意味しない。というのも、差異や逸脱は、なんらかの同一性なしには生じないからである。だとすると、討議の成立にとっては、日常的な相互行為のなかで形成される権力関係、それへの相互承認は先行条件と言える。そうしたものがあつてこそ、そこからのずれや逸脱が可能になるのである。コミュニケーショ

ンの行為を自然に展開させるための同一性形成と討議を生じさせる差異への逸脱は、相互補完的に重要だといえる。

また、そうであるとすれば、同一性形成のためにいわゆる「学級づくり」も重要となる。その場合、特に身体レベルにおいてその生成に寄与する模倣（ミメシス）を促す活動——学校・学級行事といった儀礼的活動の実施・参加の促しも重要な意味をもって来るだろう<sup>9)</sup>。ただ、その際、ハーバーマスが重視した対話者間の平等性は、学校・学級内権力への批判の審級として改めて認識されねばならないだろう<sup>10)</sup>。

## (2) 討議成立の要件としての差異への逸脱に関して

とはいえ、討議の成立には、既存の状況からのずれ・逸脱が必要だと言える。では、それはどのように可能なのだろうか。すでにポストモダン思想の広まりによって様々な教科の授業においてなされているが、近代的な価値や制度を疑ったり相対化したりする実践が考えられるだろう。あるいは、話し合い活動で教師自身が他者となって子どもの考え方や異なったそれを子どもに投げかけたりすることも重要であろう。すなわち、子どもが属している（有している）前提ないしコンテクストとは異なるものを、示すことが重要である。

そのさい重要なのは、子どもにおいて、異なるものが異なるものとして認識されることである。ここで異なるものとは、思考法や行動や発想の論理が異なっている者である。そうであるとすれば、異なるものを示すだけでは不十分で、できうるかぎり児童・生徒自身にその異なる論理を気付かせることが重要である<sup>11)</sup>。これが「異なるものを異なるものとして」の意味である。これがなければ、子どもは自分の発想法・論理との差異を感じず、自分の思考枠組で解釈してしまう。つまり、提示されたものは、かわいそうなもの、劣ったもの、おかしなものと手前勝手に捉えられ、尊重されるべき認識対象とはならなくなる。この場合、同化しか起きず、既存の状況からの逸脱は生じない。討議が生じる可能性はなくなるのである。

そのさい、さらに、こうした実践がより豊かな成果をもたらすためには、言葉のもつ特長や可能性に、関心を向けることが重要となろう。ここでは、人間形成・社会形成にとってのミメシス（真似、模倣）の重要性を論じる Ch. ヴルフの言語の捉え方に着目したい。ヴルフは、人間の本質に属すミメシスに模倣・同化機能だけでなく、主体側の創造的な機能も強調している。自己の言わば古層を想起することによる、（面前のものへの同化ではなく）創造的な類似把握の力があるという。そして、ヴルフによると、言語や文字こそ「ミメシスの収蔵庫」であり、創造的な力が凝縮されているメディアである。このメディアは、言葉の配置、つながりのなかから、人間の主体性・創造性を「閃光のように」浮かび上がらしめるものである（Gebauer/Wulf 1998, 377ff.）。だとすれば、言葉にする以前、言葉に凝集する直前の子どもの身振り、子どもが絞り出す形容詞、擬音語、擬態語にいつそう注目すること、その使用をより促すことが重要であろう。こうした方法を意識的にとることによって、子どもは提示されたものを創造的に異なるものとして体感・意識することができ、それによって翻って自分の発想法・語法を内破させ、ずらし相対化することができるのではなからうか。こうした契機があつてこそ、自己の外側へ、すなわち討議へと向かいうるのではなからうか。

## V おわりに

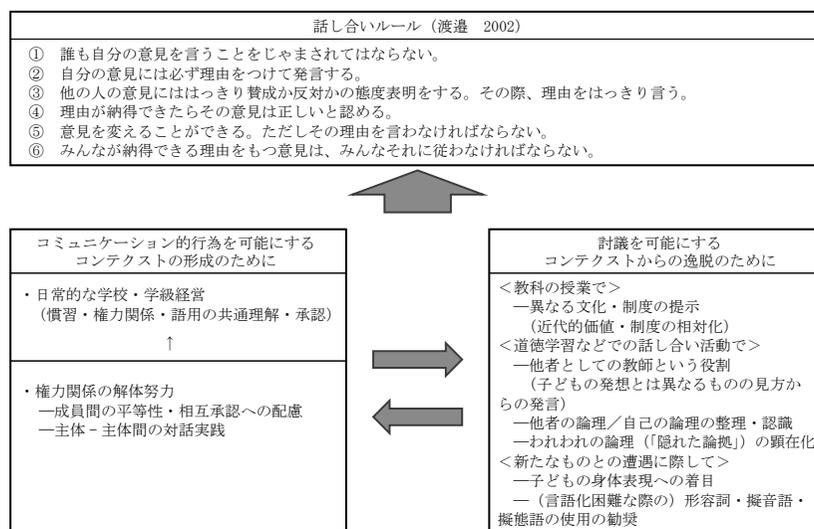
本研究は、ハーバーマスのコミュニケーション的行為や討議を、実際の学校・学級へ普及させていくための方法論を、これまでの先行研究とは異なる視点から、つまりハーバーマスが受容しているオースティンの言語行為論の含意から検討してきた。そこからは、コミュニケーション的行為や討議を実現するためには、ハーバーマスにおいて、そしてそれを受容する教育学においてもこれまで十分には注目されなかったコンテキストの重要性が明らかになった。そのさい、コミュニケーション的行為にはコンテキストの共通（同一性）が、討議にとってはコンテキストからの逸脱（差異）が重要であるという違いがある。つまり、教師は、一方で一体感のある「学級づくり」、他方ではそこで生成される「われわれ」感をずらし、解体することに努めなければならない。ただし、双方は補完関係にある。なお、その具体策は表1にまとめてある。

しかしながら、このとき、後者の「ずらし」「解体」とは、言葉以上に難しいものがあるだろう。というのも、教師自身、学校・学級のコンテキストのなかに、生きているからである。子どもに先じて、そのコンテキストの外側に出なければいけないのである。そのとき、自らの思考法・ものの見方をいったん保留して、異なるもの、他なるものを想像するという、きわめて高度な能力が教師には求められることになる。

ここにおいて本研究には、こうした超・能力を有した教師はどのように育成されるべきかという、新たな課題が立ち現れてくる。ただし、この課題解決の方向性は、ある意味本稿で明らかにしてきたことによって示しうる。すなわち、同一性へと凝集されつつ、他方で差異へと喚起されることによって、である。そのようなコンセプトで、教員養成・教師教育プログラムが考えられる必要があるだろう。もちろん、これは改めて詳論される必要がある。

いずれにしても、同一性形成と、そこからの逸脱が、相互的・補完的に展開されることが、子どもの教育にとっても、教師の教育にとっても重要なのである。これが継続的に展開・循環していくことで、学校・学級のなかにコミュニケーション的行為や討議をもたらすことが可能となり、これによって批判力を有した個人・社会が形成されていくのである。

表1 ハーバーマスのコミュニケーション論に基づく話し合い活動充実のための方策



## 【註】

- 1) 「真理・事実かどうか (真理性)」、「正しいかどうか (正当性)」、「心からそう思っているか (誠実性)」のいずれか一つが論題となる。ハーバーマスはコミュニケーションの対象世界を、真理性にかかわる客観的世界、正当性にかかわる社会的世界、誠実性にかかわる主観的世界の三つに区分する。
- 2) ハーバーマス理論を教育実践に移す先行研究・実践としては、渡邊の一連の研究・実践が重要である。例えば、(渡邊 2000; 2002; 杉中・渡邊 2003)など。渡邊はハーバーマスの理論を踏まえたとき、次のような六つの話し合いルールが必要だとする(渡邊 2002, 12頁)。  
 ①誰も自分の意見を言うことをじゃまされてはならない。  
 ②自分の意見には必ず理由をつけて発言する。  
 ③他の人の意見にははっきり賛成か反対かの態度表明をする。その際、理由をはっきり言う。  
 ④理由が納得できたらその意見は正しいと認める。  
 ⑤意見を変えることができる。ただしその理由を言わなければならない。  
 ⑥みんなが納得できる理由をもつ意見は、みんなそれに従わなければならない。渡邊によれば、このようなルールに基づく話し合い活動を行うことで、学校・学級の「規範構造」が組み替えられ——子どもの生きる社会が理性的なものになっていき——、それと並行して個人の道徳性・社会性が高まって(認知構造の複雑化・多角的な視点の獲得)ゆく。このような社会の理性化(合理化)、個人における多角的視点の獲得は、価値多元社会、知識基盤社会においては喫緊の課題である。
- 3) (太田 1989)、(野平 1991)、(西野 1998)、(今井 1999)、(渡邊 2002)(藤井 2003)らの研究が挙げられる。教育学研究におけるハーバーマス研究はその他多数あるが、ここでは本研究と同様に、言語行為の前提となるコンテクストに着目することの重要性を積極的に認めた上で、議論を展開しているもののみ挙げた。
- 4) (太田 1989)は、ハーバーマスの「言語論的転換」の流れを丁寧に説明しており、それゆえ言語行為とコンテクストの相関関係にも気がついている。しかし、そのことを踏まえて教育学の意義、あるいは実践への示唆は論じられていない。(野平 1991)は、コミュニケーション的行為でない討議においては、話し手の言語行為は一方で世界構成要求をもつという点で超越論的な性格を持つが、他方でその発話は「いま」「ここ」に生きる聞き手に認証されなければ、世界構成はありえないことを論じる。つまり、言語行為がコンテクストと切り離せないことを論じている。しかし、「いま」「ここ」のなかで、聞き手の認証がどのように生じるかという点については、この研究では関心の外にあり論究はない。(西野 1998)は、平等な言語活動が可能になるためには、ハーバーマス構想の言わば外側と言えるアドルノやデリダが指し示したような言語以前の何ものかが前提となることを論じている。しかし、そのことを踏まえて、どのような実践が考えられるかという点には議論は進められない。また、(今井 1999)は、「合意の相互主観性」が可能となる「何らかの前提」について、それがいかにして作り出されるかを問う重要性を示唆している。しかし、それは今後の研究上の課題として示されるのみである。(渡邊 2002)においては、主体-主体関係での話し合い活動が提案され、そのさい学校や学級のコンテクストとしての「規範構造」が問題とされる(註1)を併せて参照のこと)。しかし、その「規範構造」の組み替えには、主体-主体関係によるコミュニケーションに期待がされている。権力関係に規定される場に、あえて理想的な空間・活動を導入するということには一定の意義があるとしても、平等な関係性の構築には平等な関係性が必要という循環論になっていないか。平等な関係性が成立する条件を探るといふ研究課題は依然残ると言えるのではないだろうか。同様のことは(藤井 2003)にも指摘できる。藤井は、コミュニケーション的行為を可能にするものを問う。その結論は、相互承認の必要性である。この結論は重要であるが、それはどのように可能となるのか。
- 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」(Habermas 1995a, S. 396f. = 中 25頁)なものと思ふ。それゆえ、彼にとっては、その不可避の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。
- 6) コミュニケーション的行為理論の生活世界概念の検討だけから、ハーバーマスの言語の超越論性を批判するのは、その後の彼の理論的展開を見るならばフェアではないという反論が予想される。ハーバーマスは、アーベルとともに、コミュニケーション的理性による社会の合理化を追求するなかで、討議倫理を重要なものとする。しかし、彼はアーベルの立場との違いを強調する。すなわち、ハーバーマスは、アーベルの言語観ないし討議倫理学の構想(超越論的語用論)を「第一哲学」志向があるものと捉え批判し(Habermas 1991, S. 192 = 227頁)、そこから自身の討議倫理の構想(普遍的語用論)をポジティブな意味で「弱い」ものとして区別する。すなわち、アーベルとは異なって、言語はコンテクスト(生活世界)に絡まれて存在するものであり、超越論的な性格は持ちえないことを強く強調する(Habermas 1991, S. 185ff. = 219頁以下)。すなわち、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、言語のコンテクスト規定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(例えばリベラル-コミュニタリアン論争やデリダ-サル論争)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、コンテク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「コンテクスト依存主義」から区別することを強調する。しかし、その区別を保証しうるものは何なのだろうか。ここには、やはりローティが批判するように、ハーバーマス構想にも「基礎づけ」志向があり((ローティ 2000)の特に第三章を参照)、その可能性への信頼が存在しているのではないだろうか。もちろん、ハーバーマスとローティの主張のどちらに説得力があるかどうかについては、現代哲学の重要な論点の一つでもあり、保留されねばならない。しかし、いずれにしても、ハーバーマスの議論には、コンテクストからの離脱が可能であるとの認識が垣間見えるのもまた確かであるように思う。
- 7) これについては、(福澤 2002)に示されているツールミンモデルに拠った。すなわち、議論は通常、根拠 D (データ・事実)を基に、主張 C がなされる。D という事実によって C が納得されるとすれば、それは「隠れた論拠 W (Warrant)」が、話し手と聞き手のあいだですでに承認されているからという。
- 8) このことを経験的研究として示しているのは(サンスティーン 2012)である。
- 9) この主張は、(Wulf et al. 2007)を参考にした。ヴルフらの人間学的研究は、行為や共同体の生成においてミメシス(模倣)や儀礼を重要と見なし、その観点から学校や教室の共同性の生成を観察・分析している。ヴルフらの研究は、儀礼や慣習に焦点を当てて、社会の根源的構造・様態に美学的・記号論的に迫ろうとするものであり、儀礼や

慣例的な学校行事の促進を主張する研究ではもちろんない。ただ、分析によって取り出される共同性やルーティンの生成メカニズム、そこで働く微細な権力についての知見は、本研究のここでの関心にとって有意義である。

<sup>10)</sup> というのも、権力関係という規定はコミュニケーションが流通する条件だとしても、しかし著しい権力の不均衡は、「教科書見せてくれる？」といった素朴なレベルでのコミュニケーション的行為をも阻む可能性があるからである。コンテキスト形成にとっても、平等性という批判審級は重要なものであろう。

<sup>11)</sup> そのさい、自分たちがどのような論理で考えているかを意識化させることも重要だろう。これなしに、自分（たち）と異なる他者の論理に気付くことはできない。こうした点を意識しているものとして（杉中・渡邊 2003）がある。これは、トゥールミンモデルの「隠れた論拠」を露わにしようとするものである（註7）を参照。

## 文献

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

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。

福澤一吉『議論のレッスン』日本放送出版協会, 2002年。

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

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, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1, Frankfurt am Main, 1995a. (初版1981年) (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, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2, Frankfurt am Main, 1995b. (初版1981年) (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, J.: Erläuterungen zur Diskursethik, in: ders. Erläuterungen zur Diskursethik, Frankfurt am Main, 1991, S. 119-226. (清水多吉・朝倉輝一訳「討議倫理の解明」同訳『討議倫理』岩波書店, 2005年, 139-271頁。)

今井康雄「ハーバーマスと教育学」原聰介・宮寺晃夫・森田尚人・今井康雄編『近代教育思想を読み直す』新曜社, 1999年, 221-237頁。

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。

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。

西阪仰「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。

野平慎二「J・ハーバーマスの行為理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巻，1997年，124-137頁。
- 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。
- ローティ，R・（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。
- 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。
- サンスティーン，C・（那須耕介編・監訳）『熟議が壊れるとき』勁草書房，2012年。
- 渡邊満「道徳教育の再構築—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。
- 渡邊満「教室の規範構造に根ざす道徳授業の構想」林忠幸『新世紀・道徳教育の創造』東信堂，2002年，112-129頁。
- Wulf, Ch. et al.: Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend, Wiesbaden 2007.

**【付記】**本稿は，平成26年度科学研究費補助金（若手研究B（課題番号22730620）「討議の実現に関する教育学的研究—「生活世界の合理化」方略と討議主体形成を中心に—」）による研究成果の一部である。