

# 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 ——

丸橋 静 香

## はじめに

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——M・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: 21〕〔大庭 2002: 645〕。したがって、「責任ある」ことは、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) の現在の行為によつ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」ことは、過去・未来という時間の方向性においては異なるがあるが、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つては打撃である。また、原子力発電所の事故や環境汚染による被害は、U・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「今ここ」に生きる個人の能力を完全に超えてしまいう「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を前提とするかぎり、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。<sup>(1)</sup>

そこで本稿では、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、K・O・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J・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、H・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。<sup>(2)</sup> 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」<sup>(3)</sup> の概念である [Apel 2000] —— 「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ぬ」 [Apel 2001: 69]。

本稿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（Ⅰ）。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（Ⅱ）。さいごに、その形成方法を考察する。そのさい、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）<sup>(4)</sup>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（Ⅲ）。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。

## Ⅰ 教育学における「責任ある存在」に関する

### 従来の理解

——ドイツ教育学の議論から

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。とくに二〇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、二〇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「より高次な自己」(höheres Selbst) [Spranger 1969: 347]を実現することである。また、この「より高次な自己」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「道德的自己」(sittliches Selbst) [ebd.: 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」ということは、「道德的自己」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。

知られているように、精神科学的教育学は、一九六〇年代後半からの近代的諸価値の問い直しのおかげで、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捉え直そうとしたのがH・ダンナーである。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、教育によつ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、また未来に向かつては彼（彼女）がなすことによつ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 [ebd.: 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つて目指すべき「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由な個人である。したがつて、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ちや受け入れることはできない。したがつて、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」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、われわれにとつ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 [ed.: 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的な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の特徴とする今日の問題群へ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。

## II 今日的な「責任ある存在」とは

——アーペルの「共同責任」論を手がかりに

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ることはできない。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 [Apel 2000: 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」[ebd.: 26]。つまり、人間は、ネガティブ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、問題へ関わりと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)」[ebd.] 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つ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う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見えよう。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 [ebd.: 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 [ebd.: 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。

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ぬという、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、その解決にとつて有効だと言えるだろう。

もつとも、「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つ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、アーペルに従つて、公的議論を社会のなかに定着させていかねばならない。

したがつてわれわれは、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。

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。

J・ジコラ<sup>(5)</sup>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ち、お互い道徳的に関与するのかもしれないことを明らかにするのは成功していなう」[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 [Apel 2000: 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、無意味なものとなってしまふ。しかし、果たしてそうだろうか。

### III 「責任ある存在」の形成可能性の開示

——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、自己のパスpekティヴを超越して他者のパスpekティヴを採る自律的な能力が存するということを意味するだろう。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。

自己のパスpekティヴを超越し他者のパスpekティヴ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るとする議論がある。M・ニケやH・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、そうしたパスpekティヴ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)」[Burchart 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<sup>(8)</sup>。しかし、討議人間学によれば、従来の諸議論は「対話的・討議的な人間を捉えていない。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」[«edt.: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捉え方は、アーペルやW・クールマン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」[«Niquet2002:108】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」[«edt.】〔強調は二ケ〕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・プリア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「edt.】という考え方からは袂を分かたず。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、人間を上部から拘束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・パースペクティヴの獲得

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・プリアリなものと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形態を説明しよう。それによって、討議過程のな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、二ケによる討議の人間学的解明を見てみよう。二

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りなければならぬ [ebd.: 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」にとつ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。

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」[ebd.: 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」(universal

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だけではない。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っているのである。

こうしたニケの分析のなかでわれわれにとつて重要なことは、討議を経ることによって普遍的なパースペクティヴ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ヴを

採りうる普遍的なパースペクティヴ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ヴ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ヴも解消すると言えるかもしれない。しかし、ここで次のような二ヶ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ヴ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」 [Burchart 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ヴが多かれ少なかれ備わることになる。

## おわりに

### ——相互主体的対話実践による「責任ある存在」の形成

このことは、「責任ある存在」の形成にとつては、事前、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ヴこそが、当事者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、二ヶの分析を踏まえ、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—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)」 [Burchart 2011a: 177 = 2002: 104] によって展開されねばならないということを意味する。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を構成しなければならぬと主張しているのである。

以上のような二ヶ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

事者性を越えて議論に参加するための、普遍的なスペースベクトル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教科授業や、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——ほとんどないと言つてよい。<sup>11)</sup> 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。

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<sup>13)</sup>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、かに教師が話し合い活動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ば、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が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つて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ぬ。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となる。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——、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つ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、そのレベルによつ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。

#### 註

(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「人類が未来まで存在しなければならぬ」という命題は、論理的には現在の世代の犠牲（アーペルは、「第三世代の人々の餓死という犠牲」を挙げている）を排除しないものとなっているからである [Apel 1994: 389]。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、少なくとも一九九一年以来、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、実践哲学的な道徳の基礎づけのなかに導入されている [Burchhart 2001b: 321]。

(4) 後で述べるように、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/Burchhart 2001] [Sikora 2003] が挙げられる。ちなみに [Apel/Burchhart 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)」部門の研究成果である。

(5) J・ジコラ (Jurgen Sikora) (一九七三〜) はケルン大学教育学部・哲学講座助手 (Mitarbeiter)。ハンス・ヨナス・センターの「対話における倫理と教育」部門の研究メンバーでもある。

(6) M・ニケ (Marcel Niquet) (一九五四〜) はフランクフルト大学哲学・歴史学部・哲学研究所私講師 (Privatdozent)。

(7) H・ブルクハルト (Holger Burchhart) (一九五六〜) はケルン大学教育学部・哲学講座教授。ハンス・ヨナス・センターの「対話における倫理と教育」部門のリーダー。

(8) 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 [Burchart 1999: 91]。

(9) [岡田 1998: 146ff.] を参照した。

(10) 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]。

(11) 環境教育先進国と言われるドイツでは、特に一九九〇年代以降、「環境に責任ある態度」と並んで「議論能力 (Behägung 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中に養成されると考えられたからである [井上 1999: 120]。これに対して、日本の環境教育は、一概に特徴を言えるものではないが、環境汚染に関する知識、それを防ぐための心がけ等が、教師の側から一方的に児童・生徒に伝達されるというケースが多いように思われる。あるいは、体験学習などをおして自然へ親しむ心情を児童・生徒が個人的に養うという

ことに終始しているように思われる。

(12) 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いかならぬが、その認識は討議によつては育まれない [Habermas 1991: 81ff. = 2005: 89ff.]。

(13) 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捉えることに対して、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形成されるのであるから、教育という行為はそうした行為としては捉えられないとする [Oelkers 1983]。

#### 参考文献

[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」『カリキュラム研究』第八号、一九九九年、一一七～一三〇頁。

[大澤 2000] 大澤真幸「責任論」『論座』一月号、二〇〇〇年、一五八～一九九頁。

[大庭 2002] 大庭健「責任」永井均他編『事典 哲学の木』

講談社、二〇〇二年、六四五〜六四七頁。

〔岡田 1998〕 岡田敬司『コミュニケーションと人間形成』ニルヴァ書房、一九九八年。

〔高橋 1999〕 高橋哲哉『戦後責任論』講談社、一九九九年。

〔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』第八〇号、一九九九年、三五〜四七頁。

〔ベック 1998〕 ウルリヒ・ベック（東廉、伊藤美登里訳）『危

険社会』法政大学出版社、一九九八年。

〔渡邊 2000〕 渡邊満『道徳教育の再構築』小笠原道雄監修

『近代教育の再構築』福村出版、二〇〇〇年、八三〜一〇一頁。

〔渡邊／大嶋 2000〕 渡邊満、大嶋澄子「コミュニケーション

の行為の理論に基づく道徳授業の創造」『兵庫教育大学研究紀要（第一分冊）』第二〇巻、二〇〇〇年、四九〜六一頁。

〔渡邊 1994〕 渡邊隆信「H・タンナーの「教育的責任論」』『教育哲学研究』第七〇号、一九九四年、一〜二三頁。

〔Apel 1994〕 Karl-Otto Apel: Die ökologische Krise als Herausforderung für die Diskursethik. In: Dietrich

Böhler (Hrsg.): Ethik für die Zukunft. Im Diskurs mit Hans Jonas. München (C. H. Beck), 1994, S. 369-404.

〔Apel 2000〕 Karl-Otto Apel: First Things First. Der Begriff

primordialer Mit-Verantwortung. Zur Begründung einer planetaren Makroethik. In: Mathias Kettner

(Hrsg.): Angewandte Ethik als Politikum. Frankfurt/M.

(Suhrkamp), 2000, S. 21-50.

〔Apel 2001〕 Karl-Otto Apel: Diskursethik als Ethik der Mit-

Verantwortung vor den Sachzwängen der Politik, des Rechts und der Marktwirtschaft. In: Karl-Otto

Apel/Holger Burchardt: Prinzip Mitverantwortung.

Grundlage für Ethik und Pädagogik. Würzburg (Königshausen & Neumann), 2001, S. 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、二〇〇二年、六九〜一〇一頁。)

〔Apel/Burchardt 2001〕 Karl-Otto Apel/Holger Burchardt:

Prinzip Mitverantwortung. Grundlage für Ethik und Pädagogik. Würzburg (Königshausen & Neumann),

2001.

〔Burchardt 1999〕 Holger Burchardt: Diskursethik,

Diskursanthropologie, Diskurspädagogik. Reflexiv-



normative Grundlegung kritischer Pädagogik. Würzburg (Königshausen & Neumann), 1999.

[Burckhart 2001a] Holger Burckhart: Bildung im Diskurs als

Herausbildung von Miverantwortung. In: Karl-Otto

Apel/Holger Burckhart: Prinzip Miverantwortung.

Grundlage für Ethik und Pädagogik. Würzburg

(Königshausen & Neumann), 2001, S. 177-202. (合衆

秀和、西村慶人訳「共責任の開展について」『討論

及び倫理形成』『哲学・哲学史論集一』北海道大学

大学院文学部法政学専攻・倫理学講座 二〇〇二年

一〇三一～一三六頁<sup>9)</sup>

[Burckhart 2001b] Holger Burckhart: Miverantwortung

als Grundlage für Ethik und Pädagogik? In: Karl-Otto

Apel/Holger Burckhart: Prinzip Miverantwortung.

Grundlage für Ethik und Pädagogik. Würzburg

(Königshausen & Neumann), 2001, S. 321-328.

[Danner 1985] Helmut Danner: Verantwortung und

Pädagogik. Anthropologische und ethische

Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik.

2., verb. Aufl., Königstein (Forum Academicum in der

Verlagsgruppe Athenäum, Hain, Hanstein), 1985.

[Habermas 1991] Jürgen Habermas: Erläuterungen zur

Diskursethik. Frankfurt/M. (Suhrkamp), 1991. (集

水多吉、朝倉謙一訳『認識論』法政大学出版局

二〇〇五年<sup>9)</sup>

[Jonas 1984] Hans Jonas: Das Prinzip Verantwortung.

Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation.

Frankfurt/M. (Suhrkamp), 1984. (原義復刻語訳『責

任の原理』東信社 二〇〇〇年<sup>9)</sup>

[Niquet 1999] Marcel Niquet: Nichtintergebarkeit und

Diskurs. Prolegomena zu einer Diskurstheorie des

Transzendentalen. Berlin (Duncker & Humblot), 1999.

[Niquet 2002] Marcel Niquet: Die Identitäten des

Menschen. Von der klassischen philosophischen

Anthropologie zur Diskursanthropologie. In: Karl-

Otto Apel/Marcel Niquet: Diskursethik und

Diskursanthropologie. Aacher Vorlesungen. Freiburg

/München (Alber), 2002, S. 95-285.

[Oelkers 1983] Jürgen Oelkers: Pädagogische Anmerkungen

zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns. In:

Zeitschrift für Pädagogik, 30-2, 1983, S. 271-280.

[Sikora 2003] Jürgen Sikora: Zukunftsverantwortliche

Bildung. Bausteine einer dialogisch-sinnkritischen Pädagogik. Würzburg (Königshausen & Neumann), 2003.

[Spranger 1969] Eduard Spranger: Erziehung zum Verantwortungsbewußtsein. In: Gottfried Bräuer/Andreas Fliher (Hrsg.): Geist der Erziehung. Eduard Spranger Gesammelte Schriften. Bd. 1, Heidelberg (Quelle & Meyer), 1969, S. 339-347.

[Thiersch 1968] Hans Thiersch: Pädagogische Verantwortung. In: Ilse Dahmer/Wolfgang Klafki (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche-Erich Weniger. Weinheim/Berlin (Julius Beltz), 1968, S. 81-101.

(島根大学)

## Das „verantwortliche Sein“ als Erziehungsziel

— Anhand des Konzepts „Mitverantwortung“ in Diskursethik/Diskursanthropologie —

Shizuka Maruhashi  
Shimane University  
Associate Professor

Auf der Grundlage der Einsicht, dass ein nicht-individualistisches Konzept der Verantwortung für spezifisch gegenwärtige Problematik wie das Umweltsproblem notwendig ist, versucht dieser Aufsatz, eine neue Bedeutung des „verantwortlichen Seins“ zu bestimmen und pädagogische Aufgaben festzustellen, die zu lösen sind, damit jenes „verantwortliche Sein“ verwirklicht werden kann.

Zuerst wird erklärt, wie man in der Pädagogik ein „verantwortliches Sein“ als Erziehungsziel bisher diskutiert hat. Immer ging es dabei um individuelle Zurechnung. Individuelle Zurechnung taugt aber nicht mehr für spezifisch gegenwärtige Problematik.

Um das traditionelle, individualistische Konzept der Verantwortung zu überwinden, wird zweitens K.-O. Apels Konzept der „Mitverantwortung“ in Hinblick auf seine Validität in der gegenwärtigen Situation untersucht. Demnach wird ein „verantwortliches Sein“ zeitgemäß bestimmbar, und zwar als ein Sein, das so eingestellt ist, an dem Diskurs zur Lösung von Problemen bereitwillig teilzunehmen, wenn sie für ihn auch nicht direkt von Belang sein dürften.

Hervorbringung solcher Einstellung hängt davon ab, ob man zu einer universalistischen Perspektive gelangt hat. Anhand der Diskursanthropologie von M. Niquet und H. Burckhart wird drittens dargestellt, wie die universalistische Perspektive durch Erfahrung der Teilnahme an Diskurs möglich wird.

Daraus folgt schließlich: für eine Verwirklichung des „verantwortlichen Seins“ ist es konstitutiv, dass intersubjektive Diskussion einen wesentlichen Teil des Bildungsprozesses ausmacht.