

教室での「討議（話し合い）」の教育的意義

—システムによる生活世界の植民地化への抵抗の現象学—

* 田 端 健 人

The Educational Significance of the Deliberation in Classrooms
—The Phenomenology of the Resistance to the Colonization of the Lifeworld by the System—

TABATA Taketo

要 旨

本稿の目的は、対話的な学びの教育的意義を理論的に導出することである。筆者は、子どもの哲学 p4c の研究実践を重ね、その中で p4c と討議デモクラシーとの類似点に気づき、「討議教育」と銘打った対話的な学びを提案し、共同研究している（1 節）。本稿では、これら 3 タイプの対話的な学びの共通原理を、ハーバーマスの「理念的発話状況の先取り」として抽出する（2 節）。この原理についてはこれまで、理想に過ぎないとか非現実的であるとかの批判が絶えなかった。そこで本稿では、この原理が現象学由来であり、存在理解という存在論的次元で共同企投されることを示すことで、この原理についての理解を一步前進させたい（3 節）。こうした原理を抽出することにより、これら 3 タイプの対話が「合意モデル」の討議であり、雑談や世間話と異なるだけでなく、ディベートや法廷弁論などの「闘争モデル」の討論とも根本的に異なることが明らかになる（4 節）。また、合意モデルの討議が地平とする「生活世界」についてのハーバーマスの独自の解明に依拠し、生活世界は学習や教育により創造的に再生産されること、また生活世界は「文化」「社会」「人格」の 3 成分により構成されることを指摘する（5 節）。このことにより、これら 3 構造的成分のそれぞれの次元での再生産の危機が「意味喪失」「アノミー」「精神病理」にいたること、逆に、討議による学習や教育がこうした病理現象を予防し回復させる教育的意義をもつことが明らかになる（6 節）。さらにハーバーマスによれば、こうした危機現象が近代という時代的な病理現象「システムによる生活世界の植民地化」と連動していることから、討議には、こうした時代的病理現象への抵抗という壮大な教育的意義が潜在していることを指摘する（7 節）。

Key words : 子どもの哲学 p4c

討議デモクラシー

討議教育

ユルゲン・ハーバーマス

理念的発話状況

再生産

病理現象

1. 問題設定

「主体的・対話的で深い学び」が新学習指導要領の

キーワードになったこともあり、小中学校の教室では、対話ないし話し合いが増えている。例えば、全国学力・学習状況調査の「質問紙の経年変化」分析を見ても、「主

* 教職大学院

体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組状況」の話し合い活動の実施について、小学校でも中学校でも、平成26年度から平成31年度にかけて増加傾向がうかがわれる¹。

その効果や教育的意義についても、様々に光が当てられている。例えば、項目反応理論にもとづく学力テストを開発実施している埼玉県は、数量的エビデンスをもとに、「主体的・対話的で深い学びは、子供たちの『非認知能力』や『学習方略』の向上を通じて、学力を向上させる」と報告している²。

学力向上の他にも、対話的な学びには、直接間接に多種多様な教育的意義があるだろう。もちろん、「対話的な学び」と一言にいても、対話の仕方や内実は千差万別である。それに応じて、見込まれる教育的意義も異なるだろう。逆に、期待する教育的意義が異なることで、対話の仕方や内実が変わってくるだろう。

筆者は、これまで「子どもの哲学 (philosophy for children)」通称「p4c」という対話による探究学習を、宮城県と米国ハワイ州を中心に、小中高校、専門学校や大学にて共同実践してきた。その過程で、このグループ対話には、「精神療法的効果」があり、個人の心理や学級コミュニティの集団心理をケアする教育的意義があることを指摘した (cf., 田端, 2016)。加えて、p4c ハワイ・みやぎと討議デモクラシーの理念と実践の類似性に気づき、両者を組み合わせた「討議教育 (Deliberative Education)」なるプログラムを共同開発し、研究実践している (cf., 田端・守谷, 2019)。

ちなみに「討議教育」とは、「討議への教育」と「討議による教育」の二つを意味する。「討議への教育」とは、討議ができるように児童生徒を導くことであり、「討議による教育」は、討議を通して、個人とコミュニティを育成することである。

これら3つの対話のやり方はそれぞれ異なるが、共通の原理で成り立っているとの予感があった。そこで本稿では、まずこれら3タイプの対話に共通の原理を抽出する。次にこの共通原理をもつ対話ないし討議に、どのような教育的意義があるかを理論的に考察する。この教育的意義は、対話の原理が明確化するにつ

れて、自ずと浮き彫りになるはずである。

2. p4c と討議デモクラシーの共通原理

p4c を研究実践していた筆者は、討議デモクラシーを知ったとき、それが p4c と原理的に共通していると直感した。

討議デモクラシーは、「討論型世論調査 (DP)」「コンセンサス会議」「計画細胞会議 (プランニングスツェレ)」「市民陪審」などの総称であり、そのやり方・運営方法・制度は異なるものの、基本的な共通原理が明確化されている。それは、ユルゲン・ハーバーマスの「討議倫理」である (cf., 篠原, 2004, p.107, p.158)。

それは、以下のように要約される。

誰でも自由に発言でき、誰でも情報を自由に手に入れることができ、そのうえで同意の可能性を前提に話し合い、相手の意見をいれて自分の意見をかえるというプロセスであり、このようにして合意が成立する。(篠原, 2004, pp.107-108)

次のようにも要約できる。

どんな強制や権威からも自由に、すべての参加者が対等の立場で、全員の利益を実現するために議論する共同体。(中岡, 2018, p.251)

ハーバーマスや討議デモクラシーのいう「討議」は、ただのおしゃべりではない。参加者それぞれの自説の正しさを主張し弁護し競い合う討論や弁論でもない。例えば、原子力発電所を再稼働して良いか、というような市民の生命と財産に関わる現実問題を、行政や事業者任せにするのではなく、それに利害関心をもつ市民が集まって話し合い、全員が納得できる合理的な合意にいたるための話し合いである。そのためには、話し合うメンバーの誰もが、意見を封じられたり誘導されたり、特定の意見を強要されることがあってはならない。また特定の人物だけが議論を牛耳ってはならな

1 平成31年度 (令和元年度) 全国学力・学習状況調査 報告書 質問紙調査、pp.28-31参照。(2020年9月アクセス)

2 令和元年度 埼玉県学力・学習状況調査報告書 (令和元年12月)「3 埼玉県学力・学習状況調査の分析からわかったこと (概要)」参照。(2020年9月アクセス)

い。全員に発言の機会が平等に認められ、合理的な意見であれば、発言者の年齢や社会的立場や見識にかかわらず、尊重されなくてはならない。また、必要な情報は隠蔽されることなく、全員に公開されなくてはならない。さらにメンバー全員が自分だけの利益をエゴイスティックに主張するのではなく、自分とは異なる立場の人びとの利益や意見にも耳を傾け、それに合理性があれば、自分の意見を変える用意がなければならぬ。

この原理は要するに、「事態の公開性であり、平等な権利をもつ参加であり、参加者の誠実さであり、それぞれの立場に強制が加えられないこと等々」（ハーバース、2007, p.191）、つまるところ「理念的発話状況（独：ideale Sprechsituation；英：ideal speech situation）」に他ならない。

子どもの哲学 p4c が対話のルールとして徹底するのも、この理念的発話状況と解釈できる。

p4c のルールは、①セーフティ（相手を傷つけないことを言わない、しない）、②コミュニティ・ボールをもつ人だけが発言できる、③ボールをもたない人は、私語をしないで、発言をよく聞く、④まだ発言していない人、発言の少ない人にボールを回す、⑤ボールが回されても発言せずにパスすることも許される、である。

セーフティは、参加者が強制や権威から自由であること、発言の自由が保証されていること、お互いが対等であることを凝縮したコンセプトである。相手の意見をいれて自分の意見をかえる、という要素は、p4c のルールには表現されていないが、教育活動である p4c では暗黙の前提になっている。p4c は、「深く考えるツールキット」を活用し、根拠や前提や具体例や反例などを重んじるが、これは合理的な思考と言論を促しており、より合理的な意見に自分の意見を変えることを含んでいる。

大きな違いは、対話が合意をめざすか否かである。p4c は性急な合意をめざさない。しかし、意見がバラバラであってよい、という相対主義でもない。「私たちは急いでどこかに到達するわけではないが、確かに期待できるのは、私たちがどこかに到達することである」（Jackson, 2017, p.12）。p4c は、結論や合意を急ぎはしないが、暫定的な合意形成を必ずしも否定しない。

それゆえ、p4c は理念的発話状況を、対話の原理と

して討議デモクラシーや討議教育と共有していると解釈できる。

3. 理念的発話状況の先取りという存在了解

p4c や討議教育の実践を重ねると、児童生徒学生たちの間に、理念的発話状況を生み出さないと話が始まらない、と痛感する。また、理念的発話状況は現実には実現困難であるが、実際に実現するか否かの以前に、参加者たちがそれを理解しているか否かが分かれ目になることにも気づく。それゆえ、p4c では、ファシリテーターは、上記①～⑤のルールをセッションのたびに繰り返し説明したり、参加者に言わせるなどして徹底する。討議教育ではコミュニティ・ボールを使わないが、セーフティのルールをはっきり伝え、守るよう促す。また教師は、知的権威者ではなく、ファシリテーターとして、自由でセーフな対話の場の監督者であり、共同探究者であるというメッセージを発する。

こうしたルールによって指示される理念的発話状況を、児童生徒学生が理解しているか否かは、決定的である。理念的発話状況を理解することによって、児童生徒学生に馴染みの、いわゆる学級会のような、議長が仕切り、発言力のある数人の議論で、何かもってもらいたい結論を出す、というモードないしはマインド・セットを切替えることが、重要である。

このモードなりマインド・セットの切替えが、ハーバースのいう「理念的発話状況の先取り」である。この先取りを、参加者全員が（あるいは大勢として）行うことが、討議空間を開く前提となる。

理念的発話状況という鍵概念については、従来、「それは実現不可能な理想に過ぎない」といった誤解が繰り返されてきた。この誤解を解くことが、議論を先に進めるためには不可欠である。理念的発話状況の先取りは、単なる知識の理解とは異なる、もっと現実作用的な理解、端的には存在理解によって、事実として容易に起きることである。ただ、この存在理解を実際行動や発言で実現することは難しい、という意味でのみ「反事実的 (kontrafaktisch)」（Habermas und Luhmann, 1982, S.136）であるに過ぎない。

「存在理解」という語を用いたが、これはマルティン・ハイデガーを念頭においてのことである。「理念的発話状況の先取り」という鍵概念はハイデガーから

着想を得ている、というのが筆者の読みである。そう読める根拠を、テキストから示しておきたい。

邦訳の「先取り」にあたるドイツ語原語は、「Vorgriff」(ibid., S.136)であり、この語はハイデガーに由来する。というのも、Vorgriffは、ハイデガーのいう存在理解の「予-構造(Vor-Struktur)」、すなわち「予持(Vorhabe)」「予視(Vorsicht)」「予握(Vorgriff)」の一つと重なり、この予-構造は、「企投(Entwurf)という現象との、実存論的・存在論的連関」を示しているからである(Heidegger, 1986, S.150f.)。事実ハーバーマスは、次のように、VorgriffをEntwurf(企投)と言い換えている。

発話状況の理念化で問題になっているのは、先取り(Vorgriff)であり、いかなる経験的談話においても、それによって討議を始めようというのであれば、私たちが予め企てなければならない先取りであり、あらゆる話し手がコミュニケーション能力のおかげで意のままにできる構成手段の助けを借りて、私たちが事実また予め企てることのできる先取りである。能力ある話し手なら誰でも遂行できる発話行為の助けを伴う理念的発話状況の企投(Entwurf)は、いかにして可能だろうか。(Habermas und Luhmann, 1982, S.136f.)

それゆえ、理念的発話状況は、それが実現するか否かに先立ち、討議参加者たちが共同で企投する討議固有の存在理解であり、ハイデガーのいう存在論的範疇である。

ハイデガーは、ニュートンを引きつつ、近代物理学では、「物量、力、速度、運動、場所、時間」といった「根本諸概念」が転換され新たに定義されることで、「存在理解の転回」が起き、この新たな「存在体制の先行的な企投」によって、存在者は日常的な「道具」ではなく、物理学的物体として現れるとした(vgl., Heidegger, 2001, § 26, b; 田端2013b, IV, 2)。物理学的な存在理解を企投することにより、物理学的時空が開かれ、地上の自然では決して観察されない物体の等速直線運動などが、この存在理解を共同企投する複数の人びとに現われ、議論の対象となる。等速直線運動が自然界では観察されないからといって、複数の人びとの共同企投による物理学的時空の現実存在は決して否

定できない。

同様に、理念的発話状況が現実世界では実現し難いからといって、この発話状況の共同企投が現実には繰り返す所まで起きる現実を否定することはできない。参加者全員が対等に扱われ、お互いに相手の立場に立ち、思考と言論が強制や抑圧から自由になり、合理的な根拠にもとづき、時間空間的制限なしに討議する、という発話状況は、存在理解の次元で、間違いなく現実存在する。この共同企投は、物理学的なそれに比べてはるかに容易である。これは、p4cの経験から、話す能力があれば誰にでもできる共同企投である、と断言できる。

4. 議論の「闘争モデル」と「合意モデル」

理念的発話状況の共同企投は、存在論的には容易に起きるにしても、きわめて傷つきやすく脆いことを、ここで改めて強調してもよいだろう。討議の参加者の誰か一人でも、強権的に振舞うなら、あるいは利益誘導をもくろみ、不誠実にも議論を攪乱するなら、理念的発話状況の共同企投は維持できなくなる。

また、理念的発話状況の先取りは、あらゆる話し合いでなされるわけでもない。ハーバーマスは、議論の「闘争モデル」と「合意モデル」を峻別する(Habermas, 2019, Bd. 1, S.61=ハーバーマス, 1985, p.62)。

ディベートや法廷での論争のように、勝ち負けを競う議論は、主張する側の利害を守る「戦略的行為」であり、複数の人びとの相互行為であっても「モノローグ的行為」である(Habermas und Luhmann, 1982, S.251=ハーバーマス・ルーマン, 2015, p.303)。対して、理念的発話状況を先取りする討議は、各自の利害関心から自由な「協働的な真理探究」(Habermas, 2019, Bd.1, S.60f.=ハーバーマス, 1985, p.63)であり、ダイアログ的行為である。合意モデルの討論は、参加者に、「権力(Macht)」や「利害関心(Interesse)」から自由で「普遍的」な「不偏不党の立場(Standpunkt der Unparteilichkeit)」を要求する(ibid., S.60f.=同書, p.61)。すでに明らかかもしれないが、討議の合意モデルは「真理探究」であるため、雑談や世間話、情報交換とも根本的に異なることも再確認しておきたい。

5. 討議コミュニティの誕生とその地平としての生活世界

物理学的存在理解の共同企投によって、物理学者のコミュニティが誕生するように、理念的発話状況の共同企投によって、それだけで、新たな共同体すなわち討議コミュニティが誕生する。これが、討議への教育のはじまりとなる。子どもの哲学 P4C の創始者マシュー・リップマンによると、P4C がめざす「探究のコミュニティ」は、チャールズ・サンダース・パースが鑄造した言葉で、もとは科学者たちに限定されていた (cf., Lipman, 2003, p.20= リップマン, 2014, p.22)。それゆえ、子どもの哲学の場合、科学者のコミュニティが、討議のコミュニティのモデルにさえなっている。

しかし、両者には原理的な違いもある。

物理学者のコミュニティで議論のために依拠するのは、定義や公理や計算や実験など、物理学の意味連関・指示連関、つまり物理学の世界である。

これに対して、討議の参加者たちが「常にそこで動いている地平」は、ハーバーマスによれば「生活世界」である (Habermas, 2019, Bd.2, S.182= ハーバーマス, 1987, p.17)。「生活世界は、話す者と聞く者とがそこで出会ういわば超越論的な場である。」(ibid., S.192= 同書, p.27) 例えば、遺伝子組換え農産物の是非を議論するとき、話し手と聞き手は、必要に応じて、科学技術や生物学や生理学などの学術的意味連関へと入り込むが、常に立ち返り、判断の指針とするのは、自分たちの生活世界である。

アルフレッド・シュッツから引き継いだ「生活世界」という概念を、ハーバーマスは、エミール・デュルケムやジョージ・ハーバード・ミードといった社会学者たちの理論と接合することで、独自に拡張し彫琢した。しかも彼は、生活世界が教育や学習と不可分であることを見抜き、理論化した。

生活世界は、コミュニケーション的行為者たちが、そこで出会い、意見を交換し、協働で行為する共通の（相互主観的な）地平である。しかし、子どもは、まだこの共通の地平を十分に我がものとしているわけではない。子どもは、家庭や学校や社会で、養育者や教師、また他の子どもや大人たちとのコミュニケーション的相互行為により、生活世界が何たるかを学習し身につけてゆく。大人たちにしても、相互の生活世界は

完全に同一というわけではなく、人生経験や社会経済的地位や地域文化等によって、ズレや差異がある。例えば、初対面の相手にお辞儀をするか、握手をするか、どのような笑顔で接するかは、生活世界の文化差による。加えて、時代的にも、生活世界は変容する。何より、科学技術の発展や戦争やパンデミックなど多種多様な社会変動で、生活世界は伝統を継承しつつ更新を迫られる。

生活世界のこうした維持と更新を、ハーバーマスは「再生産」と概念化する。「生活世界は、自らを再生産する」(ibid., S.209= 同書, p.44)。この自己再生産は、①「(文化伝統という)意味の次元」、②「(社会的に統合された集団という)社会空間の次元」、③「(連続する世代という)歴史的時間の次元」の3次元でおこなわれる (ibid., S.209= 同書, p.44)。意味の次元では「妥当な知の継続」、社会空間の次元では「集団の連帯の安定」、歴史的時間の次元では「責任能力のある行為者たちの育成」がおこなわれることで、生活世界が全体として再生産される (ibid., S.209= 同書, p.44)。学校はまさしく、生活世界のこうした再生産に公的責務を負う場に他ならない。

これら3つの再生産過程は全て複雑に連関しあっている (vgl., ibid., S.212= 同書, p.48)。例えば、国語で「ごんぎつね」という物語を学ぶとき、子どもたちは、自身の文学的な意味理解を吟味にかけ、修正しつつ拡張する。同時に、ほぼ全ての検定教科書に掲載されているこの物語を知ることは、共通の文化的知の所有者として、日本社会の一員としてのアイデンティティ形成にも一役買っているだろう。さらに、親を失った男やめめへの、同じ境遇のきつねの共感とか、罪を償おうとするいたずら好きのきつねを、はずみとはいえ銃で撃ち殺す成り行きは、世代的な応答能力のある責任主体としての人格形成にも、幾ばくかは寄与するだろう。

文化的再生産、社会的統合、社会化という〔3つの再生産〕過程に対応するのが、文化、社会、人格という、生活世界の構造的諸成分である。(ibid., S.209= 同書, p.44,〔〕内引用者)

以上から、生活世界の次元や構成成分は、図1のように整理できる。

次元	過程	構造的成分
意味 (文化伝統)	文化的再生産 (妥当な知の継続)	文化
社会空間 (社会的に統合された集団)	社会的統合 (集団の連帯の安定)	社会
歴史的時間 (連続する世代)	社会化 (責任能力ある行為者たちの育成)	人格

(ハーバーマスの論述をもとに田端作成)

図1 生活世界の再生産

構造的成分 障害の領域	文化	社会	人格	評価の次元
文化的再生産	意味喪失	正統化の退行	方向づけの危機と 教育の危機	知の合理性
社会的統合	集合的同一性の 不確実化	アノミー	疎外	成員の連帯
社会化	伝統の断絶	動機づけの退行	精神病理	人格の引責能力

(Habermas, 2019, Bd. 2, S.215= ハーバーマス, 1987, p.50)

図2 再生産の障害による危機現象 (病理現象)

6. 再生産の危機的状況から討議の教育的意義へ

学校は、生活世界のこうした再生産を担う場であると同時に、この再生産が危機に直面する場でもある。ハーバーマスは、再生産の危機的現象を、生活世界の構造的成分と過程とを組み合わせ、次のように図示する (図2)。

文化的知の伝統と更新が阻害されるならば「意味喪失」や「正統化の危機や定位の危機」が生じ、社会的統合と連帯の確立が失敗すれば「アノミー」や「紛争」が、人格的アイデンティティの育成が阻まれると「精神病理」や「疎外現象」が発現する (vgl., Habermas, 2019, Bd.2, S.212f.= ハーバーマス, 1987, pp.48-49)。

例えば、いわゆる学級崩壊のように一定期間授業が成立しない学級では、生活世界の3次元全てで再生産の障害が生じる。そこでは、各児童や学級コミュニティにおいて、各教科の意味理解が滞り、集団の規律が乱れ、精神病理ではないにしても、責任能力の主体である人格の育成に支障をきたす。

討議を典型とするコミュニケーション的行為を、以上のように原理的に把握するならば、その教育的意義も自ずとあらわになる。すなわち、討議ができるようになる、ということだけで、極端に言えば、意味喪失やアノミーや精神病理といった危機現象から個人

とコミュニティを救い出し、生活世界の再生産を助ける、という教育効果である。ポジティブに表現すれば、子どもの哲学や討議デモクラシーや討議教育には、知の合理性、成員の連帯、人格の引責能力を育成する教育的意義がある。これらの育成は、表裏関係として、社会、文化、人格の病理現象の予防になり、回復の力になる。

さらに、討議をはじめとするコミュニケーション的行為は、人びとが見聞きする「現われの場」を舞台としている。アーレントがいう意味での「公的領域」(Arendt, 1998, p.50) が討議の舞台である。しかし、理念的発話状況を先取りする討議の場は、アーレントのいう公的領域と完全に重なり合うわけではない。

古代ギリシアの政治空間を念頭におくアーレントによれば、私的領域が「影のような」(ibid., p.50) 領域であるのに対し、公的領域は「格段に過酷な光」「容赦なく輝く光」(ibid., p.51) にさらされる場である。古代ギリシアの市民たちの政治や裁判の広場(アゴラ)での言論が、これほどまでに過酷な光にさらされたのは、そこが「激しい闘争の精神 (agonal spirit)」で貫かれ、コミュニケーション的行為者たちは、「自分が万人の中で最高の者であることを、自身のユニークな行為や業績で示さ」なければならなかったからである (ibid., p.41)。そこは、「ギリシア人のアレーテ、ローマ人ならヴィルトゥスと名づけた卓越さそのもの」

(ibid., p.48) を、発言者たちが競って示す場であった。

しかし、本稿のいう「討議」の場は、私的領域の影のような領域ではないが、容赦ない光にさらされる公的領域でもない。筆者はかつてこの微妙な明るみを、オットー・フリードリヒ・ボルノウの「被保護性」とアーレントの「公共性」とエマニュエル・レヴィナスの「歓待」の概念を使って記述することを試みたが(田端, 2013, pp.170-176)、本稿では、このニュアンスの違いを、ハーバーマスによって描き出すことができる。

すなわち、アーレントの公的領域の言論と活動には、コミュニケーション的行為の「闘争モデル」と「合意モデル」とが混交している。アーレントは一方で、平等性と差異性を認める合意モデルを言論の場に導入し、他方で、卓越さを競う闘争モデルをそこに重ね合わせている。おそらく、古代ギリシアのデモクラテックな政治空間の理解として、アーレントは間違っていないだろう。ただ、子どもの哲学も討議デモクラシーも、新しい理念と実践の試みである。子どもの哲学は1970年代、討議デモクラシーは1990年代からの広がりである。こうした新たな取り組みが生まれ継承発展しているのは、デュルケームのいう「分業分化」の現われであり、コミュニケーション的行為に闘争モデルと合理モデルとを区別するのは、こうした現実の分業分化が理論的な表現に達した成果であろう。

7. システムによる生活世界の植民地化——それへの抵抗としての討議——

生活世界は、時代的な病理現象を避けられない。これがハーバーマスの時代診断である。彼は、タルコット・パーソンズにならい、近代化の現象を3つの革命的構造変化による3つのサブシステムの分化として描き出す。それまで統一的だった共同体システムは、第1に産業革命によって経済的部分システムへと分化し、第2にフランス革命をはじめとする民主主義革命によって政治的部分システムへ、第3には公的な学校教育の拡大という教育革命によって文化的部分システムへと分化する(vgl., Habermas, 2019, Bd.2, S.423=ハーバーマス, 1987, p.262)。分化した部分システムは、社会の複雑化によって、さらに専門的部分システムへと分化し、個々人にとって全体はおろか、部分システムさえ見通せないほどになる。またそれぞれの部分シ

ステムは自己制御的に自立化し、個々人の介入の余地を許さなくなる。

分業もその一つである。わかりやすいところでは、チャーリー・チャップリンの『モダン・タイムズ』に喜劇化されるように、労働者はネジを回すだけの存在に非人格化され、連帯を剥奪され、労働の意味を喪失してゆく。

マックス・ヴェーバーの官僚制(ビュロクラシー)然りである。ハーバーマスは、ヴェーバーのあの不吉な予言を引用する。

未来の隷従の檻。純粹に技術的にすぐれた公務員、つまり合理的な公務員による運営管理が、人間にとって、自分たちの案件の指導方法を決める唯一究極の価値になるとき、人間はいつの日か、古代エジプトの農民のように、無力にもその隷従の檻に引きずり込まれてしまうだろう。(Habermas, 2019, Bd.2, S.448=ハーバーマス, 1987, p.285)

こうした官僚制化を、ハーバーマスは、「行為者からその意味連関を奪いとる、生活世界の技術化モデル」(ibid., S.448=同書, p.285)ととらえ直す。

もしも学校教育が、ベル＝ランカスター・システムに象徴される規律訓練監視を唯一究極の価値とするならば、人間は子ども時代から、あの隷従の檻に閉じ込められることになるであろう。

あらゆる部分システムで生じる時代的なこうした病理現象を、ハーバーマスは、「システムによる生活世界の植民地化」と名づける。

ますます合理化されてゆく生活世界は、経済や国家行政のように、ますます複雑化する形式的に組織された行為領域から切斷され、同時に依存させられるようになる。システム命令による生活世界の隷属(Mediatisierung)へと衰退するこうした依存性は、内的植民地化(Kolonialisierung)という社会病理…となる。(ibid, S.452=同書, p.289)

こうした時代的な社会病理に抵抗するのが、「反制度」(Habermas und Luhmann, 1982, S.201=ハーバーマス・ルーマン, 2015, p.247)であり、「非-システム(Nicht-System)」(ibid., S.327=同書, p.412)である

討議である。

近代の自己理解に反映されているこのコミュニケーション的合理性だけが、独立したシステムの固有力学による生活世界の隷属化という事態に抵抗するための内的論理を与えてくれる。(Habermas, 2019, Bd.2, S.491=ハーバーマス, 1987, p.329)

コミュニケーション的行為に集約された生活世界という留め金がなければ、文化、社会、人格は、ばらばらになってしまう。(ibid., S.338=同書, p.169)

つまるところ討議には、システムによる隷属や植民地化から生活世界を守る意義や働きがある、と結論づけることができる。子どもの哲学p4cや討議デモクラシーや討議教育には、近現代という時代に潜む病理現象を相手取るほどの大きな意義と使命を見出すことができる。

8. 結語

以上本稿では、子どもの哲学p4c、討議デモクラシー、討議教育という3タイプの討議の共通原理として、理念的発話状況の共同企投を抽出し、ハーバーマスに従って、討議の地平である生活世界の構成的成分に着目することで、その再生産と危機現象を浮き彫りにした。そこから、討議の教育的意義として、「意味喪失」「アノミー」「精神病理」の予防とそこからの救済が導出された。さらに、こうした危機現象が時代的病理現象「システムによる生活世界の植民地化」であるとのハーバーマスの時代診断から、討議の教育的意義を、その植民地化への抵抗と結論づけた。

本稿の寄与としては、子どもの哲学p4cと討議デモクラシーの共通原理を抽出したこと、理念的発話状況という概念が存在論的範疇であることを指摘したこと、また子どもの哲学や討議教育を、システムによる生活世界の植民地化への抵抗というハーバーマスの壮大なヴィジョンと結びつけたことにあるだろう。

一方、「システム」という複雑で深みのある概念については、十分な検討ができなかった。それにともない「システムによる生活世界の植民地化」についても、いまだ曖昧であることを否めない。今後の研究課題と

したい。

【付記】本稿は2017-2019年度 科学研究費「基盤研究C」課題番号26381061の研究成果である。

引用文献

- Arendt, H. (1998) *The Human Condition*, The University of Chicago Press.
- Habermas, J., 2019, *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1*, suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Habermas, J., 2019, *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2*, suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- ハーバーマス, J., 1985『コミュニケーション的行為の理論(上)』河上倫逸ほか訳, 未来社.
- ハーバーマス, J., 1986『コミュニケーション的行為の理論(中)』藤沢賢一郎ほか訳, 未来社.
- ハーバーマス, J., 1987『コミュニケーション的行為の理論(下)』丸山高司ほか訳, 未来社.
- ハーバーマス, J., 2007『討議倫理』清水多吉ほか訳, 法政大学出版局.
- Habermas, J. und Luhmann, N., 1982, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie: Was leistet die Systemforschung?*, Suhrkamp Verlag.
- ハーバーマス, J.・ルーマン, N., 1987『批判理論と社会システム理論』佐藤嘉一ほか訳, 木鐸社.
- Lipman, M., 2003, *Thinking in Education: Second Edition*, Cambridge University Press.
- リップマン, M., 2014『探求の共同体——考えるための教室——』玉川大学出版部.
- Heidegger, M., 1986, *Sein und Zeit*, Max Niemeyer Verlag.
- Heidegger, M., 2001, *Gesamtausgabe Bd. 27: Einleitung in die Philosophie*, Vittorio Klostermann.
- Jackson, E. T., 2017, "Gently Socratic Inquiry", +15v3, (accessed Jan. 2018).
- 中岡成文, 2018『増補 ハーバーマス——コミュニケーション的行為——』ちくま学芸文庫.
- 篠原一, 2004『市民の政治学——討議デモクラシーとは何か——』岩波新書.
- 田端健人, 2013a「子どものケアと学校教育——教室の〈空気〉と〈光〉の現象学——」西平直編著『ケアと人間——心理・教育・宗教——』ミネルヴァ書房.
- 田端健人, 2013b「教育の存在論は可能か? ——ハイデガー学問論から——」『学ぶと教えるの現象学研究』15.
- 田端健人, 2016「子どもの哲学(p4c) ハワイスタイルの精神療法的効果——対話による探究のコミュニティの現象学的省察——」『宮城教育大学紀要』51.
- 田端健人・守谷繁, 2019「小学校特別活動における討議デモクラシーの実践事例——脱学校化からの合意形成——」『宮城教育大学紀要』54.

(令和2年9月30日受理)