慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	解釈学的人間観における対話の問題：その教育的意義を求めて
Sub Title	Das Gespräch in der Erziehung und seine hermeneutische Bedeutung
Author	広石, 英記(Hiroishi, Hideki)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	1991
Jtitle	慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.31 (1991.) ,p.127- 134
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000031-0127

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

解釈学的人間観における対話の問題

——その教育的意義を求めて——

Das Gespräch in der Erziehung und seine hermeneutische Bedeutung

広　石　英　記
Hideki Hiroishi

Es ist in den letzten Jahren, und zwar nicht nur in der Pädagogik, viel von einem Gespräch die Rede. Das ist gewiß eine sehr wichtige und begrüßenswerte Tendenz. In einer Welt, in der die Mißverständnisse herrschen und die Gegensätze aufeinanderprallen, ersheint das Gespräch als das geeignete Mittel, die Menschen wieder zueinanderzuführen. Darum ist die Erziehung zur Gesprächsbereitschaft ein so wichtiges Glied der Erziehung zur Menschlichkeit. Dies alles kann hier nicht ausgeführt werden, aber es mußte wenigstens angedeutet werden, um eine Entwicklung zu bezeichnen, die auch fur die Pädagogik von höchster Wichtigkeit ist, indem sie geeignet ist, eingewurzelte Vorurteile aufzulösen und das Verhältnis von Gespräch und Erziehung neu zur Diskussion zu stellen.

1. 歪められた教育観

現在の教育状況を想起してみると，どうしてもそこには悲観的なビジョンしか浮かんでこないように思われる。一方では，教育を学歴と同義だとみなし，偏差値の上下に狂奔している親がいれば，他方には，校則は神聖であってその順守こそが学園生活の基本であるとして，生徒をその死にまで追い込んでしまう教師がいる。このような，病的ともいえる学歴や校則の神聖視によって，子供達は逃げ場を失っているのではないだろうか。今，まさに子供を育むべき教育が，子供を逃げ場のない受験戦争や管理教育へと追い込んでいるのである。

それでは，一体，このような歪められた教育観は，その病根をどこに持っているのであろうか。ここでは社会的要因には触れずに，それを現代実践学のアポリアの中に見い出してみたい。なぜなら，教育も教育実践に深く関わる限り，現代の実践学の限界状況を色濃く反映していると思われるからである。

現代実践学のアポリアを考察する場合，「既存の価値の解体」という事態を見過すことはできないであろう。ニーチェやフォイエルバッハによりなされた「形而上学的価値の人間学的還元」がそれである。ニーチェからすれば，人間が何か無制約的，形而上学的なものに拘束される限り，それは人間の自己疎外を招くものであり，彼岸的なるものは人間の自由を奪う鎖なのである。それゆえ，これらに対して徹底的な批判がなされる。「価値という視点は，生成のうちに現われる比較的に持続している生命の複雑な形成物に関する保存と上昇についての視点である[1]。」と彼がいう時には，あらゆる倫理的理念性は，人間の実在性へと解消されてしまうのであり，宗教や神さえも人間の実在性の内へと還元されてゆくのである。それゆえ，現代の実践学は，この問題史的境位を自覚する限り，自らの基本的出発点を，形而上学的価値の所与性や，何らかの拘束的価値秩序に置くことを断念せざるをえないのである。

それでは，この衝撃的な価値の解体に対して，従来の実践学は，どのように対処してきたのであろうか。そこには，2つの典型的対応がみられるように思われる。1つは，価値や規範といったものから撤退することによって，この批判をかわそうとする対応であり，もう1つは価値や規範の問題を個人の主観性の領域へと限定することにより，やはりこの批判をかわそうとする対応であ

る。前者は客観的科学主義的発想のもとに，実践学は規範的言明を断念し，道徳的な事柄や言語の機能分析のみに自己を限定すべきであるとする「道徳なき倫理学」(Ethik ohne Moral) といえるであろうし，後者は，主観的決断主義的発想のもとに，学的客観性を断念して，主観的な確信や決断の領域へと実践学は撤退すべきであるとする「倫理学なき道徳」(Moral ohne Ethik) といえるであろう。しかし，実在的人間が理念的なるものを追い求める事が実践学の本分であるとすれば，前者の「道徳なき倫理学」的発想は，その理念性を放棄しており，また後者の「倫理学なき道徳」的発想は，その実在性を断念している事は明らかであり，いずれも価値の人間学的還元という事態に対して，真に対峙しうるものではなく，その批判をかわしているにすぎない思惟の欠如態といえるであろう。すなわち，この両者は，実践学における理念性と実在性，普遍性と歴史性といった緊張関係を無視した安易な二者択一的発想であるといえるのである。

ここに到って，先にあげた，学歴や校則の神聖視といった歪んだ教育観と，今日の実践学のアポリアとの相関性が明らかになるように思われる。「道徳なき倫理学」的発想が，教育場面に登場すると，学歴の神聖視となり，「倫理学なき道徳」的発想が，教育現場で適用されると，校則の神聖視につながっていくように思われるのである。私は，客観的科学主義的発想の前者を「学歴，偏差値主義タイプの教育観」として，また，主観的決断主義的発想の後者を「求められる人間像タイプの教育観」と規定し，その問題点を考えてみたい。

まず，学歴の神聖視や受験戦争の元凶であると思われる「学歴，偏差値主義的教育観」をみてみよう。この客観的科学主義的発想のもとでは，教育における普遍的な目標やその理念性といったものは，もはや意味をなしえず等閑に付され，価値観や理想よりも，ひたすら道具的，技術的知が優先される。すなわち，この発想のもとでは，人格の陶冶や教養の育成といった目に見えない理念的なものよりも，計測可能な有用性の基準であるところの「学歴」や「偏差値」といったものが神聖視されてしまうのである。このような教育観の行きつく先が，偏差値による子供のふるい分け，その結果としての「おちこぼれ」果ては学歴獲得のための異常な「受験戦争」であることは言を待たないであろう。「学歴，偏差値主義的教育観」のもとでは，教育目標としての普遍性や理念性といったものは存在しえず，ただひたすら歴史的実在性としての教育の結果のみが優先されており，それは近視眼的な日和見主義に陥ってゆくといえるのである。

他方，校則の神聖視や行きすぎた管理教育の元凶と思われる「求められる人間像タイプの教育観」はどうであろうか。この主観的決断主義的発想のもとでは，理念的で拘束的な諸価値（人間像，校則）を，価値づけするという連関から外し，理念的な自体存在として，歴史性からは独立した固定的なものだとするのである。それゆえ，この普遍的な価値としての人間像の前では，子供の実在性としての「個性」や，子供の歴史性としての「世代」といったものが等閑に付されてしまう傾向があるといえる。そこで目ざされているものは，普遍的価値の体系的実現としての校則の非現実的適用であり，また理念的価値としての徳目の非歴史的押しつけである。このような教育観のもとでは，個々の子供の実在性としての個性や世代といったものに対する配慮としての対話の契機などは存在しえず，画一的な校則の適用と，理念の押しつけとしての管理教育に陥ってしまう事は明らかである。これは，子供の実存を無視した横暴な永遠主義といえるであろう。

このように，客観主義的な「学歴・偏差値主義タイプの教育観」は，その理念性を持たざるがゆえに，また主観主義的な「求められる人間像タイプの教育観」は，歴史性を無視するがゆえに，いずれもその行きつく先は教育の病的状況となってゆく事は明らかなのである。更に，これに加えて，この両者はイデオロギー的機能においては相補的に作用するのであり，この両タイプの教育観の下では，私的領域に閉じこめられてしまう個人は，その制度（学校制度，学歴社会）に生存要件を委ねざるをえなくなっているのである。「制度に依存しなければ，豊かな生活は保証されないといった制度神話が人々の意識をとらえる[2]」といったような「システムの物象化」とともに，現在の教育実践は，更にその病的現象を加速化させつつあるといえよう。

いずれにしても，学歴や校則の神聖視といった歪められた教育観は，普遍性と歴史性，理念と実在といったものの緊張関係を無視した実践学的思惟の欠如態に，その病根を有している事が以上の考察で明らかにされえたと思われる。

それでは，このような歪められた教育観を乗り超えられる新しい視座を，われわれは持つことができるのであろうか。人間存在の歴史性を踏まえた上で，その普遍性を目ざし，なおかつ，両者の緊張関係を安易に解体せずに保持しつづけることのできるような思惟形態，そのようなものこそが，従来の教育観を乗り超えてゆく事ので

きるものであろう。そのような新しい思惟形態の端緒として，私は，解釈学的人間観を考えてみたい。

2. 解釈学的人間観

2-1 歴史性の自覚（独我論の克服）

デカルト以後の近代哲学は，あらゆる認識の根本構造として「主観—客観図式」をその準拠枠として展開してきたのであるが，この明証的であるとされてきた図式の裏側には，あらゆる判断形成の可能性と妥当性の根拠は個人意識の構成作業にあるとする考え方，すなわち「方法論的個人主義」ないし「方法的独我論」なるものが潜んでいたのである。この固定的な2項対立図式という独我論的発想においては，先にみてきたように実践的判断における構成根拠を，「客観」と「主観」との間で極端に移動することによって，客観的科学主義か主観的決断主義かといった袋小路ともいえる二者択一に陥いらざるをえなかったのである。実に先に見てきた，歪められた教育観や実践学のアポリアは，この独我論的発想にもとずく「固定的思考」(Bestandsdenken) に起因していたといえるであろう。

この固定思考の閉鎖的世界像を打破すべく「関係—内—思考」(Denken-in-Beziehungen) という新しい思惟形惟を展開したのが，ディルタイ，ハイデッガー，ガダマーといった人々である。彼らは共通認識として，人間は世界の外に立つことはできず，現実的基盤から離脱することはできないという。すなわち，人間は，いつでもすでに，有限な歴史的社会的地平に投げ出されているのであるから，この地平がわれわれの思考，感情，行為の可能性を限界づけているのであって，この世界と人間の「関わり」が「理解する」という在り方なのである。

ここでは各々の哲学的内容を吟味することはできないが，このような人間存在への存在論的まなざしを持った「関係—内—思考」の登場とともに，生活世界，前理解，言語といった学的反省に先立つ (vorwissenschaftlich) 次元が発見されているのである。この意味では，アングロサクソン系の科学理論の分野で，パラダイム論を展開している Th. クーンなどが解釈学に急接近している事は，非常に興味深い事といえよう。[3]

いずれにしても，このような「関係—内—思考」としての解釈学的思惟の登場によって，従来の固定的「主観—客観図式」といった方法的独我論は，「相互存在」や「循環構造」といった概念によって，いわば下から，かいくぐられて克服されているといえよう。では，このような「関係—内—思考」としての解釈学的思惟において人間はどのように把握されているのであろうか。

先に見た歪められた教育観は，そのどちらもが人間存在の普遍性と歴史性，理念と実在のバランスを欠いた実践的思惟の欠如態にその病根を持っていたのであるが，これに対して，解釈学的人間観においては，この両者の緊張関係は解体されずに保持されているように思われる。それゆえ，歪められた教育観と解釈学的人間観の相異をより明確に示すために，ここでは，解釈学的人間観における歴史性と普遍性という問題に焦点をあてて考察してみたい。

まず，解釈学的人間観においては，人間存在はその歴史的実在性へと徹底的に反省されているといえるであろう。従来の独我論的発想においては，認識や判断の主体である人間は，その対象である客体としての生活世界から遊離しており，あたかも，その影響をのがれた非歴史的で独善的な構成主観として成立していたのであるが，これに対して，解釈学的人間観においては，意味の構成主観として人間が成立する以前の意識に先だつ地層へとそのまなざしが向けられているのである。このような人間存在の歴史性への解釈学的洞察によって，「前理解」「生活世界」「言語」といった概念が，意義深いものとして，再び哲学の中心テーマとなってきたのである。

ガダマーは，従来の哲学史の中で，意味の構成主観として絶対的な普遍性を持つとされてきた「理性」概念に潜む独我論的発想を批判して，次のように述べている。「絶対的理性という理念は，いかなる意味でも歴史的人類の可能性には属さないものである。われわれにとって理性とは実在的で歴史的な理性にほかならない（中略）。真実を言えば，歴史がわれわれに属しているのではなく，われわれが歴史に属しているのである（中略）。主観性の焦点は，像をゆがめる鏡のようなものである。個人の自己省察とは，歴史的生という閉回路の内で明滅する光にすぎない。それゆえ，個人のもろもろの先入見は，彼のもろもろの判断とは比べものにならないほど彼の存在の歴史的な活動的現実である。」[4]

このような解釈学的洞察においては，人間存在の歴史的，社会的状況制約性としての前理解 (Vorverständnis) というものが，意味の構成主観としての個人の「主観—客観図式」が成立する以前の，世界への人間の帰属性 (Zugehörigkeit) として，明確にとらえられているのである。すなわち，解釈学的人間観においては，「世界—内—存在」としての個人は，あらゆる実践における意味の構成主体として，主観的な判断を構成するに先立って，つねにいつでも，共有された意味連関，言語的に解

釈された生活世界，歴史的かつ社会的な間主観的意味体系などに相互制約的に結びつけられている，という事が明らかにされているのである。

この知の底層とも呼ぶべき，間主観的意味連関の発見により，客観主義か主観主義かといった先の独我論的二者択一は，「間主観性」といった新しい概念によって克服されえるのではないだろうか。主観にしろ客観にしろそれを絶対的なものであるとする固定的思考に対して，「間主観性」を標榜する解釈学的な関係内思考は，その修正を迫っているのである。その意味では，理解の先行条件としての前理解や間主観的意味体系は，歴史的過程の中で変化するものであり，それゆえ理解には最終地点がないとする解釈学の「開かれた間の原理」というものは，この文脈からいって，実のところ今日の科学理論の大きな動向である「可謬論」や「合意論」との非常に大きな親近性を示しているといえるであろう。いずれにしても，解釈学的人間観においては，人間の歴史性や実在性といったものが徹底的に反省される事によって，従来の独我論的「主観—客観図式」を解体するところの「間主観性」といった新しい人間のとらえ方が出てきているのである。

それでは，人間はその歴史性のみに拘束された存在なのであろうか。人間の普遍性や理念性といったものは，断念すべき幻想にすぎないものなのであろうか。解釈学的人間観の歴史性のみに，その強調点が置かれるとそれはたやすく，相対主義，懐疑主義，ニヒリズムへと堕落してしまうであろう。それゆえ，われわれは，解釈学的人間観の普遍性へと，その考察を進めなければならないのである。

2-2 普遍性への試み（人間の存在構造と倫理）

解釈学的人間観のもとでは，われわれは，人間の存在構造からして，つねにいつでも歴史的社会的な間主観的意味体系に帰属しているという，人間存在の解釈学的諸制約の事実が明らかにされたのであるが，こうした先所与としての世界への帰属性は，決して制約性というネガティブな意味だけでとらえられてはならないであろう。なぜなら，そうした先所与としての世界への帰属性こそが，われわれが構成するそのときどきの意味や現実を間主観的でかつ普遍的なものに結びつける前提や規制原理の役割を果たしてくれるものだからである。すなわち，人間の歴史性を暴露したわれわれの存在論的構造こそが，われわれをその普遍性へと導いてくれるといえるのである。それゆえ，ここでは人間の存在論的構造のもつ，普遍的理念的意味を，教育学に関わりの深いと思われる実践学的思惟の中で考えてみたい。

このような人間の存在論的構造としての帰属性や共属性と，実践における普遍性や理念性との深い相関性を洞察した代表的哲学者として，和辻哲郎の名があげられるであろう。1934 年に出版された『人間の学としての倫理学』において彼は，人間の実践構造が間主観的意味体系をその先所与として前提している事に注目し，本来「倫理」という言葉が人と人との「間柄」を表す概念であって，その意味では人間にとって「倫理」は普遍的意味をもちうるとして以下のように述べている。

「人は行為することなしには何らかの〈間〉〈仲〉を作り得ぬ。また何らかの間・仲においてでなければ人は行為することができない。だから間柄と行為連関とは同義なのである。」[5]「倫理とは何であるかとの問いは，人間の問いとして，すでに間柄を意味した。そこに問われているのは人間存在であり，従って間柄的存在であった。」[6]「従って間柄は，互いに相手が主体であることの実践的な了解なのである。行為的連関があるということと相互了解とは同義である。」[7]

このように規定された和辻の思想は，人間の存在構造を，その共属性としての「間柄」における行為連関としてとらえ，その行為連関の根本義を「相互了解」とする点において，実践の根本規範を間主観的意味体系における「コミュニケーション」に置く，現代の対話的行為理論と驚くほど酷似しているのであり，あらためて和辻の思想の先見性には目をみはらされるといえるであろう。洋の東西の別はあれ，従来の諸価値がその人間学的還元によって解体されてしまった今日の実践学は，その実践原理を人間の外にではなく，人間の内に，すなわち人と人との「間」に求めているといえるのである。

ハーバーマス，アーペル，リーデル，などのコミュニケーション倫理学[8]においては，人間が共属している間主観的意味体系の本質的言語性が注目されているといえよう。すなわち「生活世界は，いつでもすでに，言語的に解釈されていること，また生活世界文脈の中でのコミュニケーションのアプリオリは，およそ考えられる全ての哲学的，あるいは科学的理論形成の相互主観的妥当性のための，背後へと遡行不可能な条件である。」[9]とする考え方が，彼らの中で最大公約数的に承認されているのである。

それゆえ彼らの実践学的考察は，歪められたコミュニケーションから人間を救う方途として，コミュニケーションにおけるあらゆる可能な相互了解のための普遍的条件を追構成するところの「語用論」(Spach pragmatik)

へと向かうのである。ハーバーマスは，このような追構成の作業の中から，従来のデカルト的独我論に根ざした「目的—手段図式」といった目的合理的概念に対抗して，「自己—対者図式」による対話的行為概念なるものを，実践学の新しい基本概念として提唱し，[10] われわれの実践学的発想に対して，その根本的なパラダイム転換を迫っているのである。

いずれにしても，以上考察してきたように，解釈学的人間観においては，ニーチェやディルタイによって尖鋭化された人間存在の歴史性の意識を原則的に実践学的考察のうちに受け入れ，しかもその受け入れにおいても，実践的諸活動の可能な普遍性が目ざされているのである。そしてその考察は人間の存在様式と倫理的諸関連との根源的結合を露わにするという方向で行われていた。そこで明らかにされた事実とは，われわれの実践構造からいって，あらゆるわれわれの意味投企は，間主観的意味体系というものを，その前提としてはじめて成立しうるということであり，すなわち，実践における「人」は，有意味な行為をめざすかぎり，存在論的複数の言語的単数である「人間」にならなければいけないということであった。

しかしながら，この人と人との「間」における実践規範としてのコミュニケーションや相互了解といったものは，あくまでも形式的に不変的なのであって，内容的には可変的であるという事は，間主観的意味体系の歴史的社会的性格からして明らかなのである。それゆえ規範の普遍性のみに固執する固定的思考に対しては，この解釈学的人間観は，その歴史性の自覚の上に立って“否”といえるのである。また他方，規範の歴史性のみに固執する懐疑主義やニヒリズムに対しては，人間が間柄的存在として存在する限りは，そこに必ず「コミュニケーション行為」は存在するという解釈学的人間観の普遍性へのまなざしゆえに，やはり“否”ということができるのである。

それでは，このように人と人との「間」における「対話」を，歴史的実在の場における人間の普遍的存在様式であるとする解釈学的人間観は，教育学にどのような示唆を与えうるのであろうか。教育が，教師と子供達との「間」における「実践」であるかぎり，そこには深い相関性が秘められていると思われる。

3. 教育における「対話」の問題

3-1 間の論理と対話的思考法

このような人と人との「間」，我と汝の「あいだ」(Zwischen) を，人間が人間として存在するという事実とともに最初から根源的に開かれている領域として，自らの思索の中心に置いたのが，対話哲学のマルティン・ブーバーである。彼は，人間存在を純粋な単独者ととらえることも，純粋な社会的存在としてとらえる事も，それ自体，抽象的産物であるとして，「単独者は，他の単独者との生きた関わりに踏み込むかぎりにおいて実存的事実である。(中略) 人間的実存の基本的事実は，人間と共存しつつある人間である。」[11] と述べて，人間の基本的あり方を「共存在」としてとらえ，かかる存在構造に基づいて，「出会い」「間」といった「我—汝」の思想を展開するのである。

人間の実存範疇である「間」は，ブーバーによると，人格の邂逅の場としての対話的状況にこそ開示されているのである。すなわち，「対話的状況は，ただ存在論的にのみ十分把握することができる。(中略) 対話的状況が含んでいる最も強力な瞬間には，事象をめぐる円の中心は，個人性の上にも，社会性の上にもなく，或る第三者の上にあるということが紛れもなく明らかとなるのである。主観性の彼方，客観性の彼方，我と汝が出会う狭い尾根の上に，間の国は存在するのである。」[12] このようにとらえられた「間」の論理においては，独我論的発想にもとづく主観主義か客観主義かといった二者択一的発想を克服しうるものとして「間」における対話という領域が開かれているのである。

それでは，先にみてきた解釈学的人間観や間の論理によって導かれた「対話」という古くて新しい概念は，どのような内実を持つものであろうか。ここでは対話的思考を，その対極に位置すると思われるモノローグ的思考法と比較することにより，その意義を明らかにするとともに，教育との関わりを考えてみたい。

まず従来の独我論的発想にもとづくモノローグ的思考法においては，真理とは客観的なものであれ，主観的なものであれ，固定的に存在するものとしてとらえられているといえよう。それゆえ，この思考法においては，真理は私の側にあるのか，それとも相手の側にあるのかといったことが，もっぱら問題とされ，そこでの他者との関わり方は戦略的で支配的なもの（価値の押しつけや管理としての制度など）にならざるをえないのである。このように真理は固定的なものであって，それを所持することができると考えるモノローグ的思考法においては，例えばシステム内の非システム的要素を機能させようといった発想や，差異性や異質的なものの中に創造的なものを見いだそう，といった視点は欠落しているのであ

り，そのゆえ，自己閉鎖的で既成の事実を固定化してしまう非生産的な思考法といえるであろう。先に見てきた，学歴の神聖化や校則の非現実的適用といった教育の諸問題も，このモノローグ的思考法に端を発しているということができるであろう。

これに対して，対話的思考法においては，真理はまず何よりも間主観的で共同的なものであり，それゆえ歴史的社会的に変わりうるものであるとして動的にとらえられる。それゆえ，現実的対話における真理とは，対話者のどちらかの側に存するのではなくて，むしろいわば，その「間」に生起するものなのである。すなわち，この思考法の根底には，真理とは所持しえるものではなくて，常に能動的に獲得しつづけるものであるとする，真理の実践的見方，実践的真理観なるものが存在するといえよう。また，そもそも対話的行為というものは，他者の前理解や価値感との同一性を前提としてなされるものではなく，かえって，その相異を前提とする行為なのであるから，この思考法には，他者との相異性や異質性の中に創造的なものをみいだし，システム内の非システム的要素を機能させようといった自己開発的な視点が存在しており，まさにこの対話的思考法は創造的生産的すなわち教育的な思考法ということができるのである。

他者との心おきない対話の途中に，頭初は考えてもいなかったような，ひらめきや発想，思わぬ結論が導かれ，驚かされることは数多くの人々が経験することであろうが，このような事実こそが，対話的思考の生産性を何よりも雄弁に物語っているといえるであろう。対話的思考法においては，自己からだけでは生じていないもの，すなわち眠っていた潜在的真理が，他者との関係性の「間」において言葉の光を受けて現前化し，共有の実となるのである。

しかしながら，人間は対話的行為によって可能となる他者との「間」において，自己の思想を間主観性の中に溶融すると考えるならば，それは誤りであろう。真の対話においては，かえってその対話者は，相互に独立した主体的なる人格として認めあうのであり，そこで可能となる「間」において自己の思想をより高次なものへと創造的に発展させるのである。すなわち，対話的思考法において，人間は生成途上にあるものとして，その動的発展の相のもとにみられているということができるであろう。その意味で，この思考法は，モノローグ的思考法と鋭い対比を示しているのであり，他者を生成発展の相のもとにとらえ，ともに真理を獲得してゆくパートナーとみなす点において，教育との深い関連性をあらわしているということができるのである。

先に考察した「学歴，偏差値主義タイプの教育観」にしろ「求められる人間像タイプの教育観」にしろ，その根底にあるのは，独我論的発想によるモノローグ的思考法である事は明らかであろう。この種の思考法が，教育場面に適用されると，独善的な大人の価値観により，子供は加工されるべき対象物となってしまうといえよう。モノローグ的思考法においては，それが客観的なものであれ，主観的なものであれ，諸価値といったものは一方的に大人側が所持しているものであるとされ，子供はこの諸価値（学歴・人間像）へ向かって製造されるべき材料になってしまうのである。このような歪められた教育現状に対して，対話論的発想は，そのバランスの取り戻しを迫っているように思われる。「目的―手段図式」にのみ固執しつづけ，自らの存在根拠を問わないモノローグ的独我論によって起こってきている様々な教育問題を，対話論的発想の導入によって乗り越えてゆく事が，われわれの現実的課題として提起されているといえるであろう。

3-2　教育における対話の特殊性

しかしながら，ここで確認すべき事は，このような豊かな可能性を持つと思われる対話論的発想は，そのままの形では教育場面に適用することは難しいであろうということである。すなわち，教育活動という特殊な実践形態には，それなりの制約性が存在しているという事である。ここでは，この教育という実践形態のもつ特殊性とそれにともなう対話の諸制約の問題を考えてみたい。

まず，我と汝の「間」における対話という原則を考えてみると，この人間同志の間柄は，なによりもまず，一対一の相互関係によって成立していると考えられる。すなわち，人格と人格の邂逅の場としての対話は，この我と汝という原関係においてこそ，その真価を発揮しうるのである。この原関係性が社会性へと発展してゆくことによって，「コミュニケーション」といったより広い連関をもつ関係性が生起するといえよう。しかしながら，ブーバーも「集団的な相互共存は，個人的な相互対向への傾向を抑止することを心がけている。」と込べているように，多数のものが集団的に連繋すると，個人は非人格的集団へと取り込まれ，人格的関係性がうすめられてしまうことは，否めない事実である。その意味では，一対多といった今日の公教育の形態においては，教師と生徒が，我と汝という人格的関係性の中で，常に対話を実現してゆくという事は，非常に困難であろうと思われる。

次に，教育における対話の問題として，教育者の権威

の放棄といった問題があげられよう。知識の伝達という意味での学習場面においては，教育者＞被教育者といった階層構造が，その機能性からも前提とされるのである。しかしながら，対話的行為においては，このヒェラルキーはかえって阻害要因として作用するのである。真の対話が成立するためには，原則的に他者は同等であるとする相互尊重の精神が不可欠なのであって，その意味では，教師は自らの権威を意識的に放棄するといった困難事に直面するといえよう。教師が子供を受け入れ，子供が教師を信頼するといった，自由における相互尊重こそが，対話による教育の成否にかかわるといえるであろう。

また，合意形成のためのコミュニケーションという意味で「対話」をとらえ，それを教育場面において実現してゆこうとすると，そこにもかなりの制約性が現われてくるであろう。なぜならば，教育場面における教師と子供達との対話の前提となる具体的意味のコンテクストとしての前理解は，はなはだしく相違しており，そこにおいて合意的確認を取り結ぶ事は，非常に難しいであろうということである。

『言語と教育』[13] においてボルノーは，以上のような教育における対話の問題性に言及した上で，教育においては「対話による教育」の前に，まず何よりも「対話への教育」が必要である[14]として，言語による人間形成を提唱している。この文脈から，「真の対話は関与する双方の成熟を前提としている。それゆえ，被教育者の成熟がすでに実現されているかぎりにおいてのみ可能なのである。それゆえ，それは抽象的な要請として立てられるべきではなくて，達成された成熟度に応じて，きわめて多様な仕方で変わらざるをえない。」[15] と述べて，教育における対話の限界とそれに対する注意を促しているのである。

このような様々の制約性が，教育における対話につきまとうことは明らかなのであるが，それでもなお，われわれは「対話」を教育における新しい鍵概念として考えてゆかなければならないであろう。なぜなら，対話こそが「人」が「人間」になる契機をわれわれに開示していると思われるからである。最後に教育における対話論的発想の現代的意義を考えてみたい。

3-3 現代における対話的思考

現代という時代を表現する言葉として「混沌」や「危機」といった活字をよく目にする。確かに先に見てきたように，実践学の分野では，従来，普遍的なものとみなされていた様々な諸価値（神，理性）がその人間学的還元によって徹底的に解体されており，かたや，マスメディヤや交通の発達による国際化の進展は，従来，その地域においては問われざる生活規範として機能していた民族の信仰や慣習に対しても，相対化の手をゆるめていないのである。すなわち，現代という時代は，固定的であったあらゆる価値，規範，秩序が急速に相対化されており，不確実性の時代へと，また異質なるものとの交流の時代へと急激に変化しつつあるといえるであろう。

この相対化の時代において，今後，手さぐりで生きてゆかなければならない子供達に，われわれができる教育的援助として，対話的思考法の育成があげられると思われる。なぜなら，この不確実性の時代において，その不確実なるもの，異質的なものと関わってゆく１つの有効な基本姿勢として対話的思考法が考えられるからである。

もともと，対話的行為というものは，他者の前理解や価値観との同一性を前提とした行為ではなく，かえってその差異性を前提として成立する行為であった。こうして成立する他者との「間」において，自己の思想を間主観性の中へ溶融させることなく，更に高次なものへと弁証法的に発展させていくといった姿勢が，対話的思考法の根底にあるのである。自己の優越性を意識的に放棄し，他者を原則的に同等なものとして承認し，自己の閉鎖的な思い込みを乗り越えるために，真理への探究に身をまかせる，といった対話的思考法こそが，固定的秩序の解体してゆく現代にあって，他者と共に生きねばならない人間存在の基本的生活態度なのではなかろうか。

相互尊重による相互解放をめざす「対話」こそが，「混沌」「危機」の現代にあって，新しい秩序を建設してゆく糸口になるように思われる。教育における対話には，その特殊性ゆえに様々な制約や限界があることはいうまでもない。しかしながら，「対話が困難な時代」であるからこそ，「対話への教育」「対話による教育」は，断念されるべきでない普遍的課題として，われわれ教育者の前に提起されているといえるのである。「人」が「人間」になることを手助けするのが教育の本質であるならば，まさにそれは「間」の論理としての「対話」においてこそ成就されなければならないものなのである。

注

1) F. Nietzsche, Werke, Bd. 3, Munchen 1956, S. 480.
2) 佐藤慶幸，『ウェーバーからハーバマスへ』，世界書院，1986, p. 9.
3) R. J. Bernstein, Beyond Objectivism and Relativism, Oxford, 1983, p. 190.

4) H. G. Gadamer, Gasammelte Werke, Bd. 1, Wahrheit und Methode, Tubingen, 1986, S. 280, S. 281.
5) 和辻哲郎,『人間の学としての倫理学』, 岩波書店. 1989, p. 28.
6) 同上, p. 190.
7) 同上, p. 195.
8) 批判理論の継承をめざすハーバーマス, 超越論的構想をもつアーペル, 更に解釈学的思惟からカント哲学へ接近しているリーデル, この3人のコミュニケーション倫理学的発想は, 当然のこと大きな相異を示しているが, 新しい普遍的倫理規範をコミュニケーションに求めている点では一致しているといえよう.
9) K. O. Apel, Die Idee der Sprache in der Trandition des Humanismus von Dante bis Vico. Bonn. 1963, Einleitung.
10) J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1.2. Frankfurt am Main, 1981. 参照
邦訳,『コミュニケイション的行為の理論』(上, 下) 河上倫逸他訳, 未来社, 1985. 参照.
11) M. ブーバー,『人間とは何か』児島洋訳, 理想社, p. 174.
12) 同上, p. 177.
13) O. F. Bollnow, Sprache und Erziehung, Stuttgart, 1979.
14) edd. S. 61-64.
15) ボルノー,『言語と教育』森田孝訳, 川島書店, 1969, p. 292.