

# 國學院大學學術情報リポジトリ

## 教育と承認

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2024-02-24 キーワード (Ja): 多様性, 特殊性, 統合教育, 同調圧力, 社会的自由 キーワード (En): 作成者: 藤野, 寛 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.57529/0002000085">https://doi.org/10.57529/0002000085</a>

# 教育と承認

藤野 寛

## 【要 旨】

アクセル・ホネットによる社会哲学から示唆を得て、承認論が教育に対してどのような理論的貢献をなしうるかを探ることが本稿の目的である。その際、ホネットから理論的刺激を得て思索を展開しているアンネドレー・ブレンゲルと共に、障害児に対する「統合教育」に注目する。

承認とは、他者の備える特殊な属性を肯定的に評価し受け容れる行為である。グローバル化の趨勢の中で、異なる文化的背景をもつ集団が共に生きていくという課題はその重要性を増す一方だが、それを可能にするのが、異なる他者の多様性を承認するという姿勢なのだ。

教育現場では、一人一人異なる複数の生徒が互いにその差異を承認しつつ共に学び生きてゆく姿勢を身につけることが課題となる。教師は、異なる属性を具える生徒達を同じ人間として認め、かつフェアに評価する（それは差をつけることとならずにはすまない）という困難な課題に直面することになる。

具体的には、例えば「障害を認める」とはどういうことか、認められようとすることは自律性を身につけることと対立するのか、特に同調圧力が強いとされる日本社会にあってそれに屈することを意味するのか、といった問いをめぐり考察が展開される。

## 【キーワード】

多様性、特殊性、統合教育、同調圧力、社会的自由

アクセル・ホネットの承認をめぐる思考の際立った特徴は、承認を、愛・人権尊重・業績評価の三つの領域にまたがる問題として幅広く論じている点にある。それに対して私は、愛と差別という論点には結構熱く反応してきたものの、業績評価についてはさほど深入りすることなしにやってきた。けれども、教育という営みにとって成績評価がその根幹にかかわる重大問題であることは明らかであり、教育者の端くれとして、そういうことをあまり考えずにきた自分の不明を恥じる。本稿を、その欠落を埋める試みの第一歩としたい。

## 【1】他者性・多様性・アイデンティティ・承認

私が学生として過ごした1970年代と、それから半世紀を経た今日とで、哲学の議論において大きく変わったと感ずることがある。「他者の他（者）性」をどう捉えるか、という問いに関わる。かつては、他者の他（者）性ということは、人と人がつながる上での障壁、乗り越えられるべき否定的な何ごとか、と考えられていたように思う。それが、いつの頃からか、むしろ大切にされ尊重されるべき価値、という風に捉えられるように変わったのではないか（象徴的な存在はレヴィナスだろう）。他者論とは、かつては、いかにして他者との隔たりを乗り越え、合意・和解にたどり着くことができるか、という課題と取り組む議論だったのに対して、昨今では、いかにして他者を暴力的に自己の支配下に組み敷く

ことなく、その他（者）性を大切にしつつ、他者との間に良好な関係を実現し共に存続してゆくかを探る理論的取り組みに変化したように感じられる。

その根本的な価値転換に、ポストモダニズムをめぐる議論が一役買ったであろうことは、想像に難くない。そして、フランスを起点に起こったポストモダン論の中で一定の役割を演じたドイツの哲学者の一人がアドルノだった。（ホネットは、ポストモダニズムの影響をもろにかぶって思想形成した人、と言えるだろう。彼の博士論文の取り組み対象は、アドルノ/ホルクハイマー、ハーバーマスと並んで、ミシェル・フーコーだった。）

そもそも、哲学とは、混沌とした世界と人生の中に秩序を見出し、それを理解にもたらそうとするいじらしい試みだ、と言えるだろう。雑多な現象からなる世界の内に統一性（本質と呼ばれたりもする）を見出そうとする試みだ。「雑多vs統一性」、略して「多vs一」。カントの『純粹理性批判』では、それは、直観の多様と理性の統一の対比として表現されている。つまり、直観（感性）が世界から雑多な情報を受け取る受容能力であるのに対して、理性は、そこに統一性を、秩序を与えてゆく能動的な能力と見なされている。カントはバランス感覚に優れた人だったから、感性と理性の双方に然るべき権能を認め、両者を共に重視する認識理論を構築したが、しかし、そのどちらに主導権を認めたかと言えば、答えは歴然としている。理性の側だった。カントは理性主義者、理性主義の代表選手だった。雑多性（多性、多様性）よりも統一性の側を重視する理論を構築したのだ。

この問題は、アドルノにも、さらにハーバーマスにも、ホネットにも引き継がれている— 重心はそれぞれ微妙に移動しているのではあるが。

アドルノではこの事情は見てとりやすい。なぜなら、彼の哲学の中心概念はIdentität（同一性）に否定の前綴りをつけたNichtidentitätなのだから。つまりは「非同一性」だ。彼の哲学に「非同一性の哲学」というレッテルを貼るとしても誤りではない。彼は一貫して「美学 Ästhetik」に熱い関心を寄せ続けたが、Ästhetikとは「美学 = 芸術論」であるだけでなく、感性論でもあるものだ（もともと、感性論だった）。カントが多様性を受容する能力と見なした感性をめぐる議論だ。ただし、だからといって、アドルノが非同一性に与し、理性を斥ける思考を展開したのかと言えば、そうではない。アドルノは、感性・多様性・非同一性に能う限りの敬意を払いつつ、しかし、理性の、統一性の、和解の可能性を探る思考を推し進めたのだった。

ハーバーマスの哲学は、コミュニケーション的理性の哲学、とレッテル付けされうるものだろう。ハーバーマスは、アドルノ以上にカント主義者だ。その際、理性は個人が備える思考能力や欲望をコントロールする能力としてではなく、複数の人間による合意形成の能力と捉えられる。つまりは、コミュニケーション的理性だ。何しろ、コミュニケーションとは異なる考えを持つ人々による合意形成の試みなものだから、ここでも「多性」（複数の異なる考え）と「一性」（合意）の関係、他者の考えと自分の考えの関係が問われている。「NichtidentitätとIdentitätの関係」という問題だ。

コミュニケーションにおいては合意がめざされるとしたものだから、多様性と統一性の

関係という点では、統一性（理性）の側に軸足を置く思考であることは歴然としている。そうは言っても、そもそもコミュニケーションが成立するのは、その前提に、意見の対立、異なる見解の衝突があるから以外ではない。その上で、異なる見解への抑圧・暴行によって実現されるのではない合意がめざされるのであり、そこでは「多様性」の尊重、「他性」へのリスペクトということが不可欠なのだ。ハーバーマスにあっても、多様性（差異性）と統一性（合意）の関係をめぐって、そして合意成立の可能性を探って思考が展開されており、その点では、カント、アドルノの系譜が継承されている。

そこに、ホネットが登場する。「承認をめぐる闘争」の哲学だ。彼においても、出発点は対立であり、強くいえば闘争だ。しかし、合意を目指す闘争とは言われぬ。承認をめぐる闘争なのだ。他者によって自らが認められるという経験であり、ただし、相互の承認だ。その際、「承認」が「統一性」や「合意」と親縁関係にある言葉であるのに対して、「闘争」は「多様性」や「差異」を前提する言葉である。ホネットの思考の中でも、多性と一性がしのぎを削っている。「せめぎあい」というのはやり言葉を用いてもよい。そして、そこで認められるべきは、個人の自己同一性であったり、民族的アイデンティティであったりする。その際、他者によって認められるとは、必ずしも、他者と同一になることではない。他者と異なるままに、その差異もこみで認められることだろう。他者による承認とは、「他者との差異の承認としての自己同一性の承認」だろう。これもまた、「同一性と非同一性の同一性」という晦渋な表現でヘーゲルが言おうとしたこと具体化以外ではあるまい。

「承認」というが、一体、何が認められるべきだというのか。異なる他者の、その異なるあり方、他性だろう。ただし、その際、異なる他者の異なるあり方は、乗り越えられるべき障壁なのではない。それは、認められるべきもの、尊重されるべきものだとされる。差異が、他性が大切にされ保存されるべき価値と見なされているのであり、それが「承認」という言葉に託されている願いなのだ。

「承認」という考えの根本には、つまり、「差異の承認」ということがある。人類はみな平等、それはその通りだ。しかし、「同じ人間だろ」という言い方で安易に跳び越えられてはならない差異が存在するのであり、その差異は差異としてしっかり直視されねばならず、その際、異なるいずれの側にも肯定的な価値が帰せられねばならない。

ただし、ここで、「差異」や「多様性」、「他者性」をめぐるロマン主義に迷い込まないよう気をつける必要がある。というのも、「異なるもの」「他なるもの」が、一方で、妖しい魅力を発する何ものかであるとしても、他方で、それは「脅かすもの」「不安を掻き立てるもの」でもあるのだから。何しろ、自分とは異なるものとは、まずは、「馴染みのないもの」「得体の知れないもの」であるとしたものだ。何を考えているのかわからない存在、それが他人だろう。だから、他者との、異なるものとの遭遇とは、まずは冒険なのであり、わくわくさせるだけでなく、ハラハラもさせるのであり、危険含みの魅惑的な出来事なのだ。異なるものを認めることは容易でなく、異なるものに認められることも容易でない。

そこでは常に「闘争」が繰り広げられている — そのはずだ。

だから、というわけでもないが、ホネットの承認論は行き着く先が定かでない理論でもある。ハーバースの場合「合意」というゴールがイメージし易いのに対して、ホネットの「承認」は、それほど一義的ではない。

Alfred Holzbrecherが闘争の結果を四通りに分類している。

「差異の拒絶と否認に始まり、差異を受動的に許容すること、異なる価値体系の固有の論理を尊重することを経て、その論理を「自らのものとして受け入れる」ことにまで至る多様性が、ここには認められる。」<sup>1</sup>

「拒絶・否認」「受動的許容」「尊重」「自己化」と四分類されるのだが、実情はしかし、さらに多岐にわたるのかもしれない。

## 【2】個別／特殊／普遍

ここまで考察の中では、近代の古典的哲学者としてカントの名前が挙がるのみだが、ホネットの思索において、カント以上に重要な役割を演じているのが、おそらくはヘーゲルだ。カントとの対比において、とりわけ次の点はヘーゲルの思考に特徴的な論点であるように思われる。「個別vs普遍」という二項関係で考えるのではなく、「個別／特殊／普遍」という三項関係で考える、という論点だ。この三項関係は、様々に言い換えが可能である。「要素／部分（集合）／全体」と言ってもよいし、「個／種／類」とより抽象的に表現することもできる（それを受けて、田辺元は「種の論理」を構想したのだった）。具体的に考えるなら、例えば、「個人／民族／人類」ということになる。

カントの倫理学を読んでいると、いかにして個々人の心の傾きを普遍的に妥当する（道徳）法則に服せしめるか、という課題で貫かれている印象がある。つまり、議論が終始、「個vs類（普遍）」の二項関係に定位して進められるのだ。カント哲学でも、「尊重」という — 「承認」とよく似た — 理念が重要な役割を演じるが、そこで尊重されるべきなのは、すべての個人が持っている人間性である。尊重されるべきは人間性であって、個性ではない。ましてや、ある人がドイツ人であるとか、女性であるとか、個人にだけ属するのではなく、かといって人間みなに具わっているのでもない特殊な属性については、ほぼ全く顧みられない。差異が問題になるとすれば、個人間の差異であり、しかも、それは、普遍（的人間）性の内に包摂されるべきだとされる。

ところが、ドイツロマン主義の影響を強く受けたヘーゲルにあっては、そうではない。ドイツ民族の一員であるという — 個性でも普遍性でもない — 特殊な属性が、素通りされるべからざる重要な契機として受け止められる。（ドイツ民族という属性を重視したせいで、後に、民族主義者との批判を招くはめにもなるのだが。）差異は個人間にあるだけ

ではない。民族間にも、男女間にも、つまりは、特殊な集合的属性相互の間にもある。そして、それらは — 差異=対立のままに放置されるのではなく — 総合されねばならない。対立する二項は、互いに否定し合うことを通して — 両者の属性の実質は保存しつつ — より高い次元に持ち上げられねばならないとされるのだ。ヘーゲル用語にいう「止揚 aufheben」だ。

もちろん、これは、きれいごと聞こえかねない理想主義的=観念論的 (idealistisch) な理屈ではある。実際、ヘーゲルは理想主義 (観念論) 者 (Idealist) だったのだし、ホネットの議論の中にもこの理想主義的=観念論的な成分が含まれていることは、ホネット自身も否定しないのではないか。

そして、この「特殊な集合的属性の承認」という論点こそが、20-21世紀の世界において、承認論に現代的意義を与えることになったのだ。一つには、性差という集合的属性の承認という課題として、つまり、性差を抽象的に人間の平等へと解消するのではなく、性的差異を差異として認めつつ、その上で、そこに実質的平等を実現しようとする課題として。いま一つには、グローバル化が進む社会、移民が増え続ける世界の中で、異なる民族、異なる文化の間にかにして — 軽視や蔑視ではなく — 相互の承認を実現するのか、という課題として。

「同一性の政治/差異の政治」という対比が可能であるのと同様に、「同一性の教育/差異の教育」という対比も可能だろう。「同じ人間だろ」というメッセージを発する「平等を志向する教育」が重要であるのと同じほど、それでは片づかない面、それがむしろ「差異に盲目」<sup>2</sup>に作用し、差異に基づく個性に対して抑圧的に作用する点を批判する教育も欠かせまい。

「差異の教育」には、歴史的に見れば、その前史として「同一性の教育」としての「平等をめざす教育」、つまりは身分差別との闘いがあったことは言うまでもない。その際、身分という差異には実質的な根拠などなかった、と言えるかもしれない。しかし、男女差別や民族 (人種) 差別や障害者差別は、どれもそれなりの実体を伴う差異に関係づけられている。特殊性に基く差異にどう対処するのか、という問いが、承認論の根底にはある。

日本でいえば、戦後民主主義はもっぱら個々人間の平等というカント的理念に基づいて追求されてきたと言えるだろう。しかし、今やそれだけでは不十分だと考えられているのであり、(性的志向 (セクシュアリティ) の差異も含めて) 性差や文化的・民族的差異も正面から受け止めた上での平等が課題となっているということなのだろう。「平等な差異 egalitäre Differenz」<sup>3</sup>あるいは「差異の平等」だ。

### 【3】 教育の逆説性

フランクフルト学派の批判的社会理論にあって、「弁証法」というのは、かつて神のお告げのように有り難い言葉だった。1960年代のフランクフルトで「あなたは弁証法がわかっ

ていない」と言われることは、思想的死刑宣告にも等しかったという<sup>4</sup>。

それから数十年が経過した。ホネットは、どこかで「弁証法とは何か、ますますわからなくなってきている」と述懐している。実際、近年のホネットのテキストの中で「弁証法」という言葉に遭遇することはほぼないだろう。けれども、「矛盾 (Widerspruch)」や「逆説 (Paradoxie, paradox)」という言葉は、頻繁に使われている。つまり、私達が生きる社会的現実の中には、表面的に見れば両立不可能な対立がふんだんに見出される、ということもホネットも認めている。そういう「両立不可能な対立」がとことん突き詰めて考えれば実は解消されるのか、それとも「逆説」として残り続けるのかは、容易に答えられる問題ではないだろう。

そういうわけで、「弁証法」という言葉を使うことには警戒心が働かずにはすまないのだが、他方で、矛盾、逆説、二律背反、アポリアといったものが人生に絡みついて存在する可能性には粘り強く細やかな意識が持ち続けられるべきだろう。

そして、教育もまた、そもそも逆説的な営みの一つなのではないか。一人の子供も排除されてはならない、という普遍性の理念、平等の理念のもとに、一定の年齢になったら（とりわけ貧富の差に影響されることなく）すべての子供が一斉に就学するという制度は、確かに、近代の普遍主義による偉大な達成だ。公教育というのはこの理念の上に打ち立てられているものだ。このことの意義はいくら強調してもし過ぎることにはならない。

他方でしかし、Prenzelがその論考「多様性の教育学に与える近年の批判理論の刺激」の中で引証する、ドイツにおける実証的調査に基づく確認<sup>5</sup>にはとても印象深いものがある。つまり、就学時点における子供達が

1. 年齢的にどれほど異なっているか（概して1.5歳から2歳）
2. 学習能力の点でどれほど異なっているか
3. どれほど異なる文化圏の出身であるか（約10%は異文化出身）
4. どれほど異なる貧富の環境のもとに生きているか
5. どれほど異なる家族構成のもとに暮らしているか
6. 最初の二年間、どれほどはっきり男の子の世界、女の子の世界を形成するか
7. どれほど大きい個人差を示すか

が確認されているという。それほどにも多様に異なる子供達に、にもかかわらず同年齢だというだけの理由で同じ空間の中で同じ教育を受けさせるということは、同一性（平等）と差異性とのいかにも暴力的な総合であると言われる余地が確かにあるのだ。一方で教育の機会均等の理念は維持されねばならず、他方で「多様性の教育学」が要請されるとすれば、それは逆説的な試みにならずにはすまないだろう。異なる子供達と一緒に教育されることには、とりあえずプラス面・マイナス面が両方あるということだ。

この時、多様性の教育を主張することが、私立学校の意味の強調にばかり傾くとすれば、この「逆説的試み」の逆説性からの離反として、警戒心を抱かずにはいられない。（例えば、ドイツの私立学校という、私にはヴァルドルフ・シューレ（シュタイナー学校）ぐらい

しか思い浮かばないのだが、シュタイナー学校には、やはり、それなりにお金のある家庭の子供しか通えないのではないか。その一方で、そこで独自の芸術教育が行われているとはいっても、Abiturを受けるためのコースも用意され、大学進学も可能になっていると聞く。

多様性は同一性（平等）との矛盾を孕む緊張関係の中でこそ追求されねばならない理念であるはずだ。（この「矛盾を孕む緊張関係」というのは、アドルノ哲学の、そしてホネットの思考の急所を表わす表現だ。その安易な「解消」に逃げない、という戒めとして。）

その点の確認が、子供が学ぶ学校を自由に決定する権利の、そして私立学校の容認、という主張に対して有効な対抗言説を差し出してくれるのかは、かなり怪しいと言わねばなるまいが、ただ、人間は緊張関係を担い抜く実践としての社会的闘争を経てこそ自由になれるのであり、社会性を考慮しない自由など抽象的だというホネットの考えには説得力がある。多様性の重視が、分離や隔離を帰結するという風ではあってはならない、ということでもある。

#### 【4】成績評価という承認

この点とも関連するが、「多様性の教育（学）」を標榜するとしても、「統一的な成績評価」という観点を度外視することはできないだろう。教育の世界に存在する、「多様性」に対する強敵だ。成績の数量化。同一基準で計る、という意味で、これは同一性の教育であり、その上で差をつけるのだから始末が悪い。差異性の教育とは口が裂けても言えないのではあるが、しかし、差はつけるのだ。「多様性の承認」という要請は、「成績を上げる」という原理の圧力にどれだけ抵抗できるのか、という問いでもある。

その問いの深刻さは日本に目を向ける時、とりわけ強く感じられる。私立学校がどれほど「多様性の教育」を試みようとしても、「偏差値」という統一原理に順応せずしては生き残ることができないというのが厳しい現実だろう。ここにも、「多様性」と「統一性」の間の危うい綱渡りという問題の一つの現象形態がある。

コンピュータでもできる数量化と成績評価とはイコールではないはずだというのは、「多様化」という言葉に触れてどうしても浮かばずにはすまない感想だ。「多様化」という言葉は、数量の差に対しては使われないはずなのだから。それは質の差異に関わる言葉であり、もし教育の中で「多様性」という観点が重視されるべきなのだとすれば、「人が個人として具える質＝個性」の差異をどのようにフェアに認めるか、という点こそ問題になってくるはずであり、偏差値の高低に基づく学校間格差を認める、というような話ですむはずがない。一人一人の生徒を個性的差異の担い手として認めることは、高低や上下という尺度から自由になって初めて可能になることのはずなのだ。

## 【5】自律と承認

「成人（自律）に向けての教育」という理念（カント／アドルノ）がある。そこでは「成人（自律）」は理念、めざされるべき目標であって、子供が自律していると事実確認されているわけではない。自律していないからこそ、自律をめざす教育がなされるのだ。

ただ、子供は自律していないのだから、自律していない存在として処遇して当然、ということでは話はずむのかという問いは残る。そういうパターンリスティックな教育が、自律を促すどころか、逆に妨げる結果につながってしまわないかという反省がなされることには、理があると感じられる。パターンリスティックな教育は、たとえ自律をめざして採用されるとしても、自律を妨げかねないのではないかという反省だ。確かに、権威主義的な教育が、子供の反発心を喚起して自律的な性格を生むというケースもなくはないのだろうが、しかし、従順な性格しか生まない危険性も大いにあるだろう。容易に一般論化を許さない問題であるはずだ。

この自律の理念は、承認論にとっても悩みの種となる。承認を求めることは自律の妨げになるのではないかと問われうるからだ。他者に認められようとすることは、人目を気にする卑屈な性格を生まざるにはすまないのではないかと。

そこから、そもそも自律という理念自体が誤った理念なのではないかと問いはさらに展開されうる。それは、「人間的自己の間主体的で社会的な組成」（ホネット）という事実と反する理念なのではないか。

そして、この文脈でこそ、ホネットが昨今、自由論に取り組んでいることの意味も明らかになってくる。自由もまた、個人主義的なそれであってはならず、間主体的、社会的に構成されたものと考えられねばならないという論点だ。

そもそも、カントの自律概念も、法則に従うことを強調する点では、既に個人主義的自由概念を超え出るものだった。しかし、自律がどのように身につくかという教育に関わる論点になると、カントではいきなり「成人」に跳んでしまう。そこに至るプロセス — 例えば「承認をめぐる闘争」 — を主題化する理論成分が組み込まれてはいないのだ。

## 【6】統合教育と承認

「教育（学）と承認」という問題と取り組む論考は、ドイツ語圏においては既に夥しく存在する<sup>6</sup>。その中では、Annedore Prengelの論考が私にとって最も思考誘発的で、好感の抱けるものなのだが、その理由は二つ挙げることができる。一つに、彼女が、ホネットはもちろんのことアドルノにも深く寄り添いつつ思考を進めていることがある。アドルノの『ミニマ・モラリア』にある「不安なく異なっていること」<sup>7</sup>という表現は彼女の思考にとって一つの導きの糸になっており、実際、論文集Pädagogik der Anerkennungに寄せられた彼女の論考のタイトルは、そのものずばり「不安なく異なっていること」である。

もう一つの理由は、彼女が「多様性の教育学」を構想する上での最も重要な経験の現場が障害児教育であるらしいことだ。Integrationspädagogik（統合の教育学）に関する話題が頻出する。そこで、「統合教育」について日本の過去を振り返りつつ考えてみたい。

1970年代、「全国障害者解放連絡会議」（以下「全障連」）の重点課題の一つは教育をめぐるものだった。つまり、「79年養護学校義務化阻止」だった。全障連は養護学校の設置義務化を障害児を普通学校から排除する施策と捉え、これに反対する運動を展開していた。その施策に対置されたのが「統合教育」という言葉だった。つまり、どの子も（障害をもつ子も）共に学べるような普通教育こそがめざされるべきだという考えであり（「どの子も地域の学校に！」）、その理念が「統合教育」という言葉に託されていた。養護学校や特殊学校（学級）で行われる教育は差別教育だ、と捉えられていたことになる。そういう「特別扱いの教育」は拒否されたのであり、これは「普遍主義」的な考え方だった。

聾教育に目を転じると、聾学校という特殊学校での教育が行われていたとはいえ、めざされていたのは、ここでも聴覚障害児を普通学校に送り込むことだった。70年代、関東や近畿の大学には聴覚障害をもつ学生が少しずつ入学し始めていたが、彼（女）らの多くは聾学校の高等部ではなく、普通学校出身だった。統合教育とは、実質的に、順応教育（一般社会を前提し、それに順応できる子供を育てる教育）だった、と言うこともできる。

けれども、聾教育の中では、この普遍主義的方向とは異なる試みもまた、少しずつ模索され始めていた。つまり、一般社会への順応をめざすのみならず、聾教育の「特殊性」をきちんと受け止めようとする試みである。単に普通教育の中に組み込まればよい、というのではない。それでは、本当に平等が実現されているとは言えないし、聾者の特殊性を受け止める教育とも言えない。聾教育の特殊性が尊重され、承認されねばならないというのだ。ブルドーザーで地ならしするような「普遍主義」ではなく、「特殊教育」の固有の意義が認められ始めていたのだ。

そのことが印象鮮やかに表明されたのが、雑誌『現代思想』の1995年の特集「ろう文化宣言」だった。手話は日本語と並ぶ固有の言語である、と力強く宣言された。その手話を基盤とする独自の文化が聾文化であり、聾者は、手話によって聾文化の中へと育て入れ、育て上げられていくべきだと主張された。口話教育は否定され、また日本語との曖昧な折衷の産物である「日本語手話」も拒否され、伝統的手話こそが「正しい」手話だとされた。

これは、当時、日本でも紹介されつつあった「多文化主義」の鮮やかな具体例だった。（「ろう文化宣言」の唱道者達は、アメリカ仕込みの人達だった。）そして、多文化主義を背後で支えていたのは「共同体主義」だった。リベラリズムという普遍主義と個人主義のアマルガム（合金）に対して、特殊な存在としての共同体（コミュニティ）の固有の存在意義を主張する思想としての共同体主義だ。聾者のネットワークとしてのコミュニティ（例えば聾学校や聾啞協会）が — マイノリティでありつつ — 力強く自己を主張する感動的な光景だった。

障害者解放運動は「承認をめぐる闘争」の現場そのものだった、と言うことができる。

その思想的表現が、例えば「ろう文化宣言」であり、「障害は個性である」という言葉だった。

ちなみに、「障害は個性である」というこの言葉は、正しくもあれば誤ってもいると言わなければならない。なぜなら、障害は、聴覚障害であれ、脳性麻痺であれ、「個人の属性（個性）」というよりは、複数の人々によって共有される「特殊な集合的属性」であるからだ。その意味で「障害は固有の特殊性である」と言う方がより適切だろう。もっとも、脳性麻痺にしてもその障害のあり方は一人一人違っているから、その意味では「障害は個人の属性である」と言える面のあることもまた否定できないのではあるが。

## 【7】「障害を認める」とは？

ここで考えずにはいられないのは「障害を認める」<sup>8</sup>とはどういう意味か、という問題である。障害から目をそむけない、障害の事実を直視する、という意味であれば、それは認知・確認の意味にとどまる。そこには価値評価の意味は入ってきていない。けれども、承認論においては「承認」の語は、肯定的に評価した上で受け入れる、という意味で解釈するのが基本となる。「あなたを認める」という日本語文が概してそうであるように。（ただし、この文も「あなたの存在に気づく」という認知の意味で言われるケースがないわけではないのだが。）

では「障害を認める」とは「障害を肯定的に評価した上で受け入れる」という意味なのか。昨今、「障害」ではなく「障碍」と書こうという提案において試みられているのは、この言葉から何とか否定的なニュアンスを見えなくしようとする涙ぐましい努力なのだが、「害」から「碍」への変換で「しょうがい」が中立的な何ごとかに変わったとは考え難く、怪しい企てだと言わざるを得ない。

かつて、「青い芝の会」の運動の中では、「障害」を否定的に受け止める感受性を批判するという志向の中で、子供が障害をもって生まれてきた時に拍手をもって歓迎しようと試みられたと伝えられているが、やはり、無理があるとの印象の拭い難いものがある。それは一時のエピソードにとどまったのではないか。私は、体や心の障害はやはり否定的な差異だ、と言いたいのではない。「障害を認める」という表現の悩ましさに困惑しているだけだ。

「否定的な差異」というこの問題は、障害児教育とは異なる具体例を通して教育の場に現われているだろうと想像される。こんな事例だ。

「例えば信仰に厳格に従うイスラム教徒やエホヴァの証人の日常の実践が、尊重はされるべきだとしても、学校の現場（コンテクスト）においてはいずれにせよ受け入れられない、という事実は、承認の問題の中核をなす葛藤を示している。」<sup>9</sup>

差異の「尊重」と「承認」をめぐるこういう「葛藤」は、日本の学校でも、既に少しずつ見慣れた光景になってきているのではないか。

## 【8】承認をめぐる闘争における敗者

承認をめぐる闘争と言われる場合、「闘争」という論点が軽視・閑却されてはならない。さもないと、単に「褒めて育てる」のような人畜無害な話に堕しかねない。そして、闘争の側面を強調すると、敗者のケアということが、とても大切になってくる。もし、学校で「承認をめぐる闘争」という考えを積極的に受け入れたら、このケアの問題は、先生にとって悩ましい課題になってくるだろう。「いじめ（シカト）＝承認を拒むこと」問題にどう対応すべきか。敗者が出ない闘争など闘争とは言えないから、敗者が出るから闘争などやめましょう、と結論するとすれば、それは誤った方向だろう。

この問題でも、承認を三分類するホネットの提案 — 情動上の結びつきとしての第一の承認、人としての理念的な第二の承認、社会的業績の第三の承認への三分類だ — には説得力があり、思考に有力な手がかりを与えてくれる。

その三つの承認はいずれも、それをめぐって闘いが繰り広げられる戦場だ。ただし、その闘いの勝敗をどう受け止めるかという点では、三者の間に違いも確認される。

わかりやすいのは、人としての承認（尊重）という第二の型だ。この闘いにあっては敗者が出てはならない。すべての人が人として承認されねばならないのであり、一人たりともそこからこぼれ落ちる人がいてはならない。

それに対して、情動に基づく第一の承認の型にあっては、敗者が出ることは避けられない。失恋がそうであり、友情が壊れることも — 望ましくはないとしても — 不可避だろう（絶交などという派手なケースもある）。この第一の型の承認は原理的に選別であり、排他性を本質とする。敗者が出てくることは不可避なのだ。（「みんなと友達になりましょう」とか「すべての人を愛しましょう」、「人類はみな兄弟」などというのは、第一の型の承認のメッセージとしては不適切だ。）

第三の社会的業績評価にあっては、否定的な評価を受ける人が出てくることは避けられない。何しろ、差をつけるということが社会的評価には本質的に属するのだから。そこでは、評価がフェアに行われることは大前提だが、その上で、結果的に低い評価を受ける人が出てくることは避けられない。その人を「敗者」と呼ぶことは、できれば回避したいとしても。

もちろん、「人間の能力のフェアな評価」などということが本当に可能なのか、という原理的な問題は残る。（入試問題の作成などに関わっていると、そのことは痛感される。しかし、それを言い始めると、毎年めぐってくる入試という行事が成り立たなくなるので、一定の社会的合意のもとに強行せざるをえないのだろう。「社会的」業績評価、と称される所以だ。）

ホネットは、イエッギやハーバーマスに認められた自らの経験を持ち出して、生徒や学生にとって教師に認められる経験の幸福、重要性を語る事ができる<sup>10</sup>。しかし、こういう経験は一般化できるものではない。それはむしろ、例外的な成功事例と見なすべきものではないか。つまり、その種の経験は、承認経験の肯定的意味の（普遍妥当する）根拠づけにはなっておらず、むしろ、その危うさをこそ証言しているのではないか、と疑われてしかるべきなのだ。

実情は、むしろ、死屍累々のだろう。教師による承認を得ようとして得られず没落していった無数の死骸が転がっているに違いない。大体、承認された経験の幸いについては、成功者しか語らないとしたものだろう。それに恵まれなかった者は、沈黙する。これも、承認にまつわる悩ましさの側面だ。（文学では失恋小説が無数に書かれるのだが、それは — アドルノが言うように — 芸術は敗者の声を救い取るものだからなのかもしれない。）

## 【9】共同体／社会（Gemeinschaft／Gesellschaft）と承認

Sibylle Reinhardtが、テンニエースの「Gemeinschaft／Gesellschaft（community／society）」の区別・対比を承認論に関連づけているが、秀逸な着想だ<sup>11</sup>。第一の承認はGemeinschaft的な関係における承認だろう。それに対して、第二、第三の承認はGesellschaft的な人間関係に関わる。

では、学校はどういう場なのか。生徒はみな等しく（差別なく）認められねばならない、という点ではGesellschaftだし、成績評価がフェアに行われねばならないという点でも、同じくGesellschaftだろう。けれども、生徒同士の間で友情は結ばれまくり、恋愛もせつせと実践されるだろうから、その点ではGemeinschaftだ。（恋愛禁止、などという学校が今なおあるのだろうか。）その意味で、学校は、GemeinschaftでありつつGesellschaftだ。社会化の場であるのみならず、共同体化の場でもあり、その両方が学ばれるべき場なのだろう。

あってはならないのは、教師が生徒に対して第一の型の承認の態度で関わることだ。教師は生徒に対し、あくまでも、人として等しく処遇するという姿勢で向き合わねばならないのであり、生徒を愛し（鼯舐し）てはならない。そして、フェアな評価を貫かねばならない。「愛の鞭」は「鞭」だから駄目なのではない。教育には「愛」はそもそも不適切なのだ。（何しろ、愛は「究極の依怙鼯舐」なのだから。）

## 【10】寛容

これまで私は、寛容については、もっぱら、宗教にどう向き合うか、という問題として受け止めてきた。遠い将来、宗教がなくなればよいように、寛容という姿勢もその必要が

なくなればよい、と考えてきた<sup>12</sup>。「多文化社会」にあっては、信仰心の篤い人々と共に生きることが新たに重要な課題として浮上してきている事実から目を背けようとするものではないが。）教育の中に「寛容」という論点をどう位置づけるかについては、あまり考えてこなかった。

承認という姿勢は、あくまでも差異を残そうとする。その意味では、同一性志向ではない。その際、「違い（異なる他者）」は肯定的に評価されるのだから、異なるものの共存状態は平和的でありうる。それに対して、寛容の場合、そうは言えない。異なるものを、否定的に評価しつつ広い心で大目に見るのが寛容であるから、そこでの共存は、どこまでいっても緊張含み、葛藤含みであり続ける。寛容な社会は爆弾を抱え続ける。

ちなみに、アドルノのユートピアのイメージは、この点では、承認よりもむしろ寛容に近いのかもしれない。ユートピアにおいても矛盾・緊張は決して消えないと、繰り返し彼は強調するのだから。

## 【11】日本事情

日本では、承認という経験は、人間が他人の評価に左右されて自己を喪失する、という物語の中で話題にされがちであり、ホネットとは議論の方向性を逆にする。もっとも、私自身は、承認の経験の重視は人の自律性の妨げになるのではないかという問い、つまり、承認vs自律という論点自体が見せかけの問題であるとまでは思わない。それは実在する問題を言い当てていると思う。

『嫌われる勇氣』（ダイヤモンド社 2013年）という本の成功は、一方で、どれほど多くの方が他者による承認を求めつつそれが得られないことに苦しんでいるか、という現実を証言するものであり、現実のドキュメントとしての意味はある。『友だち幻想』（筑摩書房 2008年）についても、同じことが言える。けれども、他方でそこから、だから承認など必要ない、友達などいなくてよい、という指針を導き出すとすれば（私の『友情の哲学』（作品社 2018年）にもそれに似た議論は見出されるだろうが）、それは誤った戦略である、と言わねばなるまい。嫌われることを恐れて他者との関係を離れ自己の内に撤退したのでは自由にはなれない、他者との承認をめぐる闘争を闘い抜いてこそ、そしてその闘争に勝利してこそ、人は自由になれる、とホネットと共に考える。

承認論が日本では承認の否定的側面に光をあてる仕方で展開されがちな理由の一つは、しばしば指摘される日本社会の「同調圧力の強さ」を背景に置いて考えることができるかもしれない。そこでは、認められようとすることは、同調圧力に屈することである、とでもいうかのように議論される。しかし、日本社会は自立（律）促進型の社会ではなく、同調圧力社会なので、そこでの承認概念の取り扱いは、当然、日本的に独自のものとならねばならない、というのは本当だろうか。

まず確認しなければならないのは、日本社会が同調圧力が強い社会だ、というテーゼは、

そもそも実証されうるのかという点だ。その際、外国ではそうではない、と考えられているわけだが、外国のことをよく調べもせずに、「外国と違って日本は」と言っているだけなのではないか。（日本論の大半はこれだろう。）ヨーロッパだけが外国ではない。韓国はどうか、中国はどうか、アメリカの田舎はどうか。私は、ドイツでは、人々が他者に向ける吟味のまなざしは、日本よりはるかに厳しいと感じる。同調圧力が日本より低いとは、容易には思えない。ただ、それに対する人々の対応の仕方が日本とは異なる、というにすぎないのではないか<sup>13</sup>。日本社会は同調圧力が強い、のではなく、日本人は同調指向が強いだけなのではないか。それとも、それは同じことを裏側から言い表わしているだけなのか。

違い（差異）こそ承認されることがめざされるのであって、だから、同調圧力に屈しないことこそが承認をめぐる闘争の積極的な意味になることは確かだ。『嫌われる勇気』の著者は「承認を求めようなどとするな、それはエネルギーと時間の浪費だ」と主張するわけだが、人間の本質としての社会性からの逃避の勧めとして、誤った指針だろう。

## 【12】 個人的自由／社会的自由—結び

ホネットは、自由を主題化することで、リベラリズムの補完として承認論を提示しているのではない。ネオリベラリズムは「自由」の理念を個人的自由の意味に狭く捉えすぎていると批判し、それに「社会的自由」という考えを対置しているのだ。Kompensation（埋め合わせ）ではなく、Alternative（代案）だ。そして、その社会的自由を実質的（内容的）に支えるのが、「他者によって認められる（承認される）経験の中でこそ私達はより自由になる（自己自身になる）」という洞察なのだ。

その際、リベラリズムの自由概念の貧しさという指摘は重要だ。他者からの妨げ無しに思いのままに考えたり行為したりできるという意味での自由、つまり消極的自由は、自由の最小限でしかない。社会的自由こそ、本来の意味での自由であり、だからliberal vs socialという二項対立は成り立たない。教育を支える自由概念も、個人的自由ではなく社会的自由でなければならない — これが教育に対するホネットの提言の中心をなすものだろう。

### 注

日本教育制度学会の2021年度大会（2021年11月21日）における「課題別セッションIV「制度原理」 批判的社会理論としての「承認論」からみる教育制度研究」において、私は「教育（学）と承認」と題して提題発表をした。本稿は、その原稿を改稿してなったものである。

1 Alfred Holzbrecher, Anerkennung und interkulturelle Pädagogik, in: Pädagogik der Anerkennung, Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwalbach/Ts. 2013, S.168.

2 Charles Taylor, Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt am Main 1993, S.33.

- 3 Annedore Prengel, Impulse aus der jüngeren Kritischen Theorie für eine Pädagogik der Vielfalt, in: Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!, S.237.
- 4 Herbert Schnädelbach, Dialektik und Diskurs, in: Vernunft und Geschichte, Frankfurt am Main 1987, S.152.
- 5 Prengel, a.a.O., S.234f.
- 6 Benno Hafener/ Peter Henkenborg/ Arbert Scherr (Hrsg.) , Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwabach/Ts.,2013.  
Heinz Sünker/ Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.) , Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!, Frankfurt am Main 1999.  
Christiane Micus-Loos: Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen, in: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 3.
- 7 Theodor W. Adorno, Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, in: Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften Band 4, Frankfurt am Main 1980, S.114.
- 8 Annedore Prengel, „Ohne Angst verschieden sein“— Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt, in: Pädagogik der Anerkennung, S.214.
- 9 Holzbrecher, a.a.O., S.170f.
- 10 ホネットは、「教育と承認」をテーマとするインタビューの中で、教師に認められた経験の幸いについて、次のように語っている。「ドイツのギムナジウム制度は、私が判断できる範囲での話ですが、例えばアメリカの学校制度とは異なり、強く、まずは勇気をくじくメッセージと共に運用されています。生徒に対して、公式的ではないにせよ、君たちは固有の才能も能力も備えてはいない、すべてはこれから授業の中で学び取らねばならない、という合図が送られるのです。それに対してアメリカの学校制度ではメッセージはさしあたりまず肯定的なものです。密かに送られるメッセージは、「君」にはできることがある、良い素質を一杯持っている、授業ではそこから何かを作り出さねばならないのだ、というものです。これだけが、私をギムナジウムで惨めな生徒にした理由だったわけではないでしょう。けれども、部分的にそういう働きをしたのではありました。というのも、私は、自分自身の中から何か価値あるものをもたらすことができるのだ、という印象を得ることなどついぞできなかったからです。大学でも、まずは似たような状況でした。私は全くおとなしい小ネズミであり、ゼミでは無口に座っているだけで、口を開く勇気を持ちませんでした。誰も私にそうする勇気など与えてくれなかったからです。私は持てるエネルギーのすべてをレポートを書くことに傾けました、それは概してうまくいきました。状況が変わったのは、一人の教授に出会った時です。彼は、生徒に自らのアイデアや理論的な考えを練り上げていくよう勇気づけるという素晴らしい能力の持ち主でした。その人とは、社会学者のウルス・イエギです。当時、天分豊かな大学教員だった人ですが、それは、彼が教授法に通じていたからではなく、埋もれ眠っている才能や能力を目覚めさせる能力を獲得していたからなのでした。ハーバースもまた — 後に彼の助手として知り合うことになったわけですが — ひとたび学生の能力への信頼を獲得するや、そのような特性を持つことのできる人でした。」(Bildung und Anerkennungstheorie. Ein Gespräch mit Axel Honneth, Hernández, Francesc J., Herzog, Benno, Rebelo, Mauricio, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Erziehung 93 (2017) , S.113f.
- 11 Sibylle Reinhardt, Jugendliche Anerkennung zwischen Gemeinschaft und Politik – Bericht aus der Sachsen-Anhalt-Studie “Jugend und Demokratie”, in: Pädagogik der Anerkennung, S.190ff.
- 12 藤野寛 『「承認」の哲学－他者に認められるとはどういうことか』、青土社 2016年、第3章5、第4章6。
- 13 「日本社会の同調圧力の強さ」について、それを疑う一文を私は草している：藤野寛「自粛と同調圧力 — コロナ禍において自由について考える」、『歴史地理教育』7月増刊号 (No942) 「コロナ社会 — 変わるもの、変えてはいけないもの」、歴史教育者協議会 2022年、30-35頁。