

「タブラ・ラサ」説と教育万能論

——「生まれか育ちか」論争をてがかりに——

小池 孝 範⁽¹⁾・清 多 英 羽⁽²⁾・奥 井 現 理⁽³⁾
紺 野 祐⁽⁴⁾・走 井 洋 一⁽⁵⁾

はじめに—問題の所在

これまでさまざまな教育観が提示されてきたが、その典型的な考え方をまとめると、大きく二つの流れに分類することができよう。一つは、手仕事によってなにかモノを作り出すことになぞらえられる、ある目標に向かって子どもを一定の仕方で形成しようとする教育観、もう一つは、植物栽培になぞらえられる、子どもの内面からの成長を手助けしようとする教育観である。ボルノー (Bollnow, O.F.1903-1991) は、前者を「機械的 (mechanisch)、(手細工的 [handwerklich]) 教育概念」、後者を「有機体論的 (organisch) 教育概念」とよんでいる。¹ もちろん、この二つ以外にもさまざまな教育観のモデルが提示されてきたし、² この二つの教育モデルの問題点を批判的に超克しようとする試みもなされてきた。³ しかし、教育として実践される場面での「注入主義」と「開発主義」、「教師 (教科) 中心主義」と「子ども中心主義」、「指導」と「放任」などの対立の背景には、機械的教育概念と有機体論的教育概念があると考えられる。

機械的教育概念においては、「手細工職人が、まえてもらっている計画にしたがって、まえてもらっている材料をつかって、適当な道具をもちいて、品物をつくりだすように、教育者もまた、かれの心にうかぶ目標にむかっ

て、かれにゆだねられた人間を、一定の仕方で形成する」。⁴ 他方、有機体論的教育概念においては、成長しつつある子どもは、一つの胚芽のうちから開いてくる植物に、教育者は、成長に応じて用心深く植物の世話をする園芸家になぞらえられている。⁵

いずれの場合にも、①形成可能な素材としての子どものか、自ら成長していく可能態としての子どものかという、教育の対象である子どもについての見解、②教育者の心にうかぶ目標か、子どもが十全な成長をとげた姿かといった、教育の目的・目標についての見解、③子どもに対して積極的に働きかけ、形作っていくか、子どもの成長にゆだね、成長を阻害する要因を排除していくかといった、子どもが目的・目標を達成するためのプロセスについての見解が示されている。したがって、教育に対する見方には、①子ども観、②教育の目的・目標、そして、③教育観の三点から構成されていると考えることができる。

機械的教育概念の源泉には、「できるだけ多くの善さを後から身につけること」を目的とし、そのために「そもそも後天的である善さを、できるだけ身につけ」させようとする教育に対する見方があり、そこでは「生まれつき善くないもの」とする子ども観が前提とされている。その一方、有機体論的教育概念の源泉には、「世間の悪に染まらず、生まれながらの善さをもちつづけること」を教育の目的し、「悪をできるだけ避け、生まれつきそなわっている善さをのばしていくためのもの」とする教育に対する見方があり、その前提として「生まれながらに善いもの」とする子ども観が存在していると考え

(1) 秋田県立大学 総合科学教育研究センター
(2) 青森中央短期大学 幼児保育学科
(3) 飯田女子短期大学 家政学科
(4) 秋田大学 教育文化学部
(5) 東京家政大学 家政学部

られる。⁶

ただし、教育概念の前提となる子ども観については、伝統的にもう一つの典型的な見方として「善にも悪にも染まっていないまっさらな存在」、すなわち、「タブラ・ラサ（白紙）」的存在とする見方が存在する。こうした子ども観が具体的な教育として展開される際には、「白」を無限の可能性をもった善き存在として肯定的にとらえるか、あるいは、これとは逆に、「白」であることを、何も、理性すらもたない善からぬ存在として否定的にとらえるか、といった価値判断が介在し、具体的な教育観としては、機械的教育概念と有機体論的教育概念のいずれかに収斂していくことになるだろう。⁷

しかし、子どもをタブラ・ラサとみる子ども観が（具体的な「働きかけ」としての「教育」においては、不可避に「価値付け」が行われるにしても）、これまでの子ども観の主流の一つをなしてきたことは事実であろう。なぜなら、タブラ・ラサ説は子どもの可塑性をみとめるという点で、近代教育学の前提である子どもの「教育可能性」に根拠を与えてきたからである。また、この教育可能性の範囲は、教育機会の拡大とあいまって、「無限の」教育可能性へと拡大され、教育に過剰な期待を寄せる現在の教育に対する見方につながっていく。⁸

広田照幸は、こうした教育に過剰な期待をよせる見方を「教育万能主義」、「教育万能神話」とよんでいる。広田は、戦後の青少年非行の語られ方の分析を通じて、「（広い意味での）環境対遺伝」ではなく、「教育対遺伝」という対立項でものごとが考えられてきていること、そして青少年問題が「教育の失敗の結果」だとして説明されるようになってきていることを指摘する。その上で、その背後にあるのが「すべては教育（の失敗）によって生み出される、それ故、すべての問題は教育（の成功）によって解決する、という発想」であり、これを「教育万能主義」とよんでいる。広田は、こうした「教育万能主義」の発想は「子供の生活全体を、社会の側が管理・コントロールすることができるし、すべきだ」というある種の暗黙のコンセンサスを意味しているのではないかと指摘する。⁹

では、こうした「教育万能主義」的なコンセ

ンサスはいかにして醸成されてきたのであろうか。またそこにタブラ・ラサ説はいかなる影響を与えてきたのであろうか。本稿では、現代の「教育万能主義」につながる、教育を万能とみなす考え方の系譜（以下、こうした見方を「教育万能論」とする）をたどることによってその来歴を探るとともに、教育万能論の問題点を指摘したい。

具体的には、タブラ・ラサ説の嚆矢とされるロック（Locke, J.1632-1704）の思想を概観し、その出発点においては、子どもをタブラ・ラサとする見方が必ずしも教育万能論に直結するものではなかったことを確認する（Ⅰ）。その上で、「生まれか育ちか」を論点の一つにしていた心理学を中心に、20世紀における「育ち」重視の系譜と「生まれ」重視の系譜をたどっていく（Ⅱ）。具体的には、教育万能論の一つの頂点といえる「行動主義（behaviorism）」の心理学および20世紀の社会科学の人間観成立の背景について確認し、環境＝育ち重視の主張を整理する（Ⅱ-(1)）。また、進化論の影響を受け、人間の生得的要因を強調する「社会進化論」の成立事情を確認することを通して、生まれ重視の主張を整理する（Ⅱ-(2)）。その上で、遺伝学など人間の生まれに関する研究の進展にもかかわらず、環境＝育ち重視の立場がなぜ主流を占めていたのか、その背景をたどり（Ⅲ）、最後に、教育の領域におけるタブラ・ラサ説を前提とする育ち偏重の立場、およびその帰結としての教育万能論の問題を指摘したい（Ⅳ）。

Ⅰ ロックの「タブラ・ラサ」説とその評価

人間の本性（human nature）を「白紙」とみる主張の嚆矢としてとりあげられるのは、ロックの主張であるが、こうした見方は、それ以前から洋の東西を問わず存在していた。

例えば、アリストテレス（Aristoteles, B.C. 384-B.C.322）は、『デ・アニマ』において、「理性は可能態においては、何らかの意味で思惟されるものであるが、現実態においては思惟するであろう前には何ものでもない…中略…。この可能態においては、完成態としては書かれたものが何も備わっていないところの帳面に

おけるようなものである」(3.4.430a)¹⁰ としている。また、東洋に眼を向ければ、『孟子』の中に論敵として登場する告子(生没年未詳)による次のような見方がある。「告子曰はく、『性は猶ほ湍水のごときなり。諸を東方に決すれば、則ち東流し、諸を西方に決すれば、則ち西流す。人の性の善不善を分かたず無きは、猶ほ水の東西を分かたず無きがごときなり。』と。」(「告子章句上」『孟子』)

しかし、こうした人間の本性についての見方が、ただちに教育観の、そして教育(学)の前提となってきたわけではない。アリエス(Ariès, Ph.1914-1984)は「中世の社会では、子供期という観念は存在していなかった」¹¹ とし、大人から区別された存在としての「子ども」は近代の産物にすぎないのであると指摘する。中世においては、身の回りの処置が自分でひととおりにこなせるようになった時期から、身体的なサイズや相対的な能力が異なっただけの「小さな大人」とみなされていた。こうした思想の背景には、洗礼をもって人間の完成とみる人間観があるとされる。

大人とは違った独自のあり方そのものに積極的価値を見出す子ども観は、ルソー(Rousseau, J.-J.1712-1778)によって最初に提示されたとされ、それゆえルソーは「子どもの発見」者と評されている。こうした子ども観を構想するにあたって、ルソーはロックの思想から大きな影響を受けていることを『エミール』の中でふれている。¹² また、ロックに対しては、近代市民革命へ影響を与え、大人から、そして労働から切り離された近代の子ども観を招来したとの評価も存する。¹³

では、具体的にロックはどのような形で子どもの心のあり方について述べているのだろうか。ロックは『人間知性論』の中で次のようにいう。

心は、言ってみれば文字をまったく欠いた白紙(white paper)で、観念はすこしもないと想定しよう。どのようにして心は観念を備えるようになるか。人間の忙しくて果てしない心想事成(fancy)が心にほとんど限りなく多種多様に描いてきた、あの膨大な貯えを心はどこから得るのか。どこから心は理知的推

理と知識のすべての材料をわがものにするか。これに対して、私は一語で経験からと答える。この経験に私たちのいっさいの知識は根底をもち、この経験からいっさいの知識は究極的に由来する。¹⁴

ここでロックは、人間の本性を「白紙」とみる見方を、「経験(experience)」という視点から体系的に明示している。しかし、ロックは『教育に関する考察』の中で教育について語る際には、より慎重な言い方をしている。すなわち、生得的な能力をまったく認めないのではなく、世の中には「自分の生まれつきの才能」、「仕合わせな素質の特権」によって、卓抜した人物になる可能性をもった人を認めた上で、「しかし、…中略…十人中の九人までは、良くも悪しくも、有用にも無用にも、教育によってなるものだと言って差し支えない」、それゆえ「教育こそ、人間の間には大きな相違をもたらすもの」であるとしている。そして、教育のはたらき、子どもへの影響については——奇しくも告子と同様に——川の流れになぞらえて、「川の源におけるがごとく、静かに手をそえると、変り易い水の流れは水路を変えて、まったく反対の路をとるようになるのですが、最初にその源泉に与えられるこのようなわずかに指示によって、川は異なった方向を受け取り、しまいには非常に離れた遠くの場所に至るようなもの」であるとしている。¹⁵ そのため、『教育に関する考察』においてロックは「教育で留意されねばならぬ重要なことは、どんな習慣(Habits)をつけるかということ」¹⁶ であるとしている。

その一方で、「人間には幸福の欲望と不幸の嫌悪とが自然に具わっている。これはまさに生得の実践原理(innate practical Principles)で、〔実践原理では当然なように〕たえず止むことなく私たちのいっさいの行動に作用し続け、影響し続ける。が、この原理は善福を嗜欲する心的傾性(Inclinations of the Appetite to good)であって、知性に真理が印銘されたのではない」¹⁷ として、心に一定の傾向性も認めている。

そのため、教育学の中でロックを概説的に扱うさいには、一方では「白紙説は、子供の発達

可能性を保証する思想として、ルソーの消極的教育説に引き継がれていく¹⁸と評されながら、他方では、心が白紙、「何も書いていない石板(タブラ・ラサ)であるならば、心は、それが受け取る印象を調整することによって一定の仕方で作られること」になるという意味で、機械的な教育モデル(積極教育の系譜)の理論的基礎づけを与えたとも評されることになる。¹⁹こうした意味で、ロックの教育観そのものは多様な側面をもっていたが、しかし、「それが広く普及していく中で、そうした傾向(教育によって何でも可能になるという単純な教育万能論としての傾向)を帯びる」ようになっていった。²⁰

ロックの思想に基づきながら素朴な教育万能論を展開した人物として、エルヴェシウス(Helvetius, C.A.1715-1771)があげられる。エルヴェシウスは、『精神論』(1758)の中で、ロックの「白紙的認識論を、単純明快に人間精神とその教育に適用することで、近代教育思想における環境決定論の古典的な論理を示し」、²¹さらに、死後の1772年に出版された『人間論』の中では「教育がわれわれを現在のわれわれの姿にしているのだ」とし、「教育はすべてを行ないうる」²²ことを示している。

エルヴェシウスの示した素朴な教育万能論は、教育機会の拡大や、20世紀以降の社会諸科学の展開とあいまって、広く受容されていった。以下では、その受容のプロセスを確認してみたい。

II 20世紀以降の「育ち」重視の系譜と「生まれ」重視の系譜

ロックをはじめとする経験主義の思想は、「18世紀後半から19世紀にかけて『観念の結合』を中心におく思弁的な心理学」を生み出し、学問としての心理学の成立に大きく寄与している。²³さらに心理学が実証的な科学として確立していく上で、決定的に重要な因子として、ダーウィン(Darwin, C.1809-1882)の進化論があげられる。ダーウィンは1859年に『種の起源』を発表したが、ここで示された進化論は心理学にも大きな影響を与えた。すなわち、人間と動物との間との連続性を主張した点は動物心理学、比較心理学に、動物の「環境への適応」の問題

を扱った点は機能心理学に、発生・発達の観点を導入した点は発達心理学に、そして個体差、遺伝を問題として点は個人差研究に影響を与えたとされる。²⁴

比較心理学は、人間と動物との間との連続性を主張したダーウィン進化論の影響を受けながら「違った種に属する動物のさまざまな能力を比較することを目的」として発展したが、その研究はダーウィンの友人であるロマーニズ(Romanes, G.J.1848-1894)によって組織的に行われた。その後、モーガン(Morgan, C.L.1852-1936)がより慎重な科学としての比較心理学の確立を目指した(Leahey, 360-363)。²⁵モーガン以降、19世紀末から1930年代までのアメリカにおける動物の行動研究は、パヴロフ(Pavlov, I.P.1849-1936)の研究や行動主義の勃興と相まって、生理学を範とする実験室的な方向に進み、全体として要素的、還元主義的色彩が非常に強かった。一方、ヨーロッパでの動物行動研究では、「ダーウィン以来の動物行動を全体的にとらえようという立場が引き継がれ」、後にローレンツ(Lorenz, K.1903-1989)らによる動物行動学(ethology)研究へとつながっていく。²⁶

この比較心理学研究、動物行動学研究はそれぞれ、アメリカとヨーロッパで独自の展開をし、アメリカを中心とした比較心理学では経験的学習(=育ち)を中心とした研究が、ヨーロッパを中心とした動物行動学では生得性(=生まれ)を中心とした研究が行われ、いわゆる「生まれか育ちか(nature or nurture)」の対立が、20世紀に大きな発展をみせた心理学における論点の一つとなっていた。以下では、その背景について確認してみたい。

(1) 「育ち」重視の系譜——教育万能論と「タブラ・ラサ」——

教育万能論の一つの頂点として、行動主義の心理学者ワトソン(Watson, J.B.1878-1958)が、1924年に出版した『行動主義の心理学』の中で述べている次のようなことばがあげられる。

私に、健康で、いいからだをした一ダース

の赤ん坊と、彼らを育てるための私自身の特殊な世界を与えたまえ。そうすれば、私はでたらめにそのうちの一人をとり、その子を訓練して、私が選んだある専門家——医者、法律家、芸術家、大実業家、そだ、乞食、泥棒さえも——に、その子の祖先の才能、嗜好、傾向、能力、職業がどうだろうと、きっとしてみせよう。²⁷

こうした発言の背後にあるワトソン自身の意図はともかく、²⁸ こうした人間理解は20世紀の人文社会科学に広く受容されていった。そこで、ワトソンがこうした発言をするにいたった背景について、心理学史を概観することから始めてみたい。

心理学の歴史は古代ギリシアにまでさかのぼるともいわれるが、一般的には、ヴント (Wundt, W.1832-1920) がドイツ・ライプチヒ大学に心理学実験室をもった1879年をもって始まるとされる。ヴントは心理学を「心の本体について論じる形而上学ではなく、経験可能なことがらを扱う経験科学である」とし、²⁹ 実証主義的な方法論を採用することによって一つの独立した学問としての体系を築いていった。³⁰ ヴント自身が対象とした経験は、自然科学が対象とする「間接経験」、すなわち経験する主体を捨象した経験ではなく、経験の主体を含めた「直接経験」であったが、ワトソンはさらに客観性をもった心理学をめざし、自然科学と同様、間接経験を扱うべきであるとし、行動を心理学の対象とする、行動主義の心理学を提唱した。³¹

もちろん、ヴントによって突如、心理学が学問として成立したわけではない。アメリカの心理学史研究家リーヒー (Leahey, T.H.) は、心理学が創始されるにあたっては、さまざまな要因が影響を与えたが、そのうち、連合主義 (associationism) と進化論が特に重要であったとしている (Leahey, 195-196)。リーヒーによれば、連合主義はロックを嚆矢としながら、「心に関する経験的理論に有効な支持」を与え (Leahey, 195-196)、「心を経験的・実験的に研究する心理学の道を示唆していた」 (Leahey, 172-175)。また、ダーウィン進化論は「心理学を適応の心理学」へと導き、「行動主義は、心

理学におけるダーウィン主義の決定的な後継者」であるとする (Leahey, 221)。

ワトソンの行動主義の心理学によって一つの頂点を迎える、人間の発達における後天的な文化や学習といった環境要因の重要性を重視する見方は、心理学の領域のみならず、20世紀に入って大きく発展した社会学や文化人類学など、人文社会科学の一つの標準的な人間観のモデルとなっていた。

社会学者デュルケーム (Durkheim, É.1858-1917)³² は、1895年に出版され、実証科学としての社会科学の立場を明確化したとされる『社会学的方法の規準』の中で、「個々人の諸性質は社会的要因によって確定され変形される不確定的な資料」にすぎない³²として、個人のもつ性質が極めて可塑的であることを示した上で、「社会事実の決定原因は、個人意識の諸状態のうちからではなく、先行の社会諸事実のうちから求められなければならない」³³ として文化の優位性を説いている。

進化心理学のパイオニアとなった、アメリカの人類学者トゥービー (Tooby, J.1952-) と心理学者コスミデス (Cosmides, L.1957-) は、こうした1920年代以降の社会科学全般の根底に横たわる、経験主義、相対主義の原理を標準社会科学モデル (Standard Social Science Model, SSSM) とよび、以下の10の特徴にまとめている。³⁴

1. 赤ん坊はどこで生まれようと同一であり、同じ発達の可能性 (developmental potential) を備えている。
2. 一方、どこの成人でもその行動・心理の機構 (organization) の個人差は非常に大きい。
3. 複雑に組織化された成人の行動や心理は、赤ん坊には認められない。
4. 赤ん坊の斉一性の源は生得性に、成人の複雑な多様性の源は社会・文化・習得的要因 (環境要因) にある。
5. 個性を形成する社会・文化的要因は個人の外部 (external) にある。
6. 人間生活の複雑性や豊かさを形成するのは文化である。
7. そのような文化を作り出すのは、社会であっ

て個人ではない。

8. 社会はそれ自体が自律的であり、社会・文化現象は他の社会・文化現象によって生み出される。
9. 人間の本性は社会的プロセス（社会化）によって満たされることを待つ空の器（empty vessel）に過ぎない。
10. 社会学の役割は社会化のプロセスの研究にあり、心理学の中心的な概念は学習である。どのような種類の文化的メッセージや環境入力も、汎目的的、汎領域的に吸収されるものでなければならない。

こうした人間観がいかんにして受容され、いかなる形で展開されたかについてはIVで確認するが、こうした社会や文化を重視する見方が、人間の本性は存在しない（＝タブラ・ラサ）という人間観、そして現代の教育万能論に思想的基盤を与えてきたといえよう。

(2) 「生まれ」重視の系譜——社会進化論と優生学——

ダーウィンの進化論から人間観への影響は、II-(1)で概観した育ち重視の立場のみならず、生まれ重視の見方にも及んでいるが、その最大のもは、社会進化論（社会ダーウィニズム、Social Darwinism）であろう。そして、社会進化論の成立にあたってはスペンサー（Spencer, H.1820-1903）の考えが大きな影響を与えたといわれる。ただし、スペンサー自身の進化に関する見解は、ダーウィンが『種の起源』を発表した1859年以前にすでに示されており、その見解の形成にあって直接的に、大きな影響を受けたのはラマルク（Lamarck, J.B.1744-1829）の進化論であったとされる。³⁵

ラマルクは1809年に『動物哲学』を著し、その中でそれまで支配的であった「種の不変性とデザイン論」——「すべての生物種は神がその完全性を示すために創造したものであり、その性質は不変である」とする種の不変性と「自然が巧みに設計され整然と秩序づけられていることを明らかにすることによって、神のすばらしさが証明できる」とするデザイン論——を否定

し、「唯物論的かつロマン主義的な進化論」を提唱し、種が変遷することを明確に主張した。ラマルクの進化機構に関する仮説である用不用説は「種の不変性を否定した点」では画期的であったが、デザイン論に取って代わるには不十分であった。³⁶

スペンサーはこうしたラマルクの進化論の影響を受けながら、1857年に著した「進歩について」において「有機体の進歩が同質から異質への変化であること」、³⁷そして「有機体進歩の法則が一切の進歩の法則であること」、そしてそれは「文明全体の進歩のうちにも、各種族各国民の進歩のうちにも等しく」見られることを示し、社会の進歩を有機体の進歩のアナロジーとして見、³⁸進化と進歩を必ずしも厳密に区別していない。³⁹

こうした点で、スペンサーの思想のうちには、進化＝進歩とみなし、「未開社会から、『進化』によって漸進的に人間の社会に進歩が起こり、ついにはもっとも優れた西欧文化から生じた、そして、人間社会の進歩が起こるにあたっては、人間どうしの生存競争によって、もっとも優れた人間が生き残り、繁栄してきたことこそがその原動力であった」⁴⁰とする社会進化論の基本的な考え方があったといえよう。⁴¹

こうした社会進化論の見方は、①進化と進歩を同一視し、「進化」は「進歩」だと思っていたこと、②遺伝について無知なまま、あらゆる人間行動が進化の対象になると考えたこと、③西欧人は未開人より、金持ちは貧乏人より生物として優れていると思っていたこと、④進化は社会全体の利益のために起こると思っていたことなど、ダーウィンの進化論からみれば、幾重もの誤解に基づいている。⁴²

上記のように、スペンサーによって基礎付けられた社会進化論は、ダーウィンの従兄弟ゴールトン（Galton, F.1822-1911）によって体系化された優生学（eugenics）とあいまって、19世紀後半から20世紀初頭にかけての優生思想の隆盛の素地となっていく。ゴールトンは、1883年に『人間の能力とその発達の研究』と題する著作の中で「優生学」の語を用い、それを「人種のもつ遺伝的な形質を改善し、最善の状態に導くことを目的とした学問である」⁴³とし、

1904年、第1回イギリス社会学会で「優生学—その定義、展望、目的」と題する講演を行なうなどして、優生学の思想は広く社会に受け入れられていった。⁴⁴ その背景として、19世紀における物理学や生理学、そして「進化論」を初めとした自然科学の発展に伴う「科学万能主義」の醸成と、それに伴うキリスト教的世界観の危機、⁴⁵ さらには国家主義の台頭⁴⁶といったさまざまな要因があげられている。

こうした19世紀から20世紀初頭にかけてのさまざまな時代背景とあいまって、社会進化論は優生学と結びついて広く受容されていった。その極端な例として、ナチスの優生政策が、それ以外にも、北欧での社会福祉と結びついた形での優生政策、日本における「優生保護法」などがあげられる。⁴⁷

III 「生まれか育ちか」論争と「タブラ・ラサ」

以上、人間の発達において「育ち」を重視する立場（II-(1)）、および「生まれ」を重視する立場（II-(2)）について概観してきたが、その後、こうした二つの立場のうち、育ちを重視する立場が優位になってきた。その最大の理由として、生まれを重視する社会進化論が優生学と結びつき、さまざまな差別を助長してきたことへの反省があげられる。先にみたように、社会進化論は、ラマルクの進化論の影響を強く受け、かつ理論的にもダーウィンの進化論に対する幾重もの誤解に基づいている。にもかかわらず、ダーウィンの進化論までも遺伝決定論であるとして批判され、その結果、性差や人種差、人間の攻撃性などについての生得的、遺伝的要因を口にするにすぎず、差別や争いを是認することにつながるという点で「不道德」であるとされることもあった。⁴⁸

アメリカの認知心理学者ピンカー（Pinker, S.1954-）は、その著『人間の本性を考える（原題：The Blank Slate）』の中で、⁴⁹ タブラ・ラサ説が人間に関する理解をゆがめてきたとして、タブラ・ラサ説にもとづく人間についての研究のゆがみ、およびそうした研究をもとにして下される判断のゆがみを、具体的な事例をあげながら指摘している。なお、ピンカーは「ブ

ランク・スレート（Blank Slate）」（「空白の石版」）は中世ラテン語の「タブラ・ラサ」の訳語であるが、「タブラ・ラサは『ぬぐわれた書字版』という意味なので、訳語としては厳密さに欠けている」（Pinker, 26）として、ブランク・スレートの語を用いている。本稿では、ピンカーからの引用に関しては「ブランク・スレート」の表現を用いるが、それ以外の箇所では、一般的に使用されている「ダブラ・ラサ」を用いる。

ピンカーは、「ブランク・スレートによる知識社会の乗っ取りは、心理学と他の社会科学分野ではちがう道筋をたどったが、推進力となったのはどちらも同じ歴史上の出来事と進歩的なイデオロギー」であった（Pinker, 46-47）と、アメリカでの次のような事例を示しながら指摘している。

ピンカーは、20世紀前半のさしせまった社会問題の多くが、女性やユダヤ人、アジア人、アフリカ系アメリカ人など「運に恵まれない集団に属する人たち」に関するものと、都市人口の増加と家族の結びつきの弱化による「子どもの問題」であったとする。そして、こうした社会問題の解決のためには「人間はみな同等の潜在能力をもっていて、適切な生育環境と機会を与えられれば、それを発揮できる」という前提が求められたことを示している（Pinker, 47-48）。こうした前提を補強するために、心理学と社会科学は個々人の精神の重要性を次のようにして否定することになった。心理学は、信念や欲求といった心的存在を「刺激と反応に置き換え」、社会科学は信念や欲求を、個人の頭のなかではなく、「文化や社会のなかに位置づけた」（Pinker, 59）。そして、社会科学や心理学は「育児や教育を変えれば社会病理が改善され人間の幸福度が増すという、ユートピア的なヴィジョン」に動かされ、そこに道徳的な意味も付与していった（Pinker, 66）。

こうした考え方は、20世紀に遺伝学が目覚ましい発展を遂げ、遺伝子の働きや遺伝のメカニズムが解明されてきたにもかかわらず、依然として重要視されていた。アメリカの場合、1957年のスプートニク・ショック以降、理工学ブームが到来し、科学に対する期待から、科学の人

間への応用としての優生学的提案がなされるようになっていった。こうした科学の人間への応用に対する楽天的な見方に対して、1960年代半ば以降、遺伝学が社会的政治的に利用され、人間の遺伝的改造に結びつくのではないかといった危機感が遺伝学者の中からも表明されてくるようになった。こうした危機感は1960年代前半からの公民権運動と結びつき、1970年前後を境に優生学が否定的な意味を帯びようになっていく。そうした中で遺伝学は優生学や遺伝決定論に結びつくこととされ、「生まれ」をとりあげることがためられる社会的状況が作り出されていった。⁵⁰

ピンカーは、その具体例として、1975年に出版されたウィルソン（Wilson, E.O.1929-）の『社会生物学』⁵¹ に対する、社会学者、左翼系思想家、左翼系生物学者などからの批判をとりあげている（Pinker, 204-222）。この批判およびそれに対する反論は後に「社会生物学論争」とよばれ、その論争は10年以上にわたって続けられた。

では、なぜ、ウィルソンは強く批判されたのであろうか。全27章からなる大部の『社会生物学』という本は当時知られていた動物の行動と生態に関する諸事実を網羅的に集め、それを、新しい理論的枠組みの中で説明し直そうとした試みだった。問題とされたのは、その最後の「ヒト：社会生物学から社会学へ」と題された章で、人間の示す利他行動、性行動、家族や社会の成り立ちなどについても「人間の社会や行動をも、遺伝子淘汰の理論で同じように分析しよう」と試みた点であった。⁵²

その批判は大きく二つの立場からなされた。一つは、社会学者からの批判、もう一つは政治的・イデオロギー的な立場（その中には生物学者にもいた）からの批判である。

まず、社会学者からの批判を確認してみたい。社会学者は「人間の行動や社会の成り立ちは、生物学的要因によってではなく、文化や学習や自由意志によって左右されている」との前提に立っている。そうした視点から見れば、「人間の社会や行動をも、遺伝子淘汰の理論で同じように分析しよう」とする社会生物学の主張は、「文化や学習の重要性を無視した、不当

な生物学的決定論であり、人間の活動すべてを遺伝子に還元しようとする、乱暴な還元主義」となり、当然批判の対象となる。⁵³ こうした批判の多くは「感情的な反論」にすぎなかったともされるが、⁵⁴ ウィルソン自身、社会学やほかの社会科学は「新ダーウィン主義の進化理論への統合」を待つ「生物学最後の学問分野」であると述べていることも影響しているだろう。⁵⁵

もう一つの政治的・イデオロギー的な立場からの批判には、古生物学者グールド（Gould, S.J.1941-2002）や遺伝学者ルウォンティン（Lewontin, R.1929-）などの左翼系生物学者によるものも含まれている。1970年代半ば、アメリカの大学では、ベトナム戦争やその他の社会悪に反対する左派の政治的活動が盛んであった。そうした左派の立場から見たとき「人間の行動に生物学的・遺伝的基盤がある」という社会生物学の立場は遺伝決定論であり、「差別、不平等、搾取などの不幸と悲惨」といった社会悪の存在の肯定につながる。そこで、人間の行動を遺伝で説明することは「保守反動的な行為」とであると批判した。⁵⁶ その思想的背景について、動物行動学者オルコック（Alcock, J.1942-）は「マルクス主義哲学は、思想的な処方箋によって人間の制度を完璧にすることができるという前提の上に成り立っている。それゆえ、マルクス主義を信奉する人々は、進化によって形成された『人間の本性』があると指摘されると、それは、人間の行動は変えられないという意味に解釈されるのではないかと恐れるので、ことさら頑強にそれに抵抗する」⁵⁷ と分析している。

こうした社会生物学論争の中で、ウィルソンや社会生物学を支持する人たちは「決定論」、「還元主義」の二語で批判されることになった（Pinker, 217）。その後、「社会生物学は生態学者や行動学者にはかなり受け入れられ、そこに近いところにいる科学哲学者や人類学者にも、賛否はともかく、その一定の成果については認めざるをえない状態」に落ち着いていった。⁵⁸ それにもかかわらず、現在でも、人間の本性が存在すると認めることは、遺伝決定論であり、人種差別や性差別など、社会悪の存在を是認することだと考えられているとピンカーは指摘する（Pinker, 9）。

IV 「タブラ・ラサ」説と教育万能論の問題

では、こうした環境重視の見方、そしてその基盤としての人間の本性を「タブラ・ラサ」とする見方は、教育の見方に対してはどのような影響を与えたのであろうか。

ロックが『人間知性論』の中で示した、人間の本性を「白紙（タブラ・ラサ）」とする見方（本稿 I 参照）は近代教育学の基盤となってきた。その経緯について、岡田渥美と田中毎実は以下のようにまとめている。近代教育学は、近代以前の封建的身分秩序を打破するために、子どもに教育可能性をみとめること、具体的には、個人を「身分・門地・性別・人種などの属性的（ascribed）諸契機によってア・プリアリに規定される存在ではなく、むしろ業績（achievement）を達成しつつ自己をア・ポストオリに、しかも社会的に形成する存在」であるとみなす、環境重視の立場を前提として展開されてきた。したがって、環境重視の見方、およびその前提としてのタブラ・ラサ説は、近代教育学の教育観とは非常に親和的であったといえよう。この、子どものもつ教育可能性は、教育の機会の拡大とあいまって拡大を続け、無限の教育可能性を秘めた存在としての子ども観を招来し、そして、子どもは教育によっていかようにでも育つとする教育万能論に帰結していった。⁵⁹

では、日本の教育の基礎理論に関する教科書においては「生まれか育ちか（遺伝と環境）」の問題についてどのようにふれられているだろうか。その多くは、ある部分では遺伝の、またある部分では環境の影響を強く受けることを示しながら、その両者が輻輳して発現すると主張したシュテルン（Stern, W.1871-1938）の「輻輳説」や、特性の発現にはそれぞれの特性に固有の「閾値」があるとするジェンセン（Jensen, A.R.1923-）の「環境閾値説」をあげ、「生まれも育ちも」といった立場から示されている。⁶⁰

にもかかわらず、通俗的な子ども—教育理解としては、依然として環境偏重の傾向が強いといえる。教育の基礎理論に関する教科書の多くは、「生まれか育ちか」の議論に関しては慎重

な態度をとりながら、「教育の必要性」については『オオカミに育てられた子』アマラとカマラを具体例として、カントの教育に関するテーゼ「人間は教育によってはじめて人間となることができる」を傍証し、教育の必要性を語っている。こうして教育必要性を語るその背後には、育ちとしての教育重視の立場があるといえよう。こうした、人間の本性を白紙（タブラ・ラサ）とする見方にもとづく教育万能論は、教育の重要性を示すのに有効であるが、一方では教育の見方やあり方について新たな問題を生み出していることも事実であろう。

第一に、教育の範囲を無制限に拡大し、直接子どもに関わっている人たちに過重な負担と責任を強いている点である。現在は教育に対する不信に満ちた「教育不信」の時代であるといわれるが、このことは、逆説的に教育万能論が支持される時代であることを浮き彫りにしている。教育の危機を煽る言説は、教育に対する過剰なまでの期待、教育の可能性や効果についての絶大な信頼を背後にもっている。⁶¹ なぜなら、「よい子ども」が育たないのは教育が悪いため、つまり、「よい教育」がなされれば「よい子ども」が育つということであり、その場合、教育の対象である子どもは教育によっていかようにでもなる「白紙」であると素朴に考えているからである。その結果、子どもの問題行動の原因が、子どもの育ちに直接的に関わっている学校の教員や親の関わり方、育て方に求められてしまっている。また、その批判の矛先は子ども自身にも向けられることになる。子どもが無限の可能性をもっているとする立場は、子ども自身の努力次第でいかようにでもなる——例えば「人の三倍努力すればなんでもできる」——といった「努力万能論」と結びつく。このことによって子どもは「無意味な競争」に駆り立てられることになる。⁶²

第二に、人間についての研究やそこから下される判断を歪める危険性をはらんでいる点である。その具体例としてピンカーは、育児に関する方針をあげている。ピンカーによれば、育児に関する方針の多くは「親の行動と子どもの行動との相関関係を見る研究を手がかり」にしている。愛情豊かな親の子どもは自信をもち、威

厳のある態度の親の子どもは行儀がよく、話しかけをする親の子どもは言語スキルが高いなど。「そういう相関があるという研究結果をふまえて、いい子に育てるためには、親は愛情豊かに、威厳ある態度をもち、口数を多くすべきで、うまく育たなかったらそれは親の落ち度だ」という結論がだされる。しかしその結論は、子どもはブランク・スレートだという思い込みに依拠している。」なぜなら、「親は家庭環境だけではなく、遺伝子も」与えているにもかかわらず、ほぼすべての事例で研究者は「育児がすべて」という立場しか考えないからである (Pinker, 12)。

こうした、子どもはタブラ・ラサであるという思い込みは、子育てに関する神話である「母性神話」や「三歳児神話」などにも影響を与えてきたといえよう。アメリカの心理学者ハリス (Harris, J.R.1938-) は膨大な先行研究に基づいて『子育ての大誤解』を著し、「子育て神話、すなわち親とは子どもを取り巻く環境の中で最も重要な部分であり、子どもがどう育つのか、その大部分を決定づけるものである」という考え方が、決して伝統的な考え方ではないこと、そして、こうした「子育て神話」が、育ちによる影響を主張し、経験によって習得されたものに過度に関心をおく社会化研究の心理学から生まれた概念にすぎないと指摘している。⁶³

第三に「生まれもっての差異はない」とするタブラ・ラサ説に固執することが、子どもの理解を妨げ、その結果、子どもの障害を看過してしまう危険性があることである。その具体的な例として「発達障害」があげられる。発達障害とは「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」(「発達障害者支援法」第二条)と定義されるものであり、⁶⁴「発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うことが特に重要」(「発達障害者支援法」第一条)であると示されている。しかし、子どもに生まれもっての差異はないとする立場では、その原因を環境、育ちに求めることになるだろう。その極端な例として「保育園に預けると子どもが自閉症になる」といった誤った説の流布などがある。⁶⁵ こうした見方は、

子どもに無限の可能性をみとめる前提であった(はずの)タブラ・ラサ説が、子どもの障害の本源的な原因を看過させて、その結果、かえって適切な働きかけの機会を失わせ、子どもの可能性を狭めてしまうことになってしまう。

ハリスは、この点についても興味深い分析を示している。ハリスは、一般的に語られる「親から子への影響」だけでなく、「子から親への影響」の可能性を指摘する。⁶⁶ 具体的には、「一般的に母親は不器量な赤ちゃんよりかわいい赤ちゃんの面倒をよく見」、「かわいい赤ちゃんは不器量な赤ちゃんよりも見つめられることが多く、よく遊んでもらえ、より多くの愛情が注がれていた」という調査結果から、「子どもの器量、不器量が親の子どもへの態度にかなり影響すること」を示している。⁶⁷ すなわち、親の子どもへの働きかけが不足しているために、子どもに十分な社会性が形成されないのではなく、もともと社会性を形成する「能力が生まれつき希薄あるいは欠如している」子どもがおり、その結果として十分な「親子の愛着関係が形成されないまま成長する子ども」がいることを示しているといえよう。⁶⁸

以上、タブラ・ラサ説にもとづく教育万能論的な見方、すなわち、教育や環境といった「育ち」のみに優位をおく見方から生じる問題点を指摘した。人間の「育ち」を重視する見方は、もともと、身分や性別、人種などの「生まれ」を重視する見方が、一つの臆見としてさまざまな差別を助長してきたことを打破するために提示されたものであった。しかし、現在では、「育ち」を重視する見方がかえって一つの臆見となり、人間の理解をゆがめ、そして教育の実践をゆがめる結果になっているといえよう。

おわりに

以上、タブラ・ラサ説が広く受容されるようになった経緯について概観した上で、タブラ・ラサ説を前提とした教育観の問題点を指摘した。もちろん、タブラ・ラサ説が、教育の普及・発展に大きく寄与してきたという歴史的事実や、遺伝決定論的な見方がさまざまな差別を助長してきたという事実から目をそらすべきではない

だろう。

しかし、そのことを理由に人間理解における生物学的基盤の更新をためらったり、無視したりすることは妥当ではないだろう。例えば、進化生物学者河田雅圭は、教育学や心理学において引用されている生物学的説明に違和感を覚えるとし、教育学については、「生物学のなかから自説に都合のよい、それも古くさい理論を選びだし、それをもとに教育する重要性を説いているように思える」としている。⁶⁹ 具体的には、現代生物学では否定されている「生物の目的は種の保存にある」といったことを基盤にして書かれていたり、「人間がどうすべきかということ」を生物学的な事象にもとめる自然主義的誤謬」を犯したりしているとする。さらに、タブラ・ラサ説についても、人間は学習・教育によって、人間の特質である社会性や言語、知性などを獲得していくとするみずからの教育論のために、人間は白紙状態で生まれてくるといった誤った生物学的な人間の性質を規範にしているところなどを指摘している。その上で河田は、「社会科学の分野の人々の人間理解そのものの生物学的基盤があやふやであることを考えると、この時期に、社会学者が、社会生物学や現代進化生物学の考えを、支持するしないにかかわらず、正しく理解することが重要ではないか」と提言している。⁷⁰

生物学的研究の理解を遺伝決定論であるとして拒否することは、社会進化論を科学的に裏付けられた思想であるとして受容したかつての轍をふむことにもなりかねない。⁷¹ なぜなら、社会進化論の受容は、ダーウィンの進化論に対する無理解や誤解が大きな要因であり、現在の生物学的基盤にもとづく人間理解の道行きを、無理解や誤解に基づいて批判することも同じ構造をもつからである。

また、IIで確認したように、育ち重視の人間観も生まれ重視の人間観も、ダーウィンの進化論の影響を受けたものであった。自然淘汰（自然選択）による適応を根幹とするダーウィンの進化論は、発表の当初は遺伝の機構が不明確であるといった不完全なところを含みつつも、その後、遺伝の機構が遺伝学の発達によって明らかにされ、生物進化を科学的に解釈する規範と

なっていった。⁷²

そして、こうしたダーウィンの進化論を引き継いできた進化生物学の領域からは「遺伝か環境か」といった二元論的な問題設定そのものが誤りであり、「遺伝子型が表現型になるにあたって、環境との相互作用がどのように影響するか、というのが正しい問いの立て方である」との指摘がなされている。⁷³ であるならば、こうした研究の成果をふまえつつ、生まれか育ちかといった枠組み自体を問い直す必要があるのではないだろうか。⁷⁴ この課題については、他日を期して取り組みたい。⁷⁵

註

- 1 Bollnow, O. F. *Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unterstetige Formen der Erziehung*, W. Kohlhammer Verlag, 1965³. S.16-18. ボルノー、峰島旭雄訳『実存哲学と教育学』理想社、1966年、20-23頁。
- 2 例えば、ボルノー、森田孝訳「教育の根本諸形式」（ボルノー、森田孝・大塚恵一訳編『問いへの教育 増補版』川島書店、1988年、229-248頁）。ボルノーはこの論文の中で、「技術論的モデル（手仕事のモデル）」、「有機体論的モデル」の二つの教育モデルに、「文化財伝達としての教育モデル」、「覚醒としての教育モデル」の二つを加えた四つの教育モデルをあげている。また、ボルノーはこうした教育モデルを示すにあたって、機能の面から教育を「発達援助の教育」、「文化財の伝達としての教育」、「覚醒としての教育」の三つに区分しているシュプランガー（Spranger, E.1882-1963）の名前をあげている。
- 3 例えば、リット（Litt, Th.1880-1962）は、子どもに対する教育的な関わり方を「導く（指導）／育つに任せる（放任）」に定式化した上で、その対立の超克の方途を探っている（リット、石原鉄雄訳『教育の根本問題』明治図書、1971〔原著1949〕年）。また、村井実は教育を、「手細工モデル（＝技術論的モデル）」およびその展開としての「生産モデル」、「農耕モデル（＝有機体

- 論的モデル)」およびその展開としての動物モデル」に整理した上で、それらを超えた「人間モデル」を示している（村井実『村井実著作集2 教育の再興』小学館、1987年）。
- 4 Bollnow,: *Existenzphilosophie und Pädagogik*.S.16f. 邦訳20-23頁。
 - 5 ボルノー、前掲「教育の根本諸形式」231-234頁。
 - 6 紺野祐・走井洋一・小池孝範・清多英羽・奥井現理『教育の現在 改訂版』学術出版会、2011年、「第1章」参照。
 - 7 紺野他、同上書、「序章」「第1章」参照。
 - 8 岡田渥美・田中每実「人間形成の〈全一的〉再規定に向けて」（岡田渥美編『人間形成論——教育学の再構築のために』玉川大学出版部、1996年）30-33頁。および、田中智志『教育学がわかる事典』日本実業出版社、2003年、156-159頁。
 - 9 広田照幸『教育には何ができないか——教育神話の解体と再生の試み』春秋社、2003年、200-235頁。
 - 10 アリストテレス、村治能就訳『デ・アニマ（靈魂について）』（『世界の大思想2 アリストテレス』河出書房、1967年）328-329頁。
 - 11 アリエス,Ph. 杉山光信・杉山恵美子訳『〈子供〉の誕生』みすず書房、1980（原著1960）年、122頁。
 - 12 ルソー、今野一雄訳『エミール』上、岩波文庫、1993（原著1762）年、18頁他。
 - 13 木村元・児玉重夫・船橋一男『教育学をつかむ』有斐閣、2009年、3頁、69-71頁。
 - 14 Locke, J. (1690/1965²) *An essay concerning human understanding*. edited by Yolton.J.W., 2vols. vol.1. New York. Everyman's Library, p 77（大槻春彦訳『人間知性論』（大槻春彦責任編集『世界の名著 32 ロック・ヒューム』1999年、中央公論新社）81頁、傍点原文まま）。
 - 15 ロック、服部知文訳『教育に関する考察』岩波文庫、1974（原著1693）年、14-15頁。
 - 16 ロック、同上書、33頁。
 - 17 ロック、前掲『人間知性論』77頁。
 - 18 小澤周三・影山昇・小澤滋子・今井重孝『教育思想史』有斐閣、1993年、283-284頁。
 - 19 ボルノー、前掲「教育の根本諸形式」230頁。
 - 20 原聡介・宮寺晃夫・森田伸子・高橋勝・森田尚人『教育と教育観——現代教育の本質と目的を考えるために』文教書院、1990年、77頁、(…) 引用者補足。
 - 21 教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、2000年、52頁。
 - 22 エルヴェシウス、根岸国孝訳『人間論』明治図書、1966（原著1772）年、152-153頁。
 - 23 中西信男・道又爾・三川俊樹編著『現代心理学——その歴史と展望』ナカニシヤ出版、1998年、151-154頁。
 - 24 大山正・上村保子編著『新訂 心理学史』放送大学教育振興会、1998年、82頁。
 - 25 リーヒー、宇津木保訳『心理学史——心理学的思想の主要な潮流』誠信書房、1986（原著1980）年。リーヒーからの引用については、引用箇所にLeahey および頁数を略記する。
 - 26 大山・上村編著、前掲『新訂 心理学史』83-89頁。
 - 27 ワトソン、安田一郎訳『行動主義の心理学』河出書房新社、1980（原著1924）年、130頁。
 - 28 ワトソンは先の発言に続けて「私は事実より先走っている。私はそれを認める。しかし反対論の提唱者もそうしているし、何千年来そうしてきた」と述べ（同上、130-131頁）、彼自身の発言が極端な物言いであることを認めている。
 - 29 大山・上村編著、前掲『新訂 心理学史』66頁。
 - 30 中西信男・道又爾・三川俊樹編著、前掲『現代心理学』146頁。
 - 31 大山・上村編著、前掲『新訂 心理学史』66頁。
 - 32 デュルケーム、佐々木交賢訳『社会学的方法の規準』学文社、1979（原著1895）年、140頁。
 - 33 デュルケーム、同上書、144-145頁。
 - 34 Tooby, J., & Cosmides, L., 1992. Psychological foundations of culture. In: Barkow, J, Cosmides, L. & Tooby, J., *The adapted Mind: Evolutionary psychology and the*

- generation of culture*. New York:Oxford University Press. pp24-31. および長谷川寿一・長谷川眞理子『進化と人間行動』東京大学出版会、2000年、7頁参照。
- 35 もちろん、スペンサーとダーウィンの間に全く影響関係がなかったわけではない。スペンサー自身、ダーウィンから多大な影響を受けているが、逆に、スペンサーがダーウィンに対して「生存競争」や「優勝劣敗」といったキャッチコピーを進言したことなどが指摘されており（佐倉統『進化論の挑戦』角川ソフィア文庫、2003年、46頁）、その影響関係は双方向的であったといえる。
- 36 佐倉統、同上書、21-25頁。
- 37 スペンサー、清水禮子訳「進歩について—その法則と原因」（清水幾太郎責任編集『世界の名著 46 コント・スペンサー』1999年、中央公論新社）400頁。
- 38 スペンサー、同上書、406頁。
- 39 伊藤邦武責任編集『哲学の歴史8 社会の哲学18-20世紀』中央公論新社、2007年、434頁。ただし、「個々の有機体が進化 (evolution) の過程で示す進歩 (progress)」(前掲「進歩について」400頁) とし、まったく同一視していたわけでもない。Spencer, E. (1857/1963) *Progress: its Law and Cause*. In: *Essays on Education and Kindred Subjects*, Everyman's Library. J.M.dent, London. p154.
- 40 長谷川・長谷川、前掲『進化と人間行動』12頁。
- 41 ただし、スペンサーの進化概念の適用範囲は社会に限定されず、地球、政治、言語、科学、芸術などとより包括的である（前掲「進歩について」400頁）。
- 42 長谷川・長谷川、前掲『進化と人間行動』12-13頁。
- 43 河田雅圭『進化論の見方』紀伊国屋書店、1989年、216頁。なお、「優生学 (eugenics)」は、ゴールトンがギリシア語で「良いたね」を意味するとして用いたとされている（米本昌平・松原洋子・櫛島次郎・市野川容孝『優生学と人間社会』講談社現代新書、2000年、14頁）。したがって、その適用範囲は「遺伝的な形質」に限定されるべきであろう。
- 44 米本他、前掲『優生学と人間社会』14-15頁。
- 45 佐倉、前掲『進化論の挑戦』58頁。
- 46 河田、前掲『進化論の見方』216頁。
- 47 米本他、前掲『優生学と人間社会』参照。本書では、イギリス、アメリカ、フランス、北欧諸国、日本の事例をあげながら、優生思想が広く、そして広範にわたって受容されたことが指摘されている。
- 48 佐倉、前掲『進化論の挑戦』83-84頁。
- 49 ピンカー、山下篤子訳『人間の本性を考える—心は「空白の石版」か』（上）、日本放送出版協会、2004（原著2002）年。ピンカーからの引用については、引用箇所 Pinker およびページ数を略記する。
- 50 米本他、前掲『優生学と人間社会』47-50頁。
- 51 ウィルソン、伊藤嘉昭監修『社会生物学 合本版』新思索社、1999（原著1975）年。
- 52 長谷川・長谷川、前掲『進化と人間行動』14頁。
- 53 長谷川・長谷川、同上書、16頁。
- 54 佐倉、前掲『進化論の挑戦』81頁。
- 55 ウィルソン、前掲『社会生物学 合本版』5-6頁。なお、ウィルソンのこの試みは、山下篤子訳『知の挑戦—科学的知性と文化的知性の統合（原題：*Consilience: The Unity of Knowledge*）』角川書店、2002（原著1998）年においてより具体的に展開されることになった。
- 56 オルコック、長谷川眞理子訳『社会生物学の勝利—批判者たちはどこで誤ったか』新曜社、2004（原著2001）年、20-24頁、および、長谷川・長谷川、前掲『進化と人間行動』16-17頁。
- 57 オルコック、前掲『社会生物学の勝利』21頁。
- 58 佐倉、前掲『進化論の挑戦』91頁。
- 59 岡田・田中、前掲「人間形成の〈全一的〉再規定に向けて」30-31頁。
- 60 例えば、林勲編『教育の原理』法律文化社、2004年、6頁、上寺久雄監修『現代教育原理』創森出版、1995年、9-11頁。
- 61 広田照幸『教育不信と教育依存の時代』紀伊国屋書店、2005年、11頁参照。
- 62 田中智志、前掲『教育学がわかる事典』159

- 頁、および岡田渥美・田中毎実、前掲「人間形成の〈全一的〉再規定に向けて」30-31頁。なお、田中毎実は子どもを無意味な競争に駆り立てることを「潜在的抑圧性」とよんでいる（「人間形成の〈全一的〉再規定に向けて」31頁）。
- 63 ハリス、石田理恵訳『子育ての大誤解』早川書房、2000（原著1998）年、33頁。なお、ハリス自身は、子どもの性格形成に大きな影響を与えるのは、半分が遺伝、半分は環境、しかし、大きな影響を与える環境要因は親ではなく、子どもたちが属する仲間集団であるとしている（ハリス、同上書、40-44頁、185-220頁、および紺野他『教育の現在 改訂版』「第6章」参照）。
- 64 発達障害の本態的原因は「中枢神経系障害や発達の未熟性」にあることが示されている（太田昌孝『改訂版 発達障害児の心と行動』日本放送出版会、2006年、18頁）。
- 65 大日向雅美『母性愛神話の罫』日本評論社、2000年、95頁。なお、大日向自身は、こうした主張を流布させてきた背景として、経済的・政治的影響をあげている。その起源は大正期、都市型労働力の確保のための性別役割分担にあり、その後、1950年代半ば以降の高度成長期には「よりよい未来の労働力育成」のため、さらに1970年代には福祉予算の削減という目的から、保育所保育より家庭内の育児の重要性が強調されたことなどを背景として誕生した一種のイデオロギーであると指摘している（同上書、92-93頁）。
- 66 ハリス、前掲『子育ての大誤解』47頁。
- 67 ハリス、同上書、48-50頁。
- 68 山本聡「青少年対策と子育て責任のあり方——ペアレンティングと責任」（『青少年をめぐる諸問題 総合調査報告書』国立国会図書館調査及び立法考査局、2009年）201頁。
- 69 河田雅圭「心理学・教育学の生物学的基盤は大丈夫か？——社会生物学からの問題提起」（『現代思想』1992年5月、第20巻第5号、青土社）169-177頁。
- 70 河田、同上書、177頁。
- 71 また、こうした指摘は「教育学」の学問としてのあり方そのものに対する提言とすることもできよう。村井実は教育学という学問が「大学での講座としてのその成立の当初から、国家からの『教育』への関心との関わりが避けがたく生じて、『教育学』の学問としての自立の必要が十分に自覚されえなかったという歴史的経緯」を示した上で、「教育」と「教育学」にはまず、「それが人間の本性にもとづく人間のための働きという自律の自覚と、たまたま国家の要請に應ずる国家のための考慮ということの自覚と、この二つの自覚の重みは、『教育』と『教育学』にとっては、決して転倒されてはならない」としている（村井実『新・教育学の展望』東洋館出版社、2010年、42-43頁）。
- 72 木村資生『生物進化を考える』岩波新書、1988年、15頁。
- 73 長谷川真理子「心の探求」（長谷川真理子編著『ヒトの心はどこから生まれるのか——生物学からみる心の進化』ウェッジ選書、2008年）22頁。
- 74 ただし、科学的な成果を取り入れ「科学的な成果を一般に普及させる」際には、さまざまな点にも留意しなければならないだろう。佐倉統は、科学的な知識や科学的な活動を「社会の中でどうハンドリングするか」、あるいは「科学的研究に基づく情報が社会の中でどう流布していくのか」という“知識の流通経路”のあり方についても留意しなければならないとし、これを「知識の“製造物責任”」とよんでいる（佐倉統「人間生物学と科学者の“製造物責任”」（『科学』vol67, No.4、岩波書店、1997年）239-241頁）。
- 75 教育学の領域で、ダーウィンの進化論の視点を取り入れた研究として、村井実『教育からの見直し——政治・経済・法制・進化論』（東洋館出版社、1992年）、宮澤康人「ホモ・エドゥカンスの教育的無意識と〈自己〉の大きな物語」（藤田英典他編『教育学年報10 教育学の最前線』世織書房、2004年、87-116頁）、小林辰至・山田卓三「進化生物学的教育論——分子生物学から

生体学までをモデルとして」(『宮崎大学教育学部紀要 教育科学』第81号、83-90頁)、紺野祐「進化と人間形成——《人間の本性》としての学びと社会化」(『プロテウス』第8号、仙台ゲーテ自然学研究会、2005年、

1-28頁)、紺野祐「「学び」と「教え」の人間学——《人間の本性》の視点から」(『プロテウス』第9号、2006年、151-172頁)などがある。