

## 「心の教育」の可能性に関する一考察

——《教育された》ことの意味の検討を手がかりに——

紺野 祐

### はじめに——問題の所在

前稿(紺野 2007)は、「心の教育」を声高に要求する時代において、「教育的営為(educational practice)」の実際的な構成を分析し、その諸要素がどのように機能しうるか/機能しているかを模索した。その中では、当の子どもたちの「心(mind)」がそれぞれに多様な志向をもちながら、ある意味では主体として・能動的に教育的営為を支えている、という現実を確認することができた。だが、こうした教育の場面には、新たな問題が発生することも疑えない。

教育的営為とは、基本的には教育する側が、一定の「目的」とそのステップである個別的で具体的な「目標」、またそれを実現する「方法」を何らかの「計画」に基づいて遂行するものである。それゆえ、教育される子どもの側には、その計画に記述されるような「行動」が期待される(たとえば「評価の観点」に沿った内容として)。しかし前稿に見たように、意図的で計画的な営みである教育において、子どもたちの反応プロセスに見られる多様性は、実際のところ教育上の計画にとって想定外のものである可能性も少なくない。であるとすれば、教育的営為において展開される出来事は、子ども(の心)における自律的・自発的な経験の獲得、ないしは学校教育という特定の場での能動的な学習にすぎないということの意味しないだろうか。つまりそこでは、教育する側が想定する《教育された(educated)》という価値的事態への志向、あるいはそれに向けての意図的な行為も、

教育する側の一方通行的な“思い”にすぎないことになる。とすると私たちは、結局のところ、教育的営為が子どもの心に届くことは例外的に理想的な場合を除いてはほとんど期待できない、つまり素朴に想定されるたぐいの「心の教育」は実質的には端的に不可能であるとする従来の見解(Brezinka 1974; Scheler 1913-16)を承認しなければならないのだろうか。

現代日本の教育が掲げる「心の教育」についてのイデアルな言明——たとえば平成18(2006)年に改正をみた教育基本法の随所に読み取ることができる——を眼前に据えつつ、本稿が解明したいのは以上の問いである。すなわち本稿の課題は、教育される子どもの心に訴求する教育的営為が可能であるのか否か、可能であるとしたらどのような意味で・どの範囲で可能なのか、という問いに回答することである。そのために、教育的営為の内部に現れるどのような事態をもって現実的に《教育された》とよいか、その場面に子どもの心がどのように関わりうるのかを確定する。

そこで本稿は、第一に《教育された》ことの判断—評価基準となるはずである「教育の目的」について、現実的な分析に取り組む(Ⅰ)。次に、その目的に鑑みながら、教育的営為における子どもたちの反応行動を、彼/彼女らの心の動きとの関わりから再構成する(Ⅱ)。さらに、教育の場における子どもたちの人間形成の可能性を、教育目的との関係から探る(Ⅲ)。以上の検討を通じて、私たちは、子どもたちが教育的営為において多様な展開を見せたとしても、子どもたちのそれぞれの心がその人間形成とい

う側面で教育の究極目的を満たしうる、と考えることも可能になるはずである。

## I 教育は何をめざしているのか——ピーターズによる教育概念の分析を手がかりとして

「教育」は、日常的な言語使用の場面では理解のブレが小さいものの (Soltis 1978, 19)、実際には「多様なかたちをもった (polymorphous)」な概念である (Barrow & Woods 1988, 11)、とも考えられる。実際のところ、教育概念を根本から規定する「教育の目的」は、これまでの教育史の中で多彩に語られてきた。しかしそこに、教育の統合的な目的、教育の定義にもつながるような目的を見出すことはできないのであろうか。本節では、分析的教育哲学者ピーターズの教育概念の分析 (Peters 1963; 1966; 1973) を手がかりに、教育的営為の目的と、それを支える価値のありようを探る。

### 1. 教育目的と価値：その多様性と統一

ある教育哲学者は、自身の最初の講義で、目の前の学生を前に教育の目的観の諸類型を並べるといふ (Harris 1999, 1)。すなわち教育の目的とは、あらゆる男女の個体的な自然本性をその真の充実に導くこと (D. H. ロレンス)、自然が教えるところとの調和にもたらすこと (J.- J. ルソー)、知性の開拓 (R. M. ハッチンズ)、みんなをもっと幸せに、寧らかに、とげとげしくなく、偏らないようにすること (A. S. ニール)、人が自分の欲望や傾向性、欲求を否定することを教えること、理性の導きにしたがうこと (J. ロック)、真にして完全なキリスト教徒を形成し、神聖なる栄光に協力すること (ピウスXI世)、唯物論者の見地と共産主義者の心性を教えこむこと (S. シャポヴァレンコ)、などとして挙げられる。(あるいはこれらには、国家経済的な生産性を高めること (F. E. v. ロヒョウ) を加えるのも現実的かもしれない (Rutschkey 1977, XIX-XXII)。)

教育の目的は、これほどまでに多様な、場合によっては正反対に位置づけられるものでありうる。それゆえ教育の概念もまた、一貫した、固定的な性質をもつものではなく、立場や状況

によってきわめて多彩でありうるといわれる。実際、人間の文化の多様性、また文化の急速な変転といった現象に鑑みるならば、人間にとっては「しようと思えば、どんなことでも教育の対象になる」(Premack & Premack 2003, 108)、と考えるべきなのかもしれない。

だがピーターズ (Peters 1963; 1966) は、こうした教育概念そのものに疑義を提出している。つまり、いかなる目的であれ、外在的な目的をたんに達成させればよいのであれば、その行為と帰結の連関を「教育」という概念で語る必要はない、というのである (Peters 1963, 280)。その場合には、たとえば「錬成 (training)」や「教え込み (indoctrination)」、あるいは「指導 (instruction)」といったことばを使うことで十分だからである。これらの行為は、道具として、また方法上、外在的な価値の実現に役立つ。組織が設定した目的のために個人を「錬成」したり「指導」したりすることは、組織上の価値の実現だけを目標にしうる。また、悪意をもって誤った情報を「教え込み」することは可能であるが、これは外在的な価値が存在するかぎりでのみ意味をもつ。

外在的な目的をめざして「錬成する」や「教え込む」、あるいは「指導する」ことは、ライルがいう「達成語 (achievement word)」に区分される (Ryle 1949, 143-144)。つまり、それらの活動は、最終的に成功し終えた状態や生み出した事象にのみ関わりをもつ。それらの活動が到達した結果が、もたらす価値のすべてである。だがピーターズは、教育はそれらの活動とは異なり、たんなる達成語のみならず、「課題語 (task word)」としての側面を強く有しているという。教育においては、たしかに達成された結果も重要であるが、しかしそれがすべてではない。課題を達成してゆくプロセス自体が問題になるからである (Peters 1966, 26-27)。教育が所期の結果を出せなかったからといって、その場合教育が行われたというプロセスとしての事実を消し去ることはできないのである。

こうしてピーターズは、教育には、外在的な目的には還元できない価値、すなわち教育という営みそれ自体に内在する価値を認める。ピー

ターズは次のように述べている。「……教育は、それ自体を超えるいかなる目的をもつことができない。教育の価値は、教育に内在する原理と基準から導き出される。(中略) 要求されるのは、前方にある何かに向けて必死に準備することではなく、正確さと情熱と分別をもって、手元にある価値あることに取り組むことである。」(Peters 1963, 298)

つまり、私たちが使う教育ということばには、その営み＝プロセス自体につねに積極的・規範的な価値の想定が含まれている。教育は、たとえ強い非難に値する政権のもとで、明らかに誤った内容をもって国民に施されるとしても、そのプロセス自体は価値を担っていることになる。であるから、教育ということばを使う際、そこには状況依存的な主観的文脈のうえでの目的価値の視点だけではなく、つねに同時に、教育の営み自体がもつ価値に向かうという意味で、文脈に依存することなく、「中立的に」理解されうることになる。もちろん、状況依存的・主観的な目的が教育的営為を導くしとして機能することは事実である。しかし教育の概念は、教育がめざす価値を上のようにとらえるがぎり、「多形態的 (polymorphous) な使用がゆるされ」ない (宮寺 1997, 198)、といわれることになるのである。

ただし、ここで私たちは、教育の営みが外在的ではない価値を実現するというとき、それでは教育はなぜ、何をめざして営まれる必要があるのか、とピーターズに問わなければならない。すなわち、教育の現実的な営みが状況に応じて多様な価値 (目的) を志向するとしても、私たちはそれらを他者に教育する義務はない。また、その価値を他者のうちに／他者を通して実現する必要がある場合、教育以外の道具的な方法で (より効率よく) それらを達成してもかまわない。錬成や教え込みによる外在的な価値の実現が教育の名に値しないとしても (Peters 1963, 276-281)、そうである。にもかかわらず、ピーターズによれば、教育はそれらの行為とはまったく異なった位相で、異なった志向で自律的に遂行されるといわれるのである。

教育が営まれることには、そして現に広汎に営まれていることには、いったいどんな価値

(ないしは意味) があるのであろうか。ピーターズは、この問いに十分に答えているとはいえない。だが、ピーターズのこうした曖昧な姿勢は、そのゆえに「教育の護教論にほかならない」(宮寺 1990, 41)、と断罪される可能性をもつ。教育の概念を確定するには、やはり教育の内在的な目的が成立する基盤を検討する視点が必要である。というのも、教育が営まれる理由は、教育がめざす価値としての目的において正当化されるはずだからである。

## 2. 教育がめざすもの：「人格の完成」

動物の行動を観察するがぎり、一般的に「教え (teaching)」と見なすことのできる営みは、比較的多様な動物種に認めることが可能である (Boesch 1996; Caro & Hauser 1992)。有害な動植物を回避させるサル類、ハンティングの練習を促すネコ類、エサ場とエサの取り方を展示する猛禽類などが広く知られた事例である。

生物学者のカロとハウザーは、このように人間以外の動物種にも認められる「教え」を、ひとつの作業仮説として次のようにまとめている。「ある個体の行為者Aが教えているといっているのは、Aが、ある未熟な (naive) 観察者Bがいる前でのみ、またなにがしかのコストをかけて、あるいは少なくとも自分自身で直接的なベネフィットを得ることなく、自身の行動を変化させる場合である。そのために、Aの行動はBの行動を奨励 (encourage) ないしは懲戒 (punish) し、あるいはBに経験させ、またBのために例を用意する。結果として、Bは生活の中で、他の仕方で学習した場合おおよびまったく学習しなかった場合よりもより早く、ないしはより効果的に知識を習得したり技術を学んだりすることになる。」(Caro & Hauser 1992, 153)

もちろん、多くの動物に適用可能な「教え」概念を、そのまま人間の文化での「教育」概念に読み替えることには無理がある<sup>(1)</sup>。それでも、カロとハウザーによる教えの規定は、人間における教育にも通ずる重要な原理を含んでいる。それはすなわち、①教える側は教えられる側に対して教えることにおいて、一定のコストを支払っていること<sup>(2)</sup>、そしてその行動がおそらく、

②相対的に成熟した者から相対的に未熟な者へと向かうものであること、の2つの条件である。この視点から、あらためて教育が営まれることの意味を検討してみよう。

ピーターズによれば、外在的な目的の達成は、教育ではない他の道具的方法によっても——場合によってはそのほうがより効率的に——なされる。つまり教育は、もっぱら課題＝プロセスの遂行を意味する概念であり、目的の達成／未達によって第一義的な価値が判定されるわけではない。教育がこのような性格の営みであるのに、カロとハウザーによる「教え」概念の特質からすると、教育は教育する側があえて一定の直接的なコストを支払うことがなければ成立しない(上記①の条件)。たとえ教育的営為が教育される側からの請求によって引き起こされるとしても、その請求に応えるかどうか、みずからコストをかける意思をもつかどうかは、教育する側の判断である。つまり教育とは、その行為主体からすると、目的達成の側面からは教育という方法をとらなくてもよいのに、あるいはみずからのコストの点からして教育しないほうがよいのに、それにもかかわらず営まれているものなのである。

教育という行為は、以上のように、目的実現との関係における不透明さ、および個体的に生きるうえでの負荷を内在させている。にもかかわらず教育が、教育する側の主体的・意図的活動として現に営まれているのであれば、私たちはこの現実から、教育する側が教育せずにはいられないという論理を導き出さざるをえないであろう。つまり教育的営為を自律的・自発的に遂行する者が、教育の営み＝プロセス自体に、活動遂行にかかるコストを上回るだけの価値、自体目的化させてよいほどの価値を志向することができていると考えざるをえないのである<sup>3)</sup>。

それにしても、教育する側が教育の営みに内在していると認めているのは、いったいどのようなたぐいの価値なのであろうか。ピーターズは当然、この問いにも明確に答えを出しているとはいえない。だが、ピーターズもまた暗黙裡に、ある積極的な価値を承認していたであろうことは十分に推論可能である。

ソルティスは、ピーターズにおける教育的な

関わりの原理を、端的に、教育の「流儀(manner)もしくは筋道(way)」(Soltis 1978, 17)であると指摘している。教育を「手ほどき(initiation)」として位置づけ(Peters 1963)、また教師と生徒との人格的な関係を重視したピーターズが(Peters 1966)<sup>4)</sup>、教育のプロセスにしかるべき「流儀」や「筋道」を要求したのはきわめて自然である。そして私たちはこの点に、教育に内在する価値の原点を認めることができる。つまり、教育的な営みが何らかの流儀や筋道といった特別の配慮——これもひとつのコストである——を要請するかぎり、教育する側は教育される側のうちに、教育という営みにのみ志向される(はずの)価値を認めているのである。

こうして教育の自体価値は、教育が相対的に未成熟である存在を対象とすることに求める必要がある(上記②の条件)。教育する側にとって、教育される側は対等な存在ではない。しかしまた、そのことが、錬成や教え込み、指導などによって、教えられる側による達成を通じて外在的な価値を実現すればよい、ということのみを意味するわけではない。教育される側の「未成熟さ(immaturity)」とは、すでにデューイ(Dewey 1916, 49-51)が述べているように、教育する側におけるネガティブな欠如の状態や不可能性だけを意味するわけではない。それはむしろ、「成長する力(power to grow)」としての積極的な可能性をも示唆するものである。もちろん私たちは、デューイが的確に表現した教育される側のこの“能力(ability)”を、「教育可能性(educability)」と直接に結びつけることは慎まなければならない。だが、未成熟な存在が成長する＝人間形成してゆく可能性自体は、教育に際してのそれも含めて、否定することはできない。

かくして、この“子どもの未成熟さ”にこそ、教育に内在する価値の始原が認められることになる。教育する側が、特別のコストを支払ってでも教育せずにはいられないのは、教育される側にその人間形成上の価値を認めるからこそである。教育することそれ自体に価値を認めることには、「子どもは教育に際して人間形成しうる価値を担っている」という事態の認知が——

その客観的な妥当性はともあれ——先行していなければならないのである。ピーターズも、この点は承認するにちがいない<sup>6)</sup>。

さて、以上の論理を踏まえて、教育がめざす目的をあらためて検討してみたい。私たちは教育の目的を、以前よりもより具体的な内実をもって規定することが可能である。つまりいっさいの教育は、わが国の教育基本法にも規定されているように、「人格の完成」に向かうことを目的とする、と規定してよいはずである<sup>6)</sup>。

ここで、「人格の完成」とは端的に、ピーターズが表現している「望ましい (desirable)」「価値あること (worth-while)」(Peters 1963; 1966) を意味すると考えてよい。もちろん、先のハリスが列挙しているように、達成された「完成した人格」とは何を意味するのか、すなわち何が望ましいか・価値あることとは何かについては、主観的・状況的な多様性を妨げるものではない。とはいえ、そのいずれにおいても、一定の成熟した状態、ようするに望まれる人格のすがたが表象されていることは間違いない。(もっともこのことは、教育目的が、結局のところつねに教育的営為を主体的に遂行する立場から設定されるのものであることを示唆する。)

ただし、「人格の完成」という理念的なプロセスないしは課題を、たんに「人格でないものが人格として完成する」「価値のないものが価値ある人格にまで完成する」ことを意味すると見なすこともできない。このように考えることは、目的達成だけを意図した行為として、プロセスとしての教育的営為の価値を認めないことになるからである。教育が自体価値的に営まれうるとき、ここでの可能性は2つある。子どもは未成熟でありながら、一定の人格理想の「完成」をめざしうるような人格としてすでに価値を有しているか、もしくは、未成熟であるかぎりいまだ人格ではないにしても、人格を完成する可能性が保証された存在として尊重されるだけの価値を担っているか、そのいずれかである。

教育のプロセスは、ピーターズが述べるように、それ自体として価値あることに深く関わった営みである。そしてこのことは、教育的営為が、そのプロセスにおいて子どもにおける「人

格の完成」をめざすかぎりでのことである。完成した人格には、それ自体で価値がある（なければ「望ましい」とはいわれない）。だがそれと同時に、教育は、教育的営為を通じて人格の完成を実現しうる可能性をもった存在——だからこそ特別の配慮をもって遇される必要が主張される子ども——にも価値を認めることを前提としなければならない。いかなる教育であれ、教育は結局のところ、こうしたかたちで「人格の完成」という目的をめぐる営為であることは疑いえない。

## II 教育的営為における子どもの行動の多様性

さて、「人間は心 (mind) をもつ」という事実が本稿および前稿 (紺野 2007) の根本的前提であった。ここでいう「心」とは、生態環境における種々の刺激を受け取り、それをもとに／それに応じて自律的かつ自発的に働く認知—操作システムとして機能することを指している。そして私たち人間の発達においては、遅くとも4～5歳にもなれば、そうした心が一定程度十全に機能すると見られる。しかしその心は、そもそも何のために私たちに具わっているのだろうか。本節では、この問いに対して回答を試みながら、子どもの心が教育的営為において果たしうる機能を検討する。

### 1. 教育的営為における子どもの行動の多様性

私たち現生人類もまた、39億年の歴史をもつ生物の一種である。そのかぎり、心が生物としての「究極要因 (ultimate cause)」である生存と繁殖の促進に資するものであることは間違いない (Pinker 1997)。より具体的にいえば、現生人類の心は、更新世の「進化的適応環境 (environment of evolutionary adaptedness)」における自然淘汰を経て、日常生活における適応上の問題を解決するために、一定のデザインを具えるにいたったと見られる (Tooby & Cosmides 1992)。

そして人間が「社会性生物 (social life)」であるかぎり (Darwin 1871, 39-159)、生態環境において中核となる課題は「社会性 (sociality)」の維持・促進である (Dunbar 1998;

Humphrey 1986)。私たちの心は、いわば「相互作用機関 (interaction engine)」として、ときに社会的な問題解決のために、また問題解決を社会的に進めるために、あるいは一定の問題解決行動に付随する別の社会的な問題に配慮するために機能していると考えられるのである (Levinson 2006)。であるから、とくに「利害関係者 (stakeholder)」と称してよい周囲の多くの人びととの社会的な関係をうまく調整してゆくことが、所与の生態環境を生き抜いてゆく際にきわめて重要なのである<sup>(7)</sup>。

以上のような生活戦略がクリティカルであることは、基本的には子どもにおいても何ら変わるところはない (Bock 2002; Flinn & Ward 2005)。むしろ、諸能力に未熟さが残り、経験も相対的に少ない子どもにこそ、社会的な問題解決がよりいっそう意味をもつともいえる。

さて、子ども (の心) が以上のような心であるならば、学校を中心とした教育の場面でもやはり、子どもはそのような心をフルに活用していると考えてよい。子ども (の心) が教育的営為において教育する側からの刺激を受け取るならば、その後の反応行動のプロセスは、人間としての心もつ自律的な働きを、教育場面という生態環境の状況に応じて、またその生態環境におけるさまざまな「関連事象 (relevance)」をめぐって実践的に実現したものであると考えられるのである。子どもの心が、教室をはじめとする教育の場面でも、できるだけ適切な=適応的な答えを導き出そうと主体的に活動していることは、生物である人間において、子どもという次元でも承認しなければならない。

かくして、子どもにこうした機能をもつ自律的な心をもつことで、教育的営為における子どもの行動形成の場面でも、いくつかの類型がまとめられる。以下に、前稿 (紺野 2007) での検討の概略を提示する<sup>(8)</sup>。

(i) 子どもの心において、当の教育的営為が何らかの教育目標やその背後にある意図 (=教育目的)、さらには教育的営為を成立させる主体である教育する側の心も含めて理解され、支持される。そのことにより、必然的な結果として教育する側 (の心) に望まれる行動が生みだされる。

(ii) 子どもの心において、教育的営為の個別的な目標自体は妥当な意味で理解されているが、しかしその目標も、子どもにより異なった視点・布置・状況等から自律的に判断される。その結果、教育する側が想定した意味や意図が支持されることはない。それゆえ子どもが、当の教育的営為に積極的に協調する理由も意思もない。それでも子どもにおいて、教育的営為の主体である大人の心に対する推論が生起するのは、自然な傾向である。その場合、教育的営為の実質とはある程度独立にはあるが、教育する側の心それ自体に対する理解・配慮も生起しうる。このとき子どもは、教育する側が望ましいものと見ている (と推論される) 行動を、教育する側 (の心) への協調行動というかたちで産出することも予想される。

(iii) 子どもの心において、教育的営為の目標も、教育的営為の遂行の始原的主体と見なされる教育する側の心も、妥当に理解されることはない。それゆえこの場合も、子どもには教育的営為もしくは教育する側の心を積極的に支持する志向は成立しない。だがその一方で、子どもの行動形成に際しては、教室をはじめとする帰属集団に臨在している他の子どもたちの心、あるいはその場に臨在するかどうかを問わない他の利害関係者、とくに親等の大人の心が、教育する側の心以上に大きな意味をもつ場合もありうる。子どもとそれらの人びととの相関から、あるいはまたその場でそれらの人びとによって支持されている (と推論される) 諸条件・諸制約についての自律的な判断から、結果的に教育する側が望むような行動を産出するのもしやぶさかではない、という事態も発生しうる。

(iv) 子どもの心において、教育的営為が据えるそのつどの目標の意味や教育する側の心が一定程度支持されているが、現実的にその課題要件に鑑み、そのことで子どもが自律的に、教育する側に望まれる行動を取りやめる、あるいは着手しないこともあろう。ただしこうした場面でも、当の子どもがみずからの意図・欲求のみにしたがって“自分勝手な”行動を生み出している、と考えることもできない。この子どもには、やはり多くの利害関係者 (の心) が認知されていると見るべきであろう。それでもなお、



もの自律的・自発的な問題解決が実現されていると見なされるからである。

ここで、教育目標の達成を果たした子どもの行動、むしろその行動を導いた子どもの心が内発的な動機づけをもっていったか ((i) の場合)、それとも外発的なものであったか ((ii) および (iii) の場合) の区別は、実はそれほど重要ではない。(その際の教育目標自体が「当の行動を内発的な動機づけから果たすべし」といったピンポイントの形式をもっていないかぎりはそのようである。) 教育する側としては当然、自身の心が意図するところを子どもの心に理解してもらい、そのうえで期待される行動が生み出されるほうがよいだろう。だが、子どもの心がそうであるか否かを判別する手だては、実際のところ存在しない(紺野 2007, 23)。逆にいえば、自分のその状況での動機づけがどのような位相のものであれ、教育する側に望まれる行動を産出できるほどには、子どもたちの行動は十分に自律的であるということである。もちろん、子どもが自身の行動についての動機づけを説明する際にも、同じロジックが適用可能である。

しかしながら、教育的営為はもちろん、目標達成に失敗する可能性をももつ。それでもその場合、子どもの心の社会性に着目すると、教育的営為には以下のような流れを認めることができると考えられる。

(c) 何らかの教育的営為において直面する問題状況に際して、子どもの心には教育的営為・教育目標の理解が十全にはなされていないものの、それでも当の子どもは教育する側や教室の他の子どもたち、そして他の大人たち(の心)に一定程度配慮しつつ、何らかの自律的な行動を自発的に創出することができる(前項の区分でいえば (iv) や (v) の場合)。子どものそうした行動は、当座の教育目標、あるいは教育する側の心に適うものではない。だが、それでもやはり/それだからこそ、当の子どもにとっては特定状況における問題解決として適応的なものである場合も認めなければならない。すなわち、その子どもの心にとって(最)重要な利害関係者である他の子どもたちの心に訴求する行動がとられたり、あるいは教育する側をはじめ大人たちの心に適当に配慮しつつ、要求された

問題解決をしないという解決方法がとられたりする。それでもその場合、子どもにおける当の行動が、特定の生態環境における社会的な意味を十分に帯びていることにはちがいはない。その子どもが帰属を明確に意識している仲間集団への同調・協調行動や、あるいは反発をもつその他の人びとへの示威行為等と見なされうるからである。

(d) したがってこれらの場面では、当の子ども行動は、教育目標の観点からするともちろん充足されてはいない。しかし、教育する側次第ではあるが、教育的営為は一般に別のかたちで再度試みられることになるだろう。かくして、こうした教育する側の心が、新たな志向も含めて子どもの心に理解されるなら、その場合遅まきながら妥当な (c) に至り、結果 (d) に落ち着くこともおおいにありそうである。

もっとも、こうした事態が同一の教育的営為の中で連続的に生じるかどうかはわからない。場合によっては長い時間の隔たりをおいて、はじめて実現することもありうる。(教育という営みの評価がきわめて困難であるのは、この事情によるところが大きい。) さらに、どうしても (c) を経て (d) にたどり着くという流れが実現しない可能性も、やはり少なくないであろう。それでもなお、子どもたちがこうした場面未熟で非合理的、あるいは非社会な行動をとっているとのみ考えることはできない。その行動の「意味」は、教育する側が理解できない/理解しようとしただけであるとも考えられる。当の子どもは自分なりに、生態環境の中で与えられた、目の前の教育的営為に関連する問題を解決するために、妥当な認知をもって、合理的な答えを模索している場合もある。そしてその答えは、当の子どもなりの社会性を——少なくともその特定の状況・時点では——十分に実現するものであるとも考えられる。

### Ⅲ 教育的営為において何が実現しているのか、教育には何ができるのか

子どもたち(の心)を志向する教育的営為と、そこでの目的・目標の実現を期待しねがう大人の心に即して、子どもの心がそれらを理解した



り理解しなかったりしつつ一定の行動を惹起することは、実際には以上のような多様で複雑なプロセスをとって進行すると考えられる。では、子どもたちの反応行動の多様性、しかも教育的営為が想定する範囲から逸脱しうる拡がりという現実直面して、私たちは結局のところ、教育的営為の困難さ・無力さをあらためて確認することしかできないのであろうか。おそらくこの態度は消極的にすぎる。教育が、あらゆる教育概念に通ずる教育目的をもっていると考えるかぎり、別の態度があるはずである。以下では、この教育目的の視点から、現実の子どもたちの行動形成、あるいはそれらにしたがって展開される人間形成を見てゆきたい。

### 1. ピーターズにおける「教育された人物」概念と子ども理解

ピーターズは、「教育された人物 (educated person)」の特質を詳細に規定した (Peters 1966; 1973)。教育された人物とは、ようするに、①たんに知識を所有しているだけにはとどまらず、それらを統合するシェマを具えている、②その知識が事物への対応にとって非道具的な有効性をもっている、③認知的な展望を有している、など、「心の望ましい状態」 (Peters 1973, 207) が十全に展開した人物のことでありとまとめられる。したがって教育とは、端的には「教育された人物」の人間形成に関わるものであるとされる (Peters 1966, 28-29)。しかしその一方で、ピーターズが、「教育のない人びと (uneducated people)」も、「憐憫の情と勇気にあふれた」人物となりうる (207)、と述べていることにも留意されるべきである。であるとすれば、教育に関わる「教育された人物」は、そうした「教育のない人びと」に対して特有の価値をもちうるといえるのだろうか。

ピーターズの「教育された人物」理解は、結局のところ、啓蒙主義的かつリベラルな教育思想の理想にすぎないと見るのが妥当であろう (White 1982, 9-22)。すなわちピーターズは、教育の概念の中立的な規定を分析哲学的にめざしつつも、他方で教育と「教育された人物」に関わる規範的な思想——たとえば自由、平等、知識の一般性、民主主義的態度等々の「倫理的

なもの (ethics)」——を表さざるをえなかったのである。もちろん、ピーターズのこうした思想に、論理的な困難を指摘することは容易である (Martin 1981)。だが本稿で焦点を当てたいのは、分析哲学を方法的原理としたピーターズが、教育の存立基盤をなぜ (最終的に) 外在的な倫理的価値にもとめざるをえなかったのか、という事情である。そしてこの事情は、ピーターズの子どもの理解に深く関わっているはずである。

「子どもは、生まれながらにして覚醒状態 (awareness) にあるが、それはまだ、信念や欲求、感情へと分化していない。」 (Peters 1963, 290) 「子どもの『精神 [心]』は、たぶん、奇妙な、かたちをなさない欲求によって支配されている。」 (Peters 1966, 62) ここに言及されているのは、せいぜい幼児期前期の段階にある子どもであろう。だがピーターズは、子どもの心の発達を、この段階以降においても次のように述べているにすぎない。「子どもは、ものを名づけること、自分の経験を空間的・時間的な枠組みの中に位置づけること、出来事と行為の理解するために因果および手段と目的のカテゴリーを当てはめることを学ぶ。」そうした「基礎的なスキルを習得する」ことによって、「伝承されてきた莫大な遺産」に接近することが可能になる。こうして子どもは、「科学、歴史、数学、宗教的および美的評価などの特有な形態、そして思考と行為の道徳的、分別的および技術的な形態を含む、知識の実践的なタイプへの手ほどきを深く受けることで」、心の分化と複雑化が進んでゆく (Peters 1963, 29-291; 1966, 64)、とされている。

ピーターズは、以上のような“未熟な子ども (の心 [の発達])”理解を、当時の発達観に多大な影響を与えていたピアジェの理論やフロイトの知見から得ていたようである。この背景からすると、ひとりピーターズにのみ責めを負わせるのは酷かもしれない。それにしてもピーターズが、現代の認知発達科学の基準からすると (Geary 2005; Lave & Wenger 1991)、子どもの心とその発達の可能性を過小評価・矮小化していたことは間違いない。そのゆえにピーターズは、成熟した大人に (理想的に) 具わる諸要

素、すなわちピーターズが「教育された人物」に具わると見た数々の「倫理的なもの」を、教育的営為（のみ）が生み出した帰結と見なさざるをえなかったのであろう。かくしてピーターズは、教育の可能性と「教育された」ことの意味を、あまりにも狭く・理想的にのみとらえることになったと考えられる。

ピーターズにおける「教育された人物」が、実際に教育によってそのような状態になったかどうかはわからない。当の人物が具えるようになった諸特質は、教育の、そしてそれのみの結果であることを証明することはできない。そうした諸特質も、その人物が自発的に適切な学習を積んだ成果であるにすぎないかもしれない。もっとも、「教育された人物」の学習に関する諸内容・諸方法等は、たしかに教育する側が用意できるものである。しかしその用意がなかったとしても、当の人物はみずから学習すべき枠組み自体を探し出し、自律的に学習に望むことができたかもしれない。そして教育された人物が教育されるべき（と教育する側によって認められている〔と推論した〕）ことに沿った学習に精励するとしても、その心＝態度が、教育する側が実際には教育しなかったはずの、外部的な目的達成のみを志向している場合も考えられる。彼／彼女には、外部的な目的達成のみを志向するみずからの姿勢を、他者にはそれとして見せない努力も、うまく＝適応的に学習されているのかもしれない。さらには、仮に教育された人物が、みずからの《教育された》状態を教育した側に感謝したとしても、そのことばを額面通りに受け取るべきかどうかもわからない。当の人物が、ある特定の状況では、そのような振る舞いこそが社会的に意味のあるものであることを理解しているからにすぎないかもしれない。

その一方でピーターズは、先にも指摘した通り、「教育のない人びと」もまた、「憐憫の情と勇気にあふれた」、つまりは「心の望ましい状態」を得た人物となりうる（Peters 1973, 207）、とも述べている。この主張は、たとえば中世ヨーロッパのような教育がなかった時代の史実（Aries 1960）、また現代でも教育的な交渉自体を認めることができない狩猟採集文化につい

ての報告（原 1989）、場合によっては学校教育からドロップアウトしつつも、自分が帰属する仲間集団の規範を守り抜くティーンエイジャーたちの記録（Willis 1977）などによっても裏づけされうる。このことは、現代の教育現場からの報告によっても支持される事実である（Bernhard 1988; 佐々木 2002; 諏訪 1999）。

つまり、現実の教育においては、教育的営為と《教育された》事態との一義的な因果関係など想定するべくもない。教育の場面では、自体価値をもつ教育的営為によって《教育された》かに見える人物が実際にはそこからかけ離れていることも、また教育的営為がけっしてうまくいかなかった場合でも《教育された》のと同様の人間形成が果たされることもある。なぜなら、上記の諸例からもうかがえるように、教育なしでの人間形成、とくに一定の生態環境の中で社会的に意味がある人間形成もまた、子どもの自律性において十分に可能な出来事だからである。

だが、だからといって、教育的営為がいきさいの予断を許さず、目的も計画も立てることができないわけではない。むしろ私たちに必要なのは、《教育された》と**いってよい事態をより現実的に規定し、それにより教育という営みの意味と可能性をあらためて確認することである**。

## 2. 教育の目的と子どもの現実——現代日本の学校教育から

教育においては、本稿 I 節に見た通り、「人格の完成」という普遍的・究極的な目的が掲げられる。そして、時代や社会の状況に合わせて、論理的にはその究極目的から演繹的に導出された、より具体的で評価が行いやすい目的（以下ではこれを便宜的に「下位目的」と呼ぶ）が多様に設定される。

とくに日本の学校教育では、現在、児童・生徒に「生きる力をはぐくむ」ことに主軸が置かれていると**いってよい**（「小学校学習指導要領」（平成10年）；「中学校学習指導要領」（平成10年）；「高等学校学習指導要領」（平成11年））。これは、現代の日本社会が「変化の激しい、先行き不透明な、厳しい時代」を迎えているという認識を前提としている。そのうえで、子どもたちが激動する社会を生き抜くために、「自分

で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」などから構成される「全人的な力」を育成すべきである（「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」中央教育審議会第1次答申（平成10年）、という趣旨によるものである<sup>99</sup>）。

教育のこうした下位目的自体の適否については別稿に譲るとしても、日本の学校教育で現在実現が期待されている教育目的が以上のように規定されていることは事実である。そして教育が究極目的とする「人格」もまた、現代ではこの文脈で理解されうるであろう。つまり人格とは、今日の日本にあっては、激動する社会の中を『生きる力』をもって自律的に生活してゆく、一定程度まで成熟した人物を指すことになる。

だが、ここで私たちは、何らかの教育的営為に直面した子どもたちの反応行動の多様さ・複雑さ（Ⅱ節）を思い起こさざるをえない。子どもたちが直接関わる生態環境自体、関連する諸要素（とくに利害関係者〔の心〕）によって刻々と、またときには劇的に変貌する「社会」であることはいうまでもない。子どもたちはそうした社会において、ある教育的営為そのもの、またそれに関連する出来事の意味を自律的に学び、考え、そこに生起している問題を適切に解決しようとしているはずである。またその際、社会性生物の一種として、必要に応じて生態環境のどんな利害関係者にも配慮しうる社会性を十分に活用していると考えられる。もちろんその社会性には、協調傾向のみならず、対立場面でのしたたかさも具わっているにちがいない。

だからこそ、当の子どもは直面する教育的営為の状況全体において、その「心」なりに、自身の生態環境における教育的営為という出来事、それを導く教育する側の心、また教育的営為にとっての多くの利害関係者の心等を自律的に認知し、あるいはまた別の関連性のもとでそうした出来事を理解する必要があることを自律的に判断することができる。そしてそのうえで、子どもは必要があれば関連性をもつ人びとに対して、みずからの社会性をもとに配慮することも

やはり可能であり、またこのことは、みずからの問題解決にとっては不可欠の要件なのである。

そうだとすると、Ⅱ節で概観したような、何らかの教育的営為における子どもたちの反応行動の多様性もまた、子どもたちがそれぞれ自身の生態環境およびその利害関係者についての理解をもとに、自律的に決定された結果であると考えられる。もちろん、その決定がつねにベストであるかどうかは——おそらくは誰の目にも——わからない。一人ひとり具体的な生態環境を生きる子どもにとっては、目下展開している教育的営為の目標を充足することだけが唯一の価値あることであるわけではないからである。それでも、子どもたちなりの行動は、みずから当面の課題を発見し、その処理プロセスを自律的に検討し、関係する人びとの心をよく読み、必要があればそうした人びとと（何らかのチャンネルで）交流をもち、もってみずからの問題を解決しようと試みた結果であるにちがいない<sup>100</sup>。

以上の検討からすると、私たちは、こうした子どもたちがすでに「激動する社会の中を『生きる力』をもって自律的に生活してゆく」存在であること、つまりことばの定義から、一定の「人格」として生きていることを認めざるをえない。もちろん、上記のような場合でも、そうした人格存在について端的な価値判断を下すことはできない。状況に適応的に生きることにおいて、かならずしも現代教育の（下位）目的から見て道徳的に“善い”判断と行動だけが選択され遂行されているわけではないからである。その意味では、子どもの心は教育する大人たちが想定するような“理想的な心”ではないかもしれない。だがそもそも、教育目的としての人格には、「激動する社会の中を『生きる力』をもって自律的に生活してゆく」存在、という中立的な規定しか与えることができないのである。（このことは、教育が外在的な目的・価値を放棄しなければならないというピーターズの当初の論理によって支持される（Peters 1963, 298）。）

ハリスの例でも明らかなように（Harris 1999, 1）、教育する側としては、子どもたちに獲得が期待される“理想的な心”を、現実にはさまざまなかたちで任意に定めることができる。

だからそれは、「総統に対する忠誠心」とか、「唯一神のために奉仕する心」といったものもありうる。そして、教育主体において、こうした心こそがこのうえない価値をもつ教育目的であると考えられ、その結果教育的営為が遂行されるのであれば、それを教育と呼んではならない理由はない (Soltis 1978, 12-13)。

だが、上記のような場合においてこそ、教育的営為の対象とされる子どもが「人格」的である意味が明らかとなる。仮に、ある子どもが、当の教育する側が理想とする心を(実質的に)無視し、生態環境におけるさまざまな影響のもとに真理と連帯を合理的にもとめる心をもつことになったとしよう。そしてその子どもは、こうした心の自律的な形成の結果、新たな文化の建設を志向しつつ、そのためにも現実社会に適応的に生活しているとす。この場合、その子どもは、「激動する社会の中を『生きる力』をもって自律的に生活してゆく」存在、すなわち人格と見なしてよいであろう。しかし明らかに、当の教育主体にとって“理想的な心”をもっているわけではない。だがそれにもかかわらず、現在の私たちにはその子が、当の教育主体が想定する“理想的な心”以上にすぐれた・善き心をもっていると認めることができるであろう。

同様の論理は、私たちが生きる現代日本の教育にも当てはまる。現代日本の教育が掲げるさまざまな徳目が、人格にとっての絶対的な価値であるとはいえずにない。そうであればこそ、ある子どもが「激動する社会の中を『生きる力』をもって自律的に生活してゆく」だけの行動をとっていると認められるのであれば、その行動がどんな心から導かれている場合であるかを問わず、教育目的の「人格」を一定程度満たした存在であるといわなければならない。とすると、ある教育的営為に際して観察される(と同時に評価を受ける)子どもの一定の行動という帰結もまた、子どもの自律的な心が教育的営為において、今日的な教育目的を有意に充足した結果と見ることも不可能ではないはずである。

### 3. 《教育された》ことの意味

ただし以上の事態は、子どもの人間形成＝「人格の完成」という視点からではなく、教育

する側による教育的営為の遂行の意味という側面からすると、深い問題を抱えているように映る。

上記2項で見たような事例では、教育の主体的な導き手である教育する側は、たしかに所期の教育目的と目標に沿った教育的営為を、教育計画通りに遂行することには失敗しているといわざるをえない。目標達成という視点からはもとより、課題遂行という側面でも、明らかに計画と現実との乖離が認められる。すなわち、当初の目的であったはずの、子どもの心に対する直接的な教育的関わり(「心の教育」)が実現しているとはけっしていえないからである。

だがその一方で、先の2項では、教育的営為に際して子どもが一定の自律的な行動を自発的に発現させること、しかもその事態のほうに教育する側が期待しているよりも相対的にすぐれた価値をもちうることを確認された。そして重要なことは、こうした子どもの心の動き～行動形成という一連のプロセスが、教育する側による一定の教育計画に沿った教育的営為という場面において現出している、という事実である。

教育的営為の場面であったからこそ学ばれるもの、それ以外の状況では学ばれないものはそれほど多くはないはずである。だが教育的営為においては、その学び(とそれが結びつく人間形成)をより効率よく引き起こすプロセスに意味がある。そしてこのことは、教育する側の、「子どもの学び(と人間形成)をより効率的に引き起こしたい」という願いによって成立する。また、教育は究極的には「人格の完成」、目下のところより具体的に「激動する社会の中を『生きる力』をもって自律的に生活してゆく」存在を育成することに目的を置く。そして子どもたちは、教育的営為の諸場面において、現にそうした目的に適う行動形成を遂行している。これは、まさに「生きる力」の中核となるような自律的な心の働きによってである。

だとすると、当の教育的営為の場面でこそ、教育の究極目的を充足するような人間形成が現実起こっている、というためには、ひとつの重要な条件が必要である。それはすなわち、教育的営為において起こりうる子どもたちの多様な反応行動、およびそれを生み出すエコロジカ

ルなメカニズムと「心」のありようそのものを、教育的営為にとって不可欠の、そして中核的な構成要素として認めることである。

もちろん、教育的営為における実効的な下位目的や学科等に関する教育目標を設定することは、営みの遂行にとって意味があるし、上記の構成要素と直接に排他的な関係に陥ることは少ないであろう。だが、実際に教育の究極目的、すなわち子どもたちの人間形成に関わってくるのは、そうした下位目的や目標ではない。子どもたちは、各人の生態環境の一部を構成する一定の教育的営為において、利害関係者をはじめとする多様な要素との関連を踏まえつつ、自律的な心によって自身の行動を決定し、産出していくのである。

つまりここにおいて、教育は「他律から自律へ」という構図を完全に放棄し、どこまでも子どもにおける「自律から自律へ」と向かう営みに寄り添う活動となる。すなわち、子どもはそもそも、他者からの教育的な関わりを、その意味を理解しようがしまいがさしあたり受容し、その通りに（それをみずからよしとして）反応的に行動する自律性をもっているはずである。とすると、その子どもは、当の他者が発する教育的営為の中での諸言説を生態環境の諸状況に鑑みて吟味しなおし、あらたな意味づけ——教える側がイニシャルで設定している狭量なドグマを突破する可能性をもつ——を付与したうえで、新たに行動を生成する自律へと深まることができるであろう。

だがそうであればこそ、教育する大人は、子どもの人間形成に関係するあらゆる可能的な要素を踏まえ、そのうえでみずからが是とする教育的営為を導いてゆくこともできる。子どもにとって、その生態環境が持続的に固定的である必要はない。だとすると、教育する側が教育的営為を遂行する中で、子どもの生態環境を積極的に変更してやりたいと願い、それを自律的に実現することもまた、その生態環境の成員＝利害関係者が有する自然な権利でもある。もちろんこの場合にも、教育する側が教育の自体目的を無視することはできない。しかし彼／彼女が「ホモ・エドゥカンス」であれば、むしろみずからがホモ・エドゥカンスであることを十分に

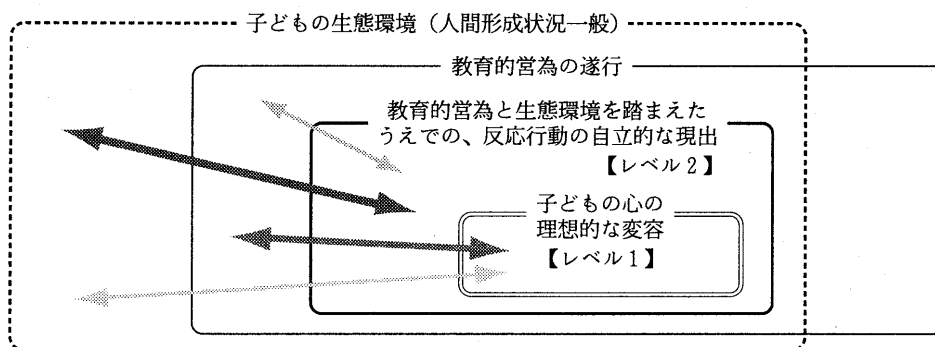
自己理解しているのであれば、派生しうる問題をかぎりなく小さくすることが可能である。教育的営為が権力的であらざるをえないとしても（広田 2003, 13-15）、教育すべき価値を選択し、それを遂行することには、教育的営為が関わる子ども自体の価値、つまり未成熟であるからこそ人間形成しうるという価値を認めることが前提となっているからである（本稿 I 節 2 項）。

教育する側が、以上のような立場を自覚的にとることができれば、教育的営為の可能的な意味は拡がるにちがいない。たしかに、その場合の教育と学習の因果も、依然として非常にゆるいものでしかない。しかし、「一匹の蝶の羽ばたきが地球の裏側で嵐を起こす」式の偶然まかせの関係にすぎないわけでもない。教育する大人はこのことにより、理想的なかたちにおいてではないものの、それでもたしかに教育的営為を通して子どもたちのありうべき人間形成＝「人格の完成」にいたるひとつのステップを実現することができるし、おそらくは現に実現しているといえるはずである。そしてそうであれば、私たちは、この事態をもって、子ども（の心）が《教育された》と見なしてもよいのではないだろうか。本稿は、この意味でのゆるやかな《教育された》事態を、教育的営為における現実的な、そして最低限の規定として考えたい（図 1）。

かくして、教育的営為がまったく無力である・無意味であると悲観することはない。たしかに、現実の教育的営為の実効的な可能性は、従来の素朴な想定よりはだいぶ狭い範囲にとどめられざるをえない。だがそれでも、教育的営為が一定程度の影響＝効用（と危険性）をもつことは、間違いなさそうである。

※

アリス・ミラーは、1970年代のドイツに起こった「反教育学（Antipädagogik）」運動で啓蒙的な役割を果たすことになった精神分析家である。そのミラーが、“Am Anfang war Erziehung”という過激なタイトルの著作（1980）で、あらゆる教育な営みを断罪していることは有名である。「私としては『教育』ということばにはまったく何の肯定的意味も見いだせないと考えています。」（Miller 1980, 128）



【レベル1】での「教育された」事態：理想的—本来的な事態にのみ合致する規定  
 【レベル2】での「教育された」事態：子どもの心の能力を承認したうえでの現実的な規定

図1 ある子どもの人間形成状況と《教育された》事態の多義性

教育に「害悪 (Schaden)」的な作用のみを見るミラーの論理に対しては、すでに妥当な反批判がなされてもいる。たとえばエルカースらは、ミラーの前提である因果的關係が大人による特定の教育の影響を過大視していること、また教育が実際には子どもを害悪から護る積極的な働きを (も) していることを指摘した (Oelkers u. Lehmann 1990, 48-60)。この点からしても、ミラーの反教育学的な思想はもはや、素朴にすぎるといわざるをえない。

その一方で、ミラーの次のことばが注目される。「子どもを教育すればその子は教育を学ぶのです。子どもに道德のお説教をすればその子は道德を説教することを学びますし、戒めれば戒めることを学びます。」 (Miller 1980, 126-127) もちろん、教育的な作用に害悪のみを認めるミラーは、上のことばを「教育が生徒を自由な活力ある人間たらしめる役に立つということは決してありません」という直前の命題の説明として語っている。しかしここで、仮に教育の改革が進んで、教育がポジティブな影響を現在よりもずっと多くもつようになるとしたら、事情はどうだろうか。

「よいものは学ばない、悪いものだから学ぶ」といった論理は成り立たないはずである。(ミラーも人間に対してそこまでペシミスティックになっているわけではない。) とするとミラーは、上記のように仮定した場合にも、自説の因果關係を認めざるをえない。そしてその結果、教育を受けた子どもが次世代のために教育すること、道德のお説教をすること、場合によっては戒めることを学ぶのであれば、ここには理想

的な社会への接近が果たされることになる、と推論しなければならない。少なくともエルカースらは、「よい教育」をめざし、その実現可能性を信じている。したがってエルカースの立場からすると、ミラーの論理は、むしろきわめて積極的な可能性を内含するものと映るにちがいない。

だが、ミラー＝エルカースらのこうした見方は、明らかに単純にすぎる。つまり彼女らの論理の問題は、大人が教育すれば子どもは教育を学ぶという場合の、教えと学び、教育と学習の対応關係を (無条件に) 承認していることにあるのである。それにもかかわらず、現に学習は教育によって引き起こされる。しかし、その学習は、対応するはずの教育を超えている可能性がきわめて高い。その意味では、教育は本来の意図を外れてしまっているのかもしれない。だが、この事態を悲観するのは早計である。その場合にでも、教育的営為が一定の目的に到達したと考えることが可能だからである。少なくとも、教育の目的が「人格の完成」という中立的な価値に置かれるかぎり、そうである。そして「人格の完成」は、その内実に関する価値判断は留保せざるをえないものの、それぞれの生態環境において自立的に生きる子どもによって、着実に実現されていると考えられるのである。

### 結論と今後の課題

さて、結論をまとめる。子どもに対する「心の教育」は可能なのであろうか、という問いに対する本稿の答えは、否であり、また諾でもある、ということになる。

子どもは、学齢期にもなれば、一定の自律的な能力をもった心を具えるようになっていて見てよい。そして子どもは、その心を通じてみずからの生態環境における出来事に向き合い、経験＝学習を積み、人間形成してゆく。教育的営為は、子どものそうした心にもとづく反応行動やその他の行動を産出するきっかけとなる。だが教育的営為において、教育する側が期待するような内実が子どもの心に純粋に・それ単独で受容されることはまずありえない。教育的営為は、子どもの生態環境の中でそのつど、状況に応じて自律的に受けとめられるからである。したがって子どもは、規範的な徳目や態度などを教育されたとしても、その内実だけを純粋に受容することも考えにくい。この意味では、子どもには、教育する側が理想的に想定する「心の教育」が実現したとはいえそうもない。

しかしまた、子どもたちは、半ば強制的に参入させられた学校教育という社会を通じて、あるいは（期せずして）生まれながらに帰属している家庭や地域という社会において、直面する生態環境の諸問題を解決するため、みずからの社会性を彫琢してゆくこともあろう。そしてその結果、子どもがその自律的な心によって生態環境における特定の教育的営為ならびに教育一般の意味を理解し、いかなる動機からかを問わず《教育された》状態もしくは《教育された》ように見える状態になることを選択することも十分にありうる。また場合によっては、《教育された》状態（に見えること）をあえて拒否し、そのことでみずからのあり方を誇示するかもしれない。しかしいずれの場面も、当の子どもの心に「激動する社会の中を『生きる力』をもって自律的に生活してゆく」ための構えが形成されていることを意味するはずである。

だからここには、特定の教育的営為を通じた子どもの「心の教育」の一端が実現していると考えられる。ただし、これが教育として成立しているという場合、不可欠の条件があった。つまり、教育が意図的・意識的な行為であるかぎり、教育する側が子どもにおけるこうした人間形成の可能性を十分に理解し、教育計画に記述することができる程度に予想していなければならないのである。そしてそのためにも、

子どもにおいてそうした人間形成が遂げられてゆくことが、教育の究極目的である「人格の完成」に資するプロセスそのものであることを承認しておくことが重要である。

とはいえ、本稿が支持した教育的営為理解には、現実的な有効性が伴っていない、という批判も寄せられるかもしれない。一方では、本稿は、現代日本の教育政策における理想主義的で楽観的な教育万能主義の妄信を解く意味で、消極的ではあるかもしれないがリアルな可能性を追求したつもりである。だが他方、現在地球規模での取り組みが期待される喫緊の諸問題の解決につながるような、教育的営為の可能性を描くことができなかったことはたしかである。この困難な課題には、他日を期して取り組むこととしたい。

〈了〉

#### 【註】

- (1) たとえば、教え行動を導く主体が自身の教えの効果を自己理解していることは、諸動物の教えにとっては必要条件ではない。適切な認知と時宜に適った教え行動が、体内分泌物の生理学的な＝至近的な増減等によってもたらされる（ように生得的にプログラムされている〔ように進化してきた〕）のであれば、所期の目的を果たす機能としてはそれで十分であるとすらいえる（Call & Tomasello 1996）。それに対して、これらの諸動物の教えと人間ならではの教えを区別するのは、人間の教えと教育が意識的に行われること、より適切にはその目的や目標を明確に志向しながら営まれることにあるといえる（Byrne 1995; Maestripieri 1995, Moore 1982）。（そして人間の教育的営為の中心は、このような“人間ならではの教え”であると考えられる。）
- (2) 学校教育の教員は、教育という労働の対価として一定の報酬を得ている。だがこれは、コストのかかる教育事業を、国家が引き受けた結果である。学校教育という事業には、国家ないしは社会全体がコストを支払っていることは明らかである。
- (3) この場合、その志向される価値が意識的に認められているか（人間ならではの教え・教育の

場合)、それとも諸徴表についての認知と総合的な判断の結果、相当の志向が反応行動として成立しているか(人間以外の動物における教えの場合)の区別は問題ではない。本註(1)のように、いずれの場合でも所期の目的を果たす機能は成立しうる。ただし、何らかの価値が志向されていること自体は共通の前提である。なお、ここでは、教育される側が当の教育的営為をどのように認知しているかも不問に付してよい。

- (4) もっとも、ピーターズ(およびソルティス)は、新教育運動の系譜を外れているように見受けられる。少なくともピーターズが子どもの豊かで複雑な能力をもつことを認めていなかったであろうことはまちがいない(本稿Ⅲ節1項)。
- (5) ただし、従来指摘されてきた通り(Brezinka 1974; 紺野 2006)、子どもを「教育されるべき/教育を必要とするヒト(homo educandus)」と見なす子ども理解が論理的に誤りであり、また現に数々の弊害の起源となっていることは、十分理解されなければならない。だがそれでも、教育する大人が目の前の子どもにおける何らかの人間形成をねがって教育せずにはいられないという現実、ピーターズの所論によっても支持される。その意味では、子どもを「ホモ・エドゥカンドゥス」と素朴に見なしがちである大人も、いわば「ホモ・エドゥカンス(homo educans. 教育せずにはいられないヒト)」の典型であるといえる(紺野 2008)。
- (6) もっとも、わが国の教育基本法における「人格の完成」理念も、西洋哲学的-キリスト教的思想をもつことは否定できない。これは、法の起草者の一人である田中耕太郎が、そうした立場から「人格の完成」を唱えたからであると考えられている(中村 1998)。
- (7) ただしここでいう「社会性」は、教育的な観点から「望ましい」ものばかりとはかぎらない(Dawkins 1998, 282; 藤田 2002)。協調・協力関係に資する社会性のみならず、権力ないしは主従関係の相互承認、あるいは裏切りや騙しなどの「マキャベリの知性(machiavellian intelligence)」も含まれる(Byrne & Whiten 1988; de Waal 1982)。
- (8) 前稿での検討は、一例として、Bernhard 1988; Bronfenbrenner 1981; Elder 1974;

Harris 1995; 2006; Schaffer 1996; Werner & Smith 1992; Willis 1977等に依拠した。

なお以下の分析では、子どもが直面している教育的営為や教育する側の心ばかりか、他の関連する諸要素も端的に無視する、あるいはそれらについての認知・理解がいっさい成立しない等のケースは除外される。というのも、そうした行動が起こる場合には、一般的な教育の段階の前に適宜必要な処置が期待されるであろうからである。たとえば、教育的営為のある場面に「反応しない」ことも、ひとつの反応であると考えられる場合もある。これは、教室の他の子どもたちに対するパフォーマンスな意味をもつ場合には(v)のパターンに含められるであろう。だが、そうした認知-志向自体が成立しない場合には、特別支援教育の可能性も含めた判断が必要になるかもしれない。

- (9) なお、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」とほぼ同時期に、より「心の教育」に踏み込んだ中央教育審議会の答申「幼児期からの心の教育の在り方について」も公表された(平成10年)。この答申には、「子どもたちが身に付けるべき『生きる力』の核となる豊かな人間性」として、「美しいものや自然に感動する心などの柔らかな感性」「正義感や公正さを重んじる心」「他人を思いやる心や社会貢献の精神」などの“徳目”が並んでいる。
  - (10) 以上の論理は、学校をはじめとする教育の場面のみならず、現代の「若者」についてネガティブに語られる行動傾向・生活傾向(たとえば「フリーター」や「ニート」、「社会的ひきこもり」など)についても同様にあてはまるはずである。逆にいえば、学校等の教育に対する子どもたちのスタンスの多様性も、むしろこうした広い意味での“生き方”への志向が反映した結果にすぎないのであろう。だが、そうした若者たちもまた、彼/彼女らなりに「激動する社会の中を『生きる力』をもって自律的に生活してゆく」という意味で適応的な行動を遂行しているであろうことは疑いえない。
- もちろん、上記のような若者の行動傾向・生活傾向を「理解することと許容することは全く違う」(浅野 2006, 256)。本稿も、本文に述べるように、素朴な自然主義的-適応主義的価値



観を支持するつもりは毛頭ない。

【参考文献一覧】

- Ariès, Ph. (1960) =アリエス『〈子供〉の誕生』みすず書房, 杉山光信・杉山恵美子訳, 1980年
- 浅野智彦(編)(2006)『検証・若者の変貌——失われた10年の後に』勁草書房
- Barrow, R. & Woods, R. (1988) *An Introduction to Philosophy of Education*. 3rd. ed. London
- Bernhard, J. G. (1988) *Primates in the Classroom: An Evolutionary Perspective on Children's Education*. Amherst (MA)
- Bock, J. (2002) Learning, Life History, and Productivity: Children's Lives in the Okavango Delta, Botswana. *Human Nature*, Vol 13, pp. 161-197
- Boesch, Ch. (1996) Three Approaches for Assessing Chimpanzee Culture. in: A. E. Russon et al. (eds.) *Reaching into Thought: The Minds of the Great Apes*. Cambridge. pp.404-429
- Brezinka, W. (1974/1981) *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München
- Bronfenbrenner, U. (1981) *Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. New York
- Byrne, R. (1995) *The Thinking Ape*. Oxford
- Byrne, R. & Whiten, A. (eds.) (1988) =バーン/ホワイトゥン編『マキャベリの知性と心の理論の進化論——ヒトはなぜ賢くなったか』ナカニシヤ出版, 藤田和生他監訳, 2004年
- Call, J. and Tomasello, M. (1996) The Effect of Humans on the Cognitive Development of Apes. in: A. E. Russon, et al. (eds.) *Reaching into Thought : The Minds of Great Apes*. pp.371-402
- Caro, T. M. & Hauser, M. D. (1992) Is There Teaching in Non-human Animals? in: *Quarterly Review of Biology*, 67. pp.151-174
- Darwin, Ch. (1871) =ダーウィン『人間性の進化と性淘汰』(I)(II), 文一総合出版, 長谷川真理子訳, 1999-2000年
- Dawkins, R. (1998) =ドーキンス『虹の解体——いかにして科学は驚異への扉を開いたか』早川書房, 福岡伸一訳, 2001年
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York
- Dunbar, R. I. M. (1998) The Social Brain Hypothesis. in: *Evolutionary Anthropology*, Vol.6, pp.178-190
- Elder, G. H. (1974) =エルダー『大恐慌の子どもたち——社会変動と人間発達』明石書店, 本田時雄他訳, 新装版1997年
- Flinn, M. V. & Ward, C. V. (2005) Ontogeny and Evolution of Social Child. in: B. J. Ellis & D. F. Bjorklund (eds.) *Origins of the Social Mind: Evolutionary Psychology and Child Development*. New York. pp.19-44
- 藤田和生(2002)「子供と動物は正直というけれど——社会的知性の進化と発達」(桐谷滋編『第16回「大学と科学」公開シンポジウム講演収録集』pp.22-34)
- Geary, D. C. (2005) *The Origin of Mind: Evolution of Brain, Cognition, and General Intelligence*. Washington D. C.
- 原ひろ子(1989)『ヘヤー・インディアンとその世界』平凡社
- Harris, J. R. (1995) Where is the Child's Environment?: A Group Socialization Theory of Development. in: *Psychological Review*, Vol. 102, No. 3, pp.458-489
- Harris, J. R. (2006) *No Two Alike: Human Nature and Human Individuality*. New York
- Harris, K. (1999) Aims! Whose Aims? in: R. Marples (ed.) *The Aims of Education*. London & New York
- Humphrey, N. (1986) *The Inner Eye: Social Intelligence in Evolution*. Oxford
- 紺野祐(2006)『『学び』と『教え』の人間学——《人間の本性》の視点から』(仙台ゲーテ自然学研究会編『プロテウス』第9号, pp.151-172)

- 紺野祐 (2007) 「教育的営為の構成に関する一考察——子どもの心と行動を中心に」(『秋田県立大学総合科学研究彙報』第8号, pp. 15-32)
- 紺野祐 (2008) 「教え・『ホモ・エドゥカンス』・公の教育」(紺野祐他『教育の現在——子ども・教育・学校をみつめなおす』学術出版会, pp.159-171)
- Levinson, S. C. (2006) On the Human “Interaction Engine” in: N. J. Enfield & S. C. Levinson (eds.) *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*. Oxford & New York. pp.39-69
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) =レイヴ/ウェンガー『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』産業図書, 佐伯胖訳, 1993年
- Maestripieri, D. (1995) Maternal Encouragement in Nonhuman Primates and the Question of Animal Teaching. in: *Human Nature*, Vol.6, No.4, pp.361-378
- Martin, J. R. (1981/1998) The Ideal of the Educated Person. in: P. H. Hirst & P. White (eds.) *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*. Vol.1. London & New York. pp.311-327
- Miller, A. (1980) =ミラー『魂の殺人——親は子どもに何をしたか』新曜社, 山下公子訳, 1983年
- 宮寺晃夫 (1990) 「教育のめざすもの——現代社会における教育目的の構造」(原聡介他『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, pp.29-54)
- 宮寺晃夫 (1997) 『現代イギリス教育哲学の展開——多元的社会への教育』勁草書房
- Moore, T. W. (1982) =ムーア『教育哲学入門——哲学的分析への手引き』川島書店, 村井実監訳, 1990年
- 中村清 (1998) 「人格の完成をめざす教育の意味」(『教育学研究』第65巻, 第4号, pp.7-15)
- Oelkers, J. / Lehmann, Th. (1990) *Antipädagogik: Herausforderung und Kritik*. Weinheim u. Basel
- Peters, R. S. (1963/1980) Education as Initiation. in: P. Gordon (ed.) *The Study of Education: A Collection of Inaugural Lectures*. pp.273-299
- Peters, R. S. (1966) =ピーターズ『現代教育の倫理——その基礎的分析』黎明書房, 三好信浩・塚崎智訳, 1971年
- Peters, R. S. (1973/1998) The Justification of Education. in: P. H. Hirst & P. White (eds.) *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*. Vol.1. London & New York. pp.207-230
- Pinker, S. (1997) =ピンカー『心の仕組み——人間関係にどう関わるか』(上)～(下), 日本放送出版協会, 椋田直子・山下篤子訳, 2003年
- Premack, D. & Premack, A. (2003) =プレマック/プレマック『心の発生と進化——チンパンジー、赤ちゃん、ヒト』新曜社, 鈴木光太郎訳, 2005年
- Rutschky, K. (Hrsg.) (1977/2001<sup>8</sup>) *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der Bürgerlichen Erziehung*. München
- Ryle, G. (1949) *The Concept of Mind*. London
- 佐々木賢 (2002) 『親と教師が少し楽になる本——教育依存症を超える』北斗出版
- Schaffer, H. R. (1996) *Social Development*. Oxford
- Scheler, M. (1913-16/1954<sup>4</sup>) *Max Scheler. Gesammelte Werke Bd. II: Der Formalismus in der Ethik und die Materiale Wertethik*. Bern u. München
- Soltis, J. F. (1978) *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts*. 2nd ed. Reading (MA)
- 諏訪哲二 (1999) 『教師と生徒は〈敵〉である』洋泉社
- Tooby, J. & Cosmides, L. (1992) The Psychological Foundations of Culture. in: J. H. Barkow et al. (eds.) *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*. New York. pp.19-136
- de Waal, F. (1982) =ドゥ・ヴァール『政治をするサル——チンパンジーの権力と性』どう

ぶつ社, 西田利貞訳, 1984年  
Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992)  
*Overcoming the Odds: High Risk  
Children from Birth to Adulthood.*  
Ithaca (NY)

White, J. P. (1982) *The Aims of Education  
Restated.* London  
Willis, P. (1977) =ウィリス『ハマータウンの  
野郎ども』筑摩書房, 熊沢誠・山田潤訳,  
1996年