

## 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 —

紺野 祐

### はじめに——問題の所在

哲学者マックス・シェラーは、現在からおよそ100年前、現象学的な他者理解の考察を踏まえて次のように述べた。「教育によって《心(Gesinnung. 心情)》に影響を与えたり心を変更したりすることは、本質的には不可能である。かくして、そのような誤った目標を立てている処置によって達成可能なのは、真正なる心の隠蔽、すなわち心の虚偽(Gesinnungsverlogenheit)だけである。」(Scheler 1913-16, 136)<sup>①</sup> このように、子どもの「心(mind; Gesinnung)」のような内面世界を教育することの根源的な不可能性と僭越については、従来より、もっぱら教育学の外部から言及されてきた(その他の例として Miller 1980; 小沢・長谷川 2003; Rutschky 1977; また教育学では Brezinka 1974; Oelkers u. Lehmann 1990)。みずからの心の理解と統制すらおぼつかないことが明らかとなった現在(Gazzaniga & LeDoux 1978)、こうした指摘はいっそう確実な根拠を獲得しつつある。

それにもかかわらず、とくに日本の公教育領域では、「心の教育」というテーマが手を変え品を変え繰り返し登場している。(近年では「心のノート」というグロテスクな産物を見たことは記憶に新しい。)これはやはり、教育という営み(pedagogical / educational practice. 教育的営為)が相変わらず一種の理想主義的な立場に据えられていることの証左であろう<sup>②</sup>。とはいえ、そうした理想主義的なドグマを取り払うとしても、教育的営為において子どもたちの心に関わろうとする態度への現実主義的な支

持は根強い。すなわち、一方では「“ひと”と“ひと”との関係」に根源的な拠り所を見いだす教育としては、もし子どもの「心」に訴えるものがなかったら、教育にはその代わりに「しつけ」か規律と知識の「教え込み(indoctrination)」しか残らない、と訴えられうる。また他方、理想主義的な想定からはほど遠いものの、それでも現に「子ども(の心)が教育された」と見なしてよい事例が、教育の不可能性論に対する反証として提示されるに違いない。教育の不可能性を唱える言説に対する異議とは、ようするに、心に訴求する教育が部分的にはあれ一定の成功をおさめている——少なくともそのように見える——かぎり、教育は実際に子どもの心に訴求するものをもっているし、またそれなしでは人間的な教育は不可能である、というものである。

「心の教育」の可能性をめぐるこうした現実的な対立に直面して、本稿は教育的営為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ているかを模索する<sup>③</sup>。すなわち本稿の課題は、教育の場において子どもたちの「心」のレベルで要求され推論される状態と「行動」のレベルで観察され評価される事実との間にいかなる関係があるのかを、基礎的な条件である教育的営為の構成を解明することによって検討することである。

そこで本稿はまず、教育的営為を構成する諸要素を、教育という人間的・意図的・目標志向的な各特性に着目して検討する(I)。本稿はそのうえで、教育的営為の目標である状態=子どもが「教育された(educated; erzogen)」

状態とは何か、どのような事態が想定されているか、何をもってその評価が成立しているのか、またその際子どもの「心」において現実的に何が起きているのか、等々について分析を試みる(Ⅱ)。このいずれの課題においても、①教育する側である大人と教育される側である子どもの両者に見られる、自律的で自発的な「認知(cognition)」のあり方と、②同じひとつの教育的営為に関係する直接的または間接的な「利害関係者(stakeholder)」(ただしその「利害」は人・時・場合によってきわめて多様でありうる)ともいべき人々の存在に配慮する。以上の議論から、端的な「心の教育」が不可能であり、時に危険ですらあることが事実だとしても、実際の教育的営為において、子どもたちの心と行動が一定の相関ないしは因果的な関係をもっているという事実が現実主義的に確認されるはずである(Ⅲ)。もっとも、その関係はおそらく、教育する側の意図を超え出るものであるに違いない<sup>4)</sup>。

なお本稿では、これまでの筆者の先行研究(紺野 2004; 2005a; 2007)に基づき、①子どもは「ホモ・エドゥカンドゥス(homo educandus. 教育されなければならないヒト)」であるとはいえないが大人は一般に「ホモ・エドゥカンス(homo educans. 教育せずにはいられないヒト)」であること、②大人ばかりか子どももまた自律的・知的な「ホモ・ディースケンス(homo discens. 学ぶヒト)」であること、また③両者とも可能的には“合理的な愚か者”(Sen 1977)であること、を議論の前提としている。また併せて、④本稿で扱う「子ども」とは、こうした機能を十全に遂行し、かつ教育的営為の相関者となりうる年齢、具体的には4～5歳児以降(現在の進学率が95%以上である中等後期教育が終了する18歳程度まで)の人間を指すことも明示しておく。

## I 教育的営為Pを構成する諸要素

教育は、相対的に年長である世代(=大人)が子ども世代に対して行う、意識的で目標志向的、それゆえにまた計画的な営みである(Dilthey 1934; Herbart 1806)。その営みに必須

である諸要素を以下に挙げ、その内実を現実的に規定する。

### (1) 教育的営為P

本稿では、教育という目標志向的・計画的な営みにおける具体的な諸場面を、「教育的営為P」ということばで表す。したがって教育的営為とは、社会システムや文化における理念的で一般的な教育のイメージを、具体的・個別的に実践に移すその場面である。学校教育のみならず、家庭での営みもこれに含まれる。

また本稿では、この教育的営為Pがそれに関連する人々すべてにとって、何らかの「意味」があるものと認知されていることを大前提とする。その「意味」はもちろん、関係する者それぞれに異なるとらえられていてかまわない。ただPに対する賛同も反発も、また条件付きでのそれらも、当のPの「意味」がそれなりに適切にとらえられているかぎりでは可能となる。

(これらと対極にある態度は「無関心」であるが、それは本稿では取り扱うことができない。)

### (2) 人間一般と子どもにおける心Mおよび行動B——「利害関係者」との関係を含めて

心Mとは一般に、知覚、思考、記憶、反省といった認知的・知的機能や、感覚、感情などの情緒的機能を、意識的ないしは無意識的に遂行するものと見なされる(Searle 2004, 24)。すなわち、子どもないし人間一般は何らかの「生態環境(ecological environment)」における行動の「主体(agent)」であり、そうであればこそ人間には、さまざまな刺激を受け取り、それをもとに自律的かつ自発的に働く認知・操作システムとしての心Mが具わっている、という事実を認めることができる(Dennett 1991, 88-126; 石川2006, 11-15)<sup>5)</sup>。とすると、子どもを含めた人間においては一般に、①自身の心Mに基づいて一定の行動Bを自律的かつ自発的に、多くの場合未来への志向に基づいて適切に=適応的に(adjusted)遂行するという事態(可能性/権利)を承認することができる(Dennett 1996, 109-110)。またそこから、②人間であるからにはBを自律的・自発的なたちで遂行すべきであるという課題(規範性/理念)も、いわば必然的な論理として派生してくる(菅野 1999, 22-26)。

したがって教育の場においても、①人間はだれしも自律的で自発的な「心」をもっており、②その心こそが当人の行動にとっての説明上の基体（≒原因）と見なされるから、③教育が行動上のたんなる馴致訓練以上のことを意味するのであれば、以上の事実を前提として、また同時に尊重して、教育はその人の自律的・自発的な心に訴えるべきであるし、またそれを通じてその人の心を教育すべきである、といった論理が説かれるのも当然かもしれない（中田 1996；酒井 1997）。ただし、とくに「子どもの教育」の場面では、教育する側による他律的な統制のもとでBを遂行するように迫られる場合ももちろんある。基本的には、教育が権力的な関係を脱しえないものであることは従来承認されてきたとおりである（広田 2004；諏訪 1998）。

また、大人ないしは教育する側は、子どもに対する「ホモ・エドゥカンス」であると考えられる（宮澤 2002；2004a；2004b；田中 1996；2003）。このことからすると、おそらくは「ヒト（*Homo sapiens*）」という「社会性生物（social life）」らしいバイアスのかかった大人の心Maとして、子どもの心Mcに接触したいし（「社交性」（Darwin 1871, 72-98）による）、またそれが実際に可能であるし、場合によっては——明らかに非合理的ではあろうが——子どもにはそうされる必要がある（＝「ホモ・エドゥカンドゥス」の論理）、と推論せずにはいられないのかもしれない（紺野 2007）。

にもかかわらず、大人と子どもとの関係は、MaがMcを「読む」＝推論することはできるが、その逆は不可能である、という不均衡状態にあるわけではない。（そもそもMaにその機能が十全に具わっているとはいえないという事実は、Maが子どもはだれしも「ホモ・エドゥカンドゥス」であると「誤読」してしまうことからもうかがわれる。）というのも、まず、①教育する側＝大人のMaの動きは、子どものMcにおける「心の理論（theory of mind）」（Humphrey 1986；Premack & Woodruff 1978）によって、一般にある程度妥当に推論されるはずだからである（Baron-Cohen 1995；板倉 2000）。ただしもちろん、Mcが推論において「誤読」する可能性があることも大人と同様で

ある。そしてまた、②子どものMcは、教育する側のMaが何を意図しているかについて、教育における評価の一般的もしくは個別的な意味も含めて推論することも可能であると考えられる。このことは、人間において生後1年たたずに発生する、目標共有的な「共同注視（joint attention）」（麻生 2002；Tomasello 1999, 56-77）という能力からのアナロジーで理解することができる。かくして、McがMaに触れたいという欲求をもつかどうかは別としても、その推論能力と目標志向－理解能力の点では、MaとMcとの対称性を指摘してよいと考えられる<sup>60</sup>。

その意味で、Maにとって教室や特定のPあるいはPが実践されるプロセスがMaの一領域を占めるにすぎないという事情は、Mcにもまったく同様に妥当する。Mcにも、特定の教室ないしはP以外に広範な人間形成－発達関連領域——それは子どもにとっては生態環境とほぼ重なり合うであろう——が控えている。したがってMcは、Maにとって望ましいかどうかは別として、もっぱらその領域を中心に人間形成ないしは発達を遂げる存在であるとも見られる（Bronfenbrenner 1981；Harris 1995；1998；2006, 163-265；Lave & Wenger 1991；紺野 2005a）。つまりその領域は、大人と同様に社会性生物である子どもにとっての多種多様な「利害関係者」がひしめきあう、その意味できわめてクリティカルな“場所”なのである。

とすると、心一般の推論能力をもつMcにとっての利害関係者は、教室における特定の教育的営為Pに参画している場面でも、そこで顔を向かい合わせている教育する大人にはとどまらない。教室＝帰属集団の他の子どもたちや家庭で見守っている（と推論される）養育者たちもまた、教室でのPにおいて当のMcにとっての利害関係者でありつづける。他方教育する側のMaは、少なくとも教室という具体的な教育的営為Pの場では、教育の目的・目標への意識は当然の前提として、教育される子ども（の心Mc）に集中できるし、またこのことはむしろPが成功する条件のひとつであるともされる。現実の教育的営為Pにおいては、教育する側の心Maと教育される側の心Mcとの間には、こ

のようにそれぞれの立場で利害関係者をめぐり非対称性が認められる<sup>7)</sup>。そして本稿は、子どもたちの利害関係者の多様性から、彼らの行動B、およびそれを導くMcのプロセスの多様性が生みだされてくると考える。(II-3.を参照。)

なお以下では便宜上、心Mを次のように細分する。子どもにおいてはとくにMc、教室等の子ども集団のそれについてはMc s、大人にあってはMa、養育者におけるそれはMa s、また教育目的となるような理想的な人格の心をMiとそれぞれ表記することにする。

### (3) 教育計画P I

教育する側は、究極的には大きな=上位の目的を実現するための教育の一部である具体的な教育的営為Pにおいて、各々の=下位の目標を教育計画P I上で設定し、それを実現しようと想定される方法を選択することになる。そこに含まれる要素は、以下の(4)から(6)の3つであると考えられる。P Iでは、それらの組み合わせにより、教育の場面において期待される事態がシミュレートされる。また、実際に行われたPの成果は、このP Iとの対照を通じて評価されることになる。

### (4) 教育目的E

教育の目的Eは、とくに日本の学校教育においては、教育関連法規およびそれに準ずる学習指導要領等によって示されているものと考えてよいし、とりわけ公立学校ではそれを逸脱するものではありえない。

当然のことながら、現代における社会的営為の性質からいって、教育によって実利的な知識の獲得・実用的な社会化だけが求められることはない。教育目的としては、たとえば普遍的な定式としての「人格の完成」「人間性の陶冶」などの抽象的理念が一般的であろう。ということは、各現場レベルで下記の(5)に見られるような具体的な目標が挙げられるとしても、それがこうした目的Eに論理的につながってゆくものであるか、もしくは各目標が実現したことがそれ自体Eの状態への接近を意味するか、あるいはEが実現したからこそ各目標がスムーズに果たされたと考えられるようなものであるか、いずれかでなければならない。ようするに、教育

上の計画P Iで策定される目標が当面はいかに実利的・実用的なものであったとしても、それはあくまでも究極的な目的Eに論理的に還元される/包摂されるという性質をもつ。

ここで、学校教育を中心とする教育的営為Pが(現在)究極的に何を目的Eとしているか、子ども(の能力)におけるどのような側面での影響をどの程度意図しているかについて確認しておかなければならない。すなわち、現代の学校教育とそれに携わる教育する側および大人一般が教育される子どもたちに対するPにおいて最終的に実現したいのは、学業上もしくは特定の職業に関する個人的な希望の実現やそのプロセスの充足等に代表されるような、実利のないしは実用的な結果だけではありえない。また、国家の忠実なしもべとなることを最終目的として要求する教育も、現代においては想像しにくい。具体的なステップとしてはそのようなかたちをとるにしても、それが究極的に意図するのは、あらゆる教育的営為Pを通じて教育する側が教育される側における実現を望む、何らかの理想的な価値的事態である。

ようするにそれは、可視的な面では、大人(の心Ma)によって望まれる一定の行動Bが子どもにおいて自律的・自発的にできるようになる/よりできるようになる、という観察可能な価値的事態である。しかしここでは同時に、子どもにおける人格ないしは人間としての自律的・自発的な心Mcによってある価値的事態を実現する、その特定の仕方が期待されてもいるに違いない。なぜなら、(2)に見たように、教育的営為Pにおいて評価されるべき子どもの行動Bは、それにふさわしい心Mcに起因することによってのみ実現するし、Bがそうでない偶然の結果であれば、それはまだMcが十分に教育されたとはいえない、と見られるからである(IIIを参照)。とくに現代日本での学力観は、「自ら学び自ら考える力」「生きる力」「興味・関心」等、ようするに可視的に測定できる「知識・理解」面以上に「心」の形成をいっそう重視しているが、これもまた不可視のMcによるB上の統制という、何らかの価値的事態を実現する特定の仕方を期待するものであると考えられる。

## (5) 教育目標T

教育的営為Pでは、教育上の目標Tは、子どもにおいて「T1ができるようになる」「T2であるようになる」「よいT3であるようになる」等といったかたちで要請される。現実的には各教科、道徳、生活指導的領域、特別活動的領域等で、またそれぞれの発達段階別に区分されている。このような目標Tの評価に際しては、かならずしも子どもの心Mcに対する直接的な影響に言及されなくともよい。つまり、Mcの変容によって必然的に導き出されると推測される結果＝行動Bが、以下の(8)の素朴な理論に照らして判断基準となれば、大きな問題はないと考えられているからである。

## (6) 教育方法S

教育的営為Pにおいて、上記の教育目標Tを遂行するために適切なカリキュラム・方法・技術等が選択される。本稿では、これらを最広義の教育方法Sとしてまとめる。

## (7) 教育評価V

教育的営為Pは、上記の諸要素を計画的に設定したうえで実行される。しかし当該のPは、その成否に関して評価Vを受ける必要がある。Vは、子ども自身の行動Bの変容ないしはあらたな発現を測るものであると同時に、P自身およびそこに含まれる諸要素——および場合によっては「教育する側」——を評定するという機能をもつ。これは教育する側として、反省のうえによりよい教育的営為Pを生み出すというフィードバック的な志向を踏まえてのことである。

## (8) 教育上のその他の前提

①子どもないしは人間（の行動B）の変容可能性一般。子どもないしは人間そのものと見なされる心M/Mcの変容を測る尺度はないか、あってもきわめて複雑で見えにくい。とすると、端的に子どもないしは人間そのものと見なされる心M/Mcの変容を反映する関数として手っ取り早く獲得できるのは、素朴な「心の理論」において、あるいは科学的な行動分析において、M/Mcの表出と認知される行動Bを観察し、評価Vすることによって得られるデータであろう。発達学者でなくとも、その個別的な経験の蓄積（とその「理論」化）によって、人間一般（の行動B）の変容可能性が推測・予測可能な

ものとなっているはずである。

②計画P1に基づく教育的営為Pの遂行が引き起こす子どもの（行動Bの）変容可能性。ただしこの前提がどの程度現実的な有効性をもつものでありうるかは、結局のところ、子どもと人間一般の変容可能性ないしは人間形成／発達と“人間の本性（human nature）”に関する理解がどこまで妥当であるかにかかっている。

## II 教育的営為Pにおける「教育された」事態と子どもの行動Bの多様性

以下では、前節に規定した教育的営為Pを構成する諸要素が、Pにおいて具体的にどのような関連するかについて考察する。とくに、同一の教育的営為Pに直面した子どもの心Mcおよび行動Bとの複合的な関連の類型化を試みる。

### 1. 教育的営為Pの遂行と評価Vの関係

教育する側は、教育上の計画P1に基づき、それに可能なかぎり忠実に教育的営為Pを遂行する。逆にいって、P1は明確で実現可能性の高そうな因果関係（教える—学ぶ／教授—学習）を予見ないしは期待しているし、そうでなければP自体が成り立たないことになる。

そして教育する側は、教育的営為Pにおいて、「子どもたちにT1ができるようになった／ならなかった」「子どもたちがT2になった／ならなかった」「子どもたちがよいT3になった／ならなかった」という直接的な観察データを収集する。このデータは当然、Pにおける各子どもについての評価Vにも活用されるが、それにとどまるものではない。このデータを受けて、「子どもたちが、Pにおいて目標としていたT（ないしは目的としていたE）という状態になった／ならなかった」等というかたちで、P自体についても評価Vを下すことになる。またこのことは、反省的に分析されて、「なぜ子どもたちにおいてT1ができるようになった／ならなかったか」というと、教育的営為Pの方法Sが適切あるいは不適切だったからである」、あるいは「目的としていたEという状態からすると現状が良好である／問題が多いのは、目標であったT1/T2/T3が適切あるいは不適切だっ

たからである」等の判断をとることが予想される。

## 2. 教育的営為Pの評価Vに際して子どものどこが見られているのか——「教育された」という事態が一般に何を意味するのか

ともあれ、何らかの教育上の計画P1における教育的営為Pの結果は、当初見積もられていた目標Tとの関連の妥当性だけについて評価Vされるわけではない。I-(8)より、「教育的営為Pの結果、子どもにおいて一定の行動Bが生じた／生じなかった」こと、すなわち「教育された (educated; erzogen)」事態をもって子どもの心Mcの変容プロセスを推論し、その変容に即して、教育する側による積極的な試みであるPが関与した効果としてVを受ける必要がある。

その際、子どもにある行動Bが生じ、そのBが教育上の計画P1の段階で、教育的営為Pの結果として必然的に予見されている目標Tに因果的に適う事態と同一であれば、そのことは当該のPが教育する側において期待されたとおりの成果、すなわち子どものBの発現=Tの実現=「教育された」事態を生んだことを意味すると見なされる。そしてそれは、PにおけるTと目的Eとの導出関係により (I-(4))、P1における上位概念であるEに適う望ましい事態である、と理解されてしかるべきである。

不本意にもそうはならなかった場合は、教育する側における不適切な方法Sないしは不適切な目標Tによるとされる可能性が高い。数年前に物議をかもした学力低下論争でも指摘されているが (荻谷 2002)、教育する側が適切なSで「しっかりやれば」、その結果として子どもたちは「ちゃんと分かってやってくれるはず」だという論理も、ここに起因すると考えられる。もっとも、子どもは教育する側からの営みに応えるよう義務づけられているわけではない。子どもには、あらゆる人間存在もしくは生物と同様、行動における「自由」があるからであるが、この問題については後ほどあらためて言及する。(以下の3. ii) からv) およびⅢを参照。)

ともかくも、教育する側が教育的営為Pにおいて一般に想定しているであろう因果とは、何

らかのPが子どもに対してなされたことにより、その必然的な結果として子どもの行動Bが生じた／生じなかった、という関係である。そしてその際にはもちろん、I-(2)および(8)に見たように、①子どもにも「人間らしい自律的・自発的な心」としてのMcがあるということ、また②特定の行動BはそのMcの働きに基づいて生じていること、これらに関する因果的・事実的な連合も、素朴ではあるが確実な前提として理解されている必要がある。そして教育する側としては、結果のほうから逆に見て、子どもに一定の行動Bが生じたからには、自分たちの教育的営為Pという刺激が子どもの自律的で知的なMcによって適切に認知され、そのことがきっかけとなって特定のBが自発的に惹起されたに違いない、と推論するのが妥当であろう。いずれにしても、「教育された」事態の評価V=Pの実現についてのVにおいては、基本的には、教育する側による子どものBについての観察結果をもとに推察し、判断を下すしかない。

かくして、教育的営為Pが成功した=子どもが計画P1の当初の予期どおりに「教育された」という事態については、子どもの外面的・可視的な行動BがP1において想定された=望ましい目標Tに適うものであるかどうか、あるいはそのTをどの程度充足しているかによって評価Vが成立する。それゆえ、一般に「教育された」ということばが意味するのは、ある目標Tをもち、何らかの方法Sで遂行されたPという刺激が、子どもの自律的な心McにおいてBという一定の行動の発現ないしは変容を結果させるように認知された、すなわち別の角度からいえば、Bの基体である (と見なされる) Mcが、Pに即して教育する側が期待したとおりに変容ないしは発現した、と推論することが合理的であるような現象が生じた、という事態である。

## 3. 事態の裏側では何が起きているか——子どもの行動Bの多様な可能性

ところでその際、直接観察される子どもの行動Bと、それを産出する自律的な基体として前提とされている子どもの心Mcとは、実際のところどんな関係にあるのだろうか。経験的にいっても、上に見たような素朴で従順な因果の

想定だけでは明らかに不十分である。

したがってここで、教育的営為Pを遂行する主体=教育する側の心Maとの関連についても言及しながら、その因果的な対応関係の実態を検討したい。以下に、子どもの行動形成について報告・検討している諸研究を参照しつつ<sup>8)</sup>、その可能的な5つの場合を分類する。(なお、それぞれの行動類型がPの最中に他の局面へと移行する可能性も否定しない。)

i) 子どもの心Mcにおいて、教育的営為Pが目標Tやその背後にある意図(≡目的E)、あるいはPを成立させる主体である教育する側の心Maも含めて理解され、支持されることにより、その必然的な結果としてMaに望まれる行動Bが生みだされる。教育上の計画P1において理想的に目指されるのはもちろんこれである。

ii) Mcにおいて、Pに込められている目標Tは妥当な意味で理解されているが、しかしそのTも、Mcにより異なった視点・布置・状況等から自律的に判断されて、その結果教育する側(の心Ma)が想定した意味や妥当性の点で支持されることはない。あるいは、McにおいてPの目標Tが論理的なプロセスをとって理解されることがない。それゆえにMcとして、Pを積極的に支持する理由も意志もない。

それでも、Mcもまた「心の理論」に長じたヒトの特性をもつ。その意味で、Mcにおいて、Pの主体として現前している利害関係者のMaに対する推論が生起するのは、自然な傾向である。そしてその結果、Pの実質(的意図≡P1上のTないしはE)とはある程度独立に、Maそれ自体に対する理解・配慮も生起しうる。かくしてこの場合、子どものMcは、教育する側のMaが望ましいものとして見ている(と推論される)行動Bを、Maへの協調行動というかたちで、比較的抵抗なく産出することが予想される。現実的には、このタイプのBは少なくないと考えられる。

iii) Mcにおいて、Pの目標Tも、Pの遂行の始原的主体と見なされるMaも、論理的なプロセスを経て理解されることはない。それゆえにこの場合も、子どもにはPもしくはMaを積極的に支持する志向は成立しない。だがその一方で、Mcにおける行動形成に際しては、教育す

る側以外の利害関係者の心M、すなわち教室をはじめとする帰属集団に臨在している他の成員=子どもたちの心Mc s、あるいはその場に臨在するかどうかを問わない他の大人(基本的には親をはじめとする養育者;もちろん彼らの最大の関心事はその子についての教育する側からの評価Vであろう)の心Ma sとの関連が大きな意味をもつ場合もありうる。生態環境における特定の状況として要請されるMc sおよびMa sの質あるいは方向、むしろそのようなものとしてMcにおいて認知された経験内容にもよるであろうが、McとMc s/Ma sとの意識上のダイナミックな相関から、あるいはまたその場でMc s/Ma sによって支持ないしは受容されている(と推論されている)一般的/特定の規範に従ったほうが、あるいはそれと協調したほうがよい / そうすべきである / そうせざるをえないという自律的な判断から、結果的に(教育する側のMaにおいて望まれている)自発的に行動Bを産出するものもやぶさかではない、という事態も発生しうる。教室における教育的営為Pにおいては、現実にはこのパターンの行動がもっとも多いのではないだろうか。

iv) Mcにおいて、Pが目標Tやその背後にある目的Eの意味、さらには教育する側のMaも一定程度妥当に理解され、また支持されてもいるが、現実的にそのハードルの高さ——もちろん評価Vの認知も含め、これは各Mc(の状態)に相対的である——等が推論され、そのことでMcが自律的にMaに望まれる行動Bを取りやめる、あるいはBに着手しないこともあろう。ここで重要なのは、取りやめるという行動B自体が意識的であるか否かではない。むしろMcによって多くの利害関係者の心M(ここではとくにMa sか?)が認知されていることである。Bは、ここでもやはり、みずから取り巻く多くの利害関係者に関連する相関的で相対的な認知に基づいて、自律的・自発的に発動されていると考えるべきである。教育計画P1においては、理想的にはこうした事態の発生を抑制する機能が盛り込まれている必要があるが、現実にはやはり少なくない行動パターンであらう。

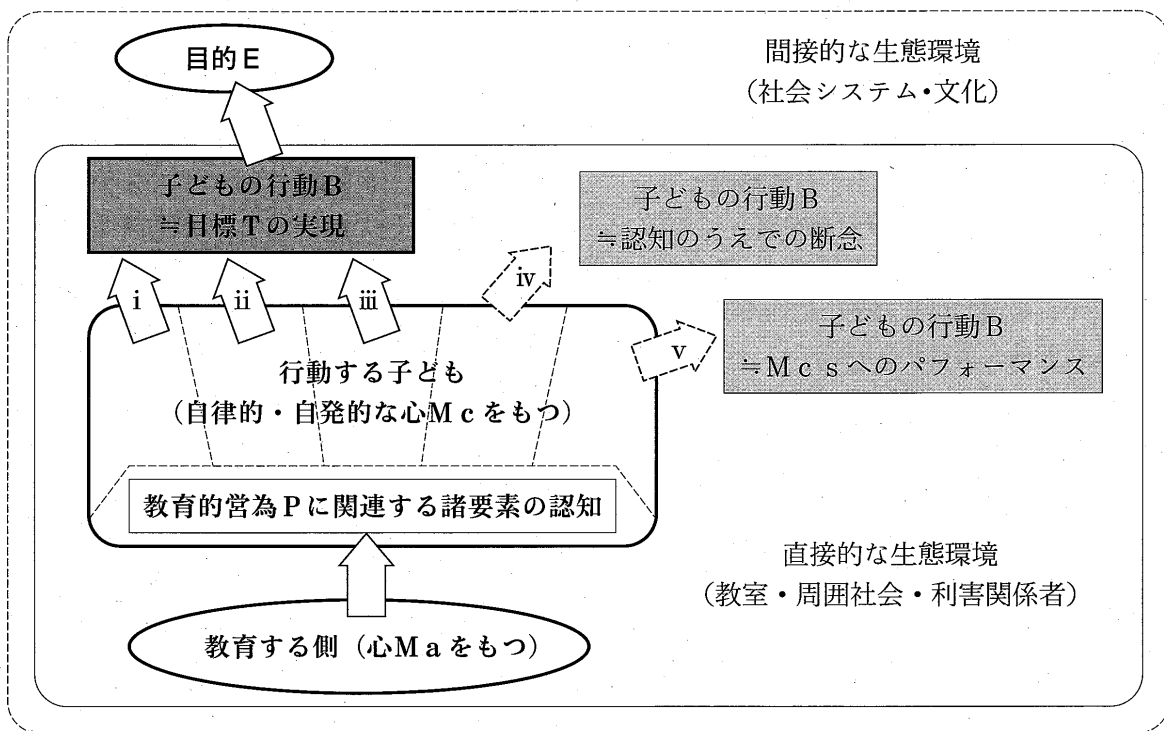


図1 教育的営為に際して現れる子どもの心と行動の関連の5類型

v) McにおいてPの目標Tが論理的なプロセスをとって理解されていても、またMaについて妥当な推論がなされていたとしても、むしろMaに望まれているであろう行動Bをあえて産出しない、あるいは反対行動(-B)をとる場合もある。これはパフォーマンスの意味で、教室という帰属集団内の他個体のMcsに対する一定の遡及的志向をもつ。つまりこの場合も、Mcはみずからにとって重要な利害関係者であるMcsについての(素朴な)推論の結果に基づいて、主体的にBの決定を行っているということである。もっとも現代の学校教育では、こうしたBもひょっとすると「個性」と受け取られかねない。したがってこのパターンの行動も、とくに近年の学校現場では少なからず見られるはずである。

以上、ある教育的営為Pに際して子どもたちが示しうる反応の5つの類型を、図1にまとめて示す。図1は、同じひとつの教育的営為Pに向き合う場合でも、子どもたちの心Mcとしては5つのパターンをとりうることを、しかもその結果であると考えられる行動Bは3通りになりうることを表している。

### III 教育的営為Pの理想と現実——子どもにおける多様な心Mcと収斂する行動Bの背景

さて、本節でとくに問題にしたいのは、さしあたり前節の類型のi)からiii)までのもの、つまりBが少なくとも教育計画P1に設定された目標Tを果たしているように見られる3つの場合である。というのも、現在の学習指導要領が指導の「最低基準」(文部科学省「新学習指導要領パンフレット(教師向け)」)を示すものであることから推測されるが、現代日本の学校教育において求められているのは、誰もが身につけるべき知識であり、能力であり、態度であると想定されているはずだからである。

#### 1. 「中国語の部屋」と知的な心の不可知性

サール(Searle 1980; 1984)はかつて、「中国語の部屋(Chinese room)」と呼ばれる卓抜な比喻によって、「強いAI」の立場に異議を唱えた。「チューリング・テスト(Turing test)」(Turing 1950)にパスすることができるAIのように、一定のインプットに対して妥当なアウトプットを正確に返すことができたとしても、



つまり端から自律的・自発的に「知的な行動」が実現されたように見えても、そこでは当の行動の意味が理解されているとはかぎらない、というのである。インプット→アウトプットの情報処理プロセスは、基本的に統語論的なプログラムだけでも機能しうるので、そこに理解された意味の実質が伴われる必要はないことになる。

「中国語の部屋」をめぐるサールの議論は、もちろん、①統語論的なプログラムだけで動くAIの行動は私たち人間の「意味論的な理解に基づく知的行動」とはまったく異なるし、②そうしたAIには「意味論的な理解」ができるようになることもない、という指摘を本旨としている。ただこの議論は、私たちの主題である教育的営為Pにおける子どもの心Mcと行動Bについても、以下の二重の意味で示唆的である。

まずひとつには、サールの議論は、ある状況において妥当な知的行動Bが観察されたとしても、それがかならずしも処理内容の「意味論的な理解」に基づくものではないことを明確にしている。つまりこのことは、そのBという同一事象を導く「主体」として、多様な心M——それどころか人工的な心=A Iすら——のありようが想定されうるし、またそれらを行動の結果だけから観察者が判別する手段はない、ということの意味する。

教育的営為Pにおいては、教育する側のMaからすると、教室のあらゆる子どもたちが同一の行動B≡目標Tを一様に実現してくれることが望まれる。だが、仮にそうであったとしても——先に見たとおり、指導の最低基準を示す現在の学習指導要領下の学校教育ではそうなる可能性は低くない——、そこには実際には行動形成のプロセスとしての多様性が見られるに違いない。すなわち子どもたちにおいて、ある行動Bの基体であるはずの心Mcの様相がi)からiii)のいずれであっても、教育する側(のMa)にとって望ましい目標Tに適うという評価Vの観点からすれば、観察上区別のつかない行動Bが一様に見られる場合も考えられる。また、ある同一の子どもにおいて複数の類似した状況で同様の行動Bが見られたとしても、その行動がつねに同一のMc(の状態)から生みだされたと考えることにも、やはり無理がある。

それでは、Bが形式的にはTに適うものとして果たされたとしても、Maによって「心が無い」「心がこもっていない」と判断されるような場合(橋爪 2003, 174-175)はどうであろうか。もちろんMaの認知にもよるが、とくにii)およびiii)の場合であれば、その可能性は小さくないと考えられる。ただこれは、逆に考えてみたい。つまり、Pにおけるその後数回の試行を含めて、最終的に教育する側のMaが期待する行動B≡目標Tの実現とそれを引き起こした子どものMcの変容が果たされたように観察されたとしても、それはMcによる利害関係者としての教育する側(のMa)に対する「見え方」の補正の結果にすぎないこともありうる。この場合、かならずしもMc自体が変容し、おそらくはMaにとって望ましいであろうi)のパターン、すなわちMiに移行する必要はない。評価Vの基準はあくまでも教育する側の側にあるが(彼/彼女はMcにとってとくにこの点で利害関係者である)、この場合McとしてはMaが志向するところをできるだけ妥当に推論し、みずからのBをMaによって期待されている(と思われる)ところにうまく≡適切に導けばよいだけである。したがってこれは、結局のところ、iii)で説明したパターンの一変種にすぎないことになる。もっとも、そこにも子どもたちによって巧拙が現れることは明らかである。そうでなければ、子どもたちは現実に全員全科目、無個性的に「優」である。

教育的営為Pにおいて、演繹的に各目標Tを導く教育の目的Eには、望ましい心Miが一定のアイデアとして要請されているはずである。だが上に見たように、同様の行動Bを生みだしている子どもたちの心Mcのあり方は、そのすべてがMiという(Maにとって)“理想的なプログラム”と同一であるはずもない。教育上の目標Tに適う同じ行動Bを産出したからといって、その観察上の事実だけで当の子どもMcにおいて教育的営為Pがもつ一連の意味が妥当に≡教育する側(の心Ma)が想定したとおりに理解されているのか、そしてその妥当な理解に基づいてBが遂行されたのかどうかを判定することは、基本的には不可能である。

知的な処理および振る舞いとして、子どもの

心M cが直面する事態であるPの何をどう認知したか、どのような志向・いかなるパースペクティブでBを導いたか、その際、教育する側において提示されたTやMaが教育する側の意図どおりに理解されたのか否か——。ここにおいて教育する側は、有能な「中国語の部屋」を端から見ている観察者と同様の立場にいますのであり、実際のところM cというひとつの部屋の中で、何がどのような根拠からどういった論理にそくして処理されているかを厳密に知り、それらの質の違いを判別し、ましてや評価することなどできない。「子どもの視線で見る」ことも重要なのであろうが、それはこの意味できわめて困難だといわざるをえない。このアポリアは、子どもに対してそのプロセスについての問いを還元主義的に繰り返したとしても、けっして解消されることはない。この場合果たされるのは、せいぜいのところ子どもによる「見え方」の補正が上達するか、もしくは子どもが高いハードルを飛ぶ＝問いに答えるのをあきらめるかだけであろう。ただし、このように教育の場に“絶対的な他者”が現れていると見ることは、現実主義的な教育的営為理解の重要な立脚点である(千葉 1991)。本稿の冒頭に挙げたシェーラーの発言も、この事実を踏まえてのことである。

## 2. 心の存在理由と教育的営為P——子どもはなぜ望ましい行動Bを産出するのか

それゆえ、相手の心Mを理解する完璧な推論マシンと比較すると、私たちの心Mが一般に、素朴で曖昧な機能しかもっていないことは明らかである。だが私たちは、みずからのこうした無力さを否定的に反省してばかりはいられない。私たちヒトは不死身のコンピュータではなく、ある特定の生態環境において、さしあたりたいは利害関係者として生活するという課題を負った生物の一種だからである。(現在も教育には多くの人々が関わっており、そして本稿はそうした教育を論じている。)

私たちはこの視点から、サールの「中国語の部屋」の議論から読み取ることができるもうひとつの示唆を援用してみたい。それはすなわち、一定の営みにおいて利害関係者である場合の私たちは、だれもが統語論的にのみ動くコンピュー

タではない、という指摘である。

この指摘から読み取れるのは、私たちヒトは何らかの現実的な営みに際して、客観的・絶対的な立場からはほど遠ものの、それでもそれぞれの立場で、何らかの実感(reality)を伴いながら当の営みを意味づけしつつ生活している、という存在論的な事実である。AIを模した「中国語の部屋」の住人は、特定の情報のインプット→アウトプット以外に外部との連絡を絶たれていたが、日常的なあらゆる営為において、私たちがそれと同じ立場に身を置くことはありえない。つまり私たちの生態環境は、さしあたり無記的で没価値的なモノ・コトの集積態であるわけではなく、それらに対して必要そうな関心や重要性(いわゆる「関連性(relevance)」(Sperber & Wilson 1986))の認知を伴いつつ、たいていはそれらについての利害関係者という立場で向き合うものである、ということである。

そこに私たちは、他人の心を推論すること以外の視点から——実はこの推論もその一部であるのだが——、人間の心Mの中核的な機能と役割、あるいは存在理由を理解しなければならない。このことは、私たちヒトの心が、生物としての進化のプロセスにおいて形成され彫琢を受けてきたものであると認めることで、一定の説明がつくように思われる(Dennett 1996; 石川 2006; Tomasello 1999; 他)。そしてこの見方から浮かびあがってくるのは、I-(2)でも触れたように、現実的な課題の解決を志向する心Mのすがたである。そのMは、たんに課題解決の筋道を論理的に構築する統語論的な機能のみならず、同時にそもそも何が・なぜ課題となるのかを意味論的に認知する機能をも併せもっている、ということができる。

すなわち、①私たちヒトの心Mとは、みずからの生態環境におけるさまざまな「関連事象(relevance)」をめぐって、実践的にできるだけ適切な＝適応的な答えを導き出そうと能動的に活動するように進化してきた、生物としてのヒトの重要な機能であると考えられる(Geary 2005; Piker 1997; Tooby & Cosmides 2005)。しかもその場合、②その心Mが適切な＝適応的な答えを出したいと志向する課題＝関連事象とは、たいていは学校の各教科で要求される正解

≡知識それ自体などではない。その関連事象の多くはむしろ、ホモ・サピエンスという「社会性生物」としての課題、すなわち他の個体＝利害関係者との社会的な相互作用をうまく営むことと密接な結びつきをもつものであるに違いない (Axelrod 1984; Dunbar 1998; Gigerenzer 2000)<sup>99</sup>。

心Mの存在理由をめぐるこの事情は、基本的には特定の教育的営為Pに参画している子どもの心Mcにおいても、何ら変わるところはない (Bock 2002; Flinn & Ward 2005)。すなわち子どもたちは、同じひとつの教育的営為Pにおいて、もちろん自身が当該事象の直接の利害関係者であることと同時に、それぞれに多様な利害関係者と関連している、ということを知っている。その事実が、みずからの生態環境において何らかの「意味」のあるものであると実感されているかぎり、そうである。それゆえ子ども (のMc) は、何らかの教育的営為Pに際して行動Bを導く場合にも、たんにみずからの認知と欲求にのみしたがうだけではないし、またたいていは目の前にいる大人を唯一の利害関係者とするのでもない。子どもにとってはむしろ、みずからの生態環境における (多数の) 利害関係者との——つまりは「社会的」な——関連を踏まえて、相対的に適切な行動Bを導くことが自身にとってのより根本的な課題である、ということが、何か意味あることとして理解されている違いない。だからこそ子どもたちは、みずからのMcにおいて、利害関係者に負わっているMa/Mcs/Masを重要な関連事象として一定程度妥当に推論しつつ、そのうえで教育的営為Pにおいて自律的・自発的に行動Bを遂行せざるをえないし、またそうせずにはいられない、と考えられるのである (Ridley 2003, 334)。この事情は、I-(2)にも見たように、教育の目的・目標への意識は当然の前提として、教室という場の教育的営為Pにおいて子どもたちの各Mcだけに集中できる/集中すべきであるとされる教育する側の心Maとは、いちじるしい対照をなしている<sup>100</sup>。

そしてまた、子どもの心Mがこのようであるからこそ、同じひとつの教育的営為Pに参画している子どもたちにおいて、その行動Bを産出

するプロセスが多様でありながら、結果として導出されるBが一様なものに収斂することもありうる。子どもたちはそれぞれの生態環境上の立場で、直接相対している教育する側を含む多様な利害関係者との結びつきとその関連性の認知に基づいて、多くの利害関係者の支持を得られそうなBの発現≡目標Tの実現、すなわち「教育された」事態の成立を自律的・自発的に志向しているとも考えられるのである。それが、みずからの生態環境において (さしあたり) 適切な行動Bであると認知されているかぎりでのことである。このことは、教育する側が教育計画P1においては想定していない/想定できない事態であるかもしれない。だがこのプロセスを司っているのは、間違いなく当のPにおいて課題を解決すべく参画している主体であり、つまりは子どもの自律的で自発的な心Mcである。

したがって子どもの行動Bが教育計画P1上に予期される結果と同一であったとしても、子どものMcにおけるこうした事態は、たしかに教育する側からの一義的な理解を許すものではない。そしてその意味では、かならずしも当のMcが理想的なMiへと変容してゆくことと同一であるとはいえない。しかしながら、そのプロセスがどうであれ、教育する側において観察可能な結果としての子どもたちの行動Bは、それでもたんに偶然の産物であるにはとどまらない。それぞれの子どもの主体的な立場において、またそれぞれの心Mcによる諸方の認知を踏まえて、教育的営為Pが目指す目標Tに合うものとして産出されていると考えるべきである。

#### ※

かくして、私たちににとってはここで、日々の教育的営為Pのリアルな構成を理解することになる。すなわち教育的営為Pとは、Maが一定の志向をもって計画P1どおりにつくりあげるものにはとどまらない。教育的営為Pが子どもたちの生態環境の一部であり、それゆえに子どもたちが当の事象に関する利害関係者であるかぎり、またそれぞれに多くの利害関係者との関連をもっているかぎり、Pはそれぞれの子どものMcによっても、あるいはそこに現出するそれぞれの行動Bによっても、自律的・自発的に支持されたり支持されなかったり、またその

結果として成立したり成立しなかったりする、と考えられる。結局のところ、教育される子どもの生態環境と教育する側のそれとは一部において重なりあうにすぎない。それでも子どもたちは、その生態環境の一部である教育的営為Pとそれの始原的主体である教育する側の利害関係者であることを（一応）踏まえたうえで、その場でみずからにとって適切な＝適応的な行動Bを遂行せずにはいられない。

その意味で、そこでの子どもたちの「心M」のレベルでの反応と、「行動B」のレベルでの反応とが一樣な因果的対応をもっているとはかぎらない、ということも重要である。たとえ行動Bにおいて当の教育的営為Pへの支持的な態度が観察されたとしても、その行動Bの説明上の基体である心Mcとしては、Pへの支持を志向するものではないこともありうるからである。だからといって、この事態に直面した教育する側が、これの「改善」というあらたな教育目標Tをもって別の教育的営為Pに取り組んだとしても、事態はそう大きくは変わらないだろう。むしろ本節1. に示した通り、結果は同じところに行き着かざるをえない。

とすると私たちは、日々の教育的営為Pが教室において何とかうまく成立していること自体に、むしろ驚きと感謝の念を抱くべきであるともいえる。あるいはまた、そうやってPの成立を自律的・自発的に支持してくれる子どもたちに、Pにおける共同遂行者としての一種の“たのもしさ”を読み取らずにはいられない。もちろん、その際に子どもの行動Bが目標Tを達成するものであったとしても、その実現の仕方は理想的な心Miによるものではないことがほとんどであろう。だがこの事情についても、子どものそれぞれの生態環境と利害関係者との関連に基づく実現の仕方が多様であるからこそ、むしろそれぞれのMcによって一定の評価しうる成果に結びつく可能性は高められている、と考えるべきなのかもしれない。

#### おわりに——今後の課題

折しも、教育基本法の改正が行われたところである。その結果改正法では、教育によって養

う「心」の諸側面を、かなり踏み込んだところまで目標として規定している。「情操と道徳心」「精神」「態度」「意欲」等々がこれに該当する。ただし、そうした「心の教育」がどうやって・どこまで実現可能なものと見られているのか、私たちには知るよしもない。

本稿は、このように「心の教育」の可能性をめぐる問題に現実的に直面する時代にあって、教育的営為P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、結果的には同じひとつのPに参画する子どもたちのMcが自律的で自発的なものであるかぎり、Pが成功しているとすれば、そこでは当の子どもたちのMcがそれぞれに——いかなる志向をもつとしても——主体として・能動的にPを支えている、という現実を確認することができた。

だが、ここに新たな問題が発生する。すなわち、教育的営為Pは、基本的には教育する側が目標Tと方法Sを計画P1に基づいて設定するものであり、教育される側としてはそのP1に記述されるような行動Bが期待される。しかしながら、そうした意図的で計画的な営みである教育にとって、子どもたちの反応プロセスに見られる上記のような多様性は、実際のところP1の想定外であると考えるべきであろう。であるとすれば、それはあくまでも子ども（の心Mc）自体の自律的・自発的な経験、ないしは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であろうか。つまりそこでは、教育する側（のMa）による「教育された」事態への志向、あるいはそれに向けての意図的な行為はいわば教育する側の一方通行的な“思い”にすぎず、その意味で意図的・目的志向的な教育的営為の積み重ねも、当の子どもの人間形成にとって少なくとも一定の影響をもつ要素であるとはいえない、ということにもなりかねない。私たちは結局のところ、教育的営為Pが子ども（の心Mc）に届くことは（上記のi）のような理想的な場合を除いては）ほとんどない、つまり「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を承認しなければならないのであろうか。

しかし私たちは、教育の存在理由を揺るがし

かねないこの問いに対して、否と答えることができそうである。というのも、教育的営為Pにおいて、たとえそれぞれに多様性をもったMcがMiに変容しなくても、Mcが自律的で自発的なものでありかぎり、それぞれのMcがそのまま教育目標Tを——ひいては教育目的Eを——満たしうると考えることもできるからである。私たちは今後、この問題を解明することで、心に訴求する教育的営為が可能なのか否か、可能であるとしたらどの意味で・どの範囲で可能なのか、というアクチュアルな問いに回答することにしたい。それは、かつての教育人間学による子どもの規定“homo educandus et educabilis (教育される必要がある、かつ教育することができるヒト)”を再検討する試みにもつながってゆくことになるはずである。

<了>

## 註

- (1) もっとも、シェーラーが戒めたかったのは、子どもたちの「精神 (Geist) や魂 (Seele)」が「支配可能かつ統御可能」であるとする、教師の素朴な妄執であった (Scheler 1913-1916, 137)。したがって筆者としては、その認知が成立しているという条件のもとでは、教育という営みはシェーラーの人間学的な行為論に沿うかたちで一定程度可能になると考えている (紺野 2005b)。
- (2) ただし、現代日本の文教政策がこうした理想主義的な「心の教育」だけに偏向していると見ることは危険が伴う。その裏にある、もうひとつの意図を読み取る必要がある。すなわちグローバルズムに巻き込まれている日本としては、「心の教育」強化の一方で、時代の荒波をみずから乗り越えてゆく優秀な≡アントレプレナーシップを具えた人材の育成も期待しているとも考えられるのである (入江・渋谷 2003)。
- (3) 教育 (哲) 学の領域では、いわゆる「教育的関係 (pädagogische Beziehung)」を主題とする研究は数多い。とくに教師と児童・生徒との二者関係は、その古典的なテーマのひとつに教えてよいだろう (一例として、Flitner 1950; Langeveld 1978; 岡田 1993; 1998; 2002; 高橋・広瀬編 2004)。またその一方で、個々の子どもの発達における関連事象を総体的・包括的

に構造化する発達科学的な研究も少なくない。近年は広範な人間科学の視点から、多くの重要な知見が提出されている (Bronfenbrenner 1981; Harris 1995; 1998; 2006; 住田 2001; 田島 2003)。だが、後者の意味での子どもの発達/人間形成において、前者の教育的関係がいかなる意味をもちうるかを検討した研究はまだ多くはない。たとえば「教育的現実」と「教育的行為」を総合的な視点から問うた細谷 (1962) や、包括的な社会システムにおける教育を人間の「善さ」へ向けての営みととらえた村井 (1992 / 1996) は、その貴重な先行研究として評価できる。本稿も、基本的にはそうした総合的・包括的な視点を意識しつつ、基礎的な分析を行う。

- (4) 社会的にインパクトの大きな問題が起こると、いまだに教育 (学) 外の領域から「子どものうちから〇〇に関する教育を行っておくべきだ」といった主張が跡を絶たない。(近年であれば、〇〇には「金融」や「科学」や「生命 (いのち)」が入るであろう。) しかし、このような主張を唱える人たちは、教育によってそれらの価値の実現が簡単に果たされると本気で考えているのであろうか? それとも、何か別の (本当の) 意図が裏にあるのであろうか? (本註(2)を参照。) そのような因果的対応関係をもつ教育的営為を合理的に形成することがどれほど困難であるかは、現在の私たちの世代に「道徳」教育の成果がどれだけ認められるかを検証することで理解されなければならない。その困難さは、たんに方法の問題に帰すこともできまい。

現在、教育にまつわるこうした素朴な理想主義的万能主義を克服し、その現実的な意味を取り戻そうとする試みは、教育社会学を中心に組み込まれているといってよい。この困難な試みの代表的な例として、わが国では、広田 (2001; 2003; 2004) や今津・樋田 (1997) の研究等が挙げられる (なお教科書ではあるが、今津・馬越・早川 (2005) も、従来の「教育原理」の視点を超えたあらたな学校教育理解を示唆するものである)。現代の高度に複雑化した社会システムにおいて、あらゆる人間存在に一定の影響をおよぼさざるをえない (学校) 教育の意味をリアルに描き出したこれらの試みの意義は大きい。ただ、社会システムや規範、文化といった外在的な要因を根拠とするそれらの研究に対して、本稿は、本文にも述べたようによりマイクロで内在的なアプローチをとる。すなわち、大人

も子どもも一定の“人間の本性”をもったヒトであり、つまり自律的・自発的な適応的行動をとるべく生まれついた存在であるという人間（科学的な事実を立脚点とし、ひとつの教室の特定の教育的営為において、教育する側とされる側の関係の中で現実的に何が起こっているかを見極めたい。

- (5) 本稿で使用する「行動 (behavior)」という概念は、何らかの内的な「理由」によって説明されるような意識的な「行為 (action)」とは区別される。「行動」においては、目的や意図、欲求といった自覚的な意識があるかどうかは不問である、とするドレッツキ (Dretske 1988) のアイデアに則る。したがって行動Bが心Mに基づくということを読めたとしても、それは明確な意図や予測、あるいは反省を伴った意識が現れていることと同義ではない。だがそれでも、その行動B自体は当の「主体 (agent)」によって実現する事象以外の何ものでもない。意識の有無いかんで行動そのものが現実的に現出したり消滅したりすることはありえない。本稿で「自律的」「自発的」というのは、生態環境に対するそうした適応的行動主体の態度ないしは関係の仕方を意味している。このことは、本稿Ⅲで述べるように、そもそもMおよびその意識が何のためにあるのか、行動Bをどのような意味をもつものとして導くのかを考察するための重要な立脚点である。

ただし本稿は、その性格上、行動の原因と結果に関する哲学上の問題（心-脳問題を含む）には深入りしないでおく。

- (6) ここでは、子どもの心Mcに対する2つの疑問が呈されるかもしれない。

すなわち第一に、McはMaに比べて「未熟」であると見なされてしかるべきであること、だからこそ子どもによる自律的な判断には誤る可能性がより多く含まれているであろうこと、である。このような懐疑には、現代日本のあまたの大人による“ホモ・サピエンスらしからぬ”所業を指摘することで回答したい。たしかに今の子どもたちはだらしがないかもしれない (速水 2006)。だがかつての子どもたち=今の大人たちも、やはり同じくらいだらしがないというべきなのではないか? (正高 2005) 人間は、大人も子どもも等しくホモ・ディエンスであること、そして可能的に合理的であるにすぎないこと (Sen 1977)、も事実である。

また、子どものMcにおける「自律性」の意

味が問われるかもしれない。ただ定義にもよるであろうが、そもそも完全な自律も完全な他律も基本的にはありえない。大人として要請される特性である自律性は (岡田 2005)、実際どの程度およびどの範囲でどのようなかたちで可能なのであろうか。決定権を行使しようという自由の範疇における自律を例にとろう。この場合、現実的には手放しの自由ではありえない。つまり一定の条件下および範囲内で当該決定権を行使しようという“きまりごと”の枠内での自由-自律である。つまりその“きまりごと”において理性的・合理的な判断のもとに自律的な行為が期待されるのかもしれないが、そしてまた当該権利を行使する主体としてはみずからの自律性をそこで実感・自覚するのかもしれないが、しかし行為の権能を、みずからが創造/設定したのではない“きまりごと”に支配され制限されていることには違いない。しかもこの“きまりごと”は、理性的・精神的な文化の自律的な所産とばかりはいえない側面ももっている。つまり、“きまりごと”は“human universals” (Brown 1991) のひとつとして、ホモ・サピエンスの生物としての進化プロセスにおいて彫琢を受け定着したものと考へざるをえないからである (Broom 2003; Tooby & Cosmides 1992)。

- (7) 本註(10)を参照のこと。

- (8) 一例として、Bernhard 1988; Bronfenbrenner 1981; Elder 1974; Harris 1998; 2006; 亀山 2001; 苅谷 2005; Mallet 1987; 佐々木 2002; Schaffer 1996; 田島 2003; Werner & Smith 1992; Willis 1977; Wollin & Wollin 1993等を挙げておく。これらには、教育学のみならず発達理論や社会学等の領域で取り組まれたものも含まれるが、これらの研究は、子どもはみずからの行動形成に際して、実際には意外に有能であり、またそれゆえにたくましい存在であるという事実を承認していることに共通点をもつ。(ただし上記の諸研究には、この事実を指摘することがその本旨ではないものも含まれている。)

なお以下では、子どもがPやMaばかりか他の関連する諸要素も端的に無視するという「根源的な自由」を行使するケースは除く。というのも、教育の場面ではそうした行動B=Mcの帰結は通常の想定を逸脱しているものであり、その場合にはむしろ、当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。

また、McがPにおけるTやMa、あるいはMcsをいっさい認知ないし理解しないという事態も、通常の学校教育では考えにくい。「反応しない」というひとつの反応がMcs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が、そうでない場合には、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。この判断に際しては、本稿としては次の見方を支持したい。すなわち、子どもであっても、あるいは子どもであるからこそ、人間は生物として同種の他個体に興味をもたざるをえない存在であるという見解である(Darwin 1871, 39-159)。その根拠づけは、現代の人間(科)学にも十分求められる(Humphrey 2002; 黒田 1999)。30人程度の学級、あるいは数10人の学年等の集団において、子どもがどの他個体=利害関係者にもいっさい無理解・無関心であることは、この視点からすると非常に考えにくい。

- (9) ここで「社会的な相互作用をうまく営む」というのは、かならずしもそれを仲良く、協調的に、あるいは利他的に営むことのみを意味するわけではない。社会的な関係は、進化生物学が従来より指摘しているように、利己的な究極要因(ようするに生存と繁殖)に原則として適うものであるかぎり、両面価値的に機能しうる(Dawkins 1976; 1998, 282; 藤田 2002)。つまり一方では、「マキャベリ知性(machiavellian intelligence)」により、相手を欺き、だまし、したたかに出し抜くことが必要な場合もある(Byrne & Whiten 1988; 1997; de Waal 1982)。ただし他方で、利他的な関係も協調的な関係もまた成立しうるし、とくに複雑なヒトの社会ではそれが成立しなければならない(Axelrod 1984; Humphrey 2002)。こうした多義的な社会的な関係をうまく調整し、無意識ながらも自分(の究極要因)に有利に導くことが、生物としての私たちの心=「社会脳(social brain)」が具えているはずの重要な機能である(Dunbar 1998)。
- (10) もちろん教育する側にも、目の前の子どもたち以外に多様な利害関係者が存在する。学校内の同僚や上司、子どもたちの親、地域社会の人々、その他私的な人間関係が、人間=教師にとってきわめて重要な要素であることは明らかである(日本教師教育学会編 2002)。ただし職業人としての教育する側にとっては、そこでの利害は利害関係者にかかわらず、基本的には単一の事

態に収斂してゆくはずである。すなわち、目の前の子どもたちを相手に、教育計画P1に明示された教育目標T(および教育目的E)に向かって、教育的営為Pをよりよく遂行することである。教育する側としては、この一事に集中して成果を上げ、さらに利害関係者から(よい)評価Vを受けることが、彼/彼女にとっての主要な関連性なのである。教育する側自身の論理としては、そのためにこそ目の前にいる子どもたちに集中すべきである(と認知されている)ともいえよう。そしてこの点が、多様な利害関係者と多様な——場合によっては非pedagogicalな——価値を共有しながら生活している子どもたちとの違いの源泉であると考えられる。

#### 参考文献一覧

- 麻生武(2002)『乳幼児の心理——コミュニケーションと自我の発達』サイエンス社
- Axelrod, R. (1984) =アクセルロッド『つきあひ方の科学——バクテリアから国際関係まで』ミネルヴァ書房, 松田裕之訳, 1998年
- Baron-Cohen, S. (1995) =バロン=コーエン『自閉症とマインド・ブラインドネス』青土社, 長野敬他訳, 2002年
- 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
- Brezinka, W. (1974 / 1981) *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München
- Bronfenbrenner, U. (1981) *Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. New York
- Broom, D. M. (2003) *The Evolution of Morality and Religion*. Cambridge
- Brown, D. E. (1991) =ブラウン『ヒューマン・ユニヴァーサルズ——文化相対主義から普遍性の認識へ』新曜社, 鈴木光太郎・中村潔訳, 2002年
- Byrne, R. & Whiten, A. (Eds.) (1988) =バーン/ホワイトゥン編『マキャベリ的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
- Byrne, R. & Whiten, A. (Eds.) (1997) =バー

- ン／ホワイトウン編『マキャベリの知性と心の理論の進化論Ⅱ——新たなる展開』ナカニシヤ出版、友永雅己他監訳、2004年
- 千葉泰爾 (1991) 「教育的現実と教育的行為」(千葉泰爾編『教育の本質と目的』福村出版、pp.142-155)
- 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. (1976 / 1989) *The Selfish Gene*. New Edition. Oxford
- 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
- Dennett, D. C. (1991) =デネット『解明される意識』青土社、山口泰司訳、1998年
- Dennett, D. C. (1996) =デネット『心はどこにあるのか』草思社、土屋俊訳、1997年
- Dilthey, W. (1934) =ディルタイ「教育学体系の草稿」(ディルタイ『教育学論集』以文社、日本ディルタイ協会訳、1987年、pp.79-164)
- Dretske, F. (1988) =ドレッスキ『行動を説明する——因果の世界における理由』勁草書房、水本正晴訳、2005年
- 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
- Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart.
- 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)
- Gazzaniga, M. S. & LeDoux, J. E. (1978) =ガザニガ／レドゥー『二つの脳と一つの心——左右の半球と認知』ミネルヴァ書房、柏原恵龍他訳、1980年
- Geary, D. C. (2005) *The Origin of Mind : Evolution of Brain, Cognition, and General Intelligence*. Washington D. C.
- Gigerenzer, G. (2000) *Adaptive Thinking : Rationality in the Real World*. New York
- 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. (1998) =ハリス『子育ての大誤解』早川書房、石田理恵訳、2000年
- Harris, J. R. (2006) *No Two Alike : Human Nature and Human Individuality*. New York
- 橋爪大三郎 (2003) 『「心」はあるのか』筑摩書房
- 速水敏彦 (2006) 『他人を見下す若者たち』講談社
- Herbart, J. F. (1806) =ヘルバルト『一般教育学』玉川大学出版部、是常正美訳、1968年
- 広田照幸 (2001) 『教育言説の歴史社会学』名古屋大学出版会
- 広田照幸 (2003) 『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
- 広田照幸 (2004) 『教育』岩波書店
- 細谷恒夫 (1962 / 1984) 『教育の哲学』創文社
- Humphrey, N. (1986) *The Inner Eye : Social Intelligence in Evolution*. Oxford
- Humphrey, N. (2002) Varieties of Altruism — and the Common Ground between Them. in : Humphrey, *The Mind Made Flesh : Frontiers of Psychology and Evolution*. Oxford. pp.52-61
- 今津孝次郎・樋田大二郎編 (1997) 『教育言説をどう読むか——教育を語ることばのしくみとはたらき』新曜社
- 今津孝次郎・馬越徹・早川操 (2005) 『新しい教育の原理——変動する時代の人間・社会・文化』名古屋大学出版会
- 入江公康・渋谷望 (2003) 「猿雑化する権力／純化する『心』」(『現代思想』Vol.31, No. 4, 青土社, pp.112-121)
- 石川幹人 (2006) 『心と認知の情報学——ロボットをつくる・人間を知る』勁草書房
- 板倉昭二 (2000) 「他者の心を理解する——その発達と進化」(松沢哲郎・長谷川寿一編『心の進化』岩波書店, pp.50-57)
- 龜山佳明 (2001) 『子どもと悪の人間学』以文社
- 荻谷剛彦 (2002) 『教育改革の幻想』筑摩書房
- 荻谷剛彦 (2005) 『学校って何だろう——教育の社会学入門』筑摩書房



- 黒田末寿 (1999) 『人類進化再考——社会生成の考古学』以文社
- 紺野祐 (2004) 「人間学的にみた人間形成論——教育人間学のあらたな可能性をもとめて」(『青森中央学院大学研究紀要』第6号, pp. 147-177)
- 紺野祐 (2005a) 「進化と人間形成——《人間の本性》としての学びと社会化」(仙台ゲート自然学研究会編『プロテウス』第8号, pp.1-28)
- 紺野祐 (2005b) 「マックス・シュラーの教育論(1)——現象学的・人間学的にみた教育的関係批判」(『青森中央学院大学研究紀要』第7号, pp.75-105)
- 紺野祐 (2007) 『『学び』と『教え』の人間学——《人間の本性》の視点から」(仙台ゲート自然学研究会編『プロテウス』第9号, 近刊)
- Langeveld, M. J. (1978) *Einführung in die Theoretische Pädagogik*. Stuttgart
- 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
- Mallet, C.-H. (1987) =マレ. 『冷血の教育学——だれが子供の魂を殺したか』新曜社, 小川真一訳, 1995年
- 正高信男 (2005) 『考えないヒト——ケータイ依存で退化した日本人』中央公論新社
- 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
- 宮澤康人 (2002) 「ホモ・ファーベルとホモ・エドゥカンス」(宮澤康人編著『教育文化論——発達の環境と教育関係』放送大学教育振興会, pp.133-145)
- 宮澤康人 (2004a) 「教育関係の誤認と〈教育的無意識〉」(高橋勝・広瀬俊雄編著『教育関係論の現在——「関係」から解読する人間形成』川島書店, pp.39-85)
- 宮澤康人 (2004b) 「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, pp.87-116)
- 村井実 (1992 / 1996) 『教育からの見直し——政治・経済・法制・進化論』東洋館出版社
- 中田基昭 (1996) 『教育の現象学』川島書店
- 日本教師教育学会編 (2002) 『教師教育学Ⅲ：教師として生きる』学文社
- Oelkers, J. / Lehmann, Th. (1990) *Antipädagogik : Herausforderung und Kritik*. Weinheim / Basel
- 岡田敬司 (1993) 『かかわりの教育学——教育役割くずし試論』ミネルヴァ書房
- 岡田敬司 (1998) 『コミュニケーションと人間形成——かかわりの教育学Ⅱ』ミネルヴァ書房
- 岡田敬司 (2002) 『教育愛について——かかわりの教育学Ⅲ』ミネルヴァ書房
- 岡田敬司 (2005) 『「自律」の復権——教育的かかわりと自律を育む共同体』ミネルヴァ書房
- 小沢牧子・長谷川孝 (2003) 『「心のノート」を読み解く』かもがわ出版
- 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. & Woodruff, G. (1978) Does the Chimpanzee have a Theory of Mind? in : *The Behavioral and Brain Sciences*, Vol.1. pp.515-526
- Ridley, M. (2003) =リドレー『やわらかな遺伝子』紀伊國屋書店, 中村桂子・斎藤隆央訳, 2004年
- Rutschky, K. (Hrsg.) (1977 / 2001<sup>8</sup>) *Schwarze Pädagogik : Quellen zur Naturgeschichte der Bürgerlichen Erziehung*. München
- 酒井朗 (1997) 「“児童生徒理解” は心の理解でなければならない」(今津孝次郎・樋田大二郎編『教育言説をどう読むか』新曜社, pp.131-160)
- 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
- Searle, J. (1980) =サール「心・脳・プログラム」(D. R. ホフスタッター/D. C. デネット編『マインズ・アイ——コンピュータ時代の「心」と「私」』(下), 阪急コミュニケーションズ, 坂本百大監訳, 1992年, pp.178-210)
- Searle, J. (1984) =サール『心・脳・科学』岩波書店, 土屋俊訳, 2005年
- Searle, J. (2004) =サール『マインド——心の哲学』朝日出版社, 山本貴光・吉川浩満訳,

- 2006年
- Sen, A. (1977) =セン「合理的な愚か者——経済理論における行動理論的な基礎への批判」(セン『合理的な愚か者——経済学=倫理学的探求』勁草書房, 大庭健・川本隆史訳, 1989年, pp.120-167)
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986 / 1995) =スペルベル/ウィルソン『関連性理論——伝達と認知』研究社, 内田聖二他訳, 第2版1999年
- 菅野盾樹 (1999) 『人間学とは何か』産業図書
- 住田正樹 (2001) 『地域社会と教育—子どもの発達と地域社会』九州大学出版会
- 諏訪哲二 (1998) 『ただの教師に何ができるか』洋泉社
- 諏訪哲二 (1999) 『教師と生徒は〈敵〉である』洋泉社
- 田島信元 (2003) 『共同行為としての学習・発達——社会文化的アプローチ』金子書房
- 高橋勝・広瀬俊雄編著 (2004) 『教育関係論の現在——「関係」から解読する人間形成』川島書店
- 田中每実 (1996) 「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, pp.11-38)
- 田中每実 (2003) 『臨床的人間形成論へ——ライフサイクルと相互形成』勁草書房
- Tomasello, M. (1999) *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge (MA) & London
- 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
- Tooby, J. & Cosmides, L. (2005) Conceptual Foundations of Evolutionary Psychology. in : D. M. Buss (Ed.) *The Handbook of Evolutionary Psychology*. Hoboken (NJ). pp. 5-67
- Turing, A. (1950) =チューリング「計算機械と知能」(D. R. ホフスタッター/D. C. デネット編『マインズ・アイ——コンピュータ時代の「心」と「私』』(上), 阪急コミュニケーションズ, 坂本百大監訳, 1992年, pp.70-93)
- 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)
- 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
- Wolin, J. S. & Wolin, S. (1993) *The Resilient Self*. New York