

# 教育行為とその記述

梅本 洋

教育学の文献では、行為の観念とはなじまない教育概念がしばしば用いられている。「無意図的教育」や「インフォーマルな教育」はそうした教育概念の代表的なものである。しかし、教育学で用いられるあらゆる教育概念の内容から、行為としての教育をことごとくとりさつてしまうのは、およそ無理なことである。本来、教育とはまず何よりも人間が行うある種の行為にはかならない。

それでは、教育とよばれる一群の行為、すなわち教育行為は人間の行為としてどのような制約のもとにおかれ、またどのような特質においてきわだっているのだろうか。これは、いうまでもなく非常に広範な研究領域にまたがる複雑な問題である。この問題についてごくささやかながら若干の検討を試みるのが本稿の意図するところである。そのための糸口として以下においては、教育行為に対していかなる記述が与えられるか、またその背景要因は何であるのかに着目するアプローチをとることにしたい。順序としてまず人間の行為一般のレベルで、次いで教育行為特有のレベルで、行為とその記述の問題をとりあげてゆくことにする。なお、本稿では教育行

為の具体例としてルソーの古典的教育論『エミール』(J.-J. Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, 1762) にでてくるあるエピソード(架空の話ではなくて実話)をとりあげることにするが、これについては後述する。

## 一 行為とその記述

行為の記述をめぐってはさまざまな問題が生じてくるが、それらの問題の起点ともいべき事柄は、同じ一つの行為に対して容易にいくつものあい異なるさまざまな記述がなされるということである。複数の記述が提示されるということは別段行為のみにみられる特別な事情という訳ではないが、行為の場合には、当の行為者の意識や目的とはおよそかけはなれた内容の記述が与えられるという点で、ただちに行為者の責任や行為の評価など倫理的に重要な問題にかかわってくる可能性が大きい点が注目される。

同じ一つの行為に対して何通りもの多様な記述を付与することが

できるといふ事實は、これまでも一部の人々によつて指摘され、ときに重要な論点としてとりあげられてきた。たとえば、ペレルマンはオルブレクツァー・テイテカとの共著書のなかで、自動車工の労働行為をとりあげ次のようにのべている。「一つの同じ過程が、実際、ボルトを締める行為としても、自動車を組み立てる行為としても、生活の糧を稼ぐ行為としても、輸出の流れを促進する行為としても記述されるのである」<sup>(1)</sup>。このように一つの行為に付与しうる記述はきわめて多種多様であり、際限がないほどである。提示される記述のなかには、事実誤認にもとづく誤つたものが含まれている可能性もあるかもしれないが、重要な点は、同じ一つの行為に与えられる多数のさまざまな記述のいづれもが同時に真でありうることも、相互に並立可能であるということである。それらのうちおそらく大半の記述は、行為者本人にとつては全く思いもかけないような内容のものであるに違いない。ハンブシャーがいうように、行為に対して行為者自身が与える記述は、その行為に「適用可能な唯一の記述ではない」<sup>(2)</sup>のであつて、それとは「別個の真なる記述」が「行為者が行おうとしていることについての行為者自身による特徴づけから多少ともかけはなれているようなありうべき事例はきわめて多岐にわたるのである」<sup>(3)</sup>。

行為の記述が行為論における一つの重要な問題としてとりあげられる際には、行為者本人による記述とそれ以外の記述とを峻別することが立論の要点になる。これとの関連で、次に、本稿の主題であ

る教育行為に直接かわるものではないが、アンスコムとデイヴィドソンの行為論における行為の記述のとりあつかいに少しばかり触れておくことにしよう。ここでこの二人に着目するのは、その大きな影響力にかんがみてのことである。このうちアンスコムの行為論においては、意図的行為との関連で行為の記述がとりあげられており、デイヴィドソンの行為論においては、行為の理由との関連で行為の記述がとりあげられている。

熱い物に触れて思わず手をひっこめるといった単なる反射的身体動作や睡眠中に寝返りをうつといった無意識の運動は、明らかに意図的行為ではない。また、ある人が郵便物に九十円の切手を貼るべきところを、ついうっかりして八十円の切手を貼つてしまつたという場合、その人は意図的に料金を不足を生じさせた訳ではない。ある行為が間違いなく意図的行為であるためには、行為者本人が当該行為を行っていることを知つて、いのでなければならぬ。アンスコムによれば、意図的行為について指摘されるこの「知つていゝ」は、常に当該行為の何らかの記述と不可分である。しかし、すでに強調したように、同一の行為に対しては多数のあい異なる記述を与えることができる。意図的行為の要因である「知つていゝ」は、決してそれらの記述の全部について成立する訳ではない。意図的行為を、当該行為に行為者自身が与える記述と相関させるアンスコムの見解は、次の論述のうちに的確に表明されている。

一つの行為に対して、例えば、「板を鋸で挽いている」「樫の板

を鋸で挽いている」「スミス氏の板を鋸で挽いている」「鋸でキーキー音をたてている」「多量のおが屑を作っている」、等々と多くの異なる記述を与えうる。したがって、われわれはある行為がある記述のもとでは知っているが、別の記述のもとではそれを知っていないかもしれないことに注意することが重要である。「中略」「自分がXを為していることを知っている」という言明は、そのXという同一の振舞いに適用される任意の(他の)記述のもとでの「それを自分が為しているのを知っている」という言明を含意しない。つまり、ある人が自分がXを為していることを知っているとは、彼が自分の為していることをそのもとで、知っているような、当の記述を与えうることである<sup>(4)</sup>。

したがって、同一の行為が、ある記述のもとでは意図的行為であり、別の記述のもとでは意図的行為ではないというのが通例である。そして、行為者がある記述のもとでは自らが行っていることを知らなということとは、何らその記述が偽であることを意味しない、点に注意しなければならぬ。アンスコムが指摘しているように「あることが記述dのもとでは意図的ではなかったと言うことは、普通、記述dがあることに<sup>(5)</sup>ついて真である場合にしか適切ではない」のである。

次に、いわゆる行為因果説の旗手と目されているデイヴィドソンに目を転ずることにしよう。デイヴィドソンが提示している行為の

事例のうち、明かりをつける行為は非常に有名なもので内外の文献に頻繁に引用されている。ここでも、その事例をひきあい<sup>(6)</sup>にだすことにしたい。「私は明かりをつける」という行為に対して、デイヴィドソンは次の四通りの記述を与えている。記述①「スイッチをひねる」、記述②「明かりをつける」、記述③「部屋を明るくする」、記述④「空き巣狙いに主人が在宅しているという警告を(そうとは知らずに)発する<sup>(7)</sup>」。そして、デイヴィドソンがいうように「このとき、私は四つのことをする必要がない。たった一つのことをすればよいのであって、その一つのこと<sup>(8)</sup>に四つの記述が与えられたにすぎない」。行為にいかなる記述が与えられるかが問題となるのは、その行為の理由を示して、行為の説明ないし合理化を行う場面においてである。右の事例では、「私は明かりをつけたのだ」といふべることが行為の理由を示すことになるのは、当該行為が記述②のもとで把捉された場合であって、「私は明かりをつけたのだ」とのべても、記述④にかかわる空き巣狙いに警告を発したことの理由を示すことにはならない。「ある人がなしたことを理由が合理化しうるのは、そのなされたことがある仕方<sup>(9)</sup>で記述される場合のみであって、別の仕方<sup>(9)</sup>で記述されたのではそうはいかない」とデイヴィドソンは主張している。そして、デイヴィドソンがとりくんだ困難な課題は、このような行為の理由がまさに行為の原因にほかならないことを証明し、理由がどのようにして因果的に行為をひきおこすかを説明することであった。しかし、デイヴィドソンによる行

為因果説の展開は本稿の問題設定と直接かかわるものではないので、ここで節を改め、教育行為の具体的事例に論を転ずることにしたい。

## 二 教育行為の事例

以下本節では、教育行為の一例として、もっぱらルソーの教育論『エミール』にてでくる一つのエピソードをとりあげることにした。ルソーはこれを現実に体験した実話として提示している。

このエピソードに着目したのは、それがいわば教育行為の戯画といった色彩を濃厚に帯びているからである。内容の展開が極端で、事態の要点があからさまに示されている。教師と生徒に加えて、生徒の母親、その家の賓客たち、そして傍観者たるルソーというように多彩な人々がでてくるのであるが、それぞれの立場に即して教師の熱心な教育行為に対する多様な記述を容易に構成することができ、点でまことに好都合である。

「私は、田舎に、子どもとその教育に大いに心を砕いているある優しい母親の家に、幾日かをすごしにいった<sup>(10)</sup>」という書きだしで、ルソーはこのエピソードを始めている。「田舎に」とあるだけで具体的な地名はでておらず、どこであるのかはわからないし、この「優しい母親」がだれなのかもわからない。また、それがいつの話であるのかも不明である。ただし、エピソードの内容から判断して、話の舞台が貴族の邸宅であることは間違いない。さらに子ども

の年齢も記されていないのであるが、六歳ないし八歳ぐらいではないかと推測される。子どもの教育を担当しているのは、住みこみの家庭教師である。ルソーは続けて次のように報告している。

私が年上の息子の授業にいわせたある朝のこと、まえからその子に古代史をとくと教授していた家庭教師は、アレクサンドロス<sup>(11)</sup>の話をつけ、やがて話題が有名な医師フィリポスの一件におよんだ。この一件は絵にもなっているが、確かにそれだけの値打ちはある。有能な人であるその教師は、アレクサンドロスの勇敢さについていろいろと考えをのべた<sup>(12)</sup>。

この「有名な医師フィリポスの一件」というのは、以下のようなものである。アレクサンドロスの侍医フィリポスは、実はある筋から買収されており、自分の立場を利用してアレクサンドロス<sup>(13)</sup>をひそかに毒殺する機会をうかがっていた。折しも、アレクサンドロスのもとにフィリポスの企てを暴露した書簡がとどけられた。その後、フィリポスがアレクサンドロスに水薬をすすめた際、アレクサンドロスはその書簡をフィリポスに読ませたうえで、すすめられた水薬を一気にその場で飲み干したというのである。

場面は、その授業が行われた日の会食に移る。子どもとその母親さらにルソーを含む賓客たちがそろって食卓についている。ルソーはそのときの様子を以下のように語っている。

食事のとき、人々は、フランス人の流儀に従って、この坊やにいろいろなことをしゃべらせずにはおかなかった。その年齢に

ふさわしい活力と、確実にほめてもらえるという期待のため、子どもは見当はずれなことをやたらにしゃべったが、それでもときどきの確な言葉がいくつかあったので、それ以外のことは忘れさせることになった。いよいよ医師フイリポスの話になった。子どもはその話をきわめて明瞭に、そして非常にてぎわよく語った。母親が切に求め息子が期待していた賞賛の言葉が例の通り支払われた<sup>(12)</sup>。

母親はさぞかし鼻が高かつたろうし、子どもも得意だったに違いない。その場の人々は、子どもの教育にあたっている教師の仕事ぶりを高く買ったことであろう。しかし、そのなかでただ一人ルソーだけは釈然としなぬものを感じていたのである。エピソードの続きは次の通りである。

いくつかひつかかるところがあつて、我が年少の博士は自分であれほどうまく語った話を全然理解していないのではないかと疑問をもつていた私は、食後、子どもの手をとって一緒に庭園を一回りした。そして、何の気兼ねもなく、子どもにいろいろ聞いてみたところ、大いにたたえられているアレクサンドロスの勇氣にこの子がだれよりも感心していることがわかつた。しかし、この子がその勇氣をどこにみていたかわかりだろうか。まずい飲み物を、ためらわず少しもいやな顔をみせずになつた一息で飲み干す勇氣のことしか眼中になかつたのだ。二週間とたたないまえ、薬を飲まされて、やつとの思いでそれを飲んだ

あわれな子どもは、まだその苦さを口に感じていたのだ。死とか毒殺も子どもの頭には不快な感覚ぐらいにしか思われず、それに子どもにはセンナ以外の毒薬など考えられなかつたのだ。しかし、英雄の断固たる態度が幼い心に大きな印象を与えたこと、そして子どもは、この次に薬を飲まなければならぬときには、自分もアレクサンドロスのようにしようと固く決心していたことは認めなければならない。明らかに彼の理解力を越えた説明にたちいることはせずに、私はその感心な心がまえをばげましてやつた<sup>(13)</sup>。

ルソーが実話として語っている以上のエピソードでは、教師が職務に励んでいる様子が「まえからその子に古代史をとくと教授していた」という表現からも充分うかがうことができる。この教師は決して怠慢な人物ではなく、仕事熱心な人なのである。子どもを相手に授業を行つていたとき、この教師はまさに教育行為に従事していたといつて何らさしつかえない。ただこの教育行為は、行為者である教師の思惑からは完全に逸脱しており、そのことを知つていたのはただルソー一人だけであつたというのが、エピソードの眼目である。要するに、ここでは教育行為が全くの失敗に終わつているのであるが、失敗したということは行為が遂行されなかつたということを何ら意味しない。行為は所期の目的を達成することもあれば達成しないこともあるのであつて、これは教育行為の場合も全く同様である。教育行為がなされなかつたのではなく現になされたからこそ、

右のエピソードは意味深長なものとなっているのである。

以上に引用したルソーの報告にもとづいて、この教師のアレクサンドロスに関する授業の教育行為に対していくつかの記述を与えることができる。当然それらの記述は事実を反する偽なる記述であってはならない。したがって、たとえば、「毒殺をも恐れぬアレクサンドロスの勇敢さを子どもに理解させた行為」という記述を与えることはできない。ルソーが証言している通り、子どもはそのことをまさに全然理解していなかったからである。

それでは、この教育行為に与える真である記述としてどのようなものがあげられるであろうか。各登場人物のことを念頭において二三考えてみることにしよう。まずこの教育行為の行為者である教師に着目して、「子どもに毒殺をも恐れぬアレクサンドロスの勇敢さを理解させようとした行為」という記述を与えることができる。

当の教師自身も自分の教育行為に対してこの記述を与えることに異論はないであろう。この記述に含まれる「理解させようとした行為」という表現は、必ずしも「理解させることに成功した行為」を意味しないので、この記述は偽なる記述とはならない。ルソーの報告内容を総合して、この記述を次のように敷衍することもできる。

「子どもに毒殺をも恐れぬアレクサンドロスの勇敢さを理解させようとしたが、全然うまくゆかず、しかも理解させようとした本人はそれがうまくゆかなかったことを知らない行為」。しかし、このように敷衍された記述は、もはや教師自身が与えるところではない。

次に食事の場面での子どもと母親と賓客に着目してみよう。子どもは、その日の授業で覚えたばかりのアレクサンドロスと医師フィリポスの話を一同のままで上手に再現してみせたのであった。子どもがうまくその話を再現することができたのは、やはり教師の授業のおかげであるには違いないのだから、教師の教育行為は「子どもにアレクサンドロスと医師フィリポスの話を再現させた行為」と記述することができよう。また、大人たちをまえにしてすらすと話を再現でき、ほめてもらった子どもは得意になったはずである。すると、「子どもを得意がらせた行為」という記述を提示することもできるであろう。賓客たちが口々に子どもを賞賛したとき、母親がどんなにうれしい思いをしたかは想像にかたくない。すると、教師の教育行為は「子どもの母親に満足感を与えた行為」と記述することもできる。また、ルソー以外の賓客たちは子どもの話振りにすっかり感心した訳であるから、教師の教育行為は「ルソー以外の賓客たちを感心させた行為」として記述することもできる。しかし、ルソーだけは「いくつかかひつかかるところがあつて、我が年少の博士は自分であれはどうまく語った話を全然理解していないのではないかと疑問をもっていた」のであるから、「ルソーに疑念を抱かせた行為」という記述も成立する。

ルソー自身が食後の散歩で確認した事柄に目を移すとどうであろうか。子どもは確かにアレクサンドロスの勇氣に「だれよりも感心している」のであった。したがって、教師の教育行為は「子どもを

してアレクサンドロスの勇氣に大いに感心させた行為」として記述することはできる。しかし、子どもはアレクサンドロスの勇氣を教師をはじめとする大人たちが考えるのとは全く違ったものとしてうけとめていたのであった。この点に注目すれば、教師の教育行為は、「子どもに苦い薬をいやがらずに飲む決心をさせた行為」という記述が与えられる。

それでは、ルソー自身はどういう記述を与えているのであろうか。食事のあと、子どもと二人きりで散歩にでたルソーは、真相を確認したあと帰路につくが、そのときの心境について、「子どもたちに歴史を教えていると考えている父親や教師たちのすぐれた知恵をひそかに笑いながら、家の方へひきかえした<sup>(14)</sup>」と痛烈な皮肉をこめて書いている。ルソーによれば、歴史を含むさまざまな学問の知識や道徳、宗教に関する事柄をまともに学ぶことができるようになるためには、理性が十分に発達していることが不可欠である。ところが、ルソーの主張する「自然の発達法則」に従うと、子ども期は根本的に理性以前の発達段階として規定される。エピソードをのべた右の引用文のなかにも「二週間とたたないまえ、薬を飲まされてやつとの思いでそれを飲んだあわれな子は、まだその苦さを口に感じていたのだ。死とか毒殺とかいうことも子どもの頭では不愉快な感覚ぐらいにしか考えられ」ないと書かれているように、この理性以前の発達段階である子ども期は感覚機能が前面にでる時期であり、それに応じてルソーが構想する子ども期の教育においても感覚がその中

心に位置づけられる。理性の働きを前提とした教育が適正妥当なものとなりうるのは、子ども期を脱した青年期以降のことであるとルソーは考えている。「理性とは、いわば他のすべての能力を複合したものにほかならず、人間のあらゆる能力のなかで最も困難をともなつて最も遅く発達する能力なのである<sup>(15)</sup>」というのがルソーの見解である。したがって、エピソードにでてくる教師はこの「最も遅く発達する能力」である理性の働きを子ども期のごく早いうちから前提するという教育上の大きな錯誤をおかしているのであって、発達段階的に子どもが大人とは基本的に異なっていることを何らわきまえていない。要するに「子どもというものが少しもわかっていない愚劣な行為」というのが、この教師の教育行為に対してルソーが与える記述にはかならないのである。

### 三 行為の記述の背景要因

前節では、ある教育行為の事例をとりあげ、それに対して試みにいくつかの記述を与えてみた。記述の数はさらに増やしてゆくことができるであろう。エピソードの報告者であるルソー自身さえ全く思いもしなかったような記述もなされうるに違いない。しかし、記述の内容がいかに多種多様であっても、それらはみな一つの同じ行為の記述なのである。「子どもに毒殺をも恐れぬアレクサンドロスの勇敢さを理解させようとした行為」は「子どもにアレクサンドロ

スト医師フイリポスの話を再現させた行為」であつて、それは「子どもを得意がらせた行為」である。またこの行為は、「子どもの母親に満足感を与えた行為」であるとともに「ルソー以外の賓客たちを感心させた行為」である。そして、ほかならぬその行為が「ルソーに疑念を抱かせた行為」であり、「子どもをしてアレクサンドロスの勇氣に大いに感心させた行為」であり、「子どもに苦い薬をいやがらずに飲む決心をさせた行為」であつて、「子どもというものが少しもわかつていない愚劣な行為」なのである。これらの記述はいずれも皆真であるにもかかわらず、教育行為の意図的性格への言及や教師に対する評価という点では決定的な相違を生じうる。自分の教育行為がまさに「子どもに苦い薬をいやがらずに飲む決心をさせた行為」として記述されることをもし知つたとしたら、古代史の授業を熱心に行つていた当の教師は非常な驚きを禁じえなかつたに違いない。

それでは、どうして同じ一つの行為にさまざまな内容の記述が与えられるのであろうか。行為者本人にとって全く思いがけない記述さえ行為に与えられるのは、どのような事情によることなのであろうか。以下本節においては、この問題について、教育行為に限定せず、人間の行為一般のレベルでいくつかの論点を整理することにしたい。

まず容易に考えられる論点は、記述の視角にかかわるものである。行為を記述する際、当の行為に対してどういう視角を設定するかは

人によつてさまざまであらうし、同じ人でも時と場合によつて設定する視角が大きく変化するのが普通であらう。同じ山でも遠くからみるのと近くからみるのとではずいぶん趣が違つたらうし、北側と南側とでは山容が一変するかもしれない。それと同様のことが行為の記述についても指摘できよう。視角の違いがきわめて大きい場合には、同一の行為に対して与えられる記述の水準ないし次元そのものが相互にかけはなれてくることになる。第一節で引用した自動車工の労働行為の記述に関するペレルマンの指摘は、まさに記述の水準ないし次元の相違にかかわつてゐる。同じ一つの行為に対して、「ポルトを締める行為」、「自動車を組み立てる行為」、「生活の糧を稼ぐ行為」、「輸出の流れを促進する行為」というそれぞれ水準ないし次元の全く異なる記述が与えられているのである。ペレルマンによれば、視角の相違は記述の水準ないし次元の相違としてあらわれただけではない。もつと微妙ないろいろな相違をとりあげることができるのであつて、これについてペレルマンは次のようにのべている。「一つの行為は、それ自体として考察され、可能な限り限定される、その最も偶有的な側面において検討され、状況から切りはなされることもありうる。だが、その行為はまた、象徴としても、手段としても、前例としても、ある方向の里程標としても解釈されうるのである」<sup>(16)</sup>。

行為の解釈が異なれば、行為の記述も異なるのは当然である。視角の相違にも増して解釈の違いをもたらす要因として、概念の相違



をあげることができよう。概念の相違が、同一の行為に対して全く異なった記述をもたらす事例として、ハンブシャーは、「自由主義者」が「マルクス主義者」と議論をくり広げる場面をあげている。<sup>(17)</sup>

両者のあいだでは政治の概念がはなはだしく相違しているために、政治的意味を付与することなど思いもよらなかつた自分の行為が「マルクス主義者」によつて「政治的行為」として記述されて、「自由主義者」が驚きを禁じえないというのがその場面の設定である。

この場合、「自由主義者」と比べて「マルクス主義者」は「実践的諸問題に関する全面的に異なった考え方を反映している別の基準によつて政治の領域を区分しているのである」<sup>(18)</sup>。このように概念が根本的に違つている二人の間は、いずれの側も、自分がとりあげている行為が「特定の見出しのもとに納まるものとして、特定の記述を満足するものとして、特定の指令に従うものとして相手側に理解されているかもしれない」<sup>(19)</sup>などとは思ひもしないだろうとハンブシャーは指摘している。

また、あることにとりくむ決定と特定の行為を実行する決定との区別に関するハンブシャーの見解も、行為の記述の問題を考えるうえで示唆的である。ハンブシャーによれば、「ある結果を達成することにとりくもうと私が決定するとき、それによつて私は、何かあるしかるべき手順を、その手順が何であれ、とることを決定する。しかし、それによつて私はある特定の手順をとることを決定するのではない」<sup>(20)</sup>。これについてハンブシャーは、ある人を説得しようとする

する行為を一つの例としてあげている。<sup>(21)</sup> 私がある人を説得しようとしたと決めたということは、私がある人にある特定の議論を提示することを決めたということを含意しない。私の行為が「説得しようとする行為」として記述されるとき、それはまた「これこれしかじかの議論を提示する行為」としても記述されるが、その議論が具体的にどのような内容や構成をとるかによつて「これこれしかじかの議論を提示する行為」という記述の内容はさまざまなものとなりうる。私の行為は「説得しようとする行為」として記述されると同時に、説得行為に際して私が提示する議論のあり方に応じて多種多様に記述される。この事情が目的と手段との関係に根ざしていることは、容易にみてとることができよう。一つの目的を実現するための手段は、通例いく通りも考えられる。自宅から市内の公園にゆくといったごく単純な目的をとりあげてみても、とりうるルートは多数ある。最短のルート、町並みの特にきれいなルート、商店街を通るルート、郊外の自然が豊かに残っている地区を通るルート、等々。また、徒歩でゆく、ジョギングしてゆく、自転車でゆく、マイ・カーでゆく、タクシーを利用する、バスを利用するなど、ルート以外にもさまざまな手段が考えられる。こうして、同じ一つの行為が「公園にゆく行為」として記述されると同時に「商店街を歩く行為」として記述される場合もあれば、「郊外の自然が豊かに残っている地区を自転車を通る行為」として記述される場合もある。手段の選択肢が多いにせよ少ないにせよ、複数の手段が考えられる際には、それに応じ

て同一の目的を達成するための行為に与えられる記述も複数のものが考えられる。用いられる手段が大きく異なれば、記述もはなはだしく異なってくるのは当然である。

行為の記述に相違をもたらす要因として、目的と手段との関係に劣らず重要であると思われるのは、行為と理由との関係である。およそいかなる行為であれ、行為が遂行されるべきとき、そこには必ず何かの理由があるはずである。場合によっては、ある行為を行うべき理由を行為者はいくつももっており、行うべきではない理由は皆無であるということもあるかもしれない。しかし、同一の行為に対して、それを遂行すべき理由がいくつ提示される一方で、それを遂行すべきではない理由もいくつ提示されるといのが通例であろう。ウリクトは「一段と興味深いのは、行為に賛成する理由があるとともに反対する理由もある場合である<sup>(22)</sup>」とのべているが、これは行為の記述との関連においても重要な指摘である。行為の遂行の可否は、さまざまな賛成理由と反対理由を比較考量したうえで決定しなければならないが、行為の理由の比較考量はリンゴの重さを計るのはとは違って、いろいろな困難をともなっている。困難の一例として、行為遂行の賛成理由あるいは反対理由は、文脈や状況によって可変的である点をあげることができよう。同様の行為に対していつも同様の理由が提示されるとは限らないのであって、ハンブシャーがいうように、「この場合にこのやり方で行為することに對する不十分な賛成理由たる理由は、いつでも、当のやり方で行為す

ることに対する不十分な賛成理由であろうというのは必ずしも正しくないのである<sup>(23)</sup>。しかし、行為の理由の比較考量にとまなう最大の困難は、同じ場面で同じ行為に対して同じ賛成理由・反対理由が提示されても、それらの賛成理由と反対理由に対する評価がわかれるために行為遂行の可否について見解がまっこうから対立し、いずれの見解が正しいのか容易には判定しがたいということであろう。こうした見解の対立が生じた場合、その行為を遂行すべきであると主張する側は、もっぱら賛成理由にそつた記述をその行為に与えるであろうし、遂行すべきではないと主張する側はもっぱら反対理由にそつた記述を与えるであろう。記述が与えられる行為は同一であっても、賛成理由にそつた記述と反対理由にそつた記述とではまっこうから対立しあう。こうしてたとえば、同じ開発行為が、一方では「地域経済を振興する待望久しい行為」として記述され、他方では「環境を破壊するおぞましい行為」として記述されることにもなるのである。

本節を閉じるにあたって、行為の記述との関連でウリクトによる行為カテゴリー (act-categories) と行為個体 (act-individuals) との区別<sup>(24)</sup>をとりあげることにはしたい。ウリクトの区別に従えば、行為者や行為のうけ手、行為遂行の場所や日時などを具体的に特定することなく、行為の種類を一般的にさし示すのが行為カテゴリーである。たとえば、「ドアを開ける」、「喫煙する」などは行為カテゴリーである。これに対して、行為個体とは、だれがいつどこで行っ

たかなどが具体的に特定される個々の行為であつて、「先週の金曜日の二時限目に校長が三年四組の教室のドアを開けた」とか「昨日の昼休みに三年四組の生徒〇〇君が校庭で喫煙した」といった命題は行為個体に対応している。ウリクトによれば、行為カテゴリーとは違つて行為個体にはさまざまな属性が帰属する。これによつて、行為カテゴリーと行為個体とのあいだに生じうる問題についてウリクトは次のようにのべている。「一つの行為がある特定のカテゴリーないしは種類の行為として個体化され識別されているとき、その行為はある別のカテゴリーないしは種類の行為としても分類されるのではあるまいかという問題がまま生じてくるであらう。この問題は、しばしば……その行為を評価するにあつての前段階となる<sup>(25)</sup>」。これはただちに行為の記述の問題に結びつく。同一の行為が同時にいくつもの行為カテゴリーに分類されるのであれば、それぞれの行為カテゴリー毎に別個の記述がその行為に与えられるからである。ウリクトがあげているごく単純な例<sup>(26)</sup>を援用して、この点を確認しておくことにしたい。そのごく単純な例とは、ある場面である人がボタンをおしてからひいてドアを開けるといふ行為であるが、この行為個体は、「ドアを開ける」といふ行為カテゴリーに分類されて「ドアを開ける行為」として記述されるだけではない。以下のような事情によつて、この行為個体はいろいろな属性を付加されて、それに応じた行為カテゴリーに分類され、その都度別個の記述が与えられるのである。まず、行為の遂行方式が着目される。「ドアを開

ける」行為は、無数のやり方によつて遂行されうるが、この場合はボタンをおしてからひくという特徴的なやり方によつてドアが開けられてゐる。したがつて、当該の行為個体はまさに「ボタンをおしてからひく」といふ行為カテゴリーにも分類されるのであり、したがつて「ボタンをおしてからひく行為」としても記述することができる。さらに、行為は帰結をとまなう。ドアを開けることで冷気が部屋のなかにはいつてきたとすれば、この行為個体は「室温をさげる」といふ行為カテゴリーに分類され、「室温をさげる行為」として記述される。もともと行為者がドアを開けたのは室温をさげるためであつたとすれば、室温がさがつたのは意図された帰結にほかならない。しかし、行為の帰結は常に意図されたものであるとは限らない。室温がさがつたために不覚にも鼻かぜをひいてしまったという場合、それは意図されなかつた帰結である。しかし、意図されなかつたとしても、それは行為の帰結であることにはかわりはない。したがつて、当該の行為個体は「鼻かぜをひく」といふ行為カテゴリーにも分類されることになり、「鼻かぜをひく行為」としても記述されることになる。最後に社会的慣例があげられる。ある場面である人が手を振るといふ行為個体は、当然「手を振る」といふ行為カテゴリーに分類され、「手を振る行為」として記述される。そして、さらにその場面で手を振ることが合図を意味するとすれば、この行為個体は「合図をする」といふ行為カテゴリーにも分類され、「合図をする行為」としても記述されることになる。一つの行為が

「手を振る」という行為カテゴリーに分類されるとともに「合図をする」という行為カテゴリーにも分類されるのは、その行為の帰結によることではなく、ある条件のもとで手を振ることをまさに合図することとして意味づけている社会的慣例によることである。

#### 四 教育行為の特質

前節では、同一の行為に対してさまざまに異なる記述が与えられる背景要因に関して、行為一般の水準でいくつかの論点を整理してみたが、行為の記述にかかわる最も重大な問題は、やはり、行為者本人には全く思いもかけないような記述が提示され、しかもそのような記述が行為の評価を大きく左右することが多分にありうるということであろう。行為者にとつてまことに深刻なこの問題は、菅豊彦氏が指摘しているように、「行為者本人が自己の行為について為す記述は第三者の目には明らかかなその行為の特性を見落としていたために不適切であるという場合がしばしば生じる」<sup>(27)</sup>ことに起因しており、さらにいえば、「行為者の意志が現実遂行された場合、その行為は行為者の意志を越える様々の記述を受入れる」<sup>(28)</sup>ことに起因している。これは人間の行為にとつてさげがたい事態であるといえる。行為の遂行によつて事態が行為者の意図通りに展開する保証はないのであり、行為は、常に失敗の可能性にさらされている。「いかなる行為であれ行為が確認されるところでは、意図しなが

らも成功しないという論理的可能性が、試行と成功との対立が、一般になければならぬ」<sup>(29)</sup>とさえハンプシャーはのべている。そこで、以下本節においては教育行為に焦点をあわせ、教育者の意図をこえたところで教育行為の記述がさまざまな内容を取りうる根本的な事情に関して多少の検討を試みることにしたい。

まず、教育者がその教育行為を通じて達成しようとする目的のいわば二重的性格が注目される。これは、教育行為に限らず他者に対して働きかける対人行為一般に共通したことであろうが、教育行為の場合にはきわだつて顕著なあたりであらわれているように思われる。いかなる段階の、またいかなる分野の教育においてであれ、およそ教育行為は教育者によつて遂行されるものでありながら、その目的は決して教育者自身ではなく、個人としての生徒が何らかの内容を学ぶということにおかれている。これは、行為遂行の主体と、その行為の目的を実現する主体とがはじめから別個であるということにはかならない。したがつて、教育行為の成否は、生徒に対する教育者の働きかけという次元をこえて、生徒がその働きかけのもとでいったい何を学び、何を学ばなかつたかという次元にまでたちいたときにはじめてとらえることができる。教育行為において教育者がなすことは生徒に対してさまざまに働きかけることにつきるのであつて、自らが生徒になりかわつて生徒の学ぶべき内容を学ぶことはできないのである。

このような教育行為との対比で、たとえば、私がある曲を正確に

演奏するという行為をとりあげてみよう。この教育行為ならぬ演奏行為においては、私が実際に間違ったりミスしたりせずにはきちんと演奏すれば、私は目的をはたしたことになる。演奏するのは私であるから、この行為においては行為の遂行主体と行為の目的を実現する主体はともに私であって同一である。したがって、ここでははじめから行為の遂行をこえた次元で行為の目的が達成されたりされなかつたりするのではないという意味において、行為者たる私は行為の全体をみとおすことができる。正確に演奏することがどんなにむずかしいとしても、行為者たる私が行為遂行の当事者であり同時に行為の目的実現の当事者なのである。

これに対して、私が生徒のまえである曲を演奏してみせて生徒にその曲の美しさを学ばせようとする教育行為を考えてみよう。この教育行為においては、決して私ではなくまさに生徒が私の働きかけを通じてその曲の美しさを学びとってくれば、目的は実現されたことになる。だが、教育者たる私になしうるのはただ生徒のために演奏したり説明したりする働きかけにつきるのであって、その曲の美しさを学ぶのは私ならぬ生徒なのである。私が全力をつくして生徒に働きかけるとき、生徒はその曲の美しさを学ぶであろうか。学ぶかもしれないし、学ばないかもしれない。学ぶのは生徒であつて私ではなく、私は生徒になりかわることはできないのである。

生徒が本当に学んだかどうかを判定するために、試験をしてみることが可能であり有益である場合も多いであろう。しかし、教育内

容が明確に限定された定型的技能をこえて多面化し高度化すれば的確な試験を実施することはきわめて困難となるに違いない。生徒がある曲の美しさを本当に学んだか否かをどのように試験することができるだろうか。仮に適正な試験方法がみいだせたとしても、教育行為の遂行主体と教育行為の目的の実現主体とが別個であり、教育者が生徒に対する働きかけという次元をこえて教育行為の全体の当事者となることはできないという事情は何らかわらない。

このように教育行為においては、行為の遂行主体と行為の目的を実現する主体とが異なっている。同一の教育行為に与えられる、教育者の側にそつた記述と生徒の側にそつた記述とがときに全くかけはなれたものとなるのは、教育行為にまつわる以上のような事情のしからしむるところである。第二節でとりあげた教育行為に与えられた「子どもに毒殺をも恐れぬアレクサンドロスの勇敢さを理解させようとした行為」という記述と「子どもに苦い薬をいやがらずに飲む決心をさせた行為」という記述とのなほはだししいへだたりはその戲画的な例である。構造的にこれと同様の事例は身近なところにもたくさんあるに違いない。

次に、教育行為の場面的制約とでもよぶべき事態に目を転ずることにはしたい。教育行為は決して真空状態のなかで遂行されるのではなく、必ず時間的空間的に限定された何らかの場面で遂行される。しかし、教育行為の目的は、本来そうした教育行為の具体的な特定の場合にはむけられていないはずである。たとえば、生徒にある技

能を学ばせることを目的にして教育者が教育行為に従事する場合をとりあげてみると、この教育行為は授業時間中の教場といった特定の場面で遂行されるほかはない。しかし、生徒がその技能を学ぶのは、決してその授業場面で与えられた課題をこなすためではなく、学んだ技能をそれ以後折りにふれてさまざまな機会に活用するためにはかならない。教育の内容や水準の如何を問わず、一般に教育行為の目的についてはこれと同じことが指摘できるであろう。

ところが、教育行為の場面は、教育者と生徒とのあいだの対人的な場面という色彩をきわめて濃厚に帯びている。生徒側がこうした対人的な場面に背をむけることをせず、ともかくもそれをうけいれる態度をとる限り、生徒側が行わなければならないことは、何よりもまず教育行為の対人的な場面にそれらしく対応することにはかならない。一般に、対人的な場面はそこに参与する人間にそれなりの対応を強いるものであって、教育の場面もその例外ではありえない。したがって、たとえば、教育者が質問してきたら生徒の方では無視したりせずにもっともらしく答えなければならないし、同意を求められれば同意するのが無難である。しかし、このようにして教育行為の対人的な場面に対応することは、その場面に制約されない本来のかたちでしかるべき内容を学ぶということを意味しない。現実にはあの手この手を使ってその都度局面を巧みにきりぬけるといのが、生徒側の対応の内実であることが非常に多いからである。ホルトはこの事実をみてとって次のように書いている。「授業中の

教師というものは、夜、強力な懐中電灯を持って、森の中にいる人間のようなのだ。どこへ光を向けようと、そこに照らし出された生き物は光に気付いて、もう暗闇の中にいる時のように動き回らない。つまり、教師に見られている、というそのことだけで、子どもたちの活動は何か別のものにならなくなってしまふのだ」。(31)「懐中電灯の光」をあてられるや、つまり教師から働きかけられるや、子どもが活動が一変してしまうのは、子どもが教師の働きかけに対し体裁をとりつくろふことによつてその場面に対応しようとするためである。これが、教育行為の本来の目的にかかわる思考することや学ぶこととはかけはなれた動きであることはいうまでもない。ホルトの観察に從えば、「子どもたちの思考を阻み近視眼的、自己防衛的戦略に走らせているのは、大人たち(つまり教師たち)を喜ばせなければならぬ」といふ彼らの思いなのである」。(32)ホルトによれば、教育行為の対人的場面で「自己防衛的」に対応することによつて思考停止におちいるのは、小学生も大学院生も同様である。(33)こうして、教育行為に与えられる記述は、教育行為の場面に拘束された生徒側の微視的の巨視的射程に焦点があてられるときと、教育行為の場面をこえた教育的の巨視的射程に焦点があてられるときとは、その内容にはなほだしい落差を生じない訳にはゆかないのである。

最後に教育行為の文脈依存性の問題をとりあげることにはたい。個々の教育行為は、ある特定の教育者によつてある特定の生徒に対して所与の条件のもとで遂行される。同じ教育目的を追求するとし

でも、遂行される個々の教育行為が常に同じであるということはない。生徒の違いに応じて教育方法をがらりとかえることもあるであろうし、ある教育者が用いたやり方を別の教育者も用いることができるとは限らない。

ここでもう一度、ルソーの体験談にてくる教師の事例をとりあげてみよう。この教師は、そのときうけもっていた子どもに毒殺をも恐れぬアレクサンドロスの勇敢さを教えようとして完全に失敗したのであった。しかも、失敗したことに全然気づいていない様子である。しかし、子どもに「古代史」を教えることの是非はともかくとして、仮にこの教師が同年齢の別の子どもをひきうけていたとすれば、どういう結果になったであろうか。違った結果がでたかもしれない。別の子どもであれば、教師の同じ授業が思惑通りに効を奏して、毒殺をも恐れぬアレクサンドロスの勇敢さにつくづく感心したかもしれない。たとえそこまでうまく運ばないにしても、別の子どもに授業をしたのであれば、少なくともこの教師の教育行為は「子どもに苦い薬をいやがらずに飲む決心をさせた行為」という記述を免れたことは確実であろう。ルソーが散歩に連れだした子どもが、教師の授業をうけた結果これからは苦い薬でもいやがらずに飲むと決心したのは、ルソーが記しているようにたまたまほんの少しまえに必死の思いで苦い薬を飲んだときの印象がその子にまだ強く残っていたという偶然的な文脈に依存している事柄だからである。

このように教育行為は常にある文脈において遂行され展開してゆ

くのであって、ある文脈においては適正な教育行為も別の文脈においては滑稽なものにさえなりうるのである。教育行為のしかるべき指針の決定はそのときどきの文脈によって大きく規定されるのであり、ペンドウルベリはこれについて次のようにのべている。「行為の適切な選択は文脈相対的である。たとえば、長年にわたる勉学の伝統を有し設備が充実した都市部の学校の教師にとって採用可能で適合的な種類の選択が、設備の貧弱なすしづめ状態の地方の学校の教師にとって採用可能であったり適合的であったりすることはまずないのである」<sup>(31)</sup>。このペンドウルベリの例を用いていえば、都市部の学校と地方の学校でそれぞれ教師が生徒の知的探究心を高めるという同一の目的を達成すべく授業を行い、その限りではいずれの教育行為にも同一の記述が与えられるとしても、行為内容の適切な選択が文脈相対的であることによって、都市部の学校教師が選択し遂行する教育行為に与えられる記述と、地方の学校教師が選択し遂行する教育行為に与えられる記述とは相互に大きくへだたることを免れないのである。

#### 註

(1) Ch. PERELMAN et L. OUBRECHTS-TYTECA, *Traité de l'argumentation*, 3<sup>e</sup> éd. Edition de l'Université de Bruxelles, 1976, p. 162. なお、ケルナーは、この例をケルナーの論文から借用している。 Cf. E. GELLNER, *Maxims, Mind*, v. 60, 1951, p. 393.

(2) S. HAYSURE, Reply to Walsh on *Thought and Action*, *The Journal of Phi-*

- Isosophy*, v. 60, 1963, p. 416.
- (3) *Ibid.*, p. 415.
- (4) アンストロム(菅豊彦訳)『インテンション』(G. E. M. ANSCOMBE, *Intention*, 1957) 産業図書、一九八四年、二二二頁、二三三頁。なお、引用に際しては、一部の漢字表記を平かな表記に改めた。
- (5) G. E. M. ANSCOMBE, *Under a Description*, *NOÛS*, v. 13, 1979, p. 220.
- (6) デイヴィッドソン(服部裕幸・柴田正良訳)『行為と出来事』(D. DAVIDSON, *Essays on Actions and Events*, 1980) 勁草書房、一九九〇年、四頁。
- (7) 同右。
- (8) 同右。
- (9) 同右、四一五頁。
- (10) J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*, Ed. Garnier Frères, 1964, p. 107.
- (11) *Ibid.*
- (12) *Ibid.*
- (13) *Ibid.*, p. 108.
- (14) *Ibid.*
- (15) *Ibid.*, p. 76.
- (16) Ch. PERELMAN et L. OLBRECHTS-TYTECA, op. cit. p. 162.
- (17) S. HAMPSHIRE, *Thought and Action*, New ed. University of Notre Dame Press, 1983, pp. 197f.
- (18) *Ibid.*, pp. 197~198.
- (19) *Ibid.*, p. 197.
- (20) *Ibid.*, pp. 172~173.
- (21) *Ibid.*, p. 173.
- (22) G. H. von WRICHT, *Practical Reason*, Basil Blackwell, 1983, p. 56.
- (23) S. HAMPSHIRE, *Thought and Action*, New ed. p. 155. 傍点は原文エータリット。
- (24) G. H. von WRICHT, op. cit. p. 112.
- (25) *Ibid.*
- (26) *Ibid.*, p. 113. 本節の以下の内容は同書による。
- (27) 菅豊彦『実践的知識の構造』、勁草書房、一九八六年、一六三頁。
- (28) 同右、一六九頁。
- (29) S. HAMPSHIRE, *Thought and Action*, New ed. p. 157.
- (30) 以下では、教師や親など教育行為を遂行する者を一般的にさす言葉として「教育者」を用い、「教育者」がその教育行為において働きかける者を一般的にさす言葉として「生徒」を用いる。
- (31) ホルト(大沼安史訳)『教室の戦略』(J. HOLT, *How Children Fail*, Revised ed., 1982) 一光社、一九八七年、三六頁。傍点は引用者による。
- (32) 同右、三三頁。( )内は引用者による補足。
- (33) 同右、三三頁。
- (34) S. PENDLEBURY, *Practical Arguments and Situational Appreciation*, *Educational Theory*, v. 40, 1990, p. 176.