

# 教育の自然史と文化史

梅本 洋

## 序

教育に関する学問的研究の手法は、単に教育学の内部における諸要因によって規定されるだけではない。人間の教育が人間の諸条件と不可分である以上、人間の教育を探究する営みが人間にかかわるさまざまな人文科学や社会科学によっても大きく方向づけられるのは当然のことである。さらに、人間もまた生物学的有機体である限り、生物界の一員として自然的次元と無縁ではありえない。したがって、生物としての人間の生存様式の問題にかかわってくる自然科学、なかでも特に進化生物学、遺伝学、社会生物学、動物行動学なども人間の教育に関する諸問題を学問的にとりあつかうにあたって決して避けて通ることはできないはずである。進化生物学、遺伝学、社会生物学、動物行動学などの研究が、この数十年で長足の進歩を遂げ、大きな成果を挙げていることを考えれば、教育学の研究においてもそれらの成果を十分に斟酌し、場合によっては積極的にとりい

れる作業が必要とされていると考えられる。

しかし、そうした作業は長らく等閑に付されてきたというのが実状であって、フォラントがいうように「生物学と教育学の関係はこれまでほとんど建設的に解釈されたことがなかった」<sup>①</sup>のである。フォラントによれば、生物学が管轄する「自然」と教育学が管轄する「文化」が「どのような形で：相互に関係しあい教育において対面することになるか」ということは、ようやくごく近年にいたってはじめて一段とよく理解される<sup>②</sup>ようになったというにすぎない。「ようやくごく近年にいたってはじめて」展開し始めたこの新しい研究の動向は、一般に「進化教育学 (Evolutionäre Pädagogik)」と呼ばれている<sup>③</sup>。進化教育学は、当然まだ端緒を開いたばかりの段階にあり、研究者間で同一の理論的枠組が堅固な形で共有されているという状態からは程遠いし、今後本格的に発展をみるのかどうかも目下のところ判断とはしない。とはいえ、そこには従来の教育学にはおよそみられなかった発想や視角が少なからず確認されることはまぎれもない事実である。

そこで、以下本稿においては、進化教育学が提示している論点のなから従来の教育学の枠組や基本的前提とは全く異質なものを二三とりあげて、若干の考察を試みることにしたい。まず教育行動において人間と人間以外の動物がいかに連続しているかを確認し（第一節）、次いで、そうした教育行動を進化の帰結としてとらえる視角によって教育に対するアプローチがどのように転換されるかを検討する（第二節）。そして最後に、進化の枠組だけでは充分にとらえきれないと思われる要因との関連において人間とその教育の問題に論及することにした（第三節）。

## 一

教育学が大学における研究・教育の対象として本格的に展開されるようになったのは、ヘルバルト (J.F. Herbart, 1776~1841) の学説を踏襲したヘルバルト学派の形成以降であることはよく知られている。しかし、ヘルバルト学派の教育学がアカデミズムの世界に地歩を確立する以前にも、大学ではすでに教育学の講義が行なわれていた。そうしたヘルバルト学派以前の大学における教育学の講義なかでもっとも有名なのは、カント (I. Kant, 1724~1804) によるものであろう。カントの教育学講義が有名であるのは、多分にその冒頭の命題のしからしむるところではないかと思われる。

よく引用されるその命題をここでも引用すると、「人間は教育さ

れなければならぬ唯一の被造物である」<sup>(4)</sup>。このように教育をもっぱら人間に結びつけて論ずるカント流の考え方は、今日でも依然として大きな力を保持している。それは、一つにはこの考え方が正鵠を射ている面をもっているからに違いない。人間と人間以外の動物を対比した場合、確かに教育という事象は両者の違いをきわだたせる最たるものであることに着目すれば、教育を人間に限定する考え方にはだれしも大きな魅力を感じるのではないだろうか。また、この考え方は我々の常識的な感覚にも大変よくなじむ。人間以外の動物について教育を云々することには、やはり違和感がつきまとう。言葉を通じて教育を云々する限り、人間以外の動物の場合には、教育ではなく、世話とか訓練あるいは調教といったことが問題となるにすぎないと思う人が多数を占めるのではないかと思われる。日本でもよく知られているドイツの哲学者・教育学者ボルノー (O.F. Bollnow, 1903~1991) は、右のカントの命題をとりあげた際に「哺育といったような教育の最初の形式は、少なくとも動物にもあるかもしれない<sup>(5)</sup>」と述べているが、そこでのボルノーの真意は、「最初の形式」を超える教育を人間に限定しつつ、カントの命題によって人間の「決定的な本質の特徴が示されている」<sup>(6)</sup>ことを指摘することにほかならなかった。

しかし、その後動物の行動に関する研究が大いに進展した結果、今日では、教育行動を強く人間に限定する発想に相対化を迫るような見解が一部の研究者らによって提出されるにいたっている。それ

によれば、子どもの生育ないし成育を促進する行動は人間以外にも多数の動物においてさまざまな形で広汎に観察されるのであって、それらの多種多様な行動は当然複数の種類に類別してあつかわれてしかるべきである。この主張にきちんとむきあおうとするのであれば、人間以外の動物にみられる教育行動はいずれも皆たかだか教育の原初的形態（ボルノーのいう教育の「最初の形式」）にすぎないと簡単にかたづけただけではとうてい済まされないはずである。そこで、次にクレプスの見解をとりあげて、人間以外の動物にみられる、子どもの生育ないし成育の促進行動がどのように分類されるのかを簡単にみてみることにしよう。

クレプスによれば、人間以外の動物におけるそうした行動はすべて、生育支援 (Brutvorsorge) / 哺育 (Brutpflege) / 教示 (Unterweisung) の三種類のいずれかに分類することができる<sup>(7)</sup>。これら三種類の行動についてクレプスが提示している特徴と具体例を以下に少しだけとりあげてみよう。

まず、生育支援の行動について。クレプスのいう生育支援とは、もとより親がとる行動でありながら親子間の接触を一切欠いており、それでいて子に作用する「環境」<sup>(8)</sup>、〈保護〉、〈栄養〉の影響変数を最適化するような……あらゆる措置」のことである。クレプスが生育支援の行動の例としてあげているものの中には、昆虫の行動まで含まれている。それはヒメバチの産卵行動であって、この蜂の雌は卵をわざわざしかるべき昆虫の幼虫に産みつけるのである。やがて

蜂の卵がかえると、その卵を産みつけられた幼虫は蜂の子にとって「新鮮な肉の備蓄として役だつのである」<sup>(9)</sup>。

次に、哺育の行動について。クレプスが哺育と呼んでいる行動においては、右の生育支援とは異なつて親と子がじかに接触する。つまり、哺育とは親が直接子に働きかける行動であつて、その重要な機能は子に対する栄養供給と保護付与である<sup>(10)</sup>。クレプスは「哺育の担い手は決して常に雌だけという訳ではない」<sup>(11)</sup>点に注意を促している。少数の魚類、多数の鳥類、相当数の哺乳類で雌雄双方が共に子の哺育に従事することが知られており、クレプスによれば、これらの動物にあつてはその生態学的諸条件のゆえに子の養育負担が相対的にかなり重く、雌雄が協力して哺育にあたらなければならぬのである。

最後に、教示の行動について。クレプスによって区別された三種類の行動のうち教示は「親子間でなされる認知的にみてもっとも要求度の高い仕事」<sup>(12)</sup>である。親による教示の行動を通じて子は特定の行動様式を習得するのであるが、クレプスは、教示と単なる模倣との違いを強調して次のように述べている。「教示においては質的に新しい構成要因がつけ加わる。親は子の行動に注意を払い、子の行動を観察させ、促進的あるいは矯正的に介入するのである」<sup>(13)</sup>。こうした教示の行動にクレプスは「教育概念への移行領域」<sup>(14)</sup>をみいだしているが、この種の教示が観察されるのは類人猿においてである。

生育支援の例としてあげられているヒメバチの産卵行動は、明らかに系統発生の過程で獲得された典型的な本能行動である。それと是对照的に、チンパンジーの母親の「教示能力はそのかなりの部分が社会的群れのなかでの個体発生において獲得されるのであろう」<sup>15)</sup>とクレプスは述べている。右に列挙した三種類の行動の質が、生育支援、哺育、教示の順番で高度化していることは歴然としている。

そのため、これら三種類の行動は、そのまま生育支援、哺育、教示の順番で、進化的に原始的な種から高等な種へと対応づけられるかのような印象も生じてこよう。しかし、現実には決してそのような単純な構図に収まるものではないのである。三種類の行動は、程度の差はあれいずれも時間的物質的なコストを必ず伴うものであるが、(類人猿にみられる教示行動は別格にするとして)次世代に対する生育支援や哺育にどの程度のコストを投入するかは、当該動物の種としての系統発生的な進化の度合によって一義的に決まる訳ではない。生育支援や哺育に投入されるコストは、種として互いに近縁な動物間でもかなり異なっている場合があり、その場合の投入コストの差異の方が種として遠く隔たった動物との間にみられる投入コストの差異よりも大きいことさえ別に珍しくはないのである。これに関してクレプスが提示している事例のなかから少しとりだしてみると、「多くのクモ類ならびに昆虫類はコストのかかる哺育や生育支援をすでに行っている。それに対して多くの哺乳動物、たとえばノウサギは、多くの昆虫類よりも子どもの世話をすることが少ない」<sup>16)</sup>

以上のように、子どもの生育ないし成育を促進する行動は決して人間にのみ固有のものではなく、自然界においてさまざまな形態と程度を呈しつつ実に広汎かつ多彩に展開されているのである。ここで教育学的に重視すべき論点は、人間の教育行動がこうした背景や文脈のなかでどのように位置づけられるのかということにほかならない。

この問題との関連において、クレプスは、「人間は、親として行う世話という現象を多くの他の生物と共有している」と述べている<sup>17)</sup>が、この主張は重要な意味をもっている。この場合にクレプスが言葉を選んで「共有している」といういい方をしているのは、親がまさに親として自分の子どもを世話するという行動が、実は、人間においても人間以外の動物においても根本的に同一の機制によって支配されていると考えているからである。この機制の内容に関しては次節でとりあげることにして、ここではそれが全く自然的なものとして提示されているという点を指摘するにとどめたい。人間における親の教育行動も他の動物の場合と同様に全く自然的な機制に従っていると考えられるクレプスは「教育の自然史にかかわる教育学の認識目標にとって利益がもたらされるようにさらに入念な区分がなされるべきである」<sup>18)</sup>といっているが、上述の生育支援、哺育、教示の区分がそうした「さらに入念な区分」を意図してクレプスによって提唱されたものであることはいうまでもあるまい。本節ではもっぱらクレプスの見解をとりあげてきたが、このように教育を自然史的見

地からとらえて人間と他の動物とを連続的にみようとするアプローチは、次節でその一端に触れるように、クレプスに限らず進化教育学にかかわっている研究者の多くに多少とも共通した態度である。

## 二

教育はさまざまなコストを伴う。国家予算に占める教育関連の経費は莫大な額にのぼるし、個々の家計においても教育費はかなり大きな負担を親に強いことが多い。金銭面だけではない。教育のコストは、時間や身体的ならびに精神的エネルギーの面でもきわめて大きいといわなければならない。子どもを世話し教えることは大変骨の折れる仕事である。

子どもの生育ないしは成育を促進し、子どもを保護して教える教育の仕事が、さまざまなコストを親に強いという事態は、決して人間の場合のみに限られない。前節で触れたように、子どもの生育ないしは成育を促進する行動という意味での教育行動にどの程度従事するかは、動物によってさまざまであるが、子どもを保護し育てる仕事にきわめて多くの時間とエネルギーを投入する動物も少なくない。こうした教育行動に相当量の時間とエネルギーを投入するということは、それらの時間とエネルギーをもっぱら直接自身自身のために活用することを行わないことである。それはとりもなおさず、それらの時間とエネルギーをもっぱら直接自分自身の

ために活用していたなら獲得できたはずのさまざまな利益を放棄するということにはかならない。

教育行動に従事することによって放棄される利益としてもっとも重要視すべきものは、親自身の生存可能性にかかわる利益である。教育行動に投入した時間とエネルギーを子どもではなく直接自身に振りむけて、みずからの生存条件をより有利なものにしていけば、おそらくみずからの生存可能性は増大するはずである。場合によっては飛躍的に増大するはずである。生存可能性が増大すれば、当然より多くの子孫を残す可能性も増大する。生物学的な意味での適応とは生存可能性と繁殖可能性の増大であるとすれば、教育行動は親にとっては一種の不適応行動であるということになるのである。しかし、不適応行動をとる生物は、悠久な時間経過のなかで展開されてきた進化の過程において自然淘汰の力に耐えることはとうていできなかったはずである。現時点において生存しているということはこれまで絶滅しなかったということなのであって、これは換言すれば自然淘汰の力に耐えて選択されてきたということにはかならない。そして、その現存する動物の少なからぬものが教育行動に従事する（動物によっては相当多大なコストを負担してまで従事する）のであるからには、教育行動は一種の適応行動なのである。か。

この問題をとりあげるにあたって、フォラントは教育学における従来の発想に批判的検討を加えている。フォラントによれば、教育

学がこれまで特に注視してきたのは子どもたちの状態、なかでも生まれて間もない子どもたちの無力な状態であり、親が子どもを保護しその養育や教育に邁進するのはまさに子どもをその無力な状態から救済するためであるというのが、教育学の従来の発想なのである。こうして「救済モチーフはまさしく教育の定義的構成要素となるのである」<sup>19)</sup>とフォラントはいう。フォラントによれば従来の教育学における「こうした思考様式においては教育はいやおうなく子どもに焦点をあてて解釈される」ことになるのである。

これに対してフォラントが導入するのは、「社会生物学の視角」<sup>21)</sup>である。人間による教育行動であれ人間以外の動物による教育行動であれ、およそ教育行動を律しているのは「(利己的遺伝子)の不可避的なダーウィンの競争の帰結として理解されねばならない自然史的な生活世界」<sup>22)</sup>であるからである。今日ではすっかり人口に膾炙するにいたった「利己的遺伝子」という表現を、ここでフォラントはもちだしているが、周知のようにこの表現はイギリスの著名な進化学者ダーキンス (R. Dawkins, 1941-) によって使用されたものである。「自然淘汰は、…ある遺伝子を他の遺伝子よりも優遇する」<sup>23)</sup>のであって「自然淘汰は自らの増殖を確実にするように世界を操作する遺伝子を選ぶ」<sup>24)</sup>とダーキンスが述べていることからよくわかるように、本来この比喩表現は、生物進化の過程において自然淘汰の作用をうける対象が、生物の種でも群でも個体でもなく、まさに遺伝子であることを主張するためのものである。

今日の進化生物学が主張するように、「不可避的なダーウィンの競争」が種間、群間、個体間で展開されるのではなく、遺伝子間で展開されるのであるとすると、「自然史的な生活世界」を舞台にして多彩に繰り広げられる教育行動において問題となるのは、いったいどれの遺伝子なのであろうか。いうまでもなくそれは子どもたちの遺伝子ではなく、当然親の遺伝子である。さまざまな形でコストを負担してまで教育行動に従事する親の遺伝子である。こうして、教育される側の子どもから教育する側の親へと、視角が転換されることになる。

コスト負担を伴う教育行動が進化の過程において選択され維持されるにいたったのは、それが、生殖の最適化に寄与することを通じて、親の遺伝子の自己複製の極大化にうまくマッチするからにほかならない。うまくマッチしなければ、教育行動のコストを負担することは生存上端的に不利な条件を背負うことになり、そうした教育行動をとり続ける動物は自然淘汰の結果、進化の過程においていづれ消滅を余儀なくされるほかはない。これについて、フォラントはコストを負担してまで教育行動に従事する親の側の事情に焦点をあてて次のように述べている。「教育とは出費であり、この出費が、ダーウィンの淘汰過程の非情な経済のもとで報われることになるのは、それを負担するものにとってひきあう場合だけである。それゆえ、教育行動は、教育に従事する側の遺伝子的利益に貢献する限りにおいてのみ進化的に公算のあるものとなったのである。∴教育の

進化的成否を決定するのは、親の適応度の決算結果なのである。<sup>(25)</sup>

ここでフォラントが言及している「適応度」とは自然淘汰に対する有利・不利の程度をあらわす尺度であり、生存可能性と繁殖可能性によって規定される。教育行動に伴うコストを負担することによって「出費」が生じたとしても、それによってみずからの遺伝子が生殖を介して次世代に確実に引き継がれる可能性が増大し、その増大分が「出費」分に充分みあうことになれば、教育行動は親の適応度の上昇をもたらす適応行動となって「進化的に公算のあるもの」になる。とはいえ、フォラントは、具体的に何かある動物をとりあげて、その教育行動の「出費」の額ならびにその「出費」ゆえに増大した親の適応度の量を確たるデータを用いて算出し、その計算結果を根拠にして右の見解を提示している訳ではない。こういう思いきった見解を提示するにあたって、フォラントはなぜきちんとした根拠を一切示さないであろうか。それはおのずと明らかであろう。動物の教育行動の「進化的成否」を科学的に説明することを目的として、その動物の教育行動に伴う「出費」の額やその「出費」をひきうけることによって増大した親の適応度の量を算出するために確かなデータをきちんとそろえることなど、現実問題としておよそ不可能なことではないであろう。特に、自然淘汰によって選択されず消滅してしまった動物の教育行動に関しては、データにもとづいた適応度の算出など、いかんともなしたいことである。

しかし、「適者生存」というときの「適者」とは、進化の過程に

において自然淘汰によって選択されて現に生存しているほど適応度の高い生物であるという論点に着目すれば、フォラントの右の見解の根底にある想定をとりだすことは比較的容易であると思われる。その想定を定式化すれば、おそらく次のようなものとなるにちがいない。(現に生存している生物はまさに所与の最適者にほかならないのであるから、教育行動を含めて現にそれらの生物に帰属する一切のものがその高水準の適応度にふさわしい性質を当然もっているの  
でなければならぬ。)この想定は、妥当性に関しては、検討の余地があるだろう。しかし、フォラントが用いている「不可避的なダーウィンの競争の帰結」とか「ダーウィンの淘汰過程の非情な経済」といった表現からもうかがえる生存の苛酷さやこれまでの生物の進化における大変長い時間経過のことなどを考えれば、この想定にはうなずけるところが多分にある。生存の苛酷さや生物進化のタイムスパンに沿ったこうした思考の経路をたどる限りにおいては、この想定をうけいれることにさしたる抵抗は感じられないかもしれない。確かに、人間や家畜動物を除外して、話を純然たる野生の動物に限れば、抵抗感はかなり小さくなるように思われる。しかし、人間をも含めて論ずることになると、次節でとりあげるような錯綜した事態が前面にでてきて、相当大きな抵抗感を禁じえなくなるのではなからうか。

いずれにせよ、コストを負担して教育行動に従事する親の側  
の適応度に着目して教育行動の進化的公算にアプローチするにあたって、

フォラントは人間も人間以外の動物も同列に連続的に論じている。こうした挑発的とも感ぜられるスタンスを表明しているのは、決してフォラントだけではない。たとえば、ヴケティツも「哺育ならびに子どもの世話は：特に愛情に満ちた親を示す指標といったものではなく、自分の遺伝子を後に残す親側の利益を反映しているにすぎない。これに関して人間は何ら例外ではない」と主張している。ヴケティツによれば「子どもをとりあつかうにあたって親は徹底して自分本位の経済的利益を追求する。これは、しばしばあるいはたいていの場合―無意識のうちになされるが、我々の系統進化に深く根ざした傾向に対応しているのである」<sup>27</sup>。ここでヴケティツが「我々の系統進化」といっているのは、いうまでもなく人間の系統進化のことである。

## 三

同一の種に属する生物であっても、適応度は個体によってちがいがあ。このちがいが生じるのは、さまざまな原因で個体間に変異がもたらされるからである。実際生物にはたえず遺伝子レベルで変化が生じている。しかし、これらの変化のほとんどは、あだ花のようなものである。トレムルが指摘するように「確かに多くのものが変化するとはいえ、それらのうち実際有益で進化的に安定化されるのはごくわずかである。新しいものは希な例外であり、それに對

して古いものが通例なのである」<sup>28</sup>。変化によって生じた「新しいもの」は、「希な例外」を除けばことごとく自然淘汰によって排除されてしまう。「それゆえ生物学的進化においては肯定的選択と否定的選択のあいだに不つりあいがある」<sup>29</sup>とトレムルは述べているが、この「不つりあい」というのは肯定的選択よりも否定的選択の方が圧倒的に多いことである。

それゆえ、自然の世界は基本的に守旧的な原理によって支配されている。トレムルから続けて引用すると、「古いものはその有益性についてすでに進化的に〈テスト済み〉であるが、新しいものはまだそうではない。したがって、進化は（もっぱらとはいわないまでも）大筋において守旧的である。自然史は試験済みの古いものに賭けるのであって、危険を含んだ新しいものはごく少量ずつしか許容しないのである」<sup>30</sup>。ここでトレムルは進化との関連で「テスト済み」とか「試験済み」という表現をことさらに用いているが、これはいうまでもなく自然淘汰が課するテストであり試験である。このテストや試験に通るか否かは、所与の自然環境に当該の生物学的有機体がどの程度適応しているかによって決定される。しかし、「古いものが成功裏に適応してきた所与の自然環境とはあくまでもこれまで存立してきた自然環境なのであって、決して未来の自然環境ではない。その意味で、トレムルが指摘するように、「古いもの」がテストや試験に通ったというのは、守旧的というにふさわしく「もちらんただ昨日の世界においてということにすぎない」<sup>31</sup>のである。



「昨日の世界」がそのまま「今日の世界」でありさらに「明日の世界」であり続けるのであれば、「古いもの」はいつまでも安泰であって、「新しいもの」がでる幕はない。しかし、生物学的有機体は環境に働きかけることを通じて「昨日の世界」を作り変えることもできる。まさに環境を改変してゆく能力が他の生物に比べて著しく高いということが、人間のきわだった特性にはかならない。ハベルがいうように、人間は「複雑な脳と器用な指、そして、それによって作り出した道具や機械を使って、つくりなおし、築き、掘り返し、拡張し、組み換え、飾り立て、いじりまわして、この世界を自分たちに住みやすい面白い場所に<sup>32</sup>」改変してきたのである。ハベルは、こうした人間に「ふさわしい名前はホモ・ミュータンス、つまり「つくりかえるヒト」<sup>33</sup>」なのかもしれないとすら述べている。

ホモ・ミュータンスたる人間の構成要因としてハベルが右に列挙しているのは、脳、指、道具、機械であるが、それらと密接にかかわっているのが人間の学習能力である。人間も生物学的有機体である限り、その学習には他の生物の学習と重なりあう次元があることは当然といえようが、それを重視するあまり、人間の学習にきわだつた形でみいだされる特質を軽視するようなことがあってはならない。人間の学習の特質に関してはさまざまな論点がとりあげられるであろうが、ここではフィヒナーの指摘に注目することにしたい。フィヒナーは人間の学習がもついわば二つの顔に着目している。フィヒナーによれば「人間の学習は一方において学習の全自然史のへ遺

産」であるが、他方においてはそれに尽きないのであって、「生物學」には還元できない。それは、有機体的学習から根本的かつ原理的に区別されるのである<sup>34</sup>。ここでフィヒナーが有機体的学習に對置しているのは社会的学習である。そして、「常に社会の内部でなされる人間の学習は、その自然史との断絶のうちになりたつ<sup>35</sup>」とフィヒナーが述べているように、この人間の学習は自然史を超えた文化史の次元と結びついている。

進化の過程において「古いもの」がもっている優越性を大いに強調しているトレムルも、人間がその環境を大きく改変してゆくことからいかなる事態が生ずるかという問題をとりあげて、次のような見解を提示している。人間の文化的営みの帰結として「環境状況が変化すれば、事情によっては新しいものが好機を手にも取りうる。さらに踏みこんで、次のようにいうことができる。環境状況が一段と早く変化するようになれば、もっとたくさんの新しいものを許容することが、事情によっては実効をあげることになりうる<sup>36</sup>」。

この論点に関するトレムルの主張は興味深い。トレムルの考えるところでは、こうした「新しいもの」の台頭は「文化史的には近代の幕開けとともに；与えられていたのであった。加速化する社会変化が、新しいものをより多く許容することによってしかその変化に人々が適応できないほどに環境を変えていったのである<sup>37</sup>」。ここでトレムルが特に近代初頭（十五〜十七世紀）に注目しているのは、この時期に開花した近代自然科学とそれにもとづく発見や発明、テ

クノロジーの發達によって「すべては改善されうるといふ（事實上に反する）一般的感情が思想的地平において」<sup>38</sup>以後巨大な力を獲得する運びとなったからである。

こうして人類の長い歴史からすれば、ごく最近にいたって「古いもの」と「新しいもの」との力関係が逆転し、ついに「新しいもの」が優位にたつという構図が生じたのである。それまでは、おしなべて「古いもの」こそがテストや試験に通つたものとして適応行動のあり方を決定してきたのであった。「しかし、環境が：短期的に見不可能な形で変化すると、こうした適応行動は無益なもの、場合によっては有害なものでさえありうる（こうした適応行動は他の能力の獲得を放棄することで入手されたのであるから）」<sup>39</sup>とトレムルは述べている。確かに、「古いもの」が通用した「昨日の世界」は、もはや過ぎ去つた過去に属しており、「今日の世界」ではないし、「明日の世界」も「今日の世界」とは大きく異なっているであろう。それは世情をみるにつけても強く実感せざるをえない現実である。もはや人間にとって環境状況の短期的で大規模な変化は逃れようもない所与の条件であるといわねばならない。トレムルによれば、この人間の条件はついに現代において未曾有の局面を迎えるにいたつた。というのも「文化史上初めて、一つの世代内の信任された古い知が（過去において証明された）その有効性の大半を喪失してしまふほどに、我々の世界が急速に自己誘導的に変化する」<sup>40</sup>事態が出現したからである。

この動きは、「新しいもの」に対する価値付与を先鋭化せずにはおかない。そして、それは、教育行動の意味をも大きく転換することになるであろう。教育行動は親がそのコストを負担するに値するほどの利益を親の側にもたらす限りにおいてのみ適応行動として進化的に存立しようという自然史の次元とはおよそ異質な次元が台頭してくるのである。それが文化史の次元であることはいうまでもない。こうして、トレムルがいうように人類史上「初めて、子どもの価値、それゆえ新しい人間のもつ価値の引きあげ—しかも、古い人間のもつ価値の引きさげという代償を支払つて」<sup>41</sup>—が生ずることになったのである。

教育に新しい意味の次元をもたらしたこの文化史的局面は、多くの危険と困難を伴っている。なぜなら、「環境が（：人間の手を通じて）ますます早く変化するようになり、新しいものが：必要不可欠である」<sup>42</sup>ようになつても、「古いもの」は決して消失し去ることではなく、根強く残存し続けるからである。フィヒナーは、学習との関連でこの論点をとりあげ、「人間の学習は、その自然史と連続していると同時に断絶しており、この同時性が人間的学習における人間的なるものを規定するための鍵を提供する」<sup>43</sup>と述べているが、人間のうちには依然として自然史と連続している次元とそれとは断絶した文化史的次元とが同居していて、これら両者はうまく調和せず、しばしば深刻な事態を引き起こすのである。ヴェケティツはこの問題を特に重視しているが、その構造を次のように要約している。

「進化は、生存に役だつくつかの能力を我々に付与してくれたのであるが、しかし、これらの能力を我々の非常に複雑化した文明のなかでどのように用いなければよいのかを定めてはくれなかったのである」<sup>(4)</sup>。人間の進化の過程はそのほとんどが「非常に複雑化した文明」以前の状態に即して経過した。その限りにおいて、人間の諸能力は適応的に機能した。しかし、「非常に複雑化した文明」の成立とともに人間が生活する環境の状況が激変する。人間の諸能力はこの新しい環境のあり方をはじめからマッチするものとして形づくられた訳ではない。新しい環境状況のなかでどうすればみずからの諸能力を適正な形で行使することができるかは、人間自身がその解明にとりくまねばならない課題である。この課題は、教育がその解決に寄与すべき課題であると同時に、そのしかるべき教育の実現のための条件を十全たらしめることを期して広く社会がとりくむべき課題でもある。

註

- (1) E.VOLAND, Investition, Manipulation, Delegation-Soziobiologische Hintergründe dreier Kennzeichen des menschlichen Erziehungsverhaltens, A.K.TREML(Hrsg.), *Das Alte und das Neue: Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht*, Lit, 2004, S.24.  
 (2) Ibid.  
 (3) Evolutionäre Pädagogikと人間の用語からわかる進化教育学はドイツ語圏の教育学における近年の一動向である。ドイツ語圏の教育学の代表的な学術雑誌の「*Zeitschrift für Pädagogik*」1110011

年には進化教育学を特集している (Heft5)。ちなみに、右の(1)(2)に掲げた文献は、その名の Beitrage zur Evolutionären Pädagogik という叢書の第一巻として二〇〇四年に刊行されたものである。

- (4) I・カント『人間学・教育学』(清水清訳)、玉川大学出版部、昭和三四年、三三三ページ。  
 (5) O・F・ホルノー『哲学的教育学入門』(浜田正秀訳)、玉川大学出版部、昭和四八年、一三三ページ。  
 (6) 同右。  
 (7) Vgl.U.KREBUS, Zoologischer Kontext und stammesgeschichtliche Aspekte der Erziehung, C.ADICK u. U.KREBUS (Hrsg.), *Evolution, Erziehung, Schule: Beiträge aus Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Humanethologie und Pädagogik*, Universitätsbund Erlangen-Nürnberg, 1992, S.78.  
 (8) Ibid.  
 (9) Ibid.  
 (10) Vgl. Ibid.  
 (11) Ibid. S.79.  
 (12) Ibid. S.80.  
 (13) Ibid.  
 (14) Ibid.  
 (15) Ibid.  
 (16) Ibid. S.76.  
 (17) U.KREBUS, Elterliche Investitionen bei Tieren und Menschen: (K) ein Thema für die Erziehungswissenschaft? A.K.TREML(Hrsg.), *Das Alte und das Neue: Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht*, Lit, 2004, S.53.  
 (18) Ibid.  
 (19) E.VOLAND, a. a. O., S.25.

- (80) Ibid., S.24.
- (81) Ibid., S.25.
- (82) Ibid.
- (83) 成・ユークンク『河口伝説集』(田代徳義編)『歴史地理』一九九一年三月六頁。
- (84) 同右 四〇六頁。
- (85) E.VOLAND, a. O., S.25.
- (86) F.M.WUKETITS, Der Affe in uns: Ursprunge und Grenzen menschlicher Erziehbarkeit, A.K.TREML(Hrsg.), *Das Alte und das Neue: Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht*, Lit, 2004, S.37.
- (87) Ibid.
- (88) A.K.TREML, Das Alte und das Neue: Erziehung zur Kreativität aus evolutionstheoretischer Sicht, A.K.TREML(Hrsg.), *Das Alte und das Neue: Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht*, Lit, 2004, S.71.
- (89) Ibid., S.72.
- (90) Ibid.
- (91) Ibid.
- (92) 成・ユークンク『親と子の発達心理学』(天谷剛士監) 東京書籍 二〇〇三年 一一一頁。
- (93) 同右。
- (94) B.FICHNER, Probleme einer Naturgeschichte menschlichen Lernens, C.ADICK u. U.KREBUS(Hrsg.), *Evolution, Erziehung, Schule: Beiträge aus Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Humanehologie und Pädagogie*, Universitätsbund Erlangen-Nürnberg, 1992, S.138.
- (95) Ibid.
- (96) A.K.TREML, a. O., S.72.
- (97) Ibid.
- (88) Ibid.
- (89) A.K.TREML, *Evolutionäre Pädagogie: Eine Einführung*, Kohlhammer, 2004, S.303.
- (90) A.K.TREML, Das Alte und das Neue: Erziehung zur Kreativität aus evolutionstheoretischer Sicht, A.K.TREML(Hrsg.), *Das Alte und das Neue: Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht*, Lit, 2004, S.74.
- (91) Ibid.
- (92) Ibid. S.75.
- (93) B.FICHNER, a. O., S.147.
- (94) F.M.WUKETITS, a. O., S.40.