

## 「教育」概念の分析と再構築に関する研究 (1)

紺野 祐・走井 洋一・小池 孝範・清多 英羽・奥井 現理

### Analysis and Reconstruction on the Concept of "Education" (1)

Yu KONNO<sup>1</sup>, Yoichi HASHIRI<sup>2</sup>, Takanori KOIKE<sup>3</sup>, Hideha SETA<sup>4</sup>, and Genri OKUI<sup>5</sup>

The term "education" is widely settled in modern social life. This term has been so infiltrated that everyone can use it very generally, nevertheless the meanings or the concepts of "education" are not so clear for the same reason. Of course, in the past pedagogical studies, the effort to define the term "education" has been positively performed to some degree. But many assertions of these studies were those which might not pass analytical examinations, consequently they lack general validity. However, things concerning the education have come to be shared socially and problems which may be caused by it are being discussed seriously in our society. So to strengthen the basics for the plentiful theoretical communications on the education, it is necessary for us to investigate the essence of education by analyzing its concept. So this paper aims at submitting the "explicative definition" of the term "education". That is, this paper tries to specify an realistically actual perspective of the concept of "education", with confirming in what meaning the term "education" has been used in some specific communities on the history of educational thoughts, and therewith making the concept of the "education" more accurate. (This paper is a first part of our study.)

キーワード：教育の概念、教育の定義、教育を構成する条件、解明的定義

**Key words** : concept of education, definition of education, conditions to constitute education, explicative definition

#### はじめに：問題の所在と本稿の目的

「教育 (education; Erziehung; éducation)」(もしくは動詞の「教育する (educate; erziehen; éduquer)」) ということばは、日本ではおおよそ 150 年ほどの歴史しかもたないものの、今ではふだんの社会生活の中に広く定着している。その上現代社会においては、新たな教育の企てが「〇〇教育」といったかたちでことあるごとに創案されてもいる。「教育」は日常語として、つまりだれもがごく一般的に、それゆえとくに意味・概念の明確化を意識することなく使用できることばとして浸透している。

もちろんこれまでの教育学においても、こうした日常的な活動である「教育」ということばの定義を探る努力がある程度積極的になされてきた。だがその多くは、分析的な検討を反省的に経ることのない、一般性をもたない主張にすぎなかったと評価せざるをえない。つまりそれらの定義は、シェフラー (Scheffler 1960) の説明を借りれば、せいぜいのところ教育に関する何らかの実践的

ないしは価値論的な選択を表明する「プログラムの定義」か、もしくは特定の運動への働きかけを意味する「スローガン」にとどまっていたと考えられる。スローガンであれば、教育について体系的に思考する必要のない人びとにも、いくらかでも提唱可能である。他方、教育に携わる専門家たち (職業的教育者・教育学者) の多くも、教育を自身の実践経験上の確信や背景となる思想に基づいたプログラムの定義でしか語ってこなかったといえる<sup>(1)</sup>。

「教育」の概念はこのように、実は現在に至るまできわめてあいまいで、特定の背景をもった個人の主観に左右されがちな状況に置かれつづけてきた。あるいはこれまでの教育学や教育実践の領域では、「教育」ということばの意味内容はまったく自明なものであり、関係者の多くが共同利用できるような教育の定義の必要性など感じられなかったのかもしれない。しかしながら現在、「『教育』が社会的に共有され、『教育』が真剣に論じられれば論じられるほど、『教育』を語ることばは多義的になり、あらためて『教育』とはなにかを問わなければならないような事態が生じてくる」(田代 2003, 65)、という問題が指摘されていることもたしかである。

たとえば学校教育一般に対する期待がいつそう高まり、また急速に多面的になってきているかに見える現代

<sup>1</sup> 秋田大学教育文化学部

<sup>2</sup> 東京家政大学家政学部

<sup>3</sup> 秋田県立大学総合科学教育研究センター

<sup>4</sup> 青森中央短期大学幼児保育学科

<sup>5</sup> 飯田女子短期大学家政学科

日本においては、そもそも（学校）教育に何が可能であるのか、あるいはそれは何をすべきなのか、すなわち（学校）教育とは何なのかについての適切な回答を、妥当な論理を（再）構築することによって提起しなければならないはずである。だがこうした次元では、関係者各人がそれぞれの理想を込めつつ勝手にまとめた「教育」概念に依拠するかがり、教育に関する公共的な議論を厳密に押し進めることなど到底不可能である。だからこそ村井（2008; 2009）は現在、理論的・学問研究的なコミュニケーションの（妥当な意味での）成立を目指し、現代日本の教育哲学界においてあらためて教育の定義確立の必要性を説くのである。そして教員養成の任に当たる立場であればなおさら、教育の定義を厳密化するという課題に真摯に向き合い、教員を志す若者たちにその帰結を明確に提示しなければならないだろう。

本稿（および次稿）はこうした状況にあって、「教育」ということばの「解明的（explicative）な定義」（Sober 2000, 19）の提出を目的とする。すなわち、教育ということばが教育学という特定の言語共同体においてこれまでにどのような用法で使われてきたかを教育思想史上で確認しながら、それとともに教育の概念を、他の類似した活動や現象の意味内容との相違を踏まえてより明確で正確にする作業を行い、教育概念の現実的に有効な射程の明示を試みるものである。

以下では、まず教育の定義を提示し、「人間形成（Bildung）」概念との区別を明確に行った上で、教育と人間形成との関係を確定する（1節）。さらに、教育という行為を積集合として構成する必要十分条件を4点検討してゆく。他者の人間形成に関わる営みであること（2節）、目的と目標をもった営みであること（3節）、合理的・計画的な営みであること（4節）、および利他的な思いからなされる営みであること（5節）、がそれである。ただし本稿は、紙幅の都合上、上記条件についての記述を2節までにとどめ、3～5節については次稿で扱うことにする。

## 1. 教育と人間形成

### (1) 教育と人間形成の定義

まずはじめに、先行研究（Brezinka 1977, 34-99; Dilthey 1960, 107-109; 細谷 1962; 荻谷・西 2005, 16-18; 宮原 1949, 7-25; 宮沢 1993, 12-13; 村井 1976, 16-27; 中内 1988, 1-31; Spranger 1958, 35）を踏まえつつ、「教育」の定義を次のように確定しておく。（詳細は2節以降で検討する。）

教育とは、他者に対して、彼／彼女の人間形成を利

他的な思いからサポートしようと働きかける営みである。その営みは、目的と目標を具え、合理的・計画的に行われるという特質をもつ。

また教育に関わる「人間形成（Bildung）」とは、やはり先行研究（堀尾 1991, 29; 細谷 1962; 宮原 1949, 7-25; 村田他 1979）を検討した結果<sup>(2)</sup>、次のことを意味するものとする。

人間形成とは、生活環境の中でさまざまな事象と相互に作用し合いながら、またそのことを通じて行動の仕方を適切に形成したり変化させたりしながら、相対的に未成熟な者＝子どもが成熟した状態＝一人前の大人にまで成長するプロセス、もしくはその現象である。

大人はもちろんであるが、これまでの発達心理学の諸研究（一例として Rogoff 2003; Tomasello et al. 1993）が明らかにしてきたように、一定の発達段階以上にある子どももまた、環境上の「さまざまな事象と相互に作用しあう」ことができる能力を豊かに具えた人間である。そしてその相互作用のうち特定のものは、当の人間に新たな行動の仕方を獲得させたり、またそれまで獲得していた行動の様式を持続的に変容させたりすることがあろう。つまり人間は、子どもも含めて、それぞれの特有の、しかもある程度持続的でありながら大小の変化を伴う生活環境において、「学習（learning. 学び）」を積み重ねながら成長しているといえる。それゆえ一定の発達段階以上にある子どもは、たとえ大人と比較して未成熟であるように見えても、ある程度以上の学習能力に裏づけられた自立性をもって、自律的に一人前の大人へとなっていく主体（agent）であるにちがいない（Harris 1995; 紺野 2009a）。つまり人間形成とは、とくに教育に関する領域でいえば、生活の中で「さまざまな事象と相互に作用しあう」認知主体としての「未成熟な子ども」において、生活環境上の多彩な要因との交流を通じ、意識的か無意識的かを問わず「一人前の大人」へと向けて一定の行動様式が形成され、自覚的か無自覚的かを問わずその行動様式がある一人前の大人のレベルへと変容していく、そうした現象ないしはそのプロセスを意味する概念であると見なすことができる。

なおここで「一人前の大人」とは、さしあたり、自立して自律的に行動しながら、かつ周囲（とくに社会的環境）から期待される役割を一定程度こなし、適応的に生活することができている状態のひとつ、と規定しておく。「適応的」とはたとえば、何らかのトラブルを起こしたとしても自分で、あるいは誰か他人の助けを主体的に借りて解決できる状態や、社会の現状に満足せず、変革を

求めて合法的に活動するなどの行為も含めてよいだろう。また「一人前」の完成という事態はありえないかもしれないが、かといってその点だけにとらわれれば、世に一人前の大人など誰ひとりいないことになる。人間も生物の一種であるかぎり、最低限度世代の継承を保証しうる程度の一般性があればよいこととしておく<sup>(3)</sup>。それゆえに、「適応的」にせよ「一人前」にせよ、これらの実質的な内容は生活環境、すなわち文化・社会や時代によって相対的である。しかし、人間形成がたどる未成熟な状態から適応的な・一人前の状態へという不可逆的なプロセスは、志向の形式性の点で絶対的なものである。

## (2) 教育と人間形成の関係

本稿は(1)の定義のように、「教育」の概念と「人間形成」のそれとを明確に区別し、かつ両者に積極的な関係がありうるという立場をとる。おそらくは歴史的に形成されてきた「教育概念に対する理解の曖昧さ」が、現代において「教育概念の無制限な拡散を生じさせる恐れを孕んでいる」(田中 2006, 2)と考えるからである。以下に、こうした恐れを生み出した思想のうち、代表的なものをいくつか検討しよう。

私たちは弱い者として生まれる、私たちには力が必要だ。私たちは何ももたずに生まれる、私たちには助けが必要だ。私たちは愚鈍に生まれる、私たちには判断力が必要だ。私たちが生まれたときにもっておらず、しかし大人になって必要となるものはすべて、教育によって与えられる。(Rousseau 1762, 247)

ルソーはここで、「教育 (éducation)」ということばを最大限に広い意味でとらえている。ルソーがこの引用に続けて、「人間の教育 (éducation des hommes)」とならんで、「私たちの諸能力と諸器官の内的発達 (développement; development)」である「自然の教育 (éducation de la nature)」, および「私たちに刺激する事物による、私たち自身の経験の獲得」をもたらず「事物の教育 (éducation des choses)」をも教育の一部として語ることは、教育概念をきわめて幅広く理解して初めて可能になる。

原(2000)によれば、ルソーのこうした教育概念は、デューイ (Dewey 1916) やデュルケーム (Durkheim 1922), またクリーク (Kriek 1930) らによって発展的に継承されたという。実際デューイの著書とされる『民主主義と教育』(Dewey 1916) では、教育ということばがやはりきわめて広い意味で理解されているように見える。デューイは教育の定義を次のようにまとめている。

教育とは、経験の意味を増加させ、その後続く経験を方向づける能力を増大させるような、経験の再構成 (reconstruction) ないしは再組織化 (reorganization) のことをいう。(Dewey 1916, 89)

以上の定義で注目したいのは、教育が教育する者-教育される者という社会的な関係および両者の間での行為のやりとりを条件としていないことである。つまりデューイの「教育」の定義においては、ある人にとって、他の人間によるものか否かは不問とされる何らかの外的な働きによって得られた特定の経験がどのようになったか、またその結果本人がどのように成長したかが問題なのである。ようするにデューイの定義の場合、ある人の成長の結果とそのステップが重要なのであって、誰が/何がどのように作用してその結果にいたったかというプロセスは問題にならない。デューイの「教育」では、教育する者が何らかの意図や理念、目標等をもって教育される者を成長させるのか、もしくはある人が偶然や幸運などによって無機的な事物が何らかの特性をもっていることをおのずと知るようになるか(デューイは光=熱源とやけどとの関係の例を挙げる (Dewey 1916, 90)) は、結果として同一の学習が成立するのであればどちらでもよいことになる。この文脈でデューイは、ある人における生の意味の充実化に寄与する経験と「教育」との関係について次のように語っている。「そのような連続的な経験ないしは活動はすべて教育的なものであり、あらゆる教育はこうした経験をもつことのうちに成立する。」(Dewey 1916, 92)

こうして「教育」概念は、20世紀前半までの教育学の歴史において、「狭く意図的計画的な教育と、その周辺に広がる意図と計画のない教育との二層に分けて理解されることとなった」(原 2000, 128)。これは、人間形成における汎教育主義とでもいうべき事態である。

もっとも教育概念の拡大は、教育学が人間形成という幅広く複雑な現象に関わろうとする諸事象 (=教育) を扱うものであるかぎり、その学問の射程をある程度適切におさえることに貢献したとも考えられる。(たとえば教育社会学や社会教育の諸研究はその好例である。) また最近では、人類の教育機能を他の動物との系統発生史上の連続性において認めようと試みる、人類学的・動物行動学的な新しい研究も出てきている (Csibra & Gergery 2006; 2009; Thornton & Raihani 2008)。こうした研究は、たしかに「狭く意図的計画的」(原 2000, 128) に限定された教育概念のもとでは成立しようもないであろう。

ただそうはいっても、教育概念をこのように広くとらえることに多くの弊害が指摘されることも、やはり見逃すことのできない事実である。教育概念の野放図な拡大

は、とりわけ「教育の必要性」に関する議論において意味のない混乱をもたらしてきたといわざるをえない。

デューイやルソーに倣って、教育ということばが意味するのがある個人における経験の(再)組織化であり、それゆえ教育の成立にはその現象を引き起こすものとして他者からの意図的・計画的な働きかけが必要条件とはならず、当人の自然な発達や周囲の事物との接触がもたらす学習などが機能すればそれでもよいという広い定義を採用するならば、たしかに大人になること＝人間形成には教育が絶対に必要であることになる。人間形成の過程そのものが教育のそれであるとすらいえそうである。「教育を受けないで育ってきた者はいない。人間は日々教育活動を続けて存在していること……を、だれもが知っている。」(原他 1990, 7) このような言明は、教育概念を上述のように最大限に広く使用する場合にのみ意味をもちうる<sup>(4)</sup>。

しかし同時に、上記したような言明は、人間以外の諸動物にもきわめて広い範囲であてはまることになる。魚やムシやセンチュウも発達し学習し「大人になる」かぎり、それらもまた「教育を受けないで育ってきた者はいない」存在であることを認めざるをえない。それゆえ教育概念を広義で理解し、「教育＝人間形成」という見方をとろうとする立場では、みずからが支持する教育概念とカントの有名なことば「人間は教育されなければならない唯一の被造物である」(Kant 1803, 315) とを同時に成立させることは不可能になってしまう。人間とその教育という営みとの関係に特有さを承認したいのであれば、大人によって子どもの学習を導くべく意図的・計画的に営まれる教育と、子どもにおける自律的な学習および発達を介した人間形成とを明確に区別することがかならず要求されるはずである。(ただこうした区別は、従来の「教育の必要性」論の存立を危うくする。)

また現代日本の社会において、いわゆる「教育」に対する要求はいっそう厳しく、期待もいっそう高くなっている。したがって、「教育＝人間形成」という見方をとるならば、教育＝人間形成に対する課題が複雑化・多様化すればするほど、それに関わる大人(教師、家庭、地域社会、社会一般)に対する責任がますます重くのしかかる。だがそれゆえにこそ、教育概念をこのように広義でとらえようとする場合、子どもの「教育＝人間形成」に関わる大人の立場はきわめて危ういものとなる。なぜなら大人は、子どもの人間形成に対して全般的に関わる「教育」のすべてにわたり、要求・期待・課題についての責任を免れないことにならうからである。このきわめて重い十字架を背負う覚悟のある者は、それでもよい。だが、子どもの「教育＝人間形成」という重大な事柄に関わるあらゆる大人に同様の責任を要求することには、

やはり無理があろう。

教育概念を拡大して解釈することには、以上で見たように、学問上も実践上も大きな問題が含まれているといわざるをえない。「教育を学習や宣伝など人格に働きかけるものすべてにまで拡大し、その結果、人格の形成のすべて、そして発達のすべてを教育のたまものにしてしまう学説があるけれども、これはあまりに大ぶろしきで、結局、教育の世界をわけのわからぬものにしてしまう。」(中内 1988, 6) 私たちはこうして、教育概念を人間形成のそれとを区別し、そのうえで前者を適切に狭くとらえることの必要性を確認しておく。

そもそも人間の歴史の中では、子どもはそれぞれ何らかの特定の生活環境において、多様な人びとと複雑な交渉をし、多彩な経験を重ねながら実際に人間形成してきたと考えられる(Ariès 1960; 原 1989; Lave & Wenger 1991)。なぜなら発達と学習という人間形成現象の重要な構成要素が当の子どものうちに、たいていは「大人になって必要となるもの」(Rousseau 1762, 247)を当の文化・社会の状況に応じて適切に発現させ、具えさせてくれるはずだからである。(当然ながら、その内実は文化的・社会的状況に相対的なものであることもある。)

そして今日の子どもにおいても、以上の事情はそれほど大きくは変わらないはずである。もちろん社会経済システムが発展した文化では、子どもが学校の教師や家庭の保護者など特定の人物から意図的・計画的な教育的な働きかけを受け取ることもあるだろう。学校教育が実際に子どもの人間形成に強い影響力をもち、人間形成の上で不可欠の要素となっているといえるかもしれない。しかしそのような見方をとる場合でも、当の子どもにおいて、教育する大人の何らかの教育的な働きかけによってのみ、働きかけた大人が望んでいるような人間形成に結びつく成長が果たされたのか(教育的な働きかけなしに同じことが果たされることはなかったのか)、それとも子どもが、他者からの何らの意図的・計画的な行為によることなしにも、何か特定の出来事に際して自主的・自律的な学びを成立させ、その結果がたまたま大人にとって望ましいものであっただけなのかを明確に区別する必要がある。

前者はたしかに教育の成果であるといえようが、後者は子ども自身の自然な発達と、それに基づく主体的で自律的な学習による人間形成である。ただし前者の場合であっても、子どもにおいて教育する側の大人の意図や目標、思いのとおり人間形成が成就したのかどうかを見極めることは重要である。子どもの人間形成が教育する側の意図等はずれて、とはいえ子ども自身にとってはレレバントな方向で生起するならば、それはやはり子どもの主体的・自律的な人間形成の出来事と考えるべきで

ある。その場合、教育する大人は当の子どもにとって、特定の学習の機会を与えるような、いわゆる反面教師の存在と変わるところがないだろう<sup>(5)</sup>。それどころか、人間形成は大人の意図等を伴った教育の営みとはまったくかけ離れたところでも成立し、人間を(特定の文化的・社会的環境だけに通用する)一人前の大人にすることもある(Harris 1995; Willis 1977)。だからこそ私たちは、カントが見抜いていたように、学校教育を含む教育によって「人間の自然素質がどこまで伸びるものであるか」、人間形成に対して(価値ある)影響をどの程度与えるかは「われわれにはわからない」(Kant 1803, 318)ことを確認して立ち止まらざるをえない。つまり教育が子どもの人間形成のあらゆる局面に関わ(りう)る、もしくは人間形成そのものであるかのように見なすことは明らかに誤謬であり、さらには僭越である。

かくして以上の論理からすると、意図的・計画的ではない広義の教育概念(原 2000)、あるいはその源流にあると考えられる「自然の教育」「事物の教育」(Rousseau 1762)や「機能的教育(funktionale Erziehung)」(Kriek 1930)および「非形式的教育(informal education)」(Dewey 1916)といった概念はすべて、本節(1)に示した「人間形成」という概念で十分に包括的に表現されうるであろう。あるいはルソーの両概念についてその意味を酌みとるなら、自然の教育については「発達」、また事物の教育には「学習」ということばを充てても大きな問題はないだろうし、クリークやデューイのそれぞれの概念も、つまるところ個人の自然な発達に基づいた自律的な学習のそれであると判断できる。

教育はたしかに、こうした人間形成に対してサポート的に働きかける営みではある。しかし以上のような事実から判断すると、少なくとも教育が人間形成にとっての必要条件であるとはいえない。ましてや両者は、教育が人間形成を一義的に支配している、あるいは教育がそのまま人間形成に置き換えられるという関係にあるのではない。教育と人間形成はむしろ、現象としては位相をまったく異にして発現しながらも、場合によっては密接に・深く関連しうるものと考えなければならない。そして教育と人間形成の関係は、両概念の明確な区別とその関わりを原理的に論じた細谷(1962)が、「目的意識的な教育活動は、現実の人間形成作用の極めて狭小な部分を占めているにすぎない」(8)と論じている通りのものであろう。両者の関係は、それ以上でもそれ以下でもありえない。教育と人間形成とのかかわりについてこうした理解を徹底すること、それゆえ同時に、教育を狭く意図的で計画的な、だがだからこそ教育する側が当の諸行為に際して適当な責任をとりうる営みとして理解することが、現代ではなおさら必要なのではないだろうか。

さて、以下の2節から5節では、本節で定義された教育という営みにとっての必要条件を検討する。ただしその際にも、以上に規定した教育と人間形成との関係が踏まえられていることが前提である。

## 2. 教育は他者の人間形成に関わる営みである

### (1) 教育には誰が・どのように関わるか

デュルケームは、「教育とは、社会生活においてまだ成熟していない世代に対して成人世代によって行使される作用である」(Durkheim 1922, 58)、と述べている。その一方で進歩主義の立場のデューイも、「教育とは、未成熟な者たちを、彼らが属する集団の生活に参加させることを通して、指導し発達させる社会的な機能である」(Dewey 1916, 94)、との実質的な理解を有していた。ようするに教育とは、教育する側(ふつうには親や教師などの大人)がある未成熟な者≡子どもを教育の対象として、そうした未成熟な者が「社会化(socialization)」することを期待して、つまりは彼/彼女を自分たちの社会集団ないしは文化において十全に活躍できるメンバーとするために行われる働きかけであるといえよう。

こうして教育の営みにおいては、何らかの文化・社会に帰属する複数のメンバーの間で、一方が教育する側、他方が教育される側として関係が結ばれるのだが、そもそもこのことの根拠は何であろうか。その実質は、人間が特定の生活環境を共有する文化・社会の中で人間形成を成し遂げてゆく場合に発生する、「成熟」の度合いの違いということになるだろう。つまり成熟の度合いとして問題になるのは、当該の文化・社会という生活環境を適応的に生き抜いてゆく上で、「価値あるもの」「(より)よいもの」、具体的には意味ある知識やさまざまな領域での実践的なスキル・技術等がどのメンバーにどれだけ適切に具わっているかということである。教育の営みが発動するための不可欠な要件には、少なくとも教育する側が、教育の対象となる者の成熟の度合いを適切に認知していることが含まれる。

教育の中心的な活動ともいえる「教え行為(teaching)<sup>(6)</sup>」についての研究は、20世紀半ばころから取り組まれてきた。(なお本稿では「教え行為(teaching)」をさしあたり、生物学領域での「教え」研究(Caro & Hauser 1992; Hoppitt et al. 2008)を踏まえつつ、「他者に対して、彼/彼女の特定の学びを利他的な思いからサポートしようとする働きかける行為」、と規定しておく。)そして教え行為研究は、ここ15年ほどで新たな展開を生んでいる。そのひとつの柱となっているのが、認知科学者ブルーナー(Bruner 1996; Olson & Bruner 1996)や教育心理学者ストラウスら(Strauss 2001; 2005; Strauss & Ziv 2005;

Ziv & Frye 2004) による「素朴な教え活動 (folk pedagogy)」論である。人間以外の動物に見られる (とされる) 「教え様行動 (teaching-like behaviour)」 (Shettleworth 2009) と比較した場合、それら一連の研究からは、人間の教え行為の特徴が、とくに他者の心の状態を読む自然な認知機能 (mindreading) によって起動することが指摘されている。つまり、「私たち人間が誰かに何かを見せたり伝えたり教えたりすることは、彼らがそれについて知らないか、もしくは誤った信念をもっているという事実を私たちが認知して初めて可能になる」 (Bruner 1996, 48), というのである。

教育が教え行為をその活動の中心とするかぎり、教育もまた教え行為と同様の至近的成立因をもっていると考えてよい。すなわち、生活環境としてある文化・社会にすでに所属し人間形成の歩みを進めてきたメンバーからすると、同じ文化・社会に所属する期間が相対的に短いメンバーは、その人間形成の期間も短いことで、ふつう当該文化・社会で有効な知識や信念、さまざまな領域での実践的なスキル・技術において相対的に未成熟である。また知識等において成熟-未成熟という事実の認知自体が妥当にできるかどうかという点もまた、成熟の度合いにおいて重要である。ある人ないしは自分が特定のことがらについて身につけているかそうではないか、あるいは適切に身につけているかどうかについての認知の有無が、成熟しているか未成熟であるかを分ける基準ともなるからである。

さらに、上述の「特定のことがら」が意味があると認知し、必要に応じてなぜ・どのように意味があるかを適切に説明することができるかどうか、教育的な関係において重要な機能を果たす。もちろん教育する側の大人はその利他性から (次稿5節を参照)、自身にとって都合のよい、あるいは実際的な利益になることがらではなく、当の教育される子どもにとって価値ある・よいにちがいない (と教育する側が信じる) モノ・コトを選ぶであろう。そして教育する側がその選択をする際に基準として意味をもつのが、教育する側・される側がともに属している文化・社会で要求されている (と教育する側によって認知されている) 価値・よさである。

結局のところ、以上のような成熟の度合いの認知や、それに基づいて成熟のための価値やよさを選択する能力を当の文化・社会において適切に形成してきたのが成熟した大人であり、それと比較して子どもには未成熟な認知しか期待できない、ということである。それゆえ教育の営みにおいては、相対的に成熟していることが文化的・社会的に求められる教師や親などの大人から、相対的に未成熟な児童・生徒あるいはわが子などの子どもへと与えられる働きかけが中心となる。そして教育的な働きか

けの内容もまた、教育される子どもにはその意味が不明瞭であっても、相対的に成熟した大人の側に認知されている価値やよさを基本としたものになる。これがいわゆる「社会化」という教育の機能の本態である。かくして教育は、成熟の度合いという点で対等ではない二者以上の関係において成立する営みである。(ただし、成熟の度合いは相対的なものにすぎず、特定の大人の絶対的な優位さをつねに保証するものではない。)

なお、教育の実質的な機能が成熟した大人による未成熟な子どもの社会化の促進にあるといっても、これはある社会集団における保守的な伝統文化の継承といった側面だけで行われるわけではない。たとえば社会文明の悪弊を糾弾し、子どもの内的自然性を至上の価値とするルソー (Rousseau 1762) の (当時としては過激な) 立場ですら、その主義主張が一定の支持者たちに価値づけられるならば、同様のことがいえる。すなわちその主義主張が唱える価値について、ルソーやその支持者らという大人たちがそれを十分に理解・承認している一方で、その価値は当の子どもたちには明確に意識されていないという意味で (他の保守的な価値と同様に) 疎遠であり、したがってそれらについて未成熟であることになるからである。したがって大人による教育は、当の文化・社会のうちに否応なく組み込まれている子どもたちに対して、その文化・社会にまだ馴染んでおらず、それゆえ教育する側の大人にとっても未経験の価値・よさをもつようなモノ・コトであっても、社会化を促進させるために機能する。つまり成熟した大人たちが何らかの価値・よさを社会的に承認することで、それについて未成熟な子どもたちに教育し、社会化を目指す意味が生じるからである。

さらに社会化という視点からすると、教育という営みを「誰かが意図的に、他者の学習を組織化しようとする事」 (広田 2009, 9) と規定することも不十分であろう。(もちろん広田はこれを論をすすめる上での暫定的な定義としている。) 教育的な活動はたしかに、至近的には子どもがまだそれについて未成熟であるようなことがらの学習に向かっているといえる。だがそれは、ふつうにはより高次の目的実現のための手段のひとつでしかないはずである。そしてこのより高次の目的こそが、子どもという未成熟な他者の人間形成が、社会的に規範的と見なされるかたちで成就することであるといえよう。つまり、教育が直接的に関わるのは個人の個々の知識や諸領域での実践的なスキル・技術等であろうが、教育がそれらの営みの結果として最終的に実現することが期待されるのは、当の個人のあるべき人間形成という、文化的・社会的により大きな意味のある出来事のはずである。

わが国の「教育基本法」第1条は次の通りである。「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社

会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」学校の教師の資質能力として「実践的指導力」（教員養成審議会第一次答申 1998）が求められている時代にあってはなおのこと、教育に関わる対象あるいは教育の営みの目的についての認識を誤ってはならない。教育は、ある教科的知識やスキルの習得に役立つだけのティーチング・マシンで代用できるほど、単純な営みではないのである。

付言しておく、**「自己教育 (autodidacticism; self-education)」**とは、比喩的な意味でのみ使用を許されることばであると見るべきである。このことばで表したい事態は、自身の未成熟さをよく認識した上での反省的で計画的な学習にすぎない。教育は、社会的存在である人間どうしに関わりを結び、成熟した者がまだ未成熟な者の社会化を目指すという意味で、二重に社会的な活動であると限定したほうが混乱は少ないだろう。

## (2) 教育可能性をもつ子ども

「教育可能性 (educability; Bildsamkeit; éducation)」という概念もまた、これまでの教育学の歴史において多様に規定されてきた。教育が教育する側の大人と教育される側の子どものことによって営まれるかぎり、いずれの立場についての「可能性」に言及するか、志向が根本的に変わってくるからである（田中 2000）。しかし本稿で検討したいのは、教育される側に求められる、他者からの教育的な諸行為を受け入れることに寄与する資質能力のほうである。つまり以下で明らかにされるべきであるのは、教育される子どもの側における、大人による教育的な働きかけを受け入れて学び、人間形成するための能力としての教育可能性である。

とすると、ここでさしあたり注目されるのは、デューイによる子どもの「未成熟さ (immaturity)」についての所論である。デューイは「成長 (growth)」(≡本稿で規定した「人間形成」)現象の条件として、子どもの未成熟さに積極的な意義を見出そうとしている。

……未成熟という語の接頭辞「未 (im)」は、何か積極的なものを意味しているのであって、たんなる空虚ないし欠如を意味するわけではない。(中略)他と比較してではなくそれ自体としてとらえるなら、未成熟は積極的な勢力 (force) ないし能力 (ability) —— 成長する力 (power) —— を指示する。(Dewey 1916, 49-50)

すなわちデューイによれば、子どもは未成熟だからこそ可塑的であり、その可塑性と潜在的な発達上の諸力に基づいてこそ成長する可能性が開かれている、というこ

とになるであろう。ただしこうした意味での成長という現象は、あらゆる動物に、それどころかあらゆる生物にあてはまりそうである。花をつけ実を結ぼうとする植物にも、同様の「生」のダイナミックな力を感じとることはできる。つまり未成熟さはあらゆる生物において、成長のためのもっとも根本的な条件のひとつであるといえるはずである。したがって人間形成にとっては、その未成熟さゆえに大きな可塑性が具わっていることは間違いないとしても、このことは他の諸生物と比較すると程度問題であるにすぎない。それゆえ未成熟さによる成長可能性だけでは、人間の子どもの教育可能性を説明したことにはならない。人間の子どもの大人による教育的な働きかけを受け入れるための条件としては、さらに別のものが必要になる。

そこで子どもの教育可能性をよりアクチュアルにとらえるためのヒントを、細谷恒夫 (1962) の教育的行為論に見出したい。細谷は、狭く人通りの多い路上でキャッチボールに夢中になっている子どもたちに遭遇した場合の大人側の行為を例として挙げながら、「教育的」である行為とそうとはいえない行為との相違を浮かびあがらせている。

私は何よりもまず、子供たち自身が危険であることを思い、また通りがかりの人に迷惑を及ぼすことをおそれて、子供たちにそれをやめさせようと説得するであろう。その行為は、子供たち自身にそれが危険であり、他人にも迷惑を及ぼすという事のみをこませ、子供たちが**自発的にやめる**よう努めるかぎり、教育的といってよいであろう。(中略)もし目の危険や迷惑をさけようとするだけならば、子供たちを叱りつけて追い払うことも可能であろうし、親や先生にいつけるぞとおどかすこともできる筈であるが、説得によろうとするのは、子供たちが、その場の状況をよく**理解**し、それによって将来もそのような**行動をしない**ようにさせようとするからなのである。その限り、その行為は、単に目の状況を変更しようとするに止まらず、**子ども自身の将来の成長を**考えているのである。(細谷 1962, 193-194; 強調引用者)

細谷自身はかならずしも明確に指摘しているわけではないが、この引用には子どもの側における教育可能性の、未成熟さとは異なるレベルの重要な資質能力が現れている。つまり教育の場面では、大人の側からの「説得する」「のみこませ」という働きかけに対して、子どもがその説得等をそれとして、ないしはそれ以上のものとして「理解し」、その理解をもとにある行為を「自発的にやめる」ないしは「そのような行動をしない」ようになるこ

と、そしてこれによる「成長」が期待されているということである。つまりこの場合の教育可能性とは、子どもの側に、大人による教育的な働きかけをそれとして受け入れて学び、それを人間形成とつなげるための何らかの能力が一定程度以上あることを意味している。教育可能性を構成するこの能力を具体的に表現すれば、他者の心の状態、すなわち他者が何らかの対象に向かう志向的な信念や欲求、意図等について、それらを対象として志向的に認知（しよう）する能力、つまり先に触れた「マインドリーディング」(Dennett 1987)の能力であるといつてよいだろう。

さて、マインドリーディングのための認知的フレームである「心の理論 (theory of mind)」については、心理学領域で数多くの研究が積み重ねられてきた (Baron-Cohen 1997; Wellman 1990)。そして本稿1節で触れた教え行為に関する現代の動物行動学および心理学の領域では、人間ならではの複雑かつ柔軟な教え行為を構成する不可欠の機能として、教える大人の側に「心の理論」に裏づけられたマインドリーディングの能力を承認する研究も少なくない (Frye & Ziv 2005; 紺野 2009b; Kruger & Tomasello 1996; Strauss et al. 2002; Tomasello et al. 1993)。こうした理解からすると、教え行為はたとえば次のように定義できるかもしれない。

教え行為とは、Aという人物（教師）が、X（たとえばある信念や態度、スキル）といったねらいをもちつつ何らかの最終状態（たとえば精通することや正しい認識の獲得）への到達を意図する人物、つまりB（生徒）によって行われる一定の活動（学び）を引き起こそうと意図して営む活動である。(Hirst 1974, 108; 強調引用者)

ハーストは、マインドリーディングの能力を教え行為の最重要の構成要素と見なす現代の諸研究に対して数十年先行して、しかしそれとは意識せずに「教え行為」を定義していた。つまりハーストは、教え行為に必要とされるマインドリーディングの能力を、先述したような教えられる子どもの未成熟さとその程度の認知や、あるいは文化・社会における価値やよさの認知に限定せず、当の子どもの主体的な志向的認知の内容にまで踏み込んでとらえていたといえる。

しかしながら教え行為においては、（それを効果的に・効率よく運営するために）教える大人の側にマインドリーディングの能力が要求されるのは当然だとしても、それだけでは十分であるとはいえない。つまり私たちは、対象者の行動のコントロールをどんなかたちでもなしたい場合、「しつけ」といった手段をとることもできる

からである。しつけをする側は、自身がある行動を起こすことにより、対象者の認知的状態が何らかの変容を生むことを期待する。そして対象者の行動が当の認知を介して、しつけをする側の意図のとおりに変容すればよいのである。したがってこうしたしつけをする場合、対象者は人間でなくとも可能である。ともかくも心（のようなもの）をもっていると見なすことができる、つまりその心によって行動を因果的にコントロールしていると思われる動物であればよい。ただこの場合にも、しつけをする側にマインドリーディングの能力が要求されることは明らかである。

とすれば、教える大人が教えられる子どもにおいて何らかの学習の成果を得ようとする場合、上記と同様にマインドリーディングの能力を活用したしつけによって、対象者である子どもに行動変容を引き起こすだけで十分であろうか。マインドリーディングによる推論をもとに、子どもに所期の学習効果さえ引き起こされるのであれば、その結果だけで「教えた」といってよいのであろうか。私たちはこの問いに対して、細谷 (1962, 193-194)とともに明確に否と答えなければならない。

つまり教えることにおいて、教える大人は教えられる子どもの行動のコントロールを、大人の働きかけに対する当の子ども自身の自律的な理解や判断をもとに成立させたいのであろう。そしてそれが可能になるためには、まずは教え行為の対象者である子どもにも、何らかの働きかけを行う大人の意図や信念、ねがい等を読み取るマインドリーディングの能力が具わっていることが条件になる。そうであってはじめて、教えられる子どもは、教える大人が教え行為に付託した意図や信念、ねがい等をそれとして、しかも意図等それ自体についての説明なしに認知することを期待できるはずだからである。そして大人が何かをしつけるのではなく教えようとする場合、大人はいかに素朴であっても、教えの対象となる子どもにこうしたマインドリーディングの能力を想定しているはずなのである<sup>6)</sup>。(この意味で、上掲の教え行為の定義 (Hirst 1974, 108) は十分であるとはいえない。)

かくして教える側・教えられる側の双方にマインドリーディングの能力を前提とする教え行為は、実際には以下のようなかたちで成立していると考えられるだろう (紺野他 2011)。

- (a) 教師は、生徒が自分の興味・関心にもとづいた課題にとりくむことを、教師が期待していると生徒が認識するように願って働きかける。
- (b) 教師は、「自ら学び、自ら考える」力をつけてあらたな課題に取り組むのがよいと生徒が考えるよ



うになることを、教師が期待していると生徒が認識するように願って課題を提示する。

なおデネット (Dennett 1987) によると、上記の (a) (b) はそれぞれ、「3次 (third order) の志向性」と「4次 (fourth order) の志向性」に基づく教え行為の例と見なすことができる。ただし私たちの志向性の段階は、論理的には無限に重ねられうる。

すなわち教え行為の成立においては、実際のところ、教えられる側にも教える側と同レベルのマインドリーディングの能力が条件とされていると考えられる。とはいえこのことは、先述の細谷 (1962, 193-194) の例にもうかがわれるように、経験的にもけっして高度すぎる要求とはいえないであろう。

教え行為において条件となる教える側・教えられる側双方のマインドリーディングの能力が、そうした教え行為を活動の中核としながら、より計画的で目的合理的な営みを図る教育にとっても不可欠の前提となるのは当然である。つまり教育という社会的な営みが成立するためには、教育される対象である子どもには、教育する大人による働きかけを一定の意図や信念、ねがい等が伴ったものとして適切に認知し、それとの関係で自分の行動を変容させる諸能力が想定され、また要求される。それゆえ教育の働きかけの対象は、教育する大人と比べて相対的に未成熟であるとはいっても、少なくとも上記のような行動が主体的に可能になる程度に自立した、自律的な状態にまで成長・発達している子どもに限定される。

とはいえ上記のマインドリーディングに関する条件は、教育という活動に不可欠の基盤を与えると同時に、逆説的に教育の首尾よい成立を妨げかねない脅威にもなりうる。なぜなら、そうした自律的な能力をもつ主体的な子どもは、大人によって導かれる教育的な働きかけを適切にそれと認めながらも、つまりそこに込められている大人の意図や信念、ねがい等を妥当に理解しながらも、当の大人による働きかけを意図的に無視したり、あるいはそれを含む教育という営み一般に何らかの信念をもって反発したりすることもできるからである (本稿 1 節 (2) を参照)。

(以下次稿に続く)

## 【註】

(1) 教職科目「教育原理」等のテキスト等でしばしば目にするように、「教育」にしる原語の “education” にしる、その語源的な解説から定義を試みる例も少なくない。ただ村井 (2008; 2009) が適切に指摘しているように、そうした解説はその執筆者が教育の定義に関する自説にとって都合のよい解釈を施す目的

をもつだけであるとも見られる。そのかぎり、語源からの解説の多くも、上記したような恣意的なプログラムの定義の一類型にすぎないといえそうである。

(2) 日本では 1990 年代あたりまで、「人間形成」ということばをタイトルに使用したり本文で使用したりしながら、人間形成概念についての明確な規定がなされていない著作や論文が数多かった。社会的背景もあったのであろうが、これらの多くは「人間形成」の概念を、成熟と学習を含んだ「発達」とほぼ同義に扱っていたように見受けられる (一例として 堀尾 1991; 勝田 1972)。ただその一方で、Bildung 概念の発祥の地ドイツにおいては、Bildung を「教育」と訳したほうが適切な使用事例も数多い。わが国における教育概念のつかみどころのなさやそれに起因する混乱は、教育・Bildung・発達という三者の言語使用しないしは意味理解が無制約的な曖昧さをもっていたことにも依ると考えられる。

なお本文で日本の研究者の研究のみを参照しているのは、「人間形成」現象に言及している欧米の教育学者たちが、その概念をふつう「意図と計画のない教育」(原 2000) として、具体的には「機能的教育 (funktionale Erziehung)」(Kriek 1930) や「非形式的教育 (informal education)」(Dewey 1916) ということばで表現しているからである。これらの概念が意図するところは明らかに人間形成であるといえるが、本稿ではことばの定義を扱う関係からあえて参照しなかった。クリークとデューイの上記の概念については、本文 1 節 (2) で採りあげる。

(3) ただし、「一人前の大人」の内実は、明らかに人々が生活している環境に相対的な概念である。このことは文化的・社会的な環境での相対性はもちろん、同一社会における諸文化的状況間での「一人前の大人」概念の違いをも示唆する。すなわち、ある環境ないしは文化的状況で一人前と認められるような大人にまで人間形成することが、そのままの文化的環境が置かれている社会において普遍的な価値をもつわけではない。反学校の文化もまた独自の人間形成を促すが、その結果が当の社会に一般に受容されるものであるとはかぎらない (岩本 2009; Willis 1977)。教育の手から離れた人間形成は、たいていは特定の文化的・社会的環境で生き抜いてゆく上での相対的・限定的な価値を有するにすぎない。とはいえ、教育という営みにも同様の限界がありうることはもちろんである。この点については次稿で論じることとする。

(4) とはいえ「教育を受けないで育ってきた者はいない」(原他 1990, 7) との言明を、本文中のように広

義の教育概念からではなく、本稿1節(1)の定義のような意図的・計画的な狭い概念をもとに理解することも不可能ではない。ただそうするとこの言明は、人間形成が人間の歴史と多くの文化・社会において、狭義での教育なしにも行われてきたという事実と矛盾する。そこで教育思想に通暁した原らの言明としては、本文のように解釈するのが妥当であると判断した。

- (5) レイヴ(Lave 1996)は、みずから定式化した「状況論的学習(situated learning)」の理論が学校現場に応用された場合にどのような機能をもつのか、ある事例に即してきわめて冷静に報告している。

高等学校の化学のクラスで取り組まれた事例においては、たしかに化学学習に関する「学びの共同体」ともいえるものが成立したようであった(Lave 1996, 161)。ごくふつうの生徒たちにうまく化学を学ばせることができた結果、その生徒たちは全国学力テストで何年もの間記録的なスコアをつづけたほどであったという。ただ、その結果は最終的にはどうであったか。「そして彼らは大人になった。ジェンダーや人種、階級を身につけ、しかもこのケースでは、化学に対して格別の興味をも具えた大人である。」(Lave 1996, 161)

レイヴ(Lave 1988)は、20世紀終盤のアメリカ社会において、学校教育での学習の成果が日常生活での実践的な問題解決にはほとんど転移しないことを主張していた。もっとも、学校教育によって身につけた知識や技能にもそれなりの意味がある。ただしそれは、学校教育での成果が評価されるようなごく一部の特定の文化的状況における、しかもたいていは「象徴的な意味」(Lave 1988, 183)にすぎないという。逆にいえば、学校教育が強い影響をもつ社会ですら、学校教育を通じて習得した知識や技能のそれ自体の意味が正当に評価される場はほとんどない、ということになる。その一方で、日常生活での実践的な問題解決に有効な学習は、学校教育の内でも外でも生起する。ただしそこに自律的に生起するのは、「状況に埋め込まれた学習」である。すなわち未成熟な子どもにとってレレバントなのは、当の子ども自身が生きてゆくべき日常生活実践と、そこでの問題解決に関する学習なのである(Lave 1996, 154)。

上記の事例で生徒たちが「学びの共同体」を密に形成した結果成立したのもまた、そうした学習の一部であった。「アメリカの子どもたちは実践の中で、リベリアにおける仕立屋の徒弟制と同様に、自分たちが生きてゆくべき社会的な構造に含まれる、顕示的(salient)な社会的区分やアイデンティティを学

んでいるのである。」(Lave 1996, 154)

レイヴの記述には、学校教育はおろか教育一般の根幹を大きく揺るがす事実が述べられていることもたしかである。(この点については次稿で詳述する。)ただレイヴの以上の所説からは、本文の文脈に即して、子どもの人間形成という現象が教育の場においても、当の教育を営む大人の意図を外れて生起しうることを確認したい。

- (6) もちろん、マインドリーディングの能力がつねに他者の心の状態を丸写しするように理解することに直結しているわけではない。他者の心について「読みがはずれる」こともあろうし、それどころかマインドリーディングしようとする能力が潜在的にあっても、それを意図的に行使しようとしなくても考えられる。このことは、教える側にとっても教えられる側にとっても同様にあてはまる。教え行為において他者の学習と人間形成に関わろうとする大人の立場としては、教えの対象者である子どもに教える側の意図や信念、ねがい等を適切に読み取ってもらうことを期待するしかない。しかしこの場合大人は、意図的に教えようとし、あるいは教えようとするこすらす欲しないのではなく、何かについて誰かに意図的・積極的に教えようとしているのである。したがって少なくとも教え行為の起動は、大人の側による子どものマインドリーディングを出発点としているといえそうである。(この点については、次稿5節にあらためて論じる。)

### 【引用参考文献】

- Ariès, Ph. (1960) = アリエス『〈子供〉の誕生——アンシャン・レジム期の子供と家族生活』みすず書房、杉山光信・杉山恵美子訳、1980年
- Baron-Cohen, S. (1997) = 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・長畑正道・今野義孝訳、2002年
- Brezinka, W. (1977) *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. 3., verb. Aufl. München u. Basel, E. Reinhardt
- Bruner, J. S. (1996) *The Culture of Education*. Cambridge (MA) & London, Harvard University Press
- Caro, T. M. and Hauser, M. D. (1992) Is There Teaching in Non-human Animals? *Quarterly Review of Biology*, 67, 151-174
- Csibra, G. and Gergely, G. (2006) Social Learning and Social Cognition: The Case for Pedagogy. Y. Munakata and M. H. Johnson (eds.) *Processes of Change in Brain and Cognitive Development: Attention and Performance, XXI*. Oxford, Oxford University Press, 249-274
- Csibra, G. and Gergely, G. (2009) Natural Pedagogy. *Trends in Cognitive Science*, 13, 148-153

- Dennett, D. C. (1987) Intentional Systems in Cognitive Ethology: The "Panglossian Paradigm" Defended. *The Intentional Stance*. Cambridge (MA), MIT Press, 237-268
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, The Macmillan Company
- Dilthey, W. (1960) = デイルタイ「教育学体系の草稿」『教育学論集』以文社, 日本デイルタイ協会訳, 1987年
- Durkheim, E. (1922) = デュルケーム『教育と社会学』誠真書房, 佐々木交賢訳, 1976年
- Frye, D. and Ziv, M. (2005) Teaching and Learning as Intentional Activities. B. D. Homer and C. S. Tamis-LeMonda (eds.) *The Development of Social Cognition and Communication*. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum, 231-258
- 原ひろ子 (1989) 『ヘヤー・インディアンとその世界』平凡社
- 原聡介 (2000) 「教育」教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房, 127-130
- 原聡介・宮寺晃夫・森田伸子・高橋勝・森田尚人 (1990) 『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
- Harris, J. R. (1995) Where is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development. *Psychological Review*, 102 (3), 458-489
- 広田照幸 (2009) 『教育学 ヒューマニティーズ』岩波書店
- Hirst, P. H. (1974) *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. London, Boston & Henley, Routledge & Kegan Paul
- Hoppitt, W. J. E., Brown, G. R., Kendal, R. et al. (2008) Lessons from Animal Teaching. *Trends in Ecology and Evolution*, 23, 486-493
- 堀尾輝久 (1991) 『人間形成と教育——発達教育学への道』岩波書店
- 細谷恒夫 (1962) 『教育の哲学』創文社
- 岩本茂樹 (2009) 『教育をぶっとばせ——反学校文化の輩たち』文藝春秋
- Kant, I. (1803) = カント「教育学」『人間学・教育学』玉川大学出版部, 三井善止訳, 311-390
- 荻谷剛彦・西研 (2005) 『考えあう技術——教育と社会を哲学する』筑摩書房
- 勝田守一 (1972) 『人間形成と教育 勝田守一著作集4』国土社
- 小浜逸郎 (1985) 『学校の現象学のために』
- 紺野祐 (2009a) 「『模倣』の人間形成論的な意味について——『状況に埋め込まれた学習』の現実」仙台ゲーテ自然学研究会『プロテウス』第11号, 69-84
- 紺野祐 (2009b) 「人間の教え行為に関する基礎的分析——『志向性』概念を手がかりに」東北教育哲学教育史学会『教育思想』第36号, 45-63
- 紺野祐・走井洋一・小池孝範・清多英羽・奥井現理 (2011) 『教育の現在——子ども・教育・学校をみつめなおす』改訂版, 学術出版会
- Kriek, E. (1930) = クリーク『教育哲学』育芳社, 稲富栄次郎・佐藤正夫訳, 1943年
- Kruger, A. C. and Tomasello, M. (1996) Cultural Learning and Learning Culture. D. R. Olson and N. Torrance (eds.) *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Cambridge (MA), Blackwell Publishing, 369-387
- Lave, J. (1988) = レイヴ『日常生活の認知行動——ひとは日常生活でどう計算し, 実践するか』新曜社, 無藤隆他訳, 1995年
- Lave, J. (1996) Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3 (3), 149-164
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) = レイヴとウェンガー『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, 1995年
- 宮原誠一 (1949) 「教育の本質」『教育と社会 宮原誠一教育論集1』国土社, 1976年, 5-97
- 宮澤康人 (2003) 『近代の教育思想』三訂版, 放送大学教育振興会
- 村井実 (1976) 『教育学入門 (上)』講談社
- 村井実 (2008) 「『教育』ということとその『定義』の問題」『教育哲学研究』第97号, 29-34
- 村井実 (2009) 『新・教育学「こと始め」』東洋館出版社
- 村田昇・藤井敏彦・平野智美 (1979) 「人間形成の問題——人間形成とは何か」『教育学講座2 人間形成の思想』学習研究社, 1-54
- 中内敏夫 (1988) 『教育学第一歩』岩波書店
- Olson, D. R. and Bruner, J. S. (1996) Folk Psychology and Folk Pedagogy. Olson and Torrance (eds.) *Handbook of Education and Human Development*, 9-27
- Rogoff, B. (2003) *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford, Oxford University Press
- Rousseau, J.-J. (1762) *Émile ou de l'Éducation*. Jean-Jacques Rousseau. *Œuvres Complètes IV*. Paris, Gallimard, 1969. 239-877
- Scheffler, I. (1960) *The Language of Education*. Springfield (IL), Charles C Thomas Publisher,
- Shettleworth, S. J. (2009) Cognition: Theories of Mind in Animals and Humans. *Nature*, 459, 506
- Sober, E. (2000) = ソーバー『進化論の射程——生物学の哲学入門』春秋社, 松本俊吉他訳, 2009年
- Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*. 3., Aufl. Heidelberg, Quelle & Meyer
- Strauss, S. (2001) Folk Psychology, Folk Pedagogy and Their Relations to Subject Matter Knowledge. B. Torff and R. J. Sternberg (eds.) *Understanding and Teaching the Intuitive Mind*. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum, 217-242
- Strauss, S. (2005) Teaching as a Natural Cognitive Ability: Implications for Classroom Practice and Teacher Education. D. Pillemer and S. White (eds.) *Developmental Psychology and Social Change*. New York, Cambridge University Press, 368-388
- Strauss, S. and Ziv, M. (2004) Teaching: Ontogenesis, Culture, and Education. *Cognitive Development*, 19, 451-456
- Strauss, S., Ziv, M., and Stein, A. (2002) Teaching as a Natural Cognition and Its Relations to Preschoolers' Developing Theory of Mind. *Cognitive Development*, 17, 1473-1487

- 田中克佳編著 (2006) 『「教育」を問う教育学——教育への視覚とアプローチ』 慶應義塾大学出版会
- 田中毎実 (2000) 「教育可能性」教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房, 136-141
- 田代尚弘 (2003) 『「人間の教育必要性」のフィクション』, 小笠原道夫編著『教育の哲学』放送大学教育振興会, 63-80
- Thornton, A. and Raihani, N. J. (2008) The Evolution of Teaching. *Animal Behaviour*, 75, 1823-1836
- Tomasello, M., Kruger, A. C., and Ratner, H. H. (1993) Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552
- Tomasello, M., Savage-Rumbaugh, S. & Kruger, A. C. (1993) Imitative Learning of Actions on Objects by Children, Chimpanzees, and Encultured Chimpanzees. *Child Development*, 64, 1668-1705
- Wellman, H. M. (1990) *The Child's Theory of Mind*. Cambridge (MA), MIT Press
- Willis, P. (1977) = ウィリス『ハマータウンの野郎ども——学校への反抗 労働への順応』筑摩書房, 1996年
- Ziv, M. and Frye, D. (2004) Children's Understanding of Teaching: The Role of Knowledge and Belief. *Cognitive Development*, 19, 457-477