

教え行動における教師のベネフィットについて

——教育の理念と実際に関する一考察——

紺野 祐（東北学院大学）

問題の所在と本稿の目的

人間ならではの「教え行動(teaching)」は、人間における豊かで複雑な「協力行動(cooperation)」(1)を中心とした生き方戦略のひとつの局面であると言ってよさそうである。人間に特有の教え行動は、志向性(intentionality)の機能を軸にしたきわめて複雑な心理的なメカニズムを背景としつつ(2)、それとともに他者に対してあえて教えようとする心理的な欲求の装備によって実現していると見られる(3)。すなわち人間の教え行動において成立している社会的な関わりは、とくに社会性に秀でた動物として“仲間”の学びと育ちにかかわらざるにはいられない、つまり“教えない、ではいられない”という働きかけとして成立しているはずなのである。筆者はかつて、以上のような推論から、人間を「教えるヒト(homo docens)」と呼ぶことができることを提言した(3)。

ただし前稿(3)は、紙幅の都合から、教え行動を教える活動個体(actor. 以下本稿では便宜的に「教師(teacher / tutor)」とする)と教えられる受容個体側(recipient. 以下便宜的に「子ども(pupil)」とする)との二者の關係に焦点を当てて論究するにとどまった。とはいえ人間が複雑で豊かな社会性をもつ動物であることからすれば、教え行動は実際には当事者以外の、同じ社会集団に属する第三者からの評価によってポジティブな意味を増加させたりその逆であったりしうるはずである。そこで本稿では、前稿までで明らかにした人間の教え行動の心理的な諸特質を踏まえながら、教師による教え行動が社会集団の内部で行われる際、そこに現れる意味の多元性を確認したい。そしてその過程で、教師には教え行動を介して多様なベネフィット(生物としての生存の維持と繁殖の可能性につながる便益)が重層的にもたらされるという事実を読み取ることで、教師の教え行動がもちうる可能性を包括的に探索したい。

以上の考察を進める際、本稿は前稿までの教育人間学的方法論を踏襲する。すなわち人間を生物の一種ととらえ、その固有の形質(trait. 形態と性質)には生物進化の理論(evolutionary theory)から見て「適応(adaptation)」上の意味があるとする仮定を出発点とする。そこで本稿ではまず、教師による教え

行動が所期のねらいとしている子どもの「学習(learning)」の視点から、教え行動に関する進化論的な理解の典型を検討する(1節)。ただし人間においては、他の動物の場合とは異なり、教師が教える—子どもが学ぶという関係は一義的には定まらない。人間の子どもの場合、教師から教えられなくても、その自律的な学習能力により社会集団の中で適当に学ぶことができるからである(2節)。であれば、教師の教え行動の意味はどこにあるのだろうか。あるいは教師の側から見て、教え行動において教師にはどのようなベネフィットがもたらされるのか。本稿ではここで、教え行動が社会集団の中で行われることの意味と可能性について多角的に検討する(3節)。

1. 教え行動が進化するための条件

とくに1990年代後半以降、動物行動学や生物生態学、あるいは認知心理学や発達心理学といった諸科学は、教え行動が人間の世界に実在すること、およびその人間に固有なメカニズムの“不思議”について、生物進化の理論を踏まえた上で実証的・理論的な回答を模索してきた。そしてその試みは一般に、1992年にある生物学者たちによってまとめられた以下の「作業上の定義」に依拠して進められている。すなわち教え行動とは、成熟した教師が自分の行動を、①未成熟な子どもが有益な知識やスキルを習得できる＝その学習が子どものベネフィットとなる場面でだけ、②教師の側に直接のベネフィットがなくても、それどころかコストがかかってでも変容させること、その結果、③子どもにおける有益な知識やスキルの習得が、他者から教えられない場合よりも迅速かつ効果的になされることを意味する(4, 152-153)、とする定義である。

以上の定義は、人間に見られる教え行動の日常語的な意味をできるかぎり追いつながら、かつ人間だけに認められる複雑な認知機能を意図的に排除したものである(5, 1208)。つまりこの定義が目指したのは、教え行動を社会的な相互作用の「メカニズムに即して」(4, 152-156)、あるいは「機能的」な面から(6, 1824-26)とらえることで、教え行動の概念と行動観察上の基準を拡大することであった。ここに、諸動物の教え行動と人間のそれとを一元的に理解する可能性が開かれたのである(7)。そしてその結果が、諸動物の教え行動に関する幾多の実証的な研究(8-11)を生んでいるともいえる。

ここで確認しておきたいのは、諸科学が提起する教え行動の定義とそれに依拠する諸研究の前提である。それが、活動個体である教師の側から教え行動の「進化(evolution)」を論じるという視点である。これはつまり、教え行動を動物行動のひとつとして「コストとベネフィットを考慮して」(12, 492)

理解することである。

ある形質が特定の生物個体群において認められるとすると、それは当の個体群が何らかの生活環境においてなしとげた進化的な適応の帰結であると考えるのが合理的である(13)。そして何らかの行動の適応とは、生物進化の原則に照らせば、コストとベネフィットの経済学によって説明される。つまり適応は、当の行動の主体である活動個体はその行動をとることで支払う物理的な労力・時間・機会の損失等の直接的なコストを、活動個体に(結果的に)もたらされるベネフィットが上回る場合にのみ成立する。そして生物にとってのベネフィットとは、活動個体に特有の遺伝子の増加につながる機会の増大、いわゆる「適応度(fitness)」の上昇を意味する。したがって生物の生き方の原理からすると、活動個体の適応度の低下に結びつくような行動、つまりは獲得されるベネフィット以上にコストがかかる行動が生物進化の上で定着することは原則的にはなさそうである。

ただ以上の理論からすると、先述の定義による教え行動にはその存在と進化について疑問が浮かぶ。定義によれば、教え行動によってベネフィットがもたらされるのは受容個体である子どもであって、活動個体の教師には直接にベネフィットがもたらされることはない。自分自身は犠牲を払おうとも他者のためになることをしようとする態度を一般に「利他主義(altruism)」と呼ぶが(14)、教え行動はまさに「利他的行動(altruistic behavior)」のひとつと見なしうる。だとすれば、利他的な行動としての教え行動は、進化上どのようにして定着しえたのだろうか。

諸動物の教え行動に関する研究は、以上の疑問に答える論理をいくつかの説明原理に求めてきた(4; 11)。その代表的なものが、活動個体単独の適応度のみならず、活動個体が属する社会集団内の近縁個体の適応度を含めた「包括適応度(inclusive fitness)」(15)による説明である。すなわち、ある社会集団において適応的なものとして進化する行動は、当の行動をとる活動個体にベネフィットが直接得られる場合にのみ発現するわけではない。当の行動は、活動個体と特有の遺伝子を共有する可能性の高い近縁の他個体が得るベネフィットを含んだ総計によって進化することもありうるのである。

動物の教え行動においては、活動個体である教師が主体的にコストをかけて教えるわけであるが、その行動は近縁であるとはいっても他個体である子どもに向かうものであって、何らかのベネフィットが当の教師に直接に還元されるわけではない。いっぽう未成熟な子どもの側では、教師の教え行動により、子どもが生きる上で有益な知識やスキルの学習というベネフィットが、教えられなかった場合よりも迅速に、あるいは独学する際にかかるコストを

縮減して成立することがありうる。そしてこの場合、教え行動は定義(4)にある利他主義の条件を満たしつつ、結果的には活動個体自身の適応度の上昇という行動進化の原則をも充足しうるということが判明する。すなわち、教師の教え行動によって未成熟な子どもの適応度が上昇するが、このことは教師が有する特有の遺伝子の増加が、近縁の子どもの生存の維持およびその繁殖の確率上昇を介して実現する可能性が高まることを意味するのである。つまり教師の教え行動が、近縁にある子どもにおける価値あるスキルや知識の学習を促進することで、包括適応度のレベルでは教師が教え行為にかけたコスト以上のベネフィットが教師自身にもたらされる可能性があるのである(4, 154; 12, 491)。

さて、諸動物の教え行動研究から得られた以上のロジックを概観すると、ある動物の個体群の中で教え行動が進化するためには、教師の側に子どもに対して適切に教える行動上の諸機能が具備しているだけでは不十分であることがわかる。同時に子どもの側にも、教師によって教えられたことを適時・適切に学ぶ機能が求められるのである。包括適応度の上昇という観点からすると、教え行動の主体である大人が得るベネフィットは、子どもが教え行動を受けて適時に・適切な学び行動を成立させるという主体的な行動を介して実現するからである。つまり教え行動が進化するには、何らかの知識・スキルをめぐる教え行動—学び行動のために、個体間に「リンクしたシステム」(16, 29)がうまく成立することがカギを握っているのである。そして、人間をもまた、教え行動とそれにぴったり対応した学び行動に適応した動物種であるとみなす *natural pedagogy* の理論も提案され(17)、その理論には一定の評価も集まっているようである。

2. 人間における教え行動と学び行動の関係

以上のような状況にある教え行動研究であるが、近年教え行動の進化について数理モデルを使って検証する研究もなされている(18; 19)。これらの研究はいずれも、前節に見た教え行動の進化の理論を前提に、熟達した教師による教え行動が未成熟な子どもにとって、それなしでは獲得が困難な貴重な知識やスキルの習得に重大な役割を果たしていること、また人間の複雑で高度な「累積的文化(*cumulative culture*)」(1)が、こうした教え行動—学び行動のシステムと相互補強の関係で発展してきたこと等を示そうとする試みである。

その中でもフォガティらの研究(19)は、教師と子どもが遺伝的に近縁であることを前提に、教師がコストを支払ってでも子どもの適応上有益であるよ

うな知識やスキルを教え、それを子どもが適切に学習することを通じて、教え行動をとる教師から見た包括適応度が高まることを確認している。このことは、教え行動の進化上の意味を解明する中で得られた仮説を検証した結果、当の仮説を支持するデータが得られたということである。すなわちここに、教師と子どもに高い近縁度がある場合、教師が他個体である子どもに対してとる教え行動が、結果的に包括適応度の点から見て教師自身のベネフィットとなることが、ひいては一見利他的である教え行動が進化し定着する可能性が裏づけられたわけである。

カストロら(18)はさらに、フォガティらのこうした研究を受け、とくに人間の文化のような複雑かつ高度に累積的である文化における知識やスキルを学ぶ場合、教師による教え行動が子どもにおける誤った行動の学習にかかるコストや選択に迷う時間を縮減することに貢献しうるとを解明しようとした。そこでカストロらは数理的なモデルを使って、子どもが熟達者である人物の行動の模倣(imitation)という学習を自律的になす場合と、教師から教え行動という支援を受けて学習する場合とで、子どもの適応度にどのような違いが出るかを検証した。その結果カストロらは、累積的に進化するような文化の伝承においては、未成熟な子どもによる自律的な学習では不十分であり、他者である教師による適切な学習支援、すなわち子どもの正確な学習を目指した教え行動が重要であると説く。

以上の2つの研究からすると、近縁度の高い関係にある教師と子どもの間で、教師による教え行動が子どもの適切な学び行動を適時に引き出すことができれば、教え行動という至近的には利他主義的な行動も進化しうるとは確からしい。すなわち、教え行動と学び行動の「リンクしたシステム」は一見、数理的なモデルによる検証にも耐えうる理論であると言えそうである。にもかかわらず、以上の研究の成果を、人間の場合においても額面通りに受け取ることは難しい。これらの知見は、人類の歴史において教師の自己犠牲的な行動が進化することができた条件(のひとつ)を説明する際には有効かもしれないが、人間の現実世界に広がっている教え行動とそれに対応する学び行動の説明としては役に立ちそうもない。

人間の教え行動と他の動物のそれとの違いは少なくないが(20)、上記の研究の前提についてここでとくに指摘したいのは、人間の世界においては、教師の教え行動が子どもの学び行動を意図するかたちで、高確率で引き起こすものではないという現実である。教育学では今から50年以上も前に、教え行動についての分析哲学的な研究から、教師が教えたからといって子どもが教師の意図通りに学ぶとはかぎらない、子どもに対する教師の教え行動はつね

に試みである、という知見にたどり着いていた(21; 22)。

そこで、前掲のフォガティらの研究をより詳しく見てみると、興味深いことが浮かび上がってくる。この研究(19)は、当該个体群の成員における(包括)適応度を高めるために、教え行動—学び行動の「リンクしたシステム」がいかなる場合でもっとも有利な社会的な戦略とは言えないことを明らかにしているのである。つまり、教え行動(とそれに対応する学び行動)が進化的に定着するためには、教え行動—学び行動で扱われる知識やスキルの難易度について条件が付されるということである。

未成熟な子どもによる何らかの知識やスキルの学習は、特定の生活環境の中で子どもが生きることとともに、子どもと高い近縁度をもつ教師の包括適応度を(結果的には)高めることに寄与する場合がある。しかし、たとえ重要性が高い知識・スキルであっても、それが教師による教え行動に依拠しない、たとえば模倣学習のような自律的な学習で十分に習得できるものであったり、あるいは逆に高度すぎて教師すらうまく扱えないようなものであったりする場合、フォガティらの教理的なモデルにおいては、教え行動—学び行動のリンクは子どもの学習において相対的にベネフィットをもたらすにくいことが判明している。教師の教え行動において、当の行動にかかるコストを回収できるような包括適応度上のベネフィットが認められる範囲は、実際にはそう広くはなさそうなのである(19)。

以上の教え行動の一般的な進化・定着の条件とともに考えたいのが、現生人類における教え行動の実際についてである。人類学者ランシーは、これまでの民族誌的な研究を精査するとともに自身もいくつかの文化を調査する中で、現生人類の中でも、教え行動が観察される文化が実際にはきわめて希少であることを強調する(23, 205-212)。ランシーによると、「子育て(raising children)」を教え行動と同一視しているのは、西洋的な教養ある裕福な文化をもつ社会に限定され、しかもそこでの特異な子育て=教え行動理解もまた、最近の数百年間に築かれたものであった。人類史の大部分においてはむしろ、子育てとは「放任(laissez faire)」であったし、現に多くの文化でそうである(24)。人間の子どもの大部分は、実際には教師たちから意図的に計画的な教育を受けることなしにも人間形成を適切に遂げてきた。複雑化・高度化を累積させてきた文化を生活環境とする子どもについても、こうした認識は多くの場合に当てはまると見られる。

ランシーは、子どもたちの人間形成が的確に果たされるための条件として、子どもの側には「一人前のメンバー」になりたいという欲求と人間ならではの複雑な認知的な諸能力の発達を、また生活環境としては子どもによる文化

の学習にオープンな社会が（意識せずとも）提供されていることを挙げている。そしてこうしたごくありきたりの条件が整ってさえいれば、子どもは雑用をこなすことから次第に種々のスキルに熟達し、必要な知識を幅広く蓄積していく。ランシーによれば、この当たり前のプロセスこそが人間形成の原初的なすがたであって、そうであるかぎり、教え行動はむしろ子どもの人間形成にとって「不必要な干渉(unnecessary intervention)」（24, 82）でしかない場合も少なくないと言う。

ランシーは以上のように、人間の子どもにおける学び行動の有効性について、人類学の立場から実態を説明した。そしてこの説明は、教師が教え行動をとるとしても、それが子どもにとって相対的に有効な意味をもちにくい状況がある、とする先のフォガティらの研究(19)につながってゆく。

たしかに人間の文化には、いわゆる文化の「累積的進化」のおかげで、「直接的なガイダンスないしは教示なしには学習が困難な知識やスキル」（19, 2764）もまたあまた存在する。しかしながら人間には、時代や社会による違いを考慮するとしても、こうした複雑で高度な知識やスキルの的確な学習なしに適応的に生きてゆくことはできないのであろうか。たしかに、文化に含まれる専門的な知識や技術は当座のところ、限定された範囲における自覚的な教え行動とそれに対応した学習により伝達されるものであるかもしれない。それでも知識やスキルの教えー学びにおいては双方に、相応のコストがかかるかぎり、文化にはそうした手ごわい知識やスキルを日常生活の中で多くの成員が気兼ねなく使うことができるように手ごろにしていく働き(25, 73-74)も含まれていると考えるべきである。そうであれば、本来は専門家のみに扱われる高度で複雑な知識やスキルの上に成り立っている文化的な事象もまた、多くの人が日常生活の中で生きるのに有効なものである場合、その「特殊な技能の漸進的な改良」（26, 815）を前提として、個体的な学習もしくは教えられて学ぶ以外の社会的な学習でも十分に対応できるものになっていくはずである。

すなわちフォガティらが指摘する「直接的なガイダンスないしは教示なしには学習が困難な知識やスキル」（19, 2764）は、当の文化においてはたしかに教師による教え行動を必要とするかもしれない。ランシーもまた、現生人類の世界では教え行動はきわめて希な存在だと主張しているのであり、教え行動が子どもへの文化伝達の際にいっさい不要だと言っているのではない(23, 205-212)。しかしながら、「文化の進化(cultural evolution)」によって手ごろにされた知識やスキルであれば、それらは子どもにとって、当該文化内の日常生活における自律的な学習だけで獲得可能なはずである。それゆえそ

うした知識やスキルについての教え行動は、「不必要な干渉」(24, 82)でしかないことになる。いっぽうで、教え行動に媒介されるべき知識やスキルよりも難度の高い場合であれば、それらは日常生活とは別の次元にあるサブ文化の専門家たちの間で限定的にしか通用しないかもしれないし、あるいは文化的な伝達がおもはや行われなくなるかもしれない。それらは、人びとが日常生活において共有すべき文化的な事象とはならないのである。

かくして、フォガティらが教え行動の効用について数理的に分析して得た研究の結果は、ランシーが人類の歴史と民族誌の研究から導き出した人間形成の現実によってうまく支持される。動物界で教え行動がなぜきわめて観察されにくく、しかも分類学上の系統性が確認できないような特定の数種にかぎって行われるのかというフォガティらの疑問(19, 1)は、ランシー(24)が示したように、実際には現生人類の多様な文化にも適用されるべきである。人間の文化およびそれと向き合う人間の学び行動のこうした現実を鑑みると、人間が教え行動—学び行動の「リンクしたシステム」を効果的に活用する動物種であると見なす natural pedagogy の理論を一般的に支持することは難しそうである(27)。

3. 教え行動において教師にもたらされるベネフィット

人間の教え行動と学び行動が以上のような関係にあるかぎり、問題は振出しに戻る。前節で見たように卓越した学習能力をもち、それを存分に発揮しつつ累積的な文化的環境の中で人間形成している現生人類に、なぜ他者に「教える」という行動能力が定着し、状況によってはきわめて広範囲に発揮されるのだろうか。人類が子どもの人間形成と文化の伝達においてほとんど依拠してこなかったはずの教え行動(24)が、あたかも人間の本性のひとつであるように日常生活に見られる場合もあるのはなぜだろうか。

以下では、この問題に対して回答を試みる。その際、行動の進化を決定づけるのは活動個体のベネフィットであることに注目し、教え行動をとる教師にもたらされるベネフィットの実際を探索することとする。

(1) 教え—学びが「リンクしたシステム」を形成する場合

教師が何らかのコストをかけて教え行動に携わるとき、当の教え行動によって近縁の未成熟な子どもが「直接的なガイダンスないしは教示なしには学習が困難な知識やスキル」(19, 2764)を獲得することで、結果的に教師がかけたコストを自身にもたらされるベネフィットが上回る場合がある。このケースが成立するためには、1節に見たように、教師の教え行動と子どもの学

び行動が「リンクしたシステム」を形成し、子どもの学習が適時・適切に果たされることが必須の条件である。それゆえ、当事者たちの志向性の有無や主観的な情緒等のありようについては無視してよい。

その代表的ケースとしては、教師がコストをかけてとる教え行動を通して、教師と高い近縁度をもつ子どもが有益な知識やスキルを得ることにより、ひいては子どもの適応度が上昇することで、教え行動をとった教師が有する特有の遺伝子の増加が間接的に果たされることが考えられる(4, 154; 12, 491)。こうした教え行動は、1節に見たように、いわゆる利他的行動が進化するための条件に適ったケースである。

あるいは、教師が母親である場合、未成熟なわが子の有益な知識・スキルの獲得を促進することで子どもの親離れを早め、結果として教師である母親自身の繁殖機会を直接に増やすこともありうる(4, 153; 28, 371)。生物の究極要因を満たす繁殖—子育て戦略としては、これもまた十分に適応的なものと考えられる。

ただし、以上の2つのケースで教師の教え行動が進化的に適応的となるには、教え行動をとる教師と学び行動をとる子どもとの間の近縁度という要素も含め、いずれにしても教え行動と学び行動の適当な対応関係が成立しなければならない。つまり、何らかのコストをかけて教え行動をとる教師が、結果的に自身の(包括)適応度の上昇につながるようなベネフィットを得ることができなければならないのである。しかし2節に見たように、人間が豊かな学習能力とならんで「一人前のメンバー」への人間形成に強い意欲を抱いているとともに、学ぶべき文化的な諸事象が人間形成の場である生活環境にそれとして埋め込まれている現実からすると、教師があえて子どもに対する教え行動に勤しむべき理由は見当たりにくい。教師がなにがしかのコストをかけて子どもに対して教え行動をとったとしても、子どもにおいてベネフィットにつながるような価値ある学習を促進することにつながらなければ、教師は当初のコストを回収することができないからである。こうしたケースでは、教師の側からすると、たとえ近縁であったとしても学習能力に富む子どもに対して教え行動をとることが、教師自身にとって結果的に適応的である可能性はそう高くないはずである。教師が自身のベネフィットを直接に獲得できる形質を具え、その適応度の上昇を直接に果たすことが多様に、適切に実現できる生活環境の中であってはなおさらであろう。

ただそれでも、生活環境によっては、自身が含まれる社会集団の成員の適応度に深く関わるものでありながら、「直接的なガイダンスないしは教示なしには学習が困難な知識やスキル」が存在することも完全には否定できない。

人間の世界においては、そうした課題が近縁度の高い社会集団の中で教え行動—学び行動を介して伝達され、その結果文化として累積してきたという推論もたしかに可能かもしれない(18)。

(2) 教え—学びが「リンクしたシステム」を形成しない場合

とは言うものの、人間においてはとくに、前項のように教え行動と学び行動が「リンクしたシステム」を形成することはあまり期待できない。それでも人間という動物種にだけは、そうした条件の下でも教え行動が進化する可能性を認めてよい。これにはいくつかのケースが想定されるが、ただしそれぞれのケースにおいて新たに条件が必要となる。そこで以下では、教え行動—学び行動に関わる当事者はもちろん、当事者が属する社会集団の成員における人間らしい認知能力(2)や共感能力(29)、そして社会集団としての「集団淘汰(group selection)」の意味(30)等を前提として、上の可能性を検討する。

① 子どもが教師の意図とは異なるベネフィットを得る場合

教師が教え行動をとる際、そのねらいは至近的には、未成熟な子どもがその教え行動を介して何らかの学習を果たすことに置かれる。教師による教え行動が、子どものベネフィットの獲得に意図的に向けられるかぎり、それは利他的な行動である。しかしここまで見てきたように、人間においては教え行動と学び行動が「リンクしたシステム」を形成しないことも少なくない。それゆえ、教師が子どもの学習の実現に向けてかけるコストが、教師による所期のベネフィットを子どもにもたらすか否かは不透明である。にもかかわらず、こうした場合でも、子どもには別の意味でのベネフィットがもたらされることはありうる。それは、教師による教え行動が「利他的なケア」として機能する場合である(3)。

人間ならではの「利他的なケア」は、その「心理学的な利他主義(psychological altruism)」に支えられていると考えてよい。心理学者バトソンは、人間の行動が志向する目標達成に多元的な動機づけが関わることを認めた上で、他者の幸福が行動上の究極目標として目指される場合、それを心理学的な利他主義と呼ぶるとする(31)。

ただし心理学的な利他主義についていえば、それだけで教師に(結果的に)ベネフィットをもたらすかどうかは不明である。しかし、何らかの行動を動機づける心理学的な利他主義が、結果的に当の活動個体の適応度を上昇させることはありうる。それは、社会集団が淘汰の単位となる場面でのことである。自身が属する集団が他の集団と競合する場面において、自集団の成員が

利他的に、つまり自集団内の他者の幸福を気づかうように“チームプレー的な行動をする人”で構成されている場合、そうでない場合に比べて相対的に自集団の適応度が高まることは自然である(32, 601)。そうであれば、以上の場合において、そうした利他的な行動を動機づけるような心理的メカニズム、すなわち心理学的な利他主義の進化が起こると考えることは十分に合理的である(30, 203)。

人間は進化の過程で、以上のような心理学的な利他主義の傾向を身につけたと見なすことができる。そしてその心理学的な利他主義が他者に対する行動に伴われるとき、「利他的なケア」が成立する。教師の教え行動は、子どもが単独では獲得が困難な貴重な知識・スキルの学習を支援し、それによって子どもにベネフィットないしは幸福がもたらされることを願って行われるかぎり、こうした利他的なケアに満ちた行動のひとつと見なされることが可能である。すなわち、教師が子どもに対する心理学的な利他主義に動機づけられてとる教え行動は、子どもに何らかのことがらの学習とともに、利他的にケアされていることのベネフィットないしは「幸福」を与えることができるのである。

こうした場合の学習は、内容によっては「直接的なガイダンスないしは教示なしには学習が困難」だとしても、かならずしも子どもの適応度の上昇にとって価値ある知識やスキルのそれではないかもしれない。あるいはこの場合の教え一学びの内容はまた、子どもが持ち前の優れた学習能力によって生活環境から自力で学び取ってしまうたぐいの知識やスキルである可能性も低くはない。したがってこうした場面では、教師が子どもに対していかにコストをかけた、丁寧に練り上げられた教え行動を利他的にとるとしても、子どもの学習を介してそのコストを上回るベネフィットが教師にもたらされることはあまり期待できなさそうである。

しかしながら他方で、次のことにも注目しておかなければならない。すなわち、教師が教え行動上の直接の目標としているのは子どもの学習の実現であるが、教師がその教え行動を心理学的な利他主義に貫かれたものとして実践するかぎり、当の行動は子どもに対する利他的なケアとしても成立しているという事実である(3)。そして心理学的な利他主義に基づくケアにあふれた教師の教え行動は、当の子どもに幸福というベネフィットをもたらすことができる。もちろん、そのベネフィットは、当の子どもにとってその場・その時に直接に獲得されるものではないかもしれない。しかし子どもの人間形成のプロセスで、当人にとってなにがしかポジティブな働きをする可能性もある。教師が子どもに対する心理学的な利他主義に基づいて、つまりはコス

トをかけてとる教え行動は、こうして子どもの主観的な幸福の上昇というベネフィットにつながっていくはずである。先に概観した集団淘汰の理論(30)に基づく、教えー学びに関わる当事者間の近縁度のいかに関わらず、以上のプロセスは子どもの適応度の適切な増加を通じ、結果的には教師という活動個体のそれにもプラスの影響を与える可能性が高そうである。

②社会集団における支持・支援の意味

そして教師による子どもに対する「利他的なケア」は、当事者の範囲を超えて何らかの社会集団において見られた場合、また少し違った意味をもちうる。

現代の英語にある“pedagogy (教育学; 教育活動)”の語源は、古代ギリシアの“paidagōgia (教育)”および“paidagōgeō (教育する)”にまでさかのぼることができる。そしてヘレニズム期までの古代ギリシア、とくにアテナイにおいてその paidagōgia ないしは paidagōgeō の活動を担ったのが、paidagōgos と呼ばれた“教師”であった。

当時のギリシア、ことにアテナイには洗練された文化があり、市民階級には政治や経済の知識も求められた。そこで市民階級の子どもたちは当時、現代の日本でいえば義務教育の学校に在籍するべき年齢段階に、複数種の学校「スコレー (scholē)」に通っていた。ただしパイダゴゴスとは、そのようなスコレーで専門的な知識・スキルを伝達していたその道の専門家たち——彼らもまた「ディダスカロス (didaskalos)」と総称される“教師”であった(33, 42-43)——のことはない。わが国では「教僕」とも「学僕」とも訳されるパイダゴゴスとは、子どもの家庭付きで、スコレーに通学する子どもに毎日付き添う仕事を任された、一般的には教養ある奴隷のことであった。

とはいえパイダゴゴスには、子どもへのたんなる付き添い以上の務めが与えられていた。それは、各種のスコレーでディダスカロスからさまざまな知識・スキルを学ぶ子どもを傍らで見守るとともに、通学の付き添い時に、あるいは課業の合間に当の子どもに礼儀作法を教え、品性や道徳性の形成を支援し(33, 143-144; 34, 64)、ときにはスコレーにおける学習の復習の面倒をみるという仕事であった(35, 15)。つまりパイダゴゴスは、その保護者から任された子どもに対して、「直接的なガイダンスないしは教示なしには学習が困難な」専門的な知識やスキルを教えていたわけではなかった。その代わりパイダゴゴスは、保護者に託された子どもを適切に見守り、保護し、監督し、学習を支援し、市民としてのありようを論じていたのであった。

スコレーにおけるディダスカロスの行動は、彼が有する専門的な知識やス

キルを子どもに伝達し、その見返りに子ども側から金品を受領することで成立していた。それゆえこの行動は、1節にみた教え行動の定義に適うものではない。もちろんディダスカロスのこの行動を介して、子どもには獲得する価値がある知識・スキルが的確に伝達されていたであろう。しかしディダスカロスの行動は、これと引き替えに自身にとって貴重なベネフィットとなる金品を直接に得るものであった。そのかぎり、この行動はもっぱら経済的な取り引き、あるいは動物行動学で「相互利益(mutual benefit)」(36, 1021)と名づけられる社会的行動の一形態であったと考えるべきである。

そのいっぽうでパイダゴゴスは、家庭付きの奴隷の身分であり、子どもの保護者から命令されたわが子の監督業務を断る権利はなかった。したがってパイダゴゴスの立場からすれば、当の子どもが獲得すべきベネフィットに配慮して熱心に教え行動をとったからといって、その行動に対する見返りをディダスカロスのように直接に期待することはできない。とすればパイダゴゴスには、子どもに対する教え行動という仕事にかかるコストを縮減しながら、自身が日常的に得るわずかなベネフィットを可能なかぎり守ることもできたはずである。子どもに対していくら献身的にふるまったとしても、子どもによる学習を介して自身の遺伝的な意味での適応度の上昇を期待することはできないからである。にもかかわらず、彼らの多くはまさに「教師」と呼ばれうる存在であり続けたようである。

結論から述べるが、パイダゴゴスという存在は当時のアテナイの文化に受け入れられ、一定程度定着した。そして、パイダゴゴスを置く教育環境はヘレニズム期を介して古代ローマにも受け継がれ、かの時代には *paedagogus* が同様の任に当たっていた(33, 267)。その結果、英語ではいまも、*pedagogue* という言葉が「教師」「教育者」を表す名詞として生きつづけている。つまり「パイダゴゴス」という存在は、これを進化論的に表現するならば、言葉として、あるいは観念として 2,500 年にわたるヨーロッパ文化を生き抜いた *survivor* なのである。

それでは、パイダゴゴスという存在が当の文化による淘汰(selection)を受けて生き残ることができた理由は何だったのであろうか。ある教育史家は、パイダゴゴスについて次のように述べている。「パイダゴゴスは奴隷の身分にあったにもかかわらず、またまったくひどく侵害されつづけたことで尊敬を受けてもいなかったが、それでも彼は当然のように、通学時の子どもの護衛といった単純で消極的な保護以上のことをしていた。」(33, 144)「ディダスカロスはたんなる専門技術屋であり、子どもの知性の限定された領域にしか影響を与えない。それに対してパイダゴゴスは、子どもと毎日いっし

よに過ごし、どのように振る舞うべきか、どうしたらよい子になれるか、生涯を社会の中でどのように送るかといった、どう読むかについての知識よりもたいせつなことを子どもに教えたのである。」(33, 221)

パイダゴゴスが教え行動をとっていたのは、遺伝的に近縁度がほぼゼロといってよい主人の家の子どもに対してであった。それどころか彼は、当のポリスという社会集団の正式な成員でもなかった。したがって奴隷であるパイダゴゴスは、そもそも自身の適応度の直接的な上昇を期待できる立場にいなかったし、また社会集団における包括適応度の点から利他的な行動をとる理由もなかった。にもかかわらずパイダゴゴスは、その「心理学的な利他主義」(31)に突き動かされて未成熟な子どもに向き合っていたのであろう。そして、子どもへの「直接的なガイダンスないしは教示なしには学習が困難な知識やスキル」(19, 2764)を伝達する役割をディダスカロスに任せながら、自身は子どものそうした学習を傍らで見守りつつ日常生活や社会の中での振るまい方を教えることに徹したのであろう。そこではもはや、近縁度やそれに基づく包括適応度は(少なくとも至近的には)無視されていたにちがいない。それでも子どもに真摯に向き合うことで、子どもへの「利他的なケア」が成立していたと考えることができる。そうしたパイダゴゴスはさしずめ、かつてシュプラランガーが語った「生まれながらの教育者(geborener Erzieher)」のようであったのかもしれない。

「生まれながらの」教育者には、一般に次のことがびったり当てはまる。彼は、成長する子どもを支援して人生の名人芸に向かわせるような、また自身の精神的な根本衝動からそうせずにはいられない(er m u ß so handeln)ような何かであり、そして何かでありうる。(37, 15)

わが子に誠実に向き合うパイダゴゴスのすがたは、適切な認知能力と共感能力を具えた保護者には頼もしく、ありがたく映ったにちがいない。そしてその結果、パイダゴゴスは子どもの保護者から全幅の信頼を寄せられる「教師」として、あるいは子どもが人間形成をする環境の重要な要素として、「せめて家族の一員」(33, 147)として扱われるようになったと見られる。

事態が以上のようにであれば、パイダゴゴスにもたらされたベネフィットを推定することも可能になる。そのベネフィットとは、物理的、心理的ないしはさまざまかたちをとりうる。そして、教えー学びにおいて関わっている当の子どもからもたらされることもあるし、あるいは子どもの保護者から受け取ることもあろう。ただし彼／彼女らは、まさに教え行動の当事者ないしは当事者と包括適応度において利害を共有している者として、パイダゴゴゴ

スによる子どもへの献身的な教え行動とそこに成立している利他的なケアによってベネフィットを受ける立場である。とはいえパイダゴースは奴隷であるかぎり、子どもとその保護者からすればディダスカロスに対してと同様の対応をとる必要はない。しかしそれでもパイダゴースは、たんなる奴隷ではなく、はからずも「家族の一員」として遇されることもあったのである。(したがってこの相互作用は、直接的なベネフィットの返戻を期待した「相互利益」ではない。)

パイダゴースが受けるベネフィットはたしかに、彼自身の主観的な幸福の上昇や、生活上の物理的な快適さの改善といったことに限定され、パイダゴースに特有の遺伝子の繁殖に直接につながるようなベネフィットではなかったかもしれない。しかしながら、それらの物理的・心理的なベネフィットがもたらされることで、パイダゴースが自身の生存をより適切に維持することが可能になっていたとすれば、このことは結果としてパイダゴースの適応度の期待値を上昇させることに貢献していたと考えられる。

もちろん、当のパイダゴース自身は奴隷であり、その子どもに対して利他的に行動する傾向の遺伝子を直接残すことはなかった。しかしながら、パイダゴースによる教え行動の文化は、当時のパイダゴースらの具体的な振る舞いによって着実に広まり、定着したようである。そしてそれゆえ、古代ギリシアーローマを通じて見られるパイダゴースという存在の維持と発展という現実に鑑みると、こうしたパイダゴースに対して当の社会集団に所属するまったくの第三者からの支持があったと考えることも非合理ではない(28)。つまりそれは、ある家庭で使用されているパイダゴースの行動に対する、当該社会集団の多様な、そしてもちろん適切な認知能力と共感能力を具えた成員によるポジティブな「評判(reputation)」(38)としてもたらされていたはずである。子どもに対して価値ある知識・スキルの伝達としてではなく、そのより包括的な人間形成の支援という利他的なケアとしての教え行動をとることにより、「教師」としてのパイダゴースには当の社会集団の第三者を介して、間接的に多様なベネフィットがもたらされることがあったと考えることもできる。

古代ギリシアとローマを通じて支持されてきたパイダゴースのシステムは、歴史的にはパイダゴース一人ひとりの行動によって形作られてきたものであろう。しかしその一人ひとりの行動の蓄積が、当該文化において、パイダゴースという存在の適応度の期待値を上昇させることになったと見ることができよう。パイダゴースという存在は、比喩的に表現すれば、間違いなく現代にまで至るヨーロッパ文化における「適応種」であった。そして

パイダゴゴスのような存在、すなわち子どもとその保護者から見て近縁度がほぼゼロでありながら、子ども自身ないしはわが子の学習と人間形成に献身的に寄り添ってくれる他者の存在は、状況が許しさえすれば、ヨーロッパ文化以外の社会集団においても特有の意味ある存在でありうるし、また実際にそうであったと考えられる。

*

以上本節では、人間の教え行動がとりうる諸類型とそれらがもつ可能的な意味を見てきた。ここから明らかになるのは、人間という動物種において教え行動が進化的に定着するには、教師による教え行動と子どもによる学び行動が「リンクしたシステム」を形成することは必須の条件とはならないし(上記①項)、また教え行動をとる教師とそれに応ずる子どもとの間に高い近縁度がある必要もない(上記②項)、ということである。その代わり人間の教え行動においては、前提として近縁度は低くても適切な認知能力と共感能力を具えた成員による協力的な社会集団が形成されていること(②項)、そしてその中で未成熟な子どもの学習と人間形成の諸課題に誠実に向きあうこと(①・②項)が絶対的な条件になると考えられる。

そうした教え行動としてはたしかに、教師からすると至近的には自己犠牲的・献身的な、すなわち利他主義的な行動であることを要求する(①項)。しかしながら教師が子どもへの教え行動に相応のコストをかけたとしても、帰属する社会集団が一般的な意味で協力的な集団でありさえすれば、教師には自身の適応度の上昇につながるようなベネフィットが多様なかたちで、もちろんかけたコスト以上にもたらされうると考えられるのである。現在のところ現生人類の多くの文化で教え行動がごく日常的に観察できることについては、以上のように説明できるだろう。

結論的考察と今後の課題

「教師」という仕事は現在、さまざまな意味で苦境に立たされているように見える。多忙化が指摘されて久しく、また危機管理の範囲も急激に拡大するとともに、何よりも子どもたちとその家庭の様子もけっしてよい方向に変化しているようには思われない。経済の状況がそれなりに改善している中で、それでも教師という仕事を指す意味はどこにあるのだろうか。子どもたちに「教える」仕事の魅力とは何であろうか。本稿はこうした疑問に対して、現代の教育人間学の立場から回答する試みでもあった。

かくして本稿の考察の過程では、教え行動がもつ意味が前稿(3)とはちがったかたちで明らかになってきた。教師の教え行動においては、教師があら

かじめ設定する目標に沿った学び行動を子どもに促進することはかなり困難であるかもしれない。しかし教師がそれでも子どものための思い、子どもの学習と人間形成の目標に定位した行動に徹することで、子どもから、その保護者から、また社会集団の第三者からもたらされるものがけっして少なくないことが分かった。教師の教え行動は、それが未成熟な子どもに対する真摯な利他的行動であるかぎり、ともに帰属している社会集団の中で適切に支持・支援され、その結果として教師自身にながしかのベネフィットをもたらさう。そしてこの構図は、人間の認知能力や共感能力等によって構成される本性が変化しないかぎり、今後と同様であると考えられる。人間の教え行動とは、以上のような協力行動をとりうる社会集団においてこそ意味であると言える。「教師」という仕事は、そうした社会集団の文化によって支えられ、今も社会的に期待を集めつづけているのであろう。

ただし、以上のような人間の教え行動において、それが社会的な意味を強くもつことにより、その意味の逸脱と利己的な利用・活用の誘惑を逃れることが難しいことも事実である。今後はこの問題に回答を与えることにより、人間および人間の社会における「教えること」の意味のさらなる明確化をはかりたい。

〈了〉

【引用参考文献】

1. Tomasello, M. (2010) *Origins of Human Communication*. Cambridge (MA) & London, The MIT Press
2. 紺野祐(2009)「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」『教育思想』第36号、45-63
3. 紺野祐(2012)「利他的行動としての「教え」：集団淘汰・心理学的利他主義・ケア」『教育思想』第39号、41-59
4. Caro, T. M. and Hauser, M. D. (1992) Is There Teaching in Non-Human Animals? *Quarterly Review of Biology*, 67, 151-174
5. Byrne, R. W. and Rapoport, L. G. (2011) What Are We Learning from Teaching? *Animal Behaviour*, 82, 1207-1211
6. Thornton, A. and Raihani, N. J. (2008) The Evolution of Teaching. *Animal Behaviour*, 75, 1823-1836
7. Thornton, A. and McAuliffe, K. (2012) Teaching Can Teach Us a Lot. *Animal Behaviour*, 83, e6-e9
8. Franks, N. R. and Richardson, T. (2006) Teaching in Tandem-Running Ants. *Nature*, 439, 153
9. Raihani, N. and Ridley, A. (2008) Experimental Evidence for Teaching in Wild Pied Babbblers. *Animal Behaviour*, 75, 3-11
10. Richardson, T. O., Sleeman, P. A., McNamara, J. M. et al. (2007) Teaching with

- Evaluation in Ants. *Current Biology*, 17, 1520-1526
11. Thornton, A. and McAuliffe, K. (2006) Teaching in Wild Meerkats. *Science*, 313, 227-229
 12. Hoppitt, W. J. E., Brown, G. R., Kendal, R. et al. (2008) Lessons from Animal Teaching. *Trends in Ecology and Evolution*, 23, 486-493
 13. Darwin, C. (1871) =ダーウィン『人間の進化と性淘汰』I・II, 文一総合出版, 長谷川真理子訳, 1999年
 14. Comte, A. (1851/1969) *Système de Politique Positive ou Traité de Sociologie, première volume: Œuvres d'Auguste Comte Tome VII*. Paris, Éditions Anthropos
 15. Hamilton, W. D. (1964) The Genetical Evolution of Social Behaviour I & II. *Journal of Theoretical Biology*, 7, 1-52
 16. Premack, D. (2010) Why Humans Are Unique: Three Theories. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 22-32
 17. Csibra, G. and Gergely, G. (2006) Social Learning and Social Cognition: The Case for Pedagogy. *Processes of Change in Brain and Cognitive Development: Attention and Performance, XXI*. Oxford, Oxford University Press, 249-274
 18. Castro, L. and Toro, M. A. (2014) Cumulative Cultural Evolution: The Role of Teaching. *Journal of Theoretical Biology*, 347, 74-83
 19. Fogarty, L., Strimling, P., and Laland, K. N. (2011) The Evolution of Teaching. *Evolution*, 65, 2760-2770
 20. Skerry, A. E., Lambert, E., Powell, L. J., and McAuliffe, K. (2013) The Origins of Pedagogy: Development and Evolutionary Perspectives. *Evolutionary Psychology*, 11, 550-572
 21. Scheffler, I. (1960) *The Language of Education*. Springfield (IL), Charles C Thomas Publisher
 22. Smith, B. O. (1960/1968) A Concept of Teaching. C. J. B. MacMillan and T. W. Nelson (eds.) *Concepts of Teaching: Philosophical Essays*. Chicago, Rand McNally & Company, 11-16
 23. Lancy, D. F. (2015) *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, Changelings*. 2nd ed. Cambridge, Cambridge University Press
 24. Lancy, D. F. (2010) Learning 'From Nobody': The Limited Role of Teaching in Folk Models of Children's Development. *Childhood in the Past*, 3. Barnsley, Oxbow Books, 79-106
 25. Richerson, P. J. and Boyd, R. (2005) *Not by Genes Alone: How Culture Transformed Human Evolution*. Chicago & London, Chicago University Press
 26. Sterelny, K. (2011) From Hominins to Humans: How Sapiens Became Behaviourally Modern. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 366, 809-822
 27. 中尾央(2015)『人間進化の科学哲学：行動・心・文化』名古屋大学出版会
 28. Maestripieri, D. (1995) Maternal Encouragement in Nonhuman Primates and the Question of Animal Teaching. *Human Nature*, 6, 361-378
 29. 紺野祐(2013)『『支え合い』の人間学：第三者の利他主義の意味』『プロテウス：自然と形成』第15号, 53-72
 30. Sober, E. and Wilson, D. S. (1998) *Unto Others: The Evolution and Psychology of*

- Unselfish Behavior*. Cambridge (MA) & London, Harvard University Press
31. Batson, C. D. (2011) *Altruism in Humans*. New York, Oxford
 32. Wilson, D. S. and Sober, E. (1994) Reintroducing Group Selection to the Human Behavioral Sciences. *Behavioral and Brain Sciences*, 17, 585-654
 33. Marrou, H. I. (1956) *A History of Education in Antiquity*. Madison, The University of Wisconsin Press
 34. Kemp, E. L. (1904) *History of Education*. J. B. Lippincott Company
 35. 高木正太郎 (1991) 『ヨーロッパ教育の源流』 ナウ出版工房
 36. Gardner, A., West S. A., and Wild, G. (2011) The Genetical Theory of Kin Selection. *Journal of Evolutionary Biology*, 24, 1020-1043
 37. Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*. 3 Aufl. Heidelberg, Quelle & Meyer
 38. Nowak, M. A. (2006) Five Rules for the Evolution of Cooperation. *Science*, 314, 1560-1563