

Title	「われわれ」とは誰か：R・S・ピーターズの教育哲学再考
Sub Title	Who are 'we'? : R.S. Peters' philosophy of education revisited
Author	渡邊, 福太郎(Watanabe, Fukutaro)
Publisher	三田哲學會
Publication year	2025
Jtitle	哲學 (Philosophy). No.155 (2025. 3) ,p.203- 225
JaLC DOI	
Abstract	Richard Stanley Peters (1919–2011), a founder of the analytic philosophy of education, has been subjected to various criticisms, such as conservatism, elitism, and the fallacy of begging the question. To examine the validity of these criticisms, the characteristics of his conceptual analysis and the overall picture of his philosophy of education must be clarified. In this paper, I will focus on the fact that he did not altogether stick to his original position, which was criticized as committing the fallacy of begging the question, but continued self-critical reflections to the very end. There are two directions in Peters' philosophy of education from the 1970s onwards. On the one hand, Peters particularizes 'we' into 'we since the 19th century' and even into 'we in a democratic society since the 19th century.' Thus, only a central element of 'learning' is left in the concept of education. On the other hand, Peters expands his cognitive perspective from this point and moves on to universalize 'we' into 'human beings.' As a result of this movement, the concept of education is extended to the level that entails 'the aspect of eternity' under which 'the human condition' is viewed. The concept of education he presents has an extremely broad scope.
Notes	投稿論文
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000155-0203

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

「われわれ」とは誰か

——R・S・ピーターズの教育哲学再考——

—— 渡 邊 福 太 郎* ——

Who are ‘We’?: R. S. Peters’ Philosophy of Education Revisited

Fukutaro Watanabe

Richard Stanley Peters (1919–2011), a founder of the analytic philosophy of education, has been subjected to various criticisms, such as conservatism, elitism, and the fallacy of begging the question. To examine the validity of these criticisms, the characteristics of his conceptual analysis and the overall picture of his philosophy of education must be clarified. In this paper, I will focus on the fact that he did not altogether stick to his original position, which was criticized as committing the fallacy of begging the question, but continued self-critical reflections to the very end. There are two directions in Peters’ philosophy of education from the 1970s onwards. On the one hand, Peters particularizes ‘we’ into ‘we since the 19th century’ and even into ‘we in a democratic society since the 19th century.’ Thus, only a central element of ‘learning’ is left in the concept of education. On the other hand, Peters expands his cognitive perspective from this point and moves on to universalize ‘we’ into ‘human beings.’ As a result of this movement, the concept of education is extended to the level that entails ‘the aspect of eternity’ under which ‘the human condition’ is viewed. The concept of education he presents has an extremely broad scope.

* 慶應義塾大学

「われわれ」とは誰か

はじめに

本論文の目的は、分析的教育哲学の創始者として知られる R・S・ピーターズ（Richard Stanley Peters, 1919–2011）に向けられた批判を再検討し、彼の教育哲学の理論的射程を確認することにある。

イギリスにおける教育哲学研究は、幾度かの転回を経て今日に至っている。1960年代には分析哲学の手法を教育哲学に応用することで「言語論的転回」が、1980年代には教育の政治的意味を問う「実践的転回」（Cuypers & Martin, 2013, p. 225）が生じた。政治的変革よりも個人の実存的変容が説かれる近年の状況を、「実存論的転回」（Miller, 2022, p. 356）と名づける論者も存在する。P・H・ハーストとともに教育哲学の言語論的転回をもたらしたピーターズにはこの間、保守主義、エリート主義、男性中心主義¹、論点先取といったさまざまな批判が投げかけられてきた。本論文で主に扱うのは、最後の論点先取批判である。ピーターズの後任者として実践的転回を牽引した J・ホワイトは、次のように論じている²。

フットボールとは何かについて、誰もが受け入れることのできる中立的な説明を与えるのはまったく難しいことではない。他方で、これまで生み出されてきた教育の「分析」について、論争の余地のないものはほとんどなかった。分析者たちはたいてい、教育とは何であるべきかについての彼ら自身の説明を、〔教育〕概念の内容にかんする彼らの記述に書き入れたかどで非難された。彼らの分析の最後に教育の内在的な目標（aims）が現れたとしても、それは当初から彼らが入れ込んだ価値判断でしかないのである。（White, 1982, p. 4）

宮寺晃夫によれば、ピーターズが自らの分析に紛れ込ませた価値判断とは「伝統的な合理主義の価値観そのもの」（宮寺, 2000, 79 頁）であり、より具体的には「リベラリズム的合理主義（liberal rationalism）」（宮寺, 1997,

50 頁)のそれである。ホワイトたちの世代は、「教育の分析的意味」として示される規定も、実は分析者みずからの考え方の表出——いい換えれば、多様な経験的認識の一つ——にすぎないのではないかという疑い(宮寺, 2000, 163 頁)を前世代に差し向けた。この背景には、1990 年代に人種的、宗教的対立を含むかたちでますます先鋭化した、価値多元的な社会状況がある。「リベラリズムの合理主義」を共有する「われわれ」は、多様な価値観をもつ複数の「われわれ」のうちのひとつとして相対化された。教育哲学者たちは、価値多元的な社会のなかで実際に起こる(学校)教育問題について、価値観の違いを超えて議論するための枠組みの構築に乗り出した。こうして実践的転回を図った当時の教育哲学者たちの目に、ピーターズのエデュケーション哲学は「われわれ」の一致を論点先取的に暗黙の前提とした、時代遅れの教説であるかのように映ったのである³。

しかしながら、ピーターズは当初の立場を固持したわけではまったくなかった。教授就任講演をもとにした論文「イニシエーションとしての教育」(1965 年)から、公刊された最後の論文となった「教育の哲学」(1983 年)に至るまで、彼は自己批判的な考察を繰り返している。「われわれ」の非一面性をめぐる問題に自ら直面した結果、ピーターズのエデュケーション哲学は理論的展開を遂げているのである。したがって問われるべきは、分析にあらかじめ埋め込まれていたとされる、ピーターズ自身の価値判断に基づくエデュケーション哲学の全体像とその理論的射程である。結論を先取りすれば、ピーターズは教育概念を学校教育や教育制度に限定するのでも、実存の変容や生成に拡散させるのでもない、きわめて広範かつ現実的な教育理論を構築していたと考えられる。以下、順に見ていくことにしたい。

1. 教育概念の分析

1.1 ピーターズの概念分析

まず指摘しなければならないのは、ピーターズ概念分析の特徴である⁴。後の世代の教育哲学者たちがピーターズに向けたのは、彼が教育概念の分析的意味として提示した内容に、ピーターズ自身の経験的認識が混入しているとの批判であった。論点先取にかかわるこの批判の裏には、概念分析の捉え方をめぐる一種のすれ違いがあるように思われる。

ピーターズはハーストとの共著『教育の論理』（1970年）のなかで、概念と言葉を明確に区別し、「概念の所有は言葉の適切な使用能力を伴う」（Hirst & Peters, 1970, p. 4）と述べている⁵。そのうえで、「言葉の使用を支配する原理ないしは諸原理の把握のために、言葉の使用を調べること」（ibid.）が彼らの仕事であり、概念分析とは「われわれの概念構造を反映する、言葉どうしの連関を徐々に明示化する」（p. 7）ことであると主張する。さらに別の箇所では、「もちろん誰もが筆者たちによって明示化されたものとは異なる、「教育」の別の側面を強調することができる」とし、「筆者たちは自らの分析が、自分たちにとって特に重要だと思われる、〔教育〕概念の一定の特徴に固執したものであることに十分気づいている」（p. 15）とも論じている。これらの記述から明らかなように、ピーターズ概念分析は、いわゆる分析的真理の提示を目指すものではない。概念は分析者の関心に応じてさまざまな側面を見せ、変化に満ちたわれわれの言語使用によって変貌するものである。それゆえ、概念分析の結果に分析者の経験的な問題関心が映り込むことは避けられず、またそれは否定されるべきことでもない。教育は多様な分析を許す概念であり、その豊かな意味内容を探り続けることこそが、分析的教育哲学の学問的課題なのである。

「イニシエーションとしての教育」（1965年）と『倫理と教育』（1966年）において、ピーターズは「教育」という言葉をめぐるわれわれの言語使用に注目する。われわれは現に「教育」を、「訓練」、「洗脳」、「社会化」や、

「指導する」、「講義する」、「教える」、「学ぶ」といった言葉と区別して用いている。ここからピーターズは、教育概念は「指導、訓練、ドリルなどと同一視される何らかの特別なプロセスを指示する (refers) のではなく、そのようなプロセスが満たさねばならない三つの基礎的な基準 (criteria) を包み込んだ」(Peters, 1965, p. 100) 概念であるとする。ピーターズの言う三つの基準とは、次のようなものである。

- (i) 「教育」は、価値あるもの (what is worth-while) を、それにコミットすることになる人々に伝達するという意味を含む。
- (ii) 「教育」は、不活発 (inert) ではない知識、理解、およびある種の認知的展望 (cognitive perspective) を含むものでなければならない。
- (iii) 「教育」は、少なくとも一部の伝達の手続きが学習者の側の意識性 (wittingness) と自発性 (voluntariness) を欠いている場合には、その手続きを除外する。

(Peters, 1966=1971, p. 45=55 頁)

これらの基準はそれぞれ、教育の内容、結果、方法にかかわっている。価値あるものを学習者の自発性にもとづく仕方で伝達した結果、活発な知識と理解をもたらす、認知的展望が開かれるようなプロセスのみをわれわれは「教育」と呼ぶ。ここには「教育」という言葉の使用にかなう経験的事実に着目し、その成立条件を探る方向性が見て取れる。『倫理と教育』でのピーターズは、われわれの言語実践の内側からその可能性の条件を問うことを、「超越論的論証 (transcendental arguments)」(p. 8=3 頁) という哲学的方法として自覚する。内在的な視点は、この時期のピーターズを支える基本的なモチーフとなる。

「われわれ」とは誰か

1.2 教育への内在的視点

ピーターズが内在的な視点を重視するのは、「ロビンズ報告」（1963 年）に象徴される高等教育の大衆化の時代にあつて、教育があまりに安易に外在的な目的のための手段として語られていたからである。市民社会の形成であれ、経済的利益であれ、はたまた道徳性やコミュニケーション能力の向上であれ、教育がそのための手段として見なされる限り、等しく教育の道具化を招いてしまう。自己実現や文化伝達といった目的でさえもその例外ではない。「教育者は目標をもたねばならないのか」（1969 年）のなかで、ピーターズは次のように述べている。

自己実現やその他のこうした包括的な「目的 (ends)」についての議論は、問題を曖昧にするだけではない。それはまた、正当化の問題への道具的な見方を助長する。なぜなら、教育は教育にとって外在的な目的によって正当化されねばならないという誤った前提ゆえに、こうした活動が到達するように思われる、漠然とした目的が創作されるからである。真実により一層近いのは、生活の質は教育を構成する諸活動のなかに埋め込まれており、「自己実現」の中身も、こうした活動への言及によってはじめて解明されうることである。（Peters, 1973a=1974, p. 131=623 頁）

教育を「観察者の視点」（Peters, 1965, p. 89）から眺め、外在的な目的によって正当化しようとするあらゆる試みを、ピーターズは道具化につながる危険な見方であるとして斥ける。彼が代わりに重視するのは、「その企てに従事している人の視点」（*ibid.*），すなわち教育への内在的視点にとどまり続けることである。ここから教育と「人生」（p. 110）を一体的に捉える、次のような展望が開かれる。

教育にはそのとき、教育それ自体を超える目的は存在しない。その価値は、教育のなかに暗に含まれる原理と標準に由来する。教育されることは目的地に到着することではなく、異なる見方で旅をする (travel) ことなのである。(ibid.)

教育の価値は外在的な目的によってではなく、教育そのものによって与えられる。教育は目的の内在性(見方の変容を伴う)「旅」ないしは「人生」と共有した概念となる。教育の三基準のひとつであった「価値の伝達」も、同様の視点から正当化される。たとえばピーターズは『倫理と教育』のなかで、なぜわれわれはゴルフやチェスのようなゲームではなく、科学、歴史、文学、哲学などの学問的、理論的活動をより価値あるものと見なし、カリキュラムに組み込むのかと問うている。社会的、経済的有用性といった外在的目的を立てることは、ここでも禁じられている。ピーターズが目向けるのはむしろ、「「なぜあれではなくこれをするのか」という問いが、真剣に (seriously) 問われる」(Peters, 1966=1971, p. 162=234 頁) ための条件である。この問いは、ゲームと理論的活動をともに経験したうえで反省的に距離化し、両者を比較考量できる場合にのみ真剣に問われうる。そしてそのとき、「彼は科学、歴史、文学、哲学といった、人間のさまざまな活動形態の記述、説明、評価にかかわる探求の諸形式に、自ら着手していることに気づく」(ibid.)。ようするに、この問いを問うこと自体が理論的活動であり、その活動への従事はこの問いを真剣に問うための条件でもあるという仕方で、理論的活動の価値は超越論的に論証され、正当化されるのである⁶。

2. 「われわれ」の特殊化

2.1 19 世紀以降

ピーターズが教育概念の分析によって目指したのは、構想 (conception) の違いを超えた概念 (concept) のレベルでの一致をもとに、教育にかんする建設的な議論を積み重ねていくことであった。しかし 1970 年代のピーターズは、彼の想像以上に多様な広がりをもつ「教育」の使用法にあらためて気づくことになる。たとえば、われわれは現に「専門教育」や「スパルタの教育」などの言葉を自然に用いている。これらはいずれも先の三基準を——前者は範囲の狭さゆえに第二の基準を、後者はおそらく三基準すべてを——満たさない。さらには、われわれの多くが「教育」や「学校教育」や「訓練」といった言葉を、それぞれの差異にこだわることなく使用しているかもしれない。

「教育と教育された人」(1970 年)の時点でのピーターズは、それでもなお教育概念の三基準を保持しようとする。ピーターズは『オックスフォード英語辞典』を参照し、「教育」がかつては子どもの養育のみならず、動物や植物に対しても用いられていたことを確認する。そして、今でもこうした広い意味での「教育」の使用法が根強く残っていることを、つまりは「教育」の古い用法がどれほど広まっているのかを正しく理解していなかった」(Peters, 1972, p. 10) ことを認めるに至る。

そのうえでピーターズは、「教育された (educated)」という言葉に目を向け、この言葉が「人の道徳的、知性的、精神的な (spiritually) 全面的発達を特徴づけるものとして現れたのは、ようやく 19 世紀に入ってからであること」(p. 9) を確かめる。さらに彼は「教育された人 (educated man/person)」という概念が⁷、「教育をそのような人の発達にかかわるものと見なす人々にとって、ひとつの理想として機能する」(p. 11) ことを認識する。「教育された人」とは、19 世紀以降のわれわれが理想として価値を置く、「さまざまな追求や計画をそれ自体のために楽しむことができ、それらの追求と

生活の営為一般が、ある程度の全面的な理解と感性（sensitivity）によって変容した（transformed）」（ibid.）人を意味する。「教育された人」という概念と結びついた教育概念には、それゆえ三基準がすべて——すでに「教育された人」である以上、第三の基準は問題にならない——含まれる⁸。

ピーターズがここで行っているのは、一般的な教育概念と特殊な教育概念とのあいだに区別を設けることである。19 世紀以前から現在に至るまで、きわめて広い意味で用いられている「教育」は、一般的な教育概念を反映する。19 世紀以降に登場した、「教育された人」という理想像——あるいは、統制的理念——とともに用いられる「教育」は、特殊な教育概念を映し出す。この区別によって、たとえば「スパルタの教育」という言葉は「もともとのより一般化された〔教育〕概念に依拠しているため、まったく問題がないように聞こえる」一方、「教育されたスパルタ人について話すことは、ほとんど矛盾である」（p. 14）との説明が可能となる。ピーターズはかつて分析対象とした教育概念が、実際には 19 世紀以降に変貌した特殊な教育概念であったとすることで、三基準の（限定的な）妥当性の維持を図る。「われわれ」はこうして、「19 世紀以降のわれわれ」へと特殊化される。

2.2 19 世紀以降の民主主義社会

1970 年代後半のピーターズは、自説への批判的なまなざしをさらに強めていく。「民主主義的な価値と教育の目標」（1979 年）において、彼は「教育された人」の特徴であった「全面的な知識と理解」（Peters, 1981a, p. 35）に批判の目を向ける。この時期のピーターズによれば、「これは教育のひとつの目標ではあるが、間違いなく狭いもの」であり、たとえばそこには「美的あるいは宗教的な意識（awareness）の形式」（ibid.）が欠けている。それゆえ「教育を知識の発達に限定することは、教育に不適切な制約を課すことに等しい」（ibid.）。こうして教育概念の三基準のうち、知識と理

「われわれ」とは誰か

解にかかわる第二の基準がまずは否定され、「教育は少なくともある種の学習を指示する（denotes）」（p. 32）という中心的な規定だけが残ることになる。

否定は理性にまで及ぶ。タイトルが示すように、この論文は民主主義的な価値からの教育目標の導出を目指したものである。ピーターズは、同様のテーマについて論じた『倫理と教育』（1966 年）での解釈に再び依拠することを選んでおり（p. 36）、かつての自説からなおも維持可能な部分を取り出そうとしているように見える。『倫理と教育』では、民主主義は理性によって内在的に正当化されていた。ピーターズはこの著書のなかで、公平性や利害関心の考慮といった民主主義の原理を、「理性によって事柄を解決するという、決意において前提とされているものとして擁護」（Peters, 1966=1971, pp. 298–299=428 頁）する。超越論的論証が民主主義にも適用され、理性は民主主義とその正当化をともに支える内在的な原理として位置づけられる。「教育の正当化」（1973 年）においても、理性の地位に変化は見られない。ピーターズは「重要なのは、正当化とは何かを説明するのに必要な手続きのなかに、価値があるということだ。言い換えれば、価値は知識の獲得それ自体にあるのではなく、この種の問いに答えることと、問いを立てることの両方に内在する理性の要求にある」（Peters, 1977b, p. 109）と論じている。さらに彼は「価値あるものは、行われたこと、考えたこと、感じたことが理性的に精査されるべきであるという要求に内在する」とも述べ、価値とは「理性の価値」（p. 110）であると明言する。

「民主主義的な価値と教育の目標」（1979 年）でのピーターズは、「私はあるタイプの国家と人とのあいだには適合性があるという、プラトンの主張に従ってきた」とし、そのエリート主義的発想は民主主義と相容れないものの、「理性の発達」が教育の中心的な位置を占める点で、両者の説明には一般的な共通性がある」（Peters, 1981a, p. 49）と論じている。しかし最後の論文となった「教育の哲学」（1983 年）では、「理性の発達」という根

本的な要素までもが否定されることになる。

私は今では、教育概念からあまりに多くの事柄を引き出そうとしていたことがわかるようになった。教育概念は、私がかつて考えていたよりも不確定なものである。学習プロセスがそこを目指して発達していくように見える目的あるいは諸目的、たとえばわれわれが非常に重視した理性の発達は、教育の目標であって「教育」概念それ自体の部分ではない。またそれは、教育が行われる社会の価値を受容するか拒絶するかに依存するであろう。私は最近書いた論文のなかで、理性の発達の本来的な住处である民主主義社会を例にとりて、このことの説明を試みた。(Peters, 1983, p. 37)

人間が理性的動物である限り、理性を発達させることは、教育概念のもっとも基礎的な構成要素であるように思われる。それは同時に、理論的活動や民主主義の価値を超越論的に論証するための基本的な原理でもあった。しかし先に見たように、ピーターズは教育概念の意味内容を、「教育は少なくともある種の学習を指示する」というレベルにまで縮減している。この学習が理性の発達に向かうか、それともその発達を抑制する方向に向かうかは、教育が実際に行われる特殊な「社会の価値」によって決まる。「理性の発達の本来的な住处である民主主義社会」のなかで生活し、その価値を是認するのであれば、理性の発達を促すことが教育の目標となるであろう。とはいえ民主主義社会に暮らすわれわれは、多様な「われわれ」のうちのひとつでしかない。「われわれ」はこうして、「19 世紀以降の民主主義社会に生きるわれわれ」へとさらに特殊化される。

私のテーゼは、民主主義的な生き方は議論と実践理性の使用に基づき、またこれは公平性 (impartiality)、個人の自由の尊重、利害関心の

「われわれ」とは誰か

考慮といった原理を前提とする社会的活動として解釈されるべきである、というものであった。これらの原理は、超越論的論証によって正当化されると私は主張した。私はこの倫理的装置を用いて、平等、自由、権威、罰、民主主義の教育的遂行を扱った。私は今でもこの基本的なテーゼは擁護可能だと考えているのだが、残念なことにそこには二つの大きな誤りがあった。第一に、その〔他概念との〕結合（connection）や理解のみに焦点を合わせた、あまりに特殊な「教育」概念を用いたことである。第二に、科学や農業のような、ビンゴやスロット・マシンで遊ぶことから区別され、カリキュラムに関連すると考えられる「価値ある活動」の説得的な超越論的正当化を試みたが、それに失敗したことである。（ibid.）

ピーターズは最終的にこのように述べ、自らの教育概念が過度に特殊なものであったことを認めている。超越論的論証は端的に「失敗」であったとされ⁹、教育概念の三基準のうち、価値にかんする第一の基準までもが否定される。以後、ピーターズは学問的活動から退き、死に至るまで沈黙を保つことになる。

3. 「われわれ」の普遍化

3.1 苦境としての人生

ピーターズの教育哲学の理論的展開において、「われわれ」は「19世紀以降のわれわれ」を経て、「19世紀以降の民主主義社会に生きるわれわれ」へと特殊化される。教育概念は三基準を次々と否定され、「ある種の学習」を意味する概念へと変化する。ピーターズはこうして、当初想定していた「われわれ」と教育概念が、それぞれのごく一部の側面に光を当てたものでしかなかったことをあらためて認識する。しかしながらこの特殊化の動きには、「われわれ」を「人間」へと普遍化する動きが同時に含まれていた

と考えられる。「われわれ」の特殊性の認識は、複数の「われわれ」が存在する可能性へと導かれ、複数の「われわれ」が存在する可能性の認識は、人間全体を見渡す視点へと結びつく。ピーターズの魅力のひとつは、特殊化と普遍化という二つの方向性がともに存在していることにある。

「われわれ」の普遍化への動きは、1970年代後半にはじまっていた。「リベラル・エデュケーションの曖昧さとその内容にかかわる問題」(1977年)のなかで前景化するの、人間の人生は「苦境 (predicaments)」(Peters, 1977a, p. 58)にほかならないとの見方である。この論文でピーターズは、リベラル・エデュケーションが伝統的に重視してきた、「[知識それ自体のための知識]と[実践的な目的のための知識]という区別」(p. 52)を批判の俎上に載せる。これは高等教育における知識と教育のあり方を議論する際に、しばしば引き合いに出される区別である。しかしピーターズによれば、およそ人間が携わる活動すべては「[それ自体のために]追求されることもあれば、野心、ねたみ、貪欲のような、広く行き渡った動機」の力を被る場合もある」(ibid.)。さらにこうした区別に目を奪われることで、「人が人間として必ず遭遇するさまざまな状況や苦境を理解し、それに対して何らかの立場を取ることを助ける、信念や態度を発達させる必要性」(pp. 54-55)が見過ごされてしまう。死や病といった苦境は、「誰の人生にもいつかは訪れることが予測できる、重要なものである」(p. 58)。さらに、苦境という「人間の生の一般的な諸条件に直面する、あらゆる人に関連 (relevant) する知識の領域」(p. 61)にあっては、「[経験的]、[倫理的]、[人についての理解を要する]などと、きれいにラベルづけできるような問題はめったに出てこない」(p. 62)。

ピーターズは「われわれ」を人間へと普遍化し、誰もがいつかは「普遍的な苦境」(p. 61)に陥らざるをえないという事実「人間の条件」を見出している。ある個人が自らの人生を生きるための知識は、「知識それ自体のための知識」でも「実践的な目的のための知識」でもない。苦境として

「われわれ」とは誰か

の人生という視点から、あらゆる二分法を否定するまなざしは、ピーターズ自身が長らく重視してきた「不活発」な知識と「有用」な知識の区別にも向けられる。こうした二分法は、「ある人にとってきわめて重要な、もしくは「関連」する」(p. 57) 知識の軽視へとつながる。その人にとって大切な知識は、「日常的な意味では「不活発」でも「有用 (useful)」でもない」(ibid.)¹⁰。そして、これらすべての知識にかかわる教育概念の範囲は、リベラル・エデュケーションのそれよりも広いのである。

3.2 永遠の相

苦境をめぐる同様の論点は、「ジョン・デューイの教育哲学」(1977 年)でも展開されている。ピーターズが(やや単純化された)デューイに向けるのは、第一にデューイは個人的な事柄や情動教育を無視し、とりわけ文学を軽視している、第二にわれわれの人生には、解決可能な問題だけでなく、ともに生きていくほかない苦境という側面もある、第三にデューイは人間の非合理性を無視している、第四にプラグマティックな立場には欠陥がある、という四つの批判である (Peters, 1981b, pp. 85–87)。「彼は人の根本的な非合理性 (irrationality) を完全に無視している」(p. 85)とまで主張するピーターズは、デューイに重ねてかつての自己を批判しているようにも見える。この論文においてピーターズは、学校教育にかんする次のような考えを提示する。

学校は間違いなく、同時代的な問題にかかわることだけに関心をもつべきではない。学校はそれからいくらか距離を取るべきでもあり、科学における世界についての思索や、文学や歴史における人間の条件 (the human condition) についての洞察など、永続的な (perennial) 意義をもつものを子どもたちに紹介するべきである。(p. 81)

現代的な問題から「距離を取ること」を可能にする点に科学、文学、歴史の意義があり、文学や歴史には「人間の条件」にかんする洞察が含まれる。ここで「永続的な意義」と呼ばれているものが、教育のたどり着く最終的な局面を示唆している。2.2 節で参照した「民主主義的な価値と教育の目標」（1979 年）のなかで、ピーターズは「ある種の学習」としての教育を——理性の発達ではなく——「意識の発達」として捉え、次のように論じている。

教育はたしかに人の意識を拡大し、深化させ、拡張することによって、意識を発達させる。その影響は認知的なものであるが、人の態度、情動 (emotions)、欲求、行為を変容させ、統制するものでもある。なぜなら、これらはいずれも意識を前提とし、またこれらには信念が浸透しているからである。(Peters, 1981a, p. 33)

ピーターズの言う「意識」とは、心と言語の獲得に先立つ漠然とした領野のことである。彼は「心 (mind) をもって生まれる人などいない」(Peters, 1965, p. 102) と考える。ピーターズによれば、「子どもは信念、欲求、感じ (feelings) などにまだ分化していない意識とともに生まれてくる」(ibid.). この意識が「公的言語のなかに祭られた (enshrined)、公的伝統へのイニシエーション」(pp. 102–103) を通じて分化することによってはじめて、「心」と呼ばれるものが成立する。教育とは、この意味での意識を発達させることである。その発達は「概念図式」(Peters, 1966, p. 160=231 頁) の獲得によってもたらされるため、教育は主に認知的側面とかかわりをもつ。しかし意識は態度、情動、欲求、行為などのすべてがそこから生じるものであるから、意識の認知的発達はこれらの変容として現れる。

ピーターズは「意識の発達はどのような状況へ向けられるのだろうか」と問い、「答えは「人間の条件」でしかありえない」(Peters, 1981a, p. 34)

「われわれ」とは誰か

と応じている。彼は「人間の条件」を、人間の自然性を含む「自然的世界」、人と人との関係性からなる「対人的世界」、社会的規範や規則が織りなす「経済的、社会的、政治的世界」(ibid.)という三つの領域に分けている。「人間の条件」はここで、人間が置かれた状況のことを意味している。いかなる社会に暮らすにせよ、人間である以上、人はこれらの領域とかがわって生きることから逃れられない。したがって、「教育が生き方の学習にかかわる限り、これらの領域に対する信念、態度、欲望、情動的反応をさまざまな方法で発達させ、規律化しなければならない」(ibid.)¹¹。この発達の先に広がるのは、次のような視野である。

人間の条件はより広い展望のなかで、あるいは「永遠(eternity)という特定の相」のもとで眺められ、その結果、道徳や真理が要求するものを超越し、変容させる生き方が生まれる。他方で、人間の理解の限界内で動くことに満足し、このような理解を可能にする、世界の秩序をめぐる省察に動じない者もいる。しかしどちらのタイプの反応も、教育によって意識をこの範囲にまで拡張させた者にしか得られない。(p. 41)

1970年代後半のピーターズにおいて、教育概念の意味内容は意識の発達を伴う学習へと変貌する。この意識は最終的に、「人間の条件」を「永遠の相」のもとで眺めるレベルにまで発達しうる¹²。彼が提示した教育概念は、きわめて広い範囲をもつのである。

おわりに

1970年代のピーターズの教育哲学には、「われわれ」の特殊化と普遍化に向かう二つの方向性が存在する。一方で、ピーターズは「われわれ」を「19世紀以降のわれわれ」へと、さらには「19世紀以降の民主主義社会に

生きるわれわれ」へと特殊化し、教育概念には「学習」という中心的な規定のみが残されることになる。他方で、ピーターズはこの地点から認知的展望を広げることによって、「われわれ」を「人間」へと普遍化し、教育を「永遠の相」にまで至る広範な概念へと拡張する。以上がピーターズの教育哲学の概要である。

もちろん、これも教育概念の一部にすぎない。ピーターズがハーストとともに明言していたように（1.1 節）、概念分析は概念の側面を明示化するものでしかないからである。興味深いのは、「苦境としての人生」と「永遠の相」というアイデアが、いずれも「イニシエーションとしての教育」（1965 年）の最後の二段落において、萌芽的なかたちで示唆されていたことである。これらのアイデアは数々の否定を経て、さらに内容を充実させて回帰したと考えられる¹³。

「たんなる生活の事実を常に超え出る、生活の質というものがある」。偉大な教師はこの質の感覚を、もうひとりの人に伝える。その感覚は彼が行うあらゆる試みに伴うものとなり、彼は自ら考えることや感じるものが適切な形式に合ったものとなるよう努力し、またそうなることを切望する。なぜなら、人生自体にひとつの目的（purpose）などなく、人がそこに自らの諸目的を刻み込んでいくからである。きれいに整った問題などほとんどない。人生がもたらすのは主に、耐え忍ぶか、喜んで迎え入れねばならない苦境である。そして、その相のもとで眺めることによって、我慢を毅然とした受苦に、動物的な享樂を生じる質に変えることのできる、永遠の感触を与えるものこそ教育なのである。（Peters, 1965, p. 110）

現代の学問状況に照らした場合の意義としては、たとえば変容論への貢献が挙げられる。ピーターズは一貫して、概念図式の獲得による見方

「われわれ」とは誰か

の変容について論じている。それに対し、一方では「教育をたんに人になること (becoming a person) と同一視する理論家がいる。しかし、教育がこれほど小さなことを意味するはずがない」(Peters, 1981a, p. 33)。教育されていようといまいと、人が人であることに変わりはないからである。また他方で「教育は個人の全人格を形作ること (moulding) にかかわる」と論じる者もいるが、「教育がこれほど大きなことを意味するはずがない」(ibid.)、「教育が学習という中心的な意味をもつ限り、その人の全人格 (whole personality) を変容させることなどできない」(ibid.) からである。つまり、教育はたんに人であることと全人格的変容とのあいだにある。実存的変容や生成が教育の可能性として積極的に語られる現代の学問状況に対し、ピーターズは穏健でありながらもより広い理論的射程をもつ、独自の変容論を説いている。その説明は今後の課題としたい。

註

¹ 以上の三つは I・シェフラーが取り上げ、それぞれに抗してピーターズを擁護した批判的論点である。シェフラー自身は「教育された人の発達において、ピーターズは自らの文化へのイニシエーションを強調しているが、他文化への言及は完全に省略されている。そのような言及は、理解の幅広さや認知的展望について語る際に示唆されてはいるが、明確になされていない」(Scheffler, 1995, p. 96) と述べ、多文化主義的な観点を取り入れることで、ピーターズの理論をさらに発展させる可能性について論じている。

² 同じ箇所は宮寺, 1999, 161 頁でも引用されている。また、宮寺は J・ハーバーマスによる同様の批判にふれたうえで、その趣旨を次のように説明している。「ハーバーマスからすれば、公共的ディスコースの手続きも、立場のこととなる人びとの間でのダイアログにもとづいて設定されるべきものであって、ピーターズのように、あくまでもそれをモノログのなかで設定しようとするれば、“論点先取りの誤り” をさける装置を組み込めないことになる」(宮寺, 1999, 161 頁)。

³ ただし、少なくとも 1973 年の時点でのピーターズは「私はリベラルである。そして私の理解では、リベラリズムは個人の尊重に基づいており、自らの道徳的な立場を取るよう、人々に奨励することを伴う」(Peters, 1973b, p. 10) と述べ、自らの「リベラリズム」を自覚している。

- ⁴ C・ウィンチと J・ジンゲルは「一般論として、ピーターズは G・E・ムーアによって開拓された「……」概念分解 (conceptual decomposition) の実践と、P・F・ストローソンの「結合分析 (connective analysis)」の後継者であった」(Winch & Gingell, 2023, p. 41) と主張している。彼らによれば、「概念についての語りから独立した概念の存在を前提とし、さらに概念を他の概念から明確に区別するための本質主義的な立場を採用する」ムーアからの影響は初期の著作にとどまった一方で、「結合分析」からの第二の影響は同時代的であり、哲学的な関心の対象となる概念と他の概念との関係を理解する手段として、「言葉の」用法への細心の注意を求めたものである。このアプローチは、ピーターズの仕事に常にある程度存在していたが、後年により重要性を増していった」(ibid.)。
- ⁵ ハースト個人の哲学的変遷については、三澤・渡邊, 2023 を参照。
- ⁶ ハーストは「理性的な生活にとっての理論的追求の意義は、実際には問いを立てたり答えたりすることに限定されるものではない」としたうえで、ピーターズの超越論的論証は「究極的には、理性的生活のより広範な正当化をめぐる考察にまで進まねばならない」(Hirst, 1986, p. 24) との批判を提起している。
- ⁷ この論文のなかで、ピーターズは 'educated man' と 'educated person' を互換的に用いている。「ケア」という観点からピーターズを批判した J・R・マーティンについては、尾崎, 2010 に詳しい。尾崎博美は「マーティンの議論を「女性のための教育」を構築しようとする主張としてよりもむしろ、「女性」という特定の視点から伝統的な educated person 概念を再構築する試み」(尾崎, 2010, 62 頁) として捉え直している。
- ⁸ すでに「教育された人」を前提とすることによって、価値とは何かにかかわる困難な問題を回避できるとピーターズは考えている。彼は「教育の哲学」(1977 年) のなかで、「今の私は、われわれが「教育」によって「価値ある活動へのイニシエーション」を意味しているとは考えていない」(Peters, 1977c, p. 478) と述べ、その理由について、「それは人々がさまざまな学習活動に参加することで教育されるという事実と、教育されたときの彼らの特徴とを混同していたからである」(ibid.) と説明している。
- ⁹ 他方で林泰成は、ピーターズに向けられた批判は「本来的には的はずれであり、かれの論証はなお有効である」(林, 1988, 57 頁) と主張する。林は、ピーターズが明らかにした価値は「ひとがまじめに「わたしは何をなすべきか」と問うときに必ず前提しなければならない、どんな文化にも普遍的な価値」(66 頁) であり、また超越論的論証による「その正当化は、われわれが暗黙の内に妥当なものと認めている教育に関わる一つ的生活様式を明るみに出して終了するのであって、ピーターズの試みの意義はまさしくこの点に見出されねばならない」(67 頁) と論じている。
- ¹⁰ 個人の人生と知識を問う点で、ピーターズは後の実存論的転回を先取りして

「われわれ」とは誰か

いと言えるかもしれない。これにかかわる重要な論文としては、Elliot, 1986 が挙げられる。R・K・エリオットは、「私は教育哲学における彼の最大の貢献が、比較的具体的な問題への対処や、分析的手法の活用にあるとは言いたくない。それはむしろ教育の一般的な性質や、「人間の条件」、真理の性質、「神」の意味、世界の性質にかかわるきわめて一般的な問題と教育との関係性をめぐる彼の省察にある。またこうした形而上学的な背景のもと、人生に対するもっとも適切な態度として、ストア派の理想を再確認したことにある。ようするに、彼の著作は専門的な哲学者ではなく、一般の人々がもつ哲学の構想に従って哲学をしている限りにおいて、もっとも印象深く、もっとも刺激的なのである」(Elliot, 1986, p. 42) と述べている。J・ホワイと P・ホワイも近年の論文でエリオットの業績に言及し、「教育の性質にかんする根本的な省察というレベルでは、パークベックとインスティテュートで彼の同僚であった R・K・エリオットほど、ピーターズの貢献について深く示唆に富む説明をした者はいない」(White & White, 2022, p. 9) と評価している。

- ¹¹ この点にかんして、ハーストは「教育が生きるための能力に必然的にかかわるという考えは、普遍的な主張としてはるかに説得力がある。教育の哲学的考察において、実際にごく最近までこのような考えが欠けていたのは驚くべきことである」(Hirst, 1986, p. 28) と述べている。
- ¹² ピーターズは教育概念の三基準のうち、第二の基準の一部であった「認知的展望」だけは、最後まで保持していたと考えられる。
- ¹³ 以下のブロック引用は、「イニシエーションとしての教育」(1965 年)の最終段落である。なお冒頭にある一文は、A・N・ホワイヘッドの『宗教とその形成』(1926 年)からの引用である。

凡例

引用に際しては、表記が必要と思われる原語は () 内に、引用者による補足は [] 内に記載した。強調等は断りのない限り原文のままである。邦訳を参照した場合には、地の文との整合性という観点から、適宜訳文に変更を加えさせていただいた。本文中に記したピーターズの著作の初出年については、Cooper (Ed.), 1986 巻末の「R・S・ピーターズ著作目録」に依拠している。

文 献

Cuyper, S. E. & Martin, C. (2013) *R. S. Peters*. London: Bloomsbury.

Elliot, R. K. (1986) Richard Peters: a philosopher in the older style. In: Cooper,

- D. E. (Ed.) *Education, values and mind: essays for R. S. Peters*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 41–68.
- 林泰成 (1988) 「ピーターズの教育の正当化についての一考察——ヴィトゲンシュタインの「言語ゲーム」との関連において」『教育哲学研究』第 58 号, 56–69 頁.
- Hirst, P. H. (1986) Richard Peters's contribution to the philosophy of education. In: Cooper, D. E. (Ed.) *Education, values and mind: essays for R. S. Peters*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 8–40.
- Hirst, P. H. & Peters, R. S. (1970) *The logic of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Miller, A. (2022) The existential turn in philosophy of education: in defence of liberal autonomy. *Journal of Philosophy of Education*, 56 (2), 356–370.
- 三澤紘一郎・渡邊福太郎 (2023) 「P・H・ハーストの教育哲学——合理主義と実践的転回」『哲学』第 150 集, 59–84 頁.
- 宮寺晃夫 (1997) 『現代イギリス教育哲学の展開——多元的社会への教育』勁草書房.
- 宮寺晃夫 (1999) 「合理主義の教育理論とピーターズ」原聰介, 宮寺晃夫, 森田尚人, 今井康雄編『近代教育思想を読みなおす』新曜社, 145–163 頁.
- 宮寺晃夫 (2000) 『リベラリズムの教育哲学——多様性と選択』勁草書房.
- 尾崎博美 (2010) 「教育目的としての educated person 概念を問う意義とは何か——J. R. マーティンによる R. S. ピーターズ批判の分析を通して」『教育哲学研究』第 102 号, 61–78 頁.
- Peters, R. S. (1965) Education as initiation. In: Archambault, R. D. (Ed.) *Philosophical analysis and education*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 87–111.
- Peters, R. S. (1966) *Ethics and education*. London: George Allen & Unwin. (=

「われわれ」とは誰か

ピーターズ (1971) 『現代教育の倫理——その基礎的分析』 三好信浩・塚崎智訳, 黎明書房.)

Peters, R. S. (1972) Education and the educated man. In: Dearden, R. F., Hirst, P. H. & Peters, R. S. (Eds.) *Education and the development of reason*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 3–18.

Peters, R. S. (1973a) Must an educator have an aim? In: Peters, R. S. *Authority, responsibility and education*. London: George Allen & Unwin, pp. 122–131. (= ピーターズ (1974) 「教育の言語——『教育者に目的は必要か』」 白石克己訳, 村井実編『原典による教育学の歩み』 講談社, 610–623 頁.)

Peters, R. S. (1973b) *Reason and compassion*. London: Routledge & Kegan Paul.

Peters, R. S. (1977a) Ambiguities in liberal education and the problem of its content. In: Peters, R. S. *Education and the education of teachers*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 46–67.

Peters, R. S. (1977b) The justification of education. In: Peters, R. S. *Education and the education of teachers*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 86–118.

Peters, R. S. (1977c) Philosophies of education. *Philosophy*, 52 (202), 477–481.

Peters, R. S. (1981a) Democratic values and educational aims. In: Peters, R. S. *Essays on educators*. London: George Allen & Unwin, pp. 32–50.

Peters, R. S. (1981b) John Dewey's philosophy of education. In: Peters, R. S. *Essays on educators*. London: George Allen & Unwin, pp. 72–88.

Peters, R. S. (1983) Philosophy of education. In: Hirst, P. H. (Ed.) *Educational theory and its foundation disciplines*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 30–61.

Scheffler, I. (1995) The concept of the educated person. In: Howard, V. A. & Scheffler, I. *Work, education and leadership: essays in the philosophy of education*. New York: Peter Lang, pp. 81–100.

- White, J. (1982) *The aims of education restated*. London: Routledge & Kegan Paul.
- White, J. & White, P. (2022) Richard Peters and his legacy. *London Review of Education*, 20 (1), 1–11.
- Winch, C. & Gingell, J. (2023) The evolution of the thought of Richard Peters: neglected aspects. *De Gruyter*, 24 (1), 29–51.

[付記] 本研究は JSPE 科研費 22K02199 の助成により可能となった。