

## 「ふりをする」ことの伝授としての教育

土戸, 敏彦  
九州大学大学院人間環境学研究院国際教育環境学講座 : 現代教育思想論

<https://doi.org/10.15017/15598>

---

出版情報 : 大学院教育学研究紀要. 11, pp.99-109, 2009-03-31. 九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門  
バージョン :  
権利関係 :

# 「ふりをする」ことの伝授としての教育

土 戸 敏 彦

教育とは、人類発祥以来このかた、社会もしくは共同体を維持するきわめて重要な活動であった。むろん現在においても、未来に向かっても、そのことに何ら疑問が差し挟まれる余地はない。社会的レベルにおいても、個人的レベルにおいても、教育者側は「価値あること」を被教育者側に伝え、授けることが、すなわち教育とされているのである。

そのことを踏まえたとえ、はなはだ逆説的に聞こえることを承知で問題を立てるならば、教育とは教えるべきことをそっくりそのまま伝えることであるのか。果たして教育という作用は、それほど単純な構造をしているのか。

それとも錯綜し、ねじれた意外な構造が教育にはあって、むしろそのことによって教育がしかるべく機能している、というようなことはないのか。

## 1. 「教育」への素朴な疑問

家庭であれ、学校であれ、いたるところで教育という活動が行なわれる。とはいえそれは単一のものではなく、さまざまな目的をもち、さまざまな内容を含んでおり、さまざまな方法でもって遂行される。それらに共通することは、大人（教育者）が、子ども（被教育者）に対し、遵守すべき規範を示し、それに従うことを促すという点であろう。知識・技術の伝達という場合もあれば、道徳規範に関するものもあり、またいわゆる情操をめぐることがら、身体・運動に関わることなど、これらの活動を一括りにすることはできないであろうが、ただ教育という活動であるかぎり、それぞれ独自の規範が含まれていることに例外はない。

さてそこで問題提起であるが、教育する側である当の大人は、いわばみずからが設定したそれらの規範を遵守しているだろうか。あるいは、その規範の正当性を心底確信しているだろうか。教育を取り巻く現実を見渡すと、かならずしもつねにそうだとは言えないようにも見える。すなわち、大人には、子どもに対する態度において、ある種の言行不一致があるようなのだ。そして、そのことを当然とし、あるいはそのことを見越しつつ、教育という活動は行なわれているようなのである。

もちろん、大人の側の言行不一致といっても、種々考えられる。たとえば、大人同士の間で一致をみていない規範がある。しかし、教育という場ではそのような事態は通常の場合あたかも存在しないかのように扱われる。すなわち、大人社会ではいわば統一見解があるかのように、子どもには伝えられるのである。

あるいは、大人自身がその正当性に確信をもちえていない規範があろう。しかし、教育の場ではそれらの根拠薄弱な規範に、正当性があたかも厳として付与されているかのような光景が繰り返される。

さらには、大人自身が口では遵守すべしと言いながら、実際には必ずしも遵守していない規範もある。

これらそれぞれについて検討の必要があろうが、いずれにしてもこれらが子どもに対して教育という形で伝授されているのである。

だとすれば、ここに大いなる逆説が存在するように見える。すなわち、極論めいた表現をとるならば、教育という活動には、大人が「かならずしも正しいとみずから信じておらず、あるいは実践していないこと」を、子どもに対して「正しいと信じ、実践しているかのように」示し、子どもに「正しいと信じ、実践するよう」勧めるような活動が少なからず含まれているのではないか。

そして、このことは、世代的に永遠に繰り返される。もし以上のことが真実ならば、子どもは大人になる際に、ある種の“嘘”を発見するということになる。あるいは、こうも言えよう。子どもは大人の“嘘”を見抜き、それを受け入れたとき、彼もしくは彼女自身も大人になる、と。今や、彼ら自身が大人としていわばその“嘘つき”の側に回ることになるのである。

果たして、事情はこのようであろうか。そして、そうだとすれば、このようなことが、なぜ、いかにして、教育の過程において生じるのだろうか。

## 2. 〈ふり〉をするという事

嘘をつくということを、約束ごとを裏切るというふうに見るならば、人間は言葉を獲得した瞬間から嘘をつくことを覚えたことになる。嘘をつくという能力の原点には、自分について騙る、つまりは自分について語るということがある。すなわち、自分そのものをさらけ出さずに、～として語るというわけである。そしてそれは、別の角度から見ると、「ふりをする」という人間固有の能力と密接につながっているのではないか<sup>(1)</sup>。

脳科学者・茂木健一郎は〈ふり〉をすることの重要性を、チューリング・テスト、心の理論、ミラーニューロン等について触れたのち、その観点から指摘している。

「……『ふり』をするという事を、『意図的に何かのマネをする、意図的に何らかの心の状態を偽装する』というような狭い意味でとらえるのではなく、より広い意味で再定義する必要がある。

その際、鍵になるのは、『そうしないこともできるのに、そうしている』ということである<sup>(2)</sup>。「母親は、母親でないようにふるまうこともできるのに、子どもを前にすると、あたかも母親のようにふるまう。同じ母親が、学生時代の同級生と喫茶店で会う時は、キャッキョッと笑ってまるで女の子のようになる。だったら、なぜ、自分の子どもを前にキャッキョッと笑ってまるで女の子のようにならないのかといえば、まさに『そうしないこともできるのに、そうしている』、あるいは、もっと強い何らかの強い力によって、母親であるという『ふり』を、半ば無意識のうちに自然にし

ている（させられている）のである。

このように考えれば、『そうしないこともできるのに、そうしている』という意味での『ふり』という現象は、それこそ朝起きてから眠るまで、人間が生活している現場で常に起こっている普遍的な現象であるということがわかる。さまざまな『ふり』の間を柔軟に行き来できるということが、私たち人間のすぐれた特性であると言うこともできるのである<sup>(3)</sup>。

茂木は、ここで言及されている「何らかの強い力」を、「他者とコミュニケーションしなければならぬという強烈な圧力<sup>(4)</sup>」であるとする。

そして、「他者とのコミュニケーションから外れて自分自身のプライベート（私密的）な感覚に浸る」態度といえども、ひとつの〈ふり〉であると茂木は見なしている。これについてはさらに吟味の必要があるが（自分自身に対しても〈ふり〉をしているかもしれないというのは含蓄ある指摘であろう）、いずれにしても、人間は〈ふり〉をしていないときなどないと言いうるほどに、間断なく〈ふり〉をしていると言ってよいことになる。

茂木の言うように「そうしないこともできるのに、そうしている」という態度は任意の選択によるわけではない。〈ふり〉をするにはしかるべき理由があるのだ。茂木の言うように、まさにそれは他者とのコミュニケーション関係に由来する。内面がどうあるにせよ、状況に応じた外面を装う必然性が存在するのである。

とはいえ、ここで一点注意したいことは、〈ふり〉といえ、茂木も述べているように、「何らかのマネ、何らかの心の状態の偽装」と受け取られがちであるが、問題にすべきはそのような〈ふり〉ではないということだ。すなわち、オリジナルの一次的な状態があって、それを秘匿しつつ二次的に偽装・模倣して提示するという、オモテとウラをなした構造ではない。むしろ、一つの行為が、一方で一定の目的を求めて遂行されるという面をもちながら、同時に他方でそれ自身が演技として表出されるという面をもつという両義的な意味を有している点に注目すべきなのである。

それは、E.ゴッフマンが「パフォーマンス」という用語で表現しようとしたものに示されている。「ある〈パフォーマンス〉とは、ある特定の機会にある特定の参加者がなんらかの仕方での参加者のだれかに影響を及ぼす挙動の一切」と定義される<sup>(5)</sup>。

いかなる行為者も、ある役目を演ずるときには、自分を見ている人々に自分の生み出した印象が見かけ通りに受け入れられることを暗黙のうちに求めている。しかし、すでにそこにある種の両義性が現われる。

「一方の極に、パフォーマーが自分自身の行為にすっかりとらわれ欺かれてしまっている、すなわち、彼は生真面目に（sincerely）、彼が舞台にのせたリアリティを現実そのものだ、と信じ込んでいる場合がある。……他方の極に、パフォーマーが自分自身のルーティーンに全然欺かれない場合がある。……当人が自分自身の行為に信をおかず、相手の信頼にもなんらの関心を示さないとき、われわれは彼を醒めている（cynical）という……」<sup>(6)</sup>。

くだいて言えば、行為者は一方で、「演じている」という意識などまったく持たず、行為そのものに一体化し、自分の役目の遂行になりきって、自分自身に対して距離をとらない。しかし他方で行

為者は、自分の行為を目の前にしている人々に対して、いかに自分が行為そのものになりきっているかを示すことを最大の関心事とする。つまりいかにうまく「演じて」いるか、ということを経自身が意識しているのである。

ここで議論している「ふりをする」とは、以上の両義性、一方の「生真面目」すなわち、いわば行為そのものになりきったあり方と、他方の「醒めたあり方」すなわち自身の行為から距離をとったあり方の、双方を（両者の割合のバランスはどうあれ）含んだ行為だと理解するとわかりやすい。

人間生活全般にわたって普遍的に認められるこの〈ふり〉をするという現象は、こと道徳と教育に関しては独特の意味合いを、しかも典型的に帯びてくるように思われる。その理由は、コミュニケーションにおける「他者」同士の関係が、大人と子どもの関係に関わるからである。

### 3. 道徳の生成

道徳それ自体に関しては、かならずしも大人と子ども間の関係が前面に浮上してくるわけではない。

道徳とは、ある共同体において成員同士の間で（通常は明示的ではなく）合意された規範と考えることができる（とりわけ善悪に関する規範はその典型であろう）。そのかぎりでは、まだ正規の成員になりえていない子どもは、規範によって律し合う成員間の視野には入ってこない。

この事情にまつわる問題を解くために、道徳が始源において創成される状況にいわば思考実験風に思いを馳せてみよう。ただし道徳の起源といっても、あくまで想像によるしかないのである以上、いくつかの可能性が考えられるであろう。ここでは、ホップズ流の自然状態からの道徳の創成を想定する<sup>(7)</sup>。その説明のために、しばしば引き合いに出されるのがゲーム理論という「囚人のジレンマ」である<sup>(8)</sup>。

		相 棒	
		黙 秘	自 白
自 分	黙 秘	二人とも2年	自分は20年・相棒は釈放
	自 白	自分は釈放・相棒は20年	二人とも10年

その根本原則は、「どのような選択をすれば、自分は得をするか」（利己的な自己保存）である。

囚人のジレンマは、まだ契約（約束）のない状況を表わしている。もし連絡がとれるなら、両者が黙秘することにすれば、両者は相互に最小限のダメージですむ。が、連絡がとれないので互いに相手の心のなかを読むことに終始する。（自分にとって最も都合がいいのは、相棒が黙秘し、自分が自白する場合である。しかし相棒も同じことを考えるだろう。ならば二人とも自白することになってしまう。それよりは、二人とも黙秘した方が自分にとってベターである。が、すると相棒は抜け

駆けつけて自白するかもしれない。やはり自分も自白すべきだ。だが、二人とも自白してしまうよりは……云々。)

他方、道徳が創成される自然状態においては、囚人のジレンマとは異なって“最初の一撃”とも言うべき「契約」が生ずる。ただし、この最初の契約（約束）は契約（約束）によって成立するのではないので、最初の約束には謎めいたものがある。「これからは約束を守ることにしましょう」と約束する場合、二つの「約束」は同じ論理階型にはないからである。

囚人のジレンマ状況と道徳創成時の自然状態との異同ないし対応について、少し触れておく。囚人である自分と相棒の間に約束（契約）が成り立つ余地はありえないが、自然状態においては何らかのきっかけで契約が成立しうる。つまり、囚人のジレンマの例で言えば、「二人とも2年」の選択肢をとるのである。黙秘するという形をとった行為、これこそが、自然状態から社会状態への移行、契約に従う〈ふり〉、相手に対する相互の〈ふり〉である。〈ふり〉である以上、抜け駆けして自白し、釈放されて、相棒に20年の刑を与えるということも可能である。しかし重要なことは、その場合でも契約はいったん成立してしまっているというところにある。この契約は自然状態における個人にとって、一種の上位規範の意味をもつ。

永井均によると<sup>9)</sup>、社会契約のポイントは契約を守るか破るかという点にはない。守るつもりのない約束をする成員が存在しようとも、約束（契約）の成否に影響することはない。なぜなら、それがほかならぬ約束として理解され、まさに約束したふりをして人をだませるようになっているということ自体、すでに社会契約が成功していることを意味するからである。そして、いったん契約が成功してしまえば、契約のなかに生きる者は、もはや成功した視点にしか立てないのである。

われわれはみんな契約後の存在といえる。その魔術にすでにかかってしまっている。かかってしまった観点から契約以前のことを理解しようとしても、もはやそれは不可能である。

そして重要な点は、契約の最初の動機（直接的善悪＝利己的な自己保存）が貫徹されるためには、むしろそれが忘れ去られ、手段（道徳的善悪）にすぎなかったはずのものが自己目的化されるということである。

始源においてはそれぞれ直接的善悪（好悪）が〈正体〉、道徳的善悪が〈ふり〉に対応すると見ることができ。しかしながら肝要な点は、〈ふり〉は、字義通りの〈ふり〉であることがいつしか忘れられ、〈正体〉に重なり合って、ときに〈正体〉そのものであるかのごとく見えるようになるという変容である。このことこそが、すでに述べた〈ふり〉の両義性を生むゆえんである。

わが国にはホンネとタテマエという区別が存在するが、始源における〈ふり〉は、この「タテマエ」に近似している。この段階での〈ふり〉は、あくまで何ものかの〈ふり〉であり、他者に示すために装う外面である。しかし、その後いわば位相転換が起こり、〈ふり〉は意識的・意図的なものでなくなる。つまり、始源の〈ふり〉は忘れられ、それ自体が〈正体〉であるかのような側面をもつようになる。このとき、〈ふり〉はすでに「タテマエ」とは似ても似つかないものとなっているつまり、それ自身「タテマエ」なのか「ホンネ」なのかわからないような状態といえよう。

とはいえ、この二重性が完全に消滅するわけではなく、コミュニケーション過程におけるメッ

セージとメタ・メッセージというかたちで残存することになる。ただし、メッセージとメタ・メッセージの関係においては、かならずしもメタ・メッセージの優位性が成り立つわけではなく、ことに留意しなければならない（〈ふり〉と〈正体〉では、〈正体〉が当然、優位を占める）。

かくして、道徳的世界（道徳というものがいったん流布してしまった世界）では、人間は「契約」に呪縛されることになる。言い換えれば、実際に道徳の原則に従うかどうかということとは無関係に、少なくとも道徳の原則に従っている〈ふり〉をするよう要請される。あるいはむしろ、否応なく〈ふり〉をしてしまうと言ふべきかもしれない。

社会において、その成員（大人）たちは〈ふり〉をし合っている。ただしその場合、彼らは「ふりをしている」ということそれ自体を互いに伝え合ってはならない（あるいは、伝え合うことはできないともいえる）。メッセージとしては、〈ふり〉ではなく、〈ふり〉以前の〈正体〉としての姿を送っている。しかし、そのことは同時にメタ・メッセージとして〈ふり〉をも伝えていることになる。そしてそれこそが、ここで言う「ふりをする」ことの本来の意味である。

要するに、〈ふり〉と〈正体〉の区別がはっきりしなくなった段階においても、無意図的なメタ・メッセージは残存する。始源においては、〈ふり〉に対する〈正体〉の優位性は明白であったが、ここでは当事者は両者の間を揺れ動き、メッセージとメタ・メッセージのいずれが優位なのかもはや判別不能である。ちなみにこの状況の微妙さを知るために、メッセージを送る相手が不在の、以下のようなケースを想定されたい。

交差点の信号は赤だが、車も通らずだれ一人見ていない。このとき、渡るにしても渡らないにしても、いささかの内面葛藤が起こるのはなぜか。（またこのケースにおいて、誰かが見ているにしても、それが普通の市民、あるいは子ども、あるいは警官であるかによって、当人の内面葛藤はそれぞれ微妙に異なるだろう）。

広大な畑の真中で空腹の私が、無数に実っているスイカを目の前にしている。目撃者はだれもおらず、すでに鳥に食べられているスイカもいくつもある。ゆえに、一個私が食べても生産者に迷惑がかかるとは思えない。食べるか食べまいか<sup>(10)</sup>。このジレンマはどこから来るのか？

正義感？ 公德心？ それとも、それは自分自身に対する〈ふり〉とは言えまいか。

要するに、「ふりをする」という態度を、明確に位相転換後の、すなわち〈ふり〉と〈正体〉との区別が曖昧になってしまった段階での意味において使用する必要がある。

元来子どもは「ふりをする」ことを知らない。が、「ふりをする」ことで成り立つ社会に生まれ出てくる。子どもが仮に契約を破るとしても、それは契約を知らないからこそ破るのであって、契約を「知ったうえで」破る者との違いは明白である。そうである以上、「ふりをする」ことを子どもに伝えるという働きかけは、いわばきわめて微妙で屈折した構造を擁している。

このような子どもに対して、大人の取る態度は二つに分かれるだろう。

まず、実際にはほとんどない選択肢であるが、真実をそのままさらけだしてしまおうとする態度、すなわち社会は「ふりをする」ということで成り立っているということをそのまま示してしまう態度である。しかし、これは上述の「ふりをする」ことの本来の意味を結果的に裏切ってしまうこと

につながる。なぜなら、「ふりをする」ことを言語的表現にもたらしめてしまうことによって、〈正体〉と〈ふり〉のいわゆる言いがたい不分明な関係を、「ほんもの」と「にせもの」という二項対立へと単純化してしまうからである。そのことは、子どもに「ふりをする」ことの意味の重要性を受け入れさせなくするかもしれないし、当の子どもとのあいだに「ふりをする」関係を成り立たせなくしてしまうおそれもある。最終的に、その子どもは社会生活において重要な意味を果たす〈ふり〉ができなくなってしまう可能性すらある。

第二の、通常採用されるケースは、明示的には道徳の原則を教え、そうすることによって暗黙裡に道徳に従う「ふりをする」ことを伝えるという態度である。いわば、メッセージとメタ・メッセージの曖昧な関係を踏まえた態度といえよう。しかしこの態度こそが皮肉なことに、子どもを当該社会に参入させ、一人の成員たらしめることに成功する。

#### 4. 教育の場合

「ふりをする」ことを伝えるという点に関して、教育は、一方でこの道徳伝達の構造を一般化したものと言っているが、他方でその構造の特殊例と考えることもできる。

前者については、教育がカバーする範囲が道徳を含めてあらゆる領域にわたっていることを考えれば明らかであろう。道徳教育だけでなく、知識・技術に関する教育、その他の教育もまた、それを習得することに価値があると社会は認知しているというメタ・メッセージを送る点で「ふりをする」ことを伝えている。その意味で、潜在的カリキュラム (hidden curriculum) と称されるもののうちある種のものは、メタ・メッセージの一例であるといえよう。つまり、それはメッセージを尊重する〈ふり〉をすべきことを伝えているのである。

後者、すなわち教育が道徳伝達構造の特殊例というのは、以下のような理由からである。すなわち、教育は今日、意図的なそれを指していわれることが多く、この意図的作用にもとづいて「ふりをする」ことが学校という形をとった場で計画的・組織的に伝授されている。このような計画性・組織性にもとづいて〈ふり〉が伝授されるしかたのなかに、道徳が社会において伝えられるさいの微妙な構造が反映し、もしくは凝縮されているとも言えるからである。

すでに見たように、「ふりをする」ことを子どもに伝えるという働きかけは、いわばきわめて屈折した構造を擁している。

教育の場におけるメッセージとメタ・メッセージの関係を例示してみよう。教育者側は被教育者に「道徳に従って生きるべし」というメッセージを与える。その際、メタ・メッセージとして伝えられるのは「肝要なのは、道徳に従って生きる〈ふり〉をすることだ」ということである。元来にあって前者すなわちメッセージは、字義通りの〈ふり〉、すなわち内面に対する外面であり、後者すなわちメタ・メッセージは〈正体〉すなわち、外面に対する内面であったものである。しかし、繰り返せば、今や事態は始源から遠く隔たり、両者はいずれが〈ふり〉か〈正体〉か、当事者（教育者側）でさえ分からなくなっているのである。

ちなみに、教師は「教師の〈ふり〉をしている」のであるが、この表現は常識的な語法では誤解を招くおそれがある。違和感のない表現をとるとすれば、教師は「教師然としている」というべきであろう。

“健全な”大人とは、「ふりをする」ことが（われ知らず）できる者をいう。大人には、それが社会を維持するもっとも賢明な方法であることが（われ知らず）わかっているのだ。この「われ知らず」という点がポイントであろう。明確に意識化されてしまったなら、この特殊構造は暴露されてしまい、場合によってはジレンマに陥る。

そして、自然な（われ知らずの）「ふり」ができなければ、「健全な大人」になれずに、いつまでたっても子どもにとどまってしまうだろう。つまり、長じても「教育する存在」たりえないこととなる。

教育という場面では、その大人が子どもに対して「ふりをする」ことを伝えるのであるが、教えるのはあくまで〈正体〉そのものとしてであって〈ふり〉であってはならない。しかし、伝えるのは〈ふり〉である必要があるのだ。たとえて言えば、教えるのは「善」そのものであるが、伝えるのは「幸福のための善」である。メッセージはカント的であるが、功利主義的なメタ・メッセージが子どもに届かねばならない。

ここで注意すべきは、メタ・メッセージはメッセージの否定を含むことはありうるが、決してメッセージの否定命題ではないことである。メッセージが道徳的善悪で代表されるとすると、メタ・メッセージは直接的好悪によって代表される。ということは、いわばメタ・メッセージは下位規範であり、それに対してメッセージは上位規範であって、両者の位置関係は逆にはなりえない。両者は非対称なのであり、相互に交換不能なのである。

その証左と言えようか、「この世はすべて金だ」「正直者は馬鹿を見る」というような命題が、たとえば学校教育の場においてメッセージになることはない。つまり、上位規範になりえない。なぜなら、いわゆる偽善が称揚される社会でないかぎり、これらの「〈ふり〉をする」ということがメタ・メッセージとして成り立つことは通常ありえないからである<sup>(11)</sup>。

「この世にはお金に代えられない大切なものがある」というメッセージが与えられる。それは同時に、「そのように考えている〈ふり〉をするのがよい」というメタ・メッセージを送ることもある。

G. ベイトソンなら、これをダブル・バインドと呼ぶだろう。しかし、被教育者はかならずしもダブル・バインド状況に置かれるわけではない。たしかに被教育者はメッセージとメタ・メッセージの間で揺れ動くかもしれない。すなわち、本人としてもどちらが「正しい」のか、迷うかもしれない。しかし、結局はどちらも「正しい」ことを了解する。教育の過程において、被教育者はメッセージとともに並行してメタ・メッセージをも受け入れて行くのである。そしてそれこそが、いわば首尾よく運ぶ教育の姿である。メッセージとメタ・メッセージの間にズレがあるとしても、それは「教育」の根本構造とでもいうべきものなのだ。

要するに「ふりをする」ということが不可欠なのである。教育の場では、いわば〈ふり〉である

がゆえの“救い”ということが現実存在する。というのは、「愛」や「友情」などの徳ないし価値は、それらが「ほんもの」である度合（あるいは、ない度合）に応じて“救い”をもたらすからである。「『ほんもの』である（でない）度合に応じて」というのは、それらが、真実であるかもしれないし、しかしまたひょっとしたら幻想でしかない、という逆方向のリアリティを意味する。「人生には深い意味がある」から“救われる”こともあるが、逆に「人生に深い意味などないかもしれない」からこそ“救われる”こともあるのだ。この、「ほんもの」かもしれないし、ただの「みせかけ」かもしれない、というメッセージ内容の不確かさこそが、実は教育の奥行きを形成し、教育の場を成り立たしめている。そしてまさにこの事実が、「ふりをする」ことをメタ・メッセージとして伝える教育という活動に、根本的な意義をもたらすのである。

メタ・メッセージとして首尾よく伝わるかどうか定かでない、この、見方によってはシジフォスの行為に比すべき空しい努力が、教育活動にいわば真正のパターナリズム的性格を付与することになる。この種のパターナリズムとは、被教育者に対する直接的な指示ではなくて、あくまで「よかれかし」とねがう教育者の思いということになろう。

近年、学校教育の危機について言及されることが多いが、乱暴な推測を呈しておけば、その背景には学校という場において「ふりをする」ことの伝授が困難になりつつあるという事情があるように思われる。つまり生徒たちに、このメッセージとメタ・メッセージの双方を包み込む微妙な両義性が伝わらず、むしろ、ホンネとタテマエに分裂した二重構造と受け取られてしまう、ということが生じているのではないかと考えられるのである。

教師は、教育の場で教師の〈ふり〉をしている（すなわち、教師としてふるまっている）のだが、そのさいの生徒へのメタ・メッセージの核心は「生徒の〈ふり〉をせよ」である。しかし、このメタ・メッセージがうまく伝わらなくなり始めているのかもしれない。

そういう意味では、学校教育のあり方は現今きわめて難しい局面にさしかかっているといつてよい。

ただし——議論をひっくりかえすようだが——、以上のことすべては、教育という世界においては、このように公にされてはならない真理、語られてはならない真理かもしれない。

というのも、真理（「ふりをする」こと）は、知らせないという仕方では知らされねばならないからである（つまり「ふりをせよ」と教えてはならない）。真理は知らされねばならないのだが、それは、真理を知らせないという仕方によらねばならないのである。

## 註

- (1) ただしこの種のことは、ベイトソンによるとかならずしも人間にかぎられるわけでない。G・ベイトソン『精神の生態学』（佐藤良明訳）思索社、1990、259頁以下（原著:Gregory Bateson, Step to an Ecology of Mind, Scranton, PA:Chandler, 1972）。動物行動学的にもそのような事例は少

なからず指摘されているように思われるが、今はそのことを問題にしない。

- (2) 茂木健一郎『意識とはなにか——〈私〉を生成する脳』ちくま新書, 2003, 121頁。
- (3) 同書, 122頁。この引用文にあえてコメントするなら, 「あたかも母親のようにふるまう」という表現よりも「母親らしくふるまう」の方が適切だろう。これは, 〈ふり〉の語法にかかわってくる。
- (4) 同書, 127頁。
- (5) E・ゴッフマン『行為と演技』(石黒毅訳)誠信書房 1974, 18頁。Erving Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York:Doubleday Anchor, 1959, p.15.
- (6) 同書, 20頁。Ibid., pp.17-18. この場合, ルーティーンとは「あるパフォーマンスの間に開示され, 別の機会にも呈示されたり, 演じられたりする既成の行為の形式」であり, 「役目(part)」とも言い換えられる。
- (7) 本論が述べているのとは異なって, 道徳の創成が「万人の万人に対する闘争」に由来したのではないとする考え方, すなわち, 直接的好悪を統御するために契約としての道徳的善悪が生成したのではないとする立論も考えられる。たとえば, 人間にはそもそも根源的に道徳法則というようなものが宿っているものであり, したがって道徳はそのような根拠から社会的に生成した。あるいはまた, 道徳は原初的に人間のいわば根源的な情としての他者への同情・共感・連帯等から発生した, というようにである。これらについては, 別建てで論じる必要があるかもしれない。とはいえ, たとえそうだとした場合, 〈ふり〉が問題になっている道徳とは, 制度化された道徳, すなわち契約としての道徳である。制度化された道徳, 契約としての道徳は, 内面の道徳法則や原初的な「他者への共感」などとは似ても似つかないものであろう。制度化された「道徳」は, それに従う〈ふり〉をする対象となりうるものである。道徳法則や自然の情はそうではない。あるいは, 〈ふり〉をするようになったときは, 道徳法則や自然の情といえどもすでに制度化されているのである。要するに, ここでの問題のポイントは, 道徳がどのように創成されたかという由来ではなく, 〈ふり〉の対象となる道徳が現に存在することにある。蛇足ながら付け加えれば, 「道徳法則からの行為」と「道徳法則からであるような〈ふり〉としての行為」とは, 客観的のみならず行為者自身にとっても, カントが言うほどには明確に峻別ができないと思われる。
- (8) 永井均『倫理とは何か——猫のインジヒトの挑戦』産業図書, 2003, 72頁以下, 参照。
- (9) 同書, 77頁以下, 参照。
- (10) 類似の状況を, 大庭健は「なぜ道徳を気にしなければいけないのか」という問いに際して挙げているが, ここでは自分自身に対する〈ふり〉というテーマとして考えることができる。安彦一恵・大庭健・溝口宏平編『道徳の理由』昭和堂, 1992, 4頁, 参照。
- (11) ただし, きわめて特殊なケースとして, 偽悪でもって善を伝えるということもまったくないとはいえない。

## **Education as Instruction of the “Pretending”**

**Toshihiko TSUCHIDO**

1. In the field of education there seems to be a great paradox. That is: there could be in education a lot of activities, to recommend to children what adults do not always believe right and practice for themselves. How should this be regarded?
2. People may pretend so constantly that there can be no time when they do not pretend. This “pretending” has a kind of double meaning: in one and the same performance one will on the one side execute a certain purpose and on the other side act some part. The “pretending” is a performance, which includes this double meaning.
3. In the situation where the moral was born the first time, people pretended to keep promises each other. But the subsequent change is important, that the first pretending became to seem a stark truth without disguise. This is the reason why the “pretending” has the double meaning. Once moral got to prevail, anyone must at least pretend to obey the moral, whether he really obeys the moral or not.
4. It is the true form and not pretending that should be taught at the scene of education. The “pretending”, however, should be conveyed to children. By way of example it is the good which should be taught, but it is the good for happiness which should be conveyed. In the process of education educand receives not only message but also meta-message from educator. This means a successful education. It contains essentially a certain gap between message and meta-message.