

〈大人〉が相互作用する過程としての教育、そして その外部：土戸敏彦『冒険する教育哲学』の検討を 通じて

山岸，賢一郎
九州情報大学(教育哲学・教育倫理学)：非常勤講師

<https://doi.org/10.15017/1905540>

出版情報：教育基礎学研究．8，pp.49-67，2011-03-31．九州大学大学院人間環境学府教育哲学・教育社会史研究室
バージョン：
権利関係：



〈大人〉が相互作用する過程としての教育、 そしてその外部

— 土戸敏彦『冒険する教育哲学』の検討を通じて —

山 岸 賢一郎

はじめに

本稿の目的は、『冒険する教育哲学』（土戸敏彦著、1999年刊行、以下では『冒険』と略記）において展開された土戸敏彦の議論——土戸独自の概念である〈子ども〉および〈大人〉、そして教育をめぐる議論——の検討を通じて、教育という営為の上に現れる大人と子どもの姿を、あるいは教育という営為の上に現れる〈大人〉と〈子ども〉の姿を、問い直すことにある。

土戸が提案した特殊な語句を用いて表現するほかないため、後の議論を経て初めて理解されうだろうが、本稿の主たる狙いは次の三つである。

- 一、被教育者、とくに幼い子どものうちに見出されう〈大人〉性を強調する。
- 二、一によって、教育における教育者と被教育者の間の相互作用を、独特な仕方ではあるが強調する。
- 三、二によって、教育と〈子ども〉の乖離を、つまり〈子ども〉は教育という過程の外部に置かれるということを強調する。

なお、本稿で吟味の対象とする土戸の議論は、残念ながら『冒険する教育哲学』に示されたもののみに限定せざるをえなかった。その理由は、現在もなお発展中である土戸の〈子ども〉論の全てを吟味の対象とするのは、紙幅の都合上不可能であり、また何より論者の能力の限界を超えるからである。したがって、本稿が批判する土戸の議論は、あくまでも『冒険』における土戸の議論であるということをここで断っておかねばならない。また、このような限定のゆえに、ときには本稿が『冒険』の土戸を批判しながら導きだした主張を、すでに『冒険』以降の土戸本人が本稿とは幾分異なった議論の道筋を経て主張している、ということもありうる。そのような論点については、可能なかぎり注で指摘することとした。

とはいえ、以下で本稿が展開する議論は、少なくとも幾つかの論点について、『冒険』における土戸の議論と対立する（そしておそらく、幾つかの論点については現在の土戸の議論とも）。しかし、そうした表面的な対立にも関わらず、あるいはそのような対立のゆえに、本稿の議論は『冒険』に示された〈子ども〉論の正当な延長であり、したがって正当な批判であると信じる。

1. 土戸における〈子ども〉と〈大人〉

本節では、『冒険』の〈子ども〉論について、土戸自身が述べていることに基づいて確認しておくこととする。なお、『冒険』において土戸は、〈子ども〉について、あるいは〈子ども〉と対立する概念である〈大人〉について、異なる角度からの説明を幾度も繰り返しながら議論を進めている。本稿の議論が後に不要な混乱に陥ることを避けるためにも、可能な限り土戸自身の議論に寄り添いながら、なるべく慎重に、〈子ども〉および〈大人〉の概念について確認していくことにしよう。

(1) 〈子ども〉と〈大人〉の原初的な記述、およびその形式的側面

まず以下で、土戸が〈子ども〉および〈大人〉の概念を議論のなかに導入するさまを見ておこう。同時に以下は、こう言ってよければ、『冒険』における〈子ども〉および〈大人〉についての最も原初的な記述である。

誰もが指摘することであるが、幼い子どもは大人に対し、「なぜ?」「どうして?」という問いを連発する。しかも、大人にとってわかりきった当たり前のことを、大人が辟易するまで尋ねるのである。「どうして遠くのものは小さく見えるの?」三歳くらいの子どものこの問いに、子どもが納得するようなかたちで即座に答えられる大人がどれだけいるだろうか。それは、〈大人〉にとってそもそも問いにはならないものである。〈大人〉には、問いにはならないもの、あるいは問いになってはならないものの領域がある。〈大人〉はその領域について自覚してはいないが、その領域の存在をわきまえる。ところが〈子ども〉は、その境界線を意識しない。あらゆるものを問いの俎上にのせるのである。[土戸 1999: 52]

たしかに、「どうして遠くのものは小さく見えるの?」といった問い——土戸のいう〈子ども〉の問い——を、我々の多くは、普段の生活のなかで思いつくことさえない。あるいは、我々の多くは、そんな疑問をいつの間にかすっかり忘れてしまっている。我々の多くにとって、言い換えると土戸のいう〈大人〉にとって、遠くのものが小さく見えるなどということは余りにも自明なことであり、「問いにはならない」からである。

ところで上の引用には、〈大人〉にとって「問いにはならない」ものと並んで、〈大人〉にとって「問いになってはならない」ものについての言及がある。その最たる例は、「人を殺してはなぜいけないのか?」[土戸 1999: 53]といった、道徳規範に関わる問いであろう。〈子ども〉は無邪気に、そして（道徳規範を揺るがしかねないといった問題には頓着しないという意味において）真摯に、規範の根拠を求める。そうした〈子ども〉の問いに出会ったとき、〈大人〉はその問いを〈子ども〉とともに追究したりはしない。典型的な〈大人〉の反応は、むしろ、以下のものである。

〈大人〉は突如、血相を変え、気色ばむのである。子どもであっても、発してよい問いと、口にしてはならない事がらとをわきまえているはずだ、と〈大人〉は考える。[土戸 1999：53]

もちろん現実には、大人もまた「人を殺してはなぜいけないのか？」と「真摯に」問うことがある¹。あるいは逆に、「発してよい問いと、口にしてはならない事がらとをわきまえ」た子どももまたたしかに存在する。だが、土戸の用語法に従って表現すれば、その大人はいまだ〈大人〉ではない。あるいは、その子どもはもはや〈子ども〉ではない。

しかしそのような区別ができる子どもこそ、実は〈大人〉の世界に足を踏み入れているのである。子どもはいつしか、問うてもよい問いと、問うてはならない問いとを区別するようになるのであり、それが〈大人〉になっていくということなのだ。[土戸 1999：53]

上の引用からも明らかなように、(山括弧が付された)〈子ども〉や〈大人〉は、(括弧を付さずに表現された)現実の子どもや大人とははっきり区別されるべき概念である。さらに、土戸によれば〈子ども〉は、土戸が(山括弧ならぬ普通の)括弧を付して表現するところの「子ども」、つまりは規範や思想や理念としての「子ども」ともはっきりと区別されねばならない[土戸 1999：101]。たとえば、近代以降「子ども」は無邪気で可愛らしくか弱い存在として表象されがちであるが、土戸によれば、〈子ども〉であるということは、こうした表象とは無関係である。

〈子ども〉は「子ども」のようなイメージや理念ではない。あえていうなら、それは子どもの超越論的な概念である。それは経験的に捉えられるものではないが、にもかかわらず、子どものなかで生かされているものである(そしてまた、大人のなかでも！)。[土戸 1999：102]

では、「子どもの超越論的な概念」であるとは、そして〈子ども〉であるとはいかなることであろうか。土戸が、〈子ども〉概念の形式的な側面についてより詳しい説明をしている箇所から引用してみよう。

〈子ども〉とは、現実の子どもが実際にそうであるか否かには関係なく、子どもを子どもとして問題にすることを可能にする、いわば純化された概念である。あるいは、現実の子どもが子どもだと認識され、子どもと呼ばれる根拠をなす何ものかで

ある。その意味で〈子ども〉は、いわゆる超越論的な意味をもつ。その完璧な形態が現実には経験されないということからいえば、それは定義上の概念でしかないともいえる。けれどもそれは、単に思考操作上の概念ではなく、むしろ子どもたちによって（部分的には大人たちによっても）現に生きられている何ものである。

[土戸 1999: 55]

なお、ここで〈子ども〉について述べられたことは、「〈大人〉とは、現実の大人が実際にそうであるか否かには関係なく……」、のごとく読み替えていけば、少なくとも『冒険』における土戸の〈大人〉概念の説明とすっかり重なるはずである。

さて、〈子ども〉概念が導かれたさまを思い出すならば、次の点は容易に了解されるであろう。つまり、〈子ども〉をある種の性質として捉えるならば、〈子ども〉とは「単に思考操作上の概念ではなく、むしろ子どもたちによって（部分的には大人たちによっても）現に生きられている何ものである。そしてもちろん、〈大人〉もまた、大人たちによって（そして子どもたちによっても）現に生きられている何ものである。

ただし、上の引用において土戸が「超越論的」という言葉を用いて言及している論点——〈子ども〉とは、「子どもを子どもとして問題にすることを可能にする、いわば純化された」概念であり、「現実の子どもが子どもだと認識され、子どもと呼ばれる根拠をなす何ものである」という論点——については、判断を保留する必要があるかもしれない。というのも、ここまで引用した土戸の言葉からすでに明らかになっているところの、〈子ども〉概念の実質的な側面を踏まえるならば、例えば次のような問いが提出されうるからであり、またこの問いに決定的な答えを与えることは容易ではないように思われるからである。その問いとは次のものである。果たして本当に、「あらゆるものを問いの俎上にのせる」ということが、我々が子どもを子どもとして認識する際の、認識の根拠（の少なくとも不可欠な一部分）になっているのだろうか。

とはいえ、いま是が非でもこの問いに答えを与えなければならない、というわけでもないだろう。土戸も言うように、幼い子どもはしばしば大人に対して問いを連発する。つまり、その実質的側面に注目するならば、土戸の〈子ども〉概念は、子どもの特徴（と我々が考えるもの）の一つを的確に捉えている。したがって、上で本稿が提出した〈子ども〉概念の形式面に関わる問いの答えがどんなものであろうとも、その答えだけからは、『冒険』における土戸の諸議論の有効性——〈子ども〉概念を用いながら、子どもや大人や教育や教育学などを論じるという試みの有効性——が減じられることはないからである。つまり、たとえこの問いに対して否定的な答えが与えられるべきだとしても、そのことはせいぜい、〈子ども〉概念に土戸が与えた形式的説明の一部に修正を迫るに過ぎない。あるいは、せいぜいのところ、土戸が〈子ども〉と名指しているものを〈子ども〉と名指す積極的な理由が特になく、ということを示すに過ぎない²（この場

合には、〈子ども〉が現実の子どもにとって超越論的な意味を持っているわけではないならば、〈子ども〉という表記を採用せずに例えば〈哲学者〉のような表記を採用しても良かったのではないか、といった批判が寄せられうる)。このようなわけで、本稿では、上の問いに答えを与える試みはさしあたり放棄したい。ただし、上の問いは、本稿の最後で再び我々の前に現れるはずである。

以上、やや議論が脱線した感はあるが、土戸による、〈子ども〉および〈大人〉についての原初的な説明、およびその形式的な側面についての説明を確認してきた。土戸の議論にとっても、また本稿の議論にとっても重要であるため、ここで次の点には再度注意を促しておこう。それは、その最も原初的な記述において、〈子ども〉は何事かを問おうとする性質として、より正確には「あらゆるものを問いの俎上にのせ」ようとする性質として描かれ、〈大人〉は問おうとしない、または問うことのできない性質として描かれているということである。このような〈子ども〉〈大人〉の実質的側面の記述を、本稿は〈子ども〉〈大人〉の意味を定義したものとして受け入れる。

(2) 〈子ども〉の〈大人〉の実質的側面、そして教育との関わり

『冒険』という一冊の著作を通じて、土戸は、上に見た〈子ども〉の実質的な側面を様々な文脈から精緻化しようとし、あるいは拡張しようとしている。そこで土戸が発展させた論点のうちの幾つかは、本稿で後になされる議論の基盤を提供するものであり、逆に幾つかは、後になされる本稿の議論にとって混乱の素となりうる。いましばらく土戸の議論に寄り添いながら、これらの論点を整理してみよう。

まずは、〈子ども〉とある種の哲学との関わりから見ていくことにしよう。土戸は「いわば原義における『哲学』」[土戸 1999：16]について次のごとく述べている。

哲学（正確には〈哲学すること〉）とは、過去の諸言説をあれこれ詮索することではなく、事がらを心底不思議に思い、何事をも自明のものとすることなく、「なぜ？」と問いかけることに帰着する。[土戸 1999：51]

ここでいう哲学とは、「一切の前提を問いなおす視点であり、さらに言えば（そんなことが可能だとすれば、の話だが）前提なき場所から問いを立てようとする試みである」[土戸 1999：16]。当然のことながら、このように理解された哲学は〈子ども〉と強い親和性をもつ。というよりもほぼ完全に、「あらゆるものを問いの俎上にのせる」という〈子ども〉の意味（実質的な側面）と重なる。あるいは逆に、〈大人〉と鋭く対立する。むやみに根拠を尋ねようとししない、つまり哲学しないということが、〈大人〉の意味であろうから。

さて、以上のような「原義における哲学」を介して教育という営為を眺めるならば、

教育という営為と哲学という営為は対立する関係にあるということがはっきりと見えてくる。換言すると、教育は〈子ども〉とは対立し、逆に〈大人〉と強い親和性を持つものであるということが見えてくる。教育と〈子ども〉〈大人〉をめぐるこの重要な論点を理解するために、少しだけ土戸の議論を離れて、少々極端な例を挙げてみよう。学校において教師が教育しようとした児童生徒が、「あらゆるものを問いの俎上にのせる」原義における哲学者であり、つまりは〈子ども〉性にあふれた児童生徒であったらどうであろう。教師は、その教師が教育者であるかぎりにおいて、その〈子ども〉の問いに（少なくともいつまでも）付き合うことはないはずである。ここで、一人の哲学者の言葉を引いておこう。我々の生の基盤となっている確実なるものについて考察していた、晩年のルードヴィヒ・ウィトゲンシュタイン（Wittgenstein, Ludwig : 1889-1951）は、いま本稿が想定している状況と全く同じ状況を想定しながら次のように述べている。

教師と生徒。その生徒は、さまざまな事物の存在や、いろいろな言葉の意味、といったように何から何まで疑って、教師の説明を中断する。そこで教師が言う。「私の邪魔をするのはやめて、私の言うとおりにしなさい。いま君が疑っても、何の意味もないのだ。」[ÜG : § 310]

教える者は、〈子ども〉性にあふれた者の問いを遮らざるを得ない。教育者は、被教育者が問い続ける姿勢を決して許容できない。このことは、学校教育のみならず、およそあらゆる場所でなされる、教育と呼ばれうる営みについて妥当するだろう。それがどんな教育であろうとも、教育の際には、どこかで、何から何まで疑うという原義における哲学の営みは中断させられるのでなければならないのである。というのも、そのような〈子ども〉の営みが続く限り、教育は決して進行しないし、完了しないからである。つまり、教育が成功するためには、被教育者には、問わないという〈大人〉の姿勢が求められるのである。

さて、教育と哲学に関わる以上の論点に関して、土戸は例えば次のように述べている。

[…]「教育」が被教育者に語りうることは、はっきりしている。というより、語りえない部分があることがはっきりしているのである。語りうることは、「何をしなければならないか」「何をしてはいけないか」であり、語りえないことは、「なぜそれをしなければならないか」「なぜそれをしてはいけないか」である。[土戸 1999 : 49]

ここに引用された文章は、誤解を招かないようにより正確を期すならば、次のように微修正されるべきだろう。教育が被教育者に（あるいは教育者自身に）許容しえないこと

ははっきりして、それは「なぜそれをしなければならないか」「なぜそれをしてはいけないか」を問い続けることである、と。なお、この微修正された文章が、「問い続ける」という表現を採用しているのは、教育者は一定の範囲内（教育者が許容できる範囲内）であれば「なぜ」という被教育者の質問を問題視しないであろうし、しばしば教育者は「なぜ」という質問が（教育者が許容できる範囲内においてであるが）発せられるべきだとさえ考えているからである。別の箇所でも土戸は、教育という営為は「（終止符的性格をもつ）規範を提出し、服従させるという使命を帯びざるをえない」[土戸 1999：41]とも述べているが、この言葉もまた以上のような文脈で理解されるべきであろう。かくして、〈子ども〉と〈大人〉、そして哲学と教育をめぐる以上の議論は、次のように図式的に表現されうる。哲学とは言わば〈子ども〉の営みである。そしてそれは〈大人〉の営みであるところの教育と対立関係にある、と [cf. 土戸 1999：50, 57-58]。

ところで、土戸が自明や自明性といった言葉を用いて述べていることは、哲学についての以上の議論の論理的な帰結であると解することができる。〈子ども〉や〈大人〉の意味（実質的な側面）をより豊かにすることにも繋がるように思われるので、この論点についても取りあげておきたい。

土戸によれば、「およそ哲学するという作業は、端的に言って〈自明〉とされているものを疑ってみるという試み」[土戸 1999：71]である。ここで、土戸がいう「〈自明〉とされているもの」とはたとえば、「目の前に見え、手に触れうる物が、見えるとおりに、触れうるとおりに存在している」ということであり、他者の存在であり、「その他、〈身体〉というもの、〈時間〉というもの、〈空間〉というもの、〈言葉〉というもの、あるいは〈死〉」の存在や性質などである [土戸 1999：71-72]。これらはいずれも、「仮に日常生活のなかでそれを恒常的に疑うならば、日常生活の側からは病理的なことと見なされる」[土戸 1999：72] ような類のもの、ウィトゲンシュタインの描いた教師ならば児童生徒がそれを問うことを許さないような類のものである。しかし、原義における哲学、あるいは〈子ども〉からしてみれば、このような類の事がらすら、問い（あるいは懐疑）の対象となろう。

けれども、果たして〈もの〉は、見えるがままに、触れうるがままに、その通りにほんとうに存在しているのか。この問題は、すでに古典的かつ基本的な哲学の問いである。[…] ふだんは疑ったり不思議だと思ったりしないのに、考えはじめると次第に謎めき、底なし沼のように問いかける者を引きずりこんでいくものが、実のところわれわれの周りにひしめいている。にもかかわらず、これらは、通常は〈自明〉なもの、ないし〈自明〉なことであって、つまりは問いを呼び起こさず、注意が向けられず、われわれの生活全般のきわめて根本的な前提とされているのである。[土戸 1999：71-72]

原義における哲学の立場、つまり〈子ども〉の立場からしてみれば問うことのできる、しかし問われない自明なもの（自明とされるもの）が、我々の生活——「病理的」ではない者たちの生活——の根本的な前提になっている。そうした前提を問わないこと、自明なるものを自明のままにしておくこと、少なくとも突き崩さないこと、それが土戸のいう〈大人〉であるということの意味であろう。「〈自明性〉とは、究極的にはいわば〈大人性〉に帰着する。何事も自明だと見なさないのが〈子ども〉であろう」[土戸 1999：90-91]、というわけである。

ところで、土戸はさらに、教育は「自明界への導き」[土戸 1999：90]であるとも述べている。〈大人〉の営みであるところの「『教育』という作用は、一般に子どもを〈大人〉にとって自明な世界へ導く営みとして捉えることができる」[土戸 1999：114-115]と言うのである。自明な世界への導きとしての教育と、子どもと大人、そして〈子ども〉と〈大人〉が複雑に絡み合うこの重要な論点については、後の議論で改めて扱うことにしよう。

(3) 土戸の〈子ども〉論のうちで本稿が活用しない論点

さて、ここまでに見てきた〈子ども〉や〈大人〉の説明ないし規定は、(判断を保留しているものはあるものの)『冒険』のうちで、本稿が受け入れ、後の議論でも活用したいと思うものである。以下では、本稿が活用しない論点について、簡単にではあるが触れておきたい。

端的に述べるならば、本稿は、土戸の議論のうち、ここまで確認して来た論点、およびそこから演繹できる論点以外は活用しない。本稿が活用しない論点の例を一つ挙げてみよう。

土戸によれば、「教育をしたがるかどうか、教育を受けたがるかどうか、が〈大人〉的であるかどうかのバロメーター」であり、「教育を受けたがらないことが〈子ども〉のバロメーターである」[土戸 1999：56-57]。「教育を受けたがらない」ということが、そこで教育される内容や、教育がなされるということそれ自体などを問うこと・疑うことを意味するならば、この論点自体はすでに確認したことから導かれうるであろうから、特に問題はない。問題となるのは、続いて土戸が述べていることにある。〈大人〉と〈子ども〉のあいだに、このような対照性が生じる理由を問うて、土戸は次のように述べている。

なぜ、〈大人〉と〈子ども〉のあいだに、以上のような対照性が生じるのだろうか。ひとことで言えば、それは、〈大人〉は共同体の維持・存続を至上命題とし、〈子ども〉はそうではないということから来ている。そして教育という活動は、〈大人〉のこの姿勢を〈子ども〉に対して体现するものである。[土戸 1999：57-58]

たしかに〈大人〉は、その定義上、自明なるもの、我々の生活の前提となるものを問いに付さない。つまり、〈大人〉であるならば、その定義上、ある共同体において伝えられること、教えられることを疑い続ける、ということがない。そして〈子ども〉はその逆である。したがって、おそらく〈大人〉性は（とくに大きな変化が必要のない静的な）共同体の維持・存続に寄与するであろうし、〈子ども〉性はそれに寄与しない。だが、言えることはそこまでだろう。「〈大人〉は共同体の維持・存続を至上命題とし、〈子ども〉はそうではない」は、明らかに表現が強すぎる（特に問題になるのは、「至上命題」とする、といった規定である）。上に引用した土戸の言葉は、本稿も確認してきた〈子ども〉や〈大人〉の説明から導かれるというよりは、〈子ども〉や〈大人〉についての新たな定義に——したがって厳密に言うならば実質が異なる別のものの定義に——なっているように思われる。

このことはつまり、土戸の〈子ども〉論のうちには、少なくとも二つの異なる〈子ども〉の定義が入り混じっている可能性がある、ということである³。この点は、本稿と田中裕喜の議論〔2005〕の違いを比べてみればより鮮明になるはずである。田中は、現代社会においては、若者も成熟した大人も「大人になる／大人である」ことの困難に直面している、という問題意識から出発して、土戸の〈子ども〉論を援用しながら、次のような診断を下している。「土戸の概念を援用することで、我々の社会が現在遭遇している困難は、次のように言い表すことができる。超越論的な〈大人〉が衰弱している、と。このことは、たとえば、家庭、地域社会、学校、企業、行政体において、共同性が著しく減衰し、責任回避と『自己責任』論の形をとった責任転換が横行している状況のうちに如実に反映されているように思われる」〔田中 2005：63〕。このような田中の問題認識と、本稿が用いる〈大人〉〈子ども〉の概念は、関わりがないとは言えないまでも、かなりの隔たりがある。あるいは田中は、土戸の論に「若干の改訂」〔田中 2005：63〕を加えて、超越論的な〈大人〉という概念を「『共同体の成立・存続の可能性の条件に関わっている』という意味」〔田中 2005：63〕に読み替え、その上で現代社会における「超越論的な〈大人〉の失効とそこに帰属する規範の空虚化」〔田中 2005：69〕について論じている。もちろん、本稿の立場からすれば、現代社会に生きる我々もまた現に自明なものに取り囲まれた生を生きているのだから、現に〈大人〉は失効していない（それどころか、〈大人〉が失効した社会などというものは想定し難い）。このような明らかな議論の方向性の違いは、田中が土戸の〈子ども〉論から選びとった〈子ども〉および〈大人〉の定義が——田中自身は「これら二つの傾向は別々のことではない」〔田中 2005：62〕と述べているにも関わらず——、本稿とは異なるものであったことによる、と言ってよいと思う〔cf. 田中 2005：62〕。

以上の理由で、本稿は「〈大人〉は共同体の維持・存続を至上命題とし、〈子ども〉はそうではない」といった土戸の説明を活用しない。あるいは、同じ理由で、「〈大人〉＝

労働＝共同体の維持のための活動、〈子ども〉＝遊び＝共同体の維持とは無縁の活動、という図式が成立する」[土戸 1999：98] といった土戸の説明も活用しない。

2. 子どものなかの〈子ども〉性と〈大人〉性

以上の議論において本稿は、可能な限り『冒険』に寄り添うことを心掛けてきた。以下の議論では、これまでに土戸の議論に基づいて整備してきた概念的な道具立てを用いて、『冒険』に含まれている幾つかの見解に挑戦してゆくこととしよう。そのような挑戦によって問いなおされるべきは、教育と子どもと大人の関係、そして、教育と〈子ども〉と〈大人〉の関係である。

本稿が挑戦する土戸自身の見解の一つは、土戸の〈子ども〉論の原初的な形態——土戸の〈子ども〉論は、「幼い子どもは大人に対し、『なぜ?』『どうして?』という問いを連発する」[土戸 1999：52] という事実への着目から開始されたのであった——からすれば当然の帰結であるようにも思われる、以下のような見解である。

実際の子どものなかに、〈子ども〉は生きている。が、子どものなかで〈大人〉もまた多少とも生きはじめている。つまり子どものなかで、〈子ども〉と〈大人〉が共存しているのである。通常その“比率”は、〈子ども〉が支配的であるのはいうまでもない。[土戸 1999：102]

ここで本稿が挑戦するのはつまり、(現実の) 子どもにおいては〈子ども〉が支配的である、という主張である。子どもの中には〈子ども〉性と〈大人〉性が共存しているのであるが、その「比率」は〈子ども〉性が優勢である。これが土戸の見立てである。だが、本当にそうだろうか。

というのも、もし仮に子どもにおいて〈子ども〉性が支配的であるということが事実であるならば、これほどまでに子どもに対する教育が上手くいっている現実が、きわめて理解しがたくなるからである。もちろん、ここで「これほどまでに子どもに対する教育が上手くいっている」という文言が言い表わそうとしているのは、例えば学校教育が現在抱えている諸問題を並べ立てること等によって反証されうるような類のことではない。この文言が言い表わそうとしているのは、ある意味ではもっと低俗な事からである。例を挙げてみよう。先の文言が言い表わそうとしたことは、例えば、以下の引用に描かれたような〈子ども〉性に溢れた児童生徒は減多に存在しないということである。あるいは、以下の引用に登場するような児童生徒がたとえ存在したとしても、その児童生徒の〈子ども〉性は教育という営みを崩壊させるほどの永続性をもって発現することはない、ということである。

次のようなことを生徒が本気で尋ねた、としてみよ。「あそこに在るあの机は、私がうしろを向いていても存在するのか。誰も見ていないときにも机は在るのだろうか。」[ÜG: § 314]

あるいは、先の文言が言い表そうとしたのは、土戸のいうところの〈自明〉なるものを幼い子どもが問い続けてしまい、その結果としてこの子どもに対する教育が不可能になってしまった、といった事態が、我々の周りではほとんど発生しないということである。または次のごとく述べてもよい。親の言うことも、自分の周りの大人や子どもが言うことも、絵本や教科書に書いてあることも、何からなにまで疑って、それを問い続けるがゆえに何も学ぶことができない子どもを、我々は想定しがたい。先ほども登場した哲学者、ウィトゲンシュタインならば、本稿がいま言い表そうとすることを、「子どもは大人を信用することによって学ぶ」[ÜG: § 344]とか、「私の生活は、私が多くのことを甘受しているので成りたっている」[ÜG: § 344]とか、「私は、他人が一定の仕方で私に伝達する事柄であれば、それを信じる。それで私は地理や化学や歴史に属するさまざまな事実を信じるわけだ。学習とは、もとより、信じることから始まるのだ」[ÜG: § 170]等々のように表現するだろう⁴。

たしかに、幼い子どもはしばしば、「なぜ?」「どうして?」という問いを連発する。このことは事実である。だが、同時に、幼い子どもは大人の言葉を信用しやすい存在である、もしくは大人の言葉を真に受けやすく、騙されやすい存在であるということもまた事実なのである。この事実を本稿の文脈に引き寄せてみよう。幼い子どもはしばしば問いを連発する。しかし、しばしば、自分の発した問いに対する大人の返答を、その返答が少々真偽の怪しいものであったとしても、あるいはその大人の言葉が少なくとも原義における哲学の水準からすれば満足できるものでなかったとしても、信用してしまう。いや、信用する、と表現するならば語弊があるかもしれない。子どもは、原義における哲学の水準からすればまだまだ(というよりもいつまでも)問い続けることができるのにも関わらず、どこかで問うことをやめ、大人の言葉の前に引きさがってしまう。端的に表現するならば、幼い子どもは、懐疑論を展開する哲学者のように、問いを発し続けることがないのである。

とすれば、子どもにおいては〈子ども〉性が支配的である、という土戸の図式は書き換えられる必要がある。本節の議論から導かれるのは、次の結論である。子どもは、たとえ問いを乱発する年齢の子どもであっても、きわめて〈子ども〉的であるのみならず(物事を問う強い傾向があるだけでなく)、きわめて〈大人〉的でもある(物事を問わない強い傾向がある)。ただし、以上のように述べてしてしまうと——以上の結論は、子どもの特徴は、〈子ども〉と〈大人〉の「比率」によっては表現することができないと言っているのに等しいのだから——土戸の図式が言及しようとしていた現実の子どもの

特徴が捨象されてしまうようにも思われる。上に述べた結論は、子どもの特徴を表現することにより重きを置くならば、次のように改変できるだろう。子ども（とくに幼い子ども）には、〈子ども〉性も〈大人〉性も備わっているが、その発現の仕方は大人と比べて極端であり、過剰である⁵。あるいは、同じことを次のように述べてもよい。子どもは過剰に〈子ども〉的でありかつ過剰に〈大人〉的である。

もう一点だけ付け加えておこう。以上の議論が正しいならば、大人においては〈大人〉が支配的である、とも言えないことになろう。子どもの場合と同じように、大人の特徴により重きを置くことを目指して、これを次のように改変しておこう。大人には、〈子ども〉性も〈大人〉性も備わっているが、それらが子どものように極端な仕方で発現することがない。同じことを次のように述べてもよい。大人は適度に〈子ども〉的でありかつ適度に〈大人〉的である。

3. 〈大人〉が相互作用する過程としての教育

子どもは過剰に〈子ども〉的であるのみならず、過剰に〈大人〉的でもある、という前節の議論は、教育と子どもと大人の関係を、そして教育と〈子ども〉と〈大人〉との関係をいかに描くか、ということにも直接に関わってくる問題である。

前節において確認したように、子どもの中に〈子ども〉性が支配的であるならば、子どもを教育することが可能であるという現実が理解しがたくなってしまう。この論点をもう少し土戸の議論に引き寄せて提示してみよう。土戸によれば、「『教育』という作用は、一般に子どもを〈大人〉にとって自明な世界へ導く営みとして捉えることができる」[土戸 1999：114-115]。しかし〈子ども〉性とは、「あらゆるものを問いの俎上にのせる」ことで、自明な世界に導かれることを拒否するような性質であった。とすれば、〈子ども〉性が支配的であるような子どもに対しては、教育が成功する見込みはほとんどないことになってしまう。そして、『冒険』における土戸の議論はこのディレンマを解消しえない。土戸自身の言葉を引いてみよう。「〈子ども〉は〈子ども〉にとどまり続けることはできず、〈大人〉になることが〈子ども〉の本質であり課題とされている」[土戸 1999：156]、そう述べたあとで土戸は次のように述べている。

〈子ども〉はこの途上、一種の〈危機〉に陥るだろう。「思春期」とひとが呼ぶ時期である。このとき〈子ども〉はどうなるのか。この間の経緯は、〈大人〉の眼には複雑でほとんど不可解である。そしてそれは、当の〈子ども〉自身にも、であろう。われわれには結果のみが明白である。すなわち、ほとんどの子どもが時の経過とともに〈大人〉の側に立つに至る。この間、どんなことが生じたのだろうか。

われわれもかつて〈子ども〉だった（厳密には、われわれのなかでかつて〈子ども〉が支配的であった）。いつとは知らず〈大人〉になったのか。ふり返ってみる

と、かならずしもそうでもないように思われる。知識や技術、とりわけ“常識”、社会通念、慣習などを身につけようと努力したように思う。親や教師やその他の大人たちから、誉められ、励まされ、指示され、命令され、叱責され、侮辱され、さまざまな現実と対決しながら〈大人〉になってきたと、われわれ自身は思っている。たしかに、われわれの意識面にのぼるかぎりの記憶においてはそうである。しかし、知らず知らず〈大人〉になったのも事実なのだ。努力や意志だけが〈子ども〉を〈大人〉にするのではない。〈大人〉の視点はいわば無自覚にも獲得される。[土戸 1999：156]

かつて〈子ども〉が支配的であったはずの子どものほとんどが、「時の経過とともに〈大人〉の側に立つに至る」。厳密には、〈大人〉が支配的であるところの大人になる。土戸にとって、この変容は「結果のみが明白」なことであり、この変容の「経緯」は「ほとんど不可解」である。

もちろん、現に子どもから大人となった者は、この変容の「経緯」について次のようなことを思い出すことができるだろう。たとえば「知識や技術、とりわけ“常識”、社会通念、慣習などを身につけよう」と努力をしてきたということ。あるいは「親や教師やその他の大人たち」による働きかけやさまざまな現実を受け入れてきたということ。しかし、現に大人になった者にも思い出せない事があるはずである。「努力や意志だけが〈子ども〉を〈大人〉にするのではない」はずである。とすれば「〈大人〉の視点はいわば無自覚にも獲得される」のである。しかしこのように考えてみたところで、この変容の「経緯」は言わば謎めいたままであり、「ほとんど不可解」なままである。

だが、本稿におけるこれまでの議論を踏まえるならば、子どもから大人への変容の経緯には（不可解な部分が全くないと断じるには至らないにしても）、ほとんど不可解なところがない。一つの誤解を取り除けば、議論の風通しはよくなるはずである。

ではその誤解を取り除こう。子どもから大人への変容は、〈子ども〉が支配的であるところの子どもから〈大人〉が支配的であるところの大人への変容と捉えられるべきではない。子どもから大人への変容はむしろ、過剰に〈子ども〉的でも〈大人〉的でもあるところの子どもから、適度に〈大人〉的でも〈子ども〉的でもあるところの大人への変容と捉えられるべきである。

子どもから大人への変容がこのように捉えられたならば、その変容の「経緯」を覆っていた謎の多くが霧散する。常識などを身につけようと努力したとはつまり、子どもは意識的に常識などを問わなかった（意識的に問い続けるのをやめた）ということである。もちろん、意識せずに、無自覚的に常識を問わなかった、もしくは問えなかった（少なくとも問い続けることはできなかった）ということもあっただろう。こうして子どもは

常識などを身に付けた。子どもから大人への変容の経緯を説明しようとする人は、このようにしてその説明を終えることができる（念のため断っておくならば、この説明が興味深いものであるか否か、といったことは、ここで問題にしたいことではない）。

ところで、子どもと教育との関係を考えるうえで、子どもにおいて〈子ども〉が支配的であるとする主張が問題となるのは、この主張に、〈子ども〉と教育とが対立するという土戸も本稿も採用する見解が結び付けられたならば、次のような誤った主張が導かれてしまうからである。それはすなわち、（山括弧のない現実の）子どもと教育もまた対立する関係にある、という主張である。たとえば、一般的に言って子どもにおいては〈子ども〉が支配的であり、かつ〈子ども〉は〈大人〉の営みであるところの教育を受けたがらないのだから、一般的に子どもは教育を受けたがらない、というように。またこのとき、教育という営みは、その営みを受け入れたがらない子どもに対する一方的な働きかけとして描かれざるをえないであろう。

もちろん土戸は、（山括弧のない現実の）子どもと教育は対立する関係にある、などとは決して主張していない。しかし、（通常）教育は（〈子ども〉が支配的であるところの）子どもに対する一方的な働きかけである、という主張の萌芽が、たとえば次のような言葉の内に見出されるように思われる。

子どもはいつまでも〈子ども〉にとどまるわけではない。むしろ、それにはいろいろな理由がある。その最大のもは、大人たちが執拗に子どもに働きかけることによる。子どもたちに〈子ども〉という殻を脱ぎ捨てさせ、少しでも〈大人〉の世界になじませようとする働きかけである。〔土戸 1999：54〕

ここで土戸も述べているとおり、教育は子どもを〈大人〉の世界へと「なじませようとする働き」である。たが、〈大人〉の営みであるところの教育が、〈子ども〉である子どもたちにその〈子ども〉という「殻を脱ぎ捨てさせ」ようとする一方的な働きかけであるとするなら、そのような働きかけは失敗に終わるほかないはずである⁶。本稿の議論に基づくならば、このような教育像は次のものへと修正されるべきである。すなわち、教育によって子どもが〈大人〉の世界に順応することに成功するのは、教育という〈大人〉の営みと、子どものなかの〈大人〉とがいわば共鳴するからである。換言すれば、教育という問いを断ち切ろうとする営みと、子どものなかにある問わない性質とが相互に作用し合うことによって教育は成立し、そのことによって、子どもはより深く〈大人〉の世界へと順応していくのである⁷。

かくして、教育とは、それが成功する場合には、教育という営為自体ないしは教育者のなかの〈大人〉と、被教育者のなかの〈大人〉とが相互作用する過程であることになる。以上のような教育像を、上の引用の中で土戸が用いている語句を使用して幾らか象

徹的なかたちで表現し直してみよう。教育は子どもを〈大人〉の世界になじませようとする働きかけであるが、教育が成功するときには、子どももまた〈大人〉の世界になじもうとしている。

上に本稿が提示した教育像は、教育をして教育を受け容れたがらない子どもに対する一方的な働きかけと見なすような図式よりも、現実合致したものである。とはいえ、誤解を招きやすい幾つかの点については注意が必要だろう。

第一に、上に本稿が提示した教育の理解は、教育は子どもに対する一方的な働きかけにはなりえない、などということは決して意味しない。上に示した教育像は、あくまでも、教育が成功している場合には、そして成功している場合にのみ、子どものなかの〈大人〉が教育を受け入れているのでなければならない、と主張しているに過ぎない。

第二に、上の教育像に含まれる「〈大人〉の世界になじもうとしている」といった文言は、必ずしも、子どもが意図的かつ能動的な仕方で教育を欲しているということを意味しない。この教育像はたしかに、教育において子どもが果たす役割を強調する。しかしそこで強調される役割は、その子どもが問わないこと、少なくとも問い続けられないこと（原義における哲学をしないこと）といった、ある意味では極めて小さな役割でしかない（しかし教育が成り立つか否かを左右するという意味では、極めて重要かつ決定的な役割ではある）。「子どもは〈大人〉の世界になじもうとしている」などと表現されれば、あるいはウィトゲンシュタインの言葉を引いて「子どもは大人を信用することによって学ぶ」[ÜG: § 160] とでも表現されたならば、いかにも響きはよい。だが、2節において確認したことを自戒も込めてもう一度強調しておくならば、このように表現された「なじもうとしている」とか「信じる」とは単に、問わない、問い続けられないということではない。それは必ずしも、「なじもう」とか「信じよう」と意図することによって達成されうるような、意識的・能動的な子どもの活動ではないのである。

おわりに、あるいは教育の外部について

大人と子ども、〈大人〉と〈子ども〉、そしてそれらと教育との関係に関して、本稿のここまでの議論において示されたことは、以下の二点にまとめることができる。

- (1) 大人はもちろんのこと、子どものなかにも、〈子ども〉性ととともに〈大人〉性が備わっている（ただし教育されえない大人や子どもはこの限りではない）。なお、子どもにあっては、とくに問いを連発する時期の幼い子どもにあっては、〈子ども〉性も〈大人〉性も、大人に比べて過剰な仕方で発現する。
- (2) 子どもが被教育者であり大人が教育者である場合、教育は次のように規定される。すなわち、教育とは、それが成功する場合には、教育者たる大人のなかの〈大人〉と、被教育者たる子どものなかの〈大人〉とが相互作用する過程である。したがって、教育を〈子ども〉性が支配的であるところの子どもに対する一方的な働きかけ

とする見方は誤りである。

ところで、上の (1) も (2) も、言わば子どもにおける〈大人〉性に焦点を当てたものである。とはいえ、いまいちど本稿の議論を振り返ってみるならば、(1) も (2) も、子どもにおける〈子ども〉性に焦点を当てるべく、(1') (2') のように表現し直すことができるということに気づくはずである。すなわち、(1) と (1')、(2) と (2') は、それぞれ陰陽を反転させただけの同じ事ならについての言明である。

(1') 教育されうる子どもは、〈子ども〉性が支配的であるような子どもであってはならない。

(2') 〈子ども〉はいわば教育の過程の外部にある。あるいは、教育の過程の上に現れてしまった〈子ども〉は、少なくともどこかの時点で、この過程から排除される宿命にある⁸。

なお、これら (1') (2') は、少々残酷な響きを持っており、そしておそらくは少々残酷な響きをもっていることにその意義がある。その意義についての探究は紙幅および論者の能力の都合上別の機会に譲らざるをえないが、本稿でなされてきた議論は、少なくともこれらの言明についてのありうべき誤解を取り除いてくれるはずである。すなわち、(1) を見れば明らかなように、(1') (2') は教育から〈子ども〉が排除される（排除されている）ということを表現するのみであり、必ずしも子どもの排除を意味しない。

最後に、上で言及した「少々残酷な響き」にもおそらくは関わっている論点、そして本稿にとって——厳密には本稿の議論の形式的な側面にとって——自己破壊的に作用するかもしれない論点に、簡単にではあっても触れておかなければならない。すなわち、1 節において触れ、判断を保留したままになっていた問いを再び呼び戻し、本稿の議論全体へと差し向けなければならない。本稿は土戸にならって〈子ども〉を〈子ども〉と名指してきた。そして〈大人〉を〈大人〉と名指してきた。しかし、いまや次のように問うことができるはずである。大人のみならず、子どものなかにも〈大人〉性が備わっているとすれば、そして子どもにおいて〈子ども〉が支配的であるというわけではないとすれば、なにゆえ〈子ども〉を〈子ども〉と名指すのだろうか。もちろん、大人についても同じようにして問えるはずである。大人において〈大人〉が支配的であるわけではないとすれば、なにゆえ〈大人〉を〈大人〉と名指すのだろうか。

本稿はこの問いに確定的な答えを与えることができなかった。ならばせめて、より強い調子で問いを発しておこう。〈子ども〉であるということは、「あらゆるものを問いの俎上にのせる」ということ、つまりは原義における哲学をするということを意味するのであった。とすれば、哲学者が〈子ども〉を〈子ども〉と名指すことのうちには、哲学者の願望が投影されているとは言えないだろうか。すなわち、自分だけではなく、子どももまたまさに原義における哲学をする存在でもあって欲しいと願う、哲学者のひそやかな願望が⁹。とすれば、〈子ども〉もまた、実は哲学者による一種独特の「子ども」

観であり、一種独特の、理念としての「子ども」であるということになってしまわないだろうか¹⁰。

参考文献

- 田中裕喜 2005 「《大人》になること／《大人》であることの可能性—超越論的な〈大人〉の失効を越えて—」、『教育哲学研究』第92号、59-76頁
- 土戸敏彦 1999 『冒険する教育哲学〈子ども〉と〈大人〉のあいだ』、勁草書房
- 土戸敏彦 2002 「〈遊〉なるがゆえのく子ども」の教育不可能性」、『九州大学大学院教育学研究紀要』、第5号（通算第48号）、123-139頁
- 土戸敏彦 2005 「ネオテニー仮説と〈子ども〉性—言語獲得の代償—」九州大学大学院教育学研究紀要、第8号（通算第51号）、45-60頁
- 永井均 1996 『〈子ども〉のための哲学』、講談社現代新書
- 永井均・小泉義之 1998 『なぜ人を殺してはいけないのか？ シリーズ道德の系譜』、河出書房新社
- Fogelin, Robert 2003 *Walking the Tightrope of Reason*, Oxford University Press（フォグリン著、野矢茂樹・塩谷賢・村上祐子訳 2005 『理性はどうしたって綱渡りです』春秋社）
- Matthews, Gareth 1980 *Philosophy and the Young Child*, Cambridge, MA: Harvard University Press（マシューズ著、鈴木晶訳 1996 「子どもは小さな哲学者」、『子どもは小さな哲学者 合本版』、新思索社、5-182頁）
- Matthews, Gareth 1984 *Dialogues With Children*, Cambridge, MA: Harvard University Press（マシューズ著、鈴木晶訳 1996 「子どもとの対話」、『子どもは小さな哲学者 合本版』、新思索社、183-373頁）
- Matthews, Gareth B. 1994 *The Philosophy of Childhood*, Cambridge: Harvard University Press（マシューズ著、倉光修・梨木香歩訳 1997 『哲学と子ども 子どもとの対話から』、新曜社）
- Wittgenstein, Ludwig 1984 [1949-1951年頃に書かれた遺稿、ÜGと略記] *Über Gewissheit*, Suhrkamp（ウィトゲンシュタイン著、黒田亘訳 1975 『確実性の問題』ウィトゲンシュタイン全集9、大修館書店）

〔注〕

1. 分かり易い例として、永井・小泉 [1998] における、永井の姿勢を参照のこと。
2. この点に関して、『冒険』以降の土戸の言葉を引いておきたい。「とはいえ実のところ、これらの運動を〈大人〉〈子ども〉と呼ぶのが適切かどうか、不明である。というのも、人間という生命体に属する固有の運動だとしても、実際の大人・子どもの概念から乖離し、これらとの対応関係に必然性があるとは断定しがたいのである。けれども、そうはいっても、そのように対応させたいくなる、動かしがたい直観がわれわれの中に存在するのも事実であろう」[土戸 2002: 126-127]。
3. 本稿がここで批判している〈子ども〉の二義性（もしくは多義性）の問題は、本稿とは異なる文脈から、『冒険』以降の土戸によってすでに指摘済みである。土戸 [2005: 49ff.] を参照のこと。
4. ロバート・フォグリンの論考 [2003] は、「問う」こと、「問わない」こと、あるいは「信用する」ことに対する本稿の態度に極めて親和的である。また、本稿は、ウィトゲンシュタインの読解の仕方についてもフォグリンから多くを学んだ。なお、とくにいま引用しているウィトゲンシュタインの断章に関しては、とくに Fogelin [2003: 104ff. (140ff.)] を参照のこと。
5. この改変された結論が述べていることはつまり、子ども（とくに幼い子ども）はしばしば過剰なまでに問い、そのうえしばしば過剰なまでに問わないという、たったこれだけのことである。だが、仮説にすぎないことをここで展開することが許されるならば、おそらくは幼い子どもに見出される

このような過剰性こそが、土戸のいうような自明性を人間が獲得する上で、あるいは晩年のウィトゲンシュタインがいうような「世界像」[ÜG: § 93ff.]を獲得する上で、決定的に重要なのである。問うこと、その問いに大人によって答えを与えられ（それを信じ）ること、くだらないとして問いが大人に却下され（て問うことを諦め）ること、ある事がらについての問いを禁じられ（て問いを断念す）ること、これらのことがとくに幼い子どもにおいて過剰に起こる。そしてこれらのことは、幼い子どもにとって、いわば知的な探索行動を構成している。問うことは探索を始めることに、問いがくだらないとして大人に却下されることは周囲を這い回っていた乳児が壁にぶつかることに、そして問うことを大人に禁じられることは危険な場所の探索を大人に禁止されることに、それぞれどこか似ている。おそらくは、こうした知的な探索行動によって、人間は自らの生の基盤となるものとしての自明性（ウィトゲンシュタインのいう世界像）を獲得している。以上は未だ推測の域をでない仮説ではあるが、稿を改めて論じられるべき重要な論点を含んでいるように思われる。

6. ただし、『冒険』以降の土戸はこの点をすでに修正済みであり、本稿とほとんど全く同じ主張をしている。下にその主張と論拠を述べた文章を掲げておこう。本稿の議論のうちの少なからぬ部分は、この土戸の主張を確認したもの、あるいは単に長々と解説したものに過ぎないと言えるかもしれない。とはいえ、下の文章が埋め込まれた土戸の〈子ども〉論全体[土戸 2002]には、本稿と対立する主張も少なくないのだから、本稿で展開された議論に全く意義がない、ということにはならないだろう。

「これに対して、〈子ども〉は規範を認知できない。まして受容は不可能である。これは〈子ども〉の定義であるから、これに異議を唱えることは〈子ども〉を誤解していることを意味する。したがってまた、規範を承認し、受容するという作用はまぎれもなく〈大人〉のそれである。〔改行〕そして、『教育される』ということは、すなわち規範の承認・受容を意味する。とすれば、『教育される』ことができるのは〈大人〉であり、〈大人〉だけである。一見、常識に反しているように見えるが、それはこの用法の特異性のためである。〔改行〕ゆえに、基本になるテーゼとして次のことを掲げねばならない。すなわち、〈子ども〉を『教育』することはできない。教育できるのは、〈大人〉の部分に対してだけである。子どものなかに〈大人〉が育っているからこそ、教育が可能になっているのである。つまりは、子ども（〈子ども〉）だけから成り立っている子どもが教育的はたらきかけを受容し、そのことによってリニアに発達していくなどというシンプルな仕組みにはなっていない。多少とも〈大人〉が発芽し、生育していなければ、教育なる作用は空転するのみである。」[土戸 2002: 133]

7. とすれば、教育という営みの成否は、その対象のうちに〈大人〉が存在するか否かに掛っていることになる。土戸は子どもが大人になるという「〈子ども〉の衰退および〈大人〉の台頭という過程」を「僥倖」と捉えたが[土戸 1999: 157-158]、本稿の議論からすれば、子どものうちに〈大人〉が存在するということこそが「僥倖」であることになるだろう。なお、本稿がこれを「僥倖」と見なすのは、子どものうちに〈大人〉が存在すること、言い換えれば子どものうちに哲学しない性向があるということには、おそらく（哲学が探し求めるような）理由が存在しないからである。つまり、なぜ子どもは哲学ばかりをするわけでないのか、という問いには哲学的な答えがおそらくはないからである。
8. なお、(2') は、土戸が次のような言葉で表現しようとしたことを、本稿の語彙を用いて確認し、表現し直したものとと言える。「〈子ども〉は、『教育』にとって手の届かぬ〈外部〉なのであり、視界の圏外にある。両者すなわち『教育』と〈子ども〉とが予定調和的に交差することなどありえない。」[土戸 1999: 160]
9. ここで述べられていることと関連のある、『冒険』以降の土戸の言葉を引いておきたい。「『哲学すること』は〈子ども〉の特性だということを、多くの論者が指摘している。しかし、『哲学すること』が〈子ども〉に属すると断定できる理由は何であろうか。実は、そのことに確たる根拠はない。に

もかわらず、それは〈大人〉ではなく〈子ども〉に属すると見なしたい何かが確実にあることも事実なのである」[土戸2002:130]。なお、この注で論じられたことに関しては、注2も参照のこと。

10. この問いは、本稿や土戸が展開する〈子ども〉論に対してのみならず、おそらくは部分的には永井 [1996] や Matthews [1980; 1984; 1994] などの哲学者が描く子ども像に対しても差し向けられるべきものである。