

## 《論文》

## 「努力」について：分配パラダイムを超えて

田原宏人

2019年4月、社会学者の上野千鶴子が新入生に送った祝辞が各種メディアを通じて報じられ、東京大学の入学式は久方ぶりに世の耳目を集めた。

がんばったら報われるとあなたがたが思えることそのものが、あなたがたの努力の成果ではなく、環境のおかげだったこと忘れないようにしてください。あなたたちが今日「がんばったら報われる」思えるのは、これまであなたたちの周囲の環境が、あなたたちを励まし、背を押し、手を持って引きあげ、やりとげたことを評価してほめてくれたからこそです。世の中には、がんばっても報われないひと、がんばろうにもがんばれないひと、がんばりすぎて心と体をこわしたひと… たちがいます。がんばる前から、「しょせんおまえなんか」「どうせわたしなんて」とがんばる意欲をくじかれるひとたちもいます。(上野 2019)

本稿は、まずは、努力を分配の基準とみなすことが妥当であるかどうかについて考察するところから始める。もし、上野が言うように、「がんばったら報われる(ひと)」と「がんばっても報われないひと」が現に存在するのであれば、ある人のパフォーマンスに対して、「報いる」か否か、どの程度「報いる」かを「がんばり」に応じて決定することの正当性に陰りが生じる。それに加えて、上野は成功をもたらした「努力」の背景、条件、もしくは要因として、「周囲の環境」があったとも述べている。とするならば、努力を分配の基準として適格とみなす見解への疑惑はさらに濃くなる。

このような問題意識のもと、本稿は第1節において、わが国の教育界において広く行き渡り共有されてきた望ましい子ども像としての「がんばる子」

をめぐる様々な見解を検討することにより、「がんばる」に込められた道徳的な恣意性を指摘する。第2節では、わが国の学校教育において採用されている評価政策を検討することにより、それを背後から支えている教育観を明らかにする。第3節では、努力の不可測性ならびに不随意性という観点からみて、努力を分配の基準として用いることを支持することはできないと主張する。第4節では、「がんばる」を二人称的關係のなかに位置づけることによって、それがもたらすポジティブな可能性を仮説的に示唆する<sup>1)</sup>。

## 1. 「がんばる良い子」観

雑誌『児童心理』は、1981年10月号と1995年5月号で、「がんばる子」という同じタイトルの特集を組んでおり、寄せられている論稿は、1981年の特集が23本、1995年の特集が24本、いずれも5ページ前後と比較的短いものだが、学校教育の世界において「がんばる子」がどのように論じられてきたのかを一覧するのには好適である<sup>2)</sup>。

両特集を比較して三つのことを指摘しておきたい。

まず、1981年の特集とは異なる1995年の特集特徴として、第一に「がんばる」という言葉の意味内容の自明性が前提から外されているという点を挙げることができよう。しかしながら、「がんばる」を口にするさいの支配的語り口を独特の視点から論じている西平直を除けば、がんばることの「よさ」の自明性を括弧に入れようとする問題意識は総じて希薄である。よいがんばり方とよくないがんばり方がしきりに論じられている。

第二に、同じく1995年の特集の特徴として「バーン・アウト」や「ストレス」という言葉に表される実態が問題視されている点を挙げることができよう。とはいえ、子どもの過負荷に対する懸念も、「ほどほどよくがんばる子に育てるには」どうすればよいか、という課題を導き出す前段としての役割を果たすにとどまっているようにみえる。

第三に、両特集とも、「がんばる」を、あたかも個々の生徒が獲得しうる能力であるかのようにとらえている。すなわち、「がんばれない子」が「が

んばれる子」に、「がんばりのきかない子」が「がんばりのきく子」になることが望ましいものとして期待され、それは実現可能であると想定されている。この能力期待は、生徒たちをいくつかのカテゴリーに分け、それらのカテゴリーは「しばしば生徒たちを——たんに生徒たちの達成のレベルだけではなく、生徒たち自身を——指すものとして用いられ」(Datnow et al. : 12)、当該能力（がんばれるかどうか）が個々の生徒のアイデンティティとなる。

雑誌『ひと』（1999年11・12月号）に掲載された「学校語」としての「がんばる」を分析した論稿は、その間の事情を明快に論じている。その理路を大まかに辿ってみよう。

「がんばる子」とは、目標を立て（内発的動機にもとづく、困難に見えるものほどよい）、持続的に取り組み（休んだり怠けたりすることなく、困難に耐えて努力する）、目標を実現する。もちろん「結果より取り組む過程のほうが大事」とよくいわれるが、そうはいっても結果が所期の目標を達成できない原因は、結局のところ、過程としての「がんばり」が足りないからとされる。「そうだね。『がんばれ』ばできるんだから、『がんばって』みようよ」。かくして問題は再び「がんばれるかどうか」に戻ってくる。

他方、当初は目標を達成する手段として位置づけられた「がんばる」は、しかし目標を達成する手段としてのみ価値があるわけではない。むしろそれは往々にして二義的である。すなわち、「がんばる」は、しばしばそれ自体として（その対象如何にかかわらず）価値があるとみなされている。言いかえれば、「がんばる」は道徳的な価値を纏っている。それは、心理学的な意味での人格的傾向であり、勤勉で忍耐強く謙虚な人間であることを象徴的に代弁（represent）する役割を演じる。

以上の理路に従うならば、「がんばれる子」が「よい子」である一方で、「がんばりきれない子」は、たんに「がんばり」が足りないがゆえに首尾良い結果が出せなかったというだけではなく、「よい子」ではないということになる。森毅が巧みに指摘しているように、できた子に対して「次もがん

ばれ」と励まし、できなかった子に対しては「次はがんばれ」とこれを戒めるという、「ハゲマシ」と「イマシメ」の奇妙な逆転現象は、わが国の教室の日常風景となっている。たしかに、これでは、励ますべき子への「がんばれ」が応援になっていないのである（森 1977：11）。

## 2. 「努力を要する」教育観

わが国の教育評価政策が、いわゆる観点別学習状況評価に移行して20年以上経過した。これは、各教科・科目の目標や内容に照らして、児童・生徒の実現状況がどのようなものであるかを、観点ごとに評価し、生徒の学習状況を分析的に捉えるものとされる。具体的には、まず、到達目標を設定する。たとえば、逆上がりができるようになるなど、何を評価するのか、何が身についたらよいのかを示すもので、「規準」と呼ばれる。そのうえで、その到達目標をどの程度達成しているかを判定する指標（目安）をあらかじめ決めておく。これは「基準」と呼ばれる。たとえば、逆上りを例にとると、「できる」「補助板を使ってできる」「できない」といった具体的な水準が、それぞれABCという符号によって三段階にランクづけされる。

ABCという符号が示している一般的な意味内容は、それぞれ、Aは「十分満足できる」状況と判断されるもの、Bは「おおむね満足できる」状況と判断されるもの、Cは「努力を要する」状況と判断されるものとなっている。国立教育政策研究所教育課程研究センターが策定したこの三幅対は、20年以上にわたってこの国の学校教育に携わる者たちが、自分の受け持つ児童・生徒の学習状況を評価するさいの指針として生きている。

さて問題は、この意味内容をあらわしている短い評言の解釈である。「十分満足できる」と「おおむね満足できる」は、基準を「十分」に、あるいは「おおむね」達成している意と解することが可能である。では、「努力を要する」とはいったい何を意味しているのだろう。「基準を達成していない」という意味内容を含ませたいなら、「満足できていない」とでも表現すればよい。「努力を要する」という評言のせいで、三幅対は双幅プラスワンとなっ

てしまい、首尾一貫性 (integrity) に欠けている。一つのものとしての統一性に欠けてしまっているのである。ちなみに、基準が五段階になる中学校の場合は、「努力を要する」の下に、「一層努力を要する」状況と判断されるものという評言が追加される。

「努力を要する」という異質な評言の意味するところは明らかであろう。すなわち、「できないのは努力が不足しているから」、「もっと努力すればできるようになる (はず)」という努力観、あるいは「努力を要する」教育観である。しかしながら、ひょっとしたら、体育の時間に逆上がりやを軽々とやってのける子はたいてい運動が得意な子であり、さしたる努力もなしに、あるいは最初から「十分満足できる」状況に到達しており、他方で、運動の苦手な子は、放課後、校庭や公園の鉄棒で練習したにもかかわらず、ついに時間内にはできるようにならなかったのではないか。いちばん努力したのは誰か。

周知のように、現行の学習指導要領は、「何ができるようになるか」(育成されるべき資質・能力の形成) をめざして教育内容と教育方法を配置するという新型の構成をとっている。この空虚な形式(「何が」には任意の〈育成されるべき〉「何か」が入りうる)の実質的意義は、「できるようになる」—「ならない」という二値コードにある。この〈資質・能力〉主義を、「努力を要する」教育観と組み合わせてみよう。

「できるようにならない」→「アナタを教育します。もっと努力しましょう」→「できるようにならない」→「アナタを教育します。もっともっと努力しましょう」→「できるようにならない」→「アナタを教育します。もっともっともっと努力しましょう」→・・・以下、「できるようになる」まで処理が繰り返される。このループを抜けるには、「できるようになる」しかない。だが、これは、なかなか「できるようにならない」子どもにとってのみならず、教師にとってもあまりにも辛い。

「結果より過程が大事」とか「結果も大事だが過程も大事」という考え方の採用は、このループを抜けるもう一つのやり方である。これはたんなるレトリックや裏技的技巧というよりも、死活問題へのやむを得ない対処法、非

常手段とみなすことができる。であるがゆえに、この考え方はリアリティを有する。しかしながら、非常手段はあくまでも非常手段であって、根本的な解決法ではない。不具合への対処をユーザー・サイドに委ねずに、システム設計を根本から描き直すことは果たして可能なのだろうか。

### 3. 「努力に応じた」分配とその難点

#### 3.1 運平等主義と努力

平等主義陣営における有力なパラダイムの一つである運平等主義の立場にもとづきつつ、「教育的達成についての個人の見通しは、個人の自然的な才能のレベルや社会階層的な背景の関数であってはならず、彼女が教育に注ぐ努力のみの関数であるべきだ」(Brighouse 2011 : 29)、言いかえれば、「教育的達成の差は、その差が子どもたち自身によって発揮された努力の差と相関している場合のみ正義にかなう」(Segall 2013 : 142) という構想が語られることがある。そのなかでも明快で洗練された構想を提示していると思われるジョン・E・ローマーの議論を、彼の著書 *Equality of Opportunity* に拠りつつ、大まかに紹介しよう<sup>3)</sup>。

彼は「善き生のための機会を平等化する」こと、教育に焦点を移すと、「教育的達成のための機会を平等化する」ことを目指す。そのためには、「能力」の違いを補償するように教育資源を分配する必要がある。ここで「能力」とは、個人が資源を教育的達成へと変換しうる傾向性を指している。この能力を規定しているのは、「遺伝子や家庭的背景や文化や、より一般的に言えば、選択されたものではない社会的境遇」など、個人がコントロールできない「環境」すべてである（「環境」はコントロール不可能な要因をあらゆる包括的な名辞として選ばれており、遺伝子も含まれると読める）(Roemer 1998 : 6)。

同じ能力をもつ子どもの教育的達成に違いをもたらす要因は、個人がコントロールできるもの、すなわち「自律的な」「自由に選択された」努力のみということになる。（努力もまた環境によって決定されるという極論もあ

りうるが、ローマーは、環境と努力が一緒になって教育的達成を決定するという立場をとる。) そうして、環境の違いが教育的達成に影響を及ぼすかぎりにおいて、それを補償すべきであると主張する。言い方を逆にすれば、教育的達成の差に正当に影響を及ぼすことを許されるのは努力のみである (Roemer 1998 : 6-7)。

そのうえで、コントロールできない環境的諸要因を (したがって環境の帰結である「能力」を) 同じくする者たちを一つのタイプとし、子どもたちを複数のタイプに分類する。機会の平等原理は、(1) 異なるタイプ間では、コントロール不能な環境=能力の差を補償すべく、資源は格差的に分配されることを要請する一方、(2) 能力を同じくする同一タイプ内では、資源は均等に分配されることを要請し、努力の差による教育的達成の差は許容される (Roemer 1998 : 7)。

ローマーの所論から最後にもう一点だけ。以上のような構想を可能にするために、当然のことながら、「努力は一次元的であり、測定可能である」 (Roemer 1998 : 7) と仮定されている。これは、本稿にとってきわめて重要な論点となる。すぐ後で検討する。

その他にも、コントロールの及ばない要因を中和し、努力に応じた分配のみを正当と認めるこうした議論に対して、吟味すべきいくつかの論点を呈示することができる。それは、努力は本当に自律的な選択によって発揮されるのかどうかという論点である。この論点はさらに二つの論点に分かれる。

一つめは、遺伝的な影響にかかわる論点である。「というのも、集中力や勤勉さや情動力その他『努力』の構成要素に影響を及ぼす器質的な性向についての理解はますます進んでいるからである」。もし、努力が生来の能力であるならば、努力もまた、「人々のコントロールの及ばない認知的能力あるいはその他の事柄と同じように考慮されるべきだ」ということになる (Ben-Shahar 2016 : 92)。この論点についても後で検討する。

二つめは、遺伝的な影響とは別に、階層的出自と努力との間には何らかの関係があるのでないかという論点である。「子どもらの選択、努力する能力、自分の能力を発揮する対象、これらは、実質上、子どもらの養育法の関数で

ある」(Brighouse and Swift 2014 : 34-35) ということについては、努力に応じた分配を支持する論者たちによっても概ね気づかれているという (Ben-Shahar 2016 : 91)。ローマーの場合は、「努力の分布はタイプの特徴であって、それゆえ、個人が責任を負うべき (accountable) ものではない」という所見にこの論点は回収されているとみなすことができよう。それを踏まえて、タイプ間における資源の格差的な分配、具体的には、それぞれ分布の形状が異なるタイプに属している二人が、それぞれの分布内で同じ相対的位置を占めている場合、適当な資源分配によって、二人の達成を均す (level) という意思決定が正当化されるのである (Roemer 1998 : 11)。

ローマーの提案の巧妙さは、努力のうち、同定された背景的環境に帰せしめられうる分を、そうでない残りの分から要素として分解して取り出さないという点にある。そのような分解が可能であるとは想定していない。そうではなく、機会均等は、各個人を彼女と同じタイプ内の他の諸個人と比較する。このとき、機会均等関数は、自分と同じタイプに属する他の諸個人と比較して、多大な努力を発揮したと思われる諸個人に最善の結果を分配する。こうして、機会均等は、タイプを規定するのに投入される諸々の背景変数の各々から統計的に独立した究極の結果変数を作り上げる。理論的には、背景や経験から個人的な責任を切り出すのは不可能であるかもしれないが、実践的には、目に見えて明らかに類似した背景をもつ諸個人を相互に——異なる背景をもつ人々とはなく——比較することによって、これの公正な近似を考え出すことができるのである。(Fishkin 2014 : 61-62)

なお、努力に応じた分配への賛否にかかわらず、理論的にはともかく、実践的には、「たとえ努力が個人の手の中にあるとしても」、少なくとも教育においては、「年齢や発達やキャパシティ」、さらにはその「意思決定の重要度」によっても異なるが、自分の努力の結果について、子ども自身に、「おとなと同じ程度に責任を」負わせることにたいしては抑制的な見解が共有さ



れているようである (Ben-Shahar 2016 : 92)。

### 3.2 努力の不可測性

努力に応じた分配を主張する運平等主義だが、肝心の努力の測定に関する議論はほとんど見られない。そのような理論状況のなかで、ローマーは例外的存在である。すでに紹介したように、彼によれば、「努力は一次的であり、測定可能である (one-dimensional and measurable)」(Roemer 1998 : 7)。言いかえれば、「タイプ内においては、努力は結果と単調関係 (monotonically related) にある」(Roemer 1998 : 10) とされる。実際、彼は「各々のタイプ内における行動の変域を努力の測定のために用いることによって、応分の報い (deservingness) の尺度を標準化しようと提案している」(Hurley 2003 : 194)。つまり、努力とその程度は直接的に観測されるわけではなく、結果を通していわば間接的に同定されるのである。具体的には、たとえば同じような「能力」(=ローマーにあっては所与の境遇)をもつ子どもたちによって構成されるタイプ内において、卒業時の試験の点数や、その子がおとなになったときに稼ぐ賃金とかを計測し、計測されたそれらの値 (の差) に、努力の程度 (の差) を見て取るのである。こうしてみると、運平等主義は、教育的達成を努力の程度との相関関係においてとらえる「努力を要する」教育観ときわめて相性が良い一面を有するということがわかる。

しかしながら、努力が必ずしも結果を伴わないという現実、さらには「結果より過程が大事」とか「結果も大事だが過程も大事」という言い回しにあらわされる努力観を問題視する本稿にとっては、問題の根本にある観念＝「努力を要する」教育観の通用範囲の広さを確認することができたにとどまる。努力の存在と程度を教育的達成という裏口から覗いて推知し量定するという迂回路をとらずに、正面から努力にアプローチすると何がみえてくるだろうか。

斎藤友里子と山岸俊男は、日本人の「努力好き」を分析している。ある国際調査によれば、わが国では、「努力した」こと自体が評価される傾向、努力の結果ではなく、プロセスで投入されたエネルギーの大きさを重視する傾

向が強いという。斉藤・山岸は、こうした「努力そのものによって個人を評価し、配分を決めるべきだとする理念」を「努力原理」と名づけ（斉藤・山岸 2000：132）、その特徴を別出する。

すなわち、「原理的には観察によってしか同定されない性質をもつ努力は、極めて可視性の低い基準である。ある人に高い評価が与えられたとしても、評価者と観察をともにしない限り、その努力量の評定が妥当か否かを知ることとはできない」（斉藤・山岸 2000：132）。したがって、「ある配分が「努力量に基づいている」と主張されても確認の手段はない。努力に準拠しない配分を「努力に基づいて決定した」と正当化することは、不可視性のゆえに比較的容易である」（斉藤・山岸 2000：144）。結果的に、「どのような配分でも正当化されうる。いわば理念の実質的な空白がもたらされることになる」（斉藤・山岸 2000：145）。

分配のルールが不在でもかまわないのは、資源が無限にある場合か、あるいは分布（分配の結果）が問題とされない場合である。しかしながら、資源は有限である。後者について言えば、努力と結果が結びつけられれば「努力を要する」教育観に即して述べたような問題が生じ、だからといって結果の如何を問わず、努力それ自体に価値を見いだそうとするならば、「がんばる良い子」観にみられるような人格評価の問題が生じる。つまり、仮に努力を測定することができたとしても、話は振り出しに戻るだけである。

もちろん、対象の〈努力〉を計測し、数値換算して表示することによって、個体努力を可視化するヘッドマウントディスプレイのようなガジェットでもないかぎり、努力は視ることも測ることもできないのだから、努力に応じた分配と称されるものがそれ自体として道徳的に恣意的であるのは言うまでもなく、努力に応じた分配を唱えたとすれば、それは必然的に自らの道徳性の欠如を曝け出すリスクを負っていると云わざるをえないだろう<sup>4)</sup>。

### 3.3 努力の不随意性

かつてジョン・ロールズは、「人が意欲的になす努力は当人の生得的能力およびスキルと、当人が手にしている選択肢とによって影響される」

(Rawls 1999, 2010 : 274, 415) と述べ、努力が完全には個人の自由な選択によって発揮されるわけではないという意味で、努力の不随意性を明言した。以下、近年飛躍的に研究が進展しており、アカデミズムの外部においても注目を集めつつある行動遺伝学をめぐる諸議論を参照しつつ、ロールズのこのテーゼの妥当性を確かめてみることにする。

「非認知的スキル」という言葉を教育・子育てで界限でよく耳にするようになった。人生を成功へと導く鍵的な要因は、才能やIQではなく、それ以外の「社会的・情動的スキル」あるいはより一般的に「非認知的スキル」だとする説を唱える心理学者やジャーナリスト、経済学者たちの著書が立て続けに翻訳出版されている。他方、本格的な調査研究も進んでおり、2015年にはOECD（経済協力開発機構）が Skills for Social Progress : The Power of Social Emotional Skills（2018年に翻訳書刊行）、2018年にはSRI（スタンフォード研究所）インターナショナルがアメリカ合衆国教育省のスタッフと協議しつつ Promoting Grit, Tenacity, and Perseverance : Critical Factors for Success in the 21st Century という報告書を刊行している。

これらの諸議論のなかで、非認知的スキルとは、認知能力以外の「能力」を指しているというよりは、「むしろ、非『認知能力』、すなわち認知能力ではない、それ以外の心の性質を広く指し示している可能性が高い」（遠藤 2017 : 20）という指摘はその通りである。たとえば、ボール・タフは、ベストセラーとなった著書において、非認知的スキルとして、「粘り強さや自制心、好奇心、やり抜く力などのような気質」を挙げている（タフ 2013 : 8）。また、2000年にノーベル経済学賞を受賞しているジェームズ・J・ヘックマンは、「肉体的・精神的健康や、根気強さ、注意深さ、意欲、自信といった社会的・情動的性質」を挙げている（ヘックマンほか 2015 : 11）。

そうした「心の性質」なかでも、とりわけ重視されているのが「グリット (grit)」である。「やり抜く力」が定訳となっているようだが、このグリットとは「挑戦的な課題に熱心に取り組み、その途中において失敗したり、逆境に陥ったり、停滞したりすることがあったとしても、長年にわたって努力を続け、興味を持ち続けることを意味する」（Duckworth et al. 2007 : 1087-

-1088)。このグリットが、『児童心理』の特集が〈がんばる子〉に求めている性格モデルと酷似しているのは容易に見て取れよう。

さて、人生を成功に導く要因として、グリットに代表される非認知的スキルは、認知的スキルと対比的に用いられるのを常とするが、しかし、後者は「才能」とリンクさせて語られることが多い。たとえば、グリット研究の代表的人物の一人と目されるアンジェラ・ダックワースは、『『生まれつきの才能』は重要でなかった!』（ダックワース 2016：4）、あるいは『『才能』では成功できない』（ダックワース 2016：42）と断言し、研究の成果を次のように述べる。

このように「やり抜く力」と「才能」は別物であることは、私がアイビーリーグの名門大学の学生たちを対象に行った研究でも明らかになった。しかもこの研究では、SATのスコアと「やり抜く力」は逆相関の関係にあることがわかった。つまり、無作為に選ばれた学生たちのなかで、SATのスコアが高い学生たちは、ほかの学生たちに比べて平均的に「やり抜く力」が弱かったのだ。（ダックワース 2016：41）

こうした動向に対して、キャスリン・P・ハーデンは、「非認知的スキル」もまた、脳の活動をベースにした、「認知的に要求の多い表現型」なのだから、「非認知的」は「誤った名称」だと警鐘を鳴らしている（Harden 2021：141）。

非認知的スキルを支持する公衆の熱狂には、認知的能力をめぐる会話に絶えず（悪魔のように）つきまとう遺伝子の影響力から解放されていると思いついでいる節も一部あるのではないか。だが、この思い込みは間違いである。・・・非認知的スキルの発達は、遺伝子を教育的成果へとつなげる経路の一部である。（Harden 2021：142）

急いで付け加えておくが、このような傾向が見受けられるのは確かだとしても、「グリット」論者がみな遺伝の影響を度外視しているというわけではない。

なによりも、ダックワース自身が、「人間のあらゆる特徴は『遺伝子』と『経験』の両方の影響を受ける」と明言している(ダックワース 2016:135)<sup>5)</sup>。

そして、興味深いことに、同じく環境によって遺伝のあらわれ方が異なるという「遺伝と環境の交互作用」に言及しつつも、安藤寿康は「グリット」論者の主張に冷や水を浴びせている。

双生児法の研究からは、グリット・・・も、ほかの性格一般同様に、その個人差は遺伝と非共有環境からなっているという結果が得られています。つまり、環境が形質に与える影響はあくまでも一時的であり、長期的な持続性は遺伝の影響の寄与が大きいと考えられるのです。(安藤 2016:129)

以上、「非認知的スキル」をめぐる諸議論を紹介してきたが、これ以上は私の手に余るのでここまでとする<sup>6)</sup>。

とはいえ、社会に向けてのメッセージの方向性は大きく異なるにせよ、「遺伝子の表れは同時に特定の環境に対する適応の表れ」(安藤 2012:160)であるという知見が共有されているということは確認することができる。言い方を逆にすれば、「学習環境に対する一人ひとりの適応性は、さまざまところで遺伝的差異を反映し、その向き不向きに必然性がある」(安藤 2018:209)とすることができよう。すなわち、環境の寄与を認め、よりよい学習環境を整備することの重要性に根拠を与える。しかしながら、それは、(良い)環境が遺伝の(悪い)影響を中和したり、あるいは環境ベクトルと遺伝ベクトルの合力が特定の行動を生成するということを意味しない。なぜなら、「環境の影響の受け方自体が遺伝によって調整されている」(安藤 2012:152)からである。したがって、「環境が同じなのだから、あとは本人の努力次第」という文句は、少なくとも行動遺伝学の立場からは、まったく意味を成さない。本節冒頭に置いた、ロールズによる努力の不随意性テーゼは依然として生きていると見て差し支えなさそうである。

#### 4. 分配論から関係論へ ― 結びにかえて

「努力」や「がんばり」に報いるべく子どもたちを処遇するという、わが国に定着している子ども観および教育観の奥に潜む道徳的恣意性を明らかにしてきた。だからといって「努力」や「がんばる」を教育の場から放逐すべきだと言いたいわけではない。だが、道徳的に恣意的な使い方はやめるべきであろうとは言うことができよう。言い換えれば、分配論の文脈のなかでこれらを語るのはやめにしようというのがここまでの考察から導かれる主張である。では、それに代わるいかなる文脈があると考えられるだろうか。

既に述べたように、「努力」は、「原理的には観察によってしか同定されない」し、誰が見ても妥当だと判定されるようなかたちで同定することはできないという性質をもつ。ということは、仮に努力なるものが存在するとしても、それは行為者中立的には存在を確認することは困難、もしくは不可能であり、行為者相關的にのみその存在を主張することが許される何ものである、ということになる。これはどういうことだろうか。

教師が「よくがんばったね」と子ども A に声をかけ、子ども B には「もっとがんばろう」と声をかけたとしよう。通常、前者は称賛と理解されている。子ども A の「努力」の程度が称賛を受けるに値すると教師によって認められたのにたいして、子ども B は「努力」の程度がやや劣ると判定され、子ども A ほどの称賛には値しなかったのであろう。この種の称賛は、事実上、子ども（のパフォーマンス）に対する評価となっており、分配パラダイムと適合的である。この場合、評価は相対評価、到達度評価、個人内評価の如何を問わない。あたかも教師が分配する資源（この場合は「称賛」）を保有しており、それを受けるに値する何ものか（この場合は「努力」）に応じて分配するかのようである。

アイリス・M・ヤングは、「分配概念を、物質的な財や計測可能な量的存在を越えて、非物質的な価値にまで拡張して使用」することに対して警告を發し、分配概念を用いて概念化することが可能でないものの例として自尊心をとりあげている。彼女によれば、「自尊心とは、何らかの実体や計測可能

な集合物というわけでもなければ、どこかの隠し場所から取り出して分配できるものでもない」(Young 1990, 2017 : 27, 37)。

自尊心がとるさまざまな形態や、自尊心の諸条件は「個人が保有していると考えられうる」ものではなく、むしろ「諸個人の行為が埋め込まれている諸々の過程であり、関係である」。人は何かをできるようになったり、何かに制約されたりする (persons' enablement or constraint) が、それは「人間相互間の関係性の関数」としてとらえられるべきものであり、分配的な論理にはそのための「余地はほとんど残されていない」とヤングは言う (Young 1990, 2017 : 27, 38)。称賛もまた、そのような「人間相互間の関係性の関数」としてとらえなおす必要があるものの一つとみなすことができよう。

この「人間相互間の関係性の関数」という観点から称賛について考えるに際して、きわめて貴重な示唆を与えてくれるものとして、ステューヴン・ダーウォールによる「尊敬」をめぐる所論、とりわけ「評価としての尊敬 (appraisal respect)」と「認知としての尊敬 (recognition respect)」<sup>7)</sup> の識別を挙げることができる。

「評価としての尊敬」とは、「行為や性格によって報いとして与えられる評価または獲得される評価」であり、「その人を道徳的行為者として是認すること」である (Darwall 2007, 2017 : 122, 192)。先の「がんばったね」という努力に報いる称賛が念頭に浮かぶ。それに対して、

認知としての尊敬の対象は優れた性質や美点ではない。尊厳や権威である。認知としての尊敬は、あるものがいかに価値づけ評価されるべきかではなく、それに対するわれわれの関係がいかに統制され統御されるべきかに関わる。(Darwall 2007, 2017 : 123, 192)

認知としての尊敬は優れた性質や美点の評価や称賛をまったく含まず、人としての美点すら含まない。むしろそれは、ひとを内在的に、そのひと自身において、そのひと自身のために価値を認める方法である。(Darwall 2007, 2017 : 126, 196-197)

ケアもまた、尊敬と同様、個人を対象とするが、前者が「三人称的で、福利関係的、行為者中立的」であるのに対して、後者は「二人称的、行為者関係的、行為者相関的」であるという点で異なるとダーウォルは言う。ケアは、その理由を、人として共通に満たされるべきニーズなり、本質的に当人の利益になるものといった一定の要求に帰着させる。それに対して、尊敬の場合、「なによりもまず、平等で独立した行為主体として、その人自身が自らの観点から価値を認め、よいと見なすもの」に注意を向け、「そのようにすることによって、われわれは自由で平等な人としてその人（とその人の権威）を承認するのである」。(Darwall 2007, 2017 : 127, 197)

この理路に沿うならば、教師－生徒という三人称的な関係としてではなく、二人称的な観点、すなわち「あなたとわたしが、互いの行為や意志に対する要求を行ったり承認したりするさいにとるパースペクティヴ」(Darwall 2007, 2017 : 3, 9) からとらえなおすとき、「がんばったね」という言葉が、「がんばろうね」という言葉でさえも、評価・分配パラダイムを脱却し、わたしの「あなたに対する認知としての尊敬」を表出する呼びかけとなる可能性は理屈の上ではゼロではない。というよりも、むしろ、そのような関係の瞬間は、この国のあちこちで日々生まれているのかもしれない。そうした実践が収集・分析され、何をどうしたら「子どもをリスペクト」したことになるのか、その筋道が解き明かされる日が待たれる。

## 注

- 1) なお、本稿において、さしあたり、「がんばる」と「努力(する)」はとくに区別せず、同義のものとして扱う。ちなみに、国語辞典で「がんばる」を引いてみると、「(5) 困難に屈せず、努力しつづける。忍耐してやりとおす。」(日本国語大辞典 [第二版])、「どこまでも忍耐して努力する。」(広辞苑 [第三版])、「あることをなしとげようと、困難に耐えて努力する。」(大辞林 [第三版])とある。私たちが慣れ親しんでいる「がんばる」のこの用法は、「日本国語大辞典」で5番目の語釈として搭載されていることから窺われるように、比較的新しい(本稿では詳述しないが、その普及には学校教育の影響も大きかったと推察される)用法である。昭和初期に刊行された大槻文彦「大言海」には、原義である「我意ヲ張ルノ口語」とのみ記されている。
- 2) 特集に寄せられた論稿は以下のとおり。[1981年10月号]北村晴朗「がんばり＝その心理学的



考察」；大橋幸「がんばり教育の社会的背景」；岡本英明「「がんばる」ことの教育的価値——何のためにがんばるのか」；原芳男「現代社会とがんばる子」；隠岐忠彦「がんばる子・がんばれない子——性格心理学的考察」；海老原治善「教師の期待するがんばる子」；村越邦男「親の期待するがんばる子」；小原信「日本的競争心の人間学的考察」；佐藤三郎「がんばる子を育てる教師」；伊藤隆二「がんばる子どもと親の態度」；岸光城「がんばり抜く学習態度を育てる」；吉本均「がんばり抜く子どもを育てる学校経営」；白井慎「互いの向上心を育てる学級経営」；高野桂一「がんばる楽しみを育てる学校行事」；片山英雄「励み合う子どもを育てる生活指導」；加藤正明「「がんばり」の生理と病理」；川井茜史「がんばりのきかない子のカウンセリング」；長嶺寿夫「くじけやすい子の心理と指導」；木村治美「日本人に見る「ガンバリズム」——その功罪について」；岡野恒也「動物に見る競争「心」」；堂野恵子「幼児期における「意地っぱり」の子の扱い方」；杉村喜昭「障害児に見る生き抜く態度——筋ジストロフィー児の場合」；佐藤修策「学業不振児に見るがんばる気力の欠如」；[1995年5月号] 梶田勲一「どのような「がんばり」を育てるか」；高旗正人「その現代教育的意義」；無藤隆「がんばろうとしない現代の子ども」；松本良夫「子どもにがんばりを求め過ぎる親たちへ」；西平直「「がんばる」という言葉について——カラッポな「コトバ」と生命（いのち）のある「ことば」」；奈須正裕「がんばる子・やりぬく子の心理と指導」；南館忠智「みんなと力を合わせてがんばれる子」；沢崎達夫「子どものバーン・アウト・シンドローム」；唐沢真弓「ほどほどにがんばることを教える——いろんががんばりを教えよう」；春日作太郎「リズムとゆとりのある生活」；藤生英行「興味・関心（好奇心）を育てる」；鹿毛雅治「ほどよい目標をもつ」；佐野秀樹「ふり返り、見直しができる」；押上武文「友だち関係が育てるがんばり——競争と協力」；小林寛道「スポーツ体験の中で育つがんばり精神」；野口京子「がんばりとストレス」；岡本啓子「子どもが「めあて」をもてる指導」；山脇恵一「がんばる子が育つクラスづくり」；池田純一「がんばりのきく子が育つ授業 体育——響き合う心」；七条正典「がんばりのきく子が育つ授業 道徳——1人ひとりの自立をめざして」；泉信人「子どもが希望を育める家庭」；崎美美子「がんばれる子を育てる親の工夫——こんなときががんばりが育つ」；松井尚子「夢中になって遊べる子を育てる幼稚園教育」；河合温「がんばることが苦手な子への指導」

- 3) Roemer (1998) の機会の平等論についての簡にして要を得た解説として、栗林寛幸 (2000)、後藤玲子 (2002) がある。教育学の立場からは宮寺兎夫 (2006, 2014) が論及している。
- 4) とはいえ、「やり抜く力」の「発見者」でもあるダックワースは、「やり抜く力」を「測定」するための簡便な装置として「グリット・スケール」なるものを開発した。当てはまる箇所丸を付けていき、合計して10で割った数値がグリット・スコアとなる (ダックワース 2016: 91-93)。

	まったく	あまり	いづらか	かなり	とても
新しいアイデアが出るとつい気を取られてしまう	5	4	3	2	1
挫折してもめげない	1	2	3	4	5
すぐに別の目標に乗り換えてしまう	5	4	3	2	1
私は努力家だ	1	2	3	4	5
達成まで何ヶ月も集中して取り組みない	5	4	3	2	1
一度始めたことは必ずやり遂げる	1	2	3	4	5
興味の対象が毎年のように変わる	5	4	3	2	1
私は勤勉で、絶対に諦めない	1	2	3	4	5
夢中になってもすぐに興味を失ったことがある	5	4	3	2	1
課題を克服するため挫折を乗り越えた経験がある	1	2	3	4	5

ダックワースによれば、奇数番目の質問項目は「やり抜く力」を構成する二つの要素のうち「情熱」に、偶数番目の質問項目はもう一つの要素である「粘り強さ」にかかっている。ダックワースは、米国防軍士官学校の士官候補生を対象にした調査の結果、成功の鍵となるのは「SATスコアや出身学校のランキングでもなければ、リーダーシップの高さでも、運動能力でもなく」、  
「やり抜く力」、グリット・スコアの高さであったという。その他、シカゴの公立高校生が無事卒業できるかどうかでも同様に、「やり抜く力」の重要性が示されたという（ダックワース 2016：22-41）。グリット・スケールの妥当性や信頼性の検討は本稿の範囲を越えるが、同様の設計思想を下敷きにした調査表を用いた調査サービスがわが国の教育界にも広く出回っており、粘り強さや積極性、レジリエンスや探求心が高い、低い、上がった、下がったというフレーズを耳にすることが最近とみに増えてきている。

- 5) ダックワースは行動遺伝学から得られた知見を三点にまとめている（2016：138）。
  1. 「やり抜く力」や「才能」など、人生の成功に関わる心理学的な特徴は、遺伝子と経験の影響を受ける。
  2. 「やり抜く力」をはじめ、いずれの心理学的な特徴についても、その遺伝に関係する遺伝子はたったひとつではない。
  3. 遺伝率の推定値を見れば、形質の発現のしかたは人によってさまざまであることがわかるが、「平均」がどれだけ変化しているかは、遺伝率を見てもわからない。
- 6) 一連の研究を包括的に俯瞰しつつ、遠藤利彦は、『「非認知」的な心の性質を様々な教育的営為を通して高めようとする方向性』を「強力かつ正当に後押しするエビデンスは、少なくともも現段階では相対的に限定的なものに止まる」ということ、また、「各種の『非認知』的な心の性質とポジティブな発達の帰結との間に有意な相関関係が成り立つことを示してはいても、その因果関係までも詳細に明らかにしている訳では必ずしもない」と論じている（遠藤 2017：19-20）。
- 7) “recognition” の訳語としては「承認」も有力だが、ここでは邦訳書に従った。

## 文献

- Ben-Shahal, T. H. 2016. Equality in education : Why we must go all the way. *Ethical Theory and Moral Practice*, 19, 83-100.
- Brighouse, H. 2011. Educational equality and school reform. In Haydon, G. ed. *Educational Equality*, 15-70, Continuum Int'l Publishing.
- Brighouse, H. and A. Swift 2014. *Family Values : The Ethics of Parent-Child Relationships*, Princeton University Press.
- Darwall, S. 2006. *The Second-Person Standpoint : Morality, Respect, and Accountability*, Harvard University Press, (寺田俊郎監訳・会澤久仁子訳, 『二人称観点の倫理学 — 道徳・尊敬・責任』法政大学出版局, 2017年) .
- Datnow, A., B. Choi, V. Park and E. S. John 2018. Teacher talk about student ability and achievement in the era of data-driven decision making. *Teachers College Record*, 129 (4) .

- Duckworth, A. L., C. Peterson and M. D. Matthews, D. R. Kelly 2007. Grit : Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (6) , 1087–1101.
- Fishkin, J. 2014. *Bottlenecks : A New Theory of Equal Opportunity*, Oxford University Press.
- Harden, K. P. 2021. *The Genetic Lottery : Why DNA Matters for Social Equality*, Princeton University Press.
- Hurley, S. L. 2003. *Justice, Luck, and Knowledge*, Harvard University Press.
- Rawls, J. 1999. *A Theory of Justice*, Harvard University Press, revised edition, (川本隆史・福岡聡・神島裕子訳, 『正義論』改訂版, 紀伊國屋書店, 2010年) .
- Roemer, J. E. 1998. *Equality of Opportunity*, Harvard University Press.
- Segall, S. 2016. *Equality and Opportunity*, Oxford University Press.
- SRI International 2018. Promoting Grit, Tenacity, and Perseverance : Critical Factors for Success in the 21st Century. SRI International, Menlo Park, CA. Available from <https://www.sri.com/work/publications/promoting-grit-tenacity-and-perseverance-critical-factors-success-21st-century>.
- Yeh, S. S. 2017. Contradictions resolved : An analysis of two theories of the achievement gap. *Teachers College Record*, 119 (6) .
- Young, I. M. 1990. *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press, (飯田文雄・菊田真司・田村哲樹・河村真実・山田祥子訳, 『正義と差異の政治』法政大学出版局, 2017年) .
- 安藤寿行 2012.『遺伝子の不都合な真実——すべての能力は遺伝である』筑摩書房。  
——— 2016.『日本人の9割が知らない遺伝の真実』SBクリエイティブ。  
——— 2018.『なぜヒトは学ぶのか——教育を生物学的に考える』講談社。
- 上野千鶴子 2019.「平成 31 年度東京大学学部入学式 祝辞」[https://www.u-tokyo.ac.jp/ja/about/president/b\\_message31\\_03.html](https://www.u-tokyo.ac.jp/ja/about/president/b_message31_03.html) 2021 年 11 月 8 日閲覧。
- 遠藤利彦 (研究代表者) 2017.「非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」国立教育政策研究所 [https://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf\\_seika/h28a/syocyu-2-1\\_a.pdf](https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-2-1_a.pdf).
- OECD (経済協力開発機構) 2018.『社会的情動的スキル——学びに向かう力』無藤隆・秋田喜代美監訳, 荒牧美佐子・都村聞人訳, 明石書店。
- 金子奨 1999.「『学校語』を考える——がんばる』『ひと』1999 年 11・12 月号。
- 栗林寛幸 2000.「John E. Roemer, Equality of Opportunity」『海外社会保障研究』, (138), 97–101.
- 後藤玲子 2002.「ジョン・ローマー：機会の平等アプローチと社会保障」『海外社会保

- 障研究』, (138), 43-54.
- 斎藤友里子・山岸俊男 2000.「日本人の不公平感は特殊か——比較社会論的視点で」海野道郎(編)『日本の階層システム 2 公平感と政治意識』127-149, 東京大学出版会.
- タフ, ポール 2013.『成功する子失敗する子 ——何が「その後の人生」を決めるのか』高山真由美訳, 英治出版.
- ダックワース, アンジェラ 2016.『やり抜く力』神崎朗子訳, ダイヤモンド社.  
〈特集〉がんばる子 1981.『児童心理』1981年10月号.  
—— 1995.『児童心理』1995年5月号.
- ヘックマン, ジェームズ J. ほか 2015.『幼児教育の経済学』古草秀子訳, 東洋経済新報社.
- 宮寺晃夫 2006.『教育の分配論 ——公正な能力開発とは何か』勁草書房.  
—— 2014.『教育の正義論 ——平等・公共性・統合』勁草書房.
- 森毅 1977.『学校とテスト』朝日新聞社.

本稿は令和元(2019)年度学校法人札幌大学研究助成による研究成果の一部である。