

学習の自然化と教育の自然化の諸相 ——自然主義的な教育哲学を進めていくために——

宮川 幸奈(熊本学園大学)

Various Aspects of the Naturalization of Learning and
the Naturalization of Education:
To advance Naturalistic Philosophy of Education

Yukina MIYAGAWA

【要約】

本稿は、教育哲学研究において、科学的知見や科学的方法を用いながら哲学をしようとする自然主義の立場を進めていくために、それに対して向けられうるいくつかの懸念に応答しようとするものである。具体的には、教育哲学における自然主義への警戒の一例として、学習に関する(自然)科学的な研究の進展——学習の自然化——に対して批判的な眼差しを向けている、ガート・ビースタと今井康雄の議論を取り上げて検討する。そして、それらの議論と、人間諸科学において現在進展している、教育の自然化(教育という事象を自然現象の一種としてとらえて探究すること)の概要を照らし合わせていく。学習の自然化をめぐる批判は、教育の自然化やそれを踏まえた自然主義的な教育哲学によって、ますます確実な成果をもたらす学習が強えられるようになるのではないかといった懸念を喚起すると考えられる。しかし、こうした懸念は教育の自然化や自然主義的な教育哲学には必ずしも当てはまらないことを明らかにする。加えて、教育の自然化によって得られる知見が、教育哲学に様々な実りをもたらす可能性があることを示していく。

はじめに

現代の哲学において、科学的知見や科学的方法を用いながら哲学をしようとする自然主義 naturalism が、1960年代のウィラード・ヴァン・オーマン・クワインによる提起以来、英語圏を中心に盛り上がりを見せている。これは、哲学が科学から独立した領域や方法を持つという見方を退け、哲学を科学と連続した営みと見る立場であり、哲学が科学を基礎付ける「第一哲学」を自認することを拒否し、必要であれば科学的知見と適合するように哲学説を改めようとする立場である。自然主義的な哲学の多くは、人間の行動や思考を進化によって実現したものにとらえている。その背景には、進化の観点から人間の行動や心のはたらきを

解明しようとする科学的研究の進展がある。それらを参照することにより、自然主義的な哲学は、人間の特徴とされる高度な知性や社会性、道徳性などについて、人間と他の生物との連続性を踏まえつつ新たな理解をもたらしている。

さらに、人間諸科学においては1990年代頃から、ほかならぬ教育という事象についても、進化の観点から研究が進められている。すなわち、教育という事象を自然現象の一種としてとらえて探究する、教育の自然化naturalizationのプロジェクトが進行している⁽¹⁾。国内では、2018年の日本教育心理学会第60回総会のシンポジウム「教育の生物学的基盤——進化か文化か——」を基にした書籍『教育の起源を探る——進化と文化の視点から』[安藤編 2023]所収の諸論考において、その最近の研究動向が紹介されている。

教育哲学領域において、進化的アプローチによる人間諸科学への注目は高まりつつあるようである。そのことは、2023年の教育哲学会第66回大会において、研究討議のテーマが「ヒトから教育を問う」と設定され、「現代の人間諸科学と教育学の対話」が目指されたことからもうかがえる⁽²⁾。ただ、教育の自然化プロジェクトを含む人間諸科学の成果やそれを受けた自然主義的な哲学の成果を、教育哲学の諸議論と接続するような研究の流れはまだ緒に就いたばかりであり、自ら明確に自然主義的な立場をとる教育哲学研究は、少なくとも国内ではほとんど行われていない⁽³⁾。その中で本稿は、教育の自然化プロジェクトを含む人間諸科学の成果を積極的に採り入れ、自然主義的な教育哲学研究を進めていこうという関心のもとにある。なぜなら、諸科学がもたらしている人間や教育に関する新たな理解は、教育哲学研究を広げたり深めたりするための資源として魅力的だと思われるからだ。教育哲学者の松下良平による以下の論述は、自然主義という語は用いていないものの、自然主義的な教育哲学への期待を述べたものと見ることができるだろう。

人工知能（AI）研究、脳科学、認知科学などの進展に伴い、哲学と科学を融合させようとする傾向もまた生まれつつある […]。 […] 先端科学の進展の中で、人間とは何か、心とは何か、存在とは何か、といった哲学の根本問題に改めて目が向けられるようになっているのだ。 […] こうした動向への教育哲学の側からの反応はまだ大きくない。しかし、哲学 - 科学による人間の思考や知性や感情への問い直しは、学ぶことや教えることの意味を大きく変える可能性を秘めている。教育哲学は再び教育の根源的な学として息を吹き返すだけでなく、とびきりスリリングになるかもしれないのだ。[松下 2023：96]

しかし他方で、これまで自然主義は「教育哲学において警戒の対象となりがち」[三澤 2020：95]だと言われてきた。その背景には、単純化されたり誤解されたりした科学的知見が教育に悪影響を及ぼすことや、科学的知見に注目が集まるあまり教育に関わる政治的・社会的・文化的要素が看過されることへのおそれ等があると考えられる⁽⁴⁾。自然主義的な教育哲学研究を進めていくためには、こうした懸念に対して適切に応答することが必要であろう。

そこで本稿では、教育哲学における自然主義への警戒の一例として、学習に関する（自然）科学的な研究の進展——学習の自然化——に対して批判的な眼差しを向けている、ガート・ビースタと今井康雄の議論を取り上げる。両者は教育を（自然）科学的な探究から独立した

領域として確保しようとする議論を展開しており、現在進行している教育の自然化プロジェクトとは対立するように見える。そのため、教育の自然化の成果を採り入れようとする自然主義的な教育哲学としては、ぜひとも検討しておくべきである。

以下ではまず、ビースタや今井の議論において、学習の自然化がどのように批判されているのかを示す(1)。続いて、進化の観点から教育を解明しようとする科学研究——教育の自然化——がどのように進められているのかを概観する(2)。そのうえで、学習の自然化への批判の延長線上で、教育の自然化や、それを踏まえた自然主義的な教育哲学に対して向けられうる懸念を想定し、自然主義的な教育哲学を推進しようという立場からの応答を試みる(3)。そこでは、学習の自然化と教育の自然化には様々な在り方・現れ方があることを踏まえて、それぞれの一部に関わる問題点がそのすべてに当てはまるわけではないことを示すことになる。併せて、自然主義的な教育哲学がもっているいくつかの可能性についても述べていく。

1. 学習の自然化をめぐる批判

(1) ガート・ビースタによる「学習の自然化」批判

日本でも高い関心を集めている教育哲学者のガート・ビースタは、「教育についての語り」に用いられてきた語彙を「学習」や「学習者」の語彙に変形すること」[Biesta2016〔2010〕:18(33)]を「学習化 learnification」として問題視している。その議論においては、心理学等の科学研究(の一部)も、学習化の進行に寄与してきたと見られている。本稿では、学習化をめぐる議論の中でも、主に『教育の美しい危うさ』において、ビースタが「学習をもっぱら自然現象——呼吸や消化と同じように——としてとらえる傾向」[Biesta 2016〔2013〕:68(90)]を「学習の自然化 naturalization」として批判している部分に着目する。

ビースタは、学習の語彙や言語(生徒を「学習者」、教師を「学習のファシリテーター」と呼ぶことなど)の問題として、それが「教育過程や教育実践の重要な側面、つまり、内容、目標、関係性などの側面を見えにくくする」ことに加えて、「学習の言語を用いて、またそれを通じて行われる政治的な「はたらき」をぼかしてしまう」[Biesta 2016〔2013〕:64(86)]ことを挙げている。ビースタが問題視する「政治的な「はたらき」、すなわち「学習のポリティクス」とは、諸個人に対して学習することを当然の義務のように課していく政治的な傾向のことを指している。学習化および学習のポリティクスが最も顕著に起きている分野としては、生涯学習の分野が挙げられ、1990年代半ばに「個人が要求できる権利としての生涯学習が、すべての個人が果たさなければならない義務としての生涯学習に変わった」[Biesta 2016〔2013〕:66(88)]という認識が示されている。それによって、「政治的問題を学習の問題に置き換えてしまい、そうした問題に取り組む責任を国家や共同体から個人のレベルに転嫁する傾向がますます強くなって」おり、グローバル市場における雇用の問題などが、「社会構造の問題や共同体の責任としてではなく、もっぱら個人による適応・順応の問題として——つまり学習の問題として——規定されてしまっている」[Biesta 2016〔2013〕:67(89)]という。

ビースタの見るところ、このような学習のポリティクスを可能にするものの一つが学習の自然化である。そこには以下のようなステップが想定されている。

学習の自然化とは学習をもっぱら自然現象——呼吸や消化と同じように——としてとらえる傾向である。学習とは、たんに私たちの生物学的な、また（近年ますますいわれるが）神経学的な「性質」の一部であり、したがって、私たちがどうしてもしてしまう——せざるをえない——ものだと暗示することは、次のような滑りやすい坂道につながる。すなわち、(1) まず学習は生存することと等置されるようになる、(2) そうなると、ほとんど必然的に、学習は生涯続く過程ということになる、(3) それはさらに、普通の人間なら誰にでも学習は可能だという主張につながる、(4) そうした主張は、普通の人間なら誰しも学習すべきだという考えにいと簡単に展開する、(5) 結局、ある人に学習する気がなく、学習者アイデンティティを拒否するなら、その人には何か悪いところがあるにちがいない、という考え方に行き着く。[Biesta 2016〔2013〕:68 (90-91)]

ビースタは、人間の学習を生物として自然な事実として記述すること——学習の自然化——は、しばしば人間は学習すべきだという規範へと展開（飛躍）してしまうため、政治的に危険だと断じているのである。

これを踏まえて、ビースタは「学習を脱自然化すること denaturalizing」すなわち「学習の人工的性質を強調すること」が必要だと訴え、その方法の一つとして「「学習」とは評価的な evaluative 概念であり、記述的な概念ではない、と認めること」を提案していく [Biesta 2016〔2013〕: 69 (91)]⁽⁵⁾。つまり、事実の記述と思われているもののの中に、実は規範につながるような評価が含まれているということを暴こうとしている。

学習とは、自然な成熟以外の、多かれ少なかれ、長期にわたる影響をもたらす変化である、という定義は、広く受け入れられているが⁽⁶⁾、もしもそれを出発点とするなら、私たちが「学習」という言葉を使うとき——たとえば、「ジョンは自転車の乗り方を学習した」とか、「メアリーは熱力学の第一法則を学習した」といった文章において——それが、ただ変化を記述しているのではなく、変化を判断しているということがわかるだろう。大事なポイントは、ジョンをもっと注意深く観察すれば、他にも多くの点において変化が見えるだろうということである。いくつもある変化のうちの何かを「学習」と見なし、他のものを「たんなる変化」と呼ぶ理由は、私たちがそれらを価値づけているからである。[…]「学習」が評価的な言葉であると見なせば、学習の考え方を効果的に脱自然化できるかもしれない。なぜなら、それによって私たちは、学習という言葉が使われるたびに、そこでどんな価値判断がなされたのか——つまり、ある特定の変化をなぜ学習と見なしたのか——、と問うことができるし、また誰がそうした判断に関与しているのか、つまり、誰がある変化を学習である […] と規定する権限をもっていると主張しているのか、と問うこともできるからである。[Biesta 2016〔2013〕: 69 (91-92)]

以上のようにして学習を脱自然化することは、「学習を不可避、不可欠なものとしてとらえるのをやめる」[Biesta 2016〔2013〕：60（80）] ことだとも述べられている。

さて、ビースタによる学習の自然化への批判は、現代社会における学習化への批判の一部として展開されているのだった。彼の学習化批判の中心には、学習化した教育が、個人の主体化 subjectification を妨げてしまうという主張がある。主体化とは、ビースタが、教育の機能および目的の三領域の一つとして挙げているものである。その他の領域である資格化（有能化）qualification は「教育を受けることで個人が特定の事柄をするのにふさわしくなること」、社会化 socialisation は「教育を通じて既存の社会的、政治的、職業的、あるいはその他の「秩序」に個人が参入できるようになること」に関わる。それに対して、主体化は「社会化とは反対に、既存の秩序に個人がどう参入するかということではなく、むしろ個人がいかに独立した——ないし自律的などと言われる——行動と責任の主体になりうるか、に関わる領域」[Biesta 2016〔2013〕：64（85）] だとされる。ビースタは、資格化や社会化の必要性を認めつつ、主体化こそが、人間の自由に関わる重要な契機だととらえている。だからこそ、学習化の進行によって、資格化や社会化が強調され、主体化が難しくなる傾向があることが問題視される。すなわち、ビースタの見るところ、学習が促進されるときに目指されているのはたいてい、既存の環境・社会・秩序に適応するための能力・コンピテンシーを子どもたちに獲得させようということであり、それは子どもたちを既存の環境・社会・秩序の客体にとどめてしまうことになるのである。上述の通り、ビースタは学習のポリティクスについて論じる際にも、政治的問題を学習の問題に、すなわち個人の適応・順応の問題に置き換えてしまうという問題を挙げていた。したがって、学習のポリティクスを支えている学習の自然化もまた、個人に既存の環境や秩序への適応を促し、主体化を難しくする傾向をもつものとしてとらえられていると言えよう。

ビースタは、個人の主体化の可能性を開いていくことを目指して、学習の言語を用いずに教育について語ろうとする。彼にとって、自然現象として（自然）科学的に探究される学習というものは、人間特有の自由や主体性とは次元を異にするものである。その見方は、『教育の美しい危うさ』の後に書かれた『教えることの再発見』の「日本語版への序文」および本文（プロローグ）によく表れている。

本書のすべての章で示唆されるのは、私たちが人間として学習することができる生命体なのではなく——なぜなら、学習というのは私たちが動物や人工知能システムとも共有するものなので——、語りかけられ、話しかけられる存在であり、教えられ、教えることを受容することができる存在だということである。[ビースタ 2018：ii]

[プロローグに続く議論で] 私は、人間が主体であることは、学習し、理解し、意味を付与するなどの力の中に位置付けられるのではなく、語りかけられ、話しかけられ、教えられる「能力」の中に何よりもまず見出されるということを提案しようとする。簡潔な公式にすると、人間は、学習することができる動物なのではなく、教えられ、教えることを受容することができる存在であるということである。[Biesta 2017：4（6-7）]

これらの引用文における学習は、脱自然化されていない、他の生物とも共通する自然現象としての学習を指している。ビースタは、学習化が進む現状に抗う戦術の一つとして学習の脱自然化を掲げつつも、やはり学習には自然現象というニュアンスがつきまとうことから、そのような学習とは異なるものとして教育を描こうとしている（むしろこちらが、ビースタが複数の著作で展開している主要な戦術である）。いずれにしても、人間における教育というものは自然現象ではないのだという見方がビースタの思想の基調をなしていることは確かであろう。

（2）今井康雄による〈自然主義的反実在論〉批判

教育哲学者の今井康雄は、今日の教育思想を構成している一つの要素として、自然主義を挙げている。今井の言う教育論における自然主義とは、「〈教育は（自然）科学的に解明可能な学習の過程に還元できる〉という考え方」[今井 2022：4]を指す。今井は、このような自然主義が、教育における反実在論、すなわち「〈われわれは子供たちに世界を示して見せることはできない〉という考え方」[今井 2022：3]と合体した〈自然主義的反実在論〉を今日の教育思想の趨勢とみなし、それに対する批判を展開している。今井自身は学習の自然化という表現を用いていないのだが、ある対象を自然現象として探究することを自然化と呼ぶ哲学的自然主義の用法に従えば、その議論はまさに学習の自然化をめぐる批判となっている。本稿では紙幅の都合により、自然主義と反実在論が結びつくことによる問題を明らかにしようとする今井の議論のうち、自然主義について論じられている部分を中心に上げていく⁽⁷⁾。

自然主義という語は様々な領域で多義的に用いられており、教育学領域では、主にジャン＝ジャック・ルソーなどの教育思想を特徴付けるものとされてきた。今井によれば、現在までに、哲学的自然主義と教育学的自然主義は接近し、融合しているのだという。

哲学的意味での自然主義は、大まかに言えば、超自然的な存在を否定し、場合によってはア・プリオリに解明される領域をも否定し、自然科学を模範とする経験科学的方法によって世界のことごとくが解明し尽くせると見る立場である[……。]。これに対して、教育論の伝統においては、教育において子供の「自然」な成長・発達を重視する立場を「自然主義」と呼んできた[……。]。この教育学的自然主義は、進化論をはじめとする自然科学的な人間研究の浸透によって「自然」についての規範的な形而上学が衰退した後では、哲学的な意味での自然主義と実は地続きになっている可能性が高い[……。]。教育を学習——それは、教育という人為的な介入さえなければ、子供がその「自然」に従って自発的・主体的に行なうはずの活動である——に還元し、その学習を（自然）科学的に解明可能な何ものかに還元する、というのは、まさに教育学的自然主義と哲学的自然主義が融合した姿であると言わねばならない。[今井 2022：4]

ここで説明されている「哲学的意味での自然主義」は、本稿で主題として取り上げている自然主義そのものである。それと教育学的自然主義が融合したものが今井によって批判され

ているということは、自然主義的な教育哲学を推進しようとする本稿の立場にとっては看過できない意味をもっている。

それでは、〈自然主義的反実在論〉の何が問題なのか。今井はとりわけ、〈自然主義的反実在論〉のうち主に自然主義に起因する、「不確定性を極小化しようとするその根本モチーフ」[今井 2022 : 173] にその問題を見出している。

現代の教育論は、現実がどのようなものであるのかを子供に対して示して見せる、などという面倒な課題を、自らに対しては免除している（反実在論）。[…] それに代わって重要になるのが、現実がどのようなものであれ、その時々の実現にクレバーに対応できる能力を子供のなかに育てることである。この目当てに向かって子供がいかに学ぶのかが、教育論にとって中心的な問いとなる。教育が、後に見るように構造的な不確定性を持っているのに対して、能力や学習については科学的な、場合によっては自然科学的な解明が可能であり、したがってまたそうした解明に基づいた確実な統御が可能であるように見える。こうして、教育の持つ不確定性を首尾よく回避して学習の成就を、つまりは能力形成という教育の目論見を達成することが、能力や学習のメカニズムの（自然）科学的解明を通して可能になる——そう考えられるのである（自然主義）。[今井 2022 : 11]

この後の部分でニコラス・ルーマンの教育論を基に論じられていることをまとめると、教育の持つ構造的な不確定性とは、簡単に言えば、教育が他者をまるごと相手にするがゆえに、コミュニケーションの目論見を確実に達成するための技術を欠いているということである。今井が紹介している 16 世紀の人文学者トマス・プラッターが、10 年近い放浪学生期間を経てもまともに読み書きができなかったように、かつての教育は、「非能率や予測不能状態」に満ちた「行き当たりばったりの学習経路」をもたらすものだった [今井 2022 : 36]。このような大きな不確定性を解消すべく、教授学者や教育（学）者たちが様々な教育の技術を提案してきたことを今井は跡付けている。さらに、不適切に目的論化された進化論の支えも得て自然主義が進行し⁽⁸⁾、次第に教育は学習の過程としてとらえられるようになったという。いまや、その学習の過程は心理学等の科学的知見によって効率よく制御されるようになってきたように見える。だが、今井の見るところ、そのような制御は、子どもたちが世界の中で生きていくことに資するものではない。

心理学、遺伝学、認知科学、等々によって学習のプロセスが（自然）科学的に解明されて行くにつれて、学習への教育の解消は、教育が持たざるを得ない不確定性を除去して確実な成果を教育にもたらす方策として、大方の支持を得るようになる。子供の「自然」に適った形で無理なく学習のプロセスを統御することが、科学研究の成果を支えに可能になると、そう考えられるからである。[…] しかし不確定性の除去と学習の統御は、なぜ、何のために必要なのだろうか。〈自然主義的反実在論〉の立場に立つ限り、それに対する教育論の答えは「学習能力」以外にはない。学習の精密な統御——ルーブリッ

ク評価 […] に典型的に見られるような——の目的はより良い学習、たとえば自己制御的・メタ認知的な学習の実現だということになり、学習の外に向かっていたはずの「何のために」という問いは出発点に戻され学習の内部で完結する。学習の統御は、それが結局何に役立つのかがはっきりしないまま自動運転を始め、とめどなく精度を高めて行く。[今井 2022 : 172]

すなわち、学習は「学習の外」で、現実の世界において何かをなすために求められていたはずなのに、学習の統御の精度を上げようとするプロセスは学習能力を高めること自体を目的にするようになり、現実の世界との接点を失ってしまうということである。そのプロセスに組み込まれた結果として、子どもたちは十分な準備もなく世界（現実）に直面し、困惑してしまうという。

教育の不確定性を小さくしようとすることのさらなる問題として挙げられているのは、それが「新たな始まり」の可能性を塞いでしまうということである。「新たな始まり」という言葉はハンナ・アレントの議論から採られており、子どもは世界に新しさをもたらし得る存在だということを指している。子ども自身の学習を重視するという、新教育運動以降に特に強調されてきた方針は、教え込みとしての教育との対比においては子どもの新しさを尊重しているように見える。だが、学習の過程が確実な成果を求めて統御されることにより、子どもがとりうる選択肢は狭まり、実はかえって新しさが発現する余地が切り詰められるというのである⁽⁹⁾。

このような問題を孕む〈自然主義的反實在論〉に抗して、今井はそれを反転させた反自然主義的實在論を提案していく。すなわち、自然科学的にとらえられる学習の過程に教育を還元せず、大人が子どもに「これがわれわれの世界だ」と告げるような教育が、望ましいものとして提示される。そのような教育＝〈世界への導入〉は、不確定であるからこそ「新たな始まり」の可能性を開くとされる。つまり、教育が抱える不確定性には、積極的に評価すべき意味があるということである。ヴァルター・ベンヤミンが子ども向けの本やおもちゃの分析で示しているように、大人が絵本等を通じて間接的に「これがわれわれの世界だ」と告げたとしても、それが大人の意図通りに完全に子どもに伝わるわけではない。この不確定性に、今井は「新たな始まり」の余地を見出している。アレントやベンヤミンが反自然主義的な教育論の手がかりとして参照されていることからわかるように、今井にとって、不確定な教育が開く「新たな始まり」の可能性なるものは、学習のプロセスを自然科学的に解明しようとする営みからは零れ落ちるものとして位置付けられている。

2. 教育の自然化の概要

前節で取り上げたビースタと今井はいずれも、人間における教育を、自然現象として科学的に解明される学習とは異なるものとして、すなわち（自然）科学的な探究から独立した領域として確保しようとしていた。これに対して、はじめに述べたように、哲学における自然主義とは、哲学が科学から独立した領域や方法を持つという見方を退け、哲学を科学と連続

した営みと見る立場である。自然主義的な教育哲学は、教育もまた科学から独立した領域とは見なさず、科学的な方法も用いながら教育について探究することを目指していく。その中では、現に行われている教育に関する（自然）科学的な探究——教育の自然化——の成果も積極的に参照することになるだろう。本節では、人間諸科学において、教育に関する探究がどのように進められているのか、その概要を示していく。

「人間とは教育されなければならない唯一の被造物である」[カント 2001：217] というイマヌエル・カントの言葉に現れているように、教育という事象は、長らく人間に特有の営みだと考えられてきた。教育に限らず、何かを人間に特有のものととらえることは、それを自然現象ではないものととらえることを意味しがちであった。これに対して、現代の人間諸科学やそれを踏まえた自然主義的な哲学は、人間に特有と思われる様々な事象を、進化によって実現したものにとらえることによって、それを自然現象として探究しようとしている。教育についても、それが自然現象として進化の中でどのように実現してきたかを探る研究が、1990 代以降、心理学や霊長類学、脳科学などの領域にまたがって進展している。

進化の観点による教育研究は、個体間の「教える／教わる」という行為のレベルに焦点化されることが多い。現代社会には学校のような教育制度が広く行き渡り、個々の「教える／教わる」という行為もその制度を前提にして行われがちであるが、まずは教育制度を構成している行為自体がどのように進化してきたのかが検討課題として設定されてきた⁽¹⁰⁾。

行為のレベルで教育を考える際にしばしば取り上げられるのが、動物行動学者のティム・カロとマーク・ハウザーによる teaching（教えること、教示行為）の次のような定義である [Caro&Hauser2012]。

- ① 個体 A が、知識や技術の少ない観察者 B がいるときにのみ自らの行動を変える。
- ② A はコストを払う、もしくは少なくとも直接の利益を得ない。
- ③ A の行動の結果、B は知識や技能をより早く／速く、あるいはより効率的に獲得する。
あるいはその行動なしには B に全く学習が生じない。

従来教えること（教示行為）は教える側の意図に重きを置いて定義されていたため、意図を認めることができるヒトのみが教えることができるとされていた。これに対して、カロとハウザーの定義は機能の面に着目しており、教える意図の有無は問わないため、ヒト以外の動物にも適用できる。現在までに、ミーアキャットやアリ、ヤブチメドリといったいくつかの動物において、カロとハウザーの定義やその改良版を満たす教示行為が報告されてきた。だが、それはいくつかの難問を浮かび上がらせることにもなった⁽¹¹⁾。

[難問の] 一つ目、とても有益だと思われる教示行動は、なぜもっと動物に普及していないのか。二つ目、教示行動が報告される動物種の分類群はなぜあのような不思議な分布をとるのか。つまり、なぜアリやハチが教える一方で、チンパンジーのような知的だといわれる動物は教えないのか。三つ目、人間とはちがって、人間以外の動物における教示が特定の文脈〔主に食行動〕に特化しているのはなぜか。なぜ、どのようにして、

一般的な教示能力は人間の先祖に進化したのか。[レイランド 2023：161]

一つ目の難問には、教示行動は教える側がわざわざ教えるというコストをかけなければ成立しないため、なかなか普及しないのだという答えが思い浮かぶ。すると次には、ヒトにおいてはなぜ、コストがかかる教育が大規模に行われるようになってきたのかという問いが生じてくる。

こうした問いに答えるような、教育の進化に関する研究は始まったばかりである。それを牽引している人物の一人である認知心理学者のマイケル・トマセロによれば、ヒトにおける教育の進化には、累積的文化進化という現象が関わっている。

ヒトが種に固有の文化的継承の仕方をもっているという証拠には事欠かない。最も重要なのは、ヒトの生み出す文化伝統や産物は、時間の中で他の動物にはない形で修正を重ねるという事実である。これを累進的文化進化 cumulative cultural evolution という。基本的に、ヒトの作った人工物や社会的実践の中でもとりわけ複雑なものは——道具を使った産業、記号による伝達、社会制度など——単独の個人や集団が歴史のある時点で発明し、そのまま変わらずに来たというものは一つもない。実際に起きたのは、ある個人や集団が最初に人工物や実践の原始的なものを発明すると、その後に来た利用者がそこに変更すなわち「改良」を加え、それをまた他の者が多くの世代にわたっておそらく変更もなく採用した後に、ある時点で他の個人や集団が別の改変を行い、それがまた他の者によって学習・利用されるという繰り返しであり、その結果、歴史的時間の中で「漸進作用 the ratchet effect」と呼ばれる効果が生み出されてきたのだ […]。累進的文化進化のプロセスが起きるには、創造的な発明が求められるだけでなく、忠実な社会的継承によって歯車 ratchet が逆に回らないようにすることも同じくらい重要である。 […] 多くの動物種にとって困難なのは創造性の方ではなく、むしろ漸進作用の歯車を安定させることの方である。[Tomasello1999：4-5 (5-6)]

ヒトのみが行う累積的文化進化によって、複雑かつ高度な文化が形成されてきたことがヒトを進化的に有利にしてきたことは間違いない。このような利益が、教えることにかかるコストを上回っていたからこそ、ヒトにおいて教育という営みが進化してきたと考えることができる。

トマセロによれば、累積的文化進化を可能にしているのは、ヒトが行う3タイプの文化学習——「模倣による学習、教示による学習 instructed learning、共同作業による学習」[Tomasello1999：5 (6)]——である。特に模倣による学習が文化の忠実な継承を可能にすることによって累積的文化進化を支えており、積極的な教示 instruction がそれを補っているという。トマセロは、教示による学習を含む文化学習を可能にしているヒトの認知の特徴として「個体が同種の者について、自分と同じく意図や精神生活をもっているものとして理解する能力」[Tomasello1999：5 (6)]などを挙げ、それが進化の過程でどう実現されてきたのか、またヒトの個体の発達の中でどう実現されているのかを探るべく、類人猿やヒトの

乳幼児を対象にした実験を多数行っている。

教育の進化に関する研究において、トマセロの諸研究とともに注目を集めてきたのが、発達心理学者のゲルゲリー・チブラとジョルジ・ゲルゲリーが唱えるナチュラル・ペダゴジー natural pedagogy という仮説である⁽¹²⁾。この仮説によれば、ヒトは進化の過程で、「教える／教わる」というコミュニケーションのシステムおよびそれを可能にする心のメカニズムを獲得してきた。具体的には、ヒトにおいては、教える側が明示的シグナル ostensive signal、すなわちアイコンタクトや表情を送った後で何かを実演することで教わる側の学習が促進されることや、ヒトはかなり幼い頃から明示的シグナルに反応して学習していることなどが、乳幼児を対象とした諸実験によって示されている。中尾〔2023〕等が紹介しているように、これらの実験の反例となる実験も蓄積されており、現在のところ、「ナチュラル・ペダゴジー理論はけっしてそのまま支持できるものではない」〔中尾 2023:81〕とも言われる。それでも、この仮説が、「「教える」「教わる」機構の進化について論じる場合はとくに、両側のプロセスの共進化を検討する必要がある」〔橋彌 2023:49〕ことに気付かせ、教育と学習に関する研究の枠組みを広げてきたことは確かである。

教育をめぐる科学研究は、トマセロやチブラとゲルゲリーに触発されつつ、現在盛んに行われている。例えば、冒頭に言及した安藤編〔2023〕には、累積的文化進化がどのような条件で生じるのかを明らかにしようとするコンピュータ・シミュレーション研究〔中田・竹澤 2023〕や、ヒトが「教える／教わる」ことの生物学的基盤として他者との身体接触やミラーニューロン・システムなどを挙げる研究〔明和 2023〕などが収められている。

本節で概観してきた諸研究は、いずれも教育を学習と連動した自然現象としてとらえている。すなわち、教育は、あるタイプの学習を可能にしたり促したりするからこそ、ヒトにおいて進化してきたということである。教育と学習が共に自然化されることによって、双方についての新たな知見が生み出されているのである。

3. 自然主義的な教育哲学に向けられうる懸念に応答する

1節で取り上げたビースタや今井は、2節で概観したような、自然現象として教育を解明しようとする諸研究——教育の自然化プロジェクト——については言及していない。彼らはあくまでも学習の自然化をめぐる批判を展開しているため、進行中の教育の自然化に対して、彼らが実際にどのような態度をとるのかはわからない。だが、批判対象が学習の自然化や自然主義と名指されていることから、その批判が（彼らの意図にかかわらず）教育の自然化や自然主義的な教育哲学に対する懸念を喚起することは十分想定できる。本節では、想定される懸念を2つ挙げ、自然主義的な教育哲学を推進しようという立場からの応答を試みる。

（1）ますます確実な成果をもたらす学習が強いられるようになるのではないか

ビースタと今井は、人間における教育が、自然現象として科学的に解明される学習と同一視される傾向に抗して、それを（自然）科学的な探究から独立した領域として確保しようと

していたのだった。それに対して、教育を自然現象として解明しようとする諸研究は、教育を、同じく自然現象と見なされる学習と連動するものととらえている。それゆえ、1節で学習の自然化の問題として挙げられていたことは、教育の自然化に対しても指摘されうるだろう。

ビースタは、学習の自然化、すなわち人間が生物として自然に学習しているという事実の記述は、人間は学習すべきだという規範への展開（飛躍）を誘発してしまうため政治的に危険だと論じていた。すると、学習の自然化と結びついた教育の自然化も、「人間は教育を受けて学習すべきだ」という規範を強化してしまうのではないか。しかも、教育と学習に関する科学研究がますます進むことによって、今井（およびビースタ⁽¹³⁾）が問題視しているような、不確定性の除去もますます進み、制御された確実な成果をもたらす学習への要請を強めてしまうのではないか。

想定されるこのような懸念に応答するため、まずは学習概念をめぐるビースタの議論に立ち戻ろう。1節1項で引用した箇所、ビースタは、「学習とは、自然な成熟以外の、多かれ少なかれ、長期にわたる影響をもたらす変化である」[Biesta 2016 [2013]: 69 (91)] という一般的な定義に言及しつつ、実際には、「ジョンは自転車の乗り方を学習した」というような、私たちが価値づけている一部の変化のみが学習と見なされていることに注意を促していた。このことが、人間は学習すべきだという規範への展開（飛躍）を招く一因であるため、学習の脱自然化が訴えられていたのだった。

確かに、日常的な会話においても科学研究においても、ポジティブに評価される変化が学習と呼ばれることは多い。しかしながら、学習に関する科学において、常に学習概念が評価的であるわけではない。学習心理学者の澤幸祐は、最寄り駅で人身事故を目撃するという経験により最寄り駅に近づくことができなくなるという、一般的にその人の生活に困難をもたらすであろうネガティブな学習の例を取り上げつつ、以下のように述べている。

進化の歴史の中で過去には適応的なものだった学習というシステムが、我々が生活している現代社会の中では場合によっては不適応な結果をもたらす。いわば「正しく誤作動する」ということが起こる。[澤 2021: 232]

ヒトを含む生物が何かを学習する諸々の仕組み自体は、ポジティブな価値があるからこそ自然界で進化してきたと考えられる。しかしながら、そのことは、個々の学習の事例がすべてポジティブに評価されるということの意味しないし、何であれ学習するのはよいことだなどということも意味しない。同じことは教育についても言える。このことを踏まえれば、学習や教育を自然現象としてとらえることが、常に「人間は教育を受けて学習すべきだ」といった規範を強化するとは言えないだろう。

実際、2節で概観した諸研究には、現代人がもっと教育や学習を行うべきだというような主張は含まれていない。例えば、累積的文化進化に関する議論では、教育（教示行為）は、文化継承の忠実度を上げることでヒトの適応度を高めたからこそ進化しえたと考えられている。しかしこれはあくまでも進化の過程を事実として記述しようとするものであり、現代人が、より忠実に文化が継承されるように積極的に教育を行うべきだという規範的な主張では

ない。また、確実な成果を求めてますます学習を制御しようといった提言がなされているわけでもない。

そもそも、進化の観点から人間を扱う研究全般において、「である（事実・記述）」から「べし（価値・規範）」への跳躍には概して慎重な態度がとられている。その背景には、20世紀前半にいわゆる社会ダーウィニズムが、極端な自由放任経済や人種差別政策を正当化したことへの反省もあろう。人間行動の進化に関する現代の研究は、同時代の社会に対して規範的な提言をすることにはおおむね禁欲的である。進化の観点による教育研究においても、現代社会の教育が抱える問題を解決するために科学的な教育の理解が必要だという主張は見られるものの、教育や学習を直ちに特定の方向に導こうとするような主張はほとんどなされていない⁽¹⁴⁾。

科学研究の中には、現代の人間の社会や振る舞い（教育を含む）をコントロールするための提言をしようという志向が強いものもあることは確かである。また、非科学者が特定の科学的知見に基づいて、人々を、あるいは社会をコントロールしようとするかもしれない。そのような動きの教育領域における例として、1990年代後半から、ランダム化比較実験（ある介入を行う実験群と行わない対照群を無作為に分けることで介入の効果を推定する実験的手法）等がもたらす「エビデンス」によって教育の効果を高めるという「エビデンスに基づく教育」を求める声が強まっていることが挙げられる。ビースタも今井も、エビデンスに基づく教育をめぐる批判的な考察をしているため、学習の自然化や自然主義に対する彼らの批判は、そうした動向も踏まえてなされているものと思われる⁽¹⁵⁾。しかしながら、少なくとも今のところ、進化の観点による教育の自然化プロジェクトは、そうした動向とは趣を異にしている。

学習がしばしば評価的な概念として機能していることは事実であるし、科学者の意図の有無にかかわらず、事実の記述が規範の根拠として不適切に用いられてしまう危険はある。それゆえ、ビースタのように記述から規範への「滑りやすい坂道」に警戒すること自体は重要であろう。ただ、その警戒が一步進んで、そのような危険の芽を摘んでおくために教育の自然化を退けるべきだという立場に至ってしまうとすれば、それには筆者は賛同できない。すなわち、教育（哲）学において科学的知見に基づいた研究を行うことを避けるべきだと論じたり、教育実践に対して科学的知見が影響を与えることは望ましくないと提言したりすることは適切でないと考える。なぜなら、教育の自然化によって得られる知見は、教育哲学研究に様々な実りをもたらす可能性があると考えられるからだ。

ヒトに至るまでの進化の過程を視野に入れて教育という営みを見ることによって、私たちは、教育（思想）史研究より長い時間的展望の下で、近現代の教育のあり方を相対化することができる。学校のような制度が生じるのは以前に行われていた「教える／教わる」という行為に定位することで、近現代の教育の特徴や特異性が改めて浮かび上がってくることもあるだろう。また、「教える／教わる」という行為は、制度化された教育の基盤なのだから、その行為を支える生物学的なメカニズムを知ることは、制度化された教育がどのように成り立っているかを理解することにも資するはずだ。もちろん、「教える／教わる」という行為を獲得したばかりの初期人類と現代人とでは、置かれた状況もそこで展開されている教育の

内実も大きく異なるが、その間のピースを埋めようとする探究自体が、現代の教育を理解することにつながるだろう。

さらに、進化的アプローチによる人間諸科学やそれを踏まえた自然主義的な哲学全般が、進化の観点を踏まえることで人間らしさをとらえ直している中で、教育を対象とした研究でも、進化の観点をとることによって、教育するヒトという存在についての理解が深められている（トマセロが、ヒトらしい教育や学習を可能にする認知の特徴として、他個体に意図や心があると理解する能力に着目しているように）。そのような知見から、教育哲学の諸テーマに関する考察のヒントを得ようとする試みはすでに行われ始めている⁽¹⁶⁾。

その他に、科学研究の中で行われている学習や教育の階層的分類を参照することにも意義があるかもしれない。大まかに言えば、学習は、個体が独立して行う個体学習（試行錯誤など）と、他個体の行動が手がかりとなる社会（的）学習に分けることができ、社会（的）学習の中に教育（教示）による学習が位置づけられる（観察学習などは、教育によらない社会（的）学習である）⁽¹⁷⁾。それに加えて、中尾は、ナチュラル・ペダゴジーが想定している明示的な教示による教育（明示的教育）と、伝統的な狩猟採集社会でも見られるような、学習機会の提供を通じた教育（促進的教育）の区別を提案している〔中尾 2023：80〕。これらの分類や区別と教育哲学の議論を照らし合わせることで、教育哲学の議論を整理したり、教育哲学を専門としない人々にも開かれたかたちで議論を展開したりすることにつながると考えられる。

教育の自然化や、それを踏まえた自然主義的な教育哲学を退けるのは、このような可能性について確かめた後でも遅くないのではないだろうか。

（2）人間の生にとって重要な側面が見落とされてしまうのではないか

ビースタと今井の議論では、ともにアレントの思想が参照され、複数の人間が存在する世界の中で諸個人が独自性を発揮することの意義や、そこで教育が果たす役割について述べられていた。ビースタはさらに、エマニュエル・レヴィナスなどの他の哲学者・思想家も参照し、この観点を理解を深めている。このような、人間の生にとって重要な側面を、教育の自然化プロジェクトやそれを踏まえた自然主義的な教育哲学は見落としてしまうのではないか。こうした問いを突き付ける教育哲学者は、ビースタや今井だけではあるまい。

こちらの懸念に対しては、二つの応答の仕方が考えられる。一つ目は、人間の生にとって重要な側面はいずれ科学的に解明されるかもしれない、というものだ。確かに現在までの人間諸科学は、主体化や「新たな始まり」といった言葉で表される、実存的とでも言うべき側面を十分にカバーしているとは言い難い。ただ、教育を自然現象として解明しようとする研究がこの20年余りで進展していることからうかがえるように、人間諸科学は質的にも拡張している。遠くない将来、そうした側面について科学的に解明するための道具立てが整っているかもしれない。

もともと、人間諸科学がどれだけ発展しても、それは人間の実存的な側面には届かないのだという見方もあろう。そこで、二つ目の応答として、科学が届きそうにない諸側面がなぜ重要なのかを問い返してみたい。自然主義的な哲学者の植原亮は、自然主義的な哲学の一つ

のあり方として、哲学的な難問とされてきたものを「人間の認知にしばしば見られる自然現象の一種として捉える」[植原 2017: 261] という、メタ哲学的な展望を提示している。すなわち、懐疑論のような哲学的な問題を真正面から解決しようとするのではなく、なぜ私たちは懐疑論のような問題にとらわれてしまうのか、それらの問題はどのような認知的要因によって生じているのかを問おうということである。教育哲学においても、主体化や「新たな始まり」、その他の科学ではとらえられそうにない諸々のものが、なぜ教育に関わる重要な問題として立ち現れてくるのかを自然現象として探究する、いわば教育哲学の自然化を構想することができるのではないだろうか。これは、科学ではとらえられそうにない問いを探究する教育哲学を否定するということではない。科学ではとらえられそうにない問いを探究する教育哲学の営み自体も俎上に載せていくメタ教育哲学的な探究によって、教育やそれを行う人間を理解するための新たな回路を開くことができるのではないかというアイディアである。

おわりに

本稿は、教育の自然化プロジェクトを含む人間諸科学の成果を積極的に採り入れる、自然主義的な教育哲学に対して向けられうる懸念に応答するとともに、そのような教育哲学の可能性を示すことを試みた。具体的には、ビースタと今井による、学習の自然化をめぐる批判を取り上げて検討した。

ビースタや今井の議論は、本稿で取り上げていない部分も含めて、現代の教育が置かれた状況の批判的な検討として示唆に富むものである。学習の自然化を通して個人が既存の社会や秩序に適応することを強いられているというビースタの指摘や、自然主義が進む中で学習の成果の確実さが求められ（すぎ）ることに問題があるという今井の指摘については、筆者も賛同する部分が多い。だが、そこから一足飛びに、学習の脱自然化や反自然主義という強い語を掲げることには慎重でありたい。なぜなら、学習の自然化や教育の自然化の在り方・現れ方は、ここまでに描いたものだけを見ても一様ではないからだ。

本稿でその一端を垣間見たように、科学には様々なタイプの営みが含まれており、人間の社会や振る舞いをコントロールしようとする志向の強さも様々である。その中には、教育哲学が社会的影響を注視すべきものもあるだろう。しかし、教育哲学は、一律に科学との対話を閉ざすのではなく、科学の多様性に対して開かれた態度をとるべきだと主張したい。

教育が自然現象であると認めることは、その豊かさや複雑さを切り捨てることではない。教育は自然現象として豊かかつ複雑であり、少なくない科学者にとって取り組みがいのあるテーマとなっている。彼らが生み出す知見の中には、教育哲学研究の貴重な資源となるものがきっとあるだろう。

本稿では、自然主義的な教育哲学が進みうる道筋の可能性ないし候補をいくつか示してきた。しかし、これらの道筋が教育哲学上の新たな発見につながっているのかどうか、自然主義の立場をとることが本当に教育哲学に実りをもたらすことになるかどうかは、今後、一つひとつ考察を積み重ねて確かめていくしかない。これはおそらく、哲学における自然主義一

般の正しい「戦い方」である。日本の哲学的自然主義を牽引してきた戸田山和久は、自然主義を「リサーチ・プログラム」、すなわち「コアとなるいくつかの主張と、防御帯（protective belt）と呼ばれる補助仮説群からなる一連の理論の系列」[戸田山 2003：64]と見なし、それがどのように評価されるべきかを論じている。自然主義的な教育哲学研究の今後のあり方を展望するために引用しておきたい。

固定的内容をもつ一つの単位的理論ではないために、自然主義一般を「議論」によって「擁護」したり「論駁」という試みは、どちらも決定的なものにはならないだろうし、あまり意味もないだろう。私は、リサーチ・プログラムの性格を持つ自然主義の評価は、最終的には自然主義の特定の実現のそれぞれについて、それが約束した課題をうまく果たせたかという「パフォーマンス」の評価を積み重ねることによって行う以外はないだろうと考えている。つまり、心、知識、道徳、数などの「自然化（naturalization）」のプログラムにおいて、それぞれどの程度成功をおさめたかによって、自然主義は評価される他はない。[…] いわば、自然主義者と反自然主義者は無数の局地戦を戦うはめになる。[戸田山 2003：64]

自然主義的な教育哲学もまた、あらかじめその全体を擁護したり論駁したりできるものではなく、教育そのものおよび教育を構成している諸事象や、教育哲学の諸テーマに関する自然化のパフォーマンスの積み重ねによって評価されるしかないだろう。本稿では、自然主義的な哲学全体の拒否につながりうる懸念を解きほぐすことに努めた。これを踏まえて、実際に自然化のパフォーマンスを積み重ねていくことが、今後の大きな課題である。

注

- （1）植原亮は、クワイン以降の自然主義における自然化という語の用法を2つに整理している。1つは、「ある哲学分野について、それを科学と連続的な営みとして定位すること、つまり「自然科学化」を指す用法」[植原 2017：11]であり、クワイン自身が提唱した「自然化された認識論」や、近年盛んに行われている倫理学の自然化がその用例である。もう1つは、「哲学上の学説や理論の主題、あるいはそこで探究されている対象を「自然化」する、というときの用法」であり、「この意味での自然化は、多くの場合、二元論の拒否や人間の非例外主義と深く結びついており、当の対象が根本的には自然の秩序にうちに捉えられるということ、端的に言えばそれが自然現象の一種であることを示すことで果たされる」[植原 2017：11-12]。その例として植原は「心の自然化」、すなわち心という人間に固有と見なされがちなものを自然現象として解明しようとするプロジェクトを挙げている。本稿全体に登場する教育の自然化や学習の自然化はこの2つ目の用法に、3節2項で言及する教育哲学の自然化は1つ目の用法にあたる。
- （2）藤田・広瀬・平田 [2024] 参照。
- （3）自然主義的な立場を明確に打ち出した教育哲学研究として宮川 [2022]。なお、三澤 [2024] によれば、近年のイギリスの分析的教育哲学において、教育研究が自然主義をとることについて新たな立場が生まれているようである。その動向については稿を改めて検討したい。

- (4) 宮川 [2022 : 39] 参照。
- (5) 学習を脱自然化する他の方法として、学習者というアイデンティティを拒否することも挙げられている (Biesta [2016 [2013] : 69-70 (92-93)] など)。
- (6) 学習心理学者の澤幸祐によれば、「経験によって生じる、比較的永続的な行動の変化」という学習の定義 (ビースタが言及しているものとほぼ同じもの) は、心理学において一般的ではあるが、「細かく見ていくと、この定義では納得がいかないと思われる点はいろいろ出てくる」[澤 2021 : 2]。この定義の問題には本稿では立ち入らない。
- (7) 本項における今井 [2022] の要約は、部分的に宮川 [2024]3 節を参照している。
- (8) 今井 [2022] 第 3 章では、1870 年代に起きたミュラー＝リップシュタット事件などを取り上げ、教育論がどのように進化論を受容したのかが論じられている。ダーウィンの進化論では、進化とはあらかじめ設定された目的に向けて生じるものではない。それに対して、進化を低次なものから高次なものへとといった目的をもつ「進歩」としてとらえるハーバート・スペンサーやエルンスト・ヘッケル (ミュラー＝リップシュタット事件の関係者) のような考え方が、教育論に取り込まれていったのだと今井は見ている。
- (9) 今井はアレントの議論から、新しさが子ども自身の中ではなく子どもと世界が接するところで生じることを読み取っている。すなわち、人々が集い共に行為する世界に、新参者として子どもが参入することによってこそ、新しさがもたらされるという。そのため、〈自然主義的反実在論〉は、子どもを世界に出会わせようとしなないという点においても世界における新しさの実現を妨げていることになる。
- (10) 人類学者の高田明は、後述するナチュラル・ペダゴジーに関する議論が「教育とは何かについての研究分野間、研究者間の合意がないままに進行してきた」ために生じた混乱を解きほぐすべく、「教育と学習をめぐる人類学の膨大な研究蓄積を、「制度」「活動」「行為」という三つのレベルに分けて整理」している [高田 2023 : 179-180]。ここで言われる「活動」のレベルは、「制度と行為の間に位置する概念として特徴づけられ、その内にいくつかの相互行為の連鎖を含むことができる」[高田 2023 : 181] ものであり、高田はその例として学校における授業を挙げている。本稿では、簡便のため制度と行為を区別して議論を整理しておく。
- (11) カロとハウザーの teaching の定義の意義や、それに関わる諸研究については、レイランド [2023] や孟 [2021] を参照した。
- (12) ナチュラル・ペダゴジーの説明にあたっては、Csibra&Gergely [2011] の他、中尾 [2023]、橋彌 [2023]、高田 [2023]などを参照。
- (13) ビースタも、教育が確実さを求めることの問題を論じており、「教育の弱さ——教育的な「インプット」と「アウトプット」の完全な一致がけっして生じないだろうという事実」[Biesta 2016 [2013] : 3 (4)]こそが教育を可能にする条件だと述べている。
- (14) 例外的に、安藤 [2023] は規範的な要素を含む進化教育学を構想し、現代のいくつかの教育問題 (学年制、教育格差など) について提言している。これについては別の機会に検討したい。
- (15) 両名のエビデンスに基づく教育をめぐる批判的な考察として、Biesta [2016 [2010]] 第 2 章および今井 [2015] を参照。

(16) トマセロの諸論考を参照しつつ人間の共同性について考察したものとして、渋谷 [2024]。

(17) 学習の分類については、橋彌 [2023] や安藤 [2023] を参照。

参考文献

安藤寿康 (2023) 「教育はヒトの生物学的生存戦略である」 安藤寿康編『教育の起源を探る——進化と文化の視点から』 ちとせプレス、pp.83-117

安藤寿康編 (2023) 『教育の起源を探る——進化と文化の視点から』 ちとせプレス

Biesta, Gert J. J. (2016 [初版 2010]) *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Abingdon: Routledge (藤井啓之・玉木博章訳 (2016) 『よい教育とはなにか——倫理・政治・民主主義』 白澤社)

Biesta, Gert J. J. (2016 [初版 2013]) *The Beautiful Risk of Education*, Abingdon: Routledge ((2021) 『教育の美しい危うさ』 田中智志・小玉重夫監訳、東京大学出版会)

Biesta, Gert J. J. (2017) *The Rediscovery of Teaching*, New York: Routledge ((2018) 『教えることの再発見』 上野正道監訳、東京大学出版会)

ビースタ, ガート (2018) 「日本語版への序文」 上野正道訳『教えることの再発見』、東京大学出版会、pp. i - iv

Caro, T. M. & Hauser, M. D. (1992) 'Is There Teaching in Nonhuman Animals?', *The Quarterly Review of Biology*, 67 (2), pp.151-174

Csibra, Gergely & Gergely, György (2011) 'Natural pedagogy as evolutionary adaptation,' *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 366 (1567), pp.1149-1157

藤田雄飛・広瀬悠三・平田仁胤 (2024) 「研究討議に関する総括的報告（研究討議 ヒトから教育を問う）」『教育哲学研究』 第 129 号、pp.21-26

橋彌和秀 (2023) 「「教える」と「教わる」のあいだ——その進化的／発達の起源」 安藤寿康編『教育の起源を探る 進化と文化の視点から』 ちとせプレス、pp.43-63

今井康雄 (2015) 「教育にとってエビデンスとは何か—エビデンス批判をこえて—」『教育学研究』 第 82 巻第 2 号、pp.188-201

今井康雄 (2022) 『反自然主義的教育思想——〈世界への導入〉に向けて』 岩波書店

カント, イマヌエル (2001) 「教育学」 加藤泰史訳、『カント全集 17』 岩波書店

レイランド, ケヴィン (2023 [原著 2017]) 『人間性の進化的起源——なぜヒトだけが複雑な文化を創造できたのか』 豊川航訳、勁草書房

松下良平 (2023) 「文理融合の中の教育哲学」『教育哲学事典』 丸善出版、p.96

三澤紘一郎 (2020) 「リベラルな自然主義の展開と人間の自然性—自然・規範・教育の再定位—」『教育哲

- 学研究』第121号、pp.93-111
- 三澤紘一郎（2024）「分析的教育哲学の再評価と展望」『教育哲学研究』第129号、pp.41-48
- 宮川幸奈（2022）『自律を目指す教育とは何か——自然主義的な教育哲学の試み』春風社
- 宮川幸奈（2024）「道徳科における学習・学びをどう見るか——学習・学びへの焦点化に対する教育哲学の問題提起を受けて——」『道徳教育論叢』第2号、pp.51-60
- 孟憲巍（2021）『教える赤ちゃん・察する赤ちゃん——他者を理解し働きかけるこころの発達と起源』ナカニシヤ出版
- 明和政子（2023）「脳と心の発達と教育——母子関係から見るヒトの教育の本質とその生物学的基盤」安藤寿康編『教育の起源を探る——進化と文化の視点から』ちとせプレス、pp.147-174
- 中田星矢・竹澤正哲（2023）「教育と累積的文化進化——計算論モデルによるマイクロ・マクロ・ダイナミクスの検討」安藤寿康編『教育の起源を探る——進化と文化の視点から』ちとせプレス、pp.119-145
- 中尾央（2023）「教育の進化——ナチュラル・ペダゴジー理論の検討を中心に」安藤寿康編『教育の起源を探る——進化と文化の視点から』ちとせプレス、pp.65-82
- 澤幸祐（2021）『私たちは学習している——行動と環境の統一的理解に向けて』ちとせプレス
- 渋谷亮（2024）「「わたしたち」を再考する」『教育哲学研究』第129号、pp.14-20
- 高田明（2023）「教育・学習の基盤としての進化と文化」安藤寿康編『教育の起源を探る——進化と文化の視点から』ちとせプレス、pp.175-189
- 戸田山和久（2003）「哲学的自然主義の可能性」『思想』第948号、pp.63-92
- Tomasello, Michael（1999）*The Cultural Origins of Human Cognition*, Cambridge: Harvard University Press
（2006）『心とことばの起源を探る——文化と認知』大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本多啓訳、勁草書房
- 植原亮（2017）『自然主義入門——知識・道徳・人間本性をめぐる現代哲学ツアー』勁草書房

※引用部分の訳出に際しては、括弧内に邦訳の頁数を記した上で、適宜改訳した。

※引用文中の〔 〕内は引用者による補足である。

本研究はJSPS科研費JP 24K16623の助成を受けたものです。

Various Aspects of the Naturalization of Learning and the Naturalization of Education: To advance Naturalistic Philosophy of Education

Yukina MIYAGAWA

Summary

This paper aims to respond to concerns that may be raised in the study of naturalistic philosophy of education in order to promote the position of naturalism, which attempts to do philosophy while using scientific knowledge and methods. Specifically, as an example of the caution against naturalism in the philosophy of education, I will discuss the arguments of Gert Biesta and Yasuo Imai, who are critical of the development of (natural) scientific research on learning - the naturalization of learning. I will then compare these arguments with the naturalization of education (the studies of the education as a type of natural phenomenon) that is currently underway in the human sciences. The criticisms surrounding the naturalization of learning are likely to arise concerns that the naturalization of education and the naturalistic philosophy of education based on it will increasingly force learning to produce reliable outcomes. However, I clarify that these concerns do not apply to the naturalization of education or naturalistic educational philosophies. In addition, I will argue that the findings obtained from the naturalization of education may bring various fruits to the philosophy of education.