

学習を自然化することの限界

——フォーダー、マクダウェル、ブックの視点から*

今 井 康 雄

1. 「学習の自然化」はどの程度リアルか？

「教育の学習化」を指摘して教育論に一種の覚醒をもたらしたガート・ビースタは、「教育の学習化」と表裏一体の現象として「学習の自然化」があることをも指摘している。それは、「学習を完全に自然的な現象——呼吸や消化と同種の——として見る傾向」であり、「学習がわれわれの生物学的な、また近年ますます強調されているように神経学的な、「組成」の一部であり、したがってわれわれが行わないわけにはいかない何かであることを示唆している」[Biesta 2016: 68 (90)] という。ビースタはこの傾向が、その先に致命的な帰結が待つ「滑りやすい斜面」だとしている [ibid.]。滑り落ちて行く先にあるのは、万人が学習者、生涯にわたる学習者たることを強制され、かつそうした学習者として操作されることになるような「学習のポリティクス」である。そうした帰結を回避するために、ビースタは「学習」そのものから距離をとり、「学習抜き」の可能性を、J. ランシエールやM. フーコーの試みに探っている [ibid.: 70ff. (93ff.)]。

「学習の自然化」についての批判的な視点を共有しつつも、以下では、学習という現象から距離をとるのではなく、むしろその現状をつぶさに検討してみたい。なぜなら、学習研究の主要な領域——心理学、認知科学、学習科学——を一瞥するだけでも、「学習の自然化」のビースタが指摘したような特徴、つまり一種の生物学的・神経学的現象としての学習、といった特徴づけには当てはまらないアプローチが見られるからである。

学習心理学の包括的なレビューを行ったシャンクスによれば、心理学的な学習研究の枠組みは「連合から認知へ」とシフトしている [Shanks 2010]。こうした動向は、教育とより密接に関連した学習科学においては一層顕著に見られる [Sawyer 2006; Pritchard 2018; Schunk 2019]。学習科学の領域で

は、「個々人は自分が学び理解する事柄の大部分を自ら形作る」[Schunk 2019: 313] とする、学習についての構成主義的な見方が浸透している。その種の構成主義的な構想は、ピアジェによって定礎され、行動主義に対する対案として認知科学において様々な方向へと展開され、さらに、再発見されたヴィゴツキーに主に依拠して学習の社会文化的な文脈へと拡張されてきた。知識は伝達されるのではなく子供たち自身によって構成されるのだ、とする主張は、教育心理学者の間でも [Dumont et al. 2010]、また教育関係者の間でも [Hyslop-Margison/Strobel 2007]、ほとんど常識となっている。構成主義の考え方は、OECDのPISA調査の多岐にわたる影響によって広く浸透したように思われる。PISA調査の理論的背景としては、他にも増して（社会的）構成主義の枠組みがあると指摘されるのである [Bellmann 2007]。

ピアジェ派の認知的視点とヴィゴツキー派の社会文化的な視点との間に存在する差異や対立に着目することも可能ではある [Duncan 1995; Cobb/Bowers 1999; Packer/Goicoechea 2000]。しかし、両者の共通の基盤として——デニス・C・フィリップスはその大きな影響力を持ったレビューで定式化した言い回しを借りれば——「創造者としての人間」[Phillips 1995: 8] という考え方を見ることができよう。学習の構成主義的な側面を強調することは、学習を、学習者にとって新しい何かが学習者の内もしくは学習者自身の文脈から生じるような過程として理解することを意味している。そうした創造的な学習は、自然化された学習の予測可能な手続きを超え出ているように、あるいは少なくともそれを掘り崩すように思える。学習の自然化についての上述の想定——呼吸や消化のような生物学的・神経学的な現象としての学習——は、学習について論じる現代の諸理論の趨勢とは合致していないように見えるのである。

しかし、学習の自然化という傾向そのものを否定することが本稿の意図なのではない。本稿の意図はむしろ、ピアスタが示唆しているよりもさらに基盤的なレベルにこの傾向を定位することにある。学習の自然化は、学習を、生物学的、神経学的、あるいはその他何であれ自然的な現象に還元することに限定されるものではない。それは、一見したところ脱・自然化された構成主義的な学習観にも浸透しているのである。このことを確認しようとした場合、ジェリー・F・フォーダーがかつて提起した構成主義のパラドックスとそれにまつわる議論は示唆するところが多い(2)。この議論の私なりの解釈に立脚することで、学習の自然化を、「自然の空間」に学習を閉じ込めるような操作、というレベルにまで遡って捉えることが可能になる(3)。こうした意味での学習の自然化に対して、「自然の空間」から「理由の空間」への飛躍の経験として学習を概念化するという可能性が、ギュンター・ブックに依拠することで開かれることになる(4)。

2. 構成主義と「学習のパラドックス」——フォーダー

名高い著書『思考の言語』[Fodor 1975]で、フォーダーはヴィゴツキー、ブルーナー、そしてとりわけピアジェによって代表される構成主義の諸理論の大前提に根本的な疑義を呈している。その大前提とは、(構成主義の意味での)学習の過程が、「子供が学習開始時に持っていたのよりも洗練された表象システムの構成もたらす」、そして「このより豊かなシステムが伸立ちとなって、それなしでは行使できなかったような考えをその子供が持つようになる」[ibid., 83]という可能性である。フォーダーはこの、より洗練された表象システムが学習者自身によって構成される、という可能性を端的に否定し、構成主義は次のようなパラドックスに直面せざるを得ない、とする。

概念学習のメカニズムが仮説の提出と検証であるとする(そして、概念学習とはそれ以外の何であらうだろうか)、新しい概念の学習といったことは存在しえないことになる。[Ibid.: 95]

このパラドックスは明らかに、プラトンが『メノン』で定式化したよく知られたパラドックスと同型的である。それは、何びともあらかじめそれを保持することなしには新しい知識を探究することはできない、というパラドックスであった。フォーダーは、構成主義が想定するような能動的な学習を理論的に説明し根拠づけることの同様の困難を、現代の哲学と認知科学の枠組みのなかで定式化していると言える。彼の主張は、ピアジェとチョムスキーとの間の有名な論争において重要な役割を演じた [Piattelli-Palmarini 1980]。フォーダーは構成主義を批判し生得説を支持する議論によってチョムスキーの立場を擁護したのであった [Fodor 1980]。

容易に予想できるように、フォーダーのパラドックスは教育理論の領域でも関心を惹くことになった。それは「学習のパラドックス」として議論されるようになる [Bereiter 1985; Daniels 2001; Luntley 2007]。ラントレーはそれを以下のように定式化している。

学習の過程は特定の概念を使いこなす能力を前提にするが、求められているのは、まさにその〔学習の前提となっている〕概念の学習を説明することなのだ [Luntley 2007: 2]。

教育理論家たちは、このパラドックスを解消可能にする様々な手立てを提案してきた。学習を支える社会文化的文脈 (Daniels)、学習を動機づける情動的基盤 (Luntley)、学習を進展させるために投入可能な数々の実践的資源 (Bereiter)、といったものである。こうした手立ては、構成主義において推奨されるような類いの学習に向けて子供たちを活性化することがそれによっておそらく可能になる、という点では理にかなったものであろう。しかし、そうした提案は、フォーダーがそのパラドックスによって露わにしようと意図した論点に応えるものにはなっていない。学習者自身が構築したと称する知識の、正当化という論点がそれである。

構成主義を批判するフォーダーの議論の出発点は、言語獲得に関する彼の仮定にある。それは、「*L* [= 自然言語] の学習はその真理規定 [truth definition] の学習を (最低限) 含む」[ibid.: 81] というものである。フォーダーによれば、「意味論は真理条件 [truth conditions] の理論である、あるいは

真理条件を含む、という見方は言語哲学において長い伝統を有するが、真理規定の学習がある言語の学習に不可欠であるかもしれない、と哲学者が考えるようになったのは最近のことにすぎない」[ibid.]。「真理規定」のような強い言い回しは違和感を生じさせるかもしれない。しかし、たとえば「ランプ」のような語を学習した、とは、今ここにある物体がランプであるか否かを区別できるということ、つまりは「ランプ」の真理規定を手に入れた、ということであろう。ポイントは、ある言語（たとえば「ランプ」）を学習するためには、意味論的な文脈での語の正当な使用を可能にする、より洗練されたメタ言語（たとえば「ランプ」の真理条件の理解）を手にしていなければならない、ということである。

言語獲得のこの意味論的条件が、認知発達についての構成主義の想定を検証する際にも援用されることになる。ここでのフォーダーの議論の焦点となるのはピアジェである。ピアジェは、「増大する表象能力が持つ一連の「論理」の、同化を含むものとして最も明示的に子供の発達を記述している一人」[ibid.: 88] だからである。上に述べたように、そのような「増大する表象能力」を伴った段階的な発達が構成主義が想定するような学習によって引き起こされる、という可能性をフォーダーは根本的に疑っていた。フォーダーによれば、「認知的発達は概念学習の結果ではありえない」[ibid.: 89] のである。より上位の段階（たとえば具体的操作期）における様々な概念の真理規定は、より下位の段階（たとえば前操作期）のそれよりも洗練されたものであり、従ってそれを下位段階のレベル上に表象して獲得させることはできない。あるビーカーの水をより細めのビーカーに移すと、水面は上昇するが水の量は変わらないわけだが、なぜそうなのか、という理由を、前操作期の子供は学ぶことができない（たとえ教えても理解できない）のである。具体的操作期の子供なら、「だってさっきのビーカーの水と同じなんだから」とか「また元に戻せば同じになるでしょ」とかと答えてくれるだろう。

構成主義を斥けるフォーダーの議論は、学習は自分が学んだこと（たとえば水面は上昇したが水の量は以前と同一だ、ということ）を「真」として正当化する反省的な次元を含んでいる、ということに注意を向けさせる。とは言え、ほとんどの子供は前操作期から具体的操作期へと難なく移行して行くので

ある。そのような事実上生じているプロセスを「学習」として定義することは可能であるようにも思える。しかし、フォーダーがピアジェに欠けていると見ているのは、このプロセスの記述ではなく——フォーダーはむしろ、「均衡化についてのピアジェの説明は「…」全面的に記述的」[ibid.: 90] だと嘆じている——このプロセスがいかに進行するかの説明なのである。フォーダーは構成主義的な説明に一種の混乱を見ている。「人々がそこにそうした理論 [= 学習の理論] が存在すると考える理由は、概念獲得の理論を、それとは全く異なる種類の論理構造を持った理論と取り違えていることにある。私はそれを「信念の固着の理論」と呼びたい」[Fodor 1980: 144]。何がこの2つの「理論」を区別するのだろうか。「信念の固着」に欠けており、しかし「概念獲得」にとって不可欠であるものとは、真理規定へのコミットメントである。学習についての構成主義的な観念は、学習が学習者の側に確立すべき正当化という反省的次元へと、学習の過程を結びつけることができない状態にとどまる、というのである。

「学習のパラドックス」についてのここまでの私の解釈が的外れでなかったとすると、ヴィゴツキー派の社会文化的見方がこのパラドックスからの脱出口を提供していないことは明らかであろう。ヴィゴツキー派の見方は、学習の概念を個人的な認知プロセスを超えて社会文化的な文脈へと拡張することを可能にした。「学習」そのものも、学習者が属する共同体の実践への漸次的参加として再定義可能となった。しかしこうしたヴィゴツキー派による再定義によっても問題は解消されずそのまま残る。獲得した概念が「真」であるということを、学習者はどのようにして確信することができるのか、という問題である。学習は共同体のなかでうまく立ち回れるようになるということに尽きるものではない、ということである。

実際、われわれの教育実践はこうした事情を考慮に入れている。たとえば、現行の指導要領で小学校5年生に配当されている〈平行四辺形の面積の求め方〉という課題。もし子供たちが、面積を正しく計算はできるが機械的に公式を適用しているだけでその公式について何ら理解していないとしたら、教師は決して〈子供たちは平行四辺形の面積の求め方を学んだ〉とは考えないだろう。教師は、平行四辺形の面積の公式がなぜ〈底辺×高さ〉なのかという

理由を、子供たちが理解することを求めるに違いない [cf. 今井 2021]。ここには教育実践が半ば当然のこのように引き受けている不確定性も露わになっている。公式の適用という外的行動が完璧に観察可能であるのとは違って、理由を理解したか否かは決して確実に知ることはできないからである。こうした事情は、〈+ 2〉という課題を、1000までは正しく書けたのに1000を超えたとき1004, 1008, 1012等々と書いて行くという、ウィトゲンシュタインが提出した謎めいた生徒の場合 [Wittgenstein 2009 (1953): § 185] にはもっと端的に現れることになる。この生徒が謎として現れるのは、なぜそのように数字を書いて行くのかという理由が、教師の立場から見て理解できないからである。もし学習が共同体の実践への有能な参加に尽きるとすれば、そこには修正すべき誤りがあるだけで熟考すべき謎など存在しないのである（「パフォーマンス評価」は、まさにこの〈修正すべき誤り〉のレベルに学習を還元する試みだと言えるかもしれない）。われわれはここで既に「自然の空間」と「理由の空間」の間の空隙に直面していることになる。

3. 「自然」と「理由」の間——マクダウェル

ウィルフリド・セラーズが導入した「自然／理由の論理空間 [logical space of nature/reason]」という用語は、マクダウェルの著書『心と世界』において決定的な役割を果たすことになった。マクダウェルはそこで、「理由の論理空間は [...] 自然の論理空間の一部にすぎない」と主張する「露骨な自然主義 [bold naturalism]」を、この主張ゆえに斥けている [McDowell 1996: xviii (13)]。『心と世界』においてマクダウェルが目論んだのは、われわれが世界と接触していないのではないかという哲学的不安——「水槽のなかの脳」というヒラリー・パトナムの有名な思考実験 [ibid.: 16f. (45f.)] に代表されるような——を、「祓う [exorcize]」ことであった。そしてそのような不安は、マクダウェルによれば、「所与の神話」——これもセラーズの用語である——に依拠することなしに除去する必要がある。露骨な自然主義は、「所与の神話」に依拠することなしにこの不安を除去する一つの可能なやり方でもあった。それに従えば、われわれの認識も外界からの刺激によって

因果的に決定される自然的事実以外ではなく、われわれの認識は世界という「法則の領界」の一部なのである。このようなやり方で、心と世界との関係は切れ目のない連続性として接続可能になる。

（露骨な）自然主義が提示する脱出路は、上述の二つの「空間」の段差がひとたび意識されると、袋小路であったことが直ちに明らかになる。セラーズによれば、「ある事象ないし状態を、知っていることとして特徴づける場合、われわれはその事象ないし状態の経験的記述を与えているわけではない。われわれはそれを理由の論理空間のなかに、つまり、述べている事柄を正当化する、また正当化できる、という空間のなかに位置づけている」 [Sellars 1997: 76 (85)]。（露骨な）自然主義の枠組みの中では、認識は学習者の内部や周辺で生じている自然的事実へと還元されている。自分が知っていることの正当化を学習者に対して可能にしてくれるような拠り所はどこにも見出すことができない。自然主義はあの哲学的不安を「祓う」ことを可能にしてくれそうに見えるのだが、その約束が果たされたとたん、知ること・学ぶことにとって不可欠であるはずの理由の空間は消滅してしまうのである。

このジレンマを解決する可能性を持つように見えるのが「斉合主義 [coherentism]」である。これに従えば、認識を正当化するための規準は本人が保持している信念の整合性にある。知識は、それがあつた人の信念体系の中に整合的に統合可能であれば正当化される、というのである。理由の空間はそうした正当化の手続きによって確保されるだろう。しかし、この手続きは知識が実在と接触しているということを保証するものではない。斉合主義は、世界と接触していないのではないかという哲学的不安を再び呼び出してしまう。所与の神話が、この不安を除去するための拠り所として再浮上することになる。最もありうる帰結は、「経験的思考から実在との関係を完全に奪ってしまう斉合主義と、その反動としての、所与なるものへの詮ない訴えかけへの後退」という「受け入れがたい二つの立場の間を揺れ動く」という状態である [McDowell 1996: 108 (179)]。

これら「受け入れがたい二つの立場」に対するマクダウェルの対案は、実在との接面であるわれわれの経験を、知識を正当化するための規準を提供してくれる概念能力の自発性によって最初から浸透されたものとして見る、という立場である。この立場は、

「経験とは概念能力が解きがたく織り込まれたかたちでわれわれの感覚的自然が現実化したものである」[ibid.: 89f. (153)]と主張する点でカントの立場に類似している。しかし、悟性と感性を超越論的な枠組みの中で結合するカントの図式論とは対照的に、マクダウェルはそうした結合がなされる場所を経験的な生の過程の中に見る。こうしたマクダウェルの見方は、アリストテレス倫理学における「^{フロネーシス}実践的思慮」の概念に基づいて展開された「第二の自然」という概念によって可能になっている。マクダウェルによれば、「人間は理由の空間の領域へと倫理的育成〔ethical upbringing〕によって導き入れられるのであり、この倫理的育成が適切な形状を人間の生に刻みつけることになる」。そして「その結果としての思考と行為の習慣が第二の自然」なのである。ただし、こうした「倫理的育成」は、「概念能力への導入という一般的現象の個別事例」であるにすぎない。[以上ibid.: 84 (144f.)]

「第二の自然」の確立へと導くそうした「導入」を、マクダウェルが以下のように人間形成の概念で思い描こうとしているのは興味深い。

「そうした〔概念能力への〕導入は、人間が成熟に至るということの通常の構成部分である。そして、理由の空間の構造が、法則の領界として捉えられた自然の^{レイアウト}配置に対して異質であるにもかかわらず、その構造と人間的なものとのあいだに〔…〕隔たりが生まれることがないのは、このためなのである。アリストテレスが倫理的性格の成型を考えている仕方を一般化するなら、第二の自然の獲得によって自分の眼を理由一般へと開かれた状態にする、という観念にわれわれは逢着する。この観念にふさわしい簡潔な英語表現が私には思いつかないが、それはドイツ哲学において人間形成として登場するものに相当するだろう。」[Ibid.: 84 (145)]

この人間形成^{ビルドゥング}によって、「単なる動物」として生まれた人間が、「成熟へと至る道筋の中で、思考者にして意図的行為者へと変容する」[ibid.: 125 (207)]。マクダウェルは、「この変容が謎めいて見える危険はある」と認めている。しかし人間形成^{ビルドゥング}は、上の引用でも示唆されているとおり、「人間の通常の成熟における中心的な要素」なのである。という

のも、「一人の人間がまずそこへと導入される言語は、心のあり方をすでに体現しているものとして、つまり世界への態度をとる可能性を体現しているものとして、その人間の前に屹立している」のだから[ibid.: 125 (207f.)]。言語についてのこのような理解を見れば、人間形成^{ビルドゥング}についての考察においてマクダウェルがハンス＝ゲオルク・ガダマーの『真理と方法』を参照している[cf. ibid.: 126 (333)]のも、驚くべきことではないだろう。マクダウェルの見方では、言語は、マイケル・ダメットが分析哲学の文脈において述べるような「コミュニケーションの道具」や「思考の媒体」であるよりも、「伝統の貯蔵庫、何が何の理由であるかについて歴史的に蓄積された知恵の集積」なのである[ibid.: 126 (208)]。これは非常にガダマー的な見方である。

しかしながらマクダウェルは、人間形成^{ビルドゥング}と呼ばれるこの架橋ないし変容がいかに生じるかについて何ら説明しようとしていない[cf. Bakhurst 2011; 三澤 2020]。人間形成^{ビルドゥング}が、その核には言語があるような社会文化的環境の中で生活する人間の、通常の成熟の一環なのだということをマクダウェルは強調していた。ここに、教育理論の観点に立った場合のマクダウェルの人間形成^{ビルドゥング}概念の不十分を見ることができる。「通常」の人間であれば概念能力を持っている、という既成事実を前提にできる哲学的考察とは違って、教育理論は、この人間形成^{ビルドゥング}の過程がいかに実現するのか、に関心を向けざるをえないのである。われわれはここで、ギュンター・ブックが彼の人間形成^{ビルドゥング}の枠組みの中で展開した学習と経験についての理論——それはガダマーの哲学に深く影響されたものでもある——に目を向けたい。

4. 「自然」と「理由」の架橋——ブック

学習と経験に関するブックの理論[Buck 2019 (1989)]は、マクダウェルが説明抜きに「通常の成熟^{ビルドゥング}」に帰していた人間形成^{ビルドゥング}の過程を詳細に分析する試みとして解釈することができる。ブックの分析は、人間形成^{ビルドゥング}を促進するような学習の過程構造[Gangstruktur]に見られる二重の跳躍を描き出すものになっている。われわれはそのいずれにも、自然の空間から理由の空間への架橋を確認することができる。

(1) 帰納と学習——理由の空間へ

学習についての考察においてブックは、この点ではマクダウェルと同様、アリストテレスを参照している。『分析論後書』冒頭の一文がブックの考察の出発点となる。「何かを思考することがかわる教えることや学ぶことはみな、それらに先立って成立している何らかの認識から生ずる」[アリストテレス 2014: 338 (71a)] というのである。アリストテレスはこの先立つ認識、教授・学習をそもそも可能にする認識を、日常生活で得られる経験的知識に求めた。これは『メノン』でのプラトンの立場とは対照的である。プラトンはそこで、魂の奥深くに記憶として保存されている（しかし忘れられている）一般的・普遍的な知識に学習の可能性の根拠を求めた（従って学ぶとはこの奥底に秘められた知識を思い出すことなのである）。『分析論後書』冒頭の一文にこめられたアリストテレスの思想は、「学習のパラドックス」のルーツとも言うべきメノンのパラドックスに対して、プラトンとは異なるもう一つの解法を提示することにもなった。パラドックスは「既知か未知か」という二者択一——既知であれば探究するまでもないし、未知であれば何を探究すべきかも分からない——に淵源しているが、この前提が不都合なのであり、日常経験によって得られるその中間状態、つまり「ある意味では知識を持っているが、ある意味では無知である」[アリストテレス 2014: 342 (71b)] ような状態から出発すべきなのである。アリストテレスも、学問的知識を表現する際には論証という演繹的な方法を本来的なものと見るが、それを学び取ろうとする際に適切な順序は、むしろ逆の、不確かかもしれないが身近な知識から始まる帰納的な道筋なのである（たとえば、幾何学では点が集まって線となり、線が集まって面になり、という具合に点→線→面→立体という順の構成になるが、学び取る側にとっては逆に立体や面が近しく、点は最も抽象的で捉え難い）。

ブックは、こうしたアリストテレスの学問論を、独特の帰納的な学習論として再構成している。第一に、「先立って成立している何らかの認識」に至る道筋が帰納の性格を持つ。それは最も個別的なもの、つまり感覚印象から出発し、一段一段、より一般的なものへ、経験へと上昇していくのである。「感覚から記憶が生じ、同じ事柄について繰り返された記憶から経験が生じる」のであり、そうした経験は

「技術と知識の原理」をも与えることになる [ibid.: 519f. (100a)]。帰納は「学習の本来の道筋」[Buck 2019 (1989): 30] であり、論理の大前提——三段論法の出発点となる（たとえば）「人間はみな死ぬ」という知識——をそもそも可能にするものでもある、ということになる。

しかし第二に、経験を越えて行く道筋もまた、帰納の構造を示すことになる。そしてここに、われわれにとって馴染み深い近代科学的な帰納概念とは異なる、アリストテレス的な意味での帰納の独自の性格が明瞭に現れる。帰納の手続きは経験の段階に達することで完結するわけではない。日常生活の中で得られる経験はまだ「我々にとって先」にあり「感覚により近い」ような知識（たとえば、「円」の概念に対して「丸いもの」「満月のようなもの」等々）に限定されている。それは、「その本性上先にある」ような普遍的な学問的知識（たとえば「一点から等距離にある同一平面上の点の集合」）からはほど遠いのである。ブックにとって決定的に重要だったのは、「我々にとって先にある」ような日常経験的な知識が「本性上先にある」ような学問的知識を暗黙のうちにではあるが含んでいる、というアリストテレスの想定である。実際、「丸いもの」「満月のようなもの」等々の特徴は、数学的に定義される円の姿からまったくかけ離れているわけではない。人々が心の中で考えていたことは円の数学的な定義だったのだ、彼らは円とは本来何であるかを暗黙のうちに知っていたのだ、とさえ言えるかもしれない。とすれば、必要なのは自らが暗黙裡に知っていたことを適切に意識化すること、つまり「我々にとって先にあるものの中に含まれたそれ自身において先にあるものの顕在化」[Buck 2019 (1989): 33] なのである。ここに、帰納の第二の局面を見ることができる。「先立って成立している何らかの認識」を超えて行く道筋もまた、個別から一般へという帰納の構造を示すのである。アリストテレスによれば、「帰納は個々の事柄が明らかであることによって普遍的なものを証示する」[アリストテレス 2014: 338 (71a)]。もしこの、「先立って成立している何らかの認識」から学問的な知識へと向かう帰納の道筋が可能であるとすれば、『メノン』のパラドックスは、思弁的な想起説や他のいかなる生得説にも依拠することなしに破ることができるだろう。

本稿の文脈にとって特に注目すべきなのは、ブッ

クがこの、経験を超越して行くような帰納の道筋を、まさに理由の空間への飛躍として描いていることである。彼は次のように言う。

経験はまだ普遍的なものの完結した知識ではない。それは事実〔Dass〕を知るのみで理由〔Warum〕を知ってはいない。〔Buck 2019 (1989): 41〕

学習者自身がその日常経験の中で既に知っていたことを意識化するということは、経験と同じレベルの出来事では決していない。学習者はそこで、感覚から記憶を経て経験に至るという連続的な道筋から離脱しなければならないのである。上の引用でブックは「普遍的なものの完結した知識」について言及している。アリストテレスにとってそれはあらゆる知ることの自明の到達点であり基盤であった。しかしブックにとっては、究極的な到達点に向けての直進ではなく、事実を知ることと理由を知ることとの間の段差が決定的であったように思われる。経験に至るまでの学習の道筋とその所産、つまり事実の知識は、自然の空間に位置づけられるかもしれない。それは、「経験が本性上より先にありよりよく知られているものを常にすでに伴って作用している」〔ibid.: 33〕状態、にもかかわらずそのことを対象化しないままであるような状態である。そのような状況から距離をとることで、学習者は自身の知識について意識的となり、それが機能する理由を省察することができる（たとえば、「丸いもの」等々がなぜ「円」の特徴として働くのかの理由を省察し、つまりは「円」の真理規定を手にするようになる）。われわれはここに、学習の進展にとって不可欠と考えられるような、理由の空間への跳躍を見ることができよう。

（２） 予期と否定的経験——^{ビルドアップ}人間形成へ

ブックにとって決定的であったアリストテレスの想定、つまり日常経験において獲得された知識が普遍的な学問的な知識を暗黙裡に含んでいる、という想定は、近代科学とその方法論によって根本から覆されることになった。日常経験は、今や系統的な誤解・誤認の源泉として信用を失墜する。実際、もしガリレオが日常経験——そこでは当然、陶器の皿は羽毛より速く落下するのである——に立脚していた

としたら、等速落下の法則は決して見出されなかっただろう。近代科学が必要としたのは、日常生活における偶然や思い込みから完全に独立した類いの経験、つまり、実験的な条件設定の下で初めて得られ、統制された帰納手続きのためのデータを提供するような経験である。近代科学的な帰納において経験が価値を持つのは、日常経験が育む一般的なもの——アリストテレスにおいてはまさにこの、一般的なもの^をを暗黙のうちに含む点に、経験の価値があったのだが——を排除して、まったく要素的であるがゆえに万人共通であるような感覚知覚にそれが還元されているからなのである。ブックはそうした近代科学的な帰納理解の含意と帰結をフランシス・ベーコンの『新機関』に即して取り出している。

ブックによれば、日常生活に根ざした予期が持つ価値を否定することで、学習過程における否定的経験の意味が適切に考慮されなくなる恐れがある。確かに、ベーコン自身は「イドラ」と呼ばれるような先入見を排除するために否定的経験の重要性を強調している。しかしベーコンの場合、「統制された帰納手続きは、排除という迂回路に依拠することがますます少なくなり […]、最終的には未知の事柄に向けての直接的な接近ができるようになる」〔Buck 2019 (1989) : 55〕と考えられている。理想的な条件においては、統制された帰納は日常生活からの介入を一切受けることなく手続きを進めることができるのである。予期は依然として必要ではあるが、求められるのは科学上の仮説という形での予期に限られる。仮説は反駁され斥けられる場合もある。しかし、仮説の反証は、われわれが日常生活で味わうことの多い「幻滅〔Enttäuschung〕」とはまったく異なっている〔ibid.: 72〕。仮説の反証は、より良い仮説の構築を動機づけることはあっても、〈仮説-検証〉という枠組み自体を揺るがすことはない。これに対して、幻滅のような否定的経験は、「その結果として経験する態度が全体として変化することになるような […] 日常的経験についての原理的な経験」〔ibid.: 53〕となる可能性を持つ。予期が日常生活に根ざしているがゆえに、否定的経験は全体としての学習者に関与して行く可能性を持つのである。ところがそうした意味での予期は、警戒し否定すべき先入見として、近代科学的な見方からは排除されざるを得ない。このため、「近代科学のみを指針とするような経験概念は、学習という現象に直面したとき

には不十分なものとして現れる」[ibid.: 56] という
ことにならざるを得ないのである。

近代科学に通有の理解とは異なり、ブックは日常生活に根ざした予期があらゆる経験に不可欠の「地平」であることを強調している。これに関してはフッサールが明示的に言及されているが[ibid.: 62]、「先入見〔Vorurteil〕」についてのガダマーの議論も重要な役割を演じている[ibid.: 89]。ガダマーは、独自の解釈学的哲学の観点から、先入見抜き^{ペリアゾーグ}の認識という啓蒙主義の理想を、それ自体が一つの先入見だとして批判した。先入見あるいは前理解〔Vorverständnis〕は、あらゆる認識に不可欠の「地平」として捉えるべきなのである。ブックはこうしたフッサール＝ガダマー的な観点を彼の学習の理論に導入するが、そこでは否定的な経験が本来的な意味での学習にとって不可欠の役割を演じることになる。先立つ認識やそれを超えて行く学習の過程構造についてのアリストテレスの構想はブックの理論の基盤として依然として残る。しかしそれは、経験の進行にとって不可欠の「地平」としての予期、という現代的な構図の中に組み込まれることになる。経験にとって不可欠の「地平」として予期が再評価されることで、否定的な経験も、全体としての学習者に関与し、従ってまた「原理的な経験」をもたらすような契機として再認識されることになるのである。

そのような否定的経験によって引き起こされる変容を、ブックは『精神現象学』におけるヘーゲルの議論に従う形で「人間形成^{ビルドゥング}」として捉えている[ibid.: 88]。われわれはここに、理由の空間へのもう一つの跳躍を見ることができる。ヘーゲルは「絶望の道程」として経験の過程を描いていた。本来の意味での経験においては、「知識だと思われていたことが非真理であったことを意識が洞察する」[Hegel 1986 (1807) : 72 (上81)] という幻滅を味わうことが不可避だからである。真理と信じていた経験の対象を喪失することで、経験する主体の意識も変容する。そうした経験は、「意識が自分自身において、即ち自分の知においても自分の対象においても行使する弁証法的な運動」——しかも「この運動から意識にとって新しい真実の対象が発現する」ような運動——を意味するのである[ibid.: 78 (上89)]。そしてそのような経験の過程が、「学問へと向かう意識自身の人間形成〔Bildung〕の歴史」を描き出すことになる[ibid.: 73 (上89)]。ただし、ブックがこの

「人間形成の歴史^{ビルドゥング}」において注目するのは、その到達点とされる「学問」〔Wissenschaft ≡ 完結した知識〕ではなく、その過程が内包する「向け変え」の構造である。「経験する意識は自己を向け変える、つまり自己のこれまでの経験に関して経験を行う」のであり、「そのことによってわれわれの経験様式そのものが変化することになる」[Buck 2019 (1989) : 80]。

学習における反省の累積は理由の空間への第一の跳躍においても見られた。しかし今回の意識の向け変えは第一のその反復ではない。それは、最初の跳躍が目指し獲得したもの、つまり日常生活において一般的に受容されている真理規定を問い直すことになる。それは潜在的な独断論——「経験を実施する特定の様式への固着において作用している潜在的な独断論」[ibid.: 82]——として問い直されるのである。学習者は「まさに無意識的なものとして作用している私の知の規準」[ibid.] に対しても意識的となり、その正当性を問うことができる。一般的に受容されている規準を身につけた上で、それをも批判的に対象化することが可能になるのである。このような仕方でも「経験に対する開放性」[ibid.] を獲得した人は、まさに「成熟した人」と呼ぶにふさわしい。ここで、通常の成熟の一環として人間形成^{ビルドゥング}を捉えていたマクダウェルの議論を想起することは有益だろう。成熟するということは、マクダウェルの想定とは違って、通常のこととして前提にできるような出来事ではない。それは、紆余曲折に満ちた人間形成^{ビルドゥング}の過程の帰結と考えるべきなのである。だからこそわれわれは学習の過程構造に目を向ける必要がある。ブックの人間形成^{ビルドゥング}はそうした試みであった。

5. 結論

われわれは「学習の自然化」についてのビースタの理解を検証することから出発した。現代の学習理論、中でも支配的な構成主義的なアプローチは、学習を生物学的・神経学的な現象に限定することなく、むしろ創造的な知識構築の過程に、そしてその社会文化的文脈へと、学習についての理解を広げて行く傾向を示していた。

しかし、概念学習に関する構成主義の考え方を斥けるためにフォーダーが導入したパラドックスをめ

ぐる議論の検討を通して明らかになったのは、学習における反省的次元、つまり自らの知識を正当化するという次元が、構成主義的な学習論においては十分に考慮されないままになっている、という状況であった。フォーダーが指摘していたのは、獲得された知識を学習者自身がどのようにして「真」だとして正当化するのかについての説明を、与えることができないという構成主義の問題である。学習の自然化は、学習者が自らの中に確立すべきそうした反省的次元を、考えなくても良いとする広く浸透した傾向として捉えるべきなのである。

学習を自然化することの問題は、マクダウェルが彼の哲学の核心部分に導入した「自然／理由の空間」という概念を適用することでより明確に認識可能になる。自然化されることで、学習は自然の空間において展開される出来事として理解されることになるが、本来、学習は自然の空間と理由の空間の架橋を含んでいる。マクダウェル自身は、そうした架橋を「第二の自然」の形成として捉え、そうした形成の過程と帰結を言い表す適切な用語としてドイツ語のBildung^{ビルドゥング}を挙げた。しかし、彼はこの人間形成がどのように進行するかについては何の説明も与えず「通常の成熟」の一環として処理していた。

ブックの議論に従うことで、人間形成の成就^{ビルドゥング}へと向かうような学習の過程構造を、二重の跳躍として捉えることが可能になる。予期として機能しているような既に存在する知識について意識的となることと、前提されていた予期を克服すること——これは否定的経験によって引き起こされることになるが——を通して経験する主体がより成熟して行くこと、の二つがそれである。

この二重の跳躍による「自然」から「理由」への架橋も、その全体を自然の空間の中の出来事として探究し、何らかの規則性を、あるいはこうした出来事が有する何らかの「法則」を、明らかにすることはできるかもしれない。しかしそうした探究は、学習と呼ばれる現象の核心に到達することはできないだろう。この現象の核心は、学習者自身が行う特有の経験にある。このように考えた場合、学習は、全面的に自然の空間に位置づけ可能であるような現象とは違って、その核心部分をテクノロジー的にコントロールすることはできない。既に見たように、われわれの通常の教育実践はこうした事情を十分に考慮に入れている。通常の教育実践は、学習の何らか

の「法則」によって統御されるような操作の限界を予め想定しているのである。この限界は経験としての学習の自然に根ざしている。ここに、われわれは学習を自然化することの最も根本的な限界を見ることができよう。

*本稿は以下の拙論の日本語版である。

Imai, Yasuo. 2024. Limits of the Naturalization of Learning. From the Perspectives of J. Fodor, J. McDowell, and G. Buck, *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 33 (1), 118-129.

なお、本稿の「3.「自然」と「理由」の間——マクダウェル」に関しては以下の拙論と内容的に重複する部分がある。

今井康雄. 2023. 「教育の論理空間」を開く——学習の自然化に抗して」『近代教育フォーラム』, (32), 102-110.

文献

- アリストテレス. 2014. 「分析論後書」高橋久一郎訳, 『アリストテレス全集』第2巻, 岩波書店, 327-528.
- Bakhurst, David. 2011. *The Formation of Reason*, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Bellmann, Johannes. 2007. Der Pragmatismus als Philosophie von PISA? Anmerkungen zur Plausibilität eines Deutungsmusters, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(3), 421-437.
- Bereiter, Carl. 1985. Toward a Solution of the Learning Paradox, *Review of educational research*, 55, 201-226.
- Biesta, Gert. 2016. *The Beautiful Risk of Education*, New York/ London: Routledge. (『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, 2021)
- Buck, Günther. 2019(1989). *Lernen und Erfahrung. Epagogik*, Wiesbaden: Springer.
- Cobb, Paul / Bowers, Janet. 1999. Cognitive and Situated Learning. Perspectives in Theory and Practice, *Educational Resercher*, 28(2), 4-15.
- Daniels, Harry. 2001. *Vigotsky and Pedagogy*, London/ New York: Routledge Falmer. (『ヴィゴツキーと教育学』, 山住勝広／比留間太白訳, 関西大学出版部, 2006)
- Dumont, Hanna / Istance, David / Benavides, Francisco (eds.). 2010. *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*, OECD Publishing.

- Duncan, Robert M. 1995. Piaget and Vygotsky Revisited: Dialogue or Assimilation?, *Developmental Review*, 15, 458-472.
- Fodor, Jerry A. 1975. *The Language of Thought*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Fodor, Jerry A. 1980. On the Impossibility of Acquiring "More Powerful" Structures, in: M. Piattelli-Palmarini (ed.): *Language and Learning. The Debate Between Jean Piaget and Noam Chomsky*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 143-149.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1986(1807). *Phänomenologie des Geistes, Werke*, Vol. 3, Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (『精神の現象学』上下, 金子武蔵訳, 岩波書店, 1971/79)
- Hyslop-Margison, Emery J. / Strobel, Johannes. 2007. Constructivism and Education. Misunderstandings and Pedagogical Implications, *The Teacher Educator*, 43(1), 72-86.
- 今井康雄. 2021. 「学習の物質的基盤——平行四辺形の面積を事例として」今井康雄編『モノの経験の教育学——アート制作から人間形成論へ』東京大学出版会, 2021, 13-31. (Material basis of learning: From a debate on teaching the area of a parallelogram in 1980s Japan, *Educational Philosophy and Theory*, 54(9), 2022, 1386-1395)
- Luntley, Michael. 2007. Conceptual Development and the Paradox of Learning, *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 1-14.
- McDowell, John. 1996. *Mind and World*, Cambridge, Mass./London: Harvard University Press. (『心と世界』, 神崎繁／河田健太郎／荒畑靖宏／村井忠康訳, 勁草書房, 2012)
- 三澤絃一郎. 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』(121), 93-111.
- Packer, Martin J. / Goicoechea, Jessie. 2000. Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology, *Educational Psychologist*, 35(4), 227-241.
- Phillips, Denis Charles. 1995. The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism, *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- Piattelli-Palmarini, Massimo (ed.). 1980. *Language and Learning. The Debate Between Jean Piaget and Noam Chomsky*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Pritchard, Alan. 2018. *Ways of Learning. Learning Theories for the Classroom*, 4. ed., London/ New York: Routledge.
- Sawyer, R. Keith (ed.). 2006. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press (『学習科学ハンドブック』, 森敏昭／秋田喜代美監訳, 培風館, 2009).
- Schunk, Dale H. 2019. *Learning Theories. An Educational Perspective*, 8. ed., Boston et al.: Pearson.
- Sellers, Wilfrid. 1997. *Empiricism and the Philosophy of Mind*, Cambridge, Mass./London: Harvard University Press. (『経験論と心の哲学』浜野研三訳, 岩波書店, 2006)
- Shanks, David R. 2010 Learning: From Association to Cognition. *American Review of Psychology*, 61, 273-301.
- Wittgenstein, Ludwig. 2009(1953). *Philosophical Investigations*, Translated by G.E.M. Anscombe / P.M.S. Hacker/Joachim Schulte, 4. ed. Oxford: Basil Blackwell. (『ウィットゲンシュタイン全集』第8巻, 藤本隆志訳, 大修館書店, 1976)