

教育理解のための基本原理

—教育の理論と実践の関わりの視点から—

デイヴィッド・ターナー¹⁾

(訳: 樋口 聡)

(2010年2月10日受理)

Principles for understanding education: Perspectives on theory and practice

David TURNER

In this paper, I want to set out the main principles that I think should underpin our understanding of education. I have set these out in my book, *Theory and Practice of Education* (Turner, 2007). And central to my concerns are three basic observations: 1) Education is normally directed to the future, not driven by the past, 2) In education, prediction is an uncertain business, and 3) Education is a social process. Putting those three observations together, we can come to a view that Vygotsky viewed people as complex systems with multiple feedback loops (although he did not have the advantage of complexity theory to frame his work). This leads to a very specific difficulty in studying education, because the prediction of outcomes for individuals is subject to the butterfly effect, and consequently impossible. However, in complex systems patterns do arise, and understanding those patterns can lead us to a new understanding of education as a process that is directed towards the future.

Key words: Vygotsky, Complexity, Causation, Prediction

キーワード: ヴィゴツキー, 複雑性, 因果関係, 予測

はじめに

この論文で、私は、われわれの教育理解を確かなものにするだろうと思われる主要な原理を、提示したいと思う。私は、それらの原理をすでに、著書 *Theory and Practice of Education* (Turner, 2007) において明らかにした。私の主たる関心は、次の3つの見方である。すなわち、教育は未来を志向していること、教育における予測は困難な領域であること、そして教育は社会的過程であること、である。教育の理論家たちが、過去において、実際のところ、これらの見方と対立するような見方を扱ってきたという事実がなければ、これらの3つの見方は極めて普通の見方であるだろうと、私は考える。序論として、これらの3つの見方と対立する見方を簡単に見てみることにしよう。

第一に、教育において何が起きているのかを説明

する試みの多くは、過去の出来事に焦点を合わせてきた。それは、学校で起こったことについての可能な説明として見られるだろう。その子どもは低学年で適切な支援を受けてこなかったとか、その家族は文化資本を欠いているとか、あるいは、その子どもは発達を促す環境で育てられてこなかった、といったようにである。ますます、われわれは、個人の人格や能力を形成する遺伝的性質を求めるようになってきた。確かに、教育学者たちは、過去の出来事に焦点を合わせ、その結果、過去の出来事間の選択を、重要な理論的問題と見なしてきた。教育は、生まれで、それとも育ちで、うまく説明されるのだろうか。教育の成果は、遺伝的な資質が有力なのだろうか、それとも環境の影響が大きいのだろうか。その問いは、子どもの過去の中に、その子の現在と未来を決定する要素を見出すことを求めてきたのである。そこには、他に選択肢はないとい

1) 教育学研究科学習開発学講座客員教授

う明らかな前提がある。

もし、教育の成果が完全に、あるいはおおかた；過去によって形成されることが正しいのであれば、或る子どもが何を達成することができるかを予測することは比較的簡単なはずである。例えば、学校から落ちこぼれる子どもたちや特別の教育的支援が必要な子どもたちは誰かを知るために、個人の経歴の中の「危険因子」を見ることになるだろう。実際には、そのような予測をすることは、極めて困難なことである。偉大な政治家や科学者の学校時代の教師たちは、彼らが鈍くて平凡だと見なししていたといった例は、歴史に枚挙にいとまがない。後で考えたとしても、或る出来事がなぜその結果をもたらしたのかを理解することは、困難であることが多い。かつての児童や生徒が、「先生が僕たちにXを言ったことを覚えているよ。それが僕のもののお考え方を全く変えてしまったんだ」と言い、教師が覚えていないこと、あるいは重要だと思っていなかった出来事について教え子たちが語る、といった経験を持たない教師はいない。効果があったと言われるときでさえも、多くの場合、われわれはそれがなぜなのかはわからないし、それを他の教師たちに対する実際の助言とすることはできないだろう。

そして、最後に、教育は個別的な活動、たいていの場合、教師から生徒への情報の伝達に関わる活動である、とこれまで考えられてきた。われわれは、教育の成果を試験において測定する。そこでは、児童や生徒は仲間たちから分離される。またたいていの場合、教育過程の計画を作成するとき、生徒同士の相互関係をわれわれは考慮しない。教育に関して最も信頼の置かれている学問は心理学であるが、それは、第一に、個人の頭脳の中で起こることを扱うのであり、個人間の相互作用を扱うのではない。

これらの3つの考え方の結果は、個別的な個人を観察し人々の過去を研究しさえすれば、われわれは教育を理解できるとする前提に基礎付けられた、教育理論の大きなまとまりをわれわれは持っていることを意味している。その理論体系が、あらゆる教育的介入の結果を予測することを可能にする理解へと至ることを、われわれは期待する。さらに、過去の100年間の教育理論家の大多数によって取られてきたこの方法は、これらの見方に基づいてデータを集めてきた、実に広範囲の経験的研究によって支持されているのである。

私が指摘したいことは、これは誤りであったということである。それとともに、要するにわれわれは教育理論を進展させてきた100年以上の営みに背を向け、再出発するということを求めているのだということを、十分に理解していると私は付け加えたい。以下の

節では、現時点で教育理論を進展させる際にわれわれが直面する諸問題に、この再出発はどのように向かうのかを提示したいと思う。私の3つの見方を、一つずつ見ていくことにしよう。

1. 教育は通常未来を志向しており、過去によって動機付けられるのではない

実際のところ、このことはすべての人間の活動について言えることである。人が何かをしたとき、なぜそれをしたかを尋ねてみれば、その人の過去について答えることはまずないだろう。何を意図したのか、何を望んだのか、未来について何を期待したのか、を答えるはずである。教育のこの未来志向の側面は、教育学者がおおかた見逃してきたものである。彼らは、教育の結果をもたらす先行する原因や「危険因子」を理解しようとしてきたのである。

ロシアの心理学者ニコライ・ベルンシュテインは、熟練したかじ屋についての研究を行った。かじ職人たちは、ハンマーを持ち上げ、実に正確なハンマーの打ちおろしで、繰り返し、何時間も何時間も、毎日毎日、鉄を打つことができる。ベルンシュテインが、最初に考えたのは次のようなことだった。すなわち、かじ職人の動きの過程を肩や肘といった構成要素に分け、完璧なハンマーの打ちおろしを繰り返し生み出すために、完璧に反復する肘の運動と連携した、完璧に反復する肩の運動の完全な制御を、かじ職人たちはいかに可能にするのかを調べることができるはずだ、ということである。

彼が実際に見出したことは、全く反対のことだった。大きな自由度を持ったシステムにおいては、かじ職人たちは、同じ肩の運動を繰り返すことは決してなく、また、肩の運動を肘や手首や指の全く同じ運動と結び付けることも決してなかったのである。彼らの動き全体において、正確に繰り返された唯一のことは、ハンマーの先そのものの弧を描く運動であった。（このことは、教育は区分けされた「諸能力」や「技能」へと分割されると考える人々に再考を促すはずだと、私は期待したい。）これらの観察結果を、われわれはどのように理解すべきなのだろうか。

実際のところ、それは目的との関係においてのみ理解されうる。かじ職人たちは、ハンマーの先を同じ様に動かすことを意図した。そして、彼らは十分に熟練していたので、意図した結果を生み出すために筋肉運動の完全な連携をまとめることによって、その意図を実現することができた。さらに次のようにも考えるこ

とができるかもしれない。彼らは自分たちの興味を維持するために変化も求めた。あるいはなぜ変化がその過程にとって重要であるかを説明するために、ハンマーの打ちおろしが少しずつ違っているという事実を意味のあるものと考えた。しかし、重要な点は、彼らの出来栄は、身体が占める位置の協調を言うことによる、純粋に物理的な条件では、説明されえないということである。

このことは、教育における行動主義的野望、すなわちどのような理解も刺激と反応に還元することができるといった考え方の終焉であるべきである。人間の目的を含むのでなければ、人間の活動は理解不可能なのである。そして、このことは特に教育において当てはまる。そこでは、活動の全体が、教室からは距離のある、想像された未来と関係している。生徒たちは何を学ぼうとするのか、何を学ぶことが重要であるのか、それは、生徒たちがどのように未来を想像するのかによっているのである。

私が、そのことを指摘した最初の教育学者であるのでは、決してない。ルドルフ・シュタイナーがその一例であり、子どもの遊びについての彼の説明が、思い浮かぶ。われわれは、大人の道具の小型版である玩具を、子どもたちに与える。子どもは、小さなほうきやちり取り、ブラシ、あるいはハンマーとのこぎりの小さな道具キットを持ち、大人であるとはどのようなことを想像することによって、遊ぶことができるのである。子どもたちが、大人であるとはどういうことかを全体として理解し、想像したとすれば、彼らは、未来のために知る必要があることは何であると考えてるのかを知る位置にあるのである。このようにして、シュタイナーは、分離された要素や技能を教えようとする前に、子どもが活動の全体を理解することの重要性を強調した。どのように文字を音読するかを教えられる前に、子どもたちはまず、読むことは何のためかを理解すべきである、とシュタイナーは述べた。

このような条件の中に問題を位置付けるだけで、われわれが反対の方向にどれほど進んできたかが明らかになる。われわれは、過去の出来事は未来の出来事に影響を与えるが、しかし未来の出来事はそれ以前の出来事に影響を与えることはできないという、方法論的拘束によって条件付けられているがゆえに、われわれの教育理論から生まれる教育過程の核心を完全に見失ってしまう危険の中にあるのである。

2. 「教育」においては、予測は不確かな営みである

生徒や児童たちは、輝く未来を持っているように見えるのだけれども、結果としては、その通りにはなっていないということを、われわれは皆知っている。また、中程度だと思っていた生徒や児童が、すばらしい閃きの輝きを見せ、偉大な事を成し遂げることも、われわれは皆知っている。私は、教育を複雑性 (complexity) の視点から見ることにずっと関心を持っており、絶えず、「バタフライ効果」と呼ばれる現象を思い浮かべる。つまり、複雑系 (complex system) における非常に小さな変化が、結果として大変大きな差異をもたらすことがあるのである。それはまた、教育システムの特徴でもあると、私は思う。

複雑性は、科学の用語としては、ただ同時に多くのことが生じるといったこと以上のことを意味している。複雑性は、そのシステムの未来の行動を決定するのを助けるフィードバックがあるシステムにおいて生じる。全く「単純な」システムでさえも、複雑性を示すことがある。図1に示されている皿を考えてみよう。卓球のボールをこの皿の上から落としたら、ボールは皿のくぼみの一つにはまるだろう。しかし、それを繰り返すと、どのようにボールが落ちるか (高さ、位置など) の若干の違いが、ボールがどのくぼみにはまるかに影響を与えることになる。これが複雑系の特徴である。実際のところ、複雑性の研究は、コンピュータを使った気象の数値モデル化システムがまさにこの特性を持っているという理解から、出発している。初期条件でのごく小さな変化が、最後には大きな違いとなるのである。

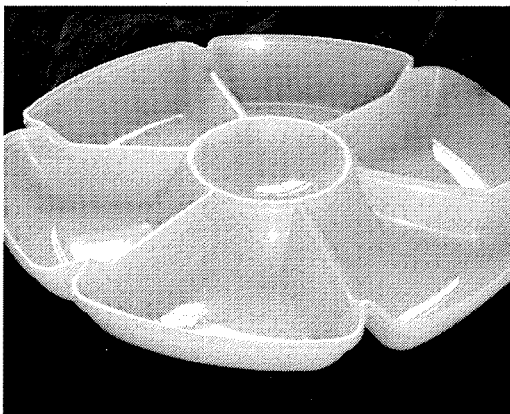


図1 取り皿

この論文の読者に対しては、人々の間の会話は、会話が進む方向を変える不断のフィードバックが存在する、まさに複雑系であるということ、指摘するには及ばないだろう。私は何かを述べるが、私は自分の言葉についてそれほど注意深く考えなかったとする。しかし、言葉が発せられた今、言葉に関する何か、私が意図したこととは違うこととして、私を捉える。私は、私がおもたした印象を取り除こうとして、次の発言を再調整するだろう。しかし、私はあなた方からも、フィードバックを受け取る。私が述べたことをあなた方は好まなかったということ、私は知ることができるのである。最初の感じとの埋め合わせをするために、私が次に言うことができる何かがあるのだろうか。そして、それが繰り返される。会話は、こうしたフィードバックの錯綜したレベルによって成し遂げられるのである。したがって、教室で起こることは、非常に複雑な一連のフィードバックの結果であり、そして最終的には、それがどこに落ち着くのかを正確に知ることは極めて困難なのである。

教育の研究、とりわけ教育理論の発展は、複雑性の科学から多くを学ぶことができると、私は考える。それは、科学的方法を社会科学に導入するという実証主義的な考え方と同じものではない。複雑性は、極めて人間的な特徴、すなわち、予測不可能性とわずかなニュアンスの違いに対してさえも見られる劇的に違った反応に、許容する余地を与えるのである。

3. 「教育」は社会的過程である

ヴィゴツキーは、人々は二つの段階において学ぶと述べた。第一に、人々は、概念、技能、洞察といったことを社会的に経験する。次に、経験したことを反省する機会を持ち、経験したことを自らの思考方法へと内面化させる。個人の発達をもたらす社会的な学びのこの流れは、教育の過程にとって主要なものである。この過程の研究によって、ヴィゴツキーは、すべての高度な心的機能は人々との関係にその起源があると結論付けた。

われわれの最初の言葉は、他者の行動をうまく扱う指示であった。例えば、抱っこしてとか、食べ物ちょうだいとか、である。同じ様に、われわれが最初に聞いた言葉は、われわれの行動を操作する指示であった。例えば、泣くのを止めてとか、笑ってとか、われわれを力づけるものであったり、何か別のことをやることを禁じたりすることであった。われわれは他者の行動を操作するために言語を使い、他者はわれわれを操作するために言語を使うという、言語の相互作用的性格

を、われわれはすぐに理解することとなった。自我の芽生えとは、われわれは自分自身の行動を操作するために言語を使うことができる、ということを理解することであった。われわれは、自分の行動を方向付け、注意をし、何を記憶するかを決め、計画し、分析し、解釈することを始めることができたのである。そして、この過程において、他者との相互作用を通して、自分自身をいかに扱うかを学んだのであった。

教師の立場になって、私は分析枠組みの一例を示し、実践について考えてみることにしよう。私は児童に掛け算の仕方を示したり、生徒に集団活動についての考え方を教えるとする。その中で、ペグボードのペグにせよ紙に書かれた数字の列にせよ、シンボルとして実際の物を使うことがある。また、「議長」や「報告者」といった抽象的概念を使うこともあるだろう。私の行動、そして児童・生徒への教授活動を通して、私はそれらの分析枠組みが実践でいかに働くかを明らかにする。私がかよく教授活動を行い、また学習者たちがその枠組みはとても有用であると考えれば、彼らはこれらの新しい思考方法を心的装置に組み込むだろう。それを使って、たとえ私がいなくとも、子どもたちは自分たちで状況を分析することができるようになるのである。

このことが、心的過程は他者との関係として始まるというヴィゴツキーの考えの意味するところである。最初に、われわれは社会的環境の中で学ぶことの内容を経験する。そしてどちらかと言えば、その後で、それらの観念を内面化し、それを自身の心理的自己の一部とするのである。学びは、まず個人間の出来事であり、そして個人内のものである。

そうした道具の中でも、われわれが内面化し自己制御のために使うものは、われわれがそうであり、そしてなることを望む人格 (person) の概念である。この自己イメージは、他者との接触によって、他者から学ぶことによって、他者に対応することによって、そして微妙な形で他者との違いを明らかにすることによって、形成される。ギデنزによって提示された以下の論述の中にヴィゴツキーの議論との興味深い共鳴がある。すなわち、「自己意識は、他者の意識を越えて第一義的なものではない。というのは、本質的に公共的である言語が、〔自己と他者との〕両者への接近の手段だからである。間主観性は主観性から生まれるのではなく、その逆である」。

まとめ

ここに提示された3つの見方は、相互に絡んでいることが明らかであると思う。ヴィゴツキーは議論の中で複雑性という言葉を使わなかったけれども、彼は人間を複雑系と捉えた。複雑系は、他者との社会的相互作用を通して学ばれる社会的シンボルと道具によって調整された、継続的なフィードバックの過程を通して、自らを制御するものである。このことは、かなり不快な刺激に対してさえ、人々は極めて予測不可能であることを意味している。今朝、私は窓の外を見、雨が降っていることを知るとしよう。しかし、私が今日何をしなければならぬかによって、その単純な刺激に対して、私は全く違った行動を取るだろう。土曜日であれば、私はただ単純にレインコートを羽織って、雨の中、サッカーの試合を見に出かけるかもしれない。しかし、平日であれば、憂鬱な気分になるだろう。私の仕事日は、悪天候によってさらにつらいものとなるだろうからである。

特に、教師の立場から考えれば、或る状況での一つの言葉が、子どもが学習活動を始める動機付けを与えることがある一方、別の状況ではその同じ言葉が全く否定的な反応を引き起こしてしまうことがあることを、われわれは知っている。たとえ非常に短い期間のことであっても、予測は困難をはらんだものなのである。

また、人が時間をかけて発達させる自己制御の最も重要な道具の一つは、自己のアイデンティティという概念である。私は、スポーツをする人である（あるいはそうではない）、数学を勉強する（しない）、外国語を学ぶことができる（できない）。自己についてのこのイメージは、われわれが何になりたいのか、何になれるとわれわれが思うのか、ということと密接に結び付いている。それゆえに、未来は、人が現在どのように振舞うのかということと密接に絡んでいるのである。未来は、人の自己イメージによって媒介されるのであるが、人を人間へともたらす複雑で社会的な行動における、一つの要素となるのである。

個人が自分自身について持つイメージは自律的なものであるとか、過去の影響を受けないなどということ、ここで言おうとしているのでは、もちろんない。私が自分をスーパーマンだと見なすという事実は、私が空を飛ぶことができるということ、必ずしも意味するものではない。相対性物理学や量子物理学に替わる物理学の統一理論を見出すという私の空想は、私が何らかの初歩的な科学を学んだということであれば、より現実味があるだろう。過去は明らかに、現在可能

であることに何らかの影響を与える。しかし、過去は、重要であることのすべてではない。

同時に、個人の自己は学びを通して発達するのであり、また、それは未来において学ばれうることを形作るものでもある。人間は大変複雑なものであり、人間を理解しようとするために、複雑性に由来する観念を使うことになるだろう。

このことは、教育を研究する際に、極めて特有の困難さをもたらすことになる。というのは、教育は、文化と個人の履歴との連携を作り出し、心理学的なものや社会的なものとの接合点に、必然的に立たねばならないからである。それは教育に理論化の難しさを与えるのであるが、しかし同時に、それは、真に重要な問題を研究する場として、社会科学の中で特別の位置を教育に与えることにもなるのである。

そのコンテキストにおいて、私がこのところ行っているのは、人々が専門的な力量を持った者として自分を見なす感覚をどのように発展させるのかについて、研究することである。人々はいかにして、自分を、教師として、看護師として、タクシーの運転手として、見なすようになるのだろうか。そして、彼らが自分自身について持つその感覚が、いかに学び、何を学ぶのかということ、を、どのように形作っているのだろうか。

もちろん、このことは、或る種の方法論的問題を提示する。そのような複雑な問題をどのように研究するのか。人々は本来的に予測不可能であるならば、予測をし、それが生じたのかどうかをチェックすることなど、無意味である。その意味では、標準的な「科学的」方法など、無益だろう。また、われわれが単純に彼らの経験を一人ひとりに尋ねるならば、彼らがわれわれの知りたいことと考えることは、われわれがどのように質問をするかによって決まるだろう。「なぜあなたは教師になったのですか」という問いは、その人の過去について尋ねることになり、一方、「教師として何を実現したいと考えますか」という問いは、未来との関係の中で、その人の専門的なアイデンティティについての説明を求めることになる。実際はそこまで行かないとしても、人々は、実際に行った選択に特別の重みと重要性を与え、選ばなかった選択肢は軽く扱い、過去の決断の記憶違いをする傾向にあることを、われわれは知っている。人の自己のアイデンティティについての情報を得ようとするときはいつも、人は最も大切だと思っていることを述べ、可能な限り守ろうとするという事実を、われわれは認めなければならないのである。

したがって、人々が自分の学びをいかに扱うかという問題をいかに研究するかという問いは、困難な問い

である。イギリスで、私は、何人かの同僚たちと、大学での勉学のさまざまな段階にある学生たちにインタビューをするという、小さな研究を行った。勉学を始める前の学生たちにインタビューをし、また、キャリア教育コースの学生たちに互いにインタビューをさせ、端的に、人々は自分たちの個人としての発達をどのように話すのか、これらの問題はどのように取り組まれるべきかということに関して何か手がかりはないか、を考察した。

日本での滞在は、比較研究のための大変豊かな機会を与えるものである。イギリスは大変個人主義的な社会であると考えられている。一方、日本ははるかに集団志向的であると考えられている。上に述べられた教育の重要な過程は、まずは集団において発達させられてきた観点の個人による結合を含んでいるがゆえに、これらの過程が日本とイギリスにおいて同じなのか違うのかを知ることは、大変興味深いものであろう。これからの1年間、これらの諸問題のいくつかを探究する機会があるということを、私は期待し、また確信するところである。

参考文献

- Bernstein, N.A. (1996). *On Dexterity and Its Development*, translated and published as part of Latash, M.L. and Turvey, M.T. (Eds.) *Dexterity and Its Development* (Philadelphia: Lawrence Erlbaum)
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity* (Cambridge: Polity Press)
- Turner, D.A. (2007). *Theory and Practice of Education* (London: Continuum)

[訳者解題]

本論文は、広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座の平成21年度客員教授、デイヴィッド・ターナー氏が、来日、客員教授就任後、2009年8月6日に広島大学大学院教育学研究科で行った講演の原稿に、若干の修整を加えてまとめられた論文の全訳である。タイトルが改められたが、内容は、講演会で発表されたものと変わっていない。

学習開発学講座では、毎年、客員教授を世界各地の大学から招聘している。客員教授は、着任後すぐに、自己の研究紹介も兼ねた比較的短い講演を行うことになっており、本論文は、その恒例によるターナー教授の自己紹介的レクチャーである。論文の末尾に、広島大学滞在中の1年間に、本論文で提示された問題のいくつかについて、日本とイギリスの比較研究を行うこ

との期待が表明されていたり、註がなく参考文献も最小限度挙げられているだけだったりするのは、そうしたレクチャーの性格による。ターナー氏は、2009年8月1日から2010年7月31日まで、客員教授として広島大学に滞在する。

まず、ターナー教授の経歴等について、記述しておこう。ターナー氏は、1950年生まれ、イギリスのケンブリッジ大学で工学を学ぶ。卒業後、中等学校の物理の教師となる。イギリスの初等・中等学校の教員養成は日本のそれとかなり違っている。ターナー氏が大学で学んだのは、当該の学問分野（工学）の純粋に学問的な内容だけである。つまり、学士号取得だけで教員となることができた。教員の採用はそれぞれの学校によってなされ、科目担当教員の空きなどの状況によって、すぐに教員として教壇に立てる可能性がある。ターナー氏自身がそうであった。職を得た学校での1年間の勤務状況が、その学校の校長によって評価され、教員として適格であると判断されれば、日本の文部科学省に相当する国の機関から、教員免許が授与されるのである。日本の教育実習に相当するものが大学教育の内部には存在しないのであるが、その背景には、実習で養うことが期待される職能は、学校での実務経験でじっくりと養成していくという考え方があのだろうか。

一方で、大学にPGCE (Post Graduate Certificate of Education) のコースが存在する。それは教師として務めながら、教育の実務的なことに関わる知識・技能を学ぶ場である。ターナー氏の時代、それは義務づけられていたわけではないが、自らの関心からノースイースト・ロンドン・ポリテクニクが提供するPGCEコースで3年間学んでいる。ターナー氏によれば、このPGCEコース(1年間)は、現在、教員資格取得のために義務付けられているとのことである。言ってみれば、これが教育実習に当たるものであろう。1年間の十分な時間をかけた実務経験=教育実習である。

ターナー氏は、教師を続けながら、ロンドン大学のInstitute of Educationの修士課程に入学する。さらに引き続き博士課程で学び、1982年に博士の学位を取得する。専門は比較教育学であった。つまり、学部では工学専攻であったところを、大学院で教育学専攻に転身したのである。そのきっかけは、PGCEコースで学んでいるときに、比較教育学の碩学Brian Holmes教授と出会ったことであつたという。ロンドン大学の博士課程で学び始めて半年後には、務めていたシェンフィールド中等学校を退職し、教育学の研究に専念する。また、博士課程在学中に、ロンドン大学の講師と

して働き始める。その後、ノースイースト・ロンドン・ポリテクニク上級講師、イースト・ロンドン大学上級講師を務め、1998年にウェールズのグラモーガン大学教育学研究科教授となって、現在に至っている。

ターナー氏を客員教授として招聘するにあたり、経歴等の情報についてやりとりする中で、興味深いエピソードに遭遇した。ターナー氏は、1972年の6月にケンブリッジ大学を卒業して、1975年の9月にロンドン大学で教育学を学ぶために修士課程に入学するのであるが、1975年の12月に、ケンブリッジ大学から修士（工学）の学位を受けている。しかしながら、ケンブリッジ大学での修士課程への入学の形跡がない。これは、いかなることか。客員教授選考という教員人事を進めるにあたり、当然、その事情を明瞭にしなければならず、ターナー氏本人に尋ねた。ターナー氏の説明によれば、この修士号取得は、ケンブリッジ大学などイギリスの伝統的な大学の古い制度によるものである。ケンブリッジ大学で学び学士の学位を取得した後、3年以上、大学があるケンブリッジの街から60マイル以上離れた場所で過ごすことによって、修士号がもらえるというのである。実質的に修士のためのプログラム化された教育を受けていないにもかかわらず、である。何ということか。「説明責任」などを軽薄に求める薄っぺらな昨今の大学など絶対に真似のできない古き良き大学の姿が、イギリスには残っているということだろう。もちろん、それは、見方を変えれば、特権階級的なエリート意識の疑わしき産物でもある。

本論文は、ターナー氏の著書 *Theory and Practice of Education* (2007) のエッセンスの一部を、簡潔な形で示したものである。論旨は明瞭であろう。われわれの周辺にすでにある議論との呼応も、いくつか見出すことができる。

例えば、教育活動の社会性の議論。心的過程は他者との関係として始まるというヴィゴツキーの考えや、公共的な言語によって構築される自己意識はすでに間主観的であり、間主観性は主観性から生まれるのではないというギデンズの指摘の引用に見られるような論点は、われわれにとってすでに共有された見解であるが、それは同時に、これまでの学問批判、特に心理学批判を含まなければならないことを、ターナー氏は示唆する。また、田中智志・今井康雄編の『キーワード現代の教育学』でも取り上げられている「私有財としての知識」「共有財としての知識」といったトピックとも関連するだろう¹。日常的な教育実践の中では、子どもたちが教えあい学びあう協同的な学び（共有財としての知識）が推奨されるが、そうした学びの成果が問われるとき、持ち出される方法はやはり「テス

ト」であり、そこでは児童・生徒は仲間から分離され、日常的な教師の呼びかけとは全く逆に、協同的な営みは不正行為として禁じられる（私有財としての知識）。この問題は、「評価」の本質論へのつながりを有するが、ターナー氏の論文では、その問題へと向かう基本的視点が提示されているのである。

また、ターナー氏は、かじ職人の熟練した技能についてのベルンシュテインの研究を取り上げている。技能の熟練のためには、その技能の構成要素を分析的に明らかにし、個々の部分の総合が全体を形成するといったことにはならないことを、ターナー氏は指摘している。そして、教育は区分けされた「諸能力」や「技能」へと分割されると考える人々に再考を促したい、と言う。また、そのことは、教育における行動主義的野望、すなわちどのような理解も刺激と反応に還元することができるといった考え方の終焉であるべきだ、とも言う。この論点は、「わざ」の問題を現象学的に研究し、その構造解明のみならず技能習得の実践にまでつなげていこうとする金子明友氏の包括的な研究²とも、接続するであろう。

こうした議論の展開を見ると、ターナー氏の専門は比較教育学であると言うにしても、その基底に哲学的な問題意識があることに気づく。その哲学的関心は、「教育の理論と実践」というターナー氏の基本テーマにも反映している。これまで心理学を中心になされてきた100年ほどにわたる教育学の科学的研究は、基本的に誤りであった、われわれはそれに背を向けて新たな出発を企てなければならないのだと、或る意味ではラディカルなことを、ターナー氏はこの短い論文の中で主張している。データを集め、そこに因果関係を見出し、その因果関係によって教育的介入の結果を予測するといった、これまで当たり前に思われてきた科学的研究を、その根本のところまで粉碎しようというのだ。

ターナー氏の問題関心を実質的に現実化しようとしたとき、訳者がまず考えるのは、理論と実践の関係の問題につながる科学論の展開である。ここで言う「科学論」は、科学とは何かを問うもので、科学哲学、科学史、科学社会学といった領域の広がりをもっている。それは科学批判でもあるのであり、われわれのコンテキストで考えれば、心理学批判、教育学批判といった学問論の展開である。人々は、実際に行った選択に特別の重みと重要性を与え、選ばなかった選択肢は軽く扱うといった記述が、ターナー氏の論文の「まとめ」の終わりの部分に登場するが、それは理論の単純ないわゆる「客観性」を否定し理論的探究の主観的負荷の問題を示しているし、さらには通常の時局意識とは逆に、現在あるいは未来が過去を規定するという見方の

提示, すなわち特定の原因が必然的な結果をもたらすという科学的因果性への疑問視でもある。こうした学問論の展開は, 今, 改めて教育諸科学において求められるだろう³。そのことをターナー氏の論文は示唆しているのである。

確かに, 例えば, 家族関係の崩壊が子どもに大きな影響を与えるといった調査データがあって, それか或る種の科学研究によって示されているとしても, 虐待を受けた子を目の前にして何らかの教育的な関わりを持たなければならない状況に置かれた教師は, そうした「データ」にこだわることは決然と捨て, その子の未来を少しでも明るいものへともたすべく, 奮闘するに違いない。虐待を受けた子どもはその結果としてかなりの高い確率でいじめなどの病理的行為に走るということ客観的な研究データが示したとしても, それによってその子への教育的可能性を放棄する教師は, 一人としていないだろう。それは, 科学的に見れば, 意味のない徒勞であると規定されたとしても, である。教育実践とはそういうものである。

こうした実践の現実への肉薄を, ターナー氏は, 基本的な問題意識として持っている。理論は, 実践へとダイレクトに迫らなければならないのだ。それは極めて重要な論点であるが, しかしながら, もし「理論」と呼ばれるものが「実践」へと接近して, 可能な限り両者が重なることになるとすれば, そのとき, 「理論」の意味や位置はどのようになるのだろうか。理論が理論として意味を持ちうるためには, あくまでも実践とは異なる, その意味で実践とは距離を持った営みであるはずである。その距離とはいかなるものなのか。そうした問題もまた科学論のテーマであり, ターナー氏が言う理論の再出発は, そのことを意味するものだろう。それは, レフリー付きの学会誌に論文を執筆して研究を完遂したと思いついてしまうような態度とは全く違った, 研究者としての真の意味での誠実さに依拠したふるまいであるに違いない。

しかしながら, ターナー氏自身は, この理論の新しい姿について, どのようなアイデアを具体的に持っているのだろうか。本論文から分かることは, ターナー氏は, その可能性を「複雑系」の科学に求めているということである。科学的思考から排除されてきたアナロジ的思考の復権や, 「世界を見ることを学び直す」という複雑系の現象学的視座⁴は, 確かに魅力を予感させるものである。しかし, それはターナー氏にとっても, 全くの未完のどころか, 着手さえされていないプロジェクトである。まずは, 現実の中に生きている

人々へのインタビューから手がかりを見出そうというのが, 現状のようである。そうではあったとしても, 実践を見据えた教育理論の再構築の流れがすでに生じていることは, われわれの研究の周辺を見渡してみても, 明らかだと言っていることができるだろう。それは, ターナー氏の言うように, 教育研究に社会科学の中で特別な位置を与えるものであり, 別な見方をすれば, 教育研究の魅力でもあるのである⁵。これまでの研究の制度的枠組みにとらわれずに果敢に新たな一歩を進めること, そのことが, ターナー氏のこの論文から, われわれが, それぞれ教育諸科学の領域を違えているにせよ, 共感を持って学ぶべきことであるに違いないのである。

【訳者解題】の註

- 1 田中智志・今井康雄(編)『キーワード現代の教育学』東京大学出版会, 2009年, 18-29頁。
- 2 金子明友『わざの伝承』明和出版, 2002年。同『身体知の形成(上)(下)』明和出版, 2005年。
- 3 訳者は, すでに1990年代の半ばに, 教育に関わる事象と学問についての科学論の展開の必要性を訴える論文を書いている。そのときの「教育に関わる事象」はスポーツならびに体育という教育であり, その「学問」はスポーツ科学あるいは体育学と呼ばれるものであった。研究のスタイルの違いとして, 昨今, モード1・モード2とか, アクション・リサーチといったことが流行のように唱えられているが, 本格的な学問論としては真剣に取り上げられておらず, 教育諸科学の中で体育学がその先鞭を付けているような状況である。改めて「心理学の哲学」や「教育学の哲学」が展開されなければならない。樋口聡「スポーツ科学論序説(Ⅰ): 序論」『広島大学教育学部紀要』第43号, 1995年, 135-144頁, 「スポーツ科学論序説(Ⅱ): イメージの生成—わが国におけるスポーツ科学の誕生—」『広島大学教育学部紀要』第44号, 1996年, 113-123頁。ならびに『体育科教育』第46巻第6, 8, 9, 10号(1998年)での「スポーツ科学論序説①~④」の連載。また, 新保淳「スポーツ科学の限界と可能性—科学論の視点から—」(広島大学博士(教育学)論文, 2009年)を参照。
- 4 吉永良正『「複雑系」とは何か』講談社現代新書, 1996年。
- 5 樋口聡「教育思想における〈学び〉の位置」『学習開発研究』第2号, 2003年, 71-78頁。