

●これは『Educational Researcher, Vol. 37, No. 7』（2008年）に発表された Dylan William 論文（432-438頁）を試訳したものです。

Comments on Bulterman-Bos  
What Should Education Research Do, and How Should It Do It?

Dylan William

ブルターマン＝ボス論文に関する小論  
教育研究は何をなすべきで、またなすべきことをどのようにすべきなのか？

ディラン・ウィリアム

p. 432

要旨

この論文において、教育研究に対する臨床的アプローチに関するBulterman-Bos（2008）の議論を拡張させるために三つの理論的観点を使用されている。第一に、アリストテレスによって特定された、epistemeエピステーメ（学問知）<sup>1</sup>、techneテクネー（技術知）<sup>2</sup>、phronesisフロネーシス（実践知）という三つの知的な徳はそれぞれ「純粋な」教育研究者や熟練した実践者や臨床的研究者の要件と関係している。第二に、探究システムについてのChurchmanの類型論は、— ちなみにこれは、明証<sup>3</sup>の一次資料が論理、観察、表現、弁証法、あるいは価値であるのかということに基づいているのだが —、教育におけるさまざまな種類の探究を概念的に説明する方法として提供されている。第三に、（教育）実践者の知識の多くが言葉で表現されないものであること（暗黙的であること）を認めつつ、野中と竹内の知識変換モデル<sup>4</sup>が、異なる探究方法を通じて得られた知識が生産的な対話へとひょっとすると導かれるかもしれない道具として提供されている。

キーワード

教育研究、認識論、探究システム（inquiry system）、ニコマコス倫理学

本論

この対話に焦点を当てた論文「臨床的アプローチは教育研究を実践に対しより有効（relevant）なものにするか？」において、Jacqueline A. Bulterman-Bos は教育研究を

<sup>1</sup> 学問、知、認識。（『哲学小辞典』岩波書店、1993、p. 22 参照）

<sup>2</sup> 技術。（『現代哲学事典』講談社、1991、p. 168 参照）

<sup>3</sup> evidence 「明証」。「ある判断の意味を理解し、その真偽を問題にするあらゆる人にとって、絶対にその判断の真理性を疑うことができぬ場合に、その判断のそうした疑いえない性質」（『哲学小辞典』岩波書店、1993、p. 231）

<sup>4</sup> 野中郁次郎、竹内弘高『知的創造企業』東洋経済新報社、1996

めぐり二つの中心的課題を提示した。すなわち、教育研究は何をせんと求めるべきなのかということと、それを果たしながらどのように進むべきなのかということである。

Stokes (1997) は研究の実行においては二つの点が重要であると述べている。すなわち、研究結果がどのように利用されるか考えながら研究そのものが実行されているかということと、根本的理解のことを考えながら研究がなされているかということとである（表 1、省略）。これら両者のどちらも考慮されていない場合、その結果は、Stokes が言うように、デンマーク人天文学者 Tycho Brahe が例示したところの、利活用によって動機付けられたわけでもない応用研究となる。利用のことが考慮され、しかし根本的理解が考慮されていない場合、その結果は、Thomas Edison の業績で実証されたように、純粋な応用研究となる。逆に、根本的理解が考慮され、しかし利用のことが考慮されていない場合には、我々は、デンマーク人物理学者 Niel Bohr の業績に実証されたように、純粋な基礎研究を得ることになる。そして最後に、利用と根本的理解両者への考慮が重要視される場合に、我々は「パストールの四象限」つまり利用にヒントを得た基礎研究を手にすることができる。

探究というものがひとつの（研究）分野として登場し始めたころからほとんど、教育研究は実践に対する有効性が欠如していると、特に、応用への配慮を犠牲にし根本的理解への探究を強調すべきであると、批判されてきた。1945 年、ニューヨーク州教育部の副研究理事であった J. Cayce Morrison は「教育においては最良の研究と多くの実践との間にあまりに大きなギャップがありすぎる」と嘆いた (p. 243)。

原子物理学やロケット科学における問題解決は困難であろうということを理解するのは簡単だけれども、教育問題はもっとずっと扱いやすいはずだという期待が、少なくとも部分的には、フラストレーションの原因になっているようである。1917 年にはすでに H. L. Mencken は、概して社会科学における問題は見かけよりももっとずっと複雑なものだと指摘していた。すなわち「あらゆる人間をめぐり問題には常に安易な解決方法、つまり整然とし、もっともらしく、また不適切な方法というものがあるものである」と (Menchen, 1917/1949, p. 443)。

似たような認識から、Robert F. Kennedy が 1966 年の上院教育小委員会の公聴会において、合衆国教育管理事務所の所長 Harold “Doc” Howe II に問いかけたことがあった。「子どもたちに何がおきているんですか？ 所長は何十億ドルもかけておいて、子供たちが読み書きできるかどうかも知らないというのですか？」(McLaughlin 引用、1975)

そうした批判の中に潜んでいるのはしばしば、教育研究者は複雑さを楽しみ、またそこに価値を見出すゆえ、物事を複雑にするものだという内在的な思い込みである。そうした批判の中にはわずかな真理がないではないかもしれないが、ほとんどの場合、研究者は、物事が複雑だからそれらを複雑にするのである。だから、彼らは、教育成果改善という課題への対応に複雑さは功を奏してこなかったということを省くアプローチ、またはそのことを認めることを拒むアプローチを会得したのである。学級規模縮小政策 (CSRPs) の問題を考えてもらいたい。

## p. 433

学級規模縮小政策は教育成果改善に向けた道筋として魅力的で、保護者、教師の両者が

ら支持を受けている。しかし、実施にともなう高い経費を考えると、そうした施策を実行する前に、特にこうした改革を覆すことの政治的な困難さを考えると、予想されるプラス要素の明確な証拠をいくつか得ておくことが望ましいであろう。

学級規模縮小の問題は厳密かつ質の高い研究をするには理想的な候補テーマであり、実際、学級規模縮小政策の効果に関して上手に計画された研究には事欠かない。おそらくこれらのうち最も広く知られているのは、Mosteller (1995) によって「アメリカ史上最も優れた教育実験の一つ」と表現された Tennessee Student-Teacher Achievement Ratio (STAR) の研究であろう。幼稚園と第一学年の先生と生徒は無作為に 13~17 人規模の小クラスや 22~26 人規模の大きいクラス、あるいは先生一人の援助を付けた大きいクラスに振り分けられた。第三学年の終わりまでに、小さなクラスの生徒の成績は特にリーディングを中心に非常に高く、成績上昇は社会経済的に不利な生徒や少数民族社会出身の生徒において最も顕著にあらわれた。より重要なのは、この生徒たちが大きなクラスに行くと、小クラスの利点のいくつかはなくなってしまうが (Krueger & Whitmore, 2001)、小クラスの経験を持つ生徒たちは留年する率が低く (Pate-Bain, Boyd-Zaharias, Cain, Word, & Binkley, 1997)、また、SAT 受験の増加傾向で証明されるように中等教育後も教育を継続したいという強い願望を持っている (Krueger & Whitmore, 2001) ということである。こうした長期間にわたって改善が持続されるという事実は、非常に多くの教育介入策が初期には期待される効果を生みながらも施策の終了時には消滅している中で、意義深いことである (例えば、Head Start。Brody 参照、1992, pp. 174-178)。

STAR の研究でわかった影響の大きさは、小さなクラスにいる生徒が年間さらに 3、4 カ月余分に学習すること、少数民族の生徒においては二倍あまりまで余分に学ぶ効果をもたらすこと、に匹敵する。ここまではよい。もちろん、事態はそんなに単純ではないということを除けば、である。第一に、STAR の研究においては、平均的な教師の質を落とすことなく、追加教員を雇うのに何の困難もないようである。これは、州規模や国家規模ベース (経済学者が言うところの平衡効果) でこうしたプログラムを実施する場合にはまずあり得ない。カリフォルニア州における学習規模縮小政策の評価において、Jepsen と Rivkin (2002) は教師の質の低下が小クラスの効果を減少させ、場合によっては完全に否定してしまっていることを明らかにした。第二に、STAR の研究は小クラスが幼稚園と第一学年においてより早い進歩が見られること、そののち小さなクラスと大きなクラスとのギャップは並行したまま残るのである。より早い段階での上達が維持されているという事実は重要であるが、第二学年以上においては小さなクラスもほとんど何の利点ももたらさないという事実もまた重要である。実際、学級規模縮小政策に関する研究文献の多くを通して明らかとなるのは、効果は幼稚園から第三学年までにおいて最も強く現われ、第四学年から第八学年までで弱くなり、第九学年から第十二学年においては事実上、何の効果もない。こうした二つの点は、全組織的改革としての学級規模縮小政策の利点が STAR の研究において明らかとなった利点に比べ、非常に小さい傾向にあるということと、予算はもっと他の方法に効果的に利用しようということ、を示している。Bohr の四象限の枠組みの中で仕事をしている研究者は、根本的理解の点のみを考慮しており、ここで止めたとしても満足する

のかもしれない。しかし、この分析の根本的限界は、STARの研究がより小さな学級規模において何が可能なのかということではなく、そこで何が起こったかを述べるにとどまるということである。この研究において最も興味深く思うのは、研究に参加した先生たちがその教授方法をあまり変えていないという点である。明らかに、15人の生徒たちに適した教え方は22人のクラスで行なうには困難であろうし、30人のクラスでは平均レベルの教師には不可能であろう。それゆえ、学級規模縮小政策の潜在的効果が今まで考えられてきたのよりもずっと大きいものであるということはある。というのは、学級規模縮小を、いかに小クラスを上手く活かしていくかといった現職の先生たち向けのトレーニングと結び付けて、体系的に調査(investigate)した研究はほとんどなかったからである(ただし、Blatchford, Basset, Goldstein, & Martin 2003らの優れた例外はある)。

私がこの短い例示から引き出したいことは、教育において我々が科学的客観的なアプローチ、Labaree (2003)による専門用語で言えば分析的なもの、論理的なもの、普遍的なもの、知的なものを強調するアプローチから学んだことは話の一部を提供するだけだということ、そして科学的客観的説明は言葉の両方の意味において部分的なものである、ということである。それは絵の一部を描き出すだけであり、より重要なのは、それは実際に過ちを含んだ絵なのだということである。Blatchfordら(2003)の仕事が示したように、学級規模縮小策は規模に応じた教育成果の改善において見るべき可能性を提供してはいるが、それは、現職の先生向けのサポートが上手に計画されたプログラムと結びついている場合においてのみである。

はじめのうちとても明確かつ単純な問題のように思われたものには明確かつ単純な答はない。学級規模縮小政策において見られた平衡効果と学年による特徴を考えると、お金をかけたからといって結果は改善しなさそうであるし、お金を他の方法に使った方がよい結果を生みそうである。しかしながら、不確実性や変化からなる混沌とした現実と戦う準備があればの話であるが、もし「学級規模縮小策が過去においてどの程度まで生徒の成果を改善してきたのか」という問題から「学級規模縮小策はどの程度まで生徒の成果を改善し得るのか」という問題に転換されるとしたら、我々は全く異なる答を得るかもしれない。

物理学と工学の関係はここではヒントとなる類似例かもしれない。運行に安全な橋梁を設計する際、使用される資材に関する物理的性質を知ることは欠かせない。例えば、石は圧縮に使用するにはよいが、予測できずに伸張することがあり、それに対して鋼材や、鉄ほどではないが木材も、石に比較して伸張や圧縮の両方の動きにおいて予測しやすいといった事柄である。しかし、これら物質の性質に関する正確な知識は橋がどのようなものなのかという点については何の道筋も示してはくれない。資材の物理的性質に関する詳細な知識はある特定の設計が効果的であるかどうかということを示してはくれないかもしれないが、それ自体がどのように設計を描いたらよいかという手引きは示してはくれない。橋の設計には確かに、資材の性質に関する知識が必要であるが、中心には物理学では実質的に決めることのできない創造的プロセスがある。

同様に、「工学」の効果的学習環境の課題には教育研究の成果の知識が欠かせない。しかし、この研究がどんなにうまくなされたとしても、研究が可能な事柄が何かを決めるとい

うものではない。「知」(情報に基づき広く認められた事柄の集合体という意においての知)の探究と理論開発の教育研究の企てを制限するよりもむしろ、教師、教員養成者、学校管理者、政策立案者といった実際の動的人間を行動に駆り立てる営みに焦点を当てることのほうがより適切であるように思われる (William & Lester, 2008)。

#### p. 434

これは Bulterman-Bos の議論の核心であり、Bent Flyvbjerg(2001)の著書『Making Social Science Matter』に同調し、教育研究における問題の焦点を何が正しいのかというものから何がよいのかというものへと転換するべきという要求である。Flyvbjerg は、社会調査 (social inquiry) は分析的合理性をその中心的判断基準として取り入れ、自然科学を真似ようとする最もうまくいかない、と論じている。いっぽう、社会調査はその代わり価値合理性に集中するときが一番うまく機能する (Weber, 1914/1978)。

この議論を組み立てる際、Flyvbjerg (2001) は、Alistotle (2000) が『ニコマコス倫理学』の中で提示した三つの主たる知徳、すなわち episteme エピステーメー (学問知)、techne テクネー (技術知)、phronesis フロネーシス (実践知) を引き合いに出している。エピステーメーは例えば、二等辺三角形の底角が等しいという事実などの、恒久的かつ普遍的真理の知に関わるものである。例えば Euclid の前提条件から推論し、誰かがいったん二等辺三角形の底角は実際に等しいのだと規定してしまえば、また別の機会に証明し直す必要などもない。それはエピステーメーとして古今東西、真実であろう。エピステーメーはいわゆる科学的知と合致する。Aristotle によれば、エピステーメーは「我々が論証する様態であり、分析論で我々が加えていく全ての他の顕著な特徴を有している。というのは、人が科学的知識を得るのは、その人が第一原理を一定の方法で信じ、理解したときだからである。例えば、人が第一原理を結論ほどはよく理解していない場合は、その人の科学的知は単に偶発的な方法のみにおいて得られるであろう。ゆえに、これをもって我々は科学的知 (学問知) の定義としよう。」(Alistotle, 2000, p.105, 1139b)

こうして、エピステーメーは科学的遊離 (超然性) の指向性を具体化する。科学的遊離 (超然性) の特権は必ずしも哲学的な選択ではなく、それは単純に節約への関心によって駆り立てられうるのである。その他の事柄が同等だった場合、節約的弁明が複雑かつ入り組んだそれを指向するという理由により、科学的遊離 (超然性) が引き付けるものははっきりしている。もし我々がある事柄は常にこういう事象であると規定できるとし、いったんこうした規定がなされてしまえば、我々は以後永遠かつあらゆる文脈において同じ真理に依拠することができる。しかし、科学的遊離 (超然性) は、永遠かつ普遍的真理の存在する場所においてのみ期待にこたえてくれる。

いっぽう、テクネーは偶発的かつ可変的な事物へと至らしめることのできる徳である。テクネーは芸術、技術、技能とさまざまに形を変える。それは、エピステーメーが必然的にそうである状態の事物と関わっているという点において (そうでなければ、それは永遠の真理とは言えまい)、エピステーメーとは異なっているが、テクネーは、実際の姿とは異なる事物を扱っているのである。

「生み出されるものとなされる事柄とは別のものとなりうる集合の中に含まれる。生産

と行動とは異なる（我々はここでも通俗的な説明に頼ることができる）。それゆえ、理性を含んだ実践的様態は理性を含んだ生産的様態とは異なる。行動は生産でないゆえもう一方に含まれているということでもなければ、生産が行動でないゆえやはりそうになっているということでもない。

建築は技能（テクネー）の一つであり、本質的に理性を含んだ実践的様態である。また、理性を含んだ生産的様態ではない技能などもなければ、技能ではないそうした様態などもないため、技能は理性を含んだ生産的様態と同じなのである。

全ての技能は生じることと関係があり、技能の実践は実在または非実在を可能にするものをどのように考えるかというところにある。また、生産される物ではなく生産する者の中にある第一原理が生じうるのである。というのも、技能は、実在するまたは必然性によって生じる事物（これはエピステーメーの領域であろう）と、あるいは先天的に実在する事物（それらはそれら自身のうちに第一原理を有しているの）と関係があるからである。生産と行動が異なっているゆえ、技能は行動ではなく、生産の問題でなければならぬのである。」(Aristotle, 2000, p.206, 1140a)

Aristotle はテクネーをテーブルや建築物といった物をつくり出す能力という観点で論じたが、例えば、効果的な租税体系を生み出す能力もまたテクネーとみなすことが可能であろう。それは、現在の実在のかたちである必要性がない事物を生み出す能力である。しかしながら、テクネーはそれ自体として、建築物やテーブルや租税体系が生み出された目的にかなっているであろうということを保証するものではない。

Aristotle の三番目の主たる知徳であるフロネーシス（実践知）は、—「分別」あるいは「実践的智恵」— ある意味でエピステーメーとテクネーの両者を超越している。というのも、フロネーシスは、偶発的かつ可変的な状況において理性的に（文字通り「理性に則って」）行動することをめぐる問題と関係するからである。Aristotle によれば、フロネーシスとは「自分にとって何が善であり何が利益となるかを崇高に熟慮する」(Aristotle, 2000, p.107, 1140a) 能力のことである。Aristotle は、普遍的に真実である事物について熟慮しても意味がないという意味で、フロネーシスはエピステーメーとは全く異なると指摘している。つまり、フロネーシスには固有の（可変的かつ偶発的な）状況を把握していることが求められるのである。フロネーシスは人々を生産よりもむしろ行動へと仕向けるよう予定されているという意味で、テクネーとも異なる。ここで Aristotle が指摘しているのは、テクネーは生産指向であるということである。というのも、生産の目的は生産そのものではなく生産物にあるのであり、いっぽう行動は結果がいまくいっているといった過程（プロセス）指向のものだからである。

エピステーメーは普遍的真理を取り扱うので、個人的経験には依存しない。異なる経験を持った人々も、ある特定の主張が普遍的に真実であるというところ（科学的遊離（超然性）から守られているはずの「どこかからの光景」<sup>5</sup>）までは一致できるはずである。しかし、フロネーシスにおいて個人的経験は重要である。

---

<sup>5</sup> Nagel, Thomas の著書『The View from Nowhere』（1989）からの引用？

すなわち「若い人は幾何学や数学を習得し、こうしたことで賢くはなるのだが、実際に彼らが賢くなったようには思えないという事実、私の言ってきたことは支えられている。そのわけは、実際の賢さとは個々の事実とも関係しているからであり、事実の詳細は経験から会得されるものなのだ。経験の中には長い時間を要するものもあるため、若い人は経験が浅いのである。(Aristotle, 2000, p.111, 1142a)

## p. 435

フロネーシスは普遍的真理の存在しない時にのみ有効であるが、関連する一般原理が存在しないということを意味するわけではない。フロネーシスは、問題となっている事案の特異性を詳細に考え、一般原理を上手に統合し前向きに生きる実用的な賢さのことである。こうした観点から、臨床研究の実践の考えには、それを実践する者にとって、テクネーからフロネーシスへという動きが含まれている。伝統的な教育研究者から求められた主たる知徳は最もエピステーメーに近く、熟練した実践者はテクネーを実行するのだが、Bulterman-Bos によって思い描かれた教師研究者はフロネーシスの獲得によってこれらを超越しているのである。フロネーシスには、教育研究の文献からの一般的業績の知識のみならず、実行時の個々の文脈の状況に応じてこれら一般原理を解釈する能力が必要である。

物理系諸科学はエピステーメーに焦点を絞ってきたことで成功してきた。また、社会科学の中には、エピステーメーを使って探究し多くの成果を得てきたという側面もある。しかし、一般的には、社会科学、特に教育においては、うまくいく行為には一般原理と個々具体の文脈に応じた詳細との統合が常に必要なもので、普遍的真理というものはほとんどないのである。この文脈においては、エピステーメーとフロネーシスとの違いを量的探究アプローチと質的探究アプローチ（例えば、Laitin, 2003）との違いになぞらえる論者がいるが、はっきり言えば、これはそういった事例ではない、ということに留意することが重要である。Flyvbjerg (2001) も次のように述べている。

「フロネーシス的な社会科学は質的方法対量的方法という問題においては、二者択一には反対し、両者選択の立場をとる。フロネーシス的な社会科学は、問題を抱えてはいるが既存する最善の解決策のために『我々はどこに行くのか？ 誰が得をし、誰が損をし、またそれは権力のどんなメカニズムによるのか？ この展開は望ましいのだろうか？ 何かあったら、我々はどうすればよいのか？』といった四つの価値合理的な問題に答える方法を採用するという意味において、方法論本位ではなく、課題本位なのである。大概、質的方法と量的方法の結合が任務を遂行し、最良の成果を出すであろう。」(p. 196)

Aristotle の説明は、教育的企てにおけるさまざまな職務から必要とされるであろう専門的知識を考える際には役に立つが、この系統化された論述は、専門的知識がどのように獲得され（単純な経験の蓄積は別として）、開発されていくのかについてはほとんど何のアドバイスも提供してはくれない。ここにおいて、Churchman (1971) によって提案されたさまざまな種類の探究システムの分類が、有用な体系化原理を提供してくれる。

Churchman (1971) は、何が明証の主要なあるいは最も目立った形態であるのかという点に基づいた探究システムの分類を提案した。そして、Churchman は、それぞれのスタンスがカテゴリーを類型化すると彼が考える Leibniz、Locke、Kant、Hegel、Singer という各

哲学者の名前を、探究システムのそれぞれのカテゴリーにつけた。

ライプニッツ的探究システムにおいては、形式的理性化を用いて描かれた推論から、特定の基本的仮説がつくられる。ライプニッツ的探究システムにおいては、明証の最も重要な形は合理性、すなわち、結論が仮説から論理的に導き出されているかどうか、ということである。ライプニッツ的探究システムの明らかな例は純粋数学である。教育研究においてそうした方法が適切な場合もおそらくあるのかもしれないが、たいていそれらは不適切である。典型的なのは、教育現象についての探究には研究中の状況から得た経験的データのようなものが欠かせない、ということである。

Churchman が呼ぶところのロック的探究システムにおいては、明証の主たる源は世界（宇宙）を観察することである。経験的データが収集され、そしてある試みはそのデータを説明する理論を構築するためになされる。あるいは逆に、どの理論が正しいのかを示してくれる「重要な実験」の基礎を形づくることのできる検証可能な仮説を生み出す複数の理論が開発されるのである。これが、物理学、生命科学、地球科学の探究の標準的方法である。ロック的アプローチの主な課題は、観察が中心的であるゆえ、全ての観察者が何を観察しているのかで一致することが必要であり、それが Bulterman-Bos が指摘した「科学的遊離（超然性）」の必要性へとつながっていくという点である。もし観察者が観察しているもので一致できなければ、もし証拠（明証）が疑わしければ、ロック的探究主義の人たちは作業を開始することができない。

科学哲学者は長いこと全ての観察者が理論に依拠していることを認めてきた。Werner von Heisenberg が述べたように、「我々が学ぶのは自然それ自体ではなく、我々の調査方法で露見された自然なのである」（Johnson, 1996, p. 147 で引用）。それにもかかわらず、社会科学においてさえ、関連性のあるデータはロック的探究主義の人に有益な出発点を提供することで十分広範囲にわたって一致しているため、かなりの進展が見られる場合がたくさんある。

関連性のあるデータが何であるかをめぐってそういった十分な合意ができていないところでは、カント的探究システムがより有効である。カント的探究主義の人は「科学的遊離（超然性）」なるものなど存在し得ないという考えを受け入れる。どんな理論によって生み出されたものも、一定程度は、何が関連性のある一連のデータを構成するのかについて探究する人によって立てられた仮説の結果であるということは避けられないだろう。カント的探究では理論とデータの両方において（こうしてライプニッツ的体系とロック的体系の両者が合併している）、複数の代わりになる展望の慎重な組み立てが必要である。これは、同じ一式のデータに基づくさまざまな理論を構築することでなされうるのである。または、問題に関わる二つ（あるいはそれ以上）の理論が生み出されるかもしれないのである。それぞれの理論に適切なデータが収集されるであろうし、その理論にさまざまな種類のデータが集められるであろうということも全体として可能である。

現実においては、これはもしかすると、研究者が同じ一連のデータを基礎にしながら競合する解釈を行なうことを意味するのかもしれない。こうした光景は、一つには、根本にある仮説の本格的な反映に彼らが関与していることに起因しているのだろうし、また一つ

には、彼らがデータをその研究に深くかかわる他の人に精査してもらうために渡すことにも起因しているのだろう。これらの理論がどこで重なり、どこで抵触するか、すぐに明らかにはならないであろう。また実際、こうした疑問は、調査 (inquiry) 間の比較ができないであろうという点において、意味がないかもしれない (Kuhn, 1962)。しかし、もっと詳細に調査 (inquiry) を分析することで、研究中の様態のさまざまな描写を連携させる理論構築のプロセスを開始することは可能かもしれない。

競合する理論を調和させる考えは、正反対かつ相矛盾する理論が展開されるヘーゲルの探究システムにおいてさらにもっと展開された。もっともらしい理論を組み立てることで飽き足らず、ヘーゲルの探究主義の人は、いったんもっともらしい理論を受け、その後、一番もっともらしい理論の正反対のものそれ自体がもっともだった場合、世界 (宇宙) がどう異なるのだろうか、ということを探るのである。ヘーゲルの探究主義の人にとって重要な問題は「自分の結論と正反対のものがもっともだったとしたら、世界 (宇宙) がどのように異なるのだろうか」ということである。もしその答が「大して違わない」というのであれば、それは、手元のデータではそこから出された解釈をかなりの程度決定付けるというものではない、ということを示している。

#### p. 436

対立する理論の衝突によって生み出された緊張はそれぞれの理論による仮説を問いただすことになり、これは結果的に、より高レベルの抽象において異なった展望の調整、あるいは統合さえ可能にする、問題の浄化作用になるのかもしれない。ロック的探究システム、カント的探究システム、ヘーゲルの探究システムの差異は、Churchman (1971) が次のようにまとめている。すなわち

「ロック的探究主義の人は、全ての専門家がこれは正確かつ有効であると同意する『基本的な』データを提示し、そこから筋道の通った説明を打ち立てる。カント的探究主義の人は同じ説明を異なった観点から提示し、だから、描写の内部モードによって説明の中に盛り込まれているものは外部から提供されたものではないということを強調する。しかし、ヘーゲルの探究主義の人は同じデータを使いつつ、一方で最も知られた一つの考えを支持し、もう一方で最も未来的な説明を支持するという、二つの説明を口にするのである。」  
(p. 177)

これら四つの探究システムを一つのヒエラルキーとしてついとらえたくなくなってしまうし、ある意味で、疑いなくそこには論理的な秩序関係がある。ヘーゲルの探究システムはカント的探究システムの特別な事例であり、そこでは弁証法を作り出すべく複合的表象<sup>6</sup>が抑えられている。ロック的探究システムは (これは明らかにライプニッツ的探究システムを包含している) もまたカント的探究の特別な種類であり、ここでは一つの表象が特権的なものとして選び出されている。しかし、だからといってカント的探究システムがいつも好ましいということではない。というのは、これは進歩が不可能であるという複雑さを作り出すかもしれないからである。つまり、ある問題の最も複雑な表象が必ずしも最も有効な

<sup>6</sup> representation「表象」。「知覚にもとづいて、意識に現われる外界の対象の像」(『哲学小辞典』岩波書店、1993、p. 195)

表象ということにはならない。節約と完全の間には二律背反の関係があり、それゆえ、どちらかの選択がなされる。換言すれば、我々は探究システムが具現化する価値や倫理的仮説を問うことで、これら探究システムを探究できるということである。

無論、探究システムに対する探究それ自体が探究システムであり、それは哲学者 E. A. Singer にちなみ、Churchman(1971)によりシンガー的(探究システム)と命名された(Singer 参照、1959)。こうしたアプローチには探究システムの仮説に対する持続的な問いかけが欠かせない。教義がどんなに基本的なものに見えても、その教義自体は研究中の様態に新たな光を当てようとするので、課題を抱えやすいのである。こうした問いかけは直接的にかつ当然、理論構築に特有の価値および倫理的検討課題の検証へとつながっていく。

シンガー的探究においては、固定化した土台というものが無い。何「なのか」と問う代わりに、我々は、含意と結果は何「になっているのか」についてのいかに違った仮説なのかということ問うのである。

「『～になっている』というのは共同体における自らに課した命令<sup>7</sup>である。シンガー的探究の理論と展開全体の文脈を受け入れるとすると、命令は倫理的判断の立場を有している。つまり、共同体は共同体の指示を受け入れることは適切な方策と戦略をもたらすことであると判断するのである。受容は探究の外部で社会的行動へと、あるいは新しい種類の探究へと、あるいはその他の何かにつながるかもしれない。共同体の判断の一部は、倫理的観点からそうした行動の妥当性に関係している。それゆえ、経験主義者たちを悩ませる、つまり、探究システムは言語学的にどのように『～である』記述から『～すべきである』記述に移り変わっていくのかと悩ませる、言語上の難問はシンガー的探究においては全くの難問ではない。探究システムはもっぱら『～すべきである』で話し、『～である』は人がディスコースにおける不確実性を遮断したい時の便利な話し方にすぎない。」(Churchman, 1971 p. 202)

シンガー的探究システムの内においては、結果から一つの研究の一端の意味を析出することは決してできない。教育研究は教育課程を記述するプロセスであり、その表象は正しいとか間違っているとかいうことは決してなく、ただ単にある目的によりかなっているかいないかということである。だから、専門家に表象の妥当性を擁護してほしいと思うことは間違いなく公正なことである。Greeno (1997) は、教育研究者はどの考え方が教育現場の改善に最も貢献するか究明し、競合する考え方の相対的価値の評価をすべきである、と提唱した。もちろん、Greeno も述べているように、この評価においては、手元にある(人的および金銭的両方の)原資と教育が行なわれている政治的かつ社会的文脈と成功の可能性とを、考慮に入れなければならない。ロック的、カント的、ヘーゲル的それぞれの探究主義の人たちは知識それ自体を生み出しているのだと主張することはできるが、シンガー的探究主義の人には共同体に対し、研究方法のみならずどの研究に着手しようとするのかについても擁護することが欠かせない。

<sup>7</sup> ドイツ観念論において Imperativ は「命令」または「命令の方式」。例えば、カントの言う kategorischer Imperativ は「定言的命令」と訳される。

シンガ－的探究は Bulterman-Bos によって提示された教育研究の性質に関する問題を討議する枠組みを提供している。極端な言い方をすれば、あらゆる教育研究は教育者としての十分な実戦経験を持った者によってのみ行われるべきなのだろうか？ また反対の極端な言い方をすれば、我々は、最初から広く一般化可能なように設計された研究によって生み出されただけの知識として評価すべきなのだろうか？ シンガ－的な枠組みにおいては、どちらも防御できるのだが、研究者は自分たちの決断を擁護する備えはしておくべきである。実地研究の結果が、研究が行なわれている教室にしばしば限定されているという事実は、伝統的研究における弱点としばしば見なされている。しかしながら、シンガ－的枠組みにおいては、小規模な急進的改良は、より広く普及しているがより不十分な改良に比べれば、より大きな利益があると見なされているのかもしれない。

ここまでの議論をまとめると、教育研究は、— ちょうど Wittgenstein (1921/1961) の『論理哲学論考』の結びの文「語りえぬものについては沈黙しなければならない」(拙訳)の流れに少し沿うように、— 「科学的遊離(超然性)」に完全に頼ることで企て全体が無関係となることについて言い得ることを結果的に制限するという事を受け入れることで、拡大されるべきだ、と私は述べてきたのである。もし我々が、教育研究は確実性(蓋然性)や科学的遊離(超然性)を口にできない場合、語りえぬものについて語るべきだということを受け入れるなら、我々は他の知徳、中でも実践知 — 人間にとって何か善で何が悪かに関して、理性を含んだ真実のかつ実際の状態 (Aristotle, 2000, p. 107, 1140b) — が効果的な研究の実践の必要条件の一部となるということを受け入れなければならない。このことが起こるには、我々は、教育環境の複合的表象を含めた教育研究における明証として重要なものの基礎を広げなければならない。また、我々は、データや理論と同様に価値もまた一つの役割を演じるということを受け入れなければならない。

科学的遊離(超然性)だけへの依拠から転換することには、研究で発見したことをどのように伝達し、共有し、また「広める」という意味合いもある。Shotter (1993) は、こうした転換は科学的合理主義から三つの重要な点で科学的合理主義とは異なるコミュニケーション的合理主義への転換と特徴付けることができる、と提案している。第一に、コミュニケーション的合理主義者にとって、社会的事象は「発見されるのを待ちながらそこにある」のではなく、中に入って関わるという姿勢 (Polanyi が、知識は研究対象からの乖離(超然)ではなく、むしろ研究対象への関わりに根ざしているのだ、と主張しているのと同様に) からのみ研究され得るのである。第二に、「事象(宇宙)の知識は実践と倫理の知識であり、実際の効率性の正当化や証明には依存していない」(Shotter, 1993, p. 166)。第三に、「我々はそうした知識に対し『所有権』関係にあるのではなく、我々は自身が誰であり何であるのかということの一部として知識を具現化しているのである」(p. 166)。

## p. 437

コミュニケーション的合理主義を受け入れることには、どのように知識が保証されるのかという変化のみならず、何を知識として見なすのかという変化も、含まれている。教師が教室に関して持っている実践的知識は、— 特に、相当の複雑さに満ちしかし全体の情報は欠如しているという場に立たされ、複雑かつ微妙な判断をいかに行なうかということ

に関する（実践的知） — そうした知識がどんなに暗黙的なものであり、脱文脈化されかつ超越した、しかししばしば応用困難な科学的合理主義の「真理」に関する明確な（形式的な、明示的な）図式化へと縮小させることができないとしても、知識として見なされる。

暗黙知と形式知（明示的知）の相互補完的役割は、野中と竹内（1995）によって構築された組織における知識創造に関するモデルの中で、明確に打ち出されている。知識は形式知（明示的知）としても暗黙知としてもどちらでも存在するという事実は、図 1（当ページ12 頁参照）に示されているように、知識変換の四つの異なる形態となって現われる。共同化の過程は、一人の人間の暗黙知が他者と共有されるようになっていく（知識変換の）一つの形態と見ることができる。表出化は、元は暗黙知だったものを形式知に必然的に変えていく。既に存在する形式知から新たな形式知（明示的知）をつくることは連結化の過程である。内面化は形式知（明示的知）を「自分のもの」にすることからなる。野中と竹内は、これら四つの過程が次の連続において典型的に起こると言う。すなわち、

「まず、共同化は、相互作用の『場』を作ることから始まる。この場は、メンバーが経験やメンタル・モデルを共有するのを促進する。次に、表出化は有意義な『対話すなわち共同思考』によって引き起こされる。その対話において、適当なメタファーやアナロジーがそれ以外のやり方では伝えにくい暗黙知を明らかにするために使われる。そして、連結化は、新しい知識と組織の他の部署にすでに存在する知識を結合することによって引き起こされ、新しい製品、サービス、経営システムなどに結実する。最後に、それらを使ってみる『行動による学習』が内面化の引き金となる。」（pp. 77）<sup>8</sup>

この分析で明らかとなるのは、科学的合理主義が、一人の人間の形式知（明示的知）が他人に形式知（明示的知）として伝わっていく状況にのみ関係している、ということである（図 1 の右下部）。いっぽう、コミュニケーション的合理主義はあらゆる種類の知識変換と図 1 に示されている知識創造とに関係しているのである。

野中と竹内（1995）によって提供された枠組みは、教育研究に対するより伝統的な探究方法によって生み出された知識とともに、臨床的アプローチによって生み出された知識にも我々が注目することを可能にする。より重要なのは、この枠組みが、我々がいかに知識管理（ナレッジ・マネジメント）へのより統合されたアプローチに対するこれら二重性を超えて進んでいくのかということへの考え方を提供してくれる、ということである。「伝統的」研究の結果として生み出された体系知（組織知、組織的知識）は「実践学習」を通し運用知（実践知）となりうる。この運用知は、実践者の経験が共有され、教師間の対話が実践による概念知の創造を支えると、共感知となる。他の専門家とのネットワークが新たな体系知を生み出し、この循環が同様に繰り返される。

## 結論

この応答論文において、私は、臨床的アプローチが教育研究に対しなしうる貢献につい

<sup>8</sup> 野中郁次郎、竹内弘高、（梅本勝博訳）『知識創造企業』東洋経済新報社、1999、pp. 105-106

て Bulterman-Bos が行なった議論に光を当て、またそれを深めるべく、三つの理論的視点を使用してきた。

第一に、私は、Aristotle によって特定された三つの主たる知徳、すなわちエピステーメー（学問知）、テクネー（技術知）、フロネーシス（実践知）が「純粋な」教育研究者や教室の熟練した実践者や臨床的研究者それぞれに要求される技能を例示してくれることを示した。第二に、私は、Churchman の提案した探究システムの枠組みが — これは論理、観察、表現、弁証法、あるいは価値は明証の一次資料であるのかということに基づいているのだが —、教育におけるさまざまな種類の探究に関する便利な考え方を提供してくれる、ということ述べた。具体的には、私は、フロネーシス的研究者はいつでもライプニッツ的、ロック的、カント的、あるいはヘーゲル的方法によって行動しているのかもしれないが、その根本的目的が善く生きることであるゆえ、これらは常に研究者が擁護する準備をしている道徳的選択である、ということに言及した。第三に、野中と竹内（1995）によって提出された知識変換の枠組みがさまざまな探究方法によって得られた知識が並行して発達し、そしておそらく統合さえし、教育研究が世界（宇宙）において前向きに生きるための強い力になり得ることを議論した。

