

「エビデンスに基づく教育政策・実践」時代における  
教師の専門職性に関する一考察  
—ビースタの「学習化」に対する批判を中心に—

(教育学) 杉田浩崇

On the Teaching Profession in the Era of Evidence-based Policy and Practice in Education  
With a Focus on Gert Biesta's Criticism on 'Learnification'

Hirotaka SUGITA

(平成 26 年 6 月 16 日受理)

はじめに

教育学という固有の学問領域は、他の様々な学問領域との対話を重ねることで、そのアイデンティティを確立してきたし、同時にアイデンティティのゆらぎを経験してきた。とくに教育実践へと関わる時、教育学の「科学性」をめぐって、「思弁的なもの」と対置されるかたちで、教育科学が強調され、発達心理学や学習心理学などの実証的な学問領域が分化してきた。そして現在、非侵襲的な研究手法の開発に伴って、脳科学が教育実践に多大な知見をもたらしてくれるという期待が高まっている。実際、「脳に基づく (Brain-based)」や「脳を参照する (Brain-referenced)」といった言葉を冠した教育技術・方法が語られ、「教育脳科学 (Educational Neuroscience)」や「神経教育学 (Neuroeducation)」といった学問領域が分化しつつある (cf. 緩利 2011)。その中で教育学という学問領域はいかなる様相を見せることになるのか。

英語圏やドイツの研究動向を見てみると、脳科学者と教育学者との対話が進み、脳科学の応用可能性それ自体を問いなおす議論が少なからず認められる (杉田・熊井 2013)。そこで示唆されたのは、脳科学の知見の妥当性を問う前に、脳科学を受容する際の教育学の問題の立て方・構えを問うべき

だということである。たとえば、既存の教育実践に「正当性」を与えてくれるという望みのもと脳科学の知見を単純化・神話化して応用しようとする構え (Geake 2006; Howard-Jons 2010)。「客観的」で「透明な」「規準」が「効果的な」教育には必要だという問題の立て方 (Standish 2012)。子どもの「学習」は脳の局在的な反応へと還元しようとする人間観 (Bakhurst 2009; Vidal 2011)。様々な磁場が、教育学の脳科学受容に働いている。脳科学の応用可能性を問う (あるいは、問わない) —いかに脳科学を受容できるのか— ためには、その前提となる問題の立て方・構えを問いなおすこと—なぜ脳科学を受容する必要があるのか—が求められるのである。

こうした教育学の脳科学受容には、教育実践が何にも基礎づけられていないという実態認識があろう。その認識があるからこそ、「透明」で「中立的」で「客観的」な「エビデンス」を提供してくれる (ように見える) 脳科学が魅力的に映るのである。

ところで、教育学研究と教育政策・実践の関係性を考える際に重要になってきているのが、「エビデンスに基づく教育政策・実践 (Evidence-based Policy and Practice)」という言説である。1990 年代以降、アメリカやイギリスを中心に広まり、直接的・効果的に政策や実践に貢献する教育学研

究が奨励されている。そこでは、ランダム化比較試験を中心とした実証的な研究手法が重視され、より効果的・効率的な教育介入の手段の研究蓄積が求められている。脳科学の受容もこの潮流の枠内で捉えることができよう（国立教育政策研究所 2012：4 章）<sup>(1)</sup>。

しかし、その実証科学的な研究手法を強く奨励する傾向に対しては、教育行為を効果性・効率性の観点のみで捉え、教育学研究ならびに教師の専門職性の範囲を狭くしてしまうのではないか、あるいは、脳科学受容と類比的に言えば、なぜエビデンスに基づく教育政策・実践を受容する必要があるのか、と問うことができよう。

この点について、我が国では近年ようやくその動向が紹介されるようになったばかりで（OECD 2009；国立教育政策研究所 2012）、いまだ十分に検討されているとはいえない。対して英米では、様々な批判が展開されている。その批判には教育学研究の多様性や、教育学研究と教育実践の複雑な関係性、教育目的を問う必要性を指摘するものがある（Bridges, Smeyers & Smith 2009； Elliott, 2001[2007]； Smeyers & Depaepe, 2006）。なかでも注意すべきなのは、教師の専門職性に関するものだろう。なぜなら、教師は個別的状况の中でその都度、適切な行為選択をするのであり、その専門職性には単なる技術の適用とは言い難い側面が認められるからである。だが、エビデンスに基づく教育政策・実践を推進する立場をとる論者も、「エビデンス情報に基づいた（evidence-informed）」という言い方で、より柔軟な姿勢をとるようになっており、単純にその実証科学的な側面を批判するだけでは十分ではない。必要なのは、エビデンスに基づく教育政策・実践の背景にある教育像や教師の専門職性を捉えなおし、そこで見落とされるオルタナティブな可能性に目を向けることではないだろうか。

そこで注目に値するのが、ガート・ビースタ（Gert Biesta）の一連の論考である。ビースタはエビデンスに基づく教育政策・実践の鍵概念「何が有効か（what works）」を、彼自身の教育学と一貫するかたちで批判しており、オルタナティブな教育像と教師の専門職性を提示しているからである。とくに、学習に焦点化する言説を批判しながらも、学習者の主体性を尊重しようとする彼の思想は、「中断のペタゴジー」という教師の倫理性に迫っており、エビデンスあるいは脳科学的な知見を求めようとする心性に潜む教育像・教育の専門職像が何を捨象することで成り立つのかを照らし出し

てくれよう。

以下では、まずエビデンスに基づく教育政策・実践が求められる背景をその契機となった講演とそれに対する批判から整理する。次に、ビースタのエビデンスに基づく教育政策・実践批判を紹介し、エビデンスに従わない権利という着想を示す。最後に、ビースタの教育論を考察し、そこから導かれる教師の倫理性を明らかにする。

## 1. ハーグリーブスの講演とその批判

まず、エビデンスに基づく教育政策・実践が強調されるようになった背景や経緯を概略的に示しておこう（OECD 2009；国立教育政策研究所 2012 を参照）。

エビデンスに基づく教育政策・実践は、学力低下問題に対して学力テストの実施による学校の意識づけなどで対応するのではなく、より実践的・具体的な研究提言が求められる中で、そして質的研究ではなく量的研究によって効果的な教育政策を打ち出そうとする動きの中で、医学におけるエビデンスに基づいた医療（EBM）をモデルとして広がってきた。イギリスでは 1990 年代後半以降、ブレア労働党政権において「第三の道」が模索され、右か左かといった教育目的の思想的対立を超えて、効果的な教育手段が求められるようになった。

一方、先進地アメリカでは 2001 年に「落ちこぼれをつくらないための初等中等教育法」（NCLB）が制定され、米国教育省下の教育科学研究所（Institute of Education Sciences, IES）が設立した WWC（What Works Clearinghouse）において、科学的根拠に基づく研究が推進された。IES は「教育実践と政策が基礎とする厳密な証拠を提供することとし、何がなぜ有効か、有効でないか、を明らかにし、すべての生徒、特に、教育的リスクの高い生徒のための教育成果の向上を目指す」（国立教育研究所 2012：81）機関である。この IES が 2002 年に設立したのが WWC であり、キャンベル共同計画（医療分野の研究を国際的にレビューしウェブで公開しようとするコクラン共同計画に社会科学分野が追随したもの）と米国研究協会（American Institute for Research）との共同ベンチャーとして始まった。WWC は教育的介入の効果について、厳密な規準によって、とりわけ因果関係に着目してエビデンスをレビュー・要約するウェブサイトである。そうすることで、信頼されるエ

ビデンスを取捨選択する。つまり、教育分野の大量の研究を網羅したうえで、厳密なエビデンスを選択し、利用者である教員や政策立案者にわかりやすいかたちで伝える（可視性・透明性）、エビデンスの仲介機関である。

こうした政策動向が研究者の中で議論される契機となったのが、ハーグリーブスの講演「研究に基づく専門職としての教育：可能性と期待」（イギリス・教員養成研修局における1996年の講演）である。

ハーグリーブスはその講演で、教育学研究と教育政策・実践の望ましい関係を医療と比較しながら論じている。彼によれば、教育も医療も人を中心とした専門職である。だが、医療のアカデミックな基盤が自然科学（解剖学、生理学、薬理学など）に基づいているにもかかわらず、教育学はそうではないという。「教育学は実践からかけ離れた『理論』から構成されているように見える。養成される教師はすぐに理論と実践のあいだに口を空けているギャップと、実践的問題を解決するためのガイドとして研究が低い価値しかもたないということを見抜く。」（Hargreaves [1996]2007: 4）

この原因は教育学研究が蓄積的でない（non-cumulative）ことにあるという。教育学研究は少数の事例調査から結論を導いており、それでは体系的な仕方で検証され、発展され、置き換えられるような知見は得られないだろうというのである。もちろん、ハーグリーブスは研究の潮流がパラダイム転換によって変わりうることやポストモダンによる科学批判をふまえている。しかしそれでも、多くの教育学研究は、教師が自分の実践を変えようとするときに、その変化の効果や手段をその教師に説得的なかたちで示す方法を持ちあわせておらず、結果、教育実践に寄与していないと指摘する。しかも、研究者はしばしば自分の研究を理解してくれない教師を責める傾向にあるとも指摘している。

他方、教師もまた、自分の経験や私的な試行錯誤から学んだことに多くを負っているという。それは医師がエビデンスに基づいた研究をますます求めている現状とは大きく異なる。「今日の教師はいまだに自分自身の専門職実践の多くを、先輩が蓄積してきた知恵や実践者が関係した研究によってではなく、個人的な選好によって発見・採用しなければならない。」（ibid.: 7）

以上から、ハーグリーブスは教育学研究が政府の補助金等に見合う成果を挙げていないと結論する。そして、実践者や政策立案者が教育研究全体の方向性を作り出すことに関与

するとともに、研究者は彼らを研究パートナーとして捉え、彼らに研究内容を相談するとともに、研究共同体としての説明責任を果たしていかなければならないと主張する。研究者が実践に直接寄与するエビデンスを提供することで、教育実践は医療実践のような、より専門職に相応しい実践へと近づくというのである。

こうしたハーグリーブスの主張やエビデンスに基づく教育政策・実践に対しては様々な批判がある。たとえばハマーレー（M. Hammersley）は次のように批判する（Hammersley [1997]2007a; [1997]2007b）。すなわち、ハーグリーブスが教育や医療を「人を中心とした」（people-centred）専門職であるとするにもかかわらず、研究と実践の関係を論じるときには、道具主義的な研究モデルを理想としている、と。教育という社会的現象は複雑なため、その因果関係を測定することが難しく、シンボリックな相互作用でもあるので多様な解釈に開かれている。その中で短期的な成果を研究に求めることは、事態の悪化にもつながりかねない。そこでハマーレーは、教育学研究の役割を「啓蒙モデル」と規定する。それは教育実践に直接的にエビデンスとして提示するハーグリーブスの研究役割観（「エンジニアモデル」）とは異なって、教師が目を向けていない暗黙の前提や文脈を照らし出す間接的な貢献の仕方を目指す研究役割観である。また、エリオット（J. Elliott）は「エンジニアモデル」と「啓蒙モデル」に対して、教師の判断を研究の中心に据えるモデルを提唱する（Elliott [2001]2007）。エリオットは教育哲学者ピーターズ（R. Peters）の「教育目的」（educational aims）と「教育目標」（educational ends）の区分を援用して、後者が教育によって導かれることになる外在的な善（たとえば就職や共同体の生産力の上昇など）を目指すのに対して、前者が教育実践に内在的な善を目指すと捉える。その上で、ステンハウス（L. Stenhouse）に依拠し、研究者としての教師（実践に内在的な善は実践の内側からしか理解できないため）と一緒に事例を分析するアクション・リサーチを推奨し、そこで目指されるエビデンスは教育実践に内在的な善に関わる規準に倫理的に一致していなければならないという。

対して、ハーグリーブスは、医療も教育も単に技術を応用するのではなく、状況に応じた判断を求められる専門職であることを認める。しかし、医師は伝統や教えられたこと、個人的経験も用いるが、最終的な判断の質を改善するために

エビデンスを用いているという。つまり、エビデンスはそれまでの状況に応じた判断を置き換えるのではなく、その判断に追加されるとするのである。ハーグリーブスはしたがって、医療では「根底に自然科学、とりわけ生物学がある」

(Hargreaves [1997]2007: 46) のに対して、「教師にとっては『何が有効か』についての相対的に強固でないエビデンスしかない。しかも、既存のものもしばしば、自分の実践をガイドする情報源として導くようなかたちで、たやすく利用できるものではない」(ibid.: 49) と指摘する。もちろん、教師はそれまでの試行錯誤で積み上げてきた実践知と言えるようなものを持っていよう。だが、実践知は科学的なテストに脆弱である。だからこそ、「研究は個人が取り繕っているものを、より高い妥当性を持ち、よりよい臨床的实践に貢献するような、エビデンスに基づいたものとして、専門家のあいだで共有されることになる公的な知識へと転換する」(ibid.: 50) のでなければならないのである。

このようにハーグリーブスは、状況に応じた判断を教師の専門職性に数え上げつつも、その根底にはエビデンスがなければならぬとする。また、エビデンスは教師の専門職としての判断に情報を提供すると言うこともできよう(Davies 1999; 岩崎 2012)。あくまでエビデンスを基盤として、よりよい教育政策・実践を行おうというのである。たしかに、教育という現象を語る時、その根拠となる事実と言及することは必要だろうし、ひとりよがりな主張よりも他者とともによりよい教育実践について語り合うことも重要だろう<sup>(2)</sup>。その際、エビデンスが重要な意義をもつことは否定しがたいように思われる。しかし、どうしてそこでエビデンスが基礎になければならないのだろうか。また、なぜそのエビデンスは教師にとって「たやすく利用できる」ものでなければならないのだろうか。ここには多くの論者が指摘するような、多様な研究方法を排除し、実証科学的な方法へとすべての教育実践を還元するという研究方法論の問題だけでなく、教師の専門職性や教育のあり方それ自体を問いなおす契機があるように思われる。

## 2. ビースタのエビデンスに基づく教育政策・実践批判

そこで注目に値するのが、ビースタの一連の論考である。本節ではまずビースタのエビデンスに基づく教育政策・実践に対する直接的な反論を3点にわけて紹介する。

### (1) 教育目的への着目：「学習化」批判

ビースタによれば、近年エビデンスに基づく教育政策・実践が注目されるのは、教育の「学習化 (learnification)」が進んでいるからである。教育の「学習化」とは、「教育の語彙が学習の言語へと変換されること」(Biesta 2010a: 14) である。

イギリスでエビデンスが注目されるようになった経緯が示しているように、現代において教育目的に関する問い(どのような教育が望ましいのか)は解きたいものとなっている。その中で、何を教えるかではなく、何を学んだかによって教育の成否を捉えることが目指される傾向にある。さらに、PISA や TIMSS のように、多様でありうる教育目的を、「学力」という指標によって比較可能なものとする評価が広がっている。そうすることで、教育を語る語彙が学習の言語へと置き換えられているとビースタは診断するのである<sup>(3)</sup>。

エビデンスに基づく教育政策・実践では、学習者の学習をもたらす効果的な介入 (effective intervention) が問われている。効果的な介入とは、原因としての介入と、効果としての結果とがゆるぎなく結びついている介入である。ここでは、「効果性」が道具的な価値に過ぎないものとなっていることに注意すべきである。つまり、それはプロセスの質に言及しているのであって、介入が何をもちたらすと想定されているのかについては何も語っていない。これでは、効果的な教育や学校教育について語るが無意味になるとビースタはいう。常に問われるべきなのは「何に対して効果的なのか」だからである。

そこでは、何を「効果的」とするのかは何が教育的に望ましいのかということに決定的に依存しているということが忘れられている。実践の側では、エビデンスに基づく教育は教育に参加するものが、自分自身の文脈化された舞台に敏感なかたちで、あるいは意味あるかたちで、そのような判断を行う機会というものを著しく制限してしまっている。「何が有効か」への焦点化は、何に対して有効なのか、その有効先を決めるときに誰が言い分をもつべきなのか、ということを問わなければ、困難をきたす。(Biesta 2007: 5)

### (2) 専門職行為の因果モデル批判

さらにビースタは、エビデンスに基づく教育政策・実践において暗に前提とされている専門職観を批判する。「エビ

デンスに基づく実践は専門職行為を介入と捉え、介入の効果性に関するエビデンスを求める研究を模索している」(ibid.: 7)。つまり、エビデンスに基づく教育政策・実践は、専門職行為の因果モデルに依拠していると言うことができる。それは、専門職は一定の効果をもたらすために何事かをなすという考えに基づいている。だからこそ、「何が有効か」という問いは、エビデンスに基づく実践の議論全体において中心を占めているのである。

加えて、介入としての専門職者像は、専門職行為を手段と目的とに切り離して理解するという枠組に依拠している。

「エビデンスに基づく実践は、専門職行為の目的が所与であって、問われるべき意味のある唯一の（専門職的・研究的）問いはその目的を達成する最も効果的・効率的な仕方に関するものだと想定している。」(ibid.: 8) こうした専門職行為のモデルを「専門職行為の技術的モデル (technological model)」と呼ぶことができよう。

だが、「専門職行為の技術的モデル」はたとえ医療で通用したとしても、教育実践に援用することは容易でない。

まず、そもそも学習者であることと患者であることと条件とはかなり異なっている。教育は物理的な相互行為の因果過程としての治療ではない。教育は、シンボルに媒介された相互行為の因果過程である。それゆえ、「もし教育が学習に何らかの効果をもたらすとしたら、それは学習者が教えられることを解釈し、何とか意味をなすように理解しようとするからである。教育が可能となるのは、(多様な) 解釈の過程によってのみである。」(ibid.: 8) このことは、教育という営みが絶えず不確実性に開かれているということ意味する。

次に、たとえある目的を達成する最も効果的な方法がわかったとしても、それに従って行為しないことを決定することができる。たとえば、学業達成に学校以外の環境が重要だということと、早期教育が重要だということがわかっているとしても、子どもを親から離して理想的な環境に置くことを実行するとは限らない。このことは、介入の効果性を知ることが教育行為の決定にとって十分条件ではないことの証左である。「特定の介入が望ましい (desirable) か否かという問いは常に存在している。」(ibid.: 9) さらに、自分の行為の教育的効果が何かと問う必要もある。たとえば体罰が行動の改善に役立つとわかっているとしても、それによって子どもに、暴力で自分の意志を強めたり通したりすることができることを教え

てしまうかもしれない。どの目的に応じた効果なのかを考慮しなければ、こうした事態を適切に考えることはできない。

以上から示されるのは、「教育的手段と目的が技術的・外在的な仕方と結びついているのではなく、内在的・構成的に結びついていること」(ibid.: 10) である。手段は目的に対して中立的ではない。「効果的」だからといって、われわれは単純にその手段を用いるわけではない。「こういうわけで、教育はその核心において、技術的な企てというよりも道徳的な実践なのである。」(ibid.: 10)

### (3) デューイ認識論に基づいた表象主義的知識観批判

しかし、教育行為が手段-目的関係による道具主義的・技術的な事柄に還元できず、その教育目的に応じた規範的・道徳的なものだからといって、エビデンス (知識) の意味が失われるわけではない。エビデンスの認識論的な位相があらためて検討されなければならない。

そこでピースタが依拠するのがデューイの哲学である。ピースタによれば、デューイのアプローチの中心にあるのは「経験」である。経験は意識や心的な気づきではなくて、生きている有機体とその環境とのトランザクションに関わっている。われわれは行為をする前に世界についての知識をもっている必要はない。生きている有機体としてわれわれは、常に既に活動的なのであって、環境とのトランザクションにおいてはじめて何事かを知るのである。したがって、重要なのは観察者の視点に立った「知識 (knowledge)」ではなく、行為者の視点に立った「知る (knowing)」ということになる。「知る」はデカルト以降の二元論的な認識論が前提としてきた、われわれと世界とのギャップが存在しなくなる次元であって、エビデンスに基づく教育政策・実践はこうした次元を看過しているとピースタはいうのである<sup>(4)</sup>。

さらにピースタはこの知識観に立脚して、「何が有効か」という概念を掘り崩す。デューイの知識観からすれば、われわれは自分の行いの結果を経験することで変容する。試行錯誤の過程を経て、行為の慣習を身につける。ただし、ピースタはデューイの盲目的な試行錯誤と知的な行為の区別に着目する。行為の中の反省は環境とのトランザクションが滞ったときに生じる。つまり、どのように応答すればよいのかを「知らない」ときに、慣習ではうまくいかなかったときに、人は思考することになる。このとき、人はやみくもに試行錯誤するわけではない。シンボルを操作して行為の様々な可能性を考える。仮説を立て、想像の中でリハーサルをして、よ

り適切な行為を「探究 (inquiry)」することになる。

ビースタによれば、この「探究」がデューイの知識獲得に関する説明の中で占める位置に注目すべきである。

この見解がもつ主たる含意のひとつは、探究—つまり研究—が「あちら側にある」世界についての情報ではなく、行為と帰結の可能な諸関係についての情報を与えてくれる、ということだ。(Biesta 2010a: 41)

ここでビースタが「可能な諸関係」という言葉で言おうとしているのは、「知識」ではなく「知る」の場合、われわれは常に行為してしまうことでしか事の成否を知ることができない、ということである。たとえ実際に行為していない(想像上のシンボル操作)場合でも、「知る」ことが起こるためには、実際に行為をして環境に働きかけたときにどうなるかという、その関係についての情報が不可欠なのである。したがって、

探究と研究ができるのはわれわれに可能なことを伝えることだけだということの意味する。一もっと正確に言えば、それらはただ、可能であった (has been) ことを示してくれるだけなのだ。すなわち、研究は何が有効だった (what worked) かを教えるのであって、何が有効か (what will works) を教えることはできないのである。(Biesta 2007: 16)

たしかに、われわれはどうすればよいか「知らない」状況に直面したとき、様々に思考を働かせ、過去の事例や研究結果から仮説を導くかもしれない。しかしそれらを観察者の視点で世界を外側から眺めたものではなく、行為者の視点で眺めたものと捉える限り、その有効性は行為した結果からしか判定できない。つまり、いくらエビデンスを積み重ねようとも、それは「何が有効か」ではなく「何が有効だったか」に留まらざるを得ないというのがビースタの見解なのである。

さて、以上の指摘はいずれも鋭いものであるが、他の論者の批判と同様なものに留まっている。だが、ビースタが次のように言うとき、その批判の重要さが際立ってくる。エビデンスに基づく教育政策・実践は、「もし彼ら(教師—引用者注)が『何が有効か』に沿った行為を教育的に望ましくないと判断したときに、エビデンスに従って行為しないという権利」(ibid.: 11)を奪っている、そうビースタは指摘する。

この「しないという権利」の指摘は、きわめて重要であるように思われる。なぜならそれは、教師の専門職としての判断の機会を確保することで、エビデンスが求められる時代においてあらためて教師の専門職性の意義を考える必要性を示すからだけではない。それだけでなく、学習者をより望ましい方向へと導くにはどのような方法が効果的か、という介入の枠組では捉えきれない教育の側面、つまり教育を「する」のではなく教育を「しないことができる」ということの意義を照らし出す可能性を秘めているからである。そして、その可能性こそビースタが民主主義を目的とした教育論を展開するときに中核となってくるものであり、本稿がビースタの議論に着目する最大の理由である。

### 3. ビースタの教育論と教師の倫理性

そこで本節では、ビースタの教育論ならびに、そこから導かれる教師の倫理性を示すことで、教師の専門職性に関するオルタナティブな見方を提示する。

#### (1) 「主体化」を目的とする民主主義教育

ビースタは「学習化」(教育の語彙を学習の言語へと変換すること)を批判しているが、学習者の自律性を捨象しているわけではない。ビースタによれば、教育目的は「実質化 (qualification)」「社会化 (socialization)」「主体化 (subjectification)」の三つの領域が相互に絡み合う中のどこかに定められる。実質化とは学習者に何かをすることを実質化するような一定の知識・技術・傾向性を獲得させることであり、社会化とは既存の秩序へと学習者を導き入れることであり、主体化とは学習者が自律的に判断できるようにすることである。そのうえでビースタは、民主主義を教育目的にする限り、「主体化」に重点を置くべきだと主張する。つまり、学習者の自律性が重視されるのは、あくまで民主主義を実現するという彼の教育目的に照らしてのことなのである。

しかし、ビースタがそこで念頭に置いているのは、近年着目されているシティズンシップ教育ではない(ビースタ 2014)。シティズンシップ教育では、政治に参加する市民を養成するためのカリキュラムが用意される。また、合意形成を目指して討議しあうコスモポリタンの市民の育成が目指される。だが、こうした教育で目指されているのは「社会化」に留まるという。ビースタの思い描く民主主義は「社会化」によっては達成されない。

ビースタが批判するのは、教育によって学習者を民主化することで、あらゆる人々を民主化しようとする「解放」のモデル、つまり民主主義の包摂イメージである。たとえばビースタはシャンタル・ムフの議論を引用する。ムフによれば、アンソニー・ギデンズは「再帰的近代」において、他者の話に耳を傾け、討論する「対話型民主主義」を有効なものとしている。そこでは伝統は正当化を迫られ、専門家の知識も「可視性と公共的討論へと開かれ」（ムフ 2008: 74）、正当であると承認されてはじめて信頼されるものとなる。こうした対話型民主主義は望ましいように見えるが、ムフによればそれは、合理的に対話をして合意に至ることだけが民主主義だと捉えることで、対抗者（「われわれ」に対する「彼ら」）の出現による異議申し立てを、敵対者の発するものとして排除してしまう可能性を孕んでいる。もちろん、すべての異議申し立てを認めることはできない。そこでムフが提示するのが「対立をはらむ合意形成」（ibid.: 180）である。そこでは、民主主義の根幹である「万人に対する自由と平等という倫理的・政治的価値」（ibid.）を否定する敵対性と、その価値に同意したうえで合理的な対話による合意のみを唯一の民主主義の方法だとする解釈には同意しない対抗者が区別される。そのうえで、他の解釈の可能性を残すような仕方でも、民主主義のあり方についての対立軸（「われわれ」と「彼」の境界線）を引き直すことに開かれたような多極的民主主義が推奨される。それが「対立をはらむ合意形成」に込められた意味である。

ここからビースタが批判を向けるのは、包摂を目指す民主主義が「内側から外側へと生じる過程であり、すでに民主的に考えられている人々の立場から出発する過程である」

（Biesta 2010a: 119）ことを前提にしており、その境界自体（合理的な対話による合意＝民主主義）の引き直しを念頭に置いていない点である<sup>(5)</sup>。

さらに、ビースタは、「平等」の観点から不正義を見て取ることによって発せられる「外部」からの異議申し立てを民主主義の立ち現われだと捉えるジャック・ランシエールの主張にも耳を傾ける。ここでの「外部」は『すでに知られた』外部（Biesta 2010a: 123）ではない。ランシエールによれば、外部としての他者は新たに数えあげられるべく「散発的」なかたちで到来する<sup>(6)</sup>。ここでもまた民主主義を包摂イメージで語るができない<sup>(7)</sup>。

以上からビースタが念頭においている「主体化」は、教育

によって養成することのできるような類のものではないことがわかる。民主主義は、既存の民主主義の枠組みへと学習者を包摂していくことで実現するのではなく、その枠組みを問いなおす機会を常に開いていることによって実現すると考えるからである。よって、ビースタのいう民主主義を目指した教育は、学習者をより望ましい方向へと導くにはいかなる方法が効果的か、という介入の枠組では捉えきれない「主体化」の可能性を示唆する。では、そのような「主体化」を可能にするために、教師はいかなる専門職性あるいは倫理性を求められるのか。

## （2）存在論的な弱さを含む教育を受諾する教師の専門職性＝倫理性

ビースタの提示する教師の倫理性を考えるときに鍵になるのが、彼のアルフォンソ・リングス解釈である。リングスによれば、共同体は共通の言語や合理的な理由づけをもつ個人の集まりであり、理性的な共同体はどんな人も規則に沿って語らなければならない共同体である。教育はこうした共同体を生み出すことに重要な役割を果たしており、子どもはそれによって声を持つことができる。だが、規則に沿った語りを超え、限界点を迎えるコミュニケーションがあるとリングスはいう（リングス 2006）。それは第一に、死にかけている人とともにいる状況であり、第二に親が我が子にコミュニケーションを試みている状況である。死にかけている人に語りかけるとき、そこで発せられる言葉はどれも空虚なものとなる。だが、そこで重要になるのが何を語るかではなく、誰が語るかである。その状況に直面した「あなた」は死者を前にして逃げ出すことができず（代替不可能性）、どのように応答すべきかは「あなた」にかかっている。他方、親が子どもにコミュニケーションを試みるとき、子どもはいまだ規則に沿った語りに参入していない。それゆえ、親は一般的に通用するような言葉を使うことができず、親独自の仕方に関わるしか手立てをもたない。ここで「リングスが指摘しようとしているポイントは、こうした語り方がわれわれのユニークさに『届かない』ということである」（Biesta 2010a: 88）、そうビースタは指摘する。

ビースタによれば、こうした子どものユニークさをわれわれは意図的に生み出すことができない。教育にできることは、その機会を子どもに開示しておくことだけである。ビースタはこうした教育を「中断のペダゴジー（pedagogy of interruption）」と呼ぶ。

(中断のペタゴジーは一引用者注)「通常の」秩序の中断の可能性を保つことを目指すペタゴジーである。それはまずもって、中断の可能性にコミットしたり、それ自体を中断するかもしれないペタゴジーである。…中断のペタゴジーは「強い」ペタゴジーではない。すなわち、いかなる意味においてもその「結果 (outcomes)」を保証できるようなペタゴジーではない。それはむしろ、主体化の問いに対峙して教育の根本的な弱さを受諾するペタゴジーである。(ibid.: 91)

ここで言われている「弱さ」はいまだに結果を保証するような経験的なエビデンスが見いだせていないという認識論的な弱さではなくて、存在論的な弱さである (Biesta 2009)。それゆえ、教育が学習者の主体化を目指すものである限り、エビデンスに基づく教育政策・実践は存在論的な弱さを看過してしまうとすることができる。むしろ、ビースタの目指す民主主義教育が唯一の教育目的ではない。しかしそれでも、エビデンスに基づく教育政策・実践が前提するような教育に対してオルタナティブな教育像を提示していることは事実だろう。そして、そのオルタナティブな教育像において求められる教師の専門職性は結果をより効果的にもたらすことのできる教育技術を身につけていることではなく、教育の存在論的な弱さを受諾する倫理性なのである。

## おわりに

現在、エビデンスに基づく教育政策・実践という言葉のもと、教育学研究と教育政策・実践の関係が問われている。その中で、教育政策・実践に直接寄与する実証科学的な研究が推奨されている。だが、そこで念頭に置かれている教師の専門職性を見てみると、多くの前提が隠れているように見える。本稿では、ビースタの議論に依拠しながら、それらの前提を批判的に捉え、それに代わる教育像・教師の専門職性＝倫理性を示した。

まず、エビデンスに基づく教育政策・実践では、学習成果にのみ着目して教育目的を問うていないこと、教師の専門職性を因果モデルで捉えていること、表象主義的な知識観に基づいていることが指摘された。対して、何かを「有効」とする限り、そこには何かしらの規範性が働いているのであった。何に対する・誰が決めた有効性なのかを問わない教育実践は

ありえない。また、たとえ効率的だということが判明しても、それを行うことが教育的とは言えない場合があるのだった。教師にはエビデンスに基づいて教育しないという権利があり、場合ばあい判断することが求められる。さらに、「知識」ではなく「知る」という行為性に着目したとき、傍観者の立場に立った客観的な知識 (エビデンス) が不十分であることに気づく。

しかし、以上の批判は単に実証科学的な研究方法が独占的になることで他の研究方法が見落とされるということや、これまで言われてきた教師の判断の複雑性を指摘するものではなかった。ビースタのエビデンスに基づく教育政策・実践に対する批判は、学習者を望ましい方向へと導こうとする教育に対するオルタナティブな教育観、すなわち他者による散発的な境界の引き直しの機会を残し続けるという民主主義を目指した教育観と、そこから導かれる教育の存在論的な弱さに基づいた「中断のペタゴジー」という倫理性であった。

こうしたビースタの教育観・教師の専門職性は、たしかに「思弁的なもの」と批判されるかもしれない。だが、そうした批判はビースタがあらかじめ引き受けているものである。むしろ、問われるべきは、「思弁性」に与しない中立的な「エビデンス」によって教育政策・実践を進めることができるとする前提、ひいては教育実践が何か確実な知識に基礎づけられてほしいという心性なのではなからうか。そして、こうした前提や心性が教師の専門職性についての見方を切りつめているとすれば、つまり「強い」教育の逆サイドで働いている (works) 「弱い」教育を捨象するのならば、われわれはあらためて教育実践で求められる知識や研究とは何かを考える必要があるのではなからうか。

## 引用・参考文献

- Bakhurst, D., 2009, *Minds, Brains and Education*, R. Cigman & A. Davis (eds.), *New Philosophies of Learning*, Oxford: Wiley-Blackwell, 57-74.
- Biesta, G., 2007, "Why 'What Works' Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research," *Educational Theory*, 57 (1): 1-22.
- Biesta, G., 2009, "On the Weakness of Education," *Philosophy of education*, 354-362.

- Biesta, G., 2010a, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G., 2010b, “Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-based Education to Value-based Education,” *Studies in Philosophy and Education*, 29: 491-503.
- Bridges, D., P. Smeyers & R. Smith, (eds.), 2009, *Evidence-based Education Policy: What Evidence? What Basis? Whose Policy?* Oxford: Wiley-Blackwell.
- Davies, P., 1999, “What Is Evidence-Based Education?” *British Journal of Educational Studies*, 47(2): 108-21.
- Elliott, J., [2001] 2007, “Making Evidence-based Practice Educational,” M. Hammersley (ed.), *Educational Research and Evidence-based Practice*, London: Sage Publications, 66-88.
- Geake, J., 2008, “Neuromythologies in Education,” *Educational Research*, (50)2: 123-33.
- Hammersley, M., [1997]2007a, “Educational Research and Teaching: A Response to David Hargreaves’ TTA Lecture,” M. Hammersley (ed.), *Educational Research and Evidence-based Practice*, London: Sage Publications, 18-42.
- Hammersley, M., [1997] 2007b, “A Reply to Hargreaves,” M. Hammersley (ed.), *Educational Research and Evidence-based Practice*, London: Sage Publications, 61-5.
- Hargreaves, D., [1996] 2007, “Teaching as a Research-based Profession: Possibilities and Prospects,” M. Hammersley (ed.), *Educational Research and Evidence-based Practice*, London: Sage Publications, 3-17.
- Hargreaves, D., [1997]2007, “In Defence of Research for Evidence-based Teaching: A Rejoinder to Martyn Hammersley,” M. Hammersley (ed.), *Educational Research and Evidence-based Practice*, London: Sage Publications, 43-60.
- Howard-Jones, P., 2010, *Introducing Neuroeducational Research: Neuroscience, Education and the Brain from Contexts to Practice*, London & New York: Routledge.
- Smeyers, P. & M. Depaepe (eds.), 2006, *Educational Research: Why ‘What Works’ Doesn’t Work*, Dordrecht: Springer.
- Standish, P., 2012, “‘THIS’ is Produced by a Brain-Process! : Wittgenstein, Transparency and Psychology Today,” *Journal of Philosophy of Education*, 46(1): 60-72.
- Vidal, F., 2011, “Historical Considerations on Brain and Self,” A. M. Battro, K. W. Fisher & P. J. Lena (eds.), *The Educated Brain: Essays in Neuroeducation*, Cambridge: Cambridge University Press, 20-42.
- 岩崎久美子、2012、「知識社会における教育研究エビデンスの課題」国立教育研究所編『教育研究とエビデンス — 国際的動向と日本の現状と課題』明石書店、231-59 頁。
- OECD 教育研究革新センター編、2010、岩崎久美子・菊澤佐江子・藤江陽子・豊浩子監訳『教育とエビデンス — 研究と政策の協同に向けて』明石書店。
- 国立教育研究所編、2012、『教育研究とエビデンス — 国際的動向と日本の現状と課題』明石書店。
- 杉田浩崇・熊井将太、2013、「脳科学受容をめぐる教育学の問題構成 — 独・英・米の教育学領域における議論の論点整理」中国四国教育学会『教育学研究紀要』(CD-ROM 版) 第 59 巻第 1 号、31-42 頁。
- ビースタ、G.、2014、上野正道・藤井佳世・中村(新井)清二訳『民主主義を学習する — 教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房。
- ムフ、Ch.、2008、酒井隆史監訳・篠原雅武訳『政治的なものについて — 闘技的民主主義と多元主義的グローバル秩序の構築』明石書店。
- 緩利誠、2011、「日本における脳科学の政策動向とその意図 — 『教育への応用』をめぐって』『浜松学院大学研究論集』第 7 号、75-96 頁。
- ラトゥール、B.、1999、川崎勝・高田紀代志訳『科学がつくられているとき — 人類学的考察』産業図書。
- ランシエール、J.、2011、『無知な教師—知性の解放について』法政大学出版局。
- リングス、A.、2006、『何も共有していない者たちの共同体』洛北出版。

## 註

(1) 脳科学への期待は、ハーグリーブスの次の言葉に表れている。「教師が知識に基づこうとするときに、医師にとっての自然科学や生物学と匹敵するような土台は乏しい。かつて土台は心理学的・社会的な理論や研究によって造ることができ、それらから学習の一般法則と組織づくりが教育現象へと適用されるだろうと考えられていた。今のところその成果は期待されたものではないが、認知科学者や脳科学者がすぐにでもよりよいものを生み出してくれるだろう。」

(Hargreaves [1997]2007: 49)

(2) 社会的認識論 (social epistemology) の観点からすれば、教師の共同体実践は互いの解釈の積み重ねの結果つくりあげられてきた知識のうえで成り立っていると考えることができる。

(3) ビースタは次の二点に注意すべきだという (Beista 2010a: 13)。第一に、われわれは本当に価値を見出すものを測っているのか、それとも単に容易に測ることができるものを測っているだけなのか。第二に、「効果性 (effectiveness)」という言葉にすでに肯定的な価値が含まれているがために、教育の方向性をめぐる議論がしばしばなおざりにされがちだということである。

(4) ビースタによれば、表象主義モデルを採用するとき、教育学領域において確実な知識がないことが問題に見える。エビデンスに基づく教育政策・実践はこの不満を背景としている。しかし、デューイの知識観に立てば、そうした不満はいつの日か解決できるものではなく、そもそも構造的なものである。また、ビースタはブルーノ・ラトゥールの研究に着目している。それによれば、科学が広がったのは、「実験室の中の事実と機械が実験室の外の世界へと移動したということではなく、外部の世界が実験室へと変えられたことで、事がうまく行き、真となるような実験室の条件の一部と化してしまっただけからである」(Biesta 2010b: 499; cf. ラトゥール 1999)。

(5) むろん、民主主義はマージナルな存在の権利を常に問題にしてきた (労働者運動、女性権利運動など) し、その意義は大きい。ビースタは、選好の集積という量の問題として民主主義を考える立場に対して、合理的な対話を求めることによる過度な負荷を批判し、レトリックの意義を指摘するアイリス・ヤングを評価する。

(6) ランシエールは『無知の教師』において、何も知らない教師が子どもの自ら学ぶという意志を重視するジャコトの教育実践を事例として、教育学が子どもを無能力として扱い愚鈍化していると批判する。子どもを主体化し、民主的な社会の実現を図ろうとする新教育の企図も例外ではない。ランシエールが批判するのは、母語や二足歩行の習得に見られるような自ら学び探究しようとする意志 (平等の源) が看過され、教えようという善意によって、知っている教師と知らない子どもという不平等が生み出されてしまうという事態である。よって、「解放」は異なる意味を帯びてくる。新教育のいう「解放」は旧来の詰め込み型の教育方法から子どもを解放し、民主的な社会の一員として導くことである。他方、ランシエールにとっての「解放」は子どもが自ら学び探究しようとする意志に気づかせることである。ピースタが民主主義の包摂イメージを批判するのは、こうしたランシエールの「解放」に依拠している。

(7) ムフやランシエールの議論をわれわれはどのように受け止めることができるだろうか。この点について私は、動物屠殺をめぐるマイケル・クツツェーの講演とそれに対するピーター・シンガーの批判をめぐるコーラ・ダイヤモンドの分析に見ることができると考えている。そこでは、合理的な論証だけを唯一の語り方として認めるシンガーに対して、詩の意義やそこでの言語の特権のなさが対置されるが、おそらくこの詩による異議申し立てはムフの対抗者に組み入れられるものである。なぜなら、ランシエールによれば、「修辞」と区別される「詩的言語は、理性と矛盾しない。それどころか、この言語は語る主体一人一人に、自分の精神の冒険を真理の声と取り違えないよう注意を促す。すべての語る主体は己自身の詩人であり事実の詩人である」(ランシエール 2011: 126) からである。この点については他日に期したい。