

博士学位申請論文

概要書

ブルーナーの「文化心理学」と教育論
——「デューイとブルーナー」再考——

嶋口 裕基

ブルーナーの「文化心理学」と教育論 ——「デューイとブルーナー」再考——

嶋口裕基

一、本研究の目的

ジェローム・セイモア・ブルーナー (Bruner, Jerome Seymour, 1915-) はアメリカの心理学者である。心理学者であるブルーナーが教育の領域において一躍有名になったのは『教育の過程』(The Process of Education, 1960) の著者としてであった。『教育の過程』は教育の現代化の理論的支柱とされた。『教育の過程』において、学問を中心とした学習指導とカリキュラムの原理が示されたからである。

『教育の過程』は多くの国に翻訳され、多くの国の教育に影響を与えた。日本もその例外ではない。『教育の過程』は「教育の現代化」の理論的支柱として日本の教育に影響を与えた。日本において、『教育の過程』は「教育の現代化の理論的支柱」として受容されたのである。

日本における『教育の過程』の受容のされ方は「教育の現代化の理論的支柱」のみではない。『教育の過程』はジョン・デューイ (Dewey, John, 1859-1952) を理論的支柱とする進歩主義教育の代替として、すなわち、「デューイの教育論に代わる教育論」としても受容された。日本の教育(学)界において、『教育の過程』は「教育の現代化の理論的支柱」および「デューイの教育論に代わる教育論」として受容されたのである。

このようなブルーナー理解は更新される必要がある。ブルーナーの教育論は『教育の過程』における教育論——より正確に言えば、『教育の過程』から、そこで提示された論点を含んでいる『直観・創造・学習』(On Knowing, 1962)、『教授理論の建設』(Toward a Theory of Instruction, 1966)、『教育の適切性』(The Relevance of Education, 1971) までの教育論——に限定されない。『教育の適切性』の後に、ブルーナーが『イギリスの家庭外保育』(Under Five in Britain, 1980) に代表される幼児教育論を展開していることからそれは明らかである。そして、ブルーナーが「文化心理学」(cultural psychology) を提唱した後に展開した教育論がある。

ブルーナーは『意味の復権』(Acts of Meaning, 1990) において「文化心理学」を提唱し、「文化心理学」の枠組みに基づき、教育論を展開している。その教育論として代表的な著作が『教育という文化』(The Culture of Education, 1996) である。

『教育という文化』における教育論に対し、ブルーナーの教育論の変化が指摘されている。この指摘が正しければ、少なくとも「文化心理学」提唱後からは、ブルーナーの教育論が変化していることになる。したがって、ブルーナーの教育論を「教育の現代化の理論

的支柱」として理解し続けるべきか、検討の余地がある。

また、『教育の過程』に代表されるブルーナーの教育論は異質的・対立的に「デューイの教育論に代わる教育論」としても理解されてきた。「文化心理学」を提唱することによってブルーナーに教育を論じる上での変化があるのならば、異質的・対立的な意味での「デューイの教育論に代わる教育論」としての解釈にブルーナーの教育論を留めてしまうのも、留保すべきであろう。

本研究の目的は、「文化心理学」を提唱した後に展開された教育論を中心にブルーナーの教育論を再検討することにある。とりわけ、「文化心理学」提唱後に展開されたブルーナーの教育論がそれ以前の教育論と比べてどのように変わり、どのような特色があるのかを明らかにする。その過程において、ブルーナーの教育論が「教育の現代化の理論的支柱」および異質的・対立的な意味での「デューイの教育論に代わる教育論」という理解のみでは捉えきれないことも明らかにしたい。

二、先行研究に対する本研究の位置

日本でなされたブルーナーの教育論に関する先行研究において、「教育の現代化の理論的支柱」というブルーナー理解の枠組みのもと、『教育の過程』から『教育という適切性』までを含めた教育論の検討がなされたと解すると、「教育の現代化の理論的支柱」に関わるものが圧倒的に多い。本研究が主に対象とするのは1990年以後のブルーナーの教育論であるから、それ以前の「教育の現代化の理論的支柱」に関わる先行研究は第一義的な関係を持たない。しかし1990年以後においても「教育の現代化の理論的支柱」に関わる研究がなされており、日本のブルーナー研究の動向を確認する上でそれらへの言及を避けることはできない。

そこで本研究では、第一に、日本のブルーナー研究の動向を把握するために、1960年代からなされた「教育の現代化の理論的支柱」に関わる先行研究およびそれに付随して言及せざるをえなくなる『教育という文化』に代表される教育論に関わる先行研究を概観している。次にブルーナーの教育論の変化に焦点を当て、「文化心理学」と関連したブルーナーの教育論を扱った先行研究を検討している。その後、「デューイの教育論に代わる教育論」に関する先行研究を検討している。

(一) 日本における「教育の現代化の理論的支柱」および『教育という文化』に代表される教育論に関わる先行研究

日本において、ブルーナーの教育論が大いに研究されたのは、1960年代から1980年代にかけてである。この時期に『教育の過程』から『教育の適切性』に至るブルーナーの教育論は盛んに研究された。その際の代表的な研究者として佐藤三郎、広岡亮蔵、平光昭久が挙げられる。彼らに加え、多くの論者によってブルーナー研究が進められた。

1990年代になると、ブルーナーが「文化心理学」を提唱した後に展開した教育論も検討

できるようになり、『教育という文化』に関する研究が現れる。しかし、その研究はブルーナーが「二つの思考様式」(two modes of thought)として提唱した「ナラティブ様式」(narrative mode)と「論理—科学的様式」(logico-scientific mode)に向けられた検討が大半である。このような研究が行われているけれども、『教育の過程』から『教育の適切性』までの教育論を対象とした研究も継続してなされている。

このような現状が意味していることは、『教育の過程』に代表されるブルーナーの教育論が未だに検討に値するものであるということであり、「教育の現代化への理論的支柱の提供者」としてのブルーナー理解の根強さを裏付けていることにもなる。だからこそ、「文化心理学」が提唱された後のブルーナーの教育論にも目を向けるべきである。

また、ブルーナー研究として『教育の過程』に代表される教育論を対象が向かってしまうのも、『教育という文化』に代表される「文化心理学」提唱後に展開された教育論の可能性が不明瞭だからであろう。実際、海外に目を向ければ、ブルーナーの「文化心理学」提唱後に展開された教育論の可能性は、「ナラティブ」や「フォークペダゴジー」(folk pedagogy)を対象に議論されている。このような議論、とりわけ「フォークペダゴジー」についての議論が日本では乏しい中、「文化心理学」提唱後に展開された教育論を視野に入れ、ブルーナーの教育論における変化を明らかにすることは、日本のブルーナー研究の推進に貢献し、かつ、『教育という文化』に代表される教育論の可能性を検討することにつながる。

したがって、「教育の現代化の理論的支柱」に関わる研究、ひいては、「文化心理学」提唱後に展開された教育論に関する研究に対し、本研究はブルーナーの教育論の新たな論点および可能性を提供するという点で、それらの研究の発展に貢献することになる。

(二) ブルーナーの教育論の変化に関わる研究

ブルーナーの教育論の変化に関わる研究はブルーナーの教育論の形成過程の研究として進められている。この研究は日本と海外で行われているが、日本の先行研究では『教育という文化』に至るまでの形成過程について明らかにできていない。

一方海外では、『教育という文化』に至るまでのブルーナーの教育論の変化について検討されている。海外の先行研究をまとめると、ブルーナーの教育論は変化していない、あるいは以前の考えや論点が深められているというような、根本的に変化がないと主張するものと、「文化心理学」提唱後に展開された教育論に提唱前に展開された教育論と比べ変化があると主張するものに分けられる。

したがって、「文化心理学」が提唱されたことを境に、ブルーナーの教育論が変化したのか否かという問いが浮上してくるが、しかしこの問いの立て方はあまりにも単純すぎよう。両者の主張とも、部分的には正しいといえるかもしれないからである。つまり、「文化心理学」が提唱されても、ブルーナーは教育に対して見解を変えなかったことや「文化心理学」に関係なく見解を深めたこともあれば、「文化心理学」の枠組みに基づくことで新たな見解を得たというように考えられるということである。

そこで本研究では、「文化心理学」提唱以前以後において、ブルーナーの教育論に変化した点としなかった点（あるいは、深められた点）があることを前提に、ブルーナーの教育論が、「文化心理学」の提唱以前以後で、どのように変化したのかを検討していくべきであろう。

以上のことより、次の二つの課題が本研究に求められている。一つは、「文化心理学」が提唱されることで、ブルーナーの教育論にもたらされた変化は一体何なのかを明らかにすることである。二つは、その変化が「文化心理学」提唱後に展開されたブルーナーの教育論にどのように具体化されているかを明示することである。変化していない点も指摘されている以上、具体的にその変化を明確に示さなければ、その変化として示したことが曖昧なものとして提示されることになってしまうからである。これらの検討によって、『教育の過程』に代表される教育論に対する『教育という文化』に代表される教育論の特色が明らかになるであろう。

この二つの課題に答えが与えられれば、「教育の現代化への理論的支柱の提供者」とは異なるブルーナー理解が提示されることになるであろう。「文化心理学」の提唱を境にブルーナーの教育論に変化が認められるということは、『教育という文化』に代表される「文化心理学」提唱後に展開された教育論には、『教育の過程』に代表される教育論と異なる点があると示されることになるからである。そしてそれは、「デューイに代わる教育理論家」としてのブルーナー理解に対して、再検討を要請することになるろう。

(三) デューイとブルーナーの教育論との間の関係性に関わる先行研究

デューイとブルーナーの教育論との間の関係性をめぐって、国内外を問わず検討がなされている（以下、デューイとブルーナーの教育論をめぐるとの関係性を「デューイとブルーナー」と表記する）。

国内の「デューイとブルーナー」研究では、「デューイとブルーナー」は同質であるとか、前者は後者の発展であると思なす論者もいれば、両者は対立している、あるいは異質な関係にあると思なす論者もいる。

日本において、「デューイとブルーナー」が異質的・対立的であるとされた原因は二つある。一つは当時の時代背景から、ブルーナーの教育論がデューイを理論的支柱とする進歩主義教育、または経験主義と対置的に理解されたことにあり、二つは『直観・創造・学習』に収められたブルーナーの論文「デューイの後に来るものは何か」(“
What?”, 1961.以下、「デューイの後」と略記する)にある。

日本国内における「デューイとブルーナー」研究の展開は、牧野宇一郎と小川博久によって一つの到達点を迎えた。両者は各々別個の主張をしているが、共通しているのは、デューイの思想に位置づけてブルーナーの教育論を生かすという、「デューイとブルーナー」研究に対する建設的で生産的な姿勢である。牧野と小川の後も「デューイとブルーナー」研究はなされているが、彼らのような姿勢は見られなくなっている。

日本国内での末尾の「デューイとブルーナー」研究は今井康晴によって行われている。彼は先行研究に基づいて「デューイとブルーナー」研究を、デューイとブルーナーの教育論は同質的である、後者は前者の発展である、両者は異質的・対立的である、という三つに整理している。その上で、ブルーナーが1971年に「教育の過程の再検討」によって自己省察と反省を試みていることから、『教育の過程』および「デューイの後」から発展したブルーナーの理論を明らかにし、1970年代以降のブルーナーの教育論とデューイの教育論を比較することを今後の課題として提起している。

海外における「デューイとブルーナー」研究では、デューイとブルーナーの教育論の相違を明らかにしたものもあるが、「デューイとブルーナー」を異質的・対立的に捉えるものは少なく、その逆に同質的に捉えようとしたり、牧野や小川のように、ブルーナーの教育論をデューイの教育論に生かそうとしたりする比較の方が多い。さらには、今井が比較を促した1970年代以降のブルーナーの教育論を比較対象としたものがある。1970年代以降のブルーナーの教育論とデューイの教育論を比較したものでは、ブルーナーの教育論をデューイの教育論に生かそうとしたり、ブルーナーの教育論をデューイの教育論の発展であるとみなしたりする傾向が強い。

海外での「デューイとブルーナー」研究の展開の末尾は高屋景一の解釈である（高屋は日本人であるが、海外の出版物にブルーナー研究の成果を発表しているため、本研究では海外の研究として扱っている）。高屋は「文化心理学」提唱後のブルーナーを視野に入れた上で、ブルーナーはデューイの教育哲学を継承しつつも、1960年代ではデューイの教育理論と「対決」し、しかし研究関心の変化によって、1980年代以降、したがって「文化心理学」提唱以降のブルーナーは、デューイの教育理論と「対決」する必要がなくなったと、「デューイとブルーナー」を解釈している。この解釈は、どの時代においても、ブルーナーの教育論はデューイの教育哲学を受け継いでいるので、根本的には異質的や対立的ではないということを示している。

この高屋の指摘は、「デューイの後」でブルーナーがデューイと「対決」した意味を改めて問い直す契機を与えている。教育論の論構成の根本となる教育哲学を受け継いでいるのであれば、論としては根本的に同質なはずなのに、なぜ「対決」したのかという問いを投げかけているからである。また、高屋がいうように、研究の関心が変わったことで、ブルーナーは「デューイの後」のようなデューイとの「対決」をしなくなったのであれば、ブルーナーの研究関心がどのように変化し、それがどのように教育論に反映され、どのような概念として具体的に表れているのかが示される必要があるだろう。それらが明示されることで、「デューイの後」でのデューイとの「対決」の意味がより明確化されることになるからである。

「デューイとブルーナー」研究に、ブルーナーの教育論の変化と「文化心理学」提唱後に展開された教育論の特色の解明という本研究の取り組みが求められていると、高屋の指摘に示唆されている。

以上のように国内外の「デューイとブルーナー」研究が展開されてきた。日本の先行研究から見ると、海外の先行研究に対し、「デューイとブルーナー」を同質的に見なしたり、後者を前者の発展と見なしたりすることは慎重でなければならないということが指摘できる。海外の先行研究から見れば、日本の先行研究に対し、1970年代以降のブルーナーの教育論を視野に入れずに「デューイとブルーナー」に結論を下すことはできないということが指摘できる。それゆえ、「デューイとブルーナー」研究の最大の課題は、ブルーナーの1970年代以降の教育論を対象にデューイの教育論と比較検討するというところにある。

本研究は「デューイとブルーナー」研究の進展に大きく関わっている。むしろ、「デューイとブルーナー」研究が盛んに行われているにもかかわらず未決の部分が依然残されていることを踏まえれば、本研究の成果は「デューイとブルーナー」研究に生かされることで、その価値が大いに発揮される。本研究の意義を確認するためにも、そして、議論の余地を残している「デューイとブルーナー」研究のためにも、本研究において「デューイとブルーナー」の検討をすべきであろう。

三、本研究の課題と方法

「教育の現代化の理論的支柱」に関わる先行研究、『教育という文化』に代表される教育論に関わる先行研究、ブルーナーの教育論の変化に関わる先行研究、「デューイとブルーナー」の先行研究を確認することで、本研究の課題が三つ示されたことになる。その三つとは次のものである。

- ①「文化心理学」を提唱したことで、ブルーナーの教育論がどのように変化したのかを明らかにすること
- ②『教育の過程』に代表される教育論に対し、『教育という文化』に代表される教育論の特色といえる概念に明らかにすること
- ③1970年代以降のブルーナーの教育論を対象に、「デューイとブルーナー」の検討を行うこと

第一の課題に対し、本研究では、ブルーナーの研究関心がどのように変遷したのかを検討するという方法でアプローチする。ブルーナーの研究関心の変遷を追うことで、「文化心理学」が提唱された動機が明らかになる。その動機がどのように「文化心理学」が反映されているのかを明らかにできれば、それを観点に「文化心理学」提唱後に展開された教育論の変化を検討することも可能となろう。具体的には、この課題に対し、ブルーナーの研究関心の変化から「文化心理学」提唱までに至る過程、換言すれば、「文化心理学」の形成過程の解明を行い、それをもとに、「文化心理学」にブルーナーの研究関心がどのように反映されているのかを検討する。それと同時に、ブルーナーが提唱した「文化心理学」を理解するために、ブルーナーの「文化心理学」の構造がどのようなものかを明らかにする。

そうして、ブルーナーの「文化心理学」において教育がどのような位置にあり、そして、「文化心理学」提唱以前以後で、教育論上のどのような変化が見られるかを明らかにする。

第二の課題に対しては、「ナラティヴ」と「フォークペダゴジー」の検討という方法でアプローチする。「ナラティヴ」と「フォークペダゴジー」という概念が、第一の課題への取り組みを通して、『教育の過程』に代表される教育論に対する特色的な概念として浮上してくるからである。それゆえ、第二の課題としてブルーナーのいう「構成主義」(constructivism)や「二つの思考様式」についても検討する。「構成主義」と「二つの思考様式」は「ナラティヴ」の前提となる概念であるが、それらに対して問題点が指摘されているからである。

第三の課題に対しては、次の二つの視点から取り組む。一つは、ブルーナーが取ったデューイに対する態度の変化という視点であり、二つは、デューイの教育論を観点に「ナラティヴ」と「フォークペダゴジー」を検討するという視点である。

以上の三つの課題とそれらに応じて設定した方法で、本研究を構成する。

四、本研究の構成

本論は九つの章で構成されている。第一章から第四章において、第一の課題に取り組んでいる。第二の課題には、(重複しているけれども)第四章から第七章で取り組まれている。第三の課題の取り組みは、第八章と第九章に当てている。

各章とその節の構成は以下のとおりである。

序章

1. 本研究の目的
2. 先行研究に対する本研究の位置
3. 本研究の課題と方法
4. 本研究の構成

第一章 「文化心理学」の形成過程 1——生い立ちから第二次世界大戦まで

1. 大学入学まで
2. デューク大学時代
3. ハーバード大学大学院と第二次世界大戦

第二章 「文化心理学」の形成過程 2——知覚の研究から乳幼児の言語獲得研究まで

1. 知覚の研究
2. 思考の研究
3. 教育の研究
4. 発達の研究
5. 乳幼児の言語獲得研究

6. まとめ——乳幼児の言語獲得研究までの「知ること」の探究の到達点

第三章 「文化心理学」の構造

1. 「文化心理学」提唱の背景
2. 「文化心理学」における「意味」・「解釈」・「間主観性」・「文化」
3. ブルーナーの「文化心理学」における「心」と「文化」

第四章 形成過程から見る『教育という文化』における教育論の特徴

1. 「文化心理学」と教育
2. 『教育という文化』の形成過程1——就学前教育論と『教育という文化』の関連性
3. 『教育という文化』の形成過程2——知覚の研究と『教育という文化』の関連性
4. 「文化心理学」提唱後に展開された教育論の特徴

第五章 「二つの思考様式」と「構成主義」の吟味

1. 「二つの思考様式」の吟味——思考様式の二分法を中心に
2. ブルーナーの「構成主義」の吟味

第六章 「二つの思考様式」と教育

1. 「ナラティブ」の教育的地平
2. 教育における「二つの思考様式」の関係性

補節 ブルーナーの「構造」の再検討

第七章 「フォークペダゴジー」

1. 「フォークペダゴジー」の概観
2. 「文化心理学」提唱前の教育論に見る「フォークペダゴジー」の萌芽
3. 「フォークペダゴジー」の核心——「教授」の「間主観 - 志向的アプローチ」
4. 「フォークペダゴジー」の可能性

第八章 「デューイとブルーナー」再考の必要性

1. ブルーナーによるデューイのいう「道徳」の是認
2. 「言語と経験」のデューイ解釈
3. ブルーナーとデューイの言語獲得論における関係性
4. 「デューイの後」と「言語と経験」との間のデューイ解釈の差異について
5. まとめ——「デューイとブルーナー」再考の必要性

第九章 「デューイとブルーナー」再考——「文化心理学」提唱後に展開された教育論の

再解釈

1. ブルーナーの「文化心理学」とデューイの「文化的自然主義」
2. 「探究」についての「反省」としての「ナラティブ」
3. 「成熟と未成熟の相互作用」としての「フォークペダゴジー」の射程
4. まとめ——「文化心理学」提唱後に展開された教育論の再解釈

終章

1. 本研究の要約
2. 本研究の成果と今後の課題

五、本研究の内容

(一) 第一章 「文化心理学」の形成過程1——生い立ちから第二次世界大戦まで

本章は第一の課題のために設けられている。本章では第一の課題のために、「文化心理学」提唱までに至るブルーナーの研究関心の変遷を明らかにすべく、生い立ちから第二次世界大戦までのブルーナーの経歴を追った。第二次世界大戦後から始まるブルーナーの本格的な心理学研究の過程、すなわち、知覚から乳幼児の言語獲得の研究までの過程は次章で扱っている。

ブルーナーの経歴や研究過程を追う際に、本章で、ブルーナーが「知ることの本質」の解明を探究するために自身の研究を進めてきたということを仮定した。本章と次章では、この仮定を前提にブルーナーの生い立ちから乳幼児の言語獲得研究までの過程を検討している。

本章では、大学院での生活や第二次世界大戦中に行った世論の研究に言及しているとはいえ、ブルーナーの本格的な研究がまだ開始されていない時期を対象としている。そのため、ブルーナーの研究関心の変遷に直接には関わっていない。第一の課題であるブルーナーの研究関心の変遷の解明は次章に委ねられることになるが、本章の検討によって、第二次世界大戦までに、ブルーナーの研究に対する素地がある程度整えられていることが明らかになった。

その素地は人々との出会いによって培われている。両親からの影響、「デーモンクルー」としての仲間とのボートレースの経験、大学生時代でのウィリアム・マクドゥーガル (MacDougall, W.) やドナルド・キース・アダムズ (Adams, D. K.) およびカール・ゼナー (Zener, K.) との出会い、大学院ではエドウィン・G・ボーリング (Boring, E. G.) とゴードン・オルポート (Allport, G.) との交流、第二次世界大戦中でのニールス・ボーア (Bohr, N.) との出会い、これらはこれから始まるブルーナーの研究の素地となっていたのである。また、このころから研究を多岐へと渡らしめた自らの好奇心に追従することが見られ、「構成主義」のような発想が見られた。彼の研究は「知ることの本質」を解明しようとして行われてきたと見たとき、本格的な心理学研究を始める前から「知ることの本質」への関心

が芽生えていたのである。

(二) 第二章 「文化心理学」の形成過程 2——知覚の研究から乳幼児の言語獲得研究まで

前章に引き続き第一の課題に取り組むために、本章では、ブルーナーの知覚の研究から乳幼児の言語獲得研究までの彼の研究関心の変遷を追った。「文化心理学」の提唱は乳幼児の言語獲得研究に続く研究である「ナラティブ」の研究でなされている。この章では「文化心理学」の提唱がなされる直前の研究である、乳幼児の言語獲得研究までの彼の研究関心の変遷を明らかにしている。

ブルーナーは「知ることの本質」を明らかにしようと、心理学者として研究を行ってきた。彼の研究は知覚の研究、思考の研究、教育の研究、発達の研究、乳幼児の言語獲得研究、「ナラティブ」の研究と非常に多岐に渡っているが、これらは「知ることの本質」を明らかにするために、彼がどのようにアプローチしてきたかの結果でもある。

知覚の研究においては、人はどのように知るのかという「知ること」の探究として行われた。その際、知覚として「知ること」は何らかの方略に基づいていることに気づき、思考の研究を開始した。それゆえ、思考の研究は「知り方」の探究としてなされていたことになる。思考の研究で得た「知り方」がどのように獲得されるのかとして、次に教育の研究と発達の研究を行った。教育の研究と発達の研究は「知り方の獲得」のための研究である。「知り方の獲得」を探究するため、「知り方の獲得」が初めて始まるともいえる乳児を対象とした研究を発達の研究において行った。その成果を用いつつ、また、言語行為論に着目して、ブルーナーは乳幼児の言語獲得研究を行った。乳幼児の言語獲得研究もまた、「知り方の獲得」の研究である。彼の研究関心は「知ること」から「知り方」へ、「知り方」から「知り方の獲得」へと変遷していったことが明らかになった。研究対象は違えども、「知ることの本質」の解明という観点から見れば、ブルーナーの諸研究は連続的に展開されているのである。

「知ることの本質」を解明するために研究を進めてきたブルーナーは、乳幼児の言語獲得研究において、「意図」(intention) や「志向性」(intentionality)、「間主観性」(intersubjectivity) に着目するようになる。これら三つが「知ることの本質」を探究するにあたって着目せざるを得ないものだとして、乳幼児の言語獲得研究の次の研究対象である「ナラティブ」へと、彼に目を向けさせることになった。

(三) 第三章 「文化心理学」の構造

本章では、第一の課題の取り組みとして、ブルーナーの諸研究の末尾にある「ナラティブ」研究における研究関心の検討から「文化心理学」の構造の明示化を試みている。

「ナラティブ」の研究は「意図」と「間主観性」にアプローチするために行われた。自己や他者の「意図」をどのように知るのかというのが「ナラティブ」研究の関心であり、

したがってブルーナーにとって「ナラティブ」研究は「知り方」の探究である。「ナラティブ」は自他の「意図」を扱う媒体として適しているので、ブルーナーは自己や他者の「意図」の「知り方」として「ナラティブ」の研究を行ったのであった。

ここで立ちはだかったのが「認知革命」で生れた認知科学であった。

ブルーナーによれば、「ナラティブ」の研究に着手したころ、認知科学では、心理学において「意図」を含めた「志向的状态」を扱うことができない状況にあった。ブルーナーは「認知革命」の立役者の一人であるが、彼はこのような状況を望んでいなかった。そこで、「認知革命」の当初のねらいを取り戻そうとして提唱したのが「文化心理学」である。

ブルーナーの「文化心理学」は、人間の生物学的側面と「文化」的側面から「意味生成」(meaning making)の過程を解明しようとする心理学である。ブルーナーにとって、「意味」は私的なものではない。「意味」は「文化」によって公的なものとなる。というのも、「文化」は「間主観的な共有」を基盤に成り立っているからである。「間主観性」とは「相手の心を知ること、読むこと」である。「文化」は「間主観性」に基づく共有によって成り立っているので、「文化」に関連付けられることで「意味」が他者にも妥当するようになる。

ブルーナーのいう「意味生成」とは「特定の時の異なる状況における事柄に意味を割り当てる」ことである。換言すれば、「意味生成」は「既知のことに関連づけることで未知な表現や出来事や行為の意味を見出すこと」である。

「意味生成」は、「間主観性」、「道具性」(instrumentality)、「標準性」(normative)の三つに基づいて行われる。すなわち、「意味」は他者に妥当するように、何らかの目的を志向して、「標準」という他者が一般的だと見なしていることに位置付けることでなされている。そのため、「意味生成」は「間主観性」、何らかの目的へと向かう作用のことである「志向性」、そして「標準」をもたらず「文化」と関連している。

ブルーナーの「文化心理学」において、このように「意味生成」が扱われているのであるが、それを心理学として行っているのは、ブルーナーにとって、「心」が「志向的状态の現れ」であり、「意味生成」も「志向的状态の現れ」だからである。

ブルーナーの「文化心理学」に対し、「文化」の定義と「文化心理学」においてどのように位置づけられているかが不鮮明であるという指摘がある。ブルーナーにとっての「文化」とは、「文化の弁証法」(dialectic of culture)から伺うことができる。「文化の弁証法」とは、「文化」は我々の日常生活の「通常性」・「規範」・「標準」であるということと、「文化」はほかにもありえる「通常性」・「規範」・「標準」として想像される「想像的に可能なもの」によって変化するというを示す概念である。このように「文化の弁証法」は「文化」の変化について規定しているのであるが、「想像的に可能なもの」によって変化する前のものが、ブルーナーのいう「文化」である。つまり、ブルーナーのいう「文化」とは「我々の日常生活の『通常性』・『規範』・『標準』」のことである。

「文化」は「心」を把握するために、「心」と関連している。「文化」によって、「志向的状态」の「意味」が理解可能となる。この点で、「心」は「文化」と関連している。また、

「文化の弁証法」の原動力は「志向的状态」であるので、「文化」は「志向的状态」によって変化していく。このように、ブルーナーの「文化心理学」において、「心」と「文化」は相互依存かつ相互改変の関係にある。換言すれば、「文化」が「心」を創り、「心」が「文化」を創るという関係のことである。

この「心」と「文化」の関係性からも理解できるように、ブルーナーの「文化心理学」において、「文化」は「志向的状态の現れ」である「意味生成」を把握するための概念として位置づけられている。

「文化」に基づく「志向的状态」に関する事柄は、ブルーナーの「文化心理学」において、「フォークサイコロジー」(folk psychology)と呼ばれている。したがって、「フォークサイコロジー」は自己の「志向的状态」を理解するのみならず、他者の「志向的状态」の理解——「間主観性」——に関わっている。この「フォークサイコロジー」の媒体が「志向的状态」を扱う「ナラティヴ」である。

以上のことから、ブルーナーの「文化心理学」の構造は次のように描写される。「文化心理学」の基底にある概念は「意味生成」である。「意味生成」は「志向的状态」と「間主観性」に関連する。その「志向的状态」と「間主観性」に関連するのが「文化」であり、「志向的状态」と「間主観性」と「文化」にアプローチするのに適しているのが「ナラティヴ」に具現化されている「フォークサイコロジー」である。

このような構造を持つブルーナーの「文化心理学」は「志向的状态」と「間主観性」を基軸に構成されていることになる。ブルーナーの「文化心理学」において、「意味生成」も「心」も「文化」も、「ナラティヴ」も「フォークサイコロジー」も、すべて「志向的状态」と「間主観性」に関係している。このように、「文化心理学」提唱に至ったブルーナーの研究関心は「文化心理学」に反映されている。

(四) 第四章 形成過程から見る『教育という文化』における教育論の特徴

本章では、『教育という文化』における教育論に対し、次の二つのことを明らかにしている。一つは、ブルーナーの「文化心理学」における教育の位置である。二つは、『教育の過程』に代表される「文化心理学」提唱前に展開された教育論に対する、『教育という文化』に代表される「文化心理学」提唱後に展開された教育論の特徴である。したがって、本章では第一の課題と第二の課題に対し取り組んでいる。

ブルーナーは「文化心理学」において、教育を「文化心理学」から得られた考えを試すテストフレームとして位置づけている。教育は「文化心理学」が想定する「心」と「文化」の相互関係、とりわけ「文化」が「心」を創るということが行われている現場だからである。

「文化心理学」提唱後に展開された教育論における教育の目的は「可能なことについての生き生きとした感覚」を培うことにある。しかし、この目的は「文化心理学」提唱前に展開された教育論における教育目的と違いはない。このように、「文化心理学」提唱以前

以後に展開された教育論には連続性がある。

目的だけではない。ブルーナーがアフリカで行った心理学実験、MACOS (Man: A Course of Study) 開発、ヘッドスタート (Head Start) の関与といった経験から得た考えや、就学前教育論の核心もまた、『教育という文化』における教育論に継承されている。

その一方で、「文化心理学」提唱後に展開された教育論に、提唱前のものと比べ、変化した点もある。それは「間主観性」への着目である。これは乳幼児の言語獲得研究によってもたらされた。したがって、ブルーナーの教育論には「間主観性」への着目という転換点もある。

「文化心理学」提唱以前以後を通して、ブルーナーの教育論には連続性と転換点がある。このことは、知覚の研究の成果が乳幼児の言語獲得研究を経ることで、『教育という文化』で「相互的学習者の共同体」として生かされていることに確認できる。

ブルーナーの「文化心理学」において、「間主観性」と「志向的状态」は組をなす概念である。「間主観性」とは相手の「心」という「志向的状态」を読み取ることだからである。したがって、「間主観性」と「志向的状态」への着目が、「文化心理学」提唱前に展開された教育論に対する、「文化心理学」提唱後に展開された教育論の特徴である。

このことから示唆されるブルーナーの「文化心理学」提唱後の教育論で注目すべき概念は、「ナラティヴ」と「フォークペダゴジー」である。「ナラティヴ」と「フォークペダゴジー」に「志向的状态」と「間主観性」がどのように反映され、それがどのように教育に論じられているかを明らかにする検討が必要となり、その検討は続く三つの章で行われることになる。

(五) 第五章 「二つの思考様式」と「構成主義」の吟味

「二つの思考様式」と「構成主義」は「ナラティヴ」の前提となる概念である。その「二つの思考様式」と「構成主義」に問題点が指摘されている。「二つの思考様式」と「構成主義」が「ナラティヴ」の前提となる概念である以上、「二つの思考様式」と「構成主義」の問題点は「ナラティヴ」の問題点でもある。「ナラティヴ」を検討するために、先に「二つの思考様式」と「構成主義」の問題点を検討する必要がある。したがって、本章の議論は第二の課題のためになされている。

「二つの思考様式」に対する問題点は二つある。一つは、「ナラティヴ様式」と「論理—科学的様式」という「二つの思考様式」は対立的二分法に基づいているということであり、二つは「論理—科学的様式」は「ナラティヴ様式」に付加されるものであるという付加的二分法であるという指摘である。一点目に対しては、「二つの思考様式」の二分法の根拠が思考対象の相関性にあるということを示すことで対立的二分法でないことを指摘した。二点目に対しては、二つの観点に対し検討を行った。一つは「普遍的」という観点である。ブルーナーはどの「文化」においても「二つの思考様式」は「普遍的」と見なした。それゆえ、「二つの思考様式」は思考様式がその二つしかありえないという思考様式の固定

化をもたらしてしまうことになる。もう一つの観点は、その固定化のもと、「論理—科学的様式」は「ナラティブ様式」に付け加えたものであるか否かということである。一つ目に対しては、ブルーナーが「普遍的」と見なしたのは、思考の様式は「自然的物事」を対象とするか「人間」を対象にするかによって異なるということであり、「自然的物事」であれ「人間」であれ、どちらを対象としても思考の様式は全く同じであると示されない限りは、「普遍的」ということに対する批判にならないと指摘した。二つ目に対しては、「論理—科学的様式」から「ナラティブ様式」への貢献もあることを示すことで、一つ目と同じく、それは問題とならないことを示した。

「構成主義」に対する批判は二つある。これらは別々の論者によってなされているが連動している。その二つとは、ブルーナーの「構成主義」における「始原的実在」(aboriginal reality)の否定に対する批判と、「デカルト主義者」であるという批判である。

ブルーナーの「構成主義」では「始原的実在」が否定されている。「始原的実在」とは構成主体および時間と無関係に存在する超越的な「実在」のことである。

「始原的実在」の否定に対する批判の要点は次のとおりである。「始原的実在」の否定は我々の認識の正しさの保証を失うことを意味する。だから「始原的実在」を否定してはならない。

しかし、この批判はブルーナーが「始原的実在」の否定としてなしたことの後退を意味する。ブルーナーによる「始原的実在」の否定は主観は客観に的中できるのかという「主観—客観」図式の放棄を意味している。ブルーナーにとって、その図式の放棄は心理学を客観主義の呪縛から解放することを意味していた。そしてブルーナーは、認識の正しさを保証する枠組みとして「プラグマティックな基準」を提示していた。だから、認識の正しさを問題とするなら「プラグマティックな基準」の吟味が必要であり、そのような検討なくただ「始原的実在」を肯定することは、ブルーナーの「構成主義」に対する批判には全くならず、ブルーナーが進めたことの逆行を意味する。

「デカルト主義」という批判は、ブルーナーの「構成主義」に直接向けられたものではなく、ブルーナーの「文化心理学」における他者理解に向けられたものである。しかし、「始原的実在」を認めないブルーナーの「構成主義」は独我論ともいえ、「始原的実在」を否定する以上、「構成主義」に直接向けられたものではなくとも、他者理解に対する批判には答えなければならない。この批判の要点は独我論ゆえに他者理解の正しさが保証されなくなるということにある。しかし、主観を超越したものに認識の正しさを求められない以上、そのような批判は無意味である。

ブルーナーの「二つの思考様式」と「構成主義」に対する批判を以上のように検討することで、「ナラティブ」の前提となる「二つの思考様式」と「構成主義」を擁護した。

(六) 第六章 「二つの思考様式」と教育

本章の課題は、ブルーナーの「文化心理学」提唱後の教育論において「ナラティブ」が

どのような概念であるかを検討するということと、「ナラティヴ」に「志向的状态」と「間主観性」がどのように反映されているかを明らかにすることにある。本章は本研究の第二の課題に対応しており、「ナラティヴ」を「文化心理学」提唱前に展開された教育論に対し、「文化心理学」提唱後に展開された教育論の特色的な概念であることを明らかにすることを目指している。

ブルーナーにとって「ナラティヴ」は「自己」の安定、「歴史」の把握、「他者」の理解、「文化」の「内化」(internalization, interiorization)、「トラブル」の解決に関わっている。そして、それらに関わる「ナラティヴ」のスキルは自然に生じるものではなく、鍛え育むことが求められる。

「自己」の安定に「ナラティヴ」が関わるのは、「ナラティヴ」は「行為主体」を扱うものだからである。「行為主体」とは、行為が「志向的状态」によってもたらされているということの意味する概念である。「行為主体」として「ナラティヴ」は「志向的状态」と関わっているがために、他者という「行為主体」の理解、すなわち「間主観性」にも関係している。このように「ナラティヴ」には「志向的状态」と「間主観性」が反映されているのであり、それゆえ「文化心理学」提唱前に展開された教育論と比べて、「ナラティヴ」は新しい概念といえる。

ブルーナーの教育論における「ナラティヴ」に着目するとき、「論理—科学的様式」にも目を向けなければならない。なぜなら、「ナラティヴ様式」と「論理—科学的様式」は相補関係にあるからである。

「論理—科学的様式」を鍛え育む方法として、ブルーナーは「構造」に着目している。「論理—科学的様式」は主に科学教育として育まれる。「論理—科学的様式」と相補関係にある「ナラティヴ様式」は、「ナラティヴ的発見方法」(narrative heuristics)として「論理—科学的様式」に対する教育に貢献できる。「ナラティヴ様式」は、「ナラティヴ」として科学的探求に発見をもたらすことで、「論理—科学的様式」が育まれる科学教育の過程を生き生きさせるからである。その逆に、「論理—科学的様式」は「ナラティヴ」に破れが生じたときに貢献してくれる。「ナラティヴ」がうまく紡げなくなった際に、「論理—科学的様式」がその原因を明らかにしてくれるからである。

以上より、ブルーナーの教育論における「ナラティヴ」は次のようにまとめられる。「ナラティヴ」のスキルは鍛え育まれる必要がある。「ナラティヴ」のスキルを鍛え育むことで、「自己」の安定、「歴史」の把握、「他者」の理解、「文化」の「内化」、「トラブル」の解決に関わるスキルが高まることになる。「ナラティヴ様式」は「論理—科学的様式」がうまく働かないときに、「ナラティヴ的発見方法」として役立ち、「論理—科学的様式」に対する教育の過程が生き生きする。一方、「ナラティヴ様式」を育む際に、「ナラティヴ様式」がうまく働かなければ、その原因の解明として「論理—科学的様式」が役立つ。このような「ナラティヴ」に対する教育の考えは、「文化心理学」提唱前に展開された教育論にない考えなのである。

(七) 第七章 「フォークペダゴジー」

本章は、「文化心理学」提唱後に展開された教育論における特色的な概念であることを明らかにするために、「フォークペダゴジー」を検討している。前章と同じく、この検討も第二の課題のために行っている。

「フォークペダゴジー」とは教育での相互作用の際に働いている「フォークサイコロジー」のことである。「フォークサイコロジー」とはある「文化」の中で生きる人間が持っている、その「文化」での人間に関わる考えのことであり、「フォークペダゴジー」はある「文化」を生きる人々が抱いている教育に関する考え、つまり、ある「文化」での学習や成長に関する考えのことである。

ブルーナーにしたがえば、我々は「フォークサイコロジー」を頼りに、人々とコミュニケーションを行っている。人間に関わる考えゆえに、他者がどう思っているか、何を考えているのかといった他者理解の根拠となるからである。したがって、「フォークサイコロジー」はコミュニケーションをなしている際の人間の心理を表している。教育の場面における「フォークサイコロジー」である「フォークペダゴジー」もこの点は共通している。「フォークペダゴジー」もまた、コミュニケーションにおける他者理解の根拠である。しかし「フォークサイコロジー」との違いは、「フォークペダゴジー」は学習者を理解する根拠となっており、それゆえ教育の場面において教育者と学習者がなすコミュニケーションにおける心理を表している。教育の場面に特化された人間の心理が「フォークペダゴジー」であり、それ以外の場面での人間の心理が「フォークサイコロジー」である。

ブルーナーは「フォークペダゴジー」によって「学習者の心のモデル」に基づく「教授」(teaching)の四分類を示している。この分類は「教授」は「学習者の心のモデル」と相関して行われるということを根拠になされている。

「フォークペダゴジー」を観点にブルーナーが展開してきた教育論を眺めてみると、「フォークペダゴジー」およびそれに基づく考えの萌芽は、「文化心理学」提唱前から見られる。まず、アメリカ教育研究協会(American Educational Research Association)の1985年次大会での招待講演「学習者の諸モデル」(“Models of the Learner”, 1985)において、「フォークペダゴジー」を観点になされた「学習者の心のモデル」と「教授」の分類と似た、学習者のモデルと教授の相関関係について論じられている。

また、パトリシア・グリーンフィールド(Greenfield, P. M.)は『教育の適切性』に書かれているウォーロフ族の実験から、学習者をどのように見なすかによって「教授」が変わること、「メタ認知」は西洋式の学校教育で教えられることで可能となるものであり、それはその学校教育が属する「文化」によって求められているものだと述べられていることに、「フォークペダゴジー」の萌芽を見出している。

デイビット・オルソン(Olson, D.)は論文「経験による学習と媒体による学習」(“Learning through experience and learning through media”, 1974)で論じられた三つの表象様式と

インストラクションの様式の相関関係に、「学習者の心のモデル」と「教授」の相関関係を導き出した「フォークペダゴジー」の萌芽を見出している。

しかしオルソンは、論文「経験による学習と媒体による学習」に対し、「フォークペダゴジー」は「志向性」と「間主観性」を考慮した新しいアプローチであると指摘している。オルソンのいうように、「フォークペダゴジー」は「志向性」と「間主観性」に大いに関連しており、それら二つが「フォークペダゴジー」の核心を構成している。

「フォークペダゴジー」の核心とは「間主観－志向的アプローチ」である。「教授」は他者の「心」を読み取ることと無関係には生じない。「間主観性」によって相手が何かを知らないとか誤っていると把握することで、教えるという「志向的状态」がもたらされる。だからこそ、「教授」は学習者の「心」に相関してなされるのである。

ブルーナーの「フォークペダゴジー」は教員養成課程の教育方法として応用されている。また、「フォークペダゴジー」に基づく分類の四つ目のものは、子どもの主体性を認めつつ教師の働きかけを認めるという教授方法へと洗練されている。「フォークペダゴジー」は理論を実践へと架橋する役割があると同時に、教授理論構築の際に「教授」・「学習者の心のモデル」・「教育目標」、および他の理論との関係性の記述が必要であるという、実践に有効な教授理論構築の条件を提供する概念ともなる。「フォークペダゴジー」はこのような応用可能性を秘めている。このように応用可能であるのも、「フォークペダゴジー」の核心が「間主観－志向的アプローチ」であるためである。

「フォークペダゴジー」は「文化心理学」提唱前に展開された教育論には見られない概念である。その核心が示しているように、「フォークペダゴジー」は「志向的状态」と「間主観性」に基づいて構築された概念だからである。「ナラティヴ」と同じく、「フォークペダゴジー」も、「文化心理学」提唱前に展開された教育論と比べ、「文化心理学」提唱後に展開された教育論の特色的な概念なのである。

(八) 第八章 「デューイとブルーナー」再考の必要性

本章から、第三の課題、すなわち「デューイとブルーナー」の検討を、1970年代以降に展開されたブルーナーの教育論を対象に行うことを扱っている。本章では、デューイに対するブルーナーの態度の変化を検討することで、その課題に取り組んでいる。

本章の議論の出発点は、オルソンが行ったインタビューで、ブルーナーがデューイのいう「道徳」を肯定したことである。デューイの思想において、彼のいう「道徳」を肯定するということは、彼のいう「教育」を肯定していることにまで及ぶ。したがって、ブルーナーがデューイのいう「道徳」を肯定することは、論理的に、デューイのいう「教育」を肯定することに等しいということになる。これは論文「デューイの後」で示した態度と逆である。これより、ブルーナーは「デューイの後」でデューイの教育論を発展させようとしていたのではないかという理解がもたらされた。

次に、ブルーナーはいつからデューイに肯定的になったのかを検討した。ブルーナーは

共同論文「言語と経験」(“Language and Experience,” 1977)でデューイの言語論を解釈している。その解釈では、ブルーナーがデューイの言語論を肯定している。実際、ブルーナーの言語獲得論とデューイの言語獲得論は同質的であり、前者が後者を発展させているといえるものである。

このような解釈の差異はどこからもたらされたのかとして、ブルーナーが研究を行う際の彼の立脚点に着目した。「デューイの後」が書かれた教育の研究では、ブルーナーの研究の立脚点は構造主義である。「言語と経験」が書かれた乳幼児の言語獲得研究では、ブルーナーの研究の立脚点は機能主義である。それに加え、機能主義に基づいていることを根拠に、ブルーナーは自身をデューイの伝統に位置づけている。このことから、ブルーナーの立脚点が機能主義であるとき、ブルーナーのデューイ解釈は肯定的なものになると示された。

ブルーナーの「文化心理学」も機能主義に基づいている。ブルーナーは乳幼児の言語獲得研究からデューイに肯定的な態度を示している。言語獲得論では、両者のそれにおける関係は異質的・対立的ではなかった。したがって、「文化心理学」提唱後に展開された教育論を対象にしたデューイとブルーナーの教育論の関係性、とりわけ、両者を対立的・異質的に措定する関係性を再考する必要性が促されている。

(九) 第九章 「デューイとブルーナー」再考——「文化心理学」提唱後に展開された教育論の再解釈

本章では、ブルーナーが「文化心理学」提唱後に展開した教育論とデューイの教育論を比較検討している。本章は第三の課題に応えるために設けられている。

本章の議論は、ブルーナーが機能主義と見なしたレフ・セミョーノビッチ・ヴィゴツキー (Vygotsky, L. S.) の「文化心理学」における影響の検討から始まる。ブルーナーの「文化心理学」におけるヴィゴツキーの影響は「文化心理学」の枠組みに認められる。その枠組みとは、「意味生成」を生物学的側面と「文化」的側面から捉えるというものであった。この枠組みはデューイの「文化的自然主義」(cultural naturalism)の枠組みと類似している。デューイのそれは「探究」(inquiry)を人間の生物学的な基盤と「文化」的な基盤で捉えるというものだからである。

この類似は、生物学的側面と「文化」的側面の関係性の考え方についてもあてはまる。両者ともに人間を理解するには生物学的側面だけでは不十分であり、「文化」的側面にも注意を向けなければならないという考えのもとで、生物学と「文化」を考慮しているからである。しかも、両者ともに「文化」を「共同生活を可能にする諸条件」と見なしている。さらに、生物学を考慮することで、両者ともに「超自然的なもの」を用いて人間の営みを説明することが背理であることになっている。

枠組みが類似しているといっても、両者には「意味生成」と「探究」という違いがある。ここで接点となるのが「意味」である。ブルーナーの「文化心理学」は人間の心理を明ら

かにするために「意味」を扱っており、デューイは「探究」において人間が意味を用いるとしている。加えて、両者はともに「意味」を「他者と共有されたもの」と規定している。「意味」を扱うという点で、「文化心理学」は「文化的自然主義」と切り結ばれる。

「文化心理学」と「文化的自然主義」は類似した枠組みにおいて類似した「意味」を扱っている。しかしこの類似点は、「文化的自然主義」と「文化心理学」が同等であるということを示していない。「文化的自然主義」の探究対象は「文化心理学」よりもはるかに広い。それゆえ、「文化心理学」は「文化的自然主義」の枠組みに基づき、「意味」を基軸に人間の心理を追究する心理学と位置づけられる。

このことにより、ブルーナーが「文化心理学」に基づき展開した論は、根本的にデューイの論と異質であるとか対立しているということにはならない。ブルーナーが「文化心理学」提唱後に展開した教育論の特徴が反映された「ナラティブ」と「フォークペダゴジー」を、デューイの教育論を観点に検討してみてもそういえる。すなわち、デューイの教育論を観点とすれば、「ナラティブ」は「探究」についての「反省」(reflection)の一つのあり方と見なせるのであり、「フォークペダゴジー」は「生徒と教材の相互作用」に対し相互作用するための方法の概念として見なせるのである。

デューイの教育論において、教育は「意味の増加」を目指している。だから、「ナラティブ」と「フォークペダゴジー」は、デューイの教育論から見れば、「意味の増加」をもたらすための概念なのである。「間主観性」と「志向的状态」を基軸にする「文化心理学」の提唱後に展開された教育論は、デューイの教育論と比較した場合、「意味」の教育論と再解釈される。

この再解釈が示していることは次の二つである。一つは、デューイの教育論とブルーナーの「文化心理学」提唱後に展開された教育論は異質でも、対立しているものでもないということである。二つは、「ナラティブ」と「フォークペダゴジー」はデューイの教育論にない概念であるが、デューイの教育論に生かすことができるという点で、ブルーナーが「文化心理学」提唱後に展開した教育論はデューイの教育論を発展させているということである。

六、本研究の成果と今後の課題

(一) 本研究の成果

本研究はブルーナーが「文化心理学」を提唱したことで彼の教育論にどのような変化があったのか、すなわち、『教育の過程』に代表される教育論に対する『教育という文化』に代表される教育論の特色を明らかにすることを目的に、ブルーナーの教育論を再検討するものであった。本研究の成果としてまず挙げられるのは、ブルーナーが「文化心理学」を提唱する以前以後に展開した教育論の違いは「間主観性」と「志向的状态」に着目されているか否かにあり、そして「文化心理学」提唱後に展開された教育論における「ナラティブ」と「フォークペダゴジー」に「間主観性」と「志向的状态」への着目が反映されている

ると具体的に明らかにしたことにある。この成果によって、ブルーナーの教育論を「教育の現代化の理論的支柱」の理解に留めることはできないということになる。

ブルーナーが「論理—科学的様式」を鍛え育む方法として「構造」に着目していたことから、やはり、ブルーナーの教育論を「教育の現代化の理論的支柱」の理解に留めることには限界があると指摘せざるを得ない。「文化心理学」提唱の際のブルーナーの研究関心が「ナラティブ」にあり、ブルーナーの研究関心は「論理—科学的様式」から「ナラティブ様式」へと移っている。

ブルーナーの研究関心は「間主観性」と「志向的状态」に向けられている。ブルーナーの教育論の十全な理解には、「ナラティブ」や「フォークペダゴジー」を視野に入れることが不可欠である。したがって、「文化心理学」提唱後に展開された教育論は「教育の現代化の理論的支柱」として理解すべきでなく、「『間主観性』と『志向的状态』に基づく教育論」として理解すべきである。

本研究の意義は、ブルーナーの教育論の変化を明らかにすることで、従来のブルーナーの教育論理解とは異なる理解を明示したという点に認められよう。

ブルーナーの教育論理解ということからいえば、本研究の意義は、デューイと対立させる文脈での「デューイの教育論に代わる教育論」という理解も更新できたということにも見出せるであろう。

デューイとブルーナーの教育論における関係性をめぐる「デューイとブルーナー」研究は、これまでに多くなされてきた。これまでの先行研究を検討したことによって、「デューイとブルーナー」研究の課題は1970年代以降のブルーナーの教育論をデューイの教育論と比較することにあると示された。しかし1970年代以降、とりわけ『教育という文化』に代表される教育論とデューイの教育論を比較するには、『教育の過程』に代表される教育論と異なる論点で行わなければ、その比較に意味はない。そのためにも、ブルーナーの教育論の変化を明らかにすることが必要なのであった。

本研究ではブルーナーの教育論の変化を明らかにしたうえで、1970年代以降のブルーナーの教育論とデューイの教育論の比較を行った。この比較は、本研究の成果を生かすという点から、本研究において重要な取り組みであった。

この比較によって得た成果に二つの意義を見出せる。第一の意義は、デューイと異質であるとか対立しているという文脈での「デューイに代わる教育理論家」というブルーナー像を否定したことにある。

これまでも「デューイとブルーナー」に対し肯定的な解釈はあった。しかし、異質的・対立的関係であるとする否定的な解釈もなされてきた。この解釈がもたらすのは、デューイの教育論とブルーナーの教育論の実りある対話を閉ざしてしまうということである。もちろん、異質的・対立的関係であることを前提に両者を対話することはできる。しかし、その結論はたいてい異質性や対立点の暴露や、一方の優位性を示すということに帰着してしまう。そのような対話に積極的な意義は見出せない。デューイの対立者というブルーナ

一像の否定は、本研究では「文化心理学」提唱以降という限定的なものであるけれども、そのような実りのない対話に終止符を打ったという点に、比較思想研究上の意義を認めることができるであろう。

このことと関連しているが、「文化心理学」提唱後に展開された教育論における「ナラティヴ」と「フォークペダゴジー」を、デューイの教育論を観点に解釈したことに、「デューイとブルーナー」に対する本研究の意義が認められる。本研究において、「ナラティヴ」と「フォークペダゴジー」を「意味の増加」のための概念と解釈した。そのことにより、「ナラティヴ」と「フォークペダゴジー」に限定されるが、ブルーナーが「文化心理学」提唱後に展開した教育論はデューイの教育論を発展させていると示した。これによって、デューイの教育論とブルーナーが「文化心理学」を提唱した後に展開した教育論に実りある対話が拓かれたはずである。このような「デューイとブルーナー」をめぐる実りある対話を拓いた点に、本研究の意義が認められよう。デューイと異質であるとか対立しているという文脈でのみ「デューイの教育論に代わる教育論」としてブルーナーの教育論を理解することは、もはや改めなければならない。

(二) 今後の課題

本研究は、ブルーナーの教育論が「間主観性」と「志向的状态」への着目によって変化し、その変化が具体的に示される概念は「ナラティヴ」と「フォークペダゴジー」であるとした。この結果を「デューイとブルーナー」研究の文脈にのせ、ブルーナーが「文化心理学」提唱後に展開した教育論をデューイの教育論の発展と位置づけることで、本研究の意義を確認した。したがって、結果的には、本研究はデューイの教育論と関連づけることで、ブルーナーの教育論に価値を見出していることになる。

しかしながら、ブルーナーが「文化心理学」を提唱した後に展開した教育論それ自体にも価値はあるであろう。例えば、科学教育における「ナラティヴ」の援用や「フォークペダゴジー」の可能性として示されたことは、デューイの教育論に関連づけなくても、現実への適用を試みてもよいであろう。そういった点では、本研究以外の「ナラティヴ」や「フォークペダゴジー」の可能性を探ること、あるいは「ナラティヴ」や「フォークペダゴジー」以外での「文化心理学」提唱後に展開された教育論から新たな可能性を探ることは、今後の課題の一つとして挙げざるをえないことである。

無論、ブルーナーが「文化心理学」を提唱した後に展開した教育論をデューイの教育論に位置づけることは、ブルーナーの教育論それ自体の価値を貶めることを決して意味しない。むしろ、教育理論の発展に寄与できる可能性を広げている。現実の教育問題に対し、ブルーナーが「文化心理学」を提唱した後に展開した教育論それ自体だけでも有用な点があれば、そのような有用さを明らかにする研究は大いにされるべきである。しかしその研究に、デューイの教育論との比較という観点を入れるならば、「文化心理学」提唱後に展開された教育論が有用である可能性の幅がさらに広がるはずである。例えば、デューイの教

育論を実践する際に困難が生じたとき、ブルーナーが「文化心理学」を提唱した後に展開した教育論によってその困難を解消できるかもしれない。逆に、「文化心理学」提唱後に展開された教育論では対処できないことも、デューイの教育論を観点とすることで、対処可能となるかもしれない。このようなことを念頭に置けば、デューイの教育論にブルーナーが「文化心理学」提唱後に展開した教育論を関連づけることは、両者の教育論に互恵的な関係をもたらすことになるのであって、ブルーナーが「文化心理学」提唱後に展開した教育論に意義を見出すことを封じることに、意義を見出すことの価値を貶めることにもならない。

このようなことから示される課題は、今後もデューイの教育論とブルーナーが「文化心理学」を提唱した後に展開した教育論の対話を進めることであろう。そのあり方は二つ考えられる。一つは、本研究が行ったような方法で、「文化心理学」提唱後に展開された教育論における概念や考えをデューイの教育論を観点に検討することである。先に示したように、ブルーナーが「文化心理学」提唱後に展開した教育論を検討することで本研究とは別の論点が提示されるのであれば、それをを用いた比較も考えられる。

これとは異なる、もう一つのデューイの教育論とブルーナーが「文化心理学」提唱後に展開した教育論の比較のあり方は、ブルーナーの論をヴィゴツキー派 (the Vygotskian) の論としてデューイの論と比較することである。

ヴィゴツキーおよびヴィゴツキー派の理論はデューイの理論とこれまでに多くの比較がなされている。このような一連の比較の中で、デューイとヴィゴツキーおよびヴィゴツキー派の関係性をめぐり、対立した議論もなされている。

デューイの理論とヴィゴツキーおよびヴィゴツキー派の理論を対立的に捉えると、一方の理論を排除することにつながる。両陣営の建設的な関係を検討するといった生産的な試みが閉ざされることになる。建設的な関係が描けるのであれば、デューイとの理論とヴィゴツキーおよびヴィゴツキー派の理論を対話し続けることは有益であろう。しかし、その際には建設的な関係を具体的に示すことが必要となる。そのような関係が示されることで、デューイの理論とヴィゴツキーおよびヴィゴツキー派の理論の実りある対話が実際に拓かれるからである。

このような観点に立つとき、本研究でのブルーナーの「文化心理学」とデューイの「文化的自然主義」の比較は、ヴィゴツキー派の理論とデューイの理論の建設的な関係性を具体的に示したということもできる。ブルーナーの「文化心理学」には、ヴィゴツキーの理論からの影響があり、「文化心理学」の枠組みという点からいえば、ブルーナーはヴィゴツキーを支持するヴィゴツキー派と見なせる。

本研究で行ったブルーナーの「文化心理学」とデューイの「文化的自然主義」の比較では、その領域の一つということで「文化的自然主義」に優位が示されるとしても、両者は二者択一的な選択を迫られることもなく、それゆえどちらか一方を排除するという関係が避けられている。そういった意味で、本研究が試みたブルーナーの「文化心理学」とデューイの「文化的自然主義」の比較は、

ーイの「文化的自然主義」の比較は、ヴィゴツキー派の理論とデューイの理論の建設的な関係性の一例ということもできる。したがって、ブルーナーの「文化心理学」に基づく論とデューイの論の比較は、ヴィゴツキー派とデューイの比較ということにも結びつく。

このような比較は、先に述べたデューイの教育論とブルーナーが「文化心理学」提唱後に展開した教育論を比較する意図と無関係ではない。ヴィゴツキー派の理論としてブルーナーの「文化心理学」に基づく論をデューイの論と比較することは、新たな知見を生み出す可能性があり、さらなる実り豊かさをもたらすことになるであろう。そのためにも、ブルーナーとヴィゴツキーの理論上の接点を解明していくことも、今後の課題である。