

# 何のための教育か？ ：よい教育、教師の判断、そして教育的専門性について

ガート・ビースタ  
齋藤真宏（訳）

Biesta, G. (2015) . *European Journal of Education, Research, Development, Policy* Vol.50, No.1. 75-87. Wiley.

## はじめに：教師の称賛？

世界において昨今の教育政策と研究の多くは、教育実践ととりわけ教師の立場に深刻な影響を与えている。今日、教育政策や教育研究、教育実践の横断的領域において、教育の過程では教師の質が最も重要な要素であるという主張がある（Hay Mcber, 2000; OECD, 2005; Sammons & Bakum, 2012, そしてヨーロッパの政策的観点を擁護したものとしてはStéger, 2014）。そのような主張は、授業と学校が「成果を上げる」方法についての関心の高さに起因する。しかしそれらはPISAのような特定の分野や教科における学習成果に焦点を当てている大規模な評価システムからヒントを得て述べており、教育が何を「生産」するのかということについて狭い観点からしかしばしば述べられていない。教師の重要性についての主張もまた問題である。なぜならば教師を「因子」と見なし、そして教育制度の成果を上げるためには、可能な限り最も効果的・効率的にこの「因子」が機能することを確実にしなければならないと信じる傾向にあるからだ。この「因子」は人間であること、さらに大事なことは思慮分別をもって行動する教育の専門家であるということが全く持って考慮されていない（Ball, 2003; Cowie, Taylor & Croxford, 2007; Keddie, Mills, & Pendergast, 2011; Wilkins, 2011; Priestley *et al.*, 2012）。

本稿においては、まずなぜ教師の判断が教育において最も本質的だと考えられるのか、そしてどのような判断が教師には求められるのかということについて論じていく。また学習という言葉が教育の理論と実践に与えている悪影響についても論じながら私はこの作業を進める。ここでは効果的な教育とは何かという技術的な問いや、誰もが求めている優れた教育とは何かという問いよりも、よい教育とは何かという社会規範的な論点を再度考察することが必要である。この考察は、特に教育の目的について焦点化すること、そして教育においてどのようにこれが顕在化するのかということに関する見識豊かな理解、すなわち複数の観点からの問いを必要とする。どの特定の判断が教育において「問題とされている」のか、そしてこれが教育活動と教師に何を示唆するのかといったことを示すことはこの理論的背景とは相容れない。次に教師はその専門性を確立させるべきであり、専門職として行動しなければならないという議論における最近の変化について論じる。現在進行し

ている教育活動の専門化においてしばしば浮かび上がる、そして学校や専門学校や大学において異なる形態と装いで見受けられる傾向を3点ほど指摘する。それらはまず生徒をお客様として見なすこと、そして説明可能であること、科学的証拠に基づいて主観的判断を置き換えること、である。これらの傾向は教師の専門性を高めるというよりは損なわせるのである。これらの2つの議論を集約すれば、教育とその目的を論理的背景としながら、どのように教師の専門性を再度獲得し再生させていくのかということについて方向性を示すことが出来る。

## 教育の学習化

過去10年、教育の言説と実践の「学習化」と呼べる現象について私は論じてきた（この用語についてはBiesta 2010、を参照。より幅広い分析についてはBiesta 2004, 2006, 2013。さらにHaugsbakk & Nordkvelle, 2007を参照）。「学習化」は「学習という新しい言葉」の興隆という衝撃を教育にもたらす。児童や生徒、子どもたちや時には大人でさえ「学習者」と呼び、授業を「学習の促進」あるいは「学習機会の創造」もしくは「学習経験の提供」などと再定義したり、「学習環境」とか「学習の場」と述べて学校について語ったりするなど、この現象は広範囲にわたった数々の変化において明白である。また多くの国々で成人教育が生涯学習に変質してきた過程においても見受けられる（Field, 2000; Yang & Valdés-Cotera, 2011）。

学習というワードの興隆は、教育理論と政策と実践が緩く一つにつながった結果である。これらには、単に教師の活動のみに注意を向けて教育を支配の一形態と認識する教育の権威主義的形態に対する批判（例えばFreireの「銀行型教育」に対する批判 Freire, 1970を参照）や、新しい学習理論の興隆、特に構築主義理論（Richardson, 2003; Roth, 2011）もある。しかしこの生涯学習に矮小化されていく変化に特に密接な関係があるのは、議論のすべてではないものの、政府や国家が従来責任を負っていた職務を個人に担わせようとしている新自由主義政策の影響である（Biesta, 2006）。学習という言葉は研究と政策に影響を与えているだけではない。多くの国々で、多くの教育環境で教師たちの日常のボキャブラリーの一部になっているのである（Biesta, Priestley & Robinson, 近日公刊）。

何が問題なのか。おそらく一番簡単な説明は教育の要点は生徒が学習することではないということである。この問題の核心をこのように明確に述べることは重要な価値を持つ。なぜならば教育に関する多くの議論（政策においても、研究においても、実践においても）では学習という言葉を描象的かつ一般的な意味で用い続けているからである<sup>1</sup>。対照的に私は教育の核心を生徒が何かを学

1 具体的な例を挙げることは難しい。それはそのような事例が極めて少ないためではなく、逆に多すぎるからである。多くの研究文献は一般的かつ抽象的な観点から学習について言及しており、しばしば十分にふり返ることなく何が良くて望ましい学習なのかという仮説を暗黙裡に持ち込んでいるのだ。同じような傾向は政策文書においても同様である。学習という言葉を教えることに近い政策の観点から用いている重要な一例がスコットランドの総合教職者会議（General Teaching Council for Scotland）の教員登録時におけるスタンダード（Standards for Registration）である。詳細は<http://www.gtcs.org.uk/web/Files/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf>。

## 何のための教育か？：よい教育、教師の判断、そして教育的専門性について

ぶこと、生徒たちが何らかの理由でそれを学ぶこと、そして誰かからそれを学ぶことだと考えている。学習という言葉は、変化を意味する用語（少なくとも英語では）であり、個人的あるいは個別化していくという意味を持つ。一方で教育には常に教育内容、目的、そして人間関係が必要なのだ。また私たちは「学習」という用語がとても広い現象を示すことができることを心にとどめておかななくてはならない。例えば自転車に乗ることを学ぶ、熱力学の第2法則を学ぶ、忍耐強いことを学ぶ、何か不得手であることを学ぶ等の意味にどのような違いがあるのか考えてみればよい。このことが、教育とは単純に生徒を学ばせる、あるいは生徒の学習を促進することであると言ってしまうことは、生徒にとっても教師にとっても間違いだと主張するもう一つの理由である。

学習という言葉に関する問題は、その言葉そのもの、語用法、さらには研究や政策、実践における関連付けられ方においても、人々が教育内容、教育目的そして人間関係といった教育における重要な観点について考察することを妨げる傾向にある。むしろ人々は学習の促進、学習支援、学習の進行について、さらには学習成果や生徒の学習について抽象的な用語で語り、何を何のために学ぶのか具体的に考えることをあまりにも早く忘れてしまう<sup>2</sup>。これは学習という言葉が教育において重要な事柄を表現するために十分ではないということを示している。それは学習理論が教育全体を把握するためには不十分であると同様である。そのような理論は、抽象的かつ一般的な観点からではなく具体的に学習を考察するのであれば、熱力学の第2法則を学ぶことは忍耐を学ぶということとは全く異なるということに気づくなど、教育状況や教育の場における学習力学に対する洞察を提供してくれる。しかし、せいぜいその程度に過ぎない。それらの学習理論自体は、学習が行われた教育的状況や教育実践の場の構築や正当化につながるような考察や知見を私たちに与えはしない。それゆえに教育と教育することについての理論が必要なのである。

### 教育の目的における3要素

教育とは何かということを議論する際に重要な3要素を考えるうえで、教育の目的についての問いは明らかにもっとも基本的なものである。もし私たちが教育的準備や努力によって何を達成しようとしているのかが分からないのであれば、私たちは最も適切な教育内容やもっとも有効な関係性について何も判断できない。中にはさらに一步踏み込んで教育目的こそが教育の本質であるとする研究者もおり、そうであれば教育とは必ず目的（という道理）を必要とすることになる。より技術的な用語では、教育とは技術的な実践、すなわち“telos” — 「核心」と実践の目的というギリシャ語である、によって構成される実践という意味を持つ（Carr, 2003, p.10）。

2 「学習」という用語に関する更なる問題点は、少なくとも英語においては、それが活動や活動の成果双方に言及することが出来るという点に留まらない。多くの著者が指摘をしている通り、例えば「勉強する」、「実践する」、「努力する」等々、あるいはFenstermacherが生徒の活動について提唱している「生徒する」（Fenstermacher, 1986）など私たちは学ぶための活動について様々に異なった用語を使用している。

しかしながら教育には特別な意味があるのだ。それは、もし正確に理解するのであれば、他の多くの人間が行っている実践とは明確に区別されるものである<sup>3</sup>。教育における目的についての議論は多様な論点を持つものだが、なぜなら教育はいくつかの領域に関連して作用する傾向にあるからだ。私はこれまでの著作の中で3つの領域、すなわち資格化 (qualification)、社会化 (socialisation) そして主体化 (subjectification) について述べてきた (Biesta, 2010, 第1章, ならびに1図を参照)。資格化とは知識やスキル、資質の伝達と習得に関わることである。子どもたちや若者が何かをすることを認めるという意味で、つまり資格化するということであるが、これは大事な領域である。この「なすこと」は、職業教育や専門職教育においてはとても具体的であり得る。あるいは子どもたちや若者が、複雑な近代社会の中で生活していくための準備となる一般教育においては、より広い意味を持つことが可能である。しかし教育は知識や技術、資質だけではない。教育を通してまた子どもたちや若者に、文化的、職業的、政治的、宗教的伝統等のあり方や為し方についての慣習やしきたりを示したうえでそれらを授けるのだ。これが社会化という側面であって、部分的には教育の明白な目的でもある。しかしながら教育社会学が明らかにしてきた通り、例えば教育は現存している社会構造や社会分裂、社会的不平等を再生産しているのであるが、それは生徒や教師の背後で作用しているのだ。資格化と社会化のほかに、教育は一人の人間として生徒に肯定的あるいは否定的な影響を与える。これは私が主体化と呼ぶ領域である。そしてこの主体化が、子どもや若者が他者の行動の客体としてというよりも、独創力と責任をもった主体として存在するようになる過程とかわりがある<sup>4</sup>。

もし教育が常にこれら3領域に関連して作用しているのであれば、もし教育がこれら3領域に影響を与えるのであれば、教育者として私たちはそれぞれの領域において何を達成しようとするのかということに対する責任を負わなければならない。したがってそれらは教育の3作用だけではなく、3つの教育目的の領域でもあるのだ。例えばどのような知が存在しており、それはどのように習得でき、人として存在するということがどのような意味を持つのかということに関する広く異なった観点がそれぞれの領域にはあることを強調するために、私はこれらを教育目的の領域と呼ぶ。

これらの目的の3領域を区別することは可能であるが、それらを全く分けて考えることはできない。例えば「ちょうど」生徒に何か知識を与えようとしているとしよう。同時にそれは人として影

3 医療や法律における実践もまたtelosによって特徴づけられるが、これらの場合そのtelosは1つの観点しか持たないのである。例えば医療の場合は健康促進に焦点化される。法律の場合は正義を普及させることである (だからといって健康や正義の意味について、あるいはそれらを促進することは何なのかという問いやどのようにそうすることがベストなのかという議論がないと言っているわけではない。)

4 私は「主体化」と言う用語を、ある程度アイデンティティという概念と区別するために選んだのである。アイデンティティとは、私の見方では、社会化の領域に属するのである。私たちは現存している伝統や実践と言ったものと結び付けて自分自身を認識するからである。一方で主体化とは、主体である存在としての質、つまり近代の教育思想においては自律、独立、責任、批判意識や判断能力などという概念につなげられている資質に焦点を当てている。

何のための教育か？：よい教育、教師の判断、そして教育的専門性について

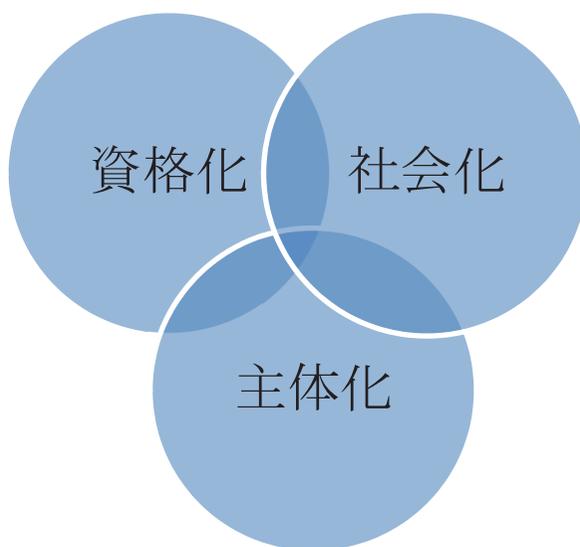


図1 教育の3作用ならびに教育目的の3領域

響を与えていることになるのだ。つまり生徒が知るということは結局潜在的に生徒たちがエンパワーされていることになるのである。そして、そのようにすることによって私たちは、例えばこの特定の知識は他の知識よりも活用できる、あるいは価値がある、あるいはより真実であると伝えることによって、特定の伝統を示していることにもなるのである。

このように教育を考察することで、教育は何のためにあるのかということについて広い観念を得られる。すなわち私たちは教育内容、伝統、そして人格に関わって教育という営みを行っていると認めるのである。これは偏った教育概念の問題に気づくことも可能にする。それは3領域のうちの一つしか考慮していないからバランスを欠いているということだけではない。1領域のみを重要だとみなす偏った教育観は、しばしば別の領域に悪影響を与える（この問題について早い段階から「警告」が出されているが、それについてはKohn, 1999を参照）。これは昨今、資格化の領域における達成が強調されている風潮のなかで私たちが目撃していることである。生徒たち（そしてこの問題については教師たちにも）が、その領域において（そしてその領域の中で、とても限られた科目数で）うまくやるようにという過重なプレッシャーは、主体化という領域において否定的な衝撃を与えつつあるのである。乱暴に言えば、勉強における達成を過度に強調することは、若者たちに、特に失敗という選択肢がない文化においては、深刻な心理的ストレスをもたらしているのである。

#### 教育的判断が果たす中心的役割

もし私たちが教育を目的という観点から見るのであれば、そして教育目標は3次元の課題を負わ

されているということ認識するのであれば、このような教育観は教育デザイン、教育法令、そして教育の正当性を訴えるうえで重要な示唆、何よりもまず教師の仕事についての重要な意味を含むことになる。明白なのは教育的判断が果たす中心的そして基盤的な役割である。

そもそも3領域それぞれにおいて何を達成しようとしているのか、そして教育的意味のあるバランスの中でどのようにこれら3領域を維持していくのかということについて判断する必要があるのだ。これは高いレベルでの政策決定やカリキュラム開発において解決できる抽象的な課題ではない。臨床教育の場面で、全体についても個々の生徒についても何度も立ち返らざるを得ない具体的な問いなのである。3領域間のバランスについていえば、資格化、社会化、主体化の相乗作用とともに、それら3領域が相互に抱える矛盾にも気づかされる。すると次にしなければならない教育的判断とは、繰り返し言うがこれも全体的な判断であると同時に個々のそしてその時々々の生徒に関わることもある。どのようにその3領域が互いに相殺し合う影響に対処するのか、すなわち1領域を焦点化するために他の領域、あるいは他の2領域すべてを一時的にあきらめることを厭わないことを意味する。それは結局、1領域における教師の教育的働きかけと限られた期間における生徒たちの真剣な努力を正当化することである。時に私たちは生徒たちに特定の知識や技術の習得に集中してほしいと思い、社会化や主体化といったことにはそれほど注意を払わないことがある。別の時には、ある瞬間のある生徒にとって最も大事なことは人間としての形成であると判断することもある。そして私たちの教育的奮闘と実践においてこのような判断が広く行われているということについては十分な理由がある。しかしこのような不均衡な判断によって失うものもある。それは私たちが3領域のうちの一つに一時的に重きを置くために払わざるを得ない代償である。多くの国々の臨床教育において、学力向上、すなわち資格化の領域における成果ばかりに力点が置かれている現状が、潜在的に計り知れない大きな代償を私たちに払わせることになることをもう一度強調したい。

それぞれの領域において何を成し遂げるのか、それらの均衡と相殺効果についての教育的判断のほかに、教師はまた適切な教育方法、カリキュラム、学級組織などについても適切な方法を講じなくてはならない。なぜならば、これは教育実践に関するもうひとつの特徴であるのだが、教育の意味は教育目標と無関係ではいられないどころか構成要素である (Carr, 1992) からだ。簡単に言えば生徒たちは教師の言葉からだけでなく、行動からも学ぶのである。もし教師の言葉と行動が矛盾していれば、生徒たちは言葉よりも行動にしばしば注目しているものだ。教師たちにはそれゆえ教えると同時にどのように教育的働きかけを系統立てていくのか判断することが必要とされる。これは教育的有効性に関する観念に対して重要な問題提起をしている。その理由は、教育においては、特定の方法がある「成果」を達成するために最も有効であるのかという問いだけではなく、それらは最も教育的だったのかという問いも同時に提起するからである。あるいは別様に解釈するのであれ

## 何のための教育か？：よい教育、教師の判断、そして教育的専門性について

ば、私たちは実践方法の有効性を、広い意味で判断するのみならず、その教育的潜在力についても判断する必要があるのだ。結局、十分にできなければ罰を与えると脅すとか、うまくできればお金をあげるなどと約束することによって特定領域における生徒たちのパフォーマンスを向上させるということになるかもしれない。しかし大切なことは、この行動に含まれているメッセージが生徒たちの教育にとって望ましいとみなせるのか否かということである。

これは教えるという営みにおける教育的判断の中心的役割を示しており、それらの判断は常に新しくユニークかつ具体的な状況で下されるから、それらの判断は決定的に「教師に属する」(Heilbronn, 2008)。また3領域のバランス、相殺効果、教育的形態は技術的意味において完全に実践的だと強調したい。すなわち教師はもしこれを実行すれば、何を達成しようとしているのかということ念頭に置きながら、どのような展開になっていくのかということをもっぱら判断することになるのだ。これは教育的流行や教育に関する断定的な言明に対する重要な対抗策である。(そのような言明の例として教育は常に柔軟性を持っていなければならないとか、生徒たちは何を期待されているのかということをも明白に認識しているべきであるというもの挙げられる。)私たちは教育について断定的に何かを言えるものではない。教師が何を達成しようとしているのか、そして生徒たちに何を達成させようとしているのかということに大きく依拠するのである。時に教育は柔軟で、個別化され、個々の生徒に合わせて仕立てられる必要がある。しかしながら教育は時に厳しいものであり、構造化されたものであり、一般的であることも大切である。例えば一部の領域では、物事を正しくあるいは指示されたとおりに行動する(例えば、どのように飛行機を操縦するのか、看護師や医師はどのように手を洗うのかということを考えてみよう)ことは大事だということ教師は生徒に教えなくてはならない。別の事例では生徒の教育が中心になる必要がある。例えば創造的な行動や生成的な考察を促進する場合である。しかし繰り返しになるが物事を正しく行うことや子どもたちが権威者の意図することを体験することが大事な時は、教師やカリキュラムが中心となるのだ。また初めから生徒に対して期待するすべてが可視化され明白であるべき場合もある。しかし率直かつあいまいであることが大事な場合もあるのだ。例えば倫理的、政治的、あるいはスピリチュアルな領域のように教師があり方や為し方について明確な理解をできない領域などを教える場合である。

### プラグマティズム、社会規範とよい教育

これらの教育的判断全てを実用的判断として、すなわち必ずや教育者が達成しようと努めていることにつながるものとしてみなしたいという心理的欲求は、科学的根拠に基づいた教育という概念の問題点を浮かび上がらせる。科学的根拠に基づく教育は、ある種の研究が教師に「何が役に立つか」という明白で明快な知識を提供することが出来るという仮説に基づいて、研究の結果として得

られた科学的根拠は教師たちがすべきことを明示できるということを主張しているようなのだ。ここで見落とされていることは、抽象的な意味において何かは全く「役に立たない」が、しかしそれは常に特定の目的や一連の目標と関連して作用するということである。例えば、宿題は意味がないという主張は、Hattie (2008) によって報告され、研究成果によって証明されているようにみえるが、何にとって意味がないのかということをも具体化しなければ意味のない言明なのである。そして学力向上のために宿題が大いに効果があるという明白な証拠はない（それは何故ならば意義ある研究成果が得られていないからである）けれども、宿題を廃止すべきだということにはならない。なぜならば教育目的における他領域では宿題が十分意義があり意味があるからだ。結局、もし教育者が生徒を「外部」から強いられたり管理されたりする存在というよりも、責任ある主体になるように支援したいのであれば、教師の管理のための「まなざし」の外部で生徒がその作業に責任をもてるようにすることがとても重要なのだ。この意味において、Hattieの思い付きには驚かされる。これは科学的根拠に基づいた教育に対する私の批判に対する反論として部分的になされたものである。それによれば教育は学力向上だけではないが、結局のところ学力向上が最も重要視されるので (Hattie, 2008, pp.245-255)、それゆえに資格化のみが重要とされる教育の一次元的視点を強化していくというのだ。

すべての議論において、おそらくこれが最も重要な観点であるのだが、教育目的や教育法令、教育の正当化について考察する際には、社会規範についても考慮していかなければならないということが明らかになっている。これがよい教育とは何かという課題に向き合うことがとても大事であって、効果的な教育についてさえ語っていれば十分と考える失敗をしてはならないと私が声を大にする理由である。「効果的であること」は価値があり、特定の教育的働きかけが望まれる成果を引き起こすことが出来る程度についてのみ言及しているだけで、その成果の望ましさについては何も述べていないということがここでの問題である。これゆえ効果的であるという論題を何が教育的に望ましいのか、別の言葉を使うのであれば何が教育をよいものとするのか、という広い言説に位置づけられる必要があるのだ。よい教育について語ることはまた、昨今の議論のもう一つの傾向性、「優れた教育」という観念、に対する代替案を提供する。優れた教育という観念が抱えている問題はそれが競争的な心的状況に安易につながり、そこでは一部の学校や教育制度は他より優れているとされているのだ。私の教育観では、教育とはそもそも誰に対してもどこでもよい教育を保証することであろう。

### 教育的判断と専門職としての教職の民主化

これまで私は教育とは目的論的な実践であると述べてきた。教育の究極的目的とは3次元的であり、これゆえに教育目的の3領域に関する、それらのバランスと「相殺効果」そして教育的「形態」

## 何のための教育か？：よい教育、教師の判断、そして教育的専門性について

に関する教育的判断が必要とされるのである。私はまたこれらの判断はそもそも教師の職務に属することであるとも主張してきた。なぜならば教師は、決められた手順をそのまま行う、あるいは「有効である」とされている抽象的な根拠に基づいて働きかけるというよりは、常にその場に即した教育的判断が求められる具体的状況に直面せざるを得ないからである。もし教育が思慮を必要とし、そしてもしこの思慮に基づいた判断が教師の職務に属するのであれば、教師にはそのような判断を実行にうつすための広大な空間と機会を得られるであろう。しかしながら昨今の教師の専門職としての空間の構築のされ方は「取り締まられている」のである。つまり教師の専門職としての裁量を高めるといよりはしばしば制限されているのである。これは問題であろう。もちろんこれまでに多くの研究者がこの複雑な問題領域を指摘してきた (Gleeson & Gunter, 2001; Gewirtz, 2002; Leander & Osborne, 2008; Priestley et al., 2012; Leat, 2014; Pyhältö, Pietarinen, & Soini, 2014)。しかしながら私は (1) 昨今の教師の裁量が制限を加えられてきた方法、(2) 教師が直面する不測の事態、(3) 教師の自主的な裁量が可能<sup>5</sup>となる場の再生と回復のためにどの方向に進む必要があるのかということについてより深い洞察を得られるようにいくつかの観点から意見を述べたい。

教師の専門性の状況が時代とともにどのように変化してきたのかということを理解するためには、専門職と専門性の「典型的な」定義 (例えば Freidson, 1994) から考察してみればよいだろう。そこでは専門職とは特別な仕事だとされている。なぜならば専門職は人々のウェルビーイングを促進するからである。また高度に専門的な知識と技術を必要としているし、権威と信頼に基づいて職責を果たすからである。これらの3観点は専門職としての定義、特に「伝統的な」専門職 (医師や弁護士、牧師) を示しているだけではなく、専門職が「外部」から指図されるのではなく自律的であるべきだという根拠となる。しかしこのような専門職についての説明は、専門職個人の内面的抑制だけではなく、さらには専門職と相談者の関係性において簡単に乱用されかねない。結局専門職とその相談者がその関係性の中で正当な共同関係として存在するというよりは、「医者是最善を知っている」とか、相談者が専門職の権力行使の対象となる場において専門的権威は極めて容易に権威的作用と化してしまう。

専門性の権威的側面、さらに言うのであれば専門性を基盤とした権力の乱用、は1968年の学生革命、精神医学や主流派ヘルスケアにおける患者の解放といった60年代や70年代に起こった解放運動の主たる標的であった。これはより透明で公平で民主的な作用を進展させるための挑戦であり、外部の力によって専門職が崩壊した一つの過程であった。似たような社会的な動きは福祉国家、そこでは多くの専門職が提供する業務が国家の人々に提供するサービスの中核と見なされた、において専門職の「事業」の統合からも生まれたのである。この動きは公共の福祉や社会全体の善とは何か

---

5 文字数等の制約があるために、本稿では要点を述べるにとどめたい。詳細についてはBiesta (近日公刊) を参照のこと。

というより広い問いを専門職に突きつけただけではなく、かなりの程度公的な財源で専門職は支えられているために、専門職が公的かつ民主的な説明責任を果たす作業にも従事しなければならない社会情勢を生んだのである。これらの専門職をめぐる社会の変遷はすべての問題をただちに解消したわけではないが、専門職をより民主的かつ説明責任を果たす存在に変えていった。そしてこの点において専門職をその業務を遂行するうえで権威主義的形態から距離を置くように導いたのである。それゆえ専門職の職能発展のためのスタンダードが専門職の分野、教育も含めて、に設定されるようになった（それはしばしば専門職の地位確立に用いられた）。

### 民主化後の歪曲：専門性の衰退

もしこれまで述べてきたような進展が専門職をより権威主義的ではなく民主的かつ業務の説明責任を果たすように推し進めたのであれば、これらの流れに沿った専門職の民主化がさらに強化されていくことが期待されるのは当然に見える。この観点から言えば、近年の患者あるいは生徒を、奉仕して満足させなければならない顧客と見なすこと、より説明責任を果たせるように専門業務を完全に透明化すること、個人的な専門職の主観的判断よりも「何が有効だったのか」という科学的証拠に基づいた専門的業務を行うことの大切さが強調されている、といった情勢は歓迎すべきことだし、喜ぶべきことであるように見える。一見これはもっともらしくかつ望ましく聞こえる（顧客に焦点を当て、透明性と科学的証拠に基づいた業務の要求はしばしばこのように「売られる」）のだが、この新しい情勢はそれがもたらすと言われていることとは全く逆になる危険性をはらんでおり、責任ある、説明的で民主的な専門性を侵食していくことにつながるかもしれないと私は考えている。なぜこうなるのかについて説明するために、教育の領域（他の専門職においても同じような議論はできるのだが<sup>6</sup>）に関連させて各々の新しい情勢について簡単に論じていく。

生徒をお客様として扱い望むものを与えることが本当に良いことなのだろうか。これは教育の過程において非常に必要とされている発言権を与え、それゆえに教育的活動の全体的な質を高めることになるのだろうか。これは多分そうならないだろう。その理由は経済的関わりと教育のような専門職的関わりとの基本的な違いにある<sup>7</sup>。経済的関わりにおいては、顧客は何を欲しているかを知っていることが前提になっている。そのためにサービスの提供者の主な職務は客が望んでいるものを、最も安いコストで、あるいはもっと現実的に価格と品質が最も釣り合った状態で提供することである。一方で教育のような専門職の実践とは顧客のニーズに対する貢献だけではなく、それらのニーズを定義づけする際の重い役割を果たすことである（Feinberg, 2001）。私たちは体調不良の際

6 本稿においてはスペースの都合上簡略なものにとどめざるを得ないので、十分に緻密な議論にはならない。読者には詳細についてBiesta（近日公刊）を参照してもらいたい。

7 Feinbergの2001年に公刊された選択と必要性一定義づけと教育改革についてのエッセイはこの課題について非常に明快に説明をしている。

## 何のための教育か？：よい教育、教師の判断、そして教育的専門性について

に病院に行く。その際には医師が体調の悪い原因を見つけてその診断に基づいて対処法を示してくれると信じている。同様に学校に行くのは、必要としているがすでに知っているものを得るためではない。私たちは教育を求めて学校に行くのである。ここでは生徒が興味を持っている、しかしすでに知識として得ているもの、あるいは生徒が必要だと言うもの、生徒が欲しいと思えるものを教師が与えることが期待されているわけではない。既知の事柄や必要だと認識している範囲を越えて生徒たちが成長していくための働きかけが、教師には期待されているのである。子どもたちや若者が新しい将来への展望や新しい機会を開くこと、そして必要としている、望んでいると思っているものが本当に希求しているものなのか自問自答することを支援することが教師たちには望まれているのである<sup>8</sup>。生徒をお客様にすること、そしてお客様が求めていることをただ提供すればよいという前提で教育活動を行うことはそれゆえ教育の歪曲であり、教師の力と、学校や専門学校、大学が商店というよりは教育的機関である力を大いに蝕む歪みである。これはもちろん教室で行われていることに対して生徒が何も言うべきではない（そうなってしまったら教育を権威主義的事業に変えてしまうだろう）ということを手張しているわけではない。生徒から見た教育と、教師から見た教育は、両者の異なった責任と期待から異なったものになるということを理解することが決定的に重要なことなのである。

今やもうかなりの長い間、教育において進行している第二次革命、それは説明責任、あるいはもっと正確に言えば民主的というよりは官僚社会の文化の興隆であるが、にいつまでもぐずぐず依っているのだが、そのようなわけにはいかないのである (Biesta, 2010)。説明責任そのものは望ましいかつ重要な観念である。専門職は直接的な顧客に対しても、またより広く社会に対しても説明責任を果たす必要があるからだ。一方で教師とその「利害関係者」の間の、何がよい教育なのか、よい教育を見分ける要素とは何かということについての本質的な意見交換の際に必要なとされる民主的な説明責任と、現代教育において大いに「トラブル」を起こしている官僚的な説明責任とでは決定的な違いがあるのだ (Sahlberg, 2010)。民主的な説明責任は何が教育をよくするのかということに焦点化するが、一方で官僚的説明責任とは、教育が予定調和的に定められたスタンダードにどのように合致しているかということを示すデータ提供を、目的そのものに変えてしまうのである。そこでは用いられたスタンダードが正確か、よい教育と考えられるものは何かといった意義ある意見はもはやその議論の中心ではない。

Onara O'Neillの2002年に行われたリース講演は、現在の説明責任文化の過ちについて今でも色あせない非常に深遠な説明をしている。彼女が強調している最初の問題は、理論的には「説明責任と

---

8 何が望まれているのかから、何が望ましいのかという視点の変遷についての教育的意義については、「成人」なのか成熟した存在なのかという教育的主題に関連している問いである。Biesta (2014) あるいはMeirieu (2008) を参照してもらいたい。

監査といった新しい文化は専門職と組織をより公的に責任ある存在にしている」のだが、現実には「本当に必要とされているものは議員や政府の部局、投資家、法的基準に対する説明責任である」(O'Neill, 2002)。そして彼女が強調する2番目の問題は理論的には「説明責任と監査の新しい文化は専門職と組織が良い業績を上げるためにより責任あるものにする」のであるが、繰り返しになるのだが実際には「成果そのものの質を正確に測るためというよりもむしろ、測定と管理を緩めるために決められた業績尺度に注目が集まる」(O'Neill, 2002)ということである。ここでの問題は私たちが価値のあると思っているものを測定し評価しているのかということである。言い換えれば官僚的な説明責任体制は、測定されているものを価値があるとみなしている状況、すなわちよい教育という言葉が持つ十分かつ広い意図に合う教育を達成するための方法というよりも、その測定そのものが目的化してしまっている状況を作り出しているのだ。

専門職の実践は主観的な判断よりも「何が有効か」という証拠に基づいたものであるべきだという近年の要求は、教育のような専門職の実践にゆがみをもたらしている。それには2つの理由がある。まず本稿の最初の段落で示したように「何が有効か」という問いは、それは何のために有効とされているのかという考察なしには空虚であるということである。目的は何かという問いに明確に向き合うことなしに、「何が有効に作用したのか」についての証拠があるという考えは空虚であろう。あるいは、これはよくありがちであるが、専門職の実践を「何が有効に作用したのか」という証拠に基盤を置こうとする動きによって、教育の目的に関わる特定の観念がすでに、密やかにあるいは明白に、想定されているのである(これまで示してきたように、その想定は大抵の場合、教育目的の領域を横断したものであるというよりは、教育は学業達成のためであると矮小化されてしまう)。

教育はいくつかの領域にまたがって「作用する」必要があること、1領域において「有効」であることは必ずしも別の領域において「有効」ではないこと、さらには有害な効果さえ実際にはもたらすかもしれないということ、「有効」だと証明されている教育戦略だとしても教育的「質」(先の懲罰と餌付けについての記述を参照)によって判断される必要性があることなどは、教育が科学的根拠によるべきであると主張される際に常に考察されていない論点である(Biesta, 2007)。教育を「有用」なものにするという論理は、教育は言葉と解釈、意味供給と意味生成、そしてそれゆえにコミュニケーションと出会いの過程によって「効果」をもたらすという認識よりもむしろ、しばしば教育的過程と実践の力学に関する疑似的な因果律を基盤としている。またこれらの理由から教育は「何が有効か」という科学的根拠を元にすべきという主張は、医療や農業と言った領域において有効な理論、それは(科学的根拠に基づいた教育を提唱する教育学者の※訳者注)Slavinが好むもの(Slavin, 2002)である、を伴っており、教育分野において有効な仮説を伴っているわけではない。

何のための教育か？：よい教育、教師の判断、そして教育的専門性について

### 結論：教師の専門性の再生

もし教師の専門性と教育的専門性をより全般的に再生するための場を得ることを望むのであれば、教育現場における近年の動きが何を装っているのかではなく、それはそもそも何かということ考察することが大事である。このような動きは教師の専門性を高めたり、よい教育を推進したりするものではなく、むしろよい教育や意味のある専門的働きかけへの努力に対する脅威となると察することが大事である。教育における専門性の再生のための戦略として、専門的判断が行われるための余地がつくられること、そしてそれが制限される場合はその方法についての細かい分析と批判が必要とされる。しかし教師と教育の専門家がより広い観点から、自分の職業の使命についてより明確な感覚を持つことはさらに重要である。教育が学習であり教えることとは学びを促進することであるという最先端にもかかわらず問題が多い観念を越えていくために、私たちは教育の具体的な特質についての強固かつ思慮深い記述を必要としている。むしろ教育の目的論的特質、教育においてはその目的は何か常に問われるという事実を認識し、教育目的に関する問いはそれ自体が常に3つの異なる領域に関連しているという事実について教育者や教育の専門家は十分な説明をする必要がある。現在進行中の挑戦とはそれゆえに教育的に意味のある3領域におけるバランスを維持することである。この挑戦は説明責任に耐える教師の専門性の中心に位置しているのである。

ガート・ビースタ、ブルネル大学（英国、ロンドン）教育学部

gertbiesta@gmail.com

### 著者謝辞

本稿の査読者には考察を深めていくうえで有意義なフィードバックを提供してくれたことに感謝する。また本稿を依頼してくれたうえに辛抱強く寛容にも見守ってくれた編者にも感謝する。

### 参考文献

- BALL,S.J. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, 18, pp.215-228.
- BIESTA,G.J.J., PRIESTLEY,M. & ROBINSON,S. (in press) The role of beliefs in teacher agency, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
- BIESTA,G.J.J. (2004) Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning, *Nordisk Pedagogik*, 23, pp.70-82.
- BIESTA,G.J.J. (2006) *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future* (Boulder, Paradigm Publishers).
- BIESTA,G.J.J. (2006) What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning, *European Educational Research Journal*, 5, pp.169-180.
- BIESTA,G.J.J. (2007) Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research, *Educational Theory*, 57, pp.1-22.
- BIESTA,G.J.J. (2010) *Good Education in an Age of Measurement* (Boulder, Paradigm Publishers). (藤井啓之, 玉木博章訳)
- (2016).『よい教育とは何か 倫理・政治・民主主義』. 白澤社)
- BIESTA,G.J.J. (2013) Interrupting the politics of learning, *Power and Education*,5, pp.4-15.

- BIESTA,G.J.J. (2014) *The Beautiful Risk of Education* (Boulder, Paradigm Publishers).
- BIESTA,G.J.J. (in press) *Education, measurement and the professions: reclaiming a space for democratic professionalism in education*, *Educational Philosophy and Theory*.
- CARR,D. (1992) *Practical enquiry, values and the problem of educational theory*, *Oxford Review of Education*, 18, pp.241-251.
- CARR,D. (2003) *Making Sense of Education. An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching* (London/New York, Routledge Falmer).
- COWIE,M., TAYLOR,D. & CROXFORD,L. (2007) 'Tough, intelligent accountability' in Scottish secondary schools and the role of Standard Tables and Charts (STACS) : a critical appraisal, *Scottish Educational Review*, 39, pp.29-50.
- FEINBERG,W. (2001) *Choice, autonomy, need-definition and educational reform*, *Studies in Philosophy and Education*, 20, pp.402-409.
- FENSTERMACHER,G.D. (1986) *Philosophy of research on teaching: three aspects*, in M. C. WITTRICK (Ed) *Handbook of Research on Teaching. Third Edition* (New York, MacMillan; London, Collier Macmillan).
- FIELD,J. (2000) *Lifelong Learning and the New Educational Order* (Stoke-on-Trent, Trentham).
- FREIDSON,E. (1994) *Professionalism Reborn: theory, prophecy, and policy* (Chicago, University of Chicago Press).
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed* (New York, Continuum). (小沢有作, 楠原彰, 柿沼秀雄, 伊藤周訳. (1979). 『被抑圧者の教育学』 亜紀書房)
- GLEESON,D.& GUNTER,H. (2001) *The performing school and the modernisation of teachers*, in: D.GLEESON & C.HUSBANDS (Eds) *The Performing School: Managing, Teaching and Learning in a Performance Culture* (London, Routledge Falmer).
- HATTIE,J. (2008) *Visible Learning* (London/New York, Routledge).
- HAUGSBACK,G. & NORDKVELLE,Y. (2007) *The rhetoric of ICT and the new language of learning. A critical analysis of the use of ICT in the curricular field*, *European Educational Research Journal*, 6, pp.1-12.
- HAY MCBER (2000) *Research into Teacher Effectiveness: a model of teacher effectiveness. Report by Hay McBer to the Department for Education & Employment June 2000* (London, DfEE).
- HEILBRONN,R. (2008) *Teacher Education and the Development of Practical Judgement* (London, Continuum).
- KEDDIE,A., MILLS,M. & PENDERGAST,D. (2011) *Fabricating and identity in neo-liberal times: performing schooling as 'number one'*, *Oxford Review of Education*, 37, pp.75-92.
- LEANDER,K.M. & OSBORNE,M.D. (2008) *Complex positioning: teachers as agents of curricular and pedagogical reform*, *Journal of Curriculum Studies*, 40, pp.23-46.
- LEAT,D. (2014) *Curriculum regulation in England: giving with one hand and taking away with the other*, *European Journal of Curriculum Studies*, 1, pp.69-74.
- KOHN,A. (1999) *The costs of overemphasizing achievement*, *School Administrator*, 56, pp.40-42, pp.44-46.
- MEIRIEU,P. (2008) *Pédagogie: Le Devoir de Résister.2e édition [Education: The duty to resist. Second edition]* (Issy-les-Moulineaux, ESF).
- OECD (2005) *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (Paris, OECD).
- O'NEILL,O. (2002) *BBC Reith Lectures 2002. A Question of Trust*.  
<http://www.bbc.co.uk/radio4/reith2002>.
- PRIESTLEY,M., EDWARDS,R., PRIESTLEY,A. & MILLER,K. (2012) *Teacher agency in curriculum making: agents of change and spaces for manoeuvre*, *Curriculum Inquiry*, 43, pp.191-214.
- PYHÄLTÖ, K., PIETARINEN,J. & SOINI,T. (2014) *Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change*, *Journal of Educational Change*, 15, pp.303-325.
- RICHARDSON,V. (2003) *Constructivist pedagogy*, *Teachers College Record*, 105, pp.1623-1640.
- ROTH,W.-M. (2011) *Passability: at the limits of the constructivist metaphor* (Dordrecht, Springer).
- SAHLBERG,P. (2010) *Rethinking accountability in a knowledge society*, *Journal of Educational Change*, 11, pp.45-61.
- SAMMONS,P. & BAKKUM,L. (2012) *Effective schools, equity and teacher effectiveness: a review of the literature*, *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15, pp.9-26.

何のための教育か？：よい教育、教師の判断、そして教育的専門性について

- SLAVIN,R.(2002) Evidence-based educational policies: transforming educational practice and research, *Educational Researcher*, 31, pp.15-21.
- STÉGER, C.(2014) Review and analysis of the EU teacher-related policies and activities, *European Journal of Education*, 49, pp.332-347.
- GEWIRTZ,S. (2002) *The Managerial School: post-welfarism and social justice in education* (London/New York, Routledge).
- WILKINS,C. (2011) Professionalism and the post-performative teacher: new teachers reflect on autonomy and accountability in the English school system, *Professional Development in Education*, 37, pp.389-409.
- YANG,J.&VALDÉS-COTERA,R. (Eds) (2011) *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning* (Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning).