

ブルーナーの教育論における「構造」の再検討

—「論理－科学的様式」の教育方法としての「構造」のために—

嶋 口 裕 基

はじめに

本稿の目的は、ジェローム・セイモア・ブルーナー (Bruner, Jerome Seymour, 1915-) が提唱した「二つの思考様式」(two modes of thought) のうちの一つである「論理－科学的様式」(logico-scientific mode) の教育方法として、彼の教育論における「構造」(structure) が有効であることを示すことである。周知のように、「構造」を鍵としたブルーナーの教育論は『教育の過程』(*The Process of Education*, 1960) で展開された。その後、ブルーナーは幼児の言語獲得研究を経て⁽¹⁾、「二つの思考様式」という思考様式の二分を提唱した⁽²⁾。その「二つの思考様式」とは「ナラティブ様式」(narrative mode) と「論理－科学的様式」(「パラディグマティック様式」(paradigmatic mode) ともブルーナーは呼んでいる) のことである。ブルーナーは教育と「二つの思考様式」について論じており、「論理－科学的様式」の教育方法としての「構造」、すなわち「論理－科学的様式」を鍛え育むために「構造」を教えることを肯定している。

しかし、ブルーナーが「構造」を肯定しているからといって、それを根拠に「構造」の有効性を認めることはできない。「構造」は過去に批判されており、その批判を克服できていなければ、その批判が現在でも妥当することになるからである。

その「構造」に対する批判の要点は「構造」がそれを認識する主体と無関係に存在するものであるということにあるが、ブルーナー本人はその批判に直接的に応答していない。しかし、ブルーナーの論じる「構造」はその批判に内在的に耐えうるものである。「構造」を主体と無関係に存在しないものとして解釈することは可能だからである。そのように「構造」が捉えられるかぎり、「論理－科学的様式」の教育方法として「構造」は有効といえるのである。

以上のことから、本稿ではまず、ブルーナーが「論理－科学的様式」の教育方法として「構造」にその有効性を認めていることを確認する。次に、過去の批判から「構造」の問題点を特定する。そして、その問題点がブルーナーの論じる「構造」に基づいて内在的に耐えうるか否かを検討する。

なお、本稿で「構造」を検討する際に用いる、「論理－科学的様式」、「知識」、「外在化」というブルーナーの用語について先に言及しておきたい。各々について、ブルーナーが説明した個所を随時引用しているが、その個所をもとに、本稿では、「論理－科学的様式」をある法則に基づいて自然現象を説明する演繹的な思考として、「知識」を何かを認知する際の根拠として、「外在化」をある主体が考え

たものを具体的にしたものとして捉え、論を展開している。

1. 「論理－科学的様式」と「構造」

教育学の領域でブルーナーといえば、『教育の過程』で示された「構造」や「ブルーナー仮説」が想起されるのが一般的だろう。しかし近年のブルーナーは、彼の関心の変化に伴い、「ナラティヴ」を主に研究している⁽³⁾。その契機が「二つの思考様式」として知られる「ナラティヴ様式」と「論理－科学的様式」という思考様式の二分である。「ナラティヴ様式」は「人間とその境遇を扱うためにいっそう特殊化されている」思考様式のことであり、「論理－科学的様式」は「物理的な『事物』(things)を扱うためにいっそう特殊化されている」思考様式のことであり⁽⁴⁾。デイヴィッド・オルソン (Olson, D.) にしたがえば、「ナラティヴ様式」は社会科学や人文学での説明に共通する思考様式であり、「論理－科学的様式」は自然科学での説明を好んだ思考様式であるとみなせるようである⁽⁵⁾。

「二つの思考様式」の提唱後のブルーナーの関心は「ナラティヴ様式」あるいは「ナラティヴ」にあるといってよく、教育についても「ナラティヴ様式」を観点に論じている⁽⁶⁾。しかしながら、ブルーナーは教育における「論理－科学的様式」を軽視しているわけではない。教育における「ナラティヴ様式」の重要性を述べた後で⁽⁷⁾、ブルーナーはこう述べている。

〔教育における「ナラティヴ様式」について述べてきた〕それらの全ては論理－科学的思考の重要性を過小評価するつもりではない。その価値は我々の高度に技術的な文化において疑えないので、それを学校のカリキュラムに含めることは当然のことである。その教授は改良の必要が依然あるかもしれないけれど、1950年代や1960年代のカリキュラム改革運動以来、著しくよくなっている。⁽⁸⁾

ここで注意を惹くのは、「論理－科学的様式」の教授が「1950年代や1960年代のカリキュラム改革運動以来、著しくよくなっている」と述べられていることである。1950年代や1960年代のアメリカのカリキュラム改革運動といえばPSSC (Physical Science Study Committee) などのカリキュラム開発のことであるから、『教育の過程』の内容も当然その運動に含まれる⁽⁹⁾。したがって、『教育の過程』で論じられたように、「構造」を教えることは「論理－科学的様式」を鍛え育むための方法の一つといえる。さらに、ブルーナーは『教育の過程』で論じたことをいまだに肯定している。ブルーナーはこう明言している。

私は教材 (subject-matter) の教授についての私の初期の仕事で表わした見解をなお堅固に持っている。その見解とは、ある教科の学問の生成的構造 (the generative structure of a subject discipline) の感覚を学習者に与える重要性、「スパイラルカリキュラム」の価値、教材を学習する際の自己生成的な発見の重要な役割、などである。⁽¹⁰⁾

科学技術が発達した社会において、「論理－科学的様式」を軽視することはできない。それは教える必要のあるものであり、その方法として「構造」をブルーナーは依然肯定しているのである。しか

し、その当時において「構造」に対する批判がないわけではなかった。その批判に「構造」が耐えられなければ、「論理－科学的様式」を育てる方法として「構造」を用いがたい。そこで、「構造」がなお有効であるか否かを探るために、「構造」の何が批判されたのかを確認しよう。

2. 「構造」の問題点

『教育の過程』で示されたブルーナーの教育論は、それが提示された当時、肯定的に受け入れられた一方⁽¹¹⁾、その問題点について指摘された。例えば、エリート教育になるという指摘が挙げられる⁽¹²⁾。「構造」に対してももちろんある。その一例として、ブルーナーのいう教科の「構造」が主として自然科学に基づくものであり、人文・社会科学に関連する教科には適用しにくいというものがある⁽¹³⁾。この指摘は「構造」に対する課題、あるいは限界を示すものであり、「構造」を完全に退けるものではない。しかし、なかには「構造」それ自体を否定しかねない批判もある。その批判は日本のデューイ研究者のブルーナー批判に主として見ることができる。

日本のデューイ研究者にブルーナーの教育論が検討された主たる理由は、ブルーナーがジョン・デューイ (Dewey, John, 1859-1952) を批判した論文「デューイの後に来るものは何か」(“After John Dewey, What?”, 1962.) にあろう。ブルーナーのデューイ批判の吟味が日本のデューイ研究者たちになされ、その際に「構造」が批判されたのである。彼らによるブルーナーの「構造」批判の要点は、ブルーナーのいう「構造」は認識主体と無関係に存在するものであるということに集約できる。

ブルーナーの教育論をデューイと同質的に捉えた日本のデューイ研究者がいる中で⁽¹⁴⁾、まずブルーナーの教育論はデューイのものとは異質であると主張したのは天野正輝である。天野は「デューイの後に来るものは何か」のデューイ批判でもっとも注目しなければならないのは教材に関する批判であるという。子どもが立ち向かう教科の「構造」をブルーナーが強調していることが、デューイの教育論と大きく異なるからである⁽¹⁵⁾。その根拠はブルーナーのいう「知識」にある。天野が着目するブルーナーの「知識」の叙述は以下のものである。

知識は経験を整える意味や構造を与えるために我々が構成したモデルである。知識のあらゆる体系を組織化する観念は経験を経済的にし相互に関連させるようにするために作りだされたものである。…

…経験は直接的にきちんともたれるのではなく、我々の感覚にプログラムされたレディネスを通してなされる。そのプログラムは我々の期待で構成されており、我々の期待は何が存在し何が続くのかについての我々のモデルや観念に由来する。⁽¹⁶⁾

これに対して天野は「明らかにデューイとの対決を意識した知識論、認識論であるが、要するに、デューイのように経験を基礎として真の知識が形成されるのではなく、客観的に存在する知識をモデルにして経験が導かれる」⁽¹⁷⁾と述べている。さらに、天野はデューイの立場から「知識自体の中に価値を求め、その統一性を求めることは、デューイが最も危惧したところの、教育内容が独立して、それだけで絶対的価値をもつものとされ、児童による『発見』という方法条件を取り入れはするが、

主体の側の受容の素地を第二義的に考える危険はないか⁽¹⁸⁾と指摘する。ブルーナーが先の「知識」の見解から教育で強調しなければならないのは「知識」の統一を「知識」それ自体から求めることだと主張しているからである⁽¹⁹⁾。

天野がなす「構造」批判の要点は「構造」が認識主体と関係なく存在しているということにある。それを根拠に「『構造』の価値がそれだけで絶対化され、子どもを『構造』より軽視してしまう可能性がある」という指摘がなされているといえるからである。

このような批判は天野だけに見られるものではない。「デューイの後に来るものは何か」を詳しく検討した牧野宇一郎もまたそのような指摘をしている。ブルーナーが「知識」を「知識」としてマスターさせようとしているから、ブルーナーのいう「知識の構造は子どもにとっては探究の構造を反映したものでないから経験や生活と結びつかず、子どもが自己の知識を真に創造生産することには役立たないであろう⁽²⁰⁾」といい、また「デューイの後に来るものは何か」を「ただ外で構造化した知識を注入するための技術的見解を無理に拡大して外見上教育学的信条にみせかけた程度のものにすぎない⁽²¹⁾」と結論している。このように、牧野もブルーナーのいう「知識」を主体と切り離して捉えている。それに加えて、知識の生産に「構造」は役立たないとしている。

高浦勝義は「子どもの頭の世界のモデルの構成、つまり子どもの周囲の世界を表象するための内面化された一連の構造に関わるものとして心的発達を考えたいと思う⁽²²⁾」というブルーナーの一文を引き、ここでいわれた「世界のモデル」は「知識」であると見なす。その上で、先にも触れた「知識」がそれ自体で「構造」を持ち、その統合の基礎は「知識」自体に求められなくてはならないということから、ブルーナーのいう「知識は認識者とは独立に存在するものなのである」としている⁽²³⁾。

デューイと比べれば、ブルーナーの「知識」は認識主体と無関係な存在であることが目につきやすい違いなのであろう。日本のデューイ研究者以外でもそのような指摘がある。ジューン・フォックス (Fox, J.) はデューイとブルーナーを対比してこう述べている。

ブルーナーにとって、知識の領域は独立してそこにあり、知りうることができ、そして学者らしい学問領域の最良の知性 (the best minds) によって首尾一貫したモデルに構造化されることができる。…デューイにとって、知識獲得過程から切り離された知識はないので、独立した知識の領域はありえない。⁽²⁴⁾

エリザベス・ヤング (Young, E. L.) もまた、デューイとブルーナーを比較し、両者の違いは教材の組織化にあるとして、「知識は我々が構成したモデルである」にある「我々」は「何よりもまず成熟した学者たちの共同体」であるといい、ブルーナーは「『そこにある事物』または少なくとも『そこにある学問』の定められた構造や規則をかなり強調している」と述べている⁽²⁵⁾。

このようにブルーナーの「構造」が認識主体の外部に存在するものとして理解されているが、それはもっともなことでもある。フォックスやヤングが学者や科学者によって「モデル」が「構造」化されるというように、ブルーナーは「構造」のために学者や科学者の参加を求めているからである。ブルーナーはこう述べている。

ある知識の領域の基本的な構造を反映する仕方でカリキュラムを編成することはその領域の最も根本的な理解を必要とする。それはもっとも有能な学者や科学者の積極的な参加なくしては達成できない仕事である。⁽²⁶⁾

「知識」の領域の基本的な「構造」の最も根本的な理解に学者や科学者の参加が必要ということは、「構造」は学者や科学者たちにしか知りえないということではないか。そうであるならば、「構造」は学者や科学者以外の主体にとっては外でつくられたものではないか。学者や科学者の参加ということから、「構造」が主体の外部にあるものと解釈することも十分可能である。

「構造」が主体にとって外部にあるものであるとするならば、「構造」は学者や科学者でもない子どもにとって無関係なものである。したがって、「構造」が絶対的な価値を持つとか「知識」の「構造」は知識生産に役立たないと指摘されるのも妥当である。

しかしながら、ブルーナーのいう「構造」は認識主体と切り離せないものであるとする解釈もある。したがって、先のように「構造」が批判されても、「構造」は有効であるといえる可能性がある。そこでブルーナーの「構造」が認識主体と切り離せないものといえるか、次に検討しよう。

3. 「構造」の再検討

これまでブルーナーの「構造」が主体と無関係に存在しているものであるという指摘を見てきたが、その逆の指摘もこれまでになされてきた。小川博久によるものと田中耕治によるものがそれである。両者ともに「構造」は主体と切り離せないものであると解釈している。

両者の解釈に共通しているのはブルーナーの科学観に着目していることである。それは科学によって得られた成果は自然世界に存在している真理ではなく、我々人間が生み出したものである、という科学観である。ブルーナーはこう述べている。

過去半世紀において、ニュートンの時代から受け継いだ科学の概念に対する深い革命が目撃された。ニュートンは科学者の仕事を発見の海に旅することと見なした。その旅の目的は真理の島々を発見するためのものである。…かなりの程度で、素人の科学の見解は発見の精神によって、自然主義的実在論の精神によってなお支配されている。

現代科学の性質はより唯名論的である。予言的価値があり、利用できる情報を超えて進む価値をもつ公式のモデルや理論を科学者は構成している。⁽²⁷⁾

小川は、この科学観に加えてブルーナーのいう「記号化システム」(coding system)に着目する。「記号化システム」は「偶然に関連した、一般的な範疇のひと組として定義される」ものであり、「ある個人の世界についての情報をグループ化し関連付けるその個人の方法」であり、「常に変化し再組織化される」ものである⁽²⁸⁾。ブルーナーは、人が「与えられた情報を超える」には、人が「現在の与えられたもの」を「より生成的な記号化システム」の中に位置付けることができるからだとして述べている⁽²⁹⁾。この「記号化システム」を、小川は「自然科学のこの構成的、発明的性格こそ、ブルーナーの記号化システムの理想型 (ideal type) なのである」⁽³⁰⁾として、次のように続ける。

ブルーナーが「構造」を示す一例として、物理学や数学の基本概念に言及するとき、それはこうした科学の構成的性格の中に、記号化システムの理念型を発見するからであり、そうしたモデルが思考の発展に有効性を発揮すると考えるからにほかならない。言い換えれば、ブルーナーは思考という主体の側の構成的働き、操作の延長線上に、そうした思考のモデルとし物理学や数学をみているのである。こうした関連を無視した客観的知識の組織を「構造」と呼んでいるのではない。⁽³¹⁾

「構造」は主体の思考によって構成されたものであるから、それを構成する主体と切り離すことはできず、それゆえ「構造」は主体と無関係なものではないのである。

田中もまた、ブルーナーの科学観を踏まえて、ブルーナーのいう「『モデル』とは、認識主体とは客観的に独立する外界の受動的反映ではなく、あくまで、人間の経験界に存在する事象を効率的に組織したものである」と述べている⁽³²⁾。したがって田中に従えば、「構造」は「人間の経験界」から構成されたものであるから、「構造」は「人間の経験界」以外のところに独立して存在しているのではない、ということになる。

小川や田中の解釈を成立させる根拠は、科学は自然世界に存在する真理を発見する営みではないというブルーナーの科学観にあった。この論理はブルーナーにとって科学以外でも当てはまる。それは次のブルーナーの叙述から明瞭に理解できる。

人間は自然を直接的に扱うのではない。自然は象徴的な構成物であり、強力な抽象を通して経験を表象するための人間の能力の産物である。エルンスト・カッシーラーならこういうかもしれないが、人間は人間自身で共同的に（collective）うみだした象徴の世界に住んでいるのである。その象徴の世界は経験の秩序化と解釈（explication）という一つの重要な機能をもつ。人の持つ世界の概念の変化は人が遭遇するものの変化ではなく、世界を解釈する（translate）仕方の変化なのである。⁽³³⁾

人間は己自身で作り上げた象徴の世界に住んでいる。したがって、人間は己がうみだした世界以外のもの、人間とは関係なく存在するような世界を扱うことはできない。だから論理上、ブルーナーにとって主体と無関係なものを想定することは無意味である。それゆえ、ブルーナーの論じる「構造」は主体と無関係に存在するものではないと結論することもできる。

しかしながら、まだ「構造」は主体と切り離された存在であるとする余地がある。「構造」理解のための学者や科学者の参加の必要性についてまだ応えられていないからである。

結論を先に言えば、ブルーナーが「構造」理解のために学者が科学者の参加を求めたとしても、それだけで「構造」は主体と無関係なものであるとはいえない。そもそもブルーナーが「構造」理解のための学者や科学者の参加の必要性を説いたのは、学習のためというより教授のためである。先に引用したように、ブルーナーが学者や科学者の参加の必要を説いたのはカリキュラム編成のためであった。とすると、学者や科学者の参加の必要性は「構造」を学ぶためのものというよりも教えるためのものと解する方が適切であろう。その目的においては、主体が生成した「構造」をその主体と関係な

く外にあるものとあえてすることに利点がある。それは思考によって生み出したものを「外在化」させることで扱いやすくなるということである。ブルーナーはこう述べている。

我々は対象、すなわち思考の産物を外在化し（externalize）、それを「外にあるもの」（out there）として扱う。フロイトは、投射について評しながら、人間は内からよりも外側からの刺激の方がよりうまく扱うことができるようだと述べた。創造的な仕事を外在化することもその通りで、それ自身の発展をそれに可能にし、それ自身の自律性にそれが役立つようになる。あたかもそれはより簡単にそのものを扱いやすくするかのようであり、この手配がたやすく利用しにくい、より無意識な衝動や素材の出現を可能にするかのようである。⁽³⁴⁾

ここでは創造的な仕事の「外在化」について述べられているが、「構造」の「外在化」にもそれは当てはまるだろう。ある主体が「構造」を「外在化」させる（例えば文字で表すなど）ことで、その主体はその「構造」を扱いやすくなり、ひいては、その主体以外の主体にも扱いやすくなる。「思考の産物の外在化」からいえば、ブルーナーにとって主体と切り離された「構造」とはある主体が「外在化」した「構造」にほかならない。

ブルーナーは「ある教科のカリキュラムはその教科に構造を与える根底にある諸々の原理によって得ることができる最も基礎的な理解によって決定されるべきである」⁽³⁵⁾という。教科が何らかの学問と接点を持つならば学問の「構造」に関わる。有能な学者や科学者はその「学問」の根底にある原理や中心観念を知っており、それを「外在化」できる。だから、彼らの参加はカリキュラム編成に有益なのである。

実際、ブルーナーは「知られていることについて十分な注意を払わずに、どのように知るようになるのかを調査することはできない」⁽³⁶⁾と述べている。つまり、知ることのために知られることをあえて独立させるのである。それは学習者が何を知らうとし、それに対してどのようにそれを援助するかという教授の観点のためのものとして捉えることができる。

ブルーナーのいう「構造」が主体の外部にあるように受け取れるのは、「構造」が学習者としての主体の「構造」ではなく、教師としての主体の「構造」だからである。この違いを混同すれば、「構造」はあたかも主体と無関係に存在するものと受け取ってしまう。また、学者や科学者、あるいは教師たちの理解する「構造」も、そもそもは彼／彼女らの作りだした「構造」であり、それを「外在化」することで教授に役立てようとするのであれば、「構造」が教授のためであろうとも、主体が生み出したものだから、もとより主体と無関係なものではない。

「構造」は主体の生み出したものであること、学習か教授かといった観点の違いを明確にすることという二点によって、「構造」は主体と切り離せないものであると解釈できることが示された。この解釈に立てば、「構造」がそれ自体で絶対的価値を持つといえなくなる。また、「構造」は知識の生産に役立つものとなる。それは小川の論に見ることができる。

広岡亮蔵らがいう「構造化」は内容だけに注意が向けられているとし、ブルーナーの「構造」論は「主体（認識の仕方）と客体（対象）を切離すことはできない」⁽³⁷⁾と主張した小川は、ブルーナーの「構

造」を「subject matter の固有の思考法 (a way of thinking) とその展開を示す概念」であると結論する⁽³⁸⁾。小川が指摘しているように、確かにブルーナーは「『教材』(subject matters) は高度に洗練された社会の発明である。それらはある現象についての思考の方法 (a way of thinking) として考えられる」と述べている。それに加えて、ブルーナーは「一つの学問の『思考の方法』を基礎となっているものとして、ひと組の関連し、多くは暗黙的で、生産的な諸命題がある」と述べている⁽³⁹⁾。このことから小川は、「この生産的命題こそ基礎観念とか基本原理とかいうものに他ならない」とし、「この基礎観念は一つの思考法である subject matter, いいかえれば、一つの認識体系という context に位置づけられて始めて、生産性 (generativity) を発揮することができる」とする⁽⁴⁰⁾。そうして「構造を理解するということは基本観念を操作することによって特定の知識体系の思考法を身につけることである」と結論づけている⁽⁴¹⁾。

小川にしたがえば、「構造」を学ぶということは「思考の方法」を学ぶことであり、その「思考の方法」を身につけることで知識の生産ができるようになる。この解釈に基づけば、ブルーナーにとって「構造」を学ぶことは個人が知識を生産できるようにすることであるといわざるをえなくなる。ブルーナーはこう述べている。

大学の学部に秘められ一連の権威ある書物に埋め込まれている、ある知識の体系は多くの重要な知的活動の結果である。これらの学問を誰かに教える (instruct) ことはその人に結果を覚えさせることがらではない。むしろ、それは知識の樹立を可能にする過程に参加させるためにその人に教えることなのである。⁽⁴²⁾

学問を教えることは知識を樹立できる過程に参加させることであるというのがここでのブルーナーの主張である。「構造」を学ぶことが学問の「思考の方法」を学ぶことであれば、「構造」を学ぶことは知識生産の方法を学ぶことであり、知識生産を可能とすることにほかならないのである。

知識生産の方法として「構造」を見れば、教える立場にとって「構造」は学習者の学びの向かう方向を示すことになる。小川が「もしブルーナーのように、子どもの思考法と科学の構造との間に共通なものを見ようとするならば、なによりもまず、科学の構造を見方、考え方としておさえる必要がある。そしてそれゆえにこそ、子どもの中に科学概念の芽ばえを読み取ることができるのである」と述べているように⁽⁴³⁾、教師にとって「構造」は学習者を理解する手がかりにもなる。

「構造」を主体と切り離せないものとして見なせば、「構造」を学ぶことは「思考の方法」を学ぶことであり、「構造」を教えることは知識生産を可能とすることである。この「構造」解釈では、「構造」はそれだけで絶対的価値を持つとも、知識生産に役立たないとも解さなくてよくなる。

「構造」を主体と切り離せないものとする解釈は可能であり、それゆえ「構造」を主体から切り離された無関係なもののみならず批判に内在的に耐えることは可能であるから、ブルーナーの論じる「構造」は教育方法としていまだ有効なのである。

おわりに

本稿の目的は、「二つの思考様式」のうちの一つの「論理－科学的様式」の教育方法として「構造」が有効であることを示すことであった。「論理－科学的様式」の教育方法として「構造」が使えるとしたのはブルーナーであったが、「構造」は過去に批判されているため、その批判に「構造」が耐えられない限り、「論理－科学的様式」の教育方法に「構造」を用いることはできない。「構造」の有効性を否定する批判の要点は、「構造」が主体から切り離されているということにあった。本稿では、先行研究に負いながら、ブルーナーにおいて主体に無関係な存在を想定しなくてもよいこと、主体の違いによる「構造」の区別を示すことで、「構造」は主体とは無関係に存在しないものであるという解釈が可能であると論じた。

「構造」にはその課題および限界を示す指摘もあった。それは「構造」が自然科学に関連する教科以外では有効でないというものである。「論理－科学的様式」の教育方法という文脈からいえば、その指摘は気にしなくともよい。なぜなら、「論理－科学的様式」は「物理的な事物」を扱う自然科学的な思考様式のことだったからである。したがって、主体と切り離すことができないという解釈での「構造」は「論理－科学的様式」の教育方法として依然有効なのである。

「論理－科学的様式」は「二つの思考様式」の一つである。ブルーナーは「二つの思考様式」を、各々固有の役割があると同時に相補的な関係にあると述べている⁽⁴⁴⁾。したがって、各々だけでなく両者の相補関係が含まれているため、「二つの思考様式」と教育の関係の総体は複合的なものである。本稿はその複合的なもののうちの一つにアプローチしたにすぎない。「二つの思考様式」と教育の関係を明らかにするには、さらなる検討が必要である⁽⁴⁵⁾。その一つとして、本稿の成果からいえば、「二つの思考様式」の相補関係ということから、「構造」と「ナラティブ様式」の教育の関係について検討することが求められるであろう。今後の課題としたい。

注(1) ブルーナーの幼児の言語獲得研究はJerome Bruner, *Child's Talk: Learning to Use Language*, Oxford University Press, 1983. にまとめられている。

(2) Jerome S. Bruner, "Narrative and Paradigmatic Modes of Thought", 1985, in Jerome S. Bruner (ed.), *In Search of Pedagogy*, Vol.2, Routledge, 2006, pp. 116-128.

(3) 例えばJerome Bruner, *Making Stories: Law, Literature, Life*, Harvard University Press, 2002. が挙げられる。

(4) Jerome Bruner, *The Culture of Education*, Harvard University Press, 1996, p. 39.

(5) David Olson, *Jerome Bruner: the cognitive revolution in educational theory*, Continuum International Publishing Group, 2007, p. 26. もっとも、両思考様式は必ずしも自然科学や社会科学、人文学での思考というわけではない。ブルーナーにとって文学的物語や数学、自然科学は「われわれが日常的に用いる思考様式の特定の機能的側面を純化した形式」と伊藤智樹は指摘している（伊藤智樹「トラブル、物語、解釈行為—J. Bruner から社会学への贈り物—」『千葉大学人文研究』第29号, 2000, 75～76頁。）。なお、これに関連するブルーナーの記述についてはJerome S. Bruner, "Narrative and Paradigmatic Modes of Thought", pp. 116-119. を参照されたい。

(6) Jerome Bruner, *The Culture of Education*.

- (7) *Ibid.*, pp. 39-41.
- (8) *Ibid.*, pp. 41-42. 傍点引用者。また〔 〕内は引用者による補足である。
- (9) よく知られているように『教育の過程』はウッズ・ホール会議 (the Woods Hole Conference) の報告書でもあるが、『教育の過程』にウッズ・ホール会議はPSSCなどが開発したカリキュラムの「このような興味の刺激に対する一つの反応であった」と明記されている (Jerome Bruner, *The Process of Education*, Harvard University Press, 1977 (1960), p. 2.)。
- (10) Jerome Bruner, *The Culture of Education*, p. 39.
- (11) 『教育の過程』のブルーナーの教育論の肯定的評価は多数あるが、この点に関しては佐藤三郎『ブルーナー「教育の過程」を読み直す』明治図書, 1986, 10～18頁。を参照されたい。
- (12) 川瀬八洲夫「J.S. ブルーナーの教育理論—デューイのあとにくるもの」『東京家政大学研究紀要』第11集, 1971, 118～119頁。
- (13) 例えば磯辺武雄「J・S・ブルーナーの教授理論に関する一考察—教育方法の問題提起を中心として—」『国士舘大学文学部 人文学会紀要』第13号, 1981, 17頁。今井康晴「ブルーナーにおける構造論に関する一考察—『社会科』を中心として—」『学習開発学研究』第1号, 2007, 118～119頁。が挙げられる。
- (14) 上寺久雄『現代教育の課題—デューイ教育学の再評価—』教育タイムス社, 1966, 406～417頁。J・デューイ著 杉浦宏訳『教育における道徳原理』未来社, 1968, 188頁。田浦武雄『デューイ研究』福村出版, 1968, 350頁。
- (15) 天野正輝「J.S. ブルーナーによるデューイ批判の問題点」『日本デューイ学会紀要』第10号, 1969, 23頁。
- (16) Jerome Bruner, *On knowing: Essays for the left hand*, The Belknap Press of Harvard University Press, 1978 (expanded edition.), p. 120. なお、引用した箇所は天野の引用と同箇所であるが、訳は天野のものではなく、引用者によるものである。
- (17) 天野正輝「J.S. ブルーナーによるデューイ批判の問題点」, 23頁。傍点引用者。
- (18) 同上, 24頁。傍点引用者。
- (19) Jerome Bruner, *On knowing*, pp. 120-121.
- (20) 牧野宇一郎「ブルーナー教授の『デューイのあとにくるもの』について—デューイの『私の教育学的信条』との比較—(上)」大阪市立大学人文学部『人文研究』第23巻第6分冊, 1972, 42～43頁。
- (21) 牧野宇一郎「ブルーナー教授の『デューイのあとにくるもの』について—デューイの『私の教育学的信条』との比較—(下)」大阪市立大学人文学部『人文研究』第24巻第4分冊, 1972, 4頁。
- (22) Jerome Bruner, *On knowing*, p. 103.
- (23) 高浦勝義「ブルーナーの教育目的に関する一考察—デューイとの比較を通して」『日本デューイ学会紀要』第20号, 1979, 31頁。
- (24) June T. Fox, “Epistemology, Psychology, and Their Relevance for Education in Bruner and Dewey”, *Educational Theory*, Vol.19, No.1, 1969, p. 69.
- (25) Elizabeth L. Young, “Dewey and Bruner: A Common Ground?”, *Educational Theory*, Vol.22, No.1, 1972, p. 62.
- (26) Jerome Bruner, *The Process of Education*, p. 32.
- (27) Jerome S. Bruner, “Going beyond the information given”, 1957, in Jerome S. Bruner (ed.), *In Search of Pedagogy*, Vol.1, Routledge, 2006, p. 19.
- (28) *Ibid.*, p. 10.
- (29) *Ibid.*, p. 11.
- (30) 小川博久「構造と構造化」富田竹三郎編『現代の教授理論』協同出版, 1972, 124頁。
- (31) 同上, 124～125頁。
- (32) 田中耕治「カリキュラム改造運動における『構造』概念について—ブルーナーとシュワブの場合—」『京都大学教育学部紀要』第XXVI号, 1980, 224頁。傍点原文。
- (33) Jerome Bruner, *On knowing*, p. 159.

- (34) *Ibid.*, pp. 25-26. 傍点原文イタリック。
- (35) Jerome Bruner, *The Process of Education*, p. 32.
- (36) Jerome Bruner, *On knowing*, p. 77.
- (37) 小川博久「ブルナーの構造論に関する一考察（その1）」『東京教育大学教育学研究集録』第6集, 1966, 46頁。
- (38) 小川博久「ブルナーに於ける構造と発見法」東京教育大学教育方法談話会『教育方法学研究』第2巻, 1967, 57頁。
- (39) Jerome S. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*, The Belknap Press of Harvard University Press, 1966, p. 154.
- (40) 小川博久「ブルナーの構造論に関する一考察（その1）」, 48頁。
- (41) 同上, 51頁。
- (42) Jerome S. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*, p. 72.
- (43) 小川博久「構造と構造化」, 117頁。
- (44) Jerome S. Bruner, "Narrative and Paradigmatic Modes of Thought", p. 116.
- (45) なお、これまでにブルナーの「二つの思考様式」と教育の関係を肯定的であれ否定的であれ扱った論文として、高橋洗治「文化視点からの人間と教育の再考—文化的行為主体、教育の準則、及び物語的思考法を中心に—」『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）』第49号, 1999, 223～238頁。生田久美子「教育を文化的視座から捉えなおすことの意味—『文化』と『思考』に着目して—」『教育哲学研究』第99号, 2009, 1～8頁。拙稿「J.S.ブルナーの『二つの思考様式』の検討—教育における『二つの思考様式』の関係性に焦点を当てて—」『日本デュイ学会紀要』第51号, 2010年, 35～44頁。などが挙げられる。