

エビデンスに基づく政策と実践におけるポスト実証主義という道

The Path of Postpositivism in Evidence-Based Policies and Practices:

桐村 豪文*
Takafumi KIRIMURA*

要旨

90年代以降、とりわけ21世紀を迎えてから EBP を推進する勢いが世界的に増している。EBP の推進をめぐるのは、とりわけ教育の世界では賛成と反対の立場の隔たりは著しく、その中間点を求める議論が求められる。そこで本稿では、「連続体の真ん中」に位置するというポスト実証主義という立場に着目した。まず第1節では、ポスト実証主義の立場に立った議論が米国における公的な議論に登場するに至った経緯について述べた。そして第2節では、権勢をふるっていた実証主義がポスト実証主義にとって代わるに至った背景を踏まえた上で、新たな立場であるポスト実証主義の思想的特徴について論じた。

キーワード：エビデンスに基づく政策と実践、EBP、ポスト実証主義、決定不全性

はじめに

本稿は、エビデンスに基づく政策と実践（evidence-based policy and practice: EBP）に関する理論的研究を行うものである。

「教育などの専門的実践は研究エビデンスに基づいているか、研究エビデンスの知識を与えられているべきであるという考えは、過去20年間で、世界中の多くの国で政策、実践、および研究に影響を及ぼしてきた」（Biesta 2014: 309）。ビースタがこう言うように、90年代以降、とりわけ21世紀を迎えてから EBP を推進する勢いが世界的に増している。

ただし、その受け止め方は様々で、「意見は明確に分かれて」（ibid: 309）おり、一方では、特定の種類のエビデンス（「何がうまくいくか（what works）」についてのエビデンス）について「教育政策と実践はそのようなエビデンスに基づくべきであるというより強い立場」（ibid: 309）をとる考えがあり、もう一方ではアレルギー反応のように極度にこれに反対する立場がある。この両者の隔たりは特に教育の世界では著しく、ノリス（Stephen Norris）の次の言葉はその様子を表している。

最近の私の経験では、『エビデンスに基づく教育実践』という言葉を発するだけで、白熱した議論を始めることができる。複数の人が関わっている場合、ある者は、教育の文脈で用いられる「エビデンス」の用語を、実証主義の少しばかり過剰に最悪な意味で解釈し、教育目的の達成に向けた決定論的な傾向をほのめかすだろう。他方では、そのようなアプローチは、生徒の幸福に対する無責任で非倫理的な姿勢に基づくものであると信じて、その類いの人とは付き合わないようし、エビデンスに基づく推論の文脈の外で教育について考えたい人がおそらくいるだろう。賢明な中間点を求める議論はない。

(Norris 2006: 251)

本稿で探究したいのは、この「賢明な中間点を求める議論」である。フィリップス（Denis C. Phillips）によれば、EBP をめぐるのは、単に賛成と反対の二つの立場に分断されるのではなく、「左から右への連続体に沿って、大まかに、場合によっては重なり合うように配置することができる」（Phillips 2006: 16）という。そしてこの「連続体の真ん中には、私が個人的

* 弘前大学大学院教育学研究科
Graduate School of Education, Hirosaki University

に提唱しているポスト実証主義 (postpositivism) を含む、さまざまな穏健の、または節度のある立場がある」(Phillips 2006: 17) という。本稿が取り組むのは、この「連続体の真ん中」に位置する穏健で節度のある立場の一つであるポスト実証主義について論じることである。なお、「よくあることだが、中央にある立場は、通常、どちらかの極の人々によって軽蔑され、そして連続体上で自分自身のやや右側にある見解を極端であると見なす左側の人々によって極端であると攻撃されることがある」(Phillips 2006: 17) ことから、EBP をめぐる議論においてはポスト実証主義という立場の相対的な位置づけ (他の様々な思想的立場との相違や類似性) が問題となるのだが、その課題については別稿に譲り、本稿ではポスト実証主義の立場のみ焦点を絞り、その内容について論じる。

以下では、主に米国における議論をフィールドとして、まずその議論 (とりわけ公的な議論) の中の一つの立場としてポスト実証主義の考えが登場した経緯について論じ、その後、フィリップスとバーブルズ (Nicholas C. Burbules) (2000) の著書を主に参考にしながら、ポスト実証主義の内容について論じる。

1. EBP をめぐる議論におけるポスト実証主義の登場

1.1. EBP の概観

フィリップスがいうに「教育政策は、他の分野の政策と同様、一種のレシピと見なすことができる」(Phillips 2019: 7)。政策は本質的に、結果をもたらす原因となることが期待される。良いレシピに従うと、望ましい最終の状態がもたらされる、という考えである。

教育政策は、論理的には因果関係のあるレシピ (「効果または結果 R を生み出すことが望まれる場合、治療またはプログラム P を導入する」) であるが、教育機関がこの政策を課すことを正当化するためには、P が確実に結果 R を生み出すという強力な、または信頼できるエビデンスが利用可能でなければならない。この論理は、「エビデンスに基づく政策と実践」の旗印の下、北米と英国の両方で進んでいる強力な運動の立脚点となっている。

(Phillips 2005: 584)

このような立脚点に立ち、米国や英国では、政府が、教育的介入 (プログラムや製品 (教科書、カリ

キュラム等)、実践、政策) の因果的有効性の大きさ (効果量) を正確に測定し、介入の有効性の格付けを行い、より確実に望む結果をもたらしてくれる介入を特定するという試みが進められてきた。そして介入の因果的有効性の大きさを正確に測定するため、そこで行われる教育研究には厳格な「科学性」が求められ、用いる研究方法には優劣の順位付けがなされた。それが、ランダム化比較試験 (randomized controlled trials: RCT) やそのメタアナリシスを「ゴールドスタンダード」として最上位に置くヒエラルキーである。表 1 はその典型例としてポーソン (Ray Pawson) が提示するものである。

表 1 エビデンス階層の典型例

レベル1: ランダム化比較試験 (RCT)
レベル2: 準実験的研究
レベル3: 前後の比較
レベル4: クロス・セクションのランダムサンプル研究
レベル5: プロセス評価、形成的研究、アクションリサーチ
レベル6: 定性的なケーススタディ、エスノグラフィー研究
レベル7: 記述的なガイド、グッドプラクティスの事例
レベル8: 専門家および熟達者の意見
レベル9: ユーザーの意見

【出典】Pawson 2006: 49.

米国では、2002年に制定された落ちこぼれ防止法 (No Child Left Behind Act: NCLB)、そして2015年に制定された全生徒成功法 (Every Student Succeeds Act: ESSA) において、連邦資金を使用する学校関係者は、強力な研究方法を用いてその因果的有効性が評価されたプログラムやカリキュラムを購入するよう求められている。実際、ESSA のタイトルIVパートFの4611条では、「生徒の成績とニーズの高い生徒の達成度を向上させるために、起業家精神にあふれた、エビデンスに基づく、現場で開始されたイノベーションを作成、開発、実施、複製、拡大すること」(Public Law 114-95) に助成金を交付することが規定され、意思決定者 (学区監督者、校長、カリキュラムの専門家) に対し、プログラムの有効性を自身の環境において複製できるよう、自身と同じような集団でうまくいったことを示すエビデンスを探すように求めている。

2002年に教育科学改革法 (Education Sciences Reform Act) が制定されたことを受けて連邦教育省に設置された教育科学機構 (Institute of Education Sciences: IES) は、2018年までに、K-16のカリキュラムやプログラムの300を超える評価に資金を提供し

てきた (Tipton et al. 2020: 1)。それを背景に、RCTとメタアナリシスを用いる教育研究の数は飛躍的に伸びてきた。図1はその伸びの様子を表している。それらが政策決定における中心性を担うようになってきたことは、What Works Clearinghouse が教育研究を「エビデンスに基づく決定を下すのに役立つリソース」と表現している事実からも端的に理解されよう (Simpson 2019: 1)。

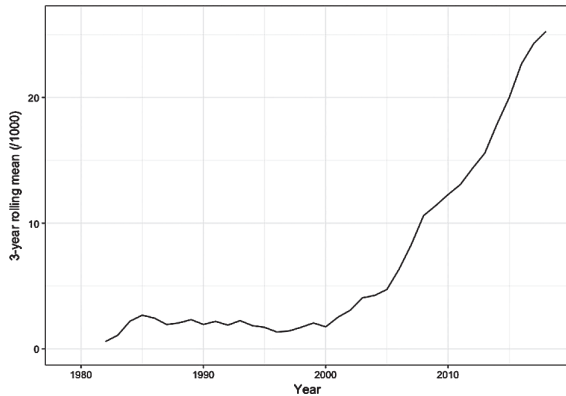


図1 RCTとメタアナリシスの記事の増加 (Simpson (2019) の Figure 1より転載)

注：ERICデータベースにリストされている「school」のキーワードをもつレポートのうち、「school」のキーワードと、「randomised」「randomized」または「meta-analysis」の単語の少なくとも1つを含むレポートの割合。

こうしてRCTやそのメタアナリシスを最上位に頂く階層性をもったEBPが連邦政府の強力な後押しのもとに推進されてきたところであるが、とはいえその在り方やEBP自体に対して様々に批判的意見が投げかけられたことは確かである。ここではその一つひとつを取り上げることにはしないが、少なくとも米国ではEBPや科学的な教育研究の在り方をめぐって熱狂的な議論が巻き起こったこと、そしてそうした熱狂的な議論の誘因となったのは、「連続体の反対側の右極には、ランダム化比較試験の使用を賞賛する、科学の性質の狭くてリベラルでない見方を推し進める人々が、そして権力の座にあって政府機関の研究基金の財源を管理する者によってその見解が支持されている人々が多くいるという事実」(Phillips 2006: 18)であったことを指摘しておきたい。

では、その熱狂的な議論を引き起こしたより具体的な誘因は何であったのか。それにはもちろん、NCLB法やESSAを含め、多くの要因が相互に複雑に絡み合いながら関わっているだろうが、本稿で特に着目し

たいのは次の二つである。一つは2000年に連邦議会に提出された法案であり、もう一つは2001年に全米研究評議会 (National Research Council : NRC) から出された報告書である。

1.2. 熱狂的な議論とポスト実証主義の登場

2000年7月に共和党のキャッスル (Michael N. Castle) 下院議員が発起人となって、科学的教育研究統計評価情報法案 (Scientifically Based Education Research, Statistics, Evaluation, and Information Act of 2000: H.R.4875) (以下、キャッスル法案) が連邦議会に提出された。キャッスル法案は連邦教育省の教育研究改善局 (Office of Educational Research and Improvement: OERI) の再認可を目的とするものであった。なお、OERIは「研究、開発、デモンストレーション、普及、技術支援といった幅広い仕事を担当する」「教育研究開発に関わる連邦政府の主要な機関」である (Atkinson & Jackson 1992: 2)。

キャッスル法案が議論を呼んだのは、法案の中で「科学的に有効な研究 (scientifically valid research)」という言葉が定義されたためである。タイトルIIの201条(3)では「特に、連邦政府は、一般に公教育に利益をもたらす科学的に有効な研究を実施する責任がある」と宣言がなされていた。そしてその定義によると、科学的に有効な研究は、「科学的基盤のある量的研究基準 (scientifically based quantitative research standards)」と「科学的基盤のある質的研究基準 (scientifically based qualitative research standards)」を満たす必要があるとされた。量的研究では実験を用いて仮説検証を行うことが重視され、質的研究ではその仮説検証を行うための予備的調査や、得られた実験的知識の評価といった補完的役割が期待される内容となっている (表2参照)。

表2 キャッスル法案における定義

(5) 科学的基盤のある定量的研究基準 「科学的基盤のある定量的研究基準」という用語 (A) この用語は、教育活動およびプログラムに関連する有効な知識を得るための、厳密で体系的かつ客観的な手順の適用を意味する。 (B) この用語には、次のような研究が含まれる。 (i) 観察または実験を利用する体系的で経験的な方法を採用する研究。 (ii) 表明した仮説をテストし、導き出された一般的結論を正当化するのに十分な厳密なデータ分析を含む研究。
--

(iii) 評価者と観察者の間、複数の測定と観察の間、および同じまたは異なる研究者による複数の研究の間で有効なデータを提供する測定方法または観察方法に依拠する研究。

(iv) 個人、存在物、プログラム、または活動が適切な統制を使用してさまざまな条件に割り当てられ、ランダム割り当て実験を通じて対象の条件の影響を評価する実験計画法、または他の設計を、そのような設計に条件内または条件間の統制が含まれる範囲で使用して評価される研究

(v) 実験的研究が複製を可能にするのに十分な詳細と明快さで提示されることを保証する研究、または少なくともその研究結果に基づいて体系的に研究を進める機会を提供する研究。

(6) 科学的基盤のある定性的研究基準

「科学的基盤のある定性的研究基準」という用語

(A) この用語は、ナラティブ分析など、歴史的に人文科学に基づいた調査の伝統に関連することが多いデータの体系的な収集と分析を意味する。

(B) この用語には、次のような研究が含まれる。

(i) 参与観察、詳細なインタビュー、および文書収集のいくつかの組み合わせを使用する研究。

(ii) 基礎となるダイナミクスと要因が十分に洗練されていない、理解されていない、または実験的統制に適していない問題と仮説を調査して、定量的研究を通じて適切な研究を可能にすることを目的とする研究。

(iii) ケーススタディ、エスノグラフィー、ライフストーリー、複数の場所のケーススタディ、および参加型アクションリサーチを含んでもよい。

(iv) 調査結果が科学的に有効で複製可能であることを保証するために、取得した実験的知識を評価するためのアプローチを使用する研究。

【出典】H.R. 4875, 2000: 3.

キャッスル法案はOERIの再認可法案であったため、そこで規定される定義は、OERI（現在はIES）から助成を受けることのできる教育研究の種類のパラメーターを設定するものとなる。OERIの再認可が進むにつれ、研究者たちはそのような定義に教育研究の将来が直接形作られてしまうことに気づき始めた（Eisenhart and Towne 2003: 32）。そこでOERIの諮問機関である国立研究政策審議会（National Educational Research Policy and Priorities Board）は、2000年の初秋、全米科学アカデミー（National Academy of Sciences）の運営部門である全米研究評議会（National Research Council: NRC）に対し、研究者コミュニティの声を議会に届けるため、「科学的教育研究の科学と実践に関する最近の文献をレビューおよび統合し、連邦教育研究機関で質の高い科学を支えるための方法を検討する」（NRC 2002: 22）ことを要請した。そしてNRCは教育研究の科

学的原理に関する委員会（Committee on Scientific Principles for Educational Research）を設置し、2001年の秋までに報告書を完成させるよう求めた。

2001年11月、NRCは報告書『教育における科学的研究（Scientific Research in Education: SRE）』が出版前の形で公表された。報告書SREでは、社会科学、生命科学、物理科学における科学的研究を検討した後、次の結論に至ったという。「基本的に、科学的研究はすべての分野で同じである。（略）科学活動は、研究者の健全なコミュニティに依存しており、一連の基本原則に基づいている。これらの原理は、個々の研究を実施し、評価するための一連の厳格な基準ではなく、科学的理解を形作る研究者コミュニティによって実施される一連の規範である。私たちは、6つの指針となる原理が、教育研究を含むすべての科学的研究の根底にあると結論付けている」（NRC 2002: 2）。そして、その原理とは表3に示す6つである。

表3 報告書SREで示される科学的原理（scientific principles）

科学的原理 1	経験的に調査できる、意味のある問いを提示する
科学的原理 2	研究に関連する理論に結び付ける
科学的原理 3	問いを直接調査できる方法を用いる
科学的原理 4	一貫性のある明示的な推論の連鎖を提供する
科学的原理 5	研究全体で複製および一般化する結果を得る
科学的原理 6	専門家による精査と批評を可能にし、奨励するため、研究のデータと方法を開示する

【出典】NRC, 2002: 3-5.

科学的原理1では、科学的研究は、経験的に調査できる、意味のある問いを提示する必要があることを述べており、もちろん、問いとそれに取り組むために開発された研究デザインには、関連する理論や方法論の知見を反映する必要がある。科学的原理2では、研究は、明示的または暗黙的に、いくつかの包括的な理論または概念枠組みと結び付ける必要があることを言っている。科学的原理3では、用いる方法は、特定の問いに取り組むための適切性の観点から判断する必要があること、そして多くの場合、複数の方法によるデザインが適切であることを言っている。科学的原理4では、科学的研究の一部は一貫性のある明示的な推論の連鎖を提供し、これは、制限とバイアスに対処し、他

の可能性のある説明に対抗し、懐疑論者を説得するためであることを述べている。科学的原理5では、調査結果は複製され、最初実施された限定的な環境と母集団を超えて一般化されるべきことが述べられている。そして科学的原理6では、調査研究は、幅広い専門家による精査と批評に開かれるべきであり、これにより研究が強化され、可能な限りその客観性が確保されることを言っている (Phillips 2006: 19-20)。

この6つの原理の根底にあるのは、科学という営みを研究者コミュニティという単位で捉え、そしてその集団の営みを支え、また制約する文化(規範)の役割を重視する視点である。「これらの原理は、アルゴリズム、チェックリスト、またはハウツーガイドではなく、科学的研究がどのように行われるかについての期待を反映する行動規範として理解する必要がある。(略)要するに原理は探究の文化を明らかにしたものである」(Feuer, Towne & Shavelson 2002: 7)。そして科学の進歩を支えるのは、ある特定の研究デザインや方法の普及ではなく、文化を基盤にした研究者コミュニティ内の人間的で協働的な探究のプロセスであると考えられている。「重要なことに、科学の歴史は、科学の進歩のためのアルゴリズムはなく、むしろ科学は専門家の批判と自己修正の複雑な組み合わせを通じて進歩することを教えている」(ibid: 6)。

また、これらの6つの原理では、質的または解釈学的方法の使用は禁止されていない。また、人間科学の研究で従来しばしば散見された「物理学への羨望」を明確に批判している。ただし、最大の論点となるRCTの使用については、その有用性を一切否定することはせず、その使用を支持しているが、しかしながら、その使用の必要性を盲目的に主張することもない。

報告書SREでは、キャッスル法案に見られるような「教育における科学的研究を非常に狭く定義する」考えと、「教育における科学的証拠に価値があるかどうかを疑問視」する考えの両方を「極端な『ポストモダニスト』」として退けている(NRC 2002: 20)。

報告書SREを注意深く読むと、それが際どい紙一重の立ち位置をとっていることがわかる。報告書SREは、一方で教育において科学的探究は可能であると考え、他方でRCTを重視するような、方法論によって科学的厳密さを求める考えは誤りであることを提言している(Phillips 2006: 19)。そして、報告書とは別の論稿において委員会のメンバーは、報告書SREが立脚したこの際どい紙一重の立ち位置が「ポスト実証主

義」であることを述べている。「この報告書は、探究する研究課題に応じたさまざまな研究デザイン(実験、ケーススタディ、エスノグラフィー、サーベイ)や混合方法(質的および量的)を含む、科学的基盤のある教育研究へのポスト実証主義的アプローチを主張した」(Eisenhart and Towne 2003: 31)。

では、ここでいう「ポスト実証主義」とはいったいどのような思想を内容としているのだろうか。次節では、この思想の内容について、フィリップスとバーブルズの著書『ポスト実証主義と教育研究(Postpositivism and Educational Research.)』を主に参考にしながら記述する。

なお、本稿では報告書SREの内容についてこれ以上詳しく言及することはしないが、簡単に報告書SREが提出されて以降の経緯について述べておく。

報告書SREは教育研究者コミュニティに大きな反響を生み、2002年にEducational Researcher、2004年にQualitative Inquiry、2005年にEducational Theory、Teachers College Recordといった雑誌で、報告書SREに関する大規模で活発なシンポジウムが開催された(Phillips 2006: 19)。その議論の中では、もちろん報告書SREに対する批判的意見も多数見られ、フィリップスが「この報告書の内容を分析すると、それは連続体の穏健な中央近くに配置する必要があることがわかるが、左側の立場の批評家の多くは、それを極右にあると見なしている」(Phillips 2006: 19)と言うように、「左側」(EBPに懐疑的な立場)の研究者から激しく批判の声が投げかけられた。その一部を挙げると、例えばラザー(Patti Lather)は次のように批判している。

NRCの報告書『教育における科学的研究』は、連邦政府と教育研究コミュニティとの間の異なる部分に折り合いを付けようとしている。私の読みでは、教育研究に「大きなテント」を張るという合理的な方法をとる努力をしたにもかかわらず、一般化可能性、客観性、再現性、および科学の統一理論に対する報告書の要求は、特に社会科学における科学の定義に関する過去40年間の論争を無視している。報告書は、「狭い行動主義/実証主義」と「極端な」ポストモダニズムの「何でもあり」に関する懸念との間の際どい紙一重の所を行こうとして、結局のところ報告書は、フォーコーが「理性の法廷のようなもの」と呼ぶものとなっている。複数の方法でバランスを取るという意図が頻繁に繰り返されているにも

かかわらず、客観性が祀られており、予測、説明、検証が、記述、解釈、発見より優位に立っている。価値観と政治、人間の意志の力とプログラムの多様性、文化的多様性、複数の学問的視点、実践者とのパートナーシップの重要性、そしてランダムデザインの倫理的熟慮さえも、すべてが、物理学、生命科学、社会科学の全体で「科学は科学である」という持説を掲げる科学の進歩に関する統一理論の中で一掃されてしまう。委員会が作成した文書でいくつかの声を整理することを期待しているが、結局、厳格さのガイドラインを提供し、「活気に満ちた連邦の存在」を強化するというその取り組みは、政策のための科学よりも科学のための政策についてのエビデンスに基づく知識への連邦政府の動きに加担している。

(Lather 2004b: 761-762)

また、2004年の *Qualitative Inquiry* の特集記事の中でハウ (Kenneth R. Howe) は次のように報告書 SRE を批判している。

SRE は、社会科学 (科学であるなら) が自然科学を模倣しなければならない「科学の統一」の原則のいくつかの見解を暗黙のうちに想定している。この見解では、社会科学は、研究者がほとんどまたはまったく統制できない、より多くの関連する変数を含むため、自然科学よりも単純に複雑であるという程度の違いしか示さないことになる。(略)

SRE が解釈主義の視点にもっと真剣に注意を向けることができなかったことは重大な欠陥である。解釈主義の影響は社会科学の哲学に強く感じられており、そのさまざまな変種はかなりの割合の教育研究者に受け入れられている。さらに、解釈主義の視点は、SRE の科学的教育研究の特徴づけのいくつかの顕著な特長に異議を申し立てるものである。

(Howe 2004: 50)

以上のラザーやハウによる批判は、フェミニズムや解釈主義の立場から理論的に論じられたものであるが、しかし「上記のシンポジウムでの委員会の報告書に対する多くの批判は、委員会が具体的に割り当てられた任務を無視し、指示されていないことを行わなかったとして不当に批判したものだ。具体的には、教育研究への方法論的アプローチの多様性を認識できず、研究活動の狭い実証主義的見解を広く流布し

たとの罪で告発された」(Phillips 2006: 19) というから、この教育研究の「科学性」の問題がいかにセンシティブなものであるか、そして報告書 SRE が立脚したポスト実証主義という思想的立場がいかに微妙で理解されにくいかを表している。

次にキャッスル法案の行く末についてだが、SRE が公表されて数か月後の2002年2月、キャッスル議員が議長を務める下院教育労働委員会 (House Education and Workforce Committee) の教育改革小委員会 (Subcommittee on Education Reform) は公聴会を開き、そこに報告書 SRE 作成の委員会のメンバーであり編者を担当した NRC の研究主任 (Study Director) のタウン (Lisa Towne) を招聘した。そこでタウンは、報告書 SRE の概要を説明し、キャッスル法案に示される定義に異議を唱えた。その後、キャッスル法案は、下院は通過したものの、上院での審議は延長となった。キャッスルは2002年2月に新たな法案「教育科学改革法案 (Education Sciences Reform Act of 2002)」を提出し、審議の結果、同法案は同年5月に成立した (H.R.3801)。

2. ポスト実証主義と教育研究

2.1. 実証主義の死

ポスト実証主義とは何か。明らかに接頭辞「post」が示唆するように、それは実証主義の後に歴史的に生じ、実証主義と違ってかわった立場である。この立場を理解するには、実証主義とは何か、なぜ実証主義と違って代わったのかを理解する必要がある (Phillips & Burbules 2000: 4)。

ポスト実証主義の考えが現れるようになった背景には、20世紀の間に知識や科学への見方が大きく変化してきたことがある。その変化に影響を与えてきた哲学者には、デューイ (John Dewey)、ポパー (Karl Raimund Popper)、クーン (Thomas Samuel Kuhn)、ラカトシュ (Imre Lakatos)、ファイヤアーベント (Paul Karl Feyerabend)、シェフラー (Israel Scheffler)、ラウダン (Larry Laudan) といった名前が挙げられる (Phillips 2009: 176)。

19世紀の終わりまで、知識に関するすべての主要な西洋哲学理論 (認識論) は基礎付け主義 (foundationalism) だった。「知識」と称するためには、信念または知識の主張がしっかり確立されなければならないことは明らかであり、頑丈な基礎の土台を持っていることを示すことでその確立がなされること

も明白であるように思われていた。

基礎付け主義の認識論 (foundationalist epistemologies) には大きく2つの陣営が存在する。一つは合理論 (rationalism)、もう一つが経験論 (empiricism) である (図2参照)。

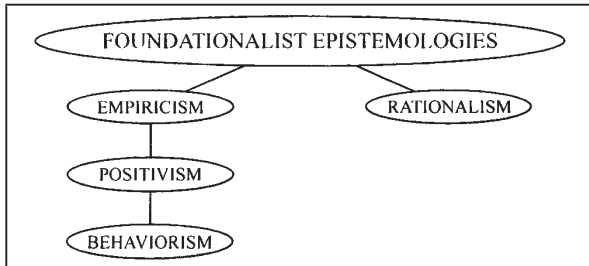


図2 基礎付け主義認識論 (Phillips & Burbules (2000) の Figure 1.1. より転載)

デカルトは、「若い頃から多くの誤った意見を真実として受け入れ、その結果、そのような原則のもとその後私が基づいていたものは非常に疑わしいものだったことに最初に気づいてから数年が経過した。その時から私は、科学の堅固で永続的な上部構造を確立したいのであれば、私が受け入れたすべての意見を取り除くことに着手し、基礎から構築する作業を新たに開始する必要があると確信した」(Descartes 1953: 79; Phillips & Burbules 2000: 6より引用) と述べ、「基礎」の特定に取り掛かった。その結果、有名な「コギト、エルゴスム (我思う、故に我あり)」を特定した。デカルトは、したがって、基礎付け主義者であり、合理的な能力を用いて基礎を特定した合理論陣営の一人である。

ジョン・ロックがその代表的な論者である経験論もまた基礎付け主義の一陣営である。彼は、人間の理解に関するエッセイ (1690) の中で次のように書いている。「それでは、私たちが言うように、心を、何の考えもなく、すべての性質が欠けている白紙であると仮定しよう。なぜそれが供給されるのか。にぎやかで果てしない想像がほぼ無限の多様さをもってそこに描いたその大きな店はいったいどこから来たのだろうか。理性と知識のすべての素材はどこにあるのか。これに対して一言で言えば、経験である。経験の中で私たちのすべての知識は確立される」(Locke 1659: 26; Phillips & Burbules 2000: 6より引用)。したがってロックもまた基礎付け主義の思想の持主であり、経験論にとって知識の頑丈な基礎は、感覚的経験、すなわ

ち人間の視覚、聴覚、触覚などによってもたらされると考えるのである。

こうして基礎付け主義の認識論においては、理性と経験を知識の頑丈な基礎に求める合理論と経験論の二つの陣営が存在したわけだが、では実証主義はそのどちらに位置づくかといえば、経験論の一形態と捉えられる。ただしフィリップスが言うように、現在では「実証主義」は乱用される用語となっており、「言語の明確さ、研究データの収集と分析の能力、論証に注意を払うことをただ主張する研究者や、または信念が真である (または真である可能性が高い) と主張する前に何らかの十分な正当化または根拠が必要であると考えた研究者、または実証主義者であることを公言する一部の人間がたまたま用いた研究手法 (ランダム化比較試験など) をたまたま提唱する研究者に対して無差別に適用されている」(Phillips 2004: 68)。もはや明確な輪郭をもたない「実証主義」の概念ではあるが、とはいえその中でも、実証主義の「何が呼吸を停止したかを見極める」(ibid: 70) ことは重要である。なおフィリップスは、実証主義と見なされることが多いものとしてコントの哲学、論理実証主義、行動主義、経験論の四つを取り上げている (Phillips 2004: 71-77) が、以下では前二者のみを取り上げたい。

19世紀の哲学者コント (Auguste Comte) は科学に対する高い敬意を持っており、科学の方法が知識に到達する方法であると強く主張し、道徳の研究を含む人間の事柄に科学的方法を適用することができると思っていた。そして科学的知識は「宇宙の起源と隠された原因の探究と現象の最終的な原因の知識をあきらめる」(Comte 1970: 2; Phillips & Burbules 2000: 8より引用) 代わりに、観察可能で客観的に決定可能な現象に焦点を当てるべきと述べた。彼はすべての科学が関連していると思われ、歴史的に数学から天文学、物理学、そして生物科学から社会学に至るまで発展してきたシーケンスを形成していると思わされた。彼が成した仕事は実証主義の起源だった。

1920年代から1930年代にかけて、ウィーンとその周辺で働いていた哲学者、物理学者、社会学者、数学者のグループ (論理実証主義者として知られるようになったグループ) は、観測の証拠やデータが収集できない問題を探究することについて非常に厳しい意見を表明した。彼らは意味の検証可能性の原則と呼ばれる一種のオッカムの剃刀を採用していた。これは、経験的に (感覚による観察によって) 検証可能であるか、数学または論理のトートロジーである場合の

み、何かの意味があると判断するものである。そしてその原則に照らして検証可能でない事柄について発言することは文字通り無意味だという考えを提示した。彼らはそのような無意味な言説を「形而上学」と名付けた。

ではこれらの思想の何が呼吸を停止したのか。フィリップスによれば、コントの実証主義は「一般的な立場として、それはもはや支持されていないが、老兵のように、死ぬのではなく消えていった」(Phillips 2004: 75) という。ただし、人間の事柄に科学研究を適用しようという試み自体は今もなお生きており、例えばデュエイは「科学的探究では、何が解決されており、何が知識であると見なされるかの基準が安定しているため、さらなる探究のリソースとして利用することができる」(Dewey 1938: p.8) と、その有用性を主張している。また論理実証主義については、彼らが高々と掲げた意味の検証可能性の原則がために、「それは非常にゆがんで、自重で窒息死した」(ibid: 76) という。というのも、そもそもその原則自体が検証に耐えられず、その正統性が決して明確ではなかったからである。

1967年に歴史家パスモア (John Passmore) は、「論理実証主義は死んでいる、あるいは哲学運動がこれまでにないほど死んでいる」と書いており、ポパーは1974年に「今日、論理実証主義が死んでいることは誰もが知っている」と述べている (Phillips 2004: 70)。問題は、何がそうさせたかである。ラウダンの言葉を引用すると、「1970年代半ばまでに、一般的な哲学的風土は大きく変化した。部分的には、私の師であるトマス・クーンと私の(時々)同僚であるポール・ファイヤベントの影響のある考えの結果として、実証主義は多くの領域で時代遅れのものとなり、認識論的および方法論的相対主義のさまざまな形に取って代わられた」(Laudan 1996: 3)。

では実証主義はどのような問題に直面し、「時代遅れのもの」となり下がったのか。フィリップスとバーブルズは、「実証主義が20世紀に直面してきた問題は、基礎付け主義が直面してきた問題の変種にすぎない」(Phillips & Burbules 2000: 5) といい、六つの問題を提示している。それが、「理性の光」の相対性、知覚の理論負荷性の性質、エビデンスによる理論の決定不全性、デュエム＝クワインのテーゼと科学的推論における補助仮説の役割、帰納法の問題、そして科学的探究が社会的活動であるという事実の認識の高まりである。以下では、紙幅の関係で、これらのうち決定不全

性の問題についてのみ取り上げる。なお、これらの問題はすべて、基本的に科学哲学の教科書で説明されているものであるため、詳しくはそれらを参照されたい。

経験論的(実証主義的)基礎付け主義では、経験的データの蓄積によって真なる言明を特定することができると考えられている。しかし以下に説明するように、経験的データのみでは、特定の言明(特に一般的言明)が真であることを正当化することはできない。一般的言明はエビデンスによって決定されない。これは、EBPの文脈に引き寄せれば、エビデンスに「基づく」という考えに深刻な打撃を与える問題である(エビデンスは何をどこまで支えることができるのか?)。

図3は、関心のある2つの要素(XとY)の観点から、3つのデータを散布図で表したものである。これらのデータに対して、図4のようにXとYの関係を直線で描くことができる。しかし、実際にはこれらの3つのデータに合うように描くことができる曲線は無限にある(図5)。

問題の事実は、3つのデータが、それに適合していると仮定できる線形/非線形の形状を証拠不十分な状態で決定することである。これに4番目、5番目のデータが追加されたとしても状況は改善されない。これらの点がたまたま直線に合っても問題は解決されない。他のより複雑な曲線の無限のグループは、新たに追加されるデータと互換性を維持するからである。では、例えば「自然は単純で美しい」という言葉を信じ、図4の直線の説明がやはり正しいのだという信念を持つ道も考えられるが、しかしそうなれば、明らかに私たちが受け入れる仮説を決定しているのは経験的データだけではない、ということになる。

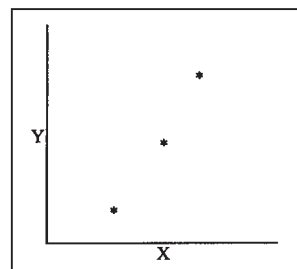


図3 XとYに関するデータ (Phillips & Burbules (2000) の Figure 1.2. より転載)

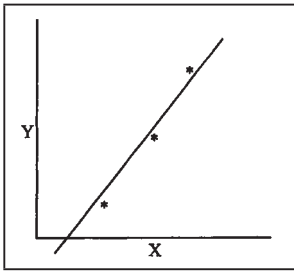


図4 一つの可能な関係(Phillips & Burbules (2000)のFigure 1.3. より転載)

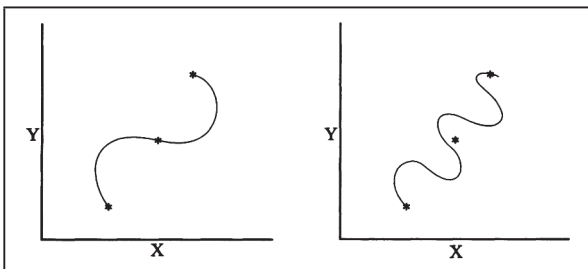


図5 他の可能な関係(Phillips & Burbules (2000)のFigure 1.4. より転載)

2.2. ポスト実証主義と科学的探究の可能性

ポスト実証主義という新しい立場は、基礎づけ主義の認識論に深刻な打撃を与えた問題が広く認識されるようになった知的環境の中で生まれた。この新しい立場は一つの方向性であり、統一された学派を形成するものではない。しかし、この立場を共有する者は、先の問題を真剣に受け止め、人間の知識が、議論の余地のない堅固で頑丈な基礎の上に建設されることはないことを信じている。私たちは、ある信念を主張するために根拠(通常、複数の根拠)を必要とし、そして根拠には、探究課題の内容に応じて良いものとそうでないものの違いが存在することを理解しているが、しかしそれらの根拠は、信念の正しさを決定づけるものではない。信念は常に可謬性にかかれており、さらなる探究によって撤回されることがありうる。「ポスト実証主義者は、可謬主義を避けられない人生の事実として受け入れている」(Phillips & Burbules 2000: 29)。これは、デューイの思想にも合致するものである。

探究の結果の観点から定式化された知識の一般的な概念は、探究自体の意味に関して重要なことを言っている。それは、探究は、それが従事するすべての分野で継続的なプロセスであることを示している。特定の探究による特定の状況の「解決」は、そ

の解決された結論が常に解決され続けることを保証するものではない。解決した信念の獲得は進歩的な問題である。それ以上の探究にさらされないような解決した信念はない。知識をその一般的な意味で定義すると、知識とは、継続的な探究の収束的かつ累積的な結果である。科学的探究では、何が解決されており、または何が知識であるかを見なされるかの基準が安定しているため、さらなる探究のリソースとして利用することができる。更なる探究において修正の対象とならないような形で解決されているわけではない。

(Dewey 1938: p.8)

ただし、ポスト実証主義の考えでは、あらゆる信念は可謬性にかかれていたもので、とはいえず「何でもあり」というわけではない。私たちは、知識の獲得のために最善の方法を活用する努力を続けなければならない。もちろんその最善の方法もまた失敗の可能性を含んでいるが、「これらの推測は、その時点で集めることができる最強の根拠によって裏付けられており、そして常に再検討の対象となる」(Phillips & Burbules 2000: 30)。

繰り返しになるが、ポスト実証主義では、単一の基準として方法論を過度に強調することはしないし、「権威ある審判」として受け入れるべきではないと考える(Phillips 2009: 176)。重要なのは、文化(規範)を基盤にした研究者コミュニティ内の人間的で協働的な探究のプロセスであるから、その時、研究者コミュニティで広く認められている知識(信念)は、暫定的ではあれ、探究の集大成である。つまりポスト実証主義では、可謬性を受け入れながらも、科学的探究(教育研究も含む)の可能性を諦めないものである。「エビデンスの不完全性と誤りの可能性をこのように受け入れることは、ポスト実証主義の中心的な信条の一つであるが、エビデンスが私たちの推測の真実または正当性に関する私たちの判断に適切に関連するという考えを諦めなければならないということの意味しない」(Phillips & Burbules 2000: 31)。この点は、確かに保守的な思想を保持するものであり、そのため「左側」の立場に立つ研究者からすると、古風な実証主義の考え方だと見えるのだろう。

おわりに

本稿は、教育におけるEBPの推進をめぐる対立

する様々な思想的立場の中で、「連続体の真ん中」に位置する穏健で節度のある立場の一つであるポスト実証主義について、まずその立場に立つ議論が米国における公的な議論に登場するに至った経緯について述べ、そしてその思想的特徴について論じた。

本稿では、ポスト実証主義の全体な特徴を概説したものの、本研究の本来の探究課題である EBP の文脈にしたがえば、そこで最大の論点となる「因果関係」に対してポスト実証主義ではいかなるアプローチがとられるのかを論じる必要がある。RCT やそのメタアナリシスを盲目的に重視するのではない、穏健で節度のある立場からすると、いかに因果関係を扱うことが適切であるのか。これについては、別稿にて取り組みたい。

引用・参考文献

- Atkinson, R. C. & Jackson, G. B. (Eds.), (1992). *Research and Education Reform Roles for the Office of Educational Research and Improvement*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- 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. (2014). Evidence-Based Policy and Practice. In D. C. Phillips (Eds.) *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (pp.309-311). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Boruch, R. & Mosteller, F. (2002). Overview and New Direction. In F. Mosteller & R. Boruch (Eds.), *Evidence Matters: Randomized Trials in Education Research* (pp.1-14). Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Boruch, R., de Moya, D., & Snyder, B. (2002). The Importance of Randomized Field Trials in Education and Related Areas. In F. Mosteller & R. Boruch (Eds.), *Evidence Matters: Randomized Trials in Education Research* (pp. 50-79). Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Cartwright, N., & Hardie, J. (2012). *Evidence-Based Policy: A Practical Guide to Doing It Better*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Comte, A. [1830] (1970). *Introduction to Positive Philosophy*. Translated by Frederick Ferre. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Descartes, R. [1641] (1953). *Meditations on the First Philosophy*. In *A Discourse on Method*. Edited and translated by Joh Veitch. London: Dent/Everyman Library.
- Dewey, J. [1938] (1966). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Eisenhart, M., & Towne, L. (2003). Contestation and Change in National Policy on ‘Scientifically Based’ Education Research. *Educational Researcher*, 32(7), 31-38.
- Feuer, M., Towne, L. & Shavelson, R. (2002). Scientific Culture and *Educational Research*. *Educational Researcher*, 31(8), 4-14.
- Howe, K. R. (2004). A Critique of Experimentalism. *Qualitative Inquiry*, 10(1), 42-61.
- Kvernbekk, T. (2016). *Evidence-Based Practice in Education: Functions of Evidence and Causal Presuppositions*. New York, NY: Routledge.
- Lather, P. (2004a). This IS Your Father’s Paradigm: Government Intrusion and the Case of Qualitative Research in Education. *Qualitative Inquiry*, 10(1), 15-34.
- Lather, P. (2004b). Scientific Research in Education: a Critical Perspective. *British Educational Research Journal*, 30 (6), 759-772.
- Laudan, L. (1996). *Beyond Positivism and Relativism Theory, Method, and Evidence*. Boulder, CO: Westview Press.
- Locke, J. [1690] (1959). *An Essay concerning Human Understanding*. London: Dent/ Everyman Library.
- National Research Council (2002). *Scientific Research in Education*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Research Council (2005). *Advancing Scientific Research in Education*. Washington, DC: National Academies Press.
- Norris, S.P. (2006). Book review: Evidence-Based Practice in Education. *Theory and Research in Education*, 4 (2), 251-253.
- Pawson, R. (2002). Evidence-Based Policy In Search of a Method. *Evaluation* 8(2), 157-181.
- Pawson, R. (2006). *Evidence-Based Policy: A Realist Perspective*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Phillips, D. C. (2004). Two Decades After “After The Wake: Postpositivistic Educational Thought” . *Science & Education*, 13, 67-84.
- Phillips, D. C. (2005). The Contested Nature of Empirical Educational Research (and Why Philosophy of Education Offers Little Help). *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 577-597.
- Phillips, D. C. (2006). A Guide for the Perplexed: Scientific Educational Research, Methodolatry, and the Gold versus Platinum Standards. *Educational Research Review*, 1, 15-26.
- Phillips, D. C. (2007). Adding Complexity: Philosophical Perspectives on the Relationship between Evidence and Policy. In P. A. Moss (Ed.), *Evidence and decision making: The 106th yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 374-402).

- Malden, MA: Blackwell.
- Phillips, D. C. (2009). A Quixotic Quest? Philosophical Issues in Assessing the Quality of Education Research. In P. B. Walters, A. Lareau, & S. H. Ranis (Eds.), *Education Research on Trial: Policy Reform and the Call for Scientific Rigor* (pp. 163-195). New York, NY: Routledge.
- Phillips, D. C. (2010). Empirical Educational Research: Charting Philosophical Disagreements in an Undisciplined Field. In Harvey Siegel (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, 1-28. (<https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195312881.001.0001/oxfordhb-9780195312881-e-022>)
- Phillips, D. C. (2019). Evidence of Confusion about Evidence of Causes: Comments on the Debate about EBP in Education. *Educational Research and Evaluation*, 25 (1-2), 7-24.
- Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and Educational Research*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Simpson, A. (2019). The Evidential Basis of “Evidence-Based Education” . *Educational Research and Evaluation*, 25 (1-2), 1-6.
- St. Pierre, E. I. (2002). “Science” Rejects Postmodernism. *Educational Researcher*, 31 (8), 25-27.
- Tipton, E., Spybrook, J., Fitzgerald, K. G., Wang, Q. & Davidson, C. (2020). Toward a System of Evidence for All Current Practices and Future Opportunities in 37 Randomized Trials. *Education Researcher*, 50 (3), 145-156.

(2022.1.21 受理)