

# 授業研究における批評の意義

—E. W. アイズナーの“教育批評”論をもとに—

学校教育学研究室 伊藤 安 浩

## Significances of Criticism in Research on Teaching

—Based on E. W. Eisner's "Educational Criticism"—

Yasuhiro ITO

Since the beginning of this century, 'scientific approach' has virtually dominated research on teaching in the United States. E. W. Eisner has criticized 'scientific approach' in that the approach neglects quality of experience in teaching. Eisner has suggested 'artistic approach' that tries to provide 'scientific approach' with a complement or 'something more.' Eisner's uniqueness is found in his effort to bring artistic intelligences into scientific field of research on teaching. 'Artistic approach' embodies itself in educational criticism that is based on educational connoisseurship that appreciates quality of teaching.

This paper examines significances of criticism in research on teaching based on Eisner's 'educational criticism.'

### 目 次

はじめに

#### I. 教育的鑑識 (educational connoisseurship)

A. 鑑識の性質と機能

B. 教育的鑑識

#### II. 教育批評 (educational criticism)

A. 批評の機能と役割

B. 教育批評

1. 教育批評の三つの側面

2. 教育批評の二つの規準

#### III. 教育批評の意義

おわりに

注

#### はじめに

1970年代の初めまでアメリカの授業研究に強い影響を与えてきたのは、授業の効率性と効果性を追求する‘科学的’アプローチであった。自然科学を規範としてソーングイク (E. L. Thorndike) によって創始されたこの‘科学的’アプローチは、教師の直観や芸術的な手腕を客観的知識や定式的方法に置き換え得る法則性を明らかにするこ

とによって、優れた授業の技術を誰もが所有することができ、それを行使することができるようになるという信念に支えられていた。

こうした‘科学的’アプローチに対して、それが授業における教師と子どもの経験の質を軽視していることを批判してきたのがアイズナー (E. W. Eisner) である。‘科学的’アプローチに対するアイズナーの批判は主として、それが特定の出来事やその経験の質を量に還元することによって、事象や経験の独自性を過剰に単純化すること、そして、そこで用いられる言葉を定義的で非感情的な用語に限定することによって、人間経験の質を共感的に理解したり伝えたりする機会が失われることに向けられている。<sup>1)</sup>

アイズナーは、これまでの授業研究において支配的であった‘科学的’アプローチに対して選択肢を提供し得るような、あるいは相互補完的であるような“何かそれ以上のもの” (something more) が用意されなければならないと言う。アイズナーにとって、授業実践の改善に必要なのは、‘科学的’アプローチによって‘発見’されるような“実践を統制し測定する処方 (recipes) ではなく、教師が行い得るあらゆる芸術的手腕 (artistry) を向上していくこと”<sup>2)</sup>である。授業研究におけるアイズナーの方

法論的な意図は、実践者である教師が授業の科学的研究の進歩にもかかわらず、その職業生活の根底において決して放棄していないであろうものを理論的領域に取り戻すこと、すなわち“授業のアートとクラフトを再び確立し、正当化し、公的に承認すること”<sup>3)</sup>にある。

上に述べた、アイズナーの言う“何かそれ以上のもの”が、授業研究における批評である。批評という行為は芸術にも深い関係を持つものであるが、アイズナーのユニークさは、これまで科学的方法が支配してきた授業研究の領域に、一つの世界認識の様式としての芸術の論理と方法を持ち込むことによって、授業研究に新たな展望と視角を切り拓こうとすることにある。以下では、アイズナーの“教育批評”論をもとに、また、その理論的な根拠としてポラニー (M. Polanyi)、ランガー (S. K. Langer)、デューイ (J. Dewey) を参考にしながら、授業研究における批評の意義を考察したい。

## I. 教育的鑑識 (educational connoisseurship)

### A. 鑑識の性質と機能

授業研究における批評の機能と役割について考察する前に、批評という行為に不可欠な鑑識の能力について述べておかなければならない。

アイズナーは、“鑑識とは鑑賞のアート (the art of appreciation) であり、批評とは公表のアート (the art of disclosure) である”<sup>4)</sup>と定義している。両者の関係について、アイズナーは次のように考えている。鑑識を、対象の質を認識し理解すること、批評を、鑑識によって把握された対象の質を表現し伝達することと考えるならば、前者は私的なもの、後者は公的なものと言うことができる。つまり、特定の対象の質を認識し識別する私的行為である鑑識は、端的に、自分が出会う対象の質を鑑賞しさえすればよいのであるから、鑑識は、それらの質に関する公的記述や公的表現を必要としない。しかしながら批評者は、批評の言葉を巧みに使用することによって、対象の質を生き生きと表現しなくてはならない。したがって、“効果的な批評は鑑識の能力を必要とするが、鑑識は批評の能力を必要としない”<sup>5)</sup>し、“批評の技能 (skills) なしに鑑識者であることはできるが、鑑識の技能なしに批評者であることはできない。”<sup>6)</sup>また、授業の研究において鑑識者や批評者は特定の権威者である必要はなく、教育に何らかの関わりを持つものならば誰でもその資格を有し、さらには誰でもこれらの能力を向上させることができるというのがアイズナーの前提である。

さて、鑑識能力の具体的な発揮は、ワインの味利きや

絵画芸術、美術品などの鑑定に見ることができる。それらの鑑定家であるためには、それら対象の様々な質の微妙さ、精妙さを識別することができなければならない。人間は必ず、何ものかについての鑑識能力を持ち得るのであるが、それは、出会う対象の微細な相違を識別し、正しく評価し、真価を認める (appreciate) ことである。ここで鑑識とは、経験したものの冷静な理解を意味しているのであって、必ずしも、個人的な好みや趣味といったものを意味しているのではないことに注意すべきである。このような理解が、価値的な判断の基礎となるのである。

アイズナーは、音楽上の鑑識の一例として次のように言う。“鑑識能力を有する人は、トスカニーニ (A. Toscanini) によるベートーヴェン (L. v. Beethoven) の交響曲第七番の演奏と、カラヤン (H. v. Karajan) によるそれとを、比較し対照することができるものである。”<sup>7)</sup>音楽という表現の様式 (mode) において、一定の幅と一定の深さの経験を積んだ後にだけ、洗練された音楽上の鑑識は発達するのであるが、この事例は、次の二つの意味で興味深い事実を指摘していると思われる。

第一に、ベートーヴェンの交響曲第七番という同一楽曲の演奏でありながら、トスカニーニとカラヤンの演奏には、ある意味では明白な差異が聴き取られる、あるいはそれが確かに存在しているという事実である。トスカニーニが演奏に使用した楽譜も、カラヤンが使用したそれらも、原則的には同一のものであるはずである。もっとも、楽譜には様々な校訂者による様々なエディションが存在し、作曲家によっては、例えばバッハ (J. S. Bach) のように、きわめて多種のエディションが流布している場合もあるが、ここでは同一の楽譜であったと考えてよいだろう。物理的には同一物として存在する同一の楽譜を使用していながら、トスカニーニとカラヤンの演奏には、ある種の、ある意味では決定的な差異が存在するのである。あるいはトスカニーニ個人、カラヤン個人にとってさえ、指揮者としての活動を開始した当初の演奏と、経験を積んだ後のそれとでは、演奏された楽曲が同一のものであっても、実際の演奏には何らかの差異を生じるはずである。このことは人間の経験の一回性にも深い関係を持っているが、このような差異は音楽の演奏において、楽譜の‘正確な’再現という観点から否定されたりするものではなく、むしろ積極的な意味を持ち得るものである。楽譜と演奏者との関係に関するこのような事実は、定式的に記述された授業計画と、教師の授業実践との関係を考察する際の有効なメタファーとなるものである。

第二に、鑑識能力を有する人は、確かに両者の演奏の

差異を聴き取り識別することができるが、通常それは言語で表現される以前に行われているということである。優れた鑑識能力を有する人は、その対象に関する豊富な知識と経験、その活動に関するある程度の技術を持っているものであるが、そのような人であれば、冒頭の数小節を聴いただけで、誰の演奏であるかを同定することが可能であろう。その指揮者によるその演奏を以前にも聴いたことがある場合には、記憶が重要な役割を果たすと考えられるが、その際においても、鑑識は言語的な行為というよりも、言語以前の知識に基づく行為である。しかもそれは、漠然とした捉えどころのない印象や感じというようなものではなく、識別する個人にとっては、ある場合には明確な、またある場合には何らかの確からしさを以て意識されているものである。

試みに、そのような知識や意識を、具体的に言語で記述することは原則的に可能である。優れた鑑識能力を有する人であれば、鑑識に必要な非常に多くの事柄を記述することができるかもしれない。しかし問題なのは、音楽の知識や経験、ある程度の音楽上の技術を全く持ち合わせていない人が、そのようにして記述された指示書きに忠実に従うだけで、例えばトスカニーニとカラヤンの演奏の微妙な質的差異を識別し鑑賞することができるようになるとは思われない、すなわち、記述された指示書きに、両者の演奏の質的差異を識別し鑑賞するために必要なすべての情報が表現されているとは思われないということなのである。このように鑑識は、言語で記述し尽くすことが困難なものであっても、確かに人間の能力として機能していると言うことができる。ここで指摘しておきたいのは、そのような鑑識能力が、神秘的なものでも宗教的なものでもなく、人間が有するきわめて人間的な能力の一つなのだという点である。

鑑識の性質と機能の理解のために有益な議論を展開しているのがポラニーである。物理化学者であると同時に科学哲学者であったポラニーの哲学的業績の特徴は、“科学における人間の創造性と、他のすべての人間の技芸(芸術、アート)とを結び付けたこと”<sup>8)</sup>にあるが、人間が有する知識について考察する際のポラニーの出発点は、端的に次のように表現される。

“我々は語るることができるより多くのことを知ることができる。”<sup>9)</sup>

日常生活において我々は、他の多くの人の顔の中から、ある特定の人の顔を確かに識別しているが、どのようにして識別しているのかを、通常は言語で言い尽くすことができない。しかし、実際に識別している以上は、何らかの知識によってそれが行われていると考えられる。し

たがって、この種の知識は、確かに存在し機能してはいても、言葉に置き換えることが容易ではないということが言える。もっとも、音楽上の鑑識について述べた際に示したように、それによって識別が可能になるか否かは別問題として、そのような知識を試みに記述すること自体は可能である。例えば、右目と左目の間の距離、鼻の高さ、唇の縦と横の長さなどを、物理的正確さを以て記述することができる。しかし、実際に人間が識別できるということを目的とした場合には、そのような記述よりも、全体的な顔の印象や感じについての記述の方が有利であるように思われる。さらに言うならば、そのような言葉による表現よりも、粗描や似顔絵の方が、実際に識別するという目的には適うものであるとも言える。仮に以上の仮定が正しいとするならば、この点が重要なのであるが、言語で詳細に記述し尽くすことが不可能であっても、この種の知識を様々な表現形式を用いることによって、他者に伝達し共有することが実際に可能であるということになる。人間の知識あるいは知についてのポラニーのこうした指摘は、科学的な論述や様々な芸術は人間の知識あるいは知についての表現の諸形式であるとするランガーの言説に通じるものであり、アイズナー自身は詳しく言及しないが、アイズナーの言う教育批評の理論的な根拠でもある。

ポラニーの議論で、授業を含む‘技術’に関する考察のために有益であると思われるのは、技能(skill)の実際に関するものである。鑑識において機能しているような種類の知識が、技能の実際においても機能していると考えられるポラニーは次のように言う。

“技能的(技能をもって行う)行為の目標が達成されるのは、それに従う個人にはそれ自体としては知られることのない一組の規則を遵守することによってである。”<sup>10)</sup>

ポラニーは、バランスを保って自転車に乗る技能を例に出して説明している。進行中の自転車のバランスを保つ仕方を分析すると、“所与のアンバランスの角度に対して各々のくねりの曲率は、自転車乗りの進行速度の二乗に逆比例している”<sup>11)</sup>という。しかし実際には、自転車乗りは、自転車の経路の曲率をアンバランス割る速度の二乗に比例して調整するという仕方で、自転車のバランスを保っているのではない。自転車乗りが守る規則は、端的に、自転車が右に傾いた時にはハンドルを右に回し、左に傾いた時には左に回すといったようなもので、そうした一連の動作を続けることによって、一連の曲線に沿って自転車が進行し、バランスが保たれるのである。つまり、ある技能に関して、そのように客観的言語で規定的に説明できるということと、実際の在り方との間に

は、一定の距離あるいは落差が存在しており、それは、“規則の形式化からは漏れているが実際には考慮に入れなければならない要因が他にも多い”<sup>12)</sup>からである。したがって、ポラニーが言うように、“*技芸の規則は有用であり得るが、技芸の実際を決定しはしない。*”<sup>13)</sup>

しかし、このことは、そのような技芸を伝達し共有することが不可能であることを意味するのではない。技芸の伝達についてポラニーは次のように言っている。

“詳細に規定する(詳記する, 特定する, specify)ことのできない技芸は、指示書きで伝達することは不可能だ——その指示書きが存在しないのだから。それはただ師匠から弟子への例示としてのみ伝えることができる。”<sup>14)</sup>

技芸に関するこうした見解は、批判を受けやすいものであるように思われる。なぜなら、一般に、閉鎖的な職人社会の中で秘蹟的に連綿と伝達されてきた技芸を、規定的手続きとして明るみに出すことによって、その技芸を誰もが所有することができ、その利益を誰もが享受することができるようになるという信念が存在しているのを認めることができるからである。確かに、技芸の伝達にとって、指示書きが全く無益であると言うことはできないし、伝達を援助するような方法が、例示以外にも存在していると考えられる。しかし、それでもなお、17世紀の弦楽器製作者ストラディヴァーリ(A. Stradivari)が製作したヴァイオリンを、構造や美観、そして何よりも音色の点で凌ぐ楽器を製造することは、現代の科学的技術によっても容易ではないという事実を指摘することができる。ストラディヴァーリの弟子や後継者たちが師を超える楽器を製作することができなかったという点では、ストラディヴァーリの楽器製作の技芸は属個人的であったと言えるが、およそ70年間にわたって約650もの卓越した楽器を一貫して製作し続けることができたという点では、少なくともストラディヴァーリにとってその技芸は、単なる偶然の産物ではあり得なかったはずである。ストラディヴァーリは、そのような技芸を確かに所有し、行使することができたのである。

技芸のこのような性質は、芸術の領域での技芸にのみ限定されるものではない。ポラニーは、“現代産業においても、規定不能の知識が依然として技術の本質的部分を占めている”<sup>15)</sup>ことを指摘している。このような意味で、鑑識の能力は人間の生活のあらゆる領域に巧みに浸透していると考えられる。

## B. 教育的鑑識

上に述べたような性質と機能を持つ、授業の批評に不可欠の鑑識をアイズナーは教育的鑑識と呼んでいる。“教

育的鑑識は、ある程度まで、生徒あるいは教師として学校で過ごしたことのある人ならば誰でも所有しているもので、それは洗練し発達させることができる”<sup>16)</sup>とアイズナーは言う。授業は予測や統制がきわめて困難な、複雑で、ある種の偶然性を潜めた出来事である。そのような、科学的手続きによって測定され得る範囲よりも広く、豊かで複雑である教育生活を理解しようとする教育的鑑識は、実践者によって日々実践されている。例えば、子どもが何らかの不満を抱いたり、子どもに何らかの不都合が生じているように見える時、その場でその原因を同定するために教師に必要なのは、動機づけや興味に関する理論よりも、子どもと子どもを取り巻いている状況の中に現れている様々の質を理解するような判断力である。

教育的鑑識は、他の領域での鑑識と同様に、洗練し発達させることができるが、そのために必要なのは、敏感で意識的な仕方、集中力を以て教育生活の出来事に参加する機会を得ること、それら出来事の知覚が洗練され得るように比較し討議すること、そしてそうすることによって、以前には知覚されなかった出来事を同定し、総合し、評価する機会を得ることである。このように、教育的鑑識の能力は、まず実践の中で、実践を通して洗練され、発達していくものである。しかし、教育の出来事の本質や意味について述べるためには、教育生活の中で現れてくる質に対する感受性だけではなく、些末なものや意義深いものとを区別し、それを知的文脈に置き得るような観念、理論やモデルが必要である。理論と芸術的手腕、教育的鑑識との関係について、アイズナーは次のように言っている。

“理論は芸術的手腕の洗練において一定の役割を果たすが、その役割は規定的(prescriptive)なものではなく、診断的(diagnostic)なものである。教育における優れた理論は、芸術におけるそれのように、以前よりも深く理解するのを援助する。それは、一連の事象を構成する様々の質について、以前よりも十分に考察するのに役立つ。つまり理論は、知性、知覚や行為に取って代わるのではなく、それを通して知性が世界を注視し得るような、いくつかの窓を与えるのである。このように、教育評価における理論の一つの役割は、教育的鑑識を洗練することにある。”<sup>17)</sup>

芸術の批評に芸術的な鑑識の能力が必要なように、授業の意義深い批評には、実践と理論によって洗練された教育的鑑識の能力が不可欠なのである。

## II. 教育批評 (educational criticism)

### A. 批評の機能と役割

対象の特徴や質を認識し識別する鑑識能力に基づいて行われるのが批評である。批評の目的は、事物や出来事を構成している特徴や質を識別することだけではなく、さらに、それ以上の鑑識能力を有していない人でも、その対象に深く入り込んで行けるように、出会われたものがまさに何であるかについて、言葉で明瞭に表現し描写することである。デューイが言うように、“批評の機能は芸術に関する認識の再教育という点にある。”<sup>18)</sup>

芸術における批評は端的に、対象となる芸術作品や芸術活動の言いようのない質を、鮮烈な言葉を以て明瞭に表現することを目的とするが、ここには、言いようのないものをどのようにして言葉で表現するのかという、ある種の逆説的な問題が存在する。批評者の役割と、この問題の克服について、アイズナーは次のように言う。

“批評者の役割は、説明を試みることよりもむしろ、漠然と示し、示唆し、含意を与え、暗示し、描写することにある。この課題において、暗喩と類推、暗示と含意は主要な道具となる。批評の言葉が実際に成功したか否かは、それによって明らかにされたものの輝き (brightness of its illumination) によって測られる。批評者の使命は、理解を助けることである。”<sup>19)</sup>

このように、批評者が暗喩や暗示を効果的に使用することによって、対象の言いようのない質を表現し伝達することが可能であるとアイズナーは考えている。暗喩や暗示の効果的な使用とは、必ずしも、それを多用することを意味するのではないことは言うまでもないが、この種の言葉の表現力や伝達力をアイズナーが主張する根拠として、ランガーの言説がある。

ランガーは、カッシーラー (E. Cassirer) とホワイトヘッド (A. N. Whitehead) に共鳴する美学者であるが、ランガーが雄弁に表明するのは、知識あるいは知は、論述的形式 (discursive form) と同様に、非論述的形式 (nondiscursive form) においても表現され経験され得るということである。<sup>20)</sup> 論述的形式とは、ディスコースの形式すなわち言語を指しているが、人間は高度に発達した言語を使用することによって、無形の観念や事実について思考することができる。論述的形式である言語は、人間が知識を獲得する際の非常に強力な道具であり、例えば命題は、事象についての観念を表現するための特に有用な道具である。厳密に言って、論述的形式で表現され得ないものは、概念的に保持することがきわめて困難

である。しかし、そうであるからといって、人間の知識あるいは知が、論述的形式の中に閉じ込められているのではない。この点は、ポラニーが人の顔の識別を例に出して指摘している通りである。論述的形式には、特に人間の内的な生や感情について表現するには限界があることを、ランガーは次のように言う。

“論述的型式 (discursive pattern) にも、その有用性の限界がある。ある表現形式は、主観の客観化 (projection) の何らかの法則によって、それに一致して現れる、すなわち、その形式を以て現れるところの、いかなる複雑な概念も表現することができる。論述的形式の痕跡を——直接にも間接にも——留めていないような経験の中に存在するものはすべて、論述的には伝達され得ないのであり、厳密な意味では、論理的に想像され得ない。それは言葉では表現不可能なものである。”<sup>21)</sup>

ランガーが指摘しているのは、人間の知識あるいは知には、それ固有の様々の表現形式が存在するということである。命題の形式で言い表される言葉は確かに、客観的現実を認識するための最も強力な道具であるが、人間の主観的現実を知るためには、必ずしも最上のものではない。人間の内的な生や感情を、通常の言語が表現することができない理由を、ランガーは次のように示している。

“(それらを——引用注) 言葉で表現できないのは、表現される観念が、あまりに高尚で崇高であったり、あるいは他の何ものかであったりするからではなく、感情の形式と論述的表現の形式とが、論理的に相容れないものであるために、感情や情動のいかなる厳密な概念も、字義的言葉の論理形式には投影され得ないからである。言葉による表明は通常、最も信頼できる伝達手段であるが、感情生活の正確な特徴についての知識を伝達するには、ほとんど有用性を持たない。”<sup>22)</sup>

先に述べた通り、論述的形式も非論述的形式も、人間の知識あるいは知を表現するための、それぞれ固有の在り方である。ランガーが言うように、“論述的なシンボル体系——文字通りの意味での言語——が我々の回りの事物や、それらに対する我々自身の関係を知るのに役立つのに対して、芸術は主観的現実、すなわち感情と情動を知るのに役立つ。芸術は内的経験に形式を与え、そうすることによってそれらを理解可能なものにする。”<sup>23)</sup> 確認されなければならないのは、二つの形式の優劣は本質的な問題ではなく、それぞれの表現形式が、人間の知識あるいは知に関するそれぞれ固有の役割を担っているということである。

ランガーのこれらの議論は、芸術の固有の役割や意味

を探求するうえで、あるいは、芸術教育の目的や意義を明確にするうえでも有益なものであるが、<sup>24)</sup>授業研究の方法論への貢献として、次のことを指摘することができる。すなわち、授業の研究は原則的に、主要な表現の道具として言語を使用し、言葉を用いて記述する努力を続けて行かなければならないが、補助的手段として、または研究における重要な位置を占めるものとして、言語以外の表現形式——写真や映像、あるいは音声など——の使用が正当に認められなければならない。ランガーが指摘するように、研究上、形式的に定義された術語の連結や数的シンボルの使用だけが、対象となる世界のリアリティを構成する唯一の手段なのではない。アイズナーが主張する教育批評の根拠と必要性は、ここに見出される。

出来事や状況に共感的に参加することを可能にするのは、単なる事実の記述に限定されない。特に批評における言葉は、説明的で解説的な様式にのみ制限されるべきではない。なぜなら、そのような制限は、伝達されるものを規定するのみではなく、理解しようとする出来事や状況の質を歪めてしまうことがあるからである。人間の経験を言葉で表現するということは、必然的に何らかの意味での歪曲を免れないが、本質的に非論述的であるような言葉を効果的に用いることによって、形式的な言語使用において看過されている質を経験することが可能になる。そのような非論述的な言葉は、論述的な言語に従属する代用品なのではなく、論述的言語によっては決して表現され得ないものを、概念化し表現するのである。

“芸術によって我々は、他者の生に想像的に参加し、状況の共感的理解を得、芸術だけが顕にし得る仕方で、それらを知る機会を持つのである”<sup>25)</sup>とアイズナーが言うように、表現の芸術的形式は、それ固有の機能と役割を担っているのである。

## B. 教育批評

授業研究における批評である教育批評の目的は、教育生活の豊かさを、それが最もよく真实性を以て現れてくるような形式を用いて表現し、教育生活についての理解を深め洗練(cultivate)していくことである。アイズナーは、教育批評には、それらが独立していたり連続していたりするのではないが、具体的には三つの側面があり、教育批評の記述の妥当性には二つの規準があるという。<sup>26)</sup>

### 1. 教育批評の三つの側面

これら三つの側面は、批評者によって見え方が異なったり、何らかの対立が生じたりした場合に、それらの差異や対立が生じた理由を理解するうえで有用なものであ

る。

第一は、記述的側面(descriptive aspect)である。これは、注意が向けられた現象に関する純粋に記述的な局面を特徴づけ、言い表すことである。例えば、教室で生じた質問の数や型、討論に費やされた時間の量、教師や教室が与えるイメージや印象等を記述する。記述的な教育批評は、現象が意味するものへ——少なくとも非常に深くまでは——入り込むことなしに、出会われた質を描写することである。教育批評の記述的側面は、厚い(thick)記述というよりは、薄い(thin)記述である。

第二は、解釈的側面(interpretive aspect)である。これは、様々な行為の形態が、ある社会的状況の中にいる人々に対して持っている意味や意義を、理解しようとすることである。例えば、自分が読んだ本の数を表につけている三年生の子どもにとって、本を読むことに対して与えられる報酬にはどのような意味があるのか、また、学校生活における様々の教科のカリキュラム全体への位置づけや時間的な配当は、どのような暗黙のメッセージを生徒に与えるのだろうか、というようなことが問題になる。これらの問題に答えるには、解釈すること、すなわち、他者の生に共感的に参加し、例えば読んだ本のリスト、時間配当といった文化的シンボルの意味を理解する能力が必要である。教育批評の解釈的側面は、様々な社会科学や、学校での経験から生まれてくる実際の叡知(practical wisdom)の、賢明で見識ある使用を必要とする。

第三は、評価的側面(evaluational aspect)である。これは、進行中の出来事の教育的な意味や価値を問題にする。教室生活の教育的な意味を取り扱うことは、それを記述したり解釈したりすること以上のことをすることである。つまり、教育的な意義を考慮することによって、何らかの価値判断を行うのである。教育批評者の仕事を、民族誌学者、心理学者、社会学者の仕事から明確に区別するのが、この側面である。教育的な価値判断をするためには、教室で起こる教育的に微妙な物事を理解したり、それらの意味を解釈したり、その機能を説明したりする能力だけではなく、教育理論、教育哲学や教育史についての十分に豊かな背景を持つことが必要である。それによって、進行中の活動や採用されたかもしれない代案の価値を理解することが可能になる。また、代案を考慮するには、実際的な現実感覚が必要である。日常の教育生活においては、実際に何が可能で何が不可能かを認識することが重要なのである。

このように、教育批評の最終的な目的は、単に記述し解釈することに留まらないという意味において、評価を

行うことである。批評者の任務は、それはいかなる場合にも不可能であるが、単に中立的な観察者であったり、公平な解釈者であったりすることではない。批評者は、自分が見たり解釈したりしたものをを用いて、教育実践の特徴やその改善についての何らかの評価的結論にたどり着こうとするのである。

## 2. 教育批評の二つの規準

記述された教育批評が信頼し得るものであるのか、すなわち、教育批評の妥当性を吟味するためには、適用し得る二つの規準があるとアイズナーは言う。一つは、構造的確証 (structural corroboration) であり、もう一つは、指示適切性 (referential adequacy) である。

構造的確証は、現象の中の様々の事実や条件が、導かれた結論を支持していることを論証することによって、その現象についての結論が妥当であるか否かを追求する過程である。これは、批評の記述の筋道が通っていて、部分が全体に適合していることを論証する過程である。各々の構成要素が他を確証するときに、証拠は説得力を持ったものになり、最終的に、諸部分が相互に緊密な関係を保っているような一つの構造がつくり上げられる。しかし、構造的確証の一つの問題点は、説得力があり一貫性があるというだけでは、詐欺師の話 (story) と区別することができないということである。これに何かが付加えられなければならない。

そこで、指示適切性が必要になる。批評の目的は知覚の再教育であるから、優れた教育批評は、それがない場合よりも、それを読んだり聞いたりする人の理解を助けるはずである。教育批評を吟味する手段は、批評が注意を向けた現象の中に、その批評が記述し、解釈し、評価することによって言及 (refer) した指示対象が発見され得るかを確認することであるという意味において、経験的である。したがって、教育批評の指示適切性は、批評の助けを借りて現象を注視してみることによって決定される。批評が指示的に適切であれば、批評者が記述したものが現象の中に見出されるはずである。

これら二つの規準は、批評の記述の妥当性を吟味する読者にとってだけでなく、批評を妥当に記述し構成していこうとする批評者にとっても、実際的に有効な道具となるのである。

## III. 教育批評の意義

教育的鑑識と教育批評は、厳密な意味での論述的形式で表現し尽くすことが困難なものであるが、それでもなお、それらは、我々が認識するものを理解し表現するた

めの一つの有益な様式である。教育的鑑識と教育批評の可能性についてアイズナーは、“教育評価の基礎を拡大するとともに、教育の過程の改善にかかわるアートの探求に貢献するであろう”<sup>27)</sup>と云う。そして、“教育批評の主要な価値は、我々の認識の方法に関する理解を拡大し、その結果として、教育評価とその研究のための新しい方策を可能にすることにある。アメリカの学校において、それが評価の主要な様式にはならないとしても、その貢献は、そのために行われた努力を価値あるものとするのに充分であるように思われる”<sup>28)</sup>と述べている。

授業研究における教育批評の意義として特に次の三点を簡潔に指摘しておきたい。

第一に、教育批評は授業研究における方法論的な一つの挑戦である。教育批評は具体的な授業や教室生活を主題とするという点で、すなわち、批評の主題が具体的な経験の中に位置づいているという点で、あくまで経験的であろうとするが、教育批評は本来的に素朴な実証主義のパラダイムを超えようとするものである。この意味で、教育批評はエスノグラフィーとの方法論的な親近性を持っている。

第二に、教育批評は授業研究における認識を拡大する。教育批評は、人間が操作する様々のシンボルを、様々の知識あるいは知の表現の諸形式と考えることによって、授業についての我々の認識の範囲を拡大するのである。授業や教室生活において教師と子どもが用いる表現形式は、きわめて広い範囲にわたるものであるのだから、それらの研究における知識あるいは知の表現も、論述的形式のみに限定されるのではなく、原則的に非論述的形式にも拡大される必要がある。

第三に、教育批評は研究と実践の関係を互恵的なものとする。授業や教室生活の理解に強い関心を持ち、その改善に何らかの仕方でも貢献しようとする教育批評は、研究者に向けて記述されたものであると同時に、その批評の主題となった実践者に向けられたものでもある。これは、方法論的には親しい関係にあるエスノグラフィーと、教育批評との相違点の一つである。教育批評が記述される過程で、記述者と実践者との間で観察された事実についての討論の機会が持たれるような場合には、実践者は単なる研究の対象ではなく、研究への参加者である。研究が研究だけで自己完結するのではなく、研究の成果を実践者にフィードバックし、それについての実践者の反応や評価をも批評の記述に取り込んでいくという姿勢は、研究から実践へという一方向的な関係を変える可能性を持っている。

最後に、アイズナー自身が示している、教育批評の理

論と実際の両面におけるいくつかの課題をまとめておきたい。

第一に、教育批評は批評者の判断に信頼を置くものであるために、測定するような場合と比較して、高度の正確さは減じられざるを得ない。それに関連する最も深刻な問題は、芸術的に記述するための言葉の使用が、しばしば偏向していると見なされるということである。一般に、記述が表現的でなければならないほど、それは事実に近いと考えられている。批評者が、芸術的な表現力に富む記述を行い、それによって教育生活の情動的意味や本質の特徴を他者に伝えようとする場合には、偏向していると見なされる状態に陥っていたり、事実以外の何かを記述してしまっていたりする危険が常に存在する。しかし、それと反対に、記述の中に情動的あるいは質的な内容が欠落している場合には、それは、教育生活における、より重要なものを排除してしまっている危険がある。芸術的な記述と平板な報告との間のこのような緊張は、解決が困難なものである。

第二に、研究結果は、論述的用語で表現される結論として導き出されなければならない。つまり、芸術的に表現された批評をいくつかの結論へと還元することが、批評が第一に提供しようとするものを奪い取ってしまうにもかかわらず、それでもなお、知識として得たものを結論として提出しなければならない。記述された批評(work)は、その全体を以てメッセージたり得るのであるから、それをいくつかの結論に要約することは、批評が全体として持っているメッセージを歪曲してしまうことがある。

第三に、教育批評を行うには、大量の時間と、巧みに記述する技術が要求される。出来事の生起頻度を計測するような標準化された観察手続きは、少量の時間で実施することができるが、そのような手続きは、批評にとっては有用なものではない。

アイズナーの関心は、観察方法自体の客観性の追求ではなく、教師と子どもの経験の意味やパースペクティブを含む、授業のリアリティの真実性の追求にある。つまり、観察の方法自体が客観的なものであっても、それによって、行為者にとっての経験の意味が捨象されてしまう限り、まさにその意味において、その観察方法は、授業のリアリティの厳密な意味での妥当な構成を行うことに失敗するのである。そしてここに、教育批評が従来の客観的で体系的な観察方法の補完物としての役割を果たすべき理由がある。

批評をめぐる逆説的な問題と、それでもなお批評が有し得る意義について、デューイは次のように書いている。

“批評の任務は、芸術によってなされるかような作用（経験を拡充し、偏見を除去し、心眼を見開かせ、因習慣習から生じたヴェールを取り去って、認識力を完全なものにすること——引用注）を助長することである。批評家が自分の下した賛同や非難、評価や鑑定を他人に押しつけることは、人それぞれの真実の経験を発展させるための一要素となるという批評の働きを理解しえず、また遂行しえない証拠である。芸術家はその創作にあたってなしとげたのと同一の働きを、われわれが自分自身の生活過程の中でなしとげることによってのみ、われわれは芸術の十全の意義を把握することができる。この活潑な過程の増進に参加することこそ批評家の特権なのだ。”<sup>29)</sup>

## おわりに

本稿では、授業研究における批評の意義を、アイズナーの“教育批評”論をもとに考察してきた。教育批評に不可欠とされる教育的鑑識の理論的根拠としてはポラニーの議論があり、教育批評の理論的根拠としてはランガーとデューイのそれがあった。音楽演奏の生命が、物理的には唯一のものとして存在する楽譜に込められたその音楽の様々な可能性を、個性的にしかも説得力を以て表現することにあるように、教育批評の力は、物理的には唯一の出来事と見なされる授業における教師と子どもの経験の質の多様性を、生き生きと説得力を以て表現することにおいて最もよく発揮される。<sup>30)</sup>

また、科学的記述において使用される論述的形式と同様に、音楽や美術など芸術の表現において用いられる非論述的形式も、人間世界に関する知の固有の在り方であるというランガーの議論は、人間の認識と知識あるいは知に関する広範な問題や、芸術教育の目的や意義に関する今日的な問題にも発展的な関係を持っているが、それについて論じるためには他の機会を得なければならない。

(指導教官 佐藤学助教授)

## 注

- 1) Eisner, E. W., *Educational Connoisseurship and Educational Criticism: Their Forms and Functions in Educational Evaluation*. In: Eisner, E. W., *The Art of Educational Evaluation*, Falmer Press, 1985, pp.88-91.
- 2) *ibid.*, p.91.
- 3) Eisner, E. W., *The Art and Craft of Teaching*. *Educational Leadership*, 1983, January, p.4.



- 4) Eisner, E. W., *Educational Connoisseurship and Educational Criticism: Their Forms and Functions in Educational Evaluation*. In : Eisner, E. W., *The Art of Educational Evaluation*, p.92.
- 5) *ibid.*, p.93.
- 6) Eisner, E. W., *The Educational Imagination*, 2nd edition, Macmillan, 1985, p.223.
- 7) *ibid.*, p.219.
- 8) R. ゲルウィック「マイケル・ポラニーの世界」長尾史郎訳, 多賀出版, 1982年, 186頁。
- 9) M. ポラニー「暗黙知の次元」佐藤敬三訳, 紀伊国屋書店, 1980年, 15頁。
- 10) M. ポラニー「個人的知識」長尾史郎訳, ハーベスト社, 1985年, 46頁。
- 11) 同書, 46頁。
- 12) 同書, 46頁。
- 13) 同書, 46頁。
- 14) 同書, 49頁。
- 15) 同書, 49頁。
- 16) Eisner, E. W., *The Educational Imagination*, p.221.
- 17) Eisner, E. W., *Educational Connoisseurship and Educational Criticism: Their Forms and Functions in Educational Evaluation*. In : Eisner, E. W., *The Art of Educational Evaluation*, p.91.
- 18) J. デューイ「芸術論」鈴木康司訳, 春秋社, 1969年, 359頁。
- 19) Eisner, E. W., *op. cit.*, pp.92-93.
- 20) discursive の辞書の意味は '推論的' であるが, 「哲学事典」(平凡社, 1971年)と「美学事典 増補版」(弘文堂, 昭和49年)では, '論述的' という訳語が充てられている。'論弁的' としているのが, ランガーの主著の訳書である「シンボルの哲学」(岩波書店, 1960年)をはじめとして, その他ランガーの「感情と形式」(太陽社, 昭和46年), 「芸術とは何か」(岩波書店, 1967年), 「哲学的素描」(法政大学出版局, 1974年)である。ここでは, ランガー自身が discursive な言語とは discourse のための言語である(「芸術とは何か」40頁)と言っていることから, '論弁的' ではなく '論述的' という訳語が適切であると考えたい。以上のことから discursive を '論述的', nondiscursive を '非論述的' とした。
- 21) Langer, S. K., *Problems of Art*, Charles Scribner's Sons, 1957, pp.21-22.
- 22) *ibid.*, p.91.
- 23) *ibid.*, p.71.
- 24) ここでは詳しく論じられないが, 現在の学校教育における読み書き能力 (literacy) や思考の形式は, 著しく論述的形式によるそれに限定されがちなもので, それは結果的に, 教育において, 音楽や美術などの非論述的形式による知の洗練とその所産を軽視するものであることを指摘しておきたい。
- 25) Eisner, E. W., *The Educational Imagination*, p.227.
- 26) Eisner, E. W., *Educational Connoisseurship and Educational Criticism: Their Forms and Functions in Educational Evaluation*. In : Eisner, E. W., *The Art of Educational Evaluation*, p.94.
- 27) *ibid.*, p.102.
- 28) Eisner, E. W., *The Use of Qualitative Forms of Evaluation for Improving Educational Practice*. In : Eisner, E. W., *The Art of Educational Evaluation*, p.159.
- 29) J. デューイ, 前掲書, 360頁。
- 30) 教育批評の具体的な試みとして, アイズナーの教育批評の方法論に基づいて, 一つの詩の授業の教育批評を行った。伊藤安浩「詩の授業の教育批評——授業における経験の質に注目して——」東京大学教育学部紀要第30巻, 1990年。