

E.アイズナーの教育思想の軌跡を読み解く – *The Educational Imagination* の改訂を中心に –

近藤 茂明

An Investigation of Elliot Eisner's thought of *The Educational Imagination*

The purpose of this study is to clarify Elliot Eisner's thought of *The Educational Imagination*. Focus is placed here on a comparative study of his three publications entitled '*The Educational Imagination*' between 1979, 1985, and 1994. In this process, this study is referred to John Dewey's essential concept 'quality' and 'qualitative inquiry'.

From this study it can be seen that the second and third publications are different in parts. It seems to the author that Eisner has critical message on 'what is the basics of education' and 'school curriculum' to his book readers, especially his 'educational criticism' and 'forms of representation' on the policy of education (for instance, why qualitative experience is forgotten in objectivity of curriculum) from 1970s to 2000s in the United States.

1. はじめに

芸術教師から出発したエリオット・アイズナー (Elliot W. Eisner, 1933–2014) は、1960年以降、アメリカのカリキュラム論、芸術教育論、教育評価論等の諸領域において、人間の発達に対して不可欠な役割をはたす芸術に注目し、「教育的鑑識眼 (educational connoisseurship)」「教育批評 (educational criticism)」「表象形式 (forms of representation)」等の鍵概念を用いて自らの教育論を展開した。その教育思想には、彼のメンターの一人、ジョン・デューイ (John Dewey) による「人間の質的経験 (qualitative experience) をどう読み解くべきか」という「質的探究 (qualitative inquiry)」⁽¹⁾ への問いに通底する特質が流れている。

また、アイズナーに対する評価として、ジェイムズ・ヘンダーソン (James Henderson) による批評が挙げられる。ヘンダーソンは、アイズナーの主著書 *The Educational Imagination* (以下 *EI* と略す) を何度も引用し、彼の「学際的な広がり (interdisciplinary breadth)」と「人文主義的な深まり (humanistic depth)」を高く評価する。例えば、当

時のアメリカの教育改革政策に対して、アイズナーが学校改造の生態学的方向性 (ecological orientation to school reform) を提示し、支配的な学校や教授・学習のイメージを乗り越えるための単純すぎる認識論 (simplistic epistemology) を排し、方法論的多元論 (methodological pluralism) を取り入れようとした点を評価する。その際、変革力のあるカリキュラム・リーダーシップ (transformative curriculum leadership) の表れとして、アイズナーの「教育的鑑識眼」「教育批評」に基づく「教授の芸術性 (teaching artistry)」、すなわち、「教育的想像力 (educational imagination)」を援用する⁽²⁾。

一方、日本におけるアイズナー研究は 1980 年代後半以降、カリキュラム論、教育評価論、美術教育論、さらには授業研究も視野に入れた様々な領域において取り上げられてきた。ただし、管見の限りでは、教師教育論や学校組織論を正面に据えた研究はあまり見受けられない⁽³⁾。また、これらの国内外の研究には当時の度重なる教育政策に対峙した、アイズナーの主著書の改訂に込められた意味、すなわち、彼の意図や願いを見出すことは難しい。

このようなアイズナー研究の経緯もふまえ、日本の戦後教育、例えば、学習指導要領の改訂を通じた経験主義と系統主義の間の揺れ動きがアメリカの教育政策とつながっていると考えられる動向や、最近の教育現場において、「マネジメント」「説明責任」の文言が流布してきた実態等も鑑みる時、本研究を通してアイズナーの主著書改訂の意味を探ることは、今後の日本の教育のあり方を「質的探究」という視点で考える上でも参考となる材料を提示してくれるのではないか。

そこで本研究の目的は、戦後アメリカの 1970 年代以降の教育政策に即応して 3 回改訂 (1979,1985,1994) されたアイズナーの著書 *EI* の特徴に注目し、彼の教育思想の軌跡のもつ意味を読み解くことである。詳細については後述するが、彼によると第 2 版ではカリキュラム履行の過程に第 1 版より注目し、第 3 版ではそれまでの国家教育改革の失敗に対する応答という意味で出版している⁽⁴⁾。また、第 2 版では「誰に対しても、いかなる場所においても、永久に当てはまるような教育に対する単一の概念や目的はない」としながら、その共通基盤として教育者が「教育的想像力」をもつ必要性も述べている⁽⁵⁾。そこで本研究では、3 回の改訂に伴う各章の記述内容の比較分析を通して、そこに反映されるアイズナーの思想的意図や願いを読み解いていく。

2. 1970 年代以降のアメリカの教育政策とアイズナーの著書出版

スプートニック・ショック (1957) を分岐点としたアメリカの戦後教育政策は、科学や教育的効果を重視する方向性をもって次々と遂行される。具体的には、『危機に立つ国家』 (1983) 以降の教育政策に強く反映される、目標達成に向けた数字的視点を最優先する「客観性」「説明責任」のあり方がその本質として挙げられる⁽⁶⁾。

一方、アイズナーは 1970 年代より数多くの著書を公にした。次表は当時の主な教育政策の動向と彼の著書出版との関係性をまとめたものである。この表の右列「教育政策の掲載」に見られるように、アイズナーは各著書において、その時々に出された国家教育政策を繰り返し取り上げている。とりわけ、*Cognition and Curriculum* (1982,1994. 以下 *CC* と略す) と *The Educational Imagination* (1979,1985,1994) は、版を重ねるごとに過去から最近に及ぶ教育政策を繰り返し取り上げている。なぜこれらの著書を改訂する意味があったのであろうか。そこには目標達成を最優先する当時の教育改革政策の動向に対して、彼が何らかの注視を向けようとしたのではないか。このような課題意識をもって、以下の章で具体的な分析を行うことにする。

1970年代～2000年代前半のアメリカの教育動向とアイズナーの名著出版

年代	アメリカの主な教育政策に関わる動向 (I～VIIは主な教育政策・動向)	アイズナーの名著作	教育政策の掲載
1970年代	シルバーマン『教室の危機 (Crisis in the Classroom)』 ⇒アメリカ社会の急激な都市化現象に伴う学力の不均等、画一的な教育内容の実態に対する批判、「学校の人間化」の主張 ⇒学校中心の教育のあり方への見直しを図るが、「進学適性調査 (Scholastic Assessment (Aptitude) Test)」の低下傾向、70年代の深刻な経済状況、アカウンタビリティ運動の高揚等の影響により停滞・衰退化へ ※I ⇒その後、1970年代中旬～80年代中旬の「基礎に帰れ運動 (Back to the Basic Movement)」が教育運動の主流となる。 ※II	1971 <i>Confronting Curriculum Reform</i>	
		1972 <i>Educating Artistic Vision</i>	
		1979 <i>The Educational imagination : On the Design and Evaluation of School Programs</i> (第1版)	I・II
1980年代	『危機に立つ国家—教育改革の至上命令— (A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform)』 ⇒「卓越 (excellence)」概念に基づく課題 (高等学校の卒業要件の強化や大学入学基準の強化、新教科の学習教科の時間確保、教員の資質向上の具体策、教育関係機関の指導性と財政援助の一貫性の保障)の提起 ※III ⇒各州の教育改革運動が展開されるが、学校や教師の実態を無視した内容が多い(第1の波)、同時に改革の中心を学校・教師・教育専門職に注目(第2の波)	1982 <i>Cognition and Curriculum : A Basis for Deciding What to Teach</i> (第1版)	I
		1985 <i>The Educational imagination : On the Design and Evaluation of School Programs</i> (第2版)	I
		1985 <i>The Art of Evaluational Evaluation : A Personal View</i>	I・II
1990年代	『アメリカ2000年—教育戦略 (America 2000 : A Education Strategy)』 ⇒2000年までの達成すべき教育目標の発表 ※IV 『2000年の目標—アメリカ教育法— (Goals 2000 : Educate America Act)』 ⇒新たに2項目 (教師教育、父母の教育参加)の追加 ※V	1991 <i>The Enlightened Eye : Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice</i> (第1版)	I・III
		1994 <i>The Educational Imagination : On the Design and Evaluation of School Programs</i> (第3版)	I・II・III・IV
		1994 <i>Cognition and Curriculum : A basis for Deciding What to Teach</i> (第2版)	II・III・IV
		1998 <i>The Enlightened Eye : Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice</i> (第2版)	I・III
		1998 <i>The Kind of Schools We Need : Personal Essays</i>	I・II・III・IV
2000年代	『落ちこぼしのない教育法 (No Child Left Behind Act)』 ※VI ⇒質の高い教育を目指し、成果の見られる学校への助成金の提供	2002 <i>The Arts and the Creation of School</i>	I
		2005 <i>Reimagining Schools</i>	I・III・IV・V

3. *Cognition and Curriculum* 改訂の意味

*CC*の初版と再版の全体構成を眺めると、再版第2章には「経験の源泉 (The Sources of Experience)」という節が挿入されてはいるが、内容面は初版と変わらない。また、初版第3章第1節「視覚的モデル (A Visual Model)」についても、再版では第3章第1節「表

象形式の特徴と機能 (The Features and Functions of Forms of Representation)」、第2節「表象形式に対するより親密な眺め (A Closer Look at Forms of Representation)」の2節に分かれるが、こちらも内容面の違いは見られない。

ただし、第1章と第4章については内容面で大きく異なる部分が見られる。初版第1章「教育における基礎とは何か? (What is Basic in Education?)」では、1970～80年代の学問中心の「基礎に帰れ運動 (Back to the Basic Movement)」に対して、アイズナーは「基礎に戻る術はない。なぜならば、狼狽えた小学校の校長や教師は、最初に何ら残されていないものに戻る方法を分らないからである」⁽⁷⁾ という批判的な立場を取る。その上で、専門的能力の低さゆえに、学校カリキュラムの追求には各立場の教育専門家 (professional educator) の役割を明確にする必要があると訴える。その際、彼は教育専門家の注意点として、①教師、学校管理者はそれを達成するために技術的な能力を用いると同様に教育目標を評価する責任がある、②教育専門家は現在の目標に代わるものを考えるコミュニティ・グループの教育政策作りに助勢したり影響を与えたりする責任がある、③教育者は学校計画の性格や方向づけを指導する役割をはたさなければならない⁽⁸⁾、という3点を挙げる。ここに用いられる「責任」「役割」という文言から、彼がカリキュラム作成に関わる教育専門家の役割を重視していたと読み取ることができるであろう。

一方、再版第1章「教育改革の改善 (Reforming Educational Reform)」では、1980～90年代の国家教育政策『危機に立つ国家』(1983)、『アメリカ2000年』(1991)等に対峙した論考が見られる。そこには、第1節「変化のための政策的権限 (Political Mandates for Change)」、第2節「変化に対する障害 (Obstacles to Change)」、第3節「表面下を見ること (Looking Beneath the Surface)」、第4節「人間性と学校教育の目標 (Human Nature and the Purposes of Schooling)」、第5節「何を教えるかをどう決定したらよいか? (How Shall We Decide What to Teach?)」という各節の題目に見られるように、学校教育に求められる当時の切実性を読み取ることができる。具体的には、アイズナーは第2節で取り上げた「揺るがない学校構造」の性質として、①学校が強い伝統をもった施設である、②教師と管理者が現在の学校の構造を固定化する専門的スキルを発展させる、③学校への期待が生徒や親という顧客の心理を吹き込む、④学校がトップダウンで変わることが好む傾向がある⁽⁹⁾、というような4つの性質を挙げる反面、第3節では学校改革への包括的 (comprehensive) 生態的 (ecological) 組織的 (systematic) アプローチの鍵要素として、5つの特質 (意図、構造、カリキュラム、教授、評価) を挙げる⁽¹⁰⁾。また、アイズナーは同時期に出版した *EI* (1985) の第4章「カリキュラムの5つの基本的方向性 (Five Basic Orientations to the Curriculum)」においても、その方向性として認知過程の発達、学問的合理主義、個人的関連性、社会的適応・改造、科学技術を提示した後、「学校が5つのカリキュラムの方向性を多少取捨選択 (somewhat eclectic) することは大

いにあり得るであろう。それは現在の学校計画を分析する道具や新しい計画立案について鋭く対話する基礎として働くよう意図される」という考え方を示す⁽¹¹⁾。

さて、彼のこのような考え方は *CC* 再版 (1994) 第 4 章にも引き継がれる。例えば、両版の第 4 章の題目に注目すると、アイズナーは初版「カリキュラムと評価に対するいくつかの意味 (Some Implications for Curriculum and Evaluation)」ではカリキュラムと教育評価を並列させるが、再版「認知からカリキュラムへ (From Cognition to Curriculum)」では認知からカリキュラムへ重点を移動する。さらに再版第 1 節ではカリキュラムの再定義として生物学の重要な概念「変容 (metamorphosis)」⁽¹²⁾ に、第 2 節ではカリキュラム履行に必要な多様な「表象形式」⁽¹³⁾ にそれぞれ注目し、第 3 節では教育目標の達成材料を作り出すのを助けるスキルと責任をもつカリキュラム専門家 (curriculum specialist)⁽¹⁴⁾ の役割を唱える。このように当時の国家教育政策に対して、カリキュラムのあり方を柔軟にとらえ、それを教師の専門性と結びつけようとした *CC* の考え方が、後述する *EI* にもつながっていることを次に示していきたい。

4. *The Educational Imagination* 第 2 版改訂の意味

EI は合計 3 回出版されている。初版 (1979) と第 2 版 (1985) は 6 年間という比較的短い間隔であるが、第 3 版 (1994) は第 2 版から 9 年間という長い間隔での出版である。また、第 2 版から第 3 版にかけては、『危機に立つ国家』(1983)、『アメリカ 2000 年』(1991)、『2000 年の目標』(1993) という、目標達成に向けて数値的視点を最優先する「客観性」「説明責任」を強く意識した国家教育政策が遂行された時期とも重なる。このような出版間隔の違いや教育政策の有無が影響しているためか、初版と第 2 版の内容変更は若干に留まっている。

そのような中、初版から第 2 版への変更点は「教育批評」に表れている。その際、アイズナーは、「教育的鑑識眼」を「対象を鑑賞する (appreciate) 技術で私的な (private) 行為」、「教育批評」を「他者に開示する (disclose) 技術で公的な (public) 行為」と対比し、教師の行う「教育批評」の独特な役割に注視した⁽¹⁵⁾。そして彼は「教育批評」の「実践性」に注目する。例えば、第 12 章「教育批評のいくつかの例 (Some Examples of Educational Criticism)」で示された実践には違いが見られる。初版の 3 人に対して、第 2 版では 5 人による実践研究が紹介される⁽¹⁶⁾。(第 3 版も同じ 5 人であるが James Marshall から Mary H. Burchenal に変更) それに費やされた頁数にも違いが見られる。すなわち、初版 33 頁から第 2 版 86 頁 (第 3 版 95 頁) という大幅な頁数の増加である。さらに第 2 版第 12 章の導入部分では、「言葉は全てを語らない」という記述の前提を補うために、「具体例に出会い、読み取り、構成方法を省察する」大切さを強調する⁽¹⁷⁾。これらのことから、版を重ねるごとに「実践性」を強く意識していったアイズナーの思想的経

緯を推量することができる。

また、彼は「教育批評」の「メタ批評 (meta-criticism)」にも注目する。それは第2版第13・14章の内容構成に表れている。初版第13章「最終の言葉 (A Final Word)」に対して、第2版では若干の付けたしは見られるが、ほぼ同じ内容として第14章に位置づけられる。しかし、第2版では第13章「教育批評の批評 (A Criticism of an Educational Criticism)」が新たに付け加えられる。そこには「教育批評」の重要性を「メタ批評」によって明らかにしようとした彼の意図が見えてくる。具体的には、第12章で触れた「メタ批評」を、新たに第13章第1節「メタ批評の特徴 (The Features of Meta-Criticism)」として書き加え、さらに第2版⁽¹⁸⁾ (第3版⁽¹⁹⁾も同様)の実践紹介前の概説部分でも、「メタ批評は批評の批評である (Meta-criticism is the criticism of criticism)」と述べ、批評内容や批評家の意図、意味の伝達、強調に注目する。すなわち、初版では触れなかった「メタ批評」の考え方は、第2版では「教育批評」概念をその場の批評行為だけではなく、後述するようにカリキュラムや教育評価の考え方にも反映される。アイズナーによると、「いかなる場合も、私自身の関心は、批評家もしくは批評学派の発展ではなく、教育者が生徒や教師のための教育生活の質を進歩させる助けとなる材料を創り出すことにある」⁽²⁰⁾。そして、アイズナーはこのような「教育批評」の重要性を、第2版前書きでは「第2版は初版よりもカリキュラムの履行過程に多くの注意をはらう」⁽²¹⁾と記述し、同時に先述した「実践性」を重視する考え方にもつなげる。こうした第2版における「教育批評」への踏み込んだとらえ方は、初版と第3版との「結節点」としての第2版の役割として読み取ることができるであろう。

5. *The Educational Imagination* 第3版改訂の意味

EI 第2版 (1985) から第3版 (1994) への変更点は大きく2点見られる。一つは第1章 (第2版の「今日のカリキュラム範囲—我々の現在・過去・未来の場所— (The Curriculum Field Today : Where We Are, Where We Were, and Where We Are Going)」) に対して、第3版では「アメリカの学校教育—我々はどこに向かうのか?— (Schooling in America : Where Are We Heading?)」と、第3章 (第2版の「カリキュラムに対する5つの基本的方向性 (Five Basic Orientations to the Curriculum)」) に対して、第3版では「カリキュラム・イデオロギー (Curriculum Ideologies)」の全面書き換えである。もう一つは第9章 (第2版の「教授の芸術について (On the Art of Teaching)」) に対して、第3版では「評価の新生面を開く (Reshaping Assessment in Evaluation)」の内容変更である。この後、第1・3・9章の具体的な変更内容とその意味に触れていく。

(1) 第1章 Schooling in America

アイズナーは、第1章において『アメリカ 2000年』(1991)という国家教育政策に焦点をあてる。そして、この政策が社会全体で認識されなかった要因として、①この政策の複雑さ(衝突する価値、地方的な違い、学校財源の不公平さ、子どもたちの認識や様式の違い等に対する理解の難しさ)、②アメリカの教育状況への絶望感(教育改革の失敗の原因が教師の無能力さまたは学校管理者の緩慢さによるものである)、③政策作成者の特有さ(彼ら自身、作成した政策が影響を与える人々のことを見ないし、また知らない)、④標準化された教授の矛盾話(標準化は曖昧さや不確定さを減らして望む結果を生む出す効率的で有効なシステムを作り出すが、何かが起こる特別な状況に対して適切な実践を生み出すための自由な空間と教育的な創造力を常に必要とする)⁽²²⁾という4点を挙げる。

さらにアイズナーは、1913～20年「効率化運動」と1990年代「教育改革運動」の類似点を、「実践は科学的に引き出された法則によって方向づけられ、状況を通して標準化されるという信念から生まれる」ととらえた後⁽²³⁾、『アメリカ 2000年』に至る国家教育政策の否定面として、①国家の現状(他国と比べて余りにも多く浪費している)、②過去と現在の比較(子どもたちは彼らの親が同年代の時に勉強したことよりもはるかに少ないことしか知らない)、③アメリカの教育的順位の現状(他の経済競争国よりも遅れている)⁽²⁴⁾という3点を挙げる。彼はこのように『アメリカ 2000年』という国家教育政策の不十分さに目を向けることを端緒として、続く第2章ではカリキュラムのもつ意味やその普及、さらに第3章ではカリキュラムのイデオロギー性に対する検討を試みるのである。

(2) 第3章 Curriculum Ideologies

アイズナーは、第3章第1節「教育におけるイデオロギーの重要性(The Significance of Ideologies in Education)」の冒頭で、「イデオロギーとは概して実践的で教育的事柄が決定される価値の前提をもたらす信念の体系である」と位置づける⁽²⁵⁾。そして、理論とイデオロギーの関係性について、「イデオロギーは価値を十分帯びた言質であるが、社会科学における理論は世界の単なる記述としてしばしば理想化される」と対置し、イデオロギーの重要性に注目する⁽²⁶⁾。その上で、第3節「6つのカリキュラム・イデオロギー(Six Curriculum Ideologies)」では、カリキュラム・イデオロギーの6類型(宗教的正統主義、合理的ヒューマニズム、進歩主義、批判理論、再概念主義、認知的多元論)の中核的な考え方を示す。特に本研究では、*EI*改訂の意図を探るための思想的根拠が含まれていると考えられる、「進歩主義(Progressivism)」と「認知的多元論(Cognitive Pluralism)」の特徴を取り上げる。

1つ目の「進歩主義」は6類型の中で最も多く分量を割かれる。その際、アイズナーに大きな思想的影響を与えたデューイに関する言及が目立つ⁽²⁷⁾。彼によると、デューイは

「人間は適応・変容を通して環境と折り合うことを主な発達役割として成長しつつある有機体であり、人間生活は建設的な改造の連続的な過程である」とみなす⁽²⁸⁾。その考え方の源流として、アイズナーはダーウィン (Charles Robert Darwin) の生物学の革命的理論やヘーゲル (Georg Wilhelm Friedrich Hegel) の定立・反定立に関する観念に注目する。また、その考え方の継承者として心理学者のピアジェ (Jean Piaget)、ヴィゴツキー (Lev Semenovich Vygotsky)、ガードナー (Howard Gardner) の名前を挙げる⁽²⁹⁾。さらに、彼はデューイの唱える「問題中心の(problem-centered)」「柔軟な目的(flexible purposing)」という考え方にも注目する⁽³⁰⁾。その後、アメリカやイギリスの教育発達の現状を例にして、「評価の標準化や規範的なカリキュラムを通して、すなわち、教師に対する専門的で自由裁量のある空間を厳しく縮小させることで、より教育的に生産的な学校を創る努力がなされる」というカリキュラムの硬直性、さらには「学校は著しく揺るがない組織であり、変わるのにも時間がかかる」という学校組織の硬直性を指摘する⁽³¹⁾。

彼は2つ目の「認知的多元論」を「異なるが関連のある2つの支流をもつ精神と知識の一概念である」と定義し、その際、特別に重要な「記号体系 (symbol systems)」⁽³²⁾ または「表象形式」⁽³³⁾ の役割として、①消えゆく思考と感情を安定化させる、②表現されたものを振り返って人の思考をまとめる、③個から公への形式の変容によって交流を可能にする、④活動の初めに必ずしも表れていなかった考え、イメージ、感情を発明または発見する機会を提供する、⑤特別な意味の類型を制限したり可能にしたりする⁽³⁴⁾ という5つの役割を提示する。また、彼はガードナーの知性の多重性 (plurality of intelligence) の考え方にも注目する。それはガードナーの「多重知能理論 (multiple intelligences, MI 理論)」に代表される、「7つの知性は単なる素質や才能ではなく、問題解決のための社会的に重要な方法である」という考え方が、アイズナーの認知とカリキュラムに対する考え方に共鳴したからであろう⁽³⁵⁾。加えて、彼はバーンSTEIN (Basil Bernstein) の「カリキュラム自体が一種の精神を改造する装置である」という考え方を援用して、「学校カリキュラムから省かれたもの、すなわち、『存在しないカリキュラム (the null curriculum)』と呼ばれるものは残されたものと同様に重要な小片である」という、カリキュラムに対する柔軟な考え方にも注目する。その上で、彼は「認知的多元論の扉を開くことで潜在的な重要性の全ての新たなおびただしいものがカリキュラムに向かって流れ出す」ととらえる⁽³⁶⁾。

その結果、これら2つのカリキュラム・イデオロギーの考え方より導き出されるのは、先述したデューイの「問題中心の」「柔軟な目的」という考え方を参照しながら、国家教育政策における目標達成に基づく「客観性」「説明責任」「量的基準」と、自らの「多義性」「柔軟性」「質的規準」ならびに「質的探究」を対峙させたアイズナーの問いではなかったのか。それは同書序文で、「私がこの章 (Curriculum Ideologies) を含ませたのは、それが問題をより広くより深く、そしてより適切に扱うと信じるからである」⁽³⁷⁾ と述べている

ことにもつながる。さらに、それは後の *The Enlightened Eye* (1998. 以下 *EE* と略す) において「質的探究」の第一の本質として「標準化や統一性よりもむしろ探索者の独特な強みの探究を重んじる」を挙げていることにも通底する考え方と認められるであろう⁽³⁸⁾。

(3) 第9章 Reshaping Assessment in Evaluation

第3版ではカリキュラムの他にもう一つ強調された内容が見られる。それは「評価 (assessment)」である。先述したように、アイズナーは第9章を第2版 *On the Art of Teaching* から第3版 *Reshaping Assessment in Evaluation* へ変更した。では、彼はなぜそれほど評価にこだわったのか。彼は第9章の導入部分で *evaluation* が *assessment* に置き換えられた歴史的動向に注目した際⁽³⁹⁾、第1章で紹介したテイラー (Frederick Taylor) の科学的マネジメント、効率化運動について再度触れる。そして、優生学運動を経て、ゾンダイク (Edward L. Thorndike) の頻度 (frequency)、最新 (recency)、強烈 (intensity) 等に代表される科学的な手法や考え方や、その後のテスト・評価運動が牽引された時代的展開を示す。しかし、実際にはその時代的潮流は、1960年代のカリキュラム改革運動における標準化された達成テストの結果に表れているように、新しいカリキュラムの成果を十分に反映させることができなかった。

そのことを受け、アイズナーはその後のスクリヴァン (Michael Scriven) による形成的・総括的評価の考え方を紹介する。すなわち、「教育評価はテストよりも広い使命をもち、単に生徒の達成測定だけではなく、カリキュラム内容の質 (生徒が関わる活動の特性、教師によるカリキュラム材料の入手しやすさ、カリキュラム構成の魅力、多様な結果) に関連をもつ」ととらえる⁽⁴⁰⁾。さらに、彼は1960～90年代の「真正なる評価 (authentic assessment)」につながる教育動向についても、例えば、60年代「カリキュラム改革運動」、70年代「進学適性検査」の点数低下、70年代半ば～80年代「基礎に帰れ運動」等の一連の教育政策や動向を経て、80年代半ばになると、高度な標準や説明された達成への要求は緩和され始めたことを振り返る。そして、従来の“evaluation”ではなく“assessment”という新しい用語を用いて、「より豊かで複雑で生活と極めて調和している」必要性を考えたのである⁽⁴¹⁾。

さて、アイズナーは「評価」の働きを、①教育的な体温 (つまり国家の教育上の健康状態) を測定する、②大学入学に対する門番 (gatekeeping) の働きをする、③過程目標が達成されたかどうかを決定する、④教師の専門的な仕事の質に対する振り返りを提供する、⑤供給される計画の質を焦点化する⁽⁴²⁾、という5点に整理する。そして、彼は「真正なる評価」、すなわち、新たな評価への接点を設計するように導くための的確な「規準 (criteria)」として以下の8点を挙げる⁽⁴³⁾。

①生徒の理解と実行を評価するための仕事は彼らが日々の生活で解釈する意味を深め広

げる力を増加させ、学校外の世界で出会う仕事に反映させる必要がある。

②生徒を評価するための仕事はただ生徒がまとめた解決策だけでなく、彼らがひとつの問題をどのように解決するために取り組むかも明らかにすべきである。

③評価の仕事はそれが引き出される知的な共同体（すなわち、「知的タペストリー」を作る）の価値を反映すべきである。

④評価の仕事は単独のパフォーマンスに限定される必要はなく、我々の引き受ける最も重要な仕事の多くは参加と協同による集団的な努力を要求する。

⑤新たな評価の仕事は一つの受け入れられる問題解決や質問回答よりも多くのものを可能とすべきであり、その代案的な回答・解決は子どもたちの思考の情報を提供するだけでなく、学級生活の優先順位を変えるのを助ける。

⑥評価の仕事はカリキュラムの妥当性をもつべきであるが、教えられたカリキュラムに制限されるべきではない。教育の優先すべき目標は学習の転移であり、より強調されるのは一連の考えやスキルを修正または適応させることである。

⑦評価が生徒に求めるべき仕事は単に個別の要素ではなく輪郭または全体に対する感受性を表に出すことである⁽⁴⁴⁾。

⑧評価のすべき仕事は生徒が学んだことを表すために使う「表象形式」を選択する機会を与えることである⁽⁴⁵⁾。

そして、アイズナーは第9章の最後を次のように総括する。すなわち、「私は真正な評価がきちんとはっきりした解釈をもって社会全体で理解され評価されることを望むだけである。もしそうならば、評価は子どものためのよりよい学校教育自体に貢献するだけでなく、教育自体のより広く豊かな概念に貢献することにもなるであろう」⁽⁴⁶⁾。

以上眺めてきたように、彼は第3版では初版・第2版の内容を3つの章にわたって大きく書き換えた。すなわち、第1章では時代の流れを俯瞰した教育政策の不十分さを指摘し、第3章ではカリキュラムの多様さに注目し、さらに第9章では評価の「多義性」「豊饒性」を模索した。そして、アイズナーは「質的探究」と「量的探究」の比較について、「量的探究」が提示的(presentational)より具象的(representational)な記号形式(a coding system)を用いているのに対し、「質的探究」は描写された質に想像して関係する知覚者(percipient)による「表象形式」の開示モード(a mode of disclosure)を用いることであり、「質的なアプローチはオープンエンドで柔軟(open-ended and flexible)である」⁽⁴⁷⁾ 結論づける。このことに関して、彼は第3版 *EI* 後の *EE* (1998) においても「質的探究」の本質について、「その重点は特有(idiosyncratic)なものであり、その形式は計り知れない(inevitable)個人的(personal)なものであり、その方法の証明は柔軟性(flexibility)、調整(adjustment)、反復性(iterativity)の3つであり、その信頼は重要なものへの感受性の鋭さ(sensitive)と文脈の中で正しい動きを作ることである」と、独特な用語を用いて整理する⁽⁴⁸⁾。これ

らのことをふまえると、当時の「客観性」「説明責任」「量的基準」に偏した教育政策やカリキュラム・イデオロギーに対峙して、「多義性」「柔軟性」「質的規準」に依拠した対案を提示しようとしたアイズナーの思想的意図や願いを読み取ることができるであろう。

6. おわりに

先述したように、アイズナーの教育思想にはデューイの考え方が色濃く反映されている。例えば、前章で取り上げた「真正な評価」における規準 (criteria) のとらえ方は、デューイの後期の主著書 *Art as Experience* (1934) に影響を受けたことが伺える。デューイは「もし芸術作品にとって何ら基準 (standards) がなく、それゆえ批評に対して何もない (尺度の基準がないという意味) としても、批評が単なる印象主義の分野に陥らないための判断規準 (criteria) はある」とし、「批評は判断である (Criticism is judgment)」という主張を繰り返す⁽⁴⁹⁾。このようなデューイの「質」につながる柔軟な考え方もふまえるならば、本研究を次のように総括できるであろう。すなわち、*EI*を3回にわたって世に問うことで、アメリカの戦後教育政策に見られるカリキュラム論・教育評価論等を通した「客観性」「説明責任」「量的基準」という目的達成を最優先した時代的潮流に抗して、そこで埋没しそうになる「多義性」「柔軟性」「質的規準」という「オープンエンドで柔軟なアプローチ」としての「質的探究」にこだわり続けたアイズナーの持続的・連鎖的な闘いの姿である。そしてこのことは彼の「質的探究」の鍵概念である、個における「教育的鑑識眼」、自他の関係における「教育批評」⁽⁵⁰⁾を通した「教育的想像力」の考え方にも通底している。同時に、このような彼の真摯な問いかけは、今日の子どもたちをめぐる複雑な教育状況を明確な「可視化」のもとに安易に読み取ろうとする教育関係者に対して貴重な一石を投じたという、アイズナー評価にもつながっているであろう。

今後に残された課題としては、アイズナーの教育思想における「質」ならびに「質的探究」のあり方について、本研究では言及できなかった授業研究⁽⁵¹⁾、さらには教師教育論も射程に入れた検討を加え、学校教育の抱える諸課題と結びつけた知見の提示を展開していきたい。

【注・参考文献】

- (1) デューイの「質」概念は「全ての経験には神秘的な人間の枠組みを構成する諸活動の全体構造に対応し明らかにする浸透して横たわる質的全体 (pervading underlying qualitative whole) がある」という特徴を有する。
- ・J. Dewey (1934) *Art as Experience*. New York : Milton, Balch & Company, p.196.
 なお、シュワント (Thomas A. Schwandt) は、質的探究とアイズナーの教育思想との関連を「質とはあるもの(事物や経験)が本来もっている、または現象的な特性、

もしくは本質的な特性のことである。その質の定義の出発点として質的研究の唯一の種類だけがある。アイズナーによる質的研究(例えば、*The Enlightened Eye*,1991)では研究はある事物または事象の質を知覚し、その価値を評価する事柄であるという観点から出発している。」と整理する。

- ・Thomas A. Schwandt (2007) *The SAGE Dictionary of Qualitative Inquiry Third Edition*. California : Sage Publications Inc,p.248.
- (2) James G. Henderson (2005) *Standing on Elliot Eisner's Shoulders*, pp53-62.
(P. Bruce Uhrmacher, Jonathan Matthews, *Intricate Palette :Working the Ideas of Elliot Eisner*. New Jersey : Pearson Merrill Prentice Hall.)
- (3) 日本におけるアイズナー研究は大きくカリキュラム論、教育評価論、美術教育論、授業研究に分けられる(近藤 2014)。特に授業研究の文脈において、アイズナーの考え方の肯定面と課題を提示した研究(鶴田 1986、伊藤 1993、松下 2002)、さらに授業と「質的探究」をつなげた研究(桂 2006)が注目される。
 - ・近藤茂明(2014)「E.アイズナーの『教育批評』における『信頼性』」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第61巻第1号、35-45頁。
 - ・鶴田清司(1986)「E. W. Eisnerの教育評価論の検討ー『教育批評』(educational criticism)の概念と方法を中心にー」『東京大学教育方法史研究・教育方法学研究室紀要』第3集、117-139頁。
 - ・伊藤安浩(1993)「授業研究における批評の意義ーE.W.アイズナーの“教育批評”をもとにー」『東京大学教育学部紀要』第33巻、201-209頁。
 - ・松下良平(2002)「教育的鑑識眼研究序説ー自律的な学びのためにー」天野正輝編『教育評価論の歴史と現代的課題』晃洋書房、212-228頁。
 - ・桂直美(2006)「E.アイズナーの『教育的鑑識眼と教育批評』の方法論ー質的研法としての特徴ー」『教育方法学研究』15、東京教育大学教育方法談話会、57-72頁。
 - ・岡崎昭夫(1983)「デューイの質的思考と戦後アメリカの美術教育研究」『美術科研究』第1巻、大阪教育大学美術学科、15-33頁。
- (4) E. W. Eisner (1979, 1985, 1994a) *The Educational Imagination On the Design and Evaluation of School Programs*. New York : Macmillan.
- (5) E. W. Eisner (1985) , op.cit.,pp.v-vi.
- (6) 橋爪貞雄(1992)『2000年のアメリカ教育戦略の背景と批判』黎明書房、298-311頁。橋爪は『危機に立つ国家』から『アメリカ 2000年』に至る教育的背景を、進学適性テスト(SAT)の低下、戦後の国家教育政策の動向をつぶさに俯瞰し、その問題性を提示する。戦後アメリカの国家教育政策については以下の先行文献を参照されたい。

- ・湯藤定宗 (2008) 「アメリカ合衆国における教育改革に関する一考察—ミネソタ州を事例として—」『帝塚山学院大学研究論集 (文学部) 43』。
 - ・竹市良成 (1994) 「アメリカにおける平等と卓越性との追求」『アメリカ教育の文化的構造』田浦武雄編、名古屋大学出版会。
 - ・梶山正弘 (1994) 『アメリカ教育の変動—アメリカにおける人間形成システム』福村出版。
 - ・M. H. Futrell (1989) 『苦闘するアメリカ教育—教育専門誌 KAPPAN に見る 90 年代教育改革論争—』西尾範博編訳、教育開発研究所 (1993)。
 - ・赤星晋作 (2007) 『アメリカ教育の諸相 2001 年以降』学文社。
 - ・アメリカ教育学会編 (2010) 『現代アメリカ教育ハンドブック』東信堂。
- (7) E. W. Eisner (1982) *Cognition and Curriculum A Basis for Deciding What to Teach*. New York : Longman Inc, p.3.
 - (8) Ibid., pp.20-21.
 - (9) E. W. Eisner (1994b) *Cognition and Curriculum Reconsidered*. New York : Teachers College Press, p.9.
 - (10) Ibid., p.11.
 - (11) E. W. Eisner (1985) , op.cit., p.85.
 - (12) E. W. Eisner (1994b) , op.cit., p.62.
 - (13) Ibid., pp.79-82.
 - (14) Ibid., p.85.
 - (15) E. W. Eisner (1994a) , op.cit., p.215.
 - (16) E. W. Eisner (1985) , op.cit., pp.256-338.
 - (17) Ibid., p.254.
 - (18) Ibid., p.255.
 - (19) E. W. Eisner (1994a) , op.cit., p.252.
 - (20) E. W. Eisner (1985) , op.cit., p.340.
 - (21) Ibid., p.vi.
 - (22) E. W. Eisner (1994a) , op.cit., pp.6-7.
 - (23) Ibid., p.12.
 - (24) Ibid., pp.20-21.
 - (25) Ibid., p.47.
 - (26) Ibid., pp.49-50.
 - (27) Ibid., pp.67-73.
 - (28) Ibid., p.67. デューイは「経験の連続性」と「環境との相互作用」との関係性を、「相

互に分離しているものではない。それらは離れていても結びつくものである。それらはいわば、経験の縦の側面と横の側面 (longitudinal and lateral aspects of experience) である。相異なった状況は相互に継承されている」ととらえる。

・J. Dewey (1938) *Experience and Education*. New York: The Macmillan Company, p.42.

(29) E. W. Eisner (1994a) , op.cit.,pp.68-69.

(30) Ibid.,pp.70-71.

(31) Ibid.,pp.71-72.

(32) Ibid.,p.80.アイズナーは「記号体系」の考え方をグッドマンに依拠する。

・Nelson Goodman (1978) *Way of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett Publishing Co.,Inc. (菅野盾樹訳『世界制作の方法』ちくま学芸文庫、2008年)

(33) アイズナーは「表象形式」を「個人的に考えられる概念を公にするために人間が使う装置」であるが、「全ての表象形式は世界のある面を見過ごす」ともみなす。

・E. W. Eisner (1994b) , op.cit.,p.39,41.

(34) E. W. Eisner (1994a) , op.cit.,p.80.

(35) Ibid.,p.80.彼はガードナーに共感しつつ差異点も指摘する。すなわち、ガードナーが7つの知性の「発達の特徴 (developmental futures)」に注目するのに対し、アイズナーは「意味の問題 (matters of meaning)」に関心を向ける。それは学校内で生徒の利用できるカリキュラムが、本質的には異なる「表象形式」を通して可能となる意味を「記号化・解読化する (encoding and decoding)」することを学べる一方法とみなす、彼独特のカリキュラムのとらえ方を表していると言えるであろう。(1994a、p.23 参照)

(36) Ibid.,pp.80-81.なお、“the null curriculum”の詳細は、同書第4章 The Three Curricula That All Schools Teach (pp.87-107) で“the explicit curriculum”と“the implicit curriculum”を比較検討している。なお、“the null curriculum”の理論面、実践面に関しては次の論文を参照されたい。

・Davis J. Flinders, Nel Noddings and Stephen J. Thornton (1986) The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications. Curriculum Inquiry. Vol.16,No.1 (Spring) ,pp.33-42.

(37) Ibid., p.vi.

(38) E. W. Eisner (1998) *The Enlightened Eye : Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Upper Saddle River, New Jersey : Prentice-Hall, Inc,p.169.

(39) E. W. Eisner (1994a) , op.cit.,p.195.

- (40) Ibid.,p.198.
- (41) Ibid.,pp.200-201.なお、田中耕治はアセスメントとエバリュエーションの使用例の違いを、①アセスメントはエバリュエーションの単なる言い換え、②アセスメントは多角的な視点、多様な評価方法による評価資料の収集であり、エバリュエーションはアセスメントで得られた資料から教育目標の達成度に対する価値判断の行為、③エバリュエーションの原義をふまえ、さらに教育評価研究の新しい動向を反映させた言葉としてのアセスメントを使用、という3つに整理する。
- ・田中耕治 (2008)『岩波テキストブック 教育評価』岩波書店、77頁。
- (42) Ibid.,pp.201-203.
- (43) Ibid.,pp.203-210.
- (44) このアイズナーの考え方は、デューイの「ある経験の無限定な浸透する質 (pervasive quality) は、全ての限定的な要素、すなわち、我々が焦点的に意識している事物をとまとまりの全体 (a whole) に結びつける」ととらえる質理論にも通底する。
- ・J. Dewey (1934) , op.cit.,pp.202-204.
- (45) アイズナーは CC (1994b) の中でも「一つの表象形式の選択は、その世界が公に表現される方法と同様に、それが想像される方法の選択である」と述べている。
- ・E. W. Eisner (1994b) , op.cit.,p.42.
- (46) E. W. Eisner (1994a) , op.cit.,p.210.
- (47) Ibid.,pp.234-236.
- (48) E. W. Eisner (1998) , op.cit.,pp.169-170.
- (49) J. Dewey (1934) , op.cit.,p.298,308,309.
- (50) 前掲、近藤茂明 (2014) 37-40 頁。近藤はアイズナーの「教育的鑑識眼」と「教育批評」の関連を整理し、さらに教育批評の「他者性」「実践性」について論考を進める。
- (51) 近藤茂明 (2016)「初任教員の『授業鑑識眼』の育成に関する考察—拠点校指導教員との校内研修の取り組み事例に注目して—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』第 63 巻第 1 号、45-59 頁。近藤は「教育的鑑識眼」「教育批評」の考え方を援用し、新たに「授業鑑識眼」という概念を創出して、教師の授業力向上のあり方を検討する。