

# エリオット・アイズナーの「質的探究」論の再検討

－ 教師の資質能力という視点に着目して －

近藤 茂明

愛知学泉大学

## The Reconsideration of Elliot Eisner's "Qualitative Inquiry"

: Focus on the Viewpoint of Teacher's Quality and Competence

Shigeaki Kondo

キーワード：質的探究 qualitative inquiry、教育鑑識眼 educational connoisseurship、  
教育批評 educational criticism

### 1. 本研究の目的と方法

近年、社会構造の著しい変化、学校に対する期待等を背景として、子どもや教師の資質能力の在り方が注目されている。

例えば、子どもの資質能力については、文部科学省「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会－論点整理－」（2014）において、資質・能力に関する用語等が検討されている。同様に、経済産業省からも「社会人基礎力」（2006）という形で大学教育等と直結して、若者の目指すべき資質能力像が提示されている<sup>1)</sup>。

また、諸外国の動向に目を向けても、2000年より開始されたOECDによるPISA学力調査から導き出されたDeSeCoプロジェクトによるホリスティック・モデルとしてのキー・コンピテンシーの最終報告（2000）、国立教育政策研究所による検討（2016）等を通じて、子どもの資質能力に関する様々な教育目標が提言されている<sup>2)</sup>。

一方、教師の資質能力については、中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」（2015）、教育再生実行会議提言「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について」（2015）等において、国の目指す教師の資質能力の在り方が提言されてい

る。そのことは1980年代後半以降の諸政策を眺めてみても、大学養成段階における教職大学院の設置（2008）や教職実践演習の導入（2010）、現職教師に対する初任者（1989）・10年経験者（2003）の研修制度、教員免許更新制度（2009）等、教師の資質能力に関わる諸政策として次々と遂行されている。

このような社会的・時代的背景をふまえ、近年では教師の資質能力に関わる様々な研究が展開されている。例えば、大平ら（2010）は資質能力の構成要因に関する文献レビューを整理し、今津（2012）は「資質・能力の層構成」という資質能力のとらえ方を提案し、さらに長谷川（2013）は「教員に必要とされる資質能力」のモデルを提示している<sup>3)</sup>。これらはいずれも教師の資質能力を「可視化」しようとする試みと理解することができるであろう。

そこで、本研究は教師の資質能力の在り方を探る一つの手だてとして、芸術教師から出発し、芸術独自の教育的役割に注目し、芸術教育、カリキュラム論、教育評価論、教師教育論等、多岐にわたる分野で自らの論を展開したエリオット・アイズナー（Elliot.W.Eisner, 1933-2014）の唱える「質的探究論（qualitative inquiry）」に着目して、その意味と課題を検討する<sup>4)</sup>。その具体的な方法として、彼の主著作 *The Enlightened Eye : Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*（1991, 以下EE）<sup>5)</sup> に描かれた

質的探究論を整理・検討する。その理由は後述するように、EE には彼の質的探究論の考え方が様々な形で展開され、同時にそこには教師の資質能力の在り方をとらえる上で大切な素材が含まれていると考えられるからである。

## 2. 質的探究（研究）論の系譜<sup>6)</sup>

北米における質的研究の歴史的潮流について、N. デンジンとY. リンカン (N. Denzin & Y. Lincoln, 2006) は大きく7時期に区切って整理する<sup>7)</sup>。その区分に従うならば、アイズナーの質的探究論は第3期 (1970-1986) 「薄れゆくジャンル (blurred genres)」と、それによって生み出された第4期 (1986-1990) 「表象の危機 (crisis of representation)」の両時期に重なるであろう。ちなみにU. フリック (U. Flick, 2002) はこれら2つの時期について、「薄れゆくジャンル」を「さまざまな理論モデルや、研究対象への態度、方法論などが混在するようになり、研究者はそこから自分の望むものを選び出したり、互いに比較したり、組み合わせたりして用いる」時期、「表象の危機」を「研究で得られた知見と結果を書き出すことが研究プロセスの本質的な部分であり、研究結果を構築するような重要性をもっている」<sup>8)</sup> 時期としてそれぞれとらえている。

さて、デンジンとリンカンによると、質的研究は「観察者を世界の中に位置づける状況依存的な活動」であり、「世界を可視化する解釈的で自然構成的な一連の実践」である。そして、その担い手である質的研究者は「事物を自然の状態で研究し、人々が事物に付与する意味の観点から現象を理解ないし解釈しようとする」ため、「当面する主題をより良く理解したいと常に念じて、実に様々な解釈実践を展開する」<sup>9)</sup>。また、量的研究者と質的研究者との違いについては、「彼ら[量的研究者のこと]は無作為に抽出された多数の事例の研究から導かれる蓋然性に基いた、法則定立的な (nomothetic) あるいはエティックな (etic) な科学を追究する。(中略) 他方、質的研究者はイーミック (emic)、個性記述的であり、事例本位の立場に組みしており、そのため、特定の事例細目に注意が払われる」と対比される<sup>10)</sup>。

このような1970～1990年代の質的研究の動向と特徴は、アイズナーが当時のアメリカ国家教育政策、とりわけ科学偏重のカリキュラムに対し、様々な疑義を唱えて持論を展開した経緯と重なっている<sup>11)</sup>。その際、彼が着目したのは芸術の教育的役割であった。この点に関して、T. シュワント (T. Schwandt, 2007)

によると、アイズナーの質的研究論は「教育と学習の経験や状況の質的側面をどのように認識し、評価し、解釈し、理解し、批評すべきかを説明する美学」であり、「自分の方法論の二重の特徴[事物や事象の質]を認識し、その価値を評価する」。さらに「アイズナーの用いるメタファーは鑑識眼と批評である」と解釈する<sup>12)</sup>。なお、シュワントの発言における「鑑識眼と批評」という文言は、後述するアイズナーの思想的鍵概念につながっていく。

## 3. アイズナーの質的探究論

### (1) デューイの質理論の鍵概念

アイズナーの質的探究論の源流を辿っていくと、デューイの質理論と出会う。それはアイズナーの著作にデューイの考え方が数多く援用されている事実からも推測される。その際、デューイの質理論を支える鍵概念として「質 (quality)」と「探究 (inquiry)」の2つが挙げられる。以下、デューイの考え方を少し整理しておこう。

デューイのとらえる「質」の特性は、彼の後期主著作である *Art as Experience* (1934) において彼の芸術のとらえ方の根幹をなす「浸透的質 (pervasive quality)」という考え方に表れている。彼は「質」と「経験」を結びつけ、「一つの経験はまとまりをもっている。このまとまりの存在はその構成要素の変化にかかわらず、経験全体にあまねく浸透する或る単一の質によって構成されている」<sup>13)</sup> ととらえる。そして、その具体的な在り方として、美的経験の「陶酔 (seizure)」に介在する「識別 (discrimination)」に注目し、「美的理解の始まりはこれらの個人的な経験 (陶酔) を保持し洗練することである。なぜなら、最終的には個人的な経験を育てることが識別に変わるからである」<sup>14)</sup> と結論づける。実はこのようなデューイの「質」に対する考え方は、後述するアイズナーの「鑑識眼」の特性と通底している。

一方、「探究」の特性は *How We Think* (初版1910, 改訂版1933)<sup>15)</sup> における「反省的思考 (reflective thinking)」の5局面 (暗示-知性化-仮説-推理-検証)<sup>16)</sup> に表れている。その際、デューイが注目した点は、これら5局面の順序は必ずしも固定されているわけではなく、場合によっては一つの局面が拡大されることもあり得るという、「探究」のもつ柔軟性である<sup>17)</sup>。

また、このような「探究」を通して「浸透的質」をとらえる具体的な方法として、デューイは芸術の本質につながる「批評」の働きに注目し、「批評は知

覚の再教育 (re-education of perception) である」という考え方を示す。このような「批評」の働きについて、彼は *Qualitative Thought* (1930) でも触れ、「質」[横たわる浸透的な質のこと] は言葉では言い表せないが、複雑な質の一部として、ある方向への動きまたは移行がある。それゆえ、質は思考対象の中に知的にシンボル化され改造されることができる<sup>18)</sup>と付け加える。

さらに彼は批評家の任務にも注目し、「彼の作品作りにおいて通過した過程を我々 [批評家] 自身の生命過程の中で通過しなければならない」という「批評」の前提をふまえ、批評家がこのような芸術家の能動的な過程の助長を共有できる特権をもっているとみなす<sup>19)</sup>。このことが後述するアイズナーの「批評」を行う人間の重要性にもつながっていくのである。そして、このようなデューイの「探究」に基づく「批評」に対する考え方も後述するアイズナーの「批評」の特性と通底している。

## (2) アイズナーの質的探究論の鍵概念

では、デューイの質理論と比べて、アイズナーの質的探究論はどのような考え方に支えられているのであろうか。それは彼の質的探究論を支える「教育鑑識眼 (educational connoisseurship、以下「鑑識眼」)」と「教育批評 (educational criticism、以下「批評」)」という2つの思想的鍵概念である。

また、両者の関係については「鑑識眼」が知覚する出来事や対象物を私的 (private) に鑑賞する (appreciate) 技術であるのに対して、「批評」は経験の質を公的 (public) に開示する (disclose) 技術である。もしこのことを「質」というコインに準えるならば、「鑑識眼」は質の重要性を解釈し価値を評価するコインの表であり、「批評」は我々の意識内容に公の形式を与える不思議で神秘的な技としてのコインの裏ということになる<sup>20)</sup>。アイズナーは「[鑑識眼という] 知覚の発達を質的なコインの表とするならば、[批評という] その表現技能の発達がコインの裏である」<sup>21)</sup>とも表現している。いずれにおいても「鑑識眼」と「批評」は「質」をめぐる表裏一体の相互不可分な関係にあると理解することができる。

その上で、彼は「人は批評の技術なしでも鑑識家であることはできるが、鑑識眼の技術なしで批評家であることはできない」という「鑑識眼」の優位性、別言するならば、「批評 (家)」の難しさを示す。それは「鑑識眼」と「批評」の間には「言語を使って、それ自ら推論的ではない質や意味を公にするために、ある種のパラドックスが存在する」と考えるからで

ある<sup>22)</sup>。この言葉により、「質」を個人的な世界から公的な世界に置き換える際に見られる、言語を介して行う「批評」の難しさを読み取ることができるであろう。

また、彼はこのような「批評」の難しさを乗り越える根拠として、M.コズロフ (M.Kozloff, 1969) の「翻案 (rendering)」という考え方を参照する。すなわち、「翻案」と「翻訳 (translation)」の比較について、「批評家がする、またはしようとすべきことは、翻訳できないことを翻訳することではなく、むしろ状況、出来事、もしくは対象の翻案を創造することである」<sup>23)</sup>と説明する。

さらに、このような「批評」により、「人間は内面的なものを外面化し、その経験を他者と交流し共有する基礎的な要求をもつ。そのこつは想像力、愛情、信念が公の一体化した存在を与えられた、表象形式の使い方を学ぶことである」とアイズナーはみなす。そして、「別の意味で重要なことは世界が表現される方法に対する理解を生徒に発達させることであり、それを起こすために役立つことは世界を異なる方法で上手に表現するモデルに出会うことである」<sup>24)</sup>として、「批評」の役割を再確認するのである。

加えて、彼はデンジンやリンカン、さらにはデューイのように、「批評」を行う「批評家」という人間存在の重要性にも目を向ける。アイズナーは「鑑識家は出会ったものを単に知覚しようとするが、批評家は批評力のある開示を巧妙に使って、鑑識家が出会った質を鮮やかに翻案しなければならない」<sup>25)</sup>という考え方を拠り所として、「我々に必要なことは価値のあることを認めるために、批評家の鑑識眼のレベルを成し遂げることであり、学校で利害関係にある者に対して見えるものをはっきりさせるために、批評の形を創り出すことである」ととらえる<sup>26)</sup>。

それでは、このような批評家の行う「批評」のもつ「妥当性」はどのようなことに見出されるのであろうか。アイズナーはそれに対する応答として「客観性は信じる者による共同体内の間主観的な同意である」<sup>27)</sup>ととらえた上で、このような「客観性」に代わる文言として、例えば、「信頼性 (credibility)」「確実性 (reliability)」「妥当性 (validity)」「適切さ (adequacy)」「信頼可能性 (believability)」「一貫性 (coherence)」「証拠 (evidence)」等の多様な語群を示す。そして、このような「批評」の「妥当性」を支える構造要素として、「記述 (description)」「解釈 (interpretation)」「評価 (evaluation)」「主題 (thematics)」を取り上げるのである。また、このような「批評」の妥当性の理論的根拠として、「構造の確証 (structural

corroboration)」「参照の適切 (referential adequacy)」「合意の確認 (consensual validation)」という考え方も提示する。なお、これらの詳細については紙幅の関係もあり、別稿に譲りたい<sup>28)</sup>。

#### 4. EEにおける質的探究論の諸相

##### (1) EE執筆の意図

先述したように、アイズナーの取り組んだ研究分野は多岐にわたる。その中であって、本研究で取り上げる彼の著書 *EE* は副題 *Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice* が示すように、「質的探究」を真正面からとらえ、理論のみにとどまらず、実践(行為)も視野に入れた「啓発された眼 (the enlightened eye)」に関する論考である。それゆえ、*EE* の目的は教育における探究を考える方法を広げ、知ること自体の見方を広げることにあつたと考えられる。そして、その根拠として、彼が「人間の臍臓を理解するには、身体の他の部分を研究しなければ不可能である」という比喩を示し、「方法論的多元論 (methodological pluralism)」と「組織的全体論 (organizational holism)」を自らの思想的枠組みとして位置づけていたことを挙げておく<sup>29)</sup>。

##### (2) 「質」の特性ととらえ方

アイズナーの質的探究論を検討する前に、もう一つ触れておきたいことがある。それは彼がそもそも「質」をどのようにとらえていたのかということである。

彼によると、「見える (seeing)」とは単に「見る (look)」よりも「啓発された眼 (the enlightened eye)」を必要とする。その際、「見える」とは「質を経験すること」であり、換言するならば、我々の世界と想像力の中身はいずれも質に依存しているということである。おそらく、このことは先述したデューイの「浸透的質」の考え方とも通底しているであろう。合わせて、「啓発された眼」は対象の「質」を読み解く知覚と深く関わり、さらに、それは親密な社会的関係に浸透し、学校のような複雑な社会的機関を構成していると考えられる<sup>30)</sup>。

その上で、彼は「質」のもつ特性として、「気づき (awareness)」「知覚 (sense)」「主題 (theme)」に着目する。まず「気づき」はF. ドレツキ (F. Dretske) の「認知的に見る (epistemic seeing)」という考え方に依拠して、「質への気づきは認知的に見ることの主要な手段であり、本当に基礎的である」<sup>31)</sup> ととらえる。

次に、「知覚」は「質」には或るものに対する価値と知覚的特徴という2つの意味があるとした上で、「形式自体が作られる方法を通して、表情豊かに質を翻案する表象形式」<sup>32)</sup> ととらえる。

もう一つ、「主題」は、「主題は一つの浸透的な質であり、状況や対象物を浸透させ統一しようとする特徴がある」とおさえた上で、「主題は出会ったものの抜粋 (distillations) であり、その重要な特徴の要約や他の状況に対する手がかりやきっかけをもたらす」<sup>33)</sup> ととらえる。

これらを総括するならば、彼が「質」のとらえ方として、全ての対象世界を質全体の広がりの中でとらえ、認知のみに限らず、むしろ知覚に基づく気づきを大切にしようとしていることを窺い知ることができる。

また、このような「質」の特性やそのとらえ方を語る根拠として、アイズナーはM. ポランニー (M. Polanyi, 1985) の知識論の本質を語る「暗黙知 (tacit knowledge)」や、C. ギアツ (C. Geertz, 1987) の表現論に関わる「厚い記述 (thick description)」<sup>34)</sup> 等、彼の質的探究につながる考え方を自らの著作の中で何度も援用している。そこには「量」に集約しきれない、芸術に代表されるような「質」の世界のもつ豊饒さに魅了された彼の哲学的本質を読み取ることができるであろう。

##### (3) 「質的探究」と「質的研究」の比較

ところで、アイズナーは自らの論考をするにあたり、基本的な用語として「質的探究 (qualitative inquiry)」「質的研究 (qualitative research)」という2つの言葉を使い分ける。その理由は両者の特性に関する記述に表れている。そのことを確認するため、本研究では*EE* の第1・2・8・11章の記述に注目する。それはこれらの章には彼の質的探究論への思いを読み取ることができると考えるからである。

まず、第1章を通して、彼は教育の文脈における「質的探究」の特性を5つに整理する。1つ目は質的探究の「方法」である。とりわけ、知覚的方法とは我々の生活環境を構成する質を経験する道具のことである。2つ目は質的探究の「能力」である。質を経験する能力はそれらの存在より多くのものを必要とする。3つ目は質的探究の「対象」である。質的探究は単に向こう側 (over there) の世界だけでなく、我々の創り出す対象や出来事にも向けられる。4つ目は質的探究の「多様性」である。質的探究の最も役立つ形式のひとつは著述の中に見出される。5つ目は質的探究の「表現形式」である。テキストは様々な異なる形式を取ることができる<sup>35)</sup>。

以上のことより、彼がいかに「質的探究」の特性とその方法の在り方に注目していたかを知ることができるであろう。そのことを裏付ける意味から、彼は価値のあるものを認める「鑑識眼」のレベルを高めることや、見えない（または見えにくい）ものを明らかにする「批評」の形式を創り出す必要性を唱える。

一方、このような「質的探究」を行うために「質的研究」にはどのような特性があるのでしょうか。第2章において、彼は質的研究の総体的な特性を6つに整理する。1つ目は質的研究の「場」である。質的研究には現場に焦点化される傾向がある。2つ目は質的研究の「人間存在」の在り方である。質的研究はそれを行う人自体を一つの道具として位置づける。3つ目は質的研究の「解釈」である。その解釈的（interpretive）特性には2つの意味がある。一つは探究者が解釈することの理由を説明しようと試みる意味であり、もう一つは研究状況において探究者の経験に含まれる解釈自体の意味である。4つ目は質的研究の「表現」である。質的研究を表出するのは表現力のある言葉の使用とともにテキスト内の声の存在である。5つ目は質的研究の「配慮」である。質的研究には詳細なことへの気配りが必要とされる。そのため、質的研究では標本抽出の手順や推論的統計が重視される。そして、6つ目は質的研究における「評価」である。それは成功を判断するための「規準（criteria）」に関係する。換言するならば、質的研究を信用するのに必要なことは「規準」の「一貫性（coherence）」「洞察力（insight）」であり、また、その手段としての「有用性（instrumental utility）」が重視される<sup>36)</sup>。

これらの「質的研究」の特性を先述した「質的探究」の特性と重ね合わせると、幅広い特性をもつ「質的探究」が実践的な視野で整理されたものが「質的研究」であると言い換えることができるであろう。すなわち、「質的探究」という理論的基盤をもって「質的研究」という実践化に向かう両者の関係性である。そして、このことは同時に、アイズナーの質的探究論への想いと読み替えることもできるのではないか。

#### (4) 質的探究における難しい課題

ここまでアイズナーのこだわった「質」や「質的探究（研究）」の特性について述べてきたが、彼はそれを補足すべく、質的探究の方法ならびに人間存在に関する課題についても若干触れている。

例えば、EEの第8章において、彼は質的探究の「方法」としての難しさに触れる。その際、その方法論

としての処方箋の足りない理由として、質的探究の4つの特性を挙げる。1つ目は質的探究の「重点」である。質的探究が重んじるのは標準化・統一性よりも研究者の個性的な強みの活用である。2つ目は質的探究の「個人」の位置づけである。全ての形態は様式によって影響を受け、その様式は個人的であるため、計り知れない個人的な特質は質的な行為の構成要素となる。3つ目は質的探究の「気づき・調整」である。もし研究者が出現する形態に気づき、それに応じて適切な調整をすることができるならば、質的探究は最もよく働く。さらにそこに「柔軟性（flexibility）」「調整（adjustment）」「反復性（iterativity）」が加われば、質的方法のよさを証明することになる。そして、4つ目は質的探究者の「信念」である。質的探究者は重要なことへの感受性をもち、文脈の中で正しい動きをすることへの考慮に入れるべきであるという信念を必要とする<sup>37)</sup>。

以上をふまえると、アイズナーの強調したことは、質的探究を担う質的探究者の「個性」ということになるであろう。換言するならば、豊かな感受性や良き判断への信頼ということである。それゆえ、研究者ならびに実践者の在り方は質的探究をとらえる上で最優先事項となるのである。

では、このような質的探究を進める人間存在の意味について、彼はどのようにとらえているのであろうか。彼はEEの第11章において、質的研究者を育てる重要性やその条件を3つ挙げている。

1つ目は「鑑識眼」の訓練である。すなわち、教育的状況の記述、解釈、評価において指導された経験を通した「鑑識眼」の訓練であり、「知覚の洗練」である。2つ目は「表象形式」である。それは生徒に異なる表象形式の様々な用途のよさを分からせるような話術や解釈のモデルとの出会いであり、世界が記述される「多様な方法」の理解である。そして、3つ目は「理論」の扱いである。それは記述された状況の理由を説明する手段として、社会的に複雑な状況への「理論適用という技能」の発達のことであり、知覚のもたらすものを説明できる、いわば、理論を使いこなす能力の獲得が求められる<sup>38)</sup>。

これらを通して、アイズナーは質的研究者として「鑑識眼」「批評」、ならびにその実践的技能を理解・訓練・獲得する重要性を喚起する。そして、このことは第8章の〔注〕にも記述されている、D.ショーン（D.Schön, 1983）の考え方を想起させる。すなわち、広く多様な状況において、「省察的实践家（reflective practitioner）」が依拠する、対象の過程や文脈への直観的把握における柔軟な目的や感受性は、

行為における質的知性の優良を証明することにつながる、という省察的实践家としての姿である<sup>39)</sup>。おそらく、この時、アイズナーは質的探究者の「鑑識眼」「批評」の質を高める思想的方法として、ショーンの「行為の中の省察 (reflection in action)」という考え方を思い浮かべていたのではないかと推測される。

## 5. アイズナーの質的探究論の問題点

ここまで、アイズナーが *EE* を通して展開した質的探究 (研究) の諸相について概観してきたが、それでは、その考え方は読者にはどのように受け取られているのであろうか。

*EE* 最新版 (2017)<sup>40)</sup> 序文では、編者の P. ウールマッハー (P. Uhrmacher)、C. モロイ (C. Moroye) は 3 つの書評を紹介している。それらは書評という短い文章でありながら、アイズナーの質的探究論について、明確な視点をもった批評と考えられる。そこで本研究では、これら 3 つの書評に込められたアイズナー思想への言及を取り上げることとする。

### (1) 共同研究と質的探究の再イメージ化

1 つ目の書評は D. クランディニン (D. Clandinin, 1993) による。彼は *EE* 各章の内容を簡潔に整理した後、参加者が啓発される「共同研究 (collaborative research)」という新しい課題を提示し、アイズナー思想の再イメージ化の必要性を唱える。その訳は「アイズナーの書籍はただ一人で取り組んでいる研究者に焦点を絞っているように思われる」<sup>41)</sup> からである。すなわち、アイズナーの質的探究論における集団的視点の弱さに対する指摘である。

最初に、クランディニンは共同研究における言葉そのものの難しさを指摘する。彼によると、言葉への接近の問題について語り合うよりも、研究対話において全ての声が聞かれ様々な知るための方法が我々自身に開かれている対話を維持する。また、確信をもつために根拠のある答えを提供して探究を止めるよりも、それを確保できる方法について同僚と語り合うことが大切である<sup>42)</sup>。換言するならば、質的探究という対話を通した「他者性」への着目ということであろう。

さらに、彼は質的研究には倫理的な緊張、論争、ジレンマの中には特別な問題がひそむと考える。彼によると、アイズナーは *EE* において、確かに質的探究の同意が与えられるかどうかについては書いている。しかし、そのことは与えられた同意の考え方や共同研究の関連について検討する際には何ら役に

立たない。クランディニンによると、それよりも重要なことは全参加者間に研究関連の絶え間ない再交渉における対話が常に開かれていることである。それは絶えず疑問が質問・再質問され、形成・再形成されるようにするためである<sup>43)</sup>。そして、彼は「我々が探究の共同的な形式にもっと動くにつれて、アイズナーが我々に限界を定めたいいくつかの問題は、共同研究の関連にもっと対応するように再形成 (reshaped)、再構成 (reformed) されることを始める。おそらく、このことが質的研究のまさに本質を反映している」<sup>44)</sup> という結論に導く。

以上を総括すると、クランディニンはアイズナーの限られた個人的な質的研究の幅を他者との「対話」を通した共同研究の範囲にまで押し広げることで、彼の質的探究の再構築を図ろうとしたのではないかと。

### (2) 「鑑識眼」への執着

2 つ目の書評は D. スミス-シャンクと M. コーズ (D. Smith-Shank & M. Koos, 1999) による。彼らは後述する E. シュラグ (E. Schrag) の批評を取り上げた後、アイズナーの「鑑識眼への執着」という点に批判を加える。

まず、彼らはアイズナーが知覚につながる「啓かれた眼」という文言を使って、彼が「鑑識眼」と教育における「質的探究」を芸術批評に関連づけていることを指摘する。そして、社会科学を含む考え方の多様さを認める一方で、彼が「鑑識眼」という言葉に執着し過ぎていることを指摘する。その「執着」の内実とは以下のようなものである。

1 つ目の執着はエリート主義から離れることのできない「鑑識眼」の立場に関わる問題である。彼らはアイズナーの示す例を引き合いに出し、「なぜピアノではなくハーモニカ、またはワインではなくビールではないのか」という素朴な疑問を投げかける。

2 つ目の執着はアイズナーの「鑑識眼」の言外の意味とその使用に関わる問題である。それらが対話、声、そして共同を否定した言語においても抑圧的であるという、いわば「鑑識眼」自体の本質である<sup>45)</sup>。

最後の 3 つ目の執着は前述した 2 つに導き出される「エキスパートモデル」という「鑑識眼」の具体化されたものに関わる問題である。この問題についてはもう少し補足しておこう。

彼らによると、エキスパートモデルの問題点は 4 つある。1 つ目はこのモデルが教育の階層的モデルの強化につながり、「鑑識眼」における優劣にもつながる点である。そのことは、先述したアイズナーの示す「鑑識眼」の例示の特徴が物語っている。

2つ目はこのモデルのエリート性ゆえに批判的分析の技能を入手することなく従属された社会階級、人種、倫理、性差による集団、もしくは中流階級の生徒たちへの疎外を助長することであり、「鑑識眼」そのものに関わることでできない人間存在の疎外にもつながることである。

3つ目は教室の習慣、基本方針、もしくは相互交流への理解を試みる努力について、その教育実践への洞察が熟達していて批評力のある教師を疎外してしまうことであり、そのことが「鑑識眼」の共有の可能性を閉ざすことにつながることである。

4つ目は芸術批評の問題であり、アイズナーの言及する芸術批評が伝統的な西洋イデオロギーとして存在しているため、様々な対象に対応しきれない「鑑識眼」そのものの本質的限界性にもつながるということである。彼らはこの問題への代替案として、現代の学校教育における複雑な階層に対して質的で多文化的な理解モデルを提示する<sup>46)</sup>。

以上、2人の批判を総括するならば、彼らの指摘は、アイズナーの質的探究論の本質が一方で「質」の柔軟性を唱えながら、他方では質の「限られた多様性」に向けられているという彼の質的探究論の抱える矛盾と言い換えることができるであろう。

### (3) 思想的限界性

3つ目の書評はE.シュラグ(1992)による。彼のアイズナーに対する評価は先述した2つの書評と比べるとほぼ全否定といってもよいほど手厳しい。彼によると、EEのほとんどの章はアイズナーの企ての解説とその達観した土台の主張に専念している。その内容についてもいくつかの章ではつまらない専門的な列記に留まっている。

例えば、他著作にも繰り返し登場する、6つの質的探究の特性、その判断のための3つの規準、「批評」構造の4つの様相のことを指す。本研究では重複する部分もあるので、簡単な内容紹介にとどめておくならば、質的探究の特性とは①領域の焦点化(field focused)、②批評者自身が一つの道具(the self as an instrument)、③質的探究の解釈的な特性(interpretative character)、④表現的な言語の使用(the use of expressive language)、⑤詳細への気配り(attention to particulars)、⑥一貫性、洞察力、道具的有用性(coherence, insight, and instrumental utility)<sup>47)</sup>である。また、その相互交流的な記述の評価規準とは⑥に挙げた3項目<sup>48)</sup>であり、さらに「批評」の諸相とは「記述・解釈・評価・主題」をそれぞれ指す<sup>49)</sup>。

このような詳細な質的探究の裏付けとして、アイ

ズナーは人々に自らの研究学派の積極性を納得させ、科学的な枠組みや科学哲学者の熱愛者の心配を和らげようと務める。そのために、例えば、J.デューイ、S.ランガー、R.ローティ、N.グッドマン等の著名な研究者の名前を挙げていく。

しかし、シュラグによると、アイズナーの哲学的議論はどちらかといえば内容がなく、彼の哲学的同志も彼が思っているほど思想的には一致しない一団である。例えば、アイズナーが「批評」の記述と解釈の関係について「言葉は経験世界を表現するための最も共通な媒介である」ととらえているのに対して、シュラグはグッドマンの唱える「表象する世界はあるが、すでに解釈のない記述などはなく、異なる表象様式によって構成される世界のみがある」ととらえ、表象の記述・解釈の密接な関係を提示することでアイズナーの理論的な不十分さを立証しようとする<sup>50)</sup>。

また、彼はアイズナーの時代遅れの認識論について語る際、公認の写真家と有能な漫画家のどちらが真実を示すかという問題を例示する。その際、その正解はどちらか一方ではなく、表現の目的次第によって変わること、さらにそのことから、表現と目的の間の柔軟な関係に依拠した「批評」の大切さを指摘するのである<sup>51)</sup>。

このようなシュラグによるアイズナー批判を眺めていくと、実は彼の質的探究論の多様さの奥に古き時代のパラダイムが支配している、換言するならば、彼の思想自体のもつ本質的限界を読み取ることができそうである。

## 6. 本研究の成果と課題

ここまでの論述をふまえた上で、本研究の成果を挙げるならば次のようになるであろう。すなわち、アイズナーの「質的探究論」の本質が芸術経験に浸透する「質」にあり、それを教育的視点に転移させ、私的に鑑賞する「鑑識眼」という「心性」と、それを公的に開示する「批評」という「表現(行為)」との関係をもとに、質的探究の多様性とその担い手である研究者・実践者の重要な役割を確認したことである。

それと同時に教育実践において、ともすれば、即効性がある可視化しやすく、その評価も測りやすいような技術、技能、実践が志向されがちな現状を鑑み、それらをじっくり検討して省察的レベルまで深めていこうとする「質的探究」、換言するならば、質的探究を保障するための「質的思考」、さらにはそのための「行動規準」を大切に必要性が見えて

きたことも挙げられるであろう。このことは今日の教師に求められる資質能力の在り方について、単に可視化できる範囲のみに終始するのではなく、大学教育や学校における教員研修の領域をも射程に収め、教師が教育事象を深く読み解き、行為化するための教育学的応答を行う必要性を検討する素材ともなり得るのではないかと考える。

しかしながら、本研究で触れたように、アイズナーの質的探究論に対する批判とどのように向かい合い、それを乗り越えていくかという課題は依然残されたままである。このことを検討するためには、例えば、私的な「鑑識眼」から公的な「批評」を導き出す過程ならびにその方法の明示化が求められるであろう。このことは教師の力量向上という教師教育に要請される課題とも直結している。

また、シャンクやコナーズ、シュラグによって指摘された「鑑識眼」自体の思想的限界についても、アイズナーの置かれた質的探究（研究）の時代的背景や限界に対して詳細に検討を加え、それを乗り越える道筋を見出していくことが必要となるであろう。

ところで、最新版 *EE* (2017) の編者、ウールマッハとモロイは序論において、この本の価値が「洞察力があり、因襲打破である」と述べている。その理由とは何か。それは「アイズナーの考え方に洞察力があるのはそれが人々に教育探究を新鮮な方法で見えるように手助けをしてくれるからであり、そこに書かれた内容が因襲打破であるのは、それまで大事にされた学問上の信条体系に挑戦しているからである」とみなす<sup>52)</sup>。もしそうであるとするならば、アイズナーの質的探究論の向かうべき方向は、見えにくいものを探る新たな多様な視点を見出し、既成の考え方や方法に対する柔軟な挑戦への持続的な志をもつことにあるのではないか。おそらく、このことは教師の資質能力の在り方について検討する際に、教育学的視座を提供する手がかりにもつながるであろう。

そして、さらなる課題として、質的探究論における理論的視座をいかにして実践的視座と結合させていくかということも求められることになるであろう。そのための具体的な検証の場として、近年、諸外国でも注視されている「授業研究 (lesson study)」を質的探究論として位置づけてみてはどうであろうか。その意味から、アイズナーの「鑑識眼」「批評」と授業研究との関連を対象とした諸先行研究は、質的探究論という視座から再度検討を加える余地があるのではないかと考えられる<sup>53)</sup>。

## 引用文献

- 1) 経済産業省：『社会人基礎力育成の手引き－日本の将来を託す若者を育てるために 教育実践現場から－』、河合塾（2010）社会人基礎力は3つの力（前に踏み出す力、考え抜く力、チームで働く力）を12の能力要素（主体性・働きかけ力・実行力、課題発見力・計画力・創造力、発信力・傾聴力・柔軟性・状況把握力・規律性・ストレスコントロール力）から構成される。同書には先進的な教育実践大学が紹介されている。
- 2) 松尾知明・白水始：『国研ライブラリー 資質・能力[理論編]』国立教育政策研究所編、東洋館出版社、24（2016）OECD- DeSeCo の「キー・コンピテンシー」は3つのカテゴリー（自律的に活動する、相互作用的に道具を用いる、異質な集団で交流する）より構成される。さらに OECD では「Education2030 プロジェクト」も行い、4つの能力概念（知識、スキル、人間性、メタ学習）を提示し、子どもの学習、さらには資質能力の議論に資する材料を提供している。
- 3) 大平泰子・大石昂・水上義行：「教員に求められる資質能力とは－小学校教員における資質能力の構成要素に関する文献レビュー－」『富山国際大学子ども養成学部紀要』第1巻、31-41（2010）  
・今津孝次郎：『教師が育つ条件』岩波書店、62-68（2012）特に64頁の表2-1「資質・能力の層構成」を参照されたい。  
・長谷川哲也：『教員に必要とされる資質能力』に基づくスタンダードの予備的考察：各種審議会の議論や先行事例の検討を通じて『静岡大学教育実践総合センター紀要』21、121-130（2013）
- 4) アイズナーの質的探究論については、森谷は従来の科学的アプローチと芸術的アプローチの比較を行い、特に芸術的アプローチの特徴として、「妥当性は個々人の観点の説得性の産物であり、求めるものは、啓示と洞察である」ことを挙げていることは本研究を進める上で示唆に富んだ指摘であろう。  
・森谷宏幸：「E. W. アイズナーの質的研究方法論の検討」『福岡教育大学紀要』第43号、72（1994）
- 5) E. Eisner : *The Educational Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York : Macmillan (1991)
- 6) T.A.シュワント：『質的研究用語事典』北大路書房、271（2009）訳者（伊藤勇・徳川直人・内田健）の「あとがき」では「著者は、私たちの照会に対して、英語の“research”には“scientific investigation”という意味合いが強く、現在の質的研究の広がり、従来の狭い意味での科学の枠を超えた取り組みを含めて表現するには、inquiry のほうがふさわしいと語っています」と記している。
- 7) N.K.デンジン、Y.S.リンカン：『質的研究ハンドブック 1 巻－質的研究のパラダイムと展望－』北大路書房、2-3（2006）各時期の詳細については同書13-20を参照されたい。
- 8) U.フリック：『質的研究入門〈人間の科学〉のた

めの方法論』春秋社、14 (2002)

9) N.K.デンジン、Y.S.リンカン、3-4 (2006)

10) 同書、11

11) 近藤茂明:「E. アイズナーの教育思想の軌跡を読み解くー*The Educational Imagination*の改訂を中心にー」『名古屋音楽大学研究紀要』第36号、15-29 (2017)

12) T.A.シュワント、104 (2009/2007)

13) J. Dewey: *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Company, 37 (1934)

14) Ibid., 145

15) 佐々木俊介:「新・旧 How We Think の比較考察ー質的思考理論から見たー」『日本デューイ学会紀要』第28号、15-20 (1987)

16) J. Dewey: *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey, the later works 1933: Vol. 8*.

*Essays and How We Think, Revised Edition*, 105-352, Carbondale: Southern Illinois University Press, 199-208 (1933a)

17) Ibid., 206-207

18) J. Dewey: *Qualitative Thought*. In J. A. Boydston (Ed.),

*John Dewey, the later works 1925-1930: Vol. 5. 1929-1930*

(243-262). Carbondale: Southern Illinois University Press,

254 (1933b)

19) J. Dewey, op.cit., 325 (1934)

20) E. Eisner, op.cit., 1 (1991)

21) Ibid., 234

22) E. Eisner: *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs. Third Edition*. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall, 219 (1994)

23) Ibid., 219

・ M. Kozloff: *Renderings: Critical Essays on A Century of Modern Art*. New York: Simon & Schuster (1969)

24) E. Eisner, op.cit., 235 (1991)

25) E. Eisner: *The Art of Educational Evaluation: A Personal View*. London & Philadelphia: The Falmer Press, 93

(1985)

26) E. Eisner, op.cit., 22 (1991)

27) E. Eisner, op.cit., 237 (1994)

28) 近藤茂明:「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 (2014)

29) E. Eisner, op.cit., 2 (1991)

30) Ibid., 1

31) Ibid., 68

32) Ibid., 82-83

33) Ibid., 104

34) M. ボランニー:『個人的知識ー脱批判哲学をめ

ざしてー』(長尾史郎訳) ハーベスト社 (1985) C. ギアツ:『文化の解釈学 I』(吉田禎吾・柳川啓一・中牧弘允・板橋作美訳) 岩波書店 (1987)

35) E. Eisner, op.cit., 21-22 (1991)

36) Ibid., 32-40. 各内容の詳細については53-60に記載されている。

37) Ibid., 169-170

38) Ibid., 239

39) Ibid., 194

・ C. A. Schön: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books (1983)

・ D. ショーン:『省察的实践とは何かープロフェッショナルの行為と思考ー』(柳沢昌一・三輪健二訳) 鳳書房 (2007)

40) E. Eisner: *The Educational Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York & London: Teachers College Press (2017)

41) D. J. Clandinin: *On Seeing in Educational Research. Curriculum Inquiry, Vol. 23, No. 2* (Summer, 1993), 208 (1993)

42) Ibid., 208-209

43) Ibid., 209

44) Ibid., 210

45) D. K. Smith-Shank & M. Koos: Book Review *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice* by E. W. Eisner. *Studies in Art Education*, 41 (1), 95 (1999)

46) Ibid., 96

47) E. Eisner, op.cit., 32-40 (1991)

48) Ibid., 53-60

49) Ibid., 88-105

50) N. グッドマン:『世界制作の方法』(菅野盾樹訳) ちくま学芸文庫 (2008/1978) グッドマンによると「一つの世界を求めるわれわれの情熱は、さまざまな場合、さまざまな目的により、多くのさまざまな仕方であらされることになる。運動、派生、重みづけ、順序だけでなく、実在さえも相対的なのだ」同書 47

51) F. Schrag: Book Review *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice* by E. W. Eisner. *Journal of Curriculum Studies*, 24 (4) 389-390 (1992)

52) E. Eisner, op.cit., xv (2017) P. B. Uhrmacher, Chisty McMcConnell Moroye による序文参照

53) 伊藤安浩「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”論をもとにー」『東京大学教育学部紀要』第33巻、208 (1993)

伊藤は、授業研究における「教育批評」の課題を示す一方、その意義について次のように整理する。(同書 207)

①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。(エスノグラフィーとの親近性)

②教育批評は授業研究における認識の拡大である。(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で授業についての認識の範囲を拡大する)

③教育批評は研究と実践の関係を互惠的なものとする。(研究から実践へという一方向的な関係を変える可能性)