

〈論文〉

J. デューイの批評概念の再検討

—E.W. アイスナーの「教育的鑑識眼」と「教育批評」を手がかりに—

西本 健吾

1. はじめに

本稿はJ. デューイ [John Dewey, 1859-1952] の『経験としての芸術』(*Art as Experience*, 1934)に登場する「批評」を、教育批評者の自己教育の方法として読解することを目的とする。その際、①E.W. アイスナー [Elliot Wayne Eisner, 1933-2014] の「教育的鑑識眼 [educational connoisseurship]」と「教育批評 [educational criticism]」についての議論と、②デューイの著作『経験と自然』(*Experience and Nature*, 1925)における批評概念を補助線とする。

『経験としての芸術』はデューイの芸術論について記された著作であり、教育への直接的な言及は少ないものの、教育学研究でも参照されてきた。たとえば、デューイ教育思想の再解釈の手がかりとして彼の芸術論に着目する研究、デューイ芸術論の芸術教育への応用、教育実践の方法としての技芸 [art] についての研究での言及などがある¹⁾。本稿は主に「教育実践の方法としての技芸」に関わるものであり、批評者自身の自己教育について思想的に検討する。デューイの思想と自己教育といえは、まずデューイの探究論をベースとしたD. ショーンの「反省的实践家」についての論が思い出されるだろう²⁾。しかし本稿の眼目はデューイの芸術論を自己教育論として再読することであり、その手がかりとなるのがアイスナーである。アイスナーには芸術教育研究者やカリキュラム研究者、質的研究論の先駆者といった側面があるが、本稿が注目するのはそれらと連動する仕方でも論じられた「教育的鑑識眼」と「教育批評」である。

教育的鑑識眼と教育批評はデューイの「質的思考 [qualitative thought]」の考えとそれを踏まえた芸術批評論に影響を受けている。特に、『経験としての芸術』からの影響が強い。これらの考えをアイスナーは1979年初版の著作『教育的想像力』(*Educational Imagination*)にて詳しく論じている(本稿は第3版を参照する)。その特徴を簡略に述べれば、芸術鑑賞に相当する私的な技芸としての教育的鑑識眼によって教育実践の質を知覚し、受け止められた場面の質を教育批評によって記述し公的なものとする。この一連の活動は、教育活動を量的基準において測定することで見落とされるダイナミズムに着目することを可能にする³⁾。なお、教育批評は「誰でも——生徒、教師、指導主事、学校管理者、大学教授、教育委員会のメンバー——」[Eisner 2002: 244] 行うことができるものであるとされ、その対象は芸術教育に限定されない。

アイスナーの教育的鑑識眼と教育批評を特に教師による自己教育論として論じたのが佐藤学である。デューイの思想にも影響を受けながら佐藤は、アイスナーの教育的鑑識眼と教育批評を踏まえて「カリキュラム批評」という考えを提唱する。カリキュラム批評は教室の出来事の「観察と記録」、教室の出来事を「探究的に叙述」しなおす「記述と説明」、教育実践の価値判断およびそれに基づいたカリキュラム開発の方向性を決定する「評価と開発」という三つの活動に区分されており[佐藤 1996: 39-41]、授業についての批評的省察がカリキュラム全体の改善をもたらすと論じるのだが、それに加えて佐藤は、カリキュラム批評はそれに「参加した教師の開発と実践

における創造性を啓発し、開発力量を高める意義をもっている」[佐藤 1996: 38]と述べる。佐藤の論が示すように、教育の現場についての批評行為は授業やカリキュラムの改善をもたらすだけでなく、教師(批評者)自身の力量開発を促す。ただし、佐藤の議論はアイスナーにおけるデューイの芸術論の影響や、アイスナーの教育批評が「芸術」批評という方法を踏まえていることの特性についてはほとんど言及していない。

芸術の特性を踏まえることの意義を、これまでの質的研究論における芸術への注目から確認する。アイスナーがその理論的源流のひとりとなっている質的研究論は、1980年代以降にアメリカで積極的に論じられるようになった考えであり、教育に限定されない領域を主題に、科学的・心理学的研究に対するカウンターとして展開されてきた。1994年には現在も改訂が続くN.K.デンジンとY.S.リンカン編著の『質的研究ハンドブック』(*Handbook of Qualitative Research*)の初版が刊行され、そのなかでも芸術はひとつの重要な参照対象となっている[Denzin and Lincoln 1994]。また2005年の第三版のなかのある論文は探究の方法・成果としての芸術という考えを明確に提唱しており[Finley 2005]、最新の第六版(2023年)でもアーツ・ベースド・リサーチ[Arts-Based Research(ABR)]についての最新の議論がまとめて紹介されている[Siegesmund 2023]⁴⁾。質的研究論やABRについての研究は、芸術固有の探究を拡大・深化させてきたが、同時にその根幹はアイスナーの研究から一貫している。すなわち、芸術的探究とは「科学では及ばない方向へと研究者たちを導くような成果を生み出すことができる」[Rolling 2010: 110]探究の方法だということである。現代の研究動向を踏まえても、アイスナーが教育的鑑識眼と教育批評を論じるにあたって芸術に注目したことは重要であり、彼の議論から批評者自身の自己教育論を引き出すならば芸術に注目した背景とそれがもたらす特性に言及することは避けることはできないだろう。

しかし、アイスナーの記述そのものからは教育批評がどのように批評者の自己教育をもたらすのかについては十分に示し出すことができない。そのことを明らかにしているのが桂直美[2020]の研究である。桂によれば、そもそもアイスナーの教育的鑑識眼と教育批評におけるデューイの影響は、指摘されながらも十分に分析はされてこなかった。桂の研究はデューイの影響という視点から教育的鑑識眼と教育批評を分析しつつ、アイスナーが抱えていた限界をデューイの思想によって乗り越えようとする。桂によれば、アイスナーにおいて「[鑑識眼]の教育」[桂 2020: 43]は、あくまでも批評の書き手から読み手への教育、つまり「熟達者から非熟達者に与えられるものでしか」[桂 2020: 167]なかったのにならして、「デューイにおいては、批評家とその読み手との関係の内においてだけではなく、批評家個人内においても、批評を作成する探究的な営みそのものが批評家の鑑識眼を高めるものと考えられる」[桂 2020: 167 強調執筆]と述べる。桂は「同一人物」のなかで生じる鑑識眼の教育を[桂 2020: 167]、すなわち批評者の自己教育の可能性を論じているのである。ただし、桂のデューイ読解の重心は批評についての「他者による検証」や他者との「伝達と共有」といった共同的な活動に置かれており[桂 2020: 44]、同一人物内での鑑識眼の教育がいかなる仕方で行われるのかは十分に明らかでないと思われる。

本稿は桂の論に多くを負いつつ、教育批評がもたらす批評者自身の「鑑識眼の教育」を、デューイの思想内在的に再検討する。別言すれば、アイスナーにおいては欠落しており、彼が思想的参照点としたデューイにおいては含まれていた「批評者による自己教育の可能性(同一人物内での鑑識眼の教育可能性)」を、デューイの思想に立ち返って考察する。その際、アイスナーも桂も中心的には言及していないデューイの『経験と自然』における批評概念にも着目し、『経験と自然』と『経験としての芸術』双方で論じられる批評概念を架橋的に検討する。なぜなら、『経験と自然』で論じられる批評は、芸術批評も含む批評一般についての哲学的な営為について示しているからであり、同一人物内での鑑識眼の教育について論じる手がかりを与えてくれると考えられるからである。

以下ではまず、アイスナーの教育的鑑識眼と教育批評の特徴をまとめ、教育的鑑識眼を育てる視点として〈ありふれた反応からの脱却〉と〈対象の見方の修正〉の二つを導出する。次にこれら二つの観点を、主にデューイの『経験と自然』における記述に依拠しながら、批評を通じた偏見の除去として再解釈する。そして最後に、批評における偏見の除去という特性をもっとも強く発揮するものとして芸術批評を検討する。

2. アイスナーの「教育的鑑識眼」と「教育批評」

2-1 アイスナーの質への着目とデューイの影響

アイスナーの思想のキーワードのひとつとして「質 [quality]」があり、それはデューイからの影響のもとで用いられている [桂 2020: 156]。デューイは『経験と自然』で質を名状しがたい何らかの「感じ [feeling]」 [LW1: 198] と説明する。質は人間の経験において直接的・感覚的に受け取られるものである。ただし、直接的に受け取られたものは「言葉によって指示すること」 [LW1: 75 強調原文] も可能だと述べられるように、言語を絶したものでもない。

アイスナーによる質への注目は量への批判を含意する。その眼目のひとつとして、測定への批判がある。アイスナーによれば「量的探究者は知覚した質を、統計的に扱えるように量的な用語に変形」し、別々の質のあいだにある差異を「共通の物差し」に当てはめてしまう [Eisner 2002: 235]。つまり、量的な探究は本来個別的で比較不可能な質を比較可能な尺度に照らして画一化してしまう。

この共通の尺度の使用への批判は「目標 [objective]」にたいする言及にも見出せる。1967 年初出の論文「教育目標 — 助けか妨げか?」 (“Educational Objectives: Help or Hindrance?”) にてアイスナーは、教育目標を重視するカリキュラム理論の限界を四つ提示し⁵⁾、その中の第三の限界として、教育目標が教育実践の「成果」を「測定」するための「標準 [standard]」を定める傾向にあることを指摘する [Eisner 1985: 33]。そして、この問題を論じるにあたって、アイスナーは『経験としての芸術』におけるデューイのある記述を援用する [Eisner 1985: 34]。そこでデューイは、量と関わる「標準」とはあくまでも物理的な尺度であり、「価値 [value]」の「判定 [judgment]」に役立つものではあるものの、標準は価値そのものではなくまた尺度は判定そのものではないと論じる [LW10: 310-311]。

アイスナー＝デューイにとって、共通の尺度に基づく量的探究は価値を判定することができず、また経験における質の個別性を見失わせる。後述するように、両者が論じる批評とは、この価値の判定と質の個別性についての探究に他ならない。

2-2 教育的鑑識眼と教育批評

では、アイスナーは質をどのように認識しようとしたのか。アイスナーの教育的鑑識眼と教育批評を確認する。

アイスナーは鑑識眼を「鑑賞の技芸」であり「私的な行為」とであると定義した上で、「それはひとつの特殊な事柄についてのいくつかの質を認識することと鑑賞することによって構成される」と述べる [Eisner 2002: 215]。それにたいして批評は「鑑識眼が知覚した出来事や対象の質を開示する技芸」 [Eisner 2002: 219] であり、「公的な判定」や「公的な記述」を伴う [Eisner 2002: 215]。しかしそれは、受け止められた質を「翻訳」することではなく、「翻案表現 [rendering]」⁶⁾ [Eisner 2002: 219] の創造を意味する。翻案表現の創造は「素材による限界の内て名前のないものを表現するための形式を創造する」 [Eisner 2002: 222] という点で芸術家の仕事と似ている。ただし、批評はまったくの主観的な活動ではなく、客観性の確保が求められる。そのためには、批評内容の構造的な一貫性を意味する「構造的確証」 [Eisner 2002: 237] と、批評とその対象である教育的現象の関係性が妥当かどうかについての「経験的保证」によって定まる「言及の妥当性」の両者を必要とする [Eisner 2002: 239]。この両者があって教育批評は他者へと受け渡すことが可能な客観性を獲得する。

以上の特徴を有する教育批評には、「記述」「解釈」「評価」「主題」という四つの局面がある。まず記述的局面では、批評家は質をとらえるために「詩人」として語らねばならないとされる [Eisner 2002: 228]。だからこそ「批評の記述的局面は、批評家にたいする最も芸術的な要求をなすものとみなすことができる」 [Eisner 2002: 227]。次に、解釈的局面は記述的局面と違って、社会理論を援用しながら教室の出来事の「深い構造」 [Eisner 2002: 231] を解き明かしていくことを重視する。第三の評価的局面は価値判断を含意する [Eisner 2002: 231ff.]。この局面があるからこそ、「教育批評家は、[...] 価値の選択をなすための根拠を提示することができる」 [Eisner 2002:

232]。ただし、評価を行うにあたって価値判断の基準は必ずしも前もって設けられている必要はなく――基準そのものは必要だが――価値判断の不一致や視点の複数性も許容される。最後に主題的局面について、アイスナーは、「読者が本質的な点を把握できるようなある種の要約」を提供するだけでなく、「他の教室、学校、もしくは教えの実践での知覚を導く自然主義的一般化」をも提供すると述べる [Eisner 2002: 233]。ある教育的状況から導き出された主題は、批評家自身やその読み手が「他の教育的状況を理解する方法としての批評を用いることを可能にする」[Eisner 2002: 233] のである。

教育批評という営みは、教育的鑑識眼によって知覚された教育現場の質を詩的な言語を用いて言語化しつつ、教育の構造を解き明かし、その価値を判断するものであると同時に、主観性に埋没しない客観性を担保してもいる。なお、アイスナーが批評の技術がなくても鑑識者になれるが、鑑識眼なくして批評家になることはできないと述べるように、両者は鑑識眼が批評を支えるという関係性にある [Eisner 2002: 219]。

2-3 鑑識眼の教育をめぐる二つの観点

以上を踏まえ、本稿が問うのは教育批評を介した批評家本人の鑑識眼の教育である。前述のように、アイスナーはこの教育について十分に論じることができなかったとされるが、しかし、示唆的にだが言及はしている⁷⁾。ここでは二つの言及箇所を参照することで、議論の手がかりを探る。

一つ目の言及は、批評の四つの局面の一つである「主題的局面」で登場した「一般化」と関わる箇所に見出すことができる。

教育的な対象と出来事を知覚するための教育批評の帰結は、教育的鑑識眼の発展である。教育的現象の見方を学ぶにつれ、また教育的出来事にたいするありふれた反応を用いることをやめて知覚的探検の習慣を發展させるにつれ、それぞれの質そのものと、それら質同士の関係性を経験するための力が高まる。[Eisner 2002: 242]

アイスナーによれば、教育批評は批評家自身の「教育的出来事にたいするありふれた反応を用いることをやめ」させ、鑑識眼を發展し質を経験する力を高める。このような機能を〈ありふれた反応からの脱却〉と呼ぼう。

もう一つは「客観性」をめぐる論じられた「言及の妥当性」と関わって言及されている。なお、ここでの記述は批評の読者にたいする教育的機能を論じているが、本稿はここで示されている教育的機能を批評者自身の教育の方向性を示す手がかりとして引き受けたい。

教育批評にとってのめあて [end-in-view] は教育的な出来事や対象についての知覚の教育である。[...] 仮に [批評の] 語りや記述が役に立つならば、わたしたちは対象もしくは出来事を新しい仕方、より適切な仕方を経験することができるに違いない。わたしたちは批評家の仕事を、何が見過ごされてきたのかを知覚することを可能にする一連の手がかりとして用いることができる。[Eisner 2002: 239 強調原文]

教育批評が知覚を教育するのは、見られていなかった出来事や対象に目を向けさせ、出来事や対象についての新しい見方や関わり方を提示するからである。こちらの機能をここでは〈対象の見方の修正〉と呼称する。なお、アイスナーの論じる「知覚」とは、鑑識眼と批評の両者が包含された力であり、知覚の教育は鑑識眼の教育を含意していると考えられる [Eisner 2002: 215]。

本稿は、アイスナーの言及から見出された〈ありふれた反応からの脱却〉と〈対象の見方の修正〉の二つを、教育批評を介した教育的鑑識眼の教育を論じるための手がかりとする。ただし、それらがいかにして批評家個人の内部で育まれるのかについては、これ以上アイスナー自身の思想から引き出すことは困難である。それゆえに、アイスナーが思想的根拠としていたデューイの思想に立ち返って検討したい。扱うのは、彼の批評概念である。

3. 偏見の除去をもたらすものとしての批評

3-1 『経験としての芸術』における印象と批評の関係

まずは、デューイの芸術批評の概略を示す。『経験としての芸術』のなかでデューイは、批評とは「判定」[LW10: 302]であると定義する。その判定に「素材を提供する」のが「知覚 [perception]」であり [LW10: 302]、判定とは「深く了解された知覚についての思考の発展である」[LW10: 304]。それゆえに「批評はつねに直接的 [firsthand] な知覚の質によって決まる」[LW10: 302]。だからこそ、直接的な知覚を洗練させることが求められる。

また、別の箇所では判定とは「印象 [impression]」の「分析 [analyze]」の「手続き」とも説明される [LW10: 308-309]。印象とは「未分析でひとつの全体としての質的效果」[LW10: 308]であり、これがすべての判定の始まりとなる。語の使われ方からして、「直接的な知覚の質」と「印象」はほぼ同義であり、この直接的な知覚の質と印象はアイズナーの論じるところの、教育的鑑識眼が受け取る質に相当すると考えられる。

デューイが批評を印象の分析と論じる背景には、「法律尊重主義的批評 [legalistic criticism]」[LW10: 306]と「印象主義的」批評 [“impressionist” criticism] [LW10: 308] という二つの極端な批評への批判がある。まず法律尊重主義的批評は、すでに述べたような、標準に基づいた測定としての批評である。印象主義的批評はこの法律尊重主義的批評へのカウンターとして登場する。デューイによれば、印象主義的批評は「判定という意味での批評の否定」であり、「既成のルールや判例の標準化された「客観性」ではなく「客観的統制を欠いた主観性のカオス」に依拠することになる [LW10: 308]。デューイは外的な標準に基づく批評と主観的印象に執着する批評の両者を退ける。求められるのは、印象の根拠とそれがもたらす帰結の分析である。

デューイによれば、「分析は、印象を超えることによって、そして印象が寄って立つ根拠とそれが必然的に伴う結果に言及することによって進めることができる」[LW10: 308-309]。批評は印象の根拠と帰結に言及することによって、標準にただ準拠するのでも主観性のカオスに居直るのでもない仕方での批評を可能にし、その結果、印象そのものを超えた経験をもたらす。

批評は鑑識・鑑賞における印象や知覚の直接的な質を根拠と帰結に基づいて判定し、それらを超える。この点を踏まえて〈ありふれた反応からの脱却〉と〈対象の見方の修正〉の方法を探るべく、以下では『経験と自然』における記述を参照する。

3-2 『経験と自然』における批評論

『経験と自然』における批評論でまず注目したいのは以下の記述である。

批評と批評的態度が鑑賞や楽しみから正当に区別されるとき、わたしたちはすべての意識的経験における […] 直接的側面と間接的側面の交互の強調、完成的側面と道具的側面の交互の強調という絶え間ないリズムに立ち会う。[LW1: 299]

「鑑賞や楽しみ」は先ほど言及した「直接的な知覚の質」や「印象」に該当する。デューイはそれらと批評のあいだにリズムミカルな反復を見出す。すなわち、鑑賞と批評の関係性は、鑑賞の経験を批評によって分析することで終わるのではなく、ふたたび鑑賞へと立ち戻ることになる。このような関係性をデューイは「意識的経験」における「直接的側面と間接的側面」の関係と言い換えている。

この経験の直接的側面と間接的側面は、「一次経験 [primary experience]」と「二次経験 [secondary experience]」という概念でも表現される。まず、一次経験とは「行動と素材、主体と客体の間の区別」のない「未分析の[経験の]総体 [totality]」[LW1: 18]である。それはすなわち未分析の質的全体の経験である。それにたいして、二次経験は、一次経験にたいする「反省的探究 [reflective inquiry]」[LW1: 15]の結果として経験される経験である。未分析で混然とした経験である一次経験を反省的に探究することで得られる二次経験によって一次経験の

意味が明らかになり、知識として経験者に与えられる。それゆえに、二次経験は間接的な経験であると説明される。

以上のような知的営みを、デューイは「哲学」と呼ぶ。そして、直接的な印象＝一次経験を明らかなものとするという意味で、デューイにとって哲学とは「本質的に批評であり、さまざまな批評の様式のなかでも、その一般性ゆえに際立った地位を持つ」[LW1: 298]。しかし、批評＝哲学の働きは、一次経験の内実を明らかにすることにとどまらない。そのことを、デューイは以下のように説明する。

哲学的理論において重要なのは、確かなものや明白なものが尊重されること、そしてなぜそれらが尊重されるのかを承知していることである。しかし、暗闇や薄明にも満ちているということに気づくこともまた重要である。というのも、一次経験のいかなる対象にもつねに未だ明らかになっていない可能性が残されており、明白になっているいかなる対象も隠されたありうる帰結を負っており、もっとも明白な活動も未だ明らかではない要素を有しているのだから。[LW1: 27-28]

哲学＝批評は未分析な一次経験を分析し明晰にするだけでなく、一次経験において見過ごされていること、あるいは一次経験がもたらす帰結として未だ未確定なことを明らかにするという機能を有している。

ここから、一次経験はニュートラルなものではなく、何を見て、何を見過ごしてしまうのかという傾向性を帯びていることがわかる。つまり一次経験にはつねにすでに「偏見 [prejudice]」——それは過去から引き継がれたさまざまな「解釈」や「分類法」と言い換えられる——が混入しているのであり、哲学＝批評の働きはそのような偏見にたいする「批判 [critique]」という役割を担う [LW1: 40]。その結果、一次経験の傾向性は修正され、以降の経験のリズミカルな反復のあり方をも変容していくことになる。

したがって、「経験哲学 [an empirical philosophy] は[……] 一種の知的脱衣である」[LW1: 40]。ただし、人間の営みはその時代・場所の文化に規定されているがゆえに、哲学は偏見の全てを取り払ったり、見落としていたものすべてを明るみにできるわけではない。しかしそれでもなお「文化の知的促進は、われわれがその習慣のいくつかを捨て去ることを要求し、その習慣が何から成り立っているか、その習慣を身につけることがわたしたちに何をなしているのかを、批評的・批判的 [critically] に検査することを要求する」[LW1: 40]。偏見を取り除くこと、あるいは習慣の傾向性を批判的に精査することは漸次的な営みであり、絶えざる過程である。

この偏見の除去に、〈ありふれた反応からの脱却〉と〈対象の見方の修正〉という鑑識眼の二つの教育的機能を見出すことができると考えられる。すなわち、直接的な知覚の質＝印象＝一次経験は批評という反省的探究によって分析され、その帰結としての二次経験が一次経験のあり方へとフィードバックされることで、一次経験のあり方をより明確な仕方でも知らせるだけでなく、ありふれた反応をもたらしものとしての偏見を修正し、見過ごしていた物事への感受性をもたらしことで新たな対象の見方を批評家に獲得させるのである。

しかし、ここで新たな問いが生じる。批評という行為は、印象の根拠とそれがもたらす帰結を踏まえてなされるとされていた。そしてそれは一次経験の傾向性を修正する。では、そのような修正の方向性を定める基準はどこに置かれるのか。

3-3 判定の標準としての「価値」

デューイにとって経験の修正の方向性を定める根拠を外在的な尺度としての標準に求めることはできない。そうではなく、デューイは「日常経験」そのものが「それ自身の方向性を約束」し、「判定と価値の内在的な標準 [inherent standard] を創造」できると主張する [LW1: 41]。経験の修正の方向性は、その経験そのものから導かれる。デューイがここで重視するのは価値に関する判定である。

『経験と自然』にて、デューイは述べる。「批評は識別する判定であり、注意深い値踏みであり、識別の主題が善 [goods] や価値に関する場合にはつねに判定は適切にも批評と呼ばれる」[LW1: 298]、と。ある人物がまず直接的に何かを善いと感じそれを楽しむとき、価値は「ただ生じ、楽しまれ、持たれるだけ」であり、そこには「理論はまったくない」[LW1: 301]。それはただ「感覚与件 [datum]」[LW1: 298] として与えられるだけである。し

かし、それらの善や価値は、しばらくすると反省を求めるようになる。「素朴な無邪気さ」は永続せず、次第に「知的探究」の対象となる [LW1: 298]。すなわち、直接的な善や価値は「問い [problem]」[LW1: 298] になり、その結果、その人物は「それらの価値について語り、定義し、一般化し、種々に区別し始める」[LW1: 301-302]。つまり批評を開始する。そして「価値対象 [value-objects] それ自体を超え」、「より持続し広汎におよぶ価値を確立し永続させる」ことを目指すことになる [LW1: 302]。

一次経験＝直接的な経験における言語化されない印象としての価値——たとえば楽しめるもの——の探究において注目されるのが、印象の根拠と帰結である。すなわち直接的な善や価値の原因となるような「先立つもの」と、そのような価値が原因となって生じさせる「結果」である [LW1: 302]。批評はある対象がなぜ善いと感じられたのか、そして善がもたらす価値は結果としてどのように行為に影響を及ぼし、それがいかなる効果や帰結をもたらすのかといったことを、説得的・客観的に提示可能なものとすることによって、より持続的で広汎に適用される価値を示し出す。デューイはこの批評によって析出された価値を、経験の修正の標準に据える。

しかし、批評の対象となる印象は価値あると感じられたものにとどまらない。デューイは以下のように述べている。

それ [批評] は、どのような種類の価値がそこにあるのかを見極めようと専念した瞬間にはいつでも生じる。心から価値対象を受け入れる、つまりそれに心を奪われる代わりに、その価値に疑念の影を提起するとき、あるいは生じうる未来を推測することでわたしたちの対象についての感覚を修正するときに、いつでも生じる。[LW1: 299]

批評は必ずしも楽しめたもののみを対象にするのではなく、疑念や問いによっても駆動され、価値が判定され、その結果ある対象にたいする感覚が修正される。そのような価値の判定は、何を価値あるもの「ではない」として退けるのかの標準にもなるだろう。

批評としての哲学の機能とは、「善いものと悪いものについてのさらなる鑑賞を制御するために、つまり、信念・行動・熟考の対象を認めるような直接的な選択・所有・確認の活動と、それらの対象を除外するような拒絶・排除・破壊の活動にさらなる自由と保障を与えるために」[LW1: 302] 用いられる。主客未分離の一次経験において、何を価値あるものとして選び取り、何を退けるのか。繰り返される批評はその態度を定めていく活動でもある。したがって、批評を介した直接的な知覚の質＝印象＝一次経験の修正は、価値基準の絶えざる設定によって何を価値あるとするのかという視点を養っていくことを意味する。

4. 偏見の除去をもたらす「偏り」

4-1 芸術の固有性

ここまでの議論で、デューイの思想において、批評がもたらす批評家自身への教育は以下のようにまとめられる。鑑識・鑑賞において直接的に受け取られる質の分析的な検討がその直接的な経験を修正する。その標準としては直接的な経験の分析を通じて見出された価値が位置づけられる。その結果、鑑賞における質の受け止め方としての〈ありふれた反応からの脱却〉と〈対象の見方の修正〉がもたらされる。

その上で本稿はもう一步、論を進めなければならない。これまでの議論は主にデューイの『経験と自然』に依拠しており、上述の批評の特性は批評一般の特性であった。では、芸術批評にはいかなる固有性があり、〈ありふれた反応からの脱却〉と〈対象の見方の修正〉をどのように支援するのだろうか。この問いは、アイズナーが教育批評の基盤として芸術批評を採用したことの意義にたいする問いでもある。

デューイはアイズナー同様、芸術としての「詩」に着目しており、詩とは既存の慣習・習慣・秩序を逸脱するような言語であり、詩人とはまったくこれまでにない仕方であつた彼女ら・彼らの「ヴィジョン」を表す存在であると述べる [LW10: 350]。それゆえに、「芸術は諸道德律より道德的」なのであり、「人類の道德的予言者」とは詩人として語るものたちであつた [LW10: 350]。だが、彼女ら・彼らの詩的ヴィジョンはすぐさま既存の事実や標準、制

度に馴染むものへと転じられ、硬化されてしまってきたとデューイは言う。芸術的表現の道徳性は、既存の秩序や制度にたいする脆さがある。芸術にはつねに既存の制度や秩序、標準との闘争がある。

芸術批評もまた、アイスナーにおいては芸術的行為であり詩の創造と類似するものと位置づけられていた。デューイにおいてもそれは同様である。「新しい詩は詩的に読むすべての人によって創られるのである」[LW10: 113]。それゆえに、芸術批評は詩の創造と同様に、既存の慣習・習慣・秩序からの逸脱をもたらす。批評とは、批判的分析のプロセスとその帰結としてのヴィジョンの双方において、「偏見を取り除くことであり、観ることを抑制するような[量的測定のための]物差しを捨て去ることであり、風習や慣習のペールを破り捨て、知覚のための力を完全化することである」[LW10: 328]。

これまでの議論で触れてきたように、デューイにとって、偏見とは既存の枠組みや慣習・習慣によってかたちづけられている。それはアイスナーの言葉に即して言えば、〈ありふれた反応〉を規定するものでもある。そうした偏見の除去が完遂されることはないが、経験内在的な批評と価値の確立がそれを漸次的に推し進めるのであり、そのような試みは芸術的活動においてもっとも発揮されるとデューイは考えた。

4-2 批評の始まり／鑑賞の視点としての「偏り」

芸術批評は、批評一般と比してもとりわけ偏見の解除という性格を強くもつ。この強さを支えているのが、批評家個人の「興味」である。デューイの経験哲学は、ある対象への興味・関心を重視する。この態度は芸術に限定されるものではない。しかし、芸術に関連する活動はなかでも特に、興味を抱くことが強調される。たとえばデューイは、批評家は「情報に基づいた激烈な[consuming]興味」[LW10: 314]を持たねばならないと指摘する。どれほどの知識や情報を有していようと「激烈な興味」がなければ「芸術作品の核心を見抜くこと」はできないとされる[LW10: 314]。

しかし芸術の領域における興味は、単なる「好み」ではない。そこには均衡を失った経験を再統合しようとする欲求があるという。

すべての欲求、たとえば新鮮な空気や食物への飢えは、欠乏である。それは、少なくとも一時的な周囲への適切な適応[adjustment]の欠如を示している。しかし、欲求は要求でもある。要求は、欠如を補い、少なくとも一時的な均衡を築くことで適応を回復するために環境へと手を差しのべることである。[…]

このような生物学的な決まり文句は、それ以上のものでもある。それは、経験における美的なもの[the aesthetic]の根にまで達している。[LW10: 19-20]

デューイは、生物が環境との調和を失っているときにそれを回復しようとする運動に経験における美的ものの根源をみる。そのことを象徴するように、デューイは「有機体[organism]と環境とが協働して、両者が十分に統合され、両者が共に消え去るひとつの経験[an experience]を生じさせるほどのものであるとき」[LW10: 254]、「美的経験[esthetic experience]」が生じると述べる。このプロセスは、批評における印象の分析とほぼ同一である。批評においては、対象となる芸術作品を鑑賞した経験のまとまらなさや言語の喪失、あるいは理解のできなさとといった不調和を端緒として、絶えざる分析と試行錯誤によって、鑑賞者と作品の統合がなされる[LW10: 59-61]。だからこそ、鑑賞と批評もまた美的経験を伴う芸術的实践として位置づけられる。

批評家それぞれの独自の立場あるいは興味が尊重されるという特徴は一見、偏見を脱ぎ去るという議論と矛盾するようだが、そうではない。デューイは「すべての批評家は、すべての芸術家のように、偏り[bias]や好み[predilection]」を捨て去ることなく、「それらを感覚的知覚と知的洞察の器官」へと転じなくてはならないと主張する[LW10: 327]。なぜなら、偏りや好みこそが批評の「方向性」と「誠実さ」の源であり、対象にたいする「応答における特別な選択の様式が決まりきった鋳型に嵌められてしまうと、彼[批評家]は彼の偏向が導く物事であったとしても判定する力が奪われてしまう」からである[LW10: 327]。批評家の偏りや好みは批評家自身の世界の見方そのものである。それなくして、芸術的实践はなく、その道徳的機能も発揮されない。それどころか、人間がこの世界で他の事物や他者と関わり生きる限り、そのような偏りを除外することはできない。人間が

他の事物や他者と関わることによって生じる経験も、そのような「相互作用 [interaction]」のありかたそのものも、「偏向 [partiality]」を免れないのである [LW1: 324]。デューイの哲学においてそれは世界の特徴そのものである。

4-3 批評という冒険

偏りがあるからこそ芸術批評は働き、それゆえに偏見の除去という批評の特性が前面に打ち出される。ただし、同時に、偏りの表現としての批評はその妥当性を示さなくてはならない。「その名に値するすべての批評は、無知で宿命的な仕方ではなく、責任と知識を伴った仕方であり、好み・偏り・関心が自らを表現することを可能にする条件と結果を発見し明らかにすることのもう一つの名である」[LW1: 321]。そのために、批評＝哲学は「それ自身の時代と場所において入手可能な最も優れた知識を受け入れ、利用」[LW1: 305] しなくてはならない。このような知識を利用した責任ある判定によって個人的な偏りに基づく鑑賞経験が吟味され、その結果、偏りの表現としての批評が習慣化された偏見を退ける。

この点に関して興味深いのは、デューイが芸術批評について論じるにあたって、興味は知識によって活性化されると同時に、興味によって知識の獲得が促されるという相互作用的な影響関係を論じていることである。まずデューイは、知的な「学習は興味の熱烈さの燃料」[LW10: 314] であると論じる。ここで言われる知識とは芸術の伝統についての知識である。なぜなら、批評対象となる作品は伝統のなかに位置づけられており、その伝統についての知識がなければ、その作品を批評することはできないからである。ただし、ここでデューイが重視するのは芸術作品への「個人的な愛着から引き出される」ような「馴染みある知識 [acquaintance]」である [LW10: 314]。対象にたいする興味や関心は、その対象＝作品が属するところの伝統にたいする知識を要求するのだが、それは教科書的な知識ではなく批評家の関心によって引き出され批評家の立場から描きなおされた伝統である。そしてそのような知識の獲得はさらに興味を加熱することになる。

芸術批評に「一定の公的に定められた外的客体」[LW10: 311-312] は存在しない。つまり、何を芸術批評の対象とするか、どのような方法で批評を行うのかを定める標準は存在しない。しかしだからといって「芸術の客観的な批評が不可能」[LW10: 312] であるというわけではない。芸術批評は批評家の偏りを尊重しつつ、それぞれが関心を抱いた「対象の質」[LW10: 312 強調原文] に向き合い、知識を駆使しながら、その偏りを(多くの場合言語によって)表現することを試みる。それゆえに、批評は標準にのっとった量的探究ではなく、質的探究の方法となるのである。デューイはこのような批評のあり方を「冒険 [venture]」[LW10: 312] と表現する。

これまでの議論をまとめるならば、偏りや好みがあるからこそ偏見は取り除かれる。偏りがあるからこそ、批評的吟味が行われ、知識の援用が可能になり、その結果、鑑賞経験は習慣化された反応の形式を退け、新たな視点を獲得することになる。このような微妙なバランスを進むことが批評という冒険の道程となる。

5. おわりに

本稿はアイズナーの「教育的鑑識眼」と「教育批評」についての議論に欠けていた批評を介した批評家個人の自己教育のあり方を、デューイの批評概念を手がかりに検討した。その結果見出されたのは、批評家の偏りや好みによって可能となる偏見の除去という視点であった。

本稿はまず、アイズナーの議論を確認し、教育的鑑識眼の教育の方向性を探る手がかりとして〈ありふれた反応からの脱却〉と〈対象の見方の修正〉という二つの観点を導出した。次に、主に『経験と自然』を参照し、批評は直接的な経験の内在的分析を通じて見出された価値を標準とすることで、直接的な経験に浸透している偏見を除去することを明らかにした。〈ありふれた反応からの脱却〉と〈対象の見方の修正〉はこの偏見の除去の帰結としてなされることとなる。最後に、批評における偏見の除去という特性は、芸術批評において強く発揮されることを明らかにした。その際、偏見の除去を可能にする視点として、批評者・鑑賞者の関心や「偏り」があることを示した。

批評は鑑識・鑑賞のあり方を規定する偏りや好みによって可能になると同時に、批評を通じた分析が未分析な

鑑識につねにすでに混入している偏見を批判的に除去していく。ただし、それは偏りや好みそのものを退けるのではなく、アイスナーの言葉で言えば、「ある一連の実践の何が重要なのか、もしくは別の実践の何が重要なのか」[Eisner 2002: 216] を識別する態度としての観点を醸成していく。以上の議論は、アイスナーの議論に立ち返るならば、教師が教室や学校での実践を眼差し、記録する際に、何に注目するのかというその始まりの態度のあり方に関わるだろう。

最後に今後の展望を示したい。アイスナーは『教育的想像力』の第三版(2002)で追加された論文にて、カリキュラムの政治性・権力性に触れており、とくに「潜在的カリキュラム」について詳しく論じている [Eisner 2002: 73ff.]。偏見の除去という批評の性格は、潜在的カリキュラムの問題へと応答可能なものにもみえる。潜在的カリキュラムという言葉は初めて提唱したP.W.ジャクソン [Philip W. Jackson, 1928-2015] はデューイ研究者としても知られており、アイスナーとジャクソンの間にも交流がある⁸⁾。教育批評と潜在的カリキュラムをめぐる思想(史)的重なりと展開を、デューイを起点に考察することで、芸術批評に基づく教育批評の思想的射程を検討することを今後の課題としたい。

【注】

- 1) デューイの思想が芸術教育や広く教育実践に与えた影響については、本稿がとりあげるアイスナーもまとまった記述を残している [Eisner 1997: 41ff.]。
- 2) ショーンの反省的实践論へのデューイの影響については [Schön 1992] を参照。
- 3) 教育実践がもたらす帰結や成果は数量的測定だけでは把握することはできないという批判は、アメリカのカリキュラム研究史において繰り返し登場してきた。その歴史を概観すれば、1920・30年代の教育効果・目標の評価における効率化・科学化への批判、70年代以降の行動科学批判、それと地続きに展開された80年代の質的研究論などが挙げられる [佐藤 2019]。アイスナーは70年代から80年代にかけての議論の展開に大きな役割を果たした。また近年では、アメリカの文脈への言及は行っていないものの、G.ビースタが教育の現代的傾向を「測定の時代 [age of measurement]」と名づけ、教育政策や教育実践を実証データのみに基づいて定めることの問題を指摘している [Biesta 2011=2016]。なお、ビースタの「測定の時代」という整理とデューイの思想を接続して論じた近年の論文として [梶川 2023] がある。
- 4) 現代のABRの実践とその成果については [小松 2022] も参照。
- 5) 一般的にアイスナーはR.W.タイラー [Ralph Tyler, 1902-1994] を中心に50年代以降に盛んに論じられた「行動目標 [behavioral objectives]」論を批判したと理解されるが、岡村亮佑 [2023] によれば、必ずしもアイスナーは教育目標を全面的に退けたわけではないとされる。岡村は「教育目標 — 助けか妨げか?」以降のアイスナーの議論の展開が十分に考慮されてこなかったと指摘したうえで、アイスナーは行動目標が「教育実践の教条となること」 [岡村 2023: 111] と行動目標論における「根強い効率性の追求を前提とする教育観」を否定したのだと論じる [岡村 2023: 112]。
- 6) renderingの訳語は桂 [2020: 158] に倣った。
- 7) 本稿が言及するのは別の箇所ではアイスナーは、『経験としての芸術』のなかの、批評を介した「知覚の再教育」についての記述に触れている [Eisner 1985: 34]。そこでも詳細な議論は展開されていないが、批評を介した知覚の教育という議論そのものがデューイを源流としていることが予想される。
- 8) ジャクソンがはじめて潜在的カリキュラムという言葉を使用した『教室の生活』 (*Life in Classrooms*, 1968) のなかでもデューイへの言及がある [Jackson 1990]。また、アイスナーはジャクソンとの交流を振り返った文章のなかでも「教育的鑑識眼」と「教育批評」を論じており、それをジャクソンの思想に重ね合わせている [Eisner 2007: 156]。

引用文献

Dewey, J., 1969-1991, *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953, The Later Works, 1925-1953*, edited by Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press. からの引用・参照は、「LW」の略号を用い、略号、巻数、頁数を示した。

その他の文献

Biesta, G. J.J., 2011, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publishers. (= 藤井啓之・玉木博章訳『よい教育とは何か——倫理・政治・民主主義』白澤社, 2016年.)

Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (eds.), 1994, *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications.

Eisner, E.W., 1985, *The Art of Educational Evaluation: A Personal View*, Falmer Press.

———. 2002, *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* (3rd Edition), Prentice Hall.

———. 1997, *Educating Artistic Vision*, Stanford University.

———. 2007, “Finding Phil,” edited by D.T. Hansen, M.E. Driscoll and R.V. Arcilla, *A Life in Classrooms: Philip W. Jackson and the Practice of Education*, Teachers College Press, pp.153-159.

Finley, S., 2005, “Arts-Based Inquiry: Performing Revolutionary Pedagogy,” edited by N.K. Denzin and Y.S. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd Edition), SAGE, pp.681-694.

Jackson, P.W., 1990, *Life in Classrooms*, Teachers College Press.

梶川萌 2023「測定の時代における「個性」概念の再考——ジョン・デューイの1920年代から1930年代の思想変遷を手がかりに」『教育学研究』第90巻第1号, 1-12頁.

桂直美 2020『芸術に根ざす授業構成論——デューイの芸術哲学に基づく理論と実践』東信堂.

小松佳代子 2022「アーティストによる自己批評を図録に掲載すること——Arts-Based Researchの展開可能性」小山市立車屋美術館『Articulation——区切りと生成』図録, 6-16頁.

岡村亮佑 2023「E.W.アイズナーの教育目標論の再検討」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第69号, 109-122頁.

Rollins, J.H., Jr., 2010, “A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education,” *Studies in Art Education*, 51(2), pp. 102-114.

佐藤学 1996『カリキュラムの批評——公共性の再構築へ』世織書房.

———. 2019「カリキュラム編成の基本問題」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版, 18-25頁.

Schön, D.A., 1992, “The Theory of Inquiry: Dewey’s Legacy to Education,” *Curriculum Inquiry: A Journal from the Ontario Institute for Studies in Education*, 22(2), pp.119-139.

Siegesmund, R., 2023, “The Arts as Research: Nomadic Materiality and Possible Future,” *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (6th Edition), SAGE, pp.453-464.

本研究はJSPS科研費JP22K20284の助成を受けたものです。

[Article]

Reexamination of Dewey's Concept of "Criticism" Based on Eisner's "Educational Connoisseurship" and "Educational Criticism"

Kengo Nishimoto

E.W. Eisner's concepts of "educational connoisseurship" and "educational criticism" paved the way for a reexamination of J. Dewey's concept of criticism. However, Eisner does not discuss in detail how "educational criticism" develops the critic's "educational connoisseurship." This paper, therefore, examines the development of "connoisseurship" by the critics themselves from Dewey's thought regarding Eisner's concepts of "educational connoisseurship" and "educational criticism." To this end, this paper attempts to consider the concept of criticism in Dewey's *Experience and Nature* and *Art as Experience*.

This paper first confirms Eisner's thought and explores clues for discussing the development of connoisseurship. Next, this paper refers primarily to *Experience and Nature* to show that criticism removes the prejudices that permeate immediate experience by making the values found through the analysis of immediate experience the standard. The development of connoisseurship is a consequence of this elimination of prejudice. Finally, this paper refers to *Art as Experience* to show that the elimination of prejudice is strongly realized in art criticism. Through this, the paper argues that the critic's bias makes possible criticism as a reflective analytic and that criticism, as a result, removes prejudice in appreciation.