

教師に求められる資質・能力に関する研究

－E.アイズナーの「鑑識眼」「批評」概念を拠り所として－

近藤 茂明

A Study on teacher's quality and competence :

Focusing on Elliot Eisner's "educational connoisseurship" and "educational criticism"

In late years, on the basis of Japanese social background and the teacher's environment, the argument about teacher's quality and competence becomes active. The purpose of this paper is to consider the implications of teacher's quality and competence, especially focusing on the thought what Elliot Eisner named "educational connoisseurship" and "educational criticism".

Concretely, in the first half of this paper, I arrange the historical trends and meanings of teacher's quality and competence, personality and individualization education.

In the latter half, I show some characteristics of Eisner's important key concepts called "educational connoisseurship" and "educational criticism".

Finally, I add new keywords called "critical activity" and "teaching connoisseurship", and hope to find the materials of teacher's quality and competence in the future.

1. はじめに － 教師をめぐる社会的背景・環境実態 －

教師をめぐる昨今の社会的背景を眺めると悲観的な報告が目を見く。例えば、教員の大量退職の時代到来である。最近の調査結果（2015）では、2025年度までに教員全体の39.9%、約27.6万人が退職すると試算されている。それに伴い、年齢別教員数のアンバランスな状況が見られる。具体的な数字を挙げるならば、公立学校の年齢別教員数における各年齢層の割合(2015)は50歳以上39.9%、40～49歳24.4%、30～39歳22.4%、20～29歳13.3%という結果が出ている。そのため、今後は教員の間層の減少、若年層の大幅な増加が一層加速すると予想される。さらには教師の教育実践を伝達し合ったり高め合ったりする外的環境の不十分さによる教師の力量、換言するならば、教師の資質・

能力の低下も懸念される⁽¹⁾。

一方、国際的な OECD・TALIS 調査結果（2013）に目を向けると、日本の教員の多忙化を象徴する仕事時間の多さとその内容の歪さが目立つ。具体的には、日本の教員の仕事時間（1週間あたり）が 53.9 時間（38.3 時間）で多い反面、その内訳は課外活動が 5.5 時間（2.1 時間）、指導（授業）が 17.7 時間（19.3 時間）という特異な実態が報告されている（括弧内の数字は参加国平均）⁽²⁾。

以上のようなことが起因しているためであろうか、教員の健康状態に関する不安な実態が見られる。いわゆる「バーンアウト症候群」である。近年の調査（2011）では、教員 921,032 人中の病気休職者 8,544 人において、精神疾患の休職者 5,274 人、その後の復職率 37.1% という数字が報告されている⁽³⁾。また、メンタルヘルスの視点から、「児童生徒の訴えを聴く余裕がない」61.5%、「気持ちが沈んで憂鬱」27.5%（一般企業 9.5%）という教員の不調な精神状態を表す調査結果も報告されている⁽⁴⁾。

このような教師をめぐる社会的背景や環境実態をふまえ、本稿では戦後アメリカの教育研究者、エリオット・アイズナー（Elliot W. Eisner, 1933-2014）の教育思想の鍵概念である「教育鑑識眼（educational connoisseurship）」（以下、「鑑識眼」）と「教育批評（educational criticism）」（以下、「批評」）を抛り所として、教師に求められる資質・能力の在り方について検討する。具体的には、本稿の前半では教師の資質・能力と個性・個性化教育の歴史的動向とその意味について整理し、後半ではアイズナーの「鑑識眼」「批評」概念の特性について論述する。さらには「批評的行為」「授業鑑識眼」という新たな考え方の枠組みを提示し、これからの教師の資質・能力を考える素材を見出したい。

2. 教師の資質・能力をとらえる視点 - 中教審答申の変遷より -

そもそも教師の資質・能力について検討する場合、「資質能力」「資質・能力」のいずれの表記を用いるかという議論もあろうが、最近の文科省による概念整理（2014）では、「資質」とは「能力や態度、性質などを総称するもの」であり、すなわち「資質」とは「能力」を含む広い概念であると整理される。そして両者の関係については「資質」と「能力」を「一体的に捉えた上で、これからの時代を生きる個人に求められる資質・能力の全体像やその構造の大枠を明らかにする」という関係性を示している⁽⁵⁾。

一方、戦後日本の教育行政の文脈における教師の資質・能力に関する言及に目を向けると、中央教育審議会（以下、中教審）答申『教員養成制度の改善方策について』（1958）に遡ることができるであろう⁽⁶⁾。また、教育職員養成審議会（以下、教養審）答申『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』（1997）では、教師の資質・能力の中身を具体的に示したものとして、「地球的視野に立って行動する」「変化の時代を生きる社会人」「教員の職務から必然的に求められる」という教師の資質・能力が示されている。

その後、中教審答申では次々と資質・能力の具体化が志向される。例えば、『新しい時代の義務教育を創造する』（2005）における「教職に対する強い情熱」「教育の専門家としての確かな力量」「総合的な人間力」である。この中教審答申は教養審答申（1997）で「教員に求められる資質能力」への応答として、その具体的な要素を提示した形となっている。

さらに続く中教審答申『今後の教員養成・免許制度の在り方』（2006）、『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について』（2012）では、「学び続ける教師像」とその具体的な形として、「実践的指導力」という新たな鍵概念に基づく資質・能力が提示される。その際、中教審答申（2006）では教養審答申（1997）の内容を再掲した「いつの時代にも求められる資質能力」「今後特に求められる資質能力」とともに、「得意分野を持つ個性豊かな教員」像を挙げ、「学びの精神」をもつ個性豊かな教師が求められている。

それに比して、中教審答申（2012）では「教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力」「専門職としての高度な知識・技能」「総合的な人間力」が挙げられる。これらは高度化・複雑化する諸課題に対して求められる教師の役割を反映した資質・能力を表している。とりわけ「学びの精神」に続く「学び続ける教師像」の確立をその目標として掲げている点が注目される。

また、最近の中教審答申『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～学び合い、高め合う教員養成のコミュニティの構築について～』（2015）では、教師の資質・能力の向上の鍵として、「キャリアステージ」「チーム学校」という新たな用語に着目している。具体的には「キャリアステージ」は教師の資質・能力の個人的視点として、「時代の変化や自らのキャリアステージに応じた資質能力を、生涯にわたって高めしていくことのできる力」と位置づける。一方、「チーム学校」は教師の資質・能力の集団的視点として、従来の「鍋ぶた型・内向きな学校構造」を改め、カリキュラム・マネジメントに基づき、「多様な専門人材が責任を伴って学校に参画し、教員はより教育指導や生徒指導に注力」できることを目指している⁽⁷⁾。

これらの各種審議会答申を概観すると、漠然とした心構えとして出発した教師の資質・能力が、その後、多様な問題に対応すべく「実践的指導力」という鍵概念に焦点化され、その具体像を模索する中、そこに「学び続ける教師像」なる精神論と経営的視点を参照したマネジメントの発想を様々な形で落とし込もうとする国の教育政策・行政の意図を読み取ることができるのではないか⁽⁸⁾。

一方、これらの各種審議会答申等に関する先行研究は数多く見られる。例えば、赤星（2010）は臨時教育審議会答申（1980）以降の動向を教育職員免許法改正（2007）という教育制度の動向と関連づけ、教師の資質・能力観の経緯を3区分に整理する。その

中で資質・能力における「協働 (collaboration)」の重視とそのため「教育内容・方法」の提供を唱える⁽⁹⁾。また田邊 (2012) は「実践的指導力」という鍵概念に沿って中教審答申「教員の資質能力の向上」(1978)以降の動向とその育成方策を整理する⁽¹⁰⁾。さらに長谷川 (2013) は「実践的指導力」の育成に着目し、教師に求められる資質・能力のモデル化を示し、兵庫教育大学や福井大学の研究事例をもとにした「教員養成スタンダード」という資質・能力の養成の具体的な形を志向する⁽¹¹⁾。

以上のような教師の資質・能力をめぐる各種審議会答申ならびに先行研究をふまえ、本稿では、中教審答申 (2006) で取り上げられた「学びの精神」をもつ個性豊かな教師の資質・能力と深く関わる「個性」に着目し、近代以降の日本の教育行政の歴史的動向と、「個性」に対する独特なとらえ方をするデューイの教育学的視点をもとに眺めていくことにする。

3. 個性をとらえる視点 (1) - 教育行政の歴史的動向より -

教師の資質・能力を考える上で「個性」はどのようにとらえることができるだろうか。市村 (1989) は学校教育の存在意義を検討する際、「自分主義的個人主義のジレンマ」による子どもたちの「自閉的な自我の肥大」を助長する効率主義に対して疑義を唱える。その上で個性教育の存在意義を次のように唱える。すなわち、個性教育は「人間関係における倫理的空白を現出するような自分主義の陥穽 (自閉的自我の肥大) を助長する成績主義に荷担してはならない。学習上、正解に向けての手続き (論理的思考) には聡いが、主体的に学ぶこと自体の意味 (感性的思考) が実感できないような人間の育成に荷担することになる」⁽¹²⁾。では、そもそも「個性」という言葉は教育界にどのように入り込んだのであろうか。以下、近代以降の個性に関わる歴史的動向について、国の教育行政の視点から概観する。

片桐 (1995) によると、日本の教育史において「個性」が登場したのは 1890 年代後半以降である。そして「1910 年代になると『個性尊重』は教育界の合い言葉になっていった」。その考え方は一旦、戦時中の「個性の拡散と矮小化」という歪な時代を経て、戦後間もない『新教育指針』(1946) の「人間性・人格・個性の尊重」において再登場する。そこでは、教育の目的と方法の両面において個性を尊重する大切さを説いている。すなわち、教育の目的は「各人の個性の完成」による「人生を目的にかなった幸福なものにする」「社会の連帯性を強め協同生活をうながす」「社会の進歩をうながす」ことであり、その方法は「生徒の自己表現を重んずる」「生徒の個性をしらべる」「教材の性質や分量を個性に合わせるように工夫する」「学習及び生活訓練において個性を重んずる」「進学や就職の指導に個性を重んずる」こととみなされる⁽¹³⁾。

さらに具体的に見ていくと、臨時教育審議会 (以下、臨教審) 答申 (1985) において

「個性」は教育界の前面に躍り出る。しかし、佐貫（1984）は本答申には「平等（意識）→画一→個性の喪失」に対する「能力主義の貫徹→多様化・自由化→個性化」という対立構造がある問題点を挙げる⁽¹⁴⁾。また、堀内（1986）は本答申が「『個性重視』という言葉がもつ本質的意味が換骨奪胎され、『原形』を止めないほどに変質させられている」ととらえる。すなわち、「個性重視」が「伝統文化の継承」「日本人としての自覚」「徳育の重視」「自然や超越的存在への畏敬」といった他の価値観と並置され、さらに「個人」が個人を取り囲む様々な集団・組織等に無制限に拡散されているとみなす⁽¹⁵⁾。同様に、乾（1985）も本答申の「個性」概念が「その（個人の尊厳）担い手としての個人の人格的独立への配慮がきわめて低い」「個性の個人の側からの主体化の軽視に結びついている」ことを指摘する⁽¹⁶⁾。このような歴史的動向の中、「個性尊重」という考え方はそれに続く学習指導要領における「新学力観」（1989）、「生きる力」（1998）という鍵概念と結びつけられていくのである。

以上のような「個性」に関わる歴史的動向をふまえるならば、「個性」概念は近代以降、それ自体の意味と同様に、あるいはそれ以上に国の教育行政の動向に組み込まれていった経緯を忘れてはならないであろう。

4. 個性をとらえる視点（2） - デューイの個性観より -

ここまで「個性」に関する教育行政の歴史的動向とその先行研究を眺めてきた。では「個性」は教育学の視野からはどのように語られてきたのであろうか。それは特に近代以降のルソーを起点としてペスタロッチ、フレーベルを経て、戦後日本の教育改革の源泉とも言えるデューイの教育思想にたどり着くであろう。とりわけ、デューイの「児童中心主義」の考え方は「個性」尊重と親和性をもつと考えられる。そこで本稿ではデューイの個性観について若干触れておくことにする。

デューイは「個性」をとらえる際、学校で利用できる4つの「衝動」として、「社会的本能（コミュニケーション）」「構成的衝動（遊び）」「探求本能」「表現的衝動（芸術的本能）」を示す⁽¹⁷⁾。これに関連して、古屋（2001）はデューイが *Human Nature and Conduct*（1922）で唱える「習慣」「知能」「衝動」の関係性を次のように整理する。すなわち、「デューイは、固定化し、『慣習』に墮した『習慣』が、『知能』の機能によって媒介された『衝動』を通して再構成され、有機体と環境の間に新たな均衡が実現される結果として生じる認知的、実践的に新たな相互作用の様式を『個性』と理解する」。さらに古屋は「個性」が「一元的な量的基準によって測定不可能な『共約不可能な質』、『何か価値において代替不可能なもの』を有するものである」とみなし⁽¹⁸⁾、「個性」に関わる質的特性に着目する。

一方、杉田（2014）はデューイの個性観を教育の本質（発達可能態）と結びつけ、心

理的側面に配慮が必要な「個人」としての発達可能態、社会的側面に配慮が必要な「成員」としての発達可能態、民主的な社会を志向する「社会改造者」としての発達可能態という3つの「個性」の在り方に整理する⁽¹⁹⁾。このとらえ方の源泉はデューイの唱える成長の第一の条件が「未成熟」であり、その「未成熟」は「依存性 (dependence)」とともに、しなやかな融通性をもつ「可塑性 (plasticity)」という特性を有しているという考え方に拠る⁽²⁰⁾。

このようなデューイ思想に強く影響を受けた人物の一人として、本稿の対象である E. アイズナー (Elliot W. Eisner, 1933-2014) が挙げられる。次章以降、彼の教育思想、とりわけ2つの鍵概念「教育鑑識眼」「教育批評」の特性について俯瞰する。

5. アイズナーの「教育鑑識眼」「教育批評」の構造的把握

芸術教師から出発した教育研究者アイズナーがアメリカ教育界に登場するのは1960年代以降である。彼は当時の国家政策が科学偏重にあることに疑義を唱え、芸術のもつ教育的役割、そこから導き出されるバランスのよいカリキュラムの在り方を求めて様々な発言を繰り返した⁽²¹⁾。その研究対象は単に芸術教育のみではなく、カリキュラム、教育評価、教師教育、質的研究等、多岐の領域にわたっている。

(1) アイズナーの教育思想の源泉

アイズナーの教育思想は多くのメンター的存在に支えられている。その源泉を辿る一つの手だてとして、彼の著作に多く引用される人物を挙げることができるであろう。その際、彼の主著作において圧倒的に多く登場するのは全ての主著作に引用されたデューイである。その引用回数は全121回に及ぶ。それは主にデューイの晩年の主著作 *Art as Experience* (1934) における芸術に依拠した「質 (quality)」理論に関する言及である。

他にも人間を「象徴的動物 (animal symbolicum)」として定義づけた E. カッシーラー (全13回)、彼の思想を発展させて「表象的なシンボル (representational symbol)」を唱えた S. ランガー (全37回)、「知の多様性 (plurality of knowledge)」 「多重知能 (multiple intelligences)」を唱えた H. ガードナー (全18回)、「批評」につながる「翻案 (rendering)」の「正しさ (rightness)」を唱えた N. グッドマン (全40回)、G. ライル (全11回) の「何を知るか (knowing what)」と「どのように知るか (knowing how)」の区別・比較を参照して導き出した「厚い記述 (thick description)」を唱えた C. ギアツ (全32回) 等が挙げられる⁽²³⁾。そのような中、「暗黙知 (tacit knowledge または tacit knowing)」を唱えた M. ポランニーはその引用回数 (全16回) に関わらず、アイズナーの「教育鑑識眼」に強い影響を及ぼした人物と考えられる。その具体的内容と意味については紙幅の関係上、別稿に譲りたい⁽²⁴⁾。

(2) 「教育鑑識眼」と「教育批評」のつながり

アイズナーの教育思想の鍵概念は2つある。それは様々な教育事象を読み取る「心性」としての「教育鑑識眼 (educational connoisseurship)」と、それを他者と共有させる「表現 (行為)」としての「教育批評 (educational criticism)」である。両者を比較するならば、「鑑識眼」が個人的 (private) な行為であり、ある特別なものの質を認めて味わう心構えとして、知覚する出来事や対象物の質を「鑑賞する (appreciate)」技術であるのに対し、「批評」は経験してきた質を明らかにして、解釈し、評価するような公的な (public) 形に変える仕事として、出来事や対象物の質を「開示する (disclose)」技術である。ただし、両者の関係性は複雑である。アイズナーは「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」として、「鑑識眼」の優位性、別言するならば、批評 (家) の難しさを示す。しかし同時に、彼はM.コズロフ (1969) の「翻案 (rendering)」という考え方を参照して、「批評家がする、またはしようとするべきことは、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」という「批評」の独特な役割も示している⁽²⁵⁾。その上で、彼は両者を「質」というコインに準える。すなわち、「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、「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対比である⁽²⁶⁾。さらに彼は「(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」⁽²⁷⁾という表現も用いる。いずれにしても「鑑識眼」と「批評」は「質」をめぐって表裏一体の関係にあると理解することができる。以上のことを総括するならば、目に見えない (または見えにくい) 「鑑識眼」という「心性」を、目に見える (または見えやすい) 「批評」という「表現 (行為)」に具現化するという、両者の関係性として言い換えることができるのではないか。

(3) 「教育批評」の構造要素

アイズナーはその独特な役割を有する「批評」を、「記述 (description)」「解釈 (interpretation)」「評価 (evaluation)」「主題 (thematic)」という4つの構造要素に分けてとらえる。彼によると、1つ目の「記述」は教育生活の様々な質を言葉によって見分ける (identify)、特徴を述べる (characterize)、描写する (portray) または翻案する (render) 試みである⁽²⁸⁾。2つ目の「解釈」は1つ目の「記述」と対比される。すなわち、「記述」の「説明する (account of)」という意味に対して、「解釈」の「理由を説明する (account for)」という意味である。また、彼はこの「記述」「解釈」の関係について、「記述」が「何 (what)」(すなわち質の表面) を扱うのに対して、「解釈」は「なぜ、ま

たはどのように (why or how) (すなわち質の本質) に焦点を当てるといふ、いわば対象をとらえる質的な深まりの違いとして理解し、「記述」に対する「解釈」の上位性を示す⁽²⁹⁾。3つ目の「評価」は「教育は規範的な企てであり、その目的は単に生徒を変えるだけではなく、彼等の生活を向上させること」であり⁽³⁰⁾、「本当に能力のある教育批評家は、自分が賛成する教育的価値だけでなく拒否された価値も認める」ことによって、「評価」は「批評」全体に行き渡り、「開かれた価値選択を志向する」⁽³¹⁾。最後の4つ目の「主題」は「先に起こる材料から引き出される主な考えや結論の精髓 (distillation) であり、ある意味、教育批評における主題はその批評の本質的な特徴の精髓をもたらすだけでなく、他の学級、学校、または授業実践における人の知覚を導くことのできる『自然主義的一般化 (naturalistic generalizations)』をもたらし、他の教育的状況を理解する一つの方法として、人が批評を使えるようにする」広がりをもつ⁽³²⁾。そして彼はこのような「批評」の構造要素の関係性について、「教育批評は記述に焦点化され、解釈をもたらし、評価的であり、特別な事例から発達させる主題を生み出し、これら4つの特性は一般的に統合的である」と総括する⁽³³⁾。

(4) 「教育批評」構造の妥当性

次にアイズナーは「批評」構造の「妥当性」をどのようにとらえているのであろうか。そのことを明らかにするために、彼は「構造の確証 (structural corroboration)」「参照の適切 (referential adequacy)」「合意の確認 (consensual validation)」という3つの根拠を提示する⁽³⁴⁾。1つ目の「構造の確証」は多様な資料が互いに関連し合ったり或る事物の解釈と評価を支持または否定するという「批評」の根拠である。2つ目の「参照の適切」は「構造の確証」とともに「批評」の「妥当性」を決定するための主要な根拠である。そして両者の関係性については、「構造の確証」が事象に対する一貫性・浸透性を示すものであるのに対し、「参照の適切」はその開示に対する経験的な点検を行うものとみなす。3つ目の「合意の確認」は「構造の確証」「参照の適切」の結果として、送り手と受け手との間における、先述した「批評」の4構造要素に対する基礎的な同意という形での根拠である。桂 (2006) によると、送り手の多様なタイプのデータが互いに関連して一つの解釈や評価を支持し、受け手がその経験の質の記述の良さを認め、結果として彼の内部で新たな意味を生み出す⁽³⁵⁾。桂はこのことをふまえて、「批評」は教育実践における「意味生成」につながると読み取る。すなわち、「批評」の役割は「単一の静的な現実を想定するのではなく、重層的、多面的である現実の意味を、つねにさらに深化していく意味生成が、教育批評の課題なのである」⁽³⁶⁾ととらえる。なお、そこで用いられている「意味生成」について、高橋 (1996) はデューイの考え方をもとに「コミュニケーション」という視点から興味深い指摘を行っている。すなわち、「コミュニケーション

ョン」は「そこに参加している人々に他者の行為の特性や事物の特性としての意味を生成させるだけでなく、他者と自己を包み込む状況と一体となった感覚、融合している感覚をもたらす」⁽³⁷⁾ ものである。このような桂、高橋による指摘はアイズナーの唱える「批評」構造の妥当性と通底するものがあると考えられる。

6. 「鑑識眼」「批評」から「批評的行為」「授業鑑識眼」へ

(1) 「鑑識眼」「批評」から「批評的行為」へ

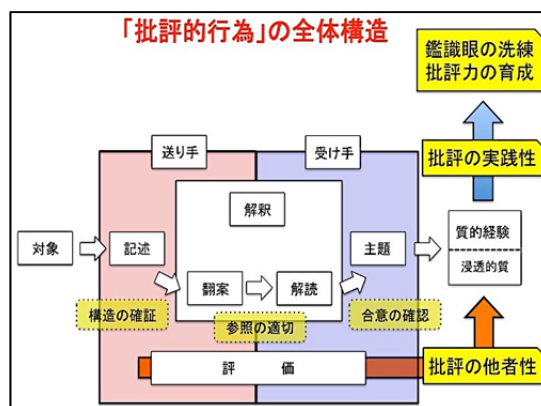
先述したアイズナーの唱える「批評」の「構造要素」ならびにその「妥当性」に対する根拠は、教師が子どもたちと関わる様々な教育事象を読み取り、そこから何らかの働きかけを導き出そうとする「行為」としてどのように展開されるのか。そのことを明らかにするためには「批評」の詳細についてさらに掘り下げていく必要がある。

まず「批評」の4構造要素の一つである「記述」は、「解釈」における送り手の「翻案」と受け手の「解説」という一連の行為を介して高まると考えられる。それはアイズナーの唱える「批評」全体に関わる「主題」、さらには「評価」につながっていく。換言するならば、送り手による批評の「構造の確証」をもとに受け手の批評の「参照の適切」を引き出し、さらにそこから「合意の確認」を通して「批評」の信頼性を高めていく、いわゆる「批評」という協同的な「質的経験」の在り方を「批評の他者性」としてとらえることができるのではないか。

また、このような視点に即して、「批評」の相互交流を進める具体的な方法を構築することで送り手と受け手の間での「批評」における「質的経験」の有意味性が共有され、同時にそのことが両者の「鑑識眼」の洗練と「批評(力)」の育成を図る道筋を開く可能性をもつことを「批評の実践性」としてとらえてみてはどうであろうか⁽³⁸⁾。

なお、本稿で用いる「批評の他者性」「批評の実践性」の考え方は、デューイの唱える

「相互交流」(interaction または transaction) の考え方に通底している。このことに関連して、高橋(1996)はデューイの「相互交流」から「トランザクション」への移行を次のように整理する。すなわち、「トランザクション」は「相互行為がそれを行っている個々の人間や事物を同一の目的の下に包み込む時間的空間的範囲の内部で行われていることを表している」とした後に、「協同的行為としてのコミュニケーションは常に変化する『状況』の中で行われる



ものであり、ダイナミックな構造を持っていると解釈される」⁽³⁹⁾。このような「相互交流」の本質に結びつく「批評」を、教師の行う「批評的行為 (critical activity)」としてとらえ、その全体構造 (案) としてまとめたものが前図である⁽⁴⁰⁾。

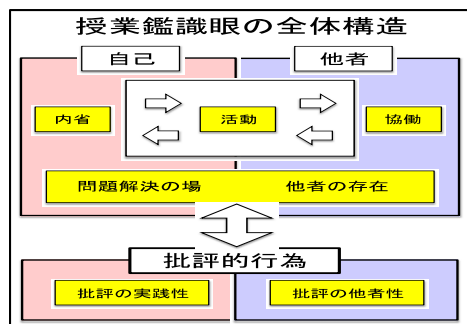
(2) 「批評的行為」から「授業鑑識眼」へ

では、このような「批評的行為」は、教師の主たる活動である授業実践において、子どもたちの学びが紡ぎ出す事実に込められた意味を読み解いて見極める、教師の資質・能力とどのように関連付けることができるのであろうか。

教師は通常、授業における自らの教授行為や子どもたちの学習行為に含まれる意味を、自らの「鑑識眼」に依拠して様々な形で読み取り、「批評」という行為を通して他者に向けて表現していく。この「鑑識眼」「批評」を「批評的行為」に重ね合わせてみると、授業実践を読み解く要件としての「内省 (reflexivity)」ならびに「協働 (collaboration)」という特性に着目することができる。

まず、教師が自らの教授行為を振り返る「内省」は「批評の実践性」と関連づけられ、「批評的行為」の質を高めていくことにつながる。具体的には、授業実践における課題 (問題) 設定 (発生)、発見 (気づき)、解決等を通して行われる。一方、各教師の授業実践を振り返る (内省する) ために教師間で行う「協働」は「批評の他者性」と関連づけられ、「批評的行為」の質を広げていくことにつながる。それは授業実践で生じる課題 (問題) に対する同僚やメンターとの出会いや相互交流を通して行われる。その際、授業実践を読み解くという意味から「批評的行為」が有形無形の形で表出することを加味するならば、「内省」と「協働」はいずれも可視化される教師の「能力」としてだけではなく、それを含む全体的な「資質」としてまで広げて考える必要があるであろう。

以上のことをふまえるならば、「授業鑑識眼」は、教師の「批評的行為」における「批評の実践性」「批評の他者性」を、授業実践の「内省」「協働」という特性につなげてとらえ、各教師または教師集団の授業実践における質的経験を高め広げていく行為を支える資質・能力ととらえることができるであろう。このようにして「批評的行為」と関連づけた「授業鑑識眼 (teaching connoisseurship)」の全体構造 (案) は右図のように示される⁽⁴¹⁾。



7. おわりに - これからの教師教育像を求めて -

本稿ではアイズナーの「鑑識眼」「批評」概念を拠り所として、教師の資質・能力の在り

方を検討してきた。そこで見出された知見は、「鑑識眼」という「心性」を「批評」という「表現（行為）」に転移させる意味と難しさであった。元来、「鑑識眼」「批評」は「目に見えない（見えにくい）」「質」の世界、デューイの言葉によると「質的経験（qualitative experience）」⁽⁴²⁾に基づく部分が多いため、「鑑識眼」「批評」を「批評的行為」や「授業鑑識眼」という新たな考え方をを用いて具体的な授業実践と直結した道筋において示すことは困難を抱えた作業と言えるかも知れない。そのことを乗り越える手だての一つとして、アイズナーの教育思想自体に対する批判的見解にも耳を傾ける必要があるであろう。例えば、それは彼の主著作 *The Educational Eye* 最新版（2017）における P. ウールマッハと C. モローイ（P. Uhrmacher & C. Moroye）の序文に紹介された、D. クランディニン（D. Clandinin, 1993）によるアイズナーの「鑑識眼」における共同的視点の弱さ、D. スミス-シャンクと M. コーズ（D. Smith-Shank & M. Koos, 1999）によるアイズナーの「鑑識眼」への過度の執着、E. シュラグ（F. Schrag, 1992）によるアイズナーの思想それ自体の時代的限界への批判等である⁽⁴³⁾。しかし同時に、アイズナーの「鑑識眼」「批評」の可能性を志向した論考も見られる。そこでは、例えば「趨勢と変化（trends and variations）」と称して、新たな「批評」観やその戦略の方向性が提示されている⁽⁴⁴⁾。

いずれにしてもアイズナーの唱える「鑑識眼」「批評」、さらには本稿で新たに提示した「批評的行為」「授業鑑識眼」という考え方の枠に対する検討は、今後の教師の資質・能力の議論に対して避けることのできない課題となるであろう。その意味において、本稿が諸課題を見つけ出し、追究していく素材を提供することにつながることを期待する。

【注・参考文献】

- (1) 中央教育審議会・教員養成部会（2015）第 79 回配付資料 6。
- (2) OECD・TALIS（Teaching and Learning International Survey：国際教員指導環境調査、2013）。あわせて文部科学省初等中等教育局『学校や教職員の現状について』（2015）も参照されたい。
- (3) 文部科学省(2013)「教職員のメンタルヘルス対策検討会議の最終まとめについて」参考資料。
- (4) 東京都教職員互助会、ウェルリンク株式会社（2008）「教員のメンタルヘルス対策および効果測定」。
- (5) 文部科学省・同名検討会（2016）「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—」3 頁。なお文科省は「資質」「能力」概念について以下の文献を参照する。
田中壮一郎監修（2007）『逐条解説 改正教育基本法』（第一法規株式会社）33 頁。
- (6) 沖塩有希子（2011）「教員としての資質能力に関する考察に向けて（研究ノート）」

- 『青山学院大学教育学会研究紀要』第 55 号、107-128 頁。
- (7) 中央教育審議会答申 (2015) 「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～学び合い、高め合う教員養成のコミュニティの構築について～」11 頁ならびに「チームとしての学校」像 (イメージ図) を参照されたい。
- (8) 長谷川哲也 (2013) 『『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 (静岡大学教育学部) 122-126 頁。長谷川は各種審議会答申の動向をもとに「実践的指導力」に注目し、「教員養成課程で育成されるべき資質能力」のモデルを提示する。すなわち「学び続ける姿勢」を起点とした「教員としての基礎的素養」「専門職としての知識・技能」「社会人としての基礎的素養」である。(同書 126 頁)
- (9) 赤星晋作 (2010) 「教師の資質能力と教員養成・免許－臨教審答申以降－」『広島国際研究』第 16 号 (広島市立大学国際学部) 111-124 頁。
- (10) 田邊良祐 (2012) 「教員養成における教師に必要な資質能力の育成方策：1970 年代以降の政策文書における『実践的指導力』の分析から」『教育制度研究紀要』(7) (筑波大学教育制度研究室) 65-73 頁。
- (11) 前掲 (8)、121-130 頁。長谷川は「教員に必要とされる資質能力」のモデルを示す際、全ての教師に共通して求められる内容の上部に「得意分野を持つ個性豊かな教員」を位置づけている。個性化教育の意味を探る契機として注目したい。(同書 126 頁)
- (12) 市村尚久 (1989) 「現代における学校および学校教育の存在意義を問う－個性教育の視点から－」『教育哲学研究』No.59 (教育哲学会) 1-4 頁。
- (13) 片桐芳雄(1995) 「日本における『個性』と教育・素描－その登場から現在に至る－」『教育学年報 4 個性という幻想』(世織書房) 53-84 頁。
- (14) 佐貫浩 (1984) 「教育の『多様化』『個性化』を考える－教育改革の視点を探るために－」『教育』No.44 (国土社) 40、48 頁。
- (15) 堀内孜 (1986) 「臨教審第一次答申における『個性主義』の位置と意味」『学校経営研究』第 11 卷 (大塚学校経営研究会) 21-24 頁。
- (16) 乾彰夫 (1985) 「『個性重視の原則』と臨教審の日本社会像・人間像」『教育』No.456 (国土社) 78 頁。
- (17) Dewey, J.(1899). *The School and Society*, MW1,pp.29-30.
ジョン・デューイ (1998) 『学校と社会・子どもとカリキュラム』(市村尚久訳、講談社学術文庫) 107-110 頁。
- (18) 古屋恵太 (2001) 「I Q 論争期におけるジョン・デューイの『個性』(individuality)

概念の展開』『教育学研究』第 68 巻第 4 号（日本教育学会）76-77 頁。デューイによる原典は以下のものである。

- ・ Dewey, J.(1922). *Human Nature and Conduct*, MW14.
 - ・ Dewey, J.(1922). “*Individuality, Equality and Superiority*” MW13,pp.295-300.
 - ・ Dewey, J.(1923). “*Individuality in Education*” MW15,pp.170-179.
- (19) 杉田由仁 (2014) 「ジョン・デューイの公教育思想における『個性を生かす教育』—楽しく学び生き生きと活動できる学校づくりに向けて—」『山梨県立大学看護学部紀要』№16 (山梨県立大学) 43-54 頁。杉田はデューイの 3 つの個性の特性を生かす教育の在り方を具体的に図式化して示している。(同 50 頁)

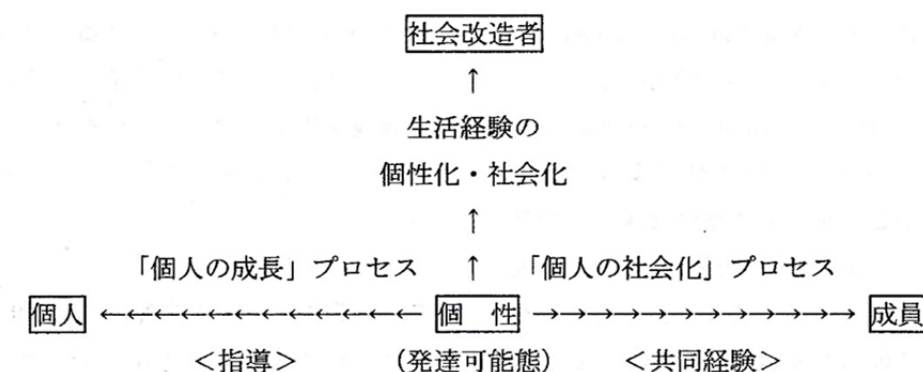


図 1 デューイにおける「個性を生かす教育」

- (20) Dewey, J.(1916). *Democracy and Education*, MW9,pp.46-58.
- (21) 近藤茂明 (2017) 「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—」『名古屋音楽大学研究紀要』第 36 号 (名古屋音楽大学) 15-29 頁。
- (22) 本稿で取り上げるアイズナーの主著作とは以下の 8 冊である。
- ・ Elliot W. Eisner (1972) *Educating Artistic Vision*. New York : Macmillan Company.
 - ・ Elliot W. Eisner (1985) *The Art of Educational Evaluation : A Personal View*. London : The Falmer Press.
 - ・ Elliot W. Eisner (1994a) *The Educational Imagination : On the Design and Evaluation of School Programs 3rd Edition*. New York : Macmillan Company.
 - ・ Elliot W. Eisner (1994b) *Cognition and Curriculum Reconsidered 2nd ed*. New York : Teachers College Press.

- Elliot W. Eisner (1991) *The Enlightened Eye : Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York : Macmillan Company.
 - Elliot W. Eisner (1998) *The Kind of Schools We Need Personal Essays*. Portsmouth, NH : Heinemann Publishing Company.
 - Elliot W. Eisner (2002) *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven : Yale University Press.
 - Elliot W. Eisner (2005) *Reimagining School : The selected works of Elliot W. Eisner*. London : Routledge Falmer Press.
- (23) 被引用者の著作は以下のものによる。
- John Dewey (1934) *Art as Experience*. New York : Minton, Balch & Company.
 - E.カッシーラー (1997、原書 1944) 『人間—シンボルを操るもの—』岩波書店。
 - S.K.ランガー (1960、原書 1957) 『シンボルの哲学』岩波書店。
 - H.ガードナー (2001、原書 1999) 『MI：個性を生かす多重知能の理論』(新曜社)。
 - N.グッドマン (2008、原書 1978) 『世界制作の方法』ちくま学芸文庫 (筑摩書房)。
 - G.ライル (1987、原書 1949) 『心の概念』みすず書房。
 - C.ギアツ (1987、原書 1973) 『文化の解釈学 I』岩波現代選書 (岩波書店)。
- (24) 近藤茂明 (2019) 「E.アイズナーの教育思想の基底に関する一考察—M.ポランニーの『暗黙知』との関連性に注目して—」(中部教育学会第 66 回大会自由研究発表資料)。ここではアイズナーがポランニーの「暗黙知」という「心性」の領域を、自らの「教育批評」という「表現(行為)」の領域にどのように発展させようとしたのかを論考している。
- (25) Eisner, E.(1994). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs. Third Edition*. Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall, pp.219.
- Kozloff, M.(1969). *Renderings : Critical Essays on a Century of Modern Art*. New York : Simon & Schuster.
- (26) Eisner, E.(1991). *The Educational Eye :Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York : Macmillan,p.1.
- (27) Ibid.,p.234.
- (28) Eisner, E.(1994),p.226.
- (29) Eisner, E.(1991),pp.95-98.
- (30) Ibid.,p.98.
- (31) Eisner, E.(1994),p.232.
- (32) Ibid.,p.233.

- (33) Eisner, E.(2004). *The Roots of Connoisseurship and Criticism : A Personal Journey in Evaluation Roots A Wider Perspective of Theorist' Views and Influences 2nd ed.* :SAGE Publications, Inc,e-6.
- (34) Eisner, E.(1991).,pp.88-105 ならびに Eisner, E.(1994).,pp.225-234.
- (35) 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－質的研究法としての特徴－」『教育方法学研究』第 15 卷 (教育方法研究会) 65 頁。
- (36) 同上、69 頁。
- (37) 高橋佳子 (1996) 「デューイにおける意味生成としてのコミュニケーション事象」『教育方法学研究』第 22 卷 (日本教育方法学会) 46 頁。
- (38) 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 (名古屋大学) 39-41 頁。
- (39) 高橋、同上、69 頁。
- (40) 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 (名古屋大学) 46-47 頁ならびに 54 頁の図参照。
- (41) 同上、48 頁。近藤は自らが初任者研修の拠点校指導教員として初任教員 S の授業づくりに関わり、その成長の軌跡を「授業鑑識眼」という視点に沿って整理する。
- (42) Dewey, J.(1934). *Art as Experience*. New York : Minton,Balch&Company. デューイは同書において、「質的経験」の特性を表す言葉として「浸透的質 (pervasive quality)」に関する言及を行う。(同書 37、192、194、196 頁)
- (43) Eisner E.(2017).*The Educational Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York : Macmillan, p.xv. 詳細は近藤茂明 (2019) 「E.アイズナーの質的探究論に関する検討－教師教育の視点に着目して－」(日本教師教育学会第 27 回大会自由研究発表資料) を参照されたい。
- Clandinin D.J. (1993) .On Seeing in Educational Research. *Curriculum Inquiry, VoL.23, No.2* (Summer,1993),p.208.
 - Smith-Shank,D.K.,&Koos,M. (1999) .Book Review *The Enlightened Eye : Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice by E.W. Eisner. Studies in Art Education*,41(1), p.95.
 - Schrag,F.(1992).Book Review *The Enlightened Eye:Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice by E.W. Eisner. Journal of Curriculum Studies*, 24(4) ,pp.389-390.

- (44) P.Bruce Uhrmacher, Christy McConnell Moroye, and David J. Flinders. (2017)
Using Educational Criticism and Connoisseurship for Qualitative Research.
New York: Routledge. とりわけ第6章 Trends and Variations が具体的方策を示し
ており示唆に富む。(同書 pp.62-83) なお、この批判の検討については別の機会に
譲りたい。