

リー・ショーマンによる教師の知識論に関する再検討

—理論構築の過程に着目して—

若松 大輔

はじめに

近年、教育の領域において、スタンダード化の動きが加速している。この動きは教師教育の世界にも波及しており、望ましいキャリアアップの指針を示す「教員育成指標」が定められ、日々の授業づくりに関しては「授業のスタンダード化」が進行している。スタンダード化がよりよい実践を保証することを意図しているにもかかわらず、豊かな実践を生み出しえない背景には、授業づくりの主体は専門職としての教師であるという視点の欠如があるように考えられる。すなわち、外部コントロールの発想に基づくスタンダード化は、豊かな実践が自律性を基盤とする専門職としての教師から生み出されることを見落としているのである¹。このような政策に抗うために、専門職としての教師が有する力量の内実を原理的に探究することが求められていると言えよう。

教師の専門的力量的内実を明らかにしようとする関心は、日本のみならず世界的な動向である。例えば、経済協力開発機構・教育研究革新センター（OECD-CERI）は、2017年に『教授学的知識と変動する教への専門職の性質（*Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*）』という報告書を刊行している²。タイトルからも明らかであるように、近年のOECD-CERIは、「知識（knowledge）」に着目して専門職としての教師の力量を調査している。編著者であるソニア・グエリエロ（Guerrero, S.）は、教師の知識の内容と構造に関する研究は、1980年代のリー・ショーマン（Shulman, L.）の業績から本格化したと指摘している³。そこで本稿では、専門職としての教師が有する力量の内実を明らかにするために、教師の知識論の起源とされているショーマンの所論を分析対象とする。

ショーマンによる教師の知識論に関する国内の先行研究として最も古いものは、吉崎静夫の論稿である⁴。この論稿が後続の研究の方向性を決定づけたと言える。すなわち、吉崎は、ショーマンの鍵概念である「PCK（Pedagogical Content Knowledge）」をいち早く紹介し、その後は「PCKとは何か」を基軸とする研究が続いてきた⁵。これらの研究によって、教師に求められる「知識の領域（domain of knowledge）」に関する知見が深まると同時に、ショーマンの知識論とはPCKに代表される「知識の領域」のことでありという見方が定着してきた。

このような見方は日本に限ったことではない。先述のグエリエロは、『PCK』の概念は、教師という専門職のみに利用可能な『専門的』知識のユニークな形態を教師が有しているという考えを生じさせたため、多くの教育学研究者の研究の焦点となった⁶と述べている。ショーマンによる知識論がPCKを意味しているというこのような認識に基づき、キャサリン・コ克蘭（Cochran, K.）らは、「[PCKの]知識（*knowledge*）」という用語はあまりに静的であり、構成主義的な見方とは

一貫性がないと思われる」⁷と批評し、代わりに動名詞を用いた「PCKg (Pedagogical Content Knowing)」という概念を提唱している。

コ克蘭らが指摘するように、ショーマンによる教師の知識論が静的であるとすると——確かに先行研究で主に焦点化されてきた「知識の領域」は静的である印象を受けるのだが——、ショーマンの知識論もスタンダード化と同様に外部コントロールの陥穽にはまってしまうであろう。すなわち、求められる知識が実践家の外側で無制限に増殖するだけで、教師の力量形成とそれに伴う子どもの学びの豊饒化にとって何ら寄与しないという事態に陥ってしまうと考えられるのである。一方で、ショーマンによる「教授学的推論と教授学的行為 (pedagogical reasoning and action)」を授業の創造と省察の過程であるとみなし、この過程と教師の知識が相互媒介的な関係であると指摘する先行研究もある⁸。この指摘も踏まえて、本稿では、ショーマンによる教師の知識論の形成過程を仔細に跡づけ、実際に静的であるのか、つまり力量形成の論理を有していないのかという視点で再検討することを第1の目的とする。次に、ショーマンによる知識論の枠組みが従来の見方とは異なりうることを明らかにした上で、その全体像を描くことを第2の目的とする。

1. ショーマンによる教師像

ショーマンは、1963年に実験に基づく教師の意思決定過程に関する論文でPh.D.を取得したものの、1970年代に解釈人類学者であるクリフォード・ギアツ (Geertz, C.) の影響や、師のジョセフ・シュワブ (Schwab, J.) による折衷主義の考え方に触発されて、質的研究方法も組み合わせて研究するようになった⁹。そのため1980年代の教師の知識研究では、ケース・スタディに基づく解釈と概念化を主な手法としている。この解釈と概念化には、ショーマンが抱く教師像が幾分と反映されているとみなすことは自然であろう。したがって、本章では、教師の知識論を再検討するための補助線として、ショーマンが描いていた教師像を明らかにする。

1-1. 教育改革の鍵としての教師

ショーマンは、1970年代に当時の教育改革の2つの言説に対して批判を加えている。その2つとは、(1)脱学校 (de-school) 論に伴う脱教師 (de-teacher) 論、すなわち教師不要論と、(2)耐教師性 (teacher-proof) のある指導システム開発による改革である。これらの批判の根底には、教師が教育改革の鍵となるという信念がある。では、1つずつ確認しておこう。

1点目に関して、ショーマンが批判を行った1970年代前半は、イヴァン・イリイチ (Illich, I.) の『脱学校の社会 (Deschooling Society)』(1971年) やカール・ベライター (Bereiter, C.) の『教育のない学校 (Must We Educate?)』(1973年) の刊行が続き、近代学校教育制度への不信が高揚している時期であった。脱学校論とは、制度化された学校や教師という近代公教育システムが、子どもたちを幸せにするどころか、自発的な学習の契機を奪う装置になっているという批判を含むものである。このような言説に対して、ショーマンは、「たとえ、イリイチやベライターならびにその信奉者たちが、この最終的な (そしておそらくは歓迎されている) 学校の終焉を正当化しようとも、教師はその船 [学校] もろとも沈みはしないだろう。教師は、新しい制度がどのようなものであれ、再び現れるだろう」と説く。続けて「私たちは社会を脱教師化するのではなく脱学校化するであろう」¹⁰と述べる。つまり、ショーマンは、教育制度がどのように変容したとしても、教える者 (teacher)

が、どのような時代や制度においても求められるはずであると考えていたのである。

第2の批判の矛先は耐教師性のシステム開発の動きに対して向けられている。1970年代の教育改革の多くは、ショーマンの目には、耐教師性と触れ込む指導システムを用いて、教師の思考と判断を無視しようとしているように映った。この政策動向の批判の背後には、教育心理学者のジーン・グラス (Glass, G.) の主張に対する懐疑があった。すなわち、グラスによる「教師と生徒は、自分たちが使用している教材や過ごしている学校建築や従っている時間割によって、たやすく知らず知らずのうちに非効率的な学習の道に導かれている。……教育的知識 (educational knowledge) は、教えのメディアに宿らせなければならないのであって、学校関係者の心や一般の見解の中に宿らせてはいけない」¹¹という主張に対して、ショーマンは異なる立場を表明しているのである。つまりショーマンは、「[グラスとは] 対照的に、私は、教育の文脈や実践や教材やテクノロジーにおけるあらゆる革新が、教師の知性と動機を媒介にされなければならないであろうということを主張しているのである」¹²と述べた。ただし、教育的メディアやテクノロジーの発展を否定しているわけではなく、うまく使いこなせれば、教師が専門職となることに貢献するとも述べている¹³。いずれにせよ重要なことは、教師こそがよりよい教育のための中心的な鍵であるという認識である。

1-2. 深い知識を有する者としての教師

教育改革の鍵として教師に期待するショーマンは、教師とはいかなる存在であるのかという問いに対して、2つの方法で答えている。第1は、ジョージ・バーナード・ショー (Shaw, G. B.) の有名な格言への批判、第2は伝統的な専門職である医師のアナロジーによる把握である。

第1に関して、ショーマンは、バーナード・ショーが『人と超人 (*Man and Superman*)』の中で表現した「能ある者が実行し、能なき者が教える (He who can, does. He who cannot, teaches.)」という有名な格言に対して批判している。この批判は、1985年にショーマンが全米教育学会 (American Educational Research Association: AERA) の会長就任の記念講演で行ったものである。この格言は「約1世紀の間、教えの専門職のメンバーを苦しめてきた言葉」¹⁴であると指摘したショーマンは、「知っていること (knowing)」と「教えること (teaching)」の関係性に関する歴史的検討を通して、この格言が妥当ではないことを説いている。

つまり、ショーマンは、中世の大学における学位について、神父であり歴史学者であるウォルター・オング (Ong, W. J.) に依拠しながら、次のように説明する。「今日に至るまで、私たちが大学の学位に与える名や、それに紐づけている儀礼は、知っていることと教えることの基礎的なつながりを反映している。例えば、あらゆる大学における最高学位は、伝統的には代替可能である『マスター』もしくは『ドクター』の学位である。どちらの言葉も同様の定義であり、それらは『教師 (teacher)』を意味している。『ドクター』もしくは『ドットーレ [イタリア語のドクター]』は、教師を意味していて「教義 (doctrine)」と同様のルーツを持ち、それは教えることを意味している。マスター (Master) は、スクール・マスターのように、教師も意味している。それゆえ、大学の最高学位によって、学位を授与された者は教師と呼ばれうる。……オングの言う始まり (*inceptio*) は、博士審査——大学の最高学位に必要な能力を所有していると実証する最終段階——のセレモニーである。……その試験の目的は、学位が授与される領域における主題の能力 (subject matter competence) の最高レベルを候補者が有していることを実証することにある。……口頭審査は、講

義 (lecture) と議論 (disputation) の二重の方法を用いることで、候補者が有するある主題を教える能力を試験¹⁵していたのだと説明した。すなわち、中世の大学においては、「マスター」や「ドクター」は、専門領域を深く知っている者であり、それは同時にその領域を教えることができる者を意味していた。ある専門領域の深い知見を有しているかどうか、その領域を教える能力の有無や程度として試験されていたように、「知っていること」と「教えること」は表裏の関係であったのである。

このような検討を踏まえて、ショーマンは、教師とは自身の知識を他者に教授できるほど深く理解している者であると断言する。そしてこの講演は、バーナード・ショーの上記の格言に対して「能ある人々が実行し、理解している人々が教える (Those who can, do. Those who understand, teach.)」という言葉で締めくくっている。すなわち、ショーマンにとって、教師とは、中世の学者がそうであったように、知識を深く認識している者として把握されているのである。

1-3. 臨床家としての教師

次に、医師のアナロジーによる教師像の把握を見ていこう。ショーマンは、1963年にPh.D.を取得後、1960年代後半からアーサー・エルステイン (Elstein, A.) らとともに医師の問題解決過程の研究を経由して、1974年に国立教育研究所 (National Institute of Education: NIE) の「教えることの研究に関する全国会議」における「臨床的情報処理としての教えること (Teaching as Clinical Information Processing)」というパネルの議長に就任した。このような経緯から、ショーマンは、医師の問題解決過程研究で培った知見を活かして、教師について考えるようになった¹⁶。

まず、1975年のエルステインとの共著論文の中では、「教師の役割は、医師の役割のように、計画すること、予測すること、判断すること、診断すること、処方すること、問題解決することに関わるアクティブな臨床的情報処理者として概念化される」ものであり、両者には規模や期間の違いはあれども「2つの専門職は、個々人のための複雑な計画を作成し、長期間にわたってその経過を見届け、フィードバックを通して個々人の行為を変化させなければならない」¹⁷という点で共通していると指摘している。同時期の単著論文でも同様の教師像が提示されている。ショーマンは「私たちは、医師を見てきたのと同じやり方で教師を見ることができる。私たちは、臨床家 (clinician) として教師を見なければならない。そしてこのことは、ある人が学習機能不全 (learning dysfunction) や学習病理 (learning pathology) の特定の型を診断し、特定の治療法を処方するという意味においてだけでなく、より広い意味で、個々の生徒や集合体としてのクラスについての非常に多様な情報源から取り出して、組み合わせ意味づけることを担う個人として見なければならないことを意味している。……このような文脈で、私たちは教師を能動的主体 (agent) としてみなす」¹⁸と説く。

このように、1970年代半ばに、ショーマンが再び教師研究へ戻ってきた時に描いていた教師像は、医師のアナロジーで捉えられ、複雑な状況の中でアクティブに情報処理を行う「臨床家」ないしは「能動的主体」であった。このような捉えに基づいて、1970年代後半から1980年代にかけて集中的に教師研究を行い、1987年に再び教師と医師の対比を行った際には「教えることの実践家は、医学における実践家よりも、はるかに複雑なタスク環境に関わっている」¹⁹と指摘するようになる。

以上、検討してきたことを整理すると次のようにまとめることができる。あらゆる教育改革は、実践を生み出す主体である教師を中心とするものでなければならない。そして、改革の鍵としての

教師とは、「知識」と「臨床」をキーワードとする存在である。すなわち、知識を深く理解している者であると同時に、複雑な状況の中で柔軟に応答する「臨床家」や「能動的主体」として描かれうる者であった。このような教師像を描いていたショーマンは、静態的な知識論を構想していたとは考え難い。次章では、この点を踏まえて、1980年代に展開された教師の知識論を再検討する。

2. 教師の知識論の再検討

ショーマンについての先行研究のほとんどは、1980年代における教師の知識論に関するものである。研究の蓄積があるにもかかわらず再検討する必要性を確認するために、まず資料の整理から行う。1980年代半ばに教師の知識論について言及している主だった文献は、次の5つである。発表順に、(1)単著「実践的であることと折衷的であること (The Practical and the Eclectic)」²⁰ (1984年。以下、第1論文)、(2)単著「理解する人々 (Those Who Understand)」²¹ (1986年 [論文のベースになった講演は1985年]。以下、第2論文)、(3)ゲーリー・セイクス (Sykes, G.) との共著『教職のための国家委員会? (A National Board for Teaching?)』²² (1986年。以下、第3論文)、(4)スザンヌ・ウィルソン (Wilson, S. M.) とアンナ・リチャート (Richert, A. E.) との共著「知の150の異なる方法 ('150 Different Ways' of Knowing)」²³ (1987年。以下、第4論文)、(5)単著「知識と教えること (Knowledge and Teaching)」²⁴ (1987年。以下、第5論文) である。

従来の先行研究は、第2論文と第4論文と第5論文の文献のみに基づいて、ショーマンの知識論を検討してきた。しかし、初めてショーマンが教師の知識を本格的に対象としたのは第1論文であり、ショーマンによる教師の知識論を把握する上で決定的に重要な論稿である。また、第3論文は、カーネギー財団に提出した教師のアセスメントに関する報告書であり、初めて「教授学的推論と教授学的行為」モデルの原型が示されたものである。したがって、従来着目されてこなかった資料を含めて、知識論を再考する必要があると言える。

2-1. アートの専門職の知識形態

第1論文は、前年の1983年に発表されたシュワブの「実践的であること4 (The Practical 4)」²⁵ に対する応答論文である。シュワブの論文ではカリキュラムを集団で熟議するための構成員として教師の重要性が指摘されており、ショーマンは、シュワブが描いた教師の役割や教師像を読み解くことを通して、教師に求められる知識の議論を行った。では、その論理と内実を検討していこう。

シュワブは、カリキュラムを熟議することに教師が参加しなければならないと強調している。なぜならば、教師こそが、学校や教室での子どもの特殊性について最も知っており、アートとしての実践に適合するような言語を構成する上で欠かせないからである。さらに、教師の存在規定に関して「教師は、何をすべきかをただ単に伝えられないだろうし、伝えられえない (will not and cannot)」²⁶ と述べた。この規定について、ショーマンは、シュワブが「であるべきではなく、であってはならない (ought not and may not)」と強い許可の否定を含意していると解した。この解釈は、外部から制御されえない「能動的主体」もしくは「臨床家」というショーマン自身の教師像と符合している。そして、ショーマンは、シュワブによって描かれた教師を、刻一刻と変化する複雑な文脈で絶え間なく意思決定や選択をする「複雑で多くを要求されるアートの実践家 (practitioner of a complex and demanding art)」²⁷ であると表現した。

シュワブの教師像をこのように捉えたショーマンが次に設定する問いは、「アートの実践家」である教師が、何を知って何をやる必要があるのかである。この問いに対して、ショーマンはシュワブの「アート」の概念を手がかりにして答えようとする。シュワブは「教師はアートを実践する」と述べて次のようにアートを説明する。すなわち、「教えることであろうと、石彫することであろうと、裁判所の司法的統制であろうと、上述したこと [どのような外部による指令や指導も、アーティストィックな判断や行動を統制するように定式化できないこと] は、すべてのアートに当てはまる。すべてのアートはルールをもっているが、しかしそのルールの知識がアーティストをつくるのではない。ルールを知る者が適切にそれらのルールを特定の事例に適用する方法を習得する時にアートが生じる。そして、その適用は、その事例の特殊性に対する鋭い意識と、ルールを完全放棄せずにその事例に合うようルールを調整しうる方法を要求する。アートにおいて、形式 (form) が事象 (matter) に適応されなければならない。したがって、その形式は、調整可能性を強調して、伝えられなければならない」²⁸と説いた。つまり、シュワブによる「アート」の捉えは、ルールを有する概念であるが、それだけでは説明として不十分である。アートとは、人が鋭い感性と柔軟性を駆使してルールを特定の事例に適用する時に生じるものであると考えられている。

ショーマンは、この規定を踏まえて、アートの実践者である教師に求められる3つの「知識の形式 (form of knowledge)」を導き出した。それは、科学的原理などのルールに関する知識である「ルールの知識 (knowledge of rules)」、豊かなナラティブを含む事例に関する知識である「特定の事例の知識 (knowledge of particular cases)」、シュワブのアート概念を知識の形で表現した「ルールを事例に適用する方法の知識 (knowledge of ways to apply rules to cases)」である。これらの「知識の形式」は、知識の存在形式を意味しており、「教科内容の知識」や「教育方法の知識」や「学習者の知識」のような領域の差異によって線引きされる分類方法とは質的に異なっているものである。また、この「知識の形式」は、教師に限らず医師や法曹など他の専門職の知識のあり方と共通する枠組みである。そのため「知識の形式」は、アートの性格を有する専門職の知識の形態であると把握されている。

2-2. 教師の「知識の形式」の洗練

第1論文において、教師の知識論がまず「知識の形式」の議論から始まったことを踏まえると、続く第2論文の議論が従来の先行研究で描かれていたものとは異なる様相として浮かび上がってくる。すなわち、日本だけではなく世界的に、第2論文は、ショーマンが初めて「PCK」を提唱した論文として知られている。しかしながら、前節の検討を踏まえると、第2論文は「知識の形式」を洗練させたものであると捉えることができる。

第2論文でショーマンは、教師の「知識の形式」として、「命題的知識 (propositional knowledge)」「事例的知識 (case knowledge)」「方略的知識 (strategic knowledge)」を挙げている。これらが、専門職の「知識の形式」として提起された「ルールの知識」「特定の事例の知識」「ルールを事例に適用する方法の知識」に対応する形で表現されていることは明らかである。この第2論文でも「知識の形式」それ自体がどのような概念であるかは明確には述べられていない。しかしながら、「[PCKなど知識の領域は] 知識の形式において表現可能 (expressible) になるだろう」²⁹という一文から、知識の表現形式であると捉えることができる。ただし、後で指摘するように、「方略的知識」は知識

の表現形式とは言えない点に留意する必要がある。

知識の表現形式である「命題的知識」と「事例的知識」は、共通の主要な3つの「知識の源泉 (sources of knowledge)」を持っている。つまり、表1に示した「実証的もしくは哲学的な学問的探究」「実践的経験」「道徳的もしくは倫理的な根拠」である。

表1 命題的知識と事例的知識

	知識の源泉		
	学問的探究	実践的経験	道徳的倫理的根拠
命題的知識	原理	格率	規範
事例的知識	典型例	先行事例	寓話

まず「命題的知識」とは、字義通り命題の形で表現可能な知識のことである。3つの知識の源泉に対応して、「命題的知識」は「原理 (principles)」「格率 (maxims)」「規範 (norms)」という下位カテゴリーに分けることが可能であるという。「原理」としての「命題的知識」とは、一般的に実証的研究から得られる。例えば、教育心理学の実験で明らかになった「第1学年のリーディングの授業において、無作為に指名するよりも順序通りに指名する方が高い学業成績を修めることにつながる」といった命題のことである。第2の「格率」は、実証することは難しいが実践的に蓄積されてきたアイデアのことである。ショーマンが挙げる例は、若い教師が子どもと友だちのような馴れ合いの関係にならないように「クリスマスまでは決して笑わない」といったものである。最後に「規範」とは、公正性や平等性などの倫理的に正しい価値に関するものを指している。例えば、「生徒の指名の機会が平等に与えるべきだ」という考えや「子どもに友だちの前で恥をかかせるべきではない」という知識を想定している³⁰。

ショーマンは、「命題的知識」が有用であることを認めつつ、それが含み持つ2つの弱点を指摘している。その弱点は、「命題的知識」という形式が、あまりに言葉数が少なく、簡潔に表現されすぎていることに由来する。つまり、「命題的知識」は捨象されすぎているのである。このような特徴から、1つ目は覚えておくことが難しい点、2つ目は要素的で脱文脈化されて細かいことや情動を欠くという点を弱さとして指摘する。これらの弱点を補填するために「事例的知識」が必要になるといふ。

「事例的知識」とは、特定のよく記録され豊かに描かれた出来事 (events) の知識のことである。「事例的知識」も、「命題的知識」が知識の源泉から3種類の下位カテゴリーにわけることができたように、3つに区分することが可能である。「事例的知識」は「典型例 (prototypes)」「先行事例 (precedents)」「寓話 (parables)」に分けることができる。「典型例」は理論を最も典型的に示す事例である。実践において頻繁に出会う事例ではなくても、ある理論が顕著に見られる事例のことを「典型例」と呼んでいる。次に、「先行事例」とは、既に行われた教育実践の事例のことである。例えば「ある教師が特定の授業で教えた方法に関する知識」のことである。最後に、「寓話」とは、ある組織で共有されている価値観を伝える「神話」のことを意味している。この「寓話」は、専門職の一般的義務と学校や学区の特殊なエートスに順応する上で重要であると考えられている。ショーマンは、「事例的知識」を下位カテゴリーに分類することは可能であるが、ある事例が「典型例」

かつ「先行事例」であるように2つ以上の機能を有していることも当然あることを補足している³¹。

第3の「知識の形式」は「方略的知識」である。「方略的知識」に関して、「方略的知識が作用し始めるのは、理論的であろうと実践的であろうと道徳的であろうと、原理が衝突して単純な解決が存在しないある特定の状況や問題に教師が直面した時である」³²と説明されている。この規定は、「命題的知識」と「事例的知識」とは性質を異にしている。ショーマン自身もこの性質上の差異に関して自覚的である。ショーマンは、注釈の中で「私がこの論文で方略的知識と呼んでいるものが、命題的知識や事例的知識と同じ意味での知識ではないということは往々にしてありえる。方略的に『知ること (knowing)』もしくは方略的判断は、単に分析の過程、すなわち原理や事例やそれらが実践に与える示唆を比較や対比する過程であるかもしれない」³³と述べている。「方略的知識」の概念を理解するためには、第1論文の論理を思い出すことが手がかりになる。もともと「方略的知識」は、「ルールを事例に適用する方法の知識」に該当する「知識の形式」であり、さらにそれはシュワブの「アート」を意味していた。すなわち、「方略的知識」は、シュワブの「アート」概念をモチーフとする主体的で機能的な性格のものである。よって、「命題的知識」と「事例的知識」は、例えば文献などに書き記すことによって、人間の外部の世界に客体として取り出すことができるが、「方略的知識」はそのようなことができない人間の精神的機能である。

「方略的知識」と「命題的知識」「事例的知識」の関係性について、「いったん方略的处理が用いられると、その結果は、新しい命題のターム（例えば、「[格率の例として前述した] クリスマス前に笑うことは…の場合には許されるかもしれない）や新しい事例のタームで保持される。それらは、他のものと同様に用いられる事例や原理のレパートリーに加えられ」³⁴て、そのことは「原理を超えて実践の知恵にまで理解を拡張するために、方略的知識が生成されなければならない」³⁵ことを意味している。つまり、これまでに蓄積した「命題的知識」と「事例的知識」では読み解けない状況に出会った時、自身の知識を調整し更新していく手段が、アートとしての「方略的知識」の使用であると説いているのである。

ショーマンは、このように教師の「知識の形式」を把握した上で、いかにして大学の中で専門職としての教師を養成することができるのかを考案している。第1論文において、ショーマンは「ルールの知識（命題的知識）」を十分に教授することに加えて、『事例』についての体系的な提示・分析・熟考」の場を保障する必要性を説いていた。第2論文でも、この考えを踏襲して、「私は、方略的知識を成長させる手段、すなわち専門職としての判断や意思決定へ向かう能力を拡張させる手段として、教師教育におけるケース・メソッドを想定している」³⁶と述べている。

これまでの議論を要約すると、重要なことは次の3点である。第1に、ショーマンによる教師の知識論には、「命題的知識」「事例的知識」という知識の表現方法と「方略的知識」というアートをモチーフとした精神的機能から構成されている「知識の形式」を含んでいることである。このことに関連して第2に、教師の知識構造は、「方略的知識」を働かせることで、既存の知識（「命題的知識」と「事例的知識」の形で保持されている）を有効化し、目の前の状況と格闘しつつ、所有している知識を変容させるという構成主義に基づく知識の獲得メカニズムを有する枠組みだということである。このことは教師の知識が動的な構造であることも同時に意味している。そして第3に、この段階では、養成段階を想定して、事例を分析するというケース・メソッドを主要な力量形成の方法論として考えているということである。

2-3. 教師の知識論の全体構造

教師の知識論が「知識の形式」という動的な構造であることを指摘したものの、ショーマンの術語として有名な PCK をはじめとする「知識の領域」や、「教授学的推論と教授学的行為」がどのように関連しているのかという問いが残されている。PCK ならびに「知識の領域」が初めて主張されたのは、これまでの研究で指摘されているように第 2 論文においてである。しかし、「教授学的推論と教授学的行為」モデルの原型の初出は、従来見過ごされてきた第 3 論文においてである。そこで本節では、1984 年から 1987 年の間に書かれた論文を精緻に分析して、1980 年代半ばのショーマンによる教師の知識論の全体構造を把握したい。

第 1 論文から第 5 論文は、専門職としての教師という同様の対象で、なおかつ短い期間に集中して書かれたものであるが、そこには 2 つの異なる問題意識が織り込まれている。すなわち、「専門職としての教師の力量とは何か」と「専門職としての教師の力量をどのようにアセスメントするのか」である³⁷。この点に留意しつつ概念を整理していこう。

まず、第 2 論文で初めて提案された「知識の領域」について見ていく。「知識の領域」とは、これまで検討してきた「知識の形式」とは異なり、専門職としての教師に求められる知識のカテゴリーをラベリングして分類したものである。第 2 論文では、教師が有する知識のカテゴリーとして、「教材内容知識 (subject matter content knowledge)」「PCK」「カリキュラム知識 (curricular knowledge)」が想定されている。これらは、順に、所与の教科の構造を成す内容の知識、その教科をどのように教えるのかに関する知識、教材・教具や他教科で何が教えられているのかなどのカリキュラムに関する知識を指している。

表 2 「知識の領域」の改訂

第 2 論文	第 3 論文	第 4 論文	第 5 論文
教材内容知識	教科内容知識	教材の知識	教科内容知識
PCK	PCK	PCK	PCK
カリキュラム知識	カリキュラム知識	カリキュラムの知識	カリキュラム知識
	教育方法の原理と実践に関する一般知識	一般的教育方法の知識	一般的教育方法の知識
	生徒多様性と個人差の理解	学習者の知識	学習者と学習者の特徴に関する知識
	一般教育／リベラル教育	教育目的の知識	教育目的／目標／価値とそれらの哲学的／歴史的根拠に関する知識
	パフォーマンス・スキル	その他の教科内容の知識	教育的文脈の知識
	専門職の基礎に関する理解		

この知識のカテゴリーは、第 2 論文から第 5 論文まで表 2 に示したように、提案し直されている。第 2 論文で示された 3 つの知識は、以後の改訂でも示され続けており、その後の改訂で「一般的教育方法」「学習者」「教育目的」「教育的文脈」のカテゴリーが付加されたと見ることができる。

次に「教授学的推論と教授学的行為」に関して、このモデルの原型は、教えることのモデル (model of teaching) として第 3 論文において示された。重要なことは、このモデルが、アセスメントの概念として提起されたことである。すなわち、このモデルは、「知識の領域」として示された教師に求

められる知識を可視化するための枠組みである。この枠組みは、実際の授業づくりのパフォーマンスを次の局面を含むものとして概念化したものである。つまり、(1)「理解 (Comprehension)」(2)「準備 (Preparation)」(3)「翻案 (Transformation)」(4)「適応 (Adaptation)」(5)「模擬授業 (Presentation)」(6)「教育評価 (Evaluation)」(7)「省察 (Reflection)」という局面である。この活動は、ショーマン自身によって、まず「教材自体を理解し、自身の理解に照らして批判的にそれを検討し、教授学的原理に従ってそのアイデアの表象 (representation) を調整し、教える生徒の特徴に合うようにそれらの表象を適応し、学級集団にそのアイデアを提案して発問と生徒の応答を伴って効果的に行い、学んだことと教えたことの質を評価し、最後に、その授業を検討してその経験の総体から学びえたことに関して省察すること」³⁸という一連の行為として要約されている。アセスメントとしてのこのモデルは、例えば、「翻案」ではPCKと学習者に関する知識が用いられていると措定されているように、各局面と「知識の領域」における各知識が紐づけられている。それは、教師の行為を通して、知識の有無や程度をアセスメントするためである。

第3論文において、教師が有する知識の具現化のための装置として考案された「教えることのモデル」は、第4論文と第5論文になると、「教授学的推論と教授学的行為」という名称で日々の授業づくりのサイクルとして再定式化されることになる³⁹。このことは、このモデルがアセスメントの文脈から脱し、専門的力量的モデルとしての位置づけ直されたことを意味している。この時に、「知識の領域」と「教授学的推論と教授学的行為」(教えること)のモデルの関係性も組み替えられることになった。つまり、「教えることのモデル」がある一時点で教師が有している知識を表現するための装置であるという知識から行為へという方向の関係性から、既存の知識を用いて「教授学的推論と教授学的行為」を行い、この推論と行為によって知識自体も豊饒化するという双方向に規定し合う循環的關係へと転じた。とりわけ、「翻案」過程を経ることで、PCKが成長すると指摘されている。

最後に、これまでの検討を踏まえて、1980年代半ばにおいてショーマンが想定していた教師の知識論の全体構造をどのように捉えることが可能であるのかを考察していこう。第1論文と第2論文において、「知識の形式」と「知識の領域」は、「知識の領域」における各カテゴリーの知識が、「命題的知識」と「事例的知識」という形で保持されているという関係である。加えて、機能的側面に着目すれば、アートをモチーフとした「方略的知識」によって、既存の知識が獲得・変容されるという構造を持っている。しかしながら、第3論文から第5論文においては、「知識の形式」の議論は見られず、「知識の領域」と「教授学的推論と教授学的行為」が直接結び付けられている。したがって、「教授学的推論と教授学的行為」を通して、教師の有する知識が豊饒化すると考えられている。このことが論理的に可能であるのは、個人内の知識と外部の知識をつなぐ「方略的知識」の役割を「教授学的推論」が担っているためである⁴⁰。ショーマンが「教授学的推論と教授学的行為」という2つの異なる次元を統合して概念化したため不明瞭な印象を受けるが、「推論」と「行為」を分離することで整理しやすくなる。つまり、第4論文と第5論文において、既存の知識を用いて、授業の構想と省察という推論を働かせることで、知識の獲得・変容を可能ならしめているのである。行為それ自体が知識を豊かにするのではなく、推論が知識を豊かにする契機であると言える。

教師の知識を組み替える回路に関わって、第1・第2論文と第4・第5論文には次の違いもある。すなわち、教師が自身の「実践」をもっていることを前提とするかどうかである。前者は養成段階

を念頭に置いており、他方後者は実践を持つ教育実習生および現職の教師を想定している。このことに力量形成の方法は対応しており、前者では他者の実践事例を分析するケース・メソッドが、後者では実践から省察的に学ぶことが考えられている。いずれにせよ、ショーマンが、「方略的知識」または「教授学的推論」を用いて、教師の知識が獲得・変容されるという動的な構造で捉えていたことには変わりがない。

おわりに

本稿では、ショーマンによる教師の知識論に関する先行研究の見方に対して疑問を投げかけることから探究を始めた。すなわち、教師の知識論とは、静態的な印象を与える PCK もしくは「知識の領域」のことでありという見方に対して批判的に検討してきた。

行論の中で、ショーマンによる教師の知識論は、「命題的知識」と「事例的知識」という知識の表現方法と、シュワブのアートの概念から導出された「方略的知識」という精神的機能から構成される「知識の形式」を構造として有していることを指摘した。この「知識の形式」を前提とする以上、ショーマンによる知識論が静態的であるというコ克蘭らの評価は妥当ではない。また、「知識の領域」と「教授学的推論と教授学的行為」は、本来はアセスメントに関する問題意識から導かれたものであるものの、教師の力量の概念として変容したことも明らかにした。この変容によってはじめて、従来指摘されてきた日々の授業づくりと教師の知識の相互媒介的關係は成り立つ。

この2種類の知識の動的な構造が、それぞれに異なる力量形成の方法を要求していることは、今後の教師教育のあり方を考える上で示唆に富む。すなわち、教師が有する知識を豊かにするためには、実践事例を用いたケース・メソッドと、推論を伴う授業の構想と省察を通じた学びがある。とりわけ、専門職としての「知識の形式」の議論から導出されたケース・メソッドについては、これまで十分に研究がされてきたとは言えない。したがって、本稿で専門職として教師を育てる上でケース・メソッドが重要であることを原理的に導き出したことは意義深いと言えよう。今後は、教師の専門的力との関係でケース・メソッドの理論と実践を検討し、その可能性と限界について明らかにする必要がある。

註

1 授業づくりに関するスタンダード化の問題については次の文献を参照されたい。福田敦志「授業のスタンダード化と教育実践の課題」日本教育方法学会編『学習指導要領の改訂に関する教育方法的検討』図書文化、2017年、pp.112-125。ならびに、姫野完治「教育のスタンダード化と教師教育の課題」同上書、pp.126-138。

2 Guerriero, S. (ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, 2017.

3 Guerriero, S., "Teacher's Pedagogical Knowledge: What It Is and How It Functions," *Ibid*, p.104.

4 吉崎静夫「授業研究と教師教育(1)——教師の知識研究を媒介として——」『教育方法学研究』第13巻、1988年、pp.11-17。

5 教師の知識論の展開については次の4つの文献が参考になる。秋田喜代美「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』第32巻、1992年、pp.221-232。矢野博之「教師の教育内容知識に関する研究の動向——社会科を中心として——」『東京大学大学院教育学研究科紀要』

第38巻、1998年、pp.287-295。児玉佳一「授業における教師の知識と思考に関する研究動向——1990年代から現在までに焦点を当てて——」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第55巻、2015年、pp.257-265。志村喬「PCK (Pedagogical Content Knowledge) 論の教科教育学的考察——社会科・地理教育の視座から——」『上越教育大学研究紀要』第37巻第1号、2017年、pp.140-148。次に、ショーマンによる知識論については次の4つの文献が主な先行研究としてある。徳岡慶一「教師の思考過程に関する一考察——教授的推論 (pedagogical reasoning) を中心に——」『北教大 CAI 研究報告』第20号、1992年、pp.147-158。徳岡慶一「pedagogical content knowledge の特質と意義」『教育方法学研究』第21巻、1995年、pp.67-75。八田幸恵「リー・ショーマンの PCK 概念に関する一考察——『教育学的推論と活動モデル』に依拠した改革プロジェクトの展開を通して——」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第54巻、2008年、pp.180-192。八田幸恵「リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開」『教育方法学研究』第35巻、2010年、pp.71-81。

⁶ Guerriero, S., 2017, p.104.

⁷ Cochran, K., DeRuiter, J. & King, R., “Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model for Teacher Preparation,” *Journal of Teacher Education*, Vol.44, No.4, 1993, p.266.

⁸ 佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996年。八田幸恵、前掲論文、2008年。

⁹ ショーマンがギアツの文献を初めて読んだのは1974年であり、以後、ギアツの「厚い記述」という概念にしばしば言及するようになる。Wilson, S., “Introduction: The Psychology of School Subjects,” In Shulman, L., *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*, Jossey-Bass, 2004, pp.97-98. また、多様な研究方法論の提唱に関しては次の文献を参照されたい。Shulman, L., “Disciplines of Inquiry in Education: An Overview,” *Educational Researcher*, Vol.10, No.6, 1984a, pp.5-12+23.

¹⁰ Shulman, L., “The Psychology of School Subjects: A Premature Obituary?,” *Journal of Research in Science Teaching*, Vol.11, No.4, 1974, p.334.

¹¹ Glass, G., “Educational Knowledge Use,” *The Educational Forum*, Vol.36, No.1, 1971, p.28.

¹² Shulman, L., 1974, p.334.

¹³ Shulman, L., “Autonomy and Obligation: The Remote Control of Teaching,” Shulman, L. & Sykes, G. (eds.), *Handbook of Teaching and Policy*, Longman, 1983, p.504.

¹⁴ Shulman, L., “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching,” *Educational Researcher*, Vol.15, No.2, 1986a, p.4.

¹⁵ Ibid., pp.6-7.

¹⁶ 先行研究でもこのパネルで提示された教師像は「[従来の] 他者によって定められた処方やアルゴリズムに従って技能化された仕事を行う技術者というよりは、むしろ、医師、法律家、建築家などに共通する専門家としての教師像が提示されている」と指摘されている。徳岡慶一、前掲論文、1992年、p.149。

¹⁷ Shulman, L. & Elstein, A., “Studies of Problem Solving, Judgement, and Decision Making: Implications for Educational Research,” *Review of Research in Education*, Vol.3, 1975, p.35.

¹⁸ Shulman, L., 1974, p.333.

¹⁹ Shulman, L., “The Wisdom of Practice: Managing Complexity in Medicine and Teaching,” In Berliner, D. & Rosenshine, B. (eds.), *Talks to teachers: A festschrift for N.L. Gage*, Random House, 1987c, p.376. このように判断した理由として、例えば、医師が1人の患者と向き合うのに対して教師は25から35人の子どもを目の前にすることや、教えることの目的が多様であること、時間とエネルギーが制限されているにもかかわらず平等性と卓越性を達成しなければならないことなどの多面的なジレンマを挙げている。

²⁰ Shulman, L., “The Practical and the Eclectic: A Deliberation on Teaching and Educational Research,” *Curriculum Inquiry*, Vol.15, No.2, 1984b, pp.183-200.

²¹ Shulman, L., 1986a, pp.4-14.

²² Shulman, L. & Sykes, G., *A National Board for Teaching?: In Search of a Bold Standard*, Task Force on Teaching as a Profession, 1986b.

²³ Wilson, S., Shulman, L. & Richert, A., “‘150 Different Ways’ of Knowing: Representations of

Knowledge in Teaching,” In Calderhead, J. (ed.), *Exploring Teachers’ Thinking*, Cassell Education, 1987a, pp.104-124.

²⁴ Shulman, L., “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform,” *Harvard Educational Review*, Vol.57, No.1, 1987b, pp.1-22.

²⁵ Schwab, J., “The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do,” *Curriculum Inquiry*, Vol.13, No.3, 1983, pp.239-265.

²⁶ Ibid, p.245.

²⁷ Shulman, L., 1984b, p.190.

²⁸ Schwab, J., 1983, p.265.

²⁹ Shulman, L., 1986a, p.10.

³⁰ Ibid, pp.10-11.

³¹ Ibid, pp.11-12.

³² Ibid, pp.12-13.

³³ Ibid, p.14.

³⁴ Ibid, p.15.

³⁵ Ibid, p.13.

³⁶ Ibid.

³⁷ ショーマンの知識論が公表されると批判の急先鋒に立ったヒュー・ソケット (Sockett, H.) が、ショーマンに対して「専門性 (professionalism)」と「専門職化 (professionalization)」を混同した状態で「専門性」というよりも「専門職化」の議論をしており、その根底には「アセスメント主導 (assessment-driven)」の発想があると批判したことは、一面では正しい。しかしながら、ショーマンは両者の区別を明確にしていないものの、ショーマンの議論の展開を詳らかに検討すると、アセスメント主導による「専門職化」のための条件とは何かという関心だけではなく、専門職としての教師の力量、すなわち「専門性」とは何かという関心も有していると言える。Sockett, H., “Has Shulman Got Strategy Right?,” *Harvard Educational Review*, Vol.57, No.2, 1987, pp.208-219.

³⁸ Shulman, L., 1986b, p.15

³⁹ アセスメントの概念から日々の授業づくりの概念へと転換したことは、第3論文で「模擬授業 (Presentation)」とされていたものが、第4・5論文では「指導 (Instruction)」という語に置き換えられたことにも表れている。また、「省察」の次に「新しい理解 (New Comprehensions)」が設定され、再び「理解」から始まる螺旋的な行為の構造であることが示された。

⁴⁰ この考えは、ヒュー・ピトリー (Petrie, H.) の批判とそれに基づくショーマンの応答に着想を得ている。ピトリーは、「能ある人々が実行し、理解している人々が教える」と述べられた第2論文に対して、教師は理解する必要があるだけではなく、行為をしなければならないと批判した。その上で、ピトリーは、ショーマンによる「方略的知識」概念の方向性に賛同し、「知識の構造 (structures of knowledge) [知識の領域] から知ることのプロセス (processes of knowing) へという移行は正しい」(p.17) と主張した。この批判に対して、第5論文でショーマンは、ピトリーの批判は的を射ていると認めて、「教授学的推論と教授学的行為」の必要性を説いている。このことから、筆者は、どれほどショーマン自身が意識的であったかは不明だが、既存の知識を豊饒化するという「方略的知識」の必要性を感じ取り、その役割を「教授学的推論」に担わせたと判断した。Petrie, H., *The Liberal Arts and Sciences in the Teacher Education Curriculum*, Paper presented at the Conference on Excellence in Teacher Preparation through the Liberal Arts, Muhlenberg College, 1986.

(教育方法学・発達科学コース 博士後期課程1回生)

(受稿 2019年8月29日、受理 2019年10月9日)

リー・ショーマンによる教師の知識論に関する再検討

—理論構築の過程に着目して—

若松 大輔

本稿では、リー・ショーマンによる教師の知識論を再検討する。先行研究では、ショーマンの知識論とは、静態的な印象を与える PCK などの「知識の領域」のことであるという見方が支配的であった。しかし、ショーマンが教師の知識論を構想した時にまず着目したのは、「知識の形式」という枠組みであった。この枠組みは、「命題的知識」と「事例的知識」という知識の表現形式と、ジョセフ・シュワブのアートの概念から導出された「方略的知識」という精神的機能から構成されている。したがって、教師の知識は、方略的知識によって組み替えられるという動的構造を有しているのである。また、「教授学的推論と教授学的行為」のモデルは、本来アセスメントの概念であったが、知識を豊かにする日々の授業づくりの概念として再定式化された。この2つの知識の動的構造は、ケース・メソッドと授業の構想と省察による学びという2種類の力量形成の方法を要請している。

Rethinking Shulman's Theory of Teacher Knowledge: Process of Theory Development

WAKAMATSU Daisuke

This paper reexamines Lee S. Shulman's theory of teacher knowledge. Most earlier studies described this his theory of teacher knowledge as meaning the "domain of knowledge" (e.g. PCK), which seems static. However, he first focused on "form of knowledge" when discussing teacher knowledge. This framework constitutes "propositional knowledge" and "case knowledge", which is the form of expression, and "strategic knowledge", which is elicited from Joseph J. Schwab's conception of art. Thus, his theory of teacher knowledge has a dynamic structure that enriches the knowledge of the practitioner. His model of "pedagogical reasoning and action" was then reformulated into the concept of practice and reflection, which enrich knowledge, although it was originally a model for assessment. These two types of dynamic structure of teacher knowledge require learning by both of "case method" and "practice and reflection".

キーワード： 教師の知識、知識の形式、教授学的推論と教授学的行為、教師像

Keywords: Teacher knowledge, Form of knowledge, Pedagogical reasoning and action, Image of teacher