

教師の知識論の系譜における「実践的転回」

ーパメラ・グロスマンによる教師教育論の意義と課題ー

若松 大輔

1. はじめに

2000年代以降の教師教育政策におけるキーワードの1つは「実践的指導力」である。この概念は、学校現場が直面する課題に大学における教員養成が対応できていないという懸念を背景に、それを打開するマジックワードとして登場したものである¹。しかしながら、この概念は教師教育の現場で広く用いられているにも拘らず、その内実が十分に検討されてきたとは言えず、その結果、即戦力となる表層的なテクニックであると解される危険性も否定できない²。そこで本稿では、「実践的指導力」概念およびその形成のための適したあり方を描くパースペクティブを得るために、アメリカを中心とした教師の知識論の系譜に着目する。

なぜ知識論の系譜に着目するのか。1980年代以降「教師は専門職として何を知るべきか」という教師の知識および認知に焦点を合わせた一群の研究が行われてきた。この研究における代表的概念であるPCK (Pedagogical Content Knowledge) は、教育内容と教育方法の知識の混合物を意味するものであり、教師教育論上の対立的立場であるアカデミズムとプロフェッショナルリズムを調停する可能性があった。しかしながら、知識基盤の確立に向けて、教科内容の知識がいかに授業に翻案されるかという関心のもとに概念化されたため、その実プロフェッショナルリズムを踏まえたアカデミズムの立場であったと言えよう。このような状況に対して、2000年代以降、アメリカにおいても実践に基づく教師教育 (Practice-Based Teacher Education: PBTE) が強調されつつあり、このような主張と歩調を合わすように教師の知識研究を担っていた人々も実践志向の教師教育を説くようになってきている。こうした教師の認識志向の教師教育論から実践志向の教師教育論へのシフトは「実践的転回 (turn towards practice)」と呼ばれている³。認識を重んじた知識論を経た実践志向の教師教育論は、単純な表層的テクニックに収斂しないあり方を模索する上で唆唆に富む可能性がある。このことが知識論の系譜に着目する理由である。

本稿では、教師の知識論の系譜における「実践的転回」の内実を明らかにするために、中心的役割を担ってきたパメラ・グロスマン (Grossman, P.) の所論に着目する。グロスマンは、リー・ショーマン (Shulman, L.) のPCKに関する基礎研究を担当した1人である⁴。彼女は、1988年に中等教育段階の英語教師のPCK研究でPh.D.を取得後、1990年代は文脈に基づいた教師の学びについて主として研究した。そして、2003年から開始した専門職教育の研究を皮切りに、実践に基づく教師教育論を展開するようになる⁵。彼女たちが主唱した「コア・プラクティス」は、「コア・プラクティス運動 (Core Practice Movement: CPM)」として現在のアメリカにおける

教師教育の1つの大きな流れを形成している⁶。

グロスマンの教師教育論全体を扱った先行研究は存在しないものの、日本においてもこれまで彼女のPCK研究は部分的に紹介されてきた。たとえば、八田幸恵は、ショーマン以後の展開としてグロスマンの知識モデルがPCKを中心にすべての知識を統合するモデルであると紹介している⁷。また志村喬は、PCKの議論に加えて1990年代半ばの教科観の違いを指摘したグロスマンの論文を参照している⁸。諸外国の先行研究としては、まずフランチェスカ・フォルザニ(Forzani, F.)がコア・プラクティスの議論をアメリカ教師教育史上に位置づけている⁹。彼女によると、実践に基づく教師教育論は歴史上幾度も現れてきたが、しかし、近年のコア・プラクティスの動向は、授業を複雑な営みとして捉えていることや、網羅的で細分化されたコンピテンシー・リストに陥っていないことを指摘して、主として授業観の観点からこれまでの実践に基づく教師教育論とは一線を画すものだと指摘している。次に、グロスマンらの研究に端を発するコア・プラクティスの広がりに関して、ダイナ・グロサー＝クラークソン(Grosser-Clarkson, D.)らが、特定の「実践化(enactment)」を学ぶことを前提とするかどうかという観点から、「実践化の事前設計型アプローチ」と「実践化のオープン・エンド型アプローチ」の2つの流れが生まれていることを指摘している¹⁰。

日本の先行研究では「実践的転回」以後の議論は検討されていない。そして諸外国の先行研究では、「実践的転回」以後の議論のみを対象としているため、それ以前の知識論と「実践的転回」における相違を踏まえた検討がなされていない。さらに、行論の中で明らかにするが「実践的転回」が2つの革新を有していたことを見過ごしている。したがって、本稿では、グロスマンによる初期の研究から現在の教師教育論の展開過程を仔細に跡づけることを通して、「実践的転回」の内実および論点を明らかにして意味づけることを目的とする。行論では、まず第2節で「実践的転回」以前のグロスマンによる教師の知識研究の特徴を明らかにし、続く第3節では「実践的転回」の含意を示した上で、彼女らの主張に向けられた批判を検討することで実践に基づく教師教育論の論点を浮き彫りにしていく。

2. 教師の知識と学びの様相

グロスマンのアカデミック・キャリアは教師の知識研究から始まった。2003年以降の「実践的転回」の内実は、1980年代後半から1990年代における研究との連続と非連続の側面を見定めることによってその特徴がより浮き彫りになるだろう。そこで本節では、1990年前後の教師の知識研究と1990年代半ば以降の教師の学びの様相に関する研究を見ていくことで、彼女の問題意識や特徴を明らかにすることを目指す。

2-1. 教師の知識の構造化と大学における教師教育の役割

1990年前後にグロスマンが公刊した教師の知識論に関する文献は9つあり、いずれもショーマンが代表を務めた「専門職における知識の成長」プロジェクトの一環で行われた成果である。それらは、大別して学位論文に結実する研究¹¹と、学位論文から派生した研究¹²と、知識論のレビュー論文¹³の3つに分けられる。本項では、主たる研究成果である学位論文を中心としつつ、その他の論文を補足的に扱いながら、この時期のグロスマンの知識研究の内実を明らかにする。

学位論文にまとめられる初期の研究において、グロスマンは、「中等段階の英語の PCK の性質をより慎重に定義・説明すること」と「この知識の体系と教科固有の教師教育コースワークの内容との関係を調査すること」を行い、そしてこれらの作業を通して「[伝統的な大学における教員養成を経ないオルタナティブ・ルートを肯定する立場の人々が前提としている]教科の知識が最初の専門的知識として十分でありうるという仮説や、教室での経験それ自身が教師教育の代わりになりうるという仮説に疑問を投げかける」ことを目指していた¹⁴。つまり、オルタナティブ・ルートが着実に増えつつあった 1980 年代後半に、教師の専門的知識の体系を描いた上で、フォーマルな教師教育[ここで「教師教育」と言われているのは養成段階に限定される]を経た新任教師と経ていない新任教師のケース・スタディを行って、教師教育の可能性を探ろうとしたのである。

彼女にとって、専門的知識の体系を描くことは、PCK を中心とした教師の知識の構造化を意味していた。ショーマンは、教師の知識基盤 (knowledge base) を網羅的に扱って、その 1 つの項目として PCK を「教師に特有な領域、すなわち教師の専門的理解の特別な様式である、教育内容と教育方法の特別な混合物である」¹⁵と説明した。このような一般的定義に対して、グロスマンは、PCK の構成要素を特定し、専門職としての教師の知識の構造化を試みたのである。それが、図 1 に示した「教師の知識のモデル」である¹⁶。まず教師の知識は、「教科の知識」「汎用的教育方法の知識」「文脈の知識」から構成されており、これらは相互に影響を与えている。そして中核となる PCK の構成要素は、特定の教科を特定のレベルで教えるための目的に関する包括的な知識と信念である「教科を教える目的の概念」、特定のトピックに対する生徒の理解や誤解に関する「生徒理解の知識」、特定の教科を教えるために利用できる教材に関することや教科の水平・垂直方向（他教科とのつながりや特定の教科に関する系統性）に関する「カリキュラムの知識」、特定のトピックを教えるための指導方略や表現方法に関する「指導方略の知識」

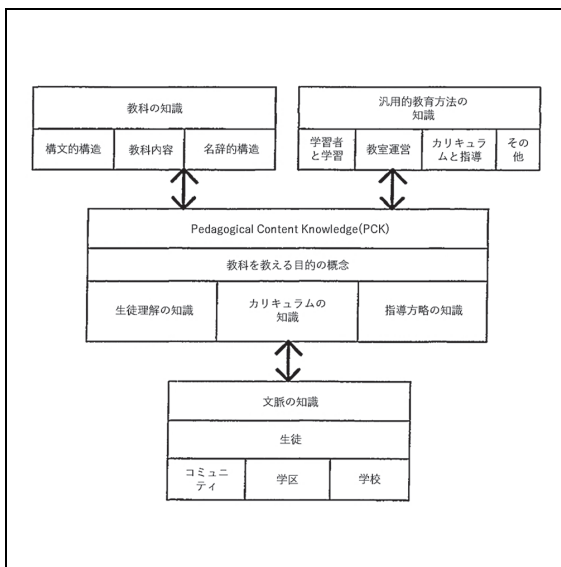


図 1. 教師の知識のモデル
(Grossman, P., 1988, p.9)

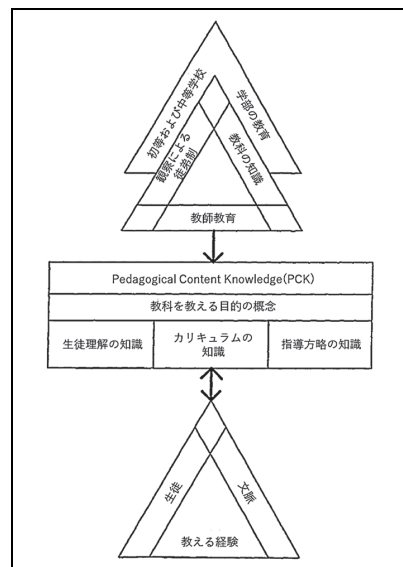


図 2. 研究の概念枠組み
(Grossman, P., 1988, p.42)

知識」の4つから構成されている¹⁷。つまり、PCKは、特定の領域における子ども理解とカリキュラムの全体像と実践的な指導方略が、教科の目的に関する知識や信念の下に統合された状態の概念として定義された。

さらに重要なこととして、この知識の構造化に関する議論は、PCKがどのように形成あるいは変容するのかという観点からもモデル化されていることである(図2)。ここには、「私の長年の教職生活を通して、私は、教師教育が、私が出会ってきた聡明で教養ある教師たちに、もしあるとすれば、どのような違いを生んだのだろうかと思った」¹⁸という教師であった彼女の問題意識が反映されている。図2は、PCKが「観察による徒弟制(自身が学生として経験した初等中等および高等教育の授業の模倣)」「教科の知識(あるいは学問的知識)」「教師教育(主として教科別方法論コースワーク)」から影響を受けて、「教える経験」の場で相互に影響を与えていることが表現されている。この枠組みを用いて、大学におけるフォーマルな教師教育を受けて教師になった新任教師3名とそうでない新任教師3名の計6名(「教師教育」以外の3つの要素はいずれの教師たちも影響を受けている)のケース・スタディを行って、教師教育とりわけ教科別方法論コースワーク(日本の「教科教育法」に相当)が知識の成長に与える影響を比較検討している。

彼ら6名の教師たちのキャリアや実際の授業づくりは個別具体的に異なるものの、ここでは、紙幅の関係から2つのグループに対するインタビューや実践の参与観察から得られたデータの比較を通して抽出された傾向と知見に限定して説明したい。グロスマンは、教科の概念に関わって「なぜ英語を教えるのか」、内容の選択と組織に関わって「何を教えるべきか」、生徒の英語理解に関わって「生徒についてどう考えるか」の3つの問いを中心に、それぞれの知識や信念を整理している。これらはいずれもPCKを構成する要素である。「なぜ英語を教えるのか」に関して、大学の教師教育を経ずに教師になったグループ(以下、非教師教育グループ)の2名は、学問としての英語と中等教育の教科としての英語をほとんど区別しておらず、アカデミックな文学作品の批評ができるようになることを目標に設定していた。対して非教師教育グループの残り1名と教師教育グループの3名は、英語を中等教育の教科として意識しており、リーディングやライティングを通して自己表現と理解を促そうとしていた。ただし、このように考えていた非教師教育グループの1名も、実際の実践ではそのような目標が反映されていなかったという。次に「何を教えるべきか」に関して、非教師教育グループは、学問的知識に基づき文学の研究を中心に内容の選択と配列を行っており、教師教育グループは、子どもたちの興味関心に基づき内容を選択してライティングの指導を中心に構成していた。最後に「生徒についてどう考えるか」に関して、非教師教育グループは、自身が子どもであったときの記憶を頼りつつ、優秀な子どもたちを念頭に置いていた。他方で、教師教育グループは、平均的な能力の子どもたちやモチベーションが低い子どもたちを想定していた。また、非教師教育グループの教師たちは、問題に直面した時に、解決の方途を構想できずに挫折してしまう傾向にあったことも重要な発見である。このことから、グロスマンは、経験から学ぶことは重要であるものの、新任教師が経験から効果的に学ぶためには、教科別方法論コースワークで提供できるような教育学の理論的な枠組みが必要であることを指摘する。問題に直面した時に、このような枠組みがなければ「観察による徒弟制」、つまり過去に自身が受けてきた授業経験に頼ること

になるが、それでは必ずしもうまくいかない。そして、なぜその教科を教えるのかという教科の目的や子どもたちの実態に即してどのように教えればよいのかという知識は、大学における教師教育が担う肝要な側面であると結論づけている¹⁹。

グロスマンの PCK 概念は、知識だけではなく信念をも含むものであった。このような考えが、「志向性 (orientation)」という概念を導出することにつながったと言える。1991 年にグロスマンは、英語という教科の知識を概念化するために、ひとまず文学に限定して文学解釈のスタンスを意味する「志向性」に着目する²⁰。そして、テキスト志向が強い新任教師と読者志向が強い新任教師をケースとして、志向性の差異によって具体的な授業づくりにはどのような違いが生まれるのかを、「指導目標」「指導計画」「教室での発問」に注目して調査している。このようにグロスマンが、一貫して知識や信念を調査するために、インタビューだけではなく、知識が具現化したと仮定できる授業づくりを観察している点は、特徴的である。

2-2. 文脈に根ざした教師の学び

図 1 の教師の知識のモデルの中で、PCK と相互に影響を与えている「文脈の知識」については、当時ほとんど言及されていなかった。しかしながら、1990 年代半ばになると、グロスマンは、イギリスの「新しい教育社会学」やアメリカにおけるヴィゴツキー・ルネサンス後の活動理論に影響を受けつつ「文脈」を中心に議論を展開するようになる。

1995 年に発表された「文脈としての内容：中等学校で教えることにおける学校教科の役割」²¹という論文は、これまでの教師の知識研究と 1990 年代後半に展開されるコミュニティにおける教師の学びの議論をつなぐものである²²。グロスマンは、教師が教える特定の文脈として、学問とは区別される学校の「教科」の特殊性に着目する。各々の教科は、「地位」「認識されている系統性」「範囲」で特徴づけられるという。「地位」とは、学校などのコミュニティでの位置づけを意味している。たとえば、大学入学資格に数えられる数学や科学は、美術や音楽よりも重要性を認められているかもしれない、その場合、高い地位の教科は学校内でリソースを要求しやすいかもしれないと言える。「認識されている系統性」とは、系統性の程度のことであり、内容の網羅性に関する教師の信念や行動に関連する。「範囲」とは、その教科が該当する範囲を指している。教科をこのような要素で特徴づける見方は、特定の教科という文脈で統制・共有されている教師の思考様式があるという点で重要である。グロスマンは、イギリスの議論を参照して、これを「教科別下位文化 (subject subcultures)」と呼んだ²³。教師たちは、教科別下位文化に規制されつつ種々のことを学んでいるのである。

このような見方を踏襲しつつ、1999 年にグロスマンは、特定の文脈や文化における教師の協働的かつ参加的な学びについて、活動理論に基づいて具体的に議論している²⁴。まず「教師たちが教室での実践を導き実行するために用いる道具」として「概念的道具 (conceptual tool)」と「実践的道具 (practical tool)」を区別している²⁵。「概念的道具」は、「教えることと学ぶことについての意思決定を導くために教師たちが発見的問題解決の手法として用いるような、教えることや学ぶことや英語／言語の習得に関わる原理・枠組み・観念」のことである。たとえば、構成主義の考え方や足場かけの理論などが挙げられる。「実践的道具」とは、「一連の意思決定を導くための広範な概念として機能するものではなく、より局所的で即目的な有用性を有する、

教室での実践・方略・リソース」のことである。たとえば、ジャーナル・ライティングなどの具体的な指導方法や、指導で用いることができる教科書のようなリソースの認識などが挙げられる。グロスマンは、どのように新任教師たちがこの実践を導く道具を学んでいくのかを検討するために、他者との対話を通して参加的に道具を内面化する過程（「占有（appropriation）」）に注目する。知識論の発展として重要な点は、授業づくりの源泉である概念的道具と実践的道具の内面化には、単に道具の名称を知っていることから実践できる程度に習熟しているまで、深さの質的な違いが存在するという見方を発見したことである。

以上、本節の議論全体を踏まえると、「実践的転回」以前のグロスマンの所論の問題意識として、主に新任教師を対象として、教師たちが実践を支えている教科固有の知識をいかに学ぶことができるのか、ということが念頭にあったとわかる。さらに、知識の質や深さが実践を導くという構図で把握されている点が重要な特徴である。次節では、このような特徴が教師の力量形成論としてどのように変容あるいは継承されたのかを検討していきたい。

3. 教師教育における「実践的転回」

本節では、教師の知識を第1の関心としていた時期の力量形成論を確認した後、2003年以降の「実践的転回」が意味していた内実を明らかにする。その上で、グロスマンによる力量形成論に対する批判を併せて検討することで論点を浮き彫りにすることを試みる。

3-1. 「実践的転回」以前の力量形成論：ケース・メソッド

教師の知識研究を行っていた1990年代前半に、グロスマンは、ショーマンおよびジュディス・ショーマン（Shulman, J.）の試みに協調し、教師の力量形成論としてケース・メソッドに注目していた²⁶。ショーマンとの共著論文の中で「教師や医師、そのような〔不確実性の高い〕領域で働いている他の人々は、不確実で新規な状況下で、多様な知識領域を引き出し統合しなければならぬ」ため、「ベスト・プラクティスの規範的言明とは異なり、しばしば問題も解決策も明瞭ではない現実の実践の混沌とした世界を表象しようとする」事例（case）を用いることが有効だと説く²⁷。そして「教師が教室で日々実践する上で依拠している知識や実践的理解は、〔実証的な〕研究から導き出された原理や熱心な教師教育者の教訓から構成されているわけではなさそうである。むしろ教師の知識は、特定の子どもたちと特定の授業中に起こったことである事例のレパートリーから大部分構成されている。事例の使用を中心に組み立てられた〔教師教育〕カリキュラムは、将来の教師たちにとっての事例的知識の初歩と事例から意味を構築する方法の両方を提供し、新任教師を明確に教授学的推論に導くことができる」²⁸と述べる。すなわち、ケース・メソッドを用いて、複雑な状況の中で知識を統合して事例的知識を豊かにすることを目指していたと言える。

知識が実践を自ずと導くという構図に基づけば、教師の力量形成論として認識を深めることに主眼が置かれることになる。ただし、共著論文であるため、行為それ自体に働きかけることよりも認識の深化を目指していたショーマンの意向²⁹が、どれほど反映されていたのかを読み取ることは難しい。というのも、グロスマンは、単著論文「事例を用いて教えることと学ぶこと：答えのない問い」（1992年）の中で、ケース・メソッドの有効性を説きつつも、「ケース・

メソッドは、教師を養成するためのあらゆるものを含む万能薬ではない。教師たちは、思考の習慣と同様に教室でのテクニックも身につけなければならない。私たちは、事例がどのような種類の学びに向いているのか、あるいは向いていないのかを考察する必要や、現場経験を含む教師教育の大きなカリキュラムの中で事例がどのように適合するのかを理解する必要がある³⁰と述べているためである。このスタンスの相違が、次項以降で検討するグロスマン独自の教師教育論の展開を準備していたと見ることができる。

3-2. 実践を教えるための枠組み：実践の「表象」「分解」「近似形」

グロスマンは、2000年代になると、このような知識や認識に焦点を合わせる研究や力量形成の方法に対して、明確に距離を取るようになる。2005年に彼女は、「教えることに関する研究のパラダイムが行動主義心理学から認知心理学に移行すると、研究者たちは、教師の行動から教師の思考や知識に焦点を移すようになった。教師教育者は、トレーニング・モデル [たとえばマイクロ・ティーチング] よりも教えることに関する教師の推論や省察の能力を向上させようとするモデルに焦点化することで応答した。1990年代初期に、教師教育者たちは、ケース・メソッドの使用を模索し始めた。[中略] この領域のほとんどの研究は認知的成果に焦点を合わせているが、ケースに基づいた教育方法の使用が現職教師の教室での実践に影響を与えているという証拠はない³¹と指摘している。そして、2008年には「私たちは、これら [教師の知識] が教えることの非常に重要な側面であることは第1に認めるが、教えるということは、根本的には、相互行為的で臨床的な実践であるため、知識だけではなく、技巧 (craft) や技術 (skill) も要求される³²と語るように自己批判めいた主張を展開するようになる。

2003年からグロスマンは、大学という場で「実践」を教えるための枠組みを構築するために、聖職者と臨床心理士と教師の養成の比較研究を行った³³。その成果から抽出された枠組みが、「実践の表象 (representation)」「実践の分解 (decomposition)」「実践の近似形 (approximation)」である。これらは完全に切り離して考えることはできないものの、次のように説明されている。「実践の表象」とは、事例や実践の映像のように、実践を表現して可視化する方法である。実際の実践の映像は、授業中の相互行為は可視化されても実践者の行為の根底にある専門的な判断は見えにくい。他方で、文字言語で表現された事例は、実践者の思考過程が説明されていても、実際の授業中の相互行為は見えにくい。このように、「実践の表象」は、実践の特定の部分に光を当てて表現したものである。そしてケース・メソッドも「実践の表象」を用いた力量形成の一形態であると言える。「実践の分解」は、実践の全体ではなく、構成要素に文節化して名を与えることである。専門職が行うことは不確実性のある状況下での複雑な実践であるため、養成段階の学生が学ぶためには実践を適切に分解することが有効であるという。たとえば、教師教育においては、授業を計画する上での各要素に焦点を合わせることが挙げられる。

最後の「実践の近似形」は、「実践に基づいたカリキュラムヘシフトすることの教育方法上の含意の1つとして、教師教育における実践の近似形の使用など私たちが『実践化の教育方法 (pedagogies of enactment)』と呼ぶものを取り入れる必要がある³⁴と述べるように最もグロスマンが強調したかったことだと考えられる。「実践の近似形」は、ロールプレイやリハーサルの活動など、実践のある局面に——しばしば疑似的に——参加して学ぶことである。これは、

「穏やかな海でカヤックを学ぶ」ような、つまり現実の急流で乗りこなすためにまずは簡単な条件下で支援やフィードバックを受けながら漕ぎ方を学ぶようなものである。学校現場での経験は、支援を受けることなく実際の複雑さにそのまま直面することになるため、養成段階の学生には大学などで条件を統制した環境や、支援やフィードバックを受けられる環境で試行錯誤しながら実践を学ぶことが有効なのである。「実践の近似形」は、「真正性 (authenticity)」の強弱、つまり現実の実践との距離で分類することができる。たとえば、最も真正性が高い近似形は、教育実習である。教育実習も、より経験豊かな教師が見守っているという状況のため、実際の現場と同等ではないため近似形である。教育実習よりも真正性の低い近似形として、教師教育者とともに実践の映像を通して、その授業に参加しているつもりで、子どもたちのペアワークなどの活動を評価するというものが挙げられる。いずれの近似形であっても、養成段階の学生たちが活動に実際に参加する中で実践を学ぶということが要である。また、この近似形としての活動は、実際の活動ではないため、一時中断することが可能である。一時中断中あるいは活動後に、教師教育者や参加している他の人々から、議論やフィードバックなどの「デブリーフ (debrief)」の機会が保障されていることが重要であるとグロスマンは説く³⁵。

このように、2003年以降のグロスマンは、認識することと行為することが必ずしも直線的につながっているわけではないことを認めたと言える。その上で力量形成の方法として、支援を受けられる状況下で、活動に参加して実際に実践することによって学ぶことを意味する「実践の近似形」を強調するようになった。これは、認識を重んじるケース・メソッドから距離を取って、むしろ1960年代から70年代に盛んに行われていたマイクロ・ティーチングへ回帰したようにも見える。しかし、マイクロ・ティーチングが個別のスキルを技術的に教授・訓練していたのに対して、「実践の近似形」は思考や判断が求められる臨床的活動に参加することで学ぶという点において決定的に異なる。このような実践することによって学ぶという教師教育の方法面におけるシフトが、「実践的転回」の1つ目の含意である。

3-3. コア・プラクティスとは何か

グロスマンにとって、実践を教えるという教師教育の試みは、前述した実践することによって学ぶという方法面における議論だけではなく、どのような実践ができるようになるべきかという議論も同時に考えられるべき問題だと見做された。この現代の教師ができるようになるべき望ましい実践の局面のイメージが「コア・プラクティス」である。このようなコア・プラクティスを特定することに関心をもつ教師教育者の団体として2012年にはコア・プラクティス・コンソーシアム (Core Practice Consortium: CPC) が結成された。この団体は、様々な立場の教師教育者が参加しているため、コア・プラクティスを学校現場で頻繁に出会う実践として捉えている場合もあるが、グロスマン個人の立場とは異なる。というのも、グロスマンの主張するコア・プラクティスは、「学問的な学びを改善するという目標は、とりわけ生徒たちが真正な学問的探究に誘われることがほとんどなく、単なる暗記や治療的指導を課される貧困の影響を受けている学校にとって必要不可欠である」³⁶と述べるように、単に現実の学校現場で行われている実践というわけではなく、学問的に真正な学びを志向しているためである。さらに、汎用的な実践ではなく、教科固有の真正な学びに限定していることも彼女の特徴である³⁷。

表1. 英語におけるディスカッションのコア・プラクティス（一部抜粋）

実践の側面	テクニックあるいはスキル
生徒の発言の機会を創出する	<ul style="list-style-type: none"> ● ディスカッションの焦点となる全体のポイントを支援するオープン・エンドの発問をする ● 探究のために代替／反対の考えを提示する ● 考えの明確化や拡大や拡張を求める ● 生徒につながりを求める
生徒の参加をコーディネートする	<ul style="list-style-type: none"> ● 多様な生徒の参加を促し支援する ● 発表されている考えに注意を向けさせる ● とりわけ実りあるコメントと分散するコメントを見定めて授業が目標に向かう会話へ進むように支援する
生徒の考えを上げる	<ul style="list-style-type: none"> ● フィードバックや軌道修正を通して生徒の発言を支援する ● 生産的な方向に議論を向かわせたり、重大な誤解を修正したり、興味深い考えを探るために、授業全体で考察するために生徒の発言を繰り返したり言い換えたりする ● 生徒の発言に学術的な言語を加える

(Grossman, P. & Dean, P., 2019, Appendix B)

その中でも何度も言及しているコア・プラクティスの1つが「英語教育におけるディスカッション」である。英語教育におけるディスカッションは、それだけで完結する実践のすべてではないものの、応答性が求められる複雑な実践の場面である。このコア・プラクティスは、「議論を開始する」「生徒の発言の機会を創出する」「生徒の参加をコーディネートする」「生徒の考えを上げる」「ディスカッション中に寄与する」「議論を締めくくる」というパートから成り、各パートで様々なスキルが要求されることになる（表1参照）。たとえば、効果的なディスカッションを組織するためには、子どもたちをゆさぶる発言や対立する意見を整理することが求められる。これらの複雑な実践における理解や応答的な判断力をロールプレイなどの「実践の近似形」を用いて実際に実践しつつ学ぶことが目指されているのである。

ここで留意しておきたいことは、前節で確認した「概念的道具」を軽視してただ単に「実践的道具」を駆使することを意味するわけではないという点である。グロスマンは、「指導的ルーティンを基礎づけている原理の意味を理解せずに、そのようなルーティンを実践することを学ぶことは、教えることを一連のテクニックの集約と見做す見方を強化する」³⁸と警告しているように、原理や理論の概念的理解を伴って実践できるようになることを主張しているのである。

したがって、「実践的転回」は、教師ができるようになるべき実践のイメージをコア・プラクティスとして特定することをも意味している。つまり、「実践的転回」とは、教師教育の内容として実践それ自体を対象とし、方法として実践することによって学ぶことへの転換であったのである。1990年代までのグロスマンの所論と比較した時、認識が直ちに実践を導くという構図からの脱却が見られる。他方で、教科固有の原理に裏打ちされた実践を志向するという意味では、PCK研究以降の一連の主張との連続性が見出せる。また、養成段階の力量形成として学校現場での偶発的な臨床経験だけでは不十分であるという問題認識も一貫している。

3-4. 「実践的転回」以後における力量形成の内容と方法に関する論点

最後に、グロスマンが主張する「実践的転回」後の力量形成論に対する批判を踏まえて論点を浮き彫りにしたい。コア・プラクティスの内容に対しては、すでに批判的教育学の立場から批判されている。また、「実践の近似形」に代表される「実践的転回」後の方法に対しては、日

本のレッスン・スタディとの対比の中で相対化されている。

(1) 批判的教育学からの指摘

コア・プラクティスなどの実践に基づく教師教育は、既存の実践を規範化するという意味で、ケネス・ザイクナー (Zeichner, K.) も指摘するように「社会効率主義」の伝統の一部に立っていると言える³⁹。トーマス・フィリップ (Philip, T.) らは、コア・プラクティスが、モノリンガルの白人中産階級の価値観を反映していることが多く、周縁化されてきた人々に対する不平等の再生産を助長しうることを批判している。そして、どのような実践が誰にとってどのような文脈で機能するのかは、先験的に決定されるものではないという。前項で見たように、確かにグロスマンは、コア・プラクティスが貧困地域の学校ではなおさら必要であることを主張していたが、フィリップらは、「長く続いている不平等に対処することを約束しながら、[すでに]形成している、あるいは学校教育によって形成された抑圧の社会的プロセスについて沈黙を守ることは、歴史的に根づいた現在の不正義の状態を再生産する恐れがある」⁴⁰と指摘し、コア・プラクティスが歴史的な抑圧を克服する論理を明確に示していないことを指弾している。

マイケル・ドミンゲス (Dominguez, M.) は、コア・プラクティスの内容がヨーロッパ中心主義や白人中心主義を前提としていることを批判し、脱植民地主義の立場から教師たちが正義に向けた抑圧の解放の実践ができるような力量形成論を提案している⁴¹。ドミンゲスは、目標として、既存の植民地主義の論理への追従を中断して問い直す「認識論的不服従 (脱植民地主義的スキル)」を育てることを掲げている。その方法としては、文献を通して認識を豊かにすることに加えて、パウロ・フレイレ (Freire, P.) の思想に影響を受けたアウグスト・ボアル (Boal, A.) による演劇的手法を用いるというものである。ドミンゲスの主張は、グロスマンによるコア・プラクティスが含み持つ卓越性志向を批判するものであるが、方法としては「実践の近似形」と親和性が高い演劇的手法を用いている。

上記から、その「コア」としての実践を誰が決定するのか、どのような実践を志向すべきなのかという点が論点として現れてくる。コア・プラクティスを前提とする力量形成は、事例を書くことによって自身の実践について省察するケース・メソッドとは異なり、実践者の外部で望ましい実践のイメージを特定する。養成段階の力量形成論として、望ましい実践のイメージを特定すべきかどうかは重要な論点である。また、不平等の克服のためには、グロスマンが説くような卓越性を平等に保障することで十分なのかという点も今後検討すべきであろう。

(2) レッスン・スタディとの隔たり

日本のレッスン・スタディの研究者として知られるジェームズ・ヒーバート (Hiebert, J.) らは、グロスマンによる力量形成論が実践としての知識を分解して授け訓練することを目指している点に対して批判している⁴²。なぜなら、具体的な教室の文脈から離れたところで得た知識を現実場面に活用することは困難であるためである。その上で、ヒーバートらは、レッスン・スタディを念頭に置いて、教師たちが協働して注釈付きのレッスン・プランを開発することが有効であると説く。たとえば、ディスカッションという実践は、実際の具体的な授業の中で繰り返して出てくるものであり、その中でよりよく習得することができるという。

このようなヒーバートらの主張に対して、ザイクナーは、教師の成長段階によって両者の立場は相互補完的に作用すると説く⁴³。つまり、養成段階ではグロスマンによるコア・プラクティスのように実践を構成する要素を習得することが有効であり、経験を積んだ教師にはヒーバートらが主張する実際の文脈の中での継続的な改善が有効であると考えたのである。しかし、このザイクナーの整理に対して、ヒーバートらは、逆の順序の方が有効であると批判する⁴⁴。すなわち、特定の子どもに特定のカリキュラムから特定の内容を教えるという実際の文脈での授業づくりをまず経験し、徐々にコアとなる実践を抽出して深める方が適切であると指摘する。

この論争から、「実践的転回」以後の力量形成論とレッスン・スタディのモデルの隔たりは、単なる教師の成長段階の差異では説明できない。この議論からは、複雑な実践を習熟するための力量形成の方法として、実際に実践することを通して学ぶことが重要である点にはコンセンサスが取れたとしても、分解された実践から実践全体へと統合的に学んでいく方がよいのか、実践全体から細部へと学んでいく方がよいのかという、論点が浮かび上がってくる。

4. おわりに

本稿では、グロスマンの所論を通して知識論における「実践的転回」の内実を明らかにしてきた。つまり、「実践的転回」は、求められる実践を特定して、その実践を実際に実践することによって学ぶことを意味していた。さらに重要なことは、教師の知識論を経たからこそ、その後主張された実践的な力量は、単なる汎用的なテクニックの寄せ集めではなく、教科固有の原理や理論に裏打ちされたものとして想定されていることである。そのため、実践することによって学ぶ場合も、認識を深める「デブリーフ」と呼ばれるフィードバックや議論の機会が強調されていた。したがって、やや単純な図式化を恐れずに言えば、知識論を土台とした「実践的転回」は、プロフェッショナリズムへの素朴な回帰ではなく、アカデミズムを踏まえたプロフェッショナリズムの立場を打ち出したと評価することができる。

日本における近年の教員養成に関する政策は、早期に学校現場へ赴き即戦力となる実践的指導力を身につけることを強調してきた。そして現職研修は、脱個人的でリニアな発達観に立つ教員育成指標に基づいて組織されている。このような状況下では、養成段階において「省察」を強調するだけでは、容易にかつ効率的に実践者の外部で設定された個々の要素的スキルのスタンダードに回収されかねない。そのため、グロスマンが説いたような、養成段階で望ましい実践のイメージを描き、それを具現化する原理に裏打ちされた実践的な指導力を着実に身につける力量形成論は示唆に富むと言える。ただし、本稿で浮き彫りにした論点を踏まえて、日本／各地域の子どもたちを取り巻く環境における望ましい実践とはどのようなものなのか、その実践のイメージを誰がどのように決定するのか、そのような実践を具現化する力量を養成段階で身につけるためにはどのような配列で教師教育カリキュラムを編成するのかは、教師と教師教育者の対話を通して今後十分に検討していく必要がある。

註釈

¹ 油布佐和子「教師教育改革の課題」『教育学研究』第80巻第4号、2013年、pp.478-490。

- ² 石井英真「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」『日本教師教育学会年報』第23巻、2014年、pp.20-29。
- ³ アメリカでは同様の意味で「practical turn」「practice turn」という言葉も用いられている。
- ⁴ グロスマンは、ショーマンのキャリアに関する解説も執筆しており、彼の重要な後継者の1人として数えることができる。Grossman, P. & Wineburg, S., “Lee S. Shulman,” In Palmer, J. (ed.), *Fifty Modern Thinkers on Education*, Routledge, 2001, pp.257-263. および Grossman, P. & Wineburg, S., “Lee S. Shulman,” In Palmer-Cooper, J. (ed.), *The Routledge Encyclopaedia of Educational Thinkers*, Routledge, 2016, pp.563-568.
- ⁵ Grossman, P., “Framework for Teaching Practice,” *Teachers College Record*, Vol. 113, No. 12, 2011, p.2837.
- ⁶ Schiera, A., “Seeking Convergence and Surfacing Tensions between Social Justice and Core Practices,” *Journal of Teacher Education*, Vol. 72, No. 4, 2021, pp.462-476. またコア・プラクティスに関する文献がここ10年間に急激に増えていることについては次の文献を参照されたい。Matsumoto-Royo, K. & Ramirez-Montoya, M., “Core Practices in Practice-Based Teacher Education,” *Studies in Educational Evaluation* (in press).
- ⁷ 八田幸恵「リー・ショーマンによ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。
- ⁸ 志村喬「PCK (Pedagogical Content Knowledge) 論の教科教育学的考察」『上越教育大学研究紀要』第37巻第1号、2017年、pp.139-148。
- ⁹ Forzani, F., “Understanding “Core Practices” and “Practice-Based” Teacher Education,” *Journal of Teacher Education*, Vol. 65, No. 4, 2014, pp.357-368.
- ¹⁰ Grosser-Clarkson, D. & Neel, M., “Contrast, Commonality, and a Call for Clarity,” *Journal of Teacher Education*, Vol. 71, No. 4, 2020, pp.464-476.
- ¹¹ ①Grossman, P., *A Study of Contrast*, Ph.D. thesis, 1988. ②Grossman, P., “A Study in Contrast,” *Journal of Teacher Education*, Vol. 40, No. 5, 1989a, pp.24-31. ③Grossman, P., “Learning to Teach without Teacher Education,” *Teachers College Record*, Vol. 91, No. 2, 1989b, pp.193-208. ④Grossman, P., *The Making of a Teacher*, Teachers College Press, 1990.
- ¹² ①Grossman, P. & Richert, A., “Unacknowledged Knowledge Growth,” *Teaching & Teacher Education*, Vol. 4, No. 1, 1988, pp.53-62. ②Grossman, P., “What Are We Talking about Anyway?,” In Brophy, J. (ed.), *Advances in Research on Teaching*, Vol. 2, Greenwich, 1991, pp.245-264.
- ¹³ ①Grossman, P., Wilson, S. & Shulman, L., “Teachers of Substance,” In Reynolds, M. (ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Pergamon Press, 1989, pp.23-36. ②Grossman, P., “Teachers’ Knowledge,” In Husén, T. & Postlethwaite, N. (eds.), *The International Encyclopedia of Education (Second Edition)*, Vol. 10, Elsevier Science Ltd, 1994, pp.6117-6122. ③Grossman, P. & Shulman, S., “Knowing, Believing, and the Teaching of English,” In Shanahan, T. (ed.), *Teachers Thinking, Teachers Knowing*, National Conference on Research in English, 1994, pp.3-22.
- ¹⁴ Grossman, P., 1990, pp. xi-xii.
- ¹⁵ Shulman, L., “Knowledge and Teaching,” *Harvard Education Review*, Vol. 57, No. 1, 1987, p.8.
- ¹⁶ 原著の図は「内容 (content)」と表記されているが「文脈 (context)」の誤りである。なお、Grossman, P., 1990. では修正されている。
- ¹⁷ Grossman, P., 1988, pp.8-18.
- ¹⁸ *Ibid.*, p.335.
- ¹⁹ 彼女のオルタナティブ・ルートに対する否定的な見方は、2000年代になると変化している。オルタナティブ・ルートが必ずしも特殊なルートではなくなった時代に、オルタナティブ・ルートか大学における教師教育かというルートに基づく二項対立図式で見るのではなく、どのようなプログラムが教師と子どもの学びにとって有効であるかを問う必要があると説くようになった。Grossman, P. & Loeb, S., “Learning from Multiple Routes,” *Educational Leadership*, Vol. 67, No. 8, 2010, pp.22-27.
- ²⁰ Grossman, P., 1991.
- ²¹ Grossman, P., “Content as Context,” *Educational Researcher*, Vol. 24, No. 8, 1995, pp.5-11+23.
- ²² 彼女のコミュニティ形成論に関しては次の文献を参照されたい。Grossman, P., Wineburg, S. &

Woolworth, S., "Toward a Theory of Teacher Community," *Teachers College Record*, Vol. 103, No. 6, 2001, pp.942-1012.

²³ 教科別下位文化に関する日本の研究については次の文献を参照されたい。田中統治『カリキュラムの社会学的研究』東洋館出版社、1996年。

²⁴ Grossman, P., Smagorinsky, P. & Valencia, S., "Appropriating Tools for Teaching English," *American Journal of Education*, Vol. 108, No. 1, 1999, pp.1-29.

²⁵ 元になった報告書の中では「実践的道具」ではなく「教育方法的道具 (pedagogical tool)」と表現されている。Grossman, P., Smagorinsky, P. & Valencia, S., *Appropriating Conceptual and Pedagogical Tools for Teaching English*, National Research Center on English Learning & Achievement, 1999.

²⁶ ショーマンのケース・メソッド論に関しては次の文献を参照されたい。若松大輔「リー・ショーマンによる教師の力量形成論の意義と課題」『教育方法学研究』第45巻、2020年、pp.1-11.

²⁷ Grossman, P. & Shulman, S., 1994, p.14.

²⁸ Ibid., p.15.

²⁹ ショーマンが行為よりも認識に重きを置いていることは、ナサニエル・ゲイジ (Gage, N.) に宛てたコメントからも明らかである。Shulman, L., "The Wisdom of Practice," In Berliner, D. & Roshenshine, B. (eds.), *Talks to Teachers*, Random House, 1987, p.384.

³⁰ Grossman, P., "Teaching and Learning with Cases," In Shulman, J. (ed.), *Case Methods in Teacher Education*, Teachers College Press, 1992, p.234.

³¹ Grossman, P., "Research on Pedagogical Approaches in Teacher Education," In Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (eds.), *Studying Teacher Education*, Lawrence Erlbaum Associates, 2005, pp.438-442.

³² Grossman, P. & McDonald, M., "Back to the Future," *American Educational Research Journal*, Vol. 45, No. 1, 2008, p.189.

³³ Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P., "Teaching Practice," *Teachers College Record*, Vol. 111, No. 9, 2009, pp.2055-2100.

³⁴ Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M., "Redefining Teaching, Re-imagining Teacher Education," *Teachers and Teaching*, Vol. 15, No. 2, 2009, p.283.

³⁵ Schutz, K., Grossman, P. & Shaughnessy, M., "Approximations of Practice in Teacher Education," In Grossman, P. (ed.), *Teaching Core Practices in Teacher Education*, Harvard Education Press, 2018, pp.59-60.

³⁶ Grossman, P. & Dean, P., "Negotiating a Common Language and Shared Understanding about Core Practices," *Teaching and Teacher Education*, Vol. 80, 2019, p.153.

³⁷ 現在グロスマンは、PBL (Project-Based Learning) のためのコア・プラクティスのあり方を模索している。そこでは、コア・プラクティスのほかに新たにコア・ゴールという概念を提起している。PBLのコア・ゴールとして「学問的であること」「真正であること」「協働的であること」「反復的であること」の4つを挙げている。Grossman, P., Herrmann, Z., Kavanagh, S. & Dean, C., *Core Practices for Project-Based Learning*, Harvard Education Press, 2021.

³⁸ Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M., 2009, p.278.

³⁹ Zeichner, K., "The Turn Once Again toward Practice-Based Teacher Education," *Journal of Teacher Education*, Vol. 63, No. 5, 2012, p.377.

⁴⁰ Philip, T., Souto-Manning, M., Anderson, L., Horn, I., Andrews, D., Stillman, J. & Varghese, M., "Making Justice Peripheral by Constructing Practice as "Core"," *Journal of Teacher Education*, Vol. 70, No. 3, 2019, p.258.

⁴¹ Domínguez, M., "Cultivating Epistemic Disobedience," *Journal of Teacher Education*, Vol. 72, No. 5, 2021, pp.551-563.

⁴² Hiebert, J. & Morris, A., "Teaching, Rather Than Teachers, as a Path toward Improving Classroom Instruction," *Journal of Teacher Education*, Vol. 63, No. 2, 2012, pp.92-102.

⁴³ Zeichner, K., 2012, pp.378-379.

⁴⁴ Hiebert, J. & Morris, A., "Extending Ideas on Improving Teaching," *Journal of Teacher Education*, Vol. 63, No. 5, 2012, pp.383-384.

(日本学術振興会特別研究員 教育方法学・発達科学コース 博士後期課程3年生)

(受稿2021年8月27日、改稿2021年11月8日、受理2021年12月3日)

教師の知識論の系譜における「実践的転回」

ーパメラ・グロスマンによる教師教育論の意義と課題ー

若松 大輔

本稿の目的は、パメラ・グロスマンの教師教育論に着目して、教師の知識論の系譜における実践的転回の意義と論点を明らかにすることである。第1節では、グロスマンの初期の研究を検討することを通して、彼女の研究の問題意識や特徴を明らかにした。それは、教科固有の知識が実践を導くという前提に基づいて、その知識をいかに学ぶことができるのかを問うものであった。第2節では、主として2003年以降の実践的転回の内実を明らかにした。実践的転回には、2つの含意があった。第1に、実践の近似形と呼ばれる、実践をすることによって学ぶという方法である。第2に、コア・プラクティスと呼ばれる望ましい実践のイメージを特定することである。この力量形成論には、すでにくつつかの批判が寄せられているものの、日本の現場主義と実践的指導力を強調する政策を相対化する上で示唆に富む枠組みである。

“Turn towards Practice” in the Genealogy of Teacher Knowledge Theory: Implications and Issues of Pamela L. Grossman’s Teacher Education

WAKAMATSU Daisuke

The purpose of this paper is to clarify the implications and issues of the turn towards practice in the genealogy of teacher knowledge theory, focusing on Grossman’s theory of teacher education. In the first section, through an examination of Grossman’s early work, I identified the problematic and distinctive features of her research. It was based on the premise that subject-specific knowledge guides practice, and it asked how that knowledge can be learned. In second section, I mainly clarified the meaning of the turn towards practice since 2003. The turn towards practice has two implications. First, it is a way of learning by doing practice, which is called an approximation of practice. The second is to identify a desired image of practice, called core practice. Although this theory of teacher development has already been subject to some criticism, it is a thought-provoking framework for relativizing Japan’s policy of emphasizing fieldwork and practical teaching ability.

キーワード：教師の知識、実践的指導力、PCK、実践に基づく教師教育

Keywords: Teacher Knowledge, Practical Teaching Ability, Pedagogical Content Knowledge, Practice-Based Teacher Education