

[要約]

リー・ショーマンの教師教育構想に関する研究

本研究は、アメリカの教育学者・心理学者であるリー・ショーマン（Shulman, L.）による教師教育構想に関する研究である。ここでいう教師教育構想とは、教師の専門性と専門職性に関わる教師教育の理論と実践のヴィジョンを指している。伝統的な定義に従って、本研究では、教師の専門性を「教えることの過程で教師が用いる知識やスキルや手続き」といった専門職としての力量の意味で、また専門職性を「地位や給与や待遇を改善しようとするために職業構成員が用いる方略やレトリック」といった専門職の社会的な承認のためのあり方という意味で用いる。

近年の国際的な教師教育研究と教師教育改革は、ドナルド・ショーン（Schön, D.）による「省察的实践者（reflective practitioner）」とショーマンによる「PCK（Pedagogical Content Knowledge）」の2つの概念によって推進されてきたと指摘されている。つまり、教師の「省察」と「知識」が、専門職としての教師に関わる議論の鍵だというのである。しかしながら、日本の教師教育研究の場合、翻訳事情もあって、ショーンによる専門職論に偏って展開されてきた。ショーンの枠組みは、社会的な承認を条件とする専門職性確立の論理は明瞭ではなく、また、専門性発達の面からも、省察という概念が流布する中で、既存の枠組みを問い直す強度を維持できないという課題に直面している。そこで、本研究では、教師の専門性と専門職性に関するオルタナティブなヴィジョンとその論理を探るために、教師の知識研究の系譜、とりわけその起点にいるショーマンの所論に着目する。

この研究対象に関わる先行研究は、教師の知識研究のレビューと、PCK 概念を用いた実証研究と、ショーマンに関する研究の3つに大別することができる。第1の教師の知識研究に関して、日本でも非常に早い段階でPCK 概念が紹介されてきた。そのため、日本に限ったことではないが、ショーマンによる教師の知識研究とはPCK であるという図式が成立してしまった。このことにも関わって、第2のタイプの先行研究は、教科教育学や教育学の分野を中心に、教師が保有するPCK の量や変化を明らかにしようとするものである。いずれの場合も、教師の知識をPCK あるいはPCK を含む「知識の領域」に矮小化して捉えている点に問題がある。第3の先行研究では、ショーマンによる概念や術語の意味を明らかにしてきた。しかしながら、諸概念の結びつきや彼の教師教育構想の全体構造を解明して意味づけているわけではない。

そこで本研究は、ショーマンの教師教育構想を再吟味して新たに描き直すこと、およびその構想を専門性発達と専門職性確立の観点から意味づけることを目的とする。そのための研究方法として本研究では文献研究を行うが、その際に次の3つのアプローチでテキスト読解を行う。第1にショーマンがPh.D.を取得した1963年以降の議論を対象として、従来着目されてこなかった諸資料を網羅的に扱い検討すること、第2にトピック間を横断的に関連づけて包括的に検討すること、第3に単に彼の議論を再演するのではなく、彼のテキストにおける空所を埋めるための可能な批評的読解を行うことである。

第1章「教師教育構想の基底としての教師像」では、ショーマンの教師教育構想の土台となっている彼の教師像の解明を試みた。第1節では、1960年代から1980年代の所論の検討を通して、彼の教師像には「教育改革の鍵としての教師」「知識を深く認識している者としての教師」「臨床家としての教師」という3つのモチーフを有していることが明らかになった。第2節では、ショーマンによるショーン批判を検討することで、ショーマンが考える専門職としての教師の特徴を浮き彫りにした。彼の批判の要点は、ショ

ーンによる二項対立図式の捉えに向けられていた。ショーマンは、「技術的合理性」と「行為の中の省察」は二者択一の問題ではないと考える。つまり、「省察」には土台となる「知識」を必要とし、「知識」もその成長のために「省察」を必要としていることから、両者は相互規定的・相互補完的な関係なのである。ここに「知識」と「省察」を両輪で捉えるショーマンによる専門職としての教師像の特徴を確認することができる。

第2章「教師の知識の構造に関する再検討」では、教師の知識の構造を批判的に検討した。ショーマンの教師教育構想にとって、教師の知識の構造は、その心臓部分にあたる。従来のショーマンに関する研究、あるいは教師の知識研究は、彼の PCK 概念または PCK を含む「知識の領域」という枠組みに注目してきた。しかし、本論文では、この見方を相対化し批判的に検討するために、1980 年代半ばにおいて彼が教師の知識の概念に言及している論文を網羅的かつ精緻に分析した。教師の知識の概念の成立過程を明らかにする上で、とりわけ 1984 年に発表したジョセフ・シュワブ (Schwab, J.) の「実践的であること」に対する応答論文が決定的に重要であることを示した。彼は、シュワブの議論を教師教育の文脈で受容し、教師をアートの実践者と捉えて、そのアートの実践者に求められる「知識の形式」を提案した。のちに「命題的知識」と「事例的知識」という知識の存在様式と「方略的知識」という精神的機能で整理されるこの「知識の形式」は、PCK を含む「知識の領域」の提起以前から準備していた、教師の知識に関する枠組みであった。このことは、ショーマンによる知識の構造を「PCK」や「知識の領域」のみで捉えることは妥当ではないということを意味している。

続いて、従来から注目されることが多かった PCK と「知識の領域」という枠組み、および「教授学的推論と教授学的行為のモデル」の成立・展開過程を検討した。その結果、ショーマンによる最終的な教師の知識の全体構造は、各「知識の領域」が「命題的知識」と「事例的知識」という存在様式で保有されており、「教授学的推論と教授学的行為」という授業づくりの計画と実施、およびその省察を通して、保有する知識が変容するという動的な枠組みであったことを示した。

第3章「教師の専門性発達論の意義と課題：ケース・メソッドの理論と実践」では、第2章で再定位したショーマンによる教師の知識の構造から導出される専門性発達論であるケース・メソッドについて検討した。まず、「事例」とは、最終的には次のように定義可能なものとして把握されるに至った。すなわち、事例とは、ある時間のある場所における特定の出来事でありつつも、カテゴライズ不可能な出来事ではなく、何らかの典型化可能性に開かれているような、自己開示的な一人称のナラティブである。そして、ケース・メソッドの理論の到達点として、ショーマンは、「〈分析—構築—コメント—コミュニティ〉サイクル」という定式化を提示した。これは、他者の事例や理論的文献を読み議論することで、概念や理論と「事例の文法」を獲得する「分析」パート、自身の実践経験を省察して選択と概念化の行為を通して事例を書く「構築」パート、ひとまず書いた事例を仲間とともに相互評価しコメントを書き合い、自身の事例を練り上げて完成させる「コメント」パート、事例を刊行すること等を通して、授業内コミュニティなどその場のコミュニティを越えて外部の世界に自身の教育実践を問う「コミュニティ」パートから構成されていた。スタンフォード大学の教師教育プログラムにおけるケース・メソッドの実践を、ソニアという学生の学習プロセスに着目して検討することで、ケース・メソッドは、実践を一度中断して、書きながら思考することで、自己の実践に対する認識と理論に対する認識を相互に深めることにつながることを明らかにした。したがって、ケース・メソッドの意義は、理論と実践を架橋する学びを実現する点と、外在的な知識の獲得と保有する知識の更新を実現する点に認められる。しかしながら、課題としては、認識に重きを置いており、行為の身体的側面を軽視した方法であったことを指摘した。最後に、ケース・メソ

ッドという専門性発達論は知識の構造から導き出されたものであるが、その裏返しとしてケース・メソッドについて思索することが教師の知識および専門性に対する捉え方も変容させることにつながったことを述べた。つまり、1990年代になると、ショーマンは、専門職としての知識基盤が事例の集合体として把握可能であることを示唆し、教師の専門性としての授業づくりに関わる推論と行為は、事例に基づくアナロジカルな判断過程であるという見方を提示したと言えるのである。

第4章「教師の専門職コミュニティの論理と可能性：実体的コミュニティと機能的コミュニティ」では、ショーマンによる教師の専門職コミュニティの構想を検討した。まず、ショーマンによる教師のコミュニティ論として最も有名な1990年代におけるジュディス・ショーマン（Shulman, J.）と共同代表を務めた「学習者としての教師コミュニティの促進」プロジェクトの議論を対象に分析した。このプロジェクトでは、コミュニティにおける教師の学びの特徴とは「能動的な学び」「省察的な学び」「協働的な学び」と動機づけとしての「熱意」とこれらの学びを支える「コミュニティ」で把握されるものであり、そのコミュニティとは挑戦と試行錯誤を祝福する組織としての学校をイメージしていたことを指摘した。これまで注目されてこなかったが、ショーマンにはもう1つのコミュニティ論として読解することが可能な論理があった。それは、事例を媒介とするコミュニティである。まずショーマンが、コミュニティの概念に関わって、学校のような実体的コミュニティである「見えるカレッジ」と、主体間のコミュニケーションによって編まれる機能的コミュニティである「見えないカレッジ」という区分を導入したことを述べた。後者の「見えないカレッジ」は、事例を媒介として、教師が他者の事例を読み自身の事例を書くというコミュニケーションによって創出されるものであり、異質な他者と出会うコミュニティ空間であると意味づけた。このことを踏まえると、ケース・メソッドは、力量形成の方法に留まらず、コミュニティ形成機能も有しているのである。

第5章「教師の知識研究における実践的転回：パメラ・グロスマンによる教師教育論に焦点を合わせて」では、ショーマンを起点とする教師の知識研究の系譜における教師教育論に内包している「認識」と「行為」をめぐる論点に迫るために、ショーマンの弟子のパメラ・グロスマン（Grossman, P.）の所論の変遷を跡づけることで、この系譜における実践的転回の成立・展開過程を明らかにした。つまり、教師の知識研究における実践的転回とは、専門職としての教師に求められるコアとなる実践の局面を特定し、実際に臨床的に実践することによって学ぶことを通して、そのコアとしての実践を習得することを目指す方法への転換であった。その上で、ケース・メソッドとコア・プラクティスという教師の知識研究の系譜の中から生まれた専門性発達の方法が、二者択一ではなく相補的な関係として捉えるべきであることを指摘した。つまり、ケース・メソッドで専門職としての知識、とりわけ事例的知識の獲得と更新による認識の深化を目指し、コア・プラクティスで専門職としての教師に求められる行為の身体的側面の形成と錬磨を目指すということである。

第6章「知識と実践を名づけることのポリティクス：教師の専門性発達と専門職性確立に向けて」では、前章までに明らかにしてきたショーマンの教師教育構想の可能性を評価するために、教師の知識研究の系譜における教師教育論を対象として、専門性発達と専門職性確立の観点から分析し再整理した。ショーマンによるケース・メソッドとグロスマンらによるコア・プラクティスは、前述したように、専門性発達の観点からは相補的な関係で捉えるべきで、両者は専門性を向上する上で意義があることが改めて確認された。しかしながら、専門職性確立の観点からは、1980年代半ばにショーマンが想定していたような研究によって形成される知識基盤とそれに基づく専門職スタンダードという戦略と、コア・プラクティスの議論に内在している共通言語の創出という戦略は、ともに実践者である教師の外部で制定・完結する

限り、専門職としての教師の自律性の観点から擁護できないものであることを指摘した。その上で、自律性を基盤とした専門職性確立のヴィジョンとして、ショーマンによる事例で紡ぐ脱中心的ネットワークと呼ぶ戦略に可能性を見出した。つまり、教師が、専門職として営む教育実践に基づき、自身の思考と思想を可視化する事例を公開し、それらを相互に評価するというヴィジョンである。専門性が事例として可視化され公開されるということは、論理的にはあらゆるアクターがアクセス可能になるということを意味し、このことが専門職性確立のための条件である社会から専門職として承認されることにつながるということを説いた。

以上が第1章から第6章で議論してきたことである。改めてリー・ショーマンの教師教育構想とは何だったのかという問いに簡潔に応答したい。それは、知識と省察を両輪とする教師像の上に構想された、教師による実践の世界を表象した事例を本質とする専門性発達と専門職性確立のヴィジョンである。教師の専門性とは、原理を伴う事例的知識に代表され、その専門性は授業づくりに関する自身と他者の事例に基づくアナロジカルな推論として発揮される。自律性を基盤とした専門職性確立のための方略は、教師の専門性が具体的な実践の形で可視化されている事例の公開と評価を通した、社会的承認を目指すというものであると言える。このヴィジョンは、専門性と専門職性を独立の論理として捉えるわけでもなく、また両者を混合することで一方を強調し他方を軽視する論理でもない。そうではなく、ショーマンの教師教育構想は、事例という発想で専門性と専門職性を連動的に発展させるヴィジョンであった。

本研究の意義は、第1に従来のPCKあるいは「知識の領域」を中心とするものだというショーマン理解に対して、彼の教師教育構想が事例を中核に据えるものであったと描き直したことである。第2にこうして描き直された教師教育構想が、ショーンの枠組みとは異なる、専門性発達と専門職性確立のための具体的なオルタナティブを提示したことである。第3に、日本の実践記録論を専門職としての教師のためのプロジェクトとして再読・再評価するための視点を提供したことである。しかしながら、次の2点の課題が残されている。第1にこの構想を社会実装していくためにさらなる教師評価の制度とその実践を検討していく必要があること、第2に専門職一般の論理に解消されない教職固有性の論理を解明することである。