

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—

八田 幸恵

0. はじめに

戦後日本の教員養成は、「大学における教員養成」と免許状の「開放制」を二大原則とし、学問を十分に学ぶことによる教員養成、いわゆる「アカデミズム」を基本としてきた。これらは、戦前の「師範学校における教員養成」を「閉鎖制」・「プロフェッショナリズム」と呼び、否定した上で成立したものである。戦後教育改革が再検討されこのことに関する異論は出てきているものの、「開放制＝アカデミズム」に対する「閉鎖制＝プロフェッショナルリズム」という構図は、少なくとも戦後日本の教師教育論を考える上での座標軸となってきたことは事実である¹。

しかし、1990年代に入り教育現場の困難から実践的指導力を求めて教員養成を行おうとする機運が高まり、2007年には「今後の教員養成・制度の在り方について（答申）」が出され、「学校と大学との連携」を軸とした教師教育という方針が示された。これによって、「開放制＝アカデミズム」対「閉鎖制＝プロフェッショナルリズム」という座標軸は変更を余儀なくされた。しかし一方で、この座標軸が含んでいた学問的知識と実践的知識およびそれらと人格との関係、学問的知識と実践的知識の生産主体や生産過程といった個々の論点が、より密な関係をもって問われるようになったと考えることができる。生涯にわたり学問的知識と実践的知識を往還する教師教育モデルと、教師の知識・思考・発達を意味づける枠組みが必要となってきたのである²。

近年教師教育改革が推進されている米国には、以上の論点を深めるうえで重要な動きが見られる。米国では、1983年の『危機に立つ国家』以降、政治的・経済的な要請を受け、州行政の統制により学校の履修基準を強化し、教師に対する能力評価テストと能力給制度を導入してきた（「改革の第一の波」）。それに対して1986年、全米の教育学部長の組織で

あるホームズ・グループから教師教育改革レポートが出され、学校と大学の相互の協同を基礎に教師の専門性を高めることによる改革（「改革の第二の波」）が進行している。教職専門開発学校と協働して教師の実践知を明らかにすることで教師の専門性を確立すること、また、理論知と実践知とを統合するものとして教職専門開発学校で学生に臨床経験を積ませることが改革の中核にあるということである³。また、学校と大学との連携による教師教育改革という方向性は、ホームズ・グループとは別に、ジョン・グッドラッド（Goodlad, John. I.）を中心とした NNER（the National Network of Educational Renewal）という草の根的な教師教育改革ネットワークによっても担われている⁴。

ホームズ・グループと NNER はともに学校と大学との連携による教師教育改革という方策を取っているものの、理論的基盤および具体的な改革事例を仔細に検討してみると、教師の専門性概念および教師を専門職化する方法論が大きく異なっていることがわかる。ホームズ・グループは、教師の認知プロセスを分節化しそれぞれの場面で働く教師の知識をカテゴリー化して、すべての教師に明確化された知識を保証することでアカウンタビリティを果たそうとするスタンダード運動へと発展してきた。また、教師知識の中でも、教科領域に固有な「PCK（pedagogical content knowledge）」と呼ばれる知識を、内容知と方法知をつなぐ重要な知識として研究の中核にすえ、内容知と方法知の分離を乗り越えようとしている。これに対して NNER は、学校と大学とをコミュニティ化する「教師教育センター（Center of Pedagogy）」へと発展してきている。これは、学校と大学の教師および学生が同じコミュニティのメンバーとして学校の授業実践の改善に参加することで、授業（学校）と教師教育（大学）の同時的改善を実行するものである。そして、コミュニティのメンバーが目指すべきミッションや倫理規定を明文化することでアカウンタビリティを果たそうとしている⁵。

このように、ホームズ・グループと NNER の教師教育改革は教職の専門職化の方法論やアカウンタビリティの果し方が異なるものの、日本においては、学校と大学との連携という方向性を持つものとして同一線上のものとして紹介されてきた⁶。その結果、米国の教師教育改革の潮流を系譜に沿って複数化し、それぞれの視点から示唆を得るということを十分にはしてこなかった。そこで本稿では、二つの潮流のひとつであるホームズ・グループの理論的基盤であるリー・ショーマン（Shulman, Lee. S.）の教師教育論を取り上げて検討することにする。

日本においては、ホームズ・グループが米国の教師教育改革の主潮流とされ、佐藤学によって次のように紹介されてきた。すなわち、「学校と大学との連携」を軸として学生の臨床経験を拡大し、学問的教養との臨床経験を統合する教員養成5年プログラムを提起している。そしてそれは、実践的行為において知識が生成するという、ショーン（Schon, D. A.）の「反省的実践家（reflective practitioner）」モデルに基づいているということである⁷。

学問的知識と臨床経験を統合する上で重要な概念となるのが、ショーマンが提唱した

PCK 概念である⁸。佐藤は PCK を「授業を前提とした教材についての知識」と訳し、それは「教材の内容を生徒に伝達し生徒の認識へと変容する過程で機能する教師の知識」であり、「教師が保有している教育内容の知識 (content knowledge) を、生徒の能力や背景の多様性に応じて教育学的に (pedagogically) 強力で適切なかたちへと変容する」教師の能力であるとしている。そして佐藤は、PCK を含めた教師の諸知識は、日々の教育実践の創造と反省の過程である「教育学的推論と活動 (pedagogical reasoning and action)」を通して形成され獲得されると、ショーマンは述べていると結論している。

日本においてショーマンの教師教育論は、PCK 概念およびその生成過程とされている「実践の反省」という部分に大きな重点が置かれて紹介されてきた。そのことが、ショーマンの教師教育論とショーンの専門家教育論とを一直線で理解することにもつながってきた⁹。

ところで、ショーマンが PCK 概念を提唱したのは、1986 年に行われた「専門職における知識の発生プロジェクト (Knowledge Growth in a Profession)」という研究プロジェクトの報告においてである¹⁰。これは中等学校段階の教師を対象にして行われた研究プロジェクトであり、ショーマンは常に、大学において教科専門を主専攻としてきた中等学校段階の教師の教育を念頭に置いて論を進めている。

また、「専門職における知識の発生プロジェクト」には一団の研究者が関わっており、この一団は、ショーマンが PCK 概念を提起した 1986 年以降、各教科においてその内実を検討する取り組みを推進している。社会科 (social studies) ではマイントロップ (Mintrop, H.) とウィルソン (Wilson, S. M.) およびワインバーグ (Wineburg, S. S.) が、数学ではボール (Ball, D. L.) とランパート (Lampert, M.) が、英語 (English language arts) ではグロスマン (Grossman, P. L.) とガドモンズドットィル (Gudmundsdottir, S.) が、そして自然科学ではカールセン (Carlsen, W. S.) などが、それを担っている。さらには、1990 年代には「学習者共同体プロジェクト (Community of Learners project)」を、そして 2000 年代に入ってから「学習者共同体の強化プロジェクト (Fostering a Community of Learners' project)」といった、一連の授業改革プロジェクトを推進してきている。これらの研究動向を見ていくと、ショーマンの教師教育論をショーンの専門家教育論と同一線上で理解することは正確ではないことがわかる。

さらに、ショーマンの教師教育論やそれに基づくプロジェクトを批判的に検討する過程において、次のような論点が出てきている。すなわち、ショーマンの教師教育論において教えることの道徳的側面 (moral aspect) はどう位置づくのかという点や、知識と活動の関係をどのように考えるかという点である。これらの問いに対する回答には、PCK がキー概念となってきた。ただし「学習者共同体の強化プロジェクト」に至ると、PCK 概念の有用性を疑問視する主張も出てきている。

そこで本稿では、まず第 1 章において、米国において「教育学的推論と活動モデル

(Pedagogical Reasoning and Action model)」と呼ばれる、ショーマンが提起した教師知識モデルの全体像を描き、その中に PCK 概念を位置づける。また、モデルに込められた彼の問題意識を描き出し、「教育学的推論と活動モデル」への批判に対するショーマンの応答を記述することで、彼の教師教育論の全体像を描き出す。そして第2章において、「学習者共同体の強化プロジェクト」を取り上げ、PCK 概念についての批判的検討を追い、上記の問いとそれへの回答のあり方を描いていく。

1. ショーマンの教師教育論

(1) 「教育学的推論と活動モデル」と「源泉」

ショーマンが提起した「教育学的推論と活動モデル」と呼ばれるモデルは、論理的構成要素 (rational component) と過程的構成要素 (process component) から成り立っている¹¹⁾。

論理的構成要素は、教師が保有している知識である「知識基礎 (knowledge base)」をカテゴリー化して整理したものである。具体的には、次の7つが列挙されている。

- ① 「内容についての知識 (content knowledge)」
- ② 「一般的な教育方法についての知識 (general pedagogical knowledge)」
- ③ 「カリキュラムについての知識 (curriculum knowledge)」
- ④ pedagogical content knowledge
- ⑤ 「学習者とその特性についての知識 (knowledge of learners and their characteristics)」
- ⑥ 「教育の文脈についての知識 (knowledge of educational contexts)」
- ⑦ 「教育の目的、目標、価値、哲学的歴史的基盤についての知識 (knowledge of educational ends, purpose, and values, and their philosophical and historical grounds)」

これに対して過程的構成要素は、教師が知識を働かせる過程を定式化したものである。ショーマンが定式化した過程とは、以下のような一連の循環する活動である。

- ① 「理解 (comprehension)」 → ② 「翻案 (transforming)」 → ③ 「指導 (instruction)」 → ④ 「評価 (evaluation)」 → ⑤ 「省察 (reflection)」 → ⑥ 「新しい理解 (new comprehension)」

「理解」の段階で教師は、教育目的・目標を設定し、利用する教科書やその他の教材から、教育内容を析出し理解する。次に「翻案」の段階においては、生徒の特性や発達などの観点から、教育内容を構造化し、それと照らし合わせて教材を吟味し誤りを見つけて正し、教材を作成する。また教えたい概念を生徒の既有知識や経験と関連させて理解させるために、アナロジーやメタファーなどを考案する。そして「指導」を行い、教科内容についての生徒の理解を「評価」する。これらの活動を踏まえて、自分自身の教えについて「省察」することによって、教育目標・教科内容・生徒・自己について「新しい理解」がもたらされる。教師の認知過程はこのサイクルの繰り返しであるということである。

さらにショーマンは、教師が教育活動の過程において機能させる知識には、それが依拠する「源泉」があるとし、それを4つに特定している。4つの「源泉」は次のように述べ

られている。

①「学問についての学識 (scholarship in content disciplines)」。これは、ある内容領域における重要な概念とその領域における真理の決定方法についての知識であり、シュワブの「実態的構造 (substantive structure)」と「構文的構造 (syntactic structure)」に相当する。

②「正式な教育的学識 (formal educational scholarship)」。ここには、教授・学習・発達の領域における研究成果と方法論、および教育についての規範的・哲学的・倫理的基礎が含まれる。

③「教育の素材と構造 (educational material and structures)」。これは、具体的なカリキュラム、テスト、公的あるいは非公的な教師への指導、教職の組織、学区の統治機関、政策と財政の一般的メカニズムなどを意味しており、教師が日常的に利用する道具や、行動する文脈的状况を指している。

④「実践の知恵 (the wisdom of practice)」。これは、教師が実践の中で自覚的・無自覚的に培ってきた知恵である。すでに成文化されて誰にでも利用可能になっている他の「源泉」に対し、従来ほとんど成文化されていない。

以上が、ショーマンが提示した「教育学的推論と活動モデル」および「知識基礎」の「源泉」である。ここで、構成要素同士の対応関係が問われてくる。すなわち、「教育学的推論と活動モデル」の論理的構成要素（「知識基礎」）のうちのいずれが過程的構成要素のいずれにおいて機能するかという点や、また「知識基礎」のいずれが「源泉」のいずれに依拠しているのかという点が疑問となる。

ショーマン自身は、これらの点について明確に記述していない。ただし PCK については、「翻案」の際に機能する知識として特定し、教師が教えている教科という領域に固有の知識であるとしている。また「源泉」との対応関係であるが、PCK は教師特有の「実践の知恵」から発生し、それ以外は誰にでも利用可能な「源泉」の①～③から発生すると述べている。つまり、7つの「知識基礎」のうち、PCK 以外の知識は教師以外の人にも発生するが、PCK は「翻案」を行う教師にしか発生し得ないものであるとしている。

(2) ショーマンの問題提起

前節において示したショーマンの「教育学的推論と活動モデル」は、それまでの教師教育のあり方に対する問題提起だった。

ショーマンは、1875年にカリフォルニア州で実施された小学校教師の採用試験の問題と、近年の教師評価のスタンダードとを比較している¹²。それによると、1875年の小学校教師の採用試験では、次のカテゴリーの知識を問う問題が出題されていた。①筆記算数、②口頭算数、③筆記文法、④口頭文法、⑤地理、⑥合衆国の歴史、⑦教えることについての理論と実践、⑧代数、⑨物理、⑩自然哲学（物理）、⑪合衆国とカリフォルニアの機構、⑫カリフォルニアの学校法、⑬ペンマンシップ、⑭自然史（生物学）、⑮作文、⑯読み方、⑰自

伝、⑱定義（語の分析と語彙）、⑲音楽、⑳工業図、である。これに対して、近年の教師評価のスタンダードにおけるカテゴリーは、次のようになっていると彼は述べる。すなわち、①指導の準備と提示における組織化、②評価、③個人差の認識、④文化的意識、⑤若者への理解、⑥経営、⑦教育政策と手続き、である。

両者を比較してショーマンは、前者は内容についての知識（**content**）の比重が非常に大きく、後者は教えることについての知識（**pedagogy**）の比重が非常に大きいと述べている。そして、教師教育論では一方が強調されると一方が軽視される傾向にあると述べる。

このことを踏まえて、ショーマンは、教師教育論においては、主要な論点が問われていないと主張した。主要な論点とは、内容についての知識と教えることについての知識との結びつきである。教えるべき内容、内容を説明する方法、発問する方法、そして生徒のつまづきを扱う方法について、教師はどのような知識を持っているのかという点こそ問われなければならないと彼は述べる。この分析視角を明確にするものとしてショーマンが提出したのが **PCK** という概念である。この概念によって彼は、教師は内容についての知識と教えることについての知識を個別に使用しているわけではなく、それらを混合した知識を機能させているという考えを示した。

またショーマンは、教師は最終的に保有する知識をカテゴリー化するだけでなく、どのようにその知識を獲得するのかという発達の視点から考えなければならないと主張する。特に、教師に特有の知識である **PCK** はどのように発生してくるのかという点を問わなければならないという。つまり、教師は自分が理解している内容をどのようにして生徒が理解しやすい形に変えるのかと問うことである。このような分析視角を明確にするものとしてショーマンが提出したのが、前節で述べた「翻案」という概念である。

このようにショーマンは、「翻案」および **PCK** という考え方を含んだ「教育学的推論と活動モデル」を示すことによって、内容についての知識か教えることについての知識かという二元論を超えてバランスをとることができることを主張した。

（3）ソケットの「教育学的推論と活動モデル」批判への応答

ショーマン自身は、「教育学的推論と活動モデル」はバランスが取れていると主張したものの、彼がモデルを提唱した直後からそれへの批判があった。たとえばソケット（**Sockett, H.**）の批判である¹³。ソケットは、はじめに述べた米国における二つの教師教育改革の潮流の一つである **NNER** の一員であり、グッドラッドと共に教えることの道徳的側面についての基礎研究に当たった人物である。ソケットの批判に対するショーマンの応答を見ることで、ショーマンの考えがよりクリアになる。

ソケットは、次の四つの理由によって「教育学的推論と活動モデル」を批判した。第一に、内容（**content**）を重視する代わりに文脈（**context**）を無視している点。第二に、教えることの道徳的側面を考慮に入れていない点。第三に、活動と省察との関係が十分に考察

されていない点。そして第四に、「教育学的推論と活動モデル」は評価（assessment）のためのチェックリストになる危険性があり教職の専門性を脅かすという点である。

これら四点の批判に対してショーマンは、教師教育者としての自身の関心は、行動（behavior）ではなく理解（understanding）という視点から教師の発達を理解する点にあると主張している¹⁴。彼は、教師は内容を理解することから出発すると述べ、内容を理解することの重要性を強調する。しかしながら、真に重要な点は、教師が理解した内容を生徒の文脈に合わせて変形する「翻案」という活動であると主張する。そして、活動後に省察すること（reflection on action）によって、教師が自らの活動をより自覚的にコントロールできるようになることを目指すと言う。したがって、ショーマンの言うような活動しながらの省察（reflection in action）や暗黙知（tacit knowledge）は教えることにとって重要な要素ではあるが、その点を教師教育の焦点にはしないと述べている。さらにノディングス（Noddings, N.）のケアリング論に言及し、知識や技能を強調することが専門職の道徳的次元を損ない専門職とクライアントとの距離を広げてきたという指摘は重要であるとしつつも、だからといって知識の重要性を無視するのは危険であると結論している。特に専門職としての基盤が弱い教職については、固有の知識体系を明確に持つことが必要であるという。

以上から、彼の教師教育論が明確になってくる。ショーマンは教職の専門性の核心を、教師が理解した内容を生徒が理解しやすい形に変形する「翻案」という活動に置き、それを支える知識としてPCK概念を提出した。そして、省察によってPCKを自覚化し自らの活動をコントロールできるようになるという意図を込めて、「教育学的推論と活動モデル」を提唱したのである。また、彼がモデルと同時に「知識基礎」の「源泉」を提示した点も理解可能となる。ショーマンは、教職は専門職として固有の知識体系を持たなければならないと考えていた。そのために、教師特有の活動である「翻案」に焦点化して教育実践を記述し蓄積するという集団的な記憶システムが必要であると言う。ショーマンは成分化された「翻案」の事例集を「実践の知恵」と呼んだ。彼は、成文化された「実践の知恵」を持つことこそが、教職を専門職として確立することにつながると考えたのである¹⁵。

（4）ガドモンズドットィルによる価値の位置づけ

ソケットの批判に応答することで、ショーマンは自身がソケットとは異なる立場に立つ点を明確にした。しかしながら、では「教育学的推論と活動モデル」の概念を使用して批判の内容にいかにか答えるかという点は残されたままだった。この点については、ガドモンズドットィルが応答している¹⁶。彼女は、ショーマンと共に「専門職における知識の発生プロジェクト」に従事し、「教育学的推論と活動モデル」に依拠しながら、英語の領域で教師教育改革を行っている人物である。

ガドモンズドットィルは、ソケットの批判を、教師が保有する知識に対して価値（value）

をどう位置づけるかという問いとして引き取っている。そして、次のような事例を紹介する。ハイスクールの教師であるナオミ (Naomi) とナンシー (Nancy) は、『ハックルベリー・フィンの冒険』を教材として次のような授業をした。ナオミは「読者志向 (reader orientation)」であり、文学小説は生徒の生活の問題への解答になりうると信じている。彼女は小説のテーマをハックとジムのコミュニケーションの構築とし、したがって二人が筏に乗っている場面を取り上げ、生徒自身の経験からこの場面を解釈するという授業をした。これに対してナンシーは「作品志向 (textual orientation)」であり、生徒はよい作品を読むために準備を十分にしなければならないと考えている。彼女は小説のテーマを「因習に対する個人の反抗」とし、ハックが浜に着き村の人々と議論をする場面を取り上げて、本文の言葉から場面を解釈する授業をした。

このような事例を挙げて、ガドモンズドットィルは、ナオミとナンシーの行った授業はそれぞれの PCK に拠っており、彼女たちの持っている価値を体現していると述べている。つまり彼女は、PCK こそが教師の持っている価値を体現するものであり、教える内容とは別に教えることの道徳的側面があるわけではないと主張したのである。

以上から、次のようにまとめることができる。米国においても、内容についての知識を重視する立場と、教えることについての知識を重視する立場があり、ショーマンの「教育学的推論と活動モデル」は、どちらかと言えば前者に軸足を置くものとして受け止められている。しかしながら、教師が自らの価値観を反映させて内容を変形する行為を「翻案」と呼んで分節化し、「翻案」を支える PCK という概念を提示したことによって、前者に軸足を置きながら後者を統一する方途を示したのであった。

ここで改めて、「翻案」という活動およびそれを支える PCK の内実はいかなるものかという問いが生じてくる。はじめに述べたように、「教育学的推論と活動モデル」が提唱されて後、「学習者共同体プロジェクト」「学習者共同体の強化プロジェクト」が実行されている。これらのプロジェクトでは、PCK の内実が積極的に探究されることになった。「学習者共同体の強化プロジェクト」では、改めて PCK 概念が検討の遡上にあがってきている。そこで次に、「学習者共同体の強化プロジェクト」について見ていくことにする。

2. 「学習者共同体の強化プロジェクト」

(1) 理論の枠組み

「学習者共同体プロジェクト」および「学習者共同体の強化プロジェクト」は、主として授業改革を目指したプロジェクトである。したがって、教師教育を対象とした前プロジェクト「専門職における知識の発生プロジェクト」とは学的動機を異にしている。ただし、これらのプロジェクトにおいて単元開発を行う際には、教師が持っている知識が重要な働きをすることで、授業改革と教師の知識研究とが同時に行われた。

プロジェクトの内容に入る前に、プロジェクトの理論枠組みを描いておこう。「学習者

共同体の強化プロジェクト」の理論枠組みは、1970年代に社会心理学者のアロンソン

(Aronson, E.) が実践した「ジグソー・カリキュラム (jigsaw curriculum)」に根を持っている¹⁷。「ジグソー・カリキュラム」では、教師が教材を分割して、クラスの中のグループや個人に配布する。たとえば教材として「フランクリン・ルーズベルトの生涯」と題された文章があるとすると、それを幼少期、学童期、青年期、成人期の部分に分け、4グループにそれぞれの部分を配布する。生徒はグループに配布された部分を読み理解し、それをグループ間で相互に教えあう。これによって生徒同士が聞きあい、学びあう活動が起こり、クラス全体の学習も促進されるということである。教材をジグソー・パズルのように分割し、グループにそれを配布し、最後にクラス全員で元の一かたまりの教材へと統合しパズルを完成させるという仕組みから、「ジグソー・カリキュラム」と名づけられた。

この「ジグソー・カリキュラム」を発展させ、ブラウン (Brown, A.) とカンピオーネ (Campion, J.) が、「ジグソー」を教科内容のレベルにおいて実行する「学習者共同体の強化モデル (Fostering a Community of Learners' model)」を提唱した¹⁸。すなわち、教師が生徒に学習させる教科内容として「重要な考え (big idea)」を特定する。そしてその内容を部分に分析し、一つ一つの部分について課題を構成する。それをエキスパート・グループと呼ばれる生徒集団に割り当て、グループはその課題を探究する。最終的にはクラス全体の学習において、生徒の作品や概念の構成物として、部分を総合するというモデルである。

この「学習者共同体の強化モデル」に対してショーマンは、「重要な考え」を特定し分析・総合を行い、生徒集団に割り当てる教師のPCKが鍵になると述べ、「学習者共同体の強化モデル」に基づく授業改革の推進と、PCK研究とが同時並行的に行われることになった¹⁹。

「学習者共同体の強化プロジェクト」においては、社会科、英語、生物、数学において単元開発が進められてきている。しかしながら、「学習者共同体の強化モデル」を実践に適用することは簡単ではなく、事例報告には試行錯誤の事実が挙がってきている。そのことによってむしろ、PCK概念に関する議論が起こってきている。そこで次に、モデルを適用することが困難であると想定されている社会科と英語における開発単元を見ていく。

(2) 単元開発の事例

i) 社会科

社会科の単元開発はマイントロップがファシリテーターとして参加した。以下に記述する単元開発の過程は、彼の記述に基づいている²⁰。単元開発に参加したのは、第8学年を教えている二人の学生教師と二人のベテラン教師である。ここでは、ベテラン教師のドリス (Doris) とターニャ (Tanya) によって開発された単元を紹介する。

ドリスとターニャは、「選挙」の単元を開発することにした。最初の段階で、「選挙」の

メカニズムに焦点を当てるべきか、現実の機能に焦点を当てるべきかについて議論になった。二人の意見は、生徒は選挙のメカニズムを知り一票は違いを作るという理念を理解するべきであり、加えて政治活動におけるプロパガンダと情報操作を十分に理解できるという点で一致した。

ドリスとターニャの思考は「生徒たちは大統領候補、大統領の選挙人、有権者になって活動することができると思う」というように、常にそれらの概念を運ぶために生徒にさせる活動を一体となって生じていた。生徒の活動を描きながら話を進めるうちに、「政府からの市民の自由とコントロールの間にある緊張関係としての政治的プロセス」という「重要な考え」が案出された。

ドリスの考えを取り上げて、「市民の声は選挙に反映されているだろうか？」という主発問が決定した。この主発問に基づいて、エキスパート・グループがそれぞれ異なる社会的背景を持つ人々について調べ、反映されているかどうかを探究し、最終的に生徒が政治家と有権者になって選挙活動することによって、グループ・ワークで得られた知識をクラスで総合するという単元が行われることになった。

ii) 英語

英語では、ウィトコン (Whitcomb, J.) がファシリテーターとなって単元開発が行われた²¹。英語では二人のベテラン教師と一人の学生教師による単元開発がなされたが、特に着目されているのはデビー (Debbie) というベテラン教師の単元である。

デビーは第8学年の教師であり、『アンネの日記』を教材に選んだ。その昨年度に、ホロコーストと第二次世界大戦についてほとんど知識を持っていない生徒に対して歴史的事実を強調した授業を行った経験から、歴史的アプローチの範囲内で生徒に探究させる単元を開発することにした。デビーは生徒たちに、アンネの青春時代の実際を理解し、第二次世界大戦とホロコーストの歴史的文脈においてアンネの経験を理解してほしいと述べていた。そして、第二次世界大戦やホロコーストについて書かれた説明文を教材として選定し、それをグループごとに配布する計画を立てていた。

しかし、デビーは『アンネの日記』を生徒たちに歴史的に探究させることを嫌がるようになり、途中で方針を転換した。「私には歴史の知識があまりないし、私は歴史の教師ではない」という理由だった。デビーはまったく新しい単元を考え、グループでのディスカッションのテーマを「性格描写」にした。生徒はアンネの性格について考えを書き出し、その考えを例証する箇所をテキストから抜き出してくる。また、章ごとの要約をプロットの連続として作成する。そして、グループでお互いの考えを検討しあうという単元を行う。デビーがこの単元の教科内容として設定したものは、「ジャンル」「ストーリー」「プロット」になった。

(3) 開発単元の事例についての検討

上記の開発単元の検討会は紙上で行われ、そこには社会科、英語、生物、数学の単元を開発したマイントロップ、ウィトコン、ジュディス・ショーマン (Shulman, J.)、シェリン (Sherin, M.) に加え、数学教育を専門としているショーンフェルド (Shoenfeld, A.)、ガードナー (Gardner, H.)、そしてショーマンも参加している。

i) 社会科

まず社会科の単元について、開発に参加したマイントロップは、ベテラン教師が概念を操作するよりむしろ生徒の活動を思い浮かべながら単元の主発問を設定し、そのプロセスにおいて「重要な考え」を案出している点を強調している。

これに対してショーンフェルドは、教師は単元を計画する初期の段階で、単元の内容に対するアプローチを描いているという²²。たとえば、「選挙」に対して理論的なアプローチを取るのか現実的なアプローチを取るのかについて、漠然とイメージを抱いていると述べる。そしてそのイメージは、その単元を開発する教師が親しんでいる学問領域に影響されている可能性もあると推測している。ショーンフェルドは、ある学問にはその学問に固有の探究の方法論があり、人は学問の内容よりもむしろ探究の方法に親和するかどうかで学問を選ぶという。この意見に対してガードナーも賛意を述べている²³。

ii) 英語

もう一つの英語の単元については、開発に参加したウィトコンは、デビーの方針転換について共感している。ウィトコンは、ホロコーストは歴史的視野と文学的視野では異なる理解をされるべきであり、文学の単元では、アンネの声を通して非常に個人的にホロコーストを理解することが重要であると述べる。そして、デビーの転換前の単元計画では、単元における「重要な考え」は「戦争」と「ホロコースト」になってしまい、このようにして生徒が文学を学ぶことをデビーは嫌がったのではないかと推測している。

一方で、デビーの転換後の単元については改良の余地があるとしている。たとえば、両親や祖父母、地域の人々にインタビューをして彼らの青春時代について聞きまとめる、また現在の自分自身について書くことで、自分が経験している世界、両親や祖父母が経験している世界、そしてテキストの世界をダイナミックにつなげるという単元を設定することも可能だったのではないかと述べている。生徒の経験や収集した一次資料からテキストの世界をとらえ返す可能性が示唆されているのである。

これに対してショーンフェルドは、生徒たちがホロコーストについて歴史的に探究するときの生徒たちの思考が予測できないために、デビーは生徒たちにそれをさせることを中止した可能性もあると述べている。そしてデビーの方針転換の理由を、歴史についての学問的知識を欠いていた点に求めている。さらにショーンフェルドは、だからといって文学の教師と歴史の教師が持たなければならない知識は同じではないとしている。そして、結局のところある教科の中にも教科間にも同じ程度のバリエーションが存在すると指摘し、教科を一つの体系をもった領域とすることを前提とする PCK 概念について疑問を呈して

いる。

このような、実際に開発された単元に対する意見の相違は、単元計画の際に機能する教師の知識の由来を、生徒の経験や思考方法への理解に求めるのか、学問内容についての知識に求めるのかという相違であると推定できる。PCK 概念に示唆を得てそれを吟味する中で、内容についての知識か教えることについての知識かという二項対立が、形を変えて再現されていると考えられる。

このような議論に対してショーマンは、自ら提起した7つの「知識基礎」を再度提示し、PCK 概念の重要性を述べるにとどめている²⁴。実際に開発された単元についての自身の評価、また評価をめぐるなされた議論、そしてショーンフェルドからの問題提起に対して、明確な回答を保留する形になっている。

3. おわりに

本稿では、ショーマンが提唱した「教育学的推論と活動モデル」を示し、その中に PCK 概念を位置づけて正確に理解した。そして、「教育学的推論と活動モデル」の中でも、注目すべきは教師が自らの価値観を反映させて内容を変形する「翻案」であり、また「翻案」を支える PCK であることを述べた。そして、「翻案」と PCK という考え方を示したことによって、内容についての知識を重視しつつも教えることについての知識を含みこむことを意図したモデルを提唱したことを明らかにした。

そして次に、「翻案」という活動およびそれを支える PCK の内実を検討するため、「学習者共同体の強化プロジェクト」を検討した。この作業を通して、PCK の内実を検討する過程において、内容についての知識か教えることについての知識かという二項対立が再現されていることを述べた。そして、このことに対してショーマンは明確な回答を寄せていないことを記述した。

したがって、今後の課題としては、第一に、「学習者共同体の強化プロジェクト」以降の展開を追うことで、再現された二項対立がいかんにして乗り越えられようとしているのかを検討することを挙げておく。

とはいえ、現時点でショーマンの教師教育論を振り返ってみると、彼は中等学校段階の教師が教科の内容と教え方を生み出してきた事実を重視し、その活動を支える知識に着目していた。つまり彼は、教師が専門としている教科を一つの領域として設定し、学問か教え方かという議論ではなく、教科の教え方を探究する必要性を述べたのであった。この点を再度確認しておく必要があるだろう。

そこで今後の課題として第二に、このようなショーマンの考え方の基盤となっている知識論を精緻に検討することを挙げる。この作業を通して、知識と活動との関係、知識の発生過程における他者の役割、知識と人格との関係、そして民主主義社会における教職の役割といった点に対する理論的裏づけを行い、批判的に検討していきたい。

<付記>

本稿は、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『京都大学大学院教育学研究科紀要』第54号、2007年、180-192頁、に加筆修正を加えたものである。

-
- ¹ TEES研究会『「大学における教員養成」の歴史的研究』学文社、2001年。
- ² 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『教師教育改革のゆくえ 現状・課題・提言』創風社、2006年。
- ³ 佐藤学「Ⅲ アメリカの教師教育改革」『教師というアポリア』世織書房、1997年、243-298頁。
- ⁴ 中留武昭監訳『学校と大学のパートナーシップ 理論と実践』玉川大学出版部、1994年。
- ⁵ 拙稿「ジョン・グッドラッドの教師教育プログラム改革論——『教師教育センター』構想に着目して——」『日本教師教育学会年報』第15号、2006年、70-80頁。また、拙稿「ジョン・グッドラッドの『人間化カリキュラム』論について」京都大学大学院教育学研究科『京都大学大学院教育学研究科紀要』第52号、2005年、334-346頁。
- ⁶ 長尾彰夫、大脇康弘、和佐真宏編集『学校評価をともにつくる 学校・教委・大学のコラボレーション』学事出版、2004年
- ⁷ 佐藤学『教師というアポリア』世織書房、254-264頁。
- ⁸ 以下、ショーマンのPCK概念、「教育学的推論と活動」および「教師知識」についての佐藤の説明は、次に拠っている。佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996年、148-152頁。
- ⁹ たとえば、佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹「教師の実践的思考様式に関する研究(1): 熟練教師と初任教師の思考様式のモニタリングの比較を中心に」『東京大学教育学部紀要』第30号、1990年、177-198頁。最近のものでは、村瀬公胤「教師の即興性と実践的知識」秋田喜代美編著『授業研究と談話分析』放送大学教育振興会、2006年、187-197頁。
- しかしながら、ショーマンはPCK概念を用いて教科内容研究の知識に関する研究を推進しているという紹介もあり、PCKが「授業を想定して教科内容の知識」と訳される場合もある。たとえば、坂本篤史「現職教師は授業研究から如何に学ぶか」『教育心理学研究』第55号、2007年、584-596頁。ただし、論文の趣旨が現職教師の学習研究を省察の視点から包括的にレビューすることであるため、ショーマンの教師教育論や知識論が検討されているわけではない。
- ¹⁰ Shulman, L., Knowledge and Teaching : Foundation of New Reform, *Harvard Educational Review*, 1987, 57(1), pp.1-22.
- ¹¹ Op.,cit. ただしショーマン自身は、論理的側面を「知識基礎」と、過程的側面を「教育学的推論と活動」と呼んでおり、これらを総合したモデルに対して「教育学的推論と活動モデル」と命名したわけではない。しかしながら、ショーマンの教師教育論に基づいて改革プロジェクトを推進している一団の間では、ショーマンの言う「知識基礎」と「教育学的推論と活動」を合わせたモデルを「教育学的推論と活動モデル」と呼ぶのが一般的であるようである。後の記述との整合性もあるため、以下この整理を用いて論を進める。
- ¹² Shulman, L., Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher*, 1986, 15(2), pp.4-14.

-
- ¹³ Sockett, H., Has Shulman got the strategy right?, *Harvard Educational Review*, 1987, 57(2), pp.208-219.
- ¹⁴ Shulman, L., Sounding An Alarm: A Reply to Sockett, *Harvard Educational Review*, 1987, 57(4), pp.473-482.
- ¹⁵ 「翻案」の事例集とは、直前に示したガドモンズドットティルが書いたナオミとナンシーの実践記録や、2章2章で述べる英語や社会科の開発単元の実践記録が、その例として挙げられる。それらは単元の共同開発者である研究者が書いた記録であり、教師本人が一人称で書いた記録ではない。
- ¹⁶ Gudmundsdottir, S., Values in Pedagogical Content Knowledge, *Journal of Teacher Education*, 1990, 41(3), pp.44-52.
- ¹⁷ Aronson, E., *The Jigsaw Classroom*, Sage Publication, 1978. 邦訳は、エリオット・アロンソン他著（松山安雄訳）『ジグソー学級 生徒と教師の心を開く協同学習の教え方と学び方』原書房、1986年。
- ¹⁸ Brown, A. and Campione, J., Psychological Theory and Design Innovative Learning Environment: On Procedures, Principals, and Systems. In L. Schauble and R Glaser(eds), *Innovation in Learning: New Environments for Education*(Mahwah, NJ; Erlbaum), 1996, pp.289-325.
- ¹⁹ Shulman, L. and Sherin, M., Fostering Communities of Teachers as Learners: Disciplinary Perspectives, *Journal of Curriculum Studies*, 2004, 36(2), pp.135-140.
- ²⁰ Mintrop, H., Fostering Constructivist Communities of Learners in the Amalgamated Multi-Discipline of Social Studies, *Journal of Curriculum Studies*, 2004, 36(2), pp.141-158.
- ²¹ Whitcomb, J., Dilemmas of Design and Predicaments of Practice: Adapting the 'Fostering a Community of Learners' Model in Secondary School English Language Arts Classroom, *Journal of Curriculum Studies*, 2004, 36(2), pp.183-206.
- ²² Schoenfeld, A., Multiple Learning Communities: Students, Teachers, Instructional Designers, and Researchers, *Journal of Curriculum Studies*, 2004, 36(2), pp. 237-255.
- ²³ Gardner, H., Discipline, understanding, and community, *Journal of Curriculum Studies*, 2004, 36(2), pp.233-236. ガードナーはさらに、ある学問には他の学問には代替できない方法論があるが、「学習者共同体の強化モデル」は学問独自の方法論をどう位置づけているのか、あるいはもっと批判的にそれをすすめるのかどうかという疑問を出している。この指摘は、教科における教育内容の構造化と、すべての教科の単元に適用される学習形態とを相対的に独自なものとして設定する「学習者共同体の強化モデル」の理論枠組みを矛盾として指摘するものであると考えられる。
- ²⁴ Shulman, L. and Shulman, D., How and what teachers learn: a shifting perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 2004, 36(2), pp.257-271.