

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——

学校教育開発学コース 矢野博之

Review of the Studies on Teacher's Pedagogical Content Knowledge focused on Social Studies

Hiroshi YANO

In the latter half of 1980s the researchers of Stanford University promoted The Teacher Assessment Project, a large project to grope for the concept of teaching expertise. The leading member Lee S. Shulman proposed a kind of concept of teacher's thought, that is Pedagogical Content Knowledge (PCK). They tried to describe teacher's thinking process and its features using the concept of PCK. This paper reviews these studies focusing on Social Studies. The point is that expertised teacher has a broader perspective in curriculum of the subject, and a multi-disciplinary view supports this. Especially the Social Studies requires a synthetic and interdisciplinary knowing way, therefore we have to keep this in our mind and design the teacher education both in preservice and in inservice.

目次

- I. はじめに
- II. Pedagogical Content Knowledge (PCK) 研究の概要
- III. 社会科教師のディシプリンとその組み替え
- IV. pedagogical に考えることとその軌跡
- V. テキストと教師の読み
- VI. 総括

I. はじめに

教師は授業に臨んで、教科内容(その領域の学問背景)といかに対峙していくのだろうか。たとえばある教科内容について、一時間なり一単元なりの授業案をつくるとしよう。同じテーマに即した授業についても、教師によってその構想は異なってくる。どのような事柄や題材を選び、どのように解釈したのか、それらはまさに千差万別であろう。仮に、偶然にも同じような事柄を選び取ったとしても、その組み合わせや配列により、つむぎあわせた結果としての物語(授業としての展開)も別物になる。そして、個々の教師によって、その事柄の見方、価値判断、意味づけも異なっていく。そこでは、なんらかの教

育目標にもとづいて、個々の判断をおこなっているにちがいない。基本的に、教師と教科内容はこのような関係にあるはずである。

かつて、1970年代頃まで、“teacher-proof”な教材の開発が盛んであった。「耐教師性のある教材」とも訳される、「教師を選ばない教材」のことである。このような考え方は、多少なりとも、いまだに素朴な観念として、広く支配的に見受けられるといっても過言ではないだろう。それは、授業というものを想定した場合に、だれがやってもうまくいくという教育方法的な側面と、だれもが学ぶべき普遍の知識群があるのではないかという教育内容的な側面とで構成される意識である。

戦後の日本の教育界についてみれば、教育技術の法則化運動や、仮説実験授業にみる授業書などは、少なからずこうした問題意識を反映してはいたはずである。もちろん、それらの中には継承されるべき知見や論点が豊富にあり、日本の教育文化の重要な遺産となるであろう。しかしその一方で、それらが絶対的なスタンダードとして日本中の教室を席卷したわけではない。同じ題材の授業を選び出して比べても、教師によってさまざまな授業がみられ、言い換えれば、さまざまな内容の現れ方がある。

このように、教科内容としてとりあげられる事柄は、教師の頭のなかでなんらかの教育的操作が加えられて、

授業やカリキュラムという単位に、構成されていく。この教育的操作をどのようにとらえればよいのだろうか。この問題に関しては、教師の知識・思考研究としてとらえられてきたが (Clark & Peterson, 1986; Grossman, Wilson & Shulman, 1989; 秋田, 1992; Grossman, 1994), そのアプローチや方法論, 個別研究の成果など, 特にここ十年ほどのアメリカでの一連の研究の展開が興味深く, その概要はこれまでも紹介されている (吉崎, 1987, 佐藤・岩川・秋田, 1990)。本論文では, 筆者の関心にしたがい, 対象を社会科を扱った研究に限定したうえで, 関連する諸研究の動向を整理していくことにする。

II. Pedagogical Content Knowledge (PCK) 研究の概要

教師の授業に関わる思考・知識の研究の一潮流が, 1980年代後半以降, アメリカにおいて発展した。その背景には, カーネギー財団報告書『備えある国家』, ホームズ・グループ報告書『明日の教師』の相次ぐ発表がある。1980年代前半にはじまる全米規模の教育改革の流れで, 「教職の専門性」確立のための教師教育の改革が提言された。教師の資質向上を目的に計画されたこの改革の一環として, カーネギー財団による研究助成を受けた The Teacher Assessment Project (教師査定プロジェクト) がスタンフォード大の Lee S. Shulman を代表として 4 年間にわたりすすめられた。先に Shulman らが 1980年代初頭からすすめてきた “Knowledge Growth in Teaching” project と結びつき, 本格的に進展したものである。彼らは授業という場に即した教職固有の知の世界をとらえるため, 熟達した教師を対象とした事例研究によって, 教師の実践上の指導力を解明しようとした。その結果, 「教師の知識を共通テーマとして, 授業研究と教師教育とが密接に関係しあった」 (吉崎, 1987) 研究成果をもたらした。

このプロジェクトの一連の研究において, Shulman が教師の知識研究のために提起した概念が Pedagogical Content Knowledge (授業を想定した教材の知識) である。Shulman は, 教師が授業に臨んで複合的に用いる知識のベースを想定し, そのベースを構成する次の 7 つのカテゴリーを提案した (Shulman, 1986, 1987; Wilson, Shulman & Richert, 1987)。

- ① content knowledge (教育内容についての知識)
- ② general pedagogical knowledge (授業についての知識)
- ③ curriculum knowledge (カリキュラムの知識)

- ④ pedagogical content knowledge (授業を想定した教材の知識)
- ⑤ knowledge of learners and their characteristics (学習者とその特性についての知識)
- ⑥ knowledge of educational contexts (教育的文脈の知識)
- ⑦ knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds (教育目標・価値ならびにその哲学的・歴史的背景の知識)

これら七つのなかで, 特に教師という専門職の特質を成すものとみなされ, 重視されたのが, ④の Pedagogical Content Knowledge (以下, PCK と略記する) である。Shulman は, 学問内容の知識を, 授業を想定したこの PCK へと組み替える翻案 (transformation) 過程を教師の思考活動の特徴として導き出した。

この Shulman の提唱は研究のための概念枠組みを提案したものであり, 後続する事例研究の積み重ねによる補足や裏づけが期待されることとなった。こうしてさまざまな教科にわたる一連の実証的研究が展開した。「教師査定プロジェクト」としては当初から, 小学校・算数と高等学校・社会科の二科目について中心的に成果をまとめるべく研究が進められた。しかし, このプロジェクトの枠にとどまらず, 彼らの問題提起は, 教師の思考研究という領域を確保しつつ, 既存の各教科毎の研究と相互触発し, 結びつきながら, 個別研究を促していった。たとえば数学教育では, Leinhardt, G. や Marks, R. らが, 自然科学に関する教育では, Hashweh, M.Z. や Smith, D. C. らが, 英語教育では, Grossman, P. L. らが, そして社会科では以下に取り上げる Gudmundsdottir, S. らが, といったように, 教科領域毎に教師と授業と知識に関する研究が積み重ねられていった。それらは教科の独自性を反映させながら教師の知識の解明に迫ると同時に, 各教科単位で行われてきた研究の成果をあわせみることによって, 教師と授業に関わる教科枠を超えた一般的知見として抽出され, 相互補完的に展開している。

このうち社会科および歴史についてはプロジェクトの立ち上げ当初から, Lee S. Shulman を中心に, 当時スタンフォード大に集った Suzanne M. Wilson, Sigrun Gudmundsdottir, Samuel S. Wineburg らによって, 事例研究が重ねられてきている。本論では, 論者の関心にしたがって, 社会科(ここではとりあえず social studies と同一視しておく)を対象とした研究について, その動向を探っていく。そこで, PCK 研究にまつわる具体的な進展をもう少し細かくみていこう。

III. 社会科教師のディシプリンとその組み替え

PCK はどこかに外在的にある普遍で定型の知識ではない。それは「自家製」(homemade)のものであり、教科特有、教師特有の文脈依存的な知のあり方である(Gudmundsdottir, 1990, 等)。そこで各事例において、教師が授業に関してどのように教育内容を構成しているのか、その結果としての教科観という視点から着目していく。

Gudmundsdottir (1987a) は、二人の教師志望の実習生に、実習年度のはじめとおわりに、ディシプリンのマップを描かせ、彼らが内に描き持つ教科観を考察した。「ディシプリン」(discipline)とは、一般には「学問性」と訳される。Shulman 一派は Schwab, J. J. の流れを汲んでいる。彼らのディシプリンという用語の用法は、その学際性を認めるもので、個々の命題知識のみならず認識の様式をも視野に入れており、単なる学問の知識の構造にとどまるものではない。その用法において Schwab の意図した特性(佐藤, 1993)が認められ、その独自性を加味したものとして本論では「ディシプリン」の語を用いる。

二人の実習生には、大学で人類学を専攻したという学問背景(ディシプリン)があったが、彼らの一方に、年度の終わりのディシプリン・マップに変化がみられた。単一のディシプリン(人類学)から成り立つシンプルな構造から、他の多様なディシプリン(政治構造、経済システム、社会構造、といった視点)と結びついた複雑な構造へと変貌した。単一のディシプリンを基盤としたマップは、授業経験を経るなかで、他のディシプリンとの結びつきが必要とされ、拡張した跡を示していた。

この変化の条件として、Gudmundsdottir は、教師が授業で新しい教育内容(content knowledge)を扱うにあたり、教師自らもそれを学んでいくことを再認識した。とくに、現代問題などの複雑な社会事象を扱う際に顕著である。教師が新たな教育内容に遭遇したとき、それを従来から持っていたディシプリンの枠組みにいかに関わり込むかが問題となる。それがうまくいくとき、教育内容として“teachable”なものとなる。これを、授業を想定とした PCK への構造的な再構成ととらえた。

このディシプリンの持ち方は教育経験によってちがいが現れるのだろうか。Gudmundsdottir ら(Gudmundsdottir & Shulman, 1987)は、新任教師とベテラン教師との比較対照を試みている。継続的なインタビュー調査をもとに、両者の教科に対する見通しのちがいを描き出した。その大きなちがいの一つは、カリキュラムとして

見通しがきいているかどうかという点である。ベテラン教師が、年間を通じて、全体としての構造、ストーリーを描いているのに対し、新任教師は、目先の1時間1単元を一つずつこなし、つないでいくのが精一杯であることがインタビューから読みとられた。

またベテラン教師のほうは、授業で扱うテーマについて、いくつかの授業の行い方の選択肢を持っていた。彼は、アメリカ史の例では、白人中心のいわゆる一般的通史、黒人による闘争史、経済史、トピックの集まりでみる歴史、批判的歴史、文化中心史という六種類の歴史の見方とその授業例をあげた。彼はかつてそれらを実際に授業で試した経験があり、それぞれの内容を学ぶことの意味を知っており、それぞれの長所短所をふまえて、授業に使い分けていた。受け持つ生徒の能力・関心などによって、より効果的な授業形態を選択していたのである。いくつかのディシプリンの持ち合わせを駆使して、教師なりの教科内容に関する見通しを持っていたことが、ベテラン教師の特質として明らかにされた。このような見通しは PCK の現れととらえられている。

では、教職に就く前に身につけたディシプリンのちがいは、授業にどのような影響をもたらすのだろうか。Goodman ら(Goodman & Adler, 1985)によると、16人の教育実習生に、授業についての信念や方法論について調査したところ、それぞれに社会科観(社会科像)を持っていることが判明した。彼らの社会科観は、非教科、人間関係、公民教育、学校的知識、初等教育カリキュラムの中核、社会的行為の教育、とそれぞれに特徴づけられるような多様なものであったが、公にいわれるような「探究すること、活発な社会参加、社会科学の理解を促す」という社会科観とは関連性がみられにくいことが明らかになった。Goodman らはこれを大学時の専攻によるディシプリンの影響の強さととらえる。「社会科を教える」というイメージは、学生時に得たディシプリンからつくりあげられるというわけである。「社会科を教える」というディシプリンが存在するならば、それこそが彼らに求められることになる。

Wilson ら(Wilson & Wineburg, 1988)は、四人の高校教師に対し、大学時に専攻したディシプリンのそれぞれのちがいを背景に、同じ教科内容(アメリカ史)を教える際の、歴史観のちがいの現れを描き出そうとした。ここでも、自分の専門外である新しい内容を教える際には、教師自身が新しい内容を学ばねばならないということが浮き彫りにされた(Gudmundsdottir, 1987a)。ただし、新しい学問的知識内容の取り込みにおいては、教師のなかで既存の信念による吟味がなされるはずで、やや

もするとその新しい情報は「既存の信念の奴隷」と化してしまふ恐れもある点に言及している。結論としては、大学時代の専攻で身につけたディシプリンの授業への影響の強さが指摘された。影響する範囲は、授業形態（方法論）や授業内容だけでなく、教育目標にまで及んでいた。すなわち、教科観への影響が示唆された。

では既存のディシプリンの教師への影響は、授業を通して生徒に波及をさせるのだろうか。教師の歴史観が生徒の信念に与える影響は、Evansによって探られた（Evans, 1988, 1989, 1990）。当初彼は、教師による歴史のとらえ方がいかに授業に反映し、生徒に影響するかを明らかにしようとした。3人の教育実習生と彼らの生徒への調査から出発し、教師の歴史観が個々に異なり、カリキュラム構成に影響することを明らかにした。その後、教師の歴史観を類型化し（ストーリーテラー、科学的歴史主義者、相対主義的改革主義者、包括的哲学者、折衷主義者）、生徒への調査を通してその影響度を調べていった。結果的に、カリキュラム構成への影響はみられたが、生徒の信念形成にまで結びついたことを裏付ける有力な手がかりはみつからなかった。

大学時の専攻として身につけたディシプリンの持つ影響力の強さと、それによって構成される教科としての見通し（教科観）、それが教師の熟練度と相関していることが裏付けられている。

IV. pedagogical に考えることとその軌跡

上記の諸研究では、あるディシプリンで支えられた教育内容知識が、教育経験を経るなかで発展していくことがうかがえた。では授業を媒介として、学問的内容はいかに変化していくのだろうか。pedagogical な思考の軌跡をより詳細に描出する研究として、Gudmundsdottir は、社会科教師のもつ歴史モデルと、授業における発問に着目した。David, Harry, 両ベテラン教師の、教科内容の見通しを描出し、アメリカ文学と英語の教師への事例研究からモデル化した発問の分析枠を用いて、pedagogical な意図の軌跡に迫ろうとした（Gudmundsdottir, 1991c）。

ベテラン教師 David の持つ歴史モデルは、個々の歴史的史実の情報（彼の思想や生活経験、新聞や歴史雑誌、歴史書、マンガなどで獲得したもの）と、現代の事象（核兵器競争、貧困、差別、戦争、公害、テクノロジー、機会均等）との連結の図式で表される。彼のモデルは、歴史的史実を解釈によって、時代を超えて現在の自分自身に結びつけることをねらいとしている。その連結のため

に、史料解釈に時間を多く割いたり、音楽の利用、ロールプレイングなどを適宜駆使していた。この David が、いかに学問的内容知識を授業的に意味づけて構成していくのかを、英語教師の授業から抽出した発問のカテゴリー分け（Nancy's category）によって、解明しようとした。このカテゴリーは、<カテゴリー1>テキストのなかのこぼのの意味の理解に関連するもの、<カテゴリー2>解釈、<カテゴリー3>テキストのなかの観念を生徒の実生活に結びつけるもの、の三レベルに分かれる。これによると、例えば南北戦争など、アメリカ史においてその解釈が重視される事柄については、<カテゴリー2>の発問の頻出度が高かった（51%）。あるいは、当時の内政干渉問題に話題が及ぶと、現代の東側社会との国際情勢を例にした<カテゴリー3>の質問が増えた。このようにその内容と、生徒の理解能力、教師の考える重要性などが加味されて、発問は操作されていた。

もう一人のベテラン教師 Harry も、独自の歴史モデルを持っている。アメリカ史をアメリカン・パイの一切れに喩え、「民主主義化過程における参加機会の増大」を闘いとるという闘争史観でとらえている。彼の授業中の発問頻度は高いほうだが、Nancy's category でみると、<カテゴリー1>と<カテゴリー2>に集中する（41%+49%）。事実とその解釈を重視するがゆえの結果であるが、場合によっては頻繁に3つのカテゴリー間を往復した場面も見られた。事実の確認が多くなるのは、彼が担当する生徒という要因に帰因する。彼らは教科書を読まないし、えてして無関心に陥りがちだからであった。

両教師とも、それぞれ独自の歴史モデルを持ち、授業ではそのモデルの理解へと生徒の理解をうまく導くべく発問を随時変えている。状況に応じた教育内容の示し方の変更の現れである。随時発問のカテゴリーを変更していく教師の思考は、まさに授業ならではの操作に基づく教育内容知識の生成の軌跡ととらえられた。

一方、Wilson (1990a) は、自らの小学校での授業実践をもとに、pedagogical に考えていくことを考察した貴重な報告をしている。彼女の実践は、地元・ミシガン州について、気候、野生動物、植生の視点から、その地理的特性を歴史的に考えていくものである。授業は、かつてどんな古生物がいたのか、なぜ今は見かけないのか、というように展開する。地図の概念そのものを明確にしていく地図作業や、州都の位置に関する議論のやりとりを通じて、彼女は教師として教育内容知識に通じておくことの意味深さを再認識した。教育内容知識により通じていることは、授業中のつぶやきや生徒の質問の意図など、

生徒の内容理解の状況把握をより優利にし、適切な教授行為の選択に役立った。また同時に教師がディシプリンの把握を深めることによって、生徒のよりの確な社会科学的・歴史的思考の展開を支えることができた。

Wilson と Wineburg (1988, 1991) は、授業形態上明らかに異なる二人のベテラン教師に着目した。各自の授業中の教師の在り様は大きく異なり、それぞれ“visible”, “invisible”と特徴づけられた。前者は、教師が積極的に生徒へ働きかけ、中心となって弁舌をふるう。馬蹄形に並べた机の真ん中で、教師は常に先導して問いかけ、意見や解釈を引き出し、また生徒に差し戻しながらディスカッションを組織していた。一方後者の授業は、模擬裁判の形式を用い、生徒主導で議論が進行する。教師は教室の隅で見守ることに終始し、時折助け船を出すという控えめな関わり方である。この両者の指導形態のちがいに、Wilson らはとりたてて優劣をつけたりはしない。この指導形態の違う両者にあい通じる、「授業としてうまくいっている」ことの共通性を描き出すことがこの事例研究の目的である。両者に共通するのは、生徒をうまく動かすことができていることと、明確な目標に向かわせていることとの二点である。アメリカ独立革命をめぐる複合的な歴史的事情について、それぞれ駆使する手法は異なるが、わかりやすさという点、動機づけるという点で、うまく生徒の理解を促している。両者にはこの事例で記された授業スタイルに限らず、アナロジーや、シミュレーション、ドラマ仕立て、ディベート形式など、場合に合ったさまざまな手法が観察され、教師のなかで洗練された歴史の理解をうまく生徒の理解へと「橋渡しする」(bridge)ための手段となっていることが認められた。教師のより深い学問的内容知識への洞察、授業についての知識、生徒についての情報、がうまく噛み合わさってその授業を支えている。教師の抱く教育目標に則して、いかに効果的で生徒にとって適切な方法を選択できているかという点が重要であった。

これに関連して、直接 PCK 概念を扱うものではないが、田中 (1989) の熟練教師に対する事例研究も、教師が pedagogical に授業を構想していく軌跡が記されており興味深い。

pedagogical に考えていく PCK 構成の過程が事例で押さえられていく一方で、先の Shulman の 7 つの知識ベースには位置づけられにくい構成要素についても検討が加えられた。Gudmundsdottir は、教師の持つ価値志向と PCK との関連を事例研究から押さえようとした (Gudmundsdottir, 1990)。これは、Shulman の PCK 論には、授業の道徳的側面への配慮が欠けるという問題提

起 (Sockett, 1987) に端を発している。なるほど、価値志向は、教師の教職志望の動機にはじまり、教科観、目標論、生徒観等、教師を取り巻くあらゆる要素に關与する。教育目標を例にとれば、社会科教師が、将来この国土を受け継いでいく生徒たちだからこそ平和問題への意識付けが必要だ、と考える場合も彼の価値観の現れだともみる。教科書利用を例にしても、教科書を「できのよくない歴史書」とみなすのも「ただの事典」とみなすのも、その根底には教師の価値志向が横たわっている。仮に同じ授業場面で、ある教育内容を説明するためにある事柄を引いてくるとしても、その事柄の選択は教師の価値志向によって多様となろう。Gudmundsdottir は、価値や信念といった、教師の教科に対する価値志向は、PCK の中核を成すものであり、内容選択や、教科書の利用法、教授スタイル、生徒の教育目標への見通し等、授業やカリキュラムデザインまですべての局面に影響することを論じた。新任教師よりも、ベテラン教師のほうが、価値志向と教授法とをよりうまく調整していることを示唆してこの論は結ばれる。ただし、教師の価値や信念研究は、かねてからその重要性を認められながらも、その観念の把握が難しく、慎重さを要する (Pajares, 1992) という問題点を付記しておく。

ベテラン教師のうまさは、生徒の理解や状態に合わせながら(生徒に関する知識)、適切な教育内容知識を取捨選択できていることにある。すなわち、教師は、その教科で何を教えたいのか、自分なりの目標を明確に持ち得ている(教育目標についての知識)。それらの多様な知識を pedagogical に総合することで、学問的内容を授業に応じた形に翻案するのである。

V. テキストと教師の読み

学問的内容をいかに PCK へと組み替えていくか、その重要性は事例で裏付けられてきたが、では、PCK の元となる、学問的内容の理解はどうなのかという問いが成り立つ。ここでは、歴史の理解に焦点を当てた教師の読解研究をみていく。

「より洗練された歴史理解」があるならば、それはどのように現れるのだろうか。Wineburg (1991a, 1991b) は心理学的手法を用い、「レキシントンの戦い」に関するさまざまな歴史テキスト(文書史料:日記,自叙伝,公文書,手紙,新聞,小説,教科書)を複数の歴史家と高校生たちに読み比べさせ、理解のちがいをとらえようとした。総じて歴史家は、高校生よりもより洗練された様式で読んだ。付随する絵画資料への判断、史料としての価

値評価、文書を読みとるヒューリスティックス、といった点から分析された。両者のちがいを分けたのは、歴史的証拠について広く包括的に理解し考える力である。対立した事象のあいだで妥当性を判定し、確証していくしかたの知識—後述するように Schwab が構文的知識と呼んだもの—が両者の読みを分けた。

この研究を受け継いで、Yeager ら (Yeager & Davis, Jr., 1996) は教師の歴史文書の読みを分析した。三人の歴史教師に、先の Wineburg と同じ文書を示し、発話思考法によってその読みにおける思考の軌跡をたどろうとした。三人の被験者は、教職歴は異なるが、同じくアメリカ史を教える立場にある。被験者間のちがいは、彼女らがどのように歴史を考えているか (ディシプリンのちが) である。一人は、歴史を意味の構築だとみる構成主義的立場、一人は厳密な正確さの探究として歴史をみる立場、そしてもう一人は、読み物として歴史を愛しエンターテイメントとみる立場、である。結果として、事象間の複雑な関係を見抜くという点で、エンターテイメントの立場に若干の理解の曖昧さがみられたものの、授業の遂行という視点からみて概ね彼女らに大差はないとされた。ゆえに Yeager らは、専攻したディシプリンのちがいに帰因する有意な差はないとみなす。むしろ、教師として経歴を積むなかでその歴史理解も洗練されていくことから、プレサービス (教師準備教育の段階) もさることながら、インサービス (現職教育の段階) での教師教育がより重要となると予見している。

一方、教師と授業をとりまく内容知識の具体的な存在形態として、見のがせないのが教科書などのテキスト類である。ここで教科書分析に代表されるテキスト分析研究にもふれておく。テキスト分析研究の流れについては、記号論と知識社会学の隆盛を抜きには語れない。1970年代のイギリスにおける Young, M. F. D. を嚆矢とする学校知識社会学の潮流は、教育で扱われる知識内容と社会構造との関係を指摘したものであった。その問題提起は、教育内容と社会的・文化的イデオロギーをテキストから読み解く研究を導いた。社会科に関連するものでは、Anyon の歴史教科書分析 (Anyon, 1979) が比較的早い時期のものとしてあげられる。17種の中学校用歴史教科書を分析し、それらに潜む特定の社会階層 (資本家層) の利益を反映するイデオロギーを暴き出そうとした。Taxel (1984) は、子ども向けの歴史読み物 (アメリカ独立革命について) を1899年から1976年まで時系列的に並べ4期に分けて分析している。概ね、善対悪という二項対立的図式に変わりはないものの、時代に応じて社会的・経済的制度的変化が物語の構造や登場人物の現れ方

に変化を与えていることを指摘した。同様の研究方法は、教科書の内容分析にも援用される。教科書は、最も主たるテキストとして位置づくであろうが、教師によってそのとらえ方は多様である。例えばカリキュラム構成の際の教科書の役割は、全面的に準拠されるわけではなく、節などの小単位で構想に用いられる (Kon, 1995)。教科書の読み取り方は、カリキュラム構成に影響し、社会科観にも通じる。その意味でも、テキストに対する教師の読みは、予想以上に授業に影響をもたらしていると考えられよう。また生徒の思考の軌跡としてのテストの答案や課題の提出物などの分析も試みられており (Wilson & Wineburg, 1993), 教科書以外の授業を取り巻くテキストに対する教師の読みも明らかにされていこう。

このようなテキスト分析研究と、教師の読み研究や授業での教育内容知識研究などが結びついてより質的に掘り下げた研究の進展が期待できよう。

VI. 総括

この PCK に代表される教師の思考研究からいかに学び、なにを受け継いでいくのか。プロジェクト発足当初に、Shulman は、7つの知識カテゴリーを列挙し、提唱したが、それらカテゴリー間相互の関係性、位置、配列などについては明言しなかった。それゆえ当初から、後続する事例研究の積み重ねによって、その補足や裏づけが期待されることとなった。

その一方で、PCK の概念枠そのものが哲学的・理論的に再検討されたり、事例研究の積み重ねのなかでその再配置や枠組みの補足が試みられた。たとえば吉崎 (1987) は、Shulman の7つの知識カテゴリーのカテゴリサイズが、レベルとして不均等である点を問題視した。そこで教育内容、教授方法、生徒という三つの主要要素に選り分け、それらの組み合わせによって七領域を再編した図式を示した。また McEwan と Bull (1991) は、Shulman の知識観そのものを構成主義的観点から批判的に問い直し、PCK 概念の曖昧さを指摘した。その論点を発展的に受け継いで、Cochran ら (Cochran, DeRuiter & King, 1993) は、Pedagogical Content Knowledge を Pedagogical Content Knowing という概念に置き換え、図式を描き直そうと試みた。PCK は静態的な命題知識として存在するわけではなく、その動態的な特性をふまえれば、この概念枠の修正案もうなづける。

また佐藤ら (佐藤・岩川・秋田, 1990) は、知識ベースを確定する傾向にとどまらず、具体的な授業の過程と文脈においてどう形成され機能するのか「形成と機能の

側面からも捉える必要がある」と提言した。この提言は、PCK をある固定的な知識としてとらえず、授業という文脈において多様で複雑な形成過程を経た特性を念頭に扱うべきだという PCK に対する本質的な理解に基づいている。この課題に応える研究の方向として、教師の実践的知識の研究がある（佐藤・岩川・秋田，1990；佐藤等，1991；吉崎，1991，1997；秋田・岩川，1994）。

一連の PCK 研究において、PCK の生成のダイナミクスと、そのプロセスの記述が新たな授業研究の領域として確保された点をまず評価したい。そこから得られる知見は、教員養成、教師研究、教科教育など多岐の方面に示唆を与えるだろう（例えば教員養成では Wilson, 1990 b）。また、同時に研究方法論上の洗練と発展という点で意義深い。授業の参与観察やインタビュー（VTR を用いた再生刺激法や VTR 中断法、発話思考法などを活用する）などのアプローチへの模索と期待、ベテラン教師と初任教師の比較対照や、教育実習や初任者研修の場面といった研究対象の開発と設定も意義深い（Feiman-Nemser & Buchmann, 1985；Feiman-Nemser & Parker, 1990；佐藤・岩川・秋田，1990；佐藤等，1991；秋田・岩川，1994）。

また、徳岡（1995）は、PCK 研究の効能に期待を込めて、「教科教育の重要性」という視点で研究の展開を方向付けている。PCK にみられる問題設定は、従来の日本での教師研究・授業研究では直接的にみあたらないものではあるが、日本における教育研究の歴史を振り返ると、その授業実践研究の事例の積み重ねは豊かである。例えば藤岡（1989）は、同一の教育内容について三人の教師の実践を比較し、モデル化を試みている。教育内容観、教授方法の選択、学習者観の各レベルに即して、実践の内的構造を導き出すことによって、従来の実践記録の分析とは違った授業研究の方向性を打ちだした。PCK 概念に直接触れたものではないが、視角と方向性において類似する点も多い。こうした研究の位置づけも含めて、PCK をめぐって、既存の研究領域との対応や結合を含めた研究の進展も考えられよう。

その一方で、PCK 研究は概ね事例の解釈に基づく質的研究であった。妥当性と格闘のなかで、これらの研究は、その方法論的検討（Wilson & Gudmundsdottir, 1987；Shulman, 1988；Clark, 1991；Elbaz, 1991；Shulman, 1991a, 1991b；Grant, 1991；Hall & Glant, 1991；Gudmundsdottir, 1991a, 1991b）と常に背中合わせで進行してきたといえる。なかには解釈の帰結が不明瞭であったり、ややもすれば独善的と受け止められかねない点もあり、方法論的なさらなる検討と充実が必要で

あろう。

一連の研究を総じて貫くのは、教師が自らの職能を熟達させるには、PCK を成長させ、単一のディシプリンをインターディシプリンに変換させていく必要があるということであった。この点は特に社会科（social studies）において当てはまるといえよう。社会科という教科の学際的性格や総合的認識の必要という特徴と切り離しては考えにくい結論である。

PCK は、教育内容知識が中核となって再構成されたものだが、ディシプリンの見通しはその両方に重要であるとされた。このディシプリンを特徴づけるのが Schwab の提示した「実体的構造」（substantive structure）「構文的構造」（syntactic structure）であり、PCK の形成を支えるのは、この「構文的構造」である。学問を構成する法則や命題知識など実体的なものを指すのが前者であるのに対し、後者はその学問の考え方やレトリック、認識の枠組みなど構造的な特質を指す。この構文的構造への造詣の深まりによって、生徒についての知識を加味したり、教育目標についての知識を考慮したりしながら、個々の学問内容を授業を想定した PCK へ翻案することが可能になる。それは、生徒や授業の環境などさまざまな条件のなかで授業内容・授業形態をより効果的に、柔軟に構成できるという対応能力につながる。そのような非固定的で順応性の高いカリキュラム観、カリキュラムポテンシャル（Ben-Peretz, 1975）が諸研究の端々で重用された（Gudmundsdottir & Shulman, 1987他）。

問題は残っている。インターディシプリナリーに教師の展望を変えることは、いかなる状況で可能になるのだろうか。そうした教職に固有な反省の機会をいつ、どこで、どのようにして得るのか。地理教育に関してであるが、学問内容知識と PCK の促進を目的とした二週間の夏期講習の有効性を、参加者への追跡調査で明らかにした報告もある（Ormrod & Cole, 1996）。既存のディシプリンの影響力の大きさを考慮しつつ、授業経験を重ねていくなかで教師としての職能の発達をいかに促進するのか、学際的教科である社会科だけに、研究の方法論的検討も含めて PCK 研究の知見を受け継いでいくべきであろう。

（指導教官 藤岡信勝教授）

参考文献

- Anyon, J. (1979). Ideology and united states history textbooks, *Harvard Educational Review*, vol.49, No.3, 361-386.
秋田喜代美 (1992) 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 221-232.
- 秋田喜代美・岩川直樹 (1994) 教師の実践的思考とその伝承, 稲垣忠彦・久富善之(編)『日本の教師文化』東京大学出版会 84-107.
- Ben-Peretz, M. (1975). The concept of curriculum potential, *Curriculum Theory Network*, 5 : 2, 151-159.
- Clark, C. M. (1991). Real lessons from imaginary teachers, *Journal of Curriculum Studies*, vol.23, No.5, 429-433.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes, In M. Wittrock(Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), New York : Macmillan, 256-296.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A. & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation, *Journal of Teacher Education*, vol.44, No.4, 263-272.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse, *Journal of Curriculum Studies*, vol.23, No. 1, 1-19.
- Evans, R. W. (1990). Teacher conceptions of history revisited: Ideology, curriculum, and student belief, *Theory and Research in Social Education*, vol.18, No.2, 101-138.
- Evans, R. W. (1989). Teacher conceptions of history, *Theory and Research in Social Education*, vol.17, No.3, 210-240.
- Evans, R. W. (1988). Lessons from history: Teacher and student conceptions of the meaning of history, *Theory and Research in Social Education*, vol.16, No.3, 203-225.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation, *Teachers College Record*, 87, 53-65.
- Feiman-Nemser, S. & Parker, M. B. (1990). Making subject matter part of the conversation in learning to teach, *Journal of Teacher Education*, vol.41, No.3, 32-43.
- 藤岡信勝 (1989)『授業づくりの発想』日本書籍
- Goodman, J., & Adler, S. (1985). Becoming an elementary social studies teacher: A study of perspectives, *Theory and Research in Social Education*, vol.13, No.2, 1-20.
- Grant, G. E. (1991). Ways of constructing classroom meaning: two stories about knowing and seeing, *Journal of Curriculum Studies*, vol.23, No.5, 397-408.
- Grossman, P. L. (1994). Teachers' Knowledge, In: T.Husen & T. N. Postlethwaite(Eds.), *The international encyclopedia of education*(2nd Ed.), vol.10, 6117-6122.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M. & Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching, In: M. C. Reynolds(Ed.) *Knowledge base for the beginning teacher*. New York: Pergamon. 23-36.
- Gudmundsdottir, S. (1987). Learning to teach social studies: Case studies of Chris and Cathy, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington DC.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge, *Journal of Teacher Education*, vol.41, No.3, 44-52.
- Gudmundsdottir, S. (1991a). Story-maker, story-teller: narrative structures in curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, vol.23, No.5, 207-218.
- Gudmundsdottir, S. (1991b). Ways of seeing are ways of knowing. The pedagogical content knowledge of an expert English teacher, *Journal of Curriculum Studies*, vol.23, No.5, 409-421.
- Gudmundsdottir, S. (1991c). Pedagogical models of subject matter, In: J. Brophy(Ed.), *Advances in Research on Teaching*, vol.2, London: JAI Press Inc., 265-308.
- Gudmundsdottir, S. & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol.31, No.2, 59-70.
- Hall, S. & Grant, G. E. (1991). On what is known and seen: a conversation with a research participant, *Journal of Curriculum Studies*, vol.23, No.5, 423-428.
- Kon, J. H. (1995). Teachers' curricular decision making in response to a new social studies textbook, *Theory and Research in Social Education*, vol.23, No.2, 121-146.
- McEwan, H. & Bull, B. (1991). The pedagogic nature of subject matter knowledge, *American Educational Research Journal*, vol.28, No.2, 316-334.
- Ormrod, J. E. & Cole, D. B. (1996). Teaching content knowledge and pedagogical content knowledge: A model from geographic education, *Journal of Teacher Education*, vol.47, No. 1, 37-42.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, vol.62, No.3, 307-332.
- 佐藤学 (1993) ディシプリン中心カリキュラムの継承—シュワブの「構造」概念を中心に,『アートエデュケーション』建帛社, 1993. 4, 14-20. (同, 1996, 『カリキュラムの批評』世織書房, 所収, 83-94.)
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 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巻 177-198.
- 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之 (1991) 教師の実践的思考様式に関する研究(2)—思考過程の質的検討を中心に—,『東京大学教育学部紀要』第31巻 183-200.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher*, vol.15, No.2, 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*, vol.57, No.1, 1-22.
- Shulman, L. (1988). A Union of insufficiencies: Strategies for teacher assessment in a period of educational reform, *Educational Leadership*, Nov., 36-41.
- Shulman, L. (1991a). Ways of seeing, ways of knowing: ways of teaching, ways of learning about teaching, *Journal of Curriculum Studies*, vol.23, No.5, 393-395.
- Shulman, L. (1991b). Toward a pedagogy of cases, In: L. Shulman(Ed.), *Case methods in teacher education*, 1-30.
- Sockett, H. T. (1987). Has Shulman got the strategy right ?, *Harvard Educational Review*, vol.57, No.2, 208-219.
- 田中博之 (1989) 熟練教師の授業設計—社会科の授業デザインング—, 水越敏行(編)『授業設計と展開の力量(講座教師の力量形成第2巻)』ぎょうせい 32-56.
- Taxel, J. (1984). The american revolution in children's fiction: An analysis of historical meaning and narrative structure, *Curriculum Inquiry*, 14 : 1, 7-55.
- 徳岡慶一 (1995) pedagogical content knowledge の特質と意義,『教育方法学研究』第21巻 67-75.
- Wilson, S. M. (1990a). Mastodons, maps, and michigan: Exploring uncharted territory while teaching elementary school social studies, *Elementary Subjects Center Series*, No.24.
- Wilson, S. M. (1990b). The secret garden of teacher education, *Phi Delta Kappan*, vol.72, No.3, 204-209.
- Wilson, S & Gudmundsdottir, S. (1987). What is this a case of ? : Exploring some conceptual issues in case study research, *Education and Urban Society*, vol.20, No.1, 42-54.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S. & Richert, A. E. (1987). '150 different ways' of knowing: Representations of knowledge in

- teaching, In: Calderhead, J.(Ed.), Exploring Teachers' Thinking, 104-124., London: Cassell Educational Limited.
- Wilson, S. M. & Wineburg, S. S. (1988). Peering at history through different lenses: The role of disciplinary perspectives in teaching history, Teachers College Record, vol.89, No.4, 525-539.
- Wilson, S. & Wineburg, S. (1993). Wrinkles in time and place: Using performance assessments to understand the knowledge of history teachers, American Educational Research Journal, vol.30, No.4, 729-769.
- Wineburg, S. S. (1991a). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence, Journal of Educational Psychology, vol.83, No.1, 73-87.
- Wineburg, S. S. (1991b). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy, American Educational Research Journal, vol.28, No.3, 495-519.
- Wineburg, S. & Wilson, S. (1988). Models of wisdom in the teaching of history, Phi Delta Kappan, vol.70, No.1, 50-58.
- Wineburg, S. & Wilson, S. (1991). Subject-matter knowledge in the teaching of history, In: J. Brophy(Ed.), Advances in Research on Teaching, vol.2, London: JAI Press Inc., 305-347.
- Yeager, E. A. & Davis, O. L. Jr., (1996). Classroom teachers' thinking about historical texts: An exploratory study, Theory and Research in Social education, vol.24, No.2, 146-166.
- 吉崎静夫 (1987) 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 11-17.
- 吉崎静夫 (1991) 『教師の意思決定と授業研究』ぎょうせい
- 吉崎静夫(1997)『デザイナーとしての教師, アクターとしての教師』金子書房