

知識と実践を名づけることのポリティクス： 教師の専門性向上と専門職性確立のための方途を探る

Politics of Naming Knowledge and Practice: Exploring Ways to Improve Professionalism and Establish Professionalism in Teaching

若松大輔

Daisuke WAKAMATSU

弘前大学大学院教育学研究科

Graduate School of Education, Hirosaki University

要 旨

本稿では、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、教師の専門性向上と専門職性確立のためのヴィジョンと論理を明らかにすることを目的としている。第1節では、1980年代半ばから1990年代における教師の知識研究から産出された知識基盤と力量形成論の議論を確認した後に、2000年代にこの議論を批判的に継承したコア・プラクティス論の枠組みを確認する。続く第2節では、社会正義を志向する教師教育論との関係からコア・プラクティス論を批判的に検討する。最後に第3節では、専門職性の観点からコア・プラクティス論の課題を乗り越えるための論理として、教師の知識研究から導出されたケース・メソッドの議論に内包していた可能性を掘り起こし、事例で紡ぐ脱中心的ネットワークというヴィジョンを描いていく。

キーワード：教師の知識 ケース・メソッド コア・プラクティス 教師の専門性と専門職性 教師の自律性

0. はじめに

2000年代以降、日本の教師政策は矢継ぎ早に転換してきた。養成・採用・研修に関するレトリックは変容しつつも、そこに共通して「専門職化」だけでなく「脱専門職化」を読み取ることが可能である(丸山, 2006年; 若松・石井, 2021年)。ここで鍵となるのが「自律性 (autonomy)」である¹。政策が当事者である教師の外部から効率的に統制しようとする志向性を含む限り、自律性を基盤とする専門職の考え方と衝突することになる。このスタンダードと綿密な計画による質保証の政策的立場は、教師不信のまなざしに基づいていると言えよう。そうであるならば、単に各政策を個別に批判するだけでは不十分である。今求められていることの1つは、教師の「専門性 (professionalism)」と「専門職性 (professionalism)」を確立するための具体的な可能性としてのヴィジョンを描くことである。概念的に可能なヴィジョンを探求し実現していく中で²、政策立案者あるいはその背後に存在する世論

による不信のまなざしが解消されていくことが期待される。

本稿では、教師の専門性と専門職性の概念それ自体を検討の対象とするわけではなく、この両者を確立するためのあり方を模索することをねらいとしている。そのため、さしあたり専門性と専門職性の概念規定は、頻繁に参照されるエリック・ホイール (Hoyle, E.) によるものに従う。ホイールによると、専門性は「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」に関わるものであり、専門職性は「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」に関するものである (Hoyle, 1974, p.14)。つまり、端的に言ってしまえば、教師の力量に関するものが「専門性」であり、社会的地位に関するものが「専門職性」ということになる。両者は、相互に影響を与える側面が認められるものの、力量が高まれば直ちに社会的地位が確立されるわけではなく、またその逆が生じるわけでもない (石井, 2021年)。両者には相対

的に独自の論理が存在するのである³。

近年の世界的な専門職としての教師の議論は、ドナルド・ショーン (Schön, D.) とリー・ショーマン (Shulman, L.) の仕事に支えられてきたと言っても過言ではない (佐藤, 2017年)。ショーンによる「省察的実践家 (reflective practitioner)」という専門職としての教師像は、認識論を土台とした枠組みであり、専門性を考える上で示唆に富む。他方で、ショーマンの議論は、認知心理学の知見にも依拠しつつ教師の知識研究として展開された。知識 (knowledge) には、主体的側面 (「knowing」の方が適切であるが) と客体的側面がある。この主体的側面には専門性が、客体的側面には専門職性が、深く関わっている。事実、ショーマンは、一方で教師の力量形成の方法を説き、他方で専門職スタンダードと教師評価のあり方に影響を与えてきたのである。ゆえに、この教師の知識研究の系譜の議論は、専門性と専門職性の双方のあり方を探る上で適切な対象であるかもしれない。この系譜は、現在アメリカの教師教育論において1つの主流を形成しつつあるコア・プラクティス運動 (core practice movement) にも連なっている (若松, 2022年)。コア・プラクティス論が、様々な角度から批判されているという点も、対象選択の根拠として重要である。なぜならば、教師を専門職として確立しようという志向性は共有しつつも、異なる立場が存在するということが、それらの批判の内実を検討することによって論点を浮き彫りにすることができるためである。

したがって、本稿では、1980年代半ば以降に成立した教師の知識研究の系譜における教師教育論、とりわけ現在論争的であるコア・プラクティス論を対象として、教師の専門性と専門職性の概念を分析視角とする。そして、教師の専門性の向上と専門職性の確立のためのあり方とその論理を模索することを目的とする。コア・プラクティス論については、主唱者の1人であるパメラ・グロスマン (Grossman, P.) による言説の展開を明らかにした先行研究がある (若松, 2022年) が、人物史研究の域に留まっており、教師の専門性と専門職性の観点から検討を加えてコア・プラクティス論における論争の意味を探究する余地が残されている。また、この先行研究以降にグロスマンらによる重要な著作が刊行されたことにも留意したい。そこで本稿では、前述の目的のために、次のように行論を展開していく。まず第1節では、教師の知識研究からコア・プラクティス論の成立および展開を確認し、続く第2節では「名づける」ということを手がかりにコア・プラクティス論を批判的に検討して、最後に教師の自律性を重視し

てコア・プラクティス論の課題を乗り越えるためのヴィジョンと論理を明らかにする。

1. 教師の知識研究からコア・プラクティス論へ

本節では、コア・プラクティス論の意味を見定めるために、まずその源流であるショーマンによる教師の知識研究の含意を確認した後に、その議論をどのように乗り越えようとしてコア・プラクティス論が提起されたのかを見ていく。そして、コア・プラクティス論の現在の到達点を明らかにするために、最新の著書『PBLのためのコア・プラクティス：教師とリーダーのためのガイド (Core Practices for Project-Based Learning: A Guide for Teachers and Leaders)』を紐解いていく。

(1) 教師の知識研究とケース・メソッド

ショーマンは、他の論者が多くの場合そうであるように、医師や法曹といった伝統的な専門職を範として、専門職としての教師のヴィジョンを描いている。そのような関心のもと1980年代半ばに「知識」に着目した。ショーマンの知識研究の中で最も有名かつ影響力をもつ枠組みが、PCK (Pedagogical Content Knowledge) や学習者の知識、教育目的の知識などを含む「知識の領域 (domain of knowledge)」である (e.g. Shulman, 1986; Shulman, 1987a)⁴。この知識の領域は、「知識基盤 (knowledge base)」創出の目的に基づいている。そして、この知識の領域および知識基盤は、「アセスメント主導 (assessment-driven)」の発想が根底にあり、「教える活動の中心的要素、そして何が卓越した実践としてみなされうるのかを明示化する試み」(Sockett, 1987, p.209)であった。つまり、ショーマンは、医師や法曹のように専門職としての知識基盤を明確化することで専門職スタンダードを築き、それに基づく資格認定制度を設けることで、教師の社会的地位、すなわち専門職性の確立を目指したのである⁵。

このような戦略に対して、ヒュー・ソケット (Sockett, H.) は、実践者である教師の文脈性と判断を無視あるいは軽視していることや、それをアカウントビリティ制度に組み込むことで教師の士気を低下させることを批判している (Sockett, 1987)。つまり、実践者の外部から専門職化を図ろうとするアプローチにおける課題を指摘しているのである。しかしながら、知識基盤に対するこの批判には首肯できるものの、ショーマンによる教師教育学構想の中は、文脈性や判断を軽視せず専門性と専門職性を確立していくあり方も含まれている。このもう1つのヴィジョンの起点となるのが、

「知識の領域」とは異なる、教師の知識の構造である「知識の形式 (form of knowledge)」という枠組みである (若松, 2020a年)。知識の形式は、知識の表現形式である命題的知識および事例的知識と、それを組み替えていく精神作用である方略的知識からなるものである。このような教師の知識の形式から、専門性を高めるための力量形成論であるケース・メソッドが導き出される (若松, 2020c年)。

ケース・メソッド⁶も、医師や法曹の専門職養成の方法から着想されたものであり、当初は他者の事例を読み議論することで、理論と実践の双方の知識を身につける方法として提起された (Shulman, 1992)。しかしながら、1990年代半ば以降に、自身の経験を他者と対話しながら事例として書くというプロセスを含むものになった。したがって、ショーマンによる最終的なケース・メソッドとは、他者の事例を読み議論することによって理論と実践の知識を獲得することと、事例を書くことによって自身が保有する知を更新するという、知識の獲得と更新としての力量形成論を意味している。なお、これは「〈分析—構築—コメント—コミュニティ〉サイクル」と呼ばれている (Shulman, 1996)。ショーマンによって教師の知識研究から導き出された専門性向上のあり方は、この知識の獲得と更新という認識を重んじるものであった。この点がコア・プラクティス論の成立においては重要である。

他方で、このケース・メソッドは、専門職性の確立にも寄与する可能性がある。詳しくは第3節で論じていくため、ここでは1980年代半ばから1990年代への転換に関する八田幸恵の評価を紹介することに留めておきたい。八田は、「[1990年代には] ショーマンは、ある基準に基づいてPCKを選択し蓄積するという発想を取らない。そうではなく、あくまで専門職の実践者である学習者の学習過程を充実させるために、そして学習過程と学習の結果がより広い世界に公的に開かれていくために、公的で共同的な学習過程に組み込まれる形で、多様な『事例 (case)』を共有することを目指すのである」(八田, 2010年, p.80) と評価している。事例の共有が公的性格を有するというのが、専門職性を確立するためのもう1つの道として構想する際に鍵となるのである。

(2) コア・プラクティス論の成立

世紀が変わろうとしていた1999年に2つの象徴的な論文が刊行された。1つ目は、マリリン・コクラン＝スミス (Cochran-Smith, M.) とスーザン・ライトル (Lytle, S.) による「知識と実践の関係性: コミュニティ

における教師の学び (Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities)」であり、2つ目は、デボラ・ボール (Ball, D.) とデイヴィッド・コーエン (Cohen, D.) による「実践の発展、実践者の成長: 専門職教育の実践に基づく理論に向けて (Developing Practice, Developing Practitioners: Toward a Practice-Based Theory of Professional Education)」である。

前者では、教師の知識の考え方を3つに区分している。それは、理論や形式知としての「実践のための知識 (knowledge-for-practice)」, 実践知としての「実践の中の知識 (knowledge-in-practice)」, 形式知と実践知という二項対立図式ではない教師たちの探究によって生み出される「実践に関する知識 (knowledge-of-practice)」である (Cochran-Smith & Lytle, 1999)。たとえば、ショーマンによる知識基盤の明示化の試みは第1の「実践のための知識」として、ショーンの省察論における知は第2の「実践の中の知識」として紹介されている。ここではこれ以上この区分の妥当性に関する検討は行わない。というのも、本稿の目的に従って、教師の知識の概念が、実践との関係性を問われるようになったことを確認できれば十分だからである。

後者は、「教師の知識と授業実践 (classroom practice) を高める」方法に関する検討を行ったものである。彼女たちは、1980年代半ばの教師の知識研究における中心的な問いである「教師は何を知る必要があるのだろうか」から議論を始めつつも、そのような知識を実践の中であるいは実践から学び、実践を発展させていく必要性を説いている (Ball & Cohen, 1999)。この2つの論文は、1980年代半ばの教師の知識研究から、2000年代の「実践に基づく教師教育 (Practice-Based Teacher Education: PBTE)」へ議論の中心が移りゆく様子を物語っている⁷。このような流れの中で、2010年前後から、コア・プラクティス論が台頭してくるのである。

コア・プラクティスは、「影響力が大きな実践 (high-leverage practice)」や「野心的な実践 (ambitious practice / teaching)」とも呼ばれるものであり、包括的な意味は「教師たちが学習を支援するために行う教えること (teaching: 授業) の特定可能な要素である。これらの要素には、指導的方略と、ルーティンや動きの下位要素が含まれる。コア・プラクティスは、汎用的な実践と教科固有の実践の双方を含みうる」(Grossman, 2018, p.184) というものである⁸。このコア・プラクティス論を主導した人物は、ショーマンのもとで1980年半ばから教師の知識研究を行っていたグ

ロスマンである。

グロスマンは、自身も1990年代には教師の専門性を高める方法としてケース・メソッドに着目していた。しかしながら、2000年代になると、教師の知識や思考に関する研究やそれに基づくケース・メソッドという方法が、実際の実践に影響を与えていることに対して疑問視するようになった（Grossman, 2005; Grossman & McDonald, 2008）。このような問題意識から、技巧（craft）や技術（skill）を含む臨床的な行為を直接的に育てるための方法を模索し始めたのである。

ひとまず知識と実践あるいは認識と行為をめぐる論点を明瞭にするために、グロスマンが乗り越えようとした対象であるショーマンの立場を明らかにしておきたい。次の引用は、授業の心理学研究の大家として知られているナサニエル・ゲイジ（Gage, N.）の退職記念論文集に寄せたショーマンによる論文からである。

ゲイジは、教師の意思決定に関する私の仕事に対する愛ある批評の中で、正しくも私が教師の意思決定や認知をあまりに強調しており、教師の行動全体の重要性を見過ごしていると指摘された。彼は、2人の学習理論家——ともにラットの学習を研究していたガスリー（行動主義者）とトールマン（認知主義者）——の間の類似した不一致を思い起こしていた。ガスリーはトールマンに「ラットを考え込ませている（lost in thought）」と言った。同様にゲイジは、「ショーマンは教師に考え込ませている」と忠告した。私は、ついに返事をする機会を得た。「ゲイジ博士、私は、教師たちに行為の中で迷わせる（missing in action：戦闘中行方不明）よりもむしろ考え込ませる（lost in thought：思考の中で迷う）ようにしたい！」（Shulman, 1987b, p.384）

このような行為よりも、認知や思考、意思決定を優位に置く立場は、彼の専門職としての教師像に基づいている。ショーマンは、「専門職は、どのように（how）に関する知識——技術的なパフォーマンスの能力——だけでなく、何をとなぜ（what and why）に関する知識を有している。そのような教師は、手続きの習熟者であるだけでなく、内容と根拠の習熟者でもあり、なぜそのようなことをしたのかを説明することができる」（Shulman, 1986, p.13）と考えていた。すなわち、ショーマンにとって専門職としての教師とは、単に手続きが自動化されて手際よくこなせる存在ではなく、認識を土台として行為の選択の根拠を説明できる存在

であると捉えられているのである。そのため、彼の力量形成論としての主眼は、いかに思慮深く思考し認識を深められるかに置かれることになる。

しかし、グロスマンや同時期に「実践に基づく教師教育」を推進した人々が問題視したことは、この認識が深まれば、自ずと行為が高度化する、あるいは実践がよくなるというショーマンによる暗黙の前提である。たとえば、モルヴァ・マクドナルド（McDonald, M.）は「コンピテンシーに基づく教師教育 [知識や思考を重視しない個別スキルを網羅するような教師教育] や教師教育におけるケース・メソッドでは、教えることの複雑な仕事に向けてよりよく教師を養成しようと試みたが、結局、メアリー・ケネディ（1999）が『行為化の問題』と呼んだことにも、初学者にとっての考えることとできることの溝にも、うまく対応できなかった。コア・プラクティスへの移行は、初学者による教えることの有意義な知識の発展と、教室において特定の学問の野心的な授業を実際に行う能力を編み合わせる試みである」（McDonald et al, 2013, p.379）と評価し、新たな教師教育の方法の必要性を唱えた。すなわち、グロスマンやマクドナルドらは、まず養成段階を念頭に置いて、学校現場へ出たときにすぐによりよい実践ができるような教師を育てるための方法を構想したのである。

そのため、コア・プラクティス論には、よりよい実践、つまりコアとなる実践を特定化することと、その特定した実践ができるようにする教師教育の方法の開発の双方を含んでいる（若松, 2022年）。コアとして特定化された実践には、たとえば、科学教育の場合「生徒に調査へ関与させること」「科学に関する生徒の思考を引き出し、評価し、用いること」「科学的概念を現象とつなげること」などがあり、歴史教育では「歴史的読解技術をモデル化し支援する」「歴史的トピックに関する議論をファシリテートする」「歴史に関する生徒の思考を評価する」などがある（Grossman, 2018, pp.178-183）。

そして、学生たちがこのような実践に習熟していくことを支援するために、実際に実践することを通じた学びがデザインされる。この学びを構造化したものとして代表的なものは、マクドナルドらの「真正で野心的な指導的活動に関与する共同学習のサイクル」と、マグダレン・ランパート（Lampert, M.）らの「行為化と探求のサイクル」（図1）である。共通して1回限りではなく、何度も繰り返しながら学ぶという「サイクル」として描かれており、両者に大きな相違はない。その上で、マクドナルドらによる構造化は、実践

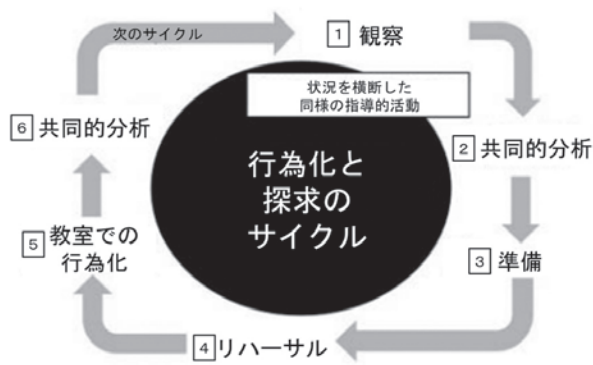


図1 行為化と探求のサイクル (Lampert, 2013, p.229)

を学ぶための様々な方法を包括的に説明しようと試み、やや漠然としているため、ここではランパートらのモデルを紹介したい(Lampert et al, 2013)。この「行為化と探求のサイクル」は、まず初学者が教室における特定の指導的活動 (instructional activity) を現地か映像で観察する。次に、学生たちは仲間と教師教育者と共同してその実践を分析する。そして、分析を活かして同様の指導的活動を子どもたちに教える準備を行う。その後、選ばれた学生が、仲間の前で公開リハーサルを行って、実際に教室の中で実践する。この実践の様子は映像で記録しておき、事後的に再び共同で分析する。絶えず、学生たちは、仲間や教師教育者や生徒からのフィードバックを受けることになる。このような観察・分析・計画・実施・省察を共同で対話的に繰り返していくのである。

以上のように、コア・プラクティス論は、ショーマンが懸念していたような知識を軽視して理由もわからずに単に実践できればよいということを目指していたのではなく、認識と行為を往還して「考えること」と「できること」を両立させようとする試みであると言える。専門性向上のあり方という観点から整理すると、ケース・メソッドの場合も、他者の実践の事例を読み議論することや自身の実践経験を事例として書くことを通した学びであるため、「実践」の要素は含んでいるが、次の2点で異なる。第1に、コア・プラクティス論は、実践に関する認識を深めることに留まらず、実際に行為として実現することまでも目指している点である。第2に、望ましい実践のあり方を特定した上で意図的で目的的なトレーニング・モデルだという点である。2点目の実践を特定するという方略に関しては、後述するように専門職性の議論にもつながる。

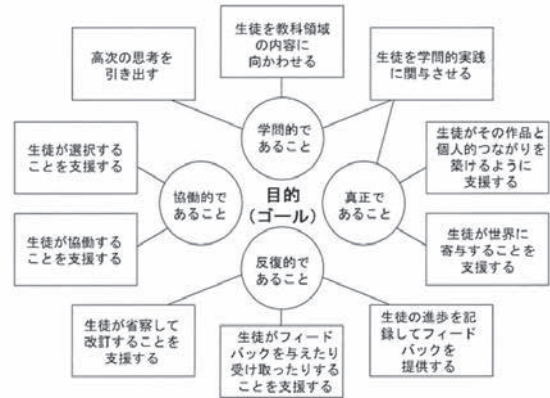


図2 PBLのためのコア・プラクティスの枠組み (Grossman et al, 2021, p.9)

(3) コア・プラクティス論の展開：現職段階への拡張

コア・プラクティス論の成立期における関心は、初学者が、教師として学校現場に参入するときの障壁を緩和するために、いかに養成するかであった。しかしながら、2021年に刊行されたグロスマンらによる『PBLのためのコア・プラクティス：教師とリーダーのためのガイド』では、現職段階を対象とした新たな展開を見せている。加えて、2点大きな変更が見られる。第1にコア・プラクティスより上位の概念として「コア・ゴール」を設定したことである。第2に、経験を通してコア・プラクティスに習熟していくために、問いのリストを明示化したことである。

PBL (Project-Based Learning) のための包括的な枠組みは、図2である。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つが掲げられている。そして、各コア・ゴールに対応するコア・プラクティスが定められている。そして、実際に実践をつくりながら、試行錯誤していく中でコア・プラクティスを獲得・習熟していくために、教師たちが自問自答するための問いのリストが提示されている。たとえば、「生徒が省察して改訂することを支援する」というコア・プラクティスの場合は、表1のように「今終わったばかりの授業で、添削したり答えを直接提示したりするのではなく、生徒が、思考を振り返ることを求めるようなところがあったか」や「反復のサイクルに参加する際に失敗を伴って生じる情動の起伏が激しい中で生徒をどのように支援することができるか」などがリストアップされている。

表1 「生徒が省察して改訂することを支援する」の
問いのリスト
(Grossman et al, 2021, p.102)

生徒が省察して改訂することを支援することから始めよう あなた自身に尋ねる問い
今終わったばかりの授業で、添削したり答えを直接提示したりするのではなく、生徒が、思考を振り返ることを求めるようなところはあったか？
生徒のために省察と改訂を具体的に示したか？このプロジェクトでそのようにすることができる場所はどこであったか？
反復のサイクルに参加する際に失敗を伴って生じる情動の起伏が激しい中で生徒をどのように支援することができるか？
このプロジェクトにおいて生徒が自分の作品について省察するための機会をどのようにつくるか？
生徒がこのプロジェクトの一環である制作物の改訂版を何度もつくらなければならないようにするにはどうすればよいか？

ただし、グロスマンらは、これらのコア・プラクティスが、文節化可能であるものの、実際には同時に機能していることにも注意を払っている。つまり、「木を見始めるとしばしば森について忘れてしまう」(Grossman et al, 2021, p.110) ことに注意を促して、この全体としての枠組み(図2)を、1年間のコースを計画するとき、1つの単元を構想するとき、1つの指導を振り返るときの自身の思考の整理のために用いることを求めている。

さらに、単に枠組みを示すだけでなく、現職としての学びの方法についても言及している。「教師たちがこれらの授業実践[コア・プラクティス]を発展させるためには、教師たちは、同様の野心的で洗練された成人学習経験(adult learning experiences)に関与しなければならない。理想的には、これらの学習経験は、本書で焦点を合わせてきたような、豊富で生徒中心的でアクティブな学びに対する同様のゴールと鏡の関係であるべきだ」(Grossman et al, 2021, p.129)と述べて、子どもたちの学びと教師の学びを相似形で捉えている。その上で、成人学習経験を設計する一般的原则として、「指導のビジョンを明確化する」「ゴールに沿った授業実践のコアとなるものを特定する」「専門職の学びのゴールを設定する」「専門職の学びの中心に授業実践を据える」を挙げている。このような専門職の学びのデザインの具体的方略としては、①「実践の表象[たとえば実践の映像]を特定する」、②「指導上のジレンマを中心にディスカッションに焦点を合わせる」、③「教師が応答できる方法の選択肢を生み出し分析する」、④「異なる選択肢をリハーサルする」、

⑤「実施のために計画する」、⑥「実施する」、⑦「分析し省察する」、⑧「専門職の学びのゴールを改訂し繰り返す」というサイクルを定式化している。これは、養成段階におけるコア・プラクティスの学びについての定式化と基本的には同様である。したがって、養成段階における大学のコースの中の協働的な学びを学校の中にも生み出す、つまり学校の中に専門職が学ぶコミュニティを創出するべきだと考えられているのである。専門性の向上の観点から見ると、前述した養成段階の方法をそのまま現職段階にまで拡張したと言えるだろう。つまり、実践に関する認識の深化と行為の高度化をともに求めるものである。

(4) 専門職性確立のための共通言語の創出

では、専門職性という観点からは、コア・プラクティス論はどのように映るのだろうか。コア・プラクティス論を推進する人々は、必ずしも専門職性ということ強く意識しているわけではないが、「共通言語(common language)」という言葉を使うことで、専門職性の確立に対して副次的に寄与しようとしている。あるいはそのように機能している側面がある。

たとえば、マクドナルドらは、「私たちは、多様な状況や教科内容領域を越えて関連する実践の教育方法に関する共通言語を開発することが、教師教育者に互いに知識を生成し集約するために共同関与する機会を提供することによって、この分野をさらに専門職化するだろうと信じている」(McDonald et al, 2013, pp.383-384)と述べている。そして、実際に共通言語の共有を目指してコア・プラクティス・コンソーシアムというコミュニティが設立された。

グロスマンらも、同様に——次節で検討する批判を意識してかなり慎重ではあるものの——「共通言語」という言葉を用いている。「とりわけ強調する重要なことは、コア・プラクティス・コンソーシアムにおいて共有された理解を築くことや共通言語を取り決めることは、実践や言語を標準化することを意味するのではなく、教師教育者が他者の実践を理解して道具や実践を採用し調整することによる理解から成長できるようなプロセスを構築することを意味していた。そうして、自身の文脈の要求に適合させることを意味したのである」(Grossman & Dean, 2019, p.164)と説明している。つまり、言説の上では「共通言語」と「実践や言語を標準化すること(standardizing practice or language)」とは切り離している。問いのリストを提示したことも「コア・プラクティスの枠組みは、規定的指示(prescription)というよりもガイドである。

自分自身で問うために、そして教師として自分自身もつゴールに向かうために使用されたい。……私たちは省察や改訂について非常に慣れ親しんでいる一方で、しばしば欠けていることの1つは、私たちの指導を変革して適応する際に私たちをガイドしうる明確な枠組みである。コア・プラクティスの枠組みは、このガイドになりうる。北極星——あなたの目的地に向かって航路を描くときに船の方向を指し示し続けるもの——のように使用されたい。あなたの仮説を確認するために使用し、省察をガイドし、あなたが常になりたいと望んでいる教師により近づけるように」(Grossman et al, 2021, pp.122-123)とガイドとしての役割を強調することで、標準化と距離を取ろうとしている。

共通言語として望ましい実践を明示化することは、素人による教える行為とは区別される専門職としての教える行為のあり方を可視化することを意味する。このような可視化は専門職性確立の1つのあり方のように思える。しかも、コア・プラクティス論は、現在のアメリカにおいてかなり支配的な影響力を発揮しつつある(Philip et al, 2019)。しかし、ここで重要なことは、実践者である教師の外部から望ましい実践を特定して共通言語を創出する試みは、いくら標準化に対して慎重な態度を示しつつも、当初ショーマンが知識基盤を確立して成し遂げようとしていた、あの専門職性確立のあり方と同型の論理だということである⁹。すなわち、グロスマンらは、専門性向上のあり方としてはショーマンを乗り越えようとしたが、専門職性確立のあり方としては、1980年代半ばにショーマンが一度夢見たことを「知識」から「実践」に置き換える形で再演したのである。

2. 言語で実践を名づけることのポリティクス

コア・プラクティス論は、望ましい実践を特定することを含む。このことは、何かしらの価値に基づいて実践を言語で「名づける(naming)」ということである。このことから、言語と名づけることをめぐる問いが生成される。本節では、このことを手がかりとしてコア・プラクティス論を批判的に検討し論点を明らかにしたい。

(1) 名づけること

名づけるとはどういうことか。トーマス・フィリップ(Philip, T.)らは、「私たちは、専門職において何が『コア』であるかを名づけることが、教育方法的あるいは哲学的プロジェクトであるのと同時に、政治的

プロジェクトであると強調する。……現在進行しているように、このプロジェクトは、特定の人々、特定の関係、特定の歴史、特定のプロセスを中核に置いて、そうでない他者を疎外する」(Philip, 2019, p.259)と説明している。つまり、名づけることは、ポリティカルな問題だということである。このことについてもう少し掘り下げよう。エリザベス・ドットロ(Dutro, E.)らも名づけることに対して次のように述べる。

広範で複雑な領域、とりわけ授業の特定の局面を特定しようとする試みは、避けがたく、実践の特定の局面にその領域のレンズで焦点を合わせ、他のものを遠ざける。したがって、中心的で効果的で影響力のある授業とは何かを特定しようとするとき、その領域の内と外に何があるかに慎重に関心を向ける必要がある。……コアは常にそれを取り囲む外縁をも指し示す。コアと周囲——一方の用語は他方なしでは意味をなさない。それゆえ、メタファーとして、内にあるものと外にあるもの、中心であるものとそうでないものの境界線を構築しなければならない。……授業のコアとして実践を名づけることにおいて何が含まれるのか(言葉の両方の意味において)に関する私たちの考察の中心は、授業で起こるミクロとマクロの双方の文脈において、絶えず「名づける」取り組みを問い直すことの重要性である。言語は、必然的に、人種や階級、ジェンダー、セクシュアリティ、言語の構造的不公正の歴史の中で、規範として認識されるものにおける内や外に個人や集団を置くカテゴリーをつくりだすのである。教室の文脈では、これらのカテゴリーは、高頻度に子どもたちに付着するレッテルとなる。(Dutro & Cartun, 2016, p.120)

ドットロらは、名づけることが、必然的に内と外の境界線を構築することになることを指摘する。このことは、単なる内と外ではなく、優位と劣位という価値判断を含むものである。重要だと考えられるコアとなる実践を定めることは、意識的か無意識的かは別として、相対的に重要ではないとみなされる実践が指定されることを前提としている。そして、明示的に何かをコアに定めた瞬間に、そうでない実践に対して、少なくとも相対的には望ましくないという烙印が押される。コア・プラクティスなるものが予め自然に存在しそれが発見されるのではなく、何かがコアとして名づけられたときに、はじめてコア・プラクティスが、そ

して実践における中心と周縁が生み出されるのである。したがって、何かを名づけることは、妥当であるかどうかは別として、行為遂行的な暴力の側面があると言えよう。まずは、コア・プラクティス論では何が名づけられているのかというポリティカルな問題を検討していこう。

(2) 誰にとって価値ある実践が名づけられるのか

カリキュラム研究において、ハーバート・スペンサー (Spencer, H.) が「どのような知識が最も価値があるのか」という問いを發したことに始まり、1960年代以降、批判的教育学は、カリキュラムの中立性を批判してそれは誰にとって最も価値がある知識なのかを問うてきた。同じように、コアとして名づけられる実践は誰にとって最も価値があるのだろうか。

コア・プラクティス論とその提唱者たちは、「ショーマンの継承者」(Crocco & Livingston, 2017) であり、「コア・プラクティス改革運動の多くのDNAは、教えることと学ぶことに対する学問に準拠した見方や、PCKと一致する考えの中にある」(Dinkelman & Cuenca, 2020, p.599) とみなされている。ここで言われているショーマンの後継者であるということは、PCKの遺伝子を有しているということである。このPCKは、ジョセフ・シュワブ (Schwab, J.) による「学問の構造」を踏まえたものである。そのため、コア・プラクティス論の淵源を、1960年代の学問に基づくカリキュラムを開発していたカリキュラム改造 (新カリキュラム) 運動に求めることができる。したがって、コア・プラクティス論は、その成り立ちから、学問準拠性と卓越性志向が身体に刻み込まれているのである。

この点こそが、コアと名づけられる実践が中立的でないことの証左であり、批判されている要点である。とりわけ批判の急先鋒に立つ人々は、現在のアメリカの教師教育論においてコア・プラクティス論と同様にもしくはそれ以上に影響力をもっている「社会正義を志向する教師教育 (teacher education for social justice)」論の論者である。コアとされている実践に対して、「白人で中産階級のモノリンガル教師教育者」(Philip et al, 2019, p.257) によって、彼ら／彼女らの価値観や、「西欧的な価値観、卓越性に対する裕福な白人の基準」(Domínguez, 2021, p.552) が反映されていると批判している。つまり、一部の人々——多くの場合マジョリティ——の価値観を反映させて、特定の実践をコアと名づけ中心と周縁を生み出すことで、社会的に不利な立場にある子どもたちへの疎外・抑圧を加速させることを批判しているのである。その結果、

このような価値観に親和性がある子どもたちとそうでない子どもたちの格差の再生産を助長することに加担してしまうことを危惧している。

一方で、グロスマンらは、PBLのコア・プラクティスが卓越性のみでなく、公正性への関心に基づいていることを述べ反論している。

私たちは研究を通して、貧困の影響が大きな学校——既存の政策やカリキュラムや実践に埋め込まれた人種差別的な信念や階級差別的な信念と闘わなければならない学校——に、PBLを導入するために、多くの教師たちに出会い、その方法を学んできた。このような教師たちは、エージェンシーを伴って自身の学びを導くことができる若者たちとして生徒を位置づけるとき、自分たちが抑圧の歴史と闘っていることを理解している。彼らは、生徒の声や関心、知識を中心に置く場合、自分がカウンターカルチャー的实践に関与していることを理解している。つまり、過去に他の人々によって生産された知識の消費者としてではなく、知識の生産者として、生徒や彼らのコミュニティを見るような実践に関与していることを理解しているのである。彼らは、教育方法の伝統的なアプローチが支配的な文化を中心に置いていることを理解しており、生徒を中心に据えることによって、伝統的な教育方法だけではなく、生徒たちのコミュニティにネガティブな影響を与えてきた長い抑圧の歴史をも覆すことになることも理解している。(Grossman et al, 2021, pp.158-159)

これは、コアを定めることそれ自体に対する反論ではなく、コアとして名づけられたものが、社会正義に適うものであるという反論である。また、コア・プラクティス論を批判する人々、あるいはコア・プラクティス論と社会正義を志向する教師教育論を調停しようとする人々も、同様の戦略を取る場合がある。たとえば、「教師教育者は、コア・プラクティスに注目しつつ、授業の『内容』として社会正義や公正性の問題を中心とすることができる。もしかすると、教師教育は、教えることに対するコア・プラクティス『と』批判的・社会正義的志向を同時に促進できるかもしれない」(Dinkelman & Cuenca, 2020, p.601) や、「[[意図的な規定を提唱しているわけではないが植民地主義的イデオロギーに対抗する戦略として] 人間味あるスキルを不透明化しないために、実践の『脱植民地主義的』レパートリーとして、私たちが名づけりハーサルし育て

ていくよう模索すべきで、そして注意を払うべき、[多元的な]文化が持続可能な脱植民地主義的な仕事に必要な不可欠なプラグマティックで関係的なスキルは存在する」(Domínguez, 2021, p.553)といったものである。すなわち、グロスマンらは公正性の観点から意味づけ直すことで、また他の論者はそのコアに社会正義のための実践を加えることで、一定の解決・調停を図ろうとしているのである。

しかし、前節までに専門職性の観点から批判的に検討してきたような実践者の外部で望ましい実践を規定することに対する課題は、依然として未解決なままである。いみじくもフィリップらが言い表しているように、「どのような実践が、誰にとって、どのような文脈でうまくいくのかを決定することは、ア・プリオリに行われえない。すなわち、主要なアクター——教師たち、生徒たち、コミュニティの構成員たち——との対話において生じなければならない、そしてその場における人々の歴史と地平に根ざし応答的であるような授業と教師教育の共同構成が求められる」(Philip, 2019, p.257)のである。確かに、コア・プラクティスに関する論争は、これまでどのような基準でコアとみなされる実践を特定するかということが問われてこなかった状況 (Peercy & Troyan, 2017) に対して、暗黙裡に単一だった基準が問い直されたことは重要である。コア・プラクティス論が望ましい実践を明示したために、望ましい実践とは何かが議論できる土台を準備したという点では評価されるべきだろう。しかしながら、対話可能なように共通言語を生み出すという共有の志向性それ自体は重要であるものの、コア・プラクティスが固定的かつ実践者の外部で設定されたことが問題なのである。したがって、専門職性確立のあり方を模索する上で問われるべきは、「誰にとって価値ある実践が名づけられるのか」から「誰が価値ある実践を名づけるのか」に転換されなければならない。この後者の問いを意識しつつ、まずは、言語で名づけられえぬものへの着目が、名づける主体と「名づけること」の意味の変容を引き起こした一例を見ていこう。

(3) 名づけられえぬものと名づけ直すこと

「名づける」ということは、「特定する／特定しない／特定できない」という技術的な識別の問題とは位相の異なる次元の問いを導く。すなわち、既存の言語で名を与えることができない何かが議論の射程に入るのである。このような文脈でドットロらが注目する概念が「情動 (affect / emotion)」¹⁰である。

私たちの考えでは、教えることの日常生活においてどのようにディスコースが機能しているのかと問うことは、情動を考慮することが求められる。情動理論は、非常に素早くその結果として身体に付着してしまう傾向にあるカテゴリーの外部として(つかの間に)感じられ認識されなければならない、実践のその瞬間その瞬間における感覚へ注意を促す。とりわけ私たちは、矛盾する言語の2つの側面を考えるために情動理論を用いる。1つは、完全に知りうるものとして感じられた経験を捉えることに対する言語の限界であり、もう1つは、いかに素早く直観的に感じられた瞬間が、実際に言語を通して事前に存在していたカテゴリーの内に絡めとられ名づけられるのかということに内在しているリスクである。(Dutro & Cartun, 2016, p.122)

つまり、ドットロらは、まず教師が教えるという行為には——コア・プラクティス論が見送ってきた——情動に注目する必要があることを説きつつ、第1に情動は言語では捉えきれないこと、第2に情動の知覚を意識に上らせた瞬間に言語を通して既存のカテゴリーに絡めとられてしまう危険性を指摘しているのである。「私たちが用いる理論 [情動理論] において情動とは、私たちが経験していることにラベルを貼る以前の感覚のまだ名づけられていない空間のことを指している」(Dutro & Cartun, 2016, p.120) ため、情動は名づけられた瞬間に零れ落ちてしまう。

ドットロらは、コア・プラクティスとして「情動」を明示化することを意図しているわけではない。そもそも、情動は、言語で名づけ難く、また社会性を有しつつも個人的なもので標準化されるべきものではない。では、情動に着目することで何をしようとしたのか。ドットロらは、情動を名づけることの原理的な不可能性に言及しつつも、教師教育論としては、幾分か穏健な主張を展開する。つまり、第2の問題、すなわち実践者が自身の情動を先行して存在していたカテゴリーに絡めとられ意味づけてしまうという課題に向かうのである。

この課題を克服するために、実践を特定し実施するだけでなく、「解きほぐす」ことを強調する。実践を特定することは、前述したように望ましいわけではないが実践者の外部でも「可能」ではある。一方で、解きほぐすことに関しては、教師教育者や周りの人々は実践者に対して引き出すことしかできず、解きほぐす主体は実践者である。では、何を解きほぐすのか。そ

れは実践者がその実践に対して付与する意味である。

具体的には、ある実践に対して「失敗」だとある種性急にカテゴライズすることに対して、なぜそのように思うのかと、その背景を探っていく。なぜならば、実践者による表層的な意味づけには、すでに形成された「情動規則 (emotional rule)」が働くからである。人間は状況に応じて『適切な』情動と『不適切な』情動を刻み記録し、これらの刻み込まれたことに従って情動を管理し利用して、『異常』あるいは『正常』として情動経験を分類する」(Zembylas, 2004, p.188)。言い換えれば、「教師としてこう思わなければならない」や「教師としてはこのように感じてはいけない」といった情動規則に従って、自己の情動表現と行動を決定するのである。教師文化の構造に埋め込まれている情動規則を獲得する(してしまう)ことは、職業的社会化であるとみなせるが、知らず知らずのうちに自己の情動に対して抑圧し鈍感になる。その結果、実践に対する評価を安定したカテゴリーに当てはめてしまう。ドットロらによる「解きほぐし」は、情動を軸としてこの「思い込み」を解き放つことを目指しているのである。

注目すべきは、実践者が仲間や教師教育者とともに「名づけ直すこと」を試みている点である。ドットロらは、「[実践者である] ジェイコブの行為化 [実践] の経験を成功したものであると名づけ直すことによって、私たちは、情動的なつながりを能動的に呼び起こし、私たちがそのつながりで作り上げた物語を呼び出そうとしたのである」(Dutro & Cartun, 2016, p.126)と描写している。ここで「実践を名づけること」が指し示す意味内容を整理する必要がある。フィリップらが「実践を名づけること」で意味していたものは、研究者や教師教育者が「ある実践を特定すること」であった。つまり、グロスマンらによる望ましい実践をコアとして定めるという営みを「名づけること」という言葉で表現したのである。ドットロらも議論の前提では同様の意味で用いていたが、情動に着目して「解きほぐし」を強調する過程で、名づける主体が実践者を含む私たちへ移り、「その実践に意味を付与して物語ること」として用いるようになっていく。そのため、「名づけ直すこと」は、コア・プラクティスの改訂作業という意味ではなく、実践の語り直しを意味している。

このように、コア・プラクティス論における名づけることの議論は、名づけられえぬものに焦点が移り、教師の情動に着目されることになった。そして、情動への着目は、これまでの教師の情動研究が実践者による実践の意味づけと教職アイデンティティの問題に深

く関わっていたため (Zembylas, 2004; Zembylas, 2005; O'Connor, 2008)、実践者による自己と実践に対する評価の議論を呼び込んだ。その結果、名づけることの意味は、望ましい実践を特定することだけでなく、その実践に意味を付与して物語るという意味でも用いられるようになった。第2の意味においては、名づける主体は実践者の教師である。このような意味変容は、直線的ではなく、回り道をした偶発的な出来事であったように考えられるが、実践を名づけることの意味とその主体の読み替えは、実践者の外部による専門職性確立の方途を乗り越える上で1つの手がかりとなる。では、このような関心から最後に、教師の自律性を基盤とした専門職性確立のためのヴィジョンの可能性を探りたい。

3. 教師による知識の外在化戦略

「誰が『世界に名前を与える』権利を持っているのか」(アップル, 2007年, p.66)。この問いを教師教育の文脈に引きつけたとき、コア・プラクティス論における共通言語の創出という試みは、ドットロらの屈折を除けば、この権利を有する者は基本的に教師教育者あるいは研究者であった。1980年代半ばの知識基盤の議論も同様である。

では、専門職の要件である自律性を重んじて「教師である」と答えることは可能なのだろうか。可能であるとしたら具体的にどのようなヴィジョンを構想できるのか。このような問いに対して、本節でもやはりコア・プラクティス論に向けられた批判を起点に検討していこう。

(1) レッスン・スタディと知識に関する三世界論

日本の授業研究(レッスン・スタディ)を研究しているジェームズ・ヒーバート(Hiebert, J.)らは、教育を改善するための3つのアプローチを紹介している。それは、「(a) 優秀な人々を採用する、(b) 入職する教師やすでに教職に就いている教師の資質を向上する、(c) 教室で実施される指導方法を改善する」(Hiebert & Morris, 2012, p.92)である。1つ目と2つ目は、ともに教師個人個人の資質や特性に焦点を合わせるものであり、3つ目の立場は教師ではなく教える方法を対象とする。コア・プラクティス論は、この2つ目の方法であり、ヒーバートらが支持し主張するのは3つ目である。

つまり、彼らは「(a) 教育者[教師教育者]が考えるよい教師の特性を人々が身につけ、それを改善方法に反映させることができると仮定するのではなく、

(b) 教師が授業のためのすべての知識を有すべきだと仮定するのでもなく、むしろ、このアプローチ [3つ目の立場] は、教師（と研究者）に対して、直接的に授業方法を改善する仕事に関与することと、構築物や作品 (artifacts or products) の中に彼らが身につけた知識を保存して、これらの作品を共有し継続的に改善していくことを求めている」(Hiebert & Morris, 2012, p.93) ののである。では、なぜコア・プラクティス論のような教師の力量形成という方法が問題なのか。ヒーバートらは、知識をある環境から別の環境へ、つまり大学や研究室から実際の固有性を有する教室へ転化することが困難だからだと説明している。つまり、抽象化された知識や実践の力量がいくら大学の中で身についたとしても、現実の複雑な環境である個々の教室で同じように発揮することができないのではないかとこのことを懸念しているのである。ただし、これは、コア・プラクティス論を矮小化した上で批判している面もある。というのも、グロスマンらのコア・プラクティス論は、実際の教室におけるトレーニングを含むためである。確かに、実際の教室といっても、それは「近似形」と呼ばれる制限された環境であるのだが。いずれにせよ、ヒーバートらは、根本的に発想の異なる第3のアプローチを採用する。

第3のアプローチは、レッスン・スタディから影響を受けたものである。そして、教師の知識を保存する「構築物や作品」とは、具体的には「注釈付きレッスン・プラン (annotated lesson plans)」のことであり、それを「共通評価 (common assessments)」することが望ましいという。注釈付きレッスン・プランとは、目標や教育活動の選択等を根拠とともに記したものであり、端的に言ってしまえば日本の学習指導案である。また、共通評価は、レッスン・プランが文脈に根ざしたものであるため、それらを比較検討していき共通と差異を明らかにしていく行為のことである¹¹。そして、ヒーバートらは、このような文脈に根ざした授業の構想を具体物として保存することで、継続的に改善していくことが可能であるという。この改善していくプロセスを通して副産物として教師の力量形成が図られるのである。したがって、ヒーバートらも教師の力量形成が不要だと考えているわけではなく、学習指導案のような構築物や作品をつくり改善していくことを第1に重視して、そのようなプロセスの結果として力量形成が達成されることも視野に入れているのである。

コア・プラクティス論とヒーバートらの戦略の最大の違いは、教師の知識の場所である。ヒーバートらは、2002年に知識基盤をめぐる、同様の論理を展開して

いる。ショーマンらが1980年代半ばに構築を目指した知識基盤は、実践者の外部から研究者たちによって定められていった。このような知識基盤に対して、ヒーバートらは、理論的・抽象的な知識ではなく個人的な実践者の知識から知識基盤を構築していく道を探った。

その道は、前述したような外在的な構築物や作品に知識を記録・蓄積・改善していくというものであるが、2012年のコア・プラクティス論に対する批判論文よりも2002年の論文では詳細に論じている。ここでまず参照されるのが、科学哲学者であるカール・ポパー (Popper, K.) による知識に関わる三世界論である。ポパーは、世界を存在論的に3つに区分している。それは「第一は、物理的世界つまり物理的状態の世界、第二は心的世界または心的状態の世界、第三は知性によって把握しうるものの世界、または客観的意味における観念の世界」(ポパー, 1974年, pp.176-177) である。池田健人の言葉を借りれば「世界1は物理世界、世界2と世界3は精神世界である。物理世界に属する対象はすべてわたしたちにとって客観的なものであるが、精神世界に属する対象は必ずしもすべてがわたしたちにとって主観的なものであるとはかぎらない。精神世界には世界2 (主観的精神世界) および世界3 (客観的精神世界) というさらに2つの部分領域がある。客観的知識が属しているのは世界3である」(池田, 2022年, p.1) ということになる。ヒーバートらは、この枠組みを援用しつつ、教師と知識の関係を次のように説明する。

世界1は物理的な現実世界の対象や経験の知識であり、世界2は個々人の知識やスキルであり、世界3は保存・蓄積可能な公的对象として扱われる共有された観念である。たいていの場合、アメリカの教師たちは、世界1と世界2の中に生きている。彼らは、世界1において生徒とカリキュラムと関わり合い、世界2において自身のために知識を創造している。しかし、教えるための専門的知識を構築するために、教師には、同様に世界3においても生きることが求められる。共有され、公的に検討される対象、すなわち保存され蓄積され次世代に伝える対象として、教えるための観念を扱うことができるシステムの中で活動しなければならないのである。(Hiebert et al, 2002, p.7)

このように世界3に教師の知識を求めること、つまり知識を外在化することは、他の人々もその知識にアクセス可能になるということに意義がある。その結果、

前述したような、公的かつ継続的に検討することができるのである。

ヒーバートらの戦略は、専門性向上の観点からは、コア・プラクティス論に対して決定的に勝っているとは言えない。たとえば、ケネス・ザイクナー (Zeichner, K.) は、養成段階においてはトレーニング・モデルであるコア・プラクティス論が、経験を積んだ教師にはヒーバートらによるレッスン・スタディ・モデルが有効であり、両者は相互補完的な関係であると評価している (Zeichner, 2012)。しかし、専門職性確立の観点からは、ヒーバートらが主張する教師による知識の外在化戦略は、重要な意義をもっている。なぜならば、前節まで議論してきたように、実践者の外部からコントロールするという発想の専門職性確立の戦略が、専門職としての教師の自律性の概念と衝突するために、行き詰っていることに対して、教師による知識の外在化戦略は、教師自身が専門職であることを公的に表象しうる回路を開くためである。しかしながら、日本の学習指導案のような授業の計画に関する構築物を蓄積するだけでは、不十分である。実際に、教師が専門職としてどのような実践をしたのか、その思考と思想を実践に基づく物語として雄弁に語り、公的に問うということが求められるのではないだろうか。このようなヴィジョンを、ショーマンによるケース・メソッドとポートフォリオをめぐる構想の中に見出したい。

(2) 事例で紡ぐ脱中心的ネットワーク

第1節第1項で述べた通り、ショーマンによるケース・メソッドは、「〈分析—構築—コメント—コミュニティ〉サイクル」と呼ばれる方法である。ここで注目したいことは、後半の2つである「コメント」と「コミュニティ」というパートである。「コメント」とは、実践者が、自身が書いた事例を仲間とともに対話しながら練り上げていくことを指している。そして、「コミュニティ」とは、事例集などとして刊行することを通して、ローカルな場を越えて外部にも自身の実践を問うことを指す。このローカルな場の外部に広がる遠隔的コミュニティは、「見えないカレッジ」と呼ばれる。「同僚性 (collegiality)」概念を敷衍して導出した「見えないカレッジ」とは、「物理的な近さでは働いていないが、刊行物や往復書簡や学術的な不定期会合を通じた、他者の仕事の知識を共有している同僚間コミュニケーション」(Shulman, 1989, p.182)として立ち上がる空間である。このような場を越えるコミュニティが形成できるのは、事例が知識の客体的な物質性を有するためである。言い換えれば、事例が世界3に存在

するためである。この物質性は、場所だけではなく、時間にも囚われない (若松, 2021年)。

では、このようなコミュニティ形成の媒介物である事例とはどのような性格を有しているのだろうか。ここでは、ヒーバートらによる注釈付きレッスン・プランとの違いを強調するために1点だけ述べておこう¹²。その特徴とは「自己開示 (self-disclosing)」である。つまり、事例とは、「一人称による教えることのエピソードの説明である。それは、物語る人が、何日間にもあるいは何週間にも及ぶかもしれない、驚きや困難や明確な失敗の何らかの形を経験したエピソード」(Shulman, 1996, p.203)である。すなわち、事例とは、実践の中で感じたことや考えたことを含むような実践者自身による一人称の物語である。

教師が一人称の物語として自身の実践を書き世に問うことは、事例として「文字文化の世界にきざみこみ、いわば登録する」ことを意味している¹³。教師は、世界に名を与える権利と方法をもっているのである。

そして、教師たちが、他者の事例を読むことと自身の事例を書くことは、連帯を生む。誰でもアクセス可能な事例を通してネットワークが形成されるのである。このネットワークとしてのコミュニティは動的である。つまり、多様な事例の交換によって差異化と共有化を繰り返しつつ絶えず変容する機能的コミュニティである。また、特定の誰かによって生み出されるものではないため、脱中心的なリゾーム上のネットワークであるという特徴も有している。つまり、実践者の外部で標準化されたものに収斂していくようなものではない。ショーマンは「『刊行する (publish)』と『公共的な (public)』は同根である。それらはコミュニティのディスコースの一部になるのである」(Shulman, 1998, p.34)と述べる。刊行された——書籍として出版されるだけでなく何らかの形で世に問われた——物語は、誰でもアクセス可能である。すなわち、原理的には、教師だけではなく、政策立案者や保護者や地域の人々もアクセスし評価することができる。そのため、公共空間の構築と維持を可能とする。このような性格を有する事例で紡ぐ脱中心的ネットワークの形成が、実践者の外部によるコントロールとは異なるような、教師の自律性を基盤とする専門職性確立のもう1つの道である。

インターネット技術が普及した現代であれば、事例を世に出すことは、以前よりも容易であるかもしれない。ヒーバートらは、デジタル図書館のようなマルチメディア・データベースに保存することでアクセスしやすくなることを提案している (Hiebert et al,

2002)。このようなプラットフォームがあれば、他者の事例を読むことも自身の事例を書き世に問うことも、より行いやすくなるだろう。

このような事例で紡ぐ脱中心的ネットワークが専門職性確立の戦略として実現して効力を発揮していくためには、オフィシャルな教師評価制度に位置づけることが考えられる。しかしながら、このように位置づけることの功罪は慎重に見極める必要がある。実際に、ショーマンは、事例を含むポートフォリオを教師評価制度の中に位置づけた。その取り組みは、現職教師の評価ではなく、採用におけるものであるが。教師志願者は、自身が実践経験を書いた事例やそれに対する他者のコメント、そこで用いた教材や子どもたちの作品、総括的な自己評価であるリフレクティブ・エッセイなどをポートフォリオとしてまとめる。このポートフォリオとそれに基づく議論が評価の対象となるのである(Shulman, 1998)。このように制度化することは、教師自身による専門性を外部に開き、そのことが正当に評価されるという点で重要である。他方で、たとえば給与などと結びつくハイステイクスな評価となってしまうと、自然と標準化へ向かうという力学が働いてしまいかねない。このことは非常に難しい問題である。事例で紡ぐ脱中心的ネットワークは、その多様さゆえに、静態的な画一化に抵抗しうるものであるが、オフィシャルな評価制度の中に位置づけられなければ、専門職性確立のための効力は弱くなってしまふ。しかし、オフィシャルな評価制度の中に位置づけられるということは、同時に標準化への志向を呼び込んでしまいかねないのである。

それでもなお、専門職としての自律性を重んじるのであれば、脱中心的ネットワークの形成は、実践者の外部による管理運営という発想に基づく知識基盤と共通言語の創出という道よりは、幾分か専門職性確立のための妥当なあり方としての可能性を有している。この道の論点は、オフィシャルな教師評価制度に位置づけるべきか、位置づけるべきであるならば、どうすれば画一化を回避するために差異が生成され続けその上で承認されるのかである。

4. おわりに

本稿では、教師の知識研究から実践に基づく教師教育、とりわけコア・プラクティス論を対象に、専門性向上のあり方と専門職性確立のあり方を分析視角として検討してきた。専門性向上の観点においては、認識を重んじる教師の知識研究を基盤としたケース・メソッドから、認識だけでなく行為をも重んじるコア・

プラクティス論への転換は、重要なものであったと意味づけた。なぜならば、ケース・メソッドの理論と思想が有していた認識が深まれば直ちに実践もよくなるという前提は、疑わしいものだからである。

他方で、専門職性確立の観点からは、教師の知識研究における知識基盤とそれに基づく専門職スタンダードの確立は、その制定に教師たちが排除される限り、専門職としての自律性の視点から擁護できないものであった。しかしながら、教師の知識研究に対する批判の上に展開されたコア・プラクティス論が提起する共通言語の創出というのも、実践者の外部から望ましい実践を規定するという点で、同様の問題を含む論理であった。

そこで、もう1つの道として、教師による知識の外在化戦略の可能性を探った。ヒーバートらによる注釈付きレッスン・プランは、授業の計画を重んじているため、それだけでは実際に専門職としての教師たちによる実践の豊かさは外部証明できない。そのため、教師自身が実践に基づき思考と思想を開示する事例に着目して、この事例で紡ぐ脱中心的ネットワークの構想に、具現化する際の検討事項は残されているものの可能性を見出した。

ただし、誤解を避けるために次のことを強調しておきたい。コア・プラクティス論が無用でケース・メソッドが有効であるという結論ではない。本稿では、具体的な方法に関する二者択一の議論を展開したつもりはない。そうではなく、専門性と専門職性のためのヴィジョンを描き具現化する際の1つの参照枠組みを得るために、教師の知識研究の系譜を材料として、その論理の意義と課題を原理的に明らかにしようとしたのである。コア・プラクティス論は、専門性の観点から日本の教員養成のカリキュラムと方法を検討する上で依然として示唆に富み、また、専門職性の観点からケース・メソッドに可能性があるとしても、そのまま日本に適用できるわけではない。つまり、明らかにしようとしたことは、各ヴィジョンの論理における可能性と課題であって、そのまま日本に適用可能な具体的な方法ではない。

最後に、本稿に残された課題を示したい。第1に、社会的地位の向上を図る専門職性確立のあり方として、教師自身による事例を紡いでいくことに可能性を見出してきたのだが、果たしてこの事例は、教師以外に届くのだろうかという疑問が残る。政策立案者と世論に届かなければ、現状の変革は望めない。政策を動かすためには、この事例が有効なエビデンスとして認識されなければならないのであるが、政策がエビデン

スとして求める論理である「透明性」と、事例が有する「納得可能性」は必ずしも一致しない（石田・森本, 2021年）。また、世論にとっても、教師としての価値と論理が無批判に受け入れられるわけではない。事例で紡ぐ脱中心的ネットワークが、真に公共的になるためには、つまり教師の世界を越えた対話を可能とするためには、何らかの「翻訳」が求められるのである。今後は、専門職としての教師のあり方についてエビデンスとガバナンスの議論から迫る必要がある。

第2に、この脱中心的ネットワークは、教師による読むことと書くことの文化の醸成が条件の1つとなる。この文化は、「文化」である以上、外部から形成することはできない。実践者である教師たちが、他者の事例を読むことと、自身の事例を書くこと、そして交流することに意義を見出さなければ、生み出されないのである。本稿では、このような問題へのアプローチについては検討できなかった¹⁴。事例を読むことと書くことの文化の醸成に関わって、コア・プラクティス論、もっと言えば標準化が一定受け入れられている背景も視野に入れて検討されなければならないだろう。教師教育者や教師による標準化への欲望は、確かな拠り所がないことへの不安の表れである。他者の事例が明日の実践にすぐ使えるわけでもなく、こうした事例がエビデンスとして効力を発揮するのがいつなのかもわからない状況の中で、教師が絶対的な根拠なき「紡ぐ」というプラグマティックな戦略を取る苦しみに寄り添った議論を展開できなければ空虚に響くだけである。

第3に、専門職性の議論としては、知識を何らかの形で外在化することが必要であるが、専門性の議論には、そのことが必ずしも必要ではない。それにもかかわらず本稿は、教師の知識研究としてショーマンの系譜に限定し、個人的知識や実践的知識など暗黙知と親和性がある議論を排除してしまっている。ショーマンやグロスマンは、知識と実践、認識と行為を二元論的に捉えている。他方で、ショーンのような一元論的な立場も存在している。今後は、日本語では「知識」よりも「知」と表現した方が適切な教師の知識研究の系譜を視野に入れて、教師の専門性を検討していく必要があるだろう。その上で、外在化不可能あるいは困難な教師の知の議論が、いかに専門職性確立のヴィジョンに連関するのかを明らかにしなければならない。

註

1) 専門職 (professional) の要件は、「自律性」のみが求められるわけではないが、専門職研究一般においても

「職務の自律性」(西脇, 2013年, p.101) が、教師研究の文脈においても「政策や行政から独立した自律性を与えられていること」(佐藤, 2015年, p.35) が、要件の1つとして挙げられている。

- 2) 福嶋尚子は、「実態アプローチ」「政策アプローチ」「概念アプローチ」に区分した上で、1980年代以降の教職の専門職性に関する研究をレビューする中で、概念アプローチが自覚的に十分研究されてこなかったことを指摘している(福嶋, 2013年)。本稿では、専門職性それ自体を概念的に検討するわけではないが、専門職性確立のための道を概念的に模索する。
- 3) この両者を区分しない立場もある。たとえば、佐藤学は「この2つの概念 [専門性と専門職性] を区分する考え方や professionalism という英語の使用は専門家研究において一般的とはいえない」(佐藤, 2017年, p.6) という。また、後年ホイル自身も専門性と専門職性という区分が十分に流布しなかったため、用語上は「専門職性」に統一した。しかしながら、ホイルは依然として「専門職化 (professionalization)」には、実践者の自治や倫理綱領を維持する「制度的要素 (institutional component)」と実践者の知識やスキルを向上する「業務的側面 (service component)」という、専門職性と専門性の区別に類似した下位区分を設けている (Hoyle, 2008)。ホイルが同様の下位区分を設けていることと本文中に示した理由により、本稿では、便宜上の分析視角として専門性と専門職性の区分を採用する。
- 4) 「知識の領域」に含まれる要素は1980年代においても幾度も変容している(若松, 2020a年)。またPCK概念の発明の背景については若松(2020b年)も参照されたい。
- 5) ショーマンがNBPTS (National Board for Professional Teaching Standards) に与えた影響については、八田(2016年)を参照されたい。
- 6) 「case method」は「事例研究」と訳される場合もあるが、第三者による質的研究としての「case study」との差異を明瞭にするために、「ケース・メソッド」と表記する。
- 7) アメリカ教師教育論史上で「実践に基づく教師教育」は幾度か前景化してきた。たとえば、1800年代後半のプロフェッショナルリズムの立場であった師範学校の時代と、1920年代から30年代の「コモンウェルズ教師養成研究 (The Commonwealth Teacher Training Study)」に代表される社会効率主義の時代と、1960年代から70年代のコンピテンシーに基づく教師教育の時代である (Zeichner, 2012; Forzani, 2014)。
- 8) 一般的特徴として「授業の中で頻繁に起こる実践」「異なるカリキュラムや指導のアプローチを越えて初学者が教室の中で行為化できる実践」「初学者が現実的に習熟し始めることができる実践」「初学者が生徒と授業に関してより多くのことを学ぶことができる実践」「授業の全体性と複雑性を失わないような実践」「研究に基づいており生徒の学業達成を改善する可能性を有する実践」が挙げられている (Grossman, Hammerness

- & McDonald, 2009)。
- 9) 教師の力量や実践を画一化・標準化することは、日本でも進行している。この問題については、子安(2021年)を参照されたい。
 - 10) ドットロらは「情動理論(affect theory)」に基づいて議論しているため、基本的に「affect」を用いているが、例外的にいくつか「emotion」を用いている箇所も見られる。しかしながら、「affective and emotional」と並置している場合もあり、ドットロらはほとんど両者を区別していないようである。一方、英米圏における教師教育論の文脈では、「emotion」を使う場合の方が多い。そのため、日本における教師教育論でも、「emotion」が用いられる傾向にある。その場合の「emotion」の翻訳は「情動」である(木村, 2020年)。ただし、社会学の情動理論に基づく文献は、「affect」が「情動」で「emotion」が「感情」と訳されている(伊藤, 2018年)。このような事情から、本稿では「affect」も「emotion」も区別せずに「情動」と訳す。
 - 11) ヒーバートらは、言明しているわけではないが、日本における「授業研究」が、授業を協働的に研究することを通じた力量形成の方法であるとともに、「教授学の建設」を目指した授業の科学的研究という意味でも用いられてきた歴史を踏まえると、この「共通評価」は、後者の意味を意識したものであると推察される。
 - 12) 事例のより詳細な特質については、若松(2020c年)を参照されたい。
 - 13) この言葉は、中内敏夫が生活綴方の文脈で述べたことである。つまり、綴ることで生活現実を見つめ考えることができるだけでなく、物質としての綴方作品を通してその言葉を世界に刻むことになるのである(中内, 1976年)。ショーマンが説いた事例は、日本における「教師の綴方」と呼ばれた「実践記録」とほとんど重なる。したがって、事例と実践記録と生活綴方は論理を共有している。近年、実践記録における関係性の構築と世代間継承の機能にも着目されつつある(木村・岸野, 2019年; 藤江, 2022年)
 - 14) このことは、日本の実践記録や教育雑誌の役割や、民間教育研究団体の活動を、ネットワーク形成と、読むことと書くことの文化という側面から検討し直す必要性を提起している。

参考文献

- 池田健人「知識の成長について：ポパーの三世界論における内実とその展望」『科学基礎論研究』第50巻第1号, 2022年, pp.1-15。
- 石井英真「教職の専門性と専門職性をめぐる現代的課題：劣位化・脱専門職化を超えて再専門職化の構想へ」『日本教師教育学会年報』第30号, 2021年, pp.40-50。
- 石田智敬・森本和寿「ジョン・ハッティの研究成果と教育実践との関係を問う：『わかりやすいエビデンス』の陥穽」『教育方法の探究』第24号, 2021年, pp.39-56。
- 伊藤守「カルチュラル・スタディーズとしての情動論：『感情の構造』から『動物的政治』へ」『年報カルチュラル・スタディーズ』第6巻, 2018年, pp.5-23。
- カール・ポパー(森傳訳)『客観的知識：進化論的アプローチ』木鐸社, 1974年。
- 木村優・岸野麻衣編『授業研究：実践を変え、理論を革新する』新曜社, 2019年。
- 木村優「教師の実践と専門職性開発における情動の役割：情動の認知・社会的構成主義に基づく教師の情動研究の概観を通して」『福井大学教育・人文社会系部門紀要』第4号, 2020年, pp.209-227。
- 子安潤「画一化する授業からの自律：スタンダード化・ICT化を超えて」学文社, 2021年。
- 佐藤学『専門家としての教師を育てる：教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店, 2015年。
- 佐藤学「教職の専門職性と専門性」日本教師教育学会編『教師教育学研究ハンドブック』学文社, 2017年, pp.6-9。
- 中内敏夫『生活綴方』国土社, 1976年。
- 西脇暢子「組織研究の視座からのプロフェッショナル研究レビュー：専門職従事者から知識の担い手への転換とその影響および意義」組織学会編『組織論レビューⅠ：組織とスタッフのダイナミズム』白桃書房, 2013年, pp.95-140。
- 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.71-271。
- 八田幸恵「アメリカにおける教師評価」田中耕治編『グローバル化時代の教育評価改革：日本・アジア・欧米を結ぶ』日本標準, 2016年, pp.256-265。
- 福嶋尚子「教職の専門職性の再検討という課題：1980年代以降の研究動向を中心に」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第33号, 2013年, pp.105-113。
- 藤江康彦「教師にとっての実践記録の意味」日本教育方法学会編『教師の自律性と教育方法：教育のデジタル化・協働的な学び・個別最適な学びを解剖する』図書文化, 2022年, pp.150-162。
- マイケル・アップル(野崎与志子・井口博充・小暮修三・池田寛訳)『オフィシャル・ノレッジ批判：保守復権の時代における民主主義教育』東信堂, 2007年。
- 丸山和昭「日本における教師の“脱専門職化”過程に関する一考察：80年代以降の教員政策の変容と教員集団の対応を中心に」『東北大学大学院教育学研究科年報』第55集第1号, 2006年, pp.181-196。
- 若松大輔「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」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第66号, 2020a年, pp.43-56。

- 若松大輔「テクノロジーを用いた授業づくりの力量に関する一考察:PCKからTPACKへの展開に着目して」『教育方法の探究』第23号, 2020b年, pp.21-28。
- 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: ケース・メソッドに焦点を合わせて」『教育方法学研究』第45巻, 2020c年, pp.1-11。
- 若松大輔「コミュニティにおける教師の学びに関する考察: リー・ショーマンの理論的構想に着目して」『日本教師教育学会年報』第30号, 2021年, pp.124-134。
- 若松大輔・石井英真「教師教育をめぐる改革動向」南部広孝編『検証 日本の教育改革: 激動の2010年代を振り返る』学事出版, 2021年, pp.205-225。
- 若松大輔「教師の知識論の系譜における『実践的転回』: パメラ・グロスマンによる教師教育論の意義と課題」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第68号, 2022年, pp.247-260。
- Ball, D. & Cohen, D., "Developing Practice, Developing Practitioners: Toward a Practice-Based Theory of Professional Education," In Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (eds.), *Teaching as a Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*, Jossey-Bass, 1999, pp.3-32.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S., "Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities," *Review of Research in Education*, Vol. 24, 1999, pp.249-305.
- Crocco, M. & Livingston, E., "Becoming an 'Expert' Social Studies Teacher: What We Know about Teacher Education and Professional Development," In Mnfra, M. & Bolick, C. (eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research*, Wiley Blackwell, 2017, pp.360-384.
- Dinkelman, T. & Cuenca, A., "A Turn to Practice: Core Practices in Social Studies Teacher Education," *Theory and Research in Social Education*, Vol. 48, No. 4, 2020, pp.583-610.
- Domínguez, M., "Cultivating Epistemic Disobedience: Exploring the Possibilities of a Decolonial Practice-Based Teacher Education," *Journal of Teacher Education*, Vol. 72, No. 5, 2021, pp.551-563.
- Dutro, E. & Cartun, A., "Cut to the Core Practices: Toward Visceral Disruptions of Binaries in PRACTICE-Based Teacher Education," *Teaching and Teacher Education*, Vol. 58, 2016, pp.119-128.
- Forzani, F., "Understanding 'Core Practices' and 'Practice-Based' Teacher Education: Learning from the Past," *Journal of Teacher Education*, Vol. 65, No. 4, 2014, pp.357-368.
- Grossman, P., "Research on Pedagogical Approaches in Teacher Education," In Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (eds.), *Studying Teacher Education: The Report of AERA Panel on Research and Teacher Education*, Lawrence Erlbaum Associates, 2005, pp.425-476.
- Grossman, P. & McDonald, M., "Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education," *American Educational Research Journal*, Vol. 45, No. 1, 2008, pp.184-205.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M., "Redefining Teaching, Re-imagining Teacher Education," *Teachers and Teaching*, Vol. 15, No. 2, 2009, pp.273-289.
- Grossman, P. (ed.), *Teaching Core Practices in Teacher Education*, Harvard Education Press, 2018.
- Grossman, P. & Dean, C., "Negotiating a Common Language and Shared Understanding about Core Practices: The Case of Discussion," *Teaching and Teacher Education*, Vol. 80, 2019, pp.157-166.
- Grossman, P., Herrmann, Z., Kavanagh, S. & Dean, C., *Core Practices for Project-Based Learning: A Guide for Teachers and Leaders*, Harvard Education Press, 2021.
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J., "A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One?," *Educational Researcher*, Vol. 31, No. 5, 2002, pp.3-15.
- Hiebert, J. & Morris, A., "Teaching, Rather Than Teachers, as a Path Toward Improving Classroom Instruction," *Journal of Teacher Education*, Vol. 63, No. 2, pp.92-102.
- Hoyle, E., "Professionalism, Professionalism and Control in Teaching," *London Educational Review*, Vol. 3, No. 2, 1974, pp.13-19.
- Hoyle, E., "Changing Conceptions of Teaching as a Profession: Personal Reflections," In Johnson, D. & Maclean, R. (eds.), *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*, Springer, 2008, pp.285-304.
- Lampert, M., Franke, M., Lazemi, E., Ghouseini, H., Turrou, A., Beasley, H., Cunard, A. & Crowe, K., "Keeping It Complex: Using Rehearsals to Support Novice Teacher Learning of Ambitious Teaching," *Journal of Teacher Education*, Vol. 64, No. 3, 2013, pp.226-243.
- McDonald, M., Kazemi, E. & Kavanagh, S., "Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a

- Common Language and Collective Activity,” *Journal of Teacher Education*, Vol. 64, No. 5, 2013, pp.378-386.
- O'Connor, K., “You Choose Care: Teachers, Emotions and Professional Identity,” *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24, 2008, pp.117-126.
- Peercy, M. & Troyan, F., “Making Transparent the Challenges of Developing a Practice-Based Pedagogy of Teacher Education,” *Teaching and Teacher Education*, Vol. 61, 2017, pp.26-36.
- Philip, T., Souto-Manning, M., Anderson, L., Horn, I., Andrews, D., Stillan, J. & Varghese, M., “Making Justice Peripheral by Constructing Practice as ‘Core’: How the Increasing Prominence of Core Practices Challenges Teacher Education,” *Journal of Teacher Education*, Vol. 70, No. 3, 2019, pp.251-264.
- Shulman, L., “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching,” *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2, 1986, pp.4-14.
- Shulman, L., “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform,” *Harvard Educational Review*, Vol. 57, No. 1, 1987a, pp.1-22.
- 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, 1987b, pp.369-386.
- Shulman, L., “Teaching Alone, Learning Together: Needed Agendas for the New Reforms,” In Moore, L. (ed.), *Schooling for Tomorrow: Directing Reforms to Issues That Count*, Allyn and Bacon, 1989, pp.166-187.
- Shulman, L., “Toward a Pedagogy of Cases,” In Shulman, J. (ed.), *Case Methods in Teacher Education*, Teachers College Press, 1992, pp.1-30.
- Shulman, L., “Just in Case: Reflection on Learning from Experience,” In Colbert, J., Desberg, P. & Trimble, K. (eds.), *The Case for Education: Contemporary Approaches for Using Case Methods*, Allyn and Bacon, 1996, pp.197-217.
- Shulman, L., “Teacher Portfolios: A Theoretical Activity,” In Lyons, N. (ed.), *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*, Teachers College Press, 1998, pp.23-37.
- Sockett, H., “Has Shulman Got the Strategy Right?,” *Harvard Educational Review*, Vol. 57, No. 2, 1987, pp.208-219.
- Zeichner, K., “The Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education,” *Journal of Teacher Education*, Vol. 63, No. 5, 2012, pp.376-382.
- Zembylas, M., “The Emotional Characteristics of Teaching: An Ethnographic Study of One Teacher,” *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20, 2004, pp.185-201.
- Zembylas, M., “Discursive Practices, Genealogies, and Emotion Rules: A Poststructuralist View on Emotion and Identity in Teaching,” *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, 2005, pp.935-948.