

〔論文〕

エルバズの実践的知識研究からストーリー研究への理論的変容

——カリキュラム開発から自律した教師の提示から教師自身のストーリーの強調へ——

藤井 真吾

名古屋学院大学スポーツ健康学部

要 旨

本稿では、教師の実践的知識概念の提唱者であるエルバズが、なぜナラティブ的探究にストーリー概念を活用して参画したのかを検討した。教師がカリキュラム開発から自律した存在だと主張する実践的知識は、研究者による構成のため限界があった。そのため、教師自身の語りに注目し、教師の行動と思考の一体性を示し教師の知識を秩序付けるストーリー概念が使用された。このことは、捨象されてきた教師の暗黙性や個人性を包摂し教師の在り様を如何に描くのかという挑戦でもあった。

キーワード：教師知識，実践的知識，ナラティブ的探究，ストーリー，自伝

Elbaz's theoretical transformation from practical knowledge research to story research

——From a view of the teacher as an autonomous agent in the curriculum development to an emphasis on teachers' own stories——

Shingo FUJII

Faculty of Health and Sports
Nagoya Gakuin University

1. はじめに

教師を取り巻く状況は、一層厳しさを増している。我が国では、新学習指導要領の全面实施や大量採用・大量退職の最中、2022年度より小学校高学年では教科担任制の導入が予定されるなど、教師の専門性や力量に対する注目が続いている。特に2021年3月には『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方についてが諮問されるなど、教師の専門性およびそれらを育む教師教育の在り方について一層の議論が期待される状況にある。

こうした教師の専門性に関わって、教師の知識(teacher knowledge)に関する研究が、長きにわたり注目を集めてきた。教師知識は、その定義についても様々であるが、例えば吉崎はこれを「教材内容についての知識」「教授方法についての知識」「生徒についての知識」の三領域と複合領域からなるものとして整理している(吉崎1987: 13)。こうした教師知識について、これを実践的知識(practical knowledge)と概念化したのが、エルバズ(Elbaz, F./ Elbaz-Luwisch, F.)¹⁾である。彼女の事例研究を通じた実践的知識の概念化(Elbaz 1981, 1983)は、のちにコネリーと克蘭ディニン(Connelly, F. M. & Clandinin, D. J.)らに参照され、「個人的な実践的知識(personal practical knowledge)」として解釈されるなど、以降の教師知識研究に与えた影響は大きいものである。また、日本においても、教師知識研究における嚆矢として参照されてきた(佐藤ら1991, 藤原ら2006, 藤井2017)。

しかしながら、実践的知識概念を継承していた克蘭ディニンらはその後、実践的知識概念とはやや離れる形で、「専門的知識が伴う風

景(professional knowledge landscape)」(Connelly & Clandinin 1995)に鍵概念を変化させるとともに、「ナラティブ的探究(narrative inquiry)」²⁾と呼ばれる手法を開発し、教師の支えとなるストーリー(story)を探究するようになっていく。こうした動向は、一見、エルバズの研究から離れているように見えるが、実際には、逆にエルバズ自身もナラティブ的探究に参画し、ストーリー概念を検討し活用するようになっていく。このような変化は、我が国の教師の「実践的知識」に関する研究では看過されている懸念がある。

そこで、本研究では、エルバズが実践的知識概念にどのような課題を見出し、ナラティブ的探究にストーリー概念を活用して参画するようになっていったのかについて明らかにすることを目的とする。そのために以下の課題と方法を設定する。第一に、エルバズによる1980年代当初の論究から、実践的知識概念の意図と内容を明らかにする。第二に、実践的知識概念の提唱以降、エルバズが自身の研究をどのように評価しストーリー概念を検討するに至ったのかについて、エルバズが携わった書籍や“*Journal of curriculum studies*”誌および“*Curriculum inquiry*”誌等での論及から明らかにする。第三に上記のような変化を通して得られたストーリー概念とその限界について考察する。

2. エルバズによる実践的知識概念の提唱とその内容

2.1. 教師の自律性の主張としての実践的知識

そもそも、エルバズが実践的知識(practical knowledge)概念を提唱したのは、彼女の言葉を借りれば、「教師自身が、自らの環境を形作ったり自分の仕事のスタイルや目標を決定したり

するのに積極的な役割を果たすことを可能にする貴重なリソースを持っている」(Elbaz 1983: 6)ことを強調しようとした点にある。こうした考え方は、当時のカリキュラム開発における教師役割の転換が影響している。

佐藤は、これをカリキュラム研究における教師研究へのパラダイム・シフトとして説明している。すなわち、1980年代に入るまで、教師の役割は「教室(学校)の外で開発されたカリキュラムを教室(学校)のなかへと運び込む『導管』として、あるいは中央の機関で組織された教育内容を生徒の頭の中へと運び込む『配達人』」(佐藤 1999: 159)に過ぎないとされていた。それが、1980年代より「授業の準備と実践と反省のすべての過程をとおして、教材と対話し、子どもたちと同僚と対話し、自分自身と対話しながら、教室における学びの創造に挑戦し続け」(佐藤 1999: 175-176)、カリキュラムをデザインする存在へと転換していったのである。

さらに、エルバズによれば、当時優勢であったカリキュラム開発を目的と手段を分離した直線的な進行とみなす観点では、カリキュラムの実施が困難となった場合の失敗は教師に帰属させられるという。つまり、教師の新しい指導法の創造という積極的役割が否定される一方、失敗の責任が教師にあるとされるのである(Elbaz 1981: 43-44)。こうした状況に対してエルバズは、シュワブ(Schwab, J.)による理論的(theoretic)な方法から、実践的(practical)な方法への転換の示唆(Schwab 1969)などの教師の意思決定や熟考、知識に対する研究を参照する。その上で、教師の知識を「実践との積極的な関係の中で保持され、実践に形を与えるために使用される動的なものとして示す」(Elbaz 1981: 48)ことで、教師のカリキュラム開発過程

における自律性を主張したのである。

2.2. 実践的知識概念の内容

上記のような主張に基づき、提唱された実践的知識概念について、エルバズは、高校英語教師であるサラ(Sarah)に対するインタビューと参与観察による事例研究を通して検討している(Elbaz 1981, 1983)。その結果として、「内容」、「志向性(orientations)」、「構造」、「認知スタイル」という実践的知識の四つの観点が示された。以下、その概要を示す。

(1) 「内容」

エルバズによれば実践的知識の「内容」は、「自己」、「環境(milieu)」、「教科内容」、「カリキュラム」、「教授(instruction)」である。

「自己」には、①自分の能力に対する自信や有能性向上のための努力などの「リソースとしての自己」、②教師や生徒との関係の持ち方などの「他者との関係における自己」、③態度や価値観に現れる「個人としての自己」の三つがある(Elbaz 1983: 46-50)。この中でも、職務上好みを言っていられないため「個人としての自己」が一番弱く働いていた(同上: 49)。

「環境」とは、「教室」、「教師と管理職の関係」、「政治的環境」、「社会的な設定の創造」に対する見方や考え方である。特に、「社会的な設定の創造」では、「他者との関係における自己」や「個人としての自己」の知識と関連しつつ、より自分の性分に合うような環境を創り出す努力が現れていた(同上: 50-54)。

「教科内容」は、①学問的なディシプリンとしての英語と、②経験・感情・価値観を表現し説明する媒体としての英語の二つの観点があり、最終的にはそれが統合され、学習スキルとしての英語の観点が保持されていた(同上: 55-67)。

「カリキュラム」は、カリキュラムに関する理論に関して、研究上のアイデアを良く知り、また頻繁に参照する一方で、それらを自分の言葉にしてそのアイデアの評価をするような知識であった(同上: 83-98)。

「教授」は、「学習」、「生徒」、「授業(teaching)」に関する信念や見方、方法を含んでおり、教材の配列や授業の計画のような「教授の組織化」の在り方や、「生徒との相互関係」の在り方、授業における「評価」の在り方への見解も含んだ知識である(同上: 83-98)。さらにこれらは自身の目的や信念と一貫している(同上: 96-97)。

(2) 「志向性」

実践的知識の「志向性」、つまり、どのようにして実践的知識が実践の世界と動的な関係で保持されるかについては、状況的、個人的、社会的、経験的、理論的の五つがあげられる。「状況的」とは、状況をより扱いやすい形に変えようとするという意味である(同上: 110-117)。

「個人的」とは、自分の価値観とも適合させ個人的な意味を作り出すという意味である(同上: 120-124)。「社会的」とは、自分自身の社会的な目的に役立たせてより快適に働けるようにするという意味である(同上: 117-120)。「経験的」とは、自分の経験に対する説明を提供し、自分の教授スタイルを形作るような意味である(同上: 124-128)。「理論的」とは、いわゆる理論一般に対する見解の在り方である。サラの場合は、理論に対する見解が、広く一般的で包括的なものとしてみなすものから、適切なものを選択し自分の基準でもって使用するものというように変容していたという(同上: 102-110)。

(3) 「構造」

実践的知識の「構造」は、「実践のルール」、「実践の原理」、「イメージ」の三種類であり、

順に包括的になっている(同上: 132-135)。

「実践のルール」とは、実際に頻繁に遭遇する特定の状況において、何をすべきか、それをどう行うのかについての、簡潔で明確に定式化された声明であり、例えば、学習障害の生徒への対処方法などである(同上: 132-133)。

「実践の原理」とは、より包括的であり明示的ではない定式化であり、「実践のルール」で暗示される教師の目的がより明確になる(同上: 133)。例えば、サラには「子どもが教室に喜んで入ってくるようにする」試みがある。これに、特に困難を伴う生徒への対応の原則として、生徒の学習に対する感情的なレディネスを優先するという意図が現れている(同上: 133)。

「イメージ」は、最も明示的でなく、最も包括的なものである(同上: 134)。この段階では、授業がどのようなべきかのイメージを形成するような形で、また、経験や理論的知識や学校の慣習を整理するような形で、教師の感情・価値観・ニーズ・信念が結合してイメージに中身を与える(同上: 134)。「イメージ」は、簡潔で、叙述的で、ときに比喩的な声明である(同上: 137)。例えば、「同盟(ally)」すなわち「生徒たちが外部にあるどんなシステムでも打ち負かせるように一緒に取り組むこと」(同上: 138)という、教師と生徒との関係性からとらえた社会的環境への認識についてのイメージがある。これはサラが学校をシステムと見なし、自分と生徒を対置していることを示している(同上: 138)。

なお、これらの構造の三つの段階の関係性は、①相互に関係し互いに役立つ、②必ずしも分離しているわけではない、③「実践のルール」と「実践の原理」はよく「教授」に関する知識を表象し、「イメージ」は実践的知識のすべての

側面を管理する役割を果たす、というものである(同上: 138-142)。

(4) 「認知スタイル」

「認知スタイル」とは、実践的知識の使用場面に焦点を当てる概念である。「認知スタイル」は、記述的(descriptive)で、鑑識眼があり(appreciative)、全般的(general)なものである(同上: 147-148)。そして「認知スタイル」は、「イメージ」から探ることができる。それは、①「認知スタイル」が行動から様式への一般化であるように、「イメージ」は「実践のルール」および「実践の原理」から行動の指針となる比喩的な形への一般化であること、および②サラが知識を構造化する際に「イメージ」が重要な役割を果たすためである(同上: 148)。なお、サラにおける「認知スタイル」は両立が難しい各種の事象の「バランス」をとるような性質をもっており、芸術家(artist)のようであったと指摘されている(同上: 156)

このようなエルバズによる事例研究は、教師の知識の全般的な範囲と整理、および実践場面との接合に対する洞察をもたらしたと評価されている(Carter 1990: 300)。

3. エルバズによる教師のストーリーへの着目

3.1. 実践的知識概念の評価と限界

エルバズは、1990年代以降、実践的知識(practical knowledge)概念を正面に据えるのではなく、「ストーリー(story)」や「声(voice)」、「ナラティブの転換(narrative shifting)」、「自伝(autography)」と「伝記(biography)」などに鍵概念を変化させながら、教師に関する質的研究を進めることになる。そのような変化の理由は、結論を先取りすれば、彼女は自身の実

践的知識研究の在り方に限界性を認めるとともに、個々人の教師が置かれた文脈を如何に表現するのかに力点を置くようになったからである。

エルバズによる実践的知識研究は、1983年に著書形で発刊されているが、これについて自身は以下のように述べている。

学術的な文脈における教師と研究者の関係の問題点の一つは、教師についての証言を出版物の形で固めることにある。私の場合は、サラ(Elbaz 1983)³⁾の記述の完成後、彼女に読んでもらおうと、彼女は「他人の小説のようだ」とコメントした。(中略)私は、教師の知識についての説明を出版するのをやめようと言っているのではなく、教師のストーリーが彼らの手から離れてしまう危険が少ない形式を試してみようと言っているのだ(Elbaz 1991: 6)

つまり、教師が自らのリソースでもって自律した存在であることを主張することを念頭に置いていた実践的知識概念であったが、研究者による構成のため、教師の実態の反映に限界があると考えるようになったのである。

そのため、教師と研究者の在り方について、エルバズは教師による自らの知識の検証や構築に関心を向けるようになっていく(Elbaz 1987, 1988)。教師知識研究が、「教師自身にとって何らかの意味を持つものであり、教師が自らの知識を精緻化するために教師と協力する方法を提供し、教師のエンパワーメントに貢献するものであると仮定」(Elbaz 1987: 46)したうえで、「研究から得られた教師の知識に関する私自身の理解を脇に置き、教師との経験に直接焦点を当て、そこから何が学べるかを考えること」

(Elbaz 1988: 172)を強調したのである。

こうした関心を基に、当初は、フレイレ (Freire, P.)の対話的教育における脱コード化に倣い⁴⁾、①記述的な段階、②状況の記述的、分析的、合成的な見方の間を行き来する段階、③行動が検討され、計画され、実行される段階の三つからなる研究者と複数の教師の共同作業による教師教育プログラムを提案している (Elbaz 1988)。以後、エルバズは、教師自身がいかにか自らを語るのか、そしてそれがいかにかに変容していくのかに関心を寄せていく。

3.2. ナラティブや自伝を克服するものとしてのストーリー概念への着目

教師がいかにか自らを語るのかに関心を寄せるようになったエルバズは、中核概念を「実践的知識」から、教師の「ストーリー(story)」や「ボイス(voice)」に据えるようになる。これは、彼女が自身の既発表の論文も用いながら “*Teachers’ Voices: Storytelling & Possibility*” というタイトルの著書を2005年に発刊したことに端的に表れている。

エルバズは、ナラティブ(narrative)や自伝 autobiography)ではなくストーリー概念を用いる理由について三つ指摘している。

第一に、ストーリーは語り手に焦点を当てていくと同時に、聞き手との共同作業を意味するからである。このため、ストーリーは決まった形は無く実践の文脈および社会やその伝統との文脈を踏まえることができる。したがって、ナラティブ概念が想起させる、消費される対象物としての「作品(work)」のような印象や、自伝に求められる全知全能の語り手という前提を回避できると考えていた (Elbaz 1991: 5-6)。

第二にナラティブや自伝とは異なり、ある時に語られるストーリーは変化しやすく、固定さ

れた形にはなりにくい点である。これは、研究者による教師の語りの固定化を防ぐことを意図するものであると同時に、語った本人がその内容から疎外感を感じることを防ぐことを意図するものであった(同上: 6)。

第三に、ストーリーが他の概念に比べて、聞き手のコミュニティの存在を想起させるという点である。ここでは、教師と研究者が共通の言説に参画することによる新たな共同体意識の創造が意識されていた(同上: 7)

こうしたストーリー概念の特徴を活かすことにより、教師の行動と思考の一体性を示すとともに、「教師の知識はそれ自体、ストーリーによって秩序づけられており、このように理解するのが最善であるという認識論的主張」(同上: 3)を試みたのである。

また、ボイスとは、上記に示したストーリーによって公開される教師の語りそのものであると同時に、教師自身の関心ごとを表現するための言語であり、教師がそれを認識していること、さらにはそれに耳を傾ける聴衆がいることを意味している(同上: 10)。教師のボイスについては、教師の思考並びに知識に研究との関わりから、暗黙性とハイコンテクストな性質が指摘されている(同上:10-16)。

第一の暗黙性とは、教師の知識が、非線形であること、全体包括的(holistic)で統合的な性質を持つこと、パターン化や組織化がなされていること、個人的な意味を帯びること、さらに、それをどう表現するかが非常に多様であるという具現化(embodiment)の観点から説明される。

第二のハイコンテクストな性質とは、教師のボイスは、教師が生活し働いている特定の学校、学校システム、社会の文化の中に組み込まれて語られるということである。この結果、学校や

文化の「伝統」が教師の言動の権威の源となるとともに、指導上の立場から得られる道徳的な性質や、制度等に対する批判的な性質、さらには思考と行動の不可分性を示すと説明される。

このようなボイスは、さらにバフチン(Bakhtin, M.)の思想に依拠しつつ特徴づけられることになる(Elbaz-Luwisch et al. 2002)。特にバフチンによる対話(dialogue)、言表(utterance)、名宛人(addressee)の概念を引き合いに出しながら、語り手のボイスには、それが向けられている人、つまり他者の意図や期待というボイスも反映される点を指摘している(同上: 198-199)。そのため、教師のボイスは教師と生徒、同僚、保護者、研究者等々との間など様々な点から重なり合うものであり、多声的なものとなる。研究者は、この多声的なものを失わないことで、換言すれば、非単一の主観性を受け入れることではじめて、文化的なイデオロギーや不平等な力関係を再生産しない形でボイスを表現できるのである(同上: 216)。

以上のような観点も踏まえつつ、エルバズはストーリーとボイスの関係を六つにまとめている。第一に、語られるストーリーは省略され、漫然としたものになり、理解されるためには多くの暗黙知に頼ること。第二に、ストーリーの語りは、語られる内容に意味を与える文脈の中で行われること。第三に、ストーリーはある種の確かなストーリーを可能にする語り(telling)の伝統、つまり始まりや終わりなどの認められた構造の保持を必要とすること。第四に、ストーリーは多くの場合、道徳や学ぶべき教訓を含むこと。第五に、ストーリーは、厳しい批判を社会的に受け入れられる形で、あるいは少なくとも語り手にとって危険ではない形で声を上げる方法であることが多いこと。第六に

ストーリーを語ることは、誰かの考えの公開であると同時に、現実の世界でのパフォーマンスでもあるため、思考と行動の不可分性を反映していること、である。(Elbaz 1991: 16)

以上から、ストーリーこそが教師のボイスの公開に適しており、教師と研究者が互いに聞き手の共同体(community of listeners)となることが重要であるとエルバズは考えていた(同上)。この達成に向けては、教師が自ら自伝的な文章を書くワークショップを通して専門的な成長を促す取り組みが実践された(Elbaz-Luwisch 2001, 2002)。

3.3. 教師の熟達性の追究に対するアンチテーゼとしての「普通(ordinary)」で「経験豊富(experienced)な」教師

教師が自身を如何に語るかについて、ストーリーおよびボイス概念において迫ることを企図したエルバズにおいて、次に問題となるのが、ではどのような教師の語りにも迫るのかということである。この点に関して、エルバズは、「普通(ordinary)」の教師(あるいは「経験豊富(experienced)」な教師とも表現される)の特徴に迫ることに関心を寄せていた。

これには、熟達者(expert)と初心者(novice)の対比による教師の思考と知識研究に対する批判が込められている。エルバズは熟達者研究に関して、以下のように述べている。

この場合、対象としての教師に関心を持つのは、その教師が行うことや考えることが再現可能である限りにおいてということになる。つまり、その教師の知識の特異性や自発的な側面に興味を持つ理由はないということにもなる。このように、個人的で文脈に縛られ、暗黙的で定式化が困難な

ものの多くは、私たち(引用者注:研究者)の関心を引くことができず、教師のストーリーは大部分が語られないままとなるのである。(Elbaz 1991: 8)

この批判は、教師の「非凡なものの探究や卓越した教育の追求をやめるのではなく、それがどのようなものか事前に定義するのをやめよう」(同上)という考えに結びつけられている。日常の教室において起こる出来事とそれに対する感情を含めた反応が特別なのであり、そこに個人的ではあるが、教育に関する理解や価値、伝統が潜むと考えるのである。この点について、教師と研究者が対話し日常の中にある非日常の発見という弁証法を通して、主題としての教師個人に迫ろうとしていたのである。

ただし、研究の文脈における教師の個人性の研究上の捨象については、研究者としての在り方による影響もエルバズ=ルウィッシュにより指摘されている。第一に個人的な知識と専門的な知識を明確に区別し、個人的な話を入れないよう苦心してきたことである。第二に、学者が実務家に対して持つ権威性を放棄する必要に迫られるゆえに、個人的なことに焦点を当てられなかったことである。第三に学会での地位が定まらない分野の研究者として個人的な資料を科学的な試みに持ち込むことは嘲笑や勘違いを招く恐れがあることである(Elbaz-Luwisch 1997: 81)。これらの問題は、教師の「普通」のストーリーが、研究者の権威性に基づき上書きされる事態を生んでしまう。さらにいえば、「ある学校制度の中で成功したことで専門家として定義された教師の知識が、研究者によって、他の教師が最終的に適合することを期待される教育学の理論的・規範的概念を生み出すために利用さ

れる」(Elbaz 1993: 124)という悪循環を導くのである。

上記までの批判や懸念から、あえてエルバズは熟達者としての教師ではなく、「普通」な、そして「経験豊富」な教師を対象に据えたのである。この「普通」や「経験豊富」というラベリングは、「過去と現在の経験を活かして現在の実践を検討する思慮深い実践者という意味」(同上: 121)である。その意図は、熟達者と初心者等の「人為的に作られた区別から目をそらし、むしろ、どこにいても我々が見出せるだろう教師の日常的な経験やストーリーに目を向ける」(同上: 125)ことと、「優れた教育とは何かという既成概念を捨て去る」(同上)ことにある。そうすることによって、複雑に絡み合った状況の中でそれらをうまく調整する必要にせまられる「日々の仕事としての教育」を行い、実践をよりよく理解して時にはそれを変えるために「日々与えられたものの裏を探るか、日々与えられたものを超えて行く」主体としての教師を明らかにしようとしたのである(同上: 129)。

上記をまとめると、ストーリー概念に着目したエルバズの主眼にあったのは、これまで捨象されてきた教師の個人性を拾いあげ、既製かつ権威に基づく「優れた教育」概念を脇におくことで、教師の新たな側面に迫ることであったといえる。実際、彼女は、自身が教鞭をとるイスラエルのハイファ大学を中心とした教員養成課程の学生や、大学院に通う教師が、いかに文化的複雑さの中で学びを深めていくかを事例的に明らかにしていくことになる(Elbaz-Luwisch 2005, Elbaz-Luwisch et al. 2002)。

4. ストーリー概念を用いた教師の研究手法の開発とその限界

4.1. ストーリー概念を用いた事例研究の展開

エルバズ=ルウィッシュは、上記のようなストーリー概念などの検討を踏まえて、教師教育としての実践を行いつつ、そこでいかに教師が学び、変容するのかに着目するようになる。例えば、移民としての教師の在り方の研究である。イスラエルという移民国家において移住してきた教師が、いかに異文化と折衝しながら自らの立ち位置を見出していくのにかに関する事例研究がなされている(Elbaz-Luwisch 2004)

このようななかで、エルバズ=ルウィッシュは、リー(Li, X.)とコンル(Conle, C.)との共同研究から、「ナラティブの転換(narrative shifting)」という概念を導出している。これは、教職課程の学生および大学院に通う教師が、いかに仲間から個人的、歴史的、社会的、文化的な経験に出会い成長してきたのかを捉えるものである。自己理解の変化や複雑で豊かな他者との出会い、生まれる行動などを、ナラティブの形で書き、語り、聞くことでいかに捉えるかという方法でもあった(Li, Conle, Elbaz-Luwisch 2009: 306)。具体的には、以下の四つの側面から説明される。

第一に、個人的なナラティブの復元(personal narrative restorying)である。これは、厚みのある描写をし、多様な問題に注意を払って、感情を認めること、そしてアイデンティティにも関わるような、自身と社会等の間での文化的検証(Cultural Validation)を行うことである。これらが、ナラティブの転換の第一歩であるという(同上: 287)。

第二に、ナラティブの世界旅行(narrative world traveling)である。これにより、他者のナラティブを自分のものに(人間化)し、新しいアイデアを取り入れ、社会観を修正し、文化的

境界を良い意味で曖昧にする(同上: 290-296)。

第三に、ナラティブの接合(narrative splicing)である。これは、相反する立場にある二人の間に主観的な理解をもたらすプロセスである。例えば、異なる文化的・社会的背景を持つ人同士が語る時、対立を認識しつつも、相手の経験を自分の経験と同じように有効だと考えるようなものを指している。(同上: 296-298)。いわば、「違いを超えてどのように一緒になったかを見る方法」(同上: 300)なのである

第四に、ナラティブの創造性(narrative creativity)である。これは、サービスマスターや、友情の育成、あるいは学術的な場でのナラティブ的探究により、自分の文化に基づいて創造したり、新しい文化を創造したりする能力を指している(同上: 300-305)。

こうした側面から、エルバズ=ルウィッシュはイスラエルで学ぶ複雑で多様な背景を持つ学生同士がいかに転換していくか、あるいは転換させようかについて探究を試みることとなった。

また、エルバズ=ルウィッシュ自身は、カナダ出身であると同時に、両親が移民であり、ユダヤ人としてのルーツも持つ人物である。このことを活かして、自身の母親のルーツなどを伝記(biography)に、自分自身の教師教育実践の自伝(autobiography)に、そして実践の中で書かれた教職課程の学生のストーリーを題材とした研究書として2014年に公刊したのが“*Auto/Biography & Pedagogy: Memory & Presence in Teaching*”である。

ここでは、「共生」や「多文化主義」などをテーマにしたコースを担当してきたエルバズ=ルウィッシュが直面する、イスラエルの複雑な状況が生む学生たちの様々なコンフリクトが触れられた。その中で、学生各自がストーリーを

記述しそれに基づいて交流することで、衝突を生みながらも学生間がつながりコミュニティの意識が高められていたことが述べられている。

そのうえでの彼女の結論は、教師の(1)存在感(presence)、(2)具現化(embodiment)、(3)想像(imagination)、(4)対話(dialogue)というそれぞれが相互に関連するとともに、研究上過小評価される傾向にある四つのテーマで集約されている。これらはすなわち、(1)教師の同一性と差異や変化に関わること、(2)教師は特定できない誰かではなく、ある具体的な「身体」を伴う存在であること、(3)結果を怖れず社会的・教育的変化のために想像力を開放すること、(4)対話を通して理解だけでなく行動も変容させようことおよび、ナラティブ的探究に不可欠であることを示している(同上: 213-223)。

また、この本におけるエルバズ=ルウィッシュによるナラティブ的探究や、自伝/伝記概念の要点は、以下のように記述される。

ナラティブ的探究とは、ストーリーを最も有用な場所に持っていく仕事である。それは、実践的で、政治的で、精神に裏打ちされた仕事である。ストーリーを語り、書き、その魅力に耳を傾け、反応し、議論し、疑問を投げかける自伝/伝記は、教育学の実践の中心であり、子どもたちを育て、個性とコミュニティの両方を育み、子どもや大人が自分自身で、あるいは他の人と一緒に、世界に存在し、変化をもたらすために、独自の能力や傾向、願望を育むものである。(Elbaz=Luwisch 2014: 225)

ここにおいて、教師のストーリーは主としてナラティブ的探究の枠組みの中で研究されうる

ものであり、自伝/伝記は、各自がストーリーを表現しコミュニティの中で活用されるものと位置付けられたのである。その意味で、エルバズ=ルウィッシュ自身が自伝的なことを本書で語るのもまた、教師と研究者の関わりのある方の一つとして提起されているものである。

4.2. ストーリー概念の限界と課題

上記のような形で一定の結論を得るにいたったエルバズ=ルウィッシュのストーリー概念であるが、その限界と課題もまた指摘できる。そしてそれはエルバズ=ルウィッシュにとってもある程度自覚的なものであった。

第一に、教師の教科の理解のあり方や、教え方といった部分には迫っていない点である。これは、実践的知識(Elbaz 1981, 1983)概念以来の課題でもあり、教師の教科に関する知識は、全体的な分析の中ではあまり重要な位置を占めていない⁵⁾(Elbaz-Luwisch & Orland-Barak 2013: 100)。これがまさに、ショーマン(Shulman, L. S.)が「失われたパラダイム(missing paradigm)」(Shulman 1986)と呼ぶものである。

こうした教科や教授の観点の弱さが、結果的には、教師知識として著名な PCK(Pedagogical Content Knowledge)の概念化(Shulman 1987)と研究上の大きな発展につながるという見方もできる(Elbaz-Luwisch & Orland-Barak 2013: 101)。また、PCK が専門職としての学びと結びつく一方、ナラティブ的探究などのストーリーの研究は、個々の教師の仕事に焦点を当て、教師が直面するジレンマや、システム全体の制約による実践の制限とそれへの創造的な方法での対応を描く(同上:108-109)という棲み分けがあるという見方もできる。しかしながら、近年の教師の立場の揺らぎや、そうした状況に対する PCK や教授方法に関する知識への注目(藤井

2021)を踏まえると、教師が書くストーリーの中に教科や教授の観点が薄い状況があることが何を意味するのかについては、教師教育の観点で留意される必要があるだろう。

第二に、ストーリー自体が最も有益かつ明示的なのは最も個人的な時になるが、それはすなわち、それを書き、語る本人が最も傷付きやすい状況になりうるという点である。ストーリーを研究者が共同で語り著したとしても対等な立場であるゆえに守るのは困難であり、フィクション化も技術的にも方法的にも困難なのである(Elbaz-Luwisch 1997: 82)。

第三に、上記とも関わりながら、ストーリーの語り手を尊重するからこそ、それに対して研究者が却って無批判となったり、美化したりする恐れがあることである。これについては、研究者が自らの仮定やバイアスを検証するとともに「もし研究者が、参加者のストーリーを、より政治的に正しいアカデミックなストーリーで上書きしたくないと考えるならば、唯一の選択肢は、検証されていないボイスや批判されていないボイスも含め、すべてのボイスを自由に活用できる多声部のナラティブを考案することかもしれない」(Elbaz-Luwisch 2007: 377)という懸念をエルバズ=ルウィッシュも述べている。こうした懸念も踏まえながら、自分自身の立場性も明らかにしたのが最後に取り上げた“*Auto/Biography & Pedagogy: Memory & Presence in Teaching*”であるとも解釈できるが、多声部のあり方については、課題が残されたままとなっている。

以上から、エルバズ=ルウィッシュが見出したストーリー概念の有用性を活かしつつ、これらの課題をいかに解消していくかが求められることになるが、この困難性もまた見出されてい

る状況にある。これに関しては、すでにかつて試みられていたPCKなどの教師の知識基礎研究とナラティブの接合(Gudmundsdottir 1995)や、両者の差異の新たな検討などが鍵になり得ると考える。両者が抱える問題点を双方向で解決する道筋が検討されるべきであろう。

5. おわりに

本稿では、教師の知識に関わる代表的な研究者の一人であるエルバズに着目して、彼女が実践的知識概念にどのような課題を見出し、ナラティブ的探究にストーリー概念を活用して参画するようになったのかについて検討してきた。

教師が自らのリソースでもって自律した存在であることを主張することを念頭に置いていた実践的知識概念であったが、研究者による構成のため、結局教師の手を離れるという限界性をエルバズは懸念していた。そのため、教師自身がいかに自らを語るかに注目し、ストーリー概念を用いるに至っていた。ストーリーは、語り手に焦点をあてつつコミュニティを想起させる点で有用であり、教師の行動と思考の一体性を示すとともに、教師の知識を秩序付けるものであると解釈されていた。そのうえで、ストーリーは、教師の暗黙性や個性を拾いあげること、これまで捨象されてきた教師の新たな側面に迫ることを目指したものであった。これを活かしながら、ナラティブの転換や自伝・伝記などの実践を踏まえつつ、教師の在り様を如何に描くかに挑み続けていたのである。

筆者の今後の課題は、こうしたエルバズによる成果がどのように他の研究者に受容されたのか、特に教師の知識基礎研究の立場との応答の観点から明らかにすることである。

注

- 1) エルバズ(Elbaz)もエルバズ=ルウィッシュ(Elbaz-Luwisch)も同一人物であるが、本稿では「エルバズ」の表記を優先しつつ、特に断りのない限りは、論拠となった著作の名義に応じて表記することにする。
- 2) ナラティブ的探究に関しては、クランディニン中心に、“*Handbook of narrative inquiry*”が刊行されている。また、国内では、伊藤ら(2016)および桂ら(2017)をはじめとした研究グループが、先駆的な実践を行っている。なお、実践的知識に関わるコネリーとクランディニンの研究動向については藤原(2010)に詳しい。
- 3) ここでのサラ(Sarah)も第二章で指摘した通り、エルバズによる実践的知識研究(Elbaz1981, 1983)で対象者となった女性英語教員の名前を指している。
- 4) ここで参照されているのは、英語版のFreire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Seabury Press. (『被抑圧者の教育学』)である。
- 5) これは、調査対象となった教師が、本来の専門である英文学よりも、「学習コース」と呼ばれる開発した革新的なプログラムでのスキル開発に焦点を当てていたことに起因している可能性が言及されている(Elbaz-Luwisch & Orland-Barak 2013: 100)。

参考文献

- Carter, K. (1990). “Teacher’s knowledge and learning to teach.” in Houston, W. R. (Ed.), *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators*, Macmillan, pp.291-310.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1995). “Teacher’s professional knowledge landscape: Secret sacred, and cover stories.” in Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (Eds.), *Teacher’s professional knowledge landscapes*, Teachers College Press, pp.3-15.
- Elbaz, F. (1981). “The Teacher’s “Practical Knowledge” Report of a Case Study.” *Curriculum Inquiry*, 11(1), Taylor & Francis Ltd, pp.43-71.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. Croom Helm.
- Elbaz, F. (1987). “Teachers’ Knowledge of Teaching: Strategies for Reflection.” in Smyth, J. (Ed.), *Educating Teaching: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, The Falmer Press, pp.45-53.
- Elbaz, F. (1988). “Critical Reflection on Teaching: insights from Freire.” *Journal of Education for Teaching*, 14(2), Carfax, pp.171-181.
- Elbaz, F. (1991). “Research on teachers’ knowledge: The evolution of a discourse.” *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), Taylor & Francis, pp.1-19.
- Elbaz, F. (1993). “The development of knowledge in teaching_ what we can learn from the expert, the novice, and the ‘experienced’ teacher?” in Kremer-Hayon, L., Vonk, H. C., Fessler, R. (Eds), *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach*, Sweets & Zeitlinger, pp.119-131.
- Elbaz-Luwisch, F. (1997). “Narrative research: Political issues and implications.” *Teaching and Teacher Education*, 13(1), Elsevier Science Ltd, pp. 75-83.
- Elbaz-Luwisch, F. (2001). “Understanding what goes on in the heart and the mind: learning about diversity and co-existence through storytelling.” *Teaching and Teacher Education*, 17(2), Elsevier Science Ltd, pp.133-146.
- Elbaz-Luwisch, F. (2002). “Writing as Inquiry: Storying the Teaching Self in Writing Workshops.” *Curriculum Inquiry*, 32(4), Taylor & Francis Ltd, pp.403-428.
- Elbaz-Luwisch, F. (2004). “Immigrant teachers: stories of self and place.” *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), Taylor & Francis, 378-414.
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers’ Voices: Storytelling & Possibility*. Information Age Publishing Inc.
- Elbaz-Luwisch, F. (2007). “Studying Teachers’ Lives and Experience: Narrative Inquiry Into K-12 Teaching.” in Clandinin, D. J. (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*, SAGE Publications, pp.357-382.
- Elbaz-Luwisch, F. (2014). *Auto/Biography & Pedagogy: Memory & Presence in Teaching*. PETER LANG.
- Elbaz-Luwisch, F., Moen, T., Gudmundsdottir, S. (2002). “The Multivoicedness of Classrooms: Bakhtin and Narratives of Teaching.” in Huttunen, R., Heikkinen, H. L. T., Syrjala, L. (Eds.), *Narrative Research: Voices of Teachers and Philosophers*, SoPhi, pp.197-218.
- Elbaz-Luwisch, F., Orland-Barak, L. (2013). “From teacher knowledge to teacher learning in community: transformations of theory and

- practice.” in Craig, C. J., Meijer, P. C., Broeckmans, J. (Eds.), *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community*, Emerald, pp.97-113.
- 藤井真吾(2017). 「教師の学級経営における実践的知識に関する研究動向—授業と学級経営の関連の観点から—」. 『教育方法学研究』(18), 教育方法研究会, pp.251-276.
- 藤井真吾(2021). 「教師知識研究における一般的な教授方法に関する知識 (general pedagogical knowledge) 概念の変化—特質としての一般性と文脈依存性に着目して—」. 『日本教師教育学会年報』, (30), 日本教師教育学会, pp.100-110.
- 藤原顕(2010). 「教師の実践的知識に関する研究動向—コネリーと克蘭ディニン(Connelly, F. M. and Clandinin, D. J.) の研究を中心に—」. 『兵庫県立大学看護学部・地域ケア開発研究所紀要』, 17, 兵庫県立大学看護学部, pp.131-145.
- 藤原顕, 遠藤瑛子, 松崎正治(2006). 『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ』. 溪水社.
- Gudmundsdottir, S. (1995). “The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge.” in McEwan, H., Egan, K. (Eds.), *Narrative in Teaching, Learning, and Research*, Teachers College Press, pp.24-38.
- 伊藤安浩, 桂直美, 高井良健一(2016). 「初任期における若手教師の経験と成長のモノグラフ(1) - 第1回インタビュー調査の分析を通して」『大分大学教育学部研究紀要』, 38(2), 大分大学教育学部, pp.63-78.
- 桂直美, 高井良健一, 伊藤安浩(2017). 「初任期における若手教師の経験と成長 : 語り直しを通しての省察の深化」. 『東洋大学文学部紀要. 教育学科編』, (43), 東洋大学, pp.23-31.
- Li, X., Conle, C., Elbaz-Luwisch, F. (2009). *Shifting Polarized Positions: A Narrative Approach in Teacher Education*. PETER LANG.
- 佐藤学(1999). 「カリキュラム研究と教師研究」. 安彦忠彦(編), 『新版 カリキュラム研究入門』, 勁草書房, pp.157-179.
- 佐藤学, 岩川直樹, 秋田喜代美(1991). 「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』, 30, 東京大学, pp.177-198.
- Schwab, J. (1969). “The practical : A language for curriculum.” *School Review*, 78, The University of Chicago Press, pp.1-24.
- Shulman, L. S. (1986). “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.” *Educational Researcher*, 15(2), American Educational Research Association, pp.4-14.
- Shulman, L. S. (1987). “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform.” *Harvard Education Review*, 57(1), Graduate School of Education Harvard University, pp.1-22.
- 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』, 13, 日本教育方法学会, pp.11-17.

[付記]

本研究は JSPS 科研費 21K20247 の助成を受けたものです。