

## 教師の実践的知識に関する研究動向

### ——コネリーとクランディニン (Connelly, F.M. and Clandinin, D.J.) の 研究を中心に——

藤原 順<sup>1)</sup>

#### 要　　旨

本稿の目的は、教師の実践的知識に関する研究動向と論点を、コネリーとクランディニン (Connelly, F.M. and Clandinin, D.J.) らの研究の検討を軸として明確にすることにある。こうした検討の視点取るのは、研究上の鍵概念を「個性的な実践的知識」から「専門的知識が伴う風景」へと変化させながら進展している彼らの研究が、教師の実践的知識研究の意義、実践的知識という対象の措定のあり方とそれへのアプローチ、研究結果の表現の仕方という実践的知識研究上の論点と密接に関わっていることによる。

まず、「個性的な実践的知識」を鍵概念とした時期のコネリーとクランディニンの研究が、教師との対話による実践経験の物語の重層的な構成に基づいた、実践的知識を捉えるための諸カテゴリーの提起を志向していたことを述べた。次に、彼らの「個性的な実践的知識」研究が、実践の社会的・制度的・歴史的文脈を視野に入れていないという観点から、さらには研究結果の表現の仕方が情報処理アプローチ的であるという観点から批判されていることに言及した。また、「専門的知識が伴う風景」を鍵概念とした時期のコネリーとクランディニンの研究が、実践の社会的・制度的文脈を視野に入れつつ、実践的知識を実践経験の物語それ自体に見出せるものと捉えるようになったことを述べた。

結論として、彼らの実践的知識研究が、実践の社会的・制度的文脈を視野に入れるようになった点は評価できるものの、歴史的文脈の考慮という点ではいまだ限界があることを論じた。また、そうした文脈を視野に入れた場合、実践経験の物語そのものが実践的知識を表象する媒体であると見なすようになった点は適切であるとした。ただし、「専門的知識が伴う風景」を鍵概念とした彼らの研究において、教師としてのアイデンティティへの焦点化が強められていることは、教師の実践への寄与という志向が弱くなる可能性があることを指摘した。

キーワード：教師、個性的な実践的知識、実践経験の語り、物語、専門的知識が伴う風景

1) 兵庫県立大学看護学部 教育学系

## 1 課題設定

本稿の目的は、教師の実践的知識（practical knowledge）研究に関する文献を検討しつつ、この分野の研究動向とそこにおける論点を明確にすることにある。その際、検討の対象を、80年代半ば以降過去約25年間の蓄積がある欧米の実践的知識研究に限定する。その上で、この分野の中心的研究者であり続けているコネリーとクランディン（Connelly, F.M. and Clandinin, D.J.）らの研究を軸に議論を進める。こうした検討の視点を取るのは、次のような理由による。

教師の実践的知識は、教師が実践経験を通して形成していく状況依存的で個性的な見識である。実践的知識の研究は、それが教師の専門的知識（professional knowledge）の重要な側面であるという認識のもと、日本でも90年代以降欧米の研究の影響を受けつつ進展はしている。ただし、日本の研究において、実践的知識研究の意義、実践的知識という対象の措定のあり方とそれへのアプローチ、研究結果の表現の仕方など、欧米の研究に見出せる方法論を巡った議論が詳細に検討されるることは多くない<sup>1)</sup>。

さらに、コネリーとクランディンらの研究は、80年代半ば以降今日までに及ぶ研究歴を有している<sup>2)</sup>。そのため、実践的知識研究に関する欧米の主要なレビュー論文（Carter, 1990, pp. 301-302, Fenstermacher, 1994, pp. 10-12, Pinar, et al., 1995, pp. 554-564, Carter and Doyle, 1996, pp. 124-125, Munby, et al., 2001, p. 880）において、かならず検討対象となっている。また、後述するように、彼らは研究上の鍵概念を「個性的な実践的知識」から、90年代半ば以降「専門的知識が伴う風景」へと変化させながら研究を進展させている。この変化・進展の軌跡は、上記の実践的知識研究の方法論を巡る論点と密接に関わってくる。

以下、2でコネリーとクランディンの「個性的な実践的知識」期の所論を検討し、3でこの実践的知識論への種々の批判を取り上げながら、4

で「専門的知識が伴う風景」期の所論を検討する。結論として、彼らの研究全体を評価しながら、教師の実践的知識研究において考慮すべき論点を明確化する。

## 2 実践的知識を捉えるための枠組みの探究

### 2.1 教師の実践的知識研究の出発点：エルバズ（1983）

教師の実践的知識研究に関わった欧米における前掲レビュー諸論文では、エルバズ（Elbaz, 1983）が実践的知識研究の嚆矢とされている。エルバズの研究は、コネリーとクランディンらの研究にも大きな影響を与えており、彼らの「個的な実践的知識」概念の検討に先立って、まずはエルバズの実践的知識論を見ておこう。

エルバズによる実践的知識研究は、ある高校英語教師を研究参加者としながら、参与観察とインタビューを主要な方法として行われた事例研究に基づくものである。こうした事例研究から得られた知見として、エルバズは、次のような実践的知識を捉えるための四つの観点を提起している。

第1は、実践的知識の「内容」である(pp.45-98)。エルバズは、実践的知識が何についての知識かという点について、「自己」「実践の環境（milieu）」「教育内容」「カリキュラム開発」「授業（instruction）」のそれぞれに関わる側面を見出せるとする。

また、第2は、実践的知識の「方向性」である(pp.101-130)。ここで言う方向性とは、実践的知識が何との関連において機能するのかという点に関わるものである。エルバズによれば、実践的知識は、実践の個別的な「状況」、その教師の「個性」や「経験」、実践を取り巻く「社会」的諸条件、実践に関する「理論」と関連しながら機能していると見なされる。さらに、第3は、実践的知識の「構造」である(pp.21-22, pp.131-145)。この場合、「構造」とは、実践的知識が「階層性」を持ち、各階層には「異なるタイプの構成要素」が見出せることを意味する。エルバズによれば、実践的知識に

は、「実践のルール」「実践的原理」「イメージ」という構成要素が見出せ、これらによって「一貫した実践を生み出すこと」が可能になるとされる。たとえば、作文の授業に関して「子どもたちが書いてくるものと同じくらいいきいきと彼らに対応する」といった「実践のルール」が、また「子どもたちにとって教室に入ってくるのが楽しくなるようにする」といった「実践的原理」が挙げられている。こうした実践的知識の方向性と構造は、先の内容が実践的知識を「静的」に捉える観点であるのに対して、その保持と使用の動態を捉える観点と言える。

最後に、第4は、実践的知識に関わる「認知スタイル」である(p.22, pp.147-157)。「認知スタイル」とは、個々の教師が「自らの実践的知識をどのように保持し使用しているか、その独特的スタイル」のことである。先の三つの観点が実践的知識を分析的に捉えるのに対して、認知スタイルは、実践的知識の保持と使用における教師の個性的な構えを包括的に把握するための観点と見なせる。

このように、エルバズは、研究を始めた時点では未分化な概念であったであろう実践的知識について、上記のように体系的に把握する枠組みを提起している。これら実践的知識を捉えるための4つの観点は、教師の実践的知識をどのような観点からカテゴリー化できるのか、その全体像を理解する上で意義があると見なせる。

こうしたエルバズの実践的知識研究は、「特定の教師のパースペクティヴそれ自体からその実践状況を理解する」(p.4)という問題意識に支えられている。この問題意識の由来について、エルバズは、教室や学校の改革において果たす教師の能動的な役割が、十分認識されていない現状を指摘している(pp.3-13)。つまり、教師について、制度的に決められた方針やカリキュラムを、実践現場で受容的に実現・実施していく消極的存在という見方が支配的だと言う。

したがって、エルバズにとって、実践の現実を教師の観点から理解するための実践的知識研究は、

方針やカリキュラムを現場に流し込んでいく存在としての教師という導管メタファー (conduit metaphor) を克服する試みと言える。つまり、実践的知識研究は、教師を教室や学校の改革の主体として、自律性を軸としたその専門性を実践に即して解明しつつ、改革に寄与していくとする戦略を取っているわけである。ここに、なぜ教師の実践的知識が研究されるべきなのか、その根本的な理由を見出せることになる。

## 2.2 コネリーとクランディニンの「個性的な実践的知識」

以上のようなエルバズの研究以後、欧米ではその関連研究が授業や教室の研究、カリキュラム研究、教師教育研究の分野で進められることになる。エルバズに影響を受けたコネリーとクランディニン (Clandinin and Connelly, 1984, p.135) も、先の導管メタファーに抗しつつ、教師を「知的に自律的」な存在と見なしている。そして、「実践的知識を保持し使用している教師の視点からそれを解明していく」という立場を取っている。

コネリーとクランディニンによる実践的知識研究は、幼稚園・小学校・中学校の教師、さらには校長を含む幾人かの教師を研究参加者としながら、参与観察とインタビューを主要な方法として行われた事例研究に基づくものである。そうした事例研究から得られた知見を踏まえつつ、彼ら (Connelly and Clandinin, 1985, p.183) は、教師の実践的知識を、あえて「個性的な (personal) 実践的知識」と呼ぶ。その上で、実践的知識は「経験に基づくものであり、教師が自らの教師生活について語ること (narrative) を通して形が与えられまた再構成されるもの」と見なしている。

実践的知識に関わって「個性的」という呼称を意図的に用いることは、彼ら (Connelly and Clandinin, 1986, pp.296-297) によれば「特定の個人が自らの教室状況をどのように認識しているかということへ関心」から生じている。ただし、彼ら (Connelly and Clandinin, 1984, p.137) は、『「個性的」』

という概念によって、人が生活している社会や環境を度外視した何事かを意味するつもりはない」と言う。そうではなく、「個人の特性やその人の過去と将来の構成に資する個人的でローカルな要因」を強調するために、「個性的」という概念を用いるとする。

このように、コネリーとクランディニンの言う個性的な実践的知識とは、特定の教師が自らの個別的な実践状況を個的に意味づけることから形成されてくるという実践的知識の特質を強調したものと見なせる。ここから、彼らの実践的知識概念は、先の引用にある「経験の語り (narrative)」と密接に繋がっていく。彼ら (Connelly and Clandinin,1988,p.24)によれば、「経験の語り」とは「過去を再構成しつつ未来への見通しを創造するために、人が自らについての物語をくり返し紡ぎ出しながら経験を意味づける方法」である。経験の語りによって、個々の教師は実践経験を自身の独特の見方、すなわち「個人的でローカルな要因」に即して意味づけ、個性的な実践的知識を形成していくことになる。

こうした実践的知識と経験の語りの関連づけに基づけば、実践経験の語りとその意味づけ、それによる実践的知識の形成、形成された実践的知識による新たな経験の意味づけ、それによるさらなる実践的知識の形成や変容という事態が想定できる。つまり、実践的知識と経験の語りは、循環的な関係にあることになる。言い換えれば、経験の語りとの関連づけによって、実践的知識には、現在を起点として過去を捉え直し未来を展望するという時間軸を伴った通時性を見出せるようになる。

### 2.3 個性的な実践的知識を捉えるための諸カテゴリー

以上のように、実践的知識を個性的で経験の語りと密接な関連づけられたものとして指定した点に、コネリーとクランディニンの研究の特徴がある。では、彼らは、こうした実践的知識について、先に挙げたような事例研究からどのような知見を得ているのか。

彼ら (Connelly and Clandinin,1988,pp.59-78) は、実践的知識を捉るために、「イメージ」「ルール」「実践的原理」「個人的哲学」「メタファー」「物語的統一性 (narrative unity)」「リズム」という 6 つのカテゴリーからなる枠組みを提起している。これらの中、「イメージ」「ルール」「実践的原理」は、先のエルバズが実践的知識の構造における構成要素として挙げていたものに相当する。エルバズの場合、これら構成要素は構造という観点で括られている。このことから、コネリーとクランディニンが提起する上記の諸カテゴリーは、エルバズが言う内容・方向性・構造・認知スタイルという諸観点よりレベルが一つ下位のカテゴリー群ということになろう。

これらのカテゴリーが、教師の事例研究を通してどのように構成されたのかを検討するために、その一例としてクランディニン (Clandinin,1985) による「イメージ」に関する研究を見てみよう。クランディニンは、ある小学校教師を研究参加者として、次のような手続きでこの教師の実践的知識を研究している。まず、教室における長期の参与観察を踏まえつつインタビューを行いながら、これらのデータに基づいた実践的知識に関する解釈を、「物語的説明 (narrative account)」として教師に提示する。「物語的説明」とは、フィールドノーツに基づいた教室におけるエピソードと教師とのやりとりの描写や、インタビュー記録からの抜粋などを織り込みつつ、教室での出来事を意味づけ関連づけつつ叙述したテキストである。たとえば、次のようなテキストが教師に示されている。

9月の終わりに、クラスの人数を減らすように教室は再編成された。15人の子どもが新しいクラスに移ることになったのである。ステファニー (このテキストが教師に示された際には「あなた」と表記——引用者注) は、子どもたちがクラスを変わる最後の日を特別なものにしたかった。ステファニーは、友人がどこかへ旅立ったり引っ越しをする際に、家庭で行うパーティの

のような状況を教室に創り出した。以下は、フィールドノーツに記録されたその時の出来事である。

ステファニーは、この教室における子どもたちの最後の日なのだから、クラス全体で何か特別なことをしたいと、私に話していた。彼女は、教室にポップコーンメーカーを持ち込んだのである（中略）ステファニーは、家するように、みんなでカーペットに座ってビンを回しながら、ポップコーンを子どもたちに配ることにした。家するように、というのはステファニー本人が用いた言葉である。

クランディニンは、こうしたテキストに対する教師の応答を受け止めつつ物語的説明のテキストを再構成しながら、再度これを教師に提示する。こうした過程を経つつ、実践的知識における「イメージ」の側面について解釈が深められていく（pp.364-367）。

このような詳細な事例研究の結果、クランディニンは、この教師の実践的知識の一側面が、「家庭としての教室」という「イメージ」で捉えられることを示している<sup>3)</sup>。クランディニンによれば、この「家庭としての教室」という概念化は、上記の物語的説明に基づいて、次のような三つの角度から行われている。まず、この教師は子ども時代に教室で不適合感を抱いた経験があり、それ故に自身の教室には家庭のような雰囲気を持たせたいという意図を持っているという「イメージ」の「起源」である。また、この教師が過去の実践経験について語る場合だけではなく、将来の自身のキャリアに思いを馳せる際にも言及されるというイメージの「通時性」である。さらに、この教師が自身の子ども時代の教室を「つらい」「恐ろしい」と意味づけたり、「子どもたちは個人として人間的に処遇されるべきだ」と意味づけることを見出せる「イメージ」の「情動的・道徳的な次元」である（pp.367-372）。

このようなイメージ以外の、実践的知識の各側面を捉えるための上記カテゴリーについて、コネ

リーとクランディニン（Connelly and Clandinin, 1988）は、次のように特徴づけている。まず、「ルール」と「実践的原理」について、彼らはエルバズの実践のルールと実践的原理（2.1参照）と同じ立場で、これらのカテゴリーを扱っている（pp.63-66）。また、「個人的哲学」とは、「子ども、授業と学習、カリキュラムについて、教師としてどのような信念を持っているか問われた時にどう答えるか」、その答えに現れてくる「信念や価値観」とされる。ただし、そうした「信念や価値観」は、たんに「信奉されている理論」ではなく、実践経験の語りの中に見出せ「教室の出来事に裏打ちされながらそれによって文脈化されている」ものと見なされる（pp.68-70）。いずれにしても、ルール／実践的原理／個人的哲学は、2.1で例を示したように、相対的に明晰で簡潔な言語化が可能な実践的知識の側面ということになろう。

また、「メタファー」は、たとえば教育実践を「ガーデニング」「コーチング」「クッキング」のいずれに喻えるのかといった、教師の「実践に関わった比喩的概念化」のあり様とされる（pp.70-74）。先に引用したイメージの場合も「家庭としての教室」というメタファーが取り上げられていたように、「メタファー」はイメージと近似したカテゴリーと見なせる。ただし、イメージを言語化すれば、必ず「メタファー」になるわけではない。そうした点で、イメージが前言語的な心的映像や視覚的記憶などを含んだ包括的なカテゴリーであるのに対して、「メタファー」はイメージの一側面が比喩的な表現形式で言語化されたものに関わるカテゴリーと言える。これらイメージ／メタファーは、先のルール／実践的原理／個人的哲学に比べて、端的な言語化が相対的に困難な実践的知識の側面となろう。

さらに、コネリーとクランディニンは、「物語的統一性」と「リズム」について、上記のような実践的知識の内実を捉える諸カテゴリーの関係性に関わるものだと言う。「物語的統一性」は、「個人の経験における連続性であり経験に意味的まとま

りを与える」「脈絡やテーマ」とされる。一方、「リズム」は、「物語的統一性の一側面」であり、たとえば単元の導入・展開・まとめというように、教師の「実践のサイクル」に関する「認識」のあり様と見なされる。この2つのカテゴリーは、「ルール、実践的原理、イメージ、メタファーの相互の関係づけ」のあり方に関わった「統辞 (syntax)」的な機能を持つことになる (pp.74-77)。

以上のような実践的知識を捉えるための諸カテゴリーを、コネリーとクランディニンは、実践的知識と経験の語りを関連づけながら、教師との対話に基づきつつ、その実践経験の物語=物語的説明の構成と再構成を通して解釈している。こうした教師の実践経験の物語を重層的に構成していくことが、コネリーとクランディニンの個性的な実践的知識研究を支えているわけである。

### 3 個性的な実践的知識論批判

#### 3.1 実践的知識という対象の措定のあり方とそれへのアプローチ

コネリーとクランディニンの個性的な実践的知識論は、その研究の進展に伴って、教師論や教師教育論の様々な論者によって検討され、そこには批判的な論評も見出せる。それら論者が示す論点は、後述するコネリーとクランディニンの研究上の鍵概念の変化、すなわち個性的な実践的知識から「専門的知識が伴う風景」への変化と関連している。以下、幾人かの論者によるそうした批判を取り上げて、どのような論点が示されているか検討してみよう。

マクアニン (McAninch, 1999, p.89) は、コネリーとクランディニンが「教室実践に対して一面的なスタンスを取っており、教室での出来事が教師にとって持つ意味や、そうした意味が一定の知識を構成するあり方にのみ焦点化」していると言う。その結果、コネリーとクランディニンにとつて「教師の認識が組み込まれている社会的文脈の探究は不必要なものとなり、教師の知識を相当過

剰に正当視する概念化を進めることになっていける」とする。

また、マクアニンと近似した観点から、ウィリンスキー (Willinsky, 1989, pp.256-257) は、教師を「広範な制度的なものの志向」の枠内で「自身の教師生活を意味あるものにしようと個人的に格闘している」を存在とする。たとえば、制度的に決められた方針やカリキュラムについて、なれば拒絶しつつなれば受容しながら、何とかそれに見合ったような実践を自身が置かれた状況の中で創り上げていくよう、である。しかし、コネリーとクランディニンの研究は、教師の実践をその「個性的な実践的知識に委ねたままにする」が故に、そのような「格闘」の現実を見落としていると言う。つまり、彼らの研究は「教師を個性的な実践的知識を超えて存在する構造の現実……から切り離している」と見なす。端的に言えば、コネリーとクランディニンの研究において、教師の実践は「脱制度化」されて捉えられていると批判する。

こうしたマクアニンとウィリンスキーの批判に共通するのは、コネリーとクランディニンの研究が「教師に対する個人主義的な (idiosyncratic) 見方」 (Richardson, 1990, p.13) を取っていると見なす点である。つまり、個性的な実践的知識研究は、実践経験に由来する教師の見識に関わってその個別性を強調するので、実践的知識をそれに影響を与える社会的・制度的文脈とは切り離した形で対象化しがちだということである。

2.1で述べたように、実践の現実を教師の視点から理解しようとする実践的知識研究は、本来、制度的に決められた方針やカリキュラムを現場に流し込んでいく存在としての教師という導管メタファーを克服する試みである。言い換えれば、導管メタファーは、教師の実践に対する社会的・制度的文脈の支配的関与を前提としている。したがつて、このメタファーの克服には、当然そうした文脈を視野に入れつつ、実践的知識研究を展開することが必要となってくる。この点は、実践経験の語り、すなわち教師による個人的で主観的な経験

の語りと関連づけられた個性的な実践的知識研究に、どのようにして実践の社会的・制度的文脈という視点を接合していくのかということに関わる。つまり、実践的知識という対象の指定のあり方とそれへのアプローチを巡る論点に繋がっていく。

また、グッドソン (Goodson, 1992, p.113) は、コネリーとクランディニンの研究について、「実践にのみ焦点化」し「あたかも教師自身を実践に解消してしまっているかのようである」と批判する。その上で、「より広い視点を取る方が生産的」だと批判している。グッドソンの言う「実践にのみ焦点化」という点は、上記のマクアニンクとウィリンスキイの批判と関連していく。つまり、コネリーとクランディニンの研究は、個々の教師における実践経験の固有性を強調するが故に、教師そのものに焦点化していきやすい。そのことが、一定の社会的・制度的文脈の中で教職生活を送る主体としての教師を、その実践に還元して検討してしまう傾向を生み出すことになる。

こうした傾向を脱するために、グッドソンは「より広い視点をとることの重要性を指摘している。この「より広い視点」について、グッドソンは、これまで述べてきた教師が位置づく社会的・制度的文脈と共に、ライフヒストリーという視点の重要性を主張する。教師のライフヒストリー研究においても、コネリーとクランディニンの研究と同様、実践経験の語りによるデータが軸となる。ただし、グッドソン (Goodson, 1997, pp.115-117) は、教師の実践経験の語りはあくまで研究の「出発点」であり、そこから「社会的なものの領域へ、経験の社会的構築性の本質を洞察すること」へ進んで行くべきだと言う。つまり、「教師の実践の個人的な物語」に留まっているのでは「政治的・社会的な葛藤によって突き動かされているはずの『教師』という存在の個別的な構築を称揚しているに過ぎない」。そうではなく「経験の語りという志向を歴史的志向の中に位置づけること」、すなわち「実践の物語の文脈化」が必要だとする。

このようなグッドソンの立場を端的に言い表せ

ば、「ライフストーリーからライフヒストリーへ、経験の語りから文脈の系譜学へ移行しながら実践の物語を文脈の理論の枠内に位置づけるモードへ」(Goodson, 1995, p.98, 傍点斜字体) ということになる。グッドソンの批判を先のマクアニンクとウィリンスキイの批判と重ね合わせれば、実践の社会的・制度的文脈に加え、その歴史的文脈を視野に入れることが、実践的知識という対象の指定のあり方とそれへのアプローチを巡る論点となる。

### 3.2 研究結果の表現の仕方

また、コネリーとクランディニン、さらにはエルバズの実践的知識研究 (2.1 参照) に対して、カーター (Carter, 1990, p.303) は、「情報処理」アプローチと似た点があることを指摘している。ここで言う教師の知識研究における「情報処理」アプローチとは、教師の「心理的操作」や「内的過程」に焦点化し「実践の行為選択の特徴や要因」を明らかにしようとするものである (p.297)。

実践的知識研究は、2で見たように教師にとっての実践経験の意味に焦点化し、それを概念化していくとする解釈主義的研究である。したがって、主に心理学的概念によって教師の意思決定などの仕組みを解明していくとする実証主義的研究とは、言うまでもなくアプローチが根本的に異なる。しかしながら、コネリーとクランディニン、エルバズらの実践的知識研究がその知見を表現する用語として、イメージ、ルール、原理といった心的表象を意味するものが採用されている点は、カーターの言う情報処理的ニュアンスを看取されてもやむ得ない面もある。この点は、実践的知識研究がその知見をどのような概念で表していくのか、さらにはそうした概念を用いつつ研究結果をどのように表現するかという論点に繋がっていく。

## 4 実践的知識の文脈の探究

### 4.1 「専門的知識が伴う風景」

以上取り上げた論者が提起しているのは、実践

的知識という対象の措定のあり方とそれへのアプローチに関わる論点、および研究結果の表現の仕方に関わる論点であった。これらの論点に関わった批判についてのコネリーとクランディニンによる直接的な応答は、管見では文献上見当たらない。ただし、後述のように彼らの実践的知識研究は、90年代半ばから上記の批判に応える方向へと変化している。

クランディニンとコネリーは、1995年の著作(Clandinin and Connelly, 1995, pp.3-15)において、それまでの自分たちの実践的知識研究が「教師の知識に対するあまりに部分的な見方」という「知的リスク」を伴っていたと総括している。この見方とは、3でのべたような教師に対する個人主義的な見方と言える。彼らは、こうした研究歴の省察を踏まえながら、先に導管メタファーに関わって述べた制度的に決められた方針やカリキュラムが教室に注ぎ込まれるという事態が、「教師の知識に与える影響」に着目していく。

この影響について検討するために、クランディニンとコネリーは、「専門的知識が伴う風景(professional knowledge landscapes)」という独特の概念を研究の軸とするようになっている。彼らは、「風景というメタファー」で「多様な人々や物や出来事が様々に関係し合っていることから生じる広がりや可能性」を示そうとしたと言う。つまり、教師の実践的知識が「このような風景を伴っていると理解することを通して、そうした知識は多様な要素からなり、様々な人々や場や物から影響を受けていることを自覚できるようになる」とする。言い換えれば、「専門的知識が伴う風景というメタファーは、研究を通して解釈された教師の個性的な実践的知識を文脈化するために用いられている」わけである。

クランディニンとコネリーは、この専門的知識が伴う風景という研究上の新たな鍵概念を、「教師の経験の語りに即した私の(secret)物語・不可侵の(sacred)物語・表向きの(cover)物語」、およびそれらを通して理解される「認識論的ジレンマ」

と関連づけて提起している。これらの関連について、彼らは次のように言う。

まず、「不可侵の物語」は、上記の導管メタファーと密接に関係する。つまり、教師を導管と見なす立場から、教師には教室の外から方針やカリキュラムが示される。これら方針やカリキュラムは、実践の現実にかならずしも即さない「抽象的な構築物」である。それにもかかわらず、この「抽象的な構築物」は、たとえば“多くの教師が基礎学力形成のためにドリル学習を指導しているので見習われるべきだ”というように、「実践において規範的に実現・適用『すべき』もの」として教師に示される。こうした言説は「一般性や一定の必然性」を伴って示されるが故に、教師にとって「不可侵の物語」として立ち現れる。

「教室外の」専門的知識が伴う風景には、そのような方針やカリキュラムが見出せる一方、「教室内の」風景から、教師は「自身が主人公であり作者でもある実践の物語」を紡ぎ出せる。教室内に関わって私の物語を紡ぎ出せるのは、そこが教師には「通常は外からの詮索がない安心できる場」であり「教師が実践の物語を生きることができる場」だからである。教師は、自己を開示できるような人間関係の中で私の物語を語り、そのことで「教育実践のパワーのある部分が生まれてくる」。

このような教室外の専門的知識が伴う風景と教室内のそれは、教師にとって「相互浸透的」である。それ故に、教師はこれらの「境界」を越えて内と外を行き来せざるを得ず、そこから「認識論的ジレンマ」が生じてくる。つまり、教室外の専門的知識が伴う風景の中で、教師は方針やカリキュラムの言説に則って語らなければならないものの、そのことは教師がもっとも関心を抱く「子どもや教室の出来事の物語」を語ることと葛藤を起こす場合がある。とは言え、他者に向けて私の物語を語っているだけでは、教師としての「アカウンタビリティー」を果たせない場合もある。

このジレンマの「やりくり(managing)」のための方策が、「表向きの物語」を語ることである。「表

向きの物語」において、教師はそうすることが「自身の実践状況とは関わりがなく、たいていの場合実践的関心とは無関係」と分かりつつ、自らを「堅実で専門性のある人物として描く」ことになる。しかしながら、表向きの物語によるジレンマのやりくりには、当然「緊張」が伴われる。

さらに、コネリーとクランディニンは (Connelly and Clandinin, 1999a) は、こうした専門的知識が伴う風景を鍵概念とした研究を進める中で、教師が「自分たちの知識よりも教師としての自己を問うことにより関心があることが分かつてきただ」とする。つまり、彼らの研究において、教師としての「アイデンティティ」の問題が、さらなるリサーチ・クエスチョンとして立ち上がってきたわけである。彼らは、教師としてのアイデンティティの内実を「教師として生きるための物語 (stories to live by)」と等価なものと見なしている。その上で、これまで述べてきた教師による私の物語、学校に関わった不可侵の物語、教師としての表向きの物語の関係性の中で、教師として生きるための物語は構築されるとしている。

#### 4.2 事例の検討

以上のような専門的知識が伴う風景に関わった諸概念の内実を見るために、コネリーとクランディニンが示している教師の事例 (Huber, 1999) を取り上げて検討してみよう。この事例は、彼らの共同研究者である小学校の女性教師フーバーが語った自身の実践の物語である<sup>4)</sup>。

フーバーは、1・2年生合同の22人のクラスを、長期実習生であるショーンと共に、担任することになった。「教室は暖かくて感じがよく、子どもたちがわくわくして楽しく生活できるという感情を持てる場でありたい」という願いのもと、フーバーらは「居心地のよい」教室の環境づくりと、子どもたちが互いによい関係が築けるような学習活動に取り組んでいく。

たとえば、教室に数多く備えられた文学作品を読み合って、作文を書いたり絵を描いたりしなが

ら、子どもたちは、作品世界と自分たちの教室を重ね合わせつつ、どんな教室がみんなにとって望ましいか話し合っていく。とりわけ、こうした作文を毎朝車座になって読み合う「サポートサークル」と呼ばれる活動に、子どもたちはいきいきと取り組む。キルトを題材とした物語を読んで作文を書いた時に、子どもたちはキルトのピースのような自分たち1人ひとりの「多様性や差異」について、キルトのイメージから「虹のようにいろんな色が紡ぎ合わされるとより美しくなる」ということを話し合う。こうしたクラスを、フーバーは「庭」というメタファーで捉え、子どもたちを共同で庭の世話をする庭師と見立てながら、教室を多様な子どもたちが共生する1つのコミュニティとしていくことを試みる。

しかしながら、フーバーの意図に反して、学級開きから2ヶ月が過ぎても、子どもたちの間には、特定の子どもに対する無視、言葉での傷つけ合い、怒りを露わにした攻撃的な言い争い、時には教師が割って入らないといけないほど激しい喧嘩といった事態がしばしば見られた。彼女は、共に担任するショーンとこの点について繰り返し語り合いながら、これら子どもたちの否定的な状態は、自分たちの目の届かない教室の外での経験に由来していることに気づいていく。ただし、こうした事態の把握があったとしても、「子どもたちを自己と他者を大切にする学校生活へ誘える」ような活動に取り組んできたことと、子どもたちの実態との乖離はあまりに大きく、フーバーらは教室での子どもたちの活動の意味を問い合わせざるを得ない状況に置かれていた。

こうした中、学校訪問に来た教師や研究者のために催された校長宅における食事会の席上で、フーバーは校長から、「クラスの子どもたちの多様性を効果的に処理する」ために、どのようなカリキュラムを工夫しているのか質問される。これに対して、彼女は、この間取り組んできた活動に触れながら、既成の様々なカリキュラム上の要素から多様な学習の筋道を創り出していると応答する。

しかしながら、フーバーにとって、こうした応答は、上記の子どもたちの実態を考えれば教室内の風景の表層を表したものに過ぎず、いかに「子どもたちの多様性を効果的に処理する」かといった類の問い合わせる校長への「表向きの物語」に過ぎなかつた。

ここまでフーバーによるカリキュラムづくりは、「導管を通してもたらされるカリキュラムの基準」に依拠したもの、「行政や学校の既定方針を実現していくカリキュラムづくり」(Connelly and Clandinin, 1999b, p.83, p.86)と見なせる。そうした「不可侵の物語」を自分の教室向けに、庭としての教室というメタファーーやコミュニティとしての教室という見方に即してアレンジすることを、彼女は試みていたわけである。しかしながら、そのカリキュラムは「子どもたちを自己と他者を大切にする学校生活へ誘える」ものに必ずしもなつていなかつた。ここに、フーバーの「認識論的ジレンマ」がある。このジレンマについて、彼女は次のように述べている。

私は、心の中で交錯する2つの声に囚われた感じだった。1つの声は、決められた教育内容を子どもたちがきちんと学べるための学習計画に留意しろ、と私に告げていた。一方、今1つの声は、設定されたカリキュラムの表層の下にあるものを注視し、子どもたちが生きている物語を明るみに出せ、と言う。

こうしたジレンマの中で、子どもたちが教室というコミュニティで「自己と他者を大切にする学校生活」送るという、フーバーの「教師として生きるための物語」はほころび、教師としてのアイデンティティは揺らいでいることになる。そこで、フーバーは、ショーンと自分たちの教室について語り合うことに多くの時間を費やす。彼らが語るのは、自分たち自身の実践の物語、そこから「教育実践のパワー」を引き出せる「私(たち)の物語」と見なせよう。その結果、彼らは、今自分たちが抱えている問題を子どもたちと率直に話し合

いながら、午後に第二のサポートサークルを持つことを提案していく。通常のカリキュラムでは、「日頃はめったに行えないような活動」に充てるべき午後に、子どもたちが学校での出来事について語り合い共有する時間と場を設けたのである。

昼食後の遊びから教室に戻って来た子どもたちは、フーバーとショーンと共に、キャンドルを真ん中に置きながら車座になって学校生活について語り合う。子どもたちは、仲良くできなかつたり除け者にされたことに関わる他者の物語に、思いやりと誠実さを持って応答していくようになる。この午後のサポートサークルを続けていく内に、子どもたちの物語は、学校外の生活経験に関わるものへ、肉親の死、親の離婚や失業など「生活における個人的でリアルな事柄や関心事についての物語」へと移行していく。それらの物語は、「教室の風景の表層」の底にある「重要な個人の真実を明るみに出す」ことに繋がつていったのである。

このように、フーバーは、既成の基準に依拠して「計画されたカリキュラムの一部を放棄」し、「教室コミュニティを創り出す」ことを選択したわけである(Connelly and Clandinin, 1999b, p.88)。そのことを通して、子どもたちが教室というコミュニティで「自己と他者を大切にする学校生活」送るという「教師として生きるための物語」=アイデンティティの回復が図られたことになる。

#### 4.3 実践経験の物語としての実践的知識

以上のことから、90年代半ば以降のクランディンとコネリーらの研究では、その鍵概念として、専門的知識が伴う風景があらたに主題化しあわせて従来の鍵概念であった個性的な実践的知識が相対的に背景化したと言える。この点は、これまで述べたとおり、専門的知識が伴う風景という概念を軸としつつ、私の物語、不可侵の物語、表向きの物語、認識論的ジレンマといった関連概念からなる枠組みを通して、教師の実践的知識研究に実践の社会的・制度的文脈という視点を接合していく結果生じたものである。そういう意味で、彼

らは、実践の現実を教師の視点から理解する実践的知識研究が本来導管メタファーを克服しようとする試みであるという点を徹底させつつ、実践的知識という対象の指定のあり方とそれへのアプローチを変化させていったと見なせる。

こうした変化は、クランディニンとコネリーらがこれまで鍵概念としていた個性的な実践的知識と実践経験の語りの内、経験の語りの方へ方法論的な軸足を移したことによるものである。つまり、実践的知識を捉えるための諸カテゴリーの構成（2.3 参照）よりも、「教師が自らの教師生活について語ることを通して形が与えられた再構成される」という実践的知識の形成や変容の記述・解釈に、研究上の志向を移したと言える。

この点は、研究結果の表現の仕方（3.2参照）の変化と密接に関係している。以前の研究（2.3参照）において、コネリーとクランディニンは、教師の実践に関する物語的説明というデータから諸カテゴリーを帰納し、それらについて論述するというスタイルで研究結果を示していた。一方、専門的知識が伴う風景を鍵概念とした研究において、クランディニンとコネリーらは、教師の実践の物語そのものを示すことを重視している。つまり、学校での実践経験があり、かつ大学院で学んだ（学んでいる）共同研究者たちが、自身の実践を語った物語、あるいはそれら共同研究者たちが他の教師の実践に関するエスノグラフィーを踏まえつつ叙述した物語である。

この物語は、専門的知識が伴う風景に関わった諸概念と、教師が経験した出来事が織り合わされたテクストである。クランディニンとコネリーらは、それらの物語を繋ぎ合わせながら、専門的知識が伴う風景に関する解釈を深めている。つまり、専門的知識が伴う風景を鍵概念とする彼らの研究において、実践的知識は、もはやルール／実践的原理／個人的哲学などの諸カテゴリーの関連だけでは説明できないものとして指定されている。言い換えれば、実践的知識は、専門的知識が伴う風景という視点から描かれた実践経験の物語それ自

体に見出せるものと捉えられているのである。

## 5 結 論

以上、コネリーとクランディニンによる教師の実践的知識研究が、個性的な実践的知識を鍵概念とした試みから、実践の社会的・制度的文脈を視野に入れつつ、専門的知識が伴う風景を鍵概念とした試みへと変化・進展していった軌跡について論じた。最後に、彼らの研究全体を評価しながら、本稿での検討を通して明確になった教師の実践的知識研究における論点を整理しておこう。

まず、実践的知識という対象の指定のあり方とそれへのアプローチを巡る論点である。教師の実践的知識研究は、これまで繰り返し述べてきたように、本来、制度的に決められた方針やカリキュラムを現場に流し込んでいく存在としての教師という導管メタファーの克服を志向したものであった。したがって、コネリーとクランディニンらが、従来の彼らの実践的知識研究に実践の社会的・制度的文脈という視点を接合していった展開は、必然的なものと言える。こうした立場からの実践的知識研究は、その研究に関わった数あるタイプの研究の一つと言うよりは、研究方法論上主流に位置づくものと見なすべきであろう。

ただし、教師のライフヒストリーの視点（3.1 参照）からすれば、たとえば前述のフーバーの事例（4.2 参照）を見る限り、語られる実践経験の時間的スパンは限定されており、この視点は弱いと言わざるを得ない。コネリーとクランディニン

（Connelly and Clandinin,1999,p.2）自身は、専門的知識が伴う風景を鍵概念とした研究について、「教師の知識を語られたライフヒストリーの視点から捉えるようになった」と意味づけてはいる。とは言え、教師のライフヒストリーを視点として実践の歴史的文脈を考慮に入れた場合、教師についての教室や学校での実践歴、さらには地域や社会での生活歴に関わるデータとその解釈が求められる。こうした実践歴や生活歴を視野に入れるならば、

彼らが示す教師の実践経験の物語について、より厚い記述が可能になると考えられる（藤原, 2006 参照）。

また、研究結果をどのように表現するかという論点に関わっては、2.3 と 4.2～4.3 での検討内容が興味深い対照を成している。つまり、実践的知識をデータから帰納された諸カテゴリーの関連で捉えるのか、それともデータに基づいて構成された実践経験の物語そのものを実践的知識を表象する媒体と見なすのかという点である。これについては、実践の社会的・制度的文脈、さらには歴史的文脈を視野に入れた実践的知識研究の場合、それらの文脈、すなわち出来事や事象の繋がりを示しやすいという意味で、研究結果は物語様式による表現の方が適していると言えよう。したがって、コネリーとクランディニンらが、実践的知識という対象の指定のあり方とそれへのアプローチを変化させつつ、それに即して新たな研究結果の表現の仕方を提起した点には意義が見出せる。

以上の論点に加えて、今一つ、実践的知識研究の方向性に関わる論点を挙げることができる。2.1 で検討したエルバズの実践的知識論では、実践的知識が何についての知識かという、その内容に関わって自己、実践の環境、教育内容、カリキュラ

ム開発、授業という側面が指摘されていた。コネリーとクランディニンらによる専門的知識が伴う風景を鍵概念とした研究でも、これら 5 つの内容は、たとえば先のフーバーの事例（4.2 参照）にも見出すことはできる。しかしながら、彼らの焦点は、前述（4.1 参照）のとおり、あきらかに教師としてのアイデンティティ、すなわち実践的知識における自己の側面に向けられている。こうした教師としてのアイデンティティへの焦点化を強める傾向は、直近の著作（Clandinin, et al., 2006）においても顕著である（田中, 2008 参照）。ただし、実践的知識研究におけるアイデンティティへの傾斜は、教師がどのように教育内容を構成し、それを通してカリキュラム開発を行い、授業へと実践化していくかといった点が、アイデンティティの問題と結びつかない以上論じられないことになる。つまり、教育内容構成、カリキュラム開発、授業実践に関わって、実践を生み出していくための知見を他の教師に提供できるという面が、実践的知識研究として弱くならざるを得ない。エルバズが示すような実践的知識の多面性についてどう考慮するか、あわせて研究結果が持つれる他の教師の実践への寄与についてどう考えるか、論点になると考えられる<sup>5)</sup>。

## 注

- 1) 管見によれば、教師の実践的知識研究に関する方法論的検討を行ったものは、秋田（1992, pp. 225–229）、佐藤（1997, pp. 38–43, pp. 172–174）、藤原（2006, pp. 6–10）の他に見当たりにくい。
- 2) 1984年の論文（Clandinin and Connelly, 1984）が、コネリーとクランディニンらによる実践的知識研究としての初出論文と見なせる。
- 3) 「家庭としての教室」は、カテゴリーレベルである「イメージ」に対して下位の概念レベルに相当すると見なせる。
- 4) この事例は、田中（2008, pp. 362–364）において検討されている。なお、フーバーは、クランディニンにもとで Ph. D. を取得した研究者でもあり、他の共同研究者も同様の経歴を持っている場合が多い。
- 5) 本稿では、紙幅の関係で、コネリーとクランディニンらの実践的知識研究と他の論者によるそれとの比較検討を行っていない。実践的知識研究に関する議論をさらに深めるには、彼らの研究を近似した研究と比較しながら特徴づける作業が必要となる。

## 文 献

- 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, 32, 221-232.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp.291-310). New York: Macmillan.
- Carter, K., & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula, T.J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp.120-142). New York: Macmillan.
- Clandinin, D.J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). Teachers' professional knowledge landscapes: Secret, sacred, and cover stories. Clandinin, D. J., & Connelly, F. M., et al., *Teachers' professional knowledge landscapes* (pp.3-15). New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Orr, A. M., Pearce, M., & Steeves, P. (2006). *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. New York : Routledge.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1984). Personal Practical Knowledge at Bay Street School: Ritual, personal philosophy, and image. Halkes, R., & Olson, J. (Eds.), *Teacher thinking : A new perspective on persisting problems in education* (pp.134-148). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing (84th year book of the National Society for the Study of Education, Part II)*, pp.174-198). Chicago: The University of Chicago Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1986). On narrative method, personal philosophy and narrative unities in the story of teaching. *Journal of Research in Science Teaching* 23(4), 293-310.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999a). Knowledge, context, and identity. Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (Eds.), *Shaping a professional identity: Stories of educational practice* (pp.1-5). New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999b). Curriculum making and teacher identity. Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (Eds.), *Shaping a professional identity: Stories of educational practice* (pp.83-93). New York: Teachers College Press.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Fenstermacher, G.D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (Vol.20, pp.3-56). Washington, D.C.: American Educational Research Association..
- 藤原顕 (2006). 教師の実践的知識とライフヒストリー——研究の目的と方法. 藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治, 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—遠藤瑛子実践の事例研究 (pp. 3-32). 溪水社.
- Goodson, I. F. (1992). Sponsoring the teacher's voice: Teachers' lives and teacher development. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp.110-121). New York: Teachers College Press. 本多みどり (訳). (2001). 教師の声を支援する—教師の生活と教師の成長. グッドソン, I. F., 藤井泰・山田浩之 (編訳), 教師のライフヒストリー——「実践」から「生活」の研究へ ( pp. 25-48). 晃洋書房.
- Goodson, I. F. (1995). The story so far: personal knowledge and the political. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9(1), 1-14.

- Studies in Education, 8(1), 89 - 98.
- Goodson, I. F. (1997). Representing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 111-117.
- Huber, J. (1999). Listening to children on the landscape. Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (Eds.), *Shaping a professional identity: Stories of educational practice* (pp.9-19). New York: Teachers College Press.
- McAninch, A. C. (1999). What do critical ethnographies of schooling tell us about teacher knowledge? In J. D. Rath & A. D. McAninch (Eds.), *What counts as knowledge in teacher education? (Advances in Teacher Education*, Vol. 5, pp.85-101). Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Munby, H., Russel, T., & Martin, A., K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp.877-904). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Richardson, V. (1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Researcher*, 19(7), 10-18.
- 佐藤学 (1997). 教師というアポリアー反省的実践へ. 世織書房.
- 田中昌弥 (2008). カナダにおける教師のアイデンティティ形成と日本の教師像のこれから—クランディニの研究グループが拓くナラティヴな学校研究の検討を通して (pp. 345-370). 田中孝彦・森博俊・庄井良信 (編). 創造現場の臨床教育学—教師像の問い直しと教師教育の改革のために. 明石書店.
- Willinsky, J. (1989). Getting personal and practical with personal practical knowledge. *Curriculum Inquiry*, 19 (3), 247-264.

# Review of Research Trends in Teachers' Practical Knowledge: With a Focus on F.M. Connelly and D.J. Clandinin's Research

FUJIWARA Akira<sup>1)</sup>

## Abstract

This article examines F.M. Connelly and D.J. Clandinin's research on teachers' practical knowledge, for the purpose of understanding research trends and clarifying the relevant issues. They have researched the practical knowledge of teachers, shifting the key concept of their research from "personal practical knowledge" to "professional knowledge landscapes", which gives us suggestions concerning what meaning we find in research on teachers' practical knowledge, what we presume it to be, how we can approach it, and how we present the results of research.

First, it is shown that in their early research, Connelly and Clandinin came up with some categories which express "personal practical knowledge", based on stories of practices which are constructed and reconstructed through conversations with teachers. Next, some researchers' criticisms of Connelly and Clandinin's research on "personal practical knowledge" are referred to; concerning their research, some point out the lack of consideration for the social, institutional, and historical contexts of the teachers' practices, others refer to the insufficiency of practical knowledge being expressed only through a system of categories. Furthermore, it is shown that subsequently, in terms of "professional knowledge landscapes", Connelly and Clandinin researched practical knowledge of teachers, focusing on the social and institutional contexts of the teachers' practices, and to consider that teachers' stories of practices themselves represent such knowledge.

In conclusion, it is discussed that the appropriateness of their focus on the social and institutional contexts of the teachers' practices and their viewpoint of teachers' stories narrating practices as media representing practical knowledge is mentioned, while recognizing that they don't give sufficient consideration to the historical contexts. And it is also pointed out that the recent tendency of their research in terms of "professional knowledge landscapes", which regards teachers' identities as important, has a possibility of obscuring the practical implications for teachers.

Key words: Teacher; Personal Practical Knowledge; Narrative; Stories; Professional Knowledge Landscapes

---

1) Pedagogy, College of Nursing Art and Science, University of Hyogo