

Lampert, Magdalene. 2000. "Knowing Teaching: The Intersection of Research on Teaching and Qualitative Research." *Harvard Educational Review* 70(1):86–99.

(ランパート、「教えることを知る：教えることの研究と質的研究の交錯」)

はじめに (p. 86)

- ・ 教育研究者は知識と行動の關係に絶えず悩まされている。
 - フィールドの問題点を捉えるには、どのような方法論が適切なのか？それは実践者の問題なのか？学問的な探求に値する問題なのか？実践を改善するために、学術的研究の成果はどのような関連性があるのか？
 - これらの問題に取り組む中で、教育研究と質的研究は、内容的な問題と方法論的な問題が混在する問題を提起し、相互に影響し合ってきた。

教えることの研究とはなにか (pp. 86–88)

- ・ 著者は学校の過ちを指摘する教師の言葉に触発され 1960 年に教職に従事し始めた。
 - しかし、その後大学院に進学するとその課題図書リストにはそのような教師の言葉が記された文献がなく、教師の声が聞き取られていない状況を目の当たりにした。
- ・ 教師研究における教師の役割はこれまでも議論されてきた。
 - 例えば、AERA (アメリカ教育学会) が発行している “*Educational Researcher*” においても、教えることのために誰がどのように研究を進めていくべきかという問いは、この 10 年間繰り返し提起されてきた。
 - 教師研究の目的と妥当性が議論される中で、誰が教師研究を行うべきかという問題は、方法論の問題にも波及している。
- ・ このような疑問は、研究成果を伝えるための場の増加とも関連している。
 - AERA は 1984 年に学会において「教えることと教師教育」という部会を設置した。しかし、それは参加者の視点からすると困惑するものであった。例えば、あるものはそれを主題の問題と捉え、またあるものは「教育のための共同・パートナーシップの設定」と考え、教師のワークの文脈の研究と捉えるものもいた。
 - このような混乱を伴いながら、教師研究と質的研究は共に成長・発展し、その相互作用から生まれた寄せ集めが一つの制度化された枠組みとなっている。

教師研究 (p. 88)

- ・ 特に重要なのは、教育研究コミュニティへの実践者の参加であり、それは質的研究のた

めの最も興味深い疑問を提起するように思われる。

- つまり研究を教師について (on teachers) のものとして考えるのではなく、教師によって (by teachers) なされるものとして考えるようになった。
 - 1970年代のこのような変化において、質的研究は、教育研究を意味、視角、主導権、目的などの問いへと開くことを可能にした。
- ・ 教師の教育研究への参加は多様なやり方でなされた。
 - フルタイムの教職に就く人が自身や他の教室の実践を研究するやり方。大学の研究者と協同するやり方、研究を自身の日々の実践の一環とみなすやり方、大学の研究者が教室内で実践を行うやり方など様々である。
 - そして、実際に教師が参加した研究成果が雑誌や書籍などで公表されることも多い。その公表方法や成果の伝達方法も、上記の研究の方法と同様に多様である。

教師研究が質的研究に提起した課題 (pp. 88-95)

- ・ 教師研究が質的研究に提起した課題はいくつもあるが、ここでは3つに焦点化する。
 - 第一に、専門的知識を生み出す責任者についての考えを変える教師研究の可能性
 - 第二に、社会科学に自己を取り入れることの利点と危険
 - 第三に、実践の問題をその実践の中から提示するという挑戦

専門職 (professional) としての責任 (pp.89-91)

- ・ 教師による自身の実践についての研究から産出される知識は専門職たる教師の実践に資するものであるはずである。
 - さらにそれは研究者と教師の既存の力関係を変え、既存の研究で用いられている統語論 (syntax) や意味論 (semantics) を変える可能性を持っている。
 - 社会学者、人類学者、心理学者はさまざまな質的研究手法を修正すると同時に、実践者は新しい知識を生み出すためのこれらのアプローチをテストし、その開発に貢献することになる。
- ・ 上記のようなシナリオは魅力的だが問題が無いわけではない。
 - 一つには、研究と思慮深い実践の区別をどこに引くのが明確ではないという問題がある (Zeichner らによる問いかけ)
 - もう一つは、教師は他の専門職に比べて、自身の実践を観察、比較、推論のルール、サンプリング、処置などを通じた仮説の検証に引きつけて議論することはほとんどないという、知的分離 (intellectual segregation) の問題がある (Lortie 1975)
- ・ 過去 20 年間科学的方法の特徴や価値について議論が交わされてきたが、上記の Lortie の

指摘は未だに解決されていない。

- これは教師が研究者による分析を拒絶していることに加えて、実践を記述し、分析するための専門的な用語が未発達であることを意味している。
- ・ 教師が研究者との共同的で専門的な研究をしていないことは、教師の仕事の構造にも起因している。現在のアメリカでは、自身の仕事を記述したり、分析するための時間的・空間的リソースを持ち合わせている教師はほとんどいない
- これに対して、日本・中国・イギリスでは教育における専門能力開発が同僚間で行われており¹、そのような実践の広がりや上記の問題を解決することにつながる。
- 教師自身の実践に関する研究は着実に進められている。教師が同僚と自身の実践について議論したり、研究者が実践の記述を可能にする枠組みを発展させることなどが教師自身の研究への参加を促進する構造を作り出すことにつながる。
- そしてこれらの研究は質的研究に位置づけられる場合がほとんどであろう。
- 上記の研究の発展は教師研究に以下のような問いを開くことにつながる。
 - ・ 彼らの仕事は知識生産の基準とどのように関連しているのか。実践者の研究は学術研究と同じ方法論の立場に立つべきか。もし彼らが独自の方法を発明したら、この方法は学術的な論述になるだろうか。

学問活動への自己の橋渡し (pp.91-93)

- ・ 学術的な文章を一人称で書くことは、現在の多くの社会科学での傾向である。教師研究もその一例であるが、質的研究を行う教育研究者は以下の3点の可能性と問題点を提起している。
 - 第一に、学術的ジャンルとしての自伝的物語 (autobiography) の可能性と落とし穴
 - 第二に、部外者には認識されない、目に見えない、仕事の側面を明らかにする能力
 - 第三に、そのような仕事が伴う責任と分析の混合
- ・ 著者はかつて、一人称の研究を行うことの正当化として以下のことを述べた。
 - 研究者が普遍的な認識・方法で問題の解決を志向するのに対して、教師の問題は、目の前の教室の状況に関係している。教師の問題は、理論的ではなく実践的な問題である。教師も研究者と同様に問題を特定し解決を志向するが、研究者がそこでとどまるのに対して、教師にはその解決策を実行し問題を解決するまでの責任がある。このような教育実践の深い、個人的な側面を認識することによって、自身の経験を分析対象とすることを選択した (Lampert 1985)。

¹ 日本のこのような実践は、「レッスンスタディ」や「授業研究」と呼ばれる。実践的には、小学校の研究授業などが代表的な例としてここでは挙げられている。他にもここでは、中国やイギリスの例が類似のものとして挙げられている。

- ・ 1980年代には、教師の思考に関する研究は教師の声や実践に拡大し、実践者の行為をどのように理解するべきかについての議論がなされた。
 - 「実践知 practical knowledge」についての研究や、Connelly & Clandinin²による教師のナラティブに関する研究がなされた。
- ・ 教師の声を研究に反映させるもう一つの方法として、自伝的物語の出版があるが、この方法は慎重に進めるようにと助言する研究者もいる。
 - Goodson³や Chamber は、教師の声を素朴に神聖化し、それを別のパラダイムとして置き換えてしまうことは危険であることを指摘する。そうではなく、そもそも教師が物語を語る（らせる）目的はなんなのかなどについて考える必要がある。
- ・ 教師の研究における個人をどのように考えるかは、実践的な問題であると同時に、深い認識論的な問題でもある。そのため、教育研究者は、単一の「事例」から学習したことを、その複雑さのすべてにおいて、同様の問題が発生する他の状況にどのように関連づけるかについて扱う、永続的なパズルに戻らざるを得ない。
 - 特定の状況で特定の人々に生じる問題が、どのような状況でも類似しているとはどういふことか。実践者や研究者が、ある事例から別の事例へと知識を取り入れるためには、どのような追加の技術や知識が必要であるか、などが問われる必要がある。

表象 (representation) の問題 (pp.93-95)

- ・ 教えることについて内側から（教師として）知ったとき、自身が知っていることをどのようにその分野における知識に蓄積と同様に伝えられるのだろうか。
 - 一人称の書き手の主張はどのように正当化されるのか。教師が教育について書くことは、私たちに「真実」とは何を意味するのかを問いかける。
- ・ 教師が自身のことについて書ききることは、客観的に距離をおいて書くことと同様に難しい。
 - 教師が自身の知っていることについて多面的な側面を描ききることは、どの媒体を選んだとしても限界がある。つまり、教師の全体のストーリーを伝えることは不可能である。
 - 実践 (practice) とはすること (doing) である。実践の研究は特定の実践者が行動する環境の中で行われる。しかし、実践を研究することは、それが仮に一人称で描かれた

² 近年日本でも教師のナラティブ研究の方法論として紹介されている。

³ 教師のライフヒストリー研究の第一人者として知られている。

としても実践のどこかの側面を切り出して描くことになる。

- 研究者は、教師のジェンダーや政治的な文脈、親との関係などを自身の関心から取捨選択することができるが、教師として自身のことについて書く立場にあると、それは難しい（そればかりか教師による研究に期待されていることはその様々な側面を描ききることでもある）。
- ビデオテープの導入がその問題を解決してくれるように思えた。しかし、著者自身の実践の映像を見た人びとは、その映像から著者の当時の意図や推論についておよそ不十分な推論しか行うことが出来なかった。
- 著者はその経験を踏まえて複数のメディアを組み合わせることで教師の実践に多角的に迫ることができる可能性を展望している。

次はどこへ？ (pp. 95-96)

- ・ 著者は、他の研究者と共に「調査者の労働環境 Investigator's Working Environment」を立ちあげた。そこでは先述のようなマルチメディアを用いて教師の実践に迫る試みがなされている。
 - アクセスにかかる経済的・認知的コストが減少したことで、研究者と実践者の間のコミュニケーションが、共通の情報基盤の上でより容易に確立されるようになった。
- ・ 教師研究が、特に教師による研究がどのようなものになっているかは、質的研究のための新たな展望と新たなパズルを切り開くものである。
 - 実践者や研究者が自由に使える新しいツールは、どのようなデータを収集できるか、また、そのデータの分析をどのように実施し、伝えることができるかの両方を変えることになる。
 - 教職に関する質的研究が発展するにつれ、実践者や研究者は、文脈に応じた専門的な知識を生み出すための基礎として、これらのツールを使用する責任を負う教師の貢献を語る必要がある。
 - 実践者や研究者は、出来事についての実践者の話が、さまざまな種類の解釈と並べて語られる中で、出来事の「良い」解釈とは何かを考える必要がある。
 - そして、実践者や研究者は、実践が内部から「知られている」場合、その実践について伝える際の表象に関する課題に取り組む必要がある。