

初任期（2年目）教師の実践知の形成 — 福山市立大学教育学部卒業生を対象とした事例研究 —

藤原 顕⁽¹⁾・森 美智代⁽¹⁾・濱原 泉⁽²⁾

本論文では、入職2年目の実践体験を通して、初任期教師が形成している実践知について探究している。本学教職課程を修了した、4名の教師が研究参加者である。これらの教師を対象としてフォーカス・グループ・インタビューを行い、得られたナラティブ・データに基づきつつ、彼らの実践知に関わった事例構成を試みた。事例の検討から得られた知見は、以下ようになる。(i)4名の初任期教師の内2名に関わって、その実践知形成は、拡張的変容、すなわち実践知の一側面を構成する既存の出来事の関連に、あらたな同質の出来事が付加され、その意味がより明確化していくという様態によって特徴付けられる。(ii)残りの2名の教師に関わって、その実践知形成は、再構築的変容、すなわち実践知の一側面を構成する出来事の関連に、異質な別の出来事が対立して、その意味が変化していくという様態によって特徴付けられる。

キーワード：初任期教師、実践知、ナラティブ・アプローチ、フォーカス・グループ・インタビュー、事例研究

1 課題設定

1.1 本研究の目的と位置付け

本研究は、福山市立大学教育学部小学校教職課程を履修し、2015年度から小学校・特別支援学校にて教諭として勤務している4名の初任期教師を研究参加者としながら、その実践知 (practical knowledge) 形成の様態を、学生期から入職後数年間の初任期にかけて、継続的に探究していく試みの一環に位置付く⁽¹⁾。本研究で言う教師の実践知とは、実践体験のリフレクションを通して形成される個性的で状況依存的な見識であり、現在の実践的判断にとって規範的意味を持ち得る過去の経験のことである (藤原, 2015; 藤原ほか, 2006)。

本研究は、以下のような前提となる研究を踏まえて遂行されている。まず、藤原ほか (2015) では、本研究の参加者を含む同学年の小学校教職課程履修生51名の2～3年次における学校現場体験を通じた学習経験が、それらのリフレクション記録の包括的な質

的分析を通して検討された。ここで言う学校現場体験には、小学校教育実習以外に、「実地体験活動」、すなわち学生が任意で実施する学校における各種補助活動が含まれる。この研究では、学生期の現場体験を通じた萌芽的な実践知形成の様態を記述・解釈するための枠組みに関する知見が得られている。

これを踏まえつつ、藤原ほか (2016) では、本研究の参加者である4人の教師に、卒業直前の時期にインタビューを行い、在学中の学校現場体験でどのような出来事を体験しそれをどう意味付けているかが検討された。この研究では、各参加者に関わって、学生期の学校現場体験を通じた萌芽的な実践知形成の様態が、事例として記述・解釈されている。

さらに、藤原ほか (2017) では、同じ4人の参加者に、入職1年目の1学期終了時にインタビューを行い、どのように初期的な実践知が形成されているかを検討した。この研究では、学生期の萌芽的な実践知 (藤原ほか, 2016) が、入職後の実践経験の中でど

⁽¹⁾福山市立大学教育学部児童教育学科 e-mail: a-fujiwara@fcu.ac.jp (藤原顕)

⁽²⁾福山市立大学教育支援センター

のような影響を受けながら、あらたな実践知形成へとつながっているのか、個々の教師に即した事例として記述・解釈されている。

これらの研究を踏まえつつ、本研究では、同じ4人の教師に、入職2年目1学期終了時にインタビューを行い、この時点における初期的な実践知形成の様態を検討することを試みる。すなわち、1年目1学期までに見出せた初期的な実践知(藤原ほか, 2017)が、入職2年目1学期終了時までの実践経験の中でどのような影響を受けながら、あらたな実践知形成へとつながっているのか、4人の教師に即した事例として記述・解釈されることになる。

1.2 実践知を鍵概念とする本研究の意義

藤原ほか(2016, 2017)、および本研究において、鍵概念となっているのが実践知である。この概念は、実践経験を通じた教師の成長の実態を捉えるために描かれている。つまり、教師の成長は、実践経験の積み重ねの中で実現されていくものの、その内実は多面的であると見なせる。そうした包括的な対象に、リフレクションによる体験の意味付け、それに基づく規範的経験の構成という観点から、すなわち実践知形成を手掛かりに捉えることを通して迫ることが、本研究を初め一連の継続研究では企図されている。

また、これら継続研究は、養成段階の学生であっても、学校現場体験のリフレクションを通して、断片的であれ萌芽的に実践知が形成されつつあるという見方を前提としている(藤原ほか, 2016)。つまり実践知は、通常、教職経験を捉えるための概念ではあるものの、教師の実践知形成は、入職後からではなく養成段階から始まると仮定されている。その意味で、本研究を含む一連の研究では、大学期の萌芽的な実践知を踏まえつつ、入職後の初期的な実践知形成が進展していく様相を捉えることで、養成段階から初任期にかけての教師の成長過程の継続的な追跡が目指されている。教師教育の先行研究では、養成期や初任期に関する研究はそれぞれ一定の蓄積を見出せるものの、養成期から初任期にかけて継続的に教師としての成長過程を追跡していく研究は、管見の限りではほとんど見出せない⁽²⁾。したがって、本研究は、十分に研究が展開されていない教師教育研究領域に踏み込みつつ、養成教育の課題や、初任期教師のサポートの在り方について、

新たな知見を提示できる可能性を持ち得ることになる。

2 研究の枠組み

2.1 実践知のストーリー・レベルへのナラティブ・アプローチ

以上のような教師の実践知形成の探究において、研究対象としての実践知は3つのレベルで把握できるといふ仮説が採られている(藤原, 2001-2015; 藤原ほか, 2016, 2017)。次ページ図1に示したように、実践知のもっとも基底的で具体的なレベルは、体験そのものに即したイメージである。イメージ・レベルには、実践を巡った初源的な身体感覚や視聴覚的記憶が相当する。一方、実践知のもっとも集約的・抽象的なレベルは、実践を指示できるルールである。ルール・レベルには、明晰で端的に言語化された目的-手段連関が相当する。

これらイメージとルールの間中に位置付くのが、ストーリー・レベルであり、これには意味付けられた経験上の出来事の関連が相当する。教師は、実践体験のリフレクションを通して、実践の場におけるイメージを明確化しつつ、それに基づいてその場での出来事を想起し、そうした出来事を意味付けながら関連付けていく。このような意味付けられた出来事の関連、すなわち実践経験の物語が、ここで言う実践知のストーリー・レベルの内実をなす。さらに、教師は、リフレクションを通して、この物語から実践にとつての教訓=ルールを引き出すことができる。つまり、図1のモデルは、言語化可能性という観点を軸として、実践体験に即したイメージから実践のストーリーが紡ぎ出され、そこから実践のルールが導き出されるという各レベル間の関連を表現していることになる。

このような実践知のストーリー・レベルには、教師=語り手が自らの体験を研究者=聞き手と相互行為しつつ語る営み、すなわちナラティブ(narrative)・アプローチを通して迫ることが可能である(藤原, 2007; 藤原ほか, 2006)。つまり、教師に体験の語りを対話的なインタビューで促しながら、研究者が共同的にその意味を探究していく試みである。このアプローチによって、実践知のストーリー・レベルにアクセスしつつ、そこからイメージ・レベルに遡及しながら、同時にルール・レベルの明確化を図るといったアプローチが採れることになる。

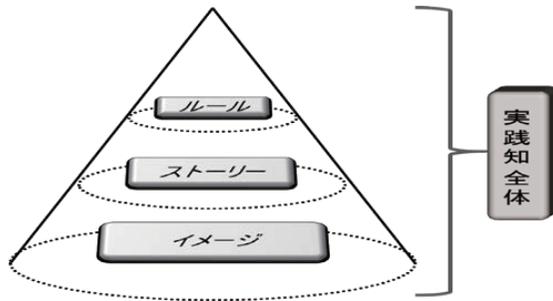


図1 実践知のレベル

2.2 実践知を巡る事例の構成：その内実

以上のようなナラティブ・アプローチが語りのデータの収集・解釈という質的方法に基づくものであり、かつ実践知が個性的で状況依存的な経験の見識であるという点から、このアプローチは個々の教師を巡る事例研究として遂行されることになる（藤原ほか，2017）。つまり、実践知へのナラティブ・アプローチでは、語られた諸々の出来事を基に、実践知のストーリー・レベルを表象し得るだけの意味付けられた出来事との関連を明確化しつつ、実践経験の物語＝事例を構成することが基本的な課題となる。

こうした個々の教師の実践知を巡った事例構成では、4の結果で詳述するように、教師の語りに、実践知として有意義と解釈できる経験された出来事を見出しながら、その出来事の意味を概念化しつつ、さらにそれらの概念を包摂できるカテゴリーを明確化するという手続きが採られる。つまり、そうしたカテゴリーは実践知の一側面を表し、その下に意味付けられた出来事との関連が包摂されていることになる。

たとえば、藤原ほか（2017）では、1人の教師の実践知に関わって、①《先輩教師の眼差しが気に懸かる》状況の中で、②《実践への構えの違いに戸惑う》ことを経験しつつ、最後は③《先輩教師に合わせることを優先させる》という意味付けられた出来事との関連が見出せ、これらは【実践への適応的なスタンス】というカテゴリーで包摂できるという解釈を行っている⁽³⁾。ここには、①かつ②だから③という関連の在り方が見出せ、出来事①と②は範列的（paradigmatic）な関係に、①②と③は連辞的（syntagmatic）な関係にあると見なせる。つまり、出来事との関連付けには範列的なものと連辞的なものを区別でき、そうした出来事との関

連を包摂するカテゴリーを通して、実践知のストーリー・レベルの一側面が捉えられることになる（藤原，2000）。

このような枠組みを採ると、教師の実践知形成は、そのストーリー・レベルにおいて、次のような様態を見出せることになる。すなわち、まず1つのカテゴリーで表わせるような、あらたな実践知が新出する生成的形成という様態である。一方、学生期や新人期に形成された既存の実践知は、入職後の経験の影響から、その意味づけが変わっていくこともありえる。こうした変容的形成には、1つのカテゴリーに包摂される出来事との関連に、あらたな出来事が付加され、カテゴリーの意味が明確化していくという、拡張的変容の様態を想定できる。一方、それらの出来事群に異質な別の出来事が対立して、出来事を包摂するカテゴリー自体の意味が変化するという、再構築的変容も考えられる。この再構築的変容には、1つのカテゴリーで表される既存の実践知の一側面が、あらたに生成的に形成された別の一側面と対比的に影響し合いつつ、既存のものの意味が捉え直される場合も含まれよう（図2参照）。

以上のような実践知の生成的形成と変容的形成、変容的形成における拡張的変容と再構築的変容という枠組みを作業仮説として、個々の教師の事例構成を試みることが、本研究の目指すところとなる。

3 研究の手続き

3.1 研究参加者の選定と研究倫理上の配慮

1の課題設定で述べたように、本研究は、藤原ほか（2016，2017）と同一の研究参加者に協力を要請した継続研究である。

参加者個々には、電子メールで研究計画書と依頼書を送付し、その返信にて諾否の意志を表明してもらい、後述のインタビュー時に書面にて同意を得た。許諾を得る手続きについては、本学研究倫理審査委員会の審査にて承認されている。

3.2 データの収集

研究参加者からのデータ収集は、実践において体験された諸々の出来事の語りを促すためのインタビューである。インタビューでは、参加者である教師に対して体験の語りを研究者が促し、その意味付けの在り方を両者が対話しつつ共同で探究することが試みられて

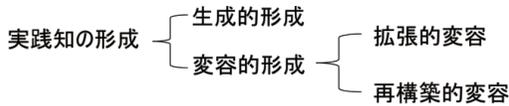


図2 実践知の形成とその変容に関する概念図

いる。

このインタビューでは、談話での相互刺激を考慮して、フォーカス・グループ・インタビュー（ヴォーンほか、1999, pp.19-27）の手法が採られている。すなわち、4名の教師には、インタビュアー（藤原が単独で実施）の問い掛けに応じつつ、さらには他の教師の談話を受けながら、共同的に実践体験を語り合い聞き合うという活動が促された。

インタビューは、2016年7月30日に約3時間実施された。したがって、本研究の対象となる初任期教師の実践知形成の範囲は、入職後2年目1学期終了時点までのものとなる。

インタビューは、1の課題設定で挙げた藤原ほか（2015）による知見を手掛かりにしつつ進められた。すなわち、子どもの見取り、子どもの個と集団への往還的な対応、子どもの主体性の育成、子どもとのコミュニケーション、計画と即興の緊張関係に基づいた授業認識といった観点に即しつつ、インタビューにおける対話は進行した。あわせて、インタビューの場では、入職後1年目1学期までの実践経験に関わった前年のインタビュー（2015年8月1日）記録が提示され、体験を想起する手掛かりとして手元で適宜参照された。

3.3 データの解釈およびその結果と考察

データの解釈では、上記のグループ・インタビューの音声録音からのトランスクリプトに基づいて、各教師の実践知のストーリー・レベルを表象する実践経験の物語＝事例を構成していく。すなわち、4人の教師が語った経験上の出来事に即して、実践知のストーリー・レベルの内実をなす、意味付けられた出来事の間連を記述していく。その際、諸々の出来事の意味付けに関わった概念、およびそれら概念を包摂できるようなカテゴリーを構成しつつ、そうしたカテゴリーを通して、実践知の特徴付けに関わった解釈を試みる。また同時に、個々の教師の事例構成では、他の教師たちとの対比によって、そこに見出せる実践知の個性的な様態を解釈していく。

さらに、以上のような事例構成を踏まえて、続く考察では、それら事例と初任期教師の経験に関する先行研究の知見を比較しながら、本研究の知見が持ちえる意味の明確化を図る。

4 結果

以下、各教師の事例に関わった記述・解釈では、インタビューからの引用を〈 〉で示しつつ、注（3）でも述べているように、出来事の意味付けに関わった概念を《 》で、それら概念を包摂するカテゴリーを【 】で表示する。

4.1 教師Fの事例

教師Fの学生期における萌芽的な実践知のストーリー・レベルには、《叱る基準を明確にして働き掛ける》、《トラブルを起こした子どもの思いを踏まえた上で謝罪を促す》といった出来事の間連が見出せていた（藤原ほか、2016）。これらの出来事は、【叱ることの意識化】といったカテゴリーで特徴付けられよう。この【叱ることの意識化】という点と関連して、Fの教職1年目（2年生10数名の担任）1学期における初期的な実践知の一側面は、【子どもの規範意識形成の模索】というカテゴリーで特徴付けが可能であった。たとえば、《学級の活動で率先して動ける子どもを褒める》、《子ども同士のトラブルへの介入では言い分を傾聴する》、《子どもが嘘をつかないよう毅然と対応する》といった試みを通じた【規範意識形成の模索】である（藤原ほか、2017）。

こうした【模索】は、1年目2学期以降も試みられるものの、かならずしも十分には【規範意識形成】につながらない現状にあった。この点については、Fは、学級の状態が〈落ち着きがない〉まま、〈子どもに力を付けていない感じ〉で〈ずう～と来てしまった〉と語っている。つまり、《子どもたちを目指す方向へと導けない》状態が続いていたわけである。

とりわけ、〈悪さをした時にはガツンと言った〉というように、きびしく叱ることがあったため反抗的であった1年の子どもとの関係は、学年の〈最後まで変わって〉いない状態であったことが、Fにとってはもっとも気掛かりな出来事であった。叱っていても〈もうしゃべらないという感じ〉の態度を採られることもあり、〈抑えないといけない〉という意図から働き掛

けたものの、その働き掛けがかえって〈次から怒られた時も反抗してやる〉という思いをその子どもに持たせてしまったのではないかとFは語っている。つまり、Fは、その子どもとの関係づくりを〈間違えた〉ため〈関係がよくなかった〉と思うような、《特定の子どもとの関係がうまくつけれない》出来事を経験したわけである。

こうしたことから、Fは1年目の終了時に〈この子らと離れられる〉という感慨を抱く程、〈反省しかない〉状態だったと語っている。この点から、Fの実践知の側面と見なせる【子どもの規範意識形成の模索】の構えは、1年目2学期以降におおきく揺らいだと解釈できる。つまり、前述の《率先して動ける子どもを褒める》、《トラブルへの介入では言い分を傾聴する》、《嘘をつかないよう毅然と対応する》という【模索】の構えを支える出来事に対して、2学期以降《目指す方向へと導けない》、《関係がうまくつけれない》といった否定的な出来事が対立していったわけである。したがって、入職後生成的に形成された【子どもの規範意識形成の模索】という実践知の側面は、その在り方について問い直しを迫られ、変容を余儀なくされたことになる。

このような状況の中で2年目（2年生約10名の担任）を迎えたFは、【子どもの規範意識形成の模索】という構えの再構築を試みていく。その1つは、《子どもの言動に共感的に反応する》ことへの留意である。たとえば、子どもへの〈リアクション〉を意識して些細な事でも〈大袈裟に喜んでやる〉、〈自分がしんどい時でも大袈裟にリアクションして〉あげるといったことを心掛けるようになっていく。

こうした《子どもの言動に共感的に反応する》構えは、同僚のベテラン教師の子どもたちとの関わり方が参考とされている。この点に関わって、Fは次のように語っている。

（その教師は）日頃の実践でリアクションがおおきいんです、「エ〜！！」という感じで、笑い方もそうなんです……子どもにしたらその先生に話したい、話したらおもしろいというのがあって。今年の私のテーマの1つとしてリアクションというのがあるんです……去年もやってない訳じゃあないけど、何かそういうふうにしたら変わるんじゃないかなと……大袈裟にリアクションしてあげれば喜んで

話をするとか、それで授業の時の態度も変わるかなと思って、それは取り入れています。）

また、Fは、1年目のような《毅然と対応する》ことだけではなく、《子どもの状態に応じて働き掛けのモードを変える》ことも重視するようになっていく。たとえば、〈去年（1年目）の終わり〉から〈徹底することと妥協すること〉を〈自分のテーマ〉としながら、ルールに則した言動が〈できない子〉に〈どういうふうな支援をすればいいのかわかる〉を立ち止まって考えることを試みている。

さらに、Fは《少人数でも集団を意識した働き掛けを心掛ける》ということにも意を注ぐようになっていく。この点は、1年目に10数人の学級なら何とかなるという判断の下、個別に子どもに対応していくことが多く、〈集団に対しての指導を意識してやっていた〉ことへの反省に基づいている。つまり、〈集団〉づくりという子どもたちの人間関係形成への働き掛けを意識することが少なかったが故に、そうした関係性にも依拠する子どもたちの〈自主性が育たなかった〉と考え、〈今年は（そうした働き掛けを意図的に）やっている〉わけである。

これら《目指す方向へと導けない》、《関係がうまくつけれない》が故に、《子どもの言動に共感的に反応する》、《子どもの状態に応じて働き掛けのモードを変える》、《少人数でも集団を意識した働き掛けを心掛ける》という出来事の連綿的な関係は、【教師—子ども・子ども同士の良好な関係構築への志向】というカテゴリーで特徴付けられる。このあらたに生成的に形成された実践知の側面は、揺らいでいた【子どもの規範意識形成の模索】という別の側面と響き合いつつ、後者の意味の再構築を促すことになることと解釈できよう。つまり、子どもに《状態に応じて》、その《集団を意識》しつつ《共感的に反応》しながら、教師—子どもや子ども同士の関係性が〈変わる〉ことで、【規範意識形成の模索】の在り方もまた変容していることと見なせる。

このように、Fの2年目における実践知の変容的形成には、既存の実践知の側面が、あらたに生成的に形成された別の側面と影響し合いつつ、すなわち範疇的な関係にありながら、既存のものの意味が捉え直されるという様態を見出すことができる⁽⁴⁾。

4.2 教師Uの事例

教師Uの学生期における萌芽的な実践知には、【実践における判断への焦点化】というカテゴリーで捉えられる特徴を見出せていた（藤原ほか，2016）。すなわち、Uには、たとえば実習中の子どもへの働き掛けや授業等について具体的に言及しつつ、何をなぜどのように実践したのか、そこでの判断を明確にし、その可否を検討していこうとする志向性が見出せていた。

こうした実践知からは、次の実践をどう構想していくかという意識が生まれやすく、それ故に、Uの教職1年目（2年生20名弱の担任）1学期の実践知の一側面は、【実践における創意工夫のスタンス】というカテゴリーで特徴付けられていた。この側面には、《子どもに応じて活動を変更する》、《教科間の学習内容を関連付ける》、《子どもたちと話し合っ活動内容を向上させる》という【工夫】を巡った出来事との関連が見出せていた（藤原ほか，2017）。

このような【創意工夫のスタンス】という実践知の特徴は、1年目2学期以降にも確認できる。この点に関わって、Uは《子どもたちに振り返りを促しつつ活動の向上を図る》ことについて語っている。たとえば、11月の学習発表会の練習では、ビデオで子どもたちの活動を撮影し、それを学級全体で見ながら活動を振り返ることを促している。その際、他の子どものできてない点は〈絶対に指摘し合わない〉、他の〈できていない人〉のことや〈自分の反省点……は言っていない〉というルールを子どもたちに守るよう促している。

また、Uは《積極的に他の教師から実践のための情報を収集する》ことにも意を注いでいる。たとえば、9月の運動会に関わっては、〈ぼんと「任したよ」という感じ〉で委ねられたため、〈去年の2年生の先生にもその前年の先生にも〉取材し、子どもたちに促す活動のイメージを明確にしようと試みている。この《情報を収集》することは、〈初任研の時〉に、春に運動会を終えている〈他の学校の先生にも聞いて〉くる試みにもつながっていく。

さらに、こうした《実践のための情報を収集》という点と関連して、Uは《自主的な教師のサークルに参加して学ぶ》ことを試みている。同じ学校の先輩教師から1学期にサークルに誘われていたものの、Uはまったく余裕がなく参加できていなかった。そうした状況の中、〈もっと子どもを何とかしてあげなきゃとい

う〉1学期の反省から〈変わりたい〉という思いを持つようになり、〈夏休みの最後の週に、2学期の授業開きの練習〉に〈誘われて行ってからは毎週行くよう〉になっている。ベテランのリーダー的な教師を中心に〈30歳ぐらいまでの先生がほとんど〉の週1回の集まりでは、〈教材研究を一緒にしてもらったり〉、〈愚痴も聞いて〉もらったり、〈2年生をやった先生からこんな感じで授業したよって教えてもらったり〉、他の教師に〈授業をビデオで見せてもらったり〉と、〈教えてもらう場としてはお世話になって〉いると語っている。こうした《自主的》に《サークルに参加》するという構えは、他の3人の教師には見出せず、Uに特徴的な経験と言える。

2年目（2年生約30名弱の担任）1学期においても同様に、Uの実践知の一側面には、【実践における創意工夫のスタンス】という特徴を見出せる。この点について、Uは《時間を掛けるか流すか見切りを付けながら実践する》ことについて触れている。たとえば、1年目と比べて向上した点として、〈授業が計画通りに、引き延ばしたりせず何とかいくように〉なったと言う。1年目は〈6時間の単元に10時間も掛けたりとかがざらに〉あったものの、今年は〈見切りができるように〉になって、〈ここでできていなくても〉後の単元でフォローできるから〈大丈夫〉、〈ここに一杯時間を使うだろうからここは……すつと終わらせよう〉という感覚が持っている。この点は、同学年の連続担任故に、前年度に形成した実践知が活かしていると見なせる。そうしたことから、たとえば算数の授業では、課題を解いた後に〈問題演習に一杯時間を取れるよう〉な展開が実現できるようになったと言う。

これら《活動の向上を図る》、《実践のための情報を収集する》、《サークルに参加して学ぶ》、《見切りを付けながら実践する》ことは、上記の《活動を変更する》、《学習内容を関連付ける》、《話し合っ活動内容を向上させる》という既存の出来事に関連付きながら、【創意工夫のスタンス】という実践知の一側面を豊富化していると見なせる。つまり、1つのカテゴリーに包摂される諸々の出来事に、同質のあらたな出来事が付加され、それらが範列的な関係にありつつ、カテゴリーの意味が明確化していくという、拡張的変容の様態をそこには見出せることになる。

ただし一方で、Uは、《学習に困難を抱える子ども

のおおさ故に学習環境の整備に努める》ことを、2年目の【工夫】として重視するようにもなっている。Uの担任する児童数は、20名弱から2年目に30名弱へと増加している。加えて、学習に困難を抱える子どもが10名程度に昇り、〈1年生の足し算・引き算からやり直しの子が……一杯〉いるような学力的に苦しく、また〈他動な子〉が何人かいて落ち着きに欠けるきびしい実践状況に直面している。そうした状況の中で、【創意工夫のスタンス】には、これまで述べてきたような、授業等における子どもたちの活動そのものへの直接的な働き掛けだけではなく、《学習環境の整備》という間接的な働き掛けを巡る出来事も関連付いていくことになる。この点に関わって、Uは次のように語っている。

〈学力がひくい子がおおいので……教室の後に……1年生がやる簡単な算数プリントを常に用意しておいて、もし100点を取ったらシールが貰えるようにというのをやっています。子どもは勝手に取って行って……「やったよ」って持って来たら採点して、次も頑張ると一言添えて返して。教室環境は去年よりきれいになったなと思っていて、何も置いてないんです、「ここは2年生の教室？」みたいな感じで、勉強に関係ないものは前には貼ってなくて、意図的に……子どもの気が散らないように……多動な子がおおいので集中させたいので……学級目標がちょっと派手なだけで、それ以外はすごくシンプルに。〉

こうした《学習に困難を抱える子どものおおさ故に学習環境の整備に努める》という出来事によって、実践知の一側面である【創意工夫のスタンス】には、変容が生じていると見なせる。つまり、困難な状況への対応のために、既存の直接的な働き掛けを巡る出来事に、間接的な働き掛けである《学習環境の整備》という出来事も関連付いていくわけである。ここには、既存の出来事群にタイプを異にする別の出来事が範列的に関連付きつつも、実践知の一側面を巡ったバリエーションが豊富化されるという、拡張的変容の様態を見出せることになる⁽⁵⁾。

4.3 教師Yの事例

教師Yの学生期における萌芽的な実践知は、【教師の行為や子どもの状態の観察に基づく働き掛けへの志

向】というカテゴリーで捉えられる特徴を見出せていた。このカテゴリーによって、たとえば《他の教師を模倣して子どもへの指示を試みる》、《子どもと丁寧に関わりながら働き掛けを行う》といった出来事の間連が包摂されていた（藤原ほか、2016）。

こうした点と関連して、Yの教職1年目（2年生約30名の担任）1学期における初期的な実践知の一側面は、【実践のルーティン化の試み】というカテゴリーで特徴付けが可能であった。たとえば、給食指導等において《子どもたちに活動の意味の理解を促す》ことや、算数科等において個人学習から一斉学習へといった《授業の展開パターンを明確にする》ことを通した【ルーティン化】である。これらは、自身の実践の型を明確にして実践を安定したものにしていく試みであると言える（藤原ほか、2017）。

このような【試み】は、1年目2学期以降にも見出せ、その1つとして、Yは《学級づくりのための継続的な活動に取り組む》ことについて語っている。たとえば、Yは、学級づくりのための「いいとこ見つけ」の活動において、子どもたちに他者評価ではなく〈自分がこういうことをした〉という自己評価を発表するよう促している。この活動の〈報告〉が〈毎回帰りの会〉で行われ、それが〈50個とか100個とか貯まったら、学級会で自分たちで考えて遊びを大休憩にする〉という展開が採られている。

また、Yは、《子どもと交渉しながらその働き掛け方を決めていく》ことにも取り組んでいる。たとえば、発達上の特性があり、授業中にうまくいかない事があると〈奇声を発して……掃除用具入れに隠れて〉しまう子どもへの対応である。その子どもの状態を〈自分の中で整理ができない時に……狭い所に閉じこもりたくなる〉という〈1つのエスケープの仕方〉だと理解しつつ、〈じゃあ何分居るか〉を〈自分で決めさせ〉、〈タイマーが鳴ったら出てくる〉ことを〈約束〉させるように働き掛けている。

同様の【実践のルーティン化の試み】は、2年目（1年生約30名の担任）1学期にも継続的に進められている。その1つとして、Yは1年生という点を考慮しながら《子どもへの指示をこまやかに行う》ことに取り組んでいる。たとえば、〈筆箱の置き場所〉、〈教科書の置き場所を全部決め〉ること、〈鉛筆を使わない時は仕舞〉うこと等、〈机上の整理をさせるよ

う)に〈全ての作業を全部指示する〉ことを心掛けている。また、〈朝の会〉では、その〈進め方の話型〉を〈全部作って〉、子どもが〈それを読んだら〉進行していくように〈掲示〉を工夫している。

さらに、Yは、《他の子どもへのサポートを子どもから引き出す》ことにも意を注いでいる。たとえば、学級の子どもの男女比が1:2であることを活かして、女子による男子へのサポートを引き出すことに取り組んでいる。〈割と落ち着かない子がおおい〉男子に対して、〈お手伝いとかすきな〉女子を組み合わせ、〈お世話をしてくれる〉状況を創り出すことで、男子を〈落ち着かせられる〉ことができていると言う。加えて、Yは、《子どもに合わせて授業の展開にメリハリを付ける》ことを試みている。1年生ということもあり、〈とにかく視覚支援教材は作っておかないと授業が回らない〉と判断しつつ、〈フラッシュカードを使う〉こと等を実践している。また、子どもたちが〈飽きずに〉学べるように〈基本10分毎に活動を区切る〉ことや、〈授業の目標は15分ぐらいの活動で押さえておいて後はノートのスキルを身に付けさせる〉というように〈活動を組み立て〉ることに取り組んでいる。

このように、Yの場合、学生期に萌芽的に形成された実践知である【教師の行為や子どもの状態の観察に基づく働き掛けの試み】とのつながりから、教職1年目1学期に《活動の意味の理解を促す》、《展開パターンを明確にする》という出来事の関連を内実とする【実践のルーティン化の試み】が生成的に形成されたと見なせる。その上で、2年目にかけて、この実践知の一側面に、《継続的な活動に取り組む》、《交渉しながらその働き掛け方を決めていく》、《指示をこまやかに行う》、《サポートを子どもから引き出す》、《展開にメリハリを付ける》といった出来事が範例的に関連付いていきながら、その側面を巡ったバリエーションが豊富化されていると解釈できよう。

とりわけ、2年目の出来事に関わっては、同学年を担任しているベテラン教師からの学びがおおきな意味を持っていると、Yは言う。この点については、次のように語られている。

（同学年の教師は）ベテランで……地域でも有名な先生で……授業力がすごい人……2年目だしもっと学んで欲しい

いからということで、そういう（相担という）配置になって……「はあ～すごい」って感じで、とにかく今は真似て吸収しなさいって言われて……体育の授業は、1年生は学年（全体）で授業することがあって、主に（その教師が）指導して下さるので、ちょっと周りを見られる余裕があって。言葉遣いが全然ちがっていて……1年生に分かりやすい擬音を使ったり、よく伝わるような表現をバツと入れて。横に歩いて行きましょうというのを「さっと蟹で歩きましょう」というようにとか。ペアトークの後も……前を向いていい姿勢で座っておく時には「2人でできたよのサクランボをして降ろしましょう」と言うとか。そういう1つ1つの、1年生向けの働き掛けがあるというのがすごく学べて。）

この語りに見られる観察に基づいたベテラン教師からの学びは、萌芽的な実践知である【教師の行為……の観察に基づく働き掛けへの志向】とつながっていくものと見なせる。つまり、前述のように入職後その内実が豊富化され続けている【実践のルーティン化の試み】という初期的な実践知形成には、萌芽的な実践知形成との連続性を見取ることができる。

以上のように、Yの2年目における実践知形成には、その一側面を表す1つのカテゴリーに包摂された諸々の出来事に、同質のあらたな出来事が付加され、カテゴリーの意味が明確化していくという、拡張的変容の様態を見出せることになる⁽⁶⁾。

4.4 教師Nの事例

教師Nの学生期における萌芽的な実践知には、【子どもの立場に立った働き掛けの重視】というカテゴリーで捉えられる特徴を見出せていた。このカテゴリーによって、たとえば《子どもに自然と気付きを促すように働き掛ける》、《子どもに寄り添いつつ受容的な働き掛けを行う》といった出来事の関連が包摂されていた（藤原ほか、2016）。

こうした点と関連して、Nの1年目（特別支援学校で1年生数名をもう1人の教師と共同担任）1学期における初期的な実践知の一側面は、【個々の子どもへの応答責任】というカテゴリーで特徴付けが可能であった。たとえば、《日々の積み重ねを重視する》ことや、《子どもに自立的な活動をさらに励ます》ことを通じた【応答責任】である。つまり、自立度を向上さ

せながら子どもがすこしでも見通しを持って学校生活を送れるよう留意し、同時に教師としても次年度に〈引き継いでいく〉ことを意識しつつ実践するという構えである(藤原ほか, 2017)。

こうした【応答責任】の構えは、1年目2学期以降にも見出し、その1つとして、Nは《日常的な自立のために工夫した働き掛けを心掛ける》ことについて語っている。たとえば、〈給食は手掴み〉という子どもに対して、〈スプーン〉で食べることの〈練習〉を日々促すことを試み、〈1月ぐらいから……自分でスプーンを使う〉ようになったと言う。そうした〈戦い〉は別の場面でもあり、〈偏食がおおい〉子どもに対しては、〈苦手なものを食べたらシールを貰える〉という働き掛けを行っている。〈どれぐらい食べるかは〉Nとの〈駆け引き〉によるものの、〈ちょっとずつ食べられるように〉なり、メニューによっては給食を〈全部食べられ〉るという成果も出ている。

また、Nは、《子どもの可能性の発見に基づいて自立的な活動をさらに励ます》ことにも取り組んでいる。この点に関わり、Nは、たとえば11月の学習発表会での劇を巡って、ある子どもが〈練習で……成長した〉出来事について語っている。その子どもは、体育館のステージで行う練習の際、〈今まではステージが上がってはけないという〉ルールだったものの、〈学習発表会の練習ではじめてステージに上がれてうれしくて〉、練習にはまったく集中できない状態であった。〈走り回って〉叱られるものの、〈隙を見て逃げて〉それを〈連れ戻して〉という〈繰り返し〉が行われていた。しかし、ある時その子が〈ダンス〉の練習には〈入ってくるように〉なり、そこからNは〈ダンスの曲がすごく好きみたい〉だということに気付いていく。そのことから、〈こうすればこの子は動けるようになるのかなとか、好きそうだからこれから広げていけば〉というのが〈すこしずつ掴めるようになって〉きたと言う。結果的に、学習発表会での劇は、当初〈全然できないと思っていた〉ものの、〈結構できた〉状態で終わられることになる。

このように、Nの場合、学生期に萌芽的に形成された実践知である【子どもの立場に立った働き掛けの重視】とのつながりから、教職1年目1学期に《日々の積み重ねを重視する》、《自立的な活動をさらに励ます》という出来事の関連を内実とする【個々の子ども

への応答責任】が生成的に形成されたと見なせる。その上で、2学期以降この実践知の一側面に《日常的な自立のために工夫した働き掛けを心掛ける》、《可能性の発見に基づいて自立的な活動をさらに励ます》といった出来事が範例的に関連付いていきながら、その側面を巡ったバリエーションが豊富化されていると解釈できよう。この実践知形成には、その一側面を表す1つのカテゴリーに包摂された諸々の出来事に、同質のあらたな出来事が付加され、カテゴリーの意味が明確化していくという、拡張的変容の様態を見出せることになる。

しかしながら、2年目(前年から持ち上がりの2年生数名をもう1人の教師と共同担任)1学期に、【個々の子どもへの応答責任】という実践知の一側面には、再構築的な変容が生じていると見なせる。この点に関わって、Nは〈1年目の公開研究会の授業〉での出来事がきっかけの1つだったと語っている。その授業では、〈自然物のおもちゃを使って遊ぼう〉ということが目標になっていたものの、子ども〈全員が壁を向いて1人で遊んでいる〉状態であった。授業後、〈いろんな先生から(子どもが)別々に遊んでいた〉という批評を受けたことに、Nは忸怩たる思いを抱くことになる。つまり、〈教師対子どもになりがち〉な《特別支援教育の在り方について反省を迫られる》という出来事を経験したわけである。そこから、1年目は〈全然意識していな〉かった教室の活動における〈子ども同士の関わり〉の必要性を痛感し、2年目の実践では〈それを今集中的に……授業ではやって〉いると言う。

この点から、2年目のNは、子どもたちの《仲間意識の育成を目指す》ことをつよく意識するようになって見なせる。たとえば、個々の子どもは〈友だちのことは好き〉なもの、〈困っているから手伝ってあげよう〉というような〈意識〉がまだ希薄なので、〈発表している時は友だちを見る〉、〈できたら拍手する〉等のことを子どもたちに促し続けている。この点に関わって、Nは次のように言う。

〈(特別支援教育論的には)それはそうか(妥当か)は分からないですけど……コミュニケーション力を付けようと思ったら、友だちとの関係性が大事なので……やっぱり友だちの事を見る習慣からかなど。自分がやってない時はフ

リータイムではなくて、「友だちがやってるんだよ」、それを見て「どうだった？よかった？」という（ことを考える）経験がまだないから、見る意味も分かっていなくて。分からなくても、とりあえず友だちの発表を見て、発表が終わったら拍手をするのを（意図的に働き掛けて）。「どうだった？よかった？」って（子どもたちには）言うんですけど……学校だからできることを、やっていかないといいけないですよ。」

以上のように、Nの2年目1学期における実践知形成では、その一側面である【個々の子どもへの応答責任】が再構築的に変容していると見なせる。つまり、1年目に《特別支援教育の在り方について反省を迫られ》た故に、《仲間意識の育成を目指す》という出来事の連串的な関連が、既存の出来事の関連と結び付く中で、それらの出来事全体を包摂するカテゴリー自体の意味が変化するという、再構築的変容の様態を見出せるわけである⁽⁷⁾。

5 考察

4の結果における事例構成を踏まえて、以下、これら事例と、初任期教師の経験に関する先行研究の知見を比較しながら、本研究が持ち得る知見の意味の明確化を試みる。

5.1 実践知の拡張的変容

4.2と4.3で述べたように、教師UとYの実践知の一側面には拡張的変容が見出せた。

Yの場合、【実践のルーティン化の試み】という実践知の一側面は、1年目から2年目にかけて同質の出来事が言わば順調に付加されながら、拡張的に変容していると見なせる。この点には、2年目に担任した学級の子どもが《去年よりは大変ではな》いという状況が支えになっていると言えよう。

一方、Uの場合、【実践における創意工夫のスタンス】という側面は、たしかに拡張的に変容していると見なせるものの、その内実とはYの場合と幾分異なっている。つまり、2年目の学級における困難な状況故に、既存の直接的な働き掛けに、《学習環境の整備》という間接的な働き掛けが関連付いていた。

したがって、あらたに関連付く出来事が既存のものに対して、Yの場合は調和的である一方、Uの場合は

方向性の異なる働き掛けという意味で、かならずしも調和的ではないと解釈できる。このことから、実践知の拡張的変容における出来事間の範列的關係には、その内実として、出来事の関連が調和的である場合と、調和的でないものも含む場合を想定できることになる。

こうした知見を、曾山（2014）による研究の知見と比較してみよう。この研究では、新人教師を含む新規採用小学校教師9名を対象に、入職から1年余に及ぶ期間に複数回インタビューが実施され、その実践経験の分析が修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA；木下，2003）を用いて行われている。その結果の1つとして、「自分なりの感覚をつかむ」というカテゴリーが生成され、その下位概念が1年間を通して豊富化していくという知見が示されている。こうした「自分なりの感覚をつかむ」というカテゴリーは、教師YとUの実践知の一側面である【実践のルーティン化の試み】、【実践における創意工夫のスタンス】と近似した意味を持っていると見なせる。たとえば、先の曾山によるカテゴリーの下位概念には、「一人一人の子どもに合わせた対応を見極める」、「子どもの抱える難しさを実感する」といったものが位置付けられている。前者は教師Yの実践知である【ルーティン化】における《子どもに合わせて授業の展開にメリハリを付ける》と、また後者はUの実践知である【創意工夫】における《学習に困難を抱える子どものおおさに故に学習環境の整備に努める》と意味的に重なる。

しかしながら、「自分なりの感覚をつかむ」という「経験過程」の内実に関わって、本研究の知見は上記のように、その「過程」が調和的に進行する場合もあれば、調和的ではない場合もありえることを示している。この点は、本研究が1教師の事例の記述・解釈を通して経験＝実践知の変容の様態を捉えようとすることに由来している。

もちろん、9人の教師の経験全体をGTAで包括的に分析する試み（曾山，2014）は、単一事例を軸とした研究が目指すところとは異なる。とは言え、教師の成長は、経験が経験を生む過程、すなわち既存の経験があらたな体験を契機として変容していく過程であり、そういう意味で、変容の内実を詳細に検討していくことは、教師の成長に関する研究として意味のある試みと考えられる。

5.2 実践知の再構築的変容

4.1と4.4で述べたように、教師FとNの実践知の側面には再構築的変容が見出された。

Fの場合、【子どもの規範意識形成の模索】という側面が包摂する出来事の関連に否定的な出来事が対立しつつ、それが契機となって【教師-子ども・子ども同士の良好な関係構築への志向】が成立しながら、後者によって前者の意味が問い直されるという、再構築的変容が生じていた。これは、実践知の既存の側面が、あらたに成立した別の側面と影響し合うことで、前者が再構築的に変容していく様態と見なせる。

一方、Nの場合、Fのように実践知の別の側面の生成的生成で外的に再構築的変容が生じるのではなく、【個々の子どもへの応答責任】という側面そのものが内的に変容していた。つまり、その側面が包摂する出来事の関連に《反省を迫る出来事が対立しつつ、それが《仲間意識の育成を目指す》出来事と連辞的に関係しながら、既存の出来事の関連と結び付く中で、出来事全てを包摂するカテゴリー自体の意味が変化したわけである。

こうした知見を、森下と葛西（2016）による研究の知見と比較してみよう。この研究では、6名の30～40歳代の小・中学校教師を対象に「半構造化面接」が実施され、初任期を含む若年期の時期に、実践上の「困難な状況を乗り越え」た要因の分析が、GTAを用いて行われている。その結果の1つとして、「自身の力量を受け止めることで新たな視点に気づく」という知見が示されている。

この「自身の力量」の「受け止め」という概念は、教師FとNにおける実践知の再構築的変容と関連する意味合いを持つものと見なせる。つまり、Fの場合【規範意識形成】に関わった働き掛けが不発に終わったことで、またNの場合は【応答責任】の内実に《反省を迫る出来事を経験したことで、「自身の力量」の「受け止め」が生じていると解釈できる。

ただし、森下と葛西の研究では、そうした「受け止め」が「新たな視点」への「気づき」につながると思われるものの、その内実はかならずしも明瞭ではない。一方、本研究では、「気づき」の内実として、実践知の別の側面の生成的生成→既存の側面の外的な再構築的変容や、既存の側面への異質な出来事の対立→その

内的な再構築変容という概念化を行っている。「自身の力量」の「受け止め」に基づく「新たな視点」への「気づき」という観点は、初任期——さらには若年期——教師の成長を検討する上で、有意義な示唆を与えるものの、「受け止め」の結果、教師はどのように「気づき」いていくのかを、実践知の変容という概念に即して明確化を試みている点に、本研究の知見の特徴があると言える。

6 結論

以上の議論を踏まえつつ、最後に、本研究の知見が、養成教育や初任期教師のサポートに対して持つ含意を明確化しておこう。

本研究では、教師としての成長の内実を、実践知の生成的生成と変容的生成、さらには後者の拡張的変容や再構築的変容という枠組みで捉えている。生成的であれ変容的であれ、いずれの実践知形成にも、言うまでもなくリフレクションが不可欠であり、とりわけ4.1と4.4で言及したような再構築的変容には、深いリフレクションが必要となろう。ここで言う深いリフレクションでは、体験された出来事の実体性のある語りとともに、そうした出来事において教師が採った実践的判断への焦点化、さらには出来事の意味付けにおける理論の活用が求められる（村井，2015）。

こうしたリフレクションの在り方について学習を促しながら、その構えを育成していくことは、養成教育において重要な課題となる。また、入職後における初任期教師の豊かな実践知形成では、とりわけ実践知の再構築的変容が重い意味を持つことになろう。そのような変容を可能にする深いリフレクションのための初任期教師のサポートでは、たとえば同僚教師との共同的反省の機会やメンター・メンティー関係の充実が何よりも不可欠と言える。

注

- (1) 本研究では、教師の初任（novice）期を、1年目の新人（beginning）期を含む、入職後4年目程度までの期間と想定している。
- (2) 養成段階から初任期にかけて継続的に教師としての成長過程を追跡していく研究の必要性については、姫野（2013, pp.312-313）、後藤（2014, pp.129-138）を参照。

- (3) 《 》は出来事の意味付けに関わった概念を、【 】はそれら概念を包摂するカテゴリーを表す。
- (4) 教師Fの1年目の実践知に関わっては、今1つ【子どもが自主的に深く学ぶ授業の希求】というカテゴリーで特徴付けられる側面が見出せていた。この点については、インタビューで、2年目の授業の〈工夫〉として、たとえば〈いろんな意見、いろんな発想〉を子どもたちから引き出し、〈何が違うかとかを考えさせ〉る試みが語られている。こうしたことから、上記の実践知の一側面には、《子どもから多様な発言を引き出してつなぐことを試みる》という同質のあらたな出来事が付加され、カテゴリーの意味が明確化していくという、拡張的変容が生じていると暫定的には解釈できよう。
- (5) 教師Uの1年目の実践知に関わっては、今1つ【子どもたちとの一体感】というカテゴリーで特徴付けられる側面が見出せていたものの、この点については今回のインタビューでおおくは語られていない。ただし、〈(一体感は)今年もあります……学級開きの瞬間に私はこの子たちと1年間頑張るんだと思え〉たと言及されていることから、Uの実践知には上記の側面を依然として見出せると解釈できよう。
- (6) 教師Yの1年目の実践知に関わっては、今1つ【子どもを叱ることへの意識的な取り組み】というカテゴリーで特徴付けられる側面が見出せていた。この点について、〈子どもは去年よりは大変ではな〉い状況や、〈1年生ははじめて学校というものに触れる一番大切な時だからとにかく全部受容してあげる〉という構えから、〈声をおおきく出すのは本当に減〉ったことにYは言及している。したがって、実践知のこの側面は、既存の出来事とは異質な別の出来事が対立することで、再構築的に変容していると解釈できよう。
- (7) 教師Nの1年目の実践知に関わっては、今1つ2.2で例としてあげた【実践への適応的なスタンス】というカテゴリーで特徴付けられる側面が見出せていた。この点に関わって、2年目の現在は自身が主担任、臨探教員1人が副担任という配置故に、学級の教育活動ではNがリーダーシップを取ることが必須と状況がおおきく変化している。そのため、実践知のこの側面は経過的なものとして、2年目においては重い位置を占めなくなっていると解釈できよう。

文献

- 藤原顕(2000). 教師のカリキュラム経験:実践的知識の形成と教師の成長. グループ・ディダクティカ (編), 学びのためのカリキュラム論 (pp.63-81). 勁草書房.
- 藤原顕(2001). 授業改革と教師の成長:教師の実践的知識と総合的学習に関する理論的知識の関連を中心に. 兵庫県立看護大学紀要, 8, 43-57.
- 藤原顕(2007). 教師の語り:ナラティブとライフヒストリー. 秋田喜代美, 藤江康彦(編), はじめての質的研究法:教育・学習編 (pp.335-354). 東京図書.
- 藤原顕(2015). 教師の実践知研究の動向と課題:ナラティブ・アプローチを中心に. 日本教育方法学会(編), 教育方法44・教育のグローバル化と道徳の「特別教科」化 (pp.123-133). 図書文化社.
- 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:遠藤瑛子実践の事例研究. 溪水社.
- 藤原顕, 森美智代, 濱原泉(2015). 小学校での教育実習と実地体験活動を通じた学習経験:福山市立大学教育学部生を対象として. 福山市立大学教育学部研究紀要, 3, 111-121.
- 藤原顕, 森美智代, 濱原泉(2016). 小学校における実習等の体験活動を通じた実践知の形成:福山市立大学生を対象とした事例研究. 福山市立大学教育学部研究紀要, 4, 93-103.
- 藤原顕, 森美智代, 濱原泉(2017). 新人教師の実践知の形成:福山市立大学教育学部卒業生を対象とした事例研究. 福山市立大学教育学部研究紀要, 5, 83-94.
- 後藤郁子(2014). 小学校初任教師の成長・発達を支える新しい育成論. 学術出版会.
- 姫野完治(2013). 学び続ける教師の養成:成長観の変容とライフヒストリー. 大阪大学出版会.
- 木下康仁(2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践:質的研究への誘い. 弘文堂.
- 森下左知子, 葛西真記子(2016). 若年教師が自身の状況と力量を受容し困難な状況を乗り越える過程について. 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 30, 75-84.
- 村井尚子(2015). 教師教育における「省察」の意義の再検討:教師の専門性としての教育的タクトを身につけるために. 大阪樟蔭女子大学研究紀要, 5, 175-183.
- 曾山いづみ(2014). 新任小学校教師の経験過程:1年間の継時的インタビューを通して. 教育心理学研究, 62(4), 305-321.
- ヴォーン, S., シナグブ, J., シューム, J. S., 井下理, 柴原

宜幸, 田部井潤 (訳). (1999). グループ・インタビュー
の技法. 慶應義塾大学出版会.

付記

本研究は、福山市立大学2016（平成28）年度重点
研究費による助成を受けている。

(2017年10月23日受稿, 2017年11月24日受理)

The Development of Novice (Second-Year) Teachers' Practical Knowledge: A Case Study on Graduates of the Faculty of Education, Fukuyama City University

FUJIWARA Akira⁽¹⁾, MORI Michiyo⁽¹⁾, and HAMAHARA Izumi⁽²⁾

In this paper, we explore the development of practical knowledge of novice teachers through their experiences of the second-year teaching. Four teachers, who had taken the teacher training course of our university, are research participants. We try to compose the cases representing practical knowledge of the teachers, based on analyzing narrative data which was collected by focus group interviewing with them. Examining those cases, our findings are summarized as follows: (i) In the case of two of four novice teachers, the development of their practical knowledge is characterized by a mode of expansive transformation that the meaning of one aspect of it is more clarified , events of the same quality newly adding to the existing connected series of them, (ii) in the case of other two teachers, the development of their practical knowledge is characterized by a mode of reconstructive transformation that the meaning of it is changed, events of the different quality opposed to the existing connected series of them.

Keywords : novice (second-year) teachers, practical knowledge, narrative approach, focus group interview, case study

⁽¹⁾Department of Childhood Education, Faculty of Education, Fukuyama City University

⁽²⁾Educational Practice and Student Support Center, Fukuyama City University