

初任期（3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⁾

本研究は、入職3年目の実践体験を通じた初任期教師の成長について、その実践知の形成を観点としながら探究している。本研究の参加者は、福山市立大学教育学部教職課程を修了した4名の小学校および特別支援学校の教師である。これらの教師を対象としたグループ・インタビューによって得られたナラティブ・データの解釈に基づきながら、教師たちの実践知を表象する事例が構成され、その検討が行われた。得られた知見は、以下のようにまとめられる。(i) 4名の初任期教師の内2名において、その実践知の形成は、実践知のあらたな側面が、既存の側面から両者の密接な関連のもとに派生するという生成的・形成の様態で特徴付けられる、(ii) この実践知が派生的に生成するという見方は、初任期教師の実践知がどのように形成されるのか、その要因を説明するための有意な枠組みとなり得る。

キーワード：初任期（3年目）教師、実践知、ナラティブ・アプローチ、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年度に入職した4名の教師（小学校3名、特別支援学校1名）を研究参加者としながら、その教師としての成長過程を、学生期から入職後数年間の初任期にかけて、継続的に検討していく試みの一環に位置付く⁽¹⁾。そうした成長過程を捉えるため、本研究を含む一連の研究（藤原ほか、2016、2017、2018）では、実践知（practical knowledge）概念が措定され、その形成を教師としての成長の内実を表すものと見なしながら探究が進められている。ここ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、上記学生の内4名を研究参加者として、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探究された。この研究では、各参加者個々に関わって、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、この時点においてどのような初期的実践知が形成されているかが探究された。この研究では、入職後の

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

経験を通じた初期的な実践知形成の様態が、学生期の萌芽的実践知（藤原ほか，2016）との関連を視点としながら、個々の教師に即した事例として記述・解釈されている。

続いて、藤原ほか（2018）では、同じ4人の参加者に、入職2年目の1学期終了時にインタビューを行い、この時点においてどのような初期的実践知が形成されているかが探究された。この研究では、それまでに形成された実践知（藤原ほか，2017）の変容やあらたなその生成の様態が、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、同じく4人の教師に、入職3年目1学期終了時にインタビューを行い、その初期的な実践知形成の様態の探究を試みる。すなわち、2年目1学期までに見出せた初期的な実践知（藤原ほか，2018）が入職3年目1学期終了時までの経験の中でどう変容し、またどのようにあらたな実践知が生成しているのか、個々の教師に即した事例として記述・解釈されることになる。

1.2 実践知を方法論概念とする本研究の意義

藤原ほか（2016，2017，2018）、および本研究において、方法論的概念となっているのが、前述のように実践知であり、この概念を通して教師としての成長過程を捉えることが試みられている。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、その内実は多様で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迫っていくことが、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、その形成は、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継続的な教師の成長過程の把握が目指されている。

教師教育の先行研究では、養成教育や初任期教師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は、管見の限りではほとんど見出せない。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、初任期教師支援の在り方について、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

以上のような教師の実践知形成の探究のための枠組みについては、すでに藤原ほか（2016，2017，2018）において論じられている。ここでは、本論文における行論上の必要から、その枠組みを要約的に再掲する。

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

本研究において、研究対象としての実践知は、次ページ図1に示すようにイメージ、ストーリー、ルールという3つのレベルで把握できるという作業仮説が採られている（藤原，2001，2015）。教師の実践知は体験のリフレクションを通して形成されるものの、そのリフレクションではまず実践を巡った身体感覚や視聴覚的記憶、すなわちイメージが明確化される。この体験そのものに即した基底的で具体的なイメージに基づいて、教師は実践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、実践知のストーリー・レベルの内実をなす⁽²⁾。さらに、意味付けられた出来事の関連を対象化したリフレクションの結果として、明晰で端的に言語化された実践を巡る目的－手段連関、すなわちルールが定位可能となる。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、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、そこから実践にとっての教訓＝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。

こうしたモデルに基づく実践知の探究では、ストーリー・レベルに焦点化することを、1つの有意味な観点として措くことができる。その根拠は、ストーリー・レベルがイメージとルールの間中に位置付き、そ

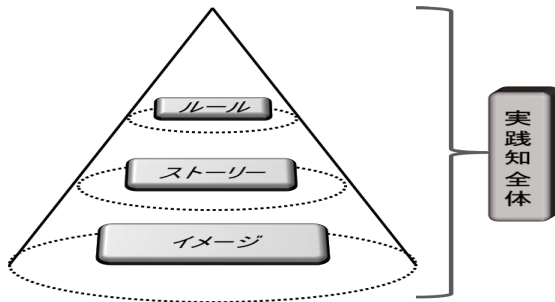


図1 実践知のレベル

れら両者を包括しているという点に見出せる。しかしそれだけではなく、意味付けられた出来事に関連としてのストーリー・レベルには、経験の語り(narrative)を手掛かりに迫れることも根拠として挙げられる。つまり、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・アプローチを通して迫れるわけである(藤原, 2007; 藤原ほか, 2006)⁽³⁾。

ナラティブ・アプローチでは、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ことが試みられる。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・レベルに遡及する、あるいはルール・レベルへの移行を図るといった探究が可能になる。

2.2 実践知を巡る事例構成

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的見識という点から、このアプローチは教師個々の事例研究として遂行される。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に関連を明確化しつつ、実践経験の物語＝教師の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、まず教師の語りの中に、実践知が由来すると見せる経験された出来事を分析の単位として特定していくことが必要となる。さらに、出来事の意味を概念化しつつ、それらの概念を包摂できるカテゴリーを明確化し

ていく。つまり、カテゴリーが実践知の一側面を表し、その下に意味付けられた出来事に関連が包摂されるとしながら、事例を構成していくわけである⁽⁴⁾。

このような出来事の意味の概念化とそれらの概念を包摂できるカテゴリーの明確化に基づいた場合、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(次ページ図2参照)。まず、1つのカテゴリーで表わせるような、あらたな実践知の一側面が新出する生成的・形成的様態である。一方、学生期や新人期に形成された既存の実践知には入職後の経験の影響からその意味が変化していくこと、すなわち変容的・形成的様態も見出せよう。

この変容的・形成には、1つのカテゴリーに包摂される出来事に関連に、同質の出来事が付加されつつ、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転換していく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側面と対比的に影響し合いつつ、既存のものの意味が転換していく場合も含まれる。

2.3 構成された個別的な事例が持つ研究上の意味

以上のように、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実践知形成の様態を手掛かりとして構成される事例は、特定の教師に関わるものとなる。こうした個別的な事例の意味、すなわち事例研究の知見が持ち得る意味は、次の2つの観点から考えることができる(藤原, 2013)。

第1は、構成された実践経験の物語テキスト＝事例がその受容者に対して持つ意味、すなわち「事例の読み手自身が生み出す自然な(naturalistic)一般化」(Stake, 1995, p. 20)である。ここで言う「一般化」とは、たとえば受容者が教師の場合、教師の事例と自らの経験の対照から自身の経験の省察が生じる、また受容者が研究者の場合、事例と自らが研究を通して捉えている教師の実態の比較から自身の研究の再考が生じるといった事態を指す。

また第2は、教師の実践知に関わる事例が、教師に関する既存の理論に対して持つ意味である。上記のよ

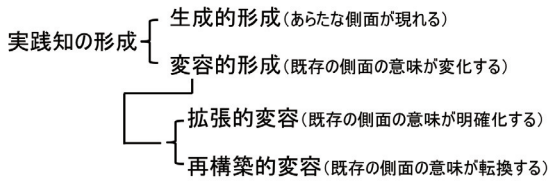


図2 実践知の形成に関する概念図

うに構成された事例は、物事のあるがままの記述ではなく、経験された出来事の意味＝概念とそれらの概念を包摂できるカテゴリーを織り込んだ構成体である。言い換えれば、事例とは、経験を巡るエピソードと、それに関するカテゴリーの組み合わせによって構成される。そのようなカテゴリーを通して、事例は理論の世界と接点を持ち得るわけであり、それによって事例研究の知見と先行研究が提起する理論の比較検討が可能になる。この比較検討では、「理論を相対化 (refine) しそれ以後の研究に必要な複雑性を提起」 (Stake, 2000, p. 448) することが目指される。つまり、事例を通した既存の理論の修正や精緻化などに、個別的な事例が持つ研究上の意味を見出せることになる。

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で述べたように、本研究は、藤原ほか (2016, 2017, 2018) 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研究参加依頼書が送付され、その返信にて諾否の意思の表明がなされた。その上で、後述のインタビュー開始前に研究参加同意書が提出された。

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、その意味付けを両者が対話しつつ共同で探究することが試みられている。

インタビューでは、グループ・インタビューの手法が採られている。すなわち、4名の教師には、インタビュー＝研究者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つつ聞き合うという活動が促されている。

データとなる実践体験の語りは、4で示すように、あくまで教師個々の事例の記述に用いられるものの、そうしたデータをグループによる談話で収集する根拠は、何よりも談話での相互刺激への考慮にある。つまり、共同的な語り合い・聞き合いの場では、他者の語りに触発されて類似した体験が想起されるため、記憶に頼った想起の活動が行いやすくなり、それ故にグループ・インタビューの手法が採られるわけである。

インタビューは、参加者である教師たちの教職3年目1学期終了時、2017年8月5日に約3時間実施された。したがって、本研究の直接的な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2学期から3年目1学期終了時点までのものとなる⁽⁵⁾。

インタビューは、1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を参照しつつ、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2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関連を記述していく。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。

さらに、以上のような事例構成を踏まえつつ、続く考察では、構成された教師の事例の比較検討を通して、個々の教師に見出せる実践知形成の個性的な様態を解釈していく。また同時に、それら事例と、初任期教師の成長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、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の学生期から教職2年目1学期までの実践知形成の様態は、次のように整理できる。すなわち、【叱ることの意識化】と特徴付けられる、学生期の萌芽的な実践知の一側面（藤原ほか，2016）が、1年目（2年生10数名の担任）に【子どもの規範意識形成の模索】へと発展している（藤原ほか，2017）。しかしながら、1年目2学期以降、こうした【模索】は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り、実践知のこの側面は問い直しを迫られていた。このような状況の中、2年目（2年生約10名の担任）1学期の実践知には、《子どもの言動に共感的に反応する》、《少人数でも集団づくりのための働き掛けを心掛ける》、《子どもの状態に応じて働き掛けのモードを変える》など【教師—子ども・子ども同士の良好な関係構築への志向】と特徴付けられる側面が現れる。このあらたに生成的に形成された実践知の一側面は、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している（藤原ほか，2018）。

こうしたFの実践知の再構築的な変容、すなわちあらたに生成的に形成された実践知の一側面の影響によって、既存のものの意味が転換していくという様態は、2年目2学期以降にも見出せる。たとえば、〈すぐく反発する〉ことがある〈自閉傾向〉の子どもに対しては、〈何かあって落ち着いた後にゆっくり話〉を聞きながら〈自分のやったことに対して振り返れるよう〉促すなど《言動に共感的に反応する》ことに取り組んでいる。また、1年目には子どもの興味を引けず不発に終わった終わりの会での〈いいところ見つけ〉について〈最後だから「全員、何分で言えるかな」と励ましつつ〈長い間〉に渡って取り組むなど、《集団づくりのための働き掛け》も試みている。さらに、《働き掛けのモードを変える》ことについては、〈叱り方を工夫〉して〈全部同じような感じでやっしま〉うのではなく〈1対1は嫌だとかいろんな子がいるので、

その子に合わせて話を聞いてあげ〉るなど〈1つの手立て〉に〈拘る必要はないというのが分かって〉きたと言う。

このように同質のことなる出来事が関連付きつつ【教師—子ども・子ども同士の良好な関係構築への志向】という実践知の一側面が明確化していくことは、それと響き合う【子どもの規範意識形成の模索】という側面にも変化をもたらすことになる。この点に関わるFの取り組みとして、《教師の思いを伝えるために子どもたちに語り掛ける》ことが挙げられる。たとえば、子どもが〈嘘をつく〉状態が目立った時には、〈何でいけないのか〉について〈教師が材料を与えて考えさせることが必要〉という判断から、自分の〈経験〉や例え話を用いて語りかけるが増えたと言う。この試みは、3年目1学期（4年生10数名の担任）にも続けられ、〈きつい〉言葉で〈注意したがる子が多〉い状況の中で〈学級開きをしたすぐ後〉に〈友だちに注意をする時にきつく言ったら何が起ころのか〉考えることを促しながら〈お願いする言い方〉や〈アドバイスする言い方〉などを推奨する〈取り組〉みが語られている。ここには、揺らいでいた【子どもの規範意識形成の模索】という側面に肯定的な意味合いを持つ出来事が関連付き、この側面が拡張的に変容している様態を見出せる。

一方、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】と特徴付けられる側面が見出せていた。1年目は《子どもが動くだけの授業に留まってしまう》、《授業で子どもの発言を引き出し活かせない》など、たんなる【希求】に留まっていたものの、2年目1学期の授業の〈工夫〉として《子どもからの多様な発言をつなぐことを試みる》というあらたな出来事が関連付きつつ、実践知のこの側面には拡張的変容が生じていたと見なせる（藤原ほか，2018）。

このような【子どもが自主的に深く学ぶ授業】について、2年目2学期以降もFは取り組みを試みている。たとえば、〈卒業をお祝いする会〉のための表現活動としてどのような〈ダンス〉を行うかを定める際〈指導できるのをいろいろ探して〉いくつか〈動画〉を準備しながら、子どもたちに〈「どれがいい？」と選ば〉せることを促している。この試みは、教師によって提示された選択肢から選べるという意味で、《子

もたちの発言を引き出すための手立てを工夫する》ことと解釈ができる。ただし、こうした《工夫》は、つねに功を奏するわけではなく、たとえば国語科物語文教材「がまくんとかえるくん」の公開授業では、黒板に貼られた大判の教材文を用いて〈2人が仲良しだと分かるところにハートマークの付箋を付け〉る作業を踏まえつつ発言を促そうとしたものの、子どもたちが〈自分が貼った場所も忘れていてる感じ〉になり《発言を引き出し活かせない》事態が生じてしまっている。とは言え、《多様な発言をつなぐこと》ことや《発言を引き出すための手立て》について、Fは2年目のこの時期に一定の手応えを感じつつ次のように語っている。

前はいろんな意見が出てもとにかくゴールにもっていくというのが強過ぎて、どうしていいかわからないこともあったんですけど、いろんな意見が出た中で、その中からどう共通点を見つけ出すかというふうにやればいいんだと思い始めて……（共通点や相違点を）子どもに発見させて、意見が違う時は何でそう思ったか理由を言い合って、そういうところから授業が流れていくように（練り合う）、そうですね。

同様の試みは、3年目1学期にも続けられ、たとえば算数の授業で問題を解く際〈わからない人は相談したい人を決めて動いてもいい〉、分かったら〈黒板をノートだと思ってどんどん書き込んでいく〉というルールで《多様な発言をつなぐこと》を目指している。また、国語の説明文教材の授業では、〈最後のまとめ〉として〈筆者の考えに対して自分の考えはどうか〉という課題で〈疑問〉を持たせるといった《発言を引き出すための手立て》を採っている。これらのことには、《子どもが動くだけの授業》や《発言を引き出し活かせない》という場合もはらみつつも《多様な発言をつなぐこと》や、それと同質のこととなった《発言を引き出すための手立て》を採ることを通して【子どもが自主的に深く学ぶ授業の希求】という実践知の側面が拡張的に変容している様態を見出せることになる。

4.2 教師Uの事例

教師Uの学生期から教職2年目1学期までの実践知

形成の様態は、次のように整理できる。すなわち、【実践における判断への焦点化】と特徴付けられる、学生期の萌芽的な実践知の一側面（藤原ほか，2016）が、1年目（2年生20名弱の担任）に【実践における創意工夫のスタンス】へとつながっている（藤原ほか，2017）⁽⁶⁾。こうした《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》という内実が見出せる【スタンス】は、1年目2学期から2年目（2年生約30名弱の担任）1学期までの間に拡張的に変容していく。つまり、この実践知の側面に、《子どもたちに振り返りを促しつつ活動の向上を図る》、《時間を掛けるか流すか見切りを付けながら実践する》などの出来事が関連付いている。ただし、2年目は《学習に困難を抱える子どものおおきに故に学習環境の整備に努める》必要が生じ、この点には、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きながら、この側面を巡ったバリエーションが豊富化されるという、拡張的な変容の様態を見出せることになる（藤原ほか，2018）。

こうした【創意工夫のスタンス】に関わっては、2年目2学期以降、前年に引き続き2年生の担任という点を活かして、あたりに《既存の実践を改善していく》という同質のことなる出来事が関連付いていく。たとえば、1年目にも同様の取り組みをした〈学習発表会〉における物語文「お手紙」の〈劇〉では、〈最後に貰う手紙の内容〉を〈「これからカボチャパーティーをするから一緒に行かない？」〉と〈変えて〉それに合わせて〈カボチャの合奏〉を行うというようにアレンジしている。また、1年目には〈時間が足りなくなっとうまく回せ〉ず〈くやしい思い〉をした〈縄跳び検定〉については〈2年目でリベンジ〉ということで工夫をし〈ちゃんと時間内に終わらせることができ〉たと言う。さらに、実践知のこの側面には、《子どもを他者と意図的につないでいく》という同質のことなる出来事も関連付いていく。たとえば、3年目（4年生20名弱の担任）1学期には、〈〇〇小祭〉として〈低学年とか幼稚園の子が遊びに来る〉〈お店〉を〈グループ〉でつくっていく活動では、前年度に子ども同士の関係が〈結構もつれ〉たことを踏まえて〈揉めるだろう〉という想定のもと〈衝突は「先生、

大歓迎だから」というスタンス)で臨み、そのフォローを(心掛け)るといふ働き掛けを試みている。また、教師が全校の子どもを対象に(子どものよかったところ)を見つけて(名前は伏せて……学年と男の子か女の子は)示しつつ(全校放送)で紹介する(すてきな賞)という活動を、校内(人権担当)として提案し組織している。この活動では(「先生、あれ僕のこと?」)というように(子どもからの反応が返ってくる)ことが生じながら、教師と子どもがつながっていくことになる。

このように【実践における創意工夫のスタンス】という実践知の一側面に、同質のあらたな出来事が関連付きつつ、それが拡張的に変容していく一方で、この時期にそれと重なりつつも質的にはことなる別の側面が生成的に形成されていく様態も見出せる。たとえば、Uは、2年目2学期の国語科(公開授業)の「あったらいいな、こんなもの」という単元(光村図書版教科書所載)において(ドラえものの絵が出てくるので……こんな道具があったらいいなというのを……詳しく考える)活動を促している。(ワークシート)の(真ん中に)描かれた(道具)の(絵)についての発表を巡って、他の子どもたちがその(道具)の(説明)を(付箋に書いて)付加していき(ワークシートに付箋が一杯貯まって……道具の説明が詳しくなっていくという活動である。また、同じく2学期の図工の授業では、(教材会社)の(キット)を使いながら(カッターナイフで窓を作ったり)しつつ、(自分だけのオリジナル)の(カッターナイフタワー)を制作するという活動を促している。(タワー)の制作後、子どもたちは(机を全部後ろに下げ)た教室で、(タワー)を自由に組み合わせながら(道路)や(飛行場)や(住宅地)など(2年生だけの町)を作ることになる。これらの《子どもの自己表現を励ます》ことを意図するような授業について、Fは「おもしろそう」で「楽しい」から実践すると意味付けている。

さらに、Uは、《子どもから多様な発想が出てくることを重視する》ことに関わる実践についても語っている。たとえば、3年目1学期の社会科の授業では(環境センター)や(水道局)から(ゲストティーチャー)を招聘し(環境ゴミスクール)や(沈澱池の小型版)で(浄水実験)に関わる学習を促している。そうした(地域学習)で(自分たちの地域を支えてくれ

ている人たちはどういう思いで支えてくれている)のか、(みんなでこうじゃないあじゃないと言いなからやるのはすごく楽しい)と言う。同様に、算数の授業では4年生ということもあり、子どもが(いろんな考えを出して)くる機会がおおくなり、(こういうアプローチもできるしこういうやり方でもできる)というのが(増えてくる)ので(すごく楽しかった)とする。こうした点について、Uは次のように語っている。

何にしようか考えるのは好きです、何にしたらおもしろいかなど。これやったら子どもたち喜ぶかなとか、これやったら楽しいかなとか、多分軸というか、何をやるにしても楽しいか楽しくないかは。

こっちがこういう考えをしてくるだろうというのを、そうして(想定通りの考えも出て)くるけど、その発想もあったよねという(意外な考えも出てくる)瞬間がおもしろいです、私は。

これら《子どもの自己表現を励ます》ことや《子どもから多様な発想が出てくることを重視する》ことに関わる出来事は、【楽しさを軸とした実践の志向】と解釈できよう。つまり、Uの実践知には、そうしたそれまでとは質的にことなるあらたな側面が、2年目から3年目にかけて生成的に形成されていることになる。

4.3 教師Yの事例

教師Yの学生期から教職2年目1学期までの実践知形成の様態は、次のように整理できる。すなわち、【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】と特徴付けられる、学生期の萌芽的な実践知の一側面(藤原ほか, 2016)が、1年目(2年生約30名の担任)に【実践のルーティン化の試み】へとつながっている(藤原ほか, 2017)⁽⁷⁾。こうした《子どもたちに活動の意味の理解を促す》ことや《授業の展開パターンを明確にする》ことを通した【ルーティン化の試み】は、1年目2学期から2年目(1年生約30名の担任)1学期までの間に拡張的に変容していく。つまり、この実践知の側面に、《学級づくりのための継続的な活動に取り組む》、《子どもと交渉しながらその働き掛け方を決めていく》、《子どもへの指示をこまやかに行う》、《他の子どもへのサポー

トを子どもから引き出す》、《子どもに合わせて授業の展開にメリハリを付ける》といった出来事が関連付いている（藤原ほか，2018）。つまり、実践知の側面に同質のことなる出来事が関連付い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。

こうした【実践のルーティン化の試み】という実践知の側面は、2年目2学期以降も同質のことなる出来事が関連付きつつ明確化が進行していく。たとえば、3年目（1年生30名弱の担任）1学期に、2年目と同じ1年生担任で〈去年よりは慣れている〉ことをから、〈自分が全部してあげようとはせずに隣の子に頼む〉とか〈できる子をうまく使〉うなど、《他の子どもへのサポートを子どもから引き出す》ことを、Yは実行している。また、〈初めての運動会〉の時の〈並び方〉で〈4列並びの時に……3列になって〉しまう子どもたちに対して〈最初は名前順で並んで（次に）背の順を覚えて、その後赤と白が決まるので赤白並び〉というように、必要な〈技能の1つ〉を〈何回も練習してそこはできるよう〉するなど、《子どもへの指示をこまやかに行う》ことも実現できている。

一方、2年目2学期以降には、このような【ルーティン化】という実践知の側面とは質的にことなる別の側面が生成的に形成されていく様態も見出すことができる。Yは、2年目に〈小中一貫〉の観点から、中学校区で授業に共通して〈グループ活動を取り入れる〉、つまり小1から中3まで授業の〈型を揃える〉という方針に向き合うことになる。そのため、たとえば2学期における〈公開研〉の算数の授業に向けて、〈1人はできる子が入るようなグループ分け〉にして〈司会者と記録と発表者と係を決め〉ながら、〈ほとんど毎日その練習〉を〈意図的に〉促すことを試みている。その結果、子どもたちが〈すごく慣れてきて算数でホワイトボードとか使って問題を解く……力も付いた〉と言う。この〈公開研〉の授業で、Yは、8+3で8を〈分解してしまっている〉計算の仕方について〈グループで間違いを探す〉という〈課題〉への〈挑戦〉を子どもたちに促している。結果として、グループ活動が充実する〈まではいかななくて〉話し合いを〈よく聞いたら課題に対する自分たちの意見をワーワー言っている感じ〉だったものの〈最後の全体で共有した時には……思い思いのことを発表者が言えたのでよかった〉と言う。同様のグループ活動の組織は、

3年目1学期も続けられ、Yは国語科の〈公開授業〉で物語文「とんこととん」を教材としつつ、登場人物のせりふをどう〈いう声で読みたいみたい〉か考えることを促している。子どもたちは、読み方を〈自分で選択して……面を被って〉ペアで〈「～という声で読みます」とか言いつつ読んでみたりという……交流はできた〉と言う。

これらの《ペア／グループ活動の導入を試みる》ことを意図するような授業は《子どもたちが集団で自主的に動ける》という状態を生み出すことにつながっていく。この点について、Yは次のように語っている。

（授業での）グループ学習自体はすごく良かったと思います、生活の中でも4人（班）なら4人の中で役割があるんですけど、（授業でのグループのように）1～4番と番号を振って（役割を示した上で）リーダーを決めさせて、自分たちで（他の役割も）決めさせていって（そうすると）パッと動けるといのは（授業で）グループ学習をしたからかなと。

こうした授業での《ペア／グループ活動》の成果を活かしながら《子どもたちが集団で自主的に動けることを促す》取り組みを、Yはさまざまな実践場面で試みている。たとえば、2年目2学期の〈学習発表会〉へ向けた〈練習〉では、授業で〈グループ〉活動が〈できていたから、役ごととか場面ごととかで練習をする〉際、グループ活動でのリーダーのように〈引っ張れる子が明確になって〉活動がスムーズに進行したと言う。さらに、教師たちが〈学習発表会〉のある〈場面〉の〈練習〉に係りきりになる際に、その〈場面〉に出番のない子どもの中でリーダー的な〈子が引っ張って〉〈その間も自主練習みたい感覚でできる〉状態が生まれており、子どもたちには全体で一斉にはなくてもできる〈力が付いていた〉とYは評価している。このような《子どもたちが集団で自主的に動ける》状態は、〈1年生の間に幼稚園・保育所の子どもたちを呼んできて交流会〉をするという3学期の〈新1年生を迎えるための会〉の準備でも見出せたと言う。〈プログラム〉や〈司会進行〉などに関わって〈集会を企画するのが大きい目標〉であったこの活動で、子どもは〈自分たちでゲームとか考えてやる〉ことを達成している。この点について、子どもは〈行

事)を通して〈グッと成長〉するものだと、Yは意味付けている。

これら《ペア／グループ活動の導入を試みる》ことや《子どもたちが集団で自主的に動けることを促す》ことに関わる出来事には、【協同学習の組織への志向】を見出すことができよう。つまり、Yの実践知には、そうしたそれまでとは質的にことなるあらたな側面が、2年目から3年目にかけて生成的に形成されていると解釈できる。

4.4 教師Nの事例

教師Nの学生期から教職2年目1学期までの実践知形成の様態は、次のように整理できる。すなわち、【子どもの立場に立った働き掛けの重視】と特徴付けられる、学生期の萌芽的な実践知の側面(藤原ほか, 2016)が、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)に【個々の子どもへの応答責任】へと発展している(藤原ほか, 2017)。こうした《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】は、1年目2学期から2年目(持ち上がりで2年生数名を共同担任)1学期までの間に拡張的に変容していく。つまり、実践知のこの側面に、《日常的な自立のために工夫した働き掛けを心掛ける》、《子どもの可能性の発見に基づいて活動を促す》といった同質のことなる出来事が関連付いている。しかしながら、Nは、1年目2学期の授業で子ども同士が関わりを持ちにくい実態を意識させられ《個別的になりがちな働き掛けについて反省を迫られる》ことを経験し、その結果《仲間意識の育成を目指す》ことを自覚ようになる。ここには、【応答責任】という実践知の側面に、既存の出来事とは異質なものが関連付きながら、その側面が再構築的に変容していった様態を見出せる(藤原ほか, 2018)。

こうした【個々の子どもへの応答責任】という実践知の側面は、2年目2学期以降も明確化が進行していく。たとえば、〈家庭の状況〉が複雑化しそのストレスから給食を〈残す〉ことが多くなった子どもには、〈全部我がままを聞いてあげるのではなく〉、〈残すなら何を残すかちゃんと話〉す〈交渉〉の構えを育てようとするなど、《子どもに自立的な活動をさらに励ます》ことに、Nは取り組んでいる。また、《日常的

な自立のために工夫した働き掛けを心掛ける》も続けて試みている。介助が必要な給食時に〈すごく泣くように〉なった子どもに対しては、ご飯がおかずか〈選びたい〉物がサブされない時に〈泣く〉ことから、教師がスプーンで指したのが〈選びたい〉物の時には手を叩く〈サイン〉を出すよう働き掛け、〈それを繰り返す……1週間ぐらいでちょっとできるよう〉になったと言う。さらに、《子どもの可能性の発見に基づいて活動を促す》ことにも取り組んでいる。〈多動〉で〈言葉の指示もイラストも分からない状態〉の子どもに関わって〈夏の遊びの授業〉で〈中庭で水遊びをする〉際に、たまたま〈バケツを渡したら、いつもは教師が手を引いて行っているのが1人でバケツを持って中庭まで行け〉たので〈求められていること〉についてその子は〈具体物なら分かるのではないか〉と考え、Nは同様の働き掛けを続けていると言う。

以上のように、【応答責任】という実践知の側面は明確化が進行しつつ、3年目(持ち上がりで3年生数名を共同担任)1学期にも、この側面に《学年相応の発達の状態をつよく求める》という同質のことなる出来事が関連付きながら、拡張的に変容していく様態も見出せる。この時期に、Nの〈前だとできる〉のに、もう1人の担任〈の前だと言うこと聞かない〉という子どもの状況が生じ、これに対してNは〈叱るシーン〉が増えたと語っている。その理由について〈私がずっと持つわけではない〉ということとともに、〈3年生になったからここまではやってほしい〉というように〈求めるところが高くなっているものもある〉と言う。

一方、2年目2学期以降においては、先の《仲間意識の育成を目指す》ことに関わっては、次のような出来事が語られている。すなわち、授業で〈普段教室で……並んでいる時〉に〈1人前に出て〉くる場面では、〈その子が何をやるのかなと見る感じ〉や〈他の子〉への〈興味〉が表れ〈授業ってこういうものなんだ、他の子がいて自分がいてという時間……〉というのがようやく分かってきたとNは言う。

ただし、こうした《仲間意識の育成を目指す》ことと関連しつつも、それとは質的にことなった出来事についても語られている。たとえば3年目1学期に、Nは、校内研の〈リズム遊び〉の授業で〈皆で手つないで輪になって曲に合わせて〉左右に動くというダンス

的な活動を子どもたちに促している。〈一緒に手をつないで歩くとかもなかなか難し〉い子どもたちではあったものの、準備に時間をかけて働き掛けた結果〈やったらできた〉と言う。この積極的に《他者と関わる活動を促す》ことについて、Nは次のように語っている。

最初は求められていることが分からないという感じで、けれど活動自体が楽しいし、友だちの顔を見ながらこうやって回ったりするのがすごく楽しかったみたいで、皆で回りたいというような思いが子どもたちの中に多分ありそうな気がします。

同様の活動は、この時期の運動会でも試みられ、Nは〈笛〉の演奏や〈旗〉振りによる〈応援合戦〉で、そうした活動に困難を抱える〈一番できない子〉が〈ぼつんと残〉らないように、何とか〈旗〉振りの役割をこなせるようにして〈全員参加〉の活動を促している。

これら《他者と関わる活動を促す》ことは、他者との関係の活動面に関わる一方、《仲間意識の育成を目指す》ことは他者との関係の心理面に关わり、両者は密接な関連にあると見なせる。2年目1学期までの段階では、《仲間意識の育成を目指す》ことは、上記のように【個々の子どもへの応答責任】に包摂される出来事と見なせたものの、2年目2学期以降の実践の進展によって、《他者と関わる活動を促す》ことと関連付きつつ、実践知の側面としての位置を占めるに至っていると考えるべきであろう。あらたに生成的に形成されたこの実践知の側面は、《他者と関わる活動》や《仲間意識》に関わる出来事を包摂する【他者との関係形成への志向】と解釈することができる。この側面は、既存の【個々の子どもへの応答責任】という側面と重なりつつも、Nにとってはそれに解消できない独自の重要性を持つものと言えよう。

5 考察

4の事例構成を踏まえて、以下、教師の事例の比較検討を通して、個々に見出せる実践知形成の個性的な様態を解釈していく。また同時に、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。

5.1 事例間の比較検討：実践知形成の個性的な様態

4つの事例の類似性を着目した場合、いずれも教職2年目2学期から3年目1学期の時期に、教師として一程度の成長と捉えられるだけの実践知形成が見出せる。たとえば、教師Fの場合は【子どもの規範意識形成の模索】や【子どもが自主的に深く学ぶ授業の希求】という実践知の側面の拡張的変容、Uの場合は【楽しさを軸とした実践の志向】の、Yの場合は【協同学習の組織への志向】の、Nの場合は【他者との関係形成への志向】の生成的生成である。

これらの内、UとNの実践知の生成的生成の様態は共通性が高いと見なせる。Uの場合、《子どもの自己表現を励ます》ことや《子どもから多様な発想が出てくることを重視する》ことという【楽しさを軸とした実践の志向】が包摂する出来事は、既存の【実践における創意工夫のスタンス】の側面と関連付くとも解釈できるかもしれない。しかしながら4.2で述べたように、それらの出来事は〈楽し〉さや〈おもしろ〉さという意味付けのもとに語られており、たんなる【工夫】以上の意味を持ち得ると見なせる。とは言え、それらの出来事にも【工夫】という点は見出せるわけであり、その点から【楽しさ】の【志向】は【創意工夫のスタンス】という実践知の既存の側面と重なりつつあらたに派生してきたとすることができる。同様にNの場合も4.4で述べたように、2年目1学期までの段階では、《仲間意識の育成を目指す》という出来事は【個々の子どもへの応答責任】に包摂されると見なせたものの、2年目2学期以降の実践の進展によって、《他者と関わる活動を促す》という出来事と関連付きつつ【他者との関係形成への志向】として実践知の側面としての位置を占めるに至ったと見なせる。つまり、この側面は、既存の側面と重なりつつあらたに派生してきたとすることができる。

このように、UとNの場合には、実践知の既存の側面と重なりつつあらた側面が派生的に生成するという実践知形成を見出せるものの、一方Yの場合の生成的生成の様態は幾分内実がこととなっている。つまり4.3で述べたように、学校の方針という制度的な要因に促される形で【協同学習の組織への志向】という側面が、既存の【実践のルーティン化の試み】とさほど重なりを持たずに新生的に生成していると見なせる⁽⁸⁾。またFの場合は、揺らいでいた【子どもの規範意識形成

の模索】、さらには1年目には不明瞭だった【子どもが自主的に深く学ぶ授業の希求】という側面に、2年目以降それを支持し得る肯定的な意味合いを持つ出来事が関連付きながら、その側面が拡張的に変容しつつ明確化していく様態を見出せる。つまり、実践知の派生的なあらたな側面の生成（U、N）、その新生的な生成（Y）、その拡張的な変容（F）というように、4人の教師各々には2年目2学期から3年目1学期の時期に、実践知形成の個性的な様態を見出せることになる。

5.2 先行研究との比較検討：実践知形成の要因の捉え方

初任期に生じる教師の成長の実態に関わり、木岡ら（1988）は、教職歴4～9年目の小学校6名・高校1名の教師を対象としつつ、「成長についての自己認識」を巡って、教師の「力量」と見なせる22の「項目」を観点としながら面接調査を行っている。その結果、教職2～3年目に「力量」、とりわけ「授業関係力量」の「著しい」「向上」が見出せるとする⁽⁹⁾。その上で、この「向上」について「家庭環境」や「研修」など多様な要因を指摘しつつも、「どれひとつとして独立変数となり得な」ず、「向上」は「諸要因」が「絡み合ったところに」実現されると包括的な説明を行っている。

たしかに、この時期の教師の成長は、単一の要因によって実現されていくものではない。しかしながら、5.1で述べた事例研究の知見、とりわけ教師UとNの事例に照らした場合、実践知の既存の側面を前提とした、あらたな側面の派生的な生成という見方で、その成長を説明することは可能であろう。つまり、教師の成長を「家庭環境」や「研修」など、実践そのものの周辺に位置付く外在的要因との関連において説明するだけではなく、実践知の既存の側面からのあらたな側面の派生というように、実践の文脈に即して説明していくわけである。こうした説明の在り方は、この時期の教師の成長がどう実現されていくか、その要因をより精緻に示し得るものと考えられる。

また、脇本（2015）は、「具体的経験」→「内省的観察」→「抽象的概念化」→「能動的実験」……の循環という経験学習モデル（Kolb, 1984）に基づいて、教職6年目の小・中・高・特支学校の教師（349人）

を対象として質問紙調査を行っている。その結果、モデルの「内省的観察」から「抽象的概念化」への「移行」促進には、「将来的に自身はどうなりたいのか」という「キャリア意識」の高さが影響を与えているとする。

この「内省」から「概念化」への「移行」とは、「経験の内容を振り返る段階」から「振り返りの成果を……自分なりの仮説や理論にまとめ、次に生かせるようにする段階」への「移行」であり、本研究に即していえば、実践知の形成過程に相当する。つまり、この研究の結果では、実践知形成の要因が「キャリア意識」の在り方に見出されていることになる⁽¹⁰⁾。

教師の「キャリア意識」は、未来を見通すために過去を振り返るというリフレクションの所産であり、教師の成長、すなわち実践知形成にとって前述のような外在的要因とは見なせない。そうではなく、「キャリア意識」に類するカテゴリーで実践知の一側面を捉えることは可能であり、そうしたカテゴリーの意味する内容は実践知の構成要素の1つと見なせることになる。その場合問われるべきは、「キャリア意識」のような実践知のある側面が、どのようにして他の側面の形成要因となり得るか、側面間の関連の想定である。この点は脇本（2015）の検討範囲外であるものの、本事例研究の知見、とりわけ教師UとNの事例の示唆として、実践知のある側面からのあらたな側面の派生という様態が、そうした側面間の関連の在り方として挙げられる。つまり、実践知の既存の側面を前提とした、あらたな側面の派生的な生成という見方は、実践知形成の要因を説明するための1つの枠組みとなり得る点に、本研究の知見が持つ意味を見出せることになる。

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支援に対して持つ含意を明確化しておこう。

まず、養成教育への示唆としては、教師としての成長＝実践知形成という観点の提示しつつ、その形成を目指したリフレクションの意義の理解を学生に促すことが課題として挙げられる。さらに、養成段階における「キャリア意識」（脇本, 2015）の端緒の形成は、入職後の実践知形成にとって有意味と考えられる。

また、初任期教師支援への示唆としては、既存の实

実践を手掛かりにそれ広げていけるようなリフレクションの場の設定が課題として挙げられる。キャリア・ステージごとに決められた資質能力＝スタンダードへの適応が求められるがちな現在の現職教育に鑑みた場合、実践知形成を軸とした支援の構想が必要だと言える。

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している。
- (2) このような実践知におけるストーリー・レベルの想定については、人間の経験をストーリー概念で把握しようとする経験の物語的認識論 (Polkinghorne, 1988; Bruner, 1996; 野家, 1996) を参照。また、教師の知識を意味付けられた出来事という観点から捉える試みについてはショーマン (Shulman, 1986)、コネリーと克蘭ディニン (Connelly & Clandinin, 1986)、ドイル (Doyle, 1990)、エルバズ (Elbaz, 1991) などを参照。
- (3) ナラティブ・アプローチについては、克蘭ディニンとコネリー (Clandinin & Connelly, 2000)、リースマン (Riessman, 2008) などを参照。
- (4) 出来事の特定→出来事の意味の概念化→概念を包摂できるカテゴリーの明確化の実際について、1例を挙げれば次のようになる。すなわち、《先輩教師の眼差しが気に懸かる》状況があり、かつ《実践への構えの違いに戸惑う》ことを経験しているので、《先輩教師に合わせることを優先させる》という出来事 (概念) 間の関連が見出せ、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である (藤原ほか, 2017, 2018)。こうしたカテゴリーは、関連する出来事の意味を集約的に表現できるように、同時にそれが実践知の側面の解釈として妥当であるように構成が図られる。後述の4で示す各教師の事例では、出来事そのものの具体的な叙述を挙げているので、その概念化やカテゴリー化の妥当性を検討できるようになっている。また、個々のカテゴリーは、実践知の側面を表すものなので、いくつかのカテゴリーが関連付けられつつ、1人の教師の実践知に関わった包括的な把握が目指されることになる。
- (5) ただし、前提となる研究 (藤原ほか, 2016, 2017, 2018) でのインタビュー・データも適宜参照されており、今回のものを含めるとインタビューの総時間は約12時間になる。

- (6) 【実践における判断への焦点化】の意識、すなわち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、その当否を検討していこうとする志向性は、次の実践をどう構想していくかという意識につながりやすく、それ故にこの志向性が教師になってから【実践における創意工夫のスタンス】として発露したと解釈できる。
- (7) 【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】は、【教師の行為】を模倣しつつ【子どもの状態】の見取りを踏まえて働き掛けを決定していくという意識につながりやすく、それ故にこの志向性が教師になってから【実践のルーティン化の試み】として発露したと解釈できる。
- (8) こうした点から、初任期教師の実践知の生成的形成には、新生的か派生的かという2つの型を認められることになる。
- (9) 教職2～3年目における教師の成長については、教師の成長段階論としてしばしば検討 (秋田, 1997; 吉崎, 1998; 木原, 2004, p. 27) の対象となっているパーリナー (Berliner, 1988) の所論でも、1つの段階としてその特徴が論じられている。パーリナーよれば、「初任者後期」の「教職2～3年目」の教師には「経験」と「命題知」の「関連付け」、「状況間の類似性」の「理解」、「方略的知識」の「発達」などが見出せるとされる。
- (10) 脇本 (2015) による知見が6年目の教師に関わるものであることから、2～3年目の教師に関わる本事例研究の知見との比較検討には適しない面もあるものの、近似する教職歴における実践知形成の要因に論及している点に鑑み、ここでは取り上げることにする。

文献

- 秋田喜代美 (1997). 中堅教師への成長と停滞を越えて. 児童心理, 51(7), 117-125.
- Berliner, D. C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. Washington, DC: AACTE.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press. ブルーナー, J., 岡本夏木, 池上貴美子, 岡村佳子 (訳) (2004). 教育という文化. 岩波書店.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York:

- Teachers College Press.
- Doyle, W. (1990). Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teacher College Record*, 91, 347-360.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.
- 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ストーリー. 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 (2013). 教師のライフストーリー研究に関する方法論の検討. 福山市立大学教育学部研究紀要, 1, 79-94.
- 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ストーリー・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.
- 藤原顕, 森美智代, 濱原泉 (2018). 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. 福山市立大学教育学部研究紀要, 6, 83-96.
- 木原俊行 (2004). 授業研究と教師の成長. 日本文教出版.
- 木岡一明, 榊原禎宏 (1988). 教師の自己認識から見た職能成長過程と成長促進要因: 国立教員養成系大学卒業教員の事例をもとにして. 日本教育経営学会紀要, 30, 62-74.
- 野家啓一 (1996). 物語の哲学: 柳田國男と歴史の発見. 岩波書店.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage. リースマン, C. K., 久保功子, 宮坂道夫 (監訳) (2014). 人間科学のためのナラティブ研究法. クオリテイクア.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp.435-454). Thousand Oaks, CA : Sage.
- 脇本健弘 (2015). 教師は経験からどのように学ぶのか: 教師の経験学習. 脇本健弘, 町支大祐, 教師の学びを科学する: データから見える若手の育成と熟達のモデル (pp. 47-62). 北大路書房.
- 吉崎静夫 (1998). 一人立ちへの道筋. 浅田匡, 生田考至, 藤岡完治 (編), 成長する教師: 教師学への誘い (pp. 162-173). 金子書房.
- (2018年10月23日受稿, 2018年11月26日受理)

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

FUJIWARA Akira⁽¹⁾

This study explores the novice teachers' growth through their experiences of third-years teaching, in terms of the development of practical knowledge. The participants of this study were four elementary and special needs school teachers, who had completed the teacher training course at the Faculty of Education, Fukuyama City University. Narrative data was collected by conducting group interviews with the participants; based on the interpretation of the data, the cases that represented the participants' practical knowledge were developed and examined. The findings are summarized as follows: (i) in two of the four novice teachers, the development of practical knowledge is characterized by the mode of generation that the new aspect of practical knowledge is derived from its existing aspect and both are related closely; and (ii) the perspective that practical knowledge is generated derivatively provides a significant framework to explain the factor of how the practical knowledge of novice teachers is developed.

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

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