

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 —

藤原 顕⁽¹⁾・森 美智代⁽¹⁾・濱原 泉⁽²⁾

The development of beginning 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 beginning teachers through their experiences of the first-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) Beginning teachers' guidances to demand self-control from children can be in the background of a teacher-centered approach that they tend to adopt, (ii) their dispositions to reflect on the practical judgment can lead to their deliberate practice, (iii) their effort to create classroom routines can arise from their intention to manage difficult classroom situations, (iv) their reality shock can be caused by differences of the situations where they develop their practical knowledge, that is through pre-service training or through in-service experience.

Keywords : beginning teachers, practical knowledge, narrative approach, focus group interview, case study

1 課題設定

福山市立大学小学校教職課程の運営では、履修生を対象に、カリキュラム内の教育実習とともに、カリキュラム外で授業補助等の各種学校補助活動に任意で取り組む「実地体験活動」を組織し、在学中の学校現場体験の充実を試みている（濱原ほか，2015）。学生は、母校実習ではなく市内公立小学校の協力を得た3年次の教育実習に加え、それらの学校からの募集に応募（2年次、4年次）、また実習校に依頼（3年次実習前後、4年次）する形態で、実地体験活動を実施している。

こうした学校現場体験に関わり、藤原ほか（2015）では、本学1期生（2014年度卒業）51名の

2～3年次における実地体験活動と教育実習を通じた学習経験を、それらのリフレクション記録の分析に基づいて検討した。それを踏まえつつ、藤原ほか（2016）では、卒業直前の上記1期生の内、4名を研究参加者としたインタビューを軸としながら、在学中の学校現場体験を通して学生が何を学んでいるのか、すなわち現場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のかについて検討した。本研究は、これら前提となる研究を受けつつ、小学校、特別支援学校にて新人教師として教職生活を開始した上記4名の元学生を継続的に研究参加者としながら、彼らが大学での学習を踏まえて現場での実践体験をどのように意味付けているのかについて検討することを目的としてい

⁽¹⁾ 福山市立大学教育学部児童教育学科

⁽²⁾ 福山市立大学教育支援センター

る⁽¹⁾。

藤原ほか(2016)、および本研究において、現場体験の意味付けの在り様やその内実を探究する際の手掛かりとしているのが、実践知(practical knowledge)の概念である。教師の実践知は、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と見なせる(藤原, 2015; 藤原ほか, 2006)。

通常、実践知は、教職経験を捉えるための概念ではあるものの、養成段階の学生であっても、前記のような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形成されつつあると想定できる(藤原ほか, 2016)。つまり、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見なせる。その意味で、養成段階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は、初任期(入職後1~4年程度の期間)における教師教育研究上の重要なテーマとなろう。

このように、教師の実践知の初期的な様態を、大学における学校現場体験を視野に入れつつ、それと入職後の実践経験の連続性を観点として探究することには、養成段階での教師教育の課題や、初任期教師のサポートの在り方を明確化するという意義を見出せる。しかしながら、初任期教師に関する研究が一定の蓄積を見出せるのに対して、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、その必要性が指摘されはするものの(姫野, 2013, pp. 312-313; 後藤, 2014, pp. 129-138)、管見の限りではほとんど見当たらない。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域において、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

以上のような新人教師の実践知の探究において、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, 2015; 藤原ほか, 2016)。図1に示したように、実践知のもっとも基本的で具体的なレベルは、体験そのものに即したイメ

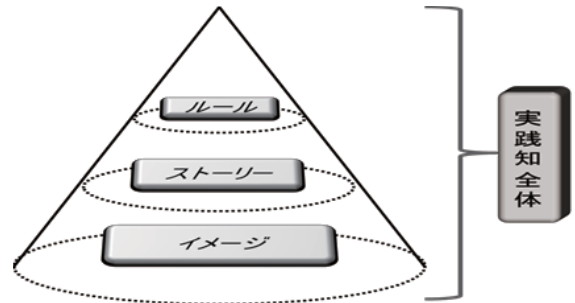


図1 実践知のレベル

ジである。イメージ・レベルには、実践を巡った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、実践上の行為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けるのが、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、それに基づきながらその場での出来事を想起し、そうした出来事を意味付け関連付けていく。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っての教訓=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。

このように実践知のストーリー・レベルが、イメージとルールの間中に位置付き両者を包括しているという点から、このレベルに即した探究は、他のレベルに比して有意味性がおおきいと見なせる。そうしたストーリー・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・レベルやルール・レベ

ルへと遡及していくといったアプローチが採れることになる。

2.2 実践知を巡る事例研究の意味

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を踏まえれば、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必要がある。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実践経験の物語テキスト＝事例を構成することが、基本的な課題となる。

こうした教師の実践知を巡る事例研究では、その研究結果が特定の教師の事例となるため、研究からどのような知見が得られるのかがつねに論点となる。つまり、事例研究は個々の教師の事実を示し得るものの、それが教師やその実践に関わった研究に対してどのような理論的意義を持ち得るのか、不明瞭だという点である。この論点は、事例研究における一般化可能性の問題に関わる (Moriceau, 2010)。そうした一般化可能性については、教師の実践知の探究に即した場合、次のような2つの観点から考えることができる (藤原, 2013)。

第一は、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である。受容者が教師の場合、描かれた別の教師の事例と、自らの経験の対照から、自身の経験の省察が生じることもある。また、受容者が研究者であれば、教師の実践知に関わる事例と、自らが研究を通して捉えている教師の実態の比較検討から、自身の研究の再考が生じることもある。

こうした個別的事例が持ち得る機能については、事例研究の方法論に関する議論の中でよく論及されている。その中でも、ステイク (Stake, 1995, p. 20) の提起する「事例の読み手自身が生み出す自然な (naturalistic) 一般化」という概念は代表的なものである。この点について、ステイク (Stake, 2000, p. 442) は次のように言う。すなわち、「事例研究者は社会的経験を観察し、それを報告することを通して読者を振付ける。知識は社会的に構築される……経験や文脈を描き出すことで、事例研究者は読者

が知識を構築するのを手助けする。」⁽²⁾

また第二は、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。事例研究では、データに基づいて教師の経験が記述されるとともに、そうした経験を巡るエピソードが解釈され、それを意味付けるに足るカテゴリーの生成が試みられる。言い換えれば、事例とは、物事のあるがままの記述ではなく、経験を巡るエピソードと、それに関するカテゴリーが組み合わせられた構成体だと見なせる。

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ことになる。この点に関わって、ステイク (Stake, 2000, p. 448) は、先行研究が提起する「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」することが、事例研究の1つの目的だと言う。ステイクの所論を踏まえつつ、事例と理論の関係を考えれば、次のようになる。すなわち、構成された事例におけるカテゴリーを手掛かりとして、その事例がどのような既存の理論と接点を持つのが示唆される。そうしたカテゴリーに媒介された事例と既存の理論の比較検討によって、事例を通じた既存の理論の修正や精緻化等が可能になる⁽³⁾。

以上のような一般化可能性に関わった2つの観点を踏まえつつ、教師の実践知を巡る事例研究は遂行されることになる。これらの観点は、事例研究から得られる知見の意義を評価する基準と見なせる。

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) の継続研究である。よって、研究参加者は、先の研究と同様、2014年度に本学を卒業した4名であり、彼らは2015年度より小学校 (3名)、特別支援学校 (1名) にて勤務している。

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、その返信にて承諾の意志を表明してもらい、後述のインタビュー時に同意書を提出頂いた。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を受けている。

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（藤原が単独で担当）の問い掛けに応じて、さらには他の教師の談話を受けて、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、2015年8月1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新人教師の実践知形成の範囲は、入職後から1学期終了時点までのものとなる。

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、前年のインタビュー（2014年12月1日）で語られた卒業時までの実習や実地体験活動における経験上の出来事を整理した表（藤原ほか、2016）が提示された⁽⁴⁾。これは、入職後の1学期間の実践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の考察

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テキストを構成していく。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と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括できるようなカテゴリーを生成しつつ、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、先行研究における初任期教師の実態についての理論的知見を比較しながら、本研究が持ち得る知見の明確化を試みる。

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、出来事の意味付けに関わった概念を《 》で、それら概念を包括するカテゴリーを【 】で表示する。

4.1 教師Fの事例

教師Fは、小学校に勤務し、2年生10数名の担任として教職生活を開始している。

Fの実践知には、まず【子どもの規範意識形成の模索】という特徴を見出せる。この点に関わって、インタビューでは、子どもたちがルールに自覚的になれるように、さまざまな働き掛けを行っていることが語られている。

たとえば、Fは、《学級の活動で率先して動ける子どもを褒める》ことを試みている。教室移動や給食等の際、誰か1人でも率先して動く子どもがいたら、〈全体がきれいにいく〉ことがあるものの、〈誰もしなかったら延々とできない〉状態が続いてしまうことがある。そこで、Fは、そのように動ける子どもがいた時は、〈大げさに褒める〉ことで〈他の子どもも真似をする〉よう働き掛けしている。ただし、Fは、2年生とは言え〈褒められたいからする〉のではなく、ルールを自覚して〈自主的に〉行動してほしいものの、まだそこまでは至っていないと感じている。

また、Fは《子ども同士のトラブルへの介入では言い分を傾聴する》ことも心掛けている。子どもの喧嘩やめ事があった際には、かならず一方の子どもから話を聴くようにし、片方が〈勝手に話をしようとする……許さない〉ことに留意している。つまり、子どもが話をする〈順序をはっきりさせる〉ことを徹底しないと、〈締めりのない感じになって〉しまい、介入がうまくいかないわけである。

さらに、《子どもが嘘をつかないよう毅然と対応する》ことも、Fが重視している働き掛けである。この点については、インタビューで次のように語られている。

〈子どもがこの先生には嘘をついてもいいとなるのが一番だめだと思っていて……たとえば喧嘩の時など自分を守ろうとして嘘をつくとか解決できないので……受容しようとするとう優しくなって、それも大事ですけど、優しくなりすぎると「この先生、誤魔化せる」となって、自分のやった悪いことを言わずに相手のことを言ってみたりして、話がややこしくなっていく。〈受容は〉だめではないですが、この先生ならちゃんと言おうとならないと……難しいですけど、成功してはいないと思いますが……「さっきこれ言ったね」と確認しながら、もうこれ以上嘘はつけないという雰囲気を作って……そういうのが大事なと。〉

このような【子どもたちの規範意識形成の模索】には、学生期に形成された萌芽的な実践知との連続性を見出せる。Fは、学生時のインタビューで、叱る基準を明確にした働き掛けや、トラブルを起こした子どもの思いを踏まえた上での謝罪の促しに関わる成功経験を語っている(藤原ほか, 2016)。Fは、そのような経験に基づく学生期の萌芽的な実践知に即しつつ子どもたちに向き合いながら、【規範意識形成の模索】に取り組んでいると見なせる。実践知に見出せるこの特徴は、通常学級を担任する他の2人の教師(U、Y)にも共通すると見なせるものの、Fの場合、上記のような具体的な働き掛けの場面についての多様な語りを見出せ、その点が個性的であると解釈できる。

このように、【子どもたちの規範意識形成】を【模索】しつつも、同時にFの実践知には、【子どもが自主的に深く学ぶ授業の希求】という特徴を見出せる。この点に関わって、インタビューでは、子どもたちが自ら進んで学んでいく授業を求めつつも実現できていない現状が語られている。

Fは、《子どもが活発に動く授業》ならば、いくつ実践できてはいると言う。たとえば、国語科の単元「ともさんはどこかな」では、〈クイズみたい〉に〈ヒントを出しながら探していくという授業なので、子どもも楽しんで〉活動することを促している⁽⁶⁾。また、道徳の授業では、教科の授業に比して自由に発言できるという〈安心感〉から、子どもたちの発言がさまざまに出て〈授業としてはしっかり盛り上がり終われる〉こともあると言う。

しかしながら、Fは、そうした《子どもが活発に動

く授業に留まってしまう》のでよいのかという思いを抱いている。それは、おおくの《授業で子どもの発言を引き出し活かせない》現実に直面していることによる。たとえば、授業展開を〈コントロール〉する意識から、授業では〈子どもたちの自由な発想〉やそれによる〈練り合いがないまま終わってしまう〉ことが多々あると言う。そのため、他の子どもが〈答えを言うから待っておこうという雰囲気〉や〈後で答えが出るから聞いておけばいい〉という態度が、子どもたちの中に根付いてしまっている。こうした〈いつも同じ人を当てて発表〉させる〈淡泊〉な授業の現実をどう打破していくか、Fは〈分からない〉のが現状だと言う。このように、《子どもが活発に動く授業に留まってしまう》ことや《授業で子どもの発言を引き出し活かせない》ことが相俟って、【子どもが自主的に深く学ぶ授業の希求】という認識が生まれていると解釈できる。

以上の【子どもの規範意識形成の模索】と【子どもが自主的に深く学ぶ授業の希求】という教師Fの実践知を特徴付ける2つのカテゴリーを比較した場合、そこにはアンビバレントな志向性を見出せよう。つまり、新人教師として直面した子どもの現実から、さらには前述の学生期の萌芽的な実践知に即して、生活指導場面で子どもに自制を求める実践を展開しつつも、同時に学習指導場面で子どもの自主的な学びを重視しているという両義性である。こうしたアンビバレントな志向性を内に抱えている点は、Fの実践知の個性的な様態と解釈することができよう。

4.2 教師Uの事例

教師Uは、小学校に勤務し、2年生10数名の担任として教職生活を開始している。

Uの実践知には、まず【子どもたちとの一体感】という特徴を見出せる。この点に関わって、インタビューでは、子どもを〈かわいい〉とする語り口が多用されながら、学級の子どもたちに対して《うちの子という感覚を持つ》ことや、自分は《学級の中の1人という感覚を持つ》ことが語られている。

Uは、たとえば〈校長先生が「よかったね、2年生」って言ってくれると、自分のことみたいにうれしい〉と語り、この点について〈自分が褒められてうれしいというのではなく……(子どもといっしょになっ

て)「ありがとうございます」という感じ)だと言う。こうした捉え方の背景には、〈うちのクラスの子もたちのこんないいところを知ってほしい〉という、学級の子もたちに対する《うちの子という感覚》を見て取ることができる。

また、そうした《うちの子という感覚を持つ》ことは、自分を《学級の中の1人》と見なしていく認識とつながっている。この点について、Uは、学級の中の自身の〈ポジションとしては教える-教えられる〉関係に位置付くものの、子どもを相対化しつつ寄り添うのではなく、〈自分がクラスの中に入っていて〉、〈2年生のクラスの中の1人〉として〈壁がないような感覚〉があると語っている。

こうした【子どもたちとの一体感】をUがうまく持っている点は、他の3人の教師とはおおきく異なっている。つまり、他の教師たちには、たとえば子どもが他者に褒められた際〈よかったねという感じで〉(教師Y)接するような、幾分とも子どもに対する相対的な構えを見出せるのに対して、Uの場合は、子どもたちとのより直接的な親密さを重視するという構えを見出せることになる。

以上のことから、教師Uは、子どもたちとの良好な関係を築くことができ、実践では余裕がある状態と解釈できよう。この実践における余裕という点は、Uの実践知の今1つの特徴である【実践における創意工夫のスタンス】に関連していく。この点に関わって、インタビューでは、いくつかの【実践における創意工夫】が具体的に語られている。

まず、《子どもに応じて活動を変更する》ことである。他の教師が、国語科の授業の〈力が付いたかどうか分からない〉(教師F)故のむずかしさを語っているのに対して、Uは単元のまとめに位置付ける表現活動に関わり、子どもたちとともに〈何をしようかと考える〉余地がある点に〈楽しさ〉を見出している。たとえば、単元「お話クイズをしよう-ミリーのすてきなぼうし」では、教材文の読み聞かせの段階で、〈子どもたちの方から〉描かれている「すてきなぼうし」とはどんな帽子だろうかという問いのが出てくる⁽⁶⁾。事前の計画では教材文を使ってクイズを作って出し合うことが、単元のまとめに位置付くはずだったものの、子どもたちの問いに応じて〈自分たちで帽子を作ろう〉というまとめにする。あわせて、クイズを出し合

うという活動を、帽子作りで〈こういうところを工夫しましたということを説明する〉活動へと変更していくことになる。

また、《教科間の学習内容を関連付ける》という工夫も語られている。Uは、国語科教材の「スイミー」の授業で、「スイミー」らちいさな魚の集団が、おおきな魚の形には〈たくさん練習しないと……なれなかったというのを読み取れた子ども〉がすくなく感じていた。そこで、体育のプール学習の際、水の中で子どもたちに「スイミー」たちのように魚の形になってみようとして働き掛ける。こうした国語科の学習内容と関連付けて体育科の授業を实践した授業の様子について、Uは次のように語っている。

〈意図的には組んだのですが……やり方自体は示して……それをデジカメで撮って、どうやったらきれいな魚になるか何回も見せ合って、こうやったらいいというのも子どもから出てきて……一応体育の授業と思ってやっています、2年生は水遊びなので……ほんとに思い付きですが……(写真は)学級通信にも載せて、指導教員の先生に(見せたら)「魚っぽいね」と言われて。10数人しかいないので、外枠だけの魚なんですけれども……「スイミーの約束、何だった？」って言ったら、子どもから「自分の持ち場を守ること」、「決して離ればなれにならないこと」とか出てきて「あ～手が離れた」なんて言いながら……その体育は本当に印象に残っています。)

さらに、Uは、《子どもたちと話し合って活動内容を向上させる》という工夫についても語っている。Uは、給食をはやく終わらせるために、学級会での話し合いを繰り返しながら、子どもたちの活動の改善を試みている。すなわち、給食の終了時間の競争相手として他学級を想定し、〈特活の時間を使って子どもたちとどうやったら……勝てるか〉を話し合いつつ、〈やってみようという雰囲気〉を作り出していく。その上で、〈班で食べていると……しゃべっていて食が進まない子〉がおおいたため、給食時間終了の10分前になると〈カウントダウンして、今からラストスパート〉だと指示し、〈パンと手を叩くとシーンとなって〉いくような働き掛けを行っている。

こうした【実践における創意工夫のスタンス】には、小規模学級であるため〈思い付きで楽しそうだからこ

れやろう)と試みられる環境が要因となっている一方で、学生期に形成された萌芽的な実践知との連続性も見出せる。Uの学生時の実践知には、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を見出せている(藤原ほか, 2016)。このような志向性は、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】として発露していると見なせよう。

以上のような【実践における創意工夫のスタンス】というカテゴリーを通して理解できるような出来事の語りは、他の教師に見出しにくい。その意味で、このカテゴリーで特徴付けられる志向性を、Uの実践知の個性的な様態と解釈することができる。

4.3 教師Yの事例

教師Yは小学校に勤務し、2年生30数名の学級担任として教職生活を開始している。

Yの実践知には、まず【子どもを叱ることへの意識的な取り組み】という特徴を見出せる。この点に関わって、インタビューでは、「学級の困難さ故に叱らざるを得ない」ことや、「学級担任としての責任において叱る」ことが語られている。

Yが担任した学級は、学級開き前の〈引継ぎの時に「2年生で残念だね」〉と言われるような状態であった。先輩教師から〈最初の1ヶ月で締めなかつたら、この学級は絶対崩壊する〉とも助言されるような学級へ〈飛び込む〉こととなったYは、〈人を傷付けることと危ないことをした時は絶対に叱るから〉と子どもたちに伝えつつ、〈とにかく怒ったら怖い先生というのを示さないといけない〉という構えで、子どもたちに向き合っていく。そのように〈最初の1か月間は……厳しめ〉に取り組んだ結果、学級としては〈今は何とか〉なっているものの、〈ぎりぎりのラインを彷徨っている感じ〉だと言う。こうした《学級の困難さ故に叱らざるを得ない》取り組みについては、叱っている時に子どもが〈全然反省の目ではない〉ことがあり〈どうしても感情的になってしまう〉ケースに忸怩たる思いを抱きつつも、〈我慢の戦い〉だとYは意味付けている。

このような叱ることに関わっては、学生期に形成さ

れた萌芽的な実践知との連続性を見出せる。Yは、実習時に〈正面から叱ることができないと、教師として一人前になれない〉と指導を受けた経験を重く意味付けており、この点を教師になった時の課題として自覚していた(藤原ほか, 2016)。新人教師としてその経験を〈肝に銘じて4月から臨んだ〉ことが、児童数がおおかつ〈むずかしい子はおお目〉という状況に直面したことと相俟って、上記のような実践につながったと言える。つまり、萌芽的な実践知が、入職後の状況の中で強化されていったわけである。とは言い、〈担任の先生がいる〉実習時とは違い、現在は〈自分の責任で学級を動かさないといけない〉わけであり、「学級担任としての責任において叱る」という点は、学生期の萌芽的な実践知と内実が異なる面もあることになる。

以上のような【子どもを叱ることへの意識的な取り組み】というカテゴリーを通して理解できるような出来事の語りは、より少人数の学級を担任する他の2人の教師(F、U)には見出せない。その意味で、このカテゴリーで特徴付けられる志向性を、Yの実践知の個性的な様態と解釈することができる。

そうした【子どもを叱ることへの意識的な取り組み】を実践せねばならないという困難な状況を、Yは【実践のルーティン化の試み】を通して何とか乗り越えようとしている。この点に関わって、インタビューでは、「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」ことが語られている。

たとえば、Yは給食指導において、当初落ち着かなかった状況を、〈きちんとできている列から取りに行きなさい、というシステム〉を採り入れながら、改善したことを語っている。この活動の型に子どもたちが慣れることを通して、〈最近は言葉で指示しなくてもジェスチャーだけで〉進むようになっている。また、〈人数もおおく私のつよい子どもがおおい〉学級のため、集団活動で〈私が……〉と言う子には「みんなの時間だよ」というように、「みんなの」というのをキーワードにして働き掛けていると言う。このような〈きちんとできている〉ことや〈みんなのクラス〉という点を〈意識〉させるといった、「子どもたちに活動の意味の理解を促す」ことが試みられている。

一方、授業実践については、「展開パターンを明確

にする》試みが、とりわけ算数科の授業を巡って語られている。たとえば、〈自力解決の時に自分の考えを書ける子は……10人ぐらい〉いることを把握しているので、その子どもたちを意図的に指名しつつ、〈どう考えたのかももう1回説明してみて〉と何度か説明を繰り返させながら、全体の理解を促していくといった〈パターン〉を採っている。こうしたことから、初任者研修として公開した授業でも、〈どうしたらいいか見通しを立てて……自力で解決〉させる、〈やり方を説明できる子が全体で説明して、その後確認のペアトーク〉を行うといった展開を、〈自分の中で見通しがしっかり持っている状態〉で実践できている。この授業については、参観した教育委員会の主事からも〈「まあまあやっていましたね」という評価〉を得たと言う。

しかしながら、《授業の展開パターンを明確にする》ことは、算数科以外では実現できていない現状がある。この点について、Yはインタビューで次のように語っている。

〈算数は、パターン化ではないですけど、子どもたちもパターンに慣れてくるのでしやすいですね。国語がむずかしいです、説明文はまだいいんですが。1学期の(物語文の)「お手紙」は……(人物の)気持ちを問うた際に、子どもの応答でそれはおかしいというのはなくて、算数は答えが1つですけど、反面、国語はそういう考え方も間違いでないね、という感じで。それに合わせて授業展開を変えたりというのは、スキルがなくて全然できなくて。子どもの意見をないがしろにしてしまうこともあって、もっと意見を活かせただろうな、というのは振り返りの時に思います。〉

以上のように、《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》ことによる【実践のルーティン化の試み】というカテゴリーでもって、Yの実践知を特徴付けるのは可能であるものの、それに対応する実践が十全に実現できているわけではない。その要因について、Yは子どもが〈45分間座って授業をというので手一杯な部分〉があること、〈授業を考えられるのは家に帰ってからしかない〉ことによる〈研究の不足も大きい〉点を挙げている。つまり、【実践のルーティン化の試み】によ

って安定した実践を目指しつつも、教科の特性への不慣れ、子どもの困難な状態、準備不足等のため、その【試み】には同時に不安全感が伴っていると解釈できることになる。

4.4 教師Nの事例

教師Nは特別支援学校に勤務し、1年生数名の担任(他の教師1名と共同)として教職生活を開始している。

Nの実践知には、まず【次の学年への引き継ぎに対する責任感】という特徴を見出せる。この点に関わって、インタビューでは、《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》ことが語られている。

Nは、特別支援が求められる子どもたちについて、〈学校生活の上での最低限のことはできるようになってもらわないと、この子たちが困る〉という思いから、〈日々を疎かにしていざらいつまでもできない〉ので〈積み重ね〉が重要と見なしている。こうした自覚は、子どもが〈困る〉という理由とともに、〈来年は別の先生が持つ〉ため、〈ある程度できるようにしておかないと〈何をしていたんだ〉となる〉という〈引き継いで〉いく意識にも由来している。

このような《日々の積み重ねを重視する》ことは、《子どもに自立的な活動をさらに励ます》ことにつながっていく。たとえば、子どもの中で比較的自立度の高い1人には、〈うちの学級はもっとしんどい子が多いので、本人にはきついと思うけど「ちゃんと頑張ってる」という感じで〉働き掛けている。つまり、より細やかな支援の必要性を認識しつつも、〈その子に率先して動いてもらわないと〉、授業をはじめ学級でのさまざまな活動を活性化することができないため、〈その子をいかに乗せるかが大事〉になると言う。

このように、自立のために多面的なケアが求められる子どもとの関わりの中で、自身が〈戦力で逃げずにしかもきちんと動かさなくてはいけない〉という〈プレッシャー〉を感じつつ、Nは【次の学年への引き継ぎに対する責任感】を抱いていることになる。この種の【責任感】をつよく感じている点は、通常学級を担当する他の3人の教師と比べた場合、Nの実践知の特徴として際立っている。他の教師も、当然そうした【引き継ぎ】の重要性は認識しつつも、〈今のことが

精一杯) (教師 F) というのが現状と見なせる。その意味で、このカテゴリーで特徴付けられる志向性を、N の実践知の個性的な様態と解釈することができる。

しかしながら、こうした【引き継ぎに対する責任】を果たす場では、ともに担任をする先輩教師との協働がつねに発生し、キャリアのあるこの教師の眼差しに日々晒されることになる。この点に関わって、〈何をやればいいのか分からないのに動いている〉状況の中で、〈何をやってるんだと思われてるな〉と《先輩教師の眼差しが気に懸かる》ことが多々あったと語っている。そうした通常学級では見られない密接な同僚関係故にストレスを感じる状況は、一面では自己の能力に起因するものの、それだけではなく先輩教師との《実践への構えの違いに戸惑う》ことも関わっていたと、N は語っている。つまり、N が大学で学んだ特別支援教育論は、〈問題が起こった時にそこにこだわらない〉ことを重視し、〈他のものを与えていい方向へ持っていかうとする〉ことを推奨していた。一方、もう 1 人の担任は〈そこにこだわって〉、〈何かまづいことがあった時にやめさせないと〉いけない、〈だめことはだめと教えなければならぬ〉という構えであった。

N としては、働き掛けを〈見ているとうまくいことがたしかにおおく〉、その教師を〈実力のある先生〉だとは理解していた。しかし、たとえば〈ちゃんとできている人から順番〉といった働き掛けの場合、求められたことができず〈気持ち折れる子がいて……もうやらない〉となってしまうこともあった。こうしたことから、〈そこまで規律をきちんとさせなくてもいいのではないか〉、子どもたちの活動への〈参加を大事〉にすべきではないか、と〈子どもとの向き合い方〉の違いを感じ、この違いから自己の構えを〈否定された〉ような戸惑いを抱いていたわけである。

こうした《実践への構えの違い》に悩んだ結果、N は 1 学期の終わりの頃に、もう 1 人の担任である《先輩教師に合わせることを優先させる》心境に至っている。この点について、N はインタビューで次のように語っている。

〈こだわりは捨ててその先生のやり方でやろう、その先生がこだわっていることにこだわろうと。(1 学期末からそう思い始めたのは) 同じ学校の初任者の……人と話した時に、その人も 2 人体制で、一方のベテランの先生もいい先

生なんですけど、合わせにくいところもあって……その人は、こだわらずに仕事だって割り切って……もうすこし余裕をもってできるように仕事から距離を置くとか、そういうようにやっていると言っていて、じゃあ(自分も)そういうようにしてみようと思って……(同僚との関係では相手に合わせて)でないと、やっていけない、保たないというのがあって……やり方はどちらでもよくて、要は子どもが動けばいいので……その先生と子どもとの関係でできることも、自分と子どもとの関係ではできない時もあるので、その時はそのやり方だと思うし、客観的にこの先生はこのやり方でやるんだなという捉え方で。)

このように、N は《先輩教師の眼差しが気に懸かる》状況の中で、《実践への構えの違いに戸惑う》ことを経験しつつ、最後は《先輩教師に合わせることを優先させる》といった【実践への適応的なスタンス】を持つに至っている。こうした事態は、N が養成段階で学習した子ども主体の教育論と、入職後の現実が齟齬を来しているとも解釈できる。

しかしそれだけではなく、N が学生期に形成した萌芽的な実践知と、特別支援学校の現場で形成していく実践知が連続性を持っていない事態とも解釈できよう。N は、学生時のインタビューで、子どもに自然と気付きを促すような働き掛けや、パニックになった子どもに寄り添いつつ受容する働き掛けに関わる成功経験を語っている(藤原ほか, 2016)。そうした経験に由来する子どもの主体性重視に関わった萌芽的な実践知が、入職後の現実の中で連続的に豊富化されていくのではなく、〈否定〉されることになったわけである。ここには、学生期の萌芽的な実践知形成と、入職後の初期的な実践知形成の在り様の断絶が見出せるのであり、この点はこれまで述べてきた 3 人の教師に見られる両者の連続性と大きく異なっている。

5 考察

4 における事例構成を踏まえて、以下、これら事例と、先行研究における初任期教師の実態についての理論的知見を比較しながら、本研究が持ち得る知見の明確化を試みる。

5.1 「教師主導型」授業に陥る要因：教師 F

吉崎・新井(1997)は、「臨採経験のない」新人教師

46名を対象にした質問紙調査で、「1年間の教職経験」についての自由記述を促している。その結果、1学期の「授業実施」の状態として、「計画通り進めたい気持ち強い」ため「教師主導型」になりがちだという知見が示されている。新人教師が入職初期段階で、「計画」に固執する「教師主導型」授業に陥ってしまうことは、一般論として容易に想定でき、吉崎らによる知見はこれを確証していると言える。

この点を、4.1で述べた教師Fの事例に即して考えてみると、Fの実践知にも、〈コントロール〉の意識から《授業で子どもの発言を引き出し活かせない》故の【子どもが自主的に深く学ぶ授業の希求】という、「教師主導型」授業を改善できない不全感が見出せている。こうした点は、F自身の授業技術上の問題とも見なせよう。しかし、Fの場合、【子どもが自主的に深く学ぶ授業の希求】という実践知の特徴は、【子どもの規範意識形成の模索】とアンビバレントな関係にあった。つまり、【規範意識形成の模索】という生活指導場面で子どもに自制を求める働き掛けの反復は、授業における学習での子どもたちの構えにも浸潤し、〈自由な発想〉やそれによる〈練り合い〉を生起しにくくすることの1つの要因になっているとも解釈できる。したがって、新人教師の1学期における「教師主導型」授業の生起は、一般的傾向としての「計画」への固執だけではなく、生活指導場面での子どもへの関わり方にも影響を受けている可能性を、Fの事例は示唆していると言えよう。

5.2 省察的教師の育成の必要性：教師U

石原（2012）は、新人教師を含む当該年度正規採用教師225名を対象とした質問紙調査を通して、彼らが抱える実践上の「困難」について量的分析を行っている。分析結果を踏まえつつ、「大学における養成において十分に『実践的指導力』を育成されていない」が故に、とりわけ臨時任用経験を持たない新人教師が「多くの困難を認識」しているという知見が示されている。その上で、『『実践的指導力』形成』には「実際の指導場面とそのふり返りが重要」であり、そのため「現状の教育実習より長いスパン」の体験の必要性が提起されている。

この点を、4.2で述べた教師Uの事例に即して考えてみると、Uの実践知の特徴である【実践における創

意工夫のスタンス】から、その「実践的指導力」の発露を見て取ることはできよう。この「指導力」は、Uの学生期の学校現場体験（実習と実地体験活動全体で386時間）とそのリフレクションに由来していると思なせる。とは言え、学校現場体験の時間数で言えば、Uは4人の教師の中で最小である（藤原ほか、2016）。Uの場合、【実践における創意工夫のスタンス】は前述のように、実践における判断への焦点化の意識という特徴を見出せる、学生期の萌芽的な実践知と連続しつつ形成されている。つまり、学生期の学校現場体験の量的拡充はたしかに望まれるものの、それだけでなく、実践における判断を対象化して検討し、その結果を次の実践の構想へとつなげていくようなリフレクションの構えの育成こそ重要である。そうした構えの学生期における育成の必要性を、Uの事例は示唆していると言えよう。

5.3 実践の安定化を促す要因：教師Y

曾山（2014）は、新人教師を含む新規採用教師9名を対象に、1年間に複数回実施したインタビューを通して、その実践経験を質的に分析している。その結果、1学期から夏休み期における彼らの経験を特徴付ける概念の1つとして、「自分らしいあり方が明確になる」ことが挙げられている。この概念＝「上位概念」を構成する「下位概念」の1つとして「自分だからできることを探求する」ことが位置付けられ、その定義が「『これならできる』と思える分野を確立する」こととされている。

この点を、4.3で述べた教師Yの事例に即して考えてみると、Yの実践知の特徴である【実践のルーティン化の試み】は、『『これならできる』と思える分野を確立する』試みであると思なせる。ただし、曾山（2014）によれば、こうした「自分だからできること」の「探求」は、「子どものとの関係で癒される／子どもに慕われる」ことや「余裕ができる」ことに、「影響」を受けて成立してくるものと見なされている。一方、Yの場合は、【子どもを叱ることへの意識的な取り組み】を実践しなければならないという困難な状況が、【実践のルーティン化の試み】を生み出していた。つまり、新人教師が自身の実践を安定したものにしていく試みは、一面ではたしかに子どもとの肯定的な関係によって促進されるものの、他方では子どもと

の困難な関係を乗り越えるようとする企図も、その促進の要因となり得ることを、Yの事例は示唆していると言えよう。

5.4 リアリティ・ショックの要因：教師N

原田・中村(2008)は、現職教師68名を対象とした質問紙調査を通して、「教師イメージ」の入職前後における変化について量的分析を行っている。その結果、入職前の準備的な学習による「期待」と入職後の「現実」の「ギャップ」から生じる「リアリティ・ショック」(シャイン, 1991, p.105)が、教師の場合「使命感」の必要性といった「理想的なもの」から、教師を「技術者」と見なす等の「現実的なもの」への、「教師イメージ」の「変化」と捉えられている。

この点を、4.4で述べた教師Nの事例に即して考えてみると、Nの実践知の特徴である【実践への適応的なスタンス】は、先輩教師との《実践への構えの違いに戸惑う》というリアリティ・ショックを、自己の実践の捉え直しを通して何とか緩和していった結果と見なせる。ただし、Nの場合、前述のように、子どもに寄り添った現実の中で形成された学生期の萌芽的な実践知が、入職後の現実の中で〈否定〉された故のリアリティ・ショックであった。つまり、かならずしも、入職前の「理想」化された観念的な「期待」が、入職後の「現実」と齟齬を来したわけではない。というよりも、萌芽的な実践知形成と入職後の初期的な実践知形成の在り様の断絶、すなわち子どもとの関わりで他の教師との協働が必須か否かという実践知を形成していく場の異質性が、リアリティ・ショックの根源にあると解釈できる。したがって、リアリティ・ショックの要因としては、入職前後の「理想」と「現実」のずれだけではなく、萌芽的な実践知形成と初期的な実践知形成の在り様の断絶性も想定できることを、Nの事例は示唆していると言えよう。

6 結論

以上の議論を踏まえつつ、最後に、本研究が持つ意味を明確化しておこう。

まず、上記4人の教師の事例が、その受容者に「自然な一般化」を引き起こすか否かという点は、読者の判断を待つ他ないものの、それらの事例を通した既存の理論の「相対化」については、修正(5.1、5.3、

5.4)や精緻化(5.2)の一端を示せたと考えられる。

また、養成段階での課題や、初任期教師のサポートの在り方の明確化に関わり、入職後の初期的な実践知を、学生期の萌芽的な実践知との連続性を観点として探究した本研究の知見は、次のような含意を持ち得ると見なせる。すなわち、養成段階については、実践における判断に焦点化していくようなリフレクションの構えの育成(5.2)、学級の困難な状況と向き合えるような実践のルーティン化の構えの育成(5.3)、を課題として挙げることができる。また、初任期教師のサポートについては、実践に対する志向性そのものを捉え直してみるようなリフレクションの推奨(5.1)、リアリティ・ショックをマネジメントできるような学校内支援体制の構築(5.4)、を課題として挙げることができる。

注

(1) 本研究で言う新人教師(beginning teacher)とは、正規採用か臨時任用かを問わず大学卒業後、初めて教職に就いた者のことを指す。類似の用語としては、新任教師、新採教師があるものの、これらの用語では、臨時任用を経て正規採用されたのか、それとも卒後すぐなのか、その区別が判然としないためここでは用いない。また、初任期という場合は、いまだ教師として一人前に達していない、すなわちnoviceである時期を意味し、新人として入職後4年目程度までの期間が想定されている。

(2) モリソ(Moriceau, 2010)は、事例の一般化可能性に対する研究上の立場の1つとして、「構築主義的アプローチ」を挙げており、本研究もこの立場を採っている。また、ステイクの言う「自然な一般化」と類似した観点からの一般化可能性に関する議論としては、バシー(Bassey, 1999, pp.51-53)、トーマス(Thomas, 2011, pp.213-215)を参照。

(3) ステイク(Stake, 1995, p.8)は、理論に対して事例が「対抗的(counter)」な事例になる場合と、「支持的(positive)」な事例になる場合があるとしている。前者では事例による理論の修正が、後者ではその精緻化が起こり得よう。なお、ここで論じている事例と理論の関係は、理論の検証(theory testing)、すなわち研究を通して構成された理論を確認するために、サンプリングされた個別的事実を調査することには該当しない。

(4) 藤原ほか (2016) 掲載の実習や実地体験活動において体験された出来事の表は、このインタビューの時点で作成済みであった。

(5) 光村図書版教科書所載の単元で、おおくの人間がちいさく描かれた絵の中から1人の人物を選び、その様子を描写して他の子どもに探すことを促す学習が行われる。

(6) 光村図書版教科書所載の単元で、教材文からクイズを作りつつ、それを読み深めていく学習が行われる。

文献

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

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 (2013). 教師のライフヒスト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.

濱原泉, 藤原顕 (2015). 教育実習と連動した学校アシスタント活動の組織：福山市立大学教育学部における「実地体験活動」の試み. 文部科学教育通信, 357, 26-27.

原田ゆきの, 中村菜々子 (2008). 新任教師のリアリティ・ショックに関する予備的検討. 心理相談センター年報, 3, 9-13.

石原陽子 (2012). 教師の「実践的指導力」育成に関する考察：新任教師の属性に着目して. プール学院大学研究紀要, 51, 203-216.

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.

Moriceau, J-L. (2010). Generalizability. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research* (Vol.1, pp.419-422). Thousand Oak, CA: Sage.

シャイン, E. H., 二村敏子, 三善勝代 (訳) (1991). キャリア・ダイナミクス. 白桃書房.

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.

Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oakes, 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. ステイク,

油布佐和子 (訳). (2006). 事例研究. デンジン, N. K., リンカン, I. S. (編), 平山満義 (監訳), 藤原顕 (編訳), 質的研究ハンドブック2巻：質的研究の設計と戦略 (pp. 101-120). 北大路書房.

Thomas, G. (2011). *How to do your case study: A guide for students and researchers*. London: Sage.

ヴォーン, S., シナグプ, 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.

吉崎静夫, 新井孝喜 (1997). 初任教師の授業力量形成に関する研究. 日本女子大学紀要：人間社会学部, 8, 227-238.

付記

本研究は、福山市立大学2015（平成27）年度重点研究費による助成を受けている。

(2016年10月24日受稿, 2016年11月18日受理)