Bulletin of the Educational Research and Development,Faculty of Education, Kagoshima University
2022, Vol.31, 134-143

論文

教職大学院におけるナラティヴ・アプローチの試み
ー「学校における実習」の省察活動の充実に向けてー

小久保博幸［鹿児島大学教育学系（教職大学院）］
廣 瀬 真 琴［鹿児島大学教育学系（教職大学院）］
上仮屋祐介［鹿児島大学教育学部附属特別支援学校］

Trialing a Narrative Approach in the Graduate School for Teacher Education:
Working toward Enhancing Reflection Activities for Teaching Practice

KOKUBO Hiroyuki, HIROSE Makoto and KAMIKARIYA Yusuke

キーワード：教職大学院、ナラティヴ・アプローチ、省察、実習、物語

1. はじめに

教師教育の高度化は全世界的な傾向であり，我が国においても，修士レベルでの教員養成と教育現場での実習を核とした学びを特徴とした教育系専門職大学院（以下,「教職大学院」）が全国において展開されている（油布，2016)。各教職大学院においては，①若年層対象（学部新卒学生)，②ミドル層，③管理職層のキャリアステージへの対応，④教科教育系，⑤生徒指導系，⑥特別支援教育系，⑥その他（幼稚園，教育行政職等）などの多様なコースが設定されているが（大竹ら，2020)，その設立の理念は,「学び続ける教員」を支援すること,教員の実践力をさらに高めることである（鈴木ら，2016）とされている。

この理念を実現するために，教職大学院のカリキュラムにおいて必修となっている「学校における実習」（以下,「実習」）について，文部科学省は，学部段階における教育実習の延長ではなく，自ら学校における課題に主体的に取り組むことのできる資質能力を培うものであること，現職教員学生については，実習は，自らの教育実践とは異なる実践を客観的に観察し，体験・参画することにより，自らの実践を相対化し，その上で教職大学院においてさらに伸ばすべき自らの資質能力の研究・育成を計画する機会とする必要があることを述べている。担当教員（大学教員）の指導のもとで実習を行うことにより，学生は，理論と実践の往還・融合によって教師としての実践力を高めていくことが求められているのである。

それでは,教職大学院における実習の省察･振り返りは,いかに行えばよいだろうか。姫野ら(2006)は，実習における事後学修は，思い出を漠然と振り返ったり，講義形式で一方的に知識を与えたりするのではなく，実習生それぞれの体験に基づいた省察をする必要があること，その際は実習日誌等を積極的に用いて具体的な取組とすることの重要性を指摘している。また，竺沙（2016）は，教職大学院における実習は，省察と判断に基づくケース・メソッドの手法により，研究として展開す

ることが教育実践の高度化のために不可欠であると述べている。これらのことは，清水（2017）が「教職大学院では，省察や振り返りの充実において強みを発揮できることを最大限に発揮して，その良質な学びの機会を提供することが課題」であると述べていることとも関係するであろう。つまり，実習における具体的場面を自らの理論的知識に基づいて振り返ったり，具体的場面での経験により個性的で状況依存的な知識である実践的知識が形成されたりするといった，理論知と実践知の往還・融合を実現するための省察による学びの在り方について検討することの必要性を示唆したものであると捉えることができる。

実践知の省察について，藤原（2015）は,「教師が体験に由来するイメージに基づきつつ実践上の出来事を想起し，そうした出来事を意味付けながら，諸々の出来事を関連付けていく営み」であるとし，実践知へのアプローチ手法として,「ナラティヴ・アプローチ」に基づく他者に向けた自己の体験の語りの有効性を述べている。このアプローチは，教師の経験を多面的に深く捉える上で，教師が実践に関わって記した「意味付けられた出来事の関連，すなわち実践経験の物語」を作成し，相互に語ることによって，実践知の省察の充実を図ろうとする,「語り手に体験の語りを促しつつ，聞き手が共同的にその意味を探究していくことを中心的な方法」であり,「省察概念を軸とした教師教育の方向性を検討する上で，有意味な視点」（藤原，2011）であると考えられる。

また，学習者自身の経験の丁寧な記述をもとにした省察を行うことについて，村井（2015）は,「当時の状況の中に自らを今一度投げ入れ，さらに自身の思考・感情・欲求・行動を追体験することで,よりアクチュアルな気付きへとつながることが明らかになった」としているが,このことは,経験の物語を作成することの有効性を示したものであると言えよう。教師がそれぞれの子どもにどのように対応することが適切であるかを判断し，行為することを迫られている場を「教育的な契機（pedagogical moment)」というが，特に，教職大学院生にとって，それまでほとんど経験したことのない特別支援学校を舞台として実習を行うことは,「教育的な契機」における自らの関わりの在り方について懸念する局面に多く立たされること，換言すると「複雑性，不確実性，不安感，同時性，価値観の衝突」といった特質をもった場面と多く遭遇することが十分に想定される。

実習に係る省察の実際とその在り方については，保健・福祉分野での実習（例えば，武田・渡邉，2012；福田・長見，2020；馬塲ら，2021）や大学・教職大学院における実習（例えば，岡田ら，2019；大竹ら，2020）など，実習日誌への記述を活用したテキストマイニング法（定性的・質的な文章データ等を定量的な方法で数値化・分析し，関連因子等を可視化する手法）による先行研究が数多くなされている。中でも，大竹ら（2020）は，教職大学院における「マネジメント型実習」について実習日誌に記録された活動内容をテキストマイニング法で計量的に分析することを通して，管理職層教員学生，ミドル層教員学生の特性を判断し，実習の課題を教職経験に応じて明確に意識させながら個別に指導していくことの必要性を明らかにしている。

以上のことを踏まえて，本研究においては，鹿児島大学大学院教育学研究科学校教育実践高度化専攻（教職大学院）における特別支援学校を舞台とした実習の省察や振り返りにおいて，教師自身の「他者に向けた自己の体験の語り」に着目する教育方法としてのナラティヴ・アプローチを用い

ることを通して,学生が何を経験し,そこから何を学んでいるかを明らかにすることを目的とする。

2.研究方法

2.1 実習について

【概要】

本研究で取り上げる実習は，2020 年 11 月 9 日から 13 日までの 5 日間で実施された「重点領域実践実習Ⅱ」（1 年次後期に実施，必修科目）である。本実習は，鹿児島県の地域課題（特に，特別支援教育）に対応する教育実践力の獲得を目的として，鹿児島大学教育学部附属特別支援学校（以下，「附属特別支援学校」）で行われるものである。

【到達目標】

＜学部新卒学生及び現職教員学生共通＞

個別の教育支援計画や個別の指導計画を踏まえた授業や指導計画をデザインすることができる。

＜主として現職教員学生＞

個別の教育支援計画や個別の指導計画に基づき授業や指導を行い，その成果や課題点を検討することができる。

【授業計画】

(1) オリエンテーション，事前学修

- 実習内容について確認する。
- 鹿児島県における特別支援教育の制度面・実践面の現状を知り，課題分析を行う。

(2) 実習（附属特別支援学校）

- 個別の教育支援計画，個別の指導計画等を踏まえた授業づくりに取り組む。
- 授業づくりにあたっては，事前･事後に附属特別支援学校の担当教員と授業ミーティングを行い，授業の意義，価値及び教材・教具の考え方，個別の指導計画との関連などについて学んだり授業の省察を行ったりする。
- 授業ミーティングを経て作成した学習指導案を検討し，授業担当教員と学習活動の展開や手立てなどを共有する。
- 実習期間中に授業ミーティング→授業→授業ミーティング→授業改善の流れを経験することで，より実践的な授業づくりを経験する。

(3) 事後学修

- 実習の記録（デジタルポートフォリオ）を基にして，学生と教員のグループで振り返りを行う。
- 実習の記録やグループでの振り返り等をもとに,「実習における体験物語」を作成･提出する。
- 教職大学院における共通科目（特に第 1 領域の「特色ある教育課程とそのデザイン」）との関連を図りながら，省察活動を行う（附属特別支援学校を再訪問する）。
- すべての過程において，関係機関（県総合教育センター）との連携を図り，特別支援学校に関する事前学修や実習中の検証授業時の授業研究への参画等を依頼している。

Table 1　教示内容

あなたと児童生徒や附属特別支援学校の教員との関わり，観察を通して最も印象に残っている出来事について，その時の感情や思考（考えたこと）を説明しながら，実習におけるあなたの体験物語を作成してください。ある出来事や場面について詳しく取り上げてもよいですし，実習生活全般について取り上げる方法で物語を作成しても構いません。（タイトルは自由です。）

2.2　対象

令和 2 年度入学の教職大学院生 17 名

- 学部新卒学生 7 名
- 現職教員学生 10 名（小学校 3 名，中学校 5 名，高等学校 1 名，特別支援学校 1 名）

2.3　データの収集方法

本実習においては，日々の実習記録と合わせて，「実習における体験物語」（タイトル自由，A4 用紙 4 ページ程度）の提出を求めた。具体的には，事前・事後学修の場において，以下の教示（Table 1）を行った。教示の際は，「実習における体験物語」とは，学生一人一人の主観的な体験を明らかにし，実習が，どのようなものとして他ならないその人（学生）に体験されているのかを把握するものであること，他の人にも容易に共有される実際に起こった出来事（客観的な事実）ではなく，その人が自分の中で構成し，折り合いをつけた主観的な事実を，個人的な記憶の取捨選択や結びつけの中で物語的に構成したものであることを説明した。完成した物語は，共通科目「特色ある教育課程とそのデザイン」において附属特別支援学校を訪問した際に，学部主事や担当教員に物語を説明しながら実習を振り返る場面を設けた。

2.4　データの分析方法

提出された「実習における体験物語」のテキストデータから語を抽出し，テキストマイニングの手法を用いて解析を行った。語の抽出や解析には， KH Coder（Version:3.Beta.02d）を用いるとともに，具体的なテキストの内容等については，原文解釈を行って把握することとした。

まず，前処理として，KH Coder における制限事項への抵触の有無や表記揺れ（例えば，「児童」「生徒」「子供」「子どもたち」「子ども達」「子供たち」→「子ども」），誤字脱字の確認などのテキストデータのデータクレンジングを行った。次に，複合語として判別されたものの中から（例えば，分かれてほしくない名詞の「言葉」と「掛け」を「言葉掛け」とするなど）110 語を強制抽出語（名詞）とした。また，形態素解析を行い，分析対象となる物語を単語の単位に区切り判別し，名詞，サ変名詞，動詞，形容詞，形容動詞，強制抽出語（名詞）を解析の対象として抽出するとともに，その後，単語頻度分析で出現回数を分析した。そして，出現回数 20 回以上の抽出語を対象に，単語同士の結びつきを確認するため，学部新卒学生と現職教員学生について，共起ネットワーク分析を用いて関連する因子を抽出し，分析した。分析終了後，報告者 3 名で，テキストマイニングで抽出された語の結びつきについて物語テキストを参照しながら確認し，再現性を客観的に検討した。

2.5　倫理的配慮

研究上の倫理的配慮として，研究協力の依頼に際し，本研究の調査目的および概要，研究協力は

自由意志であること，個人が特定されることはないこと，データは使用後に厳正に管理することなどを文書で説明し，その後，同意書の提出をもって同意を確認した。

3.結果

3.1　学部新卒学生と現職教員学生の抽出語の違い

学部新卒学生と現職教員学生の物語について，どのような単語が何回出現するかを把握するために，それぞれ出現回数が上位 20 位までの抽出語を見出した。学部新卒学生の記述統計量は，抽出語数：1,372 語，出現回数の平均：3.32 回，出現回数の標準偏差：7.79 であり，上位 20 位までの単語は，「子ども」「先生」など名詞が 5，「授業」「実習」などサ変名詞が 4，形容動詞は「大切」「好き」の 2，「思う」「言う」など動詞が 9 だった。現職教員学生の記述統計量は，抽出語数：1,826 語，出現回数の平均：3.96 回，出現回数の標準偏差：12.43 であり，上位 20 位までの単語は，「子ども」「先生」など名詞が 4，「授業」「実習」などサ変名詞が 5，形容動詞は「大切」の 1，「思う」「考える」など動詞が 10 だった。学部新卒学生と現職教員学生の抽出語（頻出 150 語）を比較すると，「先生」「子ども」「自分」「気持ち」など，85 語が共通していた。また，学部新卒学生と現職教員学生の物語で共通しない，特徴的な抽出語の分析を行った（Table 2)。

3.2　学部新卒学生と現職教員学生の因子の様相

次に，学部新卒学生と現職教員学生それぞれの抽出語の特徴を把握するため，抽出語同士の共起関係をネットワーク図に示した(Fig.1,2)。分析対象となった語のすべての組み合わせについては，Jaccard 係数によって計算が行われた。出現パターンの似ている語については，共起関係を線で表す際に，強い共起関係ほど太い線で結び，出現回数の多い語ほど大きな円で示した。関連性が高いと思われるグループ（サブグラフ）に含まれる語を整理し，それぞれの因子として特徴付けを行った（Table 3,4)。以下，それぞれ上位３因子について述べる。

3.2.1　学部新卒学生

学部新卒学生で分析対象となった語は 42，線は 40，密度は 0.046 であった（Table 3)。各因子の関連する抽出語を物語テキストから抜粋し，以下に示す。（下線は抽出語）

(1)　第 1 因子「子どもとの関係性，コミュニケーション」

実習が始まったものの，「友達同士では，身振り手振りで何かコミュニケーションを図っているようであったが，私にはよくわからない。」「この日の昼休みには，Hとのコミュニケーションについて何もつかむことができないまま終わった。」「ここでへこたれたら彼とコミュニケーションができぬまま 1 週間終えてしまう。」など，子どもとの関係性の在り方，コミュニケーションの図り方に苦慮する姿がうかがわれる記述が多く見られた。しかし，実習を経る中で，「コミュニケーションは，言葉や表情だけでなくて，いろんな方法がある。」「大切なのは，相手に『伝える』こと，そして思いが「伝わる」とこんなにうれしいことなんだと思った。」「他者の感情を理解するのが難しい相手にも，行動や体全体から溢れ出る思いというものは，伝わるのではないだろうか。」など，関係性が築かれたことによる学びやその喜びを記しているものもあった。

Table 2 学部新卒学生と現職教員学生との抽出語の相違

（重なりがないもの，出現回数上位 16 位まで）

学部新卒学生				現職教員学生			
順位	抽出語	品詞	出現回数	順位	抽出語	品詞	出現回数
1	話す	動詞	23	1	教具	名詞	27
2	コミュニケーション	名詞	18	2	関わり	名詞	24
3	相手	名詞	18	3	一人一人	タグ	23
4	感情	名詞	17	4	向ける	動詞	22
5	表情	名詞	17	5	作る	動詞	21
6	信じる	動詞	16	6	小学部	タグ	21
7	投げる	動詞	16	7	学習	サ変名詞	20
8	笑う	動詞	15	8	支援	サ変名詞	20
9	世界	名詞	15	9	楽しい	形容詞	19
10	話しかける	動詞	15	10	強い	形容詞	18
11	向かう	動詞	13	11	座る	動詞	18
12	驚く	動詞	12	12	教育	サ変名詞	17
13	合わせる	動詞	12	13	生活	サ変名詞	15
14	自信	名詞	12	14	保護者	タグ	15
15	返す	動詞	12	15	興味	名詞	14
16	最後	名詞	11	16	授業ミーティング	タグ	14

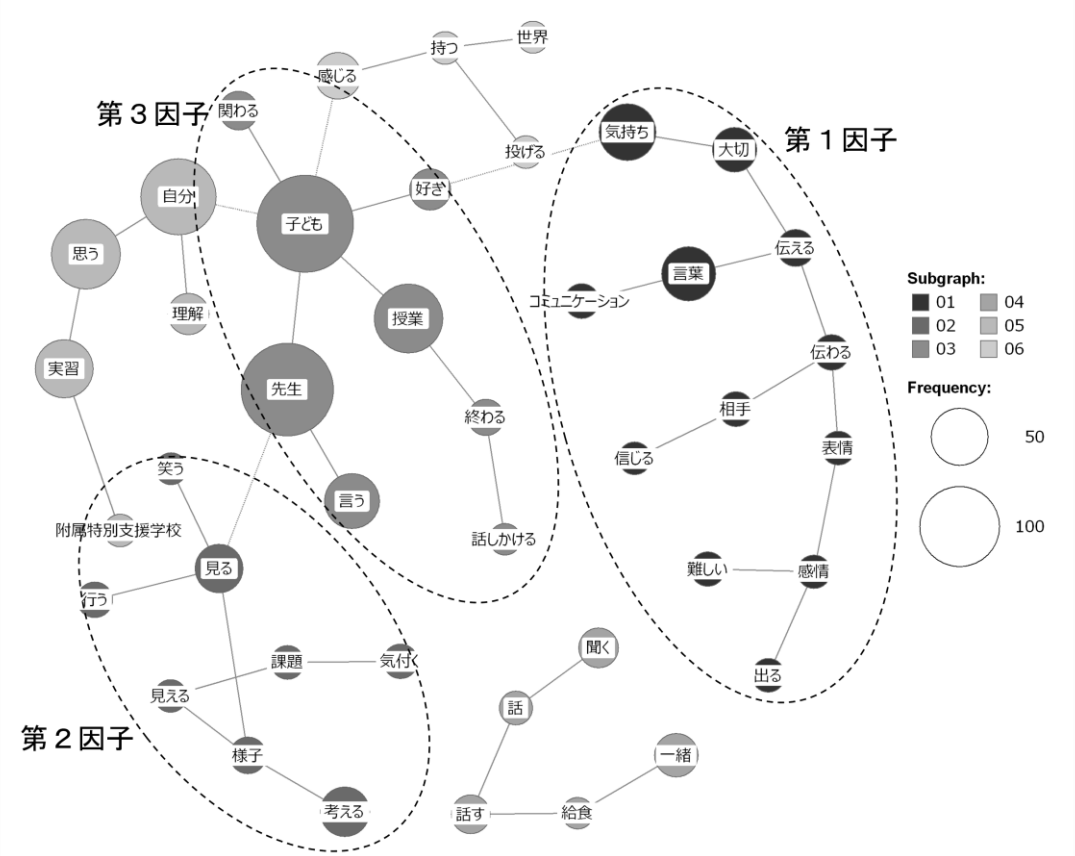


Fig.1 学部新卒学生の共起ネットワーク

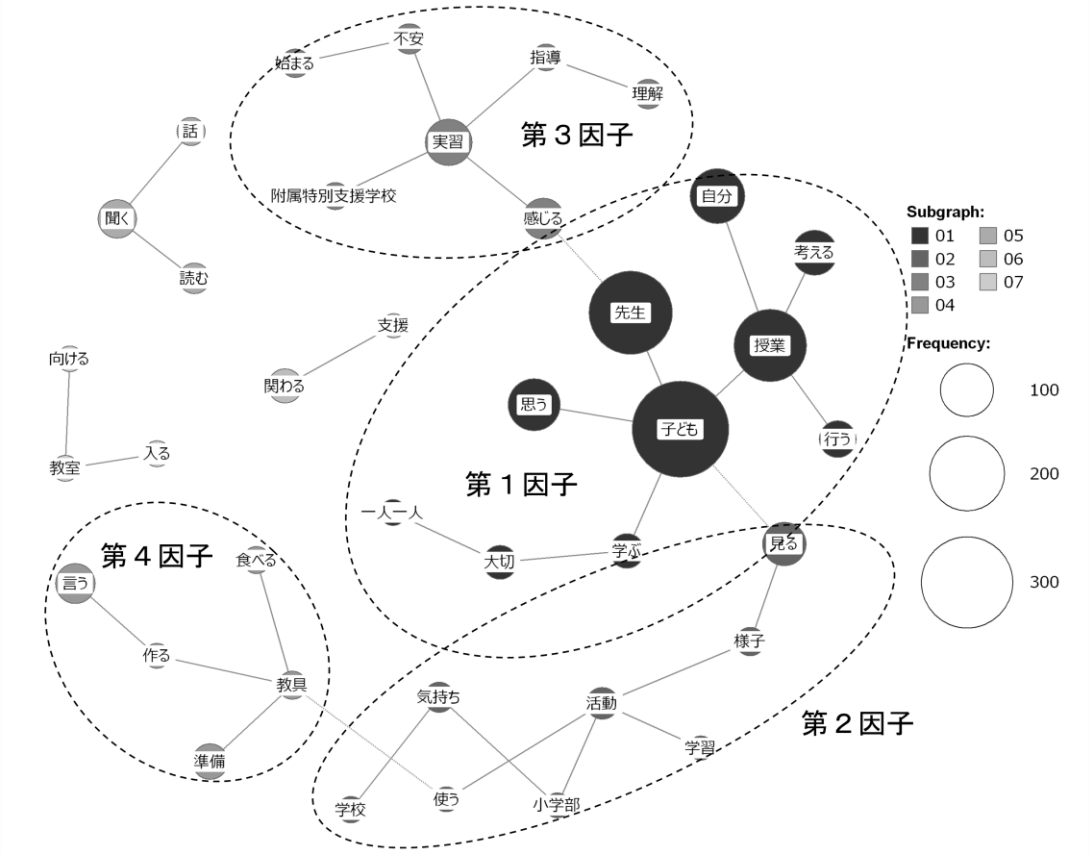


Fig.2 現職教員学生の共起ネットワーク

Table 3　学部新卒学生の因子

因子	抽出語
子どもとの関係性 コミュニケーション	気持ち
	言葉
	大切
	伝える
	伝わる
	コミュニケーション
	感情
	表情
	相手
	信じる
	出る
	難しい
実態把握・行動 観察の大切さ	考える
	見る
	見える
	様子
	気付く
	課題
	行う
	笑う
子どもに関わる ことの不安, 子どもへの愛情	子ども
	先生
	授業
	言う
	好き
	関わる
	終わる
	話しかける

Table 4　現職教員学生の因子

因子	抽出語
特別支援学校で 授業をすると いうこと	子ども
	先生
	授業
	自分
	思う
	考える
	学ぶ
	行う
	大切
	一人一人
授業実践後の 振り返り	活動
	見る
	様子
	小学部
	気持ち
	学習
	学校
	使う
実習全般の 振り返り	実習
	感じる
	不安
	指導
	理解
	始まる
	附属特別支援学校

(2)　第２因子「実態把握・行動観察の大切さ」

授業を展開したり子どもたちと関わったりする上で実態を把握することの重要性を理解はしているものの,「毎日同じことを繰り返しているように見えるが,実は少しずつだが確実に変化している,当たり前のことに気付いた。」「Mの実態を十分に把握しきれておらず，課題設定を高くしすぎてしまった。」など,実際の現場に立ってみることでその大切さを自ら体験していることがうかがわれる。

(3)　第３因子「子どもに関わることの不安，子どもへの愛情」

「通常学級の子どもとの関わり方すらわからないのに，ましてや障害を抱える子どもと，私はいったいどのように関わることができるのだろうか…。」「Hと，どのように関わったらいいのだろうかと悩み，家で泣いた。」「あれ，なぜだろう。私，何も話しかけられない。」などの障害のある子どもとの関わりへの不安や，それとは逆に,「私の彼への好きの気持ち（愛情）は，私の全身から気付かないうちに溢れていて，彼に伝わってくれていたのではないだろうか。」「それは，先生方がとても生き生きしていて，子どものことが好きなんだと感じる場面がいくつもあったこと。」など，自らや附属特別支援学校の教員の子どもに対する愛情を実感したものもあった。

3.2.2　現職教員学生

現職教員学生で分析対象となった語は 38，線は 34，密度は 0.048 であった（Table 4)）。各因子の関連する抽出語を物語テキストから抜粋し，以下に示す。

(1)　第１因子「特別支援学校で授業をするということ」

これまでの学校現場での経験はあるものの,「いつでも授業を始められる状態になっても，なかなか心は落ち着かない。」「どんな出会いが待っているのか，そして子どもとどんな物語を紡いでいくのか楽しみにしつつも，子どもとの関わり方や授業をやることへの不安もぬぐえない自分がいた。」といった特別支援学校で授業をするということに対する構えを感じさせる記述が見られた。また,授業への参与観察等を通して,「みんなに共通していたことは，一人一人のことをしっかり受け止めること，実態把握に努めること，寄り添って関わること，子どもの世界に入っていくことだったと思った。」「そこには，先生としての『しかけ』や『演出』が大切になってくることを先生方の授業から学ぶことができた。」などといった，自らの教員経験を踏まえた上での記述が多く見られた。

(2)　第２因子「授業実践後の振り返り」

「ＣＴとして全体を見ていたつもりでも，6 人の子ども一人一人を全然見ることができていなかったことが分かったのだった。」「活動している子どもを前に，わたしは，何と声を掛けるのがいいのか，どんな言葉で褒めてあげたらいいのか分からず，初日から感じていた無力感を感じることとなった。」「必死だったことは認めるが，子どもの気持ちに寄り添えていなかった自分に気付かされた。」など，実際に授業をした後の感想が多く見られた。

(3)　第３因子「実習全般への思い」

「不安を抱えながら迎えた附属特別支援学校の実習は，自分を変容したり自分を見つめ直したりする絶好の機会であり,期待も大きく,自分がどう変わっていくのか楽しみにしている面もあった。」「気付こうとする目をもつことで，当たり前の日常の中にも自分の考えを越える発見がたくさんあ

る，と改めて感じた実習となった。」など，これまでの教師としての自分を振り返り，実習で得たものを自らの職域で活かそうとする機会となったことがうかがえる。

4. 考察

結果（3.1）では，学部新卒学生と現職教員学生の抽出語の多くは共通していたが，特徴的な抽出語の分析を行った結果，学部新卒学生のみ上位に入った抽出語は「話す」「コミュニケーション」「相手」「感情」「表情」「笑う」「話しかける」など，児童生徒との関わりやコミュニケーションに関するものが多く見られた。一方，現職教員学生のみ上位に入った抽出語については，「教具」「関わり」「一人一人」「作る」「学習」「支援」「教育」「授業ミーティング」など，授業づくりに関連するものが多く見られた。また，原文解釈を行った結果，学部新卒学生には児童生徒との関わりやコミュニケーションに関するもの（実習に参加したことにより経験化された語り），現職教員学生には授業づくりや実習全般に関するもの（既に経験してきている過去と関連付けられた語り）が多く見られるなどの相違が見られ，個性的で状況依存的な実践的知識を獲得できていることがうかがえた。能智（2006）は，言語データのコード化を通して見出した抽出語の連関から分析するだけでは対象の本質が見失われかねない場合があるため，積極的にコンテクスト（文脈）を考慮してデータを分析することが必要であると述べており，例えば，特徴的な学生の体験物語を事例として採りあげてコンテクストに基づいて詳細に分析することで，その内実をさらに浮き彫りにすることができるだろう。

5. おわりに

授業計画の「3　事後学修①　学生と教職大学院教員による振り返り」では，実習の日々の記録を基にして，学生と大学教員のグループで振り返りを行った。そこでは，例えば，「言葉は大事であるが，伝えることは，言葉だけでできるものではない。（あなたが）身体で表現している姿から，愛情を感じた。」（大学教員），「（ある生徒から）最初関わることを嫌がられ，関わり方について思い悩んだが，最後の授業で『いつ帰るの？寂しい』と伝えられ，諦めずに関わったことに間違いはなかった。」（学部新卒学生），「特別支援教育に対して苦手意識をもっていたが，実際やることで，経験したことで自分が変わっていった。」（現職教員学生）といったフィードバックやシェアリングがなされた。語り手が体験を語り，聴き手がそれを聴き取りつつ働きかけるという相互行為を行うことで，それぞれの体験の物語は再構築される（藤原；2004，2015）が，今回の事後学修においても，実際に自分で語り，そして他者の語りを聞き，フィードバックするといった活動を行ったことにより，過去の自己と現在の自己との関係付けや他の学生の経験と自己の経験の重ね合わせがなされ，リフレーミング（子どもの見方，関わり方などそれまでの実践の中で築いてきた個人の枠組みを捉え直すこと；高橋，2007）を起こし，各人の物語作成に大きな影響を与えたのではないかと考える。

学生の実習における学びの内面を明らかにするために，「現実として見えるものを手がかりとして見えないものを観ていく」（秋田，2005）ナラティヴ・アプローチによる取組をさらに拡充させたい。

謝辞

本研究にご協力いただきました教職大学院生の皆様，附属特別支援学校の先生方，鹿児島県総合教育センター特別支援教育研修課の皆様に感謝いたします。

文献

秋田喜代美（2005）実践記録と教師の専門性，教育，国土社，55 巻 12 号 pp.45-52

大竹晋吾・森保之・入江誠剛・田渕聡（2020）教職大学院マネジメント型実習における能力形成過程に関する研究－実習記録のテキストデータに対する計量的分析を通じてー，福岡教育大学大学院教職実践専攻年報，第 10 号，pp.29-36

岡田信吾・岡綾子・津島靖子（2019）特別支援学校における教育実習参加前後の学生の意識変化－教育実習参加前後の自由記述テキストの比較を通してー 就実大学大学院教育学研究科紀要，第 4 号，pp.15-20

清水将（2017）教職大学院の学校における実習の在り方に関する検討－教育公務員特例法の改正に基づく教師の資質能力向上を踏まえてー，岩手大学大学院教育学研究科研究年報，第 1 巻，pp.83-94

鈴木久米男・遠藤孝夫・立花正男・山本奨・高橋和夫・佐々木全（2016）教職大学院で取り組まれている教育実践研究の実態と課題に関する一考察，岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，第 15 号，pp.179-192

高橋早苗（2007）反省的実践家としての教育実習記録の意義と活用，日本教育方法学会紀要「教育法法学研究」，第 33 巻，pp.49-60

武田啓子・渡邉順子（2012）女性看護師の腰痛の有無と身体・心理・社会的姿勢に関連する因子とその様相，日本看護研究学会雑誌，Vol.35 No.2，pp.113-122

竺沙知章（2016）これからの人材育成と教職大学院の課題，日本教育経営学会紀要，第 58 号，pp.24-35

能智正博（2006）“語り”と“ナラティヴ”のあいだ，能智正博編，〈語り〉と出会うー質的研究の新たな展開に向けてー，ミネルヴァ書房，pp.11-72

馬場才悟・仙波洋子・阿南沙織・岩倉真由美・今村桃子（2021）他学科学生と臨床で学ぶ関連職種連携実習での看護学生の学習内容－テキストマイニングによる分析－,西九州大学看護学部紀要，pp.21-26

姫野完治・渡部淑子（2006）省察を基盤とした教育実習事後学修プログラムの開発，秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要，第 28 号，pp.165-176

福田早苗・長見まき子（2020）実習報告書のテキストマイニング解析に基づいた実習に対する大学院生および学部学生の取り組み姿勢の考察,関西福祉科学大学 EAP 研究所紀要,第 14 号,pp.19-24

藤原顕（2004）教育方法としてのナラティヴ・アプローチ，日本看護学教育学会編，日本看護学教育学会誌，vol.13,No.3，pp.60-64

藤原顕（2011）教師教育の省察論的転回,「福山市立大学開学記念論集」編集委員会編，児童教育学を創る，児島書店，pp.99-115

藤原顕（2015）教師の実践知研究の動向と課題－ナラティヴ・アプローチを中心にー，日本教育方法学会編著,教育方法 44　教育のグローバル化と道徳の「特別の教科」化,図書文化社,pp.123-133

村井尚子（2015）エピソード記述と教育的契機の記述による教育実習へのリフレクション，大阪樟蔭女子大学研究紀要，第５巻，pp.185-194

油布佐和子（2016）教師教育の高度化と専門職化－教職大学院をめぐって，佐藤学編著，岩波講座　教育　変革への展望４　学びの専門家としての教師，岩波書店，pp.135-163