九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

中高一貫校における教師の成長・発達プロセスに関する考察 ： 教師による指導経験の意味づけに着目して

田原, 尚人
九州大学 ： 大学院生

https://doi.org/10.15017/1807607

出版情報：教育経営学研究紀要. 19, pp.87-94, 2017-03-27. 九州大学大学院人間環境学府(教育学部門)教育経営学研究室/教育法制論研究室
バージョン：
権利関係：

中高一貫校における教師の成長・発達プロセスに関する考察
—教師による指導経験の意味づけに着目して—

田原　尚人
（九州大学／大学院生）

Ⅰ　はじめに
Ⅱ　調査概要と分析方法
Ⅲ　中高一貫校における教師の成長・発達
Ⅳ　おわりに

Ⅰ　はじめに

1．問題の背景と目的

平成 9 年中教審答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」において、中高一貫教育の基本的な考え方や制度の骨格が示され、平成 11 年度より中高一貫教育制度が選択的に導入されることとなった。本制度導入以降、中高一貫教育を実施する学校は年々増加傾向にあり、今後も全国的に展開されていくことが予想される。

中高一貫教育の利点として、平成 9 年中教審答申では、高校入試の影響を受けることなく 6 年間の計画的・継続的なゆとりある教育が展開できることや、6 年間にわたり生徒を継続的に把握することで生徒の個性を伸長させ優れた才能を発見できること、異年齢集団による活動を通じて社会性や豊かな人間性を育成できること等を挙げている。中でも、心身の成長・発達や変化が著しい多感な時期にある生徒を継続して見ることができるという教育的意義は大きいと考えられ、その成果については文科省や国立教育政策研究所による全国調査の結果等においても示されている。

文科省が平成 22 年に全国の中高一貫教育校及び教育委員会を対象に行った調査では、国公私立ともに、「異年齢の交流による生徒の育成」や「学力の定着・向上」といった項目において成果があったことが明らかとなっている。また、国立教育政策研究所が平成 28 年に公立中高一貫教育校を対象に行った調査研究では、「異年齢交流」や「ゆとり」（教育活動全体にゆとりが生まれる）といった項目において高い割合で成果が見られた。

一方、こうした特色ある中高一貫教育が、生徒のみならず教師の成長・発達においても成果があることが示されている。文科省による全国調査では、「教職員の意識改革・指導力向上」に関して、国立で 40 パーセント、公立で 52.4 パーセント、私立で 26.7 パーセントの学校が「成果があった」と回答している。また、中高間の交流授業実施による成果として「高校教員の中学校教育に関する理解が深まり、指導力が向上する」と回答した学校は、公立で 87.1 パーセント、私立で 71.2 パーセントに及んだ。加えて、国立教育政策研究所が行った調査研究によれば、公立中高一貫教育校で「教職員成長」に成果があったと認識している学校は全体の 28.8 パーセントであり、他の成果項目と比較して多く認識されていたことが明らかとなっている。これらの調査結果を踏まえると、中高一貫校独自の特色ある教育は、生徒だけでなくそこでの教師の成長・発達にも寄与していることが推察される。

しかし、先述した文科省及び国立教育政策研究所の調査は、校長もしくは教育委員会を対象とした質問紙調査であり、学級経営や教科指導に携わっている教師を対象とした調査ではない。そのため、これらの調査で明らかになった教師の成長・発達とは、学校全体の傾向を捉えたものであり、個々の教師に生じた微視的な成長・発達までを捉えることができていないと言える。中高一貫教育という制度の評価をより詳細に行うのであれば、学級指導や教科指導に携わっている教師本人の具体的な教職経験をもとにした研究の蓄積も求められると考える。

そこで本研究では、中高一貫校において中学生・高校生への指導経験を持つ教師に対して聞き取り調査を行い、中高一貫校での指導経験をどのように意味づけているのか検討することで、そこでの

教師の成長・発達の具体的なプロセスを明らかにすることを目的とする。

２．教師の成長・発達研究

中高一貫校における教師の成長・発達のプロセスについて考察するにあたり、これまでの教師の成長･発達に関する先行研究をいくつか取り上げ、本稿での研究方法について検討したい。

姫野（2013）によれば、1980 年代に我が国において教師の成長・発達研究が進展した背景には、従来の教師の職業的社会化研究の限界や、世界的なプロフェッショナル・グロースの流れがあったとされる。姫野は、その後の教師の成長・発達研究を「教育施策や現職教育等の環境要因との関連からアプローチする研究」と「教師個々のキャリアやパーソナリティの発達変容との関連からアプローチする研究」に区分している。本研究では、教師の成長・発達のプロセスを環境要因との関連に限定して捉えるのではなく、教師の成長・発達プロセスを具体的に幅広く捉えることを目的としているため、本節では後者のアプローチによる先行研究に焦点を当てることとする。

教師個々のキャリアやパーソナリティの発達変容との関連からアプローチする研究においては、量的・質的ともに様々な方法が用いられている。そうした中で、教師の成長・発達をより長期的な視点から捉えようとする立場から、教師のライフヒストリー研究やライフコース研究といった新たな研究領域が形作られている（姫野、2013）。先行研究としては、ライフストーリーとライフヒストリーを用いて高校教師の中年期における教職アイデンティティの危機と再構築の過程を明らかにした高井良（2015）の研究や、卒業生を 9 つのコーホートに分類し、同齢集団の比較を通じて教職意識の変容の実態を明らかにした山崎（2002）のライフコース研究がある。

一方、近年ではライフストーリーに人生の意味づけ方や人生理解の様式が埋め込まれているという立場から、教師のライフストーリー研究にも注目が集まっているという（高井良、2015）。桜井（2012）によれば、ライフストーリー法は「個人のライフに焦点をあわせてその人自身の経験をもとにした語りから、自己の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を全体的（ホリスティック）に読み解こうとする質的調査法の一つ」とされる。

ライフストーリー法により教師の専門性の向上転機について検討した岸野ら（2006）によれば、ライフストーリー法では､「教師の専門性の向上を包括的に捉え、様々な要因によって生成された意味や、教職体験の再構成を捉えることができる」という。教師の成長・発達には、多種多様な要因が複雑に関わり合っているため、これまでの教職体験に関する語りをもとに、教師の成長・発達を包括的に捉えるという視点は重要だと言える。

Ⅱ　調査概要と分析方法

１．ライフストーリー法による聞き取り調査

先述の先行研究の整理を踏まえ、本研究では中高一貫校における教師の指導経験の意味づけを明らかにするにあたり、ライフストーリー法による聞き取り調査を行う。教師のこれまでのライフストーリーをもとに考察することで、教師の成長・発達プロセスを具体的経験に即して幅広く捉えることが可能になると考えられる。

調査にあたっては、X 県内の公立 Y 中学校・高等学校（以下、Y 学校）に勤務する T 教諭に聞き取り調査を依頼した。Y 学校は、高校の校舎に中学校が併設する形で 2004 年に設立された併設型の公立中高一貫校である。T 教諭は、4 年制一般大学の教育学部を卒業後、高校英語科教師として教職に就いた。その後､複数の学校での勤務を経て、2005 年に Y 学校に赴任した。勤務 1 年目から 3 年目は中学校、4 年目から 9 年目は高校で学級担任として指導に携わった。10 年目からは再び中学校に赴任し、12 年目の現在は中学 3 年生の学年主任を担っている。

T 教諭を調査対象として選定した理由としては、中高一貫校において中学校・高校両校での勤務経験があったことと、中高一貫校赴任以前に複数の高校での勤務を経験しており中高一貫校以外の学校での勤務経験との比較が可能だと考えられたことが挙げられる。

聞き取りにあたっては半構造化インタビューを行い､「これまでの教職生活の中で印象に残っている出来事は何ですか？」という質問をもとに、これまでの指導経験について語ってもらった。また、

Y 学校勤務時代の聞き取りでは、中高一貫校での成長・発達ついての語りを得るため、「Y 学校での指導を経験されたことで、ご自身の中で変化はありましたか？」という質問を追加した。また、聞き取りの際は、T 教諭の了承を得た上で IC レコーダーによる録音を行った。

なお、聞き取り調査の日時及び場所については、表 1 に示す通りである。

表 1　聞き取り調査の概要

日程	2016 年 9 月 7 日(水)
時間	14:00～16:00（途中 30 分休憩を挟む）
場所	Y 中学校・高等学校教室

2．分析方法

分析にあたっては、中学校教師を対象にライフストーリー法による聞き取り調査を実施した清水ら（2016）の分析方法を参考とし、聞き取り調査での音声データをもとにトランスクリプトを作成後[注 1)]、定性的コーディングによってカテゴリーを抽出した。手順としては、作成したトランスクリプトをエピソードごとに区分し、エピソードにカテゴリー名を付けた。

なお、抽出されたカテゴリーの表現に関しては、T 教諭の意図と相違がないか本人に確認を取り、必要箇所は修正を行った。

Ⅲ　中高一貫校における教師の成長・発達

1．分析結果

(1) 中高一貫校赴任以前のライフストーリー

分析の結果、Y 学校赴任以前のライフストーリーに関して、7 つのカテゴリーを析出することができた。カテゴリー及び語りの内容については、表 2 に示す通りである。なお、析出されたカテゴリーについては【】で示す。

T 教諭は 4 年制一般大学の教育学部を卒業後、英語科教師として K 高校に赴任した。K 高校 1 年目は、自分の知識不足を実感する一方で、学生時代には見えなかった学校文化の現実に直面し、教職を続けるべきか悩み、転職も考えていたという（【教職に対する迷い】）。しかし、K 高校 2 年目に 3 年生の担当に抜擢されたことや、進級がかかった生徒の指導に携わり生徒の成長を目の当たりにしたことから教師という仕事の面白さを実感し（【教職の面白さの実感】）、教職を続けていこうと決意したという。K 高校 3 年目には、これまでの指導経験を踏まえ、単に板書を書き写させるのではなく聞いて理解させる、生徒の動機づけを図るといった【生徒に考えさせる指導】を実践した。すると、定期試験での他クラスとの平均点の差が大きく開き、そのことが自分の指導に対する自信につながったという（【指導における成功】）。

その後、T 教諭は K 高校での 3 年の勤務を経て、S 高校に赴任する。S 高校は、進学校であった K 高校とは異なり、生徒による問題行動が多発していたいわゆる「荒れた学校」であった。T 教諭は、そこで生徒の問題行動に直面しながらも（【学校の荒れとの直面】）、日々【生徒とのコミュニケーション】を心掛け、一人一人の生徒と丁寧に向き合っていったという。その際、【他の教師との連携】を重視し、担任団で団結して指導にあたったという。その結果、問題件数は大幅に減少し、学校全体の雰囲気も向上したという（【指導における成功】）。

S 高校で 7 年の勤務経験を経た後、T 教諭は H 高校に赴任する。H 高校も S 高校と同様、問題行動が多発する「荒れた学校」であった。ここでも T 教諭は、【生徒とのコミュニケーション】と【他の教師との連携】を徹底した指導にあたり、S 高校 4 年目からは生徒指導主事も担当した。その結果、100 件近くあった問題件数も徐々に減少し、最終的には一桁となったという（【指導における成功】）。

(2) 中高一貫校勤務時代のライフストーリー

次に、Y 学校勤務時代のライフストーリーに関して、9 つのカテゴリーを析出することができた。カテゴリー及び語りの内容については、表 3 に示す通りである。

Y 中学校 1 年目は、中学生に何を教えたらよいのか戸惑いながらも、K 高校時代に引き続き【生徒に考えさせる指導】を徹底し、高校での学習内容であってもかみ砕いて説明する、なぜそうなるのかを生徒同士で話し合う時間を設けるといった指導を行っていたという。また、中学生の指導に携わる中で、高校勤務時代との違いを実感する出来事もあり（【高校との違いの実感】）、こちらからサポートをしながらも、生徒の発達段階に応じて少しずつ手を放していくような【中学生の発達に

表 2　中高一貫校赴任以前のライフストーリー

カテゴリー	語りの内容（一部）
教職に対する迷い	でやっぱりこう、ある意味、向いてるかなっていう、向いてないんじゃないかっていうね。なんかすごくそのジレンマというか、うん。に、落ちたね。…（略）…だからもう 1 年目の、1 年終わって、1 年目の 7 月くらいやったかな。そろそろじゃ転職しようかなって思って。…（略）…
教職の面白さの実感	高 2 のほら 3 月あたりって、進級とかがかかってくる。で、できない生徒なんかもたくさんいた。でその子たちをちょっとこう、面倒を見てたんだけど、その時にやっぱりその子たちが少しずつ分かるようになったり、できるようになったりしていく進歩っていうか、そういうのをこう見てると、ああ面白いなーって思って。…（略）…
生徒に考えさせる指導	黒板に板書して全部写させるっていうような授業よりも、できるだけ話す。必要なことは聞いて書きなさいって。ていうのは、聞いて書けば耳から入って、頭で理解して書くっていう風になるかなって…（略）…
指導における成功	その時にグラマーのテストが 7 月にあって、平均点 20 点ぐらい開いたからね。…（略）…でそれはね、自分の考えてるやり方がやっぱりいいのかなーっていう、少し自信になったわけ。…（略）…
学校の荒れとの直面	僕が来るちょっと前はもう、4 階から机の降ってきたりとかね。うん。してたけどね。だから本当にこう、すさんでた。…（略）…
生徒とのコミュニケーション	ギャンギャンワーワー怒るだけでも変わらないから、…（略）…うまく付き合っていきながら、学校の中でしていいことといけないことがあるよねみたいな話とかしながらさ、こう上手くコミュニケーションとりながら。…（略）…
他の教師との連携	やっぱりこうコミュニケーションとりつつ、しかもその学年だけじゃなくて、学校の先生みんな一緒にやりましょうっていうさ、輪を作るっていうかな。一人でできることじゃないから、こう一緒にね、足りないとこは協力お願いしますっていうさ、そのスタンスでいったんだよね。そしたら、その協力体制が出来れば、うまく物事は進むのかな。…（略）…

応じた関わり】を意識するようになったという。さらに、Y 中学校においても、【生徒とのコミュニケーション】【他の教師との連携】といった高校勤務時代からの方針を意識していたという。「最初の中学校 3 年間の中でご自身に変化はありましたか？」という質問に対しては、途中の説明を省かず、丁寧に言葉を選んだ指導を行うようになったという【丁寧な指導】についての語りがあった。

Y 中学校にて 3 年間の勤務後、T 教諭は学年持ち上がりで Y 高校に赴任する。Y 高校勤務時代の変化に関しては、中高 6 年間の生徒の変化を大きく実感したことや、自身の想定以上に生徒の英語力の向上を実感したといった【生徒の変化の実感】についての語りがあった。また、そうした変化の実感から、生徒がどこまでできり、どこからできないのかといった生徒の発達段階を考慮した【生徒の歴史を踏まえた指導】を重視しているという語りがあった。

Y 高校にて 6 年間の勤務後は、再び Y 中学校への異動となった。ここでの変化に関しては、中高一貫校での指導に携わる中で、中学生がより幼く見えるようになったこと等、T 教諭自身が実感している視点の変化についての語りがあった(【生徒を見る視点の変容】)。

表３　中高一貫校勤務時代のライフストーリー

カテゴリー	語りの内容（一部）
生徒に考えさせる指導	今もやっぱりそれはよくやるんだよね。例文いくつかやって、これどういう風な構造になってるやろうか、とかさ。でそうやって考えたら、やっぱり単に答えを教えられただけ以上にさ、頭働かすよね。さっきの聞いて書けっていうのと一緒で、やっぱり自分のフィルターを使って、自分の能力を使って考えて答え出すっていうのは、すごく意味があるんじゃないかなって思ってね。…（略）…
高校との違いの実感	高校はまあ自分たちで動けるけど、中学校はその前で、自分が、学校の教員が結構関わってやらないと色んなことができないかなって。…（略）…
中学生の発達に応じた関わり	でも成長するからね、どんどんできるようになるから、その時のその、手の放し方っていうか、いつまでも手を繋いでいたってダメで、やっぱり、ああもうできそうかなーってなったらこう、手を放すっていうのが良いのかなーって気はする。…（略）…
生徒とのコミュニケーション	だからコミュニケーションをこう、うまく取ろうとすることが大事かなって思って。むやみやたらに話しかけるんじゃなくてさ、それは、観察でもあるんだよね。…（略）…
他の教師との連携	同じグループでよくこうしてたら、ちょっと困ってるなーって思ったらこういうことがあるよとかさ、できるよとか、手助けしやすくなると思うんだよね。やっぱりその、コミュニケーションをいかにそのチームの中で取って、輪を作っていくかと思うんだよね。…（略）…
丁寧な指導	結局中学生に伝えるための言葉っていうのが色々あるなーって思って。言葉をちょっと注意深く選択したりとか、それからその、教える手順を、途中を絶対抜かない。…（略）…
生徒の変化の実感	それはもう、中１からの変化を大きく感じて。中１から中３でも大きく変わるけど、中１から今度高３ってなると、やっぱり人生の３分の１は見てるわけだから。すごい変化を感じましたねー。…（略）…
生徒の歴史を踏まえた指導	中学生の時代のことを知ってるから、ここまでのことができるだろう、ちょっとこれをやると負荷がかかりすぎるかなーとかね、そういう歴史を知ってるっていうのが、まあよかったかなって思う。…（略）…
生徒を見る視点の変容	彼らを見る僕の目線がやっぱり、また変化した、もっと幼い子どもを見るような目になってる。だからこう、ある意味もっと丁寧にやれてるのかもしれない。…（略）…

２．中高一貫校における教師の成長・発達プロセスモデル

本節では、中高一貫校勤務時代のライフストーリーにおいてのみ析出されたカテゴリーに焦点を当て、中高一貫校における教師の成長・発達プロセスについて考察を行った。その結果、教師の成長・発達のプロセスとして、後述する３つのモデルが導き出された。

(1)「これまでの勤務校との差異の実感」から「生徒の発達に応じた関わり」へ

まず、中高一貫校勤務時代のライフストーリーの分析によって析出された【高校との違いの実感】、【中学生の発達に応じた関わり】という２つのカテゴリーに着目する。この２つのカテゴリーに関連して、T 教諭は中学校赴任当初に起こったエピソードについて、以下のように語っていた。

一番印象的なのが、蛍光灯を掃除しろって言ったんだよね。中１の時に。で手が届かないんだよね。ていうことは俺がしないといけないんだみたいな。手が届かない。…（略）…だからこう、中学校と高校の生徒指導の違いっていうのは、高校はまあ自分たちで動けるけど、中学校はその前で、自分が、まあ学校の教員が結構関わってやらないと色んなことができないかなって。でも成長するからね、どんどんできるようになるから、その時のその、手の放し方っていうか、いつまでも手を繋いでいたってダメで、やっぱり、ああもうできそうかなーってなったらこう、手を放すっていうのが良いのかなーって気はする。…（略）…

ここでの語りから、T 教諭は「中学生の身長では蛍光灯を掃除することができない」という事実に直面したことで、高校勤務時代に相手としていた高校生と、中高一貫校で新たに指導対象となった中学生との違いを実感したことが分かる。高校勤務時代には問題なく生徒に任せていたことでも、中高一貫校では教師が介入しなければ達成できないこともある。T 教諭はそうした【高校との違いの実感】から、教師側から適宜介入しながらも、生徒の発達に応じて徐々に手を放していくような【中学生の発達に応じた関わり】を行うよう変容していったと言える。

以上の考察から、「これまでの勤務校との差異の実感」から「生徒の発達に応じた関わり」へという中高一貫校における教師の成長・発達のプロセスを示すことができると考える。

(2)「中高 6 年間を通しての生徒の変化の実感」から「生徒の歴史を踏まえた指導」へ

次に、【生徒の変化の実感】、【生徒の歴史を踏まえた指導】という 2 つのカテゴリーに関連して、T 教諭は以下のように語っている。

それはもう、中１からの変化を大きく感じて。中１から中３でも大きく変わるけど、中１から今度高３ってなると、やっぱり人生の３分の１は見てるわけだから。すごい変化を感じましたねー。でやっぱりこう、中学生の時代のことを知ってるから、ここまでのことができるだろう、ちょっとこれをやると負荷がかかりすぎるかなーとかね、そういう歴史を知ってるっていうのが、まあよかったかなって思う。…（略）…中高一貫校の６年間はやっぱり子どもの歴史を知った人が上がっていくといいんじゃないかって思う。それこそさっきのコミュニケーションにも繋がるし。…（略）…

ここで T 教諭は、中高 6 年間にわたり持ち上がりで生徒の指導に携わってきたことで、生徒の大きな変化を実感したと語っている。また、そうした生徒の変化の大きさを実感したからこそ、生徒のこれまでの歴史を踏まえた指導を重視していると、ここでの語りから読み取ることができる。

また、先述した 2 つのカテゴリーに関連して、T 教諭は以下のようにも語っている。

やっぱり君たち(筆者の学年)の英語力の進歩はもう、中１から中２中３って来た時に、僕が想定してるよりも早く上がっていってるなって思って。だからそれをそのまんま高校でも繋げていきたかったんだけども、高１の時はおそらく少しのんびりしたんじゃないかなって思うのさ、君たちは。…（略）…だからそこの高１から、中３から高１の時代をどういう風にするかね。もっとね、特に内進生の子たちが伸びるんかなーって思ってね。…（略）…

ここで T 教諭は、当時の担当学年の英語力の伸びが想定以上であったことについて語っている。また、そうした想定以上の生徒の変化に対して、当時は十分に対応できなかったことを受け、中学 3 年生を担当する現在、高校への進学時の指導の在り方を模索していることが読み取れる。

ここでの語りを踏まえると、T 教諭は、中高 6 年間にわたって同じ生徒の指導に携わる中で【生徒の変化の実感】があり、そのことが【生徒の歴史を踏まえた指導】を重視することにつながっていたと考えられる。

以上の考察から、「中高 6 年間を通しての生徒の変化の実感」から「生徒の歴史を踏まえた指導」という成長・発達のプロセスも存在すると考えられる。

(3)「生徒を見る視点の変容の実感」から「より丁寧な指導」へ

次に、【丁寧な指導】、【生徒を見る視点の変容】のカテゴリーに着目したい。まず、【丁寧な指導】

に関連して、T 教諭は以下のように語っている。

多分もっと丁寧になってるかなと思う。言葉を選んだり。優しく教えるっていうことじゃなくて、結局中学生に伝えるための言葉っていうのが色々あるなーって思って。言葉をちょっと注意深く選択したりとか、それからその、教える手順を、途中を絶対抜かない。…（略）…

ここでの語りから、T 教諭は中学校での指導の際にはより丁寧な指導を心掛けており、中学生に伝えることを意識した言葉の選択や丁寧な説明の仕方を実践していることが分かる。

また、先述した 2 つのカテゴリーに関連して、T 教諭は以下のように語っている。

変わった点っていうと、本当一番変わったのはそれだろうと思う。彼らを見る僕の目線がやっぱり、また変化した、もっと幼い子どもを見るような目になってる。だからこう、ある意味もっと丁寧にやれてるのかもしれない。…（略）…雑じゃなくて、雑に扱っているように見えるかもしれないけど、ちゃんとそうならないようなこう、配慮というかね。だからもっと配慮してるって言い方ができるかもしれない。…（略）…

ここで T 教諭は、中学校 3 年間、高校 6 年間の勤務を経て再び中学校に赴任した際、中学生がより幼く見えるようになったと語っている。そうした自身の中での変化があったことで、生徒に対しより丁寧に配慮した指導を実践できているという。

以上の語りを踏まえると、中高一貫校に勤務する中で【生徒を見る視点の変容】を実感したことが、【丁寧な指導】へとつながったと考えられる。

以上より、「生徒を見る視点の変容の実感」から「より丁寧な指導」へと至る成長・発達プロセスも存在すると言える。

３．中高一貫校赴任以前から継続された指導に関する考察

前節では、中高一貫校勤務時代のライフストーリーにおいて新たに析出されたカテゴリーに注目し、中高一貫校での教師の成長・発達のプロセスについて考察を行った。

一方で、分析結果から【生徒に考えさせる指導】、【生徒とのコミュニケーション】、【他の教師との連携】のように、中高一貫校赴任以前のライフストーリーから継続して析出されたカテゴリーの存在も明らかとなった。こうした中高一貫校赴任以前から継続されたカテゴリーの背景には何があるのだろうか。この点について考察するにあたり、T 教諭の以下の語りに着目したい。

でそれはね、自分の考えてるやり方がやっぱりいいのかなーっていう、少し自信になったわけ。それは自分の成功体験の一つで、その後ずっと英語を教えていく中で、まあ守ってるっていう言い方おかしいけど、自分の中の核として、経験としてあるやり方かな。…（略）…

ここで T 教諭は、高校勤務時代に【生徒に考えさせる指導】を実践したことによる成功体験について語っている。T 教諭は、【指導における成功】を体験したことで、【生徒に考えさせる指導】という自身の指導方針に自信を持ち、それがその後の指導にもつながっていると語っている。

ゆえに、ここでの語りを踏まえると、【生徒に考えさせる指導】、【生徒とのコミュニケーション】、【他の教師との連携】に関しては、他クラスとの平均点の差が開いたことや、学校の問題件数が減少し雰囲気が向上したといった成功経験から自信を得たことで、T 教諭の中で指導の核として位置付き、中高一貫校赴任後も継続されていったものだと推察される。

Ⅳ　おわりに

本研究の目的は、教師による中高一貫校での指導経験の意味づけ方に焦点をあてることで、そこでの教師の成長・発達のプロセスを明らかにすることであった。

考察の結果、中高一貫校における教師の成長・発達のプロセスとして、(1)「これまでの勤務校との差異の実感」から「生徒の発達に応じた関わり」、(2)「中高 6 年間を通しての生徒の変化の実感」から「生徒の歴史を踏まえた指導」、(3)「生徒を見る視点の変容の実感」から「より丁寧な指導」へ

という3つのモデルを示すことができた。

最後に、本研究の課題について述べる。まず、本研究では、中高一貫校における教師の成長・発達プロセスを明らかにするにあたり、教師の指導経験の意味付け方に焦点をあて、検討を行った。しかし、教師の指導経験の意味付け方は、教師の教職年数や中高一貫校での勤務年数、置かれている立場による影響も受けていることが予想される。そうした教師の背景による成長・発達プロセスの違いを明らかにするためにも、今後は、若手教師や中高一貫校に勤務して間もない教師等、今回の対象教師とは異なる背景を持つ教師の意味付けについても検討していく必要があると考える。また、今回明らかとなった(2)「中高 6 年間を通しての生徒の変化の実感」から「生徒の歴史を踏まえた指導」に関しては、6 年間にわたり継続的に生徒の指導に携わるという中高一貫校独自の教育システムに起因する成長・発達プロセスモデルだと言える。一方、(1)(3)の成長・発達プロセスモデルに関しては、中高一貫校に限らず、異校種間交流等で異なる校種での勤務を経験した教師にもあてはまる成長・発達プロセスである可能性を有している。中高一貫校における指導経験と、そこでの教師の成長・発達との関係性をより明確にするためには、今後、中高一貫校以外の学校における教師の成長・発達プロセスとの比較検討も行う必要がある。

【注】

1) トランスクリプトの作成にあたっては、語り手の匿名性を保つため、方言など語り手の地域を特定できる箇所については、内容に相違がないよう配慮したうえで、標準語に修正を行った。

【引用・参考文献】

・中央教育審議会第二次答申（1997）「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309655.htm
（最終アクセス 2016/12/19）

・文部科学省（2010）「中高一貫教育に関する実態調査（結果）概要」（平成 22 年学校段階間の連携・接続等に関する作業部会第 1 回配付資料）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/045/attach/1299283.htm
（最終アクセス 2016/12/19）

・文部科学省（2010）「中高一貫教育に関する実態調査（結果）データ編」（平成 22 年学校段階間の連携・接続等に関する作業部会第 1 回配付資料）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/045/siryo/__icsFiles/afieldfile/2010/12/02/1299259_09.pdf
（最終アクセス 2016/12/19）

・国立教育政策研究所（2016）「中高一貫教育の現状と制度化の政策過程に関する調査研究」
http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28/1-1-2all.pdf
（最終アクセス 2016/12/19）

・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。

・高井良健一（2015）『教師のライフストーリー 高校教師の中年期の危機と再生』勁草書房。

・山崎準二（2002）『教師のライフコース研究』創風社。

・桜井厚（2012）『ライフストーリー論（現代社会学ライブラリー7）』弘文堂。

・岸野麻衣・無藤隆（2006）「教師としての専門性の向上における転機：生活科の導入に関わった教師による体験の意味づけ」『発達心理学研究』第 17 巻, 第 3 号, 207-218 頁。

・清水良彦・畑中大路・金子研太（2016）「教育学における分野融合研究の試論的考察：初任期教員のライフストーリー・インタビューを通して」『大分大学教育学部研究紀要』第 38 巻, 127-139 頁。