

ナラティブと授業記録から検討する教育実践の質的変容プロセス： 教育ニーズの異なる学校への異動を経験した中堅教師の事例から

Developmental Process of Mid-Career Teacher:
Focusing on Narrative of Educational Practice and Teaching Records

東海林 麗 香
Reika SHOJI

小 田 雄 仁
Takehito ODA

ナラティブと授業記録から検討する教育実践の質的変容プロセス： 教育ニーズの異なる学校への異動を経験した中堅教師の事例から

Developmental Process of Mid-Career Teacher:
Focusing on Narrative of Educational Practice and Teaching Records

東海林 麗 香 小 田 雄 仁¹
Reika SHOJI Takehito ODA

1. 問題

(1) 本論文の概要

本論文は、教育実践の質的な変容プロセスについて検討するものである。グローバル化、情報化など社会構造は大きく変動しており、変化のスピードもこれまでになく速くなっている。また、子どもの特性やニーズも多様になってきており、その保護者についても同様である。そのような状況の中で学校教育においても、変化や多様性に対応できるような組織や教師が求められている。

ところで変わることには、量的なものと質的なものがある。より速く、より多く、といった量的な変化は経験を重ねることによって多くの人に経験されるものであるが、質的な変容は必ずしもそうではない。発達心理学における発達論においても、質的な変容は危機の経験や課題の乗り越えなどによって起こるものとされており、また質的な変容こそ発達とし、成長とは分けて捉える場合もある。いま、教師に求められているのは、質的な変容ではないだろうか。しかしながらそれは簡単なことではない。価値観やふるまいが質的に変わることや、柔軟になったり複雑になったり多層的になったりすることを、意図的に起こすことはもっと難しいだろう。このような背景・関心から本研究では、教育実践の質的な変容について、そのプロセスをケーススタディにより丁寧に記述し、変容の様相やそれに関わる状況を明らかにする。そこから質的な変容を起こす手立てについても考えたい。

検討の素材となるのは、中堅教師のナラティブと授業記録である。経験により成長し、自分なりの価値観やふるまいの型ができてきている中堅を対象とすることで、質的な変容のプロセス記述にとどまらず、その難しさもあわせて捉えられると考えた。また、対象は教育ニーズの異なる学校間の異動を経験した教師とした。これは、状況の変化と自身のありようの葛藤が可視化されやすいからである。この教師を異動の初年度から2年間に渡って追跡し、インタビュー調査および授業の観察・録画を行った。これらのデータを、TEM（複線径路等至性モデル）を用いて分析した。

(2) 先行研究について

ここで、本論文の研究課題に関連する先行研究について、中堅教師、異動、ナラティブ、ライフヒストリーをキーワードにいくつか取り上げる。

教師の中堅期の特徴について、川村（2003）では以下のようにまとめられている。第一に、中堅期においては新任期や管理職期とは異なった契機が、教師としての力量を高める上で重要であるということである。第二は職位が変化すること、第三は経営的力量が伸張する時期であるということである。第四は、性別によって教師としての歩みが異なっていく、分岐点の時期であるということである。さらにこの論文では教師の中堅期の危機を捉えるために、ライフヒストリー法を用いて1人の小学校教師のライフヒストリーを描き出すことを行っているが、そこから以下のようなことが明らかにされた。第一

¹ 山梨県立塩山高等学校

に、教育実践が「不確実性」という特質をもっているために、中堅期の危機は、教職経験を積むことによって形成される「諸関係の硬直化」がなくても起こりうるということである。不確実性は教育実践そのものの特質であるため、中堅期特有の危機とは言いきれない。しかしこの時期に特徴的なのは、教師としての力量をある程度身につけ、表面的にうまく教育実践を行っているとしても、内面に悶々としたものをもつ可能性があることとされている。二点目は、学級担任から他の職位への変化は、今までと異なった視点から自らの教師としてのあり方を考える機会となるということである。三点目は、危機を乗り越えるためには、他者の存在が重要であるということである。第一著者はこれまでに中堅教師・ベテラン教師を対象とした研究をいくつか行っているが（東海林，2019など）、類似した中堅期の特徴や中堅期の危機が調査協力者によって語られることがあった。

中堅教師への注目には、若手教員が大量採用されるようになってきた頃から、ミドルリーダーという観点が加わってきた。例えば小原（2018）では、公立高等学校における若手教師と中堅教師の両者が共に育ち、互いに高め合う学校作りのための基礎的知見を得ること、教員の大量退職・大量採用に伴って生起しているとされる学校全体の教育力の相対的低下という問題の解決に寄与することを目的として、若手教師・中堅教師に質問紙調査を行った。その結果、若手教師に助言したいという思いが成長欲求を高めることにつながり、逆に成長への意欲が若手教師に助言したいという志向につながるという「中堅教師における往還モデル」が成立するのは教科指導と保護者対応に限定され、教科外校務と生徒対応については成立しないことが明らかにされた。後者について往還が成立しない理由について、中堅教師にとってそれらは、教職経験を通して最も自信を深めた校務であり、十分な自信があるゆえにもはや自身の成長欲求には結びつかないと述べられている。本論文では中堅教師の変容の難しさに着目しているが、この研究においても自信がついたからこそ成長が頭打ちになってしまう様子が描かれている。

経験を積みば順調に成長していけるわけではなく、失敗経験もあるだろう。その点について例えば中井（2015）では、一人の中堅日本語教師が失敗経験とそこから生じる否定感情と向き合い、それをどのように捉えていくのかを探ることを目的として、ナラティブ・インクワイアリーが行われた。その結果、秘密の物語である個人の失敗経験の捉え直しや置かれている現場における問題点の抽出、さらには、その改善点の省察が行なわれるような語りの場の重要性が示された。このように、語りをデータとして扱った上で教師の変容を捉えようとするのではなく、語ることそのものが教師の変容とどのように関わるかという観点での研究も行われている。2年間にわたる追跡調査を行った本研究においても、このような観点は考察に含める必要があるだろう。

次に、異動に関する先行研究について述べる。公立学校教職員にとって異動は避けられないものである。異動それ自体は人生における転機の一つであり、その経験によっては発達に寄与する機会となるものであるが、ネガティブなものとして経験されることや、ネガティブな影響を及ぼすこともある。その影響は、異動する教員自身の職業生活のみならず、その個人的生活、異動元・異動先の組織や児童生徒など、さまざまな方面に及ぶものである。教員の異動に関する研究としては、異動に伴う困難の分類、メンタルヘルスへの影響、能力開発・授業改善への影響等、多くは、異動する教員に焦点を当てたものであるが、異動の決定過程に関する研究やそのシステムに関する研究も行われている。異動に伴う困難の分類に関しては、例えば武智ら（2015）がある。教員167人を対象とした質問紙調査を行い、異動に伴って直面した困難に関する自由記述の回答を分類した。その結果、「硬直な文化」「文化の差異」「いびつな人間関係」の3群が抽出された。メンタルヘルスへの影響に関しては、國本・松尾（2016）により、研究の動向と展望がまとめられている。そこでは、ストレスなどのメンタルヘルスに影響を及ぼす要因と、ソーシャルサポートなどのメンタルヘルス向上のために必要な視点が明らかになってきたと述べられている。異動が能力開発に及ぼす影響に関しては、例えば川上・妹尾

(2011)の研究がある。そこでは、異動経験の直接的・間接的影響について検討が行われ、勤務校が増えることや広域異動を経験することが、特にキャリア中期の教員にとって能力形成に直接的な影響を与えること、異動を経験した教員の相談者ネットワークが有用感や学校組織に対する認識に影響を与えていることなどが示された。異動のライフヒストリー研究も蓄積されており、例えば古川（2019）では普通科高校から養護学校へという異なる校種に転勤した教師のライフヒストリーから、ベテラン教師の教職アイデンティティのゆらぎと再構築について検討した。このケースは、教育委員会の方針への疑問から交流人事の任期終了後に前任と同じ進学校に戻ることはせず、養護学校の校長として教職を全うするという大きなキャリア転換を主体的に決意したものであるが、このような異動が教師の発達にもたらす影響について述べている。

このように、中堅教師の発達や異動に関する研究は多く行われてきており、ナラティブアプローチやライフヒストリー法を用いたものなど質的な検討も進んできている。しかしながら、経験の具体性や文脈のローカリティを保ち、かつ個別事例の発達プロセスを記述するだけにとどまらずに、そこから教師の発達のありようやそれを可能にした状況について検討したような研究はまだ少ない。このような研究であれば、読者、特に実践者が自己の経験や現状と比較しながら読み進めることができるのではないかと考えた。本研究はここを目指したいと考えている。

（3）TEM（複線径路等至性モデル）について

本研究では、異動を契機とした中堅教師の質的変容について、その個別具体性を保ったままプロセスを明らかにしようと考えた。そこで、以下に紹介する複線径路等至性モデル（Trajectory Equifinality Model: 以下TEM）を用いることにした。TEMとは、時間を捨象せず個人の変容を社会との関係で捉え記述しようとする文化心理学の方法論である（安田・サトウ, 2012）。非可逆的な時間の流れを生きる人の行動や選択の径路は、複数存在すると考えられる。しかしどこまでも自由に選択・行動ができるわけではなく、歴史的・文化的・社会的に埋め込まれた制約によってある定常状態に等しくたどりつくポイントがあり、これを等至点（Equifinality Point: EFP）と呼ぶ。この等至点に至る複数の径路をモデルとして描くのである。本研究では、多様な径路の可能性がありながらもあるポイントにたどりつくという等至性の概念を用いて、教師の変容プロセスを記述することとした。時間を重視することはその時の場所を重視することにもなるため、具体的な特有の人のあり方を具体的な時空とともに考えることになる。

この方法の特徴的な点について、本発表に関連するものをいくつか示す（安田・サトウ, 2012）。一つ目は、協力者が実際にたどった径路だけでなくありえた径路もTEM図の中に描くことである。本論文においても、実際には経験しなかったが可能だったかもしれない径路を点線で図に加えている。これにより、1ケースであっても複線的な発達の径路の可能性を見出すことができるのである。2点目に、トランス・ビュー（Trans-view）がある。研究者・協力者の視点・観点の融合、また両者が納得したTEM図を表すこともあるトランス・ビューは、互いの異なる見方を融合することに他ならないため、結果の真正性により近づいたものになる。トランス・ビューを可能にするには研究者と協力者が最低3回は会った方がよいというガイドラインがある。3点目は、変容の捉え方である。TEMでは変化と変容は異なるという前提に立つ。日常における外界との不断の相互交渉の中で実現される行動を変化、それまでとは異なる価値の転換に基づく行動を変容という。本研究でも質的変容のプロセスを描くことを目的としているが、その際焦点化するの、ここで言われる変容である。

本論文の研究課題と関連して、発達や教育に関わる専門家を対象としたTEM研究をいくつか紹介する。時任・寺嶋（2018）では、学校改善を担うスクールミドルの成長発達に寄与する教職経験の具体を明らかにすることを目的して、学校改善に取り組む2つの公立高校を研究事例とし、スクールミ

ドル5名を対象にインタビュー調査を実施した。また、衛藤（2017）では、公立保育者の語りからみる保護者との関係変化の検討を目的として、勤続10年以上のベテラン保育者5名に対し、特に保護者を相手とした難しさを乗り越えるプロセスに着目してインタビュー調査を実施した。香曾我部・松延（2013）は、公立保育者の成長についてそのプロセスを明らかにしようするものである。GTA（グラウンデッド・セオリー・アプローチ）を用いてその成長プロセスを明らかにした先行研究と同じ言語データについて、TEMを用いて再度分析を行うことで、GTAで得られた結果と比較検討することを試みた。このような方法論的検討も含んだ研究も行われている。

これらの研究は全て公立の勤務者を対象にしたものであり、異動についても言及されている。しかしながら異動を発達の契機となりうる経験として焦点化するようなことはしていない。本研究では異動という日常を異化するような経験を、発達の契機になりうるものとして捉え検討していく。

2. 方法

（1）対象

第一著者が第二著者に対して半構造化インタビュー、授業観察を行った。第二著者は40代の高校教師（生物）である。生徒数400名程度の普通科、商業科のある進路多様校に異動となった初年度から2年目にかけて調査協力を依頼した。異動前は生徒数700名程度の進学校に9年間勤務しており、その間に教職大学院において2年間の研修を経験した。教職大学院在籍時より、授業で落語を取り入れるという試みを行ってきた。学習成果に焦点化して落語の効果を検討してきたが、小田・東海林（2017）では教師と生徒の関係性の変容に意義を見出すようになるなど、教職大学院での学びや研究を通して教育や教師のありようについての考えが変わっていった。そのような背景から進学校から進路多様校への異動を希望した。

ところで、TEMに関連するサンプリングの方法論として、歴史的構造化サンプリングがある。これは等至点となる現象を経験した人を研究対象としてお招きするサンプリング手法とされているが、本研究においてはそのようなサンプリング法は用いておらず、異動の直後から調査を開始している。1回1回のインタビューでは前回からそれまでの経験を回顧的に聞いているが、研究デザインとしては前向型であり、異動3年目に入ったところで2年目までのプロセスの検討を行った。

（2）インタビューの手続き

「学校」「教師、教えること、勉強させること」「生徒、学ぶこと、勉強すること」「授業以外の学校生活や仕事」「教師にとっての異動の意味」の5つの事項について、話しやすいところから話してもらうという手続きを取った。時間は1回あたり66～120分であり、了承を得て録音をし、逐語録を作成した。調査は、異動1年目に5回（4月、5月、7月、11月、2月）、2年目に3回（8月、1月、3月）であった。2年目の1学期に調査を行わなかったのは、協力者の多忙さによるものである。調査は3年目も継続中である。

（3）授業観察・録画・授業インタビュー・対話的振り返りの手続き

1年目の4月（2コマ）、6月（2コマ）、12月（1コマ）、計5コマの授業観察を行った。全て2年生の生物基礎の授業であるが、クラスは全て同じではない。第一著者がメモを取りながら観察を行ったが、各日程の1コマ（計3コマ）は、ビデオにより録画した。2年目は11月（2コマ）、1～2月（4コマ）、計6コマの録画を行った。録画の際は、第一著者は出向いていない。1コマは1年生の化学基礎、他は2年生の生物基礎であり、そのうち2コマのみ同じクラスであった。授業映像については逐語録を作成した。

2年目の11月に録画した授業映像を見た上で、授業実践に特化したインタビューを2回（11月、12月）行った。そこで語られた内容を基に授業改善を行うこととし、共同で授業の構成・方法の検討を行った。2年目1～2月に録画した授業はその検討を基に行ったものである。その後、2月に授業映像を見ながら対話的振り返りを行った。授業に特化したインタビューおよび振り返りの時間は63分～114分であった。了承を得て録音をし、逐語録を作成した。

（4）TEMを用いた分析手続き

以下のとおりの手続きで分析を行った。①から③までは第一著者が行った。

- ① インタビュー逐語録（授業インタビュー、振り返りも含む）を読み返し、「行ったこと／経験したこと／考えたこと／気づいたこと」について、意味のまとまりごとにエピソードを抽出した。エピソードにはラベルをつけ、類似したものはまとめた。授業映像はインタビューにおける語り内容の確認に用いた。
- ② 語られた順ではなく起こった順に時系列に沿ってエピソードを並べ、図を作成した。ありえた径路については点線で書きこんだ。等至点EFPなど、TEMで用いる概念については、以下の手続き④⑤で修正したものを表1に示した。

Table 1 TEMの概念と本研究における意味

TEM の概念	本研究における意味
等至点 (Equifinality Point: EFP)	変容への動機づけの持続
両極化した等至点 (Polarized Equifinality Point: P-EFP)	それまでと同じままでいいと考える、それまでの価値観やふるまい方を強化する
セカンド等至点 (Second Equifinality Point: 2nd EFP)	どの学校でも通用する教師
セカンド両極化した等至点 (Second Equifinality Point: 2nd EFP)	ある学校で通用する教師
必須通過点 (Obligately Passage Point: OPP)	①異動 ②ストレスの発生 (TEM 図②のみ)
分岐点 (Bifurcation Point: BFP)	TEM 図① ①それまでと同じでは通用しないと考える ②自分の問題だろうかと考える ③ストレスに対処する（他の進路多様校の先生に話を聞くこと、同僚と愚痴を言い合うことも含まれる） ④どの先生も苦戦していることを知る ⑤新たな問題が生じたときに自身が主体となって対応する ⑥力のあるメンバーの存在 TEM 図② ①自分の問題だろうかと考え、ストレス・不安が発生する ②授業力は教師の資質の一面でしかないと感じる ③自身の授業映像を見る ④映像を見て変容が必要なのを見つける
価値変容経験 (Value Transformation Experience: VTE)	TEM 図①のみ ①チームワークのありがたさ ②連携は教師に必要な資質
統合された個人的志向 (Synthesized Personal Orientation: SPO)	TEM 図① このままではいけないという思い TEM 図② 学ぶことの面白さを伝えたいという思い
社会的助勢 (Social Guidance)	①参考にできる経験の存在についての知識があること ②辞めたくないのはよくあることという声かけ (TEM 図①のみ) ③成長を自覚させる他者からの声かけ (TEM 図①のみ)

- ③ 図を作成する中で、授業については別のプロセスを辿ることが見えてきたため、TEM図を2枚作成することにした。

- ④ 完成したTEM図を第二著者に見せ、共に検討をした。インタビュー逐語録は、第二著者に全て渡している。検討場面は了承を得て録音した。TEM図のいずれについても、第二著者より、ラベルの文言について変更の希望があった。具体的には、TEM図①において、「価値変容経験VTE①：チームワークの大切さ」を「チームワークのありがたさ」に、ありえた径路「これまでと同様の問題への対応経験の増」を「対処可能な問題への対応経験の増」に、「セカンド両極化した等至点P-2nd EFP：その学校で通用する教師」を「ある学校で通用する教師に」、TEM図②において、ありえた径路「授業力があればいい」を「授業がうまくいっていればそれでいい」に変更した。また第二著者の希望により、TEM図①についてはありえた径路として「厳しくする」を加えた。
- ⑤ 表記上の修正も含めて完成したTEM図を再度両者が確認し、さらに変更した。この検討はメールのやりとりで行った。具体的には、TEM図①の「価値変容経験VTE③：役職の手本（生徒指導・保護者対応・管理職）」としていたものを「分岐点BEF⑥：力のあるメンバーの存在」とし、それに伴いありえた径路として「力のあるメンバーの不在」を加えた。ここで両者が納得し完成とした（図1、図2）。

3. 結果と考察

(1) TEM図① 学級経営、生徒指導、教師・学校の役割観について

表1の概念も含め、TEM図①に示されたプロセスについて説明する。TEM図①②内の実線は、協力者が実際にたどった径路、点線は可能性としてありえた・ありうる径路である。等至点EFPなどTEMの概念は<>でくくり、また語りの引用には下線を付した。

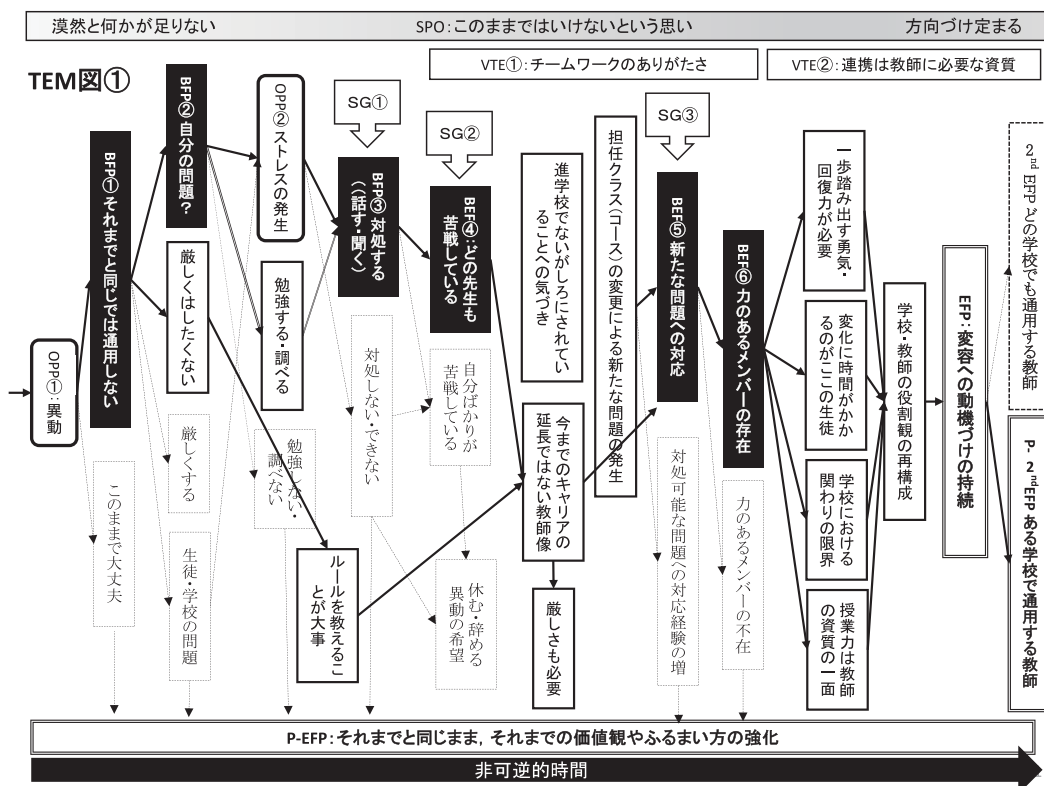


図1 TEM図① 学級経営,生徒指導,学校・教師役割観について

等至点（EFP）は研究の焦点であり研究者が設定するものであるが、TEM①②共に、＜EFP：変容への動機づけの持続＞とした。学校においては毎年関わる生徒も変わり、社会状況も変化していく。これを鑑みると一定の到達点はなく、目の前の生徒にとって最もよい教師であるべく変わり続けようとするのが、目指される教師の発達の方だと考えたからである。そこから、両極化した等至点（Polarized Equifinality Point）は、＜P-EFP：それまでと同じままでいいと考える、それまでの価値観やふるまい方を強化する＞とした。これは等至点とは価値的に相反するポイントとして描かれるものであり、これを設定することによって、等至点として焦点化した行動や選択への絶対的な価値づけを相対化するという意味がある。今回の研究においては、両極化した等至点P-EFPのようなことは異動した時点から常に可能性としてあり続けるものと考え、等至点EFPの対になるようなポイントとして置くのではなく、異動当初から継続する面として設定することとした。同じ等至点でも、セカンド等至点（Second Equifinality Point）は、協力者にとっての等至点である。協力者にとっては、変わり続けるのは＜2nd EFP：どの学校でも通用する教師＞になりたいという目標があるためであるので、このように設定した。その相反するポイントであるセカンド両極化した等至点（Second Equifinality Point）は、＜2nd P-EFP：ある学校で通用する教師＞とした。

TEM図①においては、必須通過点（Obligatory Passage Point）＜OPP①：異動＞から始まる。必須通過点はほとんどの人が通ると考えられるポイントであるが、公立教員にとって異動は制度としてあるものなのでこのように設定した。異動先に赴任して、分岐点（Bifurcation Point）＜BFP①：それまでと同じでは通用しないと考える＞こととなり、それを＜BFP②：自分の問題だろうか考える＞。ここで「（ありえた径路）生徒・学校の問題」と考えることも可能性としてはあるだろう。東海林・上杉（2019）は、研究者と高校教師の往復書簡という形式で異動について検討したものであるが、そこで高校教師である上杉は「今まで自分がやってきたことを自分で否定してしまうとか、自分が今までやってきたことを捨てるといった感覚になり、それが怖くてなかなか変えられない、ということもあるのでしょうか。だから、先生のおっしゃる、『この学校の子どもたちはだめだなあ』と、平気で子どものせいにしてしまう教員が、悲しいけれど現実にはいる、という状況があるのだと思います。ベテランの教員であればわからないでもないけど、まだ経験の浅い若手の教員にも『自分はちゃんと教えているのに、なんでわからないの？』と言ってしまふ人がいます。」と述べている。このようなことから、これが変容に向けたプロセスの分岐点になると考えた。

このように異動先でのうまくいかなさを自分の問題だろうか考えることでストレスが発生することとなる（必須通過点＜OPP②：ストレスの発生＞）。それまで蓄積してきたものがうまく機能せずしんどい思いをするが、けれどもそのままにするわけにはいかないので情報収集をするなどして、進路多様校における教育実践について考える日々が続く。夏休みには「【1年目7月の語り】いろんな本も読んでるしYouTubeとかで授業をアップしている先生たちのを見たりとかもしてて、初任者の頃は、本当に先生に成りたて、大学出たての頃は、夏休みは教材研究するチャンスだから、一生懸命授業の準備しなきゃって思ったけれど、今十何年ぶりにそういうふうになって」と語っているように授業のみならず生徒指導などに関しても調べたり勉強したりして、自己研鑽に努めた。また、分岐点＜BFP③：対処する＞のように他の進路多様校の先生に話を聞いたり、同僚と話をしたり愚痴を言い合ったりするようなこともしている。これらの情報収集には、社会的助勢（Social Guidance）＜SG①：参考にできる経験の存在についての知識があること＞が関わっていたという。社会的助勢は、行動や選択を支援するように働く力のことである。これについては、「【1年目7月の語り】教職大学院で一番思ったのは、日本中に先生がいて同じような悩みを抱えてて、同じような問題を抱えててだからそういう事例とか、トラブルの事例も解決の事例も、いっぱいあってそれは論文とかにも形にもなったりもしてるから検索すれば似たような事例が出てくる。それまでは先生って仕事は、あくまで経験職で職人み

たいな、経験に裏付くもので、だけど自分で経験するか、身近な先生がやってるところからしかヒントがないって思ってたけれどそうじゃなくて、日本中に同じようなことでいっぱい苦戦してる人がいる。本当は日本中じゃなくて世界中なんだけれどっていうので、常にじゃないけれど論文を見るようになった。」と語っている。

そのような中で、分岐点<BFP④：どの先生も苦戦している>という認識を得るようになる。具体的には、「【1年目11月の語り】あまりにもみんなが普通にしてるから、自分だけ苦戦してるのかなっていうか、一部の先生だけ苦戦してるのかなって思ってたけどそうじゃなくて、みんな苦戦してるんだっていうのがなんとなくぼんやりと分かってきて。」と語っている。振り返ると、これには社会的助勢<SG②辞めたくなるのはよくあること>も関連していたようである。「【2年目3月の語り】『もし小田さんが1年目で異動希望を出したとしても、別にそんな目で見ないからね。嫌だったら嫌で我慢しないで出してね』って2人ぐらいの先生に言われて。・・・いろんな先生が、こんなの担任1人で背負ったらしゃれにならないよとか・・・みんなが言ってくれて。」といった語りがあった。これらのようなことがなかったら、ストレスに対処ができなかったり、しないままで時間が過ぎてしまったり、自分ばかりが苦戦しているという気持ちになって自分を責めたり周囲を恨んだりして、休む・辞める・異動の希望を出すということを行った可能性もあっただろう。

その後もこれまでの勤務経験ではなかったような生徒指導の経験を重ね、学校や教師の役割について様々な気づきを得ることとなる。大きなものは、今までのキャリアの延長線上ではない教師像である。「【1年目11月の語り】今までは本当に、去年度までのキャリアの延長線上で考えてたような気がしたけど、そうじゃなくて。もうちょっとゼロから考えなきゃなっていうのを、当たり前なんだけど、最近気付いた。改めて、考える余裕が出たのかもしれない。」と語っている。その一側面として、生徒指導において厳しい態度を取るかどうかというものがある。異動直後には「厳しくはしたくない」と語っていたが、その後「【1年目7月】やっぱり生徒たちは卒業して、社会に出る子たちが多いから、社会に出たときに途中で辞めたりとか、すぐ辞めたりせずにちゃんと仕事を大事にして、やってけるようになって卒業していくっていうのが大事で、だから学校ではルールとか、マナーとかをすごく大切に、大切なんだってことを伝えないと駄目。進学校の子たちはそういうルールとかマナーを何となく当たり前のこととして身に着けているけれど、でも進路多様校でそういう当たり前がなかったりとかするから、だからそういうのはちゃんと、こういうもんなんだっていうふうに、教えていくことが大事で、ってのを最近特に思って」と語っているように変化があり、2年目2月には厳しさも必要であると語った。

このような変容を重ねたところで、2年目には進学者の多いクラスの持ち上がりではなく、普通科の学級担任となった。1年目以上にこれまでに経験をしなかったような問題が発生したが、分岐点<BFP⑤：新たな問題への対応>のとおり、新たな問題に自身が主体となって対応した。1年目半ばから価値変容経験<VTE①：チームワークのありがたさ>があったが、これは、進学校は個業で成り立っていたが進路多様校ではそうではないということ、だからこそチームワークの大切さやありがたさに気づかされるような経験のことである。そのような価値の変容があったからこそ、1年目で経験値の上がった対処可能な問題には自身が主体になって対応するが、それ以外は学年主任や生徒指導主任等に頼ったり任せきりになってしまったりするようなこともありうるのではないかと考えた。そのため、これを分岐点⑤とした。また、社会的助勢<SG③：成長を自覚させる他者からの声掛け>も、自身が主体となって対応することを後押ししたと考えられる。「【2年目3月の語り】学年主任の先生が、1年生のときの学年主任。「最初見たときはちょっと頼りない感じがしたけど、最近はすごく頼もしいよ」って言うようになるようになったのは、1学期の終わりぐらいで。」という語りがあった。

2年目の新たな問題への対応は、分岐点<BFP⑥：力のあるメンバーの存在>によって継続すること

ができた。これは学年主任、生徒指導主任、管理職が主なメンバーであるが、彼らの存在により様々な問題に対応し続けることができたという。それがなかったら、できるところまででいいという考えになった可能性もあるとの語りがあったので、これを分岐点⑥とした。この経験は、自身にとってのロールモデルの獲得としても機能していた。これについては、「【2年目3月の語り】進路多様校に異動した上での成長は、生徒対応、保護者対応と、それぞれの役職のモデルを見れたっていうのが大きくなって思います。もちろん、それ以外にも授業力とかはあるんだけど。授業力とかはこれまでのインタビューの中で出てきたのときほど変わらないんですけど。とにかく、モデルになるっていうのは、立て続けに大きなトラブルがあって、それで改めて思ったな」と語っている。

力のあるメンバーと共に協働の経験を重ねることは、教師に必要な資質について考えることを促す経験でもあった（価値変容経験＜VTE②：連携は教師に必要な資質＞）。それまではチームワークのありがたさを受け身的に感じていたが、自身がこれから身に着けるべき資質として、つまり自分ごととして考えるようになるという変容があったと解釈した。このように、教師・学校の役割についての考えや生徒理解がさらに深まった。2年目になると、教師に必要な資質についてよく語るようになった。それまでは授業力こそが教師に必要な資質と考えていたが、考えが広がったという。例えば「【2年目8月の語り】一歩踏み出す勇気ってのはスルーしないで叱るときはきちんと叱るとか、授業もいろいろやってみるとか、言うべきことをきちんと言う。保護者に対してもっていうそれはある意味、勇気なのかなって思う。それは嫌われる勇気。嫌われるだろうなって思うけれど、でも言わなきゃっていう一歩踏み出さなきゃならないんだけど、そういうのも勇気かなってのと。・・・あとはやっぱり傷つくことってあるから傷つくことってのを、教師っていう仕事は含んでるんだなって思うけれど、同時にいつまでも傷ついていられないから回復力ってのは必要で、気分転換なり何なりって回復力。じゃ、自分は回復力があるのかって言われるとそんなに自信はないけれど、それは絶対必要。特に進路多様校で衝突が多い所では。・・・でもやっぱり回復力ってのは去年はあんまり思わなかったなって。一歩踏み出す勇気も去年はあまり思わなかったけれど、でもやっぱり言うべきことって言わないとなっていく。」と語り、学校・教師の役割観が再構成されていった。このことが次の目標となって等至点EFPのとおり変容への動機づけが持続しているのだろう。しかしながらこのケースにおいては統合された個人的志向（Synthesized Personal Orientation: SPO）＜①このままではいけないという思い＞に留保が必要であろう。協力者は、教育ニーズの異なる学校への異動をそもそも希望しており、異動前から変容への動機づけがあった。そのためここで示されているのは変容の動機づけの生起と持続のプロセスではなく動機づけの持続、あるいは動機づけが失われなかったプロセスであることに留保が必要である。

セカンド等至点については、協力者とのトランス・ビューの中で、＜2nd EFP：どの学校でも通用する教師＞が目標であるものの、それがどういうものであるかまだ答えは出ていないと語られたため、点線（ありうる径路）とした。また、セカンド両極化した等至点＜2nd P-EFP：ある学校では通用する教師＞については、そうなっていると自己評価できるということで、これを実戦で示すこととした。これは後述するTEM図②についても同様である。

（2）TEM図② 授業実践について

TEM図①と共通する部分については省きながら、TEM図②について説明する。

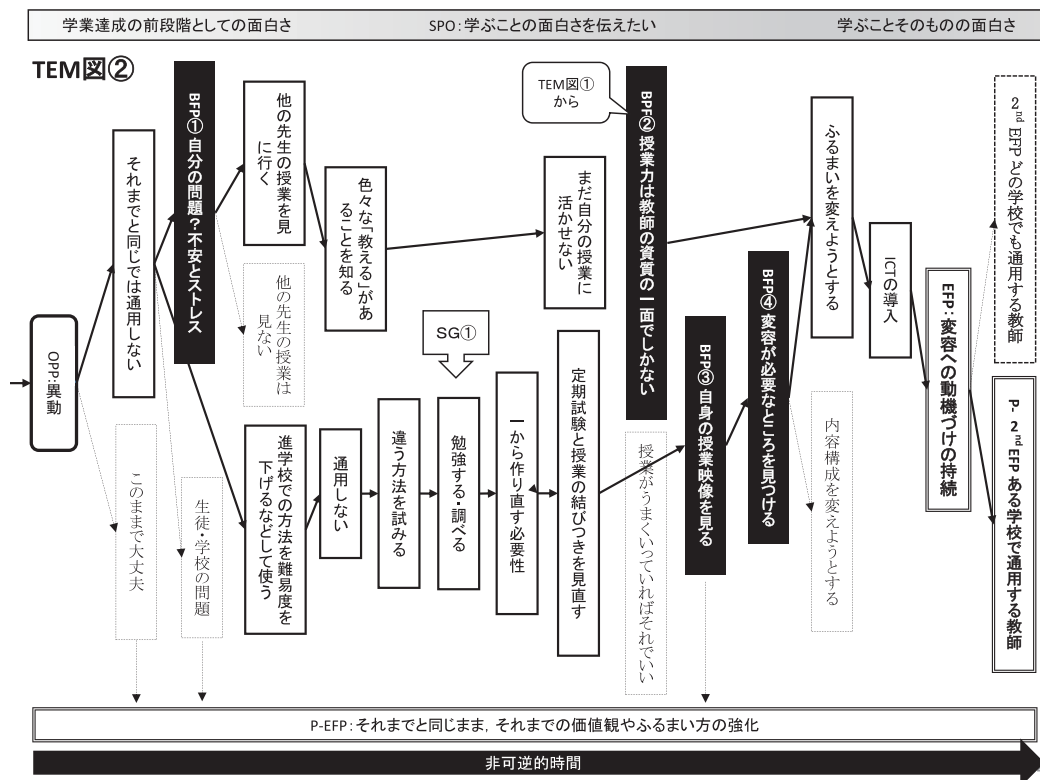


図 2 TEM図② 授業実践について

この図もTEM図①と同様に必須通過点＜OPP：異動＞から始まり、それまでと同じでは通用しないという思いに至る。どのような授業をしたいかということについては、調査開始時から考えは変わらない。第一著者と第二著者は前任校勤務時から交流があるが、その時点から継続して「学ぶことの面白さを伝えたい（統合された個人的志向：SPO）」と考えている。しかしながらその方向性は、受験に向けたものから学ぶことそのものの面白さへと大きく変わっていく。そこから分岐点＜BFP①：自分の問題だろうかと考え、ストレス・不安が発生する＞へと向かうが、TEM図①とはラベルが異なっている。これは、授業は毎日必ずあることであり、また進学校での勤務経験から授業力こそが教員に必要な資質であると考えていたため、自分の問題だろうかと考えることと不安・ストレスとの絡み合いが強いと考えたためである。それまでと同じでは通用しないと考えたとき、はじめはそれまでに用いていた方法を、難易度やスピードを落とすなどして使用することを試みた。「【1年目4月の語り】知識はがんがん出すけれど、でもなんか面白くて自然と覚えちゃう、で全然受験には使わないけど、なんかちょっと勉強したなって感じとか。勉強するって面白いな、知識って面白いなってのを伝えたいし、テストはちょっと難しめにして・・・だから授業の中で説明して問題演習ってのは、前任校でも現任教でも使えるって思ってる」といった語りがあった。

しかしながらそれでもうまくいっているとはいえないという思いがあり、他の進路多様校の先生から聞いた方法を試したり、同僚の授業を見に行くなどするようになる。「【1年目5月の語り】学校の先生って授業とか教えるのが仕事だと思うんだけど、でも異動してちゃんと授業を成立させられるのかとか、教えられるのか、自分は先生としてちゃんとできるのかっていうのがすごい不安で、でも2ヵ月たってみてこの2ヵ月間で9人の先生の授業を見て、いろんな教えるっていうのがあるんだなっ

に思っ。」「【1年目5月の語り】（以前、進路多様校の先生が）授業は大河ドラマのようにストーリーが、今日はここまで、次はここまで、ではなくて水戸黄門のように一話完結じゃないと生徒はついてこないよっていうアドバイスをしてたのをふと思い出して、いろんな先生に聞いたらやっぱり一話完結でやってる。『じゃあ前回の続きでやるよ』は生徒はもうすぼんと抜けてるから、毎回『今日やることはここでこういう内容だよ』っていう話をして、じゃあやってみようかっていう展開がいいってのに教えてもらってたけれど、ふとあるときにつながつてそういうふうにしたらうまくいきたってのがあって。だから今やってる工夫は、必ずその日に学んだことを、ちゃんと前回の続きじゃなくてその日で完結だし、問題演習も前任校の進学校も問題演習をしてただけけれど、前回の学びの知識を使った問題演習じゃなくて、その日にその時間の中で学んだことを確認するような問題に直したりとか。今までは問題演習は最終的に受験がゴールで、受験と今日の授業をつなぐ問題演習だったんだけどそうじゃなくて、今日の学びが定着するための問題演習に。」といった語りがあった。TEM図①と同様、夏休みには調べたり勉強をしたりする中で授業を一から作り直す必要性を感じ、さらには定期試験と授業の関係を見直すことになる。

また、普通科以外の先生の授業を見たのは初めてとのことで、「【1年目4月の語り】初めて普通科以外の授業の先生を見て、商業科、実際は普通科、商業農業工業ってのがあって。商業の先生って頭いいなってのがあって、ちょっとこう軽く見てたところがあって」、「【1年目5月の語り】商業科の先生は資格取得とか授業の中にあって、いかに生徒たちに就職のためにとか進学のために役に立つ資格を取らせられるか。それが教えるってことですからきっちりしてる。」といったように刺激を受けることがあった。そこから受験を目的にしない授業のあり方、学び方があることを知るが、1年目2月にはまだ自分の授業には活かしていないと語った。

その後にTEM図①とも共通する分岐点＜BFE②：授業力は教師の資質の一面でしかない＞が出てくる。これは、生徒指導や学級経営と両輪で考えることの重要性という意味であるが、加えて、それまで考えていた授業力は、教師に必要な授業力の一面でしかないという意味でもある。「【2年目1月の語り】価値観として『努力は報われるよ、努力は無駄にはならないよ』ってのも授業とか普段の日常生活の中で教えたいし伝えていきたいもので。それは進路多様校の子たちってあんまり努力をしてなくて、努力してもあんまり報われてなくて、だから頑張ることに意味はないとか、もしくは一部分、部活だけは頑張るけれど、もう勉強は頑張らないとかほとんど頑張らない、努力しないっていうふうになっちゃう。だけれど、でも確かに中学校まではできる子たちがいて、自分よりもはるかにできて、自分の努力に光が当たることってなかったかもしれないけれど、でも同じぐらいの学力の子たちがそろってるからその中で勉強だって頑張れば点数上がってくるし、ちゃんとやった分、テストに出たよねってそういう努力は報われるよっていうのを伝えたいし。」といった語りのように、授業で何を達成するのか、何を育てるのかということについての考え方が変わったことも意味している。

2年目の11月12日には、自身の授業映像を見返して、第一著者と授業改善について検討する機会を設けることになった。授業を録画して見てみるというのは、小中学校では校内研究でよく行われることであるが、高校では少ない。協力者も経験がないということであった。それを取ってやってみようということが分岐点になったと考え、分岐点＜BFP③：自分の授業映像を見る＞を設定した。映像を見た後の語りとして、「【1年目11月の語り】実際に撮影した授業の様子を見てみると、もっと自分は基本的なことがいろいろできてないなって思っ。例えば説明が分かりにくい。説明が分かりにくいっていうのは、回りくどい言い方をしてるし、どうしても黒板を見ながらしゃべってしまう。なるべく生徒のほう見るようにって思っ心掛けてはいるけれど。でもやっぱり画像を見てみると、黒板を見てしゃべってるし。・・・あとは早口なんだなっていうのは、何度も言われるけれど、でもあらためて早口で。早口で何度もしゃべるよりも、ゆっくり丁寧に1回話したほうがよっぽど伝わるっていうのが

あるけれど。ていうふうに説明が分かりにくいっていうのはあるし。」、「【2年目12月の語り】進学校だと、難しい難関大学の問題をいかにたくさん解いてるかになってしまって。だからその教員は自分にとって授業のブラッシュアップは、難しい問題をたくさん解いて、それをいかにかみ砕いて生徒に伝えるか、教材準備がブラッシュアップであって。伝え方は下手であっても、プリントに書いてあったりすれば生徒は取り組む、取り組めば結果が出る。自分はそれなりに時間もかけて難しい問題をやって、センター試験の問題を何年分もやってってことで、やってないわけではないんだけど。でもそういう問題演習の数が教員にとってのブラッシュアップになってしまうし。生徒にとって、生徒はどんな悪い授業をしても、その問題自体に価値があれば生徒は伸びるからっていうので、授業改善、ブラッシュアップがやっぱり進学校とは違って。」といったものがあった。改善の余地があるかどうかは自身の判断基準によるものであり、具体的な改善点を自ら見つけないと変容には結びつきにくいと考え、分岐点<BFP④：変容が必要なところを見つける>を設定した。変容が必要な点について、授業の内容構成や教材ではなく、説明の仕方や身体姿勢、生徒とのコミュニケーションであると考え、その手立てとしてICTを導入することとした。ICTは前任校でも現任校でも設備が整っておらず利用することはなかった。そのため協力者にとっては新たな挑戦であり、等至点EFPのとおり変容の動機づけが持続している。

4. 全体考察

ここまで、異動を契機とした中堅教師の質的変容プロセスについてTEMを用いて分析し、2つの図に示した。これらをまとめると、このケースにおける変容への動機づけの維持には、特に以下の4つの分岐点（BFP）が関わっていた。これらは、質的変容を起こす手立てともなるだろう。

1. 新たな勤務先でのうまくいかなさを、「これまでの経験では必ずしもうまくいかないもの」、「自分が変わる必要があるもの」として引き受けること。
2. 同じような立場の他者の話を聞いたり授業を見たり、実践記録・論文を読むなどして「実践的で具体的な対応のレパートリー」を得ること。これは、「いまここでの対応のレパートリー」である。
3. その上で自身の実践（授業映像）を見ること。さらに他者と対話的に省察すること。
4. 様々な立場の他者と共に問題に対応するなかで、対応のモデルを得ること。これは、「未来のここでの対応のモデル」である。

TEMには、社会的方向づけ（Social Direction: SD）という概念もある。これは個人の望む行動や選択に向かわせないように働く力のことであるが、今回のように変わりたいという意思を持って異動を希望し、またそこでロールモデルを得ていくような場合には、SDとして働くものは語られなかった。これには、協力者の対人ネットワークに進路多様校勤務の経験者や小学校教員、教育相談や特別支援を専門とする研究者がいることも関わっているだろう。彼らの中では、進学校の教育観や教師・学校役割観の方がマイノリティだからである。しかしながら、協力者の対人ネットワークや考え等の参照先が進学校のそれであった場合は、彼らの声がSDとして働き、学校内でのありたい姿との間で葛藤を起こした可能性も考えられる。

語ることの影響についても付け加えたい。協力者はインタビューのたびに語る内容をメモし臨んでいた。そのことも含め、自身の経験を振り返って言語化すること自体が、意味づけやその再構成、将来展望につながったと考えることもできる。実際に2年目の3月には、「インタビューがあるから自分で書き出してみて知ったり、あらためて自分って、なんのために先生なのかなとかも考える機会もあるし。だから、このインタビューを受けることは、すごく自分に意義を教えてくれる、再発見させてくれるし」と語っている。さらには今回行ったトランス・ビューのように研究結果についても共に考

えるような経験については、同じく2年目の3月に「（インタビューのためのメモとして）ノートに書くってというのは、ある意味、俯瞰的な感じがあって。（連名で）ポスター発表するってというのは、さらに離れたところから俯瞰するような感じがあって」と語っているように、このこと自体が社会的助勢（Social Guidance: SG）として働いた可能性もある。そうであるならば先行研究でも指摘されているように、自己の経験を言語化すること、語ることの発達の意義を示すことになる。

第一著者は、中堅教師の異動について、義務教育段階や進路多様校から進学校へ異動したケースについてもデータ収集を行っている。これらも含め、発達プロセスの共通性やローカリティについてさらなる検討を進める予定である。

協力者にとっての等至点であるセカンド等至点で「どの学校でも通用する教師」という将来展望が示されているが、協力者はこの学校におけるより主体的な協働の担い手へと、さらに変容を続けている。具体的には、「【3年目6月の語り】同じようなことが昨年度あったとしたら多分学年主任や生徒指導主事の判断に委ねるって感じだったんですけど、今年度はむしろ私がこういう方向でいきたいので合わせていただいけませんかっていう感じで進めました。」といった語りがあった。セカンド等至点自体もこれから変わってくるかもしれない。変わらないでいることの意味も含め中堅教師の発達についてこれからも検討を進めたい。

5. 引用文献

- 衛藤真規（2017）保育者の語りからみる保護者との関係変化の検討：保護者を相手とした難しさを超えるプロセスに着目して、東京大学大学院教育学研究科紀要 57, 219-229
- 古川治（2019）普通科高校から養護学校へ転勤した教師のライフヒストリー研究：ベテラン教師の教職アイデンティティのゆらぎと再構築、甲南大学教職教育センター年報・研究報告書2018, 1-24
- 香曾我部琢・松延毅（2013）公立保育所保育士の成長プロセスと実践コミュニティ：グラウンデッド・セオリー・アプローチ（GTA）と複線径路・等至性モデル（TEM）の比較から、宮城教育大学紀要 48, 167-180
- 川上泰彦・妹尾渉（2011）教員の異動・研修が能力開発に及ぼす直接的・間接的経路についての考察－Off-JT・OJTと教員ネットワーク形成の視点から、佐賀大学文化教育学部研究論文集, 16(1), 1-20
- 川村光（2003）教師の中堅期の危機に関する研究：ある教師のライフヒストリーに注目して、大阪大学教育学年報, 8, 179-190
- 國本可南子・松尾直博（2015）教員の異動とメンタルヘルスに関する研究の動向と展望、東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I, 67, 207-214
- 中井好男（2015）失敗の捉え直しから生じる日本語教師の成長の可能性：中堅日本語教師とのナラティブ・インクワイアリーを通して、待兼山論叢 日本学篇, 49, 17, 35
- 小原快章（2018）若手教師と中堅教師の同僚関係に関する実証研究：共に学び成長を続けるための助言・援助関係を目指して、日本高校教育学会年報, 25, 6-15
- 小田雄仁・東海林麗香（2017）落語を取り入れた授業とその後にみられたインタラクティブな関係性の広がり－授業者の視点からの気づきを通して－、教育実践学研究 山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要, 22, 207-216
- 東海林麗香（2019）教師が学校行事で経験する個と集団のジレンマ：小中学校教師のナラティブと教師文化に焦点を当てて、山梨大学教育学部紀要山梨大学教育学部, 29, 127-137
- 東海林麗香・上杉尚子（2019）教師にとっての異動の意味とそのプロセス：実践者と研究者の往復書簡による検討教育実践学研究 山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 24, 177-187
- 武智康晃・チニタアブリナ・岡谷絢子・田中理恵（2015）教職員の意識調査（1）－若手教師への指導基準と異動時の困難に着目して－、研究論叢第3部 芸術・体育・教育・心理, 65, 169-178.
- 時任卓平・寺嶋浩介（2018）学校改善を担うスクールミドルの成長発達に寄与する教職経験に関する研究、日本教育工学会論文誌 42(1), 15-29

安田裕子・サトウタツヤ（2012）TEMでわかる人生の径路：質的研究の新展開，誠信書房：東京

付記1

この研究およびこの企画は科学研究費17K04346（基盤研究（C）「個の多様性を支える教師のありようと教育実践の変容可能性」）の助成を受けて行われた。

付記2

本論文に使用したデータの一部は以下の論文でも使用されているものであり，本論文ではこれにデータを追加し新たな観点・方法で分析を行った。

東海林麗香・小田雄仁（2019）高校教師にとっての異動の意味と異動に伴う変容プロセス：ナラティブおよび学校文化という観点から 山梨大学教育学部紀要，28，233-243