

博士論文

小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す支援の検討

令和元年度

筑波大学

四方田 健二

目次

序章	研究の背景と目的	1
第1節	問題の所在	1
第2節	本研究の目的	4
第1章	先行研究の整理と検討	6
第1節	教師の成長過程	6
第1項	学び続ける教師像	6
第2項	教師のキャリアステージ	8
第2節	教師のコミットメントとレジリエンス	10
第1項	教師のコミットメント	11
第2項	教師のレジリエンス	12
第3節	教師の資質向上に関する政策	14
第1項	日本の教員研修制度	14
第2項	近年の教師教育行政	15
第4節	教師の成長に関わる諸要因	17
第1項	教師の成長及び授業成果に影響する諸要因	18
第2項	個人的要因（内的要因）	18
第3項	環境的要因（外的要因）	22
第4項	小括	28
第5節	教師の協働的コミュニティ	29
第1項	教師の協働的な力量形成	29
第2項	授業研究	31
第6節	研究方法及び研究方法論の動向	43
第1項	体育科教育学における研究方法論に関する議論	43
第2項	体育科教師教育研究における研究方法の動向に関する文献調査	48
第3項	研究方法及び研究方法論の動向に関するまとめ	63
第7節	先行研究のまとめ	65
第2章	研究方法	72
第1節	理論的枠組み	72
第1項	主要概念および用語の整理	72
第2項	教師の成長、発達に関する理論	82
第2節	研究課題及び研究枠組み	87
第1項	研究課題の設定	87
第2項	研究方法の検討	90
第3項	本研究の各研究課題における研究方法	94
第4項	本研究の構成	99

第5項	本研究の意義と研究方法上の限界.....	102
第3章	研究課題1 小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す要因.....	104
第1節	目的.....	104
第2節	方法.....	104
第1項	対象.....	104
第2項	データ収集.....	105
第3項	分析方法.....	107
第4項	分析手順.....	108
第3節	結果.....	111
第1項	概念及びカテゴリーの概要.....	113
第2項	各概念の抽出された対象者数.....	114
第3項	カテゴリー間の関係.....	114
第4節	考察.....	116
第1項	コミットメントを促す多様な要因の関係.....	116
第2項	環境的要因の影響.....	117
第3項	児童の学びの手応え.....	118
第5節	まとめ.....	120
第4章	研究課題2 小学校教師の体育授業に対するコミットメントを阻害する要因.....	123
第1節	目的.....	123
第2節	方法.....	123
第3節	結果.....	123
第1項	概念及びカテゴリーの概要.....	126
第2項	カテゴリーおよび概念間の関係（ストーリー・ライン）.....	126
第4節	考察.....	127
第1項	環境的要因の影響.....	128
第2項	個人的要因の影響.....	129
第3項	体育指導に関する経験の乏しさ.....	130
第4項	阻害要因の相互関係.....	131
第5節	まとめ.....	132
第5章	研究課題3 校内授業研究を通じた体育授業に対するコミットメントの形成過程	134
第1節	目的.....	134
第2節	方法.....	135
第1項	調査対象校.....	135
第2項	授業研究の概要.....	136
第3項	対象教師.....	140
第4項	データ収集.....	140
第5項	データ分析.....	144
第3節	結果.....	146
第1項	カテゴリーおよび概念.....	146

第2項	体育授業に対するコミットメントの変容の過程.....	147
第3項	授業研究および体育指導における不安や負担感の実態と変容過程.....	155
第4項	体育授業へのコミットメントに関わる校内授業研究の特徴.....	161
第4節	考察.....	164
第1項	体育授業の価値の認識の変容.....	164
第2項	授業改善への意識と取り組み.....	166
第3項	校内授業研究を通じた不安や負担感への対処.....	167
第4項	コミットメントを支える協働を促す授業研究の形態.....	171
第5節	まとめ.....	174
第6章	総合的考察.....	175
第1節	コミットメントの変容プロセス.....	175
第2節	体育授業へのコミットメントに対する授業研究の機能.....	176
第3節	自律的な学びに関する理論との関係.....	179
終章	結論.....	181
第1節	本研究の結果の総括.....	181
第2節	現場への示唆.....	183
第3節	研究の限界と今後の課題.....	185
文献	188
資料	215
付記	242
謝辞	243

<図一覧>

図 1-1	授業研究のプロセス.....	32
図 2-1	Guskey (1986) の教師の成長モデル.....	84
図 2-2	教師の成長の相互関連モデル.....	84
図 2-3	観察者の立場と関与の度合い.....	97
図 2-4	「事例ーコード・マトリックス」による継続的比較法.....	98
図 2-5	本研究の構成.....	101
図 3-1	カテゴリー間の関係.....	116
図 4-1	カテゴリーおよび概念間の関係.....	124

<表一覧>

表 1-1	教師の発達・熟達モデル.....	8
表 1-2	通常の授業研究と学びの共同体の授業研究の対比.....	41
表 1-3	各学術誌の掲載論文数と分析対象論文の選定.....	49
表 1-4	分析観点及びカテゴリーの定義.....	52
表 1-5	研究アプローチの動向.....	53
表 1-6	質的データ収集方法の動向.....	54
表 1-7	各論文で用いられた質的データ収集方法の数.....	54
表 1-8	量的データ収集方法の動向.....	55
表 1-9	データ分析方法の動向.....	56
表 1-10	信頼性・妥当性確保の方略の記述の有.....	57
表 1-11	信頼性・妥当性確保の方略の動.....	57
表 2-1	仕事および教師に関するコミットメントの概念.....	73
表 2-2	専門コミットメントに関する質問項目の例.....	75
表 2-3	ペダゴジーとアンドラゴジーの特徴の比較.....	85
表 2-4	効果的な PLC の特徴.....	86
表 2-5	通常の授業研究と学びの共同体の授業研究の対比 (再掲).....	87
表 2-6	時系列データ, 複数の情報源によるコード・マトリックスの例.....	99
表 3-1	対象者の概要.....	105
表 3-2	インタビュー・ガイド.....	107
表 3-3	分析ワークシートの例.....	110
表 3-4	カテゴリー及び概念一覧.....	111
表 3-5	各概念の定義及び具体例.....	112
表 4-1	カテゴリー及び概念一覧.....	124
表 4-2	各概念の定義及び具体例.....	125
表 5-1	校内授業研究の年間の流れ (2009 年度実施例).....	137
表 5-2	校内授業研究の展開例 (2012 年 6 月 28 日実施).....	138
表 5-3	公開研究会の展開 (2009 年度の実施例).....	139
表 5-4	対象教師の概要.....	140
表 5-5	対象校への訪問調査日と内容.....	141
表 5-6	インタビュー・ガイド.....	143
表 5-7	分析課題 1, 2 のコード (概念)・マトリックス分析表.....	146

表 5-8	分析課題3のコード(概念)・マトリックス分析表	146
表 5-9	各分析観点のカテゴリーおよび概念一覧	147
表 5-10	コミットメントに関する概念の変容 (A 教師)	149
表 5-11	コミットメントに関する概念の変容 (B 教師)	150
表 5-12	コミットメントに関する概念の変容 (C 教師)	152
表 5-13	体育指導に対する不安や負担感に関する概念 (A 教師)	156
表 5-14	体育指導に対する不安や負担感に関する概念 (B 教師)	157
表 5-15	体育指導に対する不安や負担感に関する概念 (C 教師)	158
表 5-16	校内授業研究の運営形態の特徴に関する概念および主な具体例	163

序章 研究の背景と目的

第1節 問題の所在

中央教育審議会（2016）の「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」は，2008（平成20）年および2009（平成21）年改訂の学習指導要領下での学校体育の成果と課題を次のように示した。

まず，運動やスポーツが好きな児童・生徒が増加したこと，体力の低下傾向に歯止めがかかったことが成果として報告されている。他方で，「習得した知識や技能を活用して課題解決する」能力や表現力の育成，「運動する子どもとそうでない子どもの二極化傾向」，「体力水準が高かった昭和60年頃と比較すると，依然として低い状況が見られる」ことが課題として指摘されている（中央教育審議会，2016，p.186）。

この指摘を踏まえ，2017（平成29）年に改訂された小学校の新学習指導要領では，「知識及び技能」，「思考力，判断力，表現力等」，「学びに向かう力，人間性等」という資質・能力の三つの柱に即して目標及び内容の見直しが図られるとともに，それらに即した指導方法の適用が求められた。また，「主体的・対話的で深い学び」の過程を大切にした指導の実現のためには，今後，教師が「より深く教材を理解する力や子どもの実態を見取る力を備える」（西原，2018，p.18）が必要になると指摘されている。

しかし，我が国の小学校教師の体育授業力量を疑問視する指摘もみられる。実際，2002年の中央教育審議会答申では，「児童に体を動かす楽しさを感じさせることができる指導が必ずしも得意でない」（中央教育審議会，2002）小学校教師の存在が指摘されている。この背景として，小学校教師の教科指導の専門性をあげることができる。

小学校教師は一般に，学級担任として全ての教科を指導する。そのため，小学校教師の多くは体育授業の効果的な指導に必要な専門的教育を十分に受けているわけではない。実際，保健体育科の中学校教員免許を有する小学校教師は約7%である（文部科学省，2018）。体

育を専攻しない小学校教員養成課程の多くでは、体育科の内容および指導法の科目が十分に配置されているとは言い難い^{注1}。小学校で体育授業を専門的に指導する体育専科教員を導入している学校や、体育専科教員を地域で循環させている例もあるが、その数は限られている^{注2}。

日本と同様に学級担任制をとる英語圏の国々でも、体育指導の専門的な養成課程を受けていない担任教師の授業の質に対する批判的な指摘がみられる (Morgan and Hansen, 2008)。その一方で、体育専科教員の導入や拡充が必ずしも成果を保証するわけではなく、担任教師が体育授業を指導する意義に関する指摘もみられる。例えば、小学校の体育専科教員を導入したカナダでは、専門的な指導者は体育指導への情熱を持っているが、児童に関する教育学的な知識が不十分であることが多いことが指摘されている (McKenzie et al., 1995)。同様に、児童の包括的な発達への支援の観点から、担任教師こそが体育指導の最適者であるという見解も示されている (Coulter, et al., 2009)。実際、体育授業を通して学級集団づくりへの肯定的な作用が期待できる (日野ほか, 2000)。さらに、体育専科教員が他の学校に異動すると、児童の身体活動レベルや運動技能の低下が生じるといった問題も報告されている (McKenzie et al., 1995)。これらのことから、学級担任となる全ての小学校教師の体育授業の指導力を充実させることが重要であるといえる。

小学校の児童に提供される体育授業の質保証の重要性は、国際的な共通認識となっている (ICSSPE, 1999, 2012)。体育授業の質および学習成果に最も影響を与えるのは、教師の授業力量とされる (Siedentop and Tannehill, 2000)。こうした背景の中、小学校の体育授業の充実を阻害する要因として、体育授業の価値が小学校教師に軽視されがちである問題が報告されてきた (Marshall and Hardman, 2000; Pétrie, 2008; O'Sullivan et al., 1989)。我が国でも、小学校教師の体育授業の目標に対する理解が不明確であることや、授業改善への意欲が低いこと、具体的な授業のイメージがない状況で授業が行われていることが指摘されている (森, 2010; 植屋・小河内, 2000)。こうした状況では、教師の自律的な体育授

業の改善に向けた取り組みは望めないだろう。これを踏まえると、小学校教師が体育授業の教育的価値を重視する授業観を形成し、授業力量向上への意欲を高めることが重要といえる。

この点に関わり、英語圏の教師教育研究では、教師の教育に対する「コミットメント」の必要性が指摘されている (Firestone and Pennell, 1993)。教師のコミットメントには、教育的な価値を重視すること、積極的に授業実践の改善に取り組むことが含まれる (Somech and Bogler, 2002)。教師のコミットメントは、新しい知識を吸収するモチベーションの高さと強く関係する (Thoone et al., 2011)。また、教師のコミットメントに影響を与える要因についても検討が行われてきた。その中で、教師の授業観や信念、効力感などの個人的要因に加え、同僚教師との協働^{注3}や学校組織などの環境的要因が教師の授業力量向上への取り組みに影響することが指摘されている (Avalos, 2011; Geijsel et al., 2009; Kwakman, 2003)。我が国におけるコミットメントに関する研究は、看護師を中心とした医療専門職に対する例が報告されてきた (吾妻・鈴木, 2007; 澤田, 2009; 上田, 2005)。一方で、教師のコミットメントを検討した例は限られている。先に述べたような、小学校教師の体育授業に対する価値の認識や授業改善への意識の問題を踏まえると、小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促すことは重要な課題といえよう。また、体育授業は教師の個人的要因に加え、同僚教師や管理職、保護者の体育科に対する価値観の認識にも影響されることが指摘されてきた (Jewett, 1995; Silverman, 1996; 2003; Wirszyla, 2002)。すなわち、体育授業に対するコミットメントには多様な要因の影響が想定されるが、我が国でこうした要因について十分に研究の蓄積があるわけではない。それゆえ、小学校教師が体育科の教科としての価値を重視し授業力量向上へ積極的に取り組むコミットメントを促すためには、こうしたコミットメントの背景となる環境的要因および個人的要因について明らかにしたうえで支援を講ずる必要があるといえる。また、教師のコミットメントを促す要因に加え、コミットメント阻害する要因、また、それをどのように乗り越えられるかについての検討が求められ

る。

これまでの教師教育研究では、教師の成長に促進要因としても阻害要因としても、最も影響を与える要因として、学校内の協働的な支援の重要性が指摘されてきた (Stoll et al., 2006; Tam, 2015; Vescio, 2008)。我が国では、学校内でこうした協働的な授業改善および教師の力量形成を目指す「授業研究^{注4}」が伝統的に行われてきたことに改めて注目が集まっている。しかし、近年では校内授業研究を通じた協働的な授業改善の形骸化が問題視されている (姫野, 2019; 佐藤, 2015)。加えて、多様な形態で実践される校内授業研究を通じた教師の学びの過程について、理論的な検討を行った研究例は未だ十分とはいえないことも課題となっている (秋田, 2006; 秋田・ルイス, 2008; Groves et al., 2016; 北田, 2007)。

小学校教師の体育授業の実践力の発達に関する研究の蓄積は、英語圏でも中学校、高等学校の保健体育教師に関するものに比べ不十分とされてきた (Fletcher and Mandigo, 2012; Hunter, 2006; Tsangaridou, 2012)。また、我が国の体育科教育学研究では、効果的な教師行動や指導法、指導プログラム等を明らかにする「教授・学習指導論」研究が 1980 年代から急速に発展してきた (高橋, 2015)。その一方で、この間の「教師教育」に関する研究の蓄積は不十分であり (木原, 2015; 高橋, 2015)、体育授業に関わる教師の成長や支援に関する研究が課題であるといえる。我が国でも、体育指導に関わる教師の成長に関する研究は近年「急速に広がってきている」 (高橋, 2015, p. 234) とはいえ、未だその歴史は浅く研究方法論の精緻化も同分野の課題となっている (木原, 2015)。そのため国内外の先行研究の研究知見の整理とともに、研究方法論の整理、検討を行い、研究枠組みの構築を行う必要があるだろう。

第2節 本研究の目的

本研究では、上記のような問題意識に立ち、小学校教師の体育授業に対するコミットメントに影響を与える要因および、特に校内授業研究を通じたコミットメントの変容の過程を

明らかにすることを目的とした。

注（序章）

- 1 教育職員免許法施行規則（2017年11月改正，2019年4月施行）において，各教科の指導法の最低修得単位数は，中学校一種・専修では8単位（二種では2単位），高等学校一種・専修では4単位となっている。それに対して，小学校一種・専修の各教科の指導法は国語，社会，算数，理科，生活，音楽，図画工作，家庭，体育，外国語についてそれぞれ1単位以上，二種では上記のうち6教科以上（音楽，図画工作，体育のうち2教科以上を含む）についてそれぞれ1単位以上となっている。
- 2 体育専科教員は小学校の学校全体の体力向上の取り組みの中核として，体育授業の教科指導や行事などの計画，実施を担う。授業では体育専科教員と担任とのTT（ティーム・ティーチング）を導入することが可能となる。体育専科の常勤教員を1人以上配置する学校は6.0%，非常勤教員を1人以上配置する学校は2.9%となっている（スポーツ庁，2015）。2004年度から2013年度にかけて，5，6年生の音楽科，理科，図画工作科，家庭科の専科教員の実施率が大きく増加しているが，体育科ではこの間大きな変化がなく，約8%前後で推移している（文部科学省，2014）。
- 3 教師が互いに協力して職務を遂行することを指す「きょうどう」に当たる漢字として，「共同」，「協同」，「協働」があり，教育分野ではいずれの用語も用いられる。この中で，「共同」は，二人以上の者が一緒に取り組む最も広義の概念とされ（関田・安永，2005），集団の目的の共有度は低い（波多江，2013）とされる。また，「協同」は，組織「内」での目的を共有した協力行動として捉えられる（波多江，2013）。一方，「協働」は，組織「内」および組織「間」において共通の目的の実現のために機能的な協力を行うことを指す（波多江，2013）。なお，「共同」と「協同」は一般的に「cooperation」と訳されるのに対し，「協働」は「colaboration」と訳されることが多い（波多江，2013）。本論文では，学校内での教師の多様な集団内および集団間，また学校外の専門家等との連携や支援関係を視野に入れるため，「協働」および「協働的」を用いている。
- 4 授業研究という用語は，広義には授業実践において何をどう教えるか，学習内容や効果的な指導法，指導プログラムを明らかにする教授・学習指導論の研究としても用いられる（大友，2012）。ただし，本論文では教師の協働的な授業づくりや研修を目的とした教材研究，研究授業の相互観察およびその協議などの一連の活動を指すものとして用いる。なお，授業研究は，学校を基盤とした校内授業研究や民間授業研究団体の授業研究会など多様な形態および組織による実践を含む。

第1章 先行研究の整理と検討

第1章では、本研究に関する先行研究の整理と検討を行う。序章では、本研究の目的として、小学校教師の体育授業に対するコミットメントに影響を与える要因および、特に校内授業研究を通じたコミットメントの変容の過程を明らかにすることを挙げた。本章では、教師の職務の特性や成長過程、教師を取り巻く学校の教師文化などについて、これまでの研究知見と課題について整理、検討する。そのうえで、続く第2章において本研究の研究課題を具体的に設定していく。

そのため本章では、まず、教師の成長過程について、国内外の先行研究を整理、検討する(第1節)。次に、教師の成長を支える概念としてコミットメントに関する研究を整理、検討する(第2節)。また、我が国の教師を取り巻く現状とその課題について検討するために、現職教師の資質向上政策および現職研修の動向について整理、検討する(第3節)。さらに、教師の成長に影響を与える要因について、一般的な教師教育研究および体育科の教師教育研究の知見を整理、検討する(第4節)。また、教師の協働的な学びの場としての授業研究について、我が国の研究及び実践報告を中心に整理、検討する(第5節)。加えて、体育科教師教育研究分野の研究方法論の動向について、国際学術誌の掲載論文から整理、検討する(第6節)。最後に、これらの先行研究の整理、検討を通じた知見と課題について総括する(第7節)。

第1節 教師の成長過程

第1項 学び続ける教師像

2012年の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上

方策について」(以下, 2012 年答申)では, 探求心を持ち, 知識・技術を絶えず刷新する「学び続ける教員像」が明確に打ち出された。もっとも, 教師が学び続ける必要性は従来から掲げられており, 1949 年の教育公務員特例法の公布・施行当時から「その職責を遂行するために, 絶えず研究と修養に努めなければならない」(第 21 条)ことが規定されている。いわば自明であった「学び続ける教員(師)像」を改めて明確に示した 2012 年答申は, 近年の教師像の捉え直しを反映していると考えられる。

その背景として, 英語圏において, 教師が生涯にわたり専門的成長を続けるという「継続的職能開発」(CPD: continuing professional development, 以下, CPD)の概念が教育政策および教師教育研究における大きな関心事とされてきた (Fraser et al., 2007) ことが挙げられる。また, アメリカの Schon (1983) が提唱した「反省的実践家 (reflective practitioner)」としての専門家像が, 諸外国の教師教育において, 目指すべき教師像として取り入れられている (今津, 1996; 磯崎, 2005) ことの影響も考えられる。

我が国でも, 邦訳されたショーン (2001) の『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』や佐藤 (1993) の提唱を元に, 教師を「技術的熟達者」から「反省的実践家」へと捉え直すことが支持されている (佐藤, 2015; 諏訪, 2017)。技術的熟達者モデルによる教師の職務遂行は, 「シングル・ループ学習」により, 「すでに備えている考え方や行動の枠組みにしたがって問題解決を図っていく」(諏訪, 2017, p. 282) とされる。他方で, 教師の職務は, 既存の科学的知識を適合させるだけでは解決できない複雑な問題が多く, 不確実性を備えている (諏訪, 2017)。そのため, 目指される教師像は技術的熟達者から反省的実践家へと転換され, 既存の枠組みを自ら省察し, 外部から新しい知識や枠組みを取り込む「ダブル・ループ学習」を行うことが重視されるようになった (諏訪, 2017)。

こうした学び続ける教師像および CPD は, 容易にまたは一朝一夕に実現できるわけではなく, 長い教職生活を通して段階的に達成していくと考えられる。次項では, 教師の教職経験における成長段階と成長モデルの研究知見について整理していく。

第2項 教師のキャリアステージ

教師の成長段階(キャリアステージ)は、一般的に経験年数から初任期(または若手教師)、中堅期、熟練期に分けられる。教師の成長段階のモデルについては、Berliner(1988)による次の5段階の成長・熟達モデル(表1-1)が知られている。

表 1-1 教師の発達・熟達モデル

発達段階	主な特徴
第一段階： 初任者前期	1年目の教師。一般的なルールを獲得していくが、授業指導に集中しないと授業が成り立ちにくい。
第二段階： 初任者後期	2, 3年目の教師。自分で獲得した知識(エピソード知識)をもとに、具体的な文脈の類似性などを認識できる。
第三段階： 中堅者前期	4~9年目の教師。授業の選択肢を複数持ち、優先順位を考えたり、指導のタイミングを考慮したりできる。授業の流暢さや柔軟性が十分とはいえないこともある。
第四段階： 中堅者後期	10~15年目の教師。意識を集中しなくても授業の情報を認識できる。正確に予測ができる。直観やノウハウを活用した授業ができる。
第五段階： 熟練者	15年目以降の教師を指すが、全ての教師がこの段階に達するわけではない。集中や熟慮をしなくても直観的な授業運営が可能になる。

Berliner(1988)：山崎(2012)による邦訳より作成

吉崎(1998)は、先述のBerliner(1988)を踏まえ、教師の発達段階を初任期(教職3年目ぐらいまで)、中堅期(教職5年目から15年目ぐらいまで)、熟練期(20年目以降)とする3段階で捉えている。また、木原(2004)は、Berliner(1988)および吉崎(1998)をもとに、若手教師(初任から教職経験5年未満)、中堅教師(教職経験5年以上15年未満)、ベテラン教師(教職経験15年以上)の3段階の成長段階を提案した。

もともと、単に教職経験年数に応じてどの教師も同じように成長するとはいえず、それぞれの時期の発達課題を一律に特定できるわけではない。実際、Berliner(1988)は、「熟練者」段階については、経験年数を積んでも全ての教師が到達するとは限らないと指摘している。また、経験年数ではなく、主任、教頭、校長など校務分掌や職階に応じた発達課題を提

示している例も見られる（小嶋，1996）。

確かに、これらの指摘は、教師の成長の過程には習得される資質・能力やその達成度から見て複数の段階が存在することを示唆している。しかし、その成長を促す要因や阻害する要因が十分に明示されているわけではない。また、授業改善に向けた教師のコミットメントがこの成長の過程にどのような影響を与えるのかが示されているわけではない。特に、小学校の全教科を担当する学級担任の教師が、体育授業の質保証に向けた継続的な取り組むための変容過程や要因は、そこからは見えてこない。こうした点に関しては、これまでの研究成果の整理、検討が必要であろう。

1) 初任期の教師の課題

教師のキャリアステージのなかでも、初任期は教員養成課程から CPD に移行する特に重要な期間であるとされる（Fry, 2010; Huling-Austin et al., 1989; Lortie, 1975）。この時期には、同僚教師からの疎外や理想と現実の乖離に衝撃を受けたり、自分自身の課題や解決策を見つけることができずに困難を抱えたりするといった危機に直面しがちである（秋田，1997; Lortie, 1975）。それゆえ、初任期の危機を克服し、学び続ける教師としてのアイデンティティを確立することが、その後の成長に大きな影響を与えるとされている（Fry, 2009）。

では、新人教師は、どのようにして着任した学校での危機を克服し、教師としてのアイデンティティを確立していくのか。Elliot et. al. (2013) は、「新人小学校教師が組織的社会化の過程で教職生活を通じた学習者として発達していくために、学校がその促進要因としても阻害要因としても影響を与える」(p. 761) ことを指摘した。また、Fry (2009) は、4人の小学校新人教師の着任後 3 年間の取り組みを調査し、初任期に陥りがちな場当たりの失敗や疎外感を学校のサポートで防ぐことが、自律的な成長意欲の形成に重要であることを示した。さらに、Fry (2009) は、新人教師の自律的な成長のためには、組織的なメンターとなる支援的な教師や管理職からの継続的かつ日常的な支援を通して批判的省察や CPD

の意識を持ち自律的な実践につなげることが重要であると指摘した。また、同僚教師と教育に対する価値観を共有できた方が、新人教師は組織の一員と感じ、組織的社会化をしやすいことも報告されている (Pogodzinski, 2012)。

体育科の教師教育研究においても、初任期の教師に対する同僚教師からの支援の重要性が指摘されてきた (Havran, 2017; Rovegno, 1998)。また、公的な初任者研修の効果は限定的であり、教師の日常に根差したインフォーマルな協働^{註1}を通じた支援が効果的である (Havran, 2017; Richards and Templin, 2011) ことが報告されている。それに対して、新人体育教師の直面しやすい学校内の環境的な阻害要因として、孤立、疎外 (isolation) や体育科の価値が重要視されない状況 (周辺化: marginalization) が指摘されている (Stroot and Ko, 2006)。また、新人教師の体育授業の指導の課題として、O' Sullivan et al. (1989) は、体育授業のマネジメント技術の不足による困難により成長が妨げられるという懸念を指摘している。

これらの一連の研究は、初任期の小学校教師が学び続ける教師としての基礎を築くために学校の環境的な要因の重要性を示唆している。なかでも、学校内での日常的で協働的な支援を通して新人教師の不安や困難を軽減させることが必要であること、学校の教師の間で教育に関する価値観を共有することが重要であることを示唆しているといえる。

第2節 教師のコミットメントとレジリエンス

近年、教師の自律的な CPD を支える概念として、教師の「コミットメント」の重要性が注目されてきた。また、教師の成長やコミットメントの促進、維持にや教師のさまざまな負担やストレスを前提にそれを乗り越える「レジリエンス」が不可欠であることも指摘されている。そこで、本節では、教師のコミットメントとレジリエンスに関する研究の動向を整理、検討する。

第1項 教師のコミットメント

教師が自律的に学び続け、成長し続けることを支えるために「コミットメント」の重要性が挙げられる。職業に関するコミットメントは1950年代から議論され、離職者の防止の観点から、勤務先に対する心理的な結びつきを表す「組織コミットメント」が提案されてきた(Choi and Tang, 2009)。この組織コミットメントの概念を踏まえ、医療関係者、技術者、民間企業などの勤務者が勤務を継続し自律的に成長に向けた努力を続けることを指す「専門コミットメント」が議論されるようになった(Morrow and Wirth, 1989)。

教師のコミットメントは、1980年代頃から注目されてきた比較的新しい概念である。当初は、教職の離職者の多さに対する対策への関心から組織コミットメントが注目された(Billingsley, and Cross, 1992)。一方、教師を離職の可能性から教職の継続へと向かわせるという視点に加え、教師の学び続ける姿勢や日々の授業改善に対する取り組みを促すという視点から教職に対する専門コミットメントの重要性が指摘されるようになってきた(Somech and Bogler, 2002)。専門コミットメントの高い教師は、授業改善への努力に意欲的に取り組み、その結果として児童生徒の学習従事や学習成果の向上に貢献するとされる(Firestone, 1996)。

教師のコミットメント研究の視点として、組織コミットメントと専門コミットメントの関係やそれらに影響する要因を検証する研究がみられる。例えば、学校内の支援的な同僚性や教職へのモチベーションが教師の専門コミットメントに貢献することが報告されている(Shan and Abualrob, 2012)。Coladarci (1992)も専門コミットメントには管理職のリーダーシップと教師の同僚性が規定要因となることを報告している。また、教師のコミットメントは、教師の内発的な必要性に基づいて実施されること、管理職からの支援(施設用具や時間調整の配慮など)が得られることが重要であることが指摘されている(Su et al., 2018)。

我が国では職業に関するコミットメントについて、近年、民間企業の人材育成の領域で提

言され認知されている。もっとも、我が国の研究事例においては、看護師、技術者などに関する事例が中心となっており、教師のコミットメントに関する研究は限られている。確認できるのは、養護学校教員の組織コミットメントと専門コミットメントの関係を質問紙尺度の開発を通して検討した青木ほか（2002）のみである。

先述のような英語圏の教師のコミットメントの特徴の調査は近年みられるが、その背景となる要因や変容のプロセスの解明は不十分といえる。実際、教師のコミットメントに関する研究は、他の領域に比べて非常に少ない（Razak et al., 2009）。また、教師の職務の一部である教科指導に対するコミットメントという視点で研究された例は見当たらない。体育科のように、一部の教科が軽視されるという現状を踏まえると、教科指導へのコミットメントの促進という研究視点が求められるといえる。

第2項 教師のレジリエンス

教師は職務の多忙さに加えその職業的特性から様々なストレスを受けやすい。教師の職務は、教育実践において一貫した確実なものがないという「不確実性」、職務範囲や責任の領域が際限なく拡張されるという「無境界性」という特性から、様々な不安や困難に直面しやすいとされる（佐藤，1994）。実際、我が国の教師の病気休職者に占める精神疾患患者の割合が増加傾向にあり、こうした特性や長時間勤務が問題視されてきた（宮下，2016）。こうした現状に対し、行政や学校現場での働き方改革や業務改善と同時に、教師のバーンアウトへの対策に関する研究が行われてきた。

教師のバーンアウトに関する研究は、我が国では1980年代以降に広がってきた（遠藤・井上，2016）。その中で、教師のバーンアウトを招く要因について、教職経験年数や性格特性などの個人的要因よりも、多忙感や職場内および保護者、子どもとの関係性や評価、職場での孤立性などの外的要因の影響が大きいことが指摘されてきた（八並・新井，2001；貝川，

2009; 落合, 2004).

他方で、こうしたネガティブな状況に対して、そこから立ち直り、実践へのコミットメントを続ける状態を示す「レジリエンス」に関する研究が注目を集めてきた。バーンアウト研究では、教師のネガティブな経験やその影響に注目するが、レジリエンスに関する研究は、適切な支援や介入により、その状況から回復する可能性を探る方向性に注目する(紺野・丹藤, 2006)。教師のレジリエンス研究では、ストレスや逆境などのネガティブな状況に対するレジリエンスが促進される要因について検討されてきた。中でも、こうしたネガティブな状況に直面しやすい新人教師のレジリエンスの発揮を促す要因が検討され、教師の効力感、内発的動機づけ、教師としてのアイデンティティの確立、ストレスコーピング能力などの個人的要因に加え、管理職や同僚教師、家族や友人からのサポートなどの外的要因の存在が指摘されてきた(Beltman et al., 2011; Day and Gu, 2007; Le Cornu, 2013)。他方で、木原(2011)は、上記のような教師の職務全体におけるレジリエンスの概念を応用し、授業実践における「授業レジリエンス」のモデル化を試みている。すなわち、授業の困難に遭遇した際のその克服と授業改善への取り組みに関わる要因を検討した。その結果、創造的な授業づくりを指す「チャレンジ」と課題克服の手段を有しているという「イメージ」、授業づくりに対する建設的な態度を指す「ムード」、これらを支える「同僚との関係性」を示した(木原, 2011)。

これらの教師のバーンアウト研究とレジリエンス研究からは、管理職や同僚教師などの職場環境がネガティブな要因にもレジリエンスの要因にもなり得る可能性が示唆されているといえる。また、これらの要因は多様な範囲にわたり、かつ複雑に関係し合っていること、教師の置かれた状況によりリスク要因やレジリエンスの発揮のされ方が異なることが指摘されている(Beltman et al., 2011; 遠藤・井上, 2016)。それゆえ、教師のネガティブな状況を克服しコミットメントを促すための研究は、教師の経験の文脈の深い理解や幅広い要因を含めた検討が求められると考えられる。

第3節 教師の資質向上に関する政策

教師教育の制度は、大学などでの「養成課程」、 「教職への選考・任用」、 「現職教育」 の3段階に分けて考えることができる（小島，2017）。本節では、このうち、「現職教育」に関わる我が国の研修制度（第1項）と近年の教師教育政策の動向（第2項）を確認する。

第1項 日本の教員研修制度

現職研修には、「①現職教員が自らの力量形成やキャリア形成のために行う自主研修、②学校が自らの使命や課題の実現のために行う学校研修、③教育行政機関が公教育責任の立場から行う研修」（小島，2017，p. 290）がある。③の行政による研修（以下、行政研修）の実施機関には、独立行政法人教職員支援機構^{注2}（2017年に教員研修センターから名称変更）が行う国レベルの研修に加え、都道府県、市町村教育委員会が行う研修などがある。

全ての教師に義務付けられる法定研修（悉皆研修）としては、初任者研修^{注3}と中堅教諭等資質向上研修^{注4}が位置付けられている。これに則り初任教師は採用から1年間の初任者研修が義務付けられる。初任者研修は、学校内の指導教諭のもとでの校内研修と教育センターなどでの校外研修で構成され、初任者は日常の教育活動に従事しながら研修を行う。中堅教諭等資質向上研修は、2017年度より10年経験者研修が改められた法定研修である。

各自治体は、行政研修の改善に取り組んでおり、近年は、法定研修と各自治体の実施する研修との連携によるシームレスな研修体制が目指される傾向がある。例えば、研修を初任者研修による初年度のみに限定するのではなく、採用後複数年の支援とする仕組みの構築がみられる。その結果、法定研修の初年度に加え2年目、3年目の教員にも研修を行う自治体が増加している（和井田，2017）。実際、採用後2年目から4年目の経験者研修を

実施する自治体は、2007（平成19）年度調査では34.3%であったが、2015（平成27）年度調査では74.1%に増加している（文部科学省，online a; b）。

第2項 近年の教師教育行政

本章第1節で述べたように、2012年答申は、「学び続ける教員像」の実現を明確に打ち出した。また、2015年の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～」(中央教育審議会，2015)では、「教員は学校で育つ」という認識に基づき、学校内で教師が学び合う校内研修の充実や教師の主体的な自主研修の支援などを進める必要性を示した。この中で、校内でベテラン教師やミドルリーダーとなる教師が若手教師を指導や助言を行い育成していく、メンター方式の校内研修が提案されていることに特徴があるといえよう。

2016（平成28）年公布、2017年（平成29）年施行の「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」では、「学校教育関係職員の資質の向上を図るため、公立の小学校等の校長及び教員の任命権者に校長及び教員としての資質の向上に関する指標及びそれを踏まえた教員研修計画の策定」が任命権者に義務付けられた。これに則り、2017年以降、各地区の教育委員会は大学等とで構成する協議会を組織し、教員育成指標を策定してきた。

他方で、こうした教員育成指標策定の義務化に関して、批判的な主張もみられる。例えば、ハーグリーブス（2015）は、『「教職専門職基準」が権威者によって策定され、それが教育現場にトップダウンで持ち込まれると、教師たちは自律的に判断し省察する専門職ではなく、マニュアルに沿って設定された目標に向かって訓練される存在と化す』（p. 264）と警鐘を鳴らしている。油布（2016）も教員育成指標が行政主体で進められることに対して、教師の主体的、自律的な学びの視点や動機づけの欠けたものになるという懸念を示している。

また、行政研修の現状や答申および政策の方向性についても、批判的な議論がみられる。

例えば、久保（2013）は、行政研修の変遷を批判的に検討し、「半世紀にわたり教員の研修を統制し続けてきたことが『学びの教員像』の形成を阻害してきた重要な要因である」（p. 45）と指摘した。さらに、久保（2013）は1999年の「養成と採用・研修との連携の円滑化について（第3次答申）」で研修の改善の方向として「個々の教員の自発的・主体的な研修意欲に基づいた研修を奨励し、そのための支援体制の整備を図る」ことが示されたことを評価しつつ、その後の教育政策がその実現に進んでおらず、「自主的・主体的研修がいよいよ逼塞する事態が進行した」（p. 45）と指摘した。加えて、10年経験者研修（2017年より中堅教諭等資質向上研修に変更）が法定研修とされたことや長期休業中の勤務時間内校外研修の取得が一段と困難になったこと、教員免許更新制度が開始されたことなどから、「研修とは『行うもの』ではなく『受けるもの』という認識がさらに広がることになった」（久保，2013，p. 45）と批判している。小島（2017）も、行政研修の意義を認めつつ、行政研修の本来の研修活動を妨げるシャワーのように降り注ぐ行政研修は、その目的を達成することをむずかしくするばかりか、形式的な受け身の研修に陥りがちである」（p. 292）と行政研修の肥大化を批判している。また、大澤（2017）も、研修への自主的・自発的な参加が従前より難しくなったことを指摘し、「教師に自主研修が求められているにもかかわらず学校現場において、教員の管理という面から研修会や研究会への自由な参加が承認されにくくなっている」（p. 306）と述べている。

上記の批判は、自主的・自発的な研修の実現を目指す答申が示されたにもかかわらず、実際に進められてきた行政研修の改革がそれと逆行していることを示唆している。久保（2013）は、教師の主体的な学びを阻害してきた要因についての検討が不十分なまま答申が掲げられてきたことを、答申と実際の教育行政の齟齬を生み出す原因として指摘している。

これらの指摘を踏まえると、体育授業の改善に継続的に取り組む教師のコミットメントを形成するためには、それを促進する要因や阻害する要因を検討したうえで、効果的な支援策について検討することが必要になる。教師の体育授業に対するコミットメントの向上を

促す支援を講ずる際に、自律的な学びを促す要因の視点やそれを阻害する要因の考慮がなければ効果が限定的になると考えられるためである。

では、教師教育に関わる研究成果は、この点に関してどのような知見を提供してくれるのであろうか。次節では、この点について検討したい。

第4節 教師の成長に関わる諸要因

第1節では、教師の成長の過程についての先行研究を概観し、教師の成長プロセスが多様であり、成長に関わる要因も複雑に関係し合っていることを示した。また、第2節では、教師のコミットメントおよびレジリエンスの考慮の重要性を指摘した。さらに、第3節では、現職研修の効果は限定的となることが多く、教師の自律的な力量形成への取り組みの重要性を示唆した。加えて、教師の成長に関しては、それを促す要因に加え、阻害する要因が存在することも確認した。それは、教師の成長を支援する効果的な方略について検討する際には、それらの要因間の関係についても検討することが必要になることを示唆している。なお、教師教育分野の研究では、教師の成長に関する要因という視点と教師の実践する日々の授業成果に影響する要因という視点の双方が存在する。本節では、教師の授業実践の改善に関わる要因を幅広く検討するため、長期的な成長に関わる要因と日々の授業成果の向上に関わる要因の双方を含め整理する。そのため本節では、教師の成長及び授業成果の向上に関わる要因について、国内外の教師教育に関する研究知見と小学校教師の体育指導に関わる研究知見を整理していく。この整理は、教師教育に関する一般的な知見と小学校教師の体育授業に対するコミットメントに影響する要因に関する知見の整合性について確認することにつながると考えられる。

第1項 教師の成長及び授業成果に影響する諸要因

Wang and Ha (2008) は、2002 年以降の英語圏の体育教師の発達に関する研究のレビューの中で、教師の発達に影響する要因を個人的要因と環境的要因に分けて整理している。個人的要因とは、教師の体育授業に対する信念や価値観、教師観等を指し、環境的要因とは、学校管理職や同僚教師からの支援や学校の設備、教育行政の影響等が含まれる。これらの中でも、Wang and Ha (2008) は、近年の大多数の研究において、教師の体育授業に対する信念や価値観と同僚教師や管理職からの支援の 2 つが体育教師の発達に重要な要因として位置付けられていると報告している。

小学校の体育科の教師教育研究でも同様に、教師の成長を促す要因として教師の体育授業への関心や信念、自信や教師自身の学童期の体育授業の経験などの個人的要因、研修機会や同僚教師、管理職からのサポート、施設や用具、時間的負担などの環境的要因が指摘されている (Fletcher and Mandigo, 2012; Morgan and Hansen, 2008; Pétrie, 2008)。

これらの研究成果では、体育教師と小学校教師の体育授業に関わる要因には共通したものが多くみられた。また、他教科を含む一般的な教師教育研究においても、同様の要因群が指摘されてきたといえる。小学校教師の体育授業に関わる教師教育研究が限られているため、これらの体育教師や一般的な教師教育研究の知見を参考に整理していくことが有用であろう。そのため以下の第2項、第3項では、教師の成長過程を規定する個人的要因（内的要因）と環境的要因（外的要因）のそれぞれに関する研究成果を検討したい。

第2項 個人的要因（内的要因）

教師の成長や授業実践に影響を及ぼす個人的要因として、教師の価値観を含む信念や教師の指導に対する効力感が挙げられる。

1) 教師の信念

教師の授業実践および授業力量向上のための取り組みに、教師の信念が大きな影響を与えることが指摘されてきた。教師の信念は、教師の意思決定の根底となる授業観、教師観、学校観、子ども観などの価値観を指す（秋田，2000）。ただし、教師の信念は、多義的であり明確な定義やその測定は難しい概念である（Tsangaridou, 2006）。実際、信念には、教師が自覚する明確な信念と自覚のない暗黙の信念があり、全ての教師が何らかの信念を有しているという（Tsangaridou, 2006）。そのため、教師の暗黙の（implicit or tacit）信念を明確な（explicit）信念に変容させることは、教師の授業実践の問題への気づきを促すことが報告されている（Zheng, 2015）。また、教師は省察を通して、自らが暗黙のうちに有している信念や価値観を認識できるようになることがあるとされ、意図的な省察の重要性が指摘されている（Sanders and McCutcheon, 1986）。

体育科教師教育研究分野で教師の信念に関する研究が注目を集めたのは、1990年代から2000年代にかけてであった（Rovegno, 2009; Tsangaridou, 2006）。ここでは、教師の信念は教師の授業における行動や判断に影響を与えることや（Tsangaridou, 2006）体育授業に関する信念の形成には、児童・生徒期の被教育経験、人生経験、教員養成課程の経験の3つが影響することが指摘されている（Tsangaridou, 2006）。また、教員養成課程に入る段階ですでに有している学生の信念は、変容することが少なく、その信念が新たな信念の獲得を妨げることがあることが報告されている（Doolittle et al., 1993; Richardson, 1996）。

上記のような体育教師の信念についての研究に対し、小学校教師の体育授業に関する信念に関する研究は限られている（Fletcher and Mandigo, 2012）。また、小学校教師の研究の中にも体育専科教員に関する研究が多くみられるのに対し、担任教師の体育授業に対する信念の研究はさらに限られる。

体育を専門としない小学校教師の信念や自信、苦手意識などについては、Morgan and Hansen（2008）が質問紙調査により検討している。彼らは、担任教師は体育を重視してい

るが、他の教科の学習に集中するための気晴らしの時間と捉えていることを明らかにした。さらに、学級担任の教師の体育授業の指導内容に関する理解の不足によって、体育授業の質が向上せず、児童に運動をさせるだけの授業が展開されることも報告している (Morgan and Hansen, 2008)。他方で、DeCoby (2005) は、小学校教師は体育授業の価値を評価していることを明らかにしたが、その肯定的な認識は、必ずしも児童の技能や知識を向上させるような授業の質を保証しないことを指摘した。総じて、学級担任である小学校の教師にとって体育科は数多の教科の一つに過ぎず、他教科との関係で体育科に対する価値付けがなされていることや、体育科という教科の価値を高く評価してはいても、その価値を実現するために必要な知識や技能の不足が質の高い授業の実現を妨げているという指摘といえる。

我が国の小学校教師の体育授業に関する信念については研究が限られているものの、上記の英語圏の例と同様の指摘がみられる。例えば、植屋・小河内 (2000) は、小学校教師に対する意識調査から、教師の体育授業の学習目標に関する理解の不明確さ、授業力量を高める意欲の低さを指摘している。他方で、古城ほか (1999) は、小学校教師は体育授業の目標や価値について幅広く捉え認識しているが、指導方法については不安を抱えていることを指摘している。

小学校教師の信念や授業観の課題については、他教科でも指摘されている。例えば、降籬 (2011) は、小学校教師の図画工作科の目標に関する認識が、上手に作品を描き作らなければならぬという偏った規範意識として捉えられていることを明らかにした。また、森田 (2015) は、小学校教員養成課程の学生を対象にした調査で、家庭科で身に付けさせる力について、「調理や裁縫の技術を教える」といった認識を有しており、生活を科学的な目で見るという学習指導要領に示されている授業観が十分に認識されていないことを示した。それゆえ、降籬 (2011)、森田 (2015) はいずれも、教員養成課程および現職研修で小学校教師の教科の価値に関する授業観を再構築する必要性を指摘している。こうした指摘は、小学校教師は、体育科を含め各教科の教育的価値について十分に認識していない

可能性があること、こうした授業観を再構築し、教科の価値の認識を促していく必要があることを示唆している。

2) 教師の効力感

教師の専門的力量的形成への取り組みを促す要因として、教師の指導に対する効力感（教師効力感）も重要な要因とされる（Geijsel et al., 2009; Smylie, 1988）。教師効力感とは、Bandura（1977）の自己効力感（self efficacy）を教師の心理に応用したもので、「こどもの学習に望ましい変化を与える能力に関する信念」（Ashton, 1985, p. 142）と定義される。教師の効力感が高いほど、より新しいアイデアや指導方法を試し、教師自身の目標への努力が継続することが示されている（Thoonen et al., 2011）。

一方で、小学校の学級担任の教師の体育指導の効力感の低さが授業への取り組みを阻害してしまうという指摘もみられる。例えば、小学校教師の体育指導の効力感について、Morgan and Hansen（2008）は、教師の児童・生徒期の体育授業の被教育経験や自身のスポーツ経験などが不十分であったりネガティブであったりすることが、体育指導の苦手意識につながり、興味や熱意の低下に影響していることを示した。

我が国の小学校教師の体育指導の効力感については、初任教师に対する調査で、体育科の指導の苦手意識は他の教科に比べ低い傾向が報告されている（奈良県立教育研究所, 2014）

^{注5}。また、女性教師の方が男性教師に比べ体育指導の苦手意識を持つ教師が多いことも報告されている（宮尾・三木, 2015; 白旗, 2013）。体育指導のどのような点に不安を抱えているかに関する調査（加登本ほか, 2010）では、配慮を要する児童のニーズに応える、運動の苦手な児童への配慮、一人ひとりの児童の学びを把握するなどの項目が挙げられていた^{注6}。

もっとも、体育指導の自信や不安の自覚は実際の指導力を反映するものとは限らない。体育指導に対する関心がそもそも低く、現状に問題意識を感じないために不安も感じないという教師の存在も懸念される。実際、三和・外山（2016）は、自身の授業力を高く評価する新任教師は、半年後の教科指導の力量的形成に対する意欲が低くなることを報告している。

以上の指摘は、教師になる前の経験や教師になって以降の経験が、教師の教科の価値の認識や関心、指導の効力感に影響を与えることを示唆している。その一方で、小学校教師の体育授業の力量形成に関する研究をレビューした Fletcher and Mandigo (2012) は、個人的要因に加え、環境的要因がより大きな影響を与えることを指摘している。これを踏まえ、次項では、環境的要因に関する研究を整理、検討していく。

第3項 環境的要因（外的要因）

教師の授業実践や授業力量向上への取り組みに影響する環境的要因として、学校の教師文化、先輩教師からのメンタリング、研修への参加機会、学校内での教科の地位、職務の多忙さなどが指摘されている。

1) 日本の教師文化

まず、教師の成長や授業への取り組みに関わる我が国の教師文化について確認する。日本の教師文化の特徴として、学校内での同調的な関係性が挙げられる。例えば、伊藤 (1994) は日本とアメリカの教師に対する質問紙調査を通して、アメリカの教師は、困難に直面した際に、自分の力で解決しようとする傾向があるのに対し、日本の教師は集団で解決しようとする傾向があることを報告した。佐藤 (1994)、永井 (1977; 1988) も同様に、日本の教師文化の特徴として、同僚教師との調和が求められていることを指摘している。臼井 (2001) も、「職場においても一緒に活動することを重視し、それに同調するように周囲から期待される」(p. 205) と指摘し、「よこならび志向」の存在を指摘した。日本の同調的な教師文化に対する指摘は、「一斉共同体主義」(恒吉, 1996) や「足並みをそろえる」(浅井ほか, 2013)、同調的職場風土 (淵上, 2008) といった記述にもみられる。また、稲垣・佐藤 (1996) は、組織内で規範となるモデルを構築し、それを拠り所として授業を行うことで教師自身が安心感を得る「マニュアル志向の教師文化」を指摘した。

このような同調的な教師集団は、意思統一が図りやすく、児童生徒に明確な態度で挑むことができるといった効用がある(淵上, 2008)。また、多忙な教師にとっては、慣例や前例、他の教師に同調する方が負担感の軽減につながる傾向もある。その反面、異論を挟みにくく、創造的な活動が生まれにくいという面も懸念される(淵上, 2008)。この点に関して、ナンシー・佐藤(1994, p. 125)は、日本の教師文化の長所として、「同僚間の共有から生まれる相互の継続的な専門的成長の能力と支援」を挙げる一方、その短所として、画一性に向かわせる種々の抑制により教師の自律性を制限し、個性的で創造的に教育を改革することを抑制していることを指摘した。浅井ほか(2013)も同調的な関係性は、創造的な実践を抑制する働きがあると指摘している。

こうした同調性という日本の教師文化の特徴がみられるのに対し、個々の教師の裁量権が重視される教師文化も指摘されている。山崎(1996)や竹石(2010)は、日本の教師文化には、教師個々の裁量権を尊重する相互不干渉という文化が存在し、一枚岩になり切れない関係性が存在することを指摘した。特に学級担任制をとる小学校教師は、同僚関係において、各教師の学級活動の裁量を侵さないことが重視される傾向も指摘されている(瀬戸, 2009)。小学校では、授業の相互参観、授業検討会などの議論が活発に行われているが、それが限定的もしくは形式的に行われる傾向もある。伊藤(1994, p.149)は、教師の意見の交換が教師個人の直面する具体的な問題や授業の内容に踏み込んだものにはなりにくく、「実質を持たない形式的な同調」となっていることも多いと指摘している。

これらの指摘は、日本の教師文化では、考え方や行動を共有する同調的な関係性に特徴的な側面と、学級での授業実践における個々の教師の相互不干渉という側面の両面が存在することを示している。すなわち、協働的な活動や情報の共有が行われやすい一方、教科の教育的価値などに踏み込んだ議論や創造的な授業づくりへの協働的な取り組みは容易に生じるものではないと考えられる。

2) 研修への参加機会

さまざまな研修の機会も教師の成長の重要な契機となる。近年の体育科の教師教育研究では、現職教師の成長に効果的な研修のあり方が議論されてきた。その中で、多くの研究において、1日程度の単発のワークショップ型のいわゆる伝統的な研修プログラムは教師の実践の変化を促す効果が薄いことが指摘されてきた (Armour et al., 2009; Darling-Hammond and Richardson, 2009)。こうした研修プログラムは、内容が教師の求めるリアルで具体的な状況に即していなかったり、参加教師らが受動的に情報を受け取る形式であったり、研修後のフォローがないために、その後の実践の変化が生じにくいという (McCaughtry et al., 2005)。

我が国でも、特に行政研修への参加は教師から肯定的に捉えられていないことが報告されている (河上, 2009; 吉田, 2004)。例えば、教師が役に立ったと感じる研修は、同僚との協働的な研究や学校の授業研究会、個人の授業研究、サークルや民間研究会への参加が挙げられ、行政研修への満足度は低いとされる (河上, 2009; 吉田, 2004)。他方で、朝倉・清水 (2012) は、大学での1年間の体育科の長期研修に参加した小学校教師の学びの過程を分析している。そこでは、日常的な学校現場の職務から離れた越境学習の経験において、指導教員との継続的な対話や批判的検討を通して、体育授業の認識のジレンマを克服していたことが示された。

研修への参加は管理職や先輩教師からの勧めや後押しが契機となることが多い。教師の成長の契機として、「直面する課題の突破口を求めているときに、タイムリーな情報提供や研修参加への後押し」(當山・上田, 2016, p. 92) の影響が大きいとの指摘を踏まえれば、研修の内容や参加機会の保証の仕方によりその効果に差が出ることも想定できる。実際、小学校教師の体育科に関する長期研修に参加する動機と契機を調査した住本・岡出 (2015) も、他の教師や管理職を含めた周囲の勧めや支援が参加の意思決定に重要な影響を与えていたことを明らかにしている。また、こうした他の教師からの支援の機会は、教師の年齢や

職場での役割などが契機となることも指摘されている（住本・岡出，2015）。

これらの指摘は、教師の受け身の姿勢となりやすい講習型の研修よりも、教師の直面する課題を深く振り返り、日常かつ継続的な支援を受けられる研修が教師の成長を促すことを示唆しているといえる。また、研修への参加機会は管理職や同僚教師からの働きかけが契機となる場合が多いが、外的に義務付けられた研修により意欲が低下する場合と、成長の契機と捉えられる場合があることも考慮が必要であろう。

3) 職務の多忙さ

教師の職務の多忙さは、教師の授業力量形成の大きな障壁となっている。特に日本の教師の多忙さはこれまで繰り返し指摘され大きな問題となっている。例えば、OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）では、日本の教師の勤務時間は参加 34 개국・地域の中で最長であり、とりわけ課外活動の指導、事務業務、授業準備の時間が長いことが示されている（国立教育政策研究所，2014）。加えて、2017 年公布の新学習指導要領のもとでは、外国語教育の早期化、教科化に伴い小学校の中・高学年の標準授業時数は週に 1 単位時間相当増加している。全日本教職員組合（2012）による勤務実態調査によると、1 か月に 80 時間以上の時間外勤務を行っている教師が 35.8%であった。1 か月間に 45 時間以上の時間外勤務がある場合は徐々に業務の過重性による危険性が高まり、80 時間以上の場合には過労死の危険が高いことが厚生労働省（online）のガイドラインで示されている。また、勤務時間の長さに加え、教師の仕事は業務の遂行中に寸断されたり別の業務への対応が必要になったり自ら時間をコントロールできない業務に断続的に従事するという「労働密度」の高さにより多忙感が蓄積するという問題も指摘されている（新谷，2012）。特に近年、社会的に労働者の「働き方改革」が注目されていることを背景に、「学校における働き方改革」も重要な課題として認識されるようになってきている^{註7}。こうした現状に対し、学校のさまざまな業務を事務職員やスクールカウンセラー、部活動指導員などを充実させ組織的に指導・運営していくことなどが提言されている（中央教育審議会，2017）。しかし、これらの方策には、大規模な

構造改革と予算の拡大が必要であり、近い将来に大幅な改善が実現することは難しいと考えられる。

こうした教師の多忙さは、教師の力量形成の妨げともなり得る。OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) では、日本の教師は研修へのニーズが高いものの、参加の障壁として業務スケジュールと合わないことを挙げる教師が特に多く (日本 86.4%, 参加国平均 50.6%), 多忙により自発的な研修参加が困難となっている (国立教育政策研究所, 2014)。すなわち、体育授業の指導においても、同様に職務の多忙さが授業準備や教師自身の力量形成に向けた取り組みを困難にしていると推察される。実際、鈴木 (2007) は、教師は授業改善の取り組みの有用性は認めつつも、時間的な余裕のなさから、体育授業の改善に積極的に取り組んでいないという現状を指摘している (鈴木, 2007)。

4) 教科としての地位

個々の教師の体育授業の改善に対する取り組みの阻害要因として、学校内での教科としての地位の低さが繰り返し指摘されてきた (Sherman et al., 2010)。例えば、中学校、高等学校の校内の教職員の保健体育科の地位の認識の低さが保健体育教師の授業改善への取り組みを阻害していることが問題視されてきた (Solmon et al., 1993; Stroot et al., 1994; Stroot and Ko, 2006; Woods and Lynn, 2001)。小学校においても同様に、他教科に対する体育科の地位の低さといった学校の文脈が体育指導に対する支援の不十分さや授業時間そのものの減少につながっていることが指摘されている (Marshall and Hardman, 2000; Pétrie, 2008; O'Sullivan et al., 1989)。また、小学校での体育科の優先度が低いために、体育科の研修を希望する教師の研修の機会が制限されていることも報告されている (Morgan and Hansen, 2008; Pétrie, 2008)。その背景の一因として、学力テストで評価される教科ではないことがあげられている (Onyancha, et al., 2017)。さらに、海外では財源や施設の不足にも困難を訴える例が多い。例えば、施設や用具の不足により体育指導の熱意が低下するという指摘 (Onyancha, et al., 2017) や、時間割編成や雨天時の対応に問題が生じるとい

う指摘 (Rainer et al., 2012) がみられる。

他方で、我が国では、小学校での体育科の地位や重要性の認識に関する研究は限られているが、先述のように、体育授業の指導内容についての認識が不明確な教師が多いという指摘 (古城ほか, 1999; 植屋, 1996; 植屋・小河内, 2000) を踏まえると、同様の課題の存在が推察される。また、いわゆる主要 5 教科よりも、学校現場での教育的価値の認識に課題がみられる技能教科に対する教師の授業観を問い直す研究が報告されている。例えば、高見 (2011) は、学校内の教師の間で音楽科の学習内容および指導方法への意識が共有されず軽視されていることが、音楽指導の専門意識を有する教師の専門性発揮の困難につながっていることを指摘している。

5) メンタリング

「メンタリング」とは、「経験を積んだ専門家が新参の専門家の自立を見守り、援助すること」(和井田, 2017, p. 297) を意味する。援助する先輩はメンター、援助される若手はメンティと呼ばれる。教師のメンター・チームが機能する学校では、そうでない学校に比べ子どもの問題行動が少ないことが報告されている (Pounder, 1998)。また、本章第 1 節で言及したように、特に新人教師にとって、初任期に先輩教師からの支援的な関わりが得られることは教師の成長に大きな影響を与えることが知られている (Marable and Raimondi, 2007; Richard and Templin, 2011)。さらに、Richard et al. (2014) は、新人教師に対する日常的なメンタリングは、公的な初任者研修よりもはるかに効果的であると指摘している。

Darling-Hammond (2017) は、メンタリングの機能として、「指導のサポート」、「心理的サポート」、「ロールモデリング」の 3 つを挙げている。指導のサポートは、指導計画の作成や評価の方法などの具体的な授業実践のサポートを指す。心理的サポートには、教師の自信、セルフエスティームの向上のための心理的なサポートが含まれ、特に 1 年目の新人教師において重要とされる。(ロール) モデリングは、メンターの授業を観察することにより、

授業の構築の仕方や児童生徒との関わり方について新しい洞察を得ることを指す。モデリングを通して、授業を客観的な視点で分析し専門的知識をもとに自らの実践を振り返ることにつながる。また、授業観察を行うことで、メンターとのより深い協議が促される(Darling-Hammond, 2017)。

なお、メンタリングを組織的に行う協働的なコミュニティについては、次節で詳述する。

第4項 小括

このように、教師の体育授業への取り組みや成長に影響を与える要因が検討されてきた。そこでは、質の高い体育授業の提供には教師の体育授業に対する信念や価値の認識が必要になることやその契機として外的な働きかけが必要になることが示されてきた。同時に、教師の体育授業に対する信念や効力感の乏しさといった個人的要因に加え、同僚教師や時間、設備等の環境的要因が、体育授業への取り組みを阻害していることも指摘されてきた。例えば、小学校教師の体育授業の力量形成に関する研究をレビューした Fletcher and Mandigo (2012) は、教師の体育授業に最も大きな影響を与える阻害要因は、時間、施設、用具、校長の体育授業観などの外的な要因であり、教師のコントロールの難しい要因であることを指摘している。

とはいえ、教師の体育授業への取り組みに関する研究は未だ十分ではなく、教師の成長プロセスやその効果的な支援策については不明な部分が多いことが指摘されている (Armour and Yelling, 2007)。また、体育科の研究では、中学校や高等学校の体育教師の授業への取り組みに関する研究に比べ、小学校教師の体育授業に対する取り組みを検討した例は少ない (Fletcher and Mandigo, 2012; Hunter, 2006; Tsangaridou, 2012) ことも課題といえる。加えて、これらの英語圏の研究成果の知見が、教師文化の異なる我が国にも当てはまるか否かは、検討されていない^{注8}。特に、授業研究に代表される日本の現職教師教育システムは、

我が国の教師の力量形成に大きな効果を発揮していると考えられる。そのため、以下では教師の協働的コミュニティに目を向けたい。

第5節 教師の協働的コミュニティ

本節では、英語圏の教師の協働的コミュニティに関する研究の動向（第1項）と我が国の授業研究を基盤とした学校内の協働の実態（第2項）について整理していく。

第1項 教師の協働的な力量形成

教師教育研究分野では、教師の協働的なコミュニティが教師の成長および授業力量形成に向けた取り組みを促進し、レジリエンスを促すなど、さまざまな効果をもたらすことが指摘されてきた（Stoll et al., 2006; Tam, 2015; Vesio, 2008）。体育科教師教育研究においても同様に、教師の協働的なコミュニティが教師の成長に肯定的な影響を与えるという点で一致している（Armour and Yelling, 2007; Parker et al., 2010）。例えば、Rovegno and Bandhauer（1997）は、支援的な学校組織や学校の理念の教員間での共有が学校の教育改革に対する教師の適応を促したことを報告している。Dyson and O'Sullivan も「支援的な構造的および組織的な環境、効果的なリーダーシップ、教師のエンパワメント、教師の相互支援と省察」（Dyson and O'Sullivan, 1998, p. 251）が教師の体育カリキュラムの革新を後押しすることを見出した。

もともと、教師の協働的コミュニティには様々な形態および呼び方がある Professional Learning Community (PLC) , Community of Practice (CoP) , Community of Inquiry (CoI) などがそれである^{注9}。それぞれの目指すところや形態には似た部分が多いが、異なる理論的背景をもとにしている（Vangriken et al., 2017）。以下では、近年の研究でよく用いられる PLC の特徴についての先行研究を検討する。

PLC の組織形態には、学校内の教師によるもの (school-based) と複数の学校から教師が参加するもの (off-site) がある。McLaughlin and Talbert (2006) は、学校内の PLC は学校の外で行われる PLC よりも効果的であると指摘している。その理由として、日々の実践の変化に対応しやすいこと、教師のビジョンを共有できることを挙げている。

体育科教育学分野では、Patton et al. (2013; 2015) が効果的な教師の協働的コミュニティの要素を提言している。彼らは、教師が能動的な学習者 (active learner) となることを支援する手続きに言及している。そのためには、外部指導者などのファシリテーターは慎重に教師らの自律的な研修を支援することや、実践の発表や実践報告などによりコミュニティ以外の教師と成果を共有していくことが、教師の学習の深化および継続に重要であるという。また、Armour and Yelling (2007) は、こうした協働的コミュニティは、短期的、集中的な支援により成立、維持されるのではなく、インフォーマルな情報交換を含んだ教師の日常の職務に根差したものであるべきであると主張している。

このように、効果的な教師の協働的コミュニティを構成する要因については研究が進められてきたが、効果的な協働的コミュニティがどのように構築され、持続されるかについての知見は十分とはいえない。実際、PLC を組織しても協働的な取り組みが生じにくい例や持続が困難となる例なども報告されている (Bolam, 2005; Duncombe and Armour, 2003; Hemmington, 1999)。それゆえ、PLC による協働および持続的な取り組みが困難となる要因についても検討しておく必要があるだろう。

PLC の持続的な取り組みを困難にする最も大きな要因として、時間の負担が指摘されている (Leclerc et al., 2012; Thornburgh and Mungai, 2011; Thornton, 2010)。PLC の実践のためには、教師の協働的な活動やアイデアの共有に要する時間の確保が必要となり、それが大きな課題となる (Hudson, 2015)。

また、同僚教師のサポートの不足や教育観の共有の不十分さといった要因も PLC の実践を難しくすることが指摘されている (Bolam, 2005; Hemmington, 1999)。実際、小学校

の体育科の教師の協働に関する研究では、学校の協働的な研修を支援した研究報告において、協働的な研修の機会と教材などを提供しても、教師らの自律的な研修が生じることは困難であったことが報告されている (Duncombe and Armour, 2003)。

実際、アメリカの多くの学校で PLC の形成が試みられているが、上述したような課題が生じている。それに対し、我が国の学校では、伝統的に教師の協働的な「授業研究」が行われてきた。日本の授業研究に対して、アメリカを中心に PLC の形態や機能の参考例として、改めて注目されるようになってきている。次項では、日本の学校の授業研究に関する先行研究を整理、検討していく。

第2項 授業研究

本項では、日本の授業研究について、その概要と特に学校を基盤とした校内授業研究による効果および課題について先行研究を整理、検討していく。

1) 授業研究の概要

授業研究の重要な要素は、「生の」授業の相互観察と協働的な授業の検討にあるといえる (Lewis et al., 2010)。図 1-1 は授業研究の一般的な流れを示している。授業研究は、第 1 にカリキュラムおよび教材などの研究と学習目標の設定から始まる。第 2 に単元および各時間の指導計画を策定する。第 3 は研究授業の実施である。担当教師の研究授業を同僚教師が参観し、データの収集などを行う。第 4 に参観した研究授業について協議を行い、指導計画および学習指導の成果と課題を検討する。こうして得られた成果と課題をもとに、次の授業研究のサイクルを開始して継続していく。

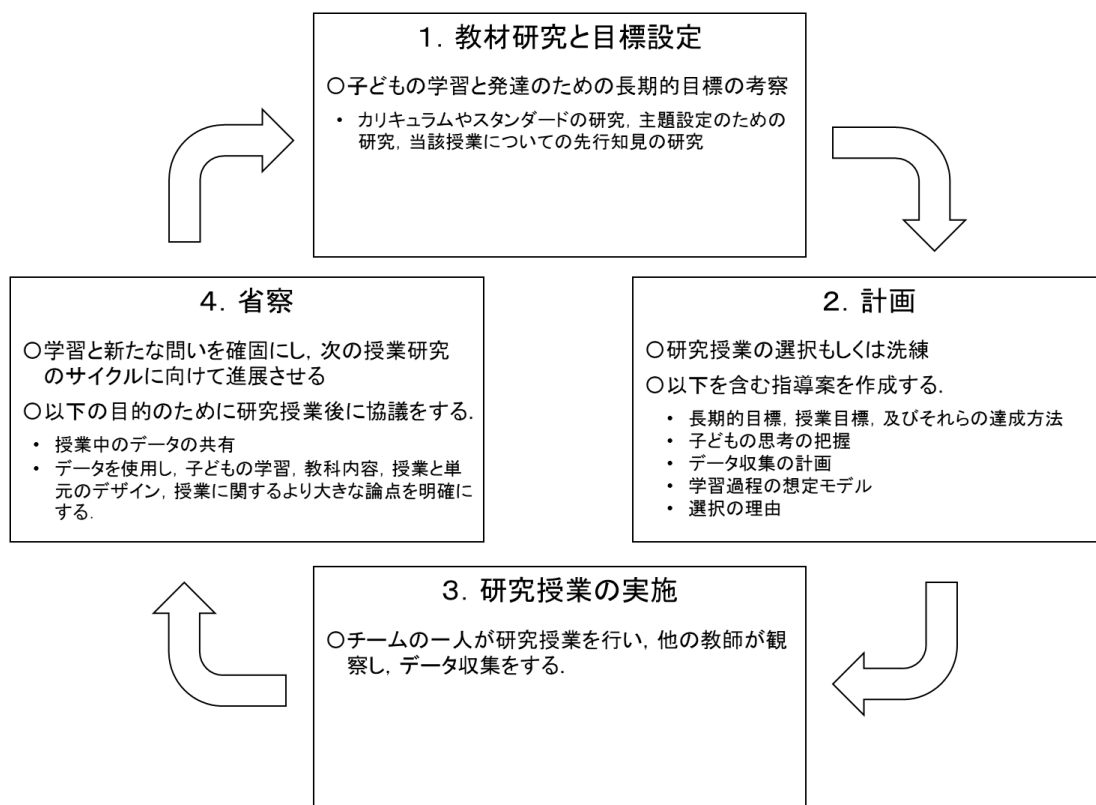


図 1-1 授業研究のプロセス

(Lewis et al., 2010) (坂本, 2011, p.161 より一部改変)

2) 授業研究の歴史と広がり

我が国の授業研究の歴史は、1880年代（明治時代）にさかのぼる。当時、我が国は、西洋を参考に近代的な教育制度への急速な転換が求められていた（Arani et al., 2010）。当時の授業研究は、師範学校の同窓生の教師や師範学校附属校の教師らを中心に実践されてきた（Arani et al., 2010）。また、全国で「授業批評会」として、授業実践の事例研究も行われていた（鈴木, 2010）。さらに、戦後の1950年代から1960年代にかけて、教育の民主化、現代化の動向を背景に、民間教育研究団体が数多く設立、展開されるようになった（白井, 2009）。この時期に、体育科の民間教育研究団体として、「全国グループ学習研究会」（後の「全国体育学習研究会」）や「学校体育研究同志会」が結成されている（木原, 2009）。

授業研究は、「Lesson Study」として諸外国でも紹介され実施されてきた。諸外国に授業

研究が普及する契機となったのは、第3回国際数学・理科教育調査（TIMSS）で高いパフォーマンスを示した国について分析した書籍「The Teaching Gap」（Stigler and Hiebert, 1999）で日本の数学の学力の高さが授業研究によるものであると評価されたことであった。その後、日本の学校教育を長年研究してきたキャサリン・ルイスを中心に授業研究は国際的に紹介され、2006年には世界授業研究学会（The World Association of Lesson Studies）が組織された。特にアメリカで算数、数学科の授業改善の手段として、数多くの実践が試みられている（Fernandez, 2002; Fernandez and Yoshida, 2004; Lewis et al., 2009; Lewis and Tsuchida, 1998; Stigler and Hiebert, 1998; Yoshida, 2012）。また、オーストラリア（Williams and Plummer, 2010）、シンガポール（Lim et al., 2011）、マレーシア（White and Lim, 2008）、香港（Lee, 2008）でも実践が行われている。

3) 授業研究を実践する組織

我が国の授業研究は、多様な組織および形態で行われてきた。授業研究を実践する組織には、附属学校、研究指定校、地域の民間研究団体などがある。地域の授業研究団体は、通常、特定の教科に焦点を当て、地域の複数の学校から有志で集まった教師により形成される。参加教師らは授業後や休日に集まり授業の実践について情報共有と協議を行う。附属学校の授業研究は、多くは国立大学（法人）との共同研究として、新しい指導方法の検証の場として行われてきた。校内授業研究は、実施方法はさまざまであるが、小学校の99%以上で実施されている（Lewis, 2013）。中には文部科学省や地方教育委員会、全国規模の研究団体の研究指定校として、行政的および財政的な支援をうけて授業研究を実施する学校もある（Fernandez, 2002）。また、校内授業研究の成果を公開授業研究会を開催し発表する学校もあり、有名な学校の公開授業研究会には100名を越す教育関係者が参加するものもある。

以下では、本研究で焦点を当てる校内授業研究に関して、その成果と課題について整理、検討する。

4) 授業研究の効果

校内授業研究の主たる効果は、授業実践の改善、教師の力量形成、学校内の協働的な同僚性の構築の3つが挙げられる（西尾・石川，2010）。

① 授業実践の改善

授業研究では、特定の授業、単元、教科の目標を深く検討し、より効果的な教材や指導方略を探求する（Lewis, 2013）。それゆえ、こうした手続きを通じた授業実践への改善が期待できる。とはいえ、こうした良い授業の実践に過度に焦点化してまうよりも、教師の力量形成と協働的な同僚性の構築が重視されるべきだとする主張が目立つ（森下，2012; Yoshida, 2012）。

② 教師の力量形成

授業研究の教師の成長に関する効果として、知識の獲得や信念の変容が挙げられる。例えば、校内授業研究は授業に対する深い省察を促し、教師の知識や信念を変容させる契機となり得る（Huang and Shimizu, 2016; Lewis et al., 2009）。また、授業研究による省察は、教師が自身の暗黙の信念を問い直し再構築することを促すことが報告されている（Trapero, 2013）。石川・河村（2001）も協働的な授業改善のプロセスにより教師の信念の言語化が促されることを示している。つまり、研究授業の相互観察とその振り返りの対話を通して自身の信念への気づきが促されるのである（秋田，2006）。さらに、学校内の全教師が参加する校内授業研究は、対象とする教科に興味の薄い教師に探求の契機を与えることも指摘されている（Tsuneyoshi, 2001）。

③ 協働的な同僚性の構築

近年では、校内授業研究が優れた授業実践を生み出すことよりも、学校内の教師の協働を

促す点への注目が高まっている(森下, 2012). わが国の授業研究の機能に関する研究では, 近年, 教師集団の成熟と自律(森下, 2012)や教員間のコミュニケーションの拡大(中田, 2014), 教師の学び合う関係の形成(坂本, 2007)などの成果が報告されている. また, 校内授業研究は教師コミュニティをより発展させることに加え, 教具や指導資料などの教授資源を充実させる効果も持つ(Lewis et al., 2009).

5) 授業研究の課題

校内授業研究を通じた効果が期待されてきた一方で, 授業研究が十分に機能しない事例や課題についても指摘されてきた. 例えば, 木原(2006)は校内授業研究の課題として, 1) 機会が限定されていること, 2) 個々の教師の問題意識を反映させがたいこと, 3) 「型はめ」に陥りやすいこと, 4) 閉鎖性・保守性が強いことを挙げている. これらの指摘は, 授業研究の形骸化の指摘と関連しているといえる. これらに加え, 時間的な負担や研究授業の担当者や教科の偏り, 理論的な研究の不足といった課題が指摘されてきた.

以下では, 校内授業研究に関わる主な課題について整理, 検討する.

① 時間的な負担

授業研究の最も大きな課題として, 他の形態の協働的コミュニティと同様に時間の負担が指摘されてきた(Cheng and Yee, 2011; Lee, 2008; 西尾・石川, 2010). 授業研究は, 授業の相互参観や数多くの協議会を必要とする(Fernandez and Chokshi, 2002). そのため, 個々の教師の授業研究への取り組みに加え, 教師間の協働の時間の確保が課題となる. 我が国の教師の多忙さも背景にあると考えられる. 実際, 国立教育政策研究所(2010)の調査では, 校内授業研究を充実させるための課題として, 「多忙で校内研究に取り組む時間がない」(p. 4) ことが最も多く挙げられている.

② 協働の形骸化

日本の教師は OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) の調査でもみられるように、諸外国に比べ協働の機会が多いとされるが、佐藤 (2015, p. 122) は、教師の協働的コミュニティは「学校の雑務の処理や行事の運営において機能しているものの、授業実践や研修においては十分に機能していない」と指摘し、「協同 [原文ママ] のもとでの孤立 (isolation under collaboration)」が日本の教師文化の特徴であると述べている。また、伊藤・石川 (2015) は、日本の授業研究が形骸化しているとし、その要因は管理職やベテラン教師からの指導を受けることが定式化され、トップダウン型の授業研究に対する教師の主体的な取り組みが阻害されていることにあると指摘した。諏訪 (2017) も校内授業研究の協議会の課題について、助言者からのアイデアが一方向的に示され、双方向的なコミュニケーションが生まれにくいこと、授業者の心情に過剰に配慮した「ほめる」発言に終始しがちであることを指摘した。

③ 授業研究、研究授業の機会

研究授業実施の頻度についても問題視する声が上がっている。小学校では、中学校、高等学校と比べ、授業研究が盛んに実施されているが (国立教育政策研究所, 2010), 年間に実施される研究授業の数は一般的に限られており、一人ひとりの教師の研究授業の経験は少ないことが指摘されている (姫野, 2012)。加えて、研究授業を公開する教師は若手教師に偏る傾向があり、若手教師の研究授業に中堅、ベテラン教師が指導、助言するという方向性が固定化されていることも指摘されている (秋田, 2006; 佐藤, 2015)。

④ 「定型化」への批判

新学習指導要領の改訂前に示された中央教委審議会答申 (2016, pp. 48-49) において、我が国の授業研究の成果に対する評価を示す一方で、指導の「型」の押しつけの陥る危惧が示されたことは、改めて、授業研究の機能やその効果的な実施に向けた検討の必要性を示唆

するものであった。後藤（2014）も新人教師が先輩教師のステレオタイプの授業観を無批判に受け入れてしまうという危険性を指摘している。こうした先輩教師の授業実践のモデリングが「型はめ」に陥ってしまえば、教師の自律的、主体的な学びを促すことにつながらないと懸念される。

⑤ 理論的な研究の不足

校内授業研究では授業研究の成果として一般的に授業実践をまとめた報告書が作成される。しかし、授業研究を通じた児童生徒の学習成果や実施上の課題、どのような運営方法がそれを促したのかについて、我が国での理論的な研究は少ないことが課題とされてきた（秋田，2006；秋田・ルイス，2008；Groves et al., 2016；北田，2007；Perry et al., 2002）。同様に石上（2013）も「校内授業研究がどのように取り組まれているのか、実際に携わっている教師がどのような認識を抱いているのか、校内授業研究を活性化させる要因は何なのか、それが与える影響や効果などについては、あまり着目されてこなかった」（p. 2）ことを指摘している。

⑥ 教科の偏り

加えて、英語圏の授業研究を通じた教師の成長に関する研究報告はほとんどが算数、数学科の領域のものである（Doig and Groves, 2011）。こうした中で、Cluphf and Vogler（2008）は、研究論文ではなく実践の報告であるが、小学校の授業研究が教師の体育授業の指導計画の検討においてより深い省察を促すことを報告している。ただしそれは、複数の学校から体育に興味を持つ有志の教師が集まって授業研究に取り組む事例であり、学校の日常に根差したものではなかった。

これに対し校内授業研究の実践は、当該の教科指導に対する高い興味をもたない教師にも深い探求の機会を与えることも期待される（Lewis, 2013）。しかし、こうした機会は全ての教科に関して等しく保証されるわけではない。特に我が国では、2000年以降、PISAや

TIMSS など国際的学力調査への危機感から、授業研究の研究課題や教科が「学力形成」に限定される傾向がみられる（日本教育方法学会，2009）。そのため、体育科の校内授業研究に取り組む小学校教師がどのような経験を経て自らの授業観を形成し、授業実践を変容させていくかについて検討を進めるためには、意図的に対象校をサンプリングすることが必要といえる。次の事例は、体育科の校内授業研究に取り組んだ小学校の報告である。

6) 体育科の校内授業研究の事例

清水（2001）は、文部省の体力づくり推進の研究指定校を受けた 2 校の小学校を対象とし、研究指定を受ける前から指定期間中および指定終了後の学校の動向を比較している。その中で、いずれの学校も体育科の研究指定を受けることに対する多くの教師からの抵抗がみられたことが指摘された。また、両校ともに全員が研究授業を発表する形態としたものの、校内授業研究に対する組織的な取り組みの違いが、教科の本質に迫る議論や研究指定終了後の体育科の授業研究の継続の有無に影響を与えたことを報告している。

例えば、「R 校」の教師全員が関わる運営体制、大学研究者との連携や学校外の全国規模な授業実践の情報収集などが、当該校の教師の抱えている疑問や葛藤の解消につながったという。他方で、「Y 校」では一部の専門性を有する教師を中心とした運営体制、「教え－教えられる」という関係性がみられた。その結果、同校では「めあて学習」の授業形態の形式的な導入に止まり、研究指定終了後に体育科の授業研究に対する関心が定着しなかったという。

また、高岡・清水（2006）は、35 年間にわたり体育科の校内研究に取り組む小学校を事例として、協議会の発話内容を分析している。対象とした小学校の高学年部会の協議会の中心となる部会長の発話は、教員間の活発な議論を促すことが少ない司会進行および授業観を伝達する意見表明が中心となっていた。その結果として、対象とした小学校では、各教師の体育授業観や授業形態は等質に共有化される一方、授業観が批判的に議論、検討され革新

されることなく継承されていることが報告されている（高岡・清水，2006）。同校では、当然ながら外部からの指導助言者が関与していたはずである。そのため、この結果は外部からの指導助言者の関与の仕方としても論議することも可能であろう。しかし、問題は、長らく体育の授業研究を継続している小学校であっても、それが当該校に勤務している教師の体育科授業に対するコミットメントの形成に必ずしも貢献しない可能性がここで示唆されていることである。協働的なコミュニティの形成には、それを効果的に促進させる、あるいは阻害する要因が存在することが、ここからは示唆されることになる。この点について検討するため、以下では学校組織として校内授業研究の効果的な運営の支援にはどのような示唆があるか整理する。

7) 授業研究の推進の方向性

① 授業研究の運営形態

前項のように、校内授業研究の成果とともに課題が指摘されてきており、校内授業研究が効果的に実践されるためには学校組織としての支援的な取り組みの必要性が示唆されている。学校という組織は他の組織や企業と比べて特異な点が多く、様々な知見や技術が暗黙的に継承されてきた。ところが、近年のベテラン教師の大量退職、若手教師の大量採用により年齢構成がアンバランスになり、また教育問題が多様化し方向性が拡散したことから、知が継承されたり、学び合いにより新しい知を創造したりする機会が減少してきている（姫野，2012）。

授業研究が世界的に取り入れられ始めた一方で、既に指摘したように、わが国の校内授業研究が形骸化し、それが一種の儀式となっている場合も少なくない。そのため、「教師の協業体制を支えてきた学校組織や教師文化を解明し、わが国における校内授業研究を活性化し手立てを策定すること」（姫野，2012; p. 158）が求められている。

学校組織マネジメントに関して、佐古（2014）は、個々の教師が個別に課題に対応する個別型組織は現代の教育問題に対する対応に限界があるため、組織の協働化の必要性を指摘している。そのうえで、個々の教師の実践的な自律性（改善に能動的に取り組む）と学校教育の組織性の2つの方向性を示した。そのための学校組織マネジメントの重点として、学校ビジョンの明確化と共有、実践の協働的改善の推進を挙げた。また、中留（1994）は、校内研修（校内授業研究）による学校改善を促す学校経営モデルを示している。そして組織開発の視点から校内研修活性化の効果的な条件として、「開かれた校内研修（協働体制）」、「目標の共有化と整合性をはかること」、「研究方法」の3点を指摘している。他方で、中田（2014）は校内授業研究の促進要因として、組織的要因（多様なリーダーシップによる教員組織の構造的変化）、方法的要因（ワークショップ型研究協議会の導入による教員間のコミュニケーションの拡大）、個人的要因（教員の一貫した学習意欲）の3つを挙げている。

さまざまな形態、方略で実施される校内授業研究のモデルとして、佐藤（2006; 2015）による「学びの共同体」が広く知られている。佐藤（2015）は、学びの共同体による授業研究と通常の学校で実践されている授業研究の特徴を、表 1-2 のように示している。また、校内授業研究を推進する学校組織について検討してきた露口（2011）は、「分散型リーダーシップ・アプローチ」の必要性を提唱している。校内授業研究では、校長や研究主任による統制的なリーダーシップが注目されることが多いが、露口のモデルでは、学校組織を複数のチームの複合体として捉えることに特徴がある。露口（2011）は、全校レベルの授業研究会は、授業研究が日常化しにくいことを指摘し、教師を複数の小規模なチームに分け、「授業開発・実践・評価を短いサイクルで回す」（p. 28）ことを重視したのである。その結果、このモデルを取り入れた校内授業研究により、教師のチーム内での目標の共有、日常的な支援、困難さの共有が促されることが報告されている（露口，2011）。

表 1-2 通常の授業研究と学びの共同体の授業研究の対比

	通常の授業研究	学びの共同体の授業研究
目的	<ol style="list-style-type: none"> 1. 効果的授業への改善 2. 学力の向上 3. 有能な教師の形成 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 子どもの学ぶ権利の実現 2. 質の高い学びの創造 3. 思慮深い教師の成長 4. 同僚性の構築 5. 誰もが主人公になる民主的な学校と教室
焦点	教材研究, 指導案, 授業技術	子どもの学びの活動と関係, 真正の学びと協同的学び
頻度	年間 3 回程度	年間 30 回以上

佐藤 (2015), p. 102 より作成

他方で、秋田 (1998) は、協働の多様な形態を提案した Hargreaves (1994) を参考に、インフォーマルな協働や談話を通じた同僚性コミュニティ・モデルを提案している。このモデルでは、事前に管理職のリーダーシップで設計された協働ではなく、「その時々目的や必要に応じて」、「さまざまな形で教師同士が互いにつながりあう」という同僚性が「教師の自発性によって自然発生的に生まれる」ことが重視される (秋田, 1998, p. 239)。

上記の授業研究の実践形態には、教師の小集団の形成や全校的な取り組みの度合いなどに違いが見られるが、授業研究を通じた学校内での日常的な協働に価値を置く点では一致しているといえる。また、日本のいわゆる伝統的な授業研究の形骸化に懸念を持ち、より教師にとって意味のある協働を生む校内授業研究を目指していることも共有されているといえる。

他方で、校内授業研究の実践形態として、授業検討会の方略に言及したものもみられる。桐生ほか (2009) は、校内授業研究の検討会は教授技術や教材に関する意見交換が主となり学習者である児童生徒の学び自体を多様な見方で検討し合う話し合いになっていない現状を指摘した。さらに、こうした疑問を抱える教師は少なくないものの、多くの学校ではその改善や工夫を試みているわけではないことを報告している (桐生ほか, 2009)。姫野・相沢 (2007) も授業検討会の発話内容を分析し、司会者と特定の教師に発言が偏っているこ

と、教授技術や授業展開に議論が集中し学習目標の達成に関する検討が十分にされていないことを報告している。それに対し、授業検討会の方略を具体的に提案した例もみられる。例えば、秋田（2006）は、一般的な授業検討会は、司会者、授業者、外部講師、ベテラン教師のそれぞれによるコメントが述べられるのに対し、授業映像や児童の学習成果物、発話記録、授業観察記録などの資料を用いて実践を捉え直す方略を提案している。また、少人数グループで課題について協議し発表するワークショップ型の検討会（西尾・石川，2010）やKJ法とブレインストーミングを取り入れ付箋紙を用いた検討会（藤田，1996）、模造紙に付箋紙を貼り付け授業展開を構造化する検討会（的場，2008）などが提案されている。

② 自律的な授業研究への取り組み

授業研究の重要な価値の一つとして、教師の自律的、主体的な探究活動であることも挙げられる。露口（2011）は、小中学校の校内授業研究において、学校内の教師チームが授業研究の目標や課題を主体的に創出している事例を報告した。そのうえで、他律的に付与された目標や課題は教師間で共有しにくいことが、教師らが自ら抽出した目標に対しては達成のモチベーションが高まることを指摘した。この点に関して、ハーグリーブス（2015）は、管理的な学校文化は、教師の同僚性が上から押し付けられ、強制された「画策された同僚性」となることが懸念されることを指摘している。画策された同僚性は、「協働を強制し、仕事を細分化し、教師たちに裁量権を与えない管理手法の監獄」（ハーグリーブス，2015，p. 243）である。何を、誰と、いつ計画し学ぶかが上から押し付けられることは、教師集団の探求の主導を阻害し、弱体化させてしまう。結果として、一時しのぎのチームワークを形成しても持続的な改善を生み出さないという（ハーグリーブス，2015）。学力テストの成績向上といったいわば明確な目標が設定される場合でも、一見すると達成に向けた目標が意識されるが、他律的な目標の設定は表面的な協働や関心の低下につながる恐れもあるという（勝野，2009）。

第6節 研究方法及び研究方法論の動向

これまでの先行研究の整理、検討では、教師の教科指導へのコミットメントやレジリエンスの要因や変容過程、授業研究を通じた教師の経験の理論的な理解に関して、十分な研究の蓄積がみられない点を指摘した。特に我が国ではこの状況がより顕著であり、こうした研究テーマに迫るための研究方法および研究方法論についても整理、検討が必要であろう。

そこで、本節では、体育科教師教育研究分野における研究方法および研究方法論の動向について、整理、検討する。まず、同分野での近年の研究方法論に関する議論の動向を確認する(第1項)。次に、同分野の国際学術誌掲載論文で用いられていた研究方法について調査、整理を行う(第2項)。そのうえで、同分野の研究方法および研究方法論の用いられてきた背景について検討する(第3項)

第1項 体育科教育学における研究方法論に関する議論

先述のように、英語圏の体育科教育学研究分野では教師教育研究が注目され多くの研究が蓄積されてきたが、中学校、高等学校の保健体育教師や小学校の体育専科教員を対象にした研究に比べ、小学校の担任教師に焦点を当てた研究は限られている(Fletcher and Mandigo, 2012; Hunter, 2006; Tsangaridou, 2012)。我が国では、現状ではいずれの対象についても、同分野の教師教育研究の蓄積は乏しいといえる。

我が国の教師の体育授業に対する取り組みに関する研究成果の乏しさは、研究方法論と理論的枠組みの不十分さに一因があると考えられる。英語圏の体育教師教育研究では、質的研究法を用いた研究が大部分を占め(Wang and Ha, 2008)^{注10)}、教師の信念や授業実践の変容過程について、質的データに基づく記述が試みられてきた。このことに関して木原は、英語圏の体育教師教育研究を概観した上で、我が国の教師の「リアルな成長の過程を明らかにしなければ、その成長を支援する方策を立案することは困難」(木原, 2015, p. 191)で

あると指摘し、質的研究の蓄積の必要性を指摘している。実際、教師の成長過程のような、複雑で多重的な背景を持つ現象の理解を目指す研究課題には、質的研究法が適していると考えられる（リチャーズ・モース，2008）。加えて、先述のように我が国の教師の授業への取り組みに影響する要因に関する研究成果の蓄積が乏しい現状においては、質的研究により探索的にその要因を明らかにしていく必要があると考えられる^{注11}。また、教師の成長に関わる理論的枠組みの不在も我が国の研究の問題意識や現象の解釈を限定してきたと考えられる^{注12}。そのため現状では、我が国の小学校教師が体育授業に対するコミットメントを高めていく過程を理解するために依拠すべき理論が構築されていない。加えて、英語圏の研究成果で提唱されてきた理論を、我が国の教師の成長過程を検討するための研究課題の設定に取り入れたり、その過程を解釈するために適用したりする試みも不十分である。

これらの課題を解決するためには、英語圏の教師教育研究で採用されてきた研究方法や提唱されてきた理論を参考とすることが有用となるだろう。英語圏では、我が国でも教師教育の制度改革等に影響を与えた反省的実践家の概念が早くから提唱されてきた。また、体育科の教師教育に関してもアメリカの体育教師教育のスタンダード（NASPE,2009, SHAPE,2017）にみるように、体育の授業研究や教師教育に関する研究成果を踏まえた体育教師教育の成果を評価する指標が公開されてきた。また、そこに至る経過は次の通りである。

1970年代以降、英語圏の体育科教育学分野では体育授業の組織的観察法^{注13}が開発され、関連の研究成果が発表されてきた（Mawer, 1995）。我が国も、その影響を強く受け、1980年代以降、教師の相互作用行動を始めとした体育授業の組織的観察法を用いた授業研究が盛んに行われてきた（高橋，1992; 2015）。しかし1990年代には、カテゴリー分析の限界も指摘され、教師行動や授業の質的な研究の必要性も指摘された（高橋・鈴木，1994; 高橋，1992; 岡沢，1997）。例えば、高橋（1992）は、教師の説明や発問、フィードバック（助言）の内容が、学習の目標や教材に適しているかや、子どもの学習行動にどのような影響を

与えるのかについては、組織的観察法による計量的な評価が難しいことを指摘している。これに対応し、近年では我が国でも体育授業や教師の発達に関する質的な研究もみられるようになってきている（岩田ほか，2006；高村ほか，2006；加登本ほか，2009；中澤，2011）。しかし、上記の指摘は1990年代からされているものの、質的研究法を含めた研究方法論の発展が、我が国の体育授業研究及び教師教育研究の課題として指摘されて続けている（深見，2015；木原，2015；大友，2015；鈴木，2015；高橋，2015）。中でも、体育科教師教育研究は「途についたばかり」（高橋，2015，p.237）であり、教師のリアルな成長過程に焦点を当てた事例研究^{注14}やライフヒストリー研究^{注15}といった研究の蓄積が課題とされている（木原，2015）。英文学術誌における研究方法論に関する動向を検証することは、こうした状況の打開策の一つとなるだろう。実際、英語圏の体育科教師教育研究では、研究方法論の発展により多くの新たな研究テーマの扉が開かれたとされている（Rovegno，2009）。

さらに、英語圏の体育科教育学分野では、近年、研究方法論に対する関心が急速に高まっていることにも目を向ける必要がある。例えば、2012年には Armour and Macdonald（2012a）により、体育・スポーツ教育学研究における研究方法に関する初めての著作が出版された。また、同じく2012年に全米健康体育レクリエーション・ダンス連盟（AAHPERD，online）のウェブ・サイトには体育科教育学分野の研究デザインの策定や論文執筆に関するオンライン・レクチャーが掲載された。

ただし、Armour and Macdonald（2012a）の著作は、研究方法の理論的背景やガイドが主な内容となっており、近年の研究方法の動向については、質的研究、量的研究、混合研究法の比率が示されるにとどまっている。また、AAHPERDのオンライン・レクチャーは、研究実施上の実践的な内容であり、近年の研究方法論の動向が示されているわけではない。

体育科教育学分野の研究方法の動向をレビューした例には、以下の例がある。

Silverman and Skonie (1997) は、1980年から1994年の学術誌と学会プロシーディングスの論文の研究方法をレビューし、91%が量的研究、9%が質的研究であったことを報告している。

Byra and Karp (2000) は、データ収集方法に着目して体育科教育学分野の研究方法をレビューしている。具体的には、体育科教育学分野の学術誌を代表する *Journal of Teaching in Physical Education* (以下、JTPE と略す) と *Research Quarterly for Exercise & Sport* (以下、RQES と略す) に1988年から1997年に掲載された論文の研究方法を概観している。その結果、43.8%の論文が質的データを用いており、その割合は、1988年から1992年までの5年間には約30%であったが、1993年から1997年までの5年間には50%以上に増加していたという。さらに、質的研究のデータ収集方法については、インタビューが最も多くの論文で用いられ(85.7%)、次いで参与観察(44.3%)が用いられていた。また、同一論文内で用いられた質的データ収集方法の種類は、1種類が37.2%、2種類は35.4%、3種類は23.0%、4種類は4.4%であったという^{注16}。

また、Wang and Ha (2008) は、1990年から2008年までの英文誌の体育科教師教育研究の論文56編を体系的にレビューしている。その結果、質的データを含む論文が85.7%を、量的データを用いた論文が14.3%を占めたという。また、64.3%の論文が現職教師を研究対象とし、32.1%の論文が教員養成課程の学生を、3.6%の論文は教育実習の指導教員や研修の協力教員を対象としていたことが報告された。

我が国では大友ほか(2002)が、1990年代のJTPE誌に掲載された8編の質的研究論文の研究目的及び研究方法を比較検討している。その中で、「豊富かつ多様な観点からデータを収集したか、... (中略) ...研究の手続きを明確にしていたか、特に、妥当性及び信頼性を高める手続きをどの程度明示していたか」(大友ほか, 2002, p. 111)にJTPE誌の質的研究論文と我が国で行われてきた「質的な」体育授業研究との相違があると指摘した。例えば、8編の対象論文のうち7編でデータ分析の信頼性及び妥当性を高めるためにメンバー・チェ

ックや否定的な事例（ネガティブ・ケース）の探索，ピア・ディブリーフィングなどの手続きが明示されていた．中でも，インタビューやフィールド・ノーツ，ドキュメント等の多様なデータ収集方法を用いたトライアングレーションが最も多くの論文で用いられていたという．

以上を踏まえ，体育科教育学分野の研究方法論に関する研究の課題を検討すれば，次の点を指摘できる．

まず，Armour and Macdonald（2012a）による研究方法に関する著作や Wang and Ha（2008）によるレビューでは，データ収集方法や分析方法の動向が詳細に報告されていない．他方で，研究方法を詳細に検討した方法論的レビューに関しては，レビュー対象の時期が古くなっている．例えば，Byra and Karp（2000）では1997年までの学術誌の論文が対象であり，大友ほか（2002）によるレビューも1990年代の8編が対象となっている．1990年代に体育科教育学分野の研究方法の動向が大きく変化しつつあった（Byra and Karp, 2000）ことを踏まえると，Byra and Karp（2000）や大友ほか（2002）の報告以降の英文学術誌掲載論文の研究方法論の動向を把握することが重要であろう．特に，教師の急速な若年化や初任者研修，免許更新制を含め，体育教師教育プログラムの開発に対する要請が我が国でも高まっていることを踏まえれば，その重要性が理解されるであろう．それだけに，信頼できるデータを確保する研究方法論の精度が問われることになる．同時に，研究方法論の発展は，我が国の体育科教師教育研究において焦点化されてこなかったテーマの探求を可能にすると期待される．また，英語圏の研究者がどのような点に注意を払い研究方法を選択，記述してきたかを考察することで，我が国の体育科教師教育研究の質の向上の一助となることも期待される．このような問題意識に立つ研究方法論の検討は，その重要性を増しているといえる．

第2項 体育科教師教育研究における研究方法の動向に関する文献調査

前節のように、Byra and Karp (2000) や大友 (2002) 以降の体育科教師教育研究における研究方法が十分に整理されていないため、英語圏の研究方法論の動向について文献調査を行いその動向を検討する。それを踏まえ、各研究方法の特徴を検討したうえで、本論文の研究方法の枠組みを策定する参考とする。

そのため本節では、大友 (2002) の報告以降の 10 年間 (2002—2011 年) の体育科教育学分野の英文学術誌における体育科教師教育研究の研究方法論を明らかにすることを目的として調査、分析を行った。

1) 文献調査の方法

① 対象論文の収集方法

分析対象とする論文の選定手続きは下記の通りである。

論文の収集には、体育・スポーツ科学分野の論文データベースである SPORTDiscus™ with Full Text (<http://www.ebscohost.com/biomedical-libraries/sportdiscus-with-full-text>) を用いた。論文データベースから、タイトル、キーワード、要約のいずれかに「teacher development」、「teacher learning」、「teacher education」のいずれかが含まれ、かつ英語の抄録が掲載されている文献を抽出した (参照日 2012 年 9 月 5 日)。検索結果として抽出された 854 編の文献から重複した文献 187 編を除外した結果、抽出論文は 667 編であった^{注17}。このうち 2002 年から 2011 年の 10 年間に発表された文献 376 編について下記の選定基準によって限定した^{注18}。

- | | |
|---------------------------------------|---------------|
| 1) 本文が英語で書かれている : | 369 編 (98.1%) |
| 2) 体育科の教師教育に関する文献である ^{注19} : | 232 編 (61.7%) |

- 3) 一般記事やコメント等を除く，学術論文である： 167 編 (44.4%)
- 4) レビュー論文等を除く，一次研究の論文である： 158 編 (42.0%)
- 5) 研究方法が明記されている： 157 編 (41.8%)

② 学術誌の選定

上記の 1) から 5) のすべての選定基準を満たす対象期間内の論文は 157 編であった。掲載論文の多い学術誌は、JTPE, Physical Educator (以下「The PE」と略す), European Physical Education Review (以下「EPER」と略す), Physical Education and Sport Pedagogy (以下「PESP」と略す), Sport, Education and Society (以下「SE&S」と略す), RQES の順であり、この 6 誌で 157 編のうち 77.7% (122 編) を占めていた。このうち、SPORTDiscus™ with Full Text もしくは ProQuest (<http://search.proquest.com/>) に全文データベースが掲載されている JTPE (31 編), The PE (24 編), EPER (23 編), PESP (17 編), RQES (7 編) の 5 誌の 102 編 (157 編のうち 65.0%) を分析対象とした (表 1-3)。SE&S (20 編) は、全文データベースに掲載されていないことに加え、体育科教育学分野に特化した学術誌ではない (Kirk, 2010) ことから、分析対象から除外した。

表 1-3 各学術誌の掲載論文数と分析対象論文の選定

学術誌	検索結果	比率	除外論文	分析対象論文	比率
JTPE	31	19.7%		31	30.4%
The PE	24	15.3%		24	23.5%
EPER	23	14.6%		23	22.5%
PESP	17	10.8%		17	16.7%
SE&S	20	12.7%	20	—	
RQES	7	4.5%		7	6.9%
その他	35	22.3%	35	—	
計	157		55	102	

③ 分析観点

各対象論文の研究手法の記述を、表 1-4 (p. 52) に示す分析観点に基づいて、各カテゴリーの方法の記述の有無を確認した。分析観点は、研究アプローチ、データ収集方法、データ分析方法、信頼性・妥当性確保の方略である。

質的データ収集方法の分析観点では、Byra and Karp (2000) と同じカテゴリーを用いた。その他の分析観点では、論文中の記述を基にカテゴリー及び定義の設定と分類を同時並行で進めた。その際、Patton (2002)、フリック (2011)、メリアム (2004) を参考にして筆者と体育科教育学を専門とする研究者 1 名との協議を経てカテゴリーの統合や定義の調整を行いつつ分類を行った。例えば、質的研究のデータ分析方法では、同じ分析手法でも記述の仕方が様々であったり、「コーディングを行った」などの曖昧な記述もみられたため、Patton (2002) を参考に、別個の分析方法として紹介されている帰納的分析法と分析的帰納法を区別したり、特に固有の分析方法を明記していないコーディングについては帰納的コーディングに分類するなどの調整を行った。また、量的データの分析方法では、用いられた個々の統計手法が多種に渡りそれぞれの論文数も少ないため、推測統計と記述統計のみをカテゴリーとした。なお、研究アプローチと量的データの分析方法では、重複なくいずれかのカテゴリーに分類したが、その他の分析観点では、複数の記述があればそれぞれのカテゴリーにカウントした。

④ 分析の信頼性

分析の信頼性を検討するために、筆者と体育科教育学を専門とする研究者 1 名により、無作為に 25 編 (24.5%) の論文を抽出して上述のカテゴリーによる分析を行った。次に、各論文の分析観点ごとに両者の分析結果が一致しているかを確認した。その際、複数のカテゴリーにカウントされた分析観点では、全てのカテゴリーが両者の間で同一であった場合に一致と判定した。さらに、分析観点ごとの一致率を「一致数 / (一致数 + 不一致数)」の式

(トーマス・ネルソン, 2004, p. 203) により算出した。その結果, 初回の分析の一致率は最も高い分析観点で 92.0% (23/25), 最も低い分析観点で 84.0% (21/25) であった。そこで, カテゴリーの定義を一部詳細に設定し再分析を行った結果, 全ての分析観点において, 96.0% (24/25) から 100% (25/25) の一致率が得られた。

⑤ 統計処理

まず, 各カテゴリーに該当する論文の比率を対象期間の 10 年間 (2002 年—2011 年) の前半 5 年間 (2002 年—2006 年) と後半 5 年間 (2007 年—2011 年) に分けて算出した。その際, 研究アプローチ, 対象者の属性については, 102 編の全対象論文における比率を, 質的データ及び量的データの収集方法, 分析方法, 信頼性確保の方略については, それぞれ質的データ (混合研究法を含む 77 編) と量的データ (混合研究法を含む 42 編) に分けて各期間における比率を算出した。また, 各期間の論文における信頼性・妥当性確保の方略の記述の有無についても比率を算出した。

次に, 分類の重複のない研究アプローチと量的データの分析方法については, カテゴリーの比率の差の有無について, 重複したカウントのあるその他の分析観点については, 各カテゴリーの方法が用いられていた論文の比率の差について, 対象期間の前半後半 5 年間の間で χ^2 検定を用いて検討した。その際, 期待度数が 5 未満の項目が存在する場合には, フィッシャーの直接確率検定を実施した。加えて, 質的研究及び混合研究の各論文で用いられていた質的データ収集方法の種類について, 対象期間の前半後半 5 年間の間でその比率に差があるかを χ^2 検定及び残差分析により比較した。ただし, 質的データ収集方法の種類については, 4 種類及び 5 種類において期待度数が 0 や 5 未満の項目が存在したため, これらを 3 種類以上に含めて検定を行った (田中・山際, 1992)。統計処理は SPSS Ver. 17.0 を用いて行い, 有意水準を両側 5%未満とした。

表 1-4 分析観点及びカテゴリーの定義

分析観点及びカテゴリー [†]	定義
研究アプローチ	
量的研究	数量的データを用いており、質的データ（発言等）が結果で示されていない
質的研究	質的データが用いられており、数量的データが結果で示されていない
混合研究	数量的データと質的データが収集され、結果で両方が示されている
対象者の属性	
養成課程の学生	
体育科教員養成	体育系学部や体育科教員養成課程の学生、体育を専攻する初等教員養成課程の学生
初等教員養成	体育を専攻しない初等教員養成課程の学生
現職教師	
体育教師	現職の中学・高校の体育教師
小学校体育専科教師	現職の小学校の体育専科教師または体育科の教員免許を有する教師
小学校担任教師	現職の体育を専門としない小学校担任教師
その他	
協力教員	教育実習や初任者研修の指導教員や協力教員等
大学教員	大学の教員養成科目を担当する教員
行政関係者	教育委員会や教育行政関係者に属する対象者
データ収集方法	
質的データ	
インタビュー	個人へのインタビューまたはフォーカス・グループ・インタビューによる質的データ収集が行われている
参与観察	授業や会議の参与観察、フィールド・ノートの記述による質的データ収集が用いられている
資料	指導計画や指導資料、行政資料、授業日誌、省察ノート等による質的データ収集が用いられている
自由回答式質問紙	自由回答形式の質問を含む質問紙による質的データ収集が用いられている
クリティカル・インシデント	クリティカル・インシデント ^{注20} による質的データ収集が用いられている
刺激再生法	刺激再生法（stimuras recall） ^{注21} による質的データ収集が用いられている
発話思考法	発話思考法（think aloud） ^{注22} による質的データ収集が用いられている
映像コメント	映像コメント（video-commentary） ^{注23} による質的データ収集が用いられている
スライド視聴	スライド視聴（projective slide viewing） ^{注24} による質的データ収集が用いられている
量的データ	
選択回答式質問紙	選択回答形式の質問紙による量的データ収集が用いられている
組織的観察法	組織的観察法（相互作用行動、授業期間記録、ALT・PE等）による量的データ収集が用いられている
テスト	テスト（成否、スコアの採点）による量的データ収集が用いられている
ゲーム・パフォーマンス	GPAI等のゲーム中のパフォーマンス評価による量的データ収集が用いられている
その他	その他の測定方法や質的データのカウンタ等による量的データ収集が用いられている
分析方法	
質的データ	
グラウンデッド・セオリー	グラウンデッド・セオリーまたは継続的比較法による質的データの分析が用いられている
帰納的分析法	帰納的分析法（inductive analysis） ^{注25} による質的データの分析が用いられている
内容分析	内容分析（content analysis） ^{注26} による質的データの分析が用いられている
分析的帰納法	分析的帰納法（analytic induction） ^{注27} による質的データの分析が用いられている
帰納的コーディング	帰納的コーディング手法（オープン・コーディング、テーマ的コード化等）による質的データの分析が用いられている
演繹的コーディング	既存の理論枠組みや分析前に設定されたカテゴリーへの分類による質的データの分析が行われている
談話分析	談話分析（dialogue analysis） ^{注28} による質的データの分析が用いられている
量的データ	
推測統計	推測統計による量的データの検定が行われている
記述統計	記述統計により結果が提示され、推測統計による検定が用いられていない
信頼性・妥当性確保の方略	
質的データ	
ピア・ディブリーフィング	複数の調査者による分析や協議、または調査者のトライアングレーションが用いられている
トライアングレーション	複数の異なるデータ収集方法や対象者を用いたトライアングレーションが用いられている
メンバー・チェック	メンバー・チェック（対象者へのデータの内容や解釈の確認）が行われている
ネガティブ・ケース	否定的な事例（ネガティブ・ケース）が検証されている
分析ノート	分析過程の思考やアイデアを分析ノートに継続的に記入している
監査証跡	分析の過程の記録として、監査証跡（audit trail）を保存している
長期間の関与	長期間対象者や集団に関与することでデータの信頼性を高めている
量的データ	
予備調査	事前にプレ・テスト、予備検証が行われている
クロンバックのα係数	調査項目の信頼性をクロンバックのα係数を用いて検証している
内容的妥当性	質問項目の内容的妥当性の検証が行われている
分析者間一致率	分析者間の一致率（複数の分析者の一致）により信頼性を検証している
分析者内一致率	分析者内の一貫率（期間を空けての再分析等）により信頼性を検証している

[†] 質的データ収集方法の分析観点では、Byra and Karp (2000)のカテゴリーを用いた。その他の分析観点のカテゴリーは、論文中の記述を基に、研究方法論に関する文献を参考に筆者らが調整し作成した。

2) 研究方法の動向の分析結果及び考察

① 研究アプローチの動向

対象論文の研究アプローチは、質的研究が 58.8%、量的研究が 24.5%、混合研究法が 16.7%であった (表 1-5)。対象期間の前半後半 5 年間の間で研究アプローチの比率に有意な差はみられなかった。

表 1-5 研究アプローチの動向

カテゴリー	2002-2006年		2007-2011年		計		X ² 値 (df=2)
	度数	%	度数	%	度数	%	
量的研究	11	(24.4)	14	(24.6)	25	(24.5)	0.64
質的研究	25	(55.6)	35	(61.4)	60	(58.8)	
混合研究	9	(20.0)	8	(14.0)	17	(16.7)	
計	45		57		102		

② データ収集方法の動向

a) 質的データの収集方法

質的データが用いられた論文では、いずれの期間においてもインタビューが最も多く、84.4%の論文で用いられていた (表 1-6)。対象期間の前半後半 5 年間の質的データ収集方法を比較した結果、2007 年以降には参与観察と資料が用いられた論文の比率が有意に増加していた。発話思考法、映像コメント、スライド視聴は対象論文では用いられていなかった。

また、同一論文内で用いられていた質的データ収集方法の種類を対象期間の前半後半 5 年間で χ^2 検定により検討した結果、有意差が認められたため、残差分析を行った。その結果、2007 年以降の論文において 3 種類以上を用いた論文の比率が有意に高くなっていることが示された (表 1-7)。なお、3 種類以上の質的データ収集方法を用いた論文においては、2002

年から 2006 年では 1 編が 4 種類を, 2007 年から 2011 年では 3 編が 4 種類, 1 編が 5 種類の質的データ収集方法を用いていた。

表 1-6 質的データ収集方法の動向

カテゴリー	2002-2006年		2007-2011年		計		X ² 値 (df=1)
	度数	% [†]	度数	%	度数	%	
インタビュー	27	(79.4)	38	(88.4)	65	(84.4)	1.16
参与観察	10	(29.4)	23	(53.5)	33	(42.9)	4.49*
資料	12	(35.3)	26	(60.5)	38	(49.4)	4.81*
自由回答式質問紙	10	(29.4)	11	(25.6)	21	(27.3)	0.14
クリティカル・インシデント	1	(2.9)	5	(11.6)	6	(7.8)	f ^{††}
刺激再生法	2	(5.9)	1	(2.3)	3	(3.9)	f
発話思考法	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)	
映像コメント	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)	
スライド視聴	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)	

*: p<.05

† 2002-2006年は34編, 2007-2011年は43編の質的データを含む論文における比率

†† f: フィッシャーの直接確率検定

表 1-7 各論文で用いられた質的データ収集方法の数

質的データ収集方法の種類	2002-2006年			2007-2011年			計		X ² 値 (df=2)
	度数	%	残差	度数	%	残差	度数	%	
1種類	13	(38.2)	1.92	8	(18.6)	-1.92	21	(27.3)	
2種類	14	(41.2)	0.78	14	(32.6)	-0.78	28	(36.4)	7.24*
3種類以上	7	(20.6)	-2.56*	21	(48.8)	2.56*	28	(36.4)	
計	34			43			77		

*: p<.05

b) 量的データの収集方法

量的データを用いた論文では, 選択回答式質問紙を用いた論文が最も多く用いられ (71.4%), 次いで組織的観察法 (11.9%), テスト (4.8%), ゲーム・パフォーマンス (2.4%) その他 (19.0%) であった (表 1-8). フィッシャーの直接確率検定の結果, 対象期間の前半後半 5 年間の間で有意な比率の差はみられなかった。

表 1-8 量的データ収集方法の動向

カテゴリー	2002-2006年		2007-2011年		計	
	度数	% [†]	度数	%	度数	%
選択回答式質問紙	14	(70.0)	16	(72.7)	30	(71.4)
組織的観察法	2	(10.0)	3	(13.6)	5	(11.9)
テスト	1	(5.0)	1	(4.5)	2	(4.8)
ゲーム・パフォーマンス	1	(5.0)	0	(0.0)	1	(2.4)
その他	3	(15.0)	5	(22.7)	8	(19.0)

† 2002-2006年は20編，2007-2011年は22編の量的データを含む論文における比率

③ データ分析方法の動向

a) 質的データの分析方法

質的データの分析方法は、グラウンデッド・セオリー (Glaser and Strauss, 1967; Strauss and Corbin, 1998, 以下「GTA」と略す) が 53.2%の論文で用いられ、最も多かった (表 1-9)。対象期間の前半後半 5 年間の間で質的データ分析方法の用いられる比率に有意な変化はみられなかった。

b) 量的データの分析方法

量的データを用いた論文では、57.1%が推測統計を用いており、残りの 42.9%は記述統計のみを用いていた (表 1-9)。対象期間の前半後半 5 年間の間で量的データ分析方法の比率に有意な差はみられなかった。

表 1-9 データ分析方法の動向

カテゴリー	2002-2006年		2007-2011年		計		X ² 値 (df=1)
	度数	% [†]	度数	%	度数	%	
質的データ							
グラウンデッド・セオリー	14	(41.2)	27	(62.8)	41	(53.2)	3.56
帰納的分析法	6	(17.6)	9	(20.9)	15	(19.5)	0.01
内容分析	7	(20.6)	3	(7.0)	10	(13.0)	f ^{††}
分析的帰納法	5	(14.7)	5	(11.6)	10	(13.0)	f
帰納的コーディング	2	(5.9)	4	(9.3)	6	(7.8)	f
演繹的コーディング	3	(8.8)	3	(7.0)	6	(7.8)	f
談話分析	1	(2.9)	0	(0.0)	1	(1.3)	f
量的データ							
推測統計	10	(50.0)	14	(63.6)	24	(57.1)	0.80
記述統計	10	(50.0)	8	(36.4)	18	(42.9)	

† 質的データにおいては，2002-2006年は34編，2007-2011年は43編，量的データにおいては，2002-2006年は20編，2007-2011年は22編の論文に対する比率

†† f: フィッシャーの直接確率検定

④ 信頼性・妥当性確保の方略の動向

質的データを用いた論文の約 77%，量的データを用いた論文の約 67%がいずれかの信頼性・妥当性確保の方略を記述していた（表 1-10）。質的データを用いた論文においては，信頼性・妥当性確保の方略が記述される比率が前半 5 年間（67.6%）から 2007 年以降の後半 5 年間（83.7%）に有意に増加していた。

質的データを含む論文においては，ピア・ディブリーフィングが最も多く用いられ（49.4%），次いでトライアングレーション（40.3%），メンバー・チェック（39.0%）が用いられていた（表 1-11）。また，対象期間内において，トライアングレーションが用いられる論文が 2007 年以降の論文で有意に増加していた。量的データを含む論文においては，予備調査が最も多く用いられ（31.0%），クロンバックの α 係数（19.0%）や内容的妥当性（19.0%），分析者間一致率（16.7%），分析者内一致率（11.9%）による検証が行われていた。

表 1-10 信頼性・妥当性確保の方略の記述の有

信頼性・妥当性の記述の有無	2002-2006年		2007-2011年		計		χ ² 値 (df=1)
	度数	% [†]	度数	%	度数	%	
質的データ分析							
記述あり	23	(67.6)	36	(83.7)	59	(76.6)	2.74*
記述なし	11	(32.4)	7	(16.3)	18	(23.4)	
量的データ分析							
記述あり	15	(75.0)	13	(59.1)	28	(66.7)	1.19
記述なし	5	(25.0)	9	(40.9)	14	(33.3)	

*: p<.05

† 質的データにおいては、2002-2006年は34編、2007-2011年は43編、量的データにおいては、2002-2006年は20編、2007-2011年は22編の論文に対する比率

表 1-11 信頼性・妥当性確保の方略の動

カテゴリー	2002-2006年		2007-2011年		計		χ ² 値 (df=1)
	度数	% [†]	度数	%	度数	%	
質的データ							
ピア・ディブリーフィング	16	(47.1)	22	(51.2)	38	(49.4)	0.06
トライアングレーション	9	(26.5)	22	(51.2)	31	(40.3)	4.81*
メンバー・チェック	12	(35.3)	18	(41.9)	30	(39.0)	0.15
ネガティブ・ケース	8	(23.5)	11	(25.6)	19	(24.7)	0.18
分析ノート	2	(5.9)	7	(16.3)	9	(11.7)	f ^{††}
監査証跡	3	(8.8)	3	(7.0)	6	(7.8)	f
長期間の関与	1	(2.9)	2	(4.7)	3	(3.9)	f
量的データ							
予備調査	10	(50.0)	3	(13.6)	13	(31.0)	f
クロンバックのα係数	4	(20.0)	4	(18.2)	8	(19.0)	f
内容的妥当性	2	(10.0)	6	(27.3)	8	(19.0)	f
分析者間一致率	3	(15.0)	4	(18.2)	7	(16.7)	f
分析者内一致率	2	(10.0)	3	(13.6)	5	(11.9)	f

*: p<.05

† 質的データにおいては、2002-2006年は34編、2007-2011年は43編、量的データにおいては、2002-2006年は20編、2007-2011年は22編の論文に対する比率

†† f: フィッシャーの直接確率検定

3) 研究方法の動向の特徴

① 質的研究の増加傾向の背景

質的研究と混合研究を含めた、質的データを用いた論文は約 76%を占め(表 1-5), Wang and Ha (2008) が既に報告したように、近年の体育科教師教育研究においては、質的データを用いる研究が主要な研究アプローチとなっていることが示された。Byra and Karp (2000) によるレビューでは、質的アプローチを用いた論文の比率は 1988 年から 1992 年には約 30%と低かった。Byra and Karp (2000) のレビューでは、体育授業やカリキュラムに関する研究を含む体育科教育学分野の論文を対象としている。そのため、直接比較することは難しいが、体育科教師教育研究においても、1980 年代から 1990 年代にかけて質的研究が増加していることが推察される^{注29}。実際、Metzler (2009, p. 338) による JTPE 誌掲載論文のレビューでも、1980 年代に体育科教師教育研究における「質的研究の急増」が起こったことが指摘されている。近年の体育科教師教育研究における質的研究の台頭は、1) 質的研究の方法論に対する学界での評価の変化と 2) 研究方法の精緻化及び多様化の 2 点と関連づけて解釈可能であろう。

まず、質的研究の方法論に対する学界での評価の変化が挙げられる。例えば、1987 年に JTPE 誌の編集委員会が質的研究を正当な研究方法として支持するコメントを掲載した (Templin and Griffey, 1987)。また、1989 年には RQES 誌に質的研究に関する特集が組まれ、質的研究の実践の手引きや質的研究の利点及び課題を紹介するレビューやコメントが掲載された (Bain, 1989; Locke, 1989; Sage, 1989; Schutz, 1989; Siedentop, 1989)。

また、このような学界での評価の変化は、質的研究の研究方法そのものの精緻化及び多様化によって産み出されてきたといえる。その典型が、GTA の発展と普及であろう^{注30}。GTA の発展は、研究者の質的研究の客観性への希求を背景とし、分析プロセスが明確化されたことによりその普及が進んだという (Patton, 2002, pp. 488-489)。また、質的研究の信頼性・

妥当性の担保のための体系的な理論的枠組みの構築が試みられてきたことも、質的研究の方法論の精緻化に貢献してきたと考えられる^{注31}。本研究の対象論文の信頼性・妥当性に関する記述の動向も、こうした背景を踏まえて解釈する必要があるだろう。

さらに、研究方法の動向は、体育科教師教育研究で焦点とされる研究テーマの変化と関連していた可能性もある。1990年代から2000年代中頃の体育科教師教育研究における動向として、教師の省察や信念、知識などの研究テーマへの関心の高まりがみられたことが指摘されている (Amade-Escot, 2000; Tinning, 2006; Tsangaridou, 2009)。その背景には、教育学研究分野における研究テーマの狭隘さに対する批判が存在したという (Byra and Karp, 2000)。例えば、Shulman (1986) は、教師の授業中の教授行動や相互作用行動の特徴ばかりが焦点化され、教師がなぜそうした教授行動をとるのか、その背景となる知識はどのように獲得されるのかといった問いが欠如していたことを指摘した。質的研究は、複雑な状況や背景における対象者の経験やプロセスの理解や、「人々の信念、価値観、感情やモチベーションを理解しようとするときに、特に有用な方法」(Hastie and Hay, 2012, p. 81) である。すなわち、教師の省察や信念といった、質的研究法が有用となる研究テーマが扱われるようになったことが質的研究の適用の背景にあったと推察される。また、対象論文の質的データの分析方法が、GTA や帰納的分析法、帰納的コーディングといった、データから理論を生成する帰納的な分析が大部分を占めていた (表 1-9) ことも、研究テーマの変化と関係していた可能性がある^{注32}。GTA を始めとする帰納的な分析は、既存の理論が不十分な場合や存在しない場合に特に有効とされるためである (Holt et al., 2012)。他方で、質的研究法の導入により、教師の社会化の過程や教師の抱える悩みの理解といった体育科教師教育研究における新しい研究テーマへの着手が可能になり、質的研究の蓄積が一層促されたことも指摘されている (Rovegno, 2009)。

② 信頼性・妥当性に関する記述

質的データの分析の信頼性・妥当性の確保の方略については、質的データを用いた論文の約76%で記述がみられ(表1-10)、多様な方略が用いられていた。また、質的データ分析の信頼性・妥当性確保の方略が記述される比率は2007年以降の論文において有意に増加していた。加えて、その方略は多様であるとはいえ、ピア・ディブリーフィング、トライアングュレーション、メンバー・チェックといった多くの論文で共通して用いられる方略がみられた(表1-11)。大友ほか(2002)も、1990年代の論文において「トライアングュレーション、メンバー・チェック、対象への長期の従事、同僚への報告」、「否定的な事例選択」などの多様な方略が用いられていたことを報告しているが、同分野の質的データ分析の信頼性・妥当性確保に対してより関心はより高まっていることが示唆されたといえる。

英文誌の著者らの質的データ分析の信頼性・妥当性確保への関心は、質的研究の評価基準に対する配慮が関係していると考えられる。質的研究の解釈の恣意性や客観性の欠如に関しては、過去に繰り返し批判的な議論がなされてきた(パンチ, 2005)。それに対し、1980年代中頃から、質的研究を評価する体系的な基準作りが試みられてきた(パンチ, 2005)。Lincoln and Guba(1985)やPatton(1990)による著作がその代表的な理論体系を提供している。実際、対象論文の研究方法の参考文献として、これらの著作が提示される例が多くみられた(Domangue and Carson, 2008; Tsangaridou, 2005; Wright et al., 2006)。

また、体育科教育学分野でも、JTPE誌のウェブ・サイトに論文査読者へのガイドラインが掲載されており、研究方法の査読観点が質的研究と量的研究とに分けて記載されている(JTPE Editorial Board, online)。質的研究の方法については、「トライアングュレーションによるデータ収集が用いられているか」、「データ分析の信頼性を高める方略が用いられているか」等が記載されている。このことから、質的研究の信頼性・妥当性確保の方略の適用や明記は、学術誌編集委員会により求められていることがうかがえる。つまり、当分野の

英文誌の著者ら及び査読者はこうした背景に対応した研究方法の実施や記述に関心を払ってきたと考えられる。

また、質的研究においては、調査者自身が測定の実施となるため、調査者の理論的立場やサンプリング方略、データ分析の方法を具体的に記述することが、論文の信頼性を高める重要な要素とされている（岩壁，2010）。実際、ピア・ディブリーフィングやメンバー・チェックの具体的な手続きは、対象文献でも異なる記述がみられた（Armour and Yelling, 2007; Tsangaridou, 2005）。すなわち、用いた方略の宣言のみでなく、大友（2000）が指摘したように、研究方法全体の具体的な記述にも配慮が求められるといえる。

他方で、量的データを含む対象論文の信頼性・妥当性に関する記述は約 67%の論文で記述され（表 1-10）、予備調査、クロンバックの α 係数、内容的妥当性や一致率といった、いわゆる「定型化」（パンチ，2005，p. 334）された方略が用いられていた（表 1-11）。また、約 60%の論文で推測統計によるデータ分析が用いられていた（表 1-9）。こうした量的研究の分析手続きは、定型化及び体系化されており、分析結果が調査者の主観に左右されにくく、客観性をもたらしてくれるとされる（パンチ，2005）。ただし、量的研究に関して、信頼性・妥当性に対する批判的議論は存在する。例えば、Hale and Graham（2012）は、体育・スポーツ科学分野の量的研究の妥当性・信頼性に関して、同分野の論文でよくみられる無作為抽出されていない対象者に対する推測統計の使用は適していないと指摘している。実際、対象論文の量的データを用いた論文 42 編のうち無作為抽出を用いた論文は 4 編のみ（Davis et al., 2005; Kulinna et al., 2010a; Morgan, 2008; Wong & Louie, 2002）であった。Hale and Graham（2012）は、体育・スポーツ科学分野での無作為抽出は極めて困難であるとしたうえで、便宜的抽出による量的研究の限界を批判的に解釈する必要性を指摘している。また、同分野で一般的に実施される体育・スポーツの現場での量的研究は、環境の操作が難しいため、信頼性・妥当性が低下する可能性がある一方、環境の操作の度合

いを高めることは、現場のリアルな状況を歪め、生態学的妥当性^{注33}を制限してしまうジレンマを抱えているという (Hale and Graham, 2012).

このように、質的、量的研究双方に対して、信頼性・妥当性の確保には議論が行われてきた。それに対する方略の一つとして、近年用いられているのが、複数のデータ収集方法や異なる属性の対象者、または量的、質的双方の研究アプローチを用いるトライアングレーションである^{注34}。

③ トライアングレーションへの志向

本研究の結果は、近年の体育科教師教育研究では、複数のデータ収集方法や属性の異なる対象者を用いるトライアングレーションへの志向がみられることを示唆していた。

各質的データの収集方法にはそれぞれ長所と短所があるが、複数の収集方法を用いることで、その短所を補うことができる (Patton, 2002)。複数の質的データ収集方法を用いることは、方法のトライアングレーションの 1 つである。本研究の対象論文の同一論文内で用いられる質的データの収集方法は、2007 年以降では 3 種類を超える論文が増加していた (表 1-7)。また、信頼性・妥当性確保の方略としてトライアングレーションの適用を記述した論文も 2007 年以降に増加していた (表 1-11)。これらは、質的データ収集方法のトライアングレーションへの志向の高まりを示していると考えられる。質的データ収集方法のうち、インタビューと参与観察が多数を占める結果は、Byra and Karp (2000) と一致する。他方で、2007 年以降において参与観察と資料が用いられる論文が増加しており (表 1-6)、同時期の質的データ収集方法の種類増加は、参与観察と資料をトライアングレーションのために用いる論文の増加に伴っていたことが示唆されたといえる。さらに、Byra and Karp (2000) による分類では一括して資料とされたデータ情報源も多様であった。例

例えば、指導計画や単元計画等の指導資料に加え、授業日誌、ポートフォリオといった情報源が資料として用いられていた (Stran and Curtner-Smith, 2010; Tsangaridou, 2005)。

対象論文のうち質的データと量的データを含む混合研究法が用いられた論文は約 16.7% であった (表 1-5)。体育・スポーツ科学分野における混合研究法が用いられた論文の比率は、体育科教育学分野を代表する JTPE 誌(1981—2005 年)で約 6% (Ward and Ko, 2006)、スポーツ心理学研究分野 (1990—1999 年) で約 7% (Culver et al., 2003) という報告がみられる。質的データと量的データの双方を用いることも、方法のトライアングレーションの方略の 1 つであり、それぞれの長所を活かしつつも短所を補うことで妥当性を高めることを企図する (フリック, 2011; パンチ, 2005)。

また、複数の属性の対象者によるデータのトライアングレーションも一部の論文で用いられていた。例えば、教師や教育実習生の指導実践の変化を検討するためのデータのトライアングレーションの方略として、協力教員や大学教員といった異なる属性の対象者による観察評価をデータに含めた例もみられた (Belton et al., 2010; Makopoulou and Armour, 2011)。

第 3 項 研究方法及び研究方法論の動向に関するまとめ

本節の分析で対象とした 2002 年から 2011 年の期間では、質的データを用いる論文は約 76% を占め、Wang and Ha (2008) が指摘したように、近年の体育科教育学分野の英文学術誌の教師教育研究の主要な研究方法となっていた。

質的データの分析方法は、GTA をはじめ帰納的な分析が多く用いられていた。また、質的データ分析の信頼性・妥当性確保の方略が記述される比率は、2007 年以降の論文において有意に増加しており、同分野における質的データ分析の信頼性・妥当性の確保に対する関心の高まりが示唆された。その方略は、大友ほか (2002) が指摘したように、多様な方略が

用いられ、中でもピア・ディブリーフィング、トライアングレーション、メンバー・チェックといった多くの論文で共通した体系化された方略が用いられていた。また、多様な質的データ収集方法によるトライアングレーションを志向する研究が 2007 年以降に増加し、中でも、参与観察と資料が用いられる論文が増加したことが明らかとなった。

以上を踏まえると、我が国の体育科教師教育研究の研究方法論に対する示唆として、次のような指摘ができる。

現状では、体育科教師教育研究の理論的枠組みが十分蓄積されていないため、探索的な研究の蓄積が求められるといえる。その際、質的データを用いる場合、多様なデータ収集方法の適用、大学教員や協力教員を含めた対象者によるトライアングレーションについても勘考することが必要であろう。加えて、目的的なサンプリングの条件を明確に設定することで、事例的に得られる知見の解釈の齟齬を抑制することも必要となろう。

また、質的データの収集及び分析方法や信頼性・妥当性確保の方略は、英語圏の論文では体系化された理論的枠組みに則った方略が用いられ、記述されてきた。こうした方法の適用や記述に関しても参考にすべきであろう。

ただし、研究方法の選択は、研究の問い (research question) によって規定される (Armour and Macdonald, 2012b; Hale and Graham, 2012; Hastie and Hay, 2012; リチャーズ・モース, 2008; パンチ, 2005) ことを改めて確認する必要があるだろう。研究方法の選択が調査問題の設定に先行してしまうことを、パンチ (2005, p. 30) は「方法崇拜 (methodolatry)」として批判している^{注35}。研究の問いの設定は、「活用し得る研究方法や対象者等様々な要因に影響される」(Armour and Macdonald, 2012b, p. 3) とはいえ、どのような研究方法が最も適切かは、研究の問いにより決定されるのである (Armour and Macdonald, 2012b; Hastie and Hay, 2012)。

第7節 先行研究のまとめ

ここで、本章の先行研究の検討を通して得られた知見及びそこから浮かび上がってきた課題を整理したい。それらは、以下の通りである。

小学校教師は、一般的に学級担任であり、すべての教科の授業を担当することになる。また、我が国の場合、中学校並びに高等学校の保健体育の教員免許を取得している小学校教員も存在するが、その割合は少ないのが現状である。そのため、小学校教師のコミットメントが促される契機やそれを維持することを可能にするメカニズムを明らかにすることが重要になる。また、それらが明らかにされていくことにより、小学校の教師が個々の教科の授業の改善にコミットメントしていく過程をエビデンスに基づき検討していく可能性が開かれていくことも期待される。我が国は、現状ではこのような可能性を開く出発段階に立っているともいえる。

これに対し海外の小学校教師の体育授業の指導に関する研究では、教師の体育授業観の不明瞭さや体育科の教育的価値の認識の低さが授業改善への取り組みの阻害要因となっていることが示されてきた。また、小学校教師の多くは教員養成課程での体育指導について実践的に学ぶ機会が十分とはいえず、体育指導に対する自信や熱意を高めることが課題となっていることが報告されてきた。加えて、これらの阻害要因には、教師の個人的要因に加え、環境的要因の影響が報告されてきた。同僚教師や管理職の支援が十分であれば、体育授業への取り組みが促されるが、職場での理解の不足によりそれが阻害されることもあることが報告されていることは、その例である。同様に、わが国でも小学校教師の研修参加の契機に先輩教師からの働きかけが重要となっていることや、研究会への参加などに価値を見出していることが指摘されてきた。しかし、我が国の小学校教師の体育授業に対する取り組みに関する研究の蓄積は十分とはいえない。

他方で、支援的な同僚性を備えた協働的コミュニティが教師の成長やレジリエンスの発揮に重要な役割を果たすことが一貫して指摘されてきた。しかし、同僚性を促す要因や方法、

時間の負担等の阻害要因の影響を低減させる要因や方法については今後の研究の蓄積が求められている。特に新人教師の成長にとって、同僚教師や管理職からの支援や働きかけなどの職場環境の影響の大きさが示されてきたが、こうした支援の偶然性に頼ってはいは体育指導へのコミットメントを高める教師が増えることにはつながらないだろう。学校を基盤にした協働的なコミュニティが教師の成長に貢献することを踏まえれば、その意図的な育成に向けた手続きの共有かが求められる。

この協働的なコミュニティの形成という点において、我が国で伝統的に行われてきた授業研究は、大きな可能性を持つといえる。しかし、日本の教師の年齢構成の変化や多忙化により授業研究の形骸化が指摘されている。加えて、この状況に対して協働的なコミュニティの形成に効果的に機能する要因や手続き、そこで予見される諸問題の解決方法に関する理論的な研究の蓄積は乏しい。効果的な授業研究のモデルや原則が示されてきた一方、授業研究について理論を基に説明を試みる研究例は限られているのが現状である。授業研究の成果を共有し、それを効果的に展開する実践方法に関する研究も近年みられる。しかし、体育科に焦点を当てた例は限られている。加えて、英語圏の教師のコミットメントに関わる要因の存在については我が国でも一定の参考になるが、我が国の教師文化の特徴を踏まえて授業研究を通じた教師の学びについて検討していくことが必要となる。

また、教師の協働的な同僚関係が醸成されたとしても、小学校教師の体育授業に対する価値の認識が低ければ、また、効果的な体育授業の実施に必要な内容に関する知識や指導方法に関する知識が貧弱であれば、授業研究の機会が体育科の指導に関する学校内での学び合いにつながることは期待しにくい。特に、体育の授業に対する価値観や体育の授業改善に積極的に取り組むというコミットメントを高めることは、体育の指導内容や指導方法に関する知識や技能を向上させること以上に重要であろう。それが無ければ、あるいは弱ければ、指導内容や指導方法に関する知識の習得に動機づけられないと考えられるためである。そのため、授業研究を通じた教師の体育指導に対するコミットメントの変容過程について、長

期的な研究が求められているといえる。

こうした教師の個人的要因の理解や多様な環境的要因の中での経験や成長の過程を理解することは、近年の体育科教育学分野の向かってきた動向でもある。我が国でも同様の研究テーマに関する研究がみられつつあるが、その蓄積は不十分である。そのため、第6節で整理、検討したような英語圏の理論的枠組みや研究方法論を参考にして研究課題および研究方法を設定していくことが有用であるといえる。

注（第1章）

- 1 淵上（2005）は、教師のコミュニケーションについて、学校組織の公の場で語られる場合をフォーマル・コミュニケーション、私的な場で語られる場合をインフォーマル・コミュニケーションと呼んでいる。教師の学びの場として、フォーマルな学びは、事前に日時や場所、成員を明確にした組織の意図的な調整による場である。それに対し、インフォーマルな学びの場は、「成員個人の意思に基づいて行われる恣意的な情報交換」と定義される（江頭，2013，p. 135）。もっとも、教師の学校現場でのフォーマル／インフォーマルな学びは多様な形態で行われ、完全に二分できるわけではない（Kyndt et al., 2016）。
- 2 2017（平成 29）年 4 月 1 日より施行された教育公務員特例法等の一部改正により、「独立行政法人教員研修センター」は「独立行政法人教職員支援機構」に名称変更され、従前の研修実施業務を引き継ぐとともに、調査研究機能が加えられた。
- 3 初任者研修とは、公立学校の教諭の採用の日から 1 年間、教諭の職務に必要な事項に関する研修の実施を義務付けた法定研修である。校内研修（週 10 時間以上、年間 300 時間以上）と校外研修（年間 25 日以上）とで構成される。初任者研修は、学校内の指導教諭のもとでの校内研修と教育センターなどでの校外研修で構成され、初任者は日常の教育活動に従事しながら研修を行う。日本では、公立学校の正規雇用の教師に初任者研修が義務付けられているため、公的な初任者研修に参加する教師の割合が高い（日本 83.3%、34 개국・地域平均 48.6%）（国立教育政策研究所，2014）。
- 4 2017（平成 29）年に教育公務員特例法等の一部が改正され、従前の 10 年経験者研修が中堅教諭等資質向上研修に改められた。10 年経験者研修と教員免許更新講習との時期、内容の

重複が課題とされていたことから、実施時期の弾力化と中核的な役割を果たす職務を遂行するための資質の向上という目的の明確化が図られた。

- 5 日本の教師は、諸外国に比べ学級経営や教科指導など多くの質問項目に対して、自己効力感が低いことが知られている（国立教育政策研究所，2014）。こうした自己効力感の低さについて、国立教育政策研究所（2014）は、「日本の教員は他国の教員に比べ、指導において高い水準を目指しているため、自己評価が低くなっている可能性、実際の達成度にかかわらず謙虚な自己評価を下している可能性、あるいは実際の達成度が低くそれを忠実に自己評価している可能性などが考えられる」と分析している。
- 6 2017（平成 29）年に改訂された小学校学習指導要領解説（体育編）では、運動が苦手な児童や運動に意欲的でない児童へ配慮した指導の工夫の例が具体的に記載される等、「体力や技能の程度、年齢や性別及び障害の有無等にかかわらず」（文部科学省，2017，p.8）、共生の視点を踏まえた指導の必要性がより強調されるようになった。
- 7 2018 年 4 月 16 日の「クローズアップ現代+」で医師と教師の長時間労働についての特集が放送された。また、朝日新聞デジタルでは 2018 年 6 月から 7 月にかけて、教師の働き方について、4 回の誌上フォーラムが掲載されている。
- 8 教師文化とは、「教師の職業意識と自己意識、専門的な知識と技能、『教師らしい』と感じさせる規範意識や価値観、ものの見方や考え方、感じ方や行動のしかたなど、教師たちに特有に見られる様式的な職業文化」（佐藤，1994，p.21）を指す。伊藤（1994）は、日本とアメリカの教師文化の比較研究から、日本の教師文化の特徴について、協調性あるいは同調性が強いことを指摘している。
- 9 CoP は Lave and Wenger（1991）の状況的学習（situated learning）理論に基づいている。CoP に比べ、PLC はより教師の協働に焦点化されたコミュニティのモデルとされる（Vangriken et al., 2017）。PLC では、学校改善のためのリーダーシップの機能をはじめとした協働的な学校組織文化の構築に重点が置かれ、CoP ではコミュニティ（実践共同体）への参加の過程を重視する（Blankenship and Ruona, 2007）。PLC はトップダウンによる組織の協働、CoP はボトムアップを重視した実践共同体への参加が重視されるともいえる（Blankenship, and Ruona, 2007）。もっとも、PLC と CoP は教師の専門的発達という共通の目標を持ち、それぞれを厳密に区別することは難しい（Vangriken et al., 2017）。
- 10 Wang and Ha（2008）は、1990 年以降の英語圏における 56 報の体育教師の発達に関する研究の文献レビューの中で、質的研究法を用いた文献が 85.7%を占め、それが主要な研究方法とされてきたことを報告している。
- 11 質的研究法は、「研究目的が、ほとんど知られていないような、または既知の理解では不十分な」領域を理解しようとする場合に適しているとされる（リチャーズ・モース，2008，p.22）。
- 12 理論的枠組み（パラダイム）は、研究の学問的方向性の基盤となり、研究上の問題提起に反映される（メリアム，2004）。また、メリアム（2004）は、「収集したデータへの意味づけもまた、同様に理論的枠組みによって影響を受ける」（p.71）と述べ、グラウンデッド・セオリ

- ー・アプローチのようなデータに根差した解釈においても、既存の理論的枠組みによる影響を受けることを指摘している。
- 13 1970年代以降、アメリカを中心に体育授業の組織的観察法により効果的な教授の研究が盛んに行われてきた。体育授業の組織的観察法の主な技術には、イベント記録、期間記録、間隔記録、集団的時間標本法、自己記録がある（シーデントップ、1988）。組織的観察法においては、体育授業における教師と生徒の行動や反応などをカテゴリーに分類し、頻度や時間の長さを観察、記録することで量的データが得られる。
 - 14 事例研究は、1つまたは少数の事例を詳細に研究し、「そのままの状況においてその複雑性や文脈を理解することを目的とする」（パンチ、2005、p. 203）。事例研究では一般的に観察やインタビューなどによる質的データが収集されるが、様々な測定や選択回答式質問紙等による量的データが収集されることもある（メリアム、2004）。
 - 15 ライフヒストリー研究は、主にインタビューにより、「個人の主観的な観点から経験の位置づけや人生の様相をとらえる」（徳田、2004、p. 148）ことに主眼を置く質的研究法である。
 - 16 Byra and Karp (2000) の報告には「1種類のデータ収集方法を用いていた論文は41.6%、2種類は23.0%、3種類は23.0%、4種類は4.4%であった」（p.249）と記載されているが、これらの合計が100%を越えている。筆者がMark Byra氏に問い合わせた結果、本文中の数値の一部は誤りであり、正しくは、1種類のデータ収集方法を用いていた論文は37.2%、2種類は35.4%であることを確認した。
 - 17 SPORTDiscus™ with Full Text の検索結果には、同一の文献でありながら、別個の検索結果として重複して抽出される文献が多数みられた。
 - 18 特定の研究分野や学術誌の研究手法の歴史的経緯をレビューする場合は10年を超える期間の論文をレビューの対象とする例がみられるが（Stead et al., 2012; Poldner et al., 2012）、近年の動向を探る場合は、5年間から10年間の期間が対象とされている（Hutchinson and Lovell, 2004; Ostlund et al., 2011; Randolph, 2008; Van De Valk and Constatas, 2011）。なお、教育学分野の一定の研究領域における研究方法論は、5年間の論文を調査すれば概ね安定した傾向が得られることが報告されている（Goodwin and Goodwin, 1985）。
 - 19 大友（2012、p. 41）が示した日本体育科教育学会の「平成17年度第3回理事会におけるコード表の素案」の「体育教師教育論」の「例」を参考にして、「大学での教師教育の目的、内容、プログラム並びにその効果。現職教師を対象とした教師教育の目的、内容、プログラム並びにその効果。体育教師のライフヒストリー研究。体育教師の知識構造、信念研究」を対象とした。
 - 20 クリティカル・インシデントによる質的データ収集では、対象者は自身の教授経験における重要な出来事を記述または説明する（Byra and Karp, 2000）。
 - 21 刺激再生法は、教師の教授行動の意思決定や児童・生徒の技能発揮における思考を明らかにすることを目的とした質的データ収集方法である。対象となる事例の録画された映像を対象者が視聴し、調査者からの規定の、または派生した質問に答える形式で質的データが収集される（Byra and Karp, 2000）。

- 22 発話思考法では、対象者が与えられた課題を遂行しながら、考えていること発言し、その発言の記録や課題遂行の様子を観察により質的データが収集される (Byra and Karp, 2000). 体育科教育学分野の研究における課題は、例えば、ある単元の指導計画の作成などである (Byra and Karp, 2000).
- 23 映像コメントによるデータ収集では、対象者は自身の映像を視聴しながら、規定の質問に答える (Byra and Karp, 2000). 教師を対象にする場合には、教授場面が、児童・生徒を対象にする場合には技能パフォーマンスの試行場面が用いられ、対象者は課題の実施後即座に映像を視聴し回答する (Byra and Karp, 2000).
- 24 スライド視聴では、対象者が一枚または一連の授業場面のスライド写真を見ながら、何に注目したか、どのような現象が生じていたかについて、記述または説明し、質的データが収集される (Byra and Karp, 2000).
- 25 Thomas (2006) によると、帰納的分析法は GT やナラティブ分析などのような特定の伝統的な理論枠組みに基づく特定の分析方法ではなく、一定の研究者の間で質的データの分析に一般的に用いられている手法を指すという。帰納的分析法では、テキスト・データに対するオープン・コーディングによりカテゴリーを生成し、その関係性を検討し理論を構築する (Thomas, 2006). この手続きは、GT の分析過程の一部と似ている (Thomas, 2006). 本研究では、帰納的分析法を用いたと記述されていた論文をこのカテゴリーに分類した。
- 26 内容分析は、質的データの分析方法の 1 つであり、大量のテキスト・データからカテゴリーへの分類を通してデータ量を削減し、その現象の意味を解釈しようとする。内容分析には、量的、質的双方のアプローチがあり、量的アプローチによる内容分析では、カテゴリーの頻度をカウントし、数量的に比較する。質的アプローチによる内容分析では、カテゴリーへの分類、文脈の要約や言葉の言い換えを通して現象の意味を解釈したり理論を構築したりする (Kondracki et al., 2002).
- 27 分析的帰納法は質的データにより既存の理論や仮説を検証する手続きとされる (Patton, 2002). 既存の理論や仮説を元にしたカテゴリーにより演繹的な分析を開始するが、分析の後もしくは並行して新しい発見や否定的な事例があれば、データから帰納的にカテゴリーを検討し修正を伴うこともある (Patton, 2002).
- 28 談話分析は、インタビューや日常会話、報道などの分析に用いられる (フリック, 2011). 談話分析では、単なる言語的な意味の解釈を超えて、どのような意図で語られるか、どのように語られるか、どのような文化的、社会的背景が存在するかに焦点を当てて分析が行われる。談話分析は様々な分野で異なる伝統様式によって進められるため、一義的に定義づけることは困難であるとされる (パンチ, 2005).
- 29 Byra and Karp (2000) のレビュー対象論文は体育授業や児童生徒に関する研究やカリキュラム研究を含むが、その対象論文の 9 割以上を占める JTPE 誌の 1980 年代の一次研究の論文の半数以上は教師教育に関する論文であった (Metzler, 1992) ことから、Byra and Karp (2000) のレビューは、体育科教師教育研究の動向をある程度反映していると考えられる。

- 30 GTはGlaser and Strauss (1967)による提案以降、複数の研究者により複数のバージョンが提唱されてきた。GTのバージョンの分化の経緯とその特徴については、木下(2003, p. 35-42)やパンチ(2005, p. 222-225)に詳説されている。
- 31 質的研究の信頼性・妥当性の基準を示す用語として、信憑性(credibility)、確実性(dependability)、転用可能性(transferability)、確認可能性(conformability)の使用が提唱されている(フリック, 2011, p.476; Lincoln and Guba, 1985)。質的研究におけるこれらの用語の適否については議論されているが、意味するところは同じであり(Hastie and Hay, 2012)、量的、質的研究の双方で用いられる(フリック, 2011)ことから、本研究では、「信頼性」及び「妥当性」を用語として用いた。
- 32 質的データのコーディング方法は、GTで用いられるオープン・コーディングを始めとする帰納的なコーディングと、既存のカテゴリーや理論的枠組みに当てはめる演繹的なコーディングとに大別できる(Hastie and Glotova, 2012)。質的データ分析においては、帰納的コーディングを用いることが多いことが知られている(Hastie and Glotova, 2012; Patton, 2002)。ただし、いずれの分析方法でも帰納的、演繹的双方のプロセスが含まれる場合が多い。例えば、GTの分析では、オープン・コーディングによる帰納的コーディングが行われるが、分析の終盤には、生成された概念やカテゴリーを改めてデータに照らして検証する演繹的なプロセスも含まれる(Patton, 2002)一方、分析的帰納法では、あらかじめ既存の理論や仮説を元にカテゴリーを設定する演繹的コーディングが用いられるが、分析の過程でデータから帰納的にカテゴリーを検討し、必要があれば修正を伴う(Patton, 2002)。
- 33 生態学的妥当性とは、「実験が調査対象の日常生活の状況にどの程度近いかの度合い」を指す(Hale and Graham, 2012)。
- 34 Denzin (1989)は、データ、調査者、理論、方法の4タイプのトライアングレーションを提唱した。データのトライアングレーションは、データ収集において、異なる対象者や集団、調査地、調査時期を取り入れることを指す(フリック, 2011)。調査者のトライアングレーションは、調査者のバイアスを最小化するために、異なる調査者が研究に加わることを指す(フリック, 2011)。なお、本研究では、複数の研究者がデータ分析を行う、調査者のトライアングレーションを「ピア・ディブリーフィング」のカテゴリーに含めている。理論のトライアングレーションは、多様な理論的観点を組み合わせることを指す(フリック, 2011)。方法のトライアングレーションは、方法内のトライアングレーションと方法間のトライアングレーションの2つのサブタイプに区別される。方法内のトライアングレーションは、同一の方法内で異なる視点からデータ収集を行う方略であり、同一質問紙において同じ事象を測るためにさまざまな質問項目を用いることが一例である(フリック, 2011)。方法間のトライアングレーションには、複数の質的データ収集方法を用いることや質的データの解釈の妥当性を高めるために量的データを用いることなどが含まれる(フリック, 2011)。
- 35 「方法崇拜(methodolatry)」とは、Jenesick (1994)により提案された造語であり、方法(method)と偶像崇拜(idolatry)を組み合わせたものである(パンチ, 2005, p.30)。

第2章 研究方法

本章では、本研究で用いる研究方法について検討する。まず、本研究の背景となる理論的枠組みの検討を行い、本研究で焦点とする教師のコミットメントの概念および教師の学びや成長に関連する理論の整理を行う（第1節）。続いて、研究課題の設定と各研究課題を達成するための研究方法の策定を通して本研究の研究枠組みを設定する（第2節）。

第1節 理論的枠組み

理論的枠組みは、研究の概念や用語、定義、理論を明確にし、目的の設定の基盤となる（メリアム，2004）。また、理論的枠組みは、データ収集と分析の方法、調査結果の解釈や意味付けを方向付ける（メリアム，2004）。本節では、本研究で用いるコミットメントに関する概念（第1項）および教師の成長や発達に関する理論（第2項）について整理する。

第1項 主要概念および用語の整理

本節では、本論文で用いる用語について、特に教師のコミットメントの定義とその関連概念について整理する。

1) コミットメント

コミットメントとは、対象への愛着や思い入れ、重要度の認識などを指し、仕事に関するコミットメントは、組織コミットメント（organizational commitment）と職業コミットメント（occupational commitment）に大別される（吉川，2016b）。

組織コミットメントは、所属する組織に対する関わり方に関する概念であり、組織の目標、規範、価値観の受け容れ、組織に留まりたいという願望によって特徴づけられる情緒的な愛

着を意味する (Meyer and Allen, 1997). 組織コミットメントは、離職を防ぎ仕事の継続に関わるとされ注目されてきた。それに対し、職業コミットメントは、組織コミットメントの対象を職業へと拡張させたものである (Meyer et al., 1993).

職業コミットメントは、従事している仕事に対するコミットメントとされる。日本労働研究機構 (2012) でも同様にワークコミットメントという大枠を用いているが、その中には「組織コミットメント」、「ジョブインボルブメント (job involvement)」、「キャリア・コミットメント (career commitment)」という 3 つのコミットメントが位置付けられている。組織コミットメントは所属組織に対するコミットメント、ジョブインボルブメントは現在従事している職務に対するコミットメント、キャリア・コミットメントは一生を通じて追及する職種へのコミットメントとされる。ジョブインボルブメント (ジョブ・コミットメント) は現在の職務内容に対してのコミットメントで、異動になれば変わる可能性があり、最も範囲の狭いものである (吉川, 2016b)。これらに加えて、専門職従事者に対する専門 (プロフェッショナル) コミットメントも提案されており、専門家としての力量形成への視点が重視されている。これらの職業に関わるコミットメントと教師に関するコミットメントは表 2-1 のように整理できる。

表 2-1 仕事および教師に関するコミットメントの概念

コミットメントの分類	一般的な仕事における意味	教師に関する意味
組織コミットメント	勤務する組織に対するコミットメント	勤務する学校組織に対するコミットメント
職業コミットメント	仕事に関するコミットメント	教師の仕事に関するコミットメント
ジョブ・コミットメント	現在従事している職務に内容に対するコミットメント	現在従事している職務 (担当教科, 学年, 校務分掌等) に対するコミットメント
キャリア・コミットメント	職業, 職種に対するコミットメント	教師という職種に対するコミットメント
専門 (プロフェッショナル) コミットメント	専門分野の仕事, 専門分野で働くことに対するコミットメント	教育の専門家としての職務に対するコミットメント

我が国では、看護師の組織コミットメントや職業コミットメントに関する研究がみられる（吾妻・鈴木，2007；澤田，2009；上田，2005）。その中で、勤務病院に対する組織コミットメントおよび看護職に対する職業コミットメントは専門的発達に対する取り組みに関係すること、職場の先輩からの支援が職業コミットメントの高まりに影響すること等が報告されている（吾妻・鈴木，2007；澤田，2009）。また、酒井ほか（2004）は、看護師の専門職性を踏まえ、職業コミットメントが高い状態を「看護という仕事の価値を理解し自分自身にとって職業が重要な意味をもっている状態」と定義している。

英語圏の教師のコミットメントに関する研究では、組織コミットメントと専門的コミットメントが議論されることが多い。組織コミットメント、つまり学校に対するコミットメントへの注目の背景には、教師の高い離職率やストレスなどの問題に対し、仕事の満足感を高めることや、学校の教育改革への参与を促すことといった視点がみられる。他方で、教師の専門コミットメントは、教師の専門的発達を促し児童生徒の学習成果の向上につながることを期待されてきた。他方で、我が国で教師のコミットメントに着目した研究例はほとんどないが、青木ほか（2002）による養護学校教員の組織コミットメントと専門コミットメントの関係を検討した例がみられる。

小学校教師のある教科の指導に対するコミットメントに着目した研究例は管見の限りみられない。小学校教師においてコミットメントの概念について考えると、上記のように、学校組織へのコミットメントと職業（教育）に対するコミットメントはそれぞれ異なる次元として捉える必要があるだろう。また、小学校教師の職務の中で、体育授業の指導は教科指導教育に関わる一つの側面である。教育に対する高いコミットメントを有していても、各教科の指導に対するコミットメントが保証されるわけではない。すなわち、小学校教師の体育授業に対するコミットメントについて検討し、体育指導の価値や授業の改善への関与を検討していく必要があるといえる。なお、教師効力感においても、「教科指導」に関する効力感と「学級経営」や「生徒指導」に関する効力観などの教師の多様な職務により弁別して定義

している例がみられる (Emmer and Hickman, 1991; 中西, 1998)。

体育授業に対するコミットメントは、その対象を小学校教師の職務の中での一つの教科指導という分野に特化するという点で、専門コミットメントの概念を応用することができると考えられる。専門コミットメントに関する尺度を検討した質問紙の項目の例は表 2-2 に示すようなものがある。これらの質問項目の例からは、専門コミットメントは、専門分野の仕事に誇りと価値を感じ、継続したいという意思を持ち、能力開発への努力に強い意志を持つものと捉えることができる。本研究では、体育授業に対するコミットメントを、Somech and Bogler (2002) および看護師を対象とした酒井ほか (2004) による専門コミットメントの定義を参考とし、「体育授業の教育的価値を評価し、積極的に授業実践の改善に取り組む度合い」を指すものと定義する。なお、体育授業へのコミットメントは、「有」か「無」という二元的または静的なものではなく、より一層高めたり停滞したりすることもある動的な「度合い」を持つ概念として捉える。

表 2-2 専門コミットメントに関する質問項目の例

出典 (対象)	質問項目
青木ほか (2002) (養護学校教員)	<ol style="list-style-type: none"> この職業に誇りを持っている この職業を選んだのはとても良かったと思う 自分の職業に対して愛着心といったものは持ち合わせていない (逆転項目) この職業については自分の過ちである (逆転項目) この職業は、一生続けられる価値のある仕事だと思う 私は、自分の価値観をこの職業の中で実現できると思う この職業において、私は自分の能力をもっとも発揮できる 養護学校教員としての職務がうまくいくように、ふつう望まれている以上の努力をするつもりだ
浅井 (2004) (機械、ソフトウェアなどの技術者)	<ol style="list-style-type: none"> 私はこの専門分野で優れた技術者になるためなら、人一倍努力しようと思う 私はこの専門分野の技術者であることに誇りを持っている これからもできればこの専門技術の分野でずっと働いてゆきたいと思う (24の質問項目のうち、「専門コミットメント」因子の項目)
石山 (2011) (民間企業正社員)	<ol style="list-style-type: none"> 仕事上の専門領域は私の意欲を大いにかきたてるものである 仕事上の専門領域の将来に大きな関心をもっている 仕事上の専門領域は、一生つづけられる価値のある分野だと思う 私は仕事上の専門領域を作っていきたい 過去に行ってきた自己啓発は現在の仕事に役立つ 私は仕事上の専門領域の確立のために努力を惜しまない 過去に会社で受けてきた教育訓練は現在の仕事に役立つ (専門性の発達に関する能力開発意識・行動尺度の 20 項目のうち、「専門領域コミットメント」因子の項目)

2) 信念

教師の信念の定義や用語には、多様性および多義性が存在する。それは、教師の信念という概念は、教師の指導行動や知識、意思決定や効力感のような多様な対象に関わる機能として用いられるためであると考えられる（藤木，2000）。Pajares（1992）は、教師の信念を事実の評価や判断を規定する価値観と定義している。また、黒羽（1999，p.28）は、「個々の教師が教育行為の対象について潜在的に保持する暗黙知であり、対教師や対児童との相互作用を通して抱く児童観や授業観等から教師の効力感や自己受容感等を含めた包括的な概念」と定義している。このように、教師の信念は、教育に関する価値観に加え、知識や効力感などを含めた概念とされることもある。我が国では、教師の教育観や授業観、子ども観など「・・・観」について比較的古くから研究が行われており、そこでは「・・・観」は信念とほぼ同義で扱われることが多いとされる（姫野，2013）。本論文では、教師の信念の内容として、教師の知識や効力感とは区別し、教師観、授業観、指導観、教材観、学習者観（子ども観）等の価値観に関する教師の認識の体系（秋田，2006）として捉える。

3) 授業観

授業観は教師の授業に関する価値観を指す（秋田，2006）。本論文では、この指摘を踏まえ、体育授業観を、体育科の授業の目標や学習指導法などの在り方に関する教師の認識として用いる。すなわち、体育授業観は、体育科では児童に何を学ばせ、身に付けさせるべきかといった目標に関する価値観、どのような授業形態や授業スタイルを用いるべきかといった授業イメージを含む概念としている。なお、授業観は学習者から見た求める授業像としても用いられることがあるが、本論文では、研究目的に応じ、教師の授業に関する価値観に限定して用いる。

4) 教師観

Calderhead (1996) は、教師観を「教師としての自己のあり方や役割、自身の力量形成についての考え方」と定義している。本論文では、体育科を指導するための授業力量に関する認識やその改善への意識、学校内での体育指導を担う役割意識などを含む概念としている。他方で、朝倉 (2016) は、体育教師の信念体系に仕事観と研修観を位置付けていた。これらの仕事観、研修観も教師の力量形成に関する考え方として、教師観に含まれると考える。

5) 教師効力感

Woolfolk and Hoy (1990) は、教師効力感を自分自身の教授能力に関する信念（個人的な教師効力感）と教師の教育的な影響力に関する一般論としての信念（一般的な教師効力感）の2次元に分類した。また、Emmer and Hickman (1991) は、個人的な教師効力感は教科指導の効力感と学級経営の効力感の2側面から成立していることを実証的に明らかにした。前原 (1994) は、個人的な教師効力感と教師モラルに正の相関があること、一般的な教師効力感がストレスとの間に負の関係があることを明らかにしている。

6) モチベーション、動機づけ

動機づけに関する理論は、子どもを対象にした研究成果が主とされてきたが、成人や職業に関する動機づけにもしばしば応用されてきた。動機づけに関する数多くの理論が存在するが、以下では、価値一期待理論、内発的—外発的動機づけといった古典的な理論に加え、日本人の動機づけの特性、職業に関する動機づけ及び教師のモチベーションに関する理論について整理する。

動機づけ研究では、価値一期待理論が知られ、人の行動は、①行動の結果として成果が期待されること（期待 E : Expectancy）、②その成果は報酬を得られる可能性が高いこと（道

具性 I : Instrumentality), ③その報酬は自分にとって価値あるものであること (誘意性 V : Valence) のかけ算で表すことができるとされている (吉川, 2016a). これを踏まえると, 教師の体育指導に対するモチベーションには, 体育授業の価値を認識する授業観を有すること, 自身の指導でその成果を実現できるという期待 (効力感) を有することが関わりと考えられる.

動機づけの理論では, 内発的動機づけの重要性も広く知られている. 内発的動機づけは, 活動から得られる達成や成長, 活動自体を目的とし, 外発的動機づけは, 外部から与えられる報酬を目的とする. 一般的に内発的動機づけは意欲の持続性が高く, 成果の向上につながるとされる. それゆえ, 外発的動機づけを内発的動機づけに変容させるための過程や要因を理論化する試みが注目を集めてきた. 例えば, 自己決定理論 (Ryan and Decy, 2000) は, 外発的動機づけによる外的な価値を自己に内在化する過程を通して内発的動機づけに至るプロセスを示している.

他方で, 目標設定理論 (Locke and Latham, 1990; 2002) によれば, 目標設定によって動機づけや成果に影響があるとされる. まず, 目標は困難性が高い方が意欲や成果が向上する. 加えて, 目標は曖昧であるよりも明確で具体的である方が意欲や成果の向上につながるとされる.

動機づけは, 個人内のみではなく, 他者との関係のなかで形成されるという考え方もみられる. 例えば, 他者志向動機とは, 「自己決定的でありながら, 同時に人の願いや期待に応えることを自分に課して努力を続けるといった意欲の姿」 (吉川, 2016a, p. 119) と定義される. その行動は, 単に自分のためだけに行動する自己志向動機とは対照的なものであり, 「親を喜ばせたい」, 「チャンスをくれた上司の期待に応えたい」などのように, 自分のためでありながらも, 他者のためという面をもつ (吉川, 2016a).

一方で, 課題や手続きの自由な選択が阻害されると課題に対する動機づけが低下することも指摘されている. ただし, こうした他者による課題設定が常に動機づけを低下させるわ

けではない。日本人の動機づけの特徴として、受容的勤勉性が挙げられる（東，1994）。自身の役割に対する他者の期待に合わせた受容的な動機づけであるが、必ずしも被強制的なものではなく、それを自分自身のものであるとして内在化する傾向がみられるという（東，1994）。

仕事のへのモチベーション（動機づけ）は、ワーク・モチベーションとして研究が行われてきた（鹿毛，1998）。その中では、例えば内発的動機づけと報酬による外発的動機づけを基にした研究が行われてきた。教師のモチベーション研究でも、内発的動機づけや価値一期待理論、学習性無力感、自己決定理論による組織目標の個人への内在化を基にした例がみられる（Han and Yin, 2016; Thoonen et al., 2011）。もっとも、鹿毛（1998）は、教師のモチベーションの研究において動機づけ理論を援用する際は、教師の仕事の特徴を考慮する必要があることを指摘している。教師の仕事は他の職業に比ベストレスが高くモチベーションの低下が生じやすい（Han and Yin, 2016）。また、民間の職業では業績による金銭的な報酬が外発的動機づけとなり得るのに対し、教師は一般的に報酬の差異が生じることはほとんどない。この点に関し、佐古（2005）は、教師の最大の報酬は児童生徒の価値ある変容に寄与するという認識により得られるものであると主張している。

これらの動機づけに関する理論は教師のコミットメントの検討においてどのように関連付けられるだろうか。職業を対象としたワーク・モチベーションはコミットメントと強く関係する概念であるとされ、教師のモチベーションと教職への専門コミットメントでも同様の関係が実証されている。また、教師のコミットメントは「内発的」であることが理想であること、組織の目標の個人への「内在化」が仕事へのコミットメントを高めるといった、動機づけに関する理論を基にコミットメントの考察を行う例がみられる。これらを踏まえると、教師の教科指導に対するコミットメントの解釈においても、動機づけに関する理論を参考にした考察が有用となると考えられる。

7) レジリエンス

レジリエンスは、ラテン語の「resilire（跳ね返る）」に由来する（Masten and Gewirtz, 2006, p. 1）。レジリエンスの概念は、物質の特性として、ゴムやバネのように圧力に耐えたり回復したりする能力として用いられる（田口, 2016）。心理学分野では、レジリエンスに対して多様な訳語が用いられている。例えば、「精神的回復力」、「復元性」、「弾力性」、「抵抗力」、などがある（田口, 2016）。

レジリエンスの定義は、研究によって様々であり、概念を個人の「特性」または「能力」と捉えるか、「過程」と捉えるかにより異なってくる（太田・岡本, 2017）。レジリエンスを個人の「特性」または「能力」として捉える場合、「ストレスの負の影響を緩和し適応を促進させる個人特性」（Wagnild and Young, 1993, p. 165）と定義される。「過程」と捉えた場合は、「深刻な逆境のなかで、肯定的な適応をもたらす動的なプロセス」（Luthar, Cicchetti and Becker, 2000, p. 543）と定義される。太田・岡本（2017）は、我が国のレジリエンスに関する研究動向について、個人の「特性」に着目した尺度開発や尺度を用いた量的研究が中心であることを指摘している。それに対し、「過程」と捉える研究では、逆境のなかでの適応を促す周囲のサポートなどの環境的要因の理解や、その適応の過程に着目するのである（太田・岡本, 2017）。

レジリエンスに関する研究は、1970年代頃より注目されてきた。そこでは、重篤な障害を持つ患者や問題のある家庭環境、危険な地域環境にいる子どもが、厳しい逆境に直面しながらも適応を示す能力や過程が注目されてきた（太田・岡本, 2017; 田口, 2016）。さらに近年では、テロや貧困などの社会問題や自然災害などの危機が顕在化し、よりレジリエンスに関する研究への注目が集まっている（田口, 2016）。このような重大な状況に関する事例ばかりではなく、日常生活や仕事において誰もが経験するようなストレスや困難に対するレジリエンスについても検討されてきた。例えば、育児（宮野ほか, 2014）やスポーツ参加（Galli and Gonzalez, 2015）の例がある。職業に関するレジリエンスとしては、我が国で

は看護師の研究例（井原ほか，2010；近藤ほか，2010）が多く報告されている。

教師教育研究の分野においても，第1章で示したように，教師の直面するネガティブな経験や状況に対して，レジリエンスを促す要因に関する研究が行われてきた。そこでは，個人的要因に加え環境的要因，なかでも同僚教師や管理職からの支援がレジリエンスの鍵になることが共通して報告されている。ただし，幅広い要因および教師の置かれた文脈の深い理解が求められることも示唆されている。

上記のように，レジリエンスに関する研究は多様な場面や立場を対象にすることができよう。なかでも，木原（2011）は，教師のレジリエンスを授業実践の困難の克服という限定した職務内容への取り組みに応用している。本研究では，体育授業に対するコミットメントを困難にする要因の存在を想定し，どのように克服していくかという点にレジリエンスの視点を取り入れる。その際，第1章で確認したように，教師の環境的要因の影響の大きさや多様性を踏まえ，レジリエンスを「過程」として捉え，教師の置かれた文脈や適応の過程の理解を目指していく。

8) 体育授業に対するコミットメントの定義と関連概念との関係

本研究では，教師のコミットメントを主要概念として扱うため，用語の定義および関連概念について次のように整理する。

教科指導への「コミットメント」は，これまで焦点を当てた研究例がないため，本研究では Somech and Bogler（2002）および酒井ほか（2004）を参考としつつ，「体育授業の教育的価値を評価し，積極的に授業実践の改善に取り組む度合い」として独自に概念化している。これまでに確認したように，教師の体育授業に対するコミットメントは，教師の信念，なかでも教科の目標に関する授業観および力量形成に関する教師観と関連の深い概念であるといえる。すなわち，教科の価値を認める授業観および授業改善への努力の意志を有する教師観といった信念は，教科指導へのコミットメントに深く関わるといえる。ただし，「信念」

が事実の評価や判断を規定する価値観や暗黙知などの包括的な概念であるのに対し、「コミットメント」は、対象との心理的愛着、思い入れの程度、関与の程度、重要性の認識の程度、努力や傾倒の意志の強さなど、心理的な距離や程度を表すものである。

他方で、「ワーク・モチベーション」は、「職務に動機づけられている程度」を指し、職務への情緒的な関与の強さ、優れた業績のために努力する意思、職務と自己との適合感を含む。そのため、「コミットメント」と近い概念であり、教師のコミットメントとモチベーションの関係が強いことも実証されてきた。ただし、教科指導へのモチベーションは、教科指導へのコミットメントと近い意味を有するが、コミットメントには、教科の価値を重要なものと認識するという視点が含まれる。

第2項 教師の成長、発達に関する理論

1) 教師の発達理論

第1章において Berliner (1988) の教師の発達段階モデルで述べられていたように、教師の全てが教職経験年数によって熟練者となるわけではなく、どのような経験を積むかによる影響を受けることが示唆されている。教師の成長モデルに関する研究では、教師の変容がどのようなプロセスを経るかについて検討されてきた。教師教育研究でよく知られているモデルは、Guskey (1986) による教師の成長モデルである。このモデルでは、研修から実践を変化させ、その結果、生徒の学習成果が向上し、教師の信念や知識が変容する過程が提示されている (図 2-1)。言い換えると、Guskey (1986) のモデルの特徴について、高橋 (2013, p.2) は、教師の信念、態度の変容は「単に研修を受講しただけでは生起せず、その後自身の実践方法を試行的に変え、その結果学生の学習成果が向上したと教師自らが確認できた時に初めて生起する」ことを指摘している。

もっとも、このモデルに関する議論では、教師の信念、態度の変化と授業実践の変化、

子どもの学習成果の変化の生じる順序に焦点が当てられてきたが、明確な結論には至っていない。むしろこの過程では、直線的、画一的な成長モデルから、複雑で多様な成長プロセスを認めるという議論が発展してきた。

例えば、Clarke and Hollingsworth (2002) は、従来の教師の成長モデルが単純な直線的な関係で説明されてきたことを批判し、相互関連モデル (Interconnected Model of Teacher Professional Growth (IMTPG)) を提唱した (図 2-2)。このモデルは、外部領域、個人領域、実践領域、結果領域の 4 つの領域の要因からなる複雑な相互関係を示すものである。

Justi and Driel (2006) は、IMTPG モデルを用いて、教師の知識の変容過程を分析し、そこに多様なプロセスが存在することを報告している。また、Awart et al., (2007) は、1 年間の研修に参加した複数の教師の学習の過程を IMTPG モデルを用いて分析し、それぞれが異なる過程を示していたことを報告している。

これらの報告は、専門職としての教師の発達過程を検討する際に、IMTPG モデルが有用であることを示しているといえる。しかし、これらの報告では、IMTPG モデルを個々の教師の学習過程に適用しているため、一般化が困難であり、その過程の特徴が示された背景を検討することが難しい (高橋, 2013)。また、高橋 (2013) は、IMTPG モデルでは、教師の成長や授業実践の変容において生じるであろう抵抗感や阻害要因をどのように克服していくかについての説明がされていないとしている。そのうえで、教師の特性や環境による学習過程の差異を示すことができれば、教師の学習を促すための有用な知見が得られると指摘している。これらの指摘は、我が国の小学校教師の体育授業に対する取り組みの解明においては、日本の学校組織の文脈や体育科という教科の特質が教師の成長プロセスにどのように関わっているのか、帰納的に検討することが有用であることを示唆している。

これらのモデルの議論は、多様な経験を通して教師は成長し、そのプロセスも多様である

ことを示唆しており、本研究でもその前提に立ち研究を行う。IMTPG モデルの外部領域、内部領域、省察といった視点は、体育科教師教育研究でも環境的要因、個人的要因、省察の類似した視点で用いられている。ただし、本研究では、これらの視点に当てはめて既存のカテゴリーに基づき検証するわけではなく、データに基づくカテゴリー、概念を作成することになる。

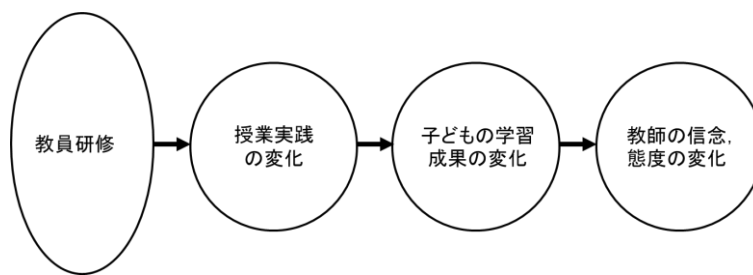


図 2-1 Guskey (1986) の教師の成長モデル

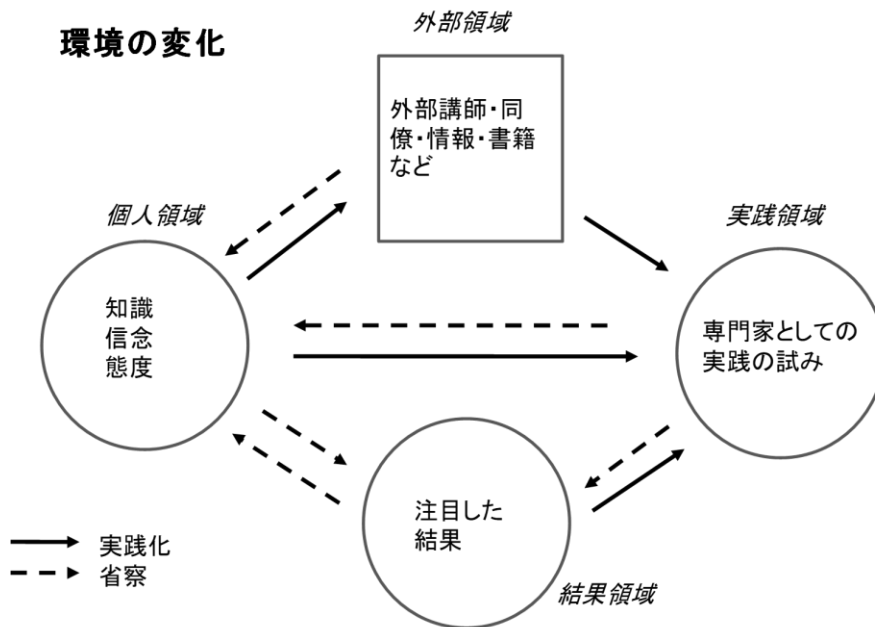


図 2-2 教師の成長の相互関連モデル

(Clarke and Hollingsworth, 2002: 北田, 2009, p. 97 より一部改)

2) 成人学習理論

学習に関する様々な理論が提唱されてきたが、教師の学びは其中でも成人学習理論が深く関係する。成人学習理論は、成人には子どもと異なった学習理論があるとの前提で生まれた理論である。子どもへの教育原理はペダゴジー (pedagogy) と呼ばれるのに対し、成人への教育 (学習) 原理はアンドラゴジー (andragogy) と呼ばれる (Knowles, 1970)。成人学習理論として、TARGET モデル、経験学習モデル、正当的周辺参加などが知られている (西城・伴, 2011)。なお、第一章で先述した技術的熟達者や反省的実践家の専門家モデルもこの成人学習理論に含まれる (森田, 2005)。

成人の学習では、子どもに比べて自己概念や学習へのレディネスの背景に個人差が大きいこと、学ぶ内容や方法を自ら選ぶような自己主導性が高いことが知られている (森田, 2005)。これらのペダゴジーとアンドラゴジーの特徴について、三原 (1990) は、表 2-3 のように整理している。

表 2-3 ペダゴジーとアンドラゴジーの特徴の比較

	ペダゴジー	アンドラゴジー
学習者の自己概念	依存的	自己主導性の増大
学習者の経験の役割	あまり価値をもたない	ゆたかな学習資源となる
学習へのレディネス	年齢段階・カリキュラム	生活からの必要
時間的パースペクティブ	延期された応用	応用の即時性
学習へのオリエンテーション	教科中心	問題・課題中心

(三原, 1990, p. 124 より引用)

教師教育分野では、Sato (2017) が Knowles (1989) および Fidishun (2012) の成人学習理論を分析枠組みとし、障害児体育に関するオンライン講習を通して、体育教師がどのように学び、講習が授業実践にどのような貢献をしたのかについて分析している。

成人学習理論では、上記の自己主導性とその特徴として重視されるが、これに対する批判

も存在する。例えば、実際の職場のような組織では、他者や組織からの強制による学習への参加が生じやすく、自己主導による学びは本来生じ難いことが指摘されている(赤尾, 2004)。また、学習者の自己主導性に依存する場合、真に必要な内容の学びが得られるとは限らないことも懸念されている(赤尾, 2004)。

3) PLC と授業研究のモデル

PLC のモデルとして、広く知られているものに Hord (2009) の提言した表 2-4 の効果的な PLC の特徴がある。なかでも、Bolam et al. (2005) は、PLC の効果的な機能発揮には、学校内の教師の授業観の共有が不可欠であると指摘している。表 2-4 の特徴に加え、児童生徒の学習への焦点化、同僚教師間の協働、継続性、日常業務への統合も PLC の重要な特徴とされる (Bolam et al., 2005; Cieslak, 2011; Vescio et al., 2008)。

表 2-4 効果的な PLC の特徴

価値とビジョンの共有	職員の活動の中で一貫性を持って表明・言及される「生徒の学習」に対して、確固たるコミットメントを示す。
共有的・支援的なリーダーシップ	職員たちが意思決定に参加することで、リーダーシップ(権力と権限)を共有する。校長の同僚的・促進的な参加を必要とする。
意図的な集合的学習と学習の応用	全てのレベルの学校職員が、職員どうして集合的に新たなスキルを模索し、生徒のニーズに対応する解決策に対する学習の応用を模索するようなプロセスに参画する。
支援的な状態	集合的な学習活動のための雰囲気をも促進・維持する物理的(構造的)状態および資源の供給と、集合的学習の雰囲気をも促進・構築する関係的状态および人間の能力を含む。
実践の共有	教師たちが、個人と共同体の改善を支援するために、お互いの教室を訪問しあって実践や行動を観察し、メモを取り、協議・批評する(フィードバックと補助を含む)。

(Hord, 2009; 織田, 2015, p. 345 より引用)

一方、授業研究も PLC の形態の一つと捉えることができる。上記の Hord の 5 つの特徴は、授業研究でも当てはまる点が多いといえる(島田, 2016)。とはいえ、授業研究はさまざまな形態、方略で実施されている。そうした中、効果的な校内授業研究のモデルとして、佐藤(2006; 2015)による「学びの共同体」が広く知られている。佐藤(2015)は、学びの

共同体による授業研究と通常の学校で実践されている授業研究の特徴を、表 2-5（再掲）のように示している。その特徴として、「1）全ての教師が 1 年間に最低一度は授業を同僚に公開し、事例研究を積み上げる、2）仮説—検証モデルからの脱却を図る。「いい授業」の追求ではなく、教室の出来事を綿密に研究する、3）教師の実践的研究は個性的、多様であるべき、個人による研究テーマの設定と多様性の交流により成長が促進される」（佐藤，2006，p. 279）ことが挙げられる。

表 2-5 通常の授業研究と学びの共同体の授業研究の対比（再掲）

	通常の授業研究	学びの共同体の授業研究
目的	4. 効果的授業への改善 5. 学力の向上 6. 有能な教師の形成	6. 子どもの学ぶ権利の実現 7. 質の高い学びの創造 8. 思慮深い教師の成長 9. 同僚性の構築 10. 誰もが主人公になる民主的な学校と教室
焦点	教材研究，指導案，授業技術	子どもの学びの活動と関係，真正の学びと協同的学び
頻度	年間 3 回程度	年間 30 回以上

佐藤（2015），p. 102 より作成

第 2 節 研究課題及び研究枠組み

本節では、本研究の研究枠組みの構築を試みる。第 1 章の先行研究の整理及び本章第 1 節の理論的枠組みの検討を踏まえ、研究課題の設定（第 1 項）、研究方法の検討（第 2 項）、各研究課題における研究方法の設定（第 3 項）を行う。

第 1 項 研究課題の設定

序章では、我が国の小学校体育および教師の現状の問題意識より、小学校教師の体育授業へのコミットメントに影響を与える要因および、特に校内授業研究を通じたコミットメン

トの変容の過程を明らかにすることを研究目的として設定した。

また、第1章の先行研究の整理と検討において、次のような現状を示した。

教師の自律的な成長においてコミットメントの重要性が注目され、体育科では特に教師の体育授業の価値の認識や授業改善への意識が課題となる。一方で教師のコミットメントを阻害する要因の存在も報告され、こうしたネガティブな経験や状況を乗り越えるというレジリエンスを促せるかが、特に初任期の教師に重大な影響を与えることが示された。また、教師の成長やその阻害要因に対するレジリエンスに関わる環境的要因として協働的なコミュニティが不可欠である。授業研究はその可能性を有するものの、授業研究を通じた体育授業へのコミットメントという研究の視点は不十分であった。

さらに、本章第1節の理論的枠組みの整理、検討では、コミットメントの概念は、さまざまな対象との心理的な距離の度合いを表すため、小学校教師の体育授業に対するコミットメントの概念に援用できると考えられること、教師のコミットメントに関する研究は限られており、また教科指導に対するコミットメントは検討されてきていないこと、動機づけに関する研究の理論は、教師のコミットメント研究で度々適用されてきたことを確認した。また、教師が個人と環境および児童との相互作用の中で学習をしていくこと、体育授業の価値の認識と指導の効力感を視野に入れること、教師の経験の多様性と教師の成長プロセスの個別性、多様性があることを前提とすること、教師の協働的なコミュニティは自然的に発生するものではなく、それを促す支援が必要なことを研究課題の設定および結果の解釈の参考としていく。

このような現状認識に立ち、事態の改善を図るためにはどのようなテーマ設定が求められるのであろうか。現時点では、次の2つの段階のテーマが効果的であると考えられる。

第1に、体育授業に対するコミットメントを高めたと考えられる教師を対象としてコミットメントに影響する要因について明らかにすることである。その際、コミットメントを促す要因と阻害する要因をそれぞれ検討する必要がある。まず、小学校教師が体育授業に対す

るコミットメントをどのように高めているかを検討する。加えて、体育授業に対するコミットメントの強化や維持を困難にする要因についても明らかにする必要があるだろう。教師のコミットメントを阻害する要因をどのように乗り越えることができるか、レジリエンスを支援する視点を考察するためである。これらの要因を明らかにするとともに、要因間の関係を検討し理論モデル化する。さらに、これらの促進および阻害要因を踏まえ、コミットメントを高めていくための支援や阻害要因を克服していくための支援を検討する。

もつとも、現職教師の経験からコミットメントに影響したと思われる要因について検討することはできるが、あくまで対象者達が過去を振り返り重要だととらえていた内容であることを踏まえる必要がある。また、経験の時期からコミットメントに関する変容が解釈できる可能性があるが、多様な環境の中でどのようにその経験を捉え、その認識が変化していくかについて検討することはできない。そのため、次の段階として、学校現場である程度の長期間にわたり、体育授業に対するコミットメントに関わる要因の存在が想定される環境において、対象者の経験を理解するための調査が求められるだろう。

それを踏まえると、第 2 に、校内授業研究を通じた体育授業へのコミットメントの変容の過程とそれに関わる要因を明らかにすることが求められよう。教師のコミットメントを含め教師の成長において、協働的な同僚性が重要な役割を果たすことが知られている。特に初任期の教師は学校内の環境的要因が成長の促進要因としても、阻害要因としても作用し、CPD の基礎を培う重要な時期である。そのため、体育科の校内授業研究を実践する小学校の新人教師を対象とし、体育授業に対するコミットメントの変容の過程とその背景について検討する。

以上を踏まえ、本研究の研究課題を下記のように設定した。

研究課題1. 小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す要因およびそれらの関係を明らかにする。

研究課題2. 小学校教師の体育授業に対するコミットメントを阻害する要因およびそれらの関係を明らかにする.

研究課題3. 体育科の校内授業研究を通じた小学校教師の体育授業に対するコミットメントの変容過程及びその過程に関連する要因を明らかにする.

第2項 研究方法の検討

本項では、前項で設定した各研究課題を達成するための研究方法について検討する.

第1章において研究方法論の動向を検討し、質的研究による教師の内面やプロセスに対する新しい研究テーマが広がったことを指摘した. また、質的研究の信頼性・妥当性の確保に対して関心が払われ、その方法論が整理されてきたことを指摘した. これらを踏まえ、以下では、本研究の各研究課題における研究方法について、データ収集方法、分析方法、信頼性・妥当性確保の方略を示し、本研究の構成を提示する. また、本研究により期待できる学術的な意義と研究方法上の限界について述べる.

1) 質的研究法の理論的枠組み

① 質的研究法の特徴

本研究の研究課題を検討する際の研究アプローチとして、質的研究法を用いる. 質的研究法の強みとして、次の3点が挙げられる.

1. 人々の信念や価値観、感情や動機について、出来事や背景、文脈などを通じた理解を求める場合に有効である (Hastie and Hey, 2012).
2. 複雑で多重的な背景を持つ現象の理解を目指す研究課題に適している (リチャーズ・

モース, 2008).

3. 「研究目的が、ほとんど知られていないような、または既知の理解では不十分な」(リチャーズ・モース, 2008, p.22) 領域を理解しようとする場合に適している。

上記では、研究のテーマの特性に関する事項と既知の理論の存在に関する強みが指摘されているといえる。本研究では、これらを踏まえ、質的研究法を用いる。教師の価値観を含むコミットメントの背景の理解を目指す、複雑な学校現場の要因を背景とした経験を検討する、これまでの研究の理論の適用が可能か検討が不十分である、という研究テーマおよび理論適用に関する特徴があるためである。

② 質的研究法の種類

質的研究法は様々な方向性と手法が存在する複雑な体系を有している。質的研究法とは、「メタファー、パラダイム、技法、方法などの複雑な融合体」(プラサド, 2018, pp. 1-2) であり、用語の使用における「ゆらぎ」はかなり多く、ときに混乱を招いている。質的研究法の諸学派の理論が他の理論との混合によって産出されてきたこともこの一因とされる(プラサド, 2018)。実際、Tesch (1990) は、質的研究法の 45 ものタイプの方向性を挙げている。もちろんこれらの中には分類の曖昧さや重複がみられるという(メリアム, 2004)。Patton (1990) や Denzin and Lincoln (2008) もエスノグラフィや現象学、参与観察などの 10 前後の方向性を示している。それに対し、メリアム (2004) は、教育学分野の質的研究における代表的な 5 つの方向性を示した。基本的または一般的な質的調査法、エスノグラフィ、現象学、グラウンデッド・セオリー・アプローチ (GTA)、ケース・スタディである。これらの 5 つは、それぞれ異なる学問的方向性、機能、形態を有しているが、いずれも質的研究法の本質的特性を有しており、互いに連携して用いることができる(メリアム, 2004)。実際、GTA の分析手法は、他のタイプのあらゆる質的研究法で広く活用されてい

る。それゆえ、例えば、現象学の枠組みによる方向性に基づき、エスノグラフィックな研究手法により、少数事例のケース・スタディを行い、GTA の分析方法を用いるという研究が可能ということである。もっとも、特定の理論的枠組みの学派の伝統に厳密に依拠して研究を行うことは実際には容易ではない（メリアム、2004；プラサド、2018）。

③ 質的研究におけるサンプリング

サンプリングの基本的な方法は、確率抽出法と非確率抽出法に大別できる（メリアム、2004）。量的研究においては、一般的に確立抽出法、なかでも無作為抽出法が用いられる。量的研究においては、用いられるサンプルが関心対象の母集団の代表性を表すことが重要である。なぜなら、大多数の量的研究の目的は、統計的分析を通してサンプルから母集団への一般化を図ることであるためである（Hale and Graham, 2012）。一方、質的研究においては、主に非確率抽出法が用いられる。その代表的な抽出法である目的的サンプリングでは、平均的なデータを得ることが重視されるわけではなく、調査目的の深い理解につながる「情報豊かなケース」（メリアム、2004, p. 93）を選択することが目指される。

目的的サンプリングでは、研究すべき人びとや場所を、選択規準を設けたうえで決定していく（メリアム、2004）。Patton (1990, pp. 161-181) は、目的的サンプリングにおける事例選択の戦略の提言をしている。その戦略のタイプには、独自の(unique)、典型的(typical)、便宜的(convenience) などがある。

典型的な事例では、関心対象の現象に関する平均的、大多数に共通するような事例を選択する（メリアム、2004）。一方で、独自の事例では、「特に成功した事例」（フリック、2011, p. 149）など独自ので非典型的な現象や出来事に関心が示される。便宜的な事例では、時間や労力、費用などをの利便性やコストに基づいて、事例を選択する。ただし、限られた時間的、人的リソースを考慮することは必要であるが、「この戦略の適用は最後に考慮すべきで

ある」(Patton, 1990, p. 181). すなわち, 便宜的な事例のみによるサンプリングは, 情報量豊かな事例とならない恐れがあり(メリアム, 2004), 他のサンプリング戦略を用いたうえで, 便宜的な事例を考慮に入れるべきということである.

他方で, 質的研究では, 理論的サンプリングが用いられることも多い. 理論的サンプリングは, Glaser and Strauss (1967) により提案され, 一般的には GTA による研究のサンプリングに位置付けられる(パットン, 2002). 理論的サンプリングでは, 目的的サンプリングと同じように始められるが, 最終的なサンプル数は調査開始時に決まっていない. 当初のサンプルのデータ分析から, 創出しつつある理論の生成のために, 次の事例や対象者のサンプリングを決定していく(メリアム, 2004). データ収集と分析, サンプルの決定は同時進行で進められ, 理論的飽和に達するまで続けられる(パットン, 2002).

④ 質的研究におけるデータ収集, 分析方法

質的データの収集方法は, 主に口頭データ(インタビューなど)と, 観察と媒介データ(参与観察, エスノグラフィ, 映像, 資料など)から収集される(フリック, 2011). 質的データは, 一般的に, これらのデータ源をテキスト・データにするが, 画像や映像, 音声などそれ自体を分析対象にすることもある(フリック, 2011).

データ分析方法には, コーディング(コード化とカテゴリー化)とナラティブやライフヒストリーのような記述がある(フリック, 2016). このうち, コーディングの手法には多様なタイプが存在する. 例えば, 第1章の第6節で分析観点とした GTA, 帰納的コーディング(オープン・コーディング, テーマ的コーディングなど), 演繹的コーディング, 質的内容分析などがある.

先述のように, 質的データの収集方法, 分析分析は多岐に渡り, 同じ手法でも様々な手続きに派生している. また, 第1章の第6節「研究方法及び研究方法論の動向」のなかで, 教師教育研究で用いられるデータの収集, 分析方法の種類や特徴について説明している. その

ため、本研究で用いるデータ収集方法および分析方法については、次項でその特性などを説明していく。

第3項 本研究の各研究課題における研究方法

本研究では、研究課題1、2および3について、質的アプローチを用いて研究を進めていく。その際の研究方法は、以下のように設定する。なお、対象やデータ収集、分析に関するより具体的な手続きについては各研究課題の章に記載する。

1) 研究課題1, 研究課題2

① サンプリング, データ収集方法

まず、研究課題1および2では、小学校教師の体育授業に対するコミットメントに影響を与える要因について探索的に検討する。教師の授業へのコミットメントや取り組みに影響した要因の解明には、質問紙による量的アプローチの採用も考えられる。ただし、本研究では、複雑な背景を持つプロセスについて深く理解すること(リチャーズ・モース, 2008)、特異な事例の目的的サンプリングによる「独自の非典型的」(メリアム, 2004, p.92)な事例の理解を重視するため、質的アプローチを採用した。また、先述のように、我が国の小学校教師の体育授業に対する取り組みについて、理論的な研究の蓄積は十分とはいえないため、探索的な質的アプローチにより、コミットメントに関わる幅広い要因について、その背景についても検討することを重視する。それゆえ、体育授業へのコミットメントを維持していると思われる教師を目的的にサンプリングし、インタビュー・データによる質的データを収集し、帰納的に分析を行う。

これを踏まえ、研究課題1および2では、個人面接による半構造化インタビューを実施する。それぞれの教師の経験について、先行研究による知見に関する内容を幅広く収集し、回答に応じて具体的に掘り下げる質問により探索的なデータ収集を行うためである。

対象者として、大学での体育科の長期研修に参加した教師を選定した。研究課題に関する情報を豊富に得られると期待されることが理由である。また、筆者と対象者は研修期間を通して体育科の授業づくりについて協議を繰り返しており、一定の信頼関係（ラポール）が形成されていると考えられるためである。なお、研究課題 2 では、体育授業へのコミットメントを阻害する要因の検討であるが、体育授業に対する取り組みを行った経験を有する教師からの方が、その継続の困難についての情報が得られると想定し対象者を選定した。これは、教師のコミットメントの阻害要因を探ることと同時に、それを克服するレジリエンスについての検討を行うためでもある。

② データ分析方法

質的データの分析方法は、研究目的および質的データのタイプに応じて選択していく必要がある。本研究では、既存の理論が不十分な場合や存在しない場合に特に有効とされ（Holt et al., 2012）、理論生成を志向する GTA の適用の可能性が考えられる。ただし、第 1 章第 6 節で確認したように、GTA を用いたと記載された文献の具体的な分析手順は極めて多岐に渡る。加えて、GTA の分析手順がほとんど明記されない文献もみられた。そもそも GTA に多様なバージョンが存在する（ウィリッグ, 2003）ことに加え、研究者によって GTA の具体的な分析手順の使い方が異なっているといえる。これを踏まえ、研究課題 1 および 2 のインタビュー・データの分析には、GTA の基本的特性を援用しつつ、具体的な分析手順を示し、複数の対象者に対するインタビュー・調査の分析に適する（竹崎, 2005）、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified-Grounded Theory Approach; 以下 M-GTA と略す）（木下, 2003; 2007）を用いることとした。M-GTA では、コーディングした概念に関する具体例と理論的メモを概念ごとに分析ワークシートにまとめていく具体的な手続きが明示されているためである。

2) 研究課題 3

① サンプルング，データ収集方法

研究課題 3 では，研究課題 1 および 2 で示された同僚教師や体育授業観などの要因が，実際の学校現場での教師の体育授業への取り組みにどのように作用しているかについてを探索的に検討する．インタビュー・データから示される要因は，教師が自らの過去の経験について重要な意味を持つと振り返る内容であり，教師の重視する経験の理解を深める意義があるが，学校現場での実際の経験の中での受け止め方や環境の影響については検討できない．

そのため，研究課題 3 では，学校現場での参与観察に加え，インフォーマルなインタビューとフォーマルなインタビューを併用する．これらの併用は，参与観察によりインタビューで述べられたことを確認でき，インタビューにより観察による外面的な行動を越えて対象者の内面や思考を検討できるようになるという補完を可能とする (Patton, 2002)．その時々教師の意見や考えをインフォーマルなインタビューおよび会話により収集する．ただし，インフォーマルなインタビューでは，質問および回答の時間が極めて限られているため，フォーマルなインタビューの時間を対象教師と調整し実施する．その際，フォーカス・グループ・インタビューの技法を用いる．「回答者に刺激を与え，彼らが出来事を思い出す支えとなること，そして単独のインタビューを相手にする場合を超えた回答につながり得る」(フリック，2011，p. 239) ためである．

小学校教師が体育の授業において協同学習モデルを適用していく過程を追った Dyson et al. (2016) が自身の研究の特徴としてオンゴーイングに展開される研究であることを挙げているが，本研究では同様の発想に立ち，かつより長期的にその変容の過程を追うことにした．このような手法は，文化人類学のフィールド調査等でも用いられる手法であり，一方では探索的ではあるが，事前の厳密な先行研究を踏まえる必要がある手法でもある．

② データ分析方法

研究課題 3 では、多様な質的データを含む事例（ケース）の分析を行うために、メリアム（2004）を参考とし、継続的比較法／たえざる比較法（constant comparison）を用いることとした。この方法は、GTA を発展させるための手段として開発され、フィールド・ノートやインタビュー・データ、文献など多様な質的データを含む「データ・セット」からカテゴリーの構築を可能とするためである（メリアム，2004）。その継続的比較法の具体的な手続きとして、「事例 - コード・マトリックス」（佐藤，2008）を用いた。「事例 - コード・マトリックス」の適用は、図 2-4 のように、各概念について対象教師の個別性と共通性を確認しながら現象を深く理解し、ストーリー・ラインの作成につなげることを企図している。また、表 2-6 のような同じ対象者に複数回のインタビューや調査を行う場合に経時的に各コードの内容の変化を対象者ごとに検討するマトリックス表の作成も提案されている（佐藤，2008）。

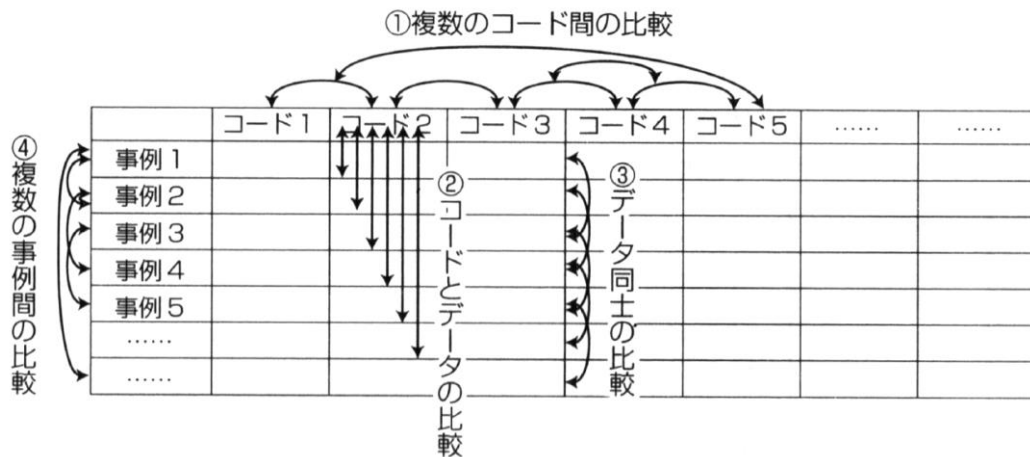


図 2-4 「事例-コード・マトリックス」による継続的比較法

(佐藤，2008，p. 118 より引用)

表 2-6 時系列データ，複数の情報源によるコード・マトリックスの例

		コード 1	コード 2	コード 3	コード 4	...
対象者 1	インタビュー 1 回目					
	インタビュー 2 回目					
	インタビュー 3 回目					
	日誌					
	フィールド・ノート					
対象者 2	インタビュー 1 回目					
	インタビュー 2 回目					
	インタビュー 3 回目					
	日誌					
	フィールド・ノート					
対象者 3	インタビュー 1 回目					
	...					

(佐藤, 2008. pp.175-184 を参考に作成)

3) 信頼性・妥当性確保の方略

第 1 章第 6 節では，近年の論文の研究方法のレビューから，質的分析の信頼性・妥当性確保への関心の高まりと方法論の精緻化が試みられてきたことを指摘した．これを踏まえ，研究課題 1 および 2 のインタビュー調査の分析では，「ピア・ディブリーフィング」，「メンバー・チェック」，「ネガティブ・ケースの分析」を取り入れる（メリアム，2004）．研究課題 3 では，これらに加え，多様な質的データ収集方法を用いる「データ・トライアングレーション」，フィールドに 4 年間の参与観察を行う「長期間の関与」を実施し，信頼性・妥当性の担保に努めることとした．

第 4 項 本研究の構成

本研究の全体構成を図 2-5 (p. 101) に示す．

まず，序章では，本研究の背景として問題の所在を明らかにし，本研究の目的を設定した．

第 1 章では，教師の成長過程および成長に関わる要因に関する先行研究を整理，検討した．その中で，教師が体育授業の価値を重視し，授業改善に積極的に取り組むことを指す「コミットメント」に関わる要因に着目し，関連した研究について整理，検討した．加えて，学

校内の教師の協働を通じた体育授業への取り組みに着目し、校内授業研究に関する研究成果や課題を整理、検討した。加えて、体育科教育学分野の研究方法論の動向を整理、検討した。

第2章（本章）では、本論文の研究課題及び研究方法を検討する。そのため、研究枠組みと主要概念について整理する。その研究枠組み及び第1章の先行研究を踏まえ研究課題とそれぞれの研究課題における研究方法を設定する。

第3章（研究課題1）では、体育授業に対するコミットメントをすでに一定レベルで継続している小学校教師へのインタビューを実施し、コミットメントを促進する要因について検討する。一定レベルでのコミットメントに到達する過程を時系列で振り返ることが可能な教師を複数抽出することで、コミットメントを促進した要因の共通性や異質性を検討できると考えるためである。

第4章（研究課題2）では、コミットメントの継続を阻害した要因を第3章で対象とした教師から得られたインタビュー・データを用いて検討する。また、第3章で得られた知見と第4章で得られた知見を対比的に検討することで、コミットメントを促進する要因と阻害する要因の関係およびレジリエンス発揮の背景について検討することとした。

第5章（研究課題3）では、体育授業に対するコミットメントが形成されていく過程とそれに影響を与える要因を体育科の校内授業研究を継続する小学校の新人教師を対象に参与観察を行うことで明らかにする。これにより、新人教師の体育授業へのコミットメントの形成過程を個人的要因と環境的要因の双方から検討できると考えたためである。また、小学校教師の体育授業へのコミットメントを意図的に促進するための要因が設けられた状況下でのコミットメントの変容過程を検討できると考えたためである。

第6章では、各研究課題の成果を踏まえた総合的な考察を行い、小学校教師の体育授業へのコミットメントを促すための課題と効果的な支援のあり方について検討する。

終章では、本研究のまとめとして、研究の成果および課題を示すこととした。

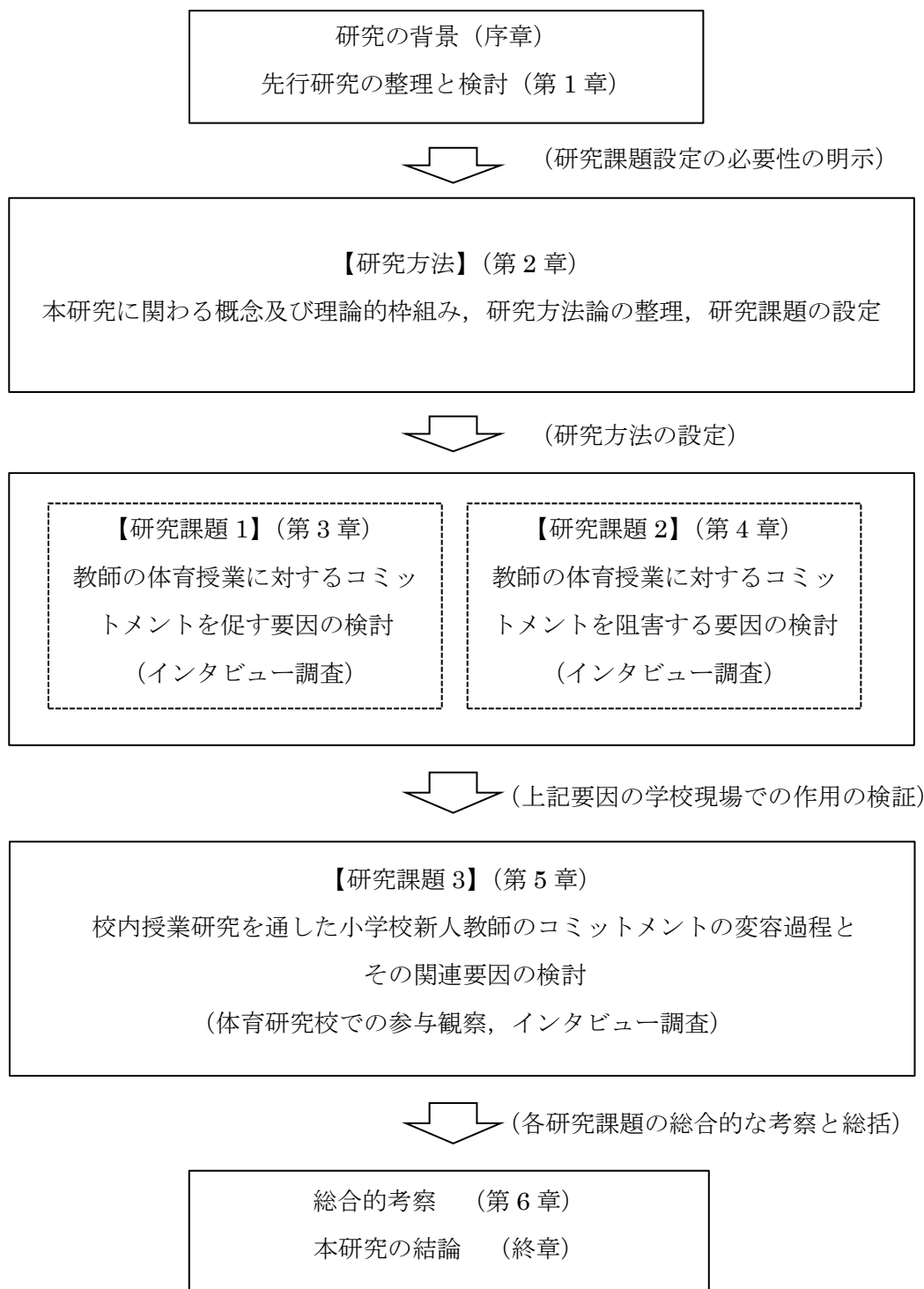


図 2-5 本研究の構成

第5項 本研究の意義と研究方法上の限界

本研究の限界として、対象者の少なさ、事例の特異性、実証的なデータの不十分さがある。対象者の選定および調査の方法には、学校現場の協力と時間的制約の限界の中で行う必要があったことも事実である。訪問の回数や観察者としての参加者としてのデータ収集の量的な限界や解釈の妥当性についても限界がある。また、研究課題3では、アクション・リサーチとして、校内授業研究に対して積極的に介入し、効果的な支援を行い、教師や授業実践の変化からその成果を検証する方法も考えられる。しかし、本研究では、伝統的に体育科の授業研究を続けてきた学校の理解に価値を置くために、積極的な介入は行っていない。また、我が国の教師主体の授業研究が推奨されてきたこと、海外の教師コミュニティの研究でも教師の意思決定が重視されてきたことを踏まえ、観察による参加を主とした。調査者としての参加者として、調査を行うことは、完全な参加者、参加者としての観察者に比べ、組織内の日常的な活動の把握が難しい面もある。とはいえ、当事者が最もその組織の経験を理解しているわけではないという（佐藤，2006a）。観察者として、観察しデータや文献の理論を元に解釈、考察を行うことで、意義のある論考が可能となるであろう。

本研究では、目的的サンプリングにより少人数に対するインタビューおよび特徴的な小学校1校からデータを収集した。また、研究課題1および研究課題2では、少人数の体育授業への関心の高い小学校教師を分析焦点者としたため、一般的な小学校教師の体育授業への取り組みの現状を十分に説明することは難しい。とはいえ、体育を専門としていなかった教師が着任後に体育授業へのコミットメントを高めていった経過から、同様の経験による教師の変容をある程度予測できる理論を示すことが期待される。ただし、女性教師はいずれも大学で体育を専攻した教師であった。得意意識や苦手意識、体育主任や研究部の所属教科などの性差が存在することを踏まえると、女性の小学校教師の体育授業に対するコミットメントに関わる要因については検証できていない点に留意が必要であろう。

また、研究課題 3 では、対象とした学校は数十年にわたり体育科の授業研究を続けるという特異性を持った学校を選定している。そのため、一般的な小学校に本研究の知見を単純に適用することは慎重にならねばならない。加えて、体育科の研究校に着任した初任教師を主たる対象者としているため、校内授業研究を通した教師の学びについて本研究で説明できる範囲は限られている。事例的な質的研究では、特異な事例から要素を探索するという利点がある一方、一般化の目的では即効的な解決策を見出すことは難しい。とはいえ、校内授業研究に限らず、教師の学習コミュニティの形成および持続に役立つ研究知見が得られることが期待される。少数の事例研究の意義には、読み手となる教師が「その具体性ゆえに自らの実践経験との重なりを見出しやすく」、「事例と自らの実践経験を対比させて、自身のそれをふり返る契機を提供できる可能性が生じる」（藤原，2006，p. 25）という点がある。学術的にも、特徴のある学校の事例を蓄積していくとともに、本研究の事例との相違や共通点を探ることで、校内授業研究を通した教師の成長のあり方を検討する道も拓けることが期待される。

第3章 研究課題1 小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す要因

第1節 目的

研究課題1では、小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す要因およびそれらの関係を明らかにすることを目的とした。

第2節 方法

第1項 対象

調査対象者は2007（平成19）年度または2008（平成20）年度の長期研修教員としてX大学で1年間または半年間の体育科の研修を行った公立小学校教師12名（男性10名，女性2名）である。各対象者の概要は表3-1に示した通りである。いずれの教師も体育主任の経験を有しており，そのうち8名が保健体育科の中学校教諭免許を保有している。

対象者は、目的のサンプリングと理論的サンプリングによって選択された。目的のサンプリングでは、研究課題に関する豊富な情報を収集できると期待される対象者を、範囲や属性の選択規準を設定した上で選定する（メリアム，2004）^{註1}。本研究課題では、長期研修教員としてX大学での体育科の研修に参加した小学校教師を対象者の選択規準とした。対象教師らは、教育委員会の選抜を経て派遣された教師であり、体育の授業づくりについて一定の経験を積み、体育授業の力量向上に対する動機を維持し続けてきたことから、体育授業に対するコミットメントに関わる豊富な情報が得られることが期待されるためである。

理論的サンプリングでは、調査開始時には対象者の総数が決まっておらず、データ収集と分析を同時に進め、次の対象者のサンプリングを決定していく。本研究課題では、まず、選択規準に適合する教師のうち、中学校保健体育教諭免許を取得していない小学校教師4名

からデータ収集を開始した。体育を専門としていなかった教師がコミットメントを高めてきた経験から、研究課題に関する豊富な情報が得られると考えたためである。その分析の過程で、若手教師への体育指導の役割期待と男性教師に対する役割期待による体育授業へのコミットメントの契機が示唆されてきた。そのため、保健体育教諭免許を有する教師、および女性教師へと対象を広げた。女性教師は選択規準に適合する教師は依頼した 2 名しかいなかった。それでも、12 名の分析を進めるなかで、新たな概念やカテゴリーが生成されなくなっていくため、理論的飽和の判断（木下，2003）とし、サンプリングを終了した。

表 3-1 対象者の概要

対象者	性別	年齢(歳)	教職歴(年)	保体免許 [†]
T1	男性	36	12	
T2	男性	41	19	
T3	男性	35	11	
T4	男性	37	16	
T5	男性	40	17	有
T6	男性	40	18	有
T7	男性	37	13	有
T8	男性	43	18	有
T9	男性	46	22	有
T10	男性	39	15	有
T11	女性	44	22	有
T12	女性	34	12	有
平均		39.3	16.2	

[†] 中学校教諭免許（保健体育）の取得の有無を表す。

第2項 データ収集

分析データは、各対象者への面接による半構造化インタビューによって収集された。インタビューは 2008 年 6 月から 11 月にかけて実施された。インタビューを開始する前に、

研究の目的、インタビュー内容を録音することを説明し、同意を得た。面接の際は、質問項目を記したインタビュー・ガイド（表 3・2）を参照しながら質問を行った。インタビュー・ガイドは、先行研究による知見（Wang and Ha, 2008）を参考にして筆者と体育科教育学を専門とする大学教員との協議の上作成された。質問内容は、コミットメントに関わる体育授業の価値に関する授業観と授業力量向上に関する教師観に影響を与えた出来事に関する情報を幅広く収集するよう設定した。そのため、長期研修への関心を持った契機、授業観や効力感などに関する質問から、それを感じた理由を探るようにした。インタビュー・ガイドの作成及びインタビュー実施の際は、信頼できる情報を収集するために、次の点に配慮した^{注2}。インタビュー・ガイドの質問は、オープン・エンドの質問が主となるよう作成した。また、質問の順序は、教職経歴などの過去の一般的な質問から、体育授業に対する考え方などの具体的な内容を含む質問へと配列した。インタビュー実施の際は、会話の内容によって質問の順番や内容を変更するなど柔軟に対応し、自然な会話の流れになるよう配慮した。また、対象者の回答に対して、著者からの評価や批判をしないよう努めた。面接時間は1名当たり約73分間（計864分間）であった。インタビュー内容はICレコーダーに録音され、逐語録（以下、テキスト・データ）が作成された。分析に用いられたテキスト・データは、174941字（137頁：40字×32行）であった。

表 3-2 インタビュー・ガイド

1. 教職歴と校務分掌について

- ・ これまでの学校内での校務分掌を教えてください
 - ・ 体育主任を経験することは自身の教職観にどのような意味がありましたか
-

2. 体育授業に関心を持った契機について

- ・ 体育授業に関心を持ち出した時期とその理由を教えてください
 - ・ 体育の長期研修に出ようと考え始めたのはいつごろでしょうか
 - ・ 体育の長期研修に出ようと考えるようになった理由は何故でしょうか
-

3. 体育授業の目標観や取り組み方について

- ・ 小学校の体育授業で重視すべき学習内容はどのようなことだと考えていますか
 - ・ 体育授業の教材や指導方法に関する情報をどのように収集していますか
 - ・ 現職研修によって、体育授業に対する取り組みに影響を受けたことはありますか. あるとすれば、それはどのようなことですか
-

4. 体育授業の指導の手応えについて

- ・ 児童を体育の授業が好きにさせる自信がありますか
 - ・ 児童の運動技能を高める自信がありますか
 - ・ 体育授業の指導の自信を感じるの、どのようなときですか
 - ・ 体育授業の指導の自信が下がるの、どのようなときですか
 - ・ 体育授業の指導は、他の教科に比べて難しさを感じることはありますか. あるとすれば、それはどのようなことですか
-

第3項 分析方法

テキスト・データの分析には、木下（2003; 2007）により提唱された、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いた。近年の質的研究において多く用いられてきたグラウンデッド・セオリー・アプローチ（GTA）は、データに根ざした継続的比較分析を行い、理論を生成する質的分析法である（Glaser and Strauss, 1967）。GTAの発表後、研究者らによって複数の分析方法が派生している^{注3}。M-GTAの分析方法は、切片化したテキスト・データに対してコーディングするのではなく、文脈における意味を大切に、文脈

に対してコーディングしていくことに特徴がある（木下，2003）．本研究課題では，分析手順が明確に示されていること，インタビュー調査の分析に適しているとされる（竹崎，2005）ことから，M-GTA を用いて分析を行うこととした．

第4項 分析手順

M-GTA の分析では，まず，「分析テーマ」と「分析焦点者」（「対象者を抽象化した集団」，木下，2007，p. 155）を設定する．分析テーマと分析焦点者の設定は，分析するデータ範囲と理論的飽和，生成される理論の適用可能性の範囲を方向付ける（木下，2007）．研究課題3の分析では，分析テーマを，「体育授業に対するコミットメントを促す要因」，分析焦点者を，「体育授業に対する高いコミットメントを有する小学校教師」とした．

インタビューが終了した対象者のテキスト・データから，直ちに分析が開始され，データ収集と分析作業が同時進行で進められた（木下，2007）．分析作業は，質的データ分析ソフト NVivo 8（QSR International）を用いて下記の手順で行われた^{註4}．

まず，テキスト・データの中から，体育授業への取り組みに関連する箇所に着目し，その部分を「具体例」として抽出し，分析ワークシート（表 3-3 に例を示す）に記入した．その具体例を短い言葉で説明する「概念名」と，具体例を簡潔な文章で表現した「定義」を設定し，分析ワークシートにまとめた．さらにテキスト・データから，作成した概念の定義に照らし合わせて該当する部分を探し，複数の具体例を収集した．新しい具体例を追加する際には，設定した概念名及び定義が収集された具体例に対して適切かを確認し，必要があれば修正を加えた．新しい概念の作成と具体例の収集は同時進行で進められ，分析ワークシートは個々の概念ごとに作成された．分析過程を通して，各概念の解釈や疑問，概念間の関係性に関する気づき等が生じた際は，分析ワークシートの「理論的メモ」欄にその都度記入した．この作業を繰り返す，複数の対象者から豊富な具体例が抽出できなかった概念は，本研究課

題で扱う概念としては不成立と判断した。次に、作成された概念と他の概念との関係を検討した。まず、各概念の類似性に着目し、複数の概念を包括する「カテゴリー」を作成した。カテゴリーがさらに分化可能である場合は、その下位に位置する「サブカテゴリー」を設定した。なお、原則的に予め準備したカテゴリー、概念名に当てはめるのではなく、データに根差した概念、カテゴリーを生成したが、「コミットメント」については、主要カテゴリーとして、予め設定した。さらに、各概念の具体例をもとに、概念、サブカテゴリー、カテゴリー同士及びコミットメントとの相互の影響を検討し、各カテゴリーと体育授業に対するコミットメントの関係を結果図としてまとめた。最後に、各対象教師から抽出された概念を比較し、対象教師の性別や保健体育科の中学校教諭免許の有無により抽出された概念及びカテゴリーに偏りがあるか検討した。なお、分析ワークシートの一覧は、巻末資料 2) に掲載している。

なお、分析の妥当性を高めるため、次の手続きを用いた(メリアム, 2004, pp. 297-298)。分析の過程で体育科教育学を専門とする大学教員及び大学院生と協議を行い、修正を加えた(ピア・ディブリーフィング)。この過程で修正された主な内容は、概念名、カテゴリー名の修正の他、授業実践の省察のカテゴリーにサブカテゴリーとして指導の手応えを追加したこと、関係図のカテゴリーの配置を直線的ではなく、複数のカテゴリー同士の関係を循環的に表現するよう修正したことであった。また、分析の過程で、対象者にデータの解釈結果を参照してもらい、その解釈の妥当性を確認した(メンバー・チェック)。さらに、作成されたそれぞれの概念に対して、類似した例ばかりでなく、否定的な意味を持つ対極例を意識的に探し、比較検討した(ネガティブ・ケースの分析)。

表 3-3 分析ワークシートの例

概念	児童の否定的反応
定義	体育授業中の児童の消極的な態度や授業に対する否定的な反応
具体例	<p>T1 …もっと頑張んなきゃと思う場面だったり、あと、言葉に出さなくても、体育の授業が終わった後に、「何か今日いまいちだったな」みたいな反応って、子どもの顔見るとやっぱり何となく分かるんですよね。何か物足んねえなっていう、そういうのを見ると、もっとやり方変えなきゃなあとか。一番は子どもですね。</p> <p>T2 例えば、体育の授業の中とかでも、やっぱり子ども達の反応が悪かったときとか、そういうときはやっぱり、体育指導の意識が下がるとか、モチベーションが下がるというよりは、改めて、「あ、こういうふうに指導しなきゃいけないな」というふうに、もう一回考える機会、そういうふうに捉えられるかな、と思うんですけど。…子ども達の反応であつたりとか、結果であつたりとかによって、自分をもう一回、自分の指導を考え直す機会にはなります。</p> <p>T-4 (授業の反省をするのは) 子どもがつままない態度を示したときです。オフタスクの児童も結構いたりとかしたときは、落ち込みますね。…事前の準備がちゃんとしていて、すごく考えてやって、ダメだった場合は、何がいけなかったのかなってすごく一生懸命考えるんですけど…準備して、用意周到でやったときとか、こだわりがあつてやったときにうまくいかなかったときは、何が原因だったのかってすごく考えちゃいます。</p> <p>T7 自分が、課題とか子どもに提示したときに、よくわかんなかったっていう、結局、自分が子ども達に与えた課題が、学習内容が難しすぎちゃったな、と、そういうときは、まだ子どものこと分かってないで授業やっちゃったなっていうとき、そういうときはガクッときます。</p> <p>T7 それに比べて、自分が計画したこと、もちろん、授業もそうですけど、計画したことが、つまんなそうだなっていうような表情が、態度が出たときに、ああ、もう1回勉強しようっていうふうに思うときがあります。</p> <p>T-9 授業でやりたいことができなかつたとき、準備不足、指導力不足は非常に大きいんじゃない。あとは、子どもの動きが悪かつたときかな、それは全部担任、指導者の責任でしょう。</p> <p>T-11 (授業の反省をするのは) 前の時間よりもステップアップさせたいって思つて、与えたことや与えた方法によって、子供を混乱させたとき。今までよりも、子供が何をしたらいいか、わからなくなっちゃったような、動きをするとき、例えば、何したらいいかわからなくて、ボーっとしてる子がやっぱり授業の中で出てくると、「ああ、ちょっとこれはポイントの付け方がやっぱりずれてるな」とか「甘いな」とか、できると思つてたけれど、まだそこまで子供たちは行き着いてなかつたんだとか、そういうふうに思つたとき。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 体育授業での児童の否定的な(ネガティブな)反応により、授業改善の意欲を高めている。自身の指導をふり返るきっかけになる。 ・ 授業の計画をしっかり立てた時ほど、反省的に振り返っている。 ・ モチベーションが下がってしまった例はあるか?⇒該当例なし(がっかりするが、改善方法を考える) ・ 子どもの反応から、体育授業へのやりがいを感じられないのは、どういうケースか?子どもの反応が悪いときに、もっと良くしようと励みにするか、情熱を失うかの違いは?⇒成功体験の有無?効力感? ・ 子どもの反応は、モチベーションを高める、低める、やりがいを感じる、授業実践を振り返るといった機会となり得ると考えられる。 ・ T8の客観的な授業評価は、子どもの反応に含めるべきか。子どもの姿から、実感するものに限定するべきか。

第3節 結果

分析の結果、4個のカテゴリー及びそれに含まれる7個のサブカテゴリー、14個の概念が作成された。カテゴリー及びサブカテゴリーと概念の一覧と、各概念が抽出された対象者は表3-4に示す通りである。また、各概念の定義と代表的な具体例は表3-5に示す通りである。

表 3-4 カテゴリー及び概念一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	対象者 [†]												対象者数
			T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	
体育授業に対する コミットメント	教育的価値の認識	教育的価値の重視		○	○	○		○		○	○	○	○	○	9
	授業力量向上への意欲	授業力量向上への高い意欲	○	○	○	○			○	○	○	○		○	9
体育授業に対する信念	指導観・教師観	授業の理想像と課題	○	○	○	○		○	○		○			○	8
		体育指導の専門意識	○	○	○	○	○	○	○		○	○		○	10
職場環境や学習機会	同僚教師からの支援	先輩教師からの指導や助言	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	12
		管理職からの働きかけ	○	○	○	○	○	○	○	○		○		○	10
	職場での役割期待	体育主任への役割期待	○	○	○	○	○		○		○	○	○		9
		男性教師への役割期待	○	○	○	○									4
	研修への参加機会	授業発表の機会	○	○	○	○		○			○		○	○	8
		優れた授業の参観	○		○	○		○		○	○	○			7
授業実践の省察	児童の観察	児童の肯定的反応	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	12
		児童の否定的反応	○	○	○	○	○		○		○		○	○	9
	指導の手応え	体育指導のやりがい	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	11
		体育指導の効力観	○	○		○	○	○	○	○			○	○	9
概念数			13	13	13	13	9	9	10	6	12	9	8	11	

†各概念の具体例が抽出された対象者を示す。

表 3-5 各概念の定義及び具体例

カテゴリー	サブカテゴリー	概念名	定義/代表的な具体例 [†]
コミットメント に対する	教育的価値の認識	教育的価値の重視	<p>体育授業の児童への多様な観点からの教育的価値を高く評価し重視している</p> <p>「体育の1時間の授業の中でも、今までできなかったことができるようになったときの子どもの喜びであつたりとか、達成感であつたり、というのは他教科にはない、すごく大きな存在が体育の教育だと思うんです(T6)」</p> <p>「体育授業の単元を取り組むと、学級の雰囲気よくなることあるんですよ。そういうときに、やっぱり体育って大きな、力が強いなっていう、核にしなきゃいけない教科だと思って(T4)」</p>
		授業力量向上への意欲	<p>自身の体育授業力量を向上させ授業を改善しようとする意欲の高まり</p> <p>「自分の授業の技量を高めたいっていうのは若いときから思ってたし・・・研究会があれば頼んで出かけていたし、子どもを変えられる先生になつてなりたいっていうのは意識してたよね。そのためには、やっぱり指導技量が必要だと思ってますね。そのためには、力のある先生に学びたいっていうことは常に思ってたね。自分の専門性は高めたいと思ってるし(T9)」</p>
体育授業 の信念 に対する	指導観・教師観	体育指導の専門意識	<p>体育授業の指導に対する専門家としての意識</p> <p>「(体育授業のモチベーションが高まるのは)やっぱり自分が体育専門だっていう意識が一番かな。体育はいい授業をしたいとか、子ども達も、体育の授業は楽しく授業やって欲しいっていう思いが(T10)」</p>
		授業の理想像と課題	<p>目標となる優れた体育授業や教師のイメージ</p> <p>「(体育の長期研修に)何で興味があつたかっていうと、自分の先輩で、体育を通じて子ども達を変えていくっていう先生がいらして、…自分もああなりたくなつていうのがあって、目指そうとした(T7)」</p>
職場環境や 学習機会	研修への参加 機会	先輩教師からの指導や助言	<p>先輩教師や同僚教師からの体育授業に関する指導や助言</p> <p>「体育授業で子どもの力を身につけさせるとか、視点を置いてとか、そういうところを重視し出したのは、いろんな指導力のある先生方にご指導いただいて、自分が甘いところをいろいろ指導していただいてから、そういうところに特に意識するようになってからでしょうか(T3)」</p> <p>「やってうまくいったことと、やってうまくいかなかったことを、メモに書いてあります。当時体育主任をされていた先生が、『できない子のメモをとって、今はわかんなくても、何でできないか、あとで考えてみるといいよ』ってすごく言われました(T11)」</p>
		管理職からの働きかけ	<p>校長や教頭等の管理職からの研修への勧めや授業実践に対する助言</p> <p>「体育を研究していた時期の校長が、研修にどんどん行かせて言ってくれたので、それもやっぱり、5年過ぎて、自分が何かやりたいなと思ってたときにすごくよかったなって思いますね(T12)」</p>
職場環境や 学習機会	同僚教師からの 支援	体育主任への役割期待	<p>体育主任を任されることによる職場での体育指導への役割期待</p> <p>「体育主任になって、最新の体育っていうか、今の体育を取り入れて先生方に広めなきゃいけない立場になったので、体育のことは、少し勉強して、やれるようになったっていうことが一番大きいんじゃないかと思うんですけど、他の先生にも、情報提供しないといけないみたい(T4)」</p>
		男性教師への役割期待	<p>小学校現場での男性教師に対する学校体育を担う役割期待</p> <p>「もともと僕は体育を最初から専門性を持ってやろうって志していたわけじゃなかったんで、僕の頃は採用数が少なかったんですね。しかも、男っていうと、すごく重宝がられたときでもあつたので、入ってきた時点で、T1さん体育ね、みたいな感じですね(T1)」</p>
職場での 役割期待	職場での役割期待	授業発表の機会	<p>校内研修や授業研究会などでの授業発表や授業提案の機会</p> <p>「研究授業がきっかけだったと思います。先輩がやった研究授業と同じような内容ができなかったんですね。なぜできないんだろうって、いろいろ考えてですね、ちょっと突き詰めたいなというか、自分の未熟さをですね、何とか勉強して未熟さをカバーしたりだとか、そういうふうになりたくて、体育を勉強するようになったってことですね(T3)」</p>
		優れた授業の参観	<p>研修会や授業発表会での優れた体育授業実践を参観する機会</p> <p>「附属小で発表会とか、それを見に行かせてもらったんだけど、すごい衝撃的な授業だった。…その授業が自分が見た体育の授業では、イメージが、すごいインパクトが強く、いまだに覚えている。だから、体育の先生になるなら、小学校だったらこんな先生になりたいなって、若いときに憧れを持つっていうか、目指したい先生に出会えたのは幸せだったかな(T9)」</p>
授業実践 の省察	児童の観察	児童の肯定的反応	<p>体育授業中の児童の意欲的な取り組み様子や肯定的な反応</p> <p>「体育で何が面白いて、出来るようになったときの子どもの喜びようとか、それが一番の魅力だと思うので。それをこっちも一緒に、共有できる、算数や国語には、ない魅力があるので。今はそういうできるようにさせるとか、少しでも伸ばすっていうのは自信はあります(T6)」</p> <p>「体育の時間の中で喜んでくれるのはもちろんなんだけど、それがきっかけになって、活躍し始める子とか、姿が変わる子ども、そういう場面があって、…そういうのを見ると、やっぱり、嬉しいね、励みになるのはそういうとこかな(T5)」</p>
		児童の否定的反応	<p>体育授業中の児童の消極的な態度や授業に対する否定的な反応</p> <p>「子ども達の反応が悪かったときとか、そういうときはやっぱり、体育指導の意識が下がるとか、モチベーションが下がるというよりは、改めて、『ああ、こういうふうには指導しなきゃいけない』っていうふうに、もう一回考える機会、そういうふうには捉えられるかな(T2)」</p> <p>「計画したことが、つまんなそうだなっていうような表情が、態度が出たときに、ああ、もう1回勉強しようっていうふうにする(T7)」</p>
		指導の手応え	<p>体育授業の指導の手応えから得られる達成感ややりがい</p> <p>「楽しかった」って子どもたちが言ってくれるのが、生きがいにはなるかな、やりがいにはつながってるかな(T8)」</p>
		指導の効力観	<p>体育授業で児童の学習成果を高めることができるという手応え</p> <p>「指導している最中に、子どもたちが、じかに、言葉や態度で、『先生、こんなふうになるようになったよ』っていうふうに表現してくれたりであつたりとか…そういうときはやっぱり、子ども達に指導していることが、ちゃんと伝わっているんだなっていうのを感じますね(T2)」</p>

[†]文中「…」は省略を、「()」は筆者による補足を意味する。

第1項 概念及びカテゴリーの概要

各カテゴリー及びそれに含まれるサブカテゴリーと概念の概要は以下の通りである。文中の「【 】」はカテゴリーを、「[]」はサブカテゴリーを、「〈 〉」は概念を示す。

【体育授業に対するコミットメント】のカテゴリーには、〈教育的価値の認識〉と〈授業力量向上への意欲〉のサブカテゴリーにそれぞれ〈教育的価値の重視〉と〈業力量向上への高い意欲〉の概念が含まれる。

教師の体育授業の教育的価値に対する認識や体育指導に対する意識を含むカテゴリーを【体育授業に対する信念】とした。サブカテゴリーとして、[指導観・教師観]が作成された。[指導観・教師観]は、教師自身の体育授業に取り組む姿勢や教師としてのあり方の意識に関する内容を指し、〈体育指導の専門意識〉、〈授業の理想像と課題〉の2つの概念が含まれる。

他の教師との関わりや職場環境、現職研修など、外的な要因を含むカテゴリーを【職場環境や学習機会】とした。サブカテゴリーは、[同僚教師からの支援]、[職場での役割期待]、[研修への参加機会]の3つであった。[同僚教師からの支援]は、同僚教師からの体育授業に関する指導や助言、管理職からの支援や研修参加等の働きかけを指し、〈先輩教師からの指導や助言〉と〈管理職からの働きかけ〉の2つの概念が含まれる。[職場での役割期待]は、男性教師や体育主任に対する職場での体育授業や体育行事を中心に担う役割を期待されることを指し、〈体育主任への役割期待〉と〈男性教師への役割期待〉の2つの概念が含まれる。[研修への参加機会]は、学校内外の研修会や授業研究会への参加や自身の授業を発表する機会を指し、〈授業発表の機会〉と〈優れた授業の参観〉の2つの概念が含まれる。

自身の体育授業実践の省察に関するカテゴリーを【授業実践の省察】とした。このカテゴリーでは、サブカテゴリーとして、[児童の観察]と[指導の手応え]の2つが作成された。[児童の観察]は、体育授業に対する児童の反応や成果の観察を通じた授業実践の振り返り

を指し、〈児童の肯定的反応〉と〈児童の否定的反応〉の2つの概念が含まれる。[指導の手応え]は、教師の体育指導の手応えや達成感を指し、〈体育指導のやりがい〉と〈体育指導の効力感〉の2つの概念が含まれる。

第2項 各概念の抽出された対象者数

全ての対象教師（12名）から抽出された概念は、〈先輩教師からの指導や助言〉と〈児童の肯定的反応〉であった（表 3-4）。続いて、抽出された対象教師の多い順に、〈体育指導のやりがい〉（11名）、〈管理職からの働きかけ〉、〈体育指導の専門意識〉（10名）、〈体育主任への役割期待〉、〈教育的価値の重視〉、〈授業力量向上への高い意欲〉、〈児童の否定的反応〉、〈体育指導の効力感〉（9名）、〈授業発表の機会〉（8名）、〈優れた授業の参観〉、〈授業の理想像と課題〉（7名）、〈男性教師への役割期待〉（4名）であった。

教師の属性による抽出された概念の偏りは、〈男性教師への役割期待〉においてみられた。職場での体育指導に関する〈男性教師への役割期待〉は、大学で体育を専攻していない男性教師（T1, T2, T3, T4）からのみ抽出された。

第3項 カテゴリー間の関係

職場環境や学習機会、体育授業に対する信念、授業実践の省察の3つのカテゴリーと体育授業に対するコミットメントの関係は、図 3-1（p. 116）に結果図として示した。その概要は下記に説明する通りである。

体育授業に対するコミットメントは、体育授業に対する信念の影響を受けていた（a）。例えば、体育指導の専門意識を形成することで、授業力量向上への意欲が高まり、授業改善に積極的に取り組むなどコミットメントが促されていた。

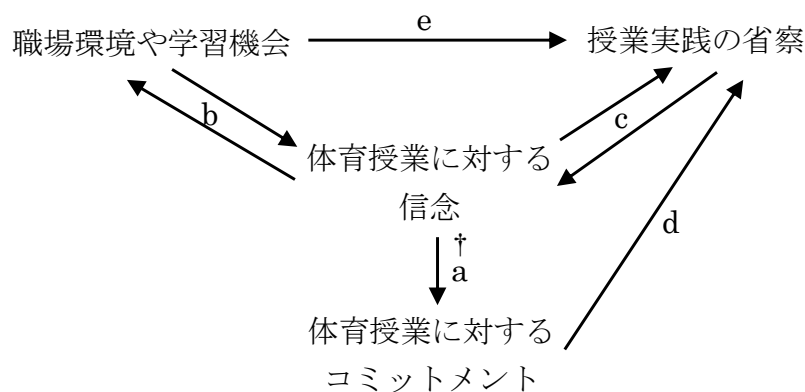
体育授業に対する信念は、職場環境や学習機会との間に相互の影響がみられた（b）。同僚

教師の助言や研修への参加などの職場環境や学習機会は、指導観や教師観などの体育授業に対する信念に影響を与える。例えば、授業研究会に参加し、優れた授業実践を参観することで、目標となる教師像や優れた授業のイメージを得て自身の授業を改善させる意欲が高められる。また、職場での男性教師や体育主任に対する学校体育を担う役割期待により、体育指導の専門家としての意識を高めるとにつながる。他方で、体育授業に対する信念から職場環境や学習機会へも影響があることが確認された。例えば、体育指導の専門意識や課題意識を持つ教師は、自ら情報や支援を求めて研修への参加や他教師との関係を強め、学習機会を増大させていた。

体育授業に対する信念と授業実践の省察との間にも相互の影響がみられた (c)。体育授業における児童の学習の成果を確認し授業実践を振り返ることで、体育授業の教育的価値の認識を高めたり、授業力量向上の意欲を向上させる。例えば、体育授業は児童の反応が表出しやすく、体育指導の効力感や達成感を得ることで授業力量向上への意欲や体育授業の教育的価値の認識を一層高めていた。他方で、体育授業に対する信念が授業実践の省察に影響することも示された。例えば、指導観は、児童にどのような学習成果を期待するかを規定するため、児童の学習の様子を確認を促し授業実践の省察へとつながっていた。

授業実践の省察は、体育授業に対するコミットメントが高まることによっても促されていた (d)。教師が体育授業を重視し、授業改善に積極的に取り組むことで、児童の学習成果を確認する意識が高まり、授業実践の振り返りが促されていた。また、児童の反応が望ましいものではない場合でも、本研究課題の対象教師は授業実践を振り返ることで授業を改善する意欲を高めコミットメントが促されていた。

職場環境や学習機会から授業実践の省察にも影響がみられた (e)。例えば、同僚教師からの助言によって、児童の学習の様子を観察する必要性を意識するようになることや授業改善の視点が得られることが示された。



† 図中矢印は影響の方向

図 3-1 カテゴリー間の関係

第4節 考察

第1項 コミットメントを促す多様な要因の関係

研究課題 1 では、小学校教師の体育授業へのコミットメントを促す要因をインタビュー内容の質的分析によって抽出し、要因同士の関係性を確認することができた。分析の結果、対象教師の体育授業へのコミットメントの促進には多様な要因群が相互に影響することが示された。こうした多様な要因の働きが継続的な体育授業へのコミットメントを促進させると考えられる。教師の継続的な成長に関わる要因を検討した Guskey (2002) は、教師の成長は特定の単独の要因によって促されるわけではなく、教師の成長を継続させるためには、同僚教師からの支援、授業成果の向上の実感、教師の知識や信念の変容といった豊かで多様な経験が不可欠であることを指摘している。また、Clarke and Hollingsworth (2002) は、Guskey (2002) と同様の要因を援用しつつ、ある要因の変化が別の要因の変化を促し

たり相互に影響し合うことで継続的な成長プロセスへとつながることを主張している。本研究課題の結果からも、同僚教師からの支援や研修への参加機会、職場での役割期待といった多様な形態の職場環境や学習機会に関する要因が存在し、体育授業観や授業実践の省察と相互に多様な影響を与えコミットメントが促されていたことが示唆された。

第2項 環境的要因の影響

本研究課題で抽出された概念の中でも、先輩教師からの指導や助言と児童の肯定的反応は、全ての対象教師から抽出され、体育授業へのコミットメントが促される上で共通の重要な契機となっていたことが示された。これにより、同僚教師の支援や児童の反応の確認の重要性を指摘した英語圏の体育教師教育研究の知見（O'Sullivan, et al., 1989; Wang and Ha, 2008）を我が国の小学校教師を対象とした本研究課題でも確認することができた。このことは、本研究で得られた結果を理解する際には英語圏の教師教育研究の理論を参考にできる可能性を示唆するものであるといえる。

他方で、男性教師や体育主任に対する同僚教師や管理職からの質の高い体育授業の実践や学校体育を担う役割期待が、体育指導の専門意識を高めることが確認された。このような役割期待は、本研究の日本の小学校教師の体育指導に特徴的な要因であったといえる。これには、日本人の動機づけの特徴が反映されていた可能性がある。東（1994）は、日本人の特徴として、周囲の人びとの期待を感じ取り、役割規範を達成するという動機が生じる「受容的勤勉性」を指摘している。各概念の抽出された対象教師の偏りを検討した結果、男性教師に対する体育指導の役割期待は、体育を専攻していない4名の男性教師からのみ抽出された。これは、T10が「自分が体育専門だっという意識が一番」（表3-5）と述べたように、大学で体育を専攻していた教師は、教職に就いた際にすでに体育指導の専門意識を有していた。これに対し、体育を専攻していない教師は、体育指導において男性教師としての役割

発揮を期待されたことがその専門意識を強く自覚する重要な契機になったと認識していたためと考えられる。

管理職や先輩教師といったメンターの立場の教師からの支援や同僚教師との協働的な学習が教師の成長に影響を与えることは既に多くの研究で報告されており、一定の同意が得られている (Avalos, 2011; Wang and Ha, 2008)。研究課題 1 の結果は、同僚教師や管理職からの支援的な関わりに加え、役割期待や研修への参加機会等といった職場環境や学習機会に関する要因が存在し、教師の体育授業に対する信念や授業実践の省察等に多様な影響を与えることを示していた。よって、学校内での教師の協働的な学習を促すことに加え、教師に意図的に学校体育の役割期待や責任を経験させることや、研修の機会を保証することが重要となると考えられる。この点に関して、我が国では学校内での教師の協働的な授業研究が授業力量形成に貢献してきたが、近年その場が形骸化し衰退しつつあることが指摘されている (千々布, 2005; 坂本, 2007)。したがって、今後は、学校内での教師の協働的な学び合いがより促されるための方策について検討する必要があるだろう。

第3項 児童の学びの手応え

先輩教師からの支援や助言の影響は全ての対象教師に共通していたとはいえ、職場環境や学習機会に関する要因の影響の有無は、本研究課題の対象教師の間でも差異がみられた。また、職場環境や学習機会に関する要因が整えられたことで誰もが体育授業に積極的に取り組むようになるわけではないだろう。実際、本研究課題で得られた要因同士の関係は、職場環境や学習機会に関する要因だけではなく、授業実践の省察を通して体育授業の手応えを実感することで体育授業へのコミットメントが促されることを示唆していた。すなわち、職場環境や学習機会は体育授業への関心や意欲を高めるきっかけとして働くが、日常的な授業実践の成果を確認し、省察をを通して効力感を得ることが媒介となって体育授業への

継続的なコミットメントの促進につながると考えられる。こうした過程は、教師は授業成果の向上が確認されて初めて外的なサポートを受け入れるという Guskey (2002) の教師の成長モデルからも解釈できる。また、教師の外的なサポートに対する受容は、教師の児童の学習を変容させられるかという効力感によって規定される (Henniger, 2007) という指摘も、この過程の理解を支持するといえるだろう。

本研究課題の結果は、児童の学習の様子から体育授業の成果を確認し、授業実践を振り返ることが体育授業の重要性の認識や授業改善への意欲の向上に重要であることを示していた。このことに関して、O'Sullivan et al., (1989) は、教師が体育授業での児童の変化を実感し、体育指導の成功体験を経ることで体育授業への積極的な取り組みが促されると指摘している。また、教師が効果的な体育授業を行うためには、教科内容に関する知識や効果的な教授技術を習得することが必要であることが指摘されている (深見, 2015; Siedentop and Tannehill, 2000)。特に、体育を専門としない小学校教師は、養成課程での模擬授業や学校現場での実習等の実践的な経験の少なさによって、適切な指導ができず、その結果、体育指導に自信や関心が持てなくなることが予見できる (Morgan and Bourke, 2008)。

他方で、T7 が、「計画したことが、つまんなさそうだなってというような表情が、態度が出た時に、ああ、もう 1 回勉強しようっていうふうに思う」(表 3-5) と述べたように、体育授業に積極的に取り組む小学校教師は、児童の反応が否定的な場合であっても、授業を反省的に振り返り、授業改善への意欲を高めることが示された。つまり、教師にとっての体育授業の失敗経験は、体育授業へのコミットメントを必ずしも阻害するわけではなく、むしろ授業改善への意欲を喚起する要因になり得るといえる。本研究課題の対象教師が、児童の否定的な反応に対して、授業改善の意欲を高めることができるのは、状況に対して失望してしまうのではなく、問題点を改善する方向に意識を向けられたためであると考えられる。例えば、T2 は、児童の技能の伸びや授業の雰囲気の問題を感じた際、「体育指導の意識が下がるとか、モチベーションが下がるというよりは、改めて、『ああ、こういうふうに指導しなきゃ

いけない』っていうふうに、もう一回考える機会」(表 3-5)と捉えていた。この点は、英語圏でも指摘されている。例えば、Joffres and Haughey (2001)によると、教師は指導の失敗経験から必ずしも指導の意欲を低下させるわけではなく、失敗経験に対して改善案の見当がつかずに無力感を受容することが指導の意欲を低下させる原因となるという。これらは、小学校教師が体育授業実践の省察能力と授業改善を見通せる効力感を獲得することの必要性を示唆している。よって、教師の教授技術や知識の習得により体育授業実践における成功体験を促すとともに、効果的な省察が行える能力の向上に対する支援を検討する必要があるだろう。なお、教師の効果的な省察には、他者の視点を取り入れ、自身の授業実践を捉え直すことが重要とされている (Loughran, 2002)。また、初任期の教師にとって、授業の問題の発見はできても改善策を見出すことは難しいが、経験豊かな教師からの援助があれば、指導の修正につなげられることが指摘されている (木原, 2007)。本研究課題の結果からも、先輩教師からの指導や助言により、児童の観察の必要性の意識や授業改善への示唆が促されていたことが示された。

以上を踏まえると、教師が授業実践から学ぶ意欲を高めるためには、自身の授業の内容を振り返るのみでなく、見出された課題に対する改善策を提示するための省察能力や、授業を改善するための知識及び教授技術を習得していくことが必要となると考えられる。こうした観点からの検討は、偶然的な環境によるものでない、意図的な教師の発達への支援方法を講じるために有用となると考えられる。

第5節 まとめ

研究課題 1 では、体育授業への関心の高い小学校教師を目的的サンプリングによって選定し、小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す要因を検討した。M-GTA による分析の結果、同僚教師の支援や職場での役割期待、研修への参加機会などの職場環境や学

習機会に加え、授業観・教師観などの体育授業に対する信念、児童の観察や指導の手応えの実感などの授業実践の省察といった多様な要因群が存在し、相互に影響し合うことで授業へのコミットメントが促されていることが示された。中でも、先輩教師からの指導や助言と児童の体育授業における肯定的な反応は、全ての対象教師に共通する要因となっていた。

要因同士の関係を検討した結果、同僚教師や研修への参加、役割期待などの職場環境や学習機会は体育授業への関心を高める契機となっていたが、授業の成果を確認し、授業実践の省察を通して指導観や教師観などの信念を変容させることがコミットメントの継続的な促進には重要となることが示唆された。他方で、体育授業の望ましい成果が得られなかった場合でも、授業実践を反省的に振り返ることで授業改善への意欲を喚起することができる。これらは、教師が体育指導の成果を実感できるような支援と、授業実践の効果的な省察能力および授業改善を見通せる効力感の獲得の必要性を示唆している。

以上のように、研究課題 1 では、体育授業に積極的に取り組む小学校教師が、どのような経験を経て授業へのコミットメントが促されてきたのかを確認することができた。我が国の小学校教師の体育授業に対するコミットメントに影響する要因を具体的に抽出し、その関係性を検討できたことは意義があるといえる。本研究の成果を踏まえると、特定の要因によって教師のコミットメントの促進を企図するのではなく、職場環境や学習機会、教師の体育授業に対する信念の変容、授業実践の省察といった多様な背景を踏まえた支援を講ずる必要があるだろう。このような観点からの研究を積み重ねることで、偶然的な要因に任せるのではなく、意図的な教師の成長を促すための知見が蓄積できると考えられる。

また、小学校教師の体育授業への積極的な取り組みを促すには、その促進要因を強化するのみでなく、阻害要因を取り除くような支援策を検討することが不可欠となるだろう。実際、同僚教師との関係や管理職の方針といった職場環境は、教師にとって支援的であれば、教師の学習や成長に対する促進要因となるが、教師の裁量に対する抑圧的な職場環境は、阻害要因として働くことも指摘されてきた (Rovegno and Bandhauer, 1997; Wang and Ha, 2008)。

これを踏まえ、研究課題 2 では、教師の体育授業に対する取り組みが阻害される要因について検討していく。

注 (第 3 章)

- 1 目的的サンプリングの選択規準を設定する方略として、Patton (1990, p.169) は、極端な事例からサンプリングし、その特徴となる要因を検討する、「独自のサンプリング」を提唱している。独自のサンプリングにより選定された対象者とは、「それが独自の非典型的であるがゆえに、関心が示される」(メリアム, 2004, p.92) のである。
- 2 面接によるインタビュー調査においては、面接者の存在自体が調査対象者に与える影響を避けることはできず、調査結果の信頼性を損なう恐れがあることが指摘されている(鈴木, 2005)。この問題に関して、鈴木(2005)は、シナリオ(インタビュー・ガイド)の作成方法、面接者の態度等について、信頼性の高い情報を収集するためのガイドラインを提示している。
- 3 GTA は、Glaser and Strauss (1967) によって発表されて以降、多くの研究者によって実践及び修正が重ねられ、複数のバージョンが提唱されている(ウィリッグ, 2003)。この中で、木下(2003, 2007)の M-GTA は、データに根ざした分析や、理論生成への志向性といった GTA の基本的特性を継承しつつ、分析手順を明確化した分析方法として提唱された。M-GTA は、テキスト・データの細かい切片化による分解は行わず、文脈を壊さない分析方法を特徴としている(木下, 2003)。
- 4 質的データ分析ソフトは、従来、紙媒体で行われてきた質的研究の膨大なデータの分析作業を大幅に効率化することができるとされる(佐藤, 2008)。例えば、各概念の関係を検討する際、各対象者から抽出された具体例を一覧表示しつつ、元のテキスト・データの前後の文脈を即座に参照することができる。Nvivo の具体的な活用方法は、佐藤(2006b)の著書『定性データ分析入門 QDA ソフトウェア・マニュアル』において解説されている。

第4章 研究課題2 小学校教師の体育授業に対するコミットメントを阻害する要因

第1節 目的

研究課題2では、小学校教師の体育授業に対するコミットメントを阻害する要因およびそれらの関係を明らかにすることを目的とした。

第2節 方法

対象者およびデータ収集方法については研究課題2と同様であった。インタビュー・データの分析でも同様にM-GTAを用いた。ただし、研究課題2では、「分析テーマ」と「分析焦点者」を改めて設定した。分析テーマは、「体育授業に対するコミットメントが阻害される要因」とした。分析焦点者は、「体育授業に対するコミットメントが困難になる経験を有する小学校教師」とした。また、対象教師らは体育授業に対するコミットメントの高い教師であったため、自身の経験の語りに加え、同僚教師の状況について語られた内容も分析対象とした。分析焦点者は通常、対象者と一致する（木下，2003）が、対象者のインタビューに現れる同僚教師にも「分析テーマ」に関する内容が見られたため、「分析対象者」の範囲を同僚教師も含むものとして拡大した。なお、研究課題1と同様に、データに根差したコーディングを行ったが、「体育授業に対するコミットメントの阻害」は中心カテゴリーとして、予め作成した。

第3節 結果

M-GTAによる分析の結果、3個のカテゴリー及びそれに含まれる6個のサブカテゴリー、8個の概念が作成された。カテゴリー及び概念の一覧と、各概念が抽出された対象者は表4-1に示す通りである。また、各概念の定義と代表的な具体例は表4-2に示す通りである。

表 4-1 カテゴリー及び概念一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	対象者 [†]												対象者数		
			T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12			
体育授業に対する コミットメントの 阻害	教育的価値の認識	教育的価値の軽視		○	○			○			○					4	
	授業力量向上への意欲	授業力量向上への意欲の低さ				○		○	○			○		○		5	
個人的要因	体育の指導技術や信念	指導技術の不足		○	○	○		○	○					○		6	
		体育授業観の不明瞭さ			○	○	○		○	○	○	○	○		○		9
		体育指導の苦手意識		○	○	○	○		○						○		7
	着任前の経験	養成課程での実践機会の不足			○		○	○	○	○			○		○	○	8
		自身の受けた体育授業の経験				○			○						○		3
環境的要因	職場環境	職務の多忙さ		○	○		○	○	○	○		○	○			8	
		同僚教師の体育授業観		○		○	○	○	○	○	○	○		○		9	
	研修機会	体育指導に関する研修機会の少なさ		○	○	○	○	○	○	○	○		○	○		10	
概念数			5	6	8	7	6	9	7	3	6	3	7	2			

†各概念の具体例が抽出された対象者を示す。

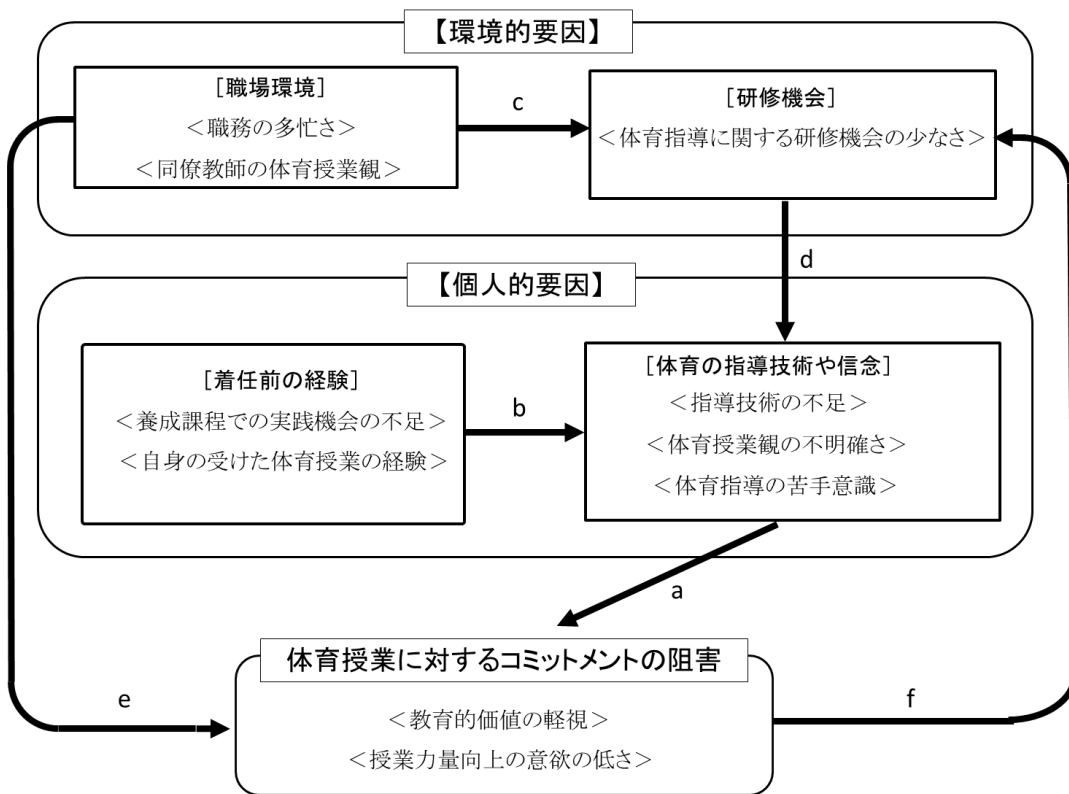


図 4-1 カテゴリーおよび概念間の関係

表 4-2 各概念の定義及び具体例

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義
			代表的な具体例
コミュニティスポーツ授業メメント対する障害	教育的価値の認識	教育的価値の軽視	体育授業の教育的価値を軽視している、または意識していない いろいろな教科の教材研究しなくちゃいけないから。体育だけっていうわけにはいかないから。先生の中である程度。これは中心にやる。これはある程度軽くやるっていうのは考えてると思いますね。そういう意味で。体育は軽く見られてしまうと。
		授業力量向上への意欲の低さ	体育授業の授業力量向上に取り組む意欲が低い状態 (体育の)研修って、正直言うと、どの先生も、あんまりやりたくないと思うんですよ。興味を持ってれば、やりたいものもあると思うんですけど、基本的に、さっき言ったように、小学校の場合はですよ、今年やりましようっていうと、国語の研修になるわけですね。(T1)
個人的要因	体育の指導技術や信念	指導技術の不足	体育授業の指導技術が十分に身につけておらず円滑な授業実践が難しい 指導法が分からないとか、あとは、子どもの掌握の仕方っていうか、全体を動かす方法がなかなかわからないっていうのが大きいんじゃないかなと思いますね。(T3)
		体育授業観の不明瞭さ	体育授業で何を学習させるかについての授業観が不明確 …どんなふうにして指導していったらいいか、体づくりって言ったって、低学年のうちからどんなことを子どもたちに提供していけばいいのかわからないこともなかなか明確ではないっていうような状態で、やっているの、ただ遊ばせているような状態になってしまったりとかっていう先生方もいらっしゃるんじゃないかな、と思います。(T2)
	体育指導の苦手意識	体育指導やある領域の指導の苦手意識 やっぱりね、やりづらさを感じてる先生は感じますよね。やっぱり、コンプレックスっていうと変だけど、アレルギーっていうのか、苦手な、さっき、自分が行ったように、ピアノ弾けないから音楽苦手なように感じてるのと同じように、体育は鉄棒できないから苦手なのって感じてる人が…(T7)	
	着任前の経験	養成課程での実践機会の不足 教員養成課程での体育指導に関する実践的な経験の少なさ 交代で模擬授業みたいのを、本当に何回かしかやってないので、やっぱり実際に大学の中ではなかなかイメージが湧かなくて、教育実習に行くと、初めて実際の指導を味わった感じです。(T12)	
環境的要因	職場環境	職務の多忙さ	自身のこれまでの運動経験の少なさや運動に対する苦手意識 自分もそうだったんですけど、自分が子どものころに受けてきた体育授業っていうのが、やっぱり現場に立つイメージで、「自分はこう受けてきたからこうやろう」っていうのがあるんですけど、昔は通用したかもしれないですけど、今同じことやると、まず子どもは掌握できないっていうのもありますよね。(T3)
		同僚教師の体育授業観	学校業務の多忙感による体育授業づくりへの取り組みの難しさ やっぱり忙しい先生のところには忙しい仕事がかんたん回ってくるのね、俺なんかはまだそうでもないけど、教務の先生とかね、俺生徒指導も何年前、体育主任やって、生徒指導主任とかもやって、やっぱり大変なのね…なかなか体育の授業だけっていうわけにもいかないしね。(T10)
	研修機会	体育指導に関する研修機会の少なさ	同僚教師の体育授業観との違いによる積極的な体育授業づくりの困難 けっこう担任の先生で、(体育授業への情熱に)温度差を感じるときはありますね。(T1) …自分はこれでいいやって思われちゃってる先生は、(体育授業の情報提供などに)やっぱり誘っても、動かない。たぶんそれは、どこの県においても、どこの学校においても、やる気のある先生にフラストレーションを溜めさせてる原因かなっていうふうに思ったり、仕事の分配率がかんたん違うことにも、関わっていくと思う…(T6)

第1項 概念及びカテゴリーの概要

各カテゴリー及びそれに含まれるサブカテゴリーと概念の概要は以下の通りである。文中の「【 】」はカテゴリーを、「[]」はサブカテゴリーを、「〈 〉」は概念を示す。

教師の職場環境や同僚教師，研修機会などを含むカテゴリーを【環境的要因】とした。サブカテゴリーとして，[職場環境]と[研修機会]の2つが作成された。[職場環境]は，学校での職務や同僚教師が体育授業への取り組みに与える影響を指し，〈職務の多忙さ〉，〈同僚教師の体育授業観〉の2つの概念が含まれる。[研修機会]は，体育指導に関する研修や研究会への参加機会や現職で指導を受ける機会などを指し，〈体育指導に関する研修機会の少なさ〉の概念が含まれる。

個々の教師の体育授業観や指導観，指導技術に関するカテゴリーを【個人的要因】とした。このカテゴリーでは，サブカテゴリーとして，[着任前の経験]と[体育の指導技術や信念]の2つが作成された。[着任前の経験]は，教員養成課程での経験や自身の受けてきた体育授業などの経験を指し，〈養成課程での実践機会の不足〉と〈自身の受けた体育授業の経験〉の概念が含まれる。[体育の指導技術や信念]は，体育授業の指導で求められる指導技術の不足による困難や体育授業の目標などに関する信念や指導に対する意識を指し，〈指導技術の不足〉，〈体育授業観の不明確さ〉と〈体育指導の苦手意識〉の3つの概念が含まれる。

【体育授業に対するコミットメントの阻害】のカテゴリーには，[教育的価値の認識]と[授業力量向上への意識]のサブカテゴリーが作成され，それぞれ〈教育的価値の軽視〉と〈授業力量向上への意欲の低さ〉の2つの概念が含まれる。

第2項 カテゴリーおよび概念間の関係（ストーリー・ライン）

カテゴリー間の関係は図 4-1 の結果図に示す通りである。以下では，結果図についてのストーリー・ラインを示す。なお，図中の矢印に関する説明は，下記ストーリー・ラインの

文中の括弧内の記号と対応させている。

教師の体育授業に対するコミットメントを阻害する要因として、【個人的要因】の影響が示された。指導技術の不足や苦手意識、授業観の不明確さといったネガティブな〔体育の指導技術や信念〕により、積極的な授業改善への意欲の低さにつながり、コミットメントが阻害される (a)。こうした背景には、教師自身の受けてきた体育授業の質や教員養成課程での体育指導に関する実践的な学びの不十分さといった〔着任前の経験〕があり、〔体育の指導技術や信念〕の停滞が生じていた (b)。また、【個人的要因】の背景には【環境的要因】も存在する。多忙で多様な職務が求められる〔職場環境〕により、体育指導に関する〔研修機会〕は限られており (c)、〔体育の指導技術や信念〕が改善される機会の減少を招いている (d)。さらに、職務の多忙さや学校内で体育が軽視されるような〔職場環境〕により、体育授業への関心の高い教師がコミットメントを維持することを困難にしていることも示された (e)。加えて、体育授業に対するコミットメントの低下は、授業改善への取り組みの停滞につながり、同僚との情報交換や自己研修を含む〔研修機会〕からさらに遠ざかるという悪循環を生じさせることも示唆された (f)。

第4節 考察

本研究課題の結果から、小学校教師の体育授業へのコミットメントを阻害する要因は、着任前の経験やそれに起因する教師自身の個人的な要因と職場環境や同僚教師などの環境的な要因に区分することができた。これらの概念の多くは海外の先行研究でも指摘されたものであったが、先行研究と関連づけて、本研究課題で示された我が国の小学校教師の特徴について以下で考察したい。

第1項 環境的要因の影響

小学校教師の体育授業に対するコミットメントを阻害する要因として、職場環境や研修機会などの環境的要因の影響がみられた。中でも、職務の多忙感が大きな影響を与えていることが示唆された。我が国の教師の多忙さは、国際的にみても際立っており、教科指導の準備や研修への参加が困難となっている教師が多いことが課題となっている（朝永，2008；国立教育政策研究所，2014）。小学校教師は体育のみならず全教科の指導が必要なことに加え、生徒指導や学級経営、様々な校務分掌を担う必要があり、体育の教材研究にかける時間は限られている。また、小学校教員の多忙感の要因は、仕事の時間的要因ばかりではない。小学校教員の多忙感は、予期しない仕事が続けざまに発生することによるものが大きいことが指摘されている（藤田ほか，1995）。このような職務の多忙さが、教材研究や体育の研修への参加を困難にし、体育授業に関する学習機会の少なさの要因の一つとなっていると考えられる。

体育授業に関する学習機会の少なさは、学校の職務の多忙さに起因するものばかりではない。教員研修で体育授業に関する講習が少ないことや、大学の教員養成課程での体育授業の実践に関する講義や実習が不十分であることもその一因であろう。また、勤務校が体育の研究指定を受ける機会や、体育主任を任されるといった機会がなければ、体育の研修に参加する機会も少なく、学校体育の運営に関わる機会も少ないことも述べられた（表3）。このような、小学校教師の体育指導に関する研修機会の少なさの問題は海外でも指摘されている（Harris et al., 2012; Pétrie, 2008）。体育授業に関する学習機会の少なさにより、体育授業の学習内容の理解度や体育指導の基礎的な指導技術の習得が不十分となり、指導の効力感の低下を招くことが懸念される（Pétrie, 2008）。

研究課題1では、同僚教師の支援的な関わりが体育授業へのコミットメントを高める契機として重要な役割を果たすことを指摘した。同僚教師の支援的な関わりの重要性について

ては、多くの研究で一致した見解がみられる (Armour and Yelling, 2007; Patton et al., 2013). 他方で、本研究課題では、体育授業の授業力量向上への意欲が高い教員が、学校組織の中で体育授業へのコミットメントを困難にしている例が示唆された。同僚教員との体育授業に対する教育観の違いが体育授業へのコミットメントを困難にしている。

この点に関して、我が国の同調的な学校風土も影響している可能性を検討する必要があるだろう。淵上 (2005) は、教師集団の和を重視するあまり、教師が自分の意見や主張を出しにくい教師文化を「同調的職場風土」として批判している。本研究の結果からは、教員間の教科指導に対する意識の差によって、学校内での体育授業への積極的関与に躊躇する可能性が示唆された。例えば、体育科の校内研究や教材の紹介に「集まらない」(T4)、「誘っても、動かない」(T6)のように、長期研修や授業づくりを通して得たものを学校内で共有していきたいという意思を持ちながらもその難しさを挙げる例がみられた。また、若い教師の意見が認められにくい教師文化によって、自身の専門性を発揮しづらくなりその結果、体育授業への積極的関与が妨げられることが語られた。海外の研究でも、学校教員の間での体育科の価値の認識の低さが、教科としての周辺化につながり、意欲的に体育授業に取り組む教師の障壁になっていることが指摘されてきた (Marshall and Hardman, 2000; Pétrie, 2008; O'Sullivan et al., 1989)。ただし、海外の研究では、人的、財的な支援が得られにくいという文脈で論じられることが多いが、本研究では、同調的な学校風土の影響が示唆された点に特徴があるといえる。つまり、教師の体育授業観が不明確であったり、教育的価値の認識が低かったりする場合、個々の教師の体育授業への取り組みばかりでなく、体育授業への関心の高い教師のコミットメントをも阻害することが示唆されたといえる。

第2項 個人的要因の影響

環境的要因に加えて、教師の経験や信念などの個人的要因の影響も示された。小学校教師

は多忙な職務の中で、教科指導の準備や研究の時間が限られており、さらに全教科の指導をする必要がある。そうした現状の中で、体育授業を重視するかどうかは、体育授業の教育的価値に対する教師の信念が関わると考えられる。小学校教師の体育授業への信念が児童の学習成果に与える影響については、学級担任制をとる米国やオーストラリアでも指摘されている。例えば、他の教科に比べ、小学校教師の認識する体育の教育的価値が低いことで、その意識が体育の軽視につながっていることが指摘されている (Morgan, 2008; Morgan and Hansen, 2008)。我が国でも、小学校教師の体育の指導内容に対する認識が不明確であることが指摘されている (植屋, 1996; 植屋・小山内, 2000)。

第3項 体育指導に関する経験の乏しさ

小学校教師の体育授業観や学習内容の理解の不明確さの背景には、教師自身の受けてきた体育授業の経験や教員養成課程での体育指導に関する学修の不十分さに一因があると考えられる。例えば、Morgan and Bourke (2008) は、体育を専門としない小学校教師にとって、教員養成課程での教科指導に関する知識定着が不十分であった場合、教師が学校現場で得られる体育授業に関する情報は少ないため、教師自身が受けてきた体育授業のイメージが強く影響することを指摘している。実際、体育を専門としない小学校教師が、養成課程での指導実践経験の少なさによって、適切な指導ができず、その結果、体育指導に自信や関心が持てなくなるという事例も報告されている (Morgan and Bourke, 2008)。我が国の教員養成系大学の教員養成課程において、体育授業に関する知識習得や指導経験が不十分であり、初任教师が体育指導に自信を持ってないといった現状はすでに指摘されている (岩田, 2007)。また、O' Sullivan et al. (1989) は、初任教师が体育授業のマネジメントに労力を割いてしまい、指導技術の不十分さが授業力量を向上させる活動への参加を困難にしていることを指摘している。本研究の対象教師からも、「もっと実践的なものを教えて欲しかった」

(T8)、「いかに子どもに伝えるかっていう方法は教えられなかった…だから現場に行ったときにすごく大変だった」(T10)、など、体育を専攻した教員であっても、教員養成課程での体育指導の実践経験の少なさが指摘された。こうした課題を踏まえ、Fletcher and Mandigo (2012) は、教員養成課程や勤務校の支援を通して体育授業に対するネガティブな意識を再構成する必要性を指摘しており、我が国でも同様の課題が示唆されたといえる。

第4項 阻害要因の相互関係

本研究課題の結果は、これらの阻害要因は相互に関連していることも示唆していた。例えば、教師の体育指導の苦手意識や不明確な授業観により体育授業へのコミットメントが低下し、その結果、研修への参加や同僚教師との学び合いを妨げ、ますます学習機会の減少を起すという連鎖である。すなわち、それぞれの阻害要因に対する単一の支援では継続的なコミットメントへとつなげられないことが懸念される。例えば、学校内の協働的な教員関係が構築できたとしても、教師の体育授業観が共有されていなければ、体育科に関して協働的な授業改善は進まないであろう。よって、本研究で得られた要因を包括的に考慮し、教師の個人的要因に対する働きかけに加え、学校内での肯定的な体育授業観の共有や多忙さなどの教師の多様な要因を踏まえた支援が求められると言える。

体育授業に対する児童の反応について、研究課題 1 では、体育授業では児童の反応が表出しやすく、やりがいや手応えを感じやすいことが示された。その反面、体育授業では児童のネガティブな反応や授業の停滞も表面化しやすく、苦手意識につながりやすいことが懸念される。ただし、研究課題 1 で指摘したように、体育授業の成果が思うように向上しなかったり、児童のネガティブな反応がみられたりした際でも、授業改善へのさらなる意欲につながっている例もある。そのためには、困難を抱えても支援を受けられる状態であることや、改善策を見出す期待が得られていたことが大きいと考えられる。

研究課題 1 では、同僚教師の支援的な関わりが体育授業へのコミットメントに重要な役割を果たすことを指摘した。他方で、研究課題 2 では、体育授業の授業力量向上への意欲が高い教員が、学校組織の中で体育授業へのコミットメントを困難にしている例も示唆された。同僚教員との体育授業に対する教育観の違いが体育授業へのコミットメントを困難にしている。すなわち、学校の教育目標において、国語や算数などの主要教科の学習成果が重視され、体育の学習成果が軽視され、体育授業への取り組みに影響していることが示唆された。

第 5 節 まとめ

研究課題 2 では、小学校教師の体育授業へのコミットメントが阻害される要因として、体育指導に関する研修機会の少なさや日常の職務の多忙感、同僚教師の体育授業観などの環境的要因に加え、教師自身の受けてきた体育授業や教員養成課程での学修の不十分さ、体育指導への苦手意識や体育授業観の不明確さといった個人的要因が影響することが示唆された。体育の授業づくりや改善に意欲的な教師でも同僚教師の体育授業観の影響で体育授業に対する意欲が低下する例は、我が国の教師風土を反映した特徴と考えられる。また、これらの複数の要因は複合的に影響し合っており、体育授業へのコミットメントが停滞する悪循環に陥る可能性が示唆された。

他方で、研究課題 1 および研究課題 2 を通して残された課題も浮かび上がってきた。同僚教師との関係や職場環境の重要性が示唆されたものの、実際の学校現場での管理職や先輩教師からの支援や働きかけが体育授業への取り組みに影響を与える過程については検討できていない。それゆえ、学校現場での長期的な参与観察などを通して環境的要因や個人的要因の変容過程について検討していくことが求められるだろう。また、体育授業へのコミットメントを継続している教師は研究課題 2 で示唆されたような阻害要因をどのように乗り

越えていくかを検討することも研究課題 3 の検討課題としたい。

対象教師らは、先輩教師の働きかけにより体育授業へのコミットメントを高める契機とする例が多かったが、勤務校では十分な支援を受けられていたわけではなかった。むしろ、同僚教師との体育授業観の隔たりに不満を抱えていたといえる。加えて、教師が学校内で学ぶ環境について、どのように捉え評価しているのかを明らかにすることも重要な課題となることが指摘されている (Armour and Yelling, 2007)。同時に、小学校教師の体育授業実践の省察や授業観の変容がどのような支援によって効果的に促されるかについても検討が必要となるだろう。これらの結果から、学校現場でのフィールド調査を通して、小学校教師の体育授業への取り組みの変容過程やその要因を検討する必要性が示唆されたといえる。すなわち、学校内の支援的な協働を通して教師が体育授業観を変容させていく過程について、また、多忙さの中でどのように授業改善に取り組んでいくかについて、研究課題 3 で検討していく必要性が示唆されたといえる。それゆえ、研究課題 1 および 2 で示された観点をもとに学校現場で参与観察者としての長期間のフィールド調査を行うことで、より深い理解と記述が可能となると考えられる。

第5章 研究課題3 校内授業研究を通じた体育授業に対するコミットメントの形成過程

第1節 目的

研究課題3では、体育科の校内授業研究を通じた小学校教師の体育授業に対するコミットメントの変容過程及びその過程に関連する要因を明らかにすることを目的としている。この目的を達成するために、研究課題1および2の結果を踏まえた上で、次のように分析観点を設定した。

研究課題1および2までの検討において、小学校教師が体育授業に対するコミットメントを高めていく過程では、体育授業の価値を認識する経験を通じた個人的要因の変容とそれを促す学校内での協働や支援といった環境的要因の重要性が示された。他方で、時間の負担という課題に対する個人的、組織的な対応策が体育授業への取り組みを促していくうえで重要であることも示唆された。また、協働的な支援は特に初任期の教師の成長に重大な影響を与えることが知られている (Darling-Hammond, 2017; Le Cornu, 2013; 佐藤・前原, 2013)。それゆえ本章では、体育授業の指導について協働的に支援する環境的要因が設けられた学校を対象に、それらが教師のコミットメントに及ぼす影響を明らかにしていくこととした。

そのため、次の3つの分析観点を設定した。

1. 校内授業研究を通じた新人教師の体育授業に対するコミットメントの変容の過程
2. 新人教師の授業研究および体育指導に関わる不安や負担感の実態と変容の過程
3. 新人教師の体育授業へのコミットメントに関わる校内授業研究の特徴

第2節 方法

第1項 調査対象校

1) 対象校の選定

研究課題3のデータは、Y市立Z小学校でのフィールド調査によって収集された。対象となる小学校は、目的的事例のサンプリングにより選定された。選択規準の設定には、独自の事例のサンプリング（Patton, 1990）の視点をを用いた。すなわち、体育授業に対するコミットメントを促す環境的要因が観察可能であり、そのなかで教師の経験に関する豊富な情報が得られる学校として、顕著な取り組みを行う事例を選定した。

前章までの成果を踏まえた対象校の目的的事例のサンプリングの規準は、次の通りである。

1. 小学校の体育科の研究指定校として在籍教員の体育授業の指導力を高める手続きが継続的に取られている学校。
2. 体育授業の実践に関する顕著な成果がみられた学校。
3. 初任教師が複数名担当された小学校。
4. 研究の実施に際して管理職並びに対象となる複数の初任教師の合意が得られた学校。

2) 対象校の概要

Z小学校は、1970年代に設立され、1980年代からY市において一貫して体育科の研究指定校としての指定を受けてきた。同校は、その功績から2度の全国学校体育研究最優秀校（文部科学大臣賞）を受賞している。同賞は、全国から推薦された学校から年間5校程度が受賞している。受賞当該年度を含め、体育科の研究に3年以上従事しており、顕著な成果を残した学校に授与される賞である。

この研究指定校としての機能を維持するため、Y市の教育委員会は、Z小学校の人事を同校の勤務経験者から支援する体制を構築してきた。特に、同校に赴任する初任教師に対して体育授業の実施に必要な知識、技能を校内授業研究と公開授業研究会を通して習得させ、彼／彼女らの異動により、その知識、技能が近隣の学校に伝えられるようにすることが意図されている。また、同市では各校を教科別の推進指定校として教科を割り振っている。この教科は、一般的な自治体とは異なり、各学校に継続的に固定されている。体育科に関しては、Z小学校を含む3校が推進指定校とされている。そのため、教員人事に際しても、これらの体育科の推進指定校を経て体育主任、研究主任、教頭等として改めて赴任する教員人事が多く取られている。この人事システムの維持は2017年度時点には困難になっていたが、調査開始時の2009年度当時はこのシステムが維持されていた。

なお、対象校の調査開始時（2009年度）の学校規模は、学級数は各学年3学級、計18学級であった。また、490名の児童、18名の学級担任を含む27名の教師が在籍していた。各学級の児童数は、27人前後であった。

第2項 授業研究の概要

1) 学校の研究主題

対象校は、体育科の校内授業研究の学校全体で目指す研究主題を設定し、各教師はその研究主題の実現に向けて各学級の研究授業に取り組む。調査期間の4年間、体育科の研究主題を「よりよい体育授業の創造—できる、わかる、かかわる体育をめざして—」と設定し、校内授業研究に取り組んでいた。この研究主題の達成に向け、同学年の学級担任教師が協働で作成した授業計画を校内研究授業で実践し、相互の参観と協議を繰り返して修正していく過程を通して、授業実践の改善を図るとともに、各教師の体育授業の指導力向上が目指されていた。

2) 校内授業研究の流れ

対象校の体育科の校内授業研究（校内研修）に関する1年間の主な流れを表5-1に示した。対象校の授業研究は、体育指導に関わる実技研修と校内授業研究会および協議会、公開授業研究会を中心に行われていた。2009年度の実施例では、1学期と2学期に各4回の校内授業研究が設けられ、それぞれの学期で全ての担任教師が研究授業を行うよう計画されていた。また、公開研究会でも全ての担任教師が研究授業の発表を行うよう義務付けられていた。

表 5-1 校内授業研究の年間の流れ（2009年度実施例）

	実技研修	授業研究
4月	実技研修① 集団行動 実技研修② 用具(教具)の取扱い、 マネジメント技術	器械運動提案授業(2年生, 6年生各1学級の 授業提案)
5月	実技研修③ 器械運動(校内講師に るマット運動の実技研修)	
6月		校内授業研究① 校内授業研究② 校内授業研究③ 校内授業研究④ } 全学級の 研究授業実施
7月		
8月	実技研修④ ボール運動(外部講師 によるフラッグフットボールの実 技, 指導法研修)	
10月		校内授業研究⑤ 校内授業研究⑥ 校内授業研究⑦ 校内授業研究⑧ } 全学級の 研究授業実施
11月		
1月		公開研究会 全学級の研究授業実施

※2009年度は体育館の工事のため、1月に公開研究会が実施されていたが、翌年度以降は10月または11月に実施されていた。

※上記の他に、月に数回、研究会が設けられ、全校協議会や各学年での授業協議会が行われていた

3) 校内授業研究の実践

対象校では、初任者であれ、常勤講師であれ、担任教師は全員が研究授業を公開することを前提に校内授業研究が運営されていた。当然ながら、初任として赴任する教師は、必ずしも体育の授業を行うことに自信や熱意がある教師が選ばれるわけではない。質の高い体育の授業を実施するために必要な知識や技能を身に付けた若い教員を同校で育て、近隣の学校に輩出していくという趣旨のもと、学校が運営されていた。

表 5-2 は、校内授業研究の実施日の流れの典型例を示している。同校の研究授業は通常低学年、中学年、高学年の学年段階の部会ごとに展開されていた。そのため、各担任教師は、自分の同学年の授業または属する部会の授業を観察することになっていた。また、校内授業研究では、研究授業の実践後に、授業実践について検討する協議会が行なわれていた。さらに、同校では、継続的に大学教員および Y 市教育委員会の指導主事や退職校長、近隣の小学校教師が助言者として参加していた。

表 5-2 校内授業研究の展開例 (2012年6月28日実施)

校時	時間	学年・組	場所	領域, 単元, 講師
3校時	10:30~11:15	2年3組	運動場	器械・器具を使つての運動遊び 「跳び箱を使った運動遊び」
		4年2組	体育館	器械運動「マット運動」
4校時	11:30~12:15	1年2組	運動場	器械・器具を使つての運動遊び 「鉄棒を使った運動遊び」
		6年3組	体育館	器械運動「マット運動」
5校時	13:45~14:30	3年2組	体育館	器械運動「マット運動」
		5年3組	運動場	器械運動「鉄棒運動」
全体会	15:30~16:00	全教師	図書室	講師 大学教員
分科会	16:00~16:40	低学年	職員室	講師 教委指導主事
		中学年	図書室	講師 教委指導主事
		高学年	図書室	講師 近隣校教諭

なお、対象校では、国語科と算数科の校内授業研究も年間2回各教科ずつ実施されていた。ただし、体育科の授業研究とは異なり、全教師の研究授業が実践される体制ではなかった。例えば国語科では各回3学級の研究授業が実践され校内で相互に参観されていた。

4) 公開研究会

対象校では体育科の公開研究会を年に一度開催し、例年100名を越す教育関係者が参観に訪れる。公開研究会の1日のスケジュールの概要を表5-3に示した。公開研究会では、各学年3学級の全ての学級の研究授業が公開される。その後、全体会、講演会を経て参観者を含めて低学年、中学年、高学年の各部会での研究授業に関する協議会が行われる。また、各担任教師は、それぞれの学級の児童の実態、研究授業の単元の授業計画および授業の成果を記載する報告書（研究紀要）を作成することになる。それは冊子としてまとめられ、公開研究会で配布されることになる。

表 5-3 公開研究会の展開（2009年度の実施例）

展開	時間	場所/部会	学年・学級/内容
第1展開	9:30~10:15	運動場	1-1, 1-3, 2-1, 4-3, 5-3
		体育館	4-3
第2展開	10:20~11:05	運動場	1-2, 2-2, 3-3, 4-1, 4-2
		体育館	5-2
第3展開	11:10~11:55	運動場	2-3, 3-1, 3-2, 5-1, 6-3
		体育館	6-2
昼食・休憩	12:00~13:00	—	—
全体会	13:10~13:40	体育館	研究主任による校内授業研究の成果の発表
講演	13:40~15:00	体育館	講師 大学教員
研究協議 (分科会)	15:10~16:30	低学年	講師 教委指導主事
		中学年	講師 教委指導主事
		高学年	講師 近隣校教諭

5) 授業研究の運営組織

対象校の校内授業研究では、学校長、教頭、研究主任、体育主任が中心的な役割を果たしていた。なかでも、研究主任は授業研究全体の計画と運営の中心となり、体育主任は全校の各学年で目指される技能のスタンダードの設定を担当していた。

第3項 対象教師

研究課題3では、Z小学校の2010年度の初任教員3名を対象者とした。対象者は、女性教諭2名、男性教諭1名である。表5-4に対象者の概要を示した。プライバシー保護のため、仮名を用いた。調査協力の依頼に際し、学校長および対象者に、研究の目的および分析結果は学会等で発表されることを説明し、了解を得た。

上記の対象者に加え、校長、教頭、研究主任、熟練教師からもインフォーマルな協議などで情報を収集した。

表 5-4 対象教師の概要

仮名	性	年齢	大学での専攻	担当学年 (2010-2011年)
A 教師	女性	22	数学	1年生 - 3年生
B 教師	女性	23	家庭科	3年生 - 1年生
C 教師	男性	24	保健体育	5年生 - 5年生

第4項 データ収集

研究課題3のデータは、対象校での参与観察、対象教師へのインタビュー、資料等により収集された。参与観察及びインタビューの実施日と調査内容は表5-5の通りである。デー

タ収集の具体的な手順は次の通りである。

表 5-5 対象校への訪問調査日と内容

学校訪問日	調査内容	
	観察	インタビュー
2009年度		
6月11日	校内授業研究	
6月18日	校内授業研究	
6月25日	校内授業研究	
7月3日	校内授業研究	
10月9日	校内授業研究	
10月14日	校内授業研究	
10月29日	校内授業研究	
11月19日	校内授業研究	
1月14日	校内授業研究	
1月21日	校内授業研究 (国語科)	
1月28日	公開研究会, 懇親会	
2010年度		
6月23日		<個別> 研究主任, 体育主任, 中堅教諭
7月1日	校内授業研究	
7月6日		<グループ> 新人教師3名 (Int. 1) <個別> 教頭
10月1日	校内授業研究	
10月12日	公開研究会, 懇親会	
2月8日		<グループ> 新人教師3名 (Int. 2)
2011年度		
6月1日		<グループ> 新人教師3名 (Int. 3)
6月16日	校内授業研究	
6月30日	校内授業研究	
8月25日	校内実技研修会(外部講師, アタックプレルボール)	<グループ> 初任教师2名
3月23日		<グループ> 新人教師3名 (Int. 3)
2012年度		
4月19日	校内授業研究	
6月8日	校内授業研究	
6月14日	校内授業研究	
6月28日	校内授業研究	
9月28日	校内授業研究	
10月16日	校内授業研究	
11月1日	校内授業研究	
11月22日	公開研究会リハーサル	
11月29日	公開研究会リハーサル	
12月7日	公開研究会, 懇親会	

<個別> : 個別インタビュー, <グループ> : グループ・インタビュー

1) 参与観察

筆者が対象校を訪問し、研究授業、検討会などを観察した。調査期間は2009年4月から2013年3月までの4年間である。主に校内授業研究および公開授業研究、実技研修、研究協議会およびが行われる日に訪問し参与観察を行った。訪問日の詳細は、表 5-5 の通りである。校内授業研究の学年段階別の分科会では、できる限りビデオカメラまたはICレコーダーで発話記録を残した。訪問の後、フィールド・ノートに観察の内容や教師との発話内容を記入した。なお、現場での参与観察によるフィールド調査は、調査者が「招かれざる新参者」(佐藤, 2002, p. 42) として捉えられ、有用な情報が得られにくくなる場合がある。責任者に許可を得ていても、調査者の現場でのデータ収集の行為(メモやインタビュー)自体が、対象者のストレスや抵抗感につながることもある(佐藤, 2006a)。そのため、参与観察者として対象校の教職員との信頼関係を築き、授業研究の場に参加することに教職員が慣れる期間を置くため、1年目は参与観察のみを行い、2年目から対象教師へのインタビューを開始した。

2) インタビュー

対象とした新人教師3名に対し、フォーカス・グループ・インタビューを実施した。フォーカス・グループ・インタビューは、「ある特定のテーマに関して少人数のグループを対象に行うインタビュー」(フリック, 2011, p. 239) であり、「回答者に刺激を与え、彼らが出来事を思い出す支えとなること、そして単独のインタビューを相手にする場合を超えた回答につながり得ること」(フリック, 2011, p. 239) という長所がある。

インタビューの焦点は、体育授業へのコミットメントに影響する要因、不安や困難とそのレジリエンスに関する内容についてであった。ただし、小学校教師が日常的にコミットメントやレジリエンスなどの用語を用いていないと考えられるため、教師にとって想起しやすく日常的に用いられる言葉による質問を準備した。表 5-6 はインタビューの進行

の際に参照したインタビュー・ガイドの内容を示している。半構造化インタビューの形式を用い、質問の順序や語句を会話の流れによって調整したり、回答内容の理由や契機などについての具体的な質問を追加したりするなど、柔軟にインタビューを進めた。

インタビューは、着任1年目（2009年度）の1学期（38分間）と3学期（1時間45分間）、着任2年目（2010年度）の1学期（1時間21分間）と3学期（43分間）の計4回行われた。2年間の4回のインタビューでは、ほぼ同様の内容の質問を行った。なお、2年目のインタビューからは、1年目を振り返り、意識に変化がみられたかについての質問を加えた。これらのインタビューの逐語録が主な分析データとなった。

表 5-6 インタビュー・ガイド

<p>体育授業観について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 小学校の体育授業では児童にどのようなことを学ばせることが大事だと思いますか。 ※ その意識は1年目から変化がありましたか。（あるとすれば、なぜ、どのように変化したのでしょうか。）
<p>体育指導に対する意識、取り組み方について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自身の体育授業の指導に関して、どのような課題があると感じていますか。 ・ どのような体育授業を実践できるようになりたいと思いますか。 ※ その意識は1年目から変化がありましたか。（あるとすれば、なぜ、どのように変化したのでしょうか。）
<p>体育指導の自信、手応えについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 体育授業の指導に必要な知識が身についていると感じますか。 ・ 体育授業の指導で不安や難しさを感じることはありますか。（あるとすれば、どのようなことですか。） ・ 体育授業の指導で手応えを感じることはありますか。（あるとすれば、どのようなことですか。） ※ その意識は1年目から変化がありましたか。（あるとすれば、なぜ、どのように変化したのでしょうか。）
<p>同僚教師との関わりについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 他の教師からの助言によって自身の授業実践に変化がありましたか。（あったとすれば）どのような経緯でしたか。
<p>授業研究について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 体育科の授業研究を実践する利点はあると感じますか。（あるとすれば、どのようなことですか。） ・ 授業研究に取り組む中で、大変だと感じていることはありますか。（あるとすれば、どのようなことですか。）
<p>学校業務について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校の業務の中で、現在、大変だと感じていることはありますか。（あるとすれば、どのようなことですか。）

※：2年目（Int. 3, Int. 4）のインタビューでの追加の質問

3) 資料

授業研究に関する資料として、各年度の公開授業研究会の報告書、各校内授業研究会の学習指導案が収集された。公開授業研究会の報告書には、対象校の授業研究の目標および実施経過、成果に関する総括、各学年の到達目標の技能を示すスタンダード、各教師が公開した研究授業の単元の学習指導計画などが含まれる。研究紀要は A4 版約 100 ページであった。各担任教師は、研究主題に基づく各学級の授業研究の児童の学びの成果と課題、研究した教材や指導展開をまとめていた（各 2 ページ）。また、各教師が公開した研究授業の単元展開および公開した時限の学習指導計画、指導資料、学習カードについてもまとめ掲載していた（各 8~10 ページ）。

第 5 項 データ分析

第 1 節で設定した 3 つの分析観点に関わる事実の経緯を明らかにすることに主眼を置き、収集した質的データを分析した。分析においては、1. 校内授業研究を通じた新人教師の体育授業に対するコミットメントの変容の過程、2. 新人教師の授業研究および体育指導に関わる不安や負担感の実態と変容の過程、3. 新人教師の体育授業へのコミットメントに関わる校内授業研究の特徴、の 3 つの分析観点について、それぞれ検討した。

質的データ分析は、GT に基づく継続的比較法／たえざる比較法 (constant comparison) (メリアム, 2004; 佐藤, 2008) を基に行われた。まず、著者はデータを詳細に読み、文脈に対して分析観点に関するテキスト・データに概念を付けコーディングを行った (オープン・コーディング)。これらの各概念について、縦横に各概念と各対象者の具体例およびフィールド・ノーツの記述を一覧にした表「事例 - コード・マトリックス」(佐藤, 2008) を作成し、3 名の対象教師の共通点および相違点を確認しながら概念および具体例を比較した。

「事例 - コード・マトリックス」の作成では、縦に 3 名の対象教師とフィールド・ノー

ツ、資料の情報源を設定し、横列には抽出された「コード」（本研究では M-GTA に合わせて「概念」と呼ぶ）を並べ、それぞれの概念の具体例が得られた情報源の欄に事例を要約し記載した。特に分析観点 1 および 2 のコミットメントおよび不安に関する概念については、個々の教師から得られた具体例を 1 年目 1 学期から 2 年目 3 学期までの各インタビュー実施時の時系列に並べ（表 5-7）、その変容過程を検討した。分析課題 3 の環境的要因については、このマトリックスに整理した表を踏まえ、各概念の関係（横方向）及び各対象者の事例の共通性や相違性に着目し解釈を試みた（表 5-8）。なお、各概念の具体例をマトリックスの枠に記載すると相当の大きさとなり全体像を把握することが難しくなる。そのため、佐藤（2008）は要約した内容を記載する方法も推奨している。テキスト・データの要約は、分量を圧縮する目的のみならず、要約という作業自体が、データの解釈の促進に役立つ（佐藤，2008）。なお、結果の表（要約マトリックス）では、できるだけ教師の言葉を用いながら要約した内容を記載した。

次に、概念の類似性からカテゴリーを作成し整理した。最後に、それぞれの概念を、ネガティブ・ケースの検討を含め、再検討することで、分析結果の妥当性を高めた。結果の記述においては、細かく分類した概念を示すよりも、文脈としてその解釈からストーリー・ラインをつくることに重点を置いて分析および結果の整理を行った。

分析の信頼性の確保のため、第 4 回のインタビューにおいて、対象者にそれまでの解釈の内容について説明し、相違がないかを確認した（メンバー・チェック）。また、分析の過程および結果について、対象校の校内授業研究の外部助言者でもある体育科教育学を専門とする大学教員と協議を行い、修正を行いながら進めた（ピア・ディブリーフィング）。なお、4 年間の「長期観察」（メリアム，2004，p. 298）も分析の妥当性の確保につながるとされる。

表 5-7 分析課題 1, 2 のコード (概念) ・マトリックス分析表

	A 教師				B 教師				C 教師			
	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
概念 1												
概念 2												
概念 3												
概念 4												
概念 5												
...												

表 5-8 分析課題 3 のコード (概念) ・マトリックス分析表

	概念 1	概念 2	概念 3	概念 4
A 教師				
B 教師				
C 教師				
フィールド・ノート				
資料				

第 3 節 結果

本研究課題の結果は、各分析観点におけるカテゴリおよび概念を示したうえで、3 人の対象教師の経験についての分析結果の概要を記述していく。

第 1 項 カテゴリおよび概念

表 5-9 はカテゴリおよび概念の一覧である。次節からは、各分析観点について、分析結果をコード・マトリックス (佐藤, 2008) とともに記述していく。なお、括弧内の Int (インタビュー), Doc (資料), FN (フィールド・ノート) の記載は、情報源となったデータを示している。特に記載のない記述は、参与観察のフィールド・ノートを元としている。

表 5-9 各分析観点のカテゴリーおよび概念一覧

分析観点	カテゴリー	概念
1) 校内授業研究を通じた体育授業に対するコミットメントの変容の過程	体育授業の価値の認識	授業観の曖昧さ 授業観の具体化 児童の学びの手応え
	授業改善への意識と取り組み	課題意識の不明確さ 課題意識の具体化 授業改善への取り組み
2) 授業研究および体育指導における不安や負担感の実態と変容過程	授業研究に関する不安や負担感	時間的な負担感 授業研究の見通しの欠如
	体育指導に関する不安	体育指導への不慣れ
	不安や負担感への対処	インフォーマルな情報交換 教材、教具の共有 授業実践のモデリング
3) 体育授業へのコミットメントに関わる校内授業研究の特徴	授業研究の運営形態の特徴	当事者意識の共有 研究主題の共有 学年内での研究授業の検討 多様な協働関係

第2項 体育授業に対するコミットメントの変容の過程

第1の分析観点では、校内授業研究を通じた新人教師の体育授業に対するコミットメントに関わる概念の内容を解釈していく。

まず、対象教師のそれぞれの概要をストーリー・ラインとして以下に示す。また、対象教師それぞれについて、表 5-10 (A 教師)、表 5-11 (B 教師)、表 5-12 (C 教師) に2年間のインタビュー時期ごとの概念と要約内容をコード・マトリックス (佐藤, 2008) として示した。

1) A 教師

A 教師は大学では数学の専攻であったものの幼少期から運動を継続してきた経験を持ち、運動に対する好意や得意意識を有していた。

着任 1 年目の 1 学期の授業実践では「Z 小の授業の流れ」を実践することで精一杯であり、同学年の先輩教師の授業を見せてもらい、それを真似することに努めていた。体育授業観について明確な言葉で表現されず、授業観の曖昧さがみられた。校内授業研究では助言を受けたい視点について具体的視点を意識していなかった（課題意識の不明確さ）。

1 年目 2 学期から 2 年目にかけては児童の様子から体育授業での「関わり」の学習の価値を感じるようになる。2 年目には自身の授業の改善の課題について複数の具体的な視点を持つようになり、先輩教師に自分から聞きに行くことも多くなっている。同学年の教師の授業を参考にして授業を実践していた。2 年目 2 学期のインタビューでは、児童の実態に応じて授業を工夫していくようになったことが語られた。

A 教師の体育授業へのコミットメントに関わる体育授業の価値の認識と授業改善への意識や取り組みの変容についてまとめると、体育授業の価値の認識は、曖昧な授業観が学校の研究課題への意識や児童の学びの様子から具体化され、体育授業の教育的価値を認識していったといえる。また、授業改善の意識は受動的で視点も曖昧であったが、自身の授業改善の視点を見出すとともに、自ら相談しようとするようになっていった。こうした経緯で体育授業の価値の認識と授業改善への意識や取り組みの変容がみられ、体育授業に対する一定のコミットメントの高まりがみられたといえる。

表 5-10 コミットメントに関する概念の変容 (A 教師)

	1 年目 1 学期 (Int. 1)	1 年目 3 学期 (Int. 2)	2 年目 1 学期 (Int. 3)	2 年目 3 学期 (Int. 4)
体育授業の価値の認識	<p>〈授業観の曖昧さ〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 授業研究, 基礎学習って何だ, という感じだった. 	<p>〈授業観の具体化〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学校で「関わる」ことを重視している. 	<p>〈授業観の具体化〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 昨年の「関わり」に加え, 「できる」ことを学校の重点としているので, 技能向上できる指導がしたい. 	<p>〈児童の学びの手応え〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 児童に関わり方を教えたら, 最初はやらされている感じだったが, 一緒に涙を流したりするようになった. 体育以外の場面でも, そうした姿が見えた.
授業改善への意識と取り組み	<p>〈課題意識の不明確さ〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ (Q: どのような点を助言してもらいたいか) どこを見てほしいということはないが, 自分で実践していても気づかない点を指導してもらいたい. 	<p>〈課題意識の不明確さ〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ わからないことが多いので, 一方的に教えてもらっていた. 	<p>〈課題意識の具体化〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 1 年目に, 学年主任に指導のメリハリ, 勢いについて指導され, それを意識している. ・ 集合, 整列の仕方, 集団行動を去年は何となく始めてしまったので, 今年はしっかり指導している. 去年よりパッと動けるようになった. 	<p>〈課題意識の具体化〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもが集中できるように集合の仕方, 手本の見せ方を意識して工夫するようになった. <p>〈授業改善への取り組み〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 1 年目は他教師の真似だったが, 今は子どもに合わせて意図的に指導できるようになった. ・ 去年よりは, 「どうしたらいいですか」という質問よりも, 具体的に深い質問ができるようになった.

2) B 教師

B 教師は大学までの継続的な運動の経験が少なく, 自身が体育授業の指導を行うことについて特別な意識を有していなかった. そのため, 着任当初は体育授業の具体的なイメージを有しておらず, 体育授業観は不明瞭な状態であった. 1 年目の公開授業研究を経て B 教師の体育授業観は, 校内研究の研究課題としての技能の習得やスタンダードの達成に向けた技能の向上を重視するようになっていた. 着任 2 年目には 1 年生の担任となったことで, より運動を「楽しむ」ことを重視することを意識するとともに, 児童の様子から体育授業での「関わり」に価値を感じるようになったことが語られた. 授業実践においては, Z 小の授業の流れを実現するという意識で 1 年目の体育授業の指導を行っていた. それゆえ, 校内授業研究会で先輩教師から指摘されたことを修正するという認識であったが, 2 年目には自

身の授業改善の意識について具体的に多くの事項を語るようになっていた。同時に、同僚教師に相談する機会が増え、参観した授業を自身でアレンジするという意識を持つようになった。

B 教師の体育授業に対するコミットメントの観点で変容を検討すると、着任当初の体育授業の価値の具体的な認識や授業改善の視点は曖昧であったといえる。それでも、学校の研究課題の重点や児童の変化から、体育授業の目標に関する授業観を具体化させ体育授業の価値を認識するようになっていったといえる。授業改善への意識についても受動的で不明瞭であったが、特に教師行動について課題を持ち試行錯誤している様子や頻繁に同僚教師に支援を求めるなどの変容がみられた。これらは体育授業の価値の認識や授業改善への意識や取り組みの変容を通して体育授業に対するコミットメントの一定の高まりを示唆していると考えられる。

表 5-11 コミットメントに関する概念の変容 (B 教師)

	1 年目 1 学期 (Int. 1)	1 年目 3 学期 (Int. 2)	2 年目 1 学期 (Int. 3)	2 年目 3 学期 (Int. 4)
体育授業の価値の認識	<p>〈授業観の曖昧さ〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体育っていうのが、全然思い浮かばなかった。 	<p>〈授業観の具体化〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・技能よりは、仲間意識、関わりを大切にしている。 ・授業を楽しくやることを意識してきた。(今後は) 技能のポイントをしっかり押さえたい。 	<p>〈授業観の具体化〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校の(研究課題の)重点の「できた」という感覚を味わわせる、みんなで喜ぶようにしたい。 	<p>〈児童の学びの手応え〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・運動の楽しさ、できる喜び、関わりを重視する。教室で関わっていない子ども、運動の中で声をかけ合っている姿が見られた。
授業改善への意識と取り組み	<p>〈課題意識の不明確さ〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(Q: どのような授業をできるようになりたいか) 講師や教頭に言われたことを実行してみる。 ・学年主任の指導計画を見せてもらい、ほとんどそのまま使っていた。 	<p>〈課題意識の具体化〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(他の先生の授業を見て) 集団を動かす力をつけたい。 ・プレルボール等、ボールゲームの知識があまりない。 ・知らないスポーツ種目が多い、体験していないものばかり。 	<p>〈課題意識の具体化〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・その時間で言うポイントを予め決めておくことが必要。自分も楽し、子どもも楽しく動ける。 	<p>〈課題意識の具体化〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・説明を短く、手本を見せてとりあえず真似させて声をかける。その方が、動いてくれる。 <p>〈授業改善への取り組み〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・わからないことがあれば学年主任に聞きに行く。研究主任に聞きに行くことも多かった。

3) C 教師

C 教師はもともと運動の得意意識が高く、大学で保健体育を専攻したことから授業づくりに時間をかければ効果的な指導ができると認識しており、体育指導に一定の自信を有していた。とはいえ、初任期には日常的な職務に追われ授業準備の時間を確保する難しさを感じていた。体育授業観については、運動技能を向上させるという目標観を有していたが、着任後に Z 小の研究課題としされた「関わり」の重要性を意識するようになったという。同僚教師の授業の観察を通して、自身の授業改善の方向性をイメージし実践をしていた。C 教師は同学年の教師との意見交換よりも、校内授業研究における外部講師や指導主事として外部講師の経験の豊富な同校教頭に積極的に助言を求めている。もともと体育指導に対して一定の自信を有しており、より専門的な指導方略に興味を抱いていたようである。

C 教師は、1 年目から体育指導に対する一定の効力感を有しており、体育授業の学習を重視していたこと、体育指導の専門性を高めるという意識がみられ、体育授業への一定のコミットメントを有していたといえる。とはいえ、C 教師は、校内授業研究や児童の姿から体育科の多様な価値を見出すようになり、Z 小の授業展開に慣れるとともに授業の工夫に取り組むなど、コミットメントの様態は変容してきたことが示唆された。

表 5-12 コミットメントに関する概念の変容 (C 教師)

	1 年目 1 学期 (Int. 1)	1 年目 3 学期 (Int. 2)	2 年目 1 学期 (Int. 3)	2 年目 3 学期 (Int. 4)
体育授業の価値の認識	<p>〈授業観の不明確さ〉</p> <ul style="list-style-type: none"> 子どもがやる気になって、わかりやすい授業をやっていききたい。 	<p>〈授業観の具体化〉</p> <ul style="list-style-type: none"> 運動の楽しさ、できる喜び、友達との関わりを学んでほしい。 学校の目標で関わりを意識した、学習カードの記述からも大事だと感じた。 	<p>〈児童の学びの手応え〉</p> <ul style="list-style-type: none"> 基礎的な技能ができるようになり、喜ぶ姿を見て、技能、楽しさを重視するようになった。 Z 小に赴任して、体育での関わりを知り、子どもの学習カードからも(関わり合うことが)大事だと思うようになった。 	<p>〈児童の学びの手応え〉</p> <ul style="list-style-type: none"> 技能が高まるような指導がしたい。 (体育の授業がうまくいったと感じるのは)できなかった子ができるようになる、技能を身につけているのを見たとき。
授業改善への意識と取り組み	<p>〈課題意識の不明確さ〉</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 学期は自身の課題意識はわからなかった。とりあえず、Z 小の授業の流れを頭に入れて、児童を動かす(ことを意識した)。 <p>〈授業改善への取り組み〉</p> <ul style="list-style-type: none"> 大学教員の講師からは、分析的、客観的な助言がもらえるので、体育指導の理論について教えてもらいたい。 	<p>〈授業改善への取り組み〉</p> <ul style="list-style-type: none"> 同じ学年の主任の授業を見て、流し方のイメージを得られたので、授業計画を立てるのに役立った。教具を使った練習も取り入れている。 一斉指導、グループ指導について、去年の学年主任の流し方を真似ているが、状況に応じて、考えながらやっている。 	<p>〈課題意識の具体化〉</p> <ul style="list-style-type: none"> 課題は、集合とか、自分の思うよう動かして、話を聞いてくれれば、無駄がなくなると思う。 	<p>〈課題意識の具体化〉</p> <ul style="list-style-type: none"> 他の先生の授業を見て、説明を短くして、活動時間を確保することを課題だと感じ、実践している。 <p>〈授業改善への取り組み〉</p> <p>新しい教頭先生が入り相談に行く機会が増えた。Y 市の講師の先生に校内研や公開研で相談できる。(後輩の) 1 年目の先生とお互いに研究授業の相談ができる。</p>

4) 体育授業の価値の認識の変容と契機

次に、分析観点 1 について、対象教師 3 名の分析結果を学校の文脈を踏まえ解釈していく。まず、コミットメントの要素としての体育授業の教育的価値の認識に関する変容の過程とその契機について検討する。

A 教師、B 教師は、いずれも、表 5-10、表 5-11 (1 年目 1 学期) に示すように、体育授業観について明確な言葉での表現がみられず、〈授業観の曖昧さ〉がみられた。体育授業観に関して、目標観に加え、どのような授業実践を目指すかという授業イメージも不明確であったといえる。公開授業研究会を経た 1 年目の 3 学期以降には、Z 小学校での経験を積むにつれ、「学校の重点」という言葉とともに、目標観について語られるようになった。例えば、A 教師と B 教師は、体育科の校内授業研究の重点課題とされていた「関わる」こと

を重視した授業を目指すようになっていた。C 教師もまた、「学校の目標」、「Z 小に赴任して」といった契機に「関わり」を重視するようになった。さらに 2 年目には「できる」こと、技能の獲得及び向上について、学校の重点課題と関連付けて語っている。もちろん、新人教師らが、体育科の学習指導要領（文部科学省，2008）に指導内容として、「技能（運動）」、「思考・判断」に加え、「態度」において仲間との学習にかかわる指導内容が示されていることは、着任時に知識として保有していたと考えられる。しかし、それらが授業実践の中でどのように実現されるかを明確には意識できていなかったと考えられる。その結果、着任時には明確な体育授業観について自らの言葉で表現することができなかったと考えられる。

こうした曖昧であった体育授業観の具体化には、校内授業研究を通して、研究主題として学校全体で取り組む体育授業の目標および授業展開のイメージが共有されていたことが関わっていたと考えられる。すなわち、対象教師らは、自ら体育授業を実施する経験や同僚との交流に基づく〈学校の体育授業の方針の共有〉を通して、自らの体育授業観を再構築していたといえる。

例えば、Z 小学校の体育科の目標を示す研究課題が協議会で繰り返し確認されていたこと、「授業モデル」（単元展開および 45 分間の授業展開の典型例）が示されている（Doc. 校内研究報告書）ことや、マネジメント方略が共有されていたことが授業観の共有に影響していたと考えられる。また、体育科の各学年段階で目指すべき学習成果としての「スタンダード」が示されており、各教師がそのスタンダードおよび研究課題に関する成果と課題を報告書に記すことが求められている等、学校全体で取り組む体育授業の目標を踏まえた授業観の形成が促される仕組みがみられた。

また、体育授業での〈児童の学びの手応え〉から、体育科の目標に関する授業観を改めて認識するという例もみられた。例えば、A 教師は、体育授業で重視した関わり合いによる児童の変化が体育授業以外の場面でみられたことを挙げた（表 5-10）。同様に、いずれの教師も、児童の姿から、体育授業での「関わり」の重要性を強く感じるようになったことが示

唆された。これは、学校の体育指導の方針の共有を通して構築した授業観が、「関わり」を重視した授業の実践による児童の学びの様子から、さらに強く意識化されるようになったことを示唆している。

上記はすなわち、コミットメントの側面である体育授業の価値を高く認めることについて、校内授業研究の経験を通して、授業の手続きを共有し、その手続きに基づく授業の中で児童の変容を目の当たりし、意図していた成果を確認できていくことで、体育授業観が強く意識され具体化されることにより、コミットメントの高まりに貢献していたと考えられる。

5) 授業改善への意識と取り組みの変容と契機

新人教師らの体育授業に対するコミットメントの変容もう一つの側面は、授業改善に向けて取り組むべき課題を具体的に検討できるようになっていったことである。校内授業研究を通して、他教師の授業の観察や助言、授業における児童の学習の様子から、体育授業の指導における自身の課題が具体的に自覚されていくことが示唆された。その経過は、次の通りであった。

着任 1 年目の体育授業実践については、先輩の教師の授業実践を観てそのまま真似をすることが第一で、自らの体育授業の実践力や課題については、3 名とも特に具体的な考えを持っていなかった。例えば、体育授業の改善に関して具体的に語られず、「とりあえず Z 小の授業の流れを」再現する (C 教師, 表 5-12)、助言されたように実践してみる (A 教師, 表 5-10, B 教師, 表 5-11) というように、<課題意識の不明確さ>がみられた。つまり、初年度は外部講師を含め、他の関係者からの改善に向けた視点を批判的に吟味する余裕はなく、ひたすら受け入れる、あるいは同僚の授業を見てまねるという状態であった。それはまた、指示されたことをこなすという状態であり、授業の改善を自分自身の課題として位置づける余裕がなかったことを示唆している。この状態では、体育授業に対するコミットメントを高めることは難しいと言える。

しかし、2年目に入ると、初年度の自身の授業を振り返り、自らの授業の課題を授業の目標や学習指導方略という観点から自覚的に整理できるようになっていく。加えて、自ら同僚に対して相談を持ちかける等、体育授業に対するコミットメントを高めていく過程を確認することができる。

こうした変容には、他教師の授業を参観して自らの授業と比較したり、校内研究授業を通して同僚教師から指摘、助言を受けたりする経験が多く設けられていたことが関わっていたと考えられる。実際、他教師の授業の参観や助言を受けたことを通して、自らの授業実践と関連付けて授業の課題が語られるようになっていった。

個人的要因の変化とそれに伴うコミットメントの変容の背景には、校内授業研究の仕組みや同僚教師などの環境的要因の影響が大きかったといえる。この点を踏まえれば、先行研究及び研究課題2で示されたように、コミットメントの阻害要因とそれを3名の対象教師がどのように克服していくことができたのかについて検討する必要がある。そのため、以下では、授業研究及び体育指導における不安や悩みとその対処（第3項）、及び環境的要因の影響（第4項）について整理していく。

第3項 授業研究および体育指導における不安や負担感の実態と変容過程

初任期の教師にとって、学校の組織文化への参入や初めての指導経験は不安や悩みを生じさせやすい。こうした着任一年目の時期に全国から多くの参加者を集める公開授業研究会で研究授業を発表することは、少なからぬ負担を生じさせることも想像できる。実際、新人教師らは時間的な負担感や体育指導への不安を感じる中で、校内授業研究に取り組んでいた。そこで本項では、第2の分析課題として、対象教師らの体育指導に関する負担感や不安の実態と変容、またどのように対処してきたかについて検討する。表5-13（A教師）、表5-14（B教師）、表5-15（C教師）に対象教師それぞれの概念と具体例（要約）をイ

インタビューの時期ごとに示している。

1) A 教師

A 教師は、1 年目には Z 小学校の授業の流れに慣れていないことに加え、教材の知識や経験が少ないために授業づくりに対する不安を有していた。また、日々の業務の時間的な余裕の無さを感じていた。この時期について、授業研究や体育授業のイメージや見通しがなかったことも振り返っていた。こうした体育授業の不安に対して、学年主任への頻繁な相談を頼りにしており、インフォーマルな相談や指導案を参考にさせてもらうなどの支援を受けながら授業に取り組んでいた。

表 5-13 体育指導に対する不安や負担感に関する概念 (A 教師)

	1 年目 1 学期 (Int. 1)	1 年目 3 学期 (Int. 2)	2 年目 1 学期 (Int. 3)	2 年目 3 学期 (Int. 4)
授業研究や体育指導に関する不安や負担感	<p>〈時間的な負担感〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 時間がない、一つ一つが終わらない ・ Z 小の授業の流れを実践するので精一杯だった。 <p>〈授業研究への見通しの欠如〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 1 年目の 1 学期は、授業研究って何だ、基礎学習ってなんだ、という感じだった。(Int. 3) 	<p>〈体育指導への不慣れ〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 研究授業の単元で扱った教材の知識はつくが、経験の少ない単元は分からないことが多い。 		
不安や負担感への対処	<p>〈教材、教具の共有〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学年主任の指導案を見せてもらう <p>〈授業実践のモニタリング〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 同学年の授業研究を参観し真似をする。 		<p>〈インフォーマルな情報交換〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ (学年主任の先生に) 放課後に聞いて、次の日に実践してみる、帰る前に捕まえて聞く、もしくは、声をかけてもらう。 	

2) B 教師

B 教師は体育授業の教材研究の時間がとりにくいこと、教材の知識の曖昧さや体育授業の流れについて見通しが持てないことに不安を有していた。B 教師も A 教師と同様に体育授業に関して先輩教師への相談を頼りにしていた。その一方で、同僚教師も全員が研究授業の準備をするために特に公開研究会の前には互いに見る時間を調整することが難しい点を述べていた。また、2 年目には、校内授業研究で蓄積してきた指導案などの資料を活用し参考にするようになったが、1 年目には保管されているという認識がなかったために活用できなかったことを振り返っていた。

表 5-14 体育指導に対する不安や負担感に関する概念 (B 教師)

	1 年目 1 学期 (Int. 1)	1 年目 3 学期 (Int. 2)	2 年目 1 学期 (Int. 3)	2 年目 3 学期 (Int. 4)
授業研究や体育指導に関する不安や負担感	〈時間的な負担感〉 ・教材研究をする時間がない (Int.1) 〈体育指導の不慣れ〉 ・基礎学習から発展の授業の流れが理解できていない。見通しが持てていないので大変だった。 ・体育ってというのが全然思い浮かばなかった。	〈時間的な負担感〉 ・全員の先生が (公開) 授業研の準備に入るので、お互いに見る時間を作るのが難しい。 〈体育指導の不慣れ〉 ・ブレルボール等、知らない種目、体験していないものが多く、知識があいまい。		
不安や負担感への対処	〈教材、教具の共有〉 ・学年主任の指導計画を見せてもらい、ほとんどそのまま使っていた。	〈インフォーマルな情報交換〉 ・何か聞きたいこととかあると、先生の教室に行って、そこでじっくりと、密な話ができる。(Int. 2)		〈教材、教具の共有〉 ・去年の指導案が保管してあるので参考にできるが、1 年目の先生にとっては、あることも知らない。(Int. 4)

3) C 教師

C 教師は、1 年目から体育授業の技能指導の面では一定の自信を有していたが、Z 小学校の体育授業の流れに慣れていない点に大変さを感じていた。1 年目 3 学期から 2 年目には、校内授業研究で授業を参観することを通して、授業の流れをイメージし、その実践に慣れて

きた実感がみられた。この時期には、事前に授業準備ができれば効果的な授業の実践ができるが、時間が十分に取れない中で授業を実践することに負担を感じている様子がみられた。

表 5-15 体育指導に対する不安や負担感に関する概念 (C 教師)

	1 年目 1 学期 (Int. 1)	1 年目 3 学期 (Int. 2)	2 年目 1 学期 (Int. 3)	2 年目 3 学期 (Int. 4)
授業研究や体育指導に関する不安や負担感	<p>〈時間的な負担感〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・事務的な仕事が終わらない、昼休み、行間も(外遊びの指導などで)時間が取れない。 <p>〈体育指導への不慣れ〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(児童の理解や技能の向上はある程度できているが)指導案の流れに慣れていないので、大変。 	<p>〈時間的な負担感〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・公開で研究する単元と比べ、普段の授業で準備や教材研究にかけられる時間が少なく、その中でやる大変さがある。 <p>〈授業研究への見通しの欠如〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・効果的な指導方法の蓄積が、忙しい中で流れていってしまう。まとめていけば負担が減る。 	<p>〈時間的な負担感〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(準備すればできるが)、準備の時間がないうちで(指導計画を)まとめるのが大変。 	
不安や負担感への対処		<p>〈授業実践のモデリング〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業を見せてもらい Z 小の授業の流れ、基礎感覚から挑戦学習の流れが分かってきたので、大変さは減った。 		<p>〈インフォーマルな情報交換〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1年目の先生(講師経験者)と、お互いの教室を訪ねて授業研のこと、その他の相談をできる。 <p>〈授業実践のモデリング〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・先にやった同じ学年の主任の授業を見て、流し方のイメージを得られたので、授業計画を立てるのに役立った。 <p>〈教材、教具の共有〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教具を使った練習も取り入れている。

4) 不安や負担感の変容に関わる要因

次に、分析観点 2 について、対象教師 3 名の分析結果と学校の文脈を踏まえ、不安や負担感の変容の過程とその変容に関係した要因について解釈をしていく。

先行研究および研究課題 2 で確認したように、教員が体育授業へのコミットメントを高めていくことを阻害していた大きな要因は職務の多忙さに伴う時間的負担であった。特に、

先の見通しが持てないことがこの負担感を増長していたと考えられる。この負担感は、新人教師にとってはより切実な問題になる。実際、今回対象とした3名の初任者教師は、この点に困難を抱えていた。3名の新人教師はいずれも着任1, 2年目の苦労として、「やっぱり時間がないっていうのが一番」(B教師, Int. 2), 「教材研究をする時間がない」(A教師, Int. 1), 「準備の時間がない中で(指導計画を)まとめるのが大変」(C教師, Int. 3) というように、多忙さを挙げた。自身の研究授業の準備と授業研究運営面の〈時間的な負担感〉が1年目の大きな不安の内容であった。

加えて、先述のように、体育授業観や教師観、つまり授業のイメージや自身の授業改善の視点が不明瞭あっても、多くの教員の前で自身の授業を公開することになる。それゆえの〈体育指導への不慣れ〉も見られた。こうした状況は、目標が不明瞭な状態で事態の改善を図る労力や不安感を増加させることになる。それがまた、個人の負担感を増大させていたとも考えられる。

次に、対象教師が日常業務や授業研究の時間的な負担の中でどのように校内授業研究および公開研究会を乗り越えてきたかについて検討していく。この過程は、同僚教師との〈インフォーマルな情報交換〉、〈授業実践のモデリング〉、並びに同校に蓄積されていた〈教材、教具の共有〉の3つの概念から理解することができる。

1点目の〈インフォーマルな情報交換〉に関しては、定期的なミーティングは限られており、「何か聞きたいこととかあると、先生の教室に行って、そこでじっくりと、密な話ができる」(A教師, Int. 2), というように、〈インフォーマルな情報交換〉が最も頻繁に行われ重視されていた。特に同学年の学年主任に加え、体育に詳しい研究主任や教頭に疑問点がある際にその都度相談をするようにしていた。逆に言えば、研究主任や教頭は、そのような疑問に対応する役割を与えられていたとも言える。

2点目の〈授業実践のモデリング〉については、校内授業研究において、相互の授業参観の機会が豊富に設けられていたことが指摘できる。加えて、授業研究の機会以外にも、日常

的に短時間の授業の参観が繰り返されていた。新人教師にとって、Z 小学校の授業の流れの実践が初年度の主たる課題であり、先輩教師の授業実践のモデリングがその不安の軽減につながっていた。

3 点目の〈教材、教具の共有〉は、限られた時間の中での指導計画作成の基になっていた。対象校の手作りのゴールや支柱、掲示板などの教具は、継続的な体育授業研究の取り組みの蓄積によるものであるといえる。同校の教師は、自作の教材、教具の開発に取り組むとともに、開発したそれらを同校に残していた。加えて、空き教室にはそれらの教材、教具が保管されていたため、誰もが使えるようになっていた。また、校内研究を通して蓄積してきた教材や指導計画をもとに次年度の授業づくりを開始していた。

これらは学校全体として共有されていた支援体制により積極的に推進されていたものであり、対象教師はその制度を積極的に利用としたといえる。もっとも、こうした教材の継承は、必ずしも新人教師が効果的に活用できるよう整えられていたわけではなかった。実践知の蓄積の過程にはいわば暗黙的な側面がみられたためである。

例えば、校内研究授業や公開授業研究の学習指導案は全て保管されているが、B 教師が「1 年目の先生にとっては、あることも知らない」（B 教師，Int. 4）と語ったように、組織的に活用されるよう引き継がれていなかった。それゆえ、同学年の先輩教師の指導計画を頼りにしてきたといえるだろう。また、「（研究授業の観察者に）チェックリストを配っては見ただけど」（研究主任 D 教師）、授業改善のデータとしての活用ができなかったという研究主任の振り返りのように、実際に指導計画がどのような成果を得たのか、また、実際には修正して実施された理由やその過程などについては、当事者教師たちの暗黙知に頼らざるを得ない状況になっていたといえる。つまり、授業の振り返りに活用できるデータは保存されていたが、その活用方法を各教師が理解できるようにする手続きが明示的に継承されていない状況であった。

第4項 体育授業へのコミットメントに関わる校内授業研究の特徴

分析観点 1 および 2 では、体育授業に対するコミットメントの変容および不安や負担感の軽減は、校内授業研究により促され支えられていたことが示唆された。それを踏まえ、本項では第 3 の分析観点として、3 名の新人教師の経験を中心に、対象校の校内授業研究に関わる環境的要因の特徴を検討する。そのためまずは、表 5-16 のように校内授業研究の運営形態の特徴について、概念ごとに具体例をまとめ、ストーリー・ラインとして整理していく。

1) 校内授業研究の運営形態の特徴

同校の協働的な校内授業研究を促す運営形態には、次のような特徴がみられた。

対象校の教師にとって、毎年度実施される公開授業研究会で研究授業を学外の多くの教師や専門家に公開することが大きな意味を持っていた。特に、研究授業の公開が全ての担任教師に義務付けられていることが重要であったといえる。そのため、個々の教師が体育科の授業研究に主体的に関わる〈当事者意識の共有〉がみられた。

また、学年集団を基盤とした校内授業研究では、公開研究で発表する単元を 1 学期に実施する学級、2 学期に実施する学級、公開研究会で実施する学級が設定されていた。2 学期に実施される公開研究会での発表単元を、1 学期の校内授業研究で同学年の別の 2 学級が実施し、その振り返りを経て授業を改善していくのである。そのため、同学年の教師間で〈学年内での研究授業の検討〉を実践することが重要な役割を果たしていた。先に校内授業研究で同学年の教師の授業を参観させてもらい、指導計画の準備および授業運営の参考にして公開研究会の研究授業につなげていたのである。2 学期に公開授業を行う教師は、1 学期に同学年の他の学級で展開されている授業を観察したり、自身の指導案作成に際して先行して実施した教師からも具体的な情報提供を受けやすい運営形態がとられていたのである。

対象校では、学年主任を含む同学年の教師をはじめ、教頭、研究主任、外部講師等、多様

な助言を受ける機会を有し、＜多様な協働関係＞がみられたことも特徴といえる。校内授業研究において学校内で研究授業を発表する機会が各教師に年間に3回以上設けられており、多くの教職員からフィードバックを受ける機会が認められた。また、新人教師が自ら相談する相手も身近な同学年の教師に加え、専門的な内容について研究主任や教頭の他、指導主事および大学教員の外部講師といった多様な相談相手に求めることが可能であった。

こうした校内授業研究に取り組む体制は年度を重ねながら部分的に変化もみられた。2012年度（調査4年目）には、各教師に「アドバイザー」を設定し、授業の支援、助言にあたるようにしていた。これは、その前年度は外部講師として指導、助言をしていたY市教育委員会の保健体育科主査が対象校に着任し、研究主任となった。その結果、同研究主任に相談の依頼が集中することになった。それは、同研究主任が各教師の抱える問題点を全体的に把握できる点でメリットがあった。しかし、同研究主任の時間的余裕が無くなること、同研究主任に依存しがちになることといった問題点がみられた。そのため、継続的に支援している外部講師（大学教員）から体制の修正が提案された、なお、アドバイザーは必ずしも年長の教師が担当するのではなく、例えば1年生学級担任のA教師は2年生学級担任の先輩教師のアドバイザーを担当し、相互のメンタリング関係を設ける体制となっていた。これは、新人教師にも当事者意識を持てるようにするためのシステムであった。加えて、新人教師も中堅、ベテラン教師も全員が校内研究授業および公開授業研究会で授業発表を行い、その一方で、新人教師も協議会で意見を求められるなど、先輩教師から新人教師への一方的な指導にとどまらず、研究授業の実践と協議会での発言といった責任をどの教師も有する体制となっていた。

前項では体育授業に対するコミットメントの変容には、校内授業研究を通じた相互観察や協働的な授業作りなどの活動の機会が関わっていることが示唆された。特に、初任者を含め、すべての教師が自身の授業や同僚教師の授業に対して当事者意識をもって対応することを求めるシステムが構築されていたといえる。本項では、こうした活動の機会がどのよう

に校内授業研究に備わっていたかを検討した。同学年の相互観察の機会や教師の体育授業研究の当事者意識の共有などの環境的要因が体育授業に対するコミットメントにのちの変容を促す機会の創出に関わっていたと考えられる。

表 5-16 校内授業研究の運営形態の特徴に関する概念および主な具体例

	<当事者意識の共有>	<学年内での研究授業の検討>	<多様な協働関係>
A 教師		<ul style="list-style-type: none"> ・児童の「関わり」の学び方について、学年内の先生に教えてもらった。学年内の話し合いでは学年で達成すべきスタンダードの難易度について検討している。(Int.2) 	<ul style="list-style-type: none"> ・研究主任に、指導の進度、声かけの仕方を、教頭から技能の指導、チーム編成、コートの方について指導してもらった(Int. 2) ・学年主任に指導のメリハリ、勢いについて指導され、それを意識している。(Int. 3)
B 教師	<ul style="list-style-type: none"> ・研究授業の準備でお互い忙しいから、頑張れる面もある(Int.2) ・研究授業を機に他の先生との相談が増えた。その中で、他の先生から刺激を受け、実践で試していた。(Int. 4) 	<ul style="list-style-type: none"> ・学年の先生の授業を見せてもらい、その流れで実践する。(Int. 1) ・学年主任の授業を見て、授業の流れ、児童への指示の仕方を学んだ。1学期は真似するだけだったが、自分で少しアレンジするようになった。(Int. 2) 	<ul style="list-style-type: none"> ・教頭から、技能指導、声かけ、指導者が楽しんで指導することを指摘された。(Int. 2) ・わからないことがあれば学年主任に聞きに行く。研究主任に聞きに行くことも多かった。(Int. 4)
C 教師		<ul style="list-style-type: none"> ・先にやった同じ学年の主任の授業を見て、流し方のイメージを得られたので、授業計画を立てるのに役立った。教具を使った練習も取り入れている。(Int. 4) 	<ul style="list-style-type: none"> ・2年目は(外部講師であった)教頭先生が赴任し相談する機会が増えた。(Int. 4) ・Y市の外部講師の先生からも指導をしてもらえた。(Int. 4)
F N※	<ul style="list-style-type: none"> ・校内研究会と公開研究会のそれぞれ全ての担任教師が授業を公開する。特に年に一度の公開研究会は大きなイベントとして、責任を共有している。(FN) ・授業発表者だけでなく、他の先生も(公開する研究授業の単元の)授業をやってるのが、いいよね。やって、それを発表者に託すっていうのが。(校長) 	<ul style="list-style-type: none"> ・体育科の校内授業研究を行う、同教科であるため、同学年の授業の相互観察や情報交換が生じやすい。(FN) ・1年生の授業は校内研でやるのが3回目だから、よくなってきた(教頭) ・最初の3組やって、2組やって、1組やってっていうことで、少し変化はあったかなって思います」(E教師) 	<ul style="list-style-type: none"> ・学年主任、研究主任、教頭、外部助言者、後輩教師など多様な関係性の中で指導を受けたり相談をしたりしていた。(FN) ・今年は、アドバイザー制をとり、もう一人の教師が助言者としてともに授業づくりに取り組んだ。(教頭) ・アドバイザーは、必ずしも年長の先生が担当するわけではなく、例えば私のアドバイザーはB先生でした。(低学年部会、E教師) ・1年目の先生に対して、指導する立場の先生が、一緒に何度も授業を見て指導案を検討して、指導してくれた。単元の前半から、つきっきりだった。(教頭)

※FN(フィールド・ノーツ)には、観察中に生じたインフォーマル・インタビューが含まれる。

第4節 考察

研究課題3の分析観点には、1. 校内授業研究を通じた新人教師の体育授業に対するコミットメントの変容の過程、2. 新人教師の授業研究および体育指導に関わる不安や負担感の実態と変容の過程、3. 新人教師の体育授業へのコミットメントに関わる校内授業研究の特徴、の3点であった。以下では、前節での分析結果を踏まえ、先行研究を踏まえ考察していく。

第1項 体育授業の価値の認識の変容

対象教師らは、体育授業観を具体化し児童への教科としての教育的価値を認識していくことで、体育授業へのコミットメントを高めていく過程をみせた。この過程では校内授業研究を通して、新人教師らが対象校の体育科の目標を受け入れ自身の授業観を変容させていった。この変容を促した要因は、同校の授業研究の運営体制であったと考えられる。

対象校では、体育科の小学校における目標および各学年の技能の到達目標を設定していた。これらは協議会や学習指導案および授業研究の報告書で繰り返し強調され、教師間で共有されていた。そのため対象教師らは、同僚教師の授業を観察する機会に、学校の目標となっていた児童相互の関わり合いを促す学習指導方略について、自身の授業で実際にそれを使いながら、その手続きや意味について学んでいたと考えられる。

教師が学校組織における目標を共有することは、組織及び教師個人の成長を促すという面で重要とされる (Goodnough, 2011)。体育領域でも, Rovegno and Bandhauer (1997) や Dyson and O'Sullivan (1998) が学校のカリキュラム改革に教師の学校の理念および目標の共有が重要であることを示している。また、組織コミットメントの理論では、教師個人の職務の目標および価値観に、組織の目標および価値規準が内在化することが教師の成長への意欲に重要な要素となることが指摘されている (Geijsel, et al., 2009)。特に

小学校の体育科は学校内で周辺化されやすく、教科としての価値を低く評価されやすい (Marshall and Hardman, 2000; Pétrie, 2008; O'Sullivan et al., 1989)。それだけに、教師間で体育科の価値を認める授業観を共有することは重要といえる。この共有を促した手続きが、協働的な指導案の作成や相互観察による相互の支援体制であった。我が国の教師は、諸外国に比べ、同僚教師と授業計画の作成、相互の授業観察、頻繁なインフォーマルな協議などに協働的に取り組む場面が多く、児童の成長に関する課題や目標を教師観で共有することに特徴があるとされる (Tsuneyoshi, 2001) が、対象校の運営システムは、この特徴を備えたものであった。

これは、授業研究において研究授業を参観する、参観され対話することを通して、自らの授業観や授業イメージを自覚していく (秋田, 2006) という指摘とも関連するだろう。また、同僚教師からの支援が新人教師の授業観の変容に影響する (Rovegno and Bandhauer, 1997) という指摘を踏まえると、本研究でも、同僚教師からの継続的な新人教師へのサポートが体育授業観の具体化に関わっていたと考えられる。

しかし、このような過程は自動的に、また、短期間で生じるわけではない。実際、Sparks (1990) は、教師の既存の信念がフィルターとなって新しい視点を取り入れて信念が変化することは極めて難しいと指摘している。また、単に学校の目標を説明されただけで教師の授業観が変容するわけではない (北田, 2014)。教師は児童のポジティブな反応により、体育科の多様な目標観に気付くということが、Pétrie (2010) により示唆されている。

Z 小学校の校内授業研究も研究課題の共有と相互の参観を通して児童の実態の把握に協働的に取り組んでいた。この過程で新人教師は、児童の肯定的な変化に気づき、授業観が明確化されていったと考えられる。また、この機会が年間を通して計画的に設定されていることが重要であろう。それにより新人教師が継続的かつ定期的に自身の授業観を問い直し、同校の目指す体育の授業観を同僚と共有化していく機会が確保されていたと考えられるためである。

第2項 授業改善への意識と取り組み

体育授業へのコミットメントのもう一つの側面として、授業改善に向けた取り組みがある。この点に関して、対象教師らは、校内授業研究を通して体育指導に関する自身の課題意識を明確化していくことで、授業改善に向けた意識や取り組みを促されていたことが示唆された。こうした授業改善への意識は動機づけに関する理論ではどのように解釈できるだろうか。

木原（1998）は、初任教师は自身の教育実践の課題が分からない場合が多く、課題が自覚できなければ、授業力量の向上は困難であることを指摘している。これに関して、目標設定理論では、目標が曖昧であるよりも、具体的な目標を設定することで意欲や達成への取り組みが促されるとされる（Locke and Latham, 1990; 2002）。このような指摘を踏まえれば、対象教師らは、校内授業研究において相互観察と協働的な省察により、自身の授業改善の具体的な課題意識を自覚し明確化していくことで、授業改善への意欲を高めていったと考えられる。

他方で、動機づけや成人学習理論、PLCの理論では、学習者の自律性や自己決定性が重視されてきた。Hord（2009）のPLCの原則や佐藤（2015）の学びの共同体においても、教師の全校的な計画等の意思決定への関与が挙げられていた。実際、PLCの目標や参加方法に参加教師が自律的に選択、決定する裁量がない場合、授業改善への意欲が低下することが報告されてきた（Hargreaves, et al., 2013; 佐古, 2011）。授業研究に関する研究においても、教科の選択ができない場合、不満感や意欲の低下が生じる可能性が指摘されている（姫野, 2011; 木原, 1998）。本研究課題の対象校では、体育科の研究授業に取り組むことが着任時より求められ、学校の目指す授業観の設定や単元の選択に対する個々の教師の自己決定は限られていたといえる。しかし、同校では、児童の学びの姿やその変容を実感できたこと、協働的な支援が伴っていたことが体育授業を重視する価値の

認識や授業改善に向けた意欲につながったと推察できる。これは、Guskey (1986) の教師の成長モデル(まず研修等から実践を変化させ、その結果、子どもの学習成果が向上し、教師の信念や知識が変容する)の過程を対象の新人教師らが通過していたことを示唆している。また、学校の組織的な教育改善への教師の関与の意欲は、協働的な省察によるフィードバック機会の提供や心理的サポートにより促されることが指摘されている(Dyson, and O'Sullivan, 1998; Rovegno and Bandhauer, 1997)。対象校の組織体制は、これら先行研究で言及されていた要因を備えたものであったともいえる。

第2項および第3項の考察を通して、校内授業研究が体育授業の価値の認識を促し、授業改善への意欲を高めることを通して体育授業に対するコミットメントの向上につながることを示唆された。なかでも、特定教科に全校で取り組むという校内授業研究の形態において、新人教師が体育授業へのコミットメントを高めていったことが示唆された。しかし、それが自動的に高まっていたわけではない。新人教師にとって体育科の授業研究に取り組むことへの不安や負担感がみられたことも事実である、したがって、それをどのように乗り越えていたのか検討する必要があるだろう。

第3項 校内授業研究を通じた不安や負担感への対処

学校内の担任教師全員が体育科の授業研究、研究授業を行うことは、特に新人教師には負担感や不安の伴う挑戦であった。また、校内授業研究に加え、公開授業研究会において研究授業の提案をすることが求められることも、新人教師にとって不安を増大させていた。本項では、こうした時間的な負担感や体育指導への不慣れによる不安をどのように乗り越えていたかについて考察していく。

時間の負担という課題は、他の教師の協働的な授業改善の形態と同様に、授業研究の実践においても指摘されてきた(Lee, 2008; Cheng and Yee, 2011)。実際、授業の相互観察や定

期的な協議は必然的に教師の時間的な負担を増してしまうことになる。相互参観を行っている時間帯の児童への課題設定や終了した課題への対応、さらには協議会の時間に日常業務を処理することができなくなるといった事態が派生するためである。それゆえ、教師の時間的な負担を抑えつつ、協働的な授業改善を行うことが教師の支援において重要な課題といえる。

この点に関して、対象教師らは、インフォーマルな相談およびメンタリング(モデリング)を通して同学年で指導計画を参考にすることを体育授業の授業準備および実践において重視していた。学校内の効果的な同僚性について、ハーグリーブス(2015)と秋田(1998)は、インフォーマルな同僚性を基盤とした協働を提唱した。体育科教育学分野でも、Armour and Yelling(2007)は、教師の学習コミュニティは日常の仕事に埋め込まれ教師の負担を増さないことが重要であると主張している。また、授業研究においては、教師が十分にサポートされ、コミュニケーションが日常の仕事の状況に埋め込まれるようなものであれば、時間の負担を軽減できるという(Lee, 2008)。

対象校では、このインフォーマルな同僚性が機能する条件が設定されるとともに、それが効果的に機能していたといえる。実際、対象校では、授業の前後などに生じるインフォーマルな相談が重要なサポートの機会となっていたことが示された。もっとも、このようなインフォーマルな関わり合いが効果的に機能するには、インフォーマルな関わり合いを設定しやすい環境が必要になる。

対象校では、教師が職員室で業務を行うことは少なく、各教室に担任教師のデスクがある。職員室で多くの教員が同時にいる場所では無く、互いが担任する教室に隣接して相談したい同僚の教室が隣接しているため、個人的に話しかけやすい環境でインフォーマルな相談を行う環境が設定されていた。このインフォーマルな相談は、柔軟に設定可能であり、時間的な負担感を軽減させやすいと考えられる。インフォーマルな協働を促す学校環境に焦点を当てた研究は限られているが、Rovegno and Bandhauer(1997)は、小学校の参与観察

から、pods と呼ばれる複数学年の学級担任が非常に近い場で業務を行う環境が教師の協働を促進する可能性を報告している。本研究課題の対象教師もまた、この指摘と同様の環境下に置かれていたといえる。また、教材、教具や授業計画の共有と蓄積も多忙さの中での授業づくりに役立てられていた。この点に関連して Lee (2008) と Chokshi and Fernandez (2004) は授業研究のプロセスは、教材や教具の共有でより効率的に実施できることを指摘している。また、教材、教具の共有は算数科の授業研究の利点で指摘されていた (Borko et al. 2006)。本研究課題の対象教師らの場合も、初任期の体育授業への不慣れという不安は研究授業の参観を通じたモデリングや指導計画の共有により軽減していったと考えられる。対象教師らの体育指導への不慣れによる不安は、初任教師の課題として典型的といえる。浅田 (1998) は、初任教師が様々な不安を抱える中で、授業に対する不安をどのように乗り越えていくかが、教師の専門的な力量形成において重要であると指摘している。また、吉崎 (1997) は、初任期の課題の第一として授業ルーティンの確立を挙げている。教科書がなく広い場所で児童の活動をマネジメントする体育授業では、授業ルーティンの確立の重要性は殊更であろう。この点に関して、坂本 (2011) は、授業研究を通じた授業形態の模倣により、教師の心理的不安が軽減されることを示唆している。

本研究課題の対象教師らの体育指導への不慣れから来る心理的不安は、校内授業研究における授業の相互観察によるモデリングを通して軽減していったと考えられる。これには、対象校では、授業の相互観察の機会と校内研究の体育授業モデルが示されていた点関わっていたと考えられる。対象教師らは着任当初はその授業モデルに対する不慣れに苦労を表明していた。しかし、授業のルーティンに慣れることでその不安は挙げられなくなっていた。一見すると、学校の授業モデルは新人教師にとって、その実践への不慣れから、不安を生じさせていたようであるが、先輩教師の授業の観察や授業モデルの適用は、初任期の課題となる授業実践の不安を乗り越えることにつながっていたと考えられる。また、同校は、長年体育科の研究指定校であったため、授業のルーティンは児童の間でも共有されている。

むしろ、初任者のみがそれに慣れていない状態であったと言える。そのため、初任者がそれらのルーティンを使いこなせるようになっていくことで、授業が効率的に展開できるようになっていったとも考えられる。それがまた、初任者の心理的負担を軽減させることにつながったとも考えられる。

こうした体育授業の研究授業の蓄積や共有は同じ教科の授業研究を複数年に渡り継続することのメリットの1つであろう。授業研究はサイクルとして継続することが重要である。授業研究の教材を蓄積していくことで、漸次的な授業改善や負担の軽減につながることは、授業研究の継続の利点といえる。さらに同一教科の授業研究を継続することは、教材や教具の蓄積の面でも効果的であろう。特に体育科（運動領域）では、教科書を基盤とした学習ができない。そのため、教材や教具の蓄積はより重要な影響を与えると考えられる。対象校では、教材に加え教具についても、既製品ばかりでなく授業研究を通して手作りで作成してきた教具が継続して利用されていた点も補足しておきたい。ただし、2年目には授業研究の積み重ねの情報を1年目には限られた活用しかできていなかったという振り返りが見られた。研究主任の教師も研究授業を録画し映像を撮りためているが、余裕がなくそれらの蓄積されたデータをうまく活用できていないことを課題として挙げた。すなわち、授業研究の成果の引継ぎは組織として意図されていたものの、経験した教師の実践から参考にするという、いわば徒弟的な継承に依存していたといえるだろう。先述のように、校内授業研究で避けられない時間的な負担については、体育授業の教材、教具などの情報や資源の蓄積と活用による取り組みの継続の利点が期待できる。もっとも、これらは学校現場で暗黙的な実践知として蓄積されてきた側面もあり、システムチックに蓄積、活用されていくことは簡単ではないだろう。また、根拠に基づいた成果の検証による情報の引き継ぎに関しても課題といえる。

こうした課題に対して、小学校での学校内の授業研究には、外部講師などの専門家（ファシリテーター）がどのように関わり支援を行うのかについては、今後の検討が必要といえる。外部講師の機能として、教師の抽象化された概念や暗黙的な信念を言語化し意識化させる

ことで、他の授業場面への転移可能な知識とすることが指摘されている（秋田，2006）。その一方で、大学教員や指導主事などの特定の外部講師が研究協議会に助言し続けることにより、権威的な意見に対し無批判に受け入れてしまうことを懸念する指摘もみられる（木原，2006）。

こうした外部の対象者を用いた研究は、教師の成長の理解のための参考として（対象者のトライアングレーションとして）、対象者に加えられている例はみられるものの、教師の協働的コミュニティを支援するファシリテーターとしての大学教員の役割について焦点化されたのは近年になってからといえる（Goodyear and Casey, 2015; Patton et al., 2015）。授業研究における外部講師の機能や役割についての研究は今後の検討課題といえるだろう。

第4項 コミットメントを支える協働を促す授業研究の形態

これまでの考察では、校内授業研究を通じた体育授業へのコミットメントを促し、不安や負担感を乗り越えていく過程は、授業研究による教師間の協働により支えられていたことが示唆された。とはいえ、授業研究の機会が必ずしも協働を生み出すわけではない（金田，2010）。以下では、対象校の校内授業研究において、協働的な取り組みはどのように機能し教師の体育授業へのコミットメントを支えていたのかについて考察する。

本研究課題で対象とした校内授業研究は、体育科に焦点化した研究授業を全ての担任教師が実施し、学校内の教師が責任を共有し当事者意識を共有することで協働が促されていたことに特徴があるといえる。特に、職務の多忙化が指摘される昨今の学校教育の現場では、短時間とはいえ、相互に関わり合う時間を生み出すことにも困難を感じている教員は多い。したがって、それが機能するためには、一定の手続きが存在していたと考えるべきであろう。本節では、対象校の校内授業研究の協働がどのように促され、また、教師の体育授業に対するコミットメントとどのように関わっていたかについて考察する。

対象校では、秋の公開研究会に向けた授業改善の過程で、1学期および2学期の校内授業研究および公開授業研究会において全ての教師が研究授業実践を担当することが教員間で同意されていた。授業研究でよくみられる若手の教師に授業実践を任せるのではなく、研究授業の実践と協議会での助言を全ての教師が公開研究会に対して責任を共有することが求められる状況が設定されていたといえる。実際、学校内の教師が学校の教育改善における責任を共有することの重要性が指摘されてきた (Rovegno and Bandhauer, 1997; Wahlstrom, and Louis, 2008)。

一般的な小学校の校内授業研究では、年間 1~3 回の研究授業の実施を少数の若手教師に任せることが多い (Lewis, 2013, 佐藤, 2015)。その結果、先輩教師の授業を観察する機会もないまま、初任教師が研究授業に取り組む状況もみられる。しかし、そのような状況下では研究授業の計画や実施に際して若手教師に対して同僚教師から提供される支援は単発的なものに留まることが多い。これに対し佐藤 (2015) による「学びの共同体」としての授業研究では、全教師が1年間に最低でも1回以上の研究授業を公開することが原則とされている。とはいえ、単に授業を公開する機会を強制的に確保したところで、授業者の授業に対するコミットメントが自動的に向上するわけではないだろう。

これに対し本研究課題の対象学校では、経験年数の多い教師も研究授業を実践する機会を持ち、若手の教師も協議会では意見や助言を提案する責任を有していた。これにより初任教師は、同校で実施されている授業の手続きを実際に観察する機会を得るだけでなく、その適用により児童がどのように行動するのかを確認する機会を得ることが可能であった。また、協議会においては自身の感じる疑問を率直に質問し、その場で質問に対する回答をその場で得ることができるシステムが取られていた。加えて、教職経験の浅い教師も、先輩教師のメンターを担当するといった、年齢のみに規定されるわけではない、教師間の双方向的な支援の責任を共有することで、授業改善に向けたコミットメントを醸成する機会が日常的に設定されていたといえる。この設定は、まさに協同学習の構成要

素である、個人の説明責任の醸成に該当する要因（Goodyear, 2017）が同校の校内研究システムに組み込まれていたことを示唆している。

同時に、同校が初任教師を育てて近隣校に送る機能を担っていることも重要である。当時、同校に在籍し、授業を公開した教師の大部分は教職経験 10 年以下であった。この年齢構成の中では研究主任や体育主任は自らの授業のみではなく、個々の教師が公開授業に自信をもって対応できるように支援する役割を担うことになる。加えてフィールド調査に入った時期は、Y 市の教員の異動システムの変更に伴い、それ以前の研究体制の修正を余儀なくされていた。その結果、多様な人材を活用しながら、個々の教師の体育授業に対するコミットメントを高める方略を採用し始めていた。体育主任や研究主任が一極集中で全体をコントロールする方式は、価値観の伝達やその伝達状況の把握という点では効果的である。他方で、個々の教師が異なる価値観や多様な授業の展開方法に関する情報を交流する機会を制約してしまうリスクを抱えたり、個々の教師の授業改善に向けた主体的な取り組みを抑制する懸念もある。加えて、コントロールする教師自身が、オーバーワークに陥るリスクが出てくる。実際、外部講師を経て着任した研究主任は自身の学級の授業の指導を削って新人教師の授業を参観する事態も生まれていた。そのため、外部講師からは研究主任への一極集中的な支援システムを改善し、学年単位での協働体制を構築していくことが提案され、その提案に即した相互支援システムが稼働し始める時期であった。こうした協働体制も、体育授業に関して相談する、されるということが当然のこととして捉えることを可能にしていたと考えられる。

我が国の学校現場の現状として、支援の方向性が一方的で固定され若手教師が受け身の姿勢に陥りがちだという懸念も指摘されてきた。これに対し対象校においては、研究授業での授業を相互に観察する機会および協議会で意見を表明する責任を共有することで、インフォーマルな相互の授業観察や意見交換が促され、協働的な授業改善に役立つシステムが機能していたといえるだろう。しかし、教員間のインフォーマルな協働が促される

システムは、それを設定することで自動的に効果を発揮するわけではない (Kyndt et al., 2016). それに対し、脇本・町支 (2015) は、「メンター・チーム」の枠組みを作ることで、学校内でのメンター・チーム外の協働の機会も促される可能性を指摘した。対象校の事例では、同一教科の授業研究において協働的な活動を設定することで、当事者意識を共有しインフォーマルな協働も促される可能性を示唆したといえる。また、個人が同僚との双方向的な関係づくりに責任を負ういわばメンター・チームのようなシステムを導入することで、個々の教員の授業改善に向けたコミットメントを高めていく可能性も示唆されていると考えられる。

第5節 まとめ

本研究課題で調査した授業研究は、教師の協働を通して体育授業へのコミットメントを促す PLC として機能する可能性が示唆された。なかでも、校内授業研究への取り組みを通じた新人教師の体育授業に対するコミットメントの変容の過程は、体育授業観を共有する体制と授業の協働的な省察により支えられていたことを確認することができた。また、授業研究および体育指導に関する新人教師の不安や負担感が存在するものの、インフォーマルな相談やモデリング、教材、教具の共有などを通してそれらが軽減されていく過程が確認できた。さらに、体育授業へのコミットメントの醸成を支える校内授業研究の特徴として、当事者意識の共有や多様な協働関係、継続した教科の研究といった要因が機能していることが示唆された。

第6章 総合的考察

本章では、本研究の研究課題 1 から研究課題 3 までの結果を踏まえて本研究の総合的な考察を行う。まず、体育授業へのコミットメントの変容プロセスについて（第 1 節）、次に、体育授業へのコミットメントに対する授業研究の機能について（第 2 節）、さらに、教師の自律的な学びに関する理論との関係について（第 3 節）、考察する。

第 1 節 コミットメントの変容プロセス

研究課題 1 および研究課題 2 では、小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す要因と阻害する要因および要因間の関係性を検討した。その結果、コミットメントの促進要因および阻害要因はいずれも単一の要因が直線的に影響するのではなく、複合的、循環的に関係し合っていることが示唆された。つまり、個別の促進要因や阻害要因に限定した支援により教師のコミットメントの継続を促すことは難しく、教師の多様な環境の文脈を考慮した支援が求められることが示唆された。この点は、教師の成長の要因の多様で複雑な関係（相互関連／IMTPG モデル）を提唱した Clarke and Hollingsworth（2002）と同様の考え方である。すなわち、促進要因と阻害要因の双方を考慮した支援を講ずる必要があるといえる。もっとも、我が国の教師文化および体育科の特性を踏まえた検討の必要がある。では、研究課題 3 で検討した校内授業研究は、こうした要因に対し、どのような機能を有しているだろうか。校内授業研究は、体育授業へのコミットメントの促進要因を備え、阻害要因を解消またはレジリエンスを促す支援となり得るのか。次節ではこの点を踏まえて考察を行う。

第2節 体育授業へのコミットメントに対する授業研究の機能

本節では、研究課題1および研究課題2で示された要因について、校内授業研究はどのような機能を有していたかについて検討する。

1) 環境的要因のコミットメントへの影響

研究課題1および2では、先輩教師や管理職からの働きかけや職場での体育指導の役割期待などの環境的な要因が契機となり、体育授業へのコミットメントにつながる可能性が示唆された。とはいえ、研究課題1および2の対象教師は、体育授業へのコミットメントを高めてきたものの、こうした支援的な環境的要因は所属校内で必ずしも充実していなかった。学校内では体育授業へのコミットメントの促進要因が豊富であったわけではなく、むしろ阻害要因となる環境的要因が存在する中で、体育授業へのコミットメントを高めてきたのである。研究課題1では、先行研究と同様に同僚教師や先輩教師、管理職教員からの支援といった外的な要因の契機の重要性が示されたが、偶然性に任せた状態では、体育授業へのコミットメントを促す教師を増やすことや困難を抱えている教師の支援につながらないだろう。この点に関して、体育教師の成長を研究した朝倉（2016）も、優れた先輩教師との出会いや長期研修への参加が成長の契機となったことを明らかにした上で、「全ての教師に保障されているとはいえ、その出会いは偶然の産物であることを免れない」（p. 267）こと、長期研修が「希少性や限定性が高く、すべての教師に対してこの機会を保障することは現実的に難しい」（p. 267）ことを指摘している。このような偶然的な支援を意図的に実践する学校の体制とそこでの教師のコミットメントの変容の過程を検討することが、研究課題3の設定意図でもあった。

管理職や同僚教師からの体育授業実践に対する支援については、研究課題3の対象教師からは、多様な相手および機会を得ることができており、実際に新人教師らにとってその効果が重視されていた。もっとも、こうした協働的な同僚性は、校内授業研究を実施すれば必然

的に生じるわけではなく、当事者意識の共有や学年内での協働的な授業づくりといった仕組みが機能していたことにより促されていたと考えられる。

体育指導の役割意識のコミットメントへの影響は、我が国の小学校教師に特徴的な観点であったといえる。研究課題 1 では、体育指導の役割期待を実感することで、体育指導の専門意識や授業力量向上の意欲が高まり、コミットメントが促されていた。しかし、役割期待をかけられれば、こうした意識の変容や、体育指導の支援や研修などの機会に恵まれやすいが、そうでない場合には機会が限られてしまうことが懸念される。実際、加登本ほか(2010)は、女性教師は体育主任の経験や体育授業の研究に関わる機会が少ないことと報告している。他方で、研究課題 3 の校内授業研究では、新人教師も体育科の授業研究を実施すること、検討会での協働的な省察に参加することが求められ、授業研究への当事者意識が促されるとともに、これらが役割期待としても機能していたと考えられる。こうした役割期待は、研究課題 1 では男性教師や体育を専攻していた教師にかけられる傾向が見られたが、研究課題 3 の対象校では、性別や専攻に関わらず、全ての担任教師に体育授業研究に取り組む役割期待が求められた。その点では、体育指導の役割期待をかけられにくい女性教師や体育を専攻していない教師のコミットメントの契機となる可能性が示唆されたといえる。

これらの考察は、研究課題 1 の対象教師らの所属校では、いわば偶然的にコミットメントの契機となっていた環境的要因が、校内授業研究において意図的に設けられ新人教師に対して機能していたことを示唆したといえる。

2) 個人的要因のコミットメントへの影響

体育授業へのコミットメントは、体育授業の教育的価値を認識し、授業改善への意欲を高めることにより促される。研究課題 1 では、児童の体育授業での肯定的な反応が得られることで、体育授業の教育的価値の認識を高め、コミットメントが促される過程が示唆された。一方、研究課題 2 では、教師個人の授業観の曖昧さに加え、同僚教師の体育授業の軽視が体育授業に対するコミットメントの阻害要因として影響し得ることが示唆された。これに対

し、研究課題 3 の対象校では、校内授業研究を通して、学校内の教師間で体育授業の目指す教育的価値の実現の目標が共有され、それが新人教師の曖昧だった体育授業の目標観を具体化させる機能が見られた。その結果、同僚教師が体育授業を軽視するような阻害要因は生じにくくなっていた。また、体育授業研究の研究主題や授業モデルの共有は児童の学びの見取りを促し、体育授業の価値を認識することでコミットメントを促していた。こうした機能は、研究課題 1 で示唆されたようなコミットメントの促進プロセスに貢献し、研究課題 2 のような体育授業の価値が軽視される阻害要因の軽減につながる可能性を示唆しているといえる。

3) 多忙さと時間的な負担の課題

小学校教師の多忙さは、我が国の教師の CPD および教育改善における重大な課題である。教師の日常的な職務に加え、校内授業研究をはじめ協働的な授業改善の取り組みを行うためには、必然的に時間の負担を要する。とはいえ、本研究は、校内授業研究の継続的な取り組みは、教材、教具の共有により、授業の準備や教材研究の負担を部分的に軽減させることが可能となることを示唆した。Armour and Yelling (2007) の提言のように、日常に根差したインフォーマルな協働を中心とした支援は時間的な負担を抑えつつ授業改善の支援が期待される。

4) 体育指導の効力感と不安の軽減

研究課題 1 では、体育授業は、児童の反応が表出しやすく、指導の手応えや効力感を実感しやすいことが示唆された。一方で、研究課題 2 では、教員養成課程や学校現場での体育指導に関する学びは不十分であり、体育指導の効力感の低下がコミットメントの阻害要因となり得ることを示唆した。指導の効力感の有無は、レジリエンスに不可欠な要素であり (Day and Gu, 2007)、授業実践が不本意であった場合に改善の意欲を高められるか、低下させてしまうかにも影響する。

研究課題 3 の新人教師らは、初任期に典型的な授業のルーティンの確立（吉崎，1997）に課題を感じていた。特に体育授業では、新人教師にとって、マネジメント方略の困難性による危機が課題となる（O' Sullivan et al., 1989）。この点に関して、校内授業研究において、対象校の授業モデルによる授業展開に対する不慣れによる不安を抱えていたものの、先輩教師の授業観察によるモデリングを通して不安を軽減していた。すなわち、校内授業研究を通して、初任期の課題である授業のルーティンの確立に関する不安が軽減されていたといえる。このことより、メンター教師によるモデリングや教材、教具の共有に関する支援は、コミットメントの阻害要因に対するレジリエンスの発揮の契機となり得る可能性が示唆された。

第3節 自律的な学びに関する理論との関係

これまで、授業研究のテーマや教科選択に対する教師の自律的な裁量や自己決定性が重視されてきた（姫野，2011；木原，1998）。この点に関して、佐藤（2006；2015）の「学びの共同体」では、全ての教師が研究授業に取り組むことを課す一方で、研究テーマを個々の教師が主体的に決定することが重視されている。Hord（2009）の PLC の原則や成人学習理論でも同様に自己決定性が学習者の自律的な学びにおいて重要であることが指摘されてきた。

それに対して、本研究では、研究課題 1 では体育科に関して、同僚教師の支援や役割期待などの外的な要因により体育授業へのコミットメントが促される契機となっていたことが示された。校内授業研究（研究課題 3）においても、組織的に新人教師への体育授業への取り組みへを促すことで、体育授業へのコミットメントが促される可能性を示唆した。これらは、成人学習理論に対する批判（赤尾，2004）と関連して考察できるであろう。赤尾（2004）は、成人学習理論において自己決定性が重視されてきたことに対して、真に必要な学びが得られない可能性を指摘している。研究課題 2 のように体育授業に対する価値が重視されて

いない場合、授業研究の教科として選択したり、学校内での体育科の協働が生じたりすることにつながらない。つまり、これまでの授業研究や PLC、成人学習理論の自己決定性の重視を踏まえる場合、体育授業に対する関心の低い教師のコミットメントを促すことを期待することが難しかったといえる。本研究の研究課題 1 の結果を改めて踏まえると、先輩教師や管理職からの働きかけや役割期待は、自己決定では体育科の授業改善に取り組みにくい教師がコミットメントを促す契機となるという意味でも重要であったと考えられる。また、研究課題 3 においても、Tsuneyoshi (2001) が校内授業研究により対象とする教科に興味の薄い教師に探求の契機を与えることを指摘したように、学校の研究する教科に新人教師が取り組むことでコミットメントの契機となるという意義が見出せる。もっとも、こうした自己決定に関わらずに課された授業研究への取り組みは、不安や負担感を軽減する協働的な授業研究の機能により支えられていたことも重要であろう。以上を踏まえると、小学校教師の体育授業に対するコミットメントの促進は、自己決定や偶発的な経験に頼る現状では難しく、役割期待や校内授業研究などの外的な働きかけを意図的に設け、同時に阻害要因のレジリエンスへの支援が必要となることが示唆されたといえる。

終章 結論

終章では、本研究で得られた研究結果の総括（第1節）と研究結果を踏まえた学校現場への示唆（第2節）について述べるとともに、本研究の限界と今後の検討課題（第3節）について記す。

第1節 本研究の結果の総括

本研究の総括として、各研究課題の結果の要旨と本研究により得られた知見を記す。

研究課題1では、同僚教師の支援や職場での役割期待、研修への参加機会などの職場環境や学習機会に加え、授業観・教師観などの体育授業に対する信念、児童の学びや指導の手応えの実感などの授業実践の省察といった多様な要因群が存在し、相互に影響し合うことで体育授業へのコミットメントが促されることが示された。また、これらの環境的要因、個人的要因、省察に関わる要因が相互に関連しコミットメントを形成していくプロセスを理論モデルとして示した。

研究課題2では、小学校教師の体育授業へのコミットメントが阻害される要因として、体育指導に関する研修機会の少なさや日常の職務の多忙感、同僚教師の体育授業観などの環境的要因に加え、教員養成課程での学びの不十分さ、体育指導への苦手意識や体育授業観の不明確さといった個人的要因が影響することを示唆した。また、これらの複数の要因は複合的に影響し合っており、体育授業へのコミットメントが停滞する悪循環に陥る様相を理論モデルとして示した。

研究課題3では、校内授業研究を通じた新人教師の体育授業に対するコミットメントの変容の過程とそれを支える要因について検討した。そのなかで、校内授業研究への取り組みを通じた教師の体育授業に対するコミットメントの変容の過程は、体育授業観を共有する体制と授業の協働的な省察により支えられていたことを確認することができた。また、授業

研究および体育指導に関する新人教師の不安や負担感が存在したものの、インフォーマルな協働やモデリング、教材、教具の共有などを通してそれらが軽減されていく過程が確認できた。さらに、体育授業へのコミットメントの醸成を支える校内授業研究の特徴として、当事者意識の共有や多様な協働関係、継続した教科の研究といった要因が機能していることが示唆された。

これらの結果から得られた本研究の知見は、以下のように整理できる。

- 1) 小学校教師の体育授業に対するコミットメントという新しい視点において、影響する要因の存在を明らかにし、これらの要因が相互に関係するプロセスを理論モデル化できた。なかでも、体育指導の役割期待によるコミットメントへの影響と同僚教師の体育授業の価値の認識が教師のコミットメントに影響を与えていたことは、我が国の小学校教師の体育指導という文脈において特徴的であった。
- 2) 校内授業研究は初任期の課題である職務の時間的な負担感や教科指導の不安などの危機を軽減させることを通して、体育授業へのコミットメントの醸成を支える機能を果たす可能性が示唆された。それは、校内授業研究に埋め込まれていた先輩教師の授業のモデリングや教材、教具の共有、インフォーマルな協働を通して新人教師の体育授業実践を支えるものであった。体育授業に特有のマネジメント技術や教科書がないことによる教材、教具の準備といった体育授業の指導における新人教師の課題を踏まえると、こうした新人教師の危機を乗り越えるレジリエンスを促す機能として大きな意義を持つといえる。
- 3) 教師の協働や学習に関する理論では、学びの自己決定性が重視されてきたが、本研究では、同僚教師の働きかけや役割期待、特定教科に全校で取り組むという校内授業研究の形態において、教師の体育授業へのコミットメントが促される過程を示した。これは、

小学校教師の体育授業へのコミットメントは自己決定的な取り組みにより促されることが難しいことを踏まえ、役割期待や校内授業研究などの外発的な契機の重要性を示唆するものである。もちろん、その際には上記 2) のような不安や負担感に対する学校組織の協働的な支援が求められる。

- 4) 全校的に特定教科の校内授業研究に取り組むことによる意義を示唆した。特に、教科の児童に対する学習成果を重視した研究主題の共有は、コミットメントの要素である体育科の教育的価値の認識につながる可能性を示唆した。また、教師の授業研究に関わる当事者意識の共有と教師チームによる同一単元の授業研究はインフォーマルな協働の機会も創出する。さらに、特定教科の研究の継続は、特に体育授業に有用な教材、教具の蓄積による授業改善のサイクルに貢献が期待できる。

第2節 現場への示唆

本節では、小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促すとともに、困難に対するレジリエンスの発揮を支援するための学校現場に対する本研究による示唆を提示したい。

1) 学校内での体育授業観の共有

校内授業研究は、新人教師の同僚教師との授業観の共有や協働的な授業づくりを促し、初任期のさまざまな職務遂行の支援に役立つ可能性が期待できる。特に教科書がなく授業観や指導内容の理解が曖昧になりやすい体育科では、校内授業研究を通じた授業観の形成に意義があるといえる。もともと、小学校で体育科に焦点を当てた校内授業研究を継続的に実施することを実現できる学校は限られているだろう。一般的には教科指導への肯定的な意識を有する教師が体育科の授業研究に取り組むと考えられるが、専門意識をもたない教師が教科へのコミットメントを促す契機として、授業研究の実践に取り組むよう学校内での目標や責任の共有、役割期待、相互のメンタリングといった環境を設定していくことも価値

があるだろう。すなわち、外発的な支援や働きかけを通して体育授業観の変容を促し、授業づくりに支援的な環境をつくることで、コミットメントを高めていくことが期待される。

また、体育の授業モデルやマネジメント方略の共有も教師の助けになる可能性がある。研究課題 3 の対象校では、学年や担任が変わっても児童が授業の流れに慣れていることで、授業の展開が停滞しにくいという成果もみられた。こうした方略の共有は、体育授業の停滞を防ぐ「予防的マネジメント」(preventive management, Metzler, 2011, p. 79) としても機能すると考えられる。

2) インフォーマルな協働の促進

校内授業研究は、そのプロセスを通して協働的な職場環境を促すことが期待できる。本研究では新人教師の変化に焦点を当てたが、授業研究はベテラン教師にとっての成長の場でもあり、また、学校のカリキュラム改革の場ともなり得る。授業研究の協働を促すためには、学校長および研究主任などの校内授業研究の計画や組織づくりを担う役割も重要となる。そのためには、インフォーマルな協働が促されるような小集団づくりや支援に配慮することが重要となる。その際、本研究では、研究授業の発表やメンターとなる責任を経験年数に関わらず共有することで、インフォーマルな協働を促すことを示唆した。つまり、近年の校内授業研究に対する形骸化の指摘でみられる、一方向の指導の固定化および受け身的な校内研修から脱却することが重要といえる。こうした組織的な協働の場面づくり、メンタリング・チームの関係づくりはインフォーマルな協働の機会も増加させることが期待される(脇本・町支, 2015)。

3) 負担感や不安の軽減

他方で、教師の協働的な授業研究の実現の課題として、最も大きい点は時間の不足であることは先行研究でも指摘されてきた。校内授業研究でも他の教師の授業の参観や協議会のための時間を確保する必要がある。とはいえ、校内授業研究は、研究授業の計画、実践、協

議のプロセスを何度も繰り返すことで教材や知識を蓄積していき、準備時間の負担を軽減したうえで授業改善に取り組むことが期待できる。これらの記録をどのように保存、蓄積し、活用していくかについては、学校現場で不明確になっている傾向があり、考慮していく必要がある。学校内の管理職や体育主任、または外部のファシリテーターの活用も視野に入れたい。

第3節 研究の限界と今後の課題

最後に、本研究の限界と今後の検討課題について触れておきたい。

まず、対象者および対象校の多様な事例の検討が挙げられる。第2章で述べたように、本研究では少数の事例を対象とするという研究方法上の限界が存在した。本研究では、目的的サンプリングにより少人数の対象教師および特徴的な小学校1校からデータを収集した。研究授業や協議会の観察とインタビューを行ったが、日常的な授業実践や授業準備などの実態については検証できていない。そのため、より多様な場面での事例を積み重ね、教師の成長のプロセスを明らかにし、教師の個別的な支援の方略について検討していくことが課題として挙げられる。例えば、全校で体育科の校内授業研究を実践しない小学校でも、体育授業観の共有や実践知の蓄積、活用が効果的に行われるためには、どのような支援が求められるかについて、事例的な検討が求められるだろう。

また、本研究では、新人教師の校内授業研究における経験を対象としたが、他の学校から体育科の研究校へ赴任した場合、授業観や教師観にどのような影響を受け、コミットメントの変容がみられるかについても重要な課題といえる。研究課題2では、大学での長期研修に参加した対象教師が現場に戻って同僚の体育授業に対する意識との差異にストレスを感じている例がみられた。こうした状況は、体育科の研究校から他の学校に転任した場合にも生じる可能性がある。もっとも、経験者の教師の組織再社会化の場合は、新人教師とは異なる

る可能性がある（中原，2014）．すなわち，体育科の研究校への赴任や研究校からの転任におけるコミットメント継続における課題についても検討していくことは意義があるだろう．また，学校内で授業観や授業モデルを共有することで，新人教師の体育授業へのコミットメントの支援と負担の軽減につながる可能性を示唆したが，学校の授業モデル自体を問い直し改善していくといった機能については，検討できていない．多様な学校の事例を蓄積していくとともに，本研究の事例との相違や共通点を探ることで，校内授業研究を通じた教師の成長のあり方を検討する道も拓けるだろう．

本研究の知見をより一般の小学校において広く支援に役立て，その成果を検証するという視点に立てば，実証主義的なパラダイムによる研究の実施も価値があると考えられる．青木ほか（2002）のような専門コミットメントと他の尺度の量的質問紙調査を用いて，体育授業へのコミットメントと教職経験年数や職場環境，教授技術や知識などとの関係について検証できる可能性がある．

また，研究課題 1 及び 2 においてインタビューによるデータを検討し，結果として示された要因が実際の学校現場でどのように機能しているかについて研究課題 3 において参与観察とインタビューを中心に研究を行った．その結果，校内授業研究の環境的要因と新人教師の体育授業へのコミットメントの変容の過程がどのように関係しているかを検討することができた．その一方で，観察者としての参加者として参与観察を行う手法による限界も指摘できる．校内研究授業と授業検討会を中心に参与観察を行ったが，教師の日常的な授業作りや協働については，対象教師へのインタビューが主たる情報源となった．それは，校内研究授業では教師の体育授業に関する学びの場面が現れるが，日常的な職務の中では体育授業に関する場面を捉えることが，限られた訪問回数では現実的ではないと考えたためである．日常的な授業改善や協働が継続されることが重要である（露口，2013）ことを踏まえると，教師の日常的な取り組みの実態の検証も課題といえる．その場合，さらなる研究手法の開発の試みが求められるだろう．

さらに、本研究を通して、校内授業研究に関する視点をさらに広げた研究も求められることが示唆された。例えば、教師の成長を支援する教育委員会や大学教員などのファシリテーターの役割の重要性である。特に授業研究を通じた成果の効果的な蓄積や検証の手続き、授業観の問い直しや協働的な関係づくりへの示唆等の役割は、学校内のみで対応できない可能性がある。大学教員や指導主事などの特定の外部講師が研究協議会に助言し続けることにより、権威的な意見に対し無批判に受け入れてしまうことを懸念する指摘もみられる(木原, 2006)。こうしたファシリテーターの支援の方略やその影響については英語圏でも関心が高まっており (Goodyear and Casey, 2015; MacPahil et al., 2014; Patton et al., 2013), 学校内外を含めた協働的コミュニティの意図的かつ計画的な支援のあり方を探求することも今後の課題として求められるだろう。

文献

- AAHPERD. Researchers' Toolkit. E-lectures, case studies, interactive assessment activities, and online references at your fingertips! www.aahperd.org/rc/toolkit/, (accessed 2012-10-28).
- 赤尾勝己 (2004) 成人教育学—M・ノールズの理論をめぐって. 赤尾勝己 編著 生涯学習理論を学ぶ人
のために. 世界思想社: 京都, pp. 5-32.
- 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.
- 秋田喜代美 (1998) 実践の創造と同僚関係. 佐伯胖ほか編, 岩波講座 現代の教育 6 教師像の再構築.
岩波書店: 東京, pp. 235-259.
- 秋田喜代美 (2006) 教師の力量形成—協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究. 21世紀 COE
プログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター編 日本の教育と基礎学力. 明石書
店: 東京, pp. 191-208.
- 秋田喜代美・ルイス, C. (2008) 授業の研究 教師の学習—レッススタディへのいざない. 明石書店:
東京.
- Amade-Escot, C. (2000) The contribution of two research programs on teaching content: "Pedagogical
content knowledge" and "didactics of physical education", *Journal of Teaching Physical Education*,
20: 78-101.
- 青木恵之祐・加藤有美・三村華子 (2002) プロフェッショナル・コミットメントおよびソーシャル・サポ
ートが公立養護学校教員の組織コミットメントに及ぼす影響. *カウンセリング研究*, 35(3): 208-218.
- Arani, M.R.S., Fukaya, K., and Lassegard, J.P. (2010) "Lesson Study" as Professional Culture in
Japanese Schools: An Historical Perspective on Elementary Classroom Practices. *Nichibunken Japan
Review*, 171-200.
- Armour, K. and Macdonald, D. (Eds.) (2012a) *Research methods in physical education and youth sport*.
Routledge: London.
- Armour, K. and Macdonald, D. (2012b) What is your research question-and why? In: Armour, K. and
Macdonald, D. (Eds.) *Research methods in physical education and youth sport*. Routledge: London,
pp. 3-15.
- Armour, K., Makopoulou, K., and Chambers, F. (2009). The learning teacher education in physical
education. In L. D. Housner, M. W. Metzler, P. Schempp, and T. J. Templin (Eds.), *Historic traditions
and future directions of research on teaching and teacher education in physical education*. Fitness
Information Technology: Morgantown, pp. 203-220.
- Armour, K., and Yelling, M. (2007) Effective professional development for physical education teachers:
The role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26: 177-200.
- 浅田匡 (1998) 教えることの体験. 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著 成長する教師—教師学への誘い. 金

- 子書房：東京，pp. 174-184.
- 浅井千秋（2004）派遣技術者の専門コミットメント，組織コミットメントおよび職務モチベーションの関係とその形成要因．*実験社会心理学研究*，43(2)：174-184.
- 浅井幸子・船山万里子・杉山二季・黒田友紀・玉城久美子・望月一枝（2013）女性教師の声を聴く—小学校の女性教師のライフストーリー・インタビューから—．*東京大学大学院教育学研究科紀要*，53：181-204.
- 朝倉雅史（2016）体育教師の学びと成長—信念と経験の相互影響関係に関する実証研究—．*学文社*：東京.
- 朝倉雅史・清水紀宏（2012）体育授業に対する教師の認識変容過程—小学校教師の長期研修を事例として—*筑波大学体育系紀要*，35：165-181.
- 朝永昌孝（2008）教員生活に関する意識．*Benesse 教育研究開発センター 第4回学習指導基本調査*：121-143.
- Ashton, P.T. (1985) Motivation and the teacher's sense of efficacy. In C. Ames and R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, Vol. 2. Academic Press: Orlando, pp. 141-171.
- Avalos, B. (2011) Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27: 10-20.
- 東洋（1994）日本人のしつけと教育—発達の日米比較にもとづいて．*東京大学出版会*：東京.
- 吾妻知美・鈴木英子（2007）大学病院に勤務する新卒看護師の職業コミットメントに影響する要因．*日本看護管理学会誌*，11(1)：30-40.
- Bain, L.L. (1989) Interpretive and critical research in sport and physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60: 21-24.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2): 191-215.
- Beltman, S., Mansfield, C., and Price, A. (2011) Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational research review*, 6(3): 185-207.
- Belton, S., Woods, C., Dunning, C., and Meegan, S. (2010) The evaluation of a cooperating physical education teachers programme (COPET). *European Physical Education Review*, 16: 141-154.
- Berliner, D. C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. AACTE Publications, One Dupont Circle, Suite 610, Washington, DC 20036-2412.
- Billingsley, B.S., and Cross, L.H. (1992) Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The journal of special education*, 25(4): 453-471.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., et al., and Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol y

Department of Education and Skills.

Borko, H., Davinroy, K. H., Bliem, C.L., and Cumbo, K.B. (2000) Exploring and supporting teacher change: Two third-grade teachers' experiences in a mathematics and literacy staff development project. *The Elementary School Journal*, 100(2), 273-306.

Byra, M. and Karp, G. (2000) Data collection techniques employed in qualitative research in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19: 246-266.

Calderhead, J. (1996) Teachers: beliefs and knowledge. In: Berliner, D.C. and Calfee, R.C. (Ed.) *Handbook of Education Psychology*. Simon and Schuster: Macmillan, pp. 709-725.

Candy, P.C. (1989) Alternative paradigms in educational research. *The Australian Educational Researcher*, 16(3): 1-11.

Cheng, L.P., and Yee, L.P. (2011) A Singapore case of lesson study. *The Mathematics Educator* 21 (2): 34-57.

千々布敏弥 (2005) 日本の教師再生戦略. 教育出版: 東京.

Choi, P.L. and Tang, S.Y.F. (2009) Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and teacher Education*, 25(5): 767-777.

Chokshi, S., and C. Fernandez. (2004) Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and nuances. *The Phi Delta Kappan* 85: 520-525.

中央教育審議会 (2002) 子どもの体力向上のための総合的な方策について (答申).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/021001.htm (参照日 2011年12月15日)

中央教育審議会 (2012) 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申) http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf (参照日 2018年10月1日)

中央教育審議会 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申) http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (参照日 2018年10月1日)

中央教育審議会 (2016) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (参照日 2018年10月1日)

中央教育審議会 (2017) 新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について (中間まとめ) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/01/26/1400723_01.pdf (参照日 2018年9月30日)

Cieslak, M.J. (2011). The impact on student achievement of an elementary school teaching staff's

- maturity level as a professional learning community, according to Hord's five dimensional conceptual framework: A mixed-methods study (doctoral dissertation, The George Washington University).
- Clarke, D. and Hollingsworth, H. (2002) Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18: 947-967.
- Cluphf, D., and Vogler, E.W. (2008) Collaborative lesson planning in physical education: A case study. *Health, Physical Education, Recreation, Sport & Dance* 3 (2): 86-94.
- Cochran-Smith, M., and Lytle, S.L. (1999) Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of research in education*, 24(1): 249-305.
- Coladarci, T. (1992) Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of experimental education*, 60(4): 323-337.
- Collie, R.J., Shapka, J.D., and Perry, N.E. (2011) Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48: 1034-1048.
- Coulter, M., Marron, S., Murphy, F., Cosgrave, C., Sweeney, T. & Dawson, G. (2009) Teaching PE. The central role of the class teacher, *Intouch*, April, 39-41.
- Culver, D.M., Gilbert, W.D., and Trudel, P. (2003) A decade of qualitative research in sport psychology journals: 1990-1999. *The Sport Psychologist*, 17: 1-15.
- Darling-Hammond, L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*: 1-19.
- Darling-Hammond, L., and Richardson, N. (2009) Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5): 46-53.
- Davis, K.S., Burgeson, C.R., Brener, N.D., McManus, T., and Wechsler, H. (2005) The relationship between qualified personnel and self-reported implementation of recommended physical education practices and programs in U.S. schools. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76: 202-211.
- Day, C., and Gu, Q. (2007) Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford review of education*, 33(4): 423-443.
- DeCorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L., and Janzen, H. (2005) Classroom teachers and the challenges of delivering quality physical education. *The Journal of Educational Research*, 98: 208-220.
- Denzin, N.K. (1989) *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill: New York.
- Denzin, N.K., and Lincoln, Y.S. (2008) *Strategies of qualitative inquiry*. (2nd.ED.) Sage Publications: Thousand Oaks..
- Doig, B., and Groves, S. (2011) Japanese lesson study: Teacher professional development through communities of inquiry. *Mathematics teacher education and development*, 13(1): 77-93.

- Domangue, E. and Carson, R.L. (2008) Preparing culturally competent teachers: Service-learning and physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27: 347-367.
- Dolittle, S., Dodds, P., and Placek, J. (1993) Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12: 355-365.
- Dolittle, S., Dodds, P., and Placek, J. (1993) Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12: 355-336.
- Duncombe, R. and Armour, K.M. (2003) Enhancing teachers' and pupils' learning in primary school physical education: the role of collaborative professional learning. The Annual Meeting of the British Education Research Association, Edinburgh, September 2003.
- Dyson, B.P., Colby, R., and Barratt, M. (2016) The Co-Construction of Cooperative Learning in Physical Education With Elementary Classroom Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*.35:370-380.
- Dyson, B. and O'Sullivan, M. (1998) Innovation in two alternative elementary school programs: Why it works. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(3): 242-253.
- Elliot, D.L., Atencio, M., Campbell, T., and Jess, M. (2013) From PE experiences to PE teaching practices? Insights from Scottish primary teachers' experiences of PE, teacher education, school entry and professional development. *Sport, Education and Society*, 18(6): 749-766.
- Emmer, E. and Hickman, J. (1991) Teacher efficacy in classroom management. *Educational and Psychological Measurement*, 51: 755-765.
- 遠藤朝・井上功一 (2016) 教員の職務ストレスの整理と今後の課題. 大阪教育大学紀要. 第4部門, 教育科学, 64 (2) : 1-11.
- 江頭尚子 (2013) 高等学校の学校組織におけるインフォーマル・コミュニケーション—生徒集団の意識や行動, 教師の学校変革への意識や行動に及ぼす影響—. *経営行動科学*, 26(2): 133-148.
- Fernandez, C. (2002) Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of Teacher Education* 53: 393-405.
- Fernandez, C., and Yoshida.M. (2004) Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fletcher, T., and Mandigo, J. (2012). The primary schoolteacher and physical education: a review of research and implications for Irish physical education. *Irish Educational Studies*, 31(3): 363-376.
- Fidishun, D. (2012) Andragogy and technology: Integrating adult learning theory as we teach with technology. Conference Proceeding Article: Pennsylvania State University Scholarsphere.
- フリック : 小田博志監訳 (2011) 新版 質的研究入門 (人間の科学) のための方法論. 春秋社, 東京. < Flick, U. (2007) *Qualitative Sozialforschung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek. >
- Firestone, W. A. and Pennell, J. R. (1993) Teacher commitment, working conditions, and differential

- incentive policies. *Review of Educational Research*, 63: 489-525.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007) Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of in-service education*, 33(2): 153-169.
- Fry, S.W. (2009) Characteristics and experiences that contribute to novice elementary teachers' success and efficacy. *Teacher Education Quarterly*, 36(2): 95-110.
- Fry, S.W. (2010) The analysis of an unsuccessful novice teacher's induction experiences: A case study presented through layered account. *The Qualitative Report*, 15(5): 1164-1190.
- 洲上克義 (2005) 学校組織の心理学. 日本文化科学社: 東京.
- 藤木和己 (2000) 実践的な教師教育研究の動向と教師の信念体系. *教育実践学研究*, 2 (1) : 59-68.
- 藤田剛志 (1996) 授業研究会における時系列フリーカード法の実践的意義. *日本教育工学大会講演論文集*, 12 : 409-410.
- 藤田剛志 (2013) 小学校教員の理科授業観: 優れた理科教師に求められる資質能力. *千葉大学人文社会科学* 学研究, 27 : 164-179.
- 藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹・名越清家・紅林伸幸・結城恵・山田真紀・Wong Suk-Ying・島原宣男 (1995) 教職の専門性と教師文化に関する研究(その1). *日本教育社会学会大会発表要旨集録*, 47 : 66-67.
- 藤原文雄 (1998) 教師間の知識共有・創造としての「協働」成立のプロセスについての一考察. *東京大学大学院教育学科教育行政研究室紀要*, 17 : 2-21.
- 藤原顕 (2006) 教師の実践的知識とライフヒストリー—研究の目的と方法. *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: 広島, pp. 3-32.
- 藤原顕 (2007) 現代教師論の論点: 学校教師の自律的な力量形成を中心に. *グループ・ディダクティカ編 学びのための教師論*. 勁草書房: 東京, pp. 1-25.
- 深見英一郎 (2011) 教師行動論: 効果的な教師行動を支える教授技術. 岡出美則・友添秀則・松田恵示・近藤智靖編 新版 体育科教育学の現在. 創文企画: 東京, pp. 123-137.
- 降籬孝 (2011) 小学校・図画工作を指導している教師の意識と実態—山形県・教員免許状更新講習から—. *山形大学紀要 教育科学*, 15(2) : 185-202.
- Galli, N. and Gonzalez, S.P. (2015) Psychological resilience in sport: A review of the literature and implications for research and practice. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13(3): 243-257.
- Garrett, R. (2006) Critical storytelling as a teaching strategy in physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 12: 339-360.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., and Krüger, M. L. (2009) The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch Schools.

- The Elementary School Journal, 109: 406-427.
- Giust, A. (2013) Increasing informal learning opportunities for teachers in the school setting. Proceedings of the 12th Annual South Florida Education Research Conference, 69-77. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1311&context=sferc>. (2018.12.30)
- Glaser, B., and Strauss, A. (1967) The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Aldine Transaction: Chicago.
- Goodnough, K. (2011) Examining the long-term impact of collaborative action research on teacher identity and practice: The perceptions of K-12 teachers. Educational Action Research 19: 73-86.
- Goodwin, L.D. and Goodwin, W.L. (1985) Statistical techniques in AERJ articles, 1979-1983: The preparation of graduate students to read the educational research literature. Educational Researcher, 14(2): 5-11.
- Goodyear, V.A., and Casey, A. (2015) Innovation with change: developing communities of practice to help teachers move beyond the 'honeymoon' of pedagogical renovation. Physical Education and Sport Pedagogy, 20(2): 186-203.
- 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, 東京.
- Graber, K.C., Locke, L. F., Lambdin, D., and Solmon, M.A. (2008) The landscape of elementary school physical education. The Elementary School Journal, 108: 151-160.
- Groves, S., Doig, B., Vale, C., and Widjaja, W. (2016) Critical factors in the adaptation and implementation of Japanese lesson study in the Australian context. ZDM, 48(4): 501-512.
- Guskey, T. (2002) Professional development and teacher change. Teachers and Teaching: theory and practice, 8: 381-391.
- 八並光俊・新井肇 (2001) 教師バーンアウトの規定要因と軽減方法に関する研究. カウンセリング研究, 34 (3) : 249-260.
- Hale, B. and Graham, D. (2012) Quantitative approaches. In: Amour, K. and Macdonald, D. (Eds.) Research methods in physical education and youth sport. Routledge: London, pp. 95-105.
- 花上和己・松本誠・下条徹・田中基・木庭治夫ほか (2009) 小・中学校理科教育実態調査報告 I: 理科に対する教員の意識等について. 日本科学教育学会年会論文集 33 : 443-444..
- Han, J. and Yin, H. (2016) Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. Cogent Education, 3(1): 1217819.
- Hargreaves, A. (1994) Development and desire: A postmodern perspective. Annual Meeting of the American Educational Research. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372057.pdf> (accessed 2018-10-30).
- Hargreaves, E., Berry, R., Lai, Y.C., Leung, P., Scott, D., and Stobart, G. (2013) Teachers' experiences of autonomy in continuing professional development: teacher learning communities in London and

- Hong Kong. *Teacher Development*, 17(1): 19-34.
- ハーグリーブス : 木村優ほか監訳 (2015) 知識社会の学校と教師 : 不安定な時代における教育. 金子書房 : 東京 <Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Teachers College Press: New York.>
- Harris, J., Cale, L., and Musson, H. (2012) The predicament of primary physical education: a consequence of "insufficient" ITT and "ineffective" CPD? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(4): 367-381.
- Hastie, P. and Glotova, O. (2012) Analysing qualitative data. In: Amour, K. and Macdonald, D. (Eds.) *Research methods in physical education and youth sport*. Routledge: London, pp. 309-320.
- Hastie, P. and Hay, P. (2012) Qualitative approaches. In: Amour, K. and Macdonald, D. (Eds.) *Research methods in physical education and youth sport*. Routledge: London, pp. 79-94.
- 波多江俊介 (2013) 教員間における協働概念の検討 : 「きょうどう」論の分析を通じて. 飛梅論集 九州大学大学院教育学コース院生論文集, 13 : 51-67.
- Havran, M.P. (2017) *A Professional Learning Community for Novice Teachers at a Title I Elementary School: An Action Research Study*. (Doctoral dissertation, University of South Carolina).
- Hemmington, N. (1999) Attitudes to CPD: Establishing a Culture of Life-Long Learning at Work. *Continuing Professional Development* 2(4): 100-109.
- Henninger, M. L. (2007) Lifers and troupers: urban physical education teachers who stay. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26: 125-144.
- 姫野完治 (2011) 校内授業研究及び事後検討会に対する現職教師の意識. *日本教育工学会論文誌*, 35 : 17-20.
- 姫野完治 (2012) 校内授業研究を推進する学校組織と教師文化に関する研究 (1) 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀, 34 : 157-167.
- 姫野完治 (2013) 学び続ける教師の要請—成長観の変容とライフヒストリー. 大阪大学出版会 : 大阪.
- 姫野完治 (2019) 授業研究の歴史. 吉崎静夫 (監修) 授業研究のフロンティア. ミネルヴァ書房, 京都, pp. 16-30.
- 姫野完治・相沢一 (2007) 校内授業研究における事後検討会の分析方法の開発と試行. 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学, 62 : 35-41.
- 日野克博・高橋健夫・八代勉・吉野聡・藤井喜一 (2000) 小学生における子どもの体育授業評価と学級集団意識との関係. *体育学研究*. 45: 599-610.
- Holt, N.L., Knight, C. J., and Tamminen, K. A. (2012) Grounded theory. In: Amour, K. and Macdonald, D. (Eds.) *Research methods in physical education and youth sport*. Routledge: London, pp. 276-294.
- Hord, S.M. (2009) Professional learning communities. *Journal of staff development*, 30(1): 40-43.

- 細川和仁・姫野完治. (2007) 授業実践に対する教師の「成長観」と成長を支える学習環境. 教師学研究, 7 : 23-33.
- Hudson, Q. (2015). The Effectiveness of Professional Learning Communities as Perceived by Elementary School Teachers. (Doctoral dissertation, Walden University)
- Huling-Austin, L., Odell, S., Ishler, P., Kay, R., and Edelfelt, R. (1989) Assisting the beginning teacher, Association of Teacher Educators: Reston.
- Hunter, L. (2006) Research into elementary physical education programs. In: Kirk, D., Macdonal, D., and O'Sullivan, M. (Eds.) Handbook of physical education. Sage Publications: London, pp. 580-595.
- Hutchinson, S.R. and Lovell, C.D. (2004) A review of methodological characteristics of research published in key journals in higher education: Implications for graduate research training. Research in Higher Education, 45: 383-403.
- ICSSPE (1999) The Berlin Agenda for Action for Government Ministers. (<http://www.icsspe.org/about/structure/declarations-about-sport>) (2016.3.22)
- ICSSPE (2012) Designed to Move. A Physical Activity Action Agenda (https://www.designedtomove.org/en_US/?locale=en_US) (2014.8.26)
- 井原裕・尾形広行・犬塚彩・多田則子・永井敏郎・水野基樹 (2010) 看護師レジリエンス尺度の開発と心理計測学的検討. 総合病院精神医学, 22(3) : 210-220.
- 今津孝次郎 (1996) 変動社会の教師教育. 名古屋大学出版会 : 名古屋.
- 稲垣忠彦・佐藤学 (1996) 授業研究入門. 岩波書店 : 東京.
- 石上靖 (2013) 校内授業研究の活性化要因が若手・中堅・ベテラン教師の力量形成に及ぼす影響: 中学校教師への質問紙調査の数量的分析. 教師学研究, 12 : 1-10.
- 石山恒貴 (2011) 組織内専門人材の専門領域コミットメントと越境的能力開発の役割. イノベーション・マネジメント, 8 : 17-36.
- 磯崎哲夫 (2005) イギリスにおける理科の教師教育: 諸外国では理科教員の養成や研修でどのような内容を扱っているか (その 2). 化学と教育, 53(8) : 468-471.
- 伊藤政之・石川英志 (2015) 学校の小規模化状況における若手教員の授業力形成: メンタリングに基づく校内研究の基本構想. 教師教育研究, 11 : 73-88.
- 伊藤安浩 (1994) 教師文化・学校文化の日米比較—1 つの調査から. 稲垣忠彦・久富善之編 日本の教師文化. 東京大学出版会 : 東京, pp.140-154.
- 岩壁茂 (2010) はじめて学ぶ臨床心理学の質的研究. 岩崎学術出版社 : 東京.
- 岩田昌太郎・松岡重信・木原成一郎 (2006) 教育実習における指導内容に関する事例研究—実習日誌とインタビューを手掛かりに—. 体育科教育学研究, 22(2) : 1-10.

- 岩田靖 (2007) 教員養成段階で養成すべき小学校教師の体育の「実践的指導力」. 体育科教育学研究, 23 (2) : 17-22.
- Janesick, V.J. (1994). The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry, and meaning. In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (Eds.) Handbook of qualitative research. Sage Publications: Thousand Oaks, pp. 209-235.
- Jewett, A.E. et al. (1995) The Curriculum Process in Physical Education. 2nd. ed. Brown & Benchmark: Madison.
- Joffres, C. and Haughey, M. (2001) Elementary teachers' commitment declines: antecedents, processes, and outcomes. The Qualitative Report (On-line serial), 6(1). <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR6-1/joffres.html>, (accessed 2011-12-15).
- JTPE Editorial Board. Reviewer Guidelines for JTPE. <http://journals.humankinetics.com/reviewer-guidelines-for-jtpe>, (accessed 2012-12-24).
- Justi, R. and Driel, J. (2006) The Use of the Interconnected Model of Teacher Professional Growth for Understanding the Development of Science Teachers' Knowledge on Models and Modelling. Teaching and Teacher Education, 22(4): 437-450.
- 加登本仁・松田泰定・木原成一郎・岩田昌太郎・徳永隆治・林俊雄・村井潤・嘉数健悟 (2010) 体育授業の悩み事に関する調査研究 (その1) : 教職経験に伴う悩み事の差異を中心として. 広島大学学校教育実践学研究, 16: 85-93.
- 加登本仁・大城戸一樹・木原成一郎 (2009) 小学校低学年の体育授業における学習集団の形成過程に関する事例研究. 体育学研究, 54 : 405-423.
- 貝川直子 (2009) 学校組織特性とソーシャルサポートが教師バーンアウトに与える影響. パーソナリティ研究, 17(3) : 270-279.
- 鹿毛雅治 (1998) 教師のやる気を支えるもの. 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著 成長する教師—教師学への誘い. 金子書房: 東京, pp. 271-287.
- 金田裕子 (2010) 学校における「協働」を捉える: 授業研究を核とした教師たちの協働. 人間関係研究, 9 : 43-57.
- 勝見健史 (2008) 教師の専門的力を高める授業研究のあり方 特集 新しい学習指導要領—カリキュラム改革の理念と課題. 教育フォーラム, 41 : 112-121.
- 勝野正章 (2009) 教師の協働と同僚性—教員評価の機能に触れて. 人間と教育, 63 : 28-35.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., and Donche, V. (2016) Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. Review of educational research, 86(4): 1111-1150.
- 木原成一郎 (2007) 初任教師の抱える心配と力量形成の契機. グループ・ディダクティカ編 学びのための教師論. 勁草書房: 東京, pp. 29-55.

- 木原成一郎 (2009) 民間教育運動における体育の授業研究. 日本教育方法学会編 日本の授業研究—Lesson Study in Japan—授業研究の歴史と教師教育 (上巻). 学文社: 東京, pp. 77-87.
- 木原成一郎 (2015) 専門職としての教師の成長過程と支援体制. 岡出美則・友添秀則・松田恵示・近藤智靖編 新版 体育科教育学の現在. 創文企画: 東京, pp. 179-193.
- 木原俊行 (1995) 「反省」と「共同」による授業改善方法の開発. 日本教育工学雑誌, 18 (3): 165-174.
- 木原俊行 (1998) 同僚との対話と共同. 浅田匡・生田孝至・藤岡完治 編著 成長する教師—教師学への誘い. 金子書房: 東京, pp. 198-211.
- 木原俊行 (2004) 授業研究と教師の成長. 日本文教出版: 東京.
- 木原俊行 (2010) 教師の職能成長と校内研修. 北神正行ほか編 学校改善と校内研修の設計. 学文社, 東京, pp. 46-63.
- 木原俊行 (2011) 授業レジリエンスのモデル化: 小学校教師への質問紙調査の結果から. 日本教育工学会論文誌, 35: 29-32.
- 木下康仁 (2003) グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い. 弘文堂: 東京.
- 木下康仁 (2007) ライブ講義 M-GTA - 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて. 弘文堂: 東京.
- Kirk, D. (2010) Current status and future trends in research on physical education in Europe: Some critical issues for why research matters. Keynote address to the 5th International Congress and XXVI National Conference of the INEFEC, University of Barcelona, 4-6 February 2010.
<http://www.ub.edu/Vcongresinternacionaleducacionfisica/userfiles/file/ConferenciasFinal/Conferencia1.pdf>, (accessed 2012-12-21).
- 桐生徹・久保田善彦・水落芳明・西川純 (2009) 学校現場における授業研究での理科授業検討会の研究. 理科教育学研究, 49 (3): 33-43.
- 北田佳子 (2007) 校内授業研究会における新任教師の学習過程—「認知的徒弟制」の概念を手がかりに—. 教育方法学研究, 33: 37-48.
- 北田佳子 (2009) 校内授業研究会における教師の専門的力量的形成過程—同僚との協同的学習過程を分析するモデルの構築を目指して. 日本教師教育学会年報, 18: 96-105.
- 北田佳子 (2014) 校内授業研究で育まれる教師の専門性とは. 日本教育方法学会編 授業研究と校内研修—教師の成長と学校づくりのために. 図書文化社: 東京, pp. 22-35.
- Knowles, M.S. (1970) The modern practice of adult education Androgogy versus pedagogy. Association Press: New York.
- Knowles, M.S. (1989) The Making of an Adult Educator. An autobiographical journey. Jossey-Bass: San Francisco.
- 小嶋弘道 (1996) 学校管理職研修読本. 教育開発研究所.

- 小島弘道 (2017) 行政による研修. 日本教師教育学会編, 教師教育研究ハンドブック. 学文社: 東京, pp. 290-293.
- 国立教育政策研究所 (2010) 校内研究などの実施状況に関する調査. <https://www.nier.go.jp/kenkyukika/ku/pdf/kounaikenkyu.pdf> (参照日 2018年9月25日)
- 国立教育政策研究所 (2014) 教員環境の国際比較—OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2013年調査結果報告書. 明石書店: 東京.
- 近藤久美子・加治直美・山中美佐子・笹島京美・山川百合子 (2010) 心理的アプローチを用いた看護師へのレジリエンス研究. 茨城県立医療大学付属病院職員研究発表報告集: ひろき, 13: 25-31.
- Kondracki, N.L., Wellman, N.S., and Amundson, D.R. Content analysis: review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34: 224-230.
- 紺野祐・丹藤進 (2006) 教師の資質能力に関する調査研究—「教師レジリエンス」の視点から—. 秋田県立大学総合科学研究彙報, 7: 73-83.
- 古城建一・西本一雄・植木義章 (1999) 小学校における体育科教育の現状: 大分県下の小学校教員を対象として. 大分大学教育福祉科学部研究紀要, 21: 395-410.
- 厚生労働省 (online) 脳・心臓疾患の労災認定 「過労死」と労災保険. <https://www.mhlw.go.jp/new-info/kobetu/roudou/gyousei/rousai/dl/040325-11.pdf> (参照日 2018年9月29日)
- 久保富三夫 (2013) 「学び続ける教員像」への期待と危惧—自主的・主体的研修活性化のための必須課題—. 日本教師教育学会年報, 22: 40-49.
- Kulinna, P.H., Brusseau, T., Ferry, M., and Cothran, D. (2010) Preservice teachers' belief systems toward curricular outcomes for physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(2): 189-198.
- Kwakman, K. (2003) Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19: 149-170.
- 教育職員養成審議会 (1999) 養成と採用・研修との連携の円滑化について (第3次答申). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315385.htm (参照日 2018年10月7日)
- Leclerc, M., Moreau, A.C., Dumouchel, C., and Sallafranque-St. Louis, F. (2012) Factors that promote progression in schools functioning as professional learning community. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 7(7): 1-14.
- Le Cornu, R. (2013) Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4): 1-16.
- Lee, J.F.K. (2008) A Hong Kong case of lesson study—Benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education* 24: 1115-1124.

- Lewis, C.C. (2013) How Do Japanese Teachers Improve their Instruction? Synergies of Lesson Study at the School, District and National Levels. Washington, DC: Committee on Strengthening Science Education through a Teacher Learning Continuum, National Academies of Sciences, Engineering, Medicine. http://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbassesite/documents/webpage/dbasse_084385.pdf (accessed: 2018.10.9)
- Lewis, C.C., Akita, K., and Sato, M. (2010) Lesson study as a human science. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 109(1): 222-237.
- Lewis, C.C. Perry, R.R., and Hurd, J. (2009) Improving mathematics instruction through lesson study: a theoretical model and North American case. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12: 285-304.
- Lewis, C.C., and Tsuchida, I. (1998) A lesson is like a swiftly flowing river Research lessons and the improvement of Japanese education. *American Educator*, 22(4): 14-17, 50-52.
- Lim, C., Lee, C., Saito, E., and Haron, S.S. (2011) Taking stock of lesson study as a platform for teacher development in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 39 (4): 37-41.
- Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (1985) *Naturalistic inquiry*. Sage Publications: Beverly Hills.
- Little, J.W. (1985) Teachers as Teacher Advisors: The Delicacy of Collegial Leadership. *Educational Leadership*, 43(3): 34-36.
- Locke, E.A., and Latham, G.P. (1990) *A theory of goal setting and task performance*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Locke, E.A., and Latham, G.P. (2002) Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57: 705-717.
- Locke, L.F. (1989) Qualitative research as a form of scientific inquiry in sport and physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60: 1-20.
- Lortie, D. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press: London.
- Loughran, J. J. (2002) Effective reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 53: 33-43.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., and Becker, B. (2000) The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71: 543-562.
- MacPhail, A., Patton, K., Parker, M., and Tannehill, D. (2014) Leading by example: Teacher educators' professional learning through communities of practice. *Quest*, 66(1): 39-56.
- 前原武子 (1994) 教師の効力感と教師モラル, 教師ストレス. 琉球大学教育学部紀要, 44 : 333-342.
- Makopoulou, K., and Armour, K. (2011) Teachers' professional learning in a European learning society: The case of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16: 417-433.
- Marable, M.A., and Raimondi, S.L. (2007) Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring*, 15(1): 25-37.

- Marshall, J., and Hardman, K. (2000) The state and status of physical education in schools in international context. *European Physical Education Review*, 6(3): 203-229.
- Masten, A.S., and Gewirtz, A.H. (2006). Resilience in development: The importance of early childhood. In Tremblay, R.E., Barr, R.G., and Peters, R.DeV. (Eds). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development: Montreal, p. 1-6.
- 的場正美 (2008) レッスンスタディを持続させ、豊かにする授業分析の役割—コミュニティの中で大学と学校の連携によるレッスンスタディー. 秋田喜代美・ルイス, C., 授業の研究 教師の学習—レッスンスタディへのいざない. 明石書店: 東京, pp. 169-185.
- Mawer, M. (1995) *The effective teaching of physical education*. Longman: London.
- メリアム: 堀篤夫ほか訳 (2004) 質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディー. ミネルヴァ書房: 京都. <Merriam, S.B. (1998) *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). Jossey-Bass Publishers: San Francisco.>
- McCaughtry, N., Kulinna, P.H., Cothran, D., Martin, J., and Faust, R. (2005) Teachers mentoring teachers: A view over time. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(4): 326-343.
- McKenzie, T. L., Feldman, H., Woods, S. E., Romero, K. A., Dahlstrom, V., Stone, E. J., ... and Harsha, D. W. (1995) Children's activity levels and lesson context during third-grade physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(3): 184-193.
- McLaughlin, M.W. and Talbert, J.E. (2006) *Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement*. Teachers College Press: New York.
- Metzler, M. v W. (1992) Bringing the teaching act back into sport pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11: 150-160.
- Metzler, M.W. (2009) Tracking R-PETE from 1980 to 2000: Research on teacher induction, socialization, and development; Placement of PETE graduates; and the R-PETE enterprise. In: Housner, L.D., Metzler, M.W., Schempp, P.G., and Templin, T.J. (Eds.) *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education*. Fitness Information Technology: Morgantown, pp. 333-343.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). Holcomb Hathaway: Scottsdale.
- Meyer, J.P., and Allen, N.J. (1997) *Commitment in the Workplace*. Sage Publications: Thousand Oaks.
- Meyer, J.P., Allen, N.J., and Smith, C.A. (1993) Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78: 538-551.
- 三原泰熙 (1990) 成人教育論と人材形成—MS ノールズのアンドラゴジー・モデルとその批判を中心に. *経営と経済*, 70(3) : 123-138.

- 三和秀平・外山美樹 (2016) 新任教師の教科指導学習動機と教職における自己有能感および健康状態との関連. 教育心理学研究, 64(3) : 307-316.
- 宮野遊子・藤本美穂・山田純子・藤原千恵子 (2014) 育児関連レジリエンス尺度の開発. 日本小児看護学会誌, 23(1) : 1-7.
- 宮尾夏姫・三木ひろみ (2015) 小学校教師の体育授業実践に対する支援の検討: 実践状況と指導上の困難さに着目して. びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要, 12: 37-47.
- 宮下敏恵 (2016) 小・中学校教師におけるバーンアウト低減のための組織的取り組みに関する検討 (2). 上越教育大学研究紀要, 35 : 147-155.
- 文部科学省 (2014) 平成 25 年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2014/03/26/1342497_02_1.pdf (参照日 2018 年 10 月 1 日)
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領解説 体育編. 東洋館出版社 : 東京.
- 文部科学省 (2018) 平成 28 年度学校教員統計調査.
- 文部科学省 (online a) 教職経験者研修実施状況調査結果 (平成 19 年度) について. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/1244833.htm (参照日 2018 年 9 月 18 日)
- 文部科学省 (online b) 教職経験者研修実施状況 (平成 28 年度) 調査結果 . http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/1396757.htm (参照日 2018 年 9 月 18 日)
- 森知高 (2010) 小学校の体育授業への提言. 体育・スポーツ哲学研究, 32 (2) : 55-67.
- Morgan, P. (2008) Teacher perceptions of physical education in the primary school: Attitudes, values and curriculum preferences. *Physical Educator*, 65(1): 46-56.
- Morgan, P. J. and Bourke, S. (2008) Non-specialist teachers' confidence to teach PE: The nature and influence of personal school experiences in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13: 1-29.
- Morgan, P. J. and Hansen, V. (2007) Recommendations to improve primary school physical education: Classroom teachers' perspective. *The Journal of Educational Research*, 101: 99-112.
- Morgan, P. J. and Hansen, V. (2008) Physical education in primary schools: Classroom teachers' perceptions of benefits and outcomes. *The Health Education Journal*, 67: 196-207.
- 森下真実 (2012) 教師と教師集団の成熟・自律を狙ったレッスン・スタディに関する事例的考察. 教育学研究ジャーナル, 11 : 21-30.
- 森田清美 (2015) 小学校家庭科の視点からの教員養成の課題. 比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究, 1: 181-186.
- 森田孝夫 (2005) 医学教育論・教育原理, 成人教育学, 専門家 (プロフェッショナル) 教育理論より医学教育を考える. *Journal of Nara Medical Association* 56(2): 81-90.

- Morrow, P.C., and Wirth, R.E. (1989) Work commitment among salaried professionals. *Journal of vocational behavior*, 34(1): 40-56.
- Muros Ruiz, B. and Fernandez-Balboa, J.M. (2005) Physical education teacher educators' personal perspectives regarding their practice of critical pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24: 243-264.
- 永井聖二 (1977) 日本の教員文化—教員の職業的社会化研究 I—. *教育社会学研究*, 32 : 93-103.
- 永井聖二 (1988) 教師専門職論再考—学校組織と教師文化の特性との関連から—*教育社会学研究*, 43 : 45-55.
- 中留武昭 (1994) 学校改善を促す校内研修の経営的視角. 中留武昭編 学校改善を促す校内研修. 東洋館出版社 : 東京, pp. 2-14.
- 中原淳 (2014) 「職場における学習」の探求. *組織化学*, 48 (2) : 29-37.
- 中西良文 (1998) 教師有能感についての探索的研究—尺度構成の検討. *学校カウンセリング研究*, 1 : 17-26.
- 中田正弘 (2014) 校内授業研究を促進する要因に関する事例研究. *東北大学大学院教育学研究科研究年報*, 62 (2) : 85-102.
- 中澤篤史 (2011) なぜ教師は運動部活動へ積極的にかかわり続けるのか : 指導上の困難に対する意味づけ方に関する社会学的研究. *体育学研究*, 56 : 373-390.
- ナンシー・佐藤 (1994) 日本の教師文化のエスノグラフィー. 稲垣忠彦・久富善之編 日本の教師文化. 東京大学出版会 : 東京, pp. 125-139.
- 奈良県立教育研究所 (2014) 小学校若手教員の研修状況等実態調査報告—「小学校教員の研修ニーズ等に関するアンケート調査」から—. *奈良県立教育研究所研究紀要・研究集録*, 22.
- NASPE (2009) *National Standads & Guidelines for Physical Education Teacher Education*. 3rd ed. AAHPERD Publications: Sewickley.
- 日本教育方法学会 (2009) 日本の授業研究—Lesson Study in Japan—授業研究の歴史と教師教育 (上巻). 学文社 : 東京.
- 日本労働研究機構 (2012) 中小企業における人材の採用と定着—一人が集まる求人, 生きいきとした職場/アイトラッキング, HRM チェックリスト他から. *労働政策研究・研修機構労働政策研究報告書*. 147. <http://dl.ndl.go.jp/view/preparedownload?itemId=info%3Andljp%2Fpid%2F10211926&contentNo=1> (参照日 2019年1月29日)
- 西原康行 (2018) 体育教師像の変遷—その歴史に学ぶ. *体育科教育*, 66 (3) : 16-19.
- 西尾朋子・石川英志 (2010) 校内授業研究の現状と今後のビジョンの構築. *教育実践研究*, 12 : 275-292. .
- 落合美貴子 (2004) 教師のバーンアウトのダイナミズム—解釈的アプローチと生態学的視座によるバーン

- アウトモデルの構築－. 人間性心理学研究, 22(2) : 1-12.
- 織田泰幸 (2015) 「専門職の学習共同体」としての学校に関する基礎的研究 (4): Shirley M. Hord & Edward Tobia の研究に着目して. 三重大学教育学部研究紀要, 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学, 66 : 343-358.
- 岡沢祥訓 (1997) 教授技術. 竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編 体育科教育学の探求: 体育授業づくりの基礎理論. 大修館書店: 東京, pp. 370-379.
- Onyancha, S.M., Nyabero, C., and Koros, R. (2017) Influence of teacher attitude challenges on the implementation of physical education instruction in public primary schools Nyamira south sub-county, Kenya. *International Journal of Multidisciplinary Education and Research*, 2(5): 1-6.
- 大澤克美 (2017) 教師の目から見た研修. 日本教師教育学会編, 教師教育研究ハンドブック. 学文社: 東京, pp. 306-309.
- O'Sullivan, M. (2003) Learning to teach physical Education. Silverman, S.J. and Ennis, C.D. (Eds.) *Student Learning in Physical Education. Human Kinetics: Champaign*. pp. 275-294.
- O'Sullivan, M., Stroot, S. A., and Tannehill, D. (1989) Elementary physical education specialists: A commitment to student learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8: 261-265.
- Ostlund, U., Kidd, L., Wengstrom, Y., and Rower-Dewar, N. (2011) Combining qualitative and quantitative research within mixed method research designs: A methodological review. *International Journal of Nursing Studies*, 48, 369-383.
- 太田美里・岡本祐子 (2017) レジリエンスに関する研究の動向と展望—環境要因と意味づけへの着目—. 広島大学心理学研究, 17 : 15-24.
- 大友智 (2011) 経験的研究の成果と課題 (研究倫理): 学習者行動研究の分析を通して. 岡出美則・友添秀則・松田恵示・近藤智靖編 新版 体育科教育学の現在. 創文企画: 東京, pp. 242-255.
- 大友智 (2012) 体育科教育学の立場からみた体育の授業研究の成果と課題—学習者行動研究の観点から— (日本体育学会第 62 回大会体育科教育学専門分科会企画シンポジウム報告). 体育科教育学研究, 28 : 37-45.
- 大友智・吉野聡・高橋健夫・岡出美則・深見英一郎・細越淳二 (2002) 米国における質的体育授業研究の「目的」及び「方法」の特徴—JTPE 誌の研究例の分析から—. スポーツ教育学研究, 22 : 93-113.
- Pajares, M. F. (1992) Teacher's belief and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3): 307-332.
- Parker, M., Patton, K., Madden, M., and Sinclair, C. (2010) From Committee to Community: The Development and Maintenance of a Community of Practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29: 337-357.
- Patton, K., Parker, M., and Pratt, E. (2013) Meaningful learning in professional development: Teaching without telling. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(4): 441-459.

- Patton, K., Parker, M., and Tannehill, D. (2015) Helping teachers help themselves: Professional development that makes a difference. *NASSP Bulletin*, 99(1): 26-42.
- Patton, M.Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publications: Thousand Oaks.
- Patton, M.Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications: Thousand Oaks.
- Perry, R., Lewis, C. and Akiba, M. (2002) Lesson study in the San Mateo-Foster city school district. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. www.lessonresearch.net/AERAFinal.pdf.
- Pétrie, K. 2008. Physical education in primary schools: holding on to the past or heading for a different future? *New Zealand Physical Educator*, 41(3): 67–80.
- Pétrie, K. (2010) Creating confident, motivated teachers of physical education in primary schools. *European Physical Education Review*, 16: 47-64.
- ブラサド : 箕浦康子監訳 (2018) 質的研究のための理論入門 ポスト実証主義の諸系譜. ナカニシヤ出版 : 東京 <Prasad, P. (2005) *Crafting Aualitative Research. Working in the Postpositivist Traditions.* M.E.Sharpe, Inc: Armonk.>
- Pogodzinski, B. (2012) Socialization of novice teachers. *Journal of School Leadership*, 22(5): 982-1023.
- Poldner, E., Simons, P.R.J., Wijngaards, G., and Van Der Schaaf, M.F. (2012) Quantitative content analysis procedures to analyse students' reflective essays: A methodological review of psychometric and edumetric aspects. *Educational Research Review*, 7: 19-37.
- Pounder, D.G. (1998). *Teacher teams: Redesigning teachers' work for collaboration.* In Pounder, D.G. (Ed.) *Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls.* State University of New York Press: Albany, pp. 65-88.
- Putnam, R. T., and Borko, H. (2000) What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?. *Educational researcher*, 29(1): 4-15.
- Rainer, P., Copley, B., Jarvis, S., and Griffiths, R. (2012) From policy to practice: the challenges of providing high quality physical education and school sport faced by head teachers within primary schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4): 429-446.
- Randolph, J. (2008) A methodological review of the program evaluations in K-12 computer science education. *Informatics in Education*, 7: 267-258.
- Razak, A.N., Darmawan, I.G.N., and Keeves, J. (2009) Teacher commitment. Editors: Saha, Lawrence, and Dworkin, Anthony Gary (Eds.) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching.* pp. 343-360.
- パンチ : 川合隆男監訳 (2005) 社会調査入門 量的調査と質的調査の活用. 慶應義塾大学出版会 : 東京 <Punch, K.F. (1998). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches.* Sage

Publications: London.>

リチャーズ・モース：小林奈美ほか訳（2008）はじめて学ぶ質的研究．医歯薬出版：東京．<Richards, L. and Morse, J.M. (2007) *Readme first for a user's guide to qualitative methods* (2nd ed.). Sage Publications: Thousand Oaks.>

Richards, K.A., and Templin, T.J. (2011) The influence of a state mandated induction assistance program on the socialization of a beginning physical education teacher. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(4): 340-357.

Richards, K.A.R., Templin, T. J., and Graber, K. (2014) The socialization of teachers in physical education: Review and recommendations for future works. *Kinesiology Review*, 3(2): 113-134.

Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2, 102-119.

Rovegno, I and Bandhauer, D (1997) Norms of the school culture that facilitated teacher adoption and learning of a constructivist approach to physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16: 401-425.

Rovegno, I. (2009) Conceptions of teaching: In the service of research, theory, and teacher education. In: Housner, L.D., Metzler, M.W., Schempp, P.G., and Templin, T.J. (Eds.) *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education*. Fitness Information Technology: Morgantown, pp. 51-57.

Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55: 68-78.

Sage, G.H. (1989) A commentary on qualitative research as a form of scientific inquiry in sport and physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60: 25-29.

西城卓也・伴信太郎（2011）内科指導医に役立つ教育理論．日本内科学会雑誌, 100 : 1987-1993.

酒井淳子・矢野紀子・羽田野花美・澤田忠幸（2004）30歳代女性看護師の専門職性と心理的 well-being: 組織コミットメントおよび職業コミットメントのタイプによる検討. 愛媛県立医療技術大学紀要, 1 (1) : 9-15.

坂本篤史（2007）現職教師は授業経験から如何に学ぶか. 教育心理学研究, 55 : 584-596.

坂本篤史（2010）キャサリン・ルイス. 上條晴夫編 教師教育. さくら社：東京, pp. 158-163.

坂本篤史（2011）授業研究を通じた小学校教師の授業を見る視点の変化：授業研究に携わった経験に対する M-GTA を用いた教師の語りの分析. 教師学研究, 10 : 25-36.

佐古秀一（2005）学校改善と組織変革—学校の内発的改善力を高めるための組織開発—. 日本教育新聞社：東京.

佐古秀一（2011）学校組織開発理論に基づく学校組織マネジメント研修プログラムの開発—基本カリキュラムとワークシートの改善を中心として—. 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 25 : 71-78.

- 佐古秀一 (2014) 学校組織マネジメント研修プログラムの構成と効果に関する研究: 学校組織開発理論に立脚した論拠と有効性の基盤を有する組織マネジメント研修の開発. 鳴門教育大学研究紀要, 29 : 122-133.
- Sanders, D.P. and McCutcheon, G. (1986) The development of practical theories of teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(1): 50-67.
- 佐藤郁哉 (2002) フィールドワークの技法. 新曜社 : 東京.
- 佐藤郁哉 (2006a) フィールドワーク 増訂版 書を持って街へ出よう. 新曜社 : 東京.
- 佐藤郁哉 (2006b) 定性データ分析入門 QDA ソフトウェア・マニュアル. 新曜社 : 東京.
- 佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法 原理・方法・実践. 新曜社 : 東京.
- 佐藤真・前原裕樹 (2013) 初任教師が抱える困難さの変容過程に関する研究. 兵庫教育大学研究紀要, 42 : 77-82.
- 佐藤学 (1993) 教師の省察と見識: 教職専門性の基礎. 日本教師教育学会編, 日本教師教育学年報, 2 : 20-35.
- 佐藤学 (1994) 教師文化の構造—教育実践研究の立場から. 稲垣忠彦・久富善之編 日本の教師文化. 東京大学出版会 : 東京, pp. 21-38.
- 佐藤学 (2006) 学校の挑戦—学びの共同体を創る. 小学館 : 東京.
- 佐藤学 (2015) 専門家として教師を育てる 教師教育改革のグランドデザイン. 岩波書店 : 東京.
- Sato, T., Haegele, J.A., and Foot, R. (2017) In-service physical educators' experiences of online adapted physical education endorsement courses. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(2): 162-178.
- 澤田忠幸 (2009) 看護師の職業・組織コミットメントと専門職者行動, パーンアウトとの関連性. 心理学研究, 80(2) : 131-137.
- SHAPE (2017) National Standards for Initial Physical Education Teacher Education <https://www.shapeamerica.org/accreditation/upload/National-Standards-for-Initial-Physical-Education-Teacher-Education-2017.pdf>. (2018.12.30)
- Schön, D.A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books: New York.
- シヨーン: 佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える. ゆみる書房 : 東京. <Schön, D.A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books: New York.>
- Schutz, R.W. (1989) Qualitative research: Comments and controversies. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60: 30-35.
- 関田一彦・安永悟 (2005) 協同学習の定義と関連用語の整理. 協同と教育, 1 : 10-17.

- 瀬戸健一 (2009) 協働的な生徒指導体制における教師認識の検討. 日本高校教育学会年報, 16 : 48-57.
- Sherman, C. P., Tran, C., and Alves, Y. (2010) Elementary school classroom teacher delivered physical education: costs, benefits and barriers. *Physical Educator*, 67: 2-17.
- 島田希 (2016) 教師の力量形成に関する理論的動向—専門的な学習共同体理論等の展開. 日本教育工学会 監修 教育工学的アプローチによる教師教育. ミネルヴァ書房 : 京都, pp. 40-57.
- 清水紀宏 (2001) 外生的変革に対する学校体育経営組織の対応過程 : 2 つの公立小学校の事例研究. 体育学研究, 46(2) : 163-178.
- 清水由 (2014) 体育の教科書, 私の課題意識の変遷. 体育科教育, 62 (12) : 36-37.
- 新谷康子 (2012) 教員の多忙と労働の特質 : 観察調査を通じて. 公教育システム研究, 11 : 1-36.
- 白旗和也 (2013) 小学校教員の体育科学習指導と行政作成資料の活用に関する研究. スポーツ教育学研究, 32(2) : 59-72.
- 白旗和也 (2017) 体育科の改訂の基本方針. 白旗和也編 小学校新学習指導要領の展開 体育編. pp. 12-13.
- Shulman, L.S. (1986) Paradigms and research programs for the study of teaching, In: Wittrock, M.C. (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). Macmillan: New York, pp. 3-36.
- シーデントップ : 高橋健夫ほか編 (1988) 体育の教授技術. 大修館書店 : 東京. <Siedentop, D. (1983) *Developing teaching skills in physical education* (2nd ed.). Mayfield Publishing Company: California. >
- Siedentop, D. (1989) Do the lockers really smell? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60: 36-41.
- Siedentop, D. and Tannehill, D. (2000) *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mayfield Publishing Company: California.
- Silverman, S.J. et al. (Eds.) (1996) *Student Learning in Physical Education*. Human Kinetics: Champaign
- Silverman, S.J et al (Eds.) (2003) *Student Learning in Physical Education*. 2nd. ed. Human Kinetics: Champaign
- Smylie, M.A. (1988) The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American educational research journal*, 25(1): 1-30.
- Solomon, M., Worthy, T., and Carter, J. (1993) The interaction of school context and the role identity of first year teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(3): 313-328.
- Somech, A. and Bogler, R. (2002) Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38: 555-577.
- Sparkes, A. 1990. *Curriculum change and physical education: Towards a micropolitical understanding*. Geelong: Deakin University.

- Stead, G.B., Perry, J.C., Munka, L.M., Bonnett, H.R., Shiban, A.P., and Care, E. (2012) Qualitative research in career development: content analysis from 1990 to 2009. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12: 105-122.
- Stigler, J. W., and Hiebert, J. (1999) *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. Free Press: New York.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., and Thomas, S. (2006) Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4): 221-258.
- Stran, M., and Curtner-Smith, M. (2010) Impact of different types of knowledge on two preservice teachers' ability to learn and deliver the Sport Education model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15: 243-256.
- Strauss A.L. and Corbin J. (1998) *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications: Thousand Oaks.
- Stroot, S.A., Collier, C., O'Sullivan, M., and England, K. (1994) Contextual hoops and hurdles: Workplace conditions in secondary physical education. *Journal of teaching in physical education*, 13(4): 342-360.
- Stroot, S.A., and Ko, B. (2006) Induction of beginning physical educators into the school setting. In Kirk, D., Macdonald, D., and O'Sullivan, D (Eds.), *The Handbook of Physical Education*. Sage Publications, Berkeley, pp. 425-448.
- 健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会 (2005) これまでの審議の状況—すべての子どもたちが身に付けているべきミニマムとは?—. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05091401.htm (参照日 2011年12月15日)
- 鷲見克典 (1997) ワーク・コミットメントの4形態における弁別的妥当性. *日本経営工学会論文誌*, 48(1): 42-52.
- 住本純・岡出美則 (2015) 現職教員が大学での体育に関する長期研修に参加する動機と契機. *スポーツ教育学研究*, 35(1): 15-27.
- スポーツ庁 (2015) 平成27年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査報告書.
- 諏訪英広 (2017) 専門家の学びの共同体. 日本教師教育学会編, *教師教育研究ハンドブック*. 学文社: 東京, pp. 282-285.
- Su, Y., Feng, L., and Hsu, C.H. (2018) What influences teachers' commitment to a lifelong professional development programme? Reflections on teachers' perceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 37(2): 184-198.
- 鈴木淳子 (2005) *調査的面接の技法* 第2版. ナカニシヤ出版: 東京.
- 鈴木直樹 (2007) 小学校体育の授業改善の取り組みの現状とその方法の実態に関する報告—よりよい体育授業を目指して. *埼玉大学紀要教育学部*, 56: 233-244.

- 鈴木理 (2015) 質的研究の成果と課題. 岡出美則・友添秀則・松田恵示・近藤智靖編 新版 体育科教育学の現在. 創文企画: 東京, pp. 256-268.
- 田口達也 (2016) 第二言語習得におけるレジリエンスの教育と研究. 龍谷大学グローバル教育推進センター研究年報, 25: 49-62.
- 高橋悟 (2013) 教師の成長の諸側面の検討. 学校教育学研究論集, 27: 1-10.
- 高橋健夫 (1992) 体育授業研究の方法に関する論議. スポーツ教育学研究, 20: 19-31.
- 高橋健夫 (2006) 体育のミニマムとは何か. 体育科教育, 54(2): 10-13.
- 高橋健夫 (2015) 体育科教育学の発展過程. 岡出美則・友添秀則・松田恵示・近藤智靖編 新版 体育科教育学の現在. 創文企画: 東京, pp. 227-241.
- 高橋健夫・鈴木理 (1994) 体育授業における教師行動分析の研究動向—特に相互作用の言語的・非言語的行動を中心に—. 体育の科学, 44: 217-222.
- 高見仁志 (2011) 小学校音楽科における教師のライフヒストリー: 教師の力量形成の構造と要因. 日本教科教育学会誌, 34 (2): 31-40.
- 高村賢一・厚東芳樹・梅野圭史・林修・上原禎弘 (2006) 教師の反省的視点への介入が授業実践に及ぼす影響に関する事例検討—小学校体育授業を対象として—. 体育科教育学研究, 22(2): 23-43.
- 高岡敦史・清水紀宏 (2006) 学校体育経営における対話場リーダーの発話と知の共有に関する事例研究. 体育・スポーツ経営学研究, 20 (1): 31-44.
- 竹石聖子 (2010) 学校文化の継承と再創造. 青木書店: 東京.
- 竹崎久美子 (2005) 修正版 M-GTA と Grounded Theory Approach (焦点 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチをめぐって). 看護研究, 38: 417-421.
- Tam, A.C.F. (2015) The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1): 22-43.
- 田中敏・山際勇一郎 (1992) 新訂 ユーザーのための教育・心理統計と実験計画法. 教育出版: 東京.
- Templin, T.J. and Griffey, D.C. (1987) Editorial. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7: 1-4.
- Tesch, R. (1990) *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Falmer: New York.
- Thomas, D.R. (2006) A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27: 237-246.
- トーマス・ネルソン: 田中喜代次・西嶋尚彦監訳 (2004) 身体活動科学における研究方法. ナップ: 東京.
<Thomas, J.R. and Nelson, J.K. (2001) *Research methods in physical activity* (4th ed.). Human Kinetics: Champaign.>
- Thoonen, E.E., Slegers, P.J., Oort, F.J., Peetsma, T.T., and Geijsel, F.P. (2011) How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices.

- Educational administration quarterly, 47(3): 496-536.
- Thornburg, D.G., and Mungai, A. (2011) Teacher empowerment and school reform. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 5(4): 205-217.
- Thornton, H.J. (2010). Excellent teachers leading the way: How to cultivate teacher leadership. *Middle School Journal*, 41(4): 36-43.
- Tinning, R. (2006) Theoretical orientations in physical education teacher education. In: Kirk, D., Macdonald, D., and O'Sullivan, M. (Eds.). *Handbook of Physical Education*. Sage Publications: London, pp. 369-385.
- Tinning, R., and Fitzpatrick, K. (2012) Thinking about research frameworks: Richard Tinning and Katie Fitzpatrick. In: Armour, K. and Macdonald, D. (Eds.) *Research methods in physical education and youth sport*. Routledge: London, pp. 58-70.
- 徳田治子 (2004) ライフヒストリー・インタビュー 人生の語りに立ち会う方法. 無藤隆ほか編 質的心理学 創造的に活用するコツ. 新曜社: 東京, pp. 148-162.
- 當山清実・上田真弓 (2016) 教員の自主研修に対する効果意識とその態様に関する考察: 優秀教員対象の調査結果を基礎として. *兵庫教育大学研究紀要*, 49: 87-95.
- Trapero, N.P. (2013) Lesson study and practical thinking: a case study in Spain. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2(2): 115-136.
- Tsangaridou, N. (2005) Classroom teachers' reflections on teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24: 24-50.
- Tsangaridou, N. (2006) Teachers' beliefs. In: Kirk, D., Macdonald, D., and O'Sullivan, M. (Eds.) *Handbook of physical education*. Sage Publications: London, pp. 468-501.
- Tsangaridou, N. (2008) Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13: 131-152.
- Tsangaridou, N. (2009) Preparation of teachers for teaching physical education in schools: Research on teachers' reflection, beliefs, and knowledge. In: Housner, L.D., Metzler, M.W., Schempp, P.G., and Templin, T.J. (Eds.) *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education*. Fitness Information Technology: Morgantown, pp. 373-382.
- Tsangaridou, N. (2012) Educating primary teachers to teach physical education. *European Physical Education Review*, 18: 275-286.
- 土田理・林真平 (2005) 小学校教師の理科授業に対する苦手意識とその要因. *鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要*, 15: 57-64.
- 恒吉僚子 (1996) 多文化共存時代の日本の学校文化. 堀尾輝久・久富善之編 学校文化という磁場. 柏書房: 東京, pp. 215-240.
- Tsuneyoshi, R. (2001) *The Japanese model of schooling: Comparison with the United States*.: Routledge

Falmer: New York.

- 露口健司 (2011) 学校組織における授業改善のためのリーダーシップ実践：分散型リーダーシップ・アプローチ. 愛媛大学教育学部紀要, 58 : 21-38.
- 露口健司 (2013) 専門的な学習共同体 (PLC) が教師の授業力に及ぼす影響のマルチレベル分析. 日本教育経営学会紀要, 55, : 66-81.
- 上田治・高村洋子・谷口泰代・松本良平 (2014) 医療専門職におけるコミットメントと職場継続意志の関係. 商大ビジネスレビュー, 3 (2) : 267-280.
- 植屋清見 (1996) 小学校教師の体育の授業の捉え方及びその指導力に関する研究. 山梨大学教育人間科学部研究報告 第二分冊 自然科学系, 47 : 93-104.
- 植屋清見・小山内淳司 (2000) 学校教師の小学校体育及び体育の授業に関する実態：平成 11 年度山梨県教育職員免許法認定講習会から. 教育実践学研究：山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 5 : 513-524.
- 臼井博 (2001) アメリカの学校文化と日本の学校文化. 金子書房：東京.
- 臼井嘉一 (2009) 授業研究とは何か—日本の授業研究と教師教育—. 日本教育方法学会編 日本の授業研究—Lesson Study in Japan—授業研究の歴史と教師教育 (上巻). 学文社：東京, pp. 1-10.
- Van De Valk, L.J. and Constat, M.A. (2011) A methodological review of research on leadership development and social capital: Is there a cause and effect relationship? *Adult Education Quarterly*, 61: 73-90.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., and Kyndt, E. (2017) Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61: 47-59.
- Van Maanen, J. and Schein, E.H. (1979) Toward of Theory of Organizational Socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1: 209-264.
- Vescio, V., Ross, D., and Adams, A. (2008) A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24: 80-91.
- Wagnild, G.M., and Young, H.M. (1993) Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1: 165-178.
- Wahlstrom, K. L., and Louis, K. S. (2008) How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational administration quarterly*, 44(4): 458-495.
- 脇本健弘・町支大祐 (2015) 総括—若手教師の成長と育成. 中原淳 監修 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. 北大路書房：京都, pp 183-194.
- 和井田節子 (2017) 初任者研修とメンタリング. 日本教師教育学会編, 教師教育研究ハンドブック, 学文社：東京, pp. 294-297.

- Wang, C. and Ha, A. (2008) The teacher development in physical education: A review of the literature. *Asian Social Science*, 4(12): 3-18.
- Ward, P. and Ko, B. (2006) Publication trends in the *Journal of Teaching in Physical Education* from 1981 to 2005. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25: 266-280.
- Wenger, E. (1999) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press: New York.
- White, A.L., and Lim, C.S. (2008) Lesson study in Asia Pacific classrooms: Local responses to a global movement. *ZDM: The International Journal of Mathematics Education* 40: 915-925.
- Williams, C., and Plummer, F. (2010) Incorporating lesson study for teacher professional development. *Proceedings of 2010 Paris 2nd International Conference on Education, Economy & Society* 1: 467-476.
- ウィリッグ：上淵寿ほか訳（2003）心理学のための質的研究法入門—創造的な探求に向けて—。培風館：東京。
- Wirszyla, C. (2002) State-Mandated Curriculum Change in Three High School Physical Education Programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1):4-19.
- Wong, A., and Louie, L. (2002) What professional educators can learn from practicing physical education teachers? *Physical Educator*, 59(2): 90-102.
- Woods, A.M. and Lynn, S.K. (2001) Through the years: A longitudinal study of physical education teachers from a research-based preparation program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(3): 219-231.
- Woolfolk, A.E., and Hoy, W.K. (1990) Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs about Control. *Journal of Educational Psychology*, 82: 81-91.
- Wright, S., McNeill, M., Fry, J., Tan, S., and Tan, C. (2006) Implications of student teachers' implementation of a curricular innovation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25: 310-328.
- 山崎鎮親（1996）学校制度の中の教員文化。堀尾輝久・久富善之編 学校文化という磁場。柏書房：東京，pp. 117-150.
- Yoshida, M. (2012) Mathematics lesson study in the United States: Current status and ideas for conducting high quality and effective lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1: 140-152.
- 吉川雅也（2016a）モチベーション理論における主体性概念の探求：組織における主体性獲得のプロセスに着目して。産研論集，43：115-121.
- 吉川雅也（2016b）組織論における主体性概念の探求：リーダーシップおよびコミットメントの理論に着目して。関西学院商学研究，71：33-49.
- 吉崎静夫（1998）一人立ちへの道筋。浅田匡・生田孝志・藤岡完治編 成長する教師—教師学への誘い。金子書房，東京：pp. 162-173.

油布佐和子 (1988) 教員集団の実証的研究. 久富善之編 教員文化の社会学的研究. 多賀出版: 東京, pp. 147-207.

油布佐和子 (2016) 教員養成の動向と課題. 音楽教育学, 46 (1) : 25-30.

全日本教職員組合 (2012) 全日本教職員組合「勤務実態調査 2012」のまとめ: 最終報告. 全日本教職員組合: 東京.

Zheng, H. (2015) *Teacher beliefs as a complex system: English language teachers in China*. Springer International Publishing: Basel.

資料

1) 研究方法論の分類結果一覧（第1章 第6節）

No.	著者	発行年	アプローチ	対象者の属性	対象者数	データ収集方法	分析方法	分析ソフト	信頼性・妥当性確保の方略
1	Bertone et al.	2002	質	IPET	1 Int, Obs		DC	-	Tri, PD
2	Humphries & Ashy	2002	量	UT	134 CQ		DS	-	-
3	Jenkins & Veal	2002	質	PCT	8 Int, Obs, Doc		GT	-	Tri, MC, AT
4	Keating et al.	2002	量	UT	134 CQ		DS	-	-
5	Wong & Louie	2002	混合	IPET	209 OQ, CQ		CA, IS	SPSS	PS
6	Xiang et al.	2002	混合	PCT	97 OQ, CQ		GT, IA, DS	-	Cron, PS, PD
7	Chepyator-thomson & Liu	2003	質	PPET	40 OQ		GT	-	PS, PD
8	Matanin & Collier	2003	質	PPET	3 Int, Doc, OQ,		AI	-	Tri, LE, PD
9	Mccaughtry & Rovegno	2003	質	PPET	4 Int, Obs, Doc		GT	-	Tri, NC, PD, MC
10	Armour & Yelling	2004	質	IPET	85 Int, OQ		IC	-	-
11	Collier & Hebert	2004	量	IPET	359 CQ		DS	SPSS	PS
12	Faulkner et al.	2004	量	PCT	128 CQ		IS	-	Cron
13	Gower & Capel	2004	質	IPET	3 Int, Doc		記述なし	-	-
14	Hill & Brodin	2004	量	IPET,	132 CQ		IS	-	PS
15	McCaughtry et al.	2004	質	PPET	21 Int, Obs		GT	-	NC, MC, PD
16	Meek & Cutner-Smith	2004	量	PPET	47 CQ		IS	-	-
17	Rich	2004	質	IPET	11 Int		DA	-	-
18	Senne & Rikard	2004	混合	PPET	18 Int, OQ, CQ		CA, IS	-	Tri, PD, NC, Cron
19	Barney	2005	量	PPET	3 SO		DS	-	Intra
20	Davis et al.	2005	量	IPET, ICT,	2055 CQ		IS	-	CV
21	Hardin	2005	質	IPET	5 Int, Obs, SR		AI	-	Tri, MC
22	Hart	2005	量	PPET	98 Test		IS	-	Intra
23	Jenkins et al.	2005	質	PPET	37 Doc		GT, IA	-	PD, NC, AT
24	Key	2005	質	IPET	8 Int, OQ		GT	-	MC
25	Koustelios & Tsigilis	2005	量	IPET	175 CQ		IS	-	Cron
26	Larson	2005	質	PPET, PCT, IPET	4 Int		IC	-	-
27	Light & Butler	2005	質	PPET, PCT, IPET	4 Int		IC	-	-
28	Muros Ruiz & Fernandez-Balboa	2005	質	UT	17 Int		GT	-	MC, NC, PD, AT
29	Napper-Owen & McCallister	2005	混合	PPET	8 Int, SR, MES		DC	-	Inter
30	Tsangaridou	2005	混合	PCT	2 Int, Obs, Doc,		IA, DS	-	Tri, NC, PD, MC
31	Wright et al.	2005	混合	PPET	30 Doc, CQ, GP		GT, IS	-	PS, PD, Inter
32	Banville	2006	混合	IPET, CoT	12 Obs, Doc, OQ,		DC, DS	NUD*IST	PD
33	Barney & Pleban	2006	質	PPET	20 Int, Obs		CA	-	-
34	Benn & Dagkas	2006	質	PPET, UT	77 Int, OQ		IA	-	-
35	Chen	2006	質	IPET	25 Int, Obs, Doc		GT	-	Tri, PD
36	Fiona	2006	質	UT	4 Int, Doc		CA	-	RJ
37	Garrett	2006	質	PPET, UT	5 Int, Doc		IA, AI	-	MC
38	Key	2006	質	IPET	4 Int, OQ		GT	NVIVO	MC
39	Light & Tan	2006	質	PCT, ICT	9 Int		GT	-	-
40	Macdonald et al.	2006	質	IPET	1 Int, Obs, Doc		記述なし	-	-

41	McCaughtry et al.	2006a	質	IEPET	61 Int	IA	-	PD, NC, MC
42	McCaughtry et al.	2006b	質	IEPET	15 Int	GT	-	PD, RJ, NC, MC
43	O'Sullivan	2006	混合	IPET	67 Int, CQ	AI, DS	-	PS
44	Stidder & Hayes	2006	量	PPET	65 CQ	DS	-	-
45	Wright et al.	2006	混合	PPET	49 Int, OQ, SO	GT, DS	Noldus Observer	Tri, MC, Inter, PS
46	Armour & Yelling	2007	質	IPET	10 Int, Obs, Doc	GT	-	MC
47	Bechtel & Sullivan	2007	質	IPET, Cot	4 Int, Obs, Doc	IA	NUD*IST	Tri, MC, NC, PD
48	Castelli & Williams	2007	量	IPET	73 CQ, Test	IS	SPSS	CV, Intra
49	Curtner-smith	2007	混合	PCT	24 CI, Doc, OQ,	AI, DS	-	-
50	Gubacs-Collins	2007	質	PPET	18 Int, Obs, Doc	GT, IA	-	Tri, PD
51	Henninger	2007	質	IPET	9 Int, Obs, OQ	GT	-	Tri, PD, AT, RJ
52	Keay	2007	質	IPET	41 Int, Obs, Doc,	GT	NVIVO	-
53	Lund et al.	2007	量	UT	47 CQ	IS	-	CV, Intra
54	MacLean	2007	混合	PPET	85 Int, CQ	GT, IS	SPSS	-
55	MacPhail	2007	質	IPET	151 OQ	IC	-	-
56	McMahon & MacPhail	2007	質	PPET	1 Int, Doc	GT	-	NC
57	Perlman & Karp	2007	混合	PCT	13 Obs, Doc,	GT, IS	-	Tri, Inter
58	Rink et al.	2007	量	IPET, ICT	75 CQ	IS	-	PS
59	Ayers & Housner	2008	量	UT	116 CQ	DS	SPSS	-
60	Cothran & Kulinna	2008	質	IEPET,	32 Int	GT, AI	-	MC, PD, NC, Tri
61	Domangue & Carson	2008	混合	PPET	16 Int, Obs, Doc, OQ, CQ	GT, IA, IS	-	Tri, PD, NC, RJ, MC, Cron
62	Karp & Woods	2008	混合	PPET	17 Int, Doc, OQ	IA, DS	-	Tri, PD, RJ, MC
63	Kovac et al.	2008	量	IPET	85 CQ	IS	-	-
64	Mccaughtry et al.	2008	質	IEPET	26 Int, Obs	GT	-	MC, RJ, PD
65	Morgan	2008	量	PCT, ICT	485 CQ	IS	LISREL	-
66	Morgan & Kingston	2008	量	PPET	4 CQ	IS	-	Inter
67	Patton & Griffin	2008	質	IPET	5 Int, Obs, Doc	GT	-	LE, NC, RJ
68	Phillips & Marston	2008	量	PPET, PCT	608 MES	IS	-	-
69	Tsangaridou	2008	質	PCT	2 Int, Obs, Doc	IA	-	Tri, NC, PD, MC
70	Barney & Deutsch	2009	量	ICT	219 CQ	DS	SPSS	CV
71	Cothran et al.	2009	混合	IEPET	30 Int, Obs	GT, AI, DS	-	PD, NC
72	Culp et al.	2009	質	PPET	30 Doc	GT	-	PD
73	Herold & Waring	2009	質	PPET	12 Int, Doc	GT	NVIVO	PD
74	Keay	2009	質	IPET	15 Int, Obs, OQ	GT	-	MC
75	Sinel'nikov	2009	質	IPET	2 Int, Obs, Doc	IC	-	Tri
76	Stran & Curtner-smith	2009	質	PPET	2 Int, Doc, CI	GT, AI	NUD*IST	NC, Tri
77	Timken & van der Mars	2009	混合	PPET	10 Int, MES	GT, DS, QCA	-	PD, Tri
78	Tjeerdsma & Coleman	2009	混合	IEPET	2 Int, Obs, Doc, CQ, SO	DC, DS	Noldus Observer	MC, PD, Tri, Inter
79	Todorovich	2009	質	PPET	4 Int, Obs	GT	-	Tri, MC, PD, Cron
80	Ballard & McBride	2010	質	PPET	5 Int, Doc	DC	-	MC, PD, AT

81	Belton et al.	2010	質	PPET, CoT	54 Int	GT	-	MC, PD
82	Díaz-cueto et al.	2010	質	IPET	5 Int, Obs, Doc	GT	-	Tri
83	Harrison et al.	2010	量	IPET	187 CQ	IS	SPSS	CV
84	Kulinna et al.	2010	量	PPET	486 CQ	IS	EQS	Cron, CV, PS
85	Lee	2010	質	PPET	4 Int, Obs, Doc	IA	-	PD, MC
86	Lynn & Woods	2010	質	IEPET	1 Int, Obs, Doc	GT	-	AT, Tri, NC, MC, PD
87	Parker et al.	2010	質	IEPET, AD	5 Int, Obs, Doc	GT	-	NC, RJ, MC, Tri
88	Petrie	2010	質	ICT	25 Int, Obs, Doc,	GT	ATLAS.ti	Tri, RJ
89	Rikard & Banville	2010	質	IPET,	20 Int, OQ	GT	NVivo	Tri, PD
90	Sherman et al.	2010	質	ICT	8 Int	IA	-	PD
91	Shoval et al.	2010	質	IPET,	62 Int, OQ	DC	-	-
92	Stran & Curtner-Smith	2010	質	PPET	2 Int, Obs, SR, Doc, CI	GT, AI	NUD*IST	Tri, NC
93	Ayvazo & Ward	2011	量	IPET	2 SO	DS	-	Intra
94	Capel et al.	2011	質	PETE	6 Int, Doc	IA	-	Tri
95	Deenihan et al.	2011	質	PPET	20 Int, Obs, Doc,	IC	-	Tri
96	Dunning et al.	2011	質	PPET	14 Int	GT	-	MC, PD
97	Goroziadis & Papaioannou	2011	量	IPET	290 CQ	IS	AMOS	Cron, CV, PS
98	Hall et al.	2011	量	PCT	15 SO	IS	-	Inter
99	Lux & Mccullick	2011	質	IEPET	1 Int, Obs, CI	IA	-	LE, Tri, PD, MC
100	Makopoulou & Armour	2011	質	IPET, IEPET, UT,	73 Int, OQ	GT	-	MC
101	Mekdrum	2011	質	PPET	25 Doc, OQ	記述なし	-	-
102	Thorburn et al.	2011	質	IEPET	5 Int, Obs	IC	-	-

2) 分析ワークシート (抜粋) (第3章 研究課題1)

概念	教育的価値の認識
定義	体育授業の児童への多様な観点からの教育的価値の認識
具体例	<p>T3 体育はですね、全教科の中で、唯一体力をつけられる教科なんですね。だから、子どもを劇的に変化させる教科だと思ってます。国語や算数でも子どもは変わっても、体育ほどは変わらない。あとは、規律行動って緊急時にとても大事なですね。集団行動ができないとか。そういう意味でも体育が果たす意味は大きいんじゃないかと思います。</p> <p>T-4 体育授業の、そういう単元を取り組んでると、学級の雰囲気がよくなることあるんですよ。そういうときに、やっぱ体育って大きいな、力が強いなっていう、核にしなきゃいけない教科だなって思うので、そのときにやりがいを感じますね。</p> <p>T-8 結構ね、Z小学校の授業は何度か見に行かせていただいて、あれがすごく大きくて、あの資料をいつもそばに置いてて見てるんだけど、体育の授業を通して、体育だけじゃない、運動を通して、子どもたちが助け合うとか、認め合うとか、励ましあったりとか、そういうのがきつと、すごく大事で、そういうものを、なるべく強調する授業にして、それが学級経営に生きてくるような。あんまりそこまでは考えなかったんだけど、そういうのは必ずつながるな、とは思ってましたけど。</p> <p>T-9 自分の意識を変えられる、できるようになる達成感とか、満足感を味わい、自分を向上させることができる、自分の感性を高めたりとか、向上心を高めたりとか、そういうことができる教科だと思ってますけど。あとは、集団的な達成感とか、そういうのも、味わえる教科だと、体育は。そういう意味では、特別な教科だと、自分では思ってる。</p> <p>T-11 …主要5教科でない教科のなかで、生徒とコミュニケーションがとれるようなものはないかなって、そういうところから、学校とか、教師と生徒間を考えていきたいなっていうふうに思って、生徒の背景を探ったりするために、教育社会学を取って、免許としては、体育を取ることにしました。</p> <p>T-11 私が体育にすごくこだわって免許を取ったことにもつながるんだけど、点数で表せない、その子にしかない力っていうか、人との比較じゃなくて、自分が変わったことをその子自身が自覚している、そういう力みたいなのをね、すごく感じて…自分自身の中から、自分が変わったって思えるような、そういうふうなことを感じさせる力が、体育にはあると思うので…</p> <p>T-12 体育の一番いいところは、直接人と関わる、体の動きを通してとか、体を動かしながら関わるっていうことで、教室とかでやるグループ活動とかとは違って、すごく気持ちが関わったりとか、すぐ打ち解けられるとかっていう、一緒にやった達成感を味わえるっていうのが、やっぱり、一番、体を通して関わるっていうのがすごく魅力かなって思っていて、そういう中で、やっぱり、思いやる気持ちとか、みんなで協力してやる気持ちとか、何か目標を立てて挑戦するとか、ちょっと大変なことに挑戦するとか、それをやったときの喜びを味わえるということで、すごく、気持ちの面も育てることができるし、人間関係を育てるのにすごく大きな鍵を持っているというのは感じます。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 体育の価値について、多様な教育的価値を感じている。 ・ 児童の変容から価値を実感している。体育授業中に限らず、学級の様子なども。 ・ 他教科と比べて、体育科に特有の価値がある (T3)。

概念	授業力量向上の意欲
定義	自身の体育授業力量を向上させ授業を改善しようとする意欲
具体例	<p>T1 教育研究集会のことに関わっていたときに、やっぱり身近に長期研修に出られている方がいらっちゃって、その方にいつもいろんなことを教えてもらってたんですね。知識も深くて、その方が、X 大学に長期研修に来られた様子も聞いて、自分も教育研究集会で提案したので、割と知識は深まったのかなと思ってたんですけど、もっともっと知識を深めたい、実践力を高めたいっていうのは身近にいた経験した先輩からの話を聞いていく中ででした。</p> <p>T3 …授業を見てもらうのは、研修の機会がないと見てもらえないんですけど、あとは、自分で、指導案とかを持って行って、個人的に関わりを求めて自分から行くっていう方法はとります。</p> <p>T-4 やっぱり、体育の授業のことについて語る以上はそれを知らないわけにはいかないんで、少なくとも、体育主任になったときには、その前の年までは副主任を、長く最初の学校ではやってただけど、主任としてやるのは初めてだったので、知らないことだらけで、でも聞けない状況だったので、勉強しないと、追いつけないっていう感じでしたね、最初は。</p> <p>T-8 やっぱりこう、自分で少し研修を深めて、子ども達にも新しい、新しいっていうんじゃないけども、しっかりした指導ができれば、いろんなところで研究してみたいなっていうことがあったっていうことと、あとやっぱり、内地留学にここに来ていた人が、非常に身近にいたので、学生とも、すごくいろんな話し合いもできるし、先生達とも、勉強になるよ、話し合いができるし勉強になるから、ぜひチャンスがあるなら行って見たらっていうことを言われたんですね。</p> <p>T-9 やっぱり勉強したと思う。今より倍も、何倍も、本を読んだり、出かけていって資料集めたり、そういうのはやったね。…自分の専門性は高めたいと思ってるし、できれば自分にないものを少しでも吸収したいなっていう気持ちはありますね。</p> <p>T-10 …自分なりに体育の研究はやってきたので、それを論文にまとめて、体育教育会の論文に提出し…</p> <p>T12 やっぱり自分の長い教員生活の中で、何か自分ならではの、自分はこれが一番得意っていうような、何かそういう、最初は自分ならではのスペシャルなものを持ちたいっていうのが最初で、それは、今まで出会った先生たちの中に、やっぱりすごい力のある先生たちがいっぱいいて、やっぱりそれが魅力的だったのと、体育に限らず、いろんな、音楽だったり道徳だったりとか、この先生と言えばこれっていうのを持つてる先生たちに出会ったのも大きいきっかけで、やっぱり一つのをちょっと勉強したいなって思って。自分の専門性を高めたいっていう。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業改善のための行動はさまざま。 ・ 学校外のサークルや授業提案などの活動に向かうことも多い。 ・ 他教師との比較から、自分にないものを吸収したい、専門性を高めたい。 ・ 体育指導の専門意識が背景にあるか。 ・ 自身の未熟さを感じることも力量向上の意欲につながる。

概念	授業の理想像と課題
定義	目標となる優れた体育授業や教師のイメージ
具体例	<p>T3 先輩がやった研究授業と同じような内容ができなかったんですね。なぜできないんだろうっていろいろ考えてですね、ちょっと突き詰めたいなというか、自分の未熟さをですね、何とか勉強して、未熟さをカバーしたりだとか、そういうふうになりたくて、体育を勉強するようになったってことですね。</p> <p>T-4 そのときそのときに出会った先輩たちにはみんな影響を受けてるんですけど、一番影響を受けたのは、X大に長期研修に出られた先生です。…体育のことはもちろんなんだけど、人間的に影響を受けてるなと思いました。人間的に温かくて、方向を示してくれる方なので。その先生はやっぱり、僕には影響は大きかったですね。その人がいなかったら、僕は今ここにはいない。</p> <p>T-6 …初任者研修で、体育の授業を皆で見に行くっていう研修があって、そこで授業をしていたのが、今の教頭なのね。その先生は本当に体育バリバリの先生で、教え方もすごいし、考え方も、とにかく、物凄い人で、初めて初任でその先生の体育の授業見たときに、「この人すごいな」って思いながら、経験を重ねていくうちに、ある機会で知り合って、今年からたまたま教頭なんだけど、その人が影響を受けた人物かな。</p> <p>T7 自分の先輩で、体育を通じて子ども達を変えていくっていう先生がいらして、その先生が、やはりX大大学のほうで、長期研修でお世話になったので、自分もあなりたいなっていうのがあって、目指そうとしました。地区が同じだった方で、私の大学の先輩の職場で同じ、その先輩が紹介してくださって、サークルみたいな感じで、勉強してたところです。</p> <p>T7 ちょうどこの学校で3年前に、やっぱり体育のご堪能な先生、教育長になられた先生がいらっしゃって、その先生の考え方に、すごく影響を受けさせてもらって、一番今までの中で。人も大切にすることも、実践も大切にすることっていう、それはすごく印象に残ってます。</p> <p>T-9 …付属小で発表会とか、それを見に行かせてもらったんだけど、すごい衝撃的な授業だった。県の研究指定校にはなかったけど、授業ってどうしたらいいか、すごく悩んでたときで、発問が体育の授業であって、黒板に板書をして、子どもたちが生き活きと取り組んで、テンポがあって、名人の授業だなって思ったね。その授業が、自分が見た体育の授業では、イメージが、すごいインパクトが強くて、未だに覚えている。だから、体育の先生になるなら、小学校だったらこんな先生になりたいなって、若いときに憧れを持つっていうか、理想を、目指したい先生に出会えたのは幸せだったかな。</p> <p>T-9 そういう中で、教師のあり方とかね、こういう先輩になりたいとか、身近にそういう、ライバルじゃないんだけど、この先生には負けたくないとか、教員になっているんな出会いがあったけど、やっぱり自分で心を動かされるような、先輩が、やっぱり目指すようなすごい先生方に出会ったなあっていうのがあるかな。少しでも近づきたいなっていうのはすごく思ってたね。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・優れた教師から衝撃を受ける。 ・学校外の教師の場合も多い。 ・長期研修を経験した教師の影響で、志望した例が多い。

概念	体育指導の専門意識
定義	体育授業の指導に対する専門家としての意識
具体例	<p>T2 …意外と、男だから、とかっていうことで、やっぱり体育主任的な期待はされることもものすごく大きいんじゃないかなっていうふうに思います。中には、女性の中でも小学校の中で体育主任的な役割をされてる先生方ももちろんいらっしゃいますけど、やっぱり、男性教員が少ない地域の中では、男性が期待されるものってすごく大きいんじゃないかなって思いますね。</p> <p>T2 …本当に驚いたのは、とにかく女性の先生方がよく指導に入ってくださるっていうのをものすごく、とてつもなく感じましたね。…でも逆に、今の私のほうの地域では、もうはじめから、女性は朝練は、無理って言う感覚が、大ベースにあって、朝は、男のほうで、男教員で見ますので、放課後は、できるだけ出ていただけますかっていうスタンスなんですね。だから、まったく、地域によってスタンスが違うんだなって思いましたね。</p> <p>T2 そうなると、教員になって、男性ですと、体育に携わらなければならないっていうのがものすごく大きく関わってきて、たとえその担任自身が、今まで体育を全く経験してないっていうことであつたとしても、やがて年齢が来れば体育主任を行わなければならない、というような実情が裏側にはあるんですけども、</p> <p>T2 そうですね、やっぱり、私が勤務している地域っていうのは、男性教員がものすごく少ないような地域なので、なおさら…男性教員にかかる比重というの、物凄く大きくて、あと、仕事の、その、ポストであつたり、そういうものに関しても、ある程度のを要求されるんですけども…</p> <p>T3 専門が体育ではなかったのですが、だいたい機動力のあるというか、若い男の先生を、後の体育主任にしたいっていう前体育主任の意向もあり、まあ、自分も専門もなかったし、体育でも勉強しようかなってなつたのが、そもそものきっかけです。</p> <p>T-10 自分が、やっぱり体育専門だつていう意識が、一番かな。体育はいい授業をしたいとか、子ども達も、体育の授業は楽しく授業やって欲しいって思いが。あとは、他の先生にも、自分の体育の授業だけは、参考にして欲しい、参考にしてくれるような授業ができるようになりたいとかね。子ども達も、体育は好きだしね、基本的に、期待を裏切らないように、いい授業をしたいなっていうね。</p> <p>T12 やっぱり、大学で自分が選んでやったものなので、そこをやっぱり生かしていきたいなっていうのはあつたし、あと、やっぱり部活をずっとやってきたので、運動を通して自分が学んだことってすごく大きかったんで、それがけっこう、いろんな考え方の自分の中のベースでもあつたから、運動を通した、人間育てっていうのを自分が味わってきたので、やっぱりそこを活かしたいというのはありました。</p> <p>T12 同世代で男性とかがいると、体育主任は任せて手伝う形ではきたんですが、やっぱり、よく若手が動けるといふことで、そういう面では、体育集会とかでいろいろやらせてもらったりとか、県の市から何人か伝達受けに行つて、市の研修会で広めるような実技研修会とかも行かせてもらったり、勉強する機会はいろいろ与えてもらったな。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 体育を専攻していなかった教師も、役割を期待されることで、体育指導の専門意識が高まっている。 ・ 体育を専攻していた教師は、もともと専門意識を有していた。 ・ 小学校教師でも特定の教科の専門意識を持つことはアイデンティティに重要か。

概念	先輩教師からの指導や助言
定義	先輩教師や同僚教師からの体育授業に関する指導や助言
具体例	<p>T1 一番最初に体育に関心を持ったのは、初任のときです。それは、僕のすぐ上にいた先生に最初は有無も言わず引き込まれたような形だったんですけど、その先生についていろいろ教わっていくうちに、体育の魅力をどんどん感じている…</p> <p>T2 …（体育の長期研修に出ようと考えた理由は）1つは外部的に勧められたというのが1つです。一昨年、地域の教育研究集会の方で、ゴール型の提案をしたんですけども、そういうのもあって、その前の年には、学校体育研究会の方で、そちらの方も体育の授業展開をしたんですが、そういうふうな研究を現場で進めている中で、周りから、やってみないかっていうようなオファーがあったっていう…</p> <p>T3 やっぱり自分の体育の授業を見てもらって、いいところよりも、むしろ悪いところを指導され、「ここではこういうふうにした方がいい」という、具体的な改善策を、指導してもらったっていうか、ということが、自分の体育授業の実践にはつながりました。</p> <p>T3 初任者のときに、指導教員が体育主任で、面倒を見てもらった人が、体育のサークルの先生だったのね。「専門がないなら体育を勉強しにおいて」って言われたのがきっかけですね。</p> <p>T4 一番影響を受けたのは、さっきも言ったように、X大に長期研修に出られた先生です。どう影響を受けたかと言うと、体育のことはもちろんなんだけど、人間的に影響を受けてるなと思いました。人間的に温かくて、方向を示してくれる方なので、そうすね。はい。その先生はやっぱり、僕には影響は大きかったですね。その人がいなかったら、僕は今ここにはいない。</p> <p>T6 直接一緒に、同じ学校では働いてはないけど、同じようにX大に長期研修に出た先輩とか、そういう先輩に聞いてみたりとか、相談したりとか、「ここどうしたらいいんですか」とかって聞いてみたりとかはしてましたね。その影響、それで、長期研修に出たいと思ったのも、少なからずある、そういう先輩が、長期研修に出た先輩が、けっこう具体的に教えてくれたし、なるほど、と思えることを授けてくれたから。</p> <p>T7 何で興味があったかっていうと、自分の先輩で、体育を通じて子ども達を変えていくっていう先生がいらして、その先生が、やはりX大学のほうで、長期研修でお世話になったので、自分もあんなりたいなっていうのがあって、目指そうとしました…地区が同じだった方で、私の大学の先輩の職場で同じ、その先輩が紹介してくださって、サークルみたいな感じで、勉強してたところです。</p> <p>T12 一番最初の頃からお世話になっている先生がいて、体育をずっとやられてきた先生で、その先生がいろいろ体育の情報を流してくれたりとか、「研修会こんながあるから行ってみたら」っていうような形で、いろいろ道を開いてくださったので、やっぱりその先生の影響が大きかったかな。子どもが本気になるような授業をするんだっていうことを教えてもらった先生がいます。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・ T4のように、一方的ではなく、信頼関係を築きながら、情報提供をすることを考えることもできる。 ・ T1のように、最初はある程度強制的にでも指導案や授業研究の添削をした方が良いという考えもあるが？ ・ 学校内でのインフォーマルな指導の重要性があるようだ ・ 他校の教員から話を聞く、助言を求める、情報を交換することもある。研究会やサークルなどでの出会いが。 ・ 校内に体育に堪能な教員がいない場合や、体育への意識の差を感じる場合に、他校の教員との情報交換を重視すると考えて良いか。 ・ 他の教員の授業を見ることで、自分の実践を振り返り、意欲を高めることも (T1)

概念	管理職からの働きかけ
定義	校長や教頭等の管理職からの研修への勧めや授業実践に対する助言
具体例	<p>T1 校長先生のリーダーシップっていうのが、すごく研修の面では大きかったって僕自身は思います。この校長先生のキャラクターはかなり珍しいと思います。そういう、研修にすごく、こう自分から関わって、やらせてっていう校長先生は少ないと思います。けっこう校長先生の中には、最後は俺が責任とるから、研究主任任せたぞっていう、それはそれでいいことなのかもしれないけど…</p> <p>T3 …例えば算数とかに特化した、あれ（授業研究）であると、なかなかそれに絡めて体育をやるっていうのは難しく、そういう学校研究課題に合っていれば、校長は OK って言ってくれますし、最終的に校長が OK って言ってくれないと難しいですね、なんとかしたければ研修主任と、校長に行くまでに教頭あたりに、うまく丸め込むじゃないですけど、話をうまくして、なんとか入れてもらえば可能は可能だと思うんですけどね。最終的に決定するのはやっぱり管理職だと思います。</p> <p>T-5 研修みたいなことも、「行け行け」って言って、誰も希望がないと、校長や教頭が、教務主任がこうやって見て、「きつと役に立つから、お前が行ってこい」みたいなことを、私以外の先生にも声かけてくれるような雰囲気があったので、なので、恵まれていたかな、と思います。</p> <p>T-5 例えば、いろんな学校があって、いろんな校長がいるので、陸上の大会があると、「よし、この学校、絶対にもう、リレーで強くしたるぞ」って練習するでしょ、そうすると、中には、「お前が前例を作ると、次に来たやつが大変だから、抑えろ」っていう、わけのわからんことを言う校長っているんですね。まあ、それも出会ったんだけど、中には、それを、こう、応援してくれる人がいたり…</p> <p>T-8 大きいですね、体育に関心がある人、体力向上とか、が来れば、本当にそういうようなことを業間とかに、どんどん入れてくれる。比較的っていうか、私がついたのはみんなそうでしたね。否定的な人はいませんでしたね。</p> <p>T-8 校長もいい校長で、「うん、いい。好きにやっていい」っていう感じだったので、（業間体育を）目いっぱいやりました。</p> <p>T-10 自分の中での経験はないけど、やっぱり校長が体育専門だと、体育に力を入れるっていうか、体力づくりに力を入れるっていうことは多いみたいなので、多少は影響はあるだろうけど。あとは、研究指定を受けてるとかね、僕の中では、そうは影響してないかな…今の学校に赴任する前は、体育に力を入れる校長先生で、業間運動も継続的にやってるし、指定も受けていたし、そういうのはあるね。</p> <p>T12 体育研究していたときの校長先生は、必要なものとかを手作りしてくれる、必要な補助教材みたいなものも、作ってくれて、子どもたちが使えるようにしてくれたり、あと、運ぶための台車作ってくれたり、そういうところで、研究に協力してくれるところがあって、それはすごい、こっちも助かったし、良かったと思います。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 校長のリーダーシップ、専門性、関わり方が学校による違いを生むのか？ ・ 校長の専門性によって、他の教科の授業研究に力を入れている可能性も？ ・ 先輩教員として、関わった、たまたま校長だったケースもあるのでは？ ・ 授業研究に校長が大きく関わることが述べられているが、これは学校によるとも言われ、取り上げることができるだろうか。

概念	体育主任への役割期待
定義	体育主任を任されることによる職場での体育指導への役割期待
具体例	<p>T1 僕自身はやっぱり体育主任っていう立場もあったけど、体育のことだったらちょっと先生に、跳び箱これどういうふうに出場を作るとか、聞かれたりするんですね。そうすると、やっぱり、うまく答えられないときもあります。そうすると、もっと勉強しなきゃっていう、周りの中の、役割意識みたいなものもあったんじゃないかなっていうふうには思います。</p> <p>T2 体育主任っていう立場になると、やっぱり子供たち全体というか、学校全体を見渡ししながら、仕事を進めていかなければならないなっていうのが1つと、あと、もっと長期的に見て、…体育の授業の中でちょっと意識しながら指導してもらいたいっていうことであつたりとか、それぞれの担任の先生方に伝えていくっていう視野がやっぱり持たないといけないかなって思います。</p> <p>T2 きっと、体育主任っていう立場はそういうところもやっぱり関わっていかなくちゃいけないんじゃないかなっていうふうに思うんですね。なので、その学校の体育主任さんが、やっぱり各学年、さっき言ったみたいに、全体を見渡して、「この学年の子どもたちはこうだから、体育の授業の中でちょっとこういうものを入れてみてください」とか、あと、年間単元計画があるので、ちょっとこのカードを今度使ってみたらどうですかって、提供してあげることだけでも、ぜんぜん、その先生の意識であつたりとかっていうのは違ってくると思うので、やっぱり体育主任の役割っていうのはすごく大きいんじゃないかなっていうふうに思いますね。</p> <p>T5 自分がやる分には苦にならないんだけど、例えば主任の立場で他のクラスのものを考えて、ちょっとこういうの考えてあげなきゃなと思うと、整ってないところでは、けっこうね、大変だったりするかな。逆に燃えちゃったりするときもあるけどね、「よし、ちょっとボール投げのやつ作って設置してやろうかな」って…</p> <p>T7 …期待されながらも、質問に答えられないとか、期待されながらも、先生方の期待に応えられないとかいうのがあつたので、そういう悔しさとか自分のもどかしさとか情けなさがあつて、そういうのが糧となつて、研修とかで力をつけたいと思つたのが、その5年以降ぐらいかな。いろいろ委嘱の発表とかやらせていただいたりして、5年以降かな。</p> <p>T9 …あとは先生達が、授業をしやすいように、教材、教具はなるべく買ってもらつたり、揃えたりしたり、ただあんまり自分では作つたりしないけど、買ってもらえるものは迷惑かからないように準備しておく。</p> <p>T9 やっぱり体育主任になって、最新の体育っていうか、今の体育を取り入れて先生方に広めなくちゃいけない立場になつたので、体育のことは、少し勉強して、やれるようになったっていうことが一番大きいんじゃないかと思うんですけど。他の先生にも、情報提供しないとイケないみたいな。ていうか、</p> <p>T10 今は、何が変わったかって、全体の、他の学年とか、学習カードを皆に用意するとか、学習カードの使い方を、学年を通して活用して欲しいとか、体育主任としての、考え方というか、そういうのは、変わってきたかな、と思うんだけど…</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・体育主任等の役割を自覚することで、自分が中心にやらねばならない、質問に答えられなければならない、といった意識が芽生えるようだ。体育主任を任されることで、学年全体の体育を考える、より深く勉強しなければならない、といった自覚が高まると考えられる。 ・期待されることで、それに応えようとする？ ・学年段階を考えることで、体育の学習目標観にも変化がある？

概念	男性教師への役割期待
定義	小学校現場での男性教師に対する学校体育を担う役割期待
具体例	<p>T1 もともと僕は体育を最初から専門性を持ってやろうって志していたわけじゃなかったんで、僕の頃は採用数が少なかったんですね。しかも、男っていうと、すごく重宝がられたときでもあったので、入ってきた時点で、「T1さん体育ね」、みたいな感じですね。スポーツも好きですから体力勝負みたいなことがあると、とりあえず「T1さんお願いします」、みたいなことはありましたね。例えば、自分の学年じゃなくても自然教室、自分の学年ではもちろん行きますけど、自分の学年じゃない学年が自然教室に行っても、とりあえず駆り出されるし、そんな感じでしたね。</p> <p>T2 …意外と、男だから、とかっていうことで、やっぱり体育主任的な期待はされるのがものすごく大きいんじゃないかなっていうふうに思います。中には、女性の中でも小学校の中で体育主任的な役割をされてる先生方ももちろんいらっしゃいますけど、やっぱり、男性教員が少ない地域の中では、男性が期待されるものってすごく大きいんじゃないかなって思いますね。</p> <p>T2 …本当に驚いたのは、とにかく女性の先生方がよく指導に入ってくださるっていうのをものすごく、とてつもなく感じましたね。…でも逆に、今の私のほうの地域では、もうはじめから、女性は朝練は、無理って言う感覚が、大ベースにあって、朝は、男のほうで、男教員で見ますので、放課後は、できるだけ出ただけですかっていうスタンスなんですね。だから、まったく、地域によってスタンスが違うんだなって思いましたね。</p> <p>T2 そうなると、教員になって、男性ですと、体育に携わらなければならないっていうのがものすごく大きく関わってきて、たとえその担任自身が、今まで体育を全く経験してないっていうことであつたとしても、やがて年齢が来れば体育主任を行わなければならない、というような実情が裏側にはあるんですけども、</p> <p>T2 そうですね、やっぱり、私が勤務している地域ってというのは、男性教員がものすごく少ないような地域なので、なおさら…男性教員にかかる比重というのも、物凄く大きくて、あと、仕事のな、その、ポストであつたり、そういうものに関しても、ある程度のを要求されるんですけども…</p> <p>T3 あの一、言っちゃ悪いですけど、ふにやっとしたやつに任して大丈夫かなっていうのはあるんじゃないですかね。まあ、自分はそういうふうに、大丈夫だって、たぶん見てもらえたんだと思いますけど。</p> <p>T3 専門が体育ではなかったのですが、だいたい機動力のあるというか、若い男の先生を、後の体育主任にしたいっていう前体育主任の意向もあり、まあ、自分も専門もなかったし、体育でも勉強しようかなってなったのが、そもそものきっかけです。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 男性教員は、先輩教員からの指導を集中的に受ける？ ・ 役割の期待による意識の向上にもつながる？ ・ 男性教員への期待は、体育を専門としない教員からしか出ない。体育を専門としないために、男性という理由を意識するようになったのか。

概念	授業発表の機会
定義	校内研修や授業研究会などでの授業発表や授業提案の機会
具体例	<p>T1 教育研究集会のことに関わっていたときに、やっぱり身近に長期研修に出られている方がいらっちゃって、その方にいつもいろんなことを教えてもらってたんですね。知識も深くて、その方が、X 大学に長期研修に来られた様子も聞いて、自分も教育研究集会で提案したので、割と知識は深まったのかなと思ってたんですけど、もっともっと知識を深めたい、実践力を高めたいっていうのは身近にいた経験した先輩からの話を聞いていく中ででした。</p> <p>T3 先輩がやった研究授業と同じような内容ができなかったんですね。なぜできないんだろうっていろいろ考えてですね、ちょっと突き詰めたいなというか、自分の未熟さをですね、何とか勉強して、未熟さをカバーしたりだとか、そういうふうになりたくて、体育を勉強するようになったってことですね。</p> <p>T-6 …初任者研修で、体育の授業を皆で見に行くっていう研修があって、そこで授業をしていたのが、今の教頭なのね。その先生は本当に体育バリバリの先生で、教え方もすごいし、考え方も、とにかく、物凄い人で、初めて初任でその先生の体育の授業見たときに、「この人すごいな」って思いながら、経験を重ねていくうちに、ある機会で知り合っ、今年からたまたま教頭なんだけど、その人が影響を受けた人物かな。</p> <p>T-9 …付属小で発表会とか、それを見に行かせてもらったんだけど、すごい衝撃的な授業だった。県の研究指定校にはなったけど、授業ってどうしたらいいか、すごく悩んでたときで、発問が体育の授業であって、黒板に板書をして、子どもたちが生き活きと取り組んで、テンポがあって、名人の授業だなって思ったね。その授業が、自分が見た体育の授業では、イメージが、すごいインパクトが強くて、未だに覚えてる。だから、体育の先生になるなら、小学校だったらこんな先生になりたいなって、若いときに憧れを持つっていうか、理想を、目指したい先生に出会えたのは幸せだったかな。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 研究集会で提案することで、長期研修でテーマを深める興味を持った。 ・ また、授業提案することで、周りから勧められるきっかけとなったのか。 ・ 研究集会での発表をすることになったきっかけは？ ・ 研究授業で発表することで、講師の大学の教員や指導主事、先輩教員の助言をもらい、体育授業への意識が高まることもあるだろう。 ・ 講習型の研修よりも実践的な授業提案などを含む研修に意義を感じている？ ・ 自ら学ぼうとして参加した研修から意義を見出しやすい？

概念	優れた授業の参観
定義	研修会や授業発表会での優れた体育授業実践を参観する機会
具体例	<p>T1 教育研究集会のことに関わっていたときに、やっぱり身近に長期研修に出られている方がいらっちゃって、その方にいつもいろんなことを教えてもらってたんですね。知識も深くて、その方が、X 大学に長期研修に来られた様子も聞いて、自分も教育研究集会で提案したので、割と知識は深まったのかなと思ってたんですけど、もっともっと知識を深めたい、実践力を高めたいっていうのは身近にいた経験した先輩からの話を聞いていく中ででした。</p> <p>T3 先輩がやった研究授業と同じような内容ができなかったんですね。なぜできないんだろうっていろいろ考えてですね、ちょっと突き詰めたいなとか、自分の未熟さをですね、何とか勉強して、未熟さをカバーしたりだとか、そういうふうになりたくて、体育を勉強するようになったってことですね。</p> <p>T4 長期研修に行こうと思ったのは…直接の理由は、長期研修に行った先生と出会って、ちょうど同じ市になって、その方と出会って、その方に体育を勉強するきっかけをたくさん作っていただいたからです。それが直接のきっかけです。…本格的にやっぱり、「ああ、こりゃダメだ、ちゃんとやんなきゃいけないな」とか「自分でやろう」とかって思ったのは、その先生との出会いですね。</p> <p>T6 …初任者研修で、体育の授業を皆で見に行くっていう研修があって、そこで授業をしていたのが、今の教頭なのね。その先生は本当に体育バリバリの先生で、教え方もすごいし、考え方も、とにかく、物凄いで、初めて初任でその先生の体育の授業見たときに、「この人すごいな」って思いながら、経験を重ねていくうちに、ある機会を知り合って、今年からたまたま教頭なんだけど、その人が影響を受けた人物かな。</p> <p>T7 ちょうどこの学校で3年前に、やっぱり体育のご堪能な先生、教育長になられた先生がいらっちゃって、その先生の考え方に、すごく影響を受けさせてもらって、一番今までの中で、人も大切にすることも、実践も大切にすることっていう、それはすごく印象に残ってます。</p> <p>T9 …付属小で発表会とか、それを見に行かせてもらったんだけど、すごい衝撃的な授業だった。県の研究指定校にはなったけど、授業ってどうしたらいいか、すごく悩んでたときで、発問が体育の授業であって、黒板に板書をして、子どもたちが生き活きと取り組んで、テンポがあって、名人の授業だなんて思ったね。その授業が、自分が見た体育の授業では、イメージが、すごいインパクトが強くて、未だに覚えてる。だから、体育の先生になるなら、小学校だったらこんな先生になりたいなって、若いときに憧れを持つっていうか、理想を、目指したい先生に出会えたのは幸せだったかな。</p> <p>T10 一番影響されるのは、体育の発表会とかに行って、いい授業だったときね。出版物なんかも、参考にはするけども、実際に授業を見るのが一番かな。いい授業をいっぱい見るっていうのが。</p> <p>T12 今まで出会った先生たちの中に、やっぱりすごい力のある先生たちがいっぱいいて、やっぱりそれが魅力的だったのと、体育に限らず、いろんな、音楽だったり道徳だったりとか、この先生と言えこれっていうのを持ってる先生たちに出会ったのも大きいきっかけで、やっぱり一つのをちょっと勉強したいなって思って、自分の専門性を高めたいっていう。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 衝撃を受けるような授業を参観した経験が印象に残っている。 ・ 自分の授業力量を反省的に振り返る。

概念	児童の肯定的反応
定義	体育授業中の児童の意欲的な取り組む様子や肯定的な反応
具体例	<p>T1 (体育授業のやりがいを感じるのは) 授業の結果でしょうかね. 手応えって言ったらいいんですかね. 子どもたちの反応がやっぱり一番だと思います. 先生の体育の授業面白いねとか, 体育は好きだよとか, 言ってくれるのが, 一番, 素直に喜べるというか自信が持てる場面だったり…</p> <p>T1 やっぱり, 自分が感じた面白み, やってみて子どもから返ってくるいい反応っていうのを, 味わえば, 算数とか国語とかに比べたら, 子どもからフィードバックっていうのは, ひしひしとを感じるんじゃないかな. 子どもの反応とか, 喜んでいる反応とか, そういうのがモチベーションを高めるということですね.</p> <p>T2 …国語や算数の苦手な子であっても, 体育の授業のときにはものすごく生き生きと活動して, またその体育の1時間の授業の中でも, 今までできなかったことができるようになったときの子どもたちの喜びであったりとか, 達成感であったり, というのは, 他教科にはない, すごく大きな存在が体育の教育だと思うんです.</p> <p>T3 (体育授業の) やりがいを感じるのは, 子どもが変わるのが, 目に見えてわかるんじゃないですか. できない子ができるようになった, 関わりが深まる, そういうことですね.</p> <p>T-4 体育授業の単元を取り組んでると, 学級の雰囲気はよくなることもあるんですよ. そういうときに, やっぱ体育って大きいな, 力が強くなっていう, 核にしなきゃいけない教科だなんて思うので, そのときにやりがいを感じますね…子どもの伸びが見られたときっていうことになりませんか.</p> <p>T-6 やっぱり, 体育で何が面白いって, 出来るようになったときの子どもの喜びようとか, それが一番の魅力だと思うので. それをこっちも一緒に, 共有できる, 算数や国語には, ない魅力があるので…そういう顔つきが授業の中で見えた時, 考えたり調整してたり, ちょっと困って悩んでるとか, 誰かのところを何かを見つけようとして見ているっていうような, そういう顔が見えたときに, とても嬉しかったり, 「あ, いいかな」っていう手ごたえを感じます.</p> <p>T-8 そうだね, やっぱり, さっきも言ったけど, 「楽しかった」って子どもたちが言ってくれるのが, 生きがいにはなるかな. やりがいにはつながってるかな. …「今日の鉄棒は楽しかった」とか言ってもらえるのが, 生きがいですよ. やりがいかな.</p> <p>T-9 (体育授業のやりがいを感じるのは) 簡単に言うと, 子どもが笑顔になることかな. 体育ってすごく反応が早いですよね. 終わって集まって挨拶する, そのときに子どもが生き活きとした表情で, 笑顔だったり目が輝いてたりすると, よかったかなって思うね. …やっぱり, そういう笑顔が一番かなって思いますね.</p> <p>T-11 (授業の達成感を感じるのは) その授業の中で, できなかったことができるようになった子供が, そのあとの, 違う場面で, すごく変化をみせたとき. …たとえば次の時間だったり, 違う学校生活の場面で, その子が, 違う姿を見せた時に, あの時の授業でつけたあの自信がこの子を変えてるのかなっていうふうに思う時に, すごく感じます.</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・全ての対象教師が, 子どもの肯定的反応を挙げ, 体育授業のやりがいを感じていた. ・体育指導に本当にやりがいを感じている語りの様子. ・情熱や得意意識の変化へつながる?

概念	児童の否定的反応
定義	体育授業中の児童の消極的な態度や授業に対する否定的な反応
具体例	<p>T1 …もっと頑張んなきゃと思う場面だったり、あと、言葉に出さなくても、体育の授業が終わった後に、「何か今日いまいちだったな」みたいな反応って、子どもの顔見るとやっぱり何となく分かるんですよね。何か物足んねえなっていう、そういうのを見ると、もっとやり方変えなきゃなあとか、一番は子どもですね。</p> <p>T2 例えば、体育の授業の中とかでも、やっぱり子ども達の反応が悪かったときとか、そういうときはやっぱり、体育指導の意識が下がるとか、モチベーションが下がるというよりは、改めて、「あ、こういうふうに指導しなきゃいけない」というふうに、もう一回考える機会、そういうふうに捉えられるかな、と思うんですけど。…子ども達の反応であったりとか、結果であったりとかによって、自分をもう一回、自分の指導を考え直す機会にはなります。</p> <p>T4 (授業の反省をするのは) 子どもがつまんない態度を示したときです。オフトスクの児童も結構いたりとかしたときは、落ち込みますね。…事前の準備がちゃんとしていて、すごく考えてやって、ダメだった場合は、何がいけなかったのかなってすごく一生懸命考えるんですけど…準備して、用意周到でやったときとか、こだわりがあってやったときにうまくいかなかったときは、何が原因だったのかってすごく考えちゃいます。</p> <p>T7 自分が、課題とか子どもに提示したときに、よくわかんなかったっていう、結局、自分が子ども達に与えた課題が、学習内容が難しすぎちゃったな、と、そういうときは、まだ子どものこと分かってないで授業やっちゃったなっていうとき、そういうときはガクッときます。</p> <p>T7 それに比べて、自分が計画したこと、もちろん、授業もそうですけど、計画したことが、つまんなそうだなっていうような表情が、態度が出たときに、ああ、もう1回勉強しようっていうふうに思うときがあります。</p> <p>T-9 授業でやりたいことができなかつたとき、準備不足、指導力不足は非常に大きいんじゃない。あとは、子どもの動きが悪かつたときかな、それは全部担任、指導者の責任でしょう。</p> <p>T-11 (授業の反省をするのは) 前の時間よりもステップアップさせたいって思って、与えたことや与えた方法によって、子供を混乱させたとき。今までよりも、子供が何をしたらいいかわからなくて、わからなくなっちゃったような、動きをするとき、例えば、何したらいいかわからなくて、ボーっとしてる子がやっぱり授業の中で出てくると、「ああ、ちょっとこれはポイントの付け方がやっぱりずれてるな」とか「甘い」とか、できると思ってたけれど、まだそこまで子供たちは行き着いてなかったんだとか、そういうふうに思ったとき。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 体育授業での児童の否定的な(ネガティブな)反応により、授業改善の意欲を高めている。自身の指導をふり返るきっかけになる。 ・ 授業の計画をしっかり立てた時ほど、反省的に振り返っている。 ・ モチベーションが下がってしまった例はあるか?⇒該当例なし(がっかりするが、改善方法を考える) ・ 子どもの反応から、体育授業へのやりがいを感じられないのは、どういうケースか?子どもの反応が悪いときに、もっと良くしようと励みにするか、情熱を失うかの違いは?⇒成功体験の有無?効力感? ・ 子どもの反応は、モチベーションを高める、低める、やりがいを感じる、授業実践を振り返るといった機会となり得ると考えられる。 ・ T8の客観的な授業評価は、子どもの反応に含めるべきか。子どもの姿から、実感するものに限定するべきか。

概念	体育指導のやりがい
定義	体育授業の指導の手応えから得られる達成感ややりがい
具体例	<p>T1 やっぱり、自分が感じた面白み、やってみて子どもから返ってくるいい反応っていうのを、味わえば、算数とか国語とかに比べたら、子どもからフィードバックっていうのは、ひしひしとを感じるんじゃないかな。子どもの反応とか、喜んでる反応とか、そういうのがモチベーションを高めるということですね。</p> <p>T2 あとは、子ども達自身が、実際に、私のところに来て、「先生、こんなふうになったよ」っていうふうに、やっぱり、子どもの声で、生の声で、言ってくれたときっていうのは、やっぱり、こちらもすごく充実感が味わえますね。</p> <p>T3 (体育授業の) やりがいを感じるの、子どもが変わるのが、目に見えてわかるんじゃないですか。できない子ができるようになった、関わりが深まる、そういうことですね。</p> <p>T-6 やっぱり、体育で何が面白いって、出来るようになったときの子どもの喜びようとか、それが一番の魅力だと思うので。それをこっちも一緒に、共有できる、算数や国語には、ない魅力があるので…</p> <p>T7 やっぱり子どもが、実感とか感覚の問題なんですけど、見ていて、うまくなったとか、上手になったとか、見ていて表情が柔らかくなったとか、見ていて達成したなっていう、子どもたちが達成したなっていう動作とか行動が出たなっていうところでもすごく達成感があります。</p> <p>T-8 そうだね、やっぱり、さっきも言ったけど、「楽しかった」って子どもたちが言ってくれるのが、生きがいにはなるかな。やりがいにはつながってるかな。…「今日の鉄棒は楽しかった」とか言ってもらえるのが、生きがいですよ。やりがいかな。</p> <p>T-9 (体育授業のやりがいを感じるの) 簡単に言うと、子どもが笑顔になることかな。体育ってすごく反応が早いんですよね。終わって集まって挨拶する、そのときに子どもが活き活きとした表情で、笑顔だったり目が輝いてたりすると、よかったかなって思うね。…やっぱり、そういう笑顔が一番かなって思いますね。</p> <p>T-11 (授業の達成感を感じるの) その授業の中で、できなかったことができるようになった子供が、そのあとの、違う場面で、すごく変化をみせたとき。…たとえば次の時間だったり、違う学校生活の場面で、その子が、違う姿を見せた時に、あの時の授業でつけたあの自信がこの子を変えてるのかなっていうふう思う時に、すごく感じます。</p> <p>T-11 …そういう顔つきが授業の中で見えた時、考えたり調整してたり、ちょっと困って悩んでるとか、誰かのところを何かを見つけようとして見ているっていうような、そういう顔が見えたときに、とても嬉しかったり、「あ、いいかな」っていう手ごたえを感じます。</p> <p>T-11 その子たちの生の反応が、自分の授業をよくしたいっていうことに一番影響を与えてくれたのかなっていうふうに思っています。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 体育授業は、子どもの反応が表出しやすいので、やりがいを感じやすい。 ・ 体育指導に本当にやりがいを感じている語りの様子。 ・ 子どもの笑顔、やりがいは心理的報酬か。

概念	体育指導の効力感
定義	体育授業で児童の学習成果を高めることができるという手応え
具体例	<p>T1 (体育授業のやりがいを感じるのは) 授業の結果でしょうかね. 手応えって言ったらいいんですかね. 子どもたちの反応がやっぱり一番だと思います. 先生の体育の授業面白いねとか, 体育は好きだよとか, 言ってくれるのが, 一番, 素直に喜べるというか自信が持てる場面だったり…</p> <p>T2 やっぱり, 指導している最中に, 子どもたちが, じかに, 言葉や, 態度で, 「先生, こんなふうに見えるようになったよ」っていうふうに表示してくれたりであったりとか…そういうときはやっぱり, 子ども達に指導していることが, ちゃんと伝わっているんだなっていうのを感じますね.</p> <p>T2 あとは, 子ども達自身が, 実際に, 私のところに来て, 「先生, こんなふうになったよ」っていうふうには, やっぱり, 子どもの声で, 生の声で, 言ってくれたときっていうのは, やっぱり, こちらもすごく充実感が味わえますね.</p> <p>T-4 子どもたちが笑顔で, やってる運動によって違いますけど, 「できた!」とか, 「やった!勝った!」とか, そういう感情的な喜びが前面に出ている, その子なりに, 喜びが出ているとき, 達成感みたいなものが見られたときは, 「ああ, 自分はいい授業したんだな」って思います.</p> <p>T-4 体育授業の単元を取り組んでると, 学級の雰囲気はよくなることあるんですよ. そういうときに, やっぱ体育って大きいな, 力が強いなっていう, 核にしなきゃいけない教科だなんて思うので, そのときにやりがいを感じますね…子どもの伸びが見られたときっていうことになりますかね.</p> <p>T-6 心に残ってるのは, 自分が長期研修に出るきっかけにもなった言葉なんですけど, バスケの授業で…言葉で教えたただけなんですけどね, 教えた途端, すごく, シュートを打てるようになったのね. ボールをもらえるようになって. 俺がその一言を言って, 「先生, わかると, 面白いね」って言ったのね. 自分のちょっとした一言で, わかって, 動けるようになったときに, その一言, 「分かると面白いね」っていう一言が, 結構影響を与えてるかなって思います. …たまたまその子とめぐり合って, その言葉をかけたそのときにポーンってつながったから…そんな瞬間があって, ちょっと影響は大きいかな.</p> <p>T-8 そうだね, やっぱり, さっきも言ったけど, 「楽しかった」って子どもたちが言ってくれるのが, 生きがいにはなるかな. やりがいいにはつながってるかな. …「今日の鉄棒は楽しかった」とか言ってもらえるのが, 生きがいですよ. やりがいかな.</p> <p>T-10 (体育指導の自信を感じるのは) 単元, 教材にもよるけども, 一つは, 子どもができないものができるようになったりとか, 楽しく, 生き生きやっていると, そういうところだね.</p> <p>T-11 …そういう顔つきが授業の中で見えた時, 考えたり調整してたり, ちょっと困って悩んでるとか, 誰かのところを何かを見つけようとして見ているっていうような, そういう顔が見えたときに, とても嬉しかったり, 「あ, いいかな」っていう手ごたえを感じます.</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・運動に対する得意意識と, 体育指導に対する得意・苦手意識の関連は? ・体育授業に対する自信の変化については?例えば, きっかけ(提案, 先輩等) ・得意, 苦手になるきっかけは? ・運動が得意であることと, 体育指導に自信があることの関係出せるか.

3) 分析ワークシート (抜粋) (第4章 研究課題2)

概念	教育的価値の軽視
定義	体育授業の教育的価値を軽視している, または意識していない
具体例	<p>T2 体育指導で, 指導書的なものってというのは, はっきり言えないようなものなので, どんなふうにして指導していったらいいか, 体づくりって言ったって, 低学年のうちからどんなことを子どもたちに提供していけばいいのかっていうこともなかなか明確ではないような状態でやってるので, ただ遊ばせているような状態になってしまったりとかっていう先生方もいらっしゃるんじゃないかな, と思います.</p> <p>T3 いろんな教科の教材研究しなくちゃいけないから, 体育だけっていうわけにはいかないから, 先生の中である程度, これは中心にやる, これはある程度軽くやるってというのは考えてると思いますね. そういう意味で, 体育は軽く見られてしまうよ.</p> <p>T3 (体育授業に情熱を感じられないのは) 自分が体育が嫌い, が一つですね. 自分が体育が嫌いということではですね, 学校においては体育を, 雨が降ったりとかすると, ちょっと心の中でほっとしちゃうような感じですよ. 体育をつぶして, 他の授業にしちゃったりとかっていう感じで.</p> <p>T-6 (他教科は) これはもう身に付けさせなきゃいけないっていう, はっきりした目標とか数字があるのに対して, 体育って, その辺が, 線引きがしづらいから, だから, やらない人にとっては, 何とでもごまかせちゃう. だから, 自分なんかはほとんど5年とか6年, 高学年ばかりだから, 「うわ, 何やってきたの? 1, 2年生, 3, 4年生で何学んできたんだよ」っていうギャップは, 未だに, 常にある.</p> <p>T-9 みんな必要に迫られないとなかなか動けないからね. やっぱ体育は8科目あったら, 8番目か8番目だよ. 子どもは必ず1番か2番に好きだって言うんだけど.</p> <p>T-9 教科書がないから, やらなくてもいいみたいな流れがあるから, 女の先生なんかは, あんまり言いたくないけど, あんまり体育好きじゃない人は, 「今日は体育はありません」って替わっちゃったりするらしい. 「都合でなくなりました」とか.</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・対象教師自身は, 体育の教育的価値を重視していた. ・対象教師の見てきた同僚教師の状況も「分析焦点者」に含める. ・教科書がないこと, 学習目標, 指導内容を具体的にイメージで来ていないことが影響か ・指導に自信がないと, 学習による効果も感じにくい.

概念	授業力量向上への意欲の低さ
定義	体育授業の授業力量向上に取り組む意欲が低い状態
具体例	<p>T3 やっぱり苦手意識があるから、やらない、子どもを動かしておけばいいって思ってるのは多いと思いますね。</p> <p>T3 そういう先生は体育から逃げてますんで、体育の授業研究には行かないし、見たことがないっていうのが多いと思うんで、私も去年、一昨年って、やろうと思ったんだけど、結局、研修の都合があわなくて、校内の授業研究会でできなかったんですけど…</p> <p>T-5 (校内研修に) 集まらないんだよね、教員自体が。自分の仕事やっていると、サボってるんだけどね、意識が薄いよ。興味のある先生は来てくれるんだけど、おばちゃん先生とかさ、来ないんだよね。で、違う方向で偉くなりたくて興味がない人は来なかったりするんですよ。</p> <p>T-6 特に小学校は全部教えなきゃいけないから、教師によって、体育って、やっぱり指導の差が出ちゃうじゃない、やらなければ、わかんなければ、できないから、そのへんの、だから難しいと感じるのか、面白いと感じるのか、その温度差っていうのはどうしても小学校の先生にはあるよね。</p> <p>T-9 ただ、自分の性格からして、たぶん、あんまり人に無理強いほしたくないので、先生方が大変になっちゃうような計画はあんまり立てたくないなって。体育の若い男の先生は、すごく熱心で、いろいろ聞きに来たり、何か伝えても、すごく一生懸命やってくれる人が多かったけど、やっぱり女性の方とか、年配の人は、あんまり動かない、そういうところは苦勞はあるですね。どうしても頼むなら若い人だし、若い人と一緒に「悪いけどやってくれる？」って言うのとやってくれる。</p> <p>T-9 写真つきの、指導法とか子どものつまづきとかがあったので、買ってきたので、「よかったら見てください」って言って、「机の上置いておきますよ」って。見た人はたぶんゼロなんだよね。別に無理に見てとも言わないし、見たいときに見てくればいいし。でも、みんなそれどころじゃない、きつと。</p> <p>T-9 みんな必要に迫られないとなかなか動けないからね。やっぱり体育は8科目あったら、8番目か8番目だよ。子どもは必ず1番か2番に好きだって言うんだけど。</p> <p>T-11 先生になれば、またはその仕事に就けば、それでよして思っちゃうと、たぶん、思考が外に向かないし、だから、自分はこれでいいやって思われちゃってる先生は、やっぱり誘っても、動かない。たぶんそれは、どこの県においても、どこの学校においても、やる気のある先生にフラストレーションを溜めさせてる原因かなっていうふうに思ったり、仕事の分配率がかなり違うことにも、関わっていくと思うのね。「よくしたい」っていうことは、国民的な要望なわけだし、するんだけど、やっぱりその、機会については、活かしてない、とか、やる気がなくてチャンスを作っていないっていうのが一つあると思う。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教師自身の指導の自信、運動に対する苦手意識が授業改善の意欲を低下させる？ ・ 最低限、体育の授業はこれでよい、という意識も。 ・ 研修への否定的な受け止めは、時間がないから、意識が低いから、または、現状の研修に意味を感じないから、などが考えられる。

概念	指導技術の不足
定義	体育授業の指導技術が十分に身につけておらず円滑な授業実践が難しい
具体例	<p>T1 こっちの働きかけで変化がすぐわかることが多いと思うんですよ。うまく言えないんですけど、その辺の魅力みたいなものは伝えることができると思うんですね。何かうまく言っていないときに、こういうのあるよ、こうやってごらんって言ったときに、若い人たちが試してくれたときに、うまくいって経験させてあげることかなって言うことですかね。</p> <p>T3 どう指導したらいいかわからないっていうのが大きいんじゃないでしょうかね。指導法が分からないとか、あとは、子どもの掌握の仕方っていうか、全体を動かす方法がなかなかわからないっていうのが大きいんじゃないかなと思いますね。</p> <p>T3 自分もそうだったんですけど、自分が子どものころに受けてきた体育授業っていうのが、やっぱり現場に立つイメージで、「自分はこう受けてきたからこうやろう」っていうのがあるんですけど、昔は通用したかもしれないんですけど、今同じことやると、まず子どもは掌握できないっていうのもありますよね。だから研修会に参加するとか、あとは大学で、あの、ちゃんと勉強しないと、厳しいですね。T 大学みたいに、模擬授業とかばんばんやってるんであれば話は別なんですけど、普通の教育学部出ただけだと、頼りない体育の授業を自分が経験した人であれば、体育をやったときに、ぜんぜん子どもが動かなくて、多分嫌になると思いますけどね。</p> <p>T-4 一番はやっぱり、空間が広すぎるので、動きがたくさんありますよね。だから掌握しきれないなっていうことが今もやっぱり一番の悩みです。掌握し切れない、当たり前なんだけど、そこで掌握しきれないのは自分の技量にも関わるのかなとも思うので。他のところは教室の中だから、それが一番。運営面というか、把握していることだと思います。結局、例えば、場を少なくすれば、見る範囲も狭くなるじゃんっては言うけど、自分の視野の中に全部入らないんだから。教室は、自分の視野の中に全部入るからいいけど、オフタスクもすぐ分かるけど、体育館や校庭はそういうわけには行かないので、それが一番やっぱりきついです。</p> <p>T-4 …授業の進め方とか、子供に聞かれたときに、できるようになるやり方が分からないとか、「補助して、先生」とか言われても補助の仕方が分からないとか、そういう全部ひっくるめて、だと思います。</p> <p>T7 そのやる気っていう部分で、空回りしちゃってる部分が、すごくもっていないなっていう、何かって言うと、基礎基本を教えてもらっていない人がすごく多いので、それをうまく子ども達に教えるように、若い教員たちに広げていけば、より良く伸びていくのかな。例えば、授業とかでも、子どもを掌握するために、前の方に立ちすぎちゃうと、子どもが全体見えなくなっちゃうから、120度見える視野を保ちながら立つとか、例えば子どもを鉄棒とか、跳び箱の指導するときに、背中向けて指導しちゃうと、場所つくって、背中向けちゃうと危険性を伴ってしまうから、絶対に背中を見せないような形で歩くっていう立ち位置をとるとか、そういう基本のことをどんどん教えていけば先生方って伸びるんじゃないかな</p> <p>T-11 段取りが悪いと体育の授業はできない、とかね。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 体育授業に特有のマネジメント技術に苦勞することも (T3, T4, T11)。 ・ 成功体験を得にくい、ネガティブなイメージになってしまう。 ・ 指導技術を学ぶ場、情報源は？

概念	体育授業観の不明瞭さ
定義	体育授業で何を学習させるかについての授業観が不明瞭
具体例	<p>T2 体育っていうのは、明確な指導課程が、明確ではないというか、指導の中身も明確にされていないので、他教科は、この学年までに、必ずここまでの学習を終えなければならないっていうふうになってるんですけど、体育ももちろんなっ てはいるんですけども、その辺が、実際現場ではすごく不明確で、経験されていない運動であったりとかも、あるんじゃないかな、と思うので…</p> <p>T2 体育指導で、指導書的なものっていうのは、はっきり言えないようなものなので、どんなふうにして指導していったらいいか、体づくりって言ったって、低学年のうちからどんなことを子どもたちに提供していけばいいのかっていうこともなかなか明確ではないような状態でやっているので、ただ遊ばせているような状態になってしまったりとかっていう先生方もいらっしゃるんじゃないかな、と思います。</p> <p>T-4 自分はそうしていたつもりだったけど、実はそうしてなかったんだとか、甘かったんだと思うことは…その自分がやろうとしてる体育の授業で、何を身に付けさせなきゃいけないのか、させればよいかって言うのを、明確にする、そのために、何を教材として持ってくるのかとか、学習過程を持ってくるのかっていう、そういう考え方を、しっかりしないと、いい授業ができないんだっていうのが…(ねらいを)明確にして、そこからこういうのを考えていかないと、なかなかうまくできないんだっていうのがありますね。</p> <p>T-6 算数のように、1時間1時間のねらいが、教科書見ればねらいが分かるっていう教科じゃないから、それは、指導要領をもとに、子どもの実態を分析して、目標を設定して、それを1時間1時間っていうふうに分けていくときの、学習のねらい、この時間ではこれを強調しようとか、重視しようっていう、その辺がやっぱり、難しいんだろうとは思う。だから、特に小学校は全部教えなきゃいけないから、教師によって、体育って、やっぱり指導の差が出ちゃうじゃない。…だから難しいと感じるのか、面白いと感じるのか、その温度差っていうのはどうしても小学校の先生にはあるよね。</p> <p>T-6 (他教科は)これはもう身に付けさせなきゃいけないっていう、はっきりした目標とか数字があるのに対して、体育って、その辺が、線引きがしづらいから、だから、やらない人にとっては、何とでもごまかせちゃう。だから、自分なんかはほとんど5年とか6年、高学年ばかりだから、「うわ、何やってきたの?1, 2年生, 3, 4年生で何学んできたんだよ」っていうギャップは、未だに、常にある。</p> <p>T-8 いわゆる教科書がないっていうかね、ここまでこれだけ。…結構、(学年が)上がって持ったときに、「え、去年やってないの?」とか、「初めて台上前転やります」とか、「開脚前転やったことありません」とかって言うのがやっぱり出ちゃうんですよね。</p> <p>T-9 教科書がないから、やらなくてもいいみたいな流れがあるから、女の先生なんかは、あんまり言いたくないけど、あんまり体育好きじゃない人は、「今日は体育はありません」って替わっちゃったりするらしい。「都合でなくなりました」とか。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書がないため、各学年の指導内容を具体的に理解できていない。 ・教育的価値の認識にもつながるか。

概念	体育指導の苦手意識
定義	体育指導やある領域の指導の苦手意識
具体例	<p>T2 まず一つは、ご自分自身が、やっぱりそういう、運動経験っていうのが、まず一つに、あんまり持ってらっしゃらないっていうのも、一つの原因じゃないかなっていうふう思うのと…指導方法がよくわからないっていうのもすごく大きなものではないかなって思います。</p> <p>T3 (体育授業に情熱を感じられないのは) どう指導したらいいかわからないっていうのが大きいんじゃないでしょうかね。指導法が分からないとか、あとは、子どもの掌握の仕方っていうか、全体を動かす方法がなかなかわからないっていうのが大きいんじゃないかなと思いますね。…模擬授業とかばんばんやってるんであれば話は別なんですけど、普通の教育学部出ただけだと、頼りない体育の授業を自分が経験した人であれば、体育をやったときに、ぜんぜん子どもが動かなくて、多分嫌になると思いますけどね。</p> <p>T3 (体育授業に情熱を感じられないのは) 自分が体育が嫌い、が一つですね。自分が体育が嫌いということではですね、学校においては体育を、雨が降ったりとかすると、ちょっと心の中でほっとしちゃうような感じですよ。体育をつぶして、他の授業にしちゃったりとかっていう感じで。</p> <p>T3 やっぱり苦手意識があるから、やらない、子どもを動かしておけばいいって思ってるのは多いと思いますね。</p> <p>T-4 やっぱり、教えたくない人に対して、体育でこれを身につけさせてくださいって、いろいろ要求されると嫌になっちゃうんじゃないかな。例えば、できもしないのに、私にハンドスプリングできるように、なんて要求しないでよ、だから嫌になっちゃうのよっていうのはあるんじゃないかと思うんですよ、単純な話。だから、できないことを要求させられるのは、もっと遠くなっていく要因じゃないでしょうか。</p> <p>T-5 嫌がる人もいるしね、マラソン大会、嫌だっていう人とかね、いたりするのでね。高学年になって、表現運動ってあるでしょ、あれ、たぶん、やらずに中学に行く子とかもいるんだと思うんだよね。</p> <p>T7 やっぱり、やりづらさを感じてる先生は感じますよね。やっぱり、コンプレックスっていうと変だけど、アレルギーっていうのか、苦手な、さっき、自分が言ったように、ピアノ弾けないから音楽苦手なように感じてるのと同じように、体育は鉄棒できないから苦手なのって感じてる人が、感じますよ、やっぱり、すごく。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・ T11 は、得意種目は、自分ができてしまうので、どう教えるかわからないことも。体育指導への自信は、初任の頃は比較的高かったが、振り返ると、できていなかったと感じている。 ・ 苦手意識のタイプに分ける必要がある？ ・ 得意意識、専門意識との関連は？ ・ なぜ苦手、得意になるか？ ・ 苦手意識をもつことによる弊害は？⇒Ex.情熱の失墜,, ・ 苦手意識は、教員の意識の差につながるのではないか？

概念	養成課程での実践機会の不足
定義	教員養成課程での体育指導に関する実践的な経験の少なさ
具体例	<p>T3 あとは大学で、あの、ちゃんと勉強しないと、厳しいですね。X 大みたいに、模擬授業とかばんばんやってるんであれば話は別なんですけど、普通の教育学部出ただけだと、頼りない体育の授業を自分が経験した人であれば、体育をやったときに、ぜんぜん子どもが動かなくて、多分嫌になると思いますけどね。</p> <p>T5 (教員養成課程は) ほったらかし過ぎ…3年生になると、ポンッと教育実習が来て、それが終わって、試験受けて現場に出ていくというのが、とても納得がいなくて、もっと、X 大大学なんかは、授業を生徒同士で作ったりするでしょう、ああいう授業がもっとたくさんあっていい、と思うのと、…</p> <p>T6 模擬授業っていう形態の授業はなかったの、結局理論を学ぶのと、実技をするのと、ぐらい。実際本当に、指導法とか、指導技術っていうのは、本当初めて子どもの前にクラスに立って、授業するよっていう時が初めてのような感じだったから、やっぱりああいう模擬授業とか、教材を練って叩いて、実際やってみる、で、自分の行動がどうだったのかって振り返れるじゃない、あの授業って。ああいう授業を出来ればよかったと思う、</p> <p>T7 (教員養成課程で) 指導経験が、やっぱり理論上のことよりも指導経験のほうが、現場でやった方が力になるんだなって思いました。</p> <p>T8 例えば体育の授業であれば、器械運動で、こういう補助をするんだとか、こういう授業の流し方をするんだとか…もうちょっとそういう具体的なのが教えて欲しかった。…自分の実践としてあるものが、財産が、教育実習しかないよね。</p> <p>T8 (教員養成課程では) 人の前に立って指示したりする経験は無かったんですよ。本当に教育実習しかなかったの、ああいう模擬授業ってもっとあっていいなっていうふうに、個人的に思ってますね。</p> <p>T-9 (教員養成課程で) 教え方を教えてくれる授業はほとんど無かったし、実際に自分が経験する授業がほとんどだったね。技術とかやり方といった面ではよかったんだけど、いかに子どもに伝えるかっていう方法は教えられなかった。だから、現場に実際に行ったときにすごく大変だった。</p> <p>T11 小学校の最低、免許取る上では、選ばばいいじゃないですか、教科を。そうすると、かなり多くの先生が、小学校免許を取るために、体育を選ばないで来ている先生が多いんですね。</p> <p>T12 交代で模擬授業みたいのを、本当に何回かしかやってないので、やっぱり実際に大学の中ではなかなかイメージが湧かなくて、教育実習に行行って、初めて実際の指導を味わった感じです。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大学で体育を専攻した教師も、実践的な教育を受けた機会が全く不十分と振り返る。 ・ 実践の不足は、直接何に影響するか？ ・ 理論だけでは不十分で、子どもの実態に合わせる事が求められる。実践がなければ、授業のイメージが湧かない、授業の進め方がわからない、といったことにもつながるのではないかな。

概念	自身の受けた体育授業の経験
定義	自身が児童生徒として受けてきた体育授業のイメージの影響
具体例	<p>T3 自分もそうだったんですけど、自分が子どものころに受けてきた体育授業ってというのが、やっぱり現場に立つイメージで、「自分はこう受けてきたからこうやろう」っていうのがあるんですけど、昔は通用したかもしれないですけど、今同じことやると、まず子どもは掌握できないっていうのもありますよね。だから研修会に参加するとか、あとは大学で、あの、ちゃんと勉強しないと、厳しいですね。X大みたいに、模擬授業とかばんばんやってるんであれば話は別なんですけど、普通の教育学部出ただけだと、頼りない体育の授業を自分が経験した人であれば、体育をやったときに、ぜんぜん子どもが動かなくて、多分嫌になると思いますけどね。</p> <p>T6 つまり、自分が1年目入ってやってる授業って、結局、自分が小学校のときの体育の授業なんだよね。だけど、今はそうじゃなくて、そのめあて1とか、めあて2とかスパイラルだのステージ型だのってやってたころだったから、今の体育の授業って、自分らが受けてきた授業と違うんだなっていうのがあって、</p> <p>T11 たぶん先生になろうとする人って、自分の原体験がかなり見えないんですけど、後ろにあると思うのね。自分が受けてきた教育のイメージっていうのが、私なんかも、割と、落ち着いたところで勉強して大きくなってきたので、荒れてることを、学校が荒れてるっていうことをね、自分が調査したりしていながらも、私が多分、教師として赴任するところではそういうことはあり得ない、みたいなことを、どこかで考えていたふしがあって、なので、大学にいるときのほうが、「きっと思い通りに指導できるんだ」というようなことを、漠然と考えていました。実習に行った先も、大変なお子さんもいたけれど、割と、思うように、実習が進めるような、というか、進ませてもらえるような、やる気のある子が多かったの、なので、そう思っていました。過去形です。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が受けてきた授業を行うのは、初任の頃や、研修にあまり行かない教員、情報の少ない教員だろうか？ ・教員養成課程での体育指導準備が不十分であれば、初任教員は、自分が受けてきた体育授業をベースにするだろう。だが、そのまま、新しい情報を取り入れずに、行ってしまう教員もいるだろう。

概念	職務の多忙さ
定義	学校業務の多忙感による体育授業づくりへの取り組みの難しさ
具体例	<p>T1 それから、今、自分の目の前の仕事が手一杯で研修どころじゃないよって、いうのも実際あるんですね。</p> <p>T1 生徒指導主任をやったんですけど、そのときに生徒指導のことを自分でも勉強するし、生徒指導に絡んだ仕事も増えてくるんで、そういう時にはやっぱり今までと同じように体育に時間とか労力は割けなかった。そういう意味では、校務分掌、学内でのほかの役割が来たときに、維持するのって難しいって感じましたね。</p> <p>T2 現場では教科指導だけではないんですね。やっぱり生徒指導的な面も、ものすごく大きく、今の学校現場は影響していて、もちろん、学校のなかだけの子供同士のトラブルであったりとか…保護者との関連であったりとか、同僚の悩みであったりとか、様々なことで、すごく、雑務的なこともすごく多いので、</p> <p>T2 普通の授業の中では、なかなか、ゆとりを持って、体育の授業終わると、すぐ算数の授業しなきゃいけませんし、算数の授業でも振り返ることもあるし、他教科の授業でも振り返ることはたくさんあるので…</p> <p>T-4 やっぱり絶対的に時間が無いときなので、生徒指導面でもめるとか、体育を優先順位一位にしたいんだけど、それ以上に負荷がかかることがくると、嫌です。保護者のクレームとか、教科指導以外の仕事ですね。そうですね、教科指導以外のところですね、余計な仕事が入ってくるのが、一番嫌です。</p> <p>T-6 (体育指導の難しさは) やっぱり、準備かな。教科書もないし、ノートもないし、その代わりに学習カード作るでしょう、体育って。…その煩わしさと、いろんな教具とか、掲示物とか、そういったものを作るのに、体育だけにそんな時間は、よほどの情熱が無いと、かけられないから、その辺だと思うんだよね。</p> <p>T-8 現実、本当に、我々の仕事だからしょうがないんだけど、本当に多種多様なことが入ってくるので、結構ね。…空いてる時間は、安全点検とか、計画委員会とか、運営委員会とか、職員会議とか、よく入ってくるのよ。</p> <p>T-8 小学校は1日がすごい詰まってるので、空きっていうかね、中学校だと、だいたい1日のうちに1時間か2時間ぐらいは、職員室にいる時間があるんだけど、そういうのがないので、非常に1日がしんどいっていうか、何よりもやっぱり、他教科を教えなきゃいけないっていうのがその分やっぱり…だからやっぱり、教材研究の時間は体育はやっぱりぐっと減ったんですよね。小学校で逆に減ってしまったっていう。</p> <p>T-9 ある程度の授業はどの教科でもできるんだけど、なかなか授業に取り組む、準備する時間が取れないっていうのがあるよね。体育でさえ取れないから、他の授業ではなおさら取れないし、授業参観とか研究会とかがなければ、そんな時間がない、…けっこう先生って、時間ない。</p> <p>T-10 やっぱり、何でそれ(教材研究)ができないかって言うと、体育だけじゃないっていうことがあるかな。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・多忙でじっくり教材研究をする時間が取れない。そのため、長期研修で現場を離れて研究をしたいと思うようになった。 ・多忙でも体育を最優先する教員もいる(T2: 多忙で、体育を切り捨てる場合と、多忙でも体育に傾倒する場合があるのでは?) ・特に初任の頃は、職務をこなすことで精一杯で、自ら学ぼうとする余裕はない。 ・多様な仕事連続的にあるので、多忙感を感じる。予期せぬ仕事が舞い込み、それに追われることも多忙感の要因だろう。

概念	同僚教師の体育授業観
定義	同僚教師の体育授業観との違いによる積極的な体育授業づくりの困難
具体例	<p>T1 けっこう担任の先生で、(体育授業への情熱に) 温度差を感じる時はありますね。</p> <p>T3 そういう先生は体育から逃げてますんで、体育の授業研究には行かないし、見たことがないっていうのが多いと思うんで、私も去年、一昨年って、やろうと思ったんだけど、結局、研修の都合があわなくて、校内の授業研究会できなかつたんですけど…</p> <p>T-4 特に小学校は全部教えなきゃいけないから、教師によって、体育って、やっぱり指導の差が出ちゃうじゃない、やらなければ、わかんなければ、できないから、そのへんの、だから難しいと感じるのか、面白いと感じるのか、その温度差っていうのはどうしても小学校の先生にはあるよね。</p> <p>T-5 (校内研修に) 集まらないんだよね、教員自体が、自分の仕事やってるとかさ、サボってるんだけどね、意識が薄いよ。興味のある先生は来てくれるんだけど、おばちゃん先生とかさ、来ないんだよね。で、違う方向で偉くなりたくて興味がない人は来なかつたりするんですよ。</p> <p>T-5 結構ね、自分の印象だと、若い先生は対応してくれるっていうイメージはあるのよ。逆に、今の年齢層で言うと、45らへんから上のへんの、体育じゃない先生を、切り崩すのは難しいっていうのがあって、やっぱり校内研修みたいな形で、学校長の裁量でね、体育授業にこんなことが出来ますよっていう時間がもらえると、うれしいなって思うんだけど。今回、指導要領が変わったから、いい時期だなと思うし、そういう機会をね。</p> <p>T-8 意識は低くはないんだろうけど、なかなか行動できないみたいな人が多いのかな。意識はみんな高いと思いますよ。体力低下してて、子ども達は運動させなきゃいけないっていうのはみんな持つてるので、何とかやろうとはしてると思うんですけど…なかなか研修にも足を向けないって言うか、校内研修をやりませんが、なかなか難しいね…低くはないと思うよ。みんな感じてると思うよ。</p> <p>T-9 ただ、自分の性格からして、たぶん、あんまり人に無理強いはいしたくないので、先生方が大変になっちゃうような計画はあんまり立てたくないなって。体育の若い男の先生は、すごく熱心で、いろいろ聞きに来たり、何か伝えても、すごく一生懸命やってくれる人が多かったけど、やっぱり女性の方とか、年配の人は、あんまり動かない、そういうところは苦勞はあるですね。どうしても頼むなら若い人だし、若い人と一緒に「悪いけどやってくれる？」って言うのとやってくれる。</p> <p>T-11 先生になれば、またはその仕事に就けば、それでよしって思っちゃうと、たぶん、思考が外に向かないし、だから、自分はこれでいいやって思われちゃってる先生は、やっぱり誘っても、動かない。たぶんそれは、どこの県においても、どこの学校においても、やる気のある先生にフラストレーションを溜めさせてる原因かなっていうふうに思ったり、仕事の分配率がかなり違うことにも、関わっていくと思うのね。「よくしたい」っていうことは、国民的な要望なわけだし、するんだけど、やっぱりその、機会については、活かしてない、とか、やる気がなくてチャンスを作っていないっていうのが一つあると思う。</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教員の体育授業の意識に差が大きいと、インセンティブを発揮するのが難しいといえる？教員間で体育授業に対する意識の差があり、専門性を発揮しづらい。 ・ 年配、女性の教員の意識に問題があり、その対応に苦勞している ・ 集まらないので、校内での伝達にも支障するのだろうか。その結果、他校の教員との情報交換を重視するとも考えられる。 ・ 教育改善自体の意識が低いのか、体育のみ意識が低いのか

概念	体育指導に関する研修機会の少なさ
定義	学校現場での体育科の研修など体育指導について学ぶ機会が少ない
具体例	<p>T-1 12年間やってて、自分の体育の授業を指導主事の先生に見てもらった機会は1回だけなんです。だから、校内での研修の体制にもいろいろ問題があると思うんですけど、体育の研究校とか行かない限りは、体育の研究授業をやるっていう機会は、みなさん少ないと思います。</p> <p>T1 学校によると思うし、教科にもよると思うんだけど、少なくとも体育で、僕は体育の研究校は経験したことないんですね、普通の学校の体育だと、例えば、実技研修を受けてきたから、その実技研修を職員に広めるっていう校内研修はなかなかとる機会がないですね。</p> <p>T2 そういう研修会の中には体育の研修はまずないですね。なので、そういう、公的な研修会って言うのは、体育って言うのは、まずないですね。</p> <p>T2 あと、偏りがある、あの一、運動領域に偏りがありますね。例えば、その講習会って言うのも、どちらかという、体育の授業のための講習会っていうのは、本当に少ないんですね。…実技指導者講習会っていうのは、だいたい対外的な競技のための、審判講習会であったりとか、サッカーとか、ミニバスケットの指導者講習会だったりだとか…</p> <p>T3 小学校現場であれば、本当はですね、体育の研修って、全職員に平等に授業研究会とか割り振られるべきだとは思いますが、なかなかそうはいかないっていうので、小学校現場であれば、体育の研修が保障されるっていうか、体育に関する研修はですね、体育主任が中心になっちゃうと思うんですね。ですから体育主任が中心になっちゃうと思うんですね。ですから体育主任じゃない先生がなかなか参加できないっていうのが現状なんです…</p> <p>T-4 例えば体育の授業であれば、器械運動で、こういう補助をするんだとか、こういう授業の流し方をするんだとか…もうちょっとそういう具体的なのが教えて欲しかった。…自分の実践としてあるものが、財産が、教育実習しかないよね。</p> <p>T8 やっぱね、なかなか時間が取れない、でもそれはやんなきゃいけないんですけど、やっぱり資料を回して、教えてもらってきたことを、実技で教えてもらったんで、実技で普通伝達しなきゃいけないんだけど、書面だけでとか、になっちゃうてるかな、現実。…「じゃあ着替えてみなさん体育館に行ってください」っていうのは、ないよね。</p> <p>T10 今までの経験からすると、体育の研修はそうはない。…体育の研究指定を受けて、特別な立場になった場合には、体育の研修を中心にやっていくけど、そうじゃなければ、体育・体育・体育では、研修はできない。</p> <p>T-11 なかなか、自主研修という形で学校を休むっていうことは、担任を持つと、しにくいので…</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 研修に参加する機会は以前より減っている。多忙さの影響も。 ・ 研修の中でも、体育科の研修、実践的な研修は少ないことに不満。 ・ 学校内で体育授業について深く学べる場がない。 ・ 体育授業の改善への意識の低さが、研修機会を有効に活用しない、研修を否定的に捉えることにつながることも考えられる。

付記

1) 関連論文

本論文は、下記の関連論文の内容を基にまとめたものである。

- i. 四方田健二・須甲理生・岡出美則（2015）英文学術誌掲載論文における体育科教師教育研究の研究方法の動向：2002年—2011年の10年間を対象として． 体育学研究，60(1)：283-301．（第1章）
- ii. 四方田健二・須甲理生・荻原朋子・浜上洋平・宮崎明世・三木ひろみ・長谷川悦示・岡出美則（2013）小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す要因の質的研究． 体育学研究，58(1)：45-60．（第3章）
- iii. 四方田健二・岡出美則（2020）小学校教師の体育授業に対するコミットメントを阻害する要因の質的研究． 日本教科教育学会誌，42(4)：印刷中．（第4章）

2) 研究助成

本研究は、日本体育学会茨城支部若手研究奨励金（平成22年度，平成23年度，平成24年度）および日本学術振興会（JSPS）科学研究費（JP26750257，平成26年度～平成27年度）の助成を受けて実施された。

謝辞

本学位論文の執筆には、博士後期課程入学から10年という長い期間をかけることになりました。この期間に休学を経て大学の教員職に就き、結婚し子どもが2人生まれるという人生の転機もありました。こうした中で学位論文をまとめることができたのは、ひとえに関係各位の支えによるものでした。

まず、本研究に快くご協力いただいた長期研修参加教員および対象校の先生方に心より感謝申し上げます。対象の先生方のご協力無しには本論文の研究は遂行できませんでした。

また、学位論文審査の先生方には感謝の念に堪えません。博士後期課程入学時には中込四郎教授と近藤良享教授に指導教員をお願いし、研究の進捗状況について度々ご心配をおかけしてきました。論文執筆が長期間に及んだため、研究科の審査体制が変わり、学位論文の主査を引継ぎいただいた菊幸一教授には、遅々として進まない論文修正に対して多大なお時間を割いていただきご指導と激励を賜りました。修士課程からご指導いただいた岡出美則教授には、研究計画から論文執筆までの全ての過程において懇切丁寧なご指導と温かい励ましにより支えていただきました。副査をお引き受けいただいた清水紀宏教授、澤江幸則准教授には、研究報告会や予備審査での指摘事項について何度も相談させていただき過程で論文の質を高めるよう導いていただきました。教育研究科の樋口直宏教授には、審査日程の限られた中で丁寧なご指摘と貴重なご助言をいただき大変感謝しております。

加えて、筑波大学体育科教育学研究室の長谷川悦示先生、三木ひろみ先生、宮崎明世先生には、研究への取り組み方から本論文の研究内容に至るまで様々な視点からのご指導を賜りました。温かいご指導に深く感謝いたします。同研究室の学友および先輩方には、在学中の研究への協力はもちろん、それぞれつくばを離れた後も度々相談に乗っていただき心強く支えられてきました。

最後に、生活および精神面で家族ならびに親類の方々の理解と支え無しには長期間の論文執筆は成し得なかったと改めて感じています。特に妻には不摂生な生活とストレスで身体的、精神的に不安定な状態が続く時期を支えられてきました。日頃伝えられなかった感謝の意をここに表します。

本論文の研究には課題も多々残されており、研究内容をさらに発展していく必要があるといえます。今後の研究活動の発展および学校現場や大学教育において研究成果を還元し充実させていくことを通して、本研究を支えていただいた方々への恩返しができるよう精進して参ります。

令和元年12月吉日 四方田 健二