

【原著論文】

大学での体育科長期研修における現職教員の成長プロセス

住本純*1・大西慎也*2・岡出美則*3・近藤智靖*3

*1 日本体育大学大学院教育学研究科博士後期課程

*2 京都ノートルダム女子大学

*3 日本体育大学

本研究の目的は、現職教員の長期研修で得た経験や学びを明らかにし、その成長プロセスを検討することである。対象者は、長期研修生7名であった。各対象者に対して、研修中間時、研修終了時の2回、半構造化インタビューを行った。インタビューの内容は文書化され、M-GTA（木下、2003）を用いて分析された。

その結果、概念は21個あり、8個のサブカテゴリー、3個のカテゴリーに集約された。その中で、体育授業に関する迷いやジレンマを解消していくことや他者の授業観察から省察する経験、客観的データから省察する経験から学び、その学びの実感から体育授業観の問い直しや変容といった成長をしていくプロセスが明らかとなった。その成長プロセスの基礎的条件として、時間的余裕といった長期研修の環境的条件や協同的なコミュニティの形成が示された。加えて、その成長プロセスを経ることで、体育授業に関するコミットメントを高めていることが示唆された。

キーワード：現職教員研修，教員の成長，質的研究，体育授業観

The Development Process of in-Service Teachers' Professional Competence during a Long-term Physical Education Teacher Education Program at University

Atsushi SUMIMOTO*¹, Shinya ONISHI*², Yoshinori OKADE*³, Tomoyasu KONDOH*³

*¹ Graduate Student of Doctor Course, Graduate School of Education,
Nippon Sport Science University

*² Kyoto Notre Dame University

*³ Nippon Sport Science University

This study aimed to reveal what in-service teachers experienced and learned during a long-term physical education teacher education program conducted by a university and to examine the development process of their professional competence. Seven teachers who had participated in the long-term teacher education program were the subjects of the study. Semi-structured interviews were conducted twice with each of the subjects, once during the program and again upon completion, after which the interviews were transcribed and analyzed using M-GTA (Kinoshita, 2003).

The results showed that there were 21 concepts, 8 subcategories, and 3 categories and revealed how the teachers learning was enhanced during the physical education classes by eliminating their anxieties about the classes, solving problems, and observing teachers of other classes. The teachers improved their learning experience through self-reflection based on objective data and constantly evolving opinions about physical education classes derived from their experiences. The results indicated that environmental factors such as a long program duration and the formation of a cooperative community are necessary for the development of professional competence of in-service teachers participating in the education program. The results of the study also suggested that teachers' commitment to physical education classes was raised through the development process of in-service teachers' professional competence.

Key Words: in-service teachers education program, development of teachers professional competence, qualitative research, teachers belief in physical education

1. 緒言

現在、我が国では、教職生活全体を通じて、学び続ける教員の必要性が叫ばれている（中央教育審議会，2012）。これに対応し、教員として採用されてからの現職教員研修における成長が求められている（鹿毛ほか，2016）。

この点に関わり、様々な現職教員研修が存在する。その中の1つが現職教員の大学等への長期派遣研修（以下、長期研修）である。この長期研修は、大学との連携の中で教員の学び直しが求められていること（中央教育審議会，2012；2015）やミドルリーダーとしての中堅教員をどう育てるか（森脇，2012）といった課題に対応する研修として実施されている。そして、教科や学校種を問わず、教員としての成長に非常に役に立っていること（国立教育政策研究所，2011）や現職教員の成長の契機、変容を促す経験として機能していること（當山，2009）が報告されてきた。また、長期研修においては「獲得される直接的な効果に加え、研修参加者間の相互啓発といった副次的効果によっても職能開発を促進している」（當山，2009，p.195）ことに加えて、同様の研修を受けても受動的・他律的な姿勢による成長は困難であり、「主体的に取り組む姿勢が研修の成否を左右する最大の要因」（當山，2009，p.193）になることが指摘されている。しかし、これらの先行研究では、長期研修における教員の経験や学びとその成長プロセス、成長を促した要因の検証がなされていない。

そこで、2000年以降、教員の成長プロセスを教員の学習プロセスとして捉える視点が教師教育の基本的な認識になったとの指摘（秋田，2009；朝倉，2016）を踏まえ、本研究では、長期研修経験における教員自身の学びとその学習プロセスを成長プロセスと捉え、着目することとした。その一方で、経験や学びのプロセスを通じた成長は、教員が有する授業に関する信念が異なれば、授業づくりや授業における行為、そこから得られる経験と学びも異なり（安藤，2000）、授業に関する信念によって規定されると指摘されている（吉崎，1997）。また、教員の成長は、教員自身の経験や学

びを通して、授業に関する見方や考え方を変容させていくプロセスと捉えられている（秋田，2009）。したがって、長期研修経験からの学びとその学習プロセスの成果、いわゆる教員の成長が具体化された姿は、長期研修における授業に関する信念（以下、授業観）¹⁾の問い直しや変容として表出すると考えた。

なお、本研究における「成長」とは、技術や知識等の獲得や量的増大だけでなく、教職生活における個々の「教育実践を基軸とした変容過程」（今津，1996，p.74）や「過去や現在の営みの分析を出発点として新しい教育実践を切り拓くこと」ができるようになること（木原，1998，p.198）といった教員の経験や学びとその経験や学びを通じた授業観の問い直しや変容を指すものと定義する。

先述したように、現職教員研修における成長の必要性は、体育科教育学分野においても、同様に指摘されてきた（木原ほか，2014；四方田，2018）。加えて、大学における体育科長期研修に対して、校内で体育授業に関する情報を提供する人材やそれらの教員に適切な情報を提供できる教育委員会等の業務に関わる人材の育成といった組織的なニーズの存在が指摘されている（住本・岡出，2015）。

上記のような組織的なニーズを背景に、大学での体育科長期研修における中堅教員の成長が求められてきた。また、先行研究では、体育科長期研修における認識や信念の変容といった成長が明らかにされてきた（朝倉・清水，2012；朝倉，2016）。

しかし、課題として、対象者が1名であったこと（朝倉・清水，2012）や信念変容を自覚している教員であったこと（朝倉，2016）といった調査対象者が限定的であったこと、経時的なデータを収集していないこと（朝倉，2016）が挙げられる。すなわち、何をどのように経験し、学び、授業観の変容といった教員の成長がどこでどのように可能になるのか、ならないのか、経時的変容を捉えた詳細なプロセス的側面の説明は、ほとんどなされていない状況であるといえる。また同様に、教員の成長の諸側面をレビューした高橋（2013）は、現実に教員が授業観等を変容させていくには、「相

応の抵抗や抵抗感があるはずであり、どこでどのように克服され実践に移されるかについて説明されていない」(p.2)と指摘している。このような指摘からも、長期研修に参加したからといって、すべての教員が同じプロセスを辿って授業観の変容をするわけではないと考えられる。

以上のことから、体育科の長期研修における現職教員が得ている学びや経験、その成長プロセスを検討する試みが不十分だといえる。

一方で、先行研究の課題に対応し、体育科の長期研修における現職教員が得ている学びや経験、その成長プロセスを検討するには、質的研究方法を採用する必要がある。なぜなら、教員の成長プロセスは、分析対象となる行為が観察可能な明示的な行為ばかりではないため、大量の被験者をとって様々な要因を統制して調べるよりも実際の文脈性を保持したより細かい分析をしていく必要性(秋田, 1992)があり、そのような研究には質的研究が向いているからである(リチャーズ・モース, 2008)。加えて、木原(2015)は、英語圏の体育教師教育研究を参考にし、質的研究方法を用いて、「リアルな成長の過程」(p.191)を明らかにしなければならないと指摘している。このような指摘や先行研究の課題から、複数の教員を対象に、経時的な質的データを収集分析し、現職教員の成長プロセスに関わる依拠すべき理論を構築していくことが肝要であると考えた。

以上から、本研究の目的は、質的研究方法を用いて、大学の体育科長期研修における現職教員の経験や学びとその成長プロセスを明らかにすることである。

2. 方法

2.1 対象

対象者の抽出には、理論的サンプリングを用いた(Glazer & Strauss, 1996)。本研究でのサンプリングの選択基準は、1) 同時期に複数の現職教員が参加している体育科に関する長期研修参加教員(以下、研修生)であり、2) 筆者とラポールが形成されていること、かつ、3) 長期研修中に複数回

のインタビューが可能で、その研修期間内にインタビューを完結できること、4) 本人が研究の趣旨に合意した場合とした。その結果、これらの条件を満たした2013年度及び2014年度のT大学での体育科研修を行った公立小・中学校教員7名を調査対象者とした(表1)²⁾。全て男性教員で教職歴9年から21年(平均14年)であった。本研究対象の長期研修(表2)は、現場から大学に派遣される研修であり、研修期間中は担任や校務等の通常業務から離れる。研修生の問題意識から研修テーマ(課題)を設定すること、その課題に対応した文献や先行研究から情報収集し、研究計画を立案すること、研修生自身が検証授業や授業観察を実施すること、そこから収録された映像や記録から児童、生徒の学習過程や自身の行動を確認すること並びにその分析手法を収集したデータに即して学習すること、その得られた研究成果を発表することを中心に展開されている。そのため、研修テーマ(課題)の設定、検証授業や授業観察におけるデータの収集方法や分析方法の検討、データの解釈については、研修生が所属する研究室の複数の大学教員、大学院生並びに同時期に在籍した他の研修生と進められる。また、主の指導教員である大学教員と研修生は、メンターとメンティーとしての関係が築かれていく。

なお、T大学の長期研修を対象とした理由として、2点挙げられる。1点目は、学校内で行われる授業研究とは異なるコミュニティである大学教員と大学院生とともに授業研究を進めること、また定期的に授業計画の立案について協議する時間や授業の経過を分析、評価する時間が確保されていたことである。この点は、研修生の授業観に一定の影響があると考えられたからである。2点目は、第1筆者が当時、対象となった研修生が長期研修を行ったT大学の同研究室に所属していたため、研修生と大学の指導教員との打ち合わせにも参加し、研修の経過に応じた情報収集も可能であったこと、その情報を踏まえたインタビューデータの解釈が可能な立場であったからである。

表 1 対象者の概要 *筆者作成

対象者	性別	年齢	教職歴	校種	他校種経験等	保健体育免許
T1	男	42	19年	小学校(3年)	中学校(16年)	あり
T2	男	39	11年	小学校(8年)	教育委員会(3年)	あり
T3	男	39	13年	小学校(16年)	なし	なし
T4	男	44	21年	中学校(17年)	小学校(4年)	あり
T5	男	38	12年	小学校(12年)	なし	なし
T6	男	35	12年	小学校(12年)	なし	なし
T7	男	35	11年	小学校(11年)	なし	なし
T8	男	34	9年	小学校(7年)	高校(2年)	あり

表 2 T大学の長期研修プログラム *筆者作成

期間	初期	中期	後期		年度末
研修内容	計画・立案 自治体への計画書の作成	検証授業 授業観察	分析作業	報告書作成	発表会
	大学教員と大学院生との 週1回の打ち合わせ	毎授業毎に、 大学院生や大学教員と 次時の授業に向けての 話し合い	大学教員と大学院生との 週1回の打ち合わせ		
	(指導方法の知識) (教科内容の知識) について文献から情報収集		文献からの情報収集		
	他者の授業観察		他者の授業観察		
	大学授業		大学授業		

表 3 各対象者のインタビュー時間 *筆者作成

インタビュー時期	T1(予備)	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	平均時間(分)
中間時		38分43秒	37分05秒	42分23秒	31分13秒	32分34秒	26分55秒	36分25秒	35分
終了時	56分43秒	39分33秒	40分19秒	35分53秒	29分58秒	33分15秒	34分53秒	36分28秒	36分
平均時間(分)	56分	39分	38分	38分	30分	32分	30分	36分	36分

2.2 データ収集

データは、各対象者別に半構造化インタビューを実施し、収集された。データの収集に際しては、各対象者に研究目的を説明し、インタビュー内容を録音すること、インタビュー内容とその解釈について確認を依頼すること、インタビュー実施中であってもいつでも辞退が可能であること、内容の公開に際しては承諾を得ることを説明し同意を得て、実施された。インタビュー時間は、1回あたり約36分(7名の総計552分)であった(表3)。長期研修中の経験や学びとその成長プロセスに着目するために、研修の進行に合わせて、各対象者に対し、研修中間時、研修終了時の2回行った。インタビューは、インタビューガイドに基づき、自然な会話の流れの中で実施された。インタビューガイドに関しては、対象者のT1に予備調査を行い、複数の大学教員で項目を検討し、妥当と判断したものをを用いた。質問項目

は、研修生の経験や学びを省察的に検証する必要があるため、研修プログラムに即した経験を振り返る内容で設定した(表4)。

また長期研修での成長が具体化された姿として、体育授業観の問い直しや変容を確認するため、ベースラインデータを収集する必要があった。その点から、各研修生の研修開始時に、体育授業観に関する半構造化インタビューを実施し、データを収集した。

さらに、インタビューデータから得られた結果を補足する資料として、1)各研修生の研修・研究報告書、2)大学教員、大学院生、研修生による打ち合わせのフィールドノート、3)所属する研究室の勉強会や打ち合わせ等のドキュメント、4)検証授業におけるフィールドノートと授業観察や検証授業時期のインフォーマルなインタビュー、以上のデータを収集した。

表4 インタビューガイド * 筆者作成

研修中間時	研修終了時
1) 「今回の研究（調査）に取り組んだことは、先生にとって有意義だったでしょうか？」 「何が有意義だと感じられたのでしょうか？」 「なぜ、それが有意義だと感じられたのでしょうか？」	1) 「今回研修に来られたことは、先生にとって有意義だったでしょうか？」 「何が有意義だと感じられたのでしょうか？」 「なぜ、それが有意義だと感じられたのでしょうか？」
2) 「今回の研究（調査）に取り組むことで、先生の理想とする体育授業のイメージに変化はあったでしょうか？」 「あったとすれば、それは、どのような点でしょうか？」 「あったとすれば、その理由は何でしょうか？」	2) 「研修に来られ、色んな人たちと話したことは、先生にとって有意義だったでしょうか？」 「誰と話したことが有意義だったのですか？」 「何が有意義だと感じられたのでしょうか？」 「なぜ、それが有意義だと感じられたのでしょうか？」
3) 「今回の研究（調査）に取り組んで、体育の授業の計画、立案に関して認識が変わったことはあるでしょうか？」 「あるとすれば、それは何でしょうか？」 「なぜ、そのように変わったのでしょうか？」	3) 「今回の研修で、先生の理想とする体育授業のイメージに変化はあったでしょうか？」 「あったとすれば、それは、どのような点でしょうか？」 「あったとすれば、その理由は何でしょうか？」
4) 「今回の研究（調査）に取り組んだことで、授業中の教師行動に対して認識が変わったことはあるでしょうか？」 「あるとすれば、それは何でしょうか？」 「なぜ、そのように変わったのでしょうか？」	4) 「今回の研修で、体育の授業の計画、立案に関して認識が変わったことはあるでしょうか？」 「あるとすれば、それは何でしょうか？」 「なぜ、そのように変わったのでしょうか？」
5) 「今回の研究（調査）に取り組んだことで、児童生徒に対する認識に変化があったでしょうか？」 「あるとすれば、それは何でしょうか？」 「なぜ、そのように変わったのでしょうか？」	5) 「今回の研修で、授業中の教師行動に対して認識が変わったことはあるでしょうか？」 「あるとすれば、それは何でしょうか？」 「なぜ、そのように変わったのでしょうか？」
6) 「今回の研究（調査）に取り組む過程で、大学院生や大学のスタッフとの情報交換で役に立ったと感じたものがあったでしょうか？」 「あった場合、それは、どのようなことだったでしょうか？」 「情報交換を通して、実際に授業で試されたことと試せなかったことがあったでしょうか？」 「なぜ、そのように感じられたのでしょうか？」	6) 「今回の研修に取り組む過程で、大学院生や大学のスタッフとの情報交換で役に立ったと感じたものがあったでしょうか？」 「あった場合、それは、どのようなことだったでしょうか？」 「情報交換を通して、実際に授業で試されたことと試せなかったことがあったでしょうか？」 「なぜ、そのように感じられたのでしょうか？」
7) 「今回の研究（調査）に取り組む過程で、管理職を含め、在籍校の同僚との関係に何か変化があったでしょうか？」 「あるとすれば、それは何でしょうか？」 「なぜ、そのように変わったのでしょうか？」	7) 「今回の研修に取り組む過程で、管理職を含め、在籍校の同僚との関係に何か変化があったでしょうか？」 「あるとすれば、それは何でしょうか？」 「なぜ、そのように変わったのでしょうか？」

2.3 データ分析

2.3.1 分析方法の選択理由

近年、質的研究の分析方法として、1960年代に開発されたグラウンテッド・セオリー・アプローチ（以下、GTA；Glazer & Strauss, 1996）が多くの研究者に用いられている。その特徴としては、1) データに密着した継続的比較分析によって理論を生成していくこと、2) 人間の行動における何らかの変化と多様性を説明できること、3) 現場で活用や応用されることを念頭においたもの、の3点が示されている（木下, 2003）。さらにGTAが適しているのはヒューマン・サービス領域における実際の現象であり、研究対象自体がプロセス的側面を持っている場合（木下, 2003）と指摘されている。そのGTAは開発されて以降、様々な実践によって、分析方法に修正が加えられ、現在では4つの分析方法が存在している（木下, 2007）。

本研究では、その4つの方法から木下（2003, 2007）による修正版グラウンテッド・セオリー・

アプローチ（以下、M-GTA）を採用した。その理由は以下の3つの特徴を有しているからである。

第1に、他の3タイプとは違い、データの切片化を柔軟に捉え、文脈における意味を重要視している点である。そのことで、分析対象者の認識や行為、その現象のプロセス、それらに関わる要因や条件等を丁寧に検討していくことが可能になる（木下, 2007）。長期研修の様々な経験や学びその成長プロセスを検討していくには、このような手続きが重要になると考えたからである。

第2に、分析手順が明確化されている点である。分析ワークシートや理論的メモを用いることで、分析手順を明示することが可能になっている。

第3に、理論的飽和の考え方を提示している点である。理論的飽和を判断するとき、分析ワークシートで各概念の小さな理論的飽和化の判断をし、それを積み重ねて全体の判断を下すこと。また方法論的限定性の概念から、データの範囲と分析テーマの設定から理論的飽和を制御しているこ

とを提示している。

2.3.2 分析手順

そこで、本研究での分析手順は、木下（2003；2007）に従い、次のように進めた。

まず、インタビューが終了した後にプロトコルを作成した。作成したプロトコルを意味のあるまとまりで区切り、それらを対象に分析を開始した。データの収集と分析は、並行で進められた。

第2に、分析テーマと分析対象者に照らし合わせて、意味まとまりで区切った各プロトコルから概念生成を行い、分析ワークシート（表5）を作成した。分析ワークシートは、概念名、定義、具体例が記入され、概念ごとに作成された。

第3に、生成された概念の類似例と対極例を他のデータから探した。さらに生成された概念に関して対極比較や具体例が豊富に出てこない場合には、その概念の削除や他の概念との融合を行った。分析過程で得られた仮説や気づき、概念間のつながりなどは、理論的メモ欄を分析ワークシートに設け、記入するようにした。

第4に、生成した概念と他の概念との関係を検討し、関係図にしていった。概念間の比較検討を行い、サブカテゴリーやカテゴリーを生成した。なお、その作業を繰り返し行うことで、概念やサブカテゴリー、カテゴリーを精選していった。概念を集約したものと集約されず独立した概念をサブカテゴリーと位置づけ、さらにサブカテゴリーの集約をカテゴリーと位置付けた。加えて、分析過程で得られたサブカテゴリーやカテゴリー間のつながりや知見は、理論的メモ欄に記入した。

第5に、カテゴリー間の関係性から分析結果をまとめた。ここでその研究の目的に対するプロセスが明確化された。それを踏まえて、結果図としてまとめた。第2、3、4、5の手順は、同時並行で進められた。データの収集と同時に分析作業が進められていたからである。また、分析の際、第4、5の分析を行っていたとしても、新たなデータが増えることにより、第2の手順まで戻り、何度もデータを参照し、第2、3、4、5の分析手順を繰り返した。なお、分析ワークシートを共同研究者

と確認し合意をもって、小さな理論的飽和化の判断を下していった。それを積み重ね、全体の理論的飽和状態と認識するまで作業を続け、検討した。

これら分析における信頼性と妥当性を確保するためにとった手続きは、メリアム（2004）を参考にした以下の3点の方策である。

第1に、分析過程において、教科教育学を専門とする大学教員と協議を重ね、分析結果を検証し、修正を加えた（peer examination）。

第2に、データにおける解釈を研究対象者に参照してもらい、その妥当性を確認した（member check）。

第3に、1つの現象に対して、複数のデータから解釈の整合性を検討した（triangulation）（メリアム、2004）。

2.3.3 概念、サブカテゴリー、カテゴリー生成過程

ここで概念、サブカテゴリー、カテゴリーの生成過程の例を以下に示していく。

「体育授業に関する迷いやジレンマ」を事例に概念生成過程から順に説明する。

まずインタビューから得た対象者の語りを意味まとまりで区切っていった。その1つの事例が「学び合いとか、うまくいっているか実感っていうのも少しはあるんですけど。この手法で、子どもたちにそれが合っていたのかどうか、子どもたちにとって楽しかったのか、自信持てたのかなって。分析がまだなんで迷いますよね。」（T6・中間時）とする。この部分についての意味を解釈し、適切に表現する言葉として「体育授業に関する迷い、成果に対する不安感」と名前をつけた。そして、同様に他の各意味まとまりで区切ったプロトコルとの検討も進めた結果、「研修前から維持している体育授業に関する迷いやジレンマ、研修経験（計画立案、検証授業、他者の授業観察等）により生じた体育授業に関する迷いやジレンマ」と定義し、「体育授業に関する迷いやジレンマ」という概念を生成した。その過程で、分析ワークシート（表5）を作成した。

表 5 分析ワークシート例

概念名	体育授業に関する迷いやジレンマ (13事例)
定義	研修前から維持している体育授業に関する迷いやジレンマ, 研修経験 (計画立案, 検証授業, 他者の授業観察等) により生じた体育授業に関する迷いやジレンマ
具体例	<p>順番?そこは今、すごく迷ってるというか、もちろんできる、できるがあって、わかる、関わる。できるが1番にあって、わかる、関わるが土台にあるかなって。でも授業によっては、関わるを重視した1時間がどっかに単元の中にある必要もあるかなって。そういうのもありうるかなって。例えばこないだ、表現の授業を見たときには、思いっきり関わりが前面に出たものを見たんで、それもいいなと。(中間時・T3)</p> <p>そうですね。やっぱり計画していったものとは、なかなか、やっぱりうまくいかない所とかがあった。実際、半分悩みながら、考えながら、ちょっとずつ修正しながらやっていったんですが。実際こう1時間1時間やっていく中で色んな発見とか自分に足りない部分とかがあったりとか、そういったものに気付かされる期間だったと思います。(T4・中間時)</p> <p>当初、自分がほんとにやりたかった研究ってのは、実は言語化、自分の学習のシステムを明らかにしたかったというのがほんとの自分の求めたものなんです。今まで、例えば、大槻の授業は子どもたちが伸びていってこうなると。じゃあ、なんで技能が伸びてくるのって。要するに、ひっぱたきながらとかじゃなくても、子どもたちが伸びてくるのって言われたときに、自分もそこがなんでかっていうのは正直よく分からない部分があるんです。(T5・中間時)</p> <p>教師行動に関しては、アドバイスやご指導いただきましたね。子どもとの距離感とかですかね。でもあんまりうまくっているっていう実感は全然なかったですね。これでいいのかなと思いつつやってきました。子どもたち同士の関わり、教え合いとかをどうしていったらとか考えながらやっています。(T6・中間時)</p> <p>(以下9事例省略)</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・体育授業に関する事柄 ・研修前から感じていたものだけではない。研修経験を通して、再度、迷っている場合や新たに迷いやジレンマをもある。 ・迷いやジレンマは、各研修生の研修テーマとつながっている。 ・中間時のインタビューのみで語られている。 ・中間時までの研修経験を通して、迷いを解決している場合もある。 ・大学教員のアドバイスを受けて、迷いを解決する場合と新たに抱く場合がある。 <p>(「大学教員からの指導や支援との関わり」との関連がある)</p>

次に、概念間の比較を行い、類似する概念は統合し、サブカテゴリーを生成していった。そこで「体育授業に関する迷いやジレンマ」と他の概念であった「研修内容や環境的条件に関する迷いやジレンマ」は、迷いやジレンマを示した点で類似しているとの判断から統合し、「迷いやジレンマ」と名付けたサブカテゴリーとした。また、上記のように類似性やつながりがなく、統合されなかった概念も独立したサブカテゴリーとして位置づけていった。その後、サブカテゴリー間の類似性にも着目し、長期研修の経験や学びに関するサブカテゴリーを統合して、「成長プロセス」というカテゴリーに位置づけた。同様に、長期研修の人的や物的な条件に関するサブカテゴリーを統合して「基礎的条件」とした。サブカテゴリーである「継続した学びの欲求」は、研修終了後に対する事柄を語った内容であったので、統合されず独立したカテゴリーとして位置付けた。その経過で、カテゴリー名を「コミットメント」と名付けた理由は、長期研修の重要な成果を示しているため、サブカ

テゴリーと区別を図る必要があると判断したからである。

一方で、上記のように分析を進めていく中で、概念間の関係や知見は、分析ワークシートの理論的メモ(表5)に随時記入していった。この理論的メモに記入された内容から、カテゴリーやサブカテゴリー間の関係性を示す結果図を作成していった。

3. 結果

M-GTAによる分析の結果、生成された概念は21個あり、8個のサブカテゴリー、3個のカテゴリーに集約された。生成された概念とサブカテゴリー及びカテゴリーと対象者の各概念に該当する発言の有無は表6に示す。また各概念の定義と具体例は表7に示す。さらにカテゴリー間およびサブカテゴリー間の関係性については、結果図として図1に示す。

なお、文中の< >は概念、[]はサブカテゴリー、カテゴリーは【 】で示す。

表6 カテゴリーとサブカテゴリー及び概念一覧 *筆者作成

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	研修中間時								研修終了時							
			対象者								対象者							
			T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8		
成長プロセス	迷いやジレンマ	体育授業に関する迷いやジレンマ	○	○	○	○	○	○	○									
		研修内容や環境的条件に関する迷いやジレンマ				○		○										
	研修経験からの学びと実感	指導方法や教材内容に関する学び	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
		学習者の実態や変化	○		○	○				○	○	○	○	○	○	○	○	
		課題の自己認識			○	○		○	○			○			○	○	○	
		理論的知識の学び			○	○	○	○	○			○		○				
	客観的データを用いた授業分析の重要性	客観的データを用いた授業分析の重要性			○					○	○	○	○	○	○	○	○	
		授業内容やスタイルの維持	授業内容やスタイルの維持			○	○	○	○				○		○			
	体育授業観の問い直しや変容	客観的データを用いた授業分析における省察経験	客観的データを用いた授業分析における省察経験	○	○				○	○	○	○	○	○	○	○	○	
		他者の授業観察における省察経験	他者の授業観察における省察経験	○	○			○	○	○	○		○	○	○	○	○	
迷いやジレンマを媒介とした省察経験		迷いやジレンマを媒介とした省察経験	○	○	○		○		○	○	○	○	○	○	○	○		
体育授業観の問い直しや変容の実感		体育授業観の問い直しや変容の実感			○				○	○	○	○	○	○	○	○		
コミットメント	継続的な学びの欲求	体育授業への動機付け							○	○	○	○			○			
	体育授業研究への意欲	体育授業研究への意欲			○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○		
基礎的条件	授業を追究できるコミュニティ	学びや悩みの共有						○	○	○				○	○	○		
		研究コミュニティからの学びや支援			○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
	環境的条件	大学教員からの指導や支援	大学教員からの指導や支援	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
		現場の教員から大学で学ぶ立場の変化	現場の教員から大学で学ぶ立場の変化			○	○	○	○	○			○		○			
		授業を追究できる時間的余裕	授業を追究できる時間的余裕			○	○			○	○	○	○	○	○	○	○	
		自身のクラスとは異なるクラスでの授業実施	○	○	○						○		○					

表7 概念の定義と具体例 *筆者作成

概念名	定義/具体例
1 体育授業に関する迷いやジレンマ	研修前から維持している体育授業に関する迷いやジレンマ 研修経験（計画立案、検証授業、他者の授業観察等）により生じた体育授業に関する迷いやジレンマ 1-1. 「…今まで、例えば、Aの授業は子どもたちが伸びていってこうなると。じゃあ、なんで技能が伸びてくるのって。要するに、ひっぱたきながらとかじゃなくても、子どもたちが伸びてくって言われたときに、自分もそこがなんでかっていうのは正直よく分からない部分があるんです。」(T5・中間時) 1-2. 「そうですね。やっぱり計画していったものとは、なかなか、やっぱりうまくいかない所とかがあつて。実際、半分悩みながら、考えながら、ちょっとずつ修正しながらやっていたんですが、実際こう1時間1時間やっていく中で色んな発見とか自分に足りない部分とかがあつたりとか、そういうものに気付かされる期間だったと思います。」(T4・中間時)
2 研修内容や環境的条件に関する迷いやジレンマ	研修内容や環境的条件における迷いやジレンマ、それらに対する否定的な評価 2-1. 「ここまでこれやって、ここまでこれやってっていうのが分からないまま、結構最初の4、5、6月ぐらいまでは進んだかもしれない。自分の立ち位置も難しいし、立ち位置がいきなり4月から長研生で、学校に籍はあるけど、長研に行ったりして。だけど、学校の行事のときには顔出せたら顔出すとか、なんかどういう立ち位置なのかよく分からない。」(T7・中間時)
3 指導方法や教材内容に関する学び	大学授業や研究室活動、授業の計画立案、検証授業、他者の授業観察、分析経験から学んだことを具体的に述べていること 3-1. 「ミーハーな所があるかもしれないけれど、さっきも言ったように○○小学校の器械運動すごいぞと、どんなことをするのっていうような。子どもの姿を見たいなっていう所。そこから見て、やっぱりすごいなと思うじゃないですか。思った所には実際どんなものがあるのかなって。例えば、手立てであったり、考え方であったり。」(T2・中間時)
4 学習者の実態や変化	検証授業、他者の授業観察、分析経験を通して、学習者の実態や変化から気付いたこと・学んだこと 4-1. 「今までもそういうつもりだったと思うんですけど、子どもたちをさらによく見ないと、見られるようになったかなと感じました。これまでも見てきたつもりだったんですが、この検証授業やって、より一層子どもたちを細かく見れるようになったかなと。もちろんビデオ撮影とかあったのもあると思うんですけど、指導の際に更に子どもたちを見れるようになったかなと。そういう部分では、すごく自信になりましたし、あと勉強にもなりました。」(T4・中間時)
5 課題の自己認識	研修経験から自身の課題について認知し言及していること、学んだことをアウトプットすることへの課題意識 5-1. 「できない子には、なんとかしてあげたいとは考えてたけど、実際、30とか35人動かす時に自分でもなかなかできてないやろと、振り返ってみて。もっとしてあげられてなという気がしましたね。」(T8・中間時)
6 理論的知識の学び	文献や論文等の資料から得た学んだこと 6-1. 「…時間があるっていうことで研究ができるということ、あとやっぱり、色んな授業もそうだし、論文に触れたっていうことも学び、学ぶことができたかな。」(T3・中間時) 6-2. 「6人いたら6ピース分の役割があつて、誰かが欠ければ、全部の絵はできないからっていうところのことは解釈としてその理論研究ができたのは面白かった。」(T5・中間時)
7 学びの成果の実感	研修経験から学んだことを実感したこと 7-1. 「本来ならやんなきゃいけないんですけど、秋を見通して、秋の授業を見通した1学期の授業であったり、その反省を踏まえて2学期ができて、10時間やった後に成果とこうしたら良かったっていうものも自分の中には見えているので、そういう意味では良かったなって。」(T3・終了時)

表7 概念の定義と具体例 (つづき) *筆者作成

	期間記録や映像データ等の授業データを活用した授業分析の重要性に関して指摘したこと
8	客観的データを用いた授業分析の重要性 8-1. 「声掛けで、子どもがどんどん変容していくのかというのがほんとに見える化できてるのが、そういう録画したデータだと思う。それが、ちゃんと見て認識して、やっぱり肯定的な声掛けが大事だよなとかいうふうに自分の中に落とし込める、すごいいい機会だと思います。」(T7・終了時) 8-2. 「やっぱり研究なんで、教師との関わりがあって子どもが変わっていくっていうところでは、分析にも自分の声とか、映像も写ってるので、あとで見たりすると、それも普段よりも日々の授業に気づきがありましたね。」(T6・終了時)
9	授業内容やスタイルの維持 指導方法や教材内容等の体育授業へのこだわり、指導されても譲らなかったことや受け入れられないこと 9-1. 「最初から練習の仕方の選択肢からもうジグソー学習にしちゃいなさいっていうところで、まず、いたんです。学習の前半が、むしろジグソーで、後半が従来の授業スタイルっていう案を言われてはいたんですけど、俺は違う。やっぱり教える時間を先生がちゃんと確保して、それを活用して後半がジグソーだっていうところは譲らなかつたかなって思います。」(T5・中間時) 9-2. 「その授業のシステムを子どもたちに伝えて技能が伸びたかっていうところについては、あくまでもこれは研究じゃないですか。でも、子どもたちをどやしつけてやる授業と、子どもたちを褒めて入る授業でも全く変わるじゃないですか。」(T5・終了時)
10	客観的データを用いた授業分析における省察経験 客観的データを用いた授業分析における省察から、体育授業に関する新たな認識や考え方を問い直したこと(変容、再認識・再確認も含める) 10-1. 「もちろん、もちろん。すごく有意義で、1時間の授業、45分の授業を一字一句起こしますって言った時に1回見て、全部拾えるわけじゃなくて何回も何回も繰り返しやっていく中で今まで気付かなかつた子どものしぐさだったりとか今まで聞き取りづらかつたんだけどもストとある瞬間にフツと耳に入ってくる言葉があったりとか。」(T2・終了時) 10-2. 「ほんととは自分が、これはいい面でもあるんだけど、自分が見切れない場面をそのビデオを見ることによって、まだこいつ、つまりいてんたっていうことは、あれは逆にはっきりと分かる。もうちょっと教えてあげたり、介入したりできるなかかっていうふうな目線でも見られるんだけど、指導じゃなくて、学び方を教えるっていう意味でも発見もありましたよね。」(T5・終了時)
11	他者の授業観察における省察経験 他者の授業観察経験から、体育授業に関する新たな認識や考え方を問い直したこと(変容、再認識・再確認も含める) 11-1. 「自分たちで身に付けていくっていうのが私自身は体育の授業で1番大事にしたいなと思ってた所だったので。あ、そうじゃなくって、結構ガンガン指導されるんだなって。違いを感じたり、確かにそういった展開の仕方もあるんだなって新鮮でしたね。」(T2・中間時) 11-2. 「先輩方がすごいんで、技能がすごい高まった授業とか研究がたくさん〇〇では多いんですけど。なかなかそういった授業目指すっていうのは思ってたんですけど。でもいろんな授業を見ると、それだけじゃなくなつて感じてきた中で、自分の実践に少し色が出せたかなと。」(T6・終了時)
12	迷いやジレンマを媒介とした省察経験 体育授業に関して迷っている内容から省察し、体育授業に関する新たな認識や考え方を問い直したこと(変容、再認識・再確認も含める)、初期と中期のインタビューをチェックして迷いやジレンマから省察したこと 12-1. 「…思考面、思考のためのわかるっていう部分も大事かなっていうのが最近すごく感じています。」(T3・中間時) 12-2. 「自分の知りたいことややりたいことから、検証授業をして、分析をして色々まとめていく、変化したかというかわかんないけど。運動、体育の中で肯定的な人間関係を作る、日常化していく、明確になったと思います。」(T7・終了時)
13	体育授業観の問い直しや変容の実感 体育授業への考え方を再確認したことや変化したことを言及していること 13-1. 「ジグソーをしてみて、新しい考えを持つことはできました。ある程度、教師主導でというような考えがあつたので、まったく違う理論とか手法を使って授業というのはいいい経験になりました。子どもたちの自発性を促す、幅を持たせる、重要性は思いました。」(T5・終了時)
14	体育授業への動機付け 自身が現場で体育授業を実施したいと動機付けされていること 14-1. 「長い期間、現場離れるってことはなかつたので、常に現場のことを考えて、超多忙な日々を送っていたので、あれもこれもっていう中だったんですが、こういう現場を離れて、自分の研究だけに時間を費やすことができ、心の部分でも子どもや保護者と接してない分、ゆとりもあるし、ストレスもないので、そういった部分ではリフレッシュして、更に教師人生後半の部分を新たに授業を頑張っていく鋭気を養えた感じかなと。」(T4・終了時)
15	体育授業研究への意欲 今後他者の授業観察から学びたい欲求、理論的知識を学ぶ意欲、体育授業研究への意欲をもつこと 15-1. 「…授業という形か研修会という形かわかりませんが、みなさんに伝える時間を設けなるといふか、やらなるといふ気はありますね。」(T8・終了時)
16	学びや悩みの共有 同時期に長期研修に来ていた教員との研修での学びや悩みを共有できたこと、それに対する肯定的評価 16-1. 「兼詰まるときに俺だけかなとかもう苦しいなと思ってる時に、他の長研の先生も苦しい思いされていて、同じようなこと思っとなんやがなと思った時にちょっと楽になりましたね。それが1人やつたら、たぶん。長研でも苦しい時はやっぱり苦しい。どうすればいいかわからんままに時間が過ぎていくのはやっぱり苦しいかな。」(T8・終了時)
17	研究コミュニティからの学びや支援 大学教員、大学院生や同時期に長期研修に来ていた教員からの支援や学び、それらから気付いたこと 17-1. 「すごい心強い感じがして、学校だけ職員だけになると考えが色々出てこない部分があつたと思うんですけど、大学院とか大学、専門に研究されている方、打ち合わせて色々アドバイスいただいたりとか見ていただいて、すごく心強く感じながら授業は展開できた気がします。」(T4・中間時) 17-2. 「子どもとの関わりの中で、毎回先生方が協力してくれるし、大学院生とかも協力してくれるし、A先生も結構な回数来てくれるんで、その都度フィードバックしてくれるんで、何ていうのかな、結構、その都度その都度、自分がちょっとずつステップアップしてるかなっていう感じがした。」(T7・終了時)
18	大学教員からの指導や支援 指導教員との関わり、その指導や支援から得た学びや気づき、研究テーマに関するアドバイス、教材内容へのアドバイス、指導方法へのアドバイス、指導教員が(教材内容、指導方法、こだわり)を尊重してくれる(肯定的評価) 18-1. 「いっぱいありますね。A先生には建設的に教えてくれて助かりました。情報を提供してくれるという感じで、これをしなさいってことじゃなくて。そこは有難かつたなと思ってます。」(T6・中間時) 18-2. 「しました。A先生とかB先生とかと授業を一緒に行って、見せていただいた時に、やはり体育の授業として大事にしたい部分をその都度、聞かせていただけるので、それはすごく良かったなと。その1時間なり、もう体育っていう大枠であつたり、そういった部分を聞くことができ良かったなと。」(T2・終了時)
19	現場の教員から大学で学ぶ立場の変化 立場が変わることや客観視できること(肯定的)、教師・担任として子どもと接したいとの思い(否定的) 19-1. 「自分で自由に時間を使える分、甘くもなるんで、それをどうやったらうまく時間使えるようになるのかっていうのが分かるまで時間かかったのと、自分で研究を進めるっていう経験が今までないから、その進め方がなかなか難しかった。でも研究を学ぶというか、その立場って有意義だったかな。」(T7・終了時) 19-2. 「現場は、そうですね。現場帰りたいっていうのは、思っていました。何がっていうと、月から金までちゃんと決まってるんじゃないですか。それがなくなると、何していいか分かんなくなるっていうのは、結構不安で。」(T7・中間時)
20	授業を追究できる時間的余裕 現場を離れることで教材研究や授業準備にかけられる十分な時間、それに対する肯定的評価 20-1. 「何かな。学校の生活リズムに縛られないで見る。なんやろね。自分自身は甘いっていう所が一番あるのかな。甘い部分があつて、大学の方が比較的的時間的に余裕があるよってチャラッと来る前に聞いていた時に、授業を見て、じっくりと考える時間っていうのは、小学校のシステムの中に入ってしまうとあんまり今までいた現場の様子と変わらないじゃないですか。でも授業を1時間見て、戻ってきて、ふと我に返った時、あそこってこうやつたんじゃないのかっていう風に今まで以上にしっかりと考えることができるのか。さっきから言うようにビデオを何回も何回も見る時間があるとか、そういった所が時間的に余裕があるから良かったのかな。」(T2・終了時)
21	自身のクラスとは異なるクラスでの授業実施 担任でないクラスでの授業実施することの困難さ(否定的)、この条件だからこそ得ることができた学び(肯定的) 21-1. 「授業で、だから1時間必死になつたっていう今年。他で関われないから。良かったなって。今日この子、国語で活躍できるとかこの子給食でみたいな。でもなんとか1時間45分の中に30何人どっかであつたっていうのはあつたので。その辺、全然違うかなって。」(T3・終了時)

3.1 カテゴリー、サブカテゴリーと概念の関連

以下、文中の《 》は、表7の具体例の番号を示す。

3.1.1 成長プロセス

(1) 成長プロセスの共通性

T2は、研修中間時に「今とっても悩んでるのが指導するところと子どもたちが考えて見つけるところっていうのが自分自身すごく難しいなと思って。」と<体育授業に関する迷いやジレンマ>を語っていた。そして、研修終了時には「子どもたちだけの教え合いで限界がある場合には、そうやって介入して、なるべく達成するような指導が必要やと思うんですね。」と迷いが解消され、[体育授業観の問い直しや変容]が語られた。この具体例のように、研修中間時から研修終了時にかけて、すべての研修生が同様の内容を語っていた。そのことから、共通していた研修生の成長プロセスとして、研修後半にかけて<迷いやジレンマを媒介とした省察経験>から学び、<体育授業に関する迷いやジレンマ>が解消され、[体育授業観の問い直しや変容]していくことが示された。

研修中間時では<体育授業に関する迷いやジレンマ>について、研修生全員が語っていた《1-1》。その<体育授業に関する迷いやジレンマ>は研修進行とともに解消していくことだけではなく、[研修経験からの学びと実感]から新たに抱く場合も示された。例えば、それは次のように語られていた。「…やっぱり計画していったものとは、なかなか、やっぱりうまくいかない所とかがあって。実際、半分悩みながら、考えながら、ちょっとずつ修正しながらやっていったんですが…」《1-2》。

しかしながら、これら<体育授業に関する迷いやジレンマ>は、研修終了時には誰からも語られることはなかった。なぜなら、研修後半における<迷いやジレンマを媒介とした省察経験>から[体育授業観の問い直しや変容]を自覚し、その迷いやジレンマを解消していったからである《12-2》。実際、研修終了時には、<体育授業観の問い直しや変容の実感>が研修生全員から語られていた《13-1》。

また研修終了時には、「声掛けで、子どもがどんどん変容していくとかいうのがほんとに見える化できてるのが、そういう録画したデータだと思う。それが、ちゃんと見て認識して、やっぱり肯定的な声掛けが大事だよなとかいうふうに自分の中に落とし込める。(T7)」や《8-2》のように語っていた。この語りを含めて、研修終了時にすべての研修生が[客観的データを用いた授業分析の重要性]と<客観的データを用いた授業分析における省察経験>の語っていたことから、[体育授業観の問い直しや変容]を促す経験からの学びとして、<客観的データを用いた授業分析における省察経験>から<指導方法や教材内容に関する学び>を得て、<学習者の実態や変化>を実感していく必要性が示された。その具体例として、《10-1,10-2》が挙げられる。

もっとも、これらの経験や学びが生み出された成長プロセスは多様であった。以下では、直線的な成長プロセスと複線的な成長プロセスに分けて示すこととする。

(2) 直線的な成長プロセス

この成長プロセスに該当する教員は T2, T3, T4, T6, T8 である。

[迷いやジレンマ]には、2つの概念が抽出されたが、直線的な成長プロセスを辿った教員は、<体育授業に関する迷いやジレンマ>のみが語られた《1-2》。このように<体育授業に関する迷いやジレンマ>を抱きながらも、研修中間時のインタビューにおいて、既に<迷いやジレンマを媒介とした省察経験>《12-1》や<他者の授業観察における省察経験>《11-1》から学び、[体育授業観の問い直しや変容]が示された。その具体例として、研修初期のインタビューで T6 は「できなかったことをできるようにする。子どもたちが上達していくとか伸びが見られるってことが第1ですね。」と語っているが、研修中間時には「認識が変わったのか、わからないんですけど…関わっている姿を見れたことは役割を与えることって重要なんだなと思いました。」と体育授業観の問い直しについて語っていた。そして、研修終了時には《

11-2》のように語り、体育授業観の変容が示された。このように研修中間時からの直線的な成長プロセスが示された。

(3) 複線的な成長プロセス

この成長プロセスに該当する教員は、T5 と T7 である。複線的な成長プロセスを辿った教員の特徴として、2 点示された。

1 点目は、研修内容や環境的条件に関する迷いやジレンマが語られたことである。通常の現場で行う研修とは違うことから、長期研修特有の研修内容や環境的条件に戸惑いがあり、一定の抵抗感があったことが示された《2-1》。

2 点目は、研修中間時に「理論的な学び」といった「研修経験からの学びと実感」が語られたものの《6-2》、「体育授業観の問い直しや変容」が語られることはなく、「授業内容やスタイルの維持」のみが語られたことである《9-1》。

しかしながら、この2点とも研修終了時には変化がみられた。「研修内容や環境的条件に関する迷いやジレンマ」は語られることはなくなり、一方で「体育授業観の問い直しや変容」が語られた。なぜなら、研修終了時には「客観的データを用いた授業分析における省察経験」、迷いやジレンマを媒介とした省察経験や「他者の授業観察における省察経験」から学び《10-2》、「体育授業観の問い直しや変容」を自覚し、その迷いやジレンマを解消していったからである《12-2》。T5 は、研修中間時では「授業内容やスタイルの維持」として、《9-1》のように教員の指導の必要性を語っているが、研修終了時では《13-1》のように「新しい考えをもつことができました。ある程度、教師主導でというような考えがあったので、まったく違う理論というのか手法を使って授業というのはい経験になりました。子どもたちの自発性を促す、幅を持たせる、重要性は思いました。」と語っている。このように研修終了時には、「体育授業観の問い直しや変容」といった成長を辿るプロセスが示された。一方で、研修終了時においても「授業内容やスタイルの維持」は語られており《9-2》、複線的な成長プロセスが示された。

では、これらの成長プロセスを規定していた要因は何であったのであろうか。以下では、この点を示していく。

3.1.2 成長プロセスの基礎的条件

(1) 成長プロセスを促進する条件

すべての研修生から、「授業を追究できるコミュニティ」の存在が語られた。同時期に複数の現職教員が参加している長期研修の研修生をサンプリングしたことから、その研修生同士の「学びや悩みの共有」が肯定的に語られていた《16-1》。また、研修生は、「すごい心強い感じがして、学校だけ職員だけになると考えが色々出てこない部分があったと思うんですけど、大学院とか大学、専門に研究されている方、打ち合わせで色々アドバイスをいただいたりとか見ていただいて、すごく心強く感じながら授業は展開できた気がします。」《17-1》と語り、違う立場として関わりを得ていた大学生や大学院生、大学教員から受ける「研究コミュニティからの学びや支援」についても肯定的に評価していた。加えて、指導教員である「大学教員からの指導や支援」は、研修中間時、終了時のどちらのインタビューでもすべての研修生が肯定的に語っていた《18-1, 18-2》。もっとも、個人で研究計画、検証授業、分析作業に取り組むには多大の労力を要する。このような状況の中、大学内での「研究コミュニティからの学びや支援」が研修生の検証授業や分析作業への動機付けを維持させていた。例えば、それは次のように語られていた。「子どもとの関わりの中で、毎回先生方が協力してくれるし、大学院生とかも協力してくれるし、A先生も結構な回数来てくれるんで、その都度フィードバックしてくれるんで、何ていうのかな、結構、その都度その都度、自分がちよつとずつステップアップしてるかなって感じがした。」《17-2》

(2) 成長プロセスを促進も抑制もする条件

現場を離れて行われる長期研修の「環境的条件」が示された。「現場の教員から大学での学ぶ立場の変化」と「自身のクラスとは異なるクラスでの授業実施」という2つの概念は、研修進行とともに

に、否定的な語りから肯定的に語られるという変化をみせた。研修中間時に T3 は、〈自身のクラスとは異なるクラスでの授業実施〉を行うことについて、「やっぱりやりにくいのはやりにくいですよ。こっちも子どもたちも慣れてないので。」と語り、学校から離れた状態で、学校に戻り、授業実践をすることを、当初は授業実施に向けては不利条件として認識していた。しかし、研修終了時には、《21-1》と語り、授業実践後に自己の授業を改めて見つめ直すことを通して、むしろ、それが自身を成長させる積極的な条件として認識されているのである。一方、T7 は、〈現場の教員から大学での学ぶ立場の変化〉を〈授業を追究できる時間的余裕〉を感じていくことで、肯定的に受け入れていった《19-1》。実際、研修中間時までは、現場を離れた寂しさや不安から否定的な語りが見られた《19-2》。しかし、研修終了時には肯定的に語られたのである《19-1》。その変化の契機となった〈授業を追究できる時間的余裕〉は、「…でも授業を1時間見て、戻ってきて、ふと我に返った時、あそこってこうやったんじゃないのかっていう風に今まで以上にしっかりと考えることができるのか。さっきから言うようにビデオを何回も何回も見るとか、そういった所が時間的に余裕があるから良かったのかな。」《20-1》のように、研修終了時には T7 だけでなく、すべての研修生から肯定的に語られていた。

3.1.3 コミットメント³⁾

先述したような【成長プロセス】を辿ることで、体育授業に関する〔継続的な学びの欲求〕が生まれ、さらに【コミットメント】していくことが示された。例えば、「こういう現場を離れて、自分の研究だけに時間を費やすことができ…更に教師人生後半の部分を新たに授業を頑張っていく鋭気を養えた感じかなと。」《14-1》と語られた。実際に現場に戻って、この経験や学びを活かし、体育授業を行いたいという〈体育授業への動機付け〉《14-1》や今後も継続的に体育授業研究に取り組んでいきたい、形成したコミュニティに関わっていききたいという〈体育授業研究への意欲〉《

15-1》であった。

3.2 ストーリーライン（全体像）

分析から抽出されたカテゴリーとサブカテゴリーを中心に、長期研修における教員の経験や学び、その成長プロセスの枠組みを概観する（図1）。

長期研修における【成長プロセス】は、〔体育授業観の問い直しや変容〕に向かうプロセスと〔授業内容やスタイルの維持〕に向かうプロセスに分けられることが示された。その2つのプロセスの促進や抑制となるような【基礎的条件】が〔授業を追究できるコミュニティ〕、〔環境的条件〕であった。

まず、研修生は〔迷いやジレンマ〕を抱き、研修をスタートさせる。その〔迷いやジレンマ〕を着眼点とし、〔研修経験から学びと実感〕を得ていく。しかしながら、その〔研修経験から学びと実感〕を得たからといって、すべての研修生が直線的に〔体育授業観の問い直しや変容〕といった成長をしていくわけではない。再び〔迷いやジレンマ〕が生じることも示された。その結果から、〔迷いやジレンマ〕と〔研修経験からの学びと実感〕は、循環プロセスを経ていることがわかる。その循環プロセスから〔体育授業観の問い直しや変容〕に導いていくのが〔客観的データを用いた授業分析の重要性〕を研修生が経験し、学ぶことであった。加えて、上述した2つのプロセスの分岐点としても、〔客観的データを用いた授業分析の重要性〕が指摘できる。なぜなら、研修中期の時点では、〔研修経験からの学びと実感〕を得ても、〔授業内容やスタイルの維持〕のプロセスを辿っていく研修生が研修終期になると〔体育授業観の問い直しや変容〕することが示されたからである。その研修中期から終期に研修生が経験していくのが、客観的データを用いた授業分析から自身の体育授業を省察し、授業の成果を確認する作業であった。

そして、一連の【成長プロセス】を経ていくことに加え、成長プロセスの【基礎的条件】である人的、物的条件により、さらに研修生が体育授業に対する【コミットメント】を高めていた。

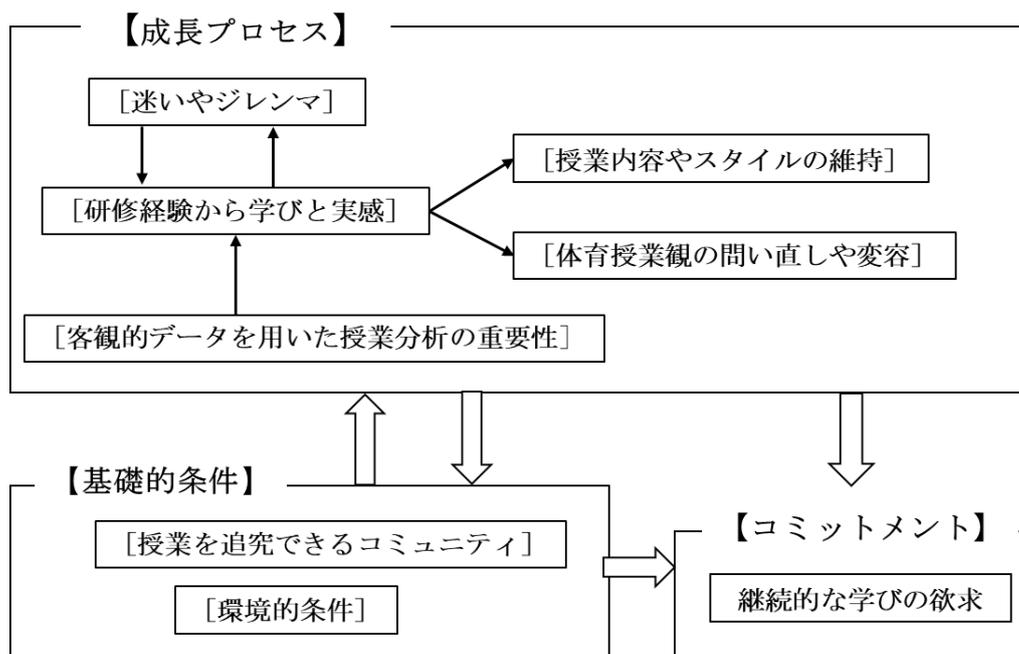


図1 研修生の成長プロセス (結果図) *筆者作成

4. 考察

以上より、大学における体育科長期研修での経験や学びを質的分析により抽出し、図1の成長プロセスを明らかにすることができた。結果、各研修生の長期研修における成長は、多様で複雑なプロセスであることが明らかとなった。しかし同時に、その成長プロセスには必要不可欠な経験や学びがあることも示された。

(1) 成長プロセスの共通性

長期研修における成長プロセスに必要な経験や学びとして、以下のことが示された。

本研究の結果から、研修生の成長をもたらした共通性のある経験や学びとして、[迷いやジレンマ]に対応した研修内容の設定、[授業を追究できるコミュニティ]の存在、時間的余裕といった[環境的条件]、<客観的データを用いた授業分析における省察経験>から<学習者の実態や変化>や<指導方法や教材内容に関する学び>を得ることが明らかとなった。

これまでも迷いやジレンマを契機とした教員の成長や変容が指摘されてきた(高井良, 1994; 都丸・庄司, 2006, 朝倉・清水, 2012; 朝倉, 2016)。また信念への疑いや葛藤があれば、それらが変化する可能性があるとして指摘されている(Nesper,

1987)。しかし、ただ闇雲に迷いを抱えさせても、そこから教員が自動的に成長するとは考えにくい。教員の成長を意図的に促すというのであれば、迷いやジレンマの解消を可能にする条件整備が求められる。実際、体育教師の成長には、成功的な体験を保証していく必要性も指摘されてきた(Tsangaridou & O'Sullivan, 1994)。今回の結果は、この迷いやジレンマを解消し成長する条件として、上述した経験や学びを示唆することができた。

(2) 成長プロセスの複雑性

研修中間時において、[研修経験からの学びと実感]を得て、[体育授業観の問い直しや変容]を示した直線的な成長プロセスを辿る研修生と[研修経験からの学びと実感]は得ているものの、[授業内容やスタイル維持]といったプロセスを辿る研修生に分けられた。しかし、[授業内容やスタイルの維持]のみを示していた研修生は、研修後半の分析作業や報告書作成の段階で、客観的なデータから<学習者の実態や変化>を捉え、<学びの成果の実感>したことにより、終了時には[体育授業観の問い直しや変容]についても自覚するという成長プロセスを経ていることが明らかとなった。一方で、研修終了時においても、依然として<授

業内容やスタイルの維持>についても語られたことから、研修生の複線的な成長プロセスも示唆された。

Guskey (2002) は、子どもの成果が確認されてはじめて、外的なサポートを受け入れると指摘している。また秋田 (2008) は、まず試行し、そこで成果を実感することで、授業観が変容していくと指摘している。これらの指摘と同様に、当初、研究コミュニティからの指摘に疑念を感じ、受け入れることに抵抗していた研修生は、研修後半の分析作業や報告書作成の段階で、客観的なデータから<学習者の実態や変化>を捉え、<学びの成果の実感>したことにより、研究コミュニティからの指導や意見を受け入れていたと考えられる。

しかしながら、研修終了時においても[授業内容とスタイルの維持]について示したことは、秋田 (2000) が指摘するように、教員が有する授業観は変容しにくいことも本研究でも同様に示唆されたといえる。また教員の授業観は、様々な種類や強さの概念で構成されている(黒羽, 2005)。そのことから各研修生は、保持していた体育授業観の中で、迷いや研修によって生まれたジレンマ、葛藤、疑義に応じて、体育授業観を問い直し、変容させていたといえる。体育授業観が全面的に変容するのではなく、多様化していくことが明らかとなったといえる。

加えて、先行研究(朝倉・清水, 2012; 朝倉, 2016)では示すことができなかつた直線的に信念の変容に向かわない研修生の成長プロセスを明らかにできたことは、本研究の意義であるといえる。

(3) 大学教員のメンターとしての役割

[授業を追究できるコミュニティ]が調査時期に関係なく、各研修生から一貫して指摘され、その中でも<大学教員からの指導や支援>はすべての研修生から指摘されていたことから示された。長期研修では、[迷いやジレンマ]によって、研修生が検証授業中などにおいて、現実的に対応を求められる諸問題に直面していった。通常、学級担任であれば、体育の授業時間以外にも児童、生徒との関係を構築する時間も確保できる。しかし、

研修生にはその条件は提供されない。その結果、既存の知識では解決できない状況に直面することになる。この状況改善の手がかりを提供した人的リソースが、大学教員であったといえる。

久保ほか (2008) は、大学院生がメンターの援助を受けることで省察のレベルが高次に変容したことを報告している。また、メンターの重要性は、教育実習生だけにとどまらないことも報告されている(木原・林, 2010)。メンターからの支援は、教員の成長に影響を与えると指摘した研究の蓄積(Wang and Ha, 2008)から、研修生にとって、大学教員がメンターの役割を果たしていたと示唆できる。加えて、長期研修中の大学教員からの信念の問い直しが信念の再構築を進めると指摘されている(朝倉・清水 2012; 朝倉, 2016)。これらのことから、大学教員がメンターとしての役割を担うことで、体育授業観の問い直しや変容といった成長を促す要因となっている、ということが示唆されたといえる。

(4) 研究コミュニティの形成

<研究コミュニティからの支援や学び>の概念から、大学という新たな環境で学校現場とは違うメンバーと授業作りに向けたコミュニティを形成していくメリットの存在が示された。学校現場とは異なる他者との関わりによって、他者の体育授業観と自己の体育授業観との間に葛藤が生まれ、各研修生の体育授業観に影響を与えることが示唆されたといえる。これまで学校現場では自覚していなかつた問いが研究コミュニティメンバーから発せられ、それが研修生の体育授業観の自覚を促している可能性が指摘できる。しかしながら、研修生が身に付けている体育授業観を自覚したとしても、それによって直面する悩みを自動的に解消できる訳ではない。この状況打開を可能にするのは、大学院生の支援や大学教員の指導であった。これらの指摘は、先行研究における、他者からの関わりの中で自身の信念を問い直すことが信念変容の契機として働くとの指摘(Bechtel and O'Sullivan, 2007)や授業研究をするコミュニティの中での葛藤の経験が省察を深め、信念に影響

を与えるといった主張（木原，2004）を追従する結果となった。

（5）客観的データを用いた授業分析の重要性

上述した通り、多様な成長プロセスを辿っていく研修生にとって、＜客観的データを用いた授業分析における省察経験＞から＜学習者の実態や変化＞や＜指導方法や教材内容に関する学び＞を得ることが重要なプロセスと指摘できる。映像等、収集したデータに根ざした分析を行うことで、経験的に保持している体育授業観に対して改めて距離を置くことが可能になったと考えられるためである。例えば、この研修プログラムでは、研修生には、授業成果や＜学習者の実態や変化＞を客観的に把握することが求められた。同時に、分析結果を解釈し、その内容を整理して報告書にまとめ、発表会で発表することが求められた。この手続きは、データに根ざし、一定の観点に即して実践を省察することを求めるストラテジーである。それは、Tsangaridou and O'Sullivan（1994）が用いた省察のストラテジーでもある。今回の結果は、現職教員にとっても、体育授業観を問い直していくためには、映像や記録を元に、一定の手続きと視点を設定して自身の経験を振り返り、そこから学びを得ていく必要性を示唆するものであった。

こうした一連の指摘は、体育授業観の問い直しや変容といった成長を遂げるには、自己の経験を対象とし、それを省察したり、相対化したりすることの必要性を示唆している。しかし、それらを可能にする時間的余裕が保障されていない学校現場の現状（和光ほか，2009）がある。今回の研修では、現場から離れたことで＜授業を追究できる時間的余裕＞と客観的データから授業を分析する知識と技能の習得が〔授業を追究できる研究コミュニティ〕によって保障されたからこそ、データに根ざした省察を可能にしたといえるだろう。

（6）体育授業へのコミットメントの高まり

すべての研修生から、研修終了時に〔継続的な学びの欲求〕が示された。

四方田ほか（2013）は、体育授業に関するコミットメントを促す要因として、授業実践の省察過

程において、知識や技術獲得の必要性が自覚されるような働きかけや職場の先輩教員や管理職の支援といった周囲の関わり等が重要と指摘している。本研究の結果は、この四方田ほか（2013）の指摘を支持するものであった。しかし、それに留まるものではない。本研究の研修生は、学校内での同僚や地域での研究コミュニティ内の働きかけのみを主たる要因として【コミットメント】を高めていったわけではない。本研究の対象となった長期研修は、多様な属性を備えたコミュニティ内のメンバーとの関わりの中で、体育授業に関する省察を促すプログラムが意図的かつ段階的に設定されていた。それは、インフォーマルな同僚との関わりにおける教員の成長プロセスを踏まえたものである。しかし、自らの実践に対して距離を取り、その成果をデータに基づき、時間をかけて仲間と協同的に省察するというプロセスを意図的に組み込んでいた点で、通常、学校内で実施されている省察プログラムとの差異が見られた。その意味では、体育授業に関する【コミットメント】を高めるには、意図的な指導方略の必要性が示唆されたことになる。

5. 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、大学における体育科長期研修を行った現職教員を理論的サンプリングに基づき選定し、長期研修での経験や学びとその成長プロセスを検討した。質的分析の結果、[迷いやジレンマ]、[研修経験からの学びと実感]、[客観的データを用いた授業分析の重要性]、[授業内容やスタイルの維持]、[体育授業観の問い直しや変容]といった多様な経験や学びが明らかとなり、研修生の【成長プロセス】を示すことができた。加えて、その成長プロセスの【基礎的条件】として、[授業を追究できるコミュニティ]や[環境的条件]の重要性が明らかとなった。また成長プロセスを経ていくことで、研修生の体育授業改善に向けた【コミットメント】が高まることが示唆された。この結果から、一定の手続きと条件を整備していくことで、体育の授業づくりや授業研究に対する関心や

授業を実施する力量の形成に貢献し得ることを確認できた。これまで一般的には、大学での研修は、研修内容が整理されていない現状（中央教育審議会、2012；2015）から、教員としての力量形成に貢献していないといった指摘がみられた。しかし、本研究の成果は、現実には大学の研修であっても教員としての力量形成に貢献することを示唆していた。また、本研究では質的調査から「授業を追究できるコミュニティ」として改めて指摘できたことや「主体的に取り組む姿勢が研修の成否を左右する最大の要因」（當山、2009、p.193）といった指摘に対して、【コミットメント】が高まっていたことが示された。それは、体育の授業に関しても長期研修の「副次的効果」（當山、2009、p.195）を裏付ける結果となった。

本研究は、長期研修という学校現場から距離を置いた大学での現職教員の成長プロセスを検討とした。そのため、この知見を学校や教育委員会ベースの研修にどのように活用していくのか、検討していかなければならない。また、教員の授業観を変容させるには教員個々の「前提条件的な背景」も含めて検討する必要性が指摘されている（黒羽、2005、p.16）。この指摘を踏まえれば、今回の対象者もまた研修のスタート段階での立場の違いが体育授業観の問い直しや変容に影響を及ぼしている可能性があると考えられる。研修に参加する動機や契機等の影響も含めた視点から、長期研修での経験や学びとその成長プロセスを検討していくことが今後の課題となる。

注

1) 教員の信念に関して、教師の暗黙知を指していること、多義的な概念であること、教師の授業観、効力感なども含めた包括的な概念であることが指摘されている（黒羽、1999；2005）。その中で、木原・村上（2013）は、教員の授業に関する信念を「教師の授業に関する様々な考え方」（p.248）としている。また山崎（2011）は目指す授業やよい授業とはどのようなものか、どのような授業の実現に

価値付けをしているか等の教師の考えを授業観と捉えている。そこで本研究では、木原・村上（2013）と山崎（2011）の指摘を踏まえ、「授業に関する信念」を教材観、指導観、学習者観といった、授業実践や授業づくりに関わる考え方や授業に対する価値観と定義し、「授業観」と記載する。加えて、体育授業における「授業観」を「体育授業観」として示す（表 8）。

表 8 本研究における教師の信念の構造図

教師の信念		
教育観	授業観	効力感
教師観 研修観 学校観 教職観 子ども観	教材観 指導観 学習者観 目標観	一般的教育効力感 個人的教授効力感
教育に関わる 価値観や考え方	授業に関わる 価値観や考え方	一般的な教師の 影響力と自分自身の 教授能力に関する 価値観や考え方

* 黒羽（1999；2005）、木原・村上（2013）、山崎（2011）を参考に、筆者作成

- 2) 表中の対象者の概要は8名と記載しているが、データ分析の対象となったのは7名である。T1は、研修中間時のインタビューを行うことができなかつたため、分析の対象から除外した。しかし、予備調査として終了時のインタビューを行ったので、対象者の概要に記載した。
- 3) コミットメントは、対象とするものへの傾倒や積極的関与と解釈される。しかし、その定義は、多様である。そこで本研究は、四方田ほか（2013）の定義を参考にし、体育授業の実践や研究に対する積極的な関わり、動機の高まりと定義する。

引用文献

秋田喜代美（1992）「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』32、pp.221-232.

- 秋田喜代美 (2000) 「教師の信念」日本教育工学会編『教育工学辞典』実教出版, pp. 194-197.
- 秋田喜代美 (2008) 「授業検討会談話と教師の学習」秋田喜代美・キャサリン・ルイス編著『授業の研究教師の学習ーレッスンスタディのいざないー』明石書店, pp. 114-131.
- 秋田喜代美 (2009) 「教師教育から教師の学習過程研究への転回：マイクロ教育実践研究への変貌」矢野智司・秋田喜代美・佐藤学・今井康雄・広田照幸編『変貌する教育学』世織書房, pp.45-75.
- 朝倉雅史 (2016) 『体育教師の学びと成長ー信念と経験の相互影響関係に関する実証研究ー』学文社.
- 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ー小学校教師の長期研修を事例としてー」『筑波大学体育科学系紀要』35, pp.165-181.
- 安藤知子 (2000) 「「教師の成長」概念の再検討」『学校経営研究』22, pp.99-121.
- Bechtel, P. and O'Sullivan, M. (2007) Enhancers and Inhibitors of Teacher Change Among Secondary Physical Educators . *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, pp.221-235.
- 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)」文部科学省, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf. (2019年12月5日閲覧)
- 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)」文部科学省, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm (2018年5月5日閲覧)
- グレイザー・ストラウス：後藤隆ほか訳 (1996) 『データ対話型理論発見ー調査からいかに理論をうみだすか』新曜社. (Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1967) The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research.)
- Guskey, T. (2002) Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8, pp.381-391.
- 今津孝次朗 (1996) 『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会.
- 木原成一郎・林楠 (2010) 「イングランドの現職教育に関する研究ーリバプール・ジョン・モア大学のメンター資格認定に焦点化してー」『学校実践教育学研究』16, pp.105-116.
- 木原成一郎・村上彰彦 (2013) 「体育授業の力量形成に関する一考察」『学校教育実践学研究』19, pp.247-258.
- 木原成一郎・久保研二・大後戸一樹・岩田昌太郎・徳永隆治・林俊雄・村井潤・加登本仁・嘉数健悟 (2014) 「小学校における体育授業の力量形成を促す 現職研修に関する研究」『学校教育実践学研究』20, pp.115-124.
- 木原成一郎 (2015) 「専門職としての教員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, pp.179-193.
- 木原俊行 (1998) 「同僚との対話と共同ー校内研究の活性化を求めてー」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師』金子書房, pp.198-211.
- 木原俊行 (2004) 『授業研究と教師の成長』日本文教出版.
- 木下康仁 (2003) 『グラウンテッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い』弘文社.
- 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTAー実践的質的研究法 修正版グラウンテッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文社.
- 国立教育政策研究所 (2011) 教員の質の向上に関する調査研究報告, http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/pdf/kyouin-003_report.pdf. (2019年12月4日閲覧)
- 久保研二・木原成一郎・大後戸一樹 (2008) 「小学校体育における「省察」の変容についての一

- 考察」『体育学研究』53, pp.159-171.
- 黒羽正見 (1999) 「教師の授業実践観に関する事例研究—公立 S 小学校の校内研修対象のエスノグラフィーを通して—」『カリキュラム研究』8, pp.73-86.
- 黒羽正見 (2005) 「学校教育における「教師の信念」研究の意義に関する事例研究—ある小学校教師の教育行為に焦点をあてて—」『富山大学研究論集』8, pp.15-22.
- 森脇健夫 (2012) 「中堅期からの飛躍—「協同的な学び」との出会い」グループディダクティカ編『教師になること、教師であり続けること』勁草書房, pp.137-156.
- メリアム, S.B. : 堀薫夫訳 (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.
- Nesper, J. (1987) The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 4, pp.317-328.
- 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. (Richards, L. and Morse, J. M. (2007) *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*. Sage Publications : Thousand Oaks.)
- 鹿毛雅治・藤本和久・大島崇 (2016) 「「当事者型授業研究」の実践と評価」『教育心理学研究』64 (4), pp.583-597.
- 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, pp.1-10.
- Tsangaridou, N. and O'Sullivan, M. (1994) Using Pedagogical Reflective Strategies to Enhance Reflections Among Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (1), pp.13-33.
- 高井良健一 (1994) 「教職生活における中年期の危機」『東京大学教育学部紀要』34; pp.323-331.
- 都丸けい子・庄司一子 (2006) 「悩みを契機とした中学校教師の成長・発達研究における方法論の検討—M-GTA の信頼性と妥当性について.—」『共生教育学研究』1, pp.49-62.
- 當山清実 (2009) 「「優秀教員」の職能開発における現職研修の効果に関する調査研究：校外研修を中心として」『日本教育行政学会年報』35, pp.182-198.
- 和光恵子・松本剛・藤原忠雄・新井肇 (2009) 「教師の自己理解と成長における大学院教育の役割」『兵庫教育大学研究紀要』35, pp.39-46.
- Wang, C. and Ha, A. (2008) The teacher development in physical education : A review of the literature. *Asian Social Science*, 4 (12), pp.3-18.
- 山崎敬人 (2011) 教師のライフステージに応じた理科の実践的指導力の形成に関する研究. 平成19年度～平成22年度科学研究費補助金(基盤研究C) 研究成果報告書
- 四方田健二・須甲理生・萩原朋子・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, pp.45-60.
- 四方田健二 (2018) 「初等体育科教育にかかわる教師の成長過程」岡出美則編著『初等体育科教育』ミネルヴァ書房, pp.16-26.
- 吉崎静夫 (1997) 『デザイナーとしての教師 アクターとしての教師』ぎょうせい.