

博士論文

大学の体育科長期研修における現職教員の成長 に関する実証的研究

2020年12月

日本体育大学大学院

教育学研究科

18QDA03 住本 純

博士論文

大学の体育科長期研修における現職教員の成長 に関する実証的研究

2020年12月

日本体育大学大学院

教育学研究科

18QDA03 住本 純

目次

序章 研究課題と方法	(1)
第1節 問題の所在	(1)
第1項 大学での長期派遣研修の課題	(1)
第2項 大学での体育科長期研修の課題	(2)
第3項 大学での体育科長期研修を対象とした先行研究の成果と課題	(3)
第2節 本研究の目的	(5)
第3節 研究方法におけるシステマティックレビュー	(5)
第1項 システマティックレビューの方法	(5)
第2項 システマティックレビューの結果と考察	(11)
2-1 リサーチクエスションの動向	(11)
2-2 研究方法の動向	(13)
2-3 システマティックレビューのまとめと本研究への示唆	(15)
第4節 用語の整理 (概念と定義)	(16)
第1項 「成長」, 「成長プロセス」, 「体育授業観」の概念と定義	(16)
第5節 本研究の構成	(18)
第1章 現職教員の長期研修に対する参加契機や動機	(20)
第1節 研究方法	(20)
第1項 対象	(20)
第2項 方法	(21)
2-1 データ収集	(21)
2-2 データ分析	(22)
2-3 対象者のタイプ分類	(23)
2-4 信頼性と妥当性の確保	(23)
第2節 結果と考察	(24)
第1項 長期研修に対する参加契機	(24)
1-1 他者からの促しや支援	(25)
1-2 年齢による立場の変化	(27)
第2項 長期研修に参加する動機	(29)

2-1	自己の授業を相対化する機会	(30)
2-2	専門的な学びの機会	(31)
第3項	長期研修に対する参加契機や動機におけるタイプ分類	(33)
第3節	総合考察	(38)
第4節	第1章まとめ	(39)
第2章	現職教員の大学における体育科長期研修での成長プロセス	(41)
第1節	研究方法	(41)
第1項	対象	(41)
第2項	方法	(43)
2-1	データ収集	(43)
2-2	データ分析	(45)
2-2-1	分析方法の選択理由	(45)
2-2-2	分析手順	(46)
2-2-3	概念、サブカテゴリー、カテゴリー生成過程	(47)
第3節	結果	(50)
第1項	カテゴリー、サブカテゴリーと概念の関連	(56)
1-1	成長プロセス	(56)
1-2	成長プロセスの基礎的条件	(64)
1-3	成長プロセスの典型事例	(69)
1-4	コミットメント (注15)	(75)
1-5	ストーリーライン (全体像)	(77)
第4節	考察	(79)
第5節	第2章まとめ	(82)
第3章	長期研修への参加契機や動機と研修経験や学びおよび成長プロセスとの関連	(84)
第1節	各タイプの長期研修における経験や学びと成長プロセスの特徴	(84)
第1項	aタイプ (受動的・消極的) の経験や学びと成長プロセスの特徴	(84)
第2項	bタイプ (受動的・積極的) の経験や学びと成長プロセスの特徴	(89)
第3項	dタイプ (能動的・積極的) の経験や学びと成長プロセスの特徴	(92)
第2節	大学での多様なニーズに応じた研修内容の検討	(96)

第3節 第3章まとめ	(99)
結章 本研究の結論及び今後の課題	(101)
第1節 本研究の結論	(101)
第2節 研修参加の動機付けを高める方策—教育委員会や学校で対応すべき課題	(103)
第3節 研修参加の動機付けを高める方策—大学で対応すべき課題	(104)
第4節 本研究における限界と今後の課題	(105)
注釈	(107)
引用・参考文献一覧	(110)
稿末資料	(118)
謝辞	(121)

図表目次

図 0-1	本論文の構成	(19)
図 1-1	参加意欲と支援からみた長期研修生のタイプ	(37)
図 2-1	研修生の成長プロセス (結果図)	(78)
表 0-1	論文データベースによる検索方法	(9)
表 0-2	要約データベース項目	(9)
表 0-3	研究方法における分析カテゴリーと定義	(10)
表 0-4	リサーチクエスチョンの動向	(11)
表 0-5	研究アプローチの動向	(13)
表 0-6	データの収集方法の動向	(14)
表 0-7	データの分析方法の動向	(14)
表 0-8	本研究における教師の信念の構造	(18)
表 1-1	対象教員の概要 I	(21)
表 1-2	参加契機や動機に関するインタビュー時間	(22)
表 1-3	参加契機のカテゴリーと下位カテゴリー	(24)
表 1-4	参加契機のカテゴリーと下位カテゴリーへの発言の有無	(25)
表 1-5	【他者からの促しや支援】に関する発言	(25)
表 1-6	【年齢による立場の変化】に関する発言	(28)
表 1-7	参加動機のカテゴリーと下位カテゴリー	(30)
表 1-8	参加動機のカテゴリーと下位カテゴリーへの発言の有無	(30)
表 1-9	【自己の授業を相対化する機会】に関する発言	(31)
表 1-10	【専門的な学びの機会】に関する発言	(32)
表 1-11	長期研修生のタイプ分類表	(34)
表 2-1	対象教員の概要 II	(43)
表 2-2	T 大学と N 大学の長期研修プログラム	(43)
表 2-3	研修中間時と終了時のインタビュー時間	(45)
表 2-4	分析ワークシート例	(49)
表 2-5	カテゴリーとサブカテゴリー及び概念一覧	(50)
表 2-6	概念における各対象者の発言の有無	(51)

表 2-7	概念の定義と具体例 (1)	(52)
表 2-7	概念の定義と具体例 (2)	(53)
表 2-7	概念の定義と具体例 (3)	(54)
表 2-7	概念の定義と具体例 (4)	(55)
表 2-8	迷いやジレンマに関する発言	(57)
表 2-9	＜体育授業観の問い直しや変容の実感＞に関する発言	(58)
表 2-10	体育授業観に関する発言の比較	(61)
表 2-11	＜大学教員からの指導や支援＞に関する発言	(65)
表 2-12	＜授業を追究できる時間的余裕＞に関する発言	(68)
表 3-1	a タイプの研修生における各概念の発言の有無	(88)
表 3-2	b タイプの研修生における各概念の発言の有無	(91)
表 3-3	d タイプの研修生における各概念の発言の有無	(95)

論文の概要

大学における長期研修での成長が報告されているものの、課題として、長期研修での経験や学びを通じた経時的変容を捉えた詳細なプロセスやそのプロセスの共通性、個別性について、ほとんど検討されていないことが挙げられる。また、研修によって得られる経験や学びと成長プロセスには、研修に参加する現職教員（以下から研修生）の参加契機や動機から捉えた研修ニーズや参加意欲の影響も否定できない。しかし、大学における現職教員研修での成長とその研修生の研修ニーズや参加意欲の関連を実証的に検討した研究は見当たらない。これらのことは、体育科教育学分野でも同様である。

そこで本研究は、大学での体育科長期研修に対する現職教員の参加契機や動機とその研修経験や学びおよび成長プロセスを明らかにし、それらの関連を実証的に検討するために、以下の目的を設定した。

- (1) 長期研修に対する参加契機や動機を明らかにする。
- (2) 長期研修での経験や学びとその成長プロセスを明らかにする。
- (3) 長期研修に対する参加契機や動機と研修経験や学びおよび成長プロセスとの関連を検討する。

まず序章では、本研究の目的に適した研究方法を導き出すために、Randolph (2009) の質的な先行研究レビューにおける方法論を援用し、現職教員の成長に関する研究動向を分析整理した。その結果から、本研究で用いる研究方法について検討を加え、質的研究方法である継続的比較法と M-GTA を選択することとした。加えて、本研究で用いられる主要な概念や用語の整理を行い、本研究の構成を示した。

その後、第1章において、目的(1)について検討を進めた。研修生11名を対象にインタビューデータを収集し、継続的比較法によって分析された。その結果、長期研修への参加契機や動機から、多様な研修ニーズや参加意欲の高低が明らかとなり、研修生は、aタイプ(受動的・消極的)、bタイプ(受動的・積極的)、dタイプ(能動的・積極的)の3つのタイプに集約されることが示された。

次に第2章において、目的(2)について検討を進めた。目的(1)で対象となった10名の研修生(注17)を対象に、インタビューデータを収集し、M-GTAによって分析された。その結果、体育科長期研修における多様な経験や学びが明らかとなり、研修生の共通性や個別性、複雑性のある【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】の重要性が明らかとなった。また対象となった長期研修では、研修生の体育授業改善に向けた【コミットメント】を高めることが示唆された。

続いて第3章では、目的(1)、(2)の結果から、目的(3)の長期研修への参加契機や動機による研修生のタイプと長期研修での経験や学び、その成長プロセスとの関連について検討した。その検討の結果、aタイプ(受動的・消極的)の研修生は、複線的な成長プロセスを辿り、一方で、bタイプ(受動的・積極的)とdタイプ(能動的・積極的)の研修生は、直線的な成長プロセスを辿っていったことが明らかとなった。このことから、研修生のタイプと研修経験や学びおよび成長プロセスについて、関連していることが示唆された。

最後に上述してきた研究結果から、本研究の意義を以下の5点にまとめる。

- (1) 体育科長期研修への現職教員の参加契機や動機から捉えた多様な研修ニーズと参加意欲から、体育科長期研修に参加する現職教員(研修生)が3つのタイプに集約することを明らかにできたこと。
- (2) 大学の体育科長期研修における経験や学びおよび成長プロセスを検討した結果、多様な経験や学びと共通性や個別性、複雑性のある成長プロセスを明らかにできたこと。
- (3) 体育授業研究に対する関心を高め、動機付けしていくために必要となる大学の体育科長期研修での経験や学び、条件が確認できたこと。
- (4) 長期研修に対する参加契機や動機から示された研修生のタイプとそれら研修生の長期研修における成長プロセスとの関連が明らかとなった。しかしながら、[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]の存在や時間的余裕といった[環境的条件]を整備、<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、といった一定の経験や学び、条件を満たすことで、研修生のタイプに関係なく、長期研修での成長を可能にしていくことが明らかにできたこと。
- (5) 現職教員の多様なニーズに応じた研修の必要性が求められてきた(八尾坂, 2001; 田上, 2006; 笠沙ほか, 2008; 左藤ほか, 2016) ことに対して、その多様なニーズに関係なく、上記(4)の研修内容や条件を整備することで、現職教員の成長を可能にするといった有効な示唆を得られたこと。

序章 研究課題と方法

第1節 問題の所在

第1項 大学での長期派遣研修の課題

我が国では、グローバル化や情報化、少子高齢化など社会の急激な変化に伴い、高度化・複雑化する社会問題への対応から、教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高め、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；2015）。このことから、教員として採用されて以降の現職教員研修での成長が非常に重要になってきていることが確認できる。この点に関わり、我が国の学校教育においては、教員として継続的に成長していくために、都道府県の教育委員会が行う法律に定められている初任者研修、10年経験者研修、法律によって規定されていないが経験年数によって実施される研修、職能や専門的な技術に応じた研修等が存在する。また校内での研修や市町村等の行政単位での研修、さらには自主的な研究会への参加を通して教員は、継続的に教員としての資質向上を図ってきた。加えて、それを支えるシステムも維持されてきた。

しかし、この現職教員研修の問題点が次のように指摘されている。

「自らの実践を理論に基づき振り返ることは資質能力の向上に有効であるが、現職研修において大学と連携したこのような取組は十分でない。」（中央教育審議会，2012，p.3）。

「大学等を含めた関係機関との有機的連携を図りながら、教員のキャリアステージに応じ、教員のニーズも踏まえた研修を効果的・効率的に行う必要がある。」（中央教育審議会，2015，p.12）。

このような指摘から、中央教育審議会（2012；2015）は、今後の改革の方向性として、現職教員の学び続ける意欲を高め、その資質能力の高度化を図るため、大学や大学院と連携した研修を求めている。この大学や大学院（以下から大学と大学院をまとめて大学と記載する）との連携の方策として、大学院修士課程や教職大学院を活用した研修、大学からの研修講師派遣等がある。その中の1つとして現在実施されているのが、大学への長期派遣研修（以下から長期研修）である。

この大学への長期研修は、学校種を問わず、教員の成長に非常に役に立っているという調査報告（国立教育政策研究所，2011；當山，2009）や各都道府県教育委員会や教育センターからの成果報告が数多くある。しかし、これらの報告では、何が教員としての成長を

可能にしたのが説明されているわけではない。また教員の成長として何がどのようなプロセスで変化したのかに関して、エビデンスが示されているわけでもない。

他方で、現職教員のニーズに応じた研修内容と大学における研修プログラムのギャップを縮小させる必要性が指摘されている（八尾坂，2001；竺沙ほか，2008）。しかしながら、研修参加教員（以下から研修生）の目的や動機といった研修ニーズも多様である（竺沙ほか，2008；左藤ほか，2016）ことから、大学側が個々の教員に応じた研修プログラムを提供する努力を重ねればこの問題が解決されるわけではない。なぜなら個々の教員の研修ニーズに応じたプログラムの提供には、限界がある。加えて、現職教員の大学で行う研修に対する意欲や姿勢等の影響も否定できない。

上記を踏まえ、まず大学での長期研修への参加契機や動機から捉えた研修ニーズや参加意欲と、研修経験や学びとその成長プロセス、成長を促した要因や条件について、実証的に明らかにし、それらの関連について検討することが必要である。またこれらの知見を蓄積していくことは、中央教育審議会（2012，2015）の要請に応え、現職教員の成長プロセスを支援する教師教育プログラムやそれを機能させるシステムを構築していく一助になる。

ここまでは、一般教育学としての長期研修の課題をまとめた。なぜなら、長期研修における課題の一般性を確認しなければ、教科の個別性や固有性のある長期研修の課題を整理できないと考えたからである。また一般教育学と教科教育学は、「相互が吟味し合うことが必要」（深澤，2017，p.27）と指摘されているためである。そこで以下から、教科教育学の1つである体育科教育学分野に着目し、長期研修の課題を整理していく。

第2項 大学での体育科長期研修の課題

体育の授業、特に小学校のその質確保は、世界的に重要な課題となっている（ICSSPE，2012；UNESCO，2013）。しかし、我が国で言えば、教育職員免許法上では、小学校教員免許取得のために取得すべき体育科に関する指導法関係の最低習得単位数は、専修・一種は2単位、二種においては必修単位ではない。それだけに、学び続ける教員の育成を意図した（中央教育審議会，2012；2015）現職教員段階での体育授業に関する研修の在り方について検討することが重要になっている。しかし、研修機会を提供することのみで、継続的に学び、成長するわけではない。その質が問われている。このように、体育科に関する現職教員研修の在り方の再検討が求められるようになっている。

実際、我が国の体育授業研究が諸外国で注目されている現状（木原，2015）をみれば、

我が国では体育授業に関する研修システムが比較的好ましい形で機能してきたと考えられる。しかし、学校教育にかけられる社会的期待の複雑化に伴い、これまで教員の体育授業を実施する力量の向上に寄与してきた体育授業研究といった校内・校外での活動を一層活性化していかなければならない。中央教育審議会は、2012年に今後の授業研究について、教職員がチームとして力を発揮していけるような環境の整備、大学と教育委員会等による連携・協働による支援の必要性を指摘している。

これらの指摘を踏まえ、体育科に関しても大学と連携した研修の必要性（朝倉、2016）を踏まえ、大学での体育科長期研修が実施されている。また、この体育科長期研修においても、各教育委員会や教育センターから、数多くの成果（注1）が報告されている。しかし、一般教育学分野の課題と同様に、これらの成果報告においては、現職教員の成長プロセスや成長を促した要因に関して、エビデンスが示されていない。

なお、先述したように大学における体育科長期研修の必要性（朝倉、2016）が指摘される一方で、清水（2016）は、保健体育科教員の研修環境の実態調査から、体育科長期研修について、成長する機会と捉えられている反面、約半数の教員が参加に消極的であることを報告している。この報告から、体育科長期研修に対して、積極的で高い参加意欲を保持している教員のみが参加しているのではなく、多様な研修ニーズや参加意欲を保持している教員が参加していると考えられる。また、その研修ニーズや意欲の差異は、研修経験や学びとそのプロセスに影響を与えることが予想される。

上記のことから、大学での体育科長期研修においても、研修への参加契機や動機から捉えた研修ニーズや参加意欲と研修経験や学びおよびその成長プロセスとの関連を実証的に検討するといった課題が残されているといえる。この課題を解決し、データを蓄積していくことにより、大学と連携した体育科長期研修の効果的な支援や研修プログラム構築に具体的な知見を示唆できると考えられる。ひいては、現職教員の体育授業に関する効果的な支援や研修実施に有用な知見を生み出すことを可能にする。

第3項 大学での体育科長期研修を対象とした先行研究の成果と課題

本項では、大学での体育科長期研修を対象とした先行研究の成果と課題について、述べていく。大学での体育科長期研修を対象とした先行研究は、朝倉・清水（2012）と朝倉（2016）の2つが挙げられる（注2）。

朝倉・清水（2012）や朝倉（2016）以前に大学での体育科長期研修を対象とした研究は

見当たらず、この2つの研究は、大学での体育科長期研修を対象とした先駆的研究に位置づけられる。実証的に保健体育科教員の認識や授業観を含めた信念の変容といった成長を明らかにした上で、大学での体育科長期研修を保健体育科教員が成長する有効な学習環境と指摘した点で意義を有している。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、現実には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。しかし、このように体育科長期研修を対象としている研究では、複数の教員を対象に経時的にデータを収集し、個別性や共通性といった詳細なプロセス的側面が実証的に明らかにされていない。

以上のことから、体育科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必要だといえる。

また先述したように、体育科長期研修への参加に対する消極的な教員の存在が報告されている（清水，2016）。しかし、現時点では、体育科長期研修への参加契機や動機に関する研究が見当たらず、体育科長期研修に参加する教員の研修ニーズや参加意欲が明らかにされていない。例えば、小学校体育科の校外研修参加者には体育指導の悩みを解決するために参加したいという意識があることを明らかにした研究がある（加登本ほか，2011）。それは、校外研修への参加動機といった研修ニーズが個人により異なり得ることを示唆している。加えて、体育科における教員のニーズから乖離した研修内容の存在（Armour，2006）や参加者の属性を考慮した研修内容の必要性（徳永，2015）について指摘されてきた。そのようなことから、研修生の長期研修における経験や学び、その成長プロセスは、参加契機や動機に大きく左右されると考えられる。

ここに、大学での体育科長期研修に参加している複数の教員を対象に、参加契機や動機を明らかにした上で、研修経験や学びとその成長プロセスについて、成長を促した要因や

条件とともに検討していく意義が見いだせる。

第2節 本研究の目的

本研究では、現職教員の大学での体育科長期研修への参加契機や動機と研修経験や学びおよびその成長プロセスとの関連を実証的に検討し、大学と連携した体育科長期研修の効果的な支援や研修プログラム構築に寄与することを目的としている。そこで、以下の研究目的を設定した。

- (1) 長期研修に対する参加契機や動機を明らかにする。
- (2) 長期研修での経験や学びとその成長プロセスを明らかにする。
- (3) 長期研修での経験や学びおよび成長プロセスと参加契機や動機との関連を検討する。

これら3点の目的に応じた方法を次節で検討していく。

第3節 研究方法におけるシステマティックレビュー

近年、多様な研究領域において現職教員の成長が研究対象になってきた。その結果、多様なアプローチが教師教育に厚みを与える（油布，2017）と指摘される状況が生み出されている。しかし、現職教師教育に対する関心や研究方法の多様化現象は、研究領域（注3）を超えて現職教員の成長に関する研究成果の共有を困難にしている。実際、研究方法に関して姫野（2002）は、各研究領域で共通して用いられている手法があると指摘し、個別の研究領域を超えて適用されている研究方法が確認されていないと述べている。油布（2017）や四方田ほか（2015）が指摘するように、リサーチクエストに最も適した研究方法の選択が求められているにもかかわらず、上記のような状況では、リサーチクエストと研究方法との整合性を把握することが困難だといえる。

そのようなことから、本研究の目的と整合性のある研究方法を選択するため、研究領域を超えて、現職教員の成長に関する先行研究のリサーチクエストと研究方法について、質的なシステマティックレビューを行うこととした。

第1項 システマティックレビューの方法

システマティックレビューの方法として、Randolph（2009）の質的な先行研究レビューにおける方法論（8つのステップ）（注4）を援用することとした。本レビューは、以下の8つのステップの手順で進めた。

(1) 時系列に沿った記録を作成する。

レビューのプロセスを記録することである。文献選出の手順や分析過程を記録していくことで信頼性と妥当性を高めていくことができる。本研究では、Microsoft Excel ファイルを日付ごとに保存し、文献選出の手順や分析過程を記録した。

(2) レビューの焦点を定義する。

本レビューの目的は、研究領域を超えて、現職教員の成長に関する研究方法の動向を整理することにある。しかし、この整理に際しては先行研究の成果を踏まえる必要がある。この点に関して言えば、先行研究（北澤・鈴木，2013；小柳ほか，2015；瀬川・河村，2016 など）は、研究領域を超えてリサーチクエスションと研究方法との整合性の検討ができていないという課題を抱えていた。

そのため、以下の2つの焦点を定めた。①どのようなリサーチクエスションで研究が進められてきたのか。②それらを明らかにするために、先行研究で適用されてきた研究方法は何であったのか。

(3) 関連文献の検索をする。

検索語句、論文の質の基準、発表時期を特定することが先行研究の全体像を把握することを可能にするとの指摘（ルーネンベルクほか，2017）を踏まえ、論文を以下のように検索した。

検索語句はレビューの焦点をもとに決定し、発表時期は1997年から2018年とした。この時期に設定した理由は、1997年から1999年に教育職員養成審議会において、3つの答申が出され、これらの答申を基軸として、2000年以降の教師教育改革が進められ、様々な研究領域において、教員の成長プロセスやそれを促進、阻害する要因を対象とする研究が蓄積されてきたからである（吉田，1999；山崎，2002；秋田，2006；鈴木，2010；高見，2010；岡崎，2012；若木，2017など）。

論文の質の基準として、下記の論文選定基準を設定した（第4ステップ）。論文検索には、日本における主要な論文データベースであるJ-STAGE（検索日：2018年4月29日）、CiNii Articles（検索日：2018年4月23，25日）、JAIRO（Japanese Institutional Repositories Online）（検索日：2018年4月26日）を用いた。各論文データベースによる検索方法は、表0-1に示す通りである。加えて、各論文データベースには公開されていないが、教師教育研究に関する重要な論文誌として、日本教師教育学会の日本教師教育学会年報を検索対象とした。表0-1の方法で検索した結果、J-STAGEでは2012編、CiNii

Articles では 5598 編, JAIRO では学術論文 1896 編, 博士学位論文 280 編であった。検索での重複が 3134 編であったので, 対象論文は合計 6652 編であった。

(4) 検索された関連文献の分類をする。

合計 6652 編から以下の選定基準に従い, 論文を分類し, 選出した。

- ① 日本学術会議協力学術研究団体に認められている学会の論文誌に掲載されている査読付き学術論文 (学会報告や要旨集などは除外), 全文取得可能な博士論文: 1143 編
- ② 教師教育に関する論文: 877 編
- ③ 現職教員を対象としている論文: 196 編
- ④ 総説・ショートレター・レビュー論文などを除き, 研究方法 (収集・分析方法) が明記されている一次研究の論文: 84 編

上記の通り, ①から④のすべての選定基準を満たす論文は 84 編であった。加えて, 対象期間内の日本教師教育学会年報の中で上記①から④の選定基準を満たす論文は 20 編であったので, 本研究の対象論文は 104 編とした。

(5) 選定された文献の要約データベースを作成する。

第 4, 5 ステップは, 文献をデータベースに分類し, その概要をまとめていくプロセスであり, 反復して作業を行うことを必要としている (Randolph, 2009)。本研究では, 第 4 ステップの過程で論文概要を確認し, 論文リストを作成する作業を繰り返し行った。その過程で, 教科教育学を専門とする大学教員と筆者が選定基準に照らし合わせて, 双方の合意を得た 104 編が論文リストに記載された。その後, その論文リストをもとに, 研究概要を各項目 (表 0-2) に沿ってデータベースを作成した。

(6) 構成要素を仮説的に特定する。

本研究では現職教員の成長に関する研究動向を把握するため, 第 2 ステップで定めた本研究におけるレビューの焦点から, 以下の 2 つの構成要素を特定することとした。

- ①リサーチクエスション
- ②研究方法

①の構成要素を分類できる既存の準拠カテゴリー及び定義がなかったため, 継続的比較法 (メリアム, 2004) を用いて, 帰納的な分析を行った。他方で②のデータ収集や分析に関する研究方法を明らかにするためには, 体育科教師教育研究の研究方法の動向を明らかにした四方田ほか (2015) の分析カテゴリーを踏まえて作成した (表 0-3) (注 5)。

なお、分析を進めていく際に1つの研究論文であっても、①と②の構成要素が複数記述されている場合は、それぞれのカテゴリーに振り分けた。例えば、研究手法として複数の収集方法や分析方法を用いている場合等である。また博士論文については複数の研究課題が記載されており、課題ごとに研究手法やリサーチクエスションの違いがみられるため、研究課題ごとにカテゴリーに振り分けた（注6）。

(7) 対立する研究結果や解釈を検索する。

定性的な研究においては、対立する結果や解釈を積極的に検索する必要がある（Randolph, 2009）。本研究では第6ステップの分析過程において、大学教員1名と先行研究における異なる解釈の有無について協議を重ねた。

(8) 論文の著者や同じ分野の専門家との協議。

第8ステップでは文献選定や分析過程、結果について信頼性と妥当性を高めることを求めている（Randolph, 2009）。そこで本研究では、第1に、先述した通り分析過程において大学教員1名と複数回協議を重ね、分析結果を検証し、修正をした（メリアム, 2004）。その後、さらに同様の研究領域の専門家である他の大学教員1名に研究方法、分析結果についてコメントを求め、本研究の信頼性と妥当性について確認した。第2に、継続的比較法（メリアム, 2004）の分析過程において、分析者の個人内分類一致率が95%以上であったことにより、理論的飽和状態と位置づけ、分析を終了した。

表 0-1 論文データベースによる検索方法 *筆者作成

論文データベース	検索条件	検索語
J-stage	資料種別：ジャーナル 記事の査読有無：査読あり 記述言語：日本語 発行年：1997年～2018年	標題：抄録：キーワード 「教師 成長」, 「教員 成長」, 「教師 発達」, 「教員 発達」, 「教師教育」, 「教師 学び」, 「教員 学び」, 「teacher development」, 「teacher learning」, 「teacher education」
CiNii Articles	発行年：1997年～2018年 本文あり	教師&成長 OR 教師&発達 OR 教員&成長 OR 教員&発達 OR 教師&学び OR 教員&学び OR 教師教育 OR teacher&development OR teacher&learning OR teacher&education
JAIRO	資料種別：学術論文 学位論文 発行年：1997年～2018年 本文あり	キーワード：タイトル 「教師 成長」, 「教員 成長」, 「教師 発達」, 「教員 発達」, 「教師教育」, 「教師 学び」, 「教員 学び」, 「teacher development」, 「teacher learning」, 「teacher education」

表 0-2 要約データベース項目 *筆者作成

発行年	論文	掲載誌	リサーチ・クエスチョン	対象者の属性	データ収集方法	データ分析方法
-----	----	-----	-------------	--------	---------	---------

表 0-3 研究方法における分析カテゴリーと定義

* 四方田ほか (2015,p.287) をもとに筆者一部加筆

分析カテゴリー	定義
研究アプローチ	
量的研究	数量的データを収集分析し、結果が示されている
質的研究	質的データから収集分析し、結果が示されている
混合研究	数量的データと質的データから収集分析し、両方のデータから結果が示されている
対象者の属性	
小学校教員	小学校に勤務する現職教員
中学校教員	中学校に勤務する現職教員
高校教員	高校に勤務する現職教員
特別支援学校教員	特別支援学校に勤務する現職教員
協力教員	管理職、初任者の指導教員等
大学教員	大学教員、研究者
行政関係者	教育委員会や教育行政関係者
データの収集方法	
質的データ	
インタビュー	個人への(半構造化)インタビューまたはフォーカス・グループ・インタビュー、インフォーマルインタビューも含む
参与観察	授業や会議、研究協議会等の参与観察、フィールド・ノート
資料	授業記録、指導計画や指導資料、行政資料、授業日誌、省察ノート等
発話データ	授業、授業研究会、検討会での発話データ
自由回答式質問紙	自由回答形式の質問を含む質問紙
刺激再生法	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、または派生した質問に答える形式の質的データ (Byra and Karp, 2000 ; 四方田ほか, 2015)
発話思考法	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の観察の質的データ (Byra and Karp, 2000 ; 四方田ほか, 2015)
映像コメント	対象者自身の映像を視聴しながら、規定の質問に答える形式の質的データ (Byra and Karp, 2000 ; 四方田ほか, 2015)
スライド視聴	対象者が1枚または一連の授業場面のスライド写真を見ながら、何に着目したか、どのような現象が生じていたかについて、記述または説明している質的データ (Byra and Karp, 2000 ; 四方田ほか, 2015)
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
テスト	テスト(成否, スコアの採点)による量的データ
その他	その他の測定方法や質的データのカウンタ等の量的データ
分析方法	
質的データ	
GTA	グラウンデッド・セオリー・アプローチまたは継続的比較法による質的データ分析
修正版GTA	修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる質的データ分析
帰納的分析法	特定の理論枠組みに基づく分析方法ではなく、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質的データ分析 (Thomas, 2006 ; 四方田ほか, 2015)
内容分析	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、文脈の要約や言葉の言い換えを通して、その現象の意味を解釈したり理論を構築したりする質的データ分析 (Kondracki et al., 2002 ; 四方田ほか, 2015)
分析的帰納法	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手続きをとるが、分析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、帰納的にカテゴリーを検討し修正を伴う質的データ分析 (Patton, 2002 ; 四方田ほか, 2015)
KJ法	KJ法による質的データ分析
演繹的コーディング	演繹的コーディング手法(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等)による質的データ分析 (四方田ほか, 2015)
ナラティブ分析	対象者によって語られた物語や経験に着目し、そのプロセスやパターンを再構成する分析。ライフヒストリーやそのほかのバイオグラフィティ的データを分析に用いられる (フリック, 2016)
事例分析	一つの境界づけられたユニットの集約的で全体論的な分析、ケーススタディにおけるデータ分析 (メリアム, 2004) (注7)
談話分析	談話分析による質的データ分析
量的データ	
推測統計による検定あり	統計処理を行い、有意差等を示している
推測統計による検定なし	数字やパーセンテージの比較のみを行っている

第2項 システマティックレビューの結果と考察

2-1 リサーチクエスチョンの動向

対象論文のリサーチクエスチョンに関して生成されたカテゴリーや度数は、表 0-4 の通りである。ライフヒストリーや教員の「学習や経験」を事例的に明らかにした研究、「研修」といった研修プログラムを開発し、そのプログラムの効果検証をした研究が対象論文の半分を占めた。それらに次いで、教員の省察変容、省察を促す方法や要因等といった「省察」に関する研究が多かった。

表 0-4 リサーチクエスチョンの動向 *筆者作成

カテゴリー	定義	度数	%
学習や経験	ライフヒストリー、教員の学習や経験の実態、過程及びそれらを促す要因	30	27.3
研修	研修プログラムの開発と効果検証、研修の機能	26	23.6
省察	省察の実態や変容及びそれらを促す要因、形成変容過程、初任教員や若手教員と熟練教員との比較	14	12.8
知識	知識の実態、形成、変容及びそれらを促す要因、形成変容過程、初任教員や若手教員と熟練教員との比較	10	9.1
信念	信念の実態、形成、変容及びそれらを促す要因、形成変容過程、初任教員や若手教員と熟練教員との比較	8	7.3
思考や認知	思考、意識、イメージ、認知の実態、形成、変容及びそれらを促す要因、形成変容過程、初任・若手教員と熟練教員との比較	5	4.5
教授行動や技術	教授行動や教授技術の実態及びそれらを促す要因、形成変容過程、初任教員や若手教員と熟練教員との比較	5	4.5
アイデンティティ	アイデンティティと職能発達の関係	2	1.8
悩み	悩みや困難感の実態やその後の対応と変容過程	2	1.8
その他	レジリエンスとの関係、感情の実態と影響、授業へのコミットメント、学びへの動機づけ、学習支援の方策、役割、学習環境、資料活用等	8	7.3
計		110	

教員の「教授行動や技術」のカテゴリーが生成されたものの、教員が保持する暗黙的・実践的な「思考や認知」、「知識」や「信念」のカテゴリーの度数が多くみられた(表 0-4)。特に抽出論文の多くでは、教員が持つ「知識」や「信念」がその成長プロセスに深く関わっていることが明らかにされている(鹿毛ほか, 2016; 朝倉, 2016; 小笠原ほか, 2014; 清道ほか, 2013; 岸野・無藤, 2006; 石川・河村, 2001 など)。この傾向は、教師教育研究が 1970 年代後半以後にみられた教授行為の訓練という行動主義的視点から教員自身の

認知的視点に着目した研究へ移行し（秋田，1992；姫野，2013），認知心理学の影響を受けたと考えられる。しかし，教員に求められる「知識」や「信念」は自動的に形成されるわけではない。その変化を生み出す要因として教員の「学習や経験」「研修」というカテゴリーが生成され，それらをリサーチクエスションとしている研究が多いことが推察される（表 0-4）。それはまた，日々の「学習や経験」から成長していく主体として教員を捉え，それらを支える「研修」を対象とした研究に対する関心が高まっていることを示唆している。

これらは，我が国において，世界の教師教育との比較研究がなされるようになった1980年代に Continuing Professional Development（CPD）：生涯を通じた継続的な専門職としての職能発達という概念が本格的に使用されるようになった（今津，1996b）ことが背景にある。また，教育職員養成審議会第3次答申の指摘に対応した動きとも考えられる。加えて，2000年以降，教員として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（秋田，2009；朝倉，2016）こともその一因と考えられる。ここで着目された観点が「省察」であった。それは，ショーン（2001）の省察的実践家としての実践的思考スタイルの提唱が基盤となっている。また坂本（2007）は，現職教員の学習プロセスにおいては，経験から学習していく行為の中心に「省察」が位置づくと言及している。このような認識を受け，現職教員という専門家（注8）が成長していくプロセスを明らかにするためには，「省察」が教員の学習プロセスとして注目を集めるようになってきたと考えられる。

では，このようなりサーチクエスションを明らかにするために，どのような研究方法が用いられてきたのかを以下で示していく。

2-2 研究方法の動向

(1) 研究アプローチ

研究アプローチは、質的研究が量的研究や混合研究に比べ、多い結果となった。

表 0-5 研究アプローチの動向 *筆者作成

研究アプローチ	度数	%
量的研究	27	24.6
質的研究	58	52.7
混合研究	25	22.7
計	110	

質的研究と混合研究は、本研究で抽出された論文の 75.4%を占めている（表 0-5）。教員の成長に関する論文では、多くの研究で質的データが用いられていた。この理由は、各研究のリサーチクエスションと関連づけると解釈可能になる。抽出された多くの研究では、教員の内面や、学習や経験のプロセス、それらの背景にある社会的、文化的環境や条件を解明していくことをリサーチクエスションにしていた。それらの研究では、具体的な時間や歴史性、空間的な文脈の具体性、固有で特殊な中での意味の解釈が重視されるので、質的研究が向いていると指摘されている（秋田，2007）。また質的研究は、仮説生成型の研究や探索的研究に適しているとの指摘もある（中畠，2015）。この指摘から、教員の成長に関して、量的研究を進めていくための質問紙を構成する仮説や理論が確立されていない状況も考えられるだろう。このようなことから、教員の成長を捉える研究において、質的研究が重要な研究アプローチになってきたことが示唆されたといえる。

(2) データの収集方法

表 0-6 の質的データは研究課題 83 個における比率を、量的データは研究課題 52 個における比率を示している（注 9）。質的データの収集方法として、インタビューが最も多用されていた。資料や参与観察も多用されていたが、それらはインタビューと併用されている場合がほとんどであった。

量的データの収集方法としては、選択回答式質問紙が 76.9%を占めていた。また質的データの自由回答式質問紙は、量的データの選択回答式質問紙とともに収集されている場合が多かった。

表 0-6 データの収集方法の動向 *筆者作成

質的データ	度数	%
インタビュー	56	67.5
資料	28	33.7
参与観察	22	26.5
自由回答式質問紙	15	18.1
発話データ	10	12.0
映像コメント	4	4.8
刺激再生法	3	3.6
発話思考法	1	1.2
スライド視聴	0	0.0
計	139	
量的データ		
選択回答式質問紙	40	76.9
その他	17	32.7
テスト	2	3.8
計	59	

質的データの収集方法として、67.5%の研究がインタビューを用いている（表 0-6）。収集方法として、インタビューが多い傾向は、体育科教師教育研究の研究方法の動向を調査した四方田ほか（2015）の結果と一致する。

(3) データの分析方法

表 0-7 の質的データは研究課題 83 個における比率を、量的データは研究課題 52 個における比率を示している（注 9）。質的データの分析方法として、事例分析や帰納的分析法、演繹的コーディングといった分析方法を用いた研究が多い結果となった（注 10）。

表 0-7 データの分析方法の動向 *筆者作成

質的データ	度数	%
事例分析	24	28.9
帰納的分析法	19	22.9
演繹的コーディング	15	18.1
ナラティブ分析	13	15.7
GTA	6	7.2
修正版GTA	4	4.8
KJ法	3	3.6
分析的帰納法	2	2.4
談話分析	2	2.4
内容分析	2	2.4
計	90	
量的データ		
推測統計による検定あり	32	61.5
推測統計による検定なし	20	38.5
計	52	

質的データの分析方法としては、細分化しているが、Grounded Theory Approach（以下から、GTA）や修正版GTA、帰納的分析法などの帰納的にカテゴリーを生成し、理論を構築していくといった帰納的分析方法が多用されていた（表0-7）。加えて、ライフヒストリー分析といったナラティブ分析、ある特定事例を対象にその具体的な経験と文脈を描き出すことを目的にした事例分析が多くみられた（表0-7）。

帰納的な分析方法やナラティブ分析、事例分析が多用されている点は、教員の省察や信念、経験や学習のプロセスなどをリサーチクエスションにしていたことと関係している。複雑な状況や背景の理解を目指す研究は、実際の文脈性を保持した分析が必要であり（秋田，1992）、その個別性が重視される。そのため、既存の理論的枠組みでは説明が十分にできない場合や枠組み自体が存在しない場合が考えられるからである。それらリサーチクエスションを解明していくためのアプローチとして帰納的な分析方法（四方田ほか，2015）やナラティブ分析、事例分析の有効性（朝倉，2016；高井良，2017）がこれまでも指摘されてきた。本研究の結果は、その傾向を裏付けるものであった。

2-3 システマティックレビューのまとめと本研究への示唆

本節のシステマティックレビューでは、1997年から2018年の約20年間における国内学会誌、博士論文の104編（研究課題110個）を抽出した。リサーチクエスション、研究方法を視点とし、現職教員の成長に関する研究方法を分析整理した。その結果、本研究の研究方法の選択について、以下の示唆を得ることができた。

- (1) 抽出された現職教員の成長を対象とした研究では、教員の「学習や経験」や、それらを支える「研修」をリサーチクエスションとしている研究が多く、研究の関心が教員の学習プロセスに向けられていた。そこで、教員の成長プロセスを学習プロセスと捉え、それを明らかにするためには、教員の「省察」に焦点を当て、取り巻く環境や社会文化的条件とともに解明していく研究を進めていく必要性が示された。
- (2) 研究方法の動向の結果から、現職教員の成長に関する研究では質的データの適用が重要であることが示された。したがって、リサーチクエスションと研究方法の整合性の観点から、リサーチクエスションに応じて質的研究方法が選択されてきたことが指摘できる。またその中で、事例分析や帰納的分析、ナラティブ分析が多用されていることが把握できた。これらの分析方法は、確たる理論が確立されていない実態解明型の研究（中畠，2015）に有用性をもつ。この結果から、未だ探索的に複雑な実態を解

明していく研究が求められおり、質的データを用いた探索的研究の蓄積の必要性について示唆されたといえる。

上記は、研究領域を超えた共通性をもった示唆である。加えて、(2)の示唆に関しては、体育科教師教育研究の研究方法の動向を調査した四方田ほか(2015)の示唆と一致するものであった。

そこで本研究では、体育科長期研修における成長プロセスを明らかにするために教員の長期研修の経験や学びといった学習プロセスに着目していく。また体育科長期研修への参加契機や動機、体育科長期研修での成長プロセスを明らかにしていくために、質的研究方法を選択する。なぜなら、先行研究が少なく、依拠すべき理論が確立されていない状況であり、研修生がおかれている環境や社会文化的条件とともに解明していく必要があるからである。加えて、本研究で目的となる事象は、明示的な事象ばかりではない。そのような研究目的の場合、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細かい分析をしていく必要があると指摘されているからである(秋田, 1992)。

第4節 用語の整理(概念と定義)

本節では、本研究の主題である体育科長期研修における現職教員の成長に関わる概念として、「成長」、「成長プロセス」、「体育授業観」を設定し、これらの概念と定義について検討する。特にこれらの用語を取り上げたのは、以下の理由からである。

- (1) 多くの先行研究で使用されている用語だが、研究者ごとに様々な定義が用いられており、共通した明確な定義が存在していない。
- (2) 類似した用語も多数あり、その用語との混同がみられる。

第1項 「成長」、「成長プロセス」、「体育授業観」の概念と定義

- (1) 「成長」の概念と定義

「成長」と類似した用語として、「発達」や「力量形成」、「職能成長」等が存在する。これらの用語は、同義で用いられ併記されることも多い(石元, 2003; 岡村, 2018)。また教師教育に関する先行研究において、「成長」という語が多く用いられてきた(安藤, 2000; 高橋, 2013)。そのため、本研究では、「発達」や「力量形成」といった語を包括した概念として、「成長」という語を使用することとした。

そこで先行研究における教員の「成長」概念の定義を参考にし、本研究における教員の「成長」は、以下の定義とする。

「職能、力量、資質能力といった量的な概念の向上や形成」(朝倉, 2016)に加え、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, 1996a)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)といった教員の経験や学びを指すもの。つまり、その経験や学びを通じた技術や知識等の獲得といった量的増大だけでなく、質的な変化を「成長」と定義する。

(2) 「成長プロセス」の概念と定義

上記の「成長」していく過程を「成長プロセス」と捉える。

そこで本研究では、本章第2節2-1で述べたように、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)から、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」と定義する。

(3) 体育授業観の概念と定義

教員の信念は、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」と示す。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0-8)。

表 0-8 本研究における教師の信念の構造

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

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

その一方で，経験や学びのプロセスを通じた成長は，教員の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る（安藤，2000）ことや，成長が授業に関する信念によって規定されること（吉崎，1997）が指摘されている。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「体育授業観」の問い直しや変容として表出すると考えた。

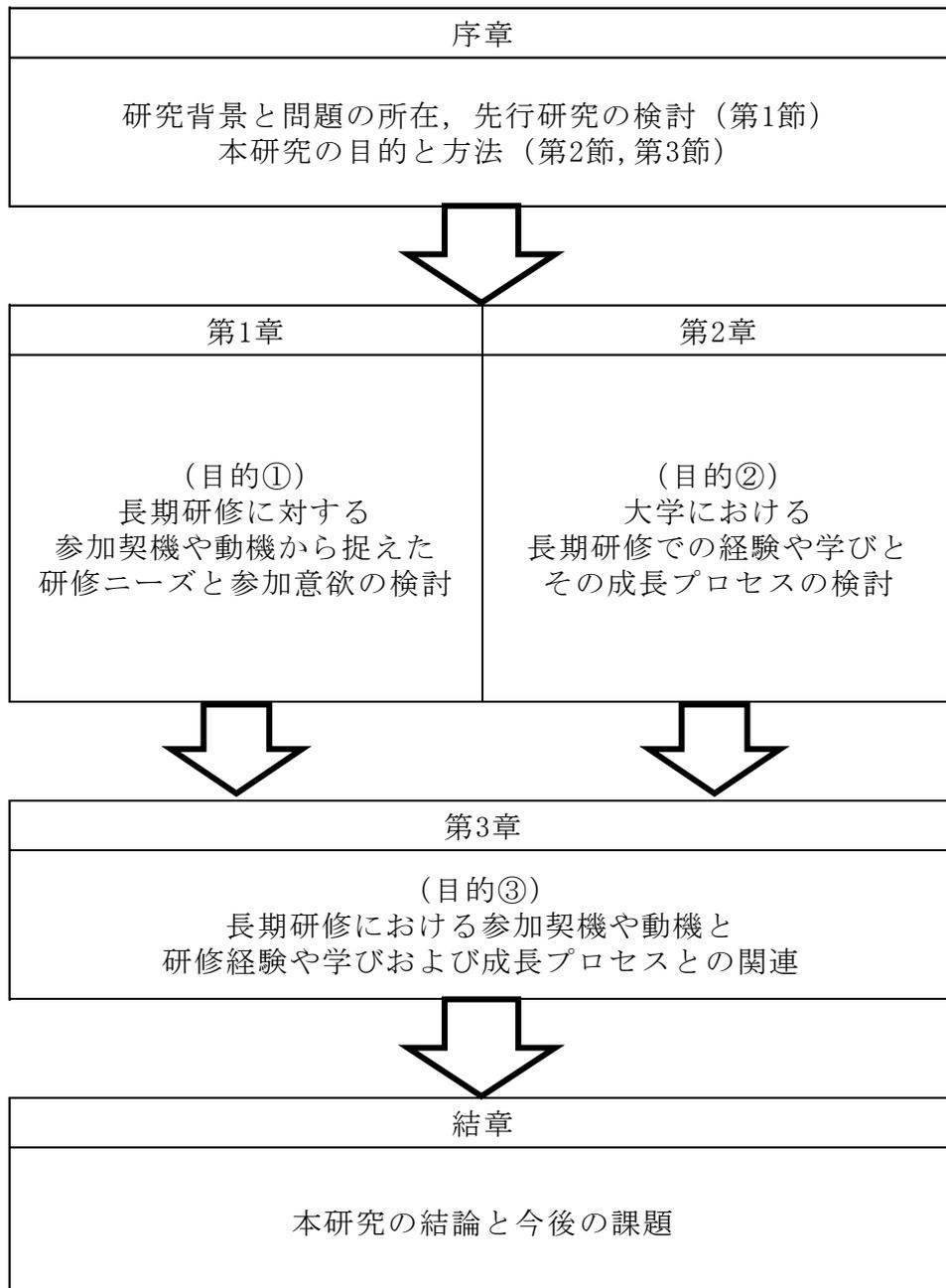
第5節 本研究の構成

本章第1節，第2節で述べてきたように，本研究は，大学での体育科長期研修への参加契機や動機と研修経験や学びおよびその成長プロセス，成長を促した要因や条件を明らかにした上で，それらの関連について実証的に検討していくことを目的としている。そのため，本研究の構成は以下の通りとする（図0-1）。

第1章において，目的（1）の長期研修への参加契機や動機を明らかにし，現職教員の研修ニーズや参加意欲を検討する。第2章では，目的（2）の長期研修における経験や学びとその成長プロセス，成長を促した要因や条件について検討する。さらに，第3章では，目的（1）と（2）の結果考察をもとに，目的（3）の長期研修への参加契機や動機と研修経験や学びおよび成長プロセスとの関連を検討する。

最後に、結論として、体育科長期研修において成長していくために必要な経験や学びとそのプロセス、それらを支える基礎的な条件、並びに現職教員の参加契機や動機とその経験や学びおよび成長プロセスとの関連について示唆された知見と今後の課題を示す。

図 0-1 本研究の構成 *筆者作成



第1章 現職教員の長期研修に対する参加契機や動機

序章で指摘したように、長期研修に参加する教員の参加契機や動機の違いは、長期研修の経験や学びとその成長プロセスと関連している可能性が考えられる。

田上（2006）は、10年経験者研修、指導教員研修、民間教育研究団体研究集会のそれぞれ研修システムの違う3つの研修参加教員に質問紙調査を行った。そして、その結果の分析に際し、研修全般のイメージが正か負かと自主研修に対して積極的か消極的かを基準に分類し、現職教員の研修に対する捉え方を4つのタイプに分けた。さらに、それらのタイプを元に職能成長を、研修に対して意義を認めていない消極的な停滞型、ある程度意義は認めている移行型、研修に対して意義を認めている積極的な深化型という3つの型に分類した。

このような先行研究を踏まえれば、本研究の対象となった現職教員にも、研修への参加契機や動機に差異がみられることも予想できる。加えて、体育科長期研修に参加する現職教員の参加契機や動機に関する先行研究の蓄積がないために、田上（2006）の先行研究で示されたようなタイプに分かれる現象が体育科長期研修に参加する現職教員にみられるかどうかを検討する必要がある。

上記のことから、本章では、本研究で対象とした現職教員の長期研修に対する参加契機や動機に焦点を当て、長期研修に参加する現職教員の研修ニーズや参加意欲を把握すると共に、それらの教員がどのようなタイプに分けることができるかを検討することとした。

第1節 研究方法

第1項 対象

対象者の抽出には、目的的サンプリングを用いた（メリアム、2004）。本研究でのサンプリングの選択規準は、次の3点とした。

- (1) これまでの教職歴の中で体育授業研究や体育科研修への積極的な関わりがみられ、現在もそれらに対して熱意を保持している教員であること。
- (2) 体育科長期研修の参加教員（以下：研修生）であること。
- (3) 研究対象者と研究者とのラポールが形成されており、本人が研究の趣旨に合意した場合であること。

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 8 名と 2019 年度の N 大学での体育科研修を行った公立小学校教員 3 名を調査対象者とした（表 1-1）。全て男性教員で教職 7 年から 21 年（平均 13 年）であり、11 名のうち 7 名が保健体育科の中学校教員免許を有していた。

本研究対象の長期研修は、研修生自身が実施する検証授業や授業観察を中心に展開されている。そのため、検証授業で明らかにする課題設定、データの収集方法並びに分析方法の検討、データの解釈を豊かにすることに向けた情報交換が所属する研究室の複数の教員、大学院生並びに同時期に在籍した他の長期研修生との間で進められることになる。

なお、筆者は 2013、2014 年度、現職の小学校教員であり、大学院修学休業制度を利用し、調査対象者が長期研修を行った T 大学の同研究室に属していた。また 2019 年度も博士後期課程の学生として、調査対象者が長期研修を行った N 大学の同研究室に所属していた。そのため、調査対象者の長期研修生と大学教員との打ち合わせにも参加する機会があった。また研修経過中の情報収集も可能であり、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。

表 1-1 対象教員の概要 I *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
T9	男	36	12年	小学校(12年)	なし	あり
T10	男	33	11年	小学校(11年)	なし	あり
T11	男	34	11年	小学校(11年)	なし	あり

第 2 項 方法

2-1 データ収集

データは、各対象者に個別に 2 回の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、インタビューで意見を伺うこと、イ

インタビュー内容を IC レコーダーで録音すること、文書化された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、内容の公開に際しては承諾を得ることを説明し、同意を得た。インタビュー時間は、1 回あたり約 36 分（計 799 分）であった（表 1-2）。

インタビューは、事前に作成したインタビューガイド（稿末資料 1）に基づき、自然な会話の流れの中で実施された。1 回目のインタビューは、長期研修に対する志望契機や動機を中心に質問項目を設定し、長期研修開始時に行った。2 回目のインタビューでは、Berliner（1988）の教師発達モデルを参考に、教職歴を 6 段階に分け、体育授業への取り組みやこれまでの研修に対する参加動機とその契機に焦点を当てた質問を行った。2 回目のインタビューは、1 回目のインタビューから 1 か月以内に行った。それらのインタビュー内容は、インタビュー後に文書化した。また、インタビューデータの解釈を補足するための資料として、研修開始 1 か月間の大学教員や大学院生と研修生との打ち合わせの内容や対象者の取り組みの様子等を文章で記したフィールドノートを用いた。

表 1-2 参加契機や動機に関するインタビュー時間 *筆者作成

	1回目のインタビュー	2回目のインタビュー	合計時間
T1	25分42秒	42分26秒	68分8秒
T2	31分40秒	48分43秒	80分23秒
T3	30分05秒	48分33秒	78分38秒
T4	32分52秒	73分37秒	106分29秒
T5	26分39秒	45分32秒	72分11秒
T6	28分02秒	41分24秒	69分26秒
T7	21分22秒	41分34秒	62分56秒
T8	22分53秒	25分49秒	58分42秒
T9	21分15秒	53分54秒	74分09秒
T10	19分22秒	50分05秒	69分27秒
T11	22分20秒	44分42秒	67分02秒
平均時間(分)	26分	47分	73分

2-2 データ分析

対象者の長期研修に対する参加契機や動機を明らかにするために、継続的比較法（メリアム, 2004）を用いて文書化したデータを分析した。本研究の分析過程は以下である。

- (1) 半構造化インタビューにより得られたデータを意味のあるまとまりごとに区分し、

コード化した。

- (2) コード化されたデータをこれまでの体育授業研究や研修参加の動機形成に関わる事と長期研修の参加契機や動機に関わる事象に振り分けた。
- (3) その振り分けられたデータの中で、個々のコードを継続的に比較し、共通した意味のものをグループ化し、概念とした。
- (4) 概念間の比較検討を行い、カテゴリーを生成していった。また、その作業を繰り返して行うことで、概念やカテゴリーを精選していった。さらに、集約された概念と集約されず独立した概念をカテゴリーと位置づけた。そして、これ以上、カテゴリーや概念の分化や統合も行われない理論的飽和状態を迎えた時点で、分析を終了した。一旦、2013、2014年度の長期研修生8名のデータから理論的飽和状態と判断した。
- (5) その後、2019年度の長期研修生3名のデータを追加し、新たにカテゴリーや概念が抽出されないか、これ以上、カテゴリーや概念の分化や統合が行われないか再度、検証を加え、理論的飽和状態を確認し、分析を終了した。

2-3 対象者のタイプ分類

対象者の研修生が複数のタイプに分かれるかどうかを検討するため、対象者の発言から長期研修に対する参加契機や動機形成が、本人の自発的な傾向が強いのかそれとも他者からの促しや支援の傾向が強いのかという観点と参加意欲の高低という観点の2軸による分類を行った。参加意欲について振り分ける基準は、長期研修参加に対する否定的な発言の有無とした。肯定的な発言があれば参加意欲が高いとし、肯定的な発言があっても否定的な発言があれば参加意欲が低いと判断した。

2-4 信頼性と妥当性の確保

質的研究では、量的研究との研究過程の相違などから信頼性と妥当性を高めるために、量的研究とは異なる手続きが必要になる(大川ほか, 2002)。また質的研究の「解釈における分析では、数量的分析のようにデータを数量化し、結果の再現性を保証することで客観性を支える方法を取らない」(藤江, 2007)ので、信頼性と妥当性の確保が重要になる。そのため、本章では、メリアム(2004, p. 298)で示された2点の手続きを適用した。

- (1) 分析過程において、体育科教育学を専門とする大学教員1名と大学院生2名で協

議を重ね、データ分析の結果を検証し、修正を加えた（peer examination）（メリアム, 2004）。

(2) 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）（メリアム, 2004）。

第2節 結果と考察

継続的比較法による分析の結果、参加契機に関して、2つのカテゴリーが生成された。また、その中の1つのカテゴリーに2個の下位カテゴリーが生成された。参加動機に関しても、同様に2つのカテゴリーが生成され、その中の1つのカテゴリーに2個の下位カテゴリーが生成された。

なお、文中の【 】はカテゴリー、< >は下位カテゴリーを示す。

第1項 長期研修に対する参加契機

長期研修に対する参加契機について検討した結果、【他者からの促しや支援】、【年齢による立場の変化】という2つのカテゴリーが生成された。また、【年齢による立場の変化】の下位カテゴリーとして<加齢による指導的役割の期待>、<担任を続けたいという意思>という2つが生成された。カテゴリー及び下位カテゴリーの定義は、表1-3に示す通りである。また表1-4には、研修生別にみた各カテゴリー及び下位カテゴリーに該当する発言の有無を示している。

文中の《 》は、表1-5に記載されている具体例の番号を示す。

表 1-3 参加契機のカテゴリーと下位カテゴリー *筆者作成

カテゴリー	下位カテゴリー	定義
他者からの促しや支援		管理職や同僚から長期研修制度を勧められたり、参加を積極的に促され、支援を受けること
年齢による立場の変化	加齢による指導的役割の期待	学校内で中心的立場となり、若手教員への指導的な役割を担うこと。またその役割を期待されること
	担任を続けたいという意思	クラス担任から教務主任等に立場が変化すること。また担任を続けたいが、教育委員会への異動や管理職選考を受ける等の立場の変化の可能性があること

表 1-4 参加契機のカテゴリーと下位カテゴリーへの発言の有無 *筆者作成

	カテゴリー	下位カテゴリー	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11
契機	他者からの促しや支援		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		加齢による指導的役割の期待			○	○	○					○	○
	年齢による立場の変化	担任を続けたいという意思			○		○	○	○		○		○

1-1 他者からの促しや支援

すべての教員が長期研修に対する参加契機の1つとして管理職、同僚や先輩教員からの促しや支援を挙げていた(表1-5)。しかし、この促しや支援は、各自治体における研修制度の違いによって、研修生が受け止める重要度が異なっていた。

表 1-5 【他者からの促しや支援】に関する発言 *筆者作成

	具体例
T1	1-1. 希望という形ですね。そうです、そうです。「勧められた」です。
T2	2-1. これも情けない話なんですけど、実は私からではなくって、「こういうチャンスがあるんだけど」っていうようなトップダウンみたいな感じ、ボトムアップじゃなくてトップダウンからの。 2-2. (参加教員から校長先生に)「ぜひ、お願いします」って。 2-3. (面接やテストといった選考試験はあったのですかとという問いに対して) ないですね。一応、研究テーマみたいなものはあったのかな、出したものは研究主題だけだったかな。
T3	3-1. 校長先生とかに「そろそろ」っていう話をされて、考え始めたんですけど。ちょうど10年目研だったので、「今年はそのちを優先しろ」って、△△の自分のいる所ってのは、○○地方ってのは何か、そのこの研究の場、○○ゼミってのがあって、それを1年経て、やろうってことだったので。
T4	4-1. 一応、校長先生にもどうだって、やってみるって感じで。あとは、内留、内留って言って内地留学の事を言っていて、そろそろ内留おもしろいよ、いいよって話聞いたり、言われたりして。
T5	5-1. そこで学校も統合されて変わる、変わり目でもあるということで、そろそろいいかなということで校長先生のお話を「うん」と言いまして、受からなかったら、あれだったんですけど、たまたま合格することができたんで、行って来ようと思ったのがきっかけですね。
T6	6-1. 移動した2校目の所で志願書を書いたりしたんですけど、それも大変なんですけど、校長先生とかにご指導もらったりして、先輩の先生方も後ろを押してくれるっていうか「受けた方がいいよ」とか、道を示してくれるっていうか、そういう中でやっぱり。
T7	7-1. ゼミに行っていて、校長から話もらって、長期研修を知って、それから迷ってたんですけど。
T8	8-1. 長期研修っていうのは、こちらから希望するものではないので、直接なきっかけっていうたらないかもしれない。間接的に、実際、声かけられて行くことになって。
T9	9-1. ちょうどそのときの校長先生のご意向なんですけど。実はその校長先生と自分、教員生活、半分以上をご一緒していて、偶然なんですけど。
T10	10-1. Aさんっていう校長先生で、「いや」って、「T10さんはそっちじゃない」って、「長研だ」と言ってくださって、志願書を出してくれたんです。
T11	11-1. ほんとに初任でお世話になった校長先生も、今、○○市の教育長の先生なんですけど、すごい体育について熱心に教えてくれる方で、そういう方が周りに多かったんで、そういう雰囲気だったと思います。

長期研修は、個人が希望をしないと長期研修に出られないケース（T1, T3, T4, T5, T6, T7, T9, T10, T11）と「長期研修っていうのは、こちらから希望するものではないので・・・」《8-1》と語られるように、自分から直接、長期研修を希望できないケース（T2, T8）がみられた。加えて、長期研修に参加するには、長期研修中の授業研究に必要な基礎的な知識、技能を教員相互に学習し合う学習会への参加が必須となり、それが重要な契機になっているケース（T3, T5, T7, T9）がみられた《3-1》。そこでは、学習会への参加の過程で研修生としての適性が評価されていた。具体的な発言は以下である。

T7： 校長先生から「ゼミ（注11）も行っているんだったら、その経験も生かして行った方がいいよ」って言われて…校長の段取りでは、ゼミに行かして、長研っていう風に目論んでいたと思う。

T9： 実はこの前身というか、練習みたいところが自分の地区にはありまして、〇〇っていうんですけど、〇〇ゼミって言って、それで「論文を1本、書いてみる」って言われるのがあるんです。「何年度のときに1回、これを行って」って。で、組合のほうでも実は発表があって、そちらのほうでも「何年度にこれ行って」って言って、いろんな道を敷いていただきまして…

もともと、管理職等に推薦されたからといって自動的に研修が認められるわけではない。各教育委員会による書類審査や面接、筆記テスト等の選考試験が存在する。他方で、自治体によっては具体的な選考試験ではなく、本人の意思確認を行い、管理職の推薦を踏まえ教育委員会が審査し、決定する方法をとっているケース（T2, T8）も存在した《2-3》。しかし、いずれの自治体においても、「受けろ。」出してきて…でも、最終的には「1年間、考えてみな」って言われて、自分から「受けさせてください」って感じでした。（T10）と語られるように、管理職からの推薦、承諾の上に、自分自身で参加の意思表示を行う必要がある。

なお、他者の促しが決定的な契機となり、参加動機を形成したケース（T1, T2, T4, T5, T7, T8, T9, T10）と自発的に参加動機を職歴の中で形成してきた上で、他者の促しを参加契機としていたケース（T3, T6, T11）が存在した。具体例は以下である。

T4: 内留^{ないりゅう}やるのにもちょっとした論文書いたりとかそういうのもあったりして、そこまで元気なくて最初は、3年ぐらいいて、慣れてきたところで、また校長先生にどうだって。そういった流れで。

T11: そうですね。「頑張ってるね」みたいな。やっぱりずっと受けてるので、要はずっと駄目だった期間があったってことで、駄目だったときも「でも、来年も受けるんだよ」とか「来年も頑張ってるね」という感じでは言っていました。

このような一連の指摘から、管理職を含めた周囲の促しや支援が長期研修への参加の意思に重要な影響を与えていたといえる。

1-2 年齢による立場の変化

上記のように、周囲の促しや支援が長期研修への申請を強く後押ししていた。しかし、管理職を含めた周囲の人々が長期研修への申請を勧める背景には、本人の加齢に伴い、本人が学校内で担うべき役割が変化していることも見過ごせない。具体的には、学校内での若手教員の指導や教育委員会等での指導を求める周囲の期待、本人の認識の変化である。しかし、研修に応募する教員は、ここで<加齢による指導的役割の期待>を積極的に受けた意思と<担任を続けたいという意思>がみられた(表 1-6)。

表 1-6 【年齢による立場の変化】に関する発言 *筆者作成

具体例	
加齢による指導的役割の期待	
T3	3-1. みんな若い先生で体育の部会でも。下手なこと言えないなって・・・
T4	4-1. 年齢的にもA県の方は、45までかな。年齢制限があつて、そろそろかなつていう感じがあつて。立場上も指導することが多くなつてきて・・・
T5	5-1. これも何度も話してるように、まだ10年ぐらいしかやってないんですけど、学校現場でいうともう中堅以上なんですよ。私でいうと、体育の研究校などで年齢層が非常に若い・・・実際に授業を見ていても、昔は自分の大先輩たちが同じ環境にいて、ダメ出しもたくさんされましたし、指導とかも教えてくださっていたんですよ。でもそういう人たちがほとんど管理職になられてしまつて、それこそ40代だった人たちがゴッソリ現場からいない状態で、20代がごろごろいると、そういう環境の中にいると自分がそういう立場なんだなつていう風に考えざる得なかったところが1番のあれですよ。
T9	9-1. 同じ状況にこれだけ若い人が入ってくるっていうことは、立ち入る人がいるわけじゃないですか。その人に何か手助けになるようなところができないとっていうのを、なんかそのとき思った覚えがあつて。
T10	10-1. 自分が伝える、要するに伝達に行くってことは、市の伝達を中心となつて広めるって立場なので、自分は何んかもう、学ぶ側でももちろんあるんですけど、先生たちに伝える側になつてんだなつていうのを自覚して。
T11	11-1. 去年、その前ぐらいから、いろいろ県内で初任者研修の指導だったりとか体育実技伝達やらせていただくようになってきたりして。
担任を続けたいという意思	
T3	3-2. 体育勉強したいっていう気持ちがかかなりあつたつていうのがあつて、あとは後何年担任できるんだろうつていう所に入つてきて、変な話、教務とかになつちゃつたら、できないだろうなつて。
T5	5-2. 正直、今も来年に学級が持てないんだつたら、自分の市を捨てて、担任ができるところへ行こうつていうぐらい担任したいですよ。
T6	6-1. (管理職になるルートみたいになっているのですかという問いに対して) 年齢的なものもあつて、ちょうど30後半から40中盤ぐらいの先生の人数が少ないので、その年代の人が必然的にそうなつてつちゃうのかもしれないですね。 6-2. (管理職希望があつて、希望されたのですかという問いに対して) ないですね。逆に去年までの立場が担任じゃなかつたので、教務で。だからなんとかして、担任やりたつて、もう1回ちゃんとして。なので管理職受けつちゃうと担任に絶対になれないので、こつちだつたら、いつかは戻るとつるかそういう道もあるかなつて。もうちょっとクラスを持ちたいかなつて、将来的にはわかんないですけど。
T7	7-1. 子どもがいない生活がつらいので、戻つたら、学担がいいですね。せつかく学んできたんだつたら、それを生かしたいつてのものもあるし。クラス担任楽しくないですか？(研究者に担任が楽しいということの同意を求めている)
T9	9-2. 「1%しか可能性はないんだよ」つて言われて、「担任でいられる可能性は1%なんだから、無理するな」「無理じゃないです。何とかしてください」つて言つたんですけど、駄目で。その代わり教務になつたつていう以上は仕組みを知れるはずだつて、その中で次のステージに向けて準備ができるはずだからつてつていうようなお考えでした。 9-3. (担任として体育授業をしたいから長期研修も出たいという感じですかという問いに対して) そうです。それもできれば、あると思います。
T11	11-2. (担任)のほうが好きですし、何より、前にやつた教務主任のときには、さつきやつた鉄棒のレポートを書いたときだつたので、体育の授業をやらせてもらったんですけど、去年は体育の授業を持たせてもらえなかつたので、体育をやれてなかつたんです。だから、受かつて、体育の勉強をできるし。

長期研修は中堅教員を対象としている。その中でも、長期研修が終了した後は若手を指導する立場になることや教務主任への配置転換や教育委員会への異動、管理職登用等を期待されている人物が派遣されている。本人たちもこの点を自覚しており、長期研修への参加をしていた。しかし、参加契機に関しては、単純な管理職志向ではなく、担任として授業ができることを重要な選択肢としているケースがみられた。

例えば、後者では、T6のように「だからなんとかして、担任やりたいて、もう1回ちゃんとして。なので管理職受けちゃうと担任に絶対になれないので。こっちだったら、いつかは戻るというかそういう道もあるかなって。」《6-2》と語り、管理職試験と長期研修の試験を天秤にかけている場合がみられた。この場合は、研修後の指導的役割を担うことを回避するためのルートとして長期研修を選択している。同時に、長期研修から戻ったとしても担任として復帰できないケースがあることも自覚しながらも、自身の体育の授業を改善したいという強い意欲を備えているケースである。担任として授業実施継続の可能性を探る中での選択肢として研修生に応募したといえる。

では、実際に研修生に申請を決断させた参加動機とは何であったのであろうか。

第2項 長期研修に参加する動機

長期研修に参加した教員は、管理職等の促しや支援や立場の変化を重要な参加契機としていた。しかし、本人の研修に対する高い動機がなければ、本人が申請に至ることはない。この点から見て、本人が申請に踏み切る動機を確認することが重要になる。また、各教員の参加動機は、研修に対する志向性を表しており、研修ニーズの1つと解釈できる。

参加動機については、【自己の授業を相対化する機会】、【専門的な学びの機会】というカテゴリーが抽出された。さらに【専門的な学びの機会】の下位カテゴリーとして<体育授業研究に対する理解度の深化>、<様々な学校での授業観察>が抽出された(表1-7)。また表1-8には、各カテゴリー及び下位カテゴリーに該当する発言の有無を示している。

文中の《 》は、表1-9に記載されている具体例を示す。

表 1-7 参加動機のカテゴリーと下位カテゴリー *筆者作成

	カテゴリー	下位カテゴリー	定義
動機	自己の授業を 相対化する機会		これまでの自己の体育授業に関して振り返り、課題を整理すること。自己の体育授業に対する考え方を再確認する機会にしたいと考えていること。
	専門的な学びの機会	様々な学校での 授業観察	自分が所属している自治体以外の様々な地域の体育授業を観察したいという動機。その授業観察から新たな学びを得たいと考えていること。
		体育授業研究に対する 理解度の深化	体育授業に関して、更なる専門的知識や技能を学びたいという動機。大学への長期研修だからこそ専門的な学びを得たいと考えていること。現場において指導や支援していく立場であることから専門的知識を学ぶ必要性を感じ、学びたいと考えていること。

表 1-8 参加動機のカテゴリーと下位カテゴリーへの発言の有無 *筆者作成

			T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11
動機	自己の授業を 相対化する機会		○	○		○				○			○
	専門的な学び の機会	様々な学校での 授業観察		○	○		○						○
		体育授業研究に対する 理解度の深化		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

2-1 自己の授業を相対化する機会

通常、教員は教職5年目あたりから授業力量の獲得を志向するようになっていくという(山崎, 2006, p.170)。今回対象となった研修生も、この延長線上にいたと考えられる。参加教員は、自己の経験やこれまでの体育授業について1度振り返り、自身の授業を相対化してみたいとの思いを抱いていた。「…自分自身の体育に対する思いとかなんか違いみたいなものを感じたいな」《2-1》や「…長期の研修だったら、自分のやってきたことを振り返ったりとかできるかな」《4-1》の発言は、その例である(表1-9)。

表 1-9 【自己の授業を相対化する機会】に関する発言 *筆者作成

	具体例
T1	1-1. こういう私が勉強に集中するのもいいもんだなと気持ちが変わってきて、やってきたものを振り返るのも色々な新しいものを教わったりとか。
T2	2-1. もちろん、今まで自分がやってきたものを。どうなのかな。私は〇〇県の中しか知らないから、例えば違った他府県に出た時に色々な学校を見たり、話を聞いたりすることができるじゃないですか。そういった事で自分自身の体育に対する思いとかなんか違いみたいなものを感じたいな。
T4	4-1. やっぱりずっと現場だけだったので、なかなか自分で研究とかじっくり研究とかなかったんで、長期の研修だったら、自分のやってきたことを振り返ったりとかできるかなと。
T8	8-1. 今までの体育授業について、ちょっと落ち着いて考えてみたいと思ってたのもあるし…。
T9	9-1. で、1年前に、やっぱり〇〇先輩の授業を見せていただいて、いろんな、変な話、変化を見せていただいて、こんな授業を自分もできたらいいなっていうふうに思ったところがあるので。これまでの自分の授業ではないような。
T11	11-1. 授業をやっていると自分のことしか見れないし、言えば、もっと極端なことを言えば、自分の学校の中で自分が授業をして、自分が体育主任だから、他の先生は自分のことはまねるけど、自分が参考にする先生はいないんです、体育に関しては。自分の授業ってどうなのかなって。

2-2 専門的な学びの機会

大学で研究を進めるということで、すべての研修生が、体育授業について理論的な側面からアプローチすること、より検証や分析を専門的に行って、現場では得ることができない、授業研究に関する研究成果を得ることを参加動機として、語っていた。具体例は、表 1-9 に示す。

研修生は、学校を離れることで生み出される時間的余裕を活用し、自身の過去の授業を見つめ直すことや大学で体育授業研究に関する新たな知見を得たいと考えていた。

加えて、T3、T5、T9、T10、T11 の発言から、指導的役割の期待を積極的に受けた参加契機の影響がみられる（表 1-10）。彼らは、後進のために体育授業に関する知見を身に付ける必要があるという認識に立っていた。研修終了後、若手教員の指導的な役割を担うためである。

表 1-10 【専門的な学びの機会】に関する発言 *筆者作成

具体例	
様々な学校での授業観察	
T2	例えば違った他府県に出た時に色々な学校を見たり、話を聞いたりすることができるじゃないですか。そういった事で自分自身の体育に対する思いとかなんか違いみたいなものを感じたいな...
T3	とにかく現場が忙しすぎて、調べたいとか、もっと授業見てみたいとか思っても、例えば変な話、市内の体育研究校には行けるけど、ちょっと遠い〇〇とかのを何回も行けない。それは出張旅費の関係とか、じゃあ年休もらって行っていいですかっていても、それもダメ、クラスあるだろうって。なかなか自由にはできなかったの。
T5	色々な学校の体育授業を見たいっていうのも理由の1つ。
T11	長期研修は、そういうのではないけども、1年間、さっき言ってたような、いろんなところに行って授業を見たりとか、いろんな話を聞くことができるのかなと思って。
体育授業研究に対する理解度の深化	
T1	本当に今までちゃんとした研修というか勉強というか体育についてのちゃんとした学びというのはやってなかったの、だいたいこう色々な所の良い所を取り入れて、やってみてたので。それを今回しっかりやってみようかなと思ったの。今までできてなかったのをここで一つまとめようかなと。
T2	例えば、手立てであったり、考え方であったり。それがその授業をされた先生方であるとか、その授業を見られた例えば講演会の話だとか講演される方のお話であるとかから学びたいなっていうことかな。
T3	さっきも言ったようにじっくり腰を下ろして、体育の勉強をしたい。本校だけでなく、他の学校にも発信しないと行けなくなったりとかで。
T4	現場にいるとできなかった専門的な部分とかがあったの。
T5	自分がやってきた仕事学担の仕事を超えて、後輩の育成みたいな感じの所に必要とされているんだなと思って。それが今までは実践的な内容でしか伝えてなかったんですよ。これがきちんと理論があった上でこういう方法があるっていう所までは、まだ自分の中で確立しているものがない。補助法だったり、技能指導については、いくらでも後輩に伝えることができるんですけども、もうちょっと理論的に頭を整理した指導ができないと、きっと望まれてるような後輩の先生達への指導っていうのができないんじゃないかなっていうのが、1番大きかったんで。
T6	今になって色々わかるんですけど、現場でやってきたことが本当に検証の仕方とか子どもたちが伸びたっていう風にまとめることがあるんですけども、本当にそれで良かったのかなっていうのもあるし。検証の仕方が形成的授業評価だけだったりして、実際に子どもたちが伸びましたっていう風にまとめてしまってるんですけど、こういった分析の仕方とか深い所で教えてもらってないこといっぱいあるんじゃないかと思って。体育の大学出たわけじゃないですし、専門的な研究とか勉強をしたわけでもないの、現場で勉強していく方法とそれ以外の専門的な所で勉強していく方向だとちょっとズレがあるから、ちょっとでもズレが埋まっていけばいいのかなと思うんですけど。
T7	ゼミの時に前段階なことをやっていたので、それをもっと専門的に高められればって考えたの。
T8	やっぱりそのちょっと苦手だったボールゲームとかの時に、引き出し少ないのと、もうちょっとって考えたの。
T9	それこそ先ほど申し上げた、研究主任になって「全然、知識、足りないな」と思って、勉強をしていく中で、やっぱりまだまだそれだけじゃ足りないと思って、より深く知らなくてはいけないっていうふう思ったの。
T10	やっぱ自分が知るんだったら、教えてもらうんだったら、ちゃんと知識のある人間に教えてもらいたいなと思うんです。今の27年度ぐらいの自分は、なんかもう10だったら10伝えてる感じだったんですけど、それ、やっぱ10あって10伝えられるような人間になりたいなっていうところで。
T11	まず一つは、ボール運動について研究をしたかったの、〇〇先生について研究をしたかったっていうことは一つあります。その学習、ボール運動の評価とか、そういうところの難しさも、自分でもすごい、やりながら感じてたところなので、そういうところを〇〇先生のところで勉強したいなっていうのが一つ。

第3項 長期研修に対する参加契機や動機におけるタイプ分類

先述してきたように、長期研修に対する参加契機や動機は、単一ではない。実際に、長期研修参加に対する複数の参加契機や動機が挙げられた。そこで、各研修生の契機や動機に関する発言から、参加契機や動機形成が能動的な研修生と受動的な研修生に分けた。また同時に、参加意欲の高低を確認し、参加に対して積極的な研修生と消極的な研修生に分けた（表 1-11）。

なお、上記から図 1-1 は、縦軸を参加契機や動機形成が本人の自発的な傾向が強いのか（能動的）それとも他者からの促しや支援の傾向が強いのか（受動的）という観点とし、横軸を参加意欲の高低という観点の 2 軸による分類を示している（注 12）。

表 1-11 長期研修生のタイプ分類表 *筆者作成

	長期研修参加は自らの希望、又は他者からの促しか	参加意欲
T1	「希望という形ですね。そうです、そうです。勧められたです。」	→他 「正直な話、あんまり来たくなかったというか...」 →低
T2	「実は私からではなくって、こういうチャンスがあるんだけどってこういうようなトップダウンみたいな感じ...」	→他 管理職からの話を「ぜひ、やらしてくださいと。」 「ぜひ、お願いしますって。」 →高
T3	「そういうのもあるよってのをずっと知っていて、自分は体育を個人的には...もっとじっくりやってみたいなっていうのは、どっかにずっとあったの。」「自発的なものが強い。」	→自 「なかなか自由にできなかったの。さっきも言ったようにじっくり腰を下ろして、体育の勉強をしたと。」 →高
T4	「校長先生にもどうだって、やってみろって感じで。」	→他 「これまでの自分の授業とか取り組み、研究とか。じっくりと。現場にいたらできなかった部分があったの。」 (フィールドノートから)「課題に対して意欲的積極的に取り組んでいる...指摘に対して受け入れる姿勢。」 →高
T5	「学校も統合されて変わる、変わり目でもあるということで、そろそろいいかなということで校長先生のお話を「うん」と言いました...」	→他 「自分が本当に行きたくて行きたくて、ここに来るかというところでもないわけですよ。」 →低
T6	「管理職からは、管理職選考受けるかどうかかって。なんで「長期研修をお願いします」って。」	→自 「分析の仕方とか深い所で教えてもらってないこといっぱいあるんじゃないかと思って。」 →高
T7	「ゼミに行って、校長から話もらって、長期研修を知って、それから迷ってたんですけど。「勉強になるから」って言われて」	→他 (長研について)「現場での経験では、考えたことないですね。」 (フィールドノートから)「研究に対して...やる気が出ていない様子」 →低
T8	「長期研修っていうのは、こちらから希望するものではないので、直接なきっかけっていうたら、ないかもしれない。」	→他 学校の場に出てきてみて、知らんことだらけやなど...戻りたいとか、もう1回、勉強し直したいとかは自分の中であったんですね。 →高
T9	自分で、やっぱりどうしてもこうやって行きたいっていう人は、そういう先生のほうがもしかしたらいいかもしれない。自分の場合は、どちらかっていうと、結構、強引な校長先生ではあったので、いろんところで。	→他 (長期研修を経験した)先輩の授業を見たことが一番の決め手だと思います。やっぱこんなすてきな授業を...全然、自分の知らない世界を見せていただいたところがあったので、そういう部分をもっと深くしてみたいっていうのが思いです。 →高
T10	「もう〇〇を受けちゃうと、そっちの道に進んじゃうから、確実に目つけられちゃうから」って言って、「じゃあ1年間、考えてごらん」って言って、自分がキャリア8年目のときに「受けさせてください」ということで、試験を受けました。	→他 十ある引き出しを百にしたいなっていうような、イメージですけど、というような感覚を覚えてたので、ちょっと自分の学びを深めたいなって思って長期研修にチャレンジしたって感じです。 (学生や院生、大学教員のサポート体制が)夢のような感じですけど。 →高
T11	でも、もう2年目3年目ぐらいでは受けようと思ってました。で、〇〇がそうなのかな。どこもそうなのかは分かりませんが、5年が終わればだか、5年目からだか、受けれるので、受けれる、受験資格があるっていうふうになったときから受け始めました。	→自 (長期研修への希望について)そこはもう、ずっとって感じなんです。もう、それぐらい来たかったって感じです。 →高

その結果、各研修生は、図 1-1 のように<a>受動的・消極的、受動的・積極的、<d>能動的・積極的の 3 つに分類された。なお、<c>能動的・消極的に分類された研修生はいなかった。

T3, T6, T11 は、参加に対して本人の希望が強く、参加契機や動機形成が能動的であった。また参加意欲が高く、参加に対して積極的な研修生であった（図 1-1-d）

一方、T1, T2, T4, T5, T7, T8, T9, T10 は、他者からの促しの側面が強く、参加契機や動機形成が受動的な研修生であった。その中でも T2, T4, T8, T9, T10 のように長期研修への参加意欲が高く、積極的な研修生（図 1-1-b）と、T1, T5, T7 のように参加意欲が低い、消極的な研修生に分けられた（図 1-1-a）。

参加契機や動機形成が受動的な研修生（T1, T2, T4, T5, T7, T8, T9, T10）は、【他者からの促しや支援】という外的なサポートが参加の決定的な契機となっていた。その中で T2 と T8 は、受験時の管理職からの支援の有無とは別に、長期研修に対する高い参加意欲を持っていた。なぜなら長期研修が管理職や教育委員会からの声かけによるものであるという認識に立っていた。この 2 人の自治体では、本人が希望して、選考試験を受けて、可否を決定するシステムではないためである。

具体例は以下である。

T2: なんか、その私はずっと〇〇県の中で教員やってきた時に、そういった研修制度は、どちらかというところから投げかけるよりも管理職の先生方から「おまえ、そろそろどうや」とか「行ってみんな」というような声をかけられて行くもんだという事として捉えていたもんで…ほんとに勉強したいなって時は、私はそういう方法しかないと思ってたんで。

T8: 市の方では、声かけてもらって、行きますといたら、決定した感じで、試験的なものはなかったですね。

また T4 は、「自分の体育授業もそうなんですけど…現場を客観的に見てみたいと思って、なんかそんなところが長期研修に来たいなって。」という語りにみられるように、現場を離れ、自分のやってきた体育授業を見つめ直したいとの思いが強く、参加意欲の高さを知ることができる発言が多かった。同じく T10 も、大学教員からの指導を受けたいという思い

が強く、参加意欲の高かった。

具体例は以下である。

T10： A 先生に教えてもらいたい、B 先生、C 先生に教えてもらいたいっていう。やっぱり日本のトップランナーなので、皆さんが。

しかし、参加契機や動機形成が受動的な研修生の中で参加意欲の低い研修生 (T1, T5, T7) が存在した。参加意欲を高く持てなかった要因の 1 つが、学校の業務と並行して行われる選考試験による多忙感である。実際、今回の対象者の中で受動的に参加意欲を形成したすべての教員が多忙感に言及していた。長期研修という制度自体がミドルリーダーになれる資質や能力を保持している中堅教員を対象としていることから、彼らは学校内でも中心的な役割を担い、「担任で、例えば他の学校の講師で行ったりだとか…本当に出張がものすごく多いんですね。」(T5) と述べられているように学校外への出張も多い。そのため、日常業務の多忙感が新たな課題への取り組みに二の足を踏ませているといえる。しかしながら、参加契機が能動的で参加意欲も高い教員であっても、「去年、かなり実は忙しくて…大変っちゃ大変なんですけど。おもしろかったというか、刺激になった。」(T3) と多忙感について述べていた。そのようなことから参加契機が受動的で参加意欲の低い研修生には、多忙感という要因だけでなく、他の要因が考えられた。実際、T1 は、「やっぱり部活とかで忙しくて、遠慮しますって断ってきてたんです。」と長期研修に参加する時点で体育授業研究に積極的な関与をしていなかったことが参加意欲を高く持てなかった要因と考えられる。また T5 と T7 は、「担任ができるところへ行こうっていうぐらい担任したいですよね。」(表 1-6. ≪5-2≫) や「子どもがいない生活が辛いので、戻ったら、学担がいいですね。」(表 1-6. ≪7-1≫) と語っていたように、学級担任に対するこだわりを持っていたために長期に学校現場から離れる研修に対して、積極的ではなかった。

しかし、結果的には研修に参加することになるこれらの研修生は、多忙感を乗り越える別の契機や動機が存在していたと考えられる。逆に言えば、研修内容に対して当初より高い期待があれば、研修により能動的に参加しようとしたことも考えられる。その意味では、研修への能動的な契機や高い参加意欲を形成していくためには、研修内容の充実とともに、その研修内容を広く周知することが必要だと考えられる。

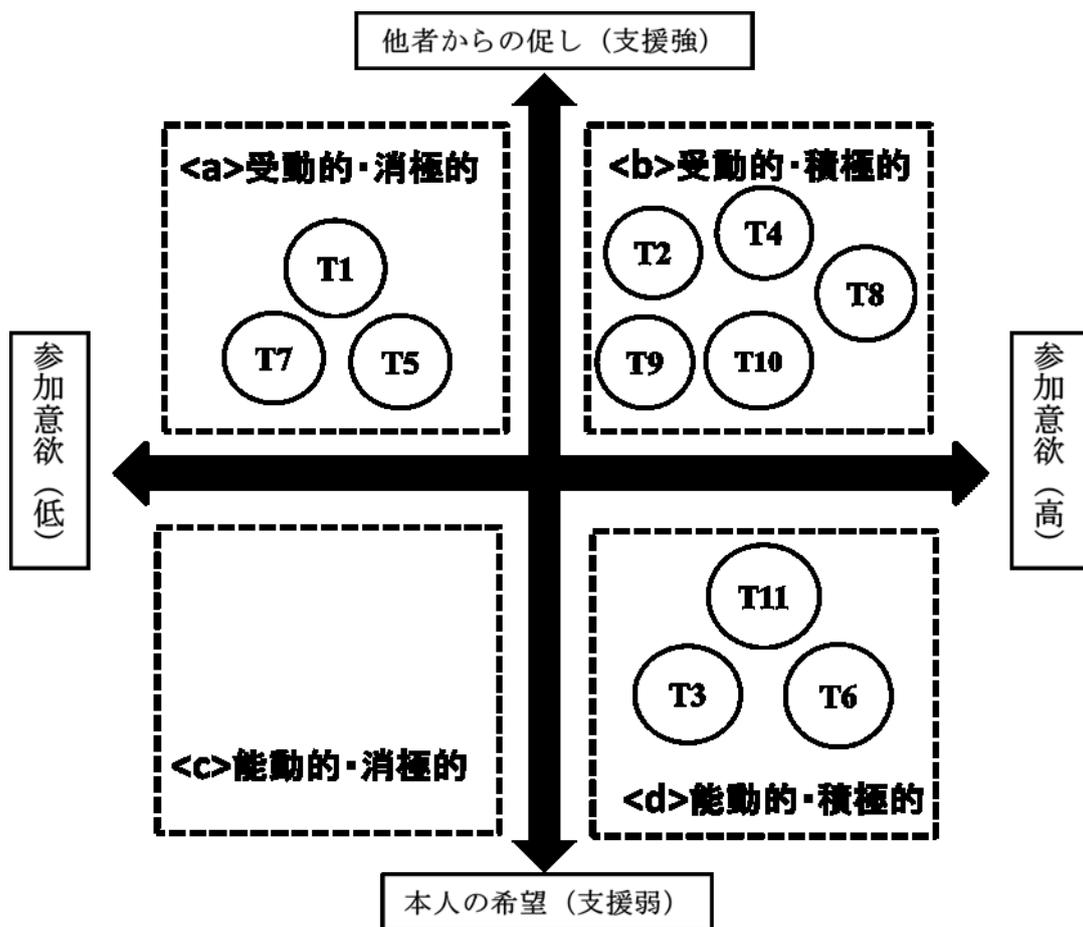


図 1-1 参加意欲と支援からみた長期研修生のタイプ *筆者作成

第3節 総合考察

高校教員のライフヒストリーに4つのタイプを見いだした塚田(1996)は、また、そのキャリア形成変容の契機を(1)受験体制への関与の仕方、(2)組合への関与の仕方、(3)具体的な人との出会い、(4)30代半ばの選択、(5)人事異動による赴任先をあげている。教員のキャリア形成には、多様な要因が関与することになる。

この中で中堅期の教員には、校務分掌等の遂行に必要な基礎的力量的形成を促すことと同時に、教師集団のリーダー的役割を遂行するための研修機会が必要であるといわれる(山崎, 2006, p. 171)。長期研修は、この研修の機会として機能している。

体育関係の研修については、小学校教員が体育の授業研究会に対して、「指導技術向上」や「教科内容追究」、「同僚性・関わり」、「指導者からの評価」を求めていることが報告されている(鈴木, 2010)。そして、その機能は、個人的ニーズによるものであり、本研究で明らかとなった長期研修の参加動機と同様の結果であった。しかし、長期研修は、個人的なニーズに応じた研修ではなく、あくまで組織的ニーズに基づく、選抜制の研修といえる。そのため、研修生を選抜する際にも、組織的ニーズが明示されることになる。本研究において【他者からの促しや支援】と【年齢による立場の変化】が抽出されたことは、その例といえる。この組織的ニーズの存在は、管理職や先輩教員の支援的な関わりや役割期待が体育授業への積極的な取り組みを促すとの指摘(四方田ほか, 2013)が、長期研修の研修生にも該当することを示している。

しかし、本研究で対象とした研修生は、個人的ニーズとして体育の授業研究に関心を抱いてはいても、全員が長期研修の求める組織的ニーズを最初から受け入れていたわけではない。実際、今回対象とした研修生にも、この乖離現象がみられた。特に、学級担任として体育の授業を自らが行い続けたいという思いと研修終了後に想定される中間管理職への昇進によりその機会が奪われることへのジレンマの間で揺れる姿がみられた。このジレンマを調整する機能を、管理職の働きかけが担っていたと考えられる。また、管理職からの働きかけによって、研修への参加動機を高めていった研修生もみられた。その意味では、他者からの促しや支援が、現職教員としての成長にとって重要であることが再確認された。

一方で、長期研修への参加意欲が低いとしても、体育の授業づくりに対する関心が低いとは限らない。また、体育の授業づくりに対する関心が高く、個人的ニーズがある教員であっても、組織的ニーズからの促しが存在しない、あるいは各学校や教育委員会事情からそれを促せない場合は、長期研修そのものを活用していない、あるいは、活用できないと

も考えられる。例えば、中堅教員は、若手とベテラン、あるいは教員個々の異質性や多様性を相互刺激と協働に転化していくことを期待されている。しかし、現実には、教員個々の異質性のきしみに飲み込まれ、バーンアウトしかねない状況にある(古屋, 2010, p. 97)。このような状況にいる中堅教員は、そもそも、個人的にも、組織的にも長期研修に出にくいと考えられる。

上記から、参加意欲と参加への支援からみた場合、田上(2006)が研修のイメージが正か負かと自主研修に対して積極的か消極的かを基準にして分類したように、体育科長期研修の研修生にも複数のタイプが存在することが明らかとなった。これは、長期研修の中には、個人的ニーズと組織的ニーズが一致して参加している研修生だけではなく、組織的ニーズが優先して参加に至っている研修生の存在を示唆している。

第4節 第1章まとめ

以上、体育科長期研修の参加教員(研修生)を対象にして、長期研修への参加契機や動機を明らかにしてきた。加えて、研修生の多様な研修ニーズや参加意欲の高低についても把握することができた。その結果、研修ニーズの中には、【専門的な学びの機会】や【自己の授業を相対化する機会】を参加動機とした個人的ニーズと【他者からの促しや支援】や【年齢による立場の変化】といった参加契機となった組織的ニーズが示された。また参加意欲の高低や長期研修への参加が能動的か受動的かによって振り分けた結果、研修生は、aタイプ(受動的・消極的)、bタイプ(受動的・積極的)、dタイプ(能動的・積極的)の3つのタイプに集約されることが確認された。

長期研修の参加動機は、長期研修を【自己の授業を相対化する機会】として、体育授業研究を行い、【専門的な学びの機会】を得ることであった。しかし、この動機を維持し、長期研修生になっていくためには、組織的要請を踏まえた管理職からの促しが重要であったといえる。なぜなら、長期研修に対する参加契機として、すべての研修生が【他者からの促しや支援】、特に管理職からの促しに言及していたからである。この管理職からの促しは、体育授業研究に対する動機形成以上に重要な契機と考えられる。

特に、研修生の候補になる教員の間では自らが体育の授業を行うことへの執着は強い。それだけに、長期研修生に応募することへの心理的な抵抗も確認された。したがって、この点を受け入れつつも、学校や教育委員会にとって、次の世代を育てる能力を身につけていく必要性という観点から研修生への応募を促すことが重要になる。そして、このような

観点から周囲が参加を促し、研修生が参加動機を形成していくことから、受け入れ先の大学での研修内容や研修での成長が問われることになる。

実際、現職教員研修に関わる大学と教育行政の連携に関しては、連携事業の経験を相互に交流し、改善していく必要性が指摘されている（山崎，2006，p.178）。それだけに、本章で識別した3つのタイプが、実際に大学での長期研修の経験や学びとその成長プロセスと関連しているのか、第2章，第3章で追従的に示す必要がある。また教員のニーズに応じた研修の必要性が指摘されている一方で、大学と連携した研修での現職教員の成長に関する実証的な検討が遅れている現状では、まず、研修への参加契機や動機と研修における経験や学びおよび成長プロセスが関連しているのか検証していくべきであろう。

第2章 現職教員の大学における体育科長期研修での成長プロセス

前章で指摘したように、研修への参加契機や動機と研修における経験や学びおよび成長プロセスが関連しているのか検証していくために、まず本章では、大学における体育科長期研修での経験や学びとその成長プロセスについて検討していく。

第1節 研究方法

第1項 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、以下である。

- (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 (研修生) であること
- (2) 筆者とラポールが形成されていること
- (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) 研修の初期段階で、長期研修への参加契機や動機のインタビューを受けていること
- (5) 本人が研究の趣旨に合意していること

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 名と 2019 年度の N 大学での体育科研修を行った公立小学校教員 3 名の計 10 名を調査対象者とした (表 2-1)。全て男性教員で教職 7 年から 21 年 (平均 13 年) であり、10 名のうち 6 名が保健体育科の中学校教員免許を有していた。ここで対象者となった研修生は、第 1 章の対象者と同一である。参加契機や動機と長期研修での経験や学びとその成長プロセスとの関連を追従的に検討する必要があるため、継続的に第 2 章の対象者としてサンプリングした。なお、表中の対象者の概要は 11 名と記載しているが、データ分析の対象となったのは 10 名である。T1 は、上記 (3) のサンプリングの選択基準を満たすことができなかったため、分析の対象から除外した。しかし、予備調査として研修終了時のインタビューを行ったので、対象者の概要には記載した。

本研究対象の長期研修 (表 2-2) 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。研修初期では、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することを通して、研究計画を立案していく。加えて、必要に応じて現場での予備検証授業に取り組む場合がある。研修中期では、研修生自身が検証授業や授業観察を実施していく。その後、研修中期から終期に向けて、検証授業や授業観察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し、分析手法をその収集したデータに即して学習する。そして、その研究成果の報告書作成と発表に向けて、上記の研修中期から終期での分析作業が迅速に進められる。このような一連のプログラムが展開されている。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大学とN大学の長期研修を対象とした理由として、以下の3点挙げられる。

- (1) 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) 筆者が、対象となった研修生が長期研修を行ったT大学(2013, 2014年度)とN大学(2018~2020年度)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。
- (3) T大学で長期研修を指導されていた大学教員がN大学に異動されたこと、N大学の他の教員もT大学の研修生を受け入れていた研究室と関連が深いこと、T大学とN大学へ長期研修を派遣する自治体が類似していること、この3点からT大学とN大学では、同一の長期研修プログラムが実施されていたからである。

表 2-1 対象教員の概要Ⅱ *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
T9	男	36	12年	小学校(12年)	なし	あり
T10	男	33	11年	小学校(11年)	なし	あり
T11	男	34	11年	小学校(11年)	なし	あり

表 2-2 T 大学と N 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		

第2項 方法

2-1 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(10名の総計757分)であった(表2-3)。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（稿末資料2）。

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（注13）。

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、以下のデータを収集した。

- (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

表 2-3 研修中間時と終了時のインタビュー時間 *筆者作成

	中間時のインタビュー	終了時のインタビュー	合計時間
T1		56分43秒	56分
T2	38分43秒	39分33秒	78分
T3	37分05秒	40分19秒	77分
T4	42分23秒	35分53秒	78分
T5	31分13秒	29分58秒	61分
T6	32分34秒	33分15秒	65分
T7	26分55秒	34分53秒	61分
T8	36分25秒	36分28秒	72分
T9	37分42秒	30分12秒	67分
T10	30分47秒	34分54秒	65分
T11	40分08秒	35分37秒	75分
平均時間 (分)	35分	37分	69分

2-2 データ分析

2-2-1 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GTA (Glazer & Strauss, 1967, 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、以下の4つの分析方法が存在している(木下, 2007)。

- (1) Glaser と Strauss によるオリジナル版 (Glazer & Strauss, 1967, 1996)
- (2) Glazer によるグレーザー版 (Glazer, 1978, 1992)
- (3) Strauss と Corbin によるストラウス・コービン版 (Strauss&Corbin, 1990)
- (4) 木下による修正版 (木下, 2003, 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デッド・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。

2-2-2 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2-4）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づけた。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。

本研究では、2013年度と2014年度の研修生7名のデータから、一旦、理論的飽和を判断した。その後、再度、カテゴリーや概念の分化や統合が行われないか検証をするために、2019年度の研修生3名のデータを追加し、第2, 3, 4, 5の分析手順を繰り返した。その結果をもって、理論的飽和状態を確認し、分析を終了した。

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)。

2-2-3 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, 成果に対しての不安感>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ブ

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 2-4）を作成した。

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づけた。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 2-4）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。

表 2-4 分析ワークシート例 *筆者作成

概念名	体育授業に関する迷いやジレンマ (28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。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って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、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ると言われたときに、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りました。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>最後は子どもが自分の問い掛けに答えてくれるようにつくっていくとなくちゃいけないんですけど、その問い掛けを、この子に対してはどのレベルの問い掛けをしたらいいかとかっていうのは、やっぱりコメントを見て、すごい迷いました。(T9・中間時)</p> <p>今回そのゲームの中でとかっていうことを、それができるようにしていくためには、子どもたちに何を考えさせるかっていうことをもっともっと自分自身が整理して授業に臨まないといけないなっていう感じがあって。何だろうな、反復練習させればできるようになっていくじゃないですか、自然と。だけど今回そういうふうにしなかったんで、むしろ難しさがあったなっていうところは感じます。(T11・中間時)</p> <p>(以下22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。(「大学教員からの指導や支援との関わり」との関連がある)

第3節 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は表2-5に示す。また対象者の各概念に該当する発言の有無は表2-6に示す。また各概念の定義と具体例は表2-7に示す。さらにカテゴリー間及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2-1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2-5 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
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 学びの成果の実感
	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 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 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
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 大学教員からの指導や支援
	環境的条件	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 自身のクラスとは異なるクラスでの授業実施

表 2-6 概念における各対象者の発言の有無 *筆者作成

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	T9	T10	T11	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11		
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				○		○																
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		○		○	○	○	○	○		○			○		○			○	○			
学びの成果の実感			○		○	○		○	○	○	○	○		○	○	○		○	○	○		
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		○		○	○	○		○		○					○		○					
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	○	○			○		○		○	○	○	○		○	○	○	○			○		
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		○						○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
体育授業への動機付け									○	○	○	○	○	○		○		○		○		
体育授業研究への意欲		○	○		○			○			○	○	○	○	○		○	○	○	○		
学びや悩みの共有					○	○	○	○		○		○			○	○			○	○		
研究コミュニティから の学びや支援			○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
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		○		○	○	○			○	○	○			○		○			○	○		
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 2-7 概念の定義と具体例 (1) *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	<p>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</p> <hr/> <p>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）</p> <p>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。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、そういう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>1-3. 「最後は子どもが自分の問い掛けに答えてくれるようにつくっていかなくちゃいけないんですけど、その問い掛けを、この子に対してはどのレベルの問い掛けをしたらいいかとかっていうのは、やっぱりコメントを見て、すごい迷いました。」（T9・中間時）</p>
2 研修内容や環境的条件に関する迷いやジレンマ	<p>大学での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</p> <hr/> <p>2-1. 「ここまででこれやって、ここまででこれやってっていうのが分かんないまま、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んない。」（T7・中間時）</p>
3 指導方法や教材内容に関する学び	<p>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</p> <hr/> <p>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〇〇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）</p> <p>3-2. 「扱う教材と関係させながら、この教材ではこういう事が予想されるから、ここは確認しとかないとずっと何も改善されないまいてしまうとか、そういう視点で見れる。その視点で授業作り全体を見れていけるんじゃないかなと思いますね。」（T8・終了時）</p>
4 学習者の実態や変化	<p>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</p> <hr/> <p>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。そういった部分では、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）</p> <p>4-2. 「でも、意外とできてたなっていうほうが多かったかなと思います。この子もシュート打てるじゃんとか、この子結構いい動きできてるじゃん、ちゃんとできてるじゃんとか思ったことのほうが、結構多かったかなとは思っています。」（T11・終了時）</p>
5 課題の自己認識	<p>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</p> <hr/> <p>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）</p> <p>5-2. 「先輩の先生が長期に出られて、その先生のご指導いただいたことをいろいろ教えていただいている中で、なるほどって、自分が今まで進めたものだけでは、これから先は駄目だっていうか。」（T9・終了時）</p>

表 2-7 概念の定義と具体例 (2) *筆者作成

<p>6 理論的知識の学び</p>	<p>文献や論文等の資料から得た学んだこと、大学の講義に参加し得た知識</p> <hr/> <p>6-1. 「…時間があるってと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、論文に触れたってということも学び、学ぶことができたかな。」 (T3・中間時)</p> <p>6-2. 「6人いたら6ピース分の役割があって、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)</p> <p>6-3. 「来る前は、でも、やっぱり何か、こういう授業にしたいみたいなのは、何て言ったらいいんだろうな、でも、何だろう、国の文書を読むようになりましたかね、結構。答申だとか。そういうの、逆に僕はある程度触れられてなかったんですよ。あまりそういうのも知らないで、要領解説ぐらいだったの。その大元がこうなって。」 (T10・終了時)</p>
<p>7 学びの成果の実感</p>	<p>研修経験から学んだことを実感したこと</p> <hr/> <p>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、そういった意味では良かったなって。」 (T3・終了時)</p> <p>7-2. 「これも繰り返し言ってるかもしれませんが、自分にとっては知らない情報を得ることができて、それについて自分の実践を通して検証してみるということができたっていうことが、一番有意義でした。」 (T9・終了時)</p>
<p>8 客観的データを用いた授業分析の重要性</p>	<p>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</p> <hr/> <p>8-1. 「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、すごいいい機会だと思います。」 (T7・終了時)</p> <p>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)</p> <p>8-3. 「これは授業をやりながらでもそうだったんですけど、今まで自分がやってた授業で、全員が得できてたかっていうのは、分かんないんですよね、分析してないから。多分できてないと思うんです。できてない子がいたと思うんですね、得点できてない子。だから、結構その点でそういう目で見れたっていうこともよかったですし、それが分析で確かめられたっていうこともよかったですしと思います。」 (T11・終了時)</p>
<p>9 授業内容やスタイルの維持</p>	<p>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</p> <hr/> <p>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ったかなって思います。」 (T5・中間時)</p> <p>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、子どもたちをどやっつけてやる授業と、子どもたちを褒めてやる授業でも全く変わるじゃないですか。」 (T5・終了時)</p>
<p>10 客観的データを用いた授業分析における省察経験</p>	<p>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、価値観を問い直したこと (変容、再認識・再確認も含める)</p> <hr/> <p>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った子どものしぐさだったりとか今まで聞き取りづらかったんだけどスッとある瞬間はフッと耳に入ってくる言葉があったりとか。」 (T2・終了時)</p> <p>10-2. 「ほんとに自分が、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、つまずいてんなっていうことは、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どかっていうふうな目線でも見れるんだけど、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)</p> <p>10-3. 「そう。意外とこう回ってて、予備検証でよく感じた、強く感じたんですけど、子どもたちが悩んでること、すごい困って、端からこう回ってる、教師が回ってると、困ってるだろうなと思って、ついで首を突っ込みたがるんですけど、このときこの発問要らなかったとか、この声掛け要らなかったっていう場面が結構あって、何かたまに来るおっさんみたいな感じのがちょっとあったんで、もっと何か子どもに委ねてあげてもいいんじゃないかなって。結構お節介、じゃないつもりが、お節介してるなって、予備検証のときすごく思いました。」 (T10・終了時)</p>

表 2-7 概念の定義と具体例 (3) *筆者作成

<p>11 他者の授業観察における省察経験</p>	<p>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、価値観を問い直したこと（変容、再認識・再確認も含める）</p> <hr/> <p>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)</p> <p>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はいたんですけど。でもいろんな授業を見ると、それだけじゃないかなって感じてきた中で、自分の実践に少し色が出せたかなと。」(T6・終了時)</p>
<p>12 迷いやジレンマを媒介とした省察経験</p>	<p>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、価値観を問い直したこと （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</p> <hr/> <p>12-1. 「…思考面、思考のためのわかるっていう部分も大事ななってというのが最近すごく感じています。」(T3・中間時)</p> <p>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、分析をして色々とまとめていく、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)</p> <p>12-3. 「…もつと、ちょっと構えるというか、子どもの意見をしっかりと聞いたりとか、それに対して発問をして、子どもが答えたことを基に、こういうふうによく持っていけないと、教師の授業になっちゃうかなってというような印象があって。発問しかり、強制しかり、そうなんですけども、やり方を少し変えていかないと、今までのやり方だと、やっぱり技能、技能、技能、技能っていうふうになっていってしまう。そうすると、子どもが考える隙がないんじゃないかなって印象を思いました。」(T9・終了時)</p>
<p>13 体育授業観の問い直しや変容の実感</p>	<p>体育授業への認識、考え方、価値観を再確認したことや変化したことを言及していること</p> <hr/> <p>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)</p> <p>13-2. 「割と今までもスタンス、私自身のスタンスとしては、ある程度子どもたちに任せて考えさせてっていうスタンスではいたんですけど、こと体育の授業になると、設定は今まででそうし切れてなかったなっていうのを、振り返って思っ。」(T11・終了時)</p>
<p>14 体育授業への動機付け</p>	<p>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</p> <hr/> <p>14-1. 「長い期間、現場離れるってことはなかったんで、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)</p>
<p>15 体育授業研究への意欲</p>	<p>今後も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、研修経験から得た学びの現場での活用</p> <hr/> <p>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、やらなという気はありますね。」(T8・終了時)</p> <p>15-2. 「たぶんどの方も。ちょっと無理を言ってますけど。お願いできますかみたい。たぶん自分も、例えば研究主任だったら、その学校内における、そういうミドルリーダー的な感じだったら、学校の研修に呼べたりもするし、いずれどうなるか分かんないじゃないですか、行政行ったりだとか。そうしたときにもたぶん呼べるだろうし。だから、何だろう、何かそこまで意識してなかったんですけど、そういう人とのつながりっていうのは、今後生きていくものにしたくなって思ってます。やっぱり予算もかけられてきてるので、それなりのやっぱりつながりは持って帰りたいなって。」(T10・終了時)</p>

表 2-7 概念の定義と具体例 (4) *筆者作成

16 学びや悩みの共有	<p>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</p> <hr/> <p>16-1. 「煮詰まって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人やったら、たぶん。長研でも苦しい時はやっぱ苦しい。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苦しいかな。」 (T8・終了時)</p>
17 研究コミュニティからの学びや支援	<p>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</p> <hr/> <p>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)</p> <p>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感じがした。」 (T7・終了時)</p>
18 大学教員からの指導や支援	<p>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)</p> <hr/> <p>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くて。そこは有難かったなと思ってます。」 (T6・中間時)</p> <p>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、見さ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ったり、そういった部分を聞くことができて良かったなって。」 (T2・終了時)</p> <p>18-3. 「さっき言った、選択肢にしたほうがいいとかってというのは、聞き取り方になるんで、A先生からご助言いただいたりとかですね。」 (T9・中間時)</p>
19 現場の教員から大学で学ぶ立場の変化	<p>立場が変わることで客観視できること(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)、身近にいる大学教員の存在</p> <hr/> <p>19-1. 「自分で自由に時間が使える分、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)</p> <p>19-2. 「現場は、そうですね。現場帰りたっていうのは、思っていました。何がっていうと、月か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、何していいかかんなくなるっていうのは、結構不安で。」 (T7・中間時)</p>
20 授業を追究できる時間的余裕	<p>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</p> <hr/> <p>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。甘い部分があって、大学の方が比較的に時間的に余裕があるよってテラッとす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の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とか。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、そういう所が時間的に余裕があるから良かったのかな。」 (T2・終了時)</p>
21 自身のクラスとは異なるクラスでの授業実施	<p>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)</p> <hr/> <p>21-1. 「授業で、だから1時間必死になったっていう今年。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何人どっかできていうのはあったので。その辺、全然違うかなって。」 (T3・終了時)</p> <p>21-2. 「…結構担任やっていると、普段のところフィルターがかかって、この子はこういう子って思っちゃったりとか、それが分かるのはもちろん担任のメリット、大きなメリットだとは思いますが、そういうことだけじゃなくて、その授業のときにこの子がどういうふう考えていて、今その単元を通して、こういうふうに変化ってきてるっていうところを、他の部分抜きに見れたのは、とても良かったなと思います。」 (T11・終了時)</p>

第1項 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2-7の具体例の番号を示す。

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(表2-8)。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(表2-5, 2-6, 2-7, 2-8)。

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(表2-6, 2-8)。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(表2-7)。

T4: …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…。《2-2》

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、「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。」《12-2》と語られたように、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〈体育授業に関する迷いやジレンマ〉を解消したことで、[体育授業観の問い直しや変容]を自覚していったからである。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（表2-9）。

表2-8 迷いやジレンマに関する発言 *筆者作成

	<体育授業に関する迷いやジレンマ>	<迷いやジレンマを媒介とした省察経験>
T2	…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て。	…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。
T3	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…。	体育って、今自分で思えば、仲間作りと動きだったりするから、その仲間作りを率先してこっちがやるべきなんじゃないかなって。もっと1人1人に声をかけて、褒めて。その方が絶対にできるようになるんじゃないかなと思うようになりました。それが1番、体育は顕著に現れる教科なのかなって。
T4	…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…。	目標が変わるわけじゃなくて、やっぱり子どもたちにとってこう、学ばせる身に付けさせるには1番のものがいいわけですし。途中でやっていく中で、このままではまずいな、こうした方がいいかなってより良くていくっていう意味で修正はオッケーかなと。
T5	…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、ひば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。	…一概に学習の流れが運動量が絶対確保されていればいいとかじゃなくて、きちんと話す時間もあっていいなって。運動させる時間もあっていいなっていうのは、これは使い分けが大事なんだなって。だから見極め、自分が。この時間は、今日は話さなきゃ駄目だなっていうふうな取捨選択をするっていう幅は持てるようになったのかな。
T6	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。	やっぱり何か役割を持たせたり、自信が持てた瞬間がどこかであつたら、変わっていけるのかなっていうのは、どの子にも共通するのかなっていうことは思いました。
T7	みんなが活動できるっていう中で、肯定的な人間関係を作っていきたいっていうのが、軸にあつて。それが日常化につながって、学級経営につながっていいなあって思っていて…それって今回の検証ってどうなのかな。悩みながら迷いながらしましたけど。分析するのが怖いです。	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、変化したかというとうわかんないけど。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。
T8	色々な授業を見て、まだまだ教師行動についても、関わり合いでもどう落とし込んでいくののって明確にはまだ言えないですね。たくさん見ているので、どうなんだろうと。数値にしたりすると、分析するとまとまっていくな。	目の前の授業から思う事もあるんですけど、自分のやってきた授業と見比べて時に確かに「関わりなさい」と言いつつ、関わられるような内容にはしてあるけど、コミュニケーションが十分でない年齢の特徴とか、それに配慮してないとかでうまくいかなかったんかなと自分の事例結びつけながら、考えることができたんで良かったですね。
T9	最後は子どもが自分の問い掛けに答えてくれるようにつくっていかなくちゃいけないんですけど、その問い掛けを、この子に対してはどのレベルの問い掛けをしたらいいかとかっていうのは、やっぱりコメントを見て、すごい迷いました。	…もつと、ちょっと構えるというか、子どもの意見をしっかり聞いたりとか、それに対して発問をして、子どもが答えたことを基に、こういうふううまく持っていけないと、教師の授業になっちゃうかなってような印象があつて。
T10	ほんとにもう知らないところからのスタートだったので、A市自体も、体づくり運動を45分の単元でなかなか実施されていないという現状が調査研究では分かっている、自分自身も45分でなかなか通した経験がないもので。	…それを45分でちゃんと示せた、やれたことで、一応成果とか課題も出てきたことがよかったなというのと、やっぱり僕の中でも大きかったのは、共同学習という視点、理論が自分には全くなかったもので、ですから、そういう自分の抱えていた課題意識とちょっとリンクできそうな理論だったので…。
T11	正直言つて、難しいなあって思いました。っていうのも何だろう、シュートの練習はこうやるとかバスの練習はこうやっていうふうにある程度決まれば、その技能のポイントさえ教えられれば子どもたちはできるようになっていくんですけど…	…今回結構そういう部分はある程度絞って、そんなに求めずっていうか、私自身は求めてはいたんですけど、あんまり設定せずに、ゲームを中心にやらせていって。でも、子どもたちはすごい考えて、そういう中で伸びていったので、ある程度任せていいんだなって思ったりしたこともあつたし。

表 2-9 <体育授業観の問い直しや変容の実感>に関する発言 *筆者作成

<体育授業観の問い直しや変容の実感>	
T2	よかったです。本当によかったです。やっぱり自分自身の体育授業の見直し、修正、そういった部分ではすごく来て良かったなって思います。
T3	あとは授業の見方とか、技能だけではない役割の大切さとか、ありとあらえることが見直されました。
T4	はい、とても有意義でした。やっぱり自分の価値観とか見識だけじゃなくて、色んな方の考え方とかやり方とかに触れられて、刺激になりました。
T5	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。
T6	いろんな授業見ると、どうしても技能に偏ってるなっていうのも感じてるので、その部分少しでも学び方または意欲とか、そういった面で引き出せるような研究も含めて、それが広がっていくといいのかなっていうのも思いましたよね。長期研修の中で。
T7	今は、肯定的な人間関係と運動の日常化の2つ。来る前も運動の日常化っていうのは頭にあったんだけど、運動の日常化って言葉にすぽんと落としてくれたのは、A先生。
T8	関わり合いの指導は、新たな視点というか授業作りの1つとして考えないと。授業見たのとA先生の話聞いたのとあると思います。ここに来なかったらなかったと思います。
T9	さっき言った、プレの実践を通して、何ていうんですかね、対応策みたいなものを、ある程度こっちが用意しておくってようなことをしておく必要がある。そういった準備が、授業づくりの準備としては必要だっていうふうに思うようになりました。
T10	…改めて、やっぱり固執するのではなくて、いろんな場に行って、いろんな考えを吸収して、それを自分なり、自分のフィルターを通して、子どもたちに合わせてやっていけるのがいいんだろうなっていうのを改めて実感。
T11	割と今までもスタンス、私自身のスタンスとしては、ある程度子どもたちに任せて考えさせてっていうスタンスではいたんですけど、こと体育の授業になると、設定は今までそうし切れてなかったなっていうのを、振り返って思っ

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。」《8-

1》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、以下が挙げられる。

T2： 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った子どものしぐさだったりとか今まで聞き取りづらかったんだけれどもスッとある瞬間にフッと耳に入ってくる言葉があったりとか。《10-1》

T5： ほんとは自分が、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、つまりいてんなってということは、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とかっていうふうな目線でも見れるんだけれども、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。《10-2》

T10： そう。意外とこう回ってて、予備検証でよく感じた、強く感じたんですけど、子どもたちが悩んでること、すごい困って、端からこう回ってる、教師が回ってると、困ってるだろうなと思って、ついこう首を突っ込みたがるんですけど、このときこの発問要らなかったなとか、この声掛け要らなかったなっていう場面が結構あって、何かたまに来るおっさんみたいな感じのがちょっとあったんで、もっと何か子どもに委ねてあげてもいいんじゃないかなって。結構お節介、じゃないつもりが、お節介してるなって、予備検証のときすごく思いました。《10-3》

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（注14）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研修生は T2, T3, T4, T6, T8, T9, T10, T11 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研修生は、〈体育授業に関する迷いやジレンマ〉のみが語られた。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〉や〈他者の授業観察における省察経験〉から学び、[体育授業観の問い直しや変容] が示された (表 2-10)。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 (表 2-10)。そして、研修終了時には「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ただけなんですけど。でもいろんな授業を見ると、それだけじゃないかなって感じてきた中で、自分の実践に少し色が出せたかなと。」《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。

表 2-10 体育授業観に関する発言の比較 *筆者作成

	研修初期で語られた内容	研修中間時で語られた内容
T2	子どもたちで進めていける体育授業。先生がほんとはそんなことあったら駄目かもしれないんだけど先生が見ても子どもたちだけで作り上げていく授業が理想の授業。	…A県の学校を見ている時にすごく教師の指導性かなり全面的に出た授業展開をされる所が多いなっていうような事を感じて。実は今そこが自分にとって足りない所だったんだなと気付いている所なんですよ。
T3		長研来る前と後で変わってるんですけど。長研来る前は、とりあえず、できるということを中心にウエイト占めていて、そのためにどういう場を設定したらいいかっていうのを考えていたんです。結論から言うと今は、できるためにどんなに関われるか。関わりのためにしっかり日々から日々の学級から作っていく学級経営っていうのが大事なかなって考えたので。
T4	先ほども言った技能向上、技能習得、1よりも2よりも3っていう少しでもできるようになるっていう事と学習ですので、みんなが楽しむ、仲良くできるということ。	体育っていうのは、結構、自分が出る教科というか教室で座っているではなかなか…自分をさらけ出すっていうのか、なんていうんですよ。やっぱり動きの中でプレーの中で自分を出せる部分、性格とか友達との関わりとか色んな部分が見える教科なのかなって改めて感じたんですけど。
T6	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。	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。
T8	その授業で、技術的な所はできるようにさせてあげたいなと。ただそれだけだとコーチングになってしまうので、先生1人に対して30とか普通の授業では、もちろん私も含めて、その中で関わりがあって、関わりの中でも学べるように、それが「できる」ようになるためにも大事な所かなと。	…こんなことおこつとるがやなど、今まで指導案書く時もそんなに意識せんとボンと運動学習とかやったけど、それに擁するための学習指導だったり、マネジメント時間も関わってるんだなと新しい発見というか、意識せなとこやなど落ち着いて見ると、すごくいいかなと思ってます。
T9	やっぱり実態を捉えて、その人たちに合ったものをうまく与えていくことと。あとは苦手な子に目を向けて、その子たちも「頑張れば、できる」とか、それから楽しいっていうようなところを求められる授業を、やっぱり気を付けてやっています。	今までは、こっちから全部与えて…やってきたものを、逆に反対の発想で…それが解決できるかっていうふうに考えさせる授業になっていったと思って、スタイル的にもちょっと変わっているというところで、苦手な子に視線向けられたっていうところにはなるんじゃないかとは思いますが。
T10	教材の特性に触れさせること。しっかりとしたマネジメント。あと、やっぱり体育を通して資質・能力を育成させることが、多分、私たちの務めだと思うので、そこも見据えて組み立てていきたいなっていうことですかね。	そうですね。何か、課題解決んときに全部こちらが正解を出すのはナンセンスだと思いますし、子どもたちでできることを教師が奪ってはそもそもの資質、能力が身に付かないので。
T11	まず子どもたちが一生懸命、運動に取り組んでいて、その中で子どもたち同士が関わっているのももちろんそうですし、先生と子どもがたくさん関わっているような授業が理想です。その中で技能が高まっていったりとか、考える力が伸びていくような授業が、いい授業かなと思っています。	例えばほかの教科とかで結構任せることはあったり、割と学級経営とかで任せることは多いんですけど、子どもたちに。こと体育ってなると割と教えちゃうほうだったので、教えたほうができるようになるって思ってたんですけど、今回の授業でそれだけじゃないなっていうことは感じたっていう感じですね。

(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研修生の特質として、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、一定の抵抗感があつたことが示された。具体例は以下である。

T5： しいて言えば、やっぱり勉強会中心になっているので、もうちょっと学生さんたちの授業の関わりだったりだとか、授業に講座に出るとかだけじゃなくてもいいので、何かもうちょっと学生さんたちとディスカッションしたりだとか、そういう機会がいっぱいあるといいなと思います。

T7： ここまでにこれやって、ここまでにこれやってっていうのが分かんないまま、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んない。《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》。T5とT7の具体例は以下である。

T5： 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。《6-2》

T5： 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。《9-1》

T7： 現場では年間計画があつて、ある程度教材が決まつて、でそれをどうしよう
つて話。でも今回は土台から、1 から作るつて経験をさせてもらった。本とか読ん
だり、話を聞いたり、授業を見させてもらつたりとかしながら。

T7： （指導教員の A 先生にはなぜ聞かなかつた？）もしかして、聞いたら、これとこれ
とこれは省いてもいいよつて言われるかもしれないけど、どうせ、でも1年間かけ
てやるんだつたら、ちゃんとしたのをやりたい。そこだけはこだわつて。

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（表 2-6. 2-9）。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》、その〔迷いやジレンマ〕を解消し、〔体育授業観の
問い直しや変容〕を自覚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、上記《9-1》のように教員の指導の必要性を語っているが、
研修終了時には「新しい考えをもつことができた。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いうの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。」《13-1》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「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つ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。」《9-2》と〔授業内容やスタイルの維持〕は語られており、
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つたのであろうか。以下で
は、この点を示していく。

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(表 2-11)。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、それは以下のように語られていた。

T7: 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。《17-2》

T4: 適切なアドバイス、授業が終わってから、どういう風に分析したらいいのかっていうカテゴリーとか。もちろん授業始まる前にも作っておいたんですけど、改めて終わってから、どういった分析カテゴリーを作っておけばいいかっていう適切なアドバイスを大学院生からも勉強会などでいただいて。それを基に分析をやってきたので、問題なく進めました。

表 2-11 <大学教員からの指導や支援>に関する発言 *筆者作成

	研修中間時	研修終了時
T2	今、A先生とお話させていただいてるんですけど、やっぱり先生がいざ授業の中でわかった瞬間とかできた瞬間とかこの関わりでできるようになったとかできるようになったからこういった関わりが生まれたというような瞬間、瞬間を捉えることによって、じゃあ現場に戻った時に今まで見過ごしていたそういった場面をちょっとでも拾ってやることできるんじゃないかなと。	しました。A先生とかB先生とかと授業を一緒に行って、見さ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ど。その1時間なり、もう体育っていう大枠であったり、そういった部分を聞くことができ良かったなって。
T3	A先生に役割のこと、フィードバックのことなんか色々細かく指導いただいたのは本当に良かったです。	やり取りしながら、授業の直前までルールについてやり取りしましたね。基本、A先生はまずやってみようっていうスタンスだったので、基本的には自分がこうしたいです、ねらいはこうあるんですってあれば、認めてやってみようってできたので。
T4	A先生にも色々教えていただいて、限られた時間の中で技能の習得がいかにできるかという部分で、だから役割とか与えて、ずっと待ってる時間とか暇な時間を作らないとか常になんかしらできるような工夫というか、そのへんを考えると教材の方を作ったつもりなんです。	A先生には、授業を実際に見ていただいて、子どもたちへの対応とか展開とかに細かくアドバイスをいただいて、理論的な部分だけじゃなくて、実際の授業での自分の姿を見て、アドバイスをいただいたってことで印象には残ってます。
T5	(A先生は)もうほんとに知識の宝庫ですよ。自分が知らないことに対して、分かりやすく教えていただくっていうところと、あと、自分が今まではほんとにはこうだと思ってたものを1回うち砕いてもらえるっていうのかな。	なんか変に鼻の骨を折るとかじゃなくて、こういう考え方もあるっていう広い見方から、どこを選択するのかはあなたの自由ですよっていう幅を広げてもらえたっていう意味では、やっぱりああいう先生と1対1で話したりとか、あと、協議したりするっていうのは非常に効果的だったっていうか、有意義だったと思います。
T6	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。そこは有難かったなと思ってます。	A先生って以外とこれじゃなくてこれだよっていう言わないよね。思って話したことを全部肯定してくれて、なんかやっていいんだっていう、自分がやる気になって、最終的に「よし、やってみよう」っていうふうに思えたので、最終的にやっぱり最後に1番相談ののってくれたっていうのは有難かったですね。
T7	向こう(指導教員)から土台になるテーマっていただけるんだって思ったら、そうでもなく、聞きながら自分でやっていく、でも興味のないものもできないから自分でやっていった方がいいのかなって…今の現状で、僕はすごく良かったなって思う。	教授は、今でもすごいと思うのが、会ってお話しする時間ってそんなに多くはないんだけど、その分、メールとかを出せばちゃんと返してくれるっていうのが今でもすごい感謝して。その感謝っていうのが、聞いたことに対してすぐレスポンスがあって、それがすごい的を得てるんで、そういうふうな引き出しがいっぱいある先生に僕もなって、現場に還元できたらなっていうのは思います。
T8	A先生が最後、指導講話される内容って、自分に直結するようなことなので、自分の考えを文章とする時にヒントにしながら考えられるのは嬉しいですね。	なんか大学の先生っていうたら、いつも緊張して話を聞かなくなってというような感じだったんですけど。内容的にはもちろん自分のやってきている研究、体育と関わる内容が多い。教材作るときには、こういうこと考えなんねとか。さっきの関わり合いの手続きの話とかが多かったんですけど。時には、ギャグというか場を和ませしてくれるような暖かい雰囲気を作ってくれるような話の内容もあり、安心しましたね。
T9	さっき言った、選択肢にしたほうがいいのかっていうのは、聞き取り方になるんで、A先生からご助言いただいたりとかですね。	…自分は方向性を示すようなことをお伺いしたんですが、そうやってやっていると、やっぱり体づくりにならなくなっちゃうよね、それだとボール運動になっちゃうよねとかっていうような、具体的な、だから、ここは体づくりだとかうんどうってようなことを教えていただいたりとかっていうことは、すごい覚えています。
T10	…やりたいうようにやらせていただいて、分かんないときにはご示唆を頂いてっていうような。変に、だから、でも自分の先入観がなかったのがたぶん良かったのかなとちょっと思ってます、体づくり運動に対して。	…ただ、課題意識として、子どもたちめっちゃけんかするしみたいなの、罵倒するみたいなの、そういうの嫌だなみたいな。と思ってたら、(A先生が)そういうところに視点を当てるのもいいんじゃないかみたいな。
T11	毎時間メールで今回本検証進めながらやり取りさせていただいたんですけど…何時間目ぐらいに子どもたちがこうなるだろうとか、子どもたちがここでつまずくだろうみたいなことがこっちで分かっていたら「じゃあ、それが単元の後半になれば自然と解決するようであれば、前半に焦って指導する必要はないよ」っていうふうに言っていたらいい。	A先生は、ほんとに研究全般で学習過程をシンプルにしていこうことだったりとか、授業の中で毎回メールさせていただいて。授業をやって、メールして、こうじゃないですか、メールして、この点心配なんですけどって言うのと、「それは、でも、今の段階では分かっていたことなんだから、大丈夫だと思いますよ」みたいな感じでアドバイスを頂いて。

(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、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、「授業で、だから1時間必死になったっていう今年。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。でもなんとか1時間45分の中に30何人どっかでっていうのはあったので。その辺、全然違うかなって。」《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。以下のように、同様の語りがT11からもみられた。

T11： さっきもこう言ったように、子どもによっても違うし、例えば担任だったらとかかって考えるのはあんまりよくないですけど。担任だったら何となく分かってくるじゃないですか。ずっと一緒にいることで「ここまでは考えさせても大丈夫だな」とか「ここから先はちょっと言ってあげないと分かんないな」とかっていうところが、今回はある意味手探りなところもありながら進めていったのでっていうところもあるんですけど、それでも何ていうんだろな、こう考えている時点でもっとできるようになってほしかったって思っちゃってるっていうことだから…。

(研修中間時)

T11： やっぱその体育の授業を通して、子どもたちのことを分かるようにこっちは努力するので、そういう。何ていうんですかね。結構担任やってると、普段のところでフィルターがかかって、この子はこういう子って思っちゃったりとか、それが分かるのはもちろん担任のメリット、大きなメリットだとは思んですけど、そういうことだけじゃなくて、その授業のときにこの子がどういうふう考えていて、今その単元を通して、こういうふうに変ってきてるっていうところを、他の部分抜きに見れたのは、とてもよかったなと思います。(研修終了時)

一方、T7は、「自分で自由に時間が使える分、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。」《19-1》と語ったように〈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。実際、「現場は、そうですね。現場帰りたいていうのは、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。」《19-2》と語ったように、研修中間時までは、現場を離れた寂しさや不安から研修に対して否定的であった。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とか。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。」《20-1》のように、研修中間時に〈授業を追究できる時間的余裕〉を語ることのなかった研修生も、研修終了時には肯定的に語っていた。この結果から、〈授業を追究できる時間的余裕〉が長期研修の経験や学びを得るために必要であったと示された。(表 2-12)

表 2-12 <授業を追究できる時間的余裕>に関する発言 *筆者作成

	研修中間時	研修終了時
T2		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。甘い部分があって、大学の方が比較的的時間的に余裕があるよってチ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。
T3	もう発見だらけ。まず、ゆとりがあるっていうか、そん中で物事を色々考えられるっていうのは、本当にとても良かったし。	もちろん。有意義でした。まず1学期と2学期に5時間10時間と授業を作る上で、こんだけかけて準備をしたこと、授業途中でも1時間1時間を計画反省して、最終的にその終わった後も分析。
T4	まず現場にいた場合、今回みたいな教材研究みたいな準備みたいなものをこれほどたくさんかけられる余裕がないので、ほんとにじっくり、子どもたちの実態に合わせて。あとベースボール型をやったんですけど、どう展開していったら、子どもたちに有効な手立てというか、どんなことができるか。考える時間がたくさんあった。そういった所が有意義だった。	大変、有意義でした。実際、現場でこんなに教材研究や準備っていうのは、現場にいたらできませんので。今回みたく、たくさん時間を検証授業に充てられたということで、大変、有意義であったし。授業は、ある程度できましたけど、納得いったかっていったら、納得できない部分あるんですが、ただ現場にいるよりは、たくさん時間を教材研究や準備に充てられたっていうのは、有意義な時間でした。
T5		(時間的余裕も)ありましたからね。そういう意味では。授業見に行ったりする時間も、ゆとりもあったので。ただ、やっぱり出会いでしょうって感じですね。
T6		日頃、現場に立った時に授業計画出したり、授業案出したり、担任しながら作っていくじゃないですか。今回って長期研修では、時間的部分、余裕があったと思います。それだけに集中できたので、それはすごいよかったと思うんですけど。
T7		現場にいるときって、そこまで狙いを絞って、突き詰めて単元通して考えてやるっていうのはなかなか難しく。例えば、8分の6時間目にスポット当てるとか、そのピンポイントでっていうのはよくやるけれども、そうじゃなくて、毎時間きちんと狙いを持って道筋を立ててやるっていうのは、すごく時間がかかることだし、それを考える時間があって実行するようなシステムで検証授業ができたので、有意義でした。
T8	それが現場だったら、たぶんガァーと言われて、そうだなと思って、それを整理して、自分の中に棚入れするとか、どっかにしまいこんでしまって、引き出しにくくなるとか。今はなんか落ち着いて考えたりできます。1日長いし、ゆっくり1つのことができる、それが1番かな。	やっぱり自分ができることが観察が中心となったので、自分の中では観察と文献研究しかできないので、1番大きかったのは、ボールゲームだけじゃない授業作り全体でなんか言いたいなっていうのがあったので。時間的な事もあったのかな。
T9	全然違う。かけられる時間がまず違うので、それは想像のとおりだと思うんですけど、そればかり考えてる1日が何日もあって、やっっては直して、やっっては直してっていうようなやり方だったので。	特にいるんなところに研修に行かしていただいたりとか。あとは、本を読む時間がとてもたくさんもらえたというか。普段の時間の中でできないようなことがやっぱり多かったかなと。
T10	そうですね。決して楽をしていることではないんですけど、時間的な余裕はだいぶあると思います。何でしょう。土日の疲労とか全然違いますね。	
T11		今回の自分の授業に関して十分に考えて取り組めたのは、よかったですね。結構切羽詰まった中で授業やっちゃうことも多いので、そういう意味ではしっかり考えて、こうかなって思ってたのは、よかったなと思います。

1-3 成長プロセスの典型事例

直線的な成長プロセスの典型事例として、T3 を取り上げる。その理由は、研修中間時から【体育授業観の問い直しや変容】を構成するすべての概念に該当する語りがあり、中間時から<体育授業観の問い直しや変容の実感>についても言及していたからである。また複線的な成長プロセスの典型事例として、T5 を取り上げる。その理由は、<研修内容や環境的条件に関する迷いやジレンマ>や[授業内容やスタイルの維持]という特徴的な語りを豊富に捉えることができたからである。

(1) T3 の直線的な成長プロセスとその基礎的条件

T3 は、研修中間時に「もともとは、できるのみをかなり追いかけていた部分はありました。」「今の時点でいうと、さっき言った、できるっていうのが体育、やっぱり技能教科なので。」と技能面の重要性を語りながら、一方では、「子どもの「やった」「できた」っていう歓声とあと関わりの部分で感覚的な部分ですごい一体感になったような授業とか…やっぱり歓声の部分が自分中でやりがいを感じているかな。」や「そう、知識的な面。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。」と態度面や思考面の重要性も語っていた。このような語りの揺れからも<体育授業に関する迷いやジレンマ>を抱いていたことがわかる(表 2-8)。

上記のような<体育授業に関する迷いやジレンマ>を抱きながらも、「〇〇の先生の表現の授業を見た時、関わりがすごいあったんだけど、結果的にできるもあるし。わかるっていう部分も高まった授業だったので。特にその1時間のねらいが何かによって変わってこなきゃいけないかなって。」と研修中間時から自らの[体育授業観の問い直しや変容]が語られた。また継続的に、研修終了時においても「…そんなの考えた事なかったけど。そこは自分が関わるっていう仲間作りっていうのに意識を持つようになった…」と語られた。このように研修中間時から一貫して[体育授業観の問い直しや変容]といった直線的な成長プロセスが示された。その成長プロセスを辿った具体的な経験として、「授業をたくさん見た事かな。色んな授業を見たのが影響しました。なんでこの授業いいのかなって思った時、やっぱり子どもと先生の関係性がすごい良かったっていうのは、いっぱい見て気付いた…」と語られた<他者の授業観察における省察経験>と「…自分の体育を他の先生に見てもらって、「よかった、子どもたちが生き生きして」とか「だれだれができるようになってたね」とかの所で終わっていた。でもそこだけじゃなくて、例えば映像とか見ると、じゃあ三角形になってるとか、そういう場面が何回中何回あったとか、本当

に成果をそういう形で見るとシビアな面があるんだけど…」と語られた<客観的データを用いた授業分析における省察経験>が挙げられる。そして T3 は、このような経験から、<学習者の実態や変化>を捉え、具体的な<指導方法や教材内容に関する学び>を得て、
「動きと関わり。すごい変わったかな。来る前はできるだけだったかな、正直。もちろんそのわかるっていう部分も入ってくる。自分の中で2つっていうのはある、今は。できるのバックボーンとして、わかるとか。」と語られるように、<体育授業観の問い直しや変容の実感>をしていった。

その T3 の成長プロセスを促した基礎的条件として、第1に<大学教員からの指導や支援>や<研究コミュニティからの学びや支援>といった人的な条件が挙げられる。指導教員である<大学教員の指導や支援>が、研修生の授業に対する考えや方針を尊重した建設的な指導や支援であったことや研究コミュニティを形成する大学院生からの率直な質問や意見について肯定的に語られた。具体例は以下である。

…基本、〇〇先生はまずやってみようっていうスタンスだったので、基本的には自分がこうしたいです、ねらいはこうあるんですけどあれば、認めてやってみようってできたので。

ほんとにそういう熱さにびっくりしたのと授業についても率直に質問来る、その質問の質の高さっていうか、現場の先生っていうのは、「この授業でどうするんですか」って小手先でくることがある。でも「なんでこういう事をするんですか」とか深い所に質問が来る、それには驚かされて、だから逆にもう1回自分が考え直した。反省して、軌道修正したりもできたので。そういう熱さと内容の深さ、やっぱり体育をずっと勉強されているみなさんだから、それに驚かされて、その方たちとずっと接することができたことは、やっぱり良かった。

そして第2に、<現場の教員から大学で学ぶ立場の変化>や<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>といった物的な条件である【環境的条件】が挙げられる。現場から離れることで時間的余裕が生まれ、他者の授業観察や授業の計画立案、授業後の分析と省察に時間をかけることを可能にしたと肯定的に語られた。具体例は以下である。

さっきも言ったけど、授業を見たっていう、他の学校の授業を見れたっていうのも貴重だったな。

もちろん。有意義でした。まず1学期と2学期に5時間10時間と授業を作る上で、こ
んだけかけて準備をしたこと、授業途中でも1時間1時間を計画反省して、最終的に
その終わった後も分析。

一方で、本項1-2で示されたように、T3は<自身のクラスとは異なるクラスでの授
業実施>を研修中間時では否定的に語ったが、研修終了時には肯定的に語った。T3は、
<自身のクラスとは異なるクラスでの授業実施>について、当初、授業のやりにくさにつ
いて語っていた。しかし、成長プロセスを促進する条件として、自己の授業を相対化し分
析評価するにあたって、体育授業とは関係のない事象が除外され、分析対象の授業のみに
焦点を当てて成果を確認できたと研修終了時に語った。以下が具体例である。

(研修中間時)

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。

(研修終了時)

長研生として良かったと思うのは、その子のバックボーンっていうのをあまり知らない
ので、この子ができるとかできないとか、この子が算数できるとかできないとかわから
ないので、本当にフラットに子どもたちを見ることができ、先入観なくできたので、ど
の子にも平等に声かけはできたかなって。それは長研生の良さかなって。

ここまで示してきたように、T3は研修中間時から直線的に成長プロセスを辿ってき
た。以下からは、直線的な成長プロセスではなかった複線的な成長プロセスの典型事例を
示していきたい。

(2) T5 の複線的な成長プロセスとその基礎的条件

T5 は、研修中間時に〈研修内容や環境的条件に関する迷いやジレンマ〉を語った。学校現場から離れ、担任としてではなく授業を行い、その成果を検証することに違和感を抱いていたことが示された。具体例は以下である。

正直、現場に早く戻りたいというのが本音ですよ。基本的に勉強してっていう時間を与えてもらっているというのは、有難いんですけど。やっぱり自分が教室で子どもたちを前にして授業をやっているというのが、自分のライフスタイルだったってのがあって。そのギャップをね、少し慣れてきた所はあるんだけど。

上記のような学校現場で担任として授業をするといったこだわりから、T5 は、長期研修での学びを受け入れることに対する抵抗感があったといえる。その中で、研修中間時において、現場での教員生活ではあまり触れることのなかった文献や論文を読むことといった〈理論的な学び〉については、肯定的に語られた。しかし、[体育授業観の問い直しや変容] については語られることはなく、[授業内容やスタイルの維持] のみ語られた。その点から、研修生となり、新たな授業に関する理論を学び、授業を計画立案していくのだが、教員の指導性を重要視するといった自分の授業スタイルのこだわりを維持していたことが示されたといえる。具体例は以下である。

…だから、このジグソーっていう言葉と、ジグソーの学習のスタイルっていう理論を読ませてもらったときに…どういうふうなものがジグソーなのっていうところを解釈するっていうことは面白かったです。じゃあ、ジグソーパズルで考えりゃいいんだねって。

…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。(表 2-7)

上記で指摘された現場での担任としての授業研究や教員の指導性に対するこだわりは、「ほんとはもっと学級経営だとか。自分は学級経営に直結してないと授業じゃないと思っ

てるんで。」や「…ある程度しっかりと教えるべきものがあって、教えてからじゃないと子どもってのは、その知識を活用できないんじゃないのっていう。」と語られるように、研修終了時においても維持されていた。しかしながら、研修中間時では語られることのなかった〔体育授業観の問い直しや変容〕が、研修終了時には語られることになる。加えて、＜研修内容や環境的条件に関する迷いやジレンマ＞は語られることがなくなった。教員の指導性については変わらず言及しているものの、研修中間時までの研修経験や学びの中では問い直しされることのなかった T5 の体育授業観が問い直されていた。それは、教員の指導性だけでなく、学習者の実態から指導方法や授業内容に幅を持つことの重要性について語られたことである。このように、T5 は研修終了時において、〔体育授業観の問い直しや変容〕と〔授業内容やスタイルの維持〕という 2 つの側面を持ち合わせている複線的な成長プロセスの典型事例だといえる。具体例は以下である。

（自分の体育授業の考えに幅が出てきた、選択肢があるということ）そうですね。だから、これも難しいんですけど、私、授業って型がないと思ってるんです。それ、長研行って、特に思ってるんですけども。学べる子どもたちだったら、後者の授業ができると思うんです、子どもたちに主体性を持たせた授業に。でも、基本ベースがない者にその主体性だけを狙った授業をやっても、何も身に付かない…ベーシックがなくて、いきなりそういうものだけが与えられても絶対無理じゃないですかってなったときには、じゃあ、やり方、主体性を求めたいんだけども、駄目だねと。だったら、ここの、今のこの時間は、時間っていうか、この領域や単元は、その深い学びよりも、まずは子どもの基礎をつくる時間として指導しなきゃいけないねと。悪いけど、ここは教師主導でやるよと。でも、そこで力をつけさせて、次の単元のときには、今言ってるような、この主体性の学びの方向に行けるように子どもを育てるよっていうふうに割り切らないと、何でも主体性がなきゃ駄目だ、みたいになっちゃうのはいけないなっていうのが、今の自分の考えなんですけど。

このように研修終了時に〔体育授業観の問い直しや変容〕といった成長プロセスを辿った T5 にとって重要な経験として示されたのが、「…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、つまりいてんなっていうことは、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とかっていうふうな目線で

も見れるんだけど、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」(表 2-7) と語った<客観的データを用いた授業分析における省察経験>、「…引っ張り型じゃなくて、子どもにある程度選択の幅を用意させる準備を教師がして、選択したことに対して、子どもがまず自発的にやっつけていける。でも、そこで自発性が生まれないうところに教師が携わる…」と語った<迷いやジレンマを媒介とした省察経験>や「授業見る回数も多かったですし、他県のほうも見に行ったりとかもできたし。今まで自分の中で授業ってこうだなんていうものが、逆に全然違うんだなって…」と語った<他者の授業観察における省察経験>であった。それらの経験から学んだことで、自己の〔体育授業観の問い直しや変容〕を自覚していったといえる。

他方で、これまで述べてきた T5 の複線的な成長プロセスを促した基礎的条件として、第 1 に<大学教員からの指導や支援>や<研究コミュニティからの学びや支援>といった人的な条件が挙げられる。指導教員である<大学教員の指導や支援>が、研修生の考えを尊重し、選択肢に幅を持たせた建設的な指導や支援であったことや研究コミュニティを形成する大学教員、大学院生、同時期の研修生との関わりが肯定的に語られた。具体例は以下である。

なんか変に鼻の骨を折るとかじゃなくて、こういう考え方もあるっていう広い見方から、どこを選択するのはあなたの自由ですよっていう幅を広げてもらえたっていう意味では、やっぱりああいう先生と 1 対 1 で話したりだとか、あと、協議したりするっていうのは非常に効果的だったっていうか、有意義だったなと思います。(表 2-11)

まさに、そうだねえ、誰のっていうわけじゃなくて、今言った数々の長研での出会いの人たちと話をすることで、やっぱり固まっていた…やっぱり長期研修でまさにみんな〇〇さんとか、そういう△△さんだとか□□さんだとかっていうああいう方々との出会いの中で話をしていたからこそ、自分の授業スタイルはこれだよっていうふうに思っていたものから幅が広がられたっていうのがあります。

第 2 に、<現場の教員から大学で学ぶ立場の変化>や<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>といった物的な条件である【環境的条件】が挙げられる。これらの条件について T5 は、研修中間時までには否定的に捉えてい

た。例えば、「先日行ったような授業をたまにやって、検証とかしたりすると、やっぱり担任っていうのはいいなと思いながら。」(中間時)から、「今まではどっちかっていうと、学級の中の子どもたちの人間関係だったり、心の育成だったりっていうところも含めた授業をやってたものを、その授業モデルをやることによって、それが効果があるのかなのかっていう観点だけの授業っていうのは、非常に自分の中では新鮮だった。自分が学ぶ授業っていうのか、効果検証して、現場で行うのとはまた違う感覚で学びましたね。」

(終了時)と語り、<現場の教員から大学で学ぶ立場の変化>を肯定的に語るようになっていた。また「(時間的余裕も)ありましたからね。そういう意味では。授業見に行ったりする時間も、ゆとりもあったので…」と語られたように、<授業を追究できる時間的余裕>があったからこそ、先述した重要な研修経験を可能にしたことも示された。

1-4 コミットメント (注15)

先述したような直線的、複線的な【成長プロセス】を辿ることで、すべての研修生に体育授業に関する[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たいという<体育授業研究への意欲>《15-1》であった。

<体育授業への動機付け>においては、研修生自身が授業を行いたい、自己の授業を観察してもらうことで周囲に長期研修の学びを還元していきたいという希望と授業者へのこだわりが伺える。

具体例は以下である。

T9: 自分の立場にもよると思うんですけど、例えば、担任にもし戻れるんだとしたら、自分が学年の目の前でちょっと実践をして、「だから、今実はこういうことをやってみたいと思ってるんだけど、一緒にやってみない？」って。恐らく担任に戻るとしたら学年主任だと思うので、そういった形で提案していったら、まずは学年の人にやってもらって。できれば、その学年の人がやった結果を少しまとめつつ、こ

うだったんですって、次の学年、もう一回やるときに、「ちょっとこういうふうにやってみてもらえませんか」なんて言って、いくつか事例を集めておくと、自分の実践したことがこういうふうになっていったっていうことが、もう少し深くできるっていうことと。(研修終了時)

T11： 例えば自分が担任になったときに、1年間続けてああいうことができたなら、もう最終的にはすごいいろんなことが勝手に考えられるじゃないけど、自分たちから進んで課題を何とか見つけようとしたりとか考えられるようになるんじゃないかなっていうふうに思ったので。その部分は今後も取り入れるじゃないですけど、いろんな場面で続けていきたいなって思っているところですね。(研修中間時)

一方で、＜体育授業研究への意欲＞は、研修中間時において、他者の授業観察や大学での学びを更に深めたいという長期研修でしか経験できない学びの深化を求めていた。そして終了時には、研修生自身が授業を実践していきたいという希望だけでなく、この研究を現場で活用していきたいという語りがみられた。それは、指導的な立場になれば、この経験を生かして周囲の仲間とともに授業研究に取り組みたいという意欲であった。

具体例は以下である。

T6： 機会があれば、A先生の授業見に行きたいですね。月、火で来れた時に機会があればって感じですね。(研修中間時)

T3： 4月から3年間、体育マイスターなってしまったので、本校だけじゃなくて、他の学校にも発信しないといけなくなったりとか。長研出る前と出た後では、全然違う。プレッシャーだけど、勉強しようって気になります。(研修終了時)

T10： やっぱりまず校内じゃないですかね。校内の。うちは体育をちょっとやっていたりしたのもあったので、来年もたぶんもしかしたら体育やるかもしれないので、そういう学んだ理論はちょいちょい紹介していきたいなっていうふうには思っていて、勉強会なんかだと、やっぱり自分が学んだことを全部知ってもらって、使えそうなところは先生方に使ってもらったりもして…。(研修終了時)

上記2つの概念には共通点もみられた。客観的データから授業を分析する点について語られていたことである。それは「…今も分析をしてる最中なんですけど、自分の中のこういったところが示せばいいのかなって思ってた内容よりも、やっぱりお話、ご示唆いただくことで、そういった視点からも子どもの様子、結果からいろんなことが分析できるのだからというの分かったので、来年以降の授業とかにも生かせるのかなって…。」

(T10・<体育授業への動機付け>・研修中間時) といった自己の授業に分析方法を適用していきたいという語りと、「今後同じように、例えば、成果として捉えようって思ったときに、どうやればその辺が分かるんだろうとか…あの辺りの成果がある程度分かるっていうかには、どうしたらいいんだろうなって思って。例えば、記録シートを付けさせるのか、話し合いの内容を書き起こさせるのか、分かんないですけど。」(T11・<体育授業研究への意欲>・研修終了時) といった授業分析の方法をどのように現場で適用していくかを検討している語りであった。このような点から、授業に直接的なく指導方法や教材内容に関する学び>を得ていくことだけでなく、[客観的データを用いた授業分析の重要性]に気づく経験をしたことから、研修生が体育授業の【コミットメント】を高めていったといえる。

1-5 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、研修生の経験や学び、その成長プロセスの枠組みを概観する(図2-1)。

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。

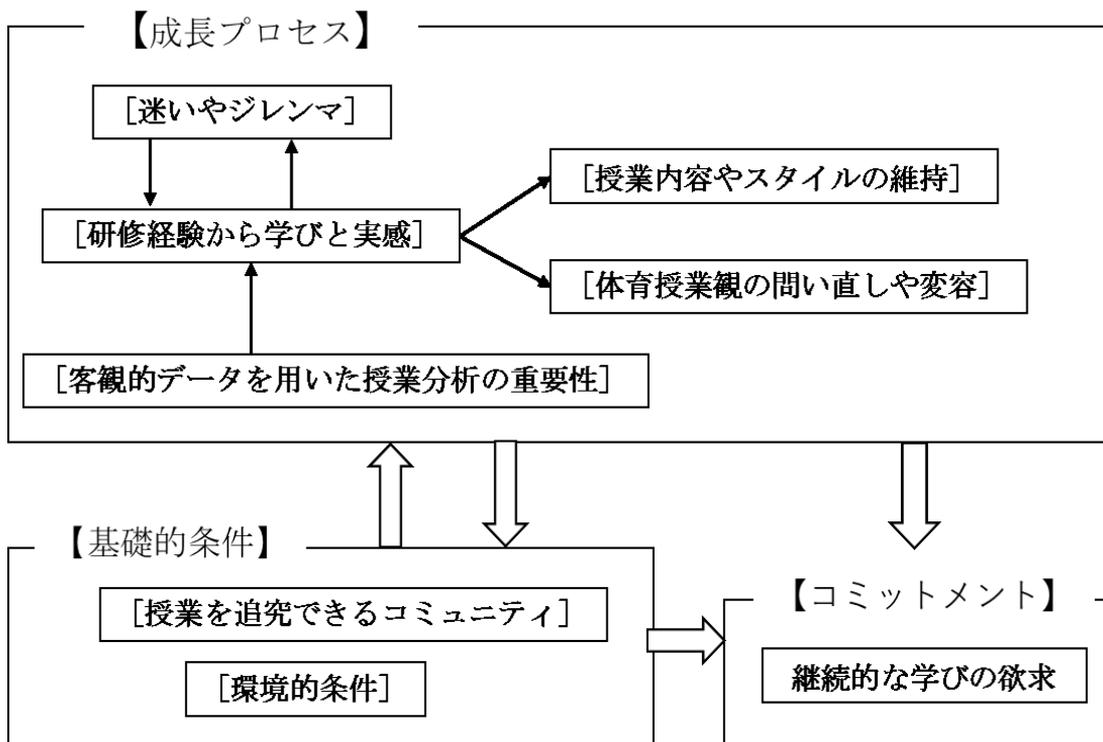


図 2-1 研修生の成長プロセス (結果図) *筆者作成

第4節 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2-1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、教員が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った直線的に〔体育授業観の変容や問い直し〕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っ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、研究コミュニティに属する他の研修生との関わり、大学院生の支援や指導教員を含めた複数の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、この省察を促す長期研修プログラムは、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、客観的データを用いた授業分析といった意図的な指導方略の必要性が示唆されたことになる。

第5節 第2章まとめ

本章では、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

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、本研究の結果は、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、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。さらに、1年間の体育科の現職研修を調査した Armour and Yelling（2007）の研究と同様、我が国の体育に関する長期研修においても、現職教員が成長していくためには、研究コミュニティの重要性やそのコミュニティでの協同的な学習を行うことを可能にする時間的余裕といった条件の必要性を示唆できた。

上記のように、体育科長期研修における現職教員の経験や学びおよび成長プロセスを明らかにしてきた。そこで、これまで指摘してきたように、研修への参加契機や動機といった研修ニーズと本章で明らかとなった研修経験や学びとその成長プロセスといった成果が関連しているのか検証していく必要がある。以下では、その点について、検討したい。

第3章 長期研修への参加契機や動機と研修経験や学びおよび成長プロセスとの関連

参加契機や動機から捉えた研修ニーズや参加意欲が異なれば、研修での経験や学び、成長プロセスも異なると考えられる。加えて、その多様な研修ニーズに応じた研修内容についても検討する必要がある。

そこで、本章第1節では、長期研修への参加契機や動機と研修経験や学びおよび成長プロセスとの関連について検討していく。その後、第2節において、この長期研修プログラムは、多様なニーズに応じた研修内容であったのかを検討する。具体的には、以下のように検討する。

- (1) 第1章で分類した3つのタイプ（aタイプ<受動的・消極的>、bタイプ<受動的・積極的>、dタイプ<能動的・積極的>）の研修経験や学びとその成長プロセスの特徴を捉えることで、参加契機や動機との関連を検討する。
- (2) 本研究で対象となったT大学とN大学の長期研修プログラムは、先行研究で指摘されてきた大学での多様な研修ニーズに応じた研修内容と合致するのか、またその研修内容は研修生にどのように評価されているのかを検討する。

第1節 各タイプの長期研修における経験や学びと成長プロセスの特徴

本節では、各タイプに分けて、長期研修における経験や学びと成長プロセスの特徴を捉え、参加契機や動機と研修経験や学び、および成長プロセスの関連を示していく。

各タイプの特徴を鮮明にするため、各インタビューで当該タイプのすべての研修生から抽出することができた概念は、表中に網掛けして示す（表3-1、表3-2、表3-3）。

なお、文中の< >は概念、[]はサブカテゴリーで示す。

第1項 aタイプ（受動的・消極的）の経験や学びと成長プロセスの特徴

aタイプは、参加契機や動機として、管理職などの他者からの促しを強く受けており、担任へのこだわりから参加意欲が高くないといった（受動的・消極的）に分類された研修生である。このaタイプに属した研修生が、T5とT7であった。T5とT7は、複線的な成長プロセスを辿った。このaタイプの研修生の体育科長期研修における経験や学びと

成長プロセスの特徴として以下の点が挙げられる（表 3-1）。

- (1) 研修中間時において、＜研修内容や環境的条件に対する迷いやジレンマ＞が語られたこと。
- (2) 研修中間時から研修終了時まで、一貫して＜授業内容やスタイルの維持＞について語られたこと。
- (3) 研修中間時に語られていなかった〔体育授業観の問い直しや変容〕について、研修終了時に語られたこと。
- (4) 研修終了時に、＜体育授業への動機付け＞が語られたこと。
- (5) 研修中間時から研修終了時に一貫して、＜現場の教員から大学で学ぶ立場の変化＞について語られたこと。また、この概念の語りは、研修中間時において否定的な評価が散見されたが、研修終了時にはすべて肯定的に語られたこと。

a タイプの研修生は、第 1 章で示されたように、積極的な参加動機のみを形成し、高い参加意欲を保持していたわけではない。学級担任に対する強いこだわりを持っていたために、長期に学校現場から離れる研修に対して、積極的ではなかった。そのことから、他の研修生にはみられない特徴（1）が示された。同様に、特徴（2）についても現場での子どもとの関わり、学級担任として体育授業を研究していくことを重視していた a タイプの特徴といえる。さらに特徴（4）がみられた点から、組織的なニーズを認識しながらも現場に復帰し担任として体育授業を行いたいという強い意志を、研修終了時まで保持していたことが伺える。

これらを示す具体例として以下のような語りがみられた。

《参加契機や動機でのインタビュー》

T5： せっかく勉強したことを学級で生かせないというのは、本当に実践的な研究だったのかなって思っちゃうんですよ。せっかく勉強してたことが人に伝えるだけの手段としての研究だとしたら、ちょっと残念だなんて、正直あります。

T7： 子どもがいない生活が辛いので、戻ったら、学担がいいですね。せっかく学んできたんだったら、それを生かしたいってのもあるし。クラス担任楽しくないですか。

《研修中間時でのインタビュー》

T5： 先日行ったような授業をたまにやって、検証とかしたりすると、やっぱり担任っていうのはいいなと思いつつながら。

T7： 児童のいない生活は味気ない。っていうのと、後、研究肌じゃなかったんで、研究をどう進めていいかわかんない。時間的余裕は結構あるんだけど、県のやらなきゃいけないものも結構入ってくるから、時間を取られたりする。

《研修終了時でのインタビュー》

T5： だから、やっぱり学級経営っていうのが母体にあつて、授業に入るっていうのが理想だから。

T7： 現場に戻って、ただ、やってきたことは、子どもに還元したいなとは思っているところではありますね。

他方で、研修終了時に、特徴 (3)、(5) が語られた点から、aタイプの研修生は、研修中間時までには捉えることのできなかった成長が示された。しかし、成長が示されたと同時に特徴 (2) が依然と語られた点から、複線的な成長プロセスであったと示された。

つまり、aタイプの研修生は、大学での長期研修経験から新しい学びを得て、[体育授業観の問い直しや変容] といった成長はみられたが、現場の担任として行う授業研究で成果を出すこと、学級経営も含めた学習者の実態に合わせた授業内容や方法が重要という体育授業観に変容はみられず維持された。

上記の点は、個人的なニーズよりも組織的なニーズを優先し研修参加に至っていたことから、研修終了時まで現場へのこだわりが維持されたといえる。このことから、研修に対する参加契機や動機から捉えた「担任を続けたいという意思」にみられる現場へのこだわりと研修経験や学び、および成長プロセスにおける特徴との関連が示唆された。

また一方で、研修中間時まで語られることのなかった [体育授業観の問い直しや変容] について、研修終了時に語られたことは、aタイプの研修生にとって、研修後半に意図的にプログラムされた [客観的データを用いた授業分析の重要性] を浮き彫りにした。その

具体例は以下である。

《研修終了時でのインタビュー》

T5： これはいい面でもあるんだけど、自分が見切れない場面そのビデオを見ることによって、まだこいつ、つまりいてんなってということは、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どかっていうふうな目線でも見れるんだけど、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。（再掲）

T7： 客観的に見て、笑顔はもちろん数えるのはもちろんなんですけど、目に入るのがやっぱりオフトスクの子とか目に入ったりして、今、このときって駄目だったんだなって、1回全部笑顔を数え終わったあとに、オフトスクの子とか見て、あ、俺のこんな言動がいけないんだとか。考えさせられましたよね。

表 3-1 a タイプの研修生における各概念の発言の有無 *筆者作成

概念	研修中間時 対象者		研修終了時 対象者	
	T5	T7	T5	T7
	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	○	○		
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	○	○		
学びの成果の実感		○	○	○
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	○	○	○	○
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			○	○
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			○	○
体育授業への動機付け			○	○
体育授業研究への意欲			○	
学びや悩みの共有		○		○
研究コミュニティからの学びや支援	○	○	○	○
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	○	○	○	○
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	○			

第2項 bタイプ（受動的・積極的）の経験や学びと成長プロセスの特徴

bタイプは、参加契機や動機として、管理職などの他者からの促しを強く受けていたが、個人的ニーズを優先していたことから参加意欲が高く保持していた（受動的・積極的）に分類された研修生である。このbタイプに属したのが、T2, T4, T8, T9, T10であった。bタイプの研修生は、直線的な成長プロセスを辿った。これらの研修生の体育科長期研修における経験や学びと成長プロセスの特徴は以下である（表3-2）。

- (1) <研修内容や環境的条件に関する迷いやジレンマ>と<授業内容やスタイルの維持>について、ほとんど語られることがなかったこと。
- (2) 研修終了時に<体育授業研究への意欲>について、語られたこと。
- (3) <他者の授業観察における省察経験>と<現場の教員から大学で学ぶ立場の変化>について、語られることがなかったこと。
- (4) 研修中間時から〔体育授業観の問い直しや変容〕について、語られたこと。

上記の特徴(1)、(4)は、aタイプとの差異があった。このbタイプの研修生は、第1章で示されたように、管理職等からの促しを決定的な参加の契機としていたことから、指導的な役割の期待といった組織的なニーズを認識していた。その上で、個人的ニーズである積極的な参加動機を形成し、高い参加意欲を保持していた。そのようなことから、大学での研修内容や環境的条件と研修での経験や学びを当初から受け入れていたと考えられる。ゆえに、研修中間時から一貫して<研修内容や環境的条件に関する迷いやジレンマ>と<授業内容やスタイルの維持>が語られることはなかった。加えて、大学での研修内容や環境的条件と研修での経験や学びに対して、当初から受け入れる姿勢であったことから、特徴(4)が語られ、直線的な成長プロセスを辿ったと考えられる。

すなわち、参加契機や動機が受動的で積極的であったため、大学での研修環境に対して研修当初から順応し、これまで保持してきた体育授業観にこだわることなく、研修経験や学びを受け入れ、〔体育授業観の問い直しや変容〕といった成長がみられた。これらのことから、研修に対する参加契機や動機から捉えた高い参加意欲と研修経験や学び、および成長プロセスにおける特徴との関連が示唆された。

bタイプの具体例を以下に示す。

《参加契機や動機でのインタビュー》

T4: やっぱりA先生、日本の体育、たくさん研究されていた有名なので。やるんだった

らレベルの高い所で。だから自分は追いつけないんですけども、そういった所やってみたいなど。

T8： 大学の時にできなかった勉強をもう1回したかったっていうのもあったし、A先生の講演を2年前に講演をしていただいた時に、なるほどなど。だからA先生の所で勉強したいなど最初に思いましたね。

《研修中間時でのインタビュー》

T4： 1つ最初のドリルゲームの走塁ゲームとバッティングゲームものがあって、やっぱりそこで時間がとられ過ぎて、メインゲームの時間がなくなってしまうといった所があって、ドリルゲームはちょっと縮小して、メインゲームの時間を20分ぐらいとれるように...メインゲームの時間を確保するっていう事でそこは修正してやりました。

T8： ...今までは先に活動を組み立てていく、もちろんその中でこんなことさせてあげたいなどという思いはあるんですけど、どんどんその考えは薄れていって、この活動の方がやりやすいとかおもしろいとかわかりやすいんじゃないかとかそういう視点で考えていたんですけど、教材にも教具にもただの道具ではなくて、学びやすくするための教材であったり、そういうなものもあるんで、教科内容も含んでいるんだなってわかって、強く意識せなとこやなと思うようになってきました。

《研修終了時でのインタビュー》

T4： 改めて感じたことなんですが、全員で30何人受け持って、教師の立つ位置と指導しやすい場というか、1時間で全員に声をかけるというのは、なかなか不可能に近いんですけども、でもできるだけ公平に指導ができるような動き方とか、やっっていく中で自分なりに気付いたというか、改めて気付いた、感じたことなんですが...

T8： 扱う教材と関係させながら、この教材ではこういう事が予想されるから、ここは確認しとかなないとずっと何も改善されないままになってしまうとか、そういう視点

で見れる。その視点で授業作り全体を見れていけるんじゃないかなと思いますね。

表 3-2 b タイプの研修生における各概念の発言の有無 *筆者作成

概念	研修中間時					研修終了時				
	対象者					対象者				
	T2	T4	T8	T9	T10	T2	T4	T8	T9	T10
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										
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			○	○			○		○	○
学びの成果の実感		○		○	○	○			○	○
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				○						
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	○		○		○	○		○		
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					○	○	○	○	○	○
体育授業への動機付け					○	○	○		○	○
体育授業研究への意欲		○		○		○	○	○	○	○
学びや悩みの共有			○	○						○
研究コミュニティからの学びや支援		○	○	○	○	○	○	○	○	○
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					○	○				○
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		○		○	○				○	

第3項 dタイプ（能動的・積極的）の経験や学びと成長プロセスの特徴

dタイプは、参加契機や動機として、教職歴の中で自発的な参加の契機が存在し、個人的ニーズを優先していたことから参加意欲が高く保持されていた（能動的・積極的）に分類された研修生である。このdタイプに属したのが、T3、T6、T11であった。dタイプの研修生は、直線的な成長プロセスを辿った。これらの研修生の体育科長期研修における経験や学びと成長プロセスの特徴は以下である（表3-3）。

- (1) <研修内容や環境的条件に関する迷いやジレンマ>について、語られることがなかったこと。
- (2) 研修中間時には<授業内容やスタイルの維持>について語られたが、研修終了時には語られることがなかったこと。
- (3) 研修中間時に<課題の自己認識>が語られたこと。
- (4) 研修中間時から〔体育授業観の問い直しや変容〕について、語られたこと。
- (5) 研修終了時に<体育授業研究への意欲>と<学びや悩みの共有>について、語られたこと。
- (6) 研修中間時に<現場の教員から大学で学ぶ立場の変化>が語られたこと。
- (7) 研修終了時に<授業を追究できる時間的余裕>と<自身のクラスとは異なるクラスでの授業実施>が語られたこと。

dタイプの研修生は、bタイプの研修生と同様に、積極的に参加動機を形成し、高い参加意欲を保持していたことで、特徴(1)、(4)がみられた。しかしながら、bタイプとの差異もみられた。それは特徴(2)、(3)である。この点は、管理職等の他者の促しを受け、参加動機を形成してきたaタイプとbタイプとは違い、自発的に参加動機を職歴の中で形成してきたdタイプの特徴といえる。dタイプの研修生は、自発的に職歴の中で長期研修に参加したいという強い想いを抱きながら体育授業研究を現場で進めてきた。そのため、当初から特徴(4)、(5)、(7)が語られたように、大学で学ぶ立場を肯定的に捉え、研修での経験や学びを受け入れ、〔体育授業観の問い直しや変容〕といった成長が示された。しかしながら同時に、その強い参加動機や高い意欲から、特徴(2)、(3)がみられたと考えられる。その特徴(2)と(3)は、成長プロセスを辿っていくことで、研修終了時には語られることはなくなった。このようなことから、bタイプと同様に、積極的に動機形成し、高い参加意欲を保持していたことから、このdタイプも直線的な成長

プロセスを辿ったといえる。

一連の指摘から、研修に対する参加契機や動機から捉えた自発的な動機形成や高い参加意欲と研修経験や学び、および成長プロセスにおける特徴との関連が示唆された。

d タイプの具体例を以下に示す。

《参加契機や動機でのインタビュー》

T3： なんで早めに勉強したいって。だからちょうど時期があったっていうのも。

(筆者)：じゃあそれは、自発的なもんだったんですか。周りからとか校長からとか言われたものじゃなくて。

T3： どっちかっていうと、そういうのもあったけど、自発的なものが強い。

T11： 一緒の学校に体育、勉強されてる先生が、2人ほど、すごい方がいらっしやっただけで、その先生が受けてるっていうのを聞いて、自分も受けたいなって思いました。ただ、大学のときにも知ってはいました、長期研修っていう制度は。

(筆者)：強い思いを持ってきたっていう感じですよ。もうずっと、ふつふつと。

T11： そうです。もう延々と行きたいなと思って。

《研修中間時でのインタビュー》

T3： それは、たぶん自分がもともとサッカーをずっとやっていたからっていう所もあるし。あと去年、地域の研究会みたいな場があって、そこでボール、ゴール型をやっていたので、それを継続してやりたいっていう気持ちがあったんで。

T11： あとは得点のシステムとか。例えば全員が入ったらボーナス点を入れるとかっていうのも「こういう方法もあるよ」っていうふうに言っていたいたんですけれど、自分がそれがあんまりそのやり方が好きじゃないので、取り入れなかったりとかっていうところがありました。

《研修終了時でのインタビュー》

T3： あとは授業の見方とか、技能だけではない役割の大切さとか、ありとあらえることが見直されました。

T11： やっぱりたくさんありました。さっきも言ってたように、自分が今まで体育授業に対してつくっていくっていう感覚だったりとか、自分が設定したものを子どもたちがやって、結果がどうかっていうふうに考えてたところがやっぱりあるんですけど、ある程度目指すものに対して求め過ぎず、その中で有効な方法を考えていきながらやっていくっていうのは、やっぱ大事だになっていうのはすごく感じました。

表 3-3 dタイプの研修生における各概念の発言の有無 *筆者作成

概念	研修中間時			研修終了時		
	対象者			対象者		
	T3	T6	T11	T3	T6	T11
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						
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	○	○	○		○	
学びの成果の実感		○	○	○	○	○
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	○	○	○			
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	○	○	○	○	○	○
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	○		○	○	○	○
体育授業への動機付け			○	○		○
体育授業研究への意欲	○	○		○	○	○
学びや悩みの共有		○	○	○	○	○
研究コミュニティからの学びや支援		○	○	○	○	○
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	○	○	○			○
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	○		○	○	○	○

第2節 大学での多様なニーズに応じた研修内容の検討

第1章では、参加契機や動機から多様な研修ニーズが明らかとなり、研修生が3つのタイプに分かれた。そして第2章から、直線的な成長プロセスや複線的な成長プロセスというような特徴を示しながらも、すべての研修生が長期研修の経験や学びから成長していくことが明らかとなった。さらに、前節においても、各タイプの参加意欲の高低や参加契機といった動機形成が自発的だったのか他者の促しが強く作用したのかによって、研修経験や学びおよび成長プロセスに差異がみられ、研修生のタイプと研修経験や学びおよび成長プロセスの関連が示唆された。また一方で、共通点として、a, b, dのタイプに関わらず、最終的に「体育授業観の問い直しや変容」といった成長が示された。これらの一連の結果から、本研究で対象となった長期研修プログラムは、多様なニーズに応じた研修内容であった可能性が伺える。

そこで、本研究で対象となったT大学やN大学での長期研修プログラムは、先行研究が指摘した大学での多様なニーズに応じた研修内容の条件を満たすものであったのか。

また先行研究での指摘と合致する研修内容であったとするならば、各研修生はその内容をどのように評価したのか、について検討していく。

大学での現職教員研修プログラムを検討するために田上（2006）は、研修システムの違う3つの研修に参加した教員に質問紙調査を行った。その結果、現職教員のタイプを4つに分け、そのタイプを元に職能成長を研修に対して意義を認めていない消極的な停滞型、ある程度意義は認めている移行型、研修に対して意義を認めている積極的な深化型と3つに型に分類した。そして、停滞型の教員にはその研修観を改善できるような研修、移行型には深化型への移行を可能とするような研修、深化型には自己課題について掘り下げていくような研修とそれぞれの型に応じた研修内容の必要性について述べている。しかしながら、1つの研修プログラムを実施していくにあたっては、それぞれの型が相互交流し、例えば停滞型の教員を移行型の教員や深化型の教員に転換する契機となるような研修実施が肝要と指摘している。また特別支援教員に対する研修ニーズを調査した左藤ほか（2016）は、大学の長期研修に対して、「自己の教育実践経験を振り返り、視野を広く深くすることによって、今後の実践を見通すことが、他の研修では得がたい内容」（p.8）と指摘し、そういった内容が研修の成果を高めると述べている。加えて、「実際の教育や指導の場面を見たり、実習を行ったり、さらに実践的・具体的な指導を受けられるといった、時間をかけての研修方法」（p.6）や新しい知識や情報を得ること、自己経験の相対化

といった研修内容が求められていると指摘している。(注16)

まず田上(2006)が指摘したタイプの違う研修生が相互交流する研修内容に関して、対象となった長期研修プログラムでは、複数のタイプの研修生が同時期に研修を実施し、またそれらの研修生には同じ研究コミュニティに属することを求めていることから、相互交流する機会は提供されていたといえる。また第2章でも同様に、立場や考えの違う他者と研究コミュニティを形成することといった「授業を追究できるコミュニティ」が研修生の成長を促した条件として指摘された。そして、この他のタイプとの相互交流について、aタイプの研修生は「T6(bタイプ)先生とかが多分いなかったら、どう進めていいかが分からないし。こういうのやりたいな、肯定的な人間関係をつくっていききたいなっていうのは持ってきたんだけども」(T7・研修終了時)と語り、bタイプの研修生は「例えば、ボール運動の授業を一緒に見たときに、自分とT11(dタイプ)さんはボール運動なので、こういう授業だったら、こういうふうなことを先生おっしゃってたけど、もしかしたらこうかもしれないよねとかっていうお話を、ちょっと意見交換というか、そういった部分でできたことがよかったかなと。」(T9・研修終了時)、dタイプの研修生は「一緒に長研の先生がいたってのも良かったです。聞けたりとか、他県の実践を参考にしたりとか話ができ。ジグソー法のこととか、他のT5(aタイプ)先生とかがA先生(大学教員)と話しているのを参考にしたりとかもありましたね。自分の授業だったらどうしようとかね。」(T6・研修中間時)と語っていた。このようにタイプに関係なく、研修生の相互交流について、肯定的に評価されていた。

次に左藤ほか(2016)が指摘した研修内容に関して、本長期研修プログラムは、実際に授業観察や検証授業を行い、研究コミュニティから支援や指導受け、分析作業や成果報告書の作成等から、新しい知識を得て、自己経験を相対化した振り返りを可能にしていた点で、合致していたといえる。第2章において、研修生が成長するにあたって不可欠な経験として指摘されたのが、自己経験を相対化した省察を行う研修内容であった<客観的データを用いた授業分析における省察経験>であった。そのことを踏まえると、多様なニーズに応じた研修内容としても、<客観的データを用いた授業分析の重要性>が改めて示唆されたといえる。

また各タイプの研修生は、上記で示した一連の研修内容について、以下のように、肯定的に評価していた。

a タイプ : T5 (研修終了時)

新しい考え方を自分が持つことができたっていうのは、非常に良かったです。それが、今後、のちのち広がってくとかそういう意味ではなくて、こういう観点で授業をやるってことも大事だなっていう発見。それを逆にどう活用するかが大事だなっていうのが、あの授業の良さだった。良さっていうか、プラスに働いているところじゃないかなって思います。

b タイプ : T9 (研修終了時)

これも繰り返し言ってるかもしれませんが、自分にとっては知らない情報を得ることができて、それについて自分の実践を通して検証してみるということができたっていうことが、一番有意義でした。

d タイプ : T11 (研修終了時)

今までの体育授業で研究授業をやったりっていうことは、もちろん今までもあったんですが、ある程度やっぱり自分だけの世界の中で、自分の考えを見てもらってっていう意図でやってたところは多かったんですけども、今回いろんな方々のご意見を聞いたり、こういう授業を目指していくっていうような方針について、いろんなことを勉強させてもらえたので、自分の考えじゃない部分も含めて、授業を実践して、でも、成果としてはやっぱり出てくるんだなっていうところをまとめられたのは、とてもよかったなと思います。

以上、2つの先行研究を基に、多様なニーズに応じた大学での研修内容の条件を満たすものであったのか、またその研修内容を各タイプの研修生がどのように評価したのかを検討してきた。その検討の結果、本研究で対象となったT大学やN大学の長期研修プログラムは、多様な研修ニーズを保持していた研修生いずれからも肯定的に評価され、先行研究で指摘されていた研修内容と合致していることが示された。この結果と第2章や本章第1節の結果をふまえると、本研究で対象となったT大学とN大学の長期研修プログラムは、多様なニーズに応じた研修内容であったと考えられる。

第3節 第3章まとめ

現在、現職教員のニーズを踏まえた大学と連携した研修が求められている（中央教育審議会，2015）。しかしながら，先行研究（田上，2006；左藤ら，2016）や本研究の第1章で明らかになったように，現職教員の参加契機や動機といった研修ニーズも多様であり，参加意欲も異なる。また，その多様な研修ニーズや参加意欲と研修成果がどのように関連しているのか，大学における現職教員の多様な研修ニーズに応じた研修内容とはいかなるものなのか，について実証的に検討されてこなかった。そのため，大学での効果的な研修プログラムの構築に課題を抱えてきたと考えられる。この課題は，体育科教育学分野においても同様に指摘できる。そこで本章第1節では，第1章で体育科長期研修への参加契機や動機による現職教員のタイプと第2章で明らかにした体育科長期研修の経験や学び，その成長プロセスがどのように関連しているのか，していないのかを検討した。加えて，第2節において，田上（2006）と左藤ほか（2016）の先行研究の知見を基に，本研究で対象となった体育科長期研修プログラムは，多様なニーズに応じた研修内容であったのかを検討した。

その結果，参加契機や動機が受動的で消極的であったaタイプは，複線的な成長プロセスを辿った。一方，参加契機や動機が受動的で積極的であったbタイプと能動的で積極的であったdタイプは，直線的な成長プロセスを辿った。このように，成長プロセスに差異がみられたことから，経験や学びを得て，成長していくプロセスに参加契機や動機との関連が示された。しかしながら，最終的な研修成果として，どのタイプの研修生であっても「体育授業観の問い直しや変容」といった成長が確認できた。そのことから，研修生の大学における体育科長期研修に対する多様なニーズや意欲に関連することなく，研修での成長を遂げていくためには，第2章に示された「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」を得ることといった一定の手続きと条件を整えることが重要であることが改めて示唆された。

加えて，大学の体育科長期研修に対して受動的・消極的なaタイプの研修生であっても，研修終了時に体育授業への【コミットメント】を高めていたことが明らかとなった。この点についても，上記同様，大学における体育科研修であっても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，体育に関する学び続ける教員の育成に貢献し得ることが示唆されたといえる。この一連の示唆は，大学における現職教員の成長を促す体育科長期研修プログラムの構築に向けて，有用な知見である。

また一方で、T 大学と N 大学で実施されている長期研修プログラムは、田上（2006）と左藤ほか（2016）が示した大学等での研修に求められる内容や方法と合致するものであった。そして、具体的な多様なニーズに応じた研修内容として、[授業を追究できるコミュニティ] を形成し、<客観的データを用いた授業分析における省察経験>を行うことが示された。さらに、その研修内容について、各タイプの研修生から肯定的に評価されていた。このように研修ニーズに応じた研修内容について、実証的に検討を加え、研修成果と研修ニーズとの関連を示すことができた。

序章で指摘したように、個々の多様なニーズに応える形での研修内容の設定は困難を伴う。その中で、本章の結果として、個々の多様な研修ニーズに応える研修内容から発想の転換をし、その個々の多様なニーズを研修参加教員で共有し、客観的なデータを用いて、視野を広げていく研修内容を示すことができた。このことは、体育科のみならず、今後の大学における効果的な現職教員研修プログラムを構築するにあたって重要な知見となった。

結章 本研究の結論及び今後の課題

第1節 本研究の結論

本研究では、大学での体育科長期研修に対する現職教員の参加契機や動機とその研修経験や学びおよび成長プロセスを明らかにし、それらの関連を実証的に検討するために、以下の目的を設定した。

- (1) 長期研修に対する参加契機や動機を明らかにする。
- (2) 長期研修での経験や学びとその成長プロセスを明らかにする。
- (3) 長期研修に対する参加契機や動機と研修経験や学びおよび成長プロセスとの関連を検討する。

序章では、本研究の目的に適した研究方法を導き出すために、Randolph (2009) の質的な先行研究レビューにおける方法論を援用し、現職教員の成長に関する研究動向を分析整理した。その結果から、本研究で用いる研究方法について検討を加え、質的研究方法である継続的比較法と M-GTA を選択することとした。また本論文の構成として、第1章では目的 (1)、第2章では目的 (2)、さらに第3章では、目的 (1) と (2) の結果考察をもとに、目的 (3) の長期研修への参加契機や動機と研修経験や学びおよび成長プロセスとの関連を検討することを示した。

上記の通り第1章では、目的 (1) について検討を進めた。対象は11名の現職教員であり、インタビューによってデータを収集した。そのデータは、継続的比較法によって分析された。その結果、研修生の長期研修への参加契機や動機から、長期研修に対する多様な研修ニーズや参加意欲の高低が明らかとなった。また参加意欲の高低や参加契機や動機が能動的か受動的かによって振り分けた結果、研修生は、aタイプ (受動的・消極的)、bタイプ (受動的・積極的)、dタイプ (能動的・積極的) の3つのタイプに集約されることが確認された。

第2章では、目的 (2) について検討を進めた。対象は目的 (1) で対象となった10名の現職教員であり (注17)、インタビューによってデータを収集した。そのデータは、M-GTAによって分析された。その結果、多様な経験や学びが明らかとなり、研修生の共通性や複雑性のある【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】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。

次に第3章では、目的(1)、(2)の結果を受け、目的(3)の長期研修での経験や学び、その成長プロセスと研修への参加契機や動機による研修生のタイプとの関連と多様なニーズに応じた研修内容について検討した。検討の結果、aタイプ(受動的・消極的)の研修生は、複線的な成長プロセスを辿り、一方で、bタイプ(受動的・積極的)とdタイプ(能動的・積極的)の研修生は、直線的な成長プロセスを辿っていったことが明らかとなった。このことから、研修生のタイプと研修経験や学びおよび成長プロセスについて、関連していることが示された。しかしながら、すべての研修生が最終的に成長していたことから、研修への参加契機や動機から捉えた研修ニーズや参加意欲に関係なく、教員が成長していくために必要な経験や学びとプロセス、それらを支える基礎的な条件が示唆された。加えて、多様なニーズに応じた研修内容とその評価について示すことができた。

本研究から得られた知見は、以下の5点である。

- (1) 体育科長期研修への現職教員の参加契機や動機を明らかにし、多様な研修ニーズと参加意欲を捉えることができた。さらに、その多様な研修ニーズと参加意欲から、体育科長期研修に参加する現職教員(研修生)が3つのタイプに集約されることが示された。
- (2) 大学の体育科長期研修における経験や学びおよび直線的な成長プロセスと複線的な成長プロセスを示すことができ、多様で複雑な成長プロセスの存在が明らかとなった。また一方で、長期研修で成長していくために必要な経験や学びとそれらを促した条件として、以下が示唆された。
 - ① [迷いやジレンマ] に対応した研修内容の設定すること
 - ② [授業を追究できるコミュニティ] の存在や時間的余裕といった [環境的条件] を整備すること
 - ③ <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
- (3) 大学での体育科長期研修が研修生の体育授業改善に向けた【コミットメント】を高め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を高め、体育授業研究に動機付けされることが確認できた。
- (4) 長期研修に対する参加契機や動機から示された研修生のタイプとそれら研修生の

長期研修における成長プロセスとの関連が明らかとなった。しかしながら、(2)の①から③といった一定の経験や学び、条件を満たすことで、研修生のタイプに関係なく、長期研修での成長を可能にしていくことが明らかとなった。

- (5) 多様なニーズに応じた研修内容として、[授業を追究できるコミュニティ]を形成し、<客観的データを用いた授業分析における省察経験>を行うことが示された。また、これらの研修内容は、各タイプの研修生から肯定的に評価されていた。

先行研究を踏まえると、上記(2)の結果は、朝倉・清水(2012)や(朝倉, 2016)で示された長期研修が信念変容といった成長をもたらすといった先行研究を支持していた。しかし、先行研究(朝倉・清水, 2012; 朝倉, 2016)では、研究方法の限界から捉えることのできなかつた複数の教員を対象に経時的なデータを収集分析し、長期研修での成長プロセスの個別性や特異性、共通性を浮き彫りすることができた。また(3)の結果に関して、先行研究(四方田, 2013)では、体育授業へのコミットメントの高い教員として、長期研修を経験した教員をサンプリングし、コミットメント形成の要因を明らかにしている。しかし、その長期研修での何がコミットメントを高めていたのかについては研究対象とされていなかった。本研究において、体育授業へのコミットメントを高める要因となった長期研修の経験や学びとそのプロセスが明らかにすることができた。そして、(4)と(5)の結果は、先行研究(八尾坂, 2001; 田上, 2006; 笠沙ほか, 2008; 左藤ほか, 2016)において現職教員の多様なニーズに応じた研修の必要性が求められてきたことに対して、その多様なニーズに関係なく、研修内容や条件を整備することで、現職教員の成長を可能にするといった有効な示唆となった。

第2節 研修参加の動機付けを高める方策—教育委員会や学校で対応すべき課題

現在、教員のニーズは多様であり、個々に対応していくのは、財政面や人材面から現実的には難しい。そのため、共通性のある研修を実施していかなければならない現状である。このことは、現職研修においても、教員に対して研修を価値付け、動機付けしていくことが重要になることを示唆している。

本研究では、授業をデータ化し省察していくことが成長の経験や学びとなり、体育授業研究への動機付けを高めていた。そのことから、学校現場の授業研究では、授業をデータ化して行く作業が必要といえる。加えて、日常的な学校現場において動機付けを高める方策として、授業でのデータの取り方を簡便化し、組織的観察法等を用いた共有できるデー

タを校内で持ち寄って話し合う機会を持つことが挙げられる。例えば、単発の実技研修会といった現職研修の必要性はあるものの、この形式での研修には、本研究で明らかにした要素は組み込まれない。また若手教員が急激に増加している現在の学校現場において、各教員の主観的な見方で議論を重ねるより、客観的なデータを共有することで生産的に授業について語り合え、成果を実感できると考えられる。加えて、学びを促す環境整備についての課題が挙げられる。日常的な学校現場での研修には、時間的な余裕がない。そのため、簡便化したデータの収集方法をとらなければ、それは学校では使用されにくい。そこで、外部指導者を迎え入れ、簡便化したデータベースから各教員が自分の価値観や経験を顧みられるように促すことが考えられる。

また、長期研修に消極的であった教員の中には、学級担任や授業を実施することへの執着がみられた。このことは、研修中間時に依然として<研修内容や環境的条件に関する迷いやジレンマ>が語られたように、大学での研修内容や方法について、どのように何を学ぶのか、その研修は担任を辞めてまで参加する価値があるのか等の情報が研修生に伝わっていない状況から生み出しているとも考えられる。確かに、これまで同様の長期研修を経験してきた先輩教員や管理職からの促しが決定的な参加の契機となっており、教育委員会や学校では、参加に対して魅力的に感じるような働きかけをしていたと考えられる。しかしながら、長期研修を魅力的に感じるよりも日々の多忙に加えた選考過程の負担感を感じていた状況が伺えた。さらに、【年齢による立場の変化】の発言からみられるように、研修後に管理職や教育委員会への登用、教務主任といった担任外への配置等が予想されていた。このような立場の変化を受け入れることについて積極的でない研修生にとっては、長期研修への応募を躊躇していることが推察された。このことは、学校に在籍しながら、授業の改善に取り組める環境整備が必要になることを示唆している。同時に、日常的に授業改善に取り組む教員の必要性も指摘できる。それらから、学校現場の研究コミュニティ形成の必要性、さらには先輩教員や管理職の促しが研修生への参加を後押ししていたことを踏まえれば、学校を基盤とした授業研究のコミュニティ形成の重要性が示唆された。

第3節 研修参加の動機付けを高める方策—大学で対応すべき課題

研修に対する参加契機や動機から参加意欲の差が明らかとなったが、研修内容に対して当初より高い期待があれば、研修により積極的に参加しようとしたことも考えられる。その意味では、大学で提供される研修内容が研修を希望する教員にうまく伝えられていない

ことが課題として挙げられる。この課題に対しては、大学と教育委員会との連携の必要性は指摘されてきた（中央教育審議会, 2012 ; 2015）が、実質的に機能しているとは言えない現状を指摘できるだろう。そこで、大学は、学校現場が多忙であっても教員の研修意欲を掻き立てられるような教育委員会と連携した研修プログラムの開発をしていかなければならないだろう。例えば、本研究の知見から示唆された、研修に参加する教員が自己の「迷いやジレンマ」に対応した研修主題を設定できること、その主題を解決していくための適切なコミュニティやメンターが存在していること、時間的余裕といった「環境的条件」が整えられていること等が研修プログラムに組み込まれていることが求められる。

もともと、本研究の対象となった長期研修プログラムから現職教員の経験や学びとそれらを得るに至った成長プロセスを明らかにしたが、すべての教員に長期研修の機会を保障することは現実的でない。そこで大学が対応すべき課題として、長期研修において、授業研究に対して意欲を持ち、授業に関する知識を兼ね備えた専門家に育成することが求められる。また、その研修生が大学での研修経験や学びを現場で設定可能なプログラムに簡易化し、学校や教育委員会等の現場レベルで活用、還元できる人材に育てることが重要になる。そうすることで、大学の長期研修を経験した現職教員は、大学で行う研修内容を伝える役割も担えるようになるとも考えられる。大学が教員のニーズに応じた研修内容を提供するという考え方にとらわれるのではなく、大学における研修内容に対応したニーズを教員側に作り出す手続き（竺沙ほか, 2008）も必要である。

第4節 本研究における限界と今後の課題

本研究における限界と今後の課題は、以下の4点である。

- (1) 学校現場で行われる研修ではなく、大学での長期研修の効果を対象とした。そのため、研究結果を現場に適用する限界が考えられ、この知見を学校や教育委員会ベースの公的な研修や私的な研修にどのような示唆を与えるのかを検討していかなければならない。
- (2) 今回の知見は、主として小学校の教員を対象としている。したがって、中学校や高校の教員の場合に今回の結果が該当するのかは不確定な点が多いと考えられる。今後は、中学校や高等学校の教員を対象とし、校種に分けて検討を加える必要性もあるだろう。
- (3) 本研究では、現職教員の経験や学びのプロセス、それらの背景にある社会的、文化

的環境や条件とともに成長が生起する文脈性を解明するために、質的研究方法を用いた。この本研究で示唆された個別性や共通性の現象について、量的側面から補完することで、さらに考察を深めることを可能にし、信頼性と妥当性を高めた理論を構築できると考えられる。

- (4) これらの現職教員の研修後を追跡調査することによって、長期研修を検討するための新たな視点が得られると考えられる。なぜなら、大学での長期研修に参加できる現職教員は、参加人数が制限されるため、研修受講者がどう成果を活用還元しているかが問われているからである。

上記で挙げられた課題を基に、知見を蓄積していくことが大学と教育委員会や学校による連携・協働のある効果的な現職研修プログラムの構築にとって、重要になるであろう。

注釈

- (1) 埼玉県立総合教育センターでは、インターネットにより、大学や大学院における体育科の長期研修教員研究成果報告書を公開している。
(https://ecsweb.center.spec.ed.jp/J001/?page_id=216#_406)
また同様に、その他にも福岡県教育センター等の様々な自治体から体育科の長期研修成果報告書が公開されている。
(http://www.educ.pref.fukuoka.jp/one_html3/pub/default.aspx?c_id=313)
- (2) 大学での体育科長期研修を対象とした研究について、我が国における主要な論文データベースである J-STAGE, CiNii Articles, JAIRO (Japanese Institutional Repositories Online) を用いて検索した。その結果、該当するものが朝倉・清水 (2012) と朝倉 (2016), 清水 (2016) の 3 つの研究であった。その中で、清水 (2016) は科学研究費補助金研究成果報告書であり、その研究分担者である朝倉雅史氏の単著 (2016) に、その清水 (2016) が行った研究がまとめられている。そのため、本論文では朝倉・清水 (2012) と朝倉 (2016) の 2 つを先行研究として取り上げた。
- (3) 本論文における研究領域とは、教育哲学, 教育制度学, 教育方法学, 教育心理学, 教師教育学, 教育工学, 教育社会学, 教育経営学, 教科教育学, 認知心理学等といった学問分野を指す。
- (4) Randolph (2009) が示した 8 つのステップとは、①データの収集分析記録の作成, ②レビューの焦点やリサーチクエスションの決定, ③関連文献の検索, ④関連文献の分類, ⑤関連文献の要約データベースの作成, ⑥リサーチクエスションの構成要素を仮説的に特定, ⑦対立する研究結果や異なる解釈の有無を検索する, ⑧同じ研究領域の専門家や資料提供者とレビュー結果の共有と確認, のことである。
- (5) 四方田ら (2015) が用いた分析カテゴリーは、Patton (2002) やフリック (2011), メリアム (2004) といった汎用性の高い質的研究方法の先行研究を参考に作成されたものである。そのため、本研究における研究方法の構成要素を特定する場合に、信頼性と妥当性が担保できると考えた。そこで本研究では、四方田ら (2015) が用いた分析カテゴリーに、分析方法としてカテゴリー化されていなかった修正版 GTA, KJ 法, ナラティブ分析, 事例分析を加筆した。

- (6) 抽出した博士論文の研究課題と抽出した雑誌論文の研究課題が同一の著者で重複している場合は、博士論文の研究課題について、分析の対象論文から除外した。
- (7) 研究方法として、エスノグラフィーや事例分析と記述がある論文、特定の理論的枠組みをもつ分析方法の記述がなく、テキスト・データに対するオープンコーディングによるカテゴリー化も行われていない論文は、「事例分析」というカテゴリーに分類した。
- (8) 本論文では、高橋（2002）で示された「1）範囲が明確で、社会的に不可欠な仕事に独占的に従事する、2）高度な知的技術を行使する、3）長期の専門教育を必要とする、4）個人的にも、集団的にも自律している、5）自律の範囲内で行った判断や行為について直接責任を負う、6）自治団体を結成している、7）適用の仕方を具体化した倫理要綱をもっている。」職業のことを「専門職」と定義し、「専門家」はその専門職に従事している者と定義する。
- (9) 研究課題 83 個は質的研究と混合研究の合計であり、研究課題 52 個は量的研究と混合研究の合計である。
- (10) 研究方法として、エスノグラフィーや事例分析と記述がある論文、特定の理論的枠組みをもつ分析方法の記述がなく、テキスト・データに対するオープンコーディングによるカテゴリー化も行われていない論文は、「事例分析」というカテゴリーに分類した。また、質的データを演繹的コーディングし、カウント等で量的に結果を示している場合は、分析方法として、演繹的コーディングと量的データ分析それぞれのカテゴリーに振り分けた。
- (11) 長期研修中の授業研究に必要な基礎的な知識、技能を教員相互に学習し合う学習会を指す。長期研修に参加を希望する現職教員が参加しており、ある特定の自治体で行われている学習会である。
- (12) 図の縦軸は、参加契機といった動機形成について、自発的な傾向が強いのか、他者からの促しや支援の傾向が強いのかといった支援の強弱によって分類している。
- (13) T3 に関しては、日程の都合上、研修初期のインタビュー調査を行うことができなかった。そのようなことから、研修中間時において、振り返る形式で研修初期の体育授業観に関するインタビューと研修中間時のインタビューの 2 回、半構造化インタビューを行った。

- (14) 複線的とは、[体育授業観の問い直しや変容] といった成長を示した側面と [体育授業観の問い直しや変容] を示すことがなかった [授業内容やスタイルの維持] の側面といった 2 つの側面を持ち合わせていることを指す。
- (15) 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。
- (16) 2 つの先行研究を取り上げた理由は以下である。
- ①田上 (2006) は本研究同様、研修ニーズ等を調査し、教員のタイプ分けを行った上で、大学での研修プログラムを考察していたため。
 - ②左藤ほか (2016) は、研修ニーズ等を調査した上で、大学での長期研修プログラムについて考察していたため。
- (17) 対象者となった現職教員は、目的 1 の対象者と同一であり、継続的に目的 2 の対象者としてサンプリングした。なお、目的 1 では対象者は 11 名であったが、目的 2 においてデータ分析の対象となったのは 10 名である。T1 は、サンプリングの選択基準を満たすことができなかつたため、分析対象から除外された。

引用・参考文献一覧

- 秋田喜代美（1992）「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部研究紀要』 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（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—危機の構図と改革の展望—』明石書店, pp. 191-208.
- 秋田喜代美（2007）「教育・学習研究における質的研究」秋田喜代美・能智正博監『はじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書, pp.3-20.
- 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—レッスンスタディのいざない—』明石書店, pp. 114-131.
- 秋田喜代美（2009）「教師教育から教員の学習過程研究への転回：ミ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.
- Armour, K. (2006) Physical education teachers as career-long learners: a compelling research agenda. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11 (3), pp.203-207.
- 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.
- 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.
- 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, pp.246-266.
- 竺沙知章・秋光恵子・森本潤・渥美茂明・井澤信三・渡邊隆信・佐藤哲也（2008）「教員の研修ニーズと大学の役割」『兵庫教育大学研究紀要』33, pp.17-30.
- 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）
- 古屋喜美代（2010）「教師がふり返る，自らのキャリア形成における壁とは何であったか」『神奈川大学心理・教育研究論集』29, pp.89-97.
- 藤江康彦（2007）「教育・学習研究における質的研究の留意点」秋田喜代美・能智正博監『はじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書, pp. 21-45.
- 深澤広明（2017）「教科教育学と隣接科学との関連 第1節 教科教育学と教育学」日本教科教育学会編『教科教育ハンドブックー今日から役立つ研究手引きー』教育出版, pp.22-27.
- フリック, U. (小田博志監訳, 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子) (2011) 『新版 質的研究入門 〈人間の科学〉のための方法論』春秋社. (Flick, U. (2007) Qualitative sozialforschung. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek.)
- Glaser, Barney. (1978) Theoretical Sensitivity : Advances in the Methodology of Grounded Theory. The Sociology Press, Mill Vally, California.
- Glaser, Barney. (1992) Basics of Grounded Theory Analysis : Emergence us. Focusing. The Sociology Press, Mill Vally, California.
- 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.

- 姫野完治 (2002) 「協同学習を基盤とした教師教育の課題と展望—教員の成長に関する研究動向から—」『大阪大学教育学年報』7, pp.47-60.
- 姫野完治 (2013) 『学び続ける教師の養成 成長観の変容とライフヒストリー』大阪大学出版会.
- 姫野完治・益子典文 (2015) 「教師の経験学習を構成する要因のモデル化」日本教育工学会論文誌』39 (3), pp.139-152.
- ICSSPE(2012) Designed to Move. A Physical Activity Action Agenda.
https://s3.nikecdn.com/dtm/live/en_US/DesignedToMove_FullReport.pdf (2015年10月1日閲覧)
- 今津孝次朗 (1996a) 『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会.
- 今津孝太郎 (1996b) 「岐路に立つ教師教育: 教師教育パラダイムの転換を中心に」『教育学研究』63, 3, pp.82-90.
- 石川治久・河村美穂 (2001) 「中堅期のメンタリング」『教育方法学研究』27, pp.91-101.
- 石元浩子 (2003) 「教師のライフコースに即した教員評価制度の在り方に関する一考察」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要』22, pp.37-52.
- 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.
- 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・嘉数健吾 (2011) 「体育授業の悩み事に関する調査研究 (その2) —悩み事の解決方法を中心として—」『学校教育実践学研究』17, pp.169-174.
- 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—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—」『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 (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—校内研究の活性化を求めて—」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』 弘文社.
- 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』 弘文社.
- 岸野麻衣・無藤隆 (2006) 「教師としての専門性の向上における転機：生活科の導入に関わった教員による体験の意味づけ」『発達心理学研究』 17 (3), pp.207-218.
- 北澤太野・鈴木理 (2013) 「体育教師教育研究の課題と方法をめぐる論議」『体育科教育学研究』 29 (2), pp.25-34.
- 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)
- 小柳和喜雄・木原俊行・益子典文 (2015) 「教員養成・現職研修への教育工学的アプローチの成果と課題」『日本教育工学会論文誌』 39 (3), pp.127-138.
- Kondracki, N.L., Wellman, N.S., and Amundson, D.R. (2002) Content analysis: review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34, pp.224-230.
- 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.
- 教育職員養成審議会 (1997) 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (第一次答申). 文部省.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm (2018年5月5日閲覧).
- 教育職員養成審議会 (1998) 修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について—現職教員の再教育の推進— (第二次答申). 文部省.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/131537

- 5.htm (2018年5月5日閲覧).
- 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 (第三次答申). 文部省.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315385.htm (2018年5月5日閲覧).
- メリアム, S.B. (堀薫夫・久保真人・成島美弥訳) (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. (Merriam.S.B. (1998) *Qualitative Research and Case study Applications in Education.*)
- 中島洋 (2015) 『初学者のための質的研究 26 の教え』 医学書院.
- Nesper, J. (1987) The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 4, pp.317-328.
- 小笠原忠幸・石上靖芳・村山功 (2014) 「同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返しが若手教師の授業力量向上に果たす効果—小学校学年部研修に焦点をあてて—」 『教師学研究』 14, pp.13-22.
- 岡村美由規 (2018) 「教師教育における 専門性と能力に関わる諸概念の整理と検討」 『広島大学大学院教育学研究科紀要』 67, pp.47-55.
- 岡崎浩幸 (2012) 「高校英語教師の成長につながる支援に関する研究」 『中部地区英語教育学会紀要』 41, pp.213-220.
- 大川貴代・萱間真美・山本則子・太田喜久子 (2002) 「妥当性の確保と結果の記述」 『グラウンデッド・セオリー法を用いた看護研究のプロセス』 文光堂, pp.118-127.
- Patton, M.Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Randolph, J.J. (2009) A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14 (13), pp.1-13.
- ルーネンベルク, M.・デンヘリンク, J.・コルトハーヘン, F.A.J. (武田信子・山辺恵理子監訳, 入澤充・森山賢一訳) (2017) 『専門職としての教師教育者』 玉川大学出版部. (Lunenberg, M. & Dengerink, J. & Korthagen, F. (2014) *The Professional Teacher Educator : Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators.* Sense Publishers.)
- 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.)
- 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, pp.584-596.
- 左藤敦子・池田彩乃・山中健二・四日市章 (2016) 「特別支援教育における現職教員の研修ニーズ：特別支援教育制度施行 7 年後の特別支援学校の現状と展望」『筑波大学特別支援教育研究』 10, pp.53-63.
- 清道亜都子・水野正朗・柴田好章 (2013) 「生徒の主体的な学びを実現している教師の実践知—ナラティブとエビデンスを統合した研究アプローチの提案—」『教育方法学研究』 38, pp.109-119.
- 清水紀宏 (2016) 「長期研修による体育教師の学びと成長」2013 年度～2015 年度科学研究費補助金 (基盤研究 C) 研究成果報告書.
- ショーン, D. A. (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』ゆるみ出版.
- 瀬川朗・河村美穂 (2016) 「日本家庭科教育学会誌における教師研究の展開—家庭科教師に関する調査研究を中心に—」『日本家庭科教育学会誌』 59 (3), pp.144-155.
- ストラウス, A. L.・コービン, J. (南裕子監訳, 操華子・森岡崇・志自岐康子・竹崎久美子訳) (1999) 『質的研究の基礎—グラウンデッド・セオリーの技法と手順』医学書院. (Strauss, A.L.&Corbin, J. (1990) *Basics of Qualitative Research : Grounded Theory Procedures and Technique*. Sage Publications.
- 鈴木聡 (2010) 「小学校教師の成長における体育科授業研究の機能に関する研究—体育科授業研究会に参加する小学校教師の意識調査を手がかりとして—」『体育科教育学研究』 26 (2), pp.1-16.
- 田上哲 (2006) 「大学における現職研修システム開発のための基本的考察 2」『香川大学教育実践総合研究』 12, pp.59-67.
- 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.
- 高橋健夫 (2002) 「体育科教育学の性格と領域」高橋健夫, 岡出美則, 友添秀則, 岩田靖編著. 『体育科教育学入門』大修館書店, pp.2-11.
- 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.

- 高井良健一 (2017) 「ライフコース研究とライフヒストリー研究」 日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社, pp.98-101.
- 高見仁志 (2010) 「小学校音楽科における新人教師の成長」『音楽教育ジャーナル』 7 (2), pp114-125.
- 徳永隆治 (2015) 「小学校体育科授業の指導力向上をめざす現職研修に関する研究」『安田女子大学紀要』 43, pp.213-222.
- 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.
- 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.
- 塚田守 (1996) 高校教師のライフヒストリー分析—男性高校教師のキャリア形成のプロセスを中心に—。日本教育社会学会大会発表要旨集録, 48 : 260-261.
- UNESCO (2013) Declaration of Berlin.
<http://mineps2013.de/fileadmin/Dokumente/pdf/MINEPS%20V%20-%20-%20-%20Declaration%20of%20Berlin%20-%28Original%20English%20Final%29.pdf>. (2015年6月16日閲覧)
- 若木常佳 (2017) 「国語科教師の「思考様式の形成史」への着目—「ゲシュタルト形成に関わる成長史」の段階を取り上げて—」『国語科教育』 81, pp.32-40.
- 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.
- 八尾坂修 (2001) 「教員現職研修の今日的課題と対応」『日本教育経営学会紀要』 43, pp.30-41.
- 吉田貞介 (1999) 「中堅教師として成長する」藤岡完治・澤本和子編著『授業で成長する教師』ぎょうせい, pp.51-60.

- 山崎準二 (2002) 『教師のライフコース研究』 創風社.
- 山崎準二 (2006) 「教員研修をめぐる現状と課題—教師のライフコース研究の視点から—」 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発センター編『教師教育改革のゆくえ—現状・課題・提言—』 創風社, pp. 163-181.
- 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」 2007年度～2010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・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, pp.283-301.
- 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.
- 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.
- 油布佐和子 (2017) 「教育社会学研究」 日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』 学文社, pp.82-85.

稿末資料

(1) 参加契機や動機に関するインタビューガイド

インタビューガイド(1回目)	
長期研修への志望動機や契機について	
1	長期研修の制度を知ったのはいつでしょうか。また、その情報はどのようにして入手されたのでしょうか。どなたかのご紹介でしょうか。
2	長期研修に出ようと考え始めたのは、いつ頃でしょうか。
3	長期研修を考え始めた理由とは何でしょうか。
4	長期研修の制度を利用したいと最終的に決めた際の決め手は何だったのでしょうか。
5	なぜ、長期研修の制度を利用しようと考えられたのでしょうか。
6	長期研修の制度を利用するに際して、T大学を希望された理由は何でしょうか。
長期研修を決定するまでの心的過程・経緯	
7	長期研修を希望して、決定するまでの経緯を教えてください。
8	長期研修を希望して、決定するまでの心的過程を教えてください。
9	具体的な現場での経験で、長期研修を考えるきっかけとなったものはありますか。

インタビューガイド (2回目)	
1	教職 () 年目の体育の授業を思い起こし、自己評価をしてください。評価できる点と反省すべき点をあげてください。
2	教職 () 年目に、よりよい授業を行いたいと考えることができましたか。
3	体育の授業の質を上げるために同僚から何か支援を受けましたか。
4	(初任者、5年、10年経験者等) 研修やその他の体育科研修は、体育の授業の質の改善に貢献しましたか。
5	他の教師の体育の授業を見る機会や授業研究に参加したことはありましたか？それらの中で役立ったと感じたことは何でしょうか。また、こうして欲しかったと感じたことは、何でしょうか。

(2) 長期研修での経験や学び、成長プロセスに関するインタビューガイド

(研修中間時)

研修中間時
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？」
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？」
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？」
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？」
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？」
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？」
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？」

(研修終了時)

研修終了時
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) 「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？」

謝辞

博士論文のテーマとなった大学の体育科長期研修における現職教員の成長に興味関心を抱いたのは、自身が現職教員として2012年4月～2014年3月まで筑波大学大学院の体育科教育学研究室において学べたことで大いに成長できたと感じたからです。それから約8年がたち、博士論文としてまとめることができました。これまで様々な方にご支援とご尽力いただいたことをここに感謝させて頂きたいと思います。

筑波大学大学院時代から、変わらぬご支援とご指導いただいた岡出先生、快く日本体育大学大学院に迎え入れてくださり、最後の最後まで丁寧にご支援とご指導いただけた近藤先生、この2人の先生がおられなかったら確実に博士論文を書き上げることはできませんでした。本当にありがとうございました。

加えて、研究対象者を快くお引き受けいただいた長期研修生の先生方、論文作成や発表会の練習等々でご支援いただいた日本体育大学スポーツ教育学研究室の皆様、時にアドバイスや励ましをいただいた筑波大学大学院時代の同期や先輩に感謝しております。さらに博士論文を仕上げていくにあたり、副査をお受けいただいた池野先生、今関先生には、丁寧なご指摘やご意見をいただけたこと、感謝しております。ありがとうございました。

まだまだ挙げればきりがなくたくさんの先生方や仲間を支えられました。依然として未熟者ではありますが、今後は自分自身が支える側になることができるよう誠実に研究と教育に取り組んでいきたいと考えております。

最後に、筑波大学大学院から日本体育大学大学院までの長きに渡り、社会人大学院生として好き勝手にやらせてもらった家族に感謝します。

2021年2月8日

住本 純