北海道体育学研究　56：53－63，2021

実践研究

中学校保健体育教師の授業改善への関心を高める要因に関する質的研究
―教師の信念体系の形成に着目して―

御園生　康　輔[1]，中　島　寿　宏[2]，山　本　理　人[3]

A qualitative study of factors that enhance junior high school physical education teachers' interest in classes improvement
―Focusing on the development of a teacher's belief system―

Kosuke Misono [1]，Toshihiro Nakajima [2]，Rihito Yamamoto [3]

Abstract

A teacher's teaching ability determines the quality of classes and is directly linked to students' learning outcomes . Therefore, teachers are required to continue learning to improve their classes. However, they have many tasks in addition to teaching, and securing enough time to improve their classes is difficult. Nevertheless, many teachers actively study and work to improve their classes with the limited time at their disposal. Additionally, teachers' beliefs are related to their efforts to improve their classes. This study aims to examine the factors that enhance junior high school physical education teachers' interest in class improvement. We also investigated teachers who actively work on class improvement by focusing on the development of their belief system. Using semi-structured interviews, qualitative data were collected from five junior high school teachers, and a modified-grounded theory approach was used to analyze the data. The results indicated three categories, six sub-categories, and eleven concepts that enhanced teachers' interest in class improvement. The categories and sub- categories were: (1) workplace environment and studying opportunities (relationship with a significant other and opportunities to participate in training programs), (2) teachers' beliefs (views on teaching, a teacher's role, and training perspectives) , and (3) their reflection on classes (teaching response). The findings suggest that all three categories are related to enhancing teachers' interest in class improvement. Factors related to workplace environment and studying opportunities are the most important. The study also inferred that the presence of a significant other was indispensable to instill an interest in class improvement. In future, it will be necessary to provide opportunities that promote the growth of teachers as a versatile mechanism, which could be accomplished by enhancing in-school training that encourages.

key words: teacher, competence development, belief

1．北海道教育大学大学院教育学研究科
〒068-8642　北海道岩見沢市緑ヶ丘2-34
2．北海道教育大学札幌校
〒002-8502　北海道札幌市北区あいの里５条３丁目1-5
3．北海道教育大学岩見沢校
〒068-8642　北海道岩見沢市緑ヶ丘2-34

著者連絡先　御園生　康輔
d10628w2@stu.hokkyodai.ac.jp

1．Graduate School of Education,Hokkaido University of Education
2-34 Midorigaoka, Iwamizawa, Hokkaido 068-8642
2．Hokkaido University of Education Sapporo
5-jo 3-cyome 1-5, Ainosato, Kita Ward, Sapporo, Hokkaido 002-8502
3．Hokkaido University of Education Iwamizawa
2-34 Midorigaoka, Iwamizawa, Hokkaido 068-8642

1　緒　　言

1－1．研究の背景

教師の授業力量[注1)]は，子どもの学習成果に多大な影響を与えているとされている（National Commission on Teaching and America's Future，1996）．そのため，教師は自ら学び続け，授業をよりよくしようと取り組むことが求められる．教師の力量形成[注2)]については，教師教育の観点から様々な答申が出されている（教育職員養成審議会，1997；中央教育審議会答申，2006，2012）．また，平成29年３月の学習指導要領の改訂以降，「学び」の概念は大きな転換期にあり，コンテンツベースからコンピテンシーベースへの学力観に移行するとともに，「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている．つまり，子どもたちの学びにとって，どれだけ知識や技能を身につけたかよりも，岡野・佐藤（2015）が指摘するように，自己，他者，モノとの関係性の中で紡がれる意味や価値を生成していくことが重視されている．

その中で，教師に求められる役割は，既存の知識や技能を伝達することにとどまらず，子どもたちが仲間とともに主体的・対話的に学び，新たな世界を広げ，学びを深められるように授業をデザインすることである．このことは，教師がこれまで以上に授業改善への関心[注3)]を高め，授業力量を向上させていくことが求められていると言える．

しかしながら，学校における教師の勤務実態に目を向けてみると，一般的事務業務や課外活動の指導など，授業以外の業務に多くの時間が割かれていることが報告されている（国立教育政策研究所，2014）．そうした中では，教師が自らの授業力量を高めることや授業をより良くするための機会・時間を確保するのは容易ではない．また，体育教師の授業に対する意識についても課題が存在しており，学校運動部活動の経験の延長として教職を選んでいる傾向（深沢，1982）や他の教科と比べると教材研究に対して消極的であること（小泉，1997）が報告されている．加えて，横山（2014）は大学生を対象として，高校時における体育教師の授業の取り組みに関する調査を行い，体育授業に対して消極的な意識をもつ体育教師が一定程度存在していることを報告している．このような状況を踏まえると，教師の学びの環境を制度として保障することも重要であるが，それ以上に，教師一人ひとりの授業に対する意識の向上という課題に取り組むことが必要であると言えよう．

一方で，限られた時間の中でも積極的に授業研究を行い，自身の授業改善に取り組む保健体育教師も少なからず存在する．このような教師の授業改善への取り組みは，本人の授業観や信念などの個人的要因に加え，同僚教師や学校組織などの環境要因が影響することが指摘されており（Geijsel et al，2009），その中でもとりわけ「教師の信念」は体育授業への取り組みに影響を与える要因として注目されている．

教師の信念に関する研究は，教師の意思決定と知識に関する研究の展開を背景に，教師研究の分野で重要な研究対象として位置づけられてきた．例えば，秋田（1992）は，信念は授業行動において暗黙に機能しており，信念に関する研究は，なぜある教師が特定の教授方略を頻繁に使用するのか，あるいは使用しないのかを説明するのに有効であるとしている．また吉崎（1997）は，授業力量の一側面である授業観，教材観，指導観，子ども観といった信念が教師の授業作りや授業実践に方向づけを与えると指摘している．さらに，シーデントップ（1981，p．90）は「たとえ，ある特定の立場に立ってプログラムをつくろうとする企てがなかったとしても，それぞれのプログラムは，体育についての何らかの信念や思想を，暗黙のうちに反映させているものである」と述べている．これらの研究を踏まえると，教師の信念は教師の力量形成を捉える上で不可欠な視点であることが確認される．

しかしながら，これまでの研究における「信念」もしくは「教師の信念」という概念は，明確に規定されないまま，包括的でやや曖昧な形で定義がなされてきた（秋田，2006；黒羽，1999；藤木，1999）．このような現状を踏まえ，朝倉（2016）は，教師の信念の形成・変容を捉えるためには，信念の内部構造や機能，信念の動態に目を向けた概念規定が必要である，としている．加えて，信念という分析対象を明確にするために，心理学の研究領域に関する先行研究もレビューし，教師の信念体系[注4)]を整理している（朝倉，2016）．

本研究は，教師が授業改善への関心を高め，自らの授業力量を向上させていく契機としての要因に着目することから，教師の力量形成を捉える上で不可欠な視点である教師の信念は定義が曖昧なものではなく，より明確に示されているものを認識する必要がある．そのため，本研究では，朝倉（2016）によって示された教師の信念体系の枠組みに倣って研究を進めていく．

1－2．先行研究

教師の力量形成に関する研究は，これまでに様々なものが報告されている．例えば，四方田ほか（2013）は，小学校教師が体育授業に対してコミットメントしていくプロセスに着目し，同僚の支援的な関わりを含む職場環境や体育授業に対する信念，授業実践の省察が小学校教師の体育授業の積極的な取り組みを促進することを報告している．また，鈴木（2007）は，教師が授業改善のために，授業研究会への参加機会や，児童の技能や意欲を含めた学習成果の確認を重視していることを報告している．小学校教師の体育授業における力量形成に関しては，教師の成長プロセスに焦点を当てた研究を中心に多くの研究の蓄積が見られる．しかしながら，このような研究成果は限定的であり，これらの知見が中学校の保健体育

教師にも当てはまるか否かは十分に検討されていない．

小学校と中学校では教師の指導環境に大きな違いがあり，小学校は学級担任制，中学校は教科担当制であることや部活動の有無などにおいても違いが見られる．中学校の保健体育教師は，運動・スポーツに関して一定の専門性を有しているが，吉川ほか（2012）によると，小学校から中学校にかけて学年が上がるにつれ，体育嫌いが増えることが報告されている．専門性を有する中学校教師が教える体育授業において体育嫌いが増えるということは中学校教師の授業への取り組みに責任の一端があると考えられる．また，須甲・四方田（2013）は，体育教師は運動部活動指導者としての教師観を有している傾向が高いという実態を明らかにし，運動部活動指導者としての教師観から脱却し，授業者としての教師観を形成することが必要であると指摘している．体育授業の専門家でありながら部活動の指導に傾倒し，体育授業での指導が軽視されている状況を鑑みると，中学校教師が体育授業にどのようにコミットメントし，授業改善への関心を高めていくのか，その成長プロセスを明らかにする必要もあると考えられる．

一方で，中学校の保健体育教師を対象とした研究も見られる．例えば，嘉数ほか（2015）は，保健体育教師の悩みの度合いに着目し，それを量的な研究によって分析することで体育授業の力量向上を図るための課題を明らかにしている．量的研究によって一般的な傾向を把握することも重要であるが，木原（2015）が指摘しているように，教師の「リアルな成長過程を明らかにしなければ，その成長を支援する方策を立案することは困難」（p. 191）であることから，保健体育教師のリアルな実態に即した質的研究の蓄積が求められていると言えるだろう．しかしながら，中学校保健体育教師を対象とした力量形成に関する質的研究は，小学校教師を対象とした研究と比較しても少ないのが現状である．

以上のことから，本研究では，中学校保健体育教師を対象に，教師の信念体系の形成に関して質的な視点から分析を行い，授業改善への関心を高めるに至った要因を明らかにすることを目的とする．

2 方　法

本研究は，教師一人ひとりの多様で複雑な力量形成の過程を捉え，教師の授業改善への関心を高めるに至った要因を明らかにすることを目的としている．山崎（2017）によれば，教師の力量形成を捉えようとする場合，その形成過程は，連続的（蓄積的）過程と非連続（革新的）過程，獲得（成長・向上）と喪失（衰退・低下）が共存し，相互関連しながら進行していくものとして捉えることが不可欠であると指摘されている．このような複雑で多重的な背景をもつ現象を理解するためには，質的な研究方法が適しているとされている（リチャーズ・モース，2008）．

質的研究の特徴は，量的研究のように現象を数値化することによって一般的な傾向を明らかにしたり，仮説を検証したりすることではなく，現象を当事者の語りや発言などの文脈に即して理解し，解釈することで，現象を説明するための仮説や理論を生み出そうとするところにある．そのため，本研究のように，教師一人ひとりの多様で複雑な力量形成の過程を捉えるためには，そのリアルな成長過程を教師本人の語りに即して理解することが求められる．以上の理由から，本研究では，質的な研究方法を用いることとした．

2－1．対象

本研究の対象者は，目的的サンプリングによって選択することにした．目的的サンプリングとは，研究課題に関する豊富な情報を収集できると期待される対象者を，範囲や属性の選択基準を設定した上で選択するための方法である（メリアム，2004）．

本研究の課題は，中学校保健体育教師の授業改善への関心を高める要因を明らかにすることである．この課題を達成するためには，できる限り具体的で，研究課題に沿った詳細なデータを収集できると期待される対象者，すなわち，日々，体育の授業をよりよくしようと取り組んでいる教師を選択する必要があった．そこで，１つ目の選択基準を，公開授業や研究発表を通して，これからの学校体育について研究協議する任意研究団体に所属していることとした．なぜなら，そのような団体に所属している教師は，日々の授業をよりよくしたいという授業改善への関心が高いと考えられるためである．２つ目の選択基準は，研究大会や公開授業で授業者になった経験があることとした．それは，自らが授業者となり授業を実際に行うことを経験している場合，授業をよりよくするために，試行錯誤を繰り返し，研究を積み重ねてきたと考えられるためである．

これらの選択基準を設定し，基準を満たす教師の中で，アポイントの取れた５名の教師を，本研究の研究対象者とした．　具体的には，北海道学校体育研究連盟に所属

表１　対象者の概要

対　象	年　齢	教職歴	任意研究団体の所属	研究大会や公開授業の授業者経験
T1	38歳	15年	北海道学校体育研究連盟	全国学校体育研究大会
T2	30歳	４年	北海道学校体育研究連盟	附属中学校公開授業
T3	34歳	11年	北海道学校体育研究連盟	北海道学校体育研究大会／国研研究指定校授業
T4	31歳	13年	北海道学校体育研究連盟	北海道学校体育研究大会／国研研究指定校授業
T5	40歳	17年	北海道学校体育研究連盟	北海道学校体育研究大会

する公立中学校教師５名である．各対象者の概要は表１に示した通りである．

２－２．データ収集

データ収集にあたり，各対象者への面接による半構造化インタビューを実施した．インタビューは2019年10月から11月にかけて実施し，インタビューの前には，対象者に研究目的，内容，所要時間，個人の人権擁護に関する個人情報の管理，保管，破棄，開示の方法，プライバシーの保護，結果の公表形態，参加の任意性について文書と口頭で説明し，同意を得た．

インタビュー実施の際は，筆者と体育科教育学を専門とする大学教員との協議の上で作成されたインタビューガイドを参照しながら質問を行った．また，インタビューの留意点として，会話が自然な流れになるように対象者の発言内容によって質問の順番や内容を変更するなど配慮するとともに，豊富な情報を引き出すために発言内容に対する批判などをしないように努めた．さらに，授業をよりよくしたいなどの体育授業改善への関心を高める契機に関する内容については，特に深く掘り下げて質問を行うようにした．

面接時間は一人あたり約36分間（計181分間）であり，対象者の発言内容はICレコーダーに録音され，それを文字起こしすることでテクスト・データを作成した．分析に用いられたテクスト・データは，42446字であった．

２－３．分析方法

テクスト・データの分析には，木下（2007）により提唱された，修正版グラウンデット・セオリー・アプローチ（Modified-Grounded Theory Approach： 以下，M-GTAと略す）を用いた．M-GTAの分析方法は，グラウンデット・セオリー・アプローチ（Grounded Theory Approach：以下，GTAと略す）の分析方法の不明確な部分を，具体的・明快な方法論と手順に修正したものであり，切片化の方向での厳密さの重視ではなく，

表２　インタビューガイド

１．授業観、信念に関すること ・体育の授業をする上で一番大切にしていることはなんですか？ ・それを実現するためにどんな取り組みをしていますか？ ・新任の頃と現在では授業に対する考え方に何か変化はあるか？
２．行動変容、態度変容に関すること ・授業をよりよくしたいなどの、保健体育の授業への関心を高める契機、何かありますか？
３．教職歴と校務分掌について ・学校内での校務分掌を教えてください． ・研修係になったことで，自身の授業に対する意識に何か変化はありましたか？
４．研修に関すること ・研修の機会をどう捉えていますか？ ・外部研究団体の研修にはどのくらいの頻度で行かれますか？

研究者の問題意識に忠実に，データをコンテクスト（文脈）で見ていき，そこに反映されている人間の認識や行為，そしてそれに関わる要因や条件などを丁寧に検討していくやり方であることに特徴がある（木下，2007）．

本研究では，教師がどのようなことを契機として授業改善への関心を高めたのかという成長プロセスを，当事者の発言内容の文脈に即して理解するという目的と，M-GTAの方法論的特徴が合致することからM-GTAを用いて分析を行うこととした．

２－４．分析手順

テクスト・データの分析には，木下（2007）が示すM-GTAの手順に基づいて行った．まず，各対象者の授業改善への関心を高めた要因を詳細に理解するために，テクスト・データの中から該当する箇所を熟読した．そこから授業改善への関心を高めた要因に関する部分を「具体例」として抽出し，分析ワークシートに記入した．分析ワークシートには，「具体例」の他に，「具体例」を短い言葉で説明する「概念名」と，「具体例」を簡潔な文章で表現した「定義」，そして，解釈の検討記録やその時の疑問，アイディアなどを記録する「理論的メモ」を記入した．

表３　分析ワークシートの例

概念名	指導の効力感・反省的な省察
定　義	体育授業中の生徒の肯定的な反応や消極的な反応に対して感じる指導の手応えや反省的省察
具体例	●自分の意識が変わって授業が変わったら、子供達が変わったからさ、一番それがモチベーションだよね、大人になんって言われようと関係ないのさ、相手してるのは子供だから（T2） ●小学校の方がルールを簡易化して、授業を進められているんだけど、やっぱり中学校で一気にこう、ルールが難しくなったり、人数の設定がうまくないと、子供達のハードルが高すぎちゃって、一気にこう嫌いできないっていう風になっちゃうのでそこは気をつけてもねなかなか、うまくいかない、実情と合わなかったりね。用具とか場所とかってその部分は非常に難しいなって（T3） ●一番のターニングポイントは、授業やってて、見学者が多くなってきて、そしてまたは、運動が嫌いな子が明らかに増えてるな、つまんなさそう、楽しくなさそう、うーんやっぱりなんかこう、子供がいい表情をしない、生き生きしない体育の授業を目の前にした時に、やっぱりこのままじゃだめだなって思うし、やっぱり、授業の中に居場所があるっていうことを保証してあげるのがまず第一段階かなって思ったところがターニングポイントかな（T3）
理論的メモ	・肯定的な反応で関心を高める先生もいるし，否定的な反応で関心を高める先生もいる． ・同僚教師の授業に対する積極的な態度で関心を高めていたが，消極的な態度で反面教師的に関心を高める先生はいるか？（生徒の否定的な反応から関心を高める先生がいたから） ・他者以外に何か授業への関心を高める要因はあるか？ →環境，自分自身…

表４　カテゴリー及び概念一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	概念名	対象者					対象者数
			T1	T2	T3	T4	T5	
職場環境と研究機会	重要な他者との関わり	先輩教師からの指導や助言	○	○		○		3
		研究熱心な職場環境	○	○				2
		研修への勧誘	○		○	○	○	4
	研修への参加機会	優れた授業の参観			○	○		2
教師の信念	授業観	運動やスポーツへの意欲の喚起	○	○		○	○	4
		苦手意識を持つ生徒に対する配慮	○		○			2
		対話を生み出す仕組み	○				○	2
	教師観	教師としての専門意識	○	○	○			3
		体育指導の専門意識			○		○	2
	研修観	授業力量向上への意欲	○	○	○			3
授業実践の省察	指導の手応え	指導の効力感，反省的な省察		○	○			2
	概念数		8	6	7	4	4	

分析ワークシートの具体例は表３に示す通りである．

次に，テクスト・データから，作成した概念の定義に照らし合わせて該当する部分を探し，複数の具体例を収集した．新しい具体例を追加する際には，設定した概念名および定義が収集された具体例に対して適切かを確認し，必要に応じて修正を加えた．新しい概念の作成と具体例の収集は同時進行で進められ，分析ワークシートは個々の概念ごとに作成された．そして，作成された概念と他の概念との関係を検討するにあたって，各概念の類似性に着目し，複数の概念を包括する「カテゴリー」を作成した．カテゴリーがさらに分化可能である場合には，その下位に位置する「サブカテゴリー 」を設定し，最終的には，カテゴリー間の関係性を検討し，その関係を結果図としてまとめた．

なお，以上の分析過程においては，研究の妥当性を高めるために，継続的に体育科教育学を専門とする大学教員と協議を行い，必要に応じて修正を加えた．この過程で修正された主な内容は，概念名，カテゴリー名の修正の他，結果図のカテゴリー同士の関係についてである．

３　結果と考察

分析の結果，３個のカテゴリー及び６個のサブカテゴリー，11個の概念が作成された．カテゴリー及びサブカテゴリーと概念の一覧，各概念が抽出された対象者は表４に示す通りである．また各概念の定義と代表的な具体例は表５に示す通りである．

３－１．概念及びカテゴリーの概要とカテゴリー間の関係性

カテゴリー及びそれに含まれるサブカテゴリーと概念の概要は以下の通りである．文中の「＜　＞」はカテゴリーを，「《　》」はサブカテゴリーを，「【　】」は概念を示す．

本研究では，＜職場環境と研究機会＞，＜教師の信念＞，＜授業実践の省察＞の３つのカテゴリーが関連して，授業改善への関心を高めることが示唆された．そのカテゴリー間の関係性は，結果図として図１に示した．

３－１－１．職場環境と研究機会

同僚の教師との関わりや職場環境，研修など，外的な要因を含むカテゴリーを＜職場環境と研究機会＞とした．サブカテゴリーは《重要な他者との関わり》，《研修への参加機会》の２つが生成された．《重要な他者との関わり》は，これまでの経験の中で，教師として成長していく上で，指導や助言を与え，自身の授業に対する意識に影響を与えた他者との関わりを指し，【先輩教師からの指導や助言】，【研究熱心な職場環境】，【研修への勧誘】の３つの概念が含まれる．《研修への参加機会》は学校内外の研修会や授業研究会への参加を指し，【優れた授業の参観】の概念が含まれる．

対象教師らは，【先輩教師からの指導や助言】，【研究熱心な職場環境】，【研修への勧誘】といった《重要な他者との関わり》の中で授業の意識に対する変容が起こったり，教師としてのあるべき姿を学んだりしていく．例えばT2は先輩教師から受けた印象的な助言について以下のように語っている．

それこそ印象的なのは，「先生がやってるのは，生徒指導であって体育の授業じゃないよね」って言ってくれた先生がいるんだよね，ああ，俺はそれを体育だと思ってたからさ，「どういうことですか」って聞いたの，「だって先生の授業って子供達楽しいって思う？」って言われたことがあんのさ，で，体育は楽しくあるべきだっていうふうに，まずは変わっていって．

表5　各概念の定義及び具体例

概念名	定義/代表的な具体例
先輩教師からの指導や助言	先輩教師や同僚教師からの授業に関する指導や助言
	それこそ印象的なのは、「先生がやってるのは、生徒指導であって体育の授業じゃないよね」って、言ってくれた先生がいるんだよね、ああ、俺はそれを体育だと思ってたからさ、「どういうことですか」って聞いたの、「だって先生の授業って子供達楽しいって思う？」って言われたことがあんのさ、…で、体育は楽しくあるべきだっていうふうに、まずは変わっていって（T2）
研究熱心な職場環境	研究熱心な職場環境に所属することで得られる刺激や学び
	実は俺過去に付属中にいたのさ、で２年間いて、物凄い量の知識をさ、まあああえていうなら詰め込まれたわけ、でそん時は嫌で嫌で仕方なかったけど、だけど、今考えてみると、その知識がなかったら、教員採用試験も受かんなかったし、で、今楽しく授業やってるのもその時のおかげなんだよね、優秀な先生というかそれこそ、さっきさ言った基礎のきだけど、で子供達に活動をどうさせるのかっていうところを、叩き込んでもらった場所だから（T2）
研修への勧誘	先輩教師の任意研究団体への勧誘
	僕は、それこそ初年度とか2年目くらいの時から、周りの先生から促され、引っ張られというか、そっからずっと（任意研究団体の研修に）参加させてもらってます。（T4）
優れた授業の参観	研修の場での優れた体育授業実践を参観する機会
	すごいなっていう授業をそういう研修の場があって、そういう場面でこの先生の授業すごいなとか、こんな授業できたらいいなっていうのがあったので、それこそA先生もそうですけど、そういう周りの先生方の授業を見て自分もやってみたいなとかは思いました（T4）
運動やスポーツへの意欲の喚起	体育の授業を通して運動やスポーツに親しんでもらいたいという教師の思い
	その子が将来体を動かすのが楽しいなっていうものが残るようにしたいなと思ってます．‥苦手なこともたくさんあると思うんですけど，苦手なことでもここまではできたなとか，…そういう風にしてあげたいなーって，…やっぱり子供達が学びたいって思わせないといけないし，少しでも，だって運動ができるようになりたい，できない子でも，できるようになんてなれないからいいやっていうふうになる前にちょっと解いて上げる（T5）
苦手意識をもつ生徒に対する配慮	運動やスポーツが苦手な生徒に対して，配慮した授業展開や授業づくり
	一番大事にしていることは、うーんとね、子供達がまず運動を親しむ上でまずすごく何かこう、得意な子は非常に得意になれる楽しめると思うんだけど、得意じゃない子が楽しめるような授業づくりをしたいと思っていて、またはできないことが、ちょっとでもできるようになったりとか、できなくてもなんか楽しいな、考えることが楽しいなっていうようなそういう授業展開、授業づくりを心がけている（T3）
対話を生み出す仕組み	授業を通して対話を促進するペアワークやグループ学習などの仕組み
	私が関われるのは，人間一人なので、結局子供達がお互いに教え合うようなコミュニケーションを取れるようにしていきたいんですよね。…お互いに教え合うとか、お互いが理解できるとか、関わり合いを私はすごく増やしています。（T5）
教師としての専門意識	専門職である教員としての考え方や専門意識
	一般的な教員にとってこれから大事なのは広くいろんなことから情報をとって、でいらなかったら捨てていいし、必要だったら、そういう取捨選択できる力っていうのも大事ですよね。あの忙しいとどんどん狭まってね視界も視野も、で例えば、自分の体育の授業、自分クラスだけやってればいいなって思うかもしれないけど、そうじゃない。なんかね、えーとー、ゴールがない、なんかね、たくさん学べば学ぶほど、足りないことが見えてくるし（T1）
体育指導の専門意識	体育授業の指導に対する専門家としての意識
	教員になって，例えば部活を教えたい，部活を教えたいっていうのがみんなだったんですよほとんど，だったらクラブチームに行けよって私は思っていて，体育の先生なんだけど，まず教員だろってところがすごく思ってて，結局体育の授業を学ぶっていうのが，あんまり二の次三の次になってる感じがあって。（T5）
授業力量向上への意欲	自身の体育授業力量を向上させ授業を改善しようとする意欲
	あの多分僕の意見は結構マニアックで変態が入っている感じで、僕は結構特殊だと思うんですよ。なんでそういうの（研修）好きなんです。…どんなことからでもほんのちょっとでいいから今の自分に足りないものとか、こういうなんかアクセントとかあったら欲しいなって思ってる人だから（T1）
指導の効力感，反省的な省察	体育授業中の生徒の肯定的な反応や消極的な反応に対して感じる指導の手応えや反省的省察
	一番のターニングポイントは、授業やってて、見学者が多くなってきて、そしてまたは、運動が嫌いな子が明らかに増えてるな、つまんなさそう、楽しくなさそう、うーんやっぱりなんかこう、子供がいい表情をしない、生き生きしない体育の授業を目の前にした時に、やっぱりこのままじゃだめだなって思うし、やっぱり、授業の中に居場所があるっていうことを保証してあげるのがまず第一段階かなって思ったところがターニングポイントかな（T3）

一方で，授業に対しての直接的な指導や助言ではなく，研究熱心な職場環境に所属することや先輩教師からの任意研究団体への勧誘を受けることにより，体育授業について学ぶ機会を得て授業についての意識が変容するきっかけとなる場合もある．また，研修の場で，【優れた授業の参観】を行うことで良い授業のイメージを得て，自身の授業力量を向上させる意欲を高めている教師も見られた．T4は研修の場で，優れた授業の参観をした経験から以下のように語っている．

すごいなっていう授業を，そういう研修の場があって，そういう場面でこの先生の授業すごいなとか，こんな授業できたらいいなっていうのがあったので，それこそA先生もそうですけど，そういう周りの先生方の授業を見て自分もやってみたいなとかは思いました．

またT3は研修で優れた授業を参観することで，自らの授業を反省的に振り返ることにつなげていた．

研修会に参加してって言われて，参加しに行って，いやなんでうちの子達って自分の持ってる授業のね，こんなに暗い表情だったり，一生懸命できないのに，

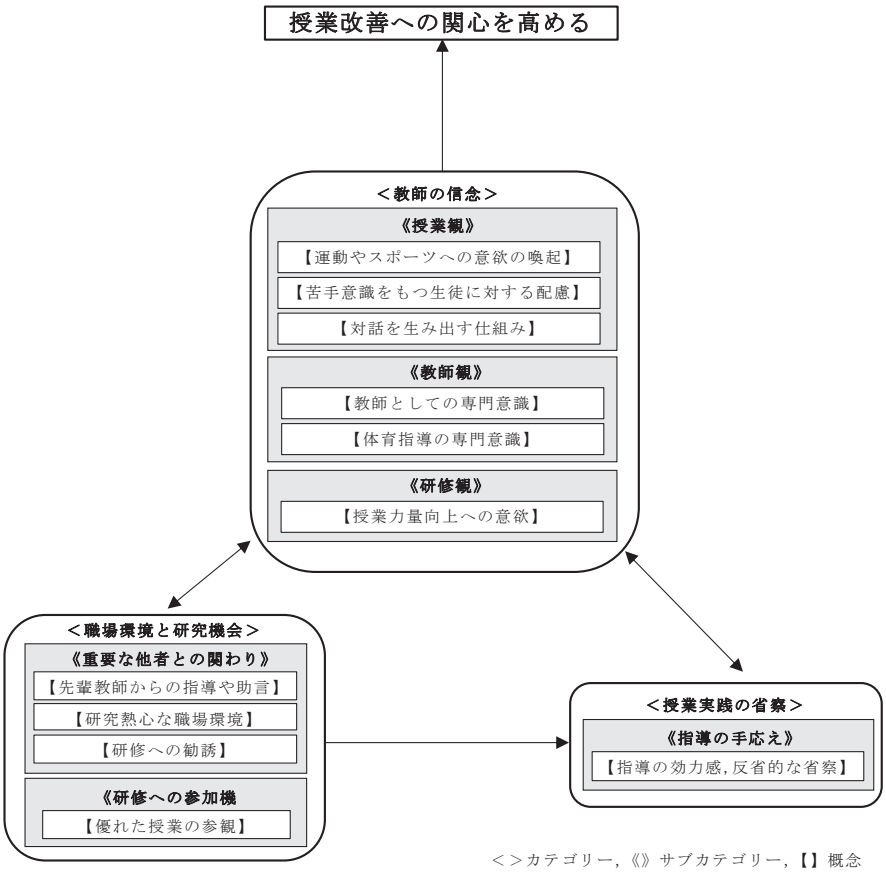

図1　カテゴリー間の関係

この子たちは，なんでこんなに楽しそうなんだろうっていう風なところの比較から自分が持ってる学級も自分の持ってる学年も楽しませてあげたいなって.

＜職場環境と研究の機会＞は，【先輩教師からの指導や助言】により，体育授業に対する意識を変容させることや【研究熱心な職場環境】，【研修への勧誘】により，先輩教師や同僚の姿から，教師としてのあるべき姿を学び，教師としての専門意識を高めることに影響を与えていた．加えて，研修の場での【優れた授業の参観】が，良い授業のイメージを得ることを促し，自身の授業力量向上への意欲を高めていた．以上のことから，＜職場環境と研究機会＞は，＜教師の信念＞に影響を与えていることが確認された．また《重要な他者との関わり》や《研修への参加機会》が授業を反省的に振り返ることを促しており，＜職場環境と研究機会＞は，＜授業実践の省察＞にも影響を与えていることが確認された．

本研究の中で抽出された概念の中でも，【先輩教師からの指導や助言】，【研究熱心な職場環境】，【研修への勧誘】といった《重要な他者との関わり》は，全ての対象教師から抽出され，授業改善への関心を高める上で，重要な契機となっていることが本研究の結果から推察される．管理職や先輩教師といったメンターの立場の教師からの支援や同僚教師との協働的な学習が教師の成長に影響を与えていることは，既に多くの研究で報告されている（秋田，1992；佐藤，1997；細川，2007）．このことは，単に偶発的な環境による教師の成長を期待するものではなく，意図的・組織的に教師の成長を支援することの重要性を示すものである．今後は，学校内での教師間の協働的な学びを促す校内研修を充実させることや外部への研修の機会を保障することなど，教師の成長を促す機会を汎用性の高い仕組みとして整えていくことが求められる．しかしながら，研修への参加機会は，その有用性は認めながらも，負担感・多忙感を抱える教師も珍しくない．教師の研修への機会を保障するためには，教師の多忙感を取り除く，勤務環境の改善が求められ，教師の勤務環境が改善されていくことで，教師が授業をよりよくするために取り組むことができる環境になると考えられる．

３－１－２．教師の信念

教師または体育教師としての意識や体育指導に対する姿勢，自身の学びに対する意欲を含むカテゴリーを＜教師の信念＞とした．サブカテゴリーとして《授業観》，《教師観》，《研修観》が生成された．なお，カテゴリー名・サブカテゴリー名は，テクスト・データから概念を作成し，帰納的にカテゴリー・サブカテゴリーを生成する段階で，朝倉（2016）が示す信念体系を表現する言葉と妥当とされるカテゴリー・サブカテゴリー名が結果として一致したことからカテゴリー名を＜教師の信念＞，サブカテゴリー名を《授業観》，《教師観》，《研修観》とした．

《授業観》は，教師の捉える体育授業の目標や体育授業に対する価値観を指し，【運動やスポーツへの意欲の喚起】，【苦手意識を持つ生徒に対する配慮】，【対話を生み出す仕組み】の３つの概念が含まれる．《教師観》は，教師としてどうあるべきかなど，教師という仕事や役割についての認識に関する内容を指し，【教師としての専門意識】，【体育指導の専門意識】の２つの概念が含まれる．《研修観》は，教えることに関する学びについての意欲を指し，【授業力量向上への意欲】の概念が含まれる．

対象教師らは，一方的な教え込みではなく，生徒を授業の中心と考える【運動やスポーツへの意欲の喚起】，【苦手意識を持つ生徒に対する配慮】，【対話を生み出す仕組み】のような明確な《授業観》を有していた．そのような《授業観》は，授業に対しての見方や感じ方を変容させ，自身が目指す体育授業が実現できているか，生徒がどのように学べているのかなど授業の振り返りを促すことにつながっていた．　また，【教師としての専門意識】，【体育指導の専門意識】，【授業力量向上への意欲】などの《教師観》，《研修観》をもつことで，研修への参加など学びの機会を求めるとともに，他の教師との関係を強め，研究の機会を増大させていた．さらに【体育指導の専門意識】をもつことで，自身の体育授業に目を向けることにつながっている教師も見られた．T1は【教師としての専門意識】をもち，教師として成長するためにさらなる学びの機会を求めており，以下のように述べている．

一般的な教員にとってこれから大事なのは広くいろんなことから情報をとって，でいらなかったら捨てていいし，必要だったら，そういう取捨選択できる力っていうのも大事ですよね．あの忙しいとどんどん狭まってね視界も視野も，で例えば，自分の体育の授業，自分クラスだけやってればいいなって思うかもしれないけど，そうじゃない．なんかね，えーとー，ゴールがない，なんかね，たくさん学べば学ぶほど，足りないことが見えてくるし．

加えて，T5の【体育指導の専門意識】として語られた，体育教師ならば部活動の指導が中心ではなく，授業が中心であるという意識は，自身の授業に目を向けるきっかけとなっている．

教員になって，例えば部活を教えたい，部活を教えたいっていうのがみんなだったんですよほとんど，だったらクラブチームに行けよって私は思っていて，体育の先生なんだけど，まず教員だろってところがすごく思ってて，結局体育の授業を学ぶっていうのが，あんまり二の次三の次になってる感じがあって．

＜教師の信念＞については，子どもを授業の中心に考える《授業観》や【体育指導の専門意識】が授業の振り返りを促すことに影響を与えていた．加えて，【教師としての専門意識】や【授業力量向上への意欲】が研究の機会を増大させていた．以上のことから，＜教師の信念＞は＜授業実践の省察＞と＜職場環境と研究機会＞に影響を与えていることが確認された．　本研究の結果から，授業改善への関心を高めるためには，＜職場環境と研究機会＞に関する要因を整えるだけでなく，＜教師の信念＞の形成・変容を促す仕組みを整えることが必要であると推察される．このことに関して朝倉（2016）は，良質な経験を体系化した研修プログラムであっても，その成否が体育教師の信念に左右されるとし，体育教師の信念の問い直し・変容の必要性を指摘している．今後は教師の信念の問い直しや変容を促進するための有効な方策や課題について検討する必要があると考えられる．

３－１－３．授業実践の省察

自身の体育授業実践の省察に関するカテゴリーを＜授業実践の省察＞とした．このカテゴリーでは，サブカテゴリーとして《指導の手応え》が生成された．これは，教師の体育指導を通して感じる生徒の反応を含む手応えを指し，【指導の効力感･反省的な省察】の概念が含まれる．

対象教師らは，体育授業において，生徒の学習の様子を確認し，実践中や実践の後で授業を反省的に振り返ることで，【指導の効力感・反省的な省察】といった指導の手応えを感じ，授業力量向上への意欲を高めることや授業観について問い直す契機となっていた．例えば，生徒の授業に対しての肯定的な反応から体育指導の効力感を得て，自身のもつ授業観が強化されたり，さらに授業力量を高めたいという意識につながっていた．また，生徒の反応が望ましくない場合でも，授業力量向上への意欲を高めるケースも見られた．T3は以下のように語っている．

一番のターニングポイントは，授業やってて見学者が多くなってきて，そしてまたは，運動が嫌いな子が明らかに増えてるな，つまんなさそう，楽しくなさそう，うーんやっぱりなんかこう，子供がいい表情をしない，生き生きしない体育の授業を目の前にした時に，やっぱりこのままじゃだめだなって思うし，やっぱり，授業の中に居場所があるっていうことを保証してあげるのがまず第一段階かなって思ったところがターニングポイントかな．

＜授業実践の省察＞は自身のもつ《授業観》や授業をよりよくしたいなど【授業力量向上への意欲】につながっていることから，＜教師の信念＞に影響を与えていることが確認された．また，本研究の結果からは，＜授業実践の省察＞が＜職場環境と研究機会＞に及ぼす影響を確認することができなかった．しかしながら，教師は授業成果の向上が確認されて初めて外的なサポートを受け入

れるという主張もある（Guskey，2002）．このことは，＜授業実践の省察＞が同僚教師からの支援や研究機会を求めるなどの＜職場環境と研究機会＞に影響を及ぼす可能性を示唆している．よって，教師が体育授業での生徒の学習の変化を実感し，体育授業の成果を感じることができるようにする方策も検討する必要があると考えられる．

本研究を進める研究プロセスにおいて，半構造化されたインタビューガイドが＜授業実践の省察＞について語りにくい内容であったことが＜職場環境と研究機会＞に及ぼす影響を確認することができなかった要因であると考えられるため，このことは今後の課題としたい．

３－２．総合考察

本研究では，中学校保健体育教師の授業改善への関心を高める要因をインタビュー内容の質的分析によって抽出し，カテゴリー間の関係性を確認することができた．分析の結果，多様な要因が相互に影響することで，対象教師の授業改善への関心を高めることが示唆された．こうした多様な要因の働きが継続的な体育授業の改善を促進させると考えられる．教師の継続的な成長に関わる要因を検討したGuskey（2002）は，教師の成長は特定の単独の要因によって促されるわけではなく，教師の成長を継続させるためには，同僚教師からの支援，授業成果の向上の実感，教師の知識や信念の変容といった豊かで多様な経験が不可欠であることを指摘している．本研究の結果からも，重要な他者との関わりや研修の機会といった職場環境と研究機会に関する要因や教師の信念に関する要因，授業実践の省察に関わる要因と多様な要因が授業改善への関心を高めることに影響を与えていることが示唆され，Guskey（2002）の主張を支持する結果であったと言える．また，小学校教師を対象とした教師の成長プロセスに関わる知見が中学校保健体育教師においても適用できる可能性があること示唆された．

4　まとめ

本研究では，体育授業改善に関心の高い中学校教師を目的的サンプリングによって選定し，中学校保健体育教師の授業改善への関心を高める要因を検討した．分析の結果，重要な他者との関わりや研修の機会などの職場環境と研究機会に加え，授業観や教師観，研修観などの教師の信念，指導の手応えなどの授業実践の省察といった多様な要因群が存在し，相互に影響し合うことで授業改善への関心が促されることが示された．

要因同士の関係を検討した結果，同僚教師からの支援的な関わりに加え，研修への参加機会等といった職場環境と研究機会に関する要因が存在し，授業改善への関心を高めることに，多様な影響を与えていることを示唆していたが，職場環境と研究機会に関する要因だけではなく，授業実践の省察や教師の信念が相互に影響を及ぼし合うことで授業改善への関心を促進することが示唆された．

本研究では，授業改善への関心が高い中学校保健体育教師が，どのような経験を経て授業改善への関心が促されたのかを確認することができた．本研究の成果を踏まえると，特定の要因によって教師の授業改善への関心が促進されるのではなく，職場環境と研究機会，教師の信念，授業実践の省察といった多様な背景を踏まえた支援を講じる必要があることが示唆された．

本研究の限界と今後の検討課題として残された点は次の通りである．本研究では少人数の授業改善への関心が高い中学校保健体育教師を対象としたため，一般的な中学校保健体育教師の授業への取り組みの現状を十分に説明することは難しい．よって，今後は本研究の生成された仮説を踏まえ，実証的な研究を行うことが必要であると考えられる．また，本研究では，重要な他者との関わりの重要性が示唆されたが，実際の学校現場の中で，具体的にどのような援助や助言が授業改善への関心を高めることに影響を与えているかについては検討できていない．また山崎（2002）は，教師の力量形成においては，公的な養成・研修の機会だけでなく，私生活を含む日常の教職生活全体の中でのインフォーマルな経験も重要であるとしていることからも，教師一人ひとりのもつ固有の個人史に踏み込んだ研究の蓄積も必要であると考えられる．加えて，中学校保健体育教師の授業改善への積極的な取り組みを促すには，その促進要因を強化するのみでなく，阻害要因を取り除くような支援策を検討することが不可欠となるだろう．そのため，中学校教師の授業改善への関心を高めることを阻害する要因についても検討する必要があると考えられる．

注

注１）本研究における「授業力量」という用語は，教師の力量の中でも授業に関する力量を指し，「授業についての信念」「授業についての知識」「授業技術」（吉崎，1997）の３つの側面から捉えている．

注２）「教師の力量」という用語は，本研究で使用されている「授業力量」「授業改善への関心」を含む最も広義の意味で使用している．また，教師の力量という概念は，力量よりも意味範囲の広い「資質能力」と授業や業務を行うために必要な狭い意味での能力を意味する「職能・専門性」の中間に位置し，教育活動のための専門的な知識や技術と，そうした活動のよりよい遂行を志向した構えや態度を意味する概念と説明されている（藤原，2007）．本研究においても，藤原（2007）を参考に，教師の力量を捉えている．

注３）本研究における「授業改善への関心」とは，教師自身の授業をよりよくしたいという授業に向けら

れた関心を指し，教師の力量形成，とりわけ，授業に関する力量（授業力量）の形成に着目した場合，その前提として，まず自身の授業に対しての授業改善への関心を高めることが重要であり，授業改善への関心を高めることで授業力量の形成が目指されるという位置づけで使用する．

注４）朝倉（2016）は信念体系を整理する上で，Caldernead（1996）とTsangaridou（2006）の信念の分類を参考にしている．Caldernead（1996）は，①学習者と学習についての信念，②指導についての信念，③教科についての信念，④指導することに関する教師の学びについての信念，⑤指導における自己の役割についての信念に分類している．またTsangaridou（2006）は，①体育の目的についての教職志望者の信念，②指導についての学びと指導経験についての信念，③効果的な指導についての信念，④学級担任の体育指導についての信念，⑤学習者と学習に対する信念，⑥信念と指導実践の関係についての信念，⑦教材についての信念，⑧自己と指導における自らの役割についての信念，⑨仕事の本質についての信念，⑩教師の心配事に分類している．朝倉（2016）は，これらは構造化された信念体系を表すものではなく，また，それぞれの信念は相互に重なりあうと考えられるとし，「授業観」「研修観」「仕事観（教師観）」と捉え直し，教師の信念という分析対象を明確にしている．

5　文　　献

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

秋田喜代美（2006）教師の信念体系．森敏昭・秋田喜代美編，教育心理学キーワード，有斐閣，p. 156.

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.

中央教育審議会（2006）今後の教員養成・免許制度の在り方について．中央教育審議会答申2006年７月.

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．中央教育審議会答申2012年８月.

藤木和巳（1999）熟達する教師を支える信念の成長―教師の信念体系モデルの構築．木村捨雄編，授業開発の研究―子どもの認識構造に根ざした新しい授業開発と実践．筑波出版会，p. 158.

藤原顕（2007）現代教師論の論点―学校教師の自律的な力量形成を中心に．グループ・ディダクティカ編，学びのための教師論．勁草書房，pp. 1-25.

深沢宏・対馬清造（1982）体育教師の職業的社会化に関する実証的研究．秋田大学教育学部教育研究所報，19:32-41.

Geijsel, F.P., Sleegers, P.J.C., Stoel, R.D., and Kruä ger, M.L.（2009）The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. The Elementary School Journal, 109：406-427.

Guskey, T.（2002）Professional development and teacher change. Teachers and Teaching: theory and practice, 8：381-391.

細川和仁・姫野完治（2007）授業実践に対する教師の「成長観」と成長を支える学習環境．教育学研究，7：23-33.

金田裕子（2010）学校における「協働」を捉える:授業研究を核とした教師たちの協働．南山大学人間関係研究センター紀要，9：43-57.

木原成一郎（2015）専門職としての教師の成長過程と支援体制.岡出美則・友添秀則・松田恵示・近藤智靖編，新版体育科教育学の現在.創文企画，pp. 179-193.

木下康仁（2007）修正版グラウンデット・セオリー・アプローチ（M-GTA）の分析技法．富山大学看護学会誌，6（2）：1-10.

嘉数健悟・岩田昌太郎・木原成一郎・徳永隆治・林俊雄・大後戸一樹・久保研二・村井潤・加登本仁（2015）中学校保健体育教師の体育授業の力量形成に関する研究:教職歴の差異による悩みに着目して．沖縄大学人文学部紀要，17：39-48.

小泉綾（1997）保健体育科教師の人間関係と職務観に関する研究．東海大学体育学部紀要体育学部，17：93-101.

国立政策研究所（2014）教員環境の国際比較―OECD国際教員指導環境調査（TALIS）2013年調査結果報告書．明石書店.

黒羽正見（1999）授業行為に表出する「教師の信念」に関する事例的考察―ある小学校の挿話的語りに着目して．日本教科教育学会誌，21（4）：27-34，p. 28.

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．教育職員養成審議会第1次答申1997年７月.

メリアム：堀薫夫ほか訳（2004）質的調査法入門：教育における調査法とケース・スタディー.ミネルヴァ書房.

National Commission on Teaching and America's Future（1996）What matters most: Teaching for America's future. https://www.edweek.org/media/what_matters.pdf（accessed 2020-01-15）.

岡野昇・佐藤学（2015）体育における「学びの共同体」の実践と探求．大修館書店.

リチャーズ・モース：小林奈美ほか訳（2008）初めて学ぶ質的研究．医歯薬出版.

戈木クレイグヒル滋子(2104)グラウンデット・セオリー・アプローチ概論．KEIO SFC JOURNAL，14（1）：

30-43.
佐藤学（1997）教師というアポリア．世織書房.
シーデントップ：前川峯雄監訳，高橋健夫訳（1981）楽しい体育の創造．大修館書店，p. 90.
須甲理生・四方田健二（2013）体育教師が有する教師観に関する一考察：運動部活動指導者としての教師観から授業者としての教師観へ．日本女子体育大学紀要，32：41-50.
鈴木直樹（2007）小学校体育の授業改善の取り組みの現状とその方法の実態に関する報告―よりよい体育授業を目指して.埼玉大学紀要教育学部，56：233-244.
山崎準二（2002）教師のライフコース研究．創風社.
山崎準二（2017）教職の専門家としての発達と力量形成．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. 18-21.
横山貴春（2014）体育準備室における新任教師の組織社会化に関する研究．筑波大学修士論文.
四方田健二・須甲理生・荻原朋子・浜上洋平・宮崎明世・三木ひろみ・長谷川悦示・岡出美則（2013）小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す要因の質的研究．体育学研究，58：45-60.
吉川麻衣・山谷幸司・笹生・心太（2012）「運動嫌い」「体育嫌い」の実態と発生要因に関する研究：小学生・中学生・高校生における「運動嫌い」と「体育嫌い」関連性に着目して．仙台大学大学院スポーツ科学研究科修士論文集，13.
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.

令和３年３月24日　受付
令和３年８月20日　受理