

学位（博士）論文 成家篤史

博士論文

組織文化としての体育の指導観形成に関する研究

—小学校という組織に着目して—

平成 30 年 5 月

東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科

健康・スポーツ系教育講座

R14-8003 成家篤史

目次

第1章 博士論文の目的と全体構成

1-1 研究の背景	…1
1-2 研究の目的	…4
1-3 博士論文の全体構成	…9
1-4 本研究上の指導観の定義	…10

第2章 日本の体育の学習指導論の変遷に関する検討

2-1 要約	…15
2-2 日本の体育の学習指導論に関する議論とその課題	…16
2-3 実践的なレベルでの学習指導論の変遷を検討するための試み	…16
2-4 指導方略の分類	…18
2-5 指導方略群の提案の推移と各時期の学習指導論の特徴	…21
2-6 教師という職業集団への着目	…32

第3章 体育の指導観形成における組織内の教師間の関係性に関する検討 —小学校教師に着目して—

3-1 要約	…34
3-2 組織内の教師間の関係性への着目	…35
3-3 組織内の教師間の関係性を検討するための方法	…35
3-4 縮約データの抽出からカテゴリー化へのプロセス	…39
3-5 カテゴリー間の関係性に関する考察	…45
3-6 組織内の教師間の関係性への接近	…50

第4章 組織文化の再形成を分析する視点の導出

4-1 要約	…52
4-2 組織内の教師間の関係性の背景への着目	…52
4-3 日本の教師文化に関する議論と文化の階層	…53
4-4 「他の教師と考え方を合わせようとする文化」と 「教師個人々の裁量権を尊重し合う文化」に関する検討	…59
4-5 同質性と閉鎖性	…67

第5章 組織文化の再形成における教師間の関わりの検討

—揺らぎと安定の狭間で—

5-1 要約	…69
5-2 組織文化の再形成プロセスへの着目	…69
5-3 組織文化の再形成プロセスの検討の視点と調査対象	…70
5-4 組織文化の揺らぎと再形成プロセス	…76
5-5 組織文化の再形成プロセスにおける教師間の関わり	…82
5-6 組織文化の再形成プロセス	…86

第6章 研究のまとめと将来の展望

6-1 本論文から明らかになったこと	…88
6-2 組織文化という視点から体育の指導観形成を捉えることの重要性	…90
6-3 体育の指導観形成に寄与する組織のあり方	…92
6-4 研究の課題と将来の展望	…93

謝辞	…95
----	-----

参考・引用文献一覧	…97
-----------	-----

図表一覧	…107
------	------

第1章 博士論文の目的と全体構成

1-1 研究の背景

本研究の主たる関心である小学校の体育科は大別して運動領域と保健領域に区別される。両者を区別して議論するために、本研究では運動領域に関する事柄を体育と表記し、保健領域に関する事柄を保健と表記することとする。また、運動領域である体育と保健領域である保健の両者を含めた教科を体育科と表記することとする。そして、本研究で対象とする内容は体育科の中でも運動領域である体育に焦点化して議論を展開していこうと考える。

体育では、学習を行う集団である学級の雰囲気と学習者の授業に対する肯定的な態度が強く相関している(細越, 2004)。学級の雰囲気を形成するうえでは、教師の影響が大きいいため、教師には実技に関する知識や指導のみならず学級をコントロールする力が問われている(浅見, 1990)。そして、浅見(1990)によると教職経験年数が増えると学級をコントロールする力が伸びてくるが、その一方で、実技に関する知識や指導に関して課題があることを指摘している。加えて、富本(2007)は、体育が成果主義に陥っていることを指摘し、そのため、体育を通して体育嫌いになる学習者を生み出している状況を指摘している。この富本(2007)の指摘は、学習指導要領の意図したことが実際の体育に効果的に反映されていないというTakahashi(2000)の指摘と共通している。Takahashi(2000)によると、学習指導要領では学習者に自立して運動を行うことができる力を育てることや運動の喜びを味わわせることと体力の向上を図ることが関連付けられて指導することが述べられているが、これらの内容が現場で具現化されていない状況を指摘している。ここまで述べてきたように、体育では教師の実技に関する知識と指導に関する力不足や授業を通して体育嫌いを生み出していること、学習指導要領を具現化することといった点に課題があると考えられる。

上述した課題は教師の授業中の指導に関連している。授業中の教師の指導について、秋田(1994, p.84)は「授業を基盤とする教師の成長過程は、その中核的な部分である」と述べ、教師の成長にとって授業が重要であることを指摘している。そのうえで、秋田(1994, p.85)は「自らの判断と行動にもとづき授業を創り出すところに教師の専門性があり、教師ひとりひとりの独自性が現れる」と述べ、授業の中での教師の判断と行動に専門性が現れることを指摘している。同様に、澤本(1998)と吉崎(1998)は、教材を研究し実践していく力が教師の専門性であると述べ、授業を実践していく場面に教師の専門性が現れると指摘している。以上のことから、教師の専門性は授業を実践していく中で発揮されている判断や行動といった力であると考えられ、その意味で、細越(2004)や浅見(1990)、富本(2007)、Takahashi(2000)が指摘している課題は教師の専門性の問題であるといえる。それゆえに、体育では、教師の専門性について、どのような指摘がなされているか検討することで、上述した体育の課題を

改善するための糸口を見つけることにつながると考える。

体育を指導する教師の中でも、小学校は学級担任制を採る場合が多く、一人の教師に限られた時間の中で幅広い教科の授業を行う必要がある。このような状況は、小学校教師が動きの構造を十分に理解しないで体育の授業を行っていること(安達・鈴木, 2009)や小学校教師が創意工夫をして体育の教材をつくっていくことに苦労していること(森, 2010)につながっている。このように、小学校教師は一つの教科を深く研究しづらい現状から、体育に関する専門性を高めにくい状況にあると考える。教師の専門性においては授業を実践する力が重要であるため、小学校教師の専門性が高めにくい状況の改善が喫緊の課題となっている(ベネットら, 1982; 安河内ら, 2005; 西村, 2006; 中井・中井, 2008; 科学技術振興機構・理科教育支援センター, 2011)。したがって、小学校教師の体育の専門性を培うための方策を検討していくことが求められる。

授業の見方が変われば、教師の授業を行う力が変わるため、教師の専門性を培うには授業の見方が重要である(澤井, 2017)。授業の見方には、それを解釈する枠組みが必要であり、その解釈する枠組みとして「授業においてどのような指導を行うことが望ましいと考えているか」(秋田, 2000)や「教えることに対する考え方や信念」(小野瀬, 2005)である指導観が存在している。そして、この指導観が体育の授業中の教師行動の基盤となっている(山口, 2010; 日比・加藤, 2012)。したがって、教師の専門性を培うためには体育の指導観形成に着目する必要がある。

指導観は授業ベース、思考ベース、教材、家庭学習、授業スタイル、同僚関係の5因子から構成されている(梶田, 1986)。梶田(1986)によると、小学校教師の授業スタイルは「指導の過程は導入、展開、まとめというような流れを考える」という指導観に基づく定型型で、中学校教師は「指導の過程は形にはめずに流動的に考える」という指導観に基づく流動型であると指摘している。このように、小学校教師と中学校教師では授業の展開構成が異なっており、このことは学校種によって、指導観に違いがあることを示唆している。また、瀬戸(2009)によると、小学校教師と中学校教師、高校教師の児童・生徒指導に関する指導観を比較し、高校教師は小学校教師と中学校教師と比べて、自分の教育活動の場を教科や学年など、同僚間での協働が必要な範囲が大きいと考える傾向があることを示唆している。そして、小学校教師にとって同僚教師との関係で第一に重要なことは、自分の学級活動の裁量を侵されないことであり、自分も同僚の教育活動の裁量を侵さないことであると指摘している。以上のように、学校種ごとに指導観が異なるという現実には、指導観が所属する組織によって影響を受けながら形成されていることを示唆していると考えられる。このことを裏付けるように、日比・加藤(2012)は、中学校教師にとって、小学校での教職経験が「生徒との関わり」と「指導スタイル」に影響が現れていることを指摘している。この影響について、日比・加藤(2012)は、「授業では生徒一人一人を見届け」「取組みの過程を重視し」「生徒の発言の機会を多くとる」という傾向が強まったことを報告している。

このような校種という所属する組織の違いによって形成される指導観によって、異校種間の協働事業の難しさを示唆している研究(酒井, 2010 ; 石田, 2015)がある。酒井(2010)は、各校種による教師の指導観の違いによって、幼小接続時の幼稚園と小学校の教師の対話に関し、それぞれの校種の視点のみの発言が多く、対話の回数を重ねても、なめらかな接続にまで至らない現実が生み出されていることを報告している。一方で、石田(2015)は保育園・幼稚園・小学校の教師の連携や小学校・中学校の教師の連携において、それぞれの教師が校園の文化の違いに戸惑いを感じながらも、その異校種の連携がきっかけとして指導観が変化すると指摘している。この酒井(2010)と石田(2015)の指摘は、異なる組織間の交流が指導観の変化のきっかけになることを示唆しているとともに、校種ごとに形成されている指導観が異なることを暗示している。

また、中山(2016)によると、海外で勤務する日本人の日本語教師は日本式の強固な仕事観や指導観を海外の現場に持ち込むことを指摘している。そして、海外の文化を持つ人に対し、日本式の強固な仕事観や指導観をもって協働事業を行うと、海外の文化を持つ人側に日本での留学経験などがなくとその協働関係は困難さに直面することを報告している。このことは、国家レベルの組織の違いが仕事観や指導観の違いにつながっており、それゆえに、協働して作業を行う際に、円滑に物事が進まない問題状況を作り出していることを示唆している。以上、本項で述べてきたように校種や国家という所属する組織によって、形成される指導観が異なるという現実、山崎(2012)が「教師一人一人が発揮する質の高い実践は、その教師個人の力量程度だけを反映しているのではなく、その教師の実践が展開される職場(学校)や地域の教師集団が有する力量程度に規定されてもいるのである」と指摘するように教師の指導観形成において所属する組織の重要性が理解できる。

指導観は、吉野(2002)や大坂ら(2015)によると、その職業に就く前の経験によって形成され、その指導観が就職後も影響を及ぼしていることが示唆されている。このことは、既存の指導観が変化しにくい存在であることを示している。一方で、指導観が固定的なものよりも柔軟性のあるほうが教師像のズレを生じることが少なくなるため、教師の指導観に対し研修などで働きかけることの重要性が示唆(東・秋葉, 1996)されており、教師になってからの研修や研究が大きな役目を果たしてくると考えられる。

指導観の変化について、日比・加藤(2010)は「生徒の様相が前任校と大きく異なったときの戸惑いの感情や、立場の変化による同僚への指導の必要感等が浮かび上がってくる。教師たちのそうした内面の感情等が原動力となって変化が生み出されている」と指摘している。そして、日比・加藤(2010)は「直接的な行動の変化は、対象との『関わり方の変化』として述べられており、その対象は、対生徒、対教材、対同僚の三つに類別される。教師たちは対象に対する行動を変化させ、その影響を観察しながら、自らの指導観を修正していった」と述べ、実際の教師の行動の変化に対する対象との関わりの中で、その影響について、教師自身が観察することを通して、指導観を変化させていることを指摘している。すなわち、指導観と教師の行動は相互に影響を及ぼし合いながら変化する関係にある

と考えられる。

加えて、玉城・道田(2016)によると、教師の指導観の変化は先輩教師のアドバイスや、道徳の時間での自己開示、スポーツレクリエーション練習時の経験など、指導観を変えざるを得ない体験と、指導観や指導法を変えようという主体的な意思が必要になってくると示唆されている。

以上、体育には教師に起因する課題が示されており、特に小学校教師の体育の専門性を培うことが喫緊の課題である。そして、小学校教師の体育の専門性を培うためには、授業に関する教師の思考の基盤にある指導観に着目する必要がある。加えて、教師の指導観形成において、所属する組織の重要性が明らかにされている。また、教師の指導観は変化しにくい側面を持つが、一方で、指導観を変えようという教師の意思が原動力となって指導観が変化することも明らかにされている。しかし、教師の指導観の形成において、それぞれの組織や研修の重要性などが示唆されているが、指導観を形成する際の組織内の教師間の関わりや関係性といった事柄に対する考察については課題を残す。そのため、教師の指導観形成に関して、教師が所属する組織に着目し、組織内でどのような関わりや関係性のもと指導観が形成されていくのかといった点に目を向ける必要がある。

1-2 研究の目的

指導観とは、前項で指摘した通り教師が望ましい指導であると考ええる見方や考え方(秋田, 2000)である。また、理念とは、「何を最高のものとするかについての、その・人(面で)の根本的な考え方」(新明解国語辞典第三版)や「事業・計画などの根底にある根本的な考え方」(広辞苑第六版)と述べられているように、その対象に関して、何が望ましいことであるかについての根本的な考え方である。すなわち、理念は体育において何が望ましいことであるのかという考え方を示し、その理念を基盤として望ましい指導に関する見方や考え方である指導観が位置づく。それゆえに、その教科の理念と指導観は連関しているといえる。

教師の指導観形成に関連して、木原(2004)は「今日、教育課程改訂のサイクルが速くなってきた。それは、教師に、授業づくりの発想の質的な転換を要請する」と指摘している。この木原(2004)の指摘にある教育課程改訂は学校を取り巻く社会の要請と連動していると考えられ、その意味で、学校を取り巻く社会が教師の授業づくりの発想の転換を求めているといえよう。教師の授業づくりの発想の根幹は指導観であるため、学校を取り巻く社会が教師の指導観の変化を求めていると考えられる。

これまでに、学習指導要領という政策的なレベルで語られている理念と教師の指導観の関連について明らかにしてきた研究がある。例えば、紅林ら(2010)は、「総合的な学習の時間」が導入されたことにより、各学校の裁量に基づいた主体的・自律的な学校づくりのきっかけになったことを指摘している。また、川村(2011)も「総合的な学習の時間」が導入されたことにより、教師が教科横断的な視点に立って、授業づくりについて考えることができる

ようになったという影響を指摘している。これら紅林ら(2010)や川村(2011)の指摘は、学習指導要領改訂によって生じた変化が、結果として教師の指導観に変化を起こした事例であると考えられる。また、鈴木・得丸(2005)は、家庭科の学習指導要領改訂によって、「この時代には地域の食材を活かした料理題材が増え、地域の人材を外部講師として招くといった、地域の教育力を活かした研究が見られるようになった」と述べ、学習指導要領改訂による授業研究の変化を指摘している。この指摘も、学習指導要領改訂が授業研究の変化を生み、結果として教師の指導観にも影響を及ぼす可能性を示唆していると推測させる。

体育においては、鈴木(1995)が教育技術法則化運動を主催する向山洋一に関する検討の中で以下のように述べている。

『技術の習得』と学習指導要領との関係も考えてみる。基本的に『身体による教育』を拠り所としてきた戦後の学習指導要領では、『運動の発達の目標』と関わる運動技能を高めることは、いつの時代でも目標の1つとして掲げられてきた。中でも1958年改訂の学習指導要領は、運動の系統性を重視する立場から運動技能を高めることを特に強調したことで知られている。即ち向山が教職に就く前の10年間の教育現場では、58年から学習指導要領が『基準』となったこともあり、運動技能を高めることが重視される傾向にあったと言えるだろう。1968年に教師になった向山が、言わば当然のこととして跳び箱を跳ばせる指導に取り組むようになったことは、教育現場を取り巻いていたこのような状況と関連がなかったとは到底言い難い。これまでの検討から、向山が日々の実践の中から明確にしていった『汗をかくほどの運動量』と『技術の習得』という目標は、日々の実践の中から意識化されていったものであるからこそ、その時期の教育現場で支配的であった『身体による教育』が掲げた目標と言わば必然的に関係するに至ったことが確かめられた。歴史的に見るならば、『身体による教育』は1970年代頃まで体育の世界を支配した過去の体育思想として位置づけられるが、向山がこの体育に対する一定の考え方を形成した時期は、まさにこの『身体による教育』が支配的だった時代と重なるものであったのである」(鈴木, 1995)

鈴木(1995)は、向山洋一という特定の個人の指導観の検討の中で、向山が意識していた「汗をかくほどの運動量」と「技術の習得」という体育の目標が、「運動の系統性を重視する立場から運動技能を高めることを特に強調した」といわれている1958年改訂の学習指導要領の影響を受けていると指摘している。この考察の中で鈴木(1995)は、向山の指導観が当時の学習指導要領の影響を受け、「暗黙の内に反映」されたと述べている。

ここで取り上げた紅林ら(2010)、川村(2011)、鈴木・得丸(2005)、鈴木(1995)の研究が示すように、学習指導要領を介して教師の指導観に影響が起きていることが理解でき、政策的なレベルで語られている理念と教師の指導観に関連性があると考えられる。

体育に関する学術誌や学会など学術的なレベルで語られている体育の理念については、

運動手段論に依拠する個人主義的な考え方から、運動目的論に依拠する関係主義的な考え方へ変化してきたことが指摘されている(岡野, 2009; 伊藤ら, 2010)。しかし、教師が体育で関わりを通して、学習者に運動のおもしろさや喜びを味わわせることを意識していても、学習者はそのように感じていないという意識のズレ(岡野・山本, 2003)が指摘されている。このような状況について、長見(2006, 2013)は以下のように指摘している。

『運動目的論』の体育は、文化としての運動にかかわる学習の中で(運動の外側にある)様々な意味や価値を経験・獲得できる可能性を有すると考えている。すなわち、『運動手段論』の持つ目標(全人的発達)を包含しようとしているのである。(中略)しかし、このあたりの考え方の転換が、実際の学校現場で図られていない現状が少なからずある(長見, 2006)

「このように体育の現行学習指導要領の理念になる学習観は、行動主義的学習観を乗り越えようとし、さらには(社会的)構成主義的学習観を視野に入れようとしている姿勢があるように見受けられる。しかし、実際の受けとめかたはそうではないようであり、知識や技術の習得をより一層重視する、行動主義的な学習観がより強く打ち出されているように見えるのである(長見, 2013)

これら長見(2006, 2013)の主張は、学術的なレベルや政策的なレベルで運動手段論から運動目的論へ理念が変化してきたことや行動主義的な学習観から社会構成主義的な学習観へ考え方が変化してきたことがあっても、実際の現場では受け止め方が異なることを指摘している。学習観とは、教師や学習者、保護者といった人々が抱く学習とはどのようなものであるかという見方や考え方であると捉えるならば、体育の学習観と理念は密接に関連しているといえ、上述した長見(2006, 2013)の主張は、体育の理念と実践の間にズレが生み出されていることを示しているといえよう。この長見(2006, 2013)の論と同様に、森島ら(2007)は以下のように指摘している。

『運動目的内容論体育』において、その理念は人間の本来的な『学び』である『解釈的パラダイム』の学習論を志向していたが、機能的特性の実体化によって、『規範的パラダイム』にとどまるという、理念と実践のズレが見られた(森島ら, 2007)

森島ら(2007)も長見(2006, 2013)と同様に、学術的なレベルや政策的なレベルで語られている体育の理念と実践との間にズレが生じていることを指摘している。体育の理念と連動して、教師の指導観が形成されると考えると、学術的なレベルや政策的なレベルで語られている理念と教師が抱いている理念との間にズレが生じており、そのため、教師が抱いている指導観と体育の理念もズレが起きていることが推測される。学術的なレベルや政策的なレ

ベルで語られている理念は社会的な背景を反映しており、そのため学習指導要領とも関連性が高い。先述したように、先行研究では学習指導要領が教師の指導観に影響を及ぼしていることが指摘されているが(鈴木・得丸, 2005; 紅林ら, 2010; 川村, 2011; 高木, 2016), 学術的なレベルや政策的なレベルと実際の授業との間にズレが生じているという指摘もあることから、学習指導要領以上に教師の指導観に影響力を持つ存在がある可能性が推測される。

例えば、教育実習生の実習中の指導観の変化に対して、実習生同士の反省会によって影響が及ぼされていること(佐藤・西村, 1978)が明らかにされている。このことは、教育実習生同士で組織を形成し、その組織に参加していく中で指導観が変化していったことが示されている。また、柳瀬(2015)によると、大学の体育で、他者と関わりのある運動遊びを重視した授業を学生が受講することによって、学生の指導観が他者との関わりや運動のおもしろさに触れることを重視するように変化したことが報告されている。柳瀬(2015)の研究も学生と教師という組織が、授業という営みの中で指導観を形成していく働きがあったことを報告しており、大学での授業の意義性が見出されている。同様に、西原ら(2004)によると、「他者との共通性を保つ過程」を重視した体育を受講することで、医療福祉専門職への従事にむけた、他人を理解し、いたわる心を育むといった体育の指導観の変化が報告された。加えて、池田ら(2010)も大学の授業を通して、学生の指導観に変化があったことを報告している。これらの研究では、学生同士や大学教員、教育実習生と実習先の教師といった組織の中で、問題状況を共有し、取り組んでいく中で指導観が変化していくことが明らかにされている。

このように、組織の中での関わりを通して指導観が形成されていくことは、保健体育科を専門としている学生に「行動着目タイプ」の指導観の学生が多く、他の教科を専門としている学生に「発問+板書着目タイプ」の指導観の学生が多い(中川・高橋, 2010)という所属する組織による指導観の違いが生み出されている原因になっている。同様に、中学校教師と高校教師では保健に関する価値意識が異なり、中学校教師のほうが保健に関して消極的な意識であること(野村, 1982)や体育科・保健体育科が寄与できる教育課題について中学校の体育教師は「道徳教育」と「心の教育」が高く、小学校教師は「健康・体力づくり」が高い(岸本, 2003)といった校種という所属する組織の違いによって指導観が異なるという現実が生み出されている。

また、木原・村上(2013)によると、教職経験年数が少ない教師は自分よりも経験豊かな教師との出会いによって体育の指導観形成がなされ、教職経験年数が増えてくると、校外の体育を研究する組織が体育の指導観形成に重要な役割を果たすことが指摘されている。そして、子どもの学習成果を上げたいという願いをもつ教師が、授業における子どもの学習の困難に直面した時、体育の指導観の変化の契機になることが報告されている。同様に、嘉数・岩田(2013)も教育実習生の指導観の変化の契機は、実際の授業を行い、学習者との間にズレを感じた時にあると指摘している。すなわち、体育の指導観形成において、

教職経験年数が少ない時期と多い時期では影響を受ける組織が変化する場合があることや、体育の授業づくり上の葛藤を生じている時に、既存の指導観が変化されることが理解できる。

一方で、嘉数(2012)によると、教員養成の段階では、体育の指導観は変化するのではなく、既存の指導観が強化される傾向にある。このことは、教員養成カリキュラムの中で、学生の既存の指導観が揺さぶられるような授業や出来事がなければ、既存の指導観が変化されないことを示している。同様に、山本・三谷(2004)によると、研修を受けた教師が対話的实践を大切にした指導観で授業を実践しようとしたが、実際の授業では子どもたちの興味や好奇心を抑えつけ、子どもたちの思いに寄り添った授業を展開することができなかったことが報告されている。このことは、理想として描いた授業であっても、それを支える指導観が変化しづらいため、既存の指導観に囚われている状況があると理解できる。加えて、武藤・茅野(2008)は、教師たちが「体ほぐしの運動」の重要性を認識しているものの、「身近に資料が少ない」などといった理由から、十分に「体ほぐしの運動」に取り組んでいない状況を報告している。この状況は、教師が新たな取り組みに対する重要性を認識していても、既存の指導観に囚われ、新たな実践に踏み切れていない現実を表している。嘉数(2012)や山本・三谷(2004)、武藤・茅野(2008)が報告している状況は、教師や学生がこれまでの組織の中で形成された既存の指導観に囚われている傾向があり、それゆえに、新たな指導観への変化が起きにくいことを示している。このことは、既存の指導観で対応可能な現象に関しては経験的にうまく対応できているという教師の実感がある反面、既存の指導観と合わない見方や考え方、対応できない状況に関しては、柔軟に取り組むことができない現実を表している。

ここまで述べてきたように、教師が体育に関する葛藤を生じている時に、既存の指導観が変化することや教師は既存の指導観に囚われており、指導観が変化しにくいことも明らかにされている。教師の専門性を培う際に、教師は既存の指導観に囚われているが、指導観の変化を促すには教師の成長を支える組織の存在や体育に関わる葛藤の重要性が理解できる。

その一方で、既存の指導観に教師が囚われているという現実には、教師の指導観形成において何らかの暗黙裡に教師に影響を及ぼしているものが存在していると考えられる。それゆえに、学術的なレベルや政策的なレベルで語られている体育の理念と教師が抱いている指導観との間にズレが生み出されている現実がある。ここで問題としている存在が暗黙裡に教師の体育の指導観形成に影響を及ぼしていると推察され、この存在を明らかにすることは、指導観形成という教師の専門性を組織の中で培うための手がかりを提示することになる。しかし、暗黙裡に影響を及ぼしている存在についてアプローチすることは、対象自体が被験者にとって明示的に理解されている事柄ではないため、王(2014)が顕在的態度と潜在的態度ではギャップが生まれると指摘するように、被験者にとっては、暗黙裡に影響を及ぼしている存在は潜在的態度の基盤となるため、顕在的な意識を対象としている質問紙

調査やインタビュー調査では方法論に課題がある。加えて、体育の指導観形成に関わる研究では、教師や学生の指導観の傾向(野村, 1982; 岸本, 2003; 中川・高橋, 2010)や指導観形成に関わる要因や出来事(佐藤・西村, 1978; 鈴木, 1995; 山本・三谷, 2004; 西原ら, 2004; 池田ら, 2010; 嘉数, 2012; 木原・村上, 2013; 嘉数・岩田, 2013; 柳瀬, 2015)といった視点からの考察がなされているが、暗黙裡に影響を及ぼしている存在という視点から考察している研究が見当たらない。すなわち、暗黙裡に影響を及ぼしている存在と体育の指導観形成との関連について学界が注目してこなかったといえ、これまで体育の指導観形成において暗黙裡に影響を及ぼしている存在について研究がなされてこなかった。そこで、本研究では、「小学校教師の体育の指導観形成において暗黙裡に影響を及ぼしている存在はどのようなもので、その存在はどのように形成されていくのか」について明らかにすることを目的とする。

1-3 博士論文の全体構成

本研究の対象が教師の体育の指導観形成に暗黙裡に影響を及ぼしている存在であるため、被験者にとって明示的に理解されている事柄ではない。そのため、「個々の具体的事実から一般的な命題ないし法則を導き出す」(広辞苑第6版)方法である帰納的なアプローチを用い、いくつかの状況を明らかにすることから、ある事実を導き出し、対象にアプローチしていきたいと考える。

第1章では、本研究の問題の背景を述べ、研究の目的が導出されるまでの根拠を示すとともに、本研究で扱う内容の先行研究を整理する中で、本研究で対象としている内容の研究の到達点と課題を明確にする。そのうえで、博士論文全体の構成を示す。

また、本研究を進めていくうえで、重要な用語となるのが指導観である。しかし、指導観と類似した用語として、授業観や体育観、教育観、学習観、信念といった用語がある。これらの用語が示していることを整理せずに論を展開することは、指導観が指し示す対象を焦点化しきれず、結果として、研究対象が漠然としたまま研究を行うことにつながる。したがって、指導観と授業観、体育観、教育観、学習観、信念といった用語がどのように使用されているのかということ整理し、そのうえで、本研究で使用する指導観について定義づけを行う必要がある。そこで、第1章で指導観という用語についての定義づけを行う。

第2章では、体育の政策的なレベルや学術的なレベルで語られている理念と教師の指導観との間にズレが生じていることについて検討していくこととする。理念とは、体育において、何が望ましいことであるかについての根本的な考え方を示しており、理念を基にして体育の授業の目標や内容、方法が構想される。そして、授業の目標・内容・方法に関して体系化された理論として学習指導論がある。

学習指導論とは、近藤(2015, p.93)が「社会観・人間観・教育観を含む目標から、授業の方法までを含む一連の学習指導過程に関する理論」と述べたり、鳥山・大野(2014, p.3)

が「授業の進め方を中心に、学習の主体である児童生徒に『何を』『いつ』『どのように』『どのような順番で』『どの程度』教えていくのか」についての理論であると述べたりするように、授業の目標・内容・方法の間で齟齬が起きないように、それぞれをつなぐ役割を果たし、目標・内容・方法の一貫性のある指導を行うための理論を提供している。そのため、学習指導論は授業の基盤となる考えを示しており、体育の理念を捉えるためには適切な視点であると考えられる。加えて、本研究では、学習指導要領改訂という教師に影響を与えている社会的な背景との関わりを検討したいため、学習指導論の変遷を考察する必要があると考えられる。以上の理由から、第2章では、より教師の指導観が反映されやすい分析の視点を用いて学習指導論の変遷を検討することで、政策的なレベルや学術的なレベルで語られている理念と教師が抱いている指導観との間のズレを生み出している暗黙裡に影響を及ぼしている存在にアプローチすることを試みる。

第2章での検討を通して、体育の指導観形成に暗黙裡に影響を及ぼしている存在について問題点をより焦点化し、考察の視点を導出する。そして、第3章以降で、第2章で導出された考察の視点を基にして、暗黙裡に影響を及ぼしている存在がどのように生み出されているかについて検討を進めていくこととする。これらの研究の柱は「体育の指導観形成において暗黙裡に影響を及ぼしている存在はどのようなもので、その存在はどのように形成されていくのか」という研究の目的である。この研究の目的に向かって、各章の知見という、いわば個々の具体的事実を基にしながら、本研究の目的に関する理解を深めていくという帰納的アプローチによって、研究対象を明らかにし、組織の中で体育の指導観形成を培っていくうえでの知見を提示する。

1-4 本研究上の指導観の定義

体育の指導観と近い意味合いで体育の授業観や体育の学習観、体育観、信念といった用語がある。これらの用語が統一されて使用されているのではなく、それぞれの研究者ごとに意味合いが異なっていたり、混同して扱っていたりしている。体育の指導観を検討していくにあたって、指導観という用語は何を表しているのかということについて、本研究上の定義づけを行う必要がある。そこで、指導観、授業観、学習観、体育観、信念といった用語が何を表している用語であるかを検討し、そのうえで、本研究で扱う体育の指導観について定義づけていきたいと考える。

指導観について、秋田(2000)は「授業においてどのような指導を行うことが望ましいと考えているかが指導観である」と述べている。加えて、小野瀬(2005)は、指導観とは「教えることに対する考え方や信念」と述べ、この指導観が、教師の学習者に対する理解、授業設計、授業実践、授業の評価、保護者への対応等に影響を与えていると指摘している。秋田(2000)と小野瀬(2005)の論では、指導観とは教師が抱く学習者に対する指導に関する望ましいとされる考え方として理解できる。また、池田ら(2010)は教職課程を履修している大学生に卵を立てる実験をさせ、その体験後に質問紙調査を基にして指導観を検討して

いる。その際に以下のように述べている。

どの卵でも立つ要素があること、可能性を持っていることを指導観とする回答があった。また、できる人とできない人が存在する事実を受けとめ、被験者は今後どう指導すべきか考えさせられたと言う意見もあった。(池田ら, 2010, p.158)

池田ら(2010)は卵を学習者として見立て、その学習者が課題を克服することに対して、大学生たちがどのように考えるかということに基づいて指導観を検討し、「どの卵でも立つ要素があること、可能性を持っていること」を指導観として捉えている。そして、学習者はどのような存在であるかという考えを基にして「今後どう指導すべきか考えさせられた」という授業改善の展望までを包含して指導観を検討している。その意味で、池田ら(2010)が捉えている指導観は、学習者をどのように理解するかという児童観・生徒観を含んだ概念として指導観を捉えているといえよう。この点が、先述した秋田(2000)と小野瀬(2005)の捉え方との違いである。しかし、授業に対する見方や考え方を指す概念として指導観を用いている点については、三者の間で共通しているといえよう。また、児島(2014)は、指導観について以下のように述べている。

「(指導観は)教材観、学習者観(子ども観)と並んで、授業方略の一つである。すなわち、『なぜ、そのような授業構成、授業形態、授業のメディア等にするのか』という授業の組み立て方についての授業者自身の意図をいう」(児島, 2014, p.381)

児島(2014)は指導観を「授業の組み立て方についての授業者自身の意図」と述べ、この指導観のもとで授業形態、学習集団、指導組織、教授様式、教授メディアなどの授業に関する計画が立てられると述べている。この児島(2014)の主張も、指導観は授業の内容構成や展開構成の土台となる考え方という点で先述した秋田(2000)や小野瀬(2005)、池田ら(2010)の指摘と同様である。

以上、本項で取り上げた指導観に関する指摘の中で共通されることは、指導観とは教師が抱く授業中の指導に関する望ましいとされる考え方として理解することができる。そして、この指導観が授業の内容構成や展開構成に強く影響を及ぼしていることが読み取れる。そこで、本研究では体育の指導観を、「教師が抱く体育の指導に関する望ましいとされる考え方」として定義し、扱うこととする。

また、指導観と類似した用語で授業観という用語がある。そこで、授業観という用語がどのように扱われているかということ整理することで、指導観と授業観を区別することを試みる。

佐藤(1994)は「日本と(北米の)現地の学校の授業の進め方の違いが鮮明に出ている。こうした違いの背景にあるのが、教師の指導観である」と述べ、日本と北米の現地校の教師

の違いを指摘している。この状況について、佐藤(1994)は「日本の教師は、経験を通して指導に自信を深めていくが、その自信は規格された指導観を内面化した結果であり、指導にあたっての個性的で援助的な創意や工夫は背後に退き、指導が画一化し、固定化していく。特に教師が指導の中核として位置づけている学習指導では、規範的な授業観を強くもつようになる」と説明している。下段で佐藤が述べている「規範的な授業観」の使われ方は前段で使用されている指導観に対し、授業中の教師の学習指導にかかる見方や考え方を指している点において同じである。つまり、佐藤の論の中で指導観と授業観が混同されて使用されていると捉えられる。同様に、木原・村上(2013)は「A教諭の体育授業観」という論文中の項の中で、A教諭の体育授業観の変容を考察しているが、その文章中に「ここに、子どもが学習集団を媒介にして教材の担う『学習内容』を『学習(思考・判断)』するという、A教諭の体育の学習観が示されている」と述べ、「A教諭の体育授業観」について考察しているにも関わらず、「A教諭の体育の学習観」として考察している。この研究においても授業観と学習観という用語が同様な意味で使用されている。

嘉数・岩田(2013)は授業観を「教師の持つ個人的な授業に対する考え方などからなる授業観」として捉え、教育実習生が目指す体育に関する記述をもとに授業観の変容について検討している。この嘉数・岩田(2013)の研究において、体育の授業観は、目指す授業像として捉えられている。ここで示されている目指す授業像とは、どのような授業が望ましいかということを表しており、その意味で、本研究で捉える「教師が抱く体育の指導に関する望ましいとされる考え方」である指導観とほぼ同様な意味として授業観という用語を使用していると考えられる。

本項で述べてきた佐藤(1994)や木原・村上(2013)、嘉数・岩田(2013)の研究と同様に、指導観や授業観、教育・スポーツ観といった用語は、体育授業観(中川・高橋, 2010; 嘉数, 2012)、体育の教育・スポーツ観(深田・小池, 1978)といった研究においても「教師が抱く体育の指導に関する望ましいとされる考え方」という内容に沿う使われ方がされていた。以上のことから、指導観と授業観、教育・スポーツ観という用語の使用に関して、混同している現状にあることを踏まえ、本研究では指導観と授業観、スポーツ・教育観を同義語として捉える。そのうえで、本研究では特に、体育の指導に関する見方や考え方に注目しているため指導観という用語を使用することにする。

他方、指導観と類似している用語で学習観がある。そこで、学習観に関する先行研究での使用について検討し、指導観と学習観の区別を試みる。

秋田(2000)によると授業観とは「生徒の学習をどのようなものとしてとらえるかという学習観と表裏一体の関係にある」と述べ、学習観と授業観は密接な関係にあると指摘している。そのうえで、「たとえば、学習とは知識や技能を記憶することやそれを用いて問題解決を行うことという学習観と、学習とは教材や教材を介して他者と関わることによって自分を形成すること、探求し発見するのが学習という学習観では授業観も異なってくる」と述べている。秋田(2000)は学習観と授業観について区別して使用し、そのうえで授業観

とは、教師が抱いている学習観と関連して形成されている授業に対する見方や考え方であると主張している。同様に、市川(2014)は学習観を「学習とはどのようなものであるかという考え方、とらえ方を一般に学習観と呼んでいる。そこには、学習の成立する仕組み、効果的な学習の方法などが含まれる。(中略)児童生徒の学習観は、勉強方法(学習方略)の基礎になっているし、教師の学習観は、学習指導の方法に結びつくからである」と述べている。市川(2014)の学習観の捉えは、学習者や教師が学習というものをどのように理解するのかといった見方や考え方である。そして、市川(2014)は教師の学習観によって指導方法が決定されていくと考えており、その意味で、秋田(2000)の論と同様で、学習観は学習そのものを捉えているという意味で指導観や授業観よりも広い概念であり、学習観を受けて指導観や授業観が存在しているといえる。

同様に、道田(2004)は学習観について以下のように述べている。

学習において、そのような学びが行われにくく、自分が納得するかどうかとは関係なしに学ばれるのには、先に述べたように、知識の情報源(権威者)についての捉え方が関係しているのは間違いないであろう。しかしそれだけではなく、学ぶということに対する考え方(学習観)も、背景にあるのではないだろうか。すなわち、知識の受け手側の要因である。(道田, 2004, p.163)

道田(2004)は、学習観を「学ぶということに対する考え方(学習観)」として捉えている。加えて、「知識の受け手側の要因」と述べていることから、学習観は教師だけではなく学習者自身も抱く概念であることが理解できる。この点は基本的には教師が抱く考え方である指導観と異なる点である。

以上のことから、「体育の学習観」とは、教師や学習者、保護者といった人々が抱く体育という学習はどのようなものであるかという見方や考え方を指す用語であると捉える。そして、その「体育の学習観」を受けて、「教師が抱く体育の指導に関する望ましいとされる考え方」である「体育の指導観」という用語があると捉える。なお、先行研究の中には、「体育の学習観」が「教師が抱く体育の指導に関する望ましいとされる考え方」を指す用語として使用されている場合が見られる。そのような場合は、「体育の指導観」として扱うこととする。

他には、体育観という言葉を用いて、体育について考察している研究がある(廣橋, 2001; 田島ら, 2003; 西原ら, 2004; 柳瀬, 2015)。廣橋(2001)や田島ら(2003)が使用している体育観は、学校教育で行われる体育に関する見方はどのような見方があるかについて検討している。しかし、体育の指導に関する見方や考え方といった内容には踏み込んだ考察がなされていない。その意味で、廣橋(2001)や田島ら(2003)が使用している体育観は、体育の指導観とは異なり、学校教育で行われる体育全般に関する見方として捉えられる。一方で、西原ら(2004)や柳瀬(2015)は体育観という用語を「教師が抱く体育の指導に

関する望ましいとされる考え方」として扱い、検討している。本研究では体育観と体育の指導観を区別して使用する立場をとるが、西原ら(2004)や柳瀬(2015)のように、体育の指導観として体育観を扱っている研究に関しては、体育の指導観に関する先行研究として扱うこととする。

一方、四方田(2013)は体育の信念を上位概念として捉え、下位概念として「体育授業観」「指導観・教師観」と整理している。同様に、朝倉・清水(2010, 2014)は信念を個人が自らの認知内容を包括的に捉え、その個人がどれくらいその認知内容を強く信じているかを表現するのに有効な概念であり、知識や教訓、持論といった概念を含むより包括的な概念として捉えている。以上のことから、本研究では、体育の信念を「教師が抱く体育の指導に関する望ましいとされる考え方」である指導観を含み、その個人の知識や持論といった内容までを含んだ概念であると捉え、信念と指導観という言葉を区別して使用することとする。

第2章 日本の体育の学習指導論の変遷に関する検討

2-1 要約

第2章では、政策的なレベルや学術的なレベルで語られている理念と教師の指導観との間のズレの現実を客観的に理解できるようにすることを目的とした。本章では、実践的なレベルでの教師の指導観の変遷に着目している。そのため、より実践的なレベルでの教師の指導観の変遷にアプローチする必要がある。そこで、教師の体育の指導観が反映されやすい分析の視点を用いて学習指導論の変遷を検討することで、政策的なレベルや学術的なレベルで語られている体育の理念と教師の指導観との間のズレへアプローチすることを試みた。

学習指導論の検討にあたって、方法は授業の具体的な指導方法であるため、具体の姿として把握しやすく、方法を視点として目標・内容を検討できる。そのため、授業の具体的な指導方法である指導方略(茂呂, 1987; 辰野, 2005)に着目し、授業の目標・内容・方法を包括的に検討することで学習指導論の検討が可能になる。また、指導方略は多種多様に存在しており、それらを考察の対象にすることで、それぞれの時期の学習指導論の特徴を導出することができる。と考える。

以上の理由から、教師の体育の指導観が反映されやすい分析の視点として指導方略に着目した。そして、指導方略を視点として検討するために、体育のニーズに敏感に対応している「学校体育」と「体育科教育」という体育の専門誌を対象として分析を行った。分析の結果、二つの専門誌で指導方略に関連している論文は2019本抽出され、32種類の指導方略が整理された。これらの指導方略の目標・内容・方法の共通点や差異に注目して分類した結果、「社会性重視群」「系統的技能指導群」「課題解決型技能指導群」「課題解決型意味生成群」「主題探求型意味生成群」という5つの指導方略群に整理することができた。5つの指導方略群の量的・質的变化に着目して学習指導論の動向を考察した結果、以下の3点が明らかになった。

- 1)1948年以降、体育の学習指導論は学習者の思いや創意工夫をほぼ一貫して重視していること。
- 2)1948年以降、体育の学習指導論は六つの時期に分かれて変化し、この六つの時期は学習指導要領改訂の時期とズレがあること。
- 3)1968年の学習指導要領小学校編の改訂に伴い体力づくりが強調されたとされる時期であるが、指導方略からの考察では、学習者一人一人の能力や課題に合わせた学習を保障することが重視されていたということ。

1948年以降、ほぼ一貫して学習者中心の立場をとり続けてきた日本の体育の学習指導論は、学習指導要領が改訂され続けていても実践レベルでは授業づくりの方向性を変えなかった教師の指導観が存在していたと考えられた。このことは、制度が変わっても授業づくりの根本を変更しないという思想が教師という集団に存在しているために起きていると推察

された。

2-2 日本の体育の学習指導論に関する議論とその課題

体育の学習指導論は、その時期の社会観・人間観・教育観を反映しているため(近藤, 2015, p.93), 佐伯(2006)や Quennerstedt&Larsson(2015)が社会の影響を受けながら構成されていると指摘しているように、社会状況と連動して変化する流動的な概念である。そのため、学習指導論の考察においては、変化の流れのある一場面を切り取って考察する断片的な見方では流動的な性質のある学習指導論を十分に理解することが難しい。ゆえに、学習指導論は、その変遷の全体像を把握することが重要である。また、学習指導論と教師の指導観は連関し、実際の授業として表出されていると考えれば、体育の学習指導論の変遷を捉えることは、教師の体育の指導観の変遷を捉えることになる。

これまでに、日本の体育の学習指導論の変遷を整理した論考がある(岡出, 1997; 鈴木理, 2011; 近藤, 2015)。岡出(1997)は、体育をめぐる議論を整理し、1945年以降、日本の体育をめぐる議論は四つの時期に分かれて変化し、1980年代末以降、体育の授業を捉える視点が多角的になっていることを指摘している。同様に体育をめぐる議論を基にして、鈴木理(2011)は「わが国の学習指導論は、大別して、経験主義・学習者中心の考え方や、本質主義・教科中心の考え方が、一定周期で主権を交替しながら、それぞれの時代の教育思潮を形成してきた」と述べ、周期的に学習指導論が変化してきたことを指摘している。また、近藤(2015)は、グループ学習^{注1)}と「楽しい体育」といった二つの指導方略に関する議論を整理し、日本の体育の学習指導論は、社会性や個性といった側面や、学習者と運動文化との関わりによって生まれる認識や意味といった側面の二つを課題として発展してきたことを指摘している。

以上のことから、先行研究の学習指導論の検討は、体育の授業づくりで重視されている見方や考え方、課題がどのように変化してきたかということをも明らかにしてきた。これらの研究は、体育の学習指導論について、学術誌や専門誌における体育をめぐる議論を基に考察しているため、学術的なレベルや社会的な背景を考察の視点としている。ここで指摘している社会的な背景には学習指導要領も包摂されており、その意味で、政策的なレベルと表裏一体の関係で学習指導論の変遷を考察してきたといえる。その一方で、政策的なレベルと学校現場という実践的なレベルにはズレがあると推測するならば、より実践的なレベルで学習指導論の変遷を捉える必要があると考える。そのため、第2章では、政策的なレベルや学術的なレベルで語られている理念と教師が抱いている指導観との間のズレの現実を露わにすることを目的とする。

2-3 実践的なレベルでの学習指導論の変遷を検討するための試み

本章では、実践的なレベルでの教師の指導観の変遷に着目している。そのため、より実践的なレベルでの教師の指導観の変遷にアプローチする必要がある。ゆえに、教師の指導

観が反映されやすい分析の視点を用いて学習指導論の変遷を検討することで、政策的なレベルや学術的なレベルで語られている理念と教師が抱いている指導観との間のズレへアプローチすることを試みる。

学習指導論の検討にあたって、授業の目標や内容は観念的であるため、具体の姿として、把握するのが困難である。一方、方法は授業の具体の指導方法であるため、具体の姿として把握しやすく、方法を視点として目標・内容を検討できると考える。したがって、授業の具体の指導方法である指導方略(茂呂, 1987; 辰野, 2005)に着目し、授業の目標・内容・方法を包括的に検討することで学習指導論の検討が可能になると考える。また、指導方略は多種多様に存在しており、それらを考察の対象にすることで、それぞれの時期の学習指導論の特徴を導出することができると思う。そこで、第2章では指導方略を分析の視点とし、授業の目標・内容・方法に着目して考察することで、より実践的なレベルでの体育の学習指導論の変遷を明らかにすることを試みる。

学習指導論の変遷を整理するにあたっては、社会を支える制度や理念が現代と大きく異なる年代を含めると議論が焦点化しづらくなることが予想される。そのため、民主主義国家であるという現代の日本と社会を支える制度や理念を共有できる年代を対象とする。この民主主義の制度や理念は日本国憲法や教育基本法の制定と大きく連動し、この二つの法律は1947年に制定され、これ以降は民主主義国家という同一の枠組みの中で体育の授業が実践されているといえる。そのことから、本研究の対象とする年代を1948年から2015年(本調査を実施時の2015年12月まで)とする。

文献検討は、体育のニーズに敏感に対応している体育の専門誌を対象とする。体育の専門誌は購読者を意識し、その時々々の体育のニーズに応えるべく編集を心掛けていると考えられる。そのため、体育の専門誌を対象とすることで、その時期の体育のニーズを踏まえた学習指導論の検討が可能になると考える。そこで、体育の専門誌である『学校体育』(1948年から休刊になる2002年)と『体育科教育』(1953年から2015年12月号まで)を文献検討の対象とする。

本研究において、特定の考え方に基づいて、授業の目標・内容・方法を構想してある指導方法を指導方略とする。そして、指導方略を支える理論研究や指導方略に準拠している実践提案を抽出の対象とする。そのため、理論研究は特定の指導方略の目標・内容・方法に関する理論が説明されている論文とする。実践提案は特定の指導方略に準拠している目標・内容・方法であると判断できる論文とし、そのため学習指導過程に特定の指導方略の特徴が示してあったり、特定の指導方略の名称が示してあったりする論文とする。なお、理論研究も実践提案も特定の指導方略の名称などを文中で使用してあっても、当該指導方略の趣旨に合致しないと認められた論文は抽出の対象から除外した。

抽出された指導方略の分類の手順については、指導方略の目標・内容・方法の共通点や差異に着目して分類した。分類していく中で、どこにも分類できない指導方略がある場合は、新たに指導方略群を作ったり、指導方略群の特徴を修正したりしながら分類作業を行った。

この分類作業は、フリック(2011)の継続的比較に倣い、筆者と共同研究者 1 名(大学教員・体育科教育学)の計 2 名で意見を交流して指導方略群の定義や分類の妥当性などについて検討を加え、共著者の間で合意ができるまで分類作業を行った。

そして、この分類作業が完了した後、年代ごとに各指導方略群がどれくらい提案されているのかについて割合を算出する。論文の算出作業で表された割合の変化を解釈して、学習指導論の変遷について考察する。そして、この量的な変化と併せて、各指導方略の目標・内容・方法がどのように変化しているのかについて質的に考察することで、それぞれの時期の学習指導論の特徴を導出する。その後、先行研究にある政策的なレベルという視点から考察した学習指導論の変遷に関わる論考と比較することで、実践的なレベルの学習指導論との差異について検討する。

2-4 指導方略の分類

文献検討の結果、二つの専門誌で指導方略に関連している論文は 2019 本抽出され、32 種類の指導方略が整理された。これらの指導方略の目標・内容・方法の共通点や差異に着目して分類した。

まず、指導方略の目標に着目すると、生活体育(前川, 1949a, 1949b), グループ学習(第一期・B型学習)(竹之下, 1955), スポーツ教育モデル(岡田ら, 1995), チャレンジ運動(高橋, 2000a), 責任学習(梅垣, 2007)のように体育を通して学習者の社会性や計画・運営能力を培うこと強調している指導方略がある。例えば、生活体育では、体育の授業と学校行事を関連させて授業を構想している(福田, 1954)。福田(1954)は、小学校 5 年生のサッカーを 16 時間扱いで行い、最後に校内サッカー大会を開催した。この実践では校内サッカー大会に向けて、学習者の自治組織が大会の運営について話し合い、準備を行ったり、授業中は各チームのリーダーを中心として練習や試合、反省会を行ったりしていた。このように、生活体育では、体育の授業外の場面で、学習者同士で話し合いがなされたり、授業中も問題状況を学習者相互の話し合いを中心に解決していくことが目指されたりし、教師主導の授業づくりから学習者主導の授業づくりへと大きく変化している。この生活体育と同様に、グループ学習やスポーツ教育モデル、チャレンジ運動、責任学習といった指導方略では、学習者の話し合いや意思決定が重視されている。

そして、これらの指導方略では、学習者同士が話し合い、自主的に活動を計画し実践していく中で、運動のおもしろさに触れたり、学習内容を定着させたりすることが強調されている。この群では、学習者が自主的に話し合っただけで学習を進めることができるように、補助資料の工夫が強調されている指導方略も見受けられる。以上述べた指導方略を学習者の社会性や計画・運営能力を培うことを中心として考えられているため「社会性重視群」とする。

一方、学習者の着実な技能向上を強調していたり、動きの基礎・基本を確実に定着させたりすることが強調されている指導方略がある。それは、班別学習(江尻, 1948), リード・アップ・ゲームス(川口, 1949), 新しい系統学習(笠井, 1957), プログラム学習(江橋, 1965),

バルシューレ(木村, 2007), 発見的学習(柳澤, 1967), 主体的学習(京口, 1979), 課題学習(川口, 1983), 戦術学習(岡出, 1998), 心と体の体育授業(高橋, 2000b)といった指導方略である。これらの指導方略では, 授業の目標や内容において, 学習者の技能の習得や記録の向上に関することが強調されている。そのため, 教師が技能習得のための系統性を踏まえた段階的な指導計画を立てる傾向がある。このような指導方略の中でも, 学習者の創意工夫を生かす点や学習内容の捉え方において違いが見られた。例えば, リード・アップ・ゲームスのようにボール運動の技能習得の系統性を踏まえ, 段階的に難しくなるゲームを行っていく指導方略では, 学習者の創意工夫を生かす場面が限定的であったり, 学習内容を学習者全員に同じものを習得させることを目指したりする授業の展開がなされていた。このような特徴がある指導方略は, 班別学習, 新しい系統学習, プログラム学習, バルシューレが挙げられ, これらの指導方略の目標は学習者の技能習得が目指され, 学習内容は動きの基礎・基本や新たな動きの習得が強調されていた。以上の理由から, 班別学習, 新しい系統学習, プログラム学習, バルシューレといった指導方略を「系統的技能指導群」とする。

また, 系統的技能指導群に入らなかった発見的学習, 主体的学習, 課題学習, 戦術学習, 心と体の体育授業といった指導方略は, 動きに関する課題解決についての学習者の話し合いを尊重し, 「系統的技能指導群」の指導方略と比べると多様な課題解決の仕方を認めている。例えば, 発見的学習では, 学習者を 5~6 人のグループ編成にし, 1 時間の授業で「運動課題の把握—学習の計画—練習と問題解決」といった場面を用意し, 自分たちのグループごとに課題を理解し, 学習の計画を立て, 練習や試合を行いながら, その課題を解決していく学習が展開された(岡田, 1974)。発見的学習ではグループ内の学習者相互で話し合い, 問題を解決していくことが重視されていた。そのため, グループによって学習内容が異なることも想定され, その意味で, 多様な学習内容を認めていると考えられる。したがって, この群に入る指導方略は「系統的技能指導群」の指導方略よりも学習者の創意工夫を尊重しているといえる。以上のように, この群に入る指導方略では, 学習者の話し合いによる課題解決が尊重されるとともに, 学習者の技能の向上が強調されるため「課題解決型技能指導群」とする。

「課題解決型技能指導群」と同様に, 学習者の話し合いによる課題解決を尊重している一方, 学習者の運動の意味生成を重視している指導方略がある。これらの指導方略では, 学習者が自身の能力だけではなく, 興味に応じて活動内容を決定することを尊重しており, 「楽しい体育」(佐伯, 1979)やめあて学習(細江, 1990), グループ学習(第三期)(細江, 1996)といった指導方略が挙げられる。これらの指導方略は, 学習者一人一人の運動の意味を尊重しているため, 学習者が既存の技能で運動に取り組み, 運動の楽しさを享受できるような学習指導過程を組んでいる。そして, 学習者の技能の発展や楽しみ方の発展によって学習内容も変化していくことが強調されている。例えば, 「楽しい体育」やめあて学習では, めあて 1 で「今できる動きで楽しむ」ということを保障し, めあて 2 で高まった動きを生かして「もう少しでできそうな動きで楽しむ」といった展開構成の特徴が見られた。これらの指導方略

では、動きに関する課題解決と運動の楽しみ方を学ぶことが強調され、学習者の運動の意味生成を重視していることから「課題解決型意味生成群」とする。

「課題解決型意味生成群」と同様に、学習者の運動の意味生成を尊重している指導方略として、からだ気づき(高橋, 1998), やってみる・ひろげる・ふかめる(細江, 2008), 局面学習(松田, 2009, pp.20-24), 「感覚的アプローチ」に基づく体育学習(成家, 2010), ゲーム構造論に基づく指導法(鈴木直樹, 2011), 関係論的アプローチによる体育学習(岡野ら, 2011)がある。例えば, 成家ら(2009)は「感覚的アプローチ」に基づく体育学習の特徴として, 授業で取り扱う運動固有の「動く感じ」のおもしろさを中核として, 学習者が「運動の心地よさを学び合ったり, 運動の新たな心地よさを創造していったりする活動」(成家ら, 2009)を重視している。そして, 学習者が「動く感じ」のおもしろさに触れるために, 「『動く感じ』の焦点化」「子ども相互の学びあい」「振り返りの工夫」「教師の共感的・賛同的かわり」を授業改善の柱として主張している(成家ら, 2013)。「感覚的アプローチ」に基づく体育学習では以上のような取り組みを通して, 学習者の運動の意味生成を重視するため, 授業において主題を学習者に投げかけ, 学習者がその主題を探究していくプロセスに学習内容を習得していくと考えている。したがって, 学習内容の習得と学習者の楽しみを一体として学ばせようとする意図が理解できる。

ここで挙げた指導方略は, 学習者の運動の意味生成を重視している点において「課題解決型意味生成群」と同様であるが, これらの指導方略は特定の主題を設定し, 学習者がその主題を探究していく活動を中心に展開していくという特徴がある。これらの指導方略では学習者にテーマ(主題)を投げかけたり, 主発問に対して課題解決をさせたりするなど, 特定の主題や発問を学習者が探究することで, 学習内容と学習者の楽しみを一体として学ばせることを強調している。いわば, 学習の文脈性を重視しているといえよう。これらの指導方略では, 主題を探究したり, 学習者の意味生成を尊重したりしているため「主題探求型意味生成群」とする。

以上のように, 32種類の指導方略を5つの指導方略群に整理することができた(表2-1参照)。しかし, この分類は異なる群同士が対立的な関係にあるというわけではなく, また, 他の群がもつ特徴をもう一方の群が全く有していないというものでもない。これらの5つの指導方略群はそれぞれ強調されている特徴が異なるというものである。

表 2-1(Table.2-1) 5つの指導方略群

名称	目標	内容	方法	分類された指導方略
社会性重視群	社会性や計画・運営能力を培う	活動の計画・運営や責任に関する行動	話し合いや協働して活動する	生活体育, グループ学習(第一期・B型学習), スポーツ教育モデル, チャレンジ運動, 責任学習
系統的技能指導群	動きを向上させる	動きの基礎基本や新たな動きの習得	段階的指導に基づいて学習する	班別学習, リード・アップ・ゲームス, 新しい系統学習, プログラム学習, 体育学習のシステム化, 法則化運動, パルシューレ
課題解決型技能指導群	動きを向上させる	課題解決を基にした動きの習得	動きの課題を話し合い, 課題解決を行う	発見学習, 主体的学習, 戦術学習, めあて学習を超えた新たな指導法, 菊池体育サークル, 運動の楽しさと基礎・基本を学び合う体育学習, グループ学習(第二期), 心と体の体育, 課題解決学習, 課題学習
課題解決型意味生成群	意味生成を促す	動きに関する課題解決と楽しみ方を学ぶ	既存の技能で楽しみ, 技能の発展とともに課題を発展させる	「楽しい体育」・めあて学習, グループ学習(第三期)
主題探求型意味生成群	(多様)	動きや運動に関する課題解決と新たな気づき	主題や発問を基に他者と協働して課題解決をする	フィットネス教育, からだ気づき, 局面学習, 「感覚的アプローチ」に基づく体育学習, 関係論的アプローチによる体育学習, 「挑戦課題」に向かって試行錯誤し続ける体育学習, やってみる・ひろげる・ふかめる, ゲーム構造論に基づく指導法

2-5 指導方略群の提案の推移と各時期の学習指導論の特徴

2-5-1 学習指導論の時期の区分

5つの指導方略群の量的・質的变化に着目して学習指導論の変遷を考察すると1948年から1957年まで, 社会性重視群の指導方略が全体の提案の61%を占め, 生活体育(生活単元学習または問題解決学習), グループ学習(第一期・B型学習)といった指導方略が実践されていた。また, 系統的技能指導群が全体の33%提案され, 班別学習やリード・アップ・ゲームスが多く提案されている。

1948年以降続いているこのような傾向が転換される時期として1958年頃が挙げられる。

この年以降、社会性重視群の提案が全体の 33%まで減少(前期比-46%)し、系統的技能指導群が 61%まで増加(前期比+185%)し、1957 年以前の時期と両者の提案数が逆転する。この理由として、1950 年代末頃から、新しい系統学習の提案が増加するように、系統的な技能指導への注目がなされるようになってきたことが考えられる。1958 年に社会性重視群の提案が顕著に減少(1957 年 36%→1958 年 17%, 前年比-53%)し、系統的技能指導群が増加(1957 年 50%→1958 年 72%, 前年比+144%)し、この年以降、社会性重視群は減少傾向になり、系統的技能指導群は増加傾向に転換する。したがって、この 1958 年頃を学習指導論の転換期として捉える。

次の転換期として 1971 年頃が挙げられる。この年に課題解決型技能指導群の提案が増加(1970 年 12%→1971 年 35%, 前年比+291%)する。その後、1978 年までの間、課題解決型技能指導群が全体の提案の 46%を占め、系統的技能指導群の提案が前の時期の 61%から 54%まで減少(前期比-13%)した。また、課題解決型技能指導群の発見的学習が 1971 年頃から提案されるようになり、この年以降、この指導方略に代表される課題解決型技能指導群の提案が増加していった。このことから、1971 年頃を学習指導論の転換期として捉える。

第 3 の転換期として 1979 年頃が挙げられる。この年に課題解決型意味生成群の提案がなされるようになり、1999 年頃までの間、課題解決型意味生成群の提案が全体の 65%を占め、系統的技能指導群が前の時期の 54%から 19%まで減少(前期比-65%)する。課題解決型意味生成群の「楽しい体育」が 1979 年頃から提案されるようになり、この年以降、課題解決型意味生成群の提案が急激に伸びていくことを考えると、1979 年頃を学習指導論の転換期と捉える。

第 4 の転換期として、2000 年頃が挙げられる。2000 年頃から課題解決型意味生成群の提案の割合が減少傾向となり(2000 年 44%→2001 年 35%→2002 年 18%), 2010 年頃までの間、全体の 18%まで減少(前期比-72%)する。その一方で、2000 年以降、課題解決型技能指導群が増加傾向(1999 年 34%→2000 年 40%→2001 年 40%→2002 年 46%)となり、2010 年頃までの間、全体の 49%(前期比+350%)を占めるようになった。このことは、再び、学習者一人一人の技能に関する学習内容の定着が重視される時期になったと考える。加えて、2000 年頃から社会性重視群の提案も再び増加傾向(1999 年 0%→2000 年 8%→2001 年 19%→2002 年 23%)になる。したがって、2000 年頃を学習指導論の転換期として捉える。

第 5 の転換期として、2011 年頃が考えられる。この年に主題探求型意味生成群の提案が顕著に増加(2010 年 25%→2011 年 45%, 前年比+180%)するようになるとともに、課題解決型意味生成群の提案の割合も増加(2010 年 0%→2011 年 32%)する。2011 年から 2015 年 12 月までの間、主題探求型意味生成群の提案が前期の 11%から 36%へと増加(前期比+327%)するように主題探求型意味生成群への注目が考えられる。主題探求型意味生成群の指導方略は、2009 年に局面学習が提案され、2010 年に「感覚的アプローチ」に基づく体育学習、2011 年に関係論的アプローチによる体育学習が提案されるように、2011 年頃に多く

提案されるようになる。これらのことから、2011年頃を学習指導論の転換期として捉える。

以上のことから、本研究では学習指導論を第一期(1948年~1957年)、第二期(1958年~1970年)、第三期(1971年~1978年)、第四期(1979年~1999年)、第五期(2000年~2010年)、第六期(2011年~2015年)として区分する。それぞれの時期に各指導方略群の指導方略が提案された割合を整理したものが図 2-1 である。

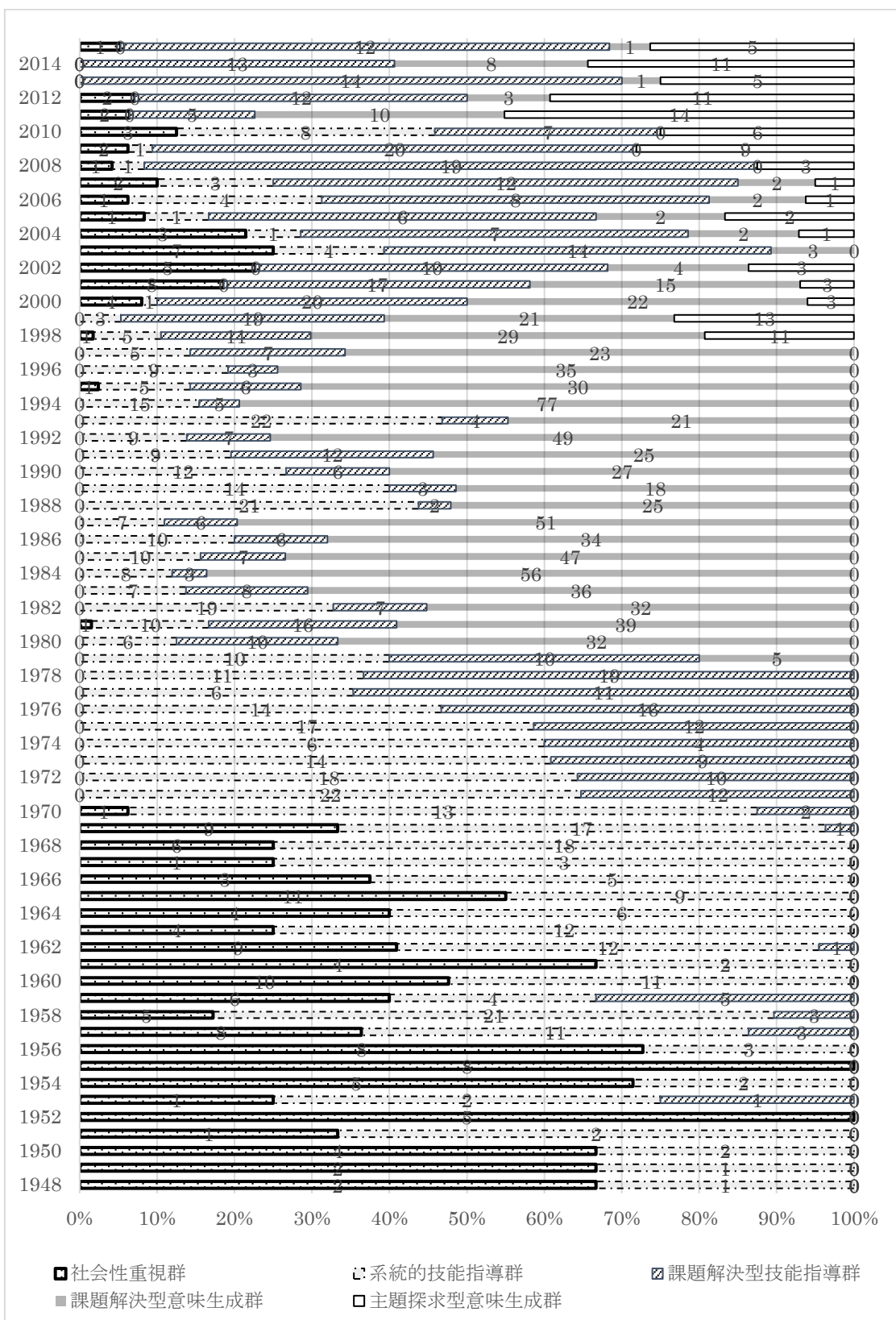


図 2-1(Fig.2-1) 指導方略群の推移

2-5-2 各時期の学習指導論の特徴

1)学習指導論第一期(1948年頃から1957年頃)

この時期は、社会性重視群の提案が全体の60%以上を占めている。この時期に提案されている社会性重視群の生活体育やグループ学習(第一期)は、学習者が計画を立てて自主的に学習を進めることが目指され、その過程に民主的な人間関係づくりができるように考えられていた。また、リード・アップ・ゲームスは、系統的技能指導群に属するが、この指導方略では、学級をいくつかのグループに分けて簡易的なゲームを中心に展開していくという点(佐々木, 1950)において、教師による一斉指導からの転換を試みている。これらの指導方略は、教師による画一的な一斉指導の反省として考案され、学習者の側に立った視点を重要視してきたと考えられる。

以上のように、この時期は画一的な一斉学習からの脱却が目指され、民主的な人間関係づくりを中心に考えられた学習指導論が形成されていったと考える。そのため、この時期を「画一的な一斉指導からの脱却を目指し、民主的な人間関係づくりを中心とした学習指導論(第一期・1948年頃から1957年頃)」として捉える。

2)学習指導論第二期(1958年頃から1970年頃)

この時期は、社会性重視群の提案が33%まで減少(前期比-46%)し、系統的技能指導群が前期の33%から61%へと増加(前年比+185%)した。このことは、社会性を育むことを重視していた学習指導論から系統的な技能指導を重視した学習指導論へと転換がなされたといえよう。この原因となるのが、新しい系統学習の提案である。この指導方略は、学習者の意欲や必要性を考慮したうえで、知識や技能を段階的かつ系統적으로おさえていくことを意図して考案され、グループでの活動も取り入れながら学習者の視点に立った授業づくりが目指されていった。また、1950年代後半からソース・ボリューム^{注2)}に関する研究がなされたり(丹下, 1957)、教師の指導性を強調したグループ学習(第二期)(松田, 1957a:1957b)の提案がなされたりし、社会性重視群に含まれる指導方略も技能面に関する指導が重視されるようになっていった。

学習指導論第二期は、系統的技能指導群の提案が多く、グループでの活動を中心としている。そして、授業の目的は体育を通して学習者に社会性を培うという視点から、グループの活動を生かしながら、技能習得に向けた学習指導に注目がなされていったと考えられる。そのため、この時期を「グループ活動による技能指導を中心とした学習指導論(第二期・1958年頃から1970年頃)」として捉える。

3)学習指導論第三期(1971年頃から1978年頃)

学習指導論第三期では、系統的技能指導群の割合が61%から54%まで減少(前期比-11%)し、課題解決型技能指導群の提案の割合が6%から46%まで増加(前期比+767%)し

た。この時期に提案された系統的技能指導群の指導方略は、学習者の能力差に着目し、それぞれの学習者が自身の能力に応じて着実に技能を習得することが目指され、効率的に技能を習得できるように授業が展開されていった。加えて、系統的技能指導群の指導方略は、予め教師によって決められている計画を学習者が遂行していく展開となっているため、学習者の工夫が生かされにくい授業展開であった。

また、この時期はグループ学習(第二期)や発見的学習、主体的学習といった指導方略が提案され、技能面に関する課題を学習者が発見し、その課題解決のために活動していく授業の展開がなされ、学習者の能力差に合わせた授業づくりが模索されていった。この考え方は、系統的技能指導群と学習者一人一人の能力や課題に合わせて学習していくという点において共通性が見られる。一方、これらの指導方略は学習者が自分で課題を発見し、その課題に合わせて活動していくことを重視し、学習者の工夫が生かされやすい展開構成となっていた。ゆえに、これらの指導方略は課題を教師から与えられるものから、学習者自身が気づいて取り組んでいくものという発想の転換がなされていったと考えられる。この点に、系統的技能指導群との違いがある。

この時期は課題解決型技能指導群の指導方略の提案が多くなされているが、学習者の能力差や課題の違いに配慮し、学習者一人一人に合った学習を保障しようとした点において系統的技能指導群の指導方略と共通性が見られる。その一方で、学習者の創意工夫の取り入れやすさという点において違いが見られた。以上のことから、この時期の学習指導論は、学習者の能力や課題に合わせた学習を中心として授業を展開するという特徴がいえよう。そこで、この時期を「学習者の能力や課題に合わせた学習を中心とした学習指導論」(第三期・1971年頃から1978年頃)として捉える。

4)学習指導論第四期(1979年頃から1999年頃)

学習指導論第四期では、系統的技能指導群が54%から19%まで減少(前期比-65%)し、課題解決型技能指導群も46%から14%まで減少(前期比-67%)した。一方、課題解決型意味生成群の提案が増加(2%から65%)した。また、課題解決型技能指導群と課題解決型意味生成群の提案を合わせると79%を占めるようになり、課題解決型の指導方略の提案が多く見られるようになった。この時期の課題解決型技能指導群であるグループ学習(第二期)(菱山, 1979)や発見的学習(加賀, 1981)、戦術学習は学習者が自分やグループの課題を発見することを重視し、その気づきに応じた活動が尊重されていた。

また、課題解決型意味生成群では、「楽しい体育」やめあて学習といった指導方略が提案された。この指導方略群では、学習者の楽しみを運動の意味生成として捉え、自分のめあての達成に向け、自ら学び、考え、問題を解決する能力の育成が目指された。一方、系統的技能指導群では、学習者の効率的な技能や知識の獲得を目指された法則化運動(向山, 1982; 根本, 1990)や学習者一人一人の思いを大切にしたプログラム学習(常世田ら, 1976)が提案された。これらの指導方略は、運動を手段的に捉え、学習者一人一人の能力に応じて技能を

習得させ、全ての学習者に達成感を味わわせようと意図していた。

以上のように、この時期は課題解決型の指導方略と系統的技能指導群の指導方略の両方が提案されている。両者は方法が異なるが、学習者の意欲を大切にし、技能習得といった目標達成という側面から学習者の意味生成や達成感といったことにアプローチしている点においては共通しているといえる。また、全体の79%が課題解決型の指導方略が提案されている。そのため、この時期は学習者一人一人の課題意識に沿って活動させることが重視されていたと考えられる。そこで、この時期を「学習者に応じた運動の楽しみ方や学習の保障を目指し、目標達成という側面からアプローチした学習指導論(第四期・1979年頃から1999年頃)」として捉える。

5) 学習指導論第五期（2000年頃から2010年頃）

学習指導論第五期では、課題解決型意味生成群の割合が65%から18%まで減少(前期比-72%)し、課題解決型技能指導群の提案の割合が14%から49%まで増加(前期比+350%)した。このことは、学習者による技能に関する課題解決を重視し、学習者一人一人の着実な技能の定着が目指された傾向にあったと捉えられる。この時期に提案されたスポーツ教育モデル、グループ学習(第三期)、心と体の体育、運動の楽しさと基礎・基本を学び合う体育学習(徳永・岡崎, 2003)、やってみる・ひろげる・ふかめるといった指導方略は学習者同士の話し合いや学び合いを重視し、学習者相互の関わり合いによって、さらに学習が深まっていくということを強調している。

また、スポーツ教育モデルや心と体の体育、運動の楽しさと基礎・基本を学び合う体育学習、バルシューレ、やってみる・ひろげる・ふかめるといった指導方略は、単元や授業の前半部で練習や遊びやゲームを行い、動きの基礎・基本を身に付けることを重視している。加えて、これらの指導方略は、各種運動の基礎的な技能を身に付けることによって、運動のおもしろさを享受することができるという考えに依拠している点において共通している。

一方、自分のからだへの気づきを目指したからだ気づきや生涯にわたって自立的な身体活動の実践者を育てることを目標としたフィットネス教育(井谷, 2007)、個人的・社会的責任をもてる人間形成を目標とした責任学習、ボール運動・球技の領域で戦術的気づきを促すという視点を重視した戦術学習が提案される。これらの指導方略は、これまで考えられてきた体育の学習成果の見方をさらに広げて捉えるようになったといえる。そのため、この時期は学習成果が多様化してきた時期だと考えられる。

以上のことを整理すると、2000年頃から学習者相互の関わり合いや動きの基礎・基本を身に付けることによって運動のおもしろさを享受したり、学習が深まっていったことが強調されるとともに、学習成果が多様化してきた時期として捉えられよう。したがって、この時期を「学習者相互の関わり合いと基礎・基本の習得を強調し、学習成果が多様化した学習指導論（第五期・2000年頃から2010年頃）」として捉える。

6)学習指導論第六期（2011年以降）

学習指導論第六期では、系統的技能指導群が9%から0%へと減少し、課題解決型技能指導群の提案の割合が49%から42%へと微減(前期比-13%)した。加えて、課題解決型意味生成群が18%のまま横ばいとなり、主題探求型意味生成群の提案の割合が11%から36%へと増加(前期比+327%)した。このことから、課題解決型の指導方略群を重視する傾向がある一方で、主題探求型意味生成群への着目が考えられる。

ボール運動・球技の領域では、局面学習やゲーム構造論に基づく指導法が考案された。局面学習では、ゲームの本質を「攻防することのおもしろさ」(松田, 2009, p.21)とし、そのおもしろさに触れながら、技能の楽しさを学ぶことが目指されている。この指導方略は、「運動の局面を単位として特性を捉え、局面そのものを学習内容」(鈴木, 2009)として考え、強調された局面のあるゲームを通した気づきをもとに練習をし、もう一度ゲームをして自分たちの練習の成果を試して、またグループで振り返るという展開(眞砂野, 2009)で構想された。また、ゲーム構造論に基づく指導法では、ゲームの攻防の意味と連動して意思決定や技能といった面を培うことを目指して考案され、修正されたゲームを中心とした授業づくりが提案された。これらの指導方略は、ゲーム中心で授業を構想し、ゲームにおける攻防することのおもしろさや意味と分離することなく、技能や知識といったことの習得が目指されている点において共通性が見られる。

同様に、関係論的アプローチによる体育学習や「感覚的アプローチ」に基づく体育学習、「挑戦課題」に向かって試行錯誤し続ける体育学習(原, 2014)は、運動の中心のおもしろさに触れるため、動き方や活動の仕方に関するテーマを学習者が探求していく中に学習内容が埋め込まれているという授業を提案し、運動のおもしろさや意味と分離することなく、技能や知識といったことを習得することが目指されている。例えば、関係論的アプローチによる体育学習や「挑戦課題」に向かって試行錯誤し続ける体育学習は、中心のおもしろさに触れるため、動きや技に基づくテーマを教師が提示し、学習者がその解決を目指して探求していくことが学習の中心的内容となっている。同様に、「感覚的アプローチ」に基づく体育学習では、学習者が「運動へ意味を見出しながら参加すること」(成家, 2012, p.36)を目的とし、その運動のおもしろい感じを味わえるようなテーマや活動の場を教師が提案し、それに学習者が取り組みながら、動き方や活動の場を変化させていくことを重視している(成家, 2011)。これらの指導方略は学習者が中心のおもしろさと連動しているテーマに向けて探求していく過程に技能や知識といったものを習得できるように考えられている点において共通性が見られる。

これらの指導方略では、授業の土台を運動のおもしろさや運動の意味といった点から考え、他者との関わりや運動の文脈の中で学習内容が生成されるものとして捉えている。また、課題解決型意味生成群では、学習者一人一人の運動の意味を尊重して授業が考えられ、学習者の既存の技能で楽しめるように授業が展開されていった。これらのことから、

この時期を「運動のおもしろさを尊重し、おもしろさと学習内容を一体として捉えた探求型の学習指導論（第六期・2011年以降）」として捉える。

2-5-3 学習指導要領改訂と本研究の学習指導論の変遷の比較

日本の小学校学習指導要領改訂は1949年(試案・体育編), 1951年(試案), 1958年, 1968, 1977年, 1989年, 1998年, 2008年になされている。この改訂について三木(2010)は以下のねらいとポイントがあると述べている(表2-2参照)。

表2-2(Table.2-2) 1958年から2003年までの学習指導要領の変遷

(三木, 2010, 一部筆者修正)

改訂時期	ねらい・改訂のポイント
1958年	系統的学習の重視, 基礎学力, 科学技術教育の向上等
1968年	教育内容の現代化(時代の進展に対応した内容の充実)
1977年	ゆとりのある学校生活の実現, 学習負担の適正化
1989年	社会の変化に対応できる心豊かな人間の育成
1998年	生きる力の育成, 総合的な学習の時間の新設
2003年一部改正	確かな学力, 学習指導要領の基準性の明確化

一方, 第2章で検討している学習指導論は表2-3で示している通り1948年頃, 1958年頃, 1971年頃, 1979年頃, 2000年頃, 2011年頃という6つの時期にその特徴が分かっていた。学習指導要領改訂と本章で検討した学習指導論の変遷を比較すると, その変化の時期にズレが生じていることが理解できる。

表2-3(Table.2-3) 学習指導論の変遷

学習指導論の時期	特徴
1948年頃(第一期)	画一的な一斉指導からの脱却を目指し, 民主的な人間関係づくりを中心とした学習指導論
1958年頃(第二期)	グループ活動による技能指導を中心とした学習指導論
1971年頃(第三期)	学習者の能力や課題に合わせた学習を中心とした学習指導論
1979年頃(第四期)	学習者に応じた運動の楽しみ方や学習の保障を目指し, 目標達成という側面からアプローチした学習指導論
2000年頃(第五期)	学習者相互の関わり合いと基礎・基本の習得を強調し, 学習成果が多様化した学習指導論
2011年頃(第六期)	運動のおもしろさを尊重し, おもしろさと学習内容を一体として捉えた探求型の学習指導論

時期のズレについて、その時期の学習指導要領の体育編解説書の内容と学習指導論の内容まで踏み込んで検討することで、学習指導要領改訂の変遷と本章で整理された学習指導論の変遷との間のズレについて、質的に理解ができると考える。そこで、学習指導要領改訂における体育について述べられている論考と、それぞれの学習指導論の時期で学習内容をどのように生み出そうと考えていたのかといった視点から考察する。

松本(2013)は第二次世界大戦後の日本の学習指導要領改訂の趣旨を踏まえて、学習指導要領の変遷を検討している。松本(2013)によると、1947年から1976年は「運動による教育」の時期として捉えられている。そして、松本(2013)は「運動による教育」の時期を前期と後期の二つに分けて考察している。まず、「運動による教育」の前期は「民主的な人間形成を目標とし、スポーツを教材とし、教師一斉指導からの授業ではなく、学習者の主体的・自発的な授業へと体育の授業を変化させた」(松本, 2013)とされ、教師主導の授業から学習者主導による授業へと変化したと指摘されている。また、「運動による教育」の後期は「運動を用いての体力向上や、運動技能の習得が体育の目標とし位置づいてあり、『効果的特性』や『構造的特性』を中心とした授業づくりが進められていた」(松本, 2013)とされ、「この時期の体育の目標は端的に表すのであれば何より『体力の向上』ということになる」と指摘されている。加えて、その後の1977年の学習指導要領改訂から2008年の改訂までの学習指導要領では、「体育科の目標として、『運動に親しませる』『楽しく明るい態度を形成する』『運動を楽しくできる』などの文言が見られ、これまでの体力の向上を目標とした体育から生涯スポーツの理念の基に転換が図られた」(松本, 2013)とされ、「運動(スポーツ)の教育」の時期として捉えられている。2018年現在も、この生涯スポーツの理念を基にした体育が目指されていると考えられている。以上のことを整理すると表2-4(Table.2-4)の通りになる。

表 2-4(Table.2-4) 日本の体育の学習指導要領の変遷

改訂時期	特徴
1947年	『運動による教育(前期)』 学習者の主体的・自発的な態度を尊重した体育
1958年 1968年	『運動による教育(後期)』 運動を用いての体力向上や、運動技能の習得を目指した体育
1977年 1989年 1998年 2008年	『運動(スポーツ)の教育』 生涯スポーツの理念に基づいた、運動の楽しさを大切にした体育

一方、本章で整理した学習指導論を学習内容という視点から考察すると、学習指導論の第一期(1948年頃から1957年頃)は、学習者の話し合いを大切にし、そこから学習内容を生み出そうとした。次に、第二期(1958年頃から1970年頃)では、学習者の話し合いを技能習得

に向けさせ、確実な技能の定着という視点から学習内容を生み出そうとした。その後、第三期(1971年頃から1978年頃)から第四期(1979年頃から1999年頃)にかけて、学習者の能力差は練習をすることによって埋めるものという考え方にに基づき、能力差に応じて運動を楽しむものという考え方へ転換された。そのため、学習者一人一人の能力や興味に応じた活動が尊重され、その過程に学習内容が生まれると捉えられた。そして、第五期(2000年頃から2010年頃)では、動きの基礎・基本を習得したうえで、学習者一人一人の能力や興味に応じたり、学習者同士が関わったりする中で学習内容を生み出そうとしていった。第六期(2011年以降)では、運動のおもしろさと学習内容が一体として学べるように、他者との関わりや運動の文脈を重視し、それらの関係性が分離することなく学習内容を生み出すことができるように工夫された。

表 2-5(Table.2-5) 学習内容という視点による学習指導論の変遷

学習指導論の時期	特徴
1948年頃(第一期)	学習者の話し合いを大切にし、そこから学習内容を生み出す
1958年頃(第二期)	学習者の話し合いを技能習得に向けさせ、確実な技能の定着という視点から学習内容を生み出す
1971年頃(第三期) 1979年頃(第四期)	学習者一人一人の能力や興味に応じた活動が尊重され、その過程に学習内容を生み出す
2000年頃(第五期)	動きの基礎・基本を習得したうえで、学習者一人一人の能力や興味に応じたり、学習者同士が関わったりする中で学習内容を生み出す
2011年頃(第六期)	運動のおもしろさと学習内容が一体として学べるように、他者との関わりや運動の文脈を重視し、それらの関係性が分離することなく学習内容を生み出す

このように、学習内容を学習者の気づきやめあて、話し合いといったものから生み出していくことを重視し、学習者の思いや創意工夫を授業の中で生かすという視点は、1948年以降、ほぼ一貫して主張されていったと捉えられよう。その意味で、日本の体育では学習者の思いや創意工夫を通じた自主的な学習を重視するという考え方が、学習指導論の第一期(1948年頃から1957年頃)から根底にあり続けていることを示唆していると考えられる。このことは、先述した松本(2013)の主張や学習指導論が周期的に経験主義・子ども中心の立場と本質主義・教科中心の立場が主権を交替しながら形成されてきたという主張(鈴木理, 2011)に対して、ほぼ一貫して学習者の思いや創意工夫を重視してきたという点から考察すると、主権が一定周期で交替していないという異なる見方を提示することができる。

加えて、1968年の学習指導要領小学校編の改訂に伴い体力づくりが強調された(池田, 2003; 徳永, 2013; 松本, 2013)とされる時期であるが、補強運動や活動の回数を増やすことは指摘されるようになっているものの、直接的に体力づくりを意図した指導方略は提案

されていない。その意味で、この時期は体力づくりよりも他に授業の基盤をなす思想があったと考えられる。この時期は、活動を教師が与える指導方略と活動を学習者の気づきから生み出していく指導方略の両方が実践されていた学習指導論第三期(1971年頃から1978年頃)である。この時期は、授業の展開について考え方が相反する二つの考え方があるが、学習者一人一人の能力や課題に合わせた学習を保障することについては、どの指導方略も重視していた。そのため、先行研究では、体力づくりが強調されたと言われる時期であるが、学習者一人一人の能力や課題に合わせた学習を保障することを重視した思想が基盤としてある時期であると考えられた。この点も、学習指導要領を基にした議論と本章の考察との間に違いが見られる。

2-6 教師という職業集団への着目

第2章では、1945年以降の体育の指導観の傾向を理解するため、指導方略という視点から体育の学習指導論変遷の考察を行った。本章における学習指導論の変遷に関する考察の結果、以下の三点が明らかになった。

- 1)1948年以降、体育の学習指導論は学習者の思いや創意工夫をほぼ一貫して重視してきており、経験主義・子ども中心の立場と本質主義・教科中心の立場が周期的に主権交替してきたという意見に対して異なる意見を提示すること。
- 2)1948年以降、体育の学習指導論は六つの時期に分かれて変化し、この六つの時期は学習指導要領改訂の時期とズレがあること。
- 3)1968年の学習指導要領小学校編の改訂に伴い体力づくりが強調されたとされる時期であるが、直接的に体力づくりを意図した指導方略が提案されておらず、むしろ、学習者一人一人の能力や課題に合わせた学習を保障することを重視した思想が基盤としてある時期と考えられること。

第2章では、指導方略を分析の視点とし、1948年以降のそれぞれの時期の学習指導論を明らかにすることができた。この学習指導論の変遷と学習指導要領の変遷との間にはズレが生み出されていた。また、学習指導要領改訂などの背景を踏まえた体育の学習指導論に関する先行研究の知見との間には、1948年以降、ほぼ一貫して学習者の思いや創意工夫を重視してきたため、一定周期で学習指導論が交替していないという考察の差異があった。この要因として、先行研究では体育に関する議論や学習指導要領、限定的な指導方略に関する議論からの考察であったことに対して、本章では幅広い指導方略を考察の対象とし、授業の目標・内容・方法を捉えた学習指導論の検討であったことが挙げられる。特に、1948年以降、ほぼ一貫して学習者中心の立場をとり続けてきた日本の体育の学習指導論は、学習指導要領が改訂され続けていても実践レベルでは授業づくりの方向性を変えなかった教師の指導観が存在していたといえよう。このことは、制度が変わっても授業づくりの根本を変更しないという思想が教師という集団に存在しているために起きていると推察した。

このような外部の変化に対し、防護壁のような役割を果たし、教師の主體的・自律的な

活動を保証するための役割を担っている存在を、紅林ら(2007)は学校文化や教師文化として捉えている。この学校文化や教師文化といった教師という職業集団内で形成されている文化は、教師の授業の振り返りに影響を及ぼしているという報告(木原, 1998)があり、それゆえに、職業集団内で形成されている文化が体育の学習指導論に影響を及ぼしている可能性が考えられる。したがって、第3章以降では、小学校教師という職業集団内で形成されている文化という視点をもって、体育の指導観形成に暗黙裡に影響を与えている存在について検討していく必要があると考える。

<注>

- 1) 本研究でグループ学習に関する論文を検討した結果、グループ学習自体が3つの時期に分かれて変化してきたことが整理された。グループ学習の第一期を社会性重視の傾向が強い時期であり「B型学習」とも呼ばれていた時期、グループ学習の第二期を技能指導の傾向が強くなる時期、グループ学習の第三期を再び学習者同士の関わり合いを重視し、一人一人の運動の意味生成を重視する傾向が強くなる時期として整理した。そのため、本文中に「グループ学習(第一期・B型学習)」、「グループ学習(第二期)」、「グループ学習(第三期)」と区分けして記述した。
- 2) ソース・ボリュームは学習者が主体的に活動をしていくための学習資料として考えられており(丹下・浅海, 1963)、この資料に技能習得のためのポイントが載せてあり、学習者はこれを参考にして自分たちの学習を計画した。

第3章 体育の指導観形成における組織内の教師間の 関係性に関する検討 ―小学校教師に着目して―

3-1 要約

教師が所属する組織には、組織の成員間で共有されている特定の事柄に関する行動やその行動を支える価値観、行動や価値観の基盤となる基本的な前提認識の三層から成る組織文化が形成されている(Schein, 1990 ; 1995 ; 1996 ; 2010)。組織文化は明示的な目標や規則の代わりに、暗黙裡に組織の成員の思考や行動に意味や価値を与えていく(曾余田, 2010)存在であるため、教師は所属する組織内の他者と協働して体育に取り組んでいく中で、組織の影響を受けながら、体育の指導観を形成していく。そして、組織の成員は組織文化に存在する基本的な前提認識に縛られている中で、教師間の関わりが起き、指導観が形成されていくため、指導観を形成するための教師間の関わりには一定の条件が付与されている。

この一定の条件の中で教師間に関わりが生まれ、組織に影響を受けながら指導観が形成されている。この一定の条件を明らかにすることで、体育の理念と実践のズレを生み出している構造を整理し、小学校教師の体育の専門性を培うための知見を提示することが可能になると考える。そこで、第3章では、「教師間の関わりが生み出されている一定の条件」である教師間の関係性を検討することを目的とした。

調査の方法は、小学校での教職経験二年目以降で体育を指導している教師24名を調査対象とした。データ収集は半構造化インタビューを行い、質的データ分析法を用いて分析を行った。

分析の結果、65の縮約データを抽出し、5つのコードを生成した。そして、5つのコードをくまなぎしによる共有>とく語りによる共有>の2つのカテゴリーに分類した。カテゴリー間の関係性を検討した結果、くまなぎしによる共有>とく語りによる共有>という相互作用を調整する働きとして「遠慮するーされる」という関係が導出された。この「遠慮するーされる」という関係があるからこそ、職場内で円滑な人間関係を築いたまま相互作用がなされると考えられた。

組織内の教師は体育に関する事柄を共有する過程に、指導観を引き寄せたり、引き寄せられたり、引き寄せられなかったりすることで、既存の指導観が強化されたり、変化したりする影響が起きていた。これらの関わりは、組織内の教師間の体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きの両方が存在する関係性の中、生み出されていた。そして、この組織内の教師間の関係性の中、体育に関する事柄の共有を促す関わりであるくまなぎしによる共有>とく語りによる共有>によって、指導観が引き寄せたり、引き寄

せられたりした。その一方で、「遠慮するーされる」という関係によって、〈まなざしによる共有〉と〈語りによる共有〉といった関わりが抑制されていた。

3-2 組織内の教師間の関係性への着目

第2章では、小学校教師という職業集団内で形成されている文化という視点から、体育の指導観形成について検討していく必要性が導出された。教師という職業集団内の文化は、教師が所属する組織に影響を与えている(曾余田, 2000; 臼井, 2001; 竹石, 2010)。そして、教師が所属する組織には、組織の成員間で共有されている特定の事柄に関する行動やその行動を支える価値観、行動や価値観の基盤となる基本的な前提認識の三層から成る組織文化が形成されている(Schein, 1990; 1995; 1996; 2010)。

組織文化は明示的な目標や規則の代わりに、暗黙裡に組織の成員の思考や行動に意味や価値を与えていく(曾余田, 2010)存在であるため、教師は所属する組織内の他者と協働して体育に取り組んでいく中で、組織の影響を受けながら、体育の指導観を形成していくと考えられる。

そして、組織の成員は組織文化に存在する基本的な前提認識に縛られている中で、教師間の関わりが起き、指導観が形成されていく。そのため、指導観を形成するための教師間の関わりには一定の条件が付与されていると考える。この体育の指導観形成における教師間の関わりを規定している一定の条件を明らかにすることで、体育の理念と実践のズレを生み出している存在を理解し、小学校教師の体育の専門性を培うための留意点を提示することが可能になると考える。それゆえに、第3章では、「教師間の関わりを規定している一定の条件」である教師間の関係性を明らかにする必要がある。そこで、第3章では、体育の指導観形成に影響を与えた組織内の教師間の関わりに着目し、体育の指導観が組織の中でどのような教師間の関係性のもと形成されていくのかについて明らかにすることを目的とする。

なお、本研究では組織という視点を重視しているため、小学校教師という職業集団も一つの組織であると捉える。そのため、小学校教師という職業集団というまとまりを小学校教師という組織として対象化する。

3-3 組織内の教師間の関係性を検討するための方法

3-3-1 調査対象

本研究では、体育の指導観は教師が所属する特定の組織の中で価値づけられながら形成されていくと捉えている。この特定の組織とは、体育の指導についての問題状況を共有し、指導観形成に影響を与えている組織である。したがって、教師が現在、所属している小学校だけではなく、過去に所属した小学校や自治体・民間の研究団体といった組織も含まれる。このような小学校の体育に関する問題状況を共有している組織は所属する職業集団の文化の影響を受けている(Schein, 1996; 曾余田, 2000; 臼井, 2001; 竹石, 2010)。そのため、小学校教師は小学校教師という組織(職業集団)の影響を受けて指導観が

形成されていると考えられる。したがって、調査対象者は、一定期間、小学校での教職経験を有することで小学校教師という組織に関わっている必要がある。加えて、指導観は特定の問題状況に直面している教師間での関わりによって形成されていく。そのため、調査時に体育の授業を担当していて、日常的に体育を行うという問題状況に直面している教師が望ましい。以上の理由から、小学校の1年間の業務及び体育について理解をし、見通しを持って小学校の業務及び体育に取り組める経験を有している必要があると考え、教職経験2年目以降で体育を指導している教師を調査対象者とした。

なお、教師は教職経験年数に関わらず職業集団の文化の影響を受けているため、教職経験年数が2年目以降であれば、教職経験年数の多寡は不問とした。加えて、特定の学校や研究会の影響が結果に強く反映されすぎないように、同一校に勤務している調査対象者が複数にならないようにしたり、一つの自治体への偏りを減らすことで特定の研究組織に所属している調査対象者が多数にならないように配慮したりした。このように、調査対象者の設定を幅広くすることで、小学校教師の指導観形成に関連する教師間の関わりを幅広く抽出でき、様々な層で生起している教師間の関係性にアプローチできるよう留意した。以上の条件を満たしている愛知・埼玉・千葉・東京の小学校教師24名にインタビューを行いデータ収集した。調査は2016年5月から8月にかけて実施した。24名の調査対象者の履歴については表3-1の通りである。

表 3-1(Table3-1) 調査対象者一覧

名前	性別	勤務地	教職経験年数	インタビュー時間	縮約データ数	名前	性別	勤務地	教職経験年数	インタビュー時間	縮約データ数
A	男	東京	6年目	31分	1	M	女	千葉	33年目	46分	3
B	男	東京	3年目	38分	4	N	男	東京	7年目	31分	2
C	男	千葉	4年目	30分	3	O	女	東京	36年目	41分	1
D	男	千葉	5年目	33分	4	P	女	埼玉	12年目	48分	4
E	女	東京	5年目	34分	2	Q	男	埼玉	19年目	39分	3
F	男	千葉	5年目	31分	2	R	男	愛知	12年目	29分	2
G	男	東京	11年目	35分	3	S	男	東京	4年目	34分	4
H	女	東京	4年目	31分	4	T	男	東京	3年目	39分	1
I	男	埼玉	15年目	37分	3	U	男	東京	7年目	35分	2
J	男	東京	4年目	37分	4	V	男	東京	9年目	33分	3
K	女	東京	2年目	32分	2	W	男	東京	13年目	40分	3
L	男	千葉	5年目	35分	4	X	男	東京	5年目	30分	1

3-3-2 調査方法

1) インタビューによるデータ収集

体育の指導観は、組織の中で暗黙裡に影響を受けながら形成される。そのため、調査対象者が明示的に考えている事柄だけではなく、その考え方に至った背景を引き出すことで、体育の指導観を形成する教師間の関係性にアプローチできると考える。そこで、比較的オープンに組み立てられたインタビュー状況の中で調査対象者の返答を基に、その返答の論拠や背景を問う形でインタビューが進められる半構造化インタビュー(ウヴェ・フリック, 2011, p.180)を用いた。

インタビュー調査の目的は、体育の指導観形成に関連する教師間の関係性について引き出すことである。そのため、調査対象者に体育の指導観を聞きながら、その見方や考え方はどのような教師間の関わりによって形成されてきたのかということを引き出した。具体的には、調査対象者が語った事柄に対し、どのような教師間の関わりがあったから、そのような考え方になったのかとさらに質問を投げかけ、調査対象者が自分の考え方が形成されてきたいきさつに目を向けるように働きかける中で、教師間の関わりが現われてくるようにした。

調査対象者の語りの柱として、教師は自らが抱く学習者への期待を通して、学習者の姿を解釈する(山崎, 1996)と指摘されているため、体育を通した学習者への期待に関する質問を行った。また、体育の指導観は本人にとっては当たり前のこととして認識していることも含まれている。そのため、この当たり前のことを顕在化させるために逆説的な質問である、体育の指導について受け入れられない考え方について質問した。

以上の2つの質問を柱として、調査対象者が語る体育の指導観が、組織内のどのような教師間の関わりの中で形成されていったのかということを引き出していった。調査対象者24名のインタビュー時間の平均は36分であった。

2) 分析方法

第3章では、インタビューから見出し得る教師の指導観に着目し、その指導観が形成されていった背景を教師間の関わりという視点から解釈することで、体育の指導観形成における教師間の関係性を明らかにする。そのため、組織内の教師間で生み出される関わりの意味について、質的に理解し、説明することが可能な分析方法を用いることが求められる。そこで、調査対象者の語り自体の意味やその周辺に存在する様々な文脈を的確に読み取っていくうえで効果的な分析方法(佐藤, 2008, p.17)であり、「事例の分析に重点を置き文脈を重視して解釈する方法」(日比野・野呂, 2015)である質的データ分析法(佐藤, 2008, p.53)によって分析を行うこととした。

質的データ分析法では文字テキストを一方向的に縮約していく作業だけではなく、「何度となくオリジナルの文脈に立ち返って、それを参照しながら行為や語りの意味を明らかにしていこうとする」(佐藤, 2008, p.57)作業を丹念に行うことで、調査対象者の周辺に存

在する多様な意味の文脈や関係を解釈することを可能にしている。また、質的データ分析法では、調査対象者の語りの中で、意味のまとまりごとにコード化して分析していく(上村, 2013)。そこで、本研究では一人ずつのインタビューに対して、語りの意味や様々な文脈を捉えて、指導観形成に関連する組織内の教師間の関わりを読み取ることができる場面を抽出し、縮約データを作成した。この縮約データは、調査対象者の全ての語りの中で、指導観形成に関連する教師間の関わりだと認められた語りと質問を原文のまま抜き出したデータである。この際、指導観形成に関連しているが教師間の関わりであると認められなかった語りについては縮約データとして抽出しなかった。そして、縮約データを教師間の関わりという視点から検討し、共通性が認められた縮約データを統合してコード化し、コード表を作成した。この際に、コード間の異質性にも着目することで各コードの特徴を導出していった。次に、指導観形成に関連する教師間の関わりが起きている状況を視点として、コード間の共通性と異質性を検討し、共通性が認められたコードをカテゴリーとした。その後、カテゴリー間の関係性を解釈して、体育の指導観形成に関連する教師間の関係性を明らかにした。カテゴリー間の関係性を解釈するにあたって、それぞれのカテゴリーに関する語りが、どのような文脈によって指導観形成に影響を与えているかということ教師間の関わりという視点から考察した。以上述べた分析の手順を表 3-2 に示した。

表 3-2(Table3-2) 分析の手順

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ①調査対象者の語りから、縮約データを抽出 ②共通性が認められた縮約データを統合してコード化し、コード表を作成 ③コード間の関連性を考察して、共通性が認められたコードをカテゴリー化 ④カテゴリー間の関係性を考察 |
|---|

データ分析の妥当性を保障するため、この一連の分析の流れの中で、繰り返し文字テキストに立ち戻ったり、前の段階へ戻ったりしながら、たえず比較検討を繰り返して分析を進める「継続比較法」(ウヴェ・フリック, 2011, p.496)を行った。加えて、分析の中間段階で構築した教師間の関係性の仮説を繰り返し批判的に検討したり、例外に当たるような語りを意図的に探したりする努力をして分析の妥当性を高めた(佐藤, 2008, p.53)。また、体育科教育学を専門とし、質的調査に精通するスーパーバイザー1名の監督のもと分析を進めることで、分析の手続きや解釈の妥当性を高めた。

共同研究者の役割分担として、分析者Aがコードごとに縮約データを入れたコード表を作成した。次に、コード表を分析者Bが読み、各コードに整理されている縮約データ間の共通性と各コードの異質性を検討した。その際、分析者Bが独立して検討できるように、コード表には縮約データ以外のメモ書きなどを削除し、分析の手順以外の情報は分析者Bに伝えないで行った。分析者Aと分析者Bの解釈が一致したコードは妥当性があるものとし

て処理をした。一方、分析者Aと分析者Bの解釈が不一致だったコードについては、スーパーバイザーの監督のもと、分析者Aと分析者Bで再検討を行い、解釈を見直した。この分析時に、縮約データとしてふさわしくない語りがあれば、その縮約データを分析者Bが指摘し、再検討することとした。その後、カテゴリーに関する検討の際にも、カテゴリーに含まれるコードやカテゴリーの特徴、カテゴリー間の関係性について、三者が納得するまで協議し、適宜、修正を加えながら検討を進めることで分析の妥当性を保障した。以上述べた分析作業の全過程にスーパーバイザーは関与し、縮約データの抽出、コード表の作成、カテゴリー化、カテゴリー間関係性といった分析の妥当性を高めるため、適宜助言を行いながら分析を監督した。共同研究者であるスーパーバイザー、分析者A、分析者Bの履歴については以下の表3-3の通りとなる。

表3-3(Table3-3) 共同研究者の履歴一覧

○スーパーバイザー：博士(教育学)，小学校教員歴9年，大学教員歴14年， 専門は体育科教育学
○分析者A：修士(教育学)，小学校教員歴11年，大学教員歴4年，専門は体育科教育学
○分析者B：修士(教育学)，小学校教員歴17年，大学教員歴1年，専門は体育科教育学

3-4 縮約データの抽出からカテゴリー化へのプロセス

3-4-1 1)縮約データの抽出

縮約データの抽出では、調査対象者の語りの中で、体育の指導観形成に関連する組織内の教師間の関わりに着目した。その際、作成した全調査対象者の文字テキストから、語りの意味や文脈を踏まえて、組織内の教師間の関わりを捉えた。

次の項で示す事例のように、調査対象者の指導観形成に影響を与えた教師間の関わりを見出すことのできる語りを抽出し、縮約データとした。また、同一教師との関わりが複数回、語りの中で登場してきた際は、同じ内容の関わりの場合の一つの縮約データとして捉え、異なる関わりの場合には別の縮約データとした。以下、項を分けて二人の教師の縮約データの抽出例を紹介する。

なお、縮約データは調査対象者が語った原文のまま引用するため、紙面に掲載する際には、話し言葉となり省略されている言葉を括弧内に補って記述することとした。

3-4-1 2) 縮約データの抽出例①-A 教諭

A 教諭は体育で期待していることとして、「子どもたちに対して運動能力を上げさせたい、それから体力を上げさせたい、集団行動でのルールというのもしっかり身に付けさせたいというのがあります」と語っている。その後、A 教諭は「安全に対する意識ですかね。規律安全面というのは、私は結構個人的に徹底してやらせたいなと思っているところです」や「体育というのは危険と隣り合わせな教科ですので、楽しいだけじゃなくてルールを守る

こと、規律を守ること、安全に対する意識というのは考えさせたいな」、「笛が鳴ったら止めます。そういう一つ一つの区切りをつけていかないとフワフワして收拾がつかなくなってしまうので、それは避けたい」と自身の考えを語っている。A 教諭の語りは、体育の中で学習者に規律を守らせることや教師が笛を吹いて学習者をしっかりコントロールすることが重要であるという内容が中心であった。そのことから、A 教諭の指導観は「体育において学習者を教師がしっかりコントロールし、規律を守らせて学習させることが望ましいことである」という内容であると解釈した。

そして、このような指導観を抱くようになったいきさつとして、A 教諭は先輩教師と合同で行った体育での出来事を想起し、「校庭で体育をやるときに、当時私は 2 組でその先生が 3 組だったんですけど、一緒に校庭に出て体育をすることが多かったのも、合同でやったりだとか。じゃあ、その先生が（主で授業を）やるから、私は補助でいいから（合同授業を）やってくれるというときに、『こうやるんだ』と勉強しながら（合同授業を行った）とかいふのがありましたね」と語った。A 教諭は、「自分の授業実践に影響を与えた出来事」と前置きしたうえで、この事例を語っている。この語りに出てくる先輩教師は、A 教諭と同じ学年を 2 年続けて組んだ教師であることや共通の趣味を持つことから A 教諭と親しい間柄であった。そういう背景があり、体育以外のことでも普段から相談に乗ってもらっていた。さらに、A 教諭はその先輩教師について「体育をずっと研究されてて」と語っているように、体育に関して一目置ける先輩であると捉えていたといえる。これらの背景があったうえで、A 教諭はこの先輩教師について、『こうしたらいいよ』って優しく教えてくれますので、まずやってみよう」と語るように、先輩教師が A 教諭に優しく教えてくれるため、両者が「教える-教わる」という関係においても良好な関係であった。それゆえに、体育に限らず、その先輩から教わったことは A 教諭にとっては前向きに捉えることができるものであった。これらの状況から、A 教諭は、この先輩教師に日常の業務でも世話になっており、単なる同僚教師を超えて、体育に関して信頼を置ける存在であったといえ、この先輩教師から影響を受けていたと考えられる。したがって、合同での体育も先輩教師が A 教諭に指導を示し、学びの機会として設定されたものであると解釈することができる。ゆえに、先輩教師が主で指導を行い、後輩である A 教諭が補助という役割を担いながら、体育について学ぶということが述べられているといえる。これらのことから、この語りに見られる先輩教師との関わりは、A 教諭の現在の体育の指導観形成に関連しているといえる。その意味で、この語りは指導観形成において「先輩教師が影響を与え」「A 教諭が影響を与えられる」という関わりを見出すことができ、縮約データとして抽出すべき語りであると判断した。A 教諭の全ての語りから、この項で示した 1 つの縮約データを抽出した。

3-4-1 3)縮約データの抽出例②-B 教諭

B 教諭は「一緒に体を動かすっていうのは、指導の入り方と伝わり方が全く違って。そういうのを感じていく中で、僕も体を動かすことは大好きなので、それを感じてやっぱり

体育って大事だなんて思いながら遊んでいくと、例えば遊んでくれる先生だと体育がまず面白くなるんですね。子どもも食い付き方が変わってきて、体育の授業が楽しいと、次は休み時間に出てきてくれる子が増えるんですよ。女の子も、体を動かしたくない子も、僕が声をかけて、『一緒に先生もやるよ』ということで入ってくるので、なんかそういうふうにして体育の授業って、学級経営ができるなっていうのがなんか実感、体感しながら感じてつくってきたかなっていう気はします」や「僕は体育で学級経営ができればいいなというふうに思ってたんですけど」と語っている。B教諭は体育の授業の始まりに子どもと鬼ごっこをするなどし、子どもと一緒に体を動かし、教師と子どもが一体感を感じながら授業を行い、そのことを学級経営にもつなげていきたいという指導観を持っている。

B教諭は大学では教職科目を履修せず、社会人になってから教員免許状を取得したということもあり、体育に関する事柄は現場に入ってから学んだと語っている。その影響を受けた相手が初任時に出会った先輩教師たちだった。この先輩教師たちとの関わりについてB教諭は「自分の授業実践に影響を与えた出来事」と前置きしたうえで、「学級経営もちょっと厳しいというか、大変な時があったんですけど、そういう時も先輩が『まずは遊ぶことは、とっても大事だよ』っていうのをおっしゃってくれて、それを鵜呑みにというか、もうわらにもすがる気持ちで」と語り、先輩教師との関わりをもとにして自身の授業を改善していったことを述懐している。そして、「初任のときは、それこそ2年生だったので、空き時間に他の先生の体育を見せてもらったり。というところで、もうどんどん見に行っただけで『ああ今度あれやろう、今度あれやろう』みたいなので、もうアンテナをいっぱい張ってた感じですね」と語っている。初任時のB教諭は「アンテナをいっぱい張ってた感じ」と語るように、いつでも誰かのいいところを取り入れようと必死になっていた。このような状況のB教諭は、多くの先輩教師の体育を見たり助言を受けたりする中で、体育の指導観を形成していった。この語りにおいて、B教諭は授業を参観させてもらいたい旨、先輩教師たちをお願いしており、先輩教師は初任であるB教諭からの依頼を受けて授業を見せたのである。授業を見せた先輩教師は自身の指導観に基づいて授業を展開しており、そのため、先輩教師は自身の指導観が具現化された姿である授業を介して、B教諭に影響を与えていたと捉えられる。そのため、指導観形成においては「先輩教師の授業が影響を与え」「B教諭が影響を与えられる」という関わりを見出すことができる。この項で示した事例も含め、B教諭の全ての語りからは4つの縮約データを抽出した。

3-4-1 4)縮約データの抽出の結果

全ての調査対象者の語りから作成した文字テキストを検討した結果、縮約データを65抽出した^{注1)}。また、指導観形成に影響を与えた教師間の関わりの中で、「影響を与えたり」「影響を与えられたり」することで指導観を引き寄せたり、引き寄せられたり、引き寄せられなかったりする事例が見出された。そして、それらの関わりの結果、既存の指導観に確信が持て、指導観が強化されることや、既存の指導観に葛藤が生じ、指導観が変化

されることが見出された。そこで、本研究では、指導観形成を指導観の強化と変化を含む概念であると捉えることとした。

3-4-2 コード化のプロセス

教師間の関わりが起きている状況とその状況によって形成される指導観に着目し、65の縮約データ間の共通性と異質性を検討し、コード化を行った。その結果を示すコード名の表記は、隅付き括弧内に入れることにする(【コード名】)。

「3-4-1 縮約データの抽出」で例示したA教諭の語りでは、後輩教師であるA教諭が、合同授業の際に先輩教師を補助しながら授業に参加し、先輩教師の姿を見て、体育について学んでいた。また、B教諭は先輩教師の授業を参観させてもらうなかで、体育について学んでいた。このように、「3-4-1 縮約データの抽出」で示したA教諭とB教諭の語りでは、合同授業と授業を参観するという場面の違いがあるものの、関わり状況としては授業を後輩が見せてもらい、その中で「影響を与える－与えられる」という関係が成立し、体育の指導観を形成していったという点においては共通性がある。そして、それぞれの語りに登場してくる先輩教師たちは自身の指導観に基づいて体育を行っており、その意味で先輩教師の指導観に後輩教師であったA教諭とB教諭は引き寄せられるといった関わりがあった。このA教諭とB教諭の関わりは、先輩教師にしてみれば、意図的に授業を見せ、後輩教師がその授業を見て学ぶことで体育の指導観を形成させていったため【授業を見せる－見せられる】というコードとした。他にも【授業を見せる－見せられる】のコードと共通性が認められる縮約データをこのコードに含めていった。このように、教師間の関わりに共通性があると認められた縮約データ同士でグルーピングして、コード化していった。同時に、それぞれのコードの異質性にも着目してコードの特徴を検討した。その結果、【授業を見せる－見せられる】【授業を見る－見られる】【助言を送る－受ける】【相談をする－受ける】【提案をする－される】という5つのコードが生成された^{注2)}。コード名と特徴は以下の表3-4の通りである。

表 3-4(Table3-4) コード一覧

コード名	コードの特徴
授業を見せる-見 せられる ＜12 事例＞	授業を見せている教師と授業を見せられている教師，お互いに直接的に働きかけている。授業を見せている教師が自身の指導観に相手を引き寄せようとし，授業を見ている教師が指導観を引き寄せられようとする関わり。
授業を見る- 見られる ＜9 事例＞	他の教師の授業を遠くから見て，意図的に取り入れようとする。授業を見ている教師は相手の授業に引き寄せられようとしているが，相手の教師は見ている教師の指導観を意図的に引き寄せようとはしていない関わり。
助言を送る- 受ける ＜16 事例＞	他の教師から助言を受ける。助言を送る教師が相手の教師に対し，自身の指導観へ引き寄せようとし，助言を受ける教師が相手の指導観に引き寄せられようとする関わり。
相談をする- 受ける ＜11 事例＞	他の教師に相談する。相談を持ち掛けた教師が働きかけている。相談を受けている教師が自身の指導観に引き寄せようとし，相談をしている教師が相手の指導観に引き寄せられようとする関わり。
提案をする- される ＜20 事例＞	他の教師に授業について提案をする。提案をしている教師が他の教師に対し，自身の指導観に引き寄せようとし，提案をされている教師が自身の指導観が引き寄せられようとする関わり。

3-4-3 カテゴリー化のプロセス

指導観形成に関連する教師間の関わりが起きている状況を視点として，コード間の共通性と異質性を検討し，共通性が認められたコード同士をグルーピングし，カテゴリーとした。その結果を示すカテゴリー名の表記は，山括弧内に入れることにする（＜カテゴリー名＞）。

「3-4-2 コード化のプロセス」で例示した【授業を見せる-見せられる】は，後輩教師が先輩教師から授業を見せてもらい，指導観に影響を受けるという関わりであった。この関わりが起きている状況は，授業を見せている教師と授業を見ている教師の「見せる-見せられる」という関係である。このように，授業を実際に見ることを通して，指導観に影響があったコードとして，【授業を見る-見られる】がある。【授業を見る-見られる】は，「まじまじと真横で見るといいことはないですけども，こう言っちゃ問題あるかもしれないですけど，結構体育って見れるじゃないですか，上から。結構見てますね」(D 教諭)という語りがあるように，他の教師の授業を許可を得ず，比較的遠くから見て，意図的に取り入れようとする関わりである。このコードでは，授業を見ている教師は，授業を行っている教師に許可をもらって見ている訳ではない。そのため，授業を見ている教師は職員室の窓や教室の窓からといった関与が薄い状況で授業を見ているとともに，授業を行っている教師からの意図的な働きかけが弱い。この点が【授業を見せる-見せられる】と異なる。しかし，授業を見ている教師が授業を行っている教師から影響を受けているという

点では共通性がある。ここで述べた【授業を見せる－見せられる】【授業を見る－見られる】は、実際の体育を見たり、見られたりするという関わりを通して、指導観に影響を受けている。いわば、授業を見たり、見られたりするという視覚的情報を基にして、実際の授業のイメージを両者の間で共有し、体育の指導観を形成しているという共通性がある。視覚的情報は教師のまなざしによって共有されていることから、このカテゴリーをくまなざしによる共有^(註3)とした。

一方、【助言を送る－受ける】というコードがある。【助言を送る－受ける】は、例えば、B教諭が「〇〇勉強会はなんか手段をいっぱい教えてくれるんですね」と語り、学校外部の勉強会で助言を受けたことを授業に生かしているように、他の教師から助言を受けるといった関わりである。この関わりは、体育に詳しく、そのため熟練していると暗黙裡に認められている教師が、二者なら二者間で、三者なら三者間で助言を送っている。主に体育に熟練している教師が助言を送り、体育に熟練していない教師が助言を受ける関わりである。助言を送っている教師にしてみれば、自身の指導観に引き寄せて助言を送っており、助言を受けている教師にしてみれば、助言に共感することで自身の指導観が引き寄せられるという関わりである。また、助言を送っている教師は、これまでの自分の経験からうまくいった出来事に基づいて助言を送っており、この過程で一旦、自分の中でこれまでの指導を客観的に見つめ直している。そのため、助言を送っている教師は助言を送ることで、再び自身の指導観に確信を持ち、より自身の指導観を強化するという影響がある。このコードは、くまなざしによる共有と異なり、体育についての教師間の言語による関わりである。つまり、助言を送る教師が語りかけ、助言を受ける教師が聞くという、教師間の「語る－聞く」という状況の関わりであるといえる。

同様に、【相談をする－受ける】というコードも、他の教師に体育について相談をすることで「語る－聞く」という状況が生まれている。例えば、V教諭は「前任の地区は、研究授業の前に、そうですね1カ月前ぐらいには、検討とかで集まりましたけど（中略）いろいろ教えていただいたので、本当に0に近い形だったので」と語り、体育に関して理解や経験が浅い時期、学校外の研究会での指導案検討時に、授業の内容に関することを相談して、そこから学んだということを語っている。この状況の中で、相談した側の教師が相談に乗った側の教師の指導観に影響を受けるという点で共通性がある。このように、教師間の「語る－聞く」という聴覚的情報を中心として体育に関する事柄を共有しているため、このカテゴリーをく語りによる共有とする。他にも、【提案をする－される】がある。この関わりは、例えば、I教諭が「場づくりは共通になるようにして、技のゴールも今回は補助倒立にしようということでゴールを統一して。あとは学年組んで最初の体育だったので、私の提案を聞いてもらって2組でも一緒にやってもらおうという感じで」と語るように、他の教師に授業について提案をすることで、他の教師に影響を与えるという関わりである。この提案の内容は、授業の展開の仕方や場づくり、技能の評価に関することなど様々であったが、他の教師に具体的な提案をすることで、他の教師の指導観に影響を与

えている。提案をする側の教師にしてみれば、自身の指導観に引き寄せて提案をしている。一方、提案を受けている側の教師にしてみれば、提案に対して意見を言うこともあるが、提案を受け入れる際には、提案をしている側の教師の指導観に引き寄せられる形でその提案を受けている。このコードも、教師間の「語る－聞く」という状況の中で、指導観に影響を及ぼしているため＜語りによる共有＞のカテゴリーに入る。以上、ここで述べた【助言を送る－受ける】【相談をする－受ける】【提案をする－される】といったコードは、教師間の「語る－聞く」という関わりを通して指導観に影響を及ぼしているため＜語りによる共有＞というカテゴリーとする。

＜語りによる共有＞は言語による教師間の関わりのため、根拠となる説明が伴う。したがって、働きかけている教師にしてみれば、自分の経験や指導観を一旦見つめ直し、相手にとって有益だと考えられることを発信している。その意味で、発信している側の教師は、他者に働きかけることで自身の指導観を見つめ直し、既存の指導観をより確信して強化する影響がある。一方、働きかけられている教師は相手の考えに触れることで自身の指導観を見つめ直し、これまでの考え方に揺らぎが起きて考え方を変化させたり、これまでの考え方をより確信をして、指導観が強化されたりする影響がある。この関わりは働きかけている教師と働きかけられている教師の両者とも、自身の指導観を見つめ直し、説明を伴ってコミュニケーションをとるため論理的に指導観を形成していく関わりであるといえよう。この点が、＜まなざしによる共有＞のカテゴリーと異なる。

以上のことから、表 3-5 で示すように、5つのコードを＜まなざしによる共有＞と＜語りによる共有＞の2つのカテゴリーに分類した。

表 3-5 (Table3-5) カテゴリー一覧

カテゴリー名	特徴	コード
＜まなざしによる共有＞	実際の授業を見るという視覚情報を中心とした相互作用を通して、指導観に影響を与え合っている。	【授業を見せる－見せられる】 【授業を見る－見られる】
＜語りによる共有＞	教師間の「語る－聞く」という聴覚情報を中心とした相互作用を通して指導観に影響を与え合っている。	【助言を送る－受ける】 【相談をする－受ける】 【提案をする－される】

3-5 カテゴリー間の関係性に関する考察

図 3-1 は カテゴリー間の関係性を表した図である。＜まなざしによる共有＞の【授業を見せる－見せられる】について、「3-4-1 縮約データの抽出」で例示した A 教諭の語りを基に考察すると、A 教諭は「あとは『学年会でこういうようなことを徹底していきましょうね』とかいうことは、ちゃんと打ち合わせをしてやっていますので」（A 教諭）と述べるように、若手教師である A 教諭が先輩教師に授業を見せてもらう前後に学年会で授業について

ての話聞くことができ、今回の授業ではどのようなことに留意して授業を行ったかといったことを共有していることが理解できる。つまり、〈まなざしによる共有〉の【授業を見せる―見せられる】といった関わりを補完する意味合いとして、〈語りによる共有〉があったことが示されている。また、このコードに含まれる別の教師の語りでは、合同授業の際に、主で指導する教師が自身の指導観に他の教師を引き寄せようとする関わりがあった。この関わりでは、実際に授業を見せることで、他の教師たちに授業の具体的なイメージを持たせている。そして、複数のクラスでの合同授業のため、授業前に打ち合わせをしたり、授業後に振り返りをしたりする中で、体育に関して〈語りによる共有〉という関わりが起きていることが示されている。同様に、【授業を見る―見られる】も、授業を見ていた教師が「結構(勝手に授業を)見てます。それで、分かんなかったら聞きますね。『あれ、どうやってやったんですか』とか。『面白そうですね』みたいな感じで」(K教諭)と語っているように、授業後に気になったことについて授業を行っていた教師に質問をしたという関わりが起きている。このように、【授業を見る―見られる】という関わりにも、授業後に〈語りによる共有〉という関わりが連関していることが理解できる。

次に、〈語りによる共有〉にある【助言を送る―受ける】は、助言を送っている教師が「上(教室)から見るのはありますけど。(その授業を見て)何か言ったりは、見てて『このほうがいいんじゃない』とかは言いますね、あとで」(J教諭)と語っているように、助言を送っている教師が若手教師の授業を実際に見て、そのうえで授業に関する助言を送っていることが理解できる。加えて、【相談する―受ける】も「話(を)聞いて、プラスして見に行ったりとかして、やっと『ああ』ってなる。口だけだと分からないですよ」(H教諭)という語りがあるように、体育に関する相談をし、指導の仕方を口頭で説明されても具体的なイメージを思い描くことができない場合がある。そのような時は「なかなかあれなんですけど、なるべく上からのぞいたり、ちょうど教室の窓から下(校庭)まで行けなくても『ああやってるな』っていうのを見るようにはしてるんですけど」(H教諭)という語り示しているように、相談をしている側の教師が実際に相談に乗ってくれている教師の授業を見ることで、体育に関する事柄を共有していることが理解できる。

同様に、【提案をする―される】においても、提案をしている教師が「第一時で『こんなふうにしたよ』ということで、一応、場をスマホで撮って(学年の)2人には見せて」(G教諭)と語っているように、実際の授業の様子を写真で撮って、それを他の教師に見せることで体育に関する事柄を共有しようとしている語りがあった。つまり、【提案をする―される】という関わりも、「語る―聞く」という言語的なコミュニケーションを中心としながら進められるが、実際の授業を見せたり、写真に残したものを見せたりすることを介する〈まなざしによる共有〉という関わりが連関していることが理解できる。

そのため、図 3-1 では両者の間に密接な相互関係を表す矢印を示した。教師たちは、授業の単元計画や活動の場づくり、評価の観点、教師行動、授業の省察といった体育に関する事柄を共有しようとして、〈まなざしによる共有〉と〈語りによる共有〉といった関わり

りを生み出していた。そして、教師の語りにあるように〈まなざしによる共有〉と〈語りによる共有〉という関わりを通して、他の教師の指導観を引き寄せたり、他の教師の指導観に引き寄せられたりして、既存の指導観を強化したり、変化させたりしていた。また、指導観を強化したり、変化させたりすることで〈まなざしによる共有〉と〈語りによる共有〉のあり方も変わる。そのように考えると、「体育に関する事柄を共有する過程」という関わりの枠組みの中に、〈まなざしによる共有〉と〈語りによる共有〉というカテゴリーが位置づくと考えられる。

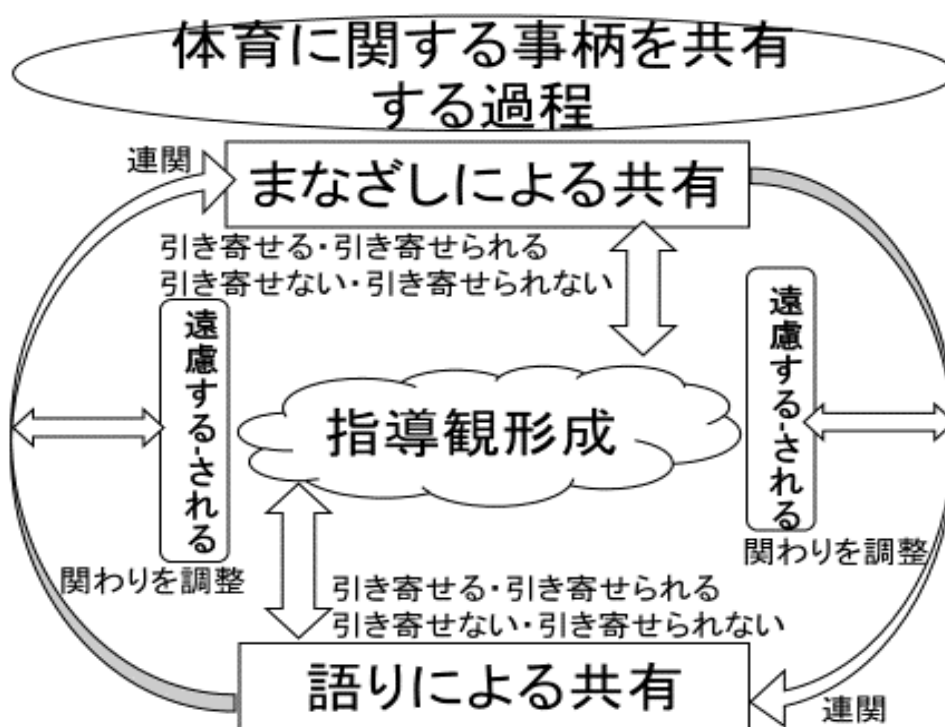


図 3-1(Fig.3-1) カテゴリー関係図

また、F教諭は「もう1年間通じて本当にドッジボールとかサッカーとか、ボールゲームばっかり指導してて」と語り、ボール運動ばかり行っていた同僚の授業について語っている。この語りでは、F教諭は同僚の授業について〈まなざしによる共有〉をしているが、自身の指導観と異なるため、「そうすると次の学年に上がったときに、(担任を)持った先生が『じゃあこういう技やるよ』って(子どもたちに伝えた)時、『去年やってない』とか(子どもに言われる)」(F教諭)と述べ、技能の習得が疎かになるため批判的に捉えている。F教諭にしてみれば、子どもに不人気の運動領域も技能指導をしっかり行い、着実に技や動きができるようにさせてから次の学年に進ませたいという指導観を有しているが、その指導観とは異なる教師の授業と〈まなざしによる共有〉をしても、異なる指導観に引

き寄せられることはなく、むしろ、より自身の指導観を強く抱くようになったと考えられる。F教諭の事例のように、〈まなざしによる共有〉や〈語りによる共有〉という関わりを通して、自身の指導観が相手の教師に引き寄せられなかったがゆえに、自身の既存の指導観がより強化されたということも、調査対象者の語りの中で解釈された。いわば、指導観が「引き寄せないー引き寄せられない」ことによって、より強化された事例であると考えられる。

加えて、先述したK教諭の「結構(勝手に授業を)見てます。それで、分かんなかったら聞きますね。『あれどうやってやったんですか』とか。『面白そうですね』みたいな感じで」という語りは、K教諭が授業を行っている教師の許可を得ずに授業を見て、自身の指導観が引き寄せられたという事例である。この事例に出てくる授業を行っている教師は自身の指導観に引き寄せようと意図的に働き掛けていないのである。すなわち、指導観形成において「引き寄せないー引き寄せられる」という関係が成立しているといえる。

以上述べたF教諭やK教諭の事例は、教師がこれまで形成してきた自身の指導観とすり合わせながら、〈まなざしによる共有〉と〈語りによる共有〉という関わりを生み出していると考えられる。その意味で、指導観形成において、「引き寄せないー引き寄せられる」という関係だけが指導観に影響を与えているのではなく、「引き寄せないー引き寄せられない」や「引き寄せないー引き寄せられる」、「引き寄せないー引き寄せられない」といった関係も指導観に影響を与えていると考えられる。

他方、〈まなざしによる共有〉と〈語りによる共有〉という二つのカテゴリーの関係を考察していく中で、二つのカテゴリーの関わりが深まらない事例が見られた。例えば、「お互いにベテラン同士だから言えない」(O教諭)という事例である。このO教諭の事例では、お互いにベテランであると認識している教師同士だからこそ、深く体育について意見の交流をすることができないといった関係が考えられた。他にも、体育に関して熟練した教師が若手教師に「もっと体育授業について聞きに来てほしい」(P教諭)という語りがあった。ここでは、体育に関して熟練した教師が若手教師に働きかけたいが、働きかけられる側の教師に対し、遠慮することで積極的に声を掛けることができず、関わりが深まらない事例であった。加えて、若手の教師が自分よりも経験年数が多い教師の体育について〈まなざしによる共有〉をし、課題を見つけたとしても「(助言することは)難しいですね。やっぱりそのあと、『先生あれは良くないですよ』とは。直接は言えないので。まあ朝の時間とかそういう全体に話す場の中で、『こういう授業がありますので良かったらやってみてはどうですか』という話で。もちろん聞かれたらすぐ答えられるんですけど。間接的な形で。そうですね。やっぱり直接は難しいです。ちょっとやっぱり、まだ年配の先生方も多いので、それはちょっと難しいです」(D教諭)と語っている。このD教諭の事例では、〈まなざしによる共有〉をし、仮に授業に関する課題を見つけたとしても、改善点について指摘するという〈語りによる共有〉を控えている状況が理解できる。

このように、〈まなざしによる共有〉と〈語りによる共有〉の関係を考察していく中

で、この二つのカテゴリーの関わりが成立しにくくなっている事例が導出された。これらの事例の共通点は、組織内の他の教師への遠慮であり、組織内の人間関係を崩さないための関わり方である。すなわち、他の教師に対して遠慮し、提案や助言を控えたり、授業を見に行くことを控えたりすることで、お互いに干渉せず組織内で円滑な人間関係を形成しようとする行為を支える関係が存在していると理解できる。

このような、他者への気遣いや配慮を行う日本の文化を朴(2002)は畏まる文化と呼ぶ。朴(2002)によると、畏まる文化とは「相手の心中を伺い、傷つかないようにいつも心掛けているからである。常に、相手の気持ちを察し、相手の立場を配慮しようとするのである」と考えられている。そのため、本研究で示しているように、組織内の他の教師に配慮し、関わりを調整しようとする行為が生み出される。このように、日本の文化特有の他者に対する心配りや気遣いをする傾向を小倉ら(2012)は「遠慮のかたまり」と呼んでいる。本研究で導出した「遠慮する一される」という関係は、組織内の人間関係に配慮し、他者に対して心配りや気遣いをお互いにしており、その意味で教師たちは遠慮し、遠慮されることで円滑な人間関係を保っていることを表している。このような関係を以降、本論文では「遠慮する一される」^{注4)}と表記し、考察していくこととする。なお、本研究における「遠慮する一される」という関係は、<まなざしによる共有>と<語りによる共有>という二つのカテゴリー間の関わりを考察していく中で導出された。そのため、本研究における「遠慮する一される」は組織内における教師間の関わりを調整している関係であり、表出されている教師の行為を支えている存在である。

この「遠慮する一される」があるからこそ、教師一人一人の裁量権が保障されていると考えられる。遠慮することで、教師同士が干渉し過ぎず、円滑な人間関係を築いたまま<まなざしによる共有>と<語りによる共有>といった関わりがなされ、指導観を引き寄せたり、引き寄せられたりしている。その意味で、「遠慮する一される」は、教師間の関わりを調整する働きとして存在している。したがって、「遠慮する一される」は他の教師との関わりを調整しているため、体育に関する事柄を共有し、影響を与えたり、影響を受けたりする働きを抑制しているといえよう。「遠慮する一される」は、教職経験年数が少ない教師が教職経験年数の多い教師に対して見られるだけでなく、教職経験年数が多い教師が教職経験年数の少ない教師に対しても見られたり、同じくらいの教職経験年数の教師間でも見られたりした。つまり、教師間の教職経験年数に関係なく、「遠慮する一される」という関係が考えられた。

以上のことから、体育の指導観形成における組織内の教師間の関係性として、体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きの両方が存在し、その関係性の中、教師間の関わりが生み出されているといえる。そして、この関係性の中、体育に関する事柄は<まなざしによる共有>と<語りによる共有>によって共有が促され、その一方で、「遠慮する一される」という関係によって共有が抑制されている。

3-6 組織内の教師間の関係性への接近

第3章では、体育の指導観形成に影響を与えた組織内の教師間の関わりに着目し、体育の指導観が組織の中でどのような教師間の関係性のもと形成されていくのかについて明らかにすることを目的とした。考察の結果、組織の中で、体育に関する事柄を共有する過程に、教師間の〈まなざしによる共有〉と〈語りによる共有〉という関わりが生まれ、指導観を引き寄せたり、引き寄せられたりして、既存の指導観を強化したり、変化させたりしていることが見出された。これらの関わりは組織内で生み出され、教師間で互いに考え方を交流させることで、同じような考え方を共有することを促す働きがあった。

また、〈まなざしによる共有〉と〈語りによる共有〉という関わりを抑制する働きとして「遠慮する－される」という関係があった。この「遠慮する－される」は、他の教師に対して遠慮し、提案や助言を控えたり、授業を見に行くことを控えたりすることで、お互いに干渉せず組織内で円滑な人間関係を形成しようとする関係であった。そのため、教師間の関わりを調整する働きとして存在していた。

組織内の教師は体育に関する事柄を共有する過程に、働きかけている教師と働きかけられている教師の両者ともに指導観を引き寄せたり、引き寄せられたり、引き寄せられなかったりすることで、既存の指導観が強化されたり、変化したりする影響が起きていた。これらの関わりは、組織内の教師間の体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きの両方が存在する関係性の中、生み出されていた。そして、この組織内の教師間の関係性の中、体育に関する事柄の共有を促す関わりである〈まなざしによる共有〉と〈語りによる共有〉によって、指導観を引き寄せたり、引き寄せられたりし、「遠慮する－される」という行為によって、〈まなざしによる共有〉と〈語りによる共有〉といった関わりが抑制されていることが明らかにされた。

今後の課題は、組織内の教師間の体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きが生み出されている背景を小学校教師の職業集団の性質という視点から考察することで、本研究で示した教師間の関係性が生み出されている文化的背景を理解することである。

また、本研究において、一定の制約を抱えながら調査を行っているために生じる調査対象者の人数や地域の偏りといった面については研究の方法論上の課題であった。加えて、本研究は教師間の関係性にアプローチしたため、教師間の関わり以外の要因で教師の指導観形成に影響を与えた事柄については考察の対象外としている。今後の体育の指導観形成に関する研究においては、考察の対象外としていた教師間の関わり以外の要因についてアプローチする必要があると考える。

<注>

1) 分析者 A と分析者 B が縮約データを検討した結果、縮約データとしてふさわしくないものと分析者 B が指摘した語りはなかった。一方、分析者 A と分析者 B の見解が不一致とな

った縮約データが1事例あった。その縮約データについては分析者Aと分析者Bの解釈が相容れることができなかつたため不採用とした。また、コード化する際に、一つの意味のまとまりの中に二つのコードが含まれる語りが3事例あった。調査対象者が二つのコードに含まれる内容を混ぜて語つたためである。この3事例については、切り分けることで文脈が分離すると判断し、一つの縮約データに二つのコードの語りが含まれていると分析した。

2) 分析者Aと分析者Bでコードの解釈を独立して行つた結果、5つのコードの中で3つのコードの解釈が両者の間で合致していた。残りの2つのコードについては、スーパーバイザーが分析者Aと分析者Bに対し、個別に解釈した根拠を質問していく中で、分析者Aと分析者Bの解釈に共通性があることが認められたため、残りの2つのコードについても採用することとした。

3) 本論文では、見るという行為や見せるといった行為には他者の指導観を引き寄せたり、他者に指導観を引き寄せられたりするという意味を持たせている。中村(2012)は、見るや見せるという行為と関連する「まなざし」という言葉には見方や考え方という意味が含まれるとともに、他者に対する知覚や理解、表出や表現としての意味も含まれていると指摘している。したがって、本研究では、見るや見せるといった行為を表す言葉として、他者に対する知覚や理解、表出や表現という意味が含まれている「まなざし」を使用することがふさわしいと判断し、カテゴリー名として使用することとした。

4) 「遠慮する－される」という関係は、<まなざしによる共有>と<語りによる共有>という二つのカテゴリー間の関わりを考察していく中で導出された教師間の関係である。「遠慮する－される」は教師間の関わりを調整している関係を表しており、表出されている教師の行為を支えている存在である。したがって、教師の語りから導出された縮約データ同士をグルーピングした【授業を見せる－見せられる】【授業を見る－見られる】【助言を送る－受ける】【相談をする－受ける】【提案をする－される】という5つのコードとは位相が異なる。

第4章 組織文化の再形成を分析する視点の導出

4-1 要約

第4章では、組織内で体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きが生み出されている教師間の関係性の背景について明らかにすることを目的とした。このことを検討するにあたって、教師文化という視点から考察した。考察にあたって、第一にこれまでの日本の教師文化に関する先行研究の整理を行った。その際、教師間の関わりと関連する研究を対象とした。そのうえで、第二に先行研究で整理された知見を用いて、教師の語りを考察することで、体育の指導観形成に基づいた小学校教師の組織(職業集団)に存在する文化にアプローチしていくことを試みた。

考察の結果、小学校教師の組織内で同じ考え方を共有することを希求する文化が見出された。この文化は他者に同質な考え方を求めたり、他者と同質な考え方になろうとしたりする行為を支える特徴があるため同質性とした。一方、組織内で、他の教師に対して関係を閉ざし、異質な考え方を受け入れなかったり、自分の考え方を伝えなかったりするといった教師間の文化も見出された。このような、他の教師との関係を閉ざし、異質な考え方を受け入れようとしなかったり、自らの意見を伝えなかったりする小学校教師の組織の文化を閉鎖性とした。以上のことから、組織内で体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きが生み出されている教師間の関係性の背景として、同質性と閉鎖性という小学校教師という組織に存在する文化が明らかにされた。

4-2 組織内の教師間の関係性の背景への着目

第3章では、組織内の教師が体育に関する事柄を共有する過程に、働きかけている教師と働きかけられている教師の両者ともに指導観を引き寄せたり、引き寄せられたり、引き寄せられなかったりすることで、既存の指導観が強化されたり、変化したりする影響が起きていることを明らかにした。これらの関わりは、組織内の教師間の体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きの両方が存在する関係性の中、生み出されていた。そして、この組織内の教師間の関係性の中、体育に関する事柄の共有を促す関わりである〈まなざしによる共有〉と〈語りによる共有〉によって、指導観が引き寄せたり、引き寄せられたりし、「遠慮するーされる」という関係によって、〈まなざしによる共有〉と〈語りによる共有〉といった関わりが抑制されていた。

この知見は、小学校教師の体育の指導観形成において、組織内の教師による〈まなざしによる共有〉と〈語りによる共有〉という関わりによって、教師の指導観が影響を受け、「遠慮するーされる」という関係によって、教師間の関わりそのものが抑制されていることを明示している。すなわち、小学校教師は、組織内に存在する体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きの両方が生み出されている関係性の中、体育の指導

観を形成しているといえる。この関係性は、小学校教師が所属する組織の中で生み出されているため、体育の指導観形成において、暗黙裡に影響を及ぼしている存在を理解する手がかりを示していると考えられる。

一方で、組織内で体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きの両方の関係性が生み出されている背景について明らかにすることができていない。この背景を理解することによって、小学校教師の体育の指導観形成において暗黙裡に影響を及ぼしている存在を明らかにすることができる。そこで、本章では、組織内で体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きが生み出されている教師間の関係性の背景について明らかにすることを目的とする。

4-3 日本の教師文化に関する議論と文化の階層

4-3-1 考察の進め方

本章の考察の対象は、小学校教師という組織の中に存在している教師間の共有を促す働きとそれを抑制する働きが生み出されている教師間の関係性の背景である。この背景を考察していくうえで、近藤(1996)は「一人ひとりの人間をそのようなあり方に追い込んでいく要因や背景を視野に入れ、しかもその背景は『学校という場に身を置くこと』あるいは『教師という役割をとること』そのものに求められるのではないか、という新たな視点」と述べ、教師文化という視点の重要性を指摘している。近藤(1996)によると、教師という役割に就くことによって教師文化の影響を免れることができないとされる。この教師文化について、久富(1994)は「教師の個々の活動というより、その活動を律し、支え励まし、または抑制もする規則体系」と述べ、教師個々人の活動の基盤となっている存在として捉えている。これらの論と同様に、佐藤(2008)も「教師の個人的な資質や能力の問題に帰するだけでは解決されない。教師という職業経験から形成される教師特有の思考・行動様式が存在する」と述べ、教師文化によって教師特有の思考や行動が生み出されていることを指摘している。さらに松原ら(1998)も、組織の属性が教師の学習指導に影響を与えていることを指摘している。

ここで示した近藤(1996)と久富(1994)、佐藤(2008)、松原ら(1998)の論は、教師は教師という職業に就き働くことで、教師という職業文化の影響を受けながら思考や行動が規定されていくことを示唆している。これらの論を踏まえると、組織内の教師間の共有を促す働きとそれを抑制する働きが生み出されている関係性の背景には、個人の属性ではなく、小学校教師という組織の属性が強く反映されていることが考えられる。ゆえに、本章では、教師文化という視点から小学校教師という組織の中に存在している教師間の共有を促す働きとそれを抑制する働きが生み出されている関係性の背景について考察していくこととする。

考察にあたって、第一にこれまでの日本の教師文化について先行研究の整理を行う。その際、教師間の関わりと関連する研究を対象とする。そのうえで、第二に先行研究で整理

された知見を用いて、第3章で収集した教師の語りを考察することで、体育の指導観形成に基づいた小学校教師という組織の文化にアプローチしていくことを試みる。

4-3-2 教師文化と教員文化

本章での考察を進めるにあたって、教師文化や教員文化、学校文化といった類似の対象を指す用語を整理する必要がある。先行研究の中で、これらの用語が対象としている事柄を整理することで、教師文化と教員文化、学校文化という3つの用語について理解を深め、適切に用語を使い分けることとする。

教師文化と教員文化を区別するうえで、山崎(1996, pp.122-123)は以下のように述べている。

教員文化と並んで教師文化という概念が用いられる場合がある。教員にしる教師にしる英語で言えばティーチャーであるから、教員文化も教師文化も同じことがらを指す概念だともいえないこともない。しかし、日本語のニュアンスとしては、教員と教師という場合やはりどこがちがう。(中略)教師文化という場合には「教える」存在の側に引きつけた理解であり、その分だけ制度存在としての性格の認識が相対的に後景に押しやられると考えられる。それに対して教員文化という場合には、制度と教師のつなぎの位置にあり、それだけ制度の比重が高いものである。(山崎, 1996, pp.122-123)

山崎(1996)は、教師と教員という用語について、教師・教員・学校の関係を表す図(図4-1参照)を用いて説明している。山崎(1996)によると、学校という制度を重視して、その文化を語るのであれば教員文化という用語を使用することが適切であると論じている。

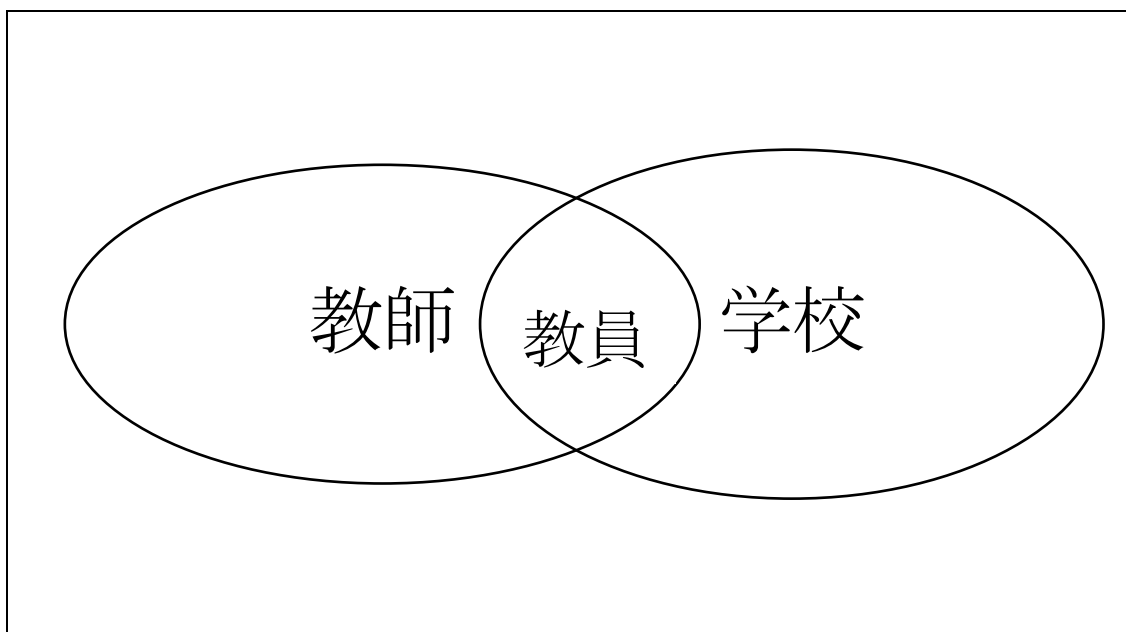


図 4-1 (Fig.4-1) 教師・教員・学校の関係(山崎, 1996, p.122)

また、久富(1994, p.13)は「教師文化は、教師たちが置かれている社会的・制度的な位置と、日々の教育活動・教育実践とを媒介して、そのつなぎの部分に存在し、働いている」と指摘している。そして、「教師たちが歴史的な脈の中で置かれた社会的・制度的な位置は、そこで日々の教育活動を展開するにはいくつかのアポリア(難問)があつて、それを教師たちがどう乗り切っていくかという点にこそ、他にない教師社会独特の行動様式とその知恵が形成される」(久富, 1994, p.13)と述べ、教師文化は日々の教育活動や教育実践の中で形成され、業務を円滑に遂行するための教師社会独特の行動様式や知恵であると捉えている。

その一方で、久富(1994, pp.12-13)は教員文化について以下のように述べている。

a) 価値規範に関わるイデオロギー的側面(指導観, 子ども観, 教育観, 学校観など)

b) 集団・組織的側面(身の処し方, つき合い方—同僚関係, 教師・生徒関係, 教師・父母関係, 教師・地域社会関係などに関する伝統, 慣習, 生きた知恵—)

c) 自己意識とパーソナリティー型の側面(教職観, 教師の社会的地位への意識, 教師タイプなど)(久富, 1994, pp.12-13)

以上の a) から c) までの三点について指摘をしたうえで、久富(1994, p.13)は「教師たちが個人的および集団的に形成・蓄積・伝達してきた教育実践力量をも含んで、かれらの世界のもつ独特の行動様式・行動原理の全体」を教師文化として定義づけている。したがって、久富(1994)は教師文化と教員文化を一旦区別したうえで、教員文化の特徴を引き継ぎ、教育実践力量を含んだ概念として教師文化を捉えている。ここで久富(1994)が指摘している教育実践力量とは **competence** と示されており、教師がその業務を遂行するにあたっての必要な能力や力量として押さえることができる。

また佐藤(1994, p.22)は教師文化について、「『教師文化』とは、教師の職業意識と自己意識、専門的な知識と技能、『教師らしい』と感じさせる規範意識や価値観、ものの見方や考え方、感じ方や行動のしかたなど、教師たちに特有に見られる様式的な職業文化」と述べている。

以上のことを整理すると、教師文化と教員文化の違いについては、制度的な側面から捉えると教員文化という表し方も考えられるが、久富(1994)の論を引き受けるならば、教師文化の中に教員文化も含まれるわけであり、どちらの概念も、教師という職業に共通して見られる思考や態度、振る舞いの源となっている職業文化として捉えることができる。ゆえに、本研究では教師文化と教員文化を同義語的に捉えるとともに、着目している対象が指導観という教師が業務を遂行する際の見方や考え方であるため、教師文化として両者を統一して使用することとする。そして、教師文化を「教師という職業に共通して見られる思考や態度、振る舞いの源」として捉えることとする。

一方、学校文化については、臼井(2001)は以下のように定義づけている

学校文化とは、子どもや教師の間で共有される信念や資源(リソース)や問題解決の方略のプールである。授業方法の選択や学校問題のとらえ方、問題解決の方法、これらはすべて学校文化の影響を受ける」(臼井, 2001, p.255)

また、学校文化について久富(1996)は制度文化(学校制度)、教師文化、生徒文化、「校風」文化の四要素から成り立っていると指摘している。久富(1996)によれば、ここで示している制度文化とは学校制度を指しており、明示的な教科体系である顕在的カリキュラムと制度としての学校が孕む潜在的カリキュラムの両方を含んでおり、両者が教師と学習者に影響を及ぼしているため文化として捉えている。また、生徒文化とは学校に恒常的に組織された生徒集団に生まれる特有の生活様式として捉えられており、社会の若者文化の影響も強く受けている存在であると捉えている。「校風」文化はそれぞれの学校に備わる特有の「校風」を形成する文化であり、教師と学習者の関係性を規定していると捉えられている。そして、学校文化の大部分に教師文化が潜在要素として影響を及ぼしていると述べられている。ゆえに、教師の価値観は学習者に強く影響を及ぼしている(Aldemir&Sezer, 2009)。

臼井(2001)の論を受けるならば、学校文化とは教師と学習者との間で共有されている価値観や問題解決の仕方であるといえる。そして、この学校文化は久富(1996)が指摘するように、学習者の文化である生徒文化や教師文化といった要素を含んだ概念であると捉えられる。したがって、学校文化という用語が教師という職業に共通して見られる思考や態度、振る舞いの源となっている職業文化という意味と異なるため、本研究では、学校文化と教師文化を区別して使用することとする。

4-3-3 「組織文化としての指導観」と文化の階層

体育の指導観のような、特定の事柄に関する価値観は、組織の成員間での関わりを通して共有されるようになり、行動の基盤となっていく (Schein, 2010, p.53)。すなわち、組織の成員は共有された価値観に則って問題の解決に向けた行動を起こし、その行動が成功であると成員間で評価されると、その行動や価値観を当然のこととして受け入れるようになり、徐々に基本的な前提認識として形成していく (Schein, 2010, pp.25-27)。基本的な前提認識は組織の成員にとって当然のこととして受け入れられているため、意識に上らないが、組織の成員の行動や価値観の基盤となっている見方や考え方である (Schein, 2010, pp.27-33)。このように組織の成員間で共有されている特定の事柄に関する行動やその行動を支える価値観、そして、行動や価値観の基盤となる基本的な前提認識の三層は組織固有の文化であるとされ、組織文化と呼ばれている (Schein, 1990 ; 1995 ; 1996 ; 2010)。

体育の指導観のような特定の事柄に関する見方や考え方は、その問題状況を共有する組

織に参与し、組織の中に文化として存在する価値観に則って行動を起こし、組織内の他者との関わりの中で、成功体験や失敗体験を通して形成されていく(Schein, 1990)と考えると、教師が抱く体育の指導観を体育に関する組織文化と関連させて捉える必要がある。すなわち、体育の指導観は個人の指導観である一方で、ある組織固有の組織文化と密接に関連する中、形成されるという組織の属性でもあるという側面も併せ持つ。小学校教師は組織に属し、組織文化に関与しているため組織文化にも影響を及ぼしており、その意味で個人が所有している体育の指導観と組織文化としての体育の指導観は、相互に影響を及ぼし合っている関係であるといえよう。なお、本研究では個人が所有している指導観と組織文化としての指導観を区別するため、これ以降、鍵括弧を付け「組織文化としての指導観」と表記することとする。

本研究で使用している文化という概念は、この概念が包含する多義性(Geertz, 1973, p.89)ゆえに、様々な捉え方がなされており、文化の定義や表現の仕方については無数の指摘がなされている(D. マツモト, 2001)。そのため、本項で文化の階層を検討していくにあたり、本研究で扱う文化という用語について限定しておく必要があると考える。

文化とは、その社会の構成員として人々が獲得した知識、信念、芸術、倫理、法、しきたり、潜在能力、慣習といったことが複合されている(Tylor, 1871)。同様に、Rachel&Emma (2006)も文化とは、人々が共有する知識、テクノロジー、価値観、信念、慣習であると指摘している。Tylor(1871)と Rachel&Emma (2006)の指摘で共通している内容は、文化とは人々が共有している知識や信念、慣習といった事柄を含む概念ということである。これら、知識や信念、慣習といった事柄はその文化を有する人々に特徴的に見られると考えられる。それゆえに、文化はある特定の社会の構成員に見られる特徴的な選択の傾向(Kroeber & Kuckhohn, 1952)を表しているといえる。同様に、Geertz(1973, p.89)が述べる文化は、歴史的なシンボルに埋め込まれている意味のパターンに伝承されていると考えられている。そして、この伝承されている意味のパターンは、その社会の構成員の相互作用によってシンボルに表され、生活の中の態度や知識を支えていると捉えられている。

また、佐藤・山田(2004)によると、文化とは「人々が自分の利害関心にもとづいて利用できる素材や資源であるとともに、その行動の幅をある一定の範囲内に留めておく制約条件」として捉えている。加えて、小原(2007)は人々の間で形成される「暗黙知や意味・解釈枠組みは、文化の本質であるとともに、深層(内面)から表層(行為)へと顕われ出る。それが、組織においては、伝統的な行動規範や規則・規律として定着する」と述べ、文化の本質はその社会に生きる構成員の間で形成される暗黙知や意味・解釈枠組みであると指摘している。

この Tylor(1871)や Kroeber & Kuckhohn(1952), Geertz(1973), 佐藤・山田(2004), 小原(2007)の文化の捉え方は、知識、信念、芸術、倫理、法、しきたり、潜在能力、慣習といったことの複合された存在や特徴的な選択の傾向、意味のパターン、行動の幅をある一定の範囲内に留めておく制約条件、暗黙知や意味・解釈枠組みという言葉で示されているように、表現の仕方は多様である。しかし、これらの論で共通していることは、文化とは特定の社会

の構成員間で共有されている意味であり、文化によって、その社会の構成員たちは行動を制約されているということである。そのため、文化によって、Tylor(1871)や Kroeber & Kuckhohn(1952)が指摘するように知識、信念、芸術、倫理、法、しきたり、潜在能力、慣習といったことの複合された存在がその社会において特徴的な選択の傾向として表出されると考える。その意味で、文化とは、特定の社会で表出されている知識、信念、芸術、倫理、法、しきたり、慣習であり、それらを支えている存在であるといえる。これらを支える存在が文化であると捉えるならば、文化によって人々の行動や思考が制約されているといえ、そのため、文化とはその社会の構成員間で共有されている意味や解釈枠組みであると考えられ、構成員の行動の制約条件になっている。

ここまで述べてきたように、文化は特定の社会の構成員の相互作用によって形成されており(Geertz, 1973)、それゆえに、その社会で共有されている意味のパターンなしでは文化は伝承されていくことは難しい(Bandura, 1999)。すなわち、文化はその社会の構成員間の相互作用やコミュニケーションを通して、意味の共有を得ることで構成されており(Greenfield, 2000)、文化はその社会で共有されている意味のシステムであり、周囲の環境、とりわけ大人から子どもへと伝承されていく存在である(Cole, 1992 ; Dasen, 2009)。そのため、文化はその社会の構成員の精神に影響を及ぼし、その社会の様々な状況における改革の重要な基礎になっている(Kaasa&Vadi, 2008)。このように、特定の社会の構成員に影響を及ぼしている文化は、構成員の精神のみならず、egocentric(自己中心的)や geocentric(環境中心的)といった認知スタイルの違いにも影響を及ぼしている(Dasen, 2009)。したがって、文化は、特定の社会で生きる構成員の思考や行動に暗黙裡に影響を及ぼしている存在であるといえよう。

また、小原(2014)によると、文化には階層性があり、その時代の精神や暗黙知としての社会文化など、国家レベルや時代によって形成されている文化をマクロと呼び、その文化がメゾという組織レベルの文化に影響を及ぼし、そのメゾレベルの文化がマイクロレベルの個人や個人間の関係に影響を及ぼすという「マイクロメゾマクロ」の関係を指摘している。この「マイクロ(個人・個人間)ーメゾ(組織)ーマクロ(大きな文化)」という関係は相互に影響を及ぼし合っている。同様に、Schein(2010, p.2)も大きな文化には国家、民族、宗教、職業といったマクロカルチャーが存在し、その文化が組織文化に影響を及ぼしていると指摘している。

本論文では「4-3-2 教師文化と教員文化」で、教師文化を「教師という職業に共通して見られる思考や態度、振る舞いの源」として定義づけている。小学校教師は、小学校教師という職業に就き働くことで、小学校教師という組織(職業集団)の文化の影響を受けながら思考や行動が規定されていくため(近藤, 1996 ; 久富, 1994 ; 松原, 1998 ; 佐藤, 2008)、Schein(2010)が指摘しているように、その組織が所属する職業集団の文化の影響を受けていると考えられる。したがって、小学校教師の体育の組織文化を形成する特定の組織には、小学校教師という組織(職業集団)の文化の影響があり、小学校教師という組織の文化にはさ

らに大きな文化が影響を及ぼしていると考えられる。

本項で述べてきたことを整理すると、体育の指導観は個人の指導観である一方で、「特定の組織の中で形成されてきた体育に関する『行動－指導観－基本的な前提認識』の三層をセットとした組織固有の意味や価値」を表す組織文化と密接に関連している存在であるとして捉える。そして、その組織文化は小学校教師という組織(職業集団)の文化の影響を受け、さらにその文化は日本や校種を越えた教師という文化の影響を受けていると考えられる。

第4章では「組織内で体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きが生み出されている教師間の関係性の背景」について明らかにすることを目的としている。ここで対象としていることは、小学校教師という組織(職業集団)の文化である。本項で述べてきたことを整理すると図4-2(Fig.4-2)のような関係になっている。

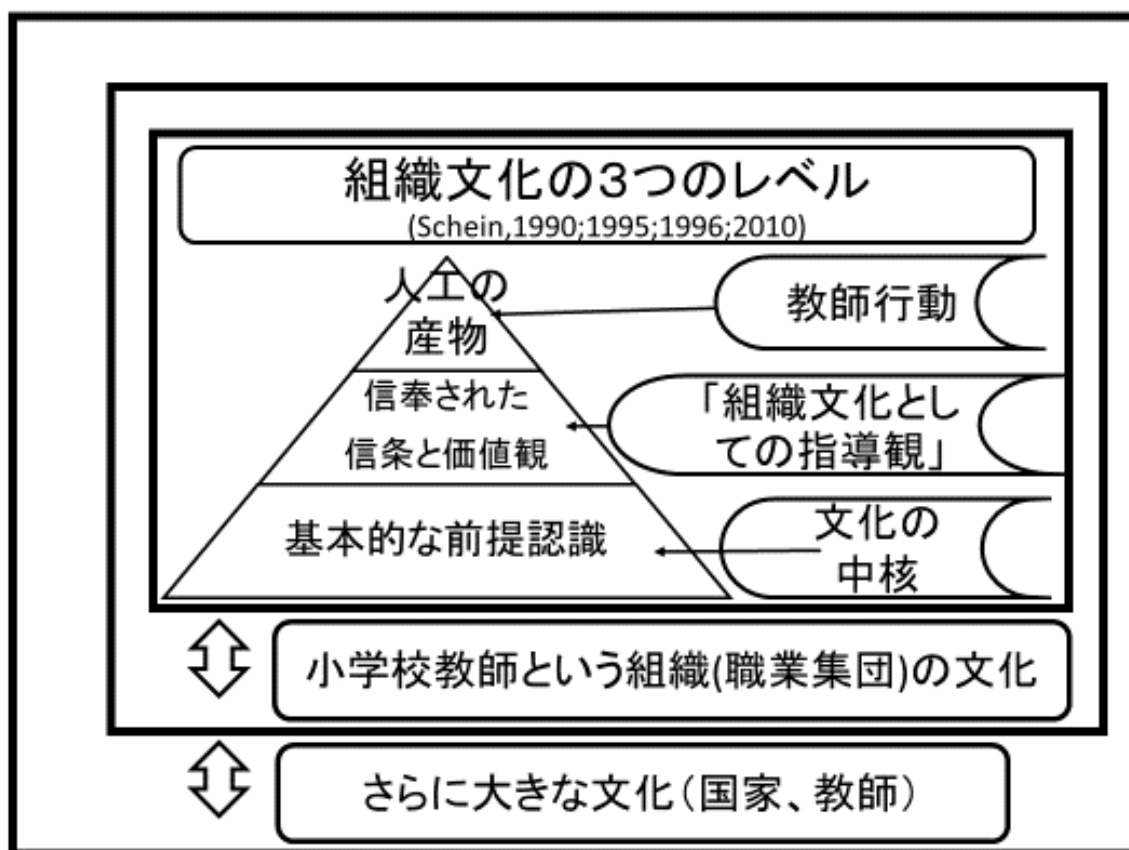


図 4-2(Fig.4-2) 文化の階層性

4-4 「他の教師と考え方を合わせようとする文化」と「教師個々人の裁量権を尊重し合う文化」に関する検討

4-4-1 小学校教師という組織の文化

人間は社会的文化的な環境に深く関わっている存在であるため、文化と強い依存関係に

ある(Shweder, 1990)。同様に, Cole(1992)は文化が個人の発達に影響を及ぼす重要な要素であると指摘している。それゆえに, 小学校教師はその置かれている状況の文化と密接な関係にあると考えられる。すなわち, 体育は体育館や運動場という閉じられた社会の中だけで構成されているのではなく, 学校を取り囲む社会的な様々な文脈にある文化の影響を受けながら, 構成されている(Quennerstedt&Larsson, 2015)といえる。ゆえに, Devis-Devis (2006)が, 体育を行う教師の職業的社会的化は体育を行う教師に支配的な指導観によって文化的に構成されると指摘しているように, 体育の指導観を考える際に, 教師が置かれている文化を念頭に入れて考察する必要がある。

Markus&Kitayama(1991)は, 欧米圏の文化として相互独立的自己観(*independent view of self*)という特徴がある一方で, 日本を含む東アジアは相互協調的自己観(*interdependent view of self*)という特徴があると示唆している。日本の文化を特徴づけている相互協調的自己観とは, 自己を確立する際に, 社会的な文脈における他者への依存性が強い(Markus&Kitayama, 1991)。この論と同様に, Dasen(2009)もアジアの文化は, イギリスやフランスといった西欧の文化と比べて, 周囲の環境に依存した認識スタイルの傾向があると指摘している。したがって, 日本の小学校教師が影響を受けている文化圏では, 周囲の他者への依存性が強い文化圏に所属していることを念頭に置いて考察していく必要がある。

この, 相互協調的自己観(*interdependent view of self*)は子育ての仕方にも影響を与えている。Rothbaum et al(2000)によると, 米国では幼児期では親からの独立が促され, 幼い時期から心理的な自立が目指される。そのため, 青年期では親から仲間たちへ親密な関係の移行が促され, 新たな関係の中で信頼を得ることが目指される。一方, 日本では周囲の人間との共生が目指されるため, 幼児期では親子の結合が強調され, 青年期では親や仲間たちとの間で心理的に安定した関係を築くことが大切にされている (Rothbaum et al., 2000)。この幼児期の子育ての影響は, 青年期に現れており, 米国の若者は個人主義的な傾向が見られる一方で, 日本の若者は集団主義的な傾向が見られる(Kobayashi et al.,2010)。そして, この傾向の違いは両国の文化の違いによるものと考えられている(Kobayashi et al., 2010)。このように, 教育において文化の違いによる子どもへの影響が指摘されている(Weis et al., 2016)。

ここで述べてきたように, 日本の文化として, 相互協調的自己観(*interdependent view of self*)という特徴が考えられ, 周囲に存在する他者との関係の中で, 他者への依存性が高い傾向があると理解できる。この文化の違いは教育の現場にも影響を及ぼし, 相互協調的自己観(*interdependent view of self*)の文化では, その社会の教師間の関係が相互依存的な特徴を示す一方で, 相互独立的自己観(*independent view of self*)の文化は教師間で孤立し, 心理的な距離が生み出されているという特徴が示されている(Darwish, 2003)。

加えて, 学校内における教師の協働に関する文化について米国で報告されている。米国での教師の協働に関する文化は3要因あり, 一つ目の要因は教師たちが成功裡に業務を遂

行するためには協働して業務に携わらなくてはならないという信念を抱いていること。二つ目の要因は教師たちの教材研究、教具・資料、考えを交流することについて教師間で話すことが重要であると考えていること。教師たちは、自分自身の指導法をさらに改善するための熱意が教師間の交流を通すことで維持することができるかと信じている。三つ目の要因は授業における教師の技術をさらに向上させるためにはお互いに支え合わないといけないと感じていることであった (Smith, 2001)。すなわち、米国での教師の協働に関する文化は①業務を遂行するためには、教師間で協働することが最良な方法であるという信念。②授業改善への熱意を維持するためには、教師間で考え方の交流をすることが重要であるという信念。③授業改善の技術そのものも教師間で支え合うことが重要であるという信念。といった3つの信念によって、形成されていると考えられている。先述の通り、日本は他者への依存性の強い文化を有している。その点から考えると、教師の協働に関する文化はより日本が強固に形成されていると推察される。

日本の教師文化について、佐藤(1994, p.34)は「既存の権力や権威に対する追従、模範授業のあくなき探索、徒党的な同族集団の形成とその集団内におけるボス支配とボス信仰、理論や学識に対する根底的な不信、情念主義と努力信仰、教育実践における経験主義と技術主義、授業の形式主義とマニュアル主義、見える価値を希求するテスト信仰」が存在していると指摘している。この指摘の中で、「既存の権力や権威に対する追従」と「集団内におけるボス支配とボス信仰」については、教師が自分よりも立場が上位の者に対して従属的な関係を構築しやすい傾向があることを示し、「徒党的な同族集団の形成」については、同じ考え方を共有しようとする傾向があることを示している。

ここで指摘している同じ考え方を共有しようとする傾向が日本の教師文化に存在していることを裏付けるように、伊藤(1994, p.149)は、日米の教師を対象とした質問紙による意識調査から日本の教師は「教師間の援助」についてのポイントが高いことを指摘している。伊藤(1994, p.149)によれば、米国の教師は困難な状況に直面したとき、自分の力で解決しようとする傾向があり、日本の教師は困難な状況に直面したとき、集団で解決しようとする傾向があるという。そして、伊藤(1994, p.155)は、「授業において生徒全体の能力と適性の均質化を目指すように、学校においても教師全体の合意が尊重され、協調性あるいは同調性が強い力をもって存在しており、そのような協調性や同調性は教科の枠を越えて機能している」と指摘している。同様に、臼井(2001, p.205)は「職場においても一緒に活動することを重視し、それに同調するように周囲から期待される」と述べ、教師たちが職場の中で、周囲に考え方を合わせる状況があることから、教師に「よこならび志向」(臼井, 2001, p.36)が存在していることを指摘している。このような、職場内で他の教師と協調し、考え方を合わせようとする文化について、永井(1977, 1988)も日本の教師文化の根底として、同僚との調和を第一に考えることであると指摘している。この論は「日本の一斉共同体主義」(恒吉, 1996)や「足並みをそろえる」(浅井ら, 2013)といった指摘と同様である。

恒吉(1996)によれば一斉共同体主義とは「同質的で自己完結的な共同体を前提とした協調的共有体験，共感・相互依存・自発的な協調などの価値の共有に依拠する共同体的な特徴と，皆が，同時に，同じことをするという一斉体制とが一緒になることによって成り立っている」と指摘している。このことについて，以下のように説明している。

日本の学校は，頻繁に学校成員が接触し，共有体験を積み，しかもそれが協調的であるような構造や活動パターンによって方向付けられている。そして，集団に協力することによって個人が利する経験を積ませている。さらには，こうした活動において，人間関係は，全人格的に定義されているという性格を持つ。つまり，教師が学科だけでなく，学科外でも子どもたちに関わることを求められる共同体的な『全人格的な関係』が志向されているのである。(恒吉, 1996, p.232)

ここで着目したい内容は教師も学習者も学校という状況の中において，「頻繁に学校成員が接触し，共有体験を積み，しかもそれが協調的であるような構造や活動パターンによって方向付けられている」ことである。このことによって，授業だけでなく，授業外においても他者と協調することが規定されているといえよう。それゆえに，日本の学校には相互依存的な関係や同調といったことが生み出されており，教師もその影響下の中で業務に従事していると考えられる。

また，浅井ら(2013)は「足並みをそろえる」という視点から教師の共同歩調について考察した。その結果，学習者と保護者を安心させるために，「(教科の得手不得手や教職経験の少なさといった)弱さにおける連帯であり，教師の弱さによる子どもたちの危害を避けようとする」ため，教師間で「足並みをそろえる」という行為が生み出されていると捉えている。そして，浅井ら(2013)は，「足並みをそろえる」行為を，創造的な実践を抑制する働きがあるだけでなく，教師と保護者の間や教師間の「きずなとつながり」を深める働きがあると指摘している。

ここで取り上げてきた指摘は，日本の教師文化として，教師間での調和を尊重し，他の教師に考え方を合わせる文化があることを示唆しているといえよう。それゆえに，欧米の教師と比べて日本の教師のほうが，教師間の関係性が密接である(深見, 2007)と考えられる。

そして，この他の教師の考え方に自分の考え方を合わせようとする文化は，油布(2010)や鈴木(2010)が職場内で同調圧力が管理職との間の垂直方向になされているのではなく，同僚教師という水平方向にあると指摘しているように，同じ教科をもつ教師同士や同学年内の教師，もしくは同じ研究会内といった組織の中で同調圧力として存在していると考えられる。だからこそ，松平(1994)が日本の教師文化を「閉鎖性，画一的傾向の強さ」があると指摘しているように，日本の教師は同じ考え方を共有しようとする文化を有していると考えられる。ゆえに，日本の教師文化には異質な考え方に対して，その異質な考え方を

共有することを抑制しようとする閉鎖性を持ち合わせていると考えられる。

以上述べてきた日本の教師文化があるため、ナンシー・佐藤(1994, p.125)が「日本の教師文化の長所は、同僚間の共有から生まれる相互の継続的な専門的成長の能力と支援に見られる。他方、その短所は画一性に向かわせる種々の抑圧にあり、その抑圧は、教師の自律性を制限し、個性的で創造的に教育を改革することを抑制している」と述べているように、組織内で同じ考え方を共有しようとする働きが生まれ、指導観が画一的になってくるのが考えられる。このような、組織内の教員間で画一的な考え方になる傾向があることを稲垣・佐藤(1996)は「マニュアル志向の教師文化」と述べ、組織内で規範となるモデルを構築し、それを拠り所として授業を行うことで教師自身が安心感を得ていると示唆している。

これとは別に、伊藤(1994, p.149)は「こうした交流や意見の交換が常に、教師個人が直面する具体的な困難や問題に本当に踏み込んだものであるとは限らず、実質を持たない形式的な同調へ転化していく場合も多い」と指摘している。すなわち、組織の中で教師たちは他の教師たちと考え方を合わせようとするが、その一方で、形式的な同調へ転化していることが理解できる。教師たちは形式的な同調をすることで自身の裁量権を守っていると考えられる。

このような、教師間で互いの裁量権を侵害しない関係を構築していることについて、佐古(2011)は学校組織が一定程度、教師個人々の裁量権に任せて授業などが組み立てられているという特徴があるため生み出されていると指摘している。佐古(2011)によると、日本の教師文化は個業化による相互不干渉である中、裁量権を持つ教師同士の相補的な相互作用が起きていると述べている。すなわち、日本の教師文化として、同じ考え方を共有しようとする文化がある反面、互いに裁量権を尊重しているため相互不干渉の特徴があるといえよう。だからこそ、紅林ら(2007)が「日本の教師集団は、学級王国的な教師文化とプライベート化（privatization 私事化）の進行によって、プライベートな領域には踏み込まず、実践を主体的に交流させることには消極的であるという、日本特有の“限定的な同僚性”を発達させてきた」と指摘しているように、日本の教師には相互不干渉であり、部分的に考え方の共有をしようとしている文化を有していると考えられる。ここで述べてきた日本には教師間の相互不干渉といった文化が存在しているため、以下に示す山崎(1996)や竹石(2010)が指摘するような、一枚岩になり切れない組織内の教師間の関係性が考えられる。

例えば、山崎(1996, p.121)は、教師の日常の業務に着目し、「教員世界の内部には支配的な教員文化に対する対抗文化や下位文化が存在すると考えることもできる。教員文化とは、けして一枚岩ではなく、対抗的な要素や細分化された要素をもちつつ、歴史的に変動する重層的な文化にとらえるのが妥当であろう」と述べている。

同様に、竹石(2010)はある高校へのエスノグラフィー調査を通して、高校の課外活動に対する教師間の対立について『生徒主体』『学習者中心』という理念は共有されながらも

実践レベルにおいては教師がどこまで介入しながら『生徒主体』『学習者中心』という理念を実現させるかをめぐる対立が存在していた」と指摘している。そして、同じ組織内であっても、「教員集団内にはゆるやかな共有点を持ちつつも、それぞれの立場や経験から派生する違いも存在していた」（竹石，2010）と述べ、教師間で共有している理念はあるものの、実際には教師間で違いや対立を孕みながら、業務にあたっている現実を示唆している。ここで例示した山崎(1996)や竹石(2010)が指摘しているように、日本の教師文化には、教師個人個人の裁量権を尊重する相互不干渉といった文化が存在しており、その文化ゆえに、重層的な文化や理念をめぐる対立が起きており、一枚岩になり切れない組織内の教師間の関係性があることが推察される。

ここまで述べてきたことは日本の教師文化であるが、小学校教師という組織(職業集団)の文化の特徴を指摘している論考も見られる。例えば、瀬戸(2009)は、小学校教師と中学校教師、高校教師の生徒指導に関する指導観を比較し、小学校教師にとって同僚教師との関係で第一に重要なことは、自分の学級活動の裁量を侵さないことと同僚が自分の学級における教育活動の裁量を侵さないことであると指摘している。この瀬戸(2009)の指摘は、小学校教師が教師間の考え方で対立が起きたとしても、形式的な同調をし、その場をやり過ごすことで、互いに裁量権を侵害しないという関係を築いていることを示唆している。だからこそ、諏訪(2003, p.19)が小学校教師は「全員と足並みを揃えなければならない」という意識が中学校教師と比べて有意に低く、共同歩調の意識が薄いと指摘されている。この諏訪(2003, p.19)が指摘しているように、日本の小学校教師は形式的な同調を行うことにより、互いの裁量権を尊重し合っている文化を有していると考えられる。

その一方で、諏訪(2003, pp.21-22)によると小学校教師と中学校教師を比較した場合、小学校教師は「相互授業観察及び議論」「相互授業観察」「研究会等での積極的発言」「T・Tや共同授業」が有意に高い値を示し、組織内の教師と授業に関して積極的に関わる傾向があることを報告している。小学校教師は、職務上の悩みや相談といったインフォーマルなコミュニケーションだけでなく、授業の相互参観、授業検討会、その他の職務に関わる議論が活発に行われているが、それらが限定的もしくは形式的になされていることが推測される。これらの小学校教師と中学校教師の教師文化の違いの背景には、全科制の小学校教師と教科担任制の中学校教師という制度の違いによる影響が考えられる。

この小学校教師と中学校教師の教師文化の違いについて伊藤・柴田(2014)は、「小学校では主に、学級担任制という形で組織が構造化されており、教員個人には特定の教科ではなく、すべての教科における指導力が求められる。また、1年生から6年生までの学年を指導できる力量も必要である。それが全教員に求められるため、小学校では同じ土俵に立った一律の研修が可能であり、意図的な育成活動である授業研究や校内研修、校外研修が活発に行われている」と述べ、教師文化が制度の違いから生み出されていることを指摘している。

以上、本項ではアジアを含む日本の文化を概観したのち、日本の教師文化を整理してき

た。その中で、日本の教師文化には組織内の他の教師と考え方を合わせようとする文化が考察された。それゆえに、組織内で同僚による同調圧力がかかっており、結果として、指導観の画一化が生み出されやすい傾向があると考えられた。その一方で、同調圧力の中、教師間で形式的な同調が見られ、その背景として、教師個々人の裁量権を尊重し合う文化が考えられた。ゆえに、部分的な共有という相互不干渉という現実を生み出していると考えられた。これらの現実、日本の小学校教師という組織(職業集団)の文化として、他の教師と考え方を合わせようとする文化と教師個々人の裁量権を尊重し合う文化の両方を有していることを示しているといえよう。

そこで、「4-4-2 教師の語りの再解釈」で、「他の教師と考え方を合わせようとする文化」と「教師個々人の裁量権を尊重し合う文化」という二つの視点を用いて、第3章で得られた教師の語りを再解釈することで、小学校教師の組織内で体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きが生み出されている教師間の関係性の背景を明らかにしたいと考える。

4-4-2 教師の語りの再解釈

日本の小学校教師という組織(職業集団)の文化を概観し、「他の教師と考え方を合わせようとする文化」が整理された。この視点で、本項では第3章で得られた教師の語りを再検討する。例えば、F教諭による「もう1年間通じて本当にドッジボールとかサッカーとか、ボールゲームばっか指導してて」というボール運動ばかり行っていた同僚の授業についての語りは、「そうすると次の学年に上がったときに、(担任を)持った先生が『じゃあこういう技やるよ』って時、去年やってないとか」(F教諭)と述べ、技能の習得が疎かになるため批判的に捉えていた。ここでは、自分の指導観と異なる教師の授業とくまなごしによる共有>をしても、異なる指導観に引き寄せられることはなく、むしろ、既存の指導観が強くなった事例であった。このF教諭の事例は、本来は自分と同じ考え方を共有したいけど、共有ができないから同僚の教師に対して不満を抱いていた。この事例は、他の教師と考え方を合わせようとする文化があるからこそ、共有できないことに対する不満や苛立ちを抱いていると解釈できる。これと同様に、体育に関して熟練した教師が若手教師に「もっと体育授業について聞きに来てほしい」(P教諭)という語りも、体育に関して熟練した教師が若手教師に働きかけたいが、働きかけられる側の教師に対し、声を掛けることができず、関わりが深まらないことに対する不満や苛立ちだった。このP教諭が不満や苛立ちという感情になったのも、他の教師と考え方を合わせようとする文化が存在しているからだと解釈できる。

このように、自身の指導観と異なる教師や教職経験年数が少ないにも関わらず、教職経験年数が多い教師に進んで質問に来ないという教師に対して、考え方を共有することができないため不満や苛立ちを募らせる語りは、組織内で同じような考え方を共有することが阻まれている状況に対する不満だと考える。だからこそ、第3章で示したように、組織内

で、活発に〈まなざしによる共有〉と〈語りによる共有〉が連関し合って指導観を形成していったと考える。その意味で、小学校教師は組織内で他の教師と考え方を合わせようとする文化が存在していると考ええる。

このような文化を先行研究の中では、共同歩調や同調性、画一的という言葉で表されていた。これらの言葉が意味することは、共に働いたり、研究したりしている他者と考え方を共有していくことを表していると考ええる。

第3章で収集された教師の語りは、提案をしている教師が「第一時で『こんなふうをやったよ』ということで、一応、場をスマホで撮って(学年の)2人には見せて」(G教諭)という事例があるように、自分の授業の様子をわざわざ写真に撮り、それを他の教師に見せて、自分の考え方に引き寄せようとしていた。このような行為は、単に他の教師と考え方を合わせるというものではなく、積極的に自分と同じような考え方になるように働きかけている。すなわち、組織内で同じような考え方を共有することを希求する小学校教師の文化が、このG教諭の行動を生み出していると考えられる。このような、組織内で同じ考え方を共有することを希求する文化を、他者に同質な考え方を求めたり、他者と同質な考え方になろうとしたりする行為であるため、本研究では同質性とする。

一方、日本の小学校教師の組織(職業集団)の文化を概観し「教師個々人の裁量権を尊重し合う文化」も整理されている。例えば、L教諭はサッカーの授業について、5クラスある6年生の学年会で打ち合わせをしても「やはりどういうふうに(サッカーの授業を)進めますかって言うと、『うちは悪いけど男女別で能力差があるからやらせてもらってる』っていう学年主任の先生だったんですけども。そういうクラスもあれば、若い男の先生でもう一人前の体育主任やっていた先生なんかは、男女ミックスでやっているんですけども」と語っている。L教諭は「ごめんなさい。繰り返しになるんですけども、男女別(にサッカーのゲームをやること)はやっぱりちょっと私は受け入れることができないかなと思いますね。ベテランの先生方。正直申しますと、中学校に行けば(男女に)分かれるじゃないですか。小学校の段階までは、そういった指導の内容をこちらが工夫してあげることが大切かなって私は考えています」と語るように、小学校段階では、男女に分けずサッカーの授業を行うことが大切であると考えているが、男女に分けてサッカーの授業を行っている学年主任の先生には、それ以上、強く言えない状況がある。

この事例では、同質性に基づく関わりができないからこそ、L教諭は不満や苛立ちといった感情を抱いている。その一方で、逆に学年主任から、L教諭に対して「男女別に分けてサッカーの授業をやるべき」という働きかけはなかった。L教諭も強く学年主任に男女別でサッカーを行うことはいけないと働きかけることはしなかった。このような行為はお互いに遠慮し合っており「遠慮するーされる」という関係であると考えられ、L教諭と学年主任の間に意見の対立があるものの、相互不干渉であり、教師個々人の裁量権を尊重し合っていることが理解できる。これと同様に、M教諭はサッカーの授業について「一応、『こういうふうにするよ』ってということまでは話をしてるので、(グリッド)コートは使っ

てると思うんですけど。(中略)正直もう一人の方も、もう 40(歳)なので、割と自分のあれを持ってらっしゃる方なので、そこら辺は(言えません)」と語っている。M 教諭は 2 クラスの学年を担当した際に、片方のクラスの先生とサッカー授業の考え方を共有できなかったことに不満や苛立ちといった感情を抱いていた。しかし、M 教諭は「お互いにベテランの同士なので」と語り、互いにベテラン同士だからこそ、「遠慮する一される」という関係に基づき、相互不干渉の関わりがあったことを述べた。この M 教諭の事例でも、考え方に対立があるものの、相互不干渉になることで人間関係を崩さないようにする意図が M 教諭の語りから理解できる。この事例からも、教師個々人の裁量権を尊重し合う教師間の関係性が考えられる。

ここで指摘した教師間の「遠慮する一される」という関係によって引き起こされている個人の裁量権の尊重は、異質な考え方をしている教師に対して、自分の考え方を曲げてまでも合わせる必要がないという志向が考えられる。そのため、体育に関する事柄を共有しにくいと判断すると、遠慮することで、指導観形成に関する交流を抑制しようとしている。この事例でも示したように、体育について他の教師と考え方が合わなかったという語りが見られる。このような時は、〈まなざしによる共有〉によって体育の授業を見たとしても、その授業に関する内容についての交流をすることはなかった。すなわち、〈まなざしによる共有〉をすれども、〈語りによる共有〉をせず、考え方を共有しようとしなかった。このように、小学校教師の組織の中では他者に対して関係を閉ざし、異質な考え方を受け入れなかったり、自分の考え方を伝えなかったりするという教師間の文化が理解できる。このような、他者との関係を閉ざし、異質な考え方を受け入れようとしなかったり、自らの意見を伝えなかったりする小学校教師の文化を本研究では閉鎖性とする。

4-5 同質性と閉鎖性

本章では、小学校教師の組織内で体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きが生み出されている教師間の関係性の背景について、日本の小学校教師という組織(職業集団)の文化という視点から考察した。

小学校教師の組織内で同じ考え方を共有することを希求する文化を、他者に同質な考え方を求めたり、他者と同質な考え方になろうとしたりする行為であるため同質性とした。一方、組織内で、他の教師に対して関係を閉ざし、異質な考え方を受け入れなかったり、自分の考え方を伝えなかったりするという教師間の文化が存在していた。このような、他の教師との関係を閉ざし、異質な考え方を受け入れようとしなかったり、自らの意見を伝えなかったりする小学校教師という組織(職業集団)の文化を閉鎖性とした。

以上のことから、小学校教師という組織(職業集団)の文化として同質性と閉鎖性が導き出された。先述した近藤(1996)と久富(1994)、佐藤(2008)、松原ら(1998)の論を踏まえ、教師の体育の指導観を個人の属性のみで捉えるのではなく、組織の属性である「組織文化

としての指導観」と密接に関連する関係へと視点を移すならば、第 5 章では、小学校教師という組織(職業集団)の文化である同質性と閉鎖性のもと、体育に関する組織文化が、どのようなプロセスで形成されていくかという点を明らかにすることが求められる。

この、「どのようなプロセスで体育に関する組織文化が形成されていくか」ということを明らかにすることが、博士論文の目的である「体育の指導観形成において暗黙裡に影響を及ぼしている存在がどのように形成されていくのか」という問いに答えるもの考える。

第5章 組織文化の再形成における教師間の関わりの検討

—揺らぎと安定の狭間で—

5-1 要約

第4章までに、小学校教師の体育の指導観形成において暗黙裡に影響を及ぼしている存在として、組織文化に着目し、小学校教師という組織(職業集団)の文化について検討してきた。この小学校教師という組織(職業集団)の文化は、組織内の教師間の体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きの両方を生み出していた。

そして、この組織内の教師間の体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きについて、日本の小学校教師の教師文化という視点から考察した結果、小学校教師という組織には、組織内で同じ考え方を共有することを希求する文化である同質性が見出された。その一方で、組織内で、他の教師に対して関係を閉ざし、異質な考え方を受け入れなかったり、自分の考え方を伝えなかったりするという教師間の文化である閉鎖性も見出された。そこで、第5章では、同質性と閉鎖性のもと、組織内の体育に関する組織文化の形成における教師間の関わりを明らかにすることを目的とした。

調査の方法はエスノグラフィーを用いた。調査は全校を挙げて体育の授業研究を3年間継続して行ってきた公立のA小学校を調査対象校とし、7か月間エスノグラフィーを実施した。

小学校教師の教師間の関係性を特徴づけてある同質性と閉鎖性という視点から考察していった結果、教師間の「賛同的なふるまい」「共有を促す」「お伺いを立てる」といった関わりを見出すことができた。

組織文化の再形成プロセスでは、外部の人間による「共有を促す」が重要だった。これにより、体育に関する教師の見方や考え方に揺らぎが生じた。結果として、組織文化の対立まで発展した。その後、外部の人間を組織の評価規準とみなし、「お伺いを立てる」ことを通して、その人物の考え方を理解し、組織の教師間で「賛同的なふるまい」を行うことで考え方を共有していったことが見出された。

5-2 組織文化の再形成プロセスへの着目

本研究では、「小学校教師の体育の指導観形成において暗黙裡に影響を及ぼしている存在はどのようなもので、その存在はどのように形成されていくのか」について明らかにすることを目的としている。

第4章までに、小学校教師の体育の指導観形成において暗黙裡に影響を及ぼしている存在として、組織文化に着目し、小学校教師という組織(職業集団)の文化について検討してきた。この小学校教師という組織の文化は、組織内の教師間の体育に関する事柄の共有を促

す働きとその共有を抑制する働きの両方を生み出していた。小学校教師は、組織内で体育に関する事柄の共有を促す関わりである〈まなざしによる共有〉と〈語りによる共有〉によって、指導観が引き寄せたり、引き寄せられたりし、「遠慮する一される」という関係によって、〈まなざしによる共有〉と〈語りによる共有〉といった関わりを抑制しながら、体育の指導観を形成していた。

そして、この組織内の教師間の体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きについて、日本の小学校教師の教師文化という視点から考察した結果、小学校教師には、組織内で同じ考え方を共有することを希求する文化である同質性が見出された。その一方で、組織内で、他の教師に対して関係を閉ざし、異質な考え方を受け入れなかったり、自分の考え方を伝えなかったりするという閉鎖性も見出された。

教師の指導観は「組織文化としての指導観」と密接に関連した存在であると捉えるならば、その「組織文化としての指導観」を包含する体育に関する組織文化がどのように形成されているかということ明らかにすることで、本研究の目的である「その存在はどのように形成されていくのか」という点にアプローチできると考える。そこで、第5章では体育に関する組織文化の形成における教師間の関わりを明らかにすることを目的とする。

5-3 組織文化の再形成プロセスの検討の視点と調査対象

5-3-1 調査方法

組織文化とは、特定の組織が外部や内部の問題状況に対応するため学習する中で工夫、発見、発展させてきた文化の表象である(Schein, 1995)。そのため、組織文化は即時的に形成されるものではなく、一定の時間をかけて組織の中で形成されてきた組織固有の文化である(Schein, 1990)。そして、組織文化は明示的な目標や規則の代わりに、暗黙裡に組織の成員の思考や行動に意味や価値を与えている(曾余田, 2010)。加えて、組織文化は組織の成員に定着するほど無自覚になり(小原, 2014)、当然のこととして受け入れられている。

すなわち、教師は所属する組織の中で、体育の指導に関する思考や行動に暗黙裡に意味や価値を与えられていく過程で組織文化から影響を受けながら体育の指導観を形成する。そして、その組織での成功経験を積み重ねていくことで、その指導観が当然のこととして受け入れられ、体育に関する基本的な前提認識として形成されていく。また、体育に関する基本的な前提認識のもと、形成された指導観によって実践された行動が教師間で成功として評価されることで、行動や指導観、基本的な前提認識がより強固に形成されていくことも考えられる。その意味で、教師の体育に関する「行動－指導観－基本的な前提認識」といった三層は往還的に影響を及ぼし合い、教師が所属する組織の組織文化と密接に関連しながら形成されていく。以上の理由から、本研究では教師個人が所有する体育の指導観と「組織文化としての指導観」は密接に関連した関係であると捉えている。

ここまで述べたように組織文化とは、組織の成員間で共有されている意味や価値であると捉えられる。そのため、組織文化にアプローチするためには、その組織の成員間で形成さ

れている意味や価値に着目する必要があると考える。

組織文化のような、特定の組織の成員間で形成されている意味や価値に着目し、その意味や価値に関連する成員間の関わりについて参与観察やインタビューを通して考察することで、研究テーマを明らかにする方法としてエスノグラフィーが活用されている(吉田, 2005; 平澤, 2013; 吉川, 2013)。吉田(2005)は、Jリーグの特定のチームのサポーターがチームを応援する姿から、サポーターという特定の組織が形成しているチームを支えるという意味に基づきながら、スポーツ振興政策に関わる公共事業の公益性とスポーツが持つ公共性との間に生まれている摩擦について検討した。また、平澤(2013)はハイテク・ベンチャー企業の組織の成員間で形成されている自社に対するイメージに関して、組織の成員の行為や語りの裏側にある意味に基づきながら、組織の成員間の関わりを通じた自社に対するイメージの形成プロセスを検討した。さらに、吉川(2013)は企業再生の現場で、企業、会計専門家、金融機関の相互連携を通じて企業の再生計画がどのように修正されていくのかということ、企業再生の実態に見出し得る意味に着目し、特定の金融機関の成員間の関わりを考察することで、会計管理の在り方について検討した。

これらのエスノグラフィーを用いた研究では、扱っている対象は異なっているものの、特定の組織に着目し、成員間の行為や語りを支えている意味を理解することを通して、その組織の成員間の具体的な関わりを明らかにし、研究テーマにアプローチしている点で共通している。つまり、エスノグラフィーは数字や記号などで量的に測定することが難しい成員間の関わりや成員間で作り出している意味などを成員間の関係性の中で解釈し、明らかにすることに適している。それゆえに、本章の目的である組織文化を形成していく組織内の教師間の関わりを明らかにするための方法として適切であるといえる。

なお、エスノグラフィーを行うにあたって、調査対象となっている組織の内側の視点を持つことの重要性(小田, 2016)が指摘されており、外部の人間である調査者が調査対象校の教師集団に受け入れてもらう必要がある。そのため、フィールドへの参入には以下の点に配慮をした。

- ・ 体育の授業研究に向けての事前授業や話し合いにできる限り参加した。
- ・ 調査者が話し合いに参加する際は、相手の考えを否定するような発言は避け、相手の考えを受け入れたうえで、自分の考えを提示するようにした。加えて、自分から積極的に意見をすることは控えた。
- ・ 対象としている組織の成員が、調査者の授業に関する意見と対立するような場合は、それを受け入れるようにし、そのうえで発言を行うようにした。場の雰囲気や調査者の意見に対して賛同が得られていないように感じた時は、その思いにできるだけ共感するようにしながら議論に参加するようにした。
- ・ 体育を参観する際には、体育館の窓の開閉、機器の設置、用具の準備などの手伝いをするようにしたり、放課後に教材の準備をする際には手伝いに行ったりして、共に授業環

境を作る人間の一人になることを心掛けた。

- ・話し合い中や授業中にカメラやパソコンを持ち出すと相手に警戒心を抱かせてしまうと考え、A5版の目立ちにくいノートに記録をメモすることにした。ノートに記録を取った際は、できるだけその日のうちにパソコンに打ち込むようにした。

エスノグラフィーでは調査の妥当性を保証するために、複数の調査対象者の語りを尊重し、多様な視点から事象を分析することの重要性(北村, 2013)が指摘されている。そのため、複数の調査対象者にインタビューを実施し、多様な語りを取り入れて考察することで、事象を多面的に理解するように努力した。その場で気になったことをインタビューする場合は、授業後や部会後に行い、参与観察の中で生じた疑問点について質問した。一方、観察された行為の背景や校内研究を行ってどのように考え方が変化し、その変化のきっかけは何であったのかといった内容についてインタビューをする場合は半構造化インタビューを用い、放課後にインタビューを行った。放課後にインタビューを行う際には、調査対象者に許可を得た後、ICレコーダーにインタビューの内容を記録した。半構造化インタビューは5名の教師に対し行い、平均28分間実施した。インタビューで得られた教師の語りは、参与観察で得られたデータを多面的に理解する際に活用した。

加えて、指導案や学校案内なども調査対象校の研究の方向性や実態を理解するための資料とした。また、調査対象者との間で交わした電子メールについても、調査対象者が問題状況に取り組んでいる中で、どの時期に、どのようなことで葛藤が生じているのかということや問題意識を理解するための資料とした。

調査は2016年2月に1回、6月に1回、9月～2017年3月にかけて、週1～2回行い、計28回実施した。放課後などに行われる教師間の話し合いに16回参加し、外部の教師にも開いた授業研究会には2回参加、授業は10回参観した。その他に、外部の研究会に同席したり、インタビュー調査だけを実施しにA小学校に訪問したりした。

調査では、体育の考え方に揺らぎが起き始めていたタブレット導入推進の中心役であるハシモト先生に注目し、ハシモト先生が所属している3、4年生の教師集団を中心にフィールドワークを行った。A小学校では3、4年生の教師を中心に編成された組織を中学年部会と呼び、表5-1で示すように3、4年生の学級担任に加え、養護教諭、特別支援学級担当教諭、算数少数人数指導担当教諭が所属していた。なお、本稿に記述してある名称は全て仮称である。

表 5-1(Table.5-1) エスノグラフィーに登場する主な人物一覧

名称	性	教職経験年数	備考
ハシモト先生	男	37年目	3年1組担任 学年主任 主幹教諭
シラキ先生	女	1年目	3年2組担任
ホリイ先生	女	2年目(講師)	3年3組担任
エビハラ先生	男	4年目	3年4組担任
カツマタ先生	女	6年目	4年1組担任 学年主任
サカタ先生	女	6年目	4年2組担任
タナカ先生	男	4年目	4年3組担任 現体育主任
養護教諭	女	26年目	養護教諭
算数少人数指導担当	男	30年目	算数少人数指導担当
特別支援担当	男	2年目(講師)	特別支援学級担当
モリタ先生	女	5年目	5年2組担任
ヤマシタ先生	男	6年目	5年3組担任 前体育主任
S氏	男	小学校教員9年 大学教員14年目	大学教員(専門：体育科教育学) 博士(教育学)

5-3-2 調査対象

組織文化は固定的な存在ではなく、変容していく存在である(小原, 2014)。組織文化はすでに定着してある状態に揺らぎが起きると、その揺らぎを安定させるための成員間の関わりが生まれ、組織文化が再形成される(柴田, 2009)。組織文化に揺らぎが起きている組織に着目することで、組織文化の再形成に関連する成員間の関わりが顕在化される。組織文化は新しい問題解決の仕方を模索している組織に再形成する機会が訪れる(井上, 2005)ため、体育に関する問題状況によって、これまでの教師行動や体育の「組織文化としての指導観」では対応が難しくなり、新たな解決に向けて模索している小学校を調査対象とする必要がある。そこで、体育の授業づくりについて組織文化が揺らぐ状況に直面していると推測されたA小学校に着目した。

A小学校では2013年から全校を挙げて体育の研究を行っている。A小学校の体育が校庭で始まる前は、子どもたちは校庭を2周走る。校庭を2周走った子どもから朝礼台の前に集まり、教師が来るのを待つ。チームごとにビブスを着用する際には、グラウンドに出てきた子どもたちが教師から指示があった通りにチームの色のビブスを着て、授業開始を待つ。そして、紅白帽の白面を上側にして、体育着の上着を短パンにしっかり入れ、必ず服装を整えてから、挨拶をして授業が始まる。教師も自分自身の服装に乱れがないか確認を怠らない。A小学校の体育では授業を始める時刻を大幅に過ぎてから始めることはほとんどなかった。教師も子どもも厳格に授業が始まる時刻を守っていた。授業中の教師は笛を吹き、子どもた

ちはその指示に従って速やかに行動をしていた。この一連の行動は、参与観察した全てのクラスで認められた。A小学校ではこの行動は当たり前のことであった。授業を行う際には、始業の時刻を守ることや事前に授業の準備をしておくことは体育を教師も子どもも大切にしていることの表れである。服装を整えさせる、整列して待たせる、始業前に準備をしておくように指示を出す、笛で指示を出すといった教師の行動は「授業と休み時間のけじめをつける」「教師の指示に従わせる」という教師の考えによって現れている。このことは体育においてこの組織の教師が「効率的なマネジメントのもと、できるだけ子どもが運動する時間を確保したい」という「組織文化としての指導観」を抱いていると考えられた。

A小学校では、研究主題が「児童がめあてをもち、意欲的に取り組む体育学習」となっており、カツマタ先生が「(A小学校では)自分で課題を見つけて、その課題を解決していくことを大切にしています」と語るように、子どもが授業の中で自分なりに課題を見つけて、それに向けて取り組んでいく学習を教師たちが意識していた。また、モリタ先生は「やっぱり担任持ったら、もう本当にできない子は本当にできないんだっていうのが改めて分かって」と語るように、体育を通じて子どもに技能を定着させることも意識していた。このような考え方は、組織に共通して確認され、授業中の子どもたちにめあてを明確に持たせて、動きができるように指導しようとする教師の行動に表れていた。したがって、「体育の授業で子どもにめあてを明確に持たせて動きを定着させる」という「組織文化としての指導観」を見出すことができた。

以上述べてきた「効率的なマネジメントのもと、できるだけ子どもが運動する時間を確保したい」や「授業で子どもにめあてを明確に持たせて動きを定着させる」といった「組織文化としての指導観」から、実際に起きている行動を解釈すると、「教師は子どもをコントロールする存在」や「体育では技能の定着を目指す」という基本的な前提認識を見出すことができた。以上のように体育に関する行動と指導観、基本的な前提認識の三層は連動し合い、組織文化として教師に影響を与え、この組織は安定していた。

ところが、2016年2月にA小学校のハシモト先生、タナカ先生、ヤマシタ先生らがタブレットを体育で利活用させることに関連する研究会に参加することで、この組織文化に揺らぎが起きる状況になった。この研究会に参加した直後、タナカ先生は「(ICTを使わずに)紙でもいいじゃん」と思ったり、研究の中心的な立場にいるハシモト先生も「(ICTに対して)何だこれ？」と疑問に思ったりした。この語りは、A小学校の組織文化の中で生まれた思いであったといえる。しかし、ここでの出来事が影響し、A小学校内で少しずつ、ICTの利活用への興味関心が高まることになった。その結果、それまでのA小学校の組織文化では受け入れられなかったはずのタブレットを体育で利活用することを2016年4月から研究対象とすることになった。タブレットを体育で利活用する研究にあたって、A小学校内でICT利活用に対して推進する教師が存在していたり、ICTの利活用に対して躊躇している教師が存在していたりするため、教師間に葛藤が生じることが考えられた。加えて、A小学校内で、これまでICTの利活用を体育で行った経験がある教師が存在しておらず、ICTの

利活用を進めていくうえで、様々な葛藤が生じると考えられた。

この ICT の利活用をめぐる教師間の葛藤が垣間見られたのが、2016 年 6 月の A 小学校の研究会であった。この日の研究会では、3 年生担当のエビハラ先生が授業を提案した。エビハラ先生は子どもたちの学びの様子については自信をもって話をしていて、タブレットの利活用に関する話題になると自信なさげに話をしていて、この時に、司会役を担当していたハシモト先生も「まだ研究がスタートしたばかりなので」とタブレットの利活用に関する話題については歯切れが悪かった。その際に、中学年部会の先生方から調査者に「こんな感じで研究をしているのですが、どうですか?」と調査者にタブレットの利活用に関して助言を求めるような場面があった。この場面は、体育の授業づくりについてはある程度、自信をもって語るができるが、タブレットの利活用と体育を関連させて語るには自信がない心情が表れていた。すなわち、ハシモト先生やエビハラ先生といった中学年部会の先生はタブレットを利活用した体育に対して自信がなく、タブレットを体育に利活用する研究への不安や葛藤が考えられた。

組織文化は、柴田(2009)や井上(2005)が指摘するように、組織の成員がこれまで組織で培ってきた方法では問題状況の解決が図れなかったり、問題解決が成功したと成員間で共有することができなかつたりし、これまでの問題解決の仕方は違うのではないかと葛藤している状況の組織において、組織文化が揺らぐと考えられる。この論から上述した A 小学校のハシモト先生らの様子を解釈すると、ハシモト先生たちは自分たちのこれまでの問題解決の仕方では効果的な解決に至っているかどうか自信がなく、成員間で成功したという実感が共有できていない状況にあると考えられる。したがって、A 小学校の教師たちはこれまでの問題解決の仕方に疑問を抱き葛藤していると考えられ、それゆえに、A 小学校の組織文化に揺らぎが起きていると解釈することができる。そのため、調査対象として適当であると判断した。

5-3-3 考察の視点

本章で対象とする指導観形成における教師間の関係性の背景として、閉鎖性と同質性という小学校教師という組織(職業集団)の文化が存在している。第 4 章で述べた閉鎖性とは自分たちとは異質な考え方を受け入れがたいという小学校教師という組織(職業集団)の文化である。先述したタナカ先生の『紙でもいいじゃん』と思った」という語りは、ICT の利活用に対して、否定的な考えが表れている。この語りは、A 小学校でこれまで活用されてこなかった新たな機器の導入とそれに伴う体育の変化に対して、肯定的に捉えることができない心情を象徴している。このことは、A 小学校の教師集団に存在する閉鎖性の壁に遮られ、A 小学校の考え方にはない異質な考え方に対し、拒絶反応である。この拒絶反応が閉鎖性を示しており、閉鎖性の揺らぎと安定が A 小学校の体育に関する組織文化の再形成につながると考えた。

また、同質性とは、他者と同じ考え方を共有することを希求する小学校教師という組織

(職業集団)の文化である。これは、考え方の受け入れを示す一方で、閉鎖性と同様に、その揺らぎと安定によって組織文化を形成していくことが明らかになっている。そこで、具体的な教師間の関わりを解釈していくにあたっては、閉鎖性と同質性を解釈枠組みとして使用して検討を行っていくことにする。組織文化や小学校教師という組織(職業集団)の文化、さらに基盤となる大きな文化の関係を図 5-1(Fig.5-1)で示した。

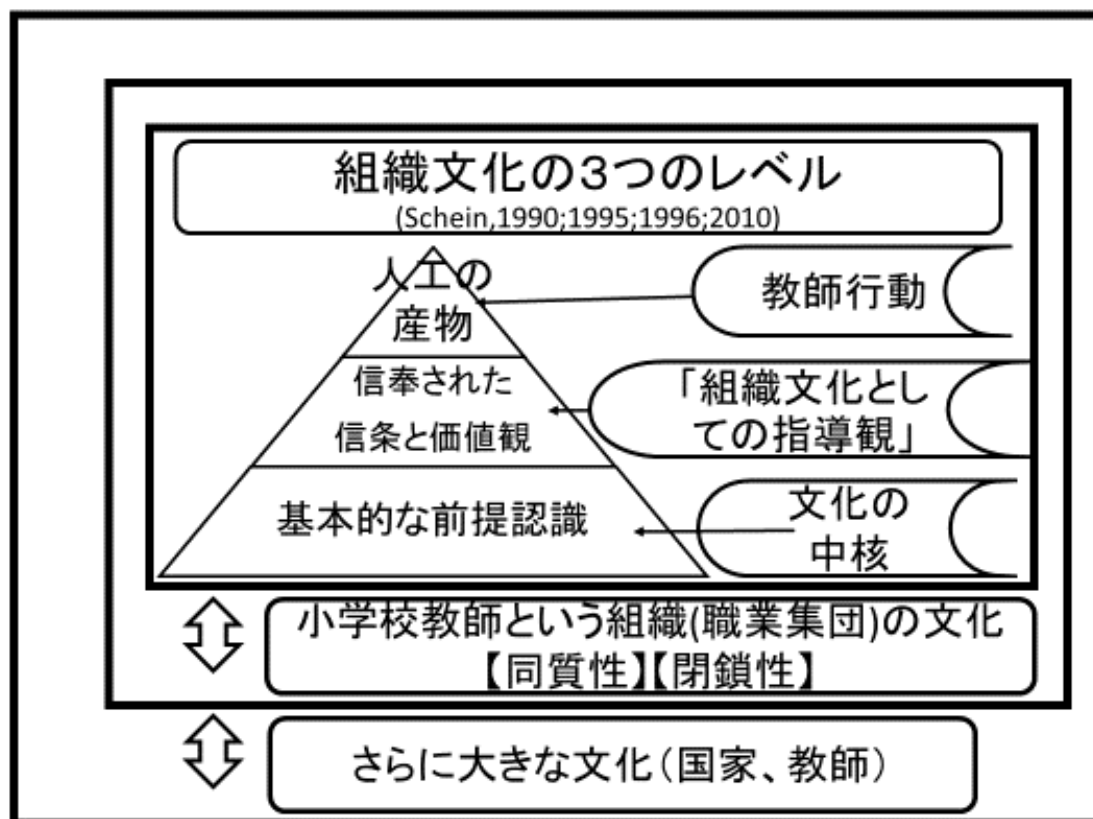


図 5-1(Fig.5-1) 組織文化と小学校教師という組織(職業集団)の文化の関係図

5-4 組織文化の揺らぎと再形成プロセス

5-4-1 対立の回避

9月下旬から10月にかけては、10月下旬に予定されている研究発表会で4年3組のタナカ先生が提案する授業についての話し合いが中心となっていた。4年生の担任3人の普段の関わりは、タナカ先生がカツマタ先生に「授業、失敗しちゃった」と声を掛け、それに対し、カツマタ先生が笑顔を見せながら「そっか～」と切り返す姿が見られるようにお互いに敬語を使わず、気軽に会話をする関係であった。中学年部会中もタナカ先生が「点はいいかな～と思って(得点板を使って、得点を競い合うことが注目されないようにしたい)」と述べると、すぐにカツマタ先生が「点はいいいね～」とタナカ先生の意見に賛同する形で意見を表明し、それに呼応するようにサカタ先生も「そうよね～」と賛同する場面があった。この

ように、この三人は親しく話したり、意見をすぐに合わせたりするような様子が見られた。一方で、この三人が行う意見をすぐに合わせるような関わりを、ハシモト先生が行う姿は見られなかった。さらに、ハシモト先生がいる前では軽はずみに他者の意見に賛同することも、どこか遠慮がちになる様子が見られた。

この日の中学年部会の話し合いにはハシモト先生が不在だった。事前に授業を参観していた4年学年主任である1組のカツマタ先生は笑みを浮かべ「子どもたちは『パスをしろよ。パスをしろよ。』と言いながらゲームを行っていた」と述べ、子どもたちが思考し、それに基づいて積極的に発言しながらプレーしていたことを報告した。すぐにサカタ先生もこの意見に賛同し、授業中の子どもの様子を好意的に報告した。すなわち、話し合いでは、揺らいでいる「組織文化としての指導観」ではなく、かつて有していた安定していた「組織文化としての指導観」の視点から、肯定的にお互いを尊重し合うような関わりをしていた。

しかし、ICTの利活用場面が話題になった時、タナカ先生とカツマタ先生の意見が対立しそうになった。それは、カツマタ先生の授業の一場面として「動画で撮ったものをヨシダ君に見せたら、ずっと隅をねらうんだよね～」と発言したことがきっかけだった。この場面はカツマタ先生がヨシダ君にゲーム中の動画を見せたところ、隅を狙うのが有効であるということに気がついたヨシダ君が、その後、ずっと相手コートの隅を狙ってボールを打っていたという事例であった。カツマタ先生のこの発言の意図は、ゲームの作戦を立てる際に、子どもたちに動画を見せることが有効であるという主旨であった。このカツマタ先生の意見に対し、タナカ先生は「あまり、対戦相手のことまでは子どもたちに考えさせるのは難しいんじゃないか」と反論した。「授業で子どもにめあてを明確に持たせて動きを定着させる」という「組織文化としての指導観」が共有されている一方で、「何をできるようにするのか」という点について、考えの違いが露わになった瞬間であった。しかし、この対立はカツマタ先生が、タナカ先生の考えを尊重し、賛同することで収束していった。このように、タナカ先生とカツマタ先生、サカタ先生との間では、組織文化が揺らぎ、行動や意見の違いに違和感を覚えながらも、賛同的な関わりを通して考えを適当にまとめ、相手と対立するようなことを避ける傾向が観察された。このような関わりを「賛同的なふるまい」とした。「賛同的なふるまい」は、閉鎖性によって組織内の教師の考えを受け入れようとし、同質性によって組織内の教師の考えと同じになろうとしていると捉えた。このやりとりの後、ハシモト先生が登場してからは、中学年部会の空気に緊張感が漂い、ハシモト先生以外の教師の口が重くなっていった。

5-4-2 揺らぎの解消への働きかけ

11月初旬の中学年部会では10月下旬に行われた授業研究発表会の振り返りが行われていた。この日の部会は、授業研究発表会を参観した他校の教師の質問に対し、返答を考えることが目的だった。そこで、若手のタナカ先生が4枚の質問書を読み上げた。それを聞いて、まず始めに発言したのはハシモト先生であった。ハシモト先生は、すでに部会の教師全

員の手元にあった指導助言者の S 氏が書いた授業研究会の振り返りの原稿にその質問書に回答するためのヒントがあるのではないかと話をした。また、ハシモト先生は自分自身の授業の体験談も交えながら話をし、部会の教師たちが想起しやすいように話をしていた。原稿に目を移していた教師たちも納得といった表情でハシモト先生の話の話を聞いていた。

その後、ハシモト先生は「体育の基礎基本とは何だろう？」ということ全員に問い掛けた。それについて同じ学年を組むエビハラ先生は、やや緊張した面持ちで「楽しむこと」と返答した。そうしたところ、ハシモト先生はエビハラ先生に対し、その返答が良いとも悪いとも言わず表情も変えず、今度は全員に「それでは、楽しければいいの？」と切り返した。返答したエビハラ先生は黙りこくったままであった。さらにハシモト先生は「体育では基礎基本とは何だろう？例えば、50m走の基礎基本とは何だろう？」と全員に問い掛けた。今度はタナカ先生が「真っすぐ走る」と答えた。それに対して、ハシモト先生はまた良いとも悪いとも意思表示をせず「何ですかね？」と周囲に質問をした。部会の教師たちからはポツリポツリと独り言のように答える考えが聞こえるが、どれも明確な返答ではなかった。

ハシモト先生から発せられる先輩教師としての威厳が周囲の教師を包み、中学年部会の教師たちは真剣な面持ちで考え、やや緊張しながら返答をしていた。この後、ハシモト先生は「体育の基礎基本とは自分でしょ。『いま・ここ』の自分が基礎基本でしょ。だから、一人一人違う訳で。でも、一人一人が伸びていけばいいんじゃないかな。60点の子は63点を目指すように」と持論を述べた。このハシモト先生の語りは、一人一人の子どもに合った成長を促すということを意味しており「授業で子どもにめあてを明確に持たせて動きを定着させる」という A 小学校の「組織文化としての指導観」が基盤となっていた。このようなハシモト先生の働きかけには揺らぎ始めた組織文化を安定させることを目指そうとする姿を見とることができた。つまり、組織文化が揺らぎ、相互に対立を控え賛同的な関わりをしている状況において、このハシモト先生の働きかけは、A 小学校の体育の考え方に立ち返り、そのことを意見交流することで共有させる意味があった。この働きかけは、教師たちの不安から閉鎖性が崩れ始めた状況を、意見交流することで、再度、A 小学校の「組織文化としての指導観」を共有し、組織内の考え方をしっかり理解させることで、閉鎖性を明確にしようとするものだった。

ハシモト先生は後日行ったインタビューで「あと何年も残されていないし」と語るように、自分の定年退職の時期もあと 2 年と迫ってくる中、後輩を育ててから退職しようという気持ちも推察される。また、言葉の端々から、この学校の体育を作り上げてきた自負を感じることができ、組織文化の揺らぎに最も危機感を感じていたのかも知れない。そのため、意図的に発問し、返答を基に考え方を共有しようとしたり、自分の考え方を提示して他者と考え方を共有しようとしたりする関わりをとったのだと推測できた。このハシモト先生の関わりを「共有を促す」として捉えた。この関わり背景には、臼井(2001)や鈴木(2010)が指摘しているように組織内の教師間で同調させていく力が働いており、それゆえに、ハシモト先生が自身の指導観を他者と共有しようとし、他者もハシモト先生の指導観に引き寄せられ

ようとする関わりが生み出されていると考えた。

5-4-3 対立の表面化

2017年1月下旬、タナカ先生は中学年部会で練ってきたゴール型ゲームの計画で2月下旬の研究発表会の授業を行おうと考えていた。この授業についてもタナカ先生が主で計画を練り、それを基にしてカツマタ先生、サカタ先生といった4年担任団でよく話し合っていた。また、授業で子どもに説明する際に使用する模造紙をカツマタ先生とサカタ先生と一緒に作成して、サカタ先生のクラスの授業に備えたり、子どもに説明する用の動画を放課後に4年担任団で撮影したりするなど、タナカ先生とカツマタ先生、サカタ先生は協力して、研究発表会に向けて準備をしていた。このように、3人は調査を始めた当初と変わらず、お互いに協力的で「賛同的なふるまい」の中、授業づくりに取り組んでいた。

タナカ先生は、サカタ先生の第一回目の授業が終わってから、参観に来ていた助言者のS氏から授業で行うゲームのルールについて大きな変更を求められた。タナカ先生はこれまで自分が考えてきたゲームの内容とは異なり、困惑し、S氏の考え方をタナカ先生より理解している調査者に対して助言を求めるメールをしてきた。授業の重要なことに関する質問は、前回の10月の授業時にはなかったことである。この時点で、タナカ先生と調査者との間の関係も変化したといえるが、タナカ先生は調査者に助言を求めるほど、困惑し、授業づくりに葛藤していることを読み取った。このタナカ先生の行為は、これまで中学年部会の閉鎖性の中での関わりを通して授業づくりを考えようとしていたが、その閉鎖性の壁を一旦壊し、積極的に組織の外部の人間との間で同質性に基づく関わりを持とうとする働きかけであった。

この頃、これまで授業を見に来ることがなかったヤマシタ先生が授業の参観に来るようになっていた。ヤマシタ先生が授業を見に来るようになった背景は、ヤマシタ先生はタナカ先生よりも年齢は若いが教職歴が長いということと、前体育主任ということで先輩という存在であったため、タナカ先生がヤマシタ先生に授業についての相談をしていたからだった。また、ヤマシタ先生はS氏が主催している研究会にも所属しており、S氏の考えをタナカ先生よりも理解していた。タナカ先生とヤマシタ先生は月に数回、飲みに行くほど親密な間柄であり、タナカ先生はヤマシタ先生に対し「思っていることを言うことができる」と語るように、信頼をして日頃から助言を受けているという関係だった。ヤマシタ先生もタナカ先生から相談されると「僕は『そうなんだ〜』と聞いているだけですけど」と語っているように、じっくりタナカ先生の話聞き、そのうえで助言をしていた。ヤマシタ先生はタナカ先生との関わりを「激しく対立するようなことはない」と語るように互いに意見を尊重し合っていた。タナカ先生とヤマシタ先生も「賛同的なふるまい」を通して、今、直面している問題状況を解決しようとしていた。このことは、直面している問題状況がこれまでの組織文化では対応できなくなったため、中学年部会の外部の人間を招き、何とかこの葛藤を乗り越えようとしていると捉えた。

加えて、特徴的な変化が中学年部会の様子から垣間見られた。それは、「共有を促す」をしていたハシモト先生に関わりであった。この組織において、タナカ先生が事前に「(ハシモト先生に) 話を通しに行く」と語ったり、ヤマシタ先生が「中途半端なことをハシモト先生に提案しに行ったら怒られる」と語ったりするほど、ハシモト先生から賛同を得ることは大きな意味を持っていた。ハシモト先生はこの組織では評価規準の役割を担い、ハシモト先生にお伺いを立てることで物事をスムーズに進められていた。このように、周囲の教師たちから「お伺いを立てる」対象とされていたハシモト先生が2月上旬に行われた中学年部会では80分間の部会中、一言も言葉を発しなかったのである。終始、腕組みをし、時折、何事かを考えるように目を閉じ、話し合いに参加しなかったのである。この日は、タナカ先生を中心として、カツマタ先生、サカタ先生、エビハラ先生といった教師たちが活発に意見を言い合った。

2月下旬に研究発表が行われるため、授業づくりの修正ができる重要な時期にハシモト先生が話し合いから身を引いたのだった。そのことを確認すべくタナカ先生に質問したところ、「今回(の単元)はハシモト先生には相談していません」とのことだった。つまり、ハシモト先生に「お伺いを立てる」ことなく授業を提案したのであった。以前の関係では考えられないことである。このことについて、タナカ先生から特徴的な言葉が聞けた。それは、2月上旬に行われた中学年部会後にタナカ先生が「S氏に(指導案を)送ったほうがいいでしょうか?もう単元に入っていますか?」と調査者に聞いてきたのであった。この質問には、タナカ先生にとってS氏の承諾を得なければ授業を開始することができないという意味があった。10月下旬の研究発表会の時もS氏が助言者を務めていたが、このようなタナカ先生の発言はなかった。すなわち、タナカ先生とS氏の関係が変化し、評価規準の役割がハシモト先生からS氏に代わったことを意味していた。この変化は、タナカ先生にとって「お伺いを立てる」相手がハシモト先生からS氏に代わったことの表れであった。そして、タナカ先生とハシモト先生の間には同じ中学年部会に所属していながら、閉鎖性の壁が築かれていることを象徴する場面だった。閉鎖性の壁があるからこそ、タナカ先生とハシモト先生は互いに授業の内容に関する議論をせず、考え方を深めるような関わりをしなかったのである。

一方、4年担任団は変わらず、対立を控え「賛同的なふるまい」を続けていた。2月上旬のカツマタ先生の学級の授業では、タナカ先生がS氏の助言を受けて授業を修正し、その修正案でカツマタ先生が授業を行った。カツマタ先生は授業中に一通り、子どもたちに説明をし、ゲームが始まったところで、すぐに授業を参観していたタナカ先生と調査者のところに歩み寄ってきた。そして、調査者に「こんなんでもいいんでしょうか?」と不安げに聞いてきた。授業中だったこともあり、調査者は「もう少し見守りましょう」とだけ返答した。授業中にこのような会話をしたことは初めてだった。これは、カツマタ先生と調査者の関係が変化したこともあるが、カツマタ先生が今回の変更について強い不安や葛藤を感じていたため、授業中に話しかけてきたと捉えた。一見、カツマタ先生はタナカ先生の提案に賛同して

いるようにふるまいながらも、心の中では確信が持てないまま授業を行っていたと考えられる。一方、サカタ先生はゲームの大きな変更がある前のルールのまま、授業を行っていた。サカタ先生からは表面だって、授業の変更についての反論はなかった。いわば、サカタ先生はタナカ先生の提案に対し、「賛同的なふるまい」を見せていたが、タナカ先生の提案にしたがって授業を修正することがなかったということは、実際はタナカ先生の提案に賛同していなかったのである。

このような関わりについて、伊藤(1994)は日本の教師は形式的に他者への同調を行い、対応しなければならない問題を先送りすることを示唆している。この伊藤(1994)の論を踏まえると、サカタ先生は賛同しておらず形式的な「賛同的なふるまい」を行っていたと捉えられよう。サカタ先生とタナカ先生は表面上対立することはなかったが、サカタ先生は自分の考えをタナカ先生に伝えることも、自分の考えをタナカ先生に歩み寄らせることもしなかったのだ。この事例から、タナカ先生の考え方に対し、カツマタ先生とサカタ先生の考え方の間にズレが生じていることを読み取った。

この時点で、個人的にS氏とやりとりをし、S氏の影響を受けているタナカ先生とカツマタ先生・サカタ先生の間には閉鎖性の壁が築かれていた。このことは、中学年部会の中で、タナカ先生はS氏寄りの考え方を示し、ハシモト先生はS氏とタナカ先生の考え方と距離を取り、カツマタ先生とサカタ先生はどちらの考え方に対しても寄らないという3つのグループの間に閉鎖性の壁が築かれていたことになった。この状況から、教師間の対立が表面化したと捉えた。

5-4-4 組織文化の再形成に向けて

タナカ先生とS氏の関わりで特徴的な場面は2月下旬の研究発表会の5日前の授業をS氏が参観した際の話し合いで見られた。S氏は「先生の働きかけが気になったんだよね。ゲーム1は何に注意して見ていたの？」とタナカ先生に質問してきた。タナカ先生はやや緊張しながら「タッチされた後の動き方に注目させたかったです」と返答した。その返答に対し、S氏は「そういう場合、声をかけるグループはどういう基準で選んで声を掛けるの？」とその返答の根拠を質問してきた。タナカ先生はバツが悪そうに「そうですね～。そこはあんまり考えていなかったです」と答えた。S氏は「そうだよね。先生は順番に回ってくるけど、意図的じゃなかったよね」と授業中の教師行動の問題点を指摘した。ここでは、S氏はタナカ先生が授業中に意識していなかった問題点を明るみにしたのであった。いわば、タナカ先生が気づいていなかった見方に気づかせたのだ。このような関わりを通して、タナカ先生はS氏の考え方を理解し、その考え方に引き寄せられていったのだ。このことを裏付けるように、S氏はタナカ先生に「笛が気になるんだよね。笛に従いなさいというメッセージを孕んでいる」と、授業中に教師が笛を使って指示を出す行動の問題点を指摘した。タナカ先生をはじめA小学校の教師たちは「教師は子どもに指示を与え、子どもは教師にコントロールされる存在」という基本的な前提認識を有しているため、全ての体育の授業中に

において教師の笛は不可欠な存在だった。タナカ先生にとって、この S 氏の指摘は基本的な前提認識を揺るがす指摘だった。しかし、タナカ先生は S 氏の考え方を受け入れ、次の授業の時には笛を使わず、授業を行っていた。

2月中旬、ハシモト先生が中学年部会で完全に身を引いた日の3日後、ハシモト先生は授業を参観に来ていた S 氏とタナカ先生の授業について校庭で話し込んでいた。この頃、ハシモト先生は調査者にもタナカ先生の授業について質問をするようになってきたのであった。ハシモト先生は影響力が強くなった S 氏の考え方を理解しようとしていた。つまり、ハシモト先生が S 氏やタナカ先生の考え方に向けて歩み寄りを見せたのだった。

2月下旬、研究発表会当日、調査者が廊下を歩いていると、サカタ先生がうれしそうに調査者に話しかけてきた。そして、開口一番「授業が良くなってきましたよ～。(大きなルールの変更である)後ろにパスをするようになって。子どもたちは4時間くらいで慣れてきました～」との報告だった。このように、感情を出してサカタ先生が調査者に授業の報告をすることは初めてだった。サカタ先生は授業の一部分については、タナカ先生の修正案を半信半疑のまま部分的に受け入れ、実際に試してみたら子どもの動きがよくなってうれしかったのだった。タナカ先生は S 氏に影響されて授業を修正し、それを4年生担任のカツマタ先生やサカタ先生に提案をした。カツマタ先生やサカタ先生は、その提案に対し、部分的に受け入れるという行為を通し、S 氏とタナカ先生の閉鎖性の壁の中に自ら入り込み、同質性に基づく関わりの中で新たな考え方のよさを学年団で共有できたのであった。

授業研究会の発表の打ち上げの席で、ハシモト先生はタナカ先生の提案や今回の研究に対し、不満を口にするのは一つもなかった。むしろ、授業に対し共感的に受け止めていた。今回は、タナカ先生がハシモト先生に「お伺いを立てる」ことはなかった。したがって、評価規準は S 氏のままであったことを考慮すると、ハシモト先生が S 氏の考え方に歩み寄ったことが理解できる。これは、2月中旬、S 氏とハシモト先生が直接会話をし、S 氏の考え方をハシモト先生が理解し、そのうえで、タナカ先生の授業を実際に見て、その考え方のよさを実感したからだと考えられる。

以上のことから、A 小学校の組織文化の揺らぎを解消した一つのきっかけは、異質な考え方の意図を理解したり、よさを実感したりすることだといえよう。意図を理解し、よさを実感することで対立していた関係が解消され、互いに閉鎖性の壁を築かず、閉鎖性の壁の中に互いに歩み寄り、その中で、同質性に基づく関わりをすることで考え方の共有ができたのだと捉えた。

5-5 組織文化の再形成プロセスにおける教師間の関わり

研究当初は体育にタブレット導入することについて「『紙でもいいじゃん』と思った」と語り消極的な姿勢を見せていたタナカ先生も「やっぱり(タブレットは)便利だな」と語り、3学期もタブレットを活用した体育を授業研究会で提案するほど、考え方に変化が起きた。この授業研究会に向けて、タナカ先生は S 氏と何度もやりとりをした。

その過程で、タナカ先生はタブレットの利活用に対する考え方の変化と合わせて、「授業に対する考え方が柔らかくなりました。例えば、授業を始めるときに整列せずに始まったりとか、（子どものことを）受け入れられるようになった」と語るように、授業で笛を使わなくなったり、整列して子どもを待たせなくなったりするなど指導観そのものが変化していった。特に、2月にタナカ先生が困惑をしたことはS氏が主張する「ゲームを通した子どもの気づきに応じて、学習内容が立ち上がり、それに依拠して教師行動も変化する」という考え方を理解することができなかつたからだった。これは、A小学校の基本的な前提認識の「教師は子どもに指示を与え、子どもは教師にコントロールされる存在」というこれまでの組織で共有されている基本的な前提認識が邪魔をしていた。タナカ先生はS氏とのやりとりを通して「子どもをコントロールしすぎなくても授業は成立する」や「子どもの考えを尊重し、子どもの思考に応じて授業を組み立てる」といった基本的な前提認識の変化が起きたと捉えられる。この変化が組織の教師間で共有されたからこそ、組織文化の再形成がなされたといえる。

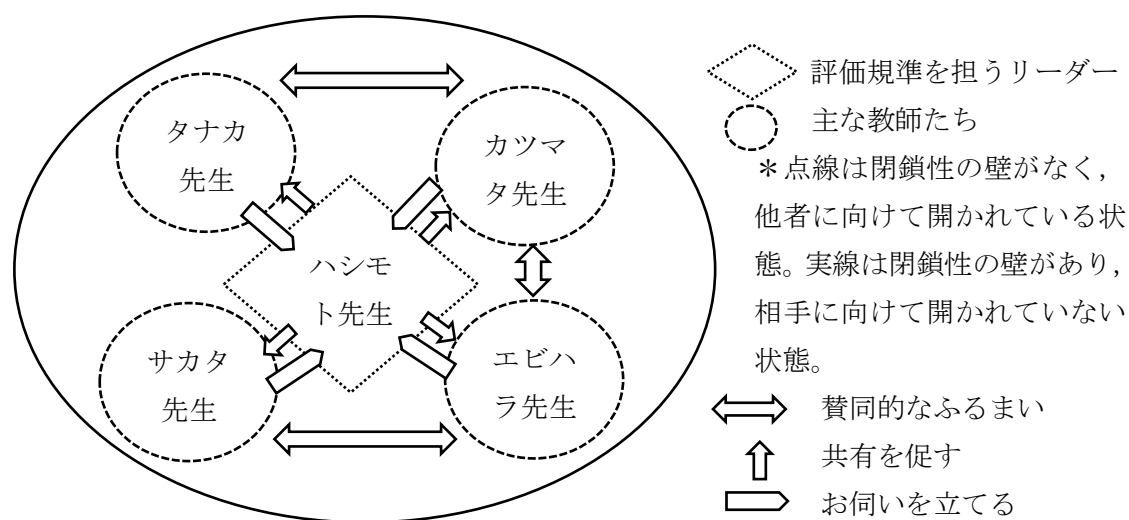
この組織文化の再形成プロセスは、ハンモット先生の揺らぎが発端となった研究への取り組みの過程で、組織文化の対立を経て、再形成された。この組織は、外部の人間であるS氏に影響を受ける中で、閉鎖性の壁が崩れ、新たな閉鎖性の壁の中で同質性に基づく関わりが生み出され、S氏の考え方に同調しながら組織文化を再形成していったと考えられる。

組織文化の再形成プロセスにおいて、重要だったことはS氏による働きかけだった。これにより、これまでの見方や考え方に揺らぎが生じ、やがて組織文化の対立まで発展したのであった。その後、タナカ先生はS氏に対し、「お伺いを立てる」ことを通して、S氏の考え方を理解することと併せて、組織の教師間で「賛同的なふるまい」を行うことでS氏の考え方を教師間で共有することができた。この「お伺いを立てる」関わりについて、山崎(1994)と佐藤(1994)によると、日本の教師は組織のリーダー的な存在の人を敬うと指摘されており、それゆえに、組織の中での関わりを通して、リーダー的な存在の人を評価規準としてみなすようになっていくと捉えた。そして、結果として「お伺いを立てる」関わりをして、リーダー的な存在の人の考え方を理解して、自分の考え方が引き寄せられていった。

この組織文化の再形成プロセスの特徴的な関わりはS氏を除く、組織の教師はお互いに対立を控え、相手の考え方に同調しながら関わることだった。これはタナカ先生がS氏の賛同を得るという営みの中で結果として、S氏の指導観に同調していった。同様に、「賛同的なふるまい」では、対立を控え合意形成を図りながら関わっていく中で意見が強い方向に同調していくのである。また、「賛同的なふるまい」の中でも、表面的には対立はせずとも、その考え方を受け入れられず、一部のみ取り入れたり、賛同したふりをしたりするのである。

組織文化の再形成プロセスにおいて、組織の外部の人間との接触によって組織文化に揺らぎが起きた。これまでの組織文化で解決できない状況は、組織の外部の考え方に解決の糸口を求め、葛藤を抱えながらその考え方を取り込んでいった。新たな考え方を取り込む際には閉鎖性の壁を一旦崩すが、新たな考え方との間に葛藤を抱える成員は閉鎖性の壁を崩し

きれず、対立を控えるために賛同したふりをした。この賛同したり、賛同したふりをしたりする行為は、同質性に基づく関わりであると考えられる。そして、部分的に考え方を共有していく中で、実際の手ごたえをもとにし、新たな考え方を共有していった。このプロセスが組織文化の再形成プロセスとして考えられる。以上述べた組織文化の再形成プロセスを図5-2(Fig.5-2)、5-3(Fig.5-3)、5-4(Fig.5-4)にて表した。

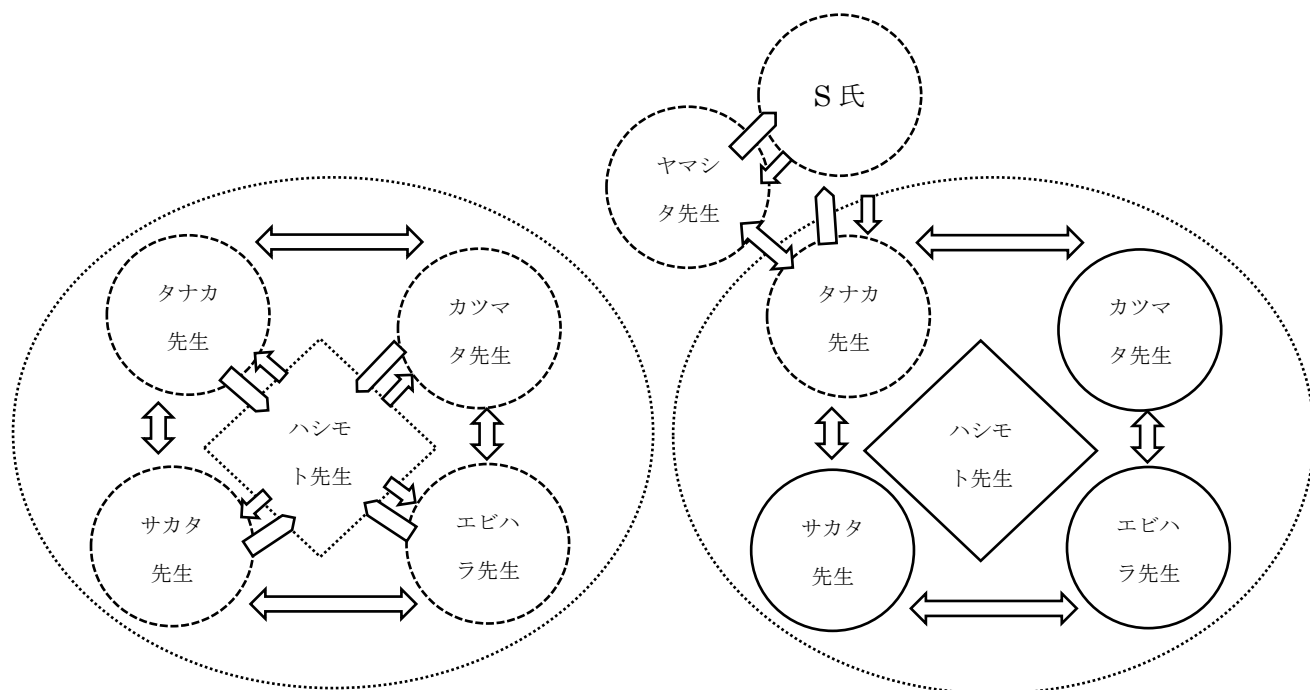


<組織文化の安定>

基本的な前提認識：「教師は子どもをコントロールする存在」

「体育の授業では技能の定着を目指す」

図 5-2(Fig.5-2) 組織文化の再形成プロセス(組織文化の安定)



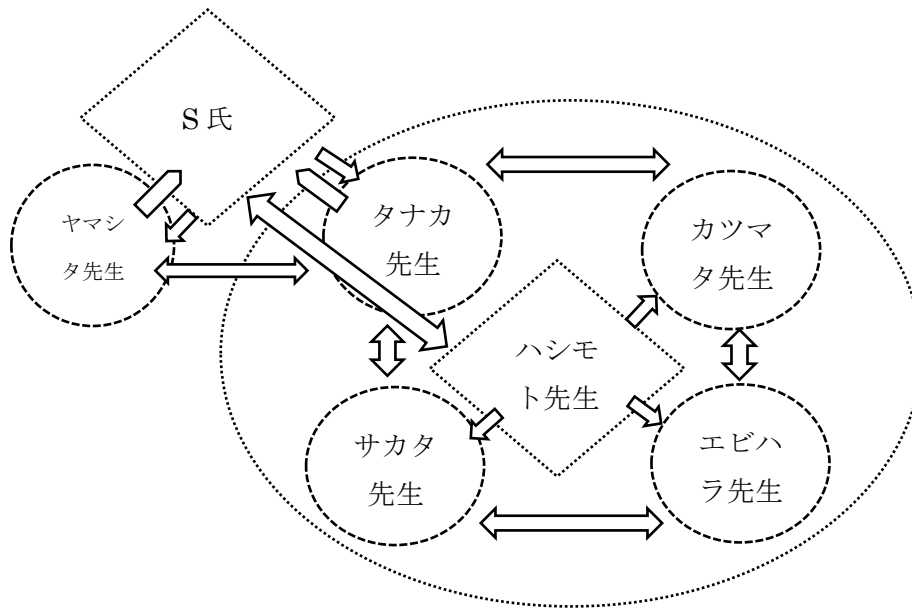
<組織文化の揺らぎ>

自分たちの考え方に不安や葛藤を抱え、閉鎖性の壁が崩れ始める

<組織文化の対立>

互いに閉鎖性の壁を築き、同質性に基づく関わりが生まれにくい

図 5-3(Fig.5-3) 組織文化の再形成プロセス(組織文化の揺らぎ-対立)



<組織文化の再形成に向けて>

やりとりをしていく中で S 氏がタナカ先生にとっての評価規準となり、タナカ先生に対する「賛同的なふるまい」を通して、考え方を共有していく。

基本的な前提認識：「子どもをコントロールしすぎなくても授業は成立する」

「子どもの考えを尊重し、子どもに思考に応じて授業を組み立てる」

図 5-4(Fig.5-4) 組織文化の再形成プロセス(組織文化の再形成に向けて)

5-6 組織文化の再形成プロセス

第 5 章では小学校内の組織文化の再形成における教師間の関わりを明らかにすることを目的とした。調査の結果、教師間で「賛同的なふるまい」「共有を促す」「お伺いを立てる」といった関わりが起きていることが考察された。

組織文化の再形成プロセスの中で、評価規準の機能を担っている「お伺いを立てる」対象のリーダーが入れ替わることが見出された。外部の人間の影響から、組織文化の対立に陥り、外部の人間との間にある閉鎖性の壁が崩れ、外部の人間を含めた形の新たな閉鎖性の壁を築くことが理解できた。組織の教師たちは、新たな閉鎖性の壁の中で同質性に基づく関わりを起し、組織文化を再形成していった。組織文化の再形成プロセスにおいて、重要だったことは外部の人間による「共有を促す」だった。これにより、これまでの見方や考え方に揺らぎが生じ、組織内で互いに閉鎖性の壁を築き、考えの共有が抑制されるという組織文化の対立まで発展した。

組織文化の対立後，外部の人間を組織の評価規準であるリーダーとみなし，「お伺いを立てる」ことを通して，リーダーの考え方を理解し，組織内の教師間で「賛同的なふるまい」を行うことでリーダーの考え方を共有していった。以上のようなプロセスを経て，A 小学校の組織文化は再形成されていったと考えられる。

第6章 研究のまとめと将来の展望

6-1 本論文から明らかになったこと

本論文では、「体育の指導観形成において暗黙裡に影響を及ぼしている存在はどのようなもので、その存在はどのように形成されていくのか」について明らかにすることを目的として研究してきた。

日本の体育の学習指導論変遷の検討から、1948年以降、体育の学習指導論は六つの時期に分かれて変化していったことが明らかにされた(第2章)。学習指導論の第一期(1948年頃から1957年頃)は、学習者の話し合いを大切にし、そこから学習内容を生み出そうとした。そして、第二期(1958年頃から1970年頃)では、学習者の話し合いを技能習得に向けさせ、確実な技能の定着という視点から学習内容を生み出そうとした。その後、第三期(1971年頃から1978年頃)から第四期(1979年頃から1999年頃)にかけては、学習者の能力差は練習をすることによって埋めるものという考え方から、能力差に応じて運動を楽しむものという考え方へ転換された。そのため、学習者一人一人の能力や興味に応じた活動が尊重され、学習者が自分のめあてに取り組んでいく過程に学習内容が生まれると捉えられた。そして、第五期(2000年頃から2010年頃)は、動きの基礎・基本を習得したうえで、学習者一人一人の能力や興味に応じたり、学習者同士が関わったりする中で学習内容を生み出そうとしていった。第六期(2011年以降)は、運動のおもしろさと学習内容が一体として学べるように、他者との関わりや運動の文脈を重視し、それらの関係性が分離することなく学習内容を生み出すことができるように工夫された。

以上のように、日本の体育の学習指導論は、学習内容を学習者の気づきやめあて、話し合いといったものから生み出していくことを重視し、学習者の思いや創意工夫を授業の中で生かすという視点は、1948年以降、ほぼ一貫して主張されていったと捉えられた。その意味で、日本の体育では学習者の思いや創意工夫を通じた自主的な学習を重視するという考え方が、学習指導論の第一期(1948年頃から1957年頃)から根底にあり続けていることが理解できる。したがって、日本の体育の学習指導論は学習指導要領が改訂され続けていても実践レベルでは授業づくりの方向性を変えなかったといえる。すなわち、制度が変わっても授業づくりの根本を変更しないという教師の思想が存在していると考えられた(第2章)。

教師の指導観形成について、小学校教師は特定の組織内で、体育に関する事柄を共有する過程に、働きかけている教師と働きかけられている教師の両者ともに指導観を引き寄せたり、引き寄せられたり、引き寄せられなかったりすることで、既存の指導観が強化されたり、変化したりする影響が起きていた。これらの関わりは、組織内の教師間の体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きの両方が存在する関係性の中、生み出されていた。そして、この組織内の教師間の関係性の中、体育に関する事柄の共有を促す関わりである〈まなざしによる共有〉と〈語りによる共有〉によって、指導観を引き寄

せたり、引き寄せられたりし、教師間の「遠慮するーされる」という関係によって、〈まなざしによる共有〉と〈語りによる共有〉といった関わりが抑制されていることが明らかにされた(第3章)。

第3章で明らかにされた組織内の教師間の体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きを日本の小学校教師の組織(職業集団)の文化という視点から考察した。考察の結果、小学校教師という組織(職業集団)には、組織内で同じ考え方を共有することを希求する文化が見出された。この文化は他の教師に自分と同じような考え方を求めたり、他の教師と自分と同じような考え方になろうとしたりする行為を支えている存在であるため本論文では同質性とした。一方、組織内で、他の教師に対して関係を閉ざし、異質な考え方を受け入れなかったり、自分の考え方を伝えなかったりするという教師間の文化も見出された。このような、他の教師との関係を閉ざし、異質な考え方を受け入れようとしなかったり、自らの意見を伝えなかったりする小学校教師の文化を本論文では閉鎖性とした。以上のことから、組織内で体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きが生み出されている教師間の関係性の背景として、同質性と閉鎖性という小学校教師の組織に存在する文化が見出された(第4章)。

同質性と閉鎖性という小学校教師の組織(職業集団)の文化のもと、特定の小学校内の組織文化は、教師間の「賛同的なふるまい」「共有を促す」「お伺いを立てる」といった関わりによって再形成されていることが明らかにされた(第5章)。組織文化の再形成プロセスの中では、評価規準の機能を担っている「お伺いを立てる」対象のリーダーが入れ替わることが見出された。加えて、外部の人間の影響から、組織文化の対立に陥り、外部の人間との間にある閉鎖性の壁が崩れ、外部の人間を含めた形の新たな閉鎖性の壁を築くことが見出された。組織内の教師たちは、新たな閉鎖性の壁の中で同質性に基づく関わりを起こし、組織文化を再形成していった。組織文化の再形成プロセスにおいて、重要だったことは外部の人間による「共有を促す」だった。これにより、これまでの見方や考え方に揺らぎが生じ、組織文化の対立まで発展した。その後、外部の人間を組織の評価規準であるリーダーとみなし、「お伺いを立てる」ことを通して、リーダーの考え方を理解し、組織内の教師間で「賛同的なふるまい」を行うことでリーダーの考え方を共有していくという組織文化の再形成プロセスが見出された(第5章)。

ここまで述べてきたように、小学校教師の体育の指導観は、組織内で体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きの両方が存在する関係性の中、形成されていた。そして、この関係性の背景となっているのが、同質性と閉鎖性という小学校教師という組織(職業集団)に存在する文化であった。教師が所属する組織には、この同質性と閉鎖性によって形成されている組織文化が存在していた。教師の指導観は組織文化と密接に関連しており、相互に影響を及ぼし合っている関係である。そのように考えると、体育の指導観形成に暗黙裡に影響を及ぼしている存在は、同質性と閉鎖性に基づく組織文化であるといえよう。そして、この組織文化は、教師間の「賛同的なふるまい」「共有を促す」「お

伺いを立てる」といった関わりによって形成されていくということが明らかにされた。

6-2 組織文化という視点から体育の指導観形成を捉えることの重要性

第4章で述べたように、小学校教師は、小学校教師という職業に就き働くことで、小学校教師という組織の影響を受けながら思考や行動が規定されていく(近藤, 1996; 久富, 1994; 松原, 1998; 佐藤, 2008)。そして、小学校教師の体育の指導観は同質性と閉鎖性という文化の影響の基、「組織文化としての指導観」と密接に関連しながら形成されている。これらの理由から、本論文では、指導観形成について個人の属性から組織の属性へと視点を転換している。この視点の転換により、教師の指導観形成について組織の成員である教師が暗黙裡に影響を受けている文化に着目し、教師が所属している組織に存在している「組織文化として指導観」と関連させて、検討することができた。

体育の指導観形成に関わる教師間の関係性として、体育に関する事柄の共有を促す働きとその共有を抑制する働きの両方が存在していることを明確にすることができた。組織で研修や研究を行う場合、組織内で体育に関する事柄の共有を抑制する働きがあることで、「形式的な同調」(伊藤, 1994)が生まれたり、教師間の「遠慮する一される」という関係から意見や考え方の交流がなされなかつたりするという障壁が生み出されている。この点を、明示することにより、暗黙裡に縛られていた教師間の関係を改善し、より共有が促せる研修や研究が行えると考ええる。

加えて、組織文化の再形成プロセスが明らかになり、外部の人間による「共有を促す」という働きかけの重要性が理解できた。そのため、積極的に外部の人間が組織に働きかけることができると考える。さらに、組織内の人間であっても、異なる視点から「共有を促す」という働きかけを行うことで、研修や研究がより深まる可能性があることが考えられる。本研究の中で、組織文化の揺らぎや対立という場面があった。その後、解消へ向けて教師間で「賛同的なふるまい」「共有を促す」「お伺いを立てる」といった関わりがなされていったが、この組織文化の揺らぎや対立が組織文化の再形成プロセスの中で重要な役割を果たしていることが理解された。そのため、組織での研修や研究の際に、自分たちの組織で信じて疑わなかったことに疑いの目を向けたり、揺らぎが起こるような新しいことへ挑戦したり、教師間の考え方に対立が起きたりすることを否定的に捉えるのではなく、組織文化の再形成の重要な局面であるという肯定的に捉えることで、より研修や研究が深まっていくことと考える。

さらに、周囲の教師にとって「お伺いを立てる」対象となる教師の考え方の影響の大きさも明らかにされた。「お伺いを立てる」対象となる教師は評価規準の役割を担うため、周囲の教師たちは「お伺いを立てる」対象の教師の意向を汲み取ろうとして行動を起こしている。そのように捉えると、組織で研修や研究を行う際に、周囲の教師にとって「お伺いを立てる」対象となっている教師に対し、積極的に外部の人間が働きかけることも重要である。このように、組織での研修や研究を行うための意図や見通しを「お伺いを立て

」対象となる教師に理解してもらうことで、効果的に組織全体で考え方を共有できると考える。ここで指摘している「お伺いを立てる」対象となる教師は、インフォーマルなリーダー的な教師として、周囲の教師に認められており、この「お伺いを立てる」対象となる教師が学校の文化に潜在的に影響を及ぼしているため(Roby,D,E., 2011), 当該組織に備わる組織文化そのものを変革する際のキーパーソンになると考えられる。

また、体育の独自性から教師間の関わりを考察すると、体育に関わる教育活動は小学校では頻繁に行われている。それは、運動会であり、朝の体育的行事、陸上大会やクラブ活動といった体育に関わる教育活動である。特に、小学校での運動会は学級担任制のため、全教職員で取り組み、学年内や学年を超えて協働して運営に携わる。このような、体育に関わる行事の際に教師たちが協働して運営に携わっていく中で、体育に関する事柄が共有されていくことが考えられる。それゆえに、体育の授業づくりに関して、組織内の教師とのコミュニケーションの中で情報を得る傾向にあると考えられる(高岡・清水, 2012)。そのため、体育は、組織内の教師からの影響を受けやすいと考える。

以上の理由から、Devis-Devis(2006)が指摘するように、体育を行う教師の職業的社会化は体育を行う教師に支配的な指導観に影響を受けやすい。特に、教師間で協働して授業や行事を行う機会が多い体育は、教師間で授業や行事の内容についての合意形成を図る必要がある。それゆえに、組織内で同質性に基づく教師間の関わりがなされやすく、考え方の共有が促されると考えられる。とりわけ、日本の体育に関わる文化として、芳賀(1981)が閉鎖的な人間関係を挙げ、自分よりも目上の人の意見に同調しやすい特徴を主張しているように、組織内で意見が強い教師の考え方に引き寄せられていく傾向が考えられる。だからこそ、第5章で組織文化の再形成プロセスを考察した際に、特徴的だった教師間の関わりとして「賛同的なふるまい」が導出されたのだと考える。「賛同的なふるまい」は組織内の教師が表立って反論するのではなく、その場で形式的にも賛同的な態度を取ることである。加えて、自身が考えたことを組織内の評価規準の役割を担っている教師に「お伺いを立てる」という行為が生み出されている背景にも、体育特有の閉鎖的な人間関係(芳賀, 1981)や体育を行う教師の職業的社会化は体育を行う教師に支配的な指導観に影響を受けやすい(Devis- Devis, 2006)ということが反映されている。だからこそ、組織内の権威ある教師に「お伺いを立てる」ことを通して、体育の研究を進めていくという姿が見られたのだと考える。

このような特徴があるから、体育は同質性に基づく教師間の関わりがなされやすい傾向があり、組織の中で「組織文化としての指導観」がより強固に形成されやすいと考える。そして、組織独自に考え方の共有がなされやすいことは外部の考え方と差別化が促され、異質な考え方に対する閉鎖性が顕著になる傾向がある。この点が、体育の独自性であるといえる。

本項で述べてきたように、教師の指導観を「組織文化としての指導観」と関連させて捉えることで、組織で効果的な研修や研究を運営することが可能となり、結果として教師の

専門性を培うための知見を提示することができたと考える。そして、先述したように、体育という教科ならではの特徴を踏まえて、組織に関わることで、その組織で起きている現象を理解する手がかりになると考える。これらのことが、組織文化という視点から体育の指導観形成を捉えることの重要性である。

6-3 体育の指導観形成に寄与する組織のあり方

体育の指導観を「組織文化としての指導観」という視点から考察した場合、「共有を促す」存在の教師の重要性が理解できた。この存在の教師がどのような視点を、組織内の教師たちに投げかけていくのかという点が重要であると考えられる。また、組織の中ではくまなごしによる共有>とく語りによる共有>によって、体育の指導観が変化したり、強化されたりしている。評価規準の役割を担う教師に対して「お伺いを立てる」行為が生まれると考えると、このお伺いを立てられる対象である教師の考え方や発言が重要である。そのため、体育の指導観形成に寄与する組織を構築するために、意図的にお伺いを立てられている教師に対し、働きかけていくことが効果的である。お伺いを立てられる教師の考え方が変わることによって組織全体が変わることが考えられる。

また、組織の中では「賛同的なふるまい」をする教師も存在する。これは、「形式的な同調」(伊藤, 1994)である場合も想定される。組織内の教師の「賛同的なふるまい」を見とることで、現在、何が問題となっているのかを考えるきっかけになると考えられる。同様に、教師間の「遠慮する一される」という関係が、体育に関する事柄を共有することを抑制していた。ここで指摘している「賛同的なふるまい」や「遠慮する一される」といった関係を理解し、それらの行為が生み出されている原因について考えることで、組織内で研修や研究を行っていく際の障壁となっていることを改善していくことの手掛かりを得ることができる。

「6-2 組織文化という視点から体育の指導観形成を捉えることの重要性」で指摘したように、体育の独自性として、同質性と閉鎖性が強く組織文化に影響していると考えられる。そのため、他の教科以上に、異質な考え方に対する拒絶反応が強く現れる可能性が考えられる。そのため、働きかける組織に存在する「お伺いを立てる」対象となっている教師の理解を得ることが重要であると考えられる。また、組織文化は変化していく存在であるため、本研究では、組織文化に揺らぎが起き、再形成されていくプロセスを示している。教師教育の現場で、意図的に組織文化に揺らぎを起し、再形成を促していく手掛かりを本研究で示していると考えられる。

組織の中で教師を育てるという視点に立った際、本研究で述べてきたことを念頭に置きながら、組織で研修や研究を行うことで、体育の指導観形成に寄与する組織を構築することができると思われる。

6-4 研究の課題と将来の展望

本研究で扱った教師文化や組織文化といった内容は質的に研究することで、その社会で起きている現象を意味や文脈を踏まえて理解することができる。そのため、質的データ分析法やエスノグラフィーといった調査方法を用いて研究を行ってきた。それゆえに、小学校教師という組織で起きている体育の指導観形成に関わる教師間の関わりの背景を理解でき、「小学校教師の体育の指導観形成において暗黙裡に影響を及ぼしている存在はどのようなもので、その存在はどのように形成されていくのか」という研究目的にアプローチすることができた。この研究で明らかにされた知見は、本章で示している通り、小学校教師という組織の特徴を生かした、組織での研修や研究に対して、意図的に教師の専門性を培うという点において貢献すると考える。

とりわけ、本研究では小学校教師という組織の文化として同質性と閉鎖性という特徴があり、特に、体育では閉鎖性が強く影響を及ぼしていることが明らかとなったため、組織での研修や研究を行う際に、文化を踏まえた働きかけができる点に本研究の知見が貢献できると考える。組織内で閉鎖性が強く教師に影響を及ぼしているということは、その組織の考え方とは異質な考え方について、小学校教師に拒絶反応が現れやすいということの意味している。そのため、小学校教師という組織には、新たな視点に立った研修や研究を行いつらい側面を持つものと考えられる。本研究では、この点までは明らかにすることができた。一方、本研究で対象とした内容は、小学校教師が所属する組織で形成される組織文化がどのようなプロセスで形成されていくかという点を明らかにしたため、小学校教師という組織の閉鎖性の壁を崩し、新たな視点に立った研修や研究を行うためにはどのように働きかけたらよいかという点については研究の対象としていなかったため言及することができていない。この点は、現場で参与観察とインタビューだけではなく、組織の組織文化を揺るがすような働きかけを行い、意図的に組織文化の再形成を起こすことで理解できる内容であると考えられる。この点は方法論上の限界である。

加えて、本研究で採用した研究方法は半構造化インタビューによる情報収集及び質的データ分析法やエスノグラフィーといった質的な研究方法である。これらの研究方法の利点として、研究対象について、その対象が置かれている社会の中の意味や文脈を捉えて理解できるという点が挙げられる。一方、課題として、そこで明らかにされた内容が他の組織でも同様な傾向があるかといった検証の部分では限界がある。この点は、本研究で明らかにした内容を基に、質問紙を作成し、対象人数の規模を大きくし、地域もさらに幅広い地域の小学校教師を対象とした量的研究に取り組むことで明らかになると考えられる。将来的に本研究の内容を発展させていくうえでは質的な研究と量的な研究を組み合わせ検討を行うことが求められよう。

さらに、特定の組織における組織文化が再形成されていくことで、学習者にどのような影響をもたらすことができるのかといった点についても考察の対象外であった。この内容についても今後、本研究の内容を発展させていく上では重要な視点であると考えられる。

本研究では、組織で体育の指導観を形成するための組織のあり方という点で知見を提示した。しかし、この知見を基にして、実証的に研究を行っていない。今後は、本研究で明らかにした知見を用いて、組織による研修や研究に参加し、実証的に研究を行いたい。その中で、学習者への影響といった点も含めて検討していくことで、本研究の知見がさらに深まっていくことと考える。

本研究では組織に着目し、組織の違いによって文化が異なり、教師の指導観が異なるという可能性について言及してきた。加えて、異校種による指導観の違いについても先行研究を整理する中で言及してきた。ここまで本研究では小学校教師という組織に着目をして研究を行ってきたため、中学校や高等学校という組織に関する理解は進んでいない。小学校は学級担任制であるため、教科担任制である中学校や高等学校とは、教師を取り囲む制度が大きく異なるために、教師という組織で形成される文化が異なることが推測される。今後、本研究を発展させる意味では、中学校や高等学校という組織において、どのように指導観が形成されていくかという研究を試みることで、小学校・中学校・高等学校の教師が連携して研修や研究を行う際に、文化の違いによる摩擦を解消する手掛かりを提示できると考える。この点も、本研究の将来の展望として述べておきたい。

謝辞

今、こうして謝辞を書いている瞬間、感動をしながら執筆している。なぜなら、私が博士論文を完成させることが夢のような出来事だからである。

指導教員の鈴木直樹先生と出会ったのは12年前、私が埼玉県の公立小学校の教員を務めながら、埼玉大学の夜間の修士課程に通っている時だった。当時、鈴木直樹先生は埼玉大学（現在、東京学芸大学）にいらして、教育心理学を専攻していた私に体育科教育について、入門的な講義をなさって下さった。今、思えば体育科教育について無知だった私に体育科教育の初歩の中でも最も初歩的な話をして下さっていた。しかし、私にとっては新鮮な話であり、大学院に通うまでは信じて疑わなかった自分の指導観を初めて真っ向から否定された思いで、鈴木先生の授業を受講したことを思い出す。毎週の授業がおもしろくて、授業が終わった後、車の中で新しく知った知識に対し、胸をわくわくさせたものだった。30歳近くになってから、夜間の修士課程に通うようになった私が鈴木直樹先生の授業や大学院の授業を受講して感動していたのだと思う。

組織文化を視点として、教師の指導観を研究している現在からして見れば、まさに、当時の私は埼玉県や越谷市の体育という組織文化に染まっていたのだった。その後は、自分の中にある基本的な前提認識を疑い、それを修正させながら、ここまで研究してきたと思う。

鈴木直樹先生と出会い、体育を研究することが面白くなった私が、その年の冬に鈴木直樹先生に「博士号を取りたい」と話に行ったことを今でも鮮明に覚えている。その時、0歳だった娘も来年の春から中学生になる。私にとって、長い12年間だったが、それと同時に楽しい12年間だったと感じている。

12年前の私の気持ちに似た詩を最近、見つけたので紹介したい。

サイフォン

ほめられると

くふくふ くふくふ

どこまでも上へ上へ

ふと我に返ると

しゅうん

心の底の方に

降りてきて

私はどこまで
やれるのかしら
私はどこまで
やるべきかしら

(みやもとおとめ, 『やさしい出会い』)

この詩に登場してくる「私」が「どこまでやれるのかしら」と不安に駆られている。私自身も「博士号を取得したい」と言ったものの、本当にどこまでやれるのか不安でしかなかった。それに加え、「どこまでやるべきなのかしら」と見通しも立っていなかった。結局、博士課程に入ってから、博士論文の目的を導出するまで1年半も掛かってしまった。その間、指導教員の鈴木直樹先生は辛抱強くご指導して下さいました。

博士号取得を目指した私は、多くの研究仲間との出会いにも恵まれ、また指導される先生方にも恵まれ、研究生活は充実したものとなった。今回、博士論文の副指導教員である清水由紀先生とは埼玉大学の修士課程の時にお世話になった先生だった。博士課程1年目の際は、埼玉大学で週に一回、清水先生のご専門の心理の話や私の博士論文の研究に対するご指導を受けた。もう一人の副指導教員である中下富子先生からは博士論文の研究手法や研究結果の考察について丁寧にご指導を受けた。特に、研究結果に対する考察について、丁寧にご助言を賜った。

また、有元典文先生からは、この博士論文のキータームである組織文化について、文化心理学という視点から多くのご指導を賜った。特に、「文化は目に見えて、手で触れることができるもの」というご助言が組織文化を検討する際に、言葉や概念を理解する手助けとなった。物部博文先生からは、研究の領域に関するご指導を受けた。その助言があったことで、自身の博士論文が扱っている領域を限定することができ、より研究内容が明確になることができた。

以上のように、博士論文を作成するにあたって、多くの先生方から貴重なご指導やご意見を賜りながら、進めることができた。そして、それぞれの先生方の専門が異なることで、多角的な助言を受けることができ、より博士論文の内容を深めることができた。

最後に、私の博士号取得という夢を追うことに理解を示してくれ、そして、サポートしてくれた妻、奈緒子に感謝の言葉を言いたい。博士号取得を目指して研究したこの12年間に長女に加え、長男と次男も出産した。私が研究で忙しい中でも家庭を支え、3人の子どもたちを元気に育てた。無事に博士論文を執筆できたのも彼女のサポートがあったからなことだと考える。心から妻、奈緒子に感謝の言葉を言いたい。加えて、歳をとった両親も陰ながら、私の研究を見守り、応援していた。

このように、多くの方々に支えられ、執筆できた博士論文をうれしく思っているし、私にとってのかけがえのない宝物となった。今後も研究生生活を送ることで、さらに博士論文で行った研究を深めていけたらと考えている。

参考・引用文献一覧

- 安達光樹・鈴木秀人(2009)小学校の器械運動の授業における技の習得に関する研究—運動形成の五位相とその識別方法に焦点を当てて—。体育科教育学研究 25(1) : 15-38.
- 秋田喜代美(1994)教師の実践的思考とその伝承。稲垣忠彦・久富善之編。『日本の教師文化』。東京大学出版会, p. 84.
- 秋田喜代美(2000)教師の信念。日本教育工学会編。『教育工学事典』。実務出版, p. 196.
- Aldemir,J.&Sezer,O.(2009).Early childhood education pre-service teachers' images of teacher and beliefs about teaching.Inonu University Journal of The Faculty of Education10:105-122.
- 朝倉雅史・清水紀宏(2010)体育教師の信念に関するエスノグラフィー研究。体育・スポーツ経営学研究 24 : 25-46.
- 朝倉雅史・清水紀宏(2014)体育教師の信念が経験と成長に及ぼす影響—「教師イメージ」と「仕事の信念」の構造と機能—。体育学研究 59 : 29-51.
- 浅井幸子・船山万里子・杉山二季・黒田友紀・玉城久美子・望月一枝(2013)女性教師の声を聴く—小学校の女性教師のライフヒストリー・インタビューから—。東京大学大学院教育学研究科紀要53 : 181-204.
- 浅見裕 (1991) 小学校の体育授業における若年教師の実技指導力についての一考察。岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要1 : 63-92.
- Bandura,A.,(1999)Social cognitive theory:An agentic perspective.Asian Journal of Social Psychology2:21-41.
- B.L.ベネット・M.L.ハウエル・U.シミリ著 飯塚鉄雄・松浦義行・古市英・酒井誠訳 (1982) 比較体育学—体育・スポーツの国際比較—。不昧堂出版 : pp.76-77.
- Cole,M.(1992)Context,Modularity and the cultural constitution of development.In L.T.Winegar,&J.Valsiner(Eds.),Children's development within social context:Vol.2.Research and methodology.Hilsdale:1-51.
- Darwish.A.F.E.,&Huber.G.L.,(2003)Individualism vs Collectivism in Different Cultures:a cross-cultural study.Intercultural Education14(1):47-55.
- Dasen.P.,(2009)Emics and etics in cross-cultural psychology:Towards a convergence in the study of cognitive styles.In T.M.S. Tchombe,A.B.Nsamenang,H.Keller&M.Fulop(Eds),Cross-cultural psychology:An Africentric perspective.pp.55-73.
- Devis-Devis.J.,(2006)Socially critical research perspectives in physical education.The Handbook of Physical Education.Sage Publications Ltd.37-58.

- D. マツモト著. 南雅彦・佐藤公代監訳(2001)文化と心理学—比較文化心理学入門—. 北大路書房. p.26.
- 江尻容(1948) 班別指導. 学校体育 1(1):34-36.
- 江橋慎四郎(1965)体育のプログラム学習とその限界. 体育科教育13(12):11-14.
- Greenfield.P.M.,(2000)Three approaches to the psychology of culture:Where do they come from?Where can they go?Asian Journal of Social Psychology3:223-240.
- 廣橋義敬(2001)体育教育, スポーツ教育, 体育・スポーツ教育の在り方と異同を考える. 日本体育学会第52回大会号: 151
- 深田博己・小池源吾(1978)子どもの発達と学校外教育(I). 広島大学教育学部紀要: 115-124
- 池田光功・篠田明音・岡村輝一・長澤靖夫(2010)体育大学生による「卵を立てる」ことについての指導観的検討. 仙台大学紀要41(2): 151-160.
- 石田友貴(2015)「教師が育つ」連携のあり方について. 東京学芸大学教職大学院年報3: 109-118.
- 原祐一(2014)ぼっけえおもしろい岡山の取り組みと挑戦. 体育科教育 62(4): 50-53.
- 日比光治・加藤直樹(2012)中学校数学科教師の指導観と教職経験との関連性II. 日本教育情報学会第28回年会論文集: 114-117.
- 日比野直子・野呂千鶴子(2015)過疎地域に住む健康障害のある子どもの母親の療育生活の折り合い. 日本健康医学会雑誌 24(2): 154-160.
- 東和晃・秋葉英則(1996)教師の教職能力認知の研究—教師像の理想と現実のズレと指導観, 子ども観の関係—. 大阪教育大学紀要第IV部門45(1): 15-29.
- 平澤哲(2013)ベンチャー企業の成長と組織アイデンティティの適応的な可塑性-持続性と流動性の意味のマネジメント-. 日本経営学会誌 32: 69-81.
- 菱山一正(1979)グループ学習でより充実した学習への転換を図る. 学校体育 32(6): 178-183.
- 福田信(1954)簡易サッカーの指導(校内試合). 学校体育 7(2): 68-72.
- フリック: 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳(2011)質的研究入門<人間の科学>のための方法学. 春秋社, p.496.
- Geertz.C.,(1973)The interpretation of cultures.Basic Books,Inc.,:87-89.
- 芳賀健治(1981)シャーマニズムと日本の体育文化との関連性に関する視覚. 体育・スポーツ哲学研究 3: 41-50.
- 細江文利(1990)器械運動の学習指導の考え方と進め方. 学校体育 43(8): 77-80.
- 細江文利(1996)「めあて学習」の目指すもの, 体育科教育 44(6): 14-17.
- 細江文利(2008)新時代の「授業モデル」を探る. 体育科教育 56(2): 10-13.
- 細越淳二(2004)小学校における体育授業と学級形成の関係についての検討—子どもの体育授業態度評価と学級集団意識の変容から—. 日本体育学会大会号 55: 596.
- 深見俊崇(2007)ある初任教師の実践イメージの変容—1年間の事例研究を基に—. 日本教育

- 工学会論文誌 30(4) : 283-291.
- 市川伸一(2014)学習観. 今野喜清・新井郁男・児島邦宏編『学校教育辞典』教育出版, pp. 84-85.
- 池田延行(2003)体育の学習指導. 杉山重利・園山和夫編著. 体育科教育法. 大修館書店, pp.44-47.
- 井上良弘(2005)営業部門における組織文化の変革. 経営・情報研究 : 多摩大学研究紀要 9 : 55-68.
- 伊藤安浩(1994)教師文化・学校文化の日米比較. 稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』. 東京大学出版会, pp.140-156.
- 伊藤暢浩・岡野昇・山本俊彦・加納岳拓(2010)小学校体育における「体力を高める運動」の教材開発. 三重大学教育学部研究紀要61 : 155-166.
- 伊藤文一・柴田悦子(2014)メンターを活用した若手教員のOJTについての一考察—中学校における組織文化に着目して—. 福岡女学院大学紀要人文学部編24 : 123-150.
- 伊藤安浩(1994)教師文化・学校文化の日米比較. 稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』. 東京大学出版会, p. 149, p. 155.
- 稲垣忠彦・佐藤学(1996)『授業研究入門』. 岩波書店, pp. 82-83.
- 井谷恵子(2007)知識・セルフマネジメントスキル・運動実践をつなぐフィットネス教育. 体育科教育 55(2) : 28-32.
- Kaasa.A.&Vadi.M(2008)How Does Culture Contribute to Innovation?Evidense from European Countries.Tartu University Press:1-31.
- 加賀秀夫(1981)体育と自ら学ぶ発見学習. 学校体育 35(6) : 18-23.
- 科学技術振興機構・理科教育支援センター(2011)平成22年度小学校理科教育実態調査集計結果. 国立教育政策研究所教育課程研究センター : 1-149.
- 梶田正巳(1986)『授業を支える学習指導論』. 金子書房
- 嘉数健吾(2012)体育教師指導学生の体育授業観に関する事例研究—因子構造と学年間の差異—広島大学大学院教育学研究科紀要第二部 61 : 291-297.
- 嘉数健吾・岩田昌太郎(2013)教員養成段階における体育授業観の変容に関する研究—教育実習の前後に着目して—. 体育科教育学研究 29(1) : 35-47.
- 笠井恵雄(1957)系統学習と体育科. 体育科教育 5(12) : 9-14.
- 川口千代(1983)子どもの力に応じた単元の取り上げ方. 学校体育 37(10) : 27-33.
- 川口利夫(1949)リード・アップ・ゲームス. 学校体育 2(4) : 16-19.
- 川村光(2011)「総合的な学習の時間」の10年間—2004年学校調査・2005年教員調査と2009年学校・教員調査の比較分析結果報告—. 関西国際大学研究紀要12 : 1-12.
- 木村真知子(2007)海外「キッズスポーツ」事情—ドイツにおける「バルシューレ」の取り組み—. 体育科教育 35(10) : 28-31.
- 上村勇夫(2013)知的障害者とともに働く特例子会社の一般従業員の支援実態と困難感. 社

- 会福祉学54(1) : 14-26.
- 木原俊行(2004)『授業研究と教師の成長』. 日本文教出版, pp. 27-31, pp. 88-92.
- 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—小学校教諭Aのライフ
ヒストリーにおける体育授業観を中心に—. 学校教育実践学研究 19 : 247-258.
- 岸本肇. 体育教諭・養護教諭・小学校教諭における学校教育観と問題行動認識に関する一
考察. 神戸大学発達科学部研究紀要10(2) : 319-326.
- 北村文(2013)多声性. 藤田結子・北村文編『現代エスノグラフィー』. 新曜社, p. 33.
- 京口和雄(1979)運動の楽しさを学ぶ主体的学習の展開, 体育科教育 27(4) : 16-18.
- 紅林信幸(2007)「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—. 教育学研究
74(2) : 174-188.
- 紅林信幸・川村光・越智康詞(2007)公立小中学校教員による「総合的な学習の時間」の実施
状況(第一次報告). 信州大学教育学部紀要 117 : 171-182.
- 紅林伸幸・越智康詞・川村光(2010)「総合的な学習の時間」が変えたもの(2)—カリキュラ
ム構造のダイナミズム—. 滋賀大学教育学部紀要 60 : 111-122.
- Kobayashi, E., Kerbi, H. R. & Sharp, S. F. (2010) Differences in individualistic and
collectivistic tendencies among college students in Japan and the United
States. *International Journal of Comparative Sociology* 51:59-84.
- 近藤智靖(2015)日本にみる学習指導論. 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.92-107.
- 近藤邦夫(1996)“教師という役割”と教師・生徒関係. 堀尾輝久・久富善之編『学校文化
という磁場』. 柏書房, pp. 47-48.
- 久富善之(1994)教師文化を捉える視点. 稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』. 東京
大学出版会, p. 13.
- 紅林信幸(2007)協働の同僚性としての<チーム>—学校臨床社会学から—. 教育学研究
74(2) : 174-188.
- 児島邦宏(2014)指導観. 今野喜清・新井郁男・児島邦宏編『学校教育辞典』. 教育出版,
p. 381.
- Kroeber, A. L. & Kuckhohn, C. (1952) Culture: A Critical review of concepts and
definitions. The Harvard university printing office: 148-155.
- 前川峯雄(1949a)生活体育の立場(1). 学校体育 2(6) : 8-12.
- 前川峯雄(1949b)生活体育の立場(2). 学校体育 2(7) : 16-19.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991) Culture and the Self: Implications for
Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review* 98(2):224-253.
- 眞砂野裕(2009)目からウロコ! 「局面学習」の実践. 体育科教育 57(3) : 48-51.
- 松原敏浩・吉田俊和・藤田達雄・栗林克匡・石田靖彦(1998)管理職・主任層のリーダーシ
ップが学校組織行動プロセスに及ぼす影響. 実験社会心理学研究38(1) : 93-104.

- 松平信久(1994)イギリスの教師文化. 稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』. 東京大学出版会, pp.157-178.
- 松田岩男(1957a)体育におけるグループ学習の効果的な指導法. 体育科教育 5(11) : 9-14.
- 松田岩男(1957b)グループ学習とその指導法. 学校体育 10(11) : 24-29.
- 松田恵示(2009)「戦術学習」から「局面学習」へ. 体育科教育 57(3) : 20-24.
- 松本大輔(2013)体育で目指すこと(体育の目的・目標論). 鈴木直樹・梅澤秋久・鈴木聡・松本大輔編『学び手の視点から創る小学校の体育授業』大学教育出版, pp.41-50.
- 三木ひろみ(2010)体育のカリキュラムの構成. 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編『新版 体育科教育学入門』. 大修館書店, p.41.
- 道田泰司(2004)学びにおける(無)批判的思考に関する覚書. 琉球大学教育学部紀要 65 : 161-171.
- 向山洋一(1982)できるようにする学習指導過程, 体育科教育 30(10) : 29-31.
- 森島和博・山本俊彦・岡野昇(2007)学校体育における「学び」の再検討—状況主義の学習論に依拠して—, 三重大学教育学部研究紀要58(教育科学) : 133-144.
- 森知高(2010)小学校の体育授業への提言. 体育・スポーツ哲学研究 32(2) : 55-67.
- 茂呂雄二(1987)ストラテジー. 辰野千寿編, 学習指導用語事典, 教育出版, p.110.
- 武藤紀子・茅野理子(2008)「体ほぐしの運動」の教育的意義について. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要31 : 41-48.
- 永井聖二(1977)日本の教員文化—教員の職業的社会的化研究 I —, 教育社会学研究32 : 93-103.
- 永井聖二(1987)教師専門職論再考—学校組織と教師文化の特性との関連から—教育社会学研究43 : 45-55.
- 長見真(2006)生涯スポーツを志向する「運動目的論」の成熟に向けて. 体育科教育54(6) : 48-51.
- 長見真(2013)学習観から見た現行学習指導要領と体育の授業づくりの動向. 体育科教育 61(7) : 26-29.
- 中川明・高橋裕子(2010)保健体育の教師はなぜ保健の授業が苦手なのか?—保健体育科専攻学生の教材・内容・授業観からの検討—, 愛知教育大学保健体育講座研究紀要 35 : 63-73.
- 中井睦美・中井均(2008)現在の理科教育と教員養成の問題—主に初等教育について—, 地質学雑誌 114 : 170-179.
- 中山英治(2016)タイにおける日本語教師間の協働モデルの再構築. 大阪産業大学大学論集 人文・社会科学編28 : 75-91.
- ナンシー・佐藤(1994)日本の教師文化のエスノグラフィー. 稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』. 東京大学出版会, p.125.
- 成家篤史(2010)「感じ」と「気づき」を大切にしたい授業を創る. 体育科教育 58(8) : 48-50.

- 成家篤史(2011)「感じ」と「気づき」を大切にした授業づくりの探求. 体育科教育 59(5) : 42-45.
- 成家篤史(2012)体育の学習観を問い直す. 体育科教育 60(10) : 36-39.
- 成家篤史・鈴木直樹(2016)体育の指導観に影響を及ぼす小学校教師の組織文化に関する研究. 日本体育学会第67回大会口頭発表資料.
- 成家篤史・鈴木直樹・寺坂民明(2009)「感覚的アプローチ」に基づく跳び箱運動における学習の発展様相に関する研究—「動く感じ」を中核とした意味生成に着目して—. 埼玉大学紀要教育学部 58(2) : 55-69.
- 成家篤史・鈴木直樹・寺坂民明(2013)「感覚的アプローチ」による水泳学習の実践提案—動く感じに着目して—. 体育科教育学研究 29(2) : 11-23.
- 根本正雄(1990)「法則化体育」と教育技術. 体育科教育 38(2) : 25-27.
- 西原康行・佐藤勝弘・高橋一栄(2004)医療福祉系大学における教養体育の有効性に関する研究. 大学体育学1 : 13-23.
- 西村隆司(2006)小学校教員の専門性と美術教育研究の方向性について—公立小学校教員の美術教育に対するアンケート結果の考察から—. 美術教育学・美術科教育学会誌27 : 293-305.
- 野村和雄(1982)中学校・高校における保健授業実態の要因構造に関する一考察. 愛知教育大学研究報告31(教育科学) : 297-320
- 小原久美子(2007)現代組織文化論研究—経営学における組織文化論の過去・現在・展望一. 白桃書房, p.4.
- 小原久美子(2014)経営学における組織文化論の位置づけとその理論的展開. 白桃書房, pp. 64-69.
- 小田博志(2016)エスノグラフィー入門. 春秋社, p. 5.
- 岡田幸一・深見英一郎・藤本美土里(1995)シーデントップのスポーツ教育論. 学校体育 48(9) : 62-64.
- 岡出美則(1997)学習指導の構造. 竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編著. 体育科教育学の探求. 大修館書店, pp.256-270.
- 岡出美則(1998)戦術学習の課題. 体育科教育 46(4) : 51-53.
- 岡野昇(2009)「かかわり」を基軸とした体育授業の研究動向. 三重大学教育学部研究紀要教育科学60 : 197-205.
- 岡野昇・谷理恵・伊藤茂子・佐藤学(2011)体育における「学び」の三位一体. 体育科教育 59(6) : 32-36.
- 岡野昇・山本俊彦(2003)現代の子どもと教師の体育に対する意識調査. 三重大学教育学部研究紀要教育科学54 : 33-43.
- 小野瀬雅人(2005)教師の指導観. 辰野千壽編『最新学習指導用語事典』教育出版, p.40.
- 大坂遊・渡邊巧・金鍾成・草原和博(2015)社会科教師志望学生の授業プランニング能力は

- いかにして学習されるのか—大学入学後の能力向上の要因と支援策—.学習システム研究創刊号：30-46.
- Quennerstedt,M.&Larsson,H.(2015)Learning movement cultures in physical education practice.Sport,Education&Society20(5):565-572.
- Rachel,S.,&Emma,R.,(2006)Learners and popular culture.Sage Publications Ltd.275-280.
- Roby,D,E.(2011)Teacher leaders impacting school culture.Education131(4):782-790.
- Rothbaum,F.,Pott,M.,Azuma,H.,Miyake,K&Weisz,J. (2000) .The Development of Close Relationships in Japan and the United States:Paths of Symbiotic Harmony and Generative Tension.Child Development,September/October71(5):1121-1142.
- 佐伯聰夫(1979)楽しさを求める体育の学習過程の工夫. 体育科教育 27(4)：19-22.
- 佐伯年詩雄(2006)これから体育を学ぶ人のために. 世界思想社, pp.124-128.
- 酒井朗(2010)移行期の危機と校種間連携の課題に関する教育臨床社会学. 教育学研究 77(2)：132-143.
- 佐古秀一・竹崎有紀子(2011)漸進的な学校組織開発の方法論の構築とその実践的有効性に関する事例研究. 日本教育経営学会紀要53：75-90.
- 佐々木久吉(1950)体育の学習指導とリード・アップ・ゲーム. 学校体育 3(9)：37-43.
- 佐藤郁子(2008)学級経営の在り方を方向づける潜在的要因としての小学校教師の特質. 教育方法学研究34：85-96.
- 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法』. 新曜社, p. 17, p. 53, p. 57.
- 佐藤郁也・山田真茂留(2004)制度と文化—組織を動かす見えない力—. 日本経済新聞社. pp. 283-292.
- 佐藤学(1994)教師文化の構造. 稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』. 東京大学出版会, p. 22, p. 34.
- 佐藤裕・西村清巳(1978)教育実習生の授業技術の変容過程と指導観の変容態様についての研究. 体育学研究 23(2)：121-128.
- 澤井陽介(2017)『授業の見方』. 東洋館出版社. pp.8-13.
- 澤本和子(1998)教材を研究する力. 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師-教師学への誘い-』金子書房, pp. 24-28.
- Schein,E,H.(1990)Organizational culture.American Psychologist45:109-119.
- Schein,E,H.(1995)The role of the founder in creating organizational culture.Family Business Review8(3):221-238.
- Schein,E,H.(1996)Three cultures of management.Sloan Management Review38:9-20.
- Schein,E,H.(2010)Organizational culture and leadership(4th ed.).San Francisco:Jossey-Bass, p.3, pp.25-27, pp.27-33, p.53.
- 瀬戸健一(2009)協働的な生徒指導体制における教師認識の検討. 日本高校教育学会年報

16 : 48-57.

Shweder,R.A.(1990).Cultural psychology:What is it ? In J.W.Stigler,R.A. Shweder,& G.Herd(Eds),Cultural psychology:Essays on comparative human development.New York:Cambridge University Press:1-43.

柴田高(2009)組織文化の変革に対する物語性の効果—旭山動物園の事例から—. 経営情報学会全国研究発表大会要旨集 : 69-72.

諏訪英広(2003)現代教師の教職生活に関する調査研究(Ⅲ)—四国4県の小中学校教師の比較—. 山陽学園短期大学紀要34 : 15-27.

曾余田浩史(2000)我が国の学校組織文化研究のレビュー. 日本教育経営学会紀要 42 : 146-156.

曾余田浩史(2010)学校の組織力とは何か—組織論・経営思想の展開を通して—. 日本教育経営学会紀要 52 : 2-14.

Smith.L.C.(2001)Life history as a key factor in understanding teacher collaboration and classroom practice.Teacher education quarterly28(3):111-125.

鈴木秀人(1995)「教育技術法則化運動」に見られる体育の授業づくりについての検討—過去の体育授業論との関係性に関する検討を中心に—. 体育学研究40 : 221-233.

鈴木正博(2010)ミクロ・ポリティクスの視角による学校の組織・文化研究の再検討. 東京大学大学院教育学研究科紀要50 : 295-304.

鈴木理(2011)体育の学習指導論. 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編著. 新版体育科教育学入門. 大修館書店, pp.63-64.

鈴木聡(2009)「戦術」学習と「種目」の学習の比較から. これからのボール運動を考える. 体育科教育 57(3) : 26-29.

鈴木直樹(2011)ゲーム構造論の提案の背景. 体育科教育 59(10) : 50-53.

鈴木直樹・森博文・菊原伸郎・今村望太郎・成家篤史(2009)観察行動における教師のエクスパティーズの検討—ボールゲームの観察行動に焦点をあてて—. 埼玉大学紀要教育学部58(2) : 71-87.

鈴木智子・得丸定子(2005)食領域の研究動向に関する一考察—「中学校技術・家庭 理論と実践誌」と「日本家庭科教育学会誌」の分析—. 上越教育大学研究紀要25(1) : 171-183.

田島行夫・中村正浩・廣橋義敬・渡辺和幸(2003)体育指導における「体ほぐしの運動」の在り方に関する研究. 千葉大学教育学部研究紀要51 : 101-109.

高橋和子(1998)からだとの対話—居心地のいい空間—. 体育科教育 46(4) : 58-60.

高橋健夫(2000a)チャレンジ運動による仲間づくり. 体育科教育 48(14) : 巻頭頁.

高橋健夫(2000b)新学習指導要領に即した授業の課題. 体育科教育 48(4) : 60-63.

Takahashi.T.(2000)Perspectives of School Physical Education Curriculum in Japan-Analyzing Changes in the Japanese Education Ministry's Course of Study after World

War II-.スポーツ教育学研究 20(2) : 91-98.

高木亮(2016)戦後の「学習指導要領」改訂が公立義務教育学校に与えた影響の検討—教育課程と学歴意識が生徒指導とキャリア教育に与えた課題の検討—. 就実教育実践研究 9 : 113-129.

高岡敦史・清水紀宏(2012)体育授業をめぐる教師間コミュニケーションの方略に関する研究. 体育・スポーツ経営学研究 25 : 1-16.

竹石聖子(2010)『学校文化の継承と再創造』. 青木書店, p. 13, pp. 113-156.

竹之下休蔵(1955)B型学習の狙い. 体育科教育 3(11) : 8-13.

玉城博康・道田泰司(2016)ある中学校教師の教育観の変容. 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要23 : 231-241.

辰野千嘉(2005)教授—学習過程. 辰野千嘉 6 編. 最新学習指導用語事典. 教育出版, p.74.

丹下保夫(1957)生活体育とその指導法. 学校体育 10(11) : 18-22.

丹下保夫・浅海公平(1963)体育指導の理論と実際. 体育科教育 11(4) : 52-59.

徳永隆治(2013)学習指導要領の性格の転換と教科の系統性の模索. 徳永隆治・木原成一郎・林俊雄編. 新版初等体育科教育の研究. 学術図書出版社, pp. 12-22.

徳永隆治・岡崎貴弘(2003)自分のよさに着目した6年生の体づくり運動. 体育科教育 51(4) : 73-75.

富本靖(2007)諸外国の体育教育の現状と問題点—歴史に見る体育の変遷—. 学苑 初等教育学科・子ども教育学科紀要 800 : 36-49.

常世田正吾・溝上征康・市村仁(1976)プログラム学習による効果的授業をめざして. 学校体育 29(15) : 184-190.

鳥山康夫・大野照夫(2014)『基礎から学ぶ学習指導論』. 樹村房, p. 3.

恒吉僚子(1996)多文化共存時代の日本の学校文化. 堀尾輝久・久富善之編『学校文化という磁場』. 柏書房, pp. 47-48.

Tylor.E.B(1871)Primitive Culture:Researches into the Development of

Mythology,Philosophy,Religion,Art,and Custom.J.Murray:1-7.

梅垣明美(2007)いま. 体育で人格教育を行う意義とは. 体育科教育 55(4) : 22-25.

臼井博(2001)『アメリカの学校文化と日本の学校文化』. 金子書房, pp. 34-35, p. 36, p. 205.

ウヴェ・フリック著, 小田博志監訳(2011)『新版質的研究入門』. 春秋社, p. 180, p. 284, p. 496.

王晋民(2014)内部告発者が評価されているか—内部告発者に対する顕在的態度と潜在的態度の比較—. 千葉科学大学紀要 7 : 25-30.

Weis.M.,Trommsdorff.G.,&Munoz.L(2016)Children's Self-Regulation and School Achievement in Cultural Contexts:The Role of Maternal Restrictive Control.Frontiers in Psychology7:1-11.

- 山口孝治(2010)小学校体育授業における教師の実践的思考様式の検討—学習成果を高める教授方略の共通性と異質性から—. 佛教大学教育学部論集 21 : 89-105.
- 山本俊彦・三谷千尋(2004)子どもの学びを大切にした小学校体育授業における一考察, 三重大学教育実践総合センター紀要 24 : 155-164.
- 山崎準二(1994)教師のライフコースと成長. 稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』. 東京大学出版会, pp.223-248.
- 山崎準二(2012)教師教育改革の現状と展望—「教師のライフコース研究」が提起する<7つの罪源>と<オルタナティブな道>—, 教育学研究 79(2) : 182-193.
- 山崎敬人(2013)教師の実践的指導力の形成におけるコティーチングの可能性. 初等教育カリキュラム研究 1 : 21-31.
- 山崎鎮親(1996)学校制度の中の教員文化. 堀尾輝久・久富善之編『学校文化という磁場』. 柏書房, p. 121, pp. 125-145.
- 柳澤重夫(1967)体育学習における教材構造と発見学習. 学校体育 20(4) : 47-51.
- 柳瀬慶子(2015)保育者養成課程における学生の体育観構築に向けた基礎的研究. 高田短期大学紀要33 : 49-57.
- 安河内静子・樋口善之・石村美由紀・三根有紀子・浅野美智留・鳥越郁代・古田祐子・松浦賢長(2005)田川市郡の学校における性教育の実態調査—小・中・高校へのアンケート調査から—, 福岡県立大学看護学部紀要 2 : 68-78.
- 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.
- 吉田幸司(2005)「スポーツの持つ公共性」という「大義」を巡る抗争—浦和レッズと浦和スタイル—. スポーツ社会学研究 13 : 85-126.
- 吉川晃史(2013)金融機関・会計専門家の戦略計画担当者としての役割—企業再生計画の修正を通じて—. 原価計算研究 37(2) : 160-169.
- 吉野由美子(2002)疑似患者体験を取り入れた学習に関する教師の教育観の検討. 東海大学医療技術短期大学総合看護研究施設年報12 : 1-10.
- 吉崎静夫(1998)一人立ちへの道筋. 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師～教師学への誘い』. 金子書房, pp. 162-173
- 油布佐和子(2010)教職の病理現象にどう向き合うか—教育労働論の構築に向けて—. 教育社会学研究86 : 23-38.

< 図表一覧 >

【図一覧】

図 2-1	指導方略群の推移	…24
図 3-1	カテゴリー関係図	…47
図 4-1	教師・教員・学校の関係	…54
図 4-2	文化の階層性	…59
図 5-1	組織文化と小学校教師という組織(職業集団)の文化の関係図	…76
図 5-2	組織文化の再形成プロセス(組織文化の安定)	…84
図 5-3	組織文化の再形成プロセス(組織文化の揺らぎ・対立)	…85
図 5-4	組織文化の再形成プロセス(組織文化の再形成に向けて)	…86

【表一覧】

表 2-1	5つの指導方略群	…21
表 2-2	1958年から2003年までの学習指導要領の変遷	…29
表 2-3	学習指導論の変遷	…29
表 2-4	日本の体育の学習指導要領の変遷	…30
表 2-5	学習内容という視点による学習指導論の変遷	…31
表 3-1	調査対象者一覧	…36
表 3-2	分析の手順	…38
表 3-3	共同研究者の履歴一覧	…39
表 3-4	コード一覧	…43
表 3-5	カテゴリー一覧	…45
表 5-1	エスノグラフィーに登場する主な教師一覧	…73