

機関番号：12102

研究種目：基盤研究 (C)

研究期間：2008～2010

課題番号：20500533

研究課題名 (和文) 体育教師の学びと成長過程に関する研究

研究課題名 (英文) A Study on Professional Development of Physical Education Teachers

研究代表者

清水 紀宏 (SIMIZU NORIHIRO)

筑波大学・大学院人間総合科学研究科・教授

研究者番号：50196531

研究成果の概要 (和文)：

体育教師の成長（授業力量の熟達化）にはどのような学習経験が関わっているのかを解明しようとした。3 種類の調査研究の結果、まず、体育教師の成長は、日々の授業リフレクションを基にした段階的で漸進的な過程と、外部者からの理論知の提供と対面的相互作用を契機とした飛躍的成長過程が存在する。また、知識のレベルによって、成長を促す学習機会が異なることが示唆された。特に、体育授業の目的や理念に関わる知識の変容には、外部指導者との長期間にわたる相互学習が有効である。

研究成果の概要 (英文)：

This project was examined the effect of learning from experience to professional development of physical education teachers. The results may be summarized as follows:

Physical education teachers development was classify two type process, gradually phased development by daily reflection of lesson and rapid growth by conversation with external specialist have theoretical knowledge on physical education lesson. Learning opportunity from experience give impetus to professional development was differed from levels of knowledge. Double loop learning by communications with external specialist extend over a long period time was effective to recognition change on aims and goals of physical education .

交付決定額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
2008年度	1,000,000	300,000	1,300,000
2009年度	800,000	240,000	1,040,000
2010年度	1,200,000	360,000	1,560,000
年度			
年度			
総計	3,000,000	900,000	3,900,000

研究分野：スポーツ経営学

科研費の分科・細目：健康・スポーツ科学

キーワード：体育教師 成長過程 信念 経験学習

1. 研究開始当初の背景

わが国の学校は、公教育を担うものとして設置されている。しかし今、その公教育の基軸そのものが揺れている。「集権」「統制」「管理」を基調とした戦後教育行政・経営システ

ムは、1980年代以降、規制緩和と地方分権を前提とした教育の自由化路線へと転換された。この教育改革では、教育の画一性（形式的平等）・硬直性・閉鎖性が生じさせた横並びと没個性からの脱却が課題とされ、個性

や特色をキーワードとする教育の差異化・多様化が前面に出された。こうした公教育の変容は、自ずから学校体育の行政・経営のシステムにも改革を迫り、児童生徒に直接的な教育作用を働かせている個別学校と教師への権限委譲を求めることになる。しかし、教育の自由化と競争原理の導入は、他方で学校間格差や学校体育の質的低下をも招く危険性を孕んでいる。このため近年の教育政策論議において、教育の結果責任を問う見地から、「公教育の機能不全」（教育再生会議第一次報告、2007）と「教育格差」（中央教育審議会答申、2005）が問題視され、すべての子どもに質の高い教育とその成果を保障すること、すなわち公教育の平等性確保が再び浮上してきている。

このような「質の向上」と「平等」の同時達成を追求する教育改革の渦中において、再び注目されているのが教育実践を担う教員の質の向上である。「なべぶた型組織」や個業制を特色とする従来の学校組織の経営スタイルは、教員間の協働を阻害し、結果として一つの学校内においても教員間の差異を生じさせている。例えば、運動部顧問による指導理念・方針の差異、授業目標や指導スタイルの学級差や学年間連携の欠如などである。さらに、未だに規律訓練型体育、技術伝達型体育、放任型体育など旧態依然とした体育授業が学校現場において広く実践されていることは否めない事実である。

体育教師の資質や力量（体育教師論）については、これまでも民間教育団体や研究者の間で盛んに議論されてきている。しかしそれは、商業的啓蒙誌や著書を通じた一方的主張である場合が多く、主観的で経験的な「望まれる体育教師像」に終始してきた感は否めない。すなわち、優れた体育教師の資質・力量について実証的データに基づいた学術的・論理的な知見は必ずしも豊かであるとはいえない。また、近年、体育授業における教師の指導行動に関する研究の蓄積によって、学習成果を高める教師の言語的相互作用や教師行動等、体育教師の専門的技術の解明が進んでいる。しかし、そうした専門性（技術・知識）がどのような経験を経て獲得され、教師の能力として内面化されていくのか、つまり授業のプロフェッショナルとして成長していく学びと育ちの過程はほとんど解明されていないといつてよい。

さて近年、人的能力開発に関わる諸研究では、「仕事の信念」がプロフェッショナルや熟達者の学習と成長に強い規定力をもつことが明らかとなってきた。例えば、松尾（2006）は、企業のIT技術者やプロダクトマネージャーを対象に信念と経験学習の関連について分析し、仕事の信念が経験学習を促進する働きをもつことを実証している。また、

黒羽（1999）は教師の教育信念が授業力量形成に深く関わっていることを明らかにしている。これらの知見は、誰でも経験を積みれば必然的に成長するのではなく、経験から有意義な学習をするには、経験学習の量と質を方向づける適切な信念の形成が重要であることを示唆している。体育教師についても、授業観・教材観・子供観等の総体としての信念が体育教師の力量と深い関連があるであろうことは予想される。しかし、体育教師の信念とはどのようなものであるのか、またそうした信念はどのようにして創られるのか、信念は経験による学習をどのように方向づけているのかなどといった諸課題については、未だ学術的に解明されていない。

2. 研究の目的

本研究では、体育教師が「体育授業のプロ」として育つ過程においてどのような学習経験を積み重ねているのかを明らかにすることが主要な目的である。具体的な研究課題は以下の3点である。

（1）研究課題1：体育授業の計画化や評価が組織的に営まれる対話場（授業研修会）の発話データを分析することで、教員間相互学習の様相を明らかにする。教師の相互学習の機会として近年注目されている授業研究をはじめとする対話場は、体育授業を組織的に創造する場でもある。ここで、各構成員たちが個人的に所有する知識（情報資源）が交流され、いずれかの知が選択・廃棄されたり、複数の知が有機的に結合されたり、新たな知が創造されたりすることで授業計画に結実する。教員はこの組織的な創造過程に参加することで、様々な経験知や実践知を学習し、自らの資質能力を向上させているものと考えられる。しかし、授業の組織的な創造過程そのものに焦点をあてた学術的研究はこれまで皆無といつて良い。

そこで研究課題1では、体育教師が自主的に集い授業構想や教材づくり等について対面的相互作用を営む地域単位の対話場（研修会）を対象とし、そこでの発話データを分析することで、教員間相互学習の様相を明らかにする。

（2）研究課題2：体育教師の飛躍的な成長には、他の職種と同じく信念及び認識枠組の変容を伴う学習が必要である。すなわち、行動の基準となる理論の「フレーム」そのものを変更・修正するようなダブル・ループ学習をいかに意図的に支援するかが体育教師の成長を促進する上で重要課題となる。教師の保有する知識には、「目標・価値に関する知識」「教育内容に関する知識」「教育（教授）方法に関する知識」があるとされるが、こ

でのダブル・ループ学習とは、「目標・価値に関する知識」を問い直し、再構築する学習を指す。しかし、日常的な教職生活における経験の連続の中で認識枠組の再構築を自己生成するダブル・ループ学習を生起させることは極めて困難である。そこで研究課題2では、現職教員が学校現場を長期にわたって離れ、大学に身をおいて研修を実施する制度に着目し、この制度を活用して研修に取り組んだ教員がどのように認識を変容させるのか、また、認識変容を生起させる条件は何かを明らかにする。

(3) 研究課題3: 体育教師の資質能力を向上させたり、信念(専門職意識・職業観、体育教師観、生徒観等)の形成に大きな影響をもたらした学習経験及びその系列を明らかにする。より具体的には、下記の課題が設定された。

- ① 体育教師の抱く「よい授業イメージ」とはどのようなものであり、それは教職経験の長さによってどのように異なるのか。
- ② 体育教師は、自らの職業をどのように認識しているのか(専門職意識)、また、その認識は教職経験の長さによってどのように異なるのか。
- ③ 体育教師としての成長(授業イメージの形成や変容)に影響を及ぼす経験とはいかなる経験なのか。

3. 研究の方法

研究課題1~3に対応した調査研究を下記の通り企画・実施した。

(1) 研究課題1

2009年7月30日~31日に開催された長野県学校体育研究会合宿研究会において、5つの分科会(討議グループ)を選定し、教員間のディスカッションの様子をVTR撮影及び参与観察によって発話記録を作成した。分科会は、小学校ボール運動2グループ、小学校高学年マット運動、中学校マット運動2グループであり、グループ人数は5~10名であった。討議のテーマは、いずれのグループも特定の単元に関わる授業デザインであった。発話データは、トランスクリプトによって活字化し、カテゴリー分析と会話の流れに着目して、教員間で交流される知の特徴を抽出し、教員間相互学習の様相を検討した。

(2) 研究課題2

2009年に千葉県教育委員会から長期研修生(内地留学)として派遣された現職小学校教員1名を事例とした。このS教諭は、研修開始当初、苦手な児童でも楽しめる体育学習を研究主題としていたが、最終報告書では、運動技能の優劣を超えて学び合う体育学習へと主題が変容し、また、とりわけ児童相互の「話し合い活動」に関心の焦点が定まっていた。こうした変化がどのようにして進ん

だのかを記述するため、S教諭が研修期間中に作成した研究計画書・研究報告書、毎週定期的に行われた指導教員との学習会における音声データとその際の提出資料およびインタビュー・データを収集し分析した。

(3) 研究課題3

公立・国立大学附属中学校・高等学校に勤務する保健体育教師2000名(2010年度版学校要覧から無作為抽出)を対象に郵送法による質問紙調査を実施した。調査実施期間は、2011年3月5日~3月31日であった。有効回収標本数および回収率は、それぞれ660、33.0%であった。但し、国立中学・高等学校勤務の教員サンプルは極めて少数であったため、分析からは除外した。主な調査内容は、専門職意識、仕事観、生徒観、授業観・授業実践に影響した経験、保健体育教師としての成長に重要な意味を持つ経験、体育授業における教師の役割イメージ、授業イメージの変容、自身の成長度等であった。

<サンプル特性>

中学校教員43.3%高等学校教員53.8%、男性教師77.4%女性教師22.6%であった。教職経験年数は5年区分で分類するといずれの区分も12-18%の範囲にあり、大きな偏りのないサンプルであった。出身大学は、教員養成系大学・学部出身者30.7%、体育系大学・学部66.7%と体育系出身者が多く、この傾向は高等学校でより顕著であった。競技歴は、全国大会入賞レベル27.1%、全国大会位出場レベル30.9%とかなりハイレベルな競技歴を有するサンプルであった。

4. 研究成果

各研究課題における主な研究結果は、以下の通りである。

(1) 研究課題1

体育教師のコミュニティにおいて、暗黙の内に所与とされているものの考え方(暗黙知)がいくつか抽出された。授業研究における検討課題は、①何のために教えるか(目的)②何を教えるか(内容)③どのように教えるか(方法)の3つの知識から構成されるが、教師間の相互学習においては、③に関わる情報のやりとりが大部分を占め、①については、教師個々の願いやこだわりが最大限尊重される。即ち、何を何のために学ばせるかは教師によって様々であり、それは考え方の違いであって、その差異には極めて寛容である。従って、授業の認識枠組そのものに関わる討論というものは回避される。またこのため、ボール運動において「目指すべきゲーム像が授業の具体的な構想には大切である」とされながら、それは各教師の暗黙知的なイメージに依っており、教師間の相互学習の場において形式知化され、互いのゲーム像を共有化しようとする議論には発展しない。

次に、種目主義的な発想に縛られ、既成のスポーツの形態に囚われがちであるため、専門的な競技経験をもつ教師の発言力が強く、競技経験のない者に対する一方的な教授的発言が多発する。そこでは、「〇〇は難しい」「〇〇はいけない」「〇〇でなければいけない」といった断定的言明が頻繁にみられるが、知識の受容側の教師たちからそうした断定の合理的根拠を問う発言がなされるのはまれであり、「そんなものなのか」と盲目的な納得する。こうした非論理的な知識交流が展開されるのは、運動やスポーツという教材理解は、「経験がものをいう」「経験しなければわからない」と認識されていることが根底に有り、当該スポーツ種目の経験の浅い教師からの問い返しを制約しているものと推察する。

また、体育教師たちは、授業という現象を教師が事前に描くシナリオ通りに教師が進行させる舞台であり、学習者と教師の共同生産の場であるとは認識されていない。このため、子どもの学習行動の予測能力が重要な教師の授業力量とされる。子どもの学びの展開が見通せない教師にとっては、論理的な根拠のない他者からの発言が理解困難であっても、その原因を自らの力量不足に帰属させてしまい、水平的なコミュニケーションを制限してしまっていた。

最後に、本研究で対象とした研究会では、プログラムの冒頭に「体育授業における教師の教え」をテーマとした大学教員による講演が行われた。このためその後の分科会における討議においても、教師が何をどこまで教えたらいかがかが話し合われた。この論点について教師たちの多くは、体育の授業は部活動とは異なるのであるから、一方的に教えるはならず、子ども自らが気づくのを「待つ」ことが大切であること、しかし、教えるべきことは教えなければならないという意見を表明する。こうした矛盾を解消する鍵は、単元の規模にある。即ち、特定の単元に配当される時間が所与の制約として前提されているため、限られた時間内で一定の到達点（例えば三段攻撃が出現するゲーム）に引き上げるためには、教えなければならないと理解されている。即ち、教師たちには技術的ノルマが課されており、子どもが気づくこと（学習者の主体的学習）は大切であるが、気づかない場合には、教えなければならない。この場合の「教える」とは、解決策の一方的な提示を意味しているのである。

(2) 研究課題 2

S教諭は、2009年4月から2010年3月まで1年間、T大学のA教員の下で、ボール運動の学習指導に関する研修に取り組んだ。研修当初から、ネット型ゲーム（バレーボール）

の学習指導計画の作成を目的とした点及び体育科の授業において児童が運動を楽しむことを最も重視していた点、特に、苦手児童でも運動が楽しめるようになること、児童間の相互学習をいかに促進するかということに関心の焦点があることは変わらなかった。

しかし、研究主題は研修の進行とともに何度か変更された。研修のスタート時点では、「運動が苦手な子も楽しめるグループ学習のあり方—高学年のボール運動における伝え合う学習—」をテーマとして掲げていたが、その後「互いに高め合える学習指導」→「互いに学び合い、高め合うための話し合い活動」→「楽しさを味わい、深め合うための学習指導法」と変遷し、最終的には「運動技能の優劣を超えて学び合う体育学習の研究—ネット型ゲームにおける話し合い活動に着目して—」へと終息する。このような主題の変化は、S教諭の授業観・授業イメージに関わる認識の変容が根底にある。

まず第一に、授業観の変容がある。S教諭は、研修以前及び研修開始当初は、スポーツ種目を構成する「技能の習得や上達」とその合理的活用・発揮によって得られる「勝利」を楽しさの中核と認識し、児童を「うまくする」「勝てるようにする」ことが楽しむための必要条件であり、この条件を満たすのが教師の役割であると考えていた。このような考え方の背景には、体育の授業を「スポーツへの適応の場」と捉えていたS教諭の授業観（認識枠組）がある。たとえば、大差のゲーム結果になったり、運動の不得意な児童がゲームに参加できないような問題事態が生じた際、S教諭はそれまで、グループメンバーの交替や教師によるルール緩和等の方策によって接戦と勝利を演出してきた。児童は教師によって提示された簡易化ルールによってスポーツに適応し、楽しさを体験する。このような教師による楽しさの演出が運動の楽しさを味わう授業には必要であると認識されていた。

しかし、研修による学習が進む内に、そうした授業構造への認識そのものの問い直しを試みられていく。S教諭自身の口述によれば、「スポーツへの適応」から「スポーツの創造」の場として授業を捉えるように変容したのである。すなわち、公式のルールと種目固有の技術からなる既成スポーツの構造を固定的に捉え、この構造の内面化（習得）を授業の目的としていたため、目的への接近が授業のプロセスであり、その誘導・指導を教師の役割と考えていた。一方、「スポーツの創造の場」としての授業とは、児童自身が自分の持つ技術にルールを適合させ、スポーツそのものを自ら柔軟に構造化させていくプロセスを意味している。

第二に、教材観の変容がある。そして、第

一の変容は、教材観の変容に刺激されて生じたものである。体育授業の計画化においては、学習する運動の楽しさ（機能的特性：中核的ベネフィット）を措定することが前提的作業となる。研修の中心的な対話と学びの場となった指導教員との学習会では幾度となく、特性の捉え方をめぐって厳しい問答が展開された。このプロセスを経ることでS教諭の特性への認識は、具体性と臨場感と段階性をもつものへと変容していく。

以上のようなことから、S教諭の研修における学びは、自らの認識枠組みそのものを再構成するというダブル・ループ学習に該当すると考えられる。では、S教諭によるダブル・ループ学習は、なぜ可能であったのか。

まずは、S教諭自身の条件が考えられる。S教諭は、教職経験13年という中堅教師であり、長期研修開始以前は勤務校において体育主任を務めていた。また、長年地域の体育研究会に参加し、自主的に授業研究に取り組んでいた教師である。よって、そうした教職経験（キャリア）を通じて培われた明確な信念を有していた。しかしその信念は、揺るぎのない堅く硬直化した信念ではなく、曖昧で論理的な説明の不可能な不安定で自信のない信念であったと考えられる。このことが、大学における指導教員からの信念の問い直しや信念の否定等の働きかけに対して、極端な拒否反応を示すことなく、信念の再構築を進めることができた要因であろう。また、1年間という長期にわたる研修であったことが、自己の中に発生したジレンマをテコに緩やかに新たな信念を形成させていくことを可能とした。さらに、指導教員との学習会の場及びそのための資料作成において、自らの経験に基づく曖昧で直観的な暗黙知を厳密に言語化することで、自らの信念構造の論理的矛盾への気づきを生み、そうした自明視していた知識を問いただす経験の連続が、知識の修正・変革へと向かったものと考えられる。

(3) 研究課題3

調査データの分析から明らかとなった主要な結果は以下の通りである。

①体育教師がその職を志望し始める時期は、高等学校時代(45.6%)が最も多く、次いで中学校時代(26.3%)であった。また、中学校教員は中学校時代に、高校教員は高校時代に志望し始める割合が高くなっていた。次に、保健体育教師への進路決定時期は、高校卒業以前が46.5%と大学進学前に半程度程度の者が将来の進路を決めており、他の教科の教員と比べて進路決定の時期が早いことが体育教師の特徴であることが明らかとなった。このことから、体育教師は、大学入学以前に明確な体育教師観・授業観等を形成し、体育教師という職

業への社会化が進んでいるものと推察される。体育教師の資質能力の養成を検討するためには、中学・高校時代のキャリアを考慮する必要がある。

②教職に対する専門職意識及び体育教師に対する専門職意識は、いずれも「高度な専門職である」と回答する者が約2割、「専門職であるといってよい」が約7割であり、他教科の教師に比べて専門職意識は高い。また、教職年数別に見ると、「高度な専門職」と回答した者の割合は、1-4年の者が最も低く、10-14年の者が最も高くなっていた。

③プロフェッショナルリズムへの態度構造(仕事観)を測定した40項目の回答結果を用いて因子分析を行った結果、「公共性」「更新性」「自己実現」「閉鎖性」「批判的受容」「クライアント重視」「自律性」「研究性」の8因子が抽出された。測定項目別の傾向を見ると、「たえず新しい知識や技術を学ばなければよい仕事はできない」の得点が高い一方で、仕事に関連する専門誌の購読、学会や研究会への参加、学校外の組織への所属に関する項目の得点は低い。また、個人の創意工夫がいかせる仕事であるが、同僚と歩調を合わせることを求められるというように、他の専門職から見ると一見相矛盾する職業観を抱いていることが明らかとなった。また、教職経験年数を経るにしたがって得点が高くなる項目(例えば、「私の友人のほとんどは同じ仕事をしている」「仕事上のことは全て私自身の判断で決めている」「仕事の上で困難なことがおこっても私自身で解決する」等)と、逆に得点が低下する項目(例えば、「批判的意見でも積極的に聞くようにしている」「たえず新しい知識を学ばなければよい仕事はできない」「私の仕事について何も知らない人の意見でも積極的に参考にする」等)に区分された。このことから、体育教師は概ね、教職経験とともに閉じられた世界の中で個業化していき、異質な情報や知識との接触が希薄化するものと推察される。

④体育教師の専門職意識別にプロフェッショナルリズムへの態度構造を比較すると、「自律性因子」を除く7因子において有意な差が認められた。即ち、保健体育教師を「高度な専門職」と認識する者は、「専門職といってよい」と回答した者に比べ、「公共性」「更新性」「自己実現」「批判的受容」「生徒重視」「研究性」のいずれの因子得点も著しく高くなっていた。

⑤体育教師として大きく成長した時期については、入職後「10年」と回答した者(17.4%)が最も多く、次いで「3年」「5年」「15年」「20年」の順であった。特に、

教職経験年数 15 年以上のサンプルについては 3 割近くの者が「10 年」と回答しており、多くの職業領域における熟達研究で検証されている 10 年ルールが体育教師にも適用可能であると考えられる。

- ⑥「望ましい体育授業の理想像（よい授業イメージ）」の変容経験については、入職時と比べて 4 割程度が「大きく」または「かなり」変わったと回答していた。また、教職経験年数 10 年以上の教師でも、さほど授業イメージが変わっていないと回答する者が半数近く存在する。体育教師の授業観の変容は容易ではないことが明らかである。また、体育教師の競技歴や運動部での指導実績が高い者ほど、授業観が変容しにくい傾向にあることも明らかとなった。
- ⑦体育授業における教師の役割イメージについては、「運動に関する知識・技術の伝達者」「子どもに必要なヒントを与えるアドバイザー」「技のポイントや練習の仕方をわかりやすく教えるコーチ」「生徒を一定の方向に導くガイド」の得点が高く、「授業をとり仕切る独裁者」「生徒の学習からの逸脱を防止する監視者」の得点は低い。このことから、体育教師は、授業における自らの役割を一定の方向に向けて生徒を指導する伝達型専門家であると捉えており、「学びの専門家」というよりは「技術の熟達者」として捉えていることが明らかとなった。また、教職年数別に比較すると、「生徒に手本を示す運動万能な競技者」及び「運動のことなら何でも知っている有識者」については、教職 10 年目までの教師の得点が高く、教職経験とともに体育教師の専門性として、運動に関する知識・技能の重要性が低下することが明らかとなった。
- ⑧授業実践・授業観に影響を及ぼした出来事としては、「自分にとって意味ある学校への赴任」「学校内外での優れた教師との出会い」、「自らの授業実践上の失敗－成功経験」などこれまでの教師研究で明らかにされてきた成長を促す契機から影響を受けた者が多くなっていた。しかし他方で、「大学時代の運動部経験」「中学・高校時代の運動部経験」のように体育教師独自の契機も影響力が強かった。また、学校外での研究活動への参加、専門雑誌から得た知識、行政主催の研修会、大学教員との出会いなど、職場以外との接触を成長の契機としている教員は極めて少数であった。
- ⑨体育教師（授業のプロ）としての成長する上で重要なことについては、「授業の振り返りや反省をして次の授業にいかすこと」「自分の授業はこれでいいのか」と常に授業のあり方を問い直すこと」など、セルフ・リフレクションに関わる項目の得点が

高い。他方、専門書や雑誌、学外研究会、行政研修など理論知の獲得については重要度は低くなっていた。また、いずれの成長要因についても、教職経験が長くなるとともに、重要度が低下していた。

以上の分析結果から、体育教師としての熟達には 10 年の期間が必要であること、その後も 5 年ごとのスパンで段階的に成長していくものと考えられる。また、体育教師は教師としての専門教育を受ける大学入学以前に体育教師を志望し、職業を決定しており、それ故に学生時代の運動部経験が授業観に大きな影響を及ぼしている。このことが影響して、体育教師の授業イメージ（どのような授業がよいのかについての認識）が入職後大きく変容することは少なく、セルフ・リフレクションに依存して成長を遂げていくため、ダブル・ループ学習は生じ難いものと推察される。

5. 主な発表論文等

（研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線）

〔雑誌論文〕（計 1 件）

- ① 朝倉雅史、清水紀宏、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、査読有、24 巻、2010、25-46

〔学会発表〕（計 3 件）

- ① 朝倉雅史、清水紀宏、スポーツサービスの改善における認識とその変化－ある教師の長期研修に着目して－、日本体育・スポーツ経営学会第 33 回大会、2010. 3. 27、福岡教育大学
- ② 清水紀宏、体育教師の成長とその支援体制－体育における教師教育の経営を考える－、日本体育学会第 59 回大会体育経営管理専門分科会シンポジウム、2009. 9. 11、早稲田大学
- ③ 朝倉雅史、清水紀宏、体育教師の信念・態度の形成・変容過程、日本体育・スポーツ経営学会第 32 回大会、2009. 3. 20、仙台大学

6. 研究組織

(1) 研究代表者

清水 紀宏 (SHIMIZU NORIHIRO)
筑波大学・大学院人間総合科学研究科・教授
研究者番号：50196531