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

朝倉 雅史¹⁾ 清水 紀宏²⁾

Masashi Asakura¹ and Norihiro Shimizu²: A study of how teachers' beliefs affect the experiences and professional development of physical education teachers: Composition and function of their image of what a teacher is and vocational beliefs. Japan J. Phys. Educ. Hlth. Sport Sci. 59: 29-51, June, 2014

Abstract : The professional development of a physical education (PE) teacher occurs within a variety of experiences that become resources for the teacher to learn from. However, to gain experience does not necessarily mean development. Development through learning by experience is influenced by the beliefs that the person has. The purpose of this study was to determine the composition and function of PE teacher beliefs—especially “image of what a teacher is” and “vocational beliefs” that influence their professional development. In addition, we classified PE teachers by their beliefs, and examined their development status with a focus on the relevance of experiences for changing a teacher's ideals. A questionnaire survey was conducted. Data were collected from a sample of 634 junior high school and high school PE teachers. The main findings are summarized below.

1) Factor analysis of data revealed that the PE teachers' image of what a teacher is comprised 4 factors: “leader”, “supervisor”, “supporter of learning” and “team member”, and vocational beliefs comprised 7 factors: “emphasizing public values”, “self-actualization”, “pursuit of pioneering teaching practices”, “emphasizing students”, “professional exclusiveness”, “exercise of autonomy” and “research orientation”.

2) The teachers were classified by image of what a teacher is into 2 types: “supervisor” and “supporter”. The teachers were classified by vocational beliefs into 5 types: “self-actualization”, “emphasizing students”, “open-minded beliefs”, “self-righteous” and “close-minded beliefs”. The ratios of young teachers classified into “supervisor” and “emphasizing students” were significantly larger than that of experienced teachers. The ratios of experienced teachers classified into “supporter”, “self-actualization” and “self-righteous” were significantly larger than that of young teachers.

3) Factor analysis of data revealed that experiences comprised 5 factors: “reflecting on teaching practice”, “knowledge acquisition”, “conversing with fellow teachers”, “observing and opening up one's own teaching practices” and “hard experiences”. Experienced teachers were more passive in their experiences, except “knowledge acquisition”, than younger teachers. For more experienced teachers, having positive experiences was more effective for changing ideals.

4) Teachers classified as the “open-minded beliefs” type were more willing to experience a variety of things than the “close-minded beliefs” type teachers. Regression analysis of data revealed that “emphasizing public values”, “pursuit of pioneering teaching practices” and “research orientation” correlated significantly and positively with experience. But “professional exclusiveness”, “exercise of autonomy” and years of service correlated significantly and negatively with experience.

1) 筑波大学大学院人間総合科学研究科
〒305-8574 茨城県つくば市天王台 1-1-1

2) 筑波大学体育系
〒305-8574 茨城県つくば市天王台 1-1-1
連絡先 朝倉雅史

1. Graduate School of Comprehensive Human Sciences,
University of Tsukuba

1-1-1 Tennodai, Tsukuba, Ibaraki 305-8574

2. Faculty of Health and Sports Sciences, University of
Tsukuba

1-1-1 Tennodai, Tsukuba, Ibaraki 305-8574

Corresponding author dhsfpdhsfp@hotmail.co.jp

Key words : teachers' learning, experiential learning, ability to learn from experience, teacher change, types of physical education teachers

キーワード : 教師の学習, 経験学習, 経験から学習する能力, 教師の変容, 体育教師のタイプ

I. 緒 言

1. 問題

学校の体育経営において高い経営成果を生み出すために, 保健体育教師(以下, 体育教師と略す)の資質能力向上を図ることは人的資源マネジメント上の主要課題である。ただし, 体育教師の資質や能力は教師自身に帰属しており, それらを向上させていくのもまた教師自身である。一般に, 複雑性を有する教職の特性上, 教師は日々の経験から学び教師として成長していく主体とみなされる(Armour, 2006; 坂本, 2007; 秋田, 2009)。故に体育教師の資質能力の向上は, 個々の体育教師が経験から学び成長していく過程の中に見出されることになろう。

そこで, 体育教師はどのように成長していくのかが緊要の研究課題となる。だが, 体育教師の成長については, 近年になって成長過程を明らかにしていく必要性が指摘されたばかりであり(木原, 2011), とりわけ我が国の体育教師を対象とした成長の実態やメカニズムの解明は端緒が開かれた段階にある^{注1)}。故に, 体育教師の成長過程やそれを左右する要因に関する知見の不足はもとより, 体育教師の成長をどのような視座から捉えていくかについても共通理解が得られているとはいえない。

一方, 一般的な教師の成長を過程的に検討してきた教師の自己形成史的研究では, 古くから研究の蓄積が進められており, 経験を通じて生じるものの見方・考え方の非連続的な変化が重視されてきた(稲垣ほか, 1988; 小山ほか, 1990; グッドソン, 2001; 山崎, 2002; グッドソン・サイクス, 2006)。このような視座は, 成長する教師の姿として, 経験による学習から目指す教師像や授業像を主体的に自己選択し, 実践に対する考えが変容していくプロセスを想定している

(Guskey, 2002; 秋田, 2009, 山崎, 2012, p. 163)。つまり, 体育教師を含む一般的な教師の成長は, 教師自らが経験を通じて学び, ものの見方・考え方を選択し変容させていく過程と捉えられる。

ところで, 教師のみならずあらゆる専門職の成長において, 学習資源としての経験の重要性が指摘されている。その意味で, 教師の成長を検討するために蓄積されてきた自己形成史的研究は, 成長の契機や転機に着目し, 教師一般の成長に資する出来事や経験について示唆に富む知見をもたらした(稲垣ほか, 1988; 小山ほか, 1990; 山崎, 2002)。ただし, 何が教師の成長に資する経験であるかは重要な知見であるが, 教師の成長を企図した時, 文脈的かつ複雑な教育実践の中で特定の経験を意図的に生じさせることはもちろん, それらを個々の教師に外部から計画的に付与することは現実的に困難である。

成長にとっての経験の重要性は, ヒトが経験から学ぶという事実に基づき古くから注目されてきた。但し, 経験が成長に繋がるのはそこに熟慮や内省, 省察といったリフレクティブな行為が介在することで学習が生起する場合である(デューイ, 1975; Kolb, 1984; ショーン, 2001)。即ち, 経験することが即, 成長に結びつくわけではない。むしろ, 偶発的に生じる事柄や出来事をどのように受け入れ, 如何に成長に結び付けるかが現場の教師にとっての発達課題といえる(岸野・無藤, 2006; 梅野ほか, 2010)。このことから, 経験からの学習がいかなる要因によって促進されるのかを解明することが, 実践的意義を有する研究課題となる。

経営学分野において人的資源マネジメントに最も深く関わる人材育成研究の領域でも, 経営資源としてのヒトを管理される対象としてではなく学び成長する主体と捉え, 学習研究や熟達研究の知見に依拠しつつ経験からの学習を規定している要

因を「経験から学習する能力」として概念化し、検討している(楠見, 1999; Moon, 2004; 松尾, 2006). 特に松尾(2006, 2010, 2012)は, 人間の認知的活動や行動を方向づけるメタ認知としての「信念」に着目し, 経験から学習する能力の個人差を実証している. 信念に着目する有効性は, 経験から学習する能力としてそれまで明らかにされてきた態度や資質, スキル等の要因をより根底から規定する点にある. 教師の成長に関する研究と人材育成研究の展開は, ヒトを学び成長する主体として捉える視座において共通するものの, 教師を対象に経験から学習する能力を実証したものはない.

認知科学的アプローチの台頭に伴って展開された教師の意思決定や行為を対象とした研究によれば, 個々の教師は, 自らの経験を通じて形成してきた「個人レベルの指導論」(梶田, 1986)や「イメージ」(Elbaz, 1981), 「授業観」(浅田, 1998, p. 251)といった信念を有しており, 不確実で複雑な教育実践に一定の方向性を見出し対処していることがわかっている. このように個々の教師が自分なりに描いている教師像や授業像等を含む信念は, 経験を通じて形成された主観的な望ましさを含意しており, 知識のように客観的な正しさを前提とはしない(Abelson, 1979; Nesper, 1987; Pajares, 1992; 秋田, 2000). また, 目指す教師像や授業像が異なれば, その教師による行為の選択もそこから得られる経験の意味も異なる(安藤, 2000; 山崎, 2012, p. 160). したがって, 経験からの学習を通じて自己選択と変容もたらされる教師の成長もこれらの信念によって規定される, と考えることができる.

これまで, 教師の信念概念は客観的な知識と対比され^{注2)}, 授業場面に限らずなぜ教師がその様に行うかを包括的に説明し, 教師間の差異を生み出している主観的認識を表す概念として扱われてきた(Nesper, 1987; Pajares, 1992; 黒羽, 1999; 藤木, 2000). また信念は, 理不尽な思い込みのように強迫的で非合理的な「イラショナル・ビリーフ」(河村, 2000, p. 6)や「強固な信念」(竹下, 1996)をも含み, 偏ったものの見方

や考え方を導くことから「世界観を屈折させるレンズ」(レナード・スワップ, 2005, p. 139)とも喩えられる. 故に, 信念は遭遇した多様な経験に対する教師自身の解釈に際して, 肯定的な意味づけのみならず否定的な意味づけをも導き, 成長の停滞にも影響を及ぼす.

体育教師についても, 信念は彼らの成長を促進あるいは阻害する重要な要因と考えられるものの, 体育科という特定の教科を担当する教師を対象として, 彼らがどのような信念を保有しており, それらが成長をどのように規定するかについては十分に検討されていない. 生徒指導や運動部活動への傾倒, 自らのスポーツ経験の延長として進行する職業的社会化, 体育科の周辺の位置づけといった体育教師に特徴的な指摘や報告(例えば, 深沢・対馬, 1982; 杉本, 1989; Sparks et al., 1993; 山下・徳永, 2000; 沢田, 2001など)からも, 体育教師の信念を固有の研究対象として取り上げる意義が指摘できよう. さらに信念が, 個人の有する人間観や仕事観として, 後天的に獲得・形成されるものであるとすれば, 体育教師の信念を明らかにすることは, 優れた体育教師の養成・研修方策の改善にとっても重要な課題であると考ええる.

2. 先行研究の検討

近年, 体育教師研究においても, 一般の教育学分野における認知科学的アプローチの展開に影響を受ける形で, 教師の成長・発達に関わる心理的要因が注目されてきた(Revegno, 2003; Deglau and O'sullivan, 2006; Bechtel and O'sullivan, 2006). 欧米における体育教師の発達に関する研究をレビューしたWang and Ha (2008)によれば, 発達に影響を与える個人的要因を検討した研究の中では, 信念が最も多く取り上げられる要因とされている. これに対して, わが国における体育教師の信念に関する研究は発展の途上にあり(中井, 2011), 体系的な整理もなされていない. ここでは体育教師の信念に関する先行研究を, 1)信念と教師行動・指導スタイルの一貫性に関する研究, 2)信念の形成・変容過程に関する研

究、3)信念と新たな経験や知識の獲得に関する研究の3つに分類してレビューすることで、本研究の具体的な課題を導出する。

まず、体育教師の信念と教師行動との関係については、両者の間に関係が認められないことを実証した研究(Kulinna et al., 2000)と両者の関係性を事例的に実証した研究(Bechtel and O'sullivan, 2007)が混在している。また、教師がどのような価値を志向するかが、具体的な行動だけでなく、教師のカリキュラム開発にも影響を与えるとされ(Jewett and Bain, 1985)^{注3)}、価値志向の評価尺度(value orientation inventory: VOI)が開発された(Ennis and Hooper, 1988)。この尺度得点を用いた調査研究により、体育教師の価値志向の信念は、地域特性や社会的環境などの文脈に制約されていることが明らかにされている(Ennis, 1992a, 1992b; Ha and Xu, 2002)。

このように、信念が社会的要因に影響を受けることは、2つ目にあげた信念の形成・変容過程に関する諸研究の中で指摘されている。例えば、教員養成プログラムの教職志望者を対象とした事例的研究により(Graber, 1995; Tsangaridou, 2008)、彼らの信念が社会的な相互作用によって形成・変容していくことが明らかにされている。ただし、教師の信念形成には、一般的に被教育体験期の経験も影響する(Nesper, 1987)^{注4)}。また、体育教師の職業的社会化は、授業場面に限定されない多様な場で展開されるスポーツ活動の影響により、比較的早期に起こりうるため(Lawson, 1983; 朝倉・清水, 2011)、被教育体験期から現在にいたる信念の形成要因を検討する必要がある。このことに関連して朝倉・清水(2010)は、体育教師の信念には自己にとって重要性の高い「強い信念」とそうではない信念が存在することを指摘し、実践を規定している「強い信念」が、幼少期から現在に至るまでに遭遇した社会的経験によって形成・強化されていることを明らかにした。

最後に、信念と新たな経験や知識の獲得との関係については、Ennis(1994)が、同様の知識を有している体育教師でも実際の教育活動が異なっ

ており、知識の獲得と利用の仕方は、信念によって基礎づけられていると論じている。また厚東ほか(2010)は、アメリカのTeaching Expertise研究の文献的検討により、教師個人の有する知識や技術から教授・学習過程や「出来事(class event)」が重視されるようになった趨勢を捉えた上で、その出来事や経験から学ぶ力が教師の省察とその省察に影響を及ぼす信念に支えられていることを示唆している。これらの実証的研究として、Ennis et al.(1997)はVOIに基づいて体育教師を分類し、体育に関わる知識項目の結びつきを自己評価させることで、教科の目的や学習者に関する知識の構造(ネットワーク)がVOIの類型によって異なることを実証した。また、朝倉・清水(2012)は小学校教師を事例として、大学での長期派遣研修によって体育授業観が変化し、今までの授業経験をこれまでとは全く別の視点から解釈するようになり、新たな知識を獲得していく過程を描出している。

大きく3つに分類した以上の研究成果は、信念が実践の行動的側面と認識的側面を規定するという心理学的知見(Rokeach, 1968, pp. 113-114; Fishbein and Ajzen, 1975, p. 15; レナード・スワップ, 2005, pp. 175)を支持しているが、これらの研究の多くは信念という概念を詳細に規定しているわけではない。なお、信念概念は心理学における主要概念として扱われ、ある認知対象と他の認知対象の連結によって形成されており、一般的に複数の信念からなる信念体系を仮定している(西田, 1998)。故に、教師は多くの対象について信念を保有しているはずである。しかし、これまで行われた教師の信念に関する研究では、このような信念の内部構造を踏まえた概念規定と信念の対象が検討されてきていない。このため、目指す教師像がどのような信念から成り立っているか、また、何に対する信念が実践や経験の受け入れを規定するかが明らかにされていない。さらに、一般に如何なる信念を保有する体育教師が存在するのかといった基礎的知見も欠けている。そのため、特に蓄積が進んでいる事例的研究において、事例のもつ特殊性や固有性、典型性などを明

確に示すことも出来ていないのである^{注5)}。

3. 目的

本研究の目的は、体育教師の成長を規定する要因を解明し、彼らの資質能力向上に資する基礎的知見を得るため、体育教師の保有する信念の構造と機能を明らかにし、体育教師の成長における経験と信念の関連を検討することである。そこで本研究では、心理学の知見に基づいて信念概念を規定し、体育教師の信念対象を選択・操作化した上で3つの研究課題を設定した。第1に、現職体育教師の保有する信念の構造を実証し、どのような信念を保有する教師が存在するかを典型的に明らかにする。第2に、体育教師の成長に関わるものの見方・考え方の変容と経験の受け入れ方の実態及び両者の関連を明らかにする。第3に、経験の受け入れ方に対してどのような信念が如何なる影響を及ぼすかを明らかにすることである。

Ⅱ. 方 法

本研究は、「信念」を主要概念としてその構造を検討すると共に、「体育教師の成長」と成長にとって重要な「経験の受け入れ」との関連を実証した後、「経験の受け入れ」に対する「信念」の機能を実証するものであり、主に、3つの概念を分析の対象としている。

ここでは、まず信念概念を先駆的に究明してきた心理学の知見に基づいて詳細な概念規定を試みる。その後、複数の対象をもつ信念の中から、特に教師の信念に関する実証的研究が進んでいる教育心理学分野の知見および経験から学ぶ能力を実証した人材育成研究の知見を踏まえ、2つの信念——「教師イメージ」と「仕事の信念」を抽出し、操作化する。「経験の受け入れ」については、成長にとって意味ある経験を明らかにしてきた教師の自己形成史的研究の知見に依拠して経験内容を抽出した上で、その経験を如何に成長につなげるかという観点から「成長経験の受容」として操作化する。「体育教師の成長」については、教師の主體的な成長を捉える視座と企業組織を主たる実

践領域とする人材育成研究における成長の捉え方との異同を踏まえた上で、経験からの学習を通じて教師のものの見方・考え方の変容を捉えるために体育授業の「理想像の変容」として操作化する。そして最後に、具体的な分析方法を提示する^{注6)}。

1. 主要概念の検討

(1) 信念概念の規定

心理学における信念は「ある対象と他の対象、概念、あるいは属性との関係によって形成された認知内容」(西田, 1988)と規定されている。また、それは「『Aは、Bである(A=B)』、『Aは、Bではない(A≠B)』」というように、論理式であらわされるものであることから「人間の記憶装置の内部において、二つの認知を連結した命題の形式によって形成された認知表象」(西田, 1998, pp. 23-24)とも言われる。信念研究の先駆であるRokeach (1968)は、信念を「『私は…と信じる(思う)』という語句を前提に、人の言葉や行動から推測され、自覚されたりされなかったりする簡潔な命題」(p. 113)と定義している。さらに、Fishbein and Ajzen (1975)によると信念は「ある対象と他の対象、価値、概念、属性などとの間に存在する関係についての主観的確率(probability)」(p. 131)とされている。つまり、行為者が2つの対象間に何らかの関係が存在すると思っているかどうか、という「思い込み」(信じている程度)を測る概念といえる。

なお信念概念は、多くの信念が体系化された信念体系(belief system)として存在するとされ、いくつかの信念体系モデルが提示されてきた(Rokeach, 1968; Green, 1971; 西田, 1988)。それらによれば、主に、中心-周辺次元からなる球体モデルが仮定され、中心に位置づく信念は他の信念との連結性及び重要度が高く、変化に対して抵抗し、あらゆる場面の意思決定に影響を及ぼすとされる。また、信念間の連結性や重要度は、自らの存在やアイデンティティに関わるほどより強い(Rokeach, 1968, pp. 5-6; Abelson, 1986)。なお、連結性と重要度に基づく信念体系の強度は、質問紙における態度得点の高さによって操作

化することが可能である（西田，1995）。

（2）体育教師が保有する信念の対象と操作化

1）信念の対象

Calderhead（1996）は、信念のタイプやそれらの質的な違いについてはあまり言及されてこなかったことを踏まえた上で、教師が主要な信念を保持する5つの領域を提示している。すなわち、①学習者と学習についての信念、②指導についての信念、③教科についての信念、④指導することに関する教師の学びについての信念、⑤指導における自己の役割についての信念、である。また、Tsangaridou（2006）は、それまでの体育科教育学研究を基に、体育教師が強い信念を抱えていることを示唆する教育問題を10のカテゴリーに分類している。すなわち、①体育の目的についての教職志望者の信念、②指導についての学びと指導経験についての信念、③効果的な指導についての信念、④学級担任の体育指導についての信念、⑤学習者と学習に対する信念、⑥信念と指導実践との関係についての信念、⑦教材についての信念、⑧自己および指導における自らの役割についての信念、⑨仕事の本質についての信念、⑩教師の心配事^{注7)}である。

これらのカテゴリーは先行研究の知見を踏まえて仮説的に提示されたものであり、相対的な重要度が示されているわけではない。だが、前述の概念規定を踏まえると、信念は自らのアイデンティティや存在に関わる信念ほど、あらゆる意思決定に対して強い影響を及ぼす（Rokeach, 1968, pp. 5-6; Abelson, 1986）。つまり、自分はどのような教師か、自らが従事している体育教師とはどのような役割を担う職業なのか、といった自己に直接関わる信念ほど実践や経験の受け入れを左右すると思われる。そこで、本研究では以上のカテゴリーを参考として、体育教師にとって自らのアイデンティティや存在に直接関わりと推論される「自己および指導における自らの役割についての信念」と体育教師という「仕事の本質についての信念」に焦点化する^{注8)}。そして、これらの信念を詳細に検討するため、前者については教師の自己に対する信念である「教師イメージ」、後者に

ついては体育教師自らの仕事に対する信念である「仕事の信念」として操作化を試みることにした。

2）自己に対する信念の操作化——体育教師の「教師イメージ」尺度

自己に対する信念を捉えるために導入する教師のイメージについては、1980年代以降、教師の主体性や自律性を強調する教師観の提起とともに、教師の多様な知識から成り立つ実践的知識への着目を契機として研究が進められてきた（深見，2006）。とりわけ、実践的知識の構成要素^{注9)}の1つとしてイメージを取り上げた Elbaz（1981）により「教師の感覚、価値、要求、信念が結合し、どのように指導すべきかが簡潔な比喩的命題として定式化されたもの」（p. 61）と定義されて以降、イメージは教師の認識枠組みを明らかにする上で有効な概念とされている。

なお、信念は必ずしも明示的・自覚的な命題として表出されるわけではなく、教師は言明化することの難しい信念をも保有している。その点で、比喩的命題（メタファー）として表されるイメージは、教師の信念を拡張的・包括的に捉えることが出来る。また、イメージは教師による授業の実践や観察等さまざまな行為に影響を与える点で信念と共通しており（Calderhead, 1996）、信念研究をレビューした Pajares（1992）もまた、イメージは教師の信念を説明する手がかりになると述べている。

教師の成長という観点からも、教師の信念を検討するために比喩生成課題を用いて教師の保有するイメージを調査した秋田（1996）の研究以降、イメージの変容が教師の授業観や教師観の変容を示唆すると共に、初任者から熟達者へ至る道筋を明らかにする上で有効であることが報告されている（深見，2007；三島，2008など）。なお、教師のイメージ研究では、主に「子ども」「授業」「教師」についてのイメージが抽出されてきた。本研究では、イメージが信念を操作化する上で有効な概念であること、信念のうち自らの存在に直接関わる信念が最もヒトの認識や行為を規定することを踏まえ、上記3つのイメージのうち「教師イメージ」（授業における教師の役割に関するイメー

ジ)を取り上げる。

なお、イメージに関する研究では、授業や教師のイメージに関するメタファー項目(「…は、…のような」)が使用されている。このようなメタファーは、教師の信念を明らかにし、探究するための有用な手がかりであり、その変容は信念や実践の変容の前兆となることが指摘されている(Bullough and Baughman, 1997)。そこで本研究では、秋田(1996)を参考に、体育教師が保有する教師イメージとして16のメタファー項目を設定した。なお、測定尺度は、「7: 全くその通りである」から「1: 全くそうではない」のリッカート型尺度からなる7段階評定法を用いた。

3) 仕事に対する信念の操作化——体育教師の「仕事の信念」尺度

「仕事の信念」については、経営学分野の人材育成研究領域において、経験学習論に依拠しながら熟達プロセスを検討した松尾(2006, pp. 125-152)が、営業担当者の「仕事の信念」である「目標達成志向の信念」と「顧客志向の信念」によって、経験からの学習が促されることを実証している。さらに、経験から学習する能力の1つとして「メタ知識 (metacognitive knowledge)」を挙げ、職業人が持つメタ知識は、「仕事観」や「仕事の信念」として、個別の知識獲得や活動に大きな影響を与えることも明らかにしている(松尾, 2010)。

教師を対象とした研究においても、信念が新たな知識や経験の受け入れ方を規定することについては言及されており、例えば、教師に提示されたある知識が、その教師の保持している信念体系と調和しない場合は、新たな知識や経験に対する否定や抵抗が起り、既存の知識構造や実践に変化は生じないとされている(Pajares, 1992; Ennis, 1994)。だが、何に対する信念が規定因となり得るかについての実証的知見はほとんどない。そこで本研究では、体育教師の「経験から学習する能力」を実証することを主眼に置き、体育教師自身のアイデンティティが反映されたメタ知識にあたる、体育教師の「仕事の信念」を取り上げその構造と機能を検討していくこととした。

なお、体育教師が保有する仕事の信念については、体育教師の仕事観に関する研究が未だ報告されていないことから、田尾(1983)を参考に質問項目を作成した。田尾(1983)は、複数の専門職を対象に自らの職に対する態度を比較分析している。この尺度は、Hall(1968)による理論的枠組みを踏まえ、Snizek(1972)が作成した尺度を基に、日本における様々な専門職の態度構造を検討するため開発されたものである^{注10)}。なお、松尾(2006, p. 182)が明らかにした「仕事の信念」も、プロフェッショナリズムの特性を反映したものであったことが報告されている。そこで本研究では、田尾(1980, 1983)の尺度を修正し、体育教師の職務に適した項目を加え、仕事の信念をたずねる40項目を設定した^{注11)}。測定は体育教師という仕事のあり方に関する項目に「7: 全くその通りである」から「1: 全くそうではない」のリッカート型尺度からなる7段階評定法で回答を求めた。

2. 体育教師による経験の受け入れと成長の操作化

(1) 体育教師の「成長経験の受容」尺度

本研究は、体育教師の成長における経験の重要性を認めながらも、経験することが即、成長に結びつくわけではなく、遭遇した経験を如何に受け入れるか、その受け入れに信念がどう関係するかを基本的な問題関心としている。教師の成長にとって意味ある経験については、教師の成長契機や転機に着目した研究(稲垣ほか, 1988; 小山ほか, 1990, 1994; 山崎, 2002)が、順位法を用いてその経験内容を明らかにしている。一方、岸野・無藤(2006)は教師が直面した多様な出来事を自分の課題に引き付けて捉え、積極的な意味付けを行うことが専門性を向上させることを明らかにしている。本研究もまた、どのような経験をするかのみならず、成長契機となり得る経験を如何に積極的に受け入れるかを問題とするため、体育教師による経験とその受け入れを「成長経験の受容」として操作化した。

まず、教師の成長に関わる経験について稲垣ほ

か（1988）、小山ほか（1990、1994）、山崎（2002）が明らかにした教師の成長契機や転機を参考にして、一般的な成長経験を項目化した。その上で、積極的な経験の受容を捉えるため、体育教師としての成長にとってそれらの経験をどの程度重要と考えるかを測定する評定法を用いた。具体的には26の経験項目を設定し、「5：極めて重要である」から「1：あまり重要ではない」のリッカート型尺度による5段階評定法を用いた。

（2）体育授業の「理想像の変容」

本研究では、体育教師の成長を検討する上で人材育成研究における枠組みを援用するが、人材育成研究が対象とする実践領域は主に企業組織であり、ヒトの成長は主として業績（売上や契約数）などの指標を用いて操作化される。一方、教師の成長は、教職の複雑性や不確実性あるいは文脈性からして、標準化された指標を用いて操作化することの難しい概念である。故に、これまで蓄積されてきた教師の成長に関する研究では、経験による学習から目指す教師像や授業像を主体的に自己選択し、実践に対する考えが変容していく主観的なプロセスが重視されてきた（Guskey, 2002；秋田, 2009, 山崎, 2012, p. 163）。

そこで本研究では、教師の成長を捉える指標として、客観的な指標を用いるのではなく、入職時と比べ授業の理想像がどの程度変容したかを教師自身の自己評価によって測定することとした。具体的な尺度としては「1. 入職時とほとんど変わっていない」「2. 入職時とは、多少変わった」「3. 入職時とはかなり変わった」「4. 入職時とは、大きく変わった」からなる名義尺度を用いて、その回答から群分けを行った。すなわち、1または2に回答した者を「非変容群」、3または4に回答した者を「変容群」とした。

3. 調査および分析の方法

（1）調査方法

2011年3月から4月にかけて、全国から無作為に抽出した公立中学校および高等学校の保健体育科教員を対象に、郵送自記式の質問紙調査を実施した。対象サンプル数は2000、回収数668（回

収率：33.4%）、分析に用いた有効サンプル数は634であった。

（2）分析方法

収集されたデータの分析は、本研究の3つの研究課題に沿い、以下の手順で進めた。

分析1：「教師イメージ」と「仕事の信念」の構造を捉えるため、それぞれの尺度に対して探索的因子分析（主因子法, Varimax 回転）を行った。因子数の決定については固有値1以上の基準を設け、因子負荷量が0.4に満たない項目を除外して、再度因子分析を行った。その後、保有する信念のタイプによって体育教師を典型的に把握するため、因子得点をもとに階層的クラスター分析（Ward 法, 平方ユークリッド距離）を行った。クラスター数の決定は、デンドログラムと距離行列の検討およびクラスターごとの分散分析結果から、解釈可能性を考慮して決定した。さらに、「経験年数グループ」（3群）^{注12)}、「理想像の変容」ごとにみた各クラスターの比率、および2つの信念クラスター間の比率をクロス集計表（ χ^2 検定）によって分析した。

分析2：「成長経験の受容」に対して探索的因子分析（主因子法, Promax 回転）を行った。因子数の決定については、固有値1以上の基準を設け、因子負荷量が0.4に満たない項目を除外して分析を行った。その後、下位尺度得点として因子得点を求めた。さらに、経験年数の蓄積と「成長経験の受容」の関係から経験の受け入れ方の実態を分析するため、「成長経験の受容」を従属変数、「経験年数グループ」を独立変数とする分散分析を行った。さらに、「成長経験の受容」と「理想像の変容」の関連を検証するため、経験年数グループ別に「理想像の変容」の有無による「成長経験の受容」の比較分析（ t 検定）を行った^{注13)}。

分析3：仕事の信念と経験の受け入れの関連を分析するため、「成長経験の受容」を従属変数、「仕事の信念」クラスターを独立変数とする分散分析を行った。その後、体育教師が保有する信念の機能を詳細に検討するため、「成長経験の受容」を従属変数、「仕事の信念」と「教職経験年数」

を独立変数とする重回帰分析を行い、成長経験の受容に対する各変数の相対的な影響力を分析した。

Ⅲ. 結 果

1. 体育教師が保有する信念の構造（分析 1）

(1) 体育教師が保有する信念の因子構造

1) 「教師イメージ」の因子構造

「教師イメージ」に対する因子分析を行った結果、4 因子（累積寄与率：51.04%）が抽出された（表 1）。

第Ⅰ因子は、生徒を学習へと向かわせ、学習成果の獲得へと導いていくイメージとして解釈されることから「誘導者」と命名した。第Ⅱ因子は、教師を生徒よりも上位に位置している存在としてイメージする因子と解釈されることから「管理者」と命名した。第Ⅲ因子は、生徒間あるいは生徒と学習内容の間に立ち、学習を促進するイメージと

解釈されるため「学習支援者」と命名した。第Ⅳ因子は、生徒の学習を支えるために協力する存在として解釈されるため「協力者」と命名した。

2) 「仕事の信念」の因子構造

「仕事の信念」に対する因子分析を行った結果、7 因子（累積寄与率：46.28%）^{注14)}が抽出された（表 2）。

第Ⅰ因子は、体育教師が担う職務の文化的・社会的な意義に関わる項目に高い負荷量を示しており、仕事に関わる公共的な価値を志向する信念と解釈されるため「公共的価値の重視」と命名した。

第Ⅱ因子は、体育教師としての仕事を自らの能力や潜在的な可能性を活かす職として捉えていると解釈される。さらに、田尾（1983）で抽出された因子との対応から「職務における自己実現」と命名した。第Ⅲ因子は、体育教師としての良質な仕事を行う上で、新たな実践を教師集団と共に展開していくことを重視しつつ、人間としてのロー

表 1 教師イメージの因子分析結果

	I	II	III	IV	共通性	M	S.D.
I 誘導者 ($\alpha=.809$)							
生徒に学習への興味を湧かせるように語りかける話し手	.720	.142	.257	.244	.664	5.18	1.13
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	.661	.260	.230	.059	.561	5.38	1.04
授業を綿密に計画し、それを生徒に指示するプランナー	.612	.266	.172	.184	.509	4.78	1.20
生徒とともに授業をつくる共同制作者	.483	.053	.118	.353	.374	4.96	1.21
生徒を一定の目的の方向に導くガイド	.462	.306	.282	.179	.418	5.01	1.14
II 管理者 ($\alpha=.761$)							
生徒の学習からの逸脱を防止する監視者	.169	.645	.087	.174	.483	4.15	1.45
学習の規律を保ち、クラスの雰囲気を引き締める権威者	.181	.622	.227	.090	.479	5.08	1.33
生徒に手本を示す運動万能な競技者	.109	.600	.130	.254	.454	4.33	1.29
運動のことならば何でも知っている有識者	.310	.578	.195	.137	.486	4.72	1.26
授業をとり仕切る独裁者	.068	.477	-.067	.014	.237	2.59	1.41
III 学習支援者 ($\alpha=.795$)							
生徒の意見や発想の引き出し役	.208	.043	.813	.234	.760	5.53	.97
子どもに必要なヒントを与えるアドバイザー	.249	.062	.769	.182	.689	5.66	.98
運動に関する知識や技術の伝達者	.276	.303	.510	-.007	.428	5.70	1.00
IV 協力者 ($\alpha=.698$)							
生徒とともに運動学習を楽しむパートナー	.279	.216	.127	.671	.591	4.81	1.29
生徒の悩みや疑問を丁寧に聞くカウンセラー	.220	.275	.277	.566	.521	4.77	1.23
因子寄与	2.26	2.20	1.96	1.23	6.42		
寄与率	15.05	14.66	13.09	8.23	51.04		

†主因子法，バリマックス回転による。因子負荷0.4以上を太字で表記。

表2 仕事の信念の因子分析結果

	I	II	III	IV	V	VI	VII	共通性	M	S.D.
I. 公共的価値の重視 ($\alpha=.754$)										
私の仕事は、文化の創造・発展を図る仕事である	.579	.070	.294	.043	.020	-.037	.166	.458	4.77	1.09
私の仕事は、文化の伝達・継承を図る仕事である	.578	.120	.103	.010	-.018	.033	.150	.383	4.96	1.01
私の仕事は、社会に大きな貢献をしている	.567	.161	.078	.237	.125	-.133	.127	.459	5.45	1.05
私の仕事は、社会に欠くことはできない	.534	.235	.177	.126	.016	-.144	.020	.409	5.76	1.15
II. 職務における自己実現 ($\alpha=.695$)										
この仕事は私の才能をいかすのに最も適している	.180	.635	.026	.229	.201	-.026	.052	.533	5.10	1.19
私には、保健体育教師としての生涯を貫くようなライフワークがある	.261	.627	.082	.151	.061	.038	.257	.562	4.88	1.41
たとえ今後、収入が減るとしてもこの仕事を続けたい	.090	.524	.093	.080	.051	-.088	.119	.322	5.70	1.32
III. 先導的実践の追求 ($\alpha=.652$)										
私の仕事は、常に新しい試みを取り入れて取り組まなければならない	.073	.111	.695	.023	-.014	-.032	.105	.514	5.36	1.00
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	.142	.110	.496	.116	-.058	-.162	.139	.341	5.83	1.05
私の仕事では、同僚と歩調を合わせることが求められる	.206	-.038	.452	.105	-.015	-.012	.006	.260	5.57	0.98
私の仕事には、倫理観や道徳心が特に求められる	.376	.095	.409	.146	.083	-.185	.001	.380	5.84	0.95
IV. 生徒重視 ($\alpha=.782$)										
生徒の願いや要求に応えるため最善の努力をしている	.165	.204	.113	.761	.086	-.001	.172	.698	5.54	0.94
生徒に学び、生徒と共に成長するように心がけている	.138	.241	.225	.681	-.009	-.176	.113	.636	5.85	0.98
V. 自律性の行使 ($\alpha=.748$)										
仕事上のことは、すべて私自身の判断で決めている	.031	.073	-.020	.028	.821	.199	.095	.730	3.94	1.33
仕事の上で困難なことが起こっても私自身で解決する	.053	.146	-.027	.045	.683	.063	.072	.502	4.30	1.34
VI. 専門的閉鎖性 ($\alpha=.607$)										
私の仕事が良いか悪いかは、同じ仕事をしている人だけにわかることである	-.054	-.068	-.063	-.055	.079	.789	-.009	.644	2.91	1.43
仕事の内容をよく知らない人から意見や指示を受けることはない	-.091	-.016	-.111	-.053	.137	.507	-.013	.299	3.37	1.37
VII. 研究志向 ($\alpha=.570$)										
私は、仕事に関する専門誌を定期的に読んでいる	.136	.216	.040	.059	-.022	-.072	.620	.461	4.05	1.79
私の仕事に関係のある学会や研究会に欠かさず出席している	.076	.033	.072	.071	.123	.059	.480	.266	2.94	1.39
自分から進んで授業についての良質な知識・情報を求めて行動している	.211	.212	.221	.240	.096	-.101	.429	.399	5.03	1.11
因子寄与	1.72	1.43	1.39	1.32	1.27	1.09	1.04	9.26		
寄与率	8.62	7.16	6.94	6.60	6.36	5.43	5.18	46.28		

*主因子法、バリマックス回転による。因子負荷0.4以上を太字で表記。

ルモデルとなることを示唆する信念と解釈されるため「先導的実践の追求」と命名した。第Ⅳ因子は、仕事において生徒を重視する信念に関する項目に高い負荷量を示しており、また、先行研究の「クライアント重視」(田尾, 1983)と対応するため「生徒重視」と命名した。第Ⅴ因子は、意思決定主体を自分自身とみなす項目であり、専門職の職務における責任の所在や職務の遂行に関わる「自律性の行使」(田尾, 1983)と対応するため「自律性の行使」と命名した。第Ⅵ因子は、職務の専門性から生まれる閉鎖性に対する信念と解釈されるため「専門的閉鎖性」と命名した。第Ⅶ因子は、体育教師の仕事に関する知識や情報を積極的に入手することに関する信念と解釈され、また、田尾(1983)の結果との対応から「研究志向」と命名した。

(2) 体育教師の信念クラスター

1) 「教師イメージ」クラスター

「教師イメージ」の因子得点をもとにクラスター分析を行った結果、解釈可能な2つのクラスターを抽出した。2つのクラスターにおける各因子得点平均の比較分析の結果(表3)、両クラスター共に「誘導者」の得点に有意な差はなく、「学習支援者」の得点が高いクラスターと、「管理者」および「協力者」の得点が高いクラスターに分類できた。

前者は生徒と学習の間に立ち、生徒を主体とした学習を促進することを重視していることから「支援者型」(52.2%：括弧内はクラスターサイズ、以下同様)、後者は生徒を管理しつつ、時には競技者や有識者あるいは協力者として生徒を学習へと牽引する存在と解釈し「管理者型」(47.8

%)とした。なお、クラスターサイズに大きな偏りは見られなかった。

2) 「仕事の信念」クラスター

同様に「仕事の信念」の因子得点を基にクラスター分析を行った結果、解釈可能な5つのクラスターを抽出した(表4)。分散分析の結果、全ての因子においてクラスターによる0.1%水準の有意な差がみられた。以下では、サイズの大きなクラスターから解釈していく。

第1クラスターは、「職務における自己実現」の値が高い点に特徴があり、「自律性の行使」および「専門的閉鎖性」の値も高い。このクラスターにおける自律性や閉鎖性に対する志向の強さは、自己実現を重要視する信念の強さに伴っていると解釈されるため「自己実現型」(24.4%)とした。

第2クラスターは、「生徒重視」の値が最も高く、「自律性の行使」と「公共的価値の重視」の値が低いという特徴を有しており、体育教師としての仕事において目の前に存在する生徒を重視する信念を持つクラスターと考えられるため「生徒重視型」(24.3%)とした。

表3 教師イメージクラスターの比較分析結果(*t*検定)

	C1 支援者型 (n=325: 52.2%)	C2 管理者型 (n=298: 47.8%)	<i>t</i> 値
I 誘導者	.042 (.1001)	-.045 (.631)	1.31
II 管理者	-.149 (.961)	.162 (.685)	-4.68***
III 学習支援者	.582 (.623)	-.634 (.677)	23.34***
IV 協力者	-.106 (.867)	.115 (.642)	-3.64***

****p*<.001

第3クラスターは、「専門的閉鎖性」と「自律性の行使」の両方の値が低いという特徴があり、他の信念については値が高い。特に、公共的な価値や生徒の重視、先導的な実践の追求と関連する研究志向の高さなどは、自らの信念と相反するような新たな情報に対する寛容性を窺わせるものであり、「開かれた心」(Rokeach, 1960)を示唆していることから「開放的信念型」(21.9%)とした。

第4クラスターは、「自律性の行使」の値が高く、「研究志向」「職務における自己実現」の値が最も低い。同じく「自律性の行使」の値が高い「自己実現型」(第1クラスター)に比べると、体育教師の仕事において自らの判断に基づいて意思決定すること自体を強く志向していると解釈されるため、「独善型」(15.9%)とした。

第5クラスターは、「専門的閉鎖性」の値が最も高い点に特徴がある。ただし「自律性の行使」の値が最も低いことから、自律的な意思決定を重視しているわけではない。さらに、「公共的価値の重視」や「職務における自己実現」の値も低く、このクラスターは体育教師という職業の中で、淡々と職務を遂行していくといった閉ざされた信念を特徴とするクラスターと考えられる。よって「閉鎖的信念型」(13.4%)とした。

(3) 体育教師の信念クラスターにみられる一般的傾向(表5参照)

1) 「教師イメージ」クラスターの一般的傾向

まず、「経験年数グループ」ごとにみた「教師イメージ」クラスターの比率について分析を行った結果(5-1)、5%水準で有意な差が認められ、

表4 仕事の信念クラスターの分散分析結果

	C1 自己実現型 (n=155: 24.4%)	C2 生徒重視型 (n=154: 24.3%)	C3 開放的信念型 (n=139: 21.9%)	C4 独善型 (n=101: 15.9%)	C5 閉鎖的信念型 (n=85: 13.4%)	<i>F</i> 値
I 公共的価値の重視	-.039 (.567)	-.337 (.909)	.468 (.709)	.212 (.824)	-.335 (.595)	28.57***
II 職務における自己実現	.304 (.592)	.120 (.675)	.375 (.547)	-.715 (.872)	-.536 (.687)	62.83***
III 先導的な実践の追求	-.403 (.721)	-.019 (.705)	.693 (.617)	-.058 (.735)	-.295 (.647)	52.64***
IV 生徒重視	-.069 (.758)	.351 (.745)	.324 (.657)	-.461 (.916)	-.491 (.822)	32.08***
V 自律性の行使	.532 (.604)	-.697 (.749)	.299 (.634)	.449 (.646)	-.728 (.710)	109.80***
VI 専門的閉鎖性	.513 (.712)	-.489 (.573)	-.162 (.878)	-.330 (.599)	.607 (.652)	63.48***
VII 研究志向	.130 (.694)	-.153 (.677)	.417 (.646)	-.565 (.644)	.030 (.680)	34.94***

*()内は標準偏差

****p*<.001

表5 信念クラスターのクロス表

5-1 経験年数グループと教師イメージクラスター

経験年数グループ	支援者型		管理者型	
	%	n	%	n
10年未満	46.7	(91)	53.3	(104)
10年以上20年未満	60.0	(93)	40.0	(62)
20年以上	51.6	(141)	48.4	(132)
合計	52.2	(325)	47.8	(298)

$$\chi^2 = 6.205 \quad p < .05$$

5-2 理想像の変容と教師イメージクラスター

理想像の変容	支援者型		管理者型	
	%	n	%	n
有り	61.2	(170)	38.8	(108)
無し	44.9	(155)	55.1	(190)
合計	52.2	(325)	47.8	(298)

$$\chi^2 = 16.238 \quad p < .001$$

5-3 経験年数グループと仕事の信念クラスター

経験年数グループ	自己実現型		生徒重視型		開放的的信念型		独善型		閉鎖的的信念型	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
10年未満	11.6	(23)	41.7	(83)	22.1	(44)	8.5	(17)	16.1	(32)
10年以上20年未満	22.8	(36)	22.8	(36)	24.1	(38)	19.6	(31)	10.8	(17)
20年以上	34.7	(96)	12.6	(35)	20.6	(57)	19.1	(53)	13.0	(36)
合 計	24.4	(155)	24.3	(154)	21.9	(139)	15.9	(101)	13.4	(85)

$$\chi^2 = 78.438 \quad p < .001$$

5-4 教師イメージクラスターと仕事の信念クラスター

教師イメージ クラスター	自己実現型		生徒重視型		開放的的信念型		独善型		閉鎖的的信念型	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
支援者型	20.6	(67)	22.8	(74)	32.0	(104)	15.4	(50)	9.2	(30)
管理者型	29.2	(87)	25.8	(77)	10.7	(32)	16.1	(48)	18.1	(54)
合計	24.7	(154)	24.2	(151)	21.8	(136)	15.7	(98)	13.5	(84)

$$\chi^2 = 46.590 \quad p < .001$$

10年未満の教師には「管理者型」が多く、経験年数10年以上の教師には「支援者型」が多い傾向にあった。さらに、「理想像の変容」の有無による各クラスターの割合について分析した結果(5-2), 0.1%水準で有意な差が認められ、理想とする授業像が変容した教師に「支援者型」が多く、変容していない教師に「管理者型」が多かった。

2) 「仕事の信念」クラスターの一般的傾向

次に、「経験年数グループ」ごとにみた「仕事の信念」クラスターの比率について分析を行った結果(5-3), 0.1%水準で有意な差が認められ、経験年数の少ない教師に「生徒重視型」が多く、経験年数の多い教師に「自己実現型」の教師が多い傾向にあった。さらに、経験年数10年未満の

グループに比べ、10年以上のグループには「独善型」の割合が比較的多い。一方、「閉鎖的的信念型」や「開放的的信念型」については、経験年数グループごとに大きな偏りが見られない。つまり、開放的な信念を持つ体育教師と閉鎖的な信念をもつ体育教師は、教職経験年数に関わらず存在する。

3) 「仕事の信念」クラスターと「教師イメージ」クラスターとの関係

「教師イメージ」クラスターごとの「仕事の信念」クラスターの比率について分析を行った結果(5-4), 0.1%水準で有意な差が認められた。特に、教師イメージに関する「支援者型」の教師には「開放的的信念型」の教師が著しく多く、「管理者型」の教師には、「閉鎖的的信念型」の教師が多

い傾向にある。

結果、5 因子が抽出された（表 6）。

2. 体育教師の経験と成長（分析 2）

(1) 「成長経験の受容」の構造

「成長経験の受容」に対する因子分析を行った

第 I 因子は、反省や内省を通じ、生徒とのコミュニケーションや新しいアイディアなどについて試行錯誤しながら実践を行う経験と解釈されるため、この因子を「省察的実践経験」と命名した。

表 6 成長経験の受容の因子分析結果

	I	II	III	IV	V	共通性	M	S.D.	
I 省察的実践経験 (α=.880)									
授業の振り返りや反省をして次の授業にいかすこと	.784	-.161	.000	.151	.014	.654	4.20	.81	
生徒とのコミュニケーションを積極的に図ること	.744	-.170	.033	-.047	.084	.495	4.26	.80	
新しいアイデアを積極的に取り入れて授業をしてみること	.740	.022	-.034	.022	-.031	.538	3.94	.86	
“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	.719	-.039	-.054	.055	.015	.508	4.16	.86	
教材に関する知識を得ること	.638	.160	-.029	-.021	-.040	.476	3.79	.88	
生徒の発育発達や心理的特徴等について知識を得ること	.577	.203	-.044	-.079	.071	.455	3.75	.88	
教育にかかわらず幅広い教養を身につけること	.575	.046	.053	-.180	.117	.359	4.06	.85	
同僚同士で授業に関わる議論をすること	.487	.055	.011	.255	-.001	.507	3.76	.89	
授業において自分なりの達成感や充実感を感じる	.432	.081	.209	-.030	.014	.367	3.85	.95	
II 知識の獲得経験 (α=.891)									
教育関係の専門雑誌や専門書を読むこと	.045	.867	.050	-.098	-.045	.718	2.90	.96	
行政研修に参加して知識・情報を得ること	-.190	.847	-.024	.011	.100	.617	2.54	.99	
体育科教育関係の専門雑誌や専門書を読むこと	.162	.766	.069	-.117	-.088	.644	2.99	.98	
学校外で行われる任意の研究会に参加すること	.038	.732	-.036	.103	-.090	.596	2.75	.97	
指導主事や専門的な研究者の意見を聞くこと	-.054	.666	.000	.191	-.025	.559	2.94	1.00	
指導要領や指導書を熟読すること	-.056	.639	-.023	.083	.029	.433	2.71	1.04	
地域社会の活動に参加すること	.137	.488	-.029	-.040	.194	.401	2.97	1.02	
III 教員間対話経験 (α=.866)									
学校外の保健体育教師から肯定的な意見をもらうこと	.082	.019	.884	-.011	-.166	.746	3.55	.97	
学校内の同僚から肯定的な意見をもらうこと	.116	-.009	.776	.045	-.187	.625	3.61	.96	
学校外の保健体育教師から批判的な意見をもらうこと	-.149	.029	.720	.005	.264	.655	3.43	1.08	
学校内の同僚から批判的な意見をもらうこと	-.086	-.032	.689	.039	.245	.629	3.51	1.01	
IV 実践の参照・公開経験 (α=.822)									
学校外の授業公開に参加して授業を見ること	-.049	.151	-.024	.796	-.024	.695	3.50	.98	
同僚の授業を参観すること	.021	-.060	.136	.787	-.018	.719	3.73	.93	
自分の授業を積極的に公開すること	.108	.104	-.008	.488	.151	.501	3.56	1.01	
V 困難経験 (α=.833)									
予想と異なる反応をする生徒に出会うこと	.095	-.026	.004	.025	.774	.694	3.60	1.01	
解決が難しい問題場面を多く経験すること	.152	.022	-.022	-.012	.697	.606	3.70	.95	
因子負荷平方和		7.376	6.593	5.607	6.143	4.178			
因子間相関行列		I							
	II	.540							
	III	.513	.424						
	IV	.602	.552	.598					
	V	.519	.313	.451	.452				

† 主因子法プロマックスによる。因子負荷0.4以上を太字で表記。

第Ⅱ因子は、あらゆる機会を通じて、教育実践に関わる知識や情報を獲得する経験と解釈されるため「知識の獲得経験」と命名した。第Ⅲ因子は、学校内外における教員との対話経験と解釈されることから「教員間対話経験」と命名した。第Ⅳ因子は、他教師の実践を見たり、自らの実践を見せたりする経験と解釈されるため「実践の参照・公開経験」と命名した。第Ⅴ因子は、教師にとって思い通りに実践が展開できないような困難な経験と解釈されるため「困難経験」と命名した。

なお、各項目の記述統計量を見ると、「知識の獲得経験」に高い負荷量を示した項目の平均値が他の項目に比べて明らかに低く、いずれも中間値(3点)に達していない点に特徴が見られる。

(2) 「経験年数グループ」による「成長経験の受容」の比較

次に、経験の受け入れ方が経験年数によってどのように異なるかを検討するため、「成長経験の受容」の因子得点を従属変数、「経験年数グループ」を独立変数とする一要因分散分析を行った(表7, 図1)。分析の結果, 「省察的実践経験」「教員間対話経験」「実践の参照・公開経験」「困難経験」について, 0.1%水準で有意な差が認められ, 経験年数の多いグループほど値が低い傾向にあった。

(3) 「成長経験の受容」と「理想像の変容」との関連

「成長経験の受容」と「理想像の変容」との関連を検討するため, 経験年数グループごとに, 理想像の変容の有無による因子得点平均の比較(t検定)を行った(表8)。分析の結果“10年未満”

では「省察的実践経験」のみ, “10年以上20年未満”では「知識の獲得経験」と「実践の参照・公開経験」, そして“20年以上”では全ての因子で有意な差が認められ, いずれも変容群の平均値が高かった。このことから, 理想像の変容と成長経験の受容が関連しており, 経験年数を積んだ教師においてその関連がより密接といえる。

3. 体育教師が保有する信念の機能(分析3)

(1) 「仕事の信念」と「成長経験の受容」の関連

次に, 仕事の信念と成長経験の受容との関係を検証するため, 「仕事の信念」クラスターごとに「成長経験の受容」の因子得点平均を比較した(図2)。分析の結果, 0.1%水準でクラスター間に有意な差が認められ, 「開放的信念型」「生徒重視型」「独善型」「自己実現型」「閉鎖的信念型」の順に値が低くなる傾向にある。特に, 全ての因子得点において「開放的信念型」と「閉鎖的信念型」の間に大きな差異が認められた。

図1 経験年数グループ別にみた成長経験の受容

表7 経験年数グループによる成長経験の受容の比較分析結果

	10年未満	10年以上20年未満	20年以上	F 値
省察的実践経験	.203 (.860)	.031 (.958)	-.161 (.980)	8.59***
知識の獲得経験	.133 (.986)	-.023 (.988)	-.080 (.909)	2.89 ^{n.s.}
教員間対話経験	.241 (.941)	.060 (.898)	-.204 (.935)	13.45***
実践の参照・公開経験	.297 (.863)	-.020 (.932)	-.198 (.921)	16.95***
困難経験	.225 (.834)	.071 (.891)	-.199 (.919)	13.62***

† () 内は標準偏差

*** $p < .001$ ^{n.s.} no significance

表8 理想像の変容有無による成長経験の受容の比較分析結果

	10年未満			10年以上20年未満			20年以上		
	変容群 (n=82)	非変容群 (n=111)	t 値	変容群 (n=64)	非変容群 (n=92)	t 値	変容群 (n=132)	非変容群 (n=142)	t 値
省察的实践経験	.387 (.765)	.066 (.903)	2.603**	.184 (1.026)	-.075 (.898)	1.668	.054 (.916)	-.360 (.998)	3.563***
知識の獲得経験	.195 (1.001)	.086 (.976)	.759	.251 (1.050)	-.213 (.900)	2.960**	.067 (.883)	-.217 (.914)	2.611**
教員間対話経験	.338 (.910)	.169 (.961)	1.234	.163 (.882)	-.011 (.907)	1.190	-.068 (.797)	-.330 (1.034)	2.355*
実践の参照・公開経験	.401 (.821)	.221 (.889)	1.436	.163 (.931)	-.148 (.916)	2.068*	-.059 (.828)	-.327 (.985)	2.446*
困難経験	.275 (.811)	.188 (.853)	.711	.082 (.964)	.063 (.841)	.131	-.085 (.887)	-.304 (.938)	1.982*

† () 内は標準偏差

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

図2 仕事の信念クラスターによる成長経験の受容の分散分析結果

(2) 「成長経験の受容」に対する「仕事の信念」および「教職経験年数」の影響

これまでの分析において、教職経験年数を積んだ教師ほど「成長経験の受容」が低い傾向にあった。一方、「仕事の信念」クラスターによって、「成長経験の受容」が異なることも明らかになった。以上を踏まえて、教師の成長における信念の機能をより詳細に検討するため、重回帰分析によって「成長経験の受容」に対する「仕事の信念」と「教職経験年数」の相対的な影響力を分析した。

分析の結果、全ての重回帰式において有意な決定係数が得られた(表9)。各変数の相対的な影響力を示す標準化偏回帰係数(β)をみると、「公共的価値の重視」「先導的实践の追求」「生徒重視」が全ての成長経験の受容に対して有意な正

の影響力を有していた。なお、決定係数の値が比較的高かった「省察的实践経験」と「知識の獲得経験」については、教職経験年数の影響が有意ではなく、仕事の信念によって「成長経験の受容」が規定されていた。ただし、「専門的閉鎖性」および「自律性の行使」は負の影響力を示している。

他方、「教員間対話経験」「実践の参照・公開経験」「困難経験」に対しては、教職経験年数の負の影響が示され、また、後二者については、「専門的閉鎖性」の有意な負の影響も示された。

表9 成長経験の受容に対する仕事の信念と教職経験年数の重回帰分析結果

	省察的实践経験 β	知識の獲得経験 β	教員間対話経験 β	実践の参照・公開経験 β	困難経験 β
公共的価値の重視	.186***	.225***	.173***	.176***	.132***
職務における自己実現					
先導的実践の追求	.288***	.141***	.109**	.158***	.156***
生徒重視	.223***	.127***	.160***	.164***	.145***
自律性の行使		-.078*			
専門的閉鎖性	-.192***			-.129***	-.135***
研究志向	.095**	.275***	.076*		
教職経験年数			-.182***	-.140***	-.153***
R^2	.300***	.212***	.154***	.188***	.153***

*5%水準で有意な標準化偏回帰係数 (β) を表記.

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Ⅳ. 考 察

1. 信念の構造と体育教師の類型にみられる特徴

体育教師の信念については「教師イメージ」が4つ、「仕事の信念」が7つの因子によって構成されていた。特に、「仕事の信念」において抽出された因子は、Hall (1968) の枠組みや田尾 (1983) の結果と対応するものが多く、一般的な専門職のそれと近似していた。専門職の要件には複数の所論が存在するが、「長期教育により獲得する理論・知識」と利他主義、公共の奉仕を志向した行動規範としての「倫理的規範」が共通要件とされる (宮下, 2001, pp. 14-15)。特に、本研究で抽出された「公共的価値の重視」「生徒重視」「先導的実践の追求」は、これらの要件に相当程度対応しており、体育教師の仕事の信念が一般的な専門職の信念と同様の構造を有しているといえよう。

その後「教師イメージ」の信念に基づいて体育教師を類型化した結果、「支援者型」と「管理者型」のクラスターが抽出され、ベテランの教師及び理想像が変容した教師に「支援者型」が多い傾向がみられた。秋田 (1996) の研究では、学生や新任教師が授業を「伝達の間」と捉えるのに対し、中堅教師は「共同作成の間」として捉える傾向にあることが報告されている。さらに「伝達の間」

は「権力者」の教師イメージと、「共同作成の間」は「導く者」の教師イメージと、関連していた。このことは、熟達に伴って、授業を教師と子どもの相互作用からなる複雑な過程とみなす傾向を表しており、イメージの変容にみられる方向性を示している。

若手よりもベテランの教師に「支援者型」が多いという本研究の結果も、教師の一方的な指導を強調するのではなく、その役割を生徒と学習成果を結びつける双方向的で複雑な関係の中に見出している点で、熟達に伴うイメージの変化と重なる。さらに、「理想像の変容」が生じた教師に「支援者型」が多かった点を踏まえると、体育教師の授業に関する理想像の変容に教師としての熟達が含意されていると考えられる。

一方、「仕事の信念」については5つのクラスターが抽出され、経験年数を重ねた教師ほど「生徒重視型」よりも「自己実現型」や「独善型」の教師が多い傾向を確認した。経験年数の浅い教師の多くは、日々の授業や目の前に存在する生徒への対応が大きな課題となり、また他教師との関係性の中で教職へと適応していくことが求められる。これに対して、経験を積み授業内外における自律的な意思決定が可能となっていくに従って、自らの潜在的な可能性の実現を志向したり、職務の中でより自律的な意思決定を重視したりする体育教師が増えていくと解釈できよう。

また、「教師イメージ」クラスターと「仕事の

信念」クラスターとのクロス集計では「支援者型」に「開放的信念型」が多く、「管理者型」に「閉鎖的信念型」が多い傾向にあった。授業を複雑な過程とみなす支援者型の教師にとっては、その複雑さに対応するための新たな実践や試行錯誤が不可避免的に生じると考えられる。そのことが開放的な仕事の信念を喚起するか、あるいは逆に、開放的な信念を構成している先導的実践の追求や研究志向の高さが、高次のイメージを喚起するとも考えられよう。その因果関係の同定は困難であるが、授業像の変容が「支援者型」と関係していたことを踏まえると、開放的な仕事の信念が教師の成長にとって重要な役割を果たしていることが指摘できる。

2. 体育教師の成長に関する一般的傾向

体育教師の「成長経験の受容」を構成する5つの因子得点平均については、経験年数グループごとに有意な差が認められ、いずれの因子においても、経験年数の多いグループほど値が低かった。体育教師を含む教師のキャリア研究においても、経験年数の蓄積に伴う停滞現象が報告されている（西，1990；高井良，1994；小山ほか，1994；Stroot and Ko, 2007）。本研究の分析結果は横断的なデータに基づくため、経験年数の蓄積に伴って経験の受け入れに対する積極性が低下する、と経時的な観点から解釈するには必ずしも十分ではない。そのことを踏まえた上で考察すると、本研究の分析結果は経験豊かな教師が、自らの信念を有意味に構造化していく反面、斬新な経験に動揺しなくなり、マンネリを生み出す「成長の落とし穴」（梶田，1986, pp. 172-174）の現象を示唆している。つまり、経験年数を蓄積することによって、経験の受け入れが硬直化したり固定化したりする現象が、体育教師にも起こることを窺わせるものである。

「理想像の変容」の有無による比較では、変容群において「成長経験の受容」の値が高かった。このことは、経験や出来事に対する積極的な意味付けを行うこと（岸野・無藤，2006）が、信念やイメージの変容としての成長（秋田，1996；

Guskey, 2002）を促すことを示す。また、経験年数別に見ていくと、ベテランの教師ほど多様な成長経験をいかに受け入れるかが理想像の変容と大きく関わっていた。

“10年未満”の教師は、授業を成立させることや試行錯誤しながら指導経験を積むことが課題となる。故に、成長に関わる経験の中で最も基本的といえる「省察的実践経験」が授業像の変容と関連していると考えられる。“10年以上20年未満”の中堅教師になると、実践を支えている知識の獲得や他者の実践を参照するなど、新たな知識や情報、教授技術に触れる経験が授業像の形成や刷新と関わることになる。そして、“20年以上”のベテラン教師では、授業の理想像が変わるか変わらないかが、多様な経験を如何に解釈し意味づけるかによって大きく異なることが示唆される。つまり、量的には経験を積んでいるベテラン教師こそ、個々の経験を積極的に受け入れることが成長にとって重要な意味をもつと推察される。

3. 成長経験の受容に対する信念の機能

「仕事の信念」のクラスター別に「成長経験の受容」を比較した結果、如何なる仕事の信念を持つ教師であるかによって、成長経験の受け入れ方が異なっていた。とりわけ、開放的な信念を保有する教師と閉鎖的な信念を保有する教師の間には、経験の受け入れ方に大きな違いがあった。これは、「開いた心と閉ざされた心」（Rokeach, 1960）といった信念体系の構造的な違いから説明できる。開いた心は、自らの信念を否定するような「非信念」（disbelief）に対する寛容性が相対的に高いが、閉ざされた心は自分の信頼する権威のみに従い、非信念を排斥する（善明，1992）。成長経験を未知の情報や新たな情報が含意している「非信念」に接触する機会と捉えたと、開放的な信念と閉鎖的な信念の違いが、経験に対する寛容性や感受性の違いとなって現れると解釈できる。

さらに重回帰分析の結果、成長経験の受容は信念によって促進されるだけでなく、阻害されることが示された。「仕事の信念」の機能を俯瞰する

と「公共的価値の重視」「先導的実践の追求」「生徒重視」「研究志向」の信念が成長経験の受容を促し、「教職経験年数」と「専門的閉鎖性」、「自律性の行使」がそれを阻害するといった関係性が看取できる。つまり、成長経験の受け入れを促進する開放的な信念と、それらを阻害する閉鎖的な信念及び教職経験年数が、互いに相反する機能を有していることがわかる。

特に、全ての成長経験の受容を促していたのは、体育教師の仕事が公共的な価値を有する重要な位置を占め、自らの職業が社会を先導することを意識し、常に教育活動の対象である生徒のことを思う、といった職務の社会的な価値に対する「誇り」ともいうべき信念である。特に、仕事に対する「誇り」は、複雑かつ不確実性の高い困難な課題に取り組まなければならない時などに仕事への動機づけを支える要因となる（藤田，2000；平田，2002）。さらに、信念の構造において考察したように、これらは専門職の共通要件にあたる信念であることから、専門職としての誇りとも言い換えることができよう。

一方、負の影響を示した信念である「専門的閉鎖性」は、「省察的实践経験」をはじめ実践に直接関わる成長経験の受容を妨げており、「強固な信念」（竹下，1996）として機能しやすい性質を持っている。故に、体育教師としての職務に伴う専門的な閉鎖性を乗り越えなければ、教職の本質である省察的経験の受け入れが制限されることになろう。また、「自律性の行使」についても同様のことが指摘できる。

以上を総括すると、経験年数の蓄積と閉鎖的な信念が、経験に対する感受性を低下させ固定化や硬直化を引き起こす「成長の落とし穴」や「停滞」を助長するのに対し、開放的な信念、特に、体育教師の専門職としての誇りともいうべき信念が、経験の積極的な受け入れと体育教師としての成長を支えている、と考えられる。

V. 結 語

本研究は、体育教師自身のものの見方・考え方

の変容という観点からみた成長を規定する要因を解明するため、成長に不可欠な経験の受け入れを規定する信念——「教師イメージ」と「仕事の信念」の構造と機能を明らかにすることを目的とした。主要な結果は、以下の通りである。

- (1) 体育教師の「教師イメージ」は、「誘導者」「管理者」「学習支援者」「協力者」の4因子からなる構造を有していた。また、体育教師の「仕事の信念」は、「公共的価値の重視」「職務における自己実現」「先導的実践の追求」「生徒重視」「自律性の行使」「専門的閉鎖性」「研究志向」の7因子からなる構造を有していた。
- (2) 保有している信念の特徴から、「教師イメージ」については「管理者型」と「支援者型」という2つのタイプ、「仕事の信念」については「自己実現型」「生徒重視型」「開放的信念型」「独善型」「閉鎖的信念型」という5つのタイプに類型化された。また、若手の体育教師には「管理者型」と「生徒重視型」が、ベテランの体育教師には「支援者型」「自己実現型」「独善型」が多い傾向にあった。さらに、体育教師の成長にとっては「支援者型」と「開放的信念型」の信念が重要であった。
- (3) 「成長経験の受容」は、「省察的実践経験」「知識の獲得経験」「教員間対話経験」「実践の参照・公開経験」「困難経験」の5因子で構成されており、「知識の獲得経験」を除く4つの経験については、経験年数を積んだ体育教師ほど、経験の受容に対して消極的な傾向が認められた。また、ベテランの体育教師ほど、授業の理想像の変容が多様な成長経験の受容と密接に関連していた。
- (4) 成長経験の受け入れは、体育教師の「仕事の信念」のタイプによって異なっていた。特に「開放的信念型」と「閉鎖的信念型」の間に大きな差異が認められ、前者は全ての成長経験を積極的に受容するが、後者は全ての経験に対して消極的であった。また、体育教師の成長経験の受け入れは、教職経験年数と仕事の信念によって規定されていた。ただし、

「公共的価値の重視」「先導的実践の追求」「研究志向」の信念が経験の受容を促すのに対し、「自律性の行使」「専門的閉鎖性」「教職経験年数」が経験の受容を阻害することが明らかとなった。

最後に、今後の研究課題と体育教師の成長に関する実践的課題について言及したい。本研究の結果から、体育教師の成長に深く関係する経験からの学習が、教師の役割をより複雑なものとして捉える信念や、専門職としての誇りともいえるべき信念に支えられていることが明らかとなった。同時に、公共への奉仕に対する信念や専門職としての誇りを持ち、自らのものの見方・考え方を刷新していく体育教師が存在する一方、閉鎖的な信念を保有し、成長が停滞している教師が確かに存在することが示唆された。ただし本研究で用いた定量的方法は、分類と比較を通じて、信念の構造と機能や保有する信念に基づく一般的な教師類型を提示するのに有効であるが、信念の形成・変容にみられるダイナミズムを捉えるには不十分である。また、現実の体育教師は、常に学校や同僚、生徒によって構成される社会的文脈の中で実践を展開しているため、信念と実際の行動を単純に結び付けることはできない。故に、体育教師は学校現場において、他者からどのような影響を受け、信念をどのように表出するのか、さらに、特定の信念が形成・強化されやすい環境について検討していく必要がある。本研究は一貫して、教師自身の自己評価に基づき、分析的に体育教師の信念に接近したが、体育教師の信念を実際の生活や行為に沿って記述・説明していく事例的研究の展開が求められる。

成長に関する実践的課題については、経験を一方的に提供するような養成・研修体制を見直す必要がある。本研究の結果からは、いかに良質な経験を体系化したプログラムも、その成否が体育教師の専門職としての信念に左右されることが示唆された。ある経験には、常に外的経験（経験の対象となる客観的状況）と内的経験（学習者の内的状態）が含まれる（松尾，2006, pp. 58-59）。体育教師の成長を支えるためには、外的な経験内容

を重視した養成・研修機会のみならず、内的経験にも目を向け、教師が自らの信念を問い直し、時にはその変容を促すようなジレンマが生じる柔軟な機会の創造が求められる。つまり、体育教師が自らの信念について深く省察する学びの場をいかに構築していくかが課題となろう。

付記

本研究は文部科学省科学研究費補助金（基盤研究（C）課題番号：20500533，研究代表者：清水紀宏）の助成を受けて実施されたものである。

注

- 注 1) 木原（2011）のレビューによれば、欧米においては主に質的研究法によって体育教師の成長過程を明らかにする試みがなされているものの、我が国の体育教師を対象として成長過程を明らかにしようとした研究はほとんどない。
- 注 2) 信念と知識との峻別は明確になされていないが（Kagan, 1992; Pajares, 1992; Richardson, 1996; 秋田, 2000），その違いとして知識が事実であるのに対して、信念は意見であること（Kagan, 1992）や信念が評価や判断に基づくのに対して、知識は客観的な事実に基づくこと（Pajares, 1992），また、教師の知識研究で扱いきれない暗黙的な知を信念研究が扱っているという見解（姫野, 2002）などが提起されている。
- 注 3) Jewett and Bain (1985, pp. 21-39)によれば、主な価値志向性（value orientation）として「学問的修得（disciplinary mastery）」を最も伝統的な価値志向性として、その他「社会的再構成（social reconstruction）」「自己実現（self-actualization）」「学習過程（learning process）」「生態学的妥当性（ecological validity）」の5つに分類されている。
- 注 4) 被教育体験期の影響とは、教師の教育行為が、自らが児童生徒であった時の体験に規定されることを指しており、Lortie（1975）の提唱した「観察の徒弟制（apprenticeship of observation）」（p. 65）による教師の職業的社会化とも共通している。
- 注 5) 本研究は、個性記述的な事例研究の方法的意義や研究蓄積を否定するものではない。信念の構造や教師の信念タイプに関わる一般的傾向を明らかにすることで、蓄積されてきた事例の特徴やこれから蓄積されていく事例のもつ意味や意義を明確

にすることに資すると考える。

注 6) 本研究の枠組みは、教育心理学、(体育) 教師教育研究、経営学における人材育成研究にまたがる学際的なものである。だが、これらの学問領域では、知識の伝達者から教えることについて熟慮・内省し長期的に学んでいく教師像の提起、人的資源としてのヒトを管理の対象ではなく成長する主体と捉える人材観への転換等の学術的な動向が見られ、学習を通じたヒトの成長を問題とする点において近接しつつある。さらに、その学習を如何に支援するかあるいはヒト(教師)は如何に学ぶか、といった実践的課題を有している点で相互に重なり合うものといえよう。

注 7) 心配事については、Fuller (1969) の研究における枠組みが挙げられている。

注 8) 信念の内部構造を踏まえると、ここで挙げた 5 つないしは 10 のカテゴリーに対応する信念もまた相互に関連しつつ、ある信念が他の信念に影響を及ぼしているものであり、取り上げた 2 つの信念の重要度が相対的に高いかどうかについては推論の域を脱しえない。本研究では、先行研究の知見と研究の枠組みおよび操作化の可能性などを考慮し、「教師イメージ」と「仕事の信念」に限定して構造と機能を検討しているが、Calderhead (1996) と Tsangaridou (2006) がカテゴリー化した他の信念の構造、さらにはカテゴリー化された信念間の関係を検証していくことは、体育教師の信念の全体像を明らかにする上で重要な研究課題であることを付言しておきたい。

注 9) Elbaz (1981) は、実践的知識の構造について「実践のルール」「実践の原理」「イメージ」の 3 つのレベルを提示し、イメージは最も包括的で非明示的であるとする。また、イメージは教師の思考を導き、関連する領域の知識を構造化するのに役立ち、直観的な認識を導くとともに価値判断を含むものとされている。

注 10) Hall (1968) は専門職(プロフェッション)の態度特性として①外部の職能団体への準拠、②同僚の統制、③公共へのサービスの信念、④天職としての内面化、⑤自律性の行使をあげ、50項目で尺度を構成した。Snizek (1972) はこの尺度を改良し、30の項目で専門職への態度構造を測定する尺度を開発した。また、田尾 (1983) は以上の先行研究をもとに、30項目の質問を構成し「専門性」「自己実現」「自律性Ⅰ」(責任の所在に関わる自律性)「自律性Ⅱ」(実行過程における自律性)「研究性」「クライアント重視」「集团的閉鎖性」

「同僚準拠」の 8 因子を抽出している。

注 11) 田尾 (1980) も付言しているように、この尺度は様々な分野において適用することを目的に開発されたもので、各分野の研究者の意向や工夫が反映されていることから、部分的に特定の職業において適切ではない項目が含まれている。

注 12) 「経験年数グループ」は、「10年未満」、「10年以上20年未満」、「20年以上」の 3 群に分けた。教師研究の領域では、Berliner (1988) や吉崎 (1998)、木原 (2004) などが教師のキャリアを 3 から 5 段階に分けているが、本研究では調査時に「保健体育教師として大きく成長したと思う時期」を尋ねたところ、10年目、20年目が大きなピークとなっていたことから、上記の 3 群に分類している。

注 13) 授業像の変容に関する質問は「入職時」と比べた時の理想像の変容の度合いを尋ねている。ここで、経験年数グループ別に分析を行うのは、経験年数の少ない教師と多い教師では、理想像の変容に対する捉え方が異なると考えられるからである。

注 14) 尺度の信頼性を表す Cronbach の α 係数を算出したところ、第Ⅲ因子、第Ⅵ因子、第Ⅶ因子において比較的低い値が示された。 α 係数については明確な基準があるわけではないが、概ね 0.7—0.8 以上が目安とされることが多いため、「仕事の信念」について抽出された因子の内的整合性は十分に高いとは言い難い。だが、尺度の再検討が求められる 0.5 を切るような値ではなく(小塩, 2004, p. 143)、項目数の少なさと抽出された因子の理論的意義を勘案し、その後の分析に用いることとした。

文 献

- Abelson, R.P. (1979) Differences between belief system and knowledge system. *Cognitive science*, 3: 355-366.
- Abelson, R.P. (1986) Beliefs are like a possession. *Journal for the theory and social behavior*, 16(3): 223-250.
- 秋田喜代美 (1996) 教える経験に伴う授業イメージの変容—比喻生成課題による検討—. *教育心理学研究*, 44: 76-186.
- 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*. 実教出版: 東京.
- 秋田喜代美 (2009) 教師教育から教師の学習過程研究への転回: ミクロ教育実践研究への変貌. 矢野智司ほか編, *変貌する教育学*. 世織書房: 東京, pp. 45-

75.

安藤知子 (2000) 「教師の成長」概念の再検討. 学校経営研究, 22: 99-121.

Armour, K. (2006) Physical education teachers as career-long learners: A compelling research agenda. *Physical education and sports pedagogy*, 11: 203-207.

浅田 匡 (1998) 教師の自己理解. 浅田匡ほか編, 成長する教師: 教師学への誘い. 金子書房: 東京, pp. 244-255.

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 (2011) 体育科教員への入職過程と運動部活動を通じた経験: 体育科教員のライフヒストリーに着目して. いばらき健康・スポーツ科学, 28: 1-17.

朝倉雅史・清水紀宏 (2012) 体育授業に対する教師の認識変容過程: 小学校教師の長期研修を事例として. 筑波大学体育科学系紀要, 35: 165-181.

Bechtel, P.A. and O'sullivan, M. (2006) Effective professional development: What we now know. *Journal of teaching in physical education*, 25: 363-378.

Bechtel, P.A. and O'sullivan, M. (2007) Enhancers and inhibitors of teacher change among secondary physical educators. *Journal of teaching in physical education*, 26: 221-235.

Berliner, D. (1988) The development of expertise in pedagogy. AAC TE: Washington, D.C.

Bullough, R.V. and Baughman, K. (1997) "First-Year Teacher" Eight years later: An inquiry into teacher development. Teacher college press: New York.

Calderhead, J. (1996) Teachers: Beliefs and knowledge. Berliner, D.C. and Calfee, R.C. (Eds.) *Handbook of educational psychology*. Macmillan Library Reference: New York, pp. 709-725.

Deglau, D. and O'sullivan, M. (2006) The effects of a long-term professional development program on the beliefs and practices of experienced teachers. *Journal of teaching in physical education*, 25: 379-396.

デューイ: 松野安男訳 (1975) 民主主義と教育 (上), 岩波書店: 東京.

Elbaz, F. (1981) The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum inquiry*, 11(1): 43-71.

Ennis, C.D. (1992a) Curriculum theory as practiced: Case studies of operationalized value orientations. *Journal of teaching in physical education*, 11: 358-

375.

Ennis, C.D. (1992b) The influence of value orientations in curriculum decision making. *QUEST*, 44: 317-329.

Ennis, C.D. (1994) Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *QUEST*, 46: 164-175.

Ennis, C.D., Cothran, D.J., and Loftus, S.J. (1997) The influence of teacher's educational beliefs on the knowledge organization. *Journal of research and development in education*, 30(2): 73-86.

Ennis, C.D. and Hooper, L.M. (1988) Development of an instrument for assessing educational value orientations. *Journal of curriculum studies*, 20(3): 277-280.

Fishbein, M. and Ajzen, I. (1975) Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research. Addison-Wesley: Boston.

藤木和巳 (2000) 実践的な教師教育研究の動向と教師の信念体系. 教育実践学研究, 2(1): 59-68.

藤田英樹 (2000) 誇り動機づけ理論. 組織科学, 33(4): 59-75.

深見俊崇 (2006) 教師・教員志望学生の実践イメージに関する研究動向と課題. 大阪市立大学大学院文学研究科紀要人文研究, 57: 78-95.

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): 283-201.

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

Fuller, F. (1969) Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American educational research journal*, 6: 207-226.

グッドソン: 藤井 泰・山田浩之訳 (2001) 教師のライフヒストリー: 「実践」から「生活」の研究へ. 晃洋書房: 京都.

グッドソン・サイクス: 高井良健一・山田浩之訳 (2006) ライフヒストリーの教育学: 実践から方法論まで. 昭和堂: 京都.

Graber, K. (1995) The influence of teacher education programs on the beliefs of student teachers: General pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and the teacher education course work. *Journal of teaching in physical education*, 14: 157-178.

Green, T. (1971) The activities of teaching. McGraw-Hill: New York, pp. 41-63.

Guskey, T.R. (2002) Professional development and teacher change. *Teacher and Teaching: Theory and*

- Practice, 8(3): 381-391.
- Ha, A.S. and Xu, B. (2002) Comparison of physical education teacher's value orientation in Hong Kong and Shanghai. *International sports studies*, 24(1): 77-87.
- Hall, R.H. (1968) Professionalization and bureaucratization. *American sociological review*, 33(1): 92-104.
- 姫野完治 (2002) 協同学習を基盤とした教師教育の課題と展望: 教師の成長に関する研究動向から. *大阪大学教育学年報*, 7: 47-60.
- 平田謙次 (2002) 誇り感情を媒介としたワークモチベーション因果モデル. *ソーシャルモチベーション研究*, 1: 31-41.
- 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久 (1988) 教師のライフコース. 東京大学出版会: 東京.
- Jewett, A.E. and Bain, L.L. (1985) *The curriculum process in physical education*. Wm. C. Brown: Dubuque.
- Kagan, D.M. (1992) Implications of research on teacher belief. *Educational psychologist*, 27(1): 65-90.
- 梶田正巳 (1986) 授業を支える学習指導論 PLATT. 金子書房: 東京, pp. 181-195.
- 河村茂雄 (2000) 教師特有のビリーフが児童に与える影響. 風間書房: 東京.
- 木原成一郎 (2011) 専門職としての教師の成長過程と支援体制. 日本体育科教育学会編, *体育科教育学の現在*. 創文企画: 東京, pp. 193-207.
- 木原俊行 (2004) 授業研究と教師の成長. 日本文教出版: 大阪.
- 岸野麻衣・無藤隆 (2006) 教師としての専門性の向上における転機: 生活科の導入に関わった教師による体験の意味づけ. *発達心理学研究*, 17(3): 207-218.
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall: New Jersey.
- 厚東芳樹・長田則子・梅野圭史 (2010) アメリカの Teaching Expertise 研究にみる教師の実践的力量に関する文献的検討. *教育実践学論集*, 11: 1-13.
- 小山悦司・河野昌晴・村島義彦・曾我雅比呂・妹尾純子 (1990) 教師の自己教育力に関する調査研究: 成長の契機についての自己形成史的分析. *岡山理科大学紀要 B 人文・社会科学*, 25: 117-137.
- 小山悦司・河野昌晴・赤木恒雄・加藤研治・別惣淳二 (1994) 教師の自己教育力に関する調査研究: 自己教育力の構造的把握と経年の推移. *岡山理科大学紀要 B 人文・社会科学*, 30: 151-162.
- Kulinna, P.H., Silverman, S., and Keating, X.D. (2000) Relationship between teacher's belief systems and action toward teaching physical activity and fitness. *Journal of teaching in physical education*, 19: 206-221.
- 黒羽正見 (1999) 教育行為に表出する教師の信念に関する事例的考察: 公立 S 小学校対象のエスノグラフィーを通して. *日本教師教育学会年報*, 8: 89-97.
- 楠見 孝 (1999) 中間管理職のスキル, 知識とその学習. *日本労働雑誌*, 474: 39-49.
- Lawson, H.A. (1983) Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education. *Journal of teaching in physical education*, 2(3): 3-16.
- レナード・スワップ: 池村千秋訳 (2005) 「経験知」を伝える技術: ディープスマートの本質. ランダムハウス講談社: 東京.
- Lortie, D. (1975) *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago press: Chicago.
- 松尾 睦 (2006) 経験からの学習: プロフェッショナルの成長プロセス. 同文館: 東京.
- 松尾 睦 (2010) 教師の熟達化と経験学習. *日本語教育*, 144: 26-37.
- 松尾 睦 (2012) 営業職. 金井・楠見編, *実践知*. 有斐閣: 東京, pp. 108-120.
- 三島知剛 (2008) 教育実習生の実習前後の授業観察力の変容: 授業・教師・子どもイメージの関連による検討. *教育心理学研究*, 56: 341-352.
- 宮下清 (2001) 組織内プロフェッショナル: 新しい組織と人材のマネジメント. 同友館: 東京.
- Moon, J.A. (2004) *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge: London.
- 中井隆司 (2011) 教師の知識と信念に関する研究の成果と課題. 日本体育科教育学会編, *体育科教育学の現在*. 創文企画: 東京, pp. 208-222.
- Nesper, J. (1987) The role of belief in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4): 317-328.
- 西 稜司 (1990) 教師の教育行為におけるルーティン化とその生成メカニズム: 教師が依拠している知識に焦点を当てて. 日本学校教育学会編, *学校教育研究 5: 学校教育再考*. 東信堂: 東京, pp. 72-84.
- 西田公昭 (1988) 所信の形成と変化の機制についての研究(1): 認知的矛盾の解決に及ぼす現実性の効果. *実験社会心理学研究*, 28(1): 65.
- 西田公昭 (1995) ビリーフの形成と変化の機制についての研究(4): カルト・マインド・コントロールにみるビリーフ・システムの強化・維持の分析. *社会心*

- 理学研究, 11(1): 18-29.
- 西田公昭 (1998) 信じる心の科学: マインド・コントロールとビリーフ・システムの社会心理学. サイエンス社: 東京, pp. 23-24.
- 小塩真司 (2004) SPSS と Amos による心理・調査データ解析. 東京図書: 東京.
- Pajares, F.M. (1992) Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3): 307-332.
- Revegno, I. (2003) Teacher's knowledge construction. In: Silverman, S. and Ennis, C. (Eds.) *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* 2nd ed. Human Kinetics: Champaign, pp. 295-310.
- Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J., Buttery, T., and Guyton, E. (Eds.) *Handbook of research on teacher education*. Macmillan Library Reference: New York, pp. 102-119.
- Rokeach, M. (1960) *The open and closed mind*. Basic Books: Oxford.
- Rokeach, M. (1968) *Beliefs, Attitudes and Values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass: San Francisco.
- 坂本篤史 (2007) 現職教師は授業経験から如何に学ぶか. *教育心理学研究*, 55(4): 584-556.
- 沢田和明 (2001) 体育教師論: 体育教師はどのように作られ, 利用されるか. 杉本厚夫編, *体育教育を学ぶ人のために*. 世界思想社: 京都, pp. 204-219.
- Snizek, W.E. (1972) Hall's professionalism: An empirical reassessment. *American sociological review*, 37(1): 109-114.
- Sparks, A.C., Templin, T.J., and Schempp, P.G. (1993) Exploring dimensions of marginality: Reflecting on the life histories of physical education teachers. *Journal of teaching in physical education*, 12(4): 386-398.
- Stroot, S.A. and Ko, B. (2007) Induction of beginning physical educators into the school setting'. In: Kirk, D.M. and O'sullivan, M. (Eds.) *Handbook of Physical Education*. Sage: Thousand Oaks, p. 429.
- ショーン: 佐藤 学・秋田喜代美訳 (2001) 専門家の知恵: 反省的实践家は行為しながら考える. ゆみる出版: 東京.
- 杉本厚夫 (1989) 体育教師の社会学的アンビバラン
- ス: 社会的役割に対する認知的不一致. *京都体育学研究*, 4: 1-11.
- 高井良健一 (1994) 教職生活における中年期の危機. *東京大学教育学部紀要*, 34: 323-331.
- 竹下由紀子 (1996) 授業研究過程での教師の信念の変容. *新潟大学教育学部紀要 人文・社会科学編*, 37(2): 259-270.
- 田尾雅夫 (1980) 看護婦におけるプロフェッショナルリズムの態度構造. *病院管理*, 17(4): 43-50.
- 田尾雅夫 (1983) プロフェッショナリズムにおける態度構造の比較分析. *京都府立大学学術報告「人文」*, 35: 159-172.
- Tsangaridou, N. (2006) Teacher's beliefs. In: Kirk, D.M. and O'sullivan, M. (Eds.) *Handbook of Physical Education*. Sage: Thousand Oaks, pp. 486-501.
- Tsangaridou, N. (2008) Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. *Physical education and sport pedagogy*, 13(2): 131-152.
- 梅野圭史・木原成一郎・日野克博・米村耕平・海野勇三 (2010) 教師として育つ: 体育授業の実践的指導力を育むには. 明和出版: 東京, pp. 116-121.
- Wang, C.L. and Ha, A.S. (2008) The teacher development in physical education: A review of the literature. *Asian social science*, 4(12): 3-18.
- 山崎準二 (2002) 教師のライフコース研究. 創風社: 東京, p. 18.
- 山崎準二 (2012) 教師のライフコースと発達・力量形成の姿. 山崎準二ほか編, *考える教師: 省察, 創造, 実践する教師*. 学文社: 東京, pp. 98-117.
- 山下立次・徳永敏文 (2000) 中学校運動部活動に関する調査: 中学校運動部顧問の没頭度別による分析. *就実女子大学教養課程研究年報*, 17: 55-88.
- 吉崎静夫 (1998) 一人立ちへの道筋. 浅田匡ほか編, *成長する教師: 教師学への誘い*. 金子書房: 東京, pp. 162-173.
- 善明宣夫 (1992) 開いた心と閉ざされた心: ロキーチの理論を中心に. *大阪商業大学論集*, 94: 91-106.

(平成25年5月10日受付)
(平成25年10月25日受理)