

体育における学習意欲の変容からみた 教員養成カリキュラム改善への課題

中島 憲子¹⁾ 田村 孝洋²⁾ 古賀 範雄³⁾

A Study of Teacher Training Curriculum Improvement: Focusing on Transformation of Achievement Motivation in Physical Education Class

Noriko Nakashima¹⁾ Takahiro Tamura²⁾ Norio Koga³⁾

(2016年11月25日受理)

I. はじめに

ここ近年、ナショナル・カリキュラム改革をはじめとして、どの国もどの領域も先を競うかの如く教育改革の波に対応を迫られているが、体育科においても同様である。そしてそのもとで、教材主義からの脱却が志向され、単なる知識や技能の修得に留まらない「高次の学習能力」や「体育・スポーツに対する価値意識や態度の形成」が志向されている。こういった教育改革の波と並行して、当然のごとく、教員養成課程改革が同時に地殻変動を引き起こしている。こうした中、いま改めて体育教師の専門性とは何か、また、体育教師の教育カリキュラムはどの様に構成されるべきなのかについて総点検が求められている。そこに至る背景には、とりわけ2006年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」の「教員養成・免許制度の現状と課題」の中で、「教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするものである」という認識が、必ずしも大学の教員の間に共有されていない」といった教員養成を担当する大学教員の意識に対して批判した(木原, 2010)ことも大きなムーブメントを引き起こした原因であろう。そこで示される「実践的指導力」の育成が可能な教員養成カリキュラム、もしくは内容については、教授する側だけではなく、教授を受ける側の学生から得られた学力^[註1]からの情報も併せて必要であることを示唆している。

そこで本研究では、本学における専門体育科目に関する教員養成カリキュラムの点検・評価として、保育者や小学校教員を目指す学生のもつ「体育における学習意欲」と専門体育科目履修との関係を明らかにし、それらの関係から今後の保育者、小学校教員養成における体育関連カリキュラムの成果と課題を明らかにすることを目的とした。特に高校の体育学習を終えて入学する保育者・小

学校教員を目指す学生の「体育における学習意欲」は、本学の専門体育科目を受講することによって、どのような変容を示すのか。またその変容は何を媒介として変容するのか。それらの関連を検討し、教員養成カリキュラム改善への課題を明らかにしたい。

II. 研究方法

1. 調査対象および調査時期

調査対象は、2007年、2008年、2009年入学の人間発達学部の学生232名、および2009年の幼児保育学科の学生51名、合計283名を調査対象とした(表1)。また調査時期は、高校時の体育に対する学習意識を把握するために、2010年および2011年の4月～6月に一回目の調査を実施した。さらに大学での専門体育科目授業後の体育に対する学習意欲の把握のために、2010年および2011年の1月～3月に二回目の調査を実施した。

表1 調査対象サンプル数

	男	女	計
07,08,09P	7	108	115
06,07,08E	23	94	117
09C	0	51	51
合計	30	253	283

2. 調査内容

1) 体育における学習意欲に関する調査

本研究で用いる体育における学習意欲に関する調査は、西田(1989)によって作成された「体育における学習意欲検査(AMPET)」を用いた。この学習意欲検査は、①学習ストラテジー、②困難の克服、③学習の規範的態度、④運動の有能感、⑤学習の価値、⑥緊張性不安、⑦失敗不安、⑧虚構尺度、の全7因子、各因子8項目、全64項

目で構成されている。また、回答形式は、「よくあてはまる(5)」「ややあてはまる(4)」「どちらともいえない(3)」「あまりあてはまらない(2)」「ほとんどあてはまらない(1)」の5件法で回答を求めた。

2) 体育授業への意識に関する調査

体育授業への意識に関する調査についての調査項目は、体育授業についての好嫌(1項目、(1)体育の好嫌)、体育の教科としての有用性(2項目、(2)日常での役立ち、(3)将来での役立ち)、体育指導の自信や学習内容の理解(2項目、(4)指導への自信、(5)学習内容の理解)、専門体育科目の必要性(1項目、(6)授業の必要性)、専門体育科目の授業数や受講満足度(2項目、(7)授業が少ない、(8)履修による満足)に関する質問8項目を作成した。なお回答形式は、「よくあてはまる(4)」「ややあてはまる(3)」「あまりあてはまらない(2)」「ほとんどあてはまらない(1)」の4件法で求めた。加えて、大学における専門体育科目の受講状況(選択科目)を調査項目に加えた。

3) 運動部活動への加入状況

運動部活動やクラブへの加入状況については、中学校期、高校期、大学期に「運動部活動」や「運動クラブ」への所属の有無および種目名を記入させた。また、その期における活動頻度(週あたり)と所属期間(年数)も加えた。

3. 分析方法

体育における学習意欲得点の専門体育科目受講前後における有意差検定に関しては、対応のあるt検定を用いた。また体育における学習意欲タイプのクラスター分析においては、K-means法によるQモードのクラスター分析を行った。なお、これらの統計処理にはSPSS12.0を用いた。

Ⅲ. 結果と考察

1. 大学入学前(高校時)と専門体育科目受講後の「体育における学習意欲」の実態

体育における学習意欲とは、「体育における学習活動を自発的、積極的に推進させ、それらの学習を一定の卓越した水準にまで到達させようとする内発的動機づけ」であると定義されている(西田, 1987)。つまり、それは学習として一定水準まで到達させようとする内発的動機付けの値である。そこで、高校生として受講していたこの学習意欲と、将来を見据えた大学での学修としての学習意欲の差異について分析を試みた。まずは、対象学生の体育における学習意欲の得点を各下位尺度別に平均値を示した(表2)。まず高校時の「体育における学習意欲」の実態として、西田(1989)によって作成された評価基準^[註2]に照合したところ、標準の3よりも高い基準

範囲である4を示したのが、「(2)困難への克服」、「(3)学習の規範的態度」、そして(1)から(5)までを合計した、体育学習へ積極的に努力する接近傾向を示す「成功達成得点TS」であった。つまり本学部へ入学してくる学生は、積極的に体育の学習に向かい、努力する態度を持って入学してくることがわかる。また学習に対する規範的な態度についての意識の高さが伺えた。一方、大学での専門体育科目受講後における評価基準4以上をみると、(1)学習ストラテジー、(2)困難の克服、(3)学習の規範的態度、そして、「成功達成得点TS」であった。これら専門体育科目を受講後に示された学習意欲得点を対応のあるt検定で分析したところ、有意な変化を示した尺度が、(1)学習ストラテジー(p<.01)、(4)運動の有能感(p<.05)、「成功達成得点TS」(p<.10)となった。このことから、大学における専門体育科目の受講によって、特に「どうすればうまくできるか」「うまくできる方法」「できない原因」などをよく考えながら工夫した運動を行えるようになったと捉えることができた。

加えて、「緊張性不安」尺度において、有意な低下は認められなかったが減少傾向にあった。体育の授業が最も嫌いになる原因の一つとして、ピリピリとした緊張感の中で、先生や友だちに「みられ」ながら行う実技や実践が、そのような気持ちにさせてしまうことが多いといわれる。しかし大学での専門体育科目受講後に緊張性不安が減少傾向を示すということは、技やスキルを身につけることのみ成果ではなく、教師が創る「先生や友だちに認められる雰囲気」も受講によって変化したものと捉えることができた。

しかし一方で、(4)運動の有能感得点は、高校生の評価基準3に対し、低得点の範囲内に存在する学生集団ということを示している(図1)。海野ら(2009, 2010)の研究においても、日本の子どもたちの運動有能感は相対的に低いことを明らかにしており、本学部の学生においても、他の学習意欲尺度に比べて相対的に低いことが明らかとなった。こういった現象の中で、受講後に運動有能感が有意に高くなることは、専門体育科目受講による一つの成果ではあるが、本学の学生に限らず、日本全体の運動有能感の低さは、焦眉の課題であることを示唆している。

以上のことから、教育者として巣立つ学生が「体育」を指導するにあたって、スキルの習得もさることながら、他者を認めながら子どもが自身と向き合い、のびのびとした環境の中で学習を進めることができる力をつける教育課程づくりを進めていく必要がある。

表2 高校時と大学での履修後にみられる体育における学習意欲 (n=73)

下位尺度	高校時			大学での専門科目受講後			有意差
	平均値	SD	評価基準	平均値	SD	評価基準	
(1) 学習ストラテジー	29.73	3.63	3	30.81	3.29	4	**
(2) 困難の克服	29.73	5.11	4	30.10	4.02	4	
(3) 学習の規範的態度	31.70	3.72	4	32.08	3.77	4	
(4) 運動の有能感	19.75	6.42	3	20.58	6.17	3	*
(5) 学習の価値	30.15	4.27	3	30.25	3.87	3	
(6) 緊張性不安	26.21	6.56	3	25.14	6.65	3	
(7) 失敗不安	23.41	6.05	3	23.16	5.90	3	
成功達成得点TS (1)-(5)	141.05	16.85	4	143.81	14.55	4	†
失敗回避得点TF (6)-(7)	49.49	12.31	3	48.17	11.91	3	

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

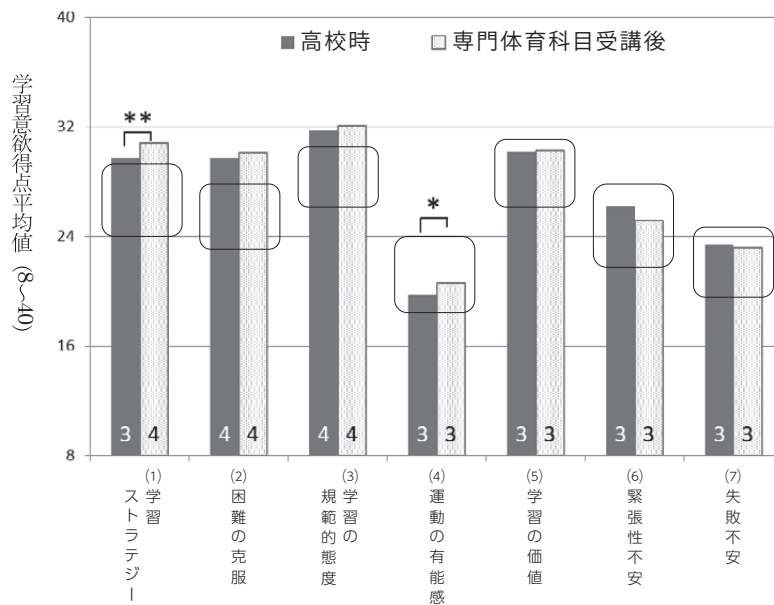


図1 専門体育科目受講前後にみられる「体育における学習意欲」得点 (n=73)

※ 四角枠は高校生の評価基準範囲を示す。棒グラフ内の数字は評価基準に照らした評価 (* $p < .05$, ** $p < .01$)

2. 体育における学習意欲タイプの実態

1) 専門体育科目受講前 (高校時) の学習意欲タイプ

専門体育科目受講前 (高校時) の体育における学習意欲のタイプを調べるために、高校時の体育授業における学習意欲に関する調査対象者 (92名) に対して、学習意欲に関する下位尺度を用いて K-means 法による Qモードのクラスター分析を行った。その際、7つの下位尺度のうち、「緊張性不安」「失敗不安」を除く5つの下位尺度 (成功達成得点尺度) を用いた。そして3~5個のクラスターを設定して分析を試みたところ、図2に示すように5クラスターの分類が、各クラスター的人数比、および学生が体育の授業に対する学習意欲のタイプをもっともよく表していると考えられた。

クラスター1は、すべての下位尺度において高い意欲を示しており、理想的な学習意欲タイプである「①積極

的学習型」と命名した。クラスター2は、学習ストラテジーや規範的な態度においては高い得点を示しているが、特に運動有能感に自信をもてていないタイプとして、「②有能感不安型」と命名した。クラスター3は、クラスター2とは逆タイプで、学習ストラテジーや困難への克服、規範的な態度に対して特に意欲を見出せないが、運動ができる有能感のみに非常に学習意欲を感じている「③有能感満足型」と命名した。クラスター4は、努力を惜しまずコツコツと練習を積む結果、有能感を得ているタイプであるが、学習に対する価値は見出せていないタイプで、「④努力限定型」と命名した。最後にクラスター5は、クラスター1と逆で、全下位尺度全てにおいて学習意欲をもって望んでいるとはいえないタイプで、「⑤消極的学習型」と命名した。

この5つのクラスタータイプごとに、学生の学習意欲

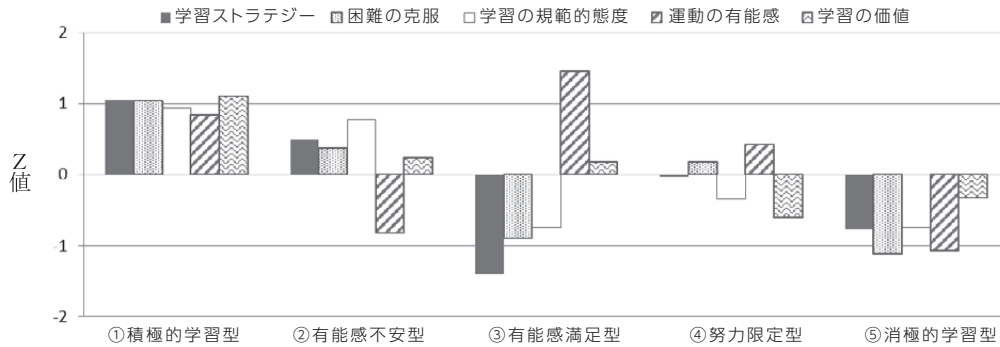


図2 高校時にみられる体育授業における学習意欲タイプ

表3 学習意欲クラスターの所属割合 (n=92)

	n	%
① 積極的学習型	20	21.7
② 有能感不安型	14	15.2
③ 有能感満足型	4	4.3
④ 努力限定型	34	37.0
⑤ 消極的学習型	20	21.7

タイプの所属割合を表3に示した。体育学習に対してコツコツ型の「④努力限定型」が37%と最も多く、次いで望ましい意欲を持つ「①積極的学習型」と、真逆タイプの「⑤消極的学習型」がそれぞれ21.7%ずつ存在した。そして運動有能感に劣等感をもった「②有能感不安型」が15.2%であった一方、「③有能感満足型」はわずか4.3%に留まった。

2) 専門体育科目受講後の学習意欲タイプ

本学部の専門体育科目を受講した後、どのような体育に対する学習意欲のタイプが生成されるのであろうか。ここでは専門体育科目受講後に調査対象となった学生のタイプを先の方法と同様にクラスター分析を行った。すると、以下の5つのクラスターが最もよく表していると考えられた(図3)。

クラスター1は、すべての下位尺度において高い意欲を示しており、特に学習に対する規範的な態度や学習ストラテジー、コツコツと練習を積み重ねることへの意欲、そして学習の価値に対して高い意欲を示しており、保育

者や教師への自覚を含めた学習意欲タイプとして「①教師自覚型」と命名した。クラスター2は、クラスター1と類似しているが、運動有能感を柱にしながら学習意欲を喚起しているタイプとして、「②技能達成型」と命名した。クラスター3は、クラスター2と同様に運動有能感 は得られているが、そのみであり、他の下位尺度において学習意欲へと結びついていないタイプで、「③有能感満足型」と命名した。クラスター4は、特に運動の有能感を得られないことが、他の下位尺度の意欲を引き下げられたタイプとして、「④有能感悪影響型」と命名した。最後に、クラスター5は、下位尺度全てにおいて学習意欲をもって望んでいるとはいえないタイプで、「⑤消極的学習型」と命名した。なお、各クラスターの所属割合は表4に示した。

専門体育科目受講後の学習意欲タイプの特徴は、最も多いタイプとして「③有能感満足型」が29.9%、次いで「④有能感悪影響型」の26.3%、そして「②技能達成型」の22.7%の順となった。逆に最も少ないタイプが「⑤消極的学習型」の8.8%、次いで最も理想的な「①教師自覚型」の12.4%であった。専門体育科目受講後においては、理想的なタイプである「①教師自覚型」がわずか12.4%であったが、運動有能感を柱にしながら学習意欲を喚起している「②技能達成型」22.7%と合わせると、約35%が専門体育科目受講後の望ましいタイプとして存在した。

一方、運動の有能感への不安が他の下位尺度へと影響

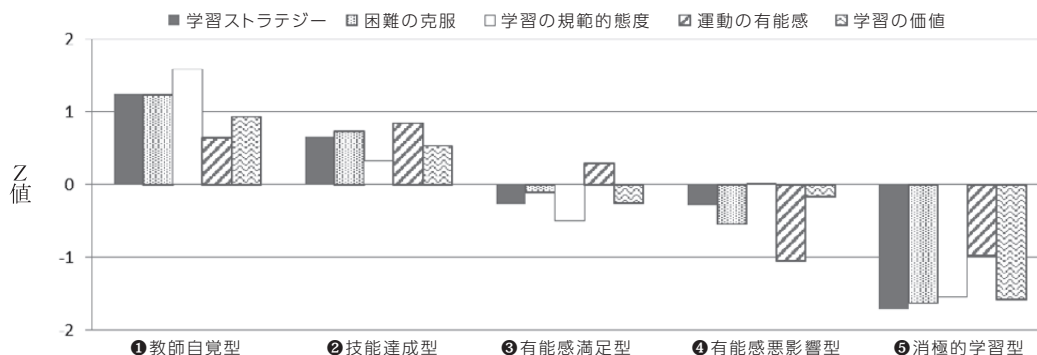


図3 専門体育科目授業後にみられる体育授業における学習意欲タイプ

していると考えられるタイプの「④有能感悪影響型」が30.1%，そこへ「⑤消極的学習型」1.4%を加えると、計31.5%と全体の3分の1近くを占めていることが明らかとなった。こういったタイプの存在に対する改善への取り組みが、本学部における専門体育科目の課題であると思われる。

表4 学習意欲クラスターの所属割合 (n=251)

	n	%
①教師自覚型	31	12.4
②技能達成型	57	22.7
③有能感満足型	75	29.9
④有能感悪影響型	66	26.3
⑤消極的学習型	22	8.8

3. 専門体育科目受講前後におけるタイプの変容

専門体育科目受講前と受講後に学生がどのような学習意欲タイプに変容するのかについてのクロス表を表5に示した。この分析サンプルは、専門体育科目受講前と後の対応のある学生73名のみを対象とした。

最も注目したいことは、学習意欲をもって望んでいるとはいえない「⑤消極的学習型」タイプである。彼らは、「②技能達成型」「③有能感満足型」などへの変容もわずか1名ずつみられるが、83.2%の学生が「④有能感悪影響型」へ変容していることである。このタイプの学生は、専門体育科目受講後に「⑤消極的学習型」というタイプに留まることはなかったが、規範的な態度だけでは少なくとも対応できたということが考えられる。教師として最低限必要なルールや規範意識という点の成果は得られているが、まだそのレベルに留まっているという点に対する課題改善が急務であろう。

続いて、コツコツ学習することや運動有能感も持ち合わせている「④努力限定型」の変容に注目したい。「④努力限定型」の65.4%が類似したタイプの「③有能感満足型」に属するが、「②技能達成型」、「④有能感悪影響型」へと各15.4%が変容することがわかる。また、運動有能感に不安を抱えているタイプの「②有能感不安型」は、専門体育科目の受講によって、約半数の54.5%が「①教師自覚型」へ変容している。しかし一方、27.3%の「④

有能感悪影響型」を同時に創り出していることが分かった。

さらに、専門体育科目受講後に創られたタイプはどのタイプから移行してきたのかという逆の視点から分析すると、「①教師自覚型」の半数以上54.5%が「②有能感不安型」に属していた。つまり、運動有能感に不安を抱えていた学生であっても、受講後には教員としての役割を自覚するに至るタイプを生み出していることが明らかとなった。また、「②技能達成型」は、「①積極的学習型」58.8%，そして「④努力限定型」15.4%が、運動有能感の高まりと共に望ましい学習意欲タイプへと変容していることが明らかとなった。

このように、入学時にもっている「体育に関する学習意欲」は、専門的な講義および実技を受講することで、別のタイプへと変容することを証明している。また、望ましい学習意欲タイプ（特に教師自覚型）が創り出される成果は、専門体育科目受講における一つの学習成果（運動技能、学習ストラテジー、教師としての自覚、困難への対応など）と理解することも可能であろう。ではなぜこのような変容となったのか、解明できる範囲でさらに分析を進めていく。

4. 学習意欲タイプの変容と体育授業への意識との関係

体育の学習への意欲は、専門体育教科受講によって低い意欲から高い意欲へ、さらに質の高い意欲へと望ましい学習意欲タイプへ変容を遂げて欲しいものであるが、残念ながら望ましくない学習意欲タイプへ向かう場合がある。その分岐する理由はどこにあるのであろうか。そこで、両タイプに分かれた特徴を持つ、「②有能感不安型」の学生の「①教師自覚型」と「④有能感悪影響型」の変容を、体育授業への意識（(1)体育の好嫌、(2)日常での役立ち、(3)将来での役立ち、(4)指導への自信、(5)学習内容の理解、(6)授業の必要性、(7)授業が少ない、(8)履修による満足）の平均点から検討する（図4）。

対応のないt検定により、各項目平均値を両タイプ別に比較すると、「(2)体育授業の日常での役立ち」および「(4)体育指導への自信」の二項目で両タイプ間に有意差が認められた。つまり「①教師自覚型」へ変容するか、「④

表5 専門科目受講前後における学習意欲タイプの変容 (n=73)

	受講後	①教師自覚型	②技能達成型	③有能感満足型	④有能感悪影響型	⑤消極的学習型
受講前		10 (13.7)	16 (21.9)	24 (32.9)	22 (30.1)	1 (1.4)
① 積極的学習型	17 (23.3)	3 (17.6)	10 (58.8)	4 (23.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
② 有能感不安型	11 (15.1)	6 (54.5)	1 (9.1)	1 (9.1)	3 (27.3)	0 (0.0)
③ 有能感満足型	1 (1.4)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (100)	0 (0.0)	0 (0.0)
④ 努力限定型	26 (35.6)	1 (3.8)	4 (15.4)	17 (65.4)	4 (15.4)	0 (0.0)
⑤ 消極的学習型	18 (24.6)	0 (0.0)	1 (5.6)	1 (5.6)	15 (83.2)	1 (5.6)

※数字は人数、()内は%

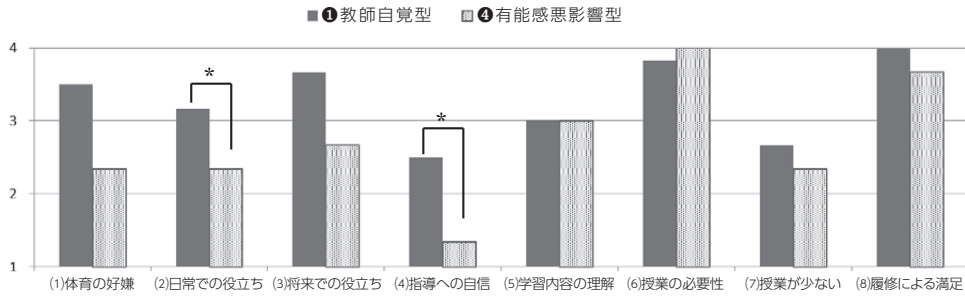


図4 ①教師自覚型と④有能感悪影響型にみる体育授業への意識に関する各平均得点

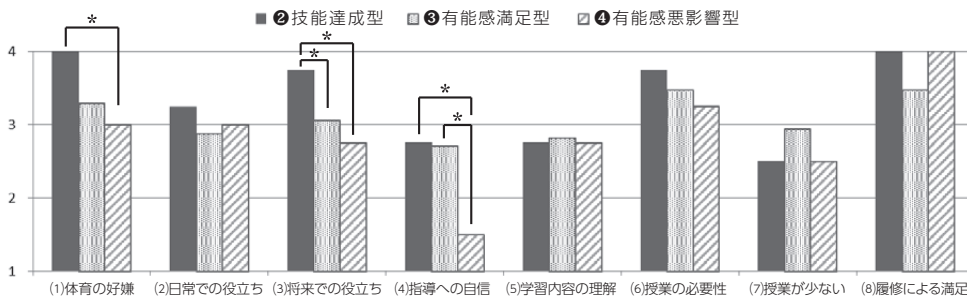


図5 ②技能達成型、③有能感満足型、④有能感悪影響型にみる体育授業への意識に関する各平均得点

有能感悪影響型」へと変容するかの違いは、体育という教科を日常で役立つものだと理解している（もしくは理解が高まった）、加えて体育指導をする自信がある（もしくは自信がついた）、といった成果によるものであることを示唆している。

また同様に、「④努力限定型」タイプの「②技能達成型」「③有能感満足型」「④有能感悪影響型」の三つのタイプへの変容を先と同様の項目で比較してみた（図5）。「努力限定型」とは、努力を惜しまずコツコツと練習を積み重ねる結果、運動の有能感を得ているが、学習に対する価値は見出せていないタイプである。このタイプが、他の3タイプに分岐する理由は、「(1)体育の好嫌」、「(3)体育授業の将来での役立ち」と「(4)体育指導への自信」の三項目であった。

以上のことから先の結果と同様に、(2)及び(3)は、体育が将来や日常に役立つ教科であるかどうかといった「教科としての有用性」そして「体育指導への自信」の獲得や成果の違いによって、望ましいタイプへ移行するかどうかの影響を及ぼすことが示唆された。

5. まとめ（授業改善）と今後の課題

本研究では、本学部に入學してきた学生を対象に、体育における学習意欲検査を用いて、専門体育科目受講前後の比較結果から、教員養成カリキュラム改善に向けた課題を明らかにしようとした。これまでの結果・考察を受けて示されたことは以下の点である。

(1) 本学部に入學してくる学生の「体育における学習意

欲」は高いことが明らかとなった。しかし一方で、運動有能感に関しては、相対的に低得点であることが明確となった^[注3]。

(2) 専門体育科目受講前（高校時）にみられる体育に関する学習意欲タイプは、5タイプ示された。最も多いタイプが「④努力限定型」の37.0%、次いで同割合であった「①積極的学習型」「⑤消極的学習型」の21.7%であった。一方、専門体育科目受講後にみられた体育に関する学習意欲タイプは、5タイプ示された。最も多いタイプが「③有能感満足型」の29.9%、次いで「④有能感悪影響型」の26.3%であった。

(3) 専門体育科目受講前と後における学習意欲タイプは、大きく四つの変容パターンを示すことが明らかとなった。まず「⑤消極的学習型」の83.2%は「④有能感悪影響型」へ変容する。次に、「④努力限定型」の65.4%が「③有能感満足型」に変容し、さらに「②技能達成型」15.4%、「④有能感悪影響型」15.4%へと変容していた。また、「②有能感不安型」の54.5%が「①教師自覚型」へ、27.3%が「④有能感悪影響型」に変容していた。最後に最も望ましい学習意欲タイプの「①積極的学習型」は、58.8%が「②技能達成型」へ、23.5%は「③有能感満足型」へと変容することが明らかとなった。

(4) 学習意欲タイプの変容と体育授業に対する意識との関係については、日常や将来に役立つ教科であるといった体育の教科としての有用性の認知に加え、指導への自信の有無が、望ましい学習意欲タイプへの変容を導くことが明らかとなった。

以上の結果を受けて、本学部における学生が専門体育科目の受講において望ましい学習意欲タイプへの変容がみられたことから、早急な結論は避けなければならないが、専門体育科目における教授－学修過程における一定の成果を得たことが示された。一方、5タイプの中で最も課題を持つ「⑤消極的学習型」の学生や「④努力限定型」の学生は、一足飛びに「①教師自覚型」へと変容するものではない。しかし、教員養成学部における教授－学修過程を通じて、まずは「③有能感満足型」もしくは「②技能達成型」への変容を目指し、いずれは「①教師自覚型」へと変容を遂げる可能性を持っているはずである。そのためには、失敗を恐れず、仲間にも困られた中で認められながら、理論と実践を結び付ける力をコツコツとつけていく授業づくりを行っていく必要がある。そこには、体育という教科が生活に生きるという視点を持ちつつ、技の習得を経験してこなかった世代（運動有能感の未獲得）へ「できる」面白さを企図した教授方法を組み込んでいくことが重要な視点であることが示された。以下は課題である（図6）。

1. 運動有能感を高める・獲得する授業づくり
2. 体育の教科としての有用性（価値）を認知できる授業づくり
3. 自信をもって指導ができるレベルへの理論・知識の蓄積と教授の機会

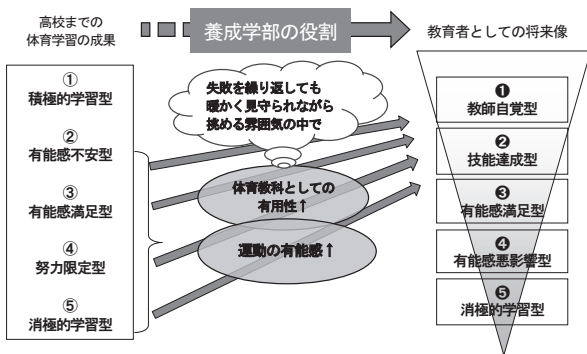


図6 体育・スポーツに関する学習意欲の変化から示す養成学部としての役割

付記

本研究は、平成20～21年度中村学園大学プロジェクト研究「保育者・小学校教員養成学部学生の体力・基礎的運動スキルの現状と課題」の成果の一部である。

注

[注1] 教育学・教育実践学では、学力とは、学校における意図的・計画的な教授－学習の成果として子どもに獲得される文化的能力のことであり、それはいわば学校的能力であって、あくまでも人間の諸能力の一部とする理解が前提である（海野，2006）。

[注2] 西田の評価基準とは、下位尺度およびTS得点、TF得点ごとに示された5段階に別の段階点（1～5）を示しており、各段階点は小学、中学、および高校の学校種別ごとに設定されている。各得点範囲は、各下位尺度8～40点、TS得点40～200点、TF得点16～80点である。

[注3] 本論では対象学生に対し、性別において分析・考察を実施していないが、専門体育受講前の運動の有能感得点を比較したところ、男子20.67（n=3, SD=4.93）、女子20.16（n=96, SD=6.63）、F値=0.689（p=0.689>0.05）であり、両標本の等分散性は仮定できた上で検定結果を確認すると、男女間に有意差は認められなかった。

引用参考文献

岩本俊郎・浪本勝年（2008）現代日本の教師を考える，北樹出版，東京。

岩田康之（2008）教育改革の動向と教師の「専門性」に関する諸問題，久富善之（編）教師の専門性とアイデンティティ，勁草書房，31-48。

岩田康之（2008）「東アジア」域内の教師教育研究

岩田康之（2010）教師の専門性をめぐる今日的課題，体育科教育，58巻10号

木原成一郎（2010）教師として育つ，明和出版，東京。

中島憲子，海野勇三，鐘ヶ江淳一（2010）大学における体育教師教育の課題（2）特に初等学校教育における「学級担任制－教科担任制」をめぐって，九州体育・スポーツ学研究25（1），p.41。

中谷彪・浪本勝年（2006）現代の教師を考える，北樹出版，東京。

西田保（1989）体育における学習意欲検査（AMPET）の標準化に関する研究－達成動機づけ論的アプローチ，体育学研究34（1），45-62。

西田保（1987）体育における学習意欲の尺度構成と類型化の検討，総合保険体育科学，10-1：47-60。

坂本孝徳（2003）学級担任制・教科担任制，新版学校教育辞典，今野喜清他編，教育出版株式会社，東京。

中教審（2002）今後の教員免許制度の在り方について

中教審答申（2006）今後の教員免許制度の在り方について

海野勇三，中島憲子，鐘ヶ江淳一（2010）大学における体育教師教育の課題（1）特に指導官の自己形成をめぐって，九州体育・スポーツ学研究25（1），p.40。

海野勇三（2009）東アジア地域における子どものスポーツ・リテラシー形成に関する国際比較研究，平成17～19年度科学研究費補助金基盤研究（B）17300196最終報告書，7-23。

海野勇三（2006）スポーツ・リテラシーに関する基礎的研究（1）－その構造的把握と新概念を定義する意味－，九州体育・スポーツ学研究21（1），p.15。

山崎準二（2008）教員養成カリキュラム改革の課題，教師教育学会，117-134。