ISSN －1340－377X

広島体育学会

広島体育学研究

第 51 巻

研究資料

大村　悠真，辻　翔吾，冨岡　宏健，常浦　光希，齊藤　一彦
保健体育科教員養成課程における初年次段階の学生が
有する「陸上競技授業観」の実態
学生のマイクロティーチングに対する授業リフレクションに着目して …… 1

事例報告

松本　佑介，白石　智也
新任教師教育者による教科の指導法に関する
科目の授業映像を活用したセルフスタディ
―保健体育科を事例として― ……13

事例報告

柴山　慧
日本国内における櫂伝馬の現状及び課題に関する現地調査報告
―和歌山県と広島県の３事例をもとに― ……25

2025

「広島体育学研究」投稿規定

昭和45年10月11日　制定
昭和53年７月25日　改正
平成６年６月25日　改正
平成７年３月４日　改正
平成23年６月３日　改正
平成28年５月19日　改正

1．本誌に投稿できるのは，本学会員（正会員，準会員）および編集委員会が認めた者とする。
2．論文は，体育・スポーツに関するものであり，総説，原著，実践研究，事例報告，研究資料，書評に区分し，完結した未発表のものであり，他誌に投稿中でないものに限る。
3．総説は，特定の研究領域に関する主要な文献内容の総覧であるが，その内容は，単なる羅列ではなく，特定の視点に基づく体系的なまとまりを持つことが必要である。
4．原著論文は，科学論文としての内容と体裁を整えているもので，新たな科学的な知見をもたらすものであることが必要である。ただし，人文系と自然系の論文構成には違いがあるので，論文の構成や見出しはそれぞれの研究領域に応じて適切なものを用いること。
5．研究資料は，調査や実験の結果を主体にした報告であり，体育学の研究上，客観的な資料として価値が認められるものである。この場合，原著論文に必要な見出しや，それに相当する内容のすべてを含む必要はないが，関連研究とのつながりの中で，その資料を提出することの意義が明らかであり，資料そのものの説明が十分になされていることが必要である。
6．実践研究は，現場からの貴重な情報を基にした研究で，指導法に関する実用的研究や，総合的に分析した研究などが含まれる。
7．事例報告は，特定の少数の事例を詳細に調査・研究し，その結果を報告することによって，体育学の発展に寄与できるものである。
8．書評は，新たに発表された内外の著書・論文を紹介・批評したものである。
9．論文は，別に定める執筆要領に準拠して作成し，総説・原著論文・実践研究・事例報告・研究資料・書評などの区分を指定して，「広島体育学研究」編集委員会あてに提出するものとする。
10. 投稿論文は，編集委員会が審査し，掲載の可否を決定する。
11. 本誌の発行は年１回とし，各年度の投稿の締切りは9月末日とする。ただし，投稿の受付と審査は年間を通して行う。
12. 投稿論文は1部提出する。投稿の際，本文，図表，写真，その他の資料（付録などを含む）が記録されたファイルも提出する。標準のファイル形式は Word，Excel，PowerPoint とする。またテキスト，PDF といったファイル形式でも提出可とする。本誌に掲載された論文の原稿は，原則として返却しない。返却希望があれば，投稿時にその旨申し出るものとする。
13. 著者校正は初校のみとする。校正は誤植など印刷上のミスによるものにとどめ，文章などの加除は認められない。
12. 別刷りは著者校正時に希望部数を申し出るものとし，費用は著者の負担とする。
13. 本誌に掲載された論文の著作権は，広島体育学会に帰属するものとする。

「広島体育学研究」執筆要領

平成７年３月４日　改正
平成23年６月３日　改正
平成28年５月19日　改正

1．投稿論文の長さは図・表などを含め，総説は12ページまで，原著は10ページまで，実践研究，事例報告，研究資料は８ページまで，書評は2ページまでとする（１ページの文字数は刷り上り全角約1600文字）。
2．原稿の執筆にあたっては，下記の点を厳守すること。
（1）原稿は文書作成ソフトで作成する。A4判縦置き横書きとし，全角40 字30行（英文綴りおよび数値は半角）で，フォントの大きさは10.5ポイントとする。本文は現代かなづかいとし，外国語をかな書きする場合はカタカナで表記すること。
（2）原稿は，１枚目に論文の区分，論文題目，２枚目に著者名および所属機関名とその所在地（和文および欧文）ならびに投稿者の連絡先（郵便番号，住所，電話番号，E-mail アドレス）を，３枚目に欧文要約（250語以内）を，４枚目に欧文要約の和訳を記載する。５枚目以降に本文，参考文献，表，図を，この順に書くこととする（書評については，欧文要約は不要）。なお，原稿のページには通し番号を，各ページには行番号をつけること。
（3）外国人名・地名等の固有名詞には，原則として原語を用いること。固有名詞以外は訳語を用い，必要な場合は初出のさいにだけ原語を付すること。
（4）文献表の見出し語は「文献」とする。文献の記載は，原則として著者名のアルファベット順とする。定期刊行物の書誌データは，著者名，発行年，論文題目，誌名，巻（号），ページの順とする。また，単行本の場合は，著者名，発行年，書名（版数，ただし初版は省略），発行所，発行地，引用ページ（p. または pp.）の順とする。書式は下記の例に従うこと（書式等の詳細は，体育学研究『投稿の手引き』を参照のこと）。
「定期刊行物の例」
Neumann, M. and Eason, D. (1990) Casino world: Bringing it all back home. Cult. Stu., 4 (2): 45–60. 関　修（1990）ストレスを癒すフィジカル・エクササイズ．イマーゴ，1 (3): 172–181.
「単行本の例」
Moony, J. (1983) The Cherokee ball play. In: Harris, J.C. and Park, R.J. (Eds.) Play, games and sports in cultural contexts. Human Kinetics: Champaign, pp. 259–282. 新島龍美（1990）日常性の快楽．市川浩ほか編　技術と遊び．岩波書店：東京，pp. 355–426.
（5）図と表は１枚の用紙に１つだけ書き，それぞれに一連番号をつけること。また，挿入箇所は，本文の欄外に赤字で指定すること。
3．研究の遂行に当たっては，人権の尊重と安全の確保を最優先し，かつ法に基づき研究が行われることに充分な配慮がなされなければならない。また，動物を対象とする研究においても，動物愛護の精神に基づいて，同様の倫理的配慮がなされなければならない。

広島体育学研究　51：1 ～ 12，2025

〔研究資料〕

保健体育科教員養成課程における初年次段階の学生が有する「陸上競技授業観」の実態
学生のマイクロティーチングに対する授業リフレクションに着目して

大　村　悠　真 *
辻　　翔　吾 *
冨　岡　宏　健 * **
常　浦　光　希 ***
齊　藤　一　彦 ****

The Actual Condition of the “View of Track and field Teaching” Held by Students in the First Year Stage of Health and Physical Education Teacher Training Programs
Focusing on Students’ Classroom Reflection on Microteaching

Yuma OMURA
(Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University)
Shogo TSUJI
(Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University)
Hirotake TOMIOKA
(Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University,
Mihara Junior High School, Hiroshima University)
Kouki TUNEURA
(Hiroshima University, Graduate School, Doctoral Program)
Kazuhiko SAITO
(Graduate School of Human and Social Sciences, Hiroshima University)

Abstract

Numerous studies have examined the perceptions of physical education classes and teachers among students in health and physical education teacher-training programs. These studies, have primarily focused on analyzing students’ descriptions of “ideal teacher image.” However, the broader concept of physical education, including students’ naive perceptions, remains underexplored. To encourage first-year students in health and physical education teacher-training programs, to reshape their views on physical education, it will be crucial to first understand their initial perceptions and establish a support system to facilitate this change. In addition, views on physical education may vary across different athletic disciplines. Therefore, this study specifically

* 広島大学大学院博士課程前期，** 広島大学附属三原中学校
*** 広島大学大学院博士課程後期，**** 広島大学人間社会科学研究科

focused on students' "View of Track and field Teaching" within the "track and field" classes, which mark the beginning of their teacher-training journey. The study aimed to clarify students' views on track and field instruction by analyzing their reflections after participating in microteaching sessions. The analysis revealed that first-year students in the program generally perceive physical education classes through a behaviorist lens, emphasizing the teacher's role in actively guiding students to improve their skills. These students recognize the necessity of learning something in each physical education class and that teachers play a crucial role in facilitating this learning process. Similarly, first-year students in a health and physical education teacher-training program perceive teachers as facilitators of learning in each lesson. This suggests that they also recognize the key characteristics of the teaching materials used in their first year.

１．はじめに

日本における教員養成課程では，被教育体験期の再生産に陥ることがないよう，教職志望者の授業観や学習観を転換させることが求められている（中央教育審議会，2022）．中でも授業観は，授業づくりや授業実践の方向づけに寄与するとされる（吉崎，1997）．とりわけ，保健体育科教員養成カリキュラムでは模擬授業・マイクロティーチング（以下，「MT」と略す）[注1]と教育実習を基軸とした教員養成カリキュラムを展開することで，実践的指導力の育成が目指されている（齋藤ほか，2024）．実践的指導力は，指導者である教師の単元観，教材観，児童観，指導観などの授業観が基盤である（生野・生野，2017）．そのため，保健体育科教員養成課程における実践的指導力は，体育授業の捉え方や考え方とされる体育授業観（嘉数・岩田，2013；江藤，2019）と，保健授業の捉え方や考え方とされる保健授業観（嘉数，2014）が基盤であると捉えられる．また，よい体育授業を成立させる条件として，「学習の勢い」と「学習の雰囲気」からなる「授業の基礎的条件（周辺的条件）」と，授業の目標，内容，教材，方法の計画と実行からなる「授業の内容的条件（中心的条件）」の２つが提唱されている（高橋，2010）．しかし，保健体育科教員養成課程の学生は，「授業の内容的条件」に関する知識が不足していることが指摘されている（木原，2010）．加えて，体育は，授業を実施する保健体育科教師が競技スポーツの影響を受けて，教材が学ぶべき内容であるといった誤解を招きやすいとされており（齋藤ほか，2024），保健体育科教員養成課程において，このような誤った認識を改めることが求められる．そのため，保健体育科教員養成課程では，模擬授業･MT を取り扱う講義を通じて生成した「授業の内容的条件」と学生が有する学生の体育授業観を変容が求められていると考えられる．

そこで，体育授業観に関する先行研究の成果を概観すると，保健体育科教員養成課程の学生特有のカテゴリーとして技能に関する体育授業観を有していることが明らかになっている（嘉数，2012；嘉数・岩田，2013）．しかし，そもそも保健体育科教員養成課程の学生は，どのような変容を経て，それらの体育授業観を有しているのだろうか．教員養成課程の学生の多くは，教員としての就職を目指し，４年間のカリキュラムを受け，教員としての求められる資質能力が育成される．こうした４年間のうち，教育実習を通じた体育授業観の変容（嘉数・岩田，2013）や，教員養成課程の４年間を通じた体育授業観の変容（王ほか，2023）など，一定の科目やプログラムや教員養成課程を経た体育授業観は把握されている．また，先行研究の多くは嘉数･岩田（2013）を例とした，理想的な体育授業像に関する記述分析が多く，それゆえに，学生の記述には体育授業とはどのような授業が望ましいのかという認識が表出しやすい（住本，2016；松本ほか，2024）．とはいえ，体育授業についての学びを深める上で，これまでの被

教育体験で生成された素朴概念[注2]は学習者の学びに意図せず介入し，学びの促進のみならず，阻害する要因にもなる（荻原・鬼澤，2016）．

保健体育科教員養成課程の学生は，体育授業を，「技能を身につける場」，「健康づくり・体力作りに必要な場」として意味付けている（泉・櫻井，2022）．このような実態は，松田（2016）が示す運動の捉え方として，授業を受ける生徒が運動や技能を「できること」，保健体育科教師の仕事は学習者が運動を「できるようにすること」を学習と捉える「行動主義」の学習観であり，これに伴った授業観を有していると考えられる．しかし，近年，学習者同士で「わかちあうこと」，保健体育科教師の仕事は学習する環境を「整えてあげること」「参加を促し支えること」と捉える，「社会的構成主義」の学習観への転換を目指す必要性が示されている（松田，2016）．学生が有する授業観は，教員養成課程において，授業観が揺さぶられるような授業や出来事がなければ既有の授業観が強化される傾向にある（嘉数，2012）．そのため，保健体育科教員養成課程の入り口段階，つまり，初年次段階から学生の授業観の変容を促すことが求められる．また，授業を実施する教師は学習者が身につけている知識や信念，感情などを理解し，学習者の積極的な知識の構成を支援することが求められる（Kirk et al, 2006）．したがって，素朴概念によって授業観が形成され始める初年次段階の学生の授業観を明らかにし，学習者が有する授業観の変容を促すための支援を模擬授業・MT の実施過程に講じることが求められるだろう．

一方で，学生が有する体育授業観は各運動領域の授業観と異なる可能性があるため（松本ほか，2024），各運動領域に着目し，学生が有する授業観について明らかにする必要がある．しかしながら，松本ほか（2024）の研究は，保健体育科教員養成課程における３年次の学生を対象とした研究である．よって，初年次段階の学生が有する素朴概念を踏まえた「陸上競技授業観」の実態に明らかにする必要がある．本研究では，H 大学１年生が４月に履修する陸上競技の模擬授業・MT を対象とすることで既有の「陸上競技授業観」について，把握することが可能である．換言すれば，模擬授業・MT を実施する講義を対象として，初年次段階の学生が有する素朴概念を含めた「陸上競技授業観」の実態を把握することが可能であると考えられる．

以上から，H 大学の保健体育科教員養成課程における初年次段階の学生が，初めて教師としても学びを深める「陸上競技」領域を対象に，保健体育科教員養成課程における初年次段階の学生が有する「陸上競技授業観」の実態を明らかにすることを目的とする．

２．研究の方法

2.1. 研究の枠組み

保健体育科教員養成の学生は，運動を主観的なものから客観的なものへと転換する段階であるとされる（齋藤ほか，2024）．これは，教材のみならず授業に対する捉えについても同様であろう．そして，ジャック（2012）の変容的学習理論に倣えば，これまで「生徒」として授業を受けてきた「学生」は，「保健体育科教師」としての視点へと移行を目指す過程における反省的学習によって体育授業観の変容が促される．そこで，Schön（1983）が提唱した，発生した問題の解決を目指した反省的学習であるリフレクション[注3]に着目する．とりわけ授業リフレクションは，授業に関する客観的な事実を認識し，その中で発見した問題を反省的学習によって解決を目指す営みである（鹿毛，2007）．したがって，保健体育科教員養成課程における初年次段階の学生は，被教育体験をもとにこれまで受けた授業との比較によって問題意識が生起すると考えられる．そして，被教育体験で生成された認識や，前提のゆがみ[注4]によって生起した問題意識が素朴概念を含めた体育授業観として授業リフレクションに関する記述に表出すると考えられる．そのため本研究においては，保健体育科教員養成課程における初年次段階の学生が実施した体育授業に対する授業リフレクションに関する記述を分析対象とした．

2.2.　調査の期間と対象

本研究の対象者は，H 大学において 2024 年度前期に開講された「陸上競技」の受講生である大学１年生 33 名である．対象とした学生のうち，MT[注5]を実施した講義を１度欠席した１名及び，研究参加への同意を得られなかった１名を対象外とした．調査期間は 2024 年 4 月 11 日から 5 月 30 日であった．調査の対象とした「陸上競技」は，演習科目と同時に行われ，保健体育科教員養成課程において初めて保健体育科教師としての学びを深める講義である．

2.3.　講義の内容

「陸上競技」は，演習科目受講者の MT を受ける中でカリキュラム（目標・内容・方法）の分析を通じ，中等教育及び地域における指導に必要な基礎的な技術と理論について習熟を図ることを目的としている．全 15 回にわたる講義の内容は表１に示したとおりである．

2.4.　データの収集と分析

分析対象のデータは，第９回～ 12 回の MT 実施後に Microsoft Forms にてリフレクション・シートの回答を求めることで収集した．具体的な質問内容は講義実施者と協議し，「教師としての行動に関する良かった点，改善点と代替案」「授業内容に関する良かった点，改善点と代替案」の２つとした．データの収集に際して，H 大学の倫理審査ガイドラインに基づき，本調査対象授業時に履修者に対し，調査の概要を説明したうえで，本調査対象授業での振り返りレポートを調査データとして利用することの同意を得た者を対象者とした．

本研究では，学生が有する「陸上競技授業観」の実態をリフレクション・シートの記述を質的に分析した．質的研究は概念や理論の検証よりも，それらを帰納的に構築するものであるため（メリアム，2004），学生の記述を帰納的に分類することが求められる．そこで，学生の記述の中心的な概念を抽出した後，カテゴリー化を通じて概念の帰納的な構造化を行った．具体的な分析の手続きは，自由記述に対しコーディングを実施することで，コードとして位置付けた（コービン，2012）．その後，位置づけたコードの類似性に着目し，サブカテゴリーとその上位に位置するカテゴリーを生成した後，生成されたカテゴリー数の比率を求めた．そして，共著者に分析結果を提示し，内的妥当性ならびに信頼性を強化する「トライアン

表１　2024 年度における対象講義の実施内容

回	講義日	講義の内容	
1	4 月 11 日	講義	オリエンテーション
2			
3	4 月 18 日	ゲストティーチャーによる授業	短距離走・走り高跳び
4			走り幅跳び・ハードル走
5	4 月 25 日	ゲストティーチャーによる授業	やり投げ・三段跳び
6			長距離走と競歩・リレー
7	5 月 2 日	講義	運動学習における注意の向け方と練習の組み方
8			指導案検討
9	5 月 9 日	マイクロティーチング	短距離走・走り高跳び
10			走り幅跳び・ハードル走
11	5 月 16 日	マイクロティーチング	長距離走と競歩・三段跳び
12			やり投げ・リレー
13	5 月 23 日	講義	運動学習における体力と技術
14			運動学習におけるフィードバック
15	5 月 30 日	総括・知識テスト	

ギュレーション」（メリアム，2004）を実施した．なお，トライアンギュレーションを実施する中で，意見が分かれた際には互いの同意が得られるまで協議を行った．

3．結果および考察

保健体育科教員養成課程における初年次段階の学生が有する「陸上競技授業観」の実態について学生の授業リフレクションに関する自由記述を分析した結果，950 個のコードから 23 のサブカテゴリーが生成され，５のカテゴリーが生成された（表２）．以下，生成されたコードを〈 〉，サブカテゴリーを《 》，カテゴリーを【 】，回答の例を“ ”で示す．

表２　保健体育科教員養成課程における初年次段階の学生の「陸上競技授業観」の実態

カテゴリー	サブカテゴリー	コード（良い点・改善点）	具体的な記述例
教師の教授方法（388）（40.8%）	説明の方法・内容（120）	説明の視覚化（21・６）	ホワイトボードに図を書いて分かりやすく説明していた．
		コツの提示（12・19）	地面を見るだけではなく，何メートル先か具体的に伝えるべきだった．
		簡潔でわかりやすい（10・16）	導入で話す時間が長く感じたのでもっと簡潔にポイントを押さえて説明するといい．
		目的の明確化（13・10）	準備運動のところでなぜこれをするのか目的がわからないところがあった．
		生徒に適した表現（３・３）	専門用語などを使っていたので中学２年生には難しいなと感じた．
		生徒の意見の共有（０・４）	できる人の意見を全体で共有する．
		生徒の実態を踏まえた再説明（３・０）	自分の意図が伝わらなかったときにもう一度追加の説明をしていた点がとてもよかったと思う．
	授業のマネジメント（79）	生徒の怪我の防止（15・17）	左右から跳ぶ際にマットの移動がなかったため怪我防止のために位置を変えて欲しかった．
		スムーズな授業運営（13・８）	スムーズに授業を進めることができていた．
		生徒行動のマネジメント（６・３）	しっかり生徒をまとめていて良かった．
		タイムマネジメント（１・６）	時間配分に間違いがあったから，時間の確認と準備をしておくと良いと思う．
		学習状況の観察（２・４）	授業を進めることよりも周りの環境や生徒をよく観察することにもっと比重を置くべきだと思った．
		臨機応変な対応（３・１）	時間が余ったときの臨機応変さが良かった．
	示範の行い方・内容（72）	理解の促進（18・１）	お手本を見せることで次に行うイメージがつきやすくなった．
		教師による示範（12・６）	教師として先に実践してくれたのでイメージしやすかった．
		見やすくわかりやすい（４・14）	お手本を見せる時に生徒に背をむけていてポイントを理解するのが難しかったので見えやすいように横から見せた方がいいと思った．
		生徒による示範（６・２）	いい例の生徒がいたらみんなに示していたのが良かった．
		複数回（２・２）	お手本が一回しかなくてイマイチわからなかった．
		悪い例の示範（１・２）	悪い例も示すことで注意すべきポイントを明らかにしていた点．
		示範を見るポイントの提示（０・２）	改善点は見本を見せる時に意識するところをあまり言われていなかったので速さはどの程度でどこを意識すればいいのかが分かりにくかった．
	生徒へのフィードバック（59）	矯正的フィードバック（15・14）	もっとどこが良くてどこが悪かったかを言うといいと思った．
		肯定的なフィードバック（13・９）	実践の時に上手く飛べたら褒めてくれたので自信に繋がって良かったです．
		生徒一人一人へのフィードバック（５・３）	投げた後に的確なアドバイスをしていたので生徒一人一人に寄り添っていた．

教師の教授方法（388）（40.8%）	指示の方法・内容（47）	生徒の注意を引く（18・7）	説明する時声が通りやすいように集めて話してくれたので聞きやすかったです.
		生徒全体に伝わる（4・8）	指示がしっかり通ってなかったところがあったと思うのでそこは改善するべきだと思った.
		実践する場（3・3）	ハードル間の距離が３種類あったけどその説明がなかったのでそこを一言話すといいと思った.
		指示後の行動が明瞭（3・1）	途中でやったことのない走順をやってみてもいいよという指示があったのですがそれは生徒を困らすことになると思う.
	授業の雰囲気づくり（11）	楽しい雰囲気づくり（9・0）	楽しく笑顔で取り組める雰囲気作りをしてくれたので良かったと思う.
		明るい雰囲気づくり（2・0）	親しみがあって授業の雰囲気が明るかった.
生徒の技能の習得（188）（19.8%）	補助運動の活用（64）	主運動に向けた補助運動での意識づけ（26・5）	ギャロップを強い踏切のために意識付けに利用していた.
		主運動と補助運動の一貫性（11・11）	アップのドリルと実際の踏み切りがうまく連動されてなかった気がする.
		多様な練習（5・2）	良かった点は沢山ドリルをして動き方などが分かりやすかった.
		主運動に適した準備運動（3・1）	肩まわりのストレッチをしてくれたのがよかった.
	教具の使用による授業内容の工夫（53）	教具の使用による暗黙的な動作の定着（23・0）	ミニハードルを使うことで自然と上に飛ぶことができた.
		教具の効果的な使用（9・10）	踏切の位置にマーカーを置くことで目標を意識しやすいと思った.
		教具の使用によるポイントの明確化（8・3）	良かった点はマーカーを置き進入する角度などがわかりやすくなっていた.
	技能の習得（52）	技能習得に向けたポイントの明確化（18・4）	C カーブを１つを意識させたことで頭が整理できていた.
		段階的な成長（13・7）	練習内容がだんだん応用になっていくように感じて，とてもよかったと思う.
		意識するポイントの焦点化（2・8）	改善点としては，少し意識させるところが多すぎると思ったのでもう少し減らすべきと思った.
	主運動（19）	主運動の技能の獲得（4・5）	弱くて良いからフォームを強く意識させる投げを練習させても良かったのかなと思った.
		主運動への挑戦の機会（2・5）	ハードルを全力で走ってみたかった.
		主運動と補助運動のバランス（0・3）	練習ばっかりで実際にハードルを勢いをつけて跳ぶ場面がなく生徒側としては物足りなさがあった.
陸上競技授業の内容（161）（16.9%）	楽しい授業内容（71）	楽しい授業（62・0）	とても楽しい授業をつくれていた.
		苦手な生徒も楽しめる（5・4）	レクリエーション的要素を入れていたので長距離が嫌いな人でも楽しくできると感じた.
	学び方に関する工夫（30）	生徒が思考する（10・6）	大切なポイントを自分で考えさせる授業で頭を使えて良かった.
		ペアでの協働的学習（7・1）	ペアを作ってその都度良かったとこや改善点を話し合わせたのが良かった.
		生徒同士の対話（3・3）	途中でみんなで話し合う時間を設けていたのが良かった.
	個人のレベルに合わせた運動の選択（22）	個人に合わせた目標設定（1・15）	自分の体力にあったタイムを設定できる.
		個人に合わせた運動の場（1・6）	改善点としては人によってハードルの間隔を調整する必要があったところです.
	適切な運動量（21）	生徒実態に即した運動量や難易度の調整（3・9）	でも，少し距離が長くてしんどかったのでもう少しコンパクトにしてほしかった.
		運動量の確保（1・8）	走る本数が少ないと感じたのでもっと生徒に実際に走ってもらうほうがいいと思う.
	授業目標と内容の一致（1・16）		リズムの良い助走を覚えるという目標とひもを跳ぶ練習の意図がずれていた.
教師が授業をしている姿（151）（15.9%）	生徒との関わり方（67）	生徒への声かけ（18・15）	生徒にこまめに声をかけていた点が良かった.
		生徒への積極的なコミュニケーション（9・3）	生徒と一緒になってアップをしてくれていて色々と会話を交わしながらできたのでしんどいなぁという気持ちが吹っ飛んで良かった.

教師が授業をしている姿（151）（15.9%）	生徒との関わり方（67）	ファシリテーターとしての教師（３・５）	ペアの人が 400 メートルを走っている間待っている人に話しかけたり，目標タイムを決めている時にもっと話に入って一緒に考えてくれるといいなと思った.
		生徒との共動（８・０）	生徒と一緒に楽しくウォーミングアップしていた.
		親しみやすい（３・０）	生徒との距離を縮めて話すことでわかりやすい説明になったり，楽しく授業が受けられた.
		生徒の意見への反応（２・１）	生徒の話をうなずいて聞いてそこから全体に話していたのでよかったと思う.
	教師としての話し方（53）	生徒全員が聞き取ることができる声（23・13）	全体に聞こえるような声で話していたところがよかった.
		大きくメリハリのある声（７・４）	ハキハキと話していてとても分かりやすかった点が良かった点.
		生徒の目を見る（２・２）	生徒一人ひとりの顔をみて説明をしていた点が良かったです.
		ジェスチャーの活用（０・２）	身振り手振りがあると聞きやすいと思った.
	教師の立ち振る舞い（31）	堂々とした（７・８）	教師らしい堂々とした立ち振る舞いであった.
		明るく楽しそう（８・５）	授業をする側が楽しんで授業できていてよかった.
		率先して行動（２・１）	先生が率先して声を出して応援すればもっと良くなったと思う.
授業の準備・計画（62）（6.5%）	生徒が思考する時間（18）	生徒が思考する時間の設定（８・５）	話合いの時間も設けていて，生徒に考えらせる時間を作っていたのが良かったと思います.
		話し合いの時間の長さの短縮（３・２）	話し合いの時間をもう少し短くしても良かったと思う.
	教師間の役割分担（７・９）		１人が話している間に次の準備をもう１人がしているという連携がよかった.
	運動していない生徒（10）	待機者への役割づくり（１・６）	待ち時間が多かったから２グループに分けて動画を撮影し合うって研究するのもありだと思った.
		見学者の学習の充実（３・０）	見学者として参加したが見るだけで暇だった．もっと見学者のすることを増やすべきだと思った.
	授業に関する情報の把握（９）	授業内容の把握（１・３）	良かった点は指導案を見ずに詳しい説明などがされていた点が良かったと思いました.
		授業内容の深い理解（０・３）	競技についてしる自分もしらなかったから気になるなど今後の学びにつなげる.
		生徒の名前の把握（２・０）	問題について人を当てる時名前をしっかりと覚えていて安心感があった.
	学習環境の準備（０・９）		着地の砂場が少し硬すぎた.

分析の結果，保健体育科教員養成課程における初年次段階の学生は，「陸上競技授業観」において【教師の教授方法】を最も重視していることが明らかとなった．保健体育科教員養成課程の学生の特徴として齋藤ほか（2024）は，教材に関する理解が十分ではないが，「職業としての教師には『教える』責務があることを理解している」(p.44) ため，教えなければならないという意識が強く働きかけられることを指摘している．【教師の教授方法】を最も重視しているという結果から，初年次段階の学生にも同様の状況がみられたと捉えられる．よって，陸上競技という教材ではなく，教授方法に意識が向けられていると考えられる．また，保健体育科教員養成課程における３年次を対象として学生が有する「陸上競技授業観」について明らかにした松本ほか（2024）の研究では，保健体育科教員養成課程における３年次の学生が「学習指導要領の目標・内容に関連した授業」を最も重視しており，次いで「学習指導に着目した授業」が全体の 30% 程度を占めたとされている．つまり，保健体育科教員養成課程の学生は保健体育科教員養成課程を通じ，初年次段階から３年次にかけて学習指導要領を重視した授業を望ましいと考えるようになると推察される．

次に，嘉数・岩田（2013）と同じく技能に関するカテゴリーとして【生徒の技能の習得】が生成された．泉・櫻井（2022）は，保健体育科教員養成課程の学生が体育授業を「技能を身につける場」

であること，「健康づくり・体力作りに必要な場」と意味づけていることを明らかにしている．そのため，保健体育科教員養成課程の学生は，保健体育科教師が陸上競技授業において，授業を受ける生徒が陸上競技を「できる」ようにする立場にあると認識している可能性がある．そして，保健体育科教員養成課程の初年次段階の学生においても，保健体育科教師が説明し，授業を受ける生徒に技能の定着させることを重視していることが明らかとなった．そのため，【教師の教授方法】を重視していると考えられる．さらに【教師が授業をしている姿】，【陸上競技授業の内容】の２つが生成されたが，《楽しい授業内容》や《学び方に関する工夫》といった教師の生徒に対する手立て，《生徒との関わり方》や《教師としての話し方》，《教師の立ち振る舞い》といった教師が学習者に対して行った指導方法，つまり，教師が生徒に何をしたのかと視点の偏りがみられた．体育科の授業では，子どもの学習活動や試行錯誤の過程，つまずきが子どもたちの運動として可視化される（中西，2020）．つまり，よい体育授業を成立させる条件である「授業の内容的条件（中心的条件）」は，学生にとって視覚的に捉えやすいことが想定される．そして，生徒役として参加した初年次段階の学生が違和感に気づきやすい【教師の教授方法】や，生徒役の学生の「できた / できなかった」に反映される技能に関する項目に焦点化されていることが考えられる．この結果から，保健体育科教員養成課程における初年次段階の学生は，授業の良い点や改善点を行動主義的に捉えていると推察される．また，行動主義的な認識によって教師役として MT を行った学生の教授方法や生徒役として参加した初年次段階の学生の技能の向上といった，授業を受ける生徒の学習成果のみならず教師の行動においても，“スムーズに授業を進めることができていた”や“指示がしっかり通ってなかったところがあったと思うのでそこは改善するべきだと思った”など「できた / できてなかった」で授業の良し悪しを判断していると捉えられる．さらに，〈コツの提示〉や〈技能習得に向けたポイントの明確化〉，〈意識するポイントの焦点化〉[注6]といった，授業を受ける生徒が何をすればよいのか明確で，答えが明確にあることを求めているようなコードが見受けられた．加えて，《説明の方法･内容》について〈説明の視覚化〉や〈簡潔でわかりやすい〉が生成され，《示範の行い方･内容》についても〈見やすくわかりやすい〉が多く生成されたことから，初年次段階の学生は，陸上競技授業において授業を受ける生徒が何をするのか，そして運動のコツや技能に関する説明が「わかりやすい」ことが望ましいと認識していると考えられる．この点についても，体育授業を行動主義的に捉えていることが要因であると考えられる．しかし，行動主義的に体育授業を捉えることは，保健体育教師が教える，授業を受ける生徒が教えられるという関係性となり，生徒の主体的な活動となりにくいと考えられる．生徒に育成すべき資質・能力が，「教科等固有の見方・考え方を働かせて自分の頭で考えて表現する力，対話や協働を通じて知識やアイディアを共有し新しい解や納得解を生み出す力」（中央教育審議会，2021，p.3）と示されるように，生徒の主体的な問題発見・解決が求められる．松田（2016）が指摘するように変化に学び，状況に応じて活用できる力の育成は技能を身につけるのみでは育成されないのである．そこで，保健体育科教員養成課程を通じて行動主義的な学習観から社会的構成主義な学習観へと学習観を転換していくことがより一層求められよう．

また，《技能の習得》や《授業目標と内容の一致》といった実施された MT 一単位時間における授業内容や運動技術についての系統性に関する記述が生成された．しかし，単元計画や前後の授業においてどのような授業の実施が求められるのか，単元における実施された MT の位置付けといった，陸上競技領域，運動種目の単元に関する系統性についてのカテゴリーやサブカテゴリー，そしてコードは生成されなかった．加えて，保健体育科教員養成課程における初年次段階の学生の記述回答においても，前後の授業において何をする必

要があるのかや，単元計画に関する記述はみられなかった．そして，カリキュラムや授業の系統性に関するカテゴリーは，教育実習の前後における体育授業観の変容を明らかにした嘉数・岩田（2013）の研究や，学生が有する「陸上競技授業観」の実態を明らかにした松本ほか（2024）の研究においても生成されていない．そのため，保健体育科教員養成課程の学生は，入学から教育実習を終えた後まで，各体育授業の成果を重視し，単元やカリキュラムに関する知識が不足している可能性がある．さらには，《技能の習得》において，〈技能習得に向けたポイントの明確化〉，〈段階的な成長〉，〈意識するポイントの焦点化〉，いずれのサブカテゴリーにおいても，“ハードルを低く飛び越えるためのポイントの学習ができたことが良かった”，“その場でのバトンパスから徐々に走ってきてからのバトンパスというふうに段階づけることで，生徒が習得しやすかった点が良かった”，“改善点としては，少し意識させるところが多すぎると思ったのでもう少し減らすべきと思った”といった，対象とした講義の中で，授業を受ける生徒に技能を身につけさせるためにはどのような授業が求められるのかという視点のみであった．

最後に，【陸上競技授業の内容】のカテゴリーの中で《楽しい授業内容》が最も多く表出し〈楽しい授業〉，〈苦手な生徒も楽しめる〉ことがコード化された．松本ほか（2024）の成果における学生が有する「陸上競技授業観」の実態においても，「授業における雰囲気」として，「苦手な生徒でも楽しいと思える授業」が生成されている．松本ほか（2024）では，「苦手な生徒でも楽しいと思える授業」が全体の 5.6% であった．そこで，初年次段階の学生と 3 年次の学生を比較すると，初年次段階から 3 年次まで同程度，運動が苦手な生徒も楽しむことができることを重視していると考えられる．嘉数（2012）によれば，保健体育科教員養成課程の学生は，体育授業を通じて授業を受ける生徒の運動有能感を高めるような授業を目指しており，生徒の運動有能感を高める方策として，生徒が楽しいと感じることや，技能の上達させることを重視している．そのため，授業を受ける生徒の運動有能感を高めるために陸上競技授業における楽しさを重視していると考えられる．また，陸上競技は個人種目としての特性があることから，〈個人のレベルに合わせた運動の選択〉や〈生徒一人一人へのフィードバック〉が生成されたと考えられる．陸上競技は個人種目であり，各々の取り組みを絶対評価として成果を把握できる特徴がある．加えて，松本ほか（2024）が指摘するように，走・跳・投動作という比較的単純な運動構造から，生徒が参加している，楽しいと思える水準が低いため，陸上競技を生徒が「できる」ようになる過程で運動の楽しさを味わうことの難しさや運動が苦手な生徒の苦心が意識化されたのではないだろうか．したがって，保健体育科教員養成課程の初年次段階においても，種目特性を理解していることが推察でき，素朴概念を踏まえた「陸上競技授業観」においても，教材の特性を認識している可能性が示唆された．

4．結語

本研究の目的は，保健体育科教員養成課程における初年次段階の学生が有する体育授業観，とりわけ「陸上競技授業観」の実態を明らかにすることであった．本研究の結果，保健体育科教員養成課程における初年次段階の学生が有する「陸上競技授業観」は，授業を受ける生徒が技能を身につけることを重視し，被教育体験で培われた保健体育科教師としての行動ができているか否かで評価する，いわば行動主義的に陸上競技授業を捉えていることが明らかとなった．加えて，本研究において，カリキュラムや授業の系統性についてのカテゴリーは生成されず，対象とした講義の中で，授業を受ける生徒に技能を身につけさせるためにはどのような授業が求められるのかという視点のみであった．しかし，保健体育科教師は，年間や単元といった，長期的な学習を通じて資質・能力を育成する．そこで，短期的な視点から検討するのではなく，単元や年間を通じて育成したい資質・能力を定めた上で，本時をどのように位置づける

のかといった視点の理解が学生の学びとして今後，必要な視点となると考えられる．一方で，文部科学省（2017）の「教職コアカリキュラム」において「各教科の指導方法」では，個別の学習内容や学習評価，授業の設計について目標が定められているものの，単元計画や年間指導計画に関する目標は定められていない．保健体育科教員養成課程においてカリキュラムの重要性や授業の系統性についての理解をどのように深めるかについて今後も議論が必要であろう．例えば，村井ほか（2009）の研究では，同一の教師役学生が２時間連続で模擬授業の計画・実施することで，授業の系統性が意識されることが指摘されている．このように，模擬授業を通じて，授業の系統性を意識させることは，「陸上競技授業観」，体育授業観の変容を促す上で重要な視点であると考える．

そして，保健体育科教員養成課程における初年次の学生の「陸上競技授業観」の実態は，先行研究と比較して３年次の学生と大きな差は見られなかった．すなわち，教育実習にて保健体育科教員養成課程の学生の体育授業観の変容が促されるものの，初年次段階の「陸上競技授業観」と３年次段階の「陸上競技授業観」には大きな変容がないと捉えられる．本研究では，初年次段階の学生が有する「陸上競技授業観」を明らかにしたものの，教育実習にかけて授業観がどのように変容するのか，そして変容する場合なぜ変容したのかという要因までは明らかにされていない．この要因を明らかにすることで，初年次段階から３年次にかけて授業観の変容を促す手立てが明らかになるのではないだろうか．

最後に本研究の限界について付言したい．本研究では，１大学の保健体育科教員養成課程入学後，最初の講義である「陸上競技」に焦点を当てた．そこで，他の運動領域に関する実技科目において同様の検討が必要となる．加えて，本研究では，保健体育科教員養成課程における初年次段階の学生を対象として研究を行い，松本ほか（2024）の研究成果と比較した結果，初年次段階の学生と，３年次の学生が有している「陸上競技授業観」には大きな差異が見られなかった．しかし，所属している保健体育科教員養成課程におけるカリキュラムの違いなどによって差異が見られなかった可能性もある．今後，異なる大学での研究の蓄積や，初年次段階から教員養成課程の卒業までの変容といった縦断的な調査が求められる．

注

１．MT は模擬授業とほぼ同義であるとされているが（藤田，2015），模擬授業が１単位時間を実施するのに対し，MT は５分から 10 分程度の短い時間で実施されることが違いとして挙げられる（三田部，2021）．本研究では，保健体育科教員養成課程の学生同士で実施する授業について，学生同士で授業を実践する構造に着目していることから，模擬授業・MT として表記した．

２．素朴概念は，自然現象の観察から自発的に形成されたものや，日常生活の中で言語，俗説から影響を受けて生成され，正規の教育の結果ではない（村山，2000）．本稿における分析対象は教員養成課程における初年次段階の学生であるため，教員養成課程入学までに形成された体育授業観に基づくリフレクションと想定し，分析をすることとした．

３．「リフレクション（reflection）」は，反省，振り返り，内省，省察といった訳語があり，研究領域や使用者によってそれぞれ異なる意味合いを有する．そこで，本研究では総じてカタカナ表記の「リフレクション」と表記することとした．

４．ジャック（2012）は，成人学習において経験の解釈が，無意識のうちにおこなわれる個人的な同化，あるいは文化的な同化の産物であるとして，自身に中の特定の知や信念，判断や感情を各個人の中で妥当性を判断することなく，恣意的に制約をかけている状態にあるが故に経験の解釈の多様化や，経験の統合を進めないような現実の見方をしてしまう前提や想定を，「前提や想定のゆがみ」（p.169），「ゆがんだ前提」

（p.170）と表現している．そこで，本稿においても同様に前提や想定のゆがみ，あるいはゆがんだ前提と表現した．

5．本研究では，MT を実施する講義を対象として，データの収集を行った．そのため，実施された MT，および MT を通じて収集したデータについて取り扱うため，講義内容については，MT と表記した．

6．具体的な記述例として，“地面を見るだけではなく，何メートル先か具体的に伝えるべきだった”，“踏切の位置にマーカーを置くことで目標を意識しやすいと思った」，「良かった点はマーカーを置き進入する角度などがわかりやすくなっていた”や“C カーブを 1 つを意識させたことで頭が整理できていた”などが挙げられた．

文献

中央教育審議会（2021）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）文部科学省．https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf，（参照日 2024 年 9 月 30 日）．

中央教育審議会（2022）「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修などの在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と，多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）文部科学省．https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf，（参照日 2025 年 1 月 8 日）．

コービン：操華子・森岡崇訳（2012）質的研究の基礎：グラウンデッド・セオリー開発の技法と手順．（第 3 版）．医学書院：東京．<Corbin J. and Strauss A. (2008) Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (3rd ed.). Sage: Thousand Oaks.>

江藤真生子（2019）小学校体育授業の指導観の変容に関する事例研究―養成段階の学生を対象とした教科の指導法に関する講義に着目して―．日本教科教育学会誌，42(3)：83-94.

藤田育郎（2015）大学における模擬授業の手法とその成果，岡出美則・友添秀則・松田恵示・近藤智靖編著，新版体育科教育学の現在．創文企画：東京，pp.210-223.

生野桂子・生野金三（2017）授業観形成を基盤とした実践的指導力の育成．教材学研究，28：105-112.

泉翔王・櫻井貴志（2022）保健体育科教員志望学生の体育授業に対する意識の分析．金沢星稜大学人間科学研究，16(1)：45-52.

ジャック：金澤睦・三輪建二訳（2012）ゆがんだ前提―学習の中であやまりを明らかにする―．おとなの学びと変容：変容的学習とは何か．鳳書房，東京：pp.167-204．<Mezirow, J. (1991) Transformative Dimensions of Adult Learning. Jossey-Bass.>

鹿毛雅治（2007）対話によるリフレクションと授業研修．子どもの姿に学ぶ教師―「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」―．教育出版，東京：pp.201-210.

嘉数健悟（2012）体育教師志望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，文化教育開発関連領域，61：291-297.

嘉数健悟（2014）保健体育教師を志望する学生の保健授業観に関する研究．学校保健研究，56(5)：376-382.

嘉数健悟・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.

木原成一郎（2010）模擬授業の意義と方法．梅野圭史・海野勇三・木原成一郎・日野克博・米村耕平編，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.40-42.

Kirk, D., Macdonald, D. and O'Sullivan, M. (Eds) (2006) The Handbook of Physical Education. SAGE Publications.

中西紘士（2020）教員研修における授業研究の役割．木原成一郎・大後戸一樹・久保研二・村井潤・加登本仁編，子どもの学びがみえてくる体育授業研究のすゝめ．創文企画，東京：pp.9-16.

松田恵示（2016）「遊び」から考える体育の学習指導．創文企画，東京.

松本佑介・齋藤壮馬・北村優弥・石飛朱萌・福田健太郎（2024）保健体育科教員養成課程の大学生が有する陸上競技授業観の実態に関する事例研究―体育授業観との比較から―．大阪成蹊大学紀要，10：91-98.

メリアム：堀薫夫・久保真人・成島美弥訳（2004）質的調査法入門：教育における調査法とケース・スタディ．ミネルヴァ書房，京都.

三田部勇（2021）第 16 章模擬授業の意義と効果的な進め方，岡出美則・友添秀則・岩田靖編著，「体育科教育学入門［三訂版］」．大修館書店：東京，pp.286-292.

文部科学省（2017）教職コアカリキュラム．https://www.mext.go.jp/componnent/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf,(参照日 2024 年 9 月 30 日).

村山功（2000）素朴概念．日本教育工学会，教育工学事典．実教出版，東京：pp.352-353.

村井潤・松田泰定・木原成一郎（2009）模擬授業を複数回実施することの効果に関する事例的研究―ソフトバレーボールを教材として―．学校教育実践学研究，15：39-48.

荻原朋子・鬼澤陽子（2016）学習者論―学習者の素朴概念と学習指導―．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，東京：pp.138-151.

王建国・谷尾康太・上原禎弘（2023）教員養成段階における体育授業観に関する研究―教育大学を事例に―．兵庫教育大学学校教育学研究，36：149-154.

齋藤祐一・南隆尚・綿引勝美・田中直人（2024）学習者との共同的な体育の教材開発が大学生の教材観に与える影響．鳴門教育大学学校教育実践研究，1：43-52.

Schön, D.A. (1983) The Reflective practitioner: How Professionals Think in Action, Basic Books: New York.

住本純（2016）小学校教員養成段階における体育授業観の様態―短期大学児童教育学科を事例に―．夙川学院短期大学研究紀要，43(43)：18-26.

高橋健夫 (2010) よい体育授業の条件．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，東京：pp.48-53.

吉崎静夫（1997）デザイナーとしての教師，アクターとしての教師．金子書房，東京：pp.34-41.

広島体育学研究　51：13 ～ 24，2025

〔事例報告〕

新任教師教育者による教科の指導法に関する科目の授業映像を活用したセルフスタディ
―保健体育科を事例として―

松　本　佑　介*
白　石　智　也**

Self-Study by Novice Teacher Educators Using Class Videos Related to Subject Teaching Methods: A Case Study of Health and Physical Education

Yusuke MATSUMOTO
(Hiroshima University)
Tomoya SHIRAISHI
(National Sports Council of Tanzania)

Abstract

Adopting teacher educators' professional identity as a theoretical framework, this study examined how the professional development of novice teacher educators is promoted through self-study using classroom videos of subjects related to teaching methods, using health and physical education as a case study. We conducted a self-study involving video analysis, consultations, and interviews with a critical friend. The results were analyzed using the Steps for Coding and Theorization (SCAT) qualitative data analysis method. The findings suggest that through this self-study, which utilized classroom videos on teaching methods, novice teacher educators were able to 1) develop a new understanding of the teacher educator's "role," 2) recognize the importance of lesson structuring, and 3) relativize their own practices. In addition, the significance of using classroom videos for novice teacher educators in fostering their own professional development includes 1) its impact on professional identity, particularly in transforming task awareness; 2) the use of continuous video recording and sharing to promote professional development. These findings suggest that the importance of creating an online platform that allows teacher educators to learn from one another anytime and anywhere.

Ⅰ．緒言

教師を育てる立場にある教師教育者は，教師の質を維持・改善するための重要な担い手であり（European Commission, 2013），欧州では，教師や研究者とは異なる専門職として，その地位が認められつつある（大坂・櫻井，2023）．一般的に，教師教育者は，大学を基盤とする者（university-based teacher educator），専門機関を基盤とする者（institution-based teacher educator），学校を基盤とする者（School-based teacher educator）に分類される（Darling-Hammond and Liebermann,

* 広島大学，** タンザニア国家スポーツ評議会

2012）．その中で，大学を基盤とする教師教育者に着目すると，教師としての豊富な経験を基に，教師から教師教育者へと移行する場合と，教師としての経験をほとんどあるいは一切持たずに，研究者から教師教育者へと移行する場合の２つのルートがある（大坂ほか，2022）．このいずれの場合も，大学を基盤とする若手の教師教育者は，担当する科目の 15 回の授業計画について，何を拠り所に組み立てるかに苦慮するとされるが（大坂ほか，2022），現実にはその専門性開発は個人に委ねられている（大坂・櫻井，2023）．したがって，大学を基盤とする新任教師教育者の専門性開発を，大学における授業の観点を中心に据えて検討していくことは重要であると考えられる．

このような教師教育者の専門性開発の文脈で注目されているのが，セルフスタディである．セルフスタディとは，教師教育者が意図的に自身の教育活動を振り返り，「教えること」を学ぶことによって，実践を新たな視点から理解することを促す研究方法論である（ロックラン，2019）．また，その特徴として，個人に根ざした協働的かつ批判的な探究であること，学習の改善に資すること，透明性のある体系的な研究プロセスを有すること，知識の生成と発信が必要であること，が挙げられる（Samaras, 2010）．近年，セルフスタディを用いた数多くの研究が実施されている．例えば，Ulvik et al.（2022）や Hordvik et al.（2021）は，同じ大学に所属する教師教育者によるセルフスタディの成果について報告している．日本においても，金・弘胤（2018）や大坂ほか（2022），松本ほか（2023）によって，セルフスタディを通した教師教育者の専門性開発に関する知見が蓄積されてきている．

しかしながら，上述の先行研究において，課題も多く指摘されている．とりわけ，Hordvik et al.（2021）は，データとして収集した日記やグループミーティングの議論が，実践についての洞察を提供しなかったと述べ，今後，実践に関するデータを，ビデオ記録を用いて収集することを推奨している．セルフスタディで収集・活用されるデータについて，大坂ほか（2022）は，リアルタイムで進行する実践のメモ，写真や資料などを，また，Ulvik et al.（2022）は，グループワークの議事録やプロジェクト中に作成された様々な文書，ミーティングの逐語録，学生による授業評価を挙げているが，これまでのセルフスタディで授業映像を収集・活用してきた事例は見当たらない．教師の専門性開発や授業研究の文脈における授業映像の活用の有効性については，これまでに実証されており（例えば，樋口，2010；笹屋，2019），教師教育者の専門性開発にも転用できる可能性があると考えられる．

さらに本論では，次に述べる２つの理由から，大学における授業の中でも，教科の指導法に関する科目に着目したい．第１に，被教育体験を通して構成された伝統的な教授観・学習観を，大学においてどのように転換，再構成させていくかが重要な課題となっている中で（藤井，2017），学生がこれからの指導方法を考えるような大学での授業として，教科の指導法に関する科目が重要な役割を果たすことである（東海林，2023）．第２に，教育職員免許法施行規則において，従前，名称及び免許状取得に必要な単位数が「教科に関する科目」20 単位とされていたが，2017 年 11 月に示された教職コアカリキュラムにおいて，「教科及び教科の指導法に関する科目」24 単位へと変更されており（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会，2017），教科の指導法に関する科目に求められる役割が大きいと捉えられることである．

他方で，教科の指導法に関する科目では，当該教科における教育目標や学習内容，学習指導理論を踏まえた授業設計の方法といった理論的内容を中心としたものと，具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身につけるための模擬授業といった実践的内容を中心としたものが展開されている（寺田，2024）．後者について，一般的に模擬授業は教室での対面授業で実施されているのに対し（杉岡，2022），体育の模擬授業はグラウンドや体育館など教室以外の場で行われるため，

模擬授業後に理論的な内容の補完が行いにくいという特徴があると考えられる．したがって，模擬授業といった実践的内容の前に，理論的内容を学生に定着させることが重要である．ゆえに，体育に関する理論的内容を取り扱った授業，いわゆる保健体育科の教科の指導法に関する科目の授業について，教師教育実践の対象として注目する必然性は高いと考えられる．

そこで本研究では，保健体育科を事例として，教科の指導法に関する科目の授業映像を活用したセルフスタディによって，新任教師教育者の専門性開発がどのように促進されるのか検討することを目的とした．具体的な研究課題は，以下の２点である．

１．新任教師教育者は，教科の指導法に関する科目の授業映像を活用したセルフスタディを通して，何を学ぶのか．

２．１．の結果を受けて，新任教師教育者が自己の専門性開発を進めるうえで，授業映像を用いることの意義はなにか．

Ⅱ．研究方法

2.1. 理論的枠組み

本研究における理論的枠組みとして，「教師教育者のプロフェッショナル・アイデンティティ（professional identity in teacher educators）」（Richer et al., 2021, p.2）を用いることとした．教師教育者のプロフェッショナル・アイデンティティは，「教師教育者が自己の実践を見つめ，それに意味を与え，その中で行動するためのレンズ」（Kelchtermans, 2009, p.261）であり，「実践における教師教育者の認識，解釈，行動を導く個人的な枠組み」（Richer et al., 2021, p.2）である．そして，この教師教育者のプロフェッショナル・アイデンティティは，１）課題認識（Task perception），２）自己効力感（Self-efficacy），３）仕事の満足感（Job satisfaction），４）教えることに関する信念（Beliefs on teaching），の４要素で構成される（Richer et al., 2021）．１）の課題認識とは，教師教育者が責任を感じているタスクに対する個人的な理解である（Richer et al., 2021）．２の）自己効力感は，教師教育者特有の仕事への処理能力に対する自己認識である（Kelchtermans, 2009）．３）の仕事の満足感について，教師教育者の仕事で成功した経験は満足感につながる一方，失敗した経験はストレスにつながるとされる（Canrinus et al., 2012）．４）の教えることに関する信念は，教育に関する個人的な信念と，それをどのように実践するかに関連する（Kelchtermans, 2009）．以上のような教師教育者のプロフェッショナル・アイデンティティの４要素は，教師教育者のパフォーマンスや指導の質に影響を与えるとされる（Richer et al., 2021）．そのため，授業映像を活用したセルフスタディによって，教師教育者の専門性開発がどのように促進されるのか検討することであることが本研究の目的であることに鑑み，教師教育者のプロフェッショナル・アイデンティティを教師教育者の専門性と捉え，このレンズを理論的枠組みとして据えた上で，本研究の遂行を試みた．

2.2. 期間と参加者

本セルフスタディは，2022 年４月から始まり，2023 年の９月までに完了するまでの約１年６ヶ月間にわたるものであった．主な参加者は，第１著者である松本であり，クリティカルフレンド[注1)]として，第２著者の白石が参加した．両者は大学院博士課程前期・後期において，同じ専攻に所属しており，年齢としてもほぼ同世代である．セルフスタディの期間中，松本と白石は保健体育科教員養成課程のある別々の私立大学に勤務していた．

松本は，１年間の中学校保健体育科非常勤講師歴と，２年間の公立高校での保健体育科教諭歴をもち，2022 年４月より大学教員として勤務している新任教師教育者である．着任直後から，保健体育科の指導法に関する科目を担当していた．

白石は，４ヶ月間の小学校教師歴と２年間の JICA 海外協力隊事業を通じた海外での体育隊員教師の経験，２年間の高校保健体育科非常勤講師

歴を有し，2020 年４月より大学教員として勤務している若手教師教育者である．着任後最初の２年間は，役職上，専任の大学での主担当授業はなかったものの，非常勤講師として他の大学で体育科の指導法に関する授業を担当していた．この他大学の非常勤講師について，白石は中堅教師教育者と共同で担当しており，本セルフスタディ以前に，指導法に関する科目の改善に共同で取り組んだ経験があった．なお３年目より，専任の大学にて保健体育科の指導法に関する科目を担当するようになった．

2.3.　教科の指導法に関する科目の概要

松本が担当する「中等保健体育科指導法Ⅰ」は，２年次前期に開設されている科目であり，受講生の多くは保健体育科教員養成課程の２年生である．「中等保健体育科指導法Ⅰ」は 100 分× 14 回で構成され，学生に提示された主な目標は，体育授業を設計・実施・評価する際に必要な基礎的知識を習得し，単元構造図及び本時案を書くことができることであった．本セルフスタディでは，松本の専門性開発に焦点を当てるため，この指導法Ⅰについて，クリティカルフレンドとの対話を通して改善を図った．また，クリティカルフレンドである白石が担当する「保健体育科教育法Ⅰ」の授業映像から松本が何を学ぶかについても検討するために，白石の「保健体育科教育法Ⅰ」の概要を記す．「保健体育科教育法Ⅰ」は，１年次後期に設定されている科目であり，受講生の多くは保健体育科教員養成課程の１年生である．「保健体育科教育法Ⅰ」は 90 分× 15 回で構成され，学生に提示された主な目標は１）小学校でも体育授業が実施できるように体育の基礎・考え方を学ぶこと，２）体育授業を体系的に構成するための単元構造図・指導案の作成ができるようになること，である．

2.4.　本セルフスタディの流れ

本セルフスタディの流れを図１に示した．2022 年度前期に，松本が対象授業科目を担当，その後の夏季休業中に，単独で授業内容・資料の改善を行った．2022 年度後期には，白石が自身の対象授業科目の各授業動画を撮影し，毎授業後に松本へ送付した．松本は，白石の授業動画について，

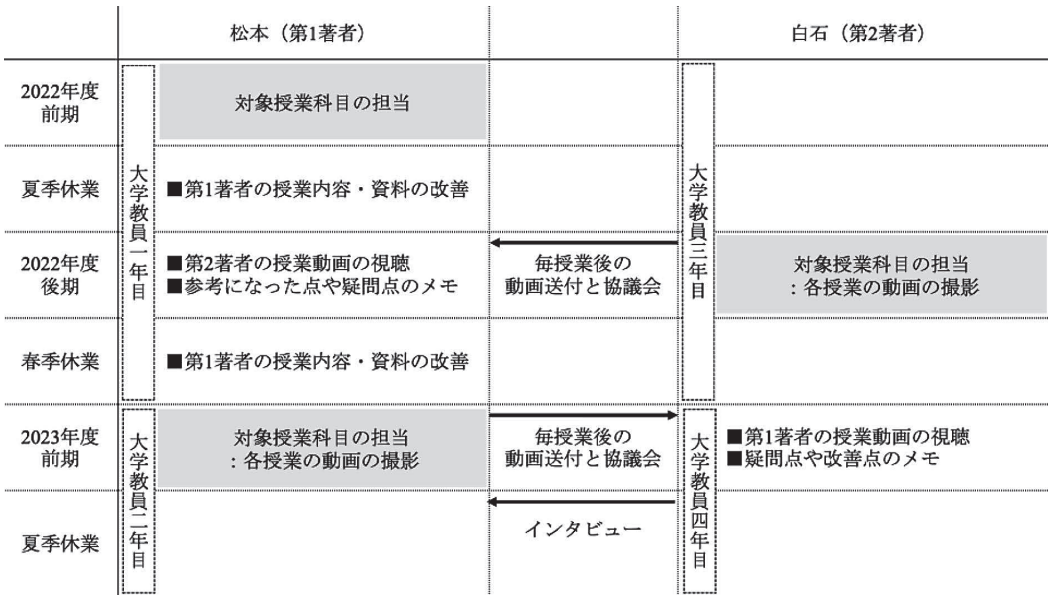

図１　本セルフスタディの流れ

参考になった点や疑問に思った点をメモしつつ視聴し，両者の都合をあわせてオンラインにて協議会を行った．2022 年度後期終了後の春季休業中には，松本が再度授業内容･資料の改善を図った．2023 年度前期には，松本が改善した授業を実施，撮影した動画を毎授業後に白石へ送付した．白石は，疑問に思った点や改善箇所をメモしつつ，松本の授業動画を視聴し，オンラインにて松本の授業についての協議会を行った．その後の夏季休業中に，白石が聞き手，松本が話し手となり，１年半にわたるセルフスタディに関する総括的なインタビューを行った．

2.5. 収集したデータ

本研究では，インタビュー，授業映像，学習者の成果物から，データを収集した．なぜなら，質的データの多層化は，経験や表現方法の多様なソースを提供するため，調査結果の信頼性を高めるのに役立つからである（Hordvik et al., 2021）．

第一に，インタビューについて，2023 年８月に，白石が聞き手，松本が話し手となり，インタビューガイド（表１）を参照しながら半構造化インタビューが実施された．インタビューガイドは，本研究の理論的枠組みである教師教育者のプロフェッショナル・アイデンティティの４要素について，インタビューを通して表出させることができるように，著者の２名で作成した．

第二に，授業の映像について，松本・白石ともに授業を教室の後方から撮影し，毎授業後に共有した．この映像を視聴する際には，相手の映像授業を視聴した気づきや疑問点，自己の実践に対する示唆を中心にメモをした．

第三に，セルフスタディにおける学生の声を聞くことの重要性（Ulvik et al., 2022）を加味して，学習者の授業評価についても参照した．

2.6. 分析方法

インタビューの音声記録から作成した逐語録について，質的分析法である SCAT（大谷，2019）を用いて分析を行った．SCAT は，マトリクスの中に切片化したデータを記述し，それぞれに〈１〉データの中の着目すべき語句，〈２〉〈１〉を言い換えるためのデータ外の語句，〈３〉〈２〉を説明するための語句，〈４〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを付していく４ステップ・コーディングを実施し，そのうえでストーリーラインを記述，そこから理論を生成する質的分析法である．SCAT は比較的小規模な

表１　インタビューガイド

１．Task perception（課題認識）について
・今回のセルフスタディを通して，自身が感じている課題に対する認識に変化がありましたか．それはどのような変化でしたか．
２．Self-efficacy（自己効力感）について
・今回のセルフスタディを通して，自身の教師教育者としての力量に対する認識に変化がありましたか．それはどのような変化でしたか．
３．Job satisfaction（仕事の満足感）について
・今回のセルフスタディを通して，教師教育者としての仕事の満足感に変化がありましたか．それはどのような変化でしたか．
４．Beliefs on teaching（教えることに関する信念）について
・今回のセルフスタディを通して，教師教育に対する信念とその実践について，変化がありましたか．それはどのような変化でしたか．

データにも適応可能であるため，セルフスタディを用いている本研究の分析に適している判断とした．

また，分析の内的妥当性を高めるための手立てとして「仲間同士での検証」を実施した（メリアム，2004）．具体的には，第１著者である松本が分析を実施した上で，分析結果が創出される度に，第２著者である白石に対して意見を求めた．第２著者が修正の必要性を感じた箇所については，著者間で討議し，修正を行った．

2.7. 倫理的配慮

本研究で用いる授業映像を撮影するに先立って，授業の初回において受講生に対し，本研究の目的と概要，受講生個人が特定されないよう配慮すること，著者の２名以外に授業映像が共有されないこと，撮影を断ることによる不利益は生じないことの説明を行ったうえで，書面にて当該授業の受講者全員の同意を得て撮影を行った．なお，本研究は広島大学大学院人間社会科学研究科研究倫理審査委員会の承認を受けている（承認番号：HR-ES-002109）．

Ⅲ．結果

インタビューから得られたストーリラインを表２に，理論を表３に示した．なお，本章及び次章において，【　】内はSCATによる分析過程で生成された構成概念を示している．

表２　SCAT分析を通して得られたストーリーライン

聞き手からの【課題認識の変化】に関する質問に対し，松本は１つ目の回答として，【単位認定に関する厳格さの必要性】という【クリティカルフレンドの講義におけるスタンスへの共感】と自身の【ゲートキーパーとしての課題への気づき】があったと述べた．具体的に，松本は【学生の本気での取り組みのきっかけ】となる【学生の成長を促す壁としての教師教育者】になる必要があると語った．また，２つ目の回答として【映像視聴を通した講義全体を構造化する重要性への気づき】に言及した．学生が【網羅的な学びの退屈さ】を感じたり，教師教育者が【網羅的な学びにおける学生の興味関心を高める困難さ】を感じたりする中で，松本は白石の【実践的な学びに役立つ網羅的な学び】という位置付けから自身の【網羅的な学びの必要性の不明確さ】に気づいた．

次の【自身の教師教育者の力量に対する認識の変化】に関する質問に対し，松本は【自己の教師教育者としての低い力量を伸ばしたいという思いの強化】があったと述べた．また【大学時代の被教育体験の記憶の曖昧さ】による【目指す目的地が見えない教師教育実践】だったが，【モデル実践と自己の実践との相対化による見通しの明確化】を図ることができたと語った．さらに【１つの目指す目的地の発見によるやるべきことの明確化】が図られた一方で，【多様な目的地・手段を認識する重要性】から【１つではない目指すべき目的地】と【多様な目的地・手段を掛け合わせることの可能性】に気づいた．

続く【仕事の満足感の変化】に関する質問に対し，松本は【セルフスタディをきっかけに行った講義における学生の好反応による満足感】を述べた．

最後の【教師教育者としての信念と実践の変化】に関する質問に対し，松本は【ゲートキーパーとしての役割の認識】，【指導法以外の授業における指導の変化】，【ロールモデルとしての教師教育者という信念の強化】，【クリティカルフレンドの実践の模倣にとどまらない実践の変化】に言及した．

表３　SCAT 分析を通して生成された理論

１．課題認識に関する理論

・新任教師教育者の【課題認識の変化】として，【単位認定に関する必要性】という【クリティカルフレンドの講義におけるスタンスへの共感】と自身の【ゲートキーパーとしての課題への気づき】がある．
・新任教師教育者は【学生の本気での取り組みのきっかけ】となる【学生の成長を促す壁としての教師教育者】になる必要性に気づく．
・新任教師教育者は【映像視聴を通した講義全体を構造化する重要性への気づき】がある．
・学生は【網羅的な学びの退屈さ】を感じ，新任教師教育者は【網羅的な学びにおける学生の興味関心を高める困難さ】を感じる．
・新任教師教育者はクリティカルフレンドの【実践的な学びに役立つ網羅的な学び】という位置付けから自身の【網羅的な学びの必要性の不明確さ】という課題に気づく．

２．自己効力感に関する理論

・新任教師教育者の【自身の教師教育者の力量に対する認識の変化】として，【自己の教師教育者としての低い力量を伸ばしたいという思いの強化】がある．
・新任教師教育者は【大学時代の被教育体験の記録の曖昧さ】から【目指す目的地が見えない教師教育実践】を行っているが，【モデル実践と自己の相対化による見通しの明確化】を図ることができる．
・新任教師教育者は【１つの目指す目的地の発見によるやるべきことの明確化】が図られる一方で，【多様な目的地・手段を認識する重要性】から【１つではない目指すべき目的地】と【多様な目的地・手段を掛け合わせることの可能性】に気づく．

３．仕事の満足感に関する理論

・新任教師教育者の【仕事の満足感の変化】として，【セルフスタディをきっかけに行った講義における学生の好反応による満足感】がある．

４．教えることに関する信念に関する理論

・新任教師教育者の【教師教育者としての信念と実践の変化】として，【ゲートキーパーとしての役割の認識】，【指導法以外の授業における指導の変化】，【ロールモデルとしての教師教育者という信念の強化】，【クリティカルフレンドの実践の模倣にとどまらない実践の変化】がある．

Ⅳ．考察

4.1.　教科の指導法に関する科目の授業映像を活用したセルフスタディによる新任教師教育者の学び

本研究の目的は，保健体育科を事例として，教科の指導法に関する科目の授業映像を活用したセルフスタディによって，新任教師教育者の専門性開発がどのように促進されるのか検討することであった．そしてその研究課題の１つ目として，「新任教師教育者は，教科の指導法に関する科目の授業映像を活用したセルフスタディを通して，何を

学ぶのか」を設定していた．本セルフスタディを通した新任教師教育者の学びの特徴として，１）新たに認識されたゲートキーパーという教師教育者の役割，２）15 回の授業を構造化する重要性，３）自己の実践の相対化，が挙げられる．

１）について，教師教育者には，教師の教師，研究者，コーチ，カリキュラム開発者，ゲートキーパー，仲介者という６つの役割が存在する（ルーネンベルクほか, 2017）. その中で, ゲートキーパーは，学生を教師に育てるという責任に伴う役割であり，スタンダードや評価表を使用して教師という専門職の質の保証を行う（ルーネンベルクほか, 2017）．教員養成教育の質保証が教員養成系大学・学部に強く求められている中（岩田ほか，2019），松本はこれまで，自身が教師という専門職の質保証を行う役割を担っているという自覚を有していなかった．しかしながら，白石が第１回目の授業において，学生に対し自身の教師教育者のゲートキーパーとしての役割を語る場面や，そのための基準を示す場面, その後の振り返りなどを通して，学修主体である学生の個々の学びを支援することが教師教育者としての重要な役割である，という課題認識をもつに至った．

２）について，若手の教師教育者は，15 回の授業計画を何を拠り所に組み立てるかに苦慮するとされる（大坂ほか，2022）．松本もこの例にも漏れず，ただ単に体育科指導法で最も著名なテキストの１つである『体育科教育学入門 三訂版』（岡出ほか, 2021）に基づいて授業を組み立てていた．しかしながら，白石が授業を４～６回ずつ，１つのテーマに区切り，全体を３つに構造化していたことから，学生の学びの姿が系統化されていることに気づき，自身も授業を構造化する重要性に気づいた．その中で白石の指導法の全体構造を真似するにとどまらず，自身でアレンジを加えることで，クリティカルフレンドである白石にとって何かの役に立つ授業を行いたいと考えた．

上記１）と２）は，教師教育者のプロフェショナル・アイデンティティのうち，課題認識と関連が深い．すなわち，教科の指導法に関する科目の授業映像を活用したセルフスタディを通して，新任教師教育者は，自己の課題を新たに認識できる可能性が示唆された．

３）について，松本は，本セルフスタディがなければ，自身の教科の指導法に関する科目をどのように改善していったらよいか，全くわからなかっただろうと語っている．他方で，白石の実践という松本にとってのモデル実践と出会うことで，自己の実践を相対化することができ，今後の改善の方向性を明確にすることができた．さらに特筆すべきは，白石の実践のみにとどまらず，多様な教師教育者の実践を知ることで，自己の教師教育実践の目的と手段を精緻化していくことの重要性を学んだことであった．

4.2.　新任教師教育者が自己の専門性開発を進めるうえで授業映像を用いることの意義

新任教師教育者が自己の専門性開発を進めるうえで，授業映像を用いることの意義について，本研究から得られた示唆は，以下の２点である．

１点目は，授業における発言や言動がわかりやすい映像だからこそ，教師教育者の信念が伝わりやすく，他の教師教育者に影響を与えうることである．松本は本セルフスタディを通して【ゲートキーパーとしての役割の認識】をしたが，このことに影響を与えたのは，白石が第１回の授業映像で，実際に学生に語っている場面を見たことであった．大坂ほか（2022）のように, 実践のメモ, 写真, 資料等の共有と意見交換会を行うだけでは, このような影響はなかったであろう．このように他者の授業映像を視聴することは，教師教育者のプロフェッショナル・アイデンティティに影響を及ぼす可能性があると示唆された．

２点目は，授業映像を撮影しようとする行為自体が，教師教育者の授業改善への動機づけに繋がり得ることである．日本の教育関係者にとって，授業研究は当たり前の学校文化であるといわれる（岩田ほか，2023）．一方で，大学では，FD（ファカルティ・ディベロップメント）の一貫として授業検討会や相互授業観察があるものの（山田，

2015），学外の関係者と協働して授業改善に取り組むという習慣があるとは言い難い．そのような中で，本セルフスタディのように，授業映像を撮影し，同じ専門分野である学外のクリティカルフレンドに共有し，協議会を行うという行為は，授業資料のみならず，自身の実践における教師行動，学生に対する言葉かけなどが公開される．そのため，授業の改善そのものにとどまらず，授業改善への動機づけにもつながっていた．したがって，教師教育者の専門性開発の促進のために，継続的な授業映像の撮影・共有は，有効な手立てであるといえるだろう．

以上の２点を踏まえて，他者の教科の指導法に関する科目の授業映像を参照できるようなプラットフォームの創出を提案したい．今回は１つの実践から学びを得ていたが，本研究の結果からは，多様な映像を視聴するほうが，教師教育者の専門性開発が促進されることが示唆された．大坂ほか（2022）が「多くの初任期の教師教育者が，教師教育者としての職責やアイデンティティ，そして実践のあり方に葛藤するとされるなか，『つながり』を生み出すセルフスタディは，これまで以上に推奨されるべきではないだろうか」（p.43）と述べている．また，Kean（2007）が主張しているように，新任教師が自分自身の実践に疑問を持ち，挑戦するためには，いくつかの異なる指導スタイルを実際に見る機会が重要である．小学校・中学校・高等学校における一般的な授業研究では，１時間の授業を対面で観察，協議会を実施することが多いだろう．他方で，本セルフスタディのように大学における授業を映像に残し，各自のペースで映像を視聴し，オンラインで協議会を実施するということは，いつでも・どこでも教師教育者同士が学び合える環境につながる．このようなプラットフォームを創出していくことは，教師教育者の専門性開発を促進するだろう．ただし，映像を撮影・共有することによる倫理的な問題には配慮する必要がある．

Ⅴ．研究のまとめと限界性

本研究の目的は，保健体育科を事例として，教科の指導法に関する科目の授業映像を活用したセルフスタディによって，新任教師教育者の専門性開発がどのように促進されるのか検討することであった．本研究の結果，以下の２点が明らかになった．

１．新任教師教育者は，教科の指導法に関する科目の授業映像を活用したセルフスタディを通して，１）これまでに認識していなかった教師教育者の役割，２）15 回の授業を構造化する重要性，３）自己の実践の相対化を図ることの重要性，を学んでいることが明らかとなった．

２．新任教師教育者が自己の専門性開発を進めるうえで，授業映像を用いることの意義は１）プロフェッショナル・アイデンティティのうち，とくに課題認識の変容に影響を及ぼすこと，２）継続的な授業映像の撮影・共有が，専門性開発を促進すること，であり，いつでも・どこでも教師教育者同士が学び合えるオンライン・プラットフォームの創出の重要性が示唆された．

一方で，研究の限界性としては，次の２点が挙げられる．１点目は，新任教師教育者のみに焦点を当てたことによる対象者の少なさである．対象者の少なさは，セルフスタディの限界として頻繁に取り上げられるものの，その場の課題の解決や改善を目的とした事例研究がその中心的特徴であり，これらが専門職としての学びや知の獲得，知の生成につながるとされるため（Pithhouse-Morgan et al., 2024），その点が課題として認識される必要はない．一方で，本研究では新任教師教育者のみを対象としたため，中堅やベテラン教師教育者の専門性開発の促進条件についても調査することで，本研究で得られた示唆を強化・拡大させることが可能であろう．２点目は，保健体育科の実践のみで構成されていることである．本研究で得られた示唆の一般化を目指すためには，他教

科の実践や教科の指導法以外の科目との比較検討が必要となる．類似のセルフスタディが蓄積されることによって，教師教育者の専門性開発の更なる促進が期待できるだろう．

注

1）クリティカルフレンドは，セルフスタディ内における対象の教育実践を改善するために組織された専門家グループのことであり（Schuck and Russell, 2005），クリティカルフレンド間において実践を共有し，研究対象に関する発見や意見が議論される（Loughran, 2005）．セルフスタディでは，クリティカルフレンドと共に，実践とその背景について，お互いの長所や経験，専門知識，教師・教師教育者としての使命感などを原動力としながら，ともに語り合い，学び合いながら探究を深め，自らの実践における改善の糸口をみつけていく（齋藤ほか，2024）．また，セルフスタディに関する多くの先行研究では，クリティカルフレンド間での議論を通じて得られた質的データを用いて，アイデンティティや信念などに関するより深い心理学的側面も調査されてきており（例えば，Dinkelman et al., 2006；Williams and Ritter, 2010），セルフスタディにおいてクリティカルフレンドは重要な要素の一部といえる．

文献

Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. and Hofman, A. (2012) Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. European Journal of Psychology of Education, 27(1): 115–132.

Darling-Hammond, L. and Liebermann, A. (2012). Teacher education around the world: Changing policies and practices. New York: Routledge.

Dinkelman, T., Margolis, J., and Sikkenga, K. (2006) From teacher to teacher educator: Experiences, expectations, and expatriation. Studying Teacher Education, 2(1): 5–23.

European Commission (2013) Supporting teacher educators for better learning outcomes. Brussels: European Commission.

藤井幹夫（2017）教員養成課程におけるアクティブラーニング型授業がもたらす学習効果―教職に関する科目「教育制度論」における協同的で探究的な学習の結果から―．ライフデザイン学研究，13：189–213.

樋口聡（2010）授業研究の新しい方向性―反省的実践家によるアクション・リサーチと映像活用―．広島大学大学教育学研究科紀要 第一部，(59)：21–30.

Hordvik. M., Fletcher, T., Haugen. A. L., Moller. L. and Engebretsen. B. (2021) Using collaborative self-study and rhizomatics to explore the ongoing nature of becoming teacher educators. Teacher and Teacher Education, 101: 1–11.

岩田昌太郎・濱本想子・白石智也・嘉数健悟（2019）日本における教員養成の質保証の現状と課題：国内の研究動向からみる今後への示唆．広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域，(68)：243–252.

岩田昌太郎・敖敦其其格・沖津善・東海林豪・和田津皓也・佐藤智樹（2023）大学院生と教師教育者は体育授業研究から何を学び合うのか―授業観察後の視点の変容に着目して―．学校教育実践学研究，29：91–103.

Kean, J. (2007) Learning from other teachers: Gender influences. European Physical Education Review, 13(2): 209–277.

Kelchtermans, G. (2009) Who I am in how I teach is the message: Self-under-standing, vulnerability and reflection. Teachers and Teaching, 15(2): 257–272.

金鍾成・弘胤佑（2018）社会科教育学と歴史学におけるコラボレーションの意義と可能性―２人

の大学院生による授業改善のセルフ・スタディー―．日本教科教育学会誌，40(4)：13-24.
教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会（2017）教職課程コア・カリキュラム．https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf,（参照日 2023 年 5 月 26 日）.
Loughran, J. (2005) Researching teaching about teaching: Self-study of teacher education practices. Studying Teacher Education, 1(1): 5-16.
ルーネンベルクほか著：武田信子・山辺恵理子監訳（2017）専門職としての教師教育者―教師を育てるひとの役割，行動と成長―．玉川大学出版部：東京.
松本佑介・山本佐江・草原和博（2023）模擬授業後の協議会における教師教育者のフィードバック改善に向けたセルフスタディ．学校教育実践学研究，29：123-134.
メリアム著：堀薫夫ほか訳（2004）質的調査入門―教育における調査法とケース・スタディ―．ミネルヴァ書房：東京.
岡出美則・友添秀則・岩田靖（2021）体育科教育学入門 三訂版．大修館書店：東京.
大坂遊・櫻井良種（2023）教育行政における教師教育者は移行期にどのような葛藤や困難に直面するのか―入職期の研修担当指導主事の語りに着目して―. 周南公立大学総合研究所紀要,（1）：103-112.
大坂遊・渡邉巧・岡田了祐・斉藤仁一朗・村井大介（2022）教師経験の乏しい教師教育者はどのように教師を育てることと向き合うのか―初任期にセルフスタディに取り組んだことの意味―．周南公立大学論叢，（1）：23-46.
大谷尚（2019）質的研究の考え方―研究方法論から SCAT による分析まで―．名古屋大学出版会：愛知.
Pithhouse-Morgan, K., Luthuli, K., Mkhize-Mthembu, N., Madondo, S. and Phewa N.（2024）南アフリカ共和国におけるセルフスタディ．齋藤眞宏ほか編著．セルフスタディを実践する―教師教育者による研究と専門性開発のために―．学文社：東京．pp.23-39.
Richer. E., Brunner. M. and Richer. D. (2021) Teacher educators' task perception and relationship to professional identity and teaching practice. Teaching and Teacher Education, 101: 1-10.
ロックラン著：武田信子ほか監修（2019）J. ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ．学文社：東京.
Samaras, A. P. (2010) Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry. Sage: California.
齋藤眞宏・大坂遊・渡邉巧・草原和博（2024）教師教育者とセルフスタディ．齋藤眞宏・ほか編著：セルフスタディを実践する―教師教育者による研究と専門性開発のために―．学文社：東京．pp.8-15.
笹屋孝允（2019）「学級内比較」による教師の力量形成の可能性―映像記録を活用した授業研究法の開発―．三重大学教育学部研究紀要，70：239-245.
Schuck, S., and Russell, T. (2005) Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. Studying Teacher Education, 1(2): 107-121.
杉岡品子（2022）保健体育科教員養成課程における遠隔会議システムを利用した保健分野の模擬授業の実践的検討．北翔大学生涯スポーツ学部研究紀要，（13）：37-52.
寺田進志（2024）保健体育科教員養成課程における中学校体育の学習指導案作成指導に関する一事例．近畿大学教養・外国語教育センター紀要 一般教養編．14(1)：31-45.
東海林沙貴（2023）教職課程科目での実践的な授業を通して学生は何を理解するのか―ジグソー法とマイクロティーチングを扱った「保健体育科教育法 B」における感想文のテキストマイニ

ングによる分析―．中部学院大学・中部学院大学短期大学部 教職実践研究，（2）：18-25.

Ulvik, M., Eide, H. M. K., Helleve, I., Jensen, V. S., Ludvigsen, K., Roness, D. and Torjussen, L. P. S. (2022) Teacher educators reflecting on case-based teaching: A collective self-study. Professional Development in Education, 48(4): 657-671.

Williams, J., and Ritter, J. K. (2010) Constructing new professional identities through self-study: From teacher to teacher educator. Professional Development in Education, 36(1-2): 77-92.

山田雅之（2015）相互授業参観と自己授業観察による授業改善の検討―専門職大学院における事例研究―．教育総合研究，8：1-16.

広島体育学研究　51：25 ～ 30，2025

〔事例報告〕

日本国内における櫂伝馬の現状及び課題に関する現地調査報告
―和歌山県と広島県の３事例をもとに―

柴　山　　慧 *

A Report on the Field Survey for current status and problem of Kaidenma in Japan
― Based on Three Cases in Wakayama and Hiroshima Prefectures ―

Kei SHIBAYAMA
(International Pacific University)

Abstract

In this study, we conducted field research on the kaidenma at the Minato Festival and Katsuura Hachiman Shrine Festival in Wakayama Prefecture, as well as the Murohara Shrine Festival and Ebisu Festival in Hiroshima Prefecture, were documented in text and photographs and interviews were conducted with those involved, after fieldwork was carried out. The aim of this research was to elucidate their current status, problem, and future prospects. Our findings revealed that not only local residents but also staff members of the Self-Defense Forces bases and students from nearby university facilities actively participate as kaidenma rowers in the Suimon Festival. Moreover, measures have been implemented to prevent a decline in the number of participants. Additionally, we discovered that the annual festival of Katsuura Hachiman Shrine incorporates various rituals beyond kaidenma to maximize spectator engagement, leveraging the shrine's proximity to the Kumanokodo, a World Heritage site. At the Murohara Shrine and Ebisu Festival, the kaidenma serves not only as a ceremonial act but also as a form of exorcism for the rowers, ensuring their continual involvement and attracting new participants. These kaidenma rituals have been preserved as traditional events, capitalizing on regional characteristics and adapting ritual types. In addition to that, raising awareness of the kaidenma through media channels will be essential to sustain and promote these traditions.

Ⅰ．研究の背景

櫂伝馬とは，かいでんまと呼称し，櫂という一般的にはオールで操作するボートのような伝馬船のことである（大崎上島町地域協議会，2014）．現代では，主に神社の祭りにおける神事の１つとして，神輿の曳航などに用いられている．2016年時点では，日本国内の 27 地域で櫂伝馬が確認されている（柴山ほか，2017）．そのうち，広島県の大崎上島町における櫂伝馬は，約 250 年前から実施されており，地域の伝統行事となっている（柴山・御堂，2015）．このような伝統行事が地域の活性化につながっていく可能性があることから，伝統行事を継承することの重要性について認識が高まりつつある（文化庁，2000）．

これまでの櫂伝馬研究では，安富（1991；

* 環太平洋大学体育学部体育学科

1996）が，和歌山県の新宮市や古座町，広島県の大崎上島町における櫂伝馬の当時の様子について記録したものがある．また，石井（1996）は櫂伝馬の漕ぎ手の身体技法に，松木（1988）は子どもが櫂伝馬を漕ぐ際の心拍数や運動強度に注目し，より体育やスポーツという観点から研究を行ってきた．最近の研究では，伝統行事として継承してきた櫂伝馬を後世にどう伝えていくかということに言及したものがある．柴山ほか（2017）は，櫂伝馬の継承のためには，神事や競漕のみに集中するのではなく，いかに高齢者，大人，子どもなど幅広い世代が参加できる工夫をするかが重要であることを指摘している．そして，万徳ほか（2017）は，瀬戸内海周辺地域の櫂伝馬は，地域を超えて構築された協力関係の下，人的資源や物的資源の面で，お互いの不足部分を補い合いながら，その継承が行われていることを明らかにした．ただ，このように櫂伝馬の継承に焦点を置いた研究の蓄積は，それ以降進んでおらず，今後も事例的な研究を積み重ねていく必要がある．

Ⅱ．研究の目的

本研究では，日本各地で執り行われている櫂伝馬のうち，これまでの先行研究で取り上げられてこなかった和歌山県南牟婁郡串本町の水門祭，同じく串本町の勝浦八幡神社例大祭，広島県呉市豊島の室原神社例大祭・えびす祭の３事例について現地調査を行う．そして，その現状や課題，今後の展望について明らかにすることを目的とする．

Ⅲ．研究の方法

先述した水門祭，勝浦八幡神社例大祭，室原神社例大祭・えびす祭櫂伝馬について，現地まで赴き，櫂伝馬を含めた神事全体の様子を文字と写真で記録した．また，それらの内容を補足するために，祭りの前日準備または当日に，祭りを担当する地区の住民である関係者へのヒアリングを実施した．ヒアリングの具体的な内容としては，柴山ほか（2017）や万徳ほか（2017）の先行研究で示された結果をもとに，「祭りにおける櫂伝馬の位置づけ」，「櫂伝馬に関係する船や道具，行為などの解説」，「櫂伝馬を継承していくための工夫」などである．

調査時期は，水門祭が 2017 年２月 10～11 日，勝浦八幡神社例大祭が 2016 年９月９～11 日，室原神社例大祭・えびす祭が 2016 年９月 16 日～18 日である．

なお，2020 年以降に世界中に影響を及ぼした新型コロナウィルスの感染拡大により，本研究で実施した調査と，現在の対象地域の櫂伝馬は同様では無い可能性があることを付言しておく．

Ⅳ．結果

4.1.　水門祭（和歌山県南牟婁郡串本町）

水門祭（みなとまつり）は，本州最南端である潮岬にほど近い場所に位置する大島で執り行われる．大島という名前の島は国内に数多くあるため，それらと区別するために紀伊大島とも呼ばれる．1999 年に本土との間に「くしもと大橋」が架橋された．

水門祭は水門神社の例祭で，和歌山県の無形文化財に指定されている．毎年２月 11 日に行われていたが，2015 年からは２月第二土曜日に行われている．水門神社の祭神は誉田別命（ほむたわけのみこと；応神天皇）とされる．かつて誉田別命が大島沖にある通夜島に上陸した際，大島の住民が船を仕立てて奉迎したのがこの祭りの由来であると伝えられている．

祭りには多彩な行事が盛り込まれており，その内容としては，弓矢で的を射る弓神事，獅子舞，渡御，櫂伝馬競漕，餅まき，稚児行列，御山倒し，鏡取り，屋台練り合い，など様々な儀式がひっきりなしに行われ，参加者を飽きさせない工夫が見られる．

ここでは水門祭において，櫂伝馬に関係する儀式のみに言及して報告する．まず水門神社で弓矢で的を射る弓神事である「お的の儀」が行われる．「お的の儀」の関係者と御神饌を入れた唐櫃を当船と呼ばれる船に載せ，大島の西側に位置する苗我島（みょうがじま）へ移動し，水門神社と同じ

ように「お的の儀」が行われる．つまり水門祭では，大島の水門神社と苗我島の２ヶ所で神事が挙行され，その間の移動には船が用いられる．船に乗って移動するのは「お的の儀」の関係者と御神饌であり，神様の移動は行われないため，神輿や御座船といった言葉は登場しない．

図１　水門祭での櫂伝馬

当船が大島から苗我島に向かって出発する際，２隻の櫂伝馬が付き従うが，当船が港内から出ると，２隻の櫂伝馬は戻ってきて，港内を巡航する．２隻の櫂伝馬は港内を反時計回りに３周し，その間に櫂伝馬から岸壁に向かって紅白の餅が撒かれる．その後，休憩を挟み，２隻の櫂伝馬による競漕が行われる．競漕は，港内から沖へ出て，折り返して帰ってくるコースで１回のみ行われるが，その距離は長く，30 分ほど漕ぎ続ける．水門祭では，途中で神事の会場が大島から苗我島に移るが，苗我島には関係者しか立ち入ることが出来ないため，祭の参列者の多くは大島に残ることになる．櫂伝馬競漕は，その間に参列者を飽きさせないための場繋ぎのような目的で行われているような印象を受けた．

水門祭で使用される櫂伝馬は「隼」と「鳳」という名称の２隻であり，木造和船である．漕ぎ手の人数は左右６人ずつで計 12 名，大櫂（大島では艫櫂持と呼ばれる）１名と指揮者が１名，その他３名が乗り，計 17 名が乗った状態で競漕が行なわれる．太鼓は使用せず，指揮者の掛け声と，指揮者が持つ扇子の振り方によって操船を行う．「隼」が赤色,「鳳」が白色のユニフォームである．大島には「南」「南中」「北」「北中」の４つの地区があり，年毎に順番でトウヤ（幹事的役割）を担当する．２隻の櫂伝馬の乗組員は１月 15 日にくじ引きで決め，４つの地区から入り混じって乗る．大島には航空自衛隊のレーダー基地があり，また近畿大学によるマグロ養殖の研究所もあることから，自衛隊員や大学生が多く参加しており，人材には困っていないようであった．今の櫂伝馬は３代目で，古座の船大工が 20 年ほど前に２隻セットで造ったものである．櫂伝馬は長い間使っているようであるが，大事にされているようで，状態はかなり良いように見えた．櫂には表裏は無いようで, 対称な形状のように見えた．櫂びき（櫂と櫂伝馬を結び付けるひも）は麻縄を使用しているようであり，結び方は，例えば，大崎上島の櫂伝馬ものとは異なる．

今回は櫂伝馬競漕に関係する報告に留めるが，水門祭では実に多くの儀式が行われる．その中には，幼い子供が主役となるものもあれば，還暦を迎えた方が主役となるものもあり，幅広い年齢層において誰もが祭の主役となる機会が設けられている．

4.2.　勝浦八幡神社例大祭（和歌山県南牟婁郡串本町）

勝浦八幡神社例大祭は，和歌山県那智勝浦町の漁港周辺で９月半ばに行われる規模の大きな祭りである．世界遺産熊野古道に近い大観光地という立地のため，祭りは盛大かつ熱気にあふれたものになっている．最初に勝浦八幡神社で各種神事が奉納され，その後神輿が町内を練り歩いて勝浦漁港へ向かう．祭りに参加する５隻の櫂伝馬船はこちらの漁港に係留されて待機している．漕ぎ手たちはそれぞれ赤・青・黄色などの派手な法被を着ており，これでどの櫂伝馬船に属しているのかすぐにわかるようになっている．このうち３隻は地元中学生によって構成されている．各櫂伝馬船には七夕を思わせる大きな笹飾りが載せられており，万国旗なども飾り付けて満艦飾といった姿をしている．祭りの主体は神輿なので，櫂伝馬船は神輿到着の１時間くらい前から漁港内を，円を描

くようにぐるぐると周回する．時折漕ぎ手が海に飛び込んだり，競争もしたりするが，狭い漁港内なので本格的な競争はできない．神輿は港に到着するとそのまま海へ飛び込み，担ぎ手と共に港内を泳ぐが，これは一種のお清めのようである．この時，櫂伝馬船が神輿にロープをかけて曳航したり，綱引きのようなことを行ったりする様子が見られる．やがて御座船に搭載された神輿は，他の漁船団や櫂伝馬船を御供に従え，沖合に出て神社へと戻っていく．沖合に出たところで，櫂伝馬船が揃って競争を始める様子を臨むことが出来る．

図２　勝浦八幡神社例大祭での櫂伝馬

4.3.　室原神社例大祭・えびす祭（広島県呉市豊島）

呉市にある豊島は瀬戸内海の中部にある下大崎群島の島である．現在は安芸灘諸島連絡架橋（安芸灘とびしま海道）によって本土と接続されている．

室原神社例大祭は毎年９月第三土曜日に挙行され，えびす祭はその翌日に挙行される．えびす祭は，豊島の室原神社の近くにある胡（えびす）神社の例祭である．室原神社例大祭とえびす祭の両方で櫂伝馬が使用される．室原神社例大祭のほうは，より神事としての色合いが濃いとされ，櫂伝馬は神輿の先導として使用されるようである．今回は，日曜日に挙行された，えびす祭の調査しか行えていないため，それについて報告する．

えびす祭当日は，午後から櫂伝馬の運航が始まる．陸側においては，胡神社の例祭として神事が行われ，獅子舞などが練り歩く．櫂伝馬は港内を巡航し，櫂伝馬による様々な行事が催される．

えびす祭における櫂伝馬は２隻である．この櫂伝馬の特徴は，大崎上島をはじめとする他の地区の櫂伝馬に比べて，大型であるという点である．特に船尾部分に広い空間が設けられていることも特徴である．大櫂が非常に大きいため，大櫂の取り回しのために，船尾に広い空間が必要なのではないかと考えられる．また，漕ぎ手は右舷に７人，左舷に６人であり，左舷が１人少ないのは，やはり左舷後部に大櫂があるためと思われる．この非常に大きな大櫂は，実用性というよりは，見た目の豪華さを重視しているように思われる．櫂伝馬の船体への装飾も，他の地域に比べると華やかである．通常の櫂については，大崎上島のものよりも太くて長いが，ブレード部分の幅は短い．

図３　えびす祭での櫂伝馬

また，櫂伝馬の他に，櫓を用いる押し舟というものが３隻存在する．櫓は３本あり，右舷に１本，左舷に２本である．この押し舟も，櫂伝馬と同じように港内を巡航し，祭りに花を添えている．２隻の櫂伝馬のうち，１隻はユニフォームが赤色とされており，60 歳の還暦を迎えた男性が乗る．もう１隻はユニフォームが黄色（鉢巻を黄色としている）とされており，42 歳の厄年を迎えた男性が乗る．また押し舟のうち１隻には，33 歳を迎えた男性が乗る．33 歳は女性の厄年であるが，同じ年齢の男性が乗ることで，代わりに厄を落と

す意味があると思われる．押し舟の残りの２隻は有志によって運航されているようである．このことから，えびす祭における櫂伝馬行事は，神事というよりは，厄落としといった意味合いが強い．

これらの櫂伝馬と押し舟は，基本的に競漕はせず，延々と湾内を周回する．その間，会場には常に「軍艦行進曲」が大音量で流され続ける．途中，櫂伝馬からは，岸壁に向けてお菓子などが撒かれる．お菓子のほか，ハンガーや洗面器などの日用品もある．これで厄を落とす意味があると思われる．余興のような形で，櫂伝馬どうしの船尾をロープで結び，引っ張り合いをする場面も見られた．櫂伝馬と押し舟の組み合わせもある．勝敗は決まるが，勝ち負けに強いこだわりは無さそうであった．押し舟が櫂伝馬に勝つこともあり，押し舟にもかなりの推進力があるようであった．祭りの最後には，それぞれの舟が陸上からリボンの束を受け取り，５隻が岸壁からいっせいにスタートしてリボンを引き，フィナーレとなる．

以上のように，豊島のえびす祭では，櫂伝馬は厄落としのために使用されていると考えられる．またそのために，櫂伝馬に乗る人も 60 歳と 42 歳の厄年を迎えた人達のみであることから，地域の人達にとっての特別な機会となっているようである．

Ⅴ．考察

現代の日本国内における櫂伝馬の大半が関係者の高齢化や参加者の減少が続いている．その結果，櫂伝馬自体を執り行わなくなったり，規模の縮小を検討したりしている事例が認められる（万徳ほか，2017）．一方で，本研究において取り上げた櫂伝馬は，上記の課題に対する解決方法の示唆を与えてくれると考えられる．

まず，水門祭では櫂伝馬の漕ぎ手として，地域住民だけでなく，地域に立地する自衛隊基地の職員や大学施設の学生などが参加できるようになっており，関係者が減少しないような対策をとっている．橋本（2018）は，このような地域外の「よそ者」が地域の祭礼や地域芸能の維持に寄与していることを事例的に明らかにしており，水門祭も同様となっていると考えられる．

次に，勝浦八幡神社例大祭では，世界遺産である熊野古道に近いという立地を生かして，できるだけ多くの見物者が出るように，櫂伝馬以外の各種神事も実施している．柴山ほか（2017）は，櫂伝馬を継続するには，櫂伝馬を漕ぐだけでなく，装飾，踊りなどの櫂伝馬を中心とした文化的な広がりを創出することが重要であることを述べている．また，万徳ほか（2017）は，伝統行事を継承していくための重要な要素として，その地域の特性を活用することを述べている．その点では，勝浦八幡神社例大祭についても，同じような考えの下に実施されていることが考えられる．

最後に，室原神社例大祭･えびす祭については，これも神事の１つとして櫂伝馬を漕ぐということだけでなく，櫂伝馬の漕ぎ手の厄払いという意味合いを持たせることで，参加者の固定化を防ぎ，継続することの意味付けや，新たな漕ぎ手の獲得につなげていると考えられる．このような行事の内容の意味づけが，結果として行事の継承につながっていることは櫂伝馬以外の事例でも複数報告されている（例えば，横川，2021；根岸・成澤，2022 など）．

以上の総合的考察として，大平ほか（2023）は，茨城県における地域の神事継承の要因について，地域特性や神事の種類などが影響を及ぼしており，神社周辺の人口減少は相関関係に無いことを明らかにしている．今回の３事例の地域はいずれも人口減少が進む地域であるが，それぞれの地域特性や神事の種類に趣向をこらすことで，継承を可能にしてきたことから，同様の考察が成り立つことが推察される．また，荒川（2021）は戦前からコロナ禍に至るまでの西宮神社十日戎の開門神事，いわゆる福男競走に着目し，その発展経緯を考察している．それによると，福男競走について毎年約 6000 人が参加し，阪神地域での恒例行事としてメディアでも報道されている理由は，国籍，性別問わず誰でも参加できるという許容度の高さ，メディアを積極的に活用した認知度の向上な

どをあげている．このようなことが，今後の櫂伝馬の継承に必要になっていくと思われる．

Ⅵ．まとめ

本研究では，和歌山県の水門祭と勝浦八幡神社例大祭，広島県の室原神社例大祭・えびす祭で執り行われている櫂伝馬について現地調査を行うことによって，その現状や課題，今後の展望について明らかにすることを目的とした．その結果，いずれの櫂伝馬についても，その地域特性を利用したり，神事の種類を検討したりすることによって，伝統行事としての継承をしてきたことが考えられる．今後は，それに加えて，メディアを活用した認知度の向上も必要になっていくと思われる．

今後の課題として，日本国内には研究資料として残されていない櫂伝馬がいくつも散見されるため，引き続き調査と記録を進めていく必要がある．

また，研究の方法でも述べた通り，2020 年以降に世界中に影響を及ぼした新型コロナウィルスの感染拡大により，本研究で実施した調査と，現在の対象地域の櫂伝馬は同様では無い可能性があることを付言する．

文献

荒川裕紀（2021）西宮神社十日戎開門神事－改暦からコロナまでの変遷に着目して－．武庫川女子大学生活美学研究所紀要，31：99–113.

文化庁（2000）伝統文化を活かした地域おこしの視点と実践（概要）．https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkazai/hokoku/chiikiokoshi_hokoku.html.（2025 年 1 月 6 日参照）

橋本裕之（2018）蛆としての民俗学者，民俗学者としての私」『里海里山ブックレット＿明日の例大祭を考える－福井県三方郡美浜町の彌美例大祭をめぐる活動記録』橋本裕之監修編．福井県里山里海研究所：福井県，pp.5–18.

石井浩一（1998）瀬戸内の櫂伝馬競漕 -- 身体技法の変化と不変化．体育の科学，48(11)：891–896.

根岸洋・成澤徳子（2022）伝統行事における継承と包摂．国際教養大学アジア地域研究連携機構研究紀要，14：29–36.

万徳友里香・根本友樹・古谷誠章（2017）集落を超えた祭事協力による社会的共同生活の維持瀬戸内海周辺の櫂伝馬行事を事例として．建築計画，(2017)：903–904.

松木雅文（1988）子ども櫂伝馬競漕における心拍数変動と運動強度の推定．広島商船高等専門学校紀要，10：187–194.

大平航己・石橋澄子・谷口守（2023）地域における神事継承の実態とその要因―茨城県を対象とした 30 年前との比較から―．土木工学会論文集 D3（土木計画学），78(5)：229–239.

大崎上島町地域協議会（2014）櫂伝馬の由来．http://kaidenma.jp/kaidenma/index.html,（2024 年 2 月 21 日参照）

柴山慧・御堂渓（2015）大崎上島住吉祭における櫂伝馬競漕関係者の意識について．広島商船高等専門学校紀要，37：77–85.

柴山慧・小河浩・朝倉和・山下航正・木下恵介・岸拓真・中道豪一・慶川源将（2017）日本国内における櫂伝馬．広島商船高等専門学校研究紀要，39：61–66.

安富俊雄（1991）祭礼競技（III）：新宮市御舟祭・古座町河内祭の船競漕．日本体育学会大会号，42B(0)：904.

安富俊雄（1996）瀬戸内の舟競漕：瀬戸内・芸予の櫂伝馬．日本体育学会大会号，47(0)：652.

横川知司（2021）小正月の伝統行事とんどにおける“やぐら”の形状の地域差とその要因－東広島市西条町を事例に－．2021 年度日本地理学会春季学術大会発表要旨集，0：134.

令和６年度広島体育学会　大会プログラムおよび抄録集

講演会および研究発表例会

日時：令和６年 12 月 14 日（土）　13：00～

場所：広島大学東広島キャンパス：学士会館レセプションホール

大会日程

◆ 13：00～　　開場

◆ 13：10～13：15　開会挨拶

◆ 13：15～14：15　特別企画

「HIROSHIMA から世界へ」	登壇者：2024 世界リレー日本代表・山本匠真氏 ファシリテーター：広島大学助教・松本佑介氏

◆ 14：30～15：00　ポスター発表

【発表会場①：レセプションルーム】※学生優秀発表賞対象

座長：武田守弘（広島文化学園大学）

１．○※趙龍飛（広島大学大学院）・松本佑介（広島大学）・福田健太郎（広島大学附属福山中・高等学校）・山平芳美（立命館大学）・齊藤一彦（広島大学）
中国の「サッカー特色学校」の高等学校体育授業におけるサッカーの戦術学習の実態に関する調査研究―山東省泰安市を事例として

２．○※川田竜司（福山平成大学大学院）・阿部直紀（福山平成大学）
鉄棒授業における肯定的な捉えとなる要因に関する事例的研究

３．○※川下将史（広島大学大学院）・辻翔吾（広島大学大学院）・齊藤一彦（広島大学）
運動部活動における高校生の Grit 向上に関する事例的研究―運動部員と非運動部員の比較―

４．○※冨岡宏健（広島大学大学院）・大村悠真（広島大学大学院）・齊藤一彦（広島大学）
中学校ゴール型ボールゲーム授業における戦術的知識の理解定着に関する事例的研究

５．○※李犇（広島大学大学院人間社会科学研究科）・福田健太郎（広島大学附属福山中・高等学校）・松本佑介（広島大学）・齊藤一彦（広島大学）
ジャンル別の e スポーツが学生のゲーム依存に与える影響―中国の大学を対象として―

◆15：15～15：35　優秀論文者講演

○熊谷哲・長谷川博（広島大学大学院人間社会科学研究科）

バレーボールの連続試合における試合間の下肢の冷水浸漬がジャンプパフォーマンスに及ぼす影響

◆15：45～16：30　オーラル発表

【発表会場①：レセプションルーム】※学生優秀発表賞対象

座長：進矢正宏（広島大学）

１．○※常浦光希（広島大学大学院）・石飛朱萌（広島大学大学院）・海老名和華（広島大学大学院）・齊藤一彦（広島大学）

中学運動部活動において指導経験した大学生の効果検証―経験者と非経験者の比較から―

２．○※吉村峻・長谷川博（広島大学大学院人間社会科学研究科）

暑熱順化が運動時の脂質代謝に及ぼす影響

３．○西村一樹（広島工業大学）・田村能聖（広島工業大学大学院）・宮郷裕大（広島工業大学大学院）・高橋克昌（広島工業大学学部生）・和田悠聖（広島工業大学学部生）・玉里祐太郎（広島工業大学）・長﨑浩爾（広島工業大学）

秋季における宮島弥山登山中の水分摂取行動の評価

◆16：40～　　学生優秀発表賞発表・閉会

◆17：30～　　交流会（マーメイドカフェ）

［令和６年度広島体育学会奨励賞受賞論文要旨］

バレーボールの連続試合における試合間の下肢の冷水浸漬がジャンプパフォーマンスに及ぼす影響

熊谷 哲・長谷川 博（広島大学大学院人間社会科学研究科）

【目的】

バレーボールは試合中にジャンプを何度も繰り返し行うという競技特性のため，それによって引き起こされる筋肉の損傷により急性の末梢性疲労が発生し，一時的にジャンプパフォーマンスが低下する．さらに，大学生以下のバレーボールの大会では，同日に連続で２試合（試合間１時間）を行うことや，試合日程が連日となることも珍しくない．このように試合日の間に休憩する時間が短いことから，連続で行われる試合の中で疲労が蓄積し，その結果ジャンプパフォーマンスが低下することや，怪我の危険性が高まる可能性がある．そのため，短期間で効率的な回復方法を検討する必要がある．

冷水浸漬は最も研究されている回復戦略の１つである．冷水への浸漬は，皮膚，体幹，筋肉の温度を低下させる．この組織温度の低下が血管収縮につながり，筋損傷による急性炎症の抑制，さらには筋痙攣や疼痛の抑制も期待される．しかしながら，運動後のリカバリー戦略として冷水浸漬を実際にバレーボールの試合に応用した研究は，我々の知る限りでは存在しない．

よって，本研究では，バレーボールの連続試合における試合間の下肢の冷水浸漬がジャンプパフォーマンスに及ぼす影響を明らかにすることを目的とした．

【方法】

被験者はＨ大学体育会男子バレーボール部に所属する男子大学生 12 名であった．無作為化交差試験法を用いて，体育館で３セットのバレーボールの試合を 30 分間の休息を挟んで２回実施した．休息間に CON 条件（30 分間の座位安静）または COOL 条件（15℃の冷水で 15 分間の座位姿勢での冷水浸漬および 15 分間の座位安静）を行った．ジャンプパフォーマンス（カウンタームーブメントジャンプ（CMJ），リバウンドジャンプ（RJ），スパイク決定率），主観的指標（主観的運動強度（session-RPE），リカバリー尺度，主観的疼痛尺度），および生理指標（大腿部皮膚表面温度）を測定した．環境条件は室温 26.0 ± 1.9℃，相対湿度 66.9 ± 5.6％であった．

【結果】

CMJ（図１）とスパイク決定率は COOL 条件で有意に高値を示したが，RJ は条件間で有意差は観察されなかった．リカバリー尺度は COOL 条件で有意に高値を示し，session-RPE は第２試合後に COOL 条件で有意に低値を示したが，主観的疼痛尺度は条件間で有意差は認められなかった．大腿部皮膚表面温度は冷水浸漬後に COOL 条件で有意に低値を示した．

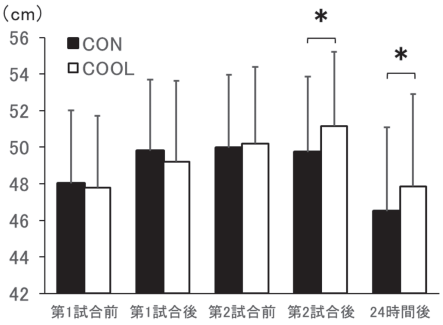

図１：CMJ 跳躍高
*p<0.05

【結論】

本研究におけるバレーボールの試合間下肢の冷水浸漬は，試合終了後および 24 時間後の CMJ の跳躍高の低下を抑えた．さらに新たな発見として，冷水浸漬を用いることで，その後のスパイク決定率の低下を抑えられる可能性があることを示した．しかし，本研究においては冷水浸漬がジャンプパフォーマンスに有益な効果をもたらした生理的なメカニズムの詳細を解明することはできなかった．ジャンプパフォーマンスの回復と身体冷却の関連について，今後さらなる検討が必要である．

［ポスター発表要旨］

中国の「サッカー特色学校」の高等学校体育授業における サッカーの戦術学習の実態に関する調査研究 ―山東省泰安市を事例として―

趙 龍飛（広島大学大学院）・松本 佑介（広島大学）・福田 健太郎（広島大学附属福山中・高等学校）
山平 芳美（立命館大学）・齊藤 一彦（広島大学）

【目的】

中国では，高等学校の体育授業においてサッカーの指導の中でも戦術的な内容が重視されている（中国教育部，2016）．また，戦術学習を中心に据えた体育授業が生徒に及ぼす肯定的な効果なども示されており，戦術学習の指導方法などに関する研究も蓄積されている（高，2022）．しかしながら，高等学校の体育授業におけるサッカーの戦術学習に関する実施時間や指導方法などといった実態は不明瞭である（周，2023）．今後，中国の高等学校でサッカーの戦術学習を幅広く展開していくためには，高等学校の体育授業におけるサッカーの戦術学習の実態に関する研究を蓄積していく必要があると考えられる．

また，中国の「サッカー特色学校」は体育授業においてサッカー指導を普及するための模範校としての役割を担っている．そのため，「サッカー特色学校」におけるサッカー指導の発展は，全国的なサッカー指導の普及につながる（中国教育部，2015）．したがって，「サッカー特色学校」を対象とした研究の蓄積は肝要であろう．とりわけ，山東省泰安市は「サッカー特色学校」の発展を重視していることから（山東省教育庁，2016），山東省泰安市を対象に調査することは意義深いと考えられる．

そこで本研究では，サッカーを担当している教師への質問紙調査を手掛かりに，中国の「サッカー特色学校」でも高等学校の体育授業におけるサッカーの戦術学習に関する実態を明らかにすることを目的とした．

【方法】

山東省泰安市の高等学校「サッカー特色学校」でサッカーの授業を担当している計47名の教師を対象に，サッカーの戦術学習に関する質問紙調査を実施した．調査内容は，先行研究（李，2020；曾，2022）を参考に一部修正し，「実施時間」など実態に関する４つの観点で調査した．有効回答47名分を用いて各項目の人数とその割合などを算出し，統計的な分析を行った．

【結果】

戦術学習の授業時数の平均値及び標準偏差は，１年生が10.5 ± 1.29単位時間，２年生が13.0 ± 1.48単位時間，３年生が16.36 ± 2.34単位時間であった．戦術学習の指導方法について，「ゲーム理解のための指導法」を選択した教師は19名（40.4％），「ゲーム指導法」を選択した教師は24名（51.1％），「事例指導法」を選択した教師は26名（55.3％），「場面再生指導法」を選択した教師は19名（40.4％）であった．戦術学習の内容について，「個人戦術」を選択した教師は７名（14.9％），「チーム戦術」を選択した教師は11名（23.4％），「両方とも」を選択した教師は29名（61.7％）であった．戦術学習の評価方法について，「ゲームパフォーマンスの評価」を選択した教師は28名（59.6％），「戦術テスト」を選択した教師は９名（19.1％），「両方とも」を選択した教師は10名（21.3％）であった．

【結論】

まず，サッカー授業で戦術学習に割り当てられる授業時数は，学年が上がるにつれて増加する傾向がみられた．次に，サッカーの戦術学習を実施する際に最も使用されている指導方法は「事例指導法」であった．そして，学習内容について，「個人戦術」と「チーム戦術」の両方が重視されており，幅広い戦術学習を実施している実態が明らかとなった．最後に，最も使用されている評価方法は「ゲームパフォーマンスの評価」であった．「ゲームパフォーマンスの評価」と「戦術テスト」の「両方とも」を選択した教師は少なかった．「その他」を回答した教師もいなかった．于・胡（2014）によると，戦術学習の効果を評価する際には，１種類以上，複数の評価方法を使用することが推奨されている．したがって，戦術学習による生徒の成果を評価するためには，複数の評価方法を組み合わせて使用する必要があると考えられる．

［ポスター発表要旨］

鉄棒授業における肯定的な捉えとなる要因に関する事例的研究

川田 竜司（福山平成大学大学院）・阿部 直紀（福山平成大学）

【目的】

これまでの体育嫌いに関する研究では，大学生を対象に中学校の体育授業での嫌悪感特性について，［運動劣等感］，［教師の指導方略］，［スキル獲得能力］，［運動環境］，［他者評価］および［非難体験］の６因子があることが報告されている（大坪ほか，2022）．また竹内ほか（2023）は，中学生を対象に質問紙調査を実施し，その因子分析から７因子（運動劣等感，教師の指導方略，スキル獲得能力，非難体験，運動環境，失敗への羞恥心および他者評価））を抽出している．

高等学校体育授業における器械運動領域の鉄棒運動（文部科学省，2018）では，入学年次の知識及び技能の目標として支持系や懸垂系の基本的な技を滑らかに安定して行うこと，条件を変えた技や発展技を行うこと及びそれらを構成し演技することと示されている．あわせて，思考力･判断力･表現力等の目標は，技などの自己や仲間の課題を発見し，合理的な解決に向けて運動の取り組み方を工夫するとともに，事故の考えたことを他者に伝えることと示されている．さらに，学びに向かう力，人間性等では，器械運動に自主的に取り組むとともに，よい演技を讃えようとすること，互いに助け合い教え合おうとすること，一人一人の違いに応じた課題や挑戦を大切にしょうとすることなどや，健康・安全を確保することと示されている．

鉄棒運動に関して小学校段階では，児童生徒の興味関心が，学年が進むに従い低調になる傾向が報告されている．１つは単一種目のできた・できないということが学習の中心に置かれることによって，できる児童生徒にとっては面白いが，できない児童生徒にとっては面白くない内容となることの指摘がある（藤井，1989）．もう１つは，鉄棒から落ちることへの恐怖心や手のひらにできる豆の痛さ，あるいは膝の裏がこすれる痛さに対する嫌悪感によって物理的にも心理的にも不安が助長されやすいことであるとの報告がある（野々宮ほか，1992；進藤，2015）．

しかし，これらの指摘や報告は生徒を対象にして鉄棒運動に関する否定的な要因についての調査を行っており，授業を構成する要素である，生徒･教師･教材を包括的に見取った見解とは言えない．

また，小学校段階で学年が進むにつれて興味関心の度合いが低くなる現状を見ると，高等学校段階ではさらにその傾向が低くなっている事が予想される．

そこで本研究は，高等学校の器械運動領域における鉄棒運動の授業で，その内容として肯定的な捉えとなる要因について事例的に明らかにすることを目的とする．そのために，体育授業そのものを研究対象として，授業を構成する教師・生徒・教材の３要素を包括的に見取り，その要因に迫っていくこととする．

【方法】

本研究は授業そのものを包括的に見取るため，教師・生徒・教材の全てを調査および分析の対象とする必要がある．したがって，エピソード記述（鯨岡，2005）の手法を援用し，授業観察記録を作成することとした．実際には，学習活動，教師行動，生徒行動の３項目を設定し，それぞれ時系列で授業観察を行った記録を取った．

分析の対象はＸ高校の体育授業１時間とした．

分析の視点として，大坪（2022），竹内（2023）をもとに，学習活動については「からだの学習」，教師行動は「教師の指導方略」，そして生徒行動は「スキル獲得能力」とし，その定義に基づいて肯定的な要因となる項目をカテゴリーに分けた．

なお，本研究は福山平成大学研究倫理委員会の承認を得て実施している（承認番号：６-６号）．

【結果】

鉄棒授業１時間における肯定的な捉えとなる要因を，「からだの学習」の視点から抽出した．その結果，*「それぞれの高さで鉄棒を行う」*，*「実施しながら生徒達でのコツの模索」*というカテゴリーを抽出することができた．このことから，個々の生徒に適した身体を介した学習が肯定的な要因であると考えられた．その他の結果の詳細と考察，ならびに結論については，当日のポスターにて発表を行う．

［ポスター発表要旨］

運動部活動における高校生の Grit 向上に関する事例的研究 ―運動部員と非運動部員の比較―

川下 将史（広島大学大学院）・辻 翔吾（広島大学大学院）・齊藤 一彦（広島大学）

【目的】

学校教育の一環として行われる運動部活動は，生徒がスポーツといった文化に触れる機会としての役割だけでなく，社会に出て生きる上で必要な心理社会的スキルの発達といった副次的な効果を得られる機会としての役割も期待されている（今宿ほか，2019）．高校生が運動部活動を通じて獲得する心理社会的スキルは，運動部活動に内在する経験内容によって発達することが示されている（渋倉，2018）．運動部活動に所属している高校生の多くは，目標達成に向けて努力できていることが示されており（深見・岡澤，2016），運動部活動を通じて高校生の Grit（長期的な目標に向けた努力の粘り強さ）が向上していることが推察される．

しかし，高校生を対象とした運動部活動における資質・能力の育成について，これまで目標設定に関する研究は見られるものの，目標達成に向かって努力する資質・能力の向上に関する研究は管見の限り見当たらない．

そこで本研究では，運動部員と非運動部員の Grit を比較し，運動部活動の Grit 育成に関する効果について明らかにすることを目的とした．

【方法】

本研究では，運動部員と非運動部員の Grit の差を比較するために，対象とした高校生を「運動部所属」「運動部引退」「文化部所属」「文化部引退」「無所属」の５つに分類した．Grit を測定する尺度として，八斗・菅原（2023）が開発した「日本語版 Triarchic Model of Grit Scale」の尺度 10 項目を活用した．

質問紙調査の結果について，選択肢の「非常に当てはまる」を５点，以降順に「全く当てはまらない」までを「１点」として数値化した．先行研究に従い，興味の一貫性因子に含まれる項目の得点を逆転処理し，全項目の得点を平均することで算出した．

本調査実施にあたり，広島大学大学院人間社会科学研究科倫理委員会の承認を得て実施した（申請番号 HR-ES-002146 号）．

【結果及び考察】

運動部員と非運動部員の Grit を比較するために，回答が得られた 710 名の高校生 Grit を，「運動部活動所属群（284 名）」，「運動部引退群（117 名）」，「文化部所属群（191 名）」，「文化部引退群（42 名）」，「無所属群（76 名）」の５群に分類し，一元配置分散分析を行った．

分析の結果，平均値に有意差（$p<0.05$）が認められた．多重比較検定の結果，「運動部所属群」の平均値のみが，他の群と比べた有意に高いことが認められた．このことから，運動部活動に所属することによって，高校生の Grit が向上する可能性が示唆された．多くの高校生は運動部活動を通じて目標達成へ努力しているため（深見・岡澤，2016），本研究の対象となった高校生も運動部活動の中で努力している可能性が高い．このことから，運動部活動に所属している高校生の Grit が高かったことが推察される．

一方で，運動部活動を通じて向上した Grit が持続しない可能性が示唆された．その理由として，Grit 向上のための短期的なアプローチは効果の持続性が無いことが挙げられる（竹橋，2021）．本研究でも同様の理由により，運動部引退群の方が，運動部所属群よりも Grit が低かったことが示唆される．

【結論】

運動部活動に所属している高校生と，そうでない高校生を比較した結果，運動部活動に所属している高校生の方が Grit が高かった．また，運動部活動を引退した高校生の Grit は運動部活動に所属している高校生より低かったことが示されたことで，運動部活動を通じて向上した高校生の Grit は，運動部活動を引退した後まで持続しない可能性があることが示唆された．

なお，詳細な結果及び考察については，当日発表を行う．

［ポスター発表要旨］

中学校ゴール型ボールゲーム授業における戦術的知識の理解定着に関する事例的研究

冨岡 宏健（広島大学大学院）・大村 悠真（広島大学大学院）・齊藤 一彦（広島大学）

【目的】

ボールゲームは，構造上他のスポーツと比べて戦術が非常に大きな比重を占める（大西，1994）とされている. そのため, 保健体育科のボールゲームの授業として戦術を取り扱う際には，戦術の理解もねらいとすべきである．岡出（1998）が指摘するように，授業で伝えるべき戦術に関する知識はレベルも対象も複雑で多岐にわたるため，戦術を学習するためには教材づくりが重要となる．またグリフィンほか（1999）が戦術の理解に基づくゲームパフォーマンスは同じカテゴリーの種目のパフォーマンスに転移すると述べていることからも，戦術的知識の獲得は重要な視点であろう.

なお本研究においては，戦術的知識を秋山・岡出（2020）やグリフィンほか（1999）の論考をもとに，「ゲーム中の特定の戦術的課題において，適切な反応を選択するために必要な知識」と定義した.

他方，中学校の保健体育科において獲得するボールゲームの戦術的知識については，研究の蓄積が少ない．加えてゴール型は刻一刻と状況が変化する様相から，試合の中でどのような知識を獲得するのか，また授業で獲得した知識がどの程度定着し保持されているのかという点についても明らかになっていない.

そこで，本研究では，ゴール型ボールゲームの授業における戦術的知識を中学生がどのように獲得し獲得した知識がどの程度定着しているのかを明らかにすることを目的とした．この点を明らかにすることで，中学校保健体育科で実施する戦術的知識の獲得を企図するボールゲームゴール型の授業づくりの一資料となることを期待する.

【方法】

X 中学校に在籍する中学校２年生を対象に 2023 年度に調査１を，2024 年度に調査２を行った．欠席や見学などによってすべての授業に参加することのできなかった９名を除いた 66 名のデータを使って分析を行った.

調査１は 2023 年９月に，ボールゲームゴール型の授業の単元前と単元末に，筆者が作成した戦術的知識テストを実施し，単元内でどのような知識を獲得したのかという点を明らかにした. なお，作問に当たって取り扱った戦術的知識を「空いている味方にパスを出すこと」「空いている味方がいない場合には攻撃に有利なスペースにパスを出すこと」の２点に整理をした．この戦術的課題は，中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説保健体育編（文部科学省，2017）の記載事項に準じて設定した.

調査２は，2024 年９月に実施したボールゲームゴール型の授業の単元前に実施した．作問の意図は調査１と同様とし，調査１，調査２は，双方ともボールゲームの２場面について評価を行い５点満点で評価を行った．そして，調査１で実施した単元末の平均得点と調査２の単元前の平均得点を比較することで，対象となった生徒に１年後に戦術的知識がどの程度定着しているのかどうかについて検証した.

統計処理には，JASP（ver.0.18.3）を用い，有意水準は５％未満とした.

【結果】

調査１の単元末の平均値は 3.97（± 1.06），調査２の単元前の平均値は 4.05（± 1.20）であった．調査１単元末と調査２単元前の結果には有意な差は見られなかった.

【結論】

調査１単元末と調査２単元前の平均値において有意な差がみられなかったことから，１年間の期間をおいても獲得した戦術的知識は保持されたことが示唆された．グリフィンほか（1999）は, ゲーム形態を生徒の発達段階に応じて工夫することで戦術的思考を促すと指摘している．本研究においても，教具の工夫，ルールの工夫，コートの工夫などの諸条件の改善により戦術的課題を明示し，思考を促したことが１年後にも定着している戦術的知識の獲得につながったと推察される．今後は戦術的知識とパフォーマンスの関連についても調査することを本研究の課題としたい.

［ポスター発表要旨］

ジャンル別のｅスポーツが学生のゲーム依存に与える影響
―中国の大学を対象として―

李 犇（広島大学大学院人間社会科学研究科）・福田 健太郎（広島大学附属福山中・高等学校）
松本 佑介（広島大学）・齊藤 一彦（広島大学）

【目的】

近年，ｅスポーツは大幅な発展を遂げ，従来のスポーツ（例えばサッカーやバスケットボールなどのフィジカルスポーツ）に積極的に参加してこなかった若者を，スポーツの利点に触れさせる効果的な手段となり得る可能性を含んでいる．また，ｅスポーツの学習ツールとしてのメリットも明らかにされており，学生のソフトスキル形成にも有用であることが報告されている．このように，ｅスポーツは良い影響があるとされているが，ｅスポーツによるゲーム依存の問題も指摘されており，これが健康生活に悪影響を及ぼすことが懸念されている（Zhong et al., 2023）．例えば，項（2011）や王（2023）では，学生のｅスポーツへの参加が，ゲーム依存を促進し，健康生活に悪影響を及ぼすと報告されている．ゲーム依存の要因として，ゲーム歴，ゲーム時間，個人の性格特性や家庭環境，学校環境，友人関係などが挙げられている（巍ほか，2012；李，2020；崔 2021；楊・周，2006；Zenebe et al., 2021）．しかし，ジャンル別のｅスポーツが学生のゲーム依存に及ぼす影響については明らかにされていない．ｅスポーツはジャンルによって内容やデザインが異なり，それがプレイヤーのゲーム依存傾向に影響を及ぼす可能性があるために調査が必要であると考えられる．

中国におけるｅスポーツはすでに高等教育機関に導入し，世界でも最大のｅスポーツ産業の市場を抱えている（人民網，2021）．また，中国の高等教育機関における「ｅスポーツ発展状況報告」（2020）によると主要なｅスポーツ大会の 87.0% の選手は学生であることが報告されており，中国において学生がｅスポーツに強い関心を持っていることが理解できる．

そこで本研究では，中国の大学において，ｅスポーツに参加した経験を持つ学生を対象に，ジャンル別のｅスポーツがゲーム依存に及ぼす影響を明らかにすることを目的とした．

【方法】

本研究では，中国の大学でｅスポーツに参加した経験のある 329 名の学生を対象に質問紙調査を実施した．質問紙として，ゲーム依存症簡易尺度（**閆**, 2013）を使用し，4 件法による回答を求めた．この尺度は，９つの質問項目で構成されており，スコアが高いほど依存度が高いことを示す．つまり，36 点はゲーム依存の最高レベル，9 点はゲーム依存の最低レベルをさす．また，30 点を超える場合は被験者がゲーム依存症であるとみなされる．ゲーム依存症簡易尺度により 329 名の学生の得点を整理したのち，ｅスポーツのジャンル別による影響を検討するため，一元配置分散分析を行った．また，有意義がみられた際には，Tukey 法により多重比較を行った．

【結果】

調査対象者の得点状況について，ゲーム依存症とみなされる 30 点以上の学生は 116 名であり，全体の 35.25% を占めた．この結果は，ｅスポーツサークルを所属している学生ではなく，一般学生のゲーム依存の現状に関する王（2023）の調査で示された 11.60% という結果よりも高かった．一元配置分散分析を実施した結果，ｅスポーツのジャンル間で得点に有意差がみられた（$F(3,325)=3.03$，$p<0.05$）．Tukey 法による多重比較を行った結果，カード及びボードゲームが MOBA（$t=-2.509$，$p<0.05$），カード及びボードゲームが TPS/FPS（$t=-2.160$，$p<0.05$），カード及びボードゲームがスポーツシミュレーションゲーム（$t=-2.172$，$p<0.05$）と比較して有意に高い数値を示した．

【結論】

研究の結果から，ｅスポーツに参加する学生のうち，35.25% がゲームの基準を満たしており，一般学生の平均的な依存率よりも高いことが示された．また，ジャンル別の分析により，カード及びボードゲームは MOBA，TPS/FPS，スポーツシミュレーションゲームと比較して，依存度が高い傾向にあることが明らかになった．

［オーラル発表要旨］

中学運動部活動において指導経験した大学生の効果検証 ―経験者と非経験者の比較から―

常浦 光希（広島大学大学院）・石飛 朱萌（広島大学大学院）
海老名 和華（広島大学大学院）・齊藤 一彦（広島大学）

【目的】

学校運動部活動（以下，部活動とする）は，転換点を迎えている．少子化などの影響から運動部の活動拠点を地域単位の活動とする地域展開（スポーツ庁，2024）が進められている．

これまでの実践事例をもとに，「地域運動部活動推進事業（スポーツ庁，2022)」が報告されている．

この事業は，令和５年度の本格的な地域移行[注１)]を見据え，課題の抽出やモデルケースを見出すことを目的に実施されていたと考えられる．先行した地域移行の事例には，大学生（以下，学生とする）の指導者派遣の事例も存在している（スポーツ庁，2022）．この学生派遣について，教育的な関わりを望める派遣の在り方が期待されると述べられている（青柳ほか，2015）．

一方，高等教育機関では，社会で通用する力を有する人材育成と共に地域社会との関わりが求められている（桜井・津止，2009；文部科学省，2020）．学生の学びを促進する教育方法が問われ，その具体的な実践から学生は何を学んだのかという効果を把握することが必要であろう（木村・中原，2012）．

そこで本研究では，スポーツ指導者として，中学部活動へ派遣された学生にどのような効果があるのかについて明らかにすることを目的とした．

【方法】

本研究では，指導者派遣の効果を検討するために，経験した学生（経験群）と経験していない学生（非経験群）を対象とした．調査は７月，11月と２回実施した．２回の調査での有効回答数は，経験群８名，非経験群 12 名であった．調査内容として，スポーツボランティア尺度を用いた（清宮・依田，2021）．

本調査実施にあたり，広島大学大学院人間社会科学研究科倫理委員会の承認を得て実施した（申請番号 HR-ES-001980 号）．

【結果】

学生の指導者派遣がスポーツボランティアに対するイメージに及ぼす効果を検討するために，従属変数を各下位尺度得点，独立変数を「経験群 / 非経験群」と調査時期である「第一次調査 / 第二次調査（以下，pre/post とする）」として，２要因分散分析を行った．

分析の結果，「スポーツ選手」に有意な交互作用が認められた．「経験群 / 非経験群」，「pre/post」に有意な単純主効果が認められた．多重比較検定の結果，pre 時に非経験群は経験群と比べ有意に高く，post 時では経験群が有意に高かった．さらに非経験群は時間の経過とともに有意に低下している結果であった．このことから，経験群は，活動を通じて，スポーツボランティア活動をスポーツ選手との交流といったイメージを持ち続けている可能性が考えられる．

続いて，独立変数として，過去のスポーツ指導経験有無を加えた変数「経験・指導経験あり群 / 経験・指導経験なし群 / 非経験群」を設定し，分析を行った．

分析の結果，「自己への恩恵」及び「仕事技能の習得」の経験有無に有意な主効果が認められた．「自己への恩恵」において，「経験・指導経験あり群」は「非経験群」と比べ有意に高い結果であった．次に「仕事技能の習得」において，「経験・指導経験あり群」は「経験・指導経験なし群」と比べ有意に高い結果であった．経験群内においても，スポーツ指導経験の有無によって，当該活動を通じて，自身に良い影響を与えるというイメージや将来の仕事に約に立つというイメージの向上に差異が生じる可能性が示唆された．

【結論】

本研究において，過去のスポーツ指導経験の有無は，指導者派遣による活動を通じて得る効果に差異がある可能性が示唆された．学生の事前経験として，何かしらのスポーツ指導経験がより効果を向上させる可能性がある．

【注】

注１）地域移行から地域展開への名称変更が述べられた（スポーツ庁，2024）．

【付記】本研究は広島大学サタケ基金 2024 年度研究助成金による研究成果の一部である．

［オーラル発表要旨］

暑熱順化が運動時の脂質代謝に及ぼす影響

吉村 峻・長谷川 博（広島大学大学院人間社会科学研究科）

【目的】

暑熱環境下では，持久性運動パフォーマンスが低下するが，暑熱順化によってパフォーマンスの低下を抑制することができる．暑熱順化とは，人体に対して深部体温を１℃程度上昇させる温熱刺激を７日程度与えることにより，暑熱環境下の運動における深部体温や心拍数の低下，発汗量の増加，発汗成分の改善などの暑さに対する耐性が向上する適応反応である（Lorenzo S. et al., 2010）．暑熱順化後には血中乳酸濃度が低下するなど糖代謝に影響を及ぼすことが確認されており，パフォーマンス低下の抑制に寄与する可能性がある．しかし，暑熱順化が運動時の代謝応答に及ぼす影響を調査した研究は非常に少なく，特に脂質代謝の指標（Maximal Fat Oxidation；単位時間当たりの脂質酸化量の最大値；MFO 及び Fatmax；MFO に相当する運動強度）について調査した研究は存在しない．

そこで本研究の目的は，暑熱順化が運動時の脂質代謝に及ぼす影響を調査することとした．仮説として，暑熱順化によって脂質代謝は改善される，すなわち MFO，Fatmax は改善されることとした．

【方法】

H 大学体育会トライアスロン部に所属する男性 10 名，女性２名が参加した（VO2max 67.0 ± 7.2ml/kg/min，体重 63.1 ± 7.7kg）．実験は 2024 年４月～６月の春季に実施した．全ての実験は自転車エルゴメーターを使用し，回転数は 70rpm に固定した．暑熱順化プロトコルでは，気温 32℃，相対湿度 60％に設定した人工気象室内で，55%VO2max の運動強度で，右上腕部に装着した侵襲性のない深部体温計 CORE が 38.5℃になるまで運動を継続した．

測定項目は，深部体温（直腸温，CORE），心拍数，胸部発汗量を５分ごとに記録し，主観的指標として主観的運動強度（RPE），温熱感覚（TS），熱快適性（TC）を 10 分ごとに記録した．また，実験前後に体重と尿比重を記録した．暑熱順化プロトコルの前後にパフォーマンステストとして Fatmax テスト及び VO2max テストを行った．

Fatmax テストは脂質酸化動態を調査する試験であり，10～12 時間の絶食ののち，95w の運動強度から運動を開始し，５分ごとに 35w ずつ負荷を漸増させ，呼吸商が 1.0 になった時点で運動を終了する試験である．VO2max テストは 100w の運動強度から運動を開始し，１分ごとに 20w ずつ負荷を漸増させ，疲労困憊まで運動を継続する試験である．Fatmax テスト終了の３分後に，VO2max テストを行った．

統計解析は SPSS を使用し，暑熱順化前後の試験は対応のある t 検定で比較した．また，暑熱順化の１日目と７日目の各指標を一元配置分散分析で比較した．有意水準はいずれも５％とした．

【結果】

暑熱順化前後において，MFO は 0.42 ± 0.08 から 0.46 ± 0.13g/min，Fatmax は 50.0 ± 7.4 から 50.9 ± 8.4% VO2max と変化したが，有意差は見られなかった．MFO の変化の効果量は 0.63 であり，中程度であった．VO2max は，67.0 ± 7.2 から 65.3 ± 8.2ml/kg/min へと変化したが，有意差は見られなかった．

１日目と比較した７日目の運動継続時間は，29.2 ± 5.2 から 35.9 ± 6.0min と変化し，有意に延長された（$p<0.05$）．生理的指標において，１日目と比較した７日目の心拍数は，運動開始５分地点と 10 分地点で有意に低下した（$p<0.05$）．直腸温及び胸部発汗量については１日目と７日目で有意差は見られなかった．

主観的指標について，RPE に有意差は見られなかったが，TS では運動開始 20 分地点，TC では運動開始 30 分地点で有意に改善された（$p<0.05$）．

【結論】

暑熱順化は脂質代謝に影響を及ぼす可能性が高いが，暑熱順化の頻度や熱ストレスの大きさによって左右されることが示唆された．

［オーラル発表要旨］

秋季における宮島弥山登山中の水分摂取行動の評価

西村 一樹（広島工業大学）・田村 能聖（広島工業大学大学院）・宮郷 裕大（広島工業大学大学院）
高橋 克昌（広島工業大学学部生）・和田 悠聖（広島工業大学学部生）
玉里 祐太郎（広島工業大学）・長崎 浩爾（広島工業大学）

【目的】

夏季は熱中症のリスクが高まることから，過度な身体活動は避けられ，各種の熱中症対策が行われている．一方，秋季は環境温を指標にした熱中症のリスクは軽減されるものの，運動会や登山遠足等の学校行事が終日行われることから熱中症のリスクが生じるものと危惧される．しかしながら，秋季の水分摂取行動の評価に関する知見は不足する．本研究は，秋季における身体活動中の熱中症対策における基礎的な資料の把握を目的に宮島弥山登山中の水分摂取行動を評価した．

【方法】

対象者は健康成人男性10名とした．対象者の特性は年齢22 ± 1歳，体格指数22 ± 4 kg/m^{2}であった．対象者は登山経験が比較的浅い者とした．本研究は研究倫理審査委員会の承認を得た（生15-004）．調査内容は宮島弥山登山とした．調査日は2024年11月9日，天候は晴れであった．登山調査は宮島まちづくり交流センターからもみじ谷コースを登山し頂上（標高535m）で30分間休憩を行い，同様のルートで下山した．往路と復路において，指定した１箇所（中間地点）で10分間の休憩を設定した．登山調査は２隊で実施した．登山調査中の飲料水は，市販されている硬度20mg/L，pH７のミネラルウォーターとした．水分摂取は，宮島まちづくり交流センター，休憩箇所，頂上において指定時間内（10分間）の自由飲水とした．登山中の歩行速度はコースリーダーが会話できる程度に調節した．測定項目は，気象条件，心拍数，体重，水分摂取量，主観的運動強度，排尿量とした．心拍数はパルスウォッチを用いて連続的に測定した．体重の測定は，登山前後に50g精度の体重計を用いて測定した．その他の指標の測定は，宮島まちづくり交流センター，休憩箇所，頂上，休憩箇所，宮島まちづくり交流センターで実施した．水分摂取量は１g精度のデジタルはかりを用い，各測定箇所における水分摂取前後のペットボトルの重量から算出した．排尿量もデジタルはかりを用いて測定した．主観的運動強度はBorg scaleを用い，各測定箇所に到着直後対象者に申告させた．

次の式を用いて，体重減少量，脱水率，発汗量および水分補給率を求めた．

式１；体重減少量(kg)= 調査前体重(kg)－{調査後体重(kg)＋尿量(kg)}

式２；脱水率(%)= 体重減少量(kg)÷調査前体重(kg)× 100

式３；推定発汗量(kg)={調査前体重(kg)＋水分摂取量(kg)}－{調査後体重(kg)＋尿量(kg)}

式４；水分補給率(%)= 水分摂取量(kg)÷推定発汗量(kg)× 100

【結果と考察】

登山調査中の湿球黒球温度（wet bulb globe temperature; WBGT）は，14.7 ± 1.7℃，気温19.1 ± 2.0℃，湿度52.5 ± 8.3%であった．日本スポーツ協会の熱中症予防運動指針から本研究が「ほぼ安全」に該当する登山環境であった．休憩を含む登山調査時間はA隊が２時間45分（歩行時間１時間55分），B隊が３時間１分（歩行時間２時間８分）であった．登山中の心拍数は144 ± 13拍／分，カルボーネン法から求めた運動強度は56.6 ± 7.9%であった．主観的運動強度は12.6 ± 1.9，水分摂取量は866 ± 479mLであった．登山調査前後で体重が減少した対象者は６名であり，増加した対象者は３名であった（１名の対象者の体重データは欠損）．体重が減少した６名の体重減少量, 脱水率は, 0.30 ± 0.28kg, 0.57 ± 0.55%であった．体重変化から求めた推定発汗量は0.95 ± 0.16kgであった．水分補給率は88.7 ± 41.6%であった．脱水率が１％程度の対象者が２名観察された．この両名の水分補給率は40%程度であった．これらのことから，WBGTが15℃程度の環境であっても２時間程度の登山活動中に１kg程度の発汗が引き起こされることが示された．適切な水分や塩分などの補給がなされない場合脱水症状などの危険性が考えられる．運動会や登山遠足などが開催される10月以降の秋季においても適切な水分摂取行動を啓発する必要性が示された．

【結論】

秋季はWBGTを指標にした熱中症の危険性は低いものの，身体活動が長時間の場合は適切な水分摂取行動の必要性が示された．

編 集 委 員 会

黒　坂　志　穂（委員長）橋　本　晃　啓
上　田　　毅

Editorial Committee

S.Kurosaka (Chief Editor)　A.Hashimoto
T.Ueda

2025年３月31日発行
発 行 所　広 島 体 育 学 会　非売品

〒739-8521　東広島市鏡山1丁目７番１号
広島大学大学院総合科学研究科内
TEL（082）424-6592
振替　広島01330-4-16226

編集発行者　東　川　安　雄
印　刷　所　株式会社ニシキプリント
〒733-0833　広島市西区商工センター７丁目5-33

March 2025 Vol. 51

HIROSHIMA JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION

CONTENTS

Material

Yuma OMURA, Shogo TSUJI, Hirotake TOMIOKA, Kouki TUNEURA, Kazuhiko SAITO
The Actual Condition of the "View of Track and field Teaching" Held by Students in the First Year Stage of Health and Physical Education Teacher Training Programs Focusing on Students' Classroom Reflection on Microteaching 1

Case Study

Yusuke MATSUMOTO, Tomoya SHIRAISHI
Self-Study by Novice Teacher Educators Using Class Videos Related to Subject Teaching Methods: A Case Study of Health and Physical Education.....13

Case Study

Kei SHIBAYAMA
A Report on the Field Survey for current status and problem of Kaidenma in Japan − Based on Three Cases in Wakayama and Hiroshima Prefectures − 25

Edited by
Hiroshima Society of Physical Education