

〔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 SHIRAIISHI

(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の内容の前に、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<sup>注1)</sup>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、

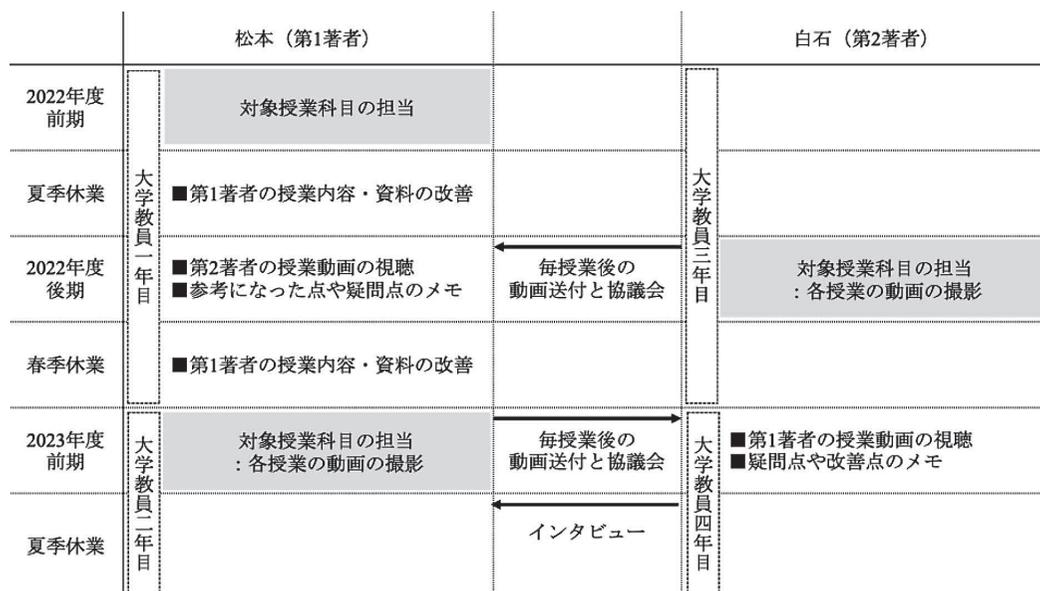


図1 本セルフスタディの流れ

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

---

<p><u>1. Task perception (課題認識) について</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> </ul> <p><u>2. Self-efficacy (自己効力感) について</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> </ul> <p><u>3. Job satisfaction (仕事の満足感) について</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> </ul> <p><u>4. Beliefs on teaching (教えることに関する信念) について</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・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。</li> </ul>
--

---

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ーラインを表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ものの可能性】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【映像視聴を通じ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て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・学部にも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有名なテキストの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ッショナル・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によって、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やすいことである。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し唆された。

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が得ることである。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がたい。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、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の特徴であり、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・教敦其其格・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-understanding, 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](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・スタディー. 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・渡邊巧・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.
- Pithouse-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・渡邊巧・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.