

「教職実践演習」を中心とした教職科目の検討：
アクティブ・ラーニングの視点から

橋 廣
長谷川 望
小 島 正 憲

愛知東邦大学

「教職実践演習」を中心とした教職科目の検討： アクティブ・ラーニングの視点から

橘 廣*
長谷川 望*
小島 正 憲*

目 次

- I. はじめに
- II. 教育実習事後アンケート調査
 - 1 調査内容と方法
 - 2 結果と考察
- III. 「保健体育教育法」「教育実習研究」「教育実践演習」における科目間の連携
 - 1 各科目の位置づけと特徴
 - 2 教職科目間の連携と検討
- IV. 模擬授業の観察評価
 - 1 授業を観察評価する目的
 - 2 方法
 - 3 結果と考察
- V. おわりに

I. はじめに

本稿の目的は、中学校・高等学校の保健体育教員を目指す学生の教育実習指導および教職科目の授業改善に向けて、アクティブ・ラーニングの視点からの課題を重視し、教職科目を検討することである。すなわち、学ぶことに興味を持ち、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」、対話や協働を通じ考えを広げ深める「対話的な学び」、習得・活用・探究の見通しの中で学習内容の深い理解につなげる「深い学び」の3つの視点に立って学び全体を改善することを目標とする。

本学では教員免許状取得希望者は、教職課程の必要単位を修得した後、4年生の前期あるいは後期で「教育実習」を行っている。教職科目の核となる「教育実習」において、教育の現場で何が不足していたか、課題は何かを考え討論し、「主体的・対話的で深い学び」につなげる基礎資料として、毎年教育実習終了後に、教育実習事後アンケートを実施している。4年生後期に、教

* 愛知東邦大学人間学部

職科目の全学年を通じた学習の集大成として位置づけられる「教職実践演習」がある。この科目では、教員になるうえで、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようにすることをねらいとしている。この授業において教育実習事後アンケート結果は、教育実習および教職科目全体の振り返りを行い、今後の課題を自覚する資料として活用している。本稿では、過去3年間のアンケート結果をふまえて、教職科目の中で、学生の実情にそった改善すべきことは何かを検討する。また、この結果をふまえて、教職科目間の連携の重要性、模擬授業のあり方について検討する。さらに、「教職実践演習」での模擬授業後に観察者チェックリストを用いた調査を行い、模擬授業の観察評価が「主体的・対話的で深い学び」のための効果的なツールになるかを検討した。

II. 教育実習事後アンケート調査

1 調査内容と方法

調査は、教育実習中の生活、実習校の指導教諭から指摘された注意点・反省点、指導案作成で困った点、教職課程の授業についての要望、自分の能力を再発見した点、次年度の実習生に伝えたいこと等を、学生の視点から有意義な回答を得るために、自由記述で回答を求めた。

教育実習を終えた直後に調査を実施した。2014年度実習生27名、2015年度実習生13名、2016年度実習生20名、計60名の前期（5月～6月）の教育実習生全員を対象とした。後期（9月～10月）教育実習生は、後期に開講される「教職実践演習」の授業で結果を報告し、教職課程の学修の振り返りを行い討論するため、データは含まれていない。

2 結果と考察

実習中の生活状況：実習中は、朝早く帰りが遅い生活の中で、睡眠時間が少なくなる者が多い（図1）。指導案を周到に準備して実習に臨んだ1名を除いた全員が睡眠時間が減少し、普段の平均睡眠時間より実習中の平均睡眠時間（5.3時間）は2.4時間少なくなっている。実習中の最も少ない睡眠時間は平均3.2時間となり、睡眠時間がなくなった者もいる（図2）。最も少ない睡眠時間となった理由は、圧倒的に指導案作成に関係している（図3）。睡眠不足で実習中に十分に力が発揮できず、睡眠の重要性を痛感したとの回答もあった。十分な睡眠時間や休息時間が取れない状態では、生徒達に対しても、指導教諭に対しても、笑顔でコミュニケーションをとることが難しく、判断力が低下し、ミスも多くなる可能性がある。毎日の起床時間は、女性は4時50分との回答もあり、全員が7時までには起床し、平均起床時間は6時1分であった。毎年数名は、日常は朝が苦手であるにもかかわらず教育実習中は毎日一番早く出勤できて、自分を再発見したとの回答があった。

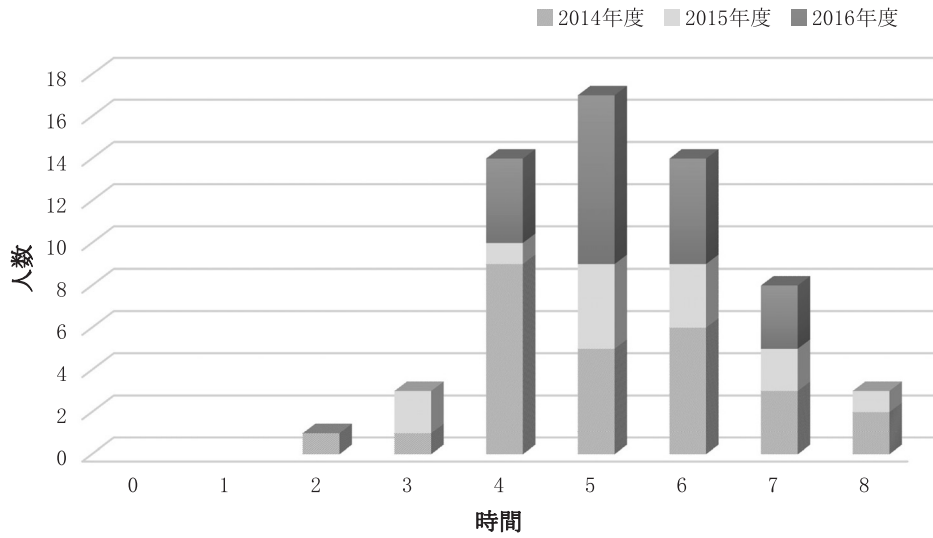


図1. 実習中の平均睡眠時間

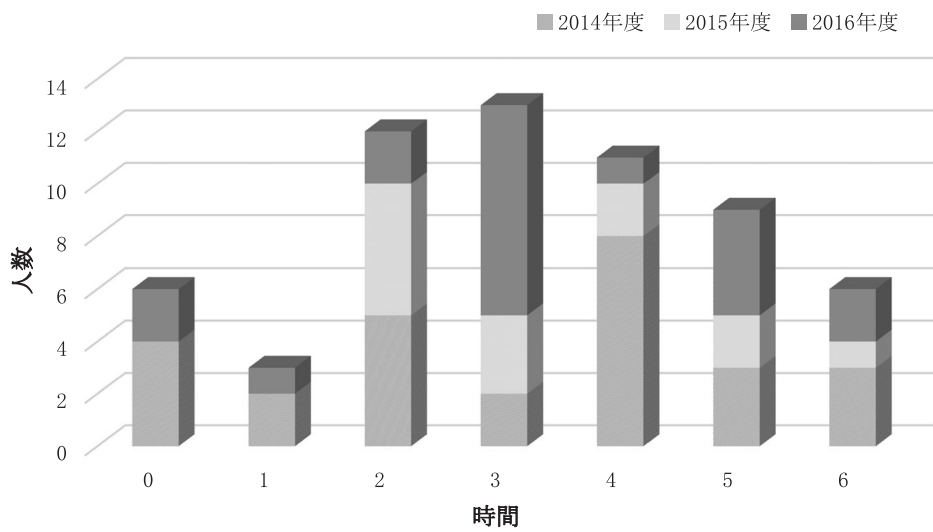


図2. 実習中の最も少ない睡眠時間

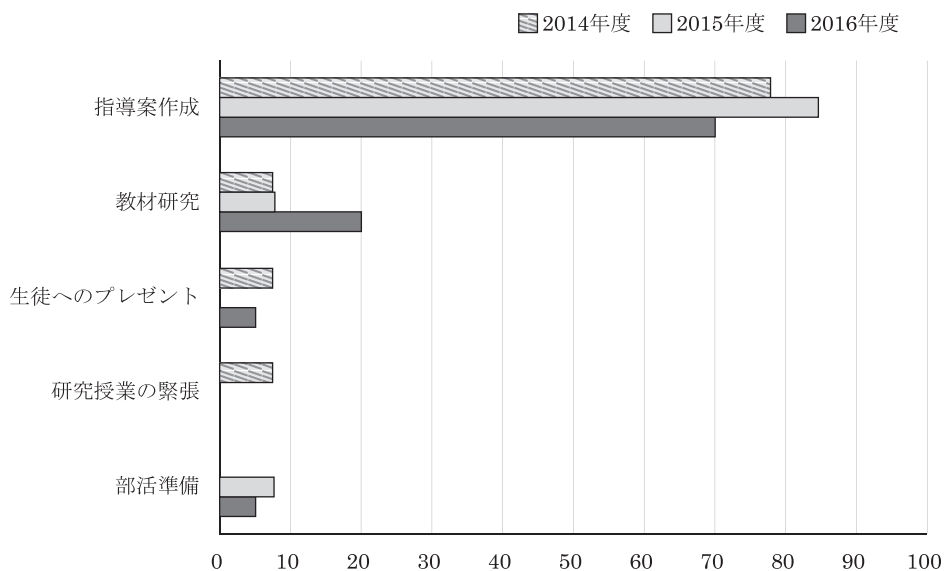


図3. 最も少ない睡眠時間となった理由 (%)

昼食については、中学校では、緊張感や偏食のため給食を残さないようにすることが難しかったという回答や、高校では、家族の助けがなく実習生自身でお弁当作りをしなければならない場合は、お弁当を作る時間も実習校での食事の時間もほとんどないため、毎日おにぎりだけという回答が毎年複数あった。

実習中の生活は、睡眠時間がとれず、起床時間が早く、容易ではないことがわかる。実習前の準備（特に指導案）、実習校の先生方や生徒達から学ばせていただいている感謝の気持ち、積極的な思考等、心と体の健康管理が重要であると思われる。

実習校の指導教諭から指摘された注意点：実習校の指導教諭から指摘された注意点（特に記憶に残っている事柄）を表1に示す。指導案に関しては、表2の指導案作成で困ったことについての回答が参考になる。

表 1. 実習校の指導教諭から指摘された注意点

生徒指導	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒との距離感（仲良くなりすぎない、教師としての言動をするように） ・発言に注意（教師の一言が生徒の考えや行動に影響することを考えるように） ・生徒の個性にあった対応をする ・生徒の良い点を見る
指導案	<ul style="list-style-type: none"> ・指導案は誰が見ても同じように授業ができるように作成する ・指導案作りは事前にしっかりやっておく
学習指導内容	<ul style="list-style-type: none"> ・何を生徒に伝えたいのかを明確にする ・生徒に考えさせるような授業展開、アクティブ・ラーニングを行う ・生徒目線での話の構成、授業の進め方をする
学習指導技術	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒への指示は、順番を考え、簡潔にまとめてわかりやすくする ・教材研究の準備不足（例：用語等の説明が不十分） ・安全面の配慮 ・笛の吹き方の工夫 ・声の大きさ・メリハリ ・生徒の目を見て理解しているかどうかを知る ・漢字の間違い、書き順 ・立ち位置 ・生徒全体を見る ・授業を楽しまないと生徒も楽しめない ・授業で生徒の心をつかむ
全般	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションをしっかりとする ・言葉づかい ・笑顔 ・常に学び続ける姿勢 ・身だしなみ ・持ち物（忘れ物）

指導案作成で困ったこと：指導案は、多くの実習生の睡眠時間が少なくなる原因となっているが（図3）、どのような点で困っていたのか、表2に示す。

表2. 指導案作成で困ったこと

<p>実習校と大学の授業との差異</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・実習校と大学の指導案のフォーマットが異なり、作成方法がわからずとまどった (各年度6割の実習生が挙げている) ・大学ではグループで指導案を作成し、一人で作成したことがなかったのでわからないことがあった ・大学で行ったことが実習校ではレベルがかなり異なっていて、生徒のレベルがつかめず、指導案の作成が難しかった ・生徒の視点から見て、授業の目的が十分に身につくのか不安であった ・実習校では指導案作成の分量が非常に多かった ・体育では屋外用と屋内用の両方のパターンでの作成が必要であった
<p>実習生自身の要因</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・勉強不足で、細案の書き方がわからなかった ・自分の専門でない種目の指導案の作成に困った ・時間配分にとまどいがあり、これで50分持つのかと心配であった ・コンピュータが十分に使いこなせなかった ・適切な文章表現(例:「生徒に〇〇をさせる」を使用しない)に不安があった
<p>指導教諭との関係性</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・指導教諭とコミュニケーションがうまくとれず、ご指導を十分受けられなかった ・指導案を作成してお渡ししても見ていただけなかった ・範囲がなかなか決まらなかった

指導案は実習校によってフォーマットが異なるため、大学で作成した指導案との差異にとまどった実習生が多い。大学においてグループで指導案を作成した際に、積極的に関わらなかった学生は、実習中一人で作成するのに苦労したようである。多くのパターンを一人で作成し、柔軟に対応できるようにしたい。

教職課程への要望・改善点：これまでの教職科目を振り返り、教職課程への要望・改善点について、以下のような回答があった。

- ・模擬授業を多くした方がよい
- ・模擬授業をグループで行うのではなく、一人で50分授業を行い、一人で細案を作成する練習が必要である
- ・現職教員・現場経験者の話を聴いて、大学と教育の現場の違い、教育実習生と正教員の違い、現場の諸課題を教育実習までに理解しておきたい
- ・特別支援学校の授業構成が自分でできるようにする
- ・指導案の作成において様々なフォーマットの対応ができるようにする

これらの要望等については、次節で述べるように、教職科目の中でも特に3年と4年配当必修科目間の連携を充実させることより、要望点の改善が可能ではないかと思われる。加えて、選択科目「東邦プロジェクト」でも、各自自治体・各学校での学校インターンシップに参加することを条件とし、グループで学習指導に関する共通課題のレポートを提出し、各グループ活動の発表会に参加するというアクティブ・ラーニングの視点を重視した授業を実践している。このような取組みは、児童生徒への理解を深め、児童生徒に主体的な学びを引き出すための指導法やコミュニケーション能力の向上、社会的マナー等を身につけるためにも貴重な経験となり、教員を目指す者に役立つものと思われる。

以上のようなアンケート結果を踏まえ、本学において実施、検討されている教職科目について述べることとする。

Ⅲ. 「保健体育教育法」「教育実習研究」「教職実践演習」における科目間連携

1 各科目の位置づけと特徴

(1) 本学における「保健体育教育法」体育分野の授業目的については、学習指導要領に沿って、「体育」の目標や内容を学習するとともに、様々な運動の特性について理解することである。また、それぞれの運動の特性を理解したうえで、技能に応じた指導方法について考える力を養うこととする。そして、現代社会における体育・スポーツの果たす役割についても学生同士、あるいは教員を交えて議論し、今後の在り方を考えていく。さらに、授業を担当するために必要な、教授法、授業の進め方などについての知識や技術についても習得する。以上の内容を講義形式で行うとしている [1]。本学の特徴としては、実践的指導力の向上を目指し、少人数教育の利点を生かして模擬授業を積極的に取り入れている。

(2) 本学における「教育実習研究」の授業目的は、中学校及び高等学校で教育実習を行うにあたって、教育実習の意義・目的に関する理解を深めると共に、充実した実習にするための準備や心構えを習得することを目的とする。事前指導（12回）においては、①教育実習の意義や目的を確認する、②担当教科の授業案の作成、模擬授業に取り組む、③実習日誌の記入方法を学ぶ、の3点に取り組む。事後指導（3回）では、各自の体験を振り返ると共に、プレゼンテーションを通して受講者全員で経験を共有する。それらをもとに、現在の学校現場が抱える課題の内実とそれに対応するための必要な能力について再確認としている [2]。本学の特徴として、授業内容の一部を「保健体育教育法」と連結して実施している (3.2 教職科目の連携と検討参照)。

(3) 「教職実践演習」は、2006年7月の教員養成・免許制度の一層の充実を提起した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」 [2] において要望され検討を重ねられてきたものであり、2008年11月に教育職員免許法施行規則改正で設定され、2010年度入学生よりカリキュラムへの教職必修科目として新たに導入がなされた科目である。本科目は、「教職課程の他の科目の履修や教職課程外での様々な活動を通して学生が身に付

けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、最終的に形成されているかを確認する科目」という特徴を持っている。また、教育実習後の教職課程科目における最後の科目であり、「学びの軌跡の集大成」として位置づけられ、①4年間の教職課程を総括する。②理論と実践を総合的に把握する。③大学と教育現場の協働体制を推進する。という3つの目標があげられている [2]。

本学における「教職実践演習」の授業目的は、これまでの学修を振り返り、不足している知識や技能について各自の課題をみつけ、実践力を涵養し、教員として最小限必要な資質能力が身につけているかを確認し、まとめを行う。授業の進め方は、これまでの学修を振り返るグループ討論を行った後、役割演技（ロールプレイング）や事例研究、学級経営案の作成・討論、教職経験者の講義・討論、実地視察等を通じて、到達目標の主に①～③の事項の修得を確認しながら、不足する知識や技能を補っていく。

さらに、模擬授業、教科の指導力についての討論を通じて、主に④の事項の確認と実践力を涵養し、最終回でまとめを行い、継続的な学修を促す。以上を、演習を中心とした授業方法で行うと明記されている [1]。なお、具体的な到達目標は、①教育に対する使命感、責任感、教育的愛情を持って指導できること、②社会人としての基本が身につく、他者と連携・協力しながら課題に対処するなど、良好な人間関係を築くことができること、③生徒の心身の発達や状況を理解し、生徒との間に信頼関係を築き、適切な指導や学級経営ができること、④教科の知識や技能等学習指導の基本的事項や授業技術を身につけ、適切な指導法を工夫することができること、としている [1]。本学の特徴としては、今後必要性が求められるインクルーシブ教育の視点を取り入れており、小学校や特別支援学校などの学校見学、授業補助、現職教員との討論などを実施し、多様性の理解、個性を重要視した教育の理解にも努めている点などがあげられる。

2 教職科目間の連携と検討

本学教職課程の各科目において、履修者の教育実習事後アンケートや感想を参考に科目間の連携や各科目の授業内容の改善を重ねてきた。その中でも3年次前期・後期に開講されている「保健体育教育法」、4年次前期に開講されている「教育実習研究」および4年次後期に開講されている「教職実践演習」における科目間の連携について、図4に示した。

先ず、図4に示した通り、「保健体育教育法」の履修者である3年生は「教育実習研究」履修者である4年生の模擬授業に生徒役として参加した。そのことにより、4年次に自分たちがどのようになっているか、或はどのようになっているといけないかを具体的にイメージすることができる。また、指導案の作成から授業を展開するという点について現実的に知ることができ、学ぶ意欲を増加する機会となる。一方、「教育実習研究」履修者の4年生については、教育実習前でありモチベーションも高まり、緊張感を持ち指導案作成や模擬授業に取り組むことができる。また、同学年でない3年生の「保健体育教育法」履修者が生徒

役ということもありより効果的である。さらに、学科教員への授業公開を行い、模擬授業終了後に感想、アドバイスを受けることによって教師役及び生徒役への教育効果を高めることに繋がっていると考えられる。そこで、授業後に「保健体育教育法」と「教育実習研究」の連携について5件法によるアンケートを実施した。

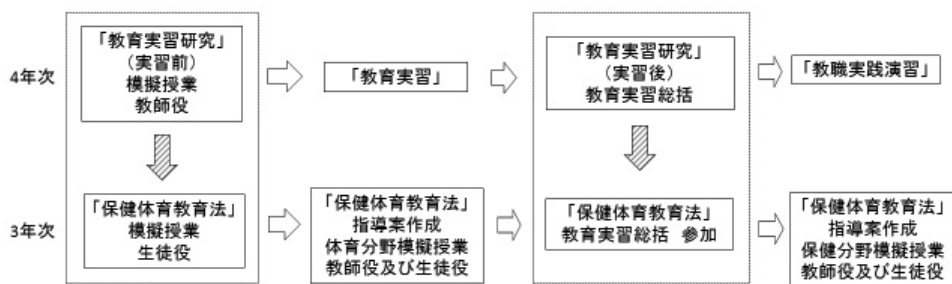


図4. 「保健体育教育法」、「教育実習研究」及び「教職実践演習」における科目間の連携

なお、アンケートは「5. 大変役に立った」「4. 役に立った」「3. どちらともいえない」「2. あまり役に立たなかった」「1. 全く役に立たなかった」であった。結果、科目間の連携についての回答は、「5. 大変役に立った」と回答した学生が62%、「4. 役に立った」が25%、「3. どちらともいえない」13%、「2. あまり役に立たなかった」0%、「1. 全く役に立たなかった」0%であった(図5)。結果より、「教育実習研究」と「保健体育教育法」の科目間の連携について、学生は非常に肯定的に捉えていることが明らかとなった。

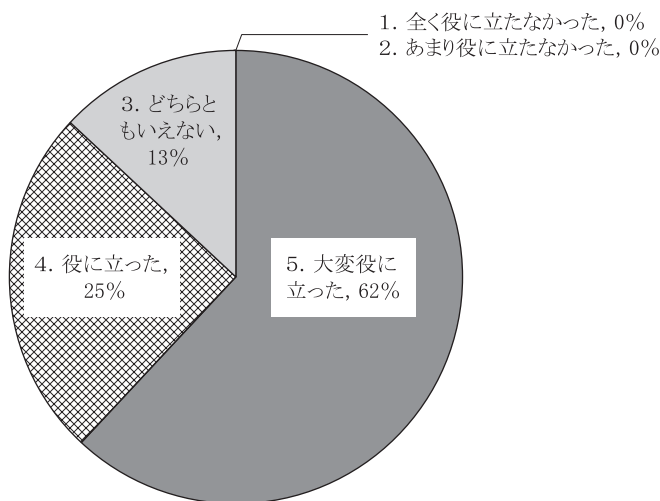


図5. 「保健体育教育法」と「教育実習研究」の連携

学生の回答は肯定的なものであったが、アクティブ・ラーニングの視点から授業改善のための検討を加えることとする。「保健体育教育法」と「教育実習研究」の連携による模擬授業の振り返りについては、岩田ら（2010）[3]が指摘するように、事前に「リフレクション」の焦点が提示されることによって、よりリフレクションしやすくなると考えられるため、リフレクションシートを用いた振り返りを実施した。

しかし、全履修者が先生役或は生徒役であったため、授業を受ける生徒として授業について考えることはできたが、授業全体を客観的に観るという点において限界があったとも考えられる。木原ら（2007）は、最初の教育実習に行く前に、教育実習生に授業観察の視点をどのように手に入れさせることができるのかを研究すべきであるとしている[4]。そのことを考慮すると、教師役、生徒役に加えて4年生の観察役を加えることや、観察視点を予め提示したうえで、解説を加えながら映像を用いた振り返りを実施するなど情報機器を用いた教材の活用について検討する必要もあろう。

「教育実習研究」履修者による模擬授業を2回実施した後、「教育実習研究」履修者は、実際の教育実習へ参加し、「保健体育教育法」履修者は、ペアごとに指導案を作成し、担当教員による指導案のチェックを受けたうえで、2人1組のペアごとに役割分担をし、模擬授業を50分実施した。毎回の模擬授業終了後、リフレクションシートに記入し、教師役・生徒役・担当教員を交えた振り返りを実施した。全ての模擬授業終了後、教室にて、模擬授業のビデオ映像を視聴した。

「保健体育教育法」における模擬授業において、50分の模擬授業を経験した学生は、「5. 大変役に立った」と「4. 役に立った」を併せると93%であり、自由記述からも、「自分に足りないものがわかった」「自分だったらどうするか考えながらできた」などとあり、自分自身を客観的に観察することに加えて、生徒役の際にも教師役の視点を持つことができるようになったことが確認されている[5]。

藤田ら（2008）は、模擬授業において実際に教師役として授業を運営・管理したり、学習者役として授業に参加したりする実践的な経験を通して、教師と学習者を複合的に捉える視点を持つことができるようになり、教師および学習者についての認識の変容や観察力の向上が認められたとしている[6]。また、木原ら（2009）は、体育の模擬授業で教師役と生徒役を体験したことが、「子供の学習」を組織する教師の働きかけという体育授業の要素をより具体的に気づかせたと報告している[7]。これらの先行研究も、「保健体育教育法」における50分の模擬授業の経験の意義を支持するものである。

4年生が教育実習から戻り「教育実習研究」にて実施された、教育実習事後報告会に「保健体育教育法」の履修者が参加した。ここでは、全体の発表に加え、グループに分かれ4年生が3年生に経験や資料をもとに説明、意見交換する場となっている。実際に教育実習で使用した指導案および作成過程の指導案をもとに指導案作成や授業の展開等について、対話的に学修する機会となっている。また、教科指導に加え、学級指導や生徒との関わりについて

現場での実際の指導内容をもとにしたディスカッションが可能となり、非常に実践的で深い学びとなっている。3年生については、そこで得た、指導案作成方法や授業構成、展開における注意点などを、踏まえて「保健体育教育法」にて保健分野の教材研究や模擬授業に取り組むこととなる。4年生については、教職課程の集大成として、「教職実践演習」の目標を達成すべく履修することとなる。

「教職実践演習」と「保健体育教育法」の連携としては、科目間で段階的に学修を積み重ね、主体的で深い学びへと繋げていっているに留まっている。しかし、松本(2015)は、複数回の指導の経験により、授業をするという感覚やイメージが掴め、心理的余裕を持ち、授業構成がしやすくなり、学習者の反応を予測できるようになったことを報告している[8]。また、日野ら(2009)は、模擬授業や教育実習を通して、体験と省察を重ねることにより省察力が段階的に向上していくことを示唆している。そのため、複数の教職課程科目が連携し、複数回、教師役や生徒役を経験させること自体がアクティブ・ラーニングの視点からも非常に重要となり、省察力を向上させ、より深い学びに繋げるうえで有効であると考えられる。

科目間の連携として、教育実習経験後の4年生による模擬授業や協働による指導案作成、教材研究などが考えられる。また、可能な限り教職経験者の講義・討論、実地視察等にも「保健体育教育法」履修者が参加できる状況を設定することもアクティブ・ラーニングの視点から重要であると考えられる。

IV. 模擬授業の観察評価

1 授業を観察評価する目的

例年、教員養成校では数多くの「模擬授業」が行われており、指導教員や観察者がその模擬授業を観察評価している[10]。しかし、ここで一つの疑問が残る。それは、「よい模擬授業」と判断するために、どのような観点で授業を観察評価しているのかという疑問である。そこで本稿では、本学の「教職実践演習」履修者が模擬授業を観察・評価する際に、どのような観点や視点で授業を捉えているのかを見出そうと考えた。そのことにより、模擬授業後のリフレクションに有益な情報を与え、今後の教員としての力量形成に役立たせることを目的とした。

2 方法

- (1) 実施日 : 2016年11月7日(月) 3・4時限目(13:00~16:10)
- (2) 対象者 : 受講生25名(男性18名 女性7名)
- (3) 実施種目 : 3限目【バレーボール】、4限目【バドミントン】
- (4) 実施方法 : 各時限に「模擬授業者1名」、「生徒役12名」、「観察者12名」に分け、模擬授業を50分間行った。その際、「観察者」の役割になった学生が「チェックリスト」を記入した。また、各時限において「生徒役」と「観察者」が同じ役割にならぬよう配慮した。

- (5) 分析内容：高橋ら（2014）によって作成された「体育授業観察者チェックリスト」[11]（以下、チェックリストとする）を用いて調査を行った。なお、「チェックリスト」は、リッカート尺度からなり、1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. どちらともいえない 4. よくあてはまる 5. 大変よくあてはまるの5段階評価とした。
- (6) 分析方法：「チェックリスト」にもとづいて、15の評価項目および総合的授業評価の1項目を加えて記述統計した。次に、統計ソフト（SPSS Statistics23）を用いて行った。「観察者」の総合的な評価（問16. 今日が良い体育授業であったか）を従属変数、抽出された表3の5因子を独立変数として重回帰分析を行った。その分析により、観察者の各評価観点と総合的授業評価との関係を調べるものとした。

表3. 観察者の体育授業評価観点の因子構造（高橋，2014一部改変）

〈因子名〉	No（評価項目）
〈教師の相互作用〉	1. 先生は、ほめたり励ましたりする活動を積極的に行っていた。 2. 先生は、心を込めて生徒に関わっていた。 3. 先生は、適切な助言を積極的に与えていた。
〈学習環境〉	4. 学習成果を生み出すような運動（教材・場づくり・学習課題）が用意されていた。 5. 学習資料（学習ノート・学習カード）が有効に活用されていた。 6. 楽しく学習できるような運動（教材・場づくり・学習課題）が用意されていた。
〈意欲的学習〉	7. 生徒が、意欲的に学習に取り組んでいた。 8. 生徒の笑顔や拍手、歓声などがみられた。 9. 生徒が自ら進んで学習していた。
〈授業の勢い〉	10. 授業の場面展開が、スムーズに行われていた。 11. 移動や待機の場数が少なかった。 12. 授業の約束事が、守られていた。
〈効果的学習〉	13. 生徒が何を学習し、何を身につけようとしているのかが、よくわかる授業であった。 14. 生徒同士が、積極的に教え合っていた。 15. 生徒の上達していく姿がみられた。

3 結果と考察

本調査では、授業観察者の授業評価観点の傾向を探るために、高橋らが開発した「チェックリスト」に基づいて、各評価観点項目の関係を調べた。結果は、以下の表4.1 バドミントンと各評価項目の度数分布、表4.2 バレーボールと各評価項目の度数分布、表4.3 種目全体と各評価項目の度数分布（図6 種目全体の度数分布）の通りであった^{**}）。さらにその結果から、各評価項目における相関分析（Pearsonのカイ2乗検定）を行ったところ、評価項目3（.006）・8（.004）・13（.013）・16（.036）に有意差（ $p < .05$ ）が認められた。し

かし、有意差が認められた評価項目 3・8・13・16に高い効果量（すべて.2）は認められなかった。

***) 本調査の結果表（表 5. 1，表 5. 2）は、相関および回帰式が認められた評価項目のみ採用し、それら以外の評価項目は文字数の関係から省略する。

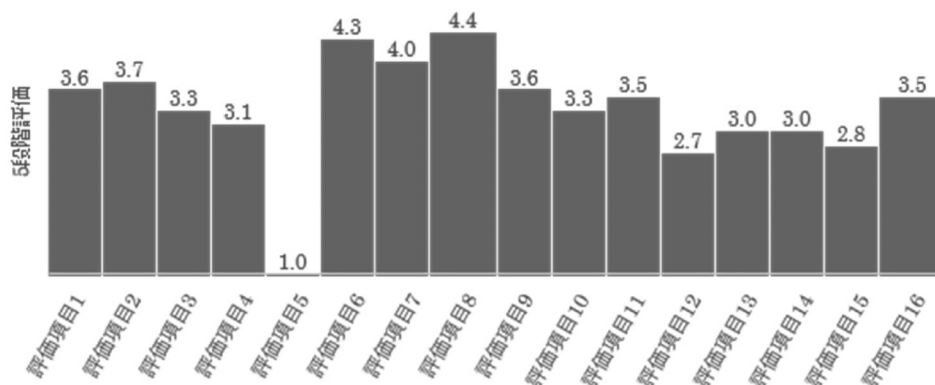


図 6. 種目全体と各評価項目の度数分布

表 4. 1 バドミントンと各評価項目の度数分布

評価項目	問 1	問 2	問 3	問 4	問 5	問 6	問 7	問 8
人数	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0
平均値±SD	3.3±1.1	3.3±1.3	2.8±1.3	2.8±1.0	1.0±0.0	4.4±0.7	3.7±1.1	3.9±1.0
評価項目	問 9	問10	問11	問12	問13	問14	問15	問16
人数	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0
平均値±SD	3.6±1.2	3.3±1.3	3.6±0.9	2.0±1.1	2.0±1.0	2.6±1.1	2.6±1.0	2.8±0.9

※ SD：標準偏差（以下、省略）

表 4. 2 バレーボールと各評価項目の度数分布

評価項目	問 1	問 2	問 3	問 4	問 5	問 6	問 7	問 8
人数	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0
平均値±SD	3.9±1.0	4.2±0.7	3.7±0.5	3.3±1.1	1.0±0.0	4.3±0.5	4.4±0.7	4.9±0.3
評価項目	問 9	問10	問11	問12	問13	問14	問15	問16
人数	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0
平均値±SD	3.7±1.0	3.3±1.2	3.5±1.1	3.4±1.5	4.1±0.9	3.3±1.2	3.1±1.1	4.2±0.7

表 4.3 種目全体と各評価項目の度数分布

評価項目	問 1	問 2	問 3	問 4	問 5	問 6	問 7	問 8
人数	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0
平均値±SD	3.6±1.1	3.7±1.1	3.3±1.1	3.1±1.1	1.0±0.0	4.3±0.6	4.0±1.0	4.4±0.9
評価項目	問 9	問10	問11	問12	問13	問14	問15	問16
人数	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0	24.0
平均値±SD	3.6±1.1	3.3±1.2	3.5±1.0	2.7±1.5	3.0±1.4	3.0±1.2	2.8±1.0	3.5±1.1

次に表 5.1 バドミントンの単相関係数 (r) は、「効果的学習No.15 (生徒の上達していく姿がみられた)」との関係が最も高く (.70)、続いて「効果的学習No.13 (生徒が何を学習し、何を身につけようとしているのかが、よくわかる授業であった)」との関係に高い数値 (.56) を示し、5%水準で有意な相関値が認められた。次に、重相関係数は (R) .80、決定係数 (R²) .64と高い数値が認められ、これら3項目で総合的授業評価の大幅な部分を説明できると考える。しかし、標準偏回帰係数 (β) には、有意な数値は認められなかった。

表 5.1 総合的授業評価と効果的学習の関係 (バドミントン)

変数	No	B	SEB	β	r
	13 (分かる授業)	.41	.22	.46	.56
効果的学習	14 (教え合う)	.11	.23	.12	.20
[F 値 : .03*]	15 (上達する)	.50	.24	.53	.70
	定数	.46	.80	—	—
R : .80				R ² : .64	

※ B : 非標準化係数, SEB : 回帰係数標準誤差, β : 標準偏回帰係数, r : 相関係数, R : 重相関係数, R² : 決定係数, **: p < .01, * : p < .05, 以下は省略.

表 5.2 バレーボールの単相関係数 (r) は、「教師の相互作用No.2 (先生は、心を込めて生徒に関わっていた)」との関係が最も高い数値 (.65) を示し、1%水準で有意な相関値が認められた。次に、重相関係数は (R) .87、決定係数 (R²) .76と高い数値が認められ、これら3項目で総合的授業評価の大幅な部分を説明できると考える。さらに、標準偏回帰係数 (β) は、正の相関から「教師の相互作用No.2 (省略)」.85、「同変数No.3 (先生は、適切な助言を積極的に与えていた)」.43、負の相関から「同変数No.1 (先生は、ほめたり励ましたりする活動を積極的に行っていた)」-.60の評価項目に有意な数値が認められた。これらのことから、本学授業 (バレーボール) における観察者が評価する判断条件は「教師の相互作用」の因子が高い傾向を示し、特に「先生は、心を込めて生徒に関わっていた」が重要な項目になると示唆された。

表 5.2 総合的授業評価と教師の相互作用の関係（バレーボール）

変数	No	B	SEB	β	R
教師の相互作用 [F 値 : .01**]	1 (ほめる・励ます)	-.43	.14	-.60*	-.23
	2 (心を込める)	.85	.18	.85*	.65
	3 (適切な助言)	.63	.27	.43*	.17
	定数	.03	1.2	—	—
R : .87				R ² : .76	

以上の結果であるが、率直なところ観察者数が圧倒的に少ないため統計的には、信頼性の高い結果とは言い難い。さらに模擬授業の際、観察者に対して教員側からの指示を与えていないため、観察者自身（授業の観察者側に立つのは初めて）に非常に戸惑った様子が見受けられた。高橋も述べているが [13] このチェックリストを有効活用するためには、観察者が一定のトレーニングを積んでいかなければ、適切な評価基準を持つことができないと述べている。そのことから、今後の課題として「本チェックリスト」を積極的に用いて、より観察評価観点を高め、効果的なリフレクションを行っていきたいと考えている。

V. おわりに

本学では教職課程履修者に対して少人数教育の利点を生かしたきめ細かな指導を行うことが可能である。学生の視点からの教職科目の要望・改善点に応えるためにも、特に3年生と4年生配当必修科目である「保健体育教育法」「教育実習研究」「教職実践演習」の科目間の連携を充実させることによって、3年生と4年生が共に考え、教え合うことが、アクティブ・ラーニングの視点からも重要ではないかと思われる。「教職実践演習」では、教育実習の体験から全員が積極的に自分の考えをしっかりと発言する様子がみられるが、自分では気づかなかったさまざまな考えがあることがわかり、視野が広がり、もっと調べてみたくなるという受講生が多い。学生アンケートからも、学校現場でのより良い授業のために模擬授業のあり方が課題となるが、模擬授業の観察評価観点を高め、効果的なリフレクションを行うことが「主体的・対話的で深い学び」につながるものと思われる。

引用・参考文献

- [1] 愛知東邦大学人間学部 2016 SYLLABUS
- [2] 文部省 (2006) 中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度のあり方について」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm>
(アクセス日: 2017年3月29日)
- [3] 岩田昌太郎・久保研二・嘉数健悟・竹内俊介・二宮亜紀子 (2010) 教員養成における体育科目の模擬授業の方法論に関する検討
- [4] 木原成一朗・村井潤・坂田行平・松田康定 (2007) 教員養成段階の体育科目における模擬授業の意義に関する事例研究、広島大学大学院教育学研究科紀要、第一部、第56号、85-91.

- [5] 長谷川望 (2016) 模擬授業における振り返り方法の検討、東邦学誌、第45巻、第2号、99-107.
- [6] 藤田育郎・細越淳二 (2008) 体育科模擬授業における学習成果の検討、国士舘大学体育研究所所報、27、79-86.
- [7] 木原成一朗・村井潤・加登本仁・謝・松下篤・林楠・松田奏定 (2009) 教員養成段階で行う体育の模擬授業の効果に関する事例研究 (その2) -テスト映像を視聴した学生が気づいた体育授業の要素、学校教育実践学研究、第15巻、29-37.
- [8] 松本奈緒 (2015) 複数回の指導経験から反省的実践力を保障する体育教師養成カリキュラムの検討-マイクロティーチングと模擬授業の実施・省察を通して-、秋田大学教育文化学部研究紀要、教育科学部門、70、33-43.
- [9] 日野克博・谷本雄一 (2009) 大学の模擬授業並びに教育実習における省察の構造、愛媛大学教育学部保健体育紀要、第6号、41-47.
- [10] 高橋建夫 (2014) 「体育授業を観察評価する-授業改善のためのオーセンティック・アセスメント-」『明和出版』、7-56.
- [11] 日野克博・高橋建夫・伊與田賢・長谷川悦示・深見英一郎 (1996) 「体育授業観察者チェックリストの有効性に関する検討-特に子どもの形成的授業評価との相関分析を通して-」『スポーツ教育学研究』Vol.16, No.237, 113-124.
- [12] 高橋建夫・長谷川悦示・日野克博・浦井孝夫 (1996) 「体育授業観察チェックリストの試み: 観察者の評価点の構造を手がかりに」『体育学研究』41, 181-191.
- [13] 徳永隆治 (2009) 「模擬授業による体育授業づくりの意識形成に関する事例的研究」『安田女子大学紀要』37, 197-207.
- [14] 内田雄三 (2013) 「教育実習事前指導における指導内容の検討-保健体育科模擬授業に関する学生の記述内容の分析を通して-」『白鷗大学教育学部論集』, 391-405.
- [15] 内田雄三 (2015) 「教育実習における学生の成長-中学校保健体育科の授業実践を通して-」『白鷗大学教育学部論集』, 179-199.

担当部分

橘 I、II、V 長谷川 III 小島 IV

受理日 平成29年3月31日