

吉備国際大学研究紀要  
(人文・社会科学系)  
増刊号, 131-152, 2017

## 授業力向上に向けた模擬授業改善の試み — 自己評価尺度の作成と有用性の検討 —

倉知 典弘・大下 浩司\*・森井 康幸\*\*

### Examination of Trial Lessons Improvement for Developing Teaching Ability — Development of Self-Evaluation Scale and Examination of Its Effectiveness —

Norihiro KURACHI・Koji OSHITA\*・Yasuyuki MORII\*\*

#### Abstract

Recently, teacher's qualities are changing as educational policy changes. Currently, educational policy focuses on active learning and collaboration with local communities. Also, teachers are expected to devote themselves to teaching, and higher teaching abilities are required. Even newly appointed teachers must teach like experienced teachers. Therefore, students, who want to become teachers, have to acquire teaching abilities.

In this study, in order to improve teaching abilities of students, a method of trial lessons was examined. Firstly, a self-evaluation scale was created, which consisted of two indexes such as a planning ability and a practical ability. Secondly, students gave trial lessons of “Health and Physical Education” or “English”, and then they answered each question on the proposed self-evaluation scale in 4 grades. The aggregated data showed the following characteristics. The result of the planning ability factor was a similar characteristic among students. On the other hand, a different characteristic was found in the result of the practical ability factor. Based on these results, the effects and utilities of using the self-evaluation scale for trial lessons were discussed.

**Key words** : Trial Lesson, Teaching Ability, Self-Evaluation Scale

**キーワード** : 模擬授業、授業力、自己評価尺度

---

吉備国際大学社会科学部  
〒716-8508 岡山県高梁市伊賀町8  
*Kibi International University*  
8, Iga-machi Takahashi, Okayama, Japan(716-8508)

\* 吉備国際大学外国語学部  
〒700-0931 岡山県岡山市北区奥田西町5-5  
*Kibi International University*  
5-5 Okudanishi-machi, Okayama Kita-ku, Okayama, Japan(700-0931)

\*\* 吉備国際大学心理学部  
〒716-8508 岡山県高梁市伊賀町8  
*Kibi International University*  
8 Iga-machi, Takahashi, Okayama, Japan(716-8508)

## 1. はじめに — 研究の目的と方法

現在、教員の質の向上、子どもの学力向上や学習習慣の形成という点から、改めて教員の「授業力」向上が主要な課題として挙げられている。しかも、採用された直後から授業を担当するという仕事を任されるといふ教員という職業の特異な現実を鑑みると、将来教員を志望する学生は大学在学期間中に「授業力」を十分に身に付けていることが期待されているといえる。

本学でも「授業力」の形成及び向上を図るために従来より模擬授業の実践が行われてきた。しかし、アクティブ・ラーニングが本格的に導入されるなどのより高い「授業力」が求められるなかで、模擬授業をより効果的に行い本学の学生に実践的な力を高める必要性がより高まっている。このような現状から、大学生が授業力の向上のために行う模擬授業の効果的な実施法・指導法について検討を開始した。

本報告では、その最初の取り組みとして、①模擬授業の準備・実施における留意点を示すチェックリストを作成し、②そのチェックリスト項目への自己評価が、模擬授業の実施と改善にどのような効果的をもたらすかを検討した。その際、教員免許状の教科の違いによるチェックリスト項目の利用効果の違いも検討するために、社会科学部スポーツ社会学科（保健体育の教育職員免許状取得を目指す）と外国語学部外国学科（英語の教育職員免許状の取得を目指す）の学生を対象とした。

なお、本論の執筆にあたり倉知が自己評価尺度の作成及びスポーツ社会学科における検証を行い、本論1～4(1)を執筆し、大下が外国学科での検証及び4(2)(3)の執筆、森井が研究全体の総括及び5の執筆を行った。

## 2. 自己評価尺度とその背景

### (1) 教員の資質と授業力

#### 1) 中央教育審議会答申にみる教員の資質

教員の質の保障は、公教育の水準確保のために必要不可欠である。そのため文部科学省では繰り返し教

員養成政策の検討が行われてきた。最近の教員養成政策の方向性は、中央教育審議会答申『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～』（2015年）に提示されている。答申では、教員養成政策の改正の背景として「教育課程・授業方法の改革（アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、教科等を越えたカリキュラム・マネジメント）への対応」「英語、道徳、ICT、特別支援教育等、新たな課題への対応」「『チーム学校』の実現」「社会環境の急速な変化」「学校を取り巻く環境変化（大量退職・大量採用→年齢、経験年数の不均衡による弊害／学校教育課題の多様化・複雑化）の5点を挙げた上<sup>(1)</sup>で、求められる教員の資質として以下のように述べている。

「これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力や、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力などが必要である。」

「アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICTの活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応などの新たな課題に対応できる力量を高めることが必要である。」

「『チーム学校』の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力の醸成が必要である。」<sup>(2)</sup>

ここに示された教員の資質をまとめるならば、学び続ける力、情報を構造化する力、新たな課題への対応力、連携する力ということができるだろう。また、「実践的指導力」は「教員として不易の資質能力」であると改めて指摘されるとともに、「教員が高度専門職業人」とであると認められるためには、生涯にわたって学び続け、「実践的指導力」の省察を通じた向上が求められるとしている。ここでは学び続ける力としての省察力が

触れられている。省察を通じた絶え間ない力量の形成が専門性を認知させるために重要であるという指摘はショーン<sup>(3)</sup>などによって繰り返し主張されてきたことでもあるが、このことが政策的に認知されたことは注目されてよい。さらに言えば、今年度の学習指導要領の改訂のキーワードとしてカリキュラム・マネジメントの視点が取り入れられたが、そこでも省察する能力を持っていることがカリキュラム・マネジメントの前提条件として挙げられている。つまり、省察力は専門性の認知のためだけではなく、学校教育改善のための重要な教員の資質である。

## 2) 教育公務員特例法の改正と教員の資質

以上のような答申を受けて「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」が2015年11月に公布された。法令では文部科学省が「校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」を定めることが規定され、校長・任命権者はこの指針を参酌し向上を図るべき指標を明らかにすることなどが定められた。

文部科学省が定めた指針には指標を定める際の観点として7項目が挙げられているが、倫理観・使命感・責任感といった「素養」の次に「教育課程の編成、教育又は保育の方法及び技術に関する事項」が取り上げられカリキュラム・マネジメント、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」などが挙げられている。この指針で触れられたものに目新しいものはないが、この指針に準じる形で教員養成課程のカリキュラムの変更が各大学に求められており、模擬授業でもこれらの観点に合致した資質及び能力を向上させることが求められている。

## 3) 「チームとしての学校」と教員の資質

さらに2015年には中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」が出された。この答申は学校のマネジメントシステムの改善を求めるものであるが、教員が「子どもと向き合う時間

を確保するための体制整備の必要性が主張され、多様な専門性を持ったスタッフを学校経営に組み込み、教員の負担の軽減を図ろうとしている。実際に2016年度以降、部活動の指導を部活指導や関連業務を地域の人材などに委託する「部活指導員」制度の実現が提言されるなど、教員の業務を学校運営と生徒指導・学習指導に集中させようとする政策が展開している。このように、教員の資質の中で新たにコーディネート能力が求められる一方で、学習指導が相対的に重要視されるようになってきている。

以上のように学習指導方針や学校経営方針の変化が求められる教員の資質を変化させてきたが、そこでは新しいコーディネート能力などだけではなく、改めて授業に関する諸能力が強調されるとともに省察する力の重要性が確認されるようになってきている。このような状況のもと実施される模擬授業は「授業力」を適切に向上させるとともに、省察する力を協働して高めることが求められている。とするならば、模擬授業の支援はどのようにあるべきか改めて問われることになる。

## (2) 授業力の構成

今回の研究に際して「授業力」を「授業を構想し、児童生徒の学習過程を組織する力」と定義した。この「授業を構想し、実施する」過程をPDCAサイクルに基づいて記述すれば以下ようになる。すなわち、Pは学習指導要領や学校の教育計画に基づいて教育内容を再構成し、一つの学習内容を決定し、その学習内容を適切に学ぶための学習計画及び学習支援計画（学習指導案）を作成する段階（準備段階）であり、Dは作成した学習指導案に基づいて授業を適切に実行する段階（実施段階）であり、Cは学習内容及び学習活動支援の在り方を授業後に振り返る段階である。そして、最後のAはもたらされた課題をもとに学習指導案を改善する段階である。本研究では、このPDCAサイクルのそれぞれで発揮される力量をそれぞれ授業準備の段階で発揮される『授業構想力』、授業実施の段階で発揮

される『授業実践力』、及び模擬授業の振り返りの際に発揮される『授業省察力』の3つに区分した。

### (3) 自己評価尺度の構成

#### 1) 自己評価尺度の作成

以上のように「授業力」の構成をとらえて、模擬授業の改善を目指す第一歩として、学生の模擬授業の準備及び実施の指針となる事項についてのチェックリストを作成し、自己評価尺度として用いた。自己評価尺度は、上述の「授業力の構成」に準じて、『授業構成力』『授業実践力』『授業省察力』の3指標から構成した。作成に当たっては、初任者研修用に教育委員会が作成している評価用紙を参考にした<sup>(4)</sup>。そこから一つの授業用の指標として用いることが可能なものを選択、再構成して作成した。

#### 2) 『授業構想力』指標の構成項目について

『授業構想力』は、「学習目標の理解」「学習内容の理解」「生徒の学習状況の理解」「学習過程の構造化」「学習支援と教材の準備」の5つの領域から計15項目で構成した(資料 自己評価尺度1参照)。

「学習目標の理解」は、学習指導要領上どのように位置づけられているかを理解できているか、授業を通してどのような力を身に付けさせるのか、その力をどのように評価するのかを明確にできているかの3項目で構成した。現行の学習指導要領などに定められた評価は到達度評価であり、目標準拠の評価であるため、目標の正確な理解が評価基準を作成するために必要不可欠であるという観点から今回は「評価する力」を「学習目標の理解」の領域に位置付けた。

「学習内容の理解」は、教科書内容の理解(2項目)と教科書内容と生活との関連理解(1項目)で構成される。模擬授業を行う授業内容の理解だけではなく、教科書上の位置づけなどを理解しているか否かを含めている。該当授業を全体の教育計画とつなげられているかを問うものである。また、学校教育で学ぶことは、

日常生活を向上させるための「知」として位置づけることが求められている。特に2017年に改正された学習指導要領では、社会や世界に向き合い関わり自らの人生を切り拓(ひら)いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育ていくこととされ、学習内容を社会や自分の人生を切り拓くための力量形成として位置づけることを要請している。以上のような点から「生活上の位置づけを明確にできている」かを評価項目に加えた。

「生徒の学習状況の理解」は、前学年までの学習内容を理解、生徒の学力等について把握の2項目から構成した。今回は模擬授業ということで「生徒の学力等の理解」については、担当者が想定する学力とした。

「学習過程の構造化」は、上述のような学習目的・内容及び生徒の理解状況に基づき、学習指導案を作成することとして定義し、学習課題の設定(2項目)、言語活動の位置づけ(2項目)などについての項目(計5項目)で構成した。「学習目標」に準じた課題を設定できているか、生徒の状況に応じた適切な学習課題を設定できているかといった「課題設定能力」を示す。「言語活動」は、「学校の教育活動を進めるに当たっては、…中略…生徒の発達の段階を考慮して、生徒の言語活動を充実すること」「各教科等の指導に当たっては、…中略…言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、生徒の言語活動を充実すること」と総則に示されているように現行の学習指導要領において重要視されている。さらに、改正された学習指導要領では「主体的・対話的で深い学びの実現」が重要項目として位置づけられている。「深い学び」の実現のためには「対話」という「言語活動」が重要であることは言うまでもない。そのため、言語活動の設定能力はアクティブ・ラーニングの促進のための重要な能力である。以上の点から、「言語活動を適切に位置づけているか」「言語活動を促す指導を考えられているか」の2項目を独立した項目として定めた。また、授業内容を振り返ることも現行の

学習指導要領では重要視しているため、「振り返りの時間を適切に設けているか」という項目も含めた。

最後に、「学習支援と教材の準備」である。今回は「学習内容に応じた適切な教材（資料）等を用意できている」「ノート指導を考えた板書計画を用意できている」の2項目をあげた。特に前者は、教科書内容をより生徒の身近に感じられるようにしたり、理解を促したりできる教材（補助資料）の作成を求めている。後者に関していえば、「ノート指導」が学習内容をまとめる際の指針となりうること、また板書が学習を促進するものであることを意識化するために含めた指標である。

### 3) 『授業実践力』指標の構成項目について

『授業実践力』は構想した授業計画を適切に進めることができたかを問うものである。「学習に対する動機づけ」「生徒の学習状況の確認」「学習支援」「学習活動の拡張」の4つの領域、計17項目で構成した（資料自己評価尺度2参照）。

「学習活動の動機づけ」は導入に当たる部分である。授業が始まるという意識付けと授業間のつながりの理解、本時の学習課題の理解を促す活動の4項目で構成した。

「生徒の学習状況の確認」は、生徒のノート記載や理解状況を確認するための活動2項目で構成した。

「学習支援」は『授業構想力』の「学習過程の構造化」に対応しており、7項目で構成した。特に声掛けなどに重きを置いた評価項目になっている。これは、個別の対応などに留意が求められている状況を受けての項目である。なお、言語活動は先述のとおり現行の学習指導要領においても改正後の学習指導要領でも重視される項目であるので、独立した項目としている。このような声掛けなどは「生徒の学習状況の確認」とも密接につながるものである。

最後の「学習活動の拡張」は、授業における柔軟な対応が出来ているかどうかを問う4項目からなる。生徒が予想外の反応をすることや学習活動が十分に展開さ

れていないことはよくある。このような状況に立ち会ったとき、自分の計画を柔軟に変更することが授業を拡張する力と呼ぶことが出来る。教員にとっても柔軟に対応できる力を身に付けることは、教師としての力量を向上させるために必要不可欠である。この項目は次の授業の省察力ととらえることも可能であるが、授業を実践する際に発揮される能力として「授業実践力」の一部として指標に組み込んでいる。

### 4) 『授業省察力』の指標について

『授業省察力』は、授業の構想と実践についての省察について問うものである。模擬授業の反省会終了後に用いた自己評価尺度（資料 自己評価尺度3参照）の最後に6項目追加した。自分で課題に気が付く「自己省察」と反省会の際に気が付く「他者に促された省察」の2つの省察の程度を「学習目標」「学習内容」「学習過程」の3つの領域に関して回答を求めた。「自己評価」と「相互評価」の双方で自身の実践を振り返ることが出来ているかどうかを問うものであり、教師の学ぶ力の一端を聞くものである。他者からの意見を丁寧に聞いて自分の反省に活かすことが出来るかどうかは、教師の能力向上を左右する。他者の意見を受容できない状況は、教師の能力向上を阻害することにつながるためである。

ただし、この指標の結果と分析は、今回の報告には含めない。

## 3. 模擬授業の実施方法

### (1) 模擬授業の進め方

まずスポーツ社会学科で教育実習を控えた学生4名（表1のA～D、なお模擬授業実施時は3年生である）による模擬授業を実施し、『授業構想力』及び『授業実践力』の2指標の得点が、学生及び教員による反省会によりどのように変化するかを検討した。

模擬授業の実施方法は以下のとおりである。

①あらかじめ模擬授業を行うに当たって授業担当者

が注意・検討すべき事項を評価指標（資料 自己評価尺度1・2）にもとづいて説明した。具体的な方法などは、模擬授業担当者にゆだねることとし、どの部分を評価するのかを明示した。

②模擬授業を実施する直前に模擬授業担当者に『授業構想力』に関する評価項目（資料 自己評価尺度1）に基づいて、準備状況を回答してもらった。その結果は、生徒役の学生には通知しないようにした。

③どの学年対象の授業であるかを示してもらった後で、50分で模擬授業を実施した。模擬授業の様子はビデオで撮影した。授業時間内で終了しない場合でも模擬授業は打ち切った。

④模擬授業の後、模擬授業担当者には『授業実践力』の評価項目（資料 自己評価尺度2）に基づいて自己評価を行ってもらい、生徒役の学生には相互評価の用紙に記入をしてもらった。

⑤小休止の後、実際に行った模擬授業のビデオを見ながら反省会を行った。気になることがあればビデオを停止し、議論を行った。その際、よかった点を素直に述べる事と気になる点を改善提案とともに述べるように意識付けを行った。その際、教員はなるべく関与しないように心がけた。

⑥反省会終了後、『授業構想力』、『授業実践力』及び『自己省察力』の3指標を含む自己評価尺度（資料 自己評価尺度3）への回答を求めた。

なお、外国学科では、教育実習を控えた4年生の学生2名（表2に示した先生役のEとF）が、上述のスポーツ社会学科と同様に模擬授業を行った。外国学科では、模擬授業の1回目は上述に沿って行い、2回目は上述⑤のビデオを見ることなく議論を行った。

## (2) 模擬授業のテーマと概要

テーマは、すべての学生が2回とも同一箇所を実施した。これは、スポーツ社会学科での1回目の模擬授業の段階で学生が十分に授業を実施できないなどの課

題を多く抱えていたためである。

表1 スポーツ社会学科の模擬授業

先生役	実施日	テーマ	生徒役
A			
1回目	2月 21日	感染症	3年生3名 4年生1名
2回目	3月 7日	感染症	3年生3名
B			
1回目	2月 24日	妊娠と出産	3年生3名
2回目	3月 10日	妊娠と出産	3年生3名 4年生1名
C			
1回目	2月 28日	適応機制	3年生2名
2回目	3月 14日	適応機制	3年生3名 4年生2名
D			
1回目	3月 3日	人工妊娠中絶	3年生3名
2回目	3月 21日	人工妊娠中絶	3年生3名

表2 外国学科の模擬授業

先生役	実施日	テーマ	生徒役
E			
1回目	4月 25日	There構文	3年生5名 4年生2名
2回目	5月 8日	There構文	3年生2名 4年生1名
F			
1回目	5月 9日	比較級・最上級	3年生3名
2回目	5月 12日	比較級・最上級	3年生3名 4年生1名

模擬授業の概要を表1および表2に示す。スポーツ社会学科では平成29年2～3月に模擬授業を行い、外国

学科では平成29年4～5月に行った。学年はこの実施日時点のものを記した。

## 4. 模擬授業の検討

### (1) スポーツ社会学科の結果

#### 1) 授業構想力の検討

##### (a) 『授業構想力』の全体的変化

『授業構想力』を構成する15項目すべての個人別平均評定値を図1に示した。これをみると、模擬授業及びその反省会を実施した場合、すべての学生において『授業構想力』に関する自己評価は大幅に低下している。これは1回目・2回目双方ともに確認できる。1回目の反省後と2回目の授業前を比較すると、すべての学生において2回目の授業前の段階が1回目の反省後と比較して向上していることが示されている。つまり、学生は2回目の模擬授業を前に1回目の反省を踏まえて授業準備を行ったことがわかる。ただし、改善をしても模擬授業を行うと繰り返し評定は低下する。模擬授業の実施が絶え間ない自己省察を促していると考えられる。なお、4年生の教育実習経験者が入った際の自己評価の低下がより顕著になる。このことは先輩の経験に基づく評価がより自己評価を下げる方向に働くことを示しており、模擬授業の効果を左右する条件となっていることを示唆している。

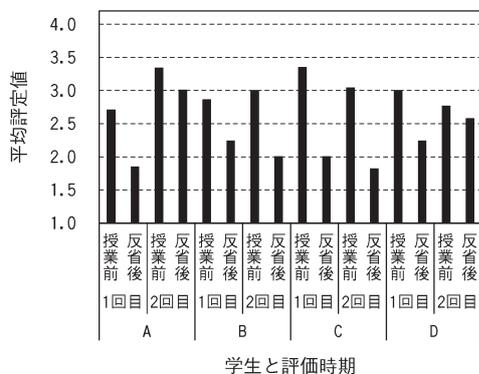


図1 『授業構想力』全項目の平均評定値 (スポーツ社会学科)

##### (b) 『授業構想力』の領域別評定値の変化

###### a) 学習目標の理解

図2に「学習目標の理解」に関する3項目の個人別平均評定値を示す。Bでは1回目、Dでは2回目に反省会前後で変化が見られないが、A、Cの両名は2回とも平均値で1点以上の低下がみられた。評価項目別にみると、学習指導要領上の目標理解の自己評価は授業前・反省会後とも平均的に低かったが、身に付けさせるべき能力の理解と評価の基準・方法についての2項目については、反省会後に大幅に低下した。

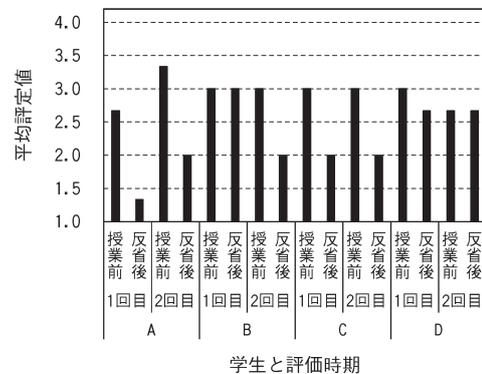


図2 「学習目標の理解」領域の平均評定値 (スポーツ社会学科)

###### b) 学習内容の理解

「学習内容の理解」に関する3項目の平均評定値の変化を図3に示す。A及びCは双方とも授業を行う前と行った後で2回とも低下している一方で、Bは2回目のみ大幅に低下し、Dは2回目の反省会の後、若干ではあるが上昇している。また、反省会後の自己認識のみを比較していくと、A、Dの双方が上昇傾向を見せるのに対してBは大幅に低下、Cは変化がなかった。含まれる項目を詳細に見ていくと、教科書内容の理解についての評価の低下が最も顕著にみられた。実際に教えることで、教科書レベルの内容の理解が十分にできていなかったことが自覚されたものと考えられる。なお、唯一上昇したDでも教科書内容の理解についての評価は上昇していない。

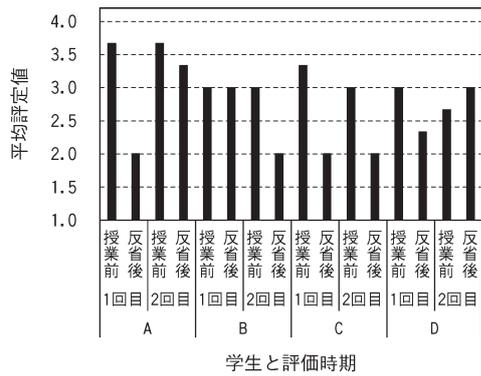


図3 「学習内容の理解」領域の平均評定値 (スポーツ社会学科)

c) 生徒の学習状況の理解

目標の理解だけでは授業の構想はできない。そのため、生徒の学習状況の理解、及び学力等の把握について、2項目で回答を求めた。図4はその結果を示したものである。Aの1回目以外すべての学生で数値が低下した。ただし、この評価項目に関しては、質問内容が適切でなかった可能性が強く、ここでは検討しないことにする。

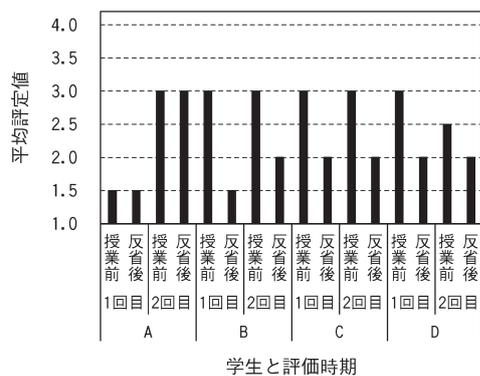


図4 「生徒の学習状況の理解」領域の平均評定値 (スポーツ社会学科)

d) 学習過程の構造化

学習課題の設定、言語活動の位置づけなどについて回答を求めた「学習過程の構造化」に関する5項目の平均評定値を図5に示す。Aの2回目を除いてすべての

学生で反省会后に大幅に低下した。項目別に見てみると、振り返りの時間を設けることが出来ているかどうかの自己評価が極端に低下していた。これは、時間配分がうまくできなかったことが大きく関連していたと考えられる。特にBの1回目とCの2回目は、まさにこのことが原因といえる。言語活動についても模擬授業における反応や反省会での振り返りで、言葉がけが不適切であるなどの指摘を受けて自己評価が低下したと考えられる。

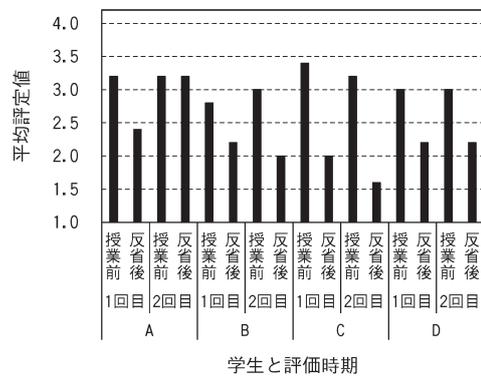


図5 「学習過程の構造化」領域の平均評定値 (スポーツ社会学科)

e) 学習支援と教材の準備

「学習支援と教材の準備」領域2項目の平均評定値の変化を図6に示す。図より、1回目の授業時の反省会の前後ですべて低下し、2回目の授業前では上昇という傾向が示された。1回目の授業・反省会を通して準備不

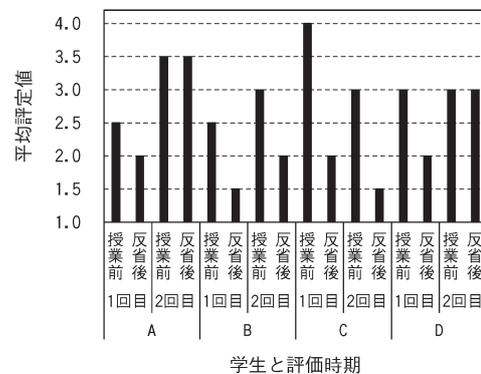


図6 「学習支援と教材の準備」領域の平均評定値 (スポーツ社会学科)

足を自覚し、2回目までにその対応を心がけたことが示唆される。2回の反省会後を比べる、とA、B、Dは2回目に上昇しており、複数回の模擬授業で板書・教材準備についての自信が向上したようだ。しかし、ラミネートを用いたプレートの作成など、今回の4名の中で一番補助資料の作成に努力していたと思われたCは、唯一2回目で更に低下した。資料準備についての評価は高かったのであるが、その活用について問題点が様々指摘されていたことが、結果として大幅な低下につながったと考えられる。

f) 『授業構想力』の検討からわかること

4名の授業構想力の変化をみてきたが、実際の模擬授業の実施と反省会を経て、ほとんどすべての項目が低下している。模擬授業と反省会の実施は、すべての『授業構想力』に関係する事項についての反省を促す良い機会になっていると考えることができる。特に、「学習内容の理解」の結果は、他者に伝えることがもたらす自分自身の学びの深まり・学習促進効果を示唆している。また、改善したのちにも続けて低下する傾向を見せることは、同一内容を繰り返すことでより深い課題意識を喚起することを示しており、学習内容のより深い理解を促すためには、同一テーマで複数回繰り返すことが必要であることを示唆している。

「学習過程の構造化」・「学習支援と教材の準備」の2点については授業前と反省会後の落差が大きいことに注意が必要である。授業前の自己評価の段階ではまだ十分に学習過程をイメージできていないことが示されていると考えられるためである。ただし、学習支援については、ほとんどの学生が反省会後を比較すると自己評価は向上した。

2) 授業実践力の検討

(a) 『授業実践力』の全体的変化

『授業実践力』の指標の全17項目の平均評定値の、模擬授業の直後と反省会後の変化を、個人別に示し

たものが、図7である。Bの1回目、Dの2回目以外はすべて反省後に評価が低下したことから、相互評価を行うことが模擬授業における実践上の課題を認識することに寄与することが示唆された。ただし、その変化量は必ずしも大きなものではなかった。

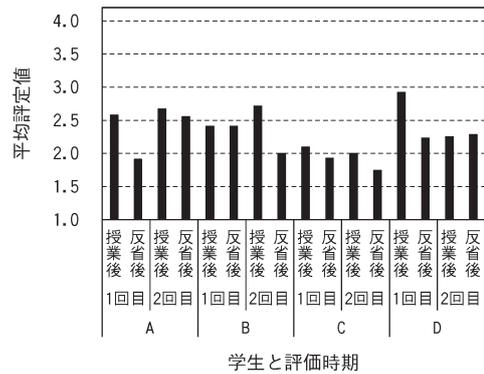


図7 『授業実践力』全項目の平均評定値 (スポーツ社会学科)

(b) 『授業実践力』の領域別評定値の変化

a) 学習に対する動機づけ

「学習に対する動機づけ」を構成する4項目は、授業における導入部分の実践の評価に該当するものである。授業の最初では、机の上に教科書などを準備するように指示を行う等の授業時間への切り替えや前回までの学習内容などの確認を行うとともに、今回の授業における目標や学習過程などを示すが必要になる。

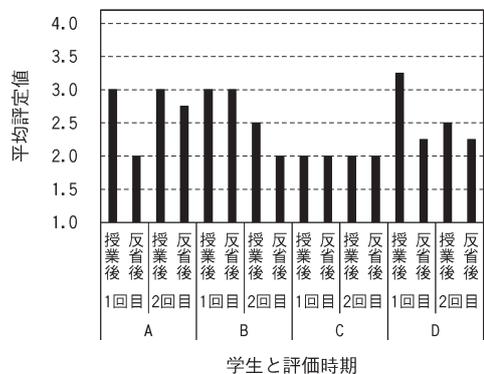


図8 「学習に対する動機づけ」領域の平均評定値 (スポーツ社会学科)

それが出来ているかどうかを確認したのがこの項目である。図8に結果を示す。上手にできなかったと判断している学生が多いことがわかる。項目別に検討してみると、前回までの学習の振り返りについての評価が総じて低かった。

b) 生徒の学習状況の確認

「生徒の学習状況の確認」は、ノートチェックや声掛けを通じて、生徒の学習状況を確認できたかを問うものである。2項目の平均評定値の結果を図9に示す。全体的に反省会をした後もあまり変化が見られなかった領域といえる。項目を個別に見てみると、変化がみられたのは声掛けが出来ているか否かの項目であり、ノートチェックはできていたとすべての担当者が判断していた。生徒役の人数が少なかったため、比較的チェックをしやすいことが影響したと考える。

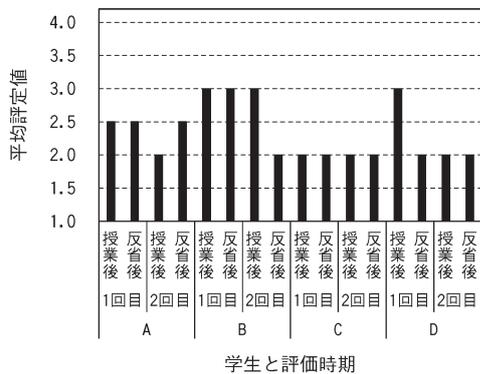


図9 「生徒の学習状況の確認」領域の平均評定値 (スポーツ社会学科)

c) 学習支援

「学習支援」は板書や問いかけ等の声掛け、学習過程の確認など総括的な授業実践の評価に該当する7項目からなる。図10にその平均評定値を示す。個々の項目についてみてみると、すべての項目であまりできなかった、計画をスムーズに実施することができなかったと評価されていた。特に、個別の生徒への対応についてはすべての学生で反省会後に点数が低下してい

た。少人数対象の授業にもかかわらず、十分に気配りができなかったと判断していたことが推察される。

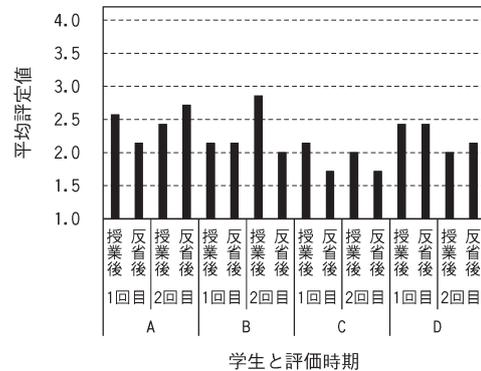


図10 「学習支援」領域の平均評定値 (スポーツ社会学科)

d) 学習活動の拡張・柔軟な対応

「学習活動の拡張・柔軟な対応」は4項目から構成され、教員の資質能力の向上のために必要な「行為内省察」に当たり、生徒の学習状況に応じた対応が出来ていたかを問うものである。図11がその結果である。総じて低い評価であり、先生役の学生は当初の授業計画の遂行に手一杯になっていたことが示唆される。反省会の中で、生徒役の学生からは授業計画遂行のために急ぐような授業展開であったと感じていたり、不十分な声掛けなどでも生徒役が先を読んで授業の進行に協力したりするという状況になっていたことが述べられ

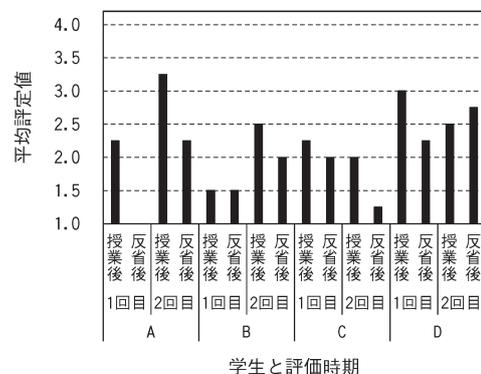


図11 「学習活動の拡張・柔軟な対応」領域の平均評定値 (スポーツ社会学科)

ていた。

より詳細に個別の項目をみてみると、生徒の質問に対する答えを授業に活かすことができていると感じていることが多かった。特に、自分が予想していなかった答えが返ってきたときに、無理やり正当に合わせようと生徒の発言をカテゴライズするような行為も見られており、生徒の反応に対する予測能力などが低いことが見てとれる。時間管理については、模擬授業が時間内に終わらないケースが2例存在しており、柔軟な対応が出来ていなかったと判断できる。

3) 授業実践力の検討からわかること

『授業実践力』の指標をみてみるとやはり個別の生徒に対する対応や時間や学習状況に対する柔軟な対応について大きな課題を抱えていることが理解できる。これは、模擬授業を計画通りに遂行しなければならないという気持ちも大きいだろう。「授業実践力」が総じて低い値になることは、模擬授業の難しさを認識したことを意味しており、教職という仕事の難しさを理解したことを意味していると考えることができ、その意味では、必ずしも悪いことではない。

以上のような結果をみると、学生の意識付けや学生の模擬授業実施での問題点が可視化されるという面で自己評価尺度は有用であると考えられる。ただし、全く変化の見られない指標領域があったことから、評価項目を再検討する必要性も指摘される。

(2) 外国学科の結果

1) 授業構想力の検討

(a) 『授業構想力』の全体的変化

スポーツ社会学科の場合と同様に、『授業構想力』15項目すべての平均評定値の変化を学生別に示したものが図12である。授業前と反省会後の『授業構想力』の平均評定値を比べると、Eの模擬授業1回目は0.8、2回目は0.2低下し、Fの1回目は0.7、2回目は0.3低下した。いずれの学生も反省後の平均評定値は低下し、2回目

の方が低下幅は小さかった。そして、模擬授業1回目の反省後と2回目の授業前の平均評定値を比べると、Eは2.0から2.5へ0.5上昇し、Fは2.3から2.9へと0.6上昇しており、両学生は2回目の授業前の方が高かった。これらのことから、1回目の模擬授業の反省を踏まえて授業準備を行い、2回目の模擬授業に臨んでいる先生役の学生の姿勢が窺える。

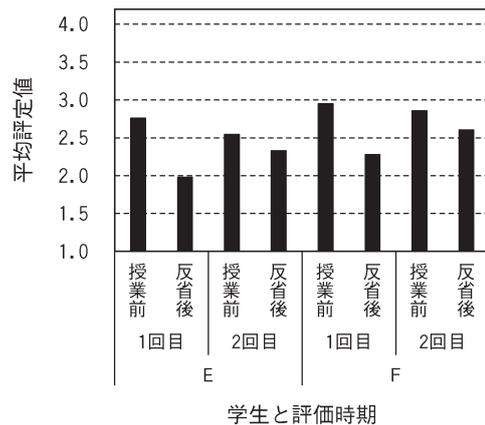


図12 『授業構想力』全項目の平均評定値 (外国学科)

(b) 『授業構想力』の領域別評定値の変化

a) 学習目標の理解

図13に、「学習目標の理解」に関する各項目の評定値を平均した個人別結果を示す。図13に示すとおり、計

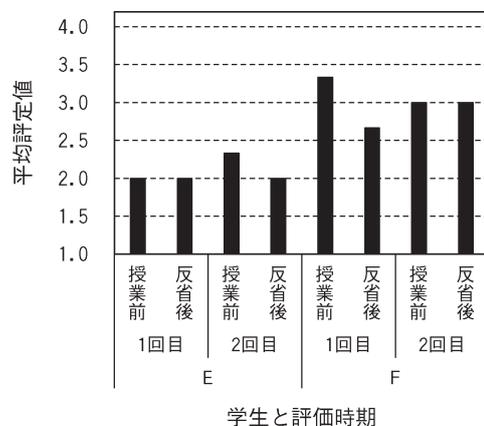


図13 「学習目標の理解」領域の平均評定値 (外国学科)

2回の模擬授業に対する平均評定値は、Eでは2.0～2.3、Fでは2.7～3.3であり、Fの方が高かった。『授業構想力』の諸領域の中では、ふたりの学生の評定値に最も大きな差が見られたものであった。授業前の評価は反省会后よりも高くはなっていない点、1回目の反省会后の評価に比べ2回目の授業前評価が上昇している点は、図12の全体的結果と同様であった。

b) 学習内容の理解

「学習内容の理解」に関する3項目の平均評定値を図14に示した。各2回の模擬授業において、いずれの学生も授業前に比べて反省会后の平均評定値は低下し、この低下幅は模擬授業1回目より2回目の方が小さかった。そして、1回目の反省会后より2回目の授業前の方が高くなっていた。この平均評定値の変化は、前述した『授業構想力』の全体的結果と類似しており、1回目の模擬授業に対する反省を踏まえて授業改善に取り組み、2回目の模擬授業に臨んだ先生役の学生の様子が見て取れる。

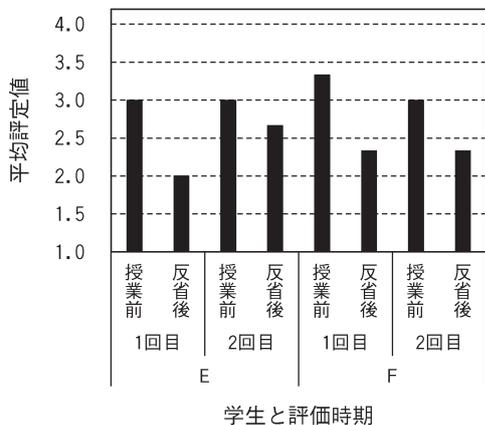


図14 「学習内容の理解」領域の平均評定値 (外国学科)

c) 生徒の学習状況の理解

図15に「生徒の学習状況の理解」に関する2項目の平均評定値を示す。ただし、この評価項目に関しては問題があったため、スポーツ社会学科と同様に、こ

こでは検討しないことにする。

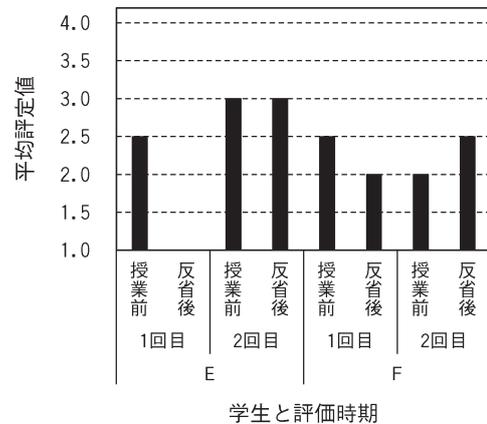


図15 「生徒の学習状況の理解」領域の平均評定値 (外国学科)

d) 学習過程の構造化

「学習過程の構造化」に関する5項目の平均評定値を図16にまとめた。各回の模擬授業において、授業前に対して反省後の平均評定値は、いずれの学生も低下した。模擬授業1回目の反省会后と2回目の授業前の評定値を比べると、Eは変化せず、Fは上昇した。このことから、両学生とも授業後に模擬授業の不十分な点を見出しものの、2回目の模擬授業に向けた改善の取り組みが、Eでは不十分だったと評価し、Fではそれなりに対応できたと評価したことが推察される。

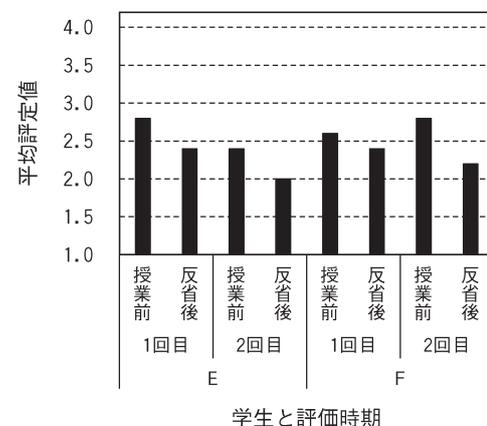


図16 「学習過程の構造化」領域の平均評定値 (外国学科)

e) 学習支援と教材の準備

図17に、「学習支援と教材の準備」に関する2項目の平均評定値の変化をまとめた。各回の模擬授業における授業前と反省会後の平均評定値を比較すると、Eでは1回目は低下し、2回目は変化せず、Fでは1回目・2回目ともに低下した。そして、模擬授業1回目の反省会後から2回目の授業前までに、Eの評価は低下したが、Fでは上昇した。このことから、模擬授業2回目に向けて、「学習支援と教材の準備」に関する事項の改善に、Eは十分に対処できず、Fは適切に対処できたと自己評価していることが窺える。

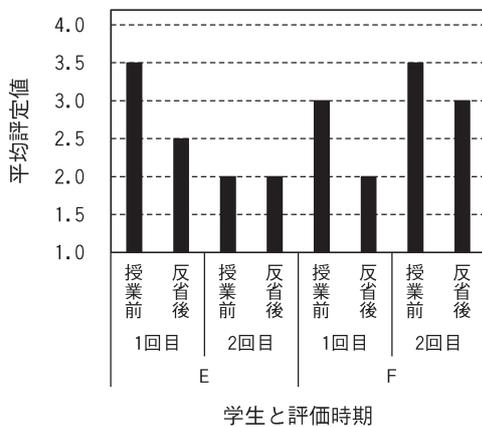


図17 「学習支援と教材の準備」領域の平均評定値 (外国学科)

f) 授業構想力の検討からわかること

『授業構想力』およびこれを構成する諸領域に対する自己評価は、先生役を務めたいずれの学生も、授業前に比べて反省会後に低下する傾向が見られた。これは、先生役を務めた学生が、模擬授業の実施とこの反省会を通して、授業構想力に対する自身の抱える課題を新たに見出したためと考えられる。平均評価値は、1回目の模擬授業の反省会後から2回目の授業前までに上昇する傾向にあり、先生役の学生が、この課題を解決すべく準備し、2回目の模擬授業に臨んでいたことが推察される。同一テーマの模擬授業を2回行ったことにより、授業改善に取り組もうとする学生の姿勢がより明

確になったと考える。

2) 授業実践力の検討

『授業実践力』指標に対する自己評価は、模擬授業終了直後と反省会の後に行ったものである。

(a) 授業実践力の全体的変化

『授業実践力』を構成する17項目すべての評定値の平均を個人別、模擬授業実施ごとに算出し、この結果を図18に示す。『授業実践力』全体の平均評定値は、Eでは模擬授業1回目も2回目も、授業直後よりも反省会後の方が上昇したが、Fでは、1回目も2回目も低下していた。また、模擬授業1回目の反省会後と2回目の授業後の比較では、Eでは1回目の授業直後と同じ値まで低下したのに対して、Fでは1回目の授業直後以上に上昇した。これらの結果から、Eは、反省会で自覚・指摘された問題点や改善点に対応できないまま2回目の模擬授業を行ったに対し、Fは、反省会で自覚した模擬授業の問題点に対処して2回目の模擬授業に臨んだことが考えられる。なお、Eに見られる授業後から反省会後における自己評価評定値の上昇は、反省会で述べられた肯定的コメントの影響と考えられる。

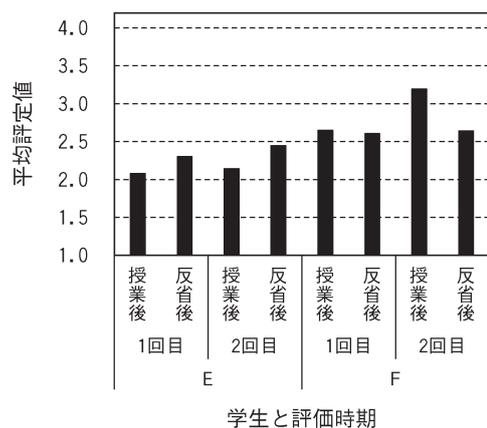


図18 『授業実践力』全項目の平均評定値 (外国学科)

(b) 『授業実践力』の領域別評定値の変化

a) 学習に対する動機づけ

図19に、「学習に対する動機づけ」に関する4項目の平均評定値をまとめた。授業後と反省会後の平均評定値の変化、及び1回目の授業の反省会後から2回目の授業後にかけての評定値の変化は、図18の全体的変化と類似したものであった。

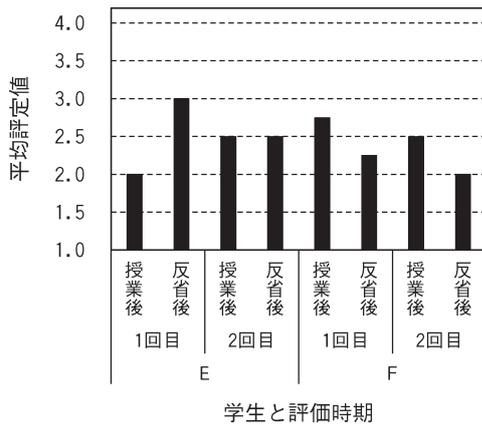


図19 「学習に対する動機づけ」領域の平均評定値 (外国学科)

b) 生徒の学習状況の確認

図20に「生徒の学習状況の確認」に関する2項目の平均評定値の変化を示す。この領域に関する評定値は、上述のスポーツ社会学科の学生では比較的变化し

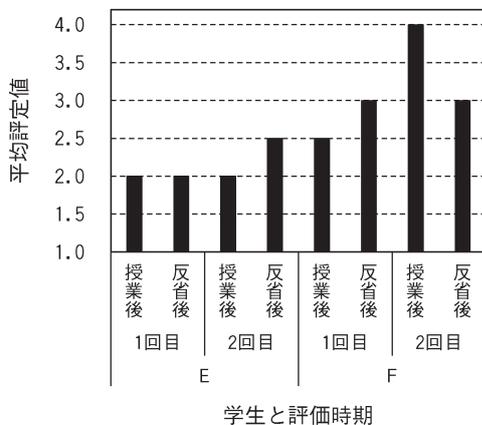


図20 「生徒の学習状況の確認」領域の平均評定値 (外国学科)

なかったが、外国学科の学生においては、特にFで大きな変動が見られたのが特徴的といえる。

c) 学習支援

「学習支援」に関する7項目の平均評定値を図21に示す。授業後と反省後を比較すると、Eの1回目を除き、評定値は低下した。反省会における授業中の声掛け等に対する改善点の指摘の影響が示唆されるとともに、Fでは課題克服に向けた取り組みが推察された。

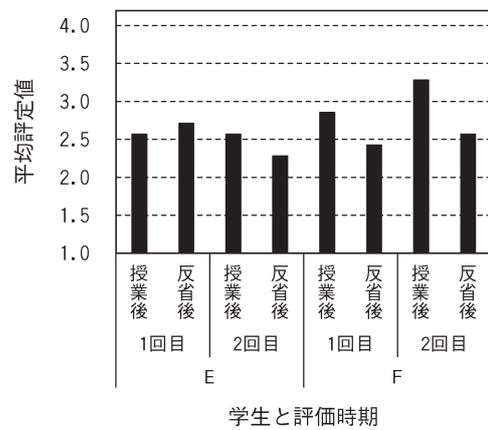


図21 「学習支援」領域の平均評定値 (外国学科)

d) 学習活動の拡張・柔軟な対応

「学習活動の拡張・柔軟な対応」の領域に関する4項

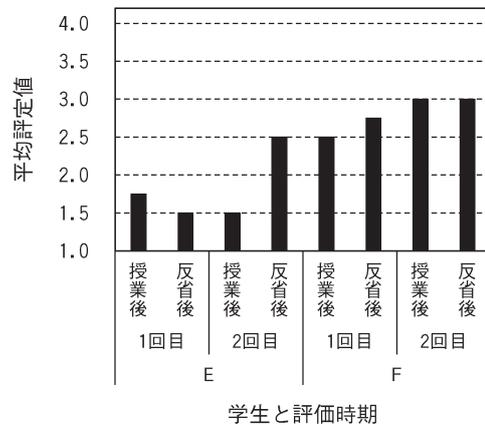


図22 「学習活動の拡張・柔軟な対応」領域の平均評定値 (外国学科)

目の平均評定値を図22にまとめた。Eでは基本的に自己評価が低い、授業後と反省会後の平均評定値を比べると、模擬授業1回目ではさらに低下し、2回目は大きく上昇した。全体的に自己評価が高いFでは、1回目は上昇したが、2回目は変わらなかった。スポーツ社会学科では基本的に反省会後では評定値が低下する学生が多かったのとは若干異なる傾向といえよう。

### 3) 授業実践力の検討からわかること

前述の『授業構想力』では、先生役の2名の学生の評定値の変化傾向に概ね類似の特徴が見られたが、『授業実践力』では学生間で評定値の変化傾向に違いがあった。『授業構想力』は授業の準備段階で求められる知識に基づく能力であるのに対し、『授業実践力』は授業の実施段階で求められる具体的行動に基づく能力である。学生個人の気質なども含めた素養に関係しているため、特に「学習活動の拡張・柔軟な対応」といった領域を中心に学生間の個人差が顕著になったのではなかろうか。ただし、『授業実践力』は、授業スキルの修得・向上に直結する力と考えれば、模擬授業を経験することで比較的容易に向上可能な能力であることも示唆された。

### (3) スポーツ社会学科と外国学科の結果の比較

両学科とも『授業構想力』については、1回目の模擬授業の準備・実施・反省を経て、2回目の模擬授業へ向けて改善しようとする姿勢が、先生役を務める学生から感じられた。計2回の模擬授業では、同一のテーマを取り扱っているため、学生による授業改善のPDCAサイクルがうまく機能したとも言える。このような学生の取り組みは、自己評価の結果からも見て取れた。1回目の模擬授業前に行った自己評価と、授業を終え反省会の後に行った自己評価では、反省会後の自己評価の方が総じて低くなった。これは、先生役の学生自身が授業を振り返り、問題点を自覚したことによると考えられる。そして、1回目の反省会後と2回目の授業前の自

己評価を比べると、2回目の授業前の自己評価の方が概ね高かった。これは、1回目の模擬授業後に反省会で見出した課題を、2回目の模擬授業に向け改善しようとした学生の姿勢が、この自己評価に反映されたことを示唆している。

『授業実践力』については、前述の授業構想力に比べて評価は総じて低くなり、学科間・学生間でも異なる評価の特徴が見られた。「学習に対する動機づけ」、「生徒の状況の正確な理解」、「学習支援」、「学習活動の拡張・柔軟な対応」からなる『授業実践力』は、知識の習得のみでは身に付けることが難しく、実際の行動力・生来の対人的対応力も反映され、学生一人ひとりの素養にも関係する。このため、授業経験の乏しい学生では、授業の準備段階で対処する『授業構想力』よりも、授業の実施段階で柔軟な対応を要する『授業実践力』の諸領域での対応に苦慮したのかもしれない。特に、授業中に生徒との相互交渉が多い英語科でそれが顕著に出たことが考えられる。

以上のように、授業科目の異なる学科においても、自己評価尺度の各指標を用いて模擬授業を振り返ることで、先生役を務める個々の学生の授業構想や授業実践への取り組み・反省会の活用状況などを数値上で捉えられることが示された。

## 5. 総括—今後の授業力改善の取組に向けて

本研究は、大学生の授業力向上のために行う模擬授業の効果的な実施法・指導法を検討していくための予備的研究として位置づけられるものである。その第1段階として、模擬授業実施にあたって学生が授業準備・実施において留意すべき点を示すチェック項目リストを作成した。次いで、そのチェックリストを教育実習を目前にした模擬授業担当者に提示しながら、授業の準備・実施の説明を行った。このチェックリストは模擬授業の自己評価尺度としても用いられ、模擬授業の前後、あるいは授業後の反省会の前後で実施した。そして、この自己評価が模擬授業の実施と改善に有効か

否かを検討した。模擬授業の実施説明の段階で、あらかじめ準備・実施上の留意点となる項目（自己評価項目）を提示していたことは、対照データがないのではっきりはいないが、1回目の模擬授業の準備・実践段階から、すでにいくらかの授業力の向上に貢献していたことは考えられる。今後の検討課題である。

『授業構想力』の指標に関する自己評価は、授業前に比べ授業後の反省会后評定値は低下し、2回目の授業前には上昇、そして授業後の反省会后低下という変動傾向が見られた。これは、授業の準備段階で、授業構想力指標の諸項目を参考にしながら自分なりに授業計画等を準備したものの、それでは不十分であったと認識させられ、再度構想を練り直し改善したが、それでも反省会后には不十分だったと自己評価したものと解釈できる。つまり、授業計画等の構想の準備・取り組み状況の自己評価を反映する指標として利用できると考えられる。

『授業実践力』の指標に関する自己評価においては、『授業構想力』ほどの変動は見られないばかりか、個人差も大きく、一部反省会后で上昇するという結果も得られた。変動が小さかったことの原因としては、自己評価の評定が4件法であったため、評価の選択肢がかなり限定されていたこと、また選択肢表現そのものが適切ではなかったことなどが考えられる。自己評価の実施時期が、授業終了直後と引き続き行われた反省会后ということも関係していたかもしれない。また、授業実践活動の批判は、かなり具体的・直接的な授業

担当者への批判と感じられやすいために、特に生徒役の下級生から指摘は控えめなものになっていた可能性も考えられる。

以上のことから、本研究で用いた模擬授業における自己評価尺度は、学生の授業構想力の改善には有効だが、授業実践力の改善に向けた指標としては必ずしも十分ではなかったと考えられる。今後、改善すべき点として以下のことが考えられる。

1. 自己評価の4件法による回答の変更（6件法、あるいは7件法への変更）
2. 選択肢の表現の検討（「できているところが多い」「できているところが少ない」をより適切なものに変更）
3. 質問項目とその表現の見直し（自己評価する学生にとって、十分に質問項目の意味が伝わっていたのかの確認と修正。たとえば、「生徒が学習内容を振り返ることができるような問いかけ、声かけができていましたか」）
4. 自己評価実施時期の検討（授業前、授業後、反省会后）

これらの他、今回検討していない授業後の反省会の実施方法についても吟味する必要があると思われる。たとえば、今回は、大学教員はオブザーバ的に在席し、あまり口を挟まない形で参加していたが、今後は、学生中心とはいえ、教員の反省会后への関与の仕方なども検討する必要があるだろう。

## 註

- (1) 『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申のポイント）』参照。
- (2) 中央教育審議会『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）』pp.9-10参照
- (3) Donald A. Schön, "The Reflective Practitioner :How Professionals Think in Action", Basic Books, 1983.  
柳沢昌一, 三輪建二 訳『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房 2007 参照。
- (4) 今回参考にした資料の一例をあげる。

- 東京都教職員研修センター「自己診断シート」  
([http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/08ojt/jyugyo\\_shindan\\_sheet/](http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/08ojt/jyugyo_shindan_sheet/) 2017年6月26日最終確認)
- 埼玉県立総合教育センター「学力向上BOOKLET」  
([http://www.center.spec.ed.jp/?action=cabinet\\_action\\_main\\_download&block\\_id=280&room\\_id=44&cabinet\\_id=2&file\\_id=20&upload\\_id=1191](http://www.center.spec.ed.jp/?action=cabinet_action_main_download&block_id=280&room_id=44&cabinet_id=2&file_id=20&upload_id=1191) 2017年6月26日最終確認)
- 島根県教育委員会「授業力に関する自己診断シート（初任者研修用）」  
([http://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/kikan/matsue\\_ec/kyousyokuin\\_kensyu/sin\\_nin\\_kensyu/index.data/jikosindansi-to.xls](http://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/kikan/matsue_ec/kyousyokuin_kensyu/sin_nin_kensyu/index.data/jikosindansi-to.xls) 2017年6月26日最終確認)



## 《資料》自己評価指標2

## 【模擬授業後】

- 1:学習を始めるための意識付け（挨拶、準備状況の確認等）はできていましたか  
4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 2:前回までの学習成果などの振り返りができていましたか  
4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 3:本時の学習目標を身に付けたい力とあわせて生徒にわかるようにていじできましたか  
4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 4:本時の学習過程を生徒にわかるように提示できましたか。  
4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 5:ノートへの記述の状況を確認するなど生徒の学習状況をチェックできましたか  
4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 6:学習進度に応じた問いかけを行い、生徒の理解度、参加度などをチェックできましたか  
4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 7:生徒が読みやすい板書ができていましたか。  
4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 8:学習中に積極的な問いかけ、声掛けを行い、学習内容を確認する機会を設けられましたか  
4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 9:生徒一人ひとりの生徒の学習状況を確認したうえで、個別の学習支援を行うことができましたか  
4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 10:生徒がディスカッションやグループワークを進める助けとなる声掛けなどができましたか  
4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 11:生徒が学習内容を振り返ることが出来るような問いかけ、声掛けができていましたか  
4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 12:学習成果を日常生活に活かす方法を考えられるような問いかけ、声掛けができていましたか  
4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 13:次の授業と今回の授業をつなぐことが出来るような宿題を提示できましたか  
4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 14:生徒の質問や意見を学習活動に活かすことができていますか  
4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 15:生徒の質問や意見に対して適切に対応できていますか  
4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 16:最初の授業計画にとらわれず、柔軟に時間管理ができていますか  
4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 17 最初の授業計画にとらわれず、柔軟に学習活動を変更できていますか  
4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない

《資料》自己評価指標3

**【反省会の後】**

- 1：取り扱うテーマの学習指導要領上の目標を理解できていますか  
 4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 2：どのような力を生徒に身に付けてもらいたいかが明確にできていますか  
 4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 3：身に付けてもらいたい力について評価する基準や方法を明確にできていますか  
 4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 4：教科書の内容及び構成を理解できていますか  
 4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 5：教科書に示された内容に関する基礎知識、データなどを理解できていますか  
 4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 6：今回のテーマが生徒の生活上でどのような意味を持つか理解できていますか  
 4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 7：前学年及び前の時間までの学習内容は理解できていますか  
 4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 8：今の生徒の能力や学習の定着度合について把握できていますか  
 4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 9：「学習目標」に準じた課題を設定できていますか  
 4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 10：生徒の状況に応じた適切な学習課題を設定できていますか  
 4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 11：ディスカッションやグループワークなど言語活動を適切に位置づけていますか  
 4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 12：生徒の言語活動を促す指導を考えられていますか  
 4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 13：生徒が授業で学んだことを振り返る時間を適切に設けていますか  
 4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 14：学習内容に応じた適切な教材（資料）等を用意できていますか  
 4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 15：ノートに書くことを前提として考えた板書計画を用意できていますか  
 4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 16：学習を始めるための意識付け（挨拶、準備状況の確認等）はできていましたか  
 4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 17：前回までの学習成果などの振り返りができていましたか  
 4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 18：本時の学習目標を身に付けたい力とあわせて生徒にわかるようにしていじられましたか  
 4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない
- 19：本時の学習過程を生徒にわかるように提示できましたか。  
 4：よくできている 3：できているところが多い 2：できていないところが多い 1：全くできていない

- 20:ノートへの記述の状況を確認するなど生徒の学習状況をチェックできましたか  
4:よくできている 3:できているところが多い 2:できていないところが多い 1:全くできていない
- 21:学習進度に応じた問いかけを行い、生徒の理解度、参加度などをチェックできましたか  
4:よくできている 3:できているところが多い 2:できていないところが多い 1:全くできていない
- 22:生徒が読みやすい板書ができていましたか。  
4:よくできている 3:できているところが多い 2:できていないところが多い 1:全くできていない
- 23:学習中に積極的な問いかけ、声掛けを行い、学習内容を確認する機会を設けられましたか  
4:よくできている 3:できているところが多い 2:できていないところが多い 1:全くできていない
- 24:生徒一人ひとりの生徒の学習状況を確認したうえで、個別の学習支援を行うことができましたか  
4:よくできている 3:できているところが多い 2:できていないところが多い 1:全くできていない
- 25:生徒がディスカッションやグループワークを進める助けとなる声掛けなどができましたか  
4:よくできている 3:できているところが多い 2:できていないところが多い 1:全くできていない
- 26:生徒が学習内容を振り返ることが出来るような問いかけ、声掛けができていましたか  
4:よくできている 3:できているところが多い 2:できていないところが多い 1:全くできていない
- 27:学習成果を日常生活に活かす方法を考えられるような問いかけ、声掛けができていましたか  
4:よくできている 3:できているところが多い 2:できていないところが多い 1:全くできていない
- 28:次の授業と今回の授業をつなぐことが出来るような宿題を提示できましたか  
4:よくできている 3:できているところが多い 2:できていないところが多い 1:全くできていない
- 29:生徒の質問や意見を学習活動に活かすことができていますか  
4:よくできている 3:できているところが多い 2:できていないところが多い 1:全くできていない
- 30:生徒の質問や意見に対して適切に対応できていますか  
4:よくできている 3:できているところが多い 2:できていないところが多い 1:全くできていない
- 31:最初の授業計画にとらわれず、柔軟に時間管理ができていますか  
4:よくできている 3:できているところが多い 2:できていないところが多い 1:全くできていない
- 32:最初の授業計画にとらわれず、柔軟に学習活動を変更できていますか  
4:よくできている 3:できているところが多い 2:できていないところが多い 1:全くできていない
- 33:生徒の反応を見て学習目標の設定状況について振り返り、自分自身で課題を明確にできましたか  
4:よくできている 3:できているところが多い 2:できていないところが多い 1:全くできていない
- 34:反省会で学習目標の設定状況について意見を聞き、課題を明確にすることができましたか  
4:よくできている 3:できているところが多い 2:できていないところが多い 1:全くできていない
- 35:生徒の反応を見て学習内容の理解について振り返り、自分自身で課題を明確にできましたか  
4:よくできている 3:できているところが多い 2:できていないところが多い 1:全くできていない
- 36:反省会で学習内容の設定状況について意見を聞き、課題を明確にすることができましたか  
4:よくできている 3:できているところが多い 2:できていないところが多い 1:全くできていない
- 37:生徒の反応を見て学習過程について振り返り、自分自身で課題を明確にできましたか  
4:よくできている 3:できているところが多い 2:できていないところが多い 1:全くできていない
- 38:反省会で学習過程について意見を聞き、課題を明確にすることができましたか  
4:よくできている 3:できているところが多い 2:できていないところが多い 1:全くできていない

回答ありがとうございました。

