

吉備国際大学研究紀要
 (人文・社会科学系)
 第28号, 143-156, 2018

授業力向上に向けた模擬授業改善の試み

— 授業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 Lesson Evaluation Scale and Examination of Its Effectiveness —

Norihiro KURACHI*, Koji OSHITA**, Yasuyuki MORII***

Abstract

A lesson evaluation scale was prepared for “students” (university students behaved as students at junior high school and high school) to evaluate trial lessons by “teachers” (university students acted as teachers there) in this study. Using the lesson evaluation scale proposed, “students” evaluated trial lessons by “teachers”. Based on results of the lesson evaluation, improvements of trial lessons were examined.

The proposed lesson evaluation scale contains 22 questions answered in 4 grades and 4 questions answered free descriptions. Using the lesson evaluation scale, trial lessons were estimated. Trial lessons were conducted by each department of sport social management and foreign studies. In trial lessons, students who would take the teaching practice play the role of “teacher” and the other students acted as “students”. Then, “students” evaluated the trial lessons using the lesson evaluation scale. The answers to the lesson evaluation scale were compiled and the results were considered. As a result, the contents of the answers to the 4 questions to answer free descriptions agreed well with the contents of questions to answer in 4 grades. Therefore, it was considered that the lesson evaluation scale worked well. However, we could not confirm the characteristic trend in the results of the lesson evaluation scale between departments of sport social management and foreign studies. From this result, it was found that “students” behaved as students in trial lessons did not

* 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)

understand what “teachers” must pay attention to trial lessons. Therefore, when “students” evaluate trial lessons by “teachers”, it is necessary for “students” to acquire teaching abilities of knowledge and skills on trial lessons.

Key words : Trial Lesson, Teaching Ability, Lesson Evaluation Scale

キーワード : 模擬授業, 授業力, 授業評価尺度

1. はじめに — 研究の目的と方法

現在, より高い力量を持った教員の養成を行うため, 教職課程のコアカリキュラムの変更など教員養成課程の改革が進められている。近年の教員養成の改善方策の検討の中では, 大学における教職志望者への実践的指導力の基礎の形成が求められている。教職課程を有する大学では, 教職志望学生の指導力, とりわけ授業力の向上をめざして, 模擬授業を積極的に取り入れているところが多い。教員採用段階においても, 模擬授業を試験科目に含める地方自治体も増えてきた。

そのような状況の中, 本学も教員養成のあり方, 特に「授業力」の開発・向上につながる模擬授業の効果的な実施法・指導法についての検討を開始したところである。著者らの先の報告では, 模擬授業実施者(教師役)の自己評価尺度の作成とその利用効果について検討した¹⁾。

本稿では, 模擬授業の際に生徒役として参加した学生に実施した質問紙による授業評価の結果をもとに, 他者の授業を的確に評価する力を養うための規準となる尺度作成の基礎的検討を行った。それと同時に, 模擬授業実施時の教員の関与のあり方についても検討した。

本稿は, 1～4(1)までは倉知が執筆し, 4(2)を大下が, 5と全体的調整を森井が担当した。

2. 授業評価尺度について

(1) 「授業評価力」の必要性

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, 高めあう教員育成コミュニティの構築に向けて～」では「『教員は学校で育つ』ものであり, 同僚の教員とともに支えあいながらOJTを通じて日常的に学びあう校内研修の充実や, 自ら課題を持って自律的, 主体的に行う研修の支援のための方策を講じる」と教員研修改革の方向性を打ち出している。その背景には学校を取り巻く社会状況の変化がもたらしている様々な課題と, それらに対応するためのチームとしての学校という学校マネジメントの改革がある。「日常的に学びあう」という行為が上述のような社会変動・教育(制度)改革に連動するものであるとするならば, 自己啓発をする個人として学ぶ力だけではなく, 他者と協働して学び合う力量もまた政策的にも求められているといえる。その意味で「他者を評価する力」, そして「他者の評価を受け入れる力」の向上が求められているといえる。

一方, 個人の「授業力」の向上という観点から授業評価の重要性を考察することもできよう。この際, 岩川が提示した「ノウハウとしての教育方法」「メソッドとしての教育方法」「スタイルとしての教育方法」「カルチャーとしての教育方法」という4つの「教育方法観」が参考になる²⁾。教育実践の仕方を一般化した「ノウハウ」, 「具体的な仕方の間の意

味連関を一定の原理に基づいて理論的に体系化したもの」である「メソッド」は、講義の中で紹介され、あるいは教科書発行元が作成する教科書準拠の『指導書』等に記載されている方法である。模擬授業を初めて行う学生や初任者はこのような「ノウハウ」「メソッド」をなぞるかたちで授業を行うことが多いかもしれない。実際、今回の模擬授業の教師役学生も『指導書』などを参考にしていた。

しかし、実際に展開される授業は生徒の状況などによってその都度異なるものである。加えて、教師個人のパーソナリティや経験が反映される。その意味では、実際の授業は「ノウハウ」「メソッド」だけではなく、「スタイル」としての教育方法によって支えられている。この「スタイル」としての教育方法は、絶え間ない自己省察によって変容をしていくものである。この変容を伴う自己省察は如何にして引き起こされるのか。その際に重要なのが「他者の声」である。自己省察は、実際の状況との“コミュニケーション”の過程で起こるものである。授業の中では、生徒の反応や眼差しなどへの対応の中にそのコミュニケーションを見ることができる。

模擬授業の中で生徒役を務める学生の眼差しは、教師役学生にとっては自己省察を促す重要な「視線」である。授業実践の『指導書』に基づいた模擬授業が的確に行われているのかを含め、生徒役学生が授業を適切に評価する枠組みを持つことは、教師役学生の変容を促すための必要不可欠な力である。と同時に、生徒役学生自らが模擬授業の教師役として活動する際の省察をもたらす。

(2) 授業評価尺度の作成

本研究で生徒役学生に用いた授業評価尺度は、先に筆者らが報告した自己評価尺度をもとに作成した³⁾。自己評価尺度は、「授業構想力」「授業実践力」「授業省察力」の3分野から構成されていた。これら3分野のうち授業評価尺度としては、生徒役の学

生に直接観察される「授業実践力」の全4領域（「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」）の質問項目を採用した。ただし、それらの項目の表現を生徒役学生がどのように見たか・感じたかを評価するように変更した。板書と宿題に関する項目については、その項目の特性も踏まえて、それぞれ2項目に増加した。さらに、新たに「この講義の内容は理解できたと感じましたか」、「この講義をもう一度受けてみたいと感じましたか」という2項目を含む「授業の満足度」の領域を追加し、5領域、計22項目からなる授業評価尺度を作成した。その対応表が《資料1》である。なお、各項目に対して、それぞれ4件法で回答を求めた。

さらに、自由記述の項目として、1) 学習がすすめられたと感じた言葉がけは何でしたか、2) 学習への意欲が下がると感じた言葉がけは何でしたか、3) この授業の良い点は何でしたか、4) この授業の改善点は何でしたかの4項目を設定し、4件法の質問項目では捉えきれなかった事項を記入できるようにした。

以上のような過程を経て作成された授業評価尺度が《資料2》である。なお、実際に使用した授業評価尺度は「相互評価用紙」という名前で配布した。これは、授業評価尺度が学生同士の相互的な評価の参考として用いるものであることを意味しているためであった。

本研究では、各回の模擬授業について、各領域の平均評定値を求めた。そのうえで領域を構成する項目の評定を検討し、生徒役の学生が授業をどのように見ていたかを明らかにしていく。

3. 模擬授業の実施方法

模擬授業の実施過程は既報であるので、ここでは簡潔にその要点のみを記す。

- ①模擬授業の実施の際に留意すべき事項及び評価項目を説明した。
- ②模擬授業実施前に模擬授業の教師役学生に『授業構想力』に関する評価項目について回答を求めた。
- ③模擬授業は50分間で、表1、表2に示すように2～7人の教職課程の学生を生徒役として実施した。模擬授業の様子はビデオで撮影した。なお、50分の授業時間は厳守し、途中でも時間が来た段階で打ち切った。
- ④模擬授業の後、教師役学生には自己評価シートの記入を、生徒役の学生には先ほど述べた相互評価用紙（授業評価尺度）に記入を求めた。な

表1 スポーツ社会学科の模擬授業（教師役は3年生）

教師役	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（教師役は4年生）

教師役	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

お、相互評価用紙への記入は無記名で行った。

- 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。反省会は、最初に教師役学生が自己評価を発表することから始めた。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、模擬授業の教師役学生には「授業構想力」「授業実践力」「授業省察力」の全てを評価するための自己評価シートに記入を行った。

なお、外国学科では、2回目は上述⑤のビデオを見ることなく議論を行った。

また、模擬授業は一人2回ずつ、同一テーマで実施した。模擬授業のテーマ及び参加人数については表1と2に示す。

4. 結果と考察

(1) スポーツ社会学科

1) 3年生による授業評価の検討

(a) 授業評価の全体的傾向

スポーツ社会学科の模擬授業には、教育実習を直前にした3年生だけでなく、1年前にすでに教育実習を終えた4年生が参加した回があった。ここでは

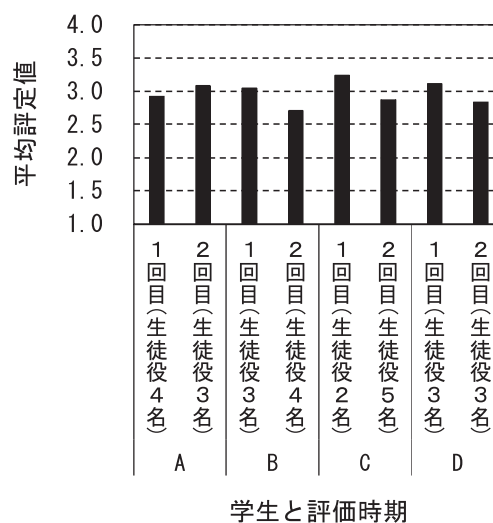


図1 授業評価尺度の全体平均評定値 (スポーツ社会学科)

まず3年生による授業評価を検討した。

3年生による授業評価の概況を示すために、授業評価尺度の5領域の全体の平均評定値を求め図1に示した。この全体平均評定値を見ると、初回に模擬授業を行ったAを除く3人に対して、生徒役の学生は、1回目よりも2回目の授業に低い評定を行っていたことがわかる。

(b) Aに対する領域別授業評価について

Aは図1に示されるように、2回目の授業評価が唯一向上した学生であった。この学生の場合、模擬授業の初回を務めたこともあり、不十分な授業となったことが影響していた可能性がある。実際、1回目の全体平均評定値は教師役学生の中で最も低かった。

Aに対する授業評価の領域別平均評定値を図2に示す。この図より、2回目の「学習支援」領域で大幅に評価を上げていたことがわかる。この変化に大きく寄与したのが宿題についての項目であった。初回は時間がなく十分に宿題の通知ができなかったのに対して、2回目は宿題をしっかりと出すことができたことを、生徒役学生が評価したことによるものであった。それ以外の項目については大きな変化はなかった。

自由記述項目を見ると、1回目の模擬授業では、生徒役学生の何人かは内容に対する肯定的な感想を記述していた一方で、多様な改善点も挙げていた。

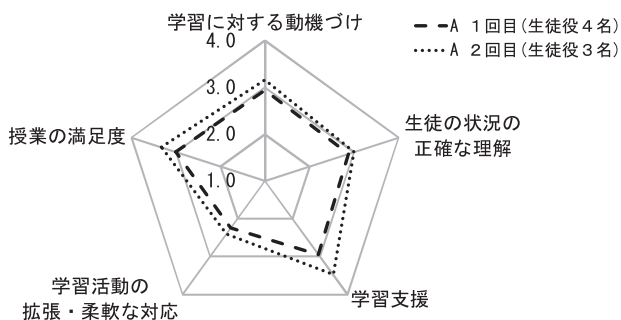


図2 Aに対する授業評価の領域別平均評定値
(スポーツ社会学科)

改善点は、板書（板書が多い、生徒が話しているときに板書しない、先生が板書に夢中）、話し方（声のトーンの変化が必要、黒板に向いて話さない）、全体の流れ（前回の振り返りが無い、グループワークを増やし、生徒に考えさせる）の3つに分類可能であった。2回目の授業に対して問題点として挙げていたのは、グループワークに先生が介入しすぎることと、誤字や書き順の誤りにとどまり、改善が見られたと評価する記述があった。

(c) Bに対する領域別授業評価について

図3にBに対する授業評価の領域別平均評定値を示す。図3に示されるように、Bの模擬授業に対しては「学習支援」の領域以外は、生徒役学生は2回目の評定を大幅に低下させていた。「学習に対する動機づけ」の領域では最初の切り替えがうまくいかなかったことが反映していた。「生徒の状況の正確な理解」領域では、ノートチェック、学習状況確認の問いかけにおいて生徒役の学生の評価が分かれており、結果として低い評定となっていた。このことは教師役学生の生徒対応が特定の学生のみに向かっていった可能性を示唆するものである。「学習活動の拡張・柔軟な対応」の領域に対する評価で「自分の意見や質問が授業に反映されていると感じましたか」という項目に対する評定が低かったことも密接に関わっていると考えられる。結果として、満足度も低下したと解釈できる。

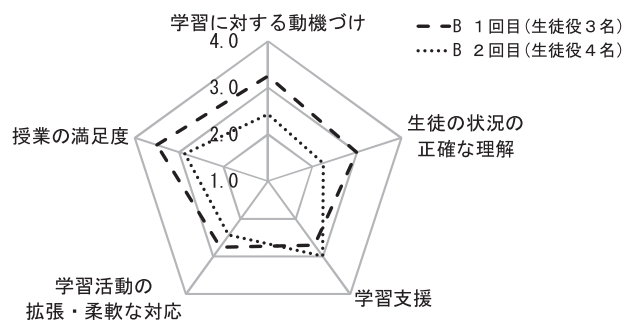


図3 Bに対する授業評価の領域別平均評定値
(スポーツ社会学科)

自由記述では、1回目に板書が丁寧、笑顔で対応してくれたなどの肯定的な意見が挙がったが、時間配分と板書及び語句説明に関して問題点を指摘する学生もいた。2回目には自由記述が時間配分に関する指摘のみにとどまっていた。

(d) Cに対する領域別授業評価について

図4に示されるように、Cに対する授業評価の領域別平均評定値については「学習活動の拡張・柔軟な対応」を除く4領域で、生徒役学生は2回目の模擬授業により低い評定を行っていた。生徒の意見を授業に反映することができていないと判断したといえよう。ただし、数値が上昇した「学習活動の拡張・柔軟な対応」でも、「一人ひとりの生徒に個別に対応していると感じましたか」という問いに対しては、生徒役の学生間で評価が分かれていた。生徒役の人数が1回目の2人から5人へと増えたことで全員に目が届かなくなり、個別対応にばらつきが出たことを反映したものと考えられる。このことは「生徒の状況の正確な理解」に対する評価の低下と回答のばらつきにも表れていた。「学習支援」の領域での評定値の低下は、模擬授業を時間内に終えることができなかったため、宿題に対する指示が不十分であったほか、学習活動を振り返る問いかけがなかったことなどが原因と考えられる。一方で、ディスカッションに対する支援は向上したという良い評価も与えていた。

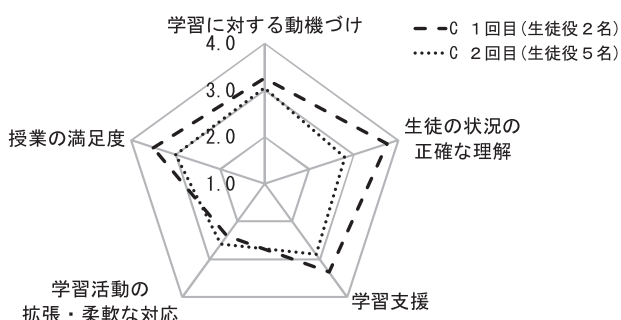


図4 Cに対する授業評価の領域別平均評定値
(スポーツ社会学科)

自由記述に関しては、1回目には特に記述はなかったが、2回目は板書や資料や黒板教材の準備に対して肯定的な評価が見られる一方で、時間配分の問題や「～あったやん」「～よな」といった言葉遣いに対する指摘がなされていた。日常の何気ない言葉遣いが模擬授業にも持ち込まれていたことを課題として捉えられるだけの評価力が示されたといえる。

(e) Dに対する領域別授業評価について

Dの模擬授業には、唯一4年生が2回とも参加しなかった。Dに対する授業評価の領域別平均評定値を図5に示す。Dの模擬授業に対しては、「生徒の状況の正確な理解」以外全ての領域で、生徒役学生は2回目の評価を低下させていた。特に「学習に対する動機づけ」の「教員の声掛けなどで気持ちを切り替えて学習を始められましたか」という項目で、生徒役学生は厳しい評価を行っていた(3.33→2.00)。また、「学習活動の拡張・柔軟な対応」の「一人ひとりの生徒に個別に対応していると感じましたか」という項目に1点(全く感じなかった)をつける学生が現れたことから評定値が低下した(3.33→2.33)。しかし、領域全体としては若干の低下という結果であった。

自由記述に関しては、1回目は「授業プリントを使って振り返りができた」「前回の振り返りができていた」という学習の振り返りや「ポイントを絞っ

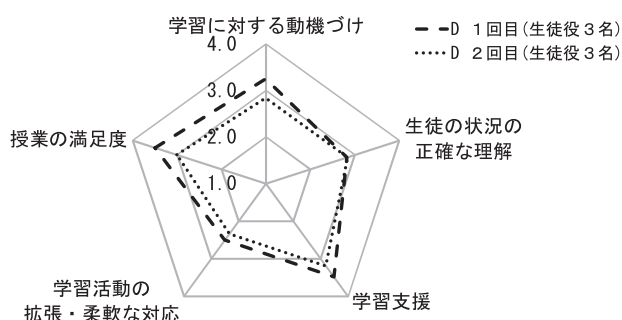


図5 Dに対する授業評価の領域別平均評定値
(スポーツ社会学科)

て板書できていた」という板書,「体験談の話の資料とかが用意されていて生徒が考えられるようになっていてよかった」という資料準備に対する肯定的評価を記入する学生がいた。しかし,「グループワークをもう少し取り入れてほしかった」という生徒の授業参加に対する改善提案や「全体的にテンションが低く「正解」といってもらえるのはよいが,もう少し明るくってほしかった」という雰囲気についての意見が見られた。2回目の模擬授業については,「生徒の発問に対してプラスの説明をしていた」「発問にたいする意見を生徒自身に黒板に書かせること(が良かったー引用者註)」という肯定的な意見がある一方,「もう少し明るい授業に」「読み物は音読の方がよいと感じた」という改善点も挙げられた。人工妊娠中絶という深刻なテーマを扱うだけに2回とも雰囲気の暗さが気になった学生がいたようである。

2) 3年生と4年生の授業評価の違い

スポーツ社会学科では,教育実習を経験した4年生が一部ではあるが,生徒役として参加し授業評価

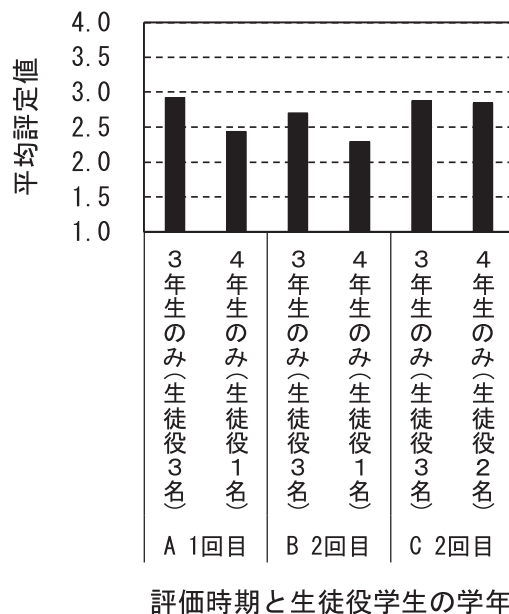
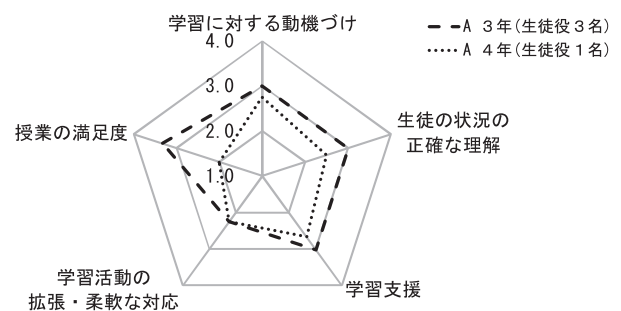


図6 3年生と4年生の全体平均評定値の比較(スポーツ社会学科)

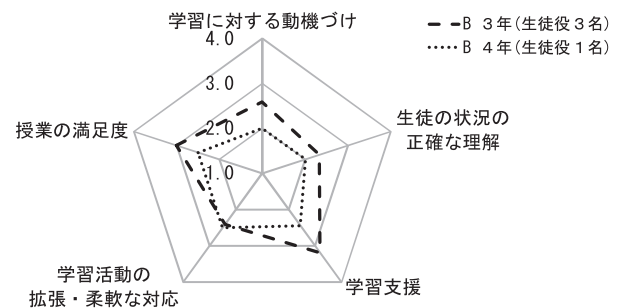
を行った。3年生と4年生の授業評価の違いを全体平均評定値として表したのが図6である。

また,学年間の領域別評定の差異を検討するためにチャート図で表した(図7)。図7を見ると,ほぼ全ての領域で,4年生の方が厳しい評価をしていたことがわかる。これは教育実習において,まさに実践的な指導を受けた経験が,授業評価の厳しさに

Aの1回目



Bの2回目



Cの2回目

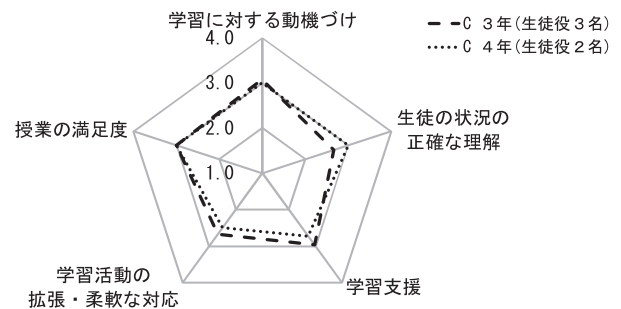


図7 3年生と4年生別の授業評価の領域別平均評定値(スポーツ社会学科)

つながったのではないかと推測される。ちなみに3年生のみの評価が4年生のみの評価を下回るのはB 2回目の「学習活動の拡張・柔軟な対応」とC 2回目の「生徒の状況の正確な理解」の領域であった。この2領域の評価状況を詳細に見ると、3年生の一人の学生がそれぞれ「1」と評価していたことが原因であった。

このことから、模擬授業の実施の際は教育実習の経験をした4年生が一人でも生徒役として加わることは、模擬授業の後の反省会で厳しい問題点・改善点の指摘や、新しい視点の提供などを生じさせることが推察される。

3) 授業評価尺度における問題点

以上、3年生の生徒役学生の授業評価尺度の使用結果を中心として、領域別の評定値や各項目の変動をもとに、評価尺度のあり方を検討してきた。教師役学生それぞれ2回の模擬授業に対する授業評価の評定値上の変化は異なるが、いくつか共通する部分を見ることができる。

1つ目は、A、Bに対して見られた「学習支援」領域の評定値の上昇である。この2人に共通していたのが宿題に関する項目の結果による平均評定値の引き上げである。この項目に関しては、宿題の内容もさることながら出す・出さないによって評価が二分されるという結果になった。宿題を出せば点数は上がるが、出さなければ大幅に点数を引き下げてしまうという指標上の問題を見ることができる。

2つ目が「生徒の状況の正確な理解」に見られる回答のばらつきである。この領域を構成する項目は学習状況をチェックしてもらえたと感じたかを問うものであるが、同一項目への回答に1点から4点までばらつくことがあった。この項目は「自分が見てもらえたのか」というまさしく生徒目線の項目であるため、このような違いが生まれたとも考えられる。次回以降の検討課題としたい。

(2) 外国学科の結果

教師役を務めたEとFの模擬授業に対する生徒役学生の領域別平均評定値を図8と図9に示す。これらの図を概観すると、生徒役学生は、EとFの2回目の授業に対して1回目と同等かそれ以上の評定を行ったことがわかる。この結果は、先に示したスポーツ社会学科の場合とは異なる傾向といえる。

領域別の平均評定値を見てみると、E・Fともに、「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」、「授業の満足度」の4領域では3.0以上であったが、「学習活動の拡張・柔軟な対応」に関しては2回とも3.0未満であり、他の4領域より低い評価となっていた。生徒役を務めた学生は、授業評価の全項目に対し概ね2～4の評定をつけていたが、この「学習活動の拡張・柔軟な対応」に分類した項目に対しては、最低の評定値である1をつけることもあった。

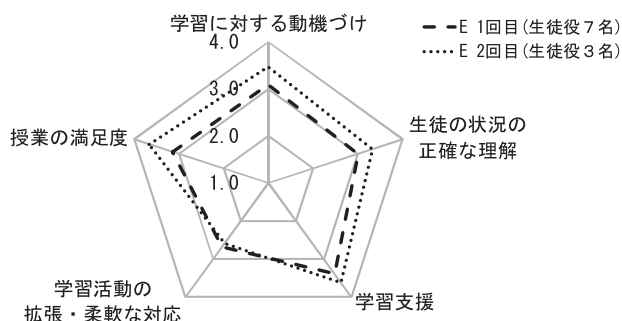


図8 Eに対する授業評価の領域別平均評定値 (外国学科)

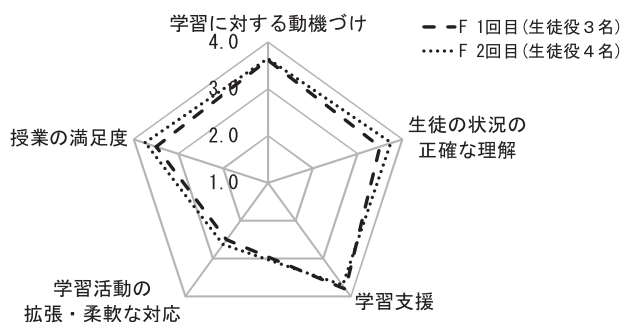


図9 Fに対する授業評価の領域別平均評定値 (外国学科)

例えば、Eの模擬授業1回目では「授業計画の時間配分に生徒のペースを合わせようとしていると感じましたか」の項目に対し、生徒役学生2名が1の評定（大変感じた）をつけ、Eの2回目では同項目に生徒役1名が1と評定し、「授業計画に生徒の学習活動を合わせようとしていると感じましたか」の項目に生徒役2名が1（大変感じた）と評定していた。

全体に高い評価を受けていたFの場合でも、1回目では「授業計画の時間配分に生徒のペースを合わせようとしていると感じましたか」と「授業計画に生徒の学習活動を合わせようとしていると感じましたか」の項目に対し、生徒役1名が1と評定し、2回目でもこれら2つの項目に生徒役2名が1と評定していた。このため、他の領域に比べて「学習活動の拡張・柔軟な対応」の領域に対する平均評定値は、E・Fともに低くなったといえる。授業に不慣れな教師役の学生にとって、授業の時間配分や生徒の学習活動に対する柔軟な対応は難しかったことが推察される。

次に、自由記述の項目では、「学習がすすめられたと感じた言葉がけは何でしたか」に対しては、Fが2回の模擬授業ともに、生徒に積極的な声掛けをしていたことが報告されていた。Fの模擬授業に対する「教員の声掛けなどで気持ちを切り替えて学習を始められましたか」の項目の平均評定値は、1回目、2回目ともに4.0と高く、自由記述回答の内容は項目別の平均評定値と対応するものであった。「学習への意欲が下がると感じた言葉がけは何でしたか」の項目では、Eの模擬授業1回目に対し、消極的な声掛けの姿勢を指摘した生徒役学生が何人かいた。しかし、Eの模擬授業2回目では、生徒役の学生からこのような意見はなかった。これに対応する項目の「教員の声掛けなどで気持ちを切り替えて学習を始められましたか」のEの平均評定値は、1回目の3.1から2回目の3.3へ僅かながら上昇しており、

このことから生徒に対するEの消極的な姿勢が改善されたことが読み取れる。「この授業の良い点は何でしたか」の項目では、Eの模擬授業1回目・2回目ともに生徒にペースを合わせ授業をしているということが挙げられていた。この内容に相当する評定項目と考えられるEの「授業を進めるペースは適切でしたか」に対する平均評定値は、1回目は3.6、2回目は4.0であり、評価は高かった。Fの模擬授業では、板書がわかりやすいことが授業の良い点として記述した学生が多かった。このことに該当する「板書はわかりやすく書かれていましたか」のFの平均評定値は、1回目が4.0、2回目は3.8であり、自由記述回答の内容が項目別評定にも適切に反映されていた。そして「この授業の改善点は何でしたか」の項目では、生徒役の学生らは、Eの模擬授業1回目に対して、Eの自信のない様子を指摘していた。Fに対しては目立った回答はなかった。以上の通り、生徒役の学生が自由記述の項目に回答した内容の多くは、授業評価尺度の4件法により回答する22項目のいずれかに分類されるものであった。

5. 総括

本研究は、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の1つとして位置づけられるものであり、その第1段階として、著者らは教師役の学生自身による模擬授業の自己評価が、その後の授業改善に及ぼす影響を検討した¹⁾。本報告では、模擬授業に生徒役として参加した教職課程の学生が、他者の授業を的確に評価する力を向上させるために効果的な視点・枠組みの内容を検討するための第1段階として、授業評価尺度の利用効果の基礎的分析を試みた。あわせて、大学における教員の関わり方についても検討した。

今回、生徒役学生が用いた他者の授業を評価する規準・尺度（授業評価尺度）には、「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」, 「授業の満足度」の5つの領域, 22の評定項目と, 4項目の自由記述で構成されていた。この授業評価尺度の領域・項目が, 今回授業を評価するための暫定的な視点・枠組みということになる。

一人2回の同一テーマで行った模擬授業に対して, 生徒役学生が示した授業評価尺度の平均評定値の全体的な傾向は以下の通りであった。

- ①「保健体育」で模擬授業を行ったスポーツ社会学科では, 1回目よりも2回目の全体平均評定値が下がる傾向があった(図1)。「英語」で行った外国語学科では, 逆に2回目の方が評定値が上がる傾向が見られた(図8, 図9)。
- ②教育実習を終えている4年生の方が実習直前の3年生に比べて, 授業評価評の定値は低い(厳しい)傾向にあった(図6)。
- ③1回目と2回目の模擬授業に対して, 生徒役学生の評定が大きく変動した項目は, 宿題に関する項目のように, 時間不足などで授業中にほとんど触れることができなくなるような項目に対してであった。
- ④同一授業の中で, 生徒役学生の評価が分かれた項目は, 「ノートをチェックするなど学習状況を見てもらえると感じましたか」というような, 教師と生徒との個別的関係を問う項目であった。

これらの結果について若干の考察を加える。まず

①の2回目の模擬授業に対する学科間の評定傾向の違いについては, 教育実習をすでに終えている4年生参加の有無が関係しているのではなかろうか。(ちなみに, 外国語学科の4年生はこれから教育実習を行う学生たちであった。)②で示したように, スポーツ社会学科の4年生は3年生に比較して, 授業評価尺度において全体に厳しい評価を行っており, 当然, 反省会においてはそうした意見を述べることになる。生徒役の3年生はそのコメントに影響を受けて,

2回目の評価が, あるいは別の教師役学生への評価が厳しくなった可能性が考えられる。ただし, 生徒役学生は毎回同じ学生というわけではなく, また無記名回答であったため, 4年生からの影響について個人的な追跡はできなかった。今後改善すべき点の1つである。

③と④に関連しては, 今回用いた授業評価尺度の項目には, 一生徒としての立場から回答を求めるもの(例えば, 授業内の個人的経験に基づく評価項目, 《資料2》授業評価尺度の項目1, 9, 10, 11など)と, 教師役学生(教師)の視点からの回答を求めるもの(より高次の立場からの評価項目, 《資料2》授業評価尺度の項目6, 7, 17, 19など)が混在していた。当然, 個人的経験に基づく評価項目では生徒役の学生間の評定に大きな差異が生じやすくなるのに対して, より高次の俯瞰的な立場からの評価項目では個人間の差は能力的なものが反映されるものの, 変動は小さいと予想される。実際, 今回の結果においても, 「学習活動の拡張・柔軟な対応」領域の項目は, 個人的関係からの評価項目は1項目のみで, 残り3項目は教師目線での評価項目であり, 5領域の中では最も1回目と2回目の評定の差が小さくなっていた。先の考察においても述べたように, 質問項目への回答が生徒目線のものと教師目線のものが混在していた点は, 今後改善すべき問題であろう。

さて, 本研究の第1の目的である授業評価尺度による他者の授業を的確に評価する能力を向上させるために効果的な視点・枠組みの検討と提供ということに関しては, この尺度項目に基づいて, 模擬授業の反省会が行われていたことで, その活用の可能性は確認できた。ただし, この尺度を用いての学生の模擬授業の評価能力の把握, そのための項目の有効性については, 比較する基準となるものがなかったため検討できなかった。学生の模擬授業, あるいは授業の達人といわれるような人による模範授業の映像に対する大学教員・専門家と大学生による評価結

果の比較などによる検討などが考えられるが、今後の課題としたい。

模擬授業の実施における大学教員の関わり方については、今回は、授業評価実施方法の説明を行った程度で、反省会にも加わらなかった。これは、学生たちだけでの評価尺度を用いた相互評価の効果を検

討するためであったが、無記名回答を求めたことが大きな壁となってしまった。また、教育実習を終了した4年生の授業評価参加の影響を考えると、教員は上述のように学生の授業評価の比較対象として加わるとともに、少なくともその初期段階においては、積極的な指導的参加が必要と思われた。

註

- 1) 倉知典弘, 大下浩司, 森井康幸「授業力向上に向けた模擬授業改善の試み— 自己評価指標の作成と有用性の検討 —」『吉備国際大学研究紀要 人文・社会編』増刊号, 2017, 131-152頁。
- 2) 岩川直樹「教育方法を探求するということ」岩川直樹編『教育の方法・技術』学文社, 2014, 34-42頁。4つの教育方法観の説明は岩川の主張を倉知が要約したものである。
- 3) 自己評価尺度の作成とその理論的背景は倉知他前掲註1)を参照のこと。なお,「模擬授業の実施方法」に示された自己評価シートについても同論文に掲載されている。

《資料1》自己評価尺度と授業評価尺度の項目対応表

領域	項目	
	自己評価尺度	授業評価尺度
学習に対する動機づけ	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	教員の声掛けなどで気持ちを切り替えて学習を始められましたか
	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	授業の中で前回までの学習内容の振り返りをできましたか
	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提示できましたか	この授業では何を学び、どのようなことができればよいのか理解できましたか この授業の学習目標は何か理解できましたか
	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	この授業はどのように進められるのか最初に理解できましたか
	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	学習状況を確認する問いかけなどをしてもらえたと感じましたか
生徒の状況の正確な理解	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	ノートをチェックするなど学習状況を見てもらえたと感じましたか
	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	授業を進めるペースは適切でしたか
	—	授業で使われる言葉は適切でしたか
	生徒が読みやすい板書ができていましたか	板書はわかりやすく書かれていましたか 板書をもとに読みやすいノートを作成できましたか
	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ていましたか	ディスカッションなどの言語活動はスムーズにできましたか
学習支援	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	教員の問いかけで学習内容を振り返ることが出来ましたか
	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	この授業の内容は日常生活に活かすことができそうですか
	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	宿題は次の授業に役に立ちそうに感じましたか 宿題で今回の授業の復習はできそうですか
	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ていましたか	一人ひとりの生徒に個別に対応していると感じましたか
	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 生徒の質問や意見に対して適切に対応できていますか	自分の意見や質問が授業に反映されていると感じましたか
学習活動の拡張・柔軟な対応	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	授業計画の時間配分に生徒のペースを合わせようとしていると感じましたか
	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	授業計画に生徒の学習活動を合わせようとしていると感じましたか
	—	この講義の内容は理解できたと感じましたか
	—	この講義をもう一度受けてみたいと感じましたか
	—	—
授業の満足度	—	—

《資料2》授業評価尺度

模擬授業の相互評価用紙

日付	テーマ	模擬授業担当者
----	-----	---------

以下の項目について模擬授業の評価を行ってください。

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

※この相互評価用紙は、模擬授業についてどのように感じたかを回答するものです。感じたままを記入してください。ここに示された相互評価については、倉知が個人名を特定できないデータとして処理し、正誤を判断することはありません。

1: 教員の声掛けなどで気持ちを切り替えて学習を始められましたか

4 : 気持ちを切り替えてはじめられた 3 : 切り替えられないまま始まった 2 : 始まったことはわかった

1 : 始まったことがわからなかった

2: 授業の中で前回までの学習内容の振り返りをできましたか

4 : しっかりできた 3 : だいたいできた 2 : ほとんどできなかった 1 : 全くできなかった

3: この授業では何を学び、どのようなことができればよいのか理解できましたか。

4 : しっかりできた 3 : だいたいできた 2 : ほとんどできなかった 1 : 全くできなかった

4: この授業の学習目標は何か理解できましたか

4 : しっかりできた 3 : だいたいできた 2 : ほとんどできなかった 1 : 全くできなかった

5: この授業はどのように進められるのか最初に理解できましたか

4 : しっかりできた 3 : だいたいできた 2 : ほとんどできなかった 1 : 全くできなかった

6: 授業を進めるペースは適切でしたか。

4 : 非常に適切であった 3 : 少し早い／遅かった 2 : 早かった／遅かった 1 : 早すぎる／遅すぎる

7: 授業で使われる言葉は適切でしたか

4 : 適切であった 3 : 一部で不適切な表現があった 2 : 不適切な表現が多かった 1 : 全体的に不適切

8: 板書はわかりやすく書かれていましたか

4 : わかりやすかった 3 : 一部で読みにくかった 2 : 大半が読みにくかった 1 : 全部が読みにくかった

9: 板書をもとに読みやすいノートを作成できましたか

4 : ノートが作成できた 3 : 一部作成できなかった 2 : ほとんどできなかった 1 : 全くできなかった

10: ディスカッションなどの言語活動はスムーズにできましたか

4 : スムーズにできた 3 : 一部で困っていた 2 : 大半で困っていた 1 : できなかった

11: 学習状況を確認する問いかけなどをしてもらえたと感じましたか

4 : 大変感じた 3 : 少し感じた 2 : ほとんど感じなかった 1 : 全く感じなかった

12: ノートをチェックするなど学習状況を見てもらえたと感じましたか

4 : 大変感じた 3 : 少し感じた 2 : ほとんど感じなかった 1 : 全く感じなかった

13: 教員の問いかけで学習内容を振り返ることが出来ましたか

4 : しっかりできた 3 : だいたいできた 2 : ほとんどできなかった 1 : 全くできなかった

14: この授業の内容は日常生活に活かすことができそうですか

4 : しっかりできそう 3 : だいたいできそう 2 : ほとんどできないと思う 1 : 全くできない

15:宿題は次の授業に役に立ちそうに感じましたか

4:大変感じた 3:少し感じた 2:ほとんど感じなかった 1:全く感じなかった

16:宿題で今回の授業の復習はできると感じますか

4:全て復習できる 3:大半復習できる 2:ほとんど復習できない 1:全く復習できない

17:一人ひとりの生徒に個別に対応していると感じましたか

4:大変感じた 3:少し感じた 2:ほとんど感じなかった 1:全く感じなかった

18:自分の意見や質問が授業に反映されていると感じましたか

4:大変感じた 3:少し感じた 2:ほとんど感じなかった 1:全く感じなかった

19:授業計画の時間配分に生徒のペースを合わせようとしていると感じましたか

4:全く感じなかった 3:ほとんど感じなかった 2:少し感じた 1:大変感じた

20:授業計画に生徒の学習活動を合わせようとしていると感じましたか

4:全く感じなかった 3:ほとんど感じなかった 2:少し感じた 1:大変感じた

21:この講義の内容は理解できたと感じましたか

4:大変感じた 3:少し感じた 2:ほとんど感じなかった 1:全く感じなかった

22:この講義をもう一度受けてみたいと感じましたか

4:大変感じた 3:少し感じた 2:ほとんど感じなかった 1:全く感じなかった

学習がすすめられたと感じた言葉がけは何でしたか

学習への意欲が下がると感じた言葉がけは何でしたか

この授業の良い点は何でしたか

この授業の改善点は何でしたか