

『就実論叢』第46号 抜刷

就実大学・就実短期大学 2017年2月28日 発行

初等家庭科教育法における模擬授業での 相互評価からみた授業実践力について

**Practical teaching ability of primary teacher trainers
by reading peer evaluation of trial lesson practice in Home Economics**

哇 五 月

初等家庭科教育法における模擬授業での 相互評価からみた授業実践力について

Practical teaching ability of primary teacher trainers
by reading peer evaluation of trial lesson practice in Home Economics

畦 五月 (生活実践科学科)

UNE Satsuki

キーワード：家庭科教育法、模擬授業、相互評価、授業実践力

要約

1. 対象は家庭科教育法を意欲的に、興味・関心を持って取り組んだ。この講義の過程を通して対象の家庭科に対する見方が肯定的に変化した。
2. 家庭科教育法の模擬授業の実践にあたり、学習指導案作成に約40%が、授業実践に約60%が困ったと回答した。
3. 模擬授業評価表では、授業構成力、教授スキル、教師としての言動・雰囲気の種類順に記述数が多い傾向を示し、その評価の高群と低群には、有意に語句数で差が認められた。
4. 模擬授業後に省察の討議を行い、その内容への指導者への介入が必要であり、それらの省察内容を反映した再度の模擬授業の実践が授業実践力向上のために求められる。

1. はじめに

中央教育審議会答申（2006年）において、教員養成の制度改革で実践的指導力の育成が重要課題の一つとされた。この答申を受けて教員養成の教科科目において実践的指導力を育成することが求められている。家庭科教育においても、この答申内容を受けさまざまな模擬授業に関する研究が行われている。

たとえば高木（2007a,b）は、家庭科教員養成における模擬授業実践を取り入れたプログラムを開発しその有効性について検討し、基本的な教授技術の向上獲得には有益であったが、授業構成力、教材研究力、授業展開力について課題があったと報告している。

堀内（2008）は、家庭科教員養成における模擬授業の有効性について検討し、コメント・レポートを科すことで、①授業の疑似体験としての臨場感、②事前準備から授業終了までの見通しをもつ、③授業を解釈する視点の獲得が可能であったことを報告している。しかし一方、コメント・レポートについて、相互評価の手続きに効果的との判断ができた反面、直接的な対話の機会が必要とも述べている。

宮里（2015）は、教職志望学生の自己教育力の育成に対する模擬授業とリフレクションの相互体験の効果を検討した結果、授業の見方や意識する課題の変容が見られたことを報告しているが、無変化群の学生もおり、参加した模擬授業そのものに対する気づきや評価に終始する部分があったと述べている。

高木（2007c）は、学生にとっての模擬授業の経験は、指示や発問、生徒対応への難しさを実感し、目標設定があいまいだと授業が流れていかないこと、そのために指導過程を十分に吟味しておく必要があることに気付く契機となっていたと述べている。この時の指示発問や子どもへの適切な対応力などは、教師が教科を越えて共通に身に付けるべき力と理解されているとも述べている（高木2007c）。

さらに貴志（2010）は、初等教員養成課程の教科指導法についての研究で、幅広い内容を身につけ、実践的指導力の基礎を養うため、学生同士が学び合う仕組みづくりが有効と考え、模擬授業を授業者となり行うと同時に、他者の授業の良さや課題を看取り、改善点を提示する省察活動の有効性について述べている。

本研究の対象とした初等家庭科の教科教育法でも、幅広い分野にわたる家庭科の知識内容を獲得すると同時に実践的指導力の基礎を養成することを目標とした。そのために学生同士が学び合う授業が必要と考え、学習指導案作成に重点を置いた講義を実施するとともに、その後新たに作成した学習指導案に基づいた模擬授業を行っている。その際、模擬授業実施後に自己評価と他者評価の相互評価を行い、基礎的な教授技術、授業構成力、授業分析力等について分析を行った。この結果により、今後の効果的な家庭科の模擬授業の指導法を検討する一助とすることを目的とした。

2. 調査方法

(1) 調査対象と授業の流れ

調査対象は岡山県 A 大学教育学部在籍の 2 年生及び一部 3 年生の混合した教職履修学生 41 名であり、「家庭科教育法（初等）」を履修する者である。対象は表 1 に示すカリキュラムの講義を受講した。つまり、家庭科教育の特徴、授業計画などの講義後、学習指導案の作成を全員同一小単元で実施した。この作業は個人で行い、1 回目は教師（著者）が添削した後返却し、講義にて学習指導案の内容構成などの説明後、学生はリライトして提出した。1 班 6 人による模擬授業は講義の最後の 4 回で行った。その際、班で単元を選択して、授業計画を立て、各自が学習指導案を作成し、その中の一時間のうちの 30 分の授業を 1 名ないし 2 名が教師役となり行った。この模擬授業の前には、授業担当グループが実施する模擬授業の単元構成や、前時及び本時後の学習の流れの説明を行った。同時に模擬授業の学習指導案を配布した。模擬授業後に、10 分程度省察の時間を設け、児童役の学生から「よかったと思う点」「工夫したらよいと思う点」についての発言を求めた。教員は学生の以下の課題に支障がない程度にコメントを 2, 3 点述べるにとどめた。

表1 家庭科教育法シラバス

時間	講義内容
1	家庭科の独自性と特徴
2	小学校家庭科の教育課程とその内容
3	学習指導要領の内容解説「家庭生活、食物分野」
4	学習指導要領の内容解説「衣服、住まい分野」
5	学習指導要領の内容解説「消費生活、環境分野」
6	家庭科指導計画の作り方
7	家庭科の評価方法と今後の課題
8	学習指導案の作成方法と作成
9	学習指導案の作成
10	学習指導案の修正
11	模擬授業①
12	模擬授業②
13	模擬授業③
14	模擬授業④
15	模擬授業評価とまとめ

この模擬授業実施班は、実施の小单元について各自が改正学習指導案を作成し提出した。この学習指導案の提出を授業省察の一回目とした。児童役で参加した学生は、その回に実施された2種類の模擬授業について別々に、1. 授業の流れである導入、展開、まとめ、2. 授業の仕方（問いかけ、話し方、板書の仕方など）、3. 他の気づいた点（改善点、良い点）の記述式レポートと、4. 内容評価（①学習のめあては示されたか、②発問の内容は良かったか、③子どもへの対応は良かったか、④子どもへの活動の取り組みはできていたか、⑤教具の準備はできていたか、⑥板書は計画的にできていたか、⑦全体をみて、授業の進め方はうまくいったかの七つの観点）に関して三段階評価を行った。この模擬授業評価表は提出時には記名した状態とし、模擬授業実施班への返却時には匿名として個人が特定できない状態とした。この理由は、匿名の方が、率直な意見を書きやすいと考えたからである。この模擬授業評価表は教員も記入し、模擬授業実施班へ返却した。この評価表により、他班の模擬授業を客観的に判断する能力を獲得するのみならず、模擬授業実施班は省察の機会を得ることになる。

15回の講義が終了した時点で、以下(2)で述べる無記名式のアンケートを実施するとともに、自班の模擬授業を客観視するために最後の省察レポート（①評価表を見て、自分たちに足りなかった点、②評価表をみて自分たちが今後生かそうとする点）の提出を課題として求めた。

(2) 家庭科教育法の授業に関するアンケートの調査方法

アンケートは、模擬授業の終了した最終回（平成28年7月）に無記名方式で行い、その場で回収した。

1) 調査内容

調査内容は以下の講義に関する、あるいは調査対象の講義後の変容に関する7項目である。

1. 本講義に意欲的に取り組んだか（以下、意欲的取り組みと略記する）。2. 家庭科教育法の講義に興味・関心がわいたか（以下、教育法への興味・関心と略記する）。3. 模擬授業後、児童役となった学生（個人が特定できないようになっている）及び教員による記述式及び点数式の模擬授業評価表を返却したが、その評価表で自分たちの改善点を知ることができたか（以下、模擬授業評価表の役立ちと略記する）。4. 模擬授業前に学習指導案を提出し2度（同一単元での指導案）添削^{註1)}を行った。添削を受けたことは、模擬授業を進めるにあたって役に立ったか（以下、学習指導案の添削の役立ちと略記する）。5. 家庭科に対する見方は、本講義を受講して変化したか（以下、家庭科に対する見方の変化と略記する）。6. 変化した人は家庭科に対する見方がどのように変化したのか。7. 模擬授業を行うに当たって困った点は何かの7問である。1から5までの質問は四段階評価とし、6、7の質問は自由記述とした。

2) 倫理的配慮

学生にはアンケートを行う趣旨を説明すると同時に、個人情報倫理基準に基づき処理し、あくまで研究のためのデータ活用であることをアンケート紙面上と口頭で説明し実施許可を取った。さらにその結果は成績には結びつかないことも同様の方法で伝達した。

(3) 分析方法

集計及び分析はエクセル統計2013を使用して行い、単純集計、質問項目間はクロス集計後独立性の検定を行った。

3. 結果及び考察

(1) 対象の講義に対する評価

対象の講義への評価である、1から5の「意欲的取り組み」「教育法への興味・関心」「模擬授業評価表の役立ち」「学習指導案の添削の役立ち」「家庭科に対する見方の変化」の評価結果を表2に示した。1から5のすべてに9割以上の学生が「とてもあてはまる」「まずまずあてはまる」と回答し、平均点数はいずれも3.0以上であった。つまり、本講義を9割以上が意欲的に、興味・関心を持ちながら受講して、家庭科に対する見方が変化すると回答した。意欲的に取り組んだ者は、家庭科教育法への興味・関心があり ($p<0.01$)、また家庭科に対する見方が変化した者であった ($p<0.01$)。さらに家庭科教育法への興味・関心がある者は、家庭科に対する見方も変化した者であった ($p<0.01$)。家庭科に対する見方の変化した者は、指導案の添削が役立ったと考え ($p<0.05$)、模擬授業評価表も役立った ($p<0.05$) 者であった (表3)。

以上のように、家庭科に対する見方の変化は、本講義での学習内容の様々な要因と関連した。実際、家庭科という教科に対する評価は様々な問題を抱え、あまり教科としては重視されていない傾向にあることが報告されている (室2005)。そこで、本講義終了後の家庭科に対する見方の変化を記述の用語を拾って表4に示した。それら回答内容を KJ 法により①

表2 質問項目に対する人数割合

					(人数)
	全くあてはまらない	あまりあてはまらない	まあまああてはまる	とてもあてはまる	平均点数
1. 意欲的取り組み ¹⁾	1	1	17	21	3.45
2. 教育法への興味・関心 ²⁾	1	3	20	11	3.18
3. 模擬授業評価表の役立ち ⁵⁾ ★	0	1	17	17	3.35
4. 学習指導案の添削の役立ち ⁴⁾	0	4	21	15	3.28
5. 家庭科に対する見方の変化 ³⁾	0	3	16	16	3.35

- 1): この授業に意欲的に取り組みましたか。
 2): 家庭科教育法に興味・関心がわきましたか。
 3): 模擬授業評価表は役立ちましたか。
 4): 学習指導案の添削は役立ちましたか。
 5): 家庭科という教科に対する見方はこの授業を受講して変化しましたか。
 ★模擬授業評価表を調査実施時に読んでいない班があり、実施数35人。

表3 家庭科教育法の授業評価と各因子との関連性

	意欲的取り組み	教育法への興味・関心	家庭科に対する見方の変化	学習指導案の添削の役立ち	模擬授業評価表の役立ち
意欲的取り組み		**	**		
教育法への興味・関心			**		
家庭科に対する見方の変化				*	*
学習指導案の添削の役立ち					
模擬授業評価表の役立ち					

** : $p < 0.01$, * : $p < 0.05$

表4 家庭科に対する見方の変化

分類	具体的記述例	件数	割合 (%)	
① 他教科との相違	思った以上に大変な教科・難しい	12	56.41	
	見方が変わった、奥が深い教科	5		
	家庭の事情まで考える教科	2		
	他の教科と違う、特殊な教科	1		
	答えが1つではない、多くの選択肢がある	1		
	他の教科との教え方の違いに気づく	1		
② 教材研究	深い教材研究が必要	2	15.38	
	時間がかかる	1		
	指導案は簡単と思っていたが、簡単ではない	1		
	活動するだけの教科ではなく、深い知識が必要	1		
	独特のアプローチが必要	1		
③ 家庭科の内容	家庭生活に関すること、生活に直結している	2	20.51	
	子どもたちに生きる力を学ばせる教科	2		
	子どもたちが自分で選択することが大切	1		
	家庭科特有の考え方もわかった	1		
	児童主体の活動で気づかせる	1		
	自分たちで考えさせる教科	1		
④ その他	指導案が書けるようになった	1	7.69	
	指導案が難しい	1		
	念入りに考えるようになった	1		
		総件数	39	100.00

「他の教科との相違」、②「教材研究」、③「家庭科の内容」、④「その他」の4つに分類した。これらの中で①について触れた回答が最多の56.4%を占め、そのうち「思った以上に大変な教科で難しい」が回答数で多かった。その回答の内訳として「家庭科に対する見方が変わった、奥の深い教科である」「他の教科と違う、特殊な教科である」「家庭の事情まで考える教科である」が続いた。家庭の事情とは、小学校学習指導要領解説家庭編（2008）3章4「家庭との連携」にある「家庭生活は個々の家庭によって異なることから、児童を取り巻く環境に十分配慮して学習をすすめるようにする」に関して述べている。他の回答にも、「答えがひとつではない、多くの選択枝がある」と述べた学生もあり、小学校学習指導要領（2006）家庭科目標である「生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる」には、多数の選択枝から個々の家庭に合わせた選択枝を探し実行する。つまり、生活をよりよくする方法の選択枝は様々あり、教える側が一つと断定しない方が望ましいことを述べていると思われる。

以上の回答の内容内訳は、③「家庭科の内容」とも密接に関連があり、家庭科は「家庭生活に関すること（が学習内容である）」「生活に直結した教科である」「子どもたちに生きる力を学ばせる教科」という家庭科独自の教材観を述べたり、「子どもたちが自分で（方法を）選択することが大切」と述べている。さらに「自分たち（児童自身）で考え、児童主体の活動で気づかせることも大切な教科」とも記述している。

②「教材研究」面では、「深い教材研究が必要」「教材研究に時間がかかる」「深い知識が必要な教科」「指導案は簡単と思っていたが、簡単ではない」などがあり、以上のコメントは④「その他」の「指導案が難しい」「念入りに（指導案を）考えるようになった」のコメントと結びついている。

そこで指導案を作成するにあたり困った点を表5にまとめて示した。その内容項目は30に上り、KJ法で分類すると①学習指導案の作成、②授業実践の大きく二分類となった。その割合では①が41.0%を占め、②は59.0%となった。①では本時目標の設定自体に苦勞し、さらにその目標と授業の流れの組み立て、目標とまとめの整合性などに、②では授業の流れやその内容、ワークシートの作成などに苦勞している様子がうかがえた。

藤沢（1995）は、教育実習生の実態を分析した結果、第一に学習指導案の作成がうまくできないことを挙げている。うまくできない理由をさらに藤沢は、①単元目標が書けない、②教授内容の組織化ができない、③工夫がないことを述べている。この理由として、藤沢（1995）は生徒を好ましい方向への変化に貢献するという教員としての視点が存在していないと述べ、教授行動が目標達成行動とわかっていないためとも述べている。つまり、本研究結果に照らし合わせると小手先の学習指導案を書くという作業ばかりに追われ、何を教えるか、そのためにどのような手段を用いて授業を進めるか、発問でどのような答えを期待してその答えを用いてどのようなまとめに結び付けていくかという目的行動達成の見通しが希薄な授業組み立てになっているためと考えられる。本研究結果では、「授業の流れ」が藤沢の

指摘する目的達成行動にあたる。

教材研究についても藤沢（1995）は述べているが、教材準備が不十分、つまり、教科書の担当単元以外の箇所にも目を通すことさえ行っていないことがほとんどで、その教科体系がどうなっているのかもわかっていない場合がある。この経験は筆者もしばしばあることである。その一方で今回のアンケートでは「教材研究をすればするほど深いので不安になる」と書いた学生もあり、学生間で教材研究の学修程度の差異が確認された。

表5 模擬授業の実践にあたり困難と思った点

分類	観点	具体的記述例	件数	割合 (%)
① 学習指導 案の作成	目標	目標を作るのが難しい	2	41.00
		目標の設定をどこまでするのか	1	
	めあて	めあてとまとめを統一することが難しい（めあてとまとめの一貫性）	6	
		めあてと内容との一貫性	2	
	導入	めあてはわかりやすいか	1	
		導入が思いつかない	6	
	教材研究	導入からめあてにいくまでどこまで詳しくしたらよいかわからない	1	
		教材研究をすればするほど深いので不安になる	1	
	その他	評価の方法・評価基準を定めにくい、わからない	3	
		教師の留意はどこまで書くのか	1	
② 授業実践	授業の流れ	指導案を書くこと自体が難しい	1	59.00
		活動内容は児童の意欲を刺激するのか	1	
	授業方法	意欲を刺激する活動はどのようなものか	1	
		個人活動かグループ活動がよいかかわかない	1	
	時間配分	まとめへの授業の進め方	4	
		流れを考えるのが難しい。授業の進め方が難しい	2	
	教材	オリジナルの指導方法の作成が指導要領に従い必要	1	
		活動内容が思い浮かばない	4	
	板書	教師の指導方法、わかりやすく伝える方法	2	
		ワークシートの書き方	4	
発問	教具をどれくらい作ったらいいか	1		
	指導要領の活用の仕方	1		
児童対応	黒板の使い方	2		
	発問や活動を考えるのに苦勞	4		
	児童からの言葉の引き出し方	2		
	どこまで児童に教えて、どこから児童が考えるのかの境目	1		
児童対応	児童の反応を予測するのが難しい	1		
	児童の興味関心の内容がつかめない	1		
	活動に触れたことのない児童への対応	1		
			総件数 61	100.00

(2) 模擬授業の観点別の内容評価

学生の模擬授業に対するコメント・レポートは、一見してわかりやすい「教師としての言動・雰囲気」や「教授スキル」に関するものが多いと堀内（2008）は報告している。そこで、本研究では、あらかじめ実施者側で設定した質問での評価記述と、模擬授業内容評価の七つ

の観点からの評価を提出してもらった。総枚数は約280枚となる。

その中で、授業評価アンケート⑦「全体をみて、授業の進め方はうまくいっていますか」の評定が最高のアンケート結果群（平均点：2.64）（以下、高群と略記する）と、最低のアンケート結果群（平均点：1.61）（以下、低群と略記する）について評価表の記述から語句を抽出した。分類は、堀内（2008）を参考にして、①教師としての言動、②教授スキル、③授業構成力の三分類とし、その結果を表6にまとめた。

低群と高群ともに③の授業構成力について触れた語句が多い結果であった。次にその語句数で比較した結果、高群に多数の語句が抽出されたが両群に有意な差は確認されなかった。さらに両群間について①から③の分類毎に検定を行った結果、①の教師としての言動と②の教授スキルでは両者に $p<0.01$ の有意差が、③の授業構成力では $p<0.05$ の有意差が認められた結果を示し、すべての分類で有意に低群の語句数が少ない結果となった。

表6 模擬授業評価表による相互評価での高群・低群の語句数の比較

分類	観 点	高群 ¹⁾			低群 ¹⁾		
		件数	合計	割合	件数	合計	割合
① 教師としての言 動・雰囲気**	表情・雰囲気	8			0		
	声の大きさ・話し方・言葉づかい	15	27	8.66	23	40	16.60
	態度・姿勢	4			17		
② 教授スキル**	板書・掲示物	33			4		
	進め方のテンポ	1			0		
	発問	15	119	38.14	4	48	19.92
	指示・説明	21			20		
	児童との対応	49			20		
③ 授業構成力*	授業内容・方法	96			81		
	教材・教具	20			0		
	授業の流れ	10			6		
	ワークシート・プリント	17	166	53.21	21	153	63.48
	授業準備	3			5		
	時間配分	5			21		
	学習指導案	4			12		
	授業のねらい	11			7		
	件数及び割合	312	312	100.00	241	241	100.00

**： $p<0.01$, *： $p<0.05$

¹⁾ 模擬授業評価表での高得点班を高群、低得点班を低群とした。

さらに詳細にその内訳を見ると、低群と高群ともに③授業の内容・方法が最多の語句数を示し、高群では次に②児童との対応、②板書・掲示物が多い結果であった。対して低群では①声の大きさ・話し方・言葉遣い、続いて③ワークシート・プリントと③時間配分が続いた。

これらの記述内容に注目すると、低群では①の声の大きさは良いが、③のワークシートに間違いがありその内容が教材として不十分である、③の時間配分が十分でなく、45分の授業内容が30分で終わったなど、改善すべき観点がこれら項目に集中している特徴がみられた。対して高群では逆の傾向を示し、良い評価の記述に数多く語句数が集まる傾向がみられた。

具体的な表現では、③の授業の内容・方法がうまく、掲示物を使用して授業をすすめていた点や、②の児童への対応がうまく児童の発言をひろって授業を進めたなどの記述があった。

(3) 最終の省察レポートでの授業を観る力

7班すべての模擬授業終了後、最終レポートとして自班の模擬授業を省察するレポートを求めた。このレポート課題である「自分たちに足りない点」を記述を求めることにより、すべての模擬授業終了後に再度省察の機会を設定するためである。その回答(表7)には、表5での模擬授業実施にあたり困ったことに一致する内容が多くみられた。同時に表7では、表5の1.85倍の記述が抽出された。特に注目する点は、表5の質問の模擬授業実施にあたり困難と思った点の回答にある児童対応に相当する記述は表7ではなく、その代わりに④その他に分類される模擬授業の準備不足の反省や、模擬授業後の自らの在り方の反省の記述がみられるようになった。例えば「授業をやりっぱなしにせずチェックする」の回答は、自己省察の様子がかげえ、模擬授業は省察を経て向上することに触れている。

一部異質な記述では、マークなどの表示内容は、社会科との関連があり学習指導案作成にあたっては「他の教科との整合性を考える必要がある」。中学校家庭の学習内容まで触れた班は、「中学校の内容とのつながりを考える」などの小学校家庭の内容にとどまらない教材研究の必要性を述べていた。授業方法では、「気づかせる授業」(7人)、「考えさせる授業」(7人)、「導入を工夫し関心を引き付ける授業」(7人)、「課題意識を持たせる授業」(1人)の必要性の指摘が多くみられた。さらに10人が「先生が答えを言わない」と指摘しており、児童に考えさせる授業方法について教員の立場で考えを巡らし始めたことが推察される。

最後に模擬授業評価表を見て「自分たちに不足すること」の記述内容の質的測定を行うため三段階に記述を分類した(詳細な結果は示さず)。つまり「詰め込みすぎて内容が浅くなった」などの指導不足点のみの指摘や感想のみを記したものはレベル1、「発問に対して計画をたてていれば、教師が授業内容をしゃべりすぎてしまうこともない」のように具体的改善点を記したものはレベル2、「子どもにより意見は割れるし、環境に良い悪いは考え方により違う。だからあらかじめ環境によいことはどうということか踏み込むべきであった」のように具体的改善案を示した場合にはレベル3と定義した。その結果、レベル1は14枚(35.0%)、レベル2は19枚(47.5%)、レベル3は7枚(17.5%)を占めた。課題に「この部分をこのように改善すると具体的に書く」と指示したためか、改善点まで触れたレポート(レベル2及び3)が65%を占め、改善策を程度の差はあるものの考察する姿勢がみられた。

模擬授業は思った通りに進行するわけではないこと、特に学習指導案作成を確実に行っていないと授業が流れなくなり、目標あるいはめあてと、まとめが結びつかず一貫した授業とならないこと、つまり本省察レポートは授業構成力の重要性に気づく契機になった。

4. おわりに

家庭科教育法において学習指導案作成を強化した講義後、模擬授業を実施し、対象の講義

表7 最終レポートでの省察内容（「自分たちに足りなかったこと」についての自由記述）

分類	観点	記述	件数	
① 授業構成力	目標	何を学ばせたいか、どんな力をつけたいのか明確に	5	
	めあて	めあてとまとめの不一致	3	
	学習指導案の作成	導入	初めて習う指導への配慮を	1
			導入の工夫 関心を引き付ける	7
		学習指導要領を読む	7	
	その他	他の教科との整合性を考える	4	
		単元の中での位置づけを考える	2	
		中学校内容とのつながりを考える	1	
	授業方法	児童に答えを考えさせる活動、答えを引き出す活動	10	
		先生が答えを言わないようにする	10	
		考えさせる活動	7	
		気づかせる	7	
		繰り返し復習しながら	4	
		楽しい授業	1	
		課題意識をもたせる	1	
意欲を沸かせる活動		1		
時間配分	時間配分	3		
② 教材研究力	教材	ワークシートの工夫	8	
		教材研究	5	
		教材のくふう	1	
	児童対応	児童への配慮	3	
	板書	板書計画の不足	9	
発問	問いかけの方法	6		
③ 授業展開力	児童対応		0	
④ その他		準備不足	6	
		授業をやりっぱなしにせずチェックする。答えに対処する	3	
		指導案を授業が見えるものにかえる	2	
		授業の容量が多い	2	
		何を学べたか照らし合わせ改善策を考える	1	
		授業内容が難しい	1	
	他の教科のテクニックを家庭科に置き替える	1		
総件数			122	

への取り組みや、講義への意欲の変化、さらには模擬授業後の省察（教授技術、授業構成力、授業分析力など）について考察することにより、今後の実践的指導法の在り方を探ることを目的とした。

家庭科教育法を9割以上の学生が、意欲的に取り組み、家庭科教育法への興味・関心を示し、家庭科という教科に対する見方が変化した。この家庭科に対する見方の変化は、模擬授業の評価表や、学習指導案の添削の役立ちの評価結果と有意に関連した。家庭科に対する見方の変化は、他教科との相違や、教材研究、家庭科の内容、その他の観点から数多く指摘された。

多くの模擬授業に関する先行研究（松田他2008、藤本ら2013）にみられるように、実践的

な模擬授業では、学習指導案の作成、教授方法、その他の視点において各種の気づきがあり、多様な視点から自己の授業分析力を身に付けることが可能なことが報告され、本実践でもその点が明確になった。さらにその気づきは、授業者へ結果を返却する模擬授業評価表による相互評価によっても深まり、対象は模擬授業を分析する多様な視点と能力を獲得していった。

一方、模擬授業評価表で肯定的に書かれている内容の一部には、大学の指導側からは改善を促す必要のある記述がみられた欠点もあった。この欠点をカバーするためには、模擬授業の再度の実践を念頭にいれ、その際に省察の討論時間を導入したカリキュラムの再構成が必要であると考え。その時の注意点として、貴志（2010）は、記入された評価表を模擬授業担当班に一方的に参照させるだけでなく、それをさらに評価してフィードバックさせ、授業後の協議の場で複数の意見を出し合って記述を修正させるような試みが必要と述べている。

宮里（2015）は、模擬授業とリフレクションの繰り返しにより、学生たちは、リフレクションでの検討事項を次の模擬授業で生かし、次回の模擬授業のリフレクションで指摘しあっていたと報告している。しかし一方で、個々の自己実現の得点に注目した場合、模擬授業とリフレクションの交互体験の前後で得点が上昇した群と無変化の群が存在したとも述べている。上昇群は無変化群に比較して、教える立場として身につけなければならない力量形成に結び付く視点の記述が、あるいは自分の問題として捉える記述があったとしている（宮里2015）。つまり授業から得た知見を今後へ生かす能力獲得が模擬授業後のリフレクションにより形成される可能性があるとして述べている。一方、無変化群に対しては、模擬授業への参加の視点を指導し、目的をもち自覚的に授業へ参加させる必要性（宮里2015）について指摘している。

本研究では家庭科教育法に学習指導案作成を強化した講義後、模擬授業を導入した結果、一定の成果を挙げた。しかしながらさらなる基礎的な教授技術と授業構成員である授業実践力の向上にあたっては、工夫が必要となる。つまり、班で1ないし2名の教師役で模擬授業を実施したが、一層の効果的な取り組みとするためには全員が教師役を行う活動への転換が必要となる。その場合、班内のコミュニケーション不足や、模擬授業準備への貢献度の高低が問題になったため、講義時間内でも班単位での検討課題を明確化した相談時間の組み込みが必要である。さらに、再度の模擬授業による授業を観る力を育成するために、授業後の学生同士の討議において、大学教員が模擬授業改善への視点を提示するなどの介入を導入した省察の試みが必要と考える。つまり、再度の模擬授業実施後、再度省察を行うシステムの構築と同時に、模擬授業評価表への大学教員による記述修正も導入したきめ細かな指導の実施が家庭科教育法での実践的な指導力向上に結びつく可能性があると考え。

注1) 学習指導案の作成にあたっては、授業の流れのみ記述するのではなく、質問・発問に対して児童に求める答えを詳細に記述し、その答えから授業の流れを作成するよ

う指導を行った。

引用文献

- 貴志倫子 (2010), 小学校家庭科の授業力向上をめざす模擬授業の実践－学生の相互評価からみた授業分析力の検討, 教育実践研究, 18, 85-90
- 堀内かおる (2008), 家庭科教員養成における模擬授業の有効性 コメント・レポートによる相互評価に着目して, 日本家庭科教育学会誌, 51 (3), 169-179
- 高木幸子 (2007a), 家庭科教員養成における模擬授業の実践を取り入れた教育法プログラムの検討(第1報) 模擬授業実践による学生の課題認識の分析, 家庭科教育学会誌, 49(4), 256-267
- 高木幸子 (2007b), 家庭科教員養成における模擬授業の実践を取り入れた教育法プログラムの検討(第2報) 学生が認識した課題の改善への取り組みと改善状況, 家庭科教育学会誌, 49 (4), 268-278
- 高木幸子 (2007c), 目標の提示による家庭科授業に対する評価内容の変容, 新潟大学教育人間科学部紀要, 10 (1), 49-56
- 藤本勇二, 金子健治, 長田夏織 (2013), 理科教育指導法における模擬授業の実践と評価, 武庫川女子大学大学院教育学研究論集, 8, 37-42
- 藤沢伸介 (1995), 教育実習生の教授構想の問題点にあらわれた初心者としての教師の特徴, 跡見学園女子大学紀要, 28, 3-109
- 松田安定, 木原成一朗, 村井潤, 坂田行平 (2008), 運動指導の力量形成を視点とした模擬授業の検討(その2), 学校教育実践研究, 13-19
- 室雅子 (2005), 家庭科への評価からみる家庭科教育の課題 中学教員調査から, 椋山女学園大学研究論集, 36, 53-61
- 文部科学省 (2006), 中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許更新の在り方」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm (2016,8,7)
- 文部科学省 (2008), 小学校学習指導要領解説 家庭編, 東京書籍, p60
- 文部科学省 (2008), 小学校学習指導要領, 東京書籍, 237pp
- 宮里智恵, 田崎慎治 (2015), 教職志望学生の自己教育力に関する研究 家庭科模擬授業への「リフレクション」導入の試み, くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要, 48 (2), 15-31