

「持続可能な教育実習」に向けた教育方法の 効力感を向上させる授業実践の取り組み

An Initiative on Classroom Practices to Improve Students' Perception of
Efficacy of Teaching Methods for Sustainable Teaching Practices

高 垣 マユミ
吉 村 麻奈美
田 爪 宏 二
伊 藤 崇 達

Mayumi TAKAGAKI
Manami YOSHIMURA
Hirotsugu TAZUME
Takamichi ITO

In this study, a survey was conducted to examine students' perceptions of efficacy of teaching methods in the classroom. The aim was to formulate initiatives that would help improve students' perception of efficacy of teaching methods in the classroom for sustainable teaching practices. The participants in this study were female university students who had taken the course "Theory and Practice of Teaching Methods" " that introduces "Self-regulated learning strategies". The results of the survey taken before and after the course showed that in three aspects, namely, – "teaching methods," "understanding students," and "classroom management," students' had a low perception of efficacy before the course, especially with regard to "teaching methods." However, aspects after taking the course, the perception of efficacy of "teaching methods" increased more than that of the other two aspects. The results showed that after taking the course, the participants had acquired knowledge and skills in teaching methods and understanding students that would improve students' academic performance and classroom management that would facilitate their activities efficiently. Finally, the paper discusses further issues regarding teaching methods for sustainable teaching practices.

I. 問題と目的

1. 研究の背景

予測不可能な先の見えない時代に、単なる二者択一の答えに帰着しない真の学びが求められる現代の教育界において、現代のニーズに対応する途を模索しながら教員を目指す学生たちが、「持続可能な教育実習」として、その意義を見出しながら存続していくためには、コロナ禍にもたらされた変化を踏まえた新たな課題を検討していくことが重要になってくる。「持続可能な教育実習」においては、グローバルな観点からみても、受動的な学びではなく、真の学びとして「主体的に自ら学ぶ力」の育成が重要な教育目標であると考えられる。「自ら学ぶ」ということについては、とりわけ「自己調整学習 (Self-regulated learning)」研究が有益な知見を提供してきているが、自己調整学習では、目標の実現に向けて自己の学習を適切なかたちで自ら調整することが重要であり、そのための学び方や学習方法のことを「自己調整学習方略 (Self-regulated learning strategy)」と称している。さらに近年では、「自ら学ぶ」ということのみならず、他者とともに協働しながら、「他者とともに自ら学ぶあう」学習のあり方についての重要性が指摘されてきている。人は自己の学習を自ら調整するだけでなく、他者とのかかわりやつながりを通して、お互いに学びを調整しあうからである (cf. 伊藤, 2017; 中谷・伊藤, 2013)。

そこで本研究では、持続可能な教育実習に向けた授業実践の取り組みとして、「自己調整学習方略 (Self-regulated learning strategy)」を導入し、「自ら学ぶ」とともに「他者と学ぶ」授業を構成し、受講生の教育方法の効力感を向上させていきたいと考える。

翻って筆者らは、教育実習に関して、2015 年より女子大学における教育実習に関する研究を継続的に進めてきた。高垣・吉村 (2015) ではまず、現状分析を行なった。質問紙を用いて、教育実習の前後に認知面と心理面の変化を測定し、自由記述および半構造化面接を併用し教育実習の前後の変化とその理由をとらえた。結果からは現場における他者とのコミュニケーションが認知や心理の変化に大きな影響を与えていることが示唆され、教育実習生への心理的介入の方向性を見出している。

ついで、高垣・吉村 (2016) では、認知面・心理面の変化についての追試を行い、その結果が前年度と同様の傾向を持つことをふまえ、質問紙および自由記述の内容を個別に分析し、実際に心理的介入を実施した。対象は教育実習生 1 名であり、不安事項を同定したところ「現場の教員との関係性」が

選ばれ、介入後は不安感の低減が報告されたため、現場における他者とのコミュニケーションについて取り扱うことの有効性は支持された。

吉村・高垣(2017)においては、質問紙と面接法を併用し、教育実習におけるストレスサーおよび関連する不安について、より具体的かつ詳細に検討した。教育実習ストレスサー尺度の得点変化についてみたところ、教育実習前後における有意な変化は認められなかった。つまり、教育実習体験を通して、ストレスサーから受ける強度は大きくは変わらないことが示唆された。自由記述の結果から、ストレスサーに対する事前の予測がすでにポジティブであるもの、あるいは、ネガティブに認知している場合でも、ポジティブな意味づけも付加していることで両価的な反応となっているものが散見された。

吉村・高垣(2018)では、より効果の高い不安低減を図る心理的介入を検討した。実習後の学生4名に、半構造化面接を行った。得られた語りのうち、共通する内容をカテゴリにまとめた結果、出現したカテゴリは【配属校に関するもの】【生徒との接し方】【従事時間の長さ】【体調面の不安】【教員への気遣い】【教員からの扱われ方】であった。内容はより具体化・明細化し、個性が高く、実習後に介入を行う場合には、画一的なものよりも各人の環境を考慮した個別的な介入がより有効であることを示していると考えられた。

高垣・吉村・田爪(2019)では、数量的な研究アプローチを採用し、教育実習におけるストレスサーおよびストレス反応について、実習前後の差異を縦断的に検討した上で、教育実習におけるストレスサーとストレス反応との関連を探索的に検討した。教育実習を行った大学生を2年にわたり対象とした分析の結果、「ストレス反応」に関しては、実習前では、「うつ気分・不安全感」「不安・不確実感」「疲労・身体反応」が高かったが、実習後では低くなっていた。また、実習の前後に共通して「対生徒」にストレスを感じ、実習後においては「実習業務」にストレスを感じる事がうかがわれた。さらに、ストレスサーとしての「対生徒」を想像することが、実習前後において、ストレス反応のうち疲労・身体反応、うつ気分・不安全感を高め、「実習業務」を想像することが、実習後において不安・不確実感、自律神経症状を高める可能性が考えられた。

高垣・吉村・牛島・田爪(2020)では「教師効力感」に研究対象を広げ、「教師効力感」「不安」「教師観および教育観の明確さ」の、教育実習前後の変化について検討し、また、不安の規定因について探索的分析を行った。その結果、実習前の予想と比較して実習後には教師効力感が向上し、実習に対する不安が低減し、さらには教師観、教育観が明確化していた。また、実習前、実習

後ともに教師効力感の高さが実習に対する不安を低減する要因になっていたことから、具体的支援として、事前指導としては教師効力感の向上に取り組み、振り返りにおいても教師効力感の内容をふまえて行うことの有効性が示唆された。

高垣・吉村・牛島・田爪(2021)においては、一連の研究の流れを受け、新たに教師効力感と自己認知、他者認知との関係に焦点を当てて調査分析を行った。他者や自己認知の能力を示す概念としてメンタライゼーション能力(自己および他者に対する認識の能力)を用い、メンタライゼーション能力が教師効力感および実習における不安に及ぼす影響について検討し、さらに、実習における不安の規定因について探索的分析を行なった。その結果、対自的メンタライゼーション能力の高さは教師効力感を高め、実習における態度面の不安を軽減することが明らかになった。一方、実習における技量面の不安にはメンタライゼーション能力の影響は見られなかった。

吉村・高垣・牛島(2022)では、教育実習生6名を分析対象とし、教職に対する不安感に関して用意した質問項目もとに、教育実習後に半構造化面接を行った。具体的には、逐語録をテキストデータとし、テキストマイニング・ソフトの一つであるKHCoder(樋口, 2004, 2014)を用いて分析を行った。単語頻度分析で単語の出現回数を分析し、出現回数10回以上の特徴語を対象とし、単語と単語の結びつきを探るため共起ネットワーク分析を行った結果、教員志望と教員志望以外を分けて頻出語の比較をしたところ、教員志望の学生においては上位に「不安」が出ているのに対し、教員志望以外の学生では上位には出ていなかった。また、重複する語も多いなか、教員志望の学生だけに見られた上位に出現した語は「書く」「学校」「今」「クラス」「関係」「週間」「終わる」「試験」「お世話」「研究」「準備」などであり、教員志望の学生だけに見られた上位に出現した語は「塾」「国語」「行う」「怒る」などであり、教員志望の学生の方が、より教育実習に直接的に含まれる行程や人物に言及していることが明らかにされた。

また、コロナ禍における教育実習の実践的研究については、教育実習生の実態を把握するアンケート調査(櫻田, 2022)、教育実習に関する横浜市教育委員会の対策と具体的な取り組み(小林, 2021)、コロナ禍における教職課程のオンライン授業への取り組み(立教大学教職課程, 2022)等が散見されるものの、詳細な質的・個別的な実践的検討については蓄積がなされてきていないという現状を踏まえ、高垣・吉村・牛島(2023)は、2020年のコロナ禍の初年度における教育実習において、中学校・高等学校の英語科、社会科、数

学科の教育実習を終えた大学4年生の3名を対象とした半構造化インタビューを実施し、質的・個別的な実践的検討を行った。インタビューの結果、コロナ禍における教育実習の取り組みの実際やそこで浮き彫りにされた問題が明らかにされた。それらの実態を踏まえ、今後の持続可能な教育実習に向けた課題について、①対自己の視点からは、カリキュラムを柔軟に変更するスキル、観察や説明のスキルを向上させること、②対人の視点からは、三密の制限下における生徒との関係性を構築すること、③対物事の視点からは、ICT・オンライン授業の活用に着手すること、さらにレジリエンス(本郷, 2015)等が重要な鍵を握っていることを示唆している。

高垣・吉村・牛島(2024)は、コロナ禍の2年目に実施された教育実習に注目し、中・高等学校の英語科、社会科、数学科の教育実習を終えた大学4年生の3名を対象として半構造化インタビューを行い、ウイズコロナ時代における教育実習の質的・個別的な様相を明らかにすることを試みた。インタビューの結果、コロナ禍の初年度における教育実習と比較して、「ICTを活用した新たな学習活動(文部科学省, 2019; 文部科学省, 2022; 文部科学省 2023; 内閣府, 2022)」が加速していることが浮き彫りにされた。そこで「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現という視点が重要であることから、今後の持続可能な教育実習に向けた課題について考察を行った。

2. 本研究の目的

以上の筆者らが行ってきた2015年から2024年までの10年間にわたる継続的研究の下、本研究では、持続可能な教育実習に向けた授業実践の取り組みとして、「教育方法の理論と実践」(2年生対象の教職科目)において、「自己調整学習方略(Self-regulated learning strategy)」を導入し、「自ら学ぶ」とともに「他者と学ぶ」授業を構成し、受講生の教育実習に向けた教育方法の効力感を向上させることを目的とする。なお、授業前後に質問紙調査を実施し、教育方法の効力感の変化に注目することで、数量的かつ質的な分析を通してその様相を明らかにし、持続可能な教育実習に向けた支援の可能性を検討することを目的とする。

II. 方法

1. 対象者

「教育方法の理論と実践(全9回)」(2年生対象)の授業を受講した女子大学

生 54 名に対して、教育実習における教育方法に関する効力感の予想についての質問紙調査を実施した。そのうち、受講前あるいは受講後に回答が得られなかった 4 名を除外し、最終的に 48 名を分析対象とした。調査は初回授業の授業前（以下、事前調査）と最終回の受講後（以下、事後調査）の 2 回実施した。各調査とも所要時間は約 10 分であり、いずれも質問紙の内容は同様であった。

2. 質問紙調査

本研究で分析対象とした質問項目は、教育実習における教育方法に関する効力感の予想について、「教授法に関する側面（項目 a～e）」、「生徒理解に関する側面（項目 f～j）」、「学級経営に関する側面（項目 k～o）」の 3 側面から構成した（表 1）。各質問に対して「実習に参加した時の予想として、教育方法に関する次の各質問について、どのくらいそう思いますか？」と問い、「とてもそう思う（5）～全くそう思わない（1）」の 5 件法で回答を求め、得点化した。さらに、回答の理由について自由記述を求めた。

3. 倫理的配慮

調査協力者に対し、本研究の目的および概要、個人情報の取り扱い、情報の取り扱い（テータ分析、それらの管理を誰がどのように行うか）、調査への参加は自由意志であること、および中止の自由、研究成果の発表等について文書にて説明し、同意を確認した。また説明時には調査後に質問および撤回を受け付けることも示し、連絡先を伝達した。

4. 授業構成

4-1. 「自己調整学習方略 (Self-regulated learning strategy)」の導入

本授業では、「教育方法の理論と実践」の授業に、「自己調整学習方略 (Self-regulated learning strategy)」を導入し、目標の実現に向けて自己の学習を適切なかたちで自ら調整するための学び方や学習方法を習得する。そのために、第 1 に、奇数回の講義では、「**自ら学ぶ**」ために、授業で学んだ知識やスキルを教育実践に適用して学習指導案を作成する、という自主課題に取り組む。第 2 に、偶数回の講義では、「**他者と学ぶ**」ために、自ら作成した学習指導案を二人一組のピアでのマイクロティーチングを通して、ピア（2 人一組）になってお互いの学習指導案に対する相互評価を行いフィードバックする活動に取り組む。その際、レポート課題として、「他者の発表から学んだ点や、

他者からフィードバックをもらってその内容を記述する。」という作業に取り組んでもらった。自己の学習を自ら調整するだけでなく、他者とのかわりやつながりを通して、お互いに学びを調整しあうことは、「持続可能な教育実習」に向けて、教育方法の効力感を向上させる貴重な経験になると考えたからである。

4-2. 到達目標

これからの社会を担う子どもたちに求められる資質・能力を育成するために必要な教育方法の在り方（「自ら学ぶ力」「他者と学ぶ力」など）を理解している。授業を構成する教育の目的に適した教授法・生徒理解・学級経営に関する基礎的な学習指導理論を踏まえて、目標・内容、教材・教具、授業展開、学習形態、評価規準等の視点を含めた学習指導案を作成し、模擬授業を行うことを通して、基礎的な技術を身に付けることができる。

4-3. 授業の概要

- 第1回：動機づけ（内発的動機づけ、教授理論、学習環境など）の講義
⇒「自ら学ぶ」
- 第2回：マイクロティーチング ⇒「他者と学ぶ」
- 第3回：学習方略（学習方略、学習観、体制化、つまずきの対応など）の講義⇒「自ら学ぶ」
- 第4回：マイクロティーチング ⇒「他者と学ぶ」
- 第5回：協調学習（協調学習、議論学習、状況モニタリングなど）の講義
⇒「自ら学ぶ」
- 第6回：マイクロティーチング ⇒「他者と学ぶ」
- 第7回：学習評価と授業（測定と査定と評価、ループリックなど）の講義
⇒「自ら学ぶ」
- 第8回：マイクロティーチング ⇒「他者と学ぶ」
- 第9回：全体のまとめ

Ⅲ. 結果と考察

1. 量的分析

1-1. 設問ごとの事前／事後調査間の比較

表1に、本研究で実施したアンケートの質問項目および事前／事後調査に

における平均値 (M) と標準偏差 (SD) を示す。また、図 1 に事後調査と事前調査の得点差を示す。授業の 3 側面ごとに、各側面に含まれる質問項目間および事前／事後調査間の得点の比較を行った。

(1) 「教授法」に関する側面 (項目 a～e) 教授法に関する側面の各質問項目の尺度得点を従属変数として質問項目 (5) × 調査時期 (2: 事前、事後) の参加者内 2 要因分散分析を行った。その結果、調査時期の主効果 ($F(1, 47) = 155.15, p < .001$) および 2 要因間の交互作用 ($F(4, 188) = 24.13, p < .01$) が有意であった。

交互作用について、質問項目ごとの調査時期による得点の差異をみると、すべての項目において、事前調査よりも事後調査の得点が高かった。また、

表 1 質問項目および事前／事後調査における平均値 (M) と標準偏差 (SD)

授業の側面／質問項目		事前	事後	主効果・ 交互作用
		$M(SD)$	$M(SD)$	
教授法	a. 私は生徒の学力を伸ばす教授法の知識や技術をもっている	2.02 (1.04)	4.13 (0.44)	項目 0.67 時期 155.15*** 項目×時期 24.13**
	b. どのようにすれば、生徒たちの活動が効率よく進められるかを知っている	1.94 (1.08)	4.06 (0.60)	
	c. 分かりやすく発問することができる	2.21 (1.05)	3.60 (0.79)	
	d. 分かりやすく説明することができる	2.21 (0.97)	3.67 (0.83)	
	e. 分かりやすく板書することができる	2.71 (1.22)	3.29 (0.87)	
生徒理解	f. 生徒の立場に立って、ものを見たり考えたりすることができる	2.98 (1.16)	4.04 (0.65)	項目 8.79*** 時期 75.18*** 項目×時期 3.51**
	g. 授業で教える内容に対する、生徒の理解を予め推測することができる	2.13 (1.12)	3.67 (0.86)	
	h. 生徒の答えに対して的確にフィードバックができる	2.23 (1.10)	3.65 (0.93)	
	i. 授業で生徒がつまずいた時に、別の説明や例を提示することができる	2.58 (1.16)	3.52 (0.97)	
	j. 能力の高い生徒に適切な課題を与えることができる	2.23 (1.17)	3.67 (1.06)	
学級経営	k. 生徒が騒ぎだしたら、すばやく落ち着かせる手だてを思いつく	2.02 (1.04)	2.71 (0.97)	項目 29.68*** 時期 98.15*** 項目×時期 17.57***
	l. 生徒の発言に耳を傾け、的確に理解することができる	2.81 (1.08)	3.83 (0.81)	
	m. 生徒との親密な人間関係をつくることができる	2.98 (1.23)	3.85 (0.92)	
	n. クラス全体を、一つの方向に集中させることができる	2.17 (1.14)	3.92 (0.79)	
	o. 学級内のコミュニケーションを活発にし、よりよい話し合いを作り出すことができる	2.46 (1.18)	4.33 (0.83)	

主効果・交互作用欄は F 値 *** $p < .001$ ** $p < .01$

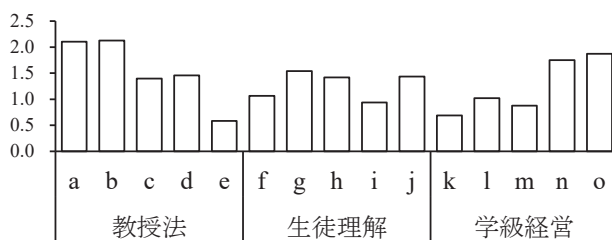


図1 質問項目ごとの事後調査と事前調査の得点差

各記号に対応する質問項目は表1参照

調査時期ごとの質問項目間の得点の差異について、事前調査においては項目eの得点が項目a, bのそれよりも高かった。事後調査においては項目aの得点が項目c, d, eのそれよりも高く、項目bの得点が項目d, eのそれよりも高かった。

次に、質問項目による授業前後の得点の変化の差異を検討するために、質問項目ごとに、事後調査と事前調査の尺度得点の差を求め、これを従属変数として1要因分散分析により質問項目間の得点差の比較を行った。その結果、主効果が有意であり($F(4, 188)=24.13, p<.001$)、有意水準5%のHolm法による多重比較の結果(以下、多重比較の方法は全て同じ)、授業前後の得点差は項目a, b > c, d > eの順で大きかった。

以上の結果から、教授法に関する実習における効力感に対する予想については、授業前よりも後で高くなっており、授業を受講することにより、教授法に関する効力感が向上したといえる。特に項目a(生徒の学力を伸ばす教授法の知識や技術)およびb(生徒たちの活動を効率よく進めるための知識)についての効力感が授業前後の間で大きく伸びているといえる。

以下、他の側面についても同様の手法により分析を行った。

(2)「生徒理解」に関する側面(項目f～j) 生徒理解に関する側面の各質問項目の尺度得点を従属変数として質問項目(5)×調査時期(2)の参加者内2要因分散分析を行った結果、質問項目($F(4, 188)=8.79, p<.001$)、調査時期($F(1, 47)=75.18, p<.001$)の主効果、および2要因間の交互作用($F(4, 188)=3.51, p<.01$)が有意であった。

交互作用について、質問項目ごとの調査時期による得点の差異をみると、すべての項目において、事前調査よりも事後調査の得点が高かった。また、

調査時期ごとの質問項目間の得点の差異について、事前調査においては項目 f の得点が項目 i, j のそれよりも高かった。事後調査においては項目 f の得点が項目 i のそれよりも高かった。

次に、(1) と同様の手法により質問項目間の得点差の比較を行った。その結果、主効果が有意であり ($F(4, 188) = 3.52, p < .01$)、多重比較の結果、項目 g の授業前後の得点差は項目 i のそれよりも大きかった。

以上の結果から、生徒理解に関する実習における効力感に対する予想については、授業前よりも後で高くなっており、授業を受講することにより、生徒理解に関する効力感が向上したといえる。特に、項目 f (生徒の立場に立ったものの見方、考え方) についての効力感が授業前後の間で大きく伸びているといえる。

(3)「学級経営」に関する側面(項目 k ~ o) 学級経営に関する側面の各質問項目の尺度得点を従属変数として質問項目 (5) × 調査時期 (2) の参加者内 2 要因分散分析を行った結果、質問項目 ($F(4, 188) = 29.68, p < .001$)、調査時期 ($F(1, 47) = 98.15, p < .001$) の主効果、および 2 要因間の交互作用 ($F(4, 188) = 17.57, p < .001$) が有意であった。

交互作用について、質問項目ごとの調査時期による得点の差異をみると、すべての項目において、事前調査よりも事後調査の得点が高かった。また、調査時期ごとの質問項目間の得点の差異について、事前調査においては項目 k, l の得点が項目 m, n, o のそれよりも高かった。事後調査においては項目 $o > l, m, n > k$ の順で得点が高かった。

次に、(1) と同様の手法により質問項目間の得点差の比較を行った。その結果、主効果が有意であり ($F(4, 188) = 17.57, p < .001$)、多重比較の結果、項目 n, o の授業前後の得点差は項目 k, l, m のそれよりも大きかった。

以上の結果から、学級経営に関する実習における効力感に対する予想については、授業前よりも後で高くなっており、授業を受講することにより、学級経営に関する効力感が向上したといえる。特に項目 o (学級内のコミュニケーション、話し合いの活性化)、次いで n (クラス全体の方向づけ) についての効力感が授業前後の間で大きく伸びているといえる。

1-2. 授業の側面間の比較

次に、授業の側面(教授法、生徒理解、学級経営)間の比較を行う。授業の側面ごとに、その側面に含まれる質問項目の得点の平均値を尺度得点として算出した(表2)。授業の側面ごとの信頼性係数(α)は順に .89, .87, .88 であり、十分な内的整合性が確認された。

表2 授業の側面ごとの事前／事後調査における平均値 (M) と標準偏差 (SD)

授業の側面	事前		事後		主効果		交互作用
	M	(SD)	M	(SD)	側面	時期	
教授法	2.22	(0.84)	3.75	(0.42)	123.87***	2.00	6.00**
生徒理解	2.43	(0.89)	3.71	(0.62)			
学級経営	2.49	(0.88)	3.73	(0.68)			

主効果、交互作用欄は F 値 *** $p<.001$ ** $p<.01$

尺度得点を従属変数として、授業の側面 (3) \times 調査時期 (2: 事前、事後) の参加者内 2 要因分散分析を行った。その結果、調査時期の主効果 ($F(1, 47) = 155.15, p < .001$) および 2 要因間の交互作用 ($F(4, 188) = 24.13, p < .001$) が有意であった。

交互作用について、授業の側面ごとの調査時期による得点をみると、すべての側面について、事前調査よりも事後調査の得点が高かった。また、調査時期ごとに授業の側面間の得点の差異をみると、事前調査においては教授法の得点が生徒理解および学級経営のそれよりも低かった。他方で事後調査においては授業の側面による得点の差異はみられなかった。

次に、授業の側面による授業前後の得点の変化を検討するために、授業の側面ごとに、事後調査と事前調査の尺度得点の差異を求め (図2)、これを従属変数として 1 要因分散分析により授業の側面による得点の比較を行った。その結果、主効果が有意であり ($F(2, 94) = 6.00, p < .01$)、多重比較の結果、教授法における授業前後の得点差は生徒理解および学級経営のそれよりも高かった。

以上の結果をまとめると、受講前においては実習における効力感に対する

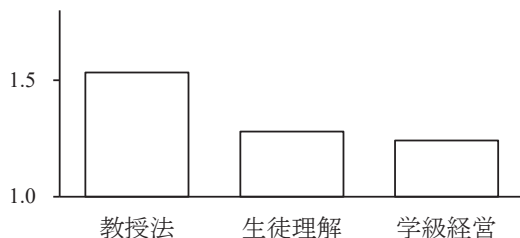


図2 授業の側面ごとの事後調査と事前調査の得点差

予想のうち、特に教授法に関するものが低かったと考えられる。そして、受講後にはすべての側面について効力感が促されたが、特に教授法に関する効力感の伸びが大きかったといえる。

2. 質的分析

2-1. 教授法の効力感に関する事前事後の比較

上記の量的分析の結果から、教授法に関する実習における効力感に対する予想については、授業前よりも後で高くなっており、授業を受講することにより、教授法に関する効力感が向上したといえる。特に項目 a (生徒の学力を伸ばす教授法の知識や技術) および b (生徒たちの活動を効率よく進めるための知識) についての効力感が授業前後の間に大きく伸びていることが明らかにされた。そこで上記 2 項目について、教授法の効力感に変化を及ぼした要因について明らかにするために、質的分析を行う。

本授業の「教育方法の理論と実践」では、「自己調整学習方略 (Self-regulated learning strategy)」を導入し、目標の実現に向けて自己の学習を適切なかたちで自ら調整するための学び方や学習方法を習得させることを目指した。具体的には、奇数回の講義では、「自ら学ぶ」ために、授業で学んだ知識やスキルを教育実践に適用して学習指導案を作成するという自主課題に取り組みさせた。偶数回の講義では、「他者と学ぶ」ために、自ら作成した学習指導案のマイクロティーチングを通して、ピア (2 人一組) になってお互いの学習指導案に対する相互評価を行いフィードバックする活動に取り組みさせた。その際、レポート課題に、「他者の発表から学んだ点や、他者からフィードバックをもらってその内容を記述する。」という作業に取り組んでもらった。これらの作業に取り組ませることにより、自己の学習を自ら調整するだけでなく、他者とのかわりやつながりを通してお互いに学びを調整しあい、「持続可能な教育実習」に向けての教育方法の効力感を向上させることを目指した。レポート課題である「他者の発表から学んだ点や、他者からもらったフィードバック」の記述分析をした結果、

「①生徒たちの英語の話す力をつけるためには、教科書を読ませる前に、まずは外国人に道案内をする現実の場面に遭遇させるところから始め、その後に教科書の会話表現にマッピングさせる形で授業を導入していきたい。」

「②道案内の場面でただ地図を渡すだけではマッピングとは言えないという指摘を受けたので、実際に二人一組でロールプレイをさせて、現象と概念の異なる領域の行き来をさせながら会話表現を身に着けさせた方が、効率的な

のではないかと気づいた。」

「③道案内の地図から、学内マップを作らせるという発展させている点が、生徒たちにとって英語表現がより身近な物として感じられて効率的だと思った、というフィードバックをもらった。」

「④次の課題として、道案内だけではなく、もっと他の日常場面での英語表現をしてみたい、というような生徒の自律性を支援するような目標を立てていきたいと思う。」

「⑤自分では思いつかなかった点を、他者の違った観点からアドバイスしてもらって、教授法の実践への使い方の幅が広がりがよく参考になった。」

等の記述が見られた（英語科教員志望者の例から抜粋）。

「自己調整学習方略」を導入することで、自己の学習を自ら調整するだけでなく、他者とのかかわりやつながりを通して、お互いに学びを調整しあうという、「SSRL：Socially shared regulation of learning（社会的に共有された学習の調整）（Panadero & Järvelä, 2015）」が表出されることが示されているが、本授業の「自ら学ぶ」活動を踏まえた上で「他者と学ぶ」局面における学生たちの記述内容を踏まえると、ピアによる学習を通して、SSRLの『プランニング（下線①）』、『モニタリング（下線②）』、『評価（下線③）』、『目標設定（下線④）』、『動機づけ（下線⑤）』といった活動が共有されていることから、「自己調整学習方略」の導入によりSSRLが表出される「学びあい」がもたらされた結果、授業内で新規に教授された様々な教授法の理論を実践に結びつけることができるようになり、「教授法」に関するa（生徒の学力を伸ばす教授法の知識や技術）およびb（生徒たちの活動を効率よく進めるための知識）についての効力感が向上したことが読み取れた。

2-2. 生徒理解の効力感に関する事前事後の比較

上記の量的分析の結果から、生徒理解に関する実習における効力感に対する予想については、授業前よりも後で高くなっており、授業を受講することにより、生徒理解に関する効力感が向上したといえる。特に、項目f（生徒の立場に立ったものの見方、考え方）についての効力感が授業前後の間で大きく伸びていることが明らかにされた。そこで上記1項目について、生徒理解の効力感の変化を及ぼした要因について明らかにするために、質的分析を行う。

レポート課題である「他者の発表から学んだ点や、他者からもらったフィードバック」の記述分析をした結果、

「⑥中2の確率で同様に確からしい、ということを理解させるためには、さいころやくじ引きなどの現実の事象を体験を通して一つ一つ確認させていくところから入っていき、さらに、生徒たちに日常的な席替えを取り入れることで、より身近なものとして確立の概念を理解しやすくさせたいと思った。」

「⑦分からない生徒が思考停止しないように、一人で考えさせるだけではなくて、もっとグループワークを入れて、言語化して説明させるアウトプットの場面を取り入れるなどして、常に生徒の立場に立った見方をアップデートしていった方がいいと思う。」

「⑧最近の中学校はICT教育が普及されて、一人1台のPC教室や、iPadやタブレットの使用なども実施されているので、実際の事象を確認するのもいいけれど、それだけではなくて、シミュレーションで確からしさを確認させることを適宜取り入れていくのも、情報教育にもつながっていいと思う。」

「⑨自分の頭の中だけで完結してしまうと生徒の気持ちが分からなくなってしまっていて行き詰まるので、他者と話し合いの場を設けて、意見を求めて取り入れていくことの大切さを実感した。」

等の記述が見られた(数学科教員志望者の例から抜粋)。

自己調整学習方略は、「認知的方略」「メタ認知方略」「リソース方略」の3側面で構成されることが実証されているが(Pintrich et al., 1993)、本授業の「自ら学ぶ」活動を踏まえた上で「他者と学ぶ」局面における学生たちの記述内容を踏まえると、自己調整学習におけるピアの存在が重要なリソースとして位置づけられることで、「認知的方略」の『精緻化(下線⑥)』、『批判的思考(下線⑦)』、「メタ認知方略」の『調整(下線⑧)』、「リソース方略」の『援助要請(下線⑨)』といった活動が生成された結果、生徒の立場に立ってみて理解が深まるかどうかという発想が促され、「生徒理解」に関するf(生徒の立場に立ったものの見方、考え方)についての効力感が向上したことが読み取れた。

2-3. 学級経営の効力感に関する事前事後の比較

上記の量的分析の結果から、学級経営に関する実習における効力感に対する予想については、授業前よりも後で高くなっており、授業を受講することにより、学級経営に関する効力感が向上したといえる。特に項目o(学級内のコミュニケーション、話し合いの活性化)、次いでn(クラス全体の方向づけ)についての効力感が授業前後の間で大きく伸びていることが明らかにされた。そこで上記2項目について、学級経営の効力感の変化を及ぼした要因について明らかにするために、質的分析を行う。

レポート課題である「他者の発表から学んだ点や、他者からもらったフィードバック」の記述分析をした結果、

「⑩地方自治体の決定事項はすべて議員だけで決められている、とクラスの大半の生徒たちは考えていると思うので、この概念をくつがえすにはどうしたらよいか悩んでいたら、日本国憲法93条の「住民自治」の原則では、地方政治の問題はその地域に住む住民がみんなで解決しなければならないということが憲法で定められていることを示したらどうかというアドバイスをもらった。」

「⑪クラスの大部分の生徒を納得させるには、憲法だけで教えるのではなく、自分の住む自治体で利用したことがある公共施設を思い出させたり、地域の問題を住民がどのように解決しているかを話し合ったり、自治体のさまざまな公共サービスを享受していることを実感させりしたらどうか、などのさまざまなアイデアを出し合うことができた。」

「⑫クラスの大部分の生徒たちにとって、地方自治体の政治は、国の政治と比べて、印象が薄く、実際にどんなことをやっているかイメージがわきにくいので、グループごとにテーマを決めて地方自治体の政治について自主的に調べさせ発表させる機会を設けることで、市民が直接的に政治参加できるきわめて重要な政治であることに気づかせたい。」

等の記述が見られた(社会科教員志望者の例から抜粋)。

ともに学ぶピアが相互の関係においてもちよる特性としては、「互恵性」「対等性」「自発性」をあげることができる(中谷・伊藤, 2013)。本授業の「自ら学ぶ」活動を踏まえた上で「他者と学ぶ」局面における学生たちの記述内容を踏まえると、ピアのどちらかが一方的に恵みを与えるというのではなく、お互いが学び手にもなり教え手にもなる、という『互恵性(下線⑩)』が見出された。また、ピアが同じ立場に立ったゆえに、意見が表明しやすくなり、多様な考えを受け止め合い引き出し合う深い話し合いができる、という『対等性(下線⑪)』が見出された。ピアのどちらかがイニシアティブをもって導いていくというような関係性ではなく、それぞれが学びの主体となって、自分たちで考えを出し合い、解決の方法を自分たちの力で進めていく、という『自発性(下線⑫)』も見出された。以上より、「自己調整学習方略」の導入により、ピアの関係に「互恵性」「対等性」「自発性」がもたらされ、それぞれが試行錯誤を繰り返しながら学びの主体となった話し合いを持った結果、学級全体を把握し動かすという高度で総合的な指導を要求される「学級経営」に関するo(学級内のコミュニケーション、話し合いの活性化)、およびn(クラス全体

の方向づけ)についての効力感が向上したことが読み取れた。

以上の結果を総括すると、現代の予測不可能な先の見えない時代に、現代のニーズに対応しながら、「持続可能な教育実習」を存続していくためには、真の学びとしての「主体的に自ら学ぶ力」、目標の実現に向けて自己の学習を適切なかたちで自ら調整する「自己調整学習 (Self-regulated learning)」の育成を促す授業構成が重要な鍵を握っていることが示唆された。具体的には、「自ら学ぶ」ということのみならず、他者とともに協働しながら「他者と学ぶ」学習を通して、自己の学習を自ら調整するだけでなく他者とのかわりを通してお互いに学びを調整しあうことは、自己調整学習のための学び方や学習方法の「自己調整学習方略 (Self-regulated learning strategy)」の習得を促し、その結果、教育実習における教育方法の予想に対する効力感を向上させることが明らかにされた。ただし、本研究で考案した授業を通して「教授法」「生徒理解」「学級経営」の全体的な効力感の向上が見られたものの、個別には向上が見られなかった項目もあり、そうした項目に対する指導法の改善が課題として残された。今後も引き続き、本研究で示したような授業改善の取り組みの様相を明らかにしていくことは、持続可能な教育実習の内容・方法をフォローアップしていく教職プログラムの再構築や支援システムの具体的な検討に繋がると考えられるため、エビデンスに基づく地道な実践的研究を継続していきたいと考えている。

文献

- 樋口耕一 2004 テキスト型データの計量的分析－2つのアプローチの峻別と統合－ 理論と方法, 19, 101-115.
- 樋口耕一 2014 社会調査のための計量テキスト分析―内容分析の継承と発展を目指して ナカニシヤ出版.
- 本郷一夫 2015 人との関係を通して育つレジリエンス 特別支援研究 全日本特別支援教育連盟, 8, 2-7.
- 伊藤崇達 2017 学習の自己調整、共調整、社会的に共有された調整と自律的動機づけの連続体との関係 京都教育大学教育実践研究紀要, 17, 169-177.
- 小林力 2021 コロナ禍からの教育実習の在り方に関する研究 神奈川大学心理・教育研究論集, 49, 29-50.
- 文部科学省 2019 平成 30 年度以降の学校における ICT 環境の整備方針について https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2017/12/26/1399908_01_3.pdf (2023.7.1 閲覧).

- 文部科学省 2022 GIGA スクール構想に基づく1人1台端末環境下でのコンピュータ教室の在り方について <https://www.mext.go.jp/content/000207291.pdf> (2023.5.11 閲覧).
- 文部科学省 2023 学校における ICT 環境の整備方針について https://www.mext.go.jp/content/20230116-mxt_shuukyo01-000003278_001.pdf (2023.8.22 閲覧).
- 内閣府 2022 経済財政運営と改革の基本方針 2022 新しい資本主義へー課題解決を成長のエンジンに変え持続可能な経済を実現ー https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/cabinet/honebuto/2022/2022_basicpolicies_ja.pdf (2023.8.12 閲覧).
- 中谷素之・伊藤崇達 2013 ピア・ラーニング: 学びあいの心理学 ナカニシヤ出版.
- Panadero, E. & Järvelä, S. 2015 Socially shared regulation of learning: A review. *European Psychologist*, 20, 190-203.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T., & McKeachie, W.J. 1993 Reliability and predictive validity of the Motivated for Learning Strategies Questionnaire (MSLQ). *Education and Psychological Measurement*, 53 (3), 801-814.
- 櫻田裕美子 2022 コロナ禍における教育十種に関する一考察 別府大学紀要, 63, 57-71.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美 2015 教育実習前後の女子大生の認知と心理の変化: 教員養成の質を高めるための現状分析と課題 津田塾大学紀要, 47, 53-71.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美 2016 教育実習前後の女子大生の不安要因とその心理的介入に向けた予備的研究 津田塾大学紀要, 48, 49-61.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美・田爪宏二 2019 女子大生の教育実習におけるストレスの要因とストレス反応についての縦断的分析 津田塾大学紀要, 51, 121-135.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美・牛島順子・田爪宏二 2020 女子大学生の教育実習における教師効力感と不安についての分析 津田塾大学紀要, 52, 59-72.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美・牛島順子・田爪宏二 2021 女子大学生の教育実習における教師効力感と実習不安に対するメンタライゼーション能力の影響 津田塾大学紀要, 53, 45-57.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美・牛島順子 2023 コロナ禍における教育実習の諸問題と持続可能な教育実習に向けた課題の実践的検討 津田塾大学紀要, 55, 73-88.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美・牛島順子 2024 ウイズコロナ時代における持続可能な教育実習に向けた課題の実践的検討 津田塾大学紀要, 56, 13-27.
- 立教大学教職課程 2022 COVID-19 下における教職課程委員の取り組みー 2022 年度のオンライン授業を振り返ってー立教大学教職課程 37, 53-65.
- 吉村麻奈美・高垣マユミ 2017 女子大生の教育実習にまつわる不安: ストレッサーおよび不安事項の詳細な検討 津田塾大学紀要, 49, 49-61.
- 吉村麻奈美・高垣マユミ 2018 女子大生の教育実習にまつわる不安: 不安軽減を図る心理的介入 津田塾大学紀要, 50, 95-112.

吉村麻奈美・高垣マユミ・牛島順子 2022 女子大学生の教育実習にまつわる不安：面接のテキスト分析より 津田塾大学紀要, 54, 111-124.