

教職課程コアカリキュラムに対応した「教育課程論」の実践と効果（２）
ー学習指導案作成と模擬授業発表におけるアクティブ・ラーニングの検証ー

Effects of "Curriculum Theory" Practice Corresponding to "Core Curriculum in Teacher Training Programs" (2): Examination of Active Learning in the Creation of a Learning Instruction Plan and Mock Lesson Presentation

新 井 英 志 ¹⁾

Hideshi ARAI

本稿では、教職課程コアカリキュラム対応型授業である「教育課程論」（2018～2020年度）におけるALの効果について、3つの研究課題を設定して検証した結果を報告する。研究対象は、2018～2020年度に「教育課程論」を履修したT大学栄養学科・教職課程の1年次生59名である。研究方法は、「最終授業後のアンケート」（質問紙調査で5件法と記述を併用、質問項目は合計90項目）を実施し、今回の調査では、57項目の当該学生の自己評価結果について統計解析を行った。1つ目の課題である「教職課程コアカリキュラム対応型の「教育課程論」における、学習指導案作成と模擬授業発表のALの効果は、どの程度あったか」、であるが、ALの効果は非常に大きかったと評価した。その理由は、該当の16項目の質問の評価平均値は、4.62であり、評価5と評価4の合計人数が最低でも92%以上あること、評価1と評価2が0%であること、評価5が50%以下だったのが1項目だけだったことによる。2つ目の課題である「教職課程コアカリキュラム対応型の「教育課程論」における、学習指導案作成と模擬授業発表のALにおける「到達目標」の関係評価項目と授業全体の「到達目標」の評価の関係性は、どの程度あったか」、であるが、両者の評価平均値間では、相関係数 $r=0.8591$ となり、強い正の相関関係があることが分かった。また、ALにおける「到達目標」の関係評価項目の評価平均値の方が、授業全体の「到達目標」の評価平均値より大きい傾向があった。3つ目の課題である「教職課程コアカリキュラム対応型の「教育課程論」における、ALの一般的な効果はどのような傾向があったか」、であるが、ALの一般的な効果は概ね良好だった。その効果の上位としては、コミュニケーション能力、表現力、課題解決力が挙げられた。また、協同作業認識尺度を用いてALの一般的な効果も検証した。協同効用因子と互惠懸念因子では、過去の比較データと今回のデータとの有意差（ $P<0.05$ ）が見られなかった。一方、個人志向因子では、両者のデータ間に有意差（ $P=0.0103$ ）が見られた。

1) 天使大学 看護栄養学部 教養教育科

(2021年7月28日受稿、2021年12月13日審査終了受理)

The purpose of this study was to examine the effects of active-learning (AL)-based lectures on “Curriculum Theory,” which is a course in the Nutrition Teacher Training Program based on “Core Curriculum in Teacher Training Programs.” We selected 59 first-year students enrolled in the “Curriculum Theory” course of the Nutrition Teacher Training Program in the Department of Nutrition at T University in 2018-2020. We provided the students with a self-administered questionnaire survey with 90 items rated on a five-point scale on the final day of lecture of the course. We then statistically analyzed 57 items of the results of the self-evaluation survey.

We evaluated the replies to the first research question “How effective was the AL of creating a learning guidance plan and presenting a mock lesson in the “Curriculum Theory” that corresponds to the core curriculum of the teaching profession?” and found that the effect of AL was very large. The reason is that the average evaluation value of the 16 questions was 4.62, the total number of people in evaluation 5 and 4 was at least 92%, evaluation 1 and evaluation 2 were 0%, and only one item had an evaluation of 5 of 50% or less.

Replies to the second research question “What is the relationship between the evaluation items of the “achievement goal” in the AL of the learning guidance plan creation and the mock lesson presentation in the “Curriculum Theory” that corresponds to the core curriculum of the teaching profession and the evaluation of the “achievement goal” of the entire lesson? Was there a degree?” demonstrated a correlation coefficient $r=0.8591$ between the two evaluation averages, indicating a strong positive correlation. In addition, the evaluation average value of the relational evaluation items of the “achievement goal” in AL tended to be larger than the evaluation average value of the “achievement goal” of the entire class.

We assessed the general effect of AL to be generally good based on the replies to the third research question “What was the general tendency of AL in the “Curriculum Theory” that corresponds to the core curriculum of the teaching profession?”. The top effects cited were communication skills, expressiveness, and problem-solving skills. We also examined the general effects of AL using the collaborative work recognition scale. There was no significant difference ($P < 0.05$) between past comparative data and the current data for the synergistic utility factor and the reciprocity concern factor. However, we found a significant difference ($P = 0.0103$) between the two data for individual-oriented factors.

キーワード

教育課程論：Curriculum Theory

教職課程コアカリキュラム：Core Curriculum in Teacher Training Programs

アクティブ・ラーニング：Active Learning

授業効果：Effects of Classes

栄養教諭養成課程：Nutrition Teacher Training Program

I. はじめに

アクティブ・ラーニング（以下、「AL」）は、2012年3月の中央教育審議会大学分科会大学教育部会による「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（審議まとめ）」¹⁾で登場して以来、大学のみならず、小・中・高等学校の教育における重要なキーワードになっている。2016年12月に中央教育審議会が発表した「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」²⁾の第4章では、「2. 学習指導要領等の改善の方向性（3）「主体的・対話的で深い学び」の実現（「アクティブ・ラーニング」の視点）」が明示された。これに基づき、2017年3月には、文部科学省が「小学校・中学校学習指導要領」を告示して、小学校では2020年4月から、中学校では2021年4月から新学習指導要領が全面实施されている。さらに、2021年1月に公表された中央教育審議会答申「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」においても、ICTの活用により、「特に「主体的で対話的な学び」の実現に向けた授業改善に生かしていくことが重要」³⁾と記され、ALの重要性に大きな変化はない。

また、大学の教職課程では、2019年4月から新教育課程がスタートし、教職課程コアカリキュラムを踏まえた教職課程科目の実施が必須となっている。教職課程コアカリキュラムの活用については、「教職課程の担当者が、シラバスを作成する際や授業等を実施する際に、学生が当該事項に関する教職課程コアカリキュラムの内容（「全体目標」「一般目標」「到達目標」等）を修得できるよう授業を設計・実施し、大学として責任をもって単位認定を行うこと」⁴⁾とされている。このことは、授業者が、コアカリキュラムの内容を踏まえるとともに、学生の実態や学科の特徴を十分把握した

上で、授業設計をする必要があると読み取れる。

T大学で筆者が担当する「教育課程論」は、1年次1単位の後期必修科目として、2018年度から教職課程コアカリキュラム対応型の授業として先行実施したことは、前報⁵⁾で報告した。この中では、教職課程コアカリキュラム対応型の「教育課程論」における、授業目標の達成状況や、授業内容の適切さについて、「到達目標」（教職課程コアカリキュラムで規定）等の指標を用いて、概ね達成したと評価した。また、「到達目標」と「一般目標」の関係では、両者間には正の強い相関関係が見られたことと、教職課程コアカリキュラム対応表と「到達目標」の自己評価結果の関係性は授業評価に活用できることも明らかにした。

本研究では、教職課程コアカリキュラム対応型の授業として実施し、前報で課題となっていた、学生による学習指導案作成と模擬授業発表のALにおける授業の効果について検証した結果を報告する。

本稿は、Iと次を含め9つの部分からなる。

II. 先行研究 III. 研究課題 IV. 研究方法
V. 実践概要 VI. 結果 VII. 考察 VIII. まとめ
IX. 今後の課題

II. 先行研究

先行研究について、国立情報学研究所のCiNii Articlesで確認した（2021年6月15日現在）。「AL（検索時：アクティブ・ラーニング）」の単語を含む研究論文は、6692件と非常に多かった。これに対し、「教育課程論」の単語を含む研究論文は少なく151件であった。また、「AL」「教職課程」では163件であったが、「AL」「教職課程」「評価」では、19件と激減した。さらに、「教育課程論」「評価」では、8件とさらに少なかった。そして、「AL」「教育課程論」と「評価」又は「効果」では0件であった。

本研究と関係性の強い「AL」「教職課程」「評

価」に関する論文19件の主な概要を以下に示す。坂口（2014）⁶⁾ は、「初等情報機器活用論」において、ALの一手法であるペア学習、グループ学習についての授業実践を報告するとともに、ネットワークを用いたルーブリック型の評価方法の授業実践を報告した。小林ら（2017）⁷⁾ は、全学教職課程における「教職論」の取組について報告し、ALの手法であるペア学習・グループ学習の時間を設定して、学生の学習意欲の向上と学習内容の確実な定着を図るとともに、受講終了時に実施したアンケート調査では、多くの受講生から授業の意義について肯定的な評価が得られたことを明らかにした。また、下野（2017）⁸⁾ は、「教育の方法と技術」において、学生の4人までのグループを作り、Power Pointのスライドショーを使った模擬授業を学生に行わせるとともに、相互に評価をさせた授業実践を報告した。中村（2020）⁹⁾ は、事例検討、演習、講義を含む「保育の心理学」の授業において、各授業後に質問紙調査を行い、他者に対する自由記述や授業評価点などを記述させ、分析した結果を報告した。加えて、筆者（2018）¹⁰⁾ は、栄養教諭養成課程における「生徒指導論」におけるAL型授業の効果の検証結果を報告した。

前述したとおり、「AL」「教育課程論」と「評価」又は「効果」の研究論文が見られないことから、今後、これらの研究の意義は極めて高く、教職課程の質保証・向上の視点からも重要であると考える。そのため、これらの研究が大いに期待される現状にあると判断した。

Ⅲ. 研究課題

前述した現状を踏まえ、次の3点を研究課題として設定した。

1. 教職課程コアカリキュラム対応型の「教育課程論」における、学習指導案作成と模擬授業発表のALの効果は、どの程度あったか。
2. 教職課程コアカリキュラム対応型の「教育課程論」における、学習指導案作成と模擬授業発

表のALにおける「到達目標」の関係評価項目と授業全体の「到達目標」の評価の関係性は、どの程度あったか。

3. 教職課程コアカリキュラム対応型の「教育課程論」におけるALの一般的な効果はどのような傾向があったか。

Ⅳ. 研究方法

1. 調査対象

調査対象は、2018～2020年度に「教育課程論」を履修したT大学栄養学科・教職課程の1年次生65名のうち、研究参加に同意し、かつ必要なデータが全て揃っていた59名とした。

2. 調査方法

対象の学生が評価・記述した「最終授業後のアンケート」の自己評価の内容を分析して検証した。このアンケートは、質問紙調査で5件法と記述を併用し、A4判裏表2枚で、2018年度は最終授業日である同年の12月17日に実施し、2019年度は同年の12月6日、2020年度は2021年1月26日に、それぞれ実施した。今回の報告では、2枚の調査用紙のうち、1枚目にある「Ⅰ. 授業改善アンケート」のうち「到達目標」の9項目（片面半分）と、2枚目にあるAL関連項目の48項目（両面1枚）を調査対象とした。AL関連項目は、その表面は「Ⅰ. 学習指導案作成と模擬授業発表の自己評価」と呼称し（以下、「AL.Ⅰ」）、18項目の質問からなる。裏面は「Ⅱ. AL後の自己評価・感想等」と呼称し（以下、「AL.Ⅱ」）、32項目の質問からなる。Ⅰ.では2項目の記述部分、Ⅱ.も記述部分があるが、今回の調査対象から除外した。

また、統計解析には、Excel 2016 MSO(16.0.4 849.1000)と、エクセル統計(Ver. 3.21)を使用した。なお、有意水準は5%とした。

3. 倫理的配慮等

本研究は、本学研究倫理委員会の承認（受付番

号2018-25)を受けた。承認時の委員会の指示により、各年度の授業最終日に、研究対象者に口頭及び文書で、成績には一切関係が無いこと等を説明するとともに、研究協力を依頼し、承諾書の受理をもって研究参加の同意とみなした。

V. 実践概要

1. 「教育課程論」の実践概要

1) 「教育課程論」のシラバス

表1に本授業における教職課程コアカリキュラムを踏まえた2018～2020年度のシラバスの概要を示す。教材等の詳細については、前報⁵⁾に詳述したので参照願いたい。8回の講義のうち、前半の5回で、教職課程コアカリキュラムの全体目標で示された、教育課程の意義、教育課程の編成の方法及びカリキュラム・マネジメントの内容を中心に学ぶ。この中では、教員による資料配付に基づく講義とともに、ALの要素を組み入れ、学生が自ら考え・記述するA4版1枚の「学習シート」を各回の講義内容の予習・復習・省察用として活用した。さらに後半の3回では、栄養教諭としての実践的指導力とモチベーションを高めることを目的として、学習指導案作成と模擬授業の実施・発表を行うAL主体の授業を実施した。

2) 学習指導案作成と模擬授業発表のALにおける教員と学生の動き

表2に、学習指導案作成と模擬授業発表のALにおける教員と学生の動きをまとめて示した。第5講では、このALに取り組むための基礎となる知識や授業の在り方について解説するとともに、資料を配付した。具体的な資料としては、小学校の学年別漢字配当表¹¹⁾、小学校の教科書¹²⁾、13)の該当部分のコピー、具体的な学習指導案等の事例を配布し、学生が具体的に授業を構想しやすいよう配慮した。さらに、模擬授業のテーマ3種(「朝食を考えよう」、「給食を残さず食べよう」、「正月料理」)について、予習シート(A4版2枚)を配布し、

第6講の前までに提出させる事前学習を充実させた。これらのテーマは、教科書を活用して実施できるポピュラーなテーマでもあるが、初めて学習指導案を作成して模擬授業を行う1年次の学生であることを考慮し、3テーマを指定した。3テーマを事前学習させることにより、他班の模擬授業を見た後の省察を深める効果も意図した。学生にとっては、初の模擬授業体験でもあることから、これらのテーマや模擬授業を行うことに対して、興味を強く持った様子が窺えた。

第6講では、グループ(班)毎の学習指導案作成と模擬授業の準備が中心であった。各班の人数は、2020・2019年度は各班3名、2018年度は各班

表1. 2018～2020年度「教育課程論」シラバス概要

回	授業内容の概要	指導方法	
		説明	A.L.
第1講	1 オリエンテーション 教育課程とは 1) 教育課程とカリキュラム 2) 教育課程の意義と編成の基本原理解	○	※1
第2講	2 教育課程編成・実施の方法 1) 教育課程の歴史 2) 教育課程編成・実施と学習指導案	○	※1
第3講	3 教育課程編成・実施に関連する法令 1) 教育基本法 2) 学校教育法 3) 学校教育法施行規則 など	○	※1
第4講	4 我が国の教育課程改革の変遷と社会的背景 1) 近代教育と戦後「新教育」の教育課程改革 2) 学習指導案の変遷 3) 現代の教育改革の方向	○	※1
第5講	5 学習指導案の展開とカリキュラム・マネジメント 1) 教科書と学習指導案 2) カリキュラム・マネジメント 3) 学習指導と学習指導案事例(教科、学級活動)	○	※1 ※2
第6講	6 学習指導案と授業設計(1) 1) 学習指導案の作成 2) 指導案の相互評価(グループ単位)	△ (内容指示)	○ ※1 ※3
第7講	7 学習指導案と授業設計(2) 1) 指導案を用いた実践(グループ単位・全体発表) 2) 実践後の評価と改善	△ (内容指示)	○ ※1 ※3 ※4
第8講	8 学習指導案と授業設計(3) 1) 指導案を用いた実践(グループ単位・全体発表) 2) 実践後の評価と改善 まとめ	△ (内容指示等)	○ ※1 ※3 ※4

◆1:AL(アクティブ・ラーニング)の具体的な内容
※1:学習シート(A4判1枚)の記入・提出、評価対象となる。
学習シートには、予習・復習(講義の理解内容)・省察を含む。
※2:次回のための予習シート(A4版2枚、個人用)を課題として与え第6講までに提出させる。
※3:グループ単位での活動
※4:全体での活動で学生の相互評価を含む。
◆2:2020年度は、コロナ禍のため、第1～第5講はGoogle Classroom、第6講はGoogle ClassroomとZoom併用の遠隔授業とし、それ以外は対面授業であった。

表2. 学習指導案作成と模擬授業発表のALにおける教員と学生の動き

回	講義内容の概要	AL関連の教員の説明・資料配布等の指導内容	学生の学習活動
第5講	5 学習指導要領の展開とカリキュラム・マネジメント 1) 教科書と学習指導要領 2) カリキュラム・マネジメント 3) 学習指導と学習指導案事例(教科、学級活動)	<説明> 1) ①教科書等の使用上の留意点…著作権法など 2) ①カリキュラム・マネジメントの意義と重要性 ②栄養教諭におけるカリキュラム・マネジメントの展開例 3) ①学校における学習指導の全体構造 ②学習指導のプロセス(含む授業展開例やチェック項目) <資料配布> 3) ①関連：食に関する指導の全体計画の例 ②関連 (1) 学習指導案の様式例と記入用の様式 (2) 小学校の学年別漢字配当表 (3) 小学校の特別活動における学級活動・食育 (4) 小学校の家庭科(5・6年)の教科書コピー (5) 小学校の体育科：ほけん(3・4)の教科書コピー (6) 学習指導案事例…学級活動、家庭科 <次回のための課題提示：予習シート> 3) ②関連 A4版2ページ、3種の授業テーマの予習用 ・・・学生は第6講の前日までに予習シートを提出する。	<講義内容の理解> ・第5講の学習シートの記入と提出を行う。 ・予習シートの記入をしながら3種の授業テーマについて調べるとともに、構成を考えるなど、予習を行う。 <予習シートの提出> ・期限を守って提出する。
第6講	6 学習指導案と授業設計(1) 1) 学習指導案の作成 2) 指導案の相互評価(グループ単位)	<説明・指示> 1) ①グループ(班)毎に着席させ、3種の授業テーマのどれを担当したいかをグループ討議させる。 ②各班の代表による抽選により自班の授業テーマを決定させる。 ③個人毎に自班の授業テーマの学習指導案を考えさせる。 2) ①班毎に1)③の個人の学習指導案を発表・協議させ、班としての学習指導案を作成・決定させる。 ②学習指導案は不備があれば修正指導をすることも伝える。 ③模擬授業を実施するための役割分担決定と教材作成の準備を指示する。 ④模擬授業の準備に必要な物品は、学習指導案の提出に合わせて教員の部屋まで取りに来るよう指導する。また、その際の時間についても連絡をする。 <その他> ・次回以降の発表順番を抽選で決定することを伝え実施する。	<学習指導案の作成> ・個人による作成を行う。 ・グループ討議で、班としての作成を行い、教員に提出する。教員の指導により修正することもある。 <役割分担の決定> ・班毎に模擬授業の役割分担を決定する。 <教材の作成> ・班毎に協力して作成する。 <発表順番の決定> ・各班代表が抽選で決定する。
第7講	7 学習指導案と授業設計(2) 1) 指導案を用いた実践(グループ単位・全体発表) 2) 実践後の評価と改善	<資料配布> 1) ①各班の学習指導案 <説明・指示> 1) ①前回決定した順番で各班の模擬授業発表を行うことを伝える。 ②発表の時間配分は、発表13分(含む指導案の説明)、準備2分、質疑・感想4分の約20分である(2019・2020年度)。 2) 学習シートの記入による相互評価を行うことと、質問や感想を積極的に発言することを伝える。	<模擬授業発表等の評価> ・学習シートを記入をしながら、他の班の学習指導案と模擬授業について評価し、学習シートは提出する。 ・発表後は質問や感想を述べる。
第8講	8 学習指導案と授業設計(3) 1) 指導案を用いた実践(グループ単位・全体発表) 2) 実践後の評価と改善 まとめ	<説明・指示> 1) ①前回決定した順番で各班の模擬授業発表を行うことを伝える。 ②発表の時間配分は、前回と同様である。 2) 前回と同様である。 まとめ：次年度に向けての激励、履修カルテの記入等の連絡など	<模擬授業発表等の評価> ・第7講と同じ

4名とした。学生を着席させた後、班毎に希望のテーマを考えさせ、全体の抽選で班毎のテーマを決定した。その後、予習シートを使いながら、個人毎に自班のテーマの学習指導案を作成させた。次に各自が作った学習指導案を使い、相互評価をさせるグループワークを行い、班としての学習指導案を作成・完成させた。また、模擬授業を実施するための役割分担や教材作成についても議論させた。さらに、学習指導案は、全体資料として配付する関係で指定日時に提出することと、その時に教材作成のための材料(画用紙・模造紙・プロ

ッキー・マグネット)を教員の部屋で渡すことも伝えた。加えて、次回以降の発表順番も抽選で決定した。

第7講では、各班が模擬授業の発表を行うとともに、他の学生が質疑・感想を述べた。各班の時間配分は、入れ換えを含め約20分とし、発表13分(含む指導案の説明)、準備2分、質疑・感想4分とした。学生は、自班の発表時を除いて、学習シートの記入による相互評価を行った。

第8講も、基本的には第7講と同様であったが、まとめでは、学生に今回の授業の総括と、次年度

表3. ALにおける「AL.I」「AL.II」の2018～2020年度の自己評価結果 (n=59)

アンケートの区分	調査項目	年度	2018年度 (n=28)											2019年度 (n=18)											2020年度 (n=15)											2018～2020年度の基本統計量 (n=59)											到達目標との関係
		「A.L.I」の質問/回答値											平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	不偏分散	標準誤差	尖度	歪度	合計																				
「A.L.I」アンケート：学習指導案作成と模擬授業発表の効果	学習指導案作成の学習効果	Q1. 学習指導案の作成は、教育課程の役割・意義についての学びや考え方を深めることができる。	4.62	0.50	4.67	0.59	4.47	0.64	4.59	0.56	0.31	0.07	0.01	-0.99	271	1-3																															
		Q2. 学習指導案の作成は、教育課程編成における、児童生徒の発達段階や状況を踏まえた指導の在り方や考え方を深めることができる。	4.73	0.45	4.67	0.49	4.53	0.64	4.66	0.51	0.26	0.07	0.05	-1.09	275	2-3																															
		Q3. 学習指導案の作成は、学習指導要領の内容を踏まえた学習指導の在り方や考え方を深めることができる。	4.58	0.58	4.61	0.50	4.40	0.63	4.54	0.57	0.32	0.07	-0.42	-0.76	268	1-1																															
		Q4. 学習指導案の作成は、栄養教諭として栄養教育の方法を考えるの役立つ。	4.81	0.49	4.67	0.59	4.47	0.64	4.68	0.57	0.33	0.07	1.71	-1.61	276	4-1																															
		Q5. 学習指導案の作成は、教育課程編成の目的を理解するのに役立つ。	4.54	0.58	4.72	0.46	4.33	0.62	4.54	0.57	0.32	0.07	-0.42	-0.76	268	2-1																															
		Q6. 学習指導案の作成は、カリキュラム・マネジメントの意義や重要性を理解するのに役立つ。	4.54	0.58	4.56	0.51	4.33	0.72	4.49	0.60	0.36	0.08	-0.41	-0.72	265	3-1																															
		Q7. 学習指導案の作成は、教科・領域を横断して教育内容を選択・配列する方法を考えるのに役立つ。	4.31	0.74	4.56	0.51	4.33	0.62	4.39	0.64	0.41	0.08	-0.59	-0.58	259	2-2																															
	学習指導案作成とグループ討議の効果	Q8. 個人で学習指導案を作成し、グループ討議することを通して、自分の指導力の不足や知識の不十分さを理解することができる。	4.65	0.56	4.72	0.57	4.73	0.59	4.69	0.56	0.32	0.07	2.08	-1.72	277																																
		Q9. 個人で学習指導案を作成し、グループ討議することを通して、授業の実践的指導力を高めることができる。	4.58	0.58	4.56	0.70	4.53	0.74	4.56	0.65	0.42	0.08	0.32	-1.20	269																																
	模擬授業の発表の効果	Q10. 模擬授業の発表を通して、学習指導の在り方や学習指導案の重要性について理解することができる。	4.81	0.40	4.67	0.49	4.73	0.59	4.75	0.48	0.23	0.06	1.83	-1.64	280																																
		Q11. 模擬授業の発表を通して、授業の実践的指導力を高めることができる。	4.95	0.37	4.56	0.62	4.87	0.35	4.76	0.47	0.22	0.06	2.39	-1.78	281																																
		Q12. 模擬授業の発表を通して、さらに学ぶ意欲を高めることができる。	4.65	0.58	4.67	0.49	4.67	0.49	4.66	0.51	0.26	0.07	0.05	-1.09	275																																
		Q13. 模擬授業の発表を通して、教師としての意識を高めることができる。	4.62	0.57	4.67	0.49	4.67	0.49	4.64	0.52	0.27	0.07	-0.17	-1.00	274																																
	授業評価の重要性理解 教職に対する理解 教師としての意欲	Q14. 学習指導案の作成や模擬授業の発表を通して、実施方法の検討や授業評価の重要性を理解することができる。	4.65	0.63	4.50	0.51	4.53	0.52	4.58	0.56	0.32	0.07	-0.16	-0.91	270	3-2																															
		Q15. 学習指導案の作成や模擬授業の発表を通して、教職に対する理解を高めることができる。	4.62	0.64	4.78	0.43	4.73	0.46	4.69	0.53	0.28	0.07	1.59	-1.55	277																																
		Q16. 学習指導案の作成や模擬授業の発表を通して、教師としての意欲を高めることができる。	4.69	0.55	4.78	0.43	4.67	0.49	4.71	0.49	0.24	0.06	0.96	-1.40	278																																
「A.L.I」のQ1～Q7、Q14の平均値		4.60	0.57	4.62	0.52	4.43	0.63	4.56	0.57	0.33	0.07	-0.03	-0.93	269																																	
「A.L.I」のQ8～Q9の平均値		4.62	0.57	4.64	0.64	4.63	0.67	4.63	0.61	0.37	0.08	1.20	-1.46	273																																	
「A.L.I」のQ10～Q13の平均値		4.73	0.48	4.64	0.52	4.73	0.48	4.70	0.49	0.24	0.06	1.02	-1.38	278																																	
「A.L.I」のQ1～Q16の平均値		4.64	0.55	4.65	0.52	4.56	0.58	4.62	0.55	0.31	0.07	0.55	-1.17	273																																	
「A.L.II」アンケート：AL後の一般的な効果	ALの効果	Q1. ALは講義を聴くより教育課程に対する学びや考え方を深めることができる。	4.23	0.71	4.56	0.70	4.27	0.88	4.34	0.76	0.57	0.10	0.23	-0.91	256																																
		Q2. 個人で取り組むALを通して、課題の内容を分析し、考え方を深めることができる。	4.23	0.65	4.33	0.77	4.33	0.49	4.29	0.64	0.42	0.08	-0.66	-0.35	253																																
		Q3. グループ討議のALを通して、課題の内容について課題解決することができる。	4.58	0.58	4.39	0.70	4.67	0.49	4.54	0.60	0.36	0.08	-0.09	-0.92	268																																
		Q4. グループ討議のALを通して、積極的に意見を述べたり、考えることができる。	4.35	0.63	4.33	0.69	4.33	0.62	4.34	0.63	0.40	0.08	-0.63	-0.42	256																																
		Q5. 全体でのグループ発表のALを通して、大声で分かりやすく説明することができる。	4.04	0.77	4.11	0.83	3.80	0.77	4.00	0.79	0.62	0.10	-0.78	-0.22	236																																
		Q6. 全体でのグループ発表・討議のALを通して、教育課程や学習指導についてより深く学び、その実践力を高めることができる。	4.54	0.58	4.44	0.70	4.40	0.63	4.47	0.63	0.39	0.08	-0.35	-0.78	264																																
		Q7. ALを通して、学習事項を整理する力が付く。	4.27	0.78	4.00	0.97	4.27	0.80	4.19	0.84	0.71	0.11	0.40	-0.91	247																																
		Q8. ALを通して、表現する力が身に付く。	4.73	0.45	4.50	0.62	4.47	0.52	4.59	0.53	0.28	0.07	-0.68	-0.75	271																																
		Q9. ALを通して、コミュニケーション能力が身に付く。	4.58	0.58	4.67	0.49	4.60	0.51	4.61	0.53	0.28	0.07	-0.54	-0.83	272																																
		Q10. ALを通して、外部と連携したり外部に働きかける能力が身に付く。	4.31	0.74	4.39	0.70	4.53	0.52	4.39	0.67	0.45	0.09	0.60	-0.85	259																																
		Q11. ALを通して、主体的かつ意欲的に学ぶことができる。	4.46	0.51	4.50	0.71	4.53	0.52	4.49	0.57	0.32	0.07	-0.69	-0.55	265																																
		Q12. ALを通して、教育課程や学習指導について課題解決力を高めることができる。	4.50	0.51	4.61	0.50	4.60	0.51	4.56	0.50	0.25	0.07	-2.01	-0.25	269																																
	F1：協同効用因子	Q13. ALを通して、教育課程や学習指導について実践力を高めることができる。	4.54	0.58	4.50	0.62	4.53	0.63	4.53	0.65	0.43	0.08	2.62	-1.44	267																																
		Q14. ALを通して、教師としての意識を高めることができる。	4.58	0.70	4.50	0.62	4.47	0.64	4.53	0.65	0.43	0.08	0.03	-1.06	267																																
		Q15. たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやれば出来る気がする。	4.50	0.71	4.33	0.84	4.40	0.63	4.42	0.72	0.52	0.09	0.96	-1.14	261																																
		Q16. 協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる。	3.77	0.99	3.39	1.24	3.27	0.70	3.53	1.02	1.05	0.13	-0.66	-0.12	208																																
		Q17. みんなで色々な意見を出し合うことは有益である。	4.58	0.70	4.67	0.59	4.73	0.46	4.64	0.61	0.37	0.08	5.11	-2.00	274																																
		Q24. 個性は多様な人間関係の中で磨かれていく。	4.42	0.81	4.39	0.92	4.60	0.63	4.46	0.79	0.63	0.10	1.60	-1.46	263																																
		Q26. 協同はチームメートへの信頼が基本だ。	4.27	0.67	4.39	0.78	4.33	0.82	4.32	0.73	0.53	0.09	0.44	-0.88	255																																
		Q28. 一人でやるよりも協同したほうが良い成果を得られる。	4.15	0.83	4.17	0.96	4.00	0.65	4.12	0.79	0.62	0.10	-1.95	-0.22	243																																
		Q30. グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える。	4.65	0.58	4.56	0.62	4.60	0.51	4.61	0.56	0.31	0.07	0.19	-1.07	272																																
		Q31. グループのために自分の力（才能や技能）を使うのは楽しい。	4.31	0.62	4.39	0.78	4.40	0.51	4.38	0.64	0.41	0.08	-0.63	-0.47	257																																
		Q32. 能力が高くない人たちでも回結すれば良い成果を出せる。	4.31	0.62	4.28	0.83	4.33	0.62	4.31	0.68	0.46	0.09	-0.75	-0.46	254																																
		F2：個人志向因子	Q16. 周りに気遣いしながらやるより一人でやる方が、やり甲斐がある。	3.23	1.18	3.11	1.28	3.53	0.99	3.27	1.16	1.34	0.15	-0.86	0.00	193																															
Q19. みんなと一緒に作業すると、自分の思うようにできない。	2.69		0.97	2.44	1.04	2.47	1.13	2.56	1.02	1.04	0.13	0.07	0.39	151																																	
Q22. 失敗した時に連帯責任を問われるくらいなら、一人でやる方が良い。	2.23		1.14	2.39	1.20	2.07	1.03	2.24	1.12	1.25	0.15	0.17	0.88	132																																	
Q25. みんなで話し合っていると時間がかかる。	3.27		0.87	2.67	1.33	2.80	1.08	2.97	1.10	1.21	0.14	-0.53	-0.17	175																																	
Q27. グループでやると必ず手抜きをする人がある。	2.96		0.87	3.11	1.32	3.13	1.25	3.05	1.11	1.22	0.14	-0.40	-0.10	180																																	
Q29. 人に指図（さしず）されて仕事はしたくない。	2.58		0.99	2.72	1.32	2.20	1.08	2.53	1.12	1.25	0.15	-0.51	0.35	149																																	
Q17. 協同は、仕事の出来ない人たちのためにある。	2.54		1.33	2.39	1.29	2.13	1.06	2.39	1.25	1.55	0.16	-0.48	0.65	141																																	
F3：互恵懸念因子	Q20. 優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない。	2.04	1.15	2.06	1.16	1.73	0.59	1.97	1.03	1.07	0.13	1.26	1.23	116																																	
	Q23. 弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要はない。	1.73	1.04	1.89	1.13	1.80	0.77	1.80	1.00	0.99	0.13	2.63	1.62	106																																	
	「A.L.II」のQ1～Q14の平均値	4.42	0.63	4.42	0.69	4.41	0.62	4.42	0.64	0.42	0.08	-0.27	-0.72	261																																	
「A.L.II」のF1：協同効用因子の平均値		4.33	0.72	4.28	0.83	4.30	0.61	4.31	0.73	0.54	0.09	0.55	-0.87	254																																	
「A.L.II」のF2：個人志向因子の平均値		2.83	1.00	2.74	1.25	2.70	1.09	2.77	1.10	1.22	0.14	-0.35	0.22	163																																	
「A.L.II」のF3：互恵懸念因子の平均値		2.10	1.17	2.11	1.19	1.89	0.81	2.05	1.09	1.20	0.14	1.14	1.17	121																																	

※：評価基準は、5：とてもそう思う（大変達成）、4：そう思う（達成）、3：どちらとも言えない、

2：そう思わない（少し不十分）、1：全くそう思わない（大変不十分）、である。

表 4. 「I. 授業改善アンケート」における「到達目標」の2018～2020年度の自己評価結果 (n=59)

アンケートの区分	調査項目	年度	2018年度 (n=26)		2019年度 (n=18)		2020年度 (n=15)		2018～2020年度の基本統計量 (n=59)						
		到達目標の質問\回答値	平均 値	標準 偏差	平均 値	標準 偏差	平均 値	標準 偏差	平均 値	標準 偏差	不偏 分散	標準 誤差	尖度	歪度	合計
I. 授業改善アンケート	到達目標	I-Q1. 1-1:学習指導要領の性格及び位置付け並びに教育課程編成の目的を理解している。	4.04	0.52	4.22	0.65	3.80	0.68	4.03	0.61	0.38	0.08	1.48	-0.48	238
		I-Q2. 1-2:学習指導要領改訂の変遷及び主な改訂内容並びにその社会的背景を理解している。	4.12	0.70	4.17	0.51	4.00	0.76	4.10	0.66	0.44	0.09	0.79	-0.48	242
		I-Q3. 1-3:教育課程が社会において果たしている役割や機能を理解している。	4.23	0.58	4.28	0.83	4.07	0.80	4.20	0.71	0.51	0.09	1.52	-0.91	248
		I-Q4. 2-1:教育課程編成の基本原則を理解している。	3.96	0.71	4.11	0.68	3.80	0.68	3.97	0.69	0.48	0.09	1.91	-0.92	234
		I-Q5. 2-2:教科・領域を横断して教育内容を選択・配列する方法を例示することができる。	3.85	0.91	3.28	0.89	3.33	0.90	3.54	0.93	0.87	0.12	-0.80	-0.13	209
		I-Q6. 2-3:単元・学期・学年をまたいだ長期的な視野から、また児童及び生徒や学校・地域の実態を踏まえて教育課程や指導計画を検討することの重要性を理解している。	4.46	0.50	4.00	0.77	4.33	0.82	4.29	0.70	0.48	0.09	2.25	-1.10	253
		I-Q7. 3-1:学習指導要領に規定するカリキュラム・マネジメントの意義や重要性を理解している。	4.27	0.59	4.17	0.62	4.07	0.80	4.19	0.66	0.43	0.09	1.04	-0.59	247
		I-Q8. 3-2:カリキュラム評価の基礎的な考え方を理解している。	3.96	0.59	3.89	0.83	3.93	0.80	3.93	0.72	0.51	0.09	0.51	-0.48	232
		I-Q9. 4-1:栄養教育における学習指導案作成と実施方法検討の重要性を理解している。	4.50	0.57	4.44	0.78	4.33	0.62	4.44	0.65	0.42	0.08	1.97	-1.13	262
	IのQ1～Q9の平均値		4.15	0.63	4.06	0.73	3.96	0.76	4.08	0.70	0.50	0.09	1.19	-0.69	241

※：評価基準は、表 3 と同じ 5 段階である。

への激励を伝え、履修カルテの記入徹底などの連絡も行った。

VI. 結果

表 3 に AL における「AL. I」と「AL. II」の 2018～2020年度の自己評価結果を示した。AL. I の調査項目は、学習指導案作成と模擬授業発表の効果を測定するために用いることを目的として考案した 18 項目中、記述部分の 2 項目を除く 16 項目を示した。また、16 項目の一部は、授業における「到達目標」との関係を示した。「AL. II」の調査項目は、AL 後の一般的な効果を測定することを目的として、筆者 (2018) ¹⁰⁾ が考案した 14 項目の類似項目と、長濱ら (2009) ¹⁴⁾ が提案した協同作業認識尺度の 18 項目から構成した合計 32 項目である。なお、類似項目の状況については、生徒指導論を扱った以前の調査用紙 ¹⁰⁾ の「生徒指導」という語を「教育課程や学習指導」に変更したり、「事例」を「課題」に変更した。変更項目数は 14 項目中 6 項目であったが、あくまでも教育課程論に注目させながら、AL の一般的な効果を測定する目的で作成し調査した。

次に、「AL. I」の結果の概要を述べる。表 3 より、3 年間の「AL. I」の 16 項目の評価平均値は 4.62 であり、最も評価平均値が高かったのは Q11

の 4.76、最も低かったのは Q7 の 4.39 であった。この 16 項目について多重比較 (Tukey-Kramer 法) をした結果、 $P < 0.05$ で有意となったのは、Q7 と Q11 間の $P = 0.0232$ 、Q7 と Q10 間の $P = 0.0407$ の 2 項目間だけであった。

さらに、「AL. II」の結果の概要を述べる。表 3 より、3 年間の「AL. II」のうち、Q1～Q14 の 14 項目の評価平均値は 4.42 であり、最も評価平均値が高かったのは、Q9 の 4.61、最も低かったのは Q5 の 4.00 であった。この 14 項目について多重比較 (Tukey-Kramer 法) をした結果、 $P < 0.05$ で有意となったのは、Q7 と Q8 間の $P = 0.0440$ 、Q7 と Q9 間の $P = 0.0277$ の 2 項目間であった。一方、 $P < 0.001$ で有意となったのは、Q5 と Q3、Q6、Q8、Q10～Q14 の合計 8 項目間であった。さらに、3 年間の「AL. II」のうち、協同効用因子の評価平均値は 4.31、個人志向因子の評価平均値は 2.77、互惠懸念因子の評価平均値は 2.05 であった。

VII. 考察

VI の結果を踏まえ、III で設定した 3 つの研究課題について考察を述べる。

1. 教職課程コアカリキュラム対応型の「教育課程論」における、学習指導案作成と模擬授業発

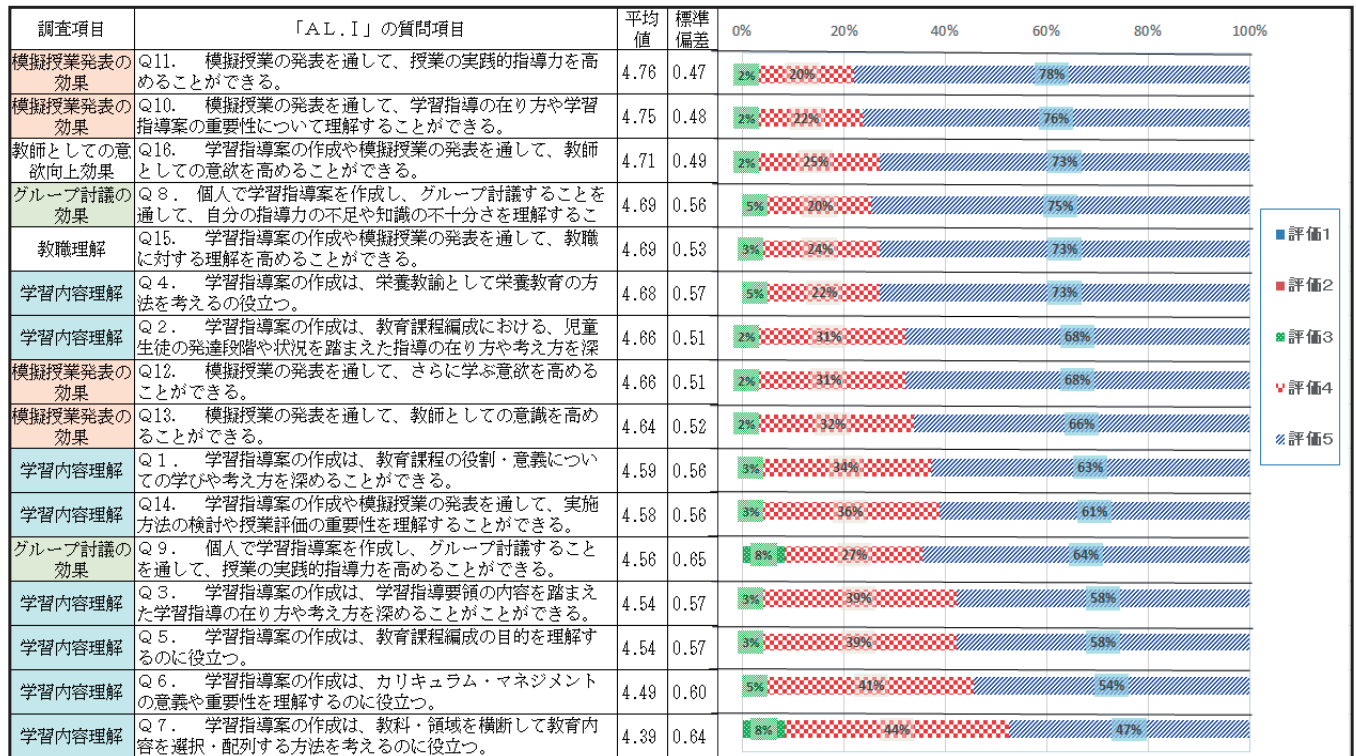


図1. 2018～2020年度の「A.L.I」の質問項目を評価平均値の高い順に並べた自己評価結果 (n=59)

※：評価基準は、表3と同じ5段階である。

表のA.Lの効果は、どの程度あったか。

「A.L.I」の評価平均値の分析結果から、学習指導案作成と模擬授業発表のA.Lの効果は、大変大きかったと評価した。これを確認するために、まず表3の「A.L.I」の評価平均値の結果を分析した。授業内容である学習理解に関連したQ1～Q7とQ14の8項目の評価平均値は、4.56であった。また、グループ討議の効果を調べたQ8とQ9の2項目の評価平均値は、4.63であった。さらに、模擬授業の発表効果であるQ10～Q13の4項目の評価平均値は4.70であった。そのため、全質問であるQ1～Q16の16項目の評価平均値は、4.62と予想以上に高かった。

さらに、細かく分析するため、「A.L.I」の質問項目を評価平均値の高いものから低いものの順に並べた(図1)。「模擬授業発表の効果」を調べたQ11とQ10がそれぞれ第1位(評価平均値4.76)と第2位(評価平均値4.75)となり、「教師としての意欲向上効果」を調べたQ16が第3位(評価平

均値4.71)であった。質問項目のうち、Q11は「模擬授業の発表を通して、授業の実践的指導力を高めることができる。」であり、学生は実践的指導力を高めたことを強く実感した。Q10は、「模擬授業の発表を通して、学習指導の在り方や学習指導案の重要性について理解することができる。」であり、学習指導の在り方や学習指導案の重要性を理解できたことは、大変良かったと考えた。さらに、Q16では、A.Lの活動を通して、教師としての意欲を高めたことが分かった。

一方、評価平均値の最も低い質問項目の第1位はQ7「学習指導案の作成は、教科・領域を横断して教育内容を選択・配列する方法を考えるのに役立つ。」(評価平均値4.39)、第2位はQ6「学習指導案の作成は、カリキュラム・マネジメントの意義や重要性を理解するのに役立つ。」(評価平均値4.49)、第3位はQ3とQ5(評価平均値4.54)であった。

次に、回答者の評価割合で見ると、全体的に評

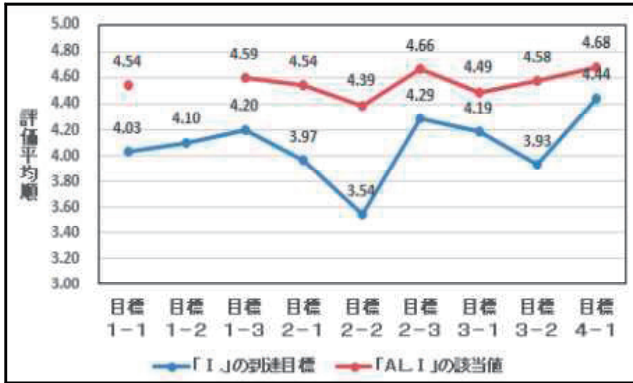


図2. 2018～2020年度の「AL. I」における到達目標の関係項目と、「I. 授業改善アンケート」の到達目標の評価平均値の比較 (n=59)

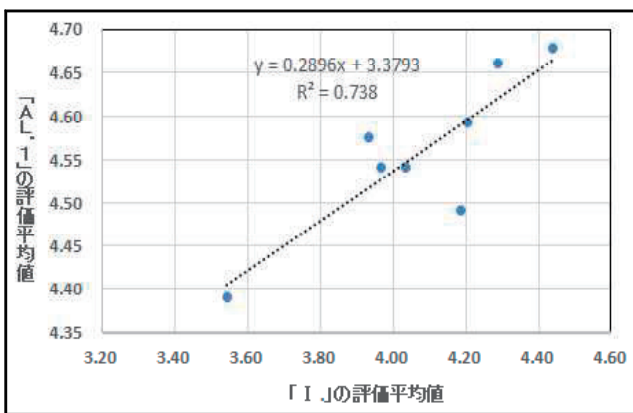


図3. 2018～2020年度の「AL. I」における到達目標の関係項目と「I. 授業改善アンケート」の到達目標の評価平均値による散布図・回帰式・決定係数 (n=59)

価5と評価4の合計が、最低でも92%以上あること、評価1と評価2がないこと、評価5の割合が50%以下なのが1項目しかないことも、学習指導案作成と模擬授業発表のALの効果が非常に大きかったと判断した根拠となった。

2. 教職課程コアカリキュラム対応型の「教育課程論」における、学習指導案作成と模擬授業発表のALにおける「到達目標」の関係評価項目と授業全体の「到達目標」の評価の関係性は、どの程度あったか。

学習指導案作成と模擬授業発表のALにおける「到達目標」の関係評価項目と、授業全体の「到達目標」の評価の関係性であるが、両者には、強い正の相関性が見られ、ALにおける関係評価項目の「到達目標」の評価平均値の方が授業全体の「到達目標」の評価平均値より大きかった。これを確認するため、表3の「到達目標」の関係項目と、表4の「I. 授業改善アンケート」の「到達目標」の評価平均値をグラフにして比較した(図2)。なお、図2において、「I. 授業改善アンケート」にある「到達目標」の「目標1-2：学習

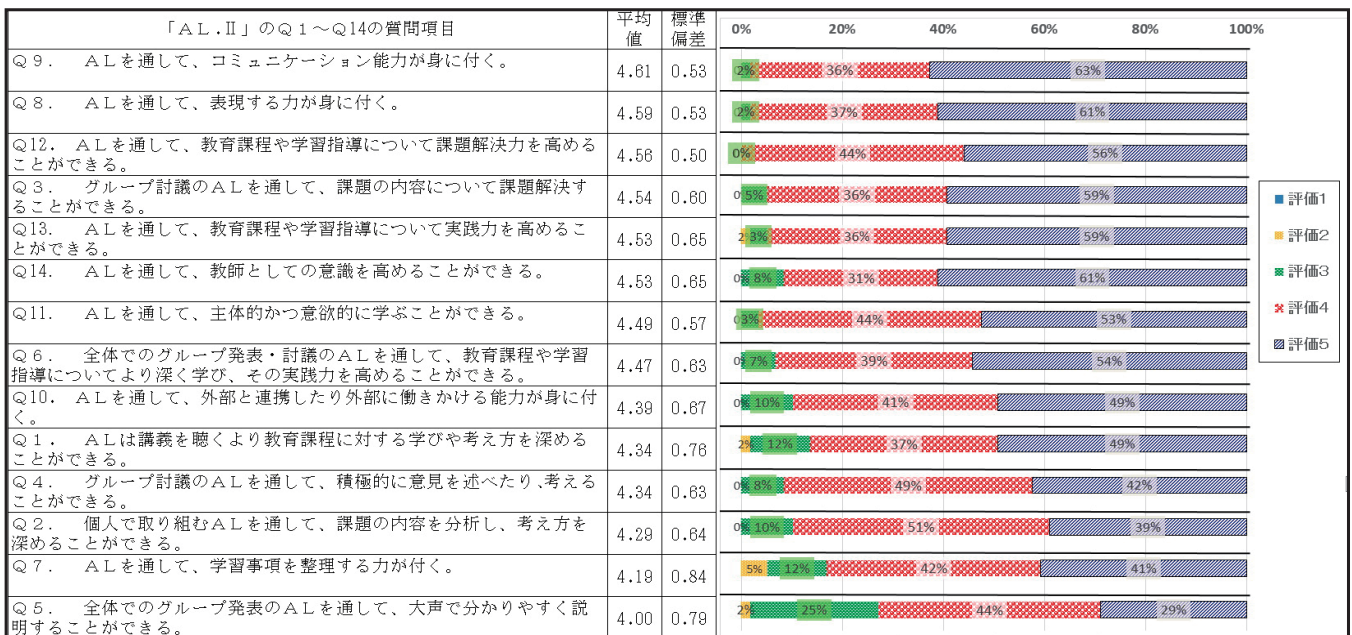


図4. 2018～2020年度の「AL. II」Q1～Q14の質問項目を評価平均値の高い順に並べた自己評価結果 (n=59)

※：評価基準は、表3と同じ5段階である。

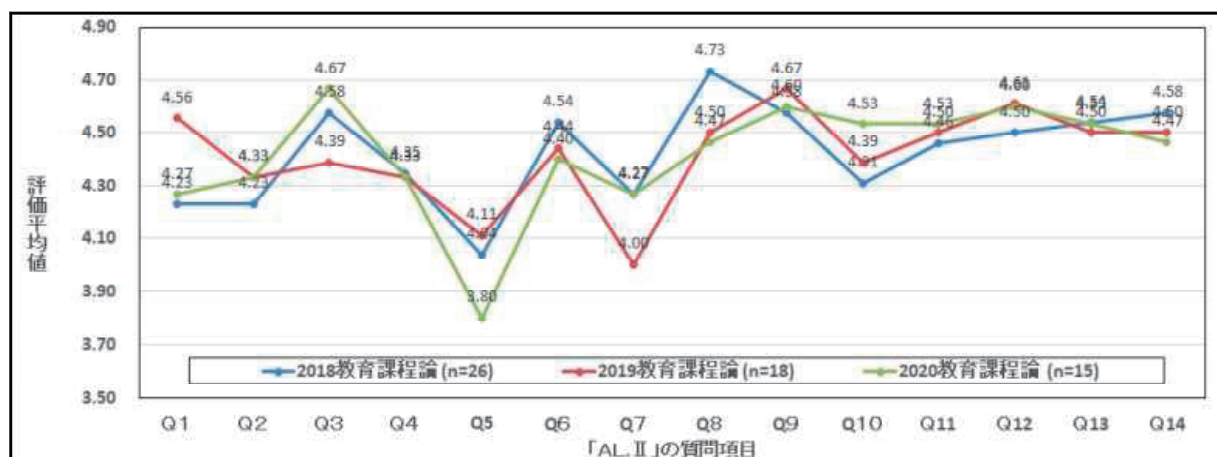


図5. 2018～2020年度における「A L. II」Q1～Q14の質問項目の評価平均値の変化

※：評価基準は、表3と同じ5段階である。

指導要領改訂の変遷及び主な改訂内容並びにその社会的背景を理解している」は、空欄となっている。これは、「目標1-2」の内容がA Lの効果測定項目としては不適切と考え、「A L. I」に含めなかったことによる。

さらに、図2の数値を使って、散布図と回帰式と決定係数を求めて考察した(図3)。図3より、表3の「A L. I」の「到達目標」の関係項目と、表4の「I. 授業改善アンケート」の「到達目標」の評価平均値の間には、決定係数 $R^2=0.738$ 、相関係数 $r=0.8591$ となり、強い正の相関関係があることが分かった。

3. 教職課程コアカリキュラム対応型の「教育課程論」における、A Lの一般的な効果はどのような傾向があったか。

A Lの一般的な効果であるが、これについては、VIで前述したように、筆者(2018)¹⁰⁾が考案した14項目の類似項目と、長濱ら(2009)¹⁴⁾が提案した協同作業認識尺度の18項目、計32項目のA L. IIのデータ(表3)を使って分析した。

1) 「A L. II」のQ1～Q14によるA Lの一般的な効果の分析

まず、「A L. II」のQ1～Q14の質問項目を評価平均値の高いものから低いものの順に並べて、A

Lの効果を確認した(図4)。評価平均値の最も高い質問項目の第1位は、Q9「A Lを通して、コミュニケーション能力が身に付く。」(評価平均値4.61)であった。第2位は、Q8「A Lを通して、表現する力が身に付く。」(評価平均値4.59)であり、第3位は、Q12「A Lを通して、教育課程や学習指導について課題解決力を高めることができる。」(評価平均値4.56)であった。このように、A Lの効果として、コミュニケーション能力、表現力、課題解決力が上位となった。

一方、評価平均値の最も低い項目の順で見ると、第1位は、Q5「全体でのグループ発表のA Lを通して、大声で分かりやすく説明することができる。」(評価平均値4.00)であった。第2位は、Q7「A Lを通して、学習事項を整理する力が付く。」(評価平均値4.19)であり、第3位は、Q2「個人で取り組むA Lを通して、課題の内容を分析し、考え方を深めることができる。」(評価平均値4.29)であった。

また、評価2を含む質問項目としては、Q5、Q2以外にも下から4位のQ1「A Lは講義を聴くより教育課程に対する学びや考え方を深めることができる。」(評価平均値4.34)や、上から5位のQ13「A Lを通して、教育課程や学習指導について実践力を高めることができる。」もあった。こ

表 5. 協同作業認識尺度における「2018～2020年度
の自己評価結果 (n=59)」と長濱らのデータの比較

因子の 種類	質問項 目番号	今回のデータ (n=59)		長濱らのデー タ (n=1020)	
		平均値	標準 偏差	平均値	標準 偏差
F1: 協 同効用 因子	Q15	4.42	0.72	4.46	0.70
	Q18	3.53	1.02	3.53	0.97
	Q21	4.64	0.61	4.67	0.59
	Q24	4.46	0.79	4.38	0.81
	Q26	4.32	0.73	4.58	0.61
	Q28	4.12	0.79	4.43	0.79
	Q30	4.61	0.56	3.78	0.89
	Q31	4.36	0.64	4.19	0.90
	Q32	4.31	0.68	4.09	0.90
	小計 平均値	4.31	0.73	4.23	0.80
F2: 個 人志向 因子	Q16	3.27	1.16	2.89	1.04
	Q19	2.56	1.02	3.02	1.07
	Q22	2.24	1.12	2.39	1.07
	Q25	2.97	1.10	3.51	1.01
	Q27	3.05	1.11	3.75	0.92
	Q29	2.53	1.12	2.68	1.11
	小計 平均値	2.77	1.10	3.04	1.04
F3: 互 恵懸念 因子	Q17	2.39	1.25	1.63	0.80
	Q20	1.97	1.03	1.83	0.87
	Q23	1.80	1.00	1.83	0.87
	小計 平均値	2.05	1.09	1.76	0.85
全体平均値		3.42	0.91	3.42	0.88

※長濱ら (2009) のデータは、文献14)「長濱文与 他：
協同作業認識尺度の開発，教育心理学研究 57(1)のp26」
より引用した。

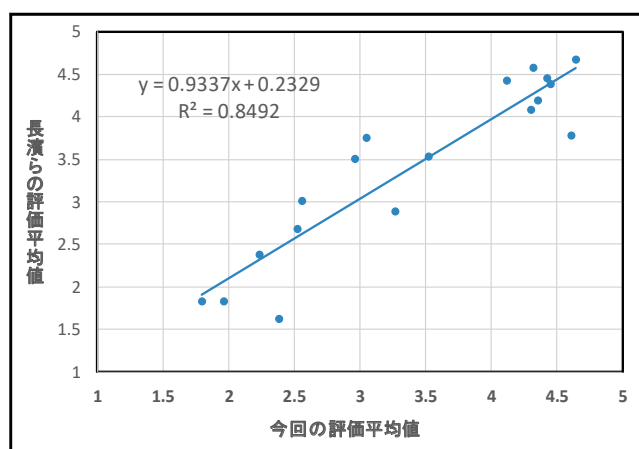


図 6. 表 5 のデータによる散布図・回帰式・
決定係数

これらの項目は、学生の苦手な部分を示しているとも
言え、授業改善のヒントになると考えた。

次に、回答者の評価割合に注目した。全体的に
評価 5 と評価 4 の合計が、最低でも 90% 以上あつ
たのは 14 項目中 11 項目であり (図 4)、14 項目全
体の評価平均値も 4.42 と高かった (表 3)。この
ことから、A L の一般的な効果における評価は概
ね良好だったと判断した。

また、2018～2020 年度の年度毎の「A L. II」の
Q1～Q14 の質問項目の変化を確認した (図 5)。図
5 では、それぞれの質問項目に変動は見られるが、
2018～2020 年度の変動幅は、そう大きくないよう
に見えた。念のため、変動幅が大きく見える Q1、
Q3、Q5、Q7、Q10 について、3 年間の多重比較
(Tukey-Kramer 法) を行った。多重比較で最も P
値が小さかったのは、Q1 で 2018 年度と 2019 年度
間の $P=0.3471$ であり、年度間の有意差はなかつた
と判断した。さらに、14 項目の評価平均値の 3 年
間の多重比較の結果では、 $P=0.9998 \sim 0.9980$ の範
囲となり、評価平均値の違いに年度間の有意差は
全く見られなかった。

このことは、2020 年度の講義は、第 1 回～第 5
回が Google Classroom、第 6 回が Zoom と Google
Classroom の併用によるグループ討議、第 7 回と
8 回が対面による発表会の授業であったが、デー
タを見る限り、新型コロナウイルス感染症の影響
はなかつたと判断した。

2) 協同作業認識尺度を用いる A L の一般的な 効果の分析

前述したように、長濱ら (2009) ¹⁴⁾ が提案し
た協同作業認識尺度の 18 項目は、「A L. II」の Q15
～Q32 として調査し、因子尺度毎に整理した (表
3)。この分析のため、今回のデータと長濱らの
データを比較して考察した (表 5・図 6)。表 5
で今回のデータと長濱らのデータを各因子の小計
平均値で比較すると、協同効用因子では、今回が
4.31、長濱らが 4.23 と、今回の方が 0.08 大きかっ

たが差は小さかった。同様に、個人志向因子では、今回が2.77、長濱らが3.04と、今回の方が0.27小さかった。互惠懸念因子では、今回が2.05、長濱らが1.76と今回が0.29大きかった。また、質問項目の全体平均値では、今回と長濱らのデータは、3.42と同じ値となった。

次に、表5の各因子について、母平均の差の検定（対応あり、t検定）を行った。協同効用因子ではP値が0.7436、互惠懸念因子ではP値が0.6734となり、今回と長濱らのデータ間では有意差が見られなかった。一方、個人志向因子に注目すると、P値が0.0103と両者の平均値間には有意差があることが確認できた。なお、この時の検出力は0.9141であった。この結果から、今回の「教育課程論」の受講者（2018～2020年度）は、長濱らの対象者より個人志向が弱いことが判明した。

さらに、表5の数値を使って、散布図と回帰式と決定係数を求めて考察した（図6）。図6より、今回のデータと長濱らのデータの因子18項目間においては、決定係数 $R^2=0.8492$ 、相関係数 $r=0.9215$ となり、非常に強い正の相関関係があることが分かった。

VIII. まとめ

本研究では、教職課程コアカリキュラム対応型授業である「教育課程論」（2018～2020年度）におけるALの効果について、3つの研究課題を設定して検証した。

研究対象は、2018～2020年度に「教育課程論」を履修したT大学栄養学科・教職課程の1年次生のうち、研究参加に同意し、かつ必要なデータが全て揃っていた59名とした。研究方法は、「最終授業後のアンケート」（質問紙調査で5件法と記述を併用、質問項目は合計90項目）を実施し、今回の調査では、57項目の当該学生の自己評価結果について統計解析を行った。

1つ目の課題である「教職課程コアカリキュラム対応型の「教育課程論」における、学習指導案

作成と模擬授業発表のALの効果は、どの程度あったか」、であるが、ALの効果は非常に大きかったと判断した。この検証のために「AL・I」の16項目の質問を分析し、Q1～Q16のの評価平均値は、4.62と予想以上に高かった。また、調査項目で最も評価平均値が高い第1位のQ11「模擬授業の発表を通して、授業の実践的指導力を高めることができる。」は評価平均値が4.76、第2位のQ10「模擬授業の発表を通して、学習指導の在り方や学習指導案の重要性について理解することができる。」は評価平均値が4.75であった。この項目は、ともに「模擬授業発表の効果」の評価区分であった。さらに、全体的に評価5と評価4の合計が最低でも92%以上あること、評価1と評価2がないこと、評価5の割合が50%以下なのが1項目しかなかったことも「ALの効果は非常に大きかった」と判断した根拠となった。

2つ目の課題である「教職課程コアカリキュラム対応型の「教育課程論」における、学習指導案作成と模擬授業発表のALにおける「到達目標」の関係評価項目と授業全体の「到達目標」の評価の関係性は、どの程度あったか」、であるが、両者の評価平均値間では、相関係数 $r=0.8591$ となり、強い正の相関関係があることが分かった。また、ALにおける「到達目標」の関係評価項目の評価平均値の方が、授業全体の「到達目標」の評価平均値より大きい傾向があった。

3つ目の課題である「教職課程コアカリキュラム対応型の「教育課程論」における、ALの一般的な効果はどのような傾向があったか」、であるが、ALの一般的な効果は概ね良好だったと判断した。その効果としては、コミュニケーション能力、表現力、課題解決力が上位となった。また、各質問項目における、2018～2020年度の年度間の有意差はなかった。

さらに、協同作業認識尺度を用いてALの一般的な効果も検証した。今回のデータと長濱ら（2009）¹⁴⁾のデータを比較するため、母平均の差の検定（対

応あり、t検定)を行った。協同効用因子では、P値が0.7436、互惠懸念因子では、P値が0.6734となり、今回と長濱らのデータ間では有意差が見られなかった。一方、個人志向因子では、P値が0.0103と両者の平均値間には有意差が見られた。さらに、今回のデータと長濱らのデータの因子18項目間においては、決定係数 $R^2=0.8492$ 、相関係数 $r=0.9215$ となり、非常に強い正の相関関係があることが分かった。

IX. 今後の課題

今後の課題は2点ある。1点目の課題は、ALの評価を、これまで生徒指導論と今回の教育課程論を例として実施したが、これらの関係性を検証することである。このことにより、評価項目の見直し・改善や普遍性のある評価方法の確立に繋がると考えている。

2点目の課題は、授業改善の実施である。今回のALの評価結果は、概ね良好と判断できたが、新型コロナウイルス感染症の出現により、授業形態も変革を余儀なくされ、また、ICTの基礎力を身に付けた学生が入学することも予想され、時代に合った授業改善が必要と考えた。また、より良い授業構築のための授業改善には、評価平均値が下位の質問項目は、学生が理解しにくい、あるいは定着しにくい、苦手としている部分である。分かりやすい説明や理解の確認などのきめ細やかな指導も含め、これら事項の定着を図る授業の見直し・改善に取り組みたい。

謝辞

本研究に参加を承諾し、アンケートに回答した2018～2020年度の「教育課程論」受講者である59名の学生の皆様に厚くお礼申し上げます。

引用文献

1) 中央教育審議会大学分科会大学教育部会：予測困難な時代において生涯学び続け、主体的

に考える力を育成する大学へ（審議まとめ），2012.

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/04/02/1319185_1.pdf

（2014年12月10日閲覧）

2) 中央教育審議会：幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申），2016.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf

（2017年1月10日閲覧）

3) 中央教育審議会：「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申），31，2021.

https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf

（2021年5月18日閲覧）

4) 文部科学省（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会）：教職課程コアカリキュラム，2017.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm

（2017年11月20日閲覧）

5) 新井英志：教職課程コアカリキュラムに対応した「教育課程論」の実践と効果(1) 一栄養教諭養成課程における試行の検証一，天使大学紀要20(2)，1-14，2019.

6) 坂口隆康：教職課程における情報学習成果物についてのルーブリック型評価の検討(授業分析・評価)，日本教育情報学会年会論文集（30），110-111，2014.

7) 小林清太郎 他：全学教職課程における「教職論」の取組：学習内容の確実な定着と教師としての実践的な資質・能力の育成を目指して，岡山大学教師教育開発センター紀要(7)，175-

182, 2017.

- 8) 下野正代：ICTを活用した教育プレゼンテーション能力の育成－教育の方法と技術」「教科の指導法」「アクティブ・ラーニング」－，情報学研究(26)，1-13，2017.
- 9) 中村孝：学習意欲へ影響を与える相互評価とアクティブ・ラーニング型授業の検討，比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究 6，39-44，2020.
- 10) 新井英志：栄養教諭養成課程における「生徒指導論」の実践と効果(2)－資質・能力向上を目指すアクティブ・ラーニング型授業の効果－，天使大学紀要19(1)，1-17，2018.
- 11) 文部科学省：小学校学習指導要領（平成29年告示），東洋館出版社，42-45，2018.
- 12) 内野紀子 他：小学校わたしたちの家庭科 5・6，開隆堂出版，42-44・96-99・102-103・110，2018.
- 13) 森昭三 他：新・みんなのほけん 3・4年，学研教育みらい，28-30，2018.
- 14) 長濱文与 他：協同作業認識尺度の開発，教育心理学研究 57(1)，24-37，2009.