

〔査読付論文〕

「教職実践演習（中・高）」における SDGs の達成をめざした模擬授業 —実践と効果の報告—*

藪内 聡和^{*2}, 山本 義史^{*3}, 佐藤ミレナ^{*4}, 杉浦 嘉雄^{*3}, 吉本圭一郎^{*5}, 河村 裕次^{*5},
原田 敦史^{*2}, 中尾 正彦^{*6}

Practical Seminar for the Teaching Profession and Achieving the SDGs-related Trial Lessons: Report on Practice and Effects*

Toshikazu YABUUCHI^{*2}, Yoshifumi YAMAMOTO^{*3}, Milena SATO^{*4}, Yoshio SUGIURA^{*3},
Keiichiro YOSHIMOTO^{*5}, Yuji KAWAMURA^{*5}, Atsushi HARADA^{*2}, Masahiko NAKAO^{*6}

^{*2}Department of Mechanical and Electrical Engineering, School of Engineering, Nippon Bunri University

^{*4, *5, *6}Department of Business and Economics, School of Business and Economics, Nippon Bunri University

^{*3}Nippon Bunri University

Abstract

The current study examines the effects of forming combined teams in the Practical Seminar for the Teaching Profession on the effectiveness of the seminar. More specifically, an attempt was made to form teams consisting of students from both School of Engineering and School of Business and Economics who work together in order to develop and deliver Sustainable Development Goals(SDGs)-related trial lessons as their practice exercise. Achieving the SDGs was set as the learning objective for each trial lesson. In order to examine the effectiveness of these lessons, records of the teaching methods and content were carefully kept and the opinions from pre-post surveys were analyzed and documented. Results showed an increase in students' self-confidence levels in regard to attitudes and understanding of the importance of SDGs in the field of education on the one hand, and lesson structure and SDGs teaching methodologies on the other. Hence, a great majority of the students were able to expand their comprehension of the significance of the SDGs. Consequently, it was concluded that these lessons were significant in cultivating teachers who are capable of providing instruction in, and working towards the realization of, the SDGs with a sound fundamental understanding of the field.

*2022年6月13日受理

^{*2}日本文理大学工学部機械電気工学科 准教授

^{*3}日本文理大学 名誉教授

^{*4}日本文理大学経営経済学部経営経済学科 助教

^{*5}日本文理大学経営経済学部経営経済学科 准教授

^{*6}日本文理大学経営経済学部経営経済学科 教授

キーワード：SDGs 教職実践演習 模擬授業 異種免許種混合チーム 教職課程 世代間倫理
チーム学校

Keywords : SDGs, teaching profession seminar, trial lessons, combined teams,
teacher-training curriculum, intergenerational ethics, school as a team

はじめに

「教職実践演習（中・高）」（2単位）は、2008（平成20）年11月12日公布の文部科学省教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令（平成20年文部科学省令第34号）を受けて本学に新設された、教職課程4年生後期の必修科目である。「教職実践演習（中・高）」は、3年生後期及び4年生前期に設置されている「教育実習」とならんで、教職課程の総まとめとしての位置づけにある。これについては山本他（2020）で次のように論じた。

「教職実践演習」は、「教員として最小限必要な資質能力」（文部科学省、2006a）が身に付いているかどうかの最終確認の役割を担っている。この科目に含めることが必要な事項4項目（1. 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、2. 社会性や対人関係能力に関する事項、3. 幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、4. 教科・保育内容等の指導力に関する事項）、授業方法、指導教員については、2006（平成18）年7月の中央教育審議会（答申）「今後の教員養成・免許制度の在り方について」において提言されている（文部科学省、2006a）。さらに、「答申」の別添1「教職実践演習（仮称）について」では、学生が具体的にどの程度のレベルまで修得している（身に付いている）ことが必要であるかを設定した基本的・共通的な指標として到達目標及びその目標到達の確認指標例も示されている（文部科学省、2006b）。

確かに、これらの事項は教員として修得されていることが最小限必要とされる基礎的・教科書的知識や授業技術・指導技能かもしれない。しかし、資質能力の本質が「学び続ける、研究する教師」であるのであれば、理論と実践や知識・概念間の関係について深く探求する視点や姿勢が必要であろう。

これは個人の授業研究や教材研究のみでは限界があるかもしれない。また、教育現場では研究授業や授業研究それ自体が協働による授業づくりであろう（山本他、2020：46）。

そこで、藪内他（2018）では、協働による授業づくりをめざして「チームで取り組む模擬授業」を試みた。その結果は次の通りである。

学生は、授業の構成については一通り理解し実践できていた。一方で、細やかな基礎的な授業技術については、教育実習を終えたこの段階でも指摘を受けた。また、授業者や生徒役あるいはチームとして、生徒の視点からも授業を観察・批評する姿勢がみられた。チームでの取り組みについては、協働して授業を構成できたとの肯定的な反省があった反面、連携の難しさにも言及があった。学生は、専門知識の理論的背景をもって、授業をする重要性に気づけたようである（藪内他、2018：109）。

しかし、学校教育における協働やチームの意義が理解されず、単独で授業を行うことを希望する学生や参加意欲の低い学生がある程度存在した。その原因は、チーム編成が取得予定免許種の同じメンバーで構成されたことや模擬授業の目標設定が学生に任されたことなどにあると考えられた。そのためか、チームで新しい授業を協働で創出することなく、既成の学習指導案やメンバーの中の誰かの教育実習で実施済みの模擬授業を少し手直しする程度の活動が多々みうけられた。このことが一層メンバーの参加意欲を低下させた可能性がある。チームが協働して、学び合いにより、学習指導案を作成し、授業を準備すると、チームの構成員は、自らの意見をほりさげ、かつ対話的に模擬授業に反映させることができる。つまり、これは、教育の今日的課題である「主体的・対話的で深い学び」を指導するにも必要な能力である。

以上の反省点から、今回はチームに新規の授業目標を設定して授業を構成することを指示し、異種免許種混合のチーム編成を試みた。そもそも、中等学校以上は、異種免許状をもつ教員で学校が運営されている。「チーム学校」としての学校運営は、教員が教育活動をするさい、教科の枠に留まっていたり、円滑に実行できない。つまり、異種免許状をもつ教員が科目の枠を越えて交流し、協働する必要がある。この点から、異種免許混合チーム

の編成は、「チーム学校」のロールプレイとしても意義がある。

その授業目標は、近年、世界的にも新学習指導要領でも重視されているSDGsの目標の達成をめざすことである。SDGsを「教職実践演習（中・高）」に導入した理由は以下の通りである。

2015年9月の国連サミットで「持続可能な開発のための2030アジェンダ」が採択された。それは、「持続可能な開発のための不可欠な必要条件である」（外務省、2015）。SDGs（Sustainable Development Goals）とは、それに定められた2016年から2030年までの国際目標である。持続可能な世界をめざすために17のゴールと169のターゲットから構成されている。

文部科学省は、ESD（Education for Sustainable Development）、つまり、「持続可能な社会の創り手を育む教育」を以前からめざしている（文部科学省、n.d. a）。ESDは、「SDGsの17全ての目標の実現に寄与するものであることが第74回国連総会において確認されて」（文部科学省、n.d. a）いる。文部科学省によれば、「2008年3月に幼稚園教育要領及び小学校・中学校の学習指導要領が、2009年3月には高等学校の学習指導要領が公示されました。この新しい学習指導要領等には、持続可能な社会の構築の観点が盛り込まれています。教育基本法とこの新しい学習指導要領等に基づいた教育を実施することによりESDの考え方に沿った教育を行うことができます」（文部科学省、n.d. b）という。すなわち、ESDによってSDGsに掲げられた地球規模の問題の解決を実践できる社会の担い手を育成しようとしているといえる。そのための子どもの資質能力を育成することが教育に求められていることになる。

また、SDGsを授業に導入したのは、「持続可能な開発」という理念を実践するにあたっての倫理的素養を学生に身に付けさせたいという意図からである。一般的に倫理学は同世代を対象としている。しかし、「持続可能な開発」という観点からは、後続する世代への倫理も意識する必要がある。後続する世代への倫理とは世代間倫理である。世代間倫理とは加藤（2020）によれば、「現代世代は、未来世代に対して、その生存条件を保障する完全義務を負っているという主張である」（加藤、2020：99）。つまり、現代世代は、未来の世代が、支障なく生きていける環境を保障する義務をもっており、その義務を果たさないことは不正を犯すということである。しかし、まだ生まれていない未来の世代への責任は一方的で、互恵性が成立するかという問題もある。これについて、工藤（2004）は、命のリレーという観点から世代

間倫理を解釈している。「先行世代の後続世代への責任と義務が、環境問題で特に求められており、世代間倫理の要点であることは、確かなことである。だから互恵性を、過去から与えられ、未来に与える、という言わばリレー型で捉え直せばよい」（工藤、2004：137）。工藤によれば、命のリレーには三つの意味があるという。第一の意味は、「いただいたいのは私の中で生かさなければいけない」（工藤、2004：167）というものである。人間は食物連鎖の中で頂点に立ち、人間以外の命を奪って食していることを意識しなければならないということである。このような意識なくしては、「生物の生存権をもちだしてもおこがましいと言うしかない」（工藤、2004：167）。第二の意味は、「いのちを再生産してゆくことである」（工藤、2004：167）。これは、人類の存続をめざすものである。後続する世代が単に存続するのではなく、健康で文化的に暮らせるような後続する世代を維持することもここに含まれるであろう。地球にある資源を現代で浪費することは許されない。もちろん、後続する世代を維持することは教育にも関わる。教育なしには人間という種は存続できないからである。第三の意味は、「過去の世代の恩を未来世代にお返しするという『一方的自発的自己犠牲の相互性』」である。幸せのやりとりが同世代でなく、世代間のリレーになるのである」（工藤、2004：169）。現代は過去の世代から多くの善きものを継承してきた。それを後続する世代に発展させた上で継承しようとするものである。

以上のような、後続する世代の幸福・福祉の観点は、SDGsの17のゴールをめざすのに必須である。世代間倫理は、今後学生が、社会で様々な営為に参加するときの基礎となる考え方である。

既述のように、SDGsは、持続的な世界の実現をめざすための目的である。現代に生きる人類は倫理的にSDGsを意識した生活を求められる。すると、教育は、市民に、SDGsを意識させるための有効な手法である。そこで「教育実践演習（中・高）」では、SDGsの実現をめざすことのできる教師、SDGsの指導ができる教師の育成をめざして、SDGsの目標の達成をめざすことを目標とした模擬授業を行った。さらに、その目標には地域特有の課題からグローバルな問題の解決も含まれる。したがって、その解決には必然的に多分野に渡る多角的な知識や技術が必要とされる。そこで、チーム編成は、取得予定免許種を横断した学生によるものとした。

1 目的

本研究の長期的目的は、教職課程学生の資質能力との向上をめざして、教員・学生間の学び合い・協働を通しての教育体制を構築するものである。今回は、これまでの反省を踏まえ、工学部と経営経済学部混成チームで、学校における協働やチームの意義を意識させつつ、SDGsの達成という新規の授業目的を設定し、新しい授業を協働で創出させることが目的である。SDGsの達成を授業目的にしたのは、ESDの必要性を学ばせ、地球規模の問題を解決し実践できる社会の担い手を育成すること、及び、世代間倫理の素養を身に付けさせるという意図からである。それは、教育の基礎的理解に関する科目、教科及び教科の指導法に関する科目、道徳、総合的な学習の時間の指導法及び生徒指導、教育相談に関する科目、教育実践に関する科目を担当する教員が連携して指導するものである。そこで、今回の研究では、学生による模擬授業の指導方法と授業内容を教員が記録し、そして、学生による模擬授業の指導方法と授業内容に対する学生の意見をアンケートにより教員が分析して今回の教職実践演習の授業効果を検討した。

2 方法

授業方法

2021年度「教職実践演習（中・高）」は、木曜日4時限の開講であった。受講生は、44名で、男性39名、女性5名であった。受講生の所属学部学科は、工学部機械電気工学科が6名、工学部建築学科が8名、工学部航空宇宙工学科が5名、工学部情報メディア学科が2名、経営経済学部経営経済学科が23名であった。取得希望免許種は、工業科が19名、情報科が2名、公民科が18名（そのうち6名が中学社会科も取得希望）、商業科が3名、福祉科が1名、社会科(中学)1名であった。そのうち、39名が免許を取得できた。担当教員は、河村、佐藤、中尾、原田、藪内、山岸、山本、吉本、杉浦（外部講師）の計9名であった。

第1回は、オリエンテーションを行った後、佐藤により基調講演Ⅰ「SDGsとは何か（気づきと理解）」を行った。履修カルテによる自己分析(自己評価シートの記述)を提出させた。第2回は、基調講演Ⅱ「SDGsとは何か（教育への応用）」を行った。講演内容は次の通りである。

「学校教育に関わるものには、ESDにしても、SDGsにしても、その重要性和意義を十分に理解したうえで、それをどのように受け止め、実践するかということが求められているのである」(高橋, 2021: 48)。2021年度の「教職実践演習（中・高）」では、「SDGsとは何か」をテーマとした基調講演を行った。そのねらいは、SDGsを取り入れた学習指導案の作成や授業実践に向けて、学生の興味・関心を引き出し、必要な知識・能力を育成することであった。基調講演は第1回と第2回という授業の導入段階で合計二回行われた。そのねらいは二つあった。一つ目は、これから学校教育に関わるであろう学生がSDGsとESDの概要と関係を理解することであった。つまり、そこで取り上げた内容を身近に感じ、自分の問題として受け止めることであった。二つ目は、総合的(探究的)な学習の時間におけるSDGsとESD扱いについて知り、実践を視野にいれて両者に関連をもたせることであった。

具体的な内容として、第1回の講演では、(1)現代社会の諸問題について考える、(2)クイズに答えて関連するSDGsを知る、(3)「5つのP(人間 People, 地球 Planet, 豊かさ Prosperity, 平和 Peace, パートナシップ Partnership)」を通してSDGsを整理・理解するといった3つのテーマからなる学習を行った。そして、これを通して学生の興味・関心を引き出し、テーマについて自分の問題として受け止めてもらうことをめざした。第2回の講演では、(1)教えるためのSDGsのポイント、キーワード、読み解く手がかりをまとめる、(2)持続的な社会と教育の関係を理解する、(3)持続可能な未来をつくるSDGs・ESD教育の実践から学ぶといった3つのテーマを通して「持続可能な社会づくりの担い手」として意識を高めることをめざした。

模擬授業に必要な専門的な知識については、第2回の講演の(2)のテーマにおいて新教育課程におけるESDの扱い、SDGsとそれとの横断的な関連を図る必要性について取り上げた。さらに、総合的(探究的)な学習の時間と他の教科領域等とを横断的に関連させる必要性を強調した。また、「どのような視点で関連を図るか」ということを明確に意識するとことの重要性を理解してもらうために数多くの実践例を取り上げた。

第3回は杉浦により講演(SDGsの学校での取り組み)を行った。その内容は次の通りである。

杉浦と、所属する NPO 法人大分環境カウンセラー協会（以下、環境 NPO）の会員が、2021年6月から2022年1月にかけて、以下のように、学校教育における SDGs 実践活動の継続的支援を行った。

活動事例としては、佐伯市立東雲中学校「総合的な学習の時間」を活用した「SDGs」学校教育実習を行った。学校の規模は小規模校で、当時、1年～3年までの全25名を対象にして実践を支援した。

東雲中学校は、観光拠点でもある“豊後二見が浦”から海を隔てて北側にある。「鯛山（鯛の形に似た小山）の自然」は、東雲中学校の東側に隣接する。地元以外は知られておらず地域の隠れた宝物である。そこで、活動目的は、この鯛山の自然を様々な視点（地質・植生・動物）から実際に調べて、その結果を整理し「鯛山の魅力」を地域の大人や観光客にも知ってもらうこととした。

活動概要としては、2021年夏休み前、東雲中の教員・環境 NPO 代表との計画案づくりを行った。夏休み中に、環境 NPO の地質・植生・動物に関する基礎調査を行った。夏休み明け～9月に、「総合的な学習の時間」を活用した全生徒の自然観察の実践をした。10月に、縦割り4班（地元講師が指導した歴史、環境 NPO が指導した地質・植生・動物）に分かれ、上記結果から鯛山の魅力を整理した。11月3日「文化祭」発表において、上記4班が全校保護者や来賓を前に鯛山の魅力を発表した。11月中旬から翌年1月に、鯛山の魅力を全学校区の大人たち・教育委員会・観光客に発信するため、「パンフレット（2000部発行・両面カラー・A4判・観音開き）」を作成・完成した。

第4回は、チーム編成を行い SDGs17のゴール（目標）からテーマを選択させた。チーム編成は、既述のように取得予定免許種を横断した学生によるものとした。チームは4名から5名で編成した。チームメンバーの役割として、リーダー、教師役、記録係を決めさせた。リーダーは、チーム内の連絡、チームのスケジュール管理を担当した。教師役は、模擬授業で実際に授業を行った。記録係は、模擬授業の後に行った質疑応答の記録を担当した。チームはA～Iまで編成し、それぞれにファシリテーターとして指導教員をつけ、学習指導案作成、授業方法等の指導を行った。各チームのテーマと指導教員は次の通りである。

表1 各チームのテーマと指導教員

チーム	目標	テーマ	指導教員
A	12	つくる責任つかう責任	藪内
B	12	つくる責任つかう責任	藪内
C	1	貧困をなくそう	河村
D	7	エネルギーをみんなにそしてクリーンに	山本
	15	陸の豊かさも守ろう	
E	14	海の豊かさを守ろう	山本
	15	陸の豊かさも守ろう	
F	1	貧困をなくそう	吉本
G	4	質の高い教育をみんなに	山岸
H	5	ジェンダー平等を実現しよう	中尾
I	10	人や国の不平等をなくそう	原田

第5回から第8回までは、模擬授業の準備として、チームによるディスカッション、学習指導案作成、教材作成等を行わせた。第9回は、模擬授業の中間発表を5分の時間制限にて行わせた。第10回は、教育委員会から講師を派遣してもらい、教育現場の実態・望まれる教師像等について講演を行った。第11回から第15回は、模擬授業を2チームずつ30分で行わせた。各模擬授業は、模擬授業評価表を配布し、授業を担当しないチームの生徒役の学生に模擬授業を評価させた。評価表は授業後チームにフィードバックされて反省のために供するように指示された。また第15回には、「教職実践演習（中・高）」を終えてみての自己分析を自己評価シートに記載させた。

調査方法

調査時期：2021年教職実践演習開始前10月および全演習終了後2022年2月に調査を行った。

調査項目：調査質問紙には、他に質問項目が含まれていたが、本報告では結果の一部のみ報告する。

【SDGsに関わる質問項目】SDGs理解・重視への態度や生徒に対するSDGs達成を目標とした模擬授業の構成・学習指導に関わる質問22項目を設定した。ただし、項目22は、授業とは無関係のため演習後にのみ試みとして測定した。回答は、全く当てはまらない「1」～とても当てはまる「5」の5段階で評定させた。

【「教育実習」・「教職実践演習」に対する自己評価尺度】「教育実習」・「教職実践演習」に対する9項目の自己評価尺度（詳細は山本他、2021参照）を用いた。回答は、各質問項目に対して「全く当てはまらない「1」～とても当てはまる「5」の5段階で評定させた。9項目の評定値を合計し、質問数9で除したものを自己評価とした。そのうち、項目「チームで行う『模擬授業』は教師の資質向上に役立つと思った」はチームに対する評価として別途利用した（以下チーム評価と略）。

【教職課程に対する評価】教職課程全体の評価に関する1項目「教職課程を受講して充実していたと思うので、十分満足している」を設定した(以下教職課程評価と略)。回答は、全く当てはまらない「1」～とても当てはまる「5」の5段階で評定させた。

倫理的配慮

調査協力者に対して研究の目的を説明し、プライバシーの保護、データの管理、途中で中断や中止ができること、それが成績評価に影響しないことを書面及び口頭で説明した。その後、調査協力への同意を書面で得た。また、各教育実習校に対しても、同様の説明を書面で行い、協力の承諾を書面で得た。

3 結果と考察

調査に協力と同意を得た39名から回収し、不備のない回答を集計した。以下の分析では、STATISTICA2.0Jを用いた。

(1) SDGsに関わる質問について

演習前後の評定値の変化をみるため、各項目において対応のある平均値の差の検定を行った。その分析結果を表2に示す。

項目1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20で演習後に有意に増加した。すなわち、SDGs理解や特に教育におけるSDGs重視への態度、生徒に対するSDGs達成を目標とした模擬授業の構成・学習指導に対する自信が増加した。しかし、「2 総合的(探究的)な学習の授業・学習指導に自信がある」、「8 SDGsは地球にとって重要な課題である」、「10 SDGsは経済にとって重要な視点である」、「12 SDGsは地域社会にとって重要な視点である」、「15 これからはSDGs達成を意識した生活が大切である」、「21 SDGsは自分の課題として実践したい」、では有意な変化がなかった。もっとも、項目8(前平均:4.19), 12(同:4.14), 15(同:4.13)は演習前の平均値が高水準であり、いわゆる天井効果で演習後に増加しなかったのかもしれない。それでも、身近である生活、社会、経済におけるSDGsの重要性や自分で実践することの可能性については、模擬授業を構成・実践するだけでは自らの課題として縁遠いと感じるのかもしれない。

また、「2 総合的(探究的)な学習の授業・学習指導に自信がある」、においても増加が認められなかった。今回、異種免許混成チームを編成することによって、教師自身が多分野から多様で多角的な視点から意見やアイ

ディアを出し合って協働で模擬授業を構成するという総合的(探究的)な学習の応用ともいえるべき指導形態の促進を企図していた。準備時間の問題もあったのかもしれないが、これらを促進する手法の開発は今後の課題である。

(2) 役割別の模擬授業におけるSDGsに関わる質問について

各SDGsに関わる質問を従属変数、模擬授業において担当した役割と測定時期(演習前後)を独立変数として2要因分散分析を行なった結果を表3に示す。その結果、記録係や教師役がリーダーよりも高い傾向が見かけ上あるが、その役割別の効果は有意ではなかった。したがって、(1)での増加は、役割によらない可能性がある。

(3) 役割別の「教育実習」「教職実践演習」に対する自己評価、チームに対する評価、教職課程評価について「教育実習」・「教職実践演習」に対する自己評価尺度を従属変数、模擬授業において担当した役割と測定時期(演習前後)を独立変数として2要因分散分析を行った。その結果を表4に示す。

これら3つのどの評価においても、役割別の効果や測定時期の効果およびその交互作用は有意ではなかった。演習において模擬授業を構成・実施することがこれらの評価に与える影響は認められなかった。しかし、チーム評価(10%水準)や教職課程評価においては、リーダーの評定が全体的に他の2つよりも低かった。偶々リーダーに割り当てられた学生の評価が低かった可能性があるが、模擬授業におけるリーダー役割がこれらの評価にとって効果的でないのであれば、今後リーダー役割の内容を再検討する必要があるであろう。

表2 教職実践演習前後における質問項目の平均評定値・標準偏差と検定結果

番号	質問項目	前		後		t	df	p
		M	SD	M	SD			
1	教科を横断した授業・学習指導に自信がある。	2.71	0.89	3.34	0.64	-4.410	34	0.000
2	総合的(探究的)学習の授業・学習指導に自信がある。	3.06	1.07	3.29	1.00	-1.071	33	0.292
3	他の教員と連携した授業・学習指導に自信がある。	3.06	0.97	3.63	0.84	-2.953	34	0.006
4	外部講師など外部人材と連携した授業・学習指導に自信がある	2.82	0.94	3.44	1.02	-2.985	33	0.005
5	SDGsにかかわる授業・学習指導に自信がある。	2.29	1.01	3.26	0.82	-4.134	30	0.000
6	SDGsについてよく知っている。	2.23	0.88	3.23	0.96	-4.822	30	0.000
7	SDGsについて深く理解している。	2.23	1.12	3.13	1.02	-3.478	30	0.002
8	SDGsは地球にとって重要な課題である。	4.19	1.05	4.58	0.67	-1.753	30	0.090
9	SDGsは教育にとって重要な視点である。	3.90	0.88	4.33	0.71	-2.091	29	0.045
10	SDGsは経済にとって重要な視点である。	3.96	0.84	4.18	0.90	-1.063	27	0.297
11	SDGsは企業にとって重要な視点である。	4.10	0.88	4.53	0.68	-2.213	29	0.035
12	SDGsは地域社会にとって重要な視点である。	4.14	0.92	4.45	0.69	-1.512	28	0.142
13	SDGsは大学にとって重要な視点である。	3.72	0.88	4.21	0.82	-2.985	28	0.006
14	SDGsは児童や生徒にとって重要な視点である。	4.00	0.87	4.43	0.63	-3.261	29	0.003
15	これからはSDGs達成を意識した生活が大切である。	4.13	0.82	4.27	0.78	-0.779	29	0.442
16	教育や学校とSDGs達成は強くつながっている。	3.70	0.91	4.26	0.76	-3.092	26	0.005
17	教育はSDGsを実践できる人材育成に貢献すべきである。	3.82	0.86	4.11	0.74	-1.769	27	0.088
18	SDGsにかかわるカリキュラム・デザインを作成できる。	2.64	1.06	3.39	0.88	-3.473	27	0.002
19	SDGsにかかわる学習指導案を作成できる。	2.62	1.05	3.69	0.76	-4.599	28	0.000
20	SDGsを取り入れた教科の指導ができる。	2.62	1.01	4.00	0.85	-5.870	28	0.000
21	SDGsは自分の課題として実践したい。	3.70	0.79	3.83	0.87	-0.724	29	0.475
22	一般企業や会社に就職してSDGs関連の部署に配属されたとき職務を遂行できる自信がある。					3.85	0.71	

表3 教職実践演習前後における各役割の質問項目の平均評定値・標準偏差と検定結果

項目	役割	N	前		後		F	p
			M	SD	M	SD		
1	リーダー	8	2.75	0.31	3.25	0.23	0.745	0.483
	記録	21	2.86	0.19	3.38	0.14	20.504	0.000
	教師	6	2.17	0.36	3.33	0.27	1.522	0.234
2	リーダー	7	2.71	0.41	3.00	0.39	0.810	0.454
	記録	21	3.10	0.24	3.33	0.22	0.765	0.388
	教師	6	3.33	0.44	3.50	0.42	0.013	0.987
3	リーダー	8	3.00	0.35	3.00	0.28	1.271	0.294
	記録	21	3.00	0.22	3.86	0.17	3.350	0.077
	教師	6	3.33	0.40	3.67	0.32	1.871	0.170
4	リーダー	8	2.88	0.34	2.63	0.33	1.438	0.253
	記録	21	2.76	0.21	3.67	0.20	4.390	0.044
	教師	5	3.00	0.43	3.80	0.42	3.061	0.061
5	リーダー	7	2.00	0.39	2.86	0.31	1.339	0.278
	記録	19	2.37	0.24	3.37	0.19	11.364	0.002
	教師	5	2.40	0.46	3.40	0.36	0.030	0.970
6	リーダー	7	2.14	0.34	2.57	0.35	1.334	0.280
	記録	19	2.32	0.21	3.42	0.21	16.603	0.000
	教師	5	2.00	0.40	3.40	0.41	1.257	0.300
7	リーダー	7	2.29	0.43	2.71	0.39	0.762	0.476
	記録	19	2.32	0.26	3.32	0.24	8.084	0.008
	教師	5	1.80	0.51	3.00	0.46	0.508	0.607
8	リーダー	7	3.71	0.39	4.71	0.26	0.536	0.591
	記録	19	4.26	0.24	4.53	0.16	2.710	0.111
	教師	5	4.60	0.47	4.60	0.31	1.233	0.307
9	リーダー	7	3.29	0.32	4.14	0.27	2.586	0.094
	記録	18	4.11	0.20	4.33	0.17	5.435	0.027
	教師	5	4.00	0.38	4.60	0.32	0.844	0.441
10	リーダー	7	3.43	0.30	3.86	0.33	2.465	0.105
	記録	17	4.18	0.20	4.12	0.21	3.896	0.060
	教師	4	4.00	0.40	5.00	0.43	1.903	0.170
11	リーダー	7	3.86	0.34	4.43	0.26	0.873	0.429
	記録	19	4.16	0.21	4.47	0.16	4.988	0.034
	教師	4	4.25	0.45	5.00	0.34	0.330	0.721
12	リーダー	7	3.86	0.35	4.43	0.25	0.856	0.436
	記録	18	4.22	0.22	4.33	0.16	3.691	0.066
	教師	4	4.25	0.47	5.00	0.34	0.792	0.463
13	リーダー	7	3.43	0.34	3.71	0.28	2.302	0.120
	記録	18	3.78	0.21	4.22	0.18	8.734	0.007
	教師	4	4.00	0.45	5.00	0.37	0.895	0.421
14	リーダー	7	3.86	0.32	4.29	0.22	2.564	0.096
	記録	18	3.89	0.20	4.33	0.14	7.151	0.013
	教師	5	4.60	0.38	5.00	0.26	0.007	0.993
15	リーダー	6	3.67	0.33	4.00	0.66	2.031	0.151
	記録	19	4.16	0.53	4.26	0.46	0.493	0.489
	教師	5	4.60	0.33	4.60	0.53	0.185	0.832
16	リーダー	6	3.33	0.38	4.00	0.32	0.772	0.473
	記録	16	3.75	0.23	4.38	0.19	5.686	0.025
	教師	5	4.00	0.41	4.20	0.35	0.430	0.656
17	リーダー	7	3.57	0.33	4.00	0.28	0.359	0.702
	記録	17	3.94	0.21	4.06	0.18	5.102	0.033
	教師	4	3.75	0.44	4.50	0.37	1.019	0.376
18	リーダー	5	2.80	0.49	3.40	0.41	0.262	0.772
	記録	19	2.68	0.25	3.42	0.21	7.786	0.010
	教師	4	2.25	0.54	3.25	0.45	0.131	0.878
19	リーダー	6	3.00	0.44	3.50	0.31	0.186	0.832
	記録	18	2.50	0.25	3.83	0.18	10.596	0.003
	教師	5	2.60	0.48	3.40	0.34	1.149	0.333
20	リーダー	6	2.67	0.43	3.50	0.34	0.428	0.656
	記録	18	2.61	0.25	4.17	0.20	20.811	0.000
	教師	5	2.60	0.47	4.00	0.37	0.719	0.497
21	リーダー	7	3.57	0.31	3.57	0.33	0.414	0.665
	記録	18	3.78	0.19	3.83	0.21	1.035	0.318
	教師	5	3.60	0.37	4.20	0.39	0.634	0.538
22	リーダー	8			3.75	0.7071		
	記録	23			3.7826	0.7359		
	教師	8			4.125	0.6409		

(注) F, p 値は各々上段：役職、中段：前後、下段：交互作用効果

表4 教職実践演習前後における各役割の自己評価・チーム評価・教職課程評価の平均評定値・標準偏差と検定結果

項目	役割	N	前		後		F	p
			M	SD	M	SD		
自己評価	リーダー	6	3.89	0.20	4.00	0.21	0.809	0.455
	記録	20	4.03	0.11	4.29	0.12	0.023	0.881
	教師	6	4.39	0.20	4.07	0.21	2.427	0.106
チーム評価	リーダー	6	3.33	0.42	3.67	0.34	2.441	0.105
	記録	20	4.15	0.23	4.45	0.18	1.707	0.202
	教師	6	4.17	0.42	4.33	0.34	0.052	0.949
教職課程評価	リーダー	6	3.17	0.37	3.33	0.26	7.828	0.002
	記録	20	4.25	0.20	4.60	0.14	0.001	0.977
	教師	6	4.50	0.37	4.00	0.26	1.944	0.161

(注) F, p 値は各々上段：役職、中段：前後、下段：交互作用効果

4 総合的考察

本研究では、チームに新規の授業目標を設定して授業を構成することを指示し、異種免許種混合のチーム編成を試みた。その授業目標は、SDGs の目標達成をめざすものである。

今回の教職実践演習の授業効果として、SDGs 理解や特に教育における SDGs 重視への態度、生徒に対する SDGs 達成を目標とした模擬授業の構成・学習指導に対する自信が増加した。しかし、模擬授業を構成・実践するだけでは身近である生活、社会、経済における SDGs の重要性や自分で実践することの可能性自らの課題として縁遠いと感じるのかもしれない。また今回もちいた演習の授業方法では SDGs の浅い理解のレベルに留まり、総合的（探究的）な学習の授業・学習指導については、授業実践を遂行するまでの自信にはつながらなかった。今後、SDGs に関する授業スキルの提示・トレーニングなどを演習中に盛り込む必要があるかもしれない。

チームでの取り組みは、目標が SDGs とはっきりとしていたため、各チーム概ね協働して積極的に模擬授業に取り組めた。しかし、一部には、そもそも今回の教育実践演習「(中・高)」の意義が分からず、消極的にしか授業に取り組めない学生もいた。また、異種免許種の取得の学生が、それぞれの専門知識を生かして協働するところまではいかなかった。それは、そもそも生かすべき専門知識を獲得していなかったのかもしれないし、獲得していたとしても、領域横断的に参加・関与する授業研究の方法がわからなかったのかもしれない。後者の場合は、指導教員の指導の仕方に工夫が必要であろう。また、質疑応答の時間にはあまり意見が出なかった。これは、学生が挙手をして発言するのに慣れておらず、意見を表明するのに躊躇したからである。今後は、タブレット

トや携帯電話によってリアルタイムに意見を表明できるよう ICT 機器を活用し、質疑応答の活発化を図る予定である。倫理学的観点からは、世代間倫理や命のリレーについての洞察まではいかなかった。今後は、SDGs 達成のためには世代間倫理の意識が必要であることをそれとして学習させる必要がある。SDGs の意義については、概ねすべての学生が理解したようである。したがって、SDGs の実現をめざすことのできる教師、SDGs の指導ができる教師の育成の基礎的素養が培えたという点で本授業の意義はあったといえる。

要約

本研究では、「教職実践演習（中・高）」において、工学部と経営経済学部混成チームで取り組む模擬授業を試みた。模擬授業の授業目標は、SDGs（持続可能な開発目標）の実現をめざすことである。そこで、今回演習の有効性を検討するため模擬授業の指導方法と授業内容を記録し、演習開始前後に調査を行いそれに対する意見を分析した。その結果、SDGs 理解や特に教育における SDGs 重視への態度、生徒に対する SDGs 達成を目標とした模擬授業の構成・学習指導に対する自信が増加した。すなわち、SDGs の意義については、概ねすべての学生が理解したようである。したがって、SDGs の実現をめざすことのできる教師、SDGs の指導ができる教師の育成の基礎的素養が培えたという点で本授業の意義はあったといえる。

謝辞

山岸治男別府溝部学園短期大学教授には、本研究の実施にあたってご指導いただきました。ここに記して感謝申し上げます。

本研究は、令和3年度教育・研究改革事業（課題名：「教職実践演習」における SDGs に関わる模擬授業指導プログラムの開発）の助成を受けたものです。ここに記して感謝申し上げます。

引用・参考文献

外務省（2015）. 我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ（仮訳）

https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/000101402_2.pdf（2022年5月30日閲覧）

加藤尚武（2020）. 環境倫理学のすすめ【増補新版】丸善

工藤和男（2004）. いのちとすまいの倫理学 晃洋書房
高橋純一（2021）. 小中学校社会科・総合的な学習の時間における SDGs を学ぶ授業づくりの方法—環境問題を取り上げた ESD の単元開発を事例として—, Bulletin of Graduate School of Education, Okayama University, 176, 47-58.

文部科学省（2006a）. 今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm（2019年11月8日閲覧）

文部科学省（2006b）. 別添1 教職実践演習（仮称）について

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337016.htm（2019年11月8日閲覧）

文部科学省（n.d. a）. 持続可能な開発のための教育（ESD: Education for Sustainable Development）

<https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>（2022年5月30日閲覧）

文部科学省（n.d. b）. 学習指導要領における ESD 関連記述

<https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339973.htm>（2022年5月30日閲覧）

藪内聡和・山本義史・山岸治男・高山勲・吉本圭一郎（2018）. 「教職実践演習」におけるチームで取り組む模擬授業—教職科目及び教科科目担当教員の連携による指導の試み—, 日本文理大学商経学会誌, 36, 109-134.

山本義史・藪内聡和・吉本圭一郎・高山勲・河村裕次（2021）. 教職課程学生の「教育実習」・「教職実践演習」における自己評価表の作成, 日本文理大学商経学会誌, 39, 25-40.

山本義史・藪内聡和・吉本圭一郎・高山勲・山岸治男（2020）. 「教職実践演習」におけるチームで取り組む模擬授業の改善—教科教育法及び教職科目担当教員の連携による指導の試み—, 日本文理大学紀要, 48, 45-54.