

主体的・対話的で深い学びに対する教職課程履修学生の意識[†]

後藤 康志*

新潟大学教育・学生支援機構*

主体的・対話的で深い学びに対する教職課程履修学生の意識を、「良いと思う授業像」を手がかりとして検討した。教職課程履修者 84 名を対象とし、主体的・対話的で深い学びに対する尺度（後藤 2016,2019b）を活用し、「良いと思う授業像（理念レベル）」について AHP（Analytic Hierarchy Process：階層分析法）で調べた。基準では「生徒一人一人が自分の考えを述べ、お互いに聞き合う授業（理念レベル）」の評価が高く、代替案では「生徒同士の話し合いや討論」との正の相関があった。主体的・対話的学びに最も近い授業像と考えられる当該授業像の下位 25%群・上位 75%群で比較すると、「授業で重点においたこと（実施レベル）」において上位 75%群が「対話重視」が 1%水準で高く、「やりがい」が 5%水準で高く、「対話軽視」が 1%水準で低かった。

キーワード：尺度構成、主体的・対話的で深い学び、良いと思う授業像、AHP

1. はじめに

主体的・対話的で深い学びに対する教職課程履修生について、良いと思う授業像を手がかりとして意識を検討することを目的とする。

「行為の中の省察」で知られるショーン(2001)によれば、専門家は再現不可能な場面で行為の中で状況を認知し、判断し、対応している。井上(2004)によれば教師は授業場面で選択可能な授業展開と学習者の反応を予測し、取り得る教授行動から最適解を選択し、実行している。そのような教師の意識は、オン・ゴーイングと対話リフレクション、360 度カメラで研究がされてきた（生田・三橋・姫野, 2016：生田・高橋, 1998）。

教師は、行為の中で状況を認知し、判断し、対応し「良いと思う授業像」が影響を受ける（後藤・生田・丸山, 2017）。教師が授業を観察するとき、自らの授業観に基づいて観察し、適切な代案を考えながらみる。つまり、「良いと思う授業像」はスローガンではなく、授業の方法論に依拠している。例えば、教師が「良いと思う授業像」を学級の話し合いを組織化することと考えて入る場合、「授業で重点においたこと」について、そのために必要な学級の実態の把握と、気になる児童に対する配慮や対応についての方法論を有している（後藤, 2019 a）。

平成29年公示の学習指導要領では、主体的・対話的

で深い学びの実現に向けた授業改善が謳われている。教員の主体的・対話的で深い学びについて、養成段階における教職課程の改善、採用・研修段階における意識はどうなっているのだろうか？教職課程履修学生から教師になり、ベテランになるにつれて主体的・対話的で深い学びの意識は変わってくるのか？

後藤（2016）では、教職課程履修学生のもつ良いと思う授業とは何か、教育実習や模擬授業等においてそうした良いと思う授業像を目指して取り組もうとしたか、こうした傾向は教科による違いがあるのかを明らかにした。

尺度は、理念レベル「良いと思う授業像」と実施レベル「授業で重点においたこと」であった。理念レベル「良いと思う授業像」を①生徒一人一人が自分の考えを述べ、お互いに聞き合う授業、②単に暗記ではなく、教材の意味を理解させる授業、③教師がポイントを押さえて分かりやすく説明する授業、④受験で高得点が取れるような効果的な方法を教えてくれる授業を順位法で調べた。

理念レベルは、先に述べたようにスローガンではなく、授業の方法論に依拠している。「実践や授業でそれをやっている？」が重要である。そこで実施レベルでは、「授業で重点においたこと」を「生徒同士が話し合うような授業を工夫した」、「生徒の知的好奇心をくすぐる授業を作ることに苦心した」といった項目（30項

目)についてリッカート法で調べ、因子分析を行い、調査項目を下位項目にまとめ、下位項目毎の得点を算出した。

112名の教職課程履修学生に対する調査の結果、良いと思う授業と教科の関係は明瞭ではなく、教育実習や模擬授業において重点をおくことも教科とは関係なかった。「学び合い」や「学び合う授業」に対する温度差は、教科や校種に由来するのではなく、教師個人の良いと思う授業に由来することが示唆された。

後藤(2016)では、実施レベル「授業で重点においたこと」で、尺度得点の因子の抽出において、解釈が難しい因子や、複数の因子に高い負荷量をもつ項目が散見された。そこで後藤(2019b)では111名を対象に、再度、因子分析及下位項目毎の得点を算出し下位尺度を構成した。結果、「対話重視」、「対話軽視」、「準備不安」、「説明重視」、「やりがい」を構成した。

一方、理念レベル「良いと思う授業像」では、順位法の1位でみると「生徒一人一人が自分の考えを述べ、お互いに聞きあう授業」が最も多く46名であり、ついで「単に暗記ではなく、教材の意味を理解させる授業」が38名、「教師がポイントをおさえて分かりやすく説明する授業」であり、「生徒一人一人が自分の考えを述べ、お互いに聞きあう授業」が多かった。

順位法の1位で調べる方法では、2位、3位、4位の情報失われる。評定尺度法や一対比較法によって重みづけを反映させる方法もあり得る。本稿では「良いと思う授業像」を手法としてAHP (Analytic Hierarchy Process: 階層分析法)を採用する。AHPは、目的に至るプロセスを階層構造に分け、この階層のそれぞれにおいて経験や勘による評価を、数学的に処理することによって偏った主観に陥ることのない総合的判断を行う手法である(木下,2000)。例えば、就職の面接について、専門的な経験を評価するか、コミュニケーション能力を評価するか、語学力を評価するか、試験官で統一がなければ、結果はまちまちになってしまうだろう。

本研究で検討するのは、教職課程履修者が、主体的・対話的で深い学びに最も近い「生徒一人一人が自分の考えを述べ、お互いに聞き合う授業(理念レベル)」を考えたとき、どのような指導方法がよいと思ったのか、また実際にどのような実践をしたのかについてである。これをAHPの枠組みで分析するため、「良いと思う授業像」を目的として、先述の4種類の授業(後藤,2016)を基準とし、4種類の指導方法(後藤,2019b)を代替案として、それぞれの

授業(基準)にとってよいと思う指導方法を尋ねた。これにより、各授業像と指導方法の対応関係を明らかにする。さらに、主体的・対話的で深い学び(生徒一人一人が自分の考えを述べ、お互いに聞き合う授業)についての意識が、授業実践にどう関連づけられているかを調べるため、対象者が行った授業を想起させ「授業で重点においたこと(実施レベル)」を尋ねて、当該意識の高低による比較を試みた。

2. 方法

2.1. 調査対象・調査時期

調査時期は2019年9月であった。対象は新潟大学学生で、開放制教員養成における教職課程履修者84名であった。

2.2. 質問紙調査

2.2.1 良いと思う授業像

AHPでは目的、基準、代替案を決定する。目的は「良いと思う授業像」とした。

基準は、①生徒一人一人が自分の考えを述べ、お互いに聞き合う授業、②単に暗記ではなく、教材の意味を理解させる授業、③教師がポイントを押さえて分かりやすく説明する授業、④受験で高得点が取れるような効果的な方法を教えてくれる授業とした(後藤,2019)。対象者は質問紙に「私が良いと思う授業について答えて下さい」を一対比較法により5件法で評価する(6対)。代替案は、①生徒同士の話し合いや討論、②実験や体験などの学習、③教師による説明の授業、④練習問題や繰り返し学習とした(後藤,2019b)。対象者は、基準とした4種類の授業の各々に対して「よいと思う指導法について教えて下さい」として質問紙に代替案を基準ごとに一対比較法により5件法で比較する(24対)。

整合度指数(consistency index: C. I.)が0.1を超える場合は判断の一貫性が低い可能性があることから、0.1を超えた項目は除外した。

2.2.2 授業で重点においたこと

教育実習や模擬授業等においてどのような点に重点をおいたかを知るために、「生徒同士が話し合うような授業を工夫した」、「生徒の知的好奇心をくすぐる授業を作ることに苦心した」といった項目について、「教育実習や教職で行った模擬授業を思い出して、最も当てはまるもの一つだけ○を付けてください」として17項目について、「とてもそう思う(5点)」から「そう思わない(1点)」の5件法で回答し得点化した。「対話重視」、

「対話軽視」, 「準備不安」, 「説明重視」, 「やりがい」で尺度得点を算出した (後藤, 2019b) .

2.3. 分析

- ① 「良いと思う授業像 (理念レベル)」について, 基準, 代替案の相関を分析する.
- ② 主体的・対話的学びに最も近い授業像と考えられる「生徒一人一人が自分の考えを述べ, お互いに聞き合う授業 (理念レベル)」を上位75%群と下位25%群に分け, 実施レベル (「対話重視」, 「対話軽視」, 「準備不安」, 「説明重視」, 「やりがい」) の尺度及び下位尺度を比較分析する.

3. 結果

3.1. 良いと思う授業像

AHP の基準のウェイトの平均値を算出した. 基準のウェイトの平均値が高いほど「良いと思う授業像」について重視される. ①生徒一人一人が自分の考えを述べ, お互いに聞き合う授業が平均値 0.397 であった. ②単に暗記ではなく, 教材の意味を理解させる授業が平均値 0.284 であった. ③教師がポイントを押さえて分かりやすく説明する授業が平均値 0.1743 であった. ④受験で高得点が取れるような効果的な方法を教えてくれる授業が平均値 0.143 であった. ①生徒一人一人が自分の考えを述べ, お互いに聞き合う授業が重視されたことが分かった.

3.1.1 生徒一人一人が自分の考えを述べ, お互いに聞き合う授業

AHP の基準, 代替案のウェイトの平均値を算出し, 相関を分析した. 代替案は, 一対比較法により 5 件法 (24 対) に基準のウェイトを掛けたデータを使用した (刀根・真鍋, 1990) .

基準では, ①生徒一人一人が自分の考えを述べ, お互いに聞き合う授業は, ②単に暗記ではなく, 教材の意味を理解させる授業 (-.504**), ③教師がポイントを押さえて分かりやすく説明する授業 (-.554**), ④受験で高得点が取れるような効果的な方法を教えてくれる授業 (-.497**) と負の相関があった. 基準は一対比較法であり, 負の相関が多い.

代替案でみると, ①生徒一人一人が自分の考えを述べ, お互いに聞き合う授業は「生徒同士の話し合いや討論」(.702**) と正の相関があった. 「生徒同士の話し合いや討論」は「生徒一人一人が自分の考えを述べ, お互いに聞き合う授業」の指導方法として評価が高いことが分かった.

一方, 「教師による説明の授業」(-.529**) と「練習問題や繰り返し学習」(-.436**) と負の相関があった.

「教師による説明の授業」や「練習問題や繰り返し学習」は, 「生徒一人一人が自分の考えを述べ, お互いに聞き合う授業」の指導方法としては評価が低い.

3.1.2 単に暗記ではなく, 教材の意味を理解させる授業

基準では, ②単に暗記ではなく, 教材の意味を理解させる授業は, ①生徒一人一人が自分の考えを述べ, お互いに聞き合う授業 (-.504**), ④受験で高得点が取れるような効果的な方法を教えてくれる授業 (-.288**) と負の相関があった.

表 1 基準, 代替案の相関

	生徒一人一人 が自分の考え を述べ, お互 いに聞き合う 授業	単に暗記では なく, 教材の 意味を理解さ せる授業	教師がポイント を押さえて 分かりやすく 説明する授業	受験で高得点 が取れるよう な効果的な方 法を教えてく れる授業	生徒同士の話 し合いや討論	実験や体験な どの学習	教師による説 明の授業	練習問題や繰 り返し学習
基準	生徒一人一人が自分の考えを述べ, お互いに聞き合う授業	1						
	単に暗記ではなく, 教材の意味を理解させる授業	-.504**	1					
	教師がポイントを押さえて分かりやすく説明する授業	-.554**	-0.201	1				
	受験で高得点が取れるような効果的な方法を教えてくれる授業	-.497**	-.288**	.263*	1			
代替案	生徒同士の話し合いや討論	.702**	-.230*	-.442**	-.487**	1		
	実験や体験などの学習	0.065	0.188	-0.021	-.335**	-.264*	1	
	教師による説明の授業	-.529**	-0.015	.562**	.410**	-.433**	-.316**	1
	練習問題や繰り返し学習	-.436**	0.111	0.088	.536**	-.611**	-.284**	-0.014

**、相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。
*、相関係数は 5% 水準で有意 (両側) です。

代替案でみると、②単に暗記ではなく、教材の意味を理解させる授業は「生徒同士の話し合いや討論」(-.23**)と負の相関があった。「実験や体験などの学習」は、②単に暗記ではなく、教材の意味を理解させる授業の指導方法として評価が高いのではと考えるが、有意差はなかった(.188**)。「実験や体験などの学習」は、数学や国語ではないし、理科や総合など教科で分析する必要あるかも知れない。

3.1.3 教師がポイントを押さえて分かりやすく説明する授業

基準では、③教師がポイントを押さえて分かりやすく説明する授業は④受験で高得点が取れるような効果的な方法を教えてくれる授業(.263*)と正の相関、①生徒一人一人が自分の考えを述べ、お互いに聞き合う授業(-.554**)と負の相関があった。

代替案でみると、③教師がポイントを押さえて分かりやすく説明する授業は「教師による説明の授業」(.562**)と正の相関があり、指導方法として評価が高いことが分かった。

「実験や体験などの学習」、「練習問題や繰り返し学習」については有意差はなかった。

一方、「生徒同士の話し合いや討論」(-.442**)と負の相関があり、③教師がポイントを押さえて分かりやすく説明する授業の指導方法としては評価が低い。教科や単元で、③教師がポイントを押さえて分かりやすく説明する授業は多い。「生徒同士の話し合いや討論」が必要ない授業もある、ということかも知れない。

3.1.4 受験で高得点が取れるような効果的な方法を教えてくれる授業

基準では、④受験で高得点が取れるような効果的な方法を教えてくれる授業は③教師がポイントを押さえて分かりやすく説明する授業(.263**)と正の相関、①生徒一人一人が自分の考えを述べ、お互いに聞き合う授業(-.497**), ②単に暗記ではなく、教材の意味を理解させる授業(-.288**), と負の相関があった。

代替案でみると、④受験で高得点が取れるような効果的な方法を教えてくれる授業は「練習問題や繰り返し学習」(.536**), 「教師による説明の授業」(.42**)と正の相関があり、指導方法として評価が高いことが分かった。④受験で高得点が取れるような効果的な方法を教えてくれる授業では、練習問題、繰り返し学習、教師による説明という主体的・対話的学びに対極の授業像と指導方法があると思われる。

一方、「生徒同士の話し合いや討論」(-.487**)と負の

相関があり、受験で高得点が取れるような効果的な方法を教えてくれる授業の指導方法としては評価が低いことが分かった。

3.2. 授業で重点においたこと

主体的・対話的で深い学びに最も近い授業像と考えられる「生徒一人一人が自分の考えを述べ、お互いに聞き合う授業(理念レベル)」を上位75%群と下位25%群に分け、下位25%群(19名)と上位75%群(17名)でみていく。

3.2.1 項目

項目について下位25%群と上位75%群を2群間の平均の差の検定した(t検定)。

3.2.1.1 対話重視

「生徒同士が話し合うような授業を工夫した(対話重視)」については、上位75%群、下位25%群についてt検定を行ったところ有意差があった($t = -5.404$, $df = 34$, $p < .01$)。上位75%群が平均の差が大きい。

「生徒が自分の考えを話し合う授業に取り組んだ(対話重視)」については、上位75%群、下位25%群についてt検定を行ったところ有意差があった($t = -3.404$, $df = 34$, $p < .01$)。上位75%群が平均の差が大きい。

「生徒が疑問をもつように授業を工夫した(対話重視)」については、上位75%群、下位25%群についてt検定を行ったところ有意差があった($t = -2.2$, $df = 34$, $p < .05$)。上位75%群が平均の差が大きい。

「生徒が自分の考えをもつように工夫した(対話重視)」については、上位75%群、下位25%群についてt検定を行ったところ有意差があった($t = -3.123$, $df = 34$, $p < .01$)。上位75%群が平均の差が大きい。

「生徒がいろいろな考えをもつように授業を工夫した(対話重視)」については、上位75%群、下位25%群についてt検定を行ったところ有意差があった($t = -3.123$, $df = 34$, $p < .01$)。上位75%群が平均の差が大きい。

3.2.1.2 対話軽視

「生徒同士の話し合いは時間の無駄だ(対話軽視)」については、上位75%群、下位25%群についてt検定を行ったところ有意差があった($t = 6.368$, $df = 34$, $p < .01$)。下位25%群が平均の差が大きい。

「生徒は、他の生徒の考えを聞く必要はない(対話軽視)」については、上位75%群、下位25%群についてt検定を行ったところ有意差があった($t = 3.494$,

df=34, $p < .01$). 下位 25%群が平均の差が大きい.

3.2.1.3 準備不安

「もう少し教材研究をしたかったもう少し教材研究をしたかった (準備不安)」については上位 75%群, 下位 25%群について t 検定を行ったところ有意差があった ($t = -1.163$, $df = 34$, $p < .05$). 上位 75%群が平均の差が大きい.

「生徒の知的好奇心をくすぐる授業を作ることに苦心した (準備不安)」については上位 75%群, 下位 25%群について t 検定を行ったところ有意差はなかった ($t = -1.035$, $df = 34$, n. s.).

「導入で生徒の心とつかむことに苦労した (準備不安)」については, 上位 75%群, 下位 25%群について t 検定を行ったところ有意差はなかった ($t = 1.850$, $df = 34$, n. s.).

「教材は教えるに良かったと思う (準備不安)」については, 上位 75%群, 下位 25%群について t 検定を行ったところ有意差はなかった ($t = 1.470$, $df = 34$, n. s.).

「説明がよく理解してもらえなかった (準備不安)」については, 上位 75%群, 下位 25%群について t 検定を行ったところ有意差はなかった ($t = 2.777$, $df = 34$, n. s.).

3.2.1.4 説明重視

「生徒にとって教師の説明を聞くことが重要である (説明重視)」については上位 75%群, 下位 25%群について t 検定を行ったところ有意差はなかった ($t = -0.074$, $df = 34$, n. s.).

「授業で大事なものは教師が上手に説明することである (説明重視)」については, 上位 75%群, 下位 25%群について t 検定を行ったところ有意差はなかった ($t = 2.022$, $df = 34$, n. s.).

3.2.1.5 やりがい

「教師の仕事は面白いと思う (やりがい)」については, 上位 75%群, 下位 25%群について t 検定を行ったところ有意差があった ($t = -2.780$, $df = 34$, $p < .01$). 上位 75%群が平均の差が大きい.

「正直、もう授業はあまりやりたくない (逆転済み) (やりがい)」については, 上位 75%群, 下位 25%群について t 検定を行ったところ有意差があった ($t = -2.990$, $df = 34$, $p < .01$). 上位 75%群が平均の差が大きい.

表 2 下位尺度の比較

		度数	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差	
対話重視	生徒同士が話し合うような授業を工夫した (対話重視) **	下位25%	17	2.82	1.074	0.261
		上位75%	19	4.53	0.772	0.177
	生徒が自分の考えを話し合う授業に取り組んだ (対話重視) **	下位25%	17	2.71	1.047	0.254
		上位75%	19	4.05	1.079	0.247
	生徒が疑問をもつように授業を工夫した (対話重視) **	下位25%	17	3.35	1.222	0.296
		上位75%	19	4.11	0.809	0.186
対話軽視	生徒が自分の考えをもつように工夫した (対話重視) **	下位25%	17	3.53	1.007	0.244
		上位75%	19	4.37	0.761	0.175
	生徒がいろいろな考えをもつように授業を工夫した (対話重視) **	下位25%	17	3.47	1.007	0.244
		上位75%	19	4.32	0.582	0.134
	生徒同士の話し合いは時間の無駄だ (対話軽視) **	下位25%	17	2.47	0.874	0.212
		上位75%	19	1.11	0.315	0.072
準備不安	生徒は、他の生徒の考えを聞く必要はない (対話軽視) **	下位25%	17	1.65	0.702	0.170
		上位75%	19	1.05	0.229	0.053
	もう少し教材研究をしたかった (準備不安) *	下位25%	17	3.88	1.166	0.283
		上位75%	19	4.32	1.057	0.242
	生徒の知的好奇心をくすぐる授業を作ることに苦心した (準備不安)	下位25%	17	4.24	0.752	0.182
		上位75%	19	4.47	0.612	0.140
説明重視	導入で生徒の心とつかむことに苦労した (準備不安)	下位25%	17	4.24	0.903	0.219
		上位75%	19	3.58	1.216	0.279
	教材は教えるに良かったと思う (準備不安)	下位25%	17	3.24	1.393	0.338
		上位75%	19	2.63	1.065	0.244
	説明がよく理解してもらえなかった (準備不安)	下位25%	17	3.53	1.125	0.273
		上位75%	19	2.58	0.902	0.207
やりがい	生徒にとって教師の説明を聞くことが重要である (説明重視)	下位25%	17	3.29	0.985	0.239
		上位75%	19	3.32	0.749	0.172
	授業で大事なものは教師が上手に説明することである (説明重視)	下位25%	17	3.94	0.966	0.234
やりがい		上位75%	19	3.26	1.046	0.240
	教師の仕事は面白いと思う (やりがい) **	下位25%	17	3.76	0.970	0.235
		上位75%	19	4.53	0.612	0.140
やりがい	正直、もう授業はあまりやりたくない (逆転項目) **	下位25%	17	3.41	1.278	0.310
		上位75%	19	4.42	0.692	0.159

3.2.2 項目

項目を合計して下位尺度値を算出し, 下位25%群と上位75%群を2群間の平均の差の検定した (t 検定).

「対話重視」については, 上位 75%群, 下位 25%群について t 検定を行ったところ有意差があった ($t = -4.427$, $df = 34$, $p < .01$). 上位 75%群が平均の差が大きい. 「対話軽視」については, 上位 75%群, 下位 25%群について t 検定を行ったところ有意差があった ($t = -6.435$, $df = 34$, $p < .01$). 上位 75%群が平均の差が大きい. 「説明重視」については, 上位 75%群, 下位 25%群について t 検定を行ったところ有意差があった ($t = 1.434$, $df = 34$, n. s.). 「説明軽視」については, 上位 75%群, 下位 25%群について t 検定を行ったところ有意差があった ($t = -6.435$, $df = 34$, $p < .01$). 上位 75%群が平均の差が大きい. 「準備不安」については, 上位 75%群, 下位 25%群について t 検定を行ったところ有意差はなかった ($t = 1.434$, $df = 34$, n. s.). 「説明重視」については, 上位 75%群, 下位 25%群について t 検定を行ったところ有意差はなかった ($t = 1.434$, $df = 34$, n. s.). 「やりがい」については, 上位 75%群, 下位 25%群について t 検定を行ったところ有意差があった ($t = -3.347$, $df = 34$, $p < .05$). 上位 75%群が平均の差が大きい.

表3 下位尺度の比較

	度数	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差
対話重視	下位25%	17	15.8824	4.21133
	上位75%	19	21.3684	3.05888
対話軽視	下位25%	17	4.1176	1.26897
	上位75%	19	2.1579	0.37463
準備不安	下位25%	17	19.1176	3.29550
	上位75%	19	17.5789	3.13255
説明重視	下位25%	17	7.2353	1.78639
	上位75%	19	6.5789	1.60955
やりがい	下位25%	17	7.1765	1.94407
	上位75%	19	8.9474	1.17727

4. 考察

主体的・対話的で深い学びに対する教職課程履修学生について、良いと思う授業像を手がかりとして意識を検討した。具体的には、主体的・対話的で深い学びに対する尺度（後藤2019b）を活用し、教職課程履修学生の意識を、理念レベル（良いと思う授業像）、実施レベル（授業で重点においたこと）で把握した。

良いと思う授業像（理念レベル）について、基準では「生徒一人一人が自分の考えを述べ、お互いに聞き合う授業（理念レベル）」のウェイトが高く重視されており、代替案の「生徒同士の話し合いや討論」と正の相関があった。

主体的・対話的で深い学びに最も近い授業像と考えられる「生徒一人一人が自分の考えを述べ、お互いに聞き合う授業（理念レベル）」について、下位25%群と上位75%群でみると、「授業で重点においたこと（実施レベル）」とよく対応していた。上位75%群は「生徒同士が話し合うような授業を工夫した（対話重視）」、「生徒が自分の考えを話し合う授業に取り組んだ（対話重視）」、「生徒が疑問をもつように授業を工夫した（対話重視）」、「生徒がいろいろな考えをもつように工夫した（対話重視）」が「とてもそう思う」「そう思う」が高かった。

また、上位75%群は「教師の仕事は面白いと思う（やりがい）」、「正直、もう授業はあまりやりたくない（逆転済み）（やりがい）」が高かった。

下位尺度では、上位75%群が「対話重視」が1%水準で高く、「やりがい」が5%水準で高く、「対話軽視」が1%水準で低かった。

教師が授業を観察するとき、「良いと思う授業像」はスローガンではなく、授業の方法論に依拠しているが、教職課程履修者についても同じであることが示唆された。教職課程履修者は「良いと思う授業像

（理念レベル）」については、基準「生徒一人一人が自分の考えを述べ、お互いに聞き合う授業（理念レベル）」と考えた学生の多くは「授業で重点においたこと（実施レベル）」で「対話重視」で実施しており、「生徒同士が話し合うような授業を工夫した（対話重視）」や「生徒が疑問をもつように授業を工夫した（対話重視）」に取り組んだ。今回はAHPの採用することで順位法では分からなかった関係が示唆されたといえる。

最後に課題である。教職課程履修学生、新採教師、中堅教師、ベテランになるにつれて主体的・対話的で深い学びの意識は変わってくるのか、発達研究が必要であり、調査していきたい。また、教職課程履修学生が1学年から「良いと思う授業像（理念レベル）」をどのように意識し、変容しているのか、明らかにしていく。また、現役教師を対象とした調査を実施したい。

謝辞

本研究の一部はJSPS科研費19H01712の助成を受けたものです。

参考文献

- 井上光洋（2004）いま問い直す斎藤喜博の授業論—教授行動の選択系列のアセスメントによる授業分析の方法。一莖書房、東京
- 生田孝至・三橋功一・姫野完治（2016）未来を拓く教師の技。一莖書房、東京
- 生田孝至・高橋健（1998）オン・ゴーイングと対話リフレクションによる観察者の授業認知研究。新潟大学教育人間科学部紀要、6(2):381-393
- 後藤康志（2016）教職課程履修学生の授業に対する意識の基礎的研究。日本教育工学会研究報告集 16(5), 49-56
- 後藤康志・生田孝至・丸山裕輔（2017）教師の学習観が授業の設計と実施に及ぼす影響。日本教育工学会第33回全国大会講演論文集、561-562
- 後藤康志（2019a）授業観が授業のみえに及ぼす影響。日本教育工学会研究報告集 19(5), 89-94
- 後藤康志（2019b）主体的・対話的で深い学びに対する教師の意識の尺度構成。新潟大学高等教育研究、6:31-37
- 木下栄蔵（2000）AHPの理論と実際。日科技連、東京
- Schön, D(2001) 専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える。佐藤学・秋田喜代美（翻訳）ゆみる出版、東京
- 刀根薫・真鍋龍太郎（1990）AHP事例集—階層化意思決定法、日科技連出版社