

算数に関する模擬授業評価票の作製

正 田 良

1. はじめに

「実践的指導力」が教員養成ならびに教員研修で、昨今注目され、その伸張に期待が寄せられている。例えば、日本教育大学協会の「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトは「教育実践を科学的・研究的に省察する力」を中軸に据えた「教員養成コアカリキュラム群」を提案した⁽¹⁾。上記の報告では、「教育実践との関わりを体系化し、あわせてその実践との関わりを構造的に捉える契機も含めた一連のプログラム」が目論まれている⁽²⁾。また、「教育実習の体系化についての具体例」など⁽³⁾として、いくつかの大学の例が紹介されている。

本専攻が持つ環境・条件に関して、正田・菱刈⁽⁴⁾に調査報告を試みた。東京にある私学で、附属小学校を持たないために、4年で初めて教育実習を学生は経験する。課外活動や模擬授業などで、教育実践研究・教育実地研究に関わる活動がされており、教職への指向性の維持・増進が期待されるが、地方国立大学などで3年から行われる教育実習に比べれば、その効果は弱いものと言わざるをえなかった。本専攻では、教育職員免許法のいう教職のための科目である「教科教育法（算数）」（以下、「教法」と略記する）は2年秋期に配当されている。

筆者は2005年度に本専攻へ赴任し、この科目の担当をした。その特色として、自らの模擬授業を科学的・研究的に対象として、反省的考察を為す契機とさせることを意図した。その手段として、「模擬授業評価票」の作製およびその試用、並びに、ビデオによる記録と分析とを行なった。その結果を報告する。

2. 模擬授業の概要

2.1 対応科目と班分け

2005年度に筆者が模擬授業を受講者に行わせたのは、既述の「教法」と、3年の選択科目である「数学特論Ⅰ」（以下、「特論」と略記する）であった。後者は、教育実習を前に模擬授業をもっとしておきたいとの学生の要望に応える形で、本来の

予定を圧縮し、秋期のほとんどを模擬授業に宛てたことによるもので、2006年度以降はこの変更後の形態の恒常とするよう目論んでいる。「教法」では、受講者が50人を超えるので、受講者を小学校の6学年に応じた6つの班に分けて、それぞれの班の協同作業として模擬授業を行なわせた。しかし「特論」では、選択科目であることもあって受講者が少数であり、全員が模擬授業を行なうことを希望しているので、受講者のそれぞれに模擬授業を行なわせている。

模擬授業は、教員養成の場合、教育実習の前の予行演習としての役割は見やすい。しかし、ただ単に人前であがらずに話をするができるようになるために、場慣れをするためだけのものではない。むしろ、模擬授業としてパフォーマンスを行うまでに、子どもに一步先んじて、その教材の面白さを発見し、それを授業で子どもと共有しようとする営みの方が意味あることと思われる⁽⁵⁾。そこで、「教法」では、班分けを行って、検定済み教科書を貸し出し、その見開きから任意に選び各自が授業を構想し、相互批評をさせて、班としての模擬授業の学習指導案をB4版1枚に作ることを求めた⁽⁶⁾。「特論」では春期に予告をし、夏休み中に担当者である筆者へ電子メールや郵送などで学習指導案のB4・1枚程度の第1次案を送らせて、その返事によって各自へ指導することにした。こちらでも、学習指導案はB4版1枚の分量とさせた。

一般に学習指導案では、いろいろな記述が求められることが多い。教材観の表明、本時の目標、評価に関する観点などである。今回の場合、それをあえて求めず、いかに教材の面白さを見いだして授業化するかに集中できるようにした。しかし、模擬授業のビデオ記録と対照させるために、時間配分を記すことは求めた。また、模擬授業を実施する場合、授業者がペースを調整するためには、授業開始からの経過時間の予定を書き入れる方が使いやすくと指導した。

2.2 模擬授業をする時間の配分

小学校の授業は45分を標準とし、本専攻での授業は、90分で行われる。そこで、前半に模擬授業を行い、後半に模擬授業の授業者以外の学生を司会とする検討会、並びに、講義担当者である正田の10～20分の指導助言を行った。「教法」の場合は、担当する班からビデオカメラを操作して授業記録を撮る者、模擬授業の時間配分の記録

をとる者、検討会の司会・記録を行う者を出した。他の班は児童役として模擬授業に参加し、評価票への記入も行わせた。「特論」の場合は輪番として各役を割り当てた。

ビデオ記録は、カメラの位置などに関してストップモーション方式⁽⁷⁾を参考にしたが、記録をVHSテープへダビングして模擬授業の授業者へ与えるのみにして、講義時間での再生はしなかった。模擬授業の授業者以外は既にいま見聞きしたばかりの映像であるし、自分が主に写っている映像を極度に恥ずかしがる者が少なくはないので、講義時間中に他のものと一緒にみることがためらわれたからである。このテープの扱いは、班や個人によってかなり差があり、「多忙のため」視聴できなかった者、あまりに恥ずかしいので、母親に渡しててもらい、その感想を聞く者、検討会で指摘されたことに疑問を持って、それをテープで調べる者、班のメンバーのほとんどを集めてテープを再生しながら再度検討会を行った班など、いろいろとあった。

2.3 評価票での設問

評価票には、ともすれば、良い・悪いという一次元的評価に終始しがちな学生の模擬授業への評価に対して、さまざまな視点に注目させる役割が期待される。評価票は過去に作製してあったもの⁽⁸⁾を参考に、次の点を改めた。第1に、回答の簡便さを考慮して、質問項目を20から10に減らした。第2に、差異がより顕著になることを期待して、5点法を7点法に変えた。児童役のための評価票は、付録Aとして、時間配分の記録用紙は、付録Bとして、稿末へ収める。

また、「教法」の受講の前後で教職指向性の変化をみるための質問紙を作製した。これの実際を付録Cとして稿末へ収める。

3. 結果

3.1 評価票に関する基本統計量

「教法」での模擬授業の子ども役による評価票に関する基本統計量を、表1から表3に示す。なお、小学校5年を担当した班からのレポートには残念ながら評価票の生データが添付されなかったため、その基本統計量を紹介することはできない。

表1で、縦にみて、数が違うのは、それぞれの回によって学生の出席状況がことなることもあるが、班の人数も違うことも原因となっている。例えば小学校1年の

教材を担当する班（以下、「第1班」などと略記する）は人数が少ないので、その分児童役を担当する他の班の人数は多くなっている。横に見て数が違うことは、無効な記述が行われていることその他、第6班のように、印刷物を配らなかったので、「8：評価に対応する事柄無し」と回答した者もあったが、印刷物を配らなかったことに関する是非として、評価したものが大半であった例もあった。

表1：回答数

回答数	問1	問2	問3	問4	問5	問6	問7	問8	問9	問10
1年	45	45	45	45	45	45	45	44	45	44
2年	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
3年	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
4年	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
6年	44	44	43	44	44	44	44	35	44	44

表2：評価の平均値

平均	問1	問2	問3	問4	問5	問6	問7	問8	問9	問10
1年	5.13	4.67	4.87	3.93	4.73	3.91	40.7	5.30	5.87	4.84
2年	5.22	5.17	5.22	4.00	4.31	3.81	4.17	4.42	4.78	4.92
3年	4.61	4.80	4.51	3.98	4.39	3.88	5.10	4.76	5.34	4.68
4年	4.63	4.24	4.76	3.47	4.24	3.79	4.63	5.08	5.74	4.42
6年	4.48	4.11	4.40	3.25	4.00	4.11	4.34	4.31	5.43	4.25

評価の平均に関しては、それぞれ妥当な評価を得ていると思われる。

表3：評価の標準偏差

標準偏差	問1	問2	問3	問4	問5	問6	問7	問8	問9	問10
1年	1.00	0.73	0.81	0.74	1.04	0.35	0.95	0.89	0.54	0.67
2年	0.95	0.93	0.95	0.47	0.91	0.40	1.07	0.79	0.82	0.76
3年	0.98	1.06	0.77	0.90	0.98	0.33	1.16	1.41	1.26	1.02
4年	1.01	1.01	0.84	0.97	0.81	0.52	1.09	1.01	0.88	0.82
6年	0.78	0.83	0.62	0.93	0.64	0.44	0.85	0.75	0.89	0.68

評価の標準偏差に関しては、問6が他と比べて小さい他は、だいたい同じような値となった。問6は「声やパフォーマンスの大きさ」であるが、この評価はそれほど判定者による差異が見られないのだろう。しかし、最適を「4」とするもうひとつの質問である問4には、第2班を例外として他の問と同程度のばらつきが見られた。恐らく時間配分は模擬授業の担当者によって前半の様子を後半に調整する等の時間調整が行われるので、どの授業場面に主に注目するかによって、速い遅いに関する判定が異なることが原因だろう。「特論」での標準偏差に関しては詳細の記述を省く

が、「教法」との間に傾向の明らかな差異があるとは思えなかった。

周知のように、分布が正規分布とみなせるとき、平均値の標準偏差は、平均された級の人数の平方根に反比例する。標準偏差をだいたい0.8程度とみると、総合判定の優劣は、第1班と第2班の間に有意な差はないが、第1班や第2班と、第4班や第6班とは有意に異なる判定をしていることがわかる。実は、この結果は教材研究不足による立ち往生の有無に一致するので、やや好意的に振れるものの、妥当な判定をしたと言えるだろう。

3.2 評価票の各項目に関する因子分析

表2へ記した、「教法」での平均値のデータに、「特論」での平均値のデータを加えて表4へ記した。この表のst12に関する学生のレポートでは学生が自分で平均値を計算して元のデータを示してはいないので、回答数の記載を省く。また、表2と重複するデータに関する回答数の記載も省いた。

問8は、印刷物に関する評価であったが、st07も印刷物を配ってはいない。欠損値となるので、以下の分析では、問8を除外して処理する。

表4：各問への回答の平均値

	問1	問2	問3	問4	問5	問6	問7	問8	問9	問10	回答数
st01	5.38	4.88	5.38	4.38	4.00	4.00	3.88	3.88	4.50	5.13	8
st02	4.80	4.10	4.80	3.80	4.10	4.10	4.30	5.00	5.00	4.40	10
st03	4.86	5.14	5.00	4.14	4.80	4.00	3.43	4.71	4.86	4.86	7
st04	4.80	4.50	5.10	3.60	4.40	3.50	4.60	4.20	5.10	4.50	10
st05	4.14	4.43	4.14	4.14	4.29	3.86	5.29	4.00	5.14	4.00	7
st06	5.55	5.55	4.82	4.00	5.09	3.55	5.91	5.45	5.91	5.73	11
st07	4.11	4.44	4.00	3.89	4.44	3.67	4.67	##	4.67	4.56	9
st08	4.00	4.22	3.67	4.11	4.11	3.22	4.00	3.89	4.44	4.00	9
st09	5.11	4.56	5.11	4.56	4.22	4.00	4.89	4.25	5.78	5.00	9
st10	4.14	4.14	4.71	3.86	4.86	3.86	3.14	4.00	5.14	4.43	7
st11	4.50	4.75	3.88	5.25	3.57	3.75	4.88	4.00	5.25	4.38	8
st12	5.20	5.50	4.00	4.00	4.40	3.60	5.50	4.70	5.40	5.45	##
gr01	5.13	4.67	4.87	3.93	4.73	3.91	4.07	5.30	5.87	4.84	
gr02	5.22	4.17	5.22	4.00	4.31	3.81	4.17	4.42	4.78	4.92	
gr03	4.61	4.80	4.51	3.98	4.39	3.88	5.10	4.76	5.34	4.68	
gr04	4.63	4.24	4.76	3.47	4.24	3.79	4.63	5.08	5.74	4.42	
gr06	4.48	4.11	4.40	3.25	4.00	4.11	4.34	4.31	5.43	4.25	

問4と問6とは、選択肢4を最適とする質問であるので、他の質問とは別に処理する。「教法」(gr *として注記)と「特論」(st *として注記)の間にはさほど顕著な違いはみられない。やや「教法」の方が問6のばらつきが小さく、平均もやや高いかとみえる。これは班の代表として、班員の中でパフォーマンスや声の大きなものを選んだり、代表としての意識があって、大きくなったりしたのかもしれない。

また、総合評価である問10も除外して、残る6項目に関して、因子分析⁹⁾を行った。

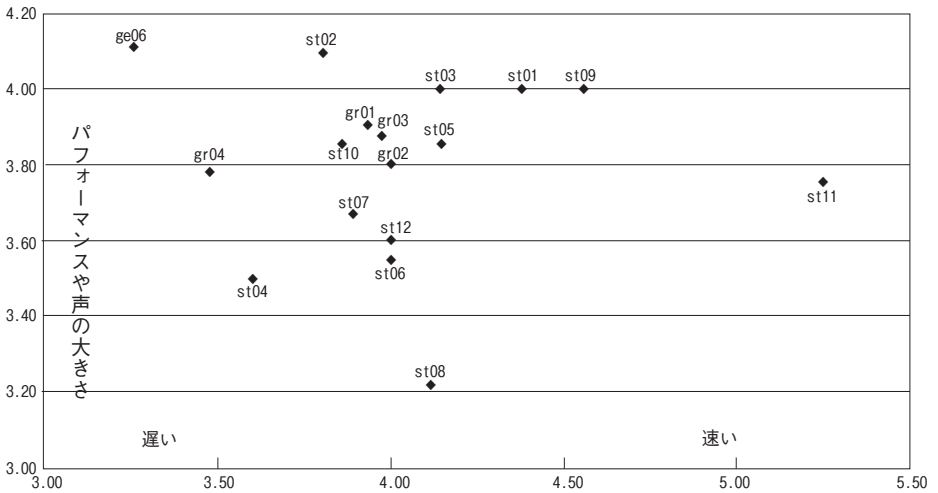


図1：問4と問6

表5：模擬授業評価票の因子分析での寄与率

	固有値	寄与率	累積寄与率
因子1	2.274	0.518	0.518
因子2	1.158	0.264	0.781
因子3	0.553	0.126	0.907

寄与率は表5に示す結果となった。3番目以降の固有値は1未満となるので、因子の数を2として、因子負荷量を求めた。その結果を表6として示す。目安として、因子負荷量の絶対値が0.4以上のものを大きいとみなし、太字の書体で記した。因子1は、問1、3での因子負荷量が大きく、「面白さ」をあらわす因子、因子2は問7、9での因子負荷量が大きく、「丁寧さ」をあらわす因子と解釈できるだろう。問5は、独自性が強く、問2は2つの因子のどちらに関して因子負荷量が大きかった。「教科教

育としての妥当性」は丁寧な教材研究が必要であり、算数科の教科としての妥当性は、面白さにも関わるものと受講生が判断していることも現れであると言えよう。なお、因子得点に関して「教法」と「特論」との間に平均値の差の検定を行なったが有意な差は見られなかった。

表 6：因子負荷量と因子の解釈

因子負荷量	問 1	問 2	問 3	問 5	問 7	問 9	
共通性	0.985	0.469	0.644	0.147	0.981	0.241	
独自因子	0.015	0.531	0.356	0.853	0.019	0.759	
因子 1	0.914	0.495	0.776	0.372	- 0.141	0.221	面白さ
因子 2	0.387	0.474	- 0.203	0.093	0.993	0.438	丁寧さ
	興味性	教科教育	独創性	指名	板書	教具	

表 7：問 10 を目的変数とする重回帰分析

	回帰係数	標準回帰係数	標準誤差	t 値	p 値
定数項	4.679	0.000	0.064	73.685	0.000
因子 1	0.333	0.720	0.064	5.185	0.000
因子 2	0.189	0.418	0.063	3.008	0.009

問 10 を目的変数として、2つの因子の因子得点のそれぞれを説明変数とする重回帰分析⁽¹⁰⁾を行った。その結果を表7に示す。どちらの因子も総合評価に1%の危険率にさえ統計的有意なプラスとして寄与していることがわかる。このことから、受講生はバランスのとれた評価を児童役として参加した模擬授業へ為したと言えるだろう。

3.3 模擬授業の前後での教職指向性の変化

「教法」の受講生に関して秋期の初めと終わりとに、付録Cに示す質問紙への回答を求めた。この双方に有効な回答をしたのは44名であった。それぞれの問への回答について、対応のあるデータについての差の検定を両側検定で行なったところ、統計的に有意な差異は認められなかった⁽¹¹⁾。効果が統計的に有意な形とはなり得なかったと見ることもできようが、学生にとってはつらい作業を行ったり、酷評を受け

たりしたにも拘わらず、指向性が減退しなかったともみることもできよう。評価項目の是非の検討を含めて今後の課題としたい。

また、この問 11 を、総合評価とみなし、これを目的変数として、問 1 から問 10 までのそれぞれを説明変数とする重回帰分析⁽¹²⁾を行った。その結果の概要を表 8 に記す。*が 5%、**が 1%有意であることを示している。

表 8：模擬授業に関するアンケートの重回帰分析

	定数項	問 1	問 2	問 3	問 4	問 5
回帰係数	- 2.202	0.326	0.147	0.011	0.017	0.325
p 値	0.075	0.027	0.275	0.923	0.897	0.008
		*				**
	問 6	問 7	問 8	問 9	問 10	
回帰係数	- 0.328	0.231	0.185	0.078	0.435	
p 値	0.014	0.059	0.102	0.376	0.000	
	*				**	

「10. 模擬授業や授業をすることは楽しみだ。」と、「5. 授業を構想することは創造的な作業だ。」がプラスに 1%有意で、模擬授業に直接関わる事柄の影響が認められる。「1. 教科書などをみて、授業をあれこれ構想することは楽しい。」がそれらに次いで 5%有意となった。今回の一連のタスクが検定済みの教科書から授業を構想するものであったが、それを受講者が適切に受け入れて、模擬授業に向かったことの現れかもしれない。しかし、「6. 授業プリントを作る作業は楽しい。」では、むしろ逆で、マイナスに 5%有意となった。プリントを作る作業がそれで完結した教材研究となって、それを授業化することに結びつかないのだろうか。

また、「2. 教職に魅力を感じる。」、「3. この世の中は授業に関する情報を、いろいろな本で調べることが可能だ。」、「4. 現職の先生が授業について交流している研究会に出てみたいと思う。」、「7. 学習指導案を作る作業は楽しい。」に関しては有意な関係はなかった。まだまだ受講生の中で結びつきを形成し得てはいないのだろう。授業作りが様々な情報収集や作業によって行ない得るもので、その授業作りの魅力が、教職の喜びの一翼を担っていることを実感することは、まだまだ先の課題と見

なければならないが、4年間の学部教育の中で、それぞれの科目の関連を踏まえてどのようなアプローチが可能であるかを検討することは、今後の課題となるだろう。しかし、その反面、「8. 学習指導案を作ることに限っては、いろいろと制約があると思う。」「9. 模擬授業とか、授業をする場面ではあがってしまう（あがってしまいそう）。」とは、有意な関係がないことは、模擬授業に対するマイナスな見方を受講生は解決し得ていることを意味する。今回のような模擬授業の試みに対して肯定的な結果となった。

4. まとめと今後の課題

検定済教科書の見開きから学習指導案を構想し、模擬授業を行ない、受講者の相互評価を行なわせる調査票を開発した。その回答に因子分析を行なった結果、受講者は、模擬授業の「丁寧さ」、「面白さ」に対してバランスのよい評価を為していた。また教科教育としての妥当性は、この両方の側面に関連するものであることが、この分析の結果からも確かめられた。また、「特論」の学生の一人は、最後の時間に模擬授業を振り返り次のように発言している。「模擬授業の検討会で、ふつうなら、『よく頑張っていました。お疲れ様でした。』と無難に、判で捺したようなコメントで済ましてしまう私でしたが、この数学特論では、(人数が少ないので全員が発言することになっていて)何か言わないとならないって一種の強迫観念があって、いつも言うことを探していました。」と。この学生の発言に見られるような、観察した授業への評価の観点の提供に評価票は役立ったと思われるし、その評価票を超えて、外面的な授業のパフォーマンス以外の教材に踏み込んだ議論が事後の検討会で見られていた。

この一連の模擬授業の活動は、授業を構成したり、模擬授業を行なったりすることを面白いと感じるかどうかに関して有意な相関をもって肯定的に評価されている。また、模擬授業に関するマイナス面となる「授業をする場面ではあがってしまう」、「学習指導案を作ることに限っては、いろいろと制約」に関しては、今回行なった模擬授業の型式では、受講生がそれぞれ克服しえていることがわかった。

その反面、教職に魅力を感じるとか、プリント作りが楽しいなどの、間接的な関連を持ちうることの評価には、まだ受講生は関連を持たせてはいなかった。この模

擬授業を軸とした活動をどのように教員養成全体の計画の中で機能させていくべきかについては、今後の課題としなければならない。

注

- (1) 「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』の検討」日本教育大学協会『会報』第88号、平成16年6月
- (2) 前掲、p.266。
- (3) 前掲、pp.284-286。
- (4) 正田 良、菱刈晃夫「教職指向性に関する質問紙の開発」『国士舘大学文学部人文学会紀要』第38号、2005。
- (5) 正田 良「学習指導案が書けないとは何か」連尾直美（研究代表）『教育実地研究に向けた「教育実習指導のあり方」に関する総合的研究（I）』平成16年度三重大学教育学部長裁量経費研究プロジェクト報告書、2005 特に、p.31。
- (6) 算数に関する科目中での指導の系列については、正田 良「教員養成の視座からみた現代」加納寛子（編著）『サイレントレボリューション』ぎょうせい、2006、pp.140-162 に記した。
- (7) 藤川大祐「ストップモーション方式入門」『授業作りネットワーク』第5巻第5号（No.52、1992、4月号）
- (8) 正田 良「模擬授業を中心とした算数教材研究演習の意義と試み」『三重大学教育実践総合センター紀要』第22号、2002、pp.19-28。
- (9) 統計処理ソフト Stat Partner を用い、そのデフォルトである主因子分析のバリマックス回転によった。
- (10) 前掲の統計処理ソフトのデフォルトによった。
- (11) 処理は MS-Excel のワークシート関数 $=ttest(, , 2, 3)$ によった。なお、その結果は最低値でさえも、0.209 で決して有意とは言えない結果であった。
- (12) 前注（10）と同様。

付録A：児童役のための評価票

模擬授業コメント用紙（生徒役用）

2005年版（正田）

1. (この模擬授業の) 興味性。…………… □ 1
2. 教科教育としての妥当性。…………… □ 2
3. 独創性。…………… (以下、上2問にあるような回答メモ欄を省いて収める)
4. 授業のペース。(1:かなり遅い、2:遅い、3:やや遅い、4:適切、5:やや速い、6:速い、7:かなり速い。)
5. 指名の方法
6. 声やパフォーマンス (1:大変小さすぎる、2:小さすぎる、3:どちらかという小さすぎ、4:適切、5:どちらかという大きすぎ、6:大きすぎる、7:大変に大きすぎる)
7. 板書。 / 8. 印刷物。 / 9. 教具。 / 10. 総合評定。

《感想などの自由記述欄》 検討会の時間が人数の割にとれないので、なるべく要点をまとめてここに記しておきましょう。

.....

.....

.....

.....

《模擬授業での役割》

教師役	1年	2年	3年	4年	5年	6年
記録・計時	6年 (同上)	4年 (同上)	2年 (同上)	3年 (同上)	4年 (同上)	5年 (同上)
子ども役	その他					

- 9 / 22 班分け教科書貸し出し (ある見開きをコピーすること)
- 9 / 29 班活動 (単元から連想すること、担当社での記述)
- 10 / 6 個人授業案の交流・提出
- 10 / 13、20 各班お勤めの紹介 (1～3年)、(4～6年) (11 / 3は休み)
- 10 / 27 班活動 (班で1つの模擬授業案の企画。授業者はだれで、どの授業案を元に?)
- 11 / 10 準備作業 (班での授業案・授業プリント (原則 B4・1枚まで) の提出。)
- 11 / 17 1年模擬授業、11 / 24 2年模擬授業、12 / 1 3年、12 / 8 4年、12 / 15 5年、12 / 22 6年、各班から1通報告を1 / 10までに提出。制作物・回収したものなど資料・各人の感想・分担範囲を含める。

《左に記した 10 つの問いの解説》特に指定の無いときは、

- 1：他に類を見ないほど劣る、2：劣る、3：やや劣る、4：平均的、5：やや優れる、
6：優れる、7：他に類を見ないほど優れる、8：評価に対応する事柄無し、9：回答を拒否する

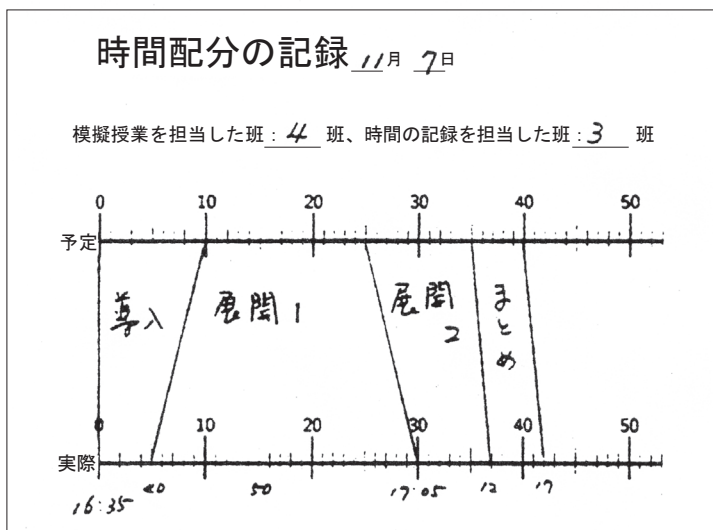
を答え、選択肢を示してあるところは、その選択肢に付した数字を答えて下さい。また下の回答欄へ回答を転記して下さい(集計のやりやすさが格段に違うので協力して下さい)

《解答欄》

問いの番号

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

付録 B：時間配分の記録用紙



正田 良『理工系学生のための 教育方法ノート』東京電機大学生協同組合、1998、p.39の記入例によって、その概要を示した。

学習指導案の時間配分の計画によって「予定」の軸を区切り、模擬授業の実際を「実際」の軸に記入し、対応を示す斜線を入れる。

付録C：教職指向性の変化をみるための質問紙

次のいくつかの文章（1～11）はどれくらいあなたにあてはまりますか。

- 7：他に類を見ないほど当てはまる
- 6：当てはまる / 5：ややあてはまる / 4：どちらとも言えない
- 3：どちらかというやや反対である / 2：むしろ正反対である。
- 1：他に類を見ないほど正反対だ。

の7段階で答えて下さい。なお、回答は右下の回答欄へ記して下さい。

なお、この調査は今後の講義の進展等による変化を調べるために、シールなどの情報も入力しますが、統計的な処理をするので匿名性は保たれます。もちろんこの回答によって成績等に関する差別をしません。

1. 教科書などをみて、授業をあれこれ構想することは楽しい。
2. 教職に魅力を感じる。
3. この世の中は授業に関する情報を、いろいろな本で調べることが可能だ。
4. 現職の先生が授業について交流している研究会に出てみたいと思う。
5. 授業を構想することは創造的な作業だ。
6. 授業プリントを作る作業は楽しい。
7. 学習指導案を作る作業は楽しい。
8. 学習指導案を作ることに限っては、いろいろと制約があると思う。
9. 模擬授業とか、授業をする場面ではあがってしまう（あがってしまいそう）。
10. 模擬授業や授業をすることは楽しみだ。
11. 模擬授業をしたり、学習指導案を書いたりする機会がもっとあればいいと思う。
12. 入学した年度の西暦の下1桁（2年生は4、3年生は3）。
- 13～15 学生番号の下3桁を左から順に記して下さい。

回答欄：

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15