中等教育における教育実習生の自己評価尺度の検討

栗山 容子¹A STUDY OF STUDENT-TEACHERS' SELF-EVALUATION
OF TEACHING SCALE IN HIGH SCHOOL SETTINGS

Yoko KURIYAMA

The main purpose of this study was to explore the effectiveness of evaluating student-teachers' teaching skills by self-evaluation and evaluations by the junior and senior high school teachers who supervised them, as a part of the evaluation system of the Teacher Certification Program. In the first survey, 211 student-teachers and the same number of school teachers responded to 32 teaching behaviour evaluation items using a 5-point scale. Factor analysis resulted in the extraction of five factors on teaching skills and two factors on tutorial attitudes. Norm related validity and reliability were confirmed in each subscale. The second survey was an attempt to make a profile and a radar-chart graph based on both self-evaluation and teachers' evaluations to provide feedback to student-teachers. Thirty student-teachers were asked to describe their ideas on the effects of these evaluation procedures in terms of improving their teaching skills. The adaptability of these sequential procedures of evaluation in formative evaluation systems was discussed.

Key words : student-teacher, school teacher, scale validity and reliability, evaluation profile.

学校現場における教育実習の実施運営や教育実習生の事前・事後指導は、それぞれの大学や実習受け入れ校の諸条件によって様々である(鈴木, 1991)。筆者の所属する教員養成コースのない小規模な大学では、教育実習は実習校の管理・監督のもとで実習生の指導に当たる教諭に全面的に任せられている。大学は事前・事後の指導を強化しているが、実習現場との連携は弱く、研究授業の参観などの訪問指導で現場における指導を行っているのが現状である。このような状況で、大学は教育実習の成果を評価し、教職課程プログラム履修の認定を行っている。教育実習の評価の主な資料は実習生の実習日誌、指導記録、参加観察や総括のレポート、授業で使用した教材や資料であり、他に実習校教

諭の評定や所見が加わるものの、評価資料の大部分は実習生各自の事後報告である。

実習生自らが教育実習の経験を自己評価することによって、指導技術を改善し、生徒理解を深めて、自信と自覚を新たにしていくことは、自ら学ぶという態度を育成するものであり、評価活動が教育実践を改善していくという学習機能を有することの証でもある。肝要なことはこのような実習生の自己評価が、自らの授業の改善に効果をもつような適切な評価システムに位置づけられることであろう。

次山(1990)は教育実習改善のために実習内容の実態調査を実施し、実習校の指導教諭の指導と評価資料の関係分析を行って、小学校の教育実習用の自己評価表の作成と導入を試みている。従来の主な評価資料であった教育実習日誌にこの自己評価表を加えることで、

¹ 国際基督教大学 (International Christian University)

教育実習の内容や領域が具体的になり、また自己評価の客観性において資料性が高まると特色を述べている。3週間の教育実習期間中、1週ごとに実習生に自己評価を行わせた結果、教材研究や指導案の立案については事前の評価が高かった。一方、学習指導の技術や学習評価の活動は事中、事後と評価が低くなっていることが明らかになった。この研究では実習のプロセスに評価システムを位置づけて実習改善の効果を狙っている点が重要である。しかし、評価項目自体の検討がなされていないことに問題が残る。

松田・多胡・竹内・牟田・松田(1991)は、高校の教育実習指導の改善に関する一連の研究において、指導案や教授活動を評価するための指導教官及び生徒用の視点表の作成を試みている。視点表の各項目は具体的であり、指導案改善、授業改善、授業内容分析、授業観察のそれぞれの領域から網羅的に項目を抽出しているので、教授過程の展開に照応した適切な具体的評価が可能である。示唆に富む結果を得ているが、これらの視点表がさらに効果的に機能するためには、実習生の授業の改善すべき点が教授行動モデルのどこに位置づけられているのか明らかにしておく必要があるだろう。

一方、中村・北尾・速水(1988)は、学校教師が授業の中で教授スキルを評価する方法を検討する目的で、簡便さ、汎用性、具体性、自己評価の各条件を満たす評価項目を作成し、小学校教師に実施している。その結果、「計画性」「分かりやすさ」「相互作用助長」「自主性尊重」「強調」の5つの教授スキル評価の視点を見いだした。そしてこれらの視点を念頭において、経験の浅い教師が自らの授業をモニタリングしたり、自己評価を行うことにより、教授スキルの向上を図ることの意義を示唆している。

教師一般の教師適性、実践的指導力、職能成長や指導行動に関する研究の最近の展望(蘭, 1989; 内藤, 1990; 古城, 1991; 竹下, 1991)によると、学術的水準の高い研究が多く行われているが、測定や評価の問題に関しては、教授方法の検討の手段として取り上げられることが多く、教育実習生や若い教師にとって、教授技能の向上の目安となるような有効な評価用具の開発と適切な測度の検討を直接の目的とした研究は少ないように思われる。

本研究では、教育実習生の自己評価を授業の改善のための主要な評価機能の1つとして位置づけ、これを効果的に機能させるための方法を探ることを主目的と

する。そのために、評価の視点を拡大し、気づきを与えることを狙った評価用具を作成することを試みる。評価用具の備える条件として、基本的な教授スキルと実習生としての基本的な態度に関する評価であること、できる限り具体的な行動のレベルで記述されていること、実施が容易であること、評価結果の解釈や理解に困難がないことなどが考えられる。

調査1では、中学実習と高校実習の事後評価のための評価用具の作成と整備、妥当性の検討を第1の目的とした。次にこれを用いて実習生の自己評価と指導教諭の評価の相違、中学実習と高校実習の評価の相違を検討する。実習生の自己評価を指導教諭のそれと比較検討することは、自己評価の有効性を吟味することになり、両者のズレや一致の情報を提供することは、授業の反省と改善に他者の視点を加えることになると考えられる。また、生徒の発達段階に応じた指導の必要性から、中学実習では学級・生活指導や道徳教育などが課せられ、指導内容が教科学習を超えて広範であるのに対して、高校実習では学習指導が中心となる(松田・多胡・竹内・牟田・松田, 1991)。実際、中学実習では特別活動や道徳教育が教職に関する専門科目となっているのに対して、高校実習では学習指導の中で生徒指導や進路指導を行うこととされ、教科学習中心の指導が重視されている。そこで重視される教授スキルに関しても、中学・高校の間に違いがあるかもしれない。このような観点から中学・高校の実習校の違いによって実習の評価に差異がみられるかどうかを検討する。

調査2では、これらの評価用具によって実習生が自己評価を行った後、実習生自身が結果を解釈できるようにプロフィールを作成し、このプロフィールに基づいて実習生自らが事後の評価を試みる。この事後の評価方法に関する実習生の意見を吟味することにより、評価方法の意義や問題点を検討する。

調査 1

方 法

被調査者 被調査者は1988年より1991年の4年間に教職課程プログラムにおける教育実習を行った教育実習生(学部生と大学院生、聴講生を含む)と実習校で実際の指導に当たった中学校、高校教諭である。データは教育実習生211名、及び、その指導教諭211名から得られた。実習生の内訳は'88年度53名、'89年度43名、'90年度47名、'91年度68名、中学実習は62名、高校実習137名、中学・高校実習(中・高一貫校)12名であった。実習教科は国語を除く4主要教科であるが、英語の実習生が最も

多く、全体の74%であった。

調査用具 次の2種類の調査用紙を用いた。

1. 教育実習の達成度評価

'88の第1回調査では、'83-'86の実習校の指導教諭の所見表(後述)に自由記述された内容の分析(栗山・立川, 1987), 中村・北尾・速水(1987)の研究, 及び, Teacher Rating Forms (Leventhal, Perry & Abrami, 1977)を検討し, 44項目の評価項目を選んだ。これを用いて, 実習生の達成度評価を実施し, 予備的分析を行った。この結果をもとに, 最終的に教授スキルに関する評価項目を26項目とした(栗山, 1989, 1991)。⁹¹の調査では新たに, 教育実習の態度に関する6項目を加え, 32項目とした。これらの各項目について達成の度合を5段階で評定し, 達成度の最も高いものから順に5から1に得点化した。教育実習生には, 実習後の自己評価を適切に行い, より良い授業に向けての反省及び指導の資料とする目的であることを説明し, 実際の実習の達成の度合を評価するよう教示した。指導教諭には, 実習生の実際の授業がどのようであったかを, 同様に評価してもらった。

2. 実習校教諭の所見表による評価

本学では従来, 実習校指導教諭による実習後の評価が9項目の評定と自由記述によって, 所見表として実施されてきた。9項目の内容は, Q1.勤務状態; Q2.児童生徒に対する理解・愛情; Q3.児童生徒の取扱い・評価の公平さ; Q4.学習指導の計画をする能力; Q5.学習指導技術; Q6.研究の態度; Q7.学級・ホームルーム管理能力; Q8.学校ならびに教師に対する協力的態度; Q9.教師としての適性であり, 各項目の両端にそれぞれの概念的な内容を表わす簡単な記述があって, 5段階で評定するようになっている。さらに全体の所見を自由記述する欄がある。この9項目の中, 「Q9.教師としての適性」を除いた8項目を教育実習の達成度評価の項目の妥当性の検討に用いた。

調査用紙の配布, 回収方法 教育実習生には, 事後指導の際に, 調査用紙を配布し, 回答を求めた。指導教諭に対しては, 大学の担当課に依頼し, 実習関係書類と一緒に事前に調査用紙を送付, 事後回収した。

結 果

1. 教育実習の達成度評価項目の検討結果

1-1. 教授スキル・教育実習の態度に関する基本構造と評価項目の検討 予備的分析として, '88の達成度評価のデータを用いて, 因子分析を行った。本論文における因子分析の方法は, まず主因子解によって固有値1以上の基準で因子数を定め, バリマックス回転を

行ったものである。因子分析の結果, 第1因子の因子負荷量がすべての項目において高く, 寄与率は44%であった。多面的に教授スキルを捉えようとして情意的な内容をもつ項目(例: 生徒を授業に引きつけた, など)を含んでいたために, 教師適性に関わる一般因子を抽出したと考えられた。そこでこのような情意的な内容を持つ項目を除外し, 教授スキルを行動的レベルで述べている27項目を選び, 再度因子分析を行ったところ, 6因子を抽出した。さらに, 教授スキルの意味が明瞭でなかった1項目を除いた26項目を, '88から'91の全データを用いて, 同様に因子分析したところ, 5つの因子を抽出した。

この26項目の分析の結果をTABLE 1-1に示した。この結果を項目の内容より解釈すると, 第1因子は授業の構成と的確さ, 第2因子は1人1人の生徒への配慮, 第3因子は板書のしかた, 第4因子は生徒へのフィードバック, 第5因子は授業のテンポと考えられた。予備的分析で得られた6因子はこのうち, 第1因子が2つの因子に分かれた結果であることが判明した。

各評価因子の内的整合性を評価するためにクロンバックの α 係数を求めた。その結果, '授業の構成と的確さ'では0.90, '1人1人の生徒への配慮'では0.85, '生徒へのフィードバック'では0.77, '板書のしかた'では0.76, '授業のテンポ'では0.73であった。

'91の調査では, 教育実習の態度に関する調査(6項目)を追加した。態度評価項目の因子分析の結果, TABLE 1-2に示すように, 2つの因子を抽出した。項目の意味内容から, 第1因子は授業以外の学校活動, 第2因子は実習生としての態度とした。クロンバックの α 係数は, '授業以外の学校活動'では0.81, '実習生としての態度'では0.79であった。

これらの教授スキル評価因子と実習態度の評価因子の指標としては, 因子得点ではなく, 各因子において因子負荷の高い項目の評定値の合計得点を用い, 以後の分析を行った。これらの平均値, 標準偏差, 及び内部相関(ピアソンの積率相関係数)を実習生と指導教諭別に求め, TABLE 2にまとめた。評価因子間の相関が高いが, 教育実習生自身が評価得点を扱うため, 合計得点をそのまま用いた。

1-2. 教授スキルと実習態度の評価因子の妥当性の検討

指導教諭の所見表の8項目を1つの基準として, 具体的な教授スキルと実習態度の評価因子の妥当性の検討を行った。

この目的のために, 具体的行動レベルの評価因子と

TABLE 1-1 教授スキル評価項目の因子分析結果

教授スキル評価項目		F1	F2	F3	F4	F5	共通性
授業の構成と的確さ							
第1因子	新しい課題に入るとき区切りが明確であった	.74	.17	.05	.12	.13	.60
	無駄な時間を少なくし、効率よく教えた	.72	.23	.20	.17	.04	.64
	重要なポイントは要約して繰り返した	.69	.12	.12	.19	.06	.54
	無駄な発言が少ない	.59	.20	.32	.15	.12	.53
第2因子	生徒の質問に対する答えは的確であった	.49	.41	.33	.31	.08	.62
	授業でのまとめが適切であった	.69	.30	.32	.09	.08	.68
	発問の内容が具体的にであった	.60	.07	.11	.25	.18	.47
	教材の分量が適当であった	.60	.33	.28	-.01	.22	.59
	導入で何を学ぶかははっきりさせた	.56	.23	.14	.12	.27	.47
	教材の難しさが適当であった	.53	.38	.29	.04	.19	.55
1人1人の生徒への配慮							
第2因子	生徒1人1人に対して指導上の配慮をした	.23	.73	.29	.14	.12	.70
	1人1人の生徒をしっかりと見て話した	.17	.72	.12	.21	.07	.62
	生徒同士の意見をうまくかみあわせることができた	.33	.70	.10	.23	.13	.69
	他の生徒の発言をよく聞くように配慮した	.30	.63	.09	.27	.28	.64
第3因子	生徒が質問や意見を言うように促した	.26	.55	.04	.34	.22	.54
板書のしかた							
第3因子	板書の字がはっきりしていた	.14	.06	.76	.13	.22	.67
	板書が速すぎたり、遅すぎたりしなかった	.24	.21	.72	.12	.26	.71
	計画的に板書した	.43	.08	.68	.03	.05	.65
	教材を工夫して使った*	.26	.34	.54	.22	-.03	.52
生徒へのフィードバック							
第4因子	生徒がよい発言をしたときはほめてやった	.13	.21	.11	.76	.01	.65
	生徒がわからないとき、励ましてやった	.13	.32	.11	.73	.15	.68
	生徒がわからないとき、考える手がかりを与えた	.27	.15	.14	.64	.12	.54
	生徒の発言をしっかりと聞いた	.16	.19	.04	.52	.47	.56
授業のテンポ							
第5因子	生徒がわかるようにゆっくり話した	.22	.19	.33	.03	.73	.73
	生徒が答えるまで十分に待つことができた	.09	.07	.05	.40	.66	.61
	適当な間合いをとって話した	.37	.32	.25	.01	.61	.68
寄与率 (%)		18.9	13.3	10.6	10.1	8.2	

* この項目は第1次分析では第1因子に含まれていた。

TABLE 1-2 実習の態度評価項目の因子分析結果

実習の態度評価項目		F1	F2	共通性
実習生としての態度				
第1因子	礼儀正しく、態度ある行動をした	.91	.08	.83
	教師や学校に対して協力的であった	.88	.21	.82
	教師として自覚と自信に満ちた行動をとった	.61	.34	.49
授業以外の学校活動				
第2因子	授業場面以外でも生徒との交流があった	-.01	.90	.80
	授業以外の活動や出来事に臨機応変に対処できた	.37	.78	.75
	授業以外の学校の仕事を面倒からずにやりとげた	.43	.74	.73
寄与率 (%)		38.3	35.5	

られたので、因子負荷量の大きさの類似したパターンを検討した。その結果、「授業の構成と的確さ」(FL: .41)が、『授業に関わる因子』に、「授業以外の学校活動」(FL: .47)は、『対生徒に関わる因子』に、また、「実習生としての態度」(FL: .57)は、『実習生の態度に関わる因子』と関連していた。

具体的行動レベルの評価因子と概念的な所見表項目の関連性が大まかに示されたので、評価因子が所見表の何を内容としているのかを、ステップワイズ法(変数増減法、F 値 .05、トレランス値 .01)による変数選択した重回帰分析から検討した。その最終結果を TABLE 3 に示した。所見表の Q5.を除いた7項目で、ウエイトの高い説明変数が1つであったため、Q5.以外の重相関係数は標準偏回帰係数に一致している。「Q4.学習指導の計画をする能力」と「Q6.研究的態度」については、「授業の構成と的確さ」がウエイトの高い説明変数であり、「Q5.学習指導技術」については、「1人1人の生徒への配慮」、「生徒へのフィードバック」、及び、「板書のしかた」の3変数がウエイトの高い説明変数であることがわかる。また、「Q2.児童生徒に対する理解・愛情」と「Q7.学級・ホームルーム管理能力」については、「授業以外の学校活動」がウエイトの高い説明変数であり、「Q1.勤務状態」、「Q3.児童生徒の取扱い・評価の公平さ」、及び、「Q8.学校並びに教師に対する協力的態度」については、「実習生としての態度」が、それぞれに対してウエイトの高い説明変数であることが明らかとなった。

以上の結果から、教授スキルと実習態度の各評価因子は、従来の所見表で捉えていた実習内容を、教育実習生の授業と実習への取組みの態度として、具体的行動レベルで示しているといえよう。

2. 教育実習生の自己評価と指導教諭の達成度評価の差

概念的な所見表項目の2次因子分析(前述の方法)を行ったところ、4因子が抽出され、7つの行動レベルの評価因子が、第1因子(因子負荷量 FL: .75~.55)としてまとめられ、所見表8項目が、第2因子『対生徒に関わる因子(Q2, Q3, Q7)』(FL: .77~.67)、第3因子『授業に関わる因子(Q4, Q5, Q6)』(FL: .83~.57)、及び、第4因子『実習生の態度に関わる因子(Q1, Q8)』(FL: .80, .62)をそれぞれ意味内容とする3因子に分かれた。第1因子の具体的行動レベルの評価因子の中で、所見表の第2因子以下に、相対的に因子負荷量の大きいものがみ

TABLE 2 各評価得点の平均、標準偏差、及び内部相関係数

	項目数	実習生		指導教諭		内部相関係数（右上：実習生 左下：指導教諭）						
		平均	S.D.	平均	S.D.	構成的確さ	生徒への配慮	フィードバック	板書	テンポ	学校活動	実習生の態度
授業の構成と的確さ	10	35.6	6.2	41.5	5.7	-	.63	.49	.42	.42	.32	.48
1人1人の生徒への配慮	5	17.3	3.8	19.6	3.2	.70	-	.55	.24	.37	.20	.32
生徒へのフィードバック	4	16.4	2.6	17.0	2.5	.66	.77	-	.26	.41	.36	.35
板書のしかた	4	10.5	2.4	12.5	2.1	.72	.49	.57	-	.35	.28	.38
授業のテンポ	3	11.0	2.4	12.5	1.9	.64	.61	.61	.57	-	.25	.35
授業以外の学校活動	3	12.1	2.6	13.6	1.6	.41	.45	.37	.33	.36	-	.40
実習生としての態度	3	12.1	2.1	13.9	1.3	.53	.38	.43	.45	.57	.48	-

TABLE 3 所見表項目にウエイトの高い評価因子の標準偏回帰係数

評価因子	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8
授業の構成・的確さ				.56**		.38**		
1人1人の生徒への配慮					.29*			
生徒へのフィードバック					.28*			
板書のしかた					.23*			
授業のテンポ								
授業以外の学校活動		.38**					.41**	
実習生としての態度	.27*		.31**					.56**
重相関係数	.27	.38	.31	.56	.60	.38	.41	.56
決定係数(自由度調整済み)	.06	.13	.08	.30	.32	.13	.16	.31

* p<.05 ** p<.01
所見表項目の内容：Q1.勤務状態；Q2.児童生徒に対する理解・愛情；Q3.児童生徒の取扱い・評価の公平さ；Q4.学習指導の計画をする能力；Q5.学習指導技術；Q6.研究的態度；Q7.学級・ホームルーム管理能力；Q8.学校並びに教師に対する協力的態度

はじめに、教育実習生と指導教諭の評価に関して、教授スキルの5評価因子の関連をみたところ、教育実習生と指導教諭の対応する評価因子間に、弱い相関がみられ($r=.11\sim r=.25, p<.05$)、対応しない評価因子間では相関がなかった。この結果から、各評価因子の項目内容は一義的に解釈できることが示されたといえよう。実習態度の評価因子については‘授業以外の学校活動’では相関がみられたが($r=.25, p<.05$)、‘実習生としての態度’では相関がなかった。

次いで、教授スキル評価因子と実習態度の評価因子の評価得点を用いて、中学校と高校における実習校別に、教育実習生の自己評価と指導教諭の評価の違いを検討した。平均値の差の検定を行った結果、中学実習においては‘1人1人の生徒への配慮’と‘生徒へのフィードバック’、‘授業以外の学校活動’の3評価因子

には差がなかったが、残る4つの評価因子においては実習生の自己評価が有意に低かった。また高校実習における平均値の差の検定結果では、すべての評価因子において実習生の自己評価が有意に指導教諭の評価よりも低い傾向が示された。(TABLE 4)

3. 中学実習と高校実習の達成度評価の差

教育実習生の自己評価と指導教諭の評価のそれぞれについて、中学実習と高校実習の評価に差異がみられるかどうかを検討した。指導教諭の評価においては差がみられなかったが、実習生の自己評価では、‘1人1人の生徒への対応’と‘フィードバック’の2つの評価因子に、中学実習の方が高校実習よりも有意に自己評価が高いという傾向がみられた。(TABLE 4)

考察

調査1においては、具体的な行動レベルで教育実習の評価ができるように、達成度評価項目を検討することが第1の目的であった。実習評価の基本構造は因子数においては相違があるものの、その内容からは安定した結果が得られ、評価因子の妥当性も確かめられた。これらの結果から、これまで概念的なレベルの記述によって捉えられてきた教授スキルの基本構造を、具体的な行動レベルで記述することができたといえるだろう。

一方、このような定量的、相対的な評価について批判的な意見もある。それらの意見は各実習生の実習状況や条件の相違を配慮した上で、人間教育への関わりを多面的に、個別的に評価すべきであるとの考えに基づいている。このような考えに基づいた評価の方法としては、高く評価できる点や改善の必要のある点を個別的に記述するのが一般的である。しかし、評価するための目標が明確で、具体的になっていなければ適切な評価は困難であり、事後指導に資するに十分客観的

TABLE 4 実習生の自己評価と指導教諭の達成度評価の差

	中学実習					高校実習					中学実習と高校実習	
	実習生		指導教諭		t 値	実習生		指導教諭		t 値	実習生の自己評価	
	平均	SD	平均	SD		平均	SD	平均	SD		t 値	
授業の構成と的確さ	36.0	5.6	40.8	6.2	4.50 **	35.3	6.5	41.5	5.4	8.61 **	0.78	NS
1人1人の生徒への配慮	18.8	3.2	19.7	3.0	1.58 NS	16.7	4.0	19.4	3.1	6.30 **	4.01	**
生徒へのフィードバック	16.9	2.1	17.0	2.4	0.36 NS	16.2	2.7	16.8	2.6	2.09 *	1.94	*
板書のしかた	10.9	2.4	12.4	2.1	3.90 **	10.2	2.4	12.5	2.1	8.38 **	1.76	NS
授業のテンポ	11.5	2.5	12.4	2.0	2.21 *	10.8	2.3	12.4	1.8	6.38 **	1.74	NS
授業以外の学校活動	13.0	2.1	13.0	1.9	0.08 NS	11.6	2.9	13.9	1.2	4.73 **	2.12	*
実習生としての態度	12.2	1.8	13.6	1.5	2.49 *	11.7	2.2	14.2	1.1	6.28 **	0.90	NS

* p<.05 ** p<.01

な資料は得にくいという問題が指摘される。小松・次山 (1988) が「絶対評価をねらう方式といっても相対的な評価の域から脱却できない」と経験に基づいて述べているのも、絶対的な評価の実際上の実施の難しさを指摘しているといえるだろう。2つの評価方法が互いに相補的に機能することを、実習生と指導教諭に明確に示していくことが必要と思われる。

α 係数が高くない尺度については項目数が少ないことも一因と考えられ、改善の余地がある。本研究実施後にまとめられた事例研究 (林, 1989) に、具体的な項目例がいくつかみられるので、参考になると考えている。また、異なる条件下にある大学においても達成度評価を実施し、検討を加えることで項目の妥当性を確認し、適用可能性を探る必要があるだろう。竹下 (1991) も述べているように、性急な効用を求めるのは不適切であるにしても、実習生の教育改善に資することを積極的に考えていかなければならない。

これらの評価項目を用いた実習評価の差の検討では2つの点が明らかになった。

第1に、教育実習生は実習後の自己評価を厳しくしていること、少なくとも実習校の指導教諭の評価に比して、十分達成できなかったと評価している。当然のことながら達成基準をどこにおくかによって、達成度は異なってくる。指導教諭の評価については、実習生の評価であることを配慮し、達成目標を低くおいたために、相対的に高い達成度評価になったことがまず考えられるだろう。

もう1つの可能性として、小松・次山 (1988) は指導教諭の評価は実習生の人柄や資質による総合評価を決めてから項目評定を割り振るので、評価が甘くなることを指摘している。このような効果も無視できないことから、指導教諭には実習生の実習中の具体的な教授

行動の評価をすることを、より明確に説明しておく必要がある。また、評価の時期も検討すべきであろう。実習中の具体的な教授場面で、個々の具体的な行動レベルの評価をするということを明確に教示することで、印象によらない実際に即した評価が可能になると思われる。

いずれにしても、この結果からは実習生が自らの授業に改善の余地を感じていることが明らかであり、自己評価が機能していることが窺われる。実習生が指導教諭の他者の視点からの評価を適切に解釈し、自己評価とのズレを認識して、授業の改善に向けていくことができるように援助することが、大学における事後指導の課題の1つであろう。

第2は、‘1人1人の生徒への配慮’、‘生徒へのフィードバック’の2つの教授スキル評価因子で、中学実習の方が高校実習よりも高い自己評価がなされていることである。いずれの評価因子も生徒と教師 (実習生)、生徒同士の相互作用の促進に関わるものである。高校実習では知識の教授 (学習指導) が中心であり、その分、相互作用の少ない授業となつて、結果として自己評価が低くなったのではないかと考えられる。中学実習では生徒からの反応を引き出したり、フィードバックしたり、あるいは生徒同士の相互作用を活性化化するなどの授業の実践が窺われ、このような生徒との交流において自己評価を高めているのが特徴的である。

特に英語の実習生が多いことを考えると、中学実習では基本的な内容を実際のやりとりの中で学習するのに対し、高校実習では講読が授業の中心となり、やりとり自体が少なかったことが示唆される。次の調査2で述べる実習生の記述からもこのような特徴が窺われた。

ただし、指導教諭の評価では、高校実習における相

互作用関連の評価は決して低くない。高校の指導教諭は、知識の教授中心の授業の特徴を勘案して評価していたのではないだろうか。

‘授業以外の学校活動’も中学実習の方が高校実習よりも相対的に高い自己評価がみられた評価因子であるが、意味内容として生徒との交流や授業以外の教師活動が含まれていることから、中学実習では授業以外の場での教師活動や生徒との交流が相対的に多かったことが考えられる。学級・生活指導が中学実習のもう1つの重要な要素であることを示唆している。しかし一方、活動の内容や対応の適切さなどの質的面については本調査では捉えきれていない。このような観点からの評価項目の整備が今後必要であると思われる。

また、中学実習生における‘1人1人の生徒への配慮’、‘生徒へのフィードバック’、‘授業以外の学校活動’の3つの評価因子に、実習生と指導教諭の評価の差がなかった。前述のように、中学実習では相互作用や学校活動の経験を通して、これらの項目については実習生の自己評価が高かったことによると考えられる。この点をさらに明らかにするためには、実際の授業の内容や特徴に関する情報と関連させて検討していくことが必要である。

本評価方法では基本的な教授スキルを評価することをねらいとしているが、今後の課題として、教科や指導内容、対象となる児童・生徒の特性についても視野に入れて検討していくことの重要性が示唆された。

調 査 2

目 的

調査1で検討した教育実習生の教授スキル・実習態度の達成度評価項目を用いて自己評価した結果から、実際にプロフィールを作成することを試みて、教育実習の事後評価の用具となり得るかどうかを検討する。

方 法

被調査者 92年度の実習生30名と指導教諭30名である。

手続 次の手順によった。

1. 達成度評価の実施：調査1と同じ授業スキル26項目と実習態度6項目の達成度評価項目について、5段階で達成度の記入を求めた。次いで、実習生自身による各評価因子の評価得点の算出とプロフィールの作成を行った(後述)。最後にこれらの一連の手続による事後評価に関する質問紙に回答を求めた。質問紙の具体的な内容は、プロフィールを含む自己評価表の記入・作成のしかた、自己評価表と実際の授業との関連、改

善点や意見についての自由記述である。また、各内容について参考になった程度を4段階で回答してもらった。

2. 自己評価表の作成の手順：手順を単純化する目的と、授業の改善に直接役立つことを勘案して、自己評価表の作成は教授スキルの評価に関してのみ行った。

プロフィール記入表を作成するため、調査1の実習生の達成度評価のデータを用いて暫定的に評価基準を設定した。そのために次の予備的分析を行った。まず、実施年度間に達成度評価の分布に差があるかどうかを確認するため、実施年度間の分散分析を各評価因子ごとに行った。その結果、全ての評価因子に差はみられなかった。次に標準得点を求めるために、評価因子についてコルモゴロフ・スミルノフの正規性検定を実施した。その結果、‘授業の構成と的確さ’、‘1人1人の生徒への配慮’の評価因子以外に正規性が認められなかった。次いで、正規性が認められた2評価因子については直接、平均50、標準偏差10のZ得点に、かつ、正規性を認められない3評価因子については1度正規分布化した上で、T得点に変換した。横軸に評価尺度(以後、プロフィールにおいては因子を尺度と呼ぶ)をとり、縦軸に各尺度の評価得点を標準得点の目盛りとして付した。その際、尺度間の項目数のバランスをとるため、‘授業の構成と的確さ’は6項目を任意に選定した。

自己評価表を作成するために、5つの評価尺度ごとに、教授スキル項目の評価得点を加算して求めてから標準得点に換算すること、各尺度にそれぞれの得点をマークすること、それらを線で結んでプロフィールを描くことを、実習生に対して文章で指示した。

以上の作業を実習生が行った後、自己評価表と質問紙を回収した。次いで、教授スキルと実習態度に関して、筆者が指導教諭と実習生の評価を達成比率に換算した。これは各項目を5点満点として各実習生の評価得点の合計値の比率を算出したものである。この指導教諭と実習生の達成比率をレーダーチャートに表示し、各評価尺度の説明と評価についての筆者の私見を加えて、教育実習生にフィードバックした。(APPENDIX 1)

結 果

教育実習を振り返って、フィードバックされたプロフィールの内容がどれ位参考になったかの問いに、「参考にならなかった」の回答が1人、「参考になった」の回答は5人、「かなり参考になった」と「あまり参考にならなかった」の回答が同数で各12人であった。「参考にならなかった」とした1人はその理由について「数字では評価しきれない」と記述している。「参考になっ

た」と回答した実習生は「記入の方法は明確で、すぐ表を作成することができた」「尺度表はわかりやすく効果的」「各項目ともポイントが押えられていたと思う」「各項目とも実際の授業に関連するものであった」「授業は明確でメリハリがあるようだが、個々人への配慮がぬけている感がある」「自分の授業は全体的によくできたと思っていたが、こうしてみると弱かったところに気づいた」「自分の感覚だけでなくこのように自己評価がわかることは有難い」といった積極的に評価する意見が記述されていた。

これらの自由記述を検討するために、設問ごとに実際の記述を損なわないよう内容項目の一覧を作成し、すべての記述をカテゴリー別に分類した。2名の評定者(筆者と大学院生)による全記述の一致率は86%であった。APPENDIX 2 にそれぞれのカテゴリーと頻度数を示した。

1. 自己評価表の記入・作成について：記入の仕方とプロフィールの作成に関しては、概ねわかりやすいと感じられていたが、評価項目の一部の項目だけがプロフィール作成に使われている理由や、目盛りがどのようにつけられているのかといった疑問、あるいは用語の意味について問う記述があった。

2. 自己評価表の解釈と実際の授業との関連について：自己評価表と実際の授業の関連について、わかったことについて述べているもの、かなり一致しているとその内容を述べているものが多い。たとえば「確かにプロフィールが示すように生徒へのフィードバックが少し足りなかったと思っている」「1人1人の生徒への配慮が低いなど、自分自身が実際に感じていることとデータに表われていることはかなり一致している」「生徒に書いてもらった感想とほぼ一致している」「板書のしかたが弱い、オーラル重視だったので当然」などである。一方「漠然と思っていたこととはかなり異なる数値であった」といった否定的な回答もみられたが、この場合は評価の意味が実習生に十分自覚されていないように思われた。

3. 改善点・意見について：項目数と評定段階数について言及したものが多かった。特に項目数に関して、達成度評価の項目数は多いほうがよいという指摘とプロフィール作成に用いた項目が少ないことに言及する指摘があった。さらに、数字や図表で表わして評価することへの抵抗の1つとして、記述による自己評価を提案するものがあった。「実習を終えた直後に、その成果を数字で表わせというのは酷だ。実習での感動の余韻に浸っていたかったのだ」といった感傷的な記述も

そのひとつである。その他、教科別の評価項目とすること、生徒に同様の評価をしてもらうこと、実習前に達成度評価項目を示しておくこと、録画による判断などの具体的な提案がみられた。自己評価の重要性や、具体的で実際の実習に役に立つといった達成度評価の意義を認める記述もみられた。

考 察

達成度の自己評価の試みとしてはまず、実習生自らが手順に従って、困難を感じることなく実施できることが必要である。この点についてほぼ問題はないように思われる。プロフィールの5評価尺度のうち、第1評価尺度は第1次の分析結果で6因子が抽出されていて、かつ意味的にも、1つの因子を2つの下位尺度に分解することが可能であり、6下位尺度とする方が妥当性が高い尺度が得られる可能性が示唆された。自己評価表の解釈と授業の関連については、自己評価表で明らかにされた実習の成果と、振り返ってみた授業の一致を認めている実習生が多いことから、この自己評価の方法上の意義がある程度認められたといっていよう。数値による相対的な評価へのネガティブな反応は十分予想されることであり、また実習生が別の方法の提案として記述している内容にしても、特に新しい提案ではない。しかし、実習生が自らの教育実習の経験を振り返りながら、これらの自己評価に積極的に取り組む態度は評価されてよいように思われる。

ま と め

関東地区私立大学教職課程連絡協議会の実施した大学教員による訪問指導に関する実態調査の中で、実習後の事後指導の実際について大まかに知ることができ(関東地区私立大学教職課程連絡協議会, 1987, 1989)。この調査によると大学の規模や実習生数などによって実習後の指導には大きな違いがあり、中規模校で50%、小規模校で75%、平均60%が事後指導を行っているにすぎない。また、事後指導の内容をみると報告会の実施が5割弱で、個別に指導を実施している大学は1割であり、実習結果についてのフィードバックが十分に行われているとはいえない。実習の成績評価及び単位認定に関する記述回答をみても、大学間の差異が著しい。その中で教育実習後の評価や単位認定には、実習校の指導教諭の成績報告が重要な役割を果たしていることは共通している。一方、その成績評価のばらつきが単位認定に際しては十分に配慮されないという問題も指摘されている(小松・次山, 1988)。

教育実習の評価に関しては共通の重要な問題として

認識されながら、各大学において独自の評価システムが機能している様子が窺われる。先行研究にみられるように教育実習指導に関するモデル・プランやその検証、実践的研究が緻密に積み重ねられてきているにもかかわらず、それぞれの大学内での実践に留まってしまっているのは、大学のおかれている条件によるばかりでなく、評価項目の分析と検討が十分になされていないことや、開発された評価の用具の形式や内容が複雑で利用しにくいという問題が指摘されるだろう。

本調査研究は、訪問指導が部分的に実施され、教育実習担当教員は1人である小規模大学で、教育実習生の自己評価を主体として、実習校の指導教諭の評価と比較・参照しながら具体的に自己学習がすすめられることをねらいとした教育評価の試みである。

このような自己評価において最も重要なことは、自己評価システムを教育実習の教育活動に関連づけて、フィードバックの効果を十分に図ることである。事後の評価だけでなく、実習の途中で評価を行い、弱点を明らかにして、指導教諭の助言を求めるなど、改善が十分に行われるように、形成的な評価を自己評価システムに位置づけることが必要である。そのためには、到達度を指標として、改善が解釈できるようなプロフィールの作成が有効だろう。基本的、具体的な評価項目を用いた簡便な方法による今回の評価項目は、その目的に適しているように思われる。

APPENDIX 1 レーダー・チャートの一例

(実線：指導教諭 破線：実習生)

APPENDIX 2 自由記述の分類 (括弧内の数字は頻度数)

自己評価表の記入・作成のしかたについて

- ・わかる、やりやすい、効果的などよいと認めているもの (13)
例：一見複雑そうに見えるが、記入してみると案外簡単でよい。
- ・わからない、意味がないなどよくないと認めているもの (3)
例：用語上、若干曖昧さが感じられ、評価しにくいものがあった。
- ・疑問点を述べているもの (6)
例：各尺度の目盛りはどのようにつけられているのか。
- ・実習者自身の考えを述べているもの (8)
例：点数にして表わすことに無理がある。
- ・その他 (2)

自己評価表の解釈・授業との関連について

- ・自己評価表と授業との関連についてわかったことを述べているもの (13)
例：授業のテンポと板書のしかたが不十分だったと思う。
 - ・自己評価表と授業との関連についてわからなかったことを述べているもの (7)
例：得点から読み取れることが、本当に自分の実習と結びついているか疑問。
 - ・自己評価表と自分の授業が一致していることを述べたもの (18)
例：実習中難しいと思っていた1人1人の生徒への配慮が実際評価が悪かった。
 - ・自己評価表と自分の授業が一致しないことを述べたもの (6)
例：授業のテンポが低いが、実際にはそれ程悪くなかったように思う。
 - ・その他 (1)
- ### 改善すべき点・意見について
- ・項目数、評定の段階数について述べたもの (9)
 - ・数字・図表による表現について述べたもの (2)
 - ・別の評価の方法の提案 (7)
 - ・今回の方法による評価の意義について述べたもの (3)
 - ・その他 (2)

引用文献

- 蘭 千壽 1989 教育社会心理学 教育心理学年報, 29, 72-81.
- 林 義樹 1989 第1期教師教育改革の事例研究 4 鈴木慎一(編著) 教師教育改革の実践的研究 ぎょうせい Pp.95-104.
- 関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会 1987 研究部報告 No.8 大学教員による実習校訪問[訪問指導] についての実態調査
- 関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会 1989 研究部報告 No.10 教育実習事後指導のアンケート調査の中間報告 Pp.1-32.
- 古城和敬 1991 教育社会心理学の研究動向 教育心理学年報, 31, 77-88.
- 小松喬生・次山信男 1998 教育実習の評価 八田昭

- 平・西之園晴夫(編著) 実践教職課程講座 5 教育実習と実地教育 日本教育図書センター Pp. 197-224.
- 栗山容子・立川 明 1987 ICU に於ける教育実習の評価の諸問題 国際基督教大学学報 I-A 教育研究, **29**, 105-135.
- 栗山容子 1989 ICU に於ける教育実習の評価の諸問題：教授スキルに関する実習生と指導教諭の評価 国際基督教大学学報 I-A 教育研究, **31**, 79-96.
- 栗山容子 1991 ICU に於ける教育実習の評価の諸問題：実習生への評価結果の報告 国際基督教大学学報 I-A 教育研究, **33**, 37-45.
- 教師養成研究会 1991 教育実習の評価 教育実習の研究 学芸図書 Pp.131-139.
- Leventhal, L., Perry, R.P., & Abrami, P.C. 1977 Effects of lecturer quality and student perception of lecturer's experience on teacher ratings and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, **69**, 360-374.
- 松田 稔・多胡賢太郎・竹内 守・牟田博光・松田明子 1991 東京工業大学における教育実習指導の改善とその効果 東京工業大学 人文論叢, 159-170.
- 内藤哲雄 1990 教育社会心理学の展望 教育心理学年報, **30**, 73-82.
- 中村知靖・北尾倫彦・速水敏彦 1987 教授スキル評価の視点に関する検討 教育心理学会第 29 回総会論文集, 796-797.
- 沢村文雄・栗原敦雄・大前哲彦 1989 第 1 期教師改革の事例研究 3 鈴木慎一(編著) 教師教育改革の実践的研究 ぎょうせい Pp.81-93.
- 竹下由紀子 1991 教師の心理—最近の研究の動向—教育心理学研究, **31**, 132-145.
- 次山信男 1990 教育実習改善の試み 柴田義松・杉山明男・水越敏行・吉本均(編著) 教育実践の研究 図書文化 Pp.132-153.

謝辞

国際基督教大学 立川明教授に貴重な助言と御協力を賜りました。深く感謝申し上げます。

(1995.10.11受稿, '96.4.26受理)