

教育実習生の「学習指導技量」形成に寄与する 教育実習事前指導の構築(1) ～実習校指導教諭へのアンケート調査結果の分析を通して～

三 山 緑

熊 谷 信 順

東亜大学 人間科学部 心理臨床コース
midorism@toua-u.ac.jp kumagai@toua-u.ac.jp

〈要 旨〉

本研究は、教育実習における指導効果を高めるための事前指導の在り方、特に「学習指導技量」面での事前指導についての授業改善方策を考察した。

実習校指導教諭へのアンケート調査と分析を通して、実習校の指導教諭が実習生の学習指導を3つの観点から評価していることが明らかになった。すなわち、授業者としての自覚（授業者自覚因子）、授業という場を統制する能力（場統制因子）、指導内容に対する体系的知識の有無（指導内容体系化因子）である。これらの因子を構成する評定項目を更に吟味した上で、教育実習事前指導に導入すれば、実習生の授業観察の視点を養うことが可能となる。

また、指導教諭によって評価された実習生の「学習指導技量」の評定値傾向は、4つのタイプに分類された。すなわち、「標準－着実型」(CL1)、「低水準－高成長型」(CL2)、「低水準－低成長型」(CL3)、「高水準－着実型」(CL4)である。こうした分類をすることによって、今後、事前指導の段階で実習生の弱点・不十分な点を把握し、実習校での実習に臨んでその底上げ・改善を図るための効果的な指導を展開することが可能となった。

〈目 次〉

はじめに

1. 研究の目的と方法
 1. 1 目的
 1. 2 方法
2. アンケート結果の分析と考察
 2. 1 回収結果、分析対象の説明
 2. 2 指導教諭が「重点指導した」項目と実習生の伸びとの相関
 2. 3 因子分析による「学習指導技量」分析
 2. 4 実習開始時の実習生の「学習指導技量」の特徴
 2. 4. 1 4つのクラスターの特徴
 2. 4. 2 実習経験による技量水準の変化

おわりに

はじめに

現在、我が国の教員養成制度においては、教育職員免許法に明示される「開放制」の理念の下に、各大学が教員養成に対する独自のビジョンを持ち、特色ある養成教育を展開する。大学で開設される教員養成課程は、「教職に関する科目」「教科又は教職に関する科目」「教科に関する科目」「文部科学省令で定める科目」によって構成され、教員免許状取得を目指す者は、これらのうちから、取得しようとする免許状の校種・教科に応じた専門科目を受講しなければならない。その中でも「教職に関する科目」に位置づけられる「教育実習」は、教育実習校における実習と「教育実習に係る事前及び事後の指導」を内容としており、いわば大学における養成教育の集大成と位置づけることができる。

筆者らの勤務する大学においても、社会、数学、保健体育、美術の中学校教諭免許状と、地理歴史、公民、数学、保健体育、美術、工芸、情報、商業、工業の高等学校教諭免許状取得のための課程を設けており、それぞれの免許状取得に必要な「教科に関する科目」全般と、「教職に関する科目」のうち教科の指導法に関する科目については、課程認定を受けている学部毎に開設されている。また、中学校免許状取得を希望する者には「教育実習Ⅰ」（4単位）の履修、高等学校免許状の取得を希望する者には「教育実習Ⅱ」（2単位）の履修に加え、教育実習事前指導に相当する「教育実習特講Ⅰ」（1単位）と事後指導に相当する「教育実習特講Ⅱ」（1単位）の履修を一律に義務づけている。中でも、「教育実習特講Ⅰ」は、各学部開設の専門教育や教科の指導法に関する科目の単位を修めた学生達が合同で受講する。「教育実習特講Ⅰ」では、教育実習直前の約1ヶ月余りという短い期間に、次のような3つの役割を担う。第一に、それまでの学部での養成教育の成果を確認すること、第二に、実習生が模擬授業の実施と反省をすることで、課題を整理すること、第三に、教育実習に臨んでの心構えを準備することである。

一方、実習校での教育実習は、教師としての様々な経験を、実践を通して得る場であり、その経験は、将来教職に就こうとする者にとって必要

不可欠なものとなる。しかし、実習によって教師としての力量を効果的に高めるほどの実習経験になるには、実習開始段階で、教師としての力量が一定水準に達していること、新たな経験を取り込み、消化するための様々な力量を備えていることが、実習生に求められると考える。こうした教育実習事前指導の重要性を認識し、筆者らは、これまで「反省的実践家 (reflective practitioner)」の理念に基づき、「教育実習特講Ⅰ」においてはとりわけ「学習指導技量」の面に焦点を当てて事前指導を行ってきた。その目指すところは、教材研究→学習指導案の作成→模擬授業実施→自己分析と課題抽出というプロセスを経て、更なる教材研究と学習指導案の修正へとつなげていく、一連の実践原理の定着である。具体的には、模擬授業参加者を授業実施者、生徒役、観察者に分け、授業実施者は自らの実習予定校の校種に応じて中学校または高等学校の授業を実施する一方で、生徒役は、模擬授業が中学生対象か高校生対象かに応じてそれぞれの学校段階の生徒に徹して授業を受ける。また、観察者は、配布された評価用紙に模擬授業の気づきをまとめ、模擬授業終了直後には三者それぞれの気づきや感想に基づいて討議するという方法を採用。授業実施者、生徒役、観察者の役は順次交代し、全ての実習生が三役を経験することになる。さらには、模擬授業の様子は全てビデオで録画し、「教育実習特講Ⅰ」終了後には、授業実施者がビデオ映像の視聴と回収された評価用紙、討議で出た意見をもとに、自らの課題を分析しレポートにまとめる。この一連の方法により、模擬授業実施者は学習指導案の作成及び展開についての最終確認を行うことができ、観察者は授業観察の視点を養うことができ、生徒役は中学生や高校生の視点で授業作りのポイントを探ることができるようになる。

このように、三者の役割を経験することは、それぞれの立場からの授業観察の視点を得ることにつながるため、実習校での教育実習が開始するまでに学校現場における観察実習の機会を持たない当大学の実習生にとって、この取組みは実習校での授業観察と分析の視点を得るためには欠かせない。したがって、この一連の方法の中で実習生が省察をより深めるための授業観察の視点を提供で

きることが、実習生の「学習指導技量」の向上につながると考えられる。

1. 研究の目的と方法

1.1 目的

教育実習生の授業観察・授業分析の視点や方法に関しては、これまで多くの研究が積み重ねられてきている。例えば、南部は、実習生が自らの授業を観察・分析し、その授業の特徴と問題点、改善点について内省的に検討するための方策として、ビデオカメラによる授業記録と再生視聴時の逐語記録の作成、簡易授業分析カテゴリーシステムを用いている（南部 1995年）⁽¹⁾。また、伊丹は、フェイス・ダイアグラムを用いて授業全体の雰囲気を経験的にとらえる方法を採用することによって、実習生が授業全体の雰囲気をイメージしながら指導過程を構成する手がかりとしている（伊丹 1996年）⁽²⁾。これらの研究はいずれも、4年次実習までに全実習生が数回にわたる附属学校での観察実習や教壇実習の機会を持っていること、および授業観察においては既存の専門書等に示された観点項目を適用させていることに特徴がある。これに対し、小林は、全国の教員養成系大学・学部附属小・中・高等学校の教育実習主任に対し、教育実習生を評価・評定する際の観点項目について質問紙を用いて問い、その結果を基に、実習生指導のための自己評価表の開発の必要性を提言している（小林 2007年）⁽³⁾。

一方、因子分析等の統計的手法を用いて、教師の力量や資質を構成する要素を導き出そうとする研究には、井上を始めとして数多く見られるが、これらのほとんどが現職教育を見据えた、現職教員を対象に調査した研究であり、自己評価をもとに分析したものが多いため（井上 1993年）⁽⁴⁾。これは実習生を対象とした調査においても同様であり、また実習生に対する質問紙調査と因子分析を用いた研究の目的は、いずれも「一連の教育実習によって、どこまで教師としての力量が形成されたか」を検証するためのもので、実習校での実習開始までに、大学で習得しておくべき力量を構成する要素や到達すべき水準について分析したものではない。

以上の先行研究の概観を踏まえ、本研究においては、実習途中において指導教諭が行う実習生への評価や評定の推移に着目し、その基底となる指導教諭の「教職観」・「授業観」を辿って授業観察の視点を導き出し、教育実習事前指導の授業改善への端緒にしたいと考える。なお、教師に求められる技術・力量については、教科指導、学級経営、生徒指導、校務分掌などあらゆる領域に目を向けて論じることができるが、本研究においては教科指導の領域に目を向け、授業を展開する力量、すなわち「学習指導技量」に限定して論じることとする。ここで言う「学習指導技量」とは、筆者らが、授業を展開する上で必要と考えているものである。具体的には、巻末資料1に示した評定項目の内容で構成される。

1.2 方法

本研究の目的に即し、筆者らは、自らの勤務する大学の教育実習生が、平成20年度に実習を行った教育実習校の指導教諭を対象に、アンケートを実施した。アンケートは、実習生の「学習指導技量」が、①実習開始時における評価から、本学における教育実習事前指導がどの程度の成果を上げているのか、②実習校の指導教諭は、どのようなポイントに重点を置いて実習生を指導しているのか、③研究授業実施時における評価から、実習校での2～4週間の指導がどの程度成果を上げたか、と評価されたのか、の三点を確認する目的で作成した。

アンケートの作成は、教育実習生の「学習指導技量」がどの程度備わっているかを把握するため、①学習指導案の作成、②学習指導の展開、③授業実施後のそれぞれの場面において必要と思われる詳細な評定項目を26項目用意し、各評定項目には5段階の評定尺度を設定した。評定尺度は、評定項目別に具体的な内容を設定したが、1点を消極的評価、3点を平均的な評価、5点を積極的評価というレベルになるように設定した。また、それぞれの評定項目における評定値が、教育実習開始段階と研究授業時とでどの程度変化したのかを分析するために、「教壇実習開始時」欄と「研究授業時」欄を左右に対応する形で設け、左右同じ評定尺度を設定した。このねらいは、大学における

事前指導の成果がどの程度実習校の指導教諭に評価されているのかを見るとともに、2週間～4週間の指導によってどの程度の成果があったと評価されたのかを対比することにある。なお、このアンケートの評定項目の詳細については、巻末の資料1を参照されたい。

平成20年度教育実習は、5月12日に一人目の実習が始まり、11月7日に最後の実習生の実習が終了予定であり、全部で76名の実習生であった。その間、実習終了直後に実習校から送られてくる実習生の日誌・出勤簿、評価表の到着を待って、それらに対する返礼とともに、アンケートの発送を行った。アンケートの回収は、平成20年6月上旬頃から始まって随時行われたが、本論文執筆のため平成20年10月5日時点で到着している回答のみを分析対象とした。

回収されたアンケートの分析は、実習校指導教諭が実習生の教壇実習を観察し、どのような「教職観」・「授業観」をもって評価をしているのかをさぐるため、一つ一つの評定項目における評定値から相関係数を算出し、因子分析を試みた。また、事前指導が終了した段階、つまり実習開始時における実習生の「学習指導技量」の特徴を分類するため、クラスター分析を行った。

なお、本研究において、第1章の研究の目的と方法、および第2章前半のアンケート回収後の基本情報の集約については三山が、第2章後半の因子分析、クラスター分析については熊谷が担当執筆した。

2. アンケート結果の分析

2.1 回収結果、分析対象

先述のように、平成20年度6月上旬から、随時アンケートの発送と回収を行っていったが、10月5日時点で発送したアンケートは全部で62部、回収部数は37部（回収率：59.67パーセント）であった。これら回収されたアンケートから得られた基本情報（教育実習校、指導教諭、実習生の属性）は、巻末の資料2のようになっているので参照されたい。

回収された37ケースのうち、1名分の評定データはほとんど欠損であったので除外し、36名分の

ケースを対象に分析した。また、各ケースにおいて無記入であった評定欄には、それ以外のケースで求めた平均値を代入して便宜的に用いた。また、評定項目テについては、欠損値が多かったため、このたびは分析の対象から除外している。

2.2 指導教諭が「重点的に指導した」項目と実習生の伸びとの相関

指導教諭は実習生の技量を全般的に高めることを目指して指導にあたっているだろうが、中でも「このことは特に重点的に指導する」という事柄があるだろう。そのように特に重点的に指導された技量はそうでなかった技量に比べて、実習開始時よりも研究授業時にはより高く評価されているのではないかと予想できる。このことを確かめるために、指導教諭がア～フの項目について「重点的に指導した」項目（以下、「重点指導項目」とする）として選んだ人数を求め、その教員の指導の下にあった実習生に対する実習開始時における当該項目評定値の平均（B）を求めた。また、研究授業時における同じ項目に対する評定値の平均（C）を求め、実習開始時の平均（B）との差を求めて伸び値（D）とした。伸び値（D）が正であれば、技量の上達があったと見なすことができる。同様の手順を「重点的に指導した」として選択されなかった項目（以下、「重点指導非選択項目」とする）についても行った。次の表1は、これらの処理結果を表したものである。

「重点指導項目」は伸びが大きいという予想が正しいならば、「重点指導項目」の平均値が「重点指導非選択項目」よりも大きい値になるはずである。そこで両者を比較してみると、「重点指導項目」の伸び値（D）が「重点指導非選択項目」の伸び値（D'）を上回っているのが、ウ、エ、キ、ケ、サ、シ、ソ、タ、ツ、ト、ナ、ヌ、ヒであり、逆に下回っているのが、ア、イ、カ、ク、コ、チ、ニ、ネ、ノ、ハ、フとなっている。このことから分かるように、単純に、「重点的に指導すれば、それに比例して伸び値も高くなる」ということを証明することはできない。

表1：指導教諭が「重点的に指導した」項目と実習生の伸びとの相関

選択項目		重点的に指導した項目				重点的に指導していない			
		選択数 (A)	開始時 評定値 (平均) (B)	研究授 業時評 定値(平 均)(C)	伸び値 (平均) (D)	非選択 数(A')	開始時 評定値 (平均) (B')	研究授 業時評 定値(平 均)(C')	伸び値 (平均) (D')
①学習指導案の作成									
ア	教科・学習指導要領の目標・内容を理解している	6	2.861	3.972	1.111	30	2.733	3.900	1.167
イ	1時間の指導内容が、単元指導計画全体の中でどのように位置づけるかを理解できている。	3	2.611	3.583	0.972	33	2.545	3.576	1.030
ウ	本時の目標を、単元指導計画と整合性・一貫性をもって設定できている。	4	3.111	3.972	0.861	32	3.000	3.844	0.844
エ	本時の目標を具体的に設定できている。	11	3.167	4.139	0.972	25	3.400	4.200	0.800
オ	生徒の実態（クラス全体の雰囲気、既習事項、学習進度・理解度など）を把握できている。	11	3.029	4.114	1.085	24	2.958	4.000	1.042
カ	学習指導案の作成については、指定フォーマットへの対応も含め、基本的な技術が備わっている。	4	2.943	3.743	0.800	31	2.968	3.871	0.903
キ	板書計画（板書案）は、黒板の大きさ等と対比した場合、情報量が過多・過少なならず適量になるよう考えられており、板書すべき事項の取捨選択も適している。	7	2.714	3.629	0.915	28	2.786	3.643	0.857
ク	学習プリント等の資料やその他の教材作りについて、学習効果を高める意図が的確に反映されている。	4	2.944	3.667	0.723	32	2.688	3.844	1.156
ケ	学習指導過程「導入」部では、生徒の関心を得るような発問や話題づくりの工夫がなされている。	13	2.889	3.917	1.028	23	3.043	3.870	0.826
コ	発問は、本時の目標や学習指導の流れに即したものとなっており、適した箇所に位置づけられている。	4	3.167	3.944	0.777	32	3.000	3.875	0.875
サ	学習指導過程全体に、「導入－展開－まとめ」の流れがイメージできるように作られている。	8	3.056	3.889	0.833	28	3.179	3.893	0.714
シ	学習指導案は、授業の核が明確にされており、メリハリのあるものになっている。	10	2.806	3.639	0.833	26	2.692	3.500	0.808
ソ	チャイムが鳴り、生徒が着席してから授業開始時までの間に、生徒の授業に取り組む体勢を、迅速に作る事が出来ている。	8	3.361	4.086	0.725	27	3.444	4.111	0.667
タ	時間の配分が、計画通りの確にできている。	6	2.778	3.657	0.879	29	2.793	3.655	0.862
チ	発問や対話を通して、生徒との関係を良好に築いている。	7	3.194	4.029	0.835	28	3.107	4.000	0.893
ツ	学習が停滞している生徒がいないかどうか、常にチェックし、的確にフォローをしている。	3	2.611	3.343	0.732	32	2.594	3.313	0.719
ト	授業中、生徒の緊張感、集中力を維持できるような工夫や、指導ができている。	9	2.806	3.629	0.823	27	2.815	3.444	0.630
ナ	学習効果を高めるための、効果的な学習集団の形成が考えられている。	5	2.559	3.394	0.835	29	2.586	3.276	0.690
ニ	授業で使用する教育機器、設備、備品等の扱い・操作はスムーズに行えている。	1	3.000	3.667	0.667	32	2.969	3.656	0.688
ヌ	教壇では、下や横や上や手元ばかりを見ることなく、正面（生徒の方）を向いて話をする事ができている。	11	3.250	4.171	0.921	24	3.333	4.083	0.750
ネ	発声は明瞭で滑舌もよく、声の大きさも教室の隅々までよく聞こえ、言葉遣いも正しい日本語の使用ができている。	14	2.986	4.043	1.057	21	2.548	3.786	1.238
ノ	板書の文字は正確かつ丁寧であり、正しい筆順で書く事が出来ている。	1	3.250	3.743	0.493	34	3.206	3.706	0.500
ハ	生徒の学習状況に対する評価の仕方は適切である。	1	3.029	3.647	0.618	32	1.227	3.719	2.492
ヒ	自分の実施した授業について、改善点や課題を自己分析できている。	9	3.194	4.086	0.833	26	3.923	3.923	0.000
フ	自らの課題を、次の指導案作成時、次時の授業に反映させる事が出来ている。	5	3.306	4.086	0.833	30	4.167	4.167	0.000
		選択数(A)との相関			0.693	非選択数(A')との相関			0.103

注1) n=36を基本に算出した。

注2) 「重点的に指導した」項目の選択数については、延べ数。

注3) 評定項目によっては評定値が無記入のものもあったため、その都度母数から除外した。

注4) 評定項目テについては、欠損値が多かったため、分析の対象から除外している。

そこで、別の観点から分析することにした。「重点指導項目」を指導教諭に選択してもらったが、多くの指導教諭から選択された項目ほど、それだけ重要な「学習指導技量」であると見なすこ

とができる。そこで、各項目の選択数の大きさを「学習指導技量」の重要度と見なすことにする。重要度が大きいほど、その項目を選択した指導教諭は実習生に対してその技量を特に重点的に指導

するだろう。そのために、実習生のその技量の向上度は大となり、大きい伸び値となって現れるはずである。そこで、項目の重要度と伸び値との間には強い正の相関が期待される。この予想を確かめるために、項目の重要度と見なした選択数(A)と、対応する項目の伸び値(D)との間の相関係数を求めたところ、 $r=0.693$ となり、予想通り強い正の相関が認められた。

他方、「重点指導非選択項目」は、相対的に特に重要な技量とは見なされていないことになり、非選択数が多いほど重要度は低いと見なすことができる。その観点からすれば、「重点指導非選択項目」は、相対的に「重点指導項目」に比べて、指導教諭の指導が弱かった可能性がある。その結果、「重点指導非選択項目」は、非選択数が大であるほど実習生の伸び値は小さくなる、つまり非選択数と伸び値の相関は負の相関が予想される。しかし、実際には実習指導という教育的場面であるので、指導の配分に濃淡はあるにせよ、さまざまな水準での指導はなされているはずである。したがって、両者の間に負の相関を予想することは現実的ではない。しかし、他方で「重点指導項目」と伸び値との間に見られたような強い相関は期待できないだろう。以上の予想の下に非重要度と見なせる「非選択数」(A')と伸び値(D')の間の相関係数を求めたところ $r=0.103$ となり、予想通りほとんど相関は認められなかった。

以上のことから、指導教諭は、「重点指導項目」については、実習中注意深く見守りながら実習生を指導し、実習生もそれに応えて技量の向上を図っていることが窺える。では、指導教諭はなぜその項目を「重点指導項目」として選択したのだろうか。一つの可能性は、実習開始時に実習生の教壇実習を初めて観察し、その時の実習生の状況から「この点を特に指導しなければならない」と考えるということである。もし、この予想が正しいのであれば、「重点指導項目」の実習開始時評定値の平均は、選択されなかった同じ項目の評定値平均よりも低いはずである。しかし、表1の(B)と(B')欄の値を比較してみると、必ずしもそのようなことは言えない。また、「重点指導項目」の選択数(A)と実習開始時評定平均値(B)を、ア～フの間で比較した場合、選択数(A)が大き

いほど実習開始時評定平均値(B)が小さいということが必ずしも言えない。同様に、「重点指導非選択項目」の非選択数(A')と実習開始時評定平均値(B')を比較してみても、非選択数(A')が大きいほど実習開始時評定平均値(B')が大きいということも、必ずしも言えない。したがって、予想は裏付けられなかった。

以上のことから、指導教諭が「重点的に指導すべき」と判断する根拠は、授業観察を通して実習生の「学習指導技量」の中のとりのりわけ不十分な点を判別し、それを底上げ・改善する必要があるという発想からではなく、指導教諭自身の「教職観」・「授業観」が強く反映された結果ではないかということが出来る。つまり、実習校指導教諭は、自らの「教職観」・「授業観」といった基準に基づいて実習生を評価しており、実習期間中もその基準に照らし合わせて力量が向上したかどうかを評価していると推測されるのである。

では、実習校指導教諭はどのような観点から実習生の「学習指導技量」をとらえ、指導しているのだろうか。より詳細な分析を、次節以降で展開する。

2.3 因子分析による「学習指導技量」分析

次に、各評定項目における評定値について、詳細な分析を試みる。

<因子分析>

まず、「学習指導技量」の背景にある因子を抽出してみる。実習開始時の25項目×36ケースのデータについて、実習生の「学習指導技量」を構成する要因を把握するために因子分析を行った。予備的に主成分分析を行って共通因子数を3つと推定し、主因子法によって因子分析を実行した。抽出された3つの因子の累積寄与率は74.27パーセントであった。これについてバリマックス法による直交回転を行った結果が表2の因子負荷行列表である。因子負荷量の絶対値がおよそ0.55以上の項目を考慮して3つの因子の解釈を試みる。

まず、第1因子に負荷量の多い項目は、チ「発問や対話を通して、生徒との関係を良好に築いている」、ヌ「教壇では下や横や上や手元ばかり見ることなく、生徒の方を向いて話をする事ができている」、サ「学習指導過程全体に『導入ー展

表2：実習開始時授業評定による因子分析 因子負荷行列

評 定 項 目		因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ	共通性
ア	教科・学習指導要領の目標・内容を理解している。	0.311	0.337	0.742	0.761
イ	1時間の指導内容が、単元指導計画全体の中でどのように位置づくのかを理解できている。	0.221	0.310	0.703	0.639
ウ	本時の目標を、単元指導計画を整合性・一貫性をもって設定できている。	0.431	0.167	0.769	0.805
エ	本時の目標を、具体的に設定できている。	0.147	0.395	0.797	0.813
オ	生徒の実態を把握できている。	0.584	0.104	0.559	0.664
カ	学習指導案の作成については、指定のフォーマットへの対応も含め、基本的な技術が備わっている。	0.589	0.211	0.445	0.589
キ	板書計画は、黒板の大きさ等と対比した場合、情報量が過多・過小にならず、適量になるように考えられており、板書すべき事項の取捨選択も適している。	0.538	0.428	0.493	0.715
ク	学習プリント等の資料やその他の教材作りについて、学習効果を高める意図が的確に反映されている。	0.508	0.431	0.538	0.733
ケ	学習指導過程「導入」部では、生徒の関心を得るような発問や話題づくりの工夫がなされている。	0.482	0.408	0.556	0.707
コ	発問は、本時の目標や学習指導の流れに即したものとなっており、適した箇所に位置づけられている。	0.514	0.473	0.550	0.791
サ	学習指導過程全体に、「導入－展開－まとめ」の流れがイメージできるように作られている。	0.760	0.248	0.467	0.856
シ	学習指導案は、授業の核が明確にされており、メリハリのあるものになっている。	0.399	0.635	0.429	0.747
ソ	チャイムが鳴り、生徒が着席してから授業開始時までの間に、生徒が授業に取り組む体勢を迅速に作る事ができている。	0.199	0.654	0.245	0.527
タ	時間の配分が、計画通りに的確にできている。	0.227	0.761	0.482	0.862
チ	発問や対話を通して、生徒との関係を良好に築いている。	0.813	0.281	0.359	0.868
ツ	学習が停滞している生徒がいないかどうか、常にチェックし、的確にフォローをしている。	0.328	0.825	0.231	0.841
ト	授業中、生徒の緊張感、集中力を維持できるような工夫や指導ができている。	0.425	0.640	0.454	0.796
ナ	学習効果を高めるための、効果的な学習集団の形成が考えられている。	0.284	0.606	0.512	0.709
ニ	授業で使用する教育機器、設備、備品等の扱い・操作はスムーズに行えている。	0.226	0.801	0.176	0.723
ヌ	教壇では、下や横や上や手元ばかりを見ることなく、生徒の方を向いて話をする事ができている。	0.813	0.287	0.131	0.759
ネ	発声は明瞭で滑舌もよく、声の大きさも教室の隅々までよく聞こえ、言葉遣いも正しい日本語の使用ができている。	0.644	0.630	0.016	0.813
ノ	板書の文字は正確かつ丁寧であり、正しい筆順で書く事ができている。	0.431	0.176	0.570	0.542
ハ	生徒の学習状況に対する評価の仕方は適切である。	0.698	0.445	0.280	0.763
ヒ	自分の実施した授業について、改善点や課題を自己分析できている。	0.605	0.574	0.331	0.806
フ	自らの課題を、次の指導案作成時・次時の授業に反映させる事ができている。	0.623	0.407	0.131	0.738
	因子負荷量の2乗和	6.4938	6.059	6.015	
	因子の寄与率 (%)	25.98	24.24	24.06	
	累積寄与率 (%)	25.98	50.21	74.27	

開一まとめ』の流れがイメージできるように創られている」、ハ「生徒の学習状況に対する評価の仕方が適切である」などである。これらは生徒との関係を適切に保ちながら授業の流れを展開する事柄や学習指導全体の把握、その振り返りなど、授業実施に臨む全般的な事柄に関わる項目である。授業者として基本的に押さえておくべき事柄を自覚していることが実習生に求められていると考えられる。そこで第1因子は「授業者自覚因子」とする。

第2因子は、ツ「学習が停滞している生徒がいないかどうか常にチェックし、的確にフォローをしている」、ニ「授業で使用する教育機器、設備、備品等の扱い・操作はスムーズに行えている」、

タ「時間の配分が計画通りに的確にできている」、ソ「チャイムが鳴り、生徒が着席してから授業開始までの間に、生徒が授業に取り組む体勢を迅速に創ることができている」、などである。これらは、授業が行われる場全体への気配り、行き届き、統制に関わる項目であると思われる。そこで第2因子は「場統制因子」とする。

第3因子に負荷量の多い項目は、エ「本時の目標を具体的に設定できている」、ウ「本時の目標を、単元指導計画と整合性・一貫性を持って設定できている」、ア「教科・学習指導要領の目標・内容を理解している」、イ「1時間の指導内容が、単元指導計画全体の中でどのように位置付くのかを理解できている」などである。これらに通底す

るものは「目標」である。単元や本時の目標を明確にした上で具体的指導内容や方法が組み立てられる。学習目標をきちんと理解し指導内容を体系化することに関わる因子と考えられる。そこで第3因子は「指導内容体系化因子」と命名することにする。

以上により、実習学生に求められる「学習指導技量」の初期因子として「授業者自覚因子」「場統制因子」「指導内容体系化因子」の3つを得たが、以下の分析では略称してそれぞれF1「自覚因子」、F2「統制因子」、F3「体系化因子」と呼ぶことにする。

<ケースの分類>

次に、因子負荷量から最小残差平方和法によりケースごとの因子得点を求めた。この因子得点は、それぞれのケースと因子の関連の強さを表す。これによって各ケースを3つの因子空間上に配置することができる。そうすれば36のケースが互いにどのように類似しているか、あるいは異なっているかを見ることができる。ケース相互の類似度(非類似度)からケースを似たもの同士を集めてグループ分けし、グループごとに尺度値の平均を求めて相互に比較すれば、「学習指導技量」因子という観点から実習開始段階での実習生の技量の特徴を明らかにすることができるだろう。

そこで、36ケースを適切に分類するために、因子得点を用いてクラスター分析を行った。すなわち、得られた36ケースの3つの因子得点からケース間の距離行列を平方距離の平方根法で求め、1ケースを1クラスターとする36クラスターから出発し、ウォード法によって併合を重ねていった。最終的には距離7.11で一つのクラスターに併合された。そこで、距離3.6をカッティングポイントとして5つのクラスターを得た。しかし、4番目のクラスターは13番のケースのみであったので、これがやがて取り込まれる3番目のクラスターに便宜上併合することにした。その結果、全部で4つのクラスターを得ることができた(図1:クラスター樹状図)。全部で36ケースの各クラスター構成は、クラスター1(CL1)は6ケース(16.7パーセント)、クラスター2(CL2)は10ケース(27.8パーセント)、クラスター3(CL3)は11ケース(30.6パーセント)、クラスター4(CL4)は

9ケース(25.0パーセント)であった。

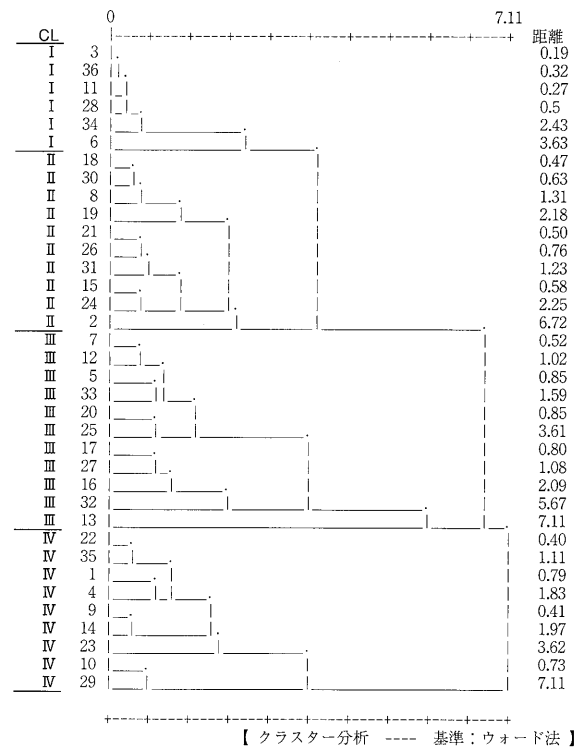


図1: クラスター分析によるケースの併合過程

2. 4 因子尺度値による実習開始時の実習生の「学習指導技量」の特徴

次に、それぞれの項目がもっとも大きい因子負荷量を持つものを、その因子項目とし、ケースごとに当該因子項目の評定値を合計し、項目数で除した値をケースの因子尺度値とした。さらにケースごとに得られた3つの因子尺度値を平均して「学習指導技量」尺度値とした。いずれの尺度値も1から5までの値を取り得る。値が大きいほどその尺度において優れた技量を持つことを表す。

4つのクラスター別に含まれるケースの因子尺度値および「学習指導技量」値の平均を求めたものが、表3である。この表には、授業開始時因子分析によって得た因子尺度をそのまま使って求めた研究授業時の尺度値も表してある。この表によって、対象となった実習生の実習開始時における「学習指導技量」の特徴とともに、それが実習指導を受けることによってどのように変化したかを分析することができる。次にこの点について分析する。

表 3：クラスター別因子尺度値の平均

		開始時				研究授業時				(研究授業時) - (開始時)			
		F1	F2	F3	Mean	F1	F2	F3	Mean	F1	F2	F3	Mean
CL1	n =6	3.163	3.202	3.583	3.316	4.070	3.957	4.354	4.127	0.907	0.755	0.771	0.811
CL2	n =10	2.077	2.216	2.438	2.243	3.605	3.446	3.600	3.550	1.528	1.230	1.163	1.307
CL3	n =11	2.991	2.182	2.511	2.561	3.709	3.000	3.409	3.373	0.718	0.818	0.898	0.811
CL4	n =9	4.198	4.127	3.833	4.053	4.492	4.333	4.396	4.407	0.294	0.206	0.563	0.354
全体 n =36	mean	3.068	2.848	3.000	2.972	3.936	3.617	3.866	3.806	0.869	0.769	0.866	0.835
	sd	0.948	0.960	0.906	0.878	0.674	0.770	0.740	0.679	0.690	0.582	0.627	0.593
CL間最高		4.198	4.127	3.833	4.053	4.492	4.333	4.396	4.407	1.528	1.230	1.163	1.307
CL間最低		2.077	2.182	2.438	2.243	3.605	3.000	3.409	3.373	0.294	0.206	0.563	0.354
最高最低差		2.121	1.945	1.395	1.810	0.887	1.333	0.987	1.034	1.234	1.024	0.600	0.953

2. 4. 1 4つのクラスターの特徴

上述のように、実習開始時における「学習指導技量」評定データから、クラスター分析によって4つのクラスターを得ることができた。そこで、各クラスターがどのような特徴を持つかを因子尺度値及び「学習指導技量」値から明らかにする。4つのクラスター相互に「学習指導技量」値を比較してみると、もっとも値が高いのはCL4である。次いでCL1、CL3と続き、CL2は最も低い。

CL1は「学習指導技量」値が3点台前半であり、実習導入段階の実習生として普通レベルである。3つの尺度値は相対的にF3 [体系化因子] が最も高く、次いでF2 [統制因子]、F1 [自覚因子] の順に低い。実習生の平均タイプといえるだろう。

CL2はすべての尺度で2点台前半であり、4つのクラスターの中では最も低い。尺度値のパターンはCL1とよく似ている。このことは、CL1とCL2の技量パターンは同じであるが、その全体的水準に違いがあると言える。いずれの尺度値も低いことから言えば、実習における授業自覚や指導技術も低い群といえる。

CL3は、全体的な「学習指導技量」はCL2よりもわずかに高いが、F2 [統制因子]、F3 [体系化因子] 尺度においてはCL2とは大差はない。むしろ、CL3の特徴はF1 [自覚因子] がCL2よりも優れているところである。すなわち、実習自覚はあるが、技術が伴っていないタイプといえるだろう。

CL4の「学習指導技量」の値は4点台であり、すべての因子尺度において、他のクラスターよりも優れている。クラスター内では相対的にF1

[自覚因子] が優れている。実習生としては好ましい状態で実習に臨んでいるといえよう。

全36ケースのうち、「学習指導技量」が最も優れているCL4の構成比が25パーセントで、全体の4分の一であった。一方で技量が優れているとは言えない、むしろ「よくない」と評価されたCL2、CL3の構成比はそれぞれ27.8パーセント、30.6パーセントで、合わせると58.4パーセントにもなる。残りの普通水準であるCL1は16.7パーセントでしかない。実習校に実習生を送り出す大学教職課程の立場から言えば、全般的に「学習指導技量」の値が低い傾向にあるCL2、CL3の割合を少なくする指導・努力が必要である。とりわけ、F1 [自覚因子] では普通水準にありながら、F2 [統制因子]、F3 [体系化因子] の技量が劣るCL3の傾向の者への一層の指導が必要である。

2. 4. 2 実習経験による技量水準の変化

実習開始時評定と実習終期に行われる研究授業時評定の因子尺度値を比較する。実習開始時から研究授業時までに実習校の指導教員によってさまざまな指導が行われるわけであるが、指導期間は対象となったケースがすべて同じであるとは限らない。また、具体的な指導内容や指導方法、重点指導事項なども学校の方針や指導教員により多様である可能性がある。その点を前提としつつ、表3により以下の分析を行う。

実習の成果を表すものとしてまず3つの因子尺度値を総合した「学習指導技量」尺度値の変化を見る。ケース全体では、実習開始時の尺度値の平均が2.972、標準偏差が0.878であった。すなわち

全体としては普通レベルに満たない水準であった。一方、研究授業時では平均値は3.806となり、0.835の上昇が見られた。また、標準偏差は0.679で、実習開始時評定の標準偏差よりも小さい値になっている。実習指導の成果の表れである。

次に、クラスター別に研究授業時因子尺度値から実習開始時因子尺度値を引いた値を比べてみる。この値が正で、大きいほど「学習指導技量」の向上が見られたと解釈できる。

もっとも向上が大きいのはCL2で、続いてCL1、CL3は同水準であり、最も少ないのはCL4であった。この順番は、実習開始時の技量尺度値の大きさの順の逆の現れ方である。CL4の変動値が少ない理由の一つは、評定尺度上の問題があるかもしれない。すなわち、用いた評定尺度は5段階であった。CL4は最初の段階での尺度値平均は4.053という高い尺度値であったため、その後研究授業時の評定の上昇方向での変動が尺度上に現れにくいという側面があったと考えられる。もう一つ考えられる理由は、CL4のケースのものは、当初から既に相当に技量を身につけていたため、さらに高水準の技量に達するためには、より厳しくかつ高度な指導が必要であるという可能性である。

それに対してもっとも伸びが大きかったCL2は、最初の段階で低かったため、指導の効果が反映されやすかったと考えられる。いわば、CL4とは逆の現象である。

CL3は、実習開始時にはF 1 [自覚因子]を除いてF 2 [統制因子]、F 3 [体系化因子]ではCL2と同水準にあったにも関わらず、伸びはCL2を下回っていた。実習初期段階におけるF 1 [自覚因子]の差が何らかの効果を持っていたのかもしれない。

CL1は研究授業時には、実習開始時のCL4の水準に匹敵するまでに伸びていた。この群は、実習開始時には、F 1 [自覚因子]が相対的にほかの尺度より低かったが、研究授業時の伸びはほかの尺度より高かった。

全体として、F 1 [自覚因子]、F 2 [統制因子]、F 3 [体系化因子]いずれの技量の向上においても、実習経験はきわめて有効であったと言える。

当初の「学習指導技量」の尺度値をクラスター

間で比較してみると、F 1 [自覚因子]の技量は最高4.198 (CL1)、最低2.077 (CL2)で、その差は2.121である。F 2 [統制因子]は最高4.127 (CL4)、最低2.182 (CL3)で、差は1.945である。F 3 [体系化因子]の技量においては尺度評定値が最高3.833 (CL4)、最低2.438 (CL2)で、その差は1.395である。これらの差は個人差の大きさを反映すると考えられる。すなわち、F 1 [自覚因子]の「学習指導技量」は実習開始時には実習学生間のばらつきが大きかったと言える。それに対してF 3 [体系化因子]の技量は相対的に個人差が少なかったと言える。

実習指導を受けた後の研究授業時においてはそれぞれの差は0.887 (F 1 [自覚因子])、1.333 (F 2 [統制因子])、0.987 (F 3 [体系化因子])となって個人差は減少の方向にあり、実習の成果をここでも確認できる。

以上の分析の結果、実習生の「学習指導技量」のタイプを、実習開始時の「学習指導技量」の水準と研究授業時に見られる技量の伸びの特徴を組み合わせて、それぞれ「標準－着実型」(CL1)、「低水準－高成長型」(CL2)、「低水準－低成長型」(CL3)、「高水準－着実型」(CL4)と命名する。

おわりに

以上、教育実習生の「学習指導技量」に対する実習校指導教諭の評定値について、統計的手法を用いて分析してみた。

本研究において、実習生の「学習指導技量」を3つの因子にまとめることができた点は、筆者ら養成教育を担う者にとって大きな収穫となった。今後、実習生の「学習指導技量」を説明する3つの因子について、各因子を構成する要素をさらに吟味すれば、それを事前指導時に行う模擬授業で使用する評価表へと還元していくことができよう。そしてそれにより、大学での事前指導を通して、実習生が授業観察の視点を養うことにつながる。

また、「授業者自覚因子」と表現したように、実習の現場では、教師としての自覚の有無が「学習指導技量」を評価する場面においても厳格に評価されていた点が、大変興味深かった。教師としての自覚や使命感といったものを実習生に求める

傾向は、もちろん実習校にも大学側にも行政側にもあるが、こうした議論で扱われる自覚や使命感といった概念は、抽象的であることが多い。しかし、「教壇では、下や横や上や手元ばかりを見ることなく、正面（生徒の方）を向いて話をする」といった、教壇に立つ者として最も初歩的な所作一つひとつができていたことが、「教師としての自覚の現れ」と見なすことが許されるなら、実習生にとって明確な指標となろう。

さらに、クラスター分析を用いることによって、実習生の「学習指導技量」のタイプを分類することができた点も、意義深いものであった。今回、実習校教諭が行ったような評定項目を、今後は大学における事前指導の段階で用いて実習生をいずれかのタイプに分類することで、そのタイプに相応しい事前指導を展開することが可能となる。つまり、個々の実習生の不十分な点を効果的に底上げ・改善し、多くの実習生を「高水準－着実型」(CL4)タイプの実習生に近づけることができる可能性があるのである。ちなみに、このたびのアンケートの最後には、「このたびの教育実習を終え、大学での教育実習事前指導等において、今後どのような点を重点的に指導して欲しいと感じましたか。(複数回答可)」という質問項目を設け、「学習指導技量」の形成に関わるア～ツの18の選択肢を設けた。選択されたものの中で特に多かったのは、「ク. 学習指導案の書き方」(15名)、「コ. 授業中の発声、言葉遣い、立ち居振る舞い」(15名)、「エ. 『導入－展開－まとめ』を意識した指導過程の組み立て」(13名)、「サ. 授業中の生徒の安全面への配慮」(12名)であった⁽⁵⁾。これらの項目は、いずれも「授業者自覚因子」や「場統制因子」に密接に関係する事項と考えられる。これらの実習校指導教諭の要望に応えられるよう、筆者らは先述のような見通しをもって今後も「教育実習特講Ⅰ」の授業改善に取り組んでいきたい。また、学習指導過程の組み立てや学習指導案の書き方については、各教科の指導法に関する科目において習得することが望ましいことを考えれば、

今後の指導の充実に期待したい。

一方、今回のアンケートで設定した評定項目については、今後同様の調査を行うに当たって、文章表現の簡素化や評定項目の精選が課題となろう。また、より客観的なデータを得るためには、対象校を無作為に抽出し、広範囲に、かつ校種・教科に偏りなく行う必要性を感じた。これにより、授業観察の視点として一般化を図ることが可能となろう。そして、教師としての「学習指導技量」が、大学での養成教育→実習校での実習→現職教員という連続性の中で向上すると仮定するならば、評定項目設定上の課題を乗り越えた上で、大学での事前指導時の評定、実習校指導教諭による実習開始時評定と研究授業時の評定を対比させれば、事前指導の段階で到達しておくべき水準を、具体的に設定することが可能となろう。

最後に、校務多忙な中、筆者らのアンケート調査にご協力下さった実習校の諸先生に、この場を借りて感謝の意を表する。

【参考文献】

- ・伊丹敏之(1996年)『教育実習研究－教育実習事前事後指導の探求－』西日本法規出版。
- ・井上正明(1993年)『教師の認知的力量と情意的力量の評価に関する教育心理学的研究－自己評価と他者評価による分析を通して－』風間書房。
- ・小林宏己(2007年)「新しい教育実習自己評価表の開発」『東京学芸大学教育実習実践研究支援センター紀要』第3集：49頁～58頁。(東京学芸大学教育実習実践研究指導センター)
- ・福岡教育大学教育実践研究指導センター(1996年)『授業観察ハンドブック－教育実習改善のために－』(福岡教育大学)
- ・南部昌敏(1995年)「教育実習生の内省を支援するための授業観察システムの開発と試行」『日本教育工学雑誌』第18号(3/4)：175頁～188頁。(日本教育工学雑誌刊行会)

資料1：アンケートの各評定項目の詳細

①学習指導案の作成

ア. 教科・学習指導要領の目標・内容を理解している。

実習生が、教科内容についての専門知識に加え、学習指導要領の準拠性を考慮できているかを評価するために設定した。

イ. 1時間の指導内容が、単元指導計画全体の中でどのように位置づけるかを理解できている。

実習生が、1時間1時間の指導内容の集約としての「単元」の概念を理解した上で、単元の指導過程という見通しの中での1時間の授業の意味を理解しているか、「知の体系化」ができているかどうかを評価するために設定した。

ウ. 本時の目標を、単元指導計画と整合性・一貫性をもって設定できている。

イと同様、実習生が単元指導過程の中で1時間の授業の意味を理解できているかどうかを評価するために設定した。

エ. 本時の目標を、具体的に設定できている。

実習生が1時間の授業で何を理解させたいのか、何を考えさせたいのか、どのような技能を身に付けさせたいのかなどを具体化・明確化できているかどうかを評価するために設定した。

オ. 生徒の実態(クラス全体の雰囲気、既習事項、学習進度・理解度など)を把握できている。

実習生が、指導の対象となる生徒の実態をどの程度把握できているかを評価するために設定した。

カ. 学習指導案の作成については、指定フォーマットへの対応も含め、基本的な技術が備わっている。

実習生が、どのような学習指導案フォーマットにおいても、学習指導過程の基本原則「導入-展開-まとめ」を適用させて、授業の組み立てができているかを評価するために設定した。

キ. 板書計画(板書案)は、黒板の大きさ等と対比した場合、情報量が過多・過少なならず適量になるよう考えられており、板書すべき事項の取捨選択も適している。

実習生が、計画段階で、黒板を1時間の授業時間内で無駄なく使い、かつ効果的な学習をもたらすよう想定することができているかを評価するために設定した。

ク. 学習プリント等の資料やその他の教材作りについて、学習効果を高める意図が的確に反映されている。

実習生が、学習効果を高めるために写真・図・統計資料の扱い方やプリント作成など、工夫ができているかどうかを評価するために設定した。

ケ. 学習指導過程「導入」部では、生徒の関心を得るような発問や話題づくりの工夫がなされている。

実習生が、学習指導過程の基本原則を理解した上で、生徒に関心を持たせるような導入となるような発問・話題が提供できているかを評価するために設定した。

コ. 発問は、本時の目標や学習指導の流れに即したものとなっており、適した箇所に位置づけられている。

実習生が、生徒の学習を深めるような発問を、授業の流れに即して無理のない形で位置づけることができているかを評価するために設定した。

サ. 学習指導過程全体に、「導入?展開?まとめ」の流れがイメージできるように作られている。

実習生が、自らの考えた学習指導過程について、「誰が見ても授業の流れが分かる」ように指導案に表現できているかどうかを評価するために設定した。

シ. 学習指導案は、授業の核が明確にされており、メリハリのあるものになっている。

サと同様に、実習生が、自らの考えた学習指導過程について、「誰が見ても授業のヤマ場が分かる」ように指導案に表現できているかどうかを評価するために設定した。

②学習指導の展開

ソ. チャイムが鳴り、生徒が着席してから授業開始時までの間に、生徒の授業に取り組む体勢を、迅速に作る事が出来ている。

実習生が、授業に入る前に生徒の授業に取り組む体勢を作り、意識を授業に向けさせることができているかどうかを評価するために設定した。

タ. 時間の配分が、計画通り的確にできている。

実習生が、指導過程において当初の計画通りの時間配分が再現できているか、またあらゆる想定外の事態に遭遇しても、修正しながら授業を進めることができているかどうかを評価するために設定した。

チ. 発問や対話を通して、生徒との関係を良好に築いている。

実習生が、一方通行の授業にならないよう、生徒との対話関係の中で授業が展開できているかどうかを評価するために設定した。

ツ. 学習が停滞している生徒がいないかどうか、常にチェックし、的確にフォローをしている。

実習生が、生徒一人ひとりの理解力や学習へのモチベーションなどの差をどこまで想定でき、また実際の指導過程の中でどこまで把握し対応できているかを評価するために設定した。

テ. 実技、実験、制作等を伴う授業においては、事故やケガを回避するよう、的確な判断や配慮をすることができている。

実習生が、授業の準備段階から、様々な危険性を想定し、指導過程においてその危険を排除するような配慮・行動をとっているかどうかを評価するために設定した。

ト. 授業中、生徒の緊張感、集中力を維持できるような工夫や、指導ができている。

実習生が、生徒の集中力が途切れないように何らかの方策を用いて授業を進めることができているかどうかを評価するために設定した。

ナ. 学習効果を高めるための、効果的な学習集団の形成が考えられている。

実習生が、学習効果を高めるよう、生徒の相互作用等を織り込みながら授業を展開できているかどうかを評価するために設定した。

ニ. 授業で使用する教育機器、設備、備品等の扱い・操作はスムーズに行えている。

実習生が、学習効果を高めるための様々な教育機器、設備、備品等の扱いを、授業の流れを阻害することなくスムーズに扱えているかどうかを評価するために設定した。

ヌ. 教壇では、下や横や上や手元ばかりを見ることなく、正面(生徒の方)を向いて話をする事ができている。

実習生が、生徒に向けて語りかけるように授業を展開できているかという、教師としての最も基本的な所作・立ち居振る舞いができているかどうかを評価するために設定した。

ネ. 発声は明瞭で滑舌もよく、声の大きさも教室の隅々までよく聞こえ、言葉遣いも正しい日本語の使用ができている。

ヌと同様に、実習生が教師としての最も基本的な所作・立ち居振る舞いができているかどうかを評価するために設定した。

ノ. 板書の文字は正確かつ丁寧であり、正しい筆順で書くことが出来ている。

実習生にとって、教壇に立って授業をする上で最も初歩的な技量が備わっているかどうかを評価するために設定した。

ハ. 生徒の学習状況に対する評価の仕方は適切である。

実習生が、「評価」の持つ多様な意味を理解し、自らの授業改善や次時の準備へと反映できるように生徒の学習状況を把握できているかを評価するために設定した。

③授業実施後

ヒ. 自分の実施した授業について、改善点や課題を自己分析できている。

実習生が、授業実施後に自己分析をし、「何が問題だったのか」「どうすればよかったのか」など、具体的な改善策を導き出すような深い省察ができているかを評価するために設定した。

フ. 自らの課題を、次の指導案作成時、次時の授業に反映させることが出来ている。

実習生が、ヒの質問項目と関連して、深い省察の後に導き出した改善策を、次時の授業へと反映させようとする姿勢が見られるかどうかを評価するために設定した。

資料2：教育実習校・教育実習生の基本情報

【学校種・設置者・規模】

①高等学校（35校）クラス規模：平均22.37クラス

学校設置者		男女共学・別学	
都道府県・指定都市	28校	男女共学	34校
市区町村	1校	男子校	0校
学校法人	6校	女子校	0校
その他	0校	不明	1校

②中学校（2校）クラス規模：平均11クラス
設置者：2校とも市区町村

【実習生の実習教科】

高等学校			中学校	
公民		2名	社会	1名
地理歴史	日本史	0名		
	世界史	2名		
	地理	0名		
数学		1名	数学	0名
保健体育		28名	保健体育	1名
工業		1名（電子機械）		
商業		1名（簿記）		

【実習生の指導教諭】

教科指導教諭			ホームルーム指導教諭		
教職経験年数(平均)		20.42年	教職経験年数(平均)		17.88年
役職	教科主任	8名	役職	教科主任	3名
	学年主任	1名		学年主任	1名
	教頭	1名		教頭	0名
	役職無し	16名		役職無し	9名
	その他	5名		その他	3名
	無記入	6名		無記入	0名

※1：ホームルーム指導教諭は、教科指導教諭と別個の場合のみ（16名）

※2：教職経験年数には、非常勤講師、臨時講師の経験年数も含む。

註

- (1)南部昌敏（1995年）「教育実習生の内省を支援するための授業観察システムの開発と試行」『日本教育工学雑誌』第18号（3／4）：175頁～188頁。（日本教育工学雑誌刊行会）
- (2)伊丹は、授業中の教師と児童・生徒の対話関係に着目し、フランダース（Flanders, N, A.）の示す授業分析の項目を基に設定された、岡山教育センター方式の15項目（①感情を受け入れてやる、②ほめる・はげます、③アイデアを受け入れる、④発問、⑤講義・説明、⑥指示・方向を与える、⑦批判や正当化、⑧応答する、⑨自主発言、⑩つけ加え、⑪質問、⑫反対、⑬沈黙思想、⑭教師作業、⑮生徒作業）を用いて、実習生の授業全体が児童・生徒が中心になっているかそれとも教師中心になっているか、フェイス・ダイアグラムを用いて視覚的にとらえる方法を採用している。フェイス・ダイアグラムは、教師と児童・生徒双方の発言量に応じて口や耳

- の大きさが変化したり、発言の質（単純応答と自発発信とに分類）に応じて目つきが変化するなどの表情の違いが読み取れるようになっている。伊丹敏之（1996年）『教育実習研究－教育実習事前事後指導の探求－』西日本法規出版：88頁－96頁。
- (3)小林は、教育実習生を評価・評定する際の観点項目を、①教師としての適性、②教材研究、③学習指導案の立案、④指導技術、⑤学習評価、⑥児童・生徒の観察と理解、⑦生活指導と学級管理、⑧勤務態度の8つのカテゴリーにまとめて設定し、質問紙調査を行った。その結果から選択順位を割り出し、自らの勤務大学附属学校で行う基礎実習用の自己評価表の開発を行っている。こうした教員養成系大学における研究成果の多くは、教育実習事前事後指導のためのテキストやハンドブックへと反映されることが多く、その他の例としては、福岡教育大学教育実践研究指導センター作成の『授業観察ハンドブ

ック～教育実習改善のために～』も挙げられる。同センター作成のハンドブックには、授業観察一般の観点に加え、各教科、道徳、特別活動の授業観察の視点と方法をそれぞれ示している。同大学では、このハンドブックが、観察実習が始まる2年次から、3年次の教育実習、4年次の事後指導に至るまでの手引きとなっている。小林宏己（2007年）「新しい教育実習自己評価表の開発」『東京学芸大学教育実習実践研究支援センター紀要』第3集：49頁～58頁。（東京学芸大学教育実習実践研究指導センター）

- (4)井上は、小学校教師に必要と考えられる力量を、
- ①子どもの認知的発達に寄与する認知的力量、
 - ②子どもの学習に対する意欲や関心の喚起に寄与する情意的力量、
 - ③子どもの運動能力や技術の習得に寄与する運動的力量、
- の3つに分け、小学校教師はどのような力量を備えている必要があるか、教師の自己評価および校長による他者評価をもとに分析し、3つの力量をそれぞれ構成する要素を、統計的手法を用いて導き出している。また、教員養成系大学学生に対しても、教師が備えているべき力量についての質問紙調査を行い、同様に統計的手法を用いて導き出しているが、これらはいずれも、実習開始段階の実習生が備えているべき「学習指導技量」を問うものではなく、また分析対象となったデータも、実習生の自己評価結果である。井上正明（1993年）『教師の認知的力量と情意的力量の評

価に関する教育心理学的研究—自己評価と他者評価による分析を通して—』風間書房。

- (5)アンケートの最後に設定した質問項目「このたびの教育実習を終え、大学での教育実習事前指導等において、今後どのような点を重点的に指導して欲しいと感じましたか。（複数回答可）」に対する回答結果は、以下のようにになっている。「ア. 学習指導要領の目標・内容に対する理解」（7名）、「イ. 単元全体を見通した目標設定と指導計画」（8名）、「ウ. 単元全体を見通した評価の枠組み作り」（0名）、「エ. 『導入—展開—まとめ』を意識した指導過程の組み立て」（13名）、「オ. 授業の『核』の設定」（6名）、「カ. 発問の立て方」（6名）、「キ. 教材や資料の作成・工夫、提示の仕方」（5名）、「ク. 学習指導案の書き方」（15名）、「ケ. 板書計画（案）、板書の文字（筆順も含め正確さ、くせのない字など）」（8名）、「コ. 授業中の発声、言葉遣い、立ち居振る舞い」（15名）、「サ. 授業中の生徒の安全面への配慮」（12名）、「シ. 授業中の生徒の理解度の評価、配慮」（0名）、「ス. 学習効果を高めるための学習組織の工夫」（3名）、「セ. パソコン、プロジェクター等の教育機器の操作」（1名）、「ソ. 授業を観察する視点、分析力」（4名）、「タ. 教育実習日誌の書き方」（8名）、「チ. LHR（高等学校）や学級活動（中学校）における指導」（2名）、「ツ. その他」（3名）。

The Contribution of Pre-Guidance and Training to Student Teachers' "Teaching Skills" -Part 1- ~An Analysis of Results of a Survey targeting Teachers of Schools where Students Participate in Teaching Practice~

Midori MIYAMA, Nobuyori KUMAGAI

Faculty of Human Sciences, Department of Humanities and Social Sciences, University of East Asia
2-1, Ichinomiyagakuen-cho, Shimonoseki-city, Yamagushi, Japan 751-8503

Abstract

This paper considers pre-guidance and training in a teaching practice course, in particular how course improvement can be achieved in the area of "teaching skills" .

Through an analysis of results from a survey targeting teachers of schools where students participated in teaching practice, it was found that teachers evaluate teaching practice students from three key perspectives : their self-awareness of being a teacher (factor 1) , their ability to control the classroom (factor 2) and their systematic knowledge of teaching content (factor 3) .It is considered that if these three areas of evaluation are further investigated and introduced into student teachers' pre-guidance and training course that it may be possible to foster students' abilities as observers when they participate in the lesson observation element of the course.

In addition, it was found that there is a tendency for student teachers' "teaching skills" to be evaluated by teaching practice school teachers according to the following four classifications : "average-steady" (CL1) , "low level-high growth" (CL2) , "low level-low growth" (CL3) and "high level-steady" (CL4) .

Through classifying student teacher evaluations in this way, it may become possible to catch student teachers' weak points at the pre-guidance and training stage and to help them to improve these areas before beginning their teaching practice.