

# 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(2) ～教育実習過程における指導教諭の評価の観点の変容～

三 山 緑

東亜大学 人間科学部 人間社会学科 子ども発達コース  
e-mail: midorism@toua-u.ac.jp

## 〈要 旨〉

本研究では、前著の内容をふまえ、平成20年度教育実習生の「学習指導技量」が、どのような道筋をたどって初任者教師の「学習指導技量」へと高められようとしているのかを明らかにした。

研究授業時の教育実習生の「学習指導技量」について、実習校指導教諭による評定結果をもとに因子分析を行い、教壇実習開始時のF 1 [授業者自覚因子]、F 2 [場統制因子]、F 3 [指導内容体系化因子]が、寄与率においてそれぞれF 1 [場統制因子]、F 2 [授業者自覚因子]、F 3 [指導内容体系化因子]へと入れ替わっていること、3因子を構成する項目が3因子間で移動し再構成され、3因子の構成項目数と寄与率が減少したこと、そしてその過程で新たな因子Ⅳが出現したことを示した。

これにより、実習校指導教諭は、実習生の教科の専門性が、実習指導を経て生徒集団を統制する力量へと高まることを期待していることが分かった。また、因子Ⅳが出現した意味の考察を通して、実習生の「学習指導技量」を評価する実習校指導教諭の評価の観点が、実習指導を経て精緻化、多面化している可能性を指摘した。

## 〈目 次〉

はじめに

1. 研究の目的と方法
  1. 1 目的
  1. 2 方法
2. 実習過程における指導教諭の評価の観点の変容
  2. 1 研究授業時「学習指導技量」評定結果の因子分析
  2. 2 考察
3. 大学における事前指導の課題

おわりに

## はじめに

教育職員免許法に規定される「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である。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、実習校における実習が、実習生にとって教師としての力量を効果的に高めるほどの経験になるには、実習開始時点で教師としての力量が一定水準に達していること、また、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求められると言えよう。

こうした課題意識に基づき、筆者は既に、教育実習事前指導終了直後の教育実習生の「学習指導技量」が、実習校指導教諭によってどのような観点から評価されているのか、筆者が勤務する大学の平成20年度実習校指導教諭を対象にアンケート調査を実施し、その結果をもとに分析している。これにより、教育実習生が授業観察・分析をする際の具体的な視点・指標を得るとともに、大学として実習校に実習生を送り出すまでに、どのような「学習指導技量」を身に付けさせるべきか、手がかりを得ることができた（三山・熊谷 2009年）<sup>(1)</sup>。しかし、教育実習生の「学習指導技量」が、実習校における指導過程においてどのように向上することを期待されているのかについては、未だ分析できていない。

実習校に実習生を送り出す大学にとって、実習校における指導教諭の指導と評価は、いわば「ブラック・ボックス」の中で展開されていると言えるが、実習生の「学習指導技量」が、大学での養成教育－実習校での実習－初任者教師という連続性の中で向上し、変容していくことを想定すれば、この「ブラック・ボックス」の中で具体的に何が起きているのかを解き明かすことが、大学における事前指導の改善、養成教育の見直しのためには、必要不可欠である。

そこで、本研究においては、前著の内容をふまえ、教育実習生の「学習指導技量」が、どのような道筋をたどって初任者教師の「学習指導技量」

へと高められようとしているのかを明らかにしたい。

## 1. 研究の目的と方法

### 1.1 目的

先述のとおり、本研究では、教育実習の過程において教育実習生が何を期待され、指導され、評価されているのかを明らかにする。

筆者は既に、平成20年度教育実習生の指導教諭を対象に、実習生の「学習指導技量」を評価するための質問項目を用いてアンケート調査を実施し、実習校指導教諭がどのような観点から実習生を評価しているか、因子分析によって導き出している。表1に示すように、実習開始時における評価の観点として3つの因子を抽出することができたが、筆者は、これらの因子をそれぞれF1 [授業者自覚因子]（以下、[自覚因子]とする）、F2 [場統制因子]（以下、[統制因子]とする）、F3 [指導内容体系化因子]（以下、[体系化因子]とする）と命名した。

F1 [自覚因子]の命名の根拠は、「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－展開－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、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かどうかに関わる項目であると考えたからである。また、F2 [統制因子]の命名の根拠は、「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態勢を迅速に作る事ができている」など、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考えたからである。そして、F3 [体系化因子]の命名の根拠

表1 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
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
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 ことができている。	0.813	0.287	0.131	0.759
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
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
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
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できている。	0.623	0.407	0.131	0.738
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
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
オ	生徒の実態を把握できている。	0.584	0.104	0.559	0.664
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
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
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
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
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
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
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
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
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
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
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できている。	0.431	0.176	0.570	0.542
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
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
	因子負荷量の2乗和	6.494	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	

出典：三山緑・熊谷信順（2009年）「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～」『東亜大学紀要』第9号：1頁～15頁、7頁の「表2：実習開始時授業評定による因子分析 因子負荷行列」より。

注）後出の表2との対比を容易にするため、前著に掲載された表2を、因子負荷量の大きい順番に並べ替えている。

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づくのかを理解できている」など、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を組み立てることに関わる項目であると考

えたからである。

一方、筆者と同様の課題意識に基づく研究としては、これまで主に、教育工学や教育心理学の領域で多くの研究が積み重ねられている。例えば、北尾らは、授業分析・観察に関する先行研究を基に、「基礎的教授スキル」を評価するための30項目を作成し、小学校教師を対象に国語と算数の授業を自己評価させた結果から、5つの因子（計画

性、わかりやすさ、相互作用助長、自主性尊重、強調)を抽出している(北尾他 1988年)<sup>(2)</sup>。また、栗山は、勤務校の教育実習生と、実習指導に当たった中学校および高等学校の教諭を対象に、授業の達成度調査を行い、因子分析を用いて「教授スキル」を構成する5つの因子(授業の構成と的確さ、1人1人の生徒への配慮、板書の仕方、生徒へのフィードバック、授業のテンポ)を抽出している(栗山 1996年)<sup>(3)</sup>。また、山西らは、学習指導、学級運営、公開授業など広範囲にわたって評価項目を用意し、因子分析を行った結果、5つの因子(授業の進め方、心構え、資料等教材、授業分析に対する意欲、授業後への対応)を抽出している(山西他 1989年)<sup>(4)</sup>。さらに、三島は、実習生に授業ビデオを視聴させ、自らの作成した評価項目に基づいて視聴する授業内容の評価をさせ、その結果を因子分析し、実習生の授業観察の視点を導き出している(三島 2008年)<sup>(5)</sup>。

概観すると、これらの研究はいずれも、実習生の授業観察と評価の視点を抽出し、実習過程を経て授業観察力が向上していることを示した上で、教育実習の効果を確認している。しかし、調査対象が教育実習生や実習校指導教諭とされているものの、指導教諭による実習生の力量の評価が、実習過程を経てどのように変化したかを示したものはない。さらに、因子分析にかけられているデータの多くが実習生自身の自己評価結果であり、指導教諭による実習生評価結果を用いていても、評価項目が行動レベルで設定されているとは言い難い<sup>(6)</sup>。これらのことから、大学での養成教育—実習校での実習—初任者教師という教員養成の連続性を想定し、実習生の「学習指導技量」が、実習を経てどのように変容し、初任者教師としての力量の礎になることを期待されているのか、実習過程で行われている指導の詳細については、筆者も含め課題として残されている。

## 1. 2 方法

本研究の目的に即し、まず、筆者の勤務する大学の平成20年度教育実習校の実習生指導担当教諭を対象に行ったアンケート調査結果を対象として、因子分析を行う。回収されたアンケートは全部で37部(配布数:62部;回収率:59.67パーセ

ント)であり、分析の対象としたのは、教壇実習開始時評価結果を分析した時と同様に、欠損データの多かった1名を除く36名分のケースとする。36名分のケースにおける指導教諭の専門教科の内訳は、高等学校数学1名、高等学校地理歴史2名、高等学校公民2名、中学校社会1名、高等学校保健体育27名、中学校保健体育1名、高等学校商業1名、高等学校工業1名である。

分析の対象となるアンケートには、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に必要と思われる26の評価項目を用意し、各評価項目には5段階の評価尺度を設定している。そして、実習生の「学習指導技量」が実習過程を経てどの程度の向上が見られたのか把握できるように、指導担当教諭が教壇実習開始時と、2~3週間の実習を経て実施される研究授業時とで同じ評価項目と尺度で評価する。

ここから得られたデータのうち、本研究では、第一に、研究授業時における実習生の「学習指導技量」評価結果に着目し、因子分析をする。第二に、研究授業時因子分析の結果を、教壇実習開始時因子分析の結果と対比させ、各因子を構成する項目がどのように再構成されているのかを分析する。第三に、以上の結果をもとに、筆者が勤務する大学における養成教育の課題を提示する。

## 2. 実習過程における指導教諭の評価の観点の変容

### 2. 1 研究授業時「学習指導技量」評価結果の因子分析

実習生の研究授業時「学習指導技量」を構成する要因を把握するため、各評価項目における評価値について、因子分析を行った。

教壇実習開始時の因子分析では、共通因子数3つで累積寄与率が74.272パーセントであったため、本研究においても同じ水準の累積寄与率を期待して、共通因子を3因子と推定し、主因子法によって因子分析を実行した。しかし、3因子の累積寄与率は62.476パーセントにとどまったため、因子数を4因子として再度因子分析を試みた。その結果、抽出された4因子の累積寄与率は72.166

パーセントになった。したがって、4つの共通因子を採用することにし、バリマックス法による直交回転を行った結果、表2のような因子負荷量が得られた。これについて、教壇実習開始時の結果(表1)と対比させながら因子の解釈を試みる。

因子I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」、「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」、「タ. 時間の配分が、計画通りに的確にでき

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」、「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」、「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」などの項目の負荷量が大きい。表1と対比させると、これらの項目は、ク. とケ. をのぞき、教壇実習開始時にはF2 [統制因子] を構成する項目であっ

表2 研究授業時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	因子 IV
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。	0.8217	0.1670	0.2425	0.2959
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。	0.8017	0.2537	0.2176	0.2667
タ	時間の配分が、計画通りに的確にできている。	0.7664	0.2688	0.1550	0.2622
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。	0.7713	0.1800	0.2488	-0.1020
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。	0.6294	0.4416	0.0904	0.2428
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。	0.6138	0.1082	0.5983	-0.1357
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。	0.5852	0.4063	0.3421	0.1198
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。	0.5537	0.4598	0.3396	0.1339
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。	0.5245	0.1314	0.1983	0.4276
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。	0.1683	0.8240	0.1828	0.1348
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。	0.2046	0.8579	0.1069	0.1515
ハ	生徒の学習状況に対する評価の仕方は適切である。	0.1936	0.8098	0.2637	0.0368
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。	0.3289	0.6983	0.1094	0.4353
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。	0.2095	0.6743	0.4742	0.1880
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。	0.3135	0.5997	0.2278	0.4207
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。	0.4975	0.5321	0.4640	-0.0049
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。	0.5011	0.0165	0.7720	0.0649
オ	生徒の実態を把握できている。	-0.0912	0.4247	0.7343	0.3012
エ	本時の目標を、具体的に設定できている。	0.2671	0.2770	0.7315	0.2071
ア	教科・学習指導要領の目標・内容を理解している。	0.3666	0.2832	0.6941	0.1611
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。	0.4254	0.3678	0.5627	0.3623
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。	0.1540	0.4235	0.2395	0.6003
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。	0.2877	0.4447	0.3811	0.5804
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。	0.5019	0.1805	0.1751	0.5741
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。	0.2020	0.4957	0.1985	0.3549
	因子負荷量の2乗和	5.8479	5.5816	4.1896	2.4225
	因子の寄与率 (%)	23.3917	22.3263	16.7582	9.6898
	累積寄与率 (%)	23.3917	45.7180	62.4762	72.1660

た。そこで、研究授業時の因子Ⅰを、ひとまずF 1 [統制因子]と命名する。

次に、因子Ⅱに大きい負荷量を示す項目は、「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る」、「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ます」、「ハ. 生徒の学習状況に対する評価の仕方は適切である」、「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」、「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ます」、「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」などである。これらは、教壇実習開始時にF 1 [自覚因子]を構成していた項目と一致しているため、ここでも因子ⅡをF 2 [自覚因子]と命名する。

次に、因子Ⅲは、「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」、「オ. 生徒の実態を把握できている」、「エ. 本時の目標を、具体的に設定できている」、「ア. 教科・学習指導要領の目標・内容を理解している」、「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」などの項目に負荷量が多い。これらはオ. を除いて教壇実習開始時にF 3 [体系化因子]を構成していた項目であるため、ここでも因子ⅢをF 3 [体系化因子]と命名する。

最後に、因子Ⅳに大きい負荷量を示す項目は、「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」、「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」、「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」である。ノ. とウ. は、教壇実習開始時にはF 3 [体系化因子]を、キ. はF 1 [自覚因子]を構成していた項目であり、研究授業時にはこれらが新たに因子Ⅳを構成している。しかし、因子Ⅳは構成する項目数が他の因子と比べて少なく、寄与率も相対的に低い(9.689パーセント)。また、キ. のように、F 1

[統制因子]にも比較的高い負荷(0.501)がかかっている項目も存在する。そのため、ここでは因子Ⅳを因子Ⅰ～因子Ⅲと同様に命名して分析の対象とするのではなく、次節において因子Ⅳが出現した意味を考察することとする。

## 2. 2 考察

前節の因子分析の結果をもとに、各因子を構成する項目について、考察を試みる。

まず、暫定的にF 1 [統制因子]と命名した因子Ⅰの各項目について見てみると、これらの項目のほとんどは、教壇実習開始時においてもF 2 [統制因子]を構成する項目であった。しかし、「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」と「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」は、教壇実習開始時にはF 3 [体系化因子]を構成する項目であった。これら2項目が、研究授業時にはF 1 [統制因子]に強い負荷を持つようになった理由は何か。

項目ク. とケ. は、いずれも何らかの方法で「生徒の関心を得る」ことや「学習効果を高める」事ができているかを問う項目である。これらの項目が、教壇実習開始時にはF 3 [体系化因子]に強い負荷がかかっていたということからも、指導教諭は、実習生が行う様々な工夫や生徒への問いかけを、教壇実習開始時には、十分な教材研究を経た上でのものか、教科の専門知識に基づいているかという意味付けの中で評価していたと言える。それが、研究授業時には、実習生が発する発問や様々な工夫を、生徒を授業に引きつけるという統制的意味付けの中で評価するようになったと思われる。このように考えると、研究授業時の因子Ⅰも、やはりF 1 [統制因子]と命名するのが相応しい。しかし、その「統制」の意味するところは、より教育的な意味を含んだものととらえられる。すなわち、発問にせよ学習プリントにせよ、それが教科の専門性に裏付けられたものであり、指導内容の中で必然性があり、かつ生徒の心理に働きかけ、知的好奇心を喚起するものでなければいけないという、指導教諭の「授業観」・「教職観」が表れていると言えよう。指導教諭は、実習

生に備わる教科の専門知識が生徒を授業に引きつけるための教育的技術として磨かれ、発現することを期待しているのである。

なお、項目オ. が、F 1 [自覚因子] から F 3 [体系化因子] へと変化したことについても、項目ク., ケ. と同様の見方をすれば、「生徒の実態把握」の意味づけの変化ととらえることができる。すなわち、教壇実習開始時には、学習指導の対象となる生徒に対し、授業者としての自覚を持って対峙しているかという意味づけの中でとらえられていたのに対し、研究授業時には、指導内容・方法の選択や目標の設定に際し、生徒の実態がきちんと考慮されているかという意味づけの中で評価されていたことになる。教壇経験を重ねる過程で生徒の実態を的確に把握し、それを指導内容の組み立てに反映させるといふ、指導教諭の「授業観」・「教職観」がここにも現れていると言えよう。

また、教壇実習開始時の F 1 [自覚因子] と F 2 [統制因子] が、研究授業時には F 1 [統制因子], F 2 [自覚因子] へと順序が入れ替わったことについても、実習開始時点では「授業者自覚」という実習生としての基本姿勢が重視されていたのに対し、実習指導を経て、教育的技術をもって生徒集団をまとめ上げることができているかという統制力が重視されるようになったと見なすことが出来る。ここにも、実習指導を通して実習生に何を学ばせたいかという、実習校指導教諭の「授業観」・「教職観」が見て取れる。なお、「統制」が重視されているこの傾向は、本研究の分析対象となった実習校指導教諭の担当教科のほとんどが、保健体育というとりわけ生徒集団の統率力が問われる教科であったことも、一因として考えられよう。

次に、各因子の寄与率の変化についても着目してみる。表 1 と表 2 に示すとおり、教壇実習開始時と研究授業時とでは、[自覚因子] の寄与率が 25.975 パーセントから 22.326 パーセントへ、[統制因子] の寄与率が 24.237 パーセントから 23.391 パーセントへ、[体系化因子] の寄与率が 24.06 パーセントから 16.758 パーセントへと、3 因子とも絶対値が小さくなっている。その原因は、教壇実習開始時には現れなかった因子Ⅳの存在が影響しているためと考えられる。また、教壇実習開始時、

F 3 [体系化因子] は F 1 [自覚因子] や F 2 [統制因子] とほぼ同水準の寄与率を示していたが、研究授業時には F 1 [統制因子] (23.391 パーセント) や F 2 [自覚因子] (22.326 パーセント) と比べ、16.758 パーセントと相対的に小さくなっている。これらの寄与率の変化が示すものは何か。

これについて、まず因子Ⅳが出現した経緯から考えてみたい。先述の通り、因子Ⅳの寄与率は他の因子と比して低く、因子Ⅳを構成する項目数も少ない。また、「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できている」、「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」、「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」といった項目は、教壇実習開始時には F 1 [自覚因子] や F 3 [体系化因子] を構成する項目であった。このような経緯を考えると、実習過程を経て [自覚因子], [統制因子], [体系化因子] の持つ意味内容が変化したことによって、因子Ⅳが構成されたと考えられるのである。では、これら 3 因子の意味内容は、どのように変化したのであろうか。

[統制因子] の持つ意味内容が、実習過程を経てより教育的なものへと変容していることは既に述べたが、各因子を構成する項目数の変化にも目を向けてみると、[自覚因子] を構成する項目数は、10 項目 (オ, カ, キ, サ, チ, ヌ, ネ, ハ, ヒ, フ) から 7 項目 (サ, チ, ヌ, ネ, ハ, ヒ, フ) へ、[体系化因子] を構成する項目数は、8 項目 (ア, イ, ウ, エ, ク, ケ, コ, ノ) から 5 項目 (ア, イ, エ, オ, コ) へと減少している。基本的には、研究授業時にも教壇実習開始時と同様に、[統制因子], [自覚因子], [体系化因子] の 3 因子が抽出されたことで、指導教諭による評価の観点から、実習過程を通じて一貫していることが見てとれる。しかし、これら評定項目数減少の理由は、教壇実習開始時には包括的に捉えられていた「学習指導技量」が、研究授業時には評定項目を絞り込んだ形で捉えられるとともに、それらの評定項目が持つ説明力が強くなったためと考えられる。つまり、「学習指導技量」を測る一つひ

とつの評定項目に込められた意味内容・重みが増したと解釈することができるのである。このように解釈すると、実習校指導教諭は、最終的には7項目に絞り込んで、実習生の授業者としての自覚の有無を評価していること、換言すれば、7項目を見れば実習生に授業者としての自覚があるのかどうかを判断するのに有効であると考えていることになる。実習指導の過程を通じて、指導教諭の実習生を評価するまなざしが、より精緻化されたものとなっていると言えよう。

その一方で、[自覚因子]と[体系化因子]から外れた項目のいくつかは、研究授業時には因子Ⅳを構成する項目となっている点については、教壇実習開始時には見られなかった因子Ⅳという新たな評価の観点抽出されていた可能性がある。教壇実習開始時評定結果から抽出された3因子の寄与率が、研究授業時には低くなっていることや、その中でも[体系化因子]の寄与率が相対的に小さくなっていることも、それを示唆しているのかもしれない。本研究においては、因子Ⅳを敢えて命名せずに考察してきたが、今後、同様の調査を行うに際し、より精度の高い評定項目を設定すれば、因子Ⅳの正体を解明することも可能である。それにより、[自覚因子]や[体系化因子]としてとらえられていた項目が、実習終了時には因子Ⅳという新たな意味づけの中で評価されることが明らかになり、実習校指導教諭の評価の観点、実習の指導過程の中で多面化することを実証できるかもしれない。そして、因子Ⅳを構成する評定項目の実習終了時点における意味内容を理解した上で、大学における事前指導を展開することも可能であろう。

以上、考察の結果、実習校指導教諭は、教壇実習開始時には実習生の「学習指導技量」をある程度偏り無く評価しているが、実習指導の過程で、教育的な技術によって生徒集団を統制し、教師としての自覚をもって指導するという点に焦点化して指導を行い、評価していることが明らかになった。そして、その焦点化された項目が、研究授業時のF1[統制因子]、[自覚因子](因子Ⅱ)、F3[体系化因子]を構成する各項目で説明することができる。

### 3. 大学における事前指導の課題

以上、教育実習生の研究授業時「学習指導技量」評定結果について因子分析と考察を行った結果、実習過程において指導教諭がどのような「授業観」・「教職観」をもって指導と評価を行っていたのか、「ブラック・ボックス」の中身が明らかになった。これをふまえ、今後、大学における事前指導の改善のため、いくつかの課題を指摘してみる。

まず、教壇実習開始時にF3[体系化因子]を構成していたいくつかの項目が、研究授業時にはF1[統制因子]を構成する項目へと変容していた点について着目してみる。実習生が発する発問や工夫が、実習過程を経て、授業という場を統制するための教育的な技術として磨かれるためには、教壇実習開始時にある程度の教科の専門知識を蓄えていることが求められると言える。この点については、前著において、教壇実習開始時の「学習指導技量」評定結果を基に行ったクラスター分析の結果を引用すれば、F3[体系化因子]の評定値が標準の3点以上と評価されていたのは、「標準－着実型」(CL1)と「高水準－着実型」(CL4)の実習生であり、36名中15名にとどまっている<sup>(7)</sup>。実に、半数以上の実習生が、実習指導の効果を存分に消化できるほどの専門知識を蓄えているとは言い難い状態で、実習校での実習に臨んでいたと考えられるのである。

さらに、評定の内実を見てみる。次の表3は、実習生の「学習指導技量」を測る評定項目と、各項目における5段階評定値の水準、そして教壇実習開始時に実習生が各評定項目においてどのような評定値を得たか、それぞれ人数分布を表したものである。この表3にもあるように、教育技術として磨かれていくはずの「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」や「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」の平均値はほぼ3点、全体的に見れば「可もなく不可もなく」という評価である。しかし、ク. については、「手抜きにしかなく」と評価された者、及びその傾向にある者は、11名(1点:2

表3 実習生の「学習指導技量」教壇実習開始時評定値の詳細

評定項目	評定値	人数	評定項目	評定値	人数
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	5 一貫性がある	4	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。	5 意図が効果的に反映。	2
	4 ↑	9		4 ↑	7
	3	13		3 可もなく不可もなく。	14
	2 ↓	5		2 ↓	9
	1 行き当たりばったり	3		1 手抜きにしかっていない。	2
	合計	34		合計	34
	平均点	3.18		平均点	2.94
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。	5 十分に技術がある。	3	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。	5 関心を引く工夫が出来ている。	3
	4 ↑	12		4 ↑	8
	3 もう少し慣れる必要がある。	5		3 可もなく不可もなく。	10
	2 ↓	7		2 ↓	9
	1 指導案書くの初めて?	6		1 号令と挨拶だけになっている。	4
	合計	33		合計	34
	平均点	2.97		平均点	2.91
キ. 板書計画は、黒板の大きさ等と比較した場合、情報量が過多・過少にならず、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。	5 量、取捨選択ともに適している	1	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できています。	5 間違いもなくきれいで丁寧だった。	7
	4 ↑	6		4 ↑	5
	3 コツをつかめばよくなる	12		3	13
	2 ↓	10		2 ↓	7
	1 過多・過少で工夫がない	4		1 間違いが多く雑だった。	2
	合計	33		合計	34
	平均点	2.70		平均点	3.24

注) 各評定項目の合計人数が36名に達していないのは、無回答のケースが存在したためである。

名；2点：9名）存在し、ケ. については、「号令と挨拶だけになっている」と評価された者、及びその傾向にある者は13名（1点：4名；2点：9名）存在した。少しでも実習指導の効果を挙げるには、大学における教科の専門教育の一層の充実と、実習生の専門知識の蓄積が求められる。それにより、実習過程を経て実習生の教育技術が効果的に磨かれていくと思われる。

次に、実習過程を経て、指導教諭による評価の観点焦点化・精緻化された点について着目してみる。「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できています」や、「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」、「キ. 板書計画は、黒板の大きさ等と比較した場合、情報量が過多・過少にならず、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」といった項目が、[自覚因子]、[統制因子]、[体系化因子]の3因子から外れたことによって、その重要性が失われた、と見なすことができないことは、先述の因子Ⅳの考察の内容からも明らかである。なぜなら、実習開始時、実習校指導教諭は、実習生の

「学習指導技量」を包括的に評価しながらも、初任者教師の「学習指導技量」を構成する潜在的要素を評価している可能性があるからである。そう考えれば、「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」が、実習指導の過程で評価の観点から外されていった理由についても、同様の可能性が指摘できる。また、実習校指導教諭にとって、学習指導案作成のための基礎技術は、実習開始段階で備わっていて然るべきだと考えている可能性もあろう。

このように、ノ., ウ., キ., カ. の潜在的な重要性を考慮し、それぞれの実習開始時評定の内実を見てみる。表3を見ると、ノ. についての評定値平均は3.24点であり、全体としては標準レベルに達してはいるが、「間違いが多く雑だった」と評価された者、及びその傾向にある者は、9名（1点：2名、2点：7名）存在した。同様に、ウ. についての評定値平均は3.18点であり、その中で「行き当たりばったり」と評価された者、及びその傾向に在る者は8名（1点：3名、2点：5名）存在し、また、キ. については評定値平均

が2.70点、その中で「過多・過少で工夫がない」と評価された者、及びその傾向にある者は、14名（1点：4名、2点：10名）存在した。さらに、カ.については、評定値平均は2.97点、「指導案書くの初めて～」と評価されたほど技術が身につけていない者、及びそれに類似する水準の者が、33名中13名（1点：6名、2点：7名）も存在した。いずれも、全体としてはかろうじて標準レベルか、標準レベルにすら達していないというのが現状であり、また標準レベルに達していない者が30余名中10名前後、実習生の3分の1から4分の1の割合で存在するというのが実態である。これは、教育実習に臨んでの基礎学力の観点からも、見過ごせない結果である。特に、板書の文字や指導案作成の基本技術に至っては、大学が実習生を実習校に送り出す際の「前提条件」ととらえ、しっかりと「質の保証」をしていくべきであろう。

## おわりに

平成20年度教育実習において、実習生の評価の詳細を把握するため、実習校指導教諭を対象にアンケート調査を行ったが、得られたデータは、実に多くの示唆に富んでいた。前著を通して見ると、全体として実習生の評価が筆者の予想以上に低く、実習生を実習校に送り出す大学として、「質の保証」が十分に果たせていないことが実感できた。この課題を乗り越えるには、大学における養成教育全般の改善充実に取り組みなければならないだろう。

一方、実習生にどのような「学習指導技量」が求められているのか、力量の具体的な内容を行動レベルで把握することができた点については、大学において教育実習を系統立てて指導していく上での参考資料として、大変有意義なものとなった。これにより、大学で蓄えられた教科の専門知識が、実習過程において教育技術として磨かれていくということを、実習生に対して、説得性をもって理解させることが可能である。

また、現在、全国の教員養成大学や教育行政機関が連携協力して教員養成のためのスタンダードを作成し、様々なカリキュラムを編成し養成教育

を展開している<sup>(8)</sup>。こうした状況下において、大学は、「どのような教師を養成したいか」というビジョンを持つことが必要不可欠であると言われている。筆者が勤務する大学がこうしたビジョンを持つに際し、「具体的に何ができなければならないのか」という観点から教師像を描くことができれば、カリキュラムの見直しもより建設的な作業になるであろうし、今後、連携協力を依頼する関係諸機関、特に学校現場と、共有する情報の質も充実してくるだろう。

今後、本研究を更に継続するには、前著でも指摘したように、評定項目の文章表現を簡素化し、精選することが求められるが、加えて、それぞれの評定項目の評定値について、「どのレベルであれば1点なのか」「どのレベルまでできれば5点なのか」といった、より詳細な内容を設定できるようにすることも、課題として残されている。筆者は、平成21年度教育実習についても同様のアンケート調査を実施する予定であるが、これらの課題を克服し、より精度の高い研究成果を報告したいと考えている。

最後に、本研究を進めるにあたり、筆者が勤務する大学の熊谷信順教授から因子分析に関する技術的な助言をいただいただけでなく、考察段階においても数多くの貴重なご意見とご指導を賜った。この場を借りて、感謝の意を表したい。

## 註

(1)具体的には、筆者が、1時間の授業展開に必要なと考えた力量項目について5段階の評価尺度を設定し、それらが教壇実習開始時の実習生にどの程度備わっているかを、実習校指導教諭に評定させ、その結果をもとに因子分析を行った。その結果、「授業者自覚因子」、「場統制因子」、「指導内容体系化因子」の3因子を抽出した。三山緑・熊谷信順（2009年）「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～」『東亜大学紀要』第9号：1頁－15頁。

(2)北尾らは、教師の自己評価の視点を因子分析するのみならず、教師の自己評価の内容が妥当性

を持つかどうかを確認するため、子どもの学習適応との関係で検討している。子どもの学習適応は、認知的授業適応を見るための10項目（授業の内容を十分理解できたか、積極的に取り組んだかなど、「知」についての適応度）、情意的授業適応を見るための10項目（授業に満足したか、教師や仲間に対する感情など「情」についての適応度）の評価項目を準備し、質問紙に答える年齢を考慮して3年生以上の子どもを対象とし、調査している。また、教師の自己評価で用いたものと同じ評価項目を用いて、附属学校で実習をした教員養成大学4年生38名を対象に、附属小学校における5週間の実習の最初と最後を自己評価させた結果から、実習生が教育実習経験によって自らの教授スキルが向上していると自覚していることを示している。北尾倫彦・速水敏彦・中村知靖（1988年）「教授スキル評価の視点に関する検討」『日本教育工学会『日本教育工学雑誌』第12巻(3)：91頁-99頁。

- (3)栗山容子（1996年）「中等教育における教育実習生の自己評価尺度の検討」『教育心理学研究』第44巻第3号：322頁-331頁。（日本教育心理学会）
- (4)山西らは、勤務大学の3年次基本実習と4年次応用実習という2段階の教育実習プログラムにおいて、4年次実習の効果を高めるための3年次実習の指導改善の手がかりを得るという観点から、3年次実習生とその指導に当たった実習校教諭を対象に調査を実施し、因子分析を行っている。山西潤一・松原勇・山下三郎・佐々木光三（1989年）「3年次教育実習学生の実習自己評価に関する一考察」『日本教育工学雑誌』第13巻第1号：39頁-44頁。（日本教育工学会）
- (5)三島は、授業観察力を①問題指摘数、②代案生起数と定義し、実習生の授業観察力が教育実習の前と後とでどのような変容が見られるのかを分析している。三島知剛（2008年）「教育実習生の実習前後の授業観察力の変容-授業・教師・子どもイメージの関連による検討-」『教育心理学研究』第56巻第3号：341頁-352頁。（日本教育心理学会）
- (6)その他、教師の力量を構成する要素について、因子分析によって導き出した研究の一つには、

井上の研究があげられる。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的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統計的手法を用いて導き出している。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。

- (7)前著において、得られた36ケースの3つの因子得点からクラスター分析を行った結果、教育実習生の教壇実習開始時における「学習指導技量」が、4つのクラスターに分類されることを示した。すなわち、「標準～着実型」（CL1：6名）、「低水準～高成長型」（CL2：10名）、「低水準～低成長型」（CL3：11名）、「高水準～着実型」（CL4：9名）である。このうち、「低水準～高成長型」（CL2：10名）および「低水準～低成長型」（CL3：11名）の実習生は、いずれもF3 [体系化因子] の因子得点が標準以下であった。三山・熊谷，前掲論文。
- (8)例えば、横浜国立大学教育人間科学部は、2005年～2006年度、文部科学省の「大学・大学院における教員養成推進プログラム」に採択され、横浜市教育委員会と「横浜スタンダード」を共同開発し、「Ⅰ 基本的要素」，「Ⅱ 知識・理解」，「Ⅲ 指導① 目標・計画」，「Ⅳ 指導② 実演授業」，「Ⅴ 指導③ 評価」，「Ⅵ 指導④ 授業観察・分析」，「Ⅶ 学級経営」，「Ⅷ 学校組織の理解と運営への協力」の8スタンダード、全50項目の評価項目を設定している。その実施・検証段階については、大学4年間を通じて1a・1b（1年次前期・後期）～4a・4b（4年次前期・後期）という形で開講される「初等教育フィールドワーク研究」という実習科目（各科目の授業回数は10回、毎週1回）において、8スタンダード・50項目の指導内容を割り振ると同時に、横浜市立小学校の中から選定された10校において、終日を原則として実習を実施している。また、実習の指導者・評価者には、

受け入れ校の担任教師や大学の担当教員だけでなく、非常勤の退職校長も加わるなど、小学校教員養成において、大学が教育委員会、学校、教員と広範囲に連携協力して取り組んでいる様子がうかがえる。日本教育大学協会「学部教員養成教育の到達目標検討」プロジェクト編（2008年）『「学部教員養成教育の到達目標の検討」（報告）』：34頁－43頁。

# The Contribution of Pre-Guidance and Training to Student Teachers' "Teaching Skills" -Part 2- ~ Changes in the Perspectives of Teachers Regarding Evaluation of the Training of Student Teachers at Practice Schools ~

Midori MIYAMA

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

## Abstract

Based on the findings of the earlier Part 1 report of this study, this paper clarifies how the "teaching skills" of student teachers are improved to the level of new teachers.

Through a factorial analysis of the results of student teachers' "teaching skills" as evaluated at the last practice session by teachers at the training schools, it was found that the following factors changed over the course of the training. At the start of training, the factors, in order of importance, were self-awareness of being a teacher (factor 1), ability to control the classroom (factor 2), and systematic knowledge of teaching content (factor 3). At the end of teaching practice, the factors changed to ability to control the classroom (factor 1), self-awareness of being a teacher (factor 2), and systematic knowledge of teaching content (factor 3). The weight of contribution of the factors moved relative to each other and the items composing them moved between the factors. Overall, the weight of contribution and the numbers of items composing the three factors decreased. A fourth factor newly identified as a result of this process is discussed.

As a result, teachers at the practice schools expect that, through practical training, the expertise of student teachers in their own specialist subjects can increase their ability to control the classroom. In addition, it was found that from the perspectives of the teachers, the evaluation of the "teaching skills" of the student teachers became more nuanced and multi-faceted during the training process through considering the newly identified factor 4.