

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(3) ～実習生の研究授業を評価する実習校指導教諭の視点に関する分析～

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
midorism@toua-u.ac.jp

〈要 旨〉

本研究は、平成20年度教育実習における教壇実習評価をもとに作成した授業評定表を用いて、平成21年度教育実習生が実習校指導教諭にどのような観点から評価されたのかを分析した。

研究授業時の評定結果をもとに、実習校指導教諭の評価の視点について因子分析を実行し、F 1 [目標因子]、F 2 [統制因子]、F 3 [生徒因子]、F 4 [スキル因子] の4因子を抽出した。また、実習生の「学習指導技量」を構成する因子得点を求めることで、指導教諭が評定表の中のどの項目を特に意識して実習生の研究授業を評定しているのか、いくつかの例を挙げて分析した。さらに、因子得点を説明変数に、実習最後に判定される「学習指導法」の評価を目的変数として正準判別分析を実施し、研究授業時の評定結果がどの程度、教育実習の最終評価に関係しているかを分析した。これらの分析を経て、各評定項目には、指導教諭の多様な授業観・指導観に応じて様々な意味づけを含んでいること、教育実習の最終的な評価には、研究授業の出来ばえだけでなく、指導教諭自身の指導観・授業観が大きく働いている可能性を指摘した。

これらの分析を通して、各々の評定項目に付された意味を踏まえながら、大学における教員養成課程のあり方、事前指導のあり方を検討し、改善していくことの重要性を述べた。

〈目 次〉

はじめに

1. 研究の目的と方法

1. 1 目的

1. 2 方法

2. 研究授業時「学習指導技量」評定結果における因子分析

2. 1 仮説の検証

2. 2 実習生の「学習指導技量」を構成する因子得点

3. 研究授業時の評定が「実際の評価」に与える影響

3. 1 正準判別分析

3. 2 研究授業時評定に影響を与えた因子

おわりに

はじめに

現在、我が国において、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、様々な教員養成カリキュラムを編成し展開している。例えば、横浜国立大学教育人間科学部の取り組みは、横浜市教育委員会と「横浜スタンダード」を共同開発し、実習校の確保、大学における養成教育に現職教員や退職校長を参画させるなど、大学と教育委員会、学校、教員が広範囲に連携協力して取り組んでいる。こうした取り組みの意義は、大学と教育委員会・学校現場とが「育てたい教員像」を共有し、その実現のために互いの教育資源を有効に活用することで、「養成－採用－研修」の一連の過程に即した教員養成を為すことにある。

しかし、現在の「開放制」教員養成制度下において、大学がこうした取り組みを進めて行くにはいくつかの課題があると言える。それは、多くの場合、大学は全国から教員志望の学生を集めて養成教育を行っているが、学生達が採用試験を受験する教育委員会もまた多様であるという点である。大学、教育委員会や学校現場、教員志望の学生の教員養成を巡る各々の思惑が異なるのであれば、大学が特定の教育委員会と共同でスタンダードを設定し、双方の連携協力を促進したとしても、その意図が十分に発揮されるとは言い難い。

その一方で、教員を目指す学生達にとって、学校現場における実習経験自体は、将来採用される教育委員会や学校の多様性を超えて必要不可欠なものであり、付属学校等を持たない多くの大学にとっては、教育委員会・学校現場の協力を得なければ教育実習の指導を行うことは不可能である。このように考えると、大学が実習生に対しどのような指導を実施し、資質・能力や技量を身に付けさせたのかについて、教育委員会や実習校の多様性を超えて具体的な説明手段を持つ事は、養成機関としての説明責任を果たすばかりでなく、大学と教育委員会、実習校が連携することの本質的な意義である、「情報の共有」を効果的に達成することになる。換言すれば、大学が、不特定多数の教育委員会・学校の協力を得ながら、主体的に教員養成の目標を実現するには、教員養成課程に

求められる教育経営資源（ヒト、モノ、カネ、情報）の中でも、とりわけ相互に取り交わされる「情報」の内容について吟味する必要があると言える。

こうした観点から、筆者は、大学における教育実習指導担当者、教育実習校、教育実習生の間で共有される、「学習指導技量」評定項目の検討を行ってきた。具体的には、実習校指導教諭が、実習生の「学習指導技量」をどのような観点から評定しているのかを因子分析等により導き出し、その結果を反映させて授業評定表を作成したことである。この授業評定表は作成のプロセスにおいて、実習校指導教諭の意見が幅広く集約されているため、各項目に込められた価値はより一般化されたものとなる。また、各評定項目は、実習生の「学習指導技量」を行動レベルで把握するものであるため、これを用いて行う評定については、ある程度の客観性を担保することが可能となる。つまり、教育実習生の「学習指導技量」について、教育委員会・学校を限定することなく、幅広く一定の説明力を持つ事になるのである。

さらには、大学において実習生を指導する過程でこの授業評定表を用いることにより、各評定項目に付された価値や意味付けの内面化を図ることができる。これにより、実習校指導教諭と実習生とは、授業評価における共通の価値を基盤として対話を重ねることができるようになるため、より効果的な実習指導が期待できる。

ところで、これまでも、実習生が自他の授業を観察する際の視点を因子分析によって導き出そうとした研究⁽¹⁾や、実習経験によってもたらされた実習生の意識の変容について分析した研究は、数多く存在する⁽²⁾。また、授業を展開する上でどのような力量が必要か、現職教員と実習生との認識の差異に言及した研究も見受けられる⁽³⁾。しかし、これらの研究はいずれも、教員養成カリキュラムにおいて、大学、実習生、実習校との間で共有すべき評価基準を得るという観点からの研究とは言い難い。一方、大学と実習校とが共有する教員養成スタンダードに関する研究も、国内外の取り組みが幅広く紹介されているが⁽⁴⁾、その評価基準がいかなるプロセスを経て設定されたのかについて、実証的なデータに基づいて説明された

ものは、管見の限り見あたらない。

そこで、本研究においては、平成21年度教育実習において用いた授業評定表について、実習校指導教諭から得られたデータを元に授業を評定する視点についての分析と考察を試みる。それにより、実習の現場で実習生にどのような「学習指導技量」を身につけることが期待されているのか、大学として現場の情報を取り込みながら教育実習事前指導のあり方を探ることができると考えられる。

1 研究の目的と方法

1.1 目的

本研究においては、平成21年度教育実習校指導教諭を対象に行った調査結果をもとに、指導教諭が実習生の授業を評定する際の視点の分析を行うとともに、研究授業時の評定が教育実習の最終評価に与える影響について考察する。

先述の通り、筆者は、平成20年度教育実習校指導教諭を対象に行った調査結果をもとに、実習生の授業を評定する際の視点について因子分析を行い、F1 [授業者自覚因子]、F2 [場統制因子]、F3 [指導内容体系化因子] の3因子を抽出した⁽⁵⁾。平成21年度の教育実習指導においては、これら3因子を構成する評定項目を28項目設定した。その内容は、資料1の通りである。

本研究においては、第一に、筆者が想定した因子と評定項目の関係が妥当であるかを検証する。それにより、実習校指導教諭が各評定項目にどのような意味づけを付しているのかを捉えることが出来る。第二に、これらの因子と各構成項目が、実習の最終評価にどのように影響を与えているのか、判別分析により明らかにする。これにより、1時間の授業場面において、実習校指導教諭がとりわけ重要視している「学習指導技量」や、2～4週間の教育実習における指導と評価の関係をとらえ、今後の教育実習事前指導の充実への示唆を得る。

資料1：平成21年度授業評定表における各評定項目と想定される因子の関連

授業者自覚因子

- ⑤学習指導案作成の基本的な技術が備わっている。
- ⑨「導入―展開―まとめ」の流れがイメージされている。
- ⑭授業の中で生徒との対話がある。
- ⑮生徒の方を向いて話している。
- ⑰声は十分に出ている。
- ⑱言葉づかいは適切である。
- ⑲生徒の学習に対する評価は、授業の目標に即したものである。
- ⑳授業実施後、自分の課題を分析できている。

場統制因子

- ⑦授業開始時、生徒が授業に取り組む体勢を迅速につくっている。
- ⑬指導過程にメリハリを持たせている。
- ⑯生徒に出す指示内容は、明確である。
- ⑰生徒の学習状況を把握しながら指導展開されている。
- ⑱生徒の集中力を維持できるような工夫がなされている。
- ⑲生徒集団の性質を活用して指導している。
- ⑳時間配分が適切にできている。
- ㉑教具の扱いはスムーズである。

指導内容体系化因子

- ①学習指導要領の目標を理解した上で1時間の指導内容を扱っている。
- ②単元全体における1時間の指導内容の位置づけができています。
- ③本時の目標を具体的に設定できている。
- ④目標に対応した評価の枠組みが設定できている。
- ⑥指導内容に応じて適切な板書計画が立てられている。
- ⑧導入部で、生徒の関心を得る工夫がされている。
- ⑩発問は指導過程の中に適切に設定されている。
- ⑪教科書の内容から話題をふくらませている。
- ⑫指導内容に応じて適切な教材が用いられている。
- ⑬授業で扱った内容は、生徒の実態に即している。
- ⑭板書の文字は正確である。
- ⑯授業最後のまとめ方は適切である。

1.2 方法

<因子分析>

先述の通り、平成21年度の教育実習生の「学習指導技量」を評定する項目は、平成20年度に行った因子分析結果をもとに、[授業者自覚因子]、[場統制因子]、[指導内容体系化因子]を想定し、28項目の評定項目を設定した。これらの項目は、前年度の課題を乗り越え、評定項目の文章表現を簡素化し、各評定項目間で意味内容が重複しないように配慮している⁽⁶⁾。

また、授業評定表は、事前指導時の模擬授業を

実施する際に、観察者用の評定表として活用しただけでなく、実習校指導教諭にも同じものを配布した。各項目に設けられた5段階の評定尺度については、[5]を実習生として「ここまでできていたら十分に満足できる」、[1]を「最低限の水準にも達していない」、[3]を評価[5]と評価[1]を両極端とした場合の「ふつう程度」、[4]を「普通以上の水準だが、十分に満足できる水準ではない」、[2]を「最低限の水準以上であるが、ふつう水準には達していない」水準に指定した。そして、実習校指導教諭には、実習生が教壇実習を開始した時と実習の集大成である研究授業の時の2回にわたって、評定してもらった。

こうして得られたデータの内訳は、以下の通りである。評定表の配布数53部のうち、回収されなかった4部は、9月、10月期の教育実習生のものであり、平成21年10月3日時点で未回収であるため、分析の対象外としている。

・回収された評定表：49部（配布数：53部 回収率：92%）

・専門教科（科目）の内訳：
 保健体育：43名（保健21名 実技22名）
 地理歴史：1名 公民：2名 情報：1名
 美術：2名

本研究においては、第一に、得られたデータをもとに主因子法による因子分析を行い、[授業者自覚因子]、[場統制因子]、[指導内容体系化因子]を想定して設定した項目の検証を行う。また、得られた因子から、実習生49名分の「学習指導技量」因子得点を算出し、指導教諭による評定傾向について、分析する。

<正準判別分析>

筆者の勤務する大学において、教育実習の最終評価として毎年度実習校から返送されてくる教育

表2：研究授業時「学習指導技量」評定結果に基づく因子分析結果

	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ	因子Ⅳ
②単元全体における1時間の指導内容の位置づけができています。	0.7419	0.2192	0.3913	0.2668
③本時の目標を具体的に設定できている。	0.7180	0.4900	0.1406	0.2182
④目標に対応した評価の枠組みが設定できている。	0.6193	0.3189	0.3384	0.2207
①学習指導要領の目標を理解した上で1時間の指導内容を扱っている。	0.6159	0.1939	0.2933	0.4373
⑧授業実施後、自分の課題を分析できている。	0.5876	0.3646	0.4231	0.3325
⑤言葉づかいは適切である。	0.5243	0.4594	0.3672	0.2607
⑦生徒の学習に対する評価は、授業の目標に即したものとなっている。	0.5156	0.3097	0.5038	0.3345
⑧導入部で、生徒の関心を得る工夫がされている。	0.2210	0.7783	0.2341	0.2361
⑩発問は指導過程の中に適切に設定されている。	0.3260	0.6806	0.2792	0.2364
⑭授業の中で生徒との対話がある。	0.3217	0.5801	0.3454	0.3610
⑮授業最後のまとめ方は適切である。	0.2770	0.5376	0.5197	0.3838
⑦授業開始時、生徒が授業に取り組む体勢を迅速につくっている。	0.3292	0.5302	0.2861	0.4602
⑨「導入ー展開ーまとめ」の流れがイメージされている。	0.4257	0.5233	0.3108	0.3543
⑭声は十分にでている。	0.3746	0.5083	0.3922	0.1351
⑰生徒の学習状況を把握しながら指導展開されている。	0.2044	0.2488	0.7163	0.2907
⑳授業で扱った内容は、生徒の実態に即している。	0.4840	0.2775	0.5883	0.2243
⑲生徒集団の性質を活用して指導している。	0.3082	0.3845	0.5865	0.1262
⑱生徒の集中力を維持できるような工夫がなされている。	0.5055	0.3397	0.5583	0.0953
⑫指導内容に応じて適切な教材が用いられている。	0.4091	0.4090	0.5047	0.1621
⑳板書の文字は正確である。	0.1340	0.1556	0.1344	0.7295
⑯生徒に出す指示内容は、明確である。	0.1447	0.4892	0.5377	0.5629
㉑教具の扱いはスムーズである。	0.3074	0.4501	0.2928	0.5385
⑬指導過程にメリハリを持たせている。	0.2198	0.4268	0.4741	0.5052
⑤学習指導案作成の基本的な技術が備わっている。	0.3533	0.2959	0.1716	0.4194
⑥指導内容に応じて適切な板書計画が立てられている。	0.3841	0.1861	0.1492	0.4979
⑪教科書の内容から話題をふくらませている。	0.2698	0.3800	0.2855	0.2718
⑮生徒の方を向いて話している。	0.4369	0.4668	0.4304	0.3119
⑫時間配分が適切にできている。	0.3294	0.1374	0.4898	0.3498
因子負荷量の2乗和	5.100	5.096	4.741	3.692
因子の寄与率(%)	18.21	18.20	16.93	13.18
累積寄与率(%)	18.21	36.42	53.35	66.53

実習評価表は、「学習指導法」,「学校・学級での指導活動」,「その他」の3領域において「優・良・可・不可」の評価がなされ、最終的には「総合評価」において教育実習全体の「優・良・可・不可」が判定される。本研究では、実習生の「学習指導法」における「優・良・可・不可」の評価結果に限定してこれを「実際の評価」とし、研究授業時の評定との関連性について、正準判別分析を行った。

各実習生の「実際の評価」の「優」には「1」を、「良」には「2」を、「可」には「3」を、それぞれダミー変数として代入し、これを目的変数とした。一方、先述の因子分析により得られた実習生の因子得点を説明変数とした。これにより、研究授業時評定が、「実際の評価」にどのように影響を与えているかを分析した。

なお、分析に用いた平成21年度教育実習生49名の「実際の評価」結果の内訳は、「優」(20名),「良」(25名),「可」(4名),「不可」(0名)であった。また、一人ひとりの実習生を区別するため、必要に応じて、「優」の評価を得た実習生を[優1],[優2],[優3]…、「良」の評価を得た実習生を[良1],[良2],[良3]…、「可」の評価を得た実習生を[可1],[可2],[可3]…という具合にナンバリングした。

2 研究授業時「学習指導技量」評定結果における因子分析

2.1 仮説の検証

先述のように、平成21年度教育実習指導において用いた授業評定表では、平成20年度の分析結果をもとに、3因子を想定して28項目の評定項目を設定した。したがって、本研究においては、まずこれらの評定項目が、想定したとおりの因子を構成するのかを検証するべく、平成21年度教育実習生の研究授業時評定データをもとに、因子分析を行った。

平成20年度に行った因子分析では、累積寄与率70%を期待して行ったため、これと同様に、本研究においても累積寄与率70%を期待し、共通因子を3因子と推定して主因子法によって因子分析を

試みた。しかし、3因子の累積寄与率は60.20%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66.53%となった。この段階で、因子Ⅳの構成項目数が少なく、因子数を増やして分析を試みても、一つの因子の構成項目数が減少し、分析しづらくなるため、ひとまず4因子を採用することとした。その結果は、表2の通りであるが、前掲の資料1と照らし合わせて因子Ⅰから因子Ⅳまでの分析を行う。

因子Ⅰを構成する項目は、「②単元全体における1時間の指導内容の位置づけができていいる」、「③本時の目標を具体的に設定できている」、「④目標に対応した評価の枠組みが設定できている」、「①学習指導要領の目標を理解した上で1時間の指導内容を扱っている」、「⑳授業実施後、自分の課題を分析できている」、「㉑言葉づかいは適切である」、「㉒生徒の学習に対する評価は、授業の目標に即したものとなっている」となっている。これらのうち、②,③,④,①は体系化因子を、㉑,㉒は自覚因子を想定して設定した評定項目である。この中から、因子Ⅰの正体を見定めるため、因子負荷量が0.6以上の評定項目に絞ったところ、②,③,④,①が抽出された。これらはいずれも教科や単元の目標を理解した上で、1時間の指導内容を配列する技量、すなわち体系化因子を想定して設定したものである。一方、因子負荷量が0.6未満の評定項目を見ても、㉑,㉒は、いずれも「目標」と、目標がどの程度達成できたかどうかにかかわる項目であると言える。これらのことを総合して考えると、「この授業で何を伝えたいのか」という授業目標について、教科や単元の目標に即して適確に設定し、実行し、かつ達成できたかを振り返るといって、一連の授業実践過程が通底している。そして、こうした授業実践過程において前提となるのが、やはり「目標」である。したがって、因子ⅠをF1[目標因子]と命名する。

次に、因子Ⅱを構成する項目は、「⑧導入部で、生徒の関心を得る工夫がされている」、「⑩発問は指導過程の中に適切に設定されている」、「⑭授業の中で生徒との対話がある」、「㉓授業最後のまとめ方は適切である」、「⑦授業開始時、生徒が授業に取り組む体勢を迅速につくっている」、「⑨『導

入－展開－まとめ』の流れがイメージされている」、[24声は十分にしている]となっているが、これらのうち、⑧、⑩、⑳は体系化因子を、⑭、⑨、㉔は自覚因子を、⑦は統制因子を想定して設定した評定項目である。因子Ⅱの正体を見定めるため、因子Ⅰと同様、因子負荷量が比較的高い評定項目に絞って検討することにした。⑧、⑩、⑭は、いかにして授業者、授業内容に対する生徒の関心を引きつけながら、授業展開するかに関連する項目である。特に、⑩は、教科の専門知識が基盤となる項目であるが、授業場面においては生徒集団をいかに授業に引きつけるかという統制的観点からも重要になることは、筆者が前著において明らかにしている。このように考えると、⑭における「生徒との対話」も、授業者として作り出した授業の流れに、生徒集団をいかに誘うかという統制的な意味づけも含んでおり、㉔の「声が十分にしている」という側面も、生徒に指示を出し学習に取り組ませる上での重要な技量と見なすことが出来る。これらのことを総合的に考えた場合、因子Ⅱは、授業者が作り出した授業の流れに生徒を誘い、授業に取り組ませることに関わる項目で構成されていると言えるため、因子ⅡをF2 [統制因子] と命名する。

続いて、因子Ⅲを構成する項目を見てみると、[17生徒の学習状況を把握しながら指導展開されている]、[20授業で扱った内容は、生徒の実態に即している]、[19生徒集団の性質を活用して指導している]、[18生徒の集中力を維持できるような工夫がなされている]、[12指導内容に応じて適切な教材が用いられている]となっている。これらの評定項目のうち、17、19、18は統制因子を、12と20は体系化因子を想定して設定した。これらの項目に通底する因子を新たな概念で捉え直すとすれば、「生徒」という言葉が見いだせる。つまり、生徒の実態や学習状況をどこまで把握して授業展開しているか、様々な工夫は、生徒の実態に即して妥当であるか、といったことを評価する視点が共通因子として考えられる。したがって、因子ⅢをF3 [生徒因子] と命名する。

最後に、因子Ⅳを構成する項目は、「22板書の文字は正確である」、「16生徒に出す指示内容は、明確である」、「23教具の扱いはスムーズである」、

「13指導過程にメリハリを持たせている」である。この中で、22は体系化因子を、16、23、13は統制因子を想定して設定した。これらの項目は、いずれも授業そのものを成立させる上で、全ての教科に共通する最も初歩的な技量であると言える。そこで、因子Ⅳを、F4 [スキル因子] と命名する。

以上、平成21年度教育実習生の研究授業時評定結果をもとに、因子分析を行ったが、当初、自覚因子、統制因子、体系化因子の3因子を想定して設定した項目は、必ずしも予測通りにならなかった。しかし、これらの結果から、各評定項目には、同時に複数の意味づけが付されているということが分かった。例えば、「目標」について言えば、1時間の授業で伝えようとする内容が、教科や単元レベルで見た場合にどこに位置づけられるのかを自覚しているか、という文脈でとらえることもできれば、1時間の授業の最初に、生徒に対して目標を明示することでしっかりと取り組ませるといふ、統制的な意味づけの中でとらえることもできるということである。

2. 2 実習生の「学習指導技量」を構成する因子得点

次に、実習生の「学習指導技量」が、求めた因子とどのように関連しているかを知るため、表3の通り実習生の因子得点を求めた。表の数値は、各実習生([優1]～[優20];[良1]～[良25];[可1]～[可4])の4因子の得点を標準化したものである。本研究において設定した評定項目は、全て積極的な意味内容を示すものであることから、この因子得点がプラスに大きければ大きいほど全体の中では「できている」、「よくできている」と評定され、逆にマイナスに大きければ大きいほど、「できていない」、「全くできていない」といった具合に評定されたことを意味する。

また、図4と図5は、各実習生を因子得点に応じて、それぞれグラフにプロットしたものである。これにより、各実習生の研究授業を、それぞれの指導教諭がどのような項目に重みを置きながら評定したのか、分析することが出来る。この中で、数名の実習生を例にとり、指導教諭がどのような項目をより意識して研究授業を観察し、評定したのか分析してみる。

表3：実習生の各因子得点一覧表

	I:目標因子	II:統制因子	III:生徒因子	IV:スキル因子
優1	1.7847	-0.3507	-0.0837	0.6586
優2	-1.3848	-0.1457	-0.3225	0.3999
優3	-2.0478	0.5652	1.1771	-0.8244
優4	-0.3595	-0.2768	1.4312	1.3420
優5	-0.4648	0.3735	-0.2120	0.5616
優6	1.1394	0.8571	0.1292	0.6006
優7	-0.4821	0.9565	0.4868	1.4079
優8	0.4271	-0.8786	1.7540	-1.0285
優9	-0.6106	0.5088	-0.0202	1.3552
優10	1.0605	1.0424	0.5069	0.3014
優11	1.5458	-0.1183	0.1117	0.2531
優12	0.9120	-0.6064	1.2929	1.4670
優13	-0.2355	0.9316	0.6780	0.2401
優14	-0.5541	1.4745	0.4657	-1.6050
優15	0.5099	0.6794	1.0232	0.4177
優16	1.3906	0.4273	0.0389	0.5838
優17	-0.3750	-0.5741	0.1827	0.6720
優18	-0.5983	1.2856	0.2638	0.4626
優19	-0.0714	1.5427	0.1384	0.8049
優20	0.5025	0.3521	-0.7225	-0.1094
良1	0.3247	-0.4651	-0.8459	-0.6797
良2	0.1966	0.7132	1.1211	0.1862
良3	-1.3892	-0.2073	-0.8152	-0.3689
良4	0.7936	-1.6719	-0.3557	0.2105
良5	-0.9716	-0.4110	-1.0647	-0.2954
良6	1.2329	1.2083	-1.1999	-2.3649
良7	-0.1807	0.4216	0.4636	-1.0326
良8	0.5810	-0.3174	1.1319	0.4376
良9	-2.1852	-1.4564	-1.3583	-1.0957
良10	-1.2528	1.0849	-0.1637	0.6187
良11	-0.1471	-0.4588	-1.1821	-0.8975
良12	-0.3243	-0.1443	-0.1420	0.2095
良13	-0.4456	1.0028	0.2692	0.7584
良14	1.1478	0.2008	-1.0139	0.6534
良15	1.2093	0.9482	0.2000	-1.0577
良16	-0.0097	-1.2520	-0.1470	1.2079
良17	-0.0637	0.6518	-2.9772	0.5694
良18	-0.5329	-1.0919	1.0582	0.2181
良19	0.9292	-1.0612	0.2247	-1.5470
良20	-0.4744	-1.4195	0.0944	0.5269
良21	1.0573	-1.1140	-0.4886	-1.1134
良22	-0.3256	0.1442	1.9140	-0.7770
良23	0.6677	0.5498	-0.7025	0.0280
良24	1.3420	0.6453	-0.6581	-0.6818
良25	0.3166	-2.1939	-0.2970	0.1711
可1	-1.0403	0.3655	-0.6903	0.4367
可2	-1.2728	-0.8641	-0.7627	0.1787
可3	-0.6019	-0.7197	0.2350	-1.3986
可4	-0.6693	-1.1341	-0.1670	-1.0626

実習生〔優19〕と実習生〔良17〕はともに体育実技であるが、図4を見ると、いずれもF1〔目標因子〕との関連性が弱く、F2〔統制因子〕との関連性による評定が強く働いている。また、両者ともプラス方向に評定されているが、F2〔統制因子〕を構成する項目については、実習生〔優19〕の方がより高く評定されたことになる。一方で、図5を見ると、実習生〔優19〕も実習生〔良17〕も、F4〔スキル因子〕との関連で平均よりも高く評定されているが、実習生〔良17〕はF3〔生徒因子〕に関連する項目についてはかなり低く評定されている。つまり、実習生〔良17〕の指導教諭は、「⑧導入部で、生徒の関心を得る工夫がされている」や「⑦授業開始時、生徒が授業に取り組む体制を迅速につくっている」などのF2〔統制因子〕を構成する項目についてはかなり意識的に観察し、高く評定してはいるが、反面、「⑰生徒の学習状況を把握しながら指導展開されている」や「⑳授業で扱った内容は、生徒の実態に即している」などのF3〔生徒因子〕の項目については、「できている」という印象を受けなかったと考えられる。それに対し、実習生〔優19〕の指導教諭は、F3〔生徒因子〕の項目に関しては、実習生〔優19〕の授業はいたって一般的な出来であるという印象を持ったが、「⑯生徒に出す指示内容は、明確である」「㉓教具の扱いはスムーズである」といったF4〔スキル因子〕に関する項目においては平均よりも優れていると評定している。これを、F2〔統制因子〕との関連で考えると、こうした初歩的なスキルを駆使してよく生徒集団をまとめている、という印象を持ったのかもしれない。

これと同様に、他の実習生の例も取り上げながら図4と図5をもう少し詳細に見てみる。同じく体育実技の研究授業でも、実習生〔優11〕と実習生〔優2〕は、ともにF1〔目標因子〕との関連性が強いが、評定結果は対照的であることが分かる。図5を見ると、実習生〔優11〕と実習生〔優2〕の評定に関連する因子負荷量に大きな違いが見られないことを考えると、F2〔統制因子〕、F4〔スキル因子〕の双方に関連性が強いといえる。つまり、実習生〔優11〕と実習生〔優2〕の指導教諭は、何を強く意識して実習生の授業を観

図4：因子得点（因子Ⅰ・因子Ⅱ）

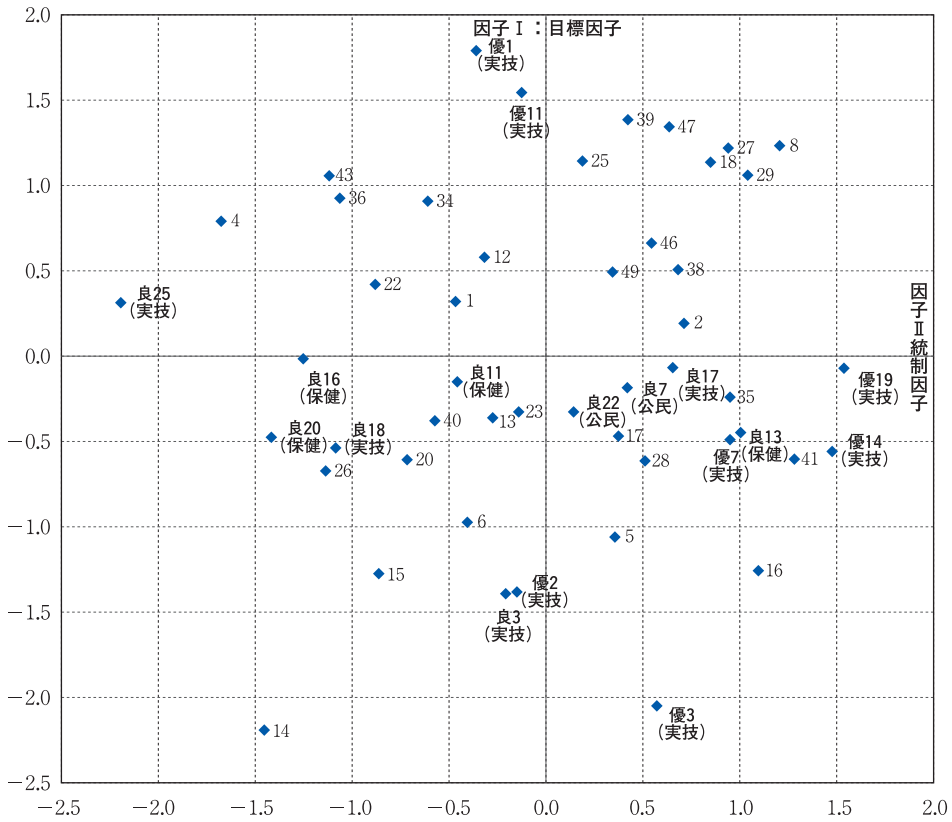
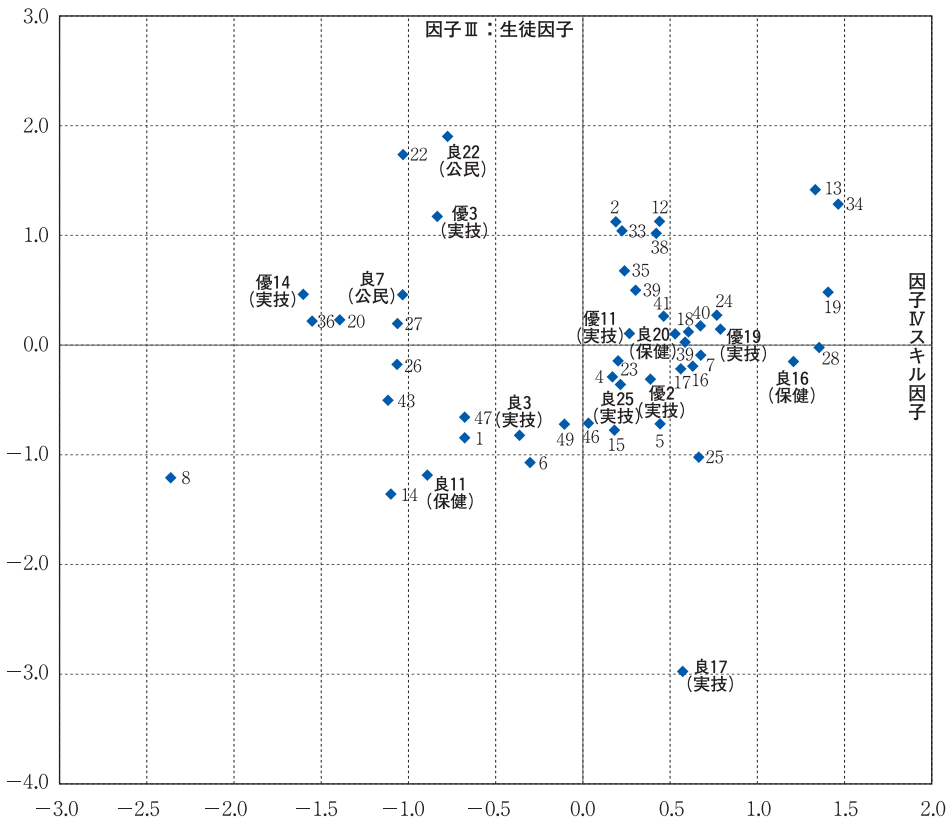


図5：因子得点（因子Ⅲ・因子Ⅳ）



察し、評定するかという観点が似通っていることが指摘できるが、実際の評定結果については、「②単元全体における1時間の指導内容の位置づけができていない」、「③本時の目標を具体的に設定できていない」、「④目標に対応した評価の枠組みが設定できていない」、「①学習指導要領の目標を理解した上で1時間の指導内容を扱っている」などのF1 [目標因子] を構成する項目については、実習生 [優11] は平均よりも高く評定されたのに対し、実習生 [優2] は逆に低く評定されている。両者とも実習の最終的な評価では「優」と判定されていることを考えると、F1 [目標因子] を構成する項目についての出来・不出来は、実習の最終的な評価にさほどの影響を与えないのではないかという推測ができる。これについては、次章の判別分析も含めて考察したい。

次に講義科目の方を見てみる。実習生 [良11] と実習生 [良16] は、ともに保健の研究授業であるが、図4を見るといずれもF2 [統制因子] と強く関連性を持っていることが分かる。また、実習生 [良7] と実習生 [良22] は双方とも公民であるが、やはりF2 [統制因子] との関連性が比較的強く表れている。つまり、この4名の実習生の指導教諭は、いずれもF2 [統制因子] に関する項目を強く意識して研究授業を観察したということになる。しかし、その評定結果については違いがあり、実習生 [良7] と実習生 [良22] は平均よりも「できていない」と評定されたのに対し、実習生 [良11] と実習生 [良16] は「できていない」と評定されたことになる。

一方、図5を見ると、実習生 [良16] はF4 [スキル因子] と強く関連しており、平均よりも高い評価を受けている。このことから、実習生 [良16] は、発声や明確な指示内容といった、授業者として初歩的なスキルはきちんと身につけているが、生徒を授業に引きつけるような工夫や発問については、あまり進歩が感じられなかったのかもしれない。それに対し、実習生 [良7] と実習生 [良22] は、F4 [スキル因子] との関連で見ると評定が低くなるが、F3 [生徒因子] については平均よりも高く評定されている。このことは、図4の結果と合わせて考えると、実習生 [良7] と実習生 [良22] は、生徒の実態把握をしつ

かり行った成果が、「生徒を授業に引きつける」、または「授業の流れを作り出す」という局面において、努力の跡が見られるという印象を、指導教諭に与えたのかもしれない。しかし、実習生 [良11] については、指導教諭にとってそうした努力や進歩の跡があまり見られない、あるいは「足りない」という印象を与えた可能性がある。

紙幅の関係上、どのような観点が強く働き、どのように評定されたかについて、全ての実習生・指導教諭について詳細に分析することはできないが、以上の例から、同じ教科・科目といえども、実習生のどのような「学習指導技量」がとりわけ重要視されているかについて、指導教諭によって大きく異なることが見て取れよう。こうした違いこそが、指導教諭の「授業観」や「指導観」の違いの現れと言える。

3 研究授業時の評定が「実際の評価」に与える影響

前章においては、実習校指導教諭によって、1時間の授業を評価する際の観点には違いがあることを指摘した。本章では、研究授業時の「学習指導技量」評価がどの程度、実習最後に判定される「実際の評価」に影響を与えているのかについて、詳細に分析してみる。

3.1 正準判別分析

前述の因子分析により、実習校指導教諭が4つの観点から実習生の研究授業を評定していたことが明らかになった。ここでは、研究授業時評定が、実際の評価「優・良・可」の判定にどの程度の効果を持っていたのかを明らかにするため、実習生の4つの因子得点を説明変数、実際の評価「優・良・可」にダミー変数「1, 2, 3」を代入して目的変数とし、正準判別分析を行った。その結果得られた判別係数 ($a_{(1)} \sim a_{(4)}$, $b_{(1)} \sim b_{(4)}$), および定数 (k) が、表6に示すとおりである。

表6によると、判別係数 a (x軸) のカイ自乗値は24.84 (自由度: 8) であるから、判別係数 $a_{(1)} \sim a_{(4)}$ の信頼度は99%である。一方、判別係数 b (y軸) のカイ自乗値は3.01 (自由度: 3) で

表6：各因子の判別係数および定数

変数名	a (x軸)	b (y軸)
目的因子(1)	0.2555	1.0216
統制因子(2)	0.7319	0.0081
生徒因子(3)	0.7102	-0.3688
スキル因子(4)	0.7125	-0.0805
定数(k)	0.0000	0.0000
正準相関	0.6227	0.2557
パートレットカイ自乗値	24.84	3.01
自由度	8	3
P値	0.0017	0.3903

あるから、判別係数 $b_{(1) \sim (4)}$ の信頼度は90%未満である。したがって、推定評価は判別係数 $a_{(1) \sim (4)}$ の影響をより強く受けたと言える。

また、表6に示された判別係数 ($a_{(1) \sim a_{(4)}}$, $b_{(1) \sim b_{(4)}}$) と、表3に示された実習生の因子得点を用いて実習生の判別得点を算出したのが、表7である。これにより、推定評価が、「A (優)」, 「B (良)」, 「C (可)」のいずれに相当するのかが示すことが出来る。さらに、表8は、実習の最後に実際に判定された「学習指導法」における「優」・「良」・「可」の評価と、判別得点から得られた推定評価「A (優)」・「B (良)」・「C (可)」の関係を対比できる、判別クロス表である。

この表8によると、実際の評価は「優」が20名、「良」が25名、「可」が4名であるが、推定評価は、「A (優)」が21名、「B (良)」が16名、「C (可)」が12名であった。このうち、推定評価と実際の評価とが一致しているケースは、「優」については16名、「良」については14名、「可」については4名であった。

一方、推定評価と実際の評価とが一致していないケースについて見てみる。研究授業の出来ばえから「A (優)」と推定された21名のうち、実際の評価においては「良」と評価された者が5名、「可」と評価された者が0名であった。同様に、研究授業の出来ばえから「B (良)」と推定された16名についても見てみると、実際の評価において「優」と評価された者は2名存在し、「可」と評価された者は0名であった。更に、研究授業の出来ばえから「C (可)」と推定された12名につ

表7：実習生の判別得点、推定評価、実際の評価の関係一覧表

実習生	X軸	Y軸	推定評価
優1	0.6091	1.7983	A (優)
優2	-0.4046	-1.3291	C (可)
優3	0.1390	-2.4552	C (可)
優4	1.6781	-1.0054	A (優)
優5	0.4042	-0.4389	A (優)
優6	1.4381	1.0750	A (優)
優7	1.9258	-0.7777	A (優)
優8	-0.0210	-0.1350	B (良)
優9	1.1676	-0.7213	A (優)
優10	1.6086	0.8806	A (優)
優11	0.5681	1.5166	A (優)
優12	1.7525	0.3318	A (優)
優13	1.2743	-0.5024	A (優)
優14	0.1249	-0.5967	A (優)
優15	1.6519	0.1154	A (優)
優16	1.1116	1.3627	A (優)
優17	0.0924	-0.5092	A (優)
優18	1.3051	-0.7354	A (優)
優19	1.7827	-0.1763	A (優)
優20	-0.2050	0.7914	B (良)
良1	-1.3425	0.6947	B (良)
良2	1.5011	-0.2218	A (優)
良3	-1.3484	-1.0906	C (可)
良4	-1.1236	0.9115	B (良)
良5	-1.5157	-0.5795	C (可)
良6	-1.3375	1.9022	B (良)
良7	-0.1440	-0.2691	B (良)
良8	1.0317	0.1383	A (優)
良9	-3.3697	-1.6550	C (可)
良10	0.7985	-1.2605	A (優)
良11	-1.8523	0.3542	C (可)
良12	-0.1401	-0.2969	B (良)
良13	1.3517	-0.6075	A (優)
良14	0.1857	1.4955	B (良)
良15	0.3915	1.2544	B (良)
良16	-0.1627	-0.0630	B (良)
良17	-1.2478	0.9924	B (良)
良18	-0.0285	-0.9611	C (可)
良19	-1.4818	0.9823	B (良)
良20	-0.7178	-0.5733	C (可)
良21	-1.6854	1.3409	B (良)
良22	0.8281	-0.9749	A (優)
良23	0.0941	0.9434	B (良)
良24	-0.1379	1.6738	B (良)
良25	-1.6139	0.4015	B (良)
可1	-0.1774	-0.8404	C (可)
可2	-1.3720	-1.0403	C (可)
可3	-1.5101	-0.5948	C (可)
可4	-1.8768	-0.5458	C (可)

※実習の最終評価において、「優」、「良」、「可」と判定された者別に、それぞれ順番にナンバーを付けた。

表 8：判別クロス表

		推定評価			計
		A (優)	B (良)	C (可)	
実際の評価	優	16	2	2	20
	良	5	14	6	25
	可	0	0	4	4
計		21	16	12	49

(縦：実際の優・良・可の評価群 横：推定された優・良・可の評価群)

判別的中率 69.388%

いて見てみると、実際の評価において「優」と評価された者は2名存在し、「良」と評価された者は6名存在した。

これらの不一致は、判別的中率が69.38%であることにも現れている。つまり、研究授業時評定から実際の評価を予測できた確率は70%程度であり、残りの30%の意味するものは、研究授業時評定以外に実習の最終評価に影響を与えた要因が存在するということである。その要因としては、以下のようなものが考えられよう。

- ①俗に、「母校実習だと、実習の評価が甘くなる」という意見がある反面、「母校だからこそ厳しい指導と評価が下った」という側面もある。
- ②研究授業の出来ばえだけが、教育実習評価の良し悪しを決めるわけではなく、2～3週間の教育実習中における教材研究や授業準備の取り組み方、実習指導を通しての成長度も大きく働いているという側面がある。
- ③一般的な教育実習生の水準からいえば十分と言える研究授業でも、「これに満足することなく、もっと向上して欲しい」という指導教諭の期待が働き、敢えて低い評価が下ったという側面がある。
- ④一般的な教育実習の水準からいえば十分と言えない研究授業でも、「これを励みに、頑張りたい」という期待が働き、敢えて高い評価をしたという側面がある。

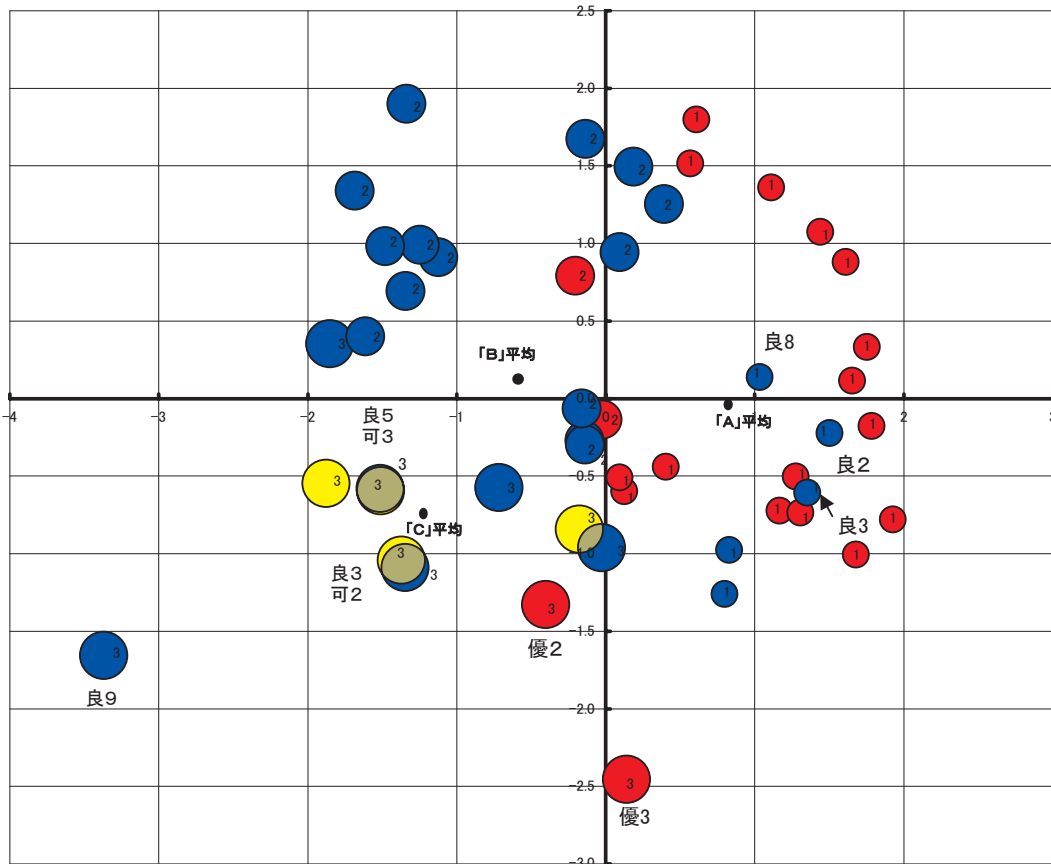
3. 2 研究授業時評価により大きな影響を与えた因子

次に、F 1 [目標因子]、F 2 [統制因子]、F 3 [生徒因子]、F 4 [スキル因子] の4因子が、それぞれ推定評価「A (優)」「B (良)」「C (可)」にどの程度の関連性を持っているのかについて見てみる。次の図9は、表7に示した実習生の判別得点を、それぞれx軸とy軸の座標軸に位置づけたものである。また、推定評価「A (優)」、「B (良)」、「C (可)」の違いに応じて、円の大きさを1～3に分けて表示し、実際の評価「優」、「良」、「可」の違いに応じて赤・青・黄で区別した。

図9からも分かるように、研究授業時の出来ばえから「A (優)」(円の大きさ：1)と推定された者の多くは、x軸プラス方向に集中している。一方、研究授業時の出来ばえから「C (可)」(円の大きさ：3)と推定された者の多くが、x軸マイナス方向へと分布し、研究授業時の出来ばえから「B (良)」(円の大きさ：2)と推定された者は、0を境にx軸プラス方向とマイナス方向にまたがって分布している。このグラフのx軸には、4因子の中でも特にF 2 [統制因子]、F 3 [生徒因子]、F 4 [スキル因子] が強く関連しており、y軸にはF 1 [目標因子] が特に強く関連している。したがって、研究授業時に、F 2 [統制因子]、F 3 [生徒因子]、F 4 [スキル因子] を構成する項目について実習指導の成果が見られれば、研究授業そのものに対する好評価が得やすいと言える。また、視点を変えれば、実習校指導教諭が、実習指導の過程において、特にF 2 [統制因子]、F 3 [生徒因子]、F 4 [スキル因子] を構成する項目の技量が磨かれるように力を入れて指導していると見ることもできる。

一方、推定評価と実際の評価とが、一致する実習生としない実習生が存在することがここでも見て取れる。例えば、実習生 [優2] や実習生 [優3] は、推定評価は「C (可)」であるにもかかわらず、実際の評価では「優」と判定されている。実習生 [優2] と実習生 [優3] は、先述の因子得点においても、F 1 [目標因子] に関する評定が特に低かったが、判別分析の結果も合わせて考えると、F 1 [目標因子] が強く関連しているy軸(判別係数 $b_{(1)} \sim b_{(4)}$) の信頼度が、90%未満

図9：実習生の判別得点、推定評価、および実際の評価の関係を表した散布図



- 優1 ● 優2 ● 優3 ● 優4 ● 優5 ● 優6 ● 優7 ● 優8 ● 優9 ● 優10 ● 優11 ● 優12 ● 優13 ● 優14 ● 優15 ● 優16 ● 優17 ● 優18 ● 優19
- 優20 ● 良1 ● 良2 ● 良3 ● 良4 ● 良5 ● 良6 ● 良7 ● 良8 ● 良9 ● 良10 ● 良11 ● 良12 ● 良13 ● 良14 ● 良15 ● 良16 ● 良17 ● 良18
- 良19 ● 良20 ● 良21 ● 良22 ● 良23 ● 良24 ● 良25 ● 可1 ● 可2 ● 可3 ● 可4

※上図グラフにおいて、研究授業時評価から「優」と推定された者の円の大きさは1、「良」と推定された者の円の大きさは2、「可」と推定された者の円の大きさは3である。

であることと何か関係しているのかもしれない。

他のケースについて見てみる。実習生 [良2]、実習生 [良13]、実習生 [良8]などは、推定評価では「A (優)」だが、実際の評価では「良」と判定されている。また、実習生 [良5]と実習生 [可3]のペア、実習生 [良3]と実習生 [可2]のペアについて見てみると、研究授業時の評価がかなり似通った者同士であるにもかかわらず、実際の評価では「良」と「可」に分かれている。

これらのケースから、実習の最終的な評価において研究授業の出来ばえをどの程度重視するか、指導教諭によって差があることが分かる。その背景にある意図として、先述のように、「これに満足することなく、もっと向上して欲しい」という指導教諭の期待や、研究授業の出来ばえより、2

～3週間の実習指導の中でどれだけ精一杯取り組んだかということの方が重視された、というケースもあったかもしれない。前章において指摘した指導教諭の「授業観」・「指導観」と関連させて言えば、例えば「当初の計画に従って授業展開しながらも、生徒の実態を把握しながら修正をしていく」といった力量は、数週間の実習経験でただちに身につくとは考えにくい。そのように考えると、実習生が現職教員になってからの成長を期待して、という文脈での評価がなされたケースもあるだろう。

さらには、「母校だから、評価が甘くなった」ケース、逆に「母校だからこそ指導も評価も厳しくなった」ケースもあったかもしれない。母校ゆえに、実習生にとっては「快適な」実習環境となり、研究授業においてもそれがプラスに働いたケ

ースもあったかもしれない。しかしその一方で、そうした環境的要素を差し引いた上で、実習生の指導力を厳しく評価した指導教諭もいたかもしれない。

おわりに

以上、平成21年度教育実習校指導教諭の評価の観点について、研究授業時評定と実際の評価との関係性について分析・考察してみた。

実習生は、2～4週間の教育実習の中で、あらゆる場面において教育的経験をする。また、指導教諭も様々な指導観をもって実習生を指導している。その様子が、学習指導面に限定して見ても、如実に表れていたと言えよう。また、研究授業時の評定以外に、あるいは研究授業時の出来ばえ以上に実際の評価に影響を及ぼす要素が多分にあることも、判別分析の結果から見て取れる。実習生が、数週間の実習過程において指導教諭から受けた指導を誠実に受け止め、努力したことで、たとえ研究授業の出来ばえ自体は拙くても高く評価されることもある。その一方で、実習生として申し分のない授業ができるまでに実習生が成長したとしても、その後の成長に期待がかかり、敢えて厳しい評価が下ることもある。また、母校実習であるということも、必ずしも甘い評価をもたらすわけではなく、逆に厳しい評価へと繋がる要因になっている可能性もある。これらは、「授業観」、「学習指導技量」、「母校実習」といった概念が、決して一面的なとらえ方では説明できないことを物語っていると言える。

その一方で、実習校指導教諭が、実習生の学習指導面を指導する際、特にどのような「学習指導技量」が磨かれることを望み、指導しているのか、その傾向について、多少なりとも具体的に把握することができた。中でも、F2 [統制因子] やF3 [生徒因子] を構成する項目は、生徒の実態を適確に把握し、その上で生徒集団を授業に引きつけ、取り組ませるということに関係する「学習指導技量」である。F1 [目標因子] を構成する項目が、教科の専門知識と不可分のものであることを考えれば、大学における事前指導の段階である

程度磨かれていなければならない「学習指導技量」であると言えるが、F2 [統制因子] やF3 [生徒因子] を構成する項目は、大学で行う模擬授業では得がたい、実習校においてこそ得られる経験から、磨かれるものであると言えよう。すなわち、現実の中学生・高校生に触れるという経験から、である。

ただし、大学における事前指導の段階で、実習生が現実の中学生・高校生にまだ触れていないからといって、生徒の実態把握については大学として何の指導も施さないというのは、必ずしも適切とは言えないだろう。むしろ、実習が開始し、現実の中学生・高校生を目の当たりにし、戸惑うばかりで数週間の実習が終わってしまうということのないよう、生徒の実態把握のための基本的な視点や手段を、何らかの方法で身につけることができるよう検討することが、今後の課題であると言える。また、実習中、実習生が教材研究ばかりに時間を割き、生徒理解や実態把握に十分に時間を取ることができないという事態に陥らぬよう、実習開始までに実習生の内面に教科の専門知識が体系的に整理されるまでになっていることが望まれる。

いずれにしても、今後、教員養成課程・授業の改善を目指すならば、本研究において用いた授業評定表の各項目に付された意味を、実習生の指導に携わる指導教諭から広く汲み取り、項目一つひとつに込められた意味内容を多面的にとらえた上で、どのような教育上の評価の観点に対応するために、どのような改善策を講じるのか、という目的を明確にする必要があるだろう。それにより、実習生が事前指導の一つひとつをこうした意味づけも含めて消化すれば、結果として、実習校指導教諭と多くの価値を共有しながら指導を受けることが可能である。また、大学にとっても、実習校指導教諭と価値を共有した上で、「実習生を、どのような意図をもって、どのような指導をしてきたか」という説明力を持つことにもなるだろう。

最後に、本研究は、中国四国地区私立大学教職課程研究連絡協議会の平成20-21年度研究助成金を受けて行ったものである。また、本研究における分析手法については、筆者の勤務する大学の熊谷信順教授より技術的なご指導とご助言を賜っ

た。さらに、実習校で実習生指導に携わった諸先生には、調査の趣旨に多大なるご理解とご協力を賜った。この場を借りて、感謝の意を表する。

註

- (1)例えば、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）、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）などが挙げられる。
- (2)例えば、米沢は、実習経験を経た実習生が小学校教員としての力量がどのように身につく、またその背後にはどのような指導教員からの指導的関わりがあったと認識しているのかについて、数量的分析と質的分析の双方から分析をしている。米沢崇（2008年）「実習生の力量形成に関する一考察－実習校指導教員の指導的かわりとの関連を中心に－」『日本教師教育学会年報』第17号：94頁－104頁。（日本教師教育学会）
- (3)例えば、三橋功一・山崎正吉・梅澤実（2002年）「教育実習生と指導教官が焦点をあてる教育実践の活動を構成する因子の比較」『日本教育工学会誌』第26号（Suppl.）：73頁－78頁。（日本教育工学会）や、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。（日本教育工学会）が挙げられる。
- (4)国内の教員養成に携わる大学・学部の試みを紹介したものとしては、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）』があるが、中でも横浜国立大学の人間科学部の取り組みは注目に値する。また、弘前大学教育学部の「教員養成学」の試みの一つであるTuesday実習は、5～6回の附属小学校・中学校における観察実習や授業実践の各回

において、授業観察の観点、授業者として備えるべき力量項目を「教員養成学」の理念に即して示している。さらに、海外の取り組みとしては、アメリカを例にとると、州教育当局によって教員養成機関が備えるべきカリキュラムの基準を設定し、教員資格認定制度への合格率等に基づいて養成機関を評価するテキサス州の事例、大学が職能開発学校（Professional Development School）を創設し専門職としての教員養成を展開するために、学区や学校と連携したプログラムを提供するミシガン州の取り組みなどが紹介されている。遠藤孝夫・福島裕敏編（2007年）『教員養成学の誕生－弘前大学教育学部の挑戦－』東信堂。小野瀬善行（2007年）「米国テキサス州における教員養成評価制度に関する研究」『日本教師教育学会年報』第16号：130頁－139頁。（日本教師教育学会）鞍馬裕美（2002年）「米国の教師教育におけるProfessional Development Schoolの意義と課題」『日本教師教育学会年報』第11号：99頁－109頁。（日本教師教育学会）

- (5)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。拙著（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(2)～教育実習過程における指導教諭の評価の観点の変容～」『東亜大学紀要』第10号：17頁－29頁。
- (6)三山，前掲論文。

The Contribution of Pre-Guidance and Training to Student Teachers’ “Teaching Skills” -Part 3- ~An Analysis of the Perspectives of Training School Teachers in Their Evaluation of Student Teachers’ Teaching Skills at the Last Practice Session~

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

This paper clarifies how teachers of teacher training schools evaluated student teachers in 2009 using the class evaluation table which was created based on the evaluation of student teachers’ “teaching skills” in 2008.

Through a factorial analysis of the results of the student teachers’ “teaching skills” as evaluated by training school teachers at the last practice session, it was found that teachers evaluated these “teaching skills” from four key perspectives: the student teachers’ objectives of teaching (factor 1) , their ability to control the classroom (factor 2) , their ability to understand the students (factor 3) , and their basic “teaching skills” (factor 4) . Following calculation of the scores for each factor of the student teachers’ “teaching skills” at the last practice session and determining, using a factor score plot graph, which elements the training school teachers consciously assessed, the relevance of these results were analyzed using some characteristic examples of the student teachers’ factor scores.

Multiple discriminant analysis was then conducted, where the explanatory variable was the score for each factor of the student teachers’ “teaching skills” evaluated by the training school teachers, and the objective variable was the final overall evaluation results at the final evaluation. The analyses revealed that each evaluation item is multifaceted and thus the final evaluation can be affected by more than just the evaluation of the student teachers’ “teaching skills” at the last practice session; it is also influenced by, for example, the training teacher's own views on teaching and education.

Accordingly, the training of student teachers using the class evaluation table, which was created from the factorial analysis performed in 2008, must be done with the understanding that the training school teachers’ evaluation is multifaceted. Future improvements made to the pre-guidance training and reform of the teacher training curriculum offered by universities should consider the findings of this study.