

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(4) ～模擬授業生徒役による授業評定と教育実習指導教員による 学習指導法評価の関係～

熊谷 信 順

東亜大学 人間科学部 (教職課程)
kumagai@toua-u.ac.jp

〈要 旨〉

大学の教職課程における教員養成において、学生に授業作り、学習指導の力量を身につけさせることが重要な課題である。この研究では、教育実習に先だって行った模擬授業に対する生徒役の学生による授業評定のデータを因子分析することによって3つの因子を抽出した。そのうち主要なものは「分かりやすい授業」と「活気のある授業」という二つの視点であった。この二つの視点で評定されるような模擬授業を行った学生は、教育実習終了時に実習指導教諭から「学習指導法」の評価を受けた。この評価が、模擬授業の評定から抽出された3つの因子によってどの程度説明できるのかを判別分析によって分析した。判別率は高くはなかったが、二つの視点は、評価に対しておおむね有効な判別指標となっていた。これらの視点を学生に明確に自覚させることが、学生の学習指導技量の育成に有効になると考察した。

1 はじめに

教員の資質についてはこれまでに各方面で議論され、提示されてきている。たとえば、中央教育審議会(2006)は、「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)平成18年7月11日」の中で「大学の教職課程を、『教員として最小限必要な資質能力』を確実に身につけさせるものに改革する」ことを述べている。この中で言う「教員として最小限必要な資質能力」とは平成9年7月の教育職員養成審議会第一次答申(1997)に示されているもので、具体的には「教職課程の個々の科目の履修により修得した知識・技能を基に、教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」と定義されている。教員養成を任

務とする大学の教職課程においては、教員が身につけるべき資質は何か、それをどのようにして学生に身につけさせるか、学生がこれらの資質を身につけたかなどは常に問い続けられる問題であり、その検証が求められているといえる。ただし、それに応えるためには「教員として最小必要限な資質能力」は検証可能な操作的用語に置き換えられる必要がある。たとえば、「教科指導の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」といっても、具体的にどのような事柄ができる必要があるのかが明示されなければ、その資質能力が身についたのかどうかを判断することは困難である。

このような事情から、多くの大学の教員養成課程においては学生に身につけさせるべき教員に必要な資質能力についてさまざまな観点からの分析

検討がなされ、それに基づいて教職課程のカリキュラムが開発され、それらを評価する試みがなされてきた。例えば、日本教育大学協会（2008）にそれらの成果の一端が報告されている。

教職課程の指導において、学生にとって教育実習はそれまでの履修成果が総合的に発揮される場である。それは学生だけでなく指導した大学教員にとっても同様である。教育実習の中で特に重要なものの一つが実際の生徒に対して授業を行う教壇実習である。授業を行うには教育指導に関する基礎的な理論や技術だけでなく、教材研究、指導案作成、生徒の発達の理解などに加え、実際に指導する生徒や教育指導環境など多岐にわたる知識と技術が統合されて初めて可能になる。もとより、学生は学びの過程にあるわけであるから、教育実習に参加する時点でその完全な指導技量を実習学生に対して要求することは現実的ではないかもしれない。しかし、教育実習では実習学生は実際の生徒を対象に授業を行わなければならない。そういう点からは、学びの過程にあると言えども学生に対しては授業ないしは授業作りの本質をきちんと押さえることができるようになってきていることが期待される。

そういった観点から大学においてはさまざまな工夫をして学生に授業技量の育成に努めてきている。その一つとして模擬授業は広く行われている方法である。模擬授業では、指導者の下で学生は授業者役と生徒役に分かれる。授業者役は自分が作成した指導案に沿って授業を行う。そのあとで討議を通して問題点等が指摘され改善策が話し合われる。

学生は模擬授業を担当することを通してさまざまな工夫を試み、それがどのような成果となったのかを体験する。その体験を通して得られる情報はさらに次の授業作りに大きな力になるはずである。学生が得る情報はできるだけ多様な観点、立場から得られることが望ましいと思われるが、ただ多ければよいというものでもないだろう。多様な情報が互いに関係づけられて何らかの骨格となる基本的な要素に統合されることが、授業作りを構想する上でより効果的であると思われる。そういった立場から、われわれはこれまでに模擬授業を実施する中で授業評価を取り入れてきた。すな

わち、生徒役だけでなく、授業者役と生徒役とで行われる授業を、第三者の立場で観察する観察者役を導入し、それぞれの立場から授業全体について多方面から評定し、その結果をもとに授業作りの視点を構築する試みであった。また他方で学生が実際に教育実習に行って行った学習指導について、それぞれの実習指導教員から得た評価データから、現場の教員が教育実習生の実習授業を見る視点の抽出も行ってきた（三山・熊谷、2009）。そのような情報を得ることも、大学の教職課程における学生の学習指導技量を育成する上でどのような側面を重点的に指導するべきかを考える貴重な情報となるだろう。

実習校の教員が実習生の授業をどのような視点で捉えているかを把握することは、大学において学生の学習指導技量育成に有効な情報となるが、一方で学生自身は授業作りをどのような視点で捉えているかということも押さえておくことも必要であろう。なぜならば、たとえば教員が考える「よい授業作り」と学生が考える「よい授業」とは必ずしも一致しない場合が考えられる。極端な例で言えば、学生が目指すよい授業づくりは、実は教員から見ればあるべきよい授業作りからはずれていることがないわけではないだろう。あるいは学生が満足している授業作りの水準は、教員から見ればまだまだ改善すべき事柄がたくさんあるだろうことは容易に想像できる。そのようなことがあるとすれば、それは果たしてどのような内容なのだろうか。これがまず浮かんでくる素朴な疑問である。本研究では、そのような動機から、この間に少しでも答えるものを引き出すことをねらって、生徒の授業のとらえ方と実習校の教員の授業評価との関係を明らかにする。

われわれが行っている模擬授業や教育実習を通してどのような疑問に答えることができるだろうか。例えば、模擬授業において、生徒役の学生はどのような視点で授業を捉えているのだろうか。あるいは、授業を客観的に観察する役割の学生は、どのような視点で授業を捉えているのだろうか。これらの視点は、実習指導に当たる教員の授業を見る目と同じなのだろうか。異なるとすればどのような違いがあるのだろうか。

こういった疑問に答えることが、学生に対して

「授業を見る目」を育てることに資するのではないかと考えられる。授業を見る目が分析的であると同時に統合的になり、豊かになれば、自ら授業作りをするときに、それらが重要な役割を果たすことになるに違いない。

2 目的

そこで、本研究は、このような問題に答える端緒として、われわれが行った模擬授業における生徒役の授業評価データを分析し、その評価対象となった模擬授業を行ったのと同じ学生が教育実習に行き、授業を行ったときの指導教員の最終評価データと関連させて学生の授業をとらえる視点の有効性を検討することを目的とする。

3 方法

教育実習に出かける直前のおよそ2ヶ月の間に学生が行った模擬授業で得た資料と、その学生が教育実習に行き、実習終了時に実習指導教員が行った最終評価データを用いて分析する。

分析対象 対象となった学生は全53名で、全員4年次生である。これをAクラス26名とBクラス27名に分け、それぞれ異なる担当者が指導して模擬授業を行った。学生は1時間ごとに一人が授業者の役割を担い、残りは生徒役と観察者役に分かれた。1回の模擬授業ごとに授業者役は交代し、生徒役と観察者役とは部分的に入れ替わる。模擬授業の全期間を通して、最終的にはそれぞれの役が学生間でほぼ均等になるように振り分けた。授業者は、自分が担当する授業日前日までに学習指導案を作成して指導教員の点検を受けてから模擬授業を行う。生徒役はその授業を生徒として受け、授業が終了した後、直ちに生徒役用の評価用紙を用いて授業を評価した。観察者は授業者が作成した学習指導案を手元に持って授業を観察し、授業終了後に観察者用の評価用紙を用いて評価した。その後全員で討議した。1回の授業時間は50分である。同一校で同一教科の教育実習する学生の場合には、一つの授業を2人で担当した。これに当てはまるものが2つのクラスを併せて5ケースある。そのため、全部で48の模擬授業を行ったこと

になる。教科の内訳は、高校保健が39、高校歴史1、高校公民2、高校情報1、高校美術2、中学社会1、中学美術1、中学保健1であった。

模擬授業を終えた学生は5月中旬から夏休み期間を除いて10月初旬までの期間、2～3週間の教育実習に出かけた。実習校は基本的には出身高等学校である。実習を終えた後、実習指導教員によって実習全般について評価を受けた。

本研究において用いたデータは、授業者役を務めた学生の模擬授業に対して生徒役学生が行った評価データと、その学生の実習校における実習指導教員が最終的におこなった「学習指導」評価データである。ただし、分析時点で実習校教員による評価データを入手できなかったなどの理由で5名分の欠損があるため、最終的に分析対象となったのは47人41模擬授業評価データである。このデータ数は、分析法として用いる多変量解析にとって十分な数とはいえないが、本研究は探索的段階にあるので、このまま進めることにする。

評価用紙 分析に用いた生徒役用評価用紙は、観察者用評価用紙を参考にして作成した。もともとなった観察者用の評価用紙は、三山・熊谷(2009)で実習校における指導教員用に用いられた評価項目に検討を加えた28項目5段階評価尺度からなる。これは授業観察者の立場から作成されているので、生徒役用評価用紙は、観察者用のものを参考にしてさらに改変した28項目5段階評価用紙である。ただし、28項目の最後の2項目は、当初から分析に用いることを想定していなかったため除外し、分析に用いた項目は26である。

なお、観察者用の評価項目を用意するに当たっては、三山・熊谷(2009)に基づいて「授業者としての自覚因子」「場統制因子」「指導内容体系化因子」を念頭に置いて収集した。生徒役用評価項目は、こうして作成された観察者用評価用紙をさらに生徒の視点になるように心がけたが、当初想定していた3つの因子に必ずしも対応するものではない。

教育実習校における指導教員による評価 大学において模擬授業を経験した学生は、基本的に出身高等学校または中学校において教育実習をおこなった。実習終了後に、実習指導担当教員による評価が行われる。その内容は「学習指導法(指導

計画、指導技術、教材研究)」「学校・学級での指導活動(生徒指導、特別活動への参加態度、研究会への参加態度)」「その他(実習日誌の付け方・文章表現について)」の3つの領域についてそれぞれ優・良・可・不可のいずれかで評価する。さらにそれらを踏まえて総合評価を同様に4つの段階で評価する。本研究で利用したものは、このうち「学習指導法」についての評価データである。

4 分析の手順と結果

因子分析による生徒役が授業をとらえる視点の抽出 生徒は、授業のさまざまな側面について認知し、多様な印象や感情を経験し、評価する。そのような認知的側面を簡潔にとらえるために、生徒役学生が評定した資料を因子分析によって分析する。分析対象となったのは41の模擬授業に対する26項目による5段階評定資料であるが、一つの授業には最多で16人、最少で11人の生徒役による評定が行われていた。そこで、一つの授業ごとの評定値は、その授業を受けた生徒役の評定を項目ごとに平均したもので代表させた。こうして41授業×26項目のデータを用意し、これについて主因子法による因子分析を施した。固有値推移の状況から3つの因子を採用し、バリマックス法により直交回転を行った。その因子負荷行列は表1に示すとおりである。3つの因子で全体の変動をおよそ65パーセント説明できている。この説明立は必ずしも十分とはいえない。なお、表1の評定項目は因子ごとに大きい負荷量の順番に並べ替えてあるので、元の評定用紙に配列されていた順番にはなっていない。

ここで3つの因子の解釈を試みる。

第1因子は「6. 後で板書されたことをノートで見ると、習ったことがよく整理されていた(.9144)」 「5. よく準備された授業だと思った(.8955)」 「2. これまで学んできたことやこれから学ぶこととの関連がよく分かった(.8366)」 「9. 授業の出だしと、学びの中心と、最後のまとめがはっきりしていた(.8021)」等に正の高因子負荷量である。他方、負の高因子負荷量である項目は「1. これを学ぶことにどんな意味がある

のか分からなかった(-.7835)」 「4. 先生自身がよく分からないままで教えているのではないかと思えるところがあった(-.7821)」 「17. 先生はクラスの空気を読まないで授業を勝手に進めていた(-.7550)」 「3. この時間に、何を学んだのかがはっきりしなかった(-.7515)」などである。正の高因子負荷項目は授業作りの基本に関わる事柄が明瞭に現れている。すなわち、学びの内容を中心に据えた授業準備から授業組み立て、進行までを含めた統合的な基本的授業作りの要因と考えられる。また、負の因子負荷項目は、まさに授業作りがうまくいっていないことを表すものである。この因子の寄与率も40.8318パーセントで、きわめて大きい意義を持つと考えられる。おそらく、生徒にとって「分かりやすく、学ぶことの意味が伝わるよい授業だった」という満足感、充実感をもたらすことに関わるものであろう。以後、「分かりやすい授業」という用語で表すことにする

第2因子も正に負荷した項目と負に負荷した項目に分かれる。正に高い因子負荷量をもつ項目は「10. 『なぜだろう』といったような考えさせる質問があった(.8124)」 「18. 要所要所で授業に集中できるような工夫があった(.7403)」 「19. 生徒同士で話し合ったり互いに考えを述べあったりすることができた(.6909)」 「14. 先生が生徒に問いかけたり、生徒が質問したり、やりとりがあった(.6188)」などである。一方、負に高負荷であった項目は「13. 授業の流れが一本調子だったので、退屈だった(-.7040)」 「15. 先生は下の方や横を見たりして、生徒の方に顔を向けていなかった(-.5713)」などであり、生徒と授業者との相互作用、コミュニケーションに関係する項目と考えられる。第1因子とは違って授業で取り上げられる内容とは関わりなく、授業の動的側面に関わることがらであり、おそらく生徒にとって「活気のある授業」「楽しい授業」「生き生きとした授業」といった言葉でとらえられる側面ではないかと思われる。寄与率は18.7799パーセントである。以後「活気のある授業」という言葉で表すことにする。

第3因子は、絶対値が.5以上であった項目はわずかに二つで、正の因子負荷を持つ項目は「22. 板書の文字に間違いがあった(.6406)」であり、負の因子負荷項目は「12. 工夫した図や表などが

表1 生徒役による模擬授業評定の因子分析結果(バリマックス回転後)

項目番号	項目	第1因子	第2因子	第3因子
6.	後で板書されたことをノートで見ると、習ったことがよく整理されていた。	0.9144	0.0302	-0.0754
5.	よく準備された授業だなと思った。	0.8955	0.1851	-0.1265
2.	これまで学んできたことやこれから学ぶこととの関連がよく分かった。	0.8366	0.1762	-0.0683
9.	授業の出だしと、学びの中心と、最後のまとめがはっきりしていた。	0.8021	0.4032	0.1404
25.	癖のない教育者らしい言葉遣いだった。	0.7700	0.2452	0.0550
21.	時間が余ったり不足したりすることなく、きちんと学ぶことができた。	0.7444	0.0682	0.2818
26.	授業の最後に、この時間に学んだことをまとめてくれてよかった。	0.7247	0.4194	0.2390
23.	学校の先生らしく、丁寧な文字であった。	0.7133	0.0994	0.0318
7.	学級全体の、授業始まりのけじめがきちんとできた。	0.6864	0.3521	0.1058
11.	教科書にある内容だけでなく、関連することも話してくれた。	0.6743	0.2398	-0.0932
12.	工夫した図や表などが使われたので分かりやすかった。	0.6031	0.0357	-0.5703
8.	授業の最初に、この時間に学習することに関心をかき立てられた。	0.5951	0.5353	0.0875
24.	話し声は聞き取りやすい十分な声量だった。	0.5829	0.4068	0.0862
16.	先生が「～しなさい」と指示することが何のことかよく分からなかった。	-0.5556	-0.4495	0.1188
3.	この時間に、何を学んだのかははっきりしなかった。	-0.7515	-0.2984	0.2169
17.	先生はクラスの空気を読まないで授業を勝手に進めていた。	-0.7550	-0.3801	0.0880
4.	先生自身がよく分からないままに教えているのではないかと思えるところがあった。	-0.7821	-0.2561	0.2691
1.	これを学ぶことにどんな意味があるのか分からなかった。	-0.7835	-0.3213	0.1606
10.	「なぜだろう」といったような考えさせる質問があった。	0.0971	0.8124	-0.1697
18.	要所要所で授業に集中できるような工夫があった。	0.4842	0.7403	-0.0403
19.	生徒同士で話し合ったり互いに考えを述べあったりすることができた。	-0.0208	0.6909	-0.0824
14.	先生が生徒に問いかけたり、生徒が先生に質問したり、やりとりがあった。	0.2015	0.6188	0.4741
20.	自分たちにはやさしすぎたり難しすぎたりすることはなかった。	0.3226	0.5129	0.1095
15.	先生は下の方や横を見たりして、生徒の方に顔を向けていなかった。	-0.2860	-0.5713	-0.0075
13.	授業の流れが一本調子だったので退屈だった。	-0.5593	-0.7040	-0.0729
22.	板書の文字に間違いがあった。	-0.1329	-0.1045	0.6406
	因子負荷量の2乗和	10.6163	4.8828	1.4037
	因子の寄与率 (%)	40.8318	18.7799	5.3988
	因子の累積寄与率 (%)	40.8318	59.6118	65.0106

使われたので分かりやすかった (-.5703)」である。ただし、この項目は第1因子の方に大きい因子負荷量をもつ。これらは授業技法に係わる因子と見えるが、項目数が少ないので詳細な解釈は控える。寄与率はわずかに5パーセント強である。

以上をまとめると、模擬授業を受けた生徒が授業を認知する主要な視点は大きく二つのものがあると推定できる。一つは「分かりやすい授業」に関わるもので、「充実した授業だった」「満足できる授業だった」といったような気持ちを起こさせることにつながるものである。すなわち、授業内容をきちんと理解したうえで授業が組み立てられ

ているかどうかという側面である。もう一つは、「活気のある授業」の側面で、「楽しい授業だった」「生き生きとした授業であった」といったような気持ちを生み出すと思われる、生徒と授業者との相互作用を生み出す授業作りの側面である。そして、第一の側面が生徒役にとって特に主要な視点となっていることは、授業が何のために行われるのかという授業の本質から見ても素直に納得できるものである。

ここで、第1因子と第2因子とでなす直交座標上に各項目の因子負荷量で配置して全体の項目と因子との関係を概観してみる(図1)。これを見ると、第2因子項目である「19. 生徒同士で話し合ったり互いに考えを述べあったりすることができた」の1項目(第1因子負荷が負、第2因子負荷量が正)を除くすべての項目で、第1因子・第2因子ともに因子負荷量が正である項目と、逆に第1因子・第2因子ともに因子負荷量が負である項目とに分かれている。そのため、因子負荷量が両方とも正である項目(座標上の第I象限)に布置する項目は、「分かりやすく活気ある授業」の条件となるであろう。それに対して因子負荷量が両方の因子とも負である項目(第III象限に布置する項目)は「分からない授業」「活気のない授業」となる要因であろう。

因子座標軸上にあらわした模擬授業の布置と実習終了時の評価 上記の分析によって生徒役の学生が模擬授業をどのような視点で認知していたのかを探った。では、抽出された二つの主要な視点によって、それぞれの模擬授業はどのように評価されて、この因子座標軸上に布置していたのだろうか。

これを明らかにするために、得られた3つの因子ごとに因子負荷量から推定されるそれぞれの模擬授業の因子得点を推定した。この因子得点は、それぞれの授業と各因子との関連の強さとその方

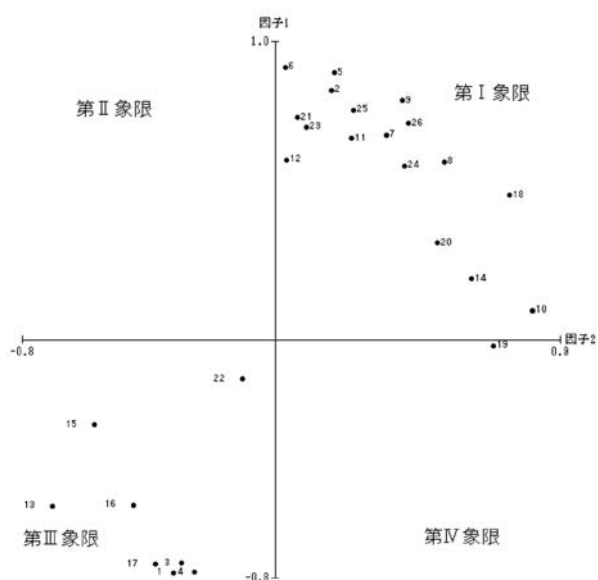


図1 項目因子負荷座標

向を表す。この因子得点によってそれぞれの授業がどのような特徴を持って認知されていたかが分かる。

さらに、このような模擬授業を行った学生が教育実習に行って、得た実習指導教諭による「学習指導法」の評価結果と関連させて分析する。実習指導教諭によってなされた「学習指導法」の評価は4段階評価であったが、結果的には「優」が16名、「良」が25名、「可」が1名、「不可」は0であった。そこで、以下は、評価「優」を「評価A」とし、評価が「可」であった1名を「良」のカテゴリーに含めて「評価B」として扱う。すなわち「評価A」であったものは16名、「評価B」は26名であった。

そこで、実習指導教員による「学習指導法」の評価別に、各授業の因子得点を座標上に表してみる。取り上げる因子は、解釈可能であった第1因子と第2因子とする。図2は実習での「学習指導法」評価が「A」であったもの16名の因子得点座標における布置である。図3は、同様に評価が「B」であった26名の布置である。図中の黒点はそれぞれの授業を表し、数値はその授業者番号である。なお、二人で一つの授業を担当した場合には、生徒役による授業評価データは二人に共通するものとして割り振られている。そのため、このような授業者の場合には同一の因子得点になるので授業者番号が重なって標記されている(7と8、12と13、31と32、36と37、38と39)。

これを図1の因子項目布置座標と重ね合わせながら概観すると、それぞれの授業がどのような性質をもって認知されていたのかを読み取ることができる。基本的に、因子1に関して正の位置に布置する授業は「分かりやすい授業」の方向にある。負の方向にある授業は「分からない授業」である。第2因子に関して言えば、正の方向にある授業は「活発な授業」である。逆に負の方向にある授業は「活発さに欠ける授業」といえよう。ついでにこの座標上の4つの象限ごとに意味づけるなら、第I象限にある授業は「分かりやすい、活発な授業」、第II象限の授業は「分かりやすいが、活気に欠ける授業」、第III象限の授業は「よく分からないし、活気もない授業」、第IV象限の授業は「わかりにくい授業だったが、活気はあった」と

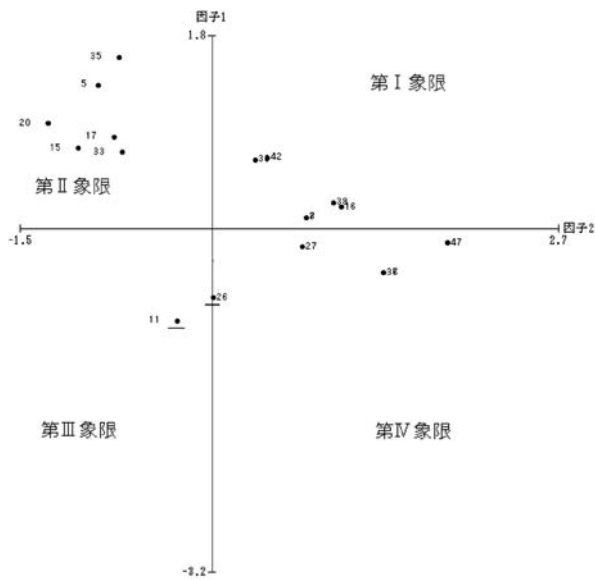


図2 評価Aの因子得点布置
(下線は、判別分析でBと判定)

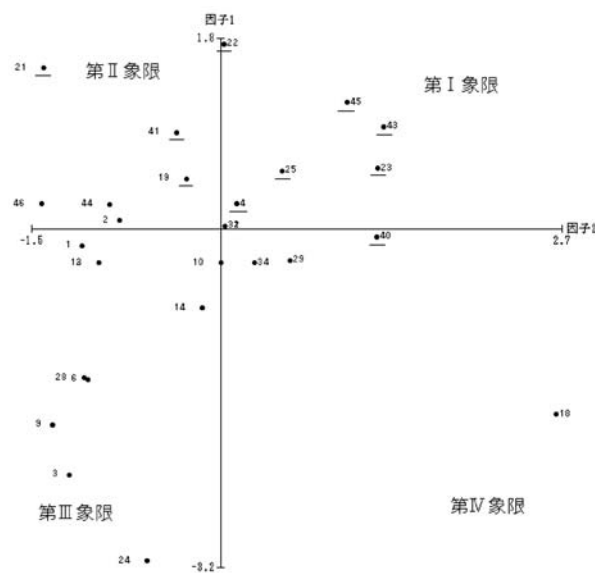


図3 評価Bの因子得点布置
(下線は、判別分析でAと判定)

言うことになるだろう。

こういった整理をしてあらためて図2、図3を眺めてみる。図2により評価Aの授業の布置を見ると、第I象限に布置する授業は16授業のうち5であった。第II象限は6、第III象限は1、第IV象限が4であった。Aと評価されたものの特徴には、大きく二つのタイプがあることを指摘できる。すなわち、座標上の第II象限に布置する「生徒から

見て活気という点は弱いがよく準備された分かりやすい授業」と、第I象限と第IV象限にまたがって第2因子軸の正方向に位置する「わかりやすさよりも活気がある授業」である。授業11と26はこれらのタイプとは傾向を異にする。

他方、図3により、評価Bの授業の特徴を見ると、評価Aと同様の第I象限と第II象限、第IV象限の授業を含みながら、第III象限の授業が多いことを指摘できる。第I象限の授業数は26人中7、第II象限は6、第III象限は9、第IV象限は5であった。第III象限の授業は内容面でも活発さでも低く評定されている授業である。第IV象限に布置する授業18は第2因子得点が他の授業に比べて極端に高く、第1因子得点はマイナスである。言わば、「活発さだけはあったが、内容がなかった」という授業であろう。

全体で見ると、第I象限に布置する授業は42中12の授業で、全体の29.3パーセントであった。このうち二人で行った授業の数は3であった(7と8、31と32、38と39)。第II象限に布置する授業数は42授業中12で、全体の29.3パーセントであった。二人で行った授業はここにはない。第III象限に布置する授業は10で、全体の24.4パーセントを占める。このうち二人で授業を行ったものが1つある(12と13)。最後の第IV象限に布置する授業数は7で、全体の17.1パーセントである。二人で行った授業は1つである(36と37)。

第III象限に含まれる授業は圧倒的に評価がBである。それに対して第I象限と第II象限に含まれる全部で24の授業のうち評価がAであったものは13、評価がBであったものは11で、必ずしも明確に区別できていない。

模擬授業に対する生徒役の学生の認知の仕方は、「内容のわかりやすさ」と「活気」という比較的単純な認知次元から成り立っているようである。第I象限で表されるような「分かりやすく、活気のある授業」を好ましいものとして認知しているようである。実習指導教諭の評価によれば、第II象限に布置する「活気よりも内容のわかりやすさ」が現れる授業と、「内容面はそれほどではなくても活気のある授業」が高く評価される傾向が見られる。

判別分析による実習指導教員の評価と生徒役評

定 このような生徒役による模擬授業の認知の対象となった授業作りを行った学生は、教育実習に出かけたときには基本的にこのように評定されたような水準の学習指導技量を持って教育実習に臨んだと言えよう。教育実習校においては、指導教員から学習指導案作成や授業作りについてさまざまな指導を受けて数回の授業を行う。教壇実習に臨んだ学生の学習指導技量は、実習直前までに備えていた学習指導技量と、実習校において指導を得て学んだことがらとが総合されたものと考えられる。そのように考えるならば実習終了時にいくつかの側面について評価されたときに、とくに「学習指導法」についての評価は、実習前の段階に身につけていた学習指導力量と一定の関連を持つのではないかと考えられる。そのようなとらえ方をするならば、実習前の段階の学習指導力量を反映するものとして個々の学生の模擬授業に対する生徒役による評定資料を活用することができる。ここでは、実習学生の実習前力量の指標として、先に因子分析によって得た3つの因子の因子得点を用いる。これら3つの因子得点によって、実際に行った教育実習においてなされた実習指導教員による最終的な「学習指導法」評価がどの程度有効に説明できるのかを判別分析によって検討する。

目的変数は実習指導教員によってなされた「学習指導法」評価である。説明変数は3つの因子得点である。なお、分析対象とした47名のうち5事例については二人で一つの模擬授業を行ったため、因子得点はその模擬授業担当者で同一である。そのため、これらのものを1名として処理した。

表2 2群の判別のための線形判別係数

(1) 第1因子	0.542596
(2) 第2因子	0.254452
(3) 第3因子	0.020373
定数	0.008201
マハラノビスの汎距離	0.374444
誤判別率の推定値	37.98%
F値	1.174
(自由度1, 自由度2)	(3,38)
P値	0.332226

したがって、判別されるサンプル数は42となった。また、目的変数は、優・良・可・不可の4カテゴリーであるが、実際には先に述べたように「評価A」と「評価B」を用いる。すなわち、「学習指導法」の評価が「優」であったもの16名(群A)と、それ以外の「良+可」であったもの26名(群B)の2群の線形判別分析を行った。その結果が表2、表3である。表2に示される判別係数を見ると、第1説明変数(第1因子得点)の重みが最も大きく、次いで第2説明変数(第2因子得点)であり、第3説明変数(第3因子得点)の説明力はきわめて弱い。

表2に示された各説明変数の判別係数と定数からなる線形判別式に説明変数である個人の因子得点を代入して得た値が正の場合には群A(優)に、負の場合には群B(良+可)に判別されることになる。こうしてケース全体について実際の評価と、判別分析によって推定される判別との関係を表3によってみると、実際の評価と同じカテゴリーに判別されたものは、群Aでは16名中14名(87.50%)、群Bでは26名中16名(61.54%)であった。全体では、実際の評価に一致した判別を得たものは42名中30人で、これは71.42%の的中率である。しかしながら、F値による判別の有効性の検定では $F=1.174$ 、 $P(3,38)=0.3322$ で、統計的には有意ではなかった。

この状況を視覚的に捉えるために再び図2(群A)と図3(群B)にもどってみる。図では説明変数である第1因子得点と第2因子得点からなる2次元座標上にそれぞれのケースが布置させてある。記号●に付してあるラベルの数字は授業者番

表3 A群とB群の判別結果

	判別A	判別B	計
群A	14	2	16
群B	10	16	26
計	14	18	42

的中率 71.43%

号である。●の下に横線があるものは、実際の評価と判別推定による結果とが一致しなかったことを表す。すなわち、群A（優の評価）に関する図2の場合には、実習指導教諭による「学習指導法」評価が「優（A）」であったが、判別では「B（非「優」）」であったことを表す。ケース11と26がこれに当てはまる。同様に、実際の評価がB（良+可）であった図3では、指導教諭による「学習指導法」の評価が「良または可」であったが、判別では「A（優）」に判別されたことを表す。

図2と図3を見ると、第I象限にあるケースはケース31（32）以外すべてAに判別され、第III象限ではケース11を除いてすべてBに判別されていることが分かる。第II象限ではケース2，44，46以外はAに判別され、第IV象限ではケース27，37（38），40，47以外はBに判別された。

判別係数の大きさから言えることは、「分かりやすい授業」にかかわる第1因子の影響力が大きいことである。この認知次元で高く評価されることが、よい評価につながると言える。合わせて「活気のある授業」にかかわる第2因子の影響力を加味してみると、次のように言うことができるだろう。すなわち、「内容的によく分かる授業であることがまず第一に重要である。しかし、わかりやすさが多少弱まっても、活気のある授業であればよい評価が期待できる。たとえ活発さが弱くても、わかりやすい授業であれば、高い評価につながる。どちらの性質も弱いときには、評価は低い。」

先にも述べたように、実際にAと評価されたものの特徴には大きく二つのタイプがある。すなわち、座標上の第II象限に布置する「生徒から見て活発さという点は弱いがよく準備されたわかりやすい授業」と、第I象限と第IV象限にまたがって第2因子軸の正方向に位置する「わかりやすさよりも活発さが現れる授業」である。生徒評価によってこれらの特徴をもつケースは判別分析によって群Aに判別されるが、実習指導教諭による実際の評価は必ずしも一致していない。特に、図3に見られるように、第I象限にある22，45，43，23などの評価はB（良または可）である。あるいは第II象限の19，21，41がそうである。これは一つには実習指導における厳しい評価がなされてい

た、逆の見方をすれば、生徒役であった学生の授業をとらえる見方が十分なものはなっていないことを示唆する。

図2を見ると、判別分析によって群Aに判別されなかったのに、実際の実習校における評価はA（優）であった事例が2つある。これは図中の11と26である。他の評価Aの布置を考えると、この高い評価は実習における学生の努力の成果を反映したものとは考えにくい。ここでも、実習指導教員は学生が持つ授業をとらえる視点とは別の視点をもっていた可能性もある。あるいは、従来から経験的に教育実習がいわゆる母校実習の場合には評価が甘くなる傾向が見られると言われることがあるが、もしかしたらそのことと関係があるのかもしれない。ただし、確たる根拠はない。

図3から分かるように、実際の評価がBで判別結果もBであったケースは16であるが、その大半は第3象限に布置している。模擬授業における生徒による評定と一致する傾向が見られる。このような授業はわかりにくいということだけでなく、活発さにも欠ける授業ということが出来る。

5 考察

以上、教育実習直前に実施した模擬授業に対する生徒役の評価データを因子分析することによって3つの因子を抽出し、これを「授業を受ける生徒の立場から見た授業をとらえる視点」とした。この視点に基づいて個々の授業がどのように特色づけられたかということをもこれらの因子得点によって表して、授業の特徴を分析した。主要な認知次元は、簡潔に表現すると「わかりやすい授業」と「活気のある授業」であった。この二つの視点でとらえられた授業は、そのような授業作りをした学生とその段階における学習指導力量を反映していると考えられる。そのような技量水準にあるが学生が教育実習に行って実際に学習指導をおこなうわけである。そこで実習指導教諭からさまざまな指導を受けるとはいいながら、指導によって飛躍的な向上あるいは質的転換がない限り、そこで学生が発揮する学習指導は多分にそれまでの指導技量に依存するに違いない。従って、実習中に学生が見せた学習指導法に対する指導教員による

評価は、模擬授業段階で見た学習指導技量とは独立ではあり得ないだろう。

そういった前提にたつて、独立変数に指導教員による評価を、説明変数に3つの因子得点を用いて線形判別分析を行った。その結果、的中率は71.42パーセントで、統計的には有意な判別ではなかった。これをどのように評価するかが問題になる。通常は、判別分析を行うときにはできるだけ高い判別率（小さい誤判別率）を期待する。しかし、本研究の場合、高い判別率を期待することは適切ではないのではないかと考えられる。なぜならば、授業を受ける立場からの授業認知と、授業作りを指導する立場からの授業評価の視点は部分的には重なることはあっても、後者すなわち指導教員の持つ視点は内容的にも質的にも学生のそれとは異なるはずであるからだ。生徒役を務める学生にとっては、受けた授業が「分かりやすかったか」「活気があったか」という結果に対する主観的・感覚的構造でとらえられているが、教員の場合はそのような主観的感覚を越えた、あるべき授業の姿を念頭に置いた評価的視点があるのではないかと考えられるからである。もちろん、分析結果から見ると、生徒の主観的な認知の視点はそれなりに有効な説明となっている。ということは、指導教諭の持つ授業評価の視点は、それらを含みながら、なお別の視点があることを示唆するものである。

もう一つ考えられる理由は、教育実習における指導教員の評価は「教育的視点」でなされているのではないかと考えられることである。教育実習における最終評価は、教育実習という形態的な側面からは完結するが、教育実習の教育的機能からは決してこれで終了ではない。教育実習を踏まえてさらに学習指導技量を含むさまざまな教育指導技量の向上が期待されている。いわば、教育実習は教員養成における総仕上げではなく、教育実習で学んだことが新たな学びの出発点として期待されている。そういう意味で、実習における学習指導法がたとえ良好であったとしてもあえて優（A）の評価をしないで「引き続き一層の向上を目指すように」というメッセージを込めて良（B）の評価することもあるのではないかと考えられる。

また、生徒による視点からは不満足な授業であっても、実習校における評価は優（A）であった

ケースが2例あった（11と26）。その原因を根拠をもって推測することはできないが、このような事例の出現も中判別率の低さに影響しているのではないかと考えられる。

しかし、このような事情があるにせよ、模擬授業において生徒が抱く主観的な認知の視点は、授業指導技量を評価する上でかなり本質的なところをとらえていると思われる。その視点を学生が自覚的にとらえているかどうかは定かではないが、少なくともその視点を意識しながら教育実習に備えて日頃から学習指導技量の向上に努めることが必要であろう。

その視点の主要なもの第一は「分かりやすい授業作り」「学ぶことの意義が伝わる授業作り」である。まさに授業の本質と根幹に関わることからである。すなわちこれは授業の質的・内容的側面であろう。具体的には「教材研究」「指導案作成」がある。もう一つが「生徒と教員との間の活発な相互作用、コミュニケーションがある授業作り」である。いわば、授業の質的・内容的側面を、生徒と教員とで構成される実際の授業の場においてどのように表現し展開するかという側面である。

この点に関しては、いずれも従来からいろいろな形でいわれてきたことである。たとえば沖縄国際大学における模擬授業の実践記録には次のような記述が見られる。「ネタ（教材）7、技（授業技術）3」（P. 11）とか、「指導案作成指導においてもっとも重視していることは、学生たちに“自らの指導案が子どもたちの将来に対して持つ意味”についてよく考えさせること、これに尽きます」（P. 12）、「私は、授業及び指導案の指導は「つかみ所」と「パフォーマンス」だと考えている。「つかみどころ」とは授業の中の展開におけるポイントをどのように押さえるか、さらには生徒たちの心をどのようにとらえるかということである。その原点にかえて、教材研究、授業の展開を考えていくときに理想の授業に一步近づくのだからと思われる。」さらに「パフォーマンスとは、授業の内容を生徒たちに（どのようにして：＜筆者補足＞）興味・関心を持たせて展開していくか、いわば教師の側の「自己表現・人間性の表れ」である。授業とは人対人によって織りなされるものであり、この点の意味するところは大きい」（P.

85～86)。こういった指摘を、本研究においてもあらためて確認することができたといえよう。

本研究で明らかにした授業をとらえる二つの視点は、生徒の立場から導き出されたものであるが、その本質的性格は、実習指導に携わる現場教員が持つ学習指導技量の評価の視点と大きく違わないのではないかということが示唆された。また、従来から教員養成の現場で模擬授業指導に携わる大学教員が抱く視点とも基本的に重なるものであった。この視点は、いわば「授業を見る目」であり、これを学生に意識させ、自覚的に指導案作成、教材研究、模擬授業実践に取り組ませることが、教育実習の効果を一層深め、向上させることにつながるのではないか。

本研究で扱ったデータ数は十分に信頼性を保証するものではなかったが、それでも従来からの知見に沿った結果を得たことは、さらにデータを蓄積してより洗練された授業評価票を作成し、実践的な効果を高めることが有効であることを確信できた。

注1) 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(研究代表者:三山 緑)。

注2) 本研究の基本的企画及びデータ収集は三山 緑と共同で行った。本報告は、その一連の研究の一部である。

6 引用文献

藤波 潔(編著)2009 沖縄国際大学教職課程における社会科・地理歴史科・公民科「模擬授業」精選録 沖縄国際大学

三山緑・熊谷信順 2009 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 P. 1-15

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)2006 「学部教員養成教育の到達目標の検討」(報告) 日本教育大学協会

中央教育審議会 2006 今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)

教育職員養成審議会 1997 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(第1次答申)

The contribution of Pre-Guidance and Training to Students Teacher's "Teaching Skills" (4)

~The relation between the rating to the practice teaching by the pupil-role-students and the evaluation by the teachers at the training schools~

Nobuyori KUMAGAI

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

Abstract

It is an important concern how the students teachers learn "teaching-skills" in the training course for school teacher.

Through a factorial analysis of datum rated about the student teachers' teaching by the pupil-role-students, we get three factors. The major two factors of those were implicated plainness (factor 1) and liveliness (factor 2) each other. It was difficult to implicate a third factor.

On the other hand, in the last practice session at the training schools, each student-teachers' "teaching skills" were evaluated by the teachers. What extent can each scores of three factors explain the evaluations for students' "teaching skills" by teachers at training school?

The discrimination-analysis revealed that these three factors can effectively explain the evaluation about the students' "teaching skills" by teachers at training school. Especially, major two factors, plainness and liveliness, had important contributions. Based on this findings, it was discussed that these factors were effective view points in the training the teaching skills of students.