

# ICUに於ける教育実習の評価の諸問題

## — 教授スキルに関する実習生の自己 評価と指導教諭の評価 —

栗山 容子

前回の報告（1987）では、過去8年間のICUに於ける教育実習生の成績評価の資料分析を通して、実態調査の結果を報告した。

本報告では、問題をさらに明確にするために、次の視点から検討を加える。

第一に、教育実習生の教授スキルに関する評価項目の検討である。従来の評価項目は、実習校の指導教諭に記入してもらう評価項目が9項目（Q1.勤務状態、Q2.児童生徒に対する理解・愛情、Q3.児童生徒の取り扱い・評価の公平さ、Q4.学習指導の計画する能力、Q5.学習指導技術、Q6.研究的態度、Q7.学級・ホームルーム管理能力、Q8.学校ならびに教師に対する協力的態度、Q9.教師としての適性）である。前回の報告にあるように、これらの評価項目の因子分析の結果、1因子のみが抽出され、いずれの項目においても因子負荷量が高かった。特に、教師としての適性の因子負荷量が最も大きく、相対的に勤務状態のそれが最も小さいことから、教師の適性に関する一般因子と考えられた。これらの評価項目は教師としての適性の一面を捉らえているにしても、個々の項目が概念的レベルで記述されているために教育実習生に対する具体的なフィードバックとなりにくく、評価項目の検討の必要性が示唆された。また、9項目のうち、Q5.学習指導能力はQ7.学級・ホームルーム管理能力に次いで実習校教諭の評価が低かった。Q7.学級・ホームルーム管理能力については、実習生に学級を任せないケースが多いことからその理由を述べた。しかし、Q5.学習指導技術については、大学における各教科教授法等で指導が行われているが、この評価項目だけでは具体的にどのよう

な点において教育実習生の指導技術に問題があるのか、その内容が明確になっていないので、指導に生かしにくい。

そこで、一つの試みとして、教授スキルに観点を絞って、より具体的な行動のレベルでの評価を可能にする評価項目を作成し、これらを用いて教育実習生と実習生を指導した実習校教諭のそれぞれに実際の授業の結果を評価してもらい、評価項目の検討を加える。同時に、これらの結果から教授スキルの具体的内容を検討する。その際、各教科にはそれぞれ独自のスキルが必要とされるが、ここではどの教科にも必要とされる基本的な教授スキルを問題にする。また、教授スキルの内容が明らかになったところで、教育実習生の自己評価と指導教諭の評価の違いについて検討する。

第二に、前回の報告で実習校が中学校の場合と高校の場合で指導教諭の評価に違いが見られ、中学教諭の方が9項目すべてにおいて有意に評価が低いという傾向があった。しかし、学習指導技術については、他の項目と比べると、実習校間の評価の差は最小であり、ともに評価が低いという傾向もみられた。そこで、教授スキルに関する具体的な行動レベルでの評価では、どのような違いがあるか、またその具体的内容を検討する。

第三に、教授スキルに関する新しい評価項目と従来の評価項目の関連を検討する。いずれも、教育実習生の授業の事後評価を狙ったものであり、特に、従来の評価項目のQ5.学習指導技術、Q9.教師としての適性と教授スキル項目とは強い関連があると考えられる。

## 方 法

### 1. 被調査者

調査対象者は、'88 5～6月に教育実習を行ったICU教育実習生（以下実習生とする）と実際の指導に当たった中学校、高校教諭で、そのうち、いずれか一方の調査資料のみの場合は除外し、実習生と指導教諭の調査資料が両方揃ったものを被調査者とした。被調査者数は実習生と指導教諭、それぞれ53名で、計106名である。指導教諭の内訳は中学校教諭18名、高校教諭35名で

ある。

## 2. 調査の実施時期と調査用紙の配布，回収の方法

'88 6月下旬に各指導教諭に調査用紙を送付し，記入の後，返送を依頼した。実習生の資料は事後指導の際に配布，回答を求めた。事後指導に欠席した実習生については個別に調査用紙を配布し，回収した。実習生，指導教諭の未回収数はそれぞれ7名と8名であった。

## 3. 調査用紙

a) 調査項目：前回の報告にある所見表の記述内容と中村ら（1987）の研究，TRF（Teacher Rating Forms）の項目を参考にして，教授スキルに関する44項目を作成した。各項目とも，実際の授業の達成の度合いを5段階（「上」「やや上」「平均」「やや下」「下」）で事後評価するようになっている。「上」を5，「下」を1として，それぞれ5，4，3，2，1と得点化し，分析資料とした。調査の性質上，項目の作成に当たっての予備調査を事前に実施することが困難なことから，本調査を実施後，まず項目の検討を行い，選定された項目について目的に添って分析を加えていくという方法をとった。

b) 教示：実習生の調査用紙には，「実習後の自己評価を適切に行い，よりよい授業に向けての反省及び指導の資料とする目的で作成されたもの」「実際に行った授業をありのままに評価して — 実際の達成の度合いを評価するように — 」という教示が記されている。実習校教諭には，実習生の実際の授業がどのようなようであったかを評価してもらった。

## 4. 従来の評価項目による評価（以下，旧項目とする）

9項目で構成されている。各項目の内容は前述の通りである。評価の最も高いものを5，最も低いものを1として5段階に得点化されている。また，尺度の両端にはそれぞれの内容を表わす簡単な説明がついている。実習終了

後、指導教諭に記入してもらった。

## 結 果

### 1. 評価項目の検討

全被調査者を込みにして全44項目で因子分析した結果、9因子が抽出されたが、第1因子の因子負荷量がいずれの項目においても高く、寄与率は44%であり、1因子性が認められた。これは、可能な限り多面的に教授スキルを捉らえようとしたために、愛情、熱意、自信といった情意的な内容を持つ項目(e.g. 生徒を授業にひきつけた。)が混入してしまい、教師としての適性を内容とする一般因子が抽出されたと考えられる。そこで、このような情意的内容を持つ項目と実際の授業場面では、出現頻度の少ない項目(e.g. 生徒の逸脱した行動を注意した。)を除外して、教授スキルを行動的レベルで述べている28項目を選び、再度因子分析したところ、6因子が抽出された。因子負荷量が.5(第1因子のみ.45)を超えるものを因子の内容特徴を示す項目として選出した。このうち、1項目(項目28. 難しい言葉は言い換えた: 以下項目を省略)は、2つの因子において、因子負荷量が中位を示し、決定的でなかったので、これを除外し、27項目を教授スキル評価項目とする。27項目の内容と、実習生と指導教諭別の項目ごとの平均、標準偏差および因子分析の結果を表1、表2に示した。各項目の内容から、第1因子は、明瞭さ・的確性(clarity/accuracy)、第2因子は授業の構成(organization)(注:事前と授業進行中の両方を含む)、第3因子はフィードバック(feedback)、第4因子は交互作用(interaction)、第5因子はテンポ(tempo)、第6因子は板書のしかた(use of blackboard)と解釈される。これらの因子を教授スキルの下位カテゴリとして、以下の分析を行っていく。評価項目の妥当性については旧項目との関連で検討する。

表1 実習生と指導教諭の27項目の平均と標準偏差

項目	実 習 生		指 導 教 諭	
	平 均	標準偏差	平 均	標準偏差
1	3.83	0.80	4.06	0.75
2	4.06	0.80	4.13	0.71
3	3.89	1.01	4.11	0.85
4	3.42	0.97	3.91	0.86
5	3.45	0.72	3.87	0.83
6	3.98	0.95	4.11	0.87
7	3.92	1.04	4.02	0.87
8	3.98	0.87	3.96	0.83
10	3.62	1.00	3.89	0.85
11	3.85	0.99	4.09	0.77
12	3.11	1.14	3.77	0.87
13	3.36	0.81	3.94	0.84
15	3.77	0.82	4.11	0.80
16	3.64	1.04	4.17	0.73
19	3.21	1.04	3.91	0.79
21	3.43	0.89	3.92	0.78
22	3.36	0.76	3.98	0.82
23	3.45	1.05	3.89	0.75
24	3.24	1.14	4.00	0.83
25	3.21	0.89	4.02	0.80
27	3.30	1.25	4.00	0.92
29	3.68	0.98	3.96	0.88
30	3.57	0.97	3.98	0.82
31	2.83	0.96	3.43	0.80
34	3.68	1.00	3.92	0.92
35	3.17	1.01	3.79	0.69
38	4.09	0.93	4.04	0.85

表2 因子分析結果：因子別の27項目の因子負荷量

項目	第1 因子	第2 因子	第3 因子	第4 因子	第5 因子	第6 因子
10 新しい課題に入るとき区切りが明確であった。	.7046					
16 教材を工夫して使った。	.6419					
4 無駄な発言が少ない。	.6411					
5 質問に対する答えは的確であった。	.6024					
38 表情、身振り、手振りを入れて話した。	.6001					
12 無駄な時間を少なくし、効率よく教えた。	.4861					
11 重要なポイントは要約して繰り返した。	.4668					
21 教材の分量が適当であった。		.7490				
22 教材の難しさが適当であった。		.5930				
1 発問の内容が具体的であった。		.5802				
13 授業でのまとめが適切であった。		.5873				
15 導入で何を学ぶかはっきりさせた。		.5454				
8 生徒がわからない時、考える手がかりを与えた。			.7511			
7 生徒がわからない時、励ましてやった。			.7381			
6 生徒がよい発言をした時はほめてやった。			.6641			
2 生徒の発言をしっかりと聞いた。			.5486			
29 生徒が質問や意見を言うように促した。			.5308			
35 生徒一人一人に対して指導上の配慮をした。				.7739		
34 一人一人の生徒をしっかりと見て話した。				.6688		
30 他の生徒の意見をよく聞くように配慮した。				.5931		
31 生徒同士の意見をうまくかみあわせることができた。				.5613		
24 生徒が分かるようにゆっくり話した。					.8558	
3 生徒が答えるまで十分に待つことができた。					.6943	
23 適当な間合いをとって話した。					.6022	
27 板書の字がはっきりしていた。						.8417
19 計画的に板書した						.7237
25 板書が速すぎたり、遅すぎたりしなかった。						.6572

## 2. 教授スキル評価項目による分析結果

まず、選出した27項目について、実習校別に、実習生と指導教諭の平均、標準偏差を求め、t-検定を行った。その結果を表3に示した。フィードバックでは5つのいずれの項目でも、平均が高く、実習生と指導教諭の評価の差が小さい。また、38.表情、身振り、手振りを入れて話した。もこれと同じ評価の傾向がみられた。一方、板書に関する3つの項目はいずれも実習生の自己評価が低く、指導教諭の評価との間に有意な差がみられた。この他の特徴を項目別にみると、12.無駄な時間を少なくし、効率よく教えた。13.授業でのまとめが適切であった。の2項目では中学実習生の実習生自己評価が低く、31.生徒同士の意見をうまくかみあわせることができた。35.生徒一人一人に対して指導上の配慮をした。の2項目では高校実習の実習生自己評価が低い。中学実習では、実習生が授業をわかりやすく進めることに困難を感じている傾向がみられ、一方、高校実習ではむしろ、一斉授業で学習が進められ、交互作用的場面が少なかったり、あるいは、意見をかみあわせることが困難だったことが窺われる。

実習生と指導教諭の評価に有意な差のみられた項目は、中学校では9項目で、高校では14項目であった。中学校で有意差があり高校で差のみられなかった項目は1項目のみで、他の8項目はすべて高校でも有意な差がみられ、中学校における実習生と指導教諭の評価の差が相対的に小さいことがわかる。また、下位カテゴリごとにおおまかにみると、授業の構成、板書では中学校と高校の両方に、明瞭さ・的確性、交互作用は高校のみに、有意差のあった項目が多かった。この点をさらに明確に示したものが次の下位カテゴリ分析である。

下位カテゴリごとに、各下位カテゴリに含まれる項目の、全体および実習校別の実習生と指導教諭の平均、標準偏差を算出し、t-検定を行った。その結果を表4に示した。さらに、各下位カテゴリの項目数が異なるので、仮にすべての項目が達成されたとした場合を1.0として下位カテゴリごとに、実習生、指導教諭別に達成の比率を求めて、図1-a, 1-b, 1-cに示した。フィ

表3 実習校別実習生と指導教諭の項目ごとの平均の差及びt-検定結果

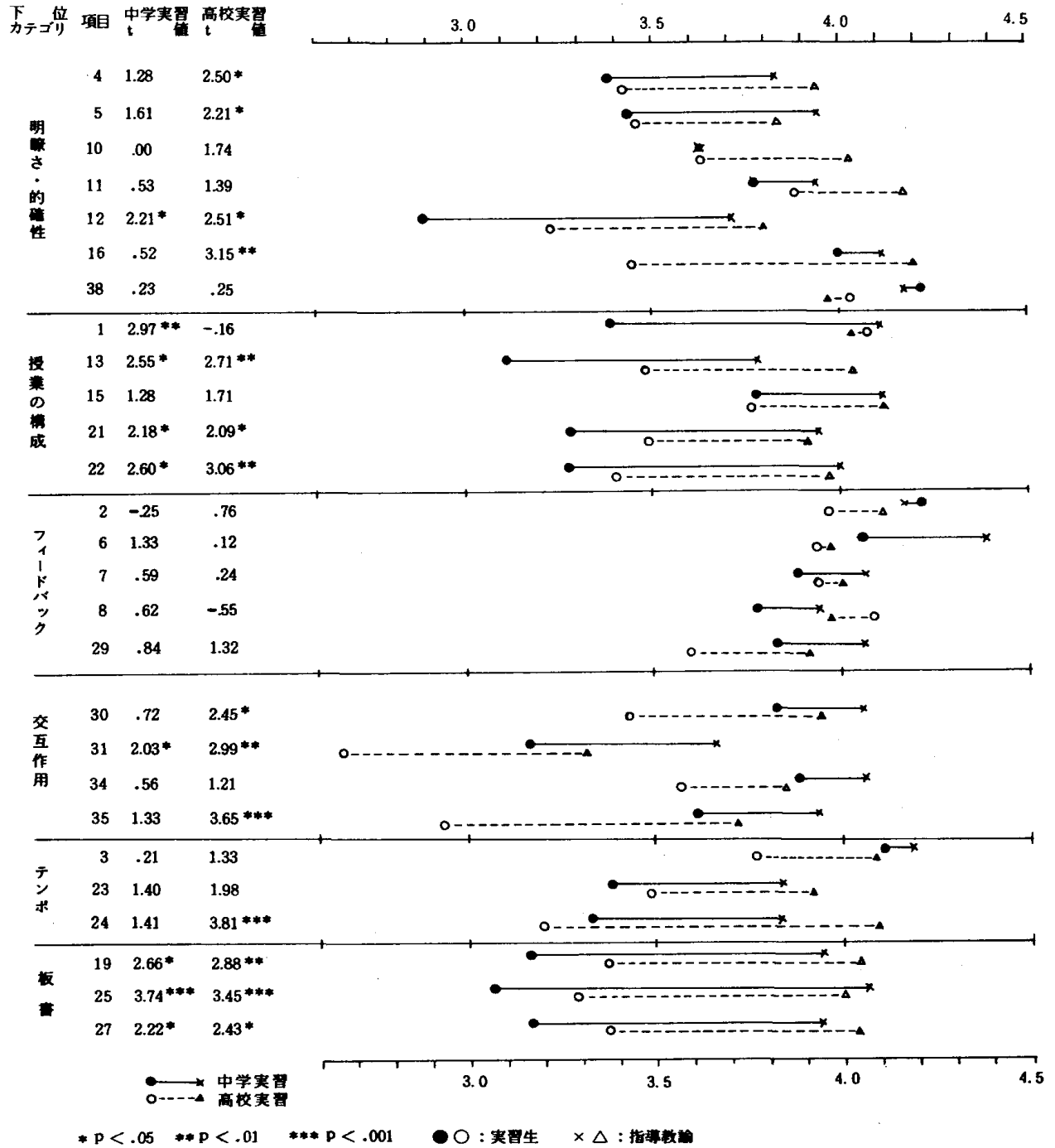




表4 実習校平均, 標準偏差, t-検定結果

	全		体		中学実習		高校実習			
	平均	標準偏差	t 値	平均	標準偏差	t 値	平均	標準偏差	t 値	
明瞭さ・的確性 (7項目)	S	21.68	4.46	-3.14**	21.71	3.70	-1.45	21.66	4.86	-2.79**
	T	24.27	4.03		23.76	4.70		24.54	3.68	
授業の構成 (5項目)	S	15.07	2.29	-3.55***	14.21	2.05	-2.74*	15.51	2.31	-2.37*
	T	16.83	2.80		16.74	3.35		16.88	2.53	
フィードバック (5項目)	S	16.68	3.06	-0.60	16.71	2.16	-0.79	16.66	3.46	-0.23
	T	17.02	2.81		17.37	2.78		16.84	2.84	
相互作用 (4項目)	S	10.87	2.54	-3.05**	11.79	1.75	-1.46	10.39	2.77	-2.74**
	T	12.29	2.24		12.76	2.22		12.04	2.25	
デ ン ボ (3項目)	S	8.42	2.00	-2.63**	8.61	1.93	-1.11	8.32	2.05	-2.40*
	T	9.33	1.55		9.28	1.64		9.36	1.53	
板 書 (3項目)	S	7.52	1.87	-5.09***	7.06	1.85	-3.41**	7.75	1.86	-3.79***
	T	9.26	1.65		9.15	1.83		9.31	1.57	

S: 実習生

T: 指導教諭

\* p < .05    \*\* p < .01    \*\*\* p < .001

図1-a 下位カテゴリごとの達成比率-全体

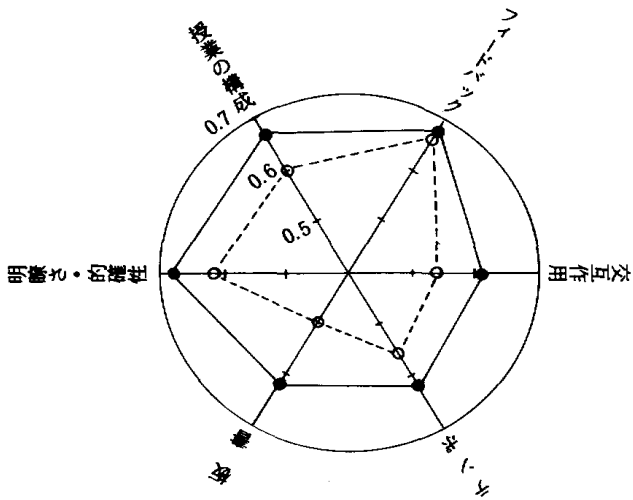
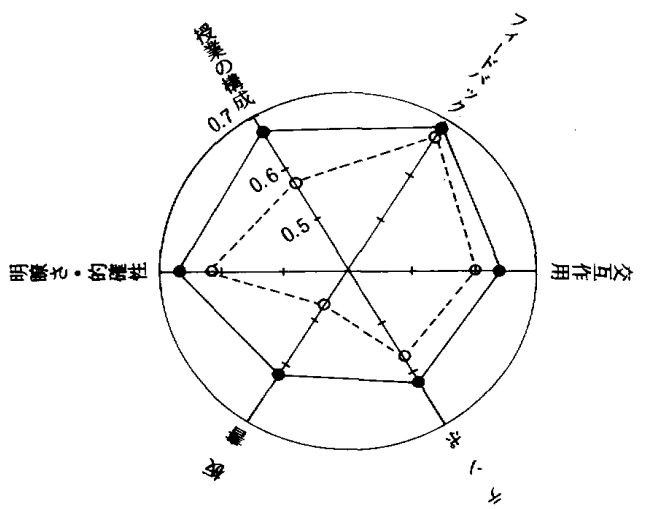
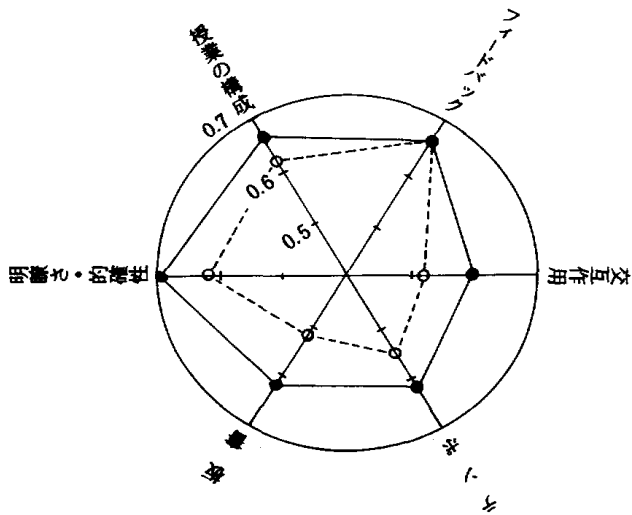


図1-b 下位カテゴリごとの達成比率-中学実習



○-----○ 実習生  
●-----● 指導教諭

図1-c 下位カテゴリごとの達成比率-高校実習



ードバックを除く5つのカテゴリで実習校全体、実習校別とも、実習生と指導教諭の評価に差があり、いずれも実習生の自己評価が低いという傾向がある。実習校全体の下位カテゴリ別の評価の差の特徴をみると、指導教諭の評価は、明瞭さ・的確性、授業の構成、フィードバックで評価が高く、交互作用、テンポ、板書の3つのカテゴリで低い評価という傾向がみられる。実習生の自己評価は、フィードバックにおいて特に評価が高く、板書では低い傾向が目立つ。実習校別の傾向もほとんど全体傾向と変わらないが、中学校において、授業の構成、板書の2つのカテゴリの実習生の自己評価の低さが顕著であった。実習校の違いによって評価に違いがあるかどうかを、実習生、指導教諭別に t-検定した結果、実習生の評価では、授業の構成、交互作用の2つのカテゴリで有意な差があり、授業の構成では中学実習、交互作用では、高校実習がそれぞれ有意に評価が低かった。(t = 2.09, df = 5, p < .05, t = 2.24, df = 5, p < .05) また、指導教諭の評価においては中学校と高校で差がなかった。

実習校別に実習生と指導教諭の評価の差を被調査者ごと、項目ごとに求め、差の大きさによる頻度数分布、実習校間の t-検定を行い、差の傾向に特徴があるかどうかを検討したが、顕著な差はなかった。

### 3. 旧項目との関連性

従来の評価項目による評価は53名中、47名の資料を得た。教授スキル評価項目の6つの下位カテゴリ及び下位カテゴリ平均と旧項目の内、Q5.学習指導技術、Q9.教師としての適性、及び9項目全体の平均との相関を求めたものが表5である。明瞭さ・的確性は Q5.学習指導技術 Q9.教師としての適性、9項目平均のいずれとも有意な相関があった。また板書を除く他の5つのカテゴリと Q9.教師としての適性 に有意な相関があり、教授スキル評価項目が広い意味で教師としての資質の一面を評価していると考えられる。特に表6に示したように、明瞭さ・的確性と旧項目とは、Q1.勤務状態 Q7.学級・ホームルーム管理能力を除く7項目で関連性が示唆されている。これら以外の

表5 各下位カテゴリとQ5.Q9.及び旧9項目平均の相関係数

	Q5.学習指導技術	Q9.教師適性	9項目平均
明瞭さ・的確性	.280 *	.455 ***	.321 *
授業の構成	.028	.230 +	.115
フィードバック	.212	.287 *	.114
相互作用	.055	.344 **	.095
テンポ	.066	.315 *	.095
板書	.236 +	.106	.043
カテゴリ全体	.215 +	.423 **	.202

表6 明瞭さ・的確性と旧項目との相関係数

旧項目	
Q1. 勤務状態	.046 NS
Q2. 児童生徒に対する理解・愛情	.215 +
Q3. 児童生徒の取り扱い・評価の公平さ	.284 *
Q4. 学習指導の計画をする能力	.235 +
Q5. 学習指導技術	.280 *
Q6. 研究的態度	.213 +
Q7. 学級・ホームルーム管理能力	.054 NS
Q8. 学校ならびに教師に対する協力的態度	.390 **
Q9. 教師としての適性	.455 ***

\* p < .05      \*\* p < .01      \*\*\* p < .001      +p < .06 ~ .08

評価項目で有意な相関のみられたものは、フィードバック、下位カテゴリ平均と Q3.児童生徒の取り扱い・評価の公平さ ( $r = .268, p < .05, r = .253, p < .05$ ), 及び、交互作用、下位カテゴリ平均と Q8.学校ならびに教師に対する協力的態度 ( $r = .285, p < .05, r = .354, p < .01$ )であった。フィードバックと児童生徒の取り扱い、交互作用と協力的態度がそれぞれ関連していることは、生徒に対する対応のありかた、対人的関係のもちかたという点で教授スキルの下位カテゴリと旧項目間の内容関連性を示唆している。

## 考 察

教授スキルに焦点を絞り、具体的行動レベルでの評価を狙った新しい評価項目の分析によって、明瞭さ・的確性、授業の構成、フィードバック、交互作用、テンポ、板書の6つの基本的な教授スキルの構造が明らかにされた。またこれらの構造を解釈するための各因子を代表する項目も非常に明瞭であった。R. アイザクソンは、生徒が認知・評価した指導行動の因子分析から抽出された指導行動の基本的因子として、第1因子：一般的教授技能の因子 (skill), 第2因子：過重負担の因子 (overload), 第3因子：構造化の因子 (structure), 第4因子：フィードバックの因子 (feedback), 第5因子：集団相互作用の因子 (interaction), 第6因子：レポートの因子の6因子を見出している。また、TRFを用いた大学生による大学教師の資質評価の分析 (L. Leventhal, R.P. Perry & P.C. Abrami, 1977)では、専門性 (scholarship), 構成・明瞭性 (organization / clarity), 教師－集団交互作用 (instructor-group interaction), 教師－学生個人交互作用 (teacher-individual student interaction), 力動性・熱意 (dynamism / enthusiasm), 教師適性 (overall teaching ability)の6つの下位カテゴリから検討が加えられている。さらに、中村ら(1987)の教授スキルに関する研究では、計画性因子、わかりやすさの因子、相互作用助長因子、自主性尊重因子、強調因子の6因子が抽出された。TRFは大学教師の資質評価のフォームである点に留意しなければならないし、また、中村らの研究では各因子を代表する項目としてあげ

ているものの中には解釈に若干無理のあるものも散見する。このような問題はあっても、授業の評価という共通の視点から、これらの研究の結果とつき合わせてみると、明瞭性とわかりやすさ、構成や構造と計画性、相互作用、フィードバックなど具体的内容の上で本研究の結果と重なる部分が多い。京都教育大学の山川、西之園らの「教育実習生に求められる資質・能力キーワード調査」（'83.7実施）では、実習生、指導教諭365名の複数回答で、学習指導に関するものの回答の多いものとして1位：教科の専門的知識（153：回答数）、2位：板書の仕方（152）、3位：発問の仕方（151）、4位：教師の話し方（132）、（5位以下、教材研究と分析、指導案の作成と続く）となっている。教科の専門的知識以外はいずれも教授スキル評価項目に含まれるもので、これらの教授スキルが実習生と指導教諭にとって、教師として求められる資質の重要な一面であると認識されていることがわかる。

旧項目のQ9.教師としての適性と教授スキル評価項目の板書を除く各下位カテゴリに高い相関がみられたことは、教授スキルに視点を絞っているけれども、教師の適性の一面を評価しているという意味で、新しい評価項目の妥当性を保証するといえるだろう。特に、明瞭さ・的確性は旧項目と高い関連性がみられ、教授スキルの中でも特に重要であり、授業のよしあしの「目のつけどころ」であると思われる。

中学実習と高校実習の違いによる評価の差については、指導教諭の間にはまったく差がみられなかった。実習校の違いは、実際の授業では学習内容や生徒の精神発達のレベルの違いを意味するが、少なくとも、指導教諭の評価で差がなかったことは、教授スキル評価項目がこのような違いを越えた一般的、基本的教授スキルを捉らえる項目であることを示唆するものといえよう。しかし、実習生の自己評価においては、特に中学実習で、わかりやすい授業を行うことの難しさを感じているという傾向が窺われた。これは前回の報告でも述べたように、年齢的に離れている実習生にとって、中学生の精神の発達レベルや学習レディネスなどの把握と理解が十分でなく、生徒の現実の状況にあわせ、授業をわかりやすく構成していくことの困難さを感じたのでは

ないかと思われる。

実習生の自己評価は指導教諭の評価よりも厳しいという傾向が見られた。これは、授業のよしあしの評価水準をどこにおくかということと関連していると考えられる。すなわち、実習生は自らの達成水準を高く設定していたのに対し、指導教諭の評価には実習生の評価であるとの暗黙の配慮が働き、達成水準が低く設定されていたのではないだろうか。このことは実習生が自らに厳しく、より高い理想をもって、授業に取り組んだことを示すものであって、歓迎すべきことであろうし、一方、文字どおり高く評価されていたのであれば、なお、望ましいことである。

下位カテゴリの違いによって、達成の程度の評価に違いがあった。フィードバックは達成の度合いが高く、板書では最も低く評価されている。フィードバックの項目には、動機づけを高めるための生徒への配慮と考えられる項目(e.g. 7.生徒がわからない時、励ましてやった。 8.生徒がよい発言をした時はほめてやった。)もあり、教師として備えるべき人間的な温かさや思いやりについては実習生も十分応えていたといえる。しかし、板書など経験によって磨かれていくと思われる行動レベルの教授スキルについては、まだ学習経験の余地が残されているといえよう。

以上、教授スキルに観点を絞って新しい評価項目の作成を試み、これらの項目が教師の資質の一つの側面を評価するための方法になりうることを示した。また、結果の表示の仕方の工夫などによって、授業の事後指導の資料として、具体的に生かすことが可能であろう。しかし、「教え方の上手な先生が必ずしもよい先生とは限らない。」と言われる通り、教授スキルの練磨だけがよい教師を生み出すのではない。専門的知識や弛まない研究的態度は勿論のこと、生徒に対する愛情や理解、子どもたちの潜在的能力の可能性を信じて、教えることへの情熱など、訓練や経験だけでは簡単にもののできない資質こそ、真に問われなければならないと思う。とりわけ、そこにある生徒の発する様々な信号に素早く、的確に応じられる能力は何よりも大切であると思われる。

## 参 考 文 献

栗山容子 立川 明 1987. ICUにおける教育実習の評価の諸問題 国際基督教大学学報 I - A 「教育研究」 29, 105-135.

Leventhal, L., Perry, R. P., & Abrami, P. C. 1977. Effects of lecturer quality and student perception of lecturer's experience on teacher ratings and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 69, 360-374.

中村知靖 北尾倫彦 速水敏彦 1987. 教授スキル評価の視点に関する検討 日本教育心理学会第28回総会論文集

## 謝 辞

本研究は立川 明準教授との共同研究の一部である。本論文を作成するにあたって貴重な助言と協力を頂いたことを厚く感謝します。



**SOME PROBLEMS OF EVALUATION  
IN THE TEACHER CERTIFICATION PROGRAM AT ICU  
—Differences in Evaluation of Teaching Skills  
between Student Teachers and Their School Teachers—  
(English Résumé)**

Yoko Kuriyama

This study is the second report on the problems of the teacher certification program at ICU.

To improve evaluation items, which will allow effective feedback to student teachers after teaching practice, and to clarify the basic structure of teaching skills, 44 evaluation items which were described from the point of view of concrete behavioural aspects were examined. Fifty-three school teachers who supervised student teachers responded with their evaluation of students' teaching activities. The same number of student teachers then evaluated their own activities, using the same evaluation items with a 5-point scale of attainment.

As a result of factor analysis, six factors were extracted; the first factor was interpreted as clarity/accuracy. The second was organization of teaching activity. The third, the fourth, the fifth and the sixth were feedback, interaction, tempo and use of blackboard respectively. These six factors were interpreted as subcategories of basic teaching skills including 27 effective items.

The differences between school teachers' evaluation and student teachers' self-evaluation were examined, and it was found that the latter gave lower scores on the five subcategories other than feedback. Student teachers gave low scores on the use of blackboard, and high scores, on feedback. On the other hand, school teachers gave high scores on clarity/

accuracy, organization of teaching activity and feedback.

The correlations between these subcategories of teaching skills and the old items were analyzed. The results indicated that teaching skills discussed above correlated with an old item which refers to the student's aptitude as a teacher.