

ICUに於ける教育実習の評価の諸問題

—実習生への評価結果の報告—

栗山 容子

前回の報告（栗山1989）で、ICU教育実習生の教授スキルを具体的な行動レベルで評価するための評価項目の作成を試み、従来用いられてきた評価項目（旧項目）を基準として妥当性の検討を行った。その結果、6つの教授スキルの下位カテゴリが抽出され、妥当性が確かめられた。今回はこれらの結果を実習生にフィードバックするための具体的方法を探りたい。

教育評価の仕事はフィードバック機能に意義があると考ええる。大学教育における実習指導には、このような実習生の授業を評価し、実習生に具体的に授業のよしあしや、改善すべき点をフィードバックし、よりよい授業の建設を促すという重要な機能がある。

1989年の教育職員免許法の改正により教育実習の事後指導が義務づけられるが、このための資料を供する意味もある。

1. 分析資料

分析資料は前回検討を行った27の教授スキル評価項目のうち、教授スキルとしての意味が明瞭でない「項目27：表情、身振り、手振りを入れて話した」の項目を除いた26項目について、実習生（自己評価）と指導教諭にそれぞれ、達成の度合いを5段階で評価してもらったもので、調査手続きは前回と同じである。本報告では1989年度の実習生及び指導教諭各43名、計86名と1990年度の実習生及び指導教諭各17名、計34名（回収分のみ）のデータを加えた226名の資料をもとに検討する。

2. 教授スキル下位尺度の検討

まず、因子分析を実施して教授スキルの下位カテゴリを検討し、また各項目の弁別性を確認した上で、下位カテゴリを下位尺度として評価の基準を仮

表1 因子負荷、寄与率、共通性

| (項目) | 因子負荷 | | | | |
|-----------------------------|------|-----|------|------|-----|
| | F1 | F2 | F3 | F4 | 共通性 |
| 1 発問の内容が具体的であった。 | .58 | .21 | .12 | .29 | .47 |
| 4 無駄な発言が少ない。 | .57 | .27 | .24 | .17 | .49 |
| 5 質問に対する答えは的確であった。 | .61 | .41 | .27 | .04 | .61 |
| 9 新しい課題に入るときの区切りが明確であった。 | .76 | .22 | -.03 | .14 | .64 |
| 10 重要なポイントは要約して繰り返した。 | .56 | .21 | .21 | .09 | .41 |
| 11 無駄な時間を少なくし、効率よく教えた。 | .69 | .31 | .20 | .05 | .62 |
| 12 授業でのまとめが適切であった。 | .76 | .19 | .30 | .08 | .71 |
| 13 導入で何を学ぶかはっきりさせた。 | .61 | .17 | .01 | .37 | .54 |
| 16 教材の分量が適当であった。 | .64 | .18 | .33 | .18 | .59 |
| 17 教材の難しさが適当であった。 | .59 | .29 | .37 | .07 | .58 |
| 2 生徒の発言をしっかりと聞いた。 | .09 | .54 | .16 | .48 | .56 |
| 6 生徒がよい発言をした時はほめてやった。 | .16 | .70 | -.03 | .10 | .53 |
| 7 生徒がわからない時、励ましてやった。 | .16 | .75 | .02 | .30 | .68 |
| 8 生徒がわからない時、考える手がかりを与えた。 | .19 | .54 | .22 | .32 | .47 |
| 22 生徒が質問や意見を言うように促した。 | .22 | .60 | .14 | .37 | .56 |
| 23 他の生徒の意見をよく聞くように配慮した。 | .32 | .62 | .16 | .26 | .59 |
| 24 生徒同士の意見をうまくかみあわせることができた。 | .37 | .63 | .08 | .08 | .55 |
| 25 一人一人の生徒をしっかりと見て話した。 | .27 | .67 | .18 | -.07 | .56 |
| 26 生徒一人一人に対して指導上の配慮をした。 | .40 | .59 | .24 | .03 | .57 |
| 15 計画的に板書した。 | .41 | .03 | .68 | .11 | .65 |
| 20 板書が速すぎたり、遅すぎたりしなかった。 | .35 | .22 | .69 | .24 | .71 |
| 21 板書の字がはっきりしていた。 | .13 | .14 | .82 | .14 | .73 |
| 3 生徒が答えるまで十分に待つことができた。 | .06 | .35 | .05 | .71 | .64 |
| 18 適当な間合いをとって話した。 | .49 | .17 | .23 | .52 | .60 |
| 19 生徒が分かるようにゆっくり話した。 | .33 | .07 | .28 | .72 | .70 |

寄与率 41.3 7.9 5.1 4.1

設定する。

26項目について、主因子解を求めた後バリマックス回転を行った因子分析結果を、因子負荷、共通性、寄与率について表1に示した。4つの因子が抽出され、前回の因子分析結果のうち、第1因子（明瞭さ・的確性）と第2因子（授業の構成）が1つの因子としてまとめ、御3因子（フィードバック）と第4因子（インタラクション）が第2因子としてまとまって抽出された。第3及び第4因子はそれぞれ、板書とテンポである。このうち、2つの因子に因子負荷の高かった「項目14：教材を工夫して使った」を除外し、4つの因子を下位カテゴリとし、各下位カテゴリごとに得点上位群、下位群それぞれ25%でG-P分析を実施した。その結果、すべての項目において、0.1%水準で有意な差がみられ、各項目の弁別性が確かめられた。

表2 4下位尺度の内部相関

| | 第1尺度 | 第2尺度 | 第3尺度 | 第4尺度 | |
|------|------|------|------|------|---------|
| | ... | .63 | .36 | .45 | 右上：実習生 |
| 第2尺度 | .73 | ... | .24 | .45 | 左下：指導教諭 |
| 第3尺度 | .74 | .62 | ... | .28 | |
| 第4尺度 | .68 | .71 | .63 | ... | |

| <全体> | 第1尺度 | 第2尺度 | 第3尺度 |
|------|------|------|------|
| 第2尺度 | .69 | ... | ... |
| 第3尺度 | .62 | .46 | ... |
| 第4尺度 | .60 | .59 | .49 |

ところで、各下位尺度によって相対的位置を明らかにする場合に、あまり大きな次元にまとめてしまうと下位尺度が具体性を欠く恐れがあるが、ここでは、試験的に因子分析の結果を参考にして4つの下位尺度を構成し、尺度の検討を行う。

各因子に因子負荷の高かった項目の内容から、各尺度を次のように設定した。第1尺度は授業の構成・的確さに関する尺度で、10項目である。第2尺度は生徒への対応に関する尺度で9項目である。第3尺度は板書の仕方に関する尺度で3項目、第4尺度は授業のテンポで同じく3項目である。項目数のアンバランスや寄与率からみて第1尺度のウェイトが大きく、尺度間の重みの均衡化を図る必要があり、今後、検討を重ねていく。

各下位尺度間の内部相関を表2に示した。全体に高い相関がみられ、いずれの下位尺度も、いわゆる良い授業のための教授スキルの尺度であることを示唆している。クロンバックの α 係数によって信頼性係数を算出したところ、25項目全体で.94、各下位尺度ごとに算出した結果は授業の構成・的確さに関する尺度で.90、生徒への対応に関する尺度では.88、板書の仕方に関する尺度では.79、授業のテンポに関する尺度では.73といずれも高い信頼性が得られた。妥当性に関しては前回、旧項目との基準関連妥当性について検討し、これを確かめたが、今回は資料が未整理のため、検討していない。今後、教育実習担当教授の総合的評価との関連において確認していきたいと考えている。

3. 評価表の作成

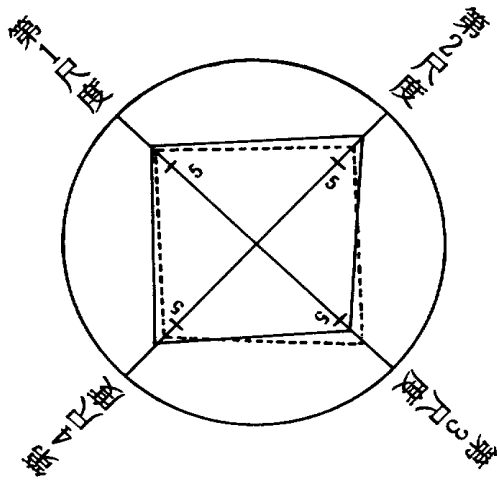
適切な評価を行うために尺度の標準化が実施されなければならないが、そのためには、さらにまとまった数のデータが必要で、今後の問題である。まずは、実習生へのフィードバックの必要から各下位尺度ごとにT-スコアを算出してこれを相対的評価点として、各個人内で相対的に特徴をとらえるためのプロフィールによる表示を試みる。

実習生と指導教諭別に各下位尺度ごとの標準偏差を求めたところ(表3)、

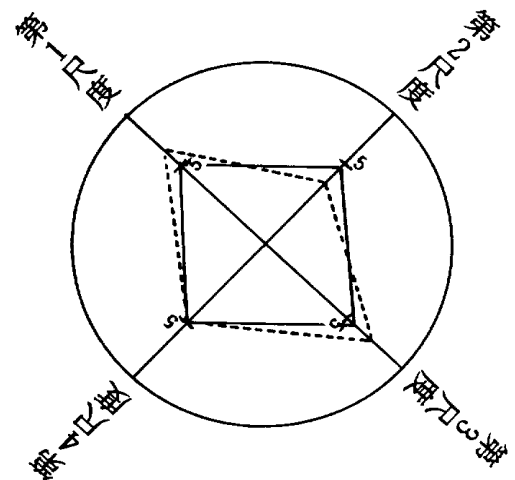
表3 各下位尺度における実習生と指導教諭の平均、標準偏差及びT値

| | 実習生 | | 指導教諭 | | T-値 | |
|------------|------|------|------|------|-----|----------|
| | 平均 | 標準偏差 | 平均 | 標準偏差 | | |
| 第1尺度(10項目) | 35.1 | 5.9 | 40.7 | 6.1 | 7.0 | *** |
| 第2尺度(9項目) | 33.7 | 5.6 | 35.9 | 5.6 | 3.0 | *** |
| 第3尺度(3項目) | 10.2 | 2.5 | 12.1 | 2.2 | 6.3 | *** |
| 第4尺度(3項目) | 11.0 | 2.4 | 12.3 | 2.1 | 4.2 | *** |
| | | | | | *** | p < .001 |

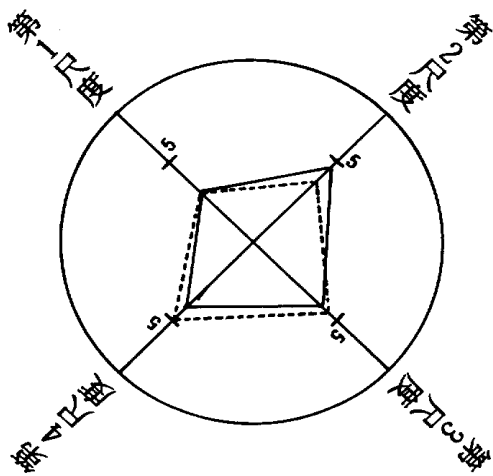
指導教諭の評価が実習生よりも高い傾向にあるので（前回の報告でもこの点について述べた），実習生と指導教諭別にプロフィールを描き，それぞれの評価を比較しながら特徴を把握できるように，また留意すべき点が明瞭に把握されるように表示した。ここでは，5.0を標準としている。本年度の実習生の中から図1に例を示しておく。実習生の氏名，実習教科，実習校，指導教諭氏名，実習期間，各下位尺度の説明とともに，各実習生ごとの総合的所見を加えて，実習生に報告する。



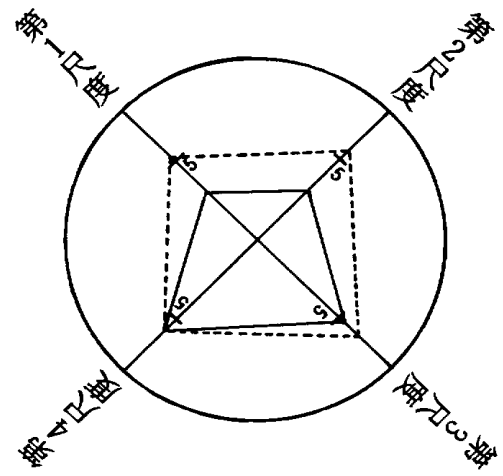
(a) いずれの尺度においても、実習生指導教諭ともに評価が高い例



(b) 第2尺度において実習生の評価が低い例



(c) 実習生、指導教諭とも第1尺度において評価が低い例



(d) 第1、第2尺度において実習生の評価が低い例

—— 実習生
 - - - - 教諭

注) 図中、短い横線が5.0を示す。

図1 プロファイルの実際例

4. 今後の問題

すでに問題点をいくつか指摘してきたが、まとめて、今後の見通しを得ておきたい。第1に下位尺度の内容的検討である。第1尺度の授業の構成・明確さについては、授業の構造化に関するもの（たとえば、導入の仕方、区切り、教授内容のポイントやまとめの仕方など）、授業の明確さや具体性に関するもの、効果や効率に関するもの、適切さに関するものなど、いずれもよい授業に関連しながら、異なると思われる内容が含まれている。また第2尺度の生徒への対応に関しても、フィードバックに関するもの、生徒への対応のよさ、生徒間のインタラクションへの配慮など内容的に異なるものが含まれていると思われる。本研究では明瞭な、安定した尺度は得られたものの、実習生への具体的フィードバックを考慮しつつ、妥当性のある下位尺度を整備していくことが必要と思われる。同時に標準化の手続きによって尺度の条件を整えていくことを今後の課題としたいと考えている。

第2に、実習生の総合的評価の問題である。子どもたちの個別的な活動をどのようにクラス集団にまとめていくかという学級運営は教授活動のもうひとつの面である。例えば障害をもった子どもをクラスの中でどのように認知し、またクラス集団に位置づけて、知的、情緒的、倫理的な面にわたって教育効果を高めていくかという教師の力量も重要であろう。教師の価値観を問うという難しい側面にかかわることになるが、特に、情緒的、倫理的な観点からの評価を教授スキルの尺度に加えて総合的な評価を図っていきたいと考えている。

参考文献

- 栗山 容子 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—教育研究 Vol.31 79-96, 1989
- 次山 信男 教育実習改善の試み 柴田義松 他編著 「教育実践の研究」 図書文化 132-153, 1990

**SOME PROBLEMS OF EVALUATION
IN THE TEACHER
CERTIFICATION PROGRAM AT ICU
— Feedback to Student Teachers on
Evaluation of Teaching Skill —
(English Résumé)**

Yoko Kuriyama

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

To provide effective feedback to student teaches after teaching practice, and to make a basic evaluation scale of teaching skills, 26 evaluation items selected from the previous study, which were described from the point of view of concrete behavioural aspects were examined again. One hundred and thirteen school teachers who supervised student teachers and the same number of student teachers responded with their evaluation of students' teaching activities and students' own activities in the same way as in the previous study.

The data were subjected to factor analysis and four factors were extracted as follows. The first factor was a combination of the two factors, clarity/accuracy and organization of teaching activity in the previous study, interpreted here as organization and clarity. The second was also a combination of two factors, feedback and interaction, interpreted here as responsiveness to pupils. The third and the fourth factors were tempo and use of blackboard, respectively. These four factors were constructed as subscales of the evaluation scale of teaching skills. Item 14 was excluded because factor loading of two factors was high.

The Cronbach coefficient was .94 for the full 25 items and the first,

second, third and fourth subscales had Cronbach coefficients of .90, .88, .79, .73, respectively. High reliability was also indicated. In this research validity was not examined but the result of the previous study indicated that teaching skills discussed above correlated with an old item which refers to the student's aptitude as a teacher.

As sufficient data were lacking to set a standard and standardization seemed difficult to achieve in any case, this pilot study of feedback record was presented as a profile to clarify the differences between school teachers' evaluations of student teacher and student teachers' self-evaluations.