

教育実習生の授業をとらえる視点の変容に関する分析
—平成21年度A大学教育実習生を対象として—

三 山 緑

**Analysis of Changes in Student Teachers' Perspectives on Classes
—Survey of Student Teachers at A University in 2009—**

Midori MIYAMA

Abstract

This study analyzed how student teachers' perspectives on classes changed before and after training at practice schools. The results of factorial analysis revealed that the student teachers perceived the classes from three different key perspectives at the pre-guidance and ex-post training stages. The characteristics of the factor structures at the two stages were revealed through a comparison with the factor structure of the supervising teacher in the practice school. The following results were made clear:

1. The student teachers made a stereotyped response to the evaluation items at the pre-training stage.
2. At the ex-post training stage, the student teachers comprehended the importance of the items constituting F1[objectives of teaching] through their teachers' guidance.
3. Through teaching practice, the significance that student teachers attached to the evaluation items changed and their perspectives underwent a process of reconstruction.

Key words

student teaching, student teachers, perspectives on the classes, teaching skills, factorial analysis

はじめに

教員志望の学生に教員としての「実践的指導力」をいかに身につけさせるかという問いは、旧教育職員養成審議会答申「教員の資質能力の向上方策について」（1987（昭和62）年）以来、教員養成に携わる者にとっての最優先課題となっている。2006（平成18）年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、「実践的指導力」を育成するための新たな教職科目の導入が提言され、それを受け、2007（平成19）年の教育職員免許法改正によって「教職実践演習」が新設されることとなった。こうした「実践的指導力」の動向に即応して、全国の教員養成を担う大学は、教育委員会や学校現場と連携し、学部1年次からの実習機会の提供など、互いの教育資源をよりよく活用する取り組みを数多く報告してきた。学校現場における豊富な実習経験それ自体が、学生にとって教員としての「実践的指導力」形成に大きな意味を持つことに疑いの余地はないが、大学にとっては、教育委員会、実習校と「実践的指導力」の育成を共通の目標にかかげ、連携を進めることが、充実した養成教育を展開する上で必要不可欠となっている。

しかし、教育実習生の教壇実習を実際に指導するという次元で考えてみると、大学と実習校、教育委員会との間には、制度的な結びつきにとどまらず、双方で取り交わされる情報の質が問われると言える。何がどうであれば、学生に「教科指導、生徒指導等のための知識、技能および態度が備わっている」と言えるのか、「実践的指導力が身につけている」と評価できるのかについて、大学にとっても実習校にとっても客観的に評価でき、かつその具体的な意味内容をよく理解し合える指標に基づいて、実習指導に関する情報を共有する必要がある。加えて、近年、母校実習回避の気運が高まっているとはいえ、我が国の現行の開放制教員養成においては、付属校等を持たない多くの大学が母校実習に大きく依存しており、また実習生が大学卒業後に採用される教育委員会・学校も全国に散在することからも、「実践的指導力」を測る“物差し”は、広く一般的に説明力を持つものでなければならない。

こうした観点から、筆者は、これまで1時間の授業を展開する上で必要とされる「学習指導技量」とは何か、そしてそれらの具体的な技量項目には、潜在的にどのような意味が含まれているのかについて、教育実習校指導教諭を対象とした調査に基づいて追究してきた。具体的には、平成20年度、A大学の教育実習校において実習生の教科指導を担当した指導教諭を対象に、筆者が用意した、1時間の授業を展開する上で必要と思われる「学習指導技量」項目に基づいて、教壇実習開始時授業と研究授業時における実習生の授業実践を5段階で評定してもらった。そして、その評定値を因子分析することにより、実習校指導教諭がどのような観点から実習生の授業を評価しているのかを導き出した¹。また、得られた結果から、平成21年度教育実習事前指導では授業評定表を作成し、実習生の模擬授業を展開する際、観察者用の授業評定表として活用した。

このような手順で作成された授業評定表を用いる意義は、主に次の点が考えられよう。一点目は、1時間の授業を展開する上で必要とされる技量項目とは何かについて、地域・学校を特定することなく選ばれた現職教員の意見を反映することができることである。A大学は母校実習が原則であるため、調査対象となる実習校の指導教諭も、無作為に全国から選ばれたことになる。このように、地域・学校・教員を特定することなく実施した調査結果をもとに作成された授業評定表であれば、広く一般的に説明力を持つことになろう。

二点目は、こうした意味づけを含んだ一つひとつの評定項目を、大学の実習指導担当者が了解して扱うことで、実習生に対し、具体的根拠に基づいて「なぜこれができなければならないのか」という意義を説明することが可能となる点である。

三点目は、事前指導の段階で、この評定表に基づいて模擬授業の観察や自己評価を行うことで、実習生の内面に授業をとらえる視点、自らの授業実践を振り返る方法を身につけることができる点である。なお、A大学の教育実習事前指導では、全実習生が模擬授業を交替で必ず1回実施することになっていたのに連動し、観察者役も交替で担当したため、実習開始までにおおむね4～6回は授業評定表を用いて他者の授業を評価したことになる。

四点目は、授業評定表を通じて、大学と実習校との間で共有できる情報の質を高めることになる。先述の通り、一つひとつの評定項目には、実習校の指導教諭によって意味づけられた因子が背後にあることから、この評定表を基軸にすることで、大学—実習校—実習生の間で評定項目に含まれる潜在的な意味内容とともに、教育実習指導に関する情報を共有できるのである。

こうした枠組みの中で、筆者はこれまで、主にA大学の教育実習校における指導教諭の、授業を評価する視点に焦点を当てて分析を行ってきた。しかし一方で、A大学の教育実習生の、事前指導段階における授業をとらえる視点、事後指導段階における授業をとらえる視点について、筆

者は未だ十分に分析できていない。前述のように、事前指導の段階から評定項目に基づく指導を展開することに意義を問うのであれば、実習生の授業をとらえる視点がどのように形成されつつあるのか、評定表を基軸として説明される必要がある。ちなみに、これまでも、実習生の授業をとらえる視点がどのように形成されているのかについて、因子分析等の手法を用いて分析した研究はいくつか散見される。しかしその中で、実習校の指導教諭を対象とした調査によって意味づけされた評定項目を、実習生の模擬授業において観察者用の評定表としてあらかじめ準備し、実習生に評定させた結果を分析対象にした研究は、管見の限り見あたらない²。

そこで、本研究では、平成20年度調査以降、A大学において活用されてきた授業評定表に基いて、実習生の「学習指導技量」が実習の前後においてどのような特徴が見いだせるか、実習校指導教諭の視点を基準にしながら考察を進めてみたいと思う。

1. 研究の目的と方法

(1) 目的

本研究においては、教育実習生の授業をとらえる視点が、実習前と後とでどのように変容していたのかを明らかにする。また、教育実習を終えた実習生の授業をとらえる視点が、どの程度、実習校指導教諭の授業をとらえる視点に類似し、あるいは相違しているかを明らかにする。

(2) 方法

①教育実習前の実習生の授業をとらえる視点

上記の目的のため、A大学の平成21年度教育実習事前指導時に実施した模擬授業において、観察者役を担当した実習生が提出した授業評定値をもとに、主因子法による因子分析を実施した。

事前指導時の模擬授業では、全実習生を授業担当者、生徒役（15名程度）、観察者（5～10名程度）に振り分け、授業担当者が交代するのに応じて生徒役、観察者も随時役割を交代した。そのため、全ての模擬授業が一通り実施されるまでに、実習生が何度か観察者を担当し評定したことになる。こうした事情から、得られたケース数は延べ277部であったが、その中で同一評定者が重複していることを考慮し、1回分の模擬授業に対する複数の観察者による評定値の平均値を算出し、それを以て模擬授業48回分の代表値とした。その48回分の模擬授業の内訳は、以下の通りである。

・実施された模擬授業：48回

・専門教科（科目）の内訳：

保健体育：42名　地理歴史：2名　公民：1名　情報：1名　美術：2名

ここで用いた28の評定項目は、次の資料1-1の通りであるが、これらは平成20年度の実習校指導教諭を対象とした調査結果に基づいて設定したものである。すなわち、〈授業者自覚因子〉、〈場統制因子〉、〈指導内容体系化因子〉の3因子である。評定尺度は5段階、[5]を「良い」、[1]を「悪い」と設定した。これらの当初筆者が想定した因子名と項目との関係については、平成21年度教育実習校の教科指導担当教諭（以下、指導教諭とする）を対象として実施した調査結果から検証したところ、必ずしも筆者の予測通りにならなかった³。しかし、事前指導時には、筆者がこの3因子を前提に28の評定項目を扱った経緯があるため、実習生もそうした指導を相応に吸収したものと想定し、共通因子を3に設定し、累積寄与率70パーセントを期待して因子分析

資料 1-1 : 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。
- ⑳声は十分にしている。
- 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。
- ㉓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。
- ㉑時間配分が適切にできている。
- ㉒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。
- 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。
- ⑳授業で扱った内容は、生徒の実態に即している。
- ㉒板書の文字は正確である。
- ㉓授業最後のまとめ方は適切である。

を実施した。そして、バリマックス法による直交回転を行った(回転数:21回)。

②教育実習後の実習生の授業をとらえる視点

教育実習生の、実習直後の「授業をとらえる視点」を分析するため、平成21年度教育実習事前指導で実施した模擬授業の録画映像を、事後指導時に実習生が再度観察し、自己評定した際の評定値を採取した。用いた評定項目は、事前指導時と同じ28項目であり、評定尺度も同様に5段階、[5]を「良い」、[1]を「悪い」と設定した。得られた評定値をもとに、主因子法による因子分析を実施し、バリマックス法による直交回転を行った(回転数:17回)。指導教諭による研究授業評定結果に基づく因子分析では、累積寄与率66.53パーセントで4因子を抽出できた。2～4週間の教育実習を経験した直後の実習生であれば、因子構造が相応に指導教諭に近づくのではないかと予測される。そのため、本研究においてもこれと同様の結果を期待し、累積寄与率60パーセント前後、共通因子を4因子と推定した。

なお、得られたデータの内訳は、以下の通りである。

- ・回収された評定表:50部(配布数:53部 回収率:94%)

・専門教科（科目）の内訳：

保健体育：44名 地理歴史：2名 公民：1名 情報：1名 美術：2名

③教育実習における指導の効果の検証

平成21年度のA大学教育実習では、実習開始後、実習校の指導教諭が事前指導と同様の28の評定項目を用いて、実習生の教壇実習開始時授業と研究授業時の授業を評定した。その際に収集した評定値は、すでに前著において主因子法による因子分析を実施し、因子の解釈を行っている。表1-2が、その因子負荷行列表である⁴。本研究においては、実習後の自己評価結果に基づく因

表1-2：実習校指導教諭による研究授業時の実習生の「学習指導技量」評定結果に基づく因子分析結果（因子負荷行列表）

	F1[目標因子]	F2[統制因子]	F3[生徒因子]	F4[スキル因子]
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 いる。	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姿勢を迅速につくっ ている。	0.3292	0.5302	0.2861	0.4602
⑨「導入－展開－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声は十分に出ている。	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
㉑板書の文字は正確である。	0.1340	0.1556	0.1344	0.7295
⑮生徒に出す指示内容は、明確である。	0.1447	0.4892	0.5377	0.5629
㉒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
㉑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

出典：拙著「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～」『東亜大学紀要』第11号、2010年、35頁～49頁、38頁の「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」より。

子構造と比較し、実習指導を経た実習生がどの程度指導教諭の因子構造に近づいているかを分析する。

なお、①の事前指導時の授業をとらえる視点は他者評価を、②の事後指導時の授業をとらえる視点は自己評価を用いていることに加え、①のデータは各模擬授業の評定値平均を代表値として用い、②のデータは評定値をそのまま用いるという処理の違いを考えると、実習前の観察者因子構造と実習後の因子構造には、必ずしも「学習指導技量」形成過程における連続性が保障されているわけではない。しかし、①については実習を経験する以前の実習生の、授業をとらえる視点の傾向性はとらえることができよう。また、②は自己評価の評定値であるが、実習生が数週間の実習において、観察実習をはじめとして様々な教育的経験を積み重ねたことによる実習の成果を確認できると考えられる。

2. 結 果

(1) 教育実習直前の実習生の授業をとらえる視点の傾向

先述のように、平成21年度A大学の教育実習事前指導において実施した模擬授業において、観察者役を担当した実習生の評定値を用いて、主因子法による因子分析を実施した。その結果が次の表2-1の因子負荷行列表であるが、累積寄与率は64.87パーセント、3つの共通因子を抽出できた。以下、実習直前の実習生の授業をとらえる視点について、各因子の解釈を試みた。

第1因子を構成する項目は、②、④、⑥、①、⑳、㉒、③、㉑、⑨、⑤の順に因子負荷量が高くなった。この中で②、④、⑥、①、㉒、③は〈指導内容体系化因子〉を、㉓、㉑は〈場統制因子〉を、⑨、⑤は〈授業者自覚因子〉を想定して設定した項目である。具体的な内容は、「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ます」「④目標に対応した評価の枠組みが設定できています」「⑥指導内容に応じて適切な板書計画が立てられている」「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」「㉓教具の扱いはスムーズである」「㉒板書の文字は正確である」「③本時の目標を具体的に設定できています」「㉑時間配分が適切にできています」「⑨『導入―展開―まとめ』の流れがイメージされている」「⑤学習指導案作成の基本的な技術が備わっている」である。

〈指導内容体系化因子〉を想定して設定した②、④、⑥、①、㉒、③は、1時間の授業内容と単元や教科の知識体系との階層的つながりを理解しているかに関わる項目である。学習指導案の一般的な形式であれば、授業者はおおむね「単元目標」「単元指導計画」「本時の目標」という順に構想して1時間の指導過程を具体的に展開するが、②、④、①、③は、指導目標が学習指導要領→教科書の単元→1時間の授業という道筋に照らして、授業者の知識体系が整理されているかどうかを、学習指導案の記述をみて確認するための項目であると言える。また、指導案の形式に沿って確認するということから考えれば、「㉑時間配分が適切にできています」や「⑨『導入―展開―まとめ』の流れがイメージされている」も同様の性質を持った項目であると言えよう。さらに、⑥も、板書計画と照らし合わせて確認することが、比較的容易な項目である。このように、第1因子を構成する項目は、授業者は模擬授業本番に臨んできちんと準備してきたか、指導案が求める記述形式に対応できているか、準備してきたことが授業本番で実行できているかを確認する項目であるため、因子1〔準備因子〕と命名する。

次に、第2因子を構成する項目について見てみる。第2因子は、⑭、⑬、⑪、⑱、⑩、⑯、㉘、

表2-1：事前指導時模擬授業を観察者役の実習生が評定した値をもとに実施した因子分析結果（因子負荷行列表）

	因子1[準備因子]	因子2[活気因子]	因子3[所作因子]
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。	0.769	0.393	0.325
④目標に対応した評価の枠組みが設定できています。	0.720	0.300	0.454
⑥指導内容に応じて適切な板書計画が立てられている。	0.714	0.245	0.198
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。	0.704	0.473	0.317
③教具の扱いはスムーズである。	0.643	0.080	0.556
⑦板書の文字は正確である。	0.641	0.022	0.082
③本時の目標を具体的に設定できています。	0.636	0.393	0.309
⑦時間配分が適切にできています。	0.635	0.354	0.030
⑨「導入—展開—まとめ」の流れがイメージされている。	0.633	0.434	0.404
⑤学習指導案作成の基本的な技術が備わっている。	0.572	0.333	0.492
⑭授業の中で生徒との対話がある。	0.031	0.776	0.397
⑬指導過程にメリハリを持たせている。	0.392	0.700	0.378
⑪教科書の内容から話題をふくらませている。	0.237	0.640	0.158
⑮生徒の集中力を維持できるような工夫がなされている。	0.261	0.639	0.540
⑩発問は指導過程の中に適切に設定されている。	0.432	0.612	0.259
⑯生徒に出す指示内容は、明確である。	0.212	0.580	0.577
⑲授業実施後、自分の課題を分析できている。	0.401	0.553	0.140
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。	0.359	0.549	0.506
⑲授業最後のまとめ方は適切である。	0.532	0.532	0.371
⑰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。	0.446	0.511	0.444
⑮生徒の方を向いて話している。	0.207	0.404	0.696
⑲授業で扱った内容は、生徒の実態に即している。	0.407	0.272	0.658
⑲言葉づかいは適切である。	0.450	0.102	0.633
⑲声は十分に出ている。	0.008	0.220	0.579
⑰生徒の学習状況を把握しながら指導展開されている。	0.515	0.401	0.574
⑰生徒集団の性質を活用して指導している。	0.356	0.399	0.544
⑧ 導入部で、生徒の関心を得る工夫がされている。	0.246	0.467	0.526
⑫指導内容に応じて適切な教材が用いられている。	0.385	0.222	0.414
因子負荷量の2乗和	6.77	5.77	5.62
因子の寄与率(%)	24.17	20.61	20.08
累積寄与率(%)	24.17	44.79	64.87

⑦、⑲、⑳の順に因子負荷量が大きくなった。この中で、⑭、⑲、⑦、⑳は〈授業者自覚因子〉を、⑬、⑮、⑯は〈場統制因子〉を、⑪、⑩、⑲は〈指導内容体系化因子〉を想定して設定した項目であるが、因子負荷量の比較的大きい、「⑭授業の中で生徒との対話がある」「⑬指導過程にメリハリを持たせている」「⑪教科書の内容から話題をふくらませている」「⑮生徒の集中力を維持できるような工夫がなされている」「⑩発問は指導過程の中に適切に設定されている」に絞って内容を吟味してみる。これらの項目は、授業内容への生徒の関心を喚起し、授業に取り組ませることに関わる項目であると言える。つまり、いかに授業に引き込むかという教育的な意味での統制的性質を持つ項目であると言える。この点は、これまでも筆者が明らかにしてきた、指導教諭の根底にある指導観や授業観と、共通していると言える。話題をふくらませたり、生徒と授業の中で対話をしたり、いろんな目を引くような工夫を施すことで、生徒を飽きさせないように

することが重要だという意識があると考えられる。

また、この点について、模擬授業において生徒役を担当した実習生たちが、どのような授業を「良い授業」ととらえているかに関する、熊谷の分析も併せて考察してみる⁵。熊谷は、実習生が生徒役として模擬授業を評価した際、「『なぜだろう』といったような考えさせる質問があった」り、「要所要所で授業に集中できるような工夫があった」り、「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」り、「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」があるような授業を、「活気のある授業」として認知していることを示している。逆に、「活気ある授業」にとって、授業者が「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」り、「授業の流れが一本調子だった」りすることは、マイナス要素として働いていたのである。このように、生徒役視点から見ても、授業者と生徒のコミュニケーション、指導過程におけるメリハリ、飽きさせない工夫といった側面が、授業の「活気」につながると実習生は認識していたようだが、これらの意味内容は、第2因子を構成する項目の意味内容と合致するものが多い。熊谷の分析対象となった生徒役実習生は、本研究が対象としている観察者と同一集団であることを考えれば、この結果と無関係ではないだろう。実習生は、模擬授業が随時進行されていく過程で生徒役から交代して観察者役になった際にも、生徒役の時と同じ発想で授業をとらえていたのかもしれない。以上の考察から、第2因子を因子2〔活気因子〕と命名する。

そして、第3因子を構成する項目は、⑮、⑳、㉕、㉔、⑰、⑱、⑧の順に因子負荷量が高くなった。この中で、⑮、㉕、㉔は〈授業者自覚因子〉を、⑳、⑰、⑱は〈場統制因子〉を、⑧は〈体系化因子〉を想定して設定した項目である。因子負荷量の比較的大きい項目に絞って考察すれば、「⑮生徒の方を向いて話している」「⑳授業で扱った内容は、生徒の実態に即している」「㉕言葉づかいは適切である」「㉔声は十分に出ている」など、⑳を除いた⑮、㉕、㉔の3項目が発声に関するものであり、意味内容も授業の内容に直接関係しない、教壇に立つ上での所作に関わる評定項目であると言える。そこで、第3因子を因子3〔所作因子〕と命名する。第3因子の寄与率も、第1因子、第2因子と比較して遜色ない数値であることを考えれば、実習生は、観察者となったとき、こうした所作一つひとつについても、他の項目と同じくらいの重みを持って扱っていたのかもしれない。

（2）教育実習直後の実習生の授業をとらえる視点

先述のとおり、教育実習直後の実習生が授業をどのようにとらえているのかを分析するため、実習生に自らの模擬授業を、「実習を経験した視点で観察し評定すること」と指示し、28の項目に従って自己評定させた。なお、評定の対象となった模擬授業は事前指導時に録画しておいたものである。そして、その値に基づいて、主因子法による因子分析を実施した結果が、表2-2の因子負荷行列表である。当初、累積寄与率60パーセント、4因子を期待していたが、第4因子は分析を可能とするほどの構成項目数にはならず、累積寄与率は50.53パーセントに留まった。そこで、共通因子数を3因子に減らし、再度因子分析を試みたところ、各共通因子を構成する項目の数は増えたが、累積寄与率は45.97パーセントとなった。この結果は、実習生の授業をとらえる視点としては、説明力が弱いと言えるが、本研究では共通因子を構成するに至らなかった項目にも敢えて着目することで、実習直後の実習生の授業をとらえる視点の特徴について総合的に考察する。

まず、第1因子は、①、②、㉘、㉗、㉖、④、③、⑤の順番に因子負荷量が大きくなっており、

表 2-2：事前指導時模擬授業を実習直後の実習生によって自己評定した値をもとに実施した因子分析結果（因子負荷行列表）

	f1[目標因子]	f2[指示因子]	f3[スキル因子]
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。	0.793	-0.071	0.281
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。	0.751	0.011	0.326
③授業実施後、自分の課題を分析できている。	0.729	0.145	0.166
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。	0.721	0.291	0.162
⑥授業最後のまとめ方は適切である。	0.696	0.272	0.259
④目標に対応した評価の枠組みが設定できている。	0.675	0.383	-0.100
③本時の目標を具体的に設定できている。	0.578	0.249	0.198
⑤学習指導案作成の基本的な技術が備わっている。	0.566	0.123	0.313
⑬指導過程にメリハリを持たせている。	0.286	0.751	-0.114
⑮生徒の方を向いて話している。	0.159	0.741	0.105
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。	0.157	0.661	0.144
⑯生徒に出す指示内容は、明確である。	0.020	0.658	0.279
⑭声は十分に出ている。	0.089	0.593	0.287
⑰生徒集団の性質を活用して指導している。	0.569	0.570	-0.132
⑰生徒の学習状況を把握しながら指導展開されている。	0.105	0.541	0.140
⑳板書の文字は正確である。	0.023	-0.110	0.594
㉑教具の扱いはスムーズである。	0.173	0.342	0.593
㉒言葉づかいは適切である。	0.313	0.360	0.524
⑥指導内容に応じて適切な板書計画が立てられている。	0.337	0.273	-0.022
⑧導入部で、生徒の関心を得る工夫がされている。	0.123	0.496	-0.015
⑨「導入—展開—まとめ」の流れがイメージされている。	0.476	0.388	0.041
⑩発問は指導過程の中に適切に設定されている。	0.430	0.476	0.384
⑪教科書の内容から話題をふくらませている。	0.460	0.366	0.185
⑫指導内容に応じて適切な教材が用いられている。	0.232	0.347	-0.096
⑭授業の中で生徒との対話がある。	0.291	0.417	0.351
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。	0.479	0.436	0.038
㉒授業で扱った内容は、生徒の実態に即している。	0.222	0.021	0.332
㉓時間配分が適切にできている。	0.331	0.117	0.316
因子負荷量の2乗和	5.72	4.95	2.20
因子の寄与率(%)	20.42	17.68	7.87
累積寄与率(%)	20.42	38.10	45.97

その中でも「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授業実施後、自分の課題を分析できている」「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」「⑥授業最後のまとめ方は適切である」「④目標に対応した評価の枠組みが設定できている」の因子負荷量が大きい。これらのうち、①、②、④は事前指導時の観察者の観点においても因子1[準備因子]を構成する項目として強い負荷がかかっていたが、表1-2の研究授業時の指導教諭の因子構造を見ると、F1[目標因子]において強い負荷がかかっている。また、その他項目を見ても、表1-2に示される指導教諭のF1[目標因子]を構成する項目とほとんど一致している。そこで、第

1 因子を f1 [目標因子] と命名する。

次に、第2因子は、⑬、⑮、⑦、⑯、⑳、㉑の順番に因子負荷量が大きくなっており、その中でも「⑬指導過程にメリハリを持たせている」「⑮生徒の方を向いて話している」「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」「⑯生徒に出す指示内容は、明確である」が比較的、因子負荷量大きい。表1-2の指導教諭の因子構造を見ると、⑬はF4 [スキル因子] を構成する項目となっているが、さほど強い負荷はかかっていない。⑮については因子を構成する項目となっていない。また、その他の因子負荷量の大きい⑦、⑯、㉑についても、表1-2の指導教諭因子構造を確認すると、⑦と㉑がF2 [統制因子]、⑯がF4 [スキル因子] という、異なる意味づけの中で扱っていた。つまり、実習を終えた段階で、評定項目に含まれる意味を実習生がどのようにとらえるようになったのかという点について、指導教諭の認識との間かなりのずれが見られるのである。

改めて、第2因子を構成する項目の意味内容を検討すると、特に因子負荷量の大きい項目である⑬、⑮、⑦、⑯、㉑は、⑬以外全て統制力に関わる項目であると言える。ただし、「統制」と言っても、指導教諭がとらえるような、「導入部で生徒の関心を得る工夫」や発問を指導過程の中に適切に設定するといった、教授技術的な「統制」というより、生徒を座席に着席させたり、指示を徹底させたりといった、授業以前のレベルの「統制」の意味が強く表れている項目と言える。そこで、第2因子をf2 [指示因子] と命名する。

次に、第3因子は、㉒、㉓、㉔の順番に因子負荷量が大きくなっている。内容は、それぞれ「㉒板書の文字は正確である」「㉓教具の扱いはスムーズである」「㉔言葉づかいは適切である」となっている。ただし、第3因子は構成項目数が少なく、寄与率も7.87パーセントであることから、実習を終えた実習生が授業をとらえる視点として大きなウェイトを置いているとは言い難い。ただ、敢えて命名するとすれば、これらの項目の意味内容は、授業それ自体を行うための最も基本的なスキルであり、㉒、㉓は研究授業時指導教諭の観点F4 [スキル因子] を構成していることから、第3因子をF4 [スキル因子] と同様にf3 [スキル因子] と命名する。

以上、実習を終えた実習生の授業をとらえる視点について、研究授業時の指導教諭因子構造を参考にしつつ、評定項目の意味内容を改めて見直すことで、f1～f3の命名をした。次章では、実習後の授業をとらえる視点について実習校指導教諭との類似点と相違点について、理由を考察する。

3. 考 察

先述のとおり、実習直後の実習生の授業をとらえる視点として、f1 [目標因子]、f2 [指示因子]、f3 [スキル因子] を抽出した。ここでは、実習生が教育実習を経て、教員を目指す者としてどのような成長過程にあるのかについて、考察をする。

f1 [目標因子] は、指導教諭の観点F1 [目標因子] を構成する項目とほぼ一致していることから、教科や単元の目標を見据えた上で本時の目標を設定すること、そのためには教育内容に対する体系的な知識が備わっていない点において、実習生が指導教諭と同様の視点を持つ事が出来たと見ることができる。もちろん、実習直前の観察者因子構造においても、①、②、③、④、⑥といった教育内容の体系に関する項目は因子1 [準備因子] に強く負荷がかかっていたが、㉘、㉙、㉚については、因子2 [活気因子] を構成する項目ではあるものの

さほど強い負荷がかかっていなかった。しかし、これらの項目に対する意味づけの、実習前と後との意味づけの違いは、授業目標を打ち立て、計画を立て実施し、振り返るという一連の流れを、より鮮明にイメージできるようになったか否かではないかと考えられる。因子1 [準備因子] の命名の際にも述べたとおり、実習前、実習生は、①、②、③、④、⑥といった項目を、目標と対になる評価の概念や、授業実施後の振り返りと関連を意識してというよりも、模擬授業に臨んで指導案や板書計画といった書類一式が、大学の指導担当教員の指示通りに整えられているかを意識して扱った可能性があるのである。そして、実習校での指導教諭の指導を経て、実習後は、授業実施後の反省や、生徒の学習に対する評価、授業最後をどのようにまとめるかといった事項が、授業を計画した段階での「目標」と対になるのだということが、実習生にも具体的にイメージを持てるようになったのかもしれない。

ただし、模擬授業の実施形態を考慮すると、授業者が「生徒の学習に対する評価」や「授業実施後、自分の課題を分析」することができているかどうかを、観察者のサイドから確認する事は困難であることから、これらの項目をどのように扱って良いか戸惑ったことも考えられよう。その実習生が感じていたであろう、評定項目の扱いにくさが、分析段階で現れたことも考えられる。

また、①、②、③、④、⑥について、実習前は知識体系の重要性に対する認識が学習指導案フォーマットという形式面からの意味づけであったのに対し、実習後は「なぜ必要なのか」が実習生自身の中で鮮明になった上での意義づけへと変化したと見る事ができよう。これについては、実習生が、実習を終えて提出した教育実習日誌の中で、「実習をふりかえって」の自由記述欄に「教材研究が大事だという事を思い知らされた」「教師は、自分が行う授業内容以外にも様々なことを知っていなければならないことに気づいた」などをこぞって記述していたことから、想像に難くない。加えて、f1 [目標因子] の寄与率が20.42パーセントであったことから、実習生にとって、教壇に立つ者として幅広く深い知識を持っていなければならないという気づきが、実習における最大の収穫であったのかもしれない。

一方、f2 [指示因子] の構成項目⑬、⑮、⑦、⑯、⑱、⑲、⑳については、研究授業時の指導教諭の因子構造と大きく異なっていた。指導教諭の因子構造では、⑦がF2 [統制因子]、⑰、⑲がF3 [生徒因子]、⑬、⑯はF4 [スキル因子] を構成する項目であった。このことは何を意味するのであろうか。ここで、指導教諭がそれぞれ「統制」や「生徒」をどのような意味合いの中でとらえているかについて、改めて振り返ってみる。

指導教諭の因子構造を詳細に見ると、F2 [統制因子] の構成項目はいずれも授業を成立させる上で必要なスキルであるが、とりわけ因子負荷量の大きい項目に注目すると、「⑧導入部で生徒の関心を得る工夫がなされている」「⑩発問は指導過程の中に適切に設定されている」など、授業の内容にいかんにか生徒の関心を引きつけるかという、教授技術的な意味での統制力という側面が見て取れる。すなわち、指導教諭の考える「統制」には、教科の専門性に根ざした発問や、教授技術が根底にあると言える。その観点からすれば、「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」という項目は、指導教諭にとっては授業の本題に入る以前の統制的技量であり、本来の「統制」を成立させるための第一段階的な働きかけにすぎないと解釈できる。現に、⑦はさほど因子負荷量が大きくない。

また、F3 [生徒因子] の構成項目は、いずれも生徒の実態を把握しながら指導を展開することにかかわる項目であるが、「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」「⑰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」などの項目を見ると、生徒の実態把握は、それに見合った授業内容の提供とセットでとらえられていると言える。その中であって、⑳や㉑は事前に生徒の反応を予測した上での準備や工夫、それに対し㉒や㉓は、授業中の生徒の動向を即時的にとらえ対応する能力、という意味での技量と言える。すなわち、指導教諭の場合、授業前と授業中、授業後という時間の経過の中で変化していく生徒を思い描いており、それを見据えた上での事前の反応予測、授業の実施と実態把握、対応、という教員の側の働きかけという概念がセットになっていると考えられる。こうした生徒のとらえ方を、仮に「生徒観」としておく。

一方、実習生のf2〔指示因子〕は、生徒の反応予測や実態把握というよりも、生徒に自分の発した声が届いているかという、授業以前の統制的意味合いが強いことは既に述べたが、指導教諭の因子構造ではF2〔統制因子〕に強い負荷がかかっていた〔⑧導入部で、生徒の関心を得る工夫がなされている〕といった教授技術的な技量項目が、実習直後の実習生の因子構造の中で明確な意味づけがなされていないのはなぜだろうか。

理由の一つは、指導教諭の考えるような「指導観」や「生徒観」を、実習生が十分に消化できなかったためと考えられる。もちろん、実習を終えた実習生が、これらの項目の重要性を認識していなかったとは考えにくい。しかし、仮に、実習生にとって、実習における最大の学習が「教材研究の大切さへの気づき」であったとすれば、数週間の実習では「いかに教えるか」という段階の学習までは、到達しなかったのではないかと考える事もできる。その結果、生徒の関心を喚起するための工夫や発問の組み立て方、対話を通じた生徒への効果的な働きかけなどの技量を身につける以前に、生徒に指示を徹底させるための発声、生徒に自信を持って対峙する態度などが、実習生にとって数週間の教育実習における到達点であり、その概念が強くと働いたとも考えられる。

また、他の理由としては、実習生がそれぞれ異なる実習環境の中で実習を経験したことで、これらの項目に対する意味づけの仕方が多様化したとも考えられる。あるいは、実習経験が、実習生の内面に大きなインパクトを与え、実習生のこれまでの考え方が根底から覆されたことも考えられる。その結果、実習生の中でこれらの技量項目のとらえ直しがなされ、「なぜ必要か」という意味づけが再びクリアになる過程の雑然とした概念の中で、実習生が模擬授業の自己評価を行い、これらの評定項目を扱ったのではないだろうか。その中であって、事前指導時から用いてきた評定項目の本質の意味が、実習を終えてようやく部分的には理解できるようになったことを物語っていると解釈することができる。それが、f1〔目標因子〕が、F1〔目標因子〕と最も類似していたことや、実習前の実習生の因子構造が累積寄与率64.87パーセント、3因子の構成項目数が27項目であったのに対し、実習後は累積寄与率45.97パーセント、3因子の構成項目数が18項目へと変化したことの説明になるのではないだろうか。

その一方で、累積寄与率の低さからは、「授業という営みには、自分がまだとらえ切れていない奥行きと幅があるのだ」という、実習生自身の漠然とした意識が現れているのではないかと思われる。まさに教員への成長過程にあって、実習生が授業という営みの奥深さを実感したことと、求められる技量項目を明確な概念へと消化しつつあることが、実習における最大の効果だったと言えるかもしれない。

おわりに

以上、実習生の授業をとらえる視点について、事前指導時の因子構造と実習後の因子構造にどのような違いがあるのか、指導教諭の研究授業時因子構造と対比させながら、考察をした。先述のとおり、本研究が対象とした事前指導段階の実習生の因子構造と事後指導段階の実習生の因子構造には、授業をとらえる視点の成長過程として連続性が保障されていない。しかし、教育実習による指導の成果を確認するという観点からこの2つの段階の因子構造をあえて対比させた場合、それなりに実習の効果を確認することができた。すなわち、事前指導の段階では、評定項目自体をきわめて形式的・表面的に扱っていた傾向が見られたのに対し、実習後は知識体系の重要性を意識した上で扱っている傾向が見られた点である。

ただし、こうした評定項目で説明される「学習指導技量」を基軸に、実習生の事前指導や事後指導を展開しようとすれば、まず授業をとらえる視点をどのように成長させていくかという成長モデルを描く必要がある。そのためには、事前指導を開始した段階、実習直前の段階、実習直後の段階において、それぞれ実習生が他者の授業をどのようにとらえているのか、またその視点を自己評価と省察にどのように生かしているのか、段階ごとの調査に基づく検証が欠かせないだろう。そして、その上で、事前指導の段階では評定項目の本質的意味をどこまで理解させて実習へ送り出すか、といった到達水準の設定をし、着実に身につけさせるための指導上の工夫も求められよう。

一方、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（平成18年）において、「教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化」を図ることが強調されているように、大学では教育実習指導担当者個別の努力や工夫のみならず、教職課程の編成やカリキュラムの検証と改善という観点から、全学的に実習生の「学習指導技量」形成過程、成長モデルを検討し、そのための指導の充実を目的とした体制作りも求められよう。そして、その際には、カリキュラム委員会のスタッフが、その基軸となる評定項目について、設定された手順、意味づけも含めて共通理解をしておく必要があるだろう。

註

- 1 筆者の「学習指導技量」に関する研究成果は、三山 緑・熊谷信順「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、2009年、1頁～15頁。拙著「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、2009年、17頁～29頁。が挙げられる。これらの論文は、三山 緑・熊谷信順『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』（中国・四国地区私立大学教職課程研究連絡協議会研究助成 平成20年度～21年度研究助成金報告書）、2010年にまとめて掲載されている。
- 2 たとえば、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「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―」日本教育心理学会『教育心理学研究』第56巻第3号、2008年、341頁～352頁。
- 3 詳細は、拙著「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～」『東亜大学紀要』第11号、2010年、35頁～49頁 を

参照されたい。

- 4 拙著「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～」『東亜大学紀要』第11号，2010年，35頁～49頁。
- 5 熊谷信順「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～」『東亜大学紀要』第11号，2010年，51頁～62頁。