

ICUに於ける教育実習の評価の諸問題

栗山 容子 立川 明

問 題

教員の資質が社会問題となり、その向上を如何に図るかについて議論が活発である。その方策の一つとして、臨教審第二次答申は初任者研修制度を提言した。方法上の議論の余地は残るが、このような実際的な研修はそれなりに意味があると思われる。一方、教員に必要とされる基礎的・専門的知識を深め、子どもを教育するために相応しい人格を形成するより基本的な場として、大学は教員養成のための充実したプログラムを準備、実施して、有能な人材を教育現場に送り出す義務がある。

本報告ではこれまで本学で実施されてきた教育実習の評価を中心にして、本学における教員養成の実際を理解し、今後の方向を探る。第一部では数量的な資料を中心にして分析を行い、第二部ではさらに内容の検討を行ったが、あわせて、実習生の成績評価における問題を明らかにし、より優れた人材を教育現場に送り出すためのより良い成績評価の方法を探りたい。第一部は栗山、第二部は立川が分担執筆した。

第一部：ICUにおける教育実習生の成績評価

1. 目的

本報告第一部では、1978年より1985年まで、過去8年間におけるICU生の教育実習の成績評価を分析資料として検討を加える。もとより、分析を目的として作成され、実施されてきた成績評価資料ではないが、まずこれらの

資料を十分に検討し、現状を理解したいと考えている。

主な観点は次のとおりである。

1) 大学における成績の評価について

1. 教育実習（以下 E295と略記）とGPA，教職に関する専門科目の成績評価の関連。
2. 履修学年別のE295と教職に関する専門科目の成績評価の関連

2) 教育実習校の担当教諭による教育実習所見表における評価について

1. 中学校における実習と高等学校における実習の成績評価の相違
2. 実習教科の違いによる評価の相違
3. 所見表に於ける評価項目の検討

*注) GPAは全履修課目の成績平均

2. 方法

1) 分析の資料

- a) ICUのコンピュータに入力されている1978年から1985年までに教育実習を履修した学生のGPA及び教職に関する専門科目の個人別成績。5段階評価で，成績A，B，C，D，Eにそれぞれ4，3，2，1，0の得点が与えられている。

教育心理学	(EPs100)	青年心理学	(EPs220)
教育原理	(EEEd100)	中等教育概論	(EEEd260)
社会科教授法	(EEEd290)	英語教授法I	(LEn290)
英語教授法II	(LEn291)	理科教授法	(N290)
数学教授法	(N291)		

なお，宗教科教授法 (HRe290)は受講生が少ないために，今回は分析資料から除外した。この基礎資料には他に履修年度，学生番号，性別，学年が記録されている。

- b) 教育実習所見表は1981年にフェイスシートの一部が改変されたが，評価項目には変更がなく，次の9項目で構成されている。いずれも5

段階評価の高いものから5, 4, 3, 2, 1と得点化されている。各項目の内容は次の通りである。

Q1. 勤務状態

5. 常にきまり正しく実習にあたって支障なく自発的に勤務した
1. 勤務を怠り、実習上支障を生じた

Q2. 児童生徒に対する理解・愛情

5. 常にていねいで思いやりのある態度で接し、児童生徒をよく理解していた
1. 児童生徒を十分理解せず、また常に児童生徒から離れていた

Q3. 児童生徒の取扱い・評価の公平さ

5. 常に公平で、個人的感情に支配されない
1. 常に個人的感情に流される傾向があった

Q4. 学習指導の計画をする能力

5. 綿密でよく全体をつかみ、児童生徒に適応した計画をたてた
1. 児童生徒の心理状態に即応せず、学習に興味をもたせ得ない

Q5. 学習指導技術

5. 児童生徒の心理状態によく即応し、適切でよく調和のとれた学習を進めた
1. 児童生徒の心理状態に即応せず、学習に興味を持たせ得ない

Q6. 研究的態度

5. 教材研究をよくし、自ら種々の問題を発見し、積極的に研究した
1. 問題を持たず、教材研究もせず、ほとんど研究的態度が認められない

Q7. 学級・ホームルーム管理能力

5. 児童生徒をよく掌握指導し、望ましい学級社会形成に助力して児童生徒からも尊敬されていた
1. 機械的方法で児童生徒を統制するか、あるいは学級をまとめる力がない

Q8. 学校ならびに教師に対する協力的態度

5. 常に朗らかでこだわりがなく、しかも協力的に行動する
1. むっつきとして児童生徒や同僚・教員と話をすることを好まず非協力的でユーモアを解さない

Q9. 教師としての適性

5. 大いにある
1. まったくない

所見表にはこの他に、特に優れていると思われる点、特に改善した方がよいと思われる点の自由記述欄があるが、これらの点については第二部で取り上げる。また、所見表には、実習教科の記載がなく、自由記述から判読されるもの及び実習生名簿に記載のあるものに限られた。また実習校が中学校であるか高等学校であるかの区別については、私立校で両方実習しているものや、その区別がフェイスシートの学校名からはわからないものについては資料から除いた。

2) 分析方法

大学に於ける成績評価に関しては、実習年度別、履修年次別に平均、標準偏差を算出し、ピアソンの積率相関係数を求めた。所見表については各項目ごとに平均、標準偏差を算出し因子分析を行った。

3. 分析結果

- 1) 表1-1にE295とGPA、教職に関する9つの専門科目（以下、専門科目と略記）相関係数を示した。'87-'85全体の分析結果と'83, '84, '85の過去三年間の結果のみ示してある。表1-2には'78-'85の全体

表1-1 E295とGPA及び専門科目の相関

科目	年	'78-'85	'83	'84	'85
GPA		.313*** (813)	.346*** (93)	.332*** (105)	.329** (80)
EPs100		.152*** (549)	.222 (63)	.174 (79)	.136 (53)
EPs220		.068 (226)	-.080 (42)	-.091 (38)	.104 (40)
EEd100		.158*** (706)	.125 (83)	.246* (86)	.081 (68)
EEd260		.249** (131)	.087 (12)	.438* (25)	.448 (15)
EEd290		.232** (99)	.633* (10)	.130 (13)	.775* (8)
LEn290		.202*** (637)	.254 (80)	.163 (86)	.028 (69)
LEn291		.208*** (207)	.436* (25)	.138 (36)	.285 (29)
N290		.247** (64)	.408 (5)	1.000*** (4)	.333 (4)
N291		.574*** (27)	— (1)	.522 (4)	— (1)

() 内は履修者数 *** P<.001 ** P<.01 * P<.05

表1-2 E295, GPA, 専門科目の平均, 標準偏差

の平均値と標準偏差を各科目ごとに示した。

'78-'85全体の成績の平均は2.7から3.2の間にあるが、しかし年度別に見ていくと、科目によりかなり評価の厳しいものや、比較的甘い評価など、バラつきがあった。

GPAとE295の関連についてはすべてに有意に高い相関が得られた('86のみ1%レベル, 他は0.1%レベル)。また9つの専門科目については、'78-'85の全体で、EPs220 青年心理学を除く他の8科目に有意な相関

科目	平均	標準偏差
GPA (813)	2.89	.44
E295 (813)	3.19	.67
EPs 100 (549)	2.83	.74
EPs 220 (226)	3.00	.73
EEd 100 (706)	2.67	.88
EEd 260 (131)	2.81	.78
EEd 290 (99)	3.16	.65
LEn 290 (637)	2.71	.82
LEn 291 (207)	2.91	.78
N290 (64)	3.16	.65
N291 (27)	2.93	.62

() 内は履修者数

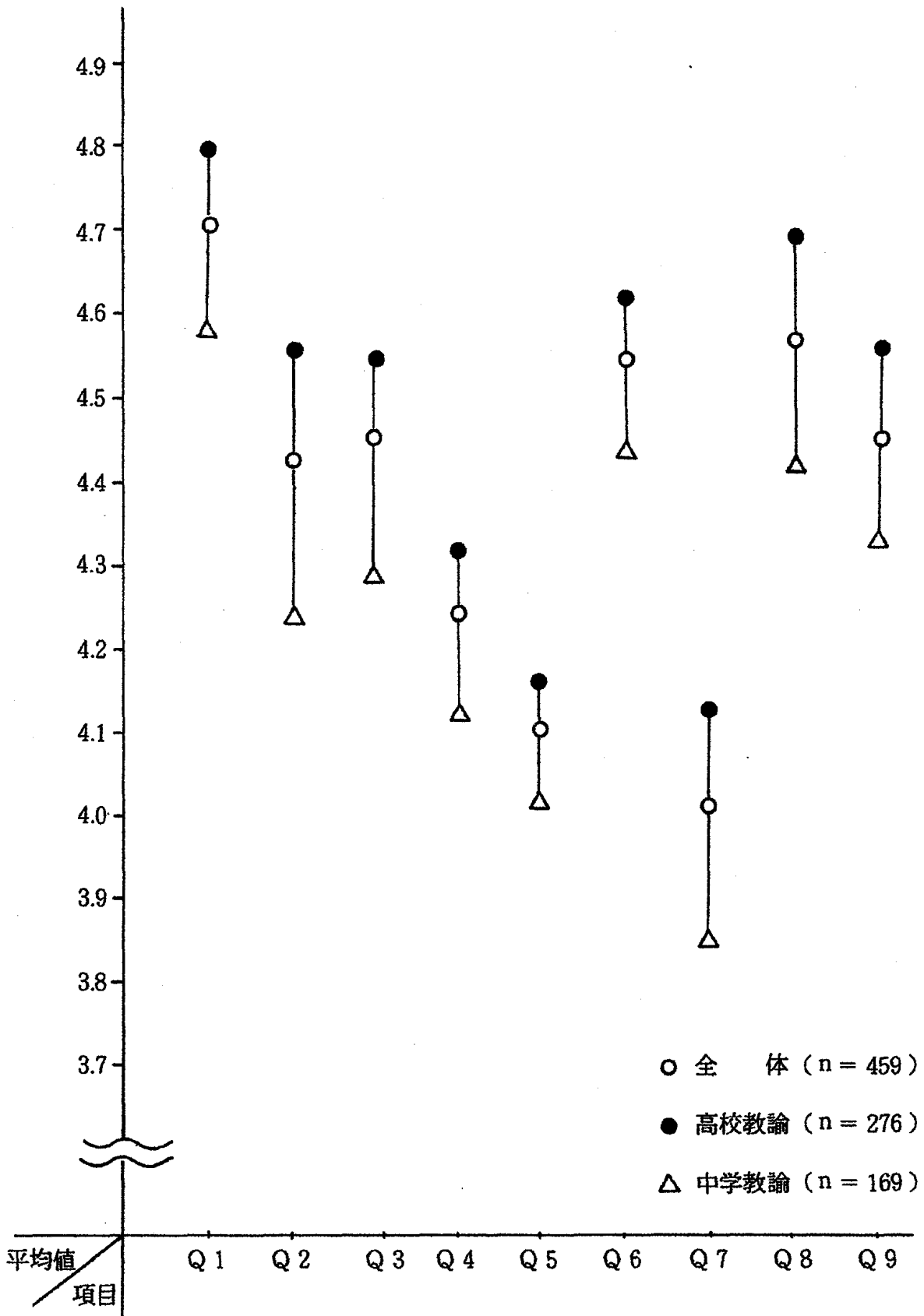


図1-1 中学教諭・高校教諭および全体の項目別平均値 ('81-'85)

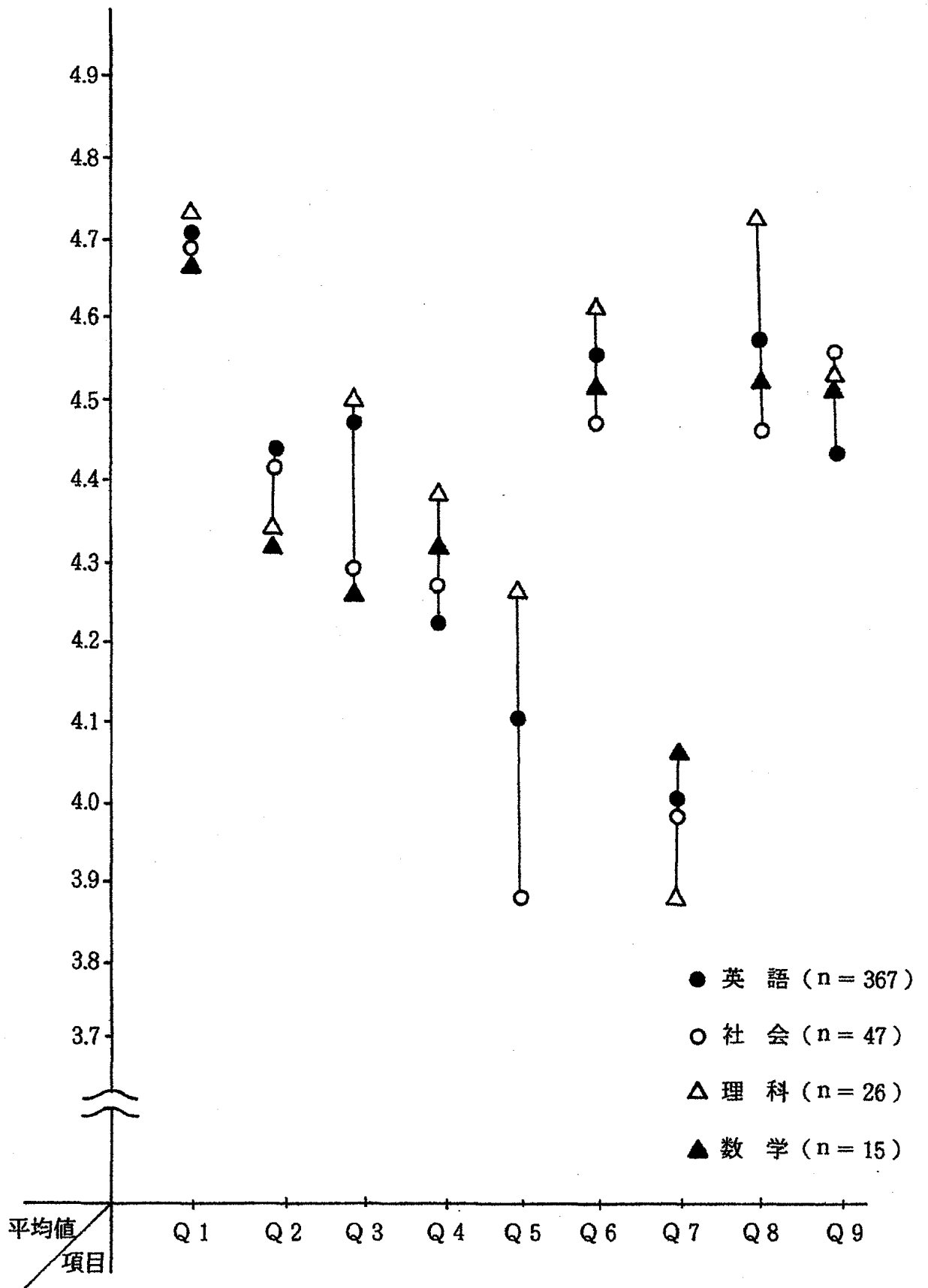


图 1-2 教科別評価項目別平均值('81-'85)

学習指導技術, Q7.学級・ホームルーム管理能力では相対的に低い評価となっている。

4) 図1-2は実習教科ごとに9項目の平均値を求め、図示したものである。いずれの教科においても、相対的に得点の高い項目はQ1, Q6, Q8であり、低いものはQ5, Q7であった。教科間の差異については、統計的に有意な差はみられなかったが、Q5に評価のバラつきがみられた。すなわち、Q5.学習指導技術においては、社会科が最も評価が低く、次に英語、続いて数学と理科がほぼ同じという順に評価が高くなっている。

5) 所見表の9つの評価項目を因子分析した結果が表1-4である。1因子のみが抽出され、どの項目の因子負荷量も高くなっていることがわかる。

表1-4 所見表9項目の
因子分析結果

項 目	因子負荷量
Q 1	.63777
Q 2	.72564
Q 3	.72534
Q 4	.72092
Q 5	.68073
Q 6	.75273
Q 7	.64393
Q 8	.77115
Q 9	.85210

4. 考 察

以上の分析結果から、本学における教育実習の教育評価の現状について検討する。

GPA, E295 および9つの専門科目の平均成績は'78-'85全体で見ると、妥当な評価がなされていると考えてよいだろう。過去三年間を年度別にみると2.39から3.60までバラつきがあるが、これは各科目担当者の評価の観点の違いを反映していると考えられる。実際、E295と専門科目の相関をみた結果のなかで、'85の社会科教授法のみ逆相関があった。この年の担当者は学外の非常勤講師であったことから、これまでの本学担当者とは違った観点から評価を行ったものと推測される。教職に関する専門科目に限らず、一般に、評価を行うものは教育目的と内容から評価の観点を明確にし、その観点に照して的確な評価を行うことが責務であることを図らずも再認識した。

各専門科目と教育実習の評価については、実習年度別にみると頻数の少ない科目もあり、必ずしも有意な相関を得ていないが、'78-'85全体をみると、有意な関連がみられるところから、これらの専門科目は教育実習生の基礎的、専門的学力の観点から、教師としての適性の一部を反映していると考えてよいだろう。例外として、EPs220に有意な相関が見られなかったことについては、教育実習の評価とは異なった観点から異なった能力の評価がなされていると考えられるが、もしそうであるなら、将来、専門科目から外すことも考えられるけれども、慎重に検討する余地があるだろう。

履修年次別にE295と専門科目の相関をみると、3年次に履修した科目とE295の相関の高いものは、2年次に履修した科目とE295の相関の高いものより数が多いが科目による違いは特に見られない。これは、学年が上がるにつれて、大学に於ける学習の方法に慣れ、良い成績をとるための方法を身につけるようになる一方で、教職課程を履修するという自覚の下に、大学の授業に対する取り組み方もより真剣になると考えられるので、当然の結果かもしれない。これらの結果を考慮して、専攻領域の履修計画に支障がなければ、教職の専門科目は3年次に履修することを勧めるのもひとつである。

次に所見表における結果を各項目ごとに、相対的に評価の高いものと低いものをみると中学教諭と高校教諭の間にはよく似た評価の傾向があった。しかし、項目全体を通してみると中学教諭と高校教諭の教育実習生に対する評価には違いが明らかとなった。即ち、高校教諭と比べて中学教諭の方がどの項目においても評価が厳しい。この点については、評価の低かった項目と併せて考えると理由は明確になると思われる。中学、高等学校のいずれの指導教諭とも、Q5、Q7の2項目で評価が低かった。Q5に関しては、学習指導技術を評価する項目でその内容は、'児童生徒の心理状態によく即応し、適切で調和のとれた学習をすすめた'か、どうか問われるものである。指導の対象である高校生は、教育実習生にとっては、年齢的にも発達の水準においても今の自分に非常に近い。しかし、中学生は年齢的に離れているばかりでなく、発達の上でまだ未熟であり、学習面においても、一部の教科では

学習の初心者であって教授の際には十分な配慮が必要であると思われる。実際、多くの生徒にとって英語は中学生になって初めて出会う教科であり、また算数から数学への内容の変化をみればこのことは明らかである。即ち、実習生は中学生の精神発達、学習レディネス、動機づけなどに対する理解や配慮において不十分であると判断される傾向にあったのではないだろうか。言い換えれば、子どもの発達レベルに応じた教授の工夫や、児童生徒との交わりに欠けていたと考えられる。如何にこの溝を埋めて行くかは重要な問題だが、発達や学習一般の原理、レディネス、動機づけ、集団の心理などを各教授法の教科指導のなかで取上げることも出来ようし、また教育心理学は2年次で履修することを勧めているけれども、仮称授業心理学などでさらに実際的な問題を取りあげていくなど、大学のプログラムを充実させることが必要と思われる。一方、Q7は学級・ホームルーム管理能力の評価を求めるものであったが、多くの指導教諭が欄外に記入しているように、学級を任されないケースが多くあって、そのような場合は'3'の'普通'にマークされることが多く、またこのような理由を述べてマークしていないものは'3'にして処理したので相対的に評価が低くなったと考えられる。中学教諭と高校教諭の両方が高く評価をした項目は、勤務態度、研究態度、協力的態度であった。実習生本人の教育実習に対する取り組みの努力が認められていることがわかる。

実習教科別にみると、Q5.学習指導技術において、社会科で評価が最も低く、数学と理科で評価が高いという傾向がみられた。数学や理科では子どもの学習水準を把握しやすく、子どもの理解の程度に応じて適切な指導を行い易いが、社会科では、こうした子どもの水準が掴みにくいばかりか、教育目標の明確化の上でも困難があったのではないかと考えられる。分析結果から見る限り、教科間には統計的に有意な評価の差は見られないが、第二部ではこの点をさらに検討する。

9つの評価項目を因子分析した結果、一因子のみが抽出された。いずれの項目においても因子負荷量が高く、特にQ9.教師としての適性に高いことか

ら、教師としての適性に関する一般因子と考えられる。この結果は、所見表のいずれの項目も教師の適性に関する一面を評価していることを示すが、可能な限りあらゆる角度から多面的に教師としての資質を問うためには、評価項目の再検討の余地が残るだろう。

第二部：中学校実習指導教諭と本学教員の 実習生の評価の違いについて

1. はじめに

本学は、ここ数年にわたり年平均110余名の教育実習生を中学校および高等学校に委託してきた。実習校は主として実習生の出身校であり、日本のほぼ最北端から最南端まで広く分布している。そのため、実習校における指導については、実習校の指導教諭の方々に多くを負っている現状である。通常は二週間の実習が終了した後、実習校は本学に対して、委託した実習生のこの間の活動の評価の一環として、所見表を送付して来る。実習校での指導教諭が記載する所見は、二週間の実習を通して観察された、実習生の教科の学力、生徒との人間関係、授業の計画・実施の能力、更にはこれらの総括ともいべき教師としての適性について、率直な意見を反映しており、大学にとっても貴重な資料である。なかんずく、本学での教員養成の長短を見極め、その一層の改善を模索しようとする際には、そこに盛られた意見、特に批判に対して、謙虚に耳を傾けるべきだろう。しかし、そのためにはまず、これらの所見表が全体としてどのような要求を大学教育に突き付けているのか、知らねばならない。以下では、こうした所見表の一部分を、本学の専任教員による教育実習生の評定と比較しながら、教員養成について、中等学校、特に中学校の教諭と、大学教員とはどのように異なった評価基準を持っているかを調べたい。より具体的には、教育実習生の授業実習を、中学校の教諭と大学教員とは、どのように異なった観点から評価しているのだろうか。用い得る資料から、これをできるだけ一般化し、近い将来試みる予定の、本学での教員養成改革論の一つの基礎作業としたい。

さて、上述のように、全実習校からは実習生の担当指導教諭による所見が送付されてくる。これに加えて、本学の各学科の専任教員も、都内の公立学校を始めとして、かなりの数に上る実習校を訪問し、授業実習を中心として実習生の指導にあたっている。こうした訪問指導に際しては、本学教員もまた実習生の実習に関する評定を一定の所見表に記載して、大学に提出する。この所見表は、実習校を記載を依頼するものと同一形式ではない。しかし、二種類の所見表は、以下に述べるように、授業実習に関わる項目を中心として、相互に比較可能な、類似した項目を幾つか含んでいる。評定のしかたも、共に五段階評価を基準としている。実習校に依頼する所見表は、本論文の第一部に既述の通り、次の九項目に関し、五段階の評定を求める。1.勤務状態 2.児童生徒に対する理解・愛情 3.児童生徒の取り扱い・評価の公平さ 4.学習指導の計画をする能力 5.学習指導技術 6.研究的態度 7.学級・ホームルーム管理能力 8.学校ならびに教師に対する協力的態度 9.教師としての適性。一方、本学教員の記載した所見者は、人格、学力、教育的能力、学級経営、適性の項目を持ち、それぞれが更に二つ以上の着眼点に分けられていた。例えば、教育的能力は、生徒理解への努力、教育技術、生活指導、教材研究の熱意、指導計画の作成、の五つの着眼点に分けられ、本学教員はそれぞれにAからEまでの評価を与えることになっていた。この所見表は、1986年から新しいより簡潔な形式に取り替えられた。新所見表は、実習校に依頼する所見表のうち、項目の2, 3, 4, 5, 6, 9を取り出して並べたものである。従って、これら項目に関するかぎり、形式上は実習校用のものと同一である。こうして、本学教員用の所見表は、1985年までの古い方であろうと、1986年からの新しい形式であろうと、次の項目については、実習校用の所見表と比較可能であると言えるであろう。まず、学習指導の計画をする能力（これは本学教員用の古い方では、指導計画の作成にあたる）、次いで、学習指導技術（同じく、教育技術）、研究的態度（同じく、教材研究の熱意）、更に、教師としての適性である。この他にも、生徒理解は項目としては共通している。しかし、何をもちいて生徒理解とするかについては本学の教員の間

に理解の不一致が目立った。そこで、以下ではまず、上に挙げた四つの項目について、実習校の指導教諭と本学の教員との評定の違いを比較してみよう。

2. 所見表項目の評定の分類と比較

ここで検討するのは、1983年から1986年の4年間に実習に参加した本学教養学部及び大学院生四百余名のうちの98名についての評定である。これら98名が選出されたのは、彼らについては、実習校からと本学教員からとの両方の所見表が、完全に比較可能な形で残されているからであり、その他のいかなる理由でもない。98名のうち42名は高等学校で、また56名は中学校で実習を行った。実習教科別には、英語が65名、社会科（含宗教）が18名、理科・数学が15名である。表2-1のようになる。

表2-1 98名の学校段階別および教科別の内訳

	英 語	社会(含宗教)	理科・数学	合 計
中 学 校	43	8	5	56
高等学校	22	10	10	42
合 計	65	18	15	98

では、こをら実習生についての評定はどのようだろうか。以下では、五段階評価の5, 4, 3, 2, 1或はA, B, C, D, Eにそれぞれ4, 3, 2, 1, 0を与えて点数化する。最初に、学習指導の計画をする能力、学習指導技術、及び研究的態度（これ以降三項目と呼ぶ）について見よう。98名全員について実習校の指導教諭がつけた評定の平均は3.20（小数点以下第三桁で四捨五入、以下同じ）であった。これに対して本学教員の与えた同平均は少く甘く3.46であった。同様な比較を教師としての適性について行くと、実習校の指導教諭のは多少上がって3.38となるが、本学教員による評定は更にアップして3.72となる。このことからまず、三項目と教師としての適性のいずれについても、本学の教員による評定の方が実習校での指導教諭のに比べ、多少甘いと言えるであろう。

しかしながら、子細に検討して行くと、こうした断定は必ずしも正確でないことが判明する。中学校、高等学校別に三項目と教師としての適性についての評点の平均をとってみよう。結果は表2-2のようになる。第一部の図1-1からも推察される如く、中学校で実習を行った実習生については、三項目にせよ適性の項目にせよ、指導教諭による評点の平均と本学教員によるそれとは、大きく食い違う。違いは三項目では0.57適性では0.59に及ぶ、これに対して、高等学校で実習した者の評点の平均については、指導教諭と本

表2-2 実習校の段階別による評点の平均

中学校				高等学校			
三項目		適性		三項目		適性	
数論	本学	教諭	本学	教諭	本学	教諭	本学
3.07	3.64	3.28	3.87	3.37	3.38	3.50	3.54

学教員との間に殆ど差がない。したがって、実習校と本学教員とによる評点が全般的に多少とも食い違っているのではなく、むしろ中学校での実習生の実習について両者の評価が懸け離れているのである。

評定の平均を実習教科別に見たらどうか。中学校、高等学校にかかわりなく教科を基準として平均を求めると、表2-3のようになる。実習生の数が

表2-3 実習教科による評点の平均

評価者	英語		社会(含宗教)		理科・数学	
	指導教諭	本学教員	指導教諭	本学教員	指導教諭	本学教員
三項目	3.11	3.42	3.38	3.68	3.36	3.36
適性	3.33	3.71	3.61	3.81	3.53	3.67

15名と少ないとは言え、理科・数学では、指導教諭による評点と本教員によるそれとは近似している。他方、英語と社会では、三項目、適性共に、両者による評点平均は0.30から0.40近くまで開いている。しかし、詳細に見ると(表2-4)、英語と社会の評点のパターンも完全に同一ではない。社会で

は、中学校でも高等学校でも、本学の教員になる評点が、指導教諭のものより、大方は高かった。これと比較すると、英語では、中学校では本学教員による評点が指導教諭のを遥かに上回るのに対し、高等学校では逆に本学教員の評点の方が低かったのである。にもかかわらず二つの教科の評点のパターンはやはり似ている。指導教諭と本学教員との食い違いは、中学校での実習生について大きく、高等学校では比較的小さいのである。

表 2 - 4 実習校の段階別による英語と社会の評点の平均

教科	英 語				社 会			
	中学校		高等学校		中学校		高等学校	
学校	教諭	本学	教諭	本学	教諭	本学	教諭	本学
三項目	2.97	3.64	3.38	3.30	3.35	3.75	3.40	3.62
適性	3.15	3.88	3.50	3.41	3.50	4.00	3.70	3.67

こうして、所見表についての以上の分析から、次のような問いをたてることができる。三項目についても、また教師としての適性についても、一般には中学校の指導教諭による評定と、本学教員によるものとの違いが大きく、高等学校の指導教諭の場合との差は小さいのは何故なのか。しかも、中学校、高等学校それぞれとの違いが、ある実習教科、すなわち英語、次いで社会に著しいのは何故か。これは、前の問いの具体化とも言える。というのも、中学校での指導教諭と本学教員による評定の平均の差は、結局は英語と社会、なかんずく英語についての差に帰するからである。更に、サンプルが少ないため、確定の困難が予想されるが、理科・数学では実習校による評点と本学教員によるものが何故ほぼ一致するのであろうか。以下では、本論文第一部に掲載したデータ、及び中学校、高等学校の指導教諭並びに本学教員の記載した自由記述による実習生の評価を参考にしつつ、上述の問いに対する暫定的な答えを探る。

3. 評点の食い違いについての予備的考察

まず、差し当たって、実習校での指導教諭による評点を下げ、本学教員による評点を引き上げている原因について、予備的な考察を行ってみよう。第一に気づくことは、両者の間では、実習生の実習を観察する仕方が異なることである。指導教諭は、通常二週間にわたり、毎日実習生に接し、学習計画、生徒指導、学校行事等の様々な側面にわたり指導している。当然のことながら、その観察も実習生の活動の殆どの面に及ぶ。これに対して本学教員は、普通二週間の実習中、二度ないし三度実習校を訪問するだけである。しかもその訪問指導は、実習生の教科指導、中でも研究授業を中心とすることが多い。実習校の指導教諭と本学教員とによる評点の違いは、ここに起因していないか。しかし答えは恐らく否であろう。何故なら、これでは中学校と高等学校との違いが説明できない。すなわち、評定の根拠を提供する実習生の観察の形態という点では、中学校と高等学校の指導教諭とは類似しており、一方本学教員の場合は中学校であろうと高等学校であろうと訪問指導の形態は極めて似ている。ところが、表2-2に見たように、中学校と高等学校の指導教諭による評定は、大きく異なっている。また本学教員による評定を見ても、三項目と適性の両方で、高等学校の方が低くなっている。もしも実習生を観察する仕方が評定を条件づけているなら、こうしたことは起こらないであろう。同様にして、教科による差異も出てこないはずである。ところが実際には、表2-4でわかるように、中学校指導教諭による英語と社会の、三項目および適性をめぐる評定、また本学員による高等学校英語および社会の、三項目および適性に関する評定などは、かなり食い違っている。したがって、実習の全般的な観察形態の違いに評定の差異の主な原因を求めるべきではないであろう。

もう一つ注目すべき点として、教科別・学校段階別の、実習生の数がある。表2-1に見るように、実習生数の最も多いのは中学校の英語であり、表2-4で判るごとく、実習校指導教諭と本学教員との評定が最も大きく食い違うのはここである。逆に、実習生の少ない理科・数学では、評定の差異は最

も小さい。実習生の数は大学での個別指導の丁寧さと関係し、訪問指導の質にも反映すると推察されよう。現に、理科・数学の実習生を訪問指導したのは全員本学理学科の教員であった。これに対し、中学校での英語の実習生を訪問指導した本学教員のうち、語学ないし英文学の専門家は約30パーセントのみで、あとの70パーセントは、心理学や教育学を含む他分野の専門家であった。しかしながら、訪問指導教員の専攻分野は、英語の実習の評定に関するかぎり、実際には殆ど違いを生まない。中学校英語の実習生を訪問指導した延べ43名の本学教員のうち、語学ないし英文学の専門家は13名、その他の専門家は30名であった。高等学校英語の訪問指導については、同じく前者が8名、後者が15名であった。これらについて、それぞれ評定の平均を求めると表2-5のようになる。ここに明らかなように、実習生の多い中学校での英語は、語学および英文学専攻以外の本学教員が多数訪問指導を担当し、そのために評点が甘くなって、指導教諭との評点の差が開く、といった解釈には根拠がない。事実はむしろ逆である。確かに、教師としての適性については、語学・英文学専攻の教員より、その他のものの方が多少高い評点を出している。けれども、三項目については、中学校・高等学校を通じて、その他

表2-5 本学教員の専攻分野別による英語実習の評点の平均

訪問校		中学校		高等学校	
本学教員専攻分野		語学および英文学 (13)	その他 (30)	語学および英文学 (8)	その他 (14)
評点	三項目	3.76	3.60	3.33	3.15
	適性	3.85	3.89	3.38	3.43

の専攻の教員の方が、辛い点をつけている。しかも、ポイントの開きは、三項目の方が大きいのである。すなわち、もし本学が語学・英文学を専攻する教員のみを中学へ訪問指導に派遣すれば、中学校での指導教諭との評点の差異は恐らく拡大する、と予想出来るのである。

以上の予備的考察から、以下が言われるであろう。中学校での指導教諭と

本学教員との、英語の実習生に関する評点平均の相違は、両者の実習生への接し方全般の違い、あるいは訪問指導教員の専攻分野の違いからは、説明できない。そこで、一方では、実習教科、なかんずく英語と理科・数学、によって何故評定上の差異がありまたないのか、を問わねばならない。と同時に他方では、中学校の指導教諭と本学の教員とが、どのように質的に異なった観点から、英語の実習を評価しているのか、探るべきであろう。ところで、本学が実習校にお願いする所見表には、実習生の特に優れた点と、特に劣った点とを、自由記述の形で記載する欄が設けてある。幸いにも、殆どの指導教諭の方々は、この欄に意見を記載している。また他方、本学教員用の所見表にも、実習生の実習について自由に所見を述べる欄があり、殆どの本学教員は目立つ点を記録する。これらを一定の枠組みで整理し、比較検討することで上記の問いを具体化できないか。すなわち、中学校での英語の実習を、指導教諭そして本学の教員は、どのような観点から評価しているのか。高等学校での実習の場合にはどうか。また、これらを、理科・数学の実習生についての記述と比較してみるとどうか。以下は、その試みであるが、まずデータの整理のしかたについて一言述べたい。

4. 自由記述の検討

自由記述については、文字通り書き方上のなんの制限をも設けていない。指導教諭によっては、実習生の優れた点・劣った点について、かなり多面にわたり記載している。本学教員についても同じである。それら点を全て採用すると、限られた人数の方々の意見が全体の傾向を大きく左右しかねない。そこで、一枚の所見表から採用する意見の数は、優劣を含めて最大三つに限った。多くの点を指摘した評価表からは、筆者の判断で、三つを選んだ。但し、その際自由記述を何度か読み、評価者の意図を推し量るよう務めた。評価表の多くは、優劣それぞれ一つずつか、あるいは優のみ一つを記載しており、こうした場合にはそれらを自動的に採用した。次いでデータの分類の仕方であるが、まず記述を実習生の個別的資質・能力（要素的と言い換えてもよ

い)、複合した資質・能力、そして総合的能力(授業を遂行する能力にほぼ等しい)の三つに大きく分けた。その上で、個別の資質・能力を更に、教科の学力、本人の特性・資質、生徒への理解に関するものの三つに細分した。これら二つにまたがる複合資質・能力は、教科の学力と実習生本人の特質とにまたがるもの、本人の特質と生徒理解とにわたるもの、とに二分した。総合能力については、細分せず同一のものとして扱った。

さて、表2-6、2-7、2-8は、所見表からのデータを、上述したやり方で分類・整理したものである。すなわち、表2-6は高等学校での英語の実習生、表2-7は中学校での英語の実習生、表2-8は中学校・高等学校での理科・数学の実習生について、実習校での指導教諭と本学教員との指摘した優れた点・劣った点を並記し、それぞれの頻度を数字で示した。例えば、表2-6の個別の資質・能力の一番上の欄は、教科の学力について、高等学校の指導教諭で実習生の優れた点を特に指摘したのは一名のみだったが、これに対し、本学の教員は三名が英語力を、二名が発音を、それぞれ優れた点として特記したことを示している。したがって、これらの表を丹念に辿ってゆけば、中学校と高等学校の指導教諭の方々が、それぞれの項目について、本学の教員とどのように類似した、あるいは異なった観点に着目し、評価を下しているか、見ることができる。表2-6の総合能力の欄からは、高等学校での指導教諭の何名かは実習生の授業を高く評価するのに対し、本学教員のあいだでは批判的な意見しか見られないという、意外な事実も知られる。また、表2-7の左上の欄を見れば、三項目および教師としての適性の両方について、本学教員より遥かに厳しい評定を下している中学校の指導教諭の比較的多数が、実習生の英語力を高く評価していることがわかる。しかしながら、こうした表からだけでは、実習校での指導教諭と本学教員の着眼点とが、全体としてどのように異なるのかは窺いにくい。そこで、これら表のデータをグラフ化したのが、図2-1、2-2、2-3、2-4、2-5である。これらを比較検討し、本論文の第二部の前半で提起した問いへの答えの手掛かりを求めてみよう。

表2-6 高等学校英語実習生：実習校教諭と本学教員とが記述した優れた点と劣った点（自由記述による）。

		個別の資質・能力 自由記述の内容		高校 教諭	本学 教員	複合資質・能力 自由記述の内容		高校 教諭	本学 教員	総合能力 (授業遂行能力) 自由記述の内容		高校 教諭	本学 教員								
A	優れる	英語力 発音	1	3	優れる	教材研究熱心 創意工夫 よく準備された授業	6	3	2	優れる	授業での的確な対応 正確に教える 評価の公平	2									
			計	1										5	6	5					
	劣る	学力不足 教材の理解不足 発音 文法の知識不足 受験英語に当惑	1	2	劣る	板書不適切 指導計画不十分 研究不足 自己の能力発揮出来ず	1	1	1			計	4	0							
			計	1												1	1	1			
計		3	3	計		1	4	劣る		不明確な質問と説明 分かりにくい授業 教えるポイントを絞れていない 技術面で不足 メリハリ不足 経験不足	2	1									
B	優れる	情熱的・積極的 自信 努力家 明朗快活 沈着冷静 理論的 教師の自覚有り 礼儀・協調的	6	4	優れる	生徒の理解に応じた教材選択				計	2	5									
			3	4										1	1						
	1	1	1	1																	
	1	1												1	1						
計		14	10	計				優れる		生徒の反応を引き出す授業	1										
C	劣る	自信不足 消極的 早口 声が小さい	1		優れる	生徒の理解に応じた教材選択				計	0	1	劣る								
			1											1	1						
	1	1	1	1																	
	1	1												1	1						
計		3	1	計				劣る		生徒の学力・理解力に即した指導が出来ていない 生徒の興味を引き出せていない 生徒への知識の浸透度の確認不足	2	1									
優れる	生徒への理解 生徒への愛情	1		劣る	生徒一人ひとりに 目が届かない 生徒のペースと合っていない 生徒への厳しさの不足 生徒の褒め方不十分				計	1	3										
		1											1	1							
計		2	0												計				劣る		生徒との交わり不足
計		1	0										計		2	2	計				

表2-8 中学・高校理科・数学実習生：実習校指導教諭と本学教員とが記述した優れた点と劣った点（自由記述による）。

個別の資質・能力 自由記述の内容		中 高 教 諭	本 学 教 員	複合資質・能力 自由記述の内容	中 高 教 諭	本 学 教 員	総合能力 (授業遂行能力) 自由記述の内容	中 高 教 諭	本 学 教 員
A 教科の 学力	優れる								
	計	0	0						
	劣る		1	よく準備された授業 教材研究熱心 創意工夫	2	3			
	計	0	1		3	2			
B 本人の 特性・ 資質	熱心 誠実 冷静 積極的 暖かい雰囲気 丁寧 責任感		4	教材研究に深みが 欠如 板書不適切	5	5	工夫された授業 要所をおさえた授業 臨機応変の授業 分かり易い授業 指導法改善への努力		
		1	2		1	優		2	1
		1	1		1	劣		1	1
		1	1		1	計		2	0
	計	4	7				計	2	4
	劣る	ものをはっきりと 言いすぎる性格		1	生徒の疑問を誠実に 受けとめる 生徒との関係良好	1	1	未熟な授業 ポイントが不明確 授業時間の配分が 不適切	
計	0	1	1	1		1	1		1
C 生徒 理解 解	優れる	生徒との融和 生徒との接触 生徒を知る努力	2	生徒の把握不足	1	1	生徒に咬み砕いて 教える 生徒の理解を助ける 工夫		
			1		1	1		計	2
	計	3	1	計	1	0	優	1	1
	劣る	生徒の理解不十分		1					
	計	0	1				劣	1	1
							計	0	1
							劣	1	
							計	0	1

図2-1 高等学校英語実習生の
優れた点の分布

(実線=指導教諭, 点線=本学教員)

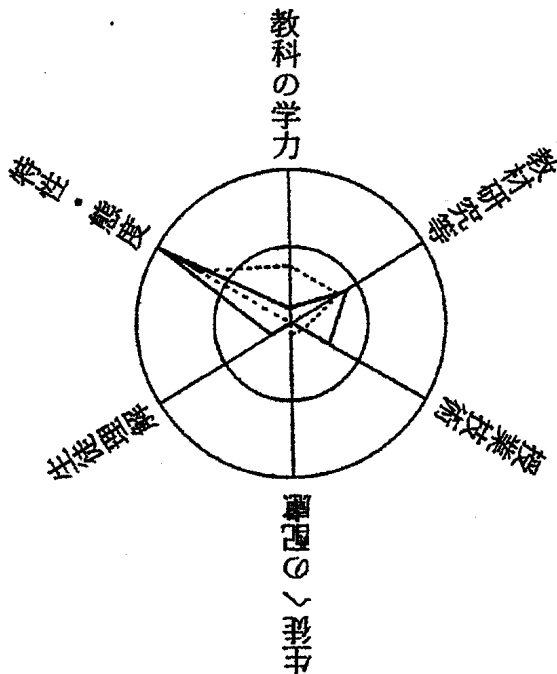


図2-2 高等学校英語実習生の
劣った点の分布

(実線=指導教諭, 点線=本学教員)

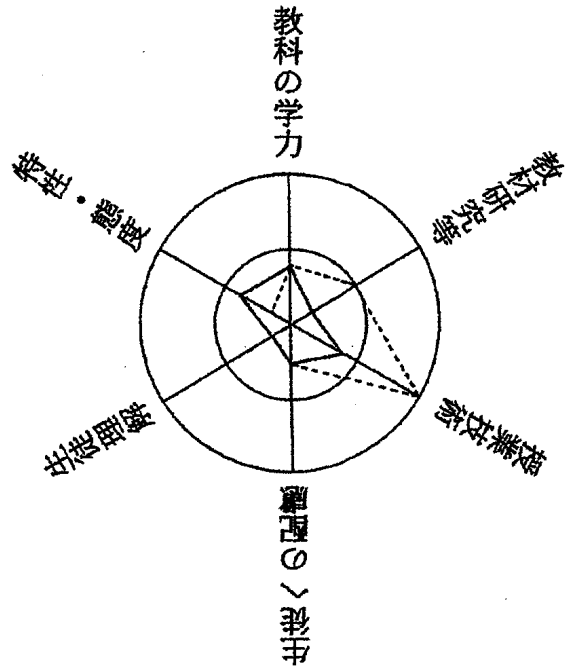


図2-3 中学校英語実習生の
優れた点の分布

(実線=指導教諭, 点線=本学教員)

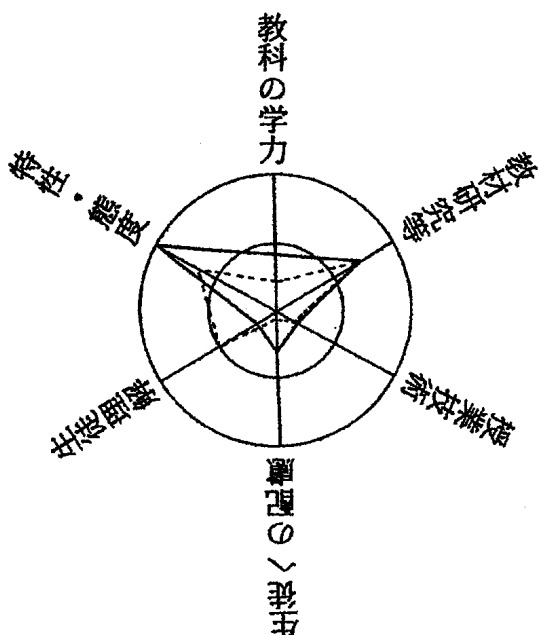


図2-4 中学校英語実習生の
劣った点の分布

(実線=指導教諭, 点線=本学教員)

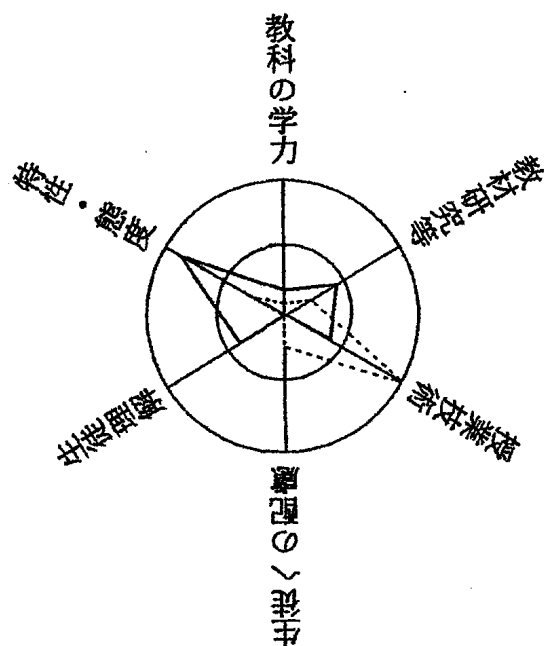
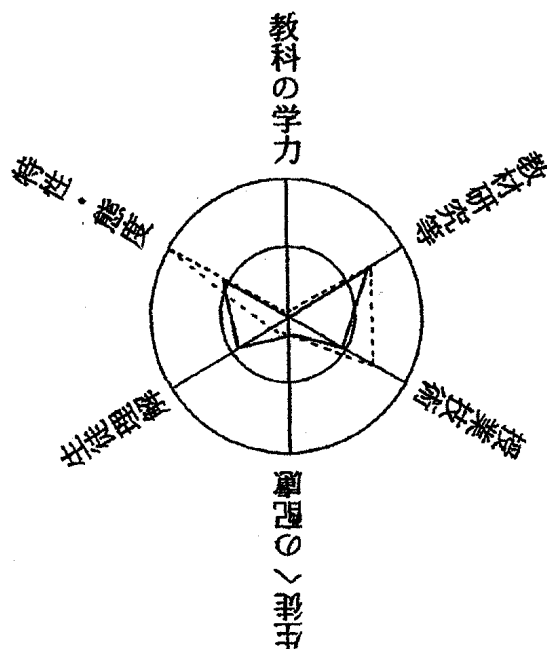


図2-5 中学高校理科数学実習生の
優れた点の分布

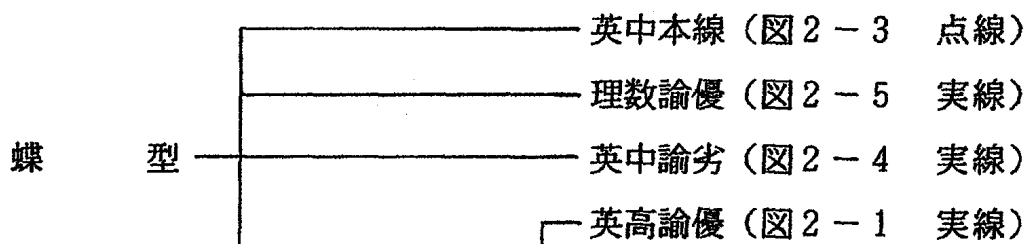
(実線=指導教諭, 点線=本学教員)

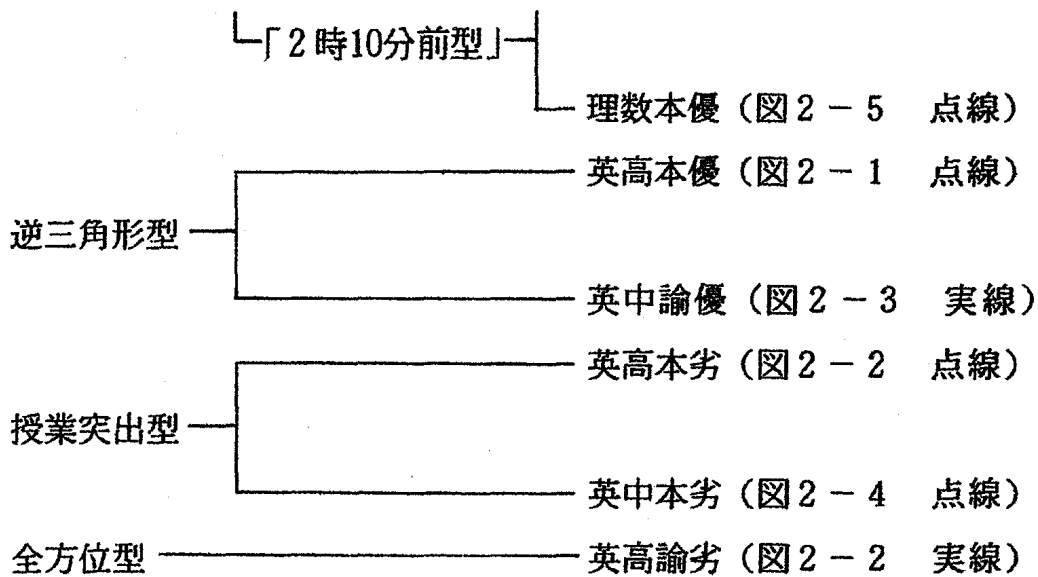


図の2-1, 2-2は高等学校での英語の実習生について, 指導教諭と本学教員が優れていると指摘した項目, 劣っていると判断した項目をグラフ化し比較した。図の2-3, 2-4は中学校での英語の実習生についての同様な試みである。図2-5は中学校・高等学校での理科・数学の実習生について, 指導教諭と本学教員とが優れていると指摘した項目の比較である。理科・数学実習生の劣っている点に関しては, 明記された事項の絶対数が少ないためグラフ化を断念した。なお, それぞれのグラフは, 教科の能力から授業の遂行能力までの六つの項目が, 評定者グループ別に見るとどのような割合で分布するか, そのパターンを示すが, 同時に指導教諭と本学教員とが明記した事項の絶対数の比も表している。すなわち, 仮に中学校での指導教諭と本学教員による指摘が, 全項目についてそれぞれ全く同じ割合であっても, その絶対数において本学教員による方が二倍であれば, 対角線の長さが二倍の正六角形となるよう表示されている。なお, いずれのグラフでも, 実線は

実習校での指導教諭の、また点線は本学教員の場合の結果をそれぞれ示す。

まず、これらグラフの全体的な形を比べてみよう。実線、点線両方、合計十のグラフを並べると、そこにいくつかの類型を見出す。グラフが左右に伸び、二つの三角形がそれぞれ一つの頂点付近で互いに重なった形をとるものがいくつかある。英語・高等学校指導教諭・優れた点（以下 英高論優と略記）、すなわち、図2-1の実線グラフ、英語・中学校・本学教員・優れた点（以下 英中本優と略記）、すなわち、図2-3の点線グラフ、英語・中学校指導教諭・劣った点（以下 英中論劣と略記）、すなわち、図2-4の実線グラフ、更に、理科・数学・中学・高等学校の指導教諭および本学教員・優れた点（以下 それぞれ理数論優、理数本優と略記）、すなわち、図2-5の両グラフ、がそれである。これらは、蝶に似ているので、蝶型と呼ぼう。しかし、良く見ると、蝶型には更にその変形とも言うべきものがある。英高論優（図2-1実線）と理数本優（図2-5点線）とがそれで、これらはいずれも本人の特性方向へ長針が伸び、教材研究の方向へ太い短針が向いている如くである。そこで、これら二つを「2時10分前型」と名付ける。次いで、英語・高等学校・本学教員・優れた点（以下 英高本優と略記）、すなわち、図2-1の点線グラフ、及び、英語・中学校指導教諭・優れた点（以下 英中論優と略記）、すなわち、図2-3の実線グラフとは逆三角形型と呼ぶ。更に、英語・高等学校・本学教員・劣った点（以下 英高本劣と略記）と英語・中学校・本学教員・劣った点（以下 英中本劣と略記）とは、共に授業の方向へ著しく飛び出ているので、授業突出型と名付けたい。最後に、英語・高等学校指導教諭・劣った点（以下 英高論劣と略記）は、中心からほぼ全方向に伸びた形をしているので、単独ながら全方位型とする。これらをまとめれば以下のようなになる。





では、それぞれの類型はどのような特色を持ち、本論文で提起した問いに対し、何を語るのだろうか。以下、類型ごとに検討して行きたい。蝶型は、実習生が特質・能力に優れ、生徒を理解し、教材研究に熱心で、授業にも成果をだす、という四つの項目の高いことから結果する。蝶型の変形たる「2時10分前型」は、これら項目のうち生徒理解が後退し、特質・能力が突出した場合である。蝶型のほとんどは実習生の優れた点の分布を表すものである。しかし、図2-4の実線グラフだけは例外で、中学校での指導教諭が、英語の実習生の特に劣った点、すなわち、特質・能力上の欠陥、生徒理解の不足、教材研究等の不適切、授業の稚拙、を指摘したものである。同じ実習生の優れた点に関する本学教員の指摘はやはり蝶型に入る「2時10分前型」であるから、正反対の評価が同一のパターンで出ていることになる。中学校での英語の実習生の評点に見られる、指導教諭と本学教員との隔たりを説明する手掛かりの一つは、明らかにここにある。これとは対照的に、理科・数学の実習生の優れた点に関する、中学校・高等学校の指導教諭と本学教員との指摘は、共に蝶型をとる。両者の着眼点の類似を示していると言えよう。英高論優は、理数本優と極めて似たパターンである。

では逆三角形型についてはどうか。この型は、実習生が特性・能力に優れ、教科の学力もあり、かつ教材研究等にも熱心な場合が多いが、他方では生徒理解は目立たず、授業の成果も芳しくない、というもので、中学での英語に

についての指導教諭と、高等学校での英語に関する本学教員との判断を反映している。両者は、実習生の観察形態において大いに異なるにもかかわらず、共に実習生の取り柄を、要素的素質と教材研究等へのひた向きの努力に見い出している（にしか見い出していない）のである。従って、実習の全体的な評定の低いであろうことが容易に想像される。実際、すでに表2-4に見たごとく、中学校英語実習生についての指導教諭による評定は飛抜けて低く、高等学校英語実習生についての本学教員による評定も、下から二番目なのである。

次いで、授業突出型はどうなのだろうか。このパターンでは、指摘は授業の評価に集中している。この型に属する英高本劣と英中本劣は、何れも本学教員になる指摘のグラフで、実習生の劣った点を表したものである。これは当然であろう。というのも、経験のない実習生の良さが、総合力を要する授業についてだけ目立つなどあり得ないからである。また、本学からの教員が主として観察するのは実習生の授業だからである。しかしながら、この英中本劣を、同じ図2-4の実線グラフの英中論劣と比較すると、ここには、本学教員は実習生の授業のみを観察するから全体の評点が甘くなる、とする解釈への警鐘を聞くことになる。本学の教員は、指導教諭に比べて、実習生の授業にはずっと厳しい判断を下している。しかも、その全体的評定は逆に高い。本学教員による評定は、授業に厳しいにもかかわらず、ではなく、むしろ授業についてだけ厳しいからこそ、高くなるのではないか。すなわち、中学校の英語に典型的に窺えるように、実習授業の欠点に注目する余り、実習生の素質や努力については、却ってこれを信頼し、指導教諭よりもずっと高く評価するのではないだろうか。実際、中学校での指導教諭は、実習生の劣った点を、素質や生徒理解および教材研究での努力不足に見い出しており、恐らくはそうした理由もあって、実習全体には厳しい評点を下したのであろう。他方、同じ授業突出型でも、高等学校での英語に関する本学教員の指摘パターンは、ずっと鈍い楔型をしている。授業それ自体に加えて、教材準備や、教科の学力、生徒の理解でも、指導教諭に近いが、それを越える割合

で、実習生の劣る点を挙げている。全方位型にかなり接近しているのである。また、既に見たように、英高本優のグラフ（図2-2点線）は逆三角形型を成しており、全体の評定では最も厳しい中学校英語の指導教諭のもの、すなわち、英中論優と類似している。高等学校での英語実習に関する本学教員の評定が、指導教諭のものより厳しくさえなるのも、頷けるのである。

以上、実習校の指導教諭および本学教員それぞれになる所見表のデータを用いて、実習での評点に関する問題を提起し、それへの暫定的な解答を試みた。もとより、データ自身が、量・質に於いて不十分であり、その分析方法も大いに改良を要する。さらに重要な問題として、実習についての評価・評定といった、価値観を伴う事柄について、機械的な分析を行って有意味であるかどうか、疑問も残る。けれども、以上は先ずデータから生じた問いに答えようとする試みであって、実習校の指導教諭の方々と同じ着眼点を本学の教員も直ちに採用すべきだ、と主張するものではない。両者の食い違いは、ある点からすれば、むしろ望ましいのかも知れない。が、それはともかくも、本論では、中学校での指導教諭と本学の教員との間、教科の間に見られる、評定の食い違いの程度を指摘するとともに、その原因の一部を曲がりなりに明らかにしえたと信じる。更に正確で、意義のある研究については、将来に期したいと念じている。

SOME PROBLEMS OF EVALUATION IN THE TEACHER CERTIFICATION PROGRAM AT ICU

Yoko Kuriyama and
Akira Tachikawa

The present essay examined the teacher certification program at ICU from the point of view of evaluation. For this purpose the authors analyzed the student grades as well as the evaluation sheets on student teachers by school teachers and by ICU faculty accumulated over the past few years. They tested the degree of correlations between different subjects in the program, and analyzed the data in evaluation sheets quantitatively. In so doing, they provided the classified data and some new points of view upon which they, or others, would make adequate recommendations for the improvement of the program in the near future.

In part I, Kuriyama analyzed the student grades for those education courses related to the program, along with the points of evaluation given by school teachers on the activities of student teachers. She found that there were correlations of a significant level between the G.P.A. and the grades for Teaching Practice, and between the grades for required education courses and those for Teaching Practice. As for the evaluation on student teachers, junior high school teachers gave grades consistently lower than those by their counterpart in senior high schools. The patterns of distribution of average grades among different points of evaluation remained the same for different subjects; social studies, English, science and mathematics. The factor analysis on the nine items of evaluation singled out Question 9 which referred to the student's aptitude as a teacher.

In part II, Tachikawa compared the grades on student teachers by junior and senior high school teachers and those by the ICU faculty who supervised the same student teachers. He focused upon the divergence in

grades between junior high school teachers and the ICU faculty, with special reference to English. To find out the causes underlying the divergence, he classified and arranged the written comments on student teachers by school teachers and by the ICU faculty. Moreover, he plotted the comments thus classified on graphs to show distinct patterns of the distribution of comments among different groups of evaluators, especially between junior high school teachers and the ICU faculty on student teachers in English. These graphs showed that the two groups evaluated these students, on some items, from diametrically opposite points of view, while science and high school teachers and the ICU faculty shared a similar frame of reference.