

教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討

—教育実習生の自己評価に関して—

相 良 麻 里

相 良 陽一郎

これまでの一連の研究（相良，2007；2009；2010；2011）において，大学における教育実習生が実習期間中に遭遇しうる問題について詳細な検討を行い，現在の教員養成における実践的指導力の基礎として，どのような事前・事後指導が求められているのか，様々な視点から考察を行ってきた。

相良（2007）においては，前年度に教育実習を終了した短期大学学生を対象に実施したアンケート結果をもとに，教育実習に関してどのような点が問題となるのかを検討した。その結果，多くの実習生に共通した問題が見出され，教員志望者の実践的指導力の基礎を高めることが今後必要になっていくであろうことが示された。ここでいう「実践的指導力の基礎」とは，「採用当初から教科指導，生徒指導等を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」のことである（文部科学省，1997）。ただし相良（2007）においては，具体的にどのような実践的指導力の基礎を高めていけばよいのか明らかにはならなかった。

そこで相良（2009）は，実習生の実践的指導力の基礎を高める手立てとしてどのようなものがあるのか検討を行った。そこで明らかとなったのは，実習生が生徒と関わる際のコミュニケーションの問題である。特に，適切なコミュニケーションを行うための前提条件として，お互いにしっかりと信頼関係を構築しなくてはならないが，その部分で困難を感じる実習生の多いことが示された。3週間という比較的短い実習期間の中で十分な信頼関係を築くのは容易ではない。しかし実習生が教育実習の本来の目的をよく認識・理解し，生徒の教育という観点から判断し行動すれば，信頼関係を築き維持するのはそれほど困難ではないはずである。この点でも大学の教員養成課程における事前・事後指導の役割は大きいことが示された。ただし相良（2009）では実習生のコミュニケーションに関わる問題の全てが明らかにされたわけではなかった。

さらに相良（2010）では，教育実習を終了した短期大学学生を対象にアンケート調査を実施し，相良（2009）において指摘されたようなコミュニケーションに関わる問題として，具体的にどのようなものが考えられるか，詳細に検討した。その結果，以下に挙げるような3点が見出された。

第1の要因としてはコミュニケーションにおける枠組みの問題があげられる。例えば，生徒の側は実習生を教師として見ているにも関わらず，実習生にその自覚が足りない可能性や，逆に生徒は実習生を心理的に近い相手と捉えているにもかかわらず，実習生は必要以上に教師としての威厳を保とうとしている可能性もある。こうした枠組みにおける齟齬は比較的長い時間をかけてすり合わせていくことが必要であるが，短い実習期間という制約がある以上，かなりの部分は実習生が自覚を持って枠組みを理解する努力によって補われる必要がある。

第2の要因としては対面コミュニケーション能力の不足である。適切なメッセージを適切な方法・タイミングで伝達するための能力は一般にコミュニケーション能力（スキル）と呼ばれるが、特に近年、大学生に代表される若者の対面コミュニケーション能力が減退していることはしばしば一般に指摘されているとおりである（例えば、辻，1996）。大学生同士でも適切な対面コミュニケーションが難しいのに、より高度な能力が要求される実習場面で困難を感じるであろうことは想像に難くない。

そして第3の要因としては、実習生と生徒との間の文化ギャップである。成熟社会となった現代の日本では個々人の持つ価値観は非常に多様化している。コンピュータを介して行うコミュニケーション（computer-mediated communication, CMC；例えば、メールやソーシャル・ネットワーキング・サービスなど）を利用すれば遠く離れた場所でも共通の趣味や価値観を共有できる仲間を見つけることができる一方で、同じ地域・同じクラスで過ごしていても全く価値観を共有できないという状況が生じている。そのような中で、実習生がどんなに自己開示し、生徒を理解しようと努力しても、満足なコミュニケーションが得られるとは限らないのである。

以上のような分析に基づき、相良（2010）は、各実習生がコミュニケーションにおける問題をどのように把握し、どのような対処を行ったか検討している。その結果、大きく分けると3種類に大別できることが分かった。それは、①実習期間中、生徒（場合によっては指導教員や学校スタッフ）とのコミュニケーションにおける問題に気づき、積極的にそれを解決しようと努力したケース、②同様のコミュニケーションにおける問題に気づくものの、困っているだけで解決への努力が見られないケース、③コミュニケーションに関する問題を見出さないケース、である。特に①と②のケースの差異は注目すべきである。どちらも当該の問題について把握はしているが、その問題を解決しようと努力するか否かという点で異なっている。そこで相良（2011）は、2010年度に教育実習を終了した学生を対象としたアンケート調査と、実習校から報告された教育実習成績評価の結果をもとに、上記のコミュニケーションの問題について検討することとした。その結果、優れた教育実習評価を得ている学生の多くが、上記①に該当していることが明らかとなった。これは、単にコミュニケーション能力が高ければよいということではない。コミュニケーション能力という問題とは独立して、コミュニケーション上の問題に遭遇した場合、どのような態度で臨むかということの意味しており、それが結果的には教育実習成績評価にもつながることを示している。この結果は、コミュニケーションの問題をより大きな枠組みで捉える必要のあることを示唆していると言えよう。

上記の一連の研究（相良，2007；2009；2010；2011）により、教育実習生における課題のいくつかが明らかになったと言えるが、最も注目すべきコミュニケーション能力の問題については、すでに多くの場面で見出されてきており、他の先行研究においても指摘されている。例えば、「新たな時代に向けた教員養成の改善方策」について審議がなされた教育職員養成審議会の第1次答申（文部科学省，1997）によれば、「教員に求められる資質能力」として、（1）いつの時代も教員に求められる資質能力、（2）今後特に教員に求められる具体的資質能力、（3）得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性の3側面が挙げられている。

そのうち、(1) いつの時代も教員に求められる資質能力とは、一般に、「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体」といった意味内容を有するもので、「素質」とは区別され後天的に形成可能なものであり、具体的には「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力」などである。

次に、(2) 今後特に教員に求められる具体的資質能力として、答申の中では、「教員は変化の時代を生きる社会人に必要な資質能力をも十分に兼ね備えていなければならない、これらを前提に、当然のこととして、教職に直接関わる多様な資質能力を有することが必要」とされており、具体的には①地球的視野に立って行動するための資質能力（個人と地球や国家の関係についての適切な理解、社会・集団における規範意識、人間尊重・人権尊重の精神、男女平等の精神、思いやりの心、多様な価値観を尊重する態度など）、②変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力（論理的思考力、課題解決能力、社会性、対人関係能力、コミュニケーション能力、ネットワーク能力、外国語のコミュニケーション能力を含む自己表現能力、メディア・リテラシーなど）、③教員の職務から必然的に求められる資質能力（幼児・児童・生徒観、教育観、教職に対する情熱・使命感、子どもに対する責任感や興味・関心、教職の意義や教員の役割に関する正確な知識、子どもの個性や課題解決能力を生かす能力、子どもを思いやり感情移入できること、カウンセリング・マインド、困難な事態をうまく処理できる能力、地域・家庭との円滑な関係を構築できる能力など）が挙げられている。

さらに、(3) 得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性という面では、「画一的な教員像を求めることは避け、生涯にわたり資質能力の向上を図るという前提に立って、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、さらに積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切である。結局は、このことが学校に活力をもたらし、学校の教育力を高めることに資する」としている。

従って、相良による一連の研究（2007～2011）の中で見出されてきたいくつかの共通要因は、今後の教員に求められる資質能力を考える上でいずれも重要なものとみなすことができる。例えば、実習生と生徒との間の文化ギャップに起因する途惑いの問題（相良，2009；2010）は、多様な価値観を尊重する態度（上記（2）の①）と関わるであろう。また、コミュニケーション上の問題に遭遇した場合、どのような態度で臨むか（コミュニケーションの3類型）という問題（相良，2010）は、教員の職務から必然的に求められる資質能力としての困難な事態をうまく処理できる能力（上記（2）の③）に当てはまる。さらに、コミュニケーション能力に関わる問題が常に課題となる点（相良，2009；2010；2011）は、言うまでもなく「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」（上記（2）の②）と一致するものである。

そこで本研究では、現代の教育実習生の抱える問題をふまえながら、今後の大学の教員養成課程においてどのような事前・事後指導を行うべきなのかを考えるため、上記の文部科学省による教育職員養成審議会第1次答申（1997）にある点のうち、過去の一連の研究に照らして特に重要と思われる2つの側面を取りあげることとした。第1の側面は、上記（2）③にあるような、教員の職務上必然的に求められる資質能力であり、第2の側面は、

上記(2)②にあるような、対人関係能力・コミュニケーション能力である。具体的には、第1の側面としては、(1)どの程度理解しやすい授業ができたか、(2)学習指導案通りに授業展開ができたか、(3)教材研究を十分に行って生徒に提示できたか、といった面である。また第2の側面としては、(4)生徒とのコミュニケーションがうまくとれたかどうか、(5)他の学校スタッフとのコミュニケーションがうまくとれたかどうか、といった面である。こうした課題について、各実習生がどの程度達成できたかを調べることにしたい。さらに、上記の2側面以外の全般的な面を代表するものとして、(6)教育実習全ての面においてどの程度成功を収められたかについて調べることにした。

本来であれば、上記の6点に関する客観的指標として、公正な立場から実習生の評価を行う第三者による他者評定をデータとして採用すべきであるが、残念ながらそのようなデータを得る手段がない。そこで今回は代替手段として、実習生自身の自己評価をアンケート調査することとした。そして、それを補完するための客観的指標として、各実習校から得られた教育実習成績評価表の「総合評価」結果を用いることとした。総合評価との関連で自己評価結果を分析することにより、実習生自身が感じている問題だけでなく、ある程度客観的な視点で実習生の抱える問題を見出すことができると考えられるからである。

【方法】

調査対象者

東京都内の女子大学において、「教育実習の研究」科目を履修する学生120名。所属学科は、栄養・服飾美術・環境教育・造形表現の4学科であり、実習教科は、家庭科・美術・理科・情報の4教科である。

なお、理科・情報教科については履修者が少ないため、栄養学科と環境教育学科の学生をまとめてひとつの教科として扱うこととした。従って今回調査対象とする実習教科別に見ると、家庭科60名、美術46名、理科・情報14名ということになる。

アンケート調査

「教育実習の研究」授業におけるレポート課題として、表1に示すような項目について回答するように求めた。(1)～(6)の6項目について、調査対象者自らの実習に対する自己評価と満足度を100点満点で数値化させ、その判断理由の回答を求めている。特に、自己評価(表1の①③⑤⑦⑨⑪の奇数番号項目)についてはアンケート中で「客観的に見て」と指示しているように、調査対象者の主観からある程度離れて、客観的な自己評価を行わせることを意図している。一方、満足度(表1の②④⑥⑧⑩⑫の偶数番号項目)のほうは対象者の主観的な満足度(達成感)を調べるものである。

回答に際しては、アンケートの回答結果が今後の授業運営や学生指導に活かされること、また研究活動における基礎資料とされることが告げられた。

具体的には、2011年7月の「教育実習の研究」授業中にアンケート用紙が対象者に配布され、2011年8月までに回答して提出するように求めた。結果的に125名が期限内に提出したが、5名の回答内容には未回答項目があるなど不備が見られたため除外し、残る120名を調査対象とした。

教育実習の成績評価

各実習校から得られた教育実習成績評価表の「総合評価」を用いた。今回の総合評価ではA, B, C 評価の3種類であった。

なお、C評価のものは若干名であるため、今回の分析においてはB評価のものとプールして扱うこととした。従って、調査対象となるものは、A評価77名、B・C評価43名である。

表1 アンケート調査における質問項目

あなたの教育実習は、客観的に見て成功でしたか、失敗でしたか。
また、客観的な成功・失敗とは別に、自分の中ではどの程度満足していますか。
以下に挙げた側面それぞれについて、100点満点で採点してみましょう。
また、そのような点数になった理由も合わせて答えてください。

(1) 生徒がよく理解できる授業を行うことができた。

①客観的には _____点 (100点：大成功 … 0点：大失敗)

②自分の満足度は _____点 (100点：この上なく満足している … 0点：全く満足していない)

その理由は：

(2) 学習指導案通りに授業展開ができた。

③客観的には _____点 (100点：大成功 … 0点：大失敗)

④自分の満足度は _____点 (100点：この上なく満足している … 0点：全く満足していない)

その理由は：

(3) 教材研究を十分に行って生徒に提示できた。

⑤客観的には _____点 (100点：大成功 … 0点：大失敗)

⑥自分の満足度は _____点 (100点：この上なく満足している … 0点：全く満足していない)

その理由は：

(4) 生徒とのコミュニケーションがうまくとれた。

⑦客観的には _____点 (100点：大成功 … 0点：大失敗)

⑧自分の満足度は _____点 (100点：この上なく満足している … 0点：全く満足していない)

その理由は：

(5) 先生方とのコミュニケーションがうまくとれた。

⑨客観的には _____点 (100点：大成功 … 0点：大失敗)

⑩自分の満足度は _____点 (100点：この上なく満足している … 0点：全く満足していない)

その理由は：

(6) 教育実習全ての面において

⑪客観的には _____点 (100点：大成功 … 0点：大失敗)

⑫自分の満足度は _____点 (100点：この上なく満足している … 0点：全く満足していない)

その理由は：

【結果および考察】

アンケートにおける調査対象者の回答結果を表2に示す。ここでは、家庭科、美術、理科・情報のそれぞれの履修者が各質問項目（①～⑫）に対し、100点満点中何点で評定を行ったかの平均（標準偏差）が、実習成績評価別に示してある。なお①～⑫の質問項目は、表1に示した項目番号と対応するものである。

表2 実習教科および実習成績ごとの各質問項目（①～⑫）における平均評定値（点）

項目	成績	家庭科	美術	理科・情報	合計
①	A評価	68.59 (13.08)	73.86 (11.39)	56.67 (12.50)	69.18 (13.30)
	B・C評価	60.71 (21.58)	62.94 (13.59)	63.00 (13.96)	61.86 (17.66)
②	A評価	62.82 (13.61)	71.55 (14.21)	55.33 (20.88)	65.23 (15.58)
	B・C評価	56.43 (22.54)	61.18 (20.12)	59.00 (20.74)	58.60 (21.03)
③	A評価	69.49 (17.58)	75.39 (12.69)	72.22 (7.95)	71.99 (15.13)
	B・C評価	64.19 (22.41)	62.94 (18.80)	59.00 (13.42)	63.09 (19.84)
④	A評価	65.90 (19.36)	70.82 (14.97)	62.22 (12.02)	67.28 (17.17)
	B・C評価	60.67 (24.98)	59.12 (22.86)	55.00 (11.18)	59.40 (22.61)
⑤	A評価	73.08 (14.36)	79.55 (10.76)	63.89 (22.19)	74.44 (14.89)
	B・C評価	63.24 (21.86)	65.29 (16.91)	49.00 (33.24)	62.40 (21.60)
⑥	A評価	68.68 (17.42)	74.07 (16.40)	58.11 (26.05)	69.49 (18.62)
	B・C評価	58.33 (23.94)	63.82 (19.33)	44.00 (32.09)	58.84 (23.45)
⑦	A評価	73.85 (15.28)	78.14 (11.68)	74.44 (10.14)	75.53 (13.49)
	B・C評価	72.00 (18.99)	65.59 (15.19)	66.00 (20.74)	68.77 (17.63)
⑧	A評価	70.51 (18.77)	73.28 (15.02)	73.78 (15.32)	71.94 (16.91)
	B・C評価	70.48 (20.24)	69.41 (17.67)	64.00 (27.02)	69.30 (19.69)
⑨	A評価	77.31 (15.55)	79.03 (11.33)	71.44 (10.55)	77.27 (13.61)
	B・C評価	71.76 (22.24)	72.94 (15.32)	81.00 (12.45)	73.30 (18.65)
⑩	A評価	79.10 (15.26)	76.28 (12.13)	63.00 (15.52)	76.16 (14.86)
	B・C評価	69.71 (23.24)	72.94 (15.82)	79.00 (15.17)	72.07 (19.58)
⑪	A評価	76.54 (15.22)	78.76 (10.11)	69.89 (8.15)	76.60 (12.95)
	B・C評価	68.95 (21.12)	71.76 (11.58)	60.00 (14.14)	69.02 (17.18)
⑫	A評価	79.49 (17.12)	83.48 (12.59)	76.78 (16.01)	80.68 (15.41)
	B・C評価	73.00 (21.39)	78.71 (14.46)	74.00 (12.94)	75.37 (17.92)

(最大値 = 100, 括弧内は標準偏差)

表2の評定値を見ると、数値上はすべて、A評価の場合の評定値のほうがB・C評価よりも大きな値となっている。このことから、今回の調査対象者は客観的な自己評価（奇数番号項目）においても、主観的な満足度（偶数番号項目）においても、実習成績評価の高いものは自ら高い評定を行い、成績評価の低いものは相対的に低い評定を自ら行っていることが分かる。こうした自己評価は、実習校の成績評価を知らずに行われていることを考えると、非常に興味深い結果である。つまり、実習に出かけた学生は、直接自らの実習成績を聞かされずとも、印象として自らの成績に一致した自己評価を下すということである。

こうした点は、学習者のメタ認知の問題（三宮，2008）とも深い関わりを持っている。一般的に課題遂行および課題達成のためにはその活動を上位から監視しコントロールするメカニズムが必要となるが、それが広義のメタ認知である。今回検討しているような、自らの行動について客観的な自己評価を正確に行う能力は厳密にはメタ認知的モニタリングと呼ばれる。メタ認知的モニタリングが正確に行われることで、行動を監視・コントロールするメタ認知的コントロールが促進され、より課題達成に近づいていくものと考えられる。逆にメタ認知的モニタリングが正確でないと、メタ認知的コントロールも不適切なものとなり、課題達成が実現しづらくなるのである（例えばKoriat & Bjork, 2005）。従って、優れた学習者になるためには正確なメタ認知的モニタリングができることが重要である。教育実習における実習生も、授業を行うという技能の学習者である以上、認知的モニタリングとして、自らの教育実習を正確に自己評価する能力が求められる。

全体の傾向に関する検討

上記の全体的な傾向について詳しく調べるため、各項目ごとに、調査対象者全員の評定値を従属変数とし、実習成績（AあるいはB・C）を独立変数（級間要因）とする一元配置分散分析を行った結果、項目①、③、④、⑤、⑥、⑦、⑪における主効果が有意となった [$F(1,118) = 6.58; 7.54; 4.58; 12.96; 7.42; 5.54; 7.43$, すべて $p < .05$]。従って、上記の7項目における評定値は、A評価の対象者のほうが有意に高い値を回答していることが示された。

ここから分かるのは、まず第1に、客観的な自己評価項目（奇数番号項目）に関しては、「(5) 先生方とのコミュニケーションがうまくとれた（質問⑨）」を除いて、全ての項目で有意差が見られることである。前述の通り、調査対象者の多くは、実習校による成績を聞かされずとも、自らの実習内容をほぼ正しく把握していることが裏付けられた。特に「(4) 生徒とのコミュニケーションがうまくとれた（質問⑦）」についても同様の結果が得られたことは、相良（2011）の結果とも一致しており、教育実習におけるコミュニケーション能力の重要性を示すものである。

ただし検定結果にあるように、自己評価項目では唯一、「(5) 先生方とのコミュニケーションがうまくとれた（質問⑨）」の有意差が得られていない。これは、他の項目が実習生自らの能力によって左右される余地の大きい内容であるのに対し、この質問項目⑨だけは異なるからではないかと考えられる。つまり、実習先での教職員スタッフや他の実習生とうまくコミュニケーションがとれるか否かは実習生本人だけの努力では如何ともしがたい場合があるのではないかと。たまたま人間関係が複雑な職場であったり、担当教員とそりが合わないような場合、最大限の努力をしてもうまくコミュニケーションをとるのは難し

いであろう。そのようなケースは、実習生本人の資質とは関係なく発生するため、実習成績評価と自己評価が一致しない場合があるものと考えられる。

一方、主観的な満足度（偶数番号項目）については、④、⑥のみが有意となった。客観的な自己評価項目と比較すると、成績との一致が少ない印象である。言い換えれば、成績が良くても満足していない者もいれば、成績がそれほど良くなくても満足している者がいるということである。やはり主観的な印象は、客観的な達成度とは独立に生じるものなのかもしれない。ただし、客観的な自己評価では成績と一致した回答を行っている対象者が、主観的な満足感では一致しない回答をしているのであるから、逆に考えれば、今回の対象者は極めて合理的な判断を行っているということもできる。主観的な判断なのであるから、客観指標としての実習成績評価と一致する必要はないのである。また、相良（2011）で指摘したことであるが、一般的に優れた成績を得る学生のほうが満足度は低い傾向にあり、それほどではない成績の学生のほうが高い満足度を示すという現象がある。今回の結果もそれに当てはまるのかもしれない。

なお、満足度の中で有意に成績と一致した結果を示したのは、「(2) 学習指導案通りに授業展開ができた（質問④）」と「(3) 教材研究を十分に行って生徒に提示できた（質問⑥）」の2項目であった。これらは他の項目と比べると、先の自己評価と同様、実習生自らの努力によって達成できる余地が大きいと考えられる。例えば他の項目「生徒がよく理解できる授業を行う」ことや「先生方とのコミュニケーションをうまくとる」ことなどは、実習生ひとりの努力では解決できない場合であろう。また、別の面から考えると、今回有意差を示した2項目は、比較的達成目標が見えやすいものであった可能性もある。他の項目のように、「生徒がよく理解できる」とはどのような状態なのか、あるいは「人とコミュニケーションをうまくとる」というのはどうすれば成功したと言えるのか、なかなか目に見えるものではない。ところが、自らの作った指導案通りに授業展開すること（質問④）は、もしそうできればはっきり体感することができ、結果が分かりやすい。また、教材研究を十分に行って提示できること（質問⑥）も同様であろう。従って、こうした点は実習生にとって成果が目に見えやすく、比較的満足感も得られやすかったのではないかと考えられる。

ただし上記の結果を逆の面から考えれば、優れた成績をとる学生の多くは、「指導案通りに授業展開ができた」あるいは「教材研究を十分に行ってから臨めた」と満足していることを示しており、これは重要な点である。いずれも十分な準備期間と勉強意欲をもって臨まなくては得られない満足感であることは確かであり、そうした真摯な態度が良い評価に結びつくとも考えられるからである。大学で事前指導を行う際には注目しておきたい点である。

各教科に関する検討

次に、家庭科、理科・情報、美術の各教科ごとに検討を加えてみたい。先述の全体に関する分析と同様、家庭科、理科・情報、美術の各教科の質問項目ごとに、該当する調査対象者の評定値を従属変数とし、実習成績（AあるいはB・C）を独立変数（級間要因）とする一元配置分散分析を行った。その結果、家庭科については項目⑤における主効果のみが有意 [$F(1,58) = 4.41, p < .05$], 理科・情報については項目③における主効果のみが有

意 [$F(1,12) = 5.50, p < .05$] だったが、美術については項目①, ②, ③, ④, ⑤, ⑦, ⑩における主効果が有意 [$F(1,44) = 8.54; 4.18; 7.05; 4.32; 12.27; 9.88; 4.61, p < .05$] となった。

従って、前節で述べた全体の傾向は、主に美術と一致する傾向であり、他の教科においてはあまり当てはまらないことが分かる。これはおそらく、教科による特性の違いによって説明することができる。

まず美術の結果であるが、これは先の全体の傾向で述べた通りである。特に美術の教育実習では、実習生が3週間おこなった実習の結果が、生徒たちの制作物提出など、比較的分かり易い形で返ってくるのが大きいのではないか。教育実習生が優れた授業展開を行えば、それに合わせて生徒も一生懸命制作に取り組むであろうし、その結果として良い作品が出来上がるのであろう。つまり、実習生の実感として、優れた実習授業ができたのか、あるいは失敗だったのかが目に見えやすいということである。そのため、実習生本人の自己評価は他の教科に比べると相対的に正確になると考えられる。また、美術では他の教科に比べ、生徒間の能力差が生じにくいという特性もある。もちろん芸術的な感性などの差は存在するかもしれないが、そうした感性の有無に関わらず、美術の課題であれば努力することが可能であり、それは授業態度や作品の出来栄に自然に表現されるのであろう。それに対し、他の教科においては、すでに学力差というかたちで個人差が大きくなっており、わずか3週間という教育実習期間では、そうした個人差に働きかけることは難しいため、結局あまり目に見える形で結果が得られにくい（もちろん不可能ではないであろう）と考えられる。上記のような点から考えると、短期間の実習期間内でも、優れた授業を行えば、その成果が目に見えて実感できる教科が美術なのであろう。そしてそれが結果的に、実習成績評価と一致する正確な自己評価につながったものと思われる。

なお、美術においても自己評価項目の中で「(5) 先生方とのコミュニケーションがうまくとれた (質問⑨)」の有意差だけが得られていないのは、前述の通り、実習生の資質や努力だけでは解決できない面が含まれるからであろうと考えられる。

また、主観的な満足度に関しては、全体の傾向では「(3) 教材研究を十分に行って生徒に提示できた (質問⑥)」が有意なのに対し、美術では「(1) 生徒がよく理解できる授業を行うことができた (質問②)」が有意となっていた。これも美術教科の特性から考えると理解できる。つまり、美術は他の教科に比べて、「理解しやすい」授業を行うこと（あるいは、そうした授業を行ったと認識すること）がそれほど難しくないため、その点では多くの実習生が満足感を覚えるのではないか。ところが美術は、効果的な教材研究という面では、他の教科に比べて独特で難しい面を持っている。そうした特性がこのような結果にあらわれているのであろう。

一方、家庭科および理科・情報においては、全体の傾向と著しく異なる結果となった。

おそらく、理科・情報は教授内容がやや抽象的で複雑であるため、そもそも教育実習生が分かり易い授業をすること自体がなかなか難しいことが影響しているのではないかと思われる。つまり前述の美術とは逆で、短期間の実習期間内で目に見える成果を上げることが難しく、実習生からすると、良い授業を行ったと実感しづらい。すると、実際には良い授業を行っていても、それが実感できないため、自己評価を下げる結果となる。逆にあまり良いとは言えない授業をしていても、やはりそれが目に見える形では跳ね返ってこない

ために、自己評価には反映されにくいのであろう。その結果、自己評価が成績評価と一致しないことになる。唯一その関係が実感できるのが、今回有意となった「(2) 学習指導案通りに授業展開ができた(質問③)」なのではないか。

また、家庭科は上記2教科の中間的な教科と言える。単元によっては製作など、実習結果が目に見える形で返ってくる場合もあるが、単元によっては異なる場合もある。どのような単元が割り当てられるかは、実習校の判断次第であるため、実習生の能力とは関係なく、大きく結果が異なりうる点の特徴である。そのために今回の結果としては、あまり成績と一致するものが得られなかったのではないかと考えられる。

その他の側面に関する検討

なお、以上の考察は、基本的に実習校から報告される成績評価を絶対的な基準として扱っているが、実際は必ずしもそうとは言えない。今回分析対象としている成績評価データは、ひとつひとつが異なる実習校の異なる担当教員によるものである。評価基準も必ずしも一致しているとは限らない。教科の特性の違いという面のほかにも、成績評価が決定されるプロセスについても考慮する必要がある。

特に今回、自己評価項目のなかで「(5) 先生方とのコミュニケーションがうまくとれた(質問⑨)」の結果が他の項目とは異なるものとなったことについて、先の部分では様々な考察を加えたが、それ以外にも、直前で述べたような不確実な側面も影響しないとは言いきれない。こうした点については、学術的な研究というよりも、教育実習を預かる大学の実務的な側面として重要であり、今後も継続して検討していく必要がある。

教育実習に関する効果的な事後指導とは

現在大学の教員養成課程において、教育実習に関わる事後指導は様々な場面で行われているが、本研究の結果から、今後それらの指導をより効果的に行うための手がかりは得られるのか、考えてみたい。

まず第1に、実習生が自ら行う自己評価は、比較的正確であるという点である。従って、事後指導において各実習生に報告(ふり返り)を求める際、自らの実習内容に関する自己評価を行わせることには意義が認められると言える。ただし、結果にあるように、教科による特性の違いがあるため、配慮は必要となる。

第2として、実習生の満足感については、必ずしも正確ではないということが挙げられる。従って、事後指導において「どの程度満足か」という点を報告させてもあまり意味がないかもしれない。ただし、この点については前述の通り、より詳しい検討が今後必要である。

総合して考えると、教育実習により各実習生が得られる経験、そしてその結果感じる自己への評価と満足感は、確かに何物にも代え難い貴重なものではあるが、その一方で、あくまで主観的で、実習生の一人ひとりの視点から眺めたものに過ぎないという点である。つまり、各実習生が得た経験は、限られた範囲のものであり、その範囲に関しては確かに正確と言えるかもしれないが、あらゆる場面に適用できる普遍的な知識とはなりにくいものである。

本来、事後指導は教育実習を通して学んだものを、教育実習前の自己の教育観、学校観、

子ども観等と対比しつつ整理することによって、今後の学校教育や教師の課題を認識し、その後の教育・研究に十分役立つようにすることを主たるねらいとするものである。事後指導は、教育実習中に学生が抱いた課題の解決、そして今後さらに学習・研究を深めるためのきっかけを作る機会として、その役割は非常に大きい。そのためには、実習の体験を漠然と振り返ったり、講義形式で一方的に知識を与えるのではなく、実習生それぞれの体験に基づいた省察が必要である。事後指導を通して、教育実習中の授業分析や教育実習手帳を積極的に用い、具体的な取り組みを通して、教育の根幹に関わる子ども観、指導観、教師観、さらには人間観の確立につながる学びへと発展させることが求められる。

そこで事後指導のひとつの提案として、実習生による経験のシェアリングについて述べておきたい。これは、同じ学年の実習生全員が、自らの実習経験について報告を行い、それぞれの報告について意見を交換し、互いの経験を認め合うことである。報告においては、実習中に経験したこと、特に実習中に生じた問題とその解決方法や、それらについてどのように感じ、どのような考え方を得るに至ったか、各自の所感を交えて紹介させる。その際、できるだけ客観的に検討・考察することは求めるものの、そこからどのような考えを持ったかという主観的な面についての報告も同時に求めるようにする。そうした報告を聞く側の実習生は、報告内容を受容的に認め、共感し、報告者を労い、成功したことを喜び合う場面とするように場面設定を行う。こうしたシェアリングによって、個人が主観的に持っていた経験や知識が実習生全員の共有物となると同時に、受容的な意見交換を行うことで、各個人の経験が客観的な「知」となるのである。最終的に実習生は、自らの経験を客観的な知識の中に位置づけることができる一方で、自らが経験していない事柄についても今後の行動指標として取り入れることが可能となる。さらに、教育実習の本来の意義、そして教職そのものについての理解も深まることが期待できる。

【全体の考察】

本研究では、今年度教育実習を終了した実習生120名を対象とし、自らの実習をふり返って自己評価した場合、どのような評価を行うのか、実習校から報告される成績評価との関連で検討を行った。アンケートによる調査研究の結果、客観的な自己評価は実際の成績とかなり一致することが明らかとなった。ただし、実習校での他の教員とのコミュニケーション面など、自らの努力では解決しがたい側面の判断に関しては、自己評価と成績評価は一致しなかった。また、実習生が自らの実習に対して感じている主観的な満足度についても調べた結果、それほど成績評価とは一致しなかった。ただし、少なくとも優れた成績を収めた実習生の多くは、「指導案通りに授業展開ができた」あるいは「教材研究を十分に行ってから臨めた」と満足していることが示された。さらに、実習生の担当した教科ごとに分析を行ったところ、美術に関しては上記の結果とほぼ同様であったが、家庭科や理科・情報教科では異なる結果となった。こうした差異は教科ごとの特性が反映されたものと考えられ、今後の大学の事前指導においても、一考の余地がある。今後は、今回の調査でこのような結果になったのはどうしてなのか、さらに検討していく必要がある。

【参考文献】

- Koriat, A., & Bjork, R. A. 2005 Illusions of competence in monitoring one's knowledge during study. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 31 (2), 187-194.
- 文部科学省 1997 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（教育職員養成審議会・第1次答申）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/970703.htm (1997年7月版).
- 相良麻里 2007 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：短期大学に関して．
子保研年報，19，12-19.
- 相良麻里 2009 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実践的指導力の基礎（1）．東京家政大学研究紀要，49，21-26.
- 相良麻里 2010 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実践的指導力の基礎（2）．東京家政大学博物館紀要，15，1-10.
- 相良麻里 2011 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：コミュニケーションの問題に関連して．東京家政大学博物館紀要，16，1-7.
- 三宮真智子 2008 メタ認知：学習力を支える高次認知機能．北大路書房．
- 辻 大介 1996 若者におけるコミュニケーション様式変化：若者語のポストモダニティ．
東京大学社会情報研究所紀要，51，42-61.

— Abstract —

Study on Effective Training Methods before/after the Educational Practice:
The Accuracy of Self-evaluation by Student Teachers

Mari Sagara and Yoichiro Sagara

The aim of the present study was to investigate the relationship between the self-evaluation of their own educational practices made by student teachers and their grades reported from schools where they had practiced. As the results of a survey of 120 student teachers, their self-evaluation was found to be quite accurately consistent with their actual grades, except when they evaluated their performances which they could not improve by their own, for example, the evaluation of how well they could communicate with other staff members at schools where they practiced teaching. The survey also showed that the evaluation of their satisfaction with their own educational practices was not so accurately consistent with their grades, but that student teachers with good grades were often satisfied because they could manage classes just as they had planned as well as because they could present with teaching materials they had thoroughly prepared for. Further analysis for each subject of which the student teachers took charge showed that the results as above were replicated in fine arts, but not in home economics or science / information study. These results were supposed to be caused by the difference among subjects and leave some room for consideration.