

教職実践演習における「生活の指導」の授業効果

阿久津 洋巳* 山本 奨*

(2013年2月28日受理)

Hiromi AKUTSU, Susumu YAMAMOTO

The Effects of “the Guidance for Life” Classes in a Practical Seminar for the Teaching Profession

要旨

本研究は教職実践演習を構成する二領域のひとつである「生活の指導」について、授業の効果を調べることを第一目的とした。加えて、授業に対する受講生の満足度と修得感を複数の観点から調べることを第二の目的とした。「生活の指導」受講者と3年生の対照群に質問紙調査を実施した。調査項目は、能力の評価（受講者と対照群）と活動の評価、修得感の評価（受講者のみ）の3グループから構成されていた。(1)能力の観点から評価するために、「生活の指導」の授業で扱うテーマに即した7項目の質問に対して授業前と後に受講生から回答を得た。回答はどの程度「～ができる」と本人が思っているかを表しており、項目反応理論を適用して個人毎に能力得点を算出した。「生活の指導」の受講生は、授業をはさんで能力得点が上昇していたが、3年生の対照群も同様な得点の上昇を示した。ともに教育の効果と解釈した。(2)「生活の指導」の活動面では、「個人作業」よりも「グループ活動」と「発表活動」が有益であったと受講生に評価された。(3)修得感と教職に対する意欲については、教員として問題をとらえる視点、教職に対する意欲の高揚など「生活の指導」の趣旨に沿った側面で受講生から肯定的な評価が得られた。方法上不備な点はあるものの、得られた結果は今後教職実践演習を計

画実施するために有益な情報を含む。

キーワード

教職実践演習 生活の指導 教育評価 効果

背景と目的

「教職実践演習」は、2009年度の入学生から教員免許取得に必要な科目として、大学の教職課程カリキュラムに導入された（文部科学省教育職員免許法施行規則の一部改正(2007年11月)。これは、教員の質の向上を求める社会的要請を受けて実施された（中央教育審議会答申 2006年）。「教職実践演習」は4年生が対象となる。岩手大学教育学部は、2008年度新生から「教職実践演習」を学校教育教員養成課程の必修科目としており（岩手大学教育学部教職実践演習履修の手引きより）、2013年度の本実施に先立ち2012年に同科目を試行実施することになった。文部科学省が決めた改正より1年早く実施した理由の1つは、2013年から教職実践演習を適正に実行するために余裕を持たせるためである。

筆者たちは、教職実践演習のひとつの柱である「生活の指導」の授業計画と実施内容の作成に携わりながら、「生活の指導」実施の教育効果を評価することを考えた。2012年度後期に実施する「生活の指導」の内容は、①学級経営 ②生徒指

*岩手大学教育学部

導 ③危機管理・対外的関係の3つから構成された。全体で9時間(1.5時間×6)の授業を3つに分割し、①～③のテーマを各分割に割り振った。次に、「生活の指導」をどのように教育評価の枠組みに当てはめたかを述べる。

教育計画の評価は、教育評価の対象領域のひとつである。教育計画は、教育目標を実現するために、学生と施設の時間等の物理的条件および教員などの人的資源の条件、教材の選択、適切な教授法を検討したうえで作成される。あらかじめ計画した通りに授業を実施できても、目標が適切に達成されたという証拠が自動的に得られるわけではない。証拠を得るためには教育計画の評価が必要である。教育計画の評価は、自分たちが実施した教育がはたしてどのような成果を上げたかを明確にすることである。この評価は、計画の作成と教育方法の開発に比べると軽んじられる傾向はあるが、教育を適切かつ効果的に行う上で教育全体の中においては不可欠な段階である。また、教育計画の評価は、教育機関が納税者である市民に果たすべき説明責任の一部という側面ももつ。

教育計画の評価方法を大別すると2つのアプローチがある。一つのアプローチは文書に書き下ろされた教育計画そのものを評価する方法である。字義どおりに計画内容が適切であるかを評価する。この方法は、計画の概略と方向が適切であるかを検討するためには使えるが、それ自体では実証的検討にはならず、また多分に評価者の主観的意見に傾く恐れがあり、評価としての価値は低い。二つ目のアプローチは、計画に沿った教育の実施が教育を受けた人(学生)にどれだけの変化をもたらしたかという「成果」にもとづいて評価する方法である(長澤, 2003)。第二のアプローチは、客観的証拠をもとめるエビデンス・ベーストのアプローチであり、評価としての価値は高い。

さて、教育計画には目標は決められるが、その達成度を適切に評価する方法は容易に決められないものも多い。特に、授業の趣旨と目的を細分化した行動的目標に作り替えるための手がかりが少ない場合は、具体的評価項目の作成に手間取る。

教職実践演習という科目はそのような性質を持っている。

文部科学省は教育実践演習の授業を設ける趣旨として4年間の教育課程を通じて学生が身に付けた資質能力が「教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標に照らして最終的に確認するもの」としている(中央教育審議会答申 2005年)。これを受けて岩手大学教育学部は、授業の目的を「本学部が定めている教員としての資質能力の基準(「教職ポートフォリオ」の自己評価シート参照)に基づきながら、教員を目指す学生が、教員として最低限必要な資質能力を確実に修得し、有機的に形成しているかどうかを確認するとともに、学生個々の自己課題や不足している知識や技能について補完的な指導を行うことによって、教員としての円滑なスタートを切れるようにすることを目的とする。」と定義している(岩手大学教育学部教職実践演習実施委員会, 2012)。文部科学省が提示する趣旨は観念的には妥当に思われるが、このように高度に抽象的で多義的な目標を達成したか否かをそのまま現実の学生の行動と内省から直接評価することは難しい。幸い、文部科学省は詳細な説明をつけている(1. 教職課程の質的水準の向上。

文部科学省ウェブサイト http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/008.htm)。それによると、「教職実践演習(仮称)には、教員として求められる4つの事項(①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項②社会性や対人関係能力に関する事項③幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項④教科・保育内容の指導力に関する事項)を含めることとすることが適当である。」とある。かなり具体的内容を表している。岩手大学教育学部が挙げる授業の目的も最初に述べた文部科学省が挙げる趣旨と同様であるが、「教員として最低限必要な資質能力を確実に修得し、有機的に形成しているかどうかを確認する」ことが第一の目的であり、「不足している知識や技能について補完的な指導を行う」ことが第二の目的

であるとわかる。これら2つの目的が達成されたかを調べる調査を行えばよいわけだが、まだ雲をつかむようである。次に授業があつかう具体的なテーマを手がかりとした。

上述の目的を実現するために、2012年度に岩手大学教育学部が計画した（のちに実施した）「生活の指導」の概略は、文部科学省のガイドラインに沿って「各組毎に、担当教員の指導の下に、①学級経営に関すること、②児童・生徒指導に関すること、③学校の危機管理・対外的関係に関すること、等に関する事例分析・検討・発表等を行うことを通して、教員として必要な資質能力のうち、主として生活の指導に関する資質能力の修得状況の確認を行う。」と示されている（岩手大学教育学部教職実践演習履修の手引、2012）。また「成績評価は、上記3つの観点について、学生が基礎的・基本的な知識を有し、適切な対応を行う能力を有しているかどうかを確認して行う。さらに、学生が教職の意義・役割の理解や教員としての自覚・使命感を有しているか否かも評価の対象に含まれる。」とある（同上）。

岩手大学教育学部が計画した「生活の指導」の概略は、より具体的に定義された目標を備えているため、受講生の多くがその目標を達成したかを測定することを（原理的には）可能とする。教育成果を評価するためには、何らかのパフォーマンス（試験を含めて）を測定した資料を基にして、授業の効果を検証することが望ましいが、そのためには段階的な準備と時間が必要である。そこで、筆者たちは教育成果の評価に向かう第一段階として、簡略な質問項目による測定を計画し実施した。このような方法的制約はあるが、本研究は、教育評価の実証的アプローチを採用して、2012年度実施された「生活の指導」の教育効果を検証した。加えて、2012年度以降の「生活の指導」を計画する上で参考になる資料を得た。

方法

調査参加者

2012年9月から12月にわたって開講された「教職実践演習」を受講した岩手大学教育学部4年生全員のうち質問紙のすべての項目に回答した136人を調査参加者とした。対照群は、2012年度後期に「生徒指導」を受講した岩手大学教育学部3年生のうち質問紙のすべての項目に回答した85人であった。

調査期間

「教職実践演習」を受講した学部4年生に対しては、2012年9月から12月の間で、「生活の指導」の初回の授業（前調査）と最終回の授業（後調査）で質問紙を配布してその場で回答を集めた。前調査と後調査の間隔は約6週間であった。対照群の学部3年生に対しては、ほぼ同様な間隔を取るように2012年11月と12月に前調査と後調査を実施した。対照群は、以下に述べる質問項目のうち、学習効果に関する質問のみに回答した。学部4年生に対する質問項目は22項目あったが、本研究に関連がある15項目に限定して結果を報告する。この15項目は3つのグループに分かれていた。

(1) 能力の調査(q1～q6)

質問項目1～6は、「生活の指導」で取り扱う3つの領域（①学級経営、②児童・生徒指導、③学校の危機管理・対外的関係）で取り上げた事例に対応していた。

「あなたは下のことにどのくらい自信がありますか。」という問いに続いて、学生は6つの異なる能力を自己評定した。回答方法は、[①全くそう思わない ②あまりそう思わない ③どちらともいえない ④ややそう思う ⑤とてもそう思う]から1つを選択する5件法を使用した。同じ5件法を他の質問項目の回答にも使用した。

q1 子どもの人間関係を調整することができる

q2 子どもの人権に配慮した教育活動を行うことができる

- q3 不登校問題に自信をもって取り組むことができる
- q4 いじめ問題に自信をもって取り組むことができる
- q5 適切に保護者に対応することができる
- q6 学校に侵入した不審者から子どもを守ることができる

(2) 活動の調査（事例検討に含まれる活動に対する学生の評価 q7～q9）

質問項目7～9は、「教師としての力量を高めるために、『生活の指導』の3回の授業の各場面はどの程度有益だったと思いますか。」という文に続いて書かれていた。

- q7 「個人作業」で熟考したことは有益だった
- q8 「グループ活動」で話し合ったことは有益だった
- q9 「発表」をしたり聞いたりしたことは有益だった

(3) 修得感と意欲の調査 (q10～q15)

最後の6項目は、「『生活の指導』の3回の授業で下の成果はありましたか。」という文に続いて書かれていた。

- q10 教職に関する知識が増えた
- q11 問題をとらえる視点が獲得できた
- q12 具体的な指導方法を習得することができた
- q13 実践力を磨くことができた
- q14 気づきや発見があった
- q15 教職に対する意欲を高めることができた

回答の分析法 統計ソフト R と関連パッケージ (R Development Core Team, 2010) を使って分析を行った。

結果

(1) 能力の調査

能力に関する7項目は、因子分析の結果から1次元の特性にまとめられると判断された。因子負荷量は0.882～0.378であり、どの項目も十分大きかった。合計説明率は0.485で、これもひとまとまりの因子と仮定するのに十分な大きさであった。次に、7項目全体に対して項目反応理論を適用し、調査参加者全員の授業前と授業後別に自己報告による能力の尺度値を求めた（項目反応理論の適用については豊田2002を参照）。この尺度は、平均0、標準偏差1.0に標準化されていた。条件別に、参加者の平均と標準誤差を図示すると、実習群も対照群も授業後は授業前に比べて報告された能力は高く、その上昇傾向は2つの群間で違いがないことがわかる (Figure 1)。予想通り、4年生の実習群の報告された能力は3年生の対照群より高かった。

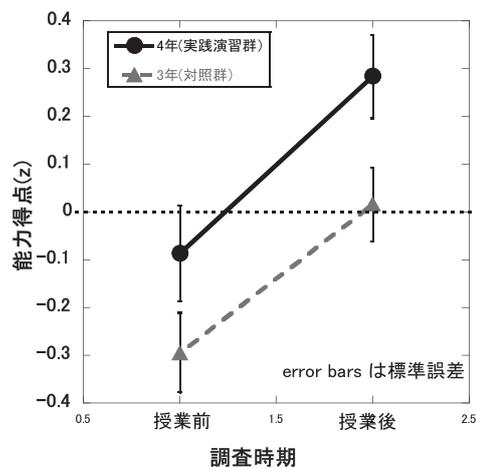


Figure 1 授業前と後の能力得点を示す。両群とも得点の上昇がみられる。

グラフに見られる傾向は2要因分散分析によって確かめられた。得点は3年と4年の群間に有意差があり ($F(1,219) = 4.727, p < 0.05$)、授業前と授業後の間にも有意差があった ($F(1,219) = 34.32, p < 0.01$) が、交互作用は有意ではなかった。

授業前と授業後の報告された能力に統計的な有意差はあったが、得点を見ると実際の増加はそれ

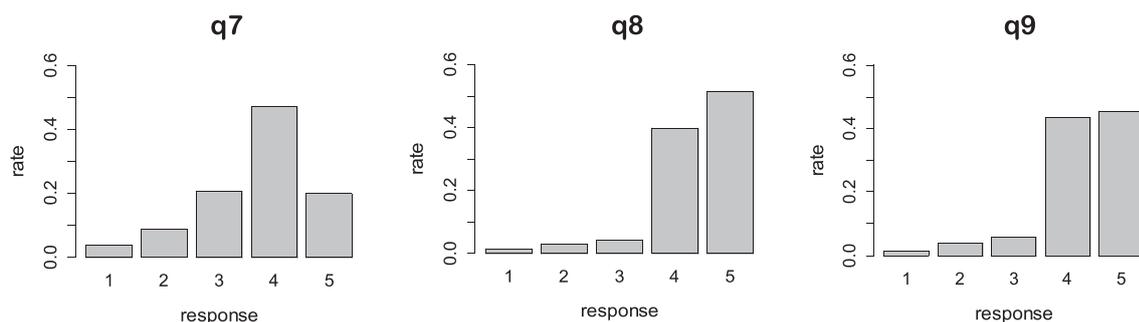


Figure 2 個人作業 (q7)、グループ活動 (q8)、発表 (q9) を有益であったと評価した受講生の比率を示す。回答番号のうち4は「やや有益」、5は「有益」に対応する。

ほど大きくはない。2つの群をあわせた授業前の平均が-0.166で授業後の平均が0.181、分散分析から求めた群内誤差が0.387であったから、効果量を推定すると0.557であった。効果量は中くらいの大きさで、現実的に意味がある効果であった。

(2) 事例検討に含まれる3つの活動に対する学生の評価

3つの質問 (q7、q8、q9) に対する回答を、横軸に回答番号を、縦軸に回答番号を選んだ学生の比率をとって図に示した (figure 2)。

大まかに q7~9 を比較すると、q8 と q9 はほぼ同じ傾向を示し、ともに肯定的な評価が多かったが、q7 は少し異なり肯定的評価が減少し不確か (どちらともいえない) の評価がやや多かった。グループ活動と発表は有益であると評価されたのに対し (ともに約89%以上の受講者から)、個人作業が有益と評価した人数はやや少なかった (約67%の受講者)。大まかな傾向が判れば十分なので、統計的検定は省略した。

(3) 修得感と意欲の自己評価

「『生活の指導』の3回の授業で下の成果はありましたか。」という問いに続いて、学生は6項目の修得感と動機付けの問いに回答した。Figure 3 にその結果を掲載する。

Figure 3を見ると q10, q11, q14が肯定的評価(4, 5を選択する回答)に偏っていることがわかる。学生は授業の成果として、教職に関する知識が増えた (q10)、問題をとらえる視点が獲得できた (q11)、気づきや発見があった (q14)、と評価した。次いで肯定的評価が多いのはq12とq15である。半数以上の学生が、どちらかという具体的な指導方法を習得することができた (q12)、どちらかという教職に対する意欲を高めることができた (q15)、と評価した。修得感と教職に対する意欲の観点からは、満足できる授業活動であったといえる。一方、もっとも評価が低かったのは、「実践力を磨くことができた」(q13)、という項目であった。q13では、肯定的評価をした学生が約36%であった。ここでも、大まかな傾向が判れば十分なので、統計的検定は省略した。

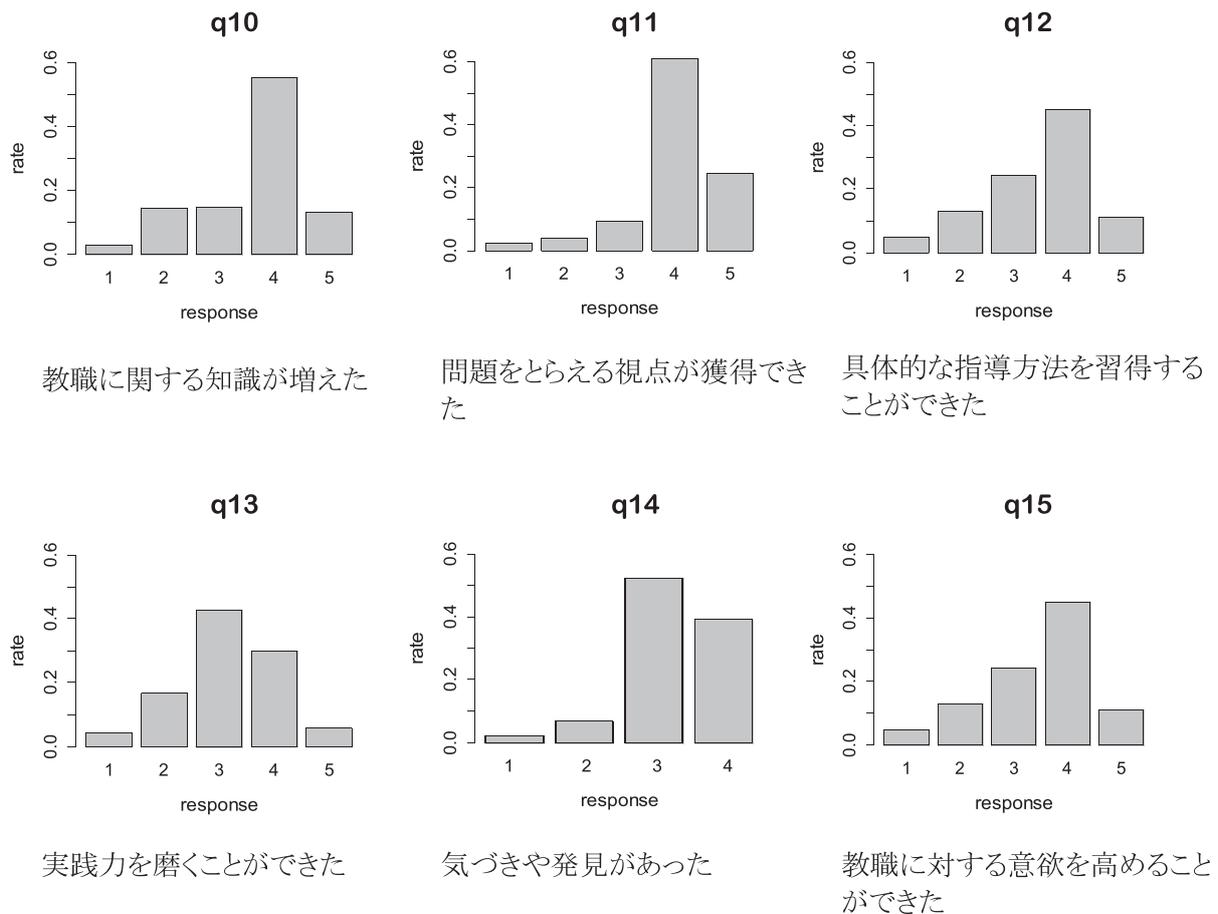


Figure 3 修得感と教職に対する意欲の調査結果 「～できた」「～があった」と評価した受講生の比率を示す。回答番号のうち4は「ややできた」、5は「できたに」対応する。

考察

本研究の目的は、「生活の指導」の教育効果を評価することである。以下に方法で述べた3つの観点から結果を考察する。

(1) 能力の観点から評価するために、授業で扱うテーマに即した7項目の質問に対して授業前と後に受講生から回答を得た。回答はどの程度「～ができる」と本人が思っているかを表していた。項目内容は、子どもの人間関係の調節から、保護者対応まで多岐にわたっていたが、回答の因子分析結果は項目間の高い共通性を示唆した。そこで、項目反応理論を適用して、受講生毎に7項目に対する回答にもとづく能力得点を算出した。

「生活の指導」の受講生は、授業をはさんで能力得点が上昇していた。「生徒指導」を受講

中の3年生の対照群も同様な得点の上昇を示した。対照群が能力の上昇を示すと、薬剤試験のプラシーボ効果のように見えるかもしれないが、学校教育では事情は異なる。対照群にも当該の期間に教育が進行しているため、3年生の上昇は授業効果の可能性はある。「生徒指導」を受講中の3年生に本研究で測定しようとした能力の上昇が見られることは十分ありそうである。むしろ興味深いのは、4年生の能力が3年生の授業後の水準を受け継ぐように進展していることである。この能力が学年ごとに積み重ねられるように蓄積すると仮定できるなら、まさに教育効果を示すわけであるが、限られた資料からそこまで解釈を広げることはできない。また、対照群の得点上昇が「生活の指導」の受講生と同じ程度であった原因は不明である。測定

尺度の精度が十分でないか、妥当性が十分でない可能性がある。いずれにせよ、得られた結果は、4年生の受講者が「生活の指導」に出席して諸種の事例検討に取り組むことによる学習効果（能力の増大）をある程度反映していたと解釈できよう。

- (2) 「生活の指導」の3つの活動側面を見ると、「個人作業」よりも「グループ活動」と「発表活動」が有益であったと評価された。受講者の満足感を重視するならば、今後も「グループ活動」と「発表活動」を継続発展させる価値はある。
- (3) 修得感と教職に対する意欲については、「問題をとらえる視点を獲得できた」と「気づきや発見があった」が高い得点であった。それに続くなか、「教職に対する意欲を高めることができた」が高い得点を得た。教員として問題をとらえる視点、これまで見逃していたことの発見、教職に対する意欲の高揚などは、「生活の指導」の趣旨に沿っており、これらの点において受講生から肯定的な評価が得られたといえる。反対にもっとも評価が低かったのは、「実践力を磨くことができた」(q13)という項目であった（肯定的評価をした学生は約36%）。「生活の指導」の内容は、実践的な訓練ではないと受講生に受け取られたようである。教職実践演習の目的の3番目に「教員としての円滑なスタートを切れるようにすること」とあり、実践力の強化を示唆すると理解できるが、「円滑なスター」という表現は多義的であり、実践力の強化が明言されているわけではない。実践的能力の取り扱いが難しい。一方では、授業教材も実践力の強化を十分考慮して作成されていなかったと考えられるが、他方では、「生活の指導」に含まれる事例教材は全てが教育現場で遭遇する可能性がある問題を取り上げており、実践的課題であったと見ることもできる。回答者が「実践力」をどう解釈したかにもよるであろう。事例教材に改良の余地があるとともに、当該の質問項目も今後改善する余地がある。

方法上の問題と今後の課題

本研究は、授業の前と後における能力の変化を測定しようとしたが、その方法は質問項目が含む能力がどれだけ自分に備わっているかを選択肢を選ぶことにより回答することであった。これは二重に間接的な測定である。能力の測定は、もちろん能力に直接ものさしを当てて、測定することが最善の方法であろうが、能力は多くの他の心理学的特性と同じく、目でみることも手で触れることもできない「心的」あるいは「行動的」特性である。能力に直接ものさしを当てることができない。したがって、その測定は、対象者に何らかの課題を与えて回答を得るか、質問に答えさせてその答えを吟味するなどの間接的方法に頼るほかはない。今回のように直接課題を与えることができない場合は、対象者に自分の能力を推定させるという自己報告を使い、とりあえずそれで測定したとみなす。この方法は、測定に伴う誤差がほかの方法よりも大きく、それだけ結果の信頼性は低い。信頼性が低ければ、当然妥当性も低い。本研究の結果は、このように信頼性と妥当性に限界がある条件で得られたことを明記したい。とはいうものの、本研究が教科教育以外の領域で一般に実践されている教員（と学生）による主観的評価から抜け出て、客観的評価に向けて一歩踏み出したことは確かである。今後は、評価の信頼性と妥当性の検証を可能とする、例えば「問題場面テスト」のような測定法を開発して、「生活の指導」の効果をより直接的な測定にもとづく評価に発展させることが望まれる。

調査方法としては、対照群についても考慮する必要がある。今回は教職科目を受講している3年生を後期の同じ時期に対照群として設定した。教職関連の能力評価であるから、教育学部の教職科目履修者の範囲外から対照群を設定することは適切ではないと考えた。しかし、すでに述べたように教職科目を受講している学生は学年を問わず常に教員養成科目を履修することにより教員になるための学力と能力に進歩があ

る。対照群は「当該の処理」を受けない被験者であれば十分なのか、検討する必要がある。また、「教職実践演習」を受講した4年生についても同様の事情があり、この科目以外の科目や実習などで教員になるための学力と能力を発達させている。これらの問題を解決して、より適切な授業効果の評価を行うことが今後に残された課題である。

謝辞

調査に協力していただいた岩手大学教育学部学校教員養成課程の3年と4年の学生さんに感謝します。本研究は岩手大学教育学部教員養成充実費から補助を受けて実施されました。

引用文献

- 中央教育審議会答申 2005年10月 「Ⅱ. 教員養成・免許制度の改革の具体的方策」
- 中央教育審議会答申 2006年7月 「Ⅱ. 教員養成・免許制度の改革の具体的方策 1. 教職課程の質的水準の向上(2)「教職実践演習(仮称)」の新設・必修化」
- 岩手大学教育学部教職実践演習実施委員会 2012 「教職実践演習」履修の手引き
- 教職員免許法施行規則第6条第1項、第10条、第10条の4の表に「第6欄 教職実践演習」として示された。文部科学省はこの改正に伴い、「教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令を2008年11月12日に公布するとともに各教育機関に通知し、2009年4月1日から施行した。
- 長澤俊幸 2003 (教育評価法概説 2003 応用教育研究所 改訂版編集 図書文化社)
- R Development Core Team (2010), R:Language and Environment for Statistical Computing, R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austrial, URL <http://www.R-project.org>.
- 豊田 秀樹 (2002) 項目反応理論 [入門編] - テストと測定の科学- 朝倉書店