

履修カルテシステムの分析による 教職課程指導室業務の検証 (5)

—教職履修カルテ自己評価レーダーチャートの活用—

A testing of teaching effectiveness by analyzing students' self-estimation.

高橋 伯也

要旨：「履修カルテの分析による教職課程指導室の業務の検証 (4)」において、X年度教職実践演習履修者（以下、履修者）の履修カルテにおける自己評価のレーダーチャートによる自己分析の結果について報告した^[4]。本報告は、X年度教職履修者の自己評価結果と教育実習校による教育実習評価（以下実習校評価）を比較し考察した実践報告である。

キーワード：教職履修カルテ、教職実践演習、教育実習指導、自己評価

1. はじめに

実践報告「履修カルテシステムの分析による教職課程業務の検証」^[1]（以下、報告1）および「履修カルテシステムの分析による教職課程業務の検証 (2)」^[2]（以下、報告2）において、教職実践演習履修者（以下、履修者）の全体的な傾向並びに履修者個々人の教職に関する知識・技能あるいは教職に対する意識変化などについて、①教職科目の学習が、学生の教師としての資質向上に寄与している、②学生自身による履修カルテ自己評価を用いた自己分析が学生の資質向上に有効であるという結論を得た。また、「履修カルテシステムの分析による教職課程業務の検証 (3)」（以下、報告3）および「履修カルテシステムの分析による教職課程業務の検証 (4)」（以下、報告4）では、X-1年度、X年度の履修者自身による履修カルテの自己評価から得られたレーダーチャートによる分析とそれらを比較考察した結果を報告した。

本報告「履修カルテシステムの分析による教職課程業務の検証 (5)」（以下、本報告）では、X年度履修者の自己評価と教育実習校による教育実習評価（以下、実習校評価）を比較し考察した結果を報告する。

2. 研究の目的と方法

「教育実習生の現状と課題—教育実習校による評価を通して—」（竹村他 2017、以下、現状と課題）において、実習校評価の分析から見えてくる、東京理科大学（以下、本学）のX-1年度教育実習生の現状と課題について論じた。中学校と高等学校による実習校評価の差異などいくつかの課題や傾向はみられたものの、実習生自身による自己評価と実習校からの客観的評価の差異が見られるのか等の分析は試みていない。そこで、本報告では、自己評価と教育現場である実習校からの客観的な評価を比較することにより、評価の現状や課題、さらには本学教職課程における、教育実習指導や教職実践演習の指導の成果や課題に関して考察することにした。履修カルテの自己評価を教職教育にどのように生かすべきか、また、教職課

程科目、特に教育実習指導や教職実践演習の評価に関する課題などに関しても考察する。

実習校評価は、本学が指定している教育実習成績評価票の評価の観点に従い評価項目ごとに、ABCDEの5段階で評価される（参考 表1 実習校評価項目と評価の観点）。実習校評価と自己評価の比較は、

- ① 実習校評価と自己評価の相関係数を求め、相関関係について考察する。
- ② 実習校評価の評価項目、評価の観点ごとに、表2の中教審答申で示された実践演習の育成事項ごとの到達目標^[4]（1A、1B、…2A、2Bなどと記号で表した）に照らして分類する。
- ③ ②の分類に従って、それぞれの平均を求め、平均の差の検定を行う。
- ④ ②の分類に従って、それぞれの平均をもとに、レーダーチャートを作成し、比較する。

の4つの段階、3つの方法で行うことにした。

表1 実習校評価項目と評価の観点

評価項目	評価の観点	到達目標
1. 教材の準備と計画	1) 学習指導要領の各教科等の目標や内容を踏まえて学習指導案を工夫している。	4A 4C
	2) 授業準備のための教材研究・教材解釈ができ、生徒の実態に即した授業づくりを実践している。	4A 4C
2. 授業に臨む姿勢と学習指導の方法・技術	1) 生徒の実態に応じた指導方法や指導技術（発問、板書、説明等）を身に付けている。	4B
	2) 授業中の生徒の学習状況の把握や個別指導等を工夫することができる。	4C
3. 学級経営と生徒指導	1) 生徒一人一人の実態や状況を把握しようと努め、生徒と積極的に関わっている。	3A 3B
	2) 学級（HR）活動、学校行事、清掃指導、給食指導、部活動等に積極的に取り組んでいる。	3C
4. 教育活動の振り返りと授業改善	1) 授業を振り返り、課題を整理し、授業改善を積極的に実践している。	4D
	2) 一日の教育活動を振り返り、それを基に課題意識を明確にして翌日の実習に臨んでいる。	1D
5. 学校組織の一員としての役割と勤務	1) 管理職をはじめとする教職員とコミュニケーションを積極的に図ることができる。	2B
	2) 真面目かつ着実に職務を遂行することができる。	1A 2C 2B
	3) 職務内容や校務分掌について理解し、必要な報告、連絡等を適切に行うことができる。	2B
6. 教師としての資質	1) 実習に意欲的・積極的に取り組んでいる。	1D
	2) 教師に求められる常識を身に付けている。	1B
	3) 生徒と適切な言葉遣いや話しやすい態度で接することができる。	2A 3A 3B
	4) 規則や書類の提出期限を遵守できている。	1A 1B

3. 実習校評価と自己評価の比較と考察

第1に、X年度教育実習生のうち213名（実習校201校）の実習校評価の評価項目（表1）ごとの評価（ABCDEをそれぞれ54321に変換）と教職履修カルテの自己評価項目を育成項目の到達目標（表2）ごとに分類した（報告3、報告4）個人データの相関係数を求めたものを表3に示す。

表2 実践演習における育成事項とその到達目標

育成事項	到達目標		
I 教員として求められる使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項	1A	教育に対する使命感や情熱を持ち、常に子どもから学び、共に成長しようとする姿勢が身に付いている。	52,64
	1B	高い倫理観と規範意識、困難に立ち向かう強い意志を持ち、自己の職責を果たすことができる。	62,64
	1C	子どもの成長や安全、健康を第一に考え、適切に行動することができる。	31
	1D	自己の課題を認識し、その解決に向けて、自己研鑽に励むなど、常に学び続けようとする姿勢を持っているか。	42,61
II 教員として求められる社会性や対人能力に関する事項	2A	教員としての職責や義務の自覚に基づき、目的や状況に応じた適切な言動をとることができる。	53,63
	2B	組織の一員としての自覚を持ち、他の教職員と協力して職務を遂行することができる。	51,52
	2C	保護者や地域の関係者と良好な人間関係を築くことができる。（服装、言葉遣い、他教職員や保護者に対する対応など、社会人としての基本が身に付いているか。）	52
III 教員として求められる生徒理解や学級経営に関する事項	3A	子どもに対して公平かつ受容的な態度で接し、豊かな人間的交流を行うことができる。	31,63
	3B	子どもの発達や心身の状況に応じて、抱える課題を理解し、適切な指導を行うことができる。	31,63
	3C	子どもとの間に信頼関係を築き、学級集団を把握して、規律ある学級経営を行うことができる。	32
	3D	その他	
IV 教員として求められる教科の指導力に関する事項	4A	教科書の内容を理解しているなど、学習指導の基本的事項（教科等の知識や技能など）を身に付けている。	11,12
	4B	板書、話し方、表情など授業を行う上での基本的な表現力を身に付けている。	21
	4C	子どもの反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を工夫することができる。	11,12,22
	4D	自己の課題を認識し、その解決に向けて、自己研鑽に励むなど、常に学び続けようとする姿勢を持っているか。	41

表3の中のS1、S2、S3、S4、S5、S6は実習校評価（実習校の成績という意味で先頭にSをつけた）、J1A～J4D（自己評価での到達目標ということをはっきりさせるために先頭にJをつけた）が到達目標ごとの分類による自己評価である。

際立った相関は見られず、全体的に、相関は弱い。P値が0.005以下のものが16組で、相関係数も0.2前後となっている。相関関係があると言えるといったレベルである。最も相関係数が大きいのがS2「授業に臨む姿勢と 学習指導の方法・技術」とJ2A「教員としての職責や義務の自覚に基づき、目的や状況に応じた適切な言動をとることができる」の組み合わせで、教職履修者にとって教科指導が教員の職責の中で大きな部分を占めていることの現れとも考えられる。もっとも、S2と育成事項IVの教員として求められる教科指導力に関する事項の中の到達目標との相関はおおむね高く、当然の結果である。

J3A「子どもに対して公平かつ受容的な態度で接し、豊かな人間的交流を行うことができる」は実習校評価のすべての評価と相関が比較的高いことは特徴的である。教員にとって、生徒と「どう向き合うか」、「向き合えるか」は、実習校の先生方が実習生に必要な重要な要素であると認識していて、同時に実習生自身も重要と感じている要素であるといえる。

表 3 実習校評価と自己評価の相関

Pearson の相関係数, N = 213						
H0: Rho=0 に対する Prob > r						
	S1	S2	S3	S4	S5	S6
J1A	0.13498	0.20842	0.17323	0.1383	0.18439	0.10438
	0.0491	0.0022	0.0113	0.0438	0.007	0.1289
J1B	0.13041	0.11971	0.10377	0.14548	0.14622	0.06969
	0.0574	0.0813	0.1311	0.0338	0.0329	0.3113
J1C	0.20734	0.19122	0.18222	0.21659	0.19772	0.17314
	0.0024	0.0051	0.0077	0.0015	0.0038	0.0114
J1D	0.15492	0.16657	0.15152	0.15361	0.18626	0.12776
	0.0237	0.0149	0.027	0.025	0.0064	0.0627
J2A	0.14634	0.23331	0.18237	0.16639	0.17734	0.13235
	0.0328	0.0006	0.0076	0.0151	0.0095	0.0538
J2B	0.1278	0.19212	0.14697	0.16271	0.16358	0.08935
	0.0626	0.0049	0.032	0.0175	0.0169	0.1939
J2C	0.09569	0.1418	0.13578	0.15267	0.15236	0.08539
	0.1641	0.0387	0.0478	0.0259	0.0262	0.2145
J3A	0.18194	0.20881	0.1967	0.19729	0.20118	0.1697
	0.0078	0.0022	0.004	0.0038	0.0032	0.0131
J3B	0.1181	0.17853	0.11661	0.16299	0.13708	0.15094
	0.0855	0.009	0.0896	0.0173	0.0457	0.0276
J3C	0.10052	0.14648	0.12756	0.13697	0.12671	0.1463
	0.1437	0.0326	0.0631	0.0459	0.0649	0.0328
J4A	0.14301	0.20292	0.19755	0.20969	0.17571	0.15654
	0.037	0.0029	0.0038	0.0021	0.0102	0.0223
J4B	0.15534	0.21912	0.18175	0.19516	0.1829	0.1709
	0.0234	0.0013	0.0078	0.0042	0.0074	0.0125
J4C	0.15656	0.21931	0.1488	0.18059	0.15083	0.15357
	0.0223	0.0013	0.0299	0.0082	0.0277	0.025
J4D	0.09468	0.18203	0.12191	0.16083	0.16766	0.119
	0.1686	0.0077	0.0758	0.0188	0.0143	0.0831

また、全体的に相関が高くない原因は不明だが、実習校評価の評価基準がそれぞれ実習指導教員によって大きく異なることと、比較的良い評価（オール5に近い）の実習生が多くいる反面、全体的に評価が低い実習生（オール2、3に近い）もいて、中間的な成績（5と4が半々程度に交じっているもの）の実習生がほとんどであることが関係しているように思われる。

教員免許取得のための教育実習であることを考えると、全体的に評価が甘くなっているという課題もあるかもしれない。また、竹村他（2017）「現状と課題」（p112）において、中学校と高校での評価の差も報告されている。このことから、実習校評価を一律の基準で取り扱うことには一定の課題がありそうである。今後の検討課題としたい。

次に、実習校評価の観点を到達目標（表2）に対応させて分類した結果を表1の右端に示す。到達目標と評価の観点を1:1に対応させることができず、対応に多少の無理があるものもあったが、今回はこの分類に従って、実習校評価と自己評価を比較することにする。到達目標の3Dに関しては、該当する評価項目、評価の観点がないため除くことにした。実習校評価S1～S6の中の評価の観点を、例えばS1の2)を12、S3の2)を32のように書いて、育成項目の到達目標に対応させたものを、表2の右端に示した。これは、表1に示したものを逆向きに対応させたものである。この対応によって、自己評価の到達目標ごとの平均を実習校評価の評価項目ごとの平均に変換する。平均は、加重平均とした。

例えば、評価項目5は1)が2B、2)が1A、2C、2B、3)が2BであるからJ5として、自己評価の到達目標の2B、1A、2C、2B、2Bの平均 $((2B + 1A + 2C + 2B + 2B) \div 5)$ とした。逆に、到達目標の2Aは、53、63であるからS2Aとして実習校評価項目5と6の平均 $((S5 + S6) \div 2)$ とした。自己評価を変換し得られた実習校評価をJ1、J2、J3、J4、J5、J6、実習校評価を変換して得られた自己評価をS1A、S2A、…、S4Dとしてこれらと比較して考察する。

これらのデータの平均を表にしたものが次の表4「実習校評価と自己評価の比較」である。実習校評価で比較してみると、項目1、3ではほとんど差が認められないが、項目2、5は明らかに実習校評価が低く

表4 実習校評価と自己評価の比較

評価項目	実習校評価 S	自己評価 J	到達目標	実習校評価 S	自己評価 J
1	4.24	4.27	1A	4.31	4.29
2	4.03	4.31	1B	4.31	4.16
3	4.22	4.25	1C	4.22	4.43
4	4.45	4.13	1D	4.38	4.06
5	4.16	4.44	2A	4.24	4.42
6	4.31	4.24	2B	4.16	4.46
			2C	4.16	4.50
			3A	4.27	4.40
			3B	4.27	4.15
			3C	4.22	4.20
			4A	4.24	4.21
			4B	4.03	4.31
			4C	4.23	4.32
			4D	4.45	4.20

自己評価が高い結果が得られた。項目2「授業に臨む姿勢と学習指導の方法・技術」、項目5「学校組織の一員としての役割と勤務」ともに、現場である学校から求められている資質や能力は、実習生自身が感じているものより高いということを示している。項目4「教育活動の振り返りと授業改善」に関しては、逆に実習校評価の方が明らかに高くなっている。実習生が、指導教諭の注意や指導をしっかりと受け止め、次の授業実習などで修正し改善することができていると言えるであろう。実習生が、まだまだ、力が足りないと思っている以上に努力を認めてもらえたということであると考えられる。実際に、実習校訪問の際に、「指導したことがすぐに修正され、どんどん改善されていくことが評価できる」といった声がよく聞かれる。逆に、改善できない、指導しても治らないと評価された実習生の評価は全体的に（この項目だけでなく）低い傾向がある。また、指導案や教育実習ノートなどの提出が遅い実習生の評価も低いことがわかっている。

平均の差に関してt検定した結果を、表5「t検定」に示す。上で分析した通り、項目2、4、5でp値<0.0001により有意な差であることが示されている。

表5 t検定

差：S1 - J1					
N	平均	標準偏差	標準誤差	最小値	最大値
213	-0.0226	0.9613	0.0659	-3	2.0952
平均	平均の		標準偏差	標準偏差の	
	95% 信頼限界			95% 信頼限界	
-0.0226	-0.1524	0.1073	0.9613	0.8779	1.0624
自由度	t 値	Pr > t			
212	-0.34	0.7321			
差：S2 - J2					
N	平均	標準偏差	標準誤差	最小値	最大値
213	-0.2847	0.9358	0.0641	-3	2.1714
平均	平均の		標準偏差	標準偏差の	
	95% 信頼限界			95% 信頼限界	
-0.2847	-0.4111	-0.1583	0.9358	0.8546	1.0343
自由度	t 値	Pr > t			
212	-4.44	<.0001			
差：S3 - J3					
N	平均	標準偏差	標準誤差	最小値	最大値
213	-0.0305	1.0229	0.0701	-4	2.6667
平均	平均の		標準偏差	標準偏差の	
	95% 信頼限界			95% 信頼限界	
-0.0305	-0.1687	0.1076	1.0229	0.9341	1.1304
自由度	t 値	Pr > t			
212	-0.44	0.6637			
差：S4 - J4					
N	平均	標準偏差	標準誤差	最小値	最大値
213	0.3169	0.9159	0.0628	-2.5833	3.6667
平均	平均の		標準偏差	標準偏差の	
	95% 信頼限界			95% 信頼限界	
0.3169	0.1932	0.4406	0.9159	0.8364	1.0122
自由度	t 値	Pr > t			
212	5.05	<.0001			
差：S5 - J5					
N	平均	標準偏差	標準誤差	最小値	最大値
213	-0.2718	0.9154	0.0627	-3	1.45
平均	平均の		標準偏差	標準偏差の	
	95% 信頼限界			95% 信頼限界	
-0.2718	-0.3955	-0.1482	0.9154	0.836	1.0117
自由度	t 値	Pr > t			
212	-4.33	<.0001			
差：S6 - J6					
N	平均	標準偏差	標準誤差	最小値	最大値
213	0.0786	0.9969	0.0683	-3.6905	2.4405
平均	平均の		標準偏差	標準偏差の	
	95% 信頼限界			95% 信頼限界	
0.0786	-0.056	0.2133	0.9969	0.9104	1.1018
自由度	t 値	Pr > t			
212	1.15	0.2509			

残りの項目では有意な差は認められていないので、実習校から求められていることと実習生が感じていることが比較的一致している評価項目であると言える。

この平均の差を視覚化するために、レーダーチャートを作成し比較する。報告3、4で示したものと異なり、到達目標の項目のうち3Dは該当の評価項目がないことから除いてある。

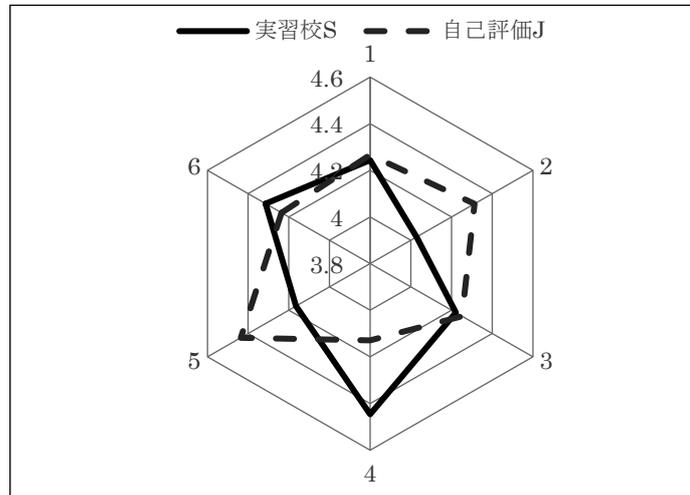


図1 実習校評価項目に関するレーダーチャート

実習校評価の項目の平均の値を用いてレーダーチャートを作成したものが図1「実習校評価項目に関するレーダーチャート」である。上で示した平均の差異を目に見える形で確認することができるように、目盛りを3.8～4.6の間に限定してチャートを作成してある。項目2と5の項目で平均に大きな差があることが明確に認められる。特に項目5に関しては自己評価が他に比較しても大きいことがわかる。学校組織の一員として認識し、そのように動いているが、現場の先生方から見れば、足りないということであり、教員としての自覚やチーム学校ということに関してさらに指導する必要があると言える。

到達目標に関しては実習校評価と自己評価の平均の差に関してはt検定を行ってはいないが、レーダーチャート（図2「到達目標に関するレーダーチャート」）の違いから分析してみたい。

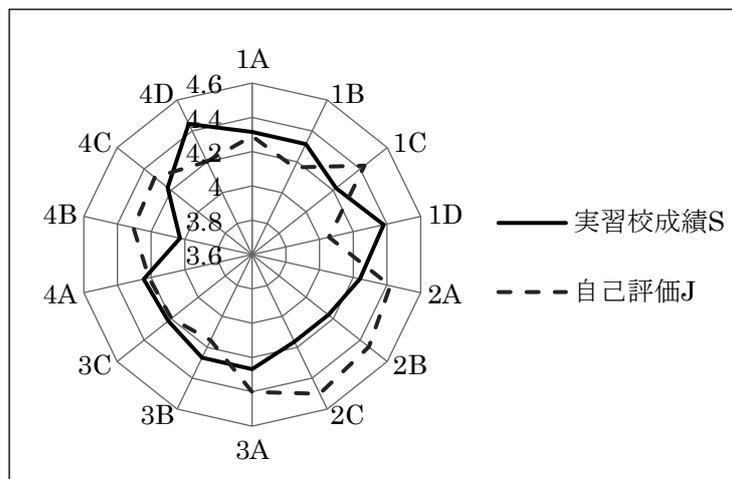


図2 到達目標に関するレーダーチャート

実習校評価と自己評価で最も違いが見て取れるのは2B、2Cの到達目標Ⅱ「教員として求められる社会性や対人能力に関する事項」である。このことは、上で分析したように組織の一員という意識と他の先生方と協力して職務を果たせるかということであり、特に学校の教員の仲間として一緒に仕事ができるかということである。教員採用試験においても面接で問われる（評価される）項目の一つでもある。現場での評価と自己評価の違いは、実習生の認識が甘いといえようがないが、実習校評価の分布を調べると、5が40%強、4が40%弱、3が20%弱であり、自己評価が、いくつかの評価の平均であることもあるが、3.75以上の評価が大部分であり、3.45以下の評価は合計しても10%にもならないことがわかる。実習校評価においては評価3が20%程度あることで、平均に差が出ている可能性がある。自己評価では、評価3をつける4年生が少ないことも影響していると考えられる。

実習校評価が低い項目は、到達目標4B「板書、話し方、表情など授業を行う上での基本的な表現力を身に付けている」であり、実際の授業と模擬授業の違いがはっきり出たと言えるかもしれない。経験豊富な実習指導教員から見れば、不足しているということであり、当然の結果といえよその通りである。

4. 終わりに

実習校評価と自己評価の比較を通して、実際に教員となってから必要な資質能力に関して、学校現場で望まれている段階と実習生（教職実践演習履修者）の認識とで一部の項目で差異があることが明確になった。特に、「チーム学校」としての働き方や、組織の一員としての認識に一定の課題があることが示唆される。また、授業技術に関しては課題が残るものの、指導されたとおりに改善していく姿勢や努力する姿が評価されていることも明確になったと結論してもいいと思われる。

しかしながら、実習校評価と自己評価に大きな相関がなかったという課題もあり、実習校評価が比較的低い評価項目や評価の観点について、教育実習指導や教科指導法、教職実践演習などの授業において、実践的指導力を高める工夫がさらに必要であることも明らかになった。評価項目と到達目標の対応づけの課題も残っている。どのような対応づけをしても課題のないものはないと思われるが、より課題の少ない対応を考える必要がある。また、教職カルテシステムが新教職教育課程の開始に伴って改善されたことも踏まえ、教育実習校の評価票も変更する必要性も考えられる。旧課程から新課程への過渡期に改善すべきことは多数あるようにも思える。

学生による自己評価と実習校の客観的評価そして大学で教職に携わっている教職課程指導室の我々教員による評価の関連や整合性に関しても研究していかなければならないように思える。今後の課題である。

参考文献

- [1] 東京理科大学 教職課程指導室（2017）「履修カルテシステムの分析による教職課程業務の検証」東京理科大学教職教育研究 創刊号、pp.143-156
- [2] 東京理科大学 教職課程指導室（2017）「履修カルテシステムの分析による教職課程業務の検証（2）」東京理科大学教職教育研究 第2号、pp.99-106
- [3] 東京理科大学 教職課程指導室（2018）「履修カルテシステムの分析による教職課程業務の検証（3）」東京理科大学教職教育研究 第3号、pp.97-106
- [4] 東京理科大学 教職課程指導室（2019）「履修カルテシステムの分析による教職課程業務の検証（4）」東京理科大学教職教育研究 第4号、pp.73-80
- [5] 東京理科大学 教職課程指導室（2017）「教育実習生の現状と課題－教育実習校による評価を通して－」東京理科大学教職教育研究 第3号、pp.107-114
- [6] 中央教育審議会（2006）「教育実践演習（仮称）について」中教審「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」別添資料

- [7] 梅津徹郎・近藤健一郎 (2014) 「教職必修科目「教職実践演習」の取り組みをふりかえって」北海道大学教職課程年報、4、pp.1-14
- [8] 草川剛人・樋浦郷子・横山明子 (2014) 「教職履修カルテの意義と課題」帝京大学ラーニングテクノロジー開発室年報 第11巻、pp.99-104
- [9] 村田俊明 (2012) 「教員の資質能力の向上を図る「履修カルテ」導入の諸問題」摂南大学教育学研究 Vol.8、pp.27-43

