

教育実習生の教授スキル（授業実践力） 形成に関する研究（Ⅱ）

— 教育実習生の教授スキルの因子分析 —

生 田 孝 至*・深 沢 広 明**

はじめに

わたしたちは、学生が教育実習を通してどのような教育実践力を形成するかについての研究を進めてきている。そのさい教育実践力のうち、とりわけ授業実践力＝教授スキルに焦点をあて、その形成過程を検討するための基礎資料となる調査を行った。この調査は、3年次の教育実習生と4年次の教育実習生を実際に直接担当した実習校の先生方からみた教育実習生の授業実践力に対する評価である。その概要は、昨年度のセンター研究紀要において報告した。(注1)

その報告において示したように、調査項目の1次的な集計結果を整理するなかで、3年次の教育実習生に比べて4年次の教育実習生の方が、全体的に授業実践の力があると教育実習生担当教師から認められていることが明らかになった。しかし単純にすべての項目において、力量が同じように形成され、成長しているわけではなかった。そこには、3年次の力量の在り方と4年次の力量の在り方に、構造的な質的相違が予想されたのである。

そこで本報告においては、3年次の教育実習生と4年次の教育実習生の授業実践力＝教授スキルの構造を明らかにし、その質的相違をふまえることで3年次から4年次にかけての力量の形成過程を考察する。

目 的

3年次の教授スキルの構造と4年次の教授スキルの構造を因子分析をもちいることで明らかにし、さらにそれらを比較検討することで3年次から4年次にかけての力量の形成過程を考察する。

調 査 方 法

調査は、3年次実習生を担当した教師に対するものと4年次実習生を担当した教師に対するものと2回にわたって実施した。それぞれの調査対象および期間等は次の通り。

A：3年次実習生を担当した教師に対する調査

《調査対象》 昭和58年度春季教育実習校における3年次（小・中学校課程）担当教師 320名のうち

項目設定による調査 138名 / 161名（回収率85.7%）

自由記述による調査 130名 / 159名（回収率81.8%）

* 新潟大学教育学部

** 新潟大学教育学部附属教育実践研究指導センター

《調査期間》 昭和58年 7月20日～30日

B：4年次実習生を担当した教師に対する調査

《調査対象》 昭和58年度秋季教育実習校における3年次（小・中学校課程）担当教師260名のうち回収227名（回収率87.3%）

《調査期間》 昭和58年11月10日～30日

調査内容

教育実習生の授業実践に関わる力量を、(1)授業を準備・計画する段階で要求される力＝指導案を作成する力、(2)実際に授業を実施していく段階において要求される力＝授業を実施する力、(3)授業を終えた後、自分の授業を振り返り検討する際に要求される力＝自分の授業を自己評価する力、(4)他人の授業を観察し分析するさいに要求される力＝他人の授業を観察・分析する力、の4つの領域を設定した。

今回はこれらの調査のうち、Aの自由記述による調査を省き、さらに3年次学生と4年次学生とに共通の教授スキル55項目（表－1 参照）を因子分析する。

表－1 数授スキル55項目

(I) 指導案を作成する力

- 1) 本時の目標を具体的に明確化する力。
- 2) 単元の目標を構造化し、本時の目標をその中に位置づける力。
- 3) 教科の目標を見通した上で、本時の目標を位置づける力。
- 4) 目標の設定において学級の子供の実態（到達水準、興味・関心、など）を配慮する力。
- 5) 目標と内容の関連をとらえる力。
- 6) 教科内容を典型的に反映している教材・教具・資料を準備、開発する力。
- 7) 教科の専門的知識の豊かさ。
- 8) 主体的・個性的に教材解釈・分析する力。
- 9) 授業展開の時間配分を適切に計画する力。
- 10) 教材・教具・資料の活用順序を計画する力。
- 11) 発問・説明・指示・助言など教師の働きかけを計画する力。
- 12) 授業の山場（主要発問）を設定する力。
- 13) 子どもの応答・反応を予測する力。
- 14) 学習形態（一斉・小集団・個別）を多様に組織する力。
- 15) 学習行為（認識・練習・実験など）を多様に組織する力。
- 16) 教授メディアを選択し配列する力。
- 17) 学習規律（話し方・聞き方・子どもどうしの援助の仕方）の指導を考慮する力。
- 18) 板書を計画する力。

(II) 授業を実施する力

- 19) 本時の課題を明確に提示する力。
- 20) 本時の課題を、既習事項や既有経験と関連づける力。
- 21) 子どものやる気を引きだし、学習へ動機づける力。

- 22) 子どもを見て語りかける力。
- 23) 身ぶりや表情をもって、話す力。
- 24) 子どもにわかるように、具体的に、問いかける力。
- 25) 子ども達の意見の相違点、対立点を明確にする力。
- 26) 子どもの発言内容を理解し、刻々に評価する力。
- 27) 個々の発言を整理し、板書する力。
- 28) 予期しない応答へ柔軟に対処する力。
- 29) 発言・挙手しない子どもを配慮し対処する力。
- 30) 授業に参加しようとしないう子どもに働きかける力。
- 31) 机間巡視において指示、助言、評価する力。
- 32) 小集団を動かす力。
- 33) 子どもを評価しながら指名する力。
- 34) 子どもをつぶやきを拾う力。
- 35) 子どもの学習へのとりくみの進歩を、刻々に評価する力。
- 36) 子ども達が注目するように、教材・教具・資料を明確に提示する力。
- 37) 授業の山場へむけて、子どもをゆさぶる力。
- 38) 子ども達の意見を集約する力。
- 39) 本時で学習した内容を整理し明確に説明する力。
- 40) ノートのとり方、まとめ方に対して指示する力。
- 41) 教材・教具のあつかい方を指示する力。
- 42) 練習・定着場面を設定し、そこでの活動を指示・助言する力。
- 43) 本時の学習と関連づけて、次時の課題を予告する力。
- 44) 1時間を通しての子ども達の活動（がんばり・よかった点など）を評価し子どもと共有する力。
- 45) 教室環境（照明・換気など）を配慮する力。

(Ⅲ) 自分の授業を自己評価する力

- 46) 実施した授業を具体的に再生する力。
- 47) 目標をどの程度達成したかを認識・評価する力。
- 48) 具体的な場面をとりあげて、そこでの問題点を指摘する力。
- 49) 授業反省に基き、改善策を具体的に提示する力。
- 50) 次回の授業へ意欲的にとりくもうとする力。
- 51) 自分の授業に対する他人の指摘・評価を理解する力。

(Ⅳ) 他人の授業を観察・分析する力

- 52) 観察視点を具体的に設定する力。
- 53) 授業を正確に記録する力。
- 54) 具体的な事実に基き授業を評価する力。
- 55) 実習日誌をきちんと書く力。

結 果

3、4年次の学生に共通する55の項目を因子分析した。これは、教育実習生を直接指導した教師から見た、実習生の授業実践力がどのような枠組みになっているのかを調べることを目的とする分析である。分析は、3年次と4年次と別々に行った。

教授スキルの各項目間の相関係数を算出するにあたっては、各項目にたいする次の、5段階の評点をもとに数値化を行った。

「特に不足」は1点

「不足」は2点

「まあまあ」は3点

「比較的力がある」は4点

「特に優れている」は5点

3年次学生の教授スキルの因子分析

55の項目を主因子解の後、バリマックス回転を行った。因子の抽出に際しては、因子寄与率が50%以上を保つこと、各因子に含まれる項目数ができるだけ均等になることを目安にし、11因子を抽出した。調査時において4領域を設置して、それぞれの領域で教授スキルを構成したが、因子分析においては、ひとまずこの領域を一緒にして分析を試みた。結果は表-2から表-12に示してある。これらの表では、各因子に含まれる項目とその因子負荷量及びその因子の寄与率が示されている。また同時に各項目にたいする充足率(評点4以上)を示してある。

第1因子では、「発言・挙手しない子どもを配慮し、対処する力」「授業に参加しようとししない子どもに働きかける力」「子どもの発言内容を理解し、刻々に評価する力」「子ども達の意見の相違点・対立点を明確にする力」など8項目がカバーされており、「個を配慮し、授業を展開する力」に関わる因子とでもいえよう。

第2因子では、わたしたちが調査項目の領域として設定した<自分の授業を自己評価する力>に属する6項目のうち5項目と<他人の授業を観察分析する力>の全項目が含まれている。自分の授業と他人の授業を含めて、これらは、「授業を観察・分析する力」に関わる因子ととらえることができよう。

第3因子では、「教材・教具のあつかい方を指示する力」「練習・定着場面を設定し、そこでの活動を指示・助言する力」「机間巡視において指示・助言・評価する力」など6項目がこれにあたる。これらは、「指示・助言する力」の因子といえよう。

第4因子では、「本時の目標を具体的に明確化する力」「単元の目標を構造化し、本時の目標をその中に位置づける力」「教科の目標を見通した上で、本時の目標を位置づける力」など5項目から成り立っているが、これらは、「授業の目標・内容の設定と分析に関する力」の因子とでもいえよう。

第5因子では、「実習日誌をきちんと書く力」と「自分の授業に対する他人の指摘・評価を理解する力」の項目のみが属しているが、一応、「実習日誌を書く力」の因子としておく。

第6因子では、「身ぶりや表情をもって、話す力」「子どもにわかるように、具体的に、問いかける力」「子どもを見て語りかける力」など5項目が入っており、「話かけ、問いかける力」の因子と考えられよう。

第7因子では、「本時の学習と関連づけて、次時の課題を予告する力」「授業の山場へむけて、子どもをゆさぶる力」「主体的・個性的に教材解釈・分析する力」の3項目であり、説明が難しいが、とりあえず、「課題を設定し、提示する力」としておく。

第8因子もまた、「目標と内容の関連をとらえる力」「学習行為（認識・実験・練習など）を多様に組織する力」「教授メディアを選択し配列する力」の3項目であり、説明が難しいが、とりあえず、「学習行為を組織する力」に関する因子としておこう。

第9因子では、「子ども達が注目するように、教材・教具・資料を明確に提示する力」や「教科内容を典型的に反映している教材・教具・資料を準備、開発する力」「授業の山場（主要発問）を設定する力」など6項目であるが、主として、「教材・教具の開発と活用」に関する因子ととらえておく。

第10因子では、「教室環境（照明・換気など）を配慮する力」や「1時間を通しての子ども達の活動（がんばり・よかった点など）を評価し子どもと共有する力」「小集団を動かす力」など5項目であるが、とりあえず、「子どもを評価し、動かす力」に関する因子としておく。

第11因子では、「板書を計画する力」「個々の発言を整理し、板書する力」など4項目であり、「板書する力」に関わる因子としておこう。

表一2 第 1 因子

項目番号	項目内容	因子負荷	充足度(%)
29	発言・挙手しない子どもを配慮し対処する力	-. 816	14
30	授業に参加しようとしないう子どもに働きかける力	-. 746	15
34	子どものつぶやきを拾う力	-. 566	9
26	子どもの発言内容を理解し、刻々に評価する力	-. 477	6
28	予期しない応答へ柔軟に対処する力	-. 459	9
25	子ども達の意見の相違点、対立点を明確にする力	-. 457	7
4	目標の設定において学級の子どもの実態（到達水準、興味・関心、など）を配慮する力	-. 398	17
33	子どもを評価しながら指名する力	-. 373	6
因子寄与		29.55 %	

表一3 第 2 因子

項目番号	項目内容	因子負荷	充足度(%)
52	観察視点を具体的に設定する力	. 742	20
54	具体的な事実に基づき授業を評価する力	. 737	21
49	授業反省に基づき、改善策を具体的に提示する力	. 708	27
53	授業を正確に記録する力	. 680	21
47	目標をどの程度達成したかを認識・評価する力	. 677	23
46	実施した授業を具体的に再生する力	. 666	25
48	具体的な場面をとりあげて、そこでの問題点を指摘する力	. 604	36
50	次回の授業へ意欲的にとりくもうとする力	. 547	46
因子寄与		7.11 %	

表-4 第 3 因子

項目番号	項目内容	因子負荷	充足度(%)
9	授業展開の時間配分を適切に計画する力	. 688	12
41	教材・教具のあつかい方を指示する力	. 641	13
42	練習・定着場面を設定し、そこでの活動を指示・助言する力	. 475	8
38	子ども達の意見を集約する力	. 474	8
31	机間巡視において指示、助言、評価する力	. 460	15
39	本時で学習した内容を整理し明確に説明する力	. 370	7
因子寄与			4.10 %

表-5 第 4 因子

項目番号	項目内容	因子負荷	充足度(%)
1	本時の目標を具体的に明確化する力	-. 703	15
2	単元の目標を構造化し、本時の目標をその中に位置づける力	-. 677	5
3	教科の目標を見通した上で、本時の目標を位置づける力	-. 543	5
35	子どもの学習へのとりくみの進歩を、刻々に評価する力	-. 487	4
17	学習規律(話し方・聞き方・子どもどうしの援助の仕方)の指導を考慮力	-. 365	12
因子寄与			3.55 %

表-6 第 5 因子

項目番号	項目内容	因子負荷	充足度(%)
55	実習日誌をきちんと書く力	. 723	52
51	自分の授業に対する他人の指摘・評価を理解する力	. 580	52
因子寄与			3.32 %

表-7 第 6 因子

項目番号	項目内容	因子負荷	充足度(%)
23	身ぶりや表情をもって、話す力	-. 771	20
24	子どもにわかるように、具体的に、問いかける力	-. 726	13
22	子どもを見て語りかける力	-. 704	24
11	発問・説明・指示・助言など教師の働きかけを計画する力	-. 447	14
14	学習形態(一斉・小集団・個別)を多様に組織する力	-. 437	7
因子寄与			3.03 %

表一8 第 7 因子

項目番号	項目内容	因子負荷	充足度(%)
43	本時の学習と関連づけて、次時の課題を予告する力	. 711	5
37	授業の山場へむけて、子どもをゆさぶる力	. 495	1
8	主体的・個性的に教材解釈・分析する力	. 443	17
因子寄与		2.73 %	

表一9 第 8 因子

項目番号	項目内容	因子負荷	充足度(%)
5	目標と内容の関連をとらえる力	-. 696	9
15	学習行為(認識・練習・実験など)を多様に組織する力	-. 472	6
16	教授メディアを選択し配列する力	-. 355	5
因子寄与		2.44 %	

表一10 第 9 因子

項目番号	項目内容	因子負荷	充足度(%)
20	本時の課題を、既習事項や既有経験と関連づける力	. 560	6
36	子ども達が注目するように、教材・教具・資料を明確に提示する力	. 531	19
21	子どものやる気を引きだし、学習へ動機づける力	. 467	18
6	教科内容を典型的に反映している教材・教具・資料を準備、開発する力	. 464	22
12	授業の山場(主要発問)を設定する力	. 461	5
10	教材・教具・資料の活用順序を計画する力	. 440	14
因子寄与		2.28 %	

表一11 第 10 因子

項目番号	項目内容	因子負荷	充足度(%)
45	教室環境(照明・換気など)を配慮する力	-. 724	3
44	1時間を通しての子ども達の活動(がんばり・よかった点など)を評価し子どもと共有する力	-. 460	18
32	小集団を動かす力	-. 452	4
40	ノートのとり方、まとめ方に対して指示する力	-. 426	3
19	本時の課題を明確に提示する力	-. 416	14
因子寄与		2.16 %	

表-12 第 11 因子

項目番号	項目内容	因子負荷	充足度(%)
7	教科の専門的知識の豊かさ	-. 688	24
18	板書を計画する力	-. 593	14
27	個々の発言を整理し、板書する力	-. 571	11
13	子どもの応答・反応を予測する力	-. 475	7
因子寄与		2.09 %	

4年次の教授スキルの因子分析

全調査項目の55項目を主因子解した後、バリマックス回転を行った。寄与率、各因子のカバーする項目数、因子の数等を考慮し、11の因子を抽出してみた。それらは、次のような因子である（表-13から表-23まで参照）。

第1因子では、「授業に参加しようとしめない子どもに働きかける力」「子どものつぶやきを拾う力」「子どもの意見を集約する力」など7項目がカバーされており、「個を配慮し、授業を展開する力」に関わる因子とでもいえよう。

第2因子では、「授業の目標を具体的に明確化する力」「目標と内容の関連をとらえる力」「教材を主体的・個性的に解釈する力」など6項目がこれにあたる。これらは、「授業の目標・内容の設定と分析に関する力」の因子とでもいえよう。

第3因子では、授業後の自己評価と授業観察・分析として設定した全項目がカバーされている。自分の授業と他人の授業を含めて、これらは、「授業を観察・分析する力」に関わる因子ととらえることができよう。

第4因子では、「一斉学習」「小集団学習」や「練習」「実験」などの学習形態に関わる項目がここに含まれており、主に「学習形態を組織する力」ととらえておく。

第5因子では、「動機づける力」や「身振り・表情をもって話す力」「具体的に問う力」など5項目が入っており、「話かけ、問いかける力」の因子と考えることができよう。

第6因子では、「発言を整理し板書する力」や「指名する力」などのほかに「教授メディアの選択・配列の力」が入るが、ひとまず「場所・ノート指導の力」としておく。

第7因子では、「教材・教具・資料を準備・開発する力」や「教材・教具の活用を計画する力」「板書を計画する力」など5項目である。主として「教材・教具の開発と活用」に関する因子ととらえておく。

第8因子では、「子どもの意見の相違・対立を明らかにする力」や「学習内容を整理し説明する力」など5項目であり、主として「学習内容を整理する力」の因子と考えてよいだろう。

第9因子では、「発問・指示を計画する力」「山場を設定する力」「反応を予測する力」などで、授業の設計段階において「授業展開を構想する力」に関する因子ととらえてみたい。

第10因子では、「既習事項・経験を本時の課題と関連づける力」や「小集団を動かす力」「1時間を通しての子ども活動の評価」「教室環境を配慮する力」などで説明が難しいが、とりあえず「既習事項・経験を関連づける力」としておく。

第11因子では、「目標設定において学級の子どもの実態を配慮する力」「時間配分を計画する力」「練習・定義場面を設定する力」などである。これもうまくまとめられないが、「時間配分、学習着場面の設定」因子としておく。

以上3年次、4年次ともに11因子を抽出してみた。当然のことながら3年次と4年次とでは因子の構成項目は異なっている。先に述べたように、我々は、実習生の教授スキルを理念的に4つの領域に分けてみた。しかし、実習生の実態からみて、かれらのスキルがどのようなものであるかを知るために、1つの方法として因子分析を試みてみた。その際できるだけスキルの枠組みを細かく知りたいために、多くの因子を抽出するようにした。抽出された因子が、理念的に設定した4つの領域できれいに構成されるかと思っていなかったが、各因子が、4つの領域のそれぞれの中で、構成されることが期待された。しかし、結果は以上示したように、領域の区分をこえているものが多くみられた。

しかし、3年次学生と4年次学生とで、ほぼ共通しているとみられる因子がある。それは「自分の授業を自己評価する力」と「他人の授業を観察・分析する力」とが因子分析の結果、3年次では第2因子、4年次では第3因子の構成項目となっていることである。われわれは、「自分の授業を自己評価する力」と「他人の授業を観察・分析する力」とを区分したが、実習を指導した教師はこれらの力は同一因子としてみていることがわかる。

「指導案を作成する力」と「授業を実施する力」はあるていど区分されると考えたが、因子の項目ではかなり交差している。これらについては以下の、3年次と4年次での比較のところで考察してみたい。

表一13 第 1 因 子

項目番号	項 目 内 容	因子負荷	充足度(%)
29	発言・挙手しない子どもを配慮し対処する力	-. 688	18
34	子どものつぶやきを拾う力	-. 666	10
30	授業に参加しようとしないう子どもに働きかける力	-. 604	19
38	子ども達の意見を集約する力	-. 583	12
28	予期しない応答へ柔軟に対処する力	-. 574	11
31	机間巡視において指示、助言、評価する力	-. 488	26
37	授業の山場へむけて、子どもをゆさぶる力	-. 373	5
因 子 寄 与		27.08 %	

表一14 第 2 因 子

項目番号	項 目 内 容	因子負荷	充足度(%)
3	教科の目標を見通した上で、本時の目標を位置づける力	-. 765	13
2	単元の目標を構造化し、本時の目標をその中に位置づける力	-. 679	13
8	主体的・個性的に教材解釈・分析する力	-. 601	22
5	目標と内容の関連をとらえる力	-. 597	19
7	教科の専門的知識の豊かさ	-. 587	24
1	本時の目標を具体的に明確化する力	-. 527	26
因 子 寄 与		6.98 %	

表一15 第 3 因子

項目番号	項目内容	因子負荷	充足度(%)
54	具体的な事実に基づき授業を評価する力	. 769	32
53	授業を正確に記録する力	. 653	30
47	目標をどの程度達成したかを認識・評価する力	. 639	31
46	実施した授業を具体的に再生する力	. 634	32
50	次回の授業へ意欲的にとりくもうとする力	. 630	56
52	観察視点を具体的に設定する力	. 629	22
49	授業反省に基づき、改善策を具体的に提示する力	. 607	35
51	自分の授業に対する他人の指摘・評価を理解する力	. 599	62
48	具体的な場面をとりあげて、そこでの問題点を指摘する力	. 549	33
55	実習日誌をきちんと書く力	. 480	65
因子寄与		5.36 %	

表一16 第 4 因子

項目番号	項目内容	因子負荷	充足度(%)
15	学習行為(認識・練習・実験など)を多様に組織する力	-. 796	7
35	子どもの学習へのとりくみの進歩を、刻々に評価する力	-. 598	7
14	学習形態(一斉・小集団・個別)を多様に組織する力	-. 565	10
因子寄与		3.97 %	

表一17 第 5 因子

項目番号	項目内容	因子負荷	充足度(%)
22	子どもを見て語りかける力	-. 757	34
23	身ぶりや表情をもって、話す力	-. 739	22
24	子どもにわかるように、具体的に、問いかける力	-. 452	21
21	子どものやる気を引きだし、学習へ動機づける力	-. 441	26
因子寄与		3.09 %	

表一18 第 6 因子

項目番号	項目内容	因子負荷	充足度(%)
27	個々の発言を整理し、板書する力	-. 671	14
40	ノートのとり方、まとめ方に対して指示する力	-. 589	5
33	子どもを評価しながら指名する力	-. 574	9
16	教授メディアを選択し配列する力	-. 568	7
因子寄与		3.02 %	

表-19 第 7 因子

項目番号	項目内容	因子負荷	充足度(%)
10	教材・教具・資料の活用順序を計画する力	. 627	25
18	板書を計画する力	. 563	19
36	子ども達が注目するように、教材・教具・資料を明確に提示する力	. 537	33
6	教科内容を典型的に反映している教材・教具・資料を準備、開発する力	. 500	37
19	本時の課題を明確に提示する力	. 337	29
因子寄与		2.78 %	

表-20 第 8 因子

項目番号	項目内容	因子負荷	充足度(%)
41	教材・教具のあつかい方を指示する力	-. 780	12
39	本時で学習した内容を整理し明確に説明する力	-. 465	15
25	子ども達の意見の相違点、対立点を明確にする力	-. 457	8
26	子どもの発言内容を理解し、刻々に評価する力	-. 412	10
43	本時の学習と関連づけて、次時の課題を予告する力	-. 371	14
因子寄与		2.38 %	

表-21 第 9 因子

項目番号	項目内容	因子負荷	充足度(%)
12	授業の山場(主要発問)を設定する力	. 633	9
17	学習規律(話し方・聞き方・子どもどうしの援助の仕方)の指導を考慮する力	. 594	15
13	子どもの応答・反応を予測する力	. 579	8
11	発問・説明・指示・助言など教師の働きかけを計画する力	. 568	16
因子寄与		2.34 %	

表-22 第 10 因子

項目番号	項目内容	因子負荷	充足度(%)
44	1時間を通しての子ども達の活動(がんばり・よかった点など)を評価し子どもと共有する力	-. 569	17
45	教室環境(照明・換気など)を配慮する力	-. 560	6
20	本時の課題を、既習事項や既有経験と関連づける力	-. 546	15
32	小集団を動かす力	-. 406	10
因子寄与		2.26 %	

表一23 第 11 因 子

項目番号	項 目 内 容	因子負荷	充足度(%)
9	授業展開の時間配分を適切に計画する力	. 600	16
4	目標の設定において学級の子どもの実態（到達水準、興味・関心など）を配慮する力	. 435	27
42	練習・定着場面を設定し、そこでの活動を指示・助言する力	. 395	17
因 子 寄 与			2.08 %

各項目の充足度と因子負荷量

因子分析によって、教育実習生を指導した教師からみた、実習生の教授スキルの枠組みが示された。しかし、それぞれの因子を構成する各項目の因子負荷量は、実習生の各項目に対する充足度とどのような関係にあるのであろうか。先に示した表をもとに、各因子を構成している各項目の負荷量とその項目の充足度との相関を調べてみた。表一24と表一25はその結果である。3年次の学生については、第2因子及び第11因子で負荷量と充足度の間に有意な相関関係がしめされたものの、他の因子については有意な差はみとめられなかった。第2因子は「授業を観察・分析する力」に関わる因子であるが、これは、負の相関であることから、因子負荷量の高い項目ほどその項目の充足度は低いことがわかる。また、第11因子の「板書する力」では、因子負荷量の高い項目ほどその項目に関する力がついているとみなされていることがわかる。4年次学生については、第2因子「授業の目標・内容の設定と分析に関する力」では、負荷量の高い項目ほどその項目に関する力が不十分であるという、有意な相関が見られるものの、あとの因子については有意差はみられない。このように、一部の因子については、その構成項目の因子負担量と充足度との間に相関関係がみられたものの、大部分の因子については、3年次と4年次ともに、負荷量と充足度とは有意な相関関係はみられなかった。したがって、負荷量は直接充足度をしめすものとはいえない。

表-24 各項目の充足度と因子負荷量との相関係数

因子	3年次
第1	. 481
第2	-. 926 **
第3	. 524
第4	. 079
第6	. 692
第7	-. 448
第8	. 995
第9	-. 237
第10	-. 397
第11	. 968 *

(第5因子は項目数が少なく算出せず)

** P < . 01

* P < . 05

表-25 各項目の充足度と因子負荷量との相関係数

因子	4年次
第1	. 224
第2	-. 914 *
第3	-. 516
第4	-. 610
第5	. 465
第6	. 836
第7	-. 318
第8	-. 010
第9	-. 463
第10	. 272
第11	-. 408

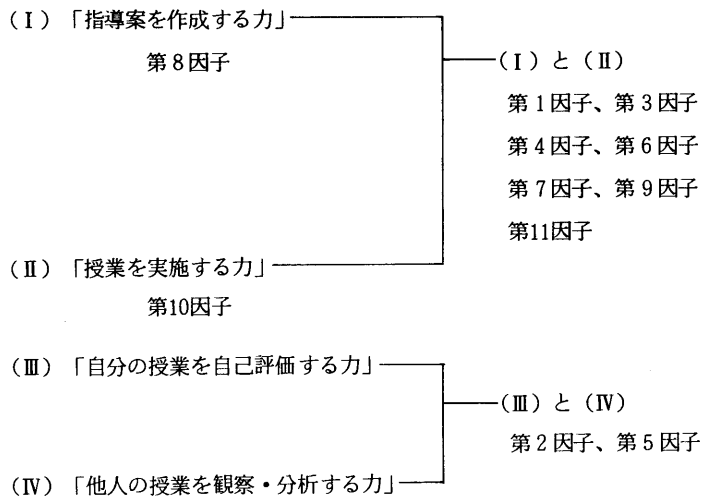
* P < . 05

3年次と4年次の比較検討

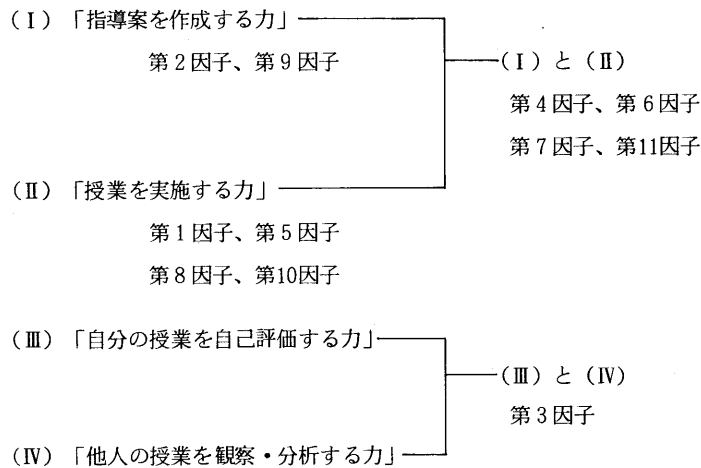
上述のように、3年次教育実習生の教授スキルおよび4年次教育実習生の教授スキルについて、因子分析を行い、それぞれ11の因子を抽出した。ここでは、それぞれの教授スキルの構造を比較検討するために、最初にわたしたちが設定した4領域との関係において因子分析の結果を考察する。

まず、各因子を構成するスキルの項目がどの領域に属したものであるかを検討した。その場合、(I)の「指導案を作成する力」の領域に属するスキル項目のみで構成されている因子、(II)の「授業を実施する力」の領域に属するスキル項目のみで構成されている因子、(I)と(II)の2つの領域のスキル項目で構成されている因子、(III)の「自分の授業を自己評価する力」と(IV)の「他人の授業を観察・分析する力」の2つの領域のスキル項目で構成されている因子といった4つに分類できる。

それを各年次ごとに構造的に図示したものが、図-1と図-2である。



図一 1 3年次の教授スキルの構造



図一 2 4年次の教授スキルの構造

図一1と図一2とを比較してまず気づくことは、3年次において（I）と（II）の両方の領域のスキル項目から成り立っている因子の数が、7つであるのに対して、4年次には4つに減少していることである。そのことは、3年次において（I）の「指導案を作成する力」のみの項目で構成されている因子が1つであるのに対して、4年次においては2つ、そして3年次において（II）の「授業を実施する力」のみの項目で構成されている因子が1つであるのに対して、4年次においては4つに増加していることに対応していると考えられる。つまり、3年次において「指導案を作成する力」と「授業を実施する力」とが未分化でであったいくつかの力量の因子群が、4年次において分化してきたのではないかと想定されるのである。

そこで、そのことをより詳しく見ていくために、3年次と4年次の各因子を比較し、かなり類似している因子を捜し出してみた。類似の目安として、それぞれの因子を構成しているスキル項目の2分の1以上が共通であることを基準においた。それらは、表-26に示した6つの因子である。()で示した数字は、共通の項目の割合である。また、共通の因子の呼び名を仮に上から、A、B、C、D、E、Fのアルファベットで置き換えておく。

表-26 3年次と4年次に共通の因子

共通因子	3年次の因子	4年次の因子
A	第1因子 (4 / 8)	第1因子 (4 / 7)
B	第2因子 (8 / 8)	第3因子 (8 / 10)
C	第4因子 (3 / 5)	第2因子 (3 / 6)
D	第6因子 (3 / 5)	第5因子 (3 / 4)
E	第9因子 (3 / 6)	第7因子 (3 / 5)
F	第10因子 (3 / 5)	第10因子 (3 / 4)

3年次と4年次に共通の因子をアルファベットに置き換えたものを、先程の図-1と図-2で示した各年次の教授スキルの構造表に入れてみたものが、図-3と図-4である。ここでは特に、3年次から4年次への移行を考察するために、わたしたちが設定した第(I)領域と第(II)領域について見てみた。というのも、3年次の第2因子と4年次の第3因子に対応するB因子は、第(III)領域と第(IV)領域の重なった因子項目で構成されており、しかも3年次の第2因子と第5因子を合わせたものが、4年次の第3因子の項目をおおいつくしているからである。

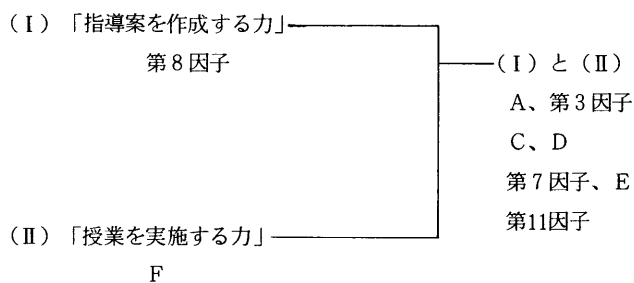
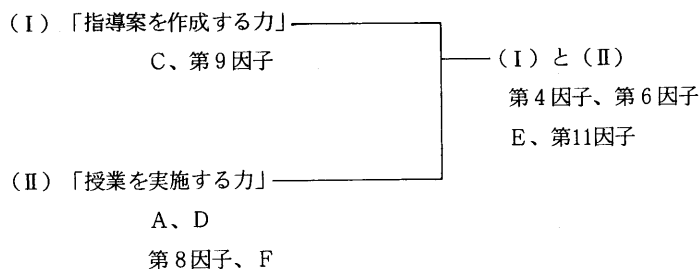


図-3 3年次の教授スキルの構造



図一4 4年次の教授スキルの構造

図一3と図一4とを比較すれば、まずF因子は、はじめから第(II)領域の項目から成り立っていること、またE因子は、ともに(I)と(II)の二つの領域の項目から構成されていることがわかる。その他のA、C、Dの各因子は、3年次の場合と4年次の場合とでは、位置づけが異なっているのである。その相違を、わたしたちは、3年次から4年次へ教授スキルに関する力量の形成過程=分化過程と考えてみた。つまり3年次においては「指導案を作成する力」に関するスキルと「授業を実施する力」に関するスキルとが区別して評価されなかったものが、4年次においてはそれらが区別されてくるようになるのではないかと想定しているのである。

個々に見ていくなら、3年次から4年次にかけて第(I)領域の方へ移行したのは、C因子である。それらはどれも目標設定に関するものであり、指導案を作成するうえで重要な力量である。

この因子の3年次と4年次に共通な教授スキル55項目の番号は、1、2、3である。それらはどれも目標設定に関するものであり、指導案を作成するうえで重要な力量である。

次に、3年次から4年次にかけて第(II)領域の方へ移行したのは、AとDである。Aにおいて3年次と4年次に共通なスキル項目の番号は、28、29、30、34であり、それらは授業のなかで子どもの応答に対処する力量に関するものである。また、Dにおける共通のスキル項目は、22、23、24であり、それらは授業の中で教師が語りかけたり、問いかけたりする教師の表現力に関するものであり、授業を実施していくうえでの基本的な力量である。

おわりに

以上3年次と4年次の実習生に教授スキルについて、実習担当教師からみた実習生の力量を、因子分析してみた。教授スキルを「指導案を作成する力」「授業を実施する力」「自分の授業を自己評価する力」「他人の授業を観察・分析する力」の4領域に、理念的に区分し、3年次と4年次の実習生の教授スキルについて、実習担当教師からみた実習生の力量を調査した。得られたデータを因子分析した結果、3年次、4年次ともに11の因子を抽出した。我々は授業に関する実践的な力は、当初未分化な状態で混在化しているが、やがてその力量がたしかになるにつれて、上記の4領域のスキルが、区分される方向で分化してくることを想定している。4つの領域のスキルが個々に独立するのではなくて、それぞれの力が相互に深く関連をもって形成されているであろうことは疑いないが、力量の形成から考えて、スキルが分化すると想定するのは自然であろう。

今回の分析では、「指導案を作成する力」と「授業を実施する力」とに区分されない因子がかなり

あった。4年次にくらべて3年次におおくみられた。3年次の因子のうちのいくつかは、4年次には「指導案を作成する力」と「授業を実施する力」にわかれているらしいこともわかった。目標設定に関する力や授業過程で子どもの応答に対処する力、授業の中で教師が子どもに語りかけたり、問いかけたりする力などが、3年次にくらべて4年次に分化してくると思われる。今回のデータは十分ではないが、こうした傾向を示しているといえよう。

〔注〕

(1) 教育工学研究委員会・教授スキル研究会

生田孝至・深沢広明・榊田久雄・田中利一郎

「教育実習生の教授スキル（授業実践力）形成に関する研究（Ⅰ）」

— 教育実習担当教師の意識調査より —

『新潟大学附属教育実践研究指導センター研究紀要』第4号、1985年、所収