

教育実習生の中等社会科授業構成能力を評価する ルーブリック開発のアクションリサーチ

— 実習指導Bを対象として —

粟谷好子
(2018年10月4日受理)

Development of a Rubric for Evaluating the Capacity of Student Teaching Educators in
Organizing Secondary School Social Studies Classes
— A study of workshop guidance group B —

Yoshiko Awatani

Abstract: This study aimed to verify the results of an initial rubric created by the author, which was used to evaluate a student teacher's capacity for organizing secondary school social studies classes. Conducted as the first stage of an action research study, this evaluation targeted three student teachers during the teaching practice period B. A draft rubric was presented to the three student teachers at the beginning of teaching practice period B. Immediately following the conclusion of teaching practice period B, the student teachers completed a self-evaluation, which consisted of answering a questionnaire about the draft rubric. They were then interviewed. To verify the results, both the intended and unintended results were determined. The intended results included: the student teachers' disorganization during the creation of the teachers' guides was reduced; the guides themselves were formally homogenized; and the student teachers could conduct self-evaluations. The unintended results showed that the rubric sometimes prevented the student teachers developing critical thoughts, a lack of attention to the required social studies perspective (i.e. the curriculum) became evident, and finally, some descriptor words could not be standardized. While some student teachers regarded the use of the draft rubric as a reference point as being unnecessary, the rubric served to raise the basic capabilities of the student teaching as a whole.

Key words: Teacher Education, Student Teaching, Rubric, Social Studies Education

キーワード：教師教育，教育実習，ルーブリック，社会科教育

1. 問題の所在

1.1 一般的課題—国内外の教員養成の状況

公立学校において、教員の大量退職はピークを迎えつつあるが、依然として質の高い教員育成は要請されている。本稿の目的は、より良い教員養成・教育実習指導のために、ルーブリックの効果を検証するものである。

一般的に教師教育において、教員養成の質の保証と養成の場において職能開発が図られていないことが課

題の1つめである。教員に求められる資質能力は、平成17年（2005年）、平成18年（2006年）、平成24年（2012年）、平成27年（2015年）の各中央教育審議会答申によりまとめられている。これらの中教審答申を受けて、各大学では教員の資質・能力の向上策を課題とし、教員養成カリキュラムの改編（教職実践演習の導入）が実施され、その指標・基準を明確化するためのスタンダード・ルーブリックの策定が行われている。それらに共通し、本稿に関連あるものとしては、教科に関す

る専門的知識とその指導力、それらの改善等のための学び続ける力である。

国外でも教育実習は、教師教育の中核要素に位置づけられているが (Smith, 2010)、教員養成全般に関して、質保証と職能開発のため教員に求められる資質能力を、①子ども理解系、②授業設計・評価系、③教科に関する知識理解系、④職能成長系 (保護者・地域連携含む) と4観点から小柳 (2014) はまとめる。各国でも教員の資質・能力スタンダード、教員養成プログラム、その質保証が明示されている (猿田, 2018)。

課題の2つ目は、その評価について、評価者と被評価者間でのずれや評価者間同志でもずれが生じることである。国外ではノルウェーの Smith (2010) は、大学教員と現場の指導教員が何を評価するのか、また指導教員と実習生の間で評価基準などさまざまな不一致の存在の問題が存在することを指摘する。香港大学の Tsui & Law (2007) は、エンゲストローム (2001) の活動理論と実践共同体を越境する理論を援用し、授業研究が大学と現場が越境する場ととらえる。大学と現場では期待されることが異なるので、実習生はそれぞれで良い評価を得ようと「カメレオン」のようにふるまうことを指摘する。国外でも同様に大学教員、現場の教員、実習生の三者間で教育実習で何を学ぶのか等、様々な点がずれていることが課題とされている。

国内でも一般的に、ルーブリックを用いても大学教員と学生の間で学生のパフォーマンス評価がずれることを明らかにした研究 (斎藤他, 2017)、大学教員間でも評価がずれることを明らかにした研究 (松下他, 2013) も存在する。しかし、ルーブリックを用いなければずれはさらに大きくなり、被評価者のメタ認知、自己評価能力の向上にはつながらないのではないか。

1.2 個人的課題—H大学附属学校の教師教育者 A

発表者は、Self-Study の手法を用いて、2016年度にH大学附属中・高等学校で教育実習 I (中・高免許取得希望者対象) を受講した実習生に対して行ったインタビューの分析を行い、そこから自己の実習指導の課題を明らかにした。1つ目の課題は、実習生がどのように教材研究等に取り組んでいかわからず時間がかかること、何をどこまでやってよいのかが分からないので闇雲に取り組まざるを得ないことである (粟谷, 2017)。2つ目の課題は、授業の目標等を含めて、実習生が教育実習で実践したい、実践すべき事柄について、実習生と指導教員との間でずれが生じていることである (粟谷, 2017)。3つめの課題は教育実習が大学での学びを洗い流す場になっていることに気付いたことである (Zeichner & Tabachnich, 1981, 大坂, 2017)。大学も含めて3か年間の教員養成のプログラ

ムを通じて、受験のためだけではない社会科授業の指導力、教科観が形成されていると推測されるが、その下で育ってきた学生が「受験のために教科書を全部やるのが大事」という同僚の一言に同調していく姿に戸惑いを覚えた。

以上の国内外の一般的な課題と個人的な課題を受けて、その解決に向けたアクションリサーチを行う。教員養成の質の保証、ずれの問題の課題解決の方策として、ルーブリックの開発を行う。今回の予備調査では、暫定的なルーブリック第一次試案を開発し、それがどのような効果をもたらしたかを示す。本予備的な研究の成果を、本格的な次回のルーブリック第二次試案開発のアクションリサーチにつなげていく。

本研究のリサーチクエスションは、「開発したルーブリック第一次試案は、実習生の中等社会科授業構成能力の育成に有効か」である。仮説その1は、「ルーブリックを実習生に提示すれば、実習生はそれを活用するであろう」、仮説その2は、「ルーブリックを活用すれば、実習生のパフォーマンスは良いものになるであろう」である。

2. 理論と方法—ルーブリック第一次試案の開発

2.1 中等社会科授業構成能力

本研究では教育実習において、現場で特に育成すべき能力を、中教審答申等言われている実践的指導力のうちの授業をする力とする。社会科教員固有の、より質の高い社会科授業を作る能力、加えてそれを現場で実践できる能力を対象とする。角田 (2006) は、森分 (1984) の示す授業研究の類型と研究のあり方を示し、採用後の現場へ出る前に、意図的計画的にこの研究能力を育成しておくべきと述べる。授業の目標・内容・方法を明確化する能力、さらに生徒への評価を実施する能力、すなわちこれらを明確に表現した学習指導案作成能力とそれを実践する能力を対象とする (角田, 2013)。

2.2 ルーブリック第一次試案の作成基準、過程

引用文献の後に掲載した表5が、開発したルーブリック第一次試案の基準項目である。ルーブリック第一次試案の基準と規準の開発に当たっては、ウィギンズ、マクタイ (2012)、西岡他 (2003)、他大学の評価項目・ルーブリックを参考にした¹⁾。さらにH大学教育学部と4附属中・高等学校で作成している『中・高等学校教育実習の手引き』(平成30年度版)の「学習指導と授業観察」の「7-1-2社会科 (地理歴史科、公民科)」(pp.31-35)を参考に、自己の経験知 (坂本・秋田,

2012)も加味して作成した。その結果として基準については以下の4つの大項目を設定した。それは①学習指導案作成の前提となる力、②学習指導案を作成する力、③学習指導案を実践する力、④授業を観察したり、分析・省察、改善する力である。その下に中項目を配した。①のもとに6項目、②のもとに8項目、③のもとに6項目、④のもとに4項目を、場合によってはさらに小項目も配して全36項目を作成した。中項目、小項目の分類の際にはKJ法を活用した。

表1の②の「学習指導案を作成する力」として、②-1で教科書の記載内容理解する力、②-2で授業の目標を設定する力、それらを授業において達成するために、②-5問いを適切に配置する力、②-4使用する教材を選定する力、②-7板書計画や②-8時間配分に配慮でき、②-3授業の目標を達成できているのかを評価する力を含めて考えた。これらは今までの自己の実習指導の経験に基づいて、学習指導案に盛り込むべき要素として取り上げた。表1の④-1は、批評会において授業の事実に基づいて意見を述べるためには記録が必要であるので取り上げ、④-2、④-3は「授業研究力」に通ずる能力である。この「授業研究力」とは、自他の授業の改善点を見いだして、それらをより良いものにすることができない教員や、生徒の成長の視点を欠いた知識の一方的な伝授をもって授業とする教員を生み出していることが指摘されており(谷田部, 2016)、重要な能力としてとりあげた。

規準についてはA～Cの3段階とし、西岡他(2003)にならってAを成功の姿とし、経験知に基づいて具体化して記述語を作成した。その妥当性を指導教員に相談し、実習生にとっては初めての授業実践であることを考慮し、概ね満足できる段階をBに設定した。このように整理し、得られたルーブリック第一次試案の基準項目が、表1である。

2.3 評価行為の正機能と逆機能

一般的に人々の行為には、正機能と逆機能があり、意図した通り機能する場合と、意図せざる効果を生み出す場合があるとこれまで言われてきた(海野, 長谷川, 1989), (マートン, 1961)。これを教育活動におけるルーブリックを用いた評価に適用するならば、以下のような現象として現れてくる。1つ目は正機能として社会科授業構成能力の向上としてはたらくことである。2つ目は逆機能としてその向上を阻害するものとなることである。

本研究における正機能、意図した効果とは、形成的評価を目的として、スタンダードとしてのルーブリックを用いてパフォーマンス評価を実施すれば、個人のパフォーマンスへの指導・改善・成長に結びつくこと

である(松下, 2012)。またルーブリックの総括的評価の機能についても西岡(2003)は指摘する。この2つの機能により、教育実習において事前にルーブリックを提示することで、実習生が目標として参照し、さらに実習生の自己評価を促すことによってパフォーマンスの質=社会科授業構成能力が向上する(深見, 2012)ことが期待されるのが正機能である。

逆機能の意図せざる効果については、実習生に自己評価を促し、パフォーマンスの質を向上させる意図でルーブリックを提示するのであるが、そのことによって実習生の自主性・自律性が損なわれ、成長を阻害するのではないかと、といったことである。

2.4 指導Bにおけるアクションリサーチ介入と分析

本研究は、ルーブリックの妥当性を高めていくため、第一次～第三次アクションリサーチと3回アクションリサーチを繰り返す(メリアム, シンプソン, 2010)。その1回目を今年度の教育実習Bで実施した。

本研究で対象とした教育実習Bとは、9月の本実習を受講する教育学部生を対象として、5月に3日間附属学校で受講させるものである。その目的は、本実習に向けて附属学校の授業・生徒の観察や討議、学習指導案作成などを通して、学校教育への理解を深め、教育実践の基礎的能力を養うことである。第一次アクションリサーチとして教育実習Bが有効であるのは、人数が本実習より少なく、3日間と限定的であり、よりルーブリック第一次試案の効果を見取りやすいと判断したからである。

筆者は、初日に担当する3人の実習生に対して研究協力を依頼し、協力承諾書を得た。その際にルーブリック第一次試案を渡し、口頭で現段階の状況について自己評価するように依頼した。この3人をX, Y, Zとする。

本研究で収集・分析したデータは表1の通りである。実習生のパフォーマンスとしての①学習指導案と②模擬授業の映像データ、③実習生との3日間の対話、インタビューと④質問紙の回答データの、計4つを活用した。

表1 本研究で収集したデータ

- | |
|---|
| ① 実習生が実習Bで作成した学習指導案 |
| ② 学習指導案に基づいて実施した模擬授業の映像 |
| ③ 実習期間中の実習生との対話・反省会 |
| ④ 実習終了後に実習生に対して実施したアンケートの回答、およびインタビューの録音データ |

表1の③の後半のインタビュー項目の概要は表2の通りである。6月18日(月)14:00～15:25, H大学教育学部において、1人あたり25分程度、半構造化面接法で実施した(フリック, 2011)。実習Bの目標の一

つである学習指導案について、実習生がどのように作成したのかについて聞き取りをしたのが第1項目である。その指導案を作成するにあたって果たしてルーブリック第一次試案が効果的に役に立っているのかを聞き取るためのものが第2項目である。

表1の④では、開発したルーブリック第一次試案は実習生にとって役に立ったのか、また効果の有無を確認するために、実習直後（5月18日）に質問紙調査を行った。表3の4項目である。Q1とQ4で形成的評価と総合的な自己評価を、Q2ではルーブリック第一次試案が指導案作成時に役立ったか、Q3では総合的に役に立ったのか、を問うている。

表2 実習後の実習生へのインタビュー項目

<p>第1項目 学習指導案の作成過程について</p> <p>【教材研究の過程】どのようにして指導案をつくりましたか。その過程をお話してください。</p> <p>【主題の選定理由】膨大な歴史事象の中から、なぜそのテーマを選んだのですか。</p> <p>【目標の設定理由】なぜ教科書記述の内容を、そのまま教えなかったのですか。</p> <p>【実習の指導体制】大学で学んだことと附属校で期待されていることはマッチしていましたか。</p> <p>第2項目 ルーブリックの活用について</p> <p>【活用法】実習中、ルーブリックを、いつ、なぜ、どのように使いましたか。</p> <p>【有効性】どこが使いやすかったですか、どこが使いにくかったですか。</p> <p>【妥当性】評価項目や評価基準は、納得できましたか。</p> <p>【改善案】ルーブリックやその使い方、改善すべき点を教えてください。</p>
--

表3 実習終了後の実習生へのアンケート項目

<p>Q1 提示したルーブリックを使って、自分の授業（プレゼン）の到達度を自己評価してください。また、なぜそのように評価されましたか。</p> <p>Q2 このルーブリックを、あなたは3日間、いつどのように使いましたか。みましたか。参照したタイミングや使い方を教えてください。</p> <p>Q3 このルーブリックは、あなたにとって役に立ちましたか。率直なご意見と改善案を具体的にお聞かせください。</p> <p>Q4 このルーブリックを使って、現時点でのあなたの到達度（できること）を自己評価してください。なぜそのように評価したのですか。</p>
--

表1の③の実習生と筆者との対話、反省会、④実習生へのインタビューの録音データは逐語文字化し、一部コーディングを実施した（関口、2013）。

なお、逐語録から実習生X～Z3人の語り等を「d-X-3」のように表記して引用する。この表記法は、筆者が作成した逐語録のどの場面からの引用であることを示すために用いるものである。なお、「d」は実習中の対話、「i」はインタビュー、「q」はアンケートを指す。

3. 結果

3.1 ルーブリック第一次試案の活用

1) 三者の共通点

実習Bの初日に提示したルーブリック第一次試案について、三者共通して項目が多いと感じ、(i-X-12, i-Y-13, i-Z-4, q-Z-3)、「こんなことも考えないといけないのか。これはちょっと考えてなかったな」(i-Y-26)と初日には指導案作成のために参照点としようとしたようである (i-X-30, i-Z-16)。また三者ともにこのルーブリック試案は役立ったという (q-X・Y・Z-3)。「すべての項目が大学の授業、実習入門、観察実習で求められ取り上げられた項目」(q-Y-3)、実習生Zは「④については自己評価する機会がなかったので本実習にむけて意識することができたという点で役に立った」(q-Z-3)という。

初日にルーブリック第一次試案を渡した際に、その時点での自己評価を口頭で依頼したが、三者ともにその時点では自己評価を行っていない。結局、事前の自己評価も事後に思い出して記入するように依頼せざるを得なかった。

2) 実習生X・ZとY

ルーブリック試案の活用方法は三者共通ではなく、実習生X・ZとYの大きく2つに分類できた。最初からルーブリック試案を頼りにして頻繁に見た実習生X、日に1回確認した実習生Zと、全く見なかった実習生Yである。実習生Xは指導案作成の際に頻繁に見て手掛かりを得ようとし (i-X-6・8)、実習生Zは日に1回程度は見ても指導案作成の到達目標を確認したようである (q-Z-2)。実習生Yは「教材研究、指導案作成に費やしていたため、それで精一杯で、使わなかった」という (q-Y-2)。

仮説その1「ルーブリックを実習生に提示すれば、実習生はそれを活用するだろう」は、部分的に当てはまらない結果となった。頻繁に見たXも、第一次試案全般ではなく指導案作成のために大項目②の「学習指導案を作成する力」のみを参照している。Zは日

に1回程度でYにいたっては渡した際に見ただけで、その後は全く見ていない。

3.2 指導案の作成過程と成果

指導案の作成過程に関しても、実習生X・ZとYの大きく2つに分類できる傾向が見られた。自信のあるテーマを選択した実習生X・Zと、そのような選択方法ではない実習生Yに分けられた。

1) 三者の共通点

学習指導案作成の授業のテーマは自由に選択させたが、三者の共通点として高校の地歴科日本史Aを選択したことがあげられる。それは先輩からの話で、本実習で必ず日本史Aの近代を実践することを聞いているからである(i-X-27, Y-1)。教材研究に関しても三者ともにインターネットや図書館で検索をかけている。教材研究という点でも三者は共通した方法を採用し、概説書や論文にあたっている。

2) 実習生X・ZとY

授業テーマの選択方法には、三者で違いが見られた。実習生Xは、苦手意識がないテーマを選択し(i-X-40)、そのテーマに関する生徒使用の資料集を見て、その始まりから年代順に指導した方がわかりやすく、またその方がセンター入試に取り組みやすいからと語った(i-X-36・40)。資料も人物の写真が年代順に歴史事象を触れていく授業構成を採用した。実習生Zは、復習したばかりで扱いやすいものを選択したと語る(i-Z28)。実習生Xと同様に「流れをめっちゃめっちゃにするのもあれかな」(i-Z43~45)と年代順に歴史事象を学習していく指導案を作成している。使用する資料は、二者ともに不十分であった。

一方で実習生Yは、授業のテーマ設定についてはこれまででも、また今後も大学時代には実践しないだろうところを選択し(i-Y-1)、新しいことに挑戦しようとする姿勢がみられた。授業の目標は、中学と高校の教科書で異なる記述がされていることをあげ(i-Y-3)、生徒の既有知識にゆさぶりをかけるものであった。授業構成も、ある歴史事象の背景を探究していく、すなわち歴史事象を単に年代順に並べていくだけのものではなかった。資料も複数の独自資料を準備していた。

仮説その2「ルーブリックを活用すれば、実習生のパフォーマンスは良いものになるであろう」は全く当てはまらない結果となった。ルーブリック第一次試案を活用した実習生は、結果的に歴史事象を年代順に並べた指導案になっていたのに対し、初日に見ただけの実習生が歴史事象を並べただけではない、生徒に揺さぶりをかける授業構成となっていた。社会系教科目の目標に即して見れば、歴史の授業構成は単に経過をたどるものであっても、授業の目標や発問が当時の社会

構造を把握するものであるとか生徒の思考を促すものになっていれば良いが、実習生X、Zのものはそうになっていない。仮説1、2はともに当てはまらない結果となった。

4. 考察

4.1 ルーブリック第一次試案の活用意図した効果

ルーブリック第一次試案は、実習生の中等社会科授業構成能力向上に以下のような効果が3点あった。

1) 闇雲さの軽減

ルーブリック第一次試案を目標として活用することで、実習生が闇雲に取り組むことを軽減する効果がみられた。ルーブリック第一次試案の大項目②「学習指導案を作成する力」の授業準備のいくつかの項目である。例えば、実習生Xはルーブリック第一次試案の使用について、指導案を「作成する前や、行き詰まったときなどに手がかりを探すために使用し」(q-X-3)たという。

2) 学習指導案の形式的質変化

表4は実習生の指導案の記載事項について表したものである。表4の記載事項の2, 5, 6, 8は、ルーブリック第一次試案の②-2-2, ②-2-3, ②-3, ②-7から援用し、他はルーブリック第一次試案にはないが指導案として記入されるべきものとして経験則から追記したものである。記載があれば○、一部分または不十分、資料はあるも出典なし等は△、記載なしは空欄とした。

表4のX～Zが今年度の実習生、比較のために過年度の実習Bの実習生の指導案記入項目を掲載する(D～G)。今年度の3人と、過去の4人との大きな違いは、過去の実習生は記入項目にばらつきがみられるが、今年度は指導案に記入すべき項目が概ね記されている。三者ともに一度はルーブリック試案を見ており、個人差を超えて、ある程度形式的にそろった学習指導案の作成が可能となっており、ルーブリック第一次試案の大項目②「学習指導案を作成する能力」の部分に効果があるといえる。

また、模擬授業についても指導案と同様であると捉えられた。作成した指導案について(過去は実習B終了後に指導案を完成・提出してよいと指導)15分程度の模擬授業か、または授業内容のプレゼンテーションを実施するものである。ルーブリックを提示していない過去に比しても、今年度の3人はルーブリック第一次試案の③-3-1から③-3-3にかけて、声の大きさ、板書、テンポ等、一定程度の授業を実施できていた。ただし過去の実習生の場合、単に指導案や板書計画が未完成で自信がもてず、声は小さくテンポも悪く

表4 実習Bの実習生の指導案の記入構成 (2018年度と過年度)

	記載事項	X	Y	Z	D	E	F	G	ループリック第一次試案
1	教授書形式で記されている。	○	○	○	○	○	○	○	
2	評価項目が記されている。	○	○	○					②-3
3	本時の目標 (大目標) が記されている。	○	○	○	○	○	○		
4	小目標が記されている。			○		○		○	
5	MQが記されている。	○	○	△		○	○	○	②-2-2
6	SQが記されている。	○	○	△	○	△	○	△	②-2-3
7	教授学習活動が記されている。	○	○	△	○	○	○	○	
8	板書計画が記されている。	△	○	○		○			②-7
9	使用する資料が記されている。	△	○	△	△	○	○	△	
10	参考文献が記されている。	○	△	○	○	○	○	○	

なっただけとも解釈できる。

3) 実習生による自己の成長・向上の見取り

ループリック第一次試案の提示の意図した効果として、闇雲さの解消、形式的に整った指導案の作成、実習生の自己の成長の見とりをあげることができた。

例えば実習生Zは、ループリック試案を用いた自己評価で、大学で学んでいない事柄は知らなかったから、いくつかの項目で事前ではC評価とし、実習Bで知ることになったから事後ではB評価をつけている。知ったことを以前よりできるようになったと解釈して評価を行っている。ループリック第一次試案の④-2「自己の授業を適切に省察・分析できる」が活かされ、自己の成長を見とる規準としての機能を果たしている。

実習生が実習に臨む際に直面した困難の一部として、「何をしたらいいのかわからない (闇雲にあたらざるをえない)」、「何を指導案に書けばいいのかわからない」ことを指摘した(粟谷, 2017)が、これらについてはループリックを事前に提示することによってはある程度克服できることが明らかとなった。「何が実習中にできるようになったのか十分に把握できない」といった実習生の悩みも、ループリックを使用した自己評価によって解消するようである。

4.2 ループリック試案の活用がもたらす意図せざる効果

意図した結果と同時に、このループリック第一次試案にも意図せざる結果が3点見て取れる結果となった。

1) 思考停止

ループリック第一次試案の提示により、実習Bにおいて学習指導案等に記載されるべきものは、ある程度均質化したものが作成可能となった。一方で、指導案の内容面はどうか。実習Bの段階で内容面で最も良い指導案を作成したのは、ほとんどループリック試案を見ていない実習生Yであった。頻繁に見た実習

生X、日に1回程度見た実習生Zの指導案は形式的には整っていたが、ループリック第一次試案の②-7「板書計画を作成できる」などの項目を、形式的に満たしてはいるが、それでよしとする思考停止状態に陥らせていたかもしれない。(または3日間の実習Bでは時間不足であったことが考えられる。)指導案の枠組みを提示したのみ、という結果となった面があった。

また実習生X・Zの指導案は歴史事象を年代順に並べたものであったのに対し、実習生Yは生徒の認識を揺さぶる構成になっていた。ループリック第一次試案を頻繁に見た実習生よりも、見ていない実習生の方が「良い」指導案が作成可能であるということは、そもそも目標・参照点としてのループリックなど必要のない実習生が存在するのではないかと、ということである。反対に頻繁に見た実習生がおり、これはループリック第一次試案の活用には個人差があることを示すこと、参照点としてループリックを活用し、ある程度の形式を整えた指導案の作成が可能になった実習生も存在した、すなわち、ループリック第一次試案は実習生の一部の能力をボトムアップする機能があるといえる。

2) 社会科観等の軽視

上記1)とも関連するが、指導案作成や模擬授業など、実習生X、Zはループリック第一次試案の大項目②と③へは留意している。その一方で大項目①は見えていないようであり、指導案作成時に教科観、授業観の振り返りには、意図したほどに役立っていないことが明らかとなった。

また、実習生X、Zは、実習Bの期間中に、筆者の同僚とのたまたまの雑談の中で、同僚の「受験のために教科書を全部教えることが大事」と言う発言に同調し、大学で学ぶ理論と現場との違いをインタビューの中で強調した(i-X46~57, i-Z50)。実習生は3人ともこの同僚との雑談の場にいた。指導案の作成には3人とも大学入試を意識したようであるが、特に実習生X、

Zはこの同僚の発言によっていとも簡単に大学で学んだ理論が洗い流され (Zeichner & Tabachnich, 1981, 大坂, 2018), 大学入試のための社会科授業という社会科観, 授業観を強化したようである。X, Zの指導案には, 歴史事象が年代順に網羅的に触れられているのは, 大学入試のためであったと考えられる。これは筆者がルーブリック第一次試案を最初に提示したのみで, 実習Bの期間中に全く使用していないことも関係するのかもしれないが, ルーブリック第一次試案は全く社会科観の形成に寄与していないことが明らかとなった。

3) 規準の意味づけの差

ルーブリック第一次試案では, 多くの項目においてB段階を「～しようとしている」という努力目標の記述語で作成した。これを受けて実習生X, Zは文字通り「自分の評価だから, しようとしたからB, だいぶ頑張ったなあと思ったらA」と自己評価している (i-X-29)。これに対して実習生Yは, 「～しようとしているだけで指導案に反映されていなかった。指導案に反映されていても, 授業には全く生かされていなかったのであったら」それはB段階でいいのかと, その記述語に疑問を呈した (i-Y-27)。すなわち, この記述語は共通の規準, 指標として機能せず, それぞれが自己の観点で評価している, ということである。このことは他者からの評価が不能なものとなり, 実習生と指導教員との間でずれが大きくなる原因ともなる。実際, 実習生Zについては評価がずれた項目が多かった。

ルーブリック第一次試案の活用には個人差があり, 思考停止 (自主性の阻害) など意図せざる効果があったこと, そもそも参照点としてのルーブリックは必要のない実習生が存在し, 共通の評価の基準としても機能しないことが明らかとなった。

5. 示唆

ルーブリック第一次試案の課題を克服するために, 9月の本実習において第二次アクションリサーチを行う。その際には, 以下の点に留意して, ルーブリック第二次試案を作成したい。

- 要素に分けて基準項目を提示するのではなく, 大項目①～④のみを規準とする。評価対象は, 細かく要素に分けるのではなく, まとまりとして捉えることにする (コルトハーヘン編著, 2010)。各要素の能力が個別に理想の規準に達しても, 教育実習全体が優秀とはならないからである (田中, 2008)。
- 実習生が思考停止に陥ることなく, 自律的に指導案

等を考えることができる記述語にする。

- 社会科観, 授業観の振り返りを促し, 再構築に寄与できる記述語にする。
- 解釈の個人差が大きくなならない記述語にする。
- 実習生に理解できる用語・表現を用いた記述語とする。

またルーブリック第一次試案の活用法が問題であり, 安藤 (2016) も言及するが, ルーブリックは提示しただけでは使用されないことが明らかとなった。先行研究でも教育実習におけるルーブリックとは, 指導・対話の中で繰り返し参照し, ポイントを押さえながら使用しなければ正機能は効果を発揮しない。すなわちルーブリックは単体では存立しえないものであることも明らかとなった。実習生によって評価の意味付けに差が現れたのは上記の指導・対話の場での使用不足, 説明不足が原因であろう。

本研究では評価のずれの問題をほとんど触れることができなかったが, 実習生に現段階 (規準) はどこかという確認を指導・対話の中で繰り返すなかで, 解釈の差やさまざまなずれの縮減を図ることができるであろう。それが実習生のメタ認知, 自己評価力を鍛えることにもつながるものと考ええる。

【註】

- 1) 以下の大学のスタンダード・ルーブリックについて, ルーブリック第一次試案作成のために, 教科指導力に関わる項目を参考にした。
- 兵庫教育大学…別惣淳二・長澤憲保 (2016) 「小学校 教員スタンダードに基づく実習到達規準から捉えた実習成果-実地教育Ⅳ (小学校教育実習) における単位数増加の効果について」『兵庫教育大学 研究紀要』第49巻, pp.131-141
- 鳴門教育大学…鳴門教育大学特色 GP プロジェクト編著, 2010 『教育実践の省察力をもつ教員の養成 授業実践力に結びつけることができる教員養成コア・カリキュラム』 pp.14-17
- 島根大学…熊丸 真太郎 [他] (2013) 島根大学教育学部における教員養成の質保証に向けた取り組みの理念と実践, 『島根大学教育臨床総合研究』12, pp.29-42。富安慎吾 (2014) プロファイルシートの機能と役割-対話を支援するメディアと仕手のプロファイルシート-, 『Synapse』Vol.30, pp.32-35 <http://www.edu.shimane-u.ac.jp/aces/kyouikujissen/index.html>
- 上越教育大学…天野和孝, 釜田聡, 藤本孝昭 [他] (2011), 「大学と附属学校園の連携を図った教員養

- 成学部の学士力の質保証に関する研究－教育実習ルーブリックを活用した教育実習指導を通して』『日本教育大学協会研究年報』29, pp. 327-344.
- 鹿児島大学教育学部社会科…田口絃子, 溝口和宏, 田宮弘宣 (2009) 「実践的な力量形成を実現する教員研修モデルカリキュラムに関する研究 - 『社会科授業実践力診断カルテ』の開発を通して」, 『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』19, pp.13-22.
- 奈良教育大学…http://www.nara-edu.ac.jp/files/kyosho_kunote2018.pdf 全学ポータルフォリオシステムとは？
- 京都大学…西岡加名恵, 石井英真, 川地亜弥子, 北原琢也, (2013) 『教職実践演習ワークブック』<http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/education-campus/curriculum/teaching/documents/2014/portfolio.pdf>
- 広島大学…「広大スタンダード (中・高免許用)」https://home.hiroshima-u.ac.jp/eport/?page_id=40 (「ウェブサイト」は, すべて2018年5月3日閲覧)

【参考文献】

- Smith Kari (2010) Assessing the Practicum in teacher education - Do we want candidates and mentors to agree? - *Studies in Educational Evaluation, Vol.36, pp.36-41*
- Tsui & Law (2007) Learning as boundary crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education, 23, pp.1289-1301*
- Zeichner, Tabachnick (1981) Are the Effects of University Teacher Education 'Washed Out' by School Experience? *Journal of Teacher Education, Vol 32, Issue 3.*
- 秋田喜代美・岩川直樹 (1994) 「教師の実践的思考とその伝承」, 稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』, 東京大学出版会
- 天野和孝, 釜田聡他 (2011) 「大学と附属学校園の連携を図った教員養成学部の学士力の質保証に関する研究－教育実習ルーブリックを活用した教育実習指導を通して－」『日本教育大学協会研究年報』第29集
- 粟谷好子 (2017) 「附属学校教員が自己の実習指導を分析する意味：実習指導の改善をめぐって」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部, 文化教育開発関連領域』(66), pp. 67-74.
- 安藤輝次 (2016) 「掲示板を活用した学生による評価と学びの連動」『関西大学高等教育研究』7
- 岩田正太郎 嘉数健吾 (2008) 「教育実習における評価規準の項目に関する研究」『広島大学大学院研究科紀要 第2部』, 57号
- ウィギンズ, マクタイ (西岡加名恵訳) (2012) 『理解をもたらすカリキュラム設計－「逆向き設計」理論と方法』日本標準
- 梅津正美, 原田智仁編著 (2015) 『教育実践学としての社会科授業研究の探求』風間書房
- 海野道郎, 長谷川計二 (1989) 「『意図せざる結果』素描」, 『理論と方法』Vol.4, No.1
- 大坂遊 (2017) 『大学生の社会科観・授業構成力の形成過程とその要因－中等社会科教員養成カリキュラムに関する事例研究－』(2016年度博士論文)
- 小柳和喜雄 (2014) 「教師教育の質保証と職能開発」, 小柳和喜雄, 久田敏彦, 湯浅恭正編著『新教師論：学校の現代的課題に挑む教師力とは何か』ミネルヴァ書房, pp.12-31.
- 角田将士 (2006), 体験と省察を基軸にした教員養成カリキュラムの充実のために (1) 授業構成能力の育成による「大学」性の確立『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部文化教育開発関連領域』(55), pp.87-95.
- 角田将士 (2013) 「小学校教員養成における社会科授業構成能力の育成：教師のゲートキーピング論を手がかりに」『立命館産業社会論集』48(4), pp.147-158.
- 釜田聡他 (2011) 「『分離方式』初等教育実習の成果と課題－上越教育大学スタンダードと有機的な関連を図った教育実習ルーブリックの活用－」, 『日本教育大学協会研究年報』第29集
- 草原和博 「社会科教師を育てる教師教育者の専門性開発－欧州委員会の報告書を手がかりにして－」原田智仁, 關浩和, 二井正浩編 (2017) 『教科教育学研究の可能性を求めて』風間書房
- コルトハーヘン編著 (武田信子監訳) (2010) 『教師教育学：理論と実践をつなぐリアリティック・アプローチ』学文社
- 斎藤有吾, 小野和宏, 松下佳代 (2017) 「パフォーマンス評価における教員の評価と学生の自己評価・学生調査との関連」日本教育工学会論文誌 40 (Suppl.)
- 坂本篤史, 秋田喜代美 (2012) 「人を相手とする専門職 EXpert5-1教師」, 金井壽宏／楠見孝編『実践知』, pp.173-193.
- 佐藤学 (1994) 「2章 教師文化の構造－教育実践研究の立場から」, 稲垣忠彦, 久富善之編『日本の教師文化』, 東京大学出版会
- 猿田祐嗣 (研究代表者) (2018) 「諸外国の教員養成に

- における教員の資質・能力スタンダード」平成29年度
プロジェクト研究調査研究報告書
白井重樹 田中誠 平野卓朗 佐敷恵威子 奥西邦彦
小西喜朗 (2012) 「教育実習 評価基準の作成と
その活用—質の高い教育実習の実現に向けた支援の
ために」『バイディア』20
鈴木淳子 (2011) 『質問紙デザインの技法』, ナカニシ
ヤ出版
関口靖広 (2013) 『教育研究のための質的研究法講座』
北大路書房
田中耕治 (2008) 『教育評価』 岩波書店
棚橋健治 (2007) 『社会科の授業診断: よい授業に潜
む危うさ研究』 明治図書出版
ドナルド・ショーン (佐藤学・秋田喜代美訳) (2011)
『専門家の知恵 反省的実行者は行為しながら考える』
ゆみる出版
西岡加名恵 (2003) 『教科と総合に活かすポートフォ
リオ評価法 新たな評価基準の創出に向けて』 図書
文化, pp.196-203
西岡加名恵, 石井英真, 川地亜弥子, 北原琢也 (2013)
『教職実践演習ワークブック ポートフォリオで教師
力アップ』 ミネルヴァ書房
西岡加名恵, 石井英真, 田中耕治編 (2015) 『新しい
教育評価入門 人を育てる評価のために』 有斐閣コ
ンパクト
日本教育大学協会「学部教員養成教育の到達目標の検
討」プロジェクト2008「学部教員養成教育の到達目
標の検討(報告)」[http://www.jaue.jp/_src/sc760/
no_59.pdf](http://www.jaue.jp/_src/sc760/no_59.pdf) (2018年6月30日最終閲覧)
日本教育大学協会・学部教育の到達目標検討プロジェ
クト2009「学部(学士課程)段階の教員養成教育の
組織・カリキュラムの在り方について〔論点整理〕」
深見俊崇(2012)「授業研究と評価」長岡慶三・植野真臣・
山内祐平編著『教育学における学習評価』ミネル
ヴァ書房, p.175
フリック ウヴェ (2011) 『新版質的研究入門<人間の
科学>のための方法論』 春秋社
マートン ロバート・K 森東吾[ほか]共訳. (1961)
『社会理論と社会構造』 みすず書房
松下佳代 (2007) 『パフォーマンス評価』 日本評論社
松下佳代 (2012) 「パフォーマンス評価による学習の
質の評価: 学習の構図の分析に基づいて」『京都大
学高等教育研究』(18), pp.75-114.
松下佳代, 小野和宏 高橋雄介 (2013) 「レポート評
価におけるルーブリックの開発とその信頼性の検
討」『大学教育学会誌』35(1), pp.107-115.
松下佳代 (2014) 「質的評価の方法」, 下山晴彦編集代
表『誠信心理学辞典新版』, pp.552-554.
松下佳代「学びの評価」, 佐伯胖監修 (2010) 『「学び」
の認知科学事典』 大修館書店, p.443-458.
松下佳代, 石井英真編 (2016) 『アクティブラーニン
グの評価』 東信堂
メリアム (2004) 『質的調査法入門 教育における調
査法とケース・スタディ』, ミネルヴァ書房
メリアム, シンプソン (2012) 『調査研究法ガイドブッ
ク 教育における調査のデザインと実施・報告』,
ミネルヴァ書房
森分孝治 (1984) 「社会科授業能力の形成—社会科教
育学講義と社会科授業観の変革—」 広島大学教育
学部教育方法改善研究委員会編『人間発達の実験
的・実証的研究能力形成のための教育方法の改善』
pp.177-190
森分孝治 (1988) 社会科教師の資質と専門性『社会科
教育の理論と実践』, 東洋館出版社, pp.50-55.
文部科学省中央教育審議会答申(平成17年(2005年))
「新しい時代の義務教育を創造する」
文部科学省中央教育審議会答申(平成18年(2006年))
「今後の教員養成・免許制度の在り方について」
文部科学省中央教育審議会答申(平成24年(2012年))
「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合
的な向上方策について」
文部科学省中央教育審議会答申(平成27年(2015年))「こ
れからの学校教育を担う教員の資質能力の向上につ
いて」
谷田部玲生(研究代表者)(2016)「ねらいについての
議論ができる実践化の育成を目指した学部社会か教
員養成プログラム」平成24~27年度科学研究費補助
金(基盤研究B) 研究成果
ルーネンベルク, デンヘリンク, コルトハーヘン(2017)
『専門職としての教師教育者: 教師を育てるひとの
役割, 行動と成長』 玉川大学出版部
レイヴ・ウェンガー (1995) 『状況に埋め込まれた学習』
産業図書
(主任指導教員 草原和博)

表5 ルーブリック第一次試案の基準項目

大項目	中項目	小項目	
① 学習指導案作成の前提となる力	①-1	社会科観とは何か知っている。	
	①-2	社会科の授業理論とは何か知っている。	
	①-3	社会科の目標を知っている。	
		①-3-1	学習指導要領の「社会」「地歴・公民」の目標を理解している。
	①-3-2	学習指導要領の「社会」の内容を理解している。	
	①-4	(歴史担当)時代観をもっている。	
①-5	大単元・中単元を構成できる。(ゲートキーピング力)		
①-6	授業の成果(生徒への評価)を測定する評価方法を知っている。		
学習指導案を作成する力	②-1	教科書に書かれている内容を理解している。	
		②-1-1	内容理解のための教材研究している。(自分のための教材研究)
	②-1-2	生徒のための教材研究をしている。	
	②-2	教科書を見て1時間の授業の目標を設定できる。	
		②-2-1	目標が価値注入になっていない。
		②-2-2	目標達成のためのMQを設定できる。
	②-2-3	MQ探求のためのSQを設定できる。(展開過程を設定できる)	
	②-3	目標に照らして評価項目を設定できる。	
	②-4	目標達成のための教材を適切に準備できる。	
	②-5	問いを適切に配置できる。	
		②-5-1	教え込んでいない。
②-5-2	生徒全員の思考・活動を促すような問いを設定している。		
②-6	導入を組織できる。		
②-7	板書計画を作成できる。		
②-8	時間配分を考慮している。		
③ 学習指導案を実践する力	③-1	模擬授業を実施している。	
	③-2	教え込んでいない。	
	③-3	自信を持って授業を進行できる。	
		③-3-1	大きな声、明瞭な言葉で指示をすることができる。
		③-3-2	テンポ等、授業の流れにメリハリがある。
		③-3-3	板書がよくみえるように適切な文字でかくことができる。
③-3-4	生徒全員の思考・活動を促すように指導している。		
③-4	生徒の発言を大事にする。		
③-5	(想定外の事態にたいして)臨機応変に対応して授業を進行できる。		
③-6	時間配分に配慮する。		
④ 授業観察、分析・省察、改善する力	④-1	観察した授業を記録できる。	
	④-2	自己の授業(観察した授業)を、適切に省察・分析できる。	
	④-3	批評会で適切に意見をのべることができる。	
	④-4	指導や仲間の意見を受け入れ授業を改善できる。	