【実践報告】

日本語教育実習授業の授業評価に関する一考察
―プログラム評価の実践をとおして―

三　枝　優　子

A study on the class evaluation of teaching practice class:
From the execution of the program evaluation

SAEGUSA, Yuko

要旨：近年、多くの大学で実施されている授業評価[1]だが、そのあり方は授業形態によって異なるものである。本稿では文学部開講科目の日本語教育実習授業で実施した授業評価について報告する。この評価の特徴としてプログラム評価の手法を用い複数の関係者による複眼的評価を行った点が挙げられる。一般の講義授業とは異なり、教師と学生のみならず実習機関の教師や学生など様々な立場の人が関わる教育実習における複眼的評価の有用性について言及する。さらに評価結果を利用した授業活動についても報告する。この活動の結果、実習生は評価結果を共有することにより授業改善のための評価の仕方を学べただけでなく、実習授業を俯瞰的により深く理解することが可能となった。
キーワード：授業評価、プログラム評価、日本語教育実習

1　はじめに

2004 年から導入された大学認証評価制度の実施は各大学における FD[2] 活動を促進している。多くの大学で FD に関連するセンターや研究所が設けられ、組織的な授業評価や授業改善への取り組みが行われるようになってきた。もっともよく行われている評価方法は、学期末時の学生による一斉アンケートではないだろうか。本学でも上記の評価方法が制度的に実施されている。しかし、授業の実施形態が異なれば評価項目も異なり、統一

された評価項目では十分な情報が得られないという問題点は以前から指摘されている。筆者は 2004 年度より本学外国人留学生別科で行う「日本語教育実習Ⅳ」（以下別科実習とする）を担当しているが、学期末の受講生による一斉アンケートの授業評価だけでは、授業改善のための情報が不足していると感じていた。この背景には、教育実習の授業形態が一般の講義授業とは異なる点が深く関係している。別科実習の授業形態では文学部教員（以下「指導教員」とする）が学生（以下「実習生」とする）に対して講義や指導を行いながら、同時に実習生は外国人留学生別科の学生（以下「別科生」とする）に対して授業（以下「教壇実習」とする）を行う。指導教員が行う教壇実習指導の授業の中に実習生が行う教壇実習の授業があるという二重構造の授業形態になっているのである。そして、それは視点を変えると教壇実習は学部の日本語教育実習の授業の一部であると同時に別科の授業の一部として存在していると捉えられる。この授業への参加者は実習生、指導教員、学習者の別科生だけではなく別科の教員（以下「別科教員」とする）も授業活動にかかわりを持ち参加している。このような形態の授業に対して、学期末の実習生による授業評価だけでは、実習授業を受け入れている別科教員や別科生が教壇実習およびその背後にある実習指導に対して評価をし、改善を要求する場が確保されない。重要な関係者である別科教員や別科生の声を拾うことができない現状は、授業改善の情報として不十分である。

このような実習科目においてどのような授業評価が妥当且つ適切で、授業改善に役立つ具体的な情報を集めることができるのであろうか。このような問題意識から、2012 年度別科実習では、新たな授業評価を試みた。

本稿では、2012 年度春学期別科実習で実施した複数の関係者を含めた授業評価の実践を報告する。また、その評価結果を用いた授業活動により、実習生の学習項目に対する認識の修正や学習意欲向上などの変化を指摘し、授業活動の中に評価活動を取り入れることの有効性についても言及する。

2　先行研究

授業評価に関する研究は、評価結果の因子分析等による評価項目、評価票の分析や評価票の提案（絹川 1994、宮本他 2003）、評価システムと授業改善の関係（牟田 2003、高橋他 2005）などが行われてきた。実際の評価実施事例を挙げている論文もあるが、そのほとんどが個別の授業の評価事例ではなく、一斉アンケート方式によるものである。

評価方法について松下（2005）は、質問紙での段階評価とともに毎回の授業での記述式評価を用いることを提案しており、土持（2007）も複数の評価方法を用いる妥当性に関して「学期末のもの、学期途中のもの、自己評価のものの 3 つにもとづく包括的な評価が必要であり、それによって偏りを防ぎ、バランスが取れたものになる」としている。このように複数の評価を組み合わせた授業評価の妥当性が指摘されているが、具体的な評価項目や評価方法、評価者などを報告した論文は管見の限りない。

教育実習に関する評価研究は、学校教育における教育実習が中心となっている。評価対象は教育実習生や、実習生の行う授業に対するもので、どのような評価基準で実習生を評価するか（岩田・嘉数 2008）や実習生自身が行う自己評価の有効性の研究（小林 2006）など、いかに実習生や実習生の授業を評価するか、実習生自身の内省評価により実習効果を高めるかという点に視点が置かれている。また、近年ポートフォリオを用いた評価（貫井他 2002）やルーブリックを用いた評価なども実施されているが、実習生の教授能力に焦点を当てたものがほとんどである。すなわち、実習生を指導した教員側の指導に対する評価は対象とはなっていない。

以上のように、授業評価は受講生である学生から教員への評価を対象としており、実習評価は教員から実習生に対する評価、または実習生自身の自己評価などを対象に研究されていることがわかる。評価する者と評価される者が 1 対 1 で向き合い、一方通行の評価活動となっていると言えよう。

一方、複眼的な視点から評価を行う例にプログラム評価が挙げられる。安田・渡辺（2008）はまずプログラムについて「社会プログラム（social

program）や心理教育プログラム（psychoeducational program）のような特定の社会目標や教育目標を達成するために、人が中心となって介入（intervention）を行ったり、アクション（action）を行うために作られた事業」と説明したうえで、プログラム評価を「特定の目的を持って設計・実施されるさまざまなレベルの介入活動およびその機能についての体系的査定であり、その結果が該当介入活動や機能に価値を付与するとともに、後の意思決定に有用な情報を収集・提示することを目的として行われる包括的な探究活動」と定義している。串本（2006）は大学教育では教育プログラムが評価の単位として取り上げられることがあまりなかった点を指摘し、プログラム評価の中で提唱されているプログラム・セオリー評価（Evaluation based on program theory）で大学教育を評価するならば、「教育目標として表現される成果とそれをもたらすための取組の関係」を明示した上で、それを用いながらプログラムの評価を行うとしている。札野（2011）は、短期の日本語教育コースを一つのプログラムとして捉え、トライアンギュレーション(triangulation)を重視した評価を実施している。トライアンギュレーションを重視した評価とは、複数のステークホルダー（stakeholder、利害関係者）から評価を得て、その評価データを総合的に査定することでそのプログラムの価値を評価しようとするものである。札野（2011）では、学習者だけではなく、教員やボランティアとしてプログラムに参加した日本人学生、事務担当者にもアンケートやインタビューによる評価データを収集し、複眼的かつ総合的な評価を導いている。

上述の先行研究から、教育実習活動を一つのプログラムと捉え、その成果と取り組みとしての授業活動を可視化し、複数の関係者からの評価データを総合的に判定するプログラム評価が有用であり、また、その評価結果は、「その後の意思決定」、つまり授業活動の見直しや改善に活用できると考えられる。

3　評価実践概要

3.1　実践対象授業について

本節では、評価を実施した別科実習の概要を述べる。学内の別科を実習場所とする別科実習は 4 年次開講科目で、春学期を「日本語教育実習Ⅳ - (1)」、秋学期を「日本語教育実習Ⅳ - (2)」と区別するが、履修者及び対象学習者は例年ほぼ春学期と秋学期で変化がなく通年科目に似た受講状況になっている。授業の特徴として、教材分析や教案指導などの準備と実際の教壇実習を並行しながら進める点、1 年という長期実習であるため、実習生は内省を十分に生かした教案作成や教壇実習が可能である点、別科生の語学力の伸びを実感できる点などが挙げられる。

別科実習の流れを図 1 にまとめたが、大きな活動として「授業時間内の活動」と「授業時間外の活動」に分けられる。

「授業時間内活動」はさらに前半 45 分の実習と後半 45 分の反省会に分けられる。実習時間には別科生と実習生がペアで会話を中心に活動するペアワークと、担当者 2 名が教壇に立ち教案に沿った授業を展開する教壇実習の時間がある。教室内には実習生と別科生のほか、指導教員と別科教員も同席する。教壇実習担当者以外の実習生および指導教員、別科教員は評価用紙に評価やコメントを書きながら授業観察を行う。後半 45 分は、実習生と指導教員のみで反省会及び次回の検討会を行う。授業観察中に記入した評価用紙は授業終了後コピーし、指導教員と担当者に渡る。以上が 1 コマの流れである。

「授業時間外活動」として、教壇実習担当者による教案作成がある。教壇実習を担当する 2 名の実習生は協力し合いながら数週間前から教案を作成し、検討会、指導教員の個別指導を経て教案を完成させる。教壇実習後は検討会でのコメントと共に録画 DVD を見てもう一度内省を行い実習ノートにまとめ提出する。他の実習生は授業観察や反省会、検討会での気づきや意見をまとめ、同様に実習ノートに記入し提出する。指導教員は実習ノートにコメントを入れ返却する。このように、授業は教壇実習を計画

し実施（plan-do）、評価及び内省をし (check)、内省を生かして次の教壇実習を計画し実施する (action) という PDCA サイクルで進められている。授業全体が教壇実習授業の改善を目的とした評価活動という面を持っているとも言うことができる。

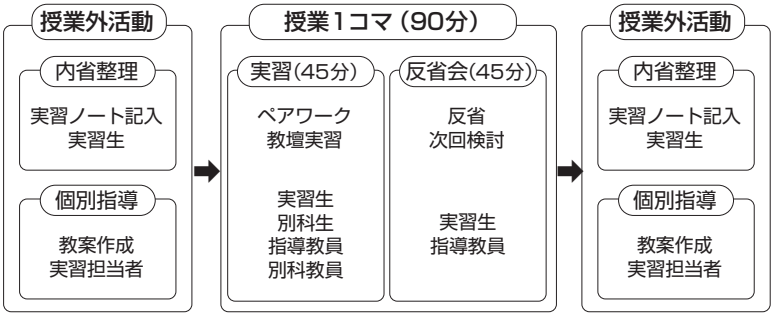


図１　別科実習授業の流れ

複数開講されている実習授業科目の中からこの実習を評価対象に選んだ理由は、1 年という長いスケジュールのため春学期の評価を形成的評価として秋学期の授業改善に活用できること、学内機関での実習であり関係者の協力が得やすいこと、教壇実習での評価用紙や反省会などすでに評価活動を実施しており別科教員や実習生が評価に対して理解があることなどの点からである。また、実習授業の指導は授業外に個別指導もあり、指導教員にとって負担の大きい授業であるため、既存の評価用紙を活用することで一部であるが新たにデータ収集のツールや時間を捻出せずに済むこともこの実習を選択した理由の一つである。

2012 年春学期の実習生は 4 名でうち 3 名は他の日本語教育実習も履修した経験があり、1 名は初めてであった。また 2 名は 4 年次の春学期に開設されている日本語教育実習Ⅲも履修していた。別科生は 3 名で、出身国はすべて異なり、日本語のレベルは国で数か月日本語を学習したが、日本語での聴解や会話に困難を感じるレベルであった。

3.2　評価の計画と準備

プログラム評価を実施するにあたり札野（2011）の「評価計画・準備段階の新 12 ステップ」を援用した。マニュアル化された手順に従うことで、授業内容や評価項目をより客観的に分析、設定できると考えたからである。表 1 は札野（2011：p49）の提唱した「評価計画・準備段階の新 12 ステップ」である。これに従い、各段階（ステップ）で実践したことを報告する。

表 1　評価計画・準備段階の新 12 ステップ　札野（2011）

ⅰ　評価計画	
ステップ 1	どんなプログラムか
ステップ 2	誰が関わる評価か、どの立場からの評価か、どのような性格の評価か
ステップ 3	何のために行う評価か、どの範囲・規模で行うか
ステップ 4	何を明らかにするのか
ステップ 5	どのような評価方法・デザインを用いるのか
ステップ 6	どのような条件・制限があるのか
ステップ 7	どう評価判断をするのか
ステップ 8	どのような質問文でデータを集めるのか
ステップ 9	いつ、どのように評価を行うのか
ⅱ　評価実施の準備	
ステップ 10	実際にできるか
ステップ 11	どのようなツールを利用するか
ステップ 12	「協力お願いします」

ステップ 1、ステップ 2 の別科実習の関係者や授業内容については、すでに 3.1 にて記述した。

ステップ 3 からステップ 8 までが、より具体的な評価の設計となる。まず、ステップ 3 の目的だが、教育実習担当者（筆者）の授業改善が目的である。授業改善であるから、その授業が実習生の能力を向上させているのか、運

営上問題はないのかという点を査定したいと考えた。串本（2005）が「教育目標として表現される成果とそれをもたらす為の取組の関係」を明示した上で、それを用いながら評価を行うと述べているように、まずどのような成果を評価するのかを明文化しなければならない。今回は成果を「シラバスで掲げた授業目標の達成」と定義した。具体的には 1）学んだ日本語教育に関する知識を使い、実践的な力を身につける、2）日本語教師としての資質を養う、という 2 点を達成することができたか評価する。

ステップ 4、この目標を達成するための取り組みとして表 2 のような評価課題[3]を設定した。また、上記 2 点の授業目標が達成されるための適切な授業運営がされているかという項目も評価目標に加えた。この授業運営面に対しても表 2 にあげた 3 点の評価課題を設定した。

表 2　別科実習評価の評価目標と評価課題

評価目標	評価課題
実践力の育成	教案作成能力の向上
	教育能力の向上
資質の滋養	異文化理解への積極的な態度の育成
	協働作業への積極的な態度の育成
授業運営面	タイムスケジュールの適切性
	連絡方法の適切性
	授業への満足度

ステップ 5 の評価デザインに関しては、春学期を対象としているため、春学期の総括的評価であると同時に秋学期に向けての形成的評価とみなすこともできる。

ステップ 6 の条件、制限に関しては、評価実施者が筆者一人であるため、広範囲の評価は困難と判断し、授業に直接かかわる別科生と別科教員、実習生と指導教員を評価データ回答者とし、間接的に関わる事務職員や保護者は対象外とした。評価データはなるべく既存のものを活用するという点

に留意し評価計画を立てた。

ステップ7の評価基準の設定が実施に当たりもっとも難しい項目であった。本来であれば、評価基準は評価者が任意に設定するよりも整合性の高いルーブリックや公的基準（例えば語学力であれば、公的な試験の合格級など）を判定基準に用いることで、より公平な評価結果を導き出せるのだが、第2節で言及したように参考となる事例報告を見つけることができなかった。そのため任意の設定をせざるを得なかった。収集した評価データに対して、任意に設定した評価基準に照らし合わせA, B, C[4]による3段階を作成した。

ステップ8では評価データを収集するための具体的な下位の質問（sub-questions）を設定した。下位の質問とは、評価課題をさらに細分化し、個別の状況に即した表現で記述し、評価課題が達成できたかを測るものである。たとえば、評価課題の「教案作成能力の向上」を評価するために、「教壇実習目標を具体的に教案に記述できる」「教案を詳細に作成できる」という2点に着目することにした。教案作成能力とはその授業の到達目標を見極めたうえで授業を組み立てる力であると考えたからである。無論、他にも教案作成能力を支える項目が数多く存在するのであるが、実施可能な範囲の制限から今回の評価では2点に絞り評価を計画した。その2点に関する評価データは表3のとおりで、実習生、別科教員、指導教員の関係者全員から収集し、データもアンケートやインタビュー、レポートでの記述など質的、量的データを収集するよう考慮した。すべての評価課題、下位の質問および評価データ、回答者、データ特性は別表とし巻末に添付した。

ステップ9から12は、計画した評価の最終確認ともいうべき事項である。設定したデータをいつ、どのように収集するか、またその準備としてアンケートなどを作成したか、関係者への協力を依頼したかなどの項目になっている。今回の評価は2012年1月から札野（2011）に従い準備を進めた。手順の見本があったことで、準備が効率的に且つ客観的に進められたが、大学の授業は4月に履修者が決定した後でなければわからない情報

もあり、ステップどおりの準備が進まないものや、後に修正、変更を余儀なくされた部分もあった。詳細は今後の課題の節で述べる。

今回の準備過程で痛感したのは実施している授業を俯瞰しつつ分析することの重要性である。どのような取り組みや学習活動により実習生にどのような変化や学びを期待しているのかを客観的に整理することで、担当者は本科目を具体的にどうしたいのかを考えることができた。そのためには準備過程で最も重要なものは、何を評価するかという評価目標の設定であると言える。この実習授業で実習生にどのような成果を求めるのか、そのためには指導教員はどのような取り組みをする、またはさせるのかを考えなければならない。

3.3　評価実施と結果判定の仕方

本節では、評価の出し方、判定の仕方を評価課題の 1 つ「実践力の育成」の評価結果の導き方を詳述することで説明する。表 3 にも示したとおり、集めた評価データは 1）授業開始時と授業終了時の同一課題による作成教案の比較、2）実習生による振り返り学期末レポートの内省コメント、3）別科教員に対するインタビューおよびアンケートからのコメント、4）観察日記に書かれた指導教員のコメントの 4 種類である。

表 3「教案作成能力の向上」の下位の質問と評価データ、回答者、データ特性

下位の質問	評価データ	回答者	データ特性
①授業目標を具体的に記述する ②教案を詳細に記述する	授業開始時と授業終了時の同一課題による作成教案の比較	実習生	課題の記述
	学期末レポートの内省コメント	実習生	レポートの記述
	別科教員によるコメント	別科教員	アンケート インタビュー
	指導教員によるコメント	指導教員	観察日記

評価データの「授業開始時と授業終了時の同一課題による作成教案の比較」とは、４月の初回授業と７月後半の授業で同一課題での教案作成を課し、７月の教案について４月とどのような観点からどのような変更を行ったのかをレポートさせ、その内容から評価を試みるものである。教案の変更点とそれに対する指導教員のコメント及びその学生の教案作成能力の評価を一覧にしたものが表４である。まず学生一人一人の評価を出しその結果から実習生全体の達成度を総合的に判断するのである。「授業開始時と授業終了時の同一課題による作成教案の比較」のデータからの実習生全体の達成度は「B」と評価者（筆者）は判定した。

表４　授業開始時と終了時の同一課題比較による評価

実習生	変更点に関する 学生のコメント要約	指導教員のコメント要約	評価
W	学習者の反応に対応した活動（２種）の追加 学習者の発話量増加	授業目標がもう少し具体的であることが望まれるが、発話の詳細は記述できている。また、当該授業の文型だけでなく、既習の文型と組み合わせた発話を促している点が高く評価できる。授業の流れはとても良い。	B
X	学習者の反応に対応した活動（２種）の追加 学習者の発話量増加 TA との連携強化 準備教材の充実	授業目標はもう少し具体的な記述が望まれるが、発話の詳細記述はできている。例文に多少不自然なものがある。	B
Y	学習者の反応に対応した活動の追加 学習者の発話量増加 TA との連携強化 授業目標の具体化	授業目標が具体的になり、また教案も詳細に記述できている。ただし、活動の部分で２種の活動につながりがないところが気になる。	A
Z	学習者の反応に対応した活動（３種）の追加 学習者の発話量増加	教科書中心の授業の流れから学習者の反応をみながらの活動を取り入れる授業になったことは評価できる。しかし、まだ授業目標が具体的でなく、教案記述も学習者の発話も省略されている部分が多い。	C

同様に「実習生による振り返り学期末レポートのコメント」でも学生レポートのコメントから全体の達成度について評価を行う。具体的な学生からのコメントの要約は下記のとおりである。

- 教授法教科書にあるものを参考に教案を作るのが必ずしもよいとは限らない。教科書の内容＋α、工夫が必要だとわかった。
- 学習者のニーズや環境を考えてすぐ使える場面設定で教えるのがいいと思った。
- 教案は作成した後にもう一度客観的な見直しが必要。
- 指示文や例文の吟味が必要。使う場面や自然さなどをよく考えなければならない。
- 学習者の日本語能力向上のためにはどうするべきかを常に考えながら教案づくりができるようになった。

これらのコメントに対して評価者は「学生たちの内省には①授業目標の具体的記述、②発話の詳細記述は重視されていなかったことが窺える」としてこのデータからの評価として「C」と判定した。

「別科教員に対するインタビューおよびアンケートからのコメント」「観察日記に書かれた指導教員のコメント」においても、データは実習生ではなく別科教員、指導教員からのコメントとなるが、そのコメントから全体の評価を査定する方法は同じである。

「別科教員に対するインタビューおよびアンケートからのコメント」からは次のような指摘が得られた。

- 教案は導入のしかた、指示のことば、学習者の想定回答が細かく書いてあって、授業の進行がわかりやすかった。
- 練習のための文や、まとめの練習などの練習のさせ方の部分が省略されて教案が書かれていることが多かった。

これらのコメントに対し、評価者は「授業目標が具体的に書かれていないために、実習生もまた見学する側も授業目的がわかりにくい部分があったと思われる。記述も主に前半は詳細が書かれているものの、後半のまと

めの部分に省略が多かったと指摘されている」とし「B」と判定した。

「観察日記に書かれた指導教員のコメント」では、次のような記述があった。

- 1 回目の教育実習時よりも 2 回目のほうが「授業目標」を考えた授業の流れや活動を考えられるようになったと思う。
- インターネットや本を読んで考えるのではなく、別科生を見て授業活動や例文を考えてほしい。学習者のニーズに沿った教案作成はまだできていない。
- 最後の活動の部分の「ネリ」が不十分の時が多い。授業前半の記述で力尽きている。

これらのコメントに対して評価者は「1 回目よりも 2 回目のほうが教案作成能力の向上を感じているが、授業目標をより実際に即したものに考える必要を述べている。詳細の記述も不十分としている」とし「B」と判定した。

このように、一つ一つの評価データの評価を勘案し、評価課題ごとに評価を判定していった。「教案作成能力」の達成度を見るために実施した 4 つの評価データから判定を総合的に判定し「教案作成能力」の達成度は「B」とした。このように、授業目標に準じて設定した評価目標の成果を測るための評価課題があり、その評価課題を具体的にみるための下位の質問を設定し、複数の立場から収集したデータから下位の質問を焦点に判定するという2段階、3段階の判定を積み重ねていくのが手順となる。表 5 はすべての評価課題の評価結果である。

表５　評価課題ごとの評価結果

評価目標	評価課題	評価結果
実践力の育成	教案作成能力の向上	B
	教育能力の向上	A
資質の育成	異文化理解への積極的な態度の育成	C
	協働作業への積極的な態度の育成	C
授業運営面	タイムスケジュールの適切性	B
	連絡方法の適切性	C
	授業への満足度	A

さらに、すべての評価課題の評価結果を総合的にまとめ判定することでこのプログラム全体の評価が決定する。今回の総合評価は「B」と判定できる。

4　評価実施の効果と今後の課題

プログラム評価を実施したことで有効だったことは次の5点にまとめられる。1点目は指導教員（筆者）自らの授業に対する理解の深化である。評価目標や評価課題を設定する作業は、自らの授業を客観的に分析する力を必要とされた。常に意識的に何のための活動なのかを問う作業を重ねたことで、授業での達成目標か明確になった。

2点目は学部と別科の情報の共有である。評価をすることは評価対象を深く理解しなければならない。その意味で双方の関係者がお互いをよく知ることができたと考える。特に指導教員と別科教員との間で授業について情報交換の機会が今まで以上に増えた。また、情報を共有し、互いの立場を理解することでより建設的な評価がなされることを実感した。

3点目は、指導教員（筆者）自身の評価に対する意識の変化である。当初は自らの指導の成果をさまざまな関係者に問うことは抵抗感を伴った。しかし、実際に行ってみると、評価は単なる数値やA，B，Cなどの判定結果ではなく、その中には様々な有益な情報が含まれていることを実感した。評価の背後にはそれぞれ理由があり、その理由を知ることが重要である。今回は調査協力者の人数が少なかったために、お互いの評価理由や意図を理解しやすかった点も功を奏した。こちらが改善する意欲を見せれば、多くの有益な意見を得ることができることを経験した。

4点目は、評価結果を報告書の形にまとめたことで、説明責任を果たすことができた。形として残すことでより客観的かつ的確に授業を説明することができるようになった。また、別科への協力要請などにも評価結果を明示的に提示することで効果が上がると予測される。

最後の5点目は、実習生が報告書を読むことで、教育実習プログラム全

体の中に各課題や自分の活動を位置づけることができたことである。実習生の授業や授業目標、また別科生や別科のシステムについてより深く理解できたようである。この事例については次節で具体例を挙げて詳しく述べたい。

このようなプログラム評価を実施する際の課題として残されているのは、やはり実施の手間だろう。準備には１か月以上の時間が必要となった。また大学のシステム上授業が開講した後でなければわからない状況もあり、前もって準備したものに修正や変更をしなければならず、負担が増した。

また、今回は、別科教員、実習生とは評価結果を共有できたが、別科生とはほとんど共有することができなかった。それは、別科生の日本語能力によるところが大きいが、今後はどのレベルの別科生でも評価結果を共有できる多言語発信のシステム構築が必要だと考える。

5　評価結果の活用事例

評価実施後、評価目標や評価課題、並びにデータの結果等をまとめ、報告書を作成した。実習授業においても、この報告書の簡易版を用い、評価結果検討の時間を設けた。実習生は報告書を読むことで、以下のことを経験し学んだと推測される。まず１点目は評価による授業改善の理解があげられる。一生懸命準備した授業を別科生がどうとらえていたかは、実習生のもっとも気になる点であろう。別科生からの具体的なコメントを書くと、「説明の時に英語を時々使うが、私は英語がわからないから難しい」「１対１の会話はプレッシャーがあるのでグループ会話がいい」「別科のテストの前の時は、時間を短くしてほしい」など改善を求める意見が挙げられていた。無論、プラス評価もたくさんあったが、このような情報から各自が内省し、次回の授業でどのような改善が必要かを考え、意見交換することができた。今まで授業評価をする側であった実習生が評価されることで評価の活用の仕方を学んだのである。

２点目は実習生が教員からの評価を共有できた点である。通常、教員からの評価は個人の成績という形で表されることが多い。報告書ではコメント形式で２名の教員が実習生と別科生を評価している。実習生は自分たちへの評価だけでなく、教員が別科生をどう見ているかという評価も知ることができた。別科教員は実習生に対して笑顔を絶やさない態度を評価する一方で「反省が活かされていないと感じることがあった」とコメントした。指導教員は「実習生という立場を利用した話題の引き出し方」などさらなる授業の工夫を要求していた。また、別科生に対しては、両教員とも実習生に甘えることなく、自力でできることは実習生の助けを待たずに取り組むなど積極的に臨んでほしいと評価をしていた。

実習生は別科生からのコメント、教員からのコメント、実習生に対するコメント、別科生に対するコメントと複数の立場からの意見を見ることで、事例を多角的に分析し理解することができた。検討会では「会話練習は別科生にはプレッシャーが大きいようだが、別科生の興味を引く話題を設定したりして話す意欲を高めたいと思った。また、つい言葉に詰まると助け船を出して、発話をこちらで横取りしてしまうが、ちょっと待って別科生が自ら話すようにしたい」という意見が出た。別科生からの評価だけでは、別科生が発話するまで待とうという発案はなかっただろう。

ある一つの立場からの評価だけでなく、複数の立場からの評価を知ることで、バランスのとれた改善を考えることができたのが実習生の学びの３点目である。

４点目は、お互いの認識のずれを知るということである。認識のずれは、実習生同士にも、実習生と教員との間にも見られた。例えば、ある学生は「教員による細かな教案指導」を満足した点に挙げていたが、ある学生は「もっと厳しく指導をしてほしい」と指導に対する不満を述べていた。同じ立場の実習生の評価を知ることでより客観的に受けている授業を内省することができたと推測する。実習生と教員の間では、実習生のほとんどが「留学生との交流、異文化理解が深まった」を満足点として挙げているのに対し

て、教員は「質問が表面的で常に実習生が尋ねて別科生が答えるパターンである」「別科生の背景を知る努力が必要。もっと積極性がほしい」などのコメントがあった。さらにこの点に関しては別科生から「授業時間以外に交流はない」というコメントも出されていて、実習生が思っているほど別科生や教員は交流ができていると評価していないことがわかった。検討会では、「先生方が求めている異文化理解というものがわかった。話すことで交流ができていると考えていたが、今後は何を話すかをもっと考えたい」というコメントが出た。実習生と教員との間で設定した到達目標の認識にずれがあった例である。実習生も教員もこの評価により相手の基準を理解し、そして改めてこの授業での目標を確認することができた。

今までの一斉アンケートでは、実習生は自分の判定した評価しか知りえなかったが、報告書を読むことで、プログラムに係るすべての人（ステークホルダー）がどのような評価をしたかを知ることができた。各自が行ってきた実習や実習プログラムに対する評価をステークホルダーから受けることでより実習プログラムを俯瞰的に、そして深く理解できたのである。実習生は期末のレポートで、評価結果の検討会をとても有意義な活動だったとし、この評価によって秋学期の教壇実習授業の改善案が複数提案された。レポートの記述から、評価活動を授業の中に取り込むことにより授業改善のための評価活用の仕方を学べ、実習授業をより多角的に深く理解することができたと判断する。今までは、学ぶ側、評価する側としてしか存在していなかった実習生が、評価される側に立ち、またステークホルダーの評価を知ることで、教師の立場、学習者の立場を理解することができたと考える。秋学期への具体的で実行可能な改善案はステークホルダーの立場を考慮したものとなっていた。そしてそれを多数提案したという行動から実習生の実習に取り組む意欲が高まったと感じた。しかし、この学生の変容に関しては、発言やコメントという形で見えたもので、実際の態度に変容があったのかは検証していない。この点に関しては今後の課題としたい。

6　おわりに

本稿は、授業評価について実習授業での一斉アンケートだけの評価への問題意識から出発した。先行研究を踏まえステークホルダーによる評価を行うプログラム評価の方法を実施した。その実施計画の手順、評価結果の判定方法を報告した。そして、その結果をまとめた報告書を授業で活用したことによる実習生のコメントを紹介し、その効果を考察した。評価実施は、手間がかかるなどの問題点もあるが、評価を行ったステークホルダー全員で共通認識を持てること、各立場を理解した上で実習プログラムを俯瞰できるなどの有益な点が見られた。実習生が日本語教師として社会に出れば、授業評価は身近なものとなる。その意味でも一元的且つ量的データだけではない評価の在り方を学ぶ上でも実施は有効だったと考える。

〈注〉

1　文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」（平成 24 年）によると平成 21 年度に学生による授業評価が実施されている大学は約 80％だと報告されている。文部科学省 HP（http://www.mext.go.jp　2014 年 4 月）

2　FD とは Faculty Development の略称。文科省では「知識＝専門分野を素材に成り立つ学問の府としての大学制度の理念・目的・役割を実現するために必要な「教授団の資質改善」または「教授団の資質開発」を意味する」としている。文部科学省 HP（http://www.mext.go.jp　2014 年 4 月）。FD 活動とは、大学教員の資質改善や資質開発のために行われる活動を指す。

3　評価課題とは、授業目標を具体的にどのような観点で評価するかを表したものである。

4　A,B,C の評価基準は次のとおりである。A：評価課題を十分理解し、実習授業または授業運営に反映できている。B：評価課題を理解しているが、実習授業または授業運営に反映しきれていな。C：評価課題の理解が十分でなく、実習授業または授業運営に反映されていない。

参考文献

岩田昌太郎、嘉数健悟（2008）「教育実習における評価規準の項目に関する研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第 57 号　pp293-300
絹川正吉（1994）「学生の授業評価とシラバス」『一般教育学会』16（2）pp17-21
串本剛（2006）「大学教育におけるプログラム評価の現状と課題　―教育成果を根拠とした形成的評価の確立を目指して―」『広島大学高等教育研究開発センター　大学論集 第 37 集』pp263-276
小林宏己（2006）「教育実習生のための自己評価表の活用」『東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要第 2 集』　pp35-42
髙橋和子・林義樹・種田保穂・影井清一郎・矢口哲之・神崎奈緒美（2005）「授業改善に向けた全学の取り組み―授業評価と授業計画書の一体化―」『京都大学高等教育研究』11　pp19-24
土持ゲーリー法一（2007）『ティーチング・ポートフォリオ－授業改善の秘訣』東信社
土持ゲーリー法一（2011）『ポートフォリオが日本の大学を変える―ティーチング／ラーニング／アカデミック・ポートフォリオの活用』東信社
貫井正納･三浦香苗･吉田雅巳（2002）「教育実習へのポートフォリオ評価の試行」『千葉大学教育実践研究』第 9 号 pp197-208
札野寛子（2011）『日本語教育のためのプログラム評価』ひつじ書房
松下佳代（2004）「学生による授業評価―現状と課題―」『京都大学高等教育研究』21 pp203-208
宮本隆信･刈谷三郎･小島郷子･笹野恵理子･原崎道彦（2003）「「学生による授業評価」項目試案の作成―高知大学における調査分析を通して―」『大学教育学会誌』25-1 pp102-107
牟田博光（2003）「授業改善システムの構築とその成果」『京都大学高等教育研究』9 pp1-11
安岡高志（2007）「学生による授業評価の進展を探る」『京都大学高等教育研究』第 13 号 pp73-87
安田節之・渡辺直登（2008）『プログラム評価研究の方法』新曜社

別表　プログラム評価で実施した評価細目一覧

評価目標	評価課題	下位の質問	評価データ	回答者	データの特性
実践力の育成	教案作成能力の向上	授業目標を具体的に記述する 教案を詳細に記述する	授業開始時と授業終了時の同一課題による作成教案	実習生	課題内の記述
			学期末レポートのコメント	実習生	レポートの記述
			別科教員コメント	別科教員	インタビュー・アンケート（記述式）
			観察日誌によるコメント	指導教員	観察日誌の記述
	教育能力の向上	基本的教授能力（低推量技術の獲得） 多角的な授業分析および内省 具体的な改善点の把握	授業録画ビデオ	指導教員	映像
			授業評価シート	実習生・教員	評価シートの点数
			実習生アンケート	実習生	アンケート（選択式）
			評価シートの記述部分および実習ノート	実習生	記述
			学期末レポート	実習生	レポートの記述
資質の滋養	異文化理解への積極的な態度の育成	別科生や留学生と積極的に交流する 国際社会や国際関係に興味を持ち自ら動く	実習生対象アンケート・インタビュー	実習生	インタビュー・アンケート（選択式）
			別科生へのインタビュー	別科生	インタビュー
			別科教員に対するアンケート・インタビュー	別科教員	インタビュー・アンケート（記述式）
			指導教員による授業観察	指導教員	観察日誌の記述
	協働作業への積極的な態度の育成	教案は主担当・副担当で十分話し合い作り上げる 教案検討に積極的に参加し、他の実習生と協力をして授業をする	学期末レポート	実習生	レポートの記述
			実習生対象グループインタビュー	実習生	インタビュー
			別科教員アンケート・インタビュー	別科教員	インタビュー・アンケート（記述式）
			指導教員による授業観察	指導教員	観察日誌の記述
授業運営面	タイムスケジュールの適切性	教案、実習ノートなどの提出課題のスケジュールについて 担当授業の回数や時間的負担について	実習生対象アンケート・インタビュー	実習生	インタビュー・アンケート（選択式）
			別科教員対象アンケート・インタビュー	別科教員	インタビュー・アンケート（記述式）
			指導教員による授業記録・授業観察	指導教員	授業記録・観察日誌の記述
	連絡方法の適切性	実習生間の連絡状況や方法について 教員と実習生間の連絡状況や方法について	実習生対象アンケート・インタビュー	実習生	インタビュー・アンケート（選択式）
			別科教員対象アンケート・インタビュー	別科教員	インタビュー・アンケート（記述式）
			指導教員による授業記録・授業観察	指導教員	授業記録・観察日誌の記述
	授業の満足度	指導授業の授業目標と授業内容について	実習生対象アンケート	実習生	アンケート（選択式）
		指導授業全体について	実習生レポート	実習生	レポートの記述
		教壇実習および指導授業について	別科生対象インタビュー	別科生	インタビュー
		教壇実習および指導授業について	別科教員対象アンケート、インタビュー	別科教員	インタビュー・アンケート（記述式）