

教師の「自己評価目録」について

— N S T Aにおける教師と生徒の相互作用の
モジュールを通して—

川崎市教育研究所 丸山 義王

1. 教師の自己評価の必要性

学級は教師と子どもの人間集団であり、両者がそこで学習や生活を共にすることから、それらの人間関係によってある雰囲気醸成される。このような学級の雰囲気を作り出し、方向づける大きい要因は学級担任であろう。学級担任教師の性格や指導態度、教育信念などが、学級の個性的な雰囲気をつくりあげる強い原動力となる。

ある組の担任が転勤や産休で替わることは普通よく見られる。その場合クラスの子どもたちは同じであるのにその学級の雰囲気が変化することが観察される。また担任が変わったことにより、あまり目立たなかった子どもが急に進歩を示し始めたり、その逆の場合もありうる。この原因は教師と子どもとの間に生ずる特定の人間関係によるものと推察される。例えば、教師と子どもとの相性とか教師の許容的な態度とかがその原因として考えられうるであろう。

受容的態度ということがいわれるが、これは教師が子どもたちに接するとき、子どものあるがままの姿をそれについて好悪の感情を持たずにどこまで理解でき受け入れられるかということである。

教師にも性別、年齢、性格、教育観等のちがいがあり、そのため受容ということにおいても、それぞれ差がでてくるであろう。

教師は自分の心を通して、子どもを理解するのであるから、教師の個性によって差ができるのはむしろ当然といえよう。しかしその場その場における児童の行動をどこまで虚心に深く理解しようかということは実に大切である。教師の一方的な思いこみの上に立った指導が悪い結果を生み、子どもの心を離反させてしまうことも、ままあることである。

ゆえに教師自身が自分の性格や態度を十分に理解しておかねばならない。好悪の情が強ければ子どもの理解において偏向を生ずる可能性がある。また公正さを好む性格は、いつしか頑固で厳しい態度への傾斜を深めていくかも知れない。日々の多忙さのため教師は自分自身をかえりみらいともないし、自分の経験や教育感を信ずるのあまり柔軟性に乏しい指導をしていることがあるかも知れない。他の教師が気づいていても直接に本人に注意などしにくいものである。そのような場合本人のみが気づかないで過ぎていくこともある。

教師が意識するしないにかかわらず、教師が子どもに与える心理的な影響はきわめて大きいものがある。ところが教師にとって自分が指導力を行使して学級の規範を作りあげているということは

あまりにも身近なものでありすぎて、自ら実体を直視することが困難なのである。

即ち自らをうつす「鏡」がないために、自己を見ることが少ないままである。そこに子どもへの理解のズレを防ぎ教師の自己反省を助けるための鏡の役割を果たす教師の自己評価の必要性が指摘される所以である。

2. NSTAの生徒と教師の相互作用のモジュールについて

アメリカの場合は教師の「自己評価目録」の研究や教師の実践能力についての研究が多くなされている。古くから教師の態度の評定尺度として有名なものに「ミネソタ教師態度目録」(Minnesota Teacher Attitude Inventory 略称 MTAI)があるが、ここでは教師の行動目録の一つとして、1978年に全米理科教師協会(National Science Teacher Association)から出版された「我々の学校における理科の生徒と教師の相互作用」(Science Student/Teacher Interactions in Our School)についてみたい。

このモジュールは「NSTA」によって出版された理科教師のための「自己評価」の手引の中のものであり、モジュール全体は4つの部分に別れている。それは以下のようである。

- (1) our Schools Science Curriculum
- (2) Our Schools Science Teachers
- (3) Science Student / Teacher Interaction in Our School (本稿でとりあげるモジュール)
- (4) Science Facilities and Teaching Conditions in Our School

次にこの生徒と教師の相互作用のモジュールの構成と評価のし方について述べる。

このモジュールの目的は二つありその一つは教師と生徒間の親密さの度合と特色についての評価であり、その第二は、ある教育活動において教師と生徒の認識の間にある相互関係の度合を評価することにある。

パートAとパートBの二部でなり立っていて、Aは20項目、Bは40項目で構成されている。これはアメリカの中学校を対象にして作られたものであるが、日本の学校においても、応用でき参考になるものと思われる。

次は評価の方法についてであるが、二つの評価基準によってなされる。

第一は教師の教育状況や学校としてできる準備、専門的な活動や行為のあらゆる分野の望ましいあり方(desirability)に関して、第二にはそのアイテムの達成度(achievement)の評価である。

使われている評価の基準は次の通りである。

< 望ましいあり方 >

- | | |
|------------|-----------|
| 4…大へんに望ましい | (最高の基準) |
| 3…望ましい | (意義のある基準) |
| 2…普通 | (平均的) |

- 1…重要でない (さほど意味を持たないもの)
 -1…望ましくない (マイナスの価値)
- <達成度>
- 4…非常によい (非常に高いレベル)
 3…大変によい (平均より上)
 2…平均 (しかし意義がある)
 1…低い (平均より下)
 -1…我々の学校ではさげられている。

この二つの評価をマトリックスで表わすと次のようになる。

DESIRABILITY	4					
	③			✓		
	2					
	1					
	-1					
		-1	1	②	3	4
	ACHIEVEMENT					

たての軸は「望ましいあり方」をあらわし、横の軸は「達成度」をあらわしている。到達したと思われる所に○をつけ両者の交わる所に✓をつけるようになっている。上にあげる表は望ましいもの③であっても、達成度がそれ程でもない②である場合である。

あまり望ましいものでない(-1)のに高い達成度③を示す場合は左の表のようになる。前述のようにこの目録の構成はAとBに別れており、Aは「教師と生徒の個人的関係の特性」の評価、Bは「教師と生徒の教育活動の認識」の評価となっている。これらの評価項目の特長は、教師と生徒が同時に評価を行うという点にある。例えばAの説明には「この部分の評価は、生徒の代表グループと教師によってなされるべきである。総合的にかつ広い見地で考え、たまにしか起きないような例外にまどわされないように」とある。またBの説明には、この部分の評価は「個々の教師と生徒によって仕上げられるべきもの」とされ「生徒の代表委員も又教師の教育行動の評価を行う。」とあり教師

DESIRABILITY	4					
	3					
	2					
	1					
	①				✓	
		-1	1	2	③	4
	ACHIEVEMENT					

と生徒がそれぞれの項目につき別のマトリックスにおいて評価し、教師と生徒の回答は「NSTA」に送られ、その結果については「教師や生徒によって、それぞれの学校単位で真剣に討論されなければならない。」とされている。

教師の教育行動について生徒が評価するということは現在の日本においては考えられないことであるが、アメリカにおける教育背景から見るとさして違和感はないといえる。また生徒のみならず親も教師の教育行動の評価に加わることもあるのである。

3. 「教師と生徒の個人的関係の特性」についての評価項目

パートAの内容は20項目あり主として教師と個々の生徒との間の相互作用に関する項目である。

1. 我々はお互いに自分のレベルで接する。だから教師も生徒も孤立したり、内向的になったり優れていることが劣っているというようにみない。
2. 教師は生徒に純粋でかつ個人としての興味を持つ。
3. 我々のクラスの雰囲気は、他の人のじゃまにならないなら教師と生徒や少人数の生徒の間での個人的なコミュニケーションはしてもよいとされている。
4. 教師も生徒も何がなされるべきかに関して定義づけ、かつ説明する事は教師の役割りであり、そして指示に従い割りあてられた仕事を成しとげるのは生徒の役割りであると理解し又受け入れる。
5. 私達はクラスでの評価がどのような方法で決定されているかについて一緒に討論しあう。
6. 問題点や障害、それに特別に必要となるものが確認され、それについて十分な考慮と理解が教師と生徒両者の共通した気持でもって認められている。
7. 教師も生徒も個人の特別なプロジェクトや特殊な活動には好機というものがあり、教師のクラス全体への責任とかその生徒の普段のクラスにおける役割分担への責任を考慮した上で行われるべきである。
8. お互いに任せたり受け入れたり助け合ったりする事によって明らかなように教師と生徒の間に共通の尊敬がある。
9. 質問がなされたり、説明が行なわれたり論争がもちあがったり、どちらか一方を選ぶことが考えられている時、教師と生徒はお互いに相手の言うことによく耳をかたむけかつ注意してみるようにする。
10. 何か衝突（論争）が起きそれがとっても困難なものであったり危険な状態にあるとき教師も生徒も両方ともに最終的な決定は教師の責任のもとになされると理解している。
11. 緊張した状態が起きた時、生徒は彼らの感情を教師と共有することが自由にできる。
12. 教師も生徒も、学校行事というものは無視できない。責任と必要条件の範囲内でとり行なわれるべきであると理解している。
13. 教師も生徒も科学の教室や実験室や野外活動での安全や、していることについての明確な理解を持っている。
14. 教師は授業以前や放課後あるいは週末においても必要であれば生徒と費いやす時間を持てる。
15. 教師は課外活動にも参加することによって生徒に関心を示す。
16. 教師は自らすすんで、課外活動に熱心に参加する。
17. 教師は生徒と個人的に話しあう時間を喜こんでつくる。
18. 教師は常に生徒と良い関係をつくる方法をみいだそうとする。

19と20は「付加したい項目があれば話しあって付け加えてよい。」という予備の項目でマトリックスがあるだけで、内容は記入していない。

以上20項目の評価は前述のように「生徒の代表グループ」と「教師」によってなされ、結果については「パートAが終わったら教師と生徒は一堂に会しお互いの間に存在する尊敬、共に学ぶ事や愛情に関して理解を深め、かつ一致をみるように努力すべきである。」としている。このようにしてこのモジュールは教師と生徒が共同で評価するようになっているため、パートAでは教師と生徒との約束という感じの項目が見られる。項目4では「何がなされるべきかに関して定義づけ、説明する事は教師の役割であり」生徒の役割は「指示に従い割り当てられた仕事を成しとげること」であると、一見分りきっているような教師と生徒間の役割分担や責任の所在をそれぞれ明らかにしている。教師と生徒とが相互に理解した上で、契約をしあうという意味が見られる。各項目ともかなり抽象的に表現されているが、これも教師と生徒との相互関係についての約束事項なので、あまり具体的であるより抽象的である方がよいように思われる。

戦後において、とかく教師の権威が薄らいだといわれ、子どもを叱りきることができないような状態にある。そして先生の責任と生徒の責任とが不分明になってきている。教師と生徒はおたがいの役割をはっきりさせて、信頼の上にしたった相互関係を作っていくことは確かに必要なことであろう。その点このNSTAの目録では、教師と生徒の役割をはっきりさせている。教師は責任を持って生徒を指導する一方、生徒は先生の立場を理解して協力しなければならないとしている。

このように相互に信頼感を持って触れあうことこそが教師と生徒の間に良い相互作用を生じさすのである。

4. 「教師と生徒の教育活動の認識」の評価項目

ここでの項目は主として教師の自己評価に関するものである。パートBについて最初に次のような説明が付されている。

「評価のこの部分では、それぞれ個々の教師が自分の教育行動をどのように理解しているかを自己評価するようにつくられている。この評価の最終目標は教師個人があるいはグループとして自分の自分達の教育行動をいかに理解しているかをはっきりさせることにある。推測としてこの評価が個人の教師やグループとしての教師達において興味ある新しい発見になると考えられる。」としてパートBが教師の自己評価に役立つとしている。

またこれは教師と生徒の相互作用についての評価も含まれているので生徒の評価も次のようにして行われる。

「生徒の代表委員会も又教師の教育行動の評価を行なう。教師の評価が完全になされた後、様々な個人評価がなされ、次のような総合マトリックスに別々に照合されなければならない。別のマトリックスが生徒の委員会によっても完全に行なわれなくてはならない。教師と生徒の結果はNST

Aに送られる。その結果については教師や生徒によりそれぞれの学校単位で真剣に討論されなければならぬ。」とある。ここでいうマトリックスとは前述の望ましいあり方をたて軸に達成度を横軸にしたものである。パートBは40項目あり項目数が多いので羅列をさけ、それぞれ内容のまとまりに分けて説明することにする。パートBの内容をおおまかではあるが分類すると以下のようになる。各項目の最初につく番号はもとの配列のものである。

1. 教師の教育計画に関するもの
2. 教師の指導法に関するもの
3. 学習や実験についての評価
4. 宿題について
5. 討論の進め方と教師の質問の工夫
6. 教師の生徒に対する受容
7. 教育課程への生徒の参入

1. 理科における教師の教育計画に関する項目

6. 教師は実験室での活動の計画を立てそれにより同じような問題を生徒が考えついた時に関連があるようにしておく。
 7. 教師は実験の作業を準備する。そうすることによって、それがクラスで話し合われる前にこれらの問題を焦点化し、効果的にしておく。
 8. ある実験のまとめの時、あるいはその直後、教師は結果の分析を生徒がするのを手伝う。
 9. 教師は、クラスの討論から生じた問題や質問を研究するために、個々の生徒もしくは小さなグループに対し実験作業をすることを許可する。
 10. 教師はその実験が安全であるならば生徒が教室で実験することを許可する。
 30. 生徒が実験作業の準備をするのを援助するために教師は必要となる実験や技能をやってみせて正しい方向性を与えておく。
 32. 教師は生徒が実験作業に真剣に取りくむようにする。そうすることによりミスや不確かなことに費やす時間がへることをわからせる。
 38. ほとんど全ての実験室での活動は教師のデモンストレーション(公開実験)として指導される。
- 以上のほとんどが実験についての内容であるが「前もって実験の準備をし、効果的にしておくこと」「実験の安全を期すること」「結果の分析を大切にすること」などは理科の授業とを行う上で重視することは当然である。しかしクラスの討論から生じた問題や疑問を確かめるためには、たとえやりたいという希望のものが一人であっても、面倒がらず実験を許可するという態度には感心させられる。意欲のあるものには個別的な指導を徹底させ、その才能の伸長を図ろうというアメリカの教育における積極的な側面がこのことによつてうかがえるようである。

2. 教師の指導法についての項目

1. 教師は生徒が単に科学の概念を暗記するよりもむしろ科学の深い意味や概念の応用を発見する手伝いをする。
3. 教師はクラスごとに活動を変える。
4. 教師は科学を教えることに情熱を示す。
14. 教師は生徒が教科書や他の参考資料の効果的な使い方を身につけるのを助ける。
31. 教師は生徒が自分の作業を系統だてるのを助ける。そうすれば教師は成功を経験できる。
34. 教師は生徒が実験作業において、正確な結論を出すことが重要であることを感得させる。
35. 教師は生徒の必要性とか興味を第一に考慮に入れて指導を特殊化していくようにする。
36. ほとんどすべての科学の授業は教師のレクチャーと資疑応答と教科書を読むことにかたむけられる。

3. 学習や実験についての評価

13. テスト、クイズ、試験は生徒が用語の定義や詳しい部分を教科書から知ることを要求される。
17. 学生の実験作業は彼らの成績の中において高いパーセンテージを占める。
18. テストや試験で教師は生徒に新しい状況への応用に役立つどのようなことに関して学んできたかを質問する。
19. テストや試験で生徒は書かれたり図式化されたデータを解明することを要求される。
20. 教師は実験室で実施された作業を生徒の評価のプログラムの一部とする。
21. 実験室で学習された技能、技術は実験室の設備を使用することでためされる。
22. 小論文は、テストや試験に含まれている。
23. 教師は生徒が単位を得たり成績をあげるために、単なるペーパーテストだけでなく他の採るべき道も用意する。

4. 宿題

11. 教師は生徒に用語の定義をさがし出し書きだすようにさせる宿題を与える。
37. 集められた宿題は、集められた日から2日以内にクラスに返えしそれについての話し合を持つようにする。

以上挙げた項目は平凡のように見えるが、日常的なものを見なおす新しい目を持つこと、一見あたり前のような事の中に今まで見ることのできなかつたものを見い出すことが教師の内面の進歩であり、授業のマンネリ化を防ぐものであろう。その手助をこのような目録はしてくれるといえるのである。また37項目のように「宿題を2日以内に返えし、それについて話しあう。」ということを生徒と約束をすることは実に大変なことである。これを実行するとなると教師の責任と忙がしき

は大きなものとなろう。このようなことをこの目録が織りこんでいることに驚かされる。

5. 討論の進め方と教師の質問の工夫

5. 教科書の内容に関する討論の中で教師は教材の細部を強調する。
12. クラスにおける討論や質問をすることは生徒が教科書から沢山の詳しい事柄を学ぶことになる。
15. 教師の質問やクラスの討論は、生徒が教科書や教師の講義からだけでなく他の多くの関係ある資料から情報を集めたりすることを求める。
25. 教師は生徒をやりこめるのではなくに建設的かつ人間らしく生徒の作業を批評しなければならない。
27. 教師は生徒の質問に対して生徒の考えを導くような別の質問を用意する。(直接答を与えるのではなく生徒が考えられるよう他の質問を与えていく。)
28. クラス討論が行なわれている間は、教師は生徒が論評や質問を手がけるのをはげまし、そして生徒が他の生徒を指導するようにはげます。
29. 教師は開放的に(自由に色々と考えられるように)生徒の考えを刺戟するような質問を用意する。
27. 29の項目のような「教師の質問の工夫」, 「生徒をやりこめたり, けなしたりするのではなく建設的な批評をしなければならない。」ということは教師の自己評価に役立つものである。また討論を中心とすると生徒同志の相互作用の重視は示唆的である。28項目のように学習グループにおける生徒同志の教えあいは実験などを円滑に進める上では非常に重要なことである。教師主導の一斉授業の場合は、教師から生徒に向っての指示や喚起が中心となり、学習者である生徒同志の良好な相互作用はついおなじりになってしまうが、グループ学習などを活発にし、28項目にみられるような生徒同志の刺激、生徒と生徒との間における相互作用の有効性についてさらに考えをすすめることが必要であろう。

6. 教師の生徒に対する受容

24. 教師は生徒が成しとげたことが上手である場合、自発的にかつ誠意を持ってほめる。
33. 教師は生徒の感情に敏感になることによってやさしさや理解を示す。

7. 教育課程への生徒の参入

16. 教師は生徒がその教育課程の目標を立てたり自分達の作業を評価したりするのを援助しかつはげます。
26. 教師は生徒の考えや助言を受け入れて教育課程にそれらを組み入れる。

生徒の受容についての項目であるが教師が「生徒の感情に敏感になることによって、やさしさや理解を示す」ということは大切である。このような柔らかい気持ちを教師が常に持っていたならば、一方的に叱責することにより子どもの心を傷つけるというようなことはなくなると思われ、このようなことは教師の自己評価には重要な事柄である。16項目の「教師は生徒がその教育課程の目標を立てたり、自分達の作業を評価したりするのを援助しかつはげます。」とか26項目のように「教師が生徒の考えや助言を受け入れ教育課程にそれらを組み入れる。」というように教育課程の編成にまで生徒の意見をとり入れようとする許容の中の大きさに着目したい。

ここには授業の質の変化、即ち従来のような教師中心の授業から脱皮を図り生徒中心の授業へと授業の進め方の重点が移行していることが感じられる。これまでは教師が授業を組み立て教師のたなごころの上に生徒を乗せ教師のしくんだストーリーにおいて授業が展開されてきた。しかしそれでは生徒の自発性をひき出すことはむずかしい。授業を生徒中心のものにするためには教育課程の中に生徒の意見を反映させていくことがよりよいと思われる。日本においては、生徒の考えを直接に教育課程にとり入れるということは現状では困難であろうがこの考え方は参考にしたい。

以上の7つの分類に当てはまらない項目がある2項「生徒は彼らのクラスに何が起こっているのか、原因は何なのか、どのような終局、あるいはゴールなのかをよく理解していなければならない。」というのはパートBにおいては特異の内容で生徒自身の心構えについてのものである。生徒が自分のクラスの心理的な雰囲気を感じることが大切であるといっている。これは生徒自身がクラスのでき事についての関心と正しい理解を持つべきであるということであり、そうすればトラブルなどは事前に防止できるというのである。

その他、39と40はパートAの19と20と同様内容は空白であり、付け加えるための予備の項目として設けられている。もしも記述されている項目以外に付け加えたい場合は「同じ考えを持つ者同士が話し合うことにより、必要に応じて内容を書き加えていってよい。」とされている。

5. まとめ

このアメリカにおける「理科教師協会」の目録の特色は以下のようなものであろう。

1. 先生と生徒の相互作用を中心として構成され教師と生徒のふれあいを重視し教師による生徒の受容と正しい理解を強調していること。
2. 教育の内容や教師の指導計画を生徒にもよく知らせ、公開しておき生徒の意見をも受け入れようとしていること。
3. 教師と生徒とがおたがいを尊重しそれぞれの役割を確認し、その上で教育を進めるためにとりきめをしようとしていること。
4. 教師と生徒とが、それぞれの立場でオープンに評価し合おうとしていること。

このような目録は必ずしもすべての学校で実用化され実施されているとはいえないが、この目

録の以上あげた考え方においてはまことに学ぶべきものがある。しかし全体の項目を一読して感じることは、記述が抽象的であり具体的でない部分のあること、項目の配列の順序がかなり恣意的であることが指摘されると思う。

前述したように、このNSTAの作成した目録がどこの学校においても実施されているわけではない。これらの項目は、あくまでも教師と生徒の努力目標であって実現の方向に進んでいくというのであるから、アメリカにおいても、この内容にあげられていることはやはり実現困難な面があるのであろう。

例えばパートAの12項「教師も生徒も学校行事というものは、無視できない。責任と必要条件の範囲内でとり行なわなければならないと理解している。」14項「教師は授業以前や放課後、あるいは週末においても必要であれば生徒と費やす時間を持つ。」などは具体的な内容であり面白い。やはり学校行事はアメリカでも日本でも大変であるように思われる。生徒たちと過ごす時間を多く持つということは日本と同様に忙しいアメリカの教師にとっても努力目標になることなのであろう。

この目録が生徒との契約という色彩を非常に強く持っていることも驚きである。とりきめをするということも教師と生徒の相互関係に入るのではあろうが、教師と生徒との関係を規定し、お互いに評価しあうということはアメリカの国情を反映しているように思われる。共通理解をする点、教師と生徒の相互理解の交点をおたがいに必死に追求しているかのようである。日本においても先生が生徒をもはや力や権威でおさえられなくなったことは明らかである。では、権威に代わるものは何なのか。生活指導の場においても学習の場においてもそれはやはり先生と生徒の信頼関係ではなからうか。しかし信頼関係の内容は一体何であろうか。我々は信頼関係ということばを呪文のように唱えているだけで、その内容を考えないままにすぎといるのではないだろうか。その内容をこの目録が具体的に教えてくれているような気がするのである。

日本においては生徒の自己評価についての研究は古くからなされてきているが、教師の自己評価については十分に研究がされていないのが実状である。教師の力量の^{※1}「自己診断」については注目すべき研究があるが教師の人格面をも含む評価の研究はなかなかなされないままである。しかし時代の流れからいって、この面にいつまでもベールをかぶせておく訳にはいかないと思われる。このNSTAのモジュールのように生徒が教師の教育行動の評価に加わるということは、日本の場合むずかしいことであろうが教師と生徒の人間関係についての実態を明かにし、評価のモジュールを作ることは必要であろう。常に自己をみなおしてマンネリ化を防ぐということは教師の自己評価の重要な一面である。このような目録を教師が自らチェックしてみて、足らざるところを発見し補充していこうとする姿勢こそが今後ますます教師にとって必要とされ、その有効な手段をこのような目録が提供していると思う。また生徒理解とは、教師が生徒と、かかわりあうことにおいて得られる。おたがいの相互作用を通して教師は生徒を理解し生徒も教師を理解する。おたがいに分かり合うことそれが教師と生徒間に於ての正しいコミュニケーションのあり方である。目と目、肌と肌で分か

り合える土壌を作ることが教育の眼目でもある。そのような教師と生徒との間の相互作用についてもこのNSTAのモジュールは重要な示唆を与えてくれている。

※1 教師の力量の自己診断に関する文献

○代表 永岡 順「教師の力量形成と研究システムの改善に関する実証的研究」（昭和56・57年度科学研究費補助金・研究成果報告書 昭和58年4月）

○小島 弘道「若い教師における力量形成の独自性に関する研究」（筑波大学教育学系論集7巻昭和58年3月）

○小島 弘道「若い教師の力量的傾向と特性—力量の自己診断の分析をととして—」（日本教育経営学会紀要 第22号 昭和55年6月）