

英語教員養成における教育実習の目的・  
内容・機能に関する考察

波多野 五三

The Aim, Scope and Function of Teaching  
Practicum for EFL Teacher Preparation

Izumi HATANO

**Abstract**

This paper addresses an array of components which constitute the framework and substances of teaching practice for EFL teacher preparation. The author asserts the aim of teaching practicum consists in providing pre-service teachers with opportunities for them to recognise the realities of classrooms and speculate upon themselves as unique growing personalities as well as prospective teachers. Teaching practice means more than the opportunities to focus on implementing and enhancing pedagogical knowledge and skills. Discussed in detail thereafter are the daily routines, school obligations and instructional activities which pre-service teachers must execute as main part of practicum. Furthermore unique attributes and problematic teaching behaviours of student teachers are explicated with illustration of relevant case studies and ques-

---

キーワード：英語教員養成，教育実習，英語科教育法，教育実習生，教科指導，教材研究

tionnaires about the developmental stages of teacher preparation. From the detailed analysis of facts and observations, the author proposes that in order to make the most of teaching experience, teachers-in-training should correlate and integrate classroom events with a number of intellectual, socio-cultural, curricular, economical and moral factors which affect students' scholastic attainments and target language proficiency. Particularly regarding the procedures of lesson planning, pre-service teachers should consider the larger scale and continuity of classroom teaching in a more consistent and systematic way.

## 1. はじめに

教育職員養成審議会は、平成9（1997）年7月に「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第一次答申）」（以下、教養審第一次答申）を発表した。同答申は、教員養成において大学が果たすべき役割を「専攻する学問分野に係る教科内容の履修とともに、教員免許制度上履修が必要とされている授業科目の単位修得等を通じて、教科指導、生徒指導等に関する『最小限必要な資質能力』を身に付けさせる過程」であると捉えている。そして、「最小限必要な資質能力」は「採用当初から学級や教科を担任しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」であると定義し、養成段階で特に教授・指導すべき内容の範囲を以下の3種類に分類している（pp. 7-11）。

- A：教職への志向と一体感の形成
- B：教職に必要な知識及び技能の形成
- C：教科等に関する専門的知識及び技能の形成

特に、Bの「教職に必要な知識及び技能の形成」については、①理論的な知識等の教授、②理論と実践との結合、③実践的な技能等の教授の3

点が整理された。そして、③の実践的な技能を養成するために「教育理論と教育実践とが相互規定的に機能する場」として教育実習を挙げている。

平成10(1998)年6月には、教養審第一次答申の基本方針に従って、教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令(平成10年文部省令第28号)が発令され、中学校の1種及び2種免許状に係る「教育実習」の最低修得単位数が3単位から5単位(うち事前・事後指導1単位)に改められた。その理由のひとつとして、教養審第一次答申は「中学校を巡っては生徒の発達段階から特に生徒指導に係る課題が多いにもかかわらず、現行の3単位では授業実習を行うのが精一杯で、特別活動や部活動も含め教育活動全体を通じて生徒に関する理解を深めたり、学校運営や教員の職務に触れる時間が十分確保できないこと」を挙げた。そして、教育実習の改善を図るために以下の具体的な方策を提言した(p. 25)。

教育実習の内容は授業実習に偏している。このような状況を改めるため、大学は、附属学校や実習協力校等との連携を密にし、学級経営、生徒指導、教育相談、進路指導、道徳、特別活動(特に、学級活動以外の部分)、部活動等に係る教育実習が質量ともに適切に確保されるよう、十分留意すべきである。

(中略)

事前指導をより効果的なものとするため、教育実習の意義・心得、指導案の作成、教材研究や教材の試行的作成などもとより、ビデオや授業実践記録を活用しての授業研究、附属学校や実習協力校等における実際の授業等の観察やそれらへの参加、模擬授業の実施などについても、大学は適切に考慮すべきである。

教養審第一次答申及び上記省令の改正に伴い、中学校1種及び2種免許状に係る「教育実習」の期間が3週間に延長されたわけであるが、外国語科(英語)の教育実習生(以下、実習生)が遂行すべき実習活動の諸

相を、初期成長過程における体験学習という視座から捉え直すことは意義があると考えられる。そこで、本稿では、英語教員養成における教育実習の目的、内容、機能を概括するとともに、教育実習に取り組む上で実習生が留意すべき事柄について検討を加えることにする。ただし、本稿で扱う教育実習は、附属学校、実習協力校、母校などにおいて実施される狭義の本実習すなわち集中的な実地指導に限定する。したがって、分散積み上げ型教育実習の一環として大学1～3年次に観察参加実習の形で行う事前指導及び集中的な教育実地研究の終了後に行う事後指導は中心的な議論の対象としない。

## 2. 教育実習の目的

教育実習は、実習生が教育実習校の教員の一人として実際の教育活動に日常的に従事することにより、学校教育全般に関する理解を深めるとともに実践的な指導能力を習得することを主なねらいとしている。教育実習を行う意義と目的は多岐にわたるが、土屋・広野（2000: 169）によれば、具体的に以下の4点に総括できる。

### (1) 学校全体の教育活動に関する理解

- ・教育課程の編成と運営
- ・教育課程の各領域（教科、道徳、特別活動など）に関する計画と実践
- ・学年・学級経営に関する計画と実践
- ・生徒指導、進路指導、教育相談などの教育活動に関する計画と実践

### (2) 教科指導の実践

- ・英語の学習指導

- (3) 教員の職務に関する理解
- ・教員の地位，身分，職務内容
  - ・勤務のあり方（出勤簿，諸届などの取り扱い）
  - ・校務分掌
  - ・生徒及び同僚教師との人間関係
  - ・研究活動
  - ・勤務態度，服装，言動
- (4) 教員適性に関する自己理解
- ・教師像の具体化
  - ・教員としての適性についての再確認

(2)教科指導について、米山・杉山・多田（2002: 2）は、①指導計画の設定，②授業設計＝学習指導案の作成，③授業実施，④目標達成度の分析，⑤指導教員と同僚実習生による授業の観察を挙げている。いうまでもなく、教育実習に占める教科指導の比重はその他の実習活動よりも大きく、中学校と高等学校のいずれにおいても教科指導の成否が教育実習全体に及ぼす影響は大きい。しかしながら、先に述べたとおり、とりわけ中学校においては、教科の授業実習に加えて学級経営，生徒指導，教育相談，進路指導，道徳，特別活動，部活動等に係る教育実習を質量ともに適切に確保しなければならない。

以上の考察から、英語教員養成に限定した場合、教育実習の目的を「大学の講義や演習で学習した英語教育に関する理論と方法論を学校教育現場において臨床的に援用し検証することを通して、英語の学習指導及び教育活動全般に関する実践的な知見と理解を深めるとともに、教員の職務と責任を認識し英語教員としての自己の資質と適正を確認する機会をもつことである」と定義することができる。ここでの英語の学習指導に関する理論と方法論には、外国語教授法，第二言語習得論，学習者論，教材編成理論などについての知見をはじめ、学習指導要領（目標，言語

材料、言語活動、言語の使用場面、言語の働き)、教科書、教材研究、学習指導案、4技能の指導方法、発音及び文法の指導、指導過程などの教授学的な知識が含まれる。したがって、教育実習は、実際の教育現場において基礎的な理論を応用するという体験、すなわち、教育実践において理論の有効性や仮説の普遍性を検証するという経験主義的な実験を積み重ねることにより、学校教育現場の特徴や個々の生徒の特性に応じて、特定の研究成果すなわち既成の概念・提案・公理などに対して修正や解釈を小刻みに加えていく臨床的な認知活動であると言える。この点について、岸光・羽原(1993: 3)は、以下のように述べている。

実践＝問題探求(教育学的思考)の過程の成果として、情報としての既成の教育理論がしだいに自己の教育認識へと転化し、みずからによる教育理論の構成が進展していく。また、優れた教育思想・理論を意欲的に学びとっていく姿勢が生まれる。教育実習は、教育の理論と実践の補完的な関係を知り、教育理論の必要性を感じ、それを創り、求める契機となるのである。

英語科の場合、たとえば **Communicative Language Teaching** や **Task-based language teaching** などの原理に基づいた言語活動を効果的に展開するにはどのような工夫が必要であるかとか、教科書における文型・文法事項の配列と形態素や音素の習得に関する調査結果を比較検討するか、音声や統語上の誤りの訂正を行う際に暗示的フィードバックと明示的フィードバックの作用効果の異同を確認してみるなどの試みは、理論研究の成果を教育実践の中で捉え直すという追試的な営みであると考えられる。それは、一見乖離しているかのごとく見える理論と実践の接点を探求する＝擦り合わせることであり、養成段階―採用段階―現職研修段階という一連の教師成長過程において絶えず繰り返されるべき臨床体験である。教師は現実の教育現場において自己の経験知では容易に解決できない問題に直面した場合、自己の教育経験や指導技術の未熟さ及び

授業実践の蓄積に基づいて構築した自流の教育理論の不十分さを感じ取り、最良の対処方法を模索する。その際、地域社会、学校、学級、生徒などの特質をはじめ、単元や当該授業の目標と指導方法の相関など、授業過程そのものと教室を取り巻く社会文化的な諸要因の相互作用について内省を加えることにより、問題解決の糸口を発見しようと努める。それゆえ、教育実習は、実習生が、現実の学校教育現場において教育実践の主体として個々の生徒に直に働き掛ける体験をとおして、実践的な指導能力の基礎を培うとともに、現有の専門的知識および教職における資質、力量、適性などについて自問・自覚・省察を試みる機会を提供するものである。

### 3. 教育実習の内容

#### 3.1 教育実習の心得

教育実習に参加するということは教育実習校のティーチング・スタッフの一員として社会的な責任を負うことを意味する。たとえ大学生の身分であったとしても、実習中は学内外において教師として規律ある行動を取る必要がある。実習生は、指導技術や学級経営はいうまでもなく人生経験においても未熟な点が多いので図らずも指導教員や生徒に迷惑を掛けることがある。それゆえ、実習生は教職の責任の重大さを自覚しつつ、絶えず感謝の気持ちを忘れずに真摯かつ謙虚な態度で実習に臨まなければならない。以下に例示したとおり、指導教員や生徒との信頼関係を損ねないためにも、教育関連法規を参考にして遵守すべき事項を十分に認識しておくことが肝要である（カッコ内は関連する法規を示す）。

- ・学校の教員は全体の奉仕者である。[日本国憲法第15条、教育基本法第6条]
- ・職員は、その職の信用を傷つけ、又は職員の職全体の不名誉となるような行為をしてはならない。[国家公務員法第99条ならびに地

- 方公務員法33条、(信用失墜行為の禁止)]
- ・職員は、職責上知り得た秘密を漏らしてはならない。[国家公務員法第100条ならびに地方公務員法34条、(秘密を守る義務)]
  - ・勤務時間および職務上の注意力のすべてをその職責遂行のために用いなければならない。[国家公務員法第101条ならびに地方公務員法35条、(職務に専念する義務)]
  - ・特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育や政治活動をしてはならない。[教育基本法第8条]
  - ・国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育や宗教活動をしてはならない。[教育基本法第9条]

まず、実習生は正規の教育職員ではないが公的な使命と職責を負うことを認識しなければならない。そして、社会常識に反するような、いわゆる教員にあるまじき言動は厳に慎まなくてはならない。実習期間中は就職活動やアルバイトなどに従事してはならない。生徒の学業成績、交友関係、家庭環境などの個人情報に触れる機会があったとしてもそれを決して関係者以外に漏らしてはならない。また、いかなる場合も政治的な発言は控え、国公立の学校においては(事情に応じて私立学校においても)宗教教育や宗教活動を行ってはならない。実習校の教職員、同僚実習生、生徒と絶えず親好的な関係を保つとともに、すべての生徒に公平に接しアカデミック・ハラスメントやセクシャル・ハラスメントとみなされるような言動を避ける。学校の規律を遵守するとともに、いかなる業務も責任感をもって献身的に遂行し体調管理にも十分に留意する。大学の代表者としての自覚をもち、良き社会人として模範的な態度と言葉使いおよび時間厳守に心掛ける。また、服装、頭髮、化粧、所持品などが華美にならないよう身だしなみにも配慮するとともに禁煙を励行する。

### 3.2 オリエンテーション

教育実習期間の初日に行われるガイダンスにおいて、校長、教頭、教科主任及び指導教員などが、実習校の沿革、校是・教育方針、教育目標、学則、学区域ならびに在校生の特徴、専門教科の指導方針や現況、勤務時間、服装・態度・言葉使いなどについて講話をするので、情報収集に努めるとともに教育実習の意義と目的を再確認する。

### 3.3 観察

実習期間の初期から前半にかけて、実習校全体の行事や教育環境および教育活動の様子を詳細かつ客観的に観察する。その際、できれば学校と地域社会および家庭との連携についても注目する。特に、授業観察においては、4技能のバランスの取り方、発音矯正の仕方、誤答の扱い方、発問や指名の方法、机間指導、板書など、漠然と観察することがないよう予め観察の観点や項目を設定しておく。観察の対象となる全般的な教育活動は以下のとおりである。

- (1) 配属学年・学級の行事：年間 / 学期 / 月間 / 週間計画及び実用英語技能検定や TOEIC-Bridge の団体受験など
- (2) 学級経営や教室の雰囲気
- (3) 生徒の学習状況や学力：英語学習への取組姿勢や家庭学習の状況
- (4) 専門教科ならびに他教科の担当教員の授業：指導目標、指導過程、言語活動、教科書 [单元内の言語材料]
- (5) 教職員の勤務状況：校務分掌、勤務態度、研究会、身だしなみ
- (6) 課外活動：クラブ活動、生徒会活動、昼食時間、休憩時間、清掃時間、登下校時
- (7) 同僚実習生の授業や勤務状況

### 3.4 参加

実習期間を通じて指導教員の教育活動に部分的あるいは補助的に協力・支援・関与することにより、見習いとしての実体験の機会を増やし様々な教育活動に関する理解を深める。たとえば、指導教員が教材研究及び学習指導案あるいは配布物の準備を行う現場に実際に参加させてもらうことにより、授業実習の基礎を体得することができる。授業参観をするときは事前に担当者にその旨を申し出て許可を得る。参加の対象となる行事ならびに教育活動は概ね以下のとおりである。ただし、実習校の判断によっては実習生の各種会議への参加を認めない場合がある。

- (1) 学校・学級経営：職員会議，学年会議，教科会，研究会，職員朝会，SHR/LHR（出欠確認，学級日誌，班ノート），学級事務（資料の配付・回収）
- (2) 学習指導：指導教員の授業（専門教科，特別活動，道徳）の補助，提出課題の点検，テストの採点，教材教具の整備，資料収集
- (3) 生徒指導：生活指導，進路指導，給食，清掃，課外活動（クラブ活動，生徒会活動）
- (4) 学校行事：文化祭，体育祭，遠足，校外実習，英語暗唱大会，合唱コンクール，クラブ活動等の発表会

### 3.5 実習

実習期間の後半に授業実習（教壇実習）が複数回にわたり実施される。実習生は、教材研究ならびに学習指導案の作成段階において、指導教員から指導や助言を受けながら自らの力で授業の設計・実施・評価を行う。実地実習の中心部分は授業実習ではあるが、学級経営，生徒指導，教育相談，進路指導，道徳，特別活動，部活動等に係る実習にも主体的に取り組む必要がある。なぜならば、授業過程は教師，生徒，教材という三大要素の相互作用によって織りなされる有機体であるが、教科指導のみ

によって授業が形作られるわけではなく、学級を取り巻く様々な要因が授業成果に影響を与えるのである。この現象を包括的に理解するためにも各種の実習活動は有意義である。授業実習の対象となる活動及び作業は以下のとおりである。

- (1) 教材研究：既習事項（前時）の確認，本時本文の音読・暗唱・書写，指導項目の選定（新出事項，重要な言語材料一文，文型，語彙 [発音，つづり]，文法事項），学習困難点やつまずきの予測，教師用手引書（teachers' manual）による確認，視聴覚資料（Audio-tape/CD/DVD）の活用
- (2) 資料収集：英語関連辞典，百科事典，インターネット，地図，写真集など
- (3) 教材教具及び教育機器の準備：ハンドアウト/レジュメ，パワーポイント，フラッシュカード，ピクチャーカード，LL，CD/DVD プレイヤー，カセットレコーダー，OHP/OHC
- (4) 学習指導案（別称：教案，teaching plan，lesson plan，授業案，指導計画書）の作成，ALT との TT に関する準備
- (5) 授業評価：指導教員及び同僚実習生の講評，授業の録画，生徒の感想，アンケート結果などを参考しながら，授業の問題点を省察し授業改善の具体策を考案する。

### 3.6 研究授業および反省会

実習期間の最終段階に総括的な評価活動として実施されることが多く，指導教員をはじめ校長，教頭，教科主任，同僚実習生などが参加することが多い。研究授業はいわば総仕上げの授業であるので指導教員による指導と実習生自身の入念な準備が欠かせない。関係者には予め学習指導案を配布し授業参観を依頼する。授業終了後には反省会（別称：合評会，批評会，講評会）が開かれ，授業のより望ましい姿を求めて活発な議論が展開される。その際，一コマの授業展開や指導技術の欠点や問題点の

指摘に止まることなく、授業改善に関して長期的な見地から建設的な意見を求めることが大切である。また、発言や指摘の内容に客観性を持たせるために、3.5(5)で取り上げた録画、感想文、アンケート結果などを参考にするとよい。

### 3.7 教育実習記録

実習生は全実習期間をとおして教育実習記録に必要な事項を記録・記載しなければならない。これはいわゆる実習日誌（別称：反省日誌）であり、授業観察や授業実習（教壇実習）はいうまでもなく、実習校全体や配属学級に関する観察にも触れなければならない。実習終了後は、指導教員から返却してもらうか、後日成績評価とともに大学の教職課程担当者宛に返送してもらう。教育実習記録に記入すべき事項は以下のとおりである。

- (1) 教育実習校の観察：学校の沿革，教育方針や教育目標，学校規模，学区域ならびに在校生の特徴
- (2) 配属学級の観察：学級経営，教育活動，教室の雰囲気（生徒の性質，交友関係），学習状況，生徒の学力
- (3) 実習日誌：日々の勤務記録—学習指導や生徒指導などの概要及びそれらに関する感想，反省，疑問点
- (4) 授業観察の記録：専門教科ならびに他教科の担当教員の授業における指導手順（指導目標，指導過程，言語活動，学習形態，教科書 [単元 / 本時]），説明・発問・指示・指名の仕方，生徒の応答・反応への対応行動，話し方，教室英語，ほめ方，板書，補助教材や教育機器の使用法，生徒の様子など
- (5) 授業実習（教壇実習）及び研究授業の記録：学習指導案に教材（教科書の該当ページ），配布資料，板書計画などを添付

#### 4. 教育実習における実習生の成長過程の特徴

実習生の中には塾講師や家庭教師として小中高生の英語指導にあたった経験を持つ者も少なくないが、学力差がある40人前後の生徒から構成された「生の」学級において一斉指導に従事した経験を有する者は皆無に等しい。いわゆる熟練教師に比較して教えることに対する積極さや真剣さに遜色はないとしても、日々の実践の中で培われた創造力、応用力、柔軟性などの不足が原因と思われる、実習生にありがちな特徴を幾つか特定することができる。

坂元・他（1986: 48-71）が東京都内の中学校と高等学校862校を対象に行った質問紙法による調査の結果（回収率は71.5%, 回収調査票のうち有効部数は1,599部）によると、教師が求める必要度と実習生の実態との間に隔たりが強く感じられた項目は以下の通りである。

- |            |   |
|------------|---|
| ① 実習態度     | 「教材研究を怠らず、生徒にわかる授業をするよう心がける」<br>「体当たりで生徒にぶつかり、生徒のなかにとけこんでいく」                  |
| ② 教科の指導力   | 「生徒の思考活動を見抜き、授業を盛り上げていくことができる」  |
| ③ 教科以外の指導力 | 「学活やホーム・ルーム等の指導ができる」  |
| ④ 実習生の資質   | 「指導性」「感受性」「判断力」   |
| ⑤ 学習指導の技術  | 「発問の仕方」「発声の仕方」「板書の仕方」<br>「生徒の掌握の仕方」   |
| ⑥ 学習指導案の作成 | 「授業に対する生徒の関心を引き起こすような動機づけを与えることができる」<br>「生徒の反応を予測し、学習の深化を意図した授業の展開を考えることができる」 |

「生徒のレディネスや実態に即した指導内容  
を選ぶことができる」

いずれの項目においても、生徒の視点や思考パターンに基づいて授業設計や学級活動を行うという資質や能力が実習生には欠けていることが分かる。特に、自主的にかなりできることが望まれている（理想像）にもかかわらず、実際にできる度合い（現実像）が低く、想像以上に指導教員による指導を必要としたのは、⑥の「生徒の反応を予測し、学習の深化を意図した授業の展開を考えることができる」と「生徒のレディネスや実態に即した指導内容を選ぶことができる」の2項目である。

高木（1997: 232-233）は、教育実習を終了した短期大学英語学科60名の女子学生と熊本県下の50名の中学校英語教員に対して行った聞き取り調査の結果から、指導教員が学級経営（58.0%）—教科指導（32.0%）—生徒指導（16.0%）—部活指導（2.0%）の順に力点を置いていると自己評価しているのに対し、実習生は指導教員が学級経営（41.6%）—教科指導（40.0%）—生徒指導（38.3%）—部活指導（5.0%）の比重でほぼ均等に力点を注いでいると感じていることを明らかにした。この結果から、教員が学級経営に腐心している様子を実習生は容易に観察できないのではないかという推測が成り立つ。

橋本（2000: 18-19）は、地理歴史科と公民科の34名の実習生に対する参与観察ならびにインタビュー調査の結果から、実習生は授業参観や批評会以外の時間のほとんどを控え室で教科指導のための指導案の立案・作成に費やしていることを究明し、当該校の実習生グループが教材研究を共通の問題状況とみなす「集団パースペクティブ」を形成する傾向があると仮定した。千菊・他（1997; 1998; 1999）と柄本・他（2000）は、教育学部附属中学高校での実習生が英語の授業に対して抱くイメージが画一化していることを指摘し、「全体指導」という講義・演習をとおして①授業観察の目標を明確化する、②授業が指導案通りに進展しない場合の対処法を予め考えさせる、③発問の仕方について深く考えさせること

により、長期的な視点からカリキュラム全体を捉えて教材研究と指導案作成に臨むことの重要性を唱えている。そして、他者が行った公開授業や研究授業の録画を視聴してそれらの授業の指導計画書を自分なりに再生することにより、授業全体の構成や流れと担当者の意図が把握できるようになると報告している。

飯田(2001)は、英語英文科65名の女子学生を対象に、実習日誌と教育実習の成績報告票の分析ならびにアンケート調査と個別インタビューを行った。その結果、実習生が概して教材研究に熱心に取り組む一方で、①個々の生徒及び学級集団全体に着目し、問題に応じて個別的・集団的に解決することと②学級活動・クラブ活動等の指導を意欲的に行うことの2領域においては不十分であったことを明らかにしている。同様の手法で短期大学英語英文科の女子学生20名の実習記録を分析した小林(1998)は、①実習初期においては、実習生は説明・指示の出し方、発問の仕方、教材・教具の使い方、指導案の処理、時間配分など、具体的な指導技術に大きな関心を寄せており、指導過程や問題点の解決方法に注目していないこと、②教材研究においては、生徒の視点から教材研究ができず予想外の生徒の反応に善処できないこと、③実習以前は生徒指導に対する不安が一番大きかったものの、教科指導以外の多様な活動を体験することにより、教師としての資質・力量・適性について認識を深めること、④授業観察においては、生徒の理解度や学習形態よりもクラス全体の印象や教員の指導技術や授業態度に関する記述が多く、特に実習の初期段階では授業分析の視点が確立していないことなどを究明している。また、深沢・野澤(1995)及び深沢(1996)は、学校教育学部11名の学生を対象に反省日誌を分析した結果、①指導過程や生徒観よりも教材研究や指導技術に関する微視的な記述に偏していること、②記述の様式が、感想型、原因究明型、問題解決型の3つのパターンに分類できること、③実習の最終段階では生徒への指導的評価に関する記述が改善したこと、④教材研究は実習生自身の言語材料に関する理解の確認や深化を図るためのものとなっており、既習事項との繋がりや生徒の視点が

欠けていることなどに触れている。

Roberts (1998: 67-68) は、一般的な初任教師の特徴として以下の10点を列挙している。

- ・ novice teachers' perceptions of classroom events are relatively undiscriminating and simpler than those of experienced teachers;
- ・ they are less able to select which information is salient when planning a lesson;
- ・ they lack 'typificatory knowledge' (Calderhead, 1987: 7) i. e. what to expect of pupils, what challenges to set and what difficulties to anticipate;
- ・ they tend to work from the textbook rather than in terms of pupil attainment levels;
- ・ they lack practical classroom management routines to keep pupils on task;
- ・ their concern with control makes it difficult for them to focus on pupil learning;
- ・ they lack an established teacher's 'pedagogical content knowledge';
- ・ they lack the practical experience from which to construct personal meanings for theoretical or specialised terms;
- ・ they lack a coherent system of concepts with which to think about teaching;
- ・ they lack a specialised vocabulary with which to analyse and discuss teaching.

初任教師は、経験豊富な教師に比べて、①教室内での出来事に対する敏感さや発見力に欠ける、②学習指導案の作成の際に重要な情報を選別することができない、③教科内容に関する実践的な知識が不足しており、生徒に対して適切な課題を設定したり学習困難点を予測することができ

ない、④生徒の到達レベルよりも教科書の内容に注目する、⑤生徒の注意を維持させるための学級運営力に欠ける、⑥理論的な概念や専門的な用語について、自分なりの意味付けができないことなどは、国内の調査結果から明らかになった実習生の特徴と重なり合う。

藤澤（1995）は、17年間の教員養成の指導経験を通して蒐集した、実習生の教授行動の問題点を以下のようにまとめている。

- (1) 指導案の作成がうまくできない。
  - ・単元目標が書けない。
  - ・教授内容の組織化ができない。
  - ・工夫がない。
- (2) 教材準備が不十分である。
  - ・既習事項との関連付けができない。
  - ・興味深い点が見つけられない。
- (3) 授業運営がうまくできない。
  - ・一部の活発な生徒に授業の主導権を取られる。
  - ・指名した生徒しか作業させられない。
  - ・暇な生徒を発生させてしまう。
  - ・動機づけをしない。学習目標を生徒に伝えない。
  - ・目標達成の確認をしない。
  - ・指示の仕方が不適切である。
  - ・発問と指名、応答の受容の仕方が不適切である。
  - ・配布教材が不適切である。
  - ・宿題点検をしない。
  - ・授業時間の調整ができない。
  - ・言葉遣いが不適切である。
  - ・問題行動に適切な注意を与えられない。

これらの指摘は、①教材研究や学習指導案の作成において指導目標が不

明確なために前時との関連が薄く授業過程全体に体系性がないこと、②指示、発問、指名、生徒の応答に対する対応行動などが不適切で授業運営が未熟であること、そして、③教科指導に気を奪われて教師として模範を示すことができないことの3点に集約することができる。

JACET 教育問題研究会（2006）は、中学校及び高等学校の教育実習担当教員ならびに大学の英語教育実習担当教員1,800名を対象にアンケート調査を実施し（回収率は19.4%）、望ましい実習生の資質や英語力、実習前に大学で指導している内容、実習校において教壇実習前に準備させている内容などについて意見を求めた。実習前に大学で指導している内容としては、「教材研究の方法」「指導案の書き方」「英語力の養成」の3項目について肯定的な評価が寄せられた。これに対して、「模擬授業」「機器指導」「指導法」については著しく低い割合になっている。さらに、仮に実習期間を長期化（例えば1学期間に）すると想定した場合に大学の教員養成課程で指導すべきであると考えer内容を選択させたところ、以下のような結果が得られた。

表1 因子分析

	I	II	III	共通性
教材研究	0.11		0.09	0.66
指導案	0.02	0.56	0.08	0.32
4技能	0.16	0.27	0.13	0.11
教授知識	0.16	0.46	0.36	0.36
教員職務	0.06	0.17		0.65
生徒指導	0.11	0.07	0.62	0.40
定期訪問		0.14	0.08	0.79
教員連携		0.16	0.11	0.61
定期観察		0.16	0.11	0.69
精神支援	0.49	0.02	0.22	0.28
途中失格	0.17	0.16	0.33	0.16

天井効果が表れた「模擬授業」を除外すると、第1因子は「定期訪問」「教員連携」「定期観察」「精神支援」から構成されており【大学・実習校連携】と名付けられた。第2因子は、「教材研究」「指導案」「教授知識」から成り【英語教授力】として括られた。第3因子は「教員職務」「生徒指導」を含む【教職理解】と考えられている。

図1 主成分分析（成分プロット）

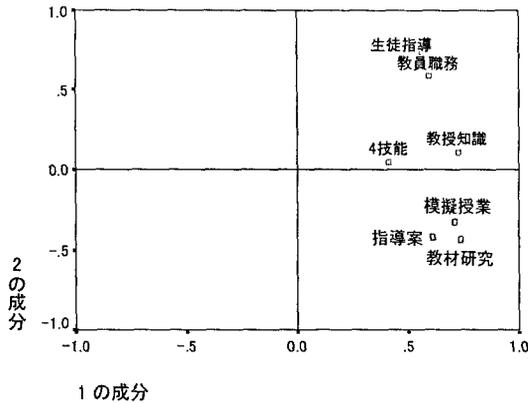


表1の第2因子で確認した「教材研究」と「指導案」に「模擬授業」が加わって、図1の右下象限の【英語授業力】を構成している。一方、「教授知識」は主成分としては大きいですが右下象限に入っていないので、【英語授業力】の成分としては強く意識されていない。すなわち、実践的な授業力とは異質なものであると捉えられている可能性が高い。それゆえ、模擬授業に基づいた実践的な授業力の養成に対する必要性が感じられる。

Gebbard (1990: 122) は、MA in ESL に在籍する大学院生7名とともに12週間の教育実習に参加観察者として参加し、① Setting up and carrying out lesson, ② Use of classroom space, ③ Selection of content, ④ Treatment of students' language errors の4項目に焦点をあてて実習生の

教授行動の変化を記録した。実習開始時と実習後半における③と④の差異は以下に示すとおりである。

表 2

Teaching area	Behavior at start of practicum	Behavior during second half of practicum
Selection of content	Primarily a focus on the study of language itself (e.g., vocabulary, grammar, pronunciation); some focus on functions (agreeing, introduction, asking for information, etc.)	Some study of language continues; "real-life" content (e.g., talking about family based on photos students bring in) and the "study of other things" (e.g., putting together a jigsaw puzzle, writing a "Dear Abby" letter, sharing recipes, watching a film).
Treatment of students' language errors	No treatment, or treatment limited to two basic strategies: (1) repeat sentence with correction using emphatic stress at point of correction; (2) write correction on board and lecture	Some adaptation to original error treatment strategies; additional strategies used: stopping student at point of error and doing mini-drill; telling student to write down error and correction; having students work in groups to correct list of sentences with errors; having students take home their own sentences with errors and finding out the corrections.

教材選択においては、実習開始時は語彙、文法、発音など言語材料に関する内容が中心を占めていたのに対して、実習後半では生徒の家族や実生活に結びつくオーセンティックなテーマが取り上げられるようになった。言語的な誤りの扱いにおいては、実習開始時は一切取り上げないか、たとえ誤りに言及するとしても正答を板書するに止まっていたのに対して、実習後半では生徒が誤りを犯した時点で訂正のためのドリルを行ったり、誤りについてグループで考えさせたりするようになった。これらの行動変容は、実習生が実習経験を積むにつれて、第2言語習得の発達

段階を考慮に入れて生徒中心のコミュニケーション型な学習形態に移行したことを裏付けている。それは、授業過程を教室内外の諸要因と関連付けることにより、生徒の学習意欲を掻き立て主体的に学習に参加させることが外国語学習にとって有益であるという認識を深めた結果であると推測できる。授業実習を中心とした体験学習が実習生の実践的指導力の向上にもたらず最良の効果がここに表れていると言えよう。

## 5. 結 論

教育実習において実習生は授業実習、学級経営、生徒指導、教育相談、進路指導、道徳、特別活動、部活動等に係る体験学習を重ねることにより、大学の教養教育課程、専門課程及び教職課程で学修した教授学的な専門知識の検証を試みると同時に、授業を中心とした教育活動の中で生徒との血の通ったやりとりを通じて、教えることの難しさと自らが学ぶことの大切さ、そして、双方の楽しさを再認識していく。その様子は、教員の卵が職業的な訓練を経て教えるための力量を習得していくというよりは、むしろ、ひとりの人間が未知の世界に飛び込んでなじみのない集団を構成する個々の人格と対峙し、自己の人生観、信条、思考様式をぶつけ合うことにより、生きることの尊厳を再確認しているかのようなものである。いみじくも、藤枝（2001: 482-483）は、教育実習の在り方について以下のように述べている。

教育実習においては、「失敗から学ぶ」というプラグマティズムの方法論が改めて考慮される必要がある。必要以上に、子どもの犠牲回避論を前面に押し出して行われる実習は、実習生をいたずらに萎縮させ、受動化し、実習全体を活気の無いものとし、結局のところ、実習生を既成の型にはめ込むことを専らとする狭隘な即戦力養成になりがちである。これは理論的基礎を欠いた職人見習いの教師教育の典型を示している。（中略）

大学教育の一環として位置づけられている教育実習の使命は、実習生を学校の仕事に対して仕込むことを内容とするのではなく、彼らが反省しつつ、また実際と関わり合いながら学び、理論と実践を意識的に結びつけることを内容とする。したがって、きわめて研究的性格の強いものである。教育実習の目的は、究極的には理論に導かれた教師としての主体的な行為能力の形成に置かれるべきであろう。

また、Johnson (1996: 47) は、教室内で生起する事実と生徒の実態の連関性に関して以下のように主張している。

First and foremost is the need for teacher preparation programs to put forth a realistic view of teaching that recognizes the realities of classroom life and adequately prepares pre-service teachers to cope with those realities. This means providing pre-service teachers with knowledge about how classrooms work, or procedural knowledge about the day-to-day operations of managing and teaching in real classrooms. It also means providing pre-service teachers with knowledge about what students are like, to see students, not as “faceless blobs” but as individuals with unique needs, interests, aptitudes, and personalities. In addition, it means providing opportunities for pre-service teachers to come to understand who they are—their conceptions of themselves as teachers, of their “limits,” and of their “visions” of teaching.

ともすれば実習生は教材研究や学習指導案の作成に心を奪われがちであるし、教育実習の成果も教科指導についての専門知識の豊富さや指導技術の卓越の度合い及び生徒の学習到達度などに照らして測られる傾向が強い。それゆえ、実習生の関心が専門教科の授業実習に向けられるのは

避けがたい現象である。しかし、授業とは教師と生徒が協働・調和して創り出す、複雑な音色に彩られた複層的な連続体である。実りある授業を形作る重要な要因が、教師の周到な準備と生徒の高い学習意欲、そしてそれらを結びつける内容豊かな教材であることは何人も否定できない。しかしながら、授業は単に教室内で終始完結する類の一過性の出来事ではなく、あくまでも生徒の過去の学習という不可視で知的な蓄積に支えられおり、生徒を取り巻く地域社会、学校・学級環境、家庭環境などが及ぼす社会的、文化的、地理的、経済的、道徳的な要因に大きく左右されるのである。それゆえ、実習生は、教育実習に臨むにあたり学校教育現場における多様な教育活動をマクロで長期的な視点から分析・把握し、すべての瞬間に遭遇した出来事と自分の働き掛けの因果関係や相関関係に対して鋭敏な観察と洞察を繰り返しながら、自己の貢献度と可能性について深い省察を加え続けるよう努めなければならないのである。

#### 著者連絡先

波多野五三 (Izumi Hatano) 広島女学院大学文学部英米言語文化学科。 Address: 732-0063 広島市東区牛田東 4-13-1. Phone: 082-228-0386. FAX: 082-227-4502. Email: hatano@gaines.hju.ac.jp

#### 引用文献

- Calderhead, J. (ed.) 1987. *Exploring Teacher's Thinking*. London: Cassell.
- 柄本正勝, 他. 2000. 「英語科教育における教育実習生の指導について (4)―全体指導がもたらす教育実習生の意識の向上―」『中等教育研究紀要』広島大学, 40: 91-97
- 藤枝静正. 2001. 『教育実習学の基礎理論研究』東京: 風間書房.
- 藤澤伸介. 1995. 「教育実習生の教授行動の問題点にあらわれた初心者としての教師の特徴」『跡見学園女子大学紀要』跡見学園女子大学, 28: 93-109.
- 深沢清治. 1996. 「Diary Studies を通した英語科授業研究の試み」『広島大学学校教育学部紀要』広島大学学校教育学部, 第1部, 18: 57-61
- 深沢清治・野澤久美. 1995. 「英語科教育実習における Diary Studies の試み」『広

- 島大学学校教育学部紀要』広島大学学校教育学部. 第 I 部, 17: 47-53.
- Gebbard, J. G. 1990. Interaction in a teaching practicum. In Richards, J. C. and D. Nunan (eds.) 1990. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 118-131.
- 橋本啓紀. 2000. 「教育実習生の職業的社会化に関するエスノグラフィー—授業づくりに関する『パースペクティヴ』の変容を中心に—」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』(52): 18-19.
- 飯田 毅. 2001. 「教育実習簿の分析を通じた英語教職授業の評価」『総合文化研究所紀要』同志社女子大学総合文化研究所, 18: 97-111.
- JACET 教育問題研究会. 神保尚武 (研究代表者). 2006. 『英語科教職課程における英語教授力の養成に関する実証的研究』文部科学省科学研究費補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書 (研究課題番号: 16520356)
- Johnson, K. E. 1996. The vision versus the reality: The tensions of the TESOL practicum. In Freeman, D. and J. C. Richards. (eds). 1996. *Teacher Learning and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 30-49.
- 解説教育六法編修委員会. 2003. 『解説教育六法2003平成15年版』東京: 三省堂.
- 岸光 城・羽原貞夫 (編著). 1993. 『教育実習』(教職専門シリーズ9) 京都: ミネルヴァ書房.
- 小林多佳子. 1998. 『『英語科教育法』の授業改善の視点—教育実習記録と意識調査をもとに—』『學苑』昭和女子大学近代文化研究所, 697: 21-29.
- 教育職員養成審議会. 1997. 『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (第1次答申)』
- Roberts, J. 1998. *Language Teacher Education*. London: Arnold.
- 坂元 昂 (研究代表者). 1986. 『教育実習において養成される教師の資質ならびに養成に必要な諸条件』文部省科学研究費補助金総合研究 (A) 研究成果報告書 (研究課題番号: 59382001)
- 千菊基司. 1997. 「英語科教育における教育実習生の指導について」『中等教育研究紀要』広島大学, 37: 143-149.
- 千菊基司・多賀徹哉・幸 健志. 1998. 「英語科教育における教育実習生の指導について (2)—授業観察とその後の演習を通じての全体指導—」『中等教育研究紀要』広島大学, 38: 137-142.
- 千菊基司・多賀徹哉・幸 健志. 1999. 「英語科教育における教育実習生の指導について (3)—『全体指導』を通じて実習生が学ぶこと—」『中等教育研究紀要』広島大学, 39: 53-57.
- 高木信之. 1997. 「英語科教育実習の実態調査に見る英語科教員教育の方向性の一

- 考察一教師と指導教諭はお互いをどう観察・評価したか—『熊本大学教育学部紀要』人文科学編, 46: 231-243.
- 土屋澄男・広野威志. 2000. 『新英語科教育法入門』東京: 研究社出版.
- 米山朝二・杉山 畝・多田 茂. 2002. 『英語科教育実習ハンドブック』改訂版. 東京: 大修館書店.

## 参 考 文 献

- 浅羽亮一. 2001. 「教育実習で学ぶべきこと—現場のどこを見るか, 何を身につけるか—」『英語教育』東京: 大修館書店. 50(3): 16-18.
- Brandt, C. 2006. Allowing for practice: a critical issue in TESOL teacher preparation. *ELT Journal*. 60(4): 355-364.
- Caires, S. and L. S. Almeida. 2005. Teaching practice in Initial Teacher Education: its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*. 31(2): 111-120.
- 林 晃喜. 2003. 「誰も教えてくれない実習での人間関係」『英語教育』東京: 大修館書店. 52(3): 19-21.
- 伊村元道・茂住實男・木村松雄 (編著). 2001. 『あたらしい英語科教育法—小・中・高校の連携を視座に』東京: 学文社.
- 森永正治. 1998. 「教育実習—学生・指導教官へのガイド—」『英語教育』東京: 大修館書店. 46(11): 14-16.
- 大高常昭. 1995. 「英語科教育法の効果的指導—より良き教育実習の成立を求めて—」『東洋女子短期大学紀要』東洋学園大学. 27: 1-20.
- 志賀政男. 2003. 「教育実習における授業スキルの形成とその課題」『東洋大学文学部紀要』教育学科編. 東洋大学文学部教育学科研究室. 29: 111-139.
- 塩澤利雄・伊部哲・園城寺信一・小泉 仁. 2004. 『新英語科教育の展開』新訂版. 東京: 英潮社.
- 城山藤一. 1997. 「英語科における教育実習の現状と課題」『ノートルダム清心女子大学紀要』外国語・外国文学編. ノートルダム清心女子大学. 21(1)[通巻32号]: 137-149.
- 鈴木尚子・山下政俊. 2003. 「教員の資質力量形成に関する基礎研究 (2)—教育実習における教育実習生支援効果とその課題—」『鳥根大学教育学部紀要』教育科学. 鳥根大学教育学部. 36: 17-23.
- 高田哲朗. 2002. 「効果的な教育実習をめざして—英語科の場合—」『研究紀要』京都教育大学. 71: 15-24.

- 山田順子, 2000, 「教育実習における人間形成的側面」『東京家政学院大学紀要』  
人文社会科学系, 東京家政学院大学, 40: 185-203.
- 山田 昇 (監修・解説) 1998, 『大学における教員養成 国立大学協会教員養成制度  
特別委員会報告書』 第3巻, <平成4年1月~平成9年11月> 東京: 大空社.
- 山崎英則 (編著), 2004, 『教育実習完全ガイド』 京都: ミネルヴァ書房.