

英語科教育における教育実習生の指導について

千菊 基司

英語科の教育実習生は全体として指導教官の指導に満足しているようだが、何に満足して、いて何に不満なのかを明らかにし、また実習生の指導の特徴を先行研究の分析を手がかりにして理解し、指導法の改善につなげる必要がある。本論は実習生が実習を通じて得る「授業」についての意識の変化を促すために、授業観察の工夫を中心に指導法の改善のための原案を述べている。今後の実証的な研究への糸口としたい。

1. はじめに

本論は、英語科教育における教育実習の指導方法を改善するための視点を明らかにするためのものである。恒吉他(1992)¹⁾によると、実習生は指導に対して高い評価をしているが、「実習の成果」については十分なものは決して思っていない。考えられる理由の一つとして、担当教官の指導が自らの経験に依存しているため、初心者である実習生には必ずしも適切な指導とは言えない場合があるという奥山(1992)の意見がある。教育実習の期間等の制度的な限界、指導教官の技量の限界等様々な問題が関連しているため、実習の効果を高めるための方策を指導教官の立場からのみ論じることが限界があろう。しかし、実習生を直接指導し、又、実習終了後に提出するレポート『教育実習を終えて』²⁾を指導者へのフィードバックとして読むことによって、実習生の多くが抱える問題点や、不満を理解しておくことが指導方法の改善につながると思われる。

このような目的のもと、本論を以下のようにすすめる。(1) 96年度英語科実習生の提出した『教育実習を終えて』の質的分析等を通じて、実習生が授業観察を効果的に行っていない点を明らかにする。(2) アメリカにおける大学院レベルのESL教育実習生を被験者とした研究を紹介し、実習生が抱えがちな問題を別の視点からとらえ、本校で実習を行なっている実習生がレポートで述べた感想の中に見られる問題点をより明らかにする。(1)(2)の結果をふまえて教育実習の指導法改善のための提言を行なう。

2. 授業観察の現状と問題点

本校英語科における教育実習は、教官2人ひと組みで6人程度の実習生を指導する。各実習生は2週間の実習期間中に5回程度教壇に立って授業を行なう。従って自分で授業を実際にするよりはるかに多くの時間を教官や他の実習生の授業を観察し、批評することに費やす。しかし、実際に指導していると授業観察のための指導が困難であると感じる。その原因は、実習生の持っている観察のための視点があいまいであることや、「授業」に対するイメージが画一的であることであろう。

(1) 実習生の授業観察について

実習生は実習初日は指導教官の授業を観察するのだが、彼らが一生懸命メモをとっている様子をよく目にする。そのメモは驚いたことにほとんどが授業の手順や活動の記述などで、あらかじめ指

導教官が配布しておいた授業細案にある内容と（授業中の予想外の反応に関わる箇所以外は）大差がないことが多い。その原因の一つは、実習生に配布される観察記録用紙には大まかな項目設定と記述式のメモのスペースに用紙の大部分が使われていることにある。また、実習生の側も、提出することに主目的をもっているのであろうか、とにかくたくさんメモをとりつづけている。学習者や授業者がなぜ観察中に見られたような反応をしたのか、授業者の計画された意図が達成されたかどうか等は、授業観察の大切な目標だと思われるが、観察中に考える時間や目の前の生徒の反応を見て確認する時間はあまりなさそうである。実習生の感想に『最初は何の気なしに授業を観察し、ちょっとした気付きやコメント程度しか書けなかった』とある。（以後『 』内の言葉はレポート『教育実習を終えて』の中の実習生の記述である。）特に実習初期における授業の反省会では、声の大きさ、板書の文字、指導者の視線等、見て明らかなことを実習生が述べるため、後の討論には発展しにくい。このことは筆者の指導力不足と無関係ではないが、Day (1990)、Gebhard, Gaita, and Oprandy (1990)、Johnson (1992)、Numrich (1996)、Richards (1990) らの指摘にもあるように授業観察の目標設定の重要性を再認識する必要がある。

(2) 実習生のもっている「授業」のイメージの画一性

『英語の授業といっても様々な授業がある』ということを非常に多くの実習生がレポート²⁾に記している。特に同じ教材を複数の教官・実習生が様々な展開するというのは経験を積めば当然のこととして受けとめられるが、学習者としての経験しかなければ、同じ教材を複数の教師に短期間の間に教わるという経験は転校でもしないかぎり無い。その驚きが衝撃的であったことは想像に難くない。そこまではよいのだが、多くの実習生はその原因を『教師の個性』にあるとしている。もちろんそれも授業に影響を与える重要な要素であるが、それでは大学生の授業観察としては不十分ではないだろうか。授業者が設定した目標は達成されたのか、他に良い展開は考えられないか等考えるというようにさらに一步踏み込んだ観察の視点を持たないと、自らの授業計画の立案に役立てられないであろう。

別の原因として、英語教育学概論等で学ぶ指導法に関する知識の中で、メソッドやアプローチと名のつく、どこか教条的な発想を学んできたからではないだろうか。それらは言語学習観としてとらえるべき発想のもので、実際の学習指導では、その発想に影響を受けた様々な言語活動を行うわけである。手がかりとなる体験がない実習生が、書物を通じて理解しただけのことを実践に移すことは容易ではないであろう。

また、実習生は中高六年間を通じてどのように英語を教えるかという長期的な視点を持って教授内容と配列を考えていなければ、当然どのレベルの正確さを要求するのも考えつかない。つまりカリキュラムの概念が欠落しているのである。『実習前に教材研究をすませたい』という意見もあるし、実習の前に教科書の進度について電話での問い合わせも多い。しかし、中学一年で教えるときに目標とすべきことと、三年後に学習者に求めることは当然異なるはずだが、それを理解しないで『教材研究』できるだろうか。実習生のいう教材研究とは辞書を調べて意味をとる作業だろうか。名前も成績も知らない学習者を相手にするのだから、学習者に関する利用可能な情報は、カリキュラムや言語習得過程に関する知識だけであろう。そのことを理解していれば、授業観察の視点も当然

変わってくるであろう。

指導教官の側としては、『指導者の意図と、生徒のレベルによって様々な授業展開がある』という認識を実習生が持てるようになることが指導のひとつの目標になるであろう。もし授業の構成について求心力が見いだせないと、教案には「復習→導入→新出事項の説明→内容理解→まとめ」という見出語のみが目立ち、『個性』で間をもたせる印象の際立つ授業という結果となるのではないか。授業者の個性は経験を積む中でそれが効果的に授業に反映されていくようになるのであろう。初心者の実習生の個性や何か変わったことをしなければならないという気持ちを認めていくのも大切なことであるが、なぜ様々な授業展開が考えられるかに気付くように指導教官は指導していかねばならないだろう。

3. 実習生の授業での行動や授業についての認識の特徴 — 先行研究の分析より

(1) Numrich (1996) の研究

Numrich は2年未満の教授経験をもつ大学院生を対象とした10週間のESL教育実習のコースを担当し、(a) 各自の言語学習経験 (b) 授業についての反省日記20編 (c) 日記分析を各実習生に書かせた。そして英語を母語とする26名の実習生のデータ (a)～(c) の質的分析を行なった。そして実習期間を通じて実習生の授業に関する意識の変化や、各実習生の以前の言語学習経験がどのように教授経験に転移するかについての特徴をみた。

分析の結果、①実習生は実習初期には自分の授業の管理に気をとられる傾向にあり、特に (a) クラスの雰囲気、(b) どのように授業をコントロールするか、(c) 独創的に授業をできない不満に関する記述が多く見られた。②各自の言語学習経験については、(a) 文化学習や (b) 伝達を重視する学習内容については自分の授業に活かすが、(c) 誤りの訂正や (d) 文法教授については活かさなかった。③授業経験を積むにつれて、実習生は学習者のニーズに目を向けられるようになる。例えば、前述の② (c) (d) については、学習者は求めているのに応えられないという自分の未熟さに悩むことになる。他にも④時間配分、学習者中心の活動と指導者中心の活動の配分の難しさ、はっきりした指示を与えることの難しさ、自分の授業が学習者にどのように認識されているのかははっきりと分からないことに対する不安は、10週間の実習期間を通じて日記に記されている。

分析結果で非常に興味深いのは、実習生の中に実習初期から独創的に授業を展開したい気持ちが強く存在することと、最初は否定していた文法の指導の必要性にそのうち気付くことである。さらに誤りの取り扱いに関しては実習生と学習者がそれぞれ異なる認識を持っている点である。これらは大学院で受ける授業を通じて学んだ伝達能力の養成を目標とする進歩的な言語教育理論を、現場の学習者の実態にあまり注意を払わずに自分の授業に導入しようとしたために起こった反応だといえよう。また、この実習ではシラバスが示されないので特に自由裁量の部分が多く、そのような反応になったのだろう。

Numrich は最後に実習コースの構成について提案をしている³⁾が、中でも授業観察についての提案が我々の指導にも取り入れられそうだ。彼女は例えば誤りの訂正のテクニックについてあらかじめ見出しをつけた観察用紙を渡し、実習生に授業観察を何時間もさせる方法を採用している。ES

Lの実習生は結果的に授業中ほとんど学習者の誤りを訂正していないのだが、誤りの訂正に関して彼らが学んできた理論を実際にどのように利用する方法があるのかを理解し、問題意識を高めることはできる。また授業中に観察される interaction のみを観察させることも提案している。この点については次に紹介する Johnson (1992) の研究で詳しく述べられている。

(2) Johnson (1992) の研究

Johnson は実習生の言語教授に関わる行動の特徴や、行動決定に関わる要因について分析した。被験者は1学期(15週)間にわたる6単位のESL教育実習に参加している大学院生の中で自発的に参加した英語を母語とする4名を含む6名である。うち3名は2年間の教職経験を持ち、他の3名は全くない。各学期の8週目に各実習生の授業をビデオテープで撮影し、授業後、生徒とのやりとり、指示をなぜそのように行なったかについてビデオを見ながら実習生が口頭で説明したものを録音し、後日文字化している。また「授業を行なっている時の最大の関心事はなんであったか」「指導に関わる意志決定に最も影響を与えたものは何か」の2点について、被験者が授業の直後とビデオを見た後にレポートを書いた。

学習者の行動を①不十分な反応②自発的な働き掛け③実習生の引き出した反応④誤りに分け、それぞれに対して実習生の行なった指導とその意志決定にかかわる要因を分析している。分析結果で興味深いのは、前述②③については1つ程度の反応しか示さないが、①には2つ、④の誤りには3つ以上の反応を示す点である。被験者のレポートによると、予期していなかった生徒の反応を授業の流れを妨げる障害としてとらえているし、行動を量的に分析したデータによっても、誤りや予想どおりの行動が見られない場合に過剰に反応することが示されている。

Johnson も述べているが、予期せぬ反応に対する対処が難しいのは、その反応に対して即座に対応する手段に乏しいからであり、経験を積みればそのような手段が豊富になり、授業の流れを損なうと感ずることなく学習者の発言を活かせるようになるであろう。また誤りに出あうと、生徒の理解が確認できていないことから常に感じている不安が行動に表れるとも言える。誤りの反応については毎回きっちり反応するのでは誤りに焦点をあてすぎることになり、かえって生徒の動機づけを低下させるだけでなく、他の発言が学習者から出にくくなるので、生徒の言語学習レベルに応じて実習生に対応を考えさせておく必要があるだろう。

この研究は被験者数も少ないので研究成果の一般化に限界があるかもしれないと彼女自身も述べているが、本校の実習生のレポートにも『予想していなかった生徒の反応にどう対応するか』は重大な関心事であると読み取れるので、指導に活かしていく必要があるだろう。

4. 教育実習での指導改善への提言

教育実習を通じて実習生が思ったことや先行研究を参考にして、以下のように指導方法の改善を提案したい。

まず何よりも、授業観察の工夫が必要であろう。授業観察の前に観察のポイントをこちらが提示して最低限の目標を与えると、表面的な行動を述べることで終わりがちな実習初期の実習生の観察に改善が見られるのではないだろうか。もちろんこのことは授業観察後の反省会の話題をそのポイ

ントに限定するという意味ではない。しかし、もし授業者があらかじめ観察のポイントをわかっていると、その特定の教授行動に調整を加えて反応することがありうるという指摘もある (Day 1990 p.42)。そのような悪影響を避けるため、次のような3つの策が考えられる。(a) 過去の公開授業等のビデオを利用する。(b) 他のグループの実習生や教官の授業を観察する。(c) 授業の直前に指導教官が授業者以外に観察時の注意点を指示する。ただし、(a) (b) では実習生が実際に教える時の学習者と異なるし、(c) だと観察者が突然与えられた課題に取り組みが不十分になる可能性がある。これらをそれぞれの短所を克服する形で利用できないだろうか。実習生の授業をビデオで撮って自分で見るのも効果的だが、ビデオが教室に存在していること自体が、指導者にも学習者にも新たな緊張を感じさせるであろう点が大きな問題として残る (Day 1990 p.46)。

授業観察の視点については、Gaies (1983) が classroom process research の対象を、(1) 目標言語(英語)の使用状況 (2) 教室内的 interaction の性質 (3) 誤りの取り扱い、の3分野とまとめているが、分類の一つの例となるであろう。特に (2) においては、初心者の実習生にとっての最大の不安要素ともいえる生徒からの発言や誤り等、予想外の反応についての対処のしかたの例を、授業のビデオ録画等を部分的に活用した観察を通じて検討しておくといいたい。これらの活動は決して「処方箋」を与えるものではないし、知っていれば反応できるわけではないであろう。しかし、それは教育実習期間終了後も自らの授業を改善していくための視点を、実習生が持つことにつながるであろう。

Numrich の研究では被験者に各自の言語学習体験を書かせていて、その中の特定の体験が教授行動に影響することを考えれば一種の診断書として利用できるかもしれないし、「授業観」の一端が見られるかもしれない。

また本校の実習では中高どこが当番になるか分からないので、教科書はできるだけ早く渡し、少なくとも文法の配列がどうなっているかを知る機会を持たせると良いであろう。各時間の指導目標については、6年間の言語的な技量の発達を実習生が考慮して目標を設定することは困難であろうから、指導教官があらかじめ指導目標を設定することも特に実習初期の指導に有効であろう。⁴⁾

5. まとめと今後の課題

レポートの意見や先行研究によると、授業観察の方法を工夫することは必要であろう。実習生が単独では気付かない傾向にある問題、例えば指導者の意図は達成されたかということや予想外の学習者の反応にどのように対処するか、を観察の中心に据えることが考えられる。また、実習前に実習生が受けてきた授業のイメージを記述させると、事前情報として利用できるかもしれない。

実習期間は2週間であるため、ほんの数回の授業体験だけでは観察によって指摘された問題点を克服することはかなり難しいであろう。Numrich の実習生のように、大学院レベルで10週間かけても同じ不満が継続して表れている報告もある。従って「綿密に指導はしてもらっても効果があがるとは言えない」現象は当然様々な次元で起こる。今後の課題は、ここで述べた指導法の改善が実習に関わる者の過度の負担になることのないように、よりよい結果をもたらすために、より系統だった指導につながるよう実践を重ねていくことであろう。

注)

1) 1992年度後期に附属福山中・高等学校において実習をおこなった139名を対象にした調査を行なった。「授業を行なった後での指導教官の指導は綿密であった」には92.1%、「授業を行なう前の指導は綿密であった」には80.6%の実習生が肯定的に回答しているのに対し、「授業展開がうまくできるようになった」には30.9%、「自分の考えを正確に表現できるようになった」26.7%の実習生しか肯定的に回答していない。「教師になる自信がついた」は17.3%が肯定的に捉えているのみである。

2) レポートの質問項目は、1.授業観察を通して学んだこと、感じたこと。2.SHRやLHRの観察を通して学んだこと、感じたこと。3.自分の授業実習を通して学んだこと、感じたこと。4.教育実習全体を振り返って学んだこと、感じたこと。5.附属福山中・高等学校に対する教育実習についての意見・希望（施設・その他）。

本論を書くにあたって1996年度前期・後期の英語科教育実習生36名が提出したレポートを分析した。本論で引用されている実習生の意見はそれぞれ以下のような出現数であった。

もちろん実習生が異なれば同じカテゴリーにあっても用いている表現は異なっていることもある。

	数
1 『最初は何の気なしに授業を観察し、ちょっとしたコメント程度しか書けなかった』	(2)
2 『英語の授業といっても様々な授業がある』	(2 6)
3 (2の原因として) 『教師の個性』	(1 6)
4 『発問が難しい』	(7)
5 『実習前に教材研究をすすめたい実習生は少ない』	(1)
6 『指導者の意図と生徒のレベルによって様々な授業展開がある』	(2)
7 『予想していなかった生徒の反応に対応できない』	(1 3)

3) Numrich は最後に次のような見出しで提案をしている。(pp.145-148)

1. Encourage teachers to teach separate classes, but end with collaborative lesson.
2. Encourage the use of a variety of sources rather than the use of one textbook.
3. Take students on an early field trip.
4. Conduct student needs analysis and feedback sessions.
5. Give specific observation tasks.
6. Require a grammar course for novice teachers.

4) 藤原は社会科の実習指導を通じて授業全体を貫く「問い」と「答え」を抽出することが指導案完成に大きく貢献するとしている (p.80)。異なる教科での提案ではあるが、実習生がある程度自信をもって教壇に立てるように指導する方法として有効ではないだろうか。

参考文献一覧

- Day, R. R. (1990). Teacher observation in second language teacher education.
In J. C. Richards and D. Nunan (Eds.) *Second Language Teacher Education* (pp.43-61).
New York, NY: Cambridge University Press.
- Gaies, S. J. (1983). The investigation of language classroom processes. *TESOL Quarterly*, 17(2), 205-217.
- Gebhard, J. G, S. Gaitan and R. Oprandy. (1990). Beyond prescription. In J. C. Richards and D. Nunan (Eds.)
Second Language Teacher Education (pp.16-25).
- Johnson, K. E. (1992). Learning to teach: Instructional actions and decisions of preservice ESL teachers.
TESOL Quarterly, 26(3), 507-535.
- Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, 30(1),
131-153
- Richards, J. C. (1990). The dilemma of teacher education in second language teaching. In J. C. Richards and
D. Nunan (Eds.) *Second Language Teacher Education* (pp.3-15).
- Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, 50(1),
9-15.
- Ur, P. (1992). Teacher learning. *ELT Journal*, 46(1), 56-61.
- 奥山他 (1992) 「社会科教育における教育実習についての実践的研究 (I)」『広島大学学部付属
共同研究紀要第20号』(pp.61-69)
- 奥山他 (1993) 「社会科教育における教育実習についての実践的研究 (II)」『広島大学学部付属
共同研究紀要第21号』(pp.73-83)
- 藤原他 (1994) 「社会科教育における教育実習についての実践的研究 (III)」『広島大学学部付属
共同研究紀要第22号』(pp.71-80)
- 恒吉他 (1992) 「教育実習生の指導法に関する基礎的研究 (I)」『広島大学学部付属共同研究
紀要第20号』(pp.1-10)
- 恒吉他 (1993) 「教育実習生の指導法に関する基礎的研究 (II)」『広島大学学部付属共同研究
紀要第21号』(pp.1-10)
- 恒吉他 (1994) 「教育実習生の指導法に関する基礎的研究 (III)」『広島大学学部付属共同研究
紀要第21号』(pp.1-10)