

教育実習時に教育実習生が直面する問題の分析

—— 日記の記述を通して ——

A Study of Student Teachers' Major Concerns in their Practicum
On the Basis of Analyzing their Diaries

築 道 和 明

0 はじめに

近年の教師教育に関わるキーワードの一つとして“reflection”あるいは“reflective practitioner”を挙げることができる。この英語に対して佐藤（1992）は「反省的实践家」という日本語訳を与えているが、これは、いささか直訳的な感があり誤解を招きかねない。例えば、「反省的实践家」という訳語を表面的にとらえて「これまでも教師は自らの実践を反省していたではないか、何を今さら反省せよと声高に主張するのか」というような反論が起こってくると思われる。

一般に「専門職」と呼ばれる職業に従事する人間には、それぞれの専門領域に関する知識や技能が求められるのは当然であるが、優れた専門家は獲得している知識や技能を自らの経験や実践に照らし合わせて、すなわち自らが置かれた文脈において絶えず修正、深化させていると考えられる。専門職の養成段階で獲得した知識や技能を現実の問題解決において一方的に応用しようと試みるのではなく、経験知も含めて現実の問題や出来事に対峙して、獲得している知識や技能を修正したり、あるいは知識や技能の前提になる発想や理念なども柔軟に修正する専門家のことを“reflective practitioner”と呼ぶのである。

教職も「専門職」であるという立場から、上述のような考え方を教師教育にも適用しようとしているのが近年の一つの流れであるが、特に“reflection”という行為を日常的に、且つ体系的に行おうとする点において、単なる「教育実践を省みる」こととの違いがあると指摘できる。また、教育実践を通して担当教科に関わる知識や技能を絶えず修正、錬磨していくということに留まらず、「教育」や「教師」「学習」「学習者」「学校」等、教職に関わるキーワードについての自らの信念やイメージをも“reflection”の対象にする点において「反省的实践家」という訳語ではカバーしきれない意味が、この用語には含意されていると思われる。

では、具体的にどのような方法により“reflection”を行うのか、この点に関してRichards & Lockhart (1994)は以下の6つを提案している。

1. *Teaching journals.* Written or recorded accounts of teaching experiences.
2. *Lesson reports.* Written accounts of lessons which describe the main features of the lessons.
3. *Surveys and questionnaires.* Activities such as administering a questionnaire or

completing a survey, designed to collect information on a particular aspect of teaching or learning.

4. *Audio and video recordings.* Recordings of a lesson, or part of a lesson.

5. *Observation.* Tasks completed by a student teacher observing a cooperating teacher's class, or peer observation (i.e., tasks completed by a teacher visiting a colleague's class).

6. *Action research.* Implementation of an action plan designed to bring about change in some aspect of the teacher's class with subsequent monitoring of the effects of the innovation. (p.6)

本研究では、これらの方法のうち、第一に掲げてある“teaching journals”を用いて得た資料を分析し、考察を加えたい。

“Journals”という用語は、「言語学習や言語教授に関して1人称の立場から記した記録」(Bailey:1990)という意味であるが、研究者により“logs” “diaries”など他の用語を用いている場合もある。しかし、その意味するところに大きな相違はないと思われるので、本研究では、「日記」という日本語を用いることにする。

Bailey(1990)によれば、言語教育や言語習得研究における「日記」の目的として以下の3点が考えられる。

- (1) language learning experiences
- (2) student teachers' reactions to academic courses
- (3) language teaching experiences

第一に研究手段としての「日記」の活用が考えられる。これは、例えばBailey(1983)にみられるように外国語学習、外国語習得の過程において学習者に学習記録を「日記」という形で記録させ、その習得過程に関わる要因を明らかにしたり、あるいは習得過程自体を把握しようとするための利用である。

「日記」の第二の活用方法は、授業評価の一手段としてのものである。つまり、ある特定のコースや授業に対して学習者がどのような意見や疑問を抱いているかを「日記」に記述された内容から把握しようとするものである。この範疇には、教師教育における講義や演習に対する学生の反応を求めるために「日記」を記録させるということも当然含まれる(例えばJarvisの研究)。

Baileyの第三の類型は、主として教師(教職を目指す学生も含めて)が自らの教育実践を“reflect”するための手段としての「日記」の活用である。

このように、外国語教育における「日記」の活用は、研究目的に応じて大きく3つに分類することができるが、これら3つの範疇は相互に独立したものととらえる視点から近年では、相互に補完し合うものとしてとらえた研究もみられるようになった。例えば、K. Richards(1992)のように、教職志望の学生に、新たに外国語を学習させ、その経験を「日記」に記録さ

せるという活動を通して外国語学習、学習者に関わる主要因をより具体的に把握させようとした研究もあらわれている。すなわち、これは、上記の(1)と(3)とを統合した「日記」の活用を目指した研究と言える。

1 本研究の目的

本研究の目的は、教育実習生(以下、実習生と略す)の思考過程を把握し、教育実習事前指導、また、教育実習中における実習生の援助のあり方に関して考察を加えることにある。より具体的には、教育実習期間において実習生が直面する問題は何か、また、実習生はそれらをどのように把握し、対処していくか等に関して「日記」というデータを基に分析を加える。

2 分析資料

まず、Porter(1992)らは、「日記」を記録する際の留意事項として以下のような4つのルールを指摘している。

- (1) 記録は単なる「個人的な」日記ではない
- (2) 「日記」は、単なるメモをとるためのものではない
- (3) 「日記」は、推敲を重ねた上での完成した記録である必要はない
- (4) 「日記」は、該当講義、演習の他の課題と同じ重要性をもつ

このような原則を念頭に置いて、筆者は、勤務校で英語科教育を専攻している3年生、及び4年生に対して「教育実地研究II」の課題の一つとして以下のような指示を文章として与え、実習終了後に「日記」の提出を求めることにした。

Practicum Logと題するノートを1冊準備し、実習中の記録を日記風に毎日詳細に綴る。(授業の準備のプロセスで考えたこと、行ったこと、授業中の出来事、授業後の反省、指導教官からの助言、生活指導等)整理した内容である必要はないので、なぐり書きでも良いから、その日の事は、その日のうちに記すこと

今回分析の対象とする資料は、1995年10月中旬より3週間、本学部の附属中学校において実習を受けた7名の英語科専攻学生のうち、5名による「日記」である。

3 分析の視点

まず、先行研究では「日記」を分析する視点として、どのようなものが提案されているかをみてみよう。

本研究と同様に実習生の教育実習中の「日記」を分析した深沢(1994)は、「日記」に

あらわれた主な観点として以下の4つを挙げている。

指導過程（授業の流れ）に関する記述

生徒観（生徒への指導的評価、声掛け）に関する記述

教材研究、教具に関する記述

指導技術に関する記述

その上で、指導過程に関する記述や生徒観に関する記述よりも教材の解釈や指導技術に関する記述が多いこと、また、実習期間中に「記述・感想型」(...していた)から「分析型」(なぜ..なったのか)や「問題解決型」(...すべきだった)へと記述方法に変化がみられたと報告している。

同様に、実習生の「日記」を分析したMok(1994)は、「日記」に記された実習生の主要な関心事を以下の5つの範疇に分類可能であると指摘している。

- (1) teacher's self-concept (teacher role and teacher-learner relationship)
- (2) attitudes (toward learners, their L1 and their L1 culture)
- (3) teaching strategies (decision-making about teaching and feedback to learners)
- (4) materials used (what and how to use)
- (5) expectations of learners (classroom behavior, learning and attitude towards teacher)

本研究では、これらの先行研究で提案されている日記分析のための観点を前もって採用して、それらの観点から「日記」を分析するという方法をとらない。なぜなら、いずれの研究でも提案されている分析の観点が十分に確立したものではないと判断するからである。深沢(1994)で示されている「日記」からの具体的な記述内容を読むと4つの観点の識別が難しいケースがみられる。また、Mok(1994)の5つの範疇は、ESL(English as a Second Language)における教師教育という環境での調査に基づくものであり、日本のようなEFL(English as a Foreign Language)の場合にはあてはまらないと思われる範疇がある(例えば2)。従って、本研究では、大まかに以下のような2つの柱を設定して実習生の「日記」を分析することにした。

(1) 英語の授業以外の場面において、どのような問題に実習生は直面するか、また、それらの問題に対して、どのような対応をしているか。

(2) 英語の授業に関して、どのような問題に実習生は直面するか、また、それらの問題に対して、どのような対応を試みているか。

4 結果と考察

4.1 授業以外の場面で

教育実習の当初、多くの実習生は生徒とのコミュニケーションを図ることに對して戸惑いや不安感を抱いているようである。代表的な意見を「日記」の記述から引用する。なお、引用の末尾の（ ）の数字は、「日記」の日付を表している。また、下線は筆者によるものである。

「久々の学校だったので、緊張のあまり非常に疲れた。(中略)お弁当の時間や休けい時間などは教室に行くのがすごくいやだった。」(実習生A 10・18)

「今日はきのうほど疲れはしなかった。が、生徒と話すのは、やっぱり疲れる。」
(同10・19)

「今週の金曜日まで、生徒とうちとけるであろうか。すごく心配。とりあえず話しかけるしかない。」(実習生B 10・18)

もちろん、実習開始時点から積極的に生徒との関わりを求めて、生徒とのコミュニケーションを楽しんでいると思われる実習生もいる。例えば、次のような日記が見られる。

「とうとう3週間の実習がはじまってしまった。前日は、かなりゆううつな気分になっていた。しかし、1日が終わってみると、生徒との交流が楽しかったと思える。久しぶりに会ったにもかかわらず、けっこう自分のことを覚えていてくれ、声をかけてくれる生徒がいたりして、クラスに入って行きやすかった。」(実習生D 10・18)

ただ、この実習生も例えば大学での友人との語らいを楽しむような意味で生徒との交流を楽しんでいるのではなからう。やはり、そこには「実習生」と「生徒」という役割関係が存在し、それがコミュニケーションにも影響を及ぼしていると思われる。同じ実習生の実習半ばの「日記」には、以下のような内容が記述されている。

「やはり、生徒とあまり話ができない1日は、おもしろくなかった。同じ学級配属の先生さんたちは、昼食やそうじなどあまり教室に米たがらない。終礼の時にも来なかった人がいた。確かに生徒に対して気をつかい、疲れるけど、自分から入っていかないと仲良くなれないのではないかと思う。」(実習生D 10・25)

冒頭の実習生Aのように実習当初において生徒との関わりをどのように築いていくかに不安を抱く実習生も、教育実習を体験することにより徐々にそのきっかけをつかんでいく。そのきっかけとは、(1) 授業以外の場面での生徒とのコミュニケーション、(2) 授業を媒介としての生徒とのコミュニケーション、という2つの形であらわれているようである。それぞれの例をいくつか挙げる。

「ろうかを歩いていたら他のクラスの生徒が『○○先生、おはよう』と声をかけてくれた。

うれしかった。(実習生A 10・23)

「朝、昇降口の所で、『おそいよーもう』と言って私が来るのを待っていた生徒がいた。単に英語の暗唱文を聞いてもらいたかったというのが理由であるが、それでも必要とされているように感じられてうれしかった。また、私の授業後、一人の生徒が『先生、もっと厳しくやってもいいよ。がんばってね』と声をかけてくれたのがうれしかった。」(実習生D 10・24)

「初めて授業をした。かなり緊張したが、生徒が協力的で無事終わることができた。後で生徒2人が来て『先生、授業上手だったよ。将来絶対良い先生になれるよ』と言われた。本当にうれしい言葉だった。授業後、他の生徒も以前と比べて、より自分の方へ近づいてきているように感じられた。」(実習生E 10・26)

「帰るとき、女子生徒2人に偶然会い、『明日の授業、がんばって』と励まされた。すごくうれしかった。」(同10・30)

次例は、昼食時に生徒とのコミュニケーションに失敗したものの、その後の休憩時間に生徒とサッカーで汗を流した結果、思いがけずコミュニケーションのきっかけをつくることのできた実習生の「日記」である。

「今日も朝、かなり早くクラスに現れ、何とか話をしようと思っていた。(中略) 昼休み、今日は思い切って生徒と一緒に食べるが、そんなに会話がもりあがらなかった。大勢で静かよりも一人で静かな方がだいぶ楽だ。(休憩時間に生徒とサッカーをしたあと)でも、そうじのとき教室にあがるといろいろな人に声をかけられた。『先生、サッカーやっとなん?』とか。」(実習生B 10・19)

これらの例が示しているように、授業以外の場面でも実習生と生徒との間のコミュニケーションのためのきっかけは、生徒の側からの働きかけで生じている。実習生の側からすれば、思いがけない場面で生徒から声をかけられ、それが心に内在している不安感を払拭する契機を与えているようである。その結果、実習の半ばや後期になると当初の不安感や戸惑いにかわって以下のような記述が目立ち始める。

「生徒に最近、自然に話しかけることができる。(中略) 最近生徒がかわいいと思いはじめた。」(実習生A 11・8)

「生徒一人一人のことが、だいぶ見えてきた。自分がその生徒に対してもっていた偏見もうちやぶられて、その生徒の本当の姿を見れるようになった。いやだと思っていた弁当の時間もいやだと思わなくなった。」(実習生C 10・30)

「あと一週間しかないと思うとさみしい。授業の準備や授業や弁当づくりは大変だけど、

生徒と関わるのはとても楽しい。」(同 11・2)

このように生徒との関係づくりに関しては多くの実習生が成功している。しかしながら、これは上で指摘したように生徒の側からの積極的な、また、飾らない自然な形での働きかけによるものであり、そうした「良好な」人間関係が教育実習のあらゆる場面にうまく転移するというにはつながらない。次の記述例にあるように、生活指導の場面や後述する授業中の私語に対する場面では、その対処方法に多くの実習生は戸惑ったままである。そして、こうした戸惑いは、実習終了まで続いて、結局は解決のための糸口をつかめないまま、「教育実習では授業を準備するだけではだめで、生徒指導の重要性を学びました」という感想を述べるのが実習生に共通した傾向のようである。

「生徒指導はいまいちどうすればいいかわからない。きびしくと言ってもどれだけきびしくすればいいか。(実習生C 10・24)

「指導教官に『生徒になめられるよ』と忠告された。すでになめられていると思う。だめだとは思けど、どういう風に叱ったらいいか、わからない。」(同 10・26)

「昼食時にクラスの孤立している女の子の隣にすわった。何を話しかけても返事はするが、必要以上に話してくれなかった。(中略) 私はどう接してよいかかわからない。」(実習生E 10・31)

「クラスでそうじの指導をすると、いつも「何だよ」とでも言いたそうな顔をされる。言えばやるが、その場限りである。ずっと指導をしてきたつもりが、結局効果なしだったのかも知れない。私に威厳がないからだろうか。」(同 11・8)

すなわち、これらの記述から、実習生は個々の生徒との個人的なコミュニケーションには早い段階から成功体験を重ねていくものの、公の場面、つまり、「教育実習生」としての自らの立場を意識して生徒と対峙しなければならない場面では、生徒の側もそうした役割関係を認識してからか、積極的な関わりを求めようとはせず、その結果、内にある不安感も払拭されないうまになっている実習生の姿を推測することができる。

4.2 英語の授業場面で

次に、英語の授業場面で実習生が直面する問題は何か、また、それらの問題に対して実習生はどのような解決を試みているかという点について「日記」の中の記述を引用しながら考察する。

まず、授業を担当する前においては、多くの実習生が不安感を吐露している。特に、以下のように生徒からの予想しない反応があった場合の対処に対しての心配が大きいようである。

「(前略) 自分が授業をする時に生徒の反応に即座に対応できるのだろうかと不安になった。(中略) 授業観察をして学んだことは、テンポのよい進め方と生徒をひきこんでい

けるかということである。私は授業中に間をつくってしまうのではないかという恐れがある。生徒を退屈させないようにするテンポある授業はどのようにすればできるのだろうか。」(実習生D 10・19)

実際に最初の授業を行ったあとの「日記」には、「失敗だった」や「緊張した」などの記述が多い。

「今日初めて授業をした。自分のクラスだったので、やりやすいのではないかと思っていたが、それは大きく裏切られた。緊張しなかったのははじめの挨拶だけだった。授業をしているうちに、なんてつまらない授業なんだと自分で思い始め、途中逃げ出したい気分になっていた。経験がないから仕方ないと言えば、そうであるが、余裕がもてない。生徒の方に目を向け、ほほえむことができない。もっと楽しい授業を理想としていたのに…。授業が終わって、反省会をして、今思うことは、できればもう教壇には立ちたくないということである。もう1度授業をしていったい何が変わるのだろうか。とても気が思い。」(実習生D 10・20)

こうした記述は、実習初期の段階においては、実習生には授業中の生徒の行動を十分に観察する余裕がないこと、また、自身の教授行動を冷静に分析する余裕もないことを意味しているのであろう。しかし、授業経験を重ねるにつれて、このような記述に加えて、以下のような「自己分析」型や「課題発見」型の内容も見られるようになる。

「今日の授業是最悪だった。(中略)私は中学時代、直訳するやり方でならい、すぐ英語の文章をみると訳すくせがついてしまっている。それが今日の授業に出てしまった。先生は、訳と本文理解は違うといわれたが、その通りだと思う。」(実習生A 10・31)

「ただ授業をしているだけで、どうしたら生徒の運用練習の能力をつけさせられるのか。効果的に。」(実習生B 11・6)

「(他の実習生の授業)反省会では『もっとほめる』ということ言われていた。これは本当に難しいと思う。ほめるタイミングとほめ方を考えているうちにチャンスを逃してしまうのである。もっと授業をこなしたら自然にほめられるようになるのだろうか。授業中はどうしても時間を気にしてしまう。早くしないと計画していたことができないと心の中はあせりでいっぱい、ほめている時間はないと思うこともある。」(実習生D 10・27)

「いつものようにテンポのわるい迫力がない授業だった。指導の際にも言われた。実習中に改善できず、一斉をむかえてしまったことが残念だった。(中略)結局、授業をやってきて感じたことは、自分の英語力をもっと強化しなければならないということである。英語に関して自信をもっていれば、堂々としたテンポのよい授業が行えるのではないか

と思う。」(同 11・7)

今回分析した5名の日記の中でも実習生Cは、授業に関して詳細な記述をしている。それらの記述を教育実習における授業体験と重ねてみると明らかに記述内容に変化が読みとれる。すなわち、実習開始当初においては、「不安」「授業についての反省」等に関する記述が多いのに対して、授業を経験するにつれて、生徒観察に基づく「問いかけ」や「課題設定」などが見られるようになる。さらに、実習後半になると自らの実践に対する「反省」と同時に「手応え」もみられ、「教職」に就くことに対する決意も述べられている。この実習生が担当した実際の授業の評価は別にして、教育実習の目標から考えると実習生Cは、理想的なプロセスを経て実習を終えていると言えそうである。以下、実習生Cの授業に関する主要な記述を引用する。

(1) 教育実習当初

● 授業に対する不安

「私の発言に対して生徒がどのような反応を示すかという予測がつきにくい。経験不足のせいもあると思うが、予想外の反応が返って来たとき、とっさに対応できるか不安。」

(10・18)

● 方法に対する問いかけ

「本文などの内容を理解したかどうかを確認する方法は、T-F Testとか英語で質問して答えさせたりする以外に何かないだろうか。」(10・19)

(2) 初回の授業担当後

● 失敗、くやしき

「今日ははじめて50分まるまる授業をうけもった。出来は思った通りだった。やはり授業はむずかしい。甘くみていたなと思った。自分で未熟だとわかっていた部分は指摘されるともっともだと思し、すごくためになるが、自分でやりたいと思っていたことがやれなかったのは、とてもくやしかった。先生の言葉で一番もっともで一番いたかったのは、『努力した分しか生徒に反映されない』というものだった。」(10・20)

● 授業体験に基づいた問いかけ

「生徒のスピーチに対する反応はどうしよう。とっさのコメントとか質問とかうかぶ心配。〇〇先生は『一人の生徒の発言をクラス全体に還元しないと』と言われたし、自分でもそう思うけど、タイミングがむずかしい。」(10・23)

(3) 2回目の授業担当後

● 反省、余裕

「今日は2回目の授業だった。性格と同じで授業もおっとりしてしまう。〇〇先生に『もっとスピーディに』と言われた。でも結構授業をやっている時はたのしめた。」(10・24)

● 生徒観察に基づいた問いかけ

「〔前略〕どれくらいすれば定着させることができるのだろうか。あまりやりすぎても生徒がうんざりしてもいけないし。(中略) 英語以外の授業ではけっこう活発らしい。1、2年生はそうでもないが、3年生は特に英語の時間は朝、終礼時の騒がしさがうそのように静かになる。やっぱりつまらないんだろうな。どうすれば活発にさせることができるだろうか。やはり席にすわったままだと静かになりがちなのだろうか。」(10・25)

(4) 3回目の授業担当後

● 発見

「『身近なものに…』と昨日も今日も言われた。身近なものがいいとわかっているが、導入が難しい。授業のあるべき姿がやっとなんとなく見えてきたようだ。遅すぎるか。今日、すごいと思ったのは、日本語で『しずかに』とか言っても言うことをきいてくれないことが多いが、“Be quiet!”とか“Stop talking.”と言うとしずかになることだ。たとえ何を言ったかわからなくても『何だ?』と思って静かになっただけだとしても効果はあると思う。今後は授業中にふんだんにclassroom Englishを使うように心がけたい。」(10・27)

● 授業観察に対する視点の設定と発見

「今日は〇〇先生が生徒がスピーチをしている時、どのように生徒に対処されているかに注目して授業を参観し、納得した。また、今日はハロウィンだったが、その説明や文法事項の説明もわかりやすく、的を射ていた。『これだ』と思った。」(10・31)

(5) 4回目の授業担当後

● 反省、くやしき、課題

「今日は金曜日以来の授業だったので、またもや緊張した。授業が始まったら頭が真っ白になって段取りも内容もぱっと消え失せた。(中略) 事後指導の時、教官からいつも同じ事を言われる。→全然改善されていないということだ。だめだ。進歩がない。授業中にもっと生徒に発言させる機会をふやそう。」(11・1)

(6) 5回目の授業担当後

● 成長実感、手応え

「今日も授業があったが、昨日の失態(?)でもう割り切れたので全く緊張しなかった。(中略) 今日事後指導でいつも注意されることが減った。やっと、一步前進ということか。でもやはり時間配分とスピーディじゃないという点は変わらず。やはり、芸能ネタには生徒がのってきやすい。また、生徒が立って動くような活動(ゲームとか)だと授業に活気が出る。(→10月25日の記述参照)」(11・2)

(7) 6回目の授業後

● 教職への決意

「一斉だった。もうはちゃめちゃだった。でもなぜか終わったあと「先生になりたい」と思った。」(11・8)

(8) 7回目の授業担当後

● 分析、課題

「今日は3-3で最後の授業をした。昨日の活動は不自然だったので、絵を与えて(状況を設定して)運用練習をさせた。その活動の説明が不足していたか不明瞭であったため、2-3人よくわかっていなかった生徒がいて申し訳なく思った。昨日も言われたが、もっと生徒の立場に立って考えた授業をしなければならないと深く反省した。」(11・9)

4.3 指導教官の助言からみた実習生の問題

実習生の日記には、授業に対する反省に加えて、指導教官からどのような助言を受けたかについての記述も見られる。興味深いことに、こうした助言に関しては、(1) 実習生に共通するものが多いこと、(2) 教育実習前半と後半において大きな違いが見られないこと、の2点を指摘できる。第一の点は、教育実習の前段階において、どのような知識や教授技能を学生に養成する必要があるかについて有益な情報を提供してくれると思われる。また、第二の点は、教育実習中の実習生への指導・援助のあり方について問題提起をしていると思われる。以下、具体例を挙げながら、これらの点について考察を加えたい。

実習生が指導教官から指摘される問題は多岐に渡っているが、それらを敢えて分類すると以下のような3つの範疇に分けることができよう。

- (1) 基本的な指導技術
- (2) 熟練を要する指導技術
- (3) 教師としての姿勢、信念

以下、具体例を挙げる。

(1) 基本的な指導技術に関する指摘

発問をして、間をとって指名する

導入のあとに十分口慣らしをする

指示を明確にする(例 プリントを配布する前に集めるか否かを言う、活動時間を言う)

視覚的に訴える

発音を磨く

声が小さい

板書計画を十分に作る

視線（例 黒板を見て話さない、生徒の方を見て説明する）

（２）熟練を要する指導技術に関する指摘

一人の生徒の発言をクラス全体に還元する

スピードとメリハリ

時間配分

授業の流れをすっきりしたものにする

評価言（誉め言葉）を

個人との対話を増やす

適切な場面で援助する

目標と活動を照らし合わせる

生徒の発話量を増やす

机間巡視で中に入る

Classroom Englishを活用する

（３）教師としての姿勢、信念に関する指摘

授業は思ったほど楽ではない

生徒が「今日は～を勉強した」と思えるような印象に残る授業を

見せる授業を

授業を楽しむ

毅然とした態度（けじめ、私語に対する注意）

工夫、アイデア、努力不足

（２）の熟練を要する指導技術に関しては、さらに以下のような分類も考えられる。

- 授業の流れに関する指摘
- 生徒とのコミュニケーションに関する指摘

さて、これらの指摘のうち、（１）に関する内容の多くは教育実習に出向く前に実習生が身につけておくべき基本的な指導技術だと思われる。言い換えるならば、（１）に記されている指摘の多くは、授業経験というフィルターを経なくても実習生の個人的な努力によって解決可能な問題なのである。例えば、発音を磨くことは日頃の鍛錬で十分可能なはずである。同様に、授業中の指示のあり方に関しても教科教育法のテキストを熟読、理解していれば、授業に反映できる内容である。それにもかかわらず、こうした問題点が指摘されているとすれば、カリキュラムも含めて、大学での講義内容を再考する必要があると思われる。例えば、英語科に関しては、英語の音声面に関する訓練が現行のカリキュラムで十分に保証されているのか否かを検討する必要がある。また、声量不足であるとの指摘や視線が下がるという指摘は、実習生の多くが教育実習に出向く前に多人数の前で話す機会に欠けていることの間接的な現れであろう。

このような体験は、英語科に限らず大学の講義で十分に保証しなければならない内容だと言える。

次に、教育実習中の指導について考察を進める。実習生は、上記の3つの観点からの指摘を実習当初より受けている。さらに、実習半ば、実習後半においても同様の指摘を受けている。このことは、多くの問題点が解決されないままに教育実習を終えているということを意味している。もちろん、問題点を的確に把握するというのも教育実習の一つの目的ではあるが、望むべくは、実習により自分にはこのような力が身に付いたという成功体験も実習生には保証する必要がある。その意味では、指導教官からの夥しい数の指摘は実習生を当惑させるだけに終わる危険性もあると言えよう。特に教育実習当初において(2)や(3)に関する指摘を受けた場合、多くの実習生は解決の糸口をつかめないのではないかと危惧される。

成就感を保証する指導のあり方としては、例えば、問題点を直接に指摘するのではなく、実習生自身に発見させる、あるいは、実習生に個々の問題点の分析を試みさせ、解決策を同じ実習生仲間や指導教官と協同して模索する等のアプローチが考えられる。

実際、今回の日記の記述の中にも、こうしたアプローチにより実習生自身が問題点を的確に把握した次のようなケースが見られた。

「この授業をビデオにとるので視線のくばり方を考えてみるようにと言われ、見てみると下を向いていることが多いような気がした。また、単語練習の時など生徒の方を見ていないことがよく分かった。」(実習生D 11・2)

5 結論と課題

今回の日記の分析から、教育実習中に実習生が直面する問題、及びその対応について以下のような点が明らかになった。

(1) 授業場面以外では、個々の生徒との関係づくりにおいて多くの実習生が成功しているが、「実習生」という役割を意識せざるを得ない場面(例えば掃除の指導、昼食指導など)では、どのような対処をすれば良いかに戸惑う場合が見られる。この問題に対しては、「毅然とした態度をとれ」や「けじめをつけなさい」等の助言では解決は図れないと思われる。教育実習期間中の生活指導について配当クラスの担任教師による指導のみならず、教育実習の事前、事中の双方において、具体的な指導が必要である。

(2) 英語の授業に関する問題については、実習の前半、半ば、後半と日記の記述内容に変化が見られる。実習当初においては「不安感」を吐露する内容であったり、「失敗した」に代表されるような一般的、抽象的な記述が中心であるが、授業体験を重ねるにつれて「問題点の原因分析」「自己発見」「新たな課題発見」等、自己の抱える問題に対して積極的に探求しようとする実習生の姿が日記の記述から読みとれる。

(3) 英語の授業に関する具体的な問題は、(2)で指摘した実習生の自己反省に加えて、指導教官からの助言についての記述からも間接的に把握することができる。これらの問題は大きく3つの範疇に分けることができるが、その中には教育実習の事前指導として大学の講義に

において解決しておくべき内容もある。また、教育実習期間中の指導についても、指導教官から実習生へ一方的に助言を与えるという「教える」「教えられる」“prescriptive”なアプローチに加えて、実習生が成長を実感できるような形での指導のあり方も今後は追求する必要がある。

最後に、「日記」というデータの持つ問題点と可能性に関して述べる。

「日記」もそうであるが、人間の内面の思考過程を把握するための“think-aloud data”については、その信頼性に疑いを投げかけている論もある（例えばOller & Perkins）。しかし、研究調査にあたる側と被調査者との間の人間関係を十分に築いておくこと、また、得られた資料を評価の手段として活用するのではなく、被調査者にフィードバックするなどの方法により、こうした問題も解決できるのではないかと思われる。

また、実習期間中に「日記」をつけるということは多忙を極める実習生に更なる重荷を課すことにつながるという心配もある。しかし、この点に関してはPorter（1990）らが指摘するように、「日記」を書くという行為自体が「自己の再発見」にもつながるということを実習生が実感できるように、フィードバックを保証していく必要があろう。

今後は、こうした「日記」を教育実習期間中に「実習記録」という公の記録としてではなく、指導教官と実習生との個人的なコミュニケーションの一手段として活用する方法も探っていく必要があろう。今回の場合、筆者はあくまで第三者として実習生の「日記」に目を通したわけであるが、指導教官と実習生という当事者同士の間において、「日記」を媒体として双方向でのコミュニケーションが実現すれば、それは実習生にとっても実習上の問題点や悩みを解決する糸口を与えてくれると同時に、指導教官にとっても自らの助言や指摘がどのように理解され、実習生の具体的な教授行動に影響を及ぼすのかに関して有益な情報を提供してくれるものと思われる。

（英語科教育研究室）

参考文献

【和文】

- 生田久美子 『「わざ」から知る』1987、東京大学出版会
金谷 憲（編） 『英語教師論』1995、河源社
佐藤 学 「反省的实践家としての教師」佐伯・汐見・佐藤（編）『学校の再生をめざして』1992、東京大学出版会
中森晶三 『けいこと日本人』1987、玉川大学出版部
野村幸正 『知の体得』1989、福村出版
深沢清治 「Diary Studiesを通じた英語科授業研究の試み——教育実習生・現職教員を対象に——」第25回中国地区英語教育学会発表資料（於岡山大学教育学部）

【英文】

- Bacon, S.M. (1995), "Coming to Grips with the Culture: Another Use of Dialogue Journals in Teacher Education," *Foreign Language Annals*, 28, 2, pp. 192-207.
Baily, K.M. (1990), "The use of diary studies in teacher education programs," in Richards, J.C. & D. Nunan (eds.) *Second Language Teacher Education*, Cambridge Univ. Press, pp.

- Edge, J. & K. Richards (eds.) (1993) *Teachers Develop Teachers Research: Papers on Classroom Research and Teacher Development*. Heinemann International.
- Jarvis, J. (1992), "Using diaries for teacher reflection on in-service courses," *ELTJ*, 46, 2, pp.133-143.
- McDonough, Jo (1994), "A teacher looks at teachers' diaries," *ELTJ*, 48, 1, pp.57-65.
- Mok, W.E. (1994), "Reflecting on Reflections: A Case Study of Experienced and Inexperienced ESL Teachers," *System*, 22, 1, pp.93-111.
- Oller, W.E.& K.Perkins (1987) , "Intelligence and Language Proficiency as Sources of Variance in Self-Reported Affective Variables," *LL*,28,1,pp.85-97.
- Porter, P. *et al.* (1990), "An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation," in Richards & Nunan (eds.) pp.227-240.
- Richards, J.C. (1990), "The dilemma of teacher education in second language teaching," Richards,J.C. & D.Nunan (eds.) pp.3-15.
- Richards, J.C. & C. Lockhart (1994) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge Univ. Press.
- Richards, K. (1992), "Pepys into a TEFL course," *ELTJ*, 46, 2, pp.144-152.
- Thornbury, S. (1991), "Watching the whites of their eyes: the use of teaching-practice logs," *ELTJ*, 45, 2, pp.140--146.
- Wallace, M.J. (1991) *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge Univ. Press.