

# 英語科教育実習生はどのような経験をしているのか

## —実習生の語りによる質的研究—

猫田 和明

What do student teachers of English experience during their practicum?: A narrative study

NEKODA Kazuaki

(Received December 21, 2017)

キーワード：英語科、教育実習、ナラティブ探求

### はじめに

日本の教育実習は短期集中型のため、ごく限られた期間において大変密度の濃い経験をするようになる。実習期間の是非に関する議論はここでは横に置いておくとしても、教育実習が教員養成カリキュラムの中で中心的な役割を果たしていることは間違いない。近年では、学校における直接体験はますます重視されるようになり、本学部でも課内課外を問わず、学生が学校に行って様々な体験ができる機会を増やしている。そのような背景の中、学生の経験に基づく学びを充実させるためには、その支援のあり方を同時に考えていく必要があるだろう。より具体的には、学生が実習中に経験する様々なことを学生自身が行う効果的な省察によって学びを最大化することができるよう、大学あるいは実習校の指導教員が適切な助言を与えることが求められる。そのためには、まず、学生がどのような経験をしているのかについて理解を深めることが大切である。そこで本稿では、英語科教育実習生の実地授業での体験を中心とした語りを質的に分析することによって、実習生がどのような経験をしているのかを描き出すことを目的とする。

### 1. 経験と省察を中心とした教師教育

経験と省察を中心とした専門性の発達についての論考としては、Schön (1983) やKolb (1984) などが広く知られている。時期を同じくして、1980年代後半から1990年代にかけては、オランダのユトレヒト大学を中心として、教育現場での経験と省察に基づく学びのプログラム（リアリスティック・アプローチと呼ばれる）が発展してきた。現在ではこのアプローチはオランダの教員養成の基盤となっている。このアプローチを提唱したKorthagen et al. (2001) には、省察の理想的なプロセスである「ALACT モデル」が示されている。そのサイクルは、(1) 行為 (Action)、(2) 行為の振り返り、(Looking back on the action)、(3) 本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects)、(4) 行為の選択肢の拡大 (Creating alternative methods of action)、(5) 試み (Trial) の5つの局面から成る。これは、自らの教授行動と授業で直面した問題を振り返り、問題解決のために問題の本質的な部分を見出し、それに沿った様々な解決策を吟味して授業改善を試みるというプロセスを示している。Korthagen et al. (2001) のモデルはKolb (1984) のモデルに比べてこのプロセスにおける個人的な欲求や感情といった側面を重視しており、省察を促進する指導教員の役割と手法についても詳細な記述がされている。本稿においては、実習生の語りをよりよく理解するための支援ツールとして、このモデルを援用しながら考察を進めていきたい。

### 2. データ収集と分析方法

浦野・他 (2016) には、英語教育でよく用いられる質的研究のアプローチとして、事例研究、ナラティブ

ブ探求、エスノグラフィー、GTA、質的記述的研究の5つが示されているが、本稿では実習生の語り（ナラティブ）から経験の意味を理解することを目指していることから、ナラティブ探求の手法を採用することにした。データ収集法としてはインタビューを、データ分析法としてはテーマ分析を採用した。具体的には、2015年度と2016年度の基本実習（3年次後期に附属学校で行われる実習）を終えた直後の実習生計11名に対して、本研究の趣旨を説明してインタビューデータの収集と使用について同意を得た後、半構造化面接法によるインタビューを実施した。円滑にインタビューを進めるために、実習生の自由な発言の余地を残しながらも、次のような質問を用意して、ある程度の話の道筋をつくることにした。所要時間は一定ではなかったが、おおむね30分程度で行われた。

- (1) 実習で直面した困難について話してください。
- (2) その困難を解決するために、指導教員からもらった質問やコメントで印象に残っているものをあげてください。
- (3) それはどの程度役に立ちましたか。困難は解決できましたか、できませんでしたか。
- (4) 実習によって成長できたと思う点をあげてください。

インタビューをICレコーダーで録音したものから逐語録を作成し、それを読み込みながら、話題になっているテーマを抽出し、それぞれのテーマに該当する部分をデータの中から抜き出して整理した。その結果、表1に示す12のテーマが抽出された。そのテーマに言及した学生の多いものから順に示す。

表1 実習生の語りから得られたテーマ

①生徒の視点に立った授業づくり (8)	⑦生徒とのインタラクション (5)
②英語の使用 (7)	⑧生徒の反応の予測 (5)
③主眼と活動の一致 (7)	⑨練習量の確保 (4)
④教科書の扱い方 (6)	⑩文法項目の使用場面の設定 (3)
⑤授業改善への試行錯誤 (5)	⑪板書・スライドの使い方 (2)
⑥シンプルでわかりやすい説明 (5)	⑫恥ずかしさの克服 (2)

\* ( ) 内の数字はそのテーマに言及した学生の数を表している。

### 3. 実習生の語りと考察

この節では、テーマごとに代表的なデータを提示しながら考察をすすめる（データには通し番号を付けている）。その際、考察で触れている内容に関連して実習生の注目すべき語りの部分には下線を付し、指導教員からの何らかのフィードバックやコメントあるいは示範的行動に言及した部分には波線を付した。これは指導教員からの指導を含めた実習生の経験を解釈するためである。

「①生徒の視点に立った授業づくり」は、最も多くの学生が言及したテーマである。(1)では、最初は生徒がつまづかないように足場をならして、生徒を引っ張って授業を進めていた実習生が、指導教員からの言葉や参観を通して、生徒を大切にすることの意味について考えた様子が語られている。この実習生は、この例にある「壁」について、「冷たい壁」と「血の通った壁」という言葉を用いて、生徒が越えられそうと思えるような壁になるように支援を行っていくことの必要性を述べていた。「生徒を大切にすること」という言葉の意味を深く考えることによって、学びのプロセスとしてのつまづきの役割に目を向けた授業改善が可能になったと言えるであろう。(2)では、指導教員から生徒を中心にした授業づくりを頻繁に意識させられた結果、教師がしたいことを押しつけるのではなく、生徒が興味を持てるか、無理のないステップを踏んでいるか、などの視点からじっくり考えながら授業づくりができたことが述べられている。いずれも、生徒の視点に立つことについての深い理解を促すことによって、「本質的な諸相への気づき」から「行為の選択肢の拡大」ができるような省察の機会が与えられていると考えられる。

(1) 子供はOKじゃないのに、結構先生は「OK、OK、OK」って。で、「なんとかなだね」みたいな。「分

かっているね、分かっているね、じゃ、次行くよって感じのやつがたまにあるよ」って言われて。その辺のやっぱり、子供を大切にしている。指導教員の先生の授業を見たら、やっぱり、子供がつまづいたところでは一緒につまづいてあげるんです。ちゃんと待って。(中略)あくまで子供の思考の流れをちゃんと大切にしておいて、一緒にちゃんとステップを踏んであげる。その上で、ちゃんと子供ができるようになるっていうのがいい授業なんだなっていうふうにならなるとして、(中略)自分は結構、救っちゃうタイプだったんです。生徒がほんとにつまづかないように足場をずっとならして、「入って、入って、入って」っていう感じで進めるタイプだったんですけど、子供が成長するのって、壁にぶち当たって、もがき苦しんで、そこでなんとか自分なりに見出すものがあった時にやっぱり、成長するんじゃないかなって思ってた。

(2) 生徒のことを考えて。活動する生徒のことを考えて、あらゆる要素を考えていくことが大事ですっていうことを言われて。ほぼ、全て導入も展開も終末も、そこで準備する活動も、自分の指示もきちんと受け取る生徒のことを考えてとか、そこで行っていく生徒のことを考えてやっていくようにしようっていうのを、もう常々言われて。そういうところを自分の中でそしゃくしていくっていうか、考えていったときに、やっぱり自分がもちろんしてほしい活動、話すことであったり、それを書いて記すことであったりあるんですけど、それを行う生徒が、もちろん楽しいかどうかもあるし、きちんと書くべき段階に来てるか、話すべき段階まできちんと練習を、段階を踏んでいるかっていうところを考えるとできてたかなっていうのが、活動を準備するとか、授業を準備するところで考えられるようになっていったときに悩んだことだったので。

「②英語の使用」については、(3)のように、実習生はできるだけ多く英語を使おうとする意識はあるものの、英語を使うことに慣れていない、自信がないなどの理由から英語を使うことへの抵抗感を語っていた。しかし、(4)のように、指導教員からの励ましによって粘り強く英語を使い続けることを促され、実際に繰り返し使うことによって、不安も減少していったようである。また、(5)では、ジェスチャーやパラフレーズ、視覚的補助など理解を助ける工夫については指導教員の直接的なアドバイスによって、「行為の選択肢の拡大」がもたらされたことが述べられている。

(3) 自分はそんなに英語をしゃべって、生徒に指示を出すとか、教師自身が英語をしゃべるっていうのにもそもそも、普段から慣れてなかったんで、それを意識しないと、なかなかできなくて。意識したつもりでも、指導教員の先生にはまだまだ少ないっていうふうにならなるとして。ほかの先生のをみて、言ってる英語の指示で、「これ、いいな」って思ったら、すぐにメモをしていたりとか、それを使ったりもしたんですけど。なかなか、それも忘れがちになるので。(中略)最初は自信がなくて、全然使おうとできなくてって感じで。でも、何度も言ってるうちにちょっと、自信が付いてきたら、言えるようになった英語もあったので。

(4) 実習中だからたくさん失敗してもいいからたくさんやって、それが練習になるし、そこで言えたらもう次から言えるようになるからたくさん使うようには言われました。英語で授業するっていうのをやってみてすごい負担だと思ってたんですけど、それを3週間やったので、まだなんか頑張れそうだなっていうふうには思いました。

(5) これも指導をいただいた部分なんですけど、英語の指示で、1度言って沈黙が出て、2度目言って沈黙が生まれてっていうのは、もうこれ伝わってないっていうことなんで、例えば、その言い方を変えてみる。もっと分かりやすい、習ったことのある言葉で言い換えたりとか、ジェスチャーを使ったりとか。PowerPointでその作業をしているような様子を、ぱっと一度出してから見せるっていう、視覚的な情報と一緒に与えていくと理解につながるっていうところは、すごく自分もなるほどなって思えたところだったので、実践してみようと思って。そういったところでは工夫しました。

一方で、(6)や(7)のように、事前に準備できない生徒とのやり取りの場面での英語使用には特に困難を感じていた。生徒の言いたいことを簡単な英語に直して聞かせるにはそれなりの英語力が必要になることや、生徒の日本語使用をきっかけに教師が英語の使用を断念すると、そこから後は日本語での授業に流れ

る傾向がうかがえる。生徒との英語のインタラクションを増やすことは英語のインプットとアウトプットの機会を増やすために重要な視点であることを踏まえ、英語の使用頻度を増やしたいところである。また、(8)からは、英語使用の負担感を減らす（つまり自動化する）ことが、授業全体に余裕を生み、テーマ1の「生徒の視点に立った授業づくり」への意識を高めることが示唆される。その意味では、大学の科目での模擬授業等を通して、授業場面での英語使用の経験を増やして、ある程度経験を積んでおくことが重要であろう。英語の使用については、使いながら慣れることが大切であることから、問題の本質的な理解を促すというよりは、まずはたくさん使う機会を与え、積極的な使用をほめて励ますことから改善を図ることがよさそうである。

(6) 事前に準備してたのはもうただ言えればいいだけだったんですけど、生徒が出した意見を英語でまとめることはできなかったです。(中略) 生徒が返してきたときに、もうとにかく日本語でまとめるっていうか、はい、こうこうこういうことね、みたいな。これ英語で言えたほうがいいんだらうなって思いながらも、なんかもうそこまで自分の力量が及ばず。

(7) この前はディベートの時だったんですけど、インタラクションの時にも、なんかとっさに聞いたことなので英語では聞いたりするんですけど、それがちょっと内容的に英語で言いづらいから日本語でもいいですかって聞かれて、いいですって言って結局日本語でやっちゃうっていうことがあって。

(8) 英語をしゃべるっていうことに対する重みというか負担っていうのをすごい感じてしまったので、それがなくなればもっと子どもたちをどんな様子っていうのを見て授業できたんじゃないか、他のことに力っていうか、他のことに気を回せるようにすべきであったのにそうってしまったのが、困難っていうかいけなかったことでもあると思います。

「③主眼と活動の一致」は、実習における経験の中心的なテーマになることが多い。(9)は、活動の意図を問われることが何回もあったことで活動の目的を明確にもつことの重要性に目を向けることができたという経験、(10)は、力を入れるべき活動に十分なエネルギーを注ぐために、授業の主眼を絞ることの重要性に気づくことができたという経験、(11)は、この授業で達成したい生徒の姿をイメージすることで、「活動ありき」という思い込みから脱却していったという経験を語っている。活動の目的をもつこと、目的を絞ること、生徒の目指すべき姿を具体的にイメージすることは、授業づくりにおいて最も意識しなければならない中核的な要素であり、指導教員から頻繁に指摘を受ける部分であることがわかる。(12)が示すように、生徒の到達すべき姿を想定して活動を考えることは「バックワードデザイン」への発想につながり、目標—指導—評価の一体的な指導という視点を踏まえた授業づくりが可能になる。

(9) 基本的なことなんですけど、「この活動の意図は？」って何回も聞かれました。すぐに言えなくて、なんて自分は何となく活動を考えてたんだらうと思いましたね。そこが説得力がないと、全体も説得力があるものにならないな—って。

(10) 先生の中でなんとしてもこれだけはこの授業で身に付けさせたいっていうところを授業で1つ決めてくださいっていうのを言われて、どれも全力でやらないといけないと思うんですけど、「ここだけはこの授業では欠かせないところなので、やらせたいところを考えてください」っていうふうなことを言われて、「ああ、そうか」っていうふうにして心掛けました。最初はどれもにすごい力かけ過ぎて、大事なところの時にも、もうガス欠じゃないですけど、なっちゃってたんじゃないかなと思いますね。

(11) (指導教員の)先生は、すごい面白い活動を授業の中で1回は絶対入れてるんで、そういうふうにはやらないといけないんだって思ってしまって、活動を絶対入れないといけないんだって思ってしまって、無理やりねじ込んだんです。そしたら、その活動は主眼を達成するためにリンクしていないって言われて。

(中略) とにかく面白いのを入れればいいっていうか、子供を引き付けれるのがいいんだなっていうふうにしてたんですけど。授業が終わった後に、どういうふうな姿に生徒になってほしいのかっていうこと

ろを考えなさいって言われて、その姿になるために、その活動が必要かっていうところから考えていきましようっていうふうに言われました。

(12) 最初は結構、試行錯誤して、ずっと作ってたんですけど、作るのを、授業を組み立てるのを結構、パターン化できるようになったというか、最後の活動を考えて、それをするためにはどう順序立てたら、子供が作業しやすくなるかっていう活動を前に入れて、導入をするみたいな感じで。後ろからというか。考えるようにしたら、結構、スムーズに授業が組み立てれるようになったって思う。それはやっぱり、先生からのアドバイスが一番大きかったと思ってて。この授業では最終的に子供のどんな姿が見たいんですかっていうのを言われて、「関係代名詞のwhichを使って、紹介する文章が書けるようになってほしいです」って言ったから、「じゃあ、そのためにはどんな活動が前にいると思う？」って言われて、結構、多分パターン化したことなんですけど。常に言われてたんで、そう考えるのが癖になっていった。

「④教科書の扱い方」について、(13)は、教材を見る視点として、何が書いてあるかという視点から、登場人物の発表の仕方に目を移すことができたという経験を語っている。このような視点のシフトは「本文理解＝日本語に訳すこと」の図式から脱却し、談話の観点からも理解を深めることで、よりコミュニケーション的な授業づくりにつながるであろう。(14)では、教科書の内容と生徒の世界をつなぎ、教材の魅力を高めることの重要性について語っており、実習生の教材観に変化があったことがうかがえる。題材内容に意識が向くことは、豊かな言語活動につながり、意味重視の英語教育への指向性が高まると思われる。ここでは指導教員のコメントや授業観察が実習生の省察を促すことに成功していると言えよう。

(13) 教科書の内容理解をどういうふうに組み立てるか苦しんだっていうところがあったんですけど、教科書を話者のモデルとして示すというのがあって、そのキャラクターが発表している場面で、自分は内容理解をもうTrue or Falseの形でやって、訳に移ってもbecauseだけ引き抜こうって思ったんですけど、(教科書の登場人物が)「すごく上手に発表してるよね」っていうことを言われて。見てみると確かに具体的な例を挙げたり、その根拠を述べてしっかり最後を自分の考えでまとめているっていうところがあって。(中略) ちょっと、全く思い浮かばなくて。すごく、自分の視野はまだ狭いんだなっていうことと、こういうところが見えてきて初めて一人前なのかなっていうふう考えたので。

(14) いろんなところにアンテナ張ってるというか。興味を広く持ってた方が、いろんなことに関連付けて、その題材が教えられるなと思って。(指導教員の)先生の授業は、子供が好きなものとかもそうですし、今の時期とかのイベントに関連したものとか、ニュースに出てくるような、スポーツ選手とかに関連させて、子供が興味持っているものとかを意識して、いろんなところから持ってきてたなってイメージがあって。(中略) 自分は教科書を見てのイメージだけでしか作っていなかったの、それよりはもっと、いろんなものに結び付けた方がいいんだなっていうふうには思いました。

「⑤授業改善への試行錯誤」は、実習生が直面する困難というよりは、実習生が経験する授業づくりと授業改善のプロセスそのもの、つまりALACTモデルにおける省察サイクルそのものを示すテーマであり、その意味では他のテーマとは質的に異なるものである。(15)と(16)では、安易な解決策に走りたくなる衝動にかられながら、自問自答を繰り返す実習生の姿と、指導教員のOKをもらった後でも、自分が感じた違和感から別の選択肢を吟味する行為につながっている実習生の姿がみられる。ALACTモデルでは場当たり的で安易な解決策の採用は「本質的な諸相への気づき」につながらず、深い省察につながらないことを強調していることから、この実習生のように立ち止まって考えてみるのが大切である。その際は、(17)のように指導教員だけでなく、他の実習生との対話も授業改善の重要なきっかけになることから、相互参観や授業反省会での対話の場面を多く設けたい。

(15) 最初のときの見通しが甘かったのかな。ちょっと見ただけでなんか決めようっていうのも、ある程度の方針は決められても、もう決め付けっていうか、そこも良くなかったのかなあっていうのと。「ここ見つけた、あ、じゃあこれでもういいわ」みたいになってたのと、いろんなことを扱うときに、どうやって決

めようかなっていうのを他の人にも聞いたときに、「もう自分の教えたいことでいいんじゃない」みたいに言われてたんですけど、じゃあそれを自分が教えたいと思ったことがほんとに子どもにとっていいことかなあって、いろんなこと考え出して。

(16) 最初はそれでOKというゴーサインだったんですけど、ちょっと立ち止まって、なんかこのままじゃ書きにくいだろうなっていう悩みまでは行けたんですよ。このままじゃよくないだろうなっていう問題を感じる場面までは行けたんですけど、そこに先生からこうしたらいいんじゃないってアイデアをくださったので、ああそれがいいって、なったので。そこも欲を言えば自分で考えたかったんですけど、その決まったことを一回立ち止まって振り返るってことができたのは一歩成長できたかなって思います。

(17) もう一人、パートナーがいたんですけど、それでパートナーと2人で話してて、やっぱり、メモに必死に書いてるって話になって。指導教員の先生にそれを言ったら、「そうだったよね」って言われて、そこを変えるべきかなって。話したりする中で、気付いたって感じです。

「⑥シンプルでわかりやすい説明」は実習生にとって大きなハードルのようであり、(18)が示すように、事前に準備していても実際の授業では不安にかられて予定外に長い時間を使ってしまうことがあるという点は注目すべき点である。教師教育においては認知的な側面だけではなく、情意的な側面が教授行動に与える影響にも注目していくことの重要性が示唆される。もちろんこのような例は、生徒の反応を見ている証拠でもあるので、一概に問題とは言えないのであるが、シンプルな説明ができないことは、(19)のように、本当に時間を割くべき活動に必要な時間を奪い、授業の主眼が達成できないという事態を招く。その意味では、先の「③主眼と活動の一致」と連動したテーマであると言える。

(18) 特に文法説明とかなんか説明系に入ったときに、「あれ？これでほんとに大丈夫かな」みたいな。子どもの反応から見て足りるかなみたいな。不安になって付け足さなくていいようなことまで付け足したり、なんか言わないでおこうと思ってたこととかもついでにわーって、教えたい、教えたいが勝って言ったりとかそれ言い直したりとか。それで時間かかった積み重ねで時間が足りなくなって「あーあ」みたいな。

(19) 説明がなかなか焦点化されていないというか、その文法のポイントがうまく伝えきれなくて、その理解で時間をかけ過ぎてしまって結局最後の表現活動ができなかったんですよ。その時に一番印象に残っているのは「その授業で考えてほしかったことは何なの」って言われて。そこをしっかりと考えてたら文法の説明も、もっともっと省けたなって。

「⑦生徒とのインタラクション」について、(20)では、指導案に縛られて常に違和感をもっていた普段の授業とは違う経験をしたときの様子が語られている。前半部は、指導案を記憶してその順番を間違えないようにスムーズにやるという文脈で語られているのに対して、後半部では、生徒とのインタラクションの中で指導案を見る必要性を感じなかったと述べている。つまり、本人が感じていた違和感を解消する方策は、指導案を記憶してその通りにやることではなく、生徒とのインタラクションを通して授業に自然な流れを作り出すことであつたのである。(21)でも類似の違和感が語られているが、言葉にできない漠然とした違和感が指導教員の一言と合致したことが、思考を深めるきっかけとなつたことがわかる。このように、違和感が体験によって解消されたり、違和感が言葉化されることによる思考の深まりは実習生にとって効果的な学びにつながっていると思われる。

(20) 自分もやりにくいっていうのがあって。その流れって、大体覚えてるけど、緊張とかでやっぱり飛んじゃうことがあって。でも、基本的に授業台本みたいなのは絶対に見ないでやろうって決めてたので見ずにはやってたんですけど、どうしても間ができちゃったりとかもあつたし。(中略)やっぱり、子供とのインタラクションがうまくできないっていうか、自分でやって決めてることをやって、子供にもさせてって感じだったんですけど、その時の授業では自然と子供と授業のことで関係あることで対話できてて、みんな「わあ」ってちょっと笑って「じゃあ、次いこうか」みたいな感じでできたので。すごい楽しかつ

たので、多分、流れがつながってたら、(指導案を) 気にしないでそのままできて、子供とインタラクションが取れる余裕ができるっていうか。

(21) 初めは自分が違和感を持って、そう思っている時にその先生から「もっと生徒とおしゃべりしてくださいね」っていうふうに言われたので、そこがうまいことかみ合ったっていうか。おしゃべりっていうのがすごい自分の頭の中に残って、そこでちょっと解決方法というか少し見えたかなというのは。うまくいくかいかないは別にしてですけど、「もっとこういうふうにしたらいいのかな」っていう考えは持てたので。

「⑧生徒の反応の予測」が難しいことについて、(22) (23) には、一般的な「子ども理解」と特定のクラスの「子どもの状態の理解」という2つの側面が含まれている。「子ども理解」という部分は、実習に行く前でも課内課外での学校体験や子どもとの交流行事を通してある程度必要な資質を身につけることができるだろう。一方で、「子どもの状態の理解」については、実習現場で生徒を観察して、自分で授業をしてみないとわからない部分であるため、必要に応じて指導教員からの情報提供が必要である。ただし、実習生にとっても生徒にとってもお互いに未知であることには、生徒が好奇心をもって新鮮な気持ちで授業に取り組むというポジティブな側面も大きいので、実習生にその側面を意識させることによって、自分らしいアイデアを活かし、積極的に生徒と関わりながら授業づくりをしようとする姿勢を後押しできると思われる。

(22) 生徒の動きとかを、予測しきれないところがあって、結構、自分たちが勝手に「こうだろう」と思っていることが通用しなかったりっていうのが。もちろん、子供とかかわる経験が少ないっていう部分があるんだろうと思うんですけど。

(23) 実際の生徒がどのような状態なのか、どこまでできて、どこまでできないのか。実際に先生がどういった指示を出して、そういう指示が定着してるのかっていうのを全く把握できてないところから、ほんとに、ほんとの意味でゼロから作り出すっていうところの準備だったので、一番直面した困難、そこかなと思います。

「⑨練習量の確保」というテーマは、新しい言語材料や教科書本文を音読したり、ペアで練習したりする時間を生徒に十分与えるという意味である。(24) と (25) を見ると、実習生の傾向として、教師が説明すれば教えたことになるという意識や、教えたことを1回か2回ぐらい練習すれば使えるようになるという意識をもっていることがわかる。このテーマの本質的な部分は、言語習得を促進するために必要なインプットやアウトプットの量と役割を理解し、実践につなげられるかという点である。もちろん実習生は大学の英語科教育法で理論的な知識は学んでいるが、それだけでは実践はできず、このような経験を通して改めて理論的な知識との融合を図ることが必要である。

(24) 自分が読んで終わっちゃう時もあつたし、「子どもが読んでないじゃないか」って言われて。子どもにも言わせるようにしてっていうのは私も気付いてなかったんで、それはすごくいい気付きになりました。

(25) 私があんまり発音とかペアで練習っていうのをあまりさせていなかったときにやっぱりできてないことが多かったんで、そのときに先生がやっぱり「分かるのとできるのは違うから、やっぱり、たくさん、ほんとにたくさんたくさん練習させないと最後の活動で積極的にやってくれないよ」っていうふうには。それが結構私の中では大きいことだったんです。(中略) 今教えたことだからなんかすぐ言えそうな感じもしてしまうし、次の日にできないっていう感じなのかなとは思ってたんですけど、すぐにもできないのかなっていう。量もそんなにしないといけないのかな、ちょっとぐらいでできるのかなっていう。

「⑩文法項目の使用場面の設定」については、ある文法項目が使われる自然な場面が思いつかないために、文法の導入やそれを使ったコミュニケーション活動の設定が難しかったという経験を語っていた。このような経験は、言語形式のみを取り出して教えるのではなく、言語をいつどのように使うのかという視点からの授業づくりのために必須である。(26) はその代表的なものであるが、指導教員は普段自分が行っている

活動をすぐに実習生に示すのではなく、実習生が自分で言語使用の場面を考える機会を確保し、自分のアイデアで授業をつくる経験を大切にしていることがわかる。

(26) 言語材料によって、こういうことができるとか、こういう場面で使うとか、そういう特徴があると思うんですけど、それを普段から考える癖が付いてなかったのが、結局、それを踏まえて活動に反映させないといけないじゃないですか。そこが、なかなか難しかったです。指導教員の先生の言葉を受けて、よく考えるようになったのはやっぱり言語材料の特徴です。この言語材料はどう活動に反映させられるかみたいなとか、できるだけ実際に近い場面設定で、言語材料を与えてあげるとかっていう、その言語材料の特徴をよく考えるようにはなりました。(中略) (指導教員からは) 具体的に「こうこう、こうしたらいいんじゃない」っていう答えではなくて、まず1回目とか2回目とか、とにかく、やらして失敗させた後に、それでそういうことに気付かせた上で、また壁にぶち当たった時に「こういうの、あったよね」っていう、今までのヒントっていうのをもう一回、ちょっと、おさらいさせるというか。

「①板書・スライドの使い方」について、(27)では、何を板書すべきかについて答えが見つからないまま授業をした経験が語られている。まずは指導教員に言われたことをやっているが、この例では板書の役割について本質的な理解に至っていないために、本人は納得した教授行動ができていない様子が見える。一方で、スライドと板書の違いについての気づきがあることから、それを手がかりとして何を板書すべきかという問題を考えることもできるであろう。また、板書には文法指導以外にも、本文の内容理解の支援をしたり、生徒の意見を視覚化して整理するなどの機能もあるが、ここでは文法指導のみが板書行動と強く結びついていることがわかる。この実習生にとっては、この限られた見方から脱却することが目標になりそうだ。

(27) スライドって残らないから、板書に多分、残した方がいいこともあるけど、実際、1年生の英語って、そこまでバリバリ文法をやりましょうっていう感じじゃないので、何を板書に残すべきかっていうのが自分で分からなくて、板書に何も残らないってことはないけど、ほとんど板書にそんなに書かないっていうことがあって。スライドは結構、ちゃんと見せて、分かりやすいようには作ってるけど、板書に何かしたかっていうと、何をすればいいのかが分かんなくて。板書にあんまりしてないよっていうふうに言われて、「確かに」と思って。でも、板書に何を書けばいいのかが、ほんとに最初の曜日と天気を書いて、「まず、ゴールは絶対に書きましょう」っていうふうに言われて、ゴールを書くようにして、そこからはあんまり。

「②恥ずかしさの克服」は実習生の性格的な部分もあると思われるが、(28)では、子どもの視点に立って自分の行動を見つめたり、進んで自己開示を図ることで精神を落ち着けることができるという分析をしており、興味深い。言い換えれば、生徒との関係性を築く努力を通してコミュニティ意識を高め、学びの場の一員として受け入れられていると実感できることが精神的な壁を取り除く鍵となるようだ。もちろん、このようなテーマは英語科に限ったことではないが、外国語を使うという教科の特性を考えれば、恥ずかしさを克服することは「②英語の使用」への不安や抵抗を和らげることにもつながると考えられる。

(28) 最初は恥ずかしさの方が大きくて、結構テンションを無理やり作るみたいなのところがあったんですけど、なんか、割り切れるようになったというか。恥ずかしさを捨てれるようになったというか。なんて言ったらいいんですかね。恥ずかしがってやるより、絶対、子供がその方が楽しいなっていうのが実感として分かったっていうのと。自分も話したいことを話したら、そんなに緊張しないってことが分かったんで、自分の好きなものをちょっと話して、緊張を自分でもほぐしてとかするようにすると、結構うまくできるようになったと思って。

#### 4. 結論と今後の課題

リアリスティック・アプローチにおけるALACTモデルでは実習生の省察のプロセスにおける指導教員の積極的な介入の意義を認めている。それは、実習生に直接的な解決策を与えることよりも、実習生が問題の本



質に気づくきっかけを与え、自ら改善を図っていくことの重要性を説いているからである。本稿における実習生の語りからは、指導教員の授業を参観することや、自分が行った授業に対して指導教員から問いかけやコメントをもらうことを通して、実習生が省察を行い、教師としての専門性を高めていく姿が見られた。実習生は必ずしも指導教員の問いかけやコメントをすぐに生かすことができるわけではなく、実習生同士の対話や授業実践による試行錯誤を通してその意味を吟味・解釈し、徐々に自分なりの答えを見出していく姿が見られた（データ（17）（26）参照）。「常に言われていた」とか「何回も聞かれた」という語りが随所に見られる（データ（2）（9）（12）参照）こともそのプロセスを物語っている。その一方で、指導教員の指摘によって問題点に気づくことはできていても、自分の力ではその本質的な意味に迫ることができず、表面的な行動のレベルで対応したり、迷ったまま実習を終える実習生の姿も見られた（データ（15）（27）参照）。

ALACTモデルが展開されてきたオランダの場合は、教員養成カリキュラムの半分は実習という環境があり（坂田，2013，p.69）、継続的な経験を通して表面的な理解から本質的な理解へと徐々に学びを深めていくための時間が十分に与えられている。それと比較すると、日本の教育実習期間は大変短く、指導教員一人あたりの実習生の数も多いことから、その意義や効果は認められても、日本の環境においては、ALACTモデルのような省察活動を中心に据えた教師教育実践の限界を指摘する声も少なくないという（坂田，2014）。しかしながら、筆者はこのような制約の中でも、省察の質を高めることによって実習指導の効果を高めることは可能であると考えている。今回、実習生の指導にあたった附属学校の指導教員はリアリスティック・アプローチの理念やALACTモデルの理論的枠組みを知識として持っているわけではないが、例示したデータから分かる通り、実習生の省察を促す問いかけやコメントがかなりの程度与えられている。その意味では、ALACTモデルを援用しながら実習指導を発展させていくための素地は十分にあると言えるだろう。もっとも、今回示したデータは実習後のインタビューによる実習生の語りであるため、指導教員と実習生の対話が実際にどのような文脈で行われたのかという点については十分に示すことができなかった。教育実習現場における実際の振り返り活動のデータに基づいて省察の様子を明らかにすることは今後の研究課題としたい。オランダのほとんどの教員養成機関における実習校の指導教員はALACTモデルを援用したコーチングの研修を受けており（Korthagen，2014，p.77）、VELON（教師教育者協会）という組織が教師教育者スタンダードに基づいて専門性の向上をサポートするなど（中田，2012）、教師教育者の役割の重要性が強く認識されている。このような環境のもとで行われる指導教員と実習生の対話の特徴を日本の場合と比較することによって見えてくるものがあるかもしれない。

経験と省察に基づく教師教育の知見を活用するためにはALACTモデル自体の発展についても目を向けておかなければならない。Korthagen，Kim，and Greene（2013）、Korthagen（2014）、Evelein and Korthagen（2015）などでは、教師としての自身のあり方を含めて省察を行う「コア・リフレクション」という概念を取り入れた教師教育の展開がまとめられている。そこでは「人間の内的な決定が外的な行動に影響していく（あるいはその逆もある）」という前提の元、人間の持っている強みや善さに深く切り込んでいく「玉ねぎモデル」（onion model）（荒木，2015，pp.9-10）が用いられており、場当たりの表面的な省察ではなく、自分自身の内面と向き合い、思考（thinking）、感情（feeling）、欲求（wanting）を連動させながら問題解決を図る中で専門性を向上させていくことの有効性を説いている。実習生の内面と向き合わせることにについては、学生の性格や特徴をよりよく理解している大学の指導教員の役割が大きいと思われるため、実習校の指導教員との連携によって改善を図ることができそうな部分である。今後はこのような部分を含め、実習生の学びを深めるための支援のあり方を追究していきたい。

## 謝辞

本研究はJSPS科研費JP17K04865の助成を受けたものです。ここに記して感謝致します。

## 引用文献

荒木寿友（2015）「教員養成におけるリフレクション—自身の「在り方」をも探究できる教師の育成に向けて—」『立命館教職教育研究』2，5-14.

- 浦野研・亙理陽一・田中武夫・藤田卓郎・高木亜希子・酒井英樹（2016）『はじめての英語教育研究』研究社
- 坂田哲人（2013）「オランダの教員養成学校の事例から見る教育実習運営上の課題」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』 12, 67-74.
- 坂田哲人（2014）「「教育実習生を指導する5段階の手順」の実践とその課題」『武蔵大学総合研究所紀要』 24, 21-24.
- 中田正弘（2012）「オランダVELON（教師教育者協会）の取り組みと教師教育者支援の現状」『帝京大学教職大学院年報』 3, 13-17.
- Evelein, F.G., & Korthagen, F.A.J. (2015). *Practicing core reflection: Activities and lessons for teaching and learning from within*. New York/London: Routledge.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- (和訳本：武田信子（監訳）（2010）『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社)
- Korthagen, F.A.J., Kim, Y.M., & Greene, W.L. (2013). *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education*. New York/London: Routledge.
- Korthagen, F.A.J. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. In L.Orland-Barak & C.J.Craig(Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies* (Part A) (Advances in Research on Teaching 22) (pp.73-89). Bingley, UK: Emerald.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.