

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

—教生と指導教諭はお互いをどう観察・評価したか?—

高 木 信 之

A Study of EFL Practice Teaching As Seen in Mutual Observations of Student-Teachers and Supervisors

Nobuyuki TAKAKI

(Received September 1, 1997)

はじめに

平成元年に教育職員免許法が改正され, 教育実習に係る事前・事後指導が導入されるとともに初任者研修制度が創設された。またそれを前後して, 実習の期間延長や内容・方法の改善, 行政の援助や大学の係りのありかた, あるいは教育実習生(教生)の質の問題や初任者研修と実習との関連などが教員の資質向上の観点から議論されてきた。この中で, 期間の延長と教職課程履修内容にこのたび幾分かの改定がなされる運びとなった。しかしながら, 行政当局, 学校現場, 大学にはそれぞれの思惑や立場上の制約などがあり, しかもこれらが複雑に絡み合って, 教育実習のありかたについては今後なお多くの課題が残されている。

筆者は, 平成2年度から現在まで(平成9年度からは非常勤講師として)九州女学院短大英語学科で英語科教員養成を担当し, 教育実習に直接係ってきた。この間に22名(臨採を加えると約50名)を中学校英語科教諭として送り出し, 同時に彼女たちの就職後の月例フォローアップ研修も担当してきた。そして, 平成5年度からは主として同英語学科教職課程の卒業生教員と学生を会員とする英語授業学研究会(ピガティ)を組織し, 英語科教員養成と現職教育が相互交流的に学び合う機会を毎月第二土曜日午後半日と夏期休業中に提供してきた。その詳細については, 平成8年11月にJALT年次国際学会(広島)で発表し, さらに『ピガティ紀要』第1号〜第3号で明らかにしてきた。また同時にこれまで約十年に亘って, 熊本県下各地域の中学校英語教育研究会の教員研修会講師として, あるいは同会主催の英語暗唱・弁論大会審査委員長として, さらに熊本県・市教委の現職教育プログラム講師として英語科教員の現職教育と関わってきた。

こうした実践のなかで, 筆者は教育実習がその理念と実践において大きな落差のあることや教生を指導する教員教育の不備を実感するようになった。坂本(1992)¹⁾が指摘するように, 実際問題として学校現場には実習公害論に近い実習批判が存在するのも事実だし, 実習を初任者研修に譲るべきとの意見等も聞く。しかし, それらはいまのところ現実からは程遠い議論であり, 実習関係者が建設的な議論を展開しているとは言えないし, 特に指導教諭や受け入れ側の問題は棚上げ状態で推移している。

そこで, 本稿では教生と受入中学校の英語科指導教諭の実態調査や相互観察・評価を通して教育実習の課題のいくつかを明らかにし, また同時に, 養成から現職教育にいたる英語科教員教育における連続性・継続性・統合性・啓発性が必要な根拠や英語教員としてのプロフェッショナルリ

ズム育成に係る問題点について考察するとともに英語科教員教育の方向性について検討する。

1. 調査の目的と方法

- 1) 目的：英語科教生の実習の実態や指導に当たる英語科教諭の指導理念や実態を明らかにしながら、双方がお互いをどのように観察しているか等について調査する。次に、その結果を分析・考察して、養成から現職教育までの統合的・継続的な教員教育における今後の研究の方向付けをする。
- 2) 対象教生：九州女学院短大英語学科教職課程履修の2年生60名(平成7年度と8年度)。全員女性。
実施日・方法：各年度とも10月末の実習終了後の事前・事後指導の講義時間に主旨を説明し、一週間後の同時間に回収。回収率：100%
- 3) 対象教員：熊本県下2地域の教育事務所管内の中学校英語教育研究会(中英研)に所属する英語科教員50名。男女比は16:34。内訳は50才代1名、40才代6名、30才代24名、20才代19名。
実施日・方法：平成9年7月と8月の中英研夏期研修会における筆者の講演の直後に趣旨を説明し、その場で記入・回収。回収率：100%
- 4) 調査項目：以下の「結果と考察」と「資料：調査項目と結果」の中に明示。

2. 結果とその考察

実際の調査では調査項目は多岐に亘ったが、ここでは紙面の都合で調査対象の双方に共通した項目を中心に報告し、その比較に基づいた考察を試みる。なお、表の数値は小数点2位以下切り捨ての百分率で示した。なお、多くの設問に対して複数回答が含まれたり、少数ながら曖昧な回答もあったために数値の整合性に多少の問題があることをお断りしておく。

- 1) 学校での教育活動で、教員はどの領域にどの程度の力点を置いていると教生(また教員自身)は観ているか?

表1aと表1bの第2位までに挙げられた数値を見ると、教生の観察では現場の教員は生徒指導→教科指導→学級経営の順に力点を置いていることになり、教員は学級経営→教科指導→生徒指導の順と回答した。教生の方は3領域の値がわりと均一であるのに対して、教員の方は学級経営が抜きんでて高い。もともと生徒指導と学級経営はオーバーラップする部分が大いなのであるが、この結果は、教生の目に見えないところで教員が学級経営にいかに関心しているかの現れと判断され、教生の目には十分な観察ができなかったと推測される。一方、教員が挙げた生徒指導の値に比して教生のそれが際立って高いのは、この領域が事前指導でもっとも扱いにくく実感を持ちにくいことや「荒れる学校」報道による先入観にも起因しているものと思われ、同時に、教生自身が対生徒との人間関係の構築の難しさに圧倒されていることも示している。ちなみに、表1dの教生の自己評価で、5段階評価の2か1に当たるとして教生が実習で最も難しさを感じたのは、生

表1a. 教生が観た指導教諭の教育活動の力点順位 (99.8%)

	教科指導	生徒指導	学級経営	部活指導	その他
1位	40.0	38.3	41.6	5.0	5.0
2位	21.6	38.3	18.3	5.0	1.6
3位	30.0	11.6	16.6	16.6	1.6
4位	3.3	0.0	5.0	40.0	5.0
5位	0.0	0.0	0.0	10.0	0.0
不明	5.0	11.6	18.3	23.3	86.6

表1b. 指導教諭が自己評価した教育活動の力点順位 (100%)

	教科指導	生徒指導	学級経営	部活指導	その他
1位	32.0	16.0	58.0	2.0	4.0
2位	42.0	30.0	20.0	6.0	2.0
3位	20.0	42.0	14.0	16.0	0.0
4位	6.0	10.0	4.0	70.0	2.0
5位	0.0	2.0	2.0	2.0	0.0
不明	0.0	0.0	2.0	4.0	92.0

表1c. 現職教員が精神的負担を感じている教育活動順位

	教科指導	生徒指導	学級経営	部活指導	その他	
1位	4.5	22.7	36.4	18.2	18.1	(99.9%)
2位	22.7	22.7	27.3	9.0	18.1	(99.8%)

注：平成8年11月 JALT 広島国際学会での発表資料で、3位以下省略

表1d. 教生の実習自己評価

	5	4	3	2	1	不明	
総合評価	1.5	33.8	46.1	7.6	7.6	3.0	(99.6%)
勤務状況	50.7	29.2	20.0	0.0	0.0	0.0	(99.9%)
教科指導	2.8	9.8	52.1	18.3	16.9	0.0	(99.9%)
生徒指導	1.3	13.6	43.8	21.9	19.1	0.0	(99.7%)
学級経営	2.9	19.4	52.2	14.9	10.4	0.0	(99.8%)
研究授業	3.0	33.3	34.8	15.1	12.1	1.5	(99.8%)

5：極めて良 4：やや良 3：普通 2：やや悪 1：極めて悪

徒指導（約4割）、教科指導（約3割5分）、学級経営（約2割5分）の順になっている。一方、本調査のパイロット調査として平成8年に県下の約50名の中学校英語科教員に「精神的に比重の多い領域はどれか」（表1c）という設問でのアンケートをとったが、ここでも第2位までの数値は学級経営が抜き出ている。逆に、同表での教科指導の比重は極めて低く、気持ちの上では英語教育どころではないという現実が見える。さらに裏を返せば、学級経営や生徒指導に熱心なことの方が教科指導より高く評価されがちな日本の中学校教員文化の一端が観察される。また一方では、教科指導に関する Teacher Trainer/Educator に相当する専門職員が事実上不在であり、Teacher Centre（教員研修センター）のような研修を支援する施設や精神的バックアップ体制も極めて乏しい現状も見逃すことはできない。今日、継続的・啓発的研修を志向しながら英語教員のプロフェッショナリズムを育成していくことが困難なのは、このような現状と深く関わっているからである。こうした現場の制約を十分理解してかかることが、筆者が志向する英語科教員教育研究の大きな前提となる。

2) 英語科指導教諭の英語教育観と英語授業の実態について教生（また教員自身）はどう観ているか？

表2aと表2bで明らかなように、観察した教生も教員自身も現在の中学校の英語教員は約7割がコミュニカティブかあるいはどちらかということコミュニカティブと観ている。しかし、自分の英語教育観がコミュニカティブだと断言する現場教員の数、教生の観察の半分以下である。このことは、現場教員の経験豊かな授業展開を目の当たりにした教生がコミュニカティブと即断したのではないかという推測ができる。このような誤解に関して、Thompson(1996)²⁾は次のように指摘している。

In working with colleagues around the world, with teachers and trainees on MA and initial TEFL courses, and with modern language teachers in UK, I am constantly struck by the very disparate perceptions they have of CLT... Certain misconceptions about CLT continue to survive, making it difficult for many teachers to see clearly what is happening and to identify the useful innovations that CLT has brought. A surprisingly large number of teachers that I have spoken to criticize or reject CLT for what seem to me to be the wrong reasons.

（英語教育関係者と仕事をしていて気付くことは、コミュニカティブ・ランゲージ・テ

表2a. 教生が観た指導教諭の英語教育観

(99.9%)

極めて伝統的／構造主義的	2.8
やや伝統的／構造主義的	20.0
ややコミュニカティブ	51.4
極めてコミュニカティブ	25.7

表2b. 指導教諭の自己評価による英語教育観

(100%)

極めて伝統的／構造主義的	0.0
やや伝統的／構造主義的	24.0
ややコミュニカティブ	58.0
極めてコミュニカティブ	10.0
不明	8.0

イーチング＝CLT がいかに本来の意味とは異なった解釈をされているかということである。こうした誤解のために、教員が現実を見誤ったり CLT がもたらしてきた有益な改革を把握し損なったりしている。私が実際に話をした教員のなかで驚くほど多くが、私には過った理由としか思えない理由で CLT を批判ないしは拒否しているのである）
和訳＝著者

例えば、授業にペアやグループ・ワークが用いられて会話的でありさえすればコミュニカティブという「コミュニカティブ・アプローチの誤解」が教生と教員も双方にあることが十分に考えられるから、さらに詳細なフォローアップ調査が必要である。Karavas-Doukas(1996)³⁾は、次のようにさらに厳しい判断をしている。

Despite the widespread adoption of the communicative approach by textbooks and curricula around the world, research suggests that communicative language teaching principles in classrooms are rare, with most teachers professing commitment to the communicative approach but following more structural approaches in their classrooms.

(CLT は教科書やカリキュラムに広く採用されてはいるが、調査によれば実際に教室で CLT が実施されているのは稀である。たいていの教員は CLT を標榜しながらも、実際にはより構造主義的なアプローチで教えている) 和訳＝著者

次に、表 3a と表 3b の結果は、経験を重ねた教員の授業がいかに生徒とのインタラクションによって行われているかを表している。模擬授業での教生や経験の少ない教員が、無意識のうちに教員中心の説明・解説型授業に陥りがちであることを考えると、このことは教生が実習中に最も

表3a. 教生の観た指導教諭の授業

(99.8%)

教員中心の説明・解説型	11.4
生徒の参加要求型	68.5
生徒の自学力養成型	11.4
不明	8.5

表3b. 指導教諭が自己評価した授業

(99.9%)

教員中心の説明・解説型	18.1
生徒の参加要求型	60.0
生徒の自学力養成型	20.0
不明	1.8

表4a. 教生が観た指導教諭の教室英語
使用頻度

(99.7%)

まったく使わない	2.8
授業開始時の挨拶程度でほとんど使わない	17.3
ときどき使う	42.0
積極的に使う	37.6

表4b. 指導教諭が自己評価した教室英語
使用頻度

(99.8%)

まったく使わない	0.0
授業開始の挨拶程度でほとんど使わない	7.8
ときどき使う	56.8
積極的に使う	35.2

表5a. 教生の実質英語授業実習時間数

(99.8%)

5時間以内	6～10時間	11～15時間	16～20時間	20時間以上
1. 6	41. 6	40. 0	10. 0	6. 6

表5b. 教生の実質英語授業観察実習時間数

(99.8%)

5時間以内	6～10時間	11～15時間	16～20時間	20時間以上
21. 6	35. 0	26. 6	15. 0	1. 6

表6. 指導教諭が授業運営上の悩みを
相談する相手

(100%)

指導主事等	2. 0
先輩・同僚教員	45. 0
大学教員等	2. 0
A L T	12. 0
自分自身	33. 0
その他	6. 0

注：平成8年11月JALT広島国際学会での発表資料

学すべき点である。しかし、教生が実際に授業（教壇）実習をする機会は、表5aと表5bにみるように極めて限定されている。教職は、日本では伝統的に経験年数の多少や形成された力量の如何にかかわらず一人前扱いをされる職場であるだけに、現在の実習制度の中でこれは最も改革を必要とすることである。また一方、筆者が現場で教員の授業を観察した多くの経験からいえば、実際には説明・解説型の教員数はもっと多いのではないと思われる。表2bでは自分の授業が伝統的・構造主義的だとする教員は皆無だが、表3bでは説明・解説型を認める教員が約2割弱存在するところに英語科教員教育の課題がある。これは、継続的な Awareness-raising（自己認識と啓発）の機会がもっと現職教育プログラムに取り入れられる必要性を示唆している。Scrivener（1994）⁴⁾は、教員が教科指導に関して自分を過信あるいは安易に自己納得してしまう危険性が教員の継続的・啓発的成長を妨げると指摘している。そして、その回避法として授業を recall（想起）→ reflect（反省）→ conclude（結論）→ prepare（準備）→ do（実践）するという自己研鑽サイクルを確立するとともに学習者・同僚・自分自身からのフィードバックを日常的に行うように提案している。特に、表6に見るように、教科指導上の悩みについて約4割の教員が自分で解決している現状は教員の思い込みや独善の原因になっていると考えられ、今後の教員の資質向上を意図した養成や研修で関係者がしっかりした指導をしていくことが求められる点である。

同様のことは、表4aと表4bの教室英語の使用についても言える。系統的で計画的な教室英語の適切な使用は、コミュニケーションを志向した授業であるかどうかの大きな判定資料となるも

のである。教室英語をとときどきあるいは積極的に使用するとの答が双方とも8割を越えており、積極的に使用するとの答も3割5分前後を占めているのだが、筆者の現場での授業観察の経験では、教員の教室英語の使用は極めて限定的かつ不十分で、音声学的にも問題をはらんでいるのでこの数値にはわかには信じがたい。このところ教室英語の使用を勧める書物が発刊されるようになったが、発問や指示あるいはその他のコミュニケーション活動の場面で実際にどのような教室英語がどのように使用されているか、またそこにはどのような問題点があるか等についての研究は遅れており、今後は教授法や教員教育論、あるいは教育音声学等の学際的立場からの具体的な組織的な調査・研究が必要である。

3) 英語科指導教諭は教生にどのような教科指導を施したと教生(教員自身)は思っているか?

表7a・表7bの分類はGebhard (1990)⁶⁾による。彼は、教員教育における指導者の役割として、①教え方を示し導く②最良の教え方示唆する③教え方の模範を示す④助言する⑤評価をするの5つを挙げ、指導者の教生指導アプローチは大旨次の6種類に類型化されるという。

Aタイプ: Directive Supervision (直接管理・指導型)

指導教諭に与えられたモデルを教生がどこまで習得したかを評価・指導する

Bタイプ: Alternative Supervision (代案提示型)

授業観察に基づいて代案を提示しながら授業者に学ぶ機会を提供するもので、Freeman (1982)⁶⁾やFanselow (1987)⁷⁾に類似する

Cタイプ: Collaborative Supervision (共同問題解決型)

指導者と被指導者が協力し合いながら問題を解決する形をとる

Dタイプ: Nondirective Supervision (非指導・非批評型)

直接的な指導を避け、共感的態度を持ち続けながら教生の自学力に期待する

Eタイプ: Creative Supervision (創造型)

A～Dのいずれにも属さないか、A～Dの状況に合わせた組み合わせ

Fタイプ: Self-help-Explorative Supervision (自助・自学・啓発型)

指導者は権威を捨て、被指導者とともに授業の経緯の中から自己啓発を求める

しかし、この中でEはA～Dに吸収され、Fは日本の現状にはそぐわないことを考慮して、本稿では上記のA～Dの4タイプで調査した。ただし、Dタイプは良い意味も悪い意味も含めた広い意味の放任型と解釈し、簡単な説明を加えた上で回答してもらった。なお、教生側の回答には複数回答が多かったが、延べ人数として算出した。その結果は表7a・表7bの通りである。教員側の自己評価ではAとDがほとんど皆無で、Bにほぼ集中しているが、教生の観察は多岐にわたるだけでなく、Dが3割を上回っている。実習後に実施した教生の口頭レポートや面接によれば、その3割の多くは悪い意味の放任であることが分かった。例えば極端な例としては、観察授業や事前指導もほとんどなく初日からほとんどすべての授業を担当し、フィードバックもなかったようなケースもある。これは、表8に見るように、できれば教生を受け入れたくない旨の意見が教員側に3割弱あることと符合しており、教生側がそれを敏感にキャッチしたものとも推測される。しかしながら、このことは極端な例を除けば、多忙な中での教生指導が現場教員にとって過酷な仕事であることを反映したものと捕らえるべきで、表9にみる教生による指導教諭の総合評価で

表7a. 教生が観た指導教諭の教生指導タイプ

(99.8%)

A : 直接管理・指導型	9. 6
B : 代案提示型	40. 9
C : 共同型	18. 0
D : 放任型	31. 3

表7b. 指導教諭が自己評価した教生指導タイプ

(99.8%)

A : 直接管理・指導型	0. 0
B : 代案提示型	80. 3
C : 共同型	17. 6
D : 放任型	1. 9

表8. 指導教諭の教生受け入れ態度

(100%)

積極的に受け入れたい	26. 0
一応受け入れてもよい	46. 0
できれば受け入れたくない	22. 0
受け入れたくない	2. 0
その他	4. 0

表9. 教生が観た実習校及び指導教諭の実習生受け入れ態度

	5	4	3	2	1	その他	
全般的態勢	50. 0	35. 0	8. 3	0. 0	0. 0	6. 6	(99.9%)
指導教諭	61. 6	30. 0	6. 6	0. 0	0. 0	1. 6	(99.8%)

5 : 極めて良好 4 : やや良好 3 : 普通 2 : やや悪 1 : 極めて悪

表10a. 教生指導上

の指導教諭の不安

(100%)

ある	82. 0
ない	18. 0

表10b. 教生指導上の指導教諭の不安領域

(100%)

指導全般	14. 0	教授法	8. 0	音声指導	4. 0
指導案	22. 0	学生理解	6. 0	包容力不足	2. 0
指導技術	20. 0	英語力	4. 0	その他・不明	20. 0

は、大多数が好意的な評価を下している。一方、Aが極端に少ないことはDの裏返しとも解釈できるのだが、表10aに見るように、約8割の教員が何らかの教科指導上の不安や自信のなさを表明している事実とも関連がある。特に表10bのように、指導教諭は教案の書き方や指導技術など極めて基礎的な事項についても多くの不安を抱えて教生指導に当たっているのである。このような実情は、前述したように Teacher Consultant や Teacher Trainer/Educator という専門職が実際には存在しないかあるいは機能していないこと、あるいは現職研修の機会が極めて限られている実情への警鐘として深刻に受け止める必要がある。そんな中で、教生を受け入れることは自分に勉強の機会が与えられることだ、と実習を前向きに捕えた教員が2割5分強ある(表8)ことは積極的に評価すべきである。

- 4) 実習期間中に教生はどのような生活を送ったか? また、指導教諭は教生がどのような生活を送ったと観たか?

教生は平均して約 5 割 5 分が午前 7 時 30 分までに学校に到着し(表 11a)、午後 7 時頃までに 4 割 5 分、8 時頃までに 7 割 5 分以上が帰宅している(表 11b)。睡眠時間は、表 12a のように平均すると 4 時間以内とする者が 6 割を超える。また帰宅後の教材研究等に使った時間は、2 時間から 4 時間までが約 5 割、2 時間以内という答は 1 割を少し越える程度である(表 13a)。一方、指導教諭は教生は 5～6 時間程度は寝ているであろうとする者がほとんどで、4 時間以内と推測する数は

表 11a. 教生の平均出勤時間

(100%)

7時30分まで	7時50分まで	8時20分まで
56.6	40.0	3.4

表 11b. 教生の平均帰宅時間

(99.8%)

6時00分まで	7時00分まで	8時00分まで	9時00分まで	9時以降	不明
15.0	25.0	31.6	10.0	1.6	16.6

表 12a. 教生の平均睡眠時間

(99.1%)

4時間以内	5時間以内	6時間以内	6時間以上
63.2	24.3	10.0	1.6

表 12b. 指導教諭が推測した教生の平均睡眠時間

(99.8%)

4時間以内	5時間以内	6時間以内	6時間以上
29.0	36.3	34.5	0.0

表 13a. 教生の帰宅後の平均教材研究時間

(99.7%)

2時間以内	3時間以内	4時間以内	4時間以上
13.3	20.0	29.9	36.5

表 13b. 指導教諭が推測した教生の帰宅後の平均教材研究時間

(99.8%)

2時間以内	3時間以内	4時間以内	4時間以上
43.1	37.2	15.6	3.9

3割弱しかなく(表12b), 教生の実態と教員の推測の間には驚くべき差がある。教生の帰宅後の教材研究時間についても, 教員側は4割以上が2時間以内だろうと推測しているが(表13b), 教生側ではわずか1割強で, 逆に4時間を越えるとするものが3割5分を越えるという実態と大きなずれを見せている。このことは, 限られた期間とはいえ, 教員採用の厳しい折にもかかわらず教生が予想をはるかに上回る健気な頑張りを見せていることになる。

しかしながら, このような短期限定の集中訓練型の short-term intensive teacher training は覚醒の効果も生むが, 一方では燃え尽き症候群の様相を呈して事後指導時にはすっかり冷め切って情熱をなくす者が少なくないことを強調しておかねばならない。また, 表14aのように教生の7割6分が実習を通して教員願望に何らかの変化が生じたことを認めており, その内訳(表14b)はほとんどが肯定的であり, 表15のように実習に行ったこと自体については8割以上がとてもよかったと評価している。しかしながら, 本調査は実習直後の教生が気分的に最も盛り上がっている時に実施されたもので, 長期的な教員教育の観点に立てば冷静で慎重な判断をしなければならない。同じことは, ワンショットがほとんどの現職研修において, その内容がいかに素晴らしいものであったとしても, 結果的には「寺は照る照る, 帰りは曇り, 家に帰れば雨だった」という一過性の研修効果しかもたらさないことが多いのに類似している。ここにも教員養成から現職教育を通して, 継続的・啓発的・日常的教員教育を志向する life-long developmental teacher education を取り入れるべき根拠がある。

実習生控え室は設備のある学校とそうでない学校は半々で, 表16a・表16bのようにその賛否に

表14a. 実習後の教員願望変化
(99.9%)

あり	76.6
なし	13.3
不明	10.0

表14b. 実習後の教員願望変化の内訳
(99.8%)

ますます強くなった	40.9
少し強くなった	36.3
少し弱くなった	18.1
すっかり弱くなった	4.5

表15. 教生による実習経験の自己評価
(99.9%)

とてもよかった	83.3
よかった	16.6
あまりよくなかった	0.0
行かなければよかった	0.0

表16a. 教生が観た控え室の是非
(99.9%)

あったほうがよい	40.0
ないほうがよい	26.6
不明	33.3

表16b. 指導教諭が観た控え室の是非
(100%)

あったほうがよい	56.0
ないほうがよい	28.0
不明	16.0

ついても教生側も教員側もほぼ半分に分かれていると言ってよい。あった方がよいという意見は、教員側ではだいたい教生への気遣いによるものだが、生徒指導等に関する秘密保持のためという考えも見られた。教生側も教員側の裏返しの意見を持っているが、積極的な理由としては教生相互が学び合う機会が得られるとか教材研究や準備に好都合というものもある。ない方がよいとする意見については、教員との全人格的なコミュニケーションの必要性やすべては「見て習え」という徒弟制度的見解が双方に見られた。Baltra(1979)⁸⁾は、英語科教生の最大の問題は英語力だとしながらも、長期展望に立てば教生には、①実習校の教職員と一体となって職務を果たす能力②多種多様な学校での教育活動に興味・関心を持つこと③自分の担当授業に関する時間厳守と責任感の3点が強く求められると言い、さらに次の6点を教生評価の視点にすべきだと主張している。

- (1) The student-teacher should understand his/her role as a leader of the teaching experience. (教員としての役割を理解する)
- (2) He should integrate and apply content, theory and teaching methods to the real classroom situation. (理論と教室での実践を統合する)
- (3) He should start a first serious attempt to become part of the teaching profession. (教職の第一歩を記すための真剣な試みをする)
- (4) He should gain greater professional awareness of the teaching profession. (プロ教員が何たるかの自覚・自己啓発の経験を積む)
- (5) He should develop the ability to plan according to the school and class characteristics in particular. (学校やクラスの実情に合わせた教育計画を立てる)
- (6) He should make full use of every human or material resource available in the school and its community. (学校や地域で得られる人的・物的資料をフル活用する)

このようなことを考慮すると、教材作成などで特に必要な場合を除けば、控え室に籠りがちな教生にはかなり大きな問題があることだけは間違いない。前述した Scrivener (1994) は、教職は“Working with people”だと定義しており、対人関係に喜びと生きがいを感じる経験を積むことが教育実習の大きな目的のひとつだからである。

5) 教育実習の将来について教生と指導教諭はそれぞれどんな見解を持っているか?

表 17a・表 17b のように、教生・指導教諭ともにほぼ 8 割が現状の実習に対して改善を求めている、その内訳は表 18a・表 18b の通りである。ただ、本調査では英語科の実習についてという限定をつけたのであるが、実習全般についての反応が大勢を占める結果になったので、次回は英語科の教科指導に関わる具体的な設問を用意して調査をする必要がある。しかしながら、実習の改善について双方から多種多様の意味ある提言が寄せられた。教諭側からは、実習生厳選論や実習公害(返上)論の他に、期間の思いきった延長や大学のゼミや事前事後指導を通しての実習との積極的な関わりを求める大学自省論的意見や、教生が教員のアシスタントとして現在より長期間の実習をしたほうがよいという具体的な提言もあった。また、多忙を極める現場の事情を勘案すると、現状では対象を採用試験合格者に限定し、実習は初任者研修に譲るべきだという実習システムの変革を訴える意見も聞かれた。一方、教生側からは、期間延長や大学の事前指導で模擬授業の機会を増やすこと、実習校での学校行事の多さへの戸惑いや実地授業数の確保、指導教諭の積

表17a. 教生の現行実習制度
の評価

(99.9%)

現状でよい	16.6
改善すべき	83.3

表17b. 指導教諭の現行実習
制度の評価

(100%)

現状でよい	14.0
改善すべき	72.0
不明	14.0

表18a. 教生の観た実習の改善領域

(99.7%)

期間延長	50.0
大学での指導強化	13.1
実習校の受け入れ態勢	15.7
指導教諭の指導法	13.1
その他	7.8

表18b. 指導教諭の観た実習の改善領域

(99.7%)

本気で就きたいなら最低4～5週間は必要	65.3
資格取得が目的なら遠慮すべき	8.1
教育制度抜本改革に基づく長期実習が必要	12.2
大学側にもっと積極的な指導を求める	4.0
現状では面倒見切れない	4.0
その他	6.1

極的な指導を求める声が多く聞かれた。

おわりに

本稿では、養成と現職教育を継続的な視点で捕らえ、英語科教員教育に特有と思われる問題点を教育実習の調査を通して明らかにし、英語科教員教育の方向性を探る試みを展開した。しかし、金谷(1995)⁹⁾が“Who bells the cat?”とその難しさに言及しているように、教員教育研究はそのデータを集めること自体が非常に困難で、今回の考察の資料となった調査は質量ともに十分とは言いがたく、辛うじてパイロット調査の役目を果たすにとどまった。しかしながら、これまで明らかにされることの少なかった教生や指導教諭の実習中の実態が概観できたことによって、これからの研究にいくつかの方向性を見いだすことができた。例えば、英語科指導教諭の教生指導類型と英語教育観・英語授業観との関わりや、ワン・ショットに近い短期集中型教員養成・現職教

育と長期継続的・啓発的なそれとの比較研究などがその一例である。

筆者はこれまでに、教生や経験の乏しい英語教員がたどりがちな授業の実態を類型化する試みを続けているが、次稿ではそうした類型を具体的に現場教員に提示して、その反応や態度に関する調査を実施する予定である。ちなみに、筆者は大学が実習をはじめ広い意味の教員教育により積極的な貢献をすべきだと考えており、前述した継続的教員教育プログラム（ピガティ）を開発し実践を続けている。その理念や運営については JALT 96 広島で口頭発表したもので、近く別稿でその詳細を著す予定である。

註

- 1) 坂本 昭 1992 「研究枠組みと事前・事後の指導の導入経緯」1992 年 5 月 2 日九私教協研究協議会発表資料
- 2) Thompson, Geof 1996 “Some misconceptions about communicative language teaching” in *ELT Journal* Volume 50/1 January Oxford University Press
- 3) Karavas-Doukas, Evdokia 1996 “Using attitude scales to investigate teachers’ attitudes to the communicative approach” in *ELT Journal* Volume 50/3 1996 Oxford University Press
- 4) Scrivener, Jim 1994 *Learning Teaching* Heinemann
- 5) Gebhard, Jerry G. 1984 “Models of supervision: choices” in Richards, Jack C. and Nunan, David ed. 1990 *Second Language Teacher Education* Cambridge University Press
- 6) Freeman, D. 1982 “Observing teachers: three approaches to in-service training and development” in *TESOL Quarterly* 16:21-8
- 7) Fanselow, J. 1987 *Breaking Rules: Generating and Exploring Alternatives in Language Teaching* White Plains, N.Y.: Longman
- 8) Baltra, Liliana 1979 “Practice teaching: an observation chart” in Holden, Susan ed. 1979 *Teacher Training* Modern English Publications Ltd
- 9) 金谷 憲編 1995 『英語教師論－英語教師の能力・役割を科学する』河源社