東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

教育実習指導改善のための実習生の変容の見取り：実習生の発達段階モデルの構築

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2022-08-19
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 光田, 怜太郎, 臼倉, 美里, 小俣, 岳
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00174336

教育実習指導改善のための実習生の変容の見取り

― 実習生の発達段階モデルの構築 ―

東京学芸大学附属高等学校　光　田　怜太郎
東京学芸大学教育学部　臼　倉　美　里
東京学芸大学附属高等学校　小　俣　　岳

目　　次

1．はじめに …… 114

2．教育実習生を対象とした研究の課題 …… 114

3．研究方法 …… 114
　3．1．研究課題 …… 114
　3．2．研究方法 …… 115
　　3．2．1．参加者 …… 115
　　3．2．2．方法 …… 115

4．結果 …… 115
　4．1．研究課題1 …… 115
　4．2．研究課題2 …… 116
　　4．2．1．実習生による自己評価 …… 116
　　4．2．2．実習生による授業協議会の振り返り …… 116
　4．3．研究課題3 …… 118

5．今後の課題 …… 119

6．おわりに …… 119

引用文献・参考文献 …… 119

東京学芸大学附属学校　研究紀要　第 49 集

教育実習指導改善のための実習生の変容の見取り

― 実習生の発達段階モデルの構築 ―

東京学芸大学附属高等学校　光　田　怜太郎
東京学芸大学教育学部　臼　倉　美　里
東京学芸大学附属高等学校　小　俣　　岳

１．はじめに

東京学芸大学は教員養成を主たる目的としている大学で，その附属学校は教育実習生を受け入れ実地経験をさせることを使命としている。教育実習の仕組みについては，「大学での事前指導→3年次に実習校での3週間の実習→大学での事後指導」というカリキュラムに基づき，「大学」と「附属校」と「実習生」の三者連携の枠組みが確立されているが，昨今の学校教育現場が抱える多様性と教員の多忙化を鑑みると，この三者連携の在り方に，いくつかの課題がある。

まず，大学と実習生間の課題として，大学の事前指導で実習校の多様な現状を十分には伝えきれていないこと，そして，大学の限られた授業時間内では実習生の指導技術を十分に鍛えることができないというジレンマが挙げられる。次に，大学と附属校間の課題として，大学での事前指導に関する情報が附属校に十分に伝わっていないことから，実習生にどのような助言・指導をするべきか悩んだり，ときに意図せずに大学での指導とやや乖離した指導をしてしまったりすることがある。最後に，附属校と実習生間の課題として，実習生の英語力や指導技術の個人差を考慮した指導・助言が行えるようにするための枠組み作りが求められていることが挙げられる。

本研究は，教育実習におけるより良い三者連携の在り方を「実習デザイン」として確立することを目指し，実習における課題の精査と実習生の発達段階モデルの構築を目的としている。将来的には，本研究で構築した実習生の発達段階のモデル素案について検証を重ね，実習生の実態に即した適切な指導を三者連携で行うことができるような「実習デザイン」を提案し，その実習デザインを，教育学部の附属学校のみならず，幅広く公立の学校にも適応できるようなものへと発展させることを目指している。

２．教育実習生を対象とした研究の課題

教師教育のフィールドにおいては，リフレクション（省察）の有効性に焦点を当てた先行研究や提言は少なからず行われているが（玉井他，2019；神保他，2020），教育実習生を対象とした研究は，そもそもの絶対数が限られている上に，研究の対象となっているのが英語授業における教師の発言を分析したもの（森・浅野，2006；山森，2013）や実習生の省察を分析するもの（深沢・野澤，1995）が中心で，実習生の指導技術の発達段階に着目した研究はほとんど見られない。これは，数週間という実習期間の時間的制約や，大学の附属校以外の学校では実習生が通う大学との連携が難しいことなどが原因であると考えられる。そこで本研究では，大学と実習校が連携しやすいという教育学部附属校の特性を生かし，さらには先行研究ではあまり焦点が当てられていない実習生の指導技術の発達段階に着目することにした。

３．研究方法

３．１．研究課題

上記で述べた「大学」と「附属校」と「実習生」の三者連携における課題解決のために，本研究では以下の3つの研究課題を設定した。

研究課題1：大学と実習校が共有すべき実習に関する課題意識を精査する

研究課題2：実習生の実習前後の変容を追跡する

研究課題3：実習生の指導技術の発達段階のモデルを作り，それに合わせた指導の在り方を提案する

多くの場合，実習生たちは，実習開始時点で決して十分な知識や技術が身についているとは言えず，能力や技術，性格，成長のスピードなどにも個人差がある。実習校の指導教員は，実習生一人ひとりが，今，何ができて何ができないのかを見極めることで，適切な指導・助言を行うことができる。

３．２．研究方法

３．２．１．参加者

本研究の参加者は，2020年度に大学で英語科教育法及び教育実習の事前事後の指導の授業を担当した教員1名，附属高校での実習に参加した実習生5名，そしてこの5名の実習指導担当教員2名である。

３．２．２．方法

研究課題1については，実習開始前に大学の授業担当教員と実習指導教員の二者で複数回，そして実習生も含めた三者でも複数回，事前カンファレンスを行い，議事録を書き起こし，実習に関する課題を精査した。1回あたりのカンファレンスは1時間から1時間半程度であった。また，実習生たちに，実習前までに大学で受講した授業の内容を振り返ってもらい，実習中に役立ったことや，もっと学んでおきたかったことについてコメントを寄せてもらった。

研究課題2については，実習生5名を対象に，まず，実習の事前事後に自己評価アンケートを実施した。このアンケートには，JACET 教育問題研究会が作成した「言語教師のポートフォリオ，J-POSTL」の「英語教職課程編」を使用した。実習生5名は Google Forms を用いたオンラインアンケート形式で，96の項目について，自らの到達度に関する意識を5段階で評価した。さらに，実習期間中に行った授業協議会の様子をすべてビデオ録画し，実習終了後に実習生5名にビデオを視聴してもらい，振り返りレポートを書いてもらった。この振り返りレポートには，ビデオ内の時間，実習生による自評，指導教員や他の実習生からのコメントを記載する欄に加えて，それらのコメントに対するその場での実習生自身の応答や，その後の授業で自分が改善したこと，そして「今振り返ってみて感じること」を記入してもらった。

研究課題3については，複数回の事後カンファレンスを通して，まずは実習指導教員が主観的に実習生の発達段階を記述した。そして，その記述内容を，実習生の実習前後の自己評価アンケートや，授業振り返りレポートの内容と照らし合わせた。その過程を経て，最終的に，観点別の基準と能力記述文から成る「発達段階モデル」を作成した。

４．結果

４．１．研究課題 1

研究課題1「大学と実習校が共有すべき実習に関する課題意識を精査する」について，実習校，実習生，大学の三者のそれぞれが感じている実習に関する問題意識を，事前カンファレンスを通して整理した結果を表1に示す。大学の方で感じている課題意識としては，実習生に対しては授業の「稽古不足」。ただし，これは必ずしも実習生の努力不足だけが原因ということではなく，十分に稽古のための授業時間を確保できないという，現行のカリキュラムの問題でもある。また，実際に教壇に立ったがゆえに気づいた実践的な学びを多く積ませてほしい，またその際生じる失敗に対しては，ある程度の理解を示した上で，指導をしてほしい，という声があげられた。

表１．三者それぞれが認識する課題の要約

実習校	大学に対して	・学生が大学で何を習ってきているのか把握できていない。
	実習生に対して	・実習生の英語力が不足していると感じる。特に，（英語学習者としてではなく）英語を教える立場の視点から言語材料を見る意識が欠けている。
実習生	実習校に対して	・実習前に，実習校の生徒の様子や英語力を知りたい。
	大学に対して	・実習前に，50分通した授業を一人で行う経験をさせてほしい。
大学	実習生に対して	・実習生の「稽古不足」。
	実習校に対して	・実習中は実習生にたくさん失敗させてほしい。

４．２．研究課題２

４．２．１．実習生による自己評価

表2に実習生による J-POSTL の自己評価の結果を示す。5名の実習生のうち，1名からは事後アンケート及び授業振り返りレポートの提出がなかったため，分析対象から除外した。まず，96項目の平均点の推移について，実習の事前と事後を比較すると，4名の実習生全員のポイントが上昇していることから，3週間の実習を通して実習生4名の自己評価に伸びが確認できた。また，5段階の自己評価の値が「1」あるいは「2」上がった数と，逆に「1」あるいは「2」下がった数を比較してみると，自己評価が上がった項目数の方が明らかに多いことが見て取れる。このことからも，実習生の自己評価が実習を通して上がっていることが確認できる。

表２．実習前後の実習生の自己評価

事前→事後の変化		実習生 A ※1	実習生 B	実習生 C	実習生 D
96項目の平均点※2（SD）	実習前	3.67（0.50）	3.46（0.68）	3.00（0.91）	2.98（0.78）
	実習後	3.90（0.40）	4.18（0.46）	3.61（0.88）	3.11（0.61）
自己評価が「1」上がった項目数		28	43	43	29
自己評価が「2」上がった項目数		0	13	11	4
自己評価が「1」下がった項目数		6	0	8	22
自己評価が「2」下がった項目数		0	0	2	1

注1：実習生 A：非英語専攻・主免許，実習生 B：英語専攻・主免許，実習生 C：小学校課程・副免許，実習生 D：小学校課程・副免許
注2：各項目1 ～ 5点のスケールで評価

４．２．２．実習生による授業協議会の振り返り

ここでは，実習生が自分の授業協議会のビデオを実習後に見直して，自らの学びを振り返って書いたレポートから見えた変容を紹介する。4名の実習生のうち，2名（実習生 A，実習生 C）の振り返りの内容と，変容の様子を表3と表4にそれぞれ示し，解説を加える。

まず，実習生 A は英語専攻の学生ではないが英語の力は十分にある学生である。それでも授業で英語を用いることについてプレッシャーがあり，頑張って英語を使うのだが，生徒が理解できないような難しい単語の使用が見られた。これは，自分が英語を使うということに精一杯で，生徒が理解できるかどうかに意識が向いていなかったということである。「生徒に英語を使わせて英語力を伸ばす」という目的を意識する余裕がない様子がうかがえる。授業に慣れてくるとやがて，授業の目的をしっかりと意識できるようになってきた。しかし，生徒にスピーチの原稿を書かせたり見直しをさせたりする際に，見るべきポイントの提示などをしておらず，漫然とした指示のため生徒がとまどうなど，まだ生徒目線で考えられていない点があったり，授業中に自由に活動させすぎて緊張感がなくなったりする場面もあった。これに対し実習生は，その時間で計画した内容を終わらせればよしと考えており，生徒がその授業で何を学んだか，ということに意識が行っていなかったと振り返っている。このような振り返りを繰り返していくうちに，生徒の様子を観察し，説明も一方通行でなく生徒とインタラクションを取りながら生徒の様子を観察しようと意識し，実際にできるようになっていった。そして，「自分がどうす

るべき」よりも「生徒をしっかりみよう」という意識を持つようになった。そして，クラスの中で作業が進んでいない生徒に対して意識を向けることができるようになり，生徒に対して“Good job!”だけではなく，何が良かったのか具体的に指摘できるようになり，教師のモデルも漠然と示すのではなく，生徒に学び取ってもらいたいポイントを具体的に強調して伝えることができるようになった。そして最終的にはそのようになるために何が必要か，ということを考えること，すなわち自分を客観視することの必要性を認識するに至った。

表３．実習生Ａ※1の振り返りと変容

振り返りレポートの記述の要約※2	変容の様子
・生徒目線で考えられていない ・授業中の個々の活動を何のために行うのかを十分に考えられていない	目的意識の欠如 自分のことで精一杯 ↓
・授業の目的を決め，そこに向けて段階的な指導をしていくことの大切さに気付いた	
・「自分がどうするべき」という視点から「生徒をしっかり見よう」という視点に変化してきた	生徒目線で考えられるようになる ↓
・個々の生徒に目を向けられるようになってきているが，個々の違いに授業でどう対応するかについては，まだ試行錯誤中	生徒一人一人を授業中に見る余裕が出てくる ↓
・個々の生徒の能力差への対応策を考えられるようになってきている	
・自分で自分の授業を客観的に見ることの大切さに気付いた	自分を客観視できるようになる

注1：実習生Ａ：非英語専攻・主免許
注2：表内の記載は上から時系列（古い順）になっている

実習生Ｃは，小学校教員養成課程に在籍している学生であり，本実習の前年には小学校で教育実習を経験していた。実習開始当初は教室や教具の機器の操作に手いっぱいであり，うまくできないこともあった。また，プリントのレイアウトも生徒目線で作られておらず，わかりにくいものであったと振り返っている。その後も，指名をした生徒一人と教師の一対一のやりとりになり，他の生徒を置いてきぼりにするなどの様子が見られ，また，主専攻が小学校であることから，生徒を小学生のように扱ってしまうところがあった。高校生は，小学生のように思ったことを自分から手を挙げて発言するわけではないので，小学校と同じアプローチでは授業はうまく展開できないこと，言い換えると発達段階を考慮した指導を考えなくてはならないということを，実際に経験することで気づくことができた。また，当学生は謙虚な性格であったが，教師は自信をもって授業をしないと生徒は安心できないということに気づき，授業での立ち振る舞いに注意するようになった。これが，自分の授業を客観視し，生徒をよく観察し，目的に合わせて活動の形式を選択するなどの授業改善につながっていった。

表４．実習生Ｃ※1の振り返りと変容

振り返りレポートの記述の要約※2	変容の様子
・機器トラブル多発など安定して授業を行えない。 長く複雑な指示をし，生徒に伝わらない。 ・プリントのレイアウトが活動の順番に配置されておらず，生徒から見てわかりにくい。	授業の成立に精一杯 ↓
・指名された生徒と一対一のやりとりになり他の生徒を置いてきぼりにしていることに気づいた。	問題点の認識 ↓
・高校生の実態を把握し，小学生とは違った対応ができるようになった。	発達段階に応じて生徒を考えられるようになる ↓
・生徒を不安にさせないため堂々とした態度が必要と考えるようになった。	生徒の目線に立ち自分がどうあるべきかを考えられるようになる ↓
・活動中に生徒を観察することができるようになったが，具体的な観点を身につけたいと考えている。	
・ペアワークとグループワークの選択など，活動の目的に合わせた手法を意識するようになった。	生徒の目線に立つことで授業改善を考えるようになる

注1：実習生Ｃ：小学校課程・副免許
注2：表内の記載は上から時系列（古い順）になっている

４．３．研究課題３

上記４．２．に示した結果をもとに，「実習生の指導技術の発達段階のモデル」を作成した（下記，表5参照）。モデル作成にあたってまず，「授業設計力」「授業実行力」「生徒理解力」の3つの観点を設け，それぞれについて ABC の3段階で包括的評価を行うことを想定した。3つの観点の定義は以下の通りである。

観点1「授業設計力」：目標や目的を意識しながら個々の活動を組み合わせて授業を組み立てていく力

観点2「授業実行力」：授業中の生徒の様子に合わせて，臨機応変に計画した内容を調整する力

観点3「生徒理解力」：授業を設計・実行する過程で，常に生徒の実態を見取り，それを授業に反映する力

さらに，3観点の ABC 評価の結果を踏まえて4つの発達段階のステージを設け，それぞれについて能力記述文を付し，「発達段階モデル」を作成した。

表５．実習生の指導技術の発達段階のモデル

	観点			能力記述文
	授業設計力	授業実行力	生徒理解力	
ステージ1	C	C	C	【そもそも授業が成り立っていない】 個々の活動をこなすことに意識が向いており，授業全体の目標に基づいた授業設計ができていない。また，指導案通りに授業を展開できない。
ステージ2	B	B	C	【指導案通りに授業はできている】 授業全体の目標や，個々の活動の目的を意識するようになる。指導案通りに授業を展開することはできるが，生徒目線での授業設計・指導には至っていない。
ステージ3	A	A	B	【生徒目線で考えられるようになってきている】 授業全体の目標や，個々の活動の目的を理解した上で授業設計ができるようになる。生徒目線で考えられるようにはなるが，実際の授業に反映するには至っていない。
ステージ4	A	A	A	【生徒の実態に合わせて授業を設計・展開できる】 自らの働きかけが生徒に与える影響について考えたうえで，生徒目線での授業設計・展開ができるようになる。

このモデルは，実習生を格付けするために用いるべきものではなく，指導教員が，実習生がどのステージにいるかを把握し，指導技術の発達段階に合った目標設定や助言をするためのツールとして活用してもらうことを期待している。例えば，ステージ1にいる実習生にステージ4の指導技術を求めるのは無茶であり，仮に指導や助言をしたとしても，実行可能性は低い。代わりにこの実習生にはタイムマネジメントや教室内での発声について指導し，ステージ2に向かうようにする。また，ステージ3にいる生徒には，例えばコルトハーヘン（Korthagen，2001）の ALACT モデルに示されている「8つの問い」を用いて生徒の内面を考えさせるなどして，ステージ4を目指すようにすることなどが考えられる。このような指導は，ヴィゴツキー（ヴィゴツキー，2001）が提唱する「スキャフォールディング」や「最近接領域（ZPD)」の概念に似ている。すなわち，指導教員は実習生の発達段階を考慮に入れ，今の実習生が次のステージに進むために必要な支援は何かを見極めて指導するのである。

５．今後の課題

まず，本研究で作成した「実習生の発達段階モデル」はあくまでもプロトタイプ（素案）であり，その妥当性と有用性についてはさらなる検証が求められる。本研究で用いたデータは2020年度に収集したものであるが，翌年の2021年度の教育実習においても，同様の手順でデータを収集しているので，その結果を本研究と比較し，汎用性を検証したい。また，発達段階モデルの妥当性及び信頼性検証のため，著者3名以外の複数の実習指導経験者にモデルを示して内容を評価してもらい，観点や能力記述文の修正を行っていきたい。

６．おわりに

実習指導教員の重要な役割の一つとして，実習生に「安全に，安心して失敗させる」ことが挙げられる。たとえ事前に十分に指導をし，準備をさせたとしても，初めから完璧な授業ができる実習生はほとんどおらず，何かしらの失敗を通して実習生は成長していく。実習指導教員に求められることは，実習生の失敗や試行錯誤を予測し，見取りながら，授業を受ける生徒に対して致命的な害を与えうる失敗は未然に防ぎ，それ以外の失敗についてはフォローのためのサポートを心がけるという姿勢であろう。そのような姿勢を維持しながら，実習指導教員が安心して実習生の指導を行うためには，実習生の発達段階を知ることが肝要である。本研究がそのための一助となることを願いつつ，さらなる追研究を重ねていきたい。

引用文献・参考文献

コルトハーヘン，F.（2012）『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.（2001）*Linking practice and theory:* The pedagogy of realistic teacher education. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kolb D.（2014）*Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson FT Press.

神保尚武・久村研.（2020）『「教師の自己評価」で英語授業は変わる』大修館書店

Spratt M., Pulverness A. and Williams M.（2011）*The TKT Course Modules 1, 2 and 3*. Cambridge University Press.

関原賢秀・岡崎浩幸.（2021）「コルトハーヘン「8つの問い」を活用した授業改善 ―中学校英語教師の授業実践を通して―」*富山大学人間発達科学部紀要，第15巻第2号*，143－157.

玉井健，渡辺敦子，浅岡千利世.（2019）『リフレクティブ・プラクティス入門』ひつじ書房

Burns，A.，Richard，J.（Ed）.（2019）*The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*.

Cambridge University Press
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，第一部（17）*，47-53，1995-01-20
松尾睦．（2006）『経験からの学習―プロフェッショナルへの成長プロセス―』同文舘出版．
森泉哲・浅野享三．（2006）「中学校英語科授業の実態と課題―教育実習生の学習指導案からの分析―」*南山短期大学紀要（34）*，59-74．
山森直人．（2013）「教育実習生の教室英語力の認識に関する事例研究」全国英語教育学会紀要，24巻，307-322．
ロックラン，J.（2019）『J. ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ：教師を教育する人のために』学文社．
渡辺貴裕．（2019）『授業づくりの考え方』くろしお出版．