

教育実習のための効果的な指導方法に関する研究 (1)

—実習生の指導案作成におけるつまづきの分析—

見島 泰司 小原 友行 池野 範男 棚橋 健治
草原 和博 鶴木 毅 遠藤 啓太 大江 和彦
實藤 大 下前 弘司 蓮尾 陽平 山名 敏弘

1. はじめに

広島大学附属福山中・高等学校において実施されている教育実習をより充実させるため、これまで、社会科として、大学と連携をとりながら様々な取り組みをおこなってきた。

昨年度は、教育実習指導B（以下「実習B」）の改善をテーマに、取り組みをおこなった。¹⁾ 実習生が指導案づくりの段階でつまづきを起こし、大学で学んだことを十分に生かしていない現状がみられたので、以下のような指導をおこなった。指導案を作成する授業を2種類設定し、1種類目は、まず指導教員の授業を観察し、現場における授業を具体的にイメージさせ、そして実習生が指導案に書き起こす。科目ごとのグループで、同一の主題の指導案をつくり、実習生同士の指摘や教員からの指導をおこなう。続いて、2回目に観察をおこなう授業の主題を実習生に伝え、事前に指導案を作成させる。実習生それぞれの指導案を比較検討し、目標や問いの構成などにより、授業がどう変化するかを理解させる。これにより目標と問いの構成の一貫性を持った授業づくりの意識づけをした上で、同じ主題の指導教員の授業を観察し、指導案を最終的に仕上げることにした。この取り組みにより、実習生の授業づくりに関するつまづきや本実習への不安を解消することができ、その成果が見られたと評価できる。

そこで、成果のあった昨年度の取り組みを踏襲しながら発展させる研究をおこなっていきたいと考え、実習生のつまづきを詳細に分析し、つまづき克服のための指導の手立てや到達規準作成の研究を進めるものとした。

2. 研究の目的・方法

今年度を含めた3か年にわたり、実習Bと中高実習I・IIの効果的な指導方法の研究をおこなっていく。

1年次は、実習Bを受講した実習生が指導案作成のどの場面つまづいているのかを調査するため、実習生へのアンケート調査や実習生が作成した指導案を具体的に分析する。2年次は、実習生のつまづきをどのように克服させるのがよいか、助言・指導の手立てについて重点的に研究し、体系化を試みる。3年次には、これまでの調査・分析を踏まえ、実習の系統的な到達規準（段階的な目標と評価のチェックリスト）を作成する。この規準を作成することで、今まで指導教員の経験と直感に頼っていた実習生の取り組み課題に系統性を与え、指導教員の評価や助言も効果的なものにできると考える。

1年次である今年度の研究は、実習Bを受講した実習生の指導案づくりのつまづきを調査し、つまづきの類型化と実習生それぞれの省察度を分析することを目的としている。この分析により、実習生のつまづきの項目の違いやレベルの違いをまとめることができ、2年次の助言・指導の手立ての体系化を進めるための土台づくりとなると考える。

本研究の方法として、実習生にアンケート調査をおこない、実習生自身が指導案作成のどの場面つまづいたかを報告させ、つまづきの類型化や省察度をはかっていく。また、実習生が作成した指導案を回収し、教材研究や授業構成での課題を指導教員が分析し、指導教員から見た実習生のつまづきを明らかにしていく。

Taiji Mirushima, Tomoyuki Kobara, Norio Ikeno, Kenji Tanahashi, Kazuhiro Kusahara, Tsuyoshi Unoki, Keita Endo, Kazuhiko Oe, Takashi Saneto, Koji Shimomae, Yohei Hasuo, and Toshihiro Yamana: Study on effective instruction method for student teaching (I): Analysis of the trips in when the student teacher make a teaching plan

3. 実習Bにおけるつまづきの分析

実習Bを受講した実習生のおつまづきを分析する。実習生のおつまづき項目を類型化するため、指導案づくりの場面をいくつかに分けた。²⁾

①教材研究が足りていない	}	教材研究 の段階
②適切な教材を選定できていない		
③学習内容が確定できていない		
④目標を設定できていない	}	授業構成 の段階
⑤学習課題を設定できていない		
⑥探求ルートを作成できていない		
⑦指導法を策定できていない		
⑧授業への構えができていない		

授業づくりには教材研究と授業構成の段階がある。まずは授業する単元の教材研究を広くおこない、多くの教材の中から選定をし、学習する内容を確定させる。学習内容が確定したら、

その単元でどのような力をつけていくのか目標を立てる。立てた目標のもと、次におこなう授業の主題での学習課題(MQ)を設定する。学習課題が設定されたら、その答え(MA)を導くための探求ルートを作成する。一通り授業の流れができれば、導入や展開の各場面で、説明をするのか、話し合いをするのか、など理解を促すためのよりよい指導法を考える。最後に、自らのつくった指導案が、目標を達成できるものかどうか、批判的に吟味する(授業の構え)。教師によって、授業づくりの手順は異なったり、手順を変えた方がより良い授業になるケースもあったりするが、初めて授業をつくる実習生には基本の手順を指導している。

では、実習生がどの場面でおつまづいたのか、先ほどの場面分けをもとに、実習生のアンケート調査に書かれた文を読み取った。その結果を表1に示す。

表1 実習生のアンケート結果(実習Bにおけるつまづき)

世A: 指導案の単元について、何の本を借りたらよいか分からず、教材研究でおつまづいた。 教材研究
世B: 教材研究のやり方が分かっておらず、時間もなかったため、この単元では何を教えなければならないのか分からなかった。また、実際に自分が授業を行うと思っても、その事象をどのように分かりやすく伝えるか、ぐらいいしか頭が回らず、授業1時間や単元を通してどのように展開するかに及ぶことなく、方法も(大学の)講義の内容をうまく使えなかった。 教材研究
世C: 教材研究が十分でなかった。 教材研究
日A: MQをなかなか決められなかった。MQを「どのように」にするか、「なぜ」にするか悩み、結局「どのように」をMQに設定した。指導案作成後の指導では、「なぜ」で発問することが求められた。 学習課題設定 ・ 探求ルート作成
日B: 教えなければならない内容が多く、展開の中でどのような観点でまとめればよいか分からなかった。終結で、その授業の要点を簡潔にまとめ、文章化することが難しかった。 学習内容確定
日C: 自分の理解の正誤を判断する材料が少なく、事象同士のつながりや、単元を一貫する概念は何かという点に、根拠をもって指導案を記入することが難しかった。 学習内容確定 ・ 目標づくり
日D: どのような目標を立てて、授業を作っていけばよいか。MQとMAがつながっているか、整合性があるかわからない。展開の内容に論理の飛躍がみられる。展開ごとのSQが、授業のつながりとかかわりなく出てきてしまう。 目標づくり ・ 学習課題設定 ・ 探求ルート作成
地A: 自分自身の教材研究不足。専門分野であるにもかかわらず、何を教えるのか、どのようなことを伝えたいのかが明確にできず、指導案が内容の薄いものになってしまった。 教材研究 ・ 学習内容確定 ・ 目標づくり
地B: 授業の構造図を書くという点。そこからMQ・MAが決まっていくという流れができなかった。 学習課題設定 ・ 探求ルート作成
地C: MQの構築が一番難しかった。生徒の身近な事象を持って来ようと考えた時に、やはり、常に情報収集のアンテナを張っておく必要があるということを感じた。また、MQに対応するSQの設定にも苦労した。MQと関連づいたもので、SQを作らなくてはならず、こちらの情報収集も苦労した。 教材研究 ・ 学習課題設定 ・ 探求ルート作成
公A: 問いのつながり、発問の順番について。MQを何にするかについて。 学習課題設定 ・ 探求ルート作成
公B: 必要な情報がどこかを判断して削るのが難しかった。 教材研究 ・ 学習内容確定

※□は筆者による項目分け

実習Bを受講した実習生のうち、12人から回答が得られた。表1中の「世A」は世界史を担当した実習生Aを表す。同様に「日A」は日本史、「地A」は地理、「公A」は公民（現代社会）を表す。実習生の回答より、どの場面でつまづいたのかを判断したものが、表1中の四角枠（）で示したものである。例えば、日本史実習生Bは「教えなければならない内容が多く、

展開の中でどのような観点でまとめればよいのかが分からなかった。」と回答しており、これは、教材研究をしていく過程で、学習内容を確定できなかったというつまづきであると判断できる。同様に、ほかの実習生の回答を項目ごとに分けた。この項目ごとにつまづきを分類したものが、次の表2である。

表2 実習生の実習Bにおけるつまづきの分類結果

	世界史			日本史				地理			公民		各項目の合計
	A	B	C	A	B	C	D	A	B	C	A	B	
教材研究	○	○	○					○		○		○	6
教材選定													0
学習内容確定					○	○		○				○	4
目標づくり						○	○	○					3
学習課題設定				○			○		○	○	○		5
探求ルート作成				○			○		○	○	○		5
指導法													0
授業への構え													0
個人の合計数	1	1	1	2	1	2	3	3	2	3	2	2	23

最も多かったのは、教材研究でのつまづきであり、6人の実習生が該当した。続いて、学習課題設定と探求ルート作成が5人、学習内容確定が4人であった。実習生は、いざ授業をつくるようになった時、教材研究の段階からつまづきを起こしていると考えられる。

では、こうした教材研究や授業構成の段階のつまづきは、実際に作成した指導案にどのように表れているのか、分析をしたい。以下、公民実習生Aの指導案（本人が書いたものをもとに筆者が書き起こしたもの）を示す。

表3 公民実習生Aが実習Bで作成した指導案

本時の主題	「冷戦の終結」	
本時の目標	なぜ冷戦は終わりを迎えたのか、緊張緩和の停滞から新冷戦、冷戦終息の過程を説明できる。	具体的な知識内容がない。命題化できていない。 目標づくり
この授業で習得させたい知識・内容	○デタントから新冷戦へ向かう要因 ○新冷戦下におけるソ連とアメリカ、または、その他の諸国の動きについて ○新冷戦が停滞し、ソ連が改革に踏み切る過程 ○ソ連の改革から、冷戦終結に向かう要因について	具体的な内容が書けていない。「知識」として命題化できていない。 目標づくり
授業の構成		
展開	発問・指示	学習内容（生徒から引き出したい知識）
導入	<ul style="list-style-type: none"> この写真は何を表しているか。 ベルリンの壁は何を表していたか。 どうしてベルリンの壁が壊されることになったのか。（どうして冷戦は終結したのか。） 	<ul style="list-style-type: none"> ベルリンの壁が壊されている様子。 東西ドイツの分裂と東側諸国・西側諸国による冷戦の象徴。

展開 I	<ul style="list-style-type: none"> ・1979年にソ連は何をしている。 ・どうしてソ連はアフガニスタンに侵攻したのか。 <p>個人レベルの視点では。</p> <p>国家レベルの視点では。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・これに対する他国の反応はどうだったか。 ・これに対するソ連の反応は。 ・これは、どんな状態と言える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・アフガニスタン侵攻 ・アフガニスタンのアミン軍事政権が独裁化。ソ連系の共産主義者排除を図ったため。それまでアフガニスタンはソ連陣営だった。 ・隣国イランでイラン革命が勃発し、イスラーム民族運動が活発になっており、イスラーム政権が成立すると、ほかのソ連陣営のイスラーム系諸民族に、ソ連から離脱される恐れがあったから。 ・アメリカ、カーター大統領が批判。経済制裁の発動、アフガニスタンに武器提供。 ・軍備拡張。 ・緊張緩和の停滞⇒「新冷戦」
《中略》		
終結	<ul style="list-style-type: none"> ・冷戦終結の動きは。 ・どうしてベルリンの壁は壊されたのか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・①東欧の民主化，ソ連の改革の影響。 ・②ソ連崩壊，改革の失敗。 ・.....

で、結局、なぜ冷戦は終わったのか？その過程はまとめるとどうなるのか？まとめられていない。 **学習課題設定**・**探求ルート作成**

①教材研究レベルの課題 **教材研究**

- ・「教材研究の狭さ」 冷戦終結をテーマにすると、冷戦終結のころのことからしか教材研究ができない。そのため、概要を時系列に整理するだけの授業にしかならず、原因や背景を探求したり、本質を追及したりする授業にできない。授業が深まらない。
- ・「教材研究の浅さ」 結局、重要な出来事・語句・人物を調べる程度の教材研究にしかならない。そのため、知識が命題化できず、指導案もその用語を答えさせる一問一答形式にしかならない。学習内容が用語の羅列になってしまう。

②授業構成レベルの課題 **学習課題設定**・**探求ルート作成**

- ・授業1時間を構造としてとらえられていない。その授業を貫く問い（MQ）、展開Iの主題となる問い（SQ）、大きな知識を導くための小さな問い、が使い分けられていない。→指導案がすべて「・」の問いになっている。そのため、「分からないこと」から「分かる」へと目標到達できる授業や、「分かること」から「分からないこと」へとより質の高い知識へと成長できる授業になっていない。

※吹き出しは、指導教員のコメント、 は筆者による項目分け（以下、同様に分析する）

公民実習生Aは、アンケートに学習課題設定と探求ルート作成のつまづきについて回答していた。この指導案を見ると、その気づきは確かである。そして、そのような授業構成段階でのつまづきになったのは、そもそも教材研究段階でつまづいていたことが、指導教員の分析より

明らかとなった。この傾向は、表4・5に示す他の実習生の指導案からも見られた。学習課題設定や探求ルート作成につまづきがあると回答した実習生の多くが、実は、教材研究や学習内容確定といった教材研究の段階でつまづいているのである。

表4 日本史実習生Aが実習Bで作成した指導案

本時の主題	「桓武天皇の政治」	
本時の目標	<ul style="list-style-type: none"> ・桓武天皇はどのような意図をもって律令政治の再建に努めたのかを理解する。 ・桓武天皇が目指した国家像を理解する。 	
授業の構成	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block;">意図, 目指した国家像, を具体的に書けていない。 目標づくり</div>	
展開	発問・指示	学習内容（生徒から引き出したい知識）
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・鎮護国家思想の広がりによって、中央の政治はどのようになっていったか。 ・一方、地方の情勢はどうなっていったか。 ・この状況を改革しようとしたのは誰か。 	<ul style="list-style-type: none"> ・僧の発言権が強まり、道鏡らによって政教一致の政策がとられた。その結果、僧の権威が高揚し、帰属による律令政治が腐敗した。 ・人口の増加により口分田不足が生じ、班田収授が困難になっていた。また蝦夷の武力抵抗が活発になり、蝦夷征討には諸国の民衆が動員された。 ・桓武天皇。
	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block;">MQが提示されていない。 学習課題設定</div>	
	《中略》	
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ◎桓武天皇はなぜ諸改革をおこなったのか。 ・桓武天皇はどのような国家をめざしたのか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・鎮護国家思想の広がりにより、仏教勢力が台頭していた。それによって僧が政治に介入し、貴族らによる律令政治は腐敗した。桓武天皇は天智系の天皇として、天武系の政治とは決別する決意を持ち、律令政治の再建をおこなおうとした。仏教勢力を排除するために京都に遷都し、自らの権威を高めるために蝦夷征討をおこなった。地方の墮落を訂正するため、国司の取り締まりを強化した。桓武天皇は天皇に権限を集中した中央集権的律令国家をめざした。
	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block;">教材研究が足りず、ただ用語を羅列しただけで、MAを簡潔にまとめることができていない。 教材研究</div>	

表5 地理実習生Bが実習Bで作成した指導案

本時の主題	「日本の工業の特色」	
本時の目標	日本の工業を支えてきた太平洋ベルトを理解させ、欧米諸国との貿易摩擦と企業の海外進出が進んだ結果、日本国内の産業の空洞化が起こったことを理解させる。産業の空洞化が進む中、経済活性化の重要な役割を果たしているベンチャービジネスやコンテンツ産業が注目されていることを理解させる。	
授業の構成（導入のみを提示）	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block;">本時の目標とMQのズレがみられる。 目標づくり・ 学習課題設定</div>	
展開	発問・指示	学習内容（生徒から引き出したい知識）
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・広島有名な企業はどこか。 ・日本の有名な産業って何か。 ・みんなが着ている服はどこで作られたものか。 ◎なぜ海外で製品がつくられているのだろうか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・マツダ ・自動車、電気製品 ・日本、東南アジア、中国
	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block;">教材研究が足りず、語句の羅列になっている。(展開においても) 教材研究</div>	

4. 9月実習におけるつまづきの分析

実習Bを受講した実習生は、9月に実施されている中・高実習I（以下「9月実習」）で実際の教壇実習をおこなう。実習Bの指導を受けた実習生のつまづき場面が、9月実習においてど

のように変化したのか、追跡調査をおこなった。表6は、実習Bを受講した実習生の、9月実習当初のつまづきについての、アンケート結果である。表7は、表2と同様に項目ごとに分類したものである

表6 実習生のアンケート結果（9月実習当初におけるつまづき）

世A：教材研究が十分でなく、用語を説明する際に自分で混乱して、なかなか進まなかった。 教材研究
世B：単語の説明をする際に、自分がその内容の研究不足ということもあり、簡潔な言葉でまとめられず、何度も同じような言葉を重ねてしまった。また、教材研究が十分にできておらず、それゆえに構成をどうしたらよいか分からなくなった。 教材研究・探求ルート作成・指導法
世C：発問が少なかった。指導案では発問するとしていたが、授業ではできなかった。 指導法
日A：参考文献を読んで、その知識をどのように指導案に反映させていくかが難しかった。また、参考文献によって採用する立場が違うので、どちらをとるべきなのかが分からなかった。 教材選定・学習内容確定
日B：多くの知識の中からどれを選び、重点的に教えるかということ。MQに対応したMAをつくること。また展開ごとのSAがMAを導くものになっているということ。教材研究不足によって、時代背景が正確にとらえられておらず、説明が不十分になってしまうこと。 学習内容確定・学習課題設定・探求ルート作成
日C：これまでは、知識が正しいものかどうかをあまり気にせず、流れだけを追う指導案を作成していたため、実際授業をするのであれば、正しい知識が必要とされると感じ、たくさんの本を読んで知識を手に入れようとした。しかし、知識を得ても、それらの関連を自分で整理したり、概念的理解に導くために構造化して授業を作る難しさを感じた。 目標づくり・学習課題設定・探求ルート作成
日D：MQからMAを導くために必要な展開を、構造的につながりを持って作成することができない。時代背景と当時起きた事件をつなげることができない。 学習課題設定・探求ルート作成
地A：授業を作るための構造化の点。自分なりの構造図は作れたけれど、実際にそれを他の人に見てもらったら、全然自分の考えが伝わらないということ。 目標づくり・学習内容確定・探求ルート作成
地B：発問に対する答え、その答えに対して、それはなぜかと問いかける発問の流れがうまくいかなかった。 学習課題設定・探求ルート作成
地C：MQをもとに、SQを設定し、最終的にはそのMAについての答えとなる構造を作ること。 学習課題設定・探求ルート作成
公A：発問の順番（探求型の授業のするため）、よい資料を選ぶ方法、分量的にどれくらい教えるかについて。 教材選定・探求ルート作成
公B：自分の固定観念、思い込みを抜きにすることが難しかった。また、学ぶ内容の一つ一つを関連付けていくのも難しく、教材研究の難しさを感じた。 教材研究・学習内容確定・目標づくり

表7 実習Bを受講した実習生の9月実習当初におけるつまづきの分類結果

	世界史			日本史				地理			公民		各項目の合計
	A	B	C	A	B	C	D	A	B	C	A	B	
教材研究	○	○										○	3
教材選定				○							○		2
学習内容確定				○	○			○				○	4
目標づくり						○		○				○	3
学習課題設定					○	○	○		○	○			5
探求ルート作成		○			○	○	○	○	○	○	○		8
指導法		○	○										2
授業への構え													0
個人の合計数	1	3	1	2	3	3	2	3	2	2	2	3	27

9月実習当初というのは、9月実習の最初の指導案の作成をしている時期とした。この時点で、最も多かったつまづき項目は探求ルート作成で、8人が該当した。続いて、学習課題設定が5人であった。学習課題設定や探求ルート作成といった授業構成の段階でつまづいていると感じる実習生が多く見られるようになった。このように、多くの実習生がつまづいている場面が、実習Bでは教材研究の段階だったのに対し、9月実習当初には授業構成の段階へと変化していると言える。

その理由として、昨年度からの実習B改善の取り組みと、今年度おこなった実習B用のワークシートの作成が考えられる。ワークシートは、指導教員の授業の流れを書き込んだ後に、この授業で習得させたい知識・内容をまとめ、授業の構造図をつくり、最後に本時の目標を書かせるようにしている。そして指導教員は、実習生

次に、教材研究の段階のつまづきを克服するための指導や、9月実習中における指導案への助言により、実習Bを受講した実習生は、どのようなつまづきを克服できたのか、まだ依然としてつまづいた状態のままなのか、この2種類のアンケート調査もおこなった。9月実習における克服点をまとめたものが表8と表9、9月

のワークシートを見ながら、どのような教材研究をしたから、こうした授業になったのか、と指導をおこなった。教材研究の段階から、授業の目標をつくり、学習課題を設定するところまでを、実習生に意識づけることができたと考えている。(詳しくは、2年次のつまづき克服の指導の手立てでまとめていく。)

また、つまづきの数の変化を、実習Bと9月実習当初で比較すると、全体の合計数が23から27に増加している。これは、「つまづきが増えてしまった」と否定的に捉える数字ではなく、「課題を積極的に見出し指摘できるようになった」と肯定的に捉えようとしている実習生が増加したと考える。実習Bの指導後、実習生の省察度が高まっていると言える。

実習を終えてもつまづいたままの点をまとめたものが表10と表11である。

初めて教壇に立って、授業を進めていく中で、教材研究の段階から授業構成の段階のそれぞれの場面で課題を見つけ、それぞれの実習生のレベルに対応したつまづきの克服が見られたと言える。(指導の手立ては2年次に。)

表8 実習生のアンケート結果（9月実習における克服点）

世A：先生の指導を受けた後には、自分が1時間の授業で伝えたいことを明確に意識することができるようになった。 目標づくり
世B：授業づくりに必要な資料をそろえること。 教材選定
日A：MQを「なぜ」で設定し、展開でその原因を考察することができる授業構成にすることができた。参考文献を読む際は、自分でしっかり解釈をすることが大切であることを教わり、著者の解釈をしっかり読み取ることで、自分の指導案にはどの情報が必要なのかを吟味することができた。 教材研究・教材選定・学習内容確定・学習課題設定
日B：展開の中で、生徒にしっかりと考えさせたい箇所を決めて、発問形式にするという点。資料を活用して生徒の興味・関心をひきつけたり、理解を深めさせること。 教材選定・探求ルート作成・指導法
日C：4回の指導案を作成し、回数を重ねるごとに自分独自の視点を入れることができた。網羅的にポイントを押さえる授業から、知識を整理できる授業へと変わっていった。 目標づくり・学習課題設定・探求ルート作成
日D：目標の書き方、授業の導入の仕方。 目標づくり・学習課題設定
地A：問題や物事に対する批判的な視野を持って、授業作成に取り組んでいる点。 授業への構え
地B：まずMAそしてMQが決まり、そこからSA、SQができるという点。授業の目的に対する発問づくり。 学習課題設定・探求ルート作成
地C：MQをもとにSQ、SAを設定し、MAにつなげていくことができるようになった。また、MQに使用する題材を探す視点も養うことができた。 教材選定・学習課題設定・探求ルート作成
公A：何も改善されていない。
公B：内容の関連付けに関しては改善できた。教材研究のやり方も理解できた。 教材研究・探求ルート作成

表9 実習Bを受講した実習生の9月実習における克服点の分類結果

	世界史			日本史				地理			公民		各項目の合計
	A	B	C	A	B	C	D	A	B	C	A	B	
教材研究				○								○	2
教材選定		○		○	○					○			4
学習内容確定				○									1
目標づくり	○					○	○						3
学習課題設定				○		○	○		○	○			5
探求ルート作成					○	○			○	○		○	5
指導法					○								1
授業への構え								○					1
個人の合計数	1	1	0	4	3	3	2	1	2	3	0	2	24

9月実習を終えて、依然としてつまづいたままの項目で、最も多かったのが探求ルート作成で、9人が該当した。教材研究の段階におけるつまづきを感じた実習生は少なくなっている。

我々の意図だけでなく、実習生の実感としても、教材研究から目標づくりまでの間でのつまづきは、おおむね解消されていると言える。

表10 実習生のアンケート結果（9月実習後もつまづいたままの点）

世A：構造化した指導案を書くこと、図式化すること。発問の立て方、発問を導くための下位知識を自然な流れでくみこむこと。MQの立て方。 学習課題設定 ・ 探求ルート作成
世B：板書やワークシートの構造化。生徒に思考させるような発問。事象確認から、そこにはどういう意味があったのか、また、それが必要とされた時代背景、その事象後の課題の確認を構造化して授業に取り入れること。 探求ルート作成 ・ 指導法
世C：予想されない答えに対して、「なぜ」そのような答えが出たのか、さらに発問することができなかった。 指導法
日A：自分の指導案通りに授業をおこなった場合に、生徒が本当にMAを導くことができるのかという不安がある。 目標づくり ・ 探求ルート作成
日B：生徒から引き出したい答えがあるとき、どのような発問を投げかけるかという点。政策がなぜ行われたのか（行われる以前はどうだったのか）、政策の内容はどのようなものだったのか、政策によってどのような影響があったのか、という因果関係を整理し教えること。生徒の集中力を切らさないために、どのように工夫したらよいか、ということ。 学習課題設定 ・ 探求ルート作成 ・ 指導法
日C：MQ→MAの設定が下手。その理由として、単元の背景、本質を理解しきっていないまま、指導案作成に臨んでいる。「結局何を伝えたいのか?」という核の部分がしっかりしていないから、MQ→MAの設定がずれ、展開にも迷いが生じてくる。 目標づくり ・ 学習課題設定 ・ 探求ルート作成
日D：MQからMAを導くために必要な展開を、構造的なつながりを持って作成することができない。人の授業のどこを見て批評すればよいか、ということ。 探求ルート作成 ・ 授業の構え
地A：自分が教材研究をしていき、いろいろな知識を得て、いろいろなことを教えたいと思うけれども、結局は何を教えたいのかという中心発問（MQ）が考えられていない点。 学習内容確定 ・ 学習課題設定
地B：生徒の常識を覆すような発問ができないという点。また、展開と展開の間につなぎ方が不十分である。 教材研究 ・ 探求ルート作成
地C：授業にストーリー性を持たせることだと感じる。教えたい知識・事項が個々に存在していて、それをどう1本の糸を使ってつなげていくのか、ストーリー化していくのが、まだまだ不十分である。 探求ルート作成
公A：探求の授業にするために、「なぜ」という問いを連続的につなげていくことについて。 探求ルート作成

表11 実習Bを受講した実習生の9月実習後もつまづいたままの点の分類結果

	世界史			日本史				地理			公民		各項目の合計
	A	B	C	A	B	C	D	A	B	C	A	B	
教材研究									○				1
教材選定													0
学習内容確定								○					1
目標づくり				○		○							2
学習課題設定	○				○	○		○					4
探求ルート作成	○	○		○	○	○	○		○	○	○		9
指導法		○	○		○								3
授業への構え							○						1
個人の合計数	2	2	1	2	3	3	2	2	2	1	1	0	21

5. 実習生の省察度について

今まで、全体でのつまづき項目で分類をし、分析をしてきたが、ここでは個人レベルに焦点を当て、実習における省察度をはかっていきたい。実習Bでそれぞれの実習生がつまづいた項目の個数を示したものが、表12である。

表12 【実習B】つまづき項目数別の人数

つまづき項目の個数	人数
1	4人
2	5人
3以上	3人

表13 【9月実習】つまづき項目数別の人数

つまづき項目の個数	人数
1	2人
2	5人
3以上	5人

実習Bでは、実習生がつまづいたと感じた項目数は1～2つが多かった。このことは、自分が指導案作成のどのような場面つまづいているのか、整理できていない状態であることが考

えられる。では、この数値が、9月実習当初ではどうなったか、左の表13に示す。

9月実習当初では、3つの項目でつまづいたと感じた実習生の数が増え、5人となった。指導案を作成していく中で、それぞれの実習生が、つまづきの場면을複数想定できるようになったのではないと言える。

次に、特定の実習生の実習Bと9月実習当初のアンケート回答を取り上げ、省察度の変化について見ていく。まず、世界史実習生Aの回答を並べた。

【実習B】「指導案の単元について、何の本を借りたらよいか分からず、教材研究でつまづいた。」
 【9月実習】「教材研究が十分でなく、用語を説明する際に自分で混乱して、なかなか進まなかった。」

この実習生は、9月実習に入っても教材研究でつまづいたままと言える。それは指導案にも表れており、知識が羅列された構成となっていた。この実習生が作成した指導案を以下に表14で示す。

表14 世界史実習生Aが9月実習で作成した指導案

授業の構成（終結のみを提示）		
展開	発問・指示	学習内容（生徒から引き出したい知識）
終結	◎黄巾が平定された後の社会に変化はあったのか。	<ul style="list-style-type: none"> 黄巾平定後、後漢朝廷では宦官と官僚との大衝突が起こる。189年、宦官二千余人を大虐殺する。→天子の権力の低下。 曹操が献帝を長安から迎え、天子の号令を受け黄河流域を平定する。→魏王となり、漢の天子よりも有力な魏国が成立。 黄河流域の曹操・揚子江の上流、蜀に寄った劉備・下流の呉を中心とした孫権の産国分裂の形成が出現する。→後漢の滅亡。（群雄割拠）（MA）

時代の社会構造への切り込みがない。年表的に事象を羅列している。

教材研究

続いて日本史実習生Cの回答を下に並べた。これを見ると、実習Bでの「事象同士のつながり」や「単元を一貫する概念」という語句から、教材研究の段階をクリアした上で、授業構成の段階でつまづいているケースと言える。また9月実習では、つまづきの数が2から3に増えており、以前と現在の自分を対象化し、どのようなつまづきの変化があったのかを分析できている。自己を省察できるレベルに到達（成長）し

た実習生であると言える。この実習生が作成した指導案を表15に示したが、指導教員が評価するように、よい指導案を作成している。ほか、事後の省察度が高まり、自己分析が鋭いものに成長した実習生の指導案には、同様の傾向が見られた。

以上より、実習生の指導案作成のレベルにも差があり、そのレベルに応じた指導が必要であることを認識できた。

【実習B】「自分の理解の正誤を判断する材料が少なく、事象同士のつながりや、単元を一貫する概念は何かという点に、根拠をもって指導案を記入することが難しかった。」

【9月実習】「これまでは、知識が正しいものかどうかをあまり気にせず、流れだけを追う指導案を作成していたため、実際授業をするのであれば、正しい知識が必要とされると感じ、たくさんの本を読んで知識を手に入れようとした。しかし、知識を得ても、それらの関連を自分で整理したり、概念的理解に導くために構造化して授業をつくる難しさを感じた。」

表15 日本史実習生Cが9月実習で作成した指導案

主題 「4つに絞られた貿易の窓口」		
目標 ◎日本は「鎖国」体制下でも、貿易の窓口を4つに絞って貿易をおこなった。幕府が人や物の往来、外国からの情報を制限・管理したことを理解する。		
授業の構成 (MQ・SQ・MA・SAのみを提示)		
展開	発問・指示	学習内容 (生徒から示す)
導入	MQ日本はなぜ「鎖国」をしたにも関わらず、外国とつながりを持ったのか。	例を示して敷衍させることを思いついている。GOOD!
展開①	SQ「鎖国」下での外国との関わりはどのようなものだったか。	SA4つの窓口が開かれていたが、幕府によって場所・担い手・相手国・宗教などに制限が加えられたものだった。
展開②	SQ対馬での貿易はどのようなものであったか。	SA朝鮮との国交を回復し、藩の経済基盤として貿易を許可された。
終結	MQ日本はなぜ「鎖国」をしたにも関わらず、外国とつながりを持ったのか。	MA幕府の管理のもとで、外国からのもの・ひと・情報の往来を管理し、貿易利益を維持しつつ、通信使に代表されるように幕府の権威を示すというメリットがあったため。

6. おわりに

実習Bを受講した実習生のつまづきを分析すると、実習生がつまづく場面は様々であるが、指導案を作成するにあたり教材研究の不足や学習内容を確定できないといった教材研究の段階でつまづいていることが明らかになった。本校社会科の実習Bの改善の取り組みにより、また実習生の努力により、9月実習では、教材研究段階におけるつまづきは克服され、学習課題が設定できない、探求ルートが作成できない、といった授業構成の段階でつまづく実習生が多く見られた。また、個人でみると、教材研究につまづいたままの実習生もいれば、自己を省察できるようになる実習生がいるように、指導案作

成のレベルにも差がみられる。以上より、つまづきの克服の指導には、様々なつまづきの場面に応じた助言や、実習生個々のレベルに応じた助言が必要である。来年度以降の研究課題となる。

引用（参考）文献

- 1) 下前弘司ほか「教育実習を充実させるための取り組み報告—教育実習指導Bの改善—」広島大学附属福山中・高等学校『中等教育研究紀要』第55巻, 2015年, pp179-182.
- 2) 指導案づくりの場面分けについては、草原和博ほか『社会科授業力改善ハンドブック』2015年.を参考にした。