

# 指導案作成力を育てる事前指導のために

—— 2 クラスの授業実践の検証と考察 ——

法政大学キャリアデザイン学部准教授 遠藤 野ゆり  
法政大学キャリアデザイン学部准教授 筒井 美紀

## 1 本稿の目的

本学では「教育実習事前指導」を、通常授業として 15 コマ展開している。この授業では、実習先での立ち居振る舞い方から授業の指導案作成まで、教育実習に行く以前に学生に身につけさせたい力を育成している。とりわけ授業（学習）指導案作成力は、一朝一夕で身につくものではなく、15 回の授業をとおして丁寧に育成するべき力として想定し、カリキュラムを組んでいる。

事前指導が通常授業化しておよそ 20 年の現在、その効果の検証が求められる。そこで本稿では、2013 年度の事前指導のうち、社会科学・商業科の A クラス（受講者 28 人）と B クラス（同 22 人）における、指導案作成力向上に向けた実践とその成果を、またそこから、教育実習事前指導の通常授業化の利点と課題とを分析したい。

## 2 三年秋学期にできること

### 2-1 A クラスのとりくみ

クラス規模や学生の教職志望度・知力、学部・専攻の如何を問わず、半期 15 回でなすべき、かつ可能な実習準備とは、(1) 教師として振る舞える、(2) きちんと授業ができる、の 2 点をおさえたものである。それを意図した授業（本節執筆者が担当）のシラバスを表 1 に示す。

(1) は、第 2～3 回で実施している。第 2 回で「～せよ／～するな」の「徳目注入」方

式ではなく、運動会のクラス写真を SNS に載せた、納得いくまで指導案を書き指導教諭への提出が遅れたなど、よくある問題の 7 事例で議論する。そのうえで、教育実習への心構えがいかにかいかに認識させる課題論文①（筒井 2011）を第 3 回冒頭に提出する。

(2) については、指導案作成と模擬授業・相互検討を繰り返す、これに尽きる。その前に、学習指導案作成でよくある 7 つの勘違いについて解説した筒井（2013）を課題論文②として第 4 回冒頭に提出する：「自分に該当した勘違いをすべて指摘し、なぜそう勘違いしていたのか、これからどうすべきか、原因と対策について最低 2000 字で述べよ」。学生たちに、ボタンを掛け違えたままの無駄な努力を重ねさせないためである。

学生たちはどんな勘違いをしており、上記論文を読んでどう自省したのか。これらを表 2 に一覧で示す。受講生 28 人のうち最も該当が多かった項目は、「指導案はエゴセントリックに書かない」の 19 人、続いて「教師の発問、何のため？」と「知識習得のもう一歩奥で生徒をどう揺さぶりたいのか？」の 18 人であった。

最初の 4 回で、あるべき構えを意識させ、習得すべき技能に関する勘違いを解除する。そのあとは、班での準備と模擬授業とを重ねていく。そこでは、表 3 に示す、B クラスでは指導案採点項目となっているポイント、つまり確かな構造をもった授業（案）に不可欠なポイントを、授業者が適宜指摘する。もちろんこの指摘は、それに気づけなかった自己のふりかえりをも促すものである。

表1 2013年度Aクラス・教育実習事前指導（中学社会、高校地歴公民、商業）

#	各回のタイトル	授業内容	次回までの予習課題
1	イントロダクション	班と模擬授業の担当単元決め	「こんなとき…」予習
2	こんなとき実習先でどうするか？	よくある問題事例を議論	課題論文①執筆
3	実習生はどう評価されるか？—「教育実習成績報告書」の成績分布と指導教諭所見	課題論文①提出。筒井（2011）を元に議論。	課題論文②執筆「指導案作り基礎」予習
4	学習指導案づくりの基礎	課題論文②提出。左記を議論	指導案例予習
5	指導案例の検討	「イマイチ」指導案をめぐり議論	各自指導案づくり
6	各自指導案づくり	左記の通り。適宜質問。	班での説明の準備
7	各班で模擬授業者（代表2人）決定	冒頭に指導案提出→左記	以下を同時並行
8	4年生との合同授業	4年生の模擬授業と検討	・授業外に班で集まり 模擬授業に向けて準備（リハーサル含む） ・各自の期末指導案提出に向けての作業（班でのリハ含む）
9	模擬授業（地理①）「多民族国家USAの文化」	模擬授業と相互検討	
10	模擬授業（地理②）「アグリビジネスの国際化」	模擬授業と相互検討	
11	模擬授業（世界史①）「産業革命の起こり」	模擬授業と相互検討	
12	模擬授業（世界史②）「産革の社会的影響」	模擬授業と相互検討	
13	模擬授業（公民①）「日本の雇用情勢」	模擬授業と相互検討	
14	模擬授業（公民②）「労働問題と労働組合」	模擬授業と相互検討	
15	総括	総括と期末指導案提出	Nothing! ☺☺☺

表2 「学習指導案作成・7つの勘違い」論文の概要とAクラスの学生（28人）の自省

内 容	学生の自省の例	該当者数
<b>1 エゴセントリックに書かない</b> ：授業準備には、多くの人びとの助言が不可欠。だから、人様が読んでわかるように書くべし。	指導案が、他者に読んでもらい、アドバイスをもらう契機となるとは思っていなかった。	19
<b>2 一筆書きではかけない</b> ：ver.1とver.2の間、ver.2とver.3の間…には、あなたは「独りリハ」や誰かを前にしての「リハ」をしなければならない。	リハーサルは一切行わずに紙の上だけで考え書き直しをしたことが、〇〇教育法の授業での模擬授業の失敗につながった。	9
<b>3 抽象概念でごまかさない</b> ：指導案は、あなたと生徒の動作や発言が、具体的レベルに落とし込まれて初めて機能する。「主体的参加」「興味の喚起」「理解の促進」といった抽象概念ではダメである。	2年時の〇〇教育法で作った指導案に、「イメージしてもらおう」「フィードバックする」という言葉は盛り込まれていたが、実際に内容の乏しいものであった。生徒にどう問いかければ理解の助けにつながるのかという思いが足りなかった。	14
<b>4 教師の発問、何のため？</b> ：教師の発問→生徒のリプライ（→教師のリプライ→…）を、その授業で習得すべき内容の理解にどう上手くつなげていくのかが大切。	生徒の発言のチャンスがある＝生徒の主体的な参加になっている、と考えていた。安直すぎた。	18
<b>5 想定外を想像せよ</b> ：生徒たちは、あなたの準備の苦労を無視して、全く頓珍漢な感想、「わかりません」や無言、あなたが予想だにしなかった素晴らしい意見…を返してくるものである。	私は意図的な質問を用意して、その答えが返ってくると考えていた。しかし、自由な発想力を持つ生徒に対しては、この方法だけでは対応できないのではないかと考えさせられた。	13
<b>6 資料を使えばいいのではない</b> ：授業者は指導案作成中に使用予定の資料を何度も読むから、初めてそれを見る他者には、読み解きの時間が相当必要なことを忘れがちだ。	一方的な講義形式ではつまらないので、資料を使って考える授業をしなければならない、ということだけ、考えていた。	14
<b>7 知識習得のもう一歩奥で生徒をどう揺さぶりたいのか？</b> ：学生たちは、「知識を飲み込ませやすく整理した授業が良い授業」と信じたまま指導案を書いている。だが、これでは不十分だ。	中学高校をとおして、「知識を整理した授業」が好きだったから、それが良い授業だという「勘違い」をしていた。	18

班づくりは第1回で行なう。5～6人の各班は、担当する模擬授業が1つずつ割り当てられる。たとえば世界史②を担当する班のメンバーなら、全員が「産業革命の社会的影響」の指導案をそれぞれ作成する。第7回で班員を前に発表し、うち2人を模擬授業代表者として選ぶ。この日は優劣がはっきりする。「口惜しかった」「負けられないと思った」「甘い考えをもって過ごしてきた自分に腹立ちを覚えた」。他者との逃げようのない比較において自分の実力を思い知るの、不可欠の良い経験だと筆者は考える。

## 2-2 Bクラスのとりのくみ

Bクラスも、Aクラスと同様、第2～4回の授業を「実習生はどう評価されるか?」、「学習指導案作成・7つの勘違い」の講読、第8回～14回を模擬授業にあてた。受講生は、免許状種別に7つの班に分かれて指導案を作成した(平均3.1人、最多6人、最少1人。図2も参照)。指導案は班ごとに第6回に提出させ、採点結果(20点満点)と改善ポイントを指示し返却した。その際に評価項目と配点を明示し、各項目の評価点ならびにその評価の理由を示した(表3参照)。

これらの評価項目設定は、教室の後ろまで届く声で話す、生徒のこまかな反応に丁寧に対応する、といった授業その場の実践力以外の力を、指導案作成の作業をとおして身につけさせたいという意図による。その力とは、発問や板書、資料読解などの諸要素を貫く、授業全体の構造をしっかりと組み立てる力である。授業その場の実践力は、いうまでもなく重要であり、模擬授業の練習を積むことがその獲得のための一番の近道である。他方で、たしかな構造をもった指導案を作成するためには、当該授業の解明課題や解明の道筋を適切にかつ魅力的に提示するための仕掛けづくりが重要であり、単なる反復練習だけでなく、組み立てた構造をふりかえり分析する力が必

要になる。

最初に提出された指導案は、いずれの班も12点(=6割)の合格基準を満たさなかったため、再提出となった。再提出させた指導案はさらに添削し返却した(図2)。合格基準を再度満たさなかった班はさらなる修正をし、その後、合格点に達したかどうかにかかわらず、クラス全体の前で班ごとに模擬授業を行なった。

模擬授業前には各班で3回以上のリハーサルを行ない、模擬授業実施者は当日その場で教員からランダムに指定される形式をとった。これは、全員の受講生に模擬授業を実施させるのが困難なクラス規模を考慮し、練習だけでも全員が真剣に取り組むことを意図したものである。

模擬授業の様子はビデオに撮影し、各班には、模擬授業実施後2週間以内に、ビデオ映像の視聴、文字起こし、両者に基づいた反省点を発表させた。これは、自らの実践を客観視することで、指導案や授業実践の課題を自ら発見、改善する力を身につけるためだ。さらに、模擬授業終了後に、個人が指導案を作成し、これを本授業の評価対象とした(個人指導案は得点5割以上が合格、不合格者は再提出)。

映像分析から得られた反省点として、各班より以下の点が出された。①生徒役の学生の私語や居眠り、あるいは発問に対する小さな声での返答に気づけなかった、②時間配分が予定とずれた、③言い間違いや曖昧な表現など教師の言い回しが原因で授業がうまく進まなかった、④導入から展開へのつなげ方、キーとなる発問までの流れが悪かったために授業がうまく進まなかった。

①、②の反省点はすべての班から出されたが、③は簿記と倫理の班、④は世界史の班のみから出された。その他の班からは、こうした視点での授業分析ができなかった、と考えられる。

表3 Bクラス指導案採点評価項目と配点

評価項目	配点 (20点満点)
時間どおりに終わりそうである (分量の適切さ)	2点
生徒との対話のなかで授業が進められる	2点
発問の内容が明確である	2点
発問の意図が明確である	2点
生徒の作業が明確である	2点
生徒の興味をぐぐっと引き寄せる工夫がある	2点
生徒の思考を適切に流れさせている	4点
「これが生徒の中に残ってほしい」というメッセージが明確である	4点

### 3 学生たちはどれくらい伸びるのか

#### 3-1 Aクラスの場合

以上のような授業を経て、学生たちは学期終了時にはいかなるレベルに達するのか。図1に、Aクラス26人(未提出1人・履修辞退1人)の中間/期末提出指導案の得点を示す。中間提出指導案は10点満点、期末提出指導案は30点満点。既述のように前者は、教科・単元を選べない。後者は本人が自由に教科・単元を選べる。

図1からわかることは、第1に、中間/期末指導案の得点の相関は高い。第2に、中間指導案と同じ/それ以上の得点となった者(45°線より左上)は7割である。なお、図は省略するが、得点のクラス平均値を2012年度と2013年度とで比較すると、中間指導案は5.06と5.78、期末指導案は18.3と17.6である。期末指導案は2013年度の方が若干低い、4割(12点)未満の低得点層の割合は半減している。

中間/期末得点の高い相関は、基本的知性存在のうかがわせる。知的なベースが脆弱だと、どれほど懇切丁寧に指導しても、内容をまともに消化できない。これは大変悩ましい。然るべき水準を超えている学生らは、「もっと高いレベルで、班での練習や議論がしたい」と言う。

さて、2013年度の方が、全体的に得点が改

善されているのはなぜだろうか。2013年度終了時には、次のように考えていた。「7つの勘違い」論文が未刊行だった2012年度では、その内容を授業中に説明していた。2013年度は、早期に同論文を課題レポートとしたことで、自己分析と授業構造の理解とを深化させ、得点の伸びをもたらした、と。ただし、これは知的なベースがあつてこそ、である。というのも、2013年度と同様の課題にした2014年度は、中間の平均点4.72、期末は16.8と、2012年度水準以下へと下がったのだ。2013年度受講生の石井かれんは、2014年度教職実践演習で3年生のコーチングを担当し、期末論文で「筒井(2011)自体を読み取る大学レベルの教養」があれば、それが「言っていたことももっと享受できたはずだ」と指摘する。

#### 3-2 Bクラスの場合

各班の指導案ならびに個人指導案の採点結果は図2のとおりとなった。個人指導案は初提出段階の得点(50点満点で採点したものを20点満点に換算)を示したが、合格点に達しなかったものは再提出となり、最終的に21名が合格に達した(1人は提出せず)。

班の指導案の得点は、再提出時にはいずれの班も伸びたが、中でも、簿記、倫理、日本史、中学(地理)の班は飛躍的であった。これらは簿記を除いていずれも、2回目の指導案提出前に、評価基準について質問に来た班

である。なお現代社会の班は、2 回目の提出後に班の1人が評価基準の意図や満たし方を質問に来た。個人指導案はその受講生のみが合格した(10.8点)。

個人指導案で評価を伸ばしたのは、簿記、世界史の班である。これらは映像分析をした際に、2-2の③あるいは④の反省点を出せた班に限定される。③を指摘した倫理班(3人)の個人指導案は、高得点だが必ずしも伸びていない。これは、17点という高得点の班指導案が構成員1人の主導のもと作成され、他の2人の個人指導案は伸び悩んだためと考えられる(班内での作業負担の偏りは、班ごとに指導案を作成する際の大きな課題であり、今後改善を試みたい)。

以上の結果からは、次の2点が明らかになる。1つめ、評価基準と改善点の明示は得点を伸ばすが、それらが採点者の意図と結びついて理解されると、得点の伸びは著しくなる。2つめ、模擬授業の映像分析では、生徒の様子は捉えやすく、授業中の教師の振る舞いの改善には役立てやすい一方で、教師の発する言葉一つひとつが生徒に及ぼす影響や、授業構造そのものを見抜く力は、そうした視点をもてない受講者には捉えにくい。しかし、授業の構造をたしかなものにするためには、この視点が不可欠であろう。そこで、授業の構造を振り返るための視点を育てることが、今後求められることになる。

図1 2013年度Aクラス・中間指導案と期末指導案スコアの散布図

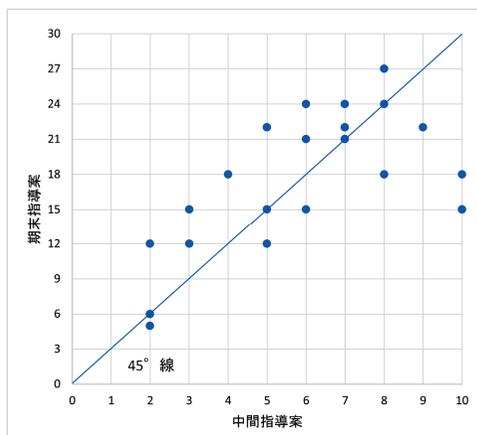
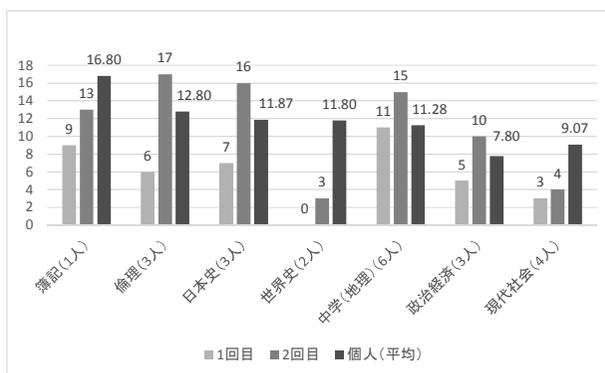


図2 Bクラス・各班の指導案と個人指導案の採点結果



## 4 まとめにかえて

2つのクラスの授業内容とその成果の分析からは、事前指導を15回の授業形式で行なうことにより、指導案作成能力を高められる学生がかなり出ることが明らかになった。これらの授業には、2つのポイントがある。1つめは、指導案作成の際の勘違いしやすい点にせよ、模擬授業分析にせよ、具体的な例や映像に即している点。2つめは、いずれも、「自分自身の課題はなにか」というかたちで本人自身をふりかえらせる作業をしている点である。

しかし同時に、すべての受講生が一律に力を伸ばせてはいないという結果も明らかになった。おそらくその理由は、そもそもの自己分析能力、授業構造の読み取り力といった知性が、指導案作成力に大きな影響を及ぼすからであろう。こうした知性を育てる試みがさらに事前指導ではとられなければならない。とはいえこの力は、15回の授業だけで容易に身につくものではない。したがって、具体的に即して自らをふりかえるたしかな分析力を伸ばす取り組みを一年次から行なうことが、今後の実習生の能力向上に欠かせない、といえる。

### 引用文献

- 筒井美紀(2011)「実習生はどう見られたか? ——「教育実習成績報告書」の初歩的統計分析から——」『法政大学教職課程年報』VOL.8, pp.73-81.
- 筒井美紀(2013)「学習指導案作成・7つの勘違い——「教育実習事前指導」受講生への添削指導から——」『法政大学教職課程年報』VOL.10, pp.88-97.