

教育実習生の指導案作成力向上に向けた工夫 —「社会科」学習指導案テンプレートの開発—

教職課程准教授 李 霞

Strategies for Enhancing Student Teachers' Lesson Plan Development Skills : Development of a “Social Studies” Lesson Plan Template

Teacher Education Course Associate Professor
Xia LI

1. はじめに

教育実習は、教育実習生にとって教員としての専門性を形成する中核的な学びの場であり、大学で学んだ教育理論を実践と結び付けて理解する重要な機会である。なかでも、教師の第一の役割である児童生徒の学力保障や学びの成立を支える中心には授業が位置しており、教育実習期間中の教科指導は、教職の本質に直接触れる最も重要な学習内容の一つである。

教育実習生は、実際の教室で授業を行う過程で、教材理解の深さ、発問や説明の工夫、板書、さらに児童生徒の反応に応じた指導の調整など、大学の講義だけでは十分に身に付けることが難しい実践的な教科指導力を体験的に学ぶ。また、授業が計画通りに進まない経験や失敗を通して、授業づくりの難しさとともに改善の重要性を実感する点に、教育実習における教科指導の大きな意義がある。

このような教科指導を支える基盤として、学習指導案の作成は極めて重要な役割を果たしている。学習指導案は、授業の目標や教材の価値、学習活動の構成、評価の観点などを明確化し、教師が意図と根拠をもって授業を構想するための思考ツールである。しかし、教育実習生の多くは学習指導案の作成に強い不安や苦手意識を抱えていることが、先行研究でも繰り返し指摘されている¹

1 岡田充弘（2016）「国語科教育法カリキュラム改善のための調査研究 —読解領域における模擬授業に関する意識調査—」『中村学園大学発達支援センター研究紀要』第7号 佐野幹（2018）「授業の見方をつくる学習指導案の指導一形式の比べ読みから考案へ」『宮城教育大学紀要』第53巻 上西好悦（2024）『授業作りのための指導案の書き方』博遠館

(岡田, 2016; 佐野, 2018; 上西, 2024)。その理由の一つとして、佐野 (2018) は、学習指導案の作成を、これまで学ぶ側であった学生が「教える側の未知なる言語ゲーム」に参加するような体験と捉えている²。

学習指導案は、戦前は知識や技能を教授する計画書として「教授案」と呼ばれていたが、戦後の教育改革を経て、学習者の活動を重視する「学習指導案」へと性格を変化させてきた (豊田, 1990; 小山, 2006)³。現在では、学習指導案は学校の教育理念や教科特性、授業のねらいに加え、教師個人の教育観や価値観を反映して構成されるべきものとされている⁴ (府川, 2009)。さらに、新学習指導要領の告示以降、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業改善が求められているものの、現場では依然として教師主導の受動的授業が多く、教員志望学生もそのような授業経験を基に授業を構想している現状がある (富谷, 2019)⁵。このような教育経験の蓄積は、学習者主体の授業を前提とした学習指導案の構想をさらに困難にしている可能性がある。

また、大学における指導案指導の在り方も関係していると考えられる。府川 (2009) が指摘するように、大学での形式的な学習指導案指導は、画一的な授業を生み出す要因となり得るだけでなく、実習生の授業構想力の形成を阻害する場合がある⁶。佐野 (2018) も、指導案の書き方指導が既存の指導案配布や項目説明に留まることが多く、形式的・便宜的になっていると指摘している⁷。そのため、学生は「何を書くか」を十分に理解せず同一形式の指導案を踏襲し、授業目的や学習者の実態、教材特性に応じて授業方法を構想する力を育成できていない可能性がある。

さらに近年では、スマートフォンの普及に伴い、対面での直接的なコミュニケーションや他者との深い関わり、読書経験の減少が指摘されている⁸。これらは、教育実習生が児童生徒の実態を多面的に把握したり、教材の意義や価値を言語化したりする際に必要な思考力・判断力・表現力の形成に影響を及ぼしている可能性がある。このことも、学習指導案作成における「何をどのように書けばよいのか分からない」という困難感を強める要因の一つであると考えられる。

これまで、学習指導案指導に関する先行研究は一定数存在するが、その多くは記述内容の質的向上を目的としており⁹、教育実習生が直面する「何をどう書けばよいかわからない」という根源的困難に焦点を当てた研究は少ない。さらに、大学における教育実習の事前指導には限られた授業時

2 前掲書、佐野幹 (2018)

3 豊田久亀 (1990)「学習指導案」『新教育学大事典』第一法規 小山恵美子 (2006)「学習指導案」『実践へのヒント 国語科授業用語の手引き』教育出版

4 府川源一郎 (2009)「学習指導案の作成と検討」『国語科教育実践・研究必携』学芸図書

5 富谷利光「スモールステップによる学習指導案の作成指導」『大学紀要』第15号

6 前掲書、府川源一郎 (2009)

7 前掲書、佐野幹 (2018)

8 【ベネッセ教育総合研究所ほか調査】(2025)「小4～高3の子どもが読書を「しない」割合は半数超、15年調査より1.5倍に増加」<https://edtechzine.jp/article/detail/13146>

間しかなく、すべての学生に学習指導案の本質を十分に理解させることには制約がある。そのため、教育実習生の指導案作成力を効率的に育成するための指導上の工夫を開発することが喫緊の課題となっている。

以上を踏まえ、本研究では、教育実習生が学習指導案の本質を理解し、授業を意図と根拠をもって構想できるよう支援する効果的な指導方法の開発を目指す。その一環として、本研究の目的は、教育実習に向けた準備段階で活用可能な社会科学学習指導案テンプレートを作成することである。特に、本学の教育実習生が学習指導案の作成において困難を感じている「本時の目標」「生徒観」「教材観」「指導観」「評価基準」の五項目に焦点を当て¹⁰、それぞれの位置づけと記述方法を明確化することを目的とする。

研究方法としては、学習指導案作成に関する文献の整理を行うとともに、本学の教育実習生（社会科）を対象とした教育実習後アンケートの分析を通じて、学習指導案作成に関する教育実習生の実態と課題を判明する。その上教育実習生にとってわかりやすい学習指導案テンプレートの開発を行う。

本論文の構成は以下の通りである。第2節では、教育実習後アンケートの分析結果から、本学教育実習生が学習指導案作成において抱える課題を明らかにする。第3節では、学習指導案の意義や役割を整理し、教材観・生徒観・指導観、本時の目標、評価の観点といった各構成要素を理論的観点から検討する。第4節では、第2節及び第3節の分析を踏まえて、本学の教育実習に向けた準備段階で活用可能な社会科学学習指導案テンプレートを作成する。第5節では、本研究のまとめおよび今後の課題と展望を論じる。なお、本論文は学習指導案テンプレートの開発を主目的とし、その有効性の検証は次年度教育実習事前指導における実践を通して行う予定である。

2. 学習指導案作成の実態および課題に関する実態調査

本節では、今後の教育実習指導の改善に資する示唆を得るため、本学の教育実習生（社会科）を対象として実施した教育実習後アンケートの分析を通して、学習指導案作成に関する実習生の実態と課題を明らかにすることを目的とする。

調査は、教育実習を修了した本学4年生のうち、社会科教員免許取得を目指す学生20名を対象に実施した。調査方法は質問紙調査であり、主な項目は次の4点、すなわち「1. 指導案作成において困難を感じた点」、「2. 実習校の指導教員から受けた指導内容」、「3. 指導案作成を通して学んだ点（実習の振り返り）」および「4. 次年度教育実習事前指導への提案」、となっている。

9 高瀬淳等（2007）「教育実習事前指導における指導案作成指導の内容・方法」『藤女子大学QOL研究所紀要』第2巻 鎌田祥輝（2025）「指導案づくりの意義を伝える講義と教材の構想 ―指導案の歴史を題材として―」『摂南大学教育学研究』第21号

10 本学の教育実習生（社会科）を対象として実施した教育実習後アンケート調査より

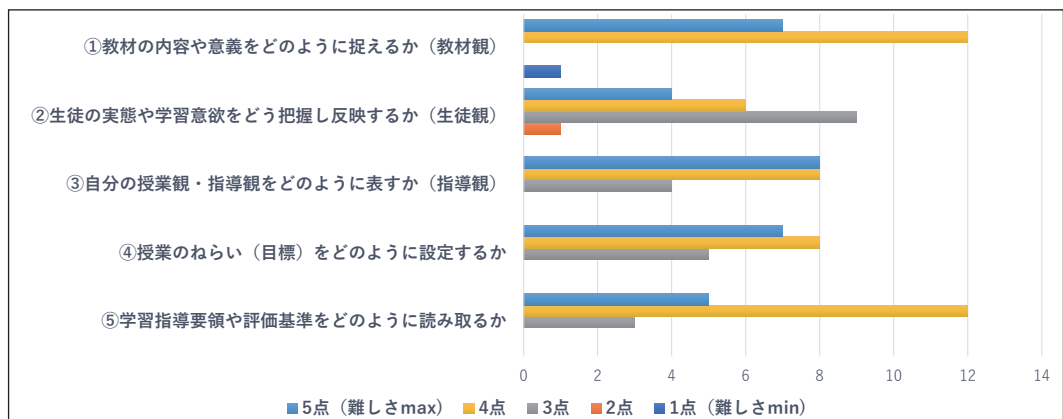
「1. 指導案作成において困難を感じた点」については、以下の8項目を設定し、5段階評価（1点「まったく難しくない」～5点「非常に難しい」）で回答させた（この8項目は①教材の内容や意義の把握（教材観）、②生徒の実態や学習意欲の把握とその反映（生徒観）、③自身の授業観・指導観の表現（指導観）、④授業のねらい（目標）の設定、⑤授業展開の構成、⑥生徒の思考を引き出す発問の設定、⑦学習指導要領および評価基準の理解、⑧ICTや教材機器の活用の位置づけ、となっている）。「2. 実習校の指導教員から受けた指導内容」、「3. 指導案作成を通して学んだ点（実習の振り返り）」および「4. 次年度教育実習事前指導への提案」については自由記述形式で回答させた。

紙面の制約上、本論文では「1. 指導案作成において困難を感じた点」と「2. 実習校の指導教員から受けた指導内容」に対する学生の回答を取り上げて分析を行う。「1. 指導案作成において困難を感じた点」については、学習指導案の方向性を規定する上で特に重要であると考えられる、教材観・生徒観・指導観・本時の目標・評価基準の設定の5項目に焦点を当てる。（その他の調査項目に関する分析は別論文に譲る）

2. 1 指導案作成における全体的傾向

まず、「1. 指導案作成において困難を感じた点」に対する実習生の回答のうち、教材観・生徒観・指導観・本時の目標・評価基準の設定に関する調査結果を図1に示す。

図1. 「指導案の作成において困難を感じた点」の統計



筆者作成

図1の結果から、教材観において1点（「まったく難しくない」）を選択した学生が1名、生徒観において2点（「やや難しい」）を選択した学生が1名いたものの、それ以外のほぼすべての回答は3点から5点に集中していることが確認できた。

これらの結果は、教材観・生徒観・指導観・本時の目標・評価基準の設定といった、学習指導案

の方向性を左右する基礎的要素に対して、多くの実習生が高い困難感を抱いていることを示している。すなわち、指導案の核となる考え方が十分に形成されないまま作成に取り組んでいる実態がうかがえる。このことは、単なる技術的課題にとどまらず、学習指導案の本質的理解や作成に必要な基礎的枠組みが十分に身についていない可能性を示唆するものである。

2. 2 実習生の指導案作成の実態と課題

次に、学習指導案作成において、実習生が抱える具体的な課題を明らかにするために、本アンケートにおける「実習校の指導教員から受けた指導内容」に関する学生の自由記述を手掛かりに分析していく。

分析対象は、教育実習の成績上位者のうち、アンケートに特に詳細かつ丁寧な記述を行った4名とした。成績上位者は、実習において一定水準以上の指導力および省察力を有していると考えられるため、彼らの指導案作成の実態を明らかにすることは、現時点における教育実習生の指導案作成能力の到達水準を把握する上で有効である。なお、学生の課題をより多面的に把握するため、必要に応じて他の実習生の回答も併せて参照する。

まず、学生Aの回答を以下に示す。

- ① 教材観：教科書の文1つ1つ丁寧に読み、教材研究を行うように指導を受けた
- ② 生徒観：生徒のできないことばかりを書くのではなく、できることなども記載するように求められた
- ③ 指導観：ある特定の班だけではなく全体を巻き込めるように授業を進めるべき
- ④ 本時の目標：はじめは複数の目標を立てていたが、簡素化するように求められた。達成するものがわかりやすいように記載すること
- ⑤ 評価基準：授業の目標と合わせて記載するように。項目や文言も授業目標とずれがないようにすること

学生Aの回答からは、指導案の作成において、A自身の理解や構想が十分に形成されていなかったことを示唆している。詳しく見ていくと、

まず、教材観に関しては、「教科書の文を一つ一つ丁寧に読み、教材研究を行うように指導を受けた」と述べている。このことから、当初は教材を十分に読み込まず、教材の構造や意義を踏まえた教材解釈が不十分であった可能性が考えられる。教材観が形成されないまま指導案を作成していた点が、課題として浮かび上がる。

次に、生徒観については、「できないことばかりを書くのではなく、できることも記載するように求められた」としている。これは、生徒の実態を否定的側面からのみ捉え、生徒の既有力や可能性を十分に考慮できていなかったことを示している。生徒を多面的に捉え、それを授業構想に反映させる視点が十分でなかった点が課題であるといえる。

指導観に関しては、「特定の班だけでなく、全体を巻き込む授業展開」を求められている。このことから、学生Aは一部の生徒とのやり取りに依存した授業構想を行っており、学級全体を対象とした指導の視点が弱かったことがうかがえる。

本時の目標については、複数の目標を設定していたものの、達成点が不明確であったため、目標を焦点化し、分かりやすく記載するよう指導を受けている。これは、授業の到達点を明確に見通した目標設定が十分になされていなかったことを示している。

最後に、評価基準の設定については、授業目標との対応関係が不十分であり、文言や観点のずれが生じていたことが指導内容から読み取れる。目標と評価を一体的に捉える視点が弱く、評価を形式的に設定していた点が課題であると考えられる。

次に、学生Bの回答を以下に示す。学生Bの回答からは、学習指導案作成において、教材・生徒・指導の捉え方や、授業目標・評価について比較的具体的な指導を受け、それを実践的に理解しようとしている様子がうかがえる。

- ① 教 材 観：「教材は教科書の中だけで完結するものではなく、生徒が自分の生活と結び付けて考えられる題材を選ぶことが大切」と助言をいただいた。授業で提示する写真において、中学校の近くにあるような身近なものを撮影したものを利用すると、生徒が自然と顔を上げて、気づきの発言が生まれる
- ② 生 徒 観：クラスごとに生徒の様子や特徴などの実態に沿った展開の仕方が大切である。「このクラスの生徒は意見を言うのが得意だから、全体で共有する場を設けると言い」とアドバイスをもらった
- ③ 指 導 観：生徒の発言を繰り返すすぎないようにと指摘を受けた。先生だけの言葉しか聞こうとするのではなく、学級としての雰囲気作りにも気を付けること
- ④ 本時の目標：「この授業を通して「何を学ばせたい」授業なのかを明確にしておく、発問も自然に決まる」と言われ、生徒が到達すべき姿を具体的に描くことの大切さを実感した
- ⑤ 評 価 基 準：評価はテストだけでなく、授業中の表情や発言からでもできると教えていただいた。ワークシートや発言記録を基に、思考の深まりや主体的な取り組みを捉える視点を持つことの重要性を学んだ

教材観では、「教材は教科書だけで完結せず、生徒の生活と結び付けて考えることが重要」という助言を受け、授業で提示する写真を身近なものにすることで生徒の反応や発言が活性化した経験を述べている。これにより、教材を単なる教科書内容としてではなく、生徒の生活世界と関連づけて捉える視点を指導を通して獲得しつつあることが示唆される。一方で、この視点は助言によって初めて意識化されたものであり、当初は教材の選択や提示方法に対する主体的構想が十分ではなかった可能性がある。

生徒観では、クラスの人数や特徴に応じた指導の工夫が重要であることを理解しており、「意見を言うのが得意なクラスには全体共有の場を設ける」といった具体的助言から、生徒集団の特性を踏まえた授業構想の重要性を学んでいることがわかる。しかし、学生自身が自発的に生徒の実態を

分析し指導案に反映させたというよりは、助言により意識化された段階にあると読み取れる。

指導観では、教師が過度に発言を繰り返さず、学級全体の雰囲気づくりを意識する必要性が示されている。これは、学生Bが教師主導の授業になりがちであったことを示唆し、生徒同士の関わりや学級としての学びを意識した指導観が十分に形成されていない点が課題であることを示している。

本時の目標では、「授業を通して何を学ばせたいか」を明確にする重要性を理解し、到達点を具体化する必要性を実感している。しかし、目標と発問・授業展開との関連付けはまだ十分整理されていないことが明らかである。

評価基準についても、テスト結果だけでなく授業中の表情や発言、ワークシートなどから生徒の思考や主体的取り組みを捉える視点を学んでいるものの、授業目標と一体的に構想する段階には至っていないことがわかる。

続けて、学生Cの回答を示しておく。

- ① 教材観：教科書をじっくり読む。資料集も活用する
- ② 生徒観：生徒が面白いと思えるような授業。わかりやすい言葉・構成
- ③ 指導観：常に何か指示を出して、生徒が勝手な行動を取らないようにする。あくまでもこちらが主導権を握る
- ④ 本時の目標：先にこの授業では何をするか、どう進むか示す
- ⑤ 評価基準：先に明確に決めておき、揺らがらない

学生Cの回答からは、授業運営の安定性や明確さを重視する姿勢が強く表れている一方で、生徒の主体的な学びをどのように位置づけるかに課題が見られる。

教材観では、教科書や資料集を活用した教材研究を意識しているものの、教材をどの視点で読み解き、教育的価値を授業構想に結び付ける具体的分析には至っていない点が課題である。

生徒観については、「生徒が面白いと思える授業」「わかりやすい言葉・構成」といった配慮は認められるが、個々の生徒や学級の実態に基づく具体的視点は示されておらず、生徒を抽象的・一般的に捉えている点が課題である。

指導観では、教師主導で指示を重視し授業を統制する姿勢が強く、円滑な進行への意識は高いものの、生徒の思考や主体的活動を引き出す視点が弱いといえよう。

本時の目標では、授業の流れや活動内容の明確化は意識されているが、生徒がどの力を身に付けるかといった到達目標の明確化には十分結び付いていないことが明らかである。

評価基準についても、一貫性を重視する姿勢はあるものの、授業目標や生徒の学習過程との関連は示されず、評価を形式的に捉えている可能性がある。

そして、学生Dの回答を以下のように示しておく。

- ① 教材観：根拠のあるデータを使う。自分で説明できるデータを使う、本筋からそれ過ぎないような教材を選ぶ。
- ② 生徒観：集中が切れる中頃に雑談を入れる、考えさせる発問だけでなく知識的な発問を行う。
- ③ 指導観：両端の生徒が板書を見えるように、一番端には書かない。中立な立場で話す。
- ④ 本時の目標：生徒にとって身近で役に立つ目標にする、初めに提示する
- ⑤ 評価基準：明確な基準を作る、授業態度はあえて評価しない。

学生Dの回答からは、授業の妥当性や合理性を重視し、冷静かつ客観的に授業を構想しようとする姿勢がうかがえる一方、個々の要素が断片的で、学習指導案全体を貫く一貫した構想には十分統合されていない点が課題である。

教材観では、根拠のあるデータを用い、自分で説明できる教材を選ぶなど信頼性や妥当性を重視しているが、その教材を通して生徒にどのような理解や思考を促すかという教育的意図については明確化されておらず、教材の教育的価値を授業構想に位置付ける視点が弱い。

生徒観では、集中力低下への配慮や発問の工夫など授業運営上の配慮はあるものの、生徒を一律的な集団として捉えており、個々や学級の特性に基づく理解には至っていないと指摘できよう。

指導観では、板書位置や政治的に中立的な立場など授業技法への配慮は示されているが、生徒の思考や対話を引き出す指導の本質的側面は十分に意識されていないことが明らかである。

本時の目標では、身近で役立つ目標の提示を意識しているが、学習活動や評価との関連は明確でなく、目標が授業全体を方向付ける機能を十分に果たしていないことが課題である。

評価基準についても客観性を重視する姿勢はあるものの、授業目標や学習過程との関連が示されず、学びを評価を通して把握する視点が弱い。

以上、学生A～Dのほかに、特に「教材観」「生徒観」「指導観」の書き方がわからず、困っている声があったため、この三つの項目に対するほかの実習生の回答を以下のように追加して示しておく。

教材観	① 学校にある参考書を読んだ。ただただ話すのではなく、たとえ話で最近の話を言い、生徒の興味を持たせる ② 生徒に興味を持ってもらい、自分たちの住む場所を身近に感じてもらうようにする ③ しっかりとしたソースがあるものを選ぶこと ④ 教材のどこに着目するかをあらかじめ決めて、教科書全体を網羅するやり方よりも生徒の関心をひきつけやすいように
生徒観	① 時間配分に気を付ける、生徒に質問したときにどこまでその話をする ② 生徒の集中力は一時間そのまま聞くだけの授業では続かないので、説明するタイミングでも何分間に一度交流や発表の時間を入れること ③ 生徒の学力に合わせて発問を考えること ④ 生徒たちは普段から調べ学習を活発に行っている一方で、重要な語句、考え方を理解していない生徒が見られるため、把握する必要がある

指導観	① 一番微妙な立場ではあるが、友達のように接するのは違う。しかし、仲良くなることで、聞き出せることもあるので、いろいろな先生がいていい ② 興味関心を引くものを用意し、具体的にイメージできる写真や地図、グラフなどを活用して身近に感じてもらうことができるようにすること ③ 生徒よりも上の立場であることを忘れない ④ 教師は答えを教えるのではなく、生徒達に問いかけ、「なぜ」「どうして」を考えさせる授業を展開させ続ける必要がある
-----	--

以上の学生の回答から、学生の教材観・生徒観・指導観・本時の目標・評価基準の捉え方及び課題として以下の点が明らかとなった。

1. 教材観：学生はいずれも教科書や資料、データの活用を意識しているが、教材の教育的意義を授業全体の構想に位置付け、生徒の理解や思考の促進につなげる段階には十分至っていない。教材選択は適切さや信頼性に重点が置かれる傾向があるものの、教育的価値を意識した授業設計には課題が残る。

2. 生徒観：生徒の興味や理解への配慮は見られるが、学級や個々の生徒の実態を多面的に捉え、それを指導案に反映させる視点は十分に形成されていない。生徒を一律的・抽象的に捉えがちで、個別や集団特性に応じた授業構想には未熟さがある。

3. 指導観：授業の安定的運営や教師主導の統制を重視する傾向が強い。一方で、生徒の主体的な思考や対話、学級全体での学びをどのように引き出すかという指導の本質的側面の意識は弱い。

4. 本時の目標：活動内容や進行手順と目標が混同される傾向があり、生徒が授業を通して到達すべき姿を明確に見通した目標設定が十分でない。授業の方向性を目標によって統合する力は限定的である。

5. 評価基準：客観性や明確さを重視する姿勢はあるものの、授業目標と評価を一体的に構想し、学習過程を把握・改善につなげる視点は弱い。形式的・固定的に捉えられる傾向が見られる。

3. 学習指導案の意義及び各構成要素の検討

前節の分析で判明した内容から、本学の実習生における学習指導案への認識の不十分さは否めない。しかし、今日、授業に不可欠な学習指導案の作成に悩む現職教員も少なくない実態がある。そのため、授業づくりの参考となる各教科の学習指導案や朱書き編の指導用教科書が出版されているほか、インターネット上にも指導案の書き方に関する解説が多数公開されている。こうした状況から、指導案の意義・役割および各項目に対する理解を、教員養成段階から体系的に図っていくことがなおさら必要であることが物語っている。したがって、本節では、学習指導案の意義や役割を整理し、教材観・生徒観・指導観・本時の目標・評価基準といった各構成要素について理論的観点から検討し、教育実習生にとって理解しやすい学習指導案テンプレートの開発に向けた枠組みを定める。

ここでは、教員研修を目的として公的機関が作成した研修資料を取り上げる。まず、独立行政法人教職員支援機構が公開している「学習指導案の書き方」を検討する¹¹。同資料では、学習指導案を「学びの地図」と定義している。すなわち、児童の実態を踏まえた教材研究を行い、「何を学ぶのか」「どのように学ぶのか」「児童に何ができるようになるのか」を具体的に構想・計画するものであると位置付けている。また、指導案に基づいて自らの教育活動を振り返ることは、教員としての指導力向上にも資すると捉えられている。

資料中には「教材観」「生徒観」「指導観」といった用語は直接示されていないが、「教材」については「何を学ぶのか」「何ができるようになるのか」を明確にする必要があると述べられている。これは、内容理解だけでなく、資質・能力の育成にも目を向ける必要性を示すものである。また、「児童生徒」については、当該教科や日常の学習における実態に加え、「これまでの学習履歴」も考慮すべきであるとされている。さらに「指導」については、「どのように学ばせていくか」を具体的に構想することが求められている。

特に、授業目標および評価基準の設定については、事例を挙げながら詳述されている。単元の目標設定においては、①「知識・技能」の定着、②理解していることやできることをどのように活用するかという「思考力・判断力・表現力」の育成、③今後の人生における関心・意欲・態度に関わる「学びに向かう力・人間性」の育成という三つの観点を踏まえることが示されている。

事例として、社会科「事故や事件から暮らしを守る」が挙げられている。単元目標は「事故や事件から地域の人々の安全を守る活動に従事する人々の工夫や努力を知るとともに、関係諸機関と緊急事態に備えた連絡・活動の仕組みについて理解し、社会の一員として、自分たちにできることを考えようとする態度を養う」と示されている（波線は筆者による）。これを三つの観点に即して整理すると、以下のようになる。

知識・技能の定着	事故や事件から地域の人々の安全を守る活動に従事する人々の工夫や努力を知る
思考力・判断力・表現力の育成	関係諸機関と緊急事態にそそえた連絡・活動の仕組みについて理解
学びに向かう力・人間性	社会の一員として、自分たちにできることを考えようとする態度を養う

筆者作成

さらに、本時の目標として「地域の安全を守るために、警察を中心に多くの機関や人々が連携しながら様々な取組を行っていることを知り、それによって地域の安全が守られていることを理解

11 独立行政法人教職員支援機構「学習指導案の書き方」https://www.nits.go.jp/materials/basic/files/014_001.pdf

できるようにする」と示されている（波線は筆者による）。これを三つの観点に照らして整理すると、

知識・技能の定着	地域の安全を守るために、警察を中心に多くの機関や人々が連携しながら様々な取り組みを行っていることを知り
思考力・判断力・表現力の育成	それによって地域の安全が守られていることを理解できるようにする

筆者作成

となる。本時の目標には「学びに向かう力・人間性」に相当する内容は明示されていないが、単元を構成する一時間分の授業であることを考えれば、三つの観点の一部のみが設定されることは妥当である。ただし、単元の最終段階においては、三つの観点が総合的に位置付けられることが望ましいである。

最後に、評価基準の設定について検討する。資料では、単元の評価基準として、①「知識・技能」、②「思考力・判断力・表現力」、③「主体的に学習に取り組む態度」の三観点が以下の通り示されている。

知識・技能	思考力・判断力・表現力	主体的に学習に取り組む態度
施設・設備の配置、警察署による緊急時への備えや対応について見学・調査したり資料で調べたりして、関係機関が地域の人々と協力して事故などの防止に努めていることを理解している。	連携・協力している関係機関の働きを比較・分類、または結び付けて、相互の関連や従事する人々の働きを考え、適切に表現している。	学習したことをもとに、地域や自分自身の安全を守るために自分たちにできることなどを考えようとしている。

出典：前掲 独立行政法人教職員支援機構

本時の評価基準としては、「地域の安全を守るために、多くの機関や人々が連携しながら様々な取組を行っていることを知り、それによって事故や事件が減少していることを理解する」と示されている（波線は筆者による）。この評価基準を三つの観点に対応させると、「知識・技能」および「思考力・判断力・表現力」の二観点が意識されていることが、下表に整理された内容からも確認できる。

知識・技能	思考力・判断力・表現力
地域の安全を守るために、多くの機関や人々が連携しながら様々な取り組みを行っていることを知る	それによって、事故や事件が減ってきていることを理解する。

筆者作成

以上のように、単元の評価基準は単元目標に対応し、本時の評価基準は本時の目標と対応していることが明らかである。

次に、教員向け研修サイトである「まなびチップス：塾・学校の先生をサポートするサイト」に掲載されている「学習指導案の書き方」を取り上げて検討する¹²。当該資料では、本時の設定についての記述はほとんど見られないものの、単元設定の理由として「単元観・教材観」「児童・生徒観」「指導観」についての説明が示されている。これらの観点は示唆に富む内容であるため、以下に詳しく見ていく。

まず、「単元観・教材観」では、学習活動を通したねらいや内容を記載することが明示されている。具体的には、教材の説明、教材を選定した理由、教材に対する教師の考え、さらに教材を扱うことによって期待される教育的効果などを記入することが望ましいとされている。

次に、「児童・生徒観」では、当該教材に対する児童生徒の実態を記載することが求められている。具体的には、教材に対する児童生徒の興味・関心・意欲、理解度や習熟度など、単元や教材を進める上で前提となる学級や児童生徒の実態について、集団および個人の姿が具体的にイメージできるように記述することが推奨されている。

また、「指導観」では、児童生徒観で示された実態を踏まえ、当該教材において「どのような学習活動を行うのか」、に加え、児童生徒のよさを生かすための工夫や手立てを具体的に記述することが勧められている。

資料では、「本時の目標」については「この授業内で達成したい具体的な目標を書く」と簡潔に触れられているにとどまっている。一方で、「評価基準」においては、「本時の目標と照らし合わせ、どのような観点で児童生徒の学習状況を評価するのかを記載する」と示されている。さらに、「授業内のどの場面で、どのような児童生徒の姿が見られれば目標が達成されたかと判断できるのか、その根拠となる規準を評価の観点と合わせて示す」と説明されている。これらの記述から、目標と対応した評価の具体化に重点が置かれていることが分かる。すなわち、単に目標掲げるだけでなく、「どの場面で」「どのような児童生徒の姿が見られれば」「目標達成と判断できるのか」という到達像を明確にすることが重視されているのである。これは、指導と評価の一体化を意識した構成であり、授業者が目標を具体的な児童生徒の姿として構想することを求めている点に特徴があるといえる。

さらに、本資料では「学習活動を考える」際の注意点にも言及されている。例えば、「生徒が主体的に学べる活動を取り入れること」「個別学習・ペア学習・グループ学習など、多様な学習形態を適切に組み合わせること」「ICTの活用など、効果的な教材・教具の使用を検討すること」といった具体的な提案が示されている。また、評価方法として、「観察（生徒の活動や発言を通して評価する）」「ワークシート（記述内容から理解度を評価する）」「小テスト（知識の定着度を評価す

12 まなびチップス「学習指導案の書き方 ～初心者から経験者まで使える完全ガイド～」<https://manabitips.kyo-kai.co.jp/article/post-2622>

る)」「成果物（作品やレポートから総合的に評価する）」なども例示されている。加えて、「指導上の気を付けることを考える」という欄も設けられており、「生徒の既習事項や理解度に応じた説明やサポート方法」「個人差への対応（補助教材の用意など）」「安全面への配慮（特に実験や実習の場合）」「時間配分の調整方法」など、具体的な留意点が挙げられている。これらの内容は、授業目標を達成するために必要な配慮や工夫として位置付けることができるものであり、「指導観」を構成する上で極めて参考になる示唆を与えるものといえよう。

4. 社会科学学習指導案テンプレートの開発

以上の検討を踏まえ、本節では、教育実習生が一時間の社会科学学習指導案を作成する際に活用できるテンプレートの開発を行う。社会科は、単に社会的事象に関する知識を習得させる教科ではない。社会や世界の仕組みを理解し、多様な立場や文化を尊重しながら、自ら社会の形成者としてよりよい社会の実現に参画しようとする資質・能力を育成することを本質的な目標とする教科である。すなわち、社会とどのように関わり、どのようによりよい人生を築いていくかを問い続ける教科であるという特質を有している。この教科特性を踏まえて、本研究で提案するテンプレートの基本項目は、「教材観」「生徒観」「指導観」「本時の目標」「本時の評価基準」の五項目とする。これらは、先に整理した理論的枠組みおよび各種研修資料に見られる構成要素を踏まえつつ、社会科の教科特性を明確に反映させ、教育実習生が陥りやすい課題を補う観点から再構成したものである。

まず、「教材観」においては、単なる教材内容の説明にとどまらず、本時の内容が単元全体の中でどのような位置を占め、社会科としてどのような資質・能力の育成に関わるのかを明確に記述させることを重視する。特に社会科においては、地理・歴史・公民の各分野の特質を踏まえる必要がある。

地理的分野では、他地域・他国・多様な文化や生活様式を理解することを通して、広い視野を形成し、持続可能な社会の実現に向けて主体的に関わろうとする態度の育成が重要となる。そのため、教材観においては、地域間の比較や多様性の理解がどのような社会参画意識の形成につながるのかを明示させる。

歴史的分野では、社会が時代とともに変化してきた過程を理解し、過去の出来事を多面的・多角的に考察する力を養うことが求められる。単なる年代暗記ではなく、「なぜ変化が起こったのか」「その結果社会はどのように変わったのか」を問い直す視点を位置付ける必要がある。

公民的分野では、現代社会の仕組みや課題を理解し、よりよい社会を築くために何ができるかを考察する力の育成が中心となる。法や政治、経済の仕組みを学ぶことが、最終的に主権者としての判断力や社会参画の態度につながることを教材観において明確にさせる。

このように、教材観の段階から「社会科として何を育てるのか」を構造的に捉えさせることにより、社会科固有の目標を見失わない授業構想を促す。なお、「教材観」作成の際に配慮すべき事項

について、「教材観テンプレート」に示す。

1. 教材観テンプレート (筆者提案)

【記入すべき内容】

- ① 本時の内容が単元全体の中でどの位置にあるか
 - ・単元の中の第何時か
 - ・前時とのつながり／次時への展開
- ② 本時教材の社会的価値
 - ・この内容を扱うことの社会的意義
 - ・現代社会や生徒の生活との関連
- ③ 分野別の特徴を踏まえた視点
 - 【地理】地域比較、多様性理解、持続可能性との関連
 - 【歴史】時代の変化・因果関係・多面的理解
 - 【公民】社会制度の理解、主権者意識、社会参画
- ④ 育成を目指す資質・能力
 - ・知識・技能
 - ・思考力・判断力・表現力（多面的・多角的考察、根拠に基づく説明等）
 - ・主体的に学習に取り組む態度（社会への関心・参画意識）
- ⑤ 生徒がつかまずきやすい点・誤概念の予想

▶ ポイント

「何を教えるか」ではなく、「この社会的事象を通して何を育てるか」を明確にする。

次に、「生徒観」では、一般的・抽象的な記述を避け、当該学級の具体的実態に即して記述させることを原則とする。社会科においては、生徒の社会経験、ニュースや社会問題への関心、地域への理解度、多様な価値観への受容態度などが学習に大きく影響する。そのため、本時内容に関わる既習事項の理解状況に加え、生徒が社会的事象をどのように捉えているか、どのような先入観や固定的理解を持っている可能性があるかについても言及させる。これにより、「この社会的事象を、この学級で扱うことの意味」を明確にし、教材観との接続を図る。「生徒観」作成の際に配慮すべき事項について、「生徒観テンプレート」に示す。

2. 生徒観テンプレート (筆者提案)

【記入すべき内容】

- ① 本時内容に関わる既習事項の理解状況
- ② 社会的事象に対する関心・経験
 - ・ニュースへの関心
 - ・地域との関わり
 - ・社会問題への意識
- ③ 思考・表現の実態
 - ・資料を読み取る力
 - ・根拠を示して説明する力
 - ・話し合い活動への参加状況

④ 予想される反応・つまずき

- ・ 一面的理解
- ・ 固定的な価値観
- ・ 用語理解の不足

▶ ポイント

「一般論」ではなく、「この学級だからこそ必要な配慮」を具体的に書く。

「指導観」においては、社会科に求められる「多面的・多角的な考察」や「社会的事象の因果関係の理解」、「合意形成や意思決定の過程を考える活動」などを意識した学習活動の構想を記述させる。例えば、資料の読み取り活動、比較活動、討議活動、意思決定場面の設定など、社会科ならではの思考活動を位置付け、その意図を明確にさせることが重要である。また、「なぜその学習形態を選択したのか」「どのように社会参画意識の形成につなげるのか」といった理由を明示させることで、指導観を教材観および生徒観と有機的に結び付ける。「指導観」作成の際に配慮すべき事項について、「指導観テンプレート」に示す。

3. 指導観テンプレート（筆者提案）

【記入すべき内容】

① 本時の学習の流れ（導入・展開・まとめ）

② 社会科ならではの思考活動の設定

- ・ 資料読み取り
- ・ 比較活動
- ・ 討議・合意形成
- ・ 意思決定場面の設定

③ 学習形態とその理由

- ・ 個別／ペア／グループ
- ・ なぜその形態を選ぶのか

④ 社会参画意識につなげる工夫

⑤ 個人差への対応

- ・ 支援の方法
- ・ 補助資料の準備

⑥ ICT活用の目的

- ・ 情報収集か
- ・ 可視化か
- ・ 共有・協働か

▶ ポイント：「何をするか」+「なぜその方法なのか」を必ず書く。

「本時の目標」については、生徒を主語とした到達目標として記述させることを原則とする。その際、社会科の特質を踏まえ、「社会的事象を多面的に説明できる」「資料を根拠に自分の考えを表現できる」「よりよい社会の在り方について自分の意見を形成できる」など、社会と主体的に

関わる力を意識した表現とすることを重視する。目標は焦点化し、授業時間内で到達可能な範囲に限定するとともに、評価可能な行動として具体化させる。「本時の目標」作成の際に配慮すべき事項について、「本時の目標テンプレート」に示す。

4. 本時の目標テンプレート（筆者提案）

【記入原則】

- ・生徒を主語とする
- ・観察可能・評価可能な表現にする
- ・授業時間内で到達可能な範囲に焦点化する

【社会科として意識する内容】

- ・社会的事象を説明できる
- ・資料を根拠に考察できる
- ・多面的に考えることができる
- ・よりよい社会の在り方について自分の考えを形成できる

▶ 例（公民）

「地方自治の仕組みを理解し、地域課題に対して自分の考えを根拠を示して説明できる。」

「本時の評価基準」では、本時の目標と照らし合わせながら、どの観点（知識・技能、思考力・判断力・表現力等、主体的に学習に取り組む態度）で評価するのかを明示させる。その際、「どの場面で」「どのような生徒の姿が見られれば」目標達成と判断できるのかを具体的に記述させることを求める。社会科においては、発言内容、討議での主張、ワークシートの記述、レポートの論述などが評価の対象となるため、評価方法と到達像を明確に結び付けることが重要である。「本時の評価基準」作成の際に配慮すべき事項について、「本時の評価基準テンプレート」に示す。

5. 本時の評価基準テンプレート（筆者提案）

【記入すべき内容】

- ① どの観点で評価するか
 - ・知識・技能
 - ・思考力・判断力・表現力
 - ・主体的に学習に取り組む態度
- ② どの場面で評価するか
 - ・討議場面
 - ・ワークシート
 - ・発表
 - ・レポート
- ③ どのような姿が見られれば達成か
 - ・資料を根拠に説明している
 - ・複数の立場を踏まえている
 - ・自分の考えを論理的に述べている

④ 評価方法

- ・ 観察
- ・ ワークシート
- ・ 小テスト
- ・ 成果物

▶ ポイント：目標の文言と評価基準が一致しているか必ず確認する。

さらに、本研究で開発したテンプレートでは、目標と評価の往還性を可視化するための自己点検項目を設けている。例えば、「目標は社会科の本質に即しているか」「評価基準は目標と対応しているか」「教材観・生徒観・指導観は論理的に接続しているか」「社会参画意識の形成につながる構想となっているか」といった確認項目を付すことで、教育実習生自身が社会科授業としての妥当性を点検できる構造となっている。

テンプレート内に入れる自己点検項目（筆者提案）

- ☐ 本時の目標は社会科の本質（社会参画・多面的思考）に即しているか
- ☐ 目標は評価可能な表現になっているか
- ☐ 評価基準は目標と対応しているか
- ☐ 教材観・生徒観・指導観は論理的につながっているか
- ☐ 生徒が社会と関わる視点が位置付けられているか

以上のように、本研究で提案する社会科学学習指導案（本時）のテンプレートの特色は、以下のよう

に整理できる。

第一に、「社会とどのように関わるか」という社会科の教科本質を明示的に位置付けている点にある。社会科は、社会的事象の理解にとどまらず、社会の形成者としてよりよい社会の実現に参画しようとする資質・能力を育成する教科である。本テンプレートでは、この理念を教材観および目標設定の段階から明確に意識させる構造を採用している。

第二に、地理・歴史・公民それぞれの分野の特質を反映している点である。地理的分野における多様性理解や持続可能性への視点、歴史的分野における因果関係の考察や時代変化の理解、公民的分野における社会制度の理解と意思決定能力の育成といった、各分野固有の学習特性を踏まえた記述を促すことにより、教科横断的ではなく「社会科としての」授業構想を可能にしている。

第三に、社会参画意識の育成を構造的に位置付けている点が挙げられる。単元や本時の目標設定の段階で、学習内容がどのように社会との関わりや市民的資質の形成につながるのかを明示させることで、知識習得中心の授業構想に偏ることを防ぎ、社会の形成者としての自覚を育む視点を内在化させることを目指している。

第四に、多面的・多角的思考を必須の要素として位置付けている点である。社会的事象を一面的

に理解するのではなく、複数の立場や視点から考察する学習活動を指導観に組み込むことを求めることで、社会科固有の思考様式を意識化させる構造となっている。

第五に、目標と評価の往還性を可視化している点である。本テンプレートでは、目標を観察可能な行動として具体化させるとともに、「どの場面で」「どのような生徒の姿が見られれば」達成と判断するのかを明示させる仕組みを取り入れている。これにより、指導と評価の一体化を実現し、形式的な記述にとどまらない実践的な指導案作成を可能にしている。

以上の諸点において、本テンプレートは社会科の教科特性を明確に反映した設計となっており、教育実習生が社会科の本質を踏まえて、社会と主体的に関わる市民の育成を見据えた授業構想を行うための有効な支援枠組みとして機能することが期待される。

5. まとめと考察

本研究は、教育実習生の学習指導案作成における困難の実態を明らかにするとともに、その課題を踏まえた社会科学習指導案（本時）のテンプレートの開発を目的として行ったものである。

第2節では、本学社会科教育実習生を対象とした実態調査の分析を通して、教材観・生徒観・指導観・本時の目標・評価基準の設定といった、学習指導案の中核をなす構成要素に対して、多くの実習生が強い困難感を抱いていることを明らかにした。とりわけ、単なる形式的記述にとどまり、各要素の論理的関連を十分に意識できていない実態が示唆された。このことは、指導案作成を技術的作業として捉える傾向や、社会科の教科特性を踏まえた授業構想の視点が十分に形成されていない可能性を示すものであった。

第3節では、学習指導案の意義および各構成要素について理論的整理を行った。公的研修資料の検討から、学習指導案は「学びの地図」として、目標・指導・評価を一体的に構想する思考枠組みであることを確認した。また、目標と評価基準の対応関係の明確化が重視されている点、さらに生徒の具体的な姿を想定することの重要性が示されていることを明らかにした。これらの知見は、教育実習生が指導案の本質を理解する上で重要な示唆を与えるものである。

第4節では、以上の理論的整理および実態分析を踏まえ、社会科の教科特性を明確に反映させた学習指導案テンプレートを開発した。本テンプレートは、「教材観」「生徒観」「指導観」「本時の目標」「評価基準」の五項目を基本構造とし、単なる様式提示にとどまらず、社会科の本質に根ざした思考枠組みとして機能することを意図したものである。

特に、本テンプレートの意義は以下の諸点に整理できる。第一に、「社会とどのように関わるか」という社会科の教科本質を明示的に位置付けた点である。第二に、地理・歴史・公民それぞれの分野の特質を踏まえた目標設定および教材理解を促す構造とした点である。第三に、社会参画意識の育成を構造的に位置付け、知識習得に偏らない授業構想を可能にした点である。第四に、多面的・多角的思考を必須の視点として組み込み、社会科固有の思考様式を明確化した点である。第五に、

目標と評価の往還性を可視化し、指導と評価の一体化を具体的に促す仕組みを導入した点である。

以上の成果から、本テンプレートは、教育実習生が社会科の教科特性を踏まえた授業構想力を形成するための有効な支援ツールとなり得る可能性を有していると考えられる。すなわち、指導案作成を「形式の模倣」から「教科の本質に基づく思考過程」へと転換させる契機となることが期待される。

もっとも、本研究にはいくつかの課題も残されている。第一に、本研究で提示したテンプレートは理論的検討および実態調査に基づく提案段階にとどまっており、その有効性についての実証的検証は今後の課題である。第二に、調査対象が本学の社会科教育実習生に限定されているため、他大学や他教科への適用可能性については慎重な検討が必要である。第三に、テンプレートの活用が形式的記入作業に再び矮小化される危険性も否定できず、運用方法の工夫や指導者側の関与の在り方も併せて検討する必要がある。

今後は、本テンプレートを用いた教育実習事前指導を実施し、指導案の質的变化や実習生の授業構想力の向上について検証を行う予定である。また、社会科以外の教科における応用可能性についても視野に入れ、教員養成段階における指導案指導の在り方を総合的に検討していくことが求められる。

本研究は、社会科における学習指導案作成を、単なる技術的技能の習得ではなく、教科の本質理解に基づく専門的思考の形成過程として位置付け直す試みであった。教育実習生が社会の形成者を育てる教師としての自覚を持ち、社会と主体的に関わる市民の育成を見据えた授業を構想できるようになることこそ、本研究の目指す到達点である。