

# 学習指導案作成に関わる要因とその効果

渡 部 洋 一 郎

## 1 本稿の課題

文部科学省では、教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に、学級や教科を担当しつつ、教科指導・生徒指導等の職務を果たすことのできる資質能力を履修者が備えることを教員養成に求めている\*<sub>1</sub>。中でも修得した専門的な知識や技能に基づき、実際の教室場面で具体的な授業や児童・生徒理解を行なう教育実習は、教員としての資質能力の基礎を培う上で極めて重要な位置を占めると言えよう。例えば、中央教育審議会は2006年7月の答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」の中で次のように述べている\*<sub>2</sub>。

○ 教育実習は、学校現場での教育実践を通じて、学生自らが教職への適性や進路を考える貴重な機会であり、今後とも大きな役割が期待される。教育実習は課程認定大学と学校、教育委員会が共同して次世代の教員を育成する機会であり、大学は、教科に関する科目の担当教員と教職に関する科目の担当教員が共同して、教育実習の全般にわたり、学校や教育委員会と連携しながら、責任を持って指導に当たることが重

要である。

また、各大学は、教職課程の全体の中で、体系的な教育実習の実施に留意することが必要である。

○ 教育実習における実習内容は、学校における教育活動全体を視野に入れることが基本であるが、学生の履修履歴や免許状の種類に応じて、例えば、授業実習の比重を高めたり、学級経営の比重を高めるなど、実習内容を重点化することも考慮する必要がある。なお、その場合でも、教科指導の実践は教育実習の最も重要な内容であることから、課程認定大学は、学校や教育委員会と協力しながら、十分な授業実習の機会の確保に努めることが必要である。

しかしながら、米沢(2006)によれば、学部生及び現職教員が教職への適性や自覚、使命感や子ども理解、授業指導の技術や方法の醸成に教育実習は意義があると認識する一方で、学部生は教育実習で責任感やリーダーシップ、自己表現力が身につけられると認識しているにも拘わらず、新任教員や教職十年の経験者はそうは思っていないことが報告されている。また、学部生は教育実習を通じて、教材やカリキュラム内容、初等教育

の機能や役割を理解し、自己の学習課題を明確化できると認識しているが、新任教員や教職十年の経験者はそう思っていないことも両者の意識の差異点だと指摘されている\*3。

もとより限定的な期間、特定の学校における限られた回数の実習のみで、これら全てのことに関する一定の力量形成を望むには限界はあろうけれども、秋田(2010)は経験を積み模擬授業実践力を向上させても、学習指導案作成力は模擬授業実践力に直接的な影響は及ぼさないと言う\*4。また、教材分析力が高いほど模擬授業実践力は高い傾向にあるが、そのことと学習指導案作成力との間にも強い関係性はないのだとも述べられている。学習指導案の作成は授業前計画の中で大きな比重を占め、授業目標と緻密な教材分析に基づく指導方法や指導形態の選択の上に授業自体が成り立つと考えられるが、右記のようなことを踏まえた場合、どのような学習指導案を作成することに必要要素といえるものなのだろうか。

本稿では、以上のような点に鑑み、教育活動の体験の中でも重要な位置を占める教育実習やそこにおける学習指導案の作成のあり方、また、指導案作成時に留意すべき事項について、特に大学生を対象にした場合の実際の傾向や改善のための理論的な言及を行なうことを直接の目的としている。併せて、論考の中では、実習や指導案の作成等について具体的な先行文献に触れながら、効果的な学習指導案の作成についても指針を示してみたい。

## 2 学習指導案を作成することの意義

### 2-1 教育実習における指導案の位置づけ

教育実習は、大学で学んだ知識を実践の場における体験を通して実地に理解する機会であると同時に、教科専門と教職専門で修得した成果だけでは解決できない教育上の課題を新たに見出し、自身に立ち返って省察を深めるための契機となる期間でもある。大学生が教育的諸能力を身につけるための活動はどうあるべきか、また、専門的な知見と実践的な技能は、どのような知識と経験を蓄積すればさらに高められるのかといった問いには、以前から様々な提言がなされてきた。

例えば、小山(1988)は、臨床的な経験を十二分に持ち合わせていない実習生が充実した授業を展開するためには、「教壇に立つ前に周到な学習指導案が作成されていること」が重要だと指摘した上で、「指導目標」が確かであり、「学習活動」が順序良く配列されており、「指導上の留意点」がきめ細かく配慮されていないければならない」と述べている\*5。また、実習における指導案はなぜ必要なのかを説いた教育実習を考える会(1988)は、①実習生が実地授業展開の具体的なイメージをもてること、②指導教員による実習生の指導を容易にすること、③実地授業の反省が容易になり、次の展望が開けること等を学習指導案の作成上の利点として挙げている\*6。授業実施過程以前の計画段階における学習指導案の重要性を指摘したこのような言説は、臨床的な経験の蓄積が浅く、どのような場合にいかなる反応が児童生徒から出るかが十二分には予測しきれない

実習生であるがゆえに、また、そうした場合に臨機応変な授業展開を直ぐには用意できない状況に学生があるからこそ、事前の綿密で周到な準備がより意義を持つことを示しているのだと考えられる。

## 2-2 学習指導案を作成することの意味

一般に、学習指導案の意義は、授業者の意図や計画を知るための指針、あるいは教師の目標や教材解釈等、授業では直接現れない部分を明らかにすることにあるとされる。授業は流動的な過程であるから、実際に授業を実施する中で指導案の作成時には浮かばなかった説明や活動を思いつくことも多いが、あらかじめ計画を立てることによって授業者の意図を論理的に明示することが可能になり、授業中に考えた案との比較もできるようになる。また、授業者が教材の特性をどのように把握し、そこから何をどのように教えるかを学習指導案に示すことによって、教師も参観者も考え方を理解し授業の分析及び改善にも役立てることができるのである。こうした点で授業をより良く精緻に実施するために、学習指導案を作成することは意義が大きいと言えよう\*7(渡部・2011)。

しかし、実際の授業には、教材解釈の多様性や学習者個々人の既習知識の幅の度合いを含め、種々の要因が複雑に関与するがゆえに、いくら精緻に学習指導案を作成してみたところで、必ずしもその通りに授業が展開するとは限らない。実際、柴田(2000)は、「授業案どおりに授業を運ぶことにとらわれすぎると、予測し得なかった子どもの反応や偶発的な出来事などに適

切に対応することがむずかしくなる。授業の中で、学習者、授業者は、互いに影響しあいながら動的に変化している。」と述べている\*8。けれども、だからこそ、授業設計の段階で緻密に案を考えることが意味を持つのではないだろうか。たとえ指導案には書かれなくても、精緻に授業の展開を考えていく中で考えた内容は、予想外の反応を学習者が見せた場合の対応選択肢の一つになりうる可能性がある。また、そうした潜在的な授業展開の構想は、作成された指導案の記述とも相俟って、対応可能な選択肢の幅を広げることにも繋がるはずである。事前の綿密で周到な準備は、机上の計画素案ではあっても、そうした意味で意義があるのである。

## 3 学習指導案作成に関する実習生と熟練教員との相違

### 3-1 教育実習生に見られる指導案作成の傾向

教師の成長を教育実習の段階から初任教師のレベルに至るまで考察した吉崎(1996)によれば、実習生が考える学習指導案の実際は、そのほとんどが教師用指導書の内容に準拠したものであり、それらをベースに自分なりに改善工夫することができないという。加えて、指導案の作成過程においても独力で成し遂げることが難しいため、熟練の教師のアドバイスを受けながら構成や展開を考える傾向が見られるとも指摘されている\*9。また、樋口(1997)は、学習指導案の作成過程の分析を通して、大学在学中の教育実習生に見られる顕著な特徴を次の4つにまとめている。第一は、教材研究の不足が目標及び指導過程の浅

さに反映すること。第二は、紛れの少ない、教師の意図した方向へと単純に進む学習指導案を望んでいること。第三は、指導過程において用いられる技法が少ないこと。そして、第四は、生徒の実態及び予想される反応を考慮することなく教材の内容に即して指導過程が考えられることである\*10。

樋口は、こうしたことが起こる背景として、実習生が授業展開や学習指導を重視する一方、生徒の実態についてはそれほど重視しないという意思決定を行なって学習指導案の大枠を決めるといふ傾向が見られること、また、実習生の中に教師主導の授業という意識が強く、何を話すのかを考える以外に余裕がないことを挙げている。さらに、こうした実習生の意識は、複雑な授業展開を望まず、予定した通りに授業を進めようとする単純な指導過程を選ぶという意思決定に影響を与えていることも指摘している。

### 3-2 熟練教員との違い

では、実習生が作成する学習指導案と一定の技量を有する熟練教員が作成する学習指導案は、どのような点が異なるのだろうか。秋田・齋藤(2010)は、両者の違いについて次のような見解を示している\*11。

・大学生の学習指導案は、授業における目標の達成を教員の視点から捉え、授業の主体が教員である場合が多い。したがって、学習者にある内容を理解させるために教員が何を教えるかに主眼を置いた授業展開になる。

・熟達教員の学習指導案は、授業における目標の達成を学習者

の視点から捉え、授業の主体が学習者である場合が多い。したがって、学習者にある内容を理解させるために教員が学習者に何を考えさせるかに主眼を置いた授業展開になる。

こうした大学生に関する見解は、樋口が述べる実習生の第二の特徴である「紛れの少ない、教師の意図した方向へと単純に進む学習指導案を望むこと」とも一致する。おそらく樋口の言う第三の特徴である「指導過程において用いられる技法が少ない」がゆえに、実習生が選択できる方略には限りがあるのだろうし、予想外の反応があっても授業では即時的な判断や臨機の対応を求められることを念頭におけば、予定しない状況を招くような展開はたとえ設計段階であっても心理的にも選択しづらいのだと思われる。

## 4 教育実習における技能の階層性と学習指導案作成に影響を及ぼす要因

### 4-1 教育実習で伸びるスキルと伸びないスキル

教育実習を終えた段階で大学生がどの程度の教授スキルを身に付けているのかを調査した生田(1987)の研究では、学年を経ること(大学3年生→大学4年生)で伸びる技能と伸びにくい技能があることが報告されている。ここでは、授業実践に関わる力量を55のスキルに分類しているが、「教科の目標を見通した上で、本時の目標を位置付ける力」や「子どものつばやきを拾う力」、また、「子どものやる気を引き出し、学習へ動機づける力」や「予期しない応答へ柔軟に対処する力」などは実習

生に不足している技能であっても、教育実習という実践的力量を形成する場を経験することによって飛躍的な伸びが期待できるといふ。一方、「授業の山場へ向けて、子どもを揺さぶる力」や「学習規律（話し方・聞き方・子ども同士の援助の仕方）の指導を考慮する力」、「発言・挙手しない子どもを配慮し対処する力」、「授業に参加しようとしないう子どもに働きかける力」などは、複数の実習を経た段階でも明確な伸びは認めていない\*12。

これらの結果は、教授に関するスキルにも比較的容易に形成できるものと、反対にただ経験を積むだけではすぐにその成果が表れにくい高次の技能が存在することを示している。ここでは、直接的に学習指導案の作成については触れていないが、一連の授業展開を指導案上で考える場合であっても、どの要因も押しなべて一律の難易度を持つとは一般的に考えづらい。そうだとするならば、指導案作成にも大学の实習段階で重点的に力量形成を図るべき要因と専任教員として現場で経験を積む中で向上を考えるべき要因との段階性を考えることも必要なのかもしれない。

#### 4-1-2 実習生が指導案を作る上で効果的な要因とは

上述したように、限られた知識と経験で教育実習を行なう大学生は、様々な意味で困難を抱えている。しかし、先行研究の中には、そうした状況下にあっても、学習指導案の内容向上に開わって、次のような興味深い指摘を行なうものもある。

例えば、伊藤（2009）は、教職志望の大学生が指導案を作成する際に、どのようなことを行なうことが、その後の指導案作

成に影響を及ぼすのかを検討している。研究の結果、当初作成した指導案の下書きが完成版へ向けて一番変化したのは、自らが自分の指導案を相手に対して説明した時であり、それは特に教材内容や教授方法の改善について顕著であったという\*13。また、学習指導案の修正に繋がる新たな気づきは、相手からの意見ではなく、むしろ自分で説明するを通して得られることが多いことも指摘されている。

さらに、秋田・齋藤（2010）は、教員養成大学に在籍する大学生が指導案を作成する場合、実際の授業との関連で、どのように指導案作成能力が向上するかを検討している。得られた知見の一つとして、「学生が学習指導案を作成する場合、学習指導案の作成過程に模擬授業のような実践場面を導入し、学生が自己の学習計画を学習者の学習と対比させて省察できるようにすることで、学習指導案作成力の一層の向上が期待できること」を挙げている\*14。

他者に対する自己説明が指導案の顕著な変化に結びつくのは、説明という行為を通して自分自身の中で内容理解のための再吟味が行なわれることに加え、他者理解を容易にするための精緻で矛盾のない説明という観点からモニターされることがあるからだろう。しかし、その一方で、本来であれば他者からの意見があることは異なる観点から自己の指導案を再検討することに繋がる可能性があるにもかかわらず、それが指導案の内容向上に必ずしも反映されないのは、他者の異なる見方が効力を発揮しないからではなく、教育実習性の場合、自己説明の段階が限界で、それ以上の他者の意見を取り込み吟味するだけのゆ

とりがなからではないだろうか。実際、木村(2016)は、中・高等学校の教員免許取得を目指す学部生が模擬授業を通して効果的であったこととして指摘するものの一つに、他人が書いた指導案で授業を行なうことを挙げ、他者概念を導入することの有効性を述べている<sup>\*15</sup>。また、秋田・齋藤が示す、指導案作成の過程に模擬授業を導入することの意義は、実習後の事後検討(指導案再検討)がもたらす効果とある意味で重なる部分もあるが、現行の教育実習が、短期集中型の限られた回数での教壇実習が中心であること(黒崎、2011)<sup>\*16</sup>を考えれば、実習実施以前の段階で模擬授業のような実地に予備的な効果を確保できる機会を確保しておくことは意味がある。近年は、「教職実践演習」の新たな導入や選択教育実習の新設を始め、教育実習プログラムの増加による教育実習期間の長期化(米沢、2008)<sup>\*17</sup>も挙げられるけれども、授業経験の少ない大学生が模擬授業を通して、指導目標と授業展開の整合性、教材解釈と授業効果の関連性等を実習の計画段階から意識し始めることは極めて重要であろう。

## 5 学習指導案作成に関する課題と展望

### 5-1-1 指導案作成時における課題

指導案作成に関する以上の成果を踏まえ、最後に学習指導案の重点的課題に関わるまとめをしておきたい。教育職員志望の学生が実践的即応力をどのように培うかという課題は、今日、教員養成系大学・学部にとって最優先の事項になっている。

2006年の中教審答申を受けた次年度の教育職員免許法改正では、実践的指導力の育成を目指した「教職実践演習」が新たに設けられた<sup>\*18</sup>。例えば、上越教育大学においても「教職実践演習」が開講されているが、そこで学生の評価が最も高かったものは、「模擬授業を通じた臨床的場面での教師の対応」と討論における教育の課題解決」だった。本学における当該科目の履修は、主として初等教育実習や中等教育実習を終了したのちに行なわれるが、複数の実習経験を経てもなお、経験の不足から来る模擬授業の不安と対応の難しさ、また、討論で他者に説明することの困難さを挙げる学生の数は依然として多く、これらの要因は、力量として十二分には形成されていないがゆえに、本学学生の場合、演習を通じて、それらの集中的経験が高く評価される傾向がある。

伊藤、秋田・齋藤らの研究やこうした事例から導かれる課題の第一は、学習指導案の作成過程に他者への説明過程と模擬授業を導入することで、実習実施以前の段階でも指導案の一貫性を自己理解し、実地に予備的な効果を確保できる機会を確保しておくことである。こうした試みを指導案の作成時に行なうことは、実習に臨む大学生にとっても、また、それを指導する側にとっても負担の増加に繋がることになるが、実習校における限定的な臨床実習を充実させるためには、計画立案の段階からそうした要因を組み込み、経験則を積み重ねることで実践的な教職の技能を高めていくことが必要ではないだろうか。

次に、教育実習における体験内容が教師効力感に及ぼす影響について検討を加えた西尾・安達(2015)によれば、教育学部

生の教師効力感には「学級管理・運営効力感」「教授・指導効力感」「子ども理解・関係形成効力感」という3つの異なる下位側面があり、これらのうち「学級管理・運営効力感」と「子ども理解・関係形成効力感」の2領域は教育実習を経ることで効力感に有意な高まりがみられるという<sup>\*19</sup>。しかし、その一方で、教育実習に参加しても「教授・指導効力感」だけは有意に変化せず、西尾らは実際の授業における効果的な教授や指導が教育学部生にとっていかに難しいものであるのかについての推測的な言及も行なっている。例えば、このような事例的研究から導かれる課題の第二は、具体的な授業場面については、必ず複数の展開案を用意し、生じ得る反応の主なタイプを予測して展開案・反応ごとに対応策を考えておくことであろう。実際の授業で教科指導を行なう場合、学習者の反応には予測しきれない面があるので、即時的な判断による微調整は絶えず必要であるし、実際の成り行き次第では大幅な変更も生じる可能性がある。教育実習生が予測を超えるような学習者の反応に即座に適切な対応ができていくのは無理のないことだとしても、指導案そのものを融通のきく設計にし、活動内容に弾力性を持たせておけば、偶発的な出来事に対しても、複数の分肢の中から具体的な適切な対応を選択できる余地も生まれてこよう。

## 5-1-2 学習指導案の作成に関する展望

初等教員養成課程に在籍する教職志望の学生を対象とした別惣ら(2008)の研究によると、実習生は、教育実習や様々な教育現場での実践経験を教師としての力量を高めることに役立つ

として高い評価を与えているという。また、米沢(2010)も、実習生の意識の中で、指導案作成や授業改善の方法のみならず、子ども心理や状況を把握する上で教育実習が揺るがない基盤として機能していることを指摘している<sup>\*20</sup>。しかし、その一方で、小・中学校における教育実習指導の効果を実習生の意識変容と絡めて考察した林ら(2011)の研究によれば、授業の適切なプランをどう立てるか、効果的な指導案はどのように書けばよいか、といった授業の構想過程に関わる力量形成に小・中学校の教育実習は顕著な効果をあげたと認識している反面、中学校実習終了後の多くの実習生が教科内容の知識・理解に課題を感じていること、また、初等教員を目指す小学校実習終了後の実習生は子ども理解や児童の指導に高い自信を示す割に、教科内容へのこだわりが薄く教科専門に関わる知識も不足しがちであること等が問題として取り上げられている<sup>\*21</sup>。

このような傾向は、初等教員養成課程を持つ複数の教育大学においても顕著であり、上越教育大学の場合も、主として小学校教諭を目指す学生は教科の専門的力量を培うことに比べ、児童把握や学級経営に重きを置く意識が見られる。おそらくこうした背景には、複数教科を担当する学級担任制を中心とした小学校と、単一教科担当の教科担任制を敷く中・高等学校との制度の違いが大きな要因として存在するのだろうが、このような課題を中心に検討を行なった研究はまだ十分ではない<sup>\*22</sup>。これまでの実践的研究や事例検証的な研究の多くは初等教育に焦点を当てたものが多いが、教科専門の力量をどう形成し高次の教科内容の理解へと結実させるか、また、日本文学や日本語学・

中国文学といった教科内容学の知識が教材解釈にどのような効果をもたらすのか、さらには、初等教育と中等教育との異なりを反映させるための学習指導案のあり方や展開の工夫はどうあるべきか等についての検討は今後に残された重要な課題であろう。

— [注] —

- \* 1 文部科学省HP「政策・審議会」項。
- \* 2 中央教育審議会答申 1. 教職課程の質的水準の向上
- (3) 教育実習の改善・充実—大学と学校、教育委員会の共同による次世代の教員の育成—。
- \* 3 米沢 (2006) p.66
- \* 4 秋田 (2010) p.55
- \* 5 小山 (1988) p.3
- \* 6 教育実習を考える会 (1994) p.8
- \* 7 渡部 (2011) p.181
- \* 8 柴田 (2000) p.267
- \* 9 吉崎 (1996) 「第3章 初任教師の授業力量形成に関する実証的研究 (Ⅱ) —質問紙調査の方法を用いて—」 pp.23-32
- \* 10 樋口 (1997) pp.17-18
- \* 11 秋田・齋藤 (2010) p.12
- \* 12 生田 (1987) pp.85-86 なお、生田は、研究の結果を踏まえ、教授スキルの形成にはある程度の実践的な階層

が存在するのではないかという指摘も行なっている。例えば、目標を明確化し、教材・資料を準備、授業に臨んでは、本時の課題の提示のもと、学習内容を子どもにわかりやすく説明し次時の予告をするといったことが比較的形成が容易なスキルとすれば、対極にある高次のスキルは、子どもの反応・応答を予想しながら多様な学習形態を組織し、学習への取り組みを評価する一方で、意見の相違点・対立点を明らかにしながら授業の山場へと集団を組織するといった力量である。

- \* 13 伊藤 (2009) p.568
- \* 14 秋田・齋藤 (2010) p.20
- \* 15 木村 (2016) p.75
- \* 16 黒崎 (2001) pp.32-33
- \* 17 米沢 (2008) p.53
- \* 18 米沢 (2008) は、近年の教育実習改革の動向を次の5つに整理している。第一は、1年次及び2年次に観察・参加を主要な目的とした教育実習を実施する大学が増えたこと。第二は、従来の副免許教育実習とは異なる新しいタイプの選択教育実習が、主に4年次の学生を対象にして新設されるようになってきたこと。そして第三は、従来は4年次前期に実施されることが多かった主免許教育実習が3年次を中心に実施されるようになってきたこと。さらに第四は、介護等体験、ボランティア活動などの多様な内容の体験的学習を広く含めるようになってきたこと。最後に第五は、多様な体験的授業科目の新設により

教育実習プログラムが増加し、教育実習期間が長期化したことである。

- \* 19 西尾・安達 (2015) p.9
- \* 20 米沢 (2010) p.243
- \* 21 林・神原・秋山他 (2011) p.84, p.86以下
- \* 22 このような課題に鑑みれば、同一教材による校種別の学習指導案の意図的な書き分けの他、教科内容を教科教育学へ反映させた教材解釈や授業展開のあり方などの検討が必要である。

#### 〈引用文献〉

- 秋田美代「算数・数学担当教員を目指す教員養成大学学生の授業実践力向上に関する研究」『数学教育学研究』第16巻第2号 全国数学教育学会誌 2010年 47-56.
- 秋田美代・齋藤昇「算数・数学担当教員を目指す教員養成大学学生の学習指導案作成能力の向上に関する事例研究」『教育実践学研究』第12巻第1号 日本教育実践学会 2010年 11-20.
- 別惣淳二・岩田康之・梅澤実・諏訪英広・米沢崇「教員の資質と力量に関する調査」『平成18・19・20年度兵庫教育大学教育・社会調査研究センター研究プロジェクト』2008年
- 林武広・神原一之・秋山哲・奥野正二・樽谷秀幸・松前良昌・川口浩「教育実習指導の効果に関する研究(Ⅰ)——附属東

雲小学校および同東雲中学校における実習生の意識変容に基づく検討——」『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第39号 2011年 81-86.

樋口直宏「学習指導案作成過程における教育実習生の意思決定一模擬授業実習を通して——」『授業における教師の意思決定に関する実証的研究(総括)』筑波大学教育学系 1997年 11-25.

生田孝至「学生の教授スキルに関する学年間の比較」『日本教育工学雑誌』第11巻第2／3号 日本教育工学会 1987年 71-87.

伊藤貴昭「授業案の説明が学習指導案作成に及ぼす影響」『日本教育心理学会総会発表論文集』(51) 日本教育心理学会 2009年 568.

木村重房「授業力育成について」『総合研究センター紀要』第14号 天理大学人間学部総合研究センター 2016年 71-77.

小山清「教育実習の手引き——国語科教育の実践的研究——」国語教育叢書8 三省堂 1988年

黒崎東洋郎「教育実習の目的と意義」『教育実習の新たな展開』有古英樹・長澤憲保編 ミネルヴァ書房 2001年 30-44.

教育実習を考える会編『学習指導案作成教本 国語科』蒼丘書林 1994年

西尾美紀・安達智子「教職志望大学生の教師効力感変化に影響を及ぼす要因の検討——教育実習中の体験内容に着目して——」『大阪教育大学紀要』第IV部門 第64巻第1号 2015年 1-11.

柴田好章「授業案 Lesson Plan」『教育工学事典』実教出版  
2000年 267-268.

渡部洋一郎「教育実習の課題と留意点」『新版 中学校高等学校  
校国語科教育法』おうふう 2011年 181-188.

米沢崇「学部生と現職教員の教育実習経験に対する意識の検  
討―教育実習の改善方略への示唆を求めて―」『中国四国  
教育学会 教育学研究ジャーナル』第6号 2006年 59-  
68.

米沢崇「我が国における教育実習研究の課題と展望」『広島大  
学大学院教育学研究紀要』第一部第57号 2008年 51-58.

米沢崇「教育実習における教師としての力量形成に対する教職  
志望学生と初任者の意識の検討」『奈良教育大学紀要』人文・  
社会科学 第59巻第1号 2010年 237-244.

吉崎静夫「初任教師の授業力量形成に関する研究」平成6・7  
年度科学研究費報告書 1996年

〔上越教育大学大学院教授〕