

英語科教育実習生の授業設計力

——学習指導案の修正活動を通じた Pedagogical
Content Knowledge の発達——

波多野 五三

Pre-service EFL Teachers' Lesson Planning: Development of Pedagogical Content Knowledge through Revising Lesson Plans

Izumi Hatano

Abstract

This paper examines the extent to which pre-service EFL teachers develop their pedagogical content knowledge through revising lesson plans. Twenty 3rd and 4th year university students participated in this research. After implementing a practice lesson they each designed, they were required to write an essay about how the qualities of the original plan could be improved. A qualitative analysis of their reflections and proposals addressed as many as eleven axes of awareness around which they activated planning decisions. Among these are timing of teaching procedures, evaluation of learners' responses, modification of teaching materials and classroom activities, provision of appropriate input, synchro-

キーワード：英語教員養成, 教育実習生, 授業設計, 学習指導案, pedagogical content knowledge

nizing of lesson objectives with lesson contents, etc. Although only a few students were perceived to be capable of exploiting metacognitions such as selection, analysis, integration, illustration, analogy, etc. in the process of revising, this study emphasizes the relevance of lesson planning to other teacher preparation schemes and strategies.

1. 研究の背景と目的

1.1 英語の教授能力

文部科学省は平成15（2003）年7月に『「英語が使える日本人」の育成のための英語教員研修ガイドブック』を発表した。同ガイドブックは、英語のコミュニケーション能力を育成するための指導力は英語の授業を計画・実践・評価・改善する授業力であると捉え、その力量が①教職として求められる資質能力、②英語運用能力、③英語教授力の3つの下位能力から構成されると定義している。そして、③英語教授力の具体例として以下の知識や技能を挙げている（文部科学省、2003: 4）。

- (1) 生徒の実態や授業のねらいなどに応じて様々な指導が行えるような各種の教授法や第2言語習得過程に関する知識
- (2) 文法などの言語材料や言語スキルの習得を実際のコミュニケーション活動に有機的に結びつける工夫ができる力
- (3) 場面に配慮したコミュニケーション活動を積極的に取り入れた授業を設計できる力
- (4) 必要な教材を選択、活用できる力
- (5) 授業をマネージできる力
- (6) 教員と生徒の interaction を通して、生徒の実態やニーズを把握し、生徒の英語学習に対する目的意識や学習意欲を高めることができる力
- (7) 細かい文法上の誤りをその都度訂正するのではなく、適切な機会

をとらえて段階的に指導するなど、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる力

- (8) 生徒の学力を適切に診断・評価する力
- (9) 授業を評価し、より望ましい授業を想像していく力、など

上記の(1)～(4)は授業の構想と実施に関係する要因であるが、とりわけ(3)「場面に配慮したコミュニケーション活動を積極的に取り入れた授業を設計できる力」と(4)「必要な教材を選択、活用できる力」の2つはいずれも授業設計に深く係わる能力である。これに対して、波多野(2005: 77-79)は、英語教員の専門性が①英語運用能力、②専門知識、③教授能力、④人間性の4つの構成要素から統合的に構成されると考えている。そして、③教授能力は、第2言語の教授・学習過程に関する経験的知見を基盤とした、授業を運営するためのメタ認知的な力量であると捉え、以下のような知識や技能を例示している。

- (a) カリキュラムのねらいや学習者の興味・関心の把握
- (b) 長期・中期的な指導目標の設定
- (c) 短期的(一単位時間あるいは週単位ごとの)目標設定と言語活動の選定
- (d) 教科書や補助教材の内容理解に基づいた教案の策定
- (e) 口頭導入、モデルリーディング、新教材の提示、説明、発問、注意の喚起、生徒の反応・応答への対応行動などの指導技術の連動的な運用
- (f) 授業内における形成的評価や生徒の学力に関する診断的評価
- (g) 授業改善を目的とした授業評価と省察活動、など

上記の(a)～(g)は授業の設計・実施・評価に係わる諸要因であるが、特に(c)、(d)、(e)、(g)などは英語教員養成課程においても取り組まなければならない重要な課題である。そこで、本稿では、特に授業

設計に関連が深い(c)「短期的(一単位時間あるいは週単位ごとの)目標設定と言語活動の選定」と(d)「教科書や補助教材の内容理解に基づいた教案の策定」に焦点を絞り、教育実習生の授業設計力の形成過程を考察してみたい。その際、模擬授業の準備段階で作成した学習指導案と、模擬授業に関する評価活動の一環として行った学習指導案の修正活動を取り上げ、教育実習生が *pedagogical content knowledge* を発達させる過程を分析することにする。ただし、本研究における教育実習生(以下、実習生)とは、4年制大学の教職課程において英語科教育法及び教育実習の事前・事後指導などを履修中の、教育実習未経験者を指す。

1.2 Pedagogical content knowledge

Shulman (1987: 15) は *pedagogical content knowledge* について、“the capacity of a teacher to transform the content knowledge he or she possesses into forms that are pedagogically powerful and yet adaptive to the variations in ability and background presented by the students” と述べて、教科内容と指導方法の連動を図る能力こそが教師の知識基盤を形成する力量であることを強調した。すなわち、教師は、教科内容に関して保有する専門知識を、カリキュラムや授業の指導目標、学習者要因(年齢、学力、学習意欲、適性、興味・関心など)、指導項目の学習可能性 (*learnability*) や困難度などの諸要因に応じて、説得力に富み (*powerful*)、理解可能 (*comprehensible*) で適切 (*adaptive*) な形に変換する認知的能力を持たねばならないのである。そのためには、教材研究、授業設計、授業実施の各段階において、選別、分析、解釈、総合、類推、解説、比喩、例示、演示などの諸能力を活用する必要がある (Richards, 1998: 10-11; Tsui, 2003: 51-52)。Shulman (1986, 1987) が提唱した *pedagogical content knowledge* という構成概念は、「内容と教授方法についての知識」(吉崎, 1991: 86)、「授業を想定した教材の知識」(佐藤, 1996: 147)、「授業を想定した教材内容の知識」(秋田・佐藤, 2006: 39) などの専門用語として訳されているが、この知識を佐藤 (1996: 148) は

以下のように解説している。

教師が授業を効果的に遂行するためには、数学や歴史学の知識のみでは不十分なのであり、その知識の現実的な意味や他の知識との関連、その知識が生成する過程やその知識に到達する複数の方法、さらには、その知識を生徒が獲得する多様な方法とその知識を活発な学習に組織して授業に構成する方法を認識していなければならない。

英語教員養成という枠組みにおいて学習指導要領と関連付けながら **pedagogical content knowledge** を考察すると、英語の音声、語彙、文型、文法事項、題材、言語の使用場面、言語の働きなどの教科内容 (**subject knowledge**) を、単元のねらい及び1単位時間の指導目標、学習者要因、指導内容の難易度、指導項目の配列、外国語教授法及び指導方法・指導技術、学習形態、評価方法などの教授学的な知見 (**pedagogical knowledge**) と関連付けながら、授業を構想・設計・実施・評価するためのメタ認知能力 (**metacognition**) であると解釈できる。それゆえ、実習生が授業の設計—実施—評価という一連の作業に実際に取り組み、その体験を通して問題解決を主体的に展開し、教授活動全般についての認識を深める必要がある。その具体的な方法論のひとつが授業設計である。授業設計とは「教師が自らの教育活動と担当する学習者の学習活動を、実践に先立ってあらかじめ想定して、目標の設定、授業内容の決定、活動系列の構想、教材研究、評価方法の明確化等を行う作業」(田中、2000: 282) である。実習生の場合は既有経験が極めて少ないことから、学習指導案の作成が、教材内容の解釈・理解、授業観、学習者観、生徒の反応・応答に対する予想などの知力の形成を促進することが期待できる。柴田(2000: 267) は、学習指導案を執筆することの意義として、①授業構想の意識化、②教材の有する教育的意味の具体化、③学習者理解の深化、④授業実施の円滑化、⑤構想の伝達手段¹⁾、⑥事後検討(授業分析)の資料の6点を挙げている。また、Crookes(2003: 104) は、授業設計が

持つモニター機能やリハーサル効果について次のように述べている。

Planning is a practice essential when we humans, with our limited cognitive capacities, engage in new or difficult tasks. It is conceptually linked with monitoring: the execution of a complex task is problematic if we do not have a sense of the desired outcome and appearance of the tasks against which to judge performance and correct it as necessary: in addition, the execution of a complex task new to the performer is improved by mental rehearsal.

従って、授業設計は、授業者が教授学的な視点から授業展開、教材の効力、学習状況、学習成果などに関して設定した仮説、すなわち、特定の観点 (perspectives)、信条 (beliefs)、想定 (assumptions) に基づいて心象化した授業場面を時系的に視覚化することを意図している。

1.3 授業設計における教師の意思決定

授業構想を言語化あるいは図式化するという作業は、授業の流れ、すなわち、教授行為による働き掛けの作用効果と学習内容に対する生徒の反応・応答及び理解度の相互関係について心的な予想図(見通し)と行動的な対応策(手立て)を組み立てる営みである。従って、授業設計は教師の意思決定が具体化される心理過程であるとも言える。授業に関する意思決定は、計画的決定 (planning decisions)、相互作用的決定 (interactive decisions)、評価的決定 (evaluative decisions) の3段階の過程から構成されるが、いうまでもなく授業設計に最も深く寄与する意思決定は計画的決定である。Richards and Lockhart (1994: 82) は、授業設計に際して教師が認知すべき課題として以下の19個の確認項目を提案している ([] 内の解説は筆者による)。

- What do I want my students to learn from this lesson?

- Why should I teach this lesson? [学習目標の明確化]
- How well do I understand the content of the lesson? [授業の意義の確認]
- What activities will be included in the lesson? [指導内容の理解]
- How will the lesson connect to what students already know? [言語活動の選択]
- How much time will I need for each activity? [本時の内容と既習事項の関連性]
- How will I organize the lesson into stages or sections? [言語活動の時間配分]
- How will I begin and conclude the lesson? [指導過程の分節化]
- Is the lesson going to be too easy/difficult for this class? [授業の始め方と閉じ方]
- How will I deal with different student ability levels in the class? [授業の難易度]
- What attention do I need to give the other students while I'm working with this small group? [学力差への対応]
- What students have special needs that should be attended to during the lesson? [個別指導と一斉指導のバランス]
- How will I check on student understanding? [事中に生起するニーズの把握]
- What role will I take on during this lesson? [生徒の理解度の把握]
- What discipline and management techniques will I incorporate? [教師の役割 (学習の支援者, 知識の権威, etc.)]
- What grouping arrangements will I use? [学級経営のあり方]
- How will I handle interruptions to limit interference in this lesson? [学習形態の選択]
- What are my alternative plans if problems arise with some aspect of the lesson? [途切れの扱い方]
- What will I do if I have too little or too much time? [計画と実際のズレに対する代替案の案出]
- [残余/超過時間の使い方]

上記の計画的決定事項は、教師が授業を構想し学習指導案を作成する過程で実行すべき「診断的予測」であるが、[授業の難易度]、[事中に生起するニーズの把握]、[生徒の理解度の把握]、[途切れの扱い方]、[計画と実際のズレに対する代替案の案出]、[残余/超過時間の使い方]などは、相互作用的决定及び評価的決定においても省察すべき事柄である。英語科の授業設計においては、教師は授業ルーティン²⁾とは別に外国語教育に特有の計画的決定が求められる。たとえば、[学習目標の明確化]、[言語活動の選択]、[教師の役割(学習の支援者、知識の権威、etc.)]、[学習形態の選択]などの項目は、言語材料の選択及び教科書編成に反映されたシラバス(notional-functional syllabus, grammatical syllabus, situational syllabus, topical syllabus, etc.)や教師が依拠する外国語教授法(Communicative Language Teaching, Task-based Language Teaching, Audiolingual Method, Direct Method, etc.)などの原理・原則に左右される。従って、それぞれの理論や言語観に応じて、新教材(言語材料や題材)の導入方法、説明や指示における英語使用率、学習形態(pair-work, group-work, circle, etc.)、Question and Answerにおける生徒の英語使用率、モデル・リーディングの実施方法、本文の音読と黙読など、授業を展開するための諸手続を学習指導案に系統的に盛り込む必要がある。それゆえ、学習指導案の構成と内容を分析することにより、外国語教授理論、目標言語、目標文化、教材などに対する授業者の考え方を把握することが可能になるのである。

2. 学習指導案の構成

Richards and Schmidt (2002: 302) は、lesson plan を ‘a description or outline of (a) the goals or objectives a teacher has set for a lesson[,], (b) the activities and procedures the teacher will use to achieve them, the time to be allotted to each activity, and the order to be followed, and (c) the materials and resources which will be used during the lesson’ ([]

内は筆者による加筆)と定義している。このように、学習指導案は通例、指導のねらいや目標、指導手順、学習活動及び言語活動、各活動の時間配分と順序、教材・教科書・教育用資材などから構成されるが、教具、学習形態、想定される問題点や誤り (anticipated problems and errors) 及び代替案などを含むこともある (Richards and Lockhart, 1994: 79; Hubbard, *et al.*, 1983: 319-321)。Cohen, Manion and Morrison (2004: 142-145) は、学習指導案を以下の14種類の領域に細分化している ([] 内の解説は筆者による)。

- a statement of objectives [指導目標の明確化]
- an indication of the subject/curriculum area [担当教科・科目・分野]
- an indication of the attainment targets [到達レベル]
- an indication of resources to be used [教材]
- an indication of the time available and timing of the different stages of the lesson [時間配分と流れ]
(incl. quality of learning, the quality of teaching and resources and their management) (教授・学習の質, etc. を含む)
- an indication of the intended learning outcomes [学習の成果・定着度]
- an indication of the organisation of the lesson [授業の全体構成]
- an indication of the specific teaching points (e.g. key concepts, knowledge, skills and attitudes) [重点指導項目]
- an indication of the precise activities that will be taking place in the lesson and the times at which they will be taking place [指導過程, 学習活動, 回数]
- an indication of how continuity/progression/differentiation are addressed [授業の連続性・発展性・分化]
- an indication of what the student teacher will be doing at the various stages of the lesson [教授行動]
- an indication of criteria for evaluation of the lesson and self-evaluation of

the student teacher [授業成果の評価基準, 自己評価]

- anticipated difficulties and how they will be addressed

[想定される困難点, 対応策]

- an indication of assessment evidence that the lesson will provide

[評価の拠り所となる証拠]

このモデルは, [到達レベル], [学習の成果・定着度], [授業成果の評価基準, 自己評価], [評価の拠り所となる証拠] など, 授業の成果を検証するための方法や判断材料も扱っている。また, Harmer (2007: 371-375) も① aims [指導目標], ② class profile [学級全体あるいは生徒個人々の特性], ③ assumptions [本時の指導内容と既習事項の関連性], ④ personal aims [授業改善や省察のための試み], ⑤ skill and language focus [指導項目 (文型, 言語機能, 語彙, 発音, etc.)], ⑥ timetable fit [単元における本時の位置付け], ⑦ potential learner problems and possible solutions [想定される困難点, 対応策], ⑧ success indicators [授業成果の評価基準] の 8 項目を挙げており, [想定される困難点, 対応策] 及び [授業成果の評価基準] など, 生徒のつまずきや学習困難点に対する予測や評価基準を含んでいる点において, Hubbard, *et al.* (1983) や Cohen, Manion and Morrison (2004) と共通するところが多い。これに対して, 我が国の英語教員養成における一般的な学習指導案は, 大まかに以下 I ~ XII の各項目から構成されている (塩澤・他, 2004: 117-122; 米山, 2003: 165-168; 米山・杉山・多田, 2002: 44-55, 65-73; 安藤・他, 1991: 136-138; 小川・他, 1982: 332; 吉村, 2005: 21; 宮原, 2002: 264-266)。

学習指導案の雛形

- I 指導者名
- II 実施日時
- III 担当クラス (学年・組)・生徒観

- IV 教科書の該当箇所（単元・レッスン）・教材観
- V 単元全体の構成・授業回数
- VI 単元の目標やねらい・指導観
- VII 本時の指導目標
- VIII 指導過程/指導手順
 - 1. 挨拶と出欠確認
 - 2. ウォームアップ
 - 3. 復習
 - (1) 前時で扱った箇所のコーラス・リーディングや個人読み
 - (2) 学習活動/言語活動/タスク中心の活動
 - (3) 理解度を確認するための診断的な評価活動
 - 4. 導入（新教材の提示）
 - (1) 口頭導入
 - (2) 内容理解に関する Q&A
 - (3) モデル・リーディング
 - (4) 説明（発音，語彙 [単語・連語・慣用表現]，文・句型，文法事項）
 - 5. 展開
 - (1) 学習活動/言語活動/タスク中心の活動
 - (2) 理解度を確認するための形成的な評価活動
 - 6. 整理
 - (1) 重要事項の掘り下げ・再確認
 - (2) 理解度を確認するための総括的な評価活動
 - (3) 予習・復習及び宿題についての指示
- IX （観点別）評価の基準（関心・意欲・態度，思考・判断，技能・表現，知識・理解）
- X 教具
 - (XI) 配布物（小テストやワークシートなどの自作教材）
 - (XII) 板書計画

Ⅲ 担当クラス（学年・組）・生徒観に関しては、学級の雰囲気、（個々の）生徒の学習態度、学力、興味・関心、男女比率、（社会人や大学生を対象とした授業の場合は、年齢、職業など）を書き込むこともある。

Ⅶ 本時の指導目標については、指導項目の言語形式・意味・機能に加えて、「～を用いて…ができるようになること」という行動目標や「～についての理解が深まるようになること」という向上目標のかたちで記述し、4技能ごとに達成レベルを明示する。米山・杉山・多田（2002: 89）の「英語のやりとりを通して、英語の *go* と *come*, 日本語の『行く』『来る』に見られる典型的な日英語の表現の差異に気づき、本文の内容を理解できる」や「When it comes to... の表現を中心に *that simple, I'm going* の使い方にも習熟する」、並びに Harmer (2007: 371) の “To enable students to talk about what people have ‘done wrong’ in the past, using the *should (not) have + done* construction” や “To have students think of the interview genre and list the kinds of questions which are asked in such a situation” などは典型的な指導目標³⁾である。我が国では、指導目標が授業の方向性と流れを決定する重要な要因であるという見方が広く普及しているように思える。

Ⅷ 指導過程/指導手順では、授業展開における教師と生徒のやりとり (interactions), すなわち、教師の働き掛け（説明、指示、発問などの教授行動）、予想される生徒の反応・応答、教師の二次行動などをはじめ、指導上の留意点、代替案、補充活動、時間配分などを、三人称 (teacher, student[s], class, group, pair など) を用いて時間の流れに沿って脚本形式で書き表す。その際、頭の中に教室場面を描きながら執筆することが肝要である（米山, 2003: 166）。さらに、教師の発話や予想される生徒の応答をせりふの形で書き足すこともある。それゆえ、指導過程についての記述内容の詳しさに応じて細案あるいは略案と呼ばれることがある。

3. 教授経験が学習指導案の作成に及ぼす影響

大学英語教育学会教育問題研究会（1998, 2003）が全国の4年制大学及び短期大学において英語科教育法を担当する教員を対象に実施した調査（調査対象者数は第1回が425名, 第2回が339名, 回収率はそれぞれ51.3%, 31.9%）によれば, 英語科教育法の授業において最も重要視されている分野は「実際の指導法（教案作成を含む）」である。また, 英語科教育法で使用される市販教科書を調査した波多野（2005）も, 分析対象となった21種類の教科書のうち15点（71.4%）において学習指導案に関する章あるいは項が設けられていることを明らかにした。従って, 大学や短大の英語教員養成課程ならびに教職課程においては, 学習指導案の書き方について何らかの指導が行われていると考えても差し支えない。

吉崎（1998）は, 初任教師を対象とした授業設計（授業計画）の課題として表1の6項目を挙げている。

表1 初任教師の発達課題

I. 授業設計（授業計画）	
I-1	指導書の学習指導案の例をみたときに, 1時間の授業の流れについてイメージがわく。
I-2	主要な発問や説明に対する「子どもの反応」を予想する。
I-3	子どもが「つまづきやすい」学習内容や学習場面を予測する。
I-4	指導書の学習指導案を, 学級の子どもの実態を考えながらアレンジする。
I-5	指導書の単元案の例をみたときに, 単元全体のイメージがわく。
I-6	単元と単元との関係に気づく。

（吉崎, 1998: 169）

この6項目は, 教育職に就いた初任教員ができるだけ早い時期に達成すべき目標水準であるが, 実習生が養成段階で習得すべき力量の諸相であると解釈できる。また, 教師が, ①授業や単元をイメージし, ②一連の授業や単元の連関性に気づき, ③学習者の実態に即応した反応やつま

ずきを予測しながら授業を設計するメタ認知能力の発達過程であるとも言える。

大野木・大下(1996)は、教員養成系学部の小学校課程、中学校課程、養護学校課程において「観察・参加」や「教育実習事前事後学習」を受講する2～3年次生154名を対象に、学習指導案の作成に関する自己効力感(self-efficacy)について27項目の質問紙調査を行った。表2は、主因子法によるバリマックス回転後の因子負荷量をまとめたものである。そ

表2 指導案作成に関する効力感の因子分析

質 問 項 目	F 1	F 2	F 3	h^2
第1因子「授業設計」				
(2) 指導目標の内容を順序よく配置した指導案が作成できる。	0.65	-0.04	-0.21	0.47
(3) 本時の授業内容をわかりやすくまとめる場面を含んだ指導案を作成できる。	0.62	-0.11	-0.22	0.45
(5) 子どもが発表したり読んだりする時間を適切に含んだ指導案を作成できる。	0.57	-0.30	0.01	0.42
(6) 子どもの発表した考えを適切に整理・統合する場面を含んだ指導案を作成できる。	0.55	-0.20	-0.21	0.39
(18) 実際の授業進行の時間配分に対応した指導案が作成できる。	0.41	-0.14	-0.10	0.19
(20) 本時の教育目標を具体的に明確化した指導案が作成できる。	0.47	-0.03	-0.18	0.25
第2因子「メディア活用」				
(10) ビデオ等のメディアを用いて情意的な広がりを適切に含んだ指導案を作成できる。	0.08	-0.66	0.00	0.45
(11) 授業導入部分でビデオ等を使い、子どもの日常経験を掘り起こす指導案を作成できる。	0.03	-0.61	-0.19	0.40
(12) 授業の最後にビデオ等を使って楽しく授業をまとめる指導案を作成できる。	0.03	-0.60	-0.26	0.42
(13) 入手できない教材をビデオの利用によって情報提供できる指導案が作成できる。	0.33	-0.51	-0.15	0.39
(14) ビデオ等を中盤に置いて授業の流れをよくし、動機づけを高める指導案が作成できる。	0.26	-0.51	-0.19	0.36
(15) ビデオ等の利用により、複雑な内容を簡潔に解説できる指導案が作成できる。	0.22	-0.58	-0.17	0.42
(16) ビデオ等の視聴の理解度を確認・評価できる場面を含んだ指導案が作成できる。	0.28	-0.41	-0.23	0.29

第3因子「コミュニケーション」				
(8) 授業を明るく楽しい雰囲気にする指導案を作成できる。	0.25	-0.15	-0.45	0.29
(24) コミュニケーションの場면을工夫した指導案を作成できる。	0.25	-0.17	-0.70	0.58
(25) コミュニケーション意欲を高める工夫を含んだ指導案を作成できる。	0.12	-0.20	-0.83	0.74
(26) コミュニケーションの達成感を感じさせる工夫を含む指導案を作成できる。	0.18	-0.29	-0.69	0.59
残余項目				
(1) 関心・意欲を高める効果的な導入部分を含んだ指導案を作成できる。	0.40	-0.12	-0.36	0.31
(4) 子どもの発表の内容を適切に指導修正する場面を含んだ指導案を作成できる。	0.38	-0.31	-0.26	0.31
(7) 問題を解決できたという達成感をもたせる指導案が作成できる。	0.37	-0.08	-0.34	0.26
(9) 前時の授業内容とのかかわりをわかりやすくする場面を含んだ指導案を作成できる。	0.30	-0.32	-0.15	0.21
(17) 複数のメディア教材を提示して思考や情意に揺さぶりをかける指導案が作成できる。	0.26	-0.37	-0.17	0.24
(19) 授業の進捗状況によって授業進行を変更できる指導案が作成できる。	0.39	-0.27	-0.26	0.29
(21) 視点の異なる情報を与え、子どもの見方・考え方を活性化させる指導案が作成できる。	0.25	-0.23	-0.35	0.24
(22) 授業進行のポイントで学習達成のチェック・評価が入る指導案を作成できる。	0.34	-0.28	-0.16	0.22
(23) 適切な教材の準備が無理なくできる指導案を作成できる。	0.38	-0.19	-0.11	0.19
(27) 生徒の能力を十分に引き出す工夫を含んだ指導案を作成できる。	0.38	-0.24	-0.45	0.40
因子負荷量の2乗和	3.52	3.19	3.07	
累積寄与率 (%)	13.03	24.83	36.21	

(大野木・大下, 1996: 45)

表3 指導案作成に関する効力感と一般性自己効力感に関する相関係数

尺度名	行動の積極性	失敗に対する不安	能力の社会的位置づけ
1) 授業設計	0.09	-0.01	0.24**
2) メディア活用	0.15	-0.10	0.12
3) コミュニケーション	0.34**	-0.15	0.30**

** p < 0.01

(大野木・大下, 1996: 47)

の結果、第1因子を「授業設計」、第2因子を「メディア活用」、第3因子を「コミュニケーション」と解釈した。表3は、これら3つの因子と一般性自己効力感との相関関係をまとめたものである。ただし、一般性自己効力感とは、自己の能力に関する社会的な位置付けであり、「友人より優れた能力がある」、「他人よりも記憶力が良い」、「友人よりも特に優れた知識を持っている分野がある」、「世の中に貢献できる力があると思う」の4項目から成る構成概念である。

表2より、実習生は学習指導案の作成に際して、①指導目標の明確化、②時間と内容の配分、③生徒の活動への配慮（分かりやすさ、生徒の発表内容の受容）などを意識していることが分かる。また、表3より、「授業設計」と「能力の社会的位置づけ」の間には正の相関があり、自分の知的能力に対して強い自信や信念を抱いている実習生ほど、学習指導案を作成する際の自己効力感も強い傾向があることが判明した。

大学英語教育学会教育問題研究会（2008）は、全国47都道府県の中学校及び高等学校4,729校（1校あたり2通の質問紙を送付）に勤務する英語教員を対象に、教員免許更新制度と英語教員の資質能力に関する調査（回収率30.6%、回答者の勤務校の種別：中学校53.0%、高等学校34.4%、中高一貫校11.1%、他）を実施した。表4は、「授業力」について5点法で回答を求めた結果である。ただし、初任者の基準は「大学の教職課程で目指すべき能力」であり、中堅教員の基準は「免許更新講習を受講する教員が到達しておくことが望まれる能力」であるとそれぞれ解釈する。

初任者に求められる基準として他の選択肢よりも選択率が高い項目は、1位がc「授業の目的を適切に定めることができる」（45.6%）、2位がd「授業に必要な補助教材やタスクを適切に準備できる」（38.2%）、3位がb「学習者に応じて適切に教材を選定したり、補助教材を作成できる」（30.3%）の3つである。dについては、初任者と中堅教員との間にほとんど開きが見られない。これに対して、cとbに関しては開きが顕著である。この結果から、現職の英語教員は、初任者が養成課程や在職初期において「授業の目的を適切に定めることができる」能力を獲得す

表4 授業力の基準 [網掛けは筆者による]

項 目	判断できない	初任者の基準	中堅教員の基準	指導教員の基準
a. 生徒のニーズを分析し、授業の計画に役立てることができる。	8.4%	26.1%	48.7%	14.1%
b. 学習者に応じて適切に教材を選定したり、補助教材を作成できる。	7.6%	30.3%	44.9%	15.1%
c. 授業の目的を適切に定めることができる。	7.5%	45.6%	30.2%	14.9%
d. 授業に必要な補助教材やタスクを適切に準備できる。	8.1%	38.2%	36.9%	14.3%
e. 授業全体を客観的に評価し、改善できる。	7.4%	17.8%	49.8%	22.8%
f. 学習者の英語学習に対する動機づけを喚起し、維持するのに有効な方法（ストラテジー）について知識があり、実践することができる。	10.4%	10.1%	46.2%	30.8%
g. 学習者が教室外でも自主的に学ぶために手助けできる方法を知っており、自律性を促進することができる。	15.1%	10.8%	44.4%	26.5%
h. 授業をいつでも公開できる。	15.2%	20.9%	32.7%	26.5%

(大学英語教育学会教育問題研究会, 2008: 53; 126-130)

ることを望んでいる一方で、「学習者に応じて適切に教材を選定したり、補助教材を作成できる」技能を習得するには10年前後の教授経験が必要であると考えていることが窺える。

Richards (1998) は、ホンコンの British Council で初級及び中級レベルの ESL やビジネス・ライティングを教える英語教師16名を教歴の長短に基づいて2群に大別し（各群の人数は不明）、学習指導案の①作成頻度、②作成目的、③内容並びに④学習指導案に対する遵法性などについて調査を実施した。教歴の長い教師群（experienced teachers, 以下、熟練教師）は、平均9.6年の指導経験があり RSA の Certificate ならびに Diploma を取得していた。これに対して、教歴の短い教師群（less experi-

表5 The teachers' reported use of lesson plans

	<i>Less experienced teachers</i>	<i>Experienced teachers</i>
<i>Frequency of use</i>		
Every lesson	7	3
Mental plan only	1	3
Only for new or unfamiliar material	—	2
<i>Purposes of lesson plan</i>		
Provide framework for lesson	3	—
Ensure balance of four skills	2	1
Help realize aims	3	—
Help see lesson as whole	1	5
Help think through teaching process	2	4
Help remember what to cover	4	3
Provide record for future use	3	—
Help identify problems and solutions	1	1
Determine content and sequence	3	2
Reminder of props needed	5	1
Ensure sufficient amount of material	—	1
Achieve good pace and timing	—	1
<i>Contents of lesson plan</i>		
Aims and objectives	8	1
Activities and sequence	8	7
Materials to be used	4	1
Timing	6	3
Language points	4	3
Anticipated problems	4	2
Procedures to use	7	—
Grouping arrangements	1	1
Important reminders	1	1
Homework assignment	—	1
Assessment	6	3

(Richards, 1998: 111)

enced teachers, 以下, 初任者)は, 平均1.6年の指導経験しかなく RSA の Certificate を取得している者は1名のみであった。表5は①~③に, 表6は④に対する回答結果である。

熟練教師に比べて初任者の回答件数が多い項目 (エントリー数の差が

表6 Extent to which the teachers used a plan

	<i>Less experienced teachers</i>	<i>Experienced teachers</i>
Followed the plan closely	9	2
Followed the plan but added or dropped activities	3	2
Followed a brief outline and filled it out while teaching	4	9
Used the materials as the plan	-	3

(Richards, 1998: 113)

4以上)は、①作成頻度では Every lesson, ②作成目的では Reminder of props needed, ③内容では Aims and objectives と Procedures to use, ④学習指導案に対する遵法性では Followed the plan closely であった。この結果から、初任者は (1) 授業ごとに学習指導案を作成し, (2) 学習指導案を教具に関するメモとみなし, (3) 学習指導案には授業目標や指導手順を書き込み, 学習指導案に忠実に従って授業を実施する傾向が強いことが明らかになった。これに対して、初任者に比べて熟練教師の回答件数が多い項目 (エントリー数の差が4以上) は、②作成目的の Help see lesson as a whole と④学習指導案に対する遵法性の Followed a brief outline and filled it out while teaching であった。この結果から、熟練教師は (1) 授業全体を一つの固まりとみなし, (2) 簡潔なプランに即して授業を行い, それを授業中に完成させていく傾向があることが分かる。

教歴の長短による職能の違いが学習指導案に対する考え方や扱い方に及ぼす影響について、Richards and Lockhart (1994: 81) は “Teachers do not usually plan their lessons around the kinds of behavioral objectives which they are often taught to use in teacher training programs.” と述べて、熟練教師は授業を諸活動の連続体であるとみなし、指導目標に固執するよりはむしろ特定の学級や生徒を思い浮かべながら授業設計を行うことに触れている。Freeman (1996: 97) も、教師が所定の書式に従って学習指導案を書くとは限らず、たとえ何らかの計画書を準備した

としてもそれに従わない場合があることを指摘している。そして、
 “Teachers are more likely to visualize lessons as clusters or sequences of activity; they would blend content with activity and would generally focus on their particular students.” と述べている

加藤・他（2004）は、千葉県内の小学校3校と高等学校1校の常勤教諭206名（小学校76名、高等学校130名、回収率100%）を対象に、「ITリテラシー」、「学習指導案」、「教育ナレッジの再利用」、「プライバシー・個人情報」の4つの観点について質問紙調査を実施した。その結果、(1) 小学校でも高等学校でも学習指導案は積極的には作成されておらず（72%の否定的回答）、(2) 高校教師は校内で作成するが小学校教師は自宅で作成することが多く、(3) 学習指導案の重要度に対する認識はどちらも中程度であるが、小学校教師のほうがわずかに高いことが判明した。表7は、16件の調査項目について最尤法によるプロマックス回転後の因子負荷量をまとめたものである。その結果、第1因子を「他者のナレッジ利用/指導案に対する態度」、第2因子を「自分のナレッジ提供」、第3因子を「ITリテラシー」、第4因子を「個人情報・プライバシー保

表7 学習リソースに関する意識の因子分析

		因 子			
		1	2	3	4
19	人の作った指導案や教材を参考にしたいと思う	0.577	0.369	-0.101	-0.049
5	指導案や教材の素材をデータベース化してあれば使いたいと思う	0.528	0.096	0.161	-0.094
6	日常の授業活動において指導案を作ることは重要だと思う	0.397	0.126	0.029	0.004
12	ふだん文章はワープロで書くことが多い	- 0.392	0.094	0.180	-0.155
13	指導案はたいてい学校以外で作成する	- 0.601	0.211	-0.041	-0.104
1	指導案はいつも作成している	0.252	-0.019	0.119	0.134
3	人の作った指導案や教材にコメントや評価をすることに抵抗はない	0.181	0.092	0.093	0.021

18	自分の作った指導案や教材に人からコメントや評価を受けることに抵抗がある	-0.008	0.633	-0.056	0.027
20	自分の作った指導案や教材を他の人に利用されたくない	0.081	0.632	-0.039	-0.084
7	匿名ならば自分の作った指導案や教材を一般に公開することに抵抗はない	0.018	0.320	0.190	0.088
10	コンピュータで（携帯電話は除く）インターネットはあまり利用していない	-0.082	0.072	0.654	-0.088
8	コンピュータを使うのは得意な方である	0.024	-0.043	0.641	0.105
15	授業のためにコンピュータを使うことがある	0.252	-0.154	0.466	-0.084
17	教師限定のグループであっても、自分の名前がわかる形で指導案や教材などの情報を提供することには抵抗がある	-0.232	0.312	0.131	0.445
16	他人に公開しないという規約があっても、コンピュータに個人情報登録することには抵抗がある	0.075	-0.133	-0.057	0.711
11	他人に公開しないという規約があっても、コンピュータの利用履歴をとられることには抵抗がある	0.175	0.070	-0.014	0.637

(加藤・他, 2004: 44)

護」と解釈した。

Tsui (2003: 27) は、熟練教師が詳細な学習指導案を作成しない理由として、彼らが (1) “a rich memory of previous lessons” や “repertoires of well-mastered routines for a variety of situations” など豊富な経験知を蓄えていること、(2) 授業の進展具合について詳細な予測を行うことは不可能であると信じていることを挙げている。言い換えれば、熟練教師は周到な指導計画を立てずに授業に臨む傾向があるが、たとえ不測の事態に遭遇したとしてもそれに適切に対処するための代替案 (contingency plans) を即興で作り出せるのである。これに対して、初任教师や実習生は、自分で書いた学習指導案の目標や指導手順から逸脱 (departures) す

ることができず、当初の計画を臨機応変に変更・修正し代替案を試用するだけの自信や余裕を持ち合わせない。さらに、長期的な展望を持って授業設計に係わることもできない。教授能力の初期発達段階においてこのような傾向が見られる背景について、Senior (2006: 43) は以下のように述べている。

In the early stages of learning to teach, trainees find sticking to a lesson plan and actually teaching what is on the plan extremely challenging. Often timing goes out of the window, with individual segments of the lesson taking either considerably more or considerably less time than anticipated. Trainee teachers tend to view lessons as collections of discrete parts, rather than as integrated wholes. As yet unable to see which parts of the lesson are more vital than others, they are unsure whether or not to terminate an activity and move on to the next segment—particularly when the students seem interested and involved. Sometimes trainees let the warm-up activities run on too long, forgetting that their function is simply a lead-in to the main part of the lesson.

実習生は学習指導案に沿って授業を進めようとする。その結果、時間配分に過不足が生じ物理的にも心理的にも余裕がなくなる。それは、実習生が、複数の学習活動が互いに連動して授業全体を構成していることを意識せずに、指導過程の各段階を切り離して扱う傾向があるからである。それゆえ、実習生が授業の要点や大まかな流れを掴んだ授業設計を行えるよう支援しなければならない。

4. 調 査

4.1 目 的

本調査は、実習生の授業設計力が学習指導案の構成及び内容に反映されるという前提で、模擬授業の学習指導案に修正を加える際に実習生が着目した問題点とその改善策を分析することを目的とする。さらに、学習指導案の修正活動を通して実習生が **pedagogical content knowledge** (授業を想定した教材内容の知識) を発達させる過程を考察する。

4.2 方 法

- (1) 対 象 者：4年制女子大学文学部英米言語文化専攻3年次生18名、4年次生2名、計20名。全員が教職専門科目「英語科教育法Ⅱ/Ⅳ」(各2単位、90分授業2コマ連続)の履修者で2008年度6月期の教育実習を履修した。ただし、本調査の分析対象は教育実習以前に提出された資料である。模擬授業ならびに後述の授業評価シート(表9〔事後〕及び表10を参照)への記入は上記授業時間中に実施した。受講生はすべて2007年度前期に「英語科教育法Ⅰ/Ⅲ」(各2単位、90分授業2コマ連続)を履修し、中学校及び高等学校の学習指導要領(外国語科の目標・言語活動・言語材料・内容の取り扱いなど)、外国語教授法、指導技術など、英語教育に関する基礎的な事柄について学習を終えている。前期に使用した教科書は、塩澤・他(2004)『新英語科教育の展開』と語学教育研究所(1988)『英語指導技術再検討』の2冊である。
- (2) 調査期間：2007年10月～2008年1月
- (3) 手 続 き：無作為に10組のペア(2人1組)を編成し、各ペアが

50分間の模擬授業を担当した。表8のとおり、対象学年は中学1年～高校2年生であるが、高等学校の選択科目である「オーラル・コミュニケーションⅡ」は現場での実践例が他の科目に比べて極端に少ないため対象から除外した。Team-teaching においては、一方の授業者がALTに扮してすべて英語で授業を行った。授業者（2名）、生徒（16名）、観察者（2名、次週授業担当予定者）の事前・事中・事後タスクは表9に示したとおりである。本模擬授業においては、特定の教授スキルに焦点を絞ることは行わず、50分間の授業全体の流れに留意して授業設計を行うことに集中させた。表9の【事前】は模擬授業実施の2～3週間前を、【事中】は英語科教育法Ⅱの授業時間中を、【事後】は英語科教育法Ⅳの授業時間中をそれぞれ指す。

表8 模擬授業における仮想対象学年と授業科目及び授業形態

日 時	対象学年	授 業 科 目
2007年10月26日	中学1年	英語
2007年11月2日	中学2年	英語
2007年11月9日	中学3年	英語
2007年11月16日	高等学校1年	英語Ⅰ
2007年11月30日	高等学校2年	英語Ⅱ
2007年12月7日	高等学校1年	オーラル・コミュニケーションⅠ
2007年12月14日	高等学校1年	Team-teaching
2007年12月21日	高等学校2年	リーディング
2008年1月11日	高等学校2年	ライティング

表9 役割ごとの事前・事中・事後タスク

	授 業 者	生 徒	観 察 者
事前	<p>[学習指導案]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・表紙を含めてB4版紙3枚以内の長さとし、[Warm-up (+復習)], [導入], [展開], [整理]の4つの指導過程について細案のかたちで記述した。 ・各指導過程への時間配分と担当過程の割当などは各ペアに一任した。 ・指導目標はできるだけ具体的に詳細な、達成度を確認できるような目標行動の形式(「～を用いて…ができるようになること」あるいは「～に慣れ親しむことにより…についての理解を深めること」)で表記し、1単位時間あたり1つに止めた。 ・学習活動及び言語活動は具体的な活動形態や内容(例:対話練習, テープリスニング, ディクテーションなど)を掲げ、指導上の留意点として、生徒の反応・応答への対応行動, 学習困難点, つまずきの予測などを記入した。 ・教室英語は必要に応じて台本化した。 <p>[教材研究]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文部科学省検定済み教科書から単元/レッスンを自由に選択した。 ・本時で扱う言語材料(音声, 文型・文法事項, 題材など)も教科書の該当頁から自由に選んだ。 <p>[担当過程]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業者A [Warm-up] (+復習) + [導入] ・授業者B [展開] + [整理] ・復習は特定の言語材料を前時に扱ったという前提で設定。復習を省略して他の時間を増やしても構わない。 		

	<ul style="list-style-type: none"> ・授業者のみでリハーサルを行い、その際、担当過程を交代して練習。 		
事中	<ul style="list-style-type: none"> ・教材のコピーを授業開始時に生徒に配布。 ・担当過程ごとに授業者Aと授業者Bが交代。 ・授業が50分を超過した場合はさらに2分間の延長を認めた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・新教材に習熟していないという前提で授業に臨み、無作為に選出された学生が学習意欲の低いあるいは英語が苦手な生徒に意図的に扮して、実際の中高生にありがちな反応・応答パターンや文法的な誤りを模倣した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業開始前に授業者から学習指導案ならびに教材のコピーを受取り、授業の展開を予測した。 ・各授業者の教授行動（例：発問、説明、指示など）に着目し、自由記述式の〈授業評価シート〉に、気付きや授業改善のためのポイントなどを細かく記録した。
事後	<ul style="list-style-type: none"> ・各授業者の教授行動（例：発問、説明、指示など）に着目し、自由記述式の〈授業評価シート〉に、気付きや授業改善のためのポイントなどを細かく記録した。授業評価シートは授業終了時に提出。 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業終了後に授業者から学習指導案を受取り、授業の展開を確認した。 ・各授業者の教授行動（例：発問、説明、指示など）に着目し、自由記述式の〈授業評価シート〉に、気付きや授業改善のためのポイントなどを細かく記録した。授業評価シートは授業終了時に提出。 	<ul style="list-style-type: none"> ・〈授業評価シート〉に、気付きや授業改善のためのポイントなどを加筆した。授業評価シートは授業終了時に提出。

- (4) 分析方法：履修者全員に表10の課題A～Eを2008年2月15日（模擬授業終了後4週間以内）までに提出させた。ただし、課題Eのみは毎授業の終了時に回収した。課題B～Cは自由記述式でそれぞれ1200字以内の長さにとまめさせた。課題Dでは、授業者、生徒、観察者のそれぞれの観点から、模擬授業を通して学んだ事柄や役に立つと感じた事柄について自由に記述させた。履修者が省察に用いることのできる資料は課題A～Eの計5種類であるが、本調査において分析の対象としたのは課題C授業設計である。

表10 提出課題の内容

課題	タイトル	作業内容
A	模擬授業評価項目表	授業者本人が、模擬授業の録画を鏡的に視聴しながら、1～30すべての評価項目について評定値（1～5：評定値5＝そう思う←→評定値1＝そう思わない）を記入する。作業は授業者が個別に行い、できるだけ1～5のスケールを幅広く使用。自分の担当した指導過程には該当しないと思った項目については未記入。
B	自己の教授行動の問題点とその改善策	課題Aで得られたデータをもとに、自分の担当した指導過程 [Warm-up (+復習) + 導入] あるいは [展開 + 整理] における教授行動の中から、特定の問題を取り上げ（複数可）、自己の教授行動及び模擬授業全般について内省的な分析を加える。そして、その改善策について論述する。
C	授業設計	同じ教材を用いて再び授業を行うという前提で、学習指導案を全面的にあるいは部分的に書き換えるとすれば、どの箇所についてどのような修正を加えるかについて論述する。
D	観点別評価シート	模擬授業をとおして学んだ事柄あるいは役に立つと感じた事柄について、授業者、学習者、観察者の3通りの観点から具体的に論述する。

E	授業評価シート	授業者と生徒は模擬授業の終了直後に、観察者は模擬授業の実施中に、各授業者の教授行動（例：発問、説明、指示など）に着目しながら、気づきや授業改善のためのポイントを細かく記録する。
---	---------	--

4.3 結果

表11は、課題C 授業設計において実習生が学習指導案を修正する際に着目した問題の所在と修正案を集計したものである。本調査においては、データ分析の妥当性を高めるために質的アプローチを採用した。修正案（以下、〈 〉で示す）は、実習生が、模擬授業で用いた学習指導案（オリジナル）を書き直す過程で産出した言語記録であり一次資料とみなした。そこで、それぞれの一次資料に内包された「教師の意思」を、授業内における一般的な教授活動として概念化したコードワードが対応策（以下、[]で示す）である。対応策は、授業設計、授業実施、授業評価の各段階における教師の問題意識や意思決定行為に起因するので、個々の対応策を問題の所在（以下、【 】で示す）として範疇化したところ11個の領域 Ca ~ Ck に収斂した。しかしながら、たとえば Ca-1【時間配分】[作業手順・内容の変更]〈教科書の練習問題を用いての文型練習では生徒が問題を解き終わった後に黒板に書かせて答え合わせをしていたが、これでは手間と時間がかかるので、教師が口頭で答え合わせをすることにする〉に見られるとおり、この対応策は[解答の示し方を文字から音声に変更する]ことであり Cb-3【評価活動】[内容理解の確認]にも係わる。また、[正解を提示する]ことは Ce-3【情報提供】[示範]としての機能も含む。それゆえ、分析者の解釈によっては、一つの「教師の意思」から複数のコードワードを導き出すことが可能であるし、それぞれの対応策が完全に独立しているとは限らない。このように質的な研究アプローチの信頼性には限界があるものの、授業設計における実習生の意思決定過程を浮き彫りにするための方法論としては妥当性がかなり高いと言える。

表11 課題C 学習指導案の修正における問題の所在

記号	件数	問題の所在	対応策	修正案（一次資料の抜粋）
Ca	12	時間配分	Ca-1 作業手順・内容の変更	・教科書の練習問題を用いての文型練習では生徒が問題を解き終わった後に黒板に書かせて答え合わせをしていたが、これでは手間と時間がかかるので、教師が口頭で答え合わせをすることにする。
			Ca-2 削除	・復習での小テストを全面的に削除する。
			Ca-3 短縮	・コーラスリーディングは一列ずつやらせたが、これは時間がかかる上に読んでいない生徒の気が散るので、音読は一回にする。
			Ca-4 機会の追加	・その手紙を集めたが2分ほど時間が余ってしまったので、もう一人くらい書いた手紙を読ませることができる。
Cb	19	評価活動	Cb-1 発問	・本文の意味をとる前に、本時の内容と関連する質問を生徒に投げかける。
			Cb-2 フィードバック	・机間指導中にその生徒にフィードバックしたことを全体に返すことで、同じつまづきがあった生徒が自分の誤りを訂正できる。
			Cb-3 内容理解の確認	・英問英答のワークシートを配布し解かせる。
			Cb-4 机間指導	・机間指導で生徒のつまづきをみつけたら（後略）。
Cc	4	指示	Cc-1 タスクの説明	・白紙を配り、Practiceのような問題を一題だけ作り、隣の子と交換するよう指示する。
			同上	・シンガポールでは法律でどんなことが禁止されているのかという問いの答えを本文中から見つけ出すように事前に指示する。
			Cc-2 宿題の解説	・今回自分が書いていない名所や名物の紹介文を少なくとも4文は書いてくるよう指示する。

Cd	38	学習内容・ 学習形態	Cd-1 言語活動の 変更	<ul style="list-style-type: none"> 教科書にある Let's Try を一人一人指名し発表してもらったのですが、この部分を修正し、隣同士でペアを作り、片方の生徒が自己紹介し終わったら（後略）
			同上	<ul style="list-style-type: none"> 英文一文ではなく文章を書くトレーニングをしなければならない。（中略）日本の伝統的な食べ物、又は、習慣を説明する文章を書かせたりする。
			Cd-2 言語活動の 追加	<ul style="list-style-type: none"> 生徒が実際に声を出すという練習を増やしたいと思います。
			Cd-3 学習項目の 焦点化・脈 絡化	<ul style="list-style-type: none"> 本文に出てくる will+be+過去分詞の文型に絞って説明したい。
			同上	<ul style="list-style-type: none"> 11月と言えば「文化の日」、「立秋」、「勤労感謝の日」などを頭の中に入れておき、いくつかの話の引き出しを用意しておき、その中に指導項目を取り入れる。
Cd-4 学習形態の 変更	<ul style="list-style-type: none"> 文型練習の代わりにグループワークを入れる。 			
Cd-5 教科書の活 用	<ul style="list-style-type: none"> 展開ではピクチャーカードを使ったが、教科書の Practice を行う。 			
Ce	15	情報提供	Ce-1 口頭導入	<ul style="list-style-type: none"> ピサの斜塔についての口頭導入を行う。
			Ce-2 説明の追 加・掘り下 げ	<ul style="list-style-type: none"> E-mail では一文を短くすることも伝えておく。そのためにビジネス文書や正式な文書以外では CUR などの省略語が使われることを言い（後略）
			同上	<ul style="list-style-type: none"> ロールプレイの際、（中略）教科書の構文にこだわることなく、同じ働きを持つ言い換え表現を用意してあげる。
Ce-3 示範	<ul style="list-style-type: none"> ALT と JTE による会話を聞かせる。 			
Cf	3	目標設定	Cf-1 指導目標の 変更	<ul style="list-style-type: none"> 本時の指導目標を、(1) 筆者のピサの斜塔への想いを読み取ることができることと (2) 助動詞 [must, should, will, may] を本文に

				<p>即した適切な訳で読むことができるようになる, に変更する。</p>
Cg	10	教具	<p>Cg-1 フラッシュカード</p> <p>Cg-2 ピクチャーカード</p> <p>Cg-3 プリント</p> <p>Cg-4 名札</p>	<ul style="list-style-type: none"> ALT はフラッシュカードを二回ずつ読み, すぐに黒板に貼る。 教科書の内容に準じた絵を使う。 日本語訳の書いてあるプリントを配り, 復習する時に使用できるようにファイルに綴じさせる。 ネームカードの作成は生徒にやってもらい, 机に立てかけるようにする。
Ch	6	指名	<p>Ch-1 指名の切り換え</p> <p>Ch-2 指名の追加</p>	<ul style="list-style-type: none"> 他の生徒にも特殊疑問文を投げかける。 生徒それぞれに指名をして, より多くの生徒に発言の機会を設けるようにする。
Ci	5	動機付け	<p>Ci-1 興味・関心の喚起</p> <p>同上</p> <p>同上</p>	<ul style="list-style-type: none"> 教師がアメリカに行ったときにハンバーガーショップで注文した経験を英語で話す。 (前略) "What is the famous food in Hiroshima?" "It's oyster." ランダムに多くの生徒を指名して, 授業を活気づかせる。 この地図を広島の地図に替えることで身近に感じてもらうことが出来てイメージしやすいと思われる。
Cj	4	代替案	<p>Cj-1 つまずきの予測</p> <p>Cj-2 穴埋め</p>	<ul style="list-style-type: none"> 生徒が読むときにつまづかないように単語や発音をチェックする。 グループワークと発表の終了後, 時間が余っていたら, 教科書の練習問題を解かせて本時にやった内容がきちんと理解されているか確かめます。時間がなければカットします。
			<p>Ck-1 授業展開の構造化</p>	<ul style="list-style-type: none"> 主なねらいが文章全体の把握であるならば, 文法事項に重点をおく必要はなかったかも

Ck	7	全体構想	しれない。さらに、私たちは授業設計をたてる段階で、言語活動がほぼ、文法説明と本文の内容理解だったので、単調な授業になり生徒が退屈してしまうのではないかと心配した。そこから考えてみても、やはり文法説明や文型練習以外に授業が楽しくなるような工夫を加えるべきだったと思う。
計	123		

4.4 考察

表11より、計123件の修正点について指摘があった。実習生一人当たりの件数は6.15であり、複数の問題を意識していることが分かる。注目の度合いが最も高かった問題点は、Cd【学習内容・学習形態】に関するもの(38件)で、言語活動の変更・追加、学習項目の焦点化・脈絡化、学習形態の変更などの対応策を提起している記述が多い。2位はCb【評価活動】に関する19件である。【評価活動】は、フィードバックあるいは内容理解の確認など、相互作用的决定(interactive decisions)に基づいた、生徒の反応・応答に対する二次行動である。模擬授業を実施した後に学習指導案の再検討を行うことにより評価的決定(evaluative decisions)が活性化された可能性が考えられる。3位のCe【情報提供】(15件)に関しては、口頭導入の内容やタイミング、説明方法及び説明内容の不適切さや不十分さを指摘する記述が目立つ。4位はCa【時間配分】(12件)である。これは多くの先行研究でも指摘されており、実習生が不得手とする課題であり、Cb【評価活動】と同じく授業中の相互作用的决定に依存するところが大きい。一方、Cj【代替案】やCk【全体構想】は主に授業設計段階での計画的決定(planning decisions)に基づいた予測行為である。表12は、上記Ca～Ckの問題の所在を意思決定の段階ごとに分類したものである。

課題Cは学習指導案の修正を目的としているので、表12が示すとおり、

表12 意思決定段階ごとの問題意識

計画的決定	相互作用的決定	評価的決定
Ca 時間配分	Ca 時間配分	Ca 時間配分
Cd 学習内容・学習形態	Cb 評価活動	Cb 評価活動
Ce 情報提供	Cc 指示	Cf 目標設定
Cf 目標設定	Ce 情報提供	Cj 代替案
Cg 教具	Ch 指名	Ck 全体構想
Ci 動機付け	Cj 代替案	
Cj 代替案		
Ck 全体構想		

問題の所在の大半が授業設計に係わる計画的決定として認知されたのは当然である。そこで、Ck【全体構想】に関する一次資料を分析対象として、実習生が教科内容と指導方法の連関性をどのように意識しているのかを把握することにより、pedagogical content knowledge（授業を想定した教材内容の知識）の様態を明らかにしたい。以下の資料1～3はそれぞれ異なる実習生の省察的論述であるが、番号ならびに下線部はすべて筆者によるものである。

〈資料1〉

模擬授業では、Lesson 8 の内容全てを50分の授業で終わらせる指導案作成をしていましたが、教科書の内容を3分の2まで進めることを前提とした授業にしたいと思います。修正箇所は、導入の内容と展開での本文の訳の進め方と取り扱う文法です。導入としてまず新言語材料の説明を行いたいと思います。模擬授業の時は、内容の導入の後に新出語句の導入を行っていましたが、(1-1) 修正案では、言語材料の説明の後、内容の導入の順にしようと思います。今回の教材の新出語句は tower, Pisa, pizza, whoever, fix, probably, perfect, straight, imperfect であることから、あまり難易度が高くないため生徒を指名せずに教師が意味と発音の確認を行います。(1-2) 本時の文法説明で取り扱う the way it looks も導入の時点で関係副詞の省略が行われていることを説明しておきます。その次に、内容の導入を行います。出来るだけ英語で建物についての知識を問い、教科書の内容について

の話を行いたいと思います。ピサの斜塔の写真や場所が載っている地図なども利用したいと思います。生徒は予習を前提としているので、(1-3) 英語で筆者はピサの斜塔をどんな場所だと思っていたか、どうしてピサの斜塔という名前がつけられたのか、何人かの人々がどうして斜塔の傾きを直したいと思っているのか、という3点の質問を交えて進めたいと思います。導入で教科書の内容のポイントを確認しておくことによって、教科書の読みをする時に訳だけではなく内容にも集中できるようになると思います。

導入で内容の確認を行った後、(1-4) 展開の最初に黙読を行います。その際、導入で質問した3点を確認しながら読むように指示しておきます。時間を3分と決めて行い集中してポイントをおさえて読ませる事を目的とします。(1-5) 次に精読を行います。模擬授業では教師の一方的な授業で単調になってしまったことを修正し、精読では生徒への発問を増やして、教師の一方的な授業にならないようにします。一文を訳させるというのは訳中心になりそうなので、教師が次の文の訳に関わりのある問いかけを行いそれに対する答えを答えてもらい、訳を進めていきたいと思います。3分の2まで訳を進めたところで、the way it looks を用いて関係副詞と省略についての文法説明を行います。関係副詞は既習文法なので説明を少なくして問題練習に時間を使いたいと思います。問題練習の時間では、机間指導を行い生徒の様子を見て進んでいない生徒に説明をしたり、多くの生徒が間違っている問題を見つけて答え合わせに活かせるようにしたいと思います。

以上のように、特に模擬授業で行った内容の導入と展開に修正を加え、(1-6) 教師の一方的な授業展開を避け単調な流れを作らないようにしたいと思います。

分析11

1-1と1-4はどちらも言語活動の順序を入れ替えることを提案している。1-2は、この実習生が内容把握における文法知識の役割を理解していることを示している。1-3では、内容理解、英文和訳、精読における質問(while-reading questions)の機能を考察している。1-5は、教師主導の訳読中心の授業に対する批判的な意識の表れである。最後に、1-6で、授業

の本質は教師と生徒の相互作用にあることを述べている。これらの省察はそれぞれが指導手順、言語材料、質問などについての小刻みな修正案ではあるが、1-1～1-6全体が一つの塊として授業設計に関する計画的な推論になっている。

〈資料2〉

内容理解という大きな目標から見ると、文型練習は宿題にしても良いだろう。本文和訳をするときに、生徒が分からなくても文法説明の時間の板書を見れば分かりやすいし、生徒が家庭に戻りもう一度確認することで身につくと考えられるからである。また、(2-1) 内容理解に関連付けて、他の国のかわった法律や文化などをプリントで学習したり ALT に話してもらったり、また生徒自身が知っていたり調べたりした異文化を紹介するという活動を行うことによって、異文化理解という目標につながると思う。その他に、(2-2) クイズを作ってグループごとに挑戦するというゲームなどをするので、英語が苦手な生徒にとっても積極的に臨めるだろう。それは生徒の立場から見れば盛り上がりを作ることができるし、そうすることで閉ざされた質問だけでなく開かれた質問を投げかけることができる。その中でも評価的な質問として、(2-3) 法律に対する賛成意見や反対意見を挙げさせるという活動も高校生にはやりがいがあるかもしれない。

〔分析2〕

2-1と2-3は、英語学習と異文化理解に関する計画的決定であり、複数の授業を横断的に捕らえている。2-2は、授業の「やま場」において学習が活性化することを指摘している。

〈資料3〉

(3-1) ALT が生徒のアドバイザーとしての役割を果たすような工夫が必要である。それには生徒に考えさせる機会を与えることである。例えば、ALT が "I would like to visit my friend in hospital. Could you tell me the way to the hospital?" と尋ね、生徒に案内させるとする。あえて病院の近くにコンビニを書いておき、

ALT がアドリブで “I'd like to buy some food before I go there. Is there a shop around here?” と尋ね、食べ物を買う店を生徒に探させ、案内させることで (3-2) 応用力も身につくと思う。

{分析 3}

3-1と3-2は、ALT とのやりとりを「不測の事態」として活用することにより、生徒の英語コミュニケーション能力に即応力をもたらせるための計画的決定である。

5. 結 論

英語教員が獲得すべき *pedagogical content knowledge* (授業を想定した教材内容の知識) は、英語の音声、語彙、句型・文法事項などの言語材料及び英語使用圏の言語と社会に関する専門知識 (*subject knowledge*) を、指導目標、学習者要因、指導項目、外国語教授法、評価方法などの教授学的な知見 (*pedagogical knowledge*) と関連付けながら、授業を構想・設計・実施・評価するためのメタ認知能力 (*metacognition*) である。授業構想を言語化あるいは図式化するという作業は、授業の流れ、すなわち、指導の作用効果と学習成果の相関関係について心的な予想図 (見通し) と行動的な対応策 (手立て) を組み立てる営みである。従って、授業設計は教師の意思決定が体现される心理過程であると言える。

授業に関する意思決定は、計画的決定 (*planning decisions*)、相互作用的决定 (*interactive decisions*)、評価的決定 (*evaluative decisions*) の3段階の認知過程から構成されるが、授業設計に最も深く寄与するのは計画的な意思決定である。つまり、教師は授業設計において自分の「読み」を言語化する際に計画的決定を行う。それゆえ、計画的決定に関する言語資料を介して *pedagogical content knowledge* の熟達過程を把握することが可能である。この点について、Richards (1998: 118) は、以下のよう

Drawing on his or her knowledge of the students, their interests and prior knowledge, as well as his or her own beliefs and principles, the teacher formulates ideas about how the material can be used in ways that make sense to the learners and allow the teacher to realize his or her personal teaching style. Discussion of how this can come about is an invaluable activity for student teachers, who can work collaboratively on lesson planning. The goal of such activities is not to produce detailed lesson plans, but to acquire the skills of determining what might constitute the implicit difficulties or challenges of a lesson, what activities and procedures might be effective and why, and what adaptations might be needed. By analyzing and problematizing a lesson in this way, student teachers can develop pedagogical reasoning skills that can be employed in many future planning tasks.

本研究においては、4年制大学で教職課程を履修している3～4年次生20名を対象にして調査を実施した。調査の対象者は英語科教育法及び教育実習の事前・事後指導などを履修中の、教育実習未経験者である。学習指導案の修正に関する省察を分析したところ、授業設計において実習生が意識した問題の所在は、学習内容・学習形態、評価活動、情報提供、時間配分、教具など11個の範疇に及ぶことが判明した。そこで、**pedagogical content knowledge** の実態を明らかにするために授業の構造化に関する省察を仔細に検討したところ、ごく一部の事例ではあるが、実習生が計画的決定に至る過程において選別、分析、解釈、類推、解説、例示などのメタ認知能力を活かしている様子が確認できた。以上の結果に基づき、大学の英語教員養成において、実習生が授業の設計・実施・評価に主体的に係わりながら **pedagogical content knowledge** を発達させるための取り組みを積極的に実施する必要があると考える。

著者連絡先

波多野五三 (Izumi Hatano) 広島女学院大学文学部英米言語文化学科. Address: 732-0063 広島市東区牛田東 4-13-1. Phone: 082-228-0386. FAX: 082-227-4502. Email: hatano@gaines.hju.ac.jp

注

- 1) 「構想の伝達手段」は、研究授業等における情報の共有化、すなわち、授業に関する授業者の仮説の開示並びに同僚教師や参加者との講評交換を意味しており、篠原(1996: 23-24)が提起する「授業構想の検証・追試」に通ずる考え方である。
- 2) 「授業ルーティン」は、吉崎(1998: 169-170)や浅田(2000: 294)によれば、「授業がもつ認知的複雑さを軽減するために、教師と子どもとの間に共通に認識され、定型化(スクリプト化)された一連の教授・学習行動」のことである。授業開始時及び終了時の挨拶、指名や挙手の仕方、配布物の配り型、ペアやグループの作り方などがこれに相当する。授業ルーティンの確立により学級に秩序と安定がもたらされ学習時間が確保される一方で、作業手順に係わる授業ルーティンを機械的に多用すると授業がパターン化するという弊害がある。それゆえ、学習技能に関するルーティン(例: 高次の認知的質問)や人間関係作りに関するルーティン(例: 他者の発言の受容や暗示的なフィードバック)なども用いることが必要である。
- 3) Harmer(2007: 371)は指導目標が具備すべき条件について“SMART”という頭字語を紹介している。これは、Specific(具体的であること)、Measurable(測定可能であること)、Achievable(達成可能であること)、Realistic(現実的であること)、Timed(設定した時間内に完遂できること)の5つの条件を意味している。

引用参考文献

- 秋田喜代美・佐藤 学(編著). 2006. 『新しい時代の教職入門』東京: 有斐閣.
 安藤昭一, 他(編). 1991. 『英語教育現代キーワード事典』大阪: 増進堂.
 浅田 匡. 2000. 『授業ルーチン案 [Classroom Routines]』『教育工学事典』日本教育工学会(編). 東京: 実教出版. pp. 293-295.
 Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. 2004. *A Guide to Teaching Practice*.

- Fifth edition. London: RoutledgeFalmer.
- Crookes, G. 2003. *A Practicum in TESOL: Professional Development through Teaching Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, D. 1996. Redefining the relationship between research and what the teachers know. In Bailey, K. M. and Nunan, D. (eds.). 1996. *Voices from the Language Classroom: Qualitative research in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 88-115.
- (財) 語学教育研究所 (編). 1988. 『英語指導技術再検討』東京: 大修館書店.
- 大学英語教育学会 (JACET) 教育問題研究会. (編). 1998. 『英語科教育法全国調査報告書』大学英語教育学会.
- 大学英語教育学会 (JACET) 教育問題研究会. (編). 2003. 『中等教育英語科教員カリキュラムの諸問題』大学英語教育学会.
- 大学英語教育学会 (JACET) 教育問題研究会. 神保尚武 (研究代表者). 2008. 『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究』平成19年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書 (研究課題番号: 19320086)
- Harmer, J. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. Fourth edition. Harlow: Pearson Education.
- 波多野五三. 2005. 「英語教員の知識ベースに関する考察—英語科教育法の内容構成を中心にして—」『英語英米文学研究』広島女学院大学英米言語文化学科. 13: 67-106.
- Hubbard, P., Jones, H., Thorton, B., and Wheeler, R. 1983. *A Training Course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press.
- 加藤 浩・波多野和彦・高比良美詠子・坂元 昂・森本 均. 2004. 「教育ナレッジの蓄積・流通・再利用に関する教員の意識調査」『日本教育工学会論文誌』日本教育工学会. 28(suppl.): 41-44.
- 小玉安恵・木山登茂子・有馬淳一. 2007. 「外国人日本語教師教育へのポートフォリオ評価導入の試み—17年度長期研修Bコース教授法クラスにおける実施報告—」『国際交流基金日本語教育紀要』独立行政法人国際交流基金. 3: 95-111.
- 黒澤宣輝. 2008. 「教科教育法指導における形成的評価の力量育成に関する研究—観点別評価重視の学習指導案作成と模擬授業指導を中心として—」『名古屋学芸大学短期大学部研究紀要』名古屋学芸大学短期大学部. 5: 32-49.
- 宮原順寛. 2002. 「教育実習における学習指導案の傾向と課題」『教育学研究紀要』中国四国教育学会. 48(1): 262-267.

- 文部科学省. 2003. 『「英語が使える日本人」の育成のための英語教員研修ガイドブック』東京：開隆堂.
- 永田智子・鈴木真理子・中原 淳・西森年寿・笠井 信. 2005. 「CSCL 環境による異教科領域間交流が教員養成系大学生に及ぼす学習効果」『日本教育工学会論文誌』日本教育工学会. 28(suppl.): 5-8.
- Nunan, D. and Lamb, C. 1996. *The Self-directed Teacher: Managing the learning process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 小川芳男, 他 (編). 1982. 『英語教授法辞典』新版. 東京：三省堂.
- 太田正己. 1993. 「授業設計における授業批評の影響—重度重複障害児の授業を通して—」『特殊教育学研究』日本特殊教育学会. 30(5): 1-9.
- 大野木裕明・大下邦幸. 1996. 「問題解決学習としてみた授業指導案作成時の実習生の効力感の検討」『福井大学教育学部紀要 第4部 (教育科学)』福井大学教育学部. 52: 41-52.
- Richards, J. C. 1998. *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Farrell, T. S. C. 2005. *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Lockhart, C. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Schmidt, R. 2002. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Third edition. Harlow: Pearson Education.
- 佐々木智子・宮本律子. 2003. 「日本語初級クラスにおける導入方法—日本語教師養成講座の実習授業教案を分析して—」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』秋田大学教育文化学部附属教育実践総合センター. 25: 145-152.
- 佐藤 学. 1996. 『教育方法学』東京：岩波書店.
- Senior, R. M. 2006. *The Experience of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 柴田好章. 2000. 「授業案 [Lesson Plan]」『教育工学事典』日本教育工学会 (編). 東京：実教出版. pp. 267-268.
- 篠原秀夫. 1996. 「音楽科の授業設計に関する一考察—学習過程の構想と学習指導案の改善を中心に—」『福井大学教育学部紀要 第4部 (教育科学)』福井大学教育学部. 52: 13-27.
- 塩澤利雄・伊部 哲・園城寺信一・小泉 仁. 2004. 『新英語科教育法の展開』(新訂版) 東京：英潮社.

- Shulman, L. S. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2): 4-14.
- Shulman, L. S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1): 1-22.
- 相馬孝行・他. 1999. 「学習指導案作成支援システムの開発・評価」『電子情報通信学会技術研究報告 [ET/教育工学]』電子情報通信学会. 99(459): 43-50.
- 鈴木真理子・永田智子・西森年寿. 2006. 「中規模授業における Web 環境を利用した peer review 活動」『京都大学高等教育研究』京都大学高等教育研究開発推進センター. 12: 73-84.
- 田中博之. 2000. 「授業設計 [Instructional Design]」『教育工学事典』日本教育工学会 (編). 東京: 実教出版. pp. 282-285.
- Tui, A. B. M. 2003. *Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of ESL Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 卯城祐司. 2006. 「教案作成の基礎・基本」『英語教育』55(1): 13-15. 東京: 大修館書店.
- 山岸知幸. 2006. 「教職課程における学習指導案づくりを通じた実践的指導力の育成」『教育学研究紀要』中国四国教育学会. 52(1): 347-351.
- 米山朝二. 2003. 『英語教育指導法事典』東京: 研究社.
- 米山朝二・杉山 敏・多田 茂. 2002. 『英語科教育実習ハンドブック』改訂版. 東京: 大修館書店.
- 吉崎静夫. 1991. 『教師の意思決定と授業研究』東京: ぎょうせい.
- 吉崎静夫. 1998. 「一人立ちへの道筋」『成長する教師—教師学への誘い』浅田 匡・生田孝至・藤岡完治 (編著). 東京: 金子書房. 第11章: 162-173.
- 吉村直道・他. 2005. 「中学校・高等学校における数学科学習指導案の研究(2)」『学部・附属学校共同研究紀要』広島大学学部・附属学校共同研究機構. 34: 21-24.

資 料

学習指導案

模擬授業担当チーム: A

指 導 者 WARM-UP + (復習) + 導入: 氏名 _____
 展開 + 整理 氏名 _____

1. 日 時 2008年10月3日 (金) 第1時間目 (9:00-9:50)

2. ゲーンズ中学校 1年A組 生徒数36名（男子20名，女子16名）
3. 教科書 *New English Course*, Book 1（東京：山の手出版，2007）
4. 単元 Unit 7, “John meets Junko,” pp. 35–41.
5. 時間配分
 - 第1時 Section 1 pp. 35–36 自己紹介の練習
 - 第2時 Section 2 pp. 37–38 好きな食べ物について話す（本時）
 - 第3時 Section 3 pp. 39–40 好きなスポーツについて書く
 - 第4時 本文の朗読および物語の要約
 - 第5時 単元全体の復習とまとめ
6. 教具 フラッシュカード，CD プレイヤー，センテンスカード
7. 単元の目標

身近な話題について外国人と積極的に英語で意思疎通を図る基礎会話能力と態度を養成すること。
8. 本時の指導目標
 - (1) like や love などの他動詞を用いて，自分の好きな食べ物について口頭で表現できるようになるとともに，第3文型（主語＋動詞＋目的語）の構造を理解すること。
 - (2) 主語が一人称の場合の一般動詞の現在形に関する理解を深めること。
9. 本時で扱う言語材料（イタリックは新出事項，下線部は発音上の留意点）

文型	第3文型（主語＋動詞＋目的語）
語彙	動詞 like, love
名詞	beef, egg, fish, milk, miso soup, <i>noodles</i> , orange, <i>sandwich</i>
形容詞	cold, hot, large, <i>raw</i> , small
副詞	a little, very much
発音	母音 <u>so</u> up, <u>noo</u> dles, <u>o</u> range, <u>sand</u> wich
10. 本時の教材（別添資料を参照）
11. 指導手順（pp. 2–3を参照）
12. 評価の観点

コミュニケーションへの関心・意欲・態度	積極的に対話に参加している
表現の能力	正確な発音とアクセントで文を読むことができる
理解の能力	相手の発話の内容を正確に理解できる
言語や文化についての知識・理解	欧米では生の魚を食べる習慣がないことを理解する

13. 本時の留意点

- (ア) 食べ物に関する単語を知らないと言語活動が滞るので机間指導の際に個別に指導するよう心掛ける。
- (イ) すしのネタを英語で表現することにより対話練習が活性化するので、時間に余裕があれば是非ともチャレンジしたい。

指導手順

指導過程	学習活動/言語活動	教 師	生 徒