

教育実習前におけるカリキュラム構成や 単元構成に関する指導の必要性 — 中学校英語科を例に —

松井 孝彦

教職実践講座

The Necessity of Teaching How to Design and Construct Unit/Curriculum Before the Teaching Practice — In Case of English Lessons at Junior High School —

Takahiko MATSUI

Department of Practitioners in Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

要 約

本稿では、教育実習前に、大学でカリキュラム構成や単元構成に関する指導を行っておくことの必要性について、教育現場での勤務経験とデータに基づき論じることを目的とする。筆者はこれまでに50名以上の教育実習生を指導し、実習中に実践的な能力を高めた学生ほど、指導案の「単元の構想」と「単元の評価」を具体的に書くことができるという共通点があることに気付いた。そこで、「単元の構想」と「単元の評価」の作成に関わる方法論を、カリキュラム構成、単元構成に求め、それらを教育実習前に大学で指導することが必要であると考えた。実習前に大学で指導する理由として、(1) 学生の現状と課題、(2) 現職の教員の現状と課題、以上二つの観点から考察を進めた。そして、大学で指導しておくことよカリキュラム構成、単元構成に関する方法論として、Backward designを用いるとよいことを結論づけた。また、Backward designは、次期学習指導要領に基づく教育活動において参考にすべき点があるとして、文部科学省の中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（第95回）でも取り上げられている。この点も含めて、これからの教育を担う学生に対して、教育実習前に大学でBackward designに関する指導をし、教育実習で学び直しをさせるとよいと考える。

Keywords : 教育実習、カリキュラム・単元構成、Backward design

1. 本稿の目的

本年度から教職大学院に赴任し、教育実習に関する研究に従事している。そして、教育実習について書かれた様々な書籍や、本学が発行している「教育実地研究の手引き」から、教育実習とは、単に現場に行っておく何かを体験し、その実感をとらえるための機会ではなく、大学で学んだ教科や教職に関する専門的な知識、理解や理論、技術を、教育現場の実際に即して学び直す場であること（木内, 2012; 小山, 2014; 野口, 2014; 愛知教育大学教育実地研究専門委員会, 2015; 宮崎・小泉, 2015）であると改めて気付かされた。

筆者はこれまでに一般校及び附属中学校、附属高校

で、学級経営指導と教科教育指導とを含め50名以上の教育実習生を指導してきた。全員が教職を志望するわけではなく、また、教育実習前の教科や教職に関する学びの状況も学生により様々であったが、教員になりたいという目標を明確にもち、知識が豊富で理論を確実に理解している学生ほど、実践的な能力を高めたように思われた。そして、教育実習前の学びが十分でなかった学生は、教職の大変さだけを実感して実習を終えていたように思われた。

教育実習で実践的な能力を高めた学生は、ほぼ全員が指導案を具体的に記述することができていた。附属中学校に勤務をしていた頃、筆者は学生に対して、教育実習が始まる前に、指導案の「単元の構想」及び「単

元の評価」を作成して筆者に提出するよう義務づけていた。そして、メールでのやりとりを通して修正を重ねていき、教育実習が始まると同時に、「生徒の実態」及び「本時の指導」に関わる部分を除いた指導案を完成させていた。教育実習で実践的な能力を高めた学生の指導案には「単元観」「指導観」「評価」が具体的に書かれていたが(資料1)、そうではなかった学生の指導案には、具体的な構想が見られなかった(資料2)。

そこで、本稿では、教育実習が学生にとって実りあるものとなることを願い、カリキュラム構成や単元構成に関する指導を、実習前に大学で行う必要性について論じていくことを目的とする。まず、学生と現職の教員の二つの立場について、それぞれの現状や課題を述べていく。そして、その対策として、大学でBackward designによるカリキュラム構成、単元構成の指導をすることがふさわしいことを提案する。最後に、Backward designによるカリキュラム構成について、英語科を例にその概観を示すこととする。

2. 現状と課題の整理

(1) 学生の現状と課題

教科教育の指導法に関する講義では、主にその教科の成り立ちとその教科を学習する意義、教授法や指導法に関する歴史及びそれらによる学習の効果、指導案の書き方と評価の仕方、板書や机間指導の仕方等について講義がなされ、その後いくつかの演習が行われる。指導法のテキストに使用されるどの書籍についても、ほぼこれらの項目が目次に並んでいる。1時間の授業について、その構成の仕方や教室で起こりうる事象については網羅されているため、講義を通して知識を学び、演習を通して技術を身に付けていけば、学生は、教育実習を通して授業構成や指導技術の学び直しができると考える。

実際に、教育実習で指導をした実習生の中には、1時間の授業の中でいくつかの指導法を適切に用い、指導案上の「本時の目標」を達成させることができた者が多かった。しかし、学生の中には、理解できていない子供を見つけると、塾の先生のようにその場で全て説明や指導をしてしまうものもいた。次回の授業を見据えて、その時間には考えさせる指導をして授業を終わらせてもよいのであるが、その場で理解させなければならないと考えてしまい、結果として授業を最後まで終えることができなくなっていた。授業後に行われる授業研究会の場で、そういった学生には、本時の授業に関する指導案を作成する知識や技術は備わっていたが、カリキュラムや単元を構成する知識や技術が不足していたことが分かった。

学習指導要領に定められている目標を達成するためには、教科独自の技能習得に際して長い時間が必要と

される。加えて、現在は知識偏重型の学習ではなく、知識の活用や探究が求められている。決して1時間の授業内で学習を完結させるのではなく、単元を通して知識や技能を身に付けさせるという視点、また、時には学年をまたがりスパイラルに学びに取り組ませるといった視点が必要となる。これからの教育を担う学生は、現学習指導要領及び次期学習指導要領が求める目標を達成することができるようになるために、中・長期にわたる計画的な学びを児童・生徒に保証できるようにしなければならない。そして、そういった学びの場を作り出すことのできる知識や技術を身に付ける必要がある。実習前に大学でカリキュラム構成や単元構成の仕方に関する指導をしておくことで、実習における指導案作成から実際の授業実践までの経験を通して、学生は豊かな学びを得ることができるであろう。

(2) 現職の教員の現状と課題

現職の先生方から、「教育は現場で学ぶもの」という言葉をよく耳にする。筆者も中学校と高等学校で20年以上勤務をしてきたため、その言葉に一理あると納得することができる。しかし、学校教育現場で勤務してきたからこそ、多忙を極める現職の教員の現状や課題も十分理解している。以下、全国の公立中学校の英語教員を対象としたベネッセ教育開発センター(2009)の調査結果を参照しつつ、現職の教員の現状と課題を三つの観点から述べ、最後にまとめを行う。

①カリキュラム構成・単元構成の仕方を学んでいない

表1(ベネッセ教育開発センター, 2009)を見ると、「単元ごと、学期ごとに目標を設定して指導をする」ことを十分実行していると答えた教員は、全国で21.7%のみであることが分かる。まあ実行していると答えた教員を合わせるとその数はおよそ8割となるが、年間指導計画や卒業時までの3年間の指導計画をカリキュラムとして作成し、授業ごと、単元ごとに振り返り、カリキュラムに修正を加えながら授業をマネジメントしている教員は2割強と考えてよいだろう。

また、表1から、ほぼすべての教員が教科書の順序通りに授業を行っており、「年間の授業時数が足りない」と思っている教員が7割弱いることが分かる。この点からも、カリキュラムや単元の構想案を作成し、授業の進行状況から構想案に修正を加えつつ授業を行っている教員の数は半数を下回るのではないかと思われる。

実際に筆者自身もそうであったが、現職の教員の中には大学でカリキュラム構成や単元構成の方法論を学んでいない者が多い。本年度ある地区で行われた学習会に参加させていただいたが、その際、大学でカリキュラムや単元の構成の仕方を学んだことがあるかどうかを尋ねたところ、8名中7名が学んでいないと答えた。また、その7名の教員の中の5名については、「本

表1 授業の運営に関する回答 ベネッセ教育開発センター（2009）より抜粋

質問項目	全体	年齢				
		30歳以下	31～40歳	41～50歳	51歳以上	
サンプル数	3,643	560	1,238	1,331	478	
単元ごと、学期ごとに目標を設定して指導する	十分実行している	21.7	20.6	19.7	23.9	23.1
	まあ実行している	58.6	54.8	59.8	57.9	60.8
	あまりしていない	17.7	21.4	19.3	16.4	12.6
	無回答・不明	2.0	3.2	1.2	1.9	3.5
授業における教科書の取り扱い方は次のうちどれに近いですか。	教科書の順序通りにほぼすべての内容を教えている	63.8	64.9	65.1	62.9	61.8
	基本的には教科書の順序通りに授業を進めるが、生徒の理解度に応じて単元の組み換えを行うことがある	32.3	31.3	30.8	33.3	35.2
	自分の指導方法に合わせて順序を組み替えて授業を進めている	3.3	3.4	3.8	3.1	2.1
	その他	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
	無回答・不明	0.4	0.2	0.2	0.6	0.7
年間の授業時数が足りない	とてもそう思う	28.4	20.0	27.2	30.4	35.4
	まあそう思う	39.0	37.1	39.5	39.4	39.3
	あまりそう思わない	28.3	37.3	29.6	25.2	22.8
	まったくそう思わない	3.0	4.5	2.9	3.2	1.3
	無回答・不明	1.3	1.1	0.8	1.8	1.3

表2 学習指導要領に関する回答 ベネッセ教育開発センター（2009）より抜粋

質問項目	全体	年齢				
		30歳以下	31～40歳	41～50歳	51歳以上	
サンプル数	3,643	560	1,238	1,331	478	
学習指導要領の目標を意識して指導する	十分実行している	11.1	9.5	9.9	12.7	11.7
	まあ実行している	61.2	56.5	63.6	61.0	59.9
	あまりしていない	25.3	30.7	24.7	24.3	24.2
	無回答・不明	2.4	3.2	1.7	2.0	4.2
複数の技能を総合的に用いる活動を行う	十分実行している	8.4	7.1	8.4	8.5	9.6
	まあ実行している	56.7	53.2	54.4	60.1	58.7
	あまりしていない	32.4	36.3	35.4	28.9	28.2
	無回答・不明	2.5	3.4	1.8	2.5	3.5

時に相当する教科書該当部分の目標の確認「教科書の内容確認」「教材作成」の順で授業の準備をしていると答えた。筆者も教員1～2年目の頃はこれと同じ手順で、その日その日の授業をいかに楽しいものにするかを考えながら授業準備をしていた。

そのような積み上げ式で構成された授業には、1時間ごとの繋がりや単元間の系統性が見られないことが多い。そのため、単元や年間を通した目標をもち、系統だった指導をすることが難しい。さらに、例えば英語科の場合、「本時の目標が受動態の理解なので、理解できていない生徒がいなくなるまで説明する」と考えて授業をすると、1時間で教科書の所定のページを終えられなくなってしまふ。最終的には1年間で教科書を終えられないといった状況が起ってしまう。

カリキュラム構成や単元構成の仕方を知らないことで悩んでいる現職の教員は多い。この現状では、教育実習生に対して、現場の教員にその指導を願うことは難しいと考える。カリキュラム構成や単元構成の指導は、大学で行うべきであろう。

②学習指導要領の目標を意識した指導ができていない

表2を見ると、「学習指導要領の目標」を十分に意識して指導をしている教員が11.1%、あまり意識してい

ない教員が25.3%、つまり全体の1/4いることが分かる。また、この数は、中学校英語科の学習指導要領で求められている「複数の技能を総合的に用いる活動」を行っているかどうかと、ほぼ同数である。どちらのアンケートに対しても「まあ実行している」と回答した教員が半数を超えるが、2 (1) ①で述べたことと併せて考えると、積み上げ式で授業を行っている現状が見られることから目標達成に向けての活動や技能育成が系統立てて実施されているかどうかは分からない。

学習指導要領が改訂されても教科書の特性は変わらないと考え、指導内容や指導方法を変えない教員もいるであろう。例えば、35年間に渡る教育経験の中で、学習指導要領が改訂される度に思ったことや考えたことを内省した倉住・齊藤（2013）には、第6期「ゆとりカリキュラム」になった後、「教科書にある必修項目を教えることで、他の教材を取り入れる時間的余裕はなく…（中略）…いくら内容削減をしても週3時間になったため、教師の負担は増え、生徒の興味・関心を高めたり、学習の定着をはかるにはマイナス面が大きかった」という回想が書かれている。これは、第6期になっても第5期と同じ内容を同じ指導方法で教授しようと考えたため、時間的な余裕がなくなったことを

意味している。この例以外にも、入試等の外的な要因が気になり、学習指導要領が改訂されても入試等が変わらない限り指導内容や指導方法を変更することに不安を感じている教員がいることも考えられる。

学習指導要領は、学識者や一般の国民から批判を浴びることがあるが、世相や国民生活の実情に合わせるため10年ごとに改訂が行われているものである。批判を鵜呑みにするのではなく、改訂される内容に対して学生自らが思考し、判断できる能力を養うことも重要である。しかし、まずは学習指導要領には法的な拘束力があること、その目標は時代の実情にあった教育にとって大切であること、そして、目標を達成させるために必要となるカリキュラム構成や単元構成の仕方を学ばせることは、大学で行うべきことであろう。

③新しい指導法への強い関心をもつ

表3を見ると、教科の指導力を高めるために「具体的な指導法や教材研究などの実践的な研修」を望む教員が60.8%いることが分かる。同アンケートでは、「1単元でみたときに生徒がよく行っている活動」として、「読む活動」が70.4%と半数以上となるものの、「聞く活動」は40.3%、「書く活動」「話す活動」は共に約36%と半数以下を示している。また、「生徒の、英語に対する苦手意識やつまずきの原因としてあてはまること」として、「単語を覚えるのが苦手」「文法事項が理解できない」「文や文章を書くことが苦手」「文字や文章を読めない(文字から音にうまく変換できない)」がすべて90%前後を示している。

これらは、英語科における教科指導では、学習指導要領がどのように改訂されたとしても必ず行われる活動であり、児童・生徒に習得してもらいたい能力である。目の前に困っている児童・生徒の姿がある教員にとって、毎回の授業で彼らが理解できる姿を見たい、そのために効果的な指導法があるのであれば学びたいと思うことは当然であろう。

実際の教育実習においても、現職の教員は発問や指示の出し方、児童・生徒の発言に対する切り返し等といった、1時間の授業の中で直面する、各事象に対する対応について指導をすることが多い。中・長期的な視点から教育を考えるカリキュラム構成や単元構成の方法については大学で指導するべきであろう。

④まとめ：それぞれの役割を踏まえた指導の必要性

これまでに述べた三つの観点については、もちろんそれぞれが独立しているわけではない。例えば「学習指導要領の目標は分かるが、それを達成させるために長期的な計画をどのように立てるのか、その際どのような指導法を用いれば効果的であるのか、そういったことが分からない」というように、三つの観点はそれぞれが相互に関連し合っている。

教員に対する研修を受けることにより、カリキュラム構成や単元構成の方法について学ぶことはできるであろう。しかし、③で述べたように、現職の教員が優先する研修内容は指導法であり、カリキュラム構成等の研修にまで時間を使うことができるほど時間のない教員は多い。教師が多忙であることはあらためて説明するまでもなく、教員の学び直しは難しいことが現状としてある。

教育現場には、児童・生徒の言葉や表情から、彼らの困難を理解し、適切な指導を与えることのできる優れた実践者が多い。知識を得るだけでは学ぶことのできないそのような技術について、学生には教育実習の場で体験的に学ばせたい。そして、教育現場では学ぶことが難しいカリキュラム構成や単元構成の方法については、やはり大学で指導する必要性があると考えられる。

3. 大学で指導すべき方法論について

(1) 学校教育目標から授業実践への流れ

一般的に、各学校はそれぞれ固有の学校教育目標や教育理念をもっている。そして、その目標や理念を達成するために、各教科・各領域における授業や行事等を通して、児童・生徒を教育していく。そのため、本来各教科の1時間の授業は、その教育活動の流れの中の、特定の一時点に存在するものであり、前後の授業の繋がりや単元の中において、その役割が決められているべきものである。そして、授業の中で児童・生徒に語りかける言葉、問うべき発問は、その前後の教育と関連づけられていなければならない。

現実には上述したほど厳密ではないが、毎年度初めに職員会議で提案される各学校の教育方針に従って教育を行えば、上記のようになるはずである。しかし、

表3 指導力向上に関する研修に関する回答 ベネッセ教育開発センター(2009)より抜粋

質問項目	全体	年齢				
		30歳以下	31~40歳	41~50歳	51歳以上	
サンプル数	3,643	560	1,238	1,331	478	
教科の指導力を高めるために、あなたはどのような内容の研修を受けたいと思いますか。(とくに必要としている研修)	自分自身の英語力を高める研修	17.4	13.8	16.5	18.9	20.9
	具体的な指導法や教材研究などの実践的な研修	60.8	65.5	62.5	58.4	56.7
	英語教育に対する理論的な研修	2.2	1.3	1.7	3.0	2.5
	海外での研修	11.3	11.4	11.7	10.9	11.3
	その他	0.4	0.0	0.4	0.6	0.0
	無回答・不明	7.9	8.0	7.2	8.3	8.6

生徒の実態を考慮したり、授業では臨機応変な対応をとったりする必要があることから、実際には中・長期にわたるカリキュラムを作成して教育活動に臨む教員は多くない。むしろ、上記のような本来の教育の在り方は忘れられていることもある。

学生は、教育実習の場や初任校に着任した際に、それぞれの学校現場での教育及びその方針について様々なことを学ぶであろう。しかし、本来の教育の在り方について大学で指導をしておくことは大切であろう。

(2) Backward designによる構成の方法

「教育目標を達成するために、各教科で何をすべきか」という順に教育活動を決定していくためには、Backward designの方法を用いるとよいと考える。Backward designという用語は、Wiggins & McTighe (2005) や西岡 (2008) により「逆向き設計」という和訳で有名になったが、ビジネスの世界では「落とし込み」と言われ、企業理念を達成させるための具体的な行動案を作る際に、古くから用いられている方法である。

例えば、企業の持つ理念や経営に関するビジョンを具体的な行動に変換することを「企業のミッションやビジョンを経営戦略に落とし込む」と言う。その経営戦略を遂行するために必要となる資源調達や活動の日程、達成目標予測を立てることを「経営戦略を経営計画に落とし込む」と言い、また、経営計画を基に各部門の業務を決定していくことを「経営計画を部門計画に落とし込む」と言う。このように落とし込んでいった結果、一つ一つの具体的な活動を行うことが目標達成に繋がるというロードマップが完成する。

教育の世界でも、タイラーによって1949年にこの考え方は示されていたが (Tyler, 1949 [邦訳:1978年])、行動主義心理学を背景としていたため、次第に注目されなくなっていった。Wiggins & McTighe (2005) で

は、「知の構造」を認知的な視点から組み直し、現実的な文脈化がなされたパフォーマンス課題を組み込み、指導と評価の一体化を考慮しながらデザインし直している (図1)。

Wiggins & McTighe (2005) では、まず、図1の円の最内にある「重大な観念」を身に付けさせることをゴールとし、その観念が身に付いたかどうかを判断、評価するために、リアルな文脈で知識や技能を応用したり統合したりしなければならないパフォーマンス課題を設定する。次に、ゴールに到達するために重要となる知識や技能(真ん中の円)をどのように身に付けさせ、身に付いたかどうかをどのように評価するかについて考える。そして最後に、知っておく価値がある知識(外側の円)をどのように身に付けさせ、身についたかどうかをどのように評価するかについて考える。このようにして単元を構成し、実際の授業では「知っておく価値がある知識」「知ること、することが重要な知識・技能」を順に身に付けさせ、最後に「重大な観念」を獲得させようとする。カリキュラム構成に関してはもう少し複雑な手順が存在するが、考え方は単元構成の方法と同じである。

(3) 次期学習指導要領との関連について

文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会の第95回教育課程部会(平成27年8月26日)にて、次期学習指導要領における学習評価は、現行の四つの観点から三つの観点到整理していくことが述べられた。その三つの観点とは「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」であり、それらの観点を評価するにあたり、「指導と評価の一体化を図る中で、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作等といった多様な活動に取り組みさせるパフォーマンス評価を取り入れ、ペーパーテストの結果に留ま

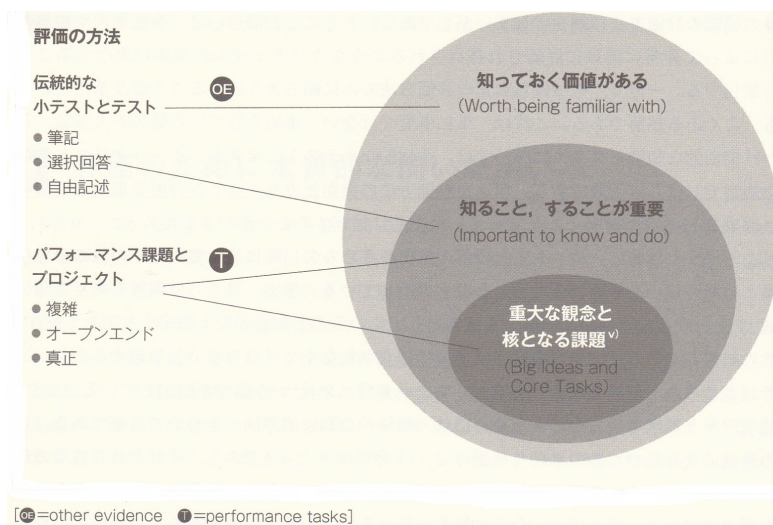


図1 Backward designによる「知の構造」と、指導と評価の関連について。
出典：G ウィギンズ & J. マクタイ. 西岡加奈恵 (訳) (2012) p. 202

らない、多面的な評価を行っていくことが必要である」と述べられている [文部科学省online]。つまり、次期学習指導要領では、単元内でパフォーマンス活動に取り組ませることが必要であることが示唆されている。

現行の学習指導要領においても、「活用」にあたる活動はすべての教科で行われなければならないことになっている (松浦, 2010)。しかし、例えば第95回教育課程部会配付資料の「パフォーマンス課題」の例として取り上げられている「プレゼンテーション」については、ベネッセ教育開発センター (2009) のアンケートによると「よく行う」教員は5.1%であることに対して、「あまり行わない」は40.3%、「まったく行わない」は16.6%となっている。もちろん「プレゼンテーション」以外の「活用」に関わる活動に取り組んでいれば問題は無いが、次期学習指導要領を見据えて、パフォーマンス課題に確実に取り組ませることができる単元構成の方法を、学生には指導する必要があるだろう。

以上のことから、「この単元でこんな英語力を付ける」という視点から「この力を付けるための単元」という視点への変換が必要であり (松浦, 2010)、その新たな視点を身に付けさせるために、学生にはBackward designによる単元構成、そしてカリキュラム構成の方法を指導するとよいだろう。

4. まとめ：カリキュラム構成の概観と指導

これまで、教育実習前に学生に対してカリキュラム構成と単元構成の方法について指導をする必要性を述べてきた。教育実習が大学での学びを教育現場で学び直す機会であるならば、教育実習前に、学校教育目標を達成させるために日々の授業を構築するという本来の教育の在り方を理解させ、教育計画を作成するための手順を大学で指導し、身に付けさせることは必要と考える。また、Backward designの知識をもつことで、学生が指導案を書く際、「単元観」「指導観」「評価」についてより深く考えることができるようになることが期待できる。さらに、1時間の授業内における発問や指導にも、いわゆる教え込みの授業とは異なった発問や指導が見られるようになるだろう。

カリキュラム構成や単元構成の方法に関する指導については、教科指導法の講義の中で行うとよい。位置づけとしては、教科の成り立ちとその教科を学習する意義を学んだ後か、教科特有の教授法の後がふさわしいと考える。なぜならば、学校教育目標を達成するために英語科ではどのような教育活動を行うべきかを考えたとき、英語科の成り立ちと英語を学習する意義を踏まえた上で、英語科が果たすべき役割を考え、決定し、具体的な活動計画に落とし込むという手順を、自然に考えつくことができるようになるからである。

Wiggins & McTighe (2005) で詳しく説明されてい

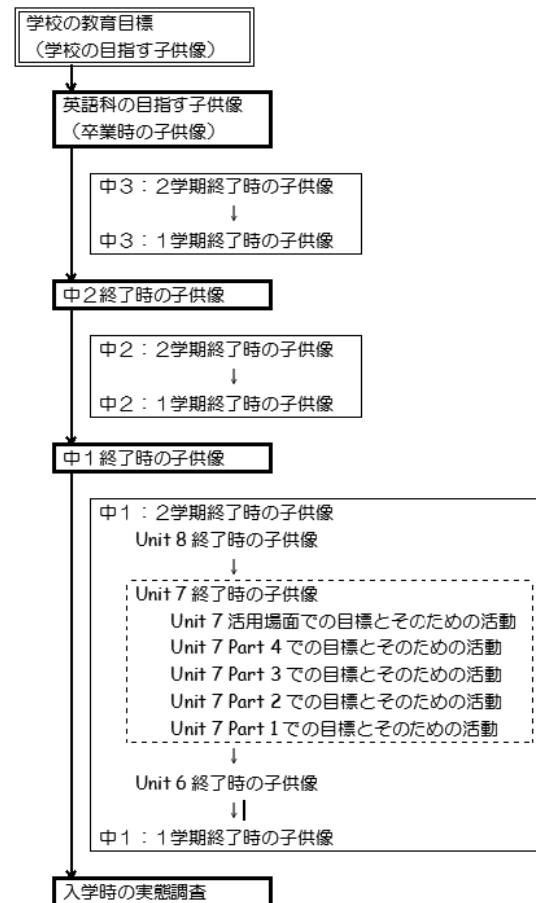


図2 Backward designによるカリキュラム構造及び単元構造の概観図 (筆者による)

るBackward designを指導する時間がない場合には、教育実習の事前指導の際の、教科ごとで行われる指導の中でBackward designの概要のみでも説明するとよいであろう。その際、図2のようなBackward designによるカリキュラム構成の概観を示すことで、学生の理解を促進させることができると考える。

教員にとって、例えば中学校1年生の授業は何度も担当することになる可能性がある。しかし、児童・生徒にとってはその時間は一生に一度のみである。教員の都合で教科書を終わられなかったということは本来あってはならず、責任をもって教育を遂行しなければならない。教員にはそういった責任があること、そして、計画立てて教育を行うことのできる方法があることを、教員を目指す学生に教え、教育実習で学び直す機会をもたせることは、教育大学の使命ではないかと考える。

引用文献

ベネッセ教育開発センター, 2009, 『中学校英語に関する基本調査報告書: 教員調査・生徒調査』 研究所報56, ベネッセコーポレーション。
 愛知教育大学教育実地研究専門委員会, 2015, 『教育実地研究 (教育実習) の手引 総論編』 愛知教育大学。
 木内剛, 2012, 「第1章 教育実習の意義と課題」, 柴田義松・木内

剛編著『実習生・受け入れ校必携 教育実習ハンドブック [増補版]』学文社。
 小山芳喜, 2014, 「第1章 教師の資質と教育実習の役割」, 小山芳喜編著『新版 教育実習安心ハンドブック』学事出版。
 倉住修・齊藤涼子, 2013, 「日本の中学校英語教育の行方～中学校教員の内省レポートを通じて～」, 『白百合女子大学研究紀要』49, A77-A99。
 松浦伸和, 2010, 「習得・活用を目指す英語授業の考え方とその設計」, 『日本教材文化研究財団研究紀要』第40号, 25-29。
 宮崎猛・小泉博明編著, 2015, 『教育実習完璧ガイド』小学館。
 文部科学省, 2015, 「中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（第95回）平成27年8月26日配付資料」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/1361407.htm (2015年12月24日)
 西岡加奈恵, 2008, 「『逆向き設計』で確かな学力を保障する」明

治図書。
 野口芳宣, 2014, 「第1章 教育実習とは」, 次世代教員養成研究会編集『次世代教員養成のため教育実習—教師の初心をみかく理論と方法—』学文社。
 Tyler, R. W., 1949, *Basic Principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press. (R.W.タイラー. 金子孫市(監訳), 1978, 『現代カリキュラム研究の基礎—教育課程編成のための』日本教育経営協会)
 Wiggins, G. and J., McTighe, 2005, *Understanding by Design 2nd Expanded Edition*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. (G ウィギンズ & J. マクタイ, 西岡加奈恵(訳), 2012, 『理解をもたらしカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』日本標準)

(2015年12月28日受理)

資料1 単元の構想が具体的な指導事例

2 単元の構想

(1) 単元の内容

本単元では、携帯電話の使用についての議論を主眼としている。Starting Out では、博物館の「電話の歴史コーナー」でガイドが電話の歴史について説明をしている場面を扱う。電話の歴史についての理解を図り、そこから次の Dialog で新出する 'hung up' という熟語が「(電話) を切る」という意味になることへの理解をねらいたい。Dialog では、携帯電話で電話をしているマイクに母親が「値段が高いのだから」と抗議をする場面を扱う。Reading for Communication では、インターネットの掲示板で展開される、携帯電話についての議論について扱う。「議論」は中学3年生でぜひ扱いたいものであり、今日社会的な関心事となっている携帯電話についての議論は、生徒にとっても身近で関心のあるテーマであり、議論のテーマとして最適なものの一つであると考え。

言語材料に関しては Starting Out では分詞（現在分詞及び過去分詞）の用法を学習する。これらの用法を適切に用いることにより、今までは、This is a picture. It was taken about 70 years ago. と二文で表現していた文を、This is a picture taken about 70 years ago. のように一文で表現できるようになることにより、より円滑なコミュニケーションを図ることが可能になる。Dialog では間接疑問文の用法を学習する。今までは What do you mean? などと自分のわからないことを直接的な疑問文としてしか相手に伝えることができなかったが、間接疑問文を用いて表現できるようになることにより、自分の気持ちをより忠実に相手に伝えることができるようになる。自己表現の手段が多様になることにより、より効果的なコミュニケーション活動を行うことが可能になる。Reading for Communication では、新出言語材料はないが、Starting Out と Dialog で学習した分詞（現在分詞及び過去分詞）と間接疑問文を用いた議論を扱うことにより、それらの言語材料の一層の定着を図るとともに、議論において効果的な表現や方法について学習する。

(2) 子どもの実態 (3年B組: 男子22名、女子18名、計40名)

(省略)

(3) 指導の手だて

本単元では、言語材料として第1時に分詞（現在分詞及び過去分詞）、第2時に間接疑問文を扱う。

これらを理解させるために第1時では、本文の分詞を含む1文を paraphrase させ

