

英語教育をイノベーションするスーパー・ティーチャー養成モデルの構築
ーカナダ・ビクトリア大学におけるハイブリッド型 TEFL 研修を含む英語プログラムー

報告書

報告書本体.....	1
別添① 模擬授業の分析.....	11
別添② BEVI を利用した学びの評価.....	15

0. はじめに

世界のグローバル化を受けて、英語での実用的なコミュニケーション能力の養成が求められて久しい。この間、英語教育においてもさまざまな改革・取り組みが行われ、特に現場レベルでは指導法の試行錯誤が続いたが、いずれも目立った成果があがっているとは言い難い。いかに国・行政のレベルで優れた教育改革が推進されたとしても、外国語教育における革新的な指導法が提唱されたとしても、それを教室で形作ることができる人材、すなわち「英語教員」の存在がなければ無意味である。

大阪教育大学（以下、「本学」）ではこれまでも高度な英語力と指導力を兼ね備えた教員を輩出してきたが、これからの時代で求められる英語使用者の育成に貢献できる英語教育を実現するためには、さらに高いレベルでの英語運用能力・英語授業実践能力・異文化理解力を兼ね備えて、それらを学習者の実情・多様性にあわせて活用できるような英語教員の養成が必要不可欠である。

本報告書はそのような英語教員（スーパー・ティーチャー）を養成する一環として、上述のような能力の獲得につながるハイブリッド海外研修を開発して、それを教員養成の課程に組み込むことを目指した取り組みについてまとめたものである。

1. 事業概要

本学教員養成課程において英語教員を目指す学生が、カナダにある協定校ビクトリア大学の TEFL（英語教授法）研修を、オンラインで7週間、現地で5週間のハイブリッド形態で受講し、多文化社会の中で高度な英語運用能力（CEFR B2～C1）と最新の英語教授法を習得する。卒業後は、学校現場のリーダーとして日本の小中高における英語教育改革を推進する人材となる。本事業はこの研修を教育課程に組み込むための調査研究プロジェクトである。結果として、新型コロナウイルス感染症の影響でカナダへの渡航は叶わず、12週間の研修全てオンラインで実施されたが、研修全体のクオリティは極力維持され、参加10名中9名が研修を完遂し、TEFL 資格を取得した。

2. 事業につながる課題の認識

加速するグローバル化の時代に英語は国際共通語（lingua franca）としての地位を確立しているが、日本人の英語力はアジア諸国の中でも非常に低いレベルにとどまっている。その解決のため、いわゆる「使える英語力」、「英語によるコミュニケーション能力」の向上を目指し、この間、国をあげて英語教育改革を推進してきているが、目立った成果を上げているとはいいがたい。その大きな原因のひとつとして、英語教員の英語力および英語教授スキルが十分ではないことが挙げられる。

本学では第3期中期目標・計画（2016（平成28）年～2021（令和3）年）において英語教員を目指す学生に、英語教員としてのベースとなる確かな英語力を在学中に身に付けさせるため、CEFR B2 レベルに相当する「英検準1級相当」の取得を促進し、令和2年度卒

業生の 84%がこれを達成することができた。しかしながら、今後小学校、中学校および高等学校において、コミュニケーション能力の育成を主眼とする授業を展開するためには、CEFR B2 レベルの英語力を柔軟に使いこなすだけのさらに高度な（可能な限り CEFR C1 レベルに近づく）英語力を有する必要がある、かつ最新の第二言語習得理論に裏打ちされた「英語による英語の授業」の豊富なアイデアを有し、高いレベルでそれらを実行できる人材の養成が不可欠である。

加えて、英語によるコミュニケーションを行う際には、単に高い英語力や英語指導のアイデアだけでなく、文化の違いを認め、柔軟に対応する「異文化理解力」あるいは「多文化共生力」も重要であることを忘れてはならない。したがって、在学中にそのような「総合的な英語教授スキル」を身に付けるためには、日本を飛び出し、実際に英語圏に身を置き、異文化の摩擦の中での「英語によるサバイバル体験」を経験することがどうしても必要となってくる。

3. ゴールイメージ

本事業は 2. であげた課題を解決するために、本学で中高英語教員・小学校教員を目指す学生を対象として、オンライン・オフラインを組み合わせてトータルで 4 ヶ月程度のスパンで英語・英語指導法を学ぶ研修を開発して、現地での生活等も含めて総合的にレベルの高い英語教員の養成につながることを目指すものである。具体的には以下の 5 つを達成すべきゴールとして挙げた。

① 英語運用能力（4 技能）の向上

カナダでの 4 週間の英語集中トレーニングと 1 週間の英語指導法集中研修の中で英語漬けの毎日を過ごすことで、「英語で英語を教える」ための実践的な英語力を身に付ける。

② 最新の英語教授法の習得

TEFL コース内で最新の言語習得・教授理論と実践方法を学び、それらを教室現場で生かすためのワークショップに参加する。さらに現地の学校で TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages : 英語を母語としない者に向けての英語教授法) の授業を視察し、「生きるために必要な英語」を教育する現場を通じて「使える英語」の重要性を認識する。

③ 学校における多文化教育のための異文化体験（5 週間のホームステイ）

現地の家庭にホームステイすることにより、コース外でも英語を使用するとともに、ホストファミリーとの交流を通じて異文化を体験する。また生活の中での英語を学ぶだけでなく、文化の違いから生じる誤解や小さなトラブルを「コミュニケーション」で解決する術を体得する。

④ 英語教育のプロとしての自負、外国語教員の使命として学び続ける姿勢の醸成

参加者は英語圏で研修を受けることにより、実践的な英語運用能力を向上させ、教授ス

キルを習得し、英語教員としての自信を獲得する。同時に、外国語の学習には様々なアプローチで学習を継続することが肝要であることに「英語学習者の自己」として気づき、「学び続ける教師」へと成長する。

⑤ 国際的通用性を有する「TEFL Certificate (修了証)」の取得

参加者はオンライン7週間（54時間）、現地5週間（150時間）の研修を修了することにより、TEFL Certificate（修了証：Certificate of Completion in Advanced Skills in Teaching English as a Foreign Language）を取得する。この修了証は参加者たちが高度な英語運用能力と英語教授法を身に付けた証となる。

さらに、上記のようなゴールを達成できるハイレベルな英語教員の養成は、一過性のものではなく教員養成カリキュラムの中に組み込み、体系的に実施していくべきものであることから、本研修を第4期中期計画期間（2022（令和4年）～2027（令和9年））において、以下のような流れで4年間の教育課程に組み込む予定である。

- ① 教員養成課程の英語教育コース専門科目「第二言語習得論」を本研修を単位化する際の対象科目として設定して、同授業に含まれるべき内容も踏まえて、英語指導法研修の内容を精選する。
- ② 本事業によって研修に参加した学生の学習成果を検証して、研修単位化の対象となる「第二言語習得論」のシラバスを作成する。
- ③ 本学教務課と研修実施時期と単位認定方法について検討して、令和5年度以降に研修単位化科目としてカリキュラムに実装する。その際、留学促進のために設定した3回生の第4ターム（12月～翌2月）をギャップタームを効果的に活用する。

このように本調査は、いかにして実効性のある海外研修を修業年限内に組み込み、かつ最大限の学習効果を上げることができるか、言い換えれば、学校現場において英語教育をリードできる内容を含む「英語のスーパー・ティーチャー養成モデル」をいかに構築するかを検証するものである。

4. ゴール達成のための取り組み

上記ゴール達成のための研修先として、10年来本学の事業として現職教員、大学院生を派遣してきたカナダのビクトリア大学を選定して、現職教員向けに展開されていた TEFL 研修を学部3回生向けにカスタマイズし、新たな「ハイブリッド型 TEFL 研修（オンライン7週間 54時間+現地5週間 150時間）」を開発することとした。本研修の修了者は高度な英語力や英語指導力、多文化共生力を身に付けつつ、TEFL の Certificate を手にすることができる。そして大学卒業後は、学校現場で英語で英語を教えるコミュニケーション主体の授業、同時に ALT との協働授業も発展的に開発できる「スーパー・ティーチャー」となり、現場の英語教育をリードし、アジアでトップレベルの英語力をもつ子どもたちを育て

る英語教育改革に大きく貢献する。また事前・事後指導、評価指標等を含めた本研修を「英語のスーパー・ティーチャー養成モデル」として構築し、他の教員養成大学等に提供することにより、日本全体の英語教育改善に波及効果をもたらすものである。研修の開発過程は以下の通りである。

【研修内容の検討】

将来的に本学の英語教員養成カリキュラムの一部に組み込むことを念頭に置いて、教科教育法科目や専攻専門科目で取り扱われている内容や英語教員養成コアカリキュラムの内容をまとめ、本研修に含まれるべき内容について、研修先であるカナダ・ビクトリア大学担当者とオンラインミーティング及びメールでのやりとりを通して検討した。

また新型コロナウイルス感染症の影響でカナダへの渡航を断念せざるを得なくなった1月には、2月以降に実施予定だったカナダでの研修をオンラインに移行すべく、内容と日程の再調整を行なった。

【参加者募集】

一定の研修内容が定まった8月に、対象となる学生（本学教員養成課程英語教育コース3回生以上）に大まかな日程、内容、費用を記した第一次フライヤーを送付した。その後確定した研修内容を含むビクトリア大学からの提案書を基に学生参加募集の要項をまとめ、学生に送付して募集を開始した。その際、新型コロナウイルス感染症の影響でカナダへの渡航がキャンセルになり、当該部分の研修がオンラインでの実施になる可能性を踏まえての募集となった。

【オリエンテーション】

10名の参加者の決定後、参加者と本学の研修実施に関わる教職員の顔合わせのため、また研修内容や渡航に関する情報提供のためのオリエンテーションをそれぞれ実施した。渡航がキャンセルとなった1月にも、研修内容の変更や必要な手続き等の周知のため、オリエンテーションを実施した。

【オンライン研修①・②】

研修は12月から1月にかけてのオンライン英語指導法研修（オンライン研修①）と2月から3月にかけてのカナダでの英語研修及び指導法集中研修で予定されていたが、新型コロナウイルス感染症の影響で渡航を断念したため、カナダでの研修がオンラインでの提供となった（オンライン研修②）。

オンライン研修①ではビクトリア大学が提供する Learning Management System (Brightspace) 上に提示される課題に取り組む非同期型学習が週7時間と、Zoomを用いた同期型学習が週3時間の週あたり計10時間の学習に7週間取り組み、外国語教授法の最

先端について学ぶ。取り扱われた内容は第二言語習得理論の基本、基本から最新までをカバーした指導法の概観、具体的な活動や指導案作成、四技能五領域や文法・語彙の指導についてである。オンライン研修①の内容は2月以降の現地での研修やワークショップに連動しており、複数回の課題提出で学生の理解状況が適宜確認されていた。

カナダへの渡航後は当初4週間の英語集中トレーニングと2回の現地学校見学と2回の外国語教育関連ワークショップへの参加、および最終週の指導法集中トレーニングが予定されていたが、新型コロナウイルス感染症の影響で渡航を断念することとなり、研修についてはオンラインで実施することとなった。オンライン研修②はまず英語トレーニングとして Cultural Discoveries（非同期型学習5時間・同期型学習5時間を2週間）に参加した。また外国語指導に関するオンラインワークショップに4回参加して、Team Building・Using Drama in English classes・Intercultural Communication・Teaching Online について学んだ。また当初最終週に予定されていた指導法集中トレーニングは、オンラインでの受講の負担を考え2週に分けて実施され、外国語指導におけるクラス運営や評価について学び、締めくくりとして模擬授業に取り組んだ。

【成果検証測定】

本研修は参加者の学習状況の把握と研修自体の評価のため、様々な角度から成果検証を行なっている。英語力についてはIELTSの公式テストを研修前後に受験させた。英語授業スキルについては研修前後に指定されたテーマ・題材に基づき模擬授業を各自で録画して提出させて、外国語授業の観察・評価に用いられる Foreign language interaction analysis (Flint)を用いて本学教員が評価して、参加者にフィードバックした。異文化理解・多文化共生能力の測定については留学効果検証テストとして使われている BEVI-j を受験させた。

5. 取り組みの成果

本事業の取り組み成果は、3.で挙げた参加者にとってのゴールがどの程度達成されたかが1つの大きな指標となる。以下、個別に検証を行う。

【英語力運用能力の向上】

英語力測定ツールとしては、英語力証明のグローバルスタンダードテストとして世界各国の10,000を超える教育機関、企業、国際機関、政府機関などで採用されている IELTS (International English Language Testing System) の公式テストを利用した。なお IELTS は、①アカデミック・モジュール（大学や大学院への留学や就職を希望している受験者向けのテスト形式）と、②ジェネラル・トレーニング・モジュール（オーストラリア、カナダ、ニュージーランド、英国への移住または研修を希望している受験者向けのテスト形式）に分かれているが、今回はカナダの大学で開講される TEFL（英語教授法）研修を受講することから①を選択した。

参加者は、研修前（2021年12月4日）及び研修後（2022年3月19日）にIELTSを受験した。4技能（ライティング、リーディング、リスニング、スピーキング）がテストされ、試験結果は、1.0から9.0までの0.5刻みで、各技能のバンドスコアと総合評価としてのオーバーオール・バンドスコアが通知される。参加者の各技能のバンドスコアと総合評価としてのオーバーオール・バンドスコアは、表1の通り。

表1

	事前	事後
リスニング	5.4	5.3
リーディング	5.8	5.8
ライティング	5.5	5.6
スピーキング	5.4	5.1
オーバーオール・バンドスコア	5.6	5.6

総合評価としてのオーバーオール・バンドスコアは、事前も事後も「5.6」である。これはIELTSの評価基準では「中程度のユーザー」（バンドスコア5）と「有能なユーザー」（バンドスコア6）の中間に位置する。前者は、「不完全だが英語を使う能力を有しており、ほとんどの状況でおおまかな意味を把握することができる。ただし、間違いを犯すことも多い。自身の専門分野では、基本的なコミュニケーションを取ることが可能」なレベルであり、後者は、「不正確さ、不適切さ、誤解もみられるが、概ね効果的に英語を使いこなす能力を有する。特に、慣れた状況下では、かなり複雑な言葉遣いの使用と理解ができる」レベルである。つまり、今回の参加者は、英語教師として基本的なコミュニケーションを取ることができるレベルだということができる。オーバーオール・バンドスコアは、事前と事後で変動がなく、4技能別にみても、顕著なスコアの伸びは見られなかった。通常、「海外研修」に参加する場合には、4技能の中でもリスニングとスピーキングの向上が望めることから、今回の結果は想定外であった。本プログラムは、当初の予定では実際にカナダに渡航し、現地で研修を受講することになっていたが、コロナ禍で渡航中止となり、オンラインでの受講となった。現地で実際に英語を使う機会を失ったことで、リスニングやスピーキングというオーラルコミュニケーションのスコア上昇につながらなかった可能性が示唆される。

参加者の個別のスコアは、表2の通りである。

表2

	技能	スコア		変化
		事前	事後	
1	リスニング	4.5	5	0.5
	リーディング	6	5.5	-0.5
	ライティング	6	5.5	-0.5
	スピーキング	5	5.5	0.5
	Band Score	5.5	5.5	0
2	リスニング	5	5	0
	リーディング	6.5	6.5	0
	ライティング	5.5	6	0.5
	スピーキング	5.5	5	-0.5
	Band Score	5.5	5.5	0
3	リスニング	5	5	0
	リーディング	5	5	0
	ライティング	6	5	-1
	スピーキング	5	4	-1
	Band Score	5.5	5	-0.5
4	リスニング	5.5	5.5	0
	リーディング	5.5	6	0.5
	ライティング	5	5.5	0.5
	スピーキング	6	6	0
	Band Score	5.5	6	0.5
5	リスニング	4.5	4.5	0
	リーディング	5	5.5	0.5
	ライティング	5	5	0
	スピーキング	5	5	0
	Band Score	5	5	0
6	リスニング	5.5	6	0.5
	リーディング	6	5.5	-0.5
	ライティング	5.5	5.5	0
	スピーキング	5.5	4.5	-1
	Band Score	5.5	5.5	0
7	リスニング	6.5	5.5	-1
	リーディング	6	5	-1
	ライティング	5	5.5	0.5
	スピーキング	5.5	5.5	0
	Band Score	6	5.5	-0.5
8	リスニング	6	5.5	-0.5
	リーディング	6.5	6	-0.5
	ライティング	6	6	0
	スピーキング	5.5	5	-0.5
	Band Score	6	5.5	-0.5
9	リスニング	6.5	6	-0.5
	リーディング	5.5	7	1.5
	ライティング	5.5	6.5	1
	スピーキング	6	5.5	-0.5
	Band Score	6	6.5	0.5

【最新の英語教授法の習得：詳細は別添報告書①を参照】

本研修の核である英語教授法の習得およびその実践スキルについては、研修前後に参加者が各自で実施した模擬授業のビデオを本学教員が視聴・評価したものにに基づき成果検証を行った。実施概要、評価・分析方法、詳細な結果については別添の報告書に委ねるが、全体的な結果として研修後の模擬授業においては研修前と比較して説明・例示の端的さやより内容面を意識した授業展開、特に言語材料の使用場面に関する工夫について向上が見られた。

【学校における多文化教育のための異文化体験：詳細は別添報告書②を参照】

研修参加者の異文化理解・多文化共生能力がどの程度高まったかについては、留学効果検証テストとして使われている BEVI-j を受験させた。こちらも詳細については別添の報告書に委ねるが、参加者の専攻のためもあってかもともと国際性や多様な価値観の受け入れについては高いものを持っていたが、本研修参加を通してそれらがさらに高まったことが示された。

【国際的通用性を有する「TEFL Certificate（修了証）」の取得】

参加者 10 名のうち、研修を完遂して Certificate of Completion in Advanced Skills in Teaching English as a Foreign Language を取得したのは 9 名であった。1 名未完遂だった参加者は、オンライン研修が続いたことで心身に不調の兆しが見え始めたことにより、教職員との面談に基づき途中離脱が認められたものである。

6. 総括・今後の課題

本事業は英語教員を目指す学生が将来的に分野をリードすることができるだけの英語力・英語授業力・異文化理解力を身につけるための海外研修を教員養成課程に組み込むことを目指したものであり、研修の開発及び実施という点では十分な成果を示すことができた。コロナ禍で実施可否・形態を確定することができず、常に複数の選択肢を考えつつ、最終的には予定していた渡航を土壇場で断念して全面オンラインに切り替えたにもかかわらず最後まで研修を完遂できたことは、本学関係教職員、ビクトリア大学スタッフ、そして研修参加者の柔軟かつ労を惜しまぬ取り組みによるものである。

今回の研修で目指したスーパー・ティーチャーとして必要な能力の育成については、英語授業力と異文化理解・多文化共生能力については、それぞれ研修前後の模擬授業の分析と BEVI-j の結果から一定の上昇が見られた。英語授業力については本研修の内容の中核を構成するものであり、この点について上昇が認められたことは、本学とビクトリア大学がこれからの日本の英語教員に必要な知見を盛り込んで共同開発した研修内容を確実に身につけてくれたことの表れであり、確実に研修参加者のこれからの英語教員としてのキャリアで活かされるものである。異文化理解・多文化共生能力については新型コロナウイルス

感染症の影響で渡航がなくなったことによる影響が懸念されたが、こちらも元々高かった国際性や多様性への対応がさらに高められたという結果となった。インフォーマルな参加者の声としてオンライン研修②の英語トレーニングとして実施した Cultural Discoveries で他国の学生との学びを歓迎する声が多くあり、こういったインタラクションが参加者の異文化理解力の向上につながったことを喜ぶ一方、彼ら彼女らのポテンシャルを考えると、実際に渡航できていたらさらに多様な文化を吸収できていたのであろうと思わずにはいられない。

今後の課題としては、やはり新型コロナウイルス感染症の影響で実際に渡航して現地で学ぶという経験をできなかったことが挙げられる。研修成果として、上述の通り、英語授業力・異文化理解・多文化共生能力については一定の上昇が見られたが、この上昇も限定的なものである可能性は否定できない。また参加者の英語運用能力については顕著な変化は見られなかった。無論、これは国内でのオンライン研修を含む3ヶ月程度の研修では英語力への影響は限定的であるという可能性もある。しかし、ホームステイや現地での生活を含めた活きた英語使用がなかったことで、期待された英語力の口上につながらなかったことも考えられる（そして海外渡航を断念せざるを得ず、参加者のモチベーションが全体的に下がったことも要因として考えられる）。今後渡航が可能となった場合の研修においてどのような英語力へのプラスがもたらされるかを注視する必要があることに加えて、今後も何らかの理由で研修の全てをオンラインで実施せざるを得ない可能性もあり、その際にどのように英語力の向上につなげる研修を実施するかは大きな検討課題である。

また渡航が行われなかったことで、実際に学生が海外に滞在するにあたっての危機管理体制についての知見が得られなかったことも課題として挙げられる。本学は数多くの海外協定大学を持ち、短期の海外研修実施実績も多く、危機管理への対応についても一定の知見は有している。しかしコロナ禍（あるいはウィズコロナ時代）における学生海外派遣においては、出入国の手続きや海外医療機関での受診等でこれまで以上の危機管理意識を持つ必要がある。また関連する課題として、研修先となるビクトリア大学では2022年4月現在、ホストファミリーがコロナ禍における学生受け入れへの不安を解消できておらず、ホームステイの受け入れが困難となっている。今後の実施にあたって、ホームステイが活用できない場合にどのように現地での滞在、ならびに異文化交流を実践するのが大きな課題となる可能性がある。

7. おわりに

コロナ禍における新規の教員養成海外研修の開発ということで、当初は先行きの見えなから不安しかなかったが、研修途中、及びすべて終えた後の学生の反応から、ある程度の手応えを感じることもできた。未来のスーパー・ティーチャーたる本学の学生は、あらゆる面で伸びる可能性を秘めた存在である。そしてそのような学生の知識・スキルを最大化して、複雑に多様化する教育現場に幅広く対応できるような人材に養成していくこと

が、教員養成大学としての本学の使命でもある。本事業で開発した研修はそのような養成を果たしていくために大きな役割を果たし得るものであり、本年度に浮かび上がった課題を解決していく中でさらに改善・発展させることで、英語運用・英語授業・異文化理解をさらに高いレベルで実践できる英語教員の養成につながり、日本の英語教育の発展につながるということを確認している。

スーパー・ティーチャー養成研修プログラム 研修前後に実施した模擬授業の分析

英語教育部門 篠崎 文哉

1. 模擬授業の目的

本研修プログラムに参加した学生の授業の構成力や模擬授業における指導技術がどのように変容したかを明らかにすること。

2. 模擬授業の概要

研修プログラム開始直前である 2021 年 12 月初旬と、終了直後である 2022 年 3 月中旬に、以下の条件で模擬授業を実施することとした。使用する教材は、指定された検定教科書（中学校 2 年生）とし、言語材料として to 不定詞（名詞的用法）を挙げた。教科書本文を扱うかどうかは単元計画や指導法に鑑みて検討することとした。模擬授業は、各自で動画を撮影し、学習指導案とともにデータを提出することを求めた。なお、模擬授業時に生徒役は配置しない形式とした。

<条件 1> 50 分授業を構成する各段階の中心的な部分が満遍なく含まれた 15 分程度の模擬授業とすること。例えば、「導入—展開—まとめ」という形であれば、それぞれの段階を含め、導入のみなどとししない。ただし、時間は各段階に均等に配分する必要はない。

<条件 2> 特に 50 分完結型ではない授業を模擬授業として行う場合は、本時に関わる前回や次回の授業の詳細も学習指導案において説明すること。ここで言う 50 分完結型の授業とは、例えば「導入—展開—まとめ」という形の授業を 1 時間の授業として行うことを指し、50 分完結型ではない授業は、例えば「第 1 次：導入—展開」「第 2 次：展開続き—まとめ」のように 2 時間以上にまたがって行うものを指す。

<条件 3> ALT 等とのチーム・ティーチングではなく、JTE によるソロ・ティーチングであること。

<条件 4> ICT 機器を使用する場合は、使用する端末やアプリ、使用するねらいなどの説明を学習指導案に簡潔に記述すること。

模擬授業における学生の変容を検証するため、研修前と研修後に実施した模擬授業は、同じ教材や言語材料とした。

3. 評価・分析方法

研修事前・事後で提出された模擬授業動画と学習指導案を対象に評価を行った。評価は、

教員 2 人で行い、参加者 10 人を半数ずつ担当した。杉森（2011）を参考に評価表（付録）を作成し、これに沿って評価を行った。

統計処理として、欠損値がある 1 人分のデータを除いた 9 人分を対象に、ウィルコクソンの符号順位和検定を実施した。なお、効果量の算出には水本・竹内（2008）掲載の Excel ファイルを、それ以外の算出には IBM SPSS Statistics（ver.24）を利用した。

4. 分析結果

各項目 5 点満点で評価をしたため、合計の満点は 110 点である。検定の結果（表 1）、合計点数においては、 $z=2.68$ 、 $p=.007$ 、 $r=.342$ （効果量中）で有意に伸びた。各項目については、「(3) 生徒が理解しやすい英語を適切な量で使っているか。」は $z=1.00$ 、 $p=.317$ 、 $r=.128$ （効果量小）、「(6) 設定した学習目標と授業内容が一致しているか。」は $z=2.45$ 、 $p=.014$ 、 $r=.314$ （効果量中）、「(8) 題材内容を活用できているか。」は $z=2.24$ 、 $p=.025$ 、 $r=.286$ （効果量小）、「(9) 活動内容や活動上の注意点など、例を示しながらわかりやすく、的確な指示ができていないか。」は $z=2.12$ 、 $p=.034$ 、 $r=.272$ （効果量小）、「(11)効果的な語彙指導を行っているか。」は $z=2.24$ 、 $p=.025$ 、 $r=.286$ （効果量小）、「(12)端的でわかりやすい文法説明を行っているか。」は $z=2.24$ 、 $p=.025$ 、 $r=.286$ （効果量小）、「(13)わかりやすい板書を行っているか。」は $z=2.53$ 、 $p=.011$ 、 $r=.324$ （効果量中）、「(14)効果的な技能の指導を行っているか。」は $z=2.00$ 、 $p=.046$ 、 $r=.256$ （効果量小）、「(15)題材内容や生徒の身近な話題、興味、生活に則した言語活動を設定しているか。」は $z=2.27$ 、 $p=.023$ 、 $r=.291$ （効果量小）、「(17)生徒の間違いの訂正を適切に行っているか。」は $z=2.00$ 、 $p=.046$ 、 $r=.256$ （効果量小）、「(20)活動に対するコメントや評価を与える場面があるか。」は $z=2.45$ 、 $p=.014$ 、 $r=.314$ （効果量中）となっており、それぞれ有意差が見られた。

表 1 研修事前・事後に実施した模擬授業の評価の分析結果

項目	事前		事後		z	p	r
	M	SD	M	SD			
1	3.44	0.53	4.00	0.50	2.24	.025*	.286
2	3.44	0.53	3.67	0.50	1.00	.317	.128
3	3.89	0.93	4.33	0.71	2.00	.046*	.256
4	3.33	0.50	3.67	0.71	1.73	.083	.222
5	4.00	1.23	4.44	0.73	1.63	.102	.209
6	3.56	0.73	4.22	0.67	2.45	.014*	.314
7	3.67	0.87	4.22	0.67	1.89	.059	.242
8	3.00	0.50	3.56	0.53	2.24	.025*	.286
9	3.11	0.78	3.78	0.44	2.12	.034*	.272
10	3.11	0.33	3.44	0.53	1.73	.083	.222

11	2.44	0.53	3.00	0.87	2.24	.025*	.286
12	2.89	0.60	3.44	0.53	2.24	.025*	.286
13	2.67	0.71	3.56	0.53	2.53	.011*	.324
14	3.00	0.00	3.44	0.53	2.00	.046*	.256
15	2.89	0.60	3.78	0.67	2.27	.023*	.291
16	3.22	0.97	4.00	0.50	1.84	.066	.236
17	1.78	0.44	2.22	0.44	2.00	.046*	.256
18	3.00	0.00	3.22	0.44	1.41	.157	.181
19	2.56	0.73	3.00	0.00	1.63	.102	.209
20	2.11	0.78	2.78	0.83	2.45	.014*	.314
21	1.44	0.88	1.56	0.88	0.45	.655	.057
22	1.22	0.44	1.44	0.53	1.41	.157	.181
合計	63.78	8.18	74.78	7.05	2.68	.007**	.342

5. 考察

研修の事前・事後の模擬授業を比較すると、上記結果から、部分的に改善したと評価できる。教師の言葉の観点からは、端的な説明に留めるなど、生徒の理解度をより意識した英語の使用が観察された。また、文法の指導が主な目的であっても、題材を効果的に活用することで、言語材料の使用場面が理解しやすいように工夫していた学生も見られた。これは、教材研究を行う際、指導する文法項目を実際に使用する目的や、使用される場面や状況について、より深く検討することができた成果ではないかと考えられる。加えて、言語活動を設定している学生が多かったが、事前での模擬授業では、説明が冗長であることがあったが、事後での模擬授業では、説明や具体例が端的となっていた。板書については、実際の教室を使用しての模擬授業を実施することが困難であったため、パワーポイントスライドを代替として評価したが、文字の大きさや量の改善だけでなく、デザインとしても魅力的になるようにも工夫していた学生が見られた。さらに、生徒へのフィードバックを行おうとする姿勢が、模擬授業の制限時間の特性上、わずかではあるが事後の方が明確に観察された。一方、机間巡視や個別の生徒への声掛けは、教室で行っていないことが影響している可能性はあるが、事前・事後ともその実施は限定的であった。

参考文献

- 杉森幹彦 (2011) 「外国語授業分析法の概観と英語授業評価基準の提案」『政策科学』18(3), 29-61.
- 水本篤・竹内理 (2008) 「研究論文における効果量の報告のために—基礎的概念と注意点—」『英語教育研究』31, 57-66.

付録 模擬授業評価表

大項目	小項目	点数				
		1	2	3	4	5
教材	(1) 場面に適した補助教材を使っているか。また、補助教材の使用タイミングや提示方法が適切で効果的であるか。	1	2	3	4	5
	(2) ICT 機器の使用法を理解した上で準備し、活用ができていますか。	1	2	3	4	5
教師の言葉	(3) 生徒が理解しやすい英語を適切な量で使っているか。	1	2	3	4	5
	(4) 指導内容に応じた日本語・英語の使い分けを行っているか。	1	2	3	4	5
	(5) わかりやすい話し方、適切な声の大きさ、早さで話すことができるか。	1	2	3	4	5
	(6) 設定した学習目標と授業内容が一致しているか。	1	2	3	4	5
	(7) 授業の展開が首尾一貫しているか。	1	2	3	4	5
	(8) 題材内容を活用できているか。	1	2	3	4	5
	(9) 活動内容や活動上の注意点など、例を示しながらわかりやすく、的確な指示ができていますか。	1	2	3	4	5
	(10) 複数技能の活用が必要な授業展開となっているか。	1	2	3	4	5
	(11) 効果的な語彙指導を行っているか。	1	2	3	4	5
	(12) 端的で分かりやすい文法説明を行っているか。	1	2	3	4	5
指導	(13) わかりやすい板書を行っているか。	1	2	3	4	5
	(14) 効果的な技能の指導を行っているか。	1	2	3	4	5
	(15) 題材内容や生徒の身近な話題、興味、生活に則した言語活動を設定しているか。	1	2	3	4	5
	(16) 教師・生徒間、生徒同士が交流する場面を設けているか。	1	2	3	4	5
	(17) 生徒の間違ひの訂正を適切に行っているか。	1	2	3	4	5
	(18) 理解度を確認する場面を設けているか。	1	2	3	4	5
	(19) ほめる言葉、励ましの言葉を適切に使っているか。	1	2	3	4	5
	(20) 活動に対するコメントや評価を与える場面があるか。	1	2	3	4	5
	(21) 机間巡視により生徒の状況を把握しようとしているか。	1	2	3	4	5
	(22) 熟速度の低い生徒や高い生徒への声かけや配慮があるか。	1	2	3	4	5
生徒対応						

優れている点：

改善点：

スーパー・ティーチャー養成研修プログラム BEVIを利用した学びの評価

大阪教育大学 特任教授 山岡 賢三

1. 研究の目的

オンライン留学等を含む留学プログラムに参加する学生を対象に、BEVIを利用した学びの評価を行う。

2. BEVI とは

BEVI(The Beliefs, Events, and Values Inventory)は、心理測定学の基準及び手続 (Downing & Haladyna, 1997; Geisinger, 2013; Hubley & Zumbo, 2013; Robinson, Shaver, & Wrightsman, 1991, 1999 など)に基づき、1990年代初頭に米国で開発が開始された国際的な心理測定テストで、教育、研究からリーダーシップ・プログラムやメンタル・ヘルスに至るまで、様々な場面で利用することのできる、使いやすくまた柔軟性に富んだ、強力な分析ツールである。BEVIを活用することにより、学習・成長・変化のプロセスや成果を理解し、それらを促進させることができる。BEVI テストの結果は即座に 20 以上の強力な分析ツール (留学前後の変化、性別・留学等への関心度別の分析など)により確認することができる。

3. 研究の方法

- ① BEVIの事前調査から、広島大学のデータと比較しプログラムに参加した学生の特性傾向を分析する。
- ② BEVIの事前・事後調査を比較し、プログラムに参加した学生の特性傾向と事前・事後の意識変化を調査する。

4. 調査対象と時期

- ① 調査対象：事前調査10名、事後調査8名
(スーパー・ティーチャー養成研修プログラムに参加する英語教育コース3、4回生)
- ② 調査時期：第1回事前調査 2021年11月29日～12月5日
第2回事後調査 2022年3月7日～12日

5. 調査内容

以下の17の尺度で、個人の特性を測る。

1. 人生における負の出来事、2. 欲求の抑圧、3. 欲求の充足、4. アイデンティティの拡散、5. 基本的な開放性、6. 自分に対する確信、7. 基本的な決定論、8. 社会・情動の理解、9. 身体への共鳴、10. 感情の調整、11. 自己認識、12. 意味の探求、13. 宗教

的伝統主義、14. ジェンダー的伝統主義、15. 社会文化的オープン性、16. 環境との共鳴、
17. 世界との共鳴

特に17の尺度の中で以下の国際性の涵養、多様な価値観と関連が強い尺度を注視する。

<中核的欲求の充足 >

3. 欲求の充足：経験・欲求・感情に対してオープン、自分・他者・より広い世界に対する気遣い/思いやり（「子どもの早期教育プログラムにもっとお金を費やすべきだ」、「自分が何者なのかを考えることが好きだ」など）
5. 基本的な開放性：基本的な思考、感情、欲求に対してオープンかつ率直（「自分というものを常に良いと思っているわけではない」、「自分の人生は孤独だと感じている」など）

<批判的思考>

8. 社会・情動の理解：自己、他者、より広い世界を認識している/オープンである、思慮深く、実用主義、意思が固い、自立の必要性を認める一方で弱者を気遣うなど世界を白黒では捉えない（「不幸な人を救うためにもっと何かしなければならない」、「自分の責任を果たしていない人が多すぎる」など）

<自己の理解 >

11. 自己認識：内省的、自己の複雑性を受け入れる、人の経験/状態を気遣う、難しい思考/感情を許容する（「常に自分をよりよく理解しようと努めている」、「取り組むべき課題を抱えている」など）。
12. 意味の探求：意味を模索する、人生にバランスを求める、耐性がある/根気強い、感受性が高い、弱者への思いやり（「人生の意味についてよく考える」、「人生のバランス感覚をもっとよくしたい」など）

<他者の理解>

14. ジェンダー的伝統主義：男性と女性はある型にはまるよう創られている、伝統的/単純なジェンダー観やジェンダーの役割を好む（「女性は男性より感情的だ」、「男性の役割とは、強くあることだ」など）
15. 社会文化的オープン性：文化、経済、教育、環境、ジェンダー/国際関係、政治の分野におけるさまざまな行動、政策及び実践について進歩的/オープンである（「自分とは異なる文化を理解しようと努めるべきだ」、「わが国では、貧富の差が大きいい」など）

<世界の理解>

16. 生態との共鳴：環境/持続可能性の問題に深く関与している。地球/自然界の将来を懸念している（「環境が心配だ」、「所有者が誰であろうとも、この土地を守らなければならない」など）

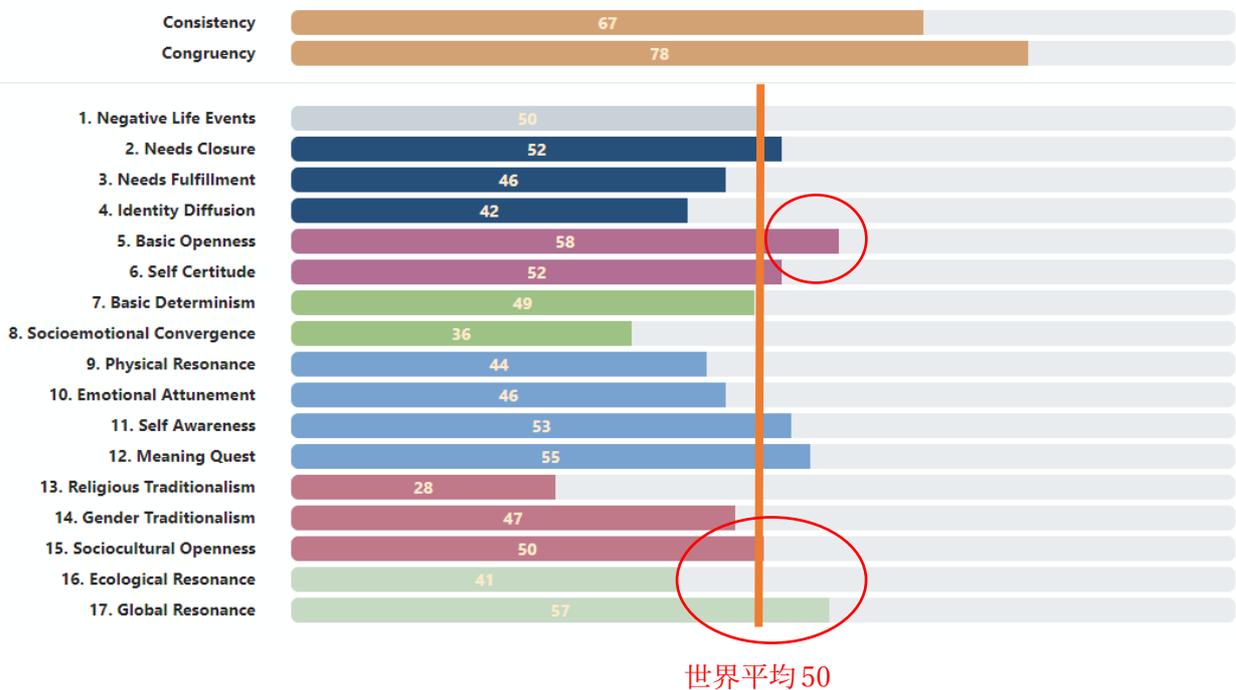
17. 世界との共鳴：さまざまな個人、集団、言語、文化について学ぶこと/出会うことを努力している。グローバル社会への関与を望んでいる（「世界の出来事についてよく知っておくことが大切だ」、「自分とは大きく異なる人々の集団といることが快適だ」など）

<出所：BEVIの尺度 <https://jp.thebevi.com/about/scales/>>

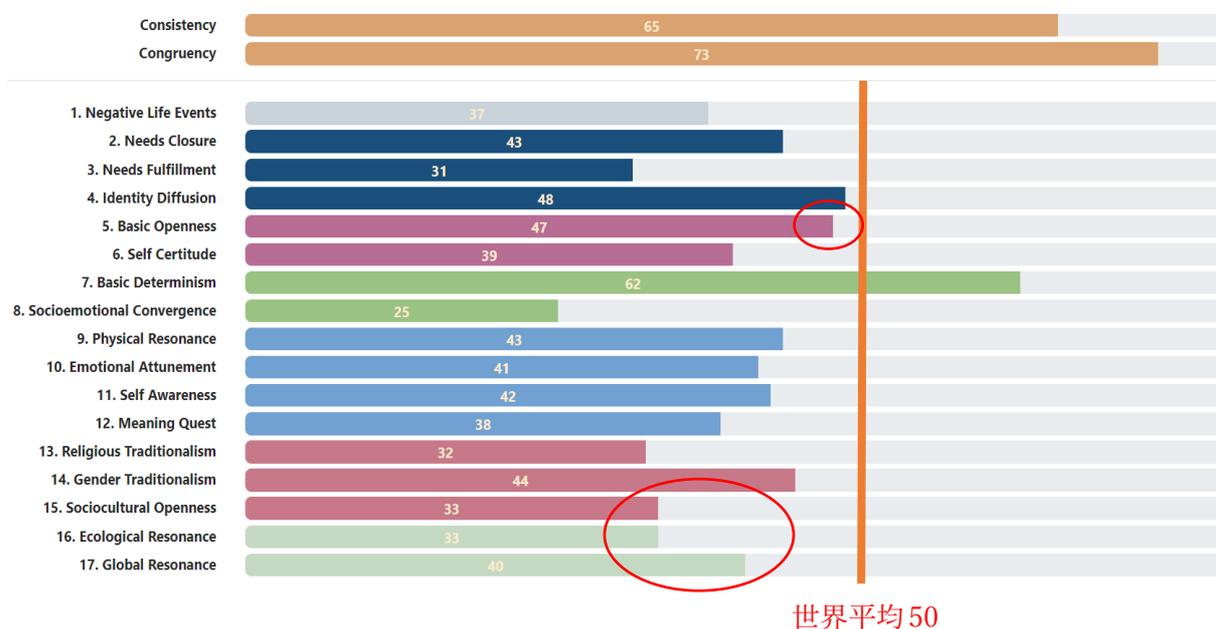
6. BEVI 事前調査の結果と広島大学とのaggregate profileの比較

今回の調査対象が10名という少人数であるため、広島大学が2021年度に全学部の1回生1510名を対象に調査したデータと比較する。広島大学の入学者は主に西日本に分布し、全学部1510名の学生を対象にしたデータからほぼ平均的な日本の大学1回生の意識が表れているとみなす。尚、世界中のBEVI受検者の平均が50である。

① スーパー・ティーチャー養成研修プログラムに参加した本学英語教育コース学生10名



② 広島大学全学部1回生1510名



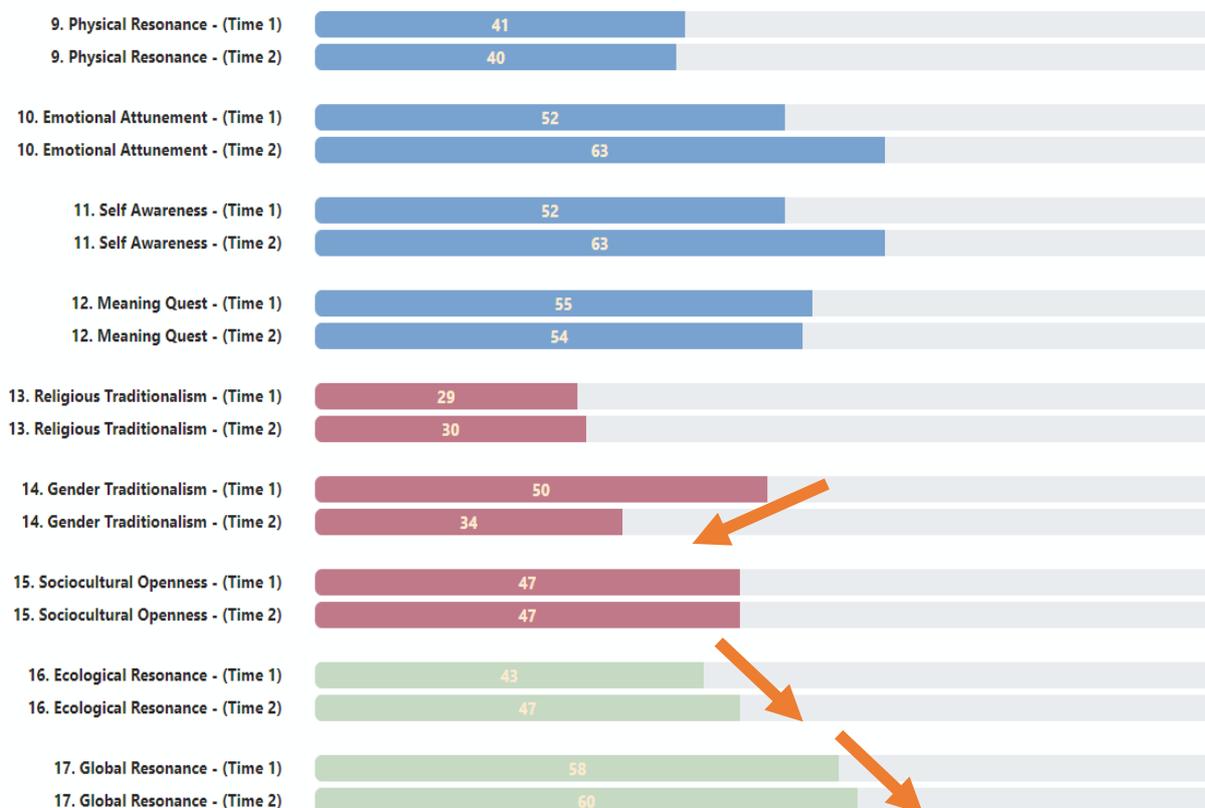
広島大学全学部1回生のデータと比較して、スーパー・ティーチャー養成研修プログラムに参加した本学英語教育コースの学生は、「5. 基本的な開放性：基本的な思考、感情、欲求に対してオープンかつ率直」「15. 社会文化的オープン性：文化、経済、教育、環境、ジェンダー/国際関係、政治の分野におけるさまざまな行動、政策及び実践について進歩的/オープンである」「17. 世界との共鳴：さまざまな個人、集団、言語、文化について学ぶこと/出会うことを努力している。グローバル社会への関与を望んでいる」が高いことが分かる。これは元々英語や外国の文化に興味を持っている者が本学の英語教育コースに入学し、本学で3～4年間英語教育に関連したカリキュラムを受ける中で国際性を涵養し、多様な価値観を受け入れる素養が助長されたと考えられる。

7. 事前調査と事後調査の比較

カナダビクトリア大学留学プログラムがコロナ感染防止対策のため中止となり、オンライン研修のみが継続されたため、1名の学生がプログラム続行を断念した。また、1名の学生が操作ミスのため事後調査に参加できなかった。従って事前事後の比較は8名の学生が対象となる。

① aggregate profileの比較





「8. 社会・情動の理解：自己、他者、より広い世界を認識している/オープンである」

「16. 生態との共鳴：環境/持続可能性の問題に深く関与している。地球/自然界の将来を懸念している」「17. 世界との共鳴：さまざまな個人、集団、言語、文化について学ぶこと/出会うことを努力している。グローバル社会への関与を望んでいる」で指標の結果が高まった。「14. ジェンダー的伝統主義：男性と女性はある型にはまるよう創られている、伝統的/単純なジェンダー観やジェンダーの役割を好む」では指標の結果が低くなっていることが分かった。

② ジェンダー比較

上記のように平均で比較することも重要であるが、各個人の属性に基づきグループ内に存在するサブグループごとに、様々な角度から分析することも重要であると考えます。そのため以下のように男女に分けて分析を行った。BEVIではこのほか多くの背景情報に基づく分析も可能となっている。



さらに男女で事前・事後調査を比較してみると、「8. 社会・情動の理解：自己、他者、より広い世界を認識している/オープンである」「15. 社会文化的オープン性：文化、経済、教育、環境、ジェンダー/国際関係、政治の分野におけるさまざまな行動、政策及び実践について進歩的/オープンである」で男子学生が著しく高まり、女子学生では「14. ジェンダー的伝統主義：男性と女性はある型にはまるよう創られている、伝統的/単純なジェンダー観やジェンダーの役割を好む」で指標の結果が低くなっていることが分かった。

8. まとめ

広島大学との比較から、ほぼ平均的な日本の大学1回生に比べ、本プログラムに参加した学生は、「5. 基本的な開放性」「15. 社会文化的オープン性」「17. 世界との共鳴」において、元々国際性が高く、多様な価値観を受け入れる素養を持っていたと言える。そのような学生が本プログラムに参加していたとはいえ、事前事後の調査を比較すると、「8. 社会・情動の理解」「16. 生態との共鳴」「17. 世界との共鳴」の指標の結果が高まったことにより、本プログラムを通して、学生の全体的な傾向として国際性の涵養、多様な価値観が研修以前に比べさらに高まったことが推察できる。特に、「8. 社会・情動の理解」「15.

社会文化的オープン性」のジェンダー比較を見ると、特定の男子学生においては著しい意識の変化がみられた。女子学生の特徴として、「14. ジェンダー的伝統主義」の事前調査結果から元々伝統的な価値観を持つ学生が多かったが、事後調査ではその傾向が低くなっていることが分かり興味深い結果となった。

今回の調査結果だけでは対象人数が少ないため一般化することは困難であるが、このプログラムを継続することによって、さらにデータを収集・分析し、より正確な調査研究を進めていきたい。また、BEVIの結果に表れる数値の意味を深く研究することにより、学生の留学・オンライン研修の効果及び英語教員としての資質の向上に資する効果を検証していく所存である。

謝辞

本稿記載の分析に当たっては、BEVIの日本語版開発に携わられた広島大学の西谷元教授にご指導いただきました。ここに記して、深く御礼申し上げます。