

日本の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」の展開
— 教員養成大学の連携による「カナダ・ビクトリア大学、オーストラリア・グリフィス
大学、タイ・チェンマイに大学におけるハイブリッド型 TEFL 研修プログラム」の共同実施

—

2024 年度
成果報告書

報告書本体.....	1
別添①研修前後に実施した模擬授業の分析.....	11
別添②BEVI を利用した学びの評価.....	15
別添③高度英語教員養成を目指した研修の作り方.....	21

1. はじめに

世界のグローバル化が一層進展する中、英語による実践的なコミュニケーション能力の育成がますます重要視されている。これに伴い、日本の英語教育においても多様な改革や試みが行われてきたが、その成果については依然として課題が多い。教育政策の推進や革新的な指導法の提案が行われたとしても、それを教育の現場で実践し、具体的な学習成果につなげることができる英語科の「スーパー・ティーチャー」の存在が不可欠である。

大阪教育大学（以下、「本学」）では、従来、高度な英語力と指導力を備えた教員の育成に取り組んできたが、グローバル社会に対応できる英語使用者を育成するためには、さらに発展した英語運用能力・授業実践力・異文化理解力を兼ね備え、それらを学習者の特性や教育環境に応じて柔軟に活用できる教員の養成が求められている。

本報告書では、そのような高度な能力を備えた英語の「スーパー・ティーチャー」の育成を目的とし、英語教育における実践力の向上を図るためのハイブリッド海外研修プログラムについてまとめる。本学が開発・実施したハイブリッド海外研修が、教員養成課程においてどのように位置づけられ、参加者の成長にどのように寄与したのかを考察する。

2. 事業概要

本事業は、本学教員養成課程において英語教員を目指す学生が海外の協定校等において英語教授法（TEFL）を学び、多文化社会の中で高度な英語運用能力の向上と指導技術の習得を目指す研修プログラムである。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ことを目指す。今年度は、従来のカナダ・ビクトリア大学での研修（研修 A）に加え、新たにオーストラリア・グリフィス大学およびタイ・チェンマイ大学での研修（研修 B）を実施し、より多様な学習環境を提供した。

研修 A には本学の学生 10 名及び東京学芸大学の学生 1 名の計 11 名が参加し、オンライン事前研修と現地研修を通じて、第二言語習得理論や英語指導法を体系的に学んだ。研修 B には 2 名が参加し、同様にオンライン研修と現地での実践を組み合わせたプログラムを受講した。特に、研修前後の模擬授業を比較した結果、学生の授業構成力や指導技術の向上が確認され、オンラインでの理論学習と現地での実践の相乗効果が見られた。また、本研修を通じて、英語を「指導言語」としてだけでなく、「実際に使用する言語」として学ぶ機会を得たことも、こうした成長に寄与した。

研修 A と研修 B を合わせた参加者は 13 名となり、過去最多を記録した。さらに、東京学芸大学からの参加者を迎えたことで、他大学との連携が一層進展した。全参加者が TEFL Certificate を取得し、英語教育における専門性を高める成果を上げることができた。

3. 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おいて、英語は国際共通語（lingua franca）としての地位

を確立しているが、日本人の英語力は依然としてアジア諸国の中で低水準にとどまっている。この課題に対応するため、「使える英語力」、すなわち「英語によるコミュニケーション能力」の向上を目指し、国をあげて英語教育改革が推進されているものの、依然として十分な成果が上がっているとは言い難い。その要因の一つとして、英語教員の英語力および英語教授スキルの不足が挙げられる。

本学では、第3期中期目標・計画（2016（平成28）年度～2021（令和3）年度）において、英語教員を目指す学生に対し、在学中に CEFR B2 レベル（英検準1級相当）の英語力を身に付けさせることを目標とし、最終の3年間で平均80%前後の学生がこれを達成する成果を上げている。しかしながら、今後の小学校・中学校・高等学校における英語教育では、CEFR B2 レベルを超える英語力を持つ教員の育成が不可欠である。さらに、英語教授スキルに関しても、国内の英語教育学の知識にとどまらず、最新の第二言語習得理論に基づいた「英語による英語の授業」を実践できる能力を養うことが求められる。

加えて、英語によるコミュニケーションには、単に高い英語力だけでなく、異文化理解力や多文化共生力が必要である。在学中にこれらの「総合的な英語教授スキル」を習得するためには、実際に英語圏や異文化環境に身を置き、異文化の中での「英語によるサバイバル体験」を経験することが極めて重要である。本年度は、従来のカナダ・ビクトリア大学での研修に加え、新たにオーストラリア・グリフィス大学およびタイ・チェンマイ大学での研修を実施し、より多様な学習環境を提供した。これにより、学生は異なる文化的背景のもとで英語を実践的に使用し、柔軟な対応力を養う機会を得ることができた。

4 ゴールイメージ

本事業は、前述の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が、オンラインおよびオフラインを組み合わせた約4ヶ月間の研修を通じて、英語運用能力および英語教授法のスキルを体系的に習得することを目的とする。本研修を通じて、単なる英語力の向上にとどまらず、現地での生活経験を通じた異文化理解や多文化共生の視点を持つ総合的に優れた英語教員の養成を目指す。具体的には、以下の5つを達成すべきゴールとして設定する。

①英語運用能力（4技能）の向上

オンラインでの7～8週間にわたる英語指導法研修（国内）と、英語力強化に特化した4週間の現地英語研修、および1週間の英語指導法短期集中研修を実施する。これにより、日常的に英語を使用する環境の中で、「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 コースを通じて、最新の第二言語習得理論や教授法を学び、英米文化・文学などに関するワークショップにも参加する。さらに、現地の学校で TESOL（Teaching English to

Speakers of Other Languages) の授業を視察等を通して、「生きた英語教育」の重要性を体感する。

③学校における多文化教育のための異文化体験

現地の家庭にホームステイし、日常生活において英語を使用しながら、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、異文化間の誤解や摩擦を乗り越える過程で、コミュニケーションを通じた問題解決能力を養う。

④英語教育のプロフェッショナルとしての自覚の醸成

英語圏での研修を通じて、実践的な英語運用能力と教授スキルを習得し、英語教員としての自信を深める。同時に、言語学習の継続的な実践が不可欠であることを認識し、「学び続ける教師」としての姿勢を育成する。

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

オンライン研修と現地研修を修了することで、TEFL Certificate (Certificate of Completion in Advanced Skills in Teaching English as a Foreign Language) を取得する。これにより、参加者が高度な英語運用能力および英語教授法を修得した証明となる。

本事業は、一過性のプログラムではなく、教員養成課程のカリキュラムに組み込み、体系的に実施すべきものである。そのため、第4期中期計画(2022(令和4)年度～2027(令和9)年度)において、以下のステップを踏んでカリキュラム化を進めている。

- 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」との連携：本研修の単位化を視野に入れ、「第二言語習得論」に含めるべき内容を精査し、研修内容の最適化を図る。
- ②研修成果の検証とカリキュラム化：研修に参加した学生の学習成果を分析し、単位認定の対象となる「第二言語習得論」のシラバスを作成する。
- ③研修単位化に向けた制度設計と実装：本学教務課と協議し、研修の実施時期および単位認定方法を検討する。2025年度以降、3回生の第4ターム(12月～翌2月のギャップターム)を活用し、研修単位化科目として正式にカリキュラムに組み込む。

本事業は、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、最大限の学習効果を上げるかを検証するものである。最終的には、学校現場で英語教育をリードできる「英語スーパー・ティーチャー」の養成モデルを構築することを目指す。

5. ゴール達成のための取り組み

本研修のゴール達成に向けて、本学は長年にわたり英語教員研修事業を展開してきたカナダのビクトリア大学を最初の研修先として選定した。これまで現職教員や大学院生を対象に実施されてきたTEFL研修を、学部3回生向けに最適化し、「ハイブリッド型TEFL研修(オンライン7週間56時間+現地5週間150時間)」として新たに開発した。

本研修を通じて、参加学生は高度な英語運用能力と英語指導力を養成し、異文化理解・多文化共生の視点を深めるとともに、TEFLの修了証（Certificate of Completion in Advanced Skills in Teaching English as a Foreign Language）を取得することができる。これにより、学生は大学卒業後に学校現場において「英語で英語を教える」授業を実践し、ALTとの協働授業を発展的に展開できる力量を備えた「スーパー・ティーチャー」としての資質を確立する。

さらに、本研修の成果を最大限に引き出すため、事前指導および事後指導を体系的に実施し、研修の効果を測定する評価指標を設計する。本研修を「英語のスーパー・ティーチャー養成モデル」として確立し、その成果を他の教員養成大学にも展開することで、日本全体の英語教育の質向上に寄与することを目指す。

研修の開発が始まった2021（令和3）年度から本年度の研修実施に至るまでの流れは、以下の通りである。

5.1. 研修内容の開発・検討～2021年度研修

まずは2021年5月から約3ヶ月かけて研修内容の検討を行った。将来的にこの研修を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整理して、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。

一定の研修内容が定まった8～9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）に募集に関わる情報を送付して研修参加者募集を開始した。10名の参加者が決定した10月以降、複数回のオリエンテーションが実施され、12月から1月にかけてオンライン英語指導法研修が行われた。しかし年末にかけて新型コロナウイルス感染症の影響で渡航を断念せざるを得ない状況になったため、カナダでの研修をオンラインに移行すべく、ビクトリア大学と内容・日程の再調整を行い、研修参加者に対しても研修内容の変更や必要な手続き等の周知のため、再度オリエンテーションを実施した。その上で2月から3月上旬にかけて、オンラインでの英語・文化研修と外国語指導に関するワークショップを行い、模擬授業等を中心とした指導法研修で締めくくった。途中で心身の不調により1名が離脱したが、残る9名は最後まで研修をやり遂げ、TEFL Certificateを授与された。各種の成果検証を行ったところ、スコア上の英語力の伸びは確認されなかったが、授業実践力においては説明・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。また異文化理解・多文化共生力についても、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参加者であったが、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。

新型コロナウイルス感染症の影響で実施形態を変更せざるを得ないなど、困難の多い研修であったが、参加者は前向きに取り組み一定の成果を残した。また授業実践力や異文化

理解力については向上が見られ、研修内容についても妥当性が確認できた。

5.2. 2022 年度研修

2021 年度の研修が上記のとおり新型コロナウイルス感染症の影響で全編オンライン実施にせざるを得なかったことから、2022 年度は本来のハイブリッド型研修の実施を確実に実施することが大きな目標となった。これに向けて、8 月上旬にかけて研修内容をビクトリア大学も交えて再度検討して、一部ワークショップの内容を変更する微修正はあるものの、基本的に前年度と同様のフォーマット・内容で研修を実施することを決定した。

続いて9月から10月にかけて、昨年と同様に対象となる学生（本学教員養成課程英語教育コース3回生以上）に向けて周知を行い、参加者を募集した。10名の参加者が決定した後、複数回のオリエンテーションを実施して、12月上旬からの研修開始に備えた。また今年度は2月からのカナダでの研修の実施可能性がかなり高い状態であったので、旅行会社や現地エージェントを交えた渡航に関する準備も並行して行われた。そして12月からはオンラインでの研修、2月からは現地での研修に参加して、10名全員が無事に全プログラムを完遂して、Certificate を授与された。

5.3. 2023 年度研修

基本的な流れは2022年度と同様であった。本年度は本研修の他大学への展開の第一歩として、北海道教育大学および福岡教育大学の関係者に対して趣旨説明を行い、その結果、北海道教育大学から参加を得て、今後のさらなる展開への足がかりを築くことができた。本学の英語教育専攻の3回生6名と、北海道教育大学教職大学院生1名の計7名が、令和5年12月5日から令和6年3月8日まで、カナダのビクトリア大学主催のTEFL研修（オンライン事前研修7週間および現地研修5週間）に参加し、全員が研修を修了し、TEFL Certificate を取得した。

なお、参加学生は研修の前後でIELTSを受験し、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にあることを確認することができた。当初の目標人数には達しなかったものの、前年度と同様に目的意識の高い参加者を集めることができ、質の高い研修を提供することができた。

5.4. 2024 年度研修

従来のカナダ・ビクトリア大学での研修（研修A）に加え、今年度は、新たにオーストラリア・グリフィス大学とタイ・チェンマイ大学での研修（研修B）を実施することができた。それぞれの研修内容及び成果検証測定については、以下の通りである。

研修 A（カナダ・ビクトリア大学）

①オンライン英語指導法研修

オンライン英語指導法研修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 5 時間と、Zoom を用いた同期型学習が週 3 時間の週あたり計 8 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、基礎的なところ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、4 技能 5 領域や文法・語彙の指導についてである。オンライン研修の内容は 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。

②現地研修

カナダへの渡航後は 4 週間の英語集中トレーニングと 2 回の現地学校見学、4 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実施された。英語集中トレーニングについては、ビクトリア大学の English Language Centre が提供する Monthly English Program に参加した。各々の英語力に応じてさまざまな国・環境からの学習者からなるクラスに配属されて、ホームステイでの滞在も含めて英語漬けの環境下で英語・異文化理解力の向上に努めた。並行して学校見学も実施された。2 月 7 日に Glanford Middle School を訪問し、参加者が 2 グループに分かれて、現地生徒に日本文化について紹介した。例えば、1～10 の日本語での数え方を教えたあとに、数字を使ってかるたをしたり、言われた数字の人数で集まるゲームをしたりした。3 月 3 日には Mt. Douglas Secondary School を訪問し、教頭や先生方と話す機会を得たり、実際にスペイン語などの授業に参加したりし、学校運営や授業運営について知識を深めることができたようである。またワークショップでは、身体を使ったコミュニケーション活動やチームビルディングの活動を経験したり、授業にいかに関与させようかや Drama などを取り入れるかについて学んだりした。最終週の指導法集中トレーニングでは、外国語指導におけるクラス運営や評価、教師としてのキャリア形成について学び、締めくくりとして模擬授業に取り組んだ。

研修 B (オーストラリア・グリフィス大学/タイ・チェンマイ大学)

①オンライン英語指導法研修

オンライン英語指導法研修では、非同期型学習として専用の Google Classroom 上に提示される文献購読、ビデオ視聴、及び各種課題への取り組みが週 5 時間分程度課され、その内容を踏まえた同期型学習が Zoom を用いて週 3 時間程度実施された。先方の学事情によって各週で多少の増減はあったが、トータルの学習時間は研修 A のオンライン研修とほぼ同じである。研修内容としても研修 A とほぼ同様の内容をカバーしているが、一部日本と同じ外国語環境であるタイの教育・文化事情等が含まれていることが、研修 B のユニークな点ともなっている。このオンライン研修がタイに渡航後の現地学校での授業実践等に連動している点も研修 A と同様であり、作成した指導案に基づき、インストラクターからフィードバックを得て改善するなどの取り組みを繰り返すことで、現地実習に向けて備えていった。

②現地研修

研修 B は英語研修と指導法研修が別の国で実施されるという点が研修 A とは大きく異なる。英語研修はオーストラリアのグリフィス大学で 4 週間実施した。Griffith English Language Institute が提供する Direct Entry Program に参加して、ホームステイでの滞在も含めて英語漬けの環境下で英語・異文化理解力の向上に努めた。最終週に研修先にサイクロンが直撃して、語学学校での授業が終了 3 日前以降休講となってしまったが、その分緊急事態における現地での生活をホストファミリーの導きのもと体験するなど、異文化理解・サバイバルという点では大きな経験が得られた。

指導法研修はオーストラリアからタイに移動してチェンマイ大学で実施した。オンライン研修の内容の振り返りに始まり、まずはチェンマイ大学の語学センターである Language Institute での英語授業実践に向けて指導案作成、マイクロティーチング、フィードバックによる改善を繰り返した。2 日間の授業実施の後には、インストラクターによるフィードバックが与えられた。チェンマイでの研修の後半には現地の高校と幼稚園での授業実践の機会も用意されていて、参加者は休日返上で準備に取り組み、直前までインストラクターと協議しつつ授業を整え、タイの子どもたちに向けて堂々と授業するという本研修ならではの経験を積むことができた。

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、Duolingo English Test (DET) 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したテーマ・題材に基づき模擬授業を各自で録画して提出させて、各動画に対して教師の言葉・指導・生徒対応の観点から本学教員が質的に評価し、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。

6. 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。

6.1. 英語力運用能力の向上

英語力測定ツールとしては、世界中の教育機関や企業、政府機関などにおいて英語力証明の手段として広く採用されている Duolingo English Test (以下 DET) を活用した。DET は、コンピュータ・アダプティブ方式により、受験者の回答に応じて問題の難易度が調整される仕組みであり、リーディング、リスニング、ライティング、スピーキングの 4 技能を総合的に測定するオンラインテストである。試験は 1 時間以内で完了し、全体スコアおよび各技能のスコア (100 点満点) が算出される。なお、全体スコアは CEFR や IELTS、

TOEFL iBT との相関が示されており、目安としての比較が可能である。

参加者は、研修前（2024年11月16日～28日）および研修後（2025年3月10日～20日）に DET を受験した。各技能ごとのスコアおよび総合スコア（Total）の平均点は、表1の通りである。全体として、各技能において平均的に向上が見られ、とくにリーディング、スピーキング、ライティングのスコアには明確な上昇が確認された。これは、研修中の英語環境での学びが一定の成果を上げた可能性を示していると考えられる。

DET は、1点刻みでスコアが表示されるため、短期間の研修における微細な変化も数値として捉えやすく、英語力の変化をより明確に反映していると言える。前年度に使用した IELTS と比較すると、本年度のスコアにはより明らかな差が見られ、プログラムの効果を可視化するうえでも有効な測定手段となった。

ただし、以下の点には留意が必要である。参加者は研修前の段階ですでに一定の英語力を有しており、平均スコアはいずれも CEFR の「B2（自立した言語使用者）」に相当する100点に近い数値であった。そのため、伸び幅には限りがあった可能性がある。また、DET の特性上、受験環境や当日の体調等によりスコアに影響が出ることもあるため、結果はあくまで参考値として位置づける必要がある。

DET を2回受験することにより、参加者は自身の英語力に対する理解を深めるとともに、今後の学習に向けた目標設定や課題意識の明確化にもつながったと考えられる。

表1 Duolingo English Test の結果

	事前	事後	差
リスニング	90.4	93.1	2.7
リーディング	86.5	96.5	10.0
ライティング	89.2	96.2	6.9
スピーキング	79.6	87.3	7.7
オーバーオール・バンドスコア	87.3	93.8	6.5

6.2. 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・評価したものに基つ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。

6.3. 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。

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

参加者 13 名全員が研修を完遂して、Certificate of Completion in Advanced Skills in Teaching English as a Foreign Language を取得した。

7. 研修の教員養成課程カリキュラムへの組み込み

前述の通り、本研修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。昨年度より、本研修の単位化を実現している。具体的には、研修参加者で希望するものは、本学教員養成課程英語教育コースの専門科目「第二言語習得論」を履修した上で、成果発表会での発表など必要な課題に取り組むことにより、同授業の単位が認定される。同授業の到達目標は、以下の通りである。

- ①日本の英語教育を「海外の外国語教育の歴史と最先端」という視点から考えることで、第二言語習得・学習者理解・指導法についてより広く深い視点を持つ。
- ②語学・TEFL 研修により、高度な英語授業実践に必要な確かな英語力を身につける。
- ③オンラインでの学習や現地での英語・外国語指導法の研修をベースに模擬授業を行い、専門家からのフィードバックを基に確かな授業実践力を身につける。

単位認定については前年度参加者の単位を翌年度前期に認定している。これにより、教員養成課程カリキュラムへの組み込みという本事業の大きな目標の 1 つが達成できている。

8. 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る。今年度は、カナダ・ビクトリア大学での研修（研修 A）に加え、新たにオーストラリア・グリフィス大学とタイ・チェンマイ大学での研修（研修 B）を実施し、より多様な学習環境を提供することができた。また、研修 A・B を合わせた参加者は 13 名となり、過去最多を記録した。特に、東京学芸大学からの参加者があったことで、他大学との連携が一層進展した。

スーパー・ティーチャーとして必要な能力の育成に関しては、「英語授業力」の側面から観察したが、それぞれ研修前後の模擬授業の分析から一定の向上が見られた。英語授業力は本研修の内容の中核を構成するものであり、この点について向上が認められたことは、今回の参加者が、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ると言える。

今後の課題としては、引き続き、この研修の継続的な実施に向けたさまざまなリソースの確保である。実施主体となっている英語教育コースの教員だけでなく、学生派遣に関わる事務を取り扱う国際室からも多くの支援を受けている。今後このプログラムがカリキ

キュラムの一部として自走するにはどのように効率化を目指していくかを更に検討する必要がある。また、本研修は世界的なインフレや円安、航空運賃の高騰と相まって、参加費用が高額である。研修内容・実施に無駄がないかを不断に確認して必要な見直しを施しつつ、外部資金の獲得、学生への奨学金獲得の奨励などに取り組む必要がある。

9. おわりに

本年度は、カリキュラムへの組み込みというレベルでの実施を継続し、さらに研修先としてオーストラリア及びタイを加えることにより、多様な学習環境を提供することができた。また、研修A（ビクトリア大学）と研修B（グリフィス大学、チェンマイ大学）の両方を実施し、過去最多の参加者数を記録したことは、本プログラムの発展的な実施に向けた大きな一歩となった。特に、東京学芸大学からの参加者を得たことで、他大学との連携が一層強化され、今後のさらなる展開に向けて有益な基盤が築かれた。

今後は、他大学への展開をさらに進め、英語運用能力や英語授業力、異文化理解を高いレベルで実践できる英語教員を養成し、日本の英語教育の発展に寄与できるよう努めていきたい。

別添①

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
加賀田哲也

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、研修を通してどのように変容したかを明らかにすることである。

2. 参加者

本研修参加者 13 名のうち 12 名は、大阪教育大学において英語科教育法など教科指導に関する授業をすでに履修し、教育実習にも参加済みであった。また、残りの 1 名である東京学芸大学の学生も同様の状況であった。

3. 研修概要

2024 年度は、2 コースの研修を設定した。研修 A はビクトリア大学（カナダ）、研修 B はグリフィス大学（オーストラリア）・チェンマイ大学（タイ）での研修である。いずれも、2024 年 12 月 2 日から 2025 年 1 月 31 日まで、週 3 時間の同期型授業と 5 時間の非同期型のオンライン授業を受講した。両コースの学生とも、第二言語習得理論や様々な教授法やテクニック、学習者中心の語彙や文法、四技能の指導法などを学んだ。現地研修としては、研修 A では 2 月 3 日から 3 月 7 日まで、研修 B では 2 月 10 日から 3 月 19 日まで、主に英語授業や指導法ワークショップに参加したり、現地の学校を視察したりした。研修終盤では、実践的な練習として模擬授業を繰り返し行った。

4. 模擬授業の概要

両コースとも研修プログラム開始直前である 2024 年 11 月と、終了直後である 2025 年 3 月中旬～下旬に、以下の条件で模擬授業を実施した。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。また、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。

<条件1>50分授業を構成する各段階の中心的部分が満遍なく含まれた15分程度の模擬授業とする。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、導入のみなどとしなない。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>ALT等とのティーム・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。

5. 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。杉森(2011)を参考に、主に「教師の言葉」(話し方など)、「指導」(指導方法や手順、生徒とのやり取り)、「生徒対応」(仮想の生徒への対応など)の3観点からコメントを作成した。

まず、これら3観点から事前に提出された模擬授業動画と学習指導案を分析し、コメントを作成した。次に、事後に提出された模擬授業動画と学習指導案を分析し、事前のものからどのような点において変容が見られたかを中心に分析し、コメントを作成した。そのコメントと研修のプログラム内容を比較し、本研修の成果をまとめた。

6. 結果・考察

本研修へ参加するには、英語科教育法などを履修し、教育実習に参加している必要があることから、授業を行う一定程度のスキルが身に付いており、事前の模擬授業においてそのような姿を確認することができた。例えば、授業の構成や各指導段階の展開、指導テクニックなど、英語科授業に関する基本的な知識や技能はある程度身に付けていたことがわかった。

まず、「教師の言葉」について、概してどの学生も理解可能な英語を使用しながら英語主体で授業を進める能力があり、かつ必要に応じて日本語を使用することができていた。ただし、英語の発音、リズム、アクセントについては課題が散見された。「指導」については、生徒にとって興味関心のある話題でもって効果的に導入し、教師と生徒または生徒同士のインタラクションの機会を設けており、指導事項である不定詞を使った簡単なやり取りをしていた。また、活動前には目標の提示、必要な語彙や表現を導入したりして、生徒の動機を高めようとするという工夫が見られた。ただし、板書の活用という点では課題が見られた。「生徒対応」については、参加者にとっては一部の生徒のみに問いかけているように見える場面があった。

次に研修終了後の模擬授業動画と学習指導案を分析し、事前のものから特に変化があったものをまとめる。

「教師の言葉」に関しては、事前の段階ですでに英語と日本語を適切に使い分けることがほぼできていた。しかし、一部では英語の使用頻度が増加し、感情を込めた発話や適切

な間の取り方、より自然な速度での英語の発話が見られるなど、教師の発話に対する意識の向上が確認された。研修中は英語によるアウトプットの機会が多かったためか、英語を話すということ自体の抵抗感が薄れたことや、模擬授業を繰り返し行ったことで、英語授業に適した話し方を身に付けたことが考えられる。ただし、依然として発音、リズム、アクセントについては課題が見られる。

「指導」に関しては、当初は具体例を示して理解を助けていたが、その後、生徒が興味を持ちやすい内容を取り入れたり、教師自身の体験を共有したりすることで、より関心を引く工夫が見られた。また、現地で学習した活動も取り入れるなど、活動のヴァリエーションが見られた。さらに、音声指導から文字指導へとスムーズに展開されている実践が多く見られた。文法説明についてはやや一方向的になりがちであるが、英語を交えながら生徒とインタラクションを行うことで、文法についての理解を深めるとともにアウトプットの機会も同時に確保されていた。インタラクションについて言えば、オーラルイントロダクションや語彙学習においても積極的にやり取りを行うなど、授業の様々な段階でより活発なインタラクションを想定していることが垣間見えた。加えて、複数の参加者がゲーム性のある活動をより多く取り入れており、生徒の動機づけにも意識を向けることができるようになっていた。さらに、目的、場面、状況がうまく設定された言語活動が多く見られたり、「個別」な学びと「協働」での学びの往還についても工夫したりしている授業が見られた。

「生徒対応」では、わかりやすい発問をする、発問後に十分な間を取るといった工夫により、生徒の存在を意識した対応が見られた。また、活動中の生徒の様子を記録し、その後の指導に生かそうとする参加者もいた。ただし、肯定的なフィードバックをもう少し増やすことが望まれる。

7. おわりに

本研修を通じて様々な変容が見られたが、その要因の一つとして連続性のある学習の効果が考えられる。本研修には、基本的な英語科教育法を学んだ学生が参加しているものの、教育法の授業で模擬授業や教育実習を経験しているとはいえ、実際の英語授業の指導経験は限られている。理論として理解していても、それを実際の授業に適用することは容易ではないため、オンライン研修で理論を一部復習しつつ新たな知識を取り入れ、現地での学習を通じて繰り返し実践することで、指導力を徐々に向上させていたと推察される。また、本研修の特徴として、英語を「外の世界で使われる言語」と「教室内での指導言語」の双方の観点から実践的に学ぶ機会が得られる点が挙げられる。これにより、英語使用の幅を広げながら、実践的な指導力を養うことが可能となった。ただし、音声面の正確さ、フィードバックの与え方、板書の活用、個別学習と協働学習のバランスといった点には課題が残る。今後、それぞれが英語指導法の向上と自身の英語学習に主体的に取り組むことを期待したい。

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.

別添②

BEVIを利用した学びの評価

教育協働学科グローバル教育部門 小山哲春

教員養成課程英語教育部門 箱崎雄子

1. 調査の目的

本研修プログラムに参加した学生を対象に留学効果検証テストとして用いられる BEVI-j を実施し、研修前後の意識変化を分析することで、研修参加者の異文化理解や多文化共生能力の向上度を測定し、学生の学びを評価する。

2. BEVI-j とは

BEVI (Beliefs, Events, and Values Inventory) は、信念・価値観・人生経験に関する質問を通じて学習や変化の要因を分析し、質的・量的データを組み合わせた手法で多様な要素の関係性を解析するツールであり、包括的な背景情報や内省的な質問を含む 4 つの測定手法を統合し、留学前後の変化や関心度別の分析など多様な検証ができる (BEVI 公式サイト、<https://jp.thebevi.com/about/>)。そして、BEVI-j は、その日本語版である。

3. 調査の方法

具体的な調査の方法は、以下の通りである。

- ①BEVI-jの事前調査の結果を広島大学の2021年度データと比較し、本研修プログラムに参加した学生の特性傾向を分析する。
- ②BEVI-jの事前・事後調査の結果を比較し、本研修プログラムに参加した学生の特性傾向および意識の変化を分析する。

4. 調査対象者と調査時期

- ①調査対象者：事前調査11名、事後調査11名（本研修プログラムに参加した大阪教育大学英語教育コース3・4回生10名、東京学芸大学学生1名）
- ②調査時期：事前調査 2024年12月16日～12月20日
事後調査 2025年3月21日～3月25日

5. 調査内容

BEVI-jには17の尺度（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)があるが、本調査では、国際性の涵養や多様な価値観と特に関連が強い尺度に関する回答を分析した。具体的な尺度は、表1の通りである。

表1. 本調査で分析する尺度

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）
不均衡の許容	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している」、「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、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するべきだ」、「わが国では、貧富の差が大きい」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」）

BEVIの尺度 (<https://jp.thebevi.com/about/scales/>) を基に作成

6. BEVI-jの事前調査の結果と広島大学の2021年度データとの比較

今回の調査対象は13名と少人数であるため、広島大学が2021年度に全学部の1回生1,510名を対象に実施した調査データと比較する。広島大学の入学者は主に西日本に分布しており、本学の入学者分布と類似している。また、広島大学のデータは全学部の1,510名を対象としているため、日本の大学1回生の平均的な意識を反映していると考えられる。なお、世界中のBEVI受検者の平均スコアは50である。

本研修プログラムに参加した学生を対象とした事前調査の結果を表2に示す。また、広島大学が2021年度に実施した調査の結果を表3に示す。

表2. 事前調査の結果（有効回答数：13）

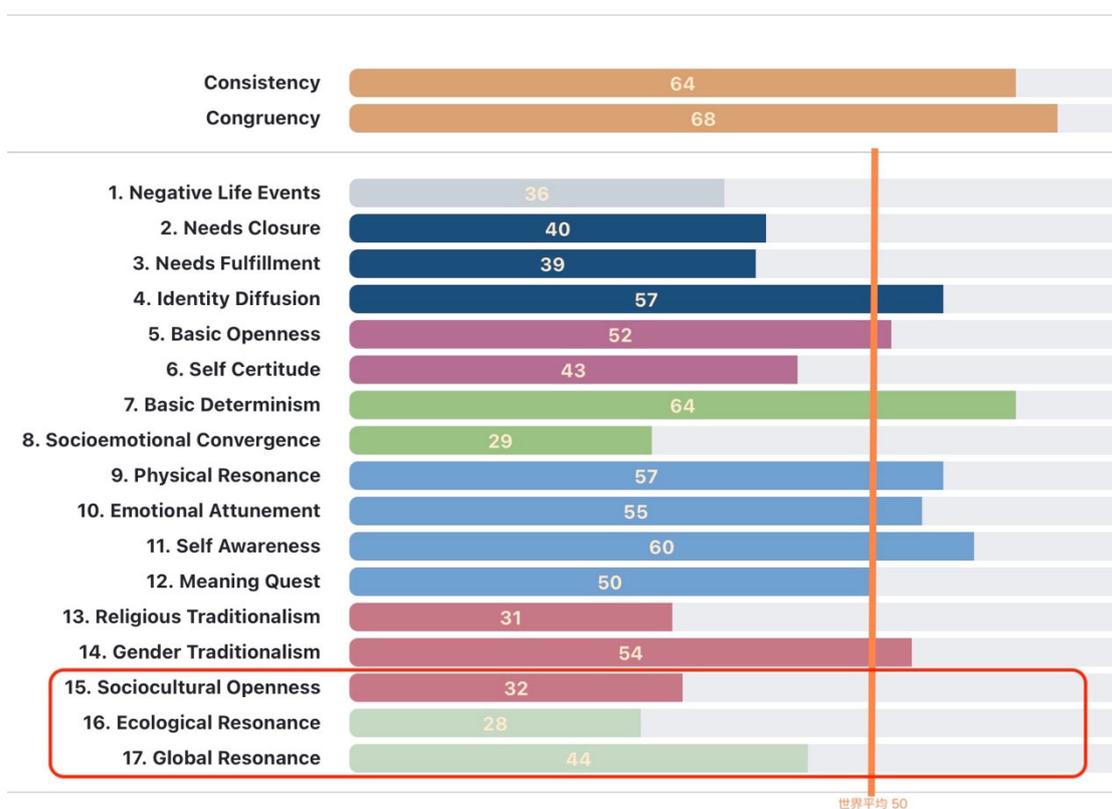
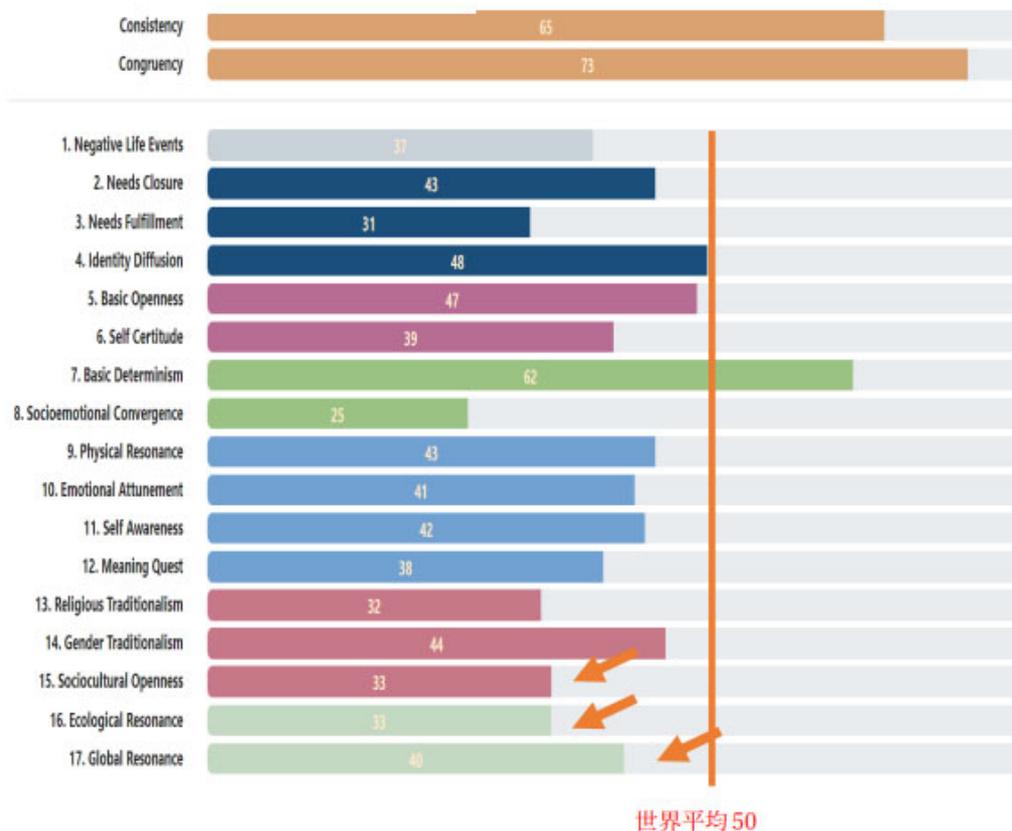


表3. 広島大学における調査結果



17の項目のうち、特に国際理解に関連する項目を取り上げ、広島大学の全学部1回生のデータと比較すると、「15. 社会文化的オープン性」では、広島大学生が「33」であるのに対し、本研修プログラム参加者は「32」とほぼ同じ指標を示している。一方、「16. 環境との共鳴」では、広島大学生が「33」であるのに対し、本研修プログラム参加者は「28」(-5ポイント)と低く、「17. 世界との共鳴」では、広島大学生が「40」であるのに対し、本研修プログラム参加者は「44」(+4ポイント)とやや高い値を示した。なお、昨年度の参加者は「17. 世界との共鳴」の指標が「60」と著しく高かった。

昨年度の調査では、英語や外国文化に関心を持つ学生が英語教育コースに入学し、大学で3~4年間にわたり英語教育に関連するカリキュラムを受けながら、国際性を涵養し、多様な価値観を受け入れる素養が育まれたと考えられた。しかし、今年度の参加者にはその傾向は見られなかった。

7. 事後調査と事前調査との比較

事前調査（実施時期：2024年12月16日～12月20日）と事後調査（2025年3月21日～3月25日）の結果を比較し、学生の意識の変容を比較した。なお、有効回答数は11（A研修の参加者9名、B研修の参加者2名）であった。事前調査と事後調査の結果を表4に示す。

表4. 事前調査と事後調査の結果

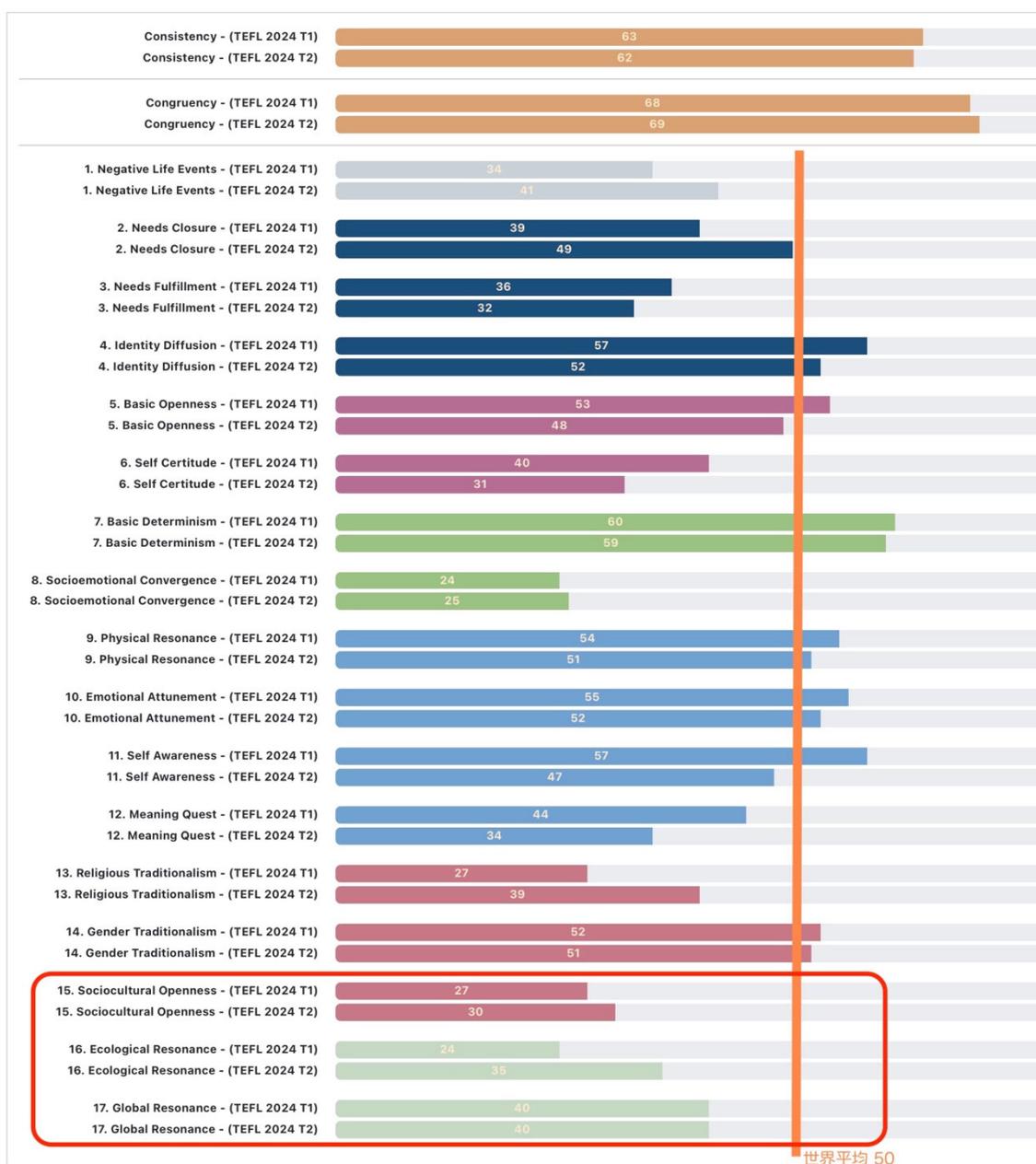


表4を見ると、「17. 世界との共鳴」では、事前調査が「40」、事後調査も「40」と変化はなかったが、「15. 社会文化的オープン性」では、事前調査が「27」、事後調査が「30」とわずかな向上 (+3ポイント) が見られ、「16. 生態との共鳴」では、事前調査が「24」、事後調査が「35」(+11ポイント) と大幅な向上が見られた。

8. まとめ

本プログラムに参加した学生は、研修参加前は「15. 社会文化的オープン性」「16. 生態

との共鳴」「17. 世界との共鳴」において、平均的な日本の大学1回生とほぼ同様の傾向を示していたが、事前と事後の比較では、「15. 社会文化的オープン性」においてわずかな向上が見られ、特に「16. 生態との共鳴」においては著しい向上が観察された。ただし、「17. 世界との共鳴」においては変化が見られなかった。

「17. 世界との共鳴」が向上しなかった理由については、研修先の環境的な要因が考えられるが、これは推測に過ぎず、記述回答項目にも環境や生態に関するコメントは見られなかった。今後、その具体的な要因についての検討が必要である。

「15. 社会文化的オープン性」や「17. 世界との共鳴」など、海外研修や海外留学を体験することによって向上が期待される尺度についてあまり変化が観察されなかった点はやや懸念される。教員養成に特化したプログラムであり、必ずしも異文化理解や多様な価値観を経験することが主目的ではないとはいえ、副次的効果として国際性の涵養や多様な価値観を受容できる素地の構築は当然期待されるべきであり、今後その要因についての検討が必要である。

BEVI-jの調査レポートから個々の学生を特定し、変容を分析することも可能であるが、今回は本研修プログラムに参加した学生の全体的な変容について言及した。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く必要がある。また、BEVI-j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および英語教員としての資質向上に資する効果を検証していかなければならない。

別添③

高度英語教員養成を目指した研修の作り方

*本マニュアルはプロトタイプとして作成されたもので、今後加筆・修正を随時加えていくものとする。(最新バージョン：2025年3月26日更新)

スーパー・ティーチャー養成研修は高度な英語力・英語指導力・異文化理解力を兼ね備えた英語教員の輩出を目的として開発・実施されており、これまでに実施された4年間で高い成果を残している。このような取り組みは一大学の内部にとどめておくべきものではなく、英語教員を目指す学生が多く参加できるような形にしていくことが望ましい。大阪教育大学(以下「本学」)が主催校となって他大学の学生への参加を呼びかけることが1つのやり方であるが、他大学が独自に類似の研修を開発・実施するということもあり得る形である。日本国内の多くの大学が学生を海外に派遣する短期研修を実施しており、それらの開発と大きく異なるものではないと考えるが、教員養成に関わる部局と短期研修の開発・実施に携わる部局が同一であるとは限らず、教員養成カリキュラムの中に位置づけられる研修がどのように開発されてきたかをまとめることは、一定意味があることと考える。そこで以下に今年度から新たに実施されたオーストラリア・タイでの研修がどのように開発され、実施されるまでに至ったかを記録的にまとめ、特に注意・工夫を要する点について解説する。

1. 新たな研修開発の動機・研修先の決定

研修の開発はそれ自体が目的となるべきではなく、大きな戦略や目標に基づいて行われるべきものである。今回本学が新たな英語指導法研修を開発するに至った背景には、まずは先導的な英語教員養成を展開していくにあたって、専門的な留学を組み込んだカリキュラムの構築に取り組んできたということがある。この達成のために、2021年度からカナダ・ビクトリア大学と共同でTEFLプログラムを開発して、3年間で26名の学生がTEFL Certificateを授与されている。大学の目標(及び国の高度教員養成の目標)により、今後さらにこのTEFL研修への参加者を増やしていくことを目指しているが、1研修先で受け入れられる学生数には限りがあり、第2の研修先の開発に着手する必要性が生じてきた。これを受けて以下の開発に取り組むこととなった。

研修先の決定にあたっては、研修が達成すべき目的を明確にして、それに資するプログラムを有する、または現時点で有していないとしても共同して開発することができる機関を選ぶ必要がある。本研修が①高度な英語力、②英語指導力、③異文化理解力を向上させることを目的としたときに、①と②は必ずしも単一の研修で目指すべきもの(あるいは目指せるもの)ではなく、各々独立した研修での達成を視野に入れるべきものと考えられる。事実、

上述のカナダ・ビクトリア大学での研修は1つのまとまった研修という体になっているが、実際は本学用にカスタマイズされた TEFL に関わる研修と英語力向上に特化した同大学の既存のプログラムの組み合わせとなっている。新規研修を開発するにあたり、英語力の向上に向けては本研修の当初の理念にある「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』」を組み込む必要があり、カナダ・ビクトリア大学でのプログラムが同大学での 4 週間の英語研修を組み込んでいることから、新しい研修でも同程度の英語研修を組むこととして、本学が長年にわたって英語研修を実施しているオーストラリア・グリフィス大学にて実施することとした。

本来であればカナダの研修と同様、英語指導力の向上もグリフィス大学で実施すれば、ほぼパラレルな研修を組むことができる。グリフィス大学は日本の英語教員向けの研修を実施した経験が豊富にあり、その点についても問題はない。ネックになった要因の 1 つは最少催行人数であった。欧米の大学はカスタマイズドプログラムを実施するにあたっては 10 名を最少催行人数とするところが多く、事実カナダ・ビクトリア大学、オーストラリア・グリフィス大学とも 10 名以上の参加を前提として内容・費用の提案をしてきている。過去 3 年間のカナダでの研修実施で、参加者数が 10 名→10 名→7 名と推移してきて、今後学内外にさらに展開を広げて 20 名程度の参加者を見込むということから第 2 の研修先の開発に取り組み始めたが、参加者数推移を見たときに、いきなり 20 名（あるいは交渉可能な程度にそれに近い人数）の参加者になるということを想定することは困難であった。

このように考えたとき、英語研修としてのグリフィス大学はそのままにして、指導法研修については別の大学で実施するという方向性を打ち出した。この際に候補にあがったのがタイ・チェンマイ大学である。同大学は英語母語話者・非母語話者を対象とした TEFL 研修を年間で 10 コース前後開講しており、理論と実践を交えた研修を少人数から提供している。チェンマイ各地の教育機関やチェンマイ大学での授業実践の機会を重要視しており、日本と同じ外国語環境であるタイの学校での英語授業実践は、TEFL 研修としてのスーパー・ティーチャー養成事業に合致したものといえる。またチェンマイ大学では英語ネイティブスピーカーとタイ語を母語とする英語話者など、さまざまな英語や考え方に触れる機会もあるため、英語・文化面の学習においても好影響が見込まれる。

2. 研修内容の決定

研修内容については、先行して実施しているカナダ・ビクトリア大学での研修の内容を軸に据えて考えた。ビクトリア大学とチェンマイ大学（あるいはカナダとタイ）で TEFL の指導内容が全く同一であるということは考えにくく、それぞれの独自性を活かすという選択肢もあるが、本事業の 1 つの大きな目的が海外留学を教員養成カリキュラムに組み込むことにあり、単位認定を考えるとときに質量で学習内容に大きな違いが生じることは好ましくない。したがって、ビクトリア大学で実施している研修内容（+本学の英語教員養成カリキュラム）をチェンマイ大学に共有して、本学の教員養成課程での学びの内容も踏まえて、

適宜ビデオカンファレンスも行いつつ内容を決定していった。本研修における英語指導法研修は12月から1月にかけて行われるオンラインでの研修と3月に現地で実施される研修の二本立てになっており、それぞれの順序性や形態も踏まえて研修内容の配置が検討された。

3. 研修参加者募集

研修の広報と参加者募集は説明会のフライヤーと説明会時に配布する要項の2つの資料をベースに行った。フライヤーには研修の目的、オンライン研修日・出国日・帰国日を含めた研修の日程、おおよその費用、募集人数、参加資格、説明会日程などの情報を盛り込んだ。説明会は対面・オンラインの両方で実施して、対面の場合は要項を印刷配布、オンラインの場合はpdf ファイルを共有した。要項にはフライヤーに含まれている情報に加えて参加申し込み方法、申し込み締め切り、選考方法、費用納入のタイミング、キャンセルについてとプログラム内容について盛り込まれた。参加申し込みはウェブフォームを用いて行い、個人情報その他、参加資格の確認などに加えて、選考が必要になった場合に備えて、英語科教育法の授業成績や本研修に参加するにあたっての自己PR文を求めた。

広報と参加者募集の時期は研修開始時期や学生の動向など様々な要因により決定される。本研修は12月上旬にスタートすることとなっており、一般的にその2ヶ月前までには研修先との最終のプログラム実施の合意が取れている必要がある。このため、9月末までに参加者の決定をする必要があるが、主たる参加者として想定している本学英語教育コース3回生は9月に多くの学生が基本教育実習に参加して、直前の8月はその準備や帰省等で不在あるいは連絡が取れないことも多く、7月中にしっかりとした周知を行うことが肝要であった。このため、7月が周知・募集開始の時期となり、上述の研修内容の決定については6月末までに目処がたっている必要がある。

4. 研修前オリエンテーション・研修前データの収集

参加者が決定して、プログラム実施が決まってから、12月の研修開始までの間に2回のオリエンテーションを実施した。1度目は10月末で参加者及び関係者の顔合わせ程度のものであった（他大学からの参加者がいる場合にこの顔合わせは非常に重要となる）。2度目は12月から始まるオンライン研修と2月上旬の渡航に関する手続きに関するもので、オンライン研修で利用するLMS等のプラットフォームの確認、Zoomなどのビデオカンファレンスシステムを使った同期型オンライン授業のスケジュール調整、渡航旅程の確認などを行った。この他、成果検証のためのデータ（英語力等）を集めるのであれば、このタイミングで研修前のデータ収集を行うこととなる。

5. 研修実施（12月～）

オンライン研修は12月上旬から1月下旬までの約8週間、LMSを活用した非同期型授

業が週 5 時間、同期型授業が週 3 時間の計 8 時間程度という設定で実施された。オンライン研修の同期型授業は研修提供機関の所在地によって時差の影響を考慮する必要がある。今回は日本との時差が 2 時間のタイの大学による研修だったため、この点に関する困難はほぼなかった。これ以外に対応が必要となる課題は学生の同期型授業への参加場所確保（自宅の場合はさほど問題ないが、前後の授業等で大学にいる場合は教室の確保が必要。クリアな音声でのやりとりを追求するなら、一人当たり 1 教室が理想）、研修講師の音声クリアに聞こえるかの確認（上記「研修内容の決定」で述べたビデオカンファレンスで講師に同期型授業時と同じ環境で入ってもらい、音声の確認をすることが重要で、不明瞭な場合は通信環境や機材の見直しを要請する必要がある）、及び進捗状況の確認である。

1 月末までオンライン研修が続いた後、2 月からは渡航しての現地研修となる。今回のタイ・オーストラリアの研修では 2 月中旬から 3 月上旬にオーストラリア・グリフィス大学で英語研修に臨み、3 月中旬にオーストラリアからタイに移動して指導法研修を受けた。この間に関する実施上の留意事項については既に多くの資料・文献があるため割愛する。

6. 研修終了後の対応

研修が無事に終了後には必要に応じて単位認定と報告会が必要となる。大阪教育大学では本研修を教員養成カリキュラムに組み込んでおり、研修先からの成績や報告内容をベースに成績評価を行なっている。なお、研修自体が年度末に向けて実施されるため、単位認定は次年度の授業で行うこととしている。また報告会については学生の学習成果を確認するという意味でも重要であるが、後輩学生の参加を促すことで次の研修参加に向けての呼びかけの第一歩になるという点でも意味がある。また事前に発表者の承諾を得ているという前提ではあるが、報告会の様子を録画しておいて、他大学の学生への広報素材として活用することも有益である。この他、成果検証の必要性がある場合は、研修後に必要なデータを取得して、研修前のデータと比較・分析を行う。