

様式第 1 4 (委託事業成果報告書)

委託事業成果報告書

令和 8 年 3 月 31 日

支出負担行為担当官

文部科学省高等教育局長 合田 哲雄 殿

(受託者) 住 所 大阪府柏原市旭が丘 4-698-1
名称及び 国立大学法人大阪教育大学
代表者名 岡本 幾子

令和 7 年 7 月 30 日付け令和 7 年度教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業) に関する成果の報告書を委託契約書第 16 条の規定により、別添のとおり提出いたします。

教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業
—教師を目指す学生を対象とした海外留学を含む教員養成プログラムの開発—

2025（平成 7）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.....	10
別添②BEVI を利用した学びの評価.....	22
別添③高度英語教員養成を目指した研修の作り方.....	28

様式第 15（無断複製等禁止の標記）

無断複製等禁止の標記について

委託事業に係る成果報告書の無断複製等の禁止の標記については、次によるものとする。

本報告書は、文部科学省の教育政策推進事業委託費による委託事業として、《受託者の名称》が実施した令和7年度教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業の成果を取りまとめたものです。

従って、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承認手続きが必要です。

1. はじめに

グローバル化の進展に伴い、英語による実践的なコミュニケーション能力の育成は学校教育における重要課題となっている。我が国では英語教育改革が継続的に推進されているものの、日本人の英語力の向上に関しては必ずしも十分な成果が確認されているとは言い難く、その背景の一つとして英語科教員の英語運用能力及び英語指導力の在り方が指摘されている。

こうした課題認識のもと、大阪教育大学（以下「本学」という。）では、文部科学省「教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」において、教師を目指す学生を対象とした海外留学を含む教員養成プログラムの開発に取り組んできた。本事業では、高度な英語運用能力と言語習得理論・教育理論に基づく英語指導力を兼ね備えた教員の養成を目的とし、オンライン研修と海外留学を組み合わせたハイブリッド型研修を体系的に設計・実施している。

本プログラムは、カナダ・ビクトリア大学における研修（研修A）を基盤として構築され、その後、令和6年度にはオーストラリア・グリフィス大学及びタイ・チェンマイ大学における研修（研修B）を新たに実施するなど、段階的な拡充を図ってきた。令和7年度においては、研修プログラムのさらなる充実を図るとともに、教員採用試験の早期化や大学3年次での受験機会の拡大といった制度的変化に対応する観点から、教員採用試験対策のオンライン実施に向けた取組や模擬授業対策講座を実施し、参加学生のキャリア形成支援の強化を進めた。

また、令和7年度の研修実施においては、研修A及び研修Bの参加学生全員がTEFL資格を取得するなど、プログラムの成果が具体的に確認されている。

本報告書では、以上の取組の成果及び課題を整理するとともに、本事業を通じて開発・実施した海外留学を含む教員養成プログラムの教育的意義及び今後の展開可能性について報告する。

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を対象に、海外の協定校等と連携した英語教授法（TEFL）研修を実施し、多文化環境における高度な英語運用能力及び実践的指導力の育成を図る教員養成プログラムである。研修を通じて、卒業後に学校現場において英語教育改革を担う中核的人材の育成を目指している。

本プログラムは、オンラインによる事前研修と海外現地研修を組み合わせたハイブリッド型研修として体系的に設計されており、第二言語習得理論及び英語指導法の理論的理解と実践的指導力の統合的育成を目的としている。研修の実施にあたっては、カナダ・ビクトリア大学における研修（研修A）を基盤とし、令和6年度以降はオーストラリア・グリフィス大学及びタイ・チェンマイ大学における研修（研修B）を組み合わせた複線型の研

修体制を構築している。

令和7年度は、研修Aに本学学生8名が参加し、研修Bに本学学生1名及び他大学学生2名が参加した。両研修を通じて、理論学習と実践的学習の往還を重視したカリキュラムを実施し、授業実践力及び英語運用能力の向上を図った。また、本研修を通じて、英語を指導対象としてのみならず、実際のコミュニケーション手段として使用する経験を積むことにより、教員としての言語運用に対する意識の深化が見られた。

さらに、参加学生はTEFL Certificateを取得するなど、英語指導に関する専門性の向上が確認された。本事業は、教員養成課程における体系的な位置付けの強化を進めるとともに、教員採用試験制度の変化を踏まえたキャリア支援の充実を図り、教員養成から教員採用への接続を意識したプログラム運用を行っている。

3. 事業につながる課題の認識

本学における英語教員養成は、これまで一定水準以上の英語力の育成に成果を上げてきたものの、学校現場において求められる英語による授業実践力や国際的視野を備えた指導力の育成については、さらなる充実が必要である。特に、国内における英語教育の学修機会のみでは、英語を実際のコミュニケーション手段として運用しながら指導力を高める経験が十分に確保されているとは言い難い状況にある。

また、教員養成課程における英語力育成は、個別科目の履修に依拠する傾向があり、理論的理解と実践的経験を統合した体系的なプログラムの構築が課題となっていた。加えて、第二言語習得理論に基づく指導観の形成や、英語による授業運営能力の育成についても、実践的な学習機会の不足が指摘されていた。

さらに近年、教員採用試験の早期化や大学3年次での受験機会の拡大といった制度的変化により、教員養成から教員採用への接続の在り方が大きく変化しつつある。このため、在学中に英語力及び指導力の向上とキャリア形成を両立できる教育プログラムの整備が喫緊の課題となっている。

加えて、学校現場における多様化する学習者への対応や国際理解教育の推進に向けて、異文化環境における実践的な学修機会を確保する必要性も高まっている。こうした課題認識を踏まえ、本事業では海外留学を含む体系的な教員養成プログラムの開発・実施に取り組んでいる。

4 ゴールイメージ

本事業は、英語教員を目指す学生に対し、英語運用能力、授業実践力及び異文化理解力を統合的に育成する体系的な教員養成モデルの確立を目指すものである。オンライン研修と海外留学を組み合わせたハイブリッド型研修を教員養成課程の中に位置付けることによ

り、在学中に高度な専門性を備えた英語教員を養成する仕組みの構築を図る。

本事業の最終的なゴールは、単年度の研修実施にとどまらず、教員養成制度の改善に資する持続可能な教育モデルを確立し、その成果を広く展開可能な形で示すことにある。具体的には、以下の達成を目指す。

①教員養成におけるハイブリッド海外研修モデルの確立

オンライン研修と海外現地研修を体系的に組み合わせた教育プログラムを教員養成課程に定着させ、英語運用能力と授業実践力を統合的に育成するモデルを確立する。

②教員養成課程におけるカリキュラム制度化の推進

本事業の成果を専門科目等に反映し、海外研修の単位化及び体系的な履修モデルの構築を通じて、持続可能な教員養成の仕組みを整備する。

③教員養成から教員採用への円滑な接続モデルの構築

教員採用試験制度の変化を踏まえ、在学中に専門性の向上とキャリア形成を両立できる支援体制を整備し、教員養成と教員採用の接続強化を図る。

④国際的視野を備えた英語教員養成モデルの形成

多文化環境における実践的学修機会の提供を通じて、国際的視野を持ち、多様な学習者に対応できる英語教員の育成モデルを確立する。

⑤他大学・教育機関への展開を見据えた持続可能な事業モデルの構築

本事業の成果及び知見を整理し、他大学や教育機関への展開可能性を視野に入れた教員養成モデルとして発展させる。

本事業は、学校現場における英語教育の質的向上を担う教員の継続的な輩出を通じて、我が国の英語教育改革に資することを最終的な目標とする。

5. ゴール達成のための取り組み

本事業のゴール達成に向け、本学ではオンライン研修と海外現地研修を組み合わせたハイブリッド型教員養成モデルの継続的な運用と改善に取り組んできた。令和7年度においては、従来の研修A（カナダ・ビクトリア大学）に加え、前年度に導入した研修B（オーストラリア・グリフィス大学及びタイ・チェンマイ大学）を安定的に実施し、複線型の海外研修体制の定着を図った。

研修プログラムは、オンラインによる指導法研修と海外現地での英語力強化研修及び指導法実践を体系的に連動させ、理論と実践の往還を重視した教育モデルとして設計している。これにより、参加学生が英語運用能力と英語による授業実践力を段階的に高めることを可能とする構造となっている。

5.1 研修Aの実施内容（カナダ・ビクトリア大学）

【オンライン英語指導法研修】

本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）上で提示される課題に取り組む非同期型学習を週5時間、Zoomを用いた同期型授業を週3時間実施し、週計8時間の学習を7週間にわたって行う。実施期間は12月1日から12月19日および1月5日から1月30日までであり、第二言語習得および外国語教授法に関する内容をオンラインで体系的に学ぶ。

研修では、第二言語習得理論の基礎や方法論から始まり、教室活動に応用可能な指導技術、プロジェクト型学習、授業設計モデル（BOPPPS）やPPP、チャンキングなどの指導法について扱う。また、文法・語彙指導、リーディングおよびライティング指導、スピーキングやリスニングなどのオーラルコミュニケーション指導、さらに評価方法やオンライン環境における評価についても学習する。こうした内容は、具体的な活動例や指導案作成を含めながら、4技能5領域の指導を包括的に扱う形で構成されている。なお、本オンライン研修の内容は2月以降に予定されている現地研修やワークショップと連動しており、複数回の課題提出を通して参加者の理解状況が適宜確認されていた。

【現地研修】

カナダ渡航後には、2月2日から2月27日までの約4週間、ビクトリア大学の English Language Centre が提供する Monthly English Program に参加し、英語およびカナダ文化について学んだ。プレイスメントテストに基づき、各自の英語力に応じたクラスに配属され、文法・発音・プレゼンテーションスキルの向上に取り組むとともに、講師によるクラス運営やコミュニケーション指導スタイルを観察した。授業は主に月曜日から木曜日の9時から15時まで実施され、授業後には Learning Centre で現地学生との会話活動や発音ワークショップ、多読、e-learning などにも参加できるほか、カフェトークやシティツアーなどの交流活動も行われた。

また、金曜日には英語教育に関するワークショップや学校訪問が行われ、授業観察や現地教員との意見交換を通して教育実践への理解を深めた。Glanford Middle School を訪問した際には、日本文化を紹介する活動を実施し交流を図った。また、Mt. Douglas Secondary School を訪れ、教員との対話やスペイン語などの授業参加を通して、学校運営や授業実践について学んだ。

研修の最終週（3月2日～3月6日）にはTEFLに関する集中トレーニングが実施され、これまでのオンライン研修や現地での学習内容を踏まえながら、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んだ。最終的には指導案を作成し、模擬授業を行い、講師からのフィードバックを受ける形で研修を締めくくった。

5.2 研修Bの実施内容（オーストラリア・グリフィス大学／タイ・チェンマイ大学）

【オンライン英語指導法研修】

オンライン英語指導法研修は、チェンマイ大学指導者から Learning Management System (Canvas) に提示される課題に取り組む非同期型学習と週に1～2回実施される同期型学習に取り組んだ。12月1日～12月26日、1月5日～1月30日の間に合計約45時間をかけて実施された研修で、TEFL や言語学習に関する基本的な理論、コミュニケーションな言語指導の基本やその中での教師の役割、学習目的に応じた授業案作成の基礎、英語の四技能それぞれの指導法や技能統合型の指導法、ポジティブで効果的な学習環境を作るためのストラテジーや学習者を巻き込み言語習得を促進する技術、言語指導における文化的側面、異文化コミュニケーションを促進する授業などについて、講義やオンライン上でのタスクへの取り組みなどを通じて学んだ。またオンライン研修での学びの内容を活かした指導案を作成して講師陣からフィードバックを受けて、3月にタイで授業実践を行うための準備を行った。

【現地研修：英語力強化研修】

2月からは現地研修となり、参加者はまずオーストラリア・グリフィス大学の Griffith English Language Institute が提供する語学研修に参加して、英語やオーストラリアの文化を学んだ。プレースメントテストによってレベル分けされた上での3週間にわたる ESL コースの受講とホームステイでの滞在などを通して、英語力・異文化理解力のさらなる向上に取り組んだ。

【現地研修：TEFL 集中トレーニング】

3週間の滞在后、オーストラリアからタイに移動して、チェンマイ大学での TEFL 集中トレーニングに臨んだ。2週間の現地研修はオンライン研修の振り返りから始まり、Chiang Mai University Language Institute の英語コースの一部を使用しての活動実践、教師としての効果的な声の出し方やジェスチャーの使い方の指導とその実践としての幼児相手の英語活動実践、さまざまな生徒の英語力や学習動機を考慮した授業活動案の設計とその実践としての中学校・高校での活動実践など、計7回の現地学習者相手の授業実践を行なった。最終日に研修全体の総括とフィードバックを受けて、TEFL Certificate が授与された。※研修Bは、オンライン指導法研修に続き、オーストラリアにおける3週間の英語研修及びタイにおける2週間の指導法集中研修により構成される。

5.3 キャリア形成支援の強化

教員採用試験制度の変化を踏まえ、参加学生のキャリア形成支援として、教員採用試験対策に関するオンライン支援の実施に向けた取組を進めるとともに、模擬授業対策講座を実施した。これにより、教員養成から教員採用への接続強化を図った。

5.4 成果検証の実施

本研修の実施にあたっては、参加者の学習成果の把握及び研修プログラムの妥当性の検証を目的として、多面的な成果検証を行った。英語運用能力については、研修前後に Duolingo English Test (DET) を受験させ、英語力の変化を定量的に把握した。英語授業実践力については、指定したテーマに基づく模擬授業を研修前後に実施し、その様子を録画提出させた上で、本学教員が教師の言語使用、指導展開、生徒対応等の観点から質的評価を行い、個別フィードバックを行った。

また、異文化理解及び多文化共生に関する意識・態度の変容については、留学効果の測定に広く用いられている BEVI-j を活用し、研修前後の変化を把握した。

これらの成果検証を通じ、本研修が英語教員養成における教育的効果を有するプログラムとして機能しているかについて継続的に検討を行っている。

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

英語運用能力の向上については、客観的かつ国際的な指標に基づく成果把握を目的として、Duolingo English Test (以下 DET) を活用した。DET は、オンライン環境下で4技能を総合的に測定する英語力評価ツールであり、教育機関や企業等において広く活用されている。本事業では、研修前後に同一の測定手段を用いることにより、短期間の研修による英語力の変化を定量的に把握することを可能とした。

DET のスコアは CEFR との対応関係が示されており、英語教員養成における英語運用能力の到達状況を客観的に示す指標として活用することができる。本研修参加者に対しては、研修前後に DET を実施し、その結果をもとに英語力の変容を分析した。

参加者は、研修前 (2025 年 11 月 15 日～30 日) および研修後 (2026 年 3 月 15 日～24 日) に DET を受験した。各技能および総合スコア (Total) の平均値は表 1 に示す通りである。なお、11 名のうち 1 名は制限時間内にテストを完了できなかったため、以下のデータは残りの 10 名の結果を反映している。全体として、いずれの技能においても平均スコアの上昇が見られ、とりわけリスニングおよびスピーキングにおいては、前年度と比較してもより顕著な伸びが確認された。これらの結果から、研修期間中に英語環境に身を置いて学習したことが、一定の言語能力の向上につながった可能性が示唆される。

DET は 1 点刻みでスコアが提示されるため、短期間の研修における比較的細かな変化も数値として捉えやすいという特長を有している。そのため、英語力の変化をより明確に可視化する手段として有効であると考えられる。本プログラムにおいては、2 年前に IELTS

を測定手段として用いていたが、DET を用いた本年度の結果では、研修前後の差がより明瞭に表れており、短期的な変化の把握という点において有用性が確認された。

DET を事前・事後の 2 回受験することにより、参加者は自身の英語力の変化を把握するとともに、今後の学習に向けた課題や目標をより具体的に意識する契機となったと考えられる。

表 1 Duolingo English Test の結果

	事前	事後	差
リスニング	94.0	102.0	8.0
リーディング	99.0	103.0	4.3
ライティング	96.5	101.0	4.5
スピーキング	78.0	88.5	10.5
トータル	92.0	99.5	7.5

6.2 最新の英語教授法の習得

本研修における英語教授法の習得及び授業実践力の向上については、研修前後に実施した模擬授業の記録映像を基に成果検証を行った。評価は、本学教員が教師の言語使用、授業構成、学習者への働きかけ等の観点から質的に実施し、個別フィードバックを行った。

具体的な評価方法及び詳細な分析結果については、別添報告書に示している。

6.3 異文化理解・多文化共生に関する意識の変容

異文化理解及び多文化共生に関する意識・態度の変容については、留学効果測定に用いられている BEVI-j を活用して成果検証を行った。

詳細な分析結果については別添報告書に示している。

6.4 国際的通用性を有する資格取得

本年度の研修参加者 11 名は、全員が研修を完遂し、Certificate of Completion in Advanced Skills in Teaching English as a Foreign Language (TEFL Certificate) を取得した。これは、英語運用能力及び英語教授法に関する体系的な学修を修了したことを示すものであり、参加者の専門性の向上に資する成果である。

本資格の取得は、英語教員養成における国際的水準の教育機会を提供した本事業の成果の一つと位置付けられる。

6.5 教員養成モデルとしての制度的成果

本事業の成果は、個々の参加学生の学修成果にとどまらず、教員養成課程における教育モデルの制度的定着に向けた進展としても確認されている。具体的には、本研修の成果を

踏まえて、専門科目との連携による単位認定の仕組みを運用しており、海外研修を教員養成カリキュラムの中核的な学修機会として位置付ける体制の整備が進んでいる。

また、教員採用試験制度の変化を踏まえたキャリア形成支援の取組と合わせ、教員養成から教員採用への接続強化に資するモデルとしての有効性が確認されつつある。

7. 研修の教員養成課程カリキュラムへの組み込み

本研修は、単年度の教育プログラムとして実施するものではなく、教員養成課程における体系的な学修機会として位置付け、継続的に実施することを目指している。こうした方針のもと、本学では本研修の成果を専門科目と連動させた単位認定の仕組みを整備し、教員養成カリキュラムへの組み込みを進めている。

具体的には、研修参加学生のうち希望者は、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、研修で得た知見を踏まえた成果発表等の課題に取り組むことにより、同科目の単位が認定される仕組みを運用している。

本取組により、海外研修における学修成果を教員養成課程における学修として体系的に位置付ける体制が整備されつつあり、本事業が目指す教員養成モデルの制度的定着に向けた進展が確認された。

8. 総括・今後の課題

本事業は、英語教員を目指す学生に対し、英語運用能力、授業実践力及び異文化理解力を統合的に育成する教員養成モデルの構築を目的として実施してきたものである。令和7年度においては、従来のカナダ・ビクトリア大学での研修（研修A）に加え、前年度に導入したオーストラリア・グリフィス大学及びタイ・チェンマイ大学での研修（研修B）を継続的に実施し、複線型の海外研修体制の安定的運用が可能となった。

これにより、オンライン研修と海外現地研修を組み合わせたハイブリッド型教員養成モデルについて、実施実績と教育的効果の蓄積が進み、本事業が目指す教員養成モデルの具体化に向けた一定の成果が確認された。また、海外研修の単位認定を含むカリキュラムとの接続や、教員採用試験制度の変化を踏まえたキャリア形成支援の取組を通じて、教員養成から教員採用への接続強化に資するモデルとしての有効性も示されつつある。

一方で、本事業を持続可能な教育モデルとして定着させるためには、引き続き人的・財政的資源の確保が重要な課題である。特に、海外研修の実施に伴う費用負担の増大は学生の参加機会に影響を及ぼす可能性があり、外部資金の確保や奨学支援の充実に向けた取組を継続的に検討する必要がある。

また、本事業の成果を国内他機関へ展開する取組は着実に進展しつつあるものの、参加学生からのフィードバックを踏まえた研修内容の改善及び広報の充実を継続的に図る必要

がある。さらに、教員採用試験制度の変化に対応したキャリア形成支援については、教育行政機関を含む学外機関との連携体制の構築に課題が残されており、学生のニーズを踏まえたより実効性の高い支援体制の整備が求められる。

今後は、本事業の成果及び運用知見を体系的に整理しつつ、他大学との連携を一層深化させ、英語運用能力、授業実践力及び異文化理解力を高い水準で備えた英語教員の養成モデルとして発展させることにより、我が国の英語教育の質的向上に寄与することを目指す。

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
柴田 直哉
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 11 名のうち 9 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 2 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

2025 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、2025 年 12 月 1 日から 2025 年 1 月 30 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 2 日から 3 月 6 日まで、研修 B では 2 月 9 日から 3 月 13 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 2025 年 11 月と、終了直後である 2026 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。模擬授業は、下記の条件に添いながら、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 10 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、主として「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 観点から変容を分析した。

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

<研修前>

本研修へ参加するには、英語科教育法などを履修し、すでに教育実習に参加していることから、授業を行うある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。

「教師の言葉」については、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、一部には英語使用に自信がないためか日本語の使用が多く見られ、英語のインプット量が不十分と思われる学生もいた。また、言い回しが限定的で言い換えるだけの英語力が備わっていない学生も散見された。加えて、話す速度が速かったり、生徒の理解度を確認せず一方的に話したりしている姿が見られた。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。とりわけ、[s]と[ʃ]、[l]と[r]の発音における誤りが多く見られた。

「指導」については、一部、教師主導型の授業が散見されたが、多く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が見られた。ただし、活動間のつながりが希薄、意味ある文脈での文法指導、板書計画が乏しい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。また、活動の様子を捉えようとする意識が乏しい学生が多く見られた。

上記3点以外に気づいた点は、ほとんどの授業においてペアやグループによる活動が少ない、学生の英語に顕著な誤りが見られる、明示的な指導が多い、パターン・プラクティスがやや多いことなどが見られた。

<研修後>

研修終了後の模擬授業を分析し、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、概ね、英語と日本語を適切に使い分けることができていた。多くの学生の英語使用頻度が増加し、ゆっくり、はっきりとした明確な発話、感情を込めた発話や適切な問の取り方、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ることができたと考えられる。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。音声面に関しては、研修前後で変容の差はあまり見られず、今後の課題である。

「指導」に関しては、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、多様な活動が見られた。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、最終的には意味ある文脈の中で生徒とインタラクションを行い、目標となる文法項目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しようとする試みも見られた。インタラクションでは、オーラルイントロダクションや主活動において積極的にやり取りを行っていた学生が多く見られた。加えて、複数の参加者がゲーム性のある活動を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。

「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。ただし、肯定的なフィードバックを与えている場面が少ないことが気になった。生徒の達成感を意識づけるためのフィードバックの在り方が今後の課題として挙げられる。

上記3点以外に気づいた点は、学生の英語の正確性（音声、表現）、自由度の高い発話を促すための工夫、活動間のつながり、個別と協働の往還、等に課題が見られたことである。

7. おわりに

上記6.の通り、音声面の正確性を除いては、本研修を通じて様々な変容が見られた。本研修には、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。理論としては理解しつつも、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、音声面や表現の正確さ、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等といった点には未だ課題が残る。今後、それぞれが英語指導法及び自身の英語学習の向上に向けて、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.

<資 料>

ST 研修の模擬授業の講評（研修前と研修後の比較）

<A：女性>

（研修前）

- Presentation-Practice-Production Approach を使用している。しかしながら、Production 活動は扱われなかった。
- ジェスチャーやイラストを使うことで多かれ少なかれ意味をわかりやすくしている。
- 話す速度をゆっくりすることでわかりやすい様にはしているが、緩い口調であるために授業としての緊張感は感じられない。
- 授業目標が不明瞭なため、学習者にとって何をもちてすれば達成なのかがわかりにくい。
- かなり文法シラバスに従った目標としているため、コミュニケーション能力の向上を目的とした授業にはなっていない。事実、学習者間での会話活動を含めた協働活動頻度は非常に少ない。
- 日本語指導が中心となっているため、目標言語のインプット量は非常に限られてしまっている。

（研修後）

☆ BOPPPS を意識して授業を設計していた。とりわけ、中学生にとって身近な人物を用いながら、適切な Oral Introduction が見られた。

- ☆ ゆっくり、はっきり、説得力がある教師発話が見られた。
- ☆ クイズ形式で文法への気づきを促していた。また、文法指導では small step で導入していた。
- ☆ 主活動としては、インタビュービンゴを用い、やり取りを重視していた。
- ☆ 発音についてはやや課題が残る。

<B：女性>

(研修前)

- Pre-Task 活動として教員による週末の出来事が紹介されたが、それを聞くことで何を目的とするのかが指示されていないため、分かりにくい。
- イラストの使用は好ましいが、1回目からイラストを見せるやり方が良いかは判断が難しい。対照的に本模擬授業では2回目に本文を見せていたが、それは生徒たちが教員の話の聞かず、本文を読むだけになることにつながるため、意味理解にはならない可能性が非常に高い。
- 「～みたいな感じで～」 「～ってな感じで～」 という表現が口癖の様に使用されている。
- 教員主体の明示的文法指導となってしまうだけではなく、本来のターゲットの文法事項である to 不定詞だけではなく、過去時制に関してや他の語法に関しても触れてしまっているため、Focus-on-Forms となっている。
- 英語での指示の際にたびたび文法用語（例：verb）が使われているため、中学生には難しい可能性がある。

(研修後)

- ☆ like と like to do の違いに気づかせる説明が適切であった。to do の部分は朱字で書き視覚的にも目立たせていた。
- ☆ 「音声から文字へ」の原則を遵守していた。
- ☆ Positive feedback が頻繁に見られ、心理的安全な風土づくりができていた。
- ☆ 主活動としては、インタビュービンゴを用いた。また活動を行う前には、生徒の理解を確認するための問いを用いた。
- ☆ 技能統合が見られた。
- ☆ 振り返りについても自己調整を促す視点を設けていた。

<C：男性>

(研修前)

- かなり日本語での指導が中心となっているだけではなく、教員主体となっている。そのため、学習者が目標言語を使用する頻度はかなり限られている。

- パターンプラクティス活動が中心となってしまっているだけでなく、そもそものインプット量が限られているため、学習者にとって気づきを促す授業展開にはなっていない。
- 英語での指示をした際に、すぐに日本語訳を与えているため、生徒は英語を聞く必要がないと判断する可能性が非常に高い。特に全ての和訳を細かく行なっているため、ターゲットの文法事項以外の文法も説明しているという形式となっている。
- 授業末に Reflection として Today's Point を入れていることは評価が高いと判断できる。しかしながら、生徒間で振り返らせる機会を与えるとより良くなると考えられる。

(研修後)

- ☆ 指導力及び英語力の向上が見られ、すべてにおいて優れた授業であった。
- ☆ BOPPPS を用いて授業を構成していた。
- ☆ 導入の段階で新出表現を聞かせて、意味を推測させたあと、あらためて文法説明を行っていた。
- ☆ ICQ (Instruction Checking Questions) や CCQ (Concept Checking Questions) を適宜入れ、生徒の学習内容の理解を確認していた。
- ☆ 誤りの訂正にも工夫が見られた。(個人で見られる誤り、全体で共通してみられる誤り)
- ☆ まとめの段階では、Exit ticket を用いて、生徒ひとり一人の英語を教師が確認していた。

<D：男性>

(研修前)

- 最初のうちは英語での指示を可能な限り使用としている。しかしながら、不自然な Pause 等があるため、流暢さは感じられない。
- Presentation-Practice-Production Approach を使用している。しかしながら、コンテキストが明確でないため、不自然な言語使用でのサンプル文章を提示してしまっている。
- かなり Teacher-Centred Approach となっているため、学習者間での協働活動機会は乏しい。
- 文法説明の大半を日本語で行なっている、特に学習者間での The Noticing Phase を飛ばして行なっている傾向が強いため、伝統的な明示的文法指導となっている。
- Silent Reading 活動のタイミングが第二言語習得理論から考えると誤っている。しかしながら、感情表現が使用されている文章にハイライトを入れることは学習者の意識を持たせることはできている。強いて言えば、単純なスクリプトのある状態のロール

プレイとなってしまっているため、学習者たちが意識して使用できるかは疑わしい。

- 冒頭でのテーマ（職業体験）と最後の活動でのテーマ（夢）と少しずれている。

（研修後）

- ☆ 指導力及び英語力の向上が見られ、すべてにおいて優れた授業であった。
- ☆ like と like to do の違いに気づかせる説明が適切であった。
- ☆ はっきり、ゆっくり、明確な英語を用いながら、授業を進めていた。
- ☆ 活動は Three-hint-quiz を用いながら、生徒同士が意味ある文脈でやり取りする機会を多く持たせようとしていた。
- ☆ CCQ（Concept Checking Questions）を適宜入れ、生徒の学習内容の理解を確認していた。

<E：男性>

（研修前）

- 英語での指示を与えることを意識している様に見える。
- 指示をする際の発音に意識をし過ぎている傾向が高く、かなり癖のある不自然な英語に聞こえている。加えて、かなり誇張したりアクションをしており、不自然な言語仕様になっている。
- 全ての新出単語の発音の確認を限られた時間内に行う必要はなかった。
- 活動の順番が不自然である。語彙確認をした後に、Warm-Up Conversation 活動を取り入れている。
- 発音指導をかなり明示的に行なっているが（vet vs. bed）、日本語での説明をする際には誤った発音の方で言っているため明示的発音指導の意味がなくなってしまう。
- 全ての意味・訳を教員が言ってしまうため、学習者たちにとってかなり受動的な授業となっている。

（研修後）

- ☆ 英語の指示の速度がかなり遅い。対象学生が中学 2 年生という理由からある程度ゆっくり話す必要があるかもしれないが、あまりにも遅すぎるため、生徒からしたら幼児・小学生として扱われていると受け取られる危険性がある。そのため、指示の速度に関しては再考察する必要があるかもしれない。
- ☆ 動名詞を用いた例文から To 不定詞（名詞的用法）への言い換えが可能であるということの提示は良い事であるかもしれないが、すぐに教員側から回答を与えてしまっているため、学習者が思考する機会は限られてしまっている。
- ☆ パターンプラクティスを用いての指導をしている。それ自体には、利点もちろんある

が、Behaviourism の観点から、正確性にかなり重きを置いた指導となってしまうため、学習者がコンテキスト・意味に焦点を置いたものとはなっていない。

- ☆ Small Talk の会話の内容を元にターゲットの文法事項を用いた文章を書かせる事自体は良いことかもしれないが、Practice のみに終わってしまっている。
- ☆ 教員-生徒たちという形での Display Questions が非常に多い。つまり、全体的に教員主体の授業形態となってしまう。
- ☆ 模擬授業の最後に急に want/hope/try to といった新しい表現を教えていることが非常に気になる。

<F：女性>

(研修前)

- 全体的に English Instruction がぎこちない。
- Warm-Up Activity として週末の活動について話し合わせることはとても良いと思われる。また、その後に教員—生徒間での少しのやりとりがあることも他の生徒たちに会話の見本を示すことにつながっている。しかしながら、教員と特定の生徒とのやり取りで留まっているため、一般的な現場の状況を推測する限り、どれだけの生徒たちが教員とその生徒とのやり取りに注目するかは疑問である。
- 日本語での指示の頻度が、授業が進むにつれて急激に増えてしまっているため、英語での指示があまりされていない。
- かなり教員主体の授業となっており、生徒による目標言語使用の頻度が限られてしまっている。
- ペア・ワーク前の指示文が非常に複雑であり、何をすれば良いのかが分かりにくくなっている。
- Main Task としてクイズが使用されていたが、生徒たちの日常生活で直面するタスクとの関係性が乏しく、何故その場面において、特定のターゲットの文法事項を使用する可能性があるのかが不明瞭となっている。

(研修後)

- ☆ 生徒にとって身近な話題を用いて導入しながら、like と like doing の違いに気づかせようとしていた。(ただし、この文法事項(動名詞)は今回の課題から逸脱したものである。)
- ☆ 活動としては、内容(ここでは環境問題)を重視しながら、地球環境を保全するには何が出来るかを考えさせ、本時の文法事項を使わせようとしていた。(Recycling is important to save the earth.)
- ☆ 生徒とのやり取りも積極的に行っていた。

☆ 活動の最後には、「書く」ことを指示し、技能の統合化を図っていた。

<G：女性>

(研修前)

- 職業体験に関して英語でペアで話すという活動自体は良いと思うが、基本的に日本語主体の授業となっている。特に生徒が英語で発言した際に、すぐに日本語でリアクションをしてしまっているのは問題点のひとつであると感じられる。
- 度々英語の指示文が間違っている。
- かなり明示的な文法指導を日本語で行なっているため、コミュニケーション能力向上のための授業ではない。
- ターゲットの文法事項が使用されている文章例がかなり限られているため、インプット不足は懸念される。
- 空欄補充の活動を取り入れており、テストのための指導となっている。

(研修後)

- ☆ 生徒にとって身近な話題（「今週の予定」）を用いて導入しながら、like と like to do の違いに気づかせようとしていた。
- ☆ Oral Introduction 後は、生徒の内容理解を確認していた。
- ☆ 授業の目標を板書し、明確化を図っていた。
- ☆ 文法指導においては、やや反復模倣が多いように感じる。しかしながら、負荷の大きさを考慮しながら工夫していた点は評価したい。

Satoshi wants () the guitar. ⇒ play /to play

Lucy (). ⇒ want to play soccer /want to play/ want play

<H：男性>

(研修前)

- 日本語主体の授業となっており、(本文を読む以外で英語での指示は一切ない) 英語を学ぶ意味・英語で活動をする意味が見出せない。加えて、かなり教員主体の授業となっており、生徒たちが活動をする必要が一切ない。
- 全体的に「良い／合っている」・「良くない・間違っている」というテスト形式に近い授業となっている。そのため、発問をした場合においても単に合っているか・合っていないかの確認程度しかできていない。
- 作業的な授業展開となっており、生徒たちが協働的に何かを行うことはない。
- 日本語での文法指導をする際に、誤った説明を度々していた。

(研修後)

- ☆ 生徒にとって身近な話題を用いて導入しながら、like と like to do の違いに気づかせよ

うとしていた。また、Takashi doesn't like to watch movies.など否定文にも触れていた。

☆ 活動はインタビュービンゴを用いた。

☆ 主活動の後、自己表現させるために、ビンゴの結果をもとに生徒とのやり取りの機会を十分に設けていた。

S: Satoko wants to visit China.

T: Why do you want to visit China, Satoko ?

☆ 適宜、positive feedback を与え、心理的安全な教室風土の醸成に努めていた。

<I: 男性>

(研修前)

- 英語での指示を冒頭は意識している様子が見られるが、メインの活動は日本語で行われてしまっている。また、かなり単調的な指導となってしまっている。
- 有名なスポーツ選手を紹介すること自体は興味深い説明自体を伝統的な文法訳読式で教員主体の形で行なってしまうため、意味理解のための活動にはなっていない。
- ホワイトボードをトントン叩く傾向が見られた。
- ターゲットの文法事項だけではなく、比較級等についても触れており、Focus on Forms の傾向が顕著に見られた。
- 様々な人を例に出して彼ら・彼女らの夢を紹介していたが、コンテキスト自体に一貫性がないため、何故この文法事項を学ばないといけないのか、何故その活動を行う必要があるのかが不明瞭となっている。
- 最後の活動においてもドリル形式のものとなっており、コミュニケーション活動とは程遠いものだった。

(研修後)

- ☆ 授業は、研修で学んだ Engage-Study-Activity の三段階で構成されていた。ただし、活動でなぜ "fictitious" な内容を用いたのか不明である。
- ☆ 最後の活動では、本時で学習した内容を無理に使わせることを避けていた。(not too controlled)
- ☆ 生徒が教師からの指示や内容を理解できているかを確認するため、ICQ や CCQ を取り入れていた。
- ☆ すべての活動において、教師主導の感じがやや強い。

<J: 女性>

(研修前)

- 英語での指示自体に自信がみられない。しかしながら、冒頭部分では可能な限り英語

での指示をしようと試みている。

- 冒頭を除き、全体的に日本語での指示・指導となっているだけでなく、かなり明示的な文法指導となっており、教員主体の授業展開となっている。さらに名詞的用法の全てを網羅しようとしてしまっているため、多くの学習者が混乱する可能性が高い。
- ターゲットの文法事項を提示する際にもコンテキストが一切設定されておらず、使用する状況を考えることができない。
- パターンプラクティスに近い活動を締めに行う授業展開となっていたため、意味交渉の必要性のない活動となってしまう。

(研修後)

- 研修前と比べて、英語での指示に自信を持っている。
- Take a bath を言う際に、take a bus と発音しており、どちらを言いたいのかが不明瞭になったりしていた。発音の問題がたまに顕著にあった。
- 研修前と比べて、生徒たちに対して発問が増えただけではなく、ペアワークを行わせる機会が増えているが、Display questions が非常に多い。Referential questions はほとんど与えられていない。結果として、ドリル活動が多くなってしまっている。
- ターゲットの文法形式の説明をする際においても、可能な限り容易な英語で行ないつつ、日本語での説明を最小限に抑えている。
- Find Someone Who を模擬授業の最後に行なっていたが、目標設定が行われていないだけでなく、その活動後に Reflection がされておらず、やって終わりという状態になってしまっている。

<K：男性>

(研修前)

- 英語で可能な限り指示を出そうと試みているが、暗記をしていたスクリプトを思い出しながら話そうとしている節があり、不自然な指示もしくはサンプル・デモンストレーションとなってしまう。
- I like basketball. と I like to play basketball. の2文を比較させる活動はとても効果的であると考えられる。しかしながら、文脈を与えきれていないため単なる2文の比較となってしまう。また、解説をする際にも文構造に焦点を主に置いてしまっているため、意味の比較・機能の比較とまではなっていない。
 - 「want to~は名詞的用法」という解説がされていたが、これは誤った解説となっている。正確には、want という動詞に対して to V という名詞的役割をもった不定詞が目的語として機能している。この誤った解説は、生徒を混乱させてしまう可能性が高い。
 - 加えて、元々の例文2つの意味の違い・解釈の違いの可能性を考察させる必要が

あるだろう。I like basketball.はバスケットボールという物体もしくはスポーツが好きであるという解釈になる可能性が高く、I like to play basketball.のようにバスケットボールというスポーツを実際にするのが好きであるという解釈には必ずしもならない。この事から、文脈提示がされていないことは、改善点の1つとしてみなせる。

- たまに英単語の発音が誤っていた。Pirates の発音が特に不自然であった。
- 振り返りの機会を模擬授業の最後に与えていたが、生徒たちにターゲットの文法事項を用いた会話活動・言語活動の機会を与えておらず、単なる教員主導のレクチャーとなってしまう。

(研修後)

- ☆ 少し棒読み感はあるが、可能な限り英語で指示を出そうと努めている。
- ☆ 教員-生徒のやりとりはあるが、かなり端的なコメントで終わってしまっているため、会話となっていると判断できるかは少し疑問が残る。
- ☆ I like ramen. I eat ramen. → I like to eat ramen. という流れは研修前にはみられなかったため改善が見られたと判断できるかもしれない。しかしながら、教員が即座に回答を与えてしまっており、学習者たちが自分たちで考える段階はなかったことは今後の改善点と言える。
- ☆ 研修前よりは Teacher Talking Time は減少したかもしれないが、まだ教員主導の授業展開になっている。
- ☆ 教員による文法用語を用いた解説時間が長い。結果として、学習者による活動時間が短くなってしまっている。
- ☆ Find Someone Who 自体はとても有名・人気のある活動ではあるが、典型的な Controlled Activities であるため、タスクとして機能させるために何らかのタスクゴールを設定する必要があるだろう。

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. 研究の目的

本研修（以下「TEFL2025」）に参加した学生を対象に、BEVIの事前事後のアンケート調査を行い、留学前と留学後の学生の意識変化を分析し、TEFL2025を通じた学生の学びの評価を行う。

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 and Haladyna1997; Geisinger、2013; Hubley & Zumbo2013; Robinson、Shaver、and Wrightsman1991, 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

①BEVIの事前調査から、広島大学2021年度のデータと比較しTEFL2025に参加した学生の特性傾向を分析する。

②BEVIの事前・事後調査を比較し、TEFL2025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11名、事後調査11名

（本研修に参加した本学英語教育コース3年生9名、東京学芸大学学生2名）

本調査の対象者は11名であったが、BEVI事後調査については1名から期限内に回答が得られなかったため、前後比較の分析は有効回答が得られた10名分を対象として実施した。

②調査時期：第1回事前調査 2025年11月27日～12月4日

第2回事後調査 2026年3月16日～23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」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）

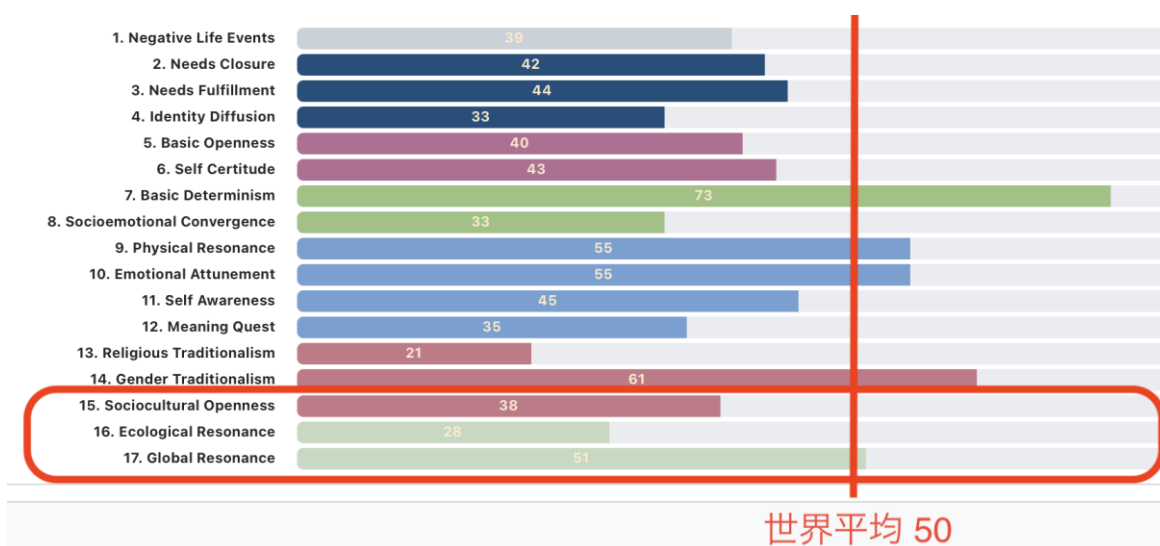
<出所：BEVIの尺度<https://jp.thebevi.com/about/scales/>>

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11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年生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、本学とよく似た入学者の分布である。また、広島大学のデータは全学部1510名の学生を対象にしているため、ほぼ平均的な日本の大学1年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 BEVI 事前調査の結果（TEFL2025に参加した学生11名対照）

表1：Time 1(2025.11.27~12.4) aggregate profile（有効回答数11名）



②広島大学全学部1年生1510名

表2：広島大学 aggregate profile



17の項目の内、特に国際理解に関係する項目を取り上げて、広島大学全学部1年生のデータと比較すると、「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」では広島大33に対しTEFL2025に参加した学生は38とやや高い指標を示した一方（2024年度は32）、「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」では広島大33に対し本学28（-5ポイント）（2024年度も同じ28）と、「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」では広島大40に対し本学51（+11ポイント）と多少の相違が見られた（なお、17については、TEFL2023では60、TEFL2024では44の指標が60と毎年相対的に高い状態である。元々英語や外国の文化に興味を持っている者が英語教育コースに入学し、大学で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. BEVI 事後調査と事前調査との比較

事前調査：Time1(2025.11.27~12.4)と事後調査：Time2(2026.3.16~3.23)を比較し、学生の意識の変容を比較した。(有効回答数10名：うちA研修8名、B研修2名)

表3：Time1/Time2 aggregate profile (2025)

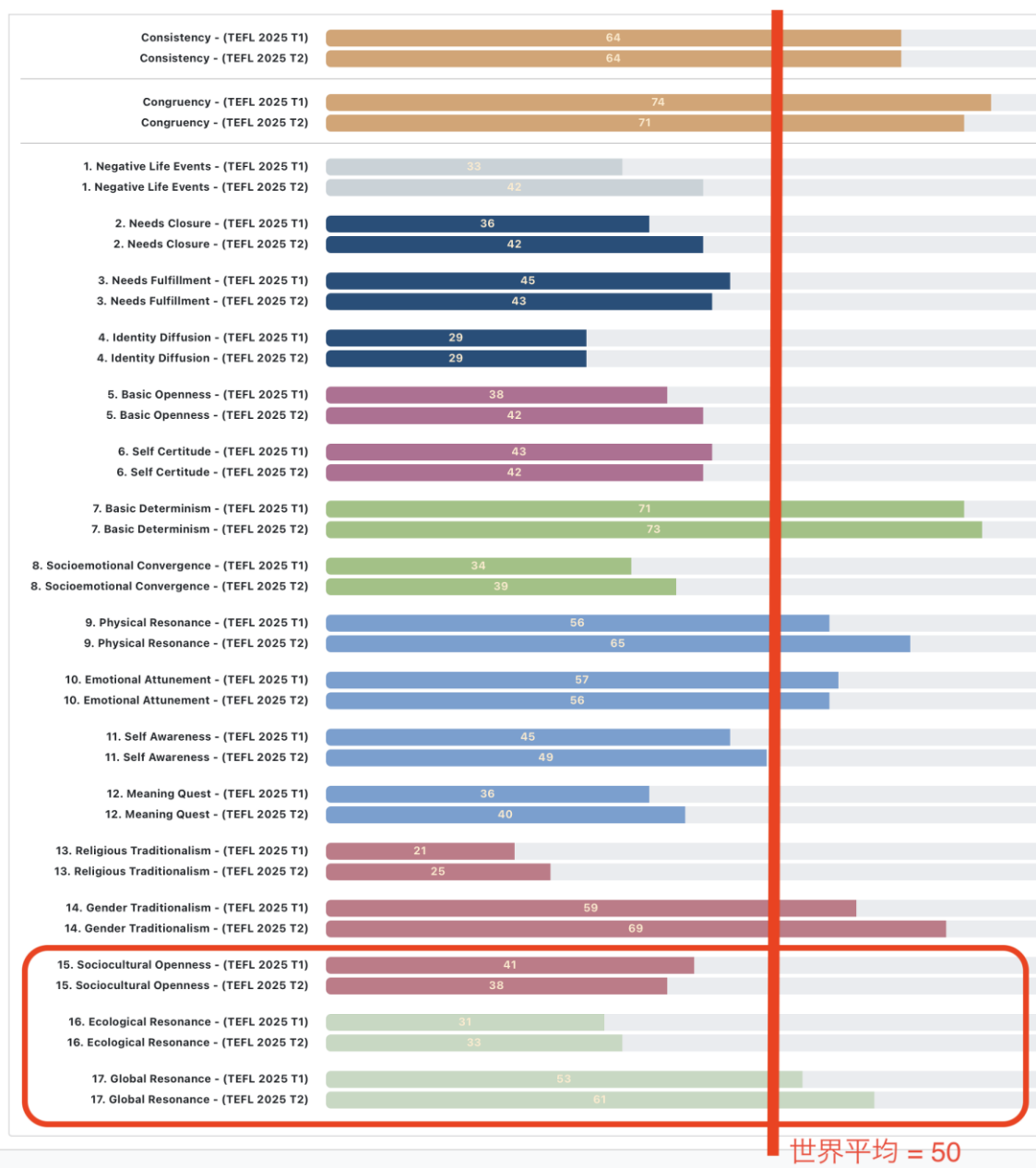


表3を見ると、「15. 社会文化的オープン性: 文化、経済、教育、環境、ジェンダー/国際関係、政治の分野におけるさまざまな行動、政策及び実践について進歩的/オープンである」ではTime1:41に対しTime2:38とわずかに減少 (-3ポイント) したが、「16. 生態との

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」ではTime1:31に対しTime2:33とわずかながら向上 (+2ポイント)、一方、「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」ではTime1:53に対しTime2:61 (+8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」指標に関して平均的な日本の大学1年生とほぼ同様、「17. 世界との共鳴」に関してはやや高い傾向にあった。事前事後の比較では、「15. 社会文化的オープン性」と「16. 生態との共鳴」指標については大きな変化は見られなかったものの、「17. 世界との共鳴」に関しては著しい向上が観察された。

「世界との共鳴」指標が向上し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、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指標について肯定的な変化が見られたことは高く評価できる。記述式の「どのような出来事また状況が、あなたに最も影響を与えたのでしょうか。またそれはなぜですか。」という項目に対して、「異なる考え方や生活背景をもつ人たちと関わり」「先生、仲間との出会い」「ホームステイ」といった回答が多く、プログラムにおける多文化経験有意義性を確認できたと考えられる。

ただし、「社会文化的オープン性」や「生態との共鳴」といった、あまり変化が観察されなかった点はやや懸念される場所である。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場所であり、今後その要因についての検討が必要である。

BEVIの調査レポートから個々の学生を特定し、さらにその変容を分析することもできるが、今回はTEFL2025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

英語教育部門 橋本 健一

*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：2026年3月24日更新)

1. はじめに

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5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。そこで以下に昨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。

2. 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、5年間で50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 5 年間のカナダでの研修実施で、参加者数が 10 名→10 名→7 名→11 名→8 名と推移してきた、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。

3. 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研修内容を組むように依頼して、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。

研修内容は口頭やメールでのやり取りで整えられていき、一定の内容が固まった段階でチェンマイ大学から proposal という形で送られてきて、研修費用の estimate と共に送られてくる。研修内容だけでなく滞在先や滞在中のサポートなど研修に関わる全ての事項について内容・費用面からさらに検討を重ねて、必要な修正を行い、すべての面で合意が得られたら、研修実施に向けて Program Specific Agreement を交わして、研修の実施が確定する。

4. 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（図1参照）。

大阪教育大学 2025年度 文部科学省 教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業 採択（2021～2024年度）
JASSO 海外留学支援制度（協定派遣）採択（事前・事後研修好事例：2022～2024年度）

英語のスーパー・ティーチャー養成 ハイブリッドTEFL研修

高度な英語力・授業実践力・異文化理解力を身につけ、Teaching English as a Foreign Language Certificate（TEFL修了証）を取得できるハイブリッド型研修（オンライン+現地研修）を実施します

<p>研修① カナダ・ビクトリア大学 募集：若干名</p> <p>期間：Stage 1（オンラインTEFL研修） 2025年12月1日（月）～2026年1月30日（金） ✈️日本出国 2026年2月1日（日） Stage 2（現地英語研修） 2026年2月2日（月）～2月27日（金） Stage 3（現地TEFL研修） 2026年3月2日（月）～3月6日（金） ✈️日本帰国 2026年3月8日（日）</p> <p>費用：自己負担額73万円程度（文部科学省*・JASSOの補助を含む） *プログラム料、渡航費、現地滞在費用、海外旅行保険費用等含む。</p>	<p>研修② オーストラリア・グリフィス大学 & タイ・チェンマイ大学 募集：若干名</p> <p>期間：Stage 1（オンラインTEFL研修 by Chiang Mai U） 2025年12月1日（月）～2026年1月30日（金） ✈️日本出国 2026年2月7日（土） Stage 2（現地英語研修 @ Griffith U） 2026年2月9日（月）～2月27日（金） Stage 3（現地TEFL研修 @ Chiang Mai U） 2026年3月2日（月）～3月13日（金） ✈️日本帰国 2026年3月15日（日）</p> <p>費用：自己負担額66万円程度（文部科学省*・JASSOの補助を含む） *プログラム料、渡航費、現地滞在費用、海外旅行保険費用等含む。</p>
--	---

【両研修共通】
 参加資格：①小中高の教師として英語教育に携わる明確な意志を持っている ②研修開始時点で基本教育実習を終えている
 *②について、実習の成績が出ている必要はありません。申込者多数の場合選考を行います。
 備考：参加者には本プログラムを発展させるための調査参加（英語試験受験・異文化理解調査への回答等）が求められます。

企画運営：大阪教育大学 教員養成課程 英語教育部門 橋本 kenhashi@cc.osaka-kyoiku.ac.jp・篠崎 fshino@cc.osaka-kyoiku.ac.jp
事務問合せ先：大阪教育大学 国際国際交流課 intl-exchange@bur.osaka-kyoiku.ac.jp

図1. 2025年度大阪教育大学用フライヤー

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とスケジュールが盛り込まれた。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。本研修はオンライン TEFL 研修が 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 年生は 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、直接的な学生への参加呼びかけをするためには 6 月から 7 月上旬まで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、上述の研修内容の決定については 5 月末までに目処がたっていることが望ましい。

5. 研修前オリエンテーション・研修前成果検証データの収集

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、研修先から求められている情報（例：ホームステイの申請）の収集、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。

6. 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が、複数大学の学生が参加する研修では、それぞれの大学での授業や学生の私用（例：クラブ活動・アルバイト）で、全員が同期型授業に参加できる時間の確保は想像以上に困難が伴う。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月上旬から2月末にオーストラリア・グリフィス大学で英語研修に臨み、3月上旬にオーストラリアからタイに移動して2週間の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。

7. 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。