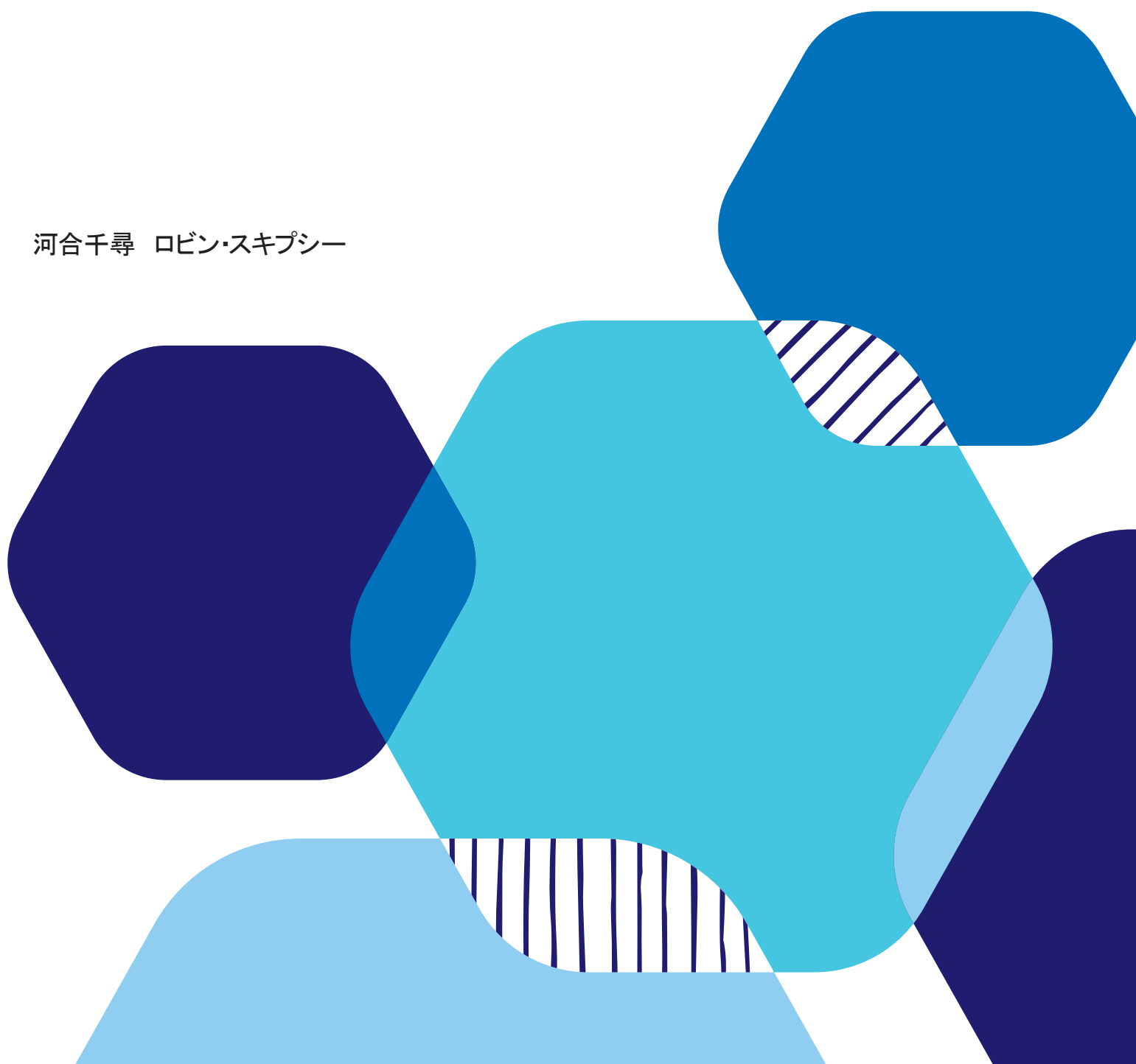


変化のための 英語教員研修のデザイン

明日からの授業が変わるための16の視点

河合千尋 ロビン・スキプシー



はじめに	2
1. 変化を生み出すための知識	3
1-1. 効果が高い研修とは？	4
1-2. 授業改善を考える上で知っておきたい「教師」のこと	6
1-3. 研修が授業改善に結びつかない原因	7
2. 「変化を生み出す」研修をデザインする	8
2-1. 「変化を生み出す」研修はどこから始める？	9
2-2. 求めるのはどんな「変化」？	10
2-3. 研修評価は「満足度」で測る？	11
2-4. どんな構成が効果的？	12
2-5. 対面とオンラインのどちらが効果的？	13
2-6. 悉皆制と希望制、どちらが効果が高い？	15
2-7. 外部専門機関と連携するときの留意点	16
3. 変化のための学習活動と評価	17
3-1. 変化に必要な学びとは？	18
3-2. 変化を起こす学び方	19
3-3. 研修がやりっぱなしにならないためには？	20
3-4. 変化はどうやって測る？	21
● 変化を数字で示す	23
3-5. 成果のデータ収集をする時の留意点は？	24
● 変化をストーリーで示す	25
コラム 1 英語教師にとっての英語力コース	26
コラム 2 英語教師の研修に対するニーズ	28
事例 1 1 回の研修で成果を出す（リスニング）	29
事例 2 大阪府茨木市（中学校）	30
事例 3 青森県（中学校）	31
引用・参考文献	32
あとがき ー教師が変化をつくるー	33
English Rich な授業とは	34

はじめに

本ハンドブックは、「変化のための英語教員研修のデザイン」というタイトルが示す通り、研修によって期待される変化を起こすことについてまとめたものです。

ブリティッシュ・カウンシルは、この 10 年間で、日本各地で多くの英語教員研修に関わってきました。そこで私たちが常に意識してきたのは、いつかではなく「明日からの授業が変わる」研修でした。

世界の先行研究の中から、日本の英語教育には何が最も必要かを取捨選択し、検証することを繰り返し、文部科学省を始め全国の教育委員会との協働を続けてきました。その結果、「自信がついた」、「生徒が変わった」と参加者が実感できる指導法や、再現性のある研修ノウハウを特定することができるようになりました。

今回、そのエッセンスを教員研修企画に関わる方々と共有することを目的として、世界の先行研究も踏まえてこのハンドブックをまとめることにしました。

◆教師こそが変化の担い手

児童生徒の力を伸ばす一番確実で効果的な方法は、教師を育てること。そのため、指導力向上を導く有力な方策として、教員研修に期待や関心が集まります。

2000 年代以降、世界の教員研修の潮流はいわゆる「トップダウン」ではなく「教師主導」、「対面」ではなくオンラインを混合した「ハイブリッド」に移り変わりました。また、近年教育分野においても科学的根拠（エビデンス）を元にした政策立案（EBPM）が求められており、それは日本においても例外ではありません。教員研修については、文部科学省から新しい指針が策定され、2023 年度から教師の学びの新しい取り組みが始まります。

◆変化をデザインする

研修後の「変化」、つまり授業改善がおこるためには、研修当日の構成だけでなく、企画段階で検討しなければならないことが多くあります。そのため、このハンドブックでは変化に必要な視点を 16 に絞って取り上げました。1. **変化を生み出すための知識**では、効果的な教員研修の要素や、教師という専門職の特性について確認します。2. **「変化を生み出す」研修をデザインする**では、研修企画の目標設定や期間や構成、対面とオンラインの使い分けなどについて考えます。そして 3. **変化のための学習活動と評価**では、学び方や「やりっぱなし」にならない工夫、評価方法について紹介します。

このハンドブックは最初から順番に読んでいただいても、あるいは、ご関心のある項目から読んでいただいても構いません。教育委員会等が、英語教員のための教員研修（校外研修）を企画する際に参考となる情報を網羅しています。

授業改善とは、「**教師の行動が変わること**」。そういった行動が引き出す研修を計画するために、この「研修デザイン」のハンドブックがお役に立つことを願っています。

2023 年 3 月

ブリティッシュ・カウンシル
河合 千尋

❖ 教員の継続的な専門性及び資質向上の取り組みを「研修」と表記しています。

1. 変化を生み出すための知識

研修のデザインを始めるまえに、研修と教師についていくつか確認をしておきます。

“

内部に変革が起こるサポートが急務です。

(高校 中四国 20代 女性*)



*は英語教員研修に関するニーズ調査で寄せられた声です。詳しくは 28 ページをご覧ください。

1-1. 効果が高い研修とは？

世界では長く教員研修に対する研究が行われてきました。そこでは教員研修が成功するための要素についてどんなことが言われているのでしょうか。

■教師が変化をもたらす

生徒の学力に大きな影響を与えるもの。そのひとつに教師の指導があります。教師が質の良い授業を行うことで、教育実践は充実し、生徒の学力に成果をもたらします（Hattie, 2012; OECD, 2005）。

しかし、この指導力向上と教員研修の関係について先行研究は、「実際に教員研修は授業と生徒の学習を改善する」とする一方で、「その程度には大きな開きがあり、効果が高い教員研修もあれば、低いものもある」としていません（EEF, 2021）。

■効果がある研修の共通点

世界各地の教員研修に関する研究をまとめると、「効果が高い」教員研修には次のような共通点が見られます。

- ① 生徒の学習成果を焦点に設計している
- ② 指導スキルを実践的に習得する
- ③ 教師自身が変化を実感できる
- ④ 最新の科学研究を活用する

ひとつずつ詳しく見ていきます。

1. 生徒の学習成果を焦点に設計する

研修の目的は、生徒の学力向上に寄与することであるため、教室で起こっていることや生徒の現状を踏まえ、どのような力をつけたいのかという「生徒の成果」に焦点をあてます。そのために現在生徒はどのような活動をしているのか、何ができて、何ができていないのかなど「生徒を主語」に考えることです。どのような内容を行うにせよ、研修で扱うことは生徒の学びに直結するように意識します。

2. 指導スキルを実践的に習得する

生徒に期待する学習成果を導くために、教師が生徒の力を引き出す授業スキルを習得することが必須です。指導の見本を実際に目の前で見て、それを自分でも体験・練

習することが、教師が自分の授業で実行できるようになるための第一歩です。また、研修では教師の取り組みに対しての賞賛やフィードバックを提供することや、授業改善に向けてのアドバイスも重要な要素です。

書かれたものを読むことや人の話を聞くことだけでできるようになるのは難しく、知識があれば行動できるというのは間違った思い込みです。

3. 教師が変化を実感できる

教師が一番にやりがいを感じるのは生徒の成長です。自分の指導改善と生徒の成長の関連が目に見えれば、教師が授業改善に継続的に取り組むモチベーションになります。

新しい指導スキルを習得することは、現在の指導習慣を少なからず変更することを意味します。誰でも習慣を変えることは難しいものです。せっかく研修で新しい手法を学んでも、研修後の授業実践につながらなければ変化は起こりません。大切なことは、研修を主催する側が、教師の指導習慣をアップデートできるように伴走・支援することです。

たとえ最初は小さくても、生徒の成長を目にすれば、教師は生徒に効果的な「負荷」（挑戦）を設定することができます。それとともに、指導改善が進み、生徒の学力を押し上げ、好循環が生まれます（Cordingley, et al., 2015）。

4. 最新の科学研究を活用する

最後に、上記3点を行うにあたり、科学的な知見を積極的に活用します。世界にある教育関連の「エビデンス（科学的根拠）」の質の強弱に留意しながら、積極的に最新の研究を活用します。

教育に関する営みは様々な分野に横断しており、いろいろな面から指導を考えていくことが重要です。例えば、認知科学（人間の記憶や思考などのしくみ）、学習心理学（人はどう学ぶのか）、行動分析学（行動はどう変わるのか）、

インストラクショナルデザイン（効率的な教授設計）などがあります。教師の学びを扱うのですから、教育心理学や教師教育学（教員養成・研修や育成担当者が研究対象）も重要な分野です。

当然のことながら、英語指導法についても科学的裏付けを確認し、その最新の根拠を教師に紹介しましょう。そうすれば、教師は自分の受け持つ生徒に合わせて応用できるようになります。英語は国際共通語であるため、世界各地で英語教授法の調査研究、そして実践が行われており、その情報は非常に豊富です。近年の認知科学や学習科学の進展は、英語教授法にも多くの影響を与えています。

もちろん根拠があればすべての教室や生徒に適用できるというわけではありません。状況や場面などに合わせてどう解釈するのか、具体的にどういったアプローチをとることが最適解なのかを探る必要があります。

また、人間の認知的な癖として、自分の経験則や信念に関連する情報ばかりを無意識に探したり、情報を自分の信念や考え方に合うように解釈したりしがちです。こういった偏りを確認バイアスといいます。これがあると、せっかく良質で公正な科学的根拠があったとしても活用するまでに至りません。誰にでもバイアスがあることを意識し、反証を試みたり、自分の選択や判断を疑うことも必要です（ワインスタイン他, 2022）。

“ ”

自分が教わった（訳読等の）古い指導法から脱却するのが難しい。研修ではそれが必ずしも効果的ではないエビデンスを示すとともに、具体的な活動の実践例を示してほしい。

（高校 東北 20代 男性*）



1-2. 授業改善を考える上で知っておきたい「教師」のこと

変化の鍵を握るのは教師。教師に授業改善を求める上で理解しておきたいことがあります。

■授業中に教師に求められるもの

学校で教えるということは非常に複雑な要素をはらみま
す。異なるニーズや学習意欲をもつ多くの生徒に同じ教
科内容を教えることを、高度な対人関係スキルを使い、
感情に寄り添いながら行うことが求められます。それも時
間的な制約がある中です。

1 授業時間の間に起こる小学校教師と児童とのやり取り
は 200 ～ 300、1 日にすると 1200 ～ 1500 にもなりま
す（Cuban, 2011）。その多くは予測できず、しかも瞬時
に決断をして授業を進めなければなりません。教師には
「自発性」と「即時性」が必要です。

■無意識に作られる教師のルーティン

この膨大な情報処理や即興的で複雑な意思決定を伴う
高度なスキルは、時間をかけ実践を重ねる中で蓄積され
「ルーティン」となります。初任者の時は授業を進めるこ
とだけで手いっぱい、生徒に注意を払う十分な余裕が
なくても、経験を重ねれば、瞬時に様々なことに対応で
けるようになります。ルーティンが確立され、思考や行動
が自動化されるためです。自動的に処理ができることで、
十分な認知スペース（余裕）が生まれ、さらに困ってい
る生徒に気持ちを寄せ、それぞれの生徒の理解に合わせ
た指導を調整できるようになります。

■指導改善を妨げるもの①：ルーティン

膨大な情報処理の中では教師には自動的に意思決定を
行うこと（ルーティン）が必要不可欠です。しかし、ルーテ
ィンが一度確立されてしまうと、それを壊すことはとても難
しくなります。たとえ新しいルーティン（指導テクニック）を
取り入れられたとしても、簡単に以前のやり方に戻ってし
まうこともあります。それはこれまでのやり方の方が安心
で自然なことだと感じるためです。ルーティンを変えるこ
とはその安心感を手離すことであり、時にストレスや不安や
動揺、混乱を伴います。

1-1 にあげた確証バイアスは、教育現場においても存在
します。授業や学習について何か判断を行う際、研究結
果より直観や個人の経験が判断材料として好まれる傾向
にあります（ワインスタイン他, 2022）。

■指導改善を妨げるもの②：教師の信念

「英語教師としての信念（teacher's belief）」が個人の
指導スタイルや英語に対する価値観に影響を与えます。

この「信念」には、自分が学習者であった時の体験が大
きく影響します。教員養成課程時の経験より、学習者とし
ての経験の方が時間的にも精神的にも根強く強固なもの
だからです（笹島・ボーグ, 2009）。時代の変化に対応して、
言語活動中心の授業などに「自分の指導法をアップデート
したい」と望む教師は多くいますが、それを妨げる学習
者時代の自分が意識の下に潜んでいます。これはご自身
がこれまで言語活動中心の授業を受けた経験の有無にも
左右されます。

また教師になるほとんどの人が「授業とはこういうものだ」
というイメージを強固に持ち、それには偏りがあります（コ
ルトハーヘン, 2010、秋田・坂本, 2015）。そしてこれは、
英語指導に限定されることではありません。

■やらされ感のないアプローチ

新しい指導のスキルを習得するには、前述のように一度
確立されたルーティンを壊し、作り直すため多くの時間と
練習が必要になります。知識を得たからといって現場です
ぐに指導できると期待されるのは大きなプレッシャーです。

加えて、個別最適化やより効果的な指導を行うために、
特別な配慮や支援を必要とする子供への対応、ICT や情
報・教育データの利活用等、教師に求められる資質能力
は更に高度化・構造化しています（文部科学省, 2021）。

このような中で、しかも、苦労を要する授業改善を求め
る場合、この頁の冒頭で示した教師の仕事の複雑さや心情
を理解することなしには進みません。そのうえで、教師が
希望して新しいルーティンを身につけようとする意欲を引き
出したり、教師が内的な必要性を感じ、共感するアプロ
ーチをとることが必要です。

■教師の内面に働きかける

授業は思考的な側面だけでなく、情緒的で意志的な側面
を併せもつことを理解し、教師一人ひとりを尊重し、教師
の関心を基盤として、教師と共に働きかけるようなアプロ
ーチの必要性が強調されています（コルトハーヘン, 2010）。

教育で変化をもたらすための鍵を握るのは教師であるこ
とは共通した見解です。「外的要因からなされた変革は、
必ずしも意図した変革を教師にもたらすとは限らない」と
指摘されるように、トップダウン式ではなく、教師が心か
ら共感できる方策をとる方が授業効果は出やすいでしょう
（コルトハーヘン, 2010）。

1-3. 研修が授業改善に結びつかない原因

研修がうまくいかない理由は様々です。

■研修の目的「研修転移」

研修はあらゆる職業や職場で実施されています。その目的は、個人の可能性を高めることを通じて、組織の成果向上に貢献すること。そのため、研修のゴールは学びや成長ではなく、現場にインパクトがもたらされること、つまり研修で学んだことが現場で実践される「研修転移」が必要です（中原他, 2022）。教育においてもそれは例外ではありません。教員研修における研修転移とは、授業における教師の「行動」、つまり授業が変わり、生徒に良い成果を導くことです。しかし行動変容は複雑な要素が絡み合い、それほど簡単に進むわけではありません。

■研修転移に至らない理由

教員研修後に成果がもたらされない理由には、次のようなことが上げられます。

- ① 講義式で理論のインプットのみを重視する。
- ② 実践的な指導テクニックは紹介するが、いつ・なぜ、それを使うのかということは説明されない。
- ③ 新しい指導テクニックを扱うが、受講者に練習の時間が与えられない。
- ④ 研修内容があいまいで、教室での具体的な手順がわかりづらい。
- ⑤ 研修での情報量が多く、認知負荷がかかり過ぎる。
- ⑥ 研修内容が科学的根拠に基づいていない。
- ⑦ 政策や社会的文脈に沿っていない、あるいは受講者に伝わっていない。
- ⑧ 講師や研修環境が受講者に対して支援的ではない。
- ⑨ 研修内容と講師のスキルや経験が合致していない。
- ⑩ 新しい「指導習慣」として定着するまでに必要な時間やフォローアップが提供されない。
- ⑪ 受講者が実際に実践をしたかまでは追跡していない、あるいは追跡する方法が組まれていない。

- ⑫ 管理職や同僚からの理解や支援が十分ではない。
- ⑬ 授業改善の成果に関心が示されない、あるいは評価されない。
- ⑭ 研修に受講者からの「賛同」が得られない（受講者が研修の必要性を感じない、ニーズに合っていない）。
- ⑮ 研修が多い、研修で求められることが多すぎるなど、受講者に「研修疲れ」がある。

以上のように多くの理由がありますが、これらは研修の設計をていねいに組むことで回避できます。

■情報提供だけでは授業に直結しない

「研修」という枠組みの中で、学習指導要領改訂の周知や ICT などの教育環境整備の情報共有を扱うことがあります。こういった情報は教師にとって必要ですが、この情報提供と指導力の向上は必ずしも直結しません。例えば、方針や ICT の使い方を知ることと、それを使って学習や指導を効果的に進めることは別の情報（EEF, 2021）です。また、研修履歴を記録する対象には情報提供や説明会にとどまるものは含まれないとしています（文部科学省, 2022b）。



2. 「変化を生み出す」研修をデザインする

「授業が変わる」研修は、研修設計がすべてです。

“

英語の教員が楽しい仕事であるという
自己肯定感を持てるような支援がほしい。

(高校 関東 20代 男性)



2-1. 「変化を生み出す」研修はどこから始める？

研修は現状を把握し、課題を特定することから始まります。

■変化が必要な分野を特定する

現状や課題を把握するには次のような方法があります。

① 調査を活用する

国で実施している全国学力・学習実施状況調査や英語実施状況調査、自治体で実施している学力調査などを分析することで、学習到達度や指導状況を把握し、課題を抽出する参考にすることができます。公立学校の英語教師の研修に対するニーズ調査**も活用できます。

既存の調査結果の活用以外に、生徒・教師または保護者の意識調査を実施するのもひとつの方法です。質問項目や実施方法を十分検討し、課題が具体的に抽出できるようにします。

② 聞き取りを行う

生徒や教師に聞き取りを行うことで、具体的で深い情報が収集できます。聞き取りは、個別あるいはグループで実施するメリットとデメリットを踏まえて行います。

③ 授業を見学する

授業見学では客観的で豊富な情報を収集できます。生徒のつまづきが特定できたり、教師が何をどんなふうに行ったりしている〔あるいは行ったりしていない〕かを把握できます。研修担当者に授業見学を依頼し、より専門的な視点での見解を求めることもできます。

■手法を組み合わせる

質問紙調査やインタビューは主観的な情報であるため、情報に偏りが発生することもあります。そのため、それぞれの限界を補完できる異なる手法（①調査活用・②聞き取り・③授業見学など）を組み合わせると、本当に必要なニーズが浮き彫りになります。

授業見学で得られる情報とその授業者から聞き出した内容が必ず一致するとは限りません。そのため、複数のデータを取り、多様な視点で見ること、その授業者にとって真に必要なとする研修分野が特定できる場合があります。

指導を行う当事者には思い至らない課題に、第三者が関わることで、気づくことができます。

■研修規模に合わせたニーズ調査分析

現実的には、先にあげたすべてのデータを収集・分析するには膨大な手間と時間がかかります。また、3-4にあげる研修評価との関連もあります。

一方、研修事業の規模や性質によっては、綿密なニーズ調査が必要です。この場合は必ず複数の手法を採用し、主要な関係者から意見を収集・分析し、研修が非現実的で実効性の低いものにならないように留意します。

■専門家の力を借りる

教師の声だけでなく、専門家に意見を求めると、教師自身が気づいていなかったニーズが浮き彫りになることがあります。例えば、スピーキング指導等に比べると語彙指導スキルの向上に対して教師のニーズはあまり高くなく**、実際の研修でも語彙指導を扱うことはあまり多くありません。しかし語彙はすべての技能の基礎であり、研究が最も進んでいる分野です。実際に研修をしてみると、「単語は重要だと考える一方で、単語指導が最後になってしまうことが多かった。指導の仕方に矛盾があったかもしれない」という声が聞こえてきました。

** 英語教員研修 現状とニーズ調査（ブリティッシュ・カウンシル、2022） 詳細は 28 ページ参照。

2-2. 求めるのはどんな「変化」？

現状分析を元に、研修で変化を起こしたい部分を特定し、現実的で具体的なゴールを設定します。

■求められる具体的な行動から考える

現状分析を元に、研修で扱う方向性や範囲を決定する際には、研修を通して受講者が、「何を学ぶか」、「どんなスキルを習得するか」、そしてそのスキルを「どう使うか」という点から整理をします。

まず生徒の英語力を言語活動を通して向上させるために、「教師が授業で行うべき行動」を具体的に書き出します。次に、その行動ができるようになるために、研修でどのようなことを体験することが必要か、どんな知識分野を網羅するか、どんなスキルを高めるか、などを特定します。内容が多岐に渡る場合には、段階的に構成し、それぞれにゴールを設定します。

■「授業」での教師の CAN-DO

授業で何ができるか、という教師の行動を考えます。

例えばスピーキングのやり取りでの指導であれば、次のようなものが想定されます。

- スピーキングのやり取りのタスクのモデルを提示できる。
- 話す内容や表現を考えたり練習したりするための支援を提供できる。
- 生徒の上達を支援するために即興的なフィードバックを与えることができる。
- 生徒にとってやりがいがあり、教師の負担感が少ないパフォーマンス評価を実施できる。

■欲張りすぎない

研修を企画する際、予め研修日数や時間が設定されている場合があります。この場合、その枠内で実現可能なゴール設定とすることも大切です。例えば一回の研修で「英語 4 技能 5 領域の指導と評価が全てできる」という大きなゴールに到達することはできませんし、1 時間のスピーキング指導研修で、デモ授業を見せてさらに技術習得も行うことは現実的ではありません。

実際に研修で紹介されるものと、研修を受けている教師たちの実際の教室で起こっている現実の間にある差（ギャップ）が小さければ小さいほど、また、「こうすればできるんだ」という実践している自身の姿を思い描くことができればできるだけ研修後に実践に移しやすくなります。

■「しようとしなない」と「できない」

よい授業とは、教師が効果的な「行動（指導）」を行い、生徒の意欲と学力にプラスの影響を与えている授業です。「やり取り」指導を実施していない教師がいるとします。その理由は 2 つに分けられます。方法を知っているのに「しようとしなない」遂行欠如」と、方法自体を知らないのに「できない」スキル欠如」です（野田, 2018）。やろうとしない場合でも、「実行に移すまでの自信がない」「過去にやったがうまくいかなかった」「やったことを認められなかった」などいろいろな背景が考えられます。

■見えないものは扱わない

このように効果的な行動（指導）が難しい理由は個人によって異なり、行動していない理由は本当のところ当人しか知りえません。よりよい授業を行うために多くの教師は日々努力をしています。にもかかわらず、授業改善が進まない理由を教師の内面に求めると、個人にラベルを貼ったり、責めたりすることにつながります。

そうした見えないもの（教師の内面）を議論しても何も進みません。実効性のある指導スキルを見る化し、具体的に見本を示し、練習を課し、習得できるようになることを研修のゴールとします。

同時に、「どのような条件が整えば行動が出るのか、起こり続けるのか」という変化が起こるメカニズムに着目し、環境設定（研修）を変えることに注力します。

2-3. 研修評価は「満足度」で測る？

「変化を生み出す」研修では、研修を設計する段階で、成果測定の方法を検討します。

■求めるのは「授業現場」の改善

研修の成果は、教師が学校に戻ったのち、研修で学んだことを授業でいかに実践し、授業改善を行ったか、そしてそのことが生徒の学びにプラスになったかということで決まります。そのため、評価測定は研修会場ではなく、学校に戻ってからしばらく後です。受講者が、学校に戻ったあとの実践状況をどう把握するかは、検討しておく必要があります。

■生徒の学力向上を測るには

教員研修の成果測定で重視したいのは生徒の学力向上です。このデータを入手するには、

- ① 教師が研修を実践に移し、生徒が新しい指導から効果を得るまでの十分な時間、
- ② 生徒の環境や集団の特性、
- ③ 研修で扱った内容に対する適切な成果測定、

の3点を念頭におきます。

例えば③ではスピーキング力の研修を受けた教師がその指導を実施したのち、リーディング力を測るテストのみを生徒に課したのでは、研修の成果測定としては適当ではありません。介入（改善のための方策）としての研修を評価するため生徒の学力向上を測定したいのであれば、十分な知見と経験がある専門家の力を借りるのが好ましいでしょう。

生徒の成果を見取るリソースや専門家が見つからない場合には、研修後の授業における教師や生徒の態度変容を観察することでも研修の成果を測ることは可能です。

■測ることを計画する

研修の目的が達成されたことで研修はようやく終了できますが、それをどこで判断するかを予め決め、その方策（①いつ、②誰から、③どんな内容を、④どんな手法で、⑤誰が、⑥どのように収集するか）を計画します。

「①いつ」は、研修の規模や期間によって研修直後、研

修後1～2か月後、6か月後など異なります。「②誰から」は受講者、管理職、同僚、生徒、保護者、教育委員会など、「④手法」とはアンケート、聞き取り、授業見学、リフレクションなどの様々な方法を指します。

■事後アンケートが測定するもの

研修会場でアンケート用紙を配布し、受講者の満足度を測ることはよく行われています。受講者の満足度や理解の程度はどうか、授業につながる研修であったかなどを把握することで次回の研修に生かすことができまる大切なデータです。また、研修自体に満足していなかったり、学びが深まっていなければ、授業で新しい行動は起こりません。

しかし、事後アンケートはあくまでも研修会場で行うもので、「学びになった」「いい研修だった」という感想を多く聞いたとしても、それ自体が授業改善を担保するものではありません。実際には研修がやりっぱなしで、授業改善にはつながらないという悩みが生じています。

■やりっぱなしを回避するために

やりっぱなしを回避するためには、【研修参加】⇒【研修での学習】⇒【授業実践】⇒【実践の継続】⇒【生徒の成果】がつながって起こるように計画を立て、それぞれの過程が順調に進んでいるかを把握するしくみが必要です。「やりっぱなし」にならないためには、研修後のフォローアップと研修評価を組み合わせることが効果的です。

こういった一連の好循環が起こることを見届けるために、研修の企画段階でモニタリング（進捗管理）と評価の方法を十分に検討します。

2-4. どんな構成が効果的？

研修が単発か複数回かで効果は異なるのでしょうか。

■「点」ではなく「線」として考える

変化にはプロセスが必要であり、時間を要します。研修終了後、ゴールに設定した教師の行動が引き出せるような「プロセス」を組み込んだプログラム構成を考えます。

研修終了後、学校に戻ってからの授業での行動を見取るには時間の経過が伴うため、本来研修はプロセスであるはずですが。しかし研修会が一度切りの場合、教師の変容を見取ることができません。また、現場で実践されない限り、研修は終わったことになりません。研修は、研修日単位の「点」ではなく、研修と受講者の授業を往還する「線」の視点で設計されなければなりません。

■研修期間によって異なる成果

効果が高い研修は、短期間のものよりも、ある程度の期間にわたって実施されるものに多く見られます (Cordingley, et al., 2015)。少なくとも2学期間、よくあるケースでは1年、ときに数年というものもあります。研修で新しいテクニックを紹介されてから、授業実践を経て新たなルーティンを構築するまでには時間が必要なことはこのことからわかります。

■効果が高いシリーズ（分散型）研修

効果的な教員研修の要素に基づいていて、なおかつ日本の複数の教育委員会で実証済みのアプローチは、分散型（シリーズ）研修です。年に2～4回、間隔を開けて研修日を設定し、受講者はすべてに参加します。

研修を分散・分割するメリットは次の通りです。

- 毎回の研修内容が明確で、ひとつの内容に集中しやすい。認知負荷の観点から情報量を厳選するのは非常に重要なポイントである。
- 事後タスクとして設定し、次の回に受講者同士で実践共有をしたり、お互いにフィードバックを提供したりする機会が設定できる。
- 研修期間を通して何度も同じ内容に触れる「リマインド」機能を設定できるため、内容が強化される。これは間隔学習・想起学習の観点から理にかなっている。

この場合の日程設定で注意することは、研修日を学期中に設定することです。「明日から取り組める」環境を提供するためであり、夏休みや冬休み開始直後の日程は極力避けます。

■集中型研修の利点と課題

夏季休業中などの一定期間に集中して行えば、より多くの内容を網羅できたり、受講者同士の結びつきを強め、ネットワークの構築に役立ちます。また、働き方改革の点から夏休みに設定される傾向もあります。一方、内容が多すぎて消化しきれない・研修の早い段階で扱った内容を忘れてしまう、さらに休みが長くて学校が始まる9月まで研修で高まったモチベーションを持続できないという課題もあります。

■単発型研修で行う場合

では、単発で行う研修はどうでしょうか。事例1(28ページ)のように、内容を厳選すれば1日という短期間であってもかなり長期間成果が見られる場合もあります (Cordingley, et al., 2015)。ただこの場合も、設計段階での綿密な組み立てが重要です。研修内容と授業実践を促す効果的な支援の提供が、研修の成果を分けるポイントとなり、設計時には留意します。

2-5. 対面とオンラインのどちらが効果的？

研修の実施形式は、それぞれがもたらす効果を踏まえ、変化を導くために何を必要とするかで選択します。

■対面の利点は

対面開催の利点は次のとおりです。

- 授業をイメージしたもの（デモンストレーション）が提示しやすい。
- スキルを学ぶ時に立体的に捉えられるため、理解が進み、練習がしやすい。
- 話し合いや質問が気軽にできる。
- 受講者の討議や練習の様子などを講師が十分にモニタリングでき、必要なフィードバックが提供されやすい。
- 環境を変える（学校を離れる）ことで脳が活性化され、記憶を思い出しやすくなる。
- 研修仲間とのコミュニケーションがとりやすく、社会的なつながりが構築される。

以上の要素を見ていくと、対面で行う集合研修には効果的な研修に必要な要素が多く含まれます。例えばスキルを習得しやすい環境、フィードバックの提供や社会的なつながりは、これらは授業改善を進める上で不可欠な要素です。教師の7割以上が対面開催を望んでいる**のは、こういった利点を体感しているからでしょう。

■オンラインの種類と特徴

オンラインにも多くの利点があります。大人数の参加やコンテンツの繰り返しの活用が可能であり、移動時間の削減や研修会場が不要であるなど、様々な面で利便性が高いとされています。一概にオンラインと言っても様々な種類があります。

- ① 録画配信（オンデマンド）
- ② 同時・一方通行型（リアルタイムのウェビナーやビデオ）
- ③ 同時・双方向型：講師と受講者、あるいは受講者間のやり取りがある

①の録画配信は「いつでも視聴できる」ことが利点で、

知識伝達型のコンテンツとしては活用しない選択肢はありません。また、最近は隙間時間で学べるように短い動画が多くあります。その反面、「いつでもできる」という自由さから後回しにしていつまでもやらなかったり、「ながら視聴」に陥りやすく、また視聴の有無も視聴態度も主催者側は把握できません。中には「いつでも参加可能」というオンライン研修の良さを認識しつつ、「プレッシャーや義務感がないので、あまり重要視していない」という否定的な感想を残す教師もいます**。だからといって、②のように決まった時間に参加する形にすれば「参加」割合は高まるかもしれませんが、一方的に情報を受け取る形には変わりありません。

また（事後課題の提出義務があるかどうかに関わらず）オンライン研修への参加業務負担を増大させることもあります。教師にかかる負荷と達成できる成果とのバランスに注意することが必要です。この点から、実効性のあるオンライン研修にしなければなりません。そのためには、主催者側の研修設計がより重要になります。

③では双方向のやり取りが可能なツールを使えば、オンラインであっても対面に近い学習活動ができます。移動時間が削減できる一方、受講者には主体性や自律性がより求められ、ICT操作や受講環境の確保も受講者の責任となります。講師にとっては対面以上に様々なスキルが求められます。

オンラインでは①ー③以外にも非常に様々なツールがあります。グループ内でのチャット機能、資料・動画共有、通話機能のほか、各種アプリなどの利用が可能で、有効的に活用できれば、対面では得られない学びが可能になります。

■ラーニングマネジメントシステムの活用

オンライン研修を管理する点で、より統合的に包括的な機能を持ち合わせているものが、e-ラーニングでよく使用されているラーニングマネジメントシステム（学習管理システム、LMS）です。LMSを活用すれば、学習教材の配信や進捗状況の把握、クイズや授業と連動したタスク設定が容易にでき、記録も残ります。モデレーターつき掲示板を設定したり、修了証発行などが可能です。先にあげた「あと回しにしていつまでもやらないということ」を避ける一策となります。

LMSを教員研修で活用するためには、システム構築の段階で綿密な計画と開発が必要になりますが、そのぶん受講者側にも管理者側にも多くのメリットがあります。中長期的な教員育成計画と連動すると効果的です。

■ハイブリッド型の利点

研修の実施形式を決定する際には、それぞれのツールの特徴を総合的に検討し、それぞれの研修のゴールを達成するために最適なものを採用、あるいは効果的に組み合わせます。現時点で最も現実的で、成果が実証されているものは、対面とオンラインを混合して行う「ハイブリッド型」です。（注 対面とオンラインを同時に開催することではありません）

複数日を設定する研修プログラムで、日によってオンライ

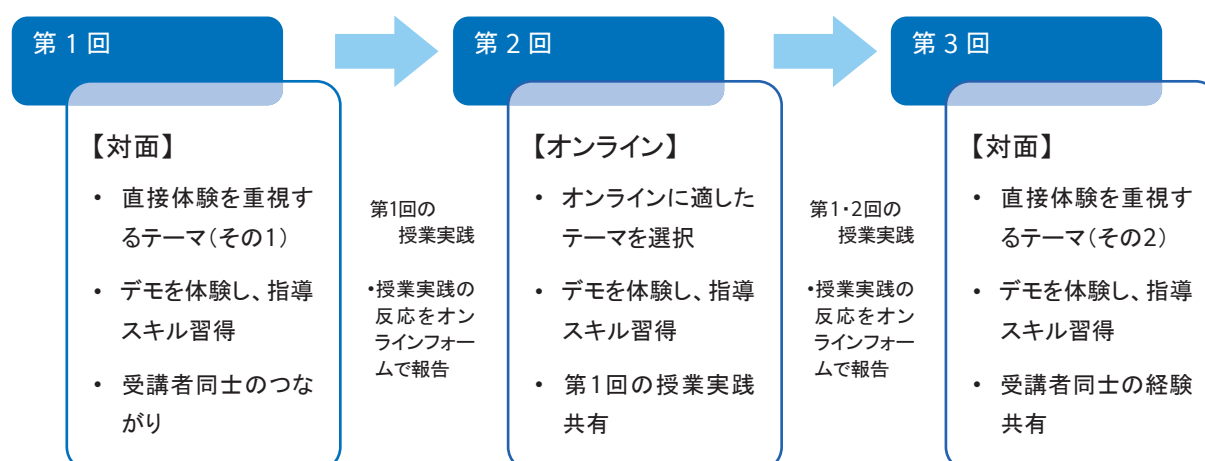
ンと対面を使い分けて実施することで、双方の利点を取り入れることができます。第1回を対面研修から始めれば、受講者間のコミュニケーションが発生し、社会的なつながりが生まれます。その上で第2回以降にオンラインを取り入れます。受講者間の交流により教員の心理的な参加度が高まります。（31 ページ 青森県の事例参照）

オンラインでワークショップを行う際には、オンラインに適した内容かどうかを十分に検討します。可能であれば、研修と研修の間でオンラインを使ったタスク設定や授業実践の共有などを含めます。会場手配や移動経費の節約を行いながら、受講者の精神的な関与度を高め、学びを確実に推進できるような工夫が可能になります。

■働き方改革と授業改善の両立

日本の教育現場では、教員の働き方改革は喫緊の課題です。調査**では9割の教員が「研修時間を見つけることが難しい」と回答しています。その一方で、74%が「オンラインよりも対面研修」を希望しており、88%は「オンラインを使った新しい研修方法」に高い関心をもっています。オンライン研修に参加する際には、9割以上が「授業で直面する問題解決につながる」ことや、「授業で使えるアクティビティや教材が得られる」ことを重視しています。このようなニーズを満たしつつ、研修成果を確保できる研修企画の設計が求められています。

◆ハイブリッド型研修の構成例



2-6. 悉皆制と希望制、どちらが効果が高い？

対象者の設定で成果にちがいはあるのでしょうか。

■希望制だと成果が高い？

自分から進んで参加する受講者ばかりを募った研修の場合、研修効果は高くなるのでしょうか。あるいは、リーダーを育成する目的などの設定をして受講者を限定すれば、自ずと期待した研修効果が得られるのでしょうか。

受講対象を設定する際、大別して悉皆制、希望制、指定制の3つがあります。このような対象区分と研修成果の関係性による効果量の大きさに関する研究によると、研修を効果的に行う重要な要素は、参加必須か自由参加かということよりも、「共通の目的を一緒に達成するための支持的風土」だとされています。そしてそれ以外にも研修成果に影響を与える要因があると分析されています（Cordingley, et al., 2015）。

■研修が成功する要因

研修が成功するための重要な要素として、「目的を共有し共に達成する雰囲気」のほかに、「教師の学びを支援する肯定的な環境」「十分な時間設定」「体験的に学べる」「所属校の同僚や管理職が興味関心をもって支援している」「研修内容が教育的社会的な文脈に一致していること」

などがあげられます。つまり「全員参加の研修だから」「希望者だから」「一定の経験がある人が参加したから」など、対象者の設定ではなく、目的が共有されているか、教師のモチベーションを高める要素（研修成功に重要な要素）が組み込まれているかが重要になり、その点を確実に点検することです。（30 ページ 大阪府茨木市の事例参照）

多くの先行研究は、ピアサポート（受講者同士の社会的なつながり）、新しいアプローチを推しすすめる材料としてそれがなぜ機能するかという科学的根拠を活用すること、などの重要性も強調しています（EEF, 2021）。

■大切な研修前コミュニケーション

対象者がどんな設定となるにせよ、中長期的に達成したいことを踏まえ、1 回ごとの研修が何を達成できるかを見極め、その1つひとつの細部を注意深く組み立てる必要があります。

研修では、事前のコミュニケーションも大切なカギを握ります。なぜその研修を行うのか、受講者には何が求められているのか、どのように授業に役立つのか、などを研修の前にわかりやすく確実に伝える必要があります。



2-7. 外部専門機関と連携するときの留意点

外部講師の力を最大限に引き出す工夫が必要です。

■専門家が関わる意義

外部の専門家は、教育委員会や学校にはない知見を提供できます。効果が高い研修を分析すると、外部専門家からの支援提供をうまく活用していることが多いようです。専門知識を背景とした、例えば、指導モデルの提示、モニタリング（観察）やフィードバック、コーチングなどにおいてです（Cordingley, et al., 2015）。

特に複数の研究結果で共通してあげられていた利点は、専門家が「支援」と「挑戦」をバランスよく提供することに成功していたことです。受講者との良好な関係を築き、受講者がもつ悩みや課題に対して支援を提供する一方で、少し難しい課題「挑戦」を設定し、受講者の力を引き上げていたのです。

■専門家がもたらす影響

外部から専門家が関わることで、前述のように教師や学校は様々なメリットを受けることができ、それが生徒の成果にもよい影響を与えます。例えば専門家からモニタリングやフィードバック、コーチングの指導を受けていた場合、特に多様な学習ニーズをもつ生徒への対応に悩む教師にとっては、生徒の成長についての討議やデータ分析などを通して、具体的な指導と生徒の学習との関連を明確にする手段を得たことになります（Cordingley, et al., 2015）。

なかでも、専門家が関わって最もよい影響を与えると報告されているのは、教師の学びに対する意欲向上を支える点です。研修に対する準備具合や新しい学びを受け入れるタイミングは教師によって異なります。1-2 で説明したように、教師の情意的な視点に配慮することは重要で、この点を熟知した専門家が関われば、受講者に寄り添いつつ、授業改善に向けて貢献できることは多いです。

■効果的な研修のためのサブスキル

外部専門家（機関）によって専門性は異なります。研修のねらいと照らし合わせ、そこで必要な専門家のスキルを特定・判断することが必要です。研修テーマだけでなく、

研修運営に求められるサブスキル（下位技能、効果的に行うために必要なスモールステップや足場かけ）についても把握しておくにより効果的です。研修講師に求められるサブスキルには以下のようなものがあげられます。

- 指導改善が必要な分野について教師の認識を高める。
- 効果的な指導のアイデアや活動についてのモデルを見せる。
- 心理的安全性が保障された環境で、教師がテクニックを練習し、フィードバックを受ける機会を提供する。
- 学習したことを実践に移せるようにリマインダーや想起する機会を与える。 など

■得意分野を生かした責任分担

外部専門家が教育委員会主催の研修に関わる際、事前に十分な意見交換の時間を確保します。外部専門家が持っている知見を最大限に活用するためには、細部を決定する前に、教育委員会の目指す方向性について十分に説明し、専門家からの提案や好事例の共有を求めます。

研修内容だけでなく、例えば日程設定や研修時間、コミュニケーション方法などでより効果的な研修にするための提案が得られるかもしれません。教育委員会が主導であっても、外部資源を最大限活用するためには、ここでもコミュニケーションは大切な要素です。そうすることで、研修全般を通じて互いの強みが生かせ、有意義な役割分担ができます。

3. 変化のための学習活動と評価

変化に必要な学習活動の内容や進め方、そして変化をどう判断するかについて取り上げます。

“

学んだことを試してみて、生徒たちに変化が見えたことで、前にも増して「英語を教えることは楽しい」と思うようになりました。

(研修受講者)



3-1. 変化に必要な学びとは？

研修では新しい教科知識や指導法を紹介し、これまでの経験と照らし合わせます。

■指導力を細分化して捉える

スピーキング指導やライティング指導といっても、その指導手順は分解（細分化）ができ、多くの指導のサブスキル（下位技能）に分けることができます。これは「指導（instruction）には階層がある」ことを指しています（野田，2018）。サブスキルは「足場かけ」と呼ばれることもあります。

授業がうまく展開するには「勘やコツ、経験が必要」と表現されることがありますが、熟達教師は、多くのサブスキルをルーティン化し、自動的に無意識で行っています。

■再現性が高く、誰でもできるサブスキル

「スピーキング指導をしたけれど、うまくいかなかった」場合、こういった「サブスキル（足場かけ）」が教師に十分に紹介されていない、あるいは存在自体が認識されていないことがあります。細分化されたサブスキルは通常再現性が高く、根拠もしっかり示されています。特にモチベーションや認知科学などの先行研究を踏まえています。その根拠や効果を知った上で、具体的な指導スキルを習得できれば、教師は翌日から授業で使うことができ、実践を通して、指導に対する自信を上げることができます。

サブスキルは言語化や概念化が難しいものが多いため、研修において講師が具体的な行動を通して指導手本を示し、「見える化」します。指導技術を紹介する際には、その「名称」も一緒に紹介すると、記憶に残りやすくなりますし、授業実践を共有する時などに何のスキルを指しているかがわかりやすくなります（25 ページ下部参照）。

■生徒の成長を見取る力

英語指導だけでなく、学びのしくみや学習者の成長を把握する力についての知識も重要です。学びのしくみとは、生徒の学びがどのように起こるかということです（Cordingley, et al., 2015）。例えば、《学びを促進するための思考》《記憶に定着するしくみ》《生徒を上達に導くための、やさしすぎず難しすぎない課題「挑戦」の設定》《全員が参加できる活動の進め方》、などがあります。これらには認知科学や学習心理学などの知見が含まれます。

学習者の成長を把握するとは、始まりからの数々の段階ごとに学習者がどのように成長しているかを見きわめることで、ここで形成的評価が生かされます。この知識があれば、教師は自分の学びや新たな改善が生徒にどんな影響を及ぼしたかを把握できます。

「自分がもたらした成果」を見取ることができれば、教師のやる気は高まり、自分自身で授業改善を継続できるようになります。形成的評価を即興的に行うことができれば、生徒を上達へと導くフィードバックができます。

3-2. 変化を起こす学び方

体験的に学ぶことが最も効果的です。

■行動を引き出すための学び方

「変化をもたらす研修」では、行動を引き出すための働きかけが必要です。そのため、研修は体験的に進めます。言語活動を中心で進めていく授業では、教師の具体的な指導がイメージできることがとても重要です。デモンストレーションがない説明はとても抽象的で、多くの人は同じ説明を受けても、異なるイメージを抱いてしまいます。また、言語活動の指導スキルを言語化することには限界があります。指導テクニックの手順を説明するだけでなく、見本をやって見せる、テクニックを練習する時間をとる、建設的なフィードバックを与えるなどは授業改善を視野に入れた重要な要素です（EEF, 2021）。

また、受講の容量量についての配慮が必要です。1回の研修内容は、設定時間と容量量のバランスに留意し、受講者に過大な負荷を与えないように配慮します（EEF, 2021; Feldon, 2014）。たくさんを網羅しようとすれば講義型になり、モデルを示したり練習などの時間が少なくなります。講師の与えたい情報量ではなく、受講者が行動に移しやすい量を基準に内容を決めていくように配慮します。

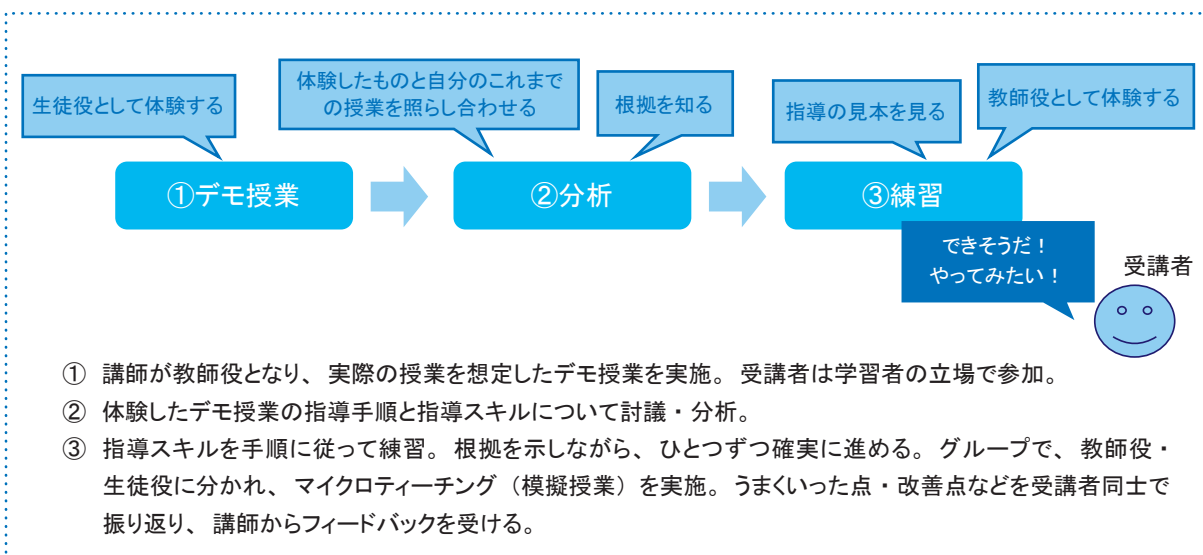
■自己効力感を高め、見通しをもたせる

「やれそうだ」という見込みをもって行動に移す力が自己効力感です。「学びは他人に見本を示してもらい、追体験することで効果が上がる」という自己効力感（Bandura, 1997）が、実際の行動を促すとしています。そしてその行動を実行した結果、「自分の指導が生徒の学力により影響を与えた」という成功体験を持つことで、教師は自己効力感を高めるとされ、世界では多くの研究がされています（Guskey, 2021）。

この成功体験を得るためには、「他人がやっているのをモデルとして見る」「やり方を練習する」などの体験を通して、「これは自分にもできそうだ」「うまくいきそうだ」という見通しを持つことが必要です。このように、やる気（見えないもの）よりも行動（見えるもの）にフォーカスし、行動を導くための要素を研修に組み込みます。

研修ではこうした点に留意して、教師のスキル習得が一定のレベルに到達するまで、ていねいに研修内容を組み立てる必要があります。

◆スキル習得のプロセス —ブリティッシュ・カウンシルが実施する進め方—



3-3. 研修がやりっぱなしにならないためには？

教育委員会が苦慮する「研修と授業をつなげること」。

■やりっぱなしを回避する

「研修転移」とは、研修で学んだことを現場で実践し、成果につなげていくことです（中原他, 2022）。

教師にとっては、研修内容を授業実践として実行し、その授業実践により生徒に変化が現れることを指しますが、実行に移すということは決して簡単ではありません。しかし、いくつかの工夫をすることで、行動を促す、つまり「やりっぱなし」を回避することができます。

■行動を促すリマインダー

研修内容を授業実践へとつなげる（研修転移）には継続的なリマインダー（EEF, 2021）が必要で、このリマインダーとは、研修内容を想起させるきっかけを指します。研修内容を思い出す機会を設定し、行動に移す意欲を高めるような仕掛けをすることで、教師を実践に促します。

具体的な方法としては、研修で扱った指導テクニックを行うタスクを設定したり、その実践を記録したり報告するEメール送信をタスクとする、などがあります。

リマインダーの一例として、「事後タスク」を紹介します。研修事後タスクを設定する時は以下のことに留意します。

- ① 授業での具体的な手順やテクニックを扱う。
- ② タスク内容の詳細（やり方）を教師が十分に理解しているものにする。
- ③ いつまでに実施するかが明確である。

研修で学んでいるので「やり方はすでに知っている」状態であり、それを思い出すことで「やれそうだ」「やりたい」という気持ちを再びもつことができます。

実際に取り組んだ教師は「事後タスクがあるからこそ学んだことをやってみようという気持ちも強くなった」「事後タスクは生徒への指導のヒントや自分を振り返るのに有効だった」という感想を残しています。

■事後タスクの意義と負担を考える

事後タスクを設定するのであれば、受講者が研修で得た

指導テクニックを実践する意義を念頭におきつつ実践にあたるようにし、そこで生じた課題解決や進捗の報告・共有機会を設定したり、講師からフィードバックを与えるなど、教師の取り組みを認める機会を必ず設定します。これはモチベーションの点からも非常に大切です。新しい指導を実践するにあたっては程度の差はあれ、様々な労力や時間を割かなければなりません。だからこそ、教師の内面を刺激し、意義が理解され、やりがいのあるものを設定します。

教員の業務削減は喫緊の課題であるため、教師に負担をかけない配慮も重要です。一方、授業改善も重要な課題です。そのどちらも両立させるため、タスクを設定するには多くの準備時間が求められるもの、基準があいまいで人によって理解が異なるもの（例えば、授業案やレポートなど）はこの場合は不向きです。

■ピアサポートとフィードバック

一緒に研修を受けた仲間とのつながりは実践を後押しします。「他校の先生と話ができてよかった」という声は多くの研修会で耳にしますが、この要素は研究でも重視されています（OECD, 2019）。うまくいったこともそうでなかったことも仲間と共有することで、自分の実践を振り返る機会になり、次の授業実践へとつながります。

所属校の管理職の受講者に対する関心や声掛けも、教師の授業実践を支援する大きな要素です。一方、管理職が否定的であったり、やる気をそぐような言動をとったりするだけでなく、研修自体に無関心である態度は逆方向に作用します（鈴木, 2015）。

■現実的に進める

リマインダー／ピアサポート／フィードバックの3つは、あらかじめ計画段階でプログラムに組み込みます。あまり多くを欲張らず、受講者にとっても教育委員会担当者にとっても、実現性が高い内容や量であることも重要です。

3-4. 変化はどうやって測る？

いつ、何を、どのように評価するかを計画し、想定した結果が起こっているのかを確認します。

■ 5 段階で測る

教員研修の成果測定に便利な評価基準は、「教員の職能開発における 5 段階評価方法（Guskey, 2002）」です。この評価基準は「授業が変わる」「生徒が変わる」ことに焦点を当てており、変化を把握し、また、改善点を特定することにも役立ちます。モニタリングや評価に活用することで研修を成功へと導きます。

「教員の職能開発における 5 段階評価方法」のレベル 1～5 を以下に示します。

■ レベル 1：研修に対する満足度を測る

レベル 1 では、受講者の研修に対する好感度を測ります。「研修はよかったか」「講師はわかりやすかったか」などの項目を選択式と自由記述で回答してもらいます。これは研修直後にアンケートで実施するのが一般的です。

■ レベル 2：研修での学びを測る

レベル 2 では、企画段階で設定した知識やスキルの目標が達成されたかどうか、「学んだ」「できるようになった」具合の理解度・習熟度を測定するものです。知識は理解度テスト、スキルはロールプレイなどの実技を通して測る手法があります。これは、研修終盤で実施することも可能です。スキルの測定は、講師が研修中の様子をモニター（行動観察）し、行うこともあります。

■ レベル 3：学校からの支援はあるか

このレベルでは組織の支援度を測定します。研修後に管理職から公的な支援が受けられるか、同僚が協力的かということが、研修の成否を左右するためです。支援には時間や教材、リソースも含まれます。ここで支援が得られない（例えば管理職からの理解がない、準備時間が担保されない）というようなことがあれば、それらが阻害要因となり、レベル 1 とレベル 2 で得られた成果は消えてしまいます。

レベル 3 が円滑に進むためには事前のコミュニケーションが非常に大切になるため、研修のねらいや受講者に求め

られることを主催者が学校（管理職）から十分に理解を得られるように準備します。

■ レベル 4：授業で実践したか

レベル 4 では、授業の実践度を測ります。そのため教師が学校に戻り、授業実践に移す過程でかかる時間を経た後に測定することになります。ここでは次のことに焦点をおき、情報を収集します。

- ・ 研修で学んだことをどの程度実施しているか。
- ・ どんな内容のことを実施したか。
- ・ 実施してどうだったか（研修前との違い、指導のやりやすさなど）。
- ・ 実践してどのような成果があったか（生徒の反応）。
- ・ 実施してうまくいかなかったことは何か。
- ・ 実施できていない場合、その理由。 など

こういった情報はアンケート、教師への聞き取り、授業観察などを通して収集できます。実施にあたっては、受講者と主催者の双方にとって現実的で実施可能な方法をとります。

このレベルで変化が見られない場合、1-3 であげたものが原因として考えられます。レベル 1 や 2 を測った研修会場では非常にモチベーションが上がったようでも、現場に戻ると様々な理由で研修内容を振り返ることさえ難しいという現実もあります。こういったことを避けるのに教師の実践を促進する方策が必要で、企画設計の段階で解決できることがいくつもあるので、企画を見直す必要があります。

■ レベル 5：生徒に変化があったか

レベル 5 では、生徒がどのくらい成果を得られたかを測定します。これはレベル 4 が担保されないと起こりません。

生徒の学力には様々な事柄が影響し、なおかつ研修が生徒の学力に直結するわけではありません。だからこそ、教員研修の価値は、教師が学校に戻り自分の授業で新し

い実践を確実にいき、そこから生徒により影響が与えられたかどうかまでを見ていかなければなりません。また費用対効果の点からも、説明責任や定量データが求められることも増えています。

そのため、評価においても、工夫をして何らかのデータを収集することが重要です。例えば、「教育委員会が学校

を抽出して訪問し、研修前後の授業を観察する」「教師がレベル 4 の報告を行う際に、生徒の変容も併せて報告する」などの方法が考えられます。授業観察では研修内容の実践の有無やその成果の確認とともに、新たな課題が特定されることが多くあります。それが次のアクションへとつながります。

段階	項目	評価内容	手法	評価の観点	例（受講者の声）
レベル 1	受講者の反応	満足度、有用度、時間、教材、講師、会場など	事後アンケート	直後の満足度	・他校との先生と意見交換ができてよかった。 ・活動体験が楽しかった。
レベル 2	受講者の学習	想定していた知識やスキルの習得	確認テスト、パフォーマンスの観察（マイクロティーチング）	受講者の新しい知識やスキル	・スモールトークの進め方がわかった。 ・興味関心を高める方法をいくつか教えてもらったので、次回使いたい。
レベル 3	組織の支援や変化	授業実践の理解や支援、問題解決、リソース提供	アンケート、面談など	学校の支援、支持や認識、適応など	・校長が声かけしてくれた。
レベル 4	受講者による活用	効果的に新しい知識やスキルを適用したか	アンケート、面談、リフレクション、授業見学、録画など	実践の程度と質	・スモールトークを毎時間取り入れた。 ・教えてもらった発音指導は生徒にとって覚えやすく好評です。
レベル 5	生徒の学習成果	生徒に成果はあったか、情意面や学力への影響	生徒の記録、学校の記録、アンケート、生徒や教師との面談など	生徒の成果（学力面・情意面など）	・話す活動が楽しいという生徒が増え、意欲的に取り組んでいます。 ・スピーキングが高まっていくことで、ライティングのスキルも高まっていくのを感じている。

教員の職能開発における 5 段階評価方法（Guskey, 2002）を元に作成



●変化を数字で示す

研修成果を数字で把握できれば、変化の度合いをわかりやすく、客観的に示すことができます。

以下は、2018年に大阪府で実施した中学校英語教員研修（n = 80）での、研修参加者の事前及び事後の意識調査の結果です。受講者に対し、研修前後に同じ内容の質問（6件法）を実施しました。授業での実践や指導に対する自信（レベル4）や生徒の変化（レベル5）を数字で示しました。

■研修事前・事後 受講者の意識変容：スピーキング指導

	質問と結果	説明
レベル4	生徒が自分の考えや経験、気持ちを話すように支援している 研修前 4% 24% 46% 研修後 20% 45% 30% 非常に当てはまる、かなり当てはまる（6と5）の合計 28% ↓ 65% 6 非常に当てはまる 5 かなり当てはまる 4 どちらかという当てはまる	【授業実践】 研修で扱った内容に対応した質問とする。この研修では、「生徒が自分の考えや経験を表現する時の足場かけ」についても研修で扱っており、受講者には既習の指導スキルである。ほかにも、言語活動の頻度と質、教員の英語使用の質と量、必然性のある言語活動、などについても尋ねた。
レベル4	スピーキング指導に自信がある 研修前 3% 8% 37% 研修後 10% 41% 37% 非常に当てはまる、かなり当てはまる（6と5）の合計 11% ↓ 51% 6 非常に当てはまる 5 かなり当てはまる 4 どちらかという当てはまる	【指導に対する自信】 スピーキング指導に対する自信については、特に大きく変化した。上記の既習の指導スキルを使った授業実践を繰り返し、小さな成功体験を重ねることで自信が徐々に高まる。その高まりが、更に授業実践へのモチベーションとなる。
レベル5	生徒のスピーキング力が上達しているのがわかる 研修前 1% 28% 32% 研修後 17% 48% 31% 非常に当てはまる、かなり当てはまる（6と5）の合計 29% ↓ 65% 6 非常に当てはまる 5 かなり当てはまる 4 どちらかという当てはまる	【生徒の変容】 3-5にあるような生徒データ入手についての限界や煩雑さを考慮し、生徒の変容については教師の見取りで判断した。主観的な視点での測定ではあるものの、当初想定した以上の変容が得られた。

（河合・信田, 2019）

■留意事項

- 研修評価に当たっては、本ハンドブックでご紹介してきたように、まずは研修企画をていねいに行うことが必要です。例えば、シリーズ研修とすることや、教育委員会と外部専門機関で役割を効果的に分担し、それぞれの強みを生かした連携を行うことなどです。
- 研修評価は、厳密な方法で効果を測定することが極めて難しいです（中原他, 2022）。研修のねらいは授業改善ですから、研修評価をすること自体に力を入れ過ぎると本末転倒になりかねません。研修の規模や目的に合うもの、また受講者を始め関係者に負担が少ない、現実的な方法を選ぶようにします。
- 24ページにあるように、自己評価の基準を揃えることは難しいことを念頭におきます。

3-5. 成果のデータ収集をする時の留意点は？

評価は大切ですが、あまり厳密にし過ぎず、実行可能な「ちょうどいい具合」を探りたいものです。

■データ収集を設計に組み込む

レベル4とレベル5の成果を測定するためには、研修設計の段階で、ある程度の見通しをつけておくことをお勧めします。研修に対する説明責任を果たすにも、項目によっては、最初に計画しておかないと実効性がないと指摘されることもあります。その一方、研修の規模や構成によってはあまり厳密に計画しても実施自体が現実的でない場合があります。このハンドブックで紹介した要素や配慮を揃えないと、評価をしても成果が見られない、評価自体ができないこともあります。

■教師の変容の見取り

研修に参加した教師の変容は、アンケートで確認することができます。そのためには、事前事後で同じ内容のアンケートを実施します（23ページ参照）。質問項目は、教師の指導に対する自信や、研修で扱ったポイントの実践度合いなどを取り上げます。あまりに漠然とした質問であると、受講者にとっても評価する側にとっても、研修内容との関連性がわからなくなります。そのため、具体的な質問にします。

自己の実践についてアンケートなどで回答する場合、教師間での判断基準を統一することはできません。そのため、授業見学を行ったり、生徒に指導の変化について尋ねることもひとつの方法です。ただ、研修成果を把握するために生徒に授業評価を求めることはあまり賛成できません。あくまでも授業見学をメインとし、生徒への聞き取りはそれを補完するものとして扱います。

■生徒の学力データからの見取り

生徒の学力に関するデータは、授業改善を把握する有力な根拠になります。研修後にこのデータで改善が見られれば、その研修はインパクトがあったと判断できます。しかし、このデータの入手に当たっては、次のような理由から注意が必要です。

- 研修で扱った内容に関するデータがないことがあります。例えば、研修でスピーキングのやり取りを扱った

ものの、実際の授業でやり取りを扱っていない、またはパフォーマンス評価を行っていない、などです。

- 仮に該当するデータが入手できても、「日常普通にやっていること」の成果と研修の成果を区別することは難しいです。「研修を受けた教師が指導した生徒グループ」と「そうではないグループ」、「事後タスクを設定された教師が指導したグループ」と「設定されなかったグループ」をつくるなどして、「研修受講の実験群」と「受講しない統制群」の間で比較をすることは、あまり現実的ではありません。
- 研修の成果が教師に定着し、授業で成果を示すまでには時間を要するため早急な判断は見誤りになる恐れがあります。

上記の点を踏まえると、研修の成果として生徒の学力データを集めることは難しそうです。しかし、研修項目と連動し、主に情意面に焦点を当てた質問紙による調査であれば、改善状況を把握することは可能です。教師にとっても、生徒からのフィードバックは指導改善の手立てとして役立ちます。

定期的に生徒に授業アンケートを行っている場合、質問内容を工夫することで定量的なデータがとれることもあります。この場合、研修前後で同一の質問内容で実施するとよいでしょう。

教育委員会単位で実施するテストでも、大まかな傾向が測れることもあります。もし数値が上昇していれば、研修の成果と判断できる可能性もありますが、この場合も研修内容との整合性や他の施策との関連に留意して判断します。

■数字もストーリーも

研修成果を説明する際、数字で示すことができると信頼性や客観性が増しますが、具体性や説得力に欠けます。教師がどのような場面で、どんな実践をし、どう生徒が反応したかなど、当事者が語ったストーリーがあれば、臨場感があり、魅力も増します。数字では測れないことも説明

してくれます。語る人が変われば、様々な変化を、異なる視点から生の声で説明してくれます。このように、数字とストーリーの両方から、成果を説明できると有効です（中原他, 2022）。

■実行可能な研修評価

どのような場合でも、研修前に評価方法を計画することでデータ収集は可能になります。一方、成果測定は時間と手間がかかる作業です。どの程度のデータを集めるのが現実的か、また集めたデータをどう使うかを予め検討し、現実的で次につながる成果測定にしていきます。

研修と生徒の学力は直結しないこともあったり、授業改善が円滑に進むには様々な条件がそろえる必要があります。教育実践は複雑な営みであり、結果が出るまでには時間がかかるものです。

だからこそ、研修がねらいに沿って順調に進んでいるかというモニタリングを行うこと、レベル1から順次変化が起こっているかどうかを確認することが重要です。この点から、研修成果の評価を実施することに大きな意味があります。研修評価をどのように行っているかどうかで授業実践、しいては英語教育の改善の進捗は、大きく変わります。

教師が確かに学び、学びを授業に反映する、その結果を教師自身が見取り、生徒も変化を感じる — この循環を確実に起こす方法は確かに存在します。

●変化をストーリーで示す

3-4でご紹介した「5段階評価」については、数字（定量データ）（23ページ）で示す以外に、定性データを収集することをお勧めします。

例えば2-4にあるようにシリーズ研修を実施し、第2回以降の研修で、前の回の研修内容の授業実践や生徒の反応について尋ねます。以下のコメントは青森県（31ページ参照）の受講者の回答です。受講者は「新しい知識やスキルを活用したこと」（レベル4）と、それによって「生徒にどんな変化が起こったか」（レベル5）を具体的に描写しています。ここには「うまくいかなかった」ことや悩みも寄せられるため、次の研修でアドバイスしたり、追加説明をするなどの支援を提供できます。

※教師の授業実践を直線の下線（ ）で、生徒の変化を波線の下線（~~~~~）で示しています。

- ・ スモールトークを取り入れたことで、子どもたちが英語で話そうとしたり、間違いを恐れずに話そうとする姿勢が多く見られるようになりました。
- ・ 研修で教わったように、身近で思わず話したくなるテーマで活動を繰り返しました。スピーキングテストでは生徒がやり取りを楽しんで取り組みました。
- ・ 初めは生徒には戸惑いがあったものの、徐々に慣れていき、様々な表現を応用して使う姿を見られた。
- ・ リーディングに関して特に苦手としている生徒が意欲的に取り組むようになった。リーディングのプロセスを経て取り組んだことで、生徒がいつも以上に語句の理解をしているだけでなく、ディスカッションにも積極的に取り組んでいるように感じた。
- ・ 役立つフレーズを練習する際、研修で習ったフィンガードリルやバックチェイニング*を使っています。生徒たちにも好評で、みんな楽しんで取り組んでいます。話せるようになってきたと手ごたえを感じています。

*「フィンガードリル」や「バックチェイニング」は研修で紹介した指導テクニックです。3-1にあるように研修で指導テクニックを紹介する際、名称とともに紹介すると、教師の記憶に残りやすくなります。実践共有でも何を指しているかが明確になります。

コラム 1 英語教師にとっての英語力コース

校種を問わず、英語運用能力の研修を求める声が教師から多く聞かれます^{**}。また英語力向上を目的とした研修を重視する自治体もあります。そこで英語教師にとっての英語力研修について考えてみます。

まず研修を求める理由の多くは以下のようなものでした。

■理由 1： 一般的な英語力を高めたい

まず、英語力が十分でなければ、英語教師としての職務を果たせません。教師の英語力として（特にスピーキングでは）小学校で A2、中学校で B1、高校では B2 が必要です。これ以下の場合、英語の使い手（話し手、書き手）としてのモデルを生徒に示すことが非常に難しくなります。この力は、各種団体が実施する 4 技能試験で測れます。

■理由 2： 指導のための英語力を高めたい

次に英語教師としての英語力です。英語を外国語として使う日本では、授業で教師が英語を使わなければ、生徒は英語に触れることができず、練習することができません。英語で授業を進めるために、学習者に合わせて英語レベルを調整する、わかりやすい指示を行う、効果的に手順を説明する、フィードバックを与えるなど、指導場面に合わせた英語が必要です。基本的に英語で進める授業を学習者として経験したことがなく、具体的にどんな場面でどんな英語で進めれば生徒が理解できるかをイメージしにくい教師も多くいます。

ある程度英語で授業を実施していても、その質や量を高めるためにどうすればいいか、生徒の英語使用を促すためにどうすればいいか、特に高校では特定の授業の場面で正しく使えているかを確認したいという声も多くあります。

■理由 3： 英語力を維持したい

最後に教師の英語レベルを維持する観点です。生徒のレベルに合わせていると、教師の英語力が低下することは避けられません。

教師自身が定期的に英語を使う機会を求める声もあります。教師は授業で英語の使い手としてのモデルを示す必要がありますから、英語を使う機会があることで、モデルを提示しやすくなり、教師の自信を維持・向上させます。言語は絶えず変化します。その変化を見逃すことなく、アップデートしておくことにも役立ちます。

教科の知識は自身が専門とする能力のひとつです。自信の専門領域の知識に触れたり高めたりしていく機会は楽しく、教師のやる気を高める効果もあります。

■教師にとっての英語コースのねらいと留意点

以上のように、英語教師にとっての英語力には様々な視点があります。そのため、研修で英語力を取り上げることとは多くの利益があります。ただし考慮すべきこともあります。ねらい別に留意点を整理します。

【理由 1 の場合】

一般的な英語力向上を目的とする場合、評価項目は英語のスコアです。学習を始めてから向上を測定できるまでには一定の学習時間が必要で、研修の構成や時間数、評価項目について細心の注意が必要です (Sara K, 2021)。あまりに短い時間数では英語力向上の成果を得ることは不可能ですし、語学の学習は受講者の年齢、モチベーション、自習時間、授業の質などにより成果は異なります。

【理由 2 の場合】

（高度な）英語力と英語指導力は自動的に連動しません。例えば、プロのスポーツ選手が必ずしも最高のコーチではないのと同じです。効果的な指導には多くの要素が必要とされるため、英語力と英語指導力は別物、という認識が必要です（しかしながら、一般にはこの誤解が頻繁に見られます）。

そのため、英語指導力の向上を目的とした英語力の研修、あるいは英語力も英語指導力も同時に引き上げる研修は存在せず、改善のための方策（介入）としては非現実的です。（研修での）英語力向上のための講師が、教師にとって必ずしも有用なモデルになる訳ではありませんし、指導テクニックを分析し練習する機会がなければ、実際に教師が授業に生かせられるかどうかは不明です。

生徒の学力を向上させるために教師の英語使用を高めたいのであれば、英語指導力に特化した、英語教師のための研修講座を企画するのが最善です。

【理由 3 の場合】

教師の英語力を「補充」する目的であれば、英語教師に対して英語力研修をすることは適当で、有意義です。英語を使って授業をする中で、オーセンティックな表現に触れたい、スピーキング力のブラッシュアップをしたいと考

える教師は多くいます。ただし、英語力の向上という点で具体的な成果を英語のスコアとして示すことは現実的ではありません。むしろ、内因的な理由から価値のある活動と言えます。

“

中学生にわかる英語で授業をするためのスキルの研修を受けたい。

（中学校 関東 30代 女性*）

“

児童へ指示を出すための英語を身につけたい。

（小学校 九州 40代 男性*）

“

英語を使って授業をする場合、英語が苦手な子どもへのサポートの仕方を知りたい。

（高校 九州 20代 女性*）



コラム 2 英語教師の研修に対するニーズ

2022 年に実施した「日本・中国・韓国 英語教員研修 現状とニーズ調査」**によると、以下のようなことがわかりました。

- 日本の教師が指導力を向上させたい分野は、学習者の動機づけやスピーキング指導、批判的思考や創造力などの 21 世紀型スキルなど。
- 英語力研修の必要性を訴える声も多く寄せられた。これには、生徒の英語力を育成する教科であるため、①教師の英語レベルを維持・向上したい（生徒に合わせた英語使用機会に限定されると英語力が低下するなど）、②指導のための効果的な英語使用について学びたい、の 2 つに大別される。
- 日本の教師は非常に多忙で、中国と韓国に比べて、研修時間を確保できないことが大きな課題である。研修を受ける時間に大きな制約があるにも関わらず、教員研修に対して強い意欲を示した。
- オンライン研修に求めるものは「授業に役立つこと」。オンライン研修の利点に対する認識はおおむね一致しているが、7 割の教員が「対面研修」を希望している。同時に、オンライン研修に対する新たな工夫や英語での研修実施を求める声がある。
- 3 カ国を比較すると、日本は一般的に研修に対する満足度が低い。研修を充実するためには、この点について別途調査を行うことが望ましい。

詳細は調査報告書（英文）（QR コード参照）及び日本向け要約をご覧ください。

日本・中国・韓国 英語教員研修 現状とニーズ調査調査

<https://www.britishcouncil.jp/programmes/english-education/updates/cpd-research>



“

求められる英語教育に対してサポートが少ない。情報提供や研修を充実させてほしい。

（中学校 九州 30 代 女性*）

“

これからの時代のニーズに沿った、専門的かつ実践的な情報が得られる研修。

（小学校 北海道 40 代 女性*）

事例 1 1 回の研修で成果を出す（リスニング）

研修内容を厳選し、確実に変化を起こす。

●ある大学の1年生対象の「英語コミュニケーション」の授業。複数の講師が共通のシラバスで、同じ教科書を使って指導をしていました。しばらくすると学生からリスニング活動についての不満が多く寄せられました。講師からも、「学生はリスニングになると寝てしまう」「どう改善すればいいかわからない」という声が聞かれました。

●この状況を改善するために取り組んだことは次の3点です。

1. シラバスの分析と改善

教科書のリスニング音声を確認すると、一つひとつがとても長いことがわかりました。そこで音声をセクションごとに分割することにし、さらに学生の理解度を確保するタスクや ear training* の時間を設けました。

2. 指導方法の改善

1の指導を複数の講師で統一して行うため、研修を実施しました。例えば、リスニング前の指示の改善です。“Listen carefully.”のような漠然とした、学生の学習スキル向上に必要な情報が含まれない指示ではなく、状況や場面設定をきちんと伝えた上でリスニングを始めることとしました。

3. スーパーバイザーによる支援

研修後の指導改善を支援するため、主任が授業観察や助言などの支援を行うスーパーバイザーを提供しました。

●その結果、授業が改善され、学生の授業態度も各段に向上し、否定的なフィードバックもなくなりました。それどころか学生は発音に対する関心が高まり、何人かは休憩時間などに ear training を話題にするようになりました。これは英語教育専攻ではない学部生にしては珍しいことで、講師にとってはうれしい驚きでした。このように小さい改善を行うだけでも、学生と講師の双方が達成感を得ることができました。

●明確な課題が特定できれば、効果的な研修の企画、実施、評価が容易になります。研修は1回限りでしたが、ニーズに基づいて明確なねらいを設定できました。一連の流れは講師をまとめるスーパーバイザーが主導し、教員研修の専門家に助言や指導を求めました。

●共通シラバスを使うことは講師の時間削減になりますが、指導法の統一や得手不得手などの差で困ることがあります。しかし協同的に取り組むことができれば指導に一貫性ができ、業務時間の削減にもなります。グループで協力する際、全体の指導の質がよくない場合は反対の方向に進むことがあるかもしれません。また、協働的な環境がない場合、このアプローチは難しいかもしれません。

*ear training とは・・・

リスニングには、「トップダウン処理」と「ボトムアップ処理」の力が必要です。「トップダウン処理」とは、今聞いていることを過去に聞いた情報、状況、話者の目的などと関連付けることで、「ボトムアップ処理」は英語の音を認識し、その音を認識・理解できる単語に対応させるという力です。ear training は、このボトムアップ処理の力を育成するものです。

よく知っている単語であっても聞き間違いが起こるのは、連続発音の中で音の変化が起こるためです（Sheppard, Butler, 2017）。短時間でできる ear training を集中的に行うことで、この音の変化に気づく力がつき、オーセンティックで流暢なスピーチであっても、単語を聞き分けられる力を高めることができます。



事例 2 大阪府茨木市（中学校）

悉皆研修で確実に全市に波及、データで示した授業改善と学力向上。

- 茨木市では、2019 年度と 2021 年度にブリティッシュ・カウンシルと協働で教員研修を実施しました。この取り組みを通して、教員の授業改善が促され生徒の学力面での成果が明確に改善しました。
- 2019 年度は学習指導要領の改訂に先立ち、市内中学校の全英語教員を対象とした研修を実施しました。生徒たちが英語でやり取りする、教員の授業中の英語の使用量が増える、コミュニケーションの中で文法を学ぶ授業等を実現するために、教員の困り感を解消し、授業改善をどのクラスでも着実に進めることがねらいでした。2021 年度にはフォローアップとして改めて全英語教員を対象にやり取りの研修を実施。いずれもブリティッシュ・カウンシルが担当しました。
- 2019 年度の研修は 3 回にわたり、スピーキング、発音、リスニング、ライティング、リーディング（技能統合）指導を扱い、教科書を使った言語活動を紹介しました。回を重ねるごとに教員の積極性が増し、指導主事による学校訪問でも、研修で紹介した指導スキルを元に授業改善が進んでいる様子が認められました。研修前後で実施した教員の意識調査では、全体的に研修成果が確認できました。
- 新課程の実施を受け 2021 年度にスピーキング（やり取り）に係る研修を実施し、その際に言語活動での支援状況について調査を行いました。その結果、コロナ禍にも関わらず 2019 年度からの授業改善がいくつも見てとれました。「教員がモデルとなる対話を話して聞かせる」「話す内容やどのように言うかを考える時間を生徒に与える」「役立つフレーズをクラス全員で練習する」などの足場かけ、生徒の活動を観察し「誤りを指摘し正しい言い方を教える」などの上達に向けた即興的フィードバックを与える割合が確実に増えていました。2019 年度と 2021 年度両方の研修を担当したブリティッシュ・カウンシルの講師も、受講中の態度から教員の理解度が深まっており、その態度の変化は授業からきていると感じました。
- 校長は教員の取り組みを見守り、「子どもたちのペア活動が増えた」「以前の授業より、先生からも生徒からも英語がよく聞こえるようになった」という感想を寄せています。研修後の教員の授業を受けた生徒からは、「英語で授業を受けることが苦ではなくなった」「もっと英語でしゃべりたくなった」と肯定的な感想が多く出ており、中には普段の挨拶まで英語でやり取りをするようになった生徒がいた、と聞いています。学校訪問を通して指導主事は、「2019 年の研修内容がしっかりと授業実践されています。例えば、教員は視覚教材を効果的に使い、場面設定をしてからのリスニング活動、出てきたキーワードを生徒に確認させ、関連質問を英語で生徒に投げかける様子などが見られました。生徒は従来の本文指導の授業より、英語を注意深く聞いていますし、自分の経験や意見を表現する書く活動にも取り組んでいます」と話しています。
- こういった教員の継続的な取り組みはデータにも表れています。文部科学省の英語教育実施状況調査で、先生方の授業中の英語使用量や英語を使った言語活動の割合が確実に増えています。例えば、授業中「概ね言語活動を行っている（75%以上）」「半分以上言語活動を行っている（50～75%）」の割合が年々向上しており、半分以上の時間、言語活動を行っている（50%程度以上～）の割合は、研修前の 2017 年度は 69.3%でしたが、研修後の 2019 年度は 95.3%となりました。
- こうした全市一丸となった取り組みは、生徒の学力を着実に伸ばしています。大阪府の中学生チャレンジテストでは、英語は同一集団での 1 年間の伸びが非常に顕著でした。平均得点の対府差で 2020 年度中 1 時と 2021 年度中 2 時を比べると + 1.0 ポイント伸びていました。近隣の教育委員会はこのような大きな変化に驚き、この変化をもたらした取り組みについて高い関心を寄せておられます。これは研修をきっかけとして先生方が昔の指導スタイルから脱却したこと、なにより先生方の継続した取り組みの賜物でしかありません。

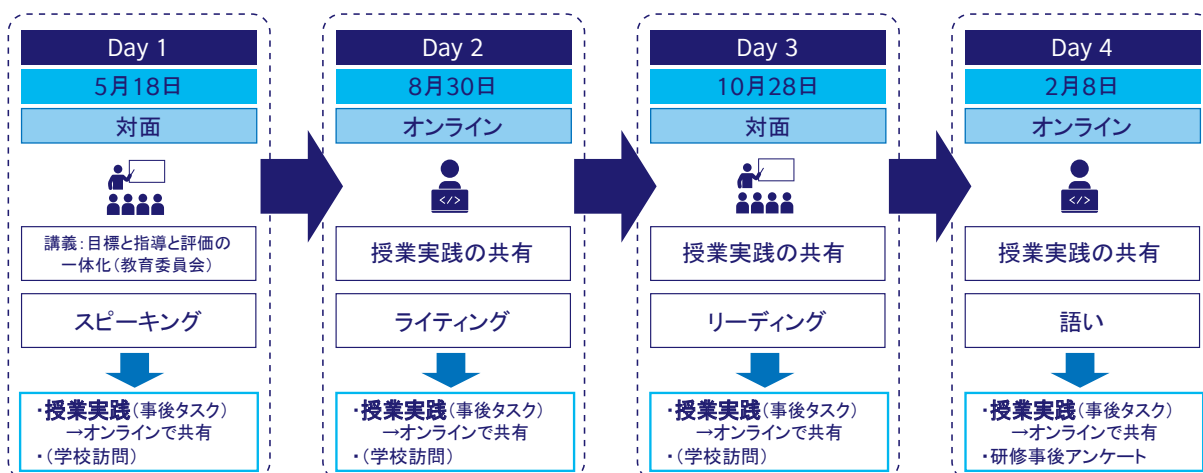
事例 3 青森県（中学校）

ハイブリッド型研修で、スピーキング力にもライティング力にも成果。

- 「スマールトーク」は短時間で頻繁に実施でき、他の技能と統合しやすいやり取りのスピーキング活動です。これを青森県の研修の初回で紹介し、その後教師たちは授業で継続してスマールトークに取り組みました。最初は生徒に戸惑いがあったものの徐々に慣れ、様々な応用表現を使うようになっていきます。そんな生徒が楽しんで取り組む様子を目の当たりにした教師たちは、10ヶ月にわたる研修に非常に積極的に参加し、教師にも生徒にも多くの変化が起こりました。
- 青森県では全国学力・学習状況調査や英語教育実施状況調査等から、生徒の英語による言語活動の状況、特に即興的な言語活動や統合的な活動に改善が必要であることがわかりました。これを受け、2021-22年にスピーキング（やり取り）、統合型のリーディングを重点とする研修をブリティッシュ・カウンシルとともに企画しました。
- 研修は全4回。第1回では教育委員会からバックワードデザインについての講義と、スマールトークの具体的な指導法と評価の研修、第2回以降はライティング、リーディング、語い指導の研修を行いました。どの回も、教科書の題材を使いながら、具体的にどんな手順でどんな風に指導するかを習得できるよう実習を多く行いました。第2回以降は受講者が各自の授業での取り組みを互いに報告し、そこで抱えた悩みや課題を受講

者仲間とともに解決する時間を教育委員会主導で設定。これは自分の取り組みを整理・内省し、仲間から学ぶ時間となりました。また、研修仲間の存在やつながりはお互いの励ましとなりました。教育事務所の指導主事は学校訪問を通して、教師の授業改善を温かく見守り、困りごとがあった時はよく相談相手となりました。

- 研修が効率的効果的に進められるよう配慮したことがいくつかあります。1つは対面とオンラインの効果的な使い分けです。4回の内2回はオンラインとし、移動時間の削減を行いました。2つ目は研修内容の厳選です。人が一度に処理できる情報量には限界がありますから、教員の認知負荷を減らし、適度な情報量となるよう心がけました。3つ目は事後タスクを追加準備が不要なものにしました。働き方改革に対応しつつも、研修と授業とのつながりを円滑にし、研修成果を担保しました。
- 研修回毎に、教師がどんな実践をしたかについて具体的な報告がされると共に、「表現力が伸びた」「量も質も改善した」「生徒の意欲が増した」「スピーキングの力が高まっていくことで、ライティングのスキルも高まっている」等、生徒の変容について多くの報告がありました。指導を変えたことで生徒の中に小さな変化が起きたことに喜びつつも、またその変化に満足せず、継続的に生徒に適度な負荷を与え、習得につながる挑戦を続けているという教師の声が多く聞かれました。



引用・参考文献

秋田喜代美・坂本篤史（2015）『学校教育と学習の心理学』 岩波書店．

岩崎久美子（2010）「教育におけるエビデンスに基づく政策 - 新たな展開と課題」『日本評価研究』第 10 巻第 1 号,1-17．

梶井一暁, 熊谷慎之輔, 小林万里子, 高瀬淳, 仲矢明孝, 松枝睦美, 三村由香里（2022）「教職員の学びの在り方から見た教職員研修の高度化・体系化・組織化（独）教職員支援機構岡山大学センターにおける取組を通して」『岡山大学教師教育開発センター紀要』第 12 号 . 271-285.

河合千尋、信田清志（2019）「着実な指導改善につながる教員研修の構成要素－中学校英語教員研修の実践を例に－」全国英語教育学会第 35 回青森研究大会発表資料．

小柳和喜雄, 木原俊行, 益子典文, 「教員養成・現職研修への教育工学的アプローチの成果と課題」, 日本教育工学会論文誌, 2015, 39 巻, 3 号 . 127-138,

F. コルトハーヘン編著、武田信子監訳（2010）『教師教育学－理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社．

笹島茂、サイモン・ボーグ（2009）『言語教師認知の研究』 開拓社．

島宗理（2015）『部下を育てる！強いチームをつくる！リーダーのための行動分析学入門』日本実業出版社．

白水始、飯窪真也、齊藤萌木（2021）「学習科学の成立、展開と次の課題－実践を支える学びの科学を模索して－」教育心理学年報第 60 集 .137-154.

鈴木克明（2015）『研修設計マニュアル 人材育成のためのインストラクショナルデザイン』北大路書房．

淋代秀樹、河合千尋（2022）「教員の意欲が向上し、授業実践につなげる研修－青森県（中学校）での取り組みと成果」『英語教育』2022 年 12 月号第 71 巻第 10 号 .60-61. 大修館書店．

中原淳、島村公俊、鈴木英智佳、関根雅泰著『研修開発入門「研修転移」の理論と実践』（2018）ダイヤモンド社．

中原淳、関根雅泰、島村公俊、林博之著『研修開発入門「研修評価」の教科書－「数字」と「物語」で経営・現場を変える』（2022）ダイヤモンド社．

野田航（2018）応用行動分析学と学習指導 教育心理学年報第 57 集 . 179-191.

ブリティッシュ・カウンシル（2022）「日本・中国・韓国 英語教員研修 現状とニーズ調査」(The continuing professional development experiences and needs of English language teachers (Countries: China, Japan and Korea). British Council. 日本語版要約).

梶井圭子（2011）「教育分野におけるエビデンス活用の推進に向けた考察－欧州の取り組みを踏まえて－」国立教育政策研究所紀要 第 140 集．

文部科学省（2021）「資料 2 教師に求められる資質能力の再整理について」。中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会（第 2 回）・初等中等教育分科会教員養成部会（第 124 回）合同会議資料 2（令和 3 年 8 月 4 日）

文部科学省（2022a）. 研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励に関するガイドライン（令和 4 年 8 月 31 日策定）

文部科学省（2022b）〈文科省 Q&A〉ここが知りたい！新たな「研修システム」『教職研修』2022 年 11 月号 教育開発研究所．

ヤナ・ワインスタイン、メーガン・スメラック、オリバー・カヴィグリオリ著．岡崎善弘訳（2022）『認知心理学者が教える最適な学習法 ビジュアルガイドブック』東京書籍．

渡邊駿太、中西良文（2017）「日本における教師効力感に関する研究の動向と展望」三重大学教育学部研究紀要 . 2017.68 巻 . 245-254.

Borg, S., Anderson, J., Beaumont, B., Xie, K., Guo, L., Thorburn, R., Choi, T., Kim, H. J., Aizawa, I., & Fujinaga, K. (2022). The continuing professional development experiences and needs of English language teachers (Countries: China, Japan and Korea). British Council.

Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., Coe, R. (2015). Developing Great Teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development. Teacher Development Trust.

Bandura, A. "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change,"Psychological Review, vol. 84(2), 191-215, 1977.

EEF [Education Endowment Foundation].(2021).Effective Professional Development Guidance Report. Education Endowment Foundation.

Feldon, D. F. (2007).Cognitive load and classroom teaching: The double-edged sword of automaticity.Educational Psychologist, 42(3), 123-137.

Guskey, T.(2002),"Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development," Educational Leadership, 59(6), 45-51.

Guskey, T. (2021),"The past and future of teacher efficacy," ASCD, vol. 79, no. 3, November 1, 2021.

Hattie, J.(2012) Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. London: Routledge.

International Academy of Education/ International Bureau of Education. UNESCO.(2008), "Teacher professional learning and development".

Jackson, P. (1990) Life in classrooms (p. 149) Teachers College Press. (as cited in Larry Cuban. (2011) 'Jazz, Basketball, and Teacher Decision-making')

Timperley, H.(2008).Teacher professional learning and development. Educational Practices Series-18.

OECD. (2005).Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers [Overview]. OECD Publishing, Paris.

OECD. (2019),"Providing opportunities for continuous development",in TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, OECD Publishing, Paris.

Sara K., Cambridge English (2021). How many hours do I need to prepare for my exam?, Guided Learning Hours.

Sheppard, B., Butler, B. (2017). Insights Into Student Listening From Paused Transcription, 2017. The CATESOL Journal.

【教員研修についての文献紹介】本ハンドブックで参照した文献の中から、いくつかご紹介します。

効果的な教員研修については、系統的レビューやメタ分析を行った文献を参照しました。特にこの 2 冊は研修に含めるべき要素やメカニズム、配慮等について多くの示唆を与えてくれます。

教員の職能開発における 5 段階評価方法についての資料です。

Effective Professional Development Guidance Report.
(Education Endowment Foundation)



Developing Great Teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development.
(Teacher Development Trust)



Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development.
(Thomas Guskey)



あとがき ―教師が変化をつくる―

本ハンドブック「変化のための英語教員研修のデザイン」を最後までお読みいただきありがとうございました。研修企画で配慮したい項目をまとめましたが、限られた紙幅とは言え、多くの項目があります。ご関心のある部分から取り入れていただけることがあればうれしいです。

副題を「明日からの授業が変わるための 16 の視点」としましたが、これらの視点は教育委員会の指導主事の方々とのやり取りが元になっています。

研修についての質問、研修を企画する時の意見交換、研修会場での何気ない会話、研修後の授業の様子、そして先生方の悩みや不安など、とても多くのことをご教示いただきました。また指導主事の方々からの、「こんなふうに授業が変わっていたよ」と研修後の様子を伝えてくださるメールや、受講者アンケートからうかがい知れる授業での変化は、私たちの励みとなるとともに、実証を重ねることによる再現性を確認する一助になりました。その内容には、地域を越えて高い共通性が見つかりました。評価の芳しくない研修もありましたが、研修企画や受講者アンケートを手掛かりに、原因や背景を探り、事例や科学的根拠を元に問題解決の検討を重ねました。その検討結果や成果のあった研修から得られたことを、広く教員研修のご担当者と共有させていただくために、このハンドブックをまとめました。

このハンドブックには「変化」という言葉が度々登場します。ここで心に留めていただきたいのは、変化の主体は「教師」であることです。研修を経て新しい取り組みを始め、生徒の様子を見取り、実践を続ける教師たちです。いくら研修で「やれそうだ」と感じたとしても、新しいことに取り組む時には戸惑いや不安があるものです。その過程を経て取り組み続けることで、変化が起こります。

生徒の学力を伸ばす様々な施策の中で、最も影響力が高いのは指導の質の向上です。このことは多くの国際研究の結果で共通していますが、言い換えれば、【指導者に対する投資】を優先すべきだということです。教師たちが起こした変化に触れるたび、このことを強く再確認しています。

最後に、研修にご参加いただいた先生方からは、貴重なご意見や授業実践報告を豊富に共有いただきました。この場をお借りして感謝申し上げます。そして、このハンドブック作成において、ご多用にも関わらず助言や校正等にお時間を割き、ご協力をいただいた皆様にお礼申し上げます。

English Rich な授業とは

生徒が「使える英語」を身につけるためには、授業を「英語を使う場」にすること。その基本となるのは、まず教師が“English Rich”な授業を行い、質も量も豊かな英語を使うことです。

English Rich な授業では、教師も生徒も英語を使い、有意義で楽しいコミュニケーション活動が活発に行われます。その結果として、生徒のモチベーションだけでなく、英語力も高まるのです。そこでは右にあげる指導技術やアプローチが活用されています。

QRコードから詳しい情報をご覧ください。

<https://www.britishcouncil.jp/programmes/english-education/updates/english-rich>



【English rich な授業の指導アプローチ例】

- 理解度を確認するための質問 (ICQs)
- オーセンティックな状況や場面設定 (ジャンル)
- 英語と日本語の効果的な使い分け
- やさしすぎず難しすぎない課題設定
- 必然性のあるタスク設定
- インフォメーションギャップ
- 学習者レベルに合わせた英語のインプット など



英語教育の支援活動

ブリティッシュ・カウンシルは、“English Rich”な授業の実現に向けた活動を行っています。

児童・生徒の実践的で4技能バランスのよい英語コミュニケーション力を育成するため、教師の指導力向上や授業改革への様々な取り組みを支援しています。教員研修ワークショップ（小中高）やセミナー開催のほか、カリキュラム及び教材開発、調査研究や情報発信をしています。世界中の先生方と学ぶオンラインコースも実施。

ブリティッシュ・カウンシルの英語教員研修の講師は全員、「英語教育のプロフェッショナル」。英語指導における実践的な国際資格 CELTA/DELTA*（あるいは同等）はもちろんのこと、授業者としての経験と実績を持ち、日本の教育現場に精通しています。

<https://www.britishcouncil.jp/programmes/english-education>



執筆者

河合 千尋

ブリティッシュ・カウンシル シニアマネージャー（学校英語教育）。英語教育推進中央研修（文部科学省委託事業 2014-18年）や教育委員会の英語教員研修、英語教育関連事業のマネジメントを担当。公私立学校で勤務。米国 PMI® 認定 PMP（Project Management Professional）はプロジェクトマネジメントに関する国際資格。英国ヨーク大学修士課程修了（教育学）。

ロビン・スキプシー

ブリティッシュ・カウンシル アカデミックマネージャー。英語教授に関する国際資格 CELTA 及び DELTA* 保持。公立小中学校や IELTS を含む幅広い年代層への英語指導等を経て、英語教育推進中央研修を含む日本での英語教員研修や教材開発の教務責任者。文部科学省・学習指導要領等の改善に係る検討に必要な専門的作業等協力者（平成30年 高等学校外国語）

*CELTA/DELTA は、世界中にある TESOL/TEFL 関連の資格の中でも最も広く認められ高評価を受けている、ケンブリッジ大学英語検定機構が認定する資格。知識・理論面と同様、実践面も重視する。DELTA は大学院修士号と同等資格として認定。

■ブリティッシュ・カウンシル

ブリティッシュ・カウンシルは、文化交流と教育機会を促進する英国の公的な国際文化交流機関です。世界 100 ヶ国以上で、文化芸術、教育、英語を通じて、英国とその他の国の人々の間につながりをつくり、理解と信頼を育みながら、平和と繁栄を築くための支援を行っています。王立憲章によって定められた非営利の公益団体（チャリティ）として 1934 年に設立されました。日本では 1953 年に活動を開始し、2023 年で 70 周年を迎えました。

ブリティッシュ・カウンシル公式ウェブサイト : www.britishcouncil.or.jp