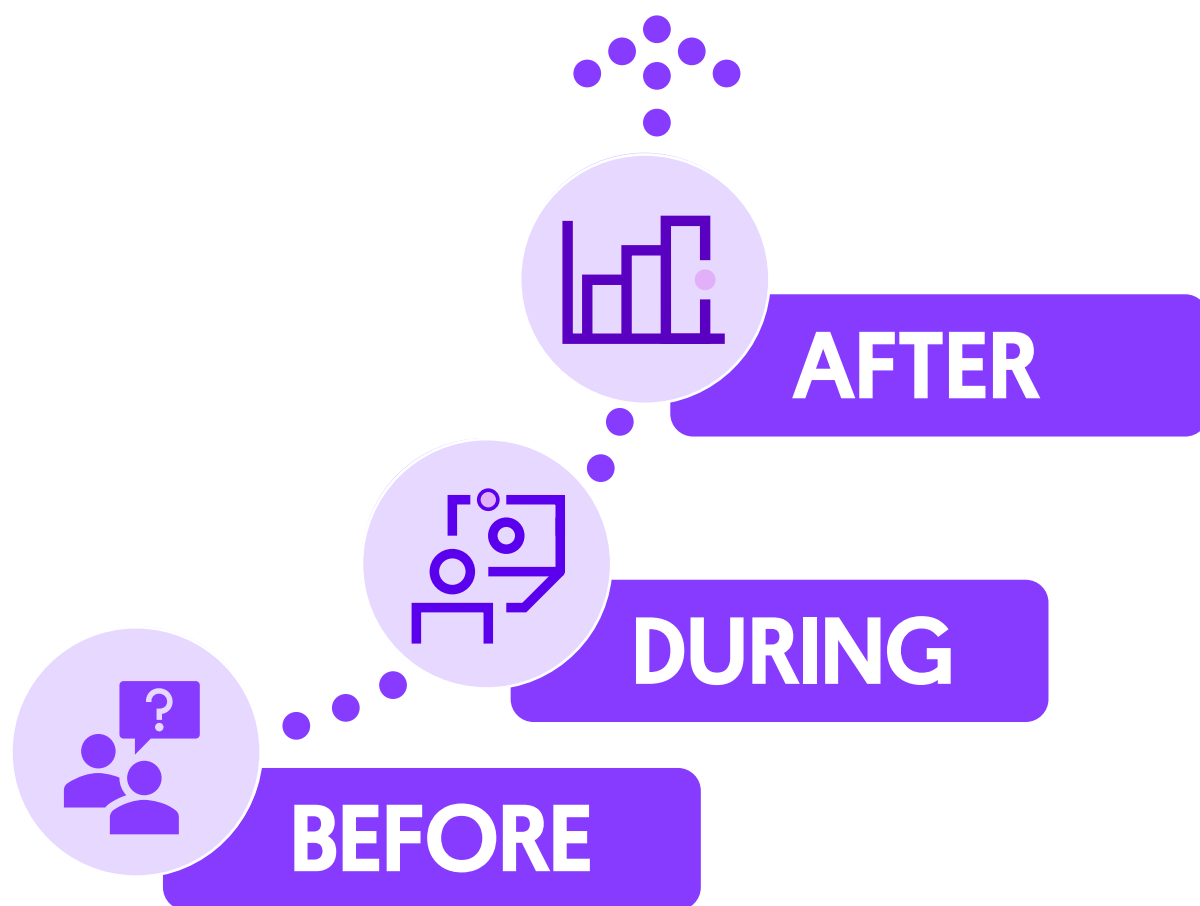


令和7年度文部科学省委託事業

教師の英語力・指導力向上のための実践的オンライン研修
中・高等学校教師プログラム

Online course for Teaching English (OTE)

成果報告書及び研修内容紹介



Contents

はじめに	3
研修で高まった自信と授業改善（まとめ）	4
研修概要	6
研修成果と学び	7
1. 話すこと〔やり取り〕の指導	8
中学校	8
高等学校	10
2. 新出語彙や表現の指導と練習	12
中学校	12
高等学校	14
3. 書くことの指導	16
中学校	16
高等学校	18
4. 教師の英語使用の量と質	20
5. コミュニケーション活動と思考力・表現力	23
6. 話すことと他の技能との関係	26
7. 教師の知識と自信を高める学習体験	29
成果：授業改善が起こる循環を再現する	33
課題と今後	33
資料：研修データ	35
参考資料： 教員研修の課題の整理	37



自分の受けてきた英語教育は訳読式であったため、これまでも自分のやっていることに対して「これで良いのか？」と漠然とした不安ばかりでした。

今回の研修により、新しい技法を学んだり、スモールステップを区切る方法などを確認できたりして、私自身の自己肯定感が高まったと感じます。（高校 指導経験 20 年以上）

はじめに

令和 7 年度「教師の英語力・指導力向上のための実践的オンライン研修」は、「教師が学び続けられる機会の保障に向けて、オンライン研修を実施し、全国的な教師の英語力・指導力の向上を図る」ことを目的とした事業です。令和 6 年度に続き、英国の公的な国際文化交流機関であるブリティッシュ・カウンシルが企画運営しました。

全国から 780 名の教師が受講したこの研修には、95%という高い修了率に加え、その 98%が「自分に役立つ研修だった」と回答しました。

教師にとって「役立つ」ということは、新たな学び（知識）と具体的で実践的な手法（指導方略）を得て、授業実践で生徒に還元することを意味します。本研修では、さらに、教師の学びやすさの工夫や省察を促したことなどにより、教師の意識変容と生徒の態度の変化が同時に生じ、非常に成果が多い研修となりました。

実効性の高い指導方略を習得した受講者は、研修を終え次のような感想を寄せています。

- 「迷いが解消された。」
- 「達成感と充実感があつた。」
- 「授業することにワクワクするようになった。」

研修の重点である「生徒の発信力向上」に関し、話すことと書くことの指導改善だけでなく、教室での英語使用や言語活動における質と量の両面や、授業デザインについても様々な変化が報告されました。

加えて、話すことを中心とした統合的な指導によって、生徒の英語力の総合的な向上を実感した受講者が多くいました。

今回の受講者の半数は 10 年以上の指導経験をお持ちでした。この報告書をご覧になる方の中には、発信力の向上や言語活動による指導に悩みを感じている方も多いかもしれません。

そのため本報告書では、全国の中学校・高等学校の教師が、

【受講前】にどんな課題をもっていたか、

【受講中】どのような研修に取り組んだか、そして

【受講後】どのような変容が見られたのか、をテーマ毎に概観していきます。

そのことにより、研修に参加されていない方や、研修企画を担当される方々にも、何らかのヒントをご提供し、日本の英語教育の更なる進展のお役に立てればと思います。

研修で高まった自信と授業改善（まとめ）

「難しい」「不安」「できない」から、「増えた」「高まった」「変わった」へ

8か月にわたる生徒の発信力向上のための研修を通して、多方面で明確な改善が報告されました。実践報告が届くたびに、「できるようになってきた」「変わった」「増えた」、加えて「楽しい」というポジティブな言葉が多く聞かれました。受講前には多くの悩みが寄せられ、「～できない」「難しい」「わからない」という否定的な表現が数多くあり、生徒の理解や学力差、受験対応など様々な不安・葛藤要因が挙げられていました。受講前後の変容ぶりに驚くとともに、8カ月間の受講者の努力と熱意に敬意を感じます。

研修は役に立った

98.4%

全国からの報告には、話すことを中心に、研修で紹介した指導方略(teaching strategy)を使った授業の様子が非常に具体的に描写され、教師と生徒の充実した学びの様子が容易に想像できました。そこからは、言語活動の量が増えただけでなく、**確かな質の向上**が感じられました。生徒の成功体験を目の当たりにすることは、「自分の指導が生徒により成果をもたらしている」という教師にとっての成功体験でもありました。その結果、教師の自己効力感の向上が見られました。

数字の面でも変化ははっきり表れています。研修前後に行った意識調査¹では**全項目においてポイントが飛躍的に向上**しました。例えば、「授業中における教師の英語での発話割合 50%以上」は、中学校で**研修前 53%から研修後 66%**、高校で **39%から 48%**（令6全国平均 42%）と大幅な増加となり、**生徒の言語活動の時間も中高とも 10 ポイント以上増えています**。また、「やり取り指導における必要な支援方法に対する理解」については、事前 46%が事後 78%（中高平均）と大きく向上しました。そういった個別の指導スキルや実践場面に連動し、教師の指導に対する自信も大幅に改善しています。

やり取り活動に必要な支援や形成的フィードバックについての理解

事前 事後
46% ▶ 78%

指導の知識がアップデートされ、指導方略を授業で実践し、生徒の変化を感じることで、指導に対する自信が高まる、という循環が起こります。

スピーキング指導に対する自信

事前 事後
35% ▶ 55%

（中高平均 4-6 を回答した数）

¹ 研修受講前と受講後に、8分野24問の自己意識調査を実施。質問内容について同意する程度、または説明されている活動が、現在起こる程度に応じて、「6 ほとんど当てはまる(90%以上)」～「1 ほとんど当てはまらない(10%未満)」の数字を選択。(36 ページ参照)



非常に実践的で、説得力のある内容でした。
「知っているか否か」で指導に大きな差が
出ると思います。 (高校 指導経験 20 年以上)

本研修では、教師の英語利用量が増加するとともに、「なぜ英語で行うのか」「どのように英語を使うのか」という理解が深まりました。

研修を通して、指導力のアップデートと授業実践を繰り返した結果、生徒の発信力を高めるための支援について言語化できるようになりました。「何を意識すればよいか分かった」「自信がついた」という声が多く、これまで曖昧で漠然としていた不安が、次に進むための具体的な課題へと変わりました。

生徒の発信力強化において AI 活用が期待されても、学習を促進する要は教師であり、効果的な指導方略が必要とされることは揺らぎません。教師が AI をうまく使いこなせるカギは、指導の「なぜ」と「どのように」を細分化し、指導のプロセスや流れを構造的に捉えることができるか、効果的なインストラクションができるかにかかっています。そうすれば、生徒のニーズや場面に応じて、AI を含めた多様なアプローチを効果的に使い分けることができます。

加えて本研修で特筆すべきことは、話すことが充実し、言語活動を中心に行う指導が充実したことで、生徒の**英語力が総合的に向上**したと多くの中高の教師が実感したことです。これは、技能を統合して指導することの意義と必要性に対する認識が深まったことを意味し、**話すことを学習プロセスの中核**に位置づけることの可能性です。

次期学習指導要領の議論においても、教師の英語使用や生徒の言語活動の時間の確保が引き続き求められています。本研修は日本の教室で指導する先生方や、教員研修を企画する方々に共有したい様々な視点も見つかりました。7 ページ以降テーマ別でご紹介していますので、ご関心があるところからご覧いただければと思いますが、教師の方には 1 から 6 の指導分野、自治体で教師の資質向上の施策を担当されている方は、特に 6 と 7 もご参照ください。

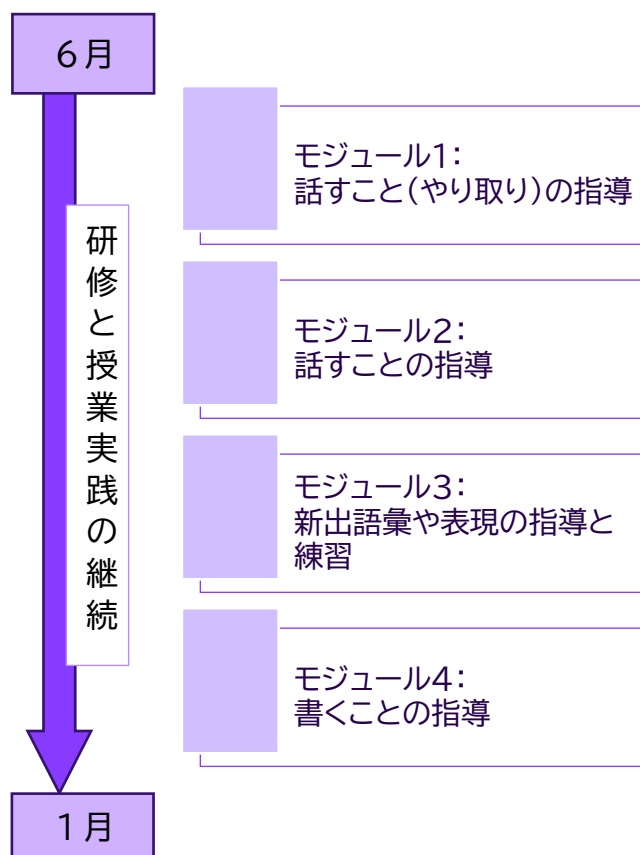
研修概要

この研修コースは、スピーキング・語彙・ライティングの3分野に焦点を当てることで英語の授業に大きな変化をもたらすことを目指しました。中高の英語教師のニーズを元に組み立てており、総時間は10時間です。

現学習指導要領で話すこと[やり取り]が導入されましたが、多くの教師は即興的なやり取り指導に課題を感じています。

指導時間の確保やフィードバックの点からも書くことの指導に不安を訴える声もあります。

また語彙は言語力の根幹ですが、「単語リストを暗記する単調なもの」ととらえたり、生徒任せになっていたりする現実もあります。そのため、語彙学習が言語活動のすべてに不可欠であることを教師が理解し、学習科学を踏まえ、生徒を効果的に支援できる方法を紹介しました。



モジュール1はリアルタイムで行う同時双方向型のワークショップで、英語指導の国際資格と日本での教員研修に経験豊かな講師によるデモ授業を体験。

中学校は【スモールトーク：デモ授業と分析】、高校は【技能統合型の指導：デモ授業と分析】をテーマに、指導上の配慮や支援についての具体的・実践的な例を学びます。

モジュール2以降は、オンデマンド（eラーニング）で、第二言語習得、動機付け、学習科学など、妥当性のある科学的根拠に基づいた効果的な指導法と、それを行うべき理由や効果の理解を深めます。

指導場面の動画を通して、より効果的に指導技術を学べるオンライン研修です。



科学的根拠を取り入れた研修設計

- ・ 英語指導はもちろんのこと、教師の学び過程にも学習科学や動機付けを効果的に採用。
- ・ 研修の学びを実際に使う「事後タスク」で、授業が変わる成功体験を重ねます。
- ・ コースの企画運営は、実践的な英語指導の国際資格と日本での豊富な研修経験を持つ講師と専門チームが担当。オンデマンドの設計は専門家が担当。

すべてが動画なのではなく、必要なポイントで短い動画が挿入されたり、理解度を確認したりするしくみがありました。それが、学習のしやすさや内容理解へ繋がりました。

研修成果と学び

- 研修の成果を、研修前に受講者が感じていた課題や研修で行った活動例とともにご紹介します。



1. 話すことの指導
 - 中学校
 - 高校
2. 新出語彙や表現の指導と練習
 - 中学校
 - 高校
3. 書くことの指導
 - 中学校
 - 高校
4. 教師の英語使用の量と質
5. コミュニケーション活動と思考力・表現力
6. 話すことと他の技能との関係
7. 教師の知識と自信を高める学習体験



BEFORE

受講前に感じていた課題や不安、悩みを概観します。



DURING

研修で行った内容や指導アプローチの一部をご紹介します。



AFTER

研修で起こった変化の例です。

指導における重要点も多く報告されています。

1. 話すこと【やり取り】の指導

中学校・高校ともに、「話すこと、特にやり取りをどう指導するか」に焦点を当て、理論と具体的な指導法を結びつけながら学びました。

中学校では、スモールトークのデモやマイクロティーチングを通して、「即興で伝え合う」「やり取りを続ける」ための具体的な指導技術を体験的に学び、授業での実践イメージを持てる構成です。

高校では「読むこと」と「話すこと」を結びつけた技能統合型の指導に重点が置かれ、生徒のレベルに応じた2つのコース（CEFR A1-A2 あるいは B1 以上）が設定されました。

中学校



BEFORE

研修前も、授業でやり取り活動はある程度行われており、生徒は楽しんでいるという声もありましたが、多くの教員が「生徒同士の英語でのやり取りが定着していない」「即興で話すことが難しい」といった課題を挙げていました。「合っているか不安」「間違えるのが怖い」という生徒がいることや、やり取りが続かないことへの悩みも広く共有されました。

- 言いたいことがあっても英語にできない
- 既習事項を活用できていない
- 即興になると話せない
- ワークシートがないと発話が止まる

やり取り活動で、「ワークシートを使わずに話す活動をしている」と回答した教師は 50%で、「やり取り活動に必要な支援についての理解がある」という回答は 47%でした。語彙や表現の不足により「言いたいことが言えない」状況も重なり、話してはいるものの自信や定着につながりにくい現実が見え、自由回答では「できない理由」を分析した記述が中心でした。

- 間違いをどこまで指摘すべきか分からない
- 話す力の評価が難しい
- 大人数の発話を見取れない
- 一往復で会話が途切れる



DURING

中学校のモジュール 1 では、リアルタイムのワークショップで、やり取り活動例として、「スモールトーク」をご紹介しました。

この活動は「7つのステップ」（右）で構成されており、その授業実践を行いました。この7つのステップは様々な根拠を踏まえており、実践に移しやすいことでも定評があります。

【7つのステップ】

1. テーマを設定する
2. 会話のモデルを示す
3. 考える時間を設ける
4. 質問文を練習する
5. 生徒をペアに分ける
6. 観察し、フィードバックを与える
7. パートナーを交代する

ステップ1と2では、何をどんな風にできるようになってほしいかという期待値を明確に示し、**ステップ3**では生徒が自分の意見や経験を表現するために準備時間をとります。

ステップ4では、書かれたものに頼らず、即興で話すことができるようにサポートします。

ステップ5では、ペアで取り組むことで、生徒全員の活動機会を最大限確保し、心理的安全性にも配慮します。「全員の前で話さないといけない」というプレッシャーを感じることなくコミュニケーションをとることができます。生徒が

やり取りをしている間、教師は教室を回り、ペアの会話を聞きながら改善すべき点を確認します。

ステップ6では、教師がクラス全体に向けて即時フィードバックを行い、生徒が自力では言えなかった有用な表現などを伝えます。

最後に、**ステップ7**で、新しいパートナーと活動を繰り返すことで、生徒はステップ6のフィードバックをすぐに活かす機会が得られます。この部分は上達に向けて欠かせません。

AFTER

研修後に最も多く見られたのは、「準備された発話」から「即興的なやり取り」への移行です。従来は**ワークシートやモデルに依存していた活動が、対話へと変化**しました。

スモールトークを常活動として継続的に実施するとともに、「相手に質問する」「相手の発言を受けて+1文加える」といった“やり取りとしての会話”を意識した指導が増加し、生徒の自然な反応や質問が見られるようになったという前向きな記述も目立ちました。これは、教師が「リアクションの表現を教える」「表現

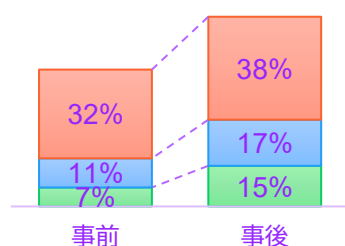
や質問文を練習する」など、従来つまづいていた部分に**適切な足場をかけた**ということです。

発話機会が増加し、習慣化が進み、「話せない」から「とりあえず話してみる」への変化も顕著です。単語レベルから文レベルへと移行する過程が丁寧に捉えられました。

事前は「できない理由の分析」中心でしたが、事後は「**どう仕組むか**」「**どう支援するか**」という授業改善の実践の記述へと明確に変化したことが読み取れます。

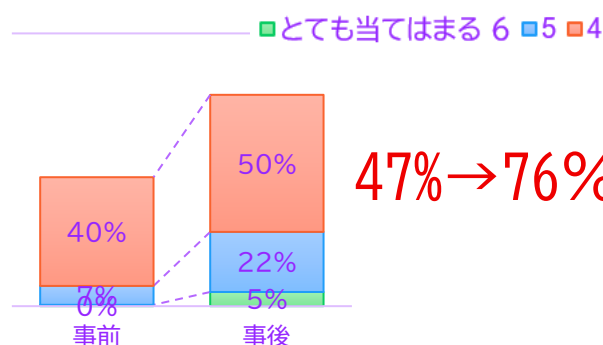
- スモールトークの活動を続けていく内に、最初は単語でしか回答できなかった生徒が文で話そうとしている様子が見られました。
- 毎時間やり取りをすることで、生徒たちはワークシートを見ないで発言する習慣がついてきた。
- 言語活動を重ねるたびに生徒の話す力の向上が見られる。
- 話すことについては、以前より積極的に取り組もうとする様子が見られることが多くなりました。

ワークシート等を使わずに即興で話すようにしている
(やり取り指導の実践)



50%→69%

やり取り活動に必要な足場がけを提供する方法について
十分な理解がある (教師の知識)



47%→76%

(6段階で4-6を回答した割合、以下同じ)

高等学校



BEFORE

研修前は、即興で話すことについて「難しい」「準備がない」と話せない」という声が多く、「準備型」（書いて→読む）中心で、ワークシートやスクリプトに依存した活動に留まりがちでした。

考えを発展させる力の不足により、やり取りが浅くなる状況も見られました。生徒の学力差や苦手意識の影響から、「話したいが語彙が足りない」「不安で日本語に戻る」場面が見られ、やり取りが続かない状況が多く報告されました。

- 「英語で話そうとしない生徒が多い」
- 「即興で話すのはかなり難しい」
- 「語彙不足で会話が広がらない」
- 「会話が続きず沈黙になる」

また、「相手への質問・反応」についても、「一往復で止まる」「会話が続かない」「沈黙になる」という悩みが散見されました。

「時間が足りない」「即興は理想だが難しい」「どう教えればよいか迷っている」という、多くの悩みが報告されました。即興的な対話を促す指導やフィードバックに手応えを持たず、試行錯誤を重ねている実態が浮かび上がります。

- 「その場ではできるが後でできない」
- 「スピーキング指導に自信がない」
- 「話す力の評価が難しい」
- 「ワークシートがないと話せない」



DURING

高等学校のモジュール1のワークショップでは、読解で取り上げた題材を元にした、ディスカッション活動を紹介しました。

最初に、ディスカッションとリテリング活動の違いについて確認しました。リテリングは、読んだテキストにある単語や表現を思い出しながら行いますが、ディスカッションでは、**話の主導権を交代するターンテイキング、質問をする、他者の意見に反応する**などのコミュニケーション方略の理解と様々な語彙や表現（機能言語→21ページ参照）が必要です。

ブリティッシュ・カウンシルの講師は、アイデアを引き出したり、会話を広げる等のディスカッションでよく使う表現をご紹介します。それらを練習するための効果的な技法として、back-chaining や finger drills などの手法を実演しました。

研修では、ディスカッション活動を構築するためのプロセス（下）を紹介し、日本語と英語の使い分けのポイントについても扱いました。

AコースとBコースで異なる英語レベルを扱いました。希望した方にはスモールトークの研修を追加で実施しました。

Think by
yourself

Share your
ideas (in
Japanese)

Practise
useful
phrases

New
partner.
Have
discussion
again (in
English)

(参考) 指導動画：ディスカッションの力を育てる段階的支援 (7分45秒) (ブリティッシュ・カウンシル作成)

「やり取り」を継続させるためには、そのための表現を教えたり、質問の仕方を練習するステップを取り入れます。上達のためには、段階的に、そして定期的に継続して行うことが大切です。



AFTER

研修後は、英語でやり取りする機会を**意識的に増やす**実践が多く見られ、「表現の練習」「モデル対話の提示」「相槌やフォローアップ質問の提示」など、**即興をする段階的な工夫**が広がりました。会話をつなぐコミュニケーションスキルの育成に取り組む姿勢が強まり、生徒には一問一答で終わらず、「つなげようとする」行動が見られるようになりました。

「英語で話すことに抵抗がある」状態から、「短くてもいいから話してみる」状態へと、生徒の心理面的変化も多く報告されています。発話への心理的ハードル

- ・ 以前よりも英語での反応は増えました。英語を使おうという感情を感じることができる。
- ・ 活動のバリエーションが増えたことで授業を楽しんでいる生徒が増加したように感じる。
- ・ 雛型や表現例を示し、細かな足場架けをすることで、生徒たち自身に英語力の向上を実感させることができると本研修で学ぶことができました。

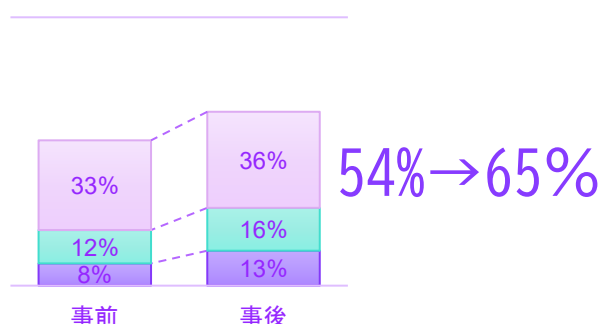
が下がり、正確さありきではなく、伝えようとする行動の変化が見られました。

研修後は **教師の足場かけによって即興でのやり取りが実現可能**であることが認識され、ワークシート依存から、即興へ移行する授業設計へと発展しました。

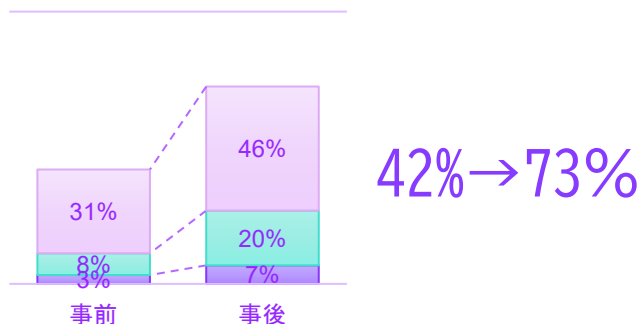
事後は研修内容を踏まえた「改善点」についての記述が多く、「**次の一步**」が**明確**になるなど、「やり取り中心の授業」への転換がはっきり認められました。

- ・ リアクションや質問をすることで理解度や相手への興味を示すモデルを提示してからやり取りをさせたことや、やり取り後のフィードバックを毎回きちんと行うことで、生徒の発話や思考の深まりを感じることができていた。
- ・ ワークシートを使用しない方が、いつでも、どのタイミングでもやりやすい。

授業中、生徒が英語でお互いに話す機会をたくさんとっている（やり取り指導の実践）



活動中の観察や、上達に導くためのフィードバックを与えることについての十分な理解（教師の知識）



■とても当てはまる 6 ■5 ■4

2. 新出語彙や表現の指導と練習

学習科学を踏まえ、生徒が語彙を「覚えて使う」ことを意識し、無理なく記憶に残る導入やくり返しの工夫を学びます。語彙を長く定着させるための学習方法や、読む・聞く場面も含めた効果的な扱い方など、より体系的な語彙指導について考えていきます。

中学校



BEFORE

語彙については、「覚えても使えない」「時間が経つと忘れる」といった定着の弱さが多く見られました。

音では理解できても書けない、話す・書く場面で活用できないなど、語彙が運用につながらない状況も目立ち、「どう覚えればよいか分からない」という学習方法への戸惑いや負担感を生徒が感じており、それが英語の苦手意識を強めていました。

- 音では分かっているけど単語テストで書けない
- 覚えても時間が経つと使えない
- どうやって単語を覚えればよいか分からない
- 覚えることが多くて苦手意識がある

一方教師も、「どう定着させればよいか分からない」「手応えがない」と感じながら指導しており、時間の制約の中で反復や活用を十分に設けられず、小テスト以外の手立てが乏しく、結果として暗記中心にとどまり、語彙が知識に留まるという難しさが見られました。

- 語彙指導の方法が分からない
- 使えるかどうかの見取りが難しい
- 暗記中心になってしまう
- 効果的な指導方法を知りたい

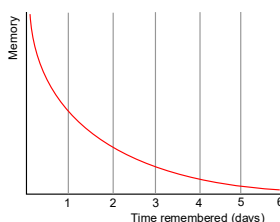


DURING

語彙の研修では、エビングハウスの忘却曲線と、「想起とアウトプットによって、長期記憶への定着を促すことができる」という学習科学の基本を確認しました。

新しく何かを学んでも 20 分後にはその約 4 割は忘れてしまいます (右図*)。

学習しても使い続けなければ記憶から消えてしまいますが、記憶は学習したことを何度も呼び出す (検索)、思い出そう (想



起) と 努力する機会があると再構成・強化・保持されます。

そこで大切なのは、機械的な反復練習ではなく、多種多様なアプローチを使い、生徒が覚えられるように教師が支援することです。単語を想起して口頭で答えたり、書き出したりするなど、授業で手軽にできる活動について扱いました。

中学校では、新出語彙の多くは読む活動で導入されるため、生徒の認知的負荷に配慮して新出語彙の数を限定したり、発音とつづりの両方を印象づけるアプローチなどもご紹介しました。



AFTER

最も大きな変化は、語彙指導の目的です。研修前は暗記中心だったのに対し、研修後では「**使わせること**」を前提とした指導へと移行しました。【繰り返し使う活動】【文や会話で活用させる設計】を意識するようになりました。

これは、**定着に向けた過程**に対する理解の深まりによるもので、忘却曲線や想起学習、分散学習など、**記憶のしくみに基づいた指導**の意義と必要性について理解が広がり、例えば単語を単発的に導入するのではなく、「導入→使用→再確認」という流れを意識

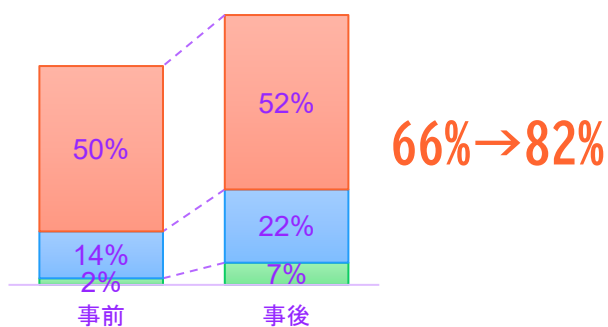
する教師が増えました。生徒の理解度をていねいに確認する手法も多くが取り入れました。

生徒の語彙に対する意識にも変化があり、「新しい語彙を使おうとする姿勢が見られる」「文で話そうとする」など、「**使えるようになってきた**」という**具体的な行動変化**が複数報告されました。

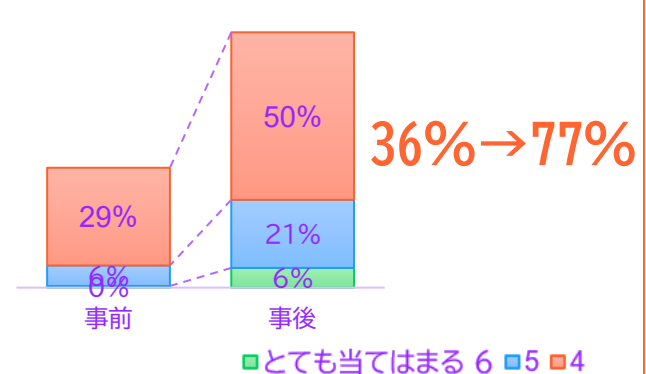
語彙を「教える」から、「**学習方略を指導する**」視点も見られ、より自律的な学習への移行が認められました。

- 新しい表現に恐れずに挑もうとする生徒が増えた。
- 学んだ語彙や表現を使おうとする姿が見られるようになった。
- 語彙を繰り返し使うことで、少しずつ定着してきていると感じる。
- 記憶に残る語彙導入法が分かった。
- 文脈と組み合わせると理解が深まった

新出語彙や表現の指導直後に、生徒の理解の程度を把握する（生徒の上達）



記憶のしくみ、生徒の記憶に残る新出語彙の導入や支援のしかたについての十分な理解（教師の知識）



生徒のアンケートから、スピーキング、リーディング、ライティングが好きという割合が4月より増えました。（中学校、10年以上20年未満）

高等学校



BEFORE

「覚えてもすぐに忘れてしまう」「語彙が足りず自分の考えを表現できない」といった生徒の姿が多く見られ、語彙が思考や表現の制約になっている状況があります。「負担が大きい」「やらされている」という負担感のほか、翻訳ツールに頼ることで自分の語彙として定着しない傾向も見られます。

一方で教師も、「どのように語彙を定着させ活用につなげるか分からない」「評価や見取りに確信が持てない」と悩んでいました。

結果として暗記中心に偏り、学んだ語彙が話す・書く活動につながらず、「覚えて終わり」になっている点も課題です。知識と運用が分断されている状況が生まれていました。

- その授業では理解できるが次の授業では忘れている
- 語彙の定着力が低く意見を表出できない
- 語彙が足りず会話が広がらない
- 語彙を覚えることに興味を持たない生徒が多い
- 覚えても実際の活動では使えていない
- 語彙指導のやり方が確立されていない
- 定着しているかどうか分からない
- 語彙を使う活動の時間が取れていない
- 翻訳ツールに頼ってしまい定着しない
- 効果的な語彙指導の方法を知りたい



DURING

中学校（12 ページ）と同様、生徒の**長期記憶への定着を支援**するため、長期記憶に貯蔵した既習語彙を思い出し（**想起**する）、記憶を強固にする活動として、「**間隔を空けて行う反復学習**」の意義を扱いました。

高校レベルの語彙は抽象的なものが多く、多音節の長い単語も含まれますが、丸暗記は科学的ではありません。言葉を理解し、関心を高めたり印象づけたりすることで覚えやすくなり、その方略を教師がやって見せることで、生徒が自分で語彙を増強する際に応用できるようになります。その例として、「語源」や「接頭辞や接尾

辞」に着目した手法や、「音節に分割する」活動などを扱いました。

また、既習語彙を想起・活用する機会としてディスカッションやライティング活動を活用する方法や、授業で扱ったテキストに基づいた簡単な復習活動についても扱いました。

本研修では、語彙学習を「生徒個別に家庭で行う活動」から、「**教師が授業の中でモデルを示し、強化・促進できるもの**」として捉える意識改革を目指しました。これにより、生徒が学習において具体的かつ目に見える形で向上を実感できるように支援できます。





AFTER

研修後は、**語彙指導の目的が大きく変化**しました。従来の「意味を覚えさせる」から、「活動の中で使う」「発話や作文につなげる」など、**使うことを前提**とした指導へと移行しました。

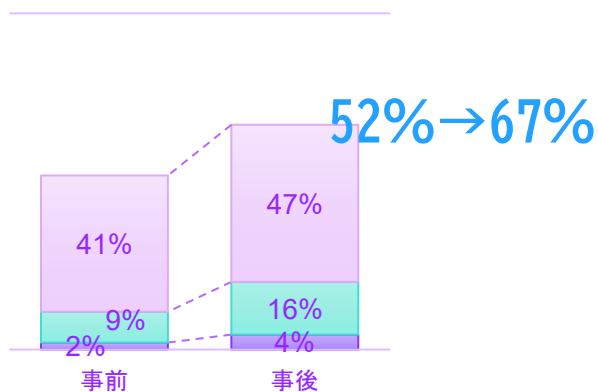
語彙は「一度教えて終わり」ではなく、時間をかけて再び触れる」「繰り返し使う」といった**定着のプロセスを意識**するようになった教師が増えました。また「どのタイミングで語彙活動を入れるか」という**授業設計の視点**も強くなりました。語源、関連語句

を紹介したり、想起させるための様々な手法を取り入れるなど、**記憶に残る**ことを意識して、メリハリのよい指導ができるようになりました。

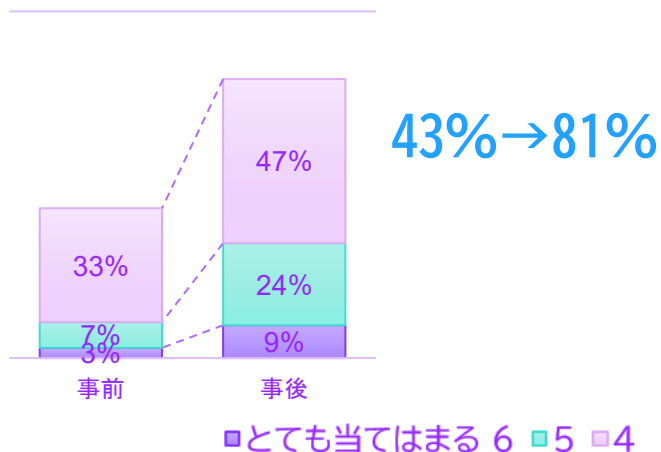
実践的な手立てを導入したことで、「生徒の発話量や表現の幅が広がった」との報告が増えました。一部では外部試験やパフォーマンステストで生徒の成長が具体的に確認されたり、語彙指導を「知識の指導」から**「学び方の指導」**へと捉え直す視点も見られました。これは学習者の自立につながる重要な変化です。

- 語彙の習得の手順について見直したことで、授業づくりが改善された。
- 新しい語彙や表現を使って表現しようとする姿が確認できる。
- 繰り返し使用することで定着が図られていると思う。
- 語彙や表現を使って活動する場を意識して増やすようになった。
- 学んだ語彙で書く・話す必然性を課題に組み込んだ

新出語彙や表現の指導を通して、生徒がその語彙や表現を使えるようになってきているのがわかる（生徒の上達）



記憶のしくみ、生徒の記憶に残る新出語彙の導入や支援のしかたについての十分な理解（教師の知識）



実際に授業の中に取り入れると、生徒の反応が面白いように変わってきました。

（高校、5年未満）

3. 書くことの指導

- ・ 中学校・高校ともに、すべての生徒が自分の意見や経験を英語で表現できるようにすることを目指し、具体的な支援の仕方や評価の工夫を学ぶ内容となっています。中学校では「まず書いてみる」ことを支える指導に重点が置かれ、高校ではそれに加えて、まとまりのある文章を書く力を育てるための指導にも焦点が当てられています。

中学校



BEFORE

書くことの指導においても、生徒と教師の課題が重なり合っていました。生徒の多くが書く活動に強い苦手意識をもち、アルファベットの書き方・スペル・文法理解の不足から「手が止まる」「負担が大きい」という声が目立ちました。語彙や表現に不安を抱え、授業では書いても時間が経つとできなくなる場面や、翻訳ツールに頼る状況もありました。

教師も「どのように指導すればよいかわからない」「このやり方でよいのか不安」と感じたり、ワークシートや定型文中心の活動に偏りやすく、思考を伴う表現へつなげることに難しさを抱えていました。その結果、活動は行われていても力の定着を実感しにくい状況がありました。

- ・ 話すことはできても、書くとなると手が止まってしまいう生徒が多い
- ・ 語彙や表現が足りず書くことへの苦手意識が強い
- ・ 定型文はできるが、自由に書くことができない

- ・ 翻訳に頼ることが多く、自分の力かわかっていない
- ・ 書く活動には抵抗感がある生徒が多い
- ・ 指導に自信がなく、不安に思いながらやっている
- ・ フィードバックの仕方がわからない

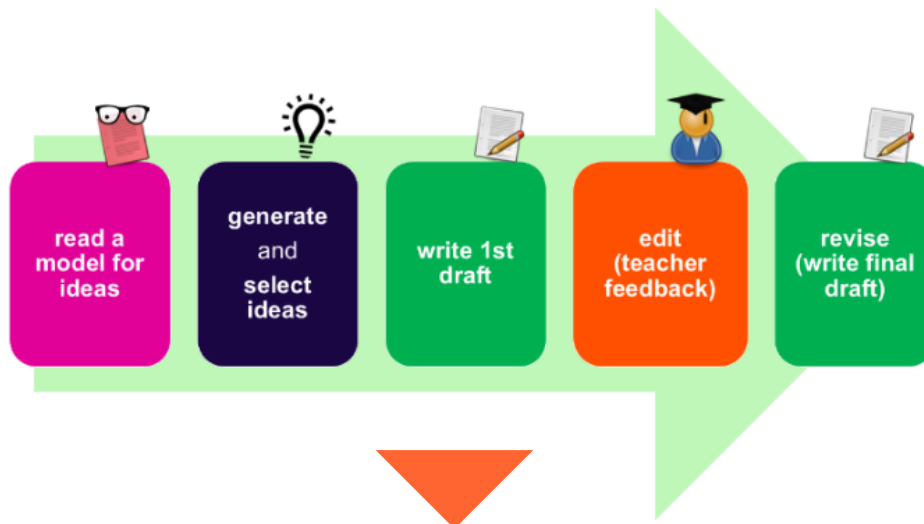


DURING

モジュール4「書くことの指導」では、短時間でできる、「一文からできる活動」を紹介しました。この活動は焦点をあてたい箇所が明確で、授業中に定期的に取り入れることができます。

この活動は、授業中にフィードバックを行うことも可能です。教師の業務負担を軽減しつつ、生徒が正確な文章を流暢に書けるようになる基盤固めとなることを期待しています。

さらに研修では、ライティング指導における「プロセスモデル」(次図)も扱いました。これは、まとまりのある文章をかけるようになるための支援です。**すべての生徒がタスクを完了できるように**、個々のステップでつまづきを回避できる十分な支援を提供するだけでなく、生徒がそれぞれの経験を活かして自分の考えを表現できるための柔軟な指導ができる余地もあります。



AFTER

最も顕著な変化は、「いきなり書かせる」から「**段階を踏んで書かせる**」指導への転換です。例えば、話したことを書くことにつなげることで、取り組みやすくなったという声が多くありました。個別対応と全体共有の使い分けなど、フィードバックの重要性への理解が大きく進みました。

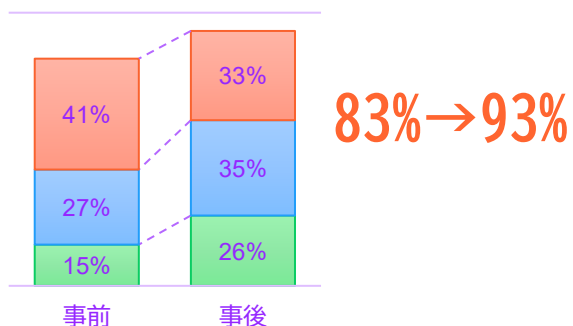
研修後は、多くの教員が 目的・場面・状況に加え、**読み手の提示を意図的かつ具体的**に行うようになり、「誰に何をどのように届けるのか」を考えさせる実践

（家族への手紙、観光客向け紹介文、ALT への説明文など）が広がりました。（→23 ページ参照）

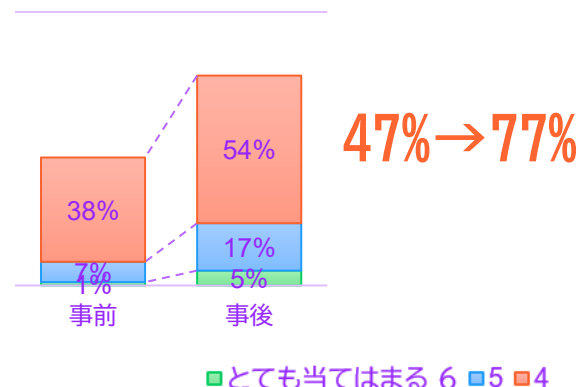
一文からスタートする活動によって、書く機会が増え、**取り組もうとする生徒が増えた**ことが報告されました。他の技能に比べると書くことには依然として負担感が大きく、また研修後の実践期間が短かったこともあり、楽しさや意欲の向上は小幅にとどまりました。それでも、生徒に前向きな姿勢が生まれたことは変化です。

- 書く活動に苦手意識はあるが、少しずつ取り組む姿勢が見られるようになった。
- 話したことを書かせることで、生徒が書きやすくなっていると感じる。
- 段階的に指導することで、書く活動に取り組めるようになってきた。
- 自分の意見を書こうとする生徒が増えてきた。

書く活動で、生徒に相手や目的を理解させている（コミュニケーション）



活動の観察、全員が課題を完了できる支援やフィードバックについての十分な理解（教師の知識）





BEFORE

「書きたいことがあっても言語化できない」「間違いが不安で書けない」と感じる生徒と、「どのように書く力を伸ばせばよいか分からない」と悩む教師の課題が重なっていました。

語彙や文法の未定着や負担感により、生徒は翻訳ツールに頼りやすく、形式的な文章にとどまりがちで、教師も、思考を伴う活動設計やフィードバックに確信を持てず、時間

- 語彙の定着力が低く意見を表出できない
- 翻訳ツールを使ってしまい定着していない
- 書く活動は問題を解く感覚になりがち
- 内容が浅く列挙で終わってしまう

的制約の中で、定着や伸びの見取りに難しさを抱えていました。

「内容や字数をとりあえず書く」が目的化し、誰に何のために書くかを意識していない、場面設定があいまいという課題が多数ありました。生徒の意欲の面からみると、「作業としての英作文」になっているという指摘がありました。

- フィードバックに時間がかかり十分にできない
- 自分の指導が力につながっているか自信がない
- 書く活動そのものの時間が取れていない
- 効果的な指導方法が分からない



DURING

高校でご紹介した活動の一つは、「because、but、so」を使った文を用い、読んだ文章を振り返り、要約するタスクです。例えば、ネルソン・マンデラに関する文章を読んだ後、次の3つの文を完成させるよう指示します。

- a) Mandela went to prison because...
- b) Mandela was a prisoner, but...
- c) Mandela was very popular, so...

ペアでアイデアを共有した後、文章を書いています。この活動では、接続詞を用いて文を正確に構成することに加え、内容を要約することもあります。**クラス全体への即時フィードバックが容易**なため、**教師の負担を軽減**することができます。

また、ライティング・プロセス（17 ページ参照）の紹介では、事前活動でのブレインストーミングやディスカッション活動の役割、下書きのプロセスについても扱いました。「似ているが異な

る」モデルを活用すれば、生徒は文章の質を向上させることができるだけでなく、**有用なライティング方略**も学ぶこともできます。

クラス全体および個人へのフィードバックの手法や**ライティングの採点方法**も扱いました。

賛否を問う文や意見文、電子メール、観光ガイド、オンラインのレストランや映画のレビューなど、多様なライティング課題と共に、**コミュニケーション能力と課題達成度を考慮する評価基準**を紹介しました。例えば、映画レビューを評価する際の内容や言語に関連する「Can-do」には次のようなものが考えられます。

- 映画に対する全体的な意見を述べることができる
- 自分の意見の根拠を挙げることができる
- 最終的な推奨を述べるができる
- 複雑な文を用いて自分の考えを表現することができる



AFTER

最も大きな変化は、書く活動の進め方です。従来の「いきなり書かせる」指導から、「**話す→書く**」「**モデルを確認→書き直す**」といった段階的な指導へと大きく変化しました。これにより、生徒が書き出しやすくなりました。

書く活動に対する苦手意識は依然として残っていますが、短い文から書く、書く内容を整理する段階を入れるなどの支援により、**取り組もうとする姿勢が増えました**。

- 書く活動への抵抗はあるが、取り組む姿勢は見られる。
- 書く活動を通して、生徒が自分の考えを表現しようとしている。

「読み手を設定する」「ループリックで書くべき要素を示す」など、活動の意図を生徒に理解させる記述も増加しました。こういった支援により、書く行為に**“意味” が生まれ、質と意欲が向上**したようです。（→23 ページ参照）

また、フィードバックの工夫が多くなり、「書かせて終わり」にしない意識が高まりました。

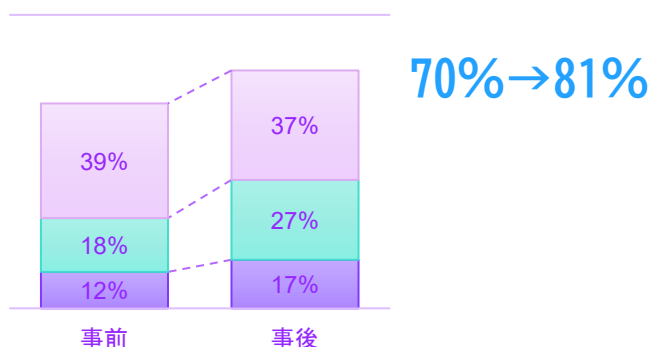
- ライティングの指導方法を学び、指導に活かせるようになった。
- 話したことをもとに書かせることで、書きやすくなった。

”

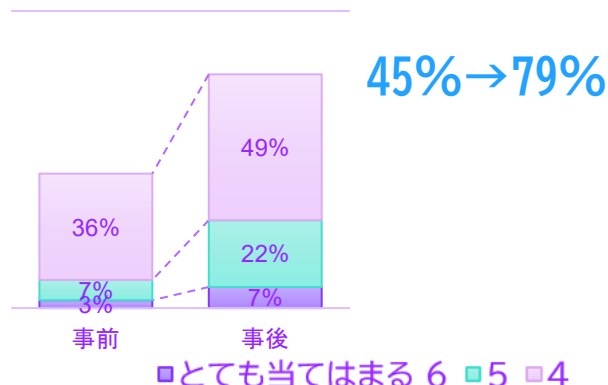
翻訳サイトや生成AIに丸投げして、自分の英語レベルでは到底使えないような表現や、教師すら知らない表現を用いた原稿を出してくる生徒がかなり減りました。

少なくとも自分で書くことを試みて、書いた英文が伝わるものなのかを教師やALTに確認する生徒がぐっと増えたと感じます。（高校 5-10 年未満）

書く活動で、生徒に相手や目的を理解させている（コミュニケーション）



活動の観察、全員が課題を完了するための支援やフィードバックについての十分な理解（教師の知識）





英語による発話が中心の授業展開でも、スモールステップによる指導や、発話や発問のし方を変えることによって、理解につなげられることがわかりました。オーラル中心の授業展開にしたことで、より積極的に取り組む生徒が増えました。(中 5年未満)

4. 教師の英語使用の量と質

学習指導要領では、「英語で授業を行うことを基本」とし、「生徒の理解の程度に応じた英語を用いたり、補助的に日本語を用いる」こととなっています。



BEFORE

研修前、多くの教師が英語使用の重要性を認識しながらも、実際の授業においては強い葛藤を抱えている様子が見られました。

特に、「英語だと理解されていないのではないか」という不安や、「指示が伝わらなかった場合に授業が停滞してしまう」という懸念から、結果として日本語に戻る状況が繰り返されていました。

生徒の習熟度差や発話への消極的な態度から、「英語を使いたいけど、生徒が反応しない」「英語で問いかけても日本語で返ってくる」といった記述も多く見られました。

教師自身も「自分の英語が適切か不安」といった課題意識を持っており、英語使用を増やしたいという意欲と、実際の授業運営との間で揺れる状態にあったといえます。生徒の言語活動の質の高め方についても多くの悩みが寄せられました。

中学校

- ・ 生徒が英語を使う活動時間をうまく確保出来ていない
- ・ 生徒が日本語で話してしまう
- ・ 言語活動が形式的になり思考を伴っていない
- ・ 学力差が大きく活動の設計が難しい
- ・ 英語で話させたいが自分の発話にも不安がある

高等学校

- ・ 受験や進度の関係で英語使用を増やせない
- ・ 生徒の英語力が低く英語で授業を進めるのが難しい
- ・ 英語を使っても理解されず日本語に切り替えてしまう
- ・ 生徒が英語を使っていればよいと思い、自分は日本語で指示している
- ・ 生徒の発話は音読や決められた表現に偏っている



DURING

生徒が英語に触れる機会を確保するために、教師の英語使用は重要な役割を果たしますが、そこには実証済みの様々なアプローチが存在します。これらを研修全体を通じて紹介しました。

モデルに触れる： ZOOM でのワークショップやオンデマンドの動画すべてにおいて、ブリティッシュ・カウンシルの講師が、教師が使う「わかりやすい英語」「生徒が理解できる英語」のモデルを実演しました。日本の中高生にとって、現実的で効果的である英語の例とともに、そこで使われているテクニックを具体的に示しました。

- 1) **Staged Instructions**：活動の指示を段階的に簡潔に行う手法
- 2) **Instruction Checking Questions (ICQs)**：教師の指示を生徒がどの程度理解したかを確認する質問。教師が英語を使い続けながらも、教師の英語を全員が理解できているかどうかを確認する基本かつ重要な手法。話のポイントを理解したかを確認する概念確認には、Concept Checking Questions (CCQs) も使えます。

- 3) **機能言語**： コミュニケーション方略の一環として、相手に働きかけたり、促したりなど場面に応じた、言語の機能に関する表現のモデルを教師が示し、生徒に使うように促します。例えばターンテイキングの場合は、How about you?/ What do you think? など。
- 4) **効果的な日本語使用**：日英を使い分ける判断基準を紹介。生徒のニーズに基づき教師が意図をもって選択できるため。日本語を使用する方が効率的である場合、生徒の理解を深めるのに役立つ場合などの事例を紹介しました。

(参考) “English Rich” な授業

ブリティッシュ・カウンシルでは、オールイングリッシュよりも、“English Rich” な授業を推奨しており、本研修でもこの概念を重視しました。English Rich な授業では、効果的な日本語使用を含め、教師の使用する英語が質・量ともに充実することで、教室での言語活動が活発に行われます。

[English Rich な授業づくり | ブリティッシュ・カウンシル](#)

学習指導要領では、教師の英語使用について同等の趣旨が盛り込まれています。



AFTER

指導技術の習得で戦略的な使用が可能に：「すべてを英語でする」ことが目標ではなく、生徒の理解と活動量を両立させる視点に移行しました。「日本語に頼る/減らせない」から、「意図的に使い分ける/必要最小限にする」といった**戦略的な使用**への変化です。

「短くシンプルに言う」「既習語を使う」「段階的に説明する」などの実例に触れ、定評のある手法を習得したことにより、不安を理由に英語発話を避けることが減りました。

負荷を減らして生徒の発話を増やす：単に「話させる」のではなく、足場をかけ、**負荷を下げながら発話機会を増やす**実践が広がりました。例えば、「短く区切る」「モデルを示してから活動することにより、生徒の言語活動の時間が増えました。

授業の組み立てを工夫する：言語活動を中心に据えた授業にする」「生徒の発話時間をまず確保する」の声にあるように、ペアやグループ活動の充実やタスクを意識した授業づくりに取り組む教師が増えました。

教師の英語が生徒の発話を増やす：教師の工夫の積み重ねによって、教室内の言語使用そのものが変化しました。**教師自身が英語を使うことが、生徒の発話を引き出す、という因果関係**への気づきを導きました。

教師の変化と生徒の意欲：「英語を使おうとする意識」から、「どうすれば英語でやり取りが成立するかを設計する段階」へと進み、そうした教師の変化が、生徒の意欲を引き出しました。「間違いを気にせず話そうとする」「英語で伝えようとする姿勢が出てきた」といった声もあり、学習への向き合い方が変わりました。

中学校

- 英語中心の授業でも工夫すれば理解に繋がれることがわかりました。
- ジェスチャーを使いながら英語で説明することで、生徒も理解できるようになってきた。
- 教員が英語で話すことで、生徒も積極的に発話してくれるようになった。
- 英語で授業を行う場面が具体的に分かるようになった。

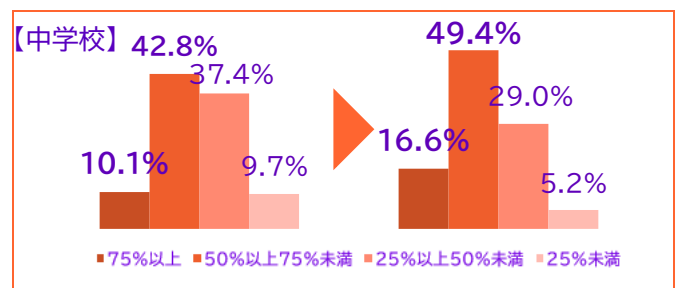
高等学校

- 英語での発話を意識するようになり、自然に割合が増えた。
- 言語活動を中心にした授業に転換できた。
- English Rich な授業を意識するようになった。
- 教師の発話を減らし、生徒の活動時間を増やすようになった。
- 英語使用を意識したことで生徒のモチベーションが向上した。

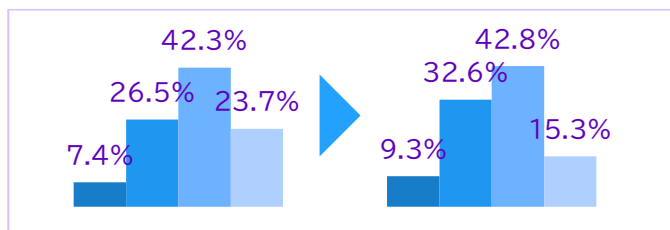
授業中の教師の英語発話割合

中学校で、授業中の教師の英語発話 50%以上は、事前は 53%が、事後は 67%に大幅に変化、高校も A/B コース共に向上しています。

生徒が英語で言語活動をしている割合は（50%以上）は、特に高校 A コースで **28%から 42%**へ大幅に増加。B コースは 48%から 56%、中学校は **47%から 58%**へ変化。

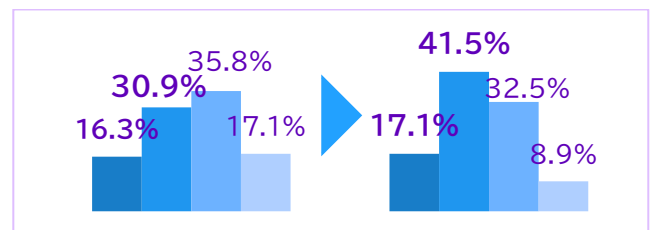


【高校】A グループ (215 名)



50%以上の割合 **34%→42%**

【高校】B グループ (123 名)



47%→59%



指導をする際のポイントが明確になり、授業づくりの迷いが減りました。

5. コミュニケーション活動と思考力・表現力

英語の授業では、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等を設定し、それらを生徒が理解し、外国語で表現し伝え合うことを大切にしています。



BEFORE

言語活動において目的・場面・相手を意識している割合は高く、事前に 7-9 割の教師が「実践している」と回答しました。一方、コミュニケーションの観点から中高で共通していたのは、活動の枠組みは整えられているものの、生徒の思考の深まりや意味づけに十分に結びついていない点でした。

そのため、活動は形式的・演習的になりやすく、書く活動は「何のために書くのか」に実感が伴っていないようで、「とりあえず書いている」という声もあり、「問題を解く」「習った表現を使う」ことにとどまりがちでした。話すこ

とにおいてもやり取りが定型化され、新しい情報を得るという視点の不足も課題でした。

また、生徒自身の思考の形成の点からは、「自分の意見が思いつかない」「理由までうまく考えられない」という声があり、言語化以前の段階でつまづきが見られました。加えて、活動と実生活との結びつきの弱さも思考の深まりを妨げていました。

総じて、「活動はしているが、考えている実感が薄い」という認識が中高で共有しており、生徒が自分の考えを持ち、伝える必然性を感じられる活動設計が求められていました。

中学校

- 何のために書くのかを意識させられていない
- 書く活動がトレーニング的なものになっている
- やり取りがパターン化している
- 目的や場面設定がマンネリ化している
- 自分の考えを深めて話すのが難しい

高等学校

- 自分のことを話す活動が不足している
- 誰に対して何のために書くのかを意識させていない
- 書く活動が要約や和文英訳中心になっている
- 英語での活動が暗記に近いものになっている
- 教科書の内容と生徒の生活を結びつけるのが難しい



DURING

スピーキング： スピーキング活動を計画する際に、**聞き手**、目的、場面や状況、そして**脳の動き**に配慮することを強調して扱いました。

即興的なスピーキングと準備型のスピーキングの違い、**話し言葉（音声言語）**と**書き言葉（文字言語）**の違いについても確認しました。

スピーキング練習に多様な活動を取り入れることで、生徒の思考や言語の選択の幅が広がるため、表現力の育成にも役立ちます。例えば、ロールプレイでは明確な目的とコミュニケーションの場面が設定されていますから、スモールト

ークの活動ではあまり表れない単語や表現が扱えます。

ライティング： 様々な種類の英文とそれぞれの構成の仕方について扱いました。生徒が自分の考えを明確かつ効果的に伝わる英文を作るようになるために、**生徒同士や教師によるフィードバックを行う時の有用なポイント**についても紹介しました。その際、正確性だけでなく、例えば、「自分の意見に対する理由が含まれているか」など、内容面も重視した評価の観点を紹介しました。



AFTER



「言わせる活動」から「伝え合う活動」、「書く作業」から「相手に伝える行為」： 顕著なのは、「誰に対して何のために伝えるのか」を明確にするようになったことです。具体的な相手と目的を設定すると、生徒は課題を単なる作業ではなく、「相手に伝える行為」として捉え始め、その結果、書く活動では表現が具体化し、「相手が知りたい情報は何か」を意識した内容構成が見られるようになりました。

必然性のある活動： 話す活動においても、従来の決まった質問への応答から、インフォメーションギャップを意図的に設定し、「相手の話を聞かなければ活動が成立しない」など、コミュニケーションを行う必然性が生まれました。「自分の考えや気持ちを加える」指導や、生徒の発話が自分の言葉として形成される場面も多く報告されました。

表現したくなる題材： 題材設定の面でも変化がありました。中学校では、日常生活に直結したテーマによって発話量が増加し、高校では社会的話題を身近な問題に分解することで、自分の意見を述べる活動へと発展しました。「自分だったらどうするか」「自分の経験ではどうか」と問い返すことで、生徒が思考し、表現し始める場面が多く報告されました。

「練習」から意図をもった活動へ： 教師側の意識において、「ただ活動させる」のではなく、「なぜこの活動を行うのか」「どのような学びにつなげるのか」を説明しながら授業を進める記述が増えており、言語活動が単発練習から抜け出したことがわかります。生徒が学習の流れを理解し、活動に意味を見出す姿が具体的に観察されました。

研修後は、言語活動の解像度が「形式的な練習」から「意味のあるコミュニケーション」へと上がったことで、**学習意欲に大きく影響**しました。

中学校

- 活動の根拠や意図を明確に伝え、特に相手意識を大切にするように伝えています。
- 事実だけでなく、自分の感情を必ず入れるよう指導している。
- 目的や場面を設定することで、生徒のやる気や取り組み方が変わった。
- 生徒は伝えたいことを英語で表現できたとき、とても嬉しそうです。

高等学校

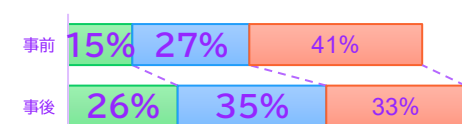
- 誰に向けて何のために書くかに焦点を当てて授業作りを見直したことで、生徒が目に見えて意欲的に取り組むようになった。
- 身近なテーマにすることで、生徒のやり取りが明らかに増えた。
- 目的を持つことで、生徒が自分の言葉で表現しようとする。
- 自分事として考えさせると、生徒の発話内容が具体的になった。

この項目は研修前から一定の実践がされており、事前には7～9割の教師が「実践している」と回答していました。

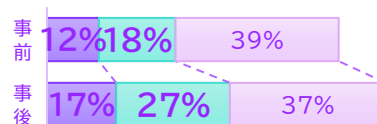
研修後は、**5/6の割合が大きくなり変化**したことが見て取れます。これが質の高まりです。

中学校

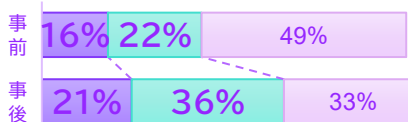
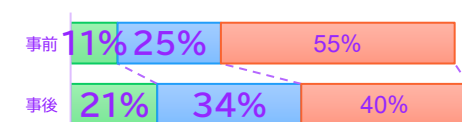
書く活動をする時、生徒は誰に対して何のために書くのかを理解している



高校



私は、生徒が自分の考えや経験、気持ちを話すように工夫している





話すことと他の技能との関係についての教師の実感

スピーキングを中心にした活動を継続することで、英語を「使った経験」が蓄積され、他の技能にも相互により影響を与えていることを実感しました。

リスニングについては、授業内で英語を声に出して使う機会が増えたことで、音と意味を結び付けて理解しようとする姿勢が育ちました。特に、スピーキング活動で繰り返し使った表現や語彙は、音声で聞いた際にも理解しやすくなっており、「聞き取れた」という経験が増えていました。

リーディングでは、スピーキング活動で事前に扱った語彙や表現が本文中に出てくると、内容理解がスムーズになっていました。声に出して使ったことのある表現は記憶に残りやすく、文を読む際にも意味を推測しやすくなっていたと感じます。

ライティングにおいては、スピーキング活動で口頭練習した文や表現を、そのまま英文として書こうとする様子が見られました。話す活動を通して文の形が定着していたため、書く際に「何を書けばよいか分からない」という状態が減り、文を書き始めるまでの時間が短くなっていました。

(高校 10年以上20年未満)

6. 話すことと他の技能との関係

インタラクションを増やした「やり取り」の働き



BEFORE

話す力と他の技能の関係性については理解は不十分

研修前の段階では、中高共に教師の多くは「4技能は相互に関連している」「話すことは他技能と関連している」という認識が非常に広く共有されていました。

しかし、その関係性については抽象的で不透明であり、期待のレベルにとどまるものも少なくありませんでした。

むしろ「読む・書くが先で、話すは後」「話す力が最も難しい」という見方があったり、「因果関係はない」ととらえる意見も存在していました。

また、「話す→聞く」は結びつきやすいと認識される一方で、「話す→読む」「話す→書く」については別の能力という捉え方も多く見られ、技能間の連関はあまり実感されていませんでした。



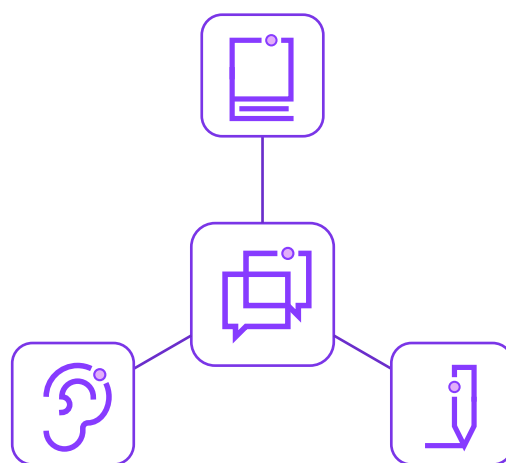
DURING

言語には「音声」と「文字」の2つの種類があります。音声言語（話し言葉）と文字言語（書き言葉）はそれぞれ異なる特徴をもち、また互いに補完し合っています。

外国語を学ぶ際、多くの学習者にとって**音声言語は他のあらゆるスキルの基礎**となるため言語習得上、スピーキングは優先して育成すべき極めて重要な技能です。

単語や表現を習う時に、**音と意味をつなげて**十分な発音練習を行うことは非常に大切です。細かな音の違いを認識できることにつながるため、リスニング力があがります。また、音から綴りを思い浮かべられると、単語認識につながり、読み書き能力の育成にもつながります。

その際、単に教師が主導するインプットの量だけではなく、生徒が**知識を実際に使うこと**、**想起の練習を繰り返す**ことが重要で、生徒に**よい認知負荷**をかけることが学習を促進します。



また、英語と日本語両方でディスカッションを行うことは**脳の働きを活性化**するため、生徒が文章を書く際にアイデアを考えたり、構成を検討したりする助けとなります。読んだ後に大意を確認するディスカッションを母語で行うことは、読解力を高めることにつながります。

研修では、読解や書くことの指導を**補完・促進**する役割としてのスピーキング活動例を紹介したり、語彙学習において音－意味－綴りを連動させて、音声言語の使用を増やすようにしました。そのことで、言語力全体に良い影響を与えることを念頭におきました。



AFTER

話す力が書く・読む・話す力に与える影響を実感

学習プロセスとしての統合的指導：この研修が教師たちにもたらした最大の変化は、中高ともに共通して、教師が技能間の関係を**具体的な学習プロセス**として捉え直したこともかもしれません。

話すことは考えること：研修後は「話す→考えを整理する→書く」という流れが強く意識されるようになり、「内容が深まる」「論理性が高まる」という変化が確認されました。話すことが単なる活動ではなく、**思考形成の中核**として位置づけられ、**書くことの事前活動**として機能し、書く内容の質や量が向上したという声が多数寄せられました。「話す→書く」という**明確な連動が実感**されています。

主体的な行為としての聞くこと：「聞く力」の向上は特に顕著で、話す活動の増加により「聞こうとする姿勢が変わった」「話すことで英語の音への感度が上がる」「聞き取れる語が増えた」という変化が繰り返し報告されました。従来は受動的であったリスニングが、こうした学習過程の中で**主体的な行為**へと

変わった点が重要です。高校では、発音や音声変化への意識が高まることで、リスニングの理解度が向上したとする実感は、比較的一貫しています。

話すことで読解を助ける：さらに注目すべきは、「読む力」への影響です。中学校では、話す活動を通して語彙や文構造に親しんだ結果、「読む際の抵抗感が下がった」「推測しながら読む姿勢が見られる」との報告もありました。これは、話す活動が**理解の過程で重要な働き**をすることを指します。高校では、「読む速度が上がった」「構造理解がしやすくなった」という報告があり、話すことを通じて**言語処理の自動化**が進んだことが示唆されました。

必要なのは技能統合の設計スキル：一方で、技能間の連動は成立しつつも、高度・多岐にわたって補完することの必要性も同時に指摘されました。書字（スペル・正確性）や高度な読解に関しては、「話すだけでは不十分」という認識も共有されていました。

中学校

- 書く活動に話すことを取り入れると、何を書けば良いかが分かり、生徒の書くことに対しての取り組み方も変わりました。
- 話す活動を増やしたことで、聞こうとする意識も変わったとを感じる。
- 口に出して言える英語が増えたことで、英文を読む際の心理的ハードルが下がった。

高等学校

- 書く作業の前に意見を交換することで、書く内容の深化が図られた。
- 話す機会を与えたことで、他の技能の向上は見られた。特に書く力は論理的になった。
- 話すことでリスニングが向上したとを感じる。
- 話す活動で授業全体をつなぐことで、他のスキルも相乗的に伸びた。

生徒の話す力が向上したことで、
生徒の読む/書く/聞く力も向上したと【実感した】教師の割合

中学校



76%



76%



89%

高校



61%



68%



71%

(6段階で4-6を回答した割合)

考 察

今回明らかになったことは、**話す活動は、「他技能を伸ばす媒介となる」**という点です。中高共に、話すことが学習プロセスの中核に位置づく可能性が示されました。

やり取りの活動が増えると、記憶の定着を促す想起学習や分散学習の機会も増えます。話す機会があることで生徒の思考が活発になり、書いたり読んだりする多種多様な活動にもつなげやすくなります。

そのため、知識を様々な技能で何回も再使用し、深い学習を促進することができた教師たちは、よい成果を報告しています。特に、本研修の事後課題をすべて「同じ生徒」に行った場合と、そうではない場合には、「生徒の読む力の向上を実感した」と回答した高校の受講者に有意な差が報告されました²。

今後は、話す活動そのものの導入、を一步進め、**話す活動を核とした技能統合設計の支援**が極めて重要と言えるかもしれません。

その際留意することは以下の2点です。

- 話す活動は**効果の起点にはなりますが、単独では十分な条件にはなりません。**
- 成果を分けるのは「**話す→他技能**」への意図的で体系的な授業設計です。

そのため、教師の**技能統合の設計スキルの育成**に重点を置くことは、生徒の総合的な英語力育成が新たな段階に移る可能性を示しています。

”

生徒の語彙が確実に増えている。

自分の言いたいことをどのように表現すれば相手に伝わるかを考えるようになり、「英語がわからない」からとあきらめる生徒が減った。

書く前に話すことで、生徒が伝わった安心感をもって書く活動に取り組むことができた。

他者とアイデアを交換することでより広い視野をもって自分のアイデアを広げることができた。 (中学校 5年未満)

² t検定を行った結果、高校の群間に有意差が認められました(p=0.026) スピーキング指導における自信については、同じ生徒に実施した教師群とそうではない教師群の間に有意差を認めました。(中学校 p=0.042、高校 p=0.002)

7. 教師の知識と自信を高める学習体験

教師のラーニングジャーニーをデザイン



BEFORE

研修前の段階では、中高共通して教師の指導に対する知識と自信はいずれも限定的であり、特にスピーキング指導、語彙指導、フィードバックに対するニーズが顕著でした。

「どのような方法で教えたらいいか分からない」「自分の指導が本当に効果的か自信がない」といった記述が多く見られ、理論の理解と実践の間に大きな隔たりがありました。

- 語彙の指導については悩んでいます。
- スピーキング指導には苦手意識がある。
- 書く活動に抵抗がある生徒に対して適切な方法を模索しています。

また、指導の根拠を持てていないことへの不安や、活動は行っているものの学習の定着につながっている実感が乏しいことも共通していました。

全体として、教師は課題意識や向上意欲は高いものの、指導を体系的に捉えられておらず、経験に依存した試行錯誤の段階にとどまっていたといえます。

- 自信があったらこの研修に申し込まない。
- 自分の指導が生徒の英語力向上にどの程度貢献できているか自信がもてない。
- 理論上わかかっていても実践するのは難しい。



DURING

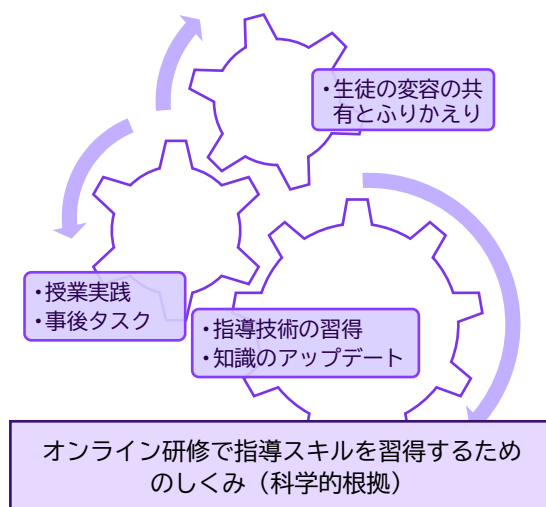
効果的な教員研修とは、生徒の学力向上に寄与する最良の**科学的根拠**を取り入れ、授業での教師の**行動変容（授業改善）**を目的としたものです。

変化を実現するためには、新しい指導技法が実際に活用されている事例を自分の目で確認し、その背景にある理論や根拠を理解した上で、教員自身がそれらを「**取り入れたい**」という**意欲**を持つ必要があります。

本研修では、オンラインで実施する**強みと留意点**を踏まえ、理論と実践事例を含む全体の構成を注意深く設計しました。研修の「**やりっぱなし**」を**回避**し、教師が新しい指導スキルを習得できるように、研修全体を様々な根拠に基づきデザインしています。

オンライン研修で指導スキルを習得する仕組み

リアルタイムでは講師が指導技術の活用例を**実演して見せて**、その後グループで基本技術を練習・習得する。オンデマンドでは指導技術の**モデルを見せる**動画を組み込む。



- 1) 指導技術の背景にある理論的根拠を説明する。
- 2) 受講者の認知負荷に配慮し、教師が動画や説明に注意を払っているか、**理解できているかを確認**する（確認クイズの実施）
- 3) **学んだことを教室で実践**し、生徒への効果や影響を省察する「事後課題」を設定する。
- 4) 教師の授業実践を共有したり質問に答えたりして教師を励まし、日本全国の教師と共に授業改善に取り組んでいるという**コミュニティ意識**を醸成する。



AFTER

理論に依拠した知識のアップデート： 中高共通して、教師の指導に対する知識と自信の両面において飛躍的な向上が見られました。知識面では、特に語彙の定着を支える仕組みや効果的な反復練習、段階的指導、フィードバックの役割と方法について理解が深まり、「何を意図してどのように指導するか」が整理されるようになりました。その結果、これまで経験的に行っていた指導が、**理論に裏付けられた実践へと移行**しました。

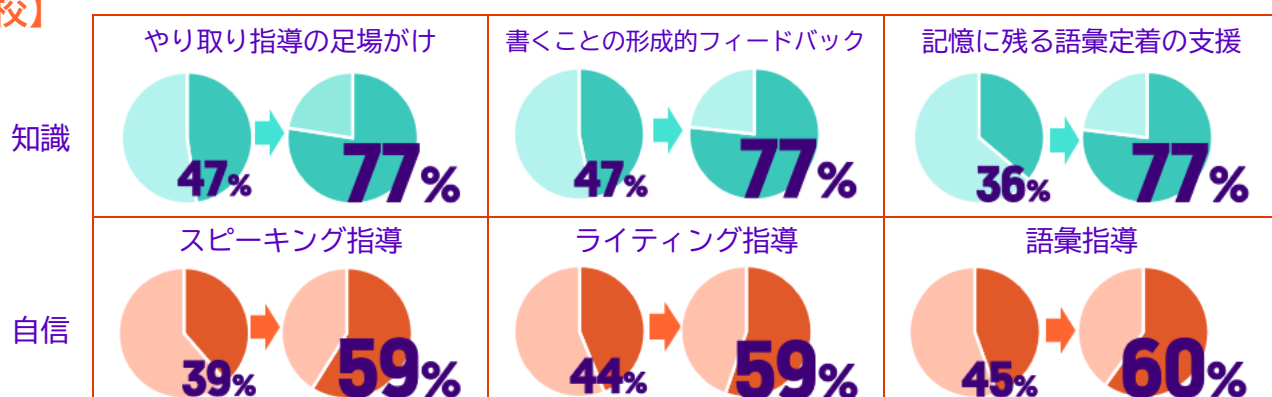
指導方略を習得する： 中でも大きな変化は、「生徒はできない」という前提から**「指導次第でできるようになる」**という認識への転換です。段階的な支援や例示を行うことによる、生徒の変化を目の当たりにした経験が、教師にとって強力な手応えとなりました。また、多くの教師は**「変化を捉える視点」**を獲得しました。生徒の「やろうとする姿勢」を価値として捉えられるようになり、実践を通して生徒の変化を確認し、それが自信へとつながるといふ好循環が生まれています。

不安から課題認識へ： 「漠然とした不安や迷い」が**「具体的な課題認識」**へと変化したことも重要です。単に「できる」「できない」という大まかなとらえ方ではなく、「どこまでできていて、何が課題かを把握している」状態となり、**根拠を交えて課題を分析的に語る**声が多くなりました。

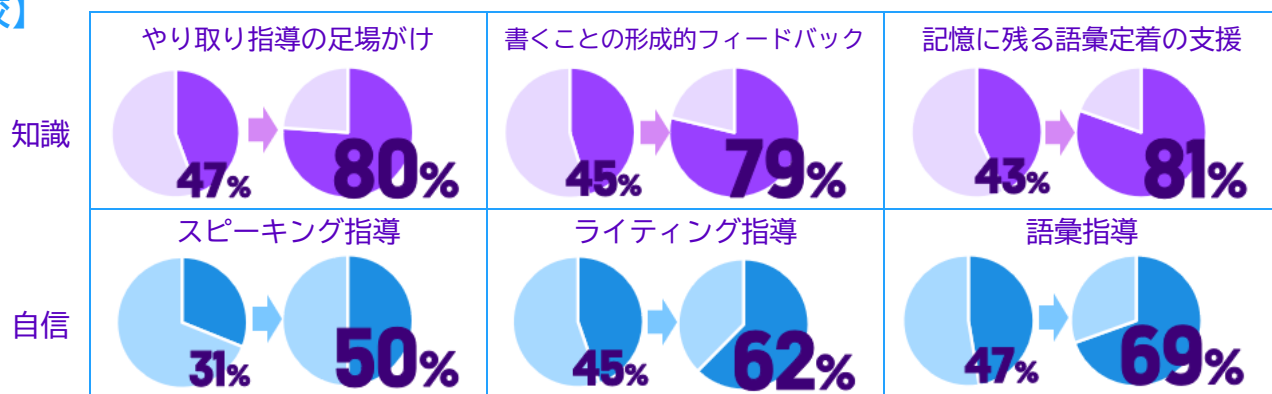
- 何を意識して指導すればよいのかが明確になった。
- 少しずつだが、自分のやり方が見えてきた。
- 生徒の変化を感じることができ、自信につながった。
- 自分の指導が整理され、納得して授業ができるようになった。
- 課題が明確になり、改善の方向が見えてきた。

知識をアップデートする、そして実践を重ね、成果が見えたことで自信が高まりました。この背後には、教師の学びやすさ、学びたくなるしくみがありました。

【中学校】



【高校】



教師の意欲をかきたてた学びやすい設計：

教師の知識や自信が大きく変容したのは、今回のオンライン研修全体が「**学びやすい**」ものであったことも非常に大きく関係しています。

そこには、学習科学が反映されたラーニングマネジメントシステム（LMS）を採用したことや、学びのプロセスをデザインする専門家の存在があります。

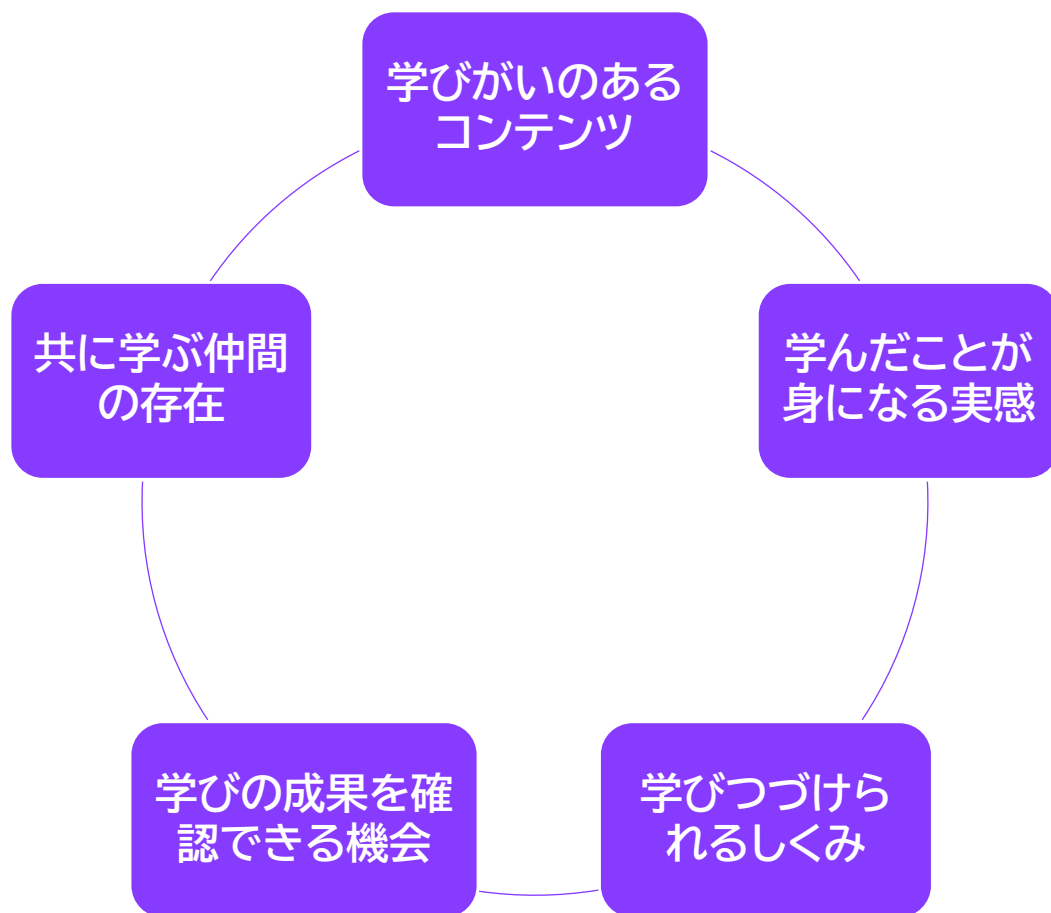
研修の細部や LMS について受講者に説明したわけはありませんが、「学びやすさ」や「やりがい」に言及したコメントが非常に多くありました。

- オンデマンドも動画でモデルの授業を見られたことが、**理論と実践の橋渡し**的な役割となり、大変助かりました。
- 繰り返し教材をみたり、自分なりにまとめながら学習を進められたので、**学習が浸透していく**感がありました。
- 研修のねらいが非常に明確であり、なぜその指導が必要なのかという理論的背景と、具体的な実践方法が結びついていたので、**納得して取り組むことができた**。
- 自分の理解度が分かったり、動画があってイメージしやすかったりと、**学びやすい工夫**がたくさんされていた。**楽しみながら**学べた。
- 学んだことを実践し、**振り返る機会が定期的**にあるため、知識や理論で終わるのではなく、実践に基づいた効果検証や自分の指導改善に繋げることができた。
- 事後課題として実践とふりかえりを求められる仕組みは、研修内容を「理解する」だけでなく、**「実際の授業に生かす」意識を高める**点で有効だと感じました。
- 事後課題は、「やらなければならない」ではなく**「実践してみたい」**と思うことが多かった。
- **全国の英語教員**とつながり英語でコミュニケーションできたことが楽しかった。
- 全て英語で行われたことには感謝をしている。英語で授業を進める際に大変役に立つ。



「足場かけが必要」とよく言われるが、何をどのように行えばよいのかが今ひとつつかめていなかった。

研修動画で授業での展開を見せてくれたことによって、何をどのように、どんな場面で説明をすればよいのか、活動させる前にどんなデモが必要なのか、何を説明して何はあえて説明しないのか、それらを視覚的に学ぶことができた。（高校5年未満）



”

今回の研修を受け、実践をしたことで、「こんな活動はどうか？」「このように教えたらわかりやすいかな？」と生徒にどのように教えるかをたくさん考えることができました。考えている時間が楽しかったです。

(中学校 5年以上10年未満)

成果：授業改善が起こる循環を再現する

本研修では、「やりっぱなし」になることなく、オンライン実施であっても、「指導力を向上する」という事業の目的を達成することができ、定量的にも定性的にも、成果が明確に認められました。

そこには様々な根拠があるため、再現することが可能です。全国の教室で同じような変化の機会を提供することができます。そのための条件をいかに整理します。



1) 教室で使える指導技術を科学的根拠や定説となっている理論と共に示す

各モジュールでは、科学的根拠に基づき実証されている指導方略を、日本の教育現場に適した形で紹介しました。「ていねいな指導」「場面に応じた支援」の具体例を、教師が授業で使いやすいスモールステップで説明し、具体的な指導方法や状況に応じた支援策も扱いました。根拠があることで、属人的ではなく再現性が高まり、活動やその過程の重要性を理論的に理解することができ、応用できるようになります。



2) 指導のモデルを提示する（あるいは体験する）

言葉だけの説明では、「どのように」行うかがイメージしづらいことがあります。リアルタイムで実施したモジュール1では講師が実演し、オンデマンドのモジュール2以降ではAI技術で生成された動画を採用しました。動画は、指導技術の手順や指示語（インストラクション）について、わかりやすく具体的に理解できるように作成しています。新しい指導技術の導入時には、（説明を聞いて自分なりに実践する、よりも）まず「よいモデル」を見ることが効果的です。



3) 受講者の「学びやすさ」に適切に対応したリソースを採用する

オンライン研修では、オンラインプラットフォームの質や教材設計の方法が非常に重要です。本研修では、学習科学を踏まえた、良質のラーニングマネジメントシステムを採用しました。また、「情報の詰め込み」や「理解したつもり」などの状況を回避すべく、受講者の認知負荷（新しく受け取る情報を処理する際の負担）に十分に配慮し、内容や分量の調節や配列は教材設計の専門スタッフが関わりました。受講者が内容を着実に理解できると共に、能動的に学べるような構成となっているか、といった「学びやすさ」に配慮し、教材の質を担保しています。



4) 研修と授業を連動させる仕組みを設定する

学習した内容を授業実践に移すための様々な支援を組み込みます。その代表例が「事後課題」で、「やり方」を理解した指導テクニックや言語活動を実践するタスクです。「事後課題が実践に役立った」という回答は「そう思う」が97%と評価しています。生徒への還元が確実に進むだけでなく、生徒の反応を目の当たりにして、振り返りが進んだり、次の研修への意欲にもつながりました。それ以外にも、教員研修に関する科学的根拠を踏まえた様々な支援策を、企画段階で盛り込んでいます。

課題と今後

令和6年度の課題を踏まえ、令和7年の運営において改善したのは大きく次の2点です。

改善点 その1 「研修時間の確保」についての配慮

昨年度は、研修時間が「出張扱いにならない」という多くの訴えがあり、時間の確保に苦勞した受講者多くいました。そこには学校側に研修形態を狭義にとらえる傾向がありました。そのため、研修開始の段階で、研修時間への配慮についての呼びかけを行いました。

改善点 その2 ICT 環境やプラットフォーム接続に関する支援

自治体の多様な ICT システム（セキュリティや無害化处理等）や受講者の ICT スキルに対応し、よくある課題の対応方法について、繰り返し情報を提供しました。

こういったコミュニケーション施策の改善により、この2点に関する課題は大幅に減りました。今後オンライン研修をする際においても、こういった配慮は引き続き必要と思われます。

既述のように、本研修では多くの成果がありました。が、課題や今後の検討事項も認められました。

その1 学校や教師の環境等により、授業実践や改善の程度に差があること

「内容は理解はできたが実践できていない」「時間がなく実践が難しい」という声があるなど、実践を十分にできなかったケースが見受けられ、それは成果の感じ方にも差が出ることとなりました。

これまでの自分の授業スタイルを変えたり新しいものを取り入れることについて、ある中学校受講者は「勇気と労力が必要」だとコメントしています。教育は複雑な取り組みであるため、新しい教え方を実践した時「うまくいかない」と感じることは珍しいことではありません³。これを解決するためには、挑戦する教師を支援する環境整備、教師がつながり事例を共有しあうコミュニティ構築などが考えられます。

その2 関連する多様な課題への取り組み

初期段階の読み書き指導に悩む教師は中高両方に存在します。また、高校では「二極化」に悩む教師が多くいますが、本研修の枠組みでは十分に扱えない分野もありました。

その3 オンライン研修の形態に対する反応

研修に前向きに取り組めなかった層の中には、オンデマンドの形態に障壁を感じたことが一因としてありました。「リアルタイムのセッションをもっと増やしてほしい」という声もありました。オンラインで実施されることには多くの利点がありますが、すべての状況で成果を生むわけではないようです。

- 人とのやり取りが少なかった。
- 対面の方がいい。
- 一人で取り組むことがしんどかった。

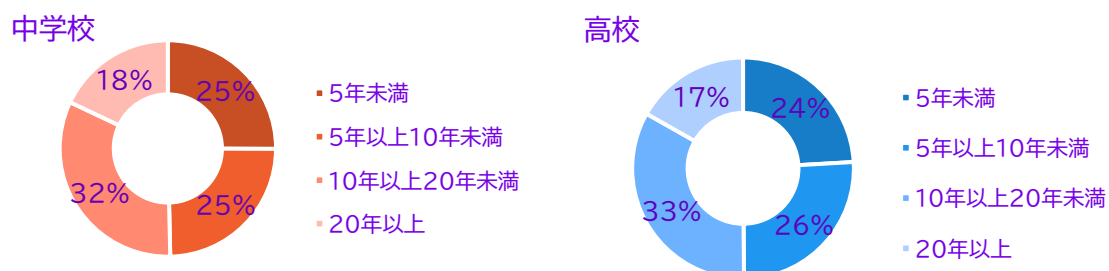
事業評価の測定においては、様々な制約により未実施の方策があります。意識調査は受講講師の自己評価であるため基準の統一は難しく、生徒への聞き取りも実施していません。加えて、授業改善には、研修以外に考慮する要素（例えば教材）も影響します。今後、本事業の成果や学びを関係者と共有し、日本の英語教育進展のために役立てていければと思います。

³ 教師も生徒も、効果を感じるまでには、同じ方法を少なくとも5回程度は試す必要があり、使いやすいと感じるまでには約25回の実施が必要、という研究もあります*。（『科学的エビデンスに基づく最適の教え方実践ガイドブック』（ジェフ・ベティ著 東京書籍 2025年）

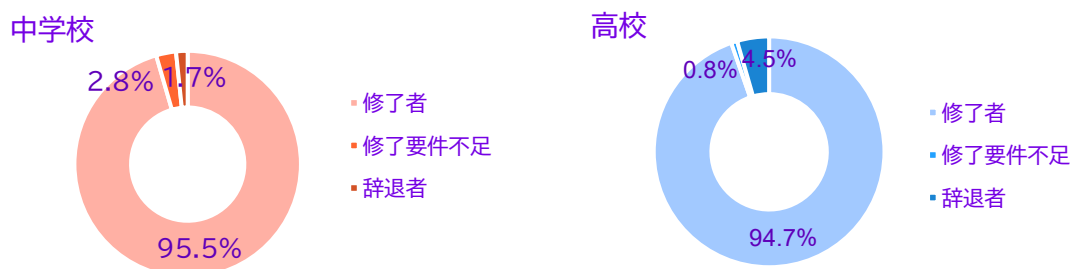
資料：研修データ

受講者数 中学校 423 名（内訳：公立 399 名、国公立大附属 7 名、私立 17 名）
 高等学校 357 名（内訳：公立 299 名、国公立大附属 4 名 私立 54 名） 合計 780 名

経験年数 中高共に、受講者の指導経験は幅広く、10 年以上の経験者が半数を占めました。

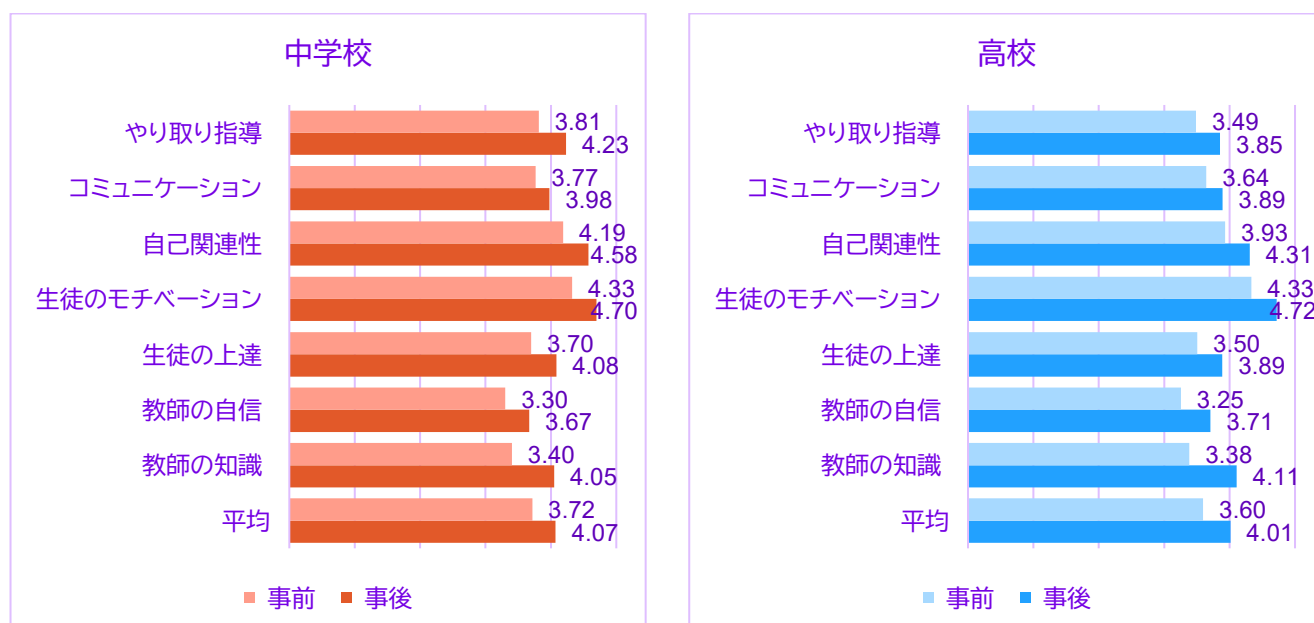


修了率 95%の受講者が全研修を修了しました。



事前事後意識調査

研修前後に行った意識調査において、全項目で大きな変容が見られました。次項の全質問について、t 検定を行った結果、受講前後の変容に有意な差があることがわかりました。（次項の 23 の質問すべてにおいて p 値 0.000） 質問群ごとの結果は以下の通りです。



質問項目

			中学校			高等学校			
			N	平均値	SD	N	平均値	SD	
やり取り指導	1	私は、授業中、生徒が英語でお互いに話す機会をたくさんとっている	事前	404	3.70	1.12	338	3.49	1.37
			事後	404	4.03	1.05	338	3.86	1.33
	2	私の授業の「話すこと【やり取り】」の活動では、生徒が話す内容が書かれたワークシート等を使わずに即興で話すようにしている	事前	404	3.51	1.21	338	3.14	1.50
			事後	404	4.05	1.20	338	3.52	1.42
	3	私の授業の「話すこと【やり取り】」の活動では、相手に質問をしたり、相手の発言に反応したりすることをよく促している	事前	404	4.24	1.20	338	3.82	1.50
			事後	404	4.62	1.10	338	4.18	1.33
コミュニケーション	4	私は、話す活動において、生徒が新しい情報を得るようにしている	事前	404	4.04	0.97	338	3.93	1.24
			事後	404	4.38	0.89	338	4.29	1.04
	5	私は、書く活動において、生徒が誰に対して何のために書くのかを理解させるようにしている	事前	404	4.34	1.08	338	3.93	1.31
			事後	404	4.77	0.96	338	4.32	1.17
自己関連性	6	私は、生徒の生活と授業のテーマが関連するように工夫している	事前	404	4.30	0.97	338	4.34	1.15
			事後	404	4.71	0.94	338	4.77	0.99
	7	私は、生徒が自分の考えや経験、気持ちを話すように工夫している	事前	404	4.36	0.85	338	4.33	1.07
			事後	404	4.68	0.89	338	4.67	0.96
生徒のモチベーション	8	私は、生徒は英語の授業を楽しみにしていると思う	事前	404	3.85	0.76	338	3.65	0.97
			事後	404	4.01	0.79	338	3.86	0.94
	9	私は、生徒は英語で話し合う活動を楽しんでいると思う	事前	404	4.14	0.90	338	3.98	1.20
			事後	404	4.39	0.87	338	4.24	1.09
	10	私は、生徒は英語を書く活動を楽しんでいると思う	事前	404	3.31	0.84	338	3.28	1.00
			事後	404	3.52	0.82	338	3.57	0.99
	11	私は、生徒は新しい語彙や表現を学ぶことを楽しんでいると思う	事前	404	3.77	0.82	338	3.66	1.02
			事後	404	3.99	0.80	338	3.91	1.05
生徒の上達	12	私は、生徒の話す力が上達しているのがわかる	事前	404	3.72	0.85	338	3.39	1.08
			事後	404	4.16	0.84	338	3.85	1.05
	13	私は、生徒の書く力が上達しているのがわかる	事前	404	3.63	0.85	338	3.57	1.07
			事後	404	4.00	0.85	338	3.86	1.06
	14	私は、新しい語彙や表現の指導直後に、生徒の理解の程度を把握することができる	事前	404	3.75	0.90	338	3.64	1.10
			事後	404	4.15	0.85	338	4.07	1.04
	15	私は、新しい語彙や表現の指導によって生徒がその語彙や表現を使って話したり書いたりできるようになっていることがわかる	事前	404	3.70	0.82	338	3.41	1.08
			事後	404	4.03	0.80	338	3.78	1.05
教師の自信	16	私は、スピーキング指導に自信がある	事前	404	3.23	1.00	338	3.02	1.07
			事後	404	3.65	0.96	338	3.47	1.01
	17	私は、ライティング指導に自信がある	事前	404	3.35	0.95	338	3.34	1.09
			事後	404	3.63	0.92	338	3.76	0.98
	18	私は、語彙の指導に自信がある	事前	404	3.36	0.95	338	3.40	1.03
			事後	404	3.72	0.96	338	3.89	0.95
教師の知識	19	私は、書き言葉と話し言葉の違いについて十分な理解がある	事前	404	3.58	0.97	338	3.54	0.99
			事後	404	4.00	0.92	338	4.11	1.00
	20	私は、生徒に「話すこと【やり取り】」の活動に必要な支援（足場かけ）を提供する方法について十分な理解がある	事前	404	3.42	0.86	338	3.35	1.09
			事後	404	4.06	0.88	338	4.15	0.97
	21	私は、生徒の話す力を向上させるために、活動中の様子を観察し、上達に導くためのフィードバックを与えることについて十分な理解がある	事前	404	3.45	0.98	338	3.32	1.08
			事後	404	4.11	0.92	338	4.00	0.98
	22	私は、生徒の書く力を向上させるために、活動の様子を観察し、全員が課題を完了できるための支援や、上達に導くためのフィードバックについて十分な理解がある	事前	404	3.41	0.92	338	3.38	1.01
			事後	404	4.00	0.88	338	4.11	0.93
	23	私は、記憶のしくみや生徒の記憶に残る新出語彙の導入・定着支援の方法について十分な理解がある	事前	404	3.20	0.95	338	3.34	1.06
			事後	404	4.08	0.84	338	4.18	0.97

上記質問については、質問内容について同意する程度、または説明されている活動が、現在起こる程度に応じて、「6 ほとんど当てはまる(90%以上)」～「1 ほとんど当てはまらない(10%未満)」の数字を選択。

6 ほとんど当てはまる(90%程度以上) 5 かなりの程度当てはまる(70%程度～90%程度) 4 どちらかというと当てはまる(50%程度～70%程度)
3 どちらかというと当てはまらない(30%程度～50%程度) 2 かなりの程度当てはまらない(10%程度～30%程度) 1 ほとんど当てはまらない(10%程度未満)

参考資料： 教員研修の課題の整理

「教師が学び続けられる機会の保障」と「全国的な教師の英語力・指導力の向上を図る」ことの両立に向けては、オンライン研修での実効性を高める必要があります。世界の先行研究を踏まえ、留意すべき要点を確認します。

「効果が高い」教員研修の共通点

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

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。

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、授業で実行できるようになるための第一歩。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、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。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。

4. 最新の科学研究を活用する

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（効率的効果的な教授設計）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。

研修が授業改善に結びつかない原因

■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、研修で学んだことが現場で実践される「研修転移」です。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」、つまり授業そのものが変わり、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理由は説明されない。
- 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 講師や研修環境が受講者に対して支援的ではない。
- ⑧ 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。
- ⑨ 受講者が実際に実践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。
- ⑩ 管理職や同僚からの理解や支援が十分ではない。

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。

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：リアルタイムで講師と受講者、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。

”

自分が学んだ指導方法を実施し、実際に生徒が話す内容が具体的にになったり、話すことに対して抵抗感がなくなっているなど成長した姿を見ることができました。

実践がうまくいったことの表れのようにうれしかった。

(中学校 20 年以上)

”

話そうとするために、リーディングで表現を知るようになったし、会話を続けるために、相手の話をよく聞こうとするようになった。また、話したことなら、書けるから書こうとする前向きな気持ちが出てきた。(高校 20 年以上)

言語活動を重ねるたびに
生徒の話す力や語彙力の
向上が見られます！

(高校 5年以上 10年未満)

研修のあった5月から12月の間
に「英語嫌い」は半減、「英語好き」
は1.5倍になりました。

(高校 20年以上)

教師が学び続けることが生徒
の学びにつながるということ
も実感しました。

(中学校 10年以上 20年未満)

■ブリティッシュ・カウンシルについて

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。私たちは文化芸術、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。世界200以上の国や地域の人々と、また、100以上の国において活動し、2024年度は、6億人がオンライン、放送、出版物を通して私たちが提供する情報にアクセスしました。

日本では1953年に活動を開始しました。英会話スクールや英国資格試験の運営、教育機関・企業向け英語研修、英国留学情報の提供、英語教員への研修、高等教育や文化芸術分野での国際交流支援などを行っています。2023年、日本と英国のつながりを築く私たちの活動は70周年を迎えました。

■ブリティッシュ・カウンシルの英語教員研修について

英語教育を支える専門機関として、児童生徒の英語力の育成を担う教師を支援しています。教師のニーズを把握し、最新最良の科学的根拠を参照しながら、実績のあるアプローチや指導テクニックをご紹介します。その際、教師が明日の授業に生かせるように、実例を「やって見せる」ことを大切にしています。

ブリティッシュ・カウンシルの研修講師は、世界中のTESOL/TEFL関連資格の中でも最も広く認められ高評価を受けているCELTA/DELTA*に加え、日本の英語教育に精通し、全国で教員研修を行ってきました。

本事業においても、指導における第二言語習得、学習科学、教員の資質向上（教員研修）、インストラクショナルデザイン、プロジェクトマネジメント等々において、科学的根拠の質の強弱に留意しながら、日本の文脈で何が有効かを検証し、企画運営を行いました。

*CELTA: ケンブリッジ大学英語検定機構が授与する英語教授に関する国際資格

DELTA: ケンブリッジ大学英語検定機構が授与する英語教授に関する国際資格で、大学院修士号と同等資格として認定