

(独立行政法人教員研修センター委嘱事業)

教員研修モデルカリキュラム開発プログラム
(平成19・20年度10年経験者研修)

報 告 書

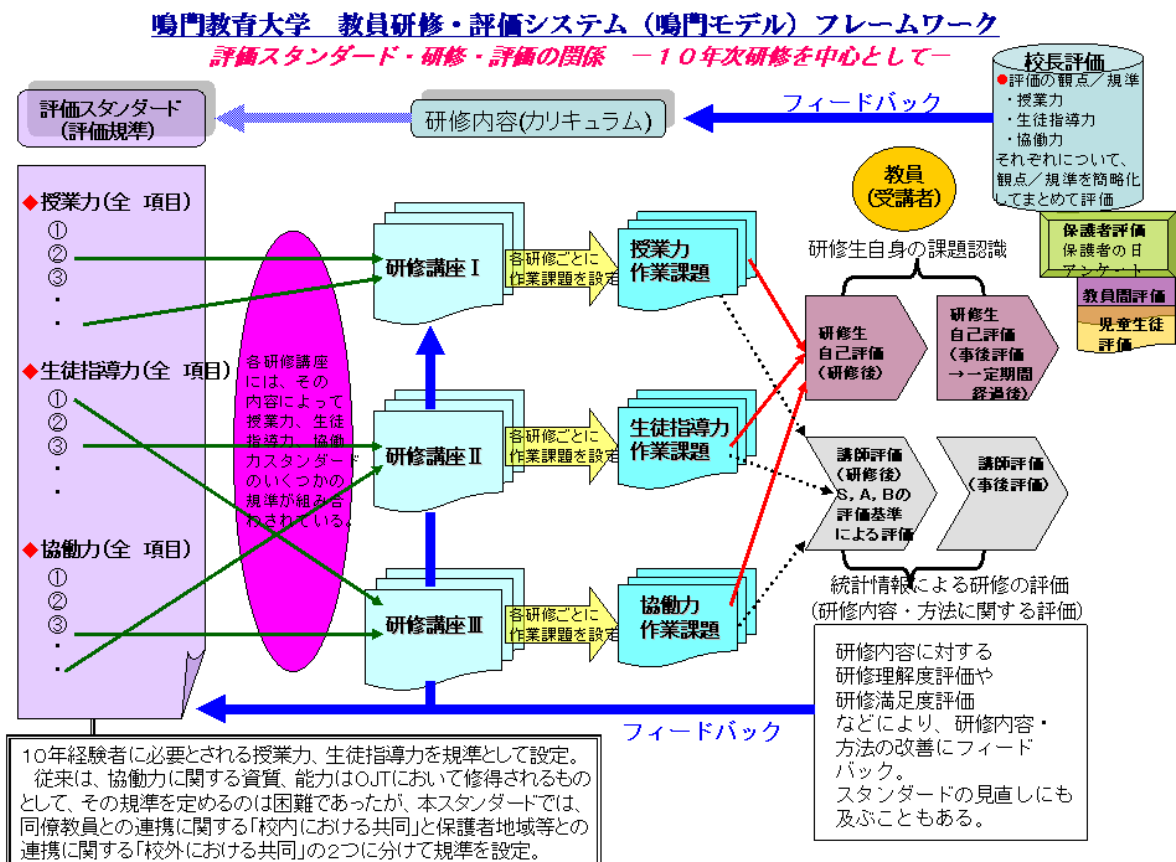
プログラム名	勤務校実践と関連した自己課題探究型カリキュラム開発 — 研修終了後支援システムを盛り込んだプログラム —
プログラムの特徴	勤務校実践と関連し自己課題探究を通して、プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティーリーダーとしての資質力量を目指し、研修後も支援できるシステムを導入したカリキュラムを開発する。

平成21年3月

鳴門教育大学 徳島県教育委員会

プログラムの全体概要

本研究では、教員研修の内容と方法をPDCAサイクルに基づいて改善可能なものにしていくために、構想の段階として、教育実践力の評価スタンダードの開発と、研修プログラム（作業課題）の構想、評価基準の設定を行い、実行の段階で講義・演習型の研修と観察・参加・交流型の研修を実施し、評価の段階として、あらかじめ設定された評価基準に基づいて研修者に自己省察を促すと同時に、この自己省察が行われたデータを集計して研修プログラムの評価を行い、改善の段階として、研修者には新たな課題意識に基づいた研究構想を支援し、教育委員会の方では研修内容の見直しのデータを提供するモデルを開発した。その基本的な概念図は、以下に示すようになる。



Copyright © Junro FUKUDOME 2008 All Rights Reserved

具体的なカリキュラムの流れは、研修者が、教育実践を省察するガイドラインとして開発された評価スタンダードに基づいて自己課題を明確にし、研修内容を計画する「共通研修」から始まり、休業期間中研修（OFT）と呼ばれている校外での研修プログラムが展開される。次に、2学期以降から授業期間中研修（OJT）は、この研修をサポートする可能性を探り、研修を総括する時期に、共通研修として、評価スタンダードによって自己省察を再度促すと同時に、研究成果を共有するシンポジウムを開催し、研修の成果を学校に還元する「学校活性化プラン」の構想を促し、研修を終えた1年後に再度、自己省察を促す、という展開になっている。

（長島 真人）

I 研究の目的・方法及び研究の全体像

1. 研究開発の背景

10年経験者研修は、受講する教員の姿勢に課せられた研修であるという意識が強いことが伺われた。しかしながら、研修内容が教員のニーズを十分に吸い上げられていないことや、講義方法の問題点が指摘された。また、徳島県では、10年経験者研修の後も様々な研修が用意されているが、10年経験者研修を終えた者の希望研修への参加率やリーダーシップ養成研修への参加意欲は十分とはいえないという問題点があった。これに対しては、教員が10年経験者研修後の自らのライフステージを描き、それに合わせた自己課題を持つことが困難になっていると考えられた。

本来、10年経験者研修は、受講する教員にとって、自らの教員の資質・力量形成において次のステージへの発展を促す有効なものとならなくてはならない。そのためには、10年経験者研修で培う資質・力量を明確にし、講座内容を評価する基準を明確にする必要がある。さらに、そうした評価をもとに研修を改善していくシステムを構築することが重要であると考えられた。

2. 研究開発の目的

10年経験者研修カリキュラムは、学校における教員同士の学び合いをマネジメントすることができるプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティーリーダーとしての資質力量育成を目指したものとする。そのために、研修と勤務校での教育実践の連関を図り、受講者がこれまでの9年間の教育実践を土台に自らの実践を評価修正する視点を獲得し、自己課題を明確にし、大学教員と連携することにより勤務校において課題解決を目指すことを可能にするシステムを取り入れたプログラムを構築する。

3. 研究開発の方法

① 徳島県の目指す教職員の資質・力量から研修課題の明確化

徳島県の目指す教職員の資質・力量とされている「教育の専門家として確かな力量」「総合的な人間力」「教職に対する情熱」から研修の課題を明確化するために、「外部環境分析」「内部環境分析」を行い、「教員のライフステージとしての4期における研修目標」を抽出する。

② 「評価スタンダード」（求める教師像）の作成

①をもとに、10年経験者研修における評価スタンダードを「授業力」「生徒指導力」「協働力」の3つの観点で作成する。

③ 評価スタンダードから研修内容のモデル化

評価スタンダードに基づき、「授業力」「生徒指導力」「協働力」育成のための研修プログラムのモデルを作成する。

④ 研修プログラムにおける作業課題の設定と評価スタンダードの妥当性の検証

研修プログラムごとに作業課題を作成し、作業課題ごとに評価基準を作成する。その評価基準に基づいて研修プログラムの内容及び方法について評価を行う。また、この評価をもとに、評価スタンダードの妥当性の検証を行う。

⑤ 大学教員による受講者サポートシステムの実施

受講者が設定した教育実践の課題を、大学教員が、受講者の勤務校での訪問指導、及び、電子メールによってサポートを行う。

(梅澤 実)

II 10年経験者研修モデルカリキュラムの構想

1. 徳島県における教員研修の体系

徳島県の教員研修は、徳島県の教育の基本目標である「豊かな心を育み、生涯にわたる『学び』を実現する教育の創造」をもとに、教職員に求められる資質や力量を「教育の専門家としての確かな力量」「教職に対する強い情熱」「総合的な人間力」とした（図1参照）。

平成18年度、徳島県立総合教育センターは、その資質・力量を育成することを目的に教員研修の実施体系を設定した（図2）。

これまで実施してきた教員研修を、教員のライフステージに合わせ、「実践力養成期間」「実践力向上期間」「ミドルリーダー養成期間」「スペシャリスト養成期間」の4期間を設定した。

「基本研修」として、初任者研修、授業力向上研修（教員3年目研修）、教職5年次研修、10年経験者研修を設定し、「職務研修」として、中堅教員研修（リーダーシップ養成研修）、管理職研修（学校リーダー研修）を設定した。

図1

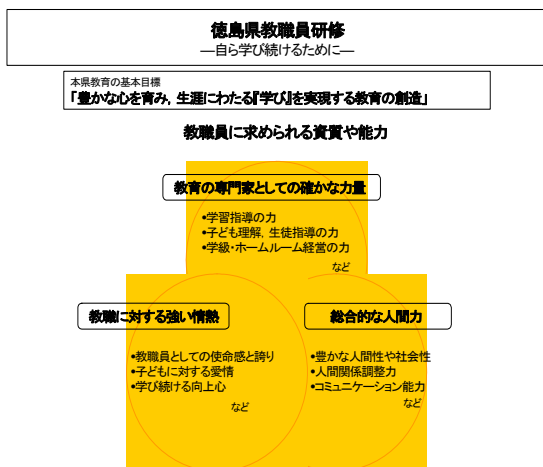
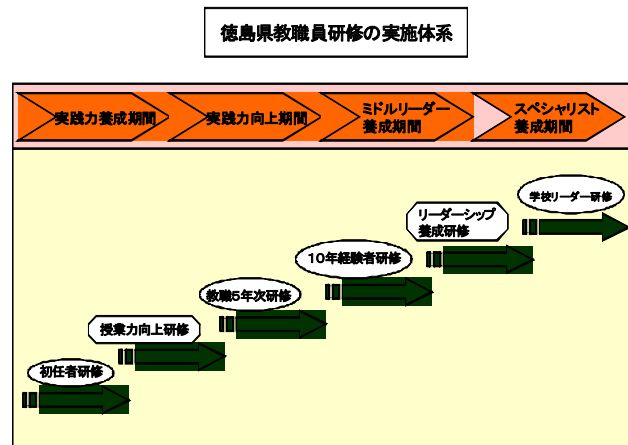


図2



2. 教員研修とその評価に関する基本理念

教員研修は、研修後の受講者による教育実践がその教育実践の受益者である児童・生徒、その保護者にとって、満足されるものとならなくてはならない。それは、同時に、受講者にとって、研修が自らの教育実践にとって有効であったと認知されるものにならなければならないということである。従って、教員研修の評価は、研修を終えた受講者がその後の教育実践を進めていく上で、また、教育実践の受益者である児童・生徒にとって有効に機能するものへと研修内容を改善していくためのものである。

3. 「10年経験者研修カリキュラム」の概要

(1) 本研修プログラムの構成

〈第1段階〉教育実践省察観点の習得

10年経験者研修の最初に、受講者に評価スタンダードを示す。これをもとに受講者は自らの教育実践を自己評価する観点を学ぶ。受講者は、この自己評価の観点に基づいて、7月までの間、自校の教育実践を進めつつ、自らの教育実践を自己評価し、自らの課題を明確にする。

〈第2段階〉自己課題の明確化と課題追究計画立案

7～8月：研修における自己課題を明確にし、課題解決のための基礎力をつける段階である。それまでの教育実践の省察により自己課題の明確化を図り、講座受講の態勢を整え、自己課題を解決するために講座を受講することになる。

〈第3段階〉勤務校問題解決

9月～12月：自己課題を勤務校において解決する段階である。この自己課題解決には、大学教員が、3～4回程度、受講者の勤務校に出向いて指導・助言する。さらに、訪問以外に、受講者の実践上の問題について電子メール等によりサポートを行う。

〈第4段階〉自己課題解決の省察と学校活性化プラン作成

12月～3月：研修のまとめの段階である。自己課題解決を省察し、受講者同士でその省察を交流する。これまでの学びをもとに、受講者の勤務する学校の活性化のためのプランとして、10年経験者研修のまとめを行う。

(2) 各講座の内容の設定と評価修正

① 評価スタンダードから研修プログラムの内容の査定

各期に開講される研修プログラムは、評価スタンダードをもとに設定される。ただし、評価スタンダードに示された「力」は研修を通して培われるものだけではない。OJT（オンジョブトレーニング）として日々の教育実践で獲得していくものもある。そこで、評価スタンダードをもとにして研修として培うことのできる内容を査定する。

評価スタンダードをもとに、「授業力」「生徒指導力」「協働力」のそれぞれの力の中の項目からいくつかを選択し、研修内容を設定する。例えば、授業力の中から特定の能力項目に合わせ「研修講座Ⅰ」とする。評価スタンダードは、観点に即して細項目が掲げられているが、実際の教育実践においては、それらが複合した力が必要とされるためである。例えば、「授業力」の中の「授業構想力」の場合、「学習者の実態把握」「目標の分類と設定」といった項目の力をつける研修内容が選択され設定されることになる。

② 各講座における作業課題の設定

研修で学んだことが実際の授業で生きて働く力となるためには、講義形式による知識の獲得だけではなく、学んだ知識を実際に使用してみるという作業が必要である。この作業を通して、受講者は、学んだ知識を自らの教育実践とつなげながら、自らの実践知として再構成することになる。また、作業を通して、受講者自身が自らの学びを自己評価することができる。そこで、各研修プログラムに合わせて作業課題を設定した。

③ 作業課題ごとの評価基準の設定

各研修プログラムごとの作業課題に対する評価基準をS～Bの3段階で設定した。Bは、「この研修でここまで到達してほしい」というレベルである。この評価基準をもとに受講者の自己評価と、研修担当講師の評価が行われる。ただし、研修担当講師の評価は、受講者の力量の評価ではない。この研修プログラムで、受講者に目指した力量が形成されたかを捉えるものである。

④ 講座内容の評価・修正

受講者の所属校の校長による研修の事後評価と作業課題の評価基準に照らした受講者と研修担当講師による評価によって、次年度の研修プログラムの内容・方法、作業課題の振り返りがなされ修正を行った。

(梅澤 実)

Ⅲ 評価スタンダードと研修プログラム・評価基準の開発

1. 授業力評価スタンダードと研修内容・評価基準

(1) 授業力が、教員研修において必要な理由

教育の営みは、子どもたちに、目的から選択・構成された教育内容を教授し学習させるとともに、彼らの生活や行動に直接関わり指導することを通じて、子どもたちの人格形成を図ることである。教育のうち、教育内容を構成し、教授・学習活動を組織する活動を「授業」として理解し、また子どもの生活や行動を指導する活動を「生徒（生活）指導」として把握するならば、「授業力」と「生徒指導力」は、教師の実践的指導力の中核をなす能力であるといえることができる。「授業」は、目的・内容・方法を貫く理論にもとづく実践を通じて具体的な教育力を発揮する。「授業」とは、意図的、計画的、理論的な営みであるといえることができる。また、教育がめざす人間像は、時代により、社会により異なり、変化するものである。従って、授業づくりの理論と実践のあり方も固定的・画一的にとらえるのではなく、時代と社会の変化にあわせて柔軟にとらえていかねばならない。「授業」が、理論的、かつ可変的な性格を持つがゆえに、教師には、そのライフコースのなかで、職能開発のための中核的な取組として「授業力」向上のための意図的・計画的な研修が求められるのである。

(2) スタンダードの作成方法

授業力の内容は、PDCAの研修サイクルをふまえて、「授業構想力」・「授業展開力」・「授業評価力」の3つの下位能力から構成されるものととらえた。そして、それら3つの下位能力を授業力評価スタンダードの評価項目の柱とした。授業構想力は、実践前の、子ども（学習者）理解をふまえた目標設定と授業構成、指導計画の作成に関わる能力であると理解し、「学習者の実態把握」、「目標の分類と設定」、「授業構成」、「単元計画」の4つを評価項目とした。「授業構成」には、「学習内容の構成」と「学習方法の組立」を下位の評価項目として置いた。「単元計画」は、「単元計画の作成」、「学習指導案の作成」、「学習評価計画の作成」を下位項目とした。授業展開力は、計画したプランに即して実際に授業を行う時に発揮される能力であるが、実践の中身に即してより具体的に、教育目標の実現のための教材・教具と言語を媒介とした教授・学習過程で発揮される能力であると把握し、「基礎的・基本的な授業態度（音声・表情・所作等）」、「教授・学習活動の構成と展開」、「学習評価の実践」の3つを評価項目とした。「教授・学習活動の構成と展開」には、「個や集団への配慮」、「説明」、「助言・指示」、「板書」、「教材・教具の活用」、「演技・表現性」、「発問」、「学習者の発言・行為への対応」、「学習環境の構成とマネジメント」の9つの下位項目を配した。授業評価力は、授業の構想や展開を支える力であるとともに、展開した授業の事実に対して授業者が自己の教育・社会観・教育目標・授業構成論・指導法を反省し改善できる力であることとつかみ、「自己の教育・社会観、教育目標、授業構成論、指導法に対する省察・評価と授業改善」を評価項目とした。

授業力評価スタンダードにおける10年次教員の評価内容について、授業構想力は、次にあげる3つの要件を勘案して設定している。第1には、教師による目標、授業構成、子どもの相互連関の把握の程度である。10年次教員は、目標が授業構成、授業評価と一体的にとらえられていることが評価規準となる。第2には、内容の体系性・転移性（応用性）・総合性の程度である。10年次教員は、教育内容としての知識・技能が、体系性ととも一般性・転移性を保持するように構成されていることが評価規準である。第3には、学習過程・方法における子どもの主体性の発揮

の程度である。10年次教員は、教師が問いと資料を選択・構成しながらも、子どもが教育内容を発見していく授業を構成できることが評価規準となる。

授業展開力の評価項目は、教授技術・技能が中心であり、本来的に特定の視点から演繹的・分析的に導くことが難しい。授業展開力の段階内容は、授業構成の論理をいかに子どもの分かり方の心理や実態に即して実践に移せるかを視点に、経験的・実践的にみて比較的達成が容易なもの、基礎的・基本的なものから、熟練度が高く応用的なものへと配列されている。10年次教員の場合、個々の子どもの実態への配慮とクラス全体としての学習の成立とをともに考慮しながら授業技術や方法を選択し実践できることを、9つの評価項目の共通の規準としている。

授業評価力の段階内容は、教師による目標・授業構想・授業展開・子どもの学びの実態把握の対象化の程度を視点に設定してある。10年次教員は、目標と授業構想に照らして、予想外の授業展開が生じた地点を確定し、その要因をつかみ、代案を提示できることが評価規準となる。

(3) 研修プログラムと評価基準のモデル

授業力は、授業の実践を通じてしか鍛えることはできない。研修プログラムの内容とそれに対応した作業課題は、PDCAサイクルをふまえて、授業構想力・授業展開力・授業評価力を実際に活用する場面・活動を意図的・計画的に組み込んで設定した。すなわち、授業研究の過程を、教科の性格・意義を明確にする→他者（同僚教師）によりなされた授業を分析し評価する→自ら授業構成論を明示して授業を計画し実践する→実践した授業を評価し改善する→改善された授業の論理と実際を他者に説明する、という順序でつかみ研修プログラムの内容と作業課題に組み込んでいくというものである。

作業課題に対する評価基準は、10年次教員に研修を通して獲得されることを期待する基準をAとし、当該年次の教員として特に優れていると思われる基準をS、そして10年次教員として最低限求められる授業力の基準をBとして定めた。

※

1. 講座名 授業力養成講座－授業実践の分析と改善－（仮称）

2. 研修目的

本研修は、学校における教科授業を展開するために必要な基礎的・基本的な理論と実践の技術・方法を、授業力評価スタンダードにもとづき、教育現場での実践的な指導過程を分析あるいは自ら体験することを通じて習得することを目的とする。

3. 研修内容

① オリエンテーション（講義・演習）

（研修の目的と内容についてのガイダンスを行い、受講者の学習の構えをつくる。）

② 自己の授業観の相対化

（優れた授業とはどのようなものか、なぜその授業を優れていると評価するかについて、授業の事実を根拠にしながら議論することを通して、自己の授業観の相対化を図る。）

③ 授業力の内容と評価指標－授業力評価スタンダードの構成の論理とその意義－（講義）

（授業力の教育評価および自己評価のための段階指標である授業力評価スタンダードの構成の論理と意義を明確にする。）

④ 授業力評価スタンダードにもとづく授業分析（1）－授業構想力評価の観点から－（演習）

（受講者が構想した学習指導案とそれにもとづく実践を事例にして、授業構想力スタンダ

ードを参照点にそれを分析・評価・改善していく。)

- ⑤ 授業力評価スタンダードにもとづく授業分析(2)－授業展開力評価の観点から－(演習)
(受講者の模擬授業(マイクロティーチング)に対して、授業展開力評価スタンダードを参照点にそれを分析・評価・改善していく。)
- ⑥ 授業力評価スタンダードにもとづく授業分析(3)－授業評価力評価の観点から－(演習)
(受講者の模擬授業に対して、授業評価力評価スタンダードを参照点にその授業の特質・限界・類型を明確にしていく。)
- ⑦ 授業研究演習(1)－授業研究報告書の作成－(演習)
(受講者が構想した学習指導案を基盤にして、授業研究報告書を作成する。)
- ⑧ 授業研究演習(2)－授業研究会の展開と改善－(演習)
(公開された授業と研究発表に対して議論するとともに、その成果をふまえて自己の授業研究報告書を改善する。)

4. 作業課題例とその達成状況に関する評価基準

作業課題(1):「授業構想力+授業評価力」を培うために、次の作業課題に取り組む。

評価スタンダードとの対応:Ⅰ-1・2・3・4,Ⅲ-1

- ① 指示された教科の単元主題について学習指導案を作成する(研修前の課題)。
- ② 受講者のうち一人が自分の作成した学習指導案にもとづいて模擬授業を展開する。
- ③ 他の受講者は、「授業の批評と改善」シートにもとづいて授業を分析・評価する。
- ④ 議論1:実践された授業に内在する授業者の授業構成の手だてと授業を通じて達成し得た目標を確定する。
- ⑤ 議論2:自分なりの目標・授業構成の手だてから実践された授業とその構想を評価するとともに、改善案を具体的に指摘する。

評価基準

- S. 目標論・授業構成論・授業実践の事実の関わりから複数の授業(構想)の類型が存在していることを理解して、構想・実践された授業を類型に位置づけるとともに、子どもの学びの実際に照らして、その特質と課題、改善点を具体的に指摘できる。
- A. 構想・実践された授業を、目標論・授業構成論・子どもの学びの一貫性・整合性という観点からとらえ論評し、改善点を具体的に指摘できる。
- B. 教育目標と子どもの学びの実際に照らして、構想・実践された授業を論評し、改善点を具体的に指摘できる。

作業課題(2):「授業展開力」を培うために、次の作業課題に取り組む。

評価スタンダードとの対応:Ⅱ-1・2

- ① 指定された学習指導案について、授業展開力に関わる次の項目を観点とする指導細案を、受講者3~4名のグループで構想する。a.教授・学習過程における教師と子どものコミュニケーション(説明・助言・指示・演技性・発問・子どもの発言・行為への対応など), b.教材・教具の作成と活用, c.板書の構成・活用, d.学習評価の実践
- ② 上記a~dを観点に、グループから1名が実践者として立ち、マイクロティーチングを行う。
- ③ 「授業の批評と改善」シートにもとづいて授業を分析・評価し、改善点をのべる。

評価基準

- S. 目標・内容・方法に関わる授業の構想が、クラス全体だけでなく個の特性にも配慮し、子どもの学習成果として結実するように授業展開・技術を工夫し実践できている。
- A. 目標・内容・方法に関わる授業の構想が、クラス全体に伝わり子どもの学習成果として結実するように授業展開・技術を工夫し実践できている。
- B. クラスの子どもが授業内容を納得・理解できるよう授業展開・技術を工夫し実践できている。

作業課題（3）：「授業研究能力（授業構想力＋授業展開力＋授業評価力＋論文構成力）」を培うために、次の作業課題に取り組む。

評価スタンダードとの対応：Ⅰ－1・2・3・4，Ⅱ－1・2，Ⅲ－1

- ① 研修前に各自が作成してきた学習指導案をたたき台に、「授業研究ワークシート」にもとづいて授業研究報告書をまとめる。
- ② 県統一研究大会等学校現場で実施されている授業研究会の形式を模して授業実践者と研究発表者を定め、模擬授業研究会を開く。
- ③ 公開された授業と研究発表に対して議論するとともに、その成果をふまえて自己の授業研究報告書を改善する。

評価基準

- S. 授業研究の目的・定義・動機（問題意識）・先行研究に対する位置と意義・授業構成論・授業計画書（学習指導案）のつながりが一貫した論理でまとめられているとともに、学校現場で実施可能な授業研究になっている。
- A. 授業研究の目的と授業構成論、授業計画書（学習指導案）が一貫した論理でまとめられているとともに、学校現場で実施可能な授業研究になっている。
- B. 授業研究の目的を実現する方向で授業計画書（学習指導案）が構想されており、学校現場で実施可能な授業研究になっている。

（4）作業課題の評価基準による評価から研修内容の修正へ

10年次教員の自己評価によれば、教育目標とむすびついた授業構成論を明示して授業を計画し、実践し、評価・改善することのできる力量には十分には到達していないととらえていることが明らかになった。しかし、実態がそのようなから評価スタンダードの段階内容（10年次教員の達成水準）を下げ対応しようとするのではなく、作業課題（1）や（3）の取組と評価を通じて、演繹的・理論的に授業を構想し実践できる教員の力量を、換言すればマクロな授業研究の力量を高めていくようにしたいと考える。

一方で、目の前の子どもの学び実態から教育課題を見取ろうとする態度やそれを基盤に発問や学習集団の組織の仕方、板書の技法等、授業に関わる諸要素をトータルに対象とする、いわば帰納的な授業研究のスタイルをとり、そのことに意義を見出しておられる学校教員が、作業課題（2）の取組と評価を通じて、授業の技術・態度に関わるミクロな授業研究の力量にも磨きをかけていくような研修を組織したい。

作業課題設定の意図や評価基準と研修を受けた教員の实態との間に齟齬があったり、研修して得た知識・技術・態度が、オンジョブで十分に活かさないようであれば、研修内容・方法を再検討し修正していかねばならない。

（梅津 正美）

2. 生徒指導力評価スタンダードと研修内容・評価基準

(1) 生徒指導力について

生徒指導という言葉は、多様に用いられ、児童生徒理解や学級経営等の言葉と重なり合い、曖昧にとらえられがちである。さらに、児童生徒理解は教科等の指導にも重なり、学級経営は教科担任の立場にある教師を除外していくようにもとらえられ、ますます曖昧にされている。そこで、本研究では、この生徒指導を教科等の指導を支える最も包括的な概念でとらえることにした。つまり、生徒指導とは、子どもたちが自らの生きる力を育てていくために、学校教育において指導や助言を行う教育的な行為である。したがって、教師に求められる生徒指導力は、すべての子どもたちのために日常的に行われる生徒指導から、特定の子どもたちのために必要に応じて展開される生徒指導に至るまで、様々な場面で指導・助言を行う能力として把握していく必要がある。この生徒指導力は、第一義的には子どもたちとの関わりの中で教師に育まれていく能力であるから、OJTによって研修が展開されることが必要であるが、同時に、子どもたちの心理や子どもたちとの望ましい関わり方や環境作り、反社会的行動や非社会的行動に陥いる子どもたちの状況と更正に向けての働きかけ等の専門的な情報に関しては、やはり、OFTによる研修が必要とされてくる。そこで、次に、このような生徒指導力の育成をめざした研修内容を明らかにし、研修自体の改善を目指した評価モデルを開発していくために、生徒指導力評価スタンダードの作成を試みる。

(2) 生徒指導力評価スタンダードの作成方法

① 生徒指導力の体系について

先に述べたように、生徒指導に関する資質・能力の場合分けは、多様な方法で整理され、一貫した体系を確認することは、きわめて困難であった。そこで、本研究では、徳島県総合教育センターの資料を主たる根拠資料としながら、「児童生徒理解」や「学級経営」、「生徒指導」等の項目によって明らかにされている資質・能力の項目を、KJ法によって整理し、生徒指導力が必要とされる教育場面を、日々の生徒指導と意図的、計画的な生徒指導、必要に応じて展開される生徒指導、子どもたちへの評価と査定という四つの観点に大きく分けることにした。

日々の生徒指導は、学級経営や学校経営にかかわる場面であり、ここで具体的に必要とされる資質・能力として、1)児童生徒の生活状況の把握、2)人権教育への配慮、3)学校目標・学級目標・諸施策の適用、4)精神的な環境の整備、5)物的な環境の整備、6)係・当番活動、7)いじめ防止対策、という七つの項目を設定した。これらは、子どもたちが学校に登校してから下校するまでの間に、日常的に展開される生徒指導と行うことができる。また、学級担任だけでなく、教科担任にも必要とされる指導場面であると考えられる。この日々の生徒指導に関する研修は、教師の生徒指導力において最も基礎的、基本的なものであり、主として初任者研修において、OJTによって研修されるものである。このうち、1)児童生徒の生活状況の把握と2)人権教育への配慮、4)精神的な環境の整備、7)いじめ防止対策は専門的な知識を獲得することも必要とされるので、OFTによる研修も行われるべきである。中心となる項目は、4)精神的な環境の整備になると思われる。また、徳島県の場合、5年次のOFTによる研修として、7)いじめ防止対策が扱われている。また、この項目は、スクールリーダーの研修として、学校経営の見地からも扱われている。

意図的、計画的な生徒指導は、主として道徳や特別活動、総合的な学習の時間の中で、計画的に生徒指導を展開する場面であり、ここで具体的に必要とされる資質・能力として、1)生き方についての指導・助言、2)健康・安全についての指導・助言、3)学校行事での指導・助言、4)子どもたちの自己評価活動と対話的指導、という四つの項目を設定した。これらは、具体的な指導計

画を立案し、その指導を反省的に考察することが可能な生徒指導であり、授業研究の対象になるものも含まれている。これら四つの項目は、すべて OJT によって研修されるが、1) 生き方についての指導・助言と 2) 健康・安全についての指導・助言、4) 子どもたちの自己評価活動と対話的指導に関しては、専門的な知識の獲得や専門家の指導による演習等が必要とされるので、OFT による研修も行われるべきである。これらの OFT による研修は、徳島県の場合は、10 年経験者研修で扱われている。また、2) 健康・安全についての指導・助言に関しては、スクールリーダーの研修として、危機管理や衛生管理という観点から扱われている。

必要に応じて展開される生徒指導は、狭い意味での生徒指導として考えられてきたものであり、ここで具体的に必要とされている資質・能力として、1) 教育相談、2) 特別支援教育、3) 問題行動という三つの項目を設定した。これらは、特別支援教育を必要とする子どもたちや非社会的、反社会的な行動に陥りつつある子どもたちを見守り、必要に応じて支援や助言を行う指導場面である。いずれも、専門的な知識の獲得や専門家による演習が必要とされているので、OJT と同時に OFT による研修を多様に行うべきものである。また、10 年経験者研修においては、最も中核的な研修にされるべきものである。

子どもたちへの評価と査定は、具体的な資質・能力として、1) 子どもたちの生活状況に関する気づきの記録、2) 評価と査定、という二つの項目を設定した。これらは、日々の生徒指導に関する記録や、通信票、指導要録等に記載される「生活および行動の記録」、「所見」の記載において、説明責任のある評価や査定ができるようになるために必要とされる資質・能力である。具体的な子どもたちとの関わりの中で研修される内容となるので、OJT による研修が展開されることになる。この資質・能力は、基礎的、基本的なものとなるので、初任者研修や 5 年次研修で扱われるべきものとなる。

以上のように、生徒指導力に関しては、日々の生徒指導、意図的、計画的な生徒指導、必要に応じて展開される生徒指導、子どもたちへの評価と査定、という四つの観点から体系的にとらえ直し、合計 16 項目の資質・能力を明らかにすることができた。

② 生徒指導力評価スタンダードの開発（10 年経験者研修の場合）

先に述べた生徒指導力の能力項目に基づいて、以下のような評価スタンダードを開発した。

日 々 の 生 徒 指 導	1) 児童生徒の生活状況の把握	信頼できる情報に基づいて子どもたち一人ひとりの生活状況を的確にとらえ、適切な指導方針を明確に説明することができる。
	2) 人権	日々の生活の中で、子どもたちが他者の人権を意識し、他者の気持ちに沿いながら自分自身の思考や行動を調整できるように指導することができる。
	3) 学校目標・学級目標・諸施策	学校目標の趣旨を理解し、これに基づいて学級の特性に適した学級目標を子どもたちと協同的に設定し、さらに、学級目標の達成のために具体的な施策を工夫することができる。
	4) 精神的な環境の整備	子どもたちが自分の立場と他者の立場の双方に配慮しながら、安心して生活することができるような教室の状況を維持することができる。
	5) 物的な環境の整備	子どもたちが主体的な学校生活を送り、誤解や疑惑等が生じないような環境を整備し、維持することができる。
	6) 係・当番活動	子どもたちの信頼関係が深まるような係・当番活動を整備し、すべての子どもたちが参画し、有能感を味わうことができるように工夫することができる。
	7) いじめ防止対策	子どもたちの行動を公正に見守り、いじめの原因となる差別や偏見、無関心が生じないように、日々の生活を指導していくことができる。

意 図 的 計 画 的	1) 生き方	子どもたち一人ひとりが他者とともに生活しながら自分の生き方や職業観、勤労観を豊かにしていくことができるような指導内容を自立的に開発し、子どもたちが自分自身の生活をより適正なものに改善していくように指導していくことができる。
	2) 健康・安全	子どもたちの生活状況をふまえながら、健康や安全に関する子どもたちの意識を高めさせるような指導内容を自立的に開発し、子どもたちが自分自身の生活を改善していくことができるように指導することができる。
	3) 学校行事	学校行事の趣旨を子どもたちに理解させて、子どもたちが様々な活動を通して他者とかかわり、自分自身を豊かにしていくことができるように指導していくことができる。
	4) 子どもたちの自己評価活動と対話的指導	子どもたちが自分自身の生き方を見つめ直すために記述した報告文を的確に評価し、子どもたち一人ひとりに対して、対話的な指導によって適正な助言を行うことができる。
必 要 に 応 じ て 展 開	1) 教育相談	悩みや不安を抱えている子どもたちの状況を的確に把握し、問題の解決への道筋を適切に指導・助言することができる。
	2) 特別支援教育	障害をもつ子どもの生活状況や将来への願いを的確に把握し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を立案し、その子どもが自立的に生活を展開することができるように適正な支援を行うことができる。
	3) 問題行動	問題行動を起こした子どもの背景にある事情と問題行動の直接的な原因を的確に把握し、相談、治療、指導を通して、自立的な反省や更正を促すように指導することができる。
評 価 と 査 定	1) 子どもたちの生活状況に関する気づきの記録	保護者や他の教員からの情報と子どもたち一人ひとりの日々の行動を参考にしながら、生活状況に関する気づきと課題を記録し、子どもたちの生活がより豊かなものに改善されるように助言することができる。
	2) 評価と査定	子どもたちが記述した報告文や日々の生活行動の観察記録に基づいて、通信票や指導要録の生活及び行動の記録や所見を適正に記述し、説明責任を明らかにすると同時に、保護者との連携や生徒指導に生かすことができる。

(3) 研修プログラムと評価基準のモデル

先に明らかにした10年経験者研修における生徒指導力評価スタンダードに基づいて、研修プログラムと評価基準を例示する。研修の基本的なスタイルは、専門的な知識の獲得を目的とした講義と知識の応用を目的とした演習が密接に関連しながら展開されるように工夫されることが望ましいと考えた。また、演習としては、グループワークによる事例研究、施設見学、交流活動、ロールプレイング等を想定した。評価可能な基準を開発するために、生徒指導力評価スタンダードをふまえた典型的な作業課題を想定した。生徒指導力評価スタンダードで方向づけられた本質的なねらいを明確に意識しながら具体的な作業課題が設定されれば、具体的な作業の達成状況を明示し、評価することが可能になると考えたからであった。評価基準については、10年経験者に対して、研修を通して期待される基準をAとし、特に優れていると思われる基をSとし、10年経験者として最低限求められる基準をBとした。

具体的な手順は、まず最初に、研修を構想した講師に対して聞き取り調査を行い、評価スタンダードに基づいて、研修の目的と内容、方法を確認した。次に、研修で扱われる知識の特性に基づいて、演習や観察、参加、交流等の活動内容を作業課題としてとらえ直し、作業の達成状況を

評価基準として成文化した。そこで、最後に、研修プログラムの内容と作業課題の開発、評価基準の設定を試みた一つの事例を紹介する。

研修題目：思春期における問題行動の心理機制と指導・援助の基本。

目的：思春期の心理特徴を理解し、その特質に応じた対応策についての知識・スキルを習得する。

研修内容：講義「思春期の心理特徴と心理的援助の基本」
講義・実習「サイコドラマの基礎体験」

対象者：小、中、高の教職員（定員 40 名）

知識内容：思春期の心理特徴、心理的援助・支援の基本。
グループ力動、学校でのグループ場面の活用。

作業課題：

思春期の心理的特徴や問題行動の発現機制、心理的援助・支援の方法についての知識をふまえながら、サイコドラマの演習を通して、思春期の子どもたちと関わる方法を考える。

評価基準：

ランク S

思春期の心理的特徴や問題行動の発現機制、心理的援助・支援の方法について理解し、日々の学級経営や教育相談、特別指導等の場面において、思春期の子どもたちと関わる具体的な方策や指導方法を、勤務校の実態にあわせてイメージすることが可能になり、このようなグループ力動の研究をさらに深めていきたいと思った。

ランク A

思春期の心理的特徴や問題行動の発現機制、心理的援助・支援の方法について理解し、日々の学級経営や教育相談、特別指導等の場面において、思春期の子どもたちと関わる具体的な方策や指導方法を知ることができたが、勤務校の実態にあわせてイメージする必要があると思った。

ランク B

思春期の心理的特徴や問題行動の発現機制、心理的援助・支援の方法について、これまでの現場経験をふまえて、漠然と理解することはできたが、思春期の子どもたちと関わる具体的な方策や指導方法をもっと具体的にイメージする必要があると思った。

実際に行われた研修では、受講者は 32 名であった。このうち、自己省察において評価 S が 8 名、評価 A が 16 名、評価 B が 6 名であった。したがって、この研修プログラムの内容と方法は、概ね適切であったことが確認された。

（長島 真人）

3. 協働力評価スタンダードと研修内容・評価基準

(1) 協働力について

子どもたちが明るく楽しい学校生活を送るためには、教員が、保護者や同僚、地域の方、関係諸機関等と連携を密にして協働することが必要不可欠になってくる。協働力が校務を遂行するにあたり、重要な能力であることは誰しも感じてはいるものの、校内研修をはじめ、様々な研修において、授業力や生徒指導力に関わる内容は頻繁に取り上げられることはあっても、教員同士が、あるいは教員と保護者や地域の方がどのように連携していくかという部分については、十分に検討されてくることはなかった。ところが、最近になって保護者や地域への対応の難しさがクローズアップされたり、新任教員が学校になじめず、すぐに辞めていってしまうようなケースが報告されるようになってきている。そのような状況を受け、本プロジェクトでは、協働力を研修の軸として掲げ、その内容と方法について検討した。

これまでは、協働力に関する部分はOJTにおいて行われ、知識や方法に関して明確に学ぶ機会はほとんどなかったように思われる。そこで、ここでは、OJTと集合形式の研修の両面から協働力に関する研修内容・評価法について提案したい。

(2) 協働力評価スタンダードの作成方法

協働力評価スタンダードを作成するにあたり、10年経験者に必要と思われる協働力を規準として想定した。10年経験者は、子どもたちと接した経験や、校務分掌も複数を担当した経験を持ち、学校教育の内容について十分に理解している層である。また、新任教員とベテラン教員の間に立って両者をつないだり、地域との関係を円滑にするために、管理職がコーディネートする学校経営の実働部分の支えとなることを期待される層でもある。このような10年経験者の特性を想定し、かつ若干の期待を込めて協働力評価スタンダードの作成を試みた。

協働力評価スタンダードの下位項目として、同僚教員との連携に関する「校内における協働」と保護者や地域等との連携に関する「校外における協働」の二つに大別した。そして、それぞれの中に「行動」に関する評価スタンダードと「態度」に関する評価スタンダードを設定した。

「校内における協働」の「行動」に関する評価スタンダードは、「校務分掌」と、「教科等における協働」、「生徒指導における協働」の3つの項目を設定した。段階1は、初任者を想定しており、他の教員から学びながら働くことのできるレベル、段階2は、初心者より一歩自立へと近づき、他の教員の支援を受けつつも主体的に働くことのできるレベル、段階3は、自立した教員として働くことのできる10年経験者のレベル、そして、段階4は、自立し、かつ学校全体のことを想定しながら働くことのできるスクールリーダーのレベルとして設定している。

「態度」に関する評価スタンダードでは、段階1は、他の教員と協働して教育活動に携わることのできるレベル、段階2は、学校教育目標の実現に向けて、他の教員と協働することのできるレベル、段階3は、2での能力に加え、人間関係を調整することのできる10年経験者のレベル、段階4は、3での能力に加え、職場環境を整えることのできるスクールリーダーのレベルとして設定している。

「校外における協働」の「保護者・地域等と連携しようとする態度」については、経験年数とは関係なく、誰しもが持っている必要があると考え、どの段階においても共通の内容とした。

(3) 協働力評価スタンダードの開発（10年経験者研修の場合）

(2) の考え方にに基づき、以下のような評価スタンダードを開発した。

校内における協働

<校務分掌>

校務の全体像を学校教育目標と関係づけて理解し、自ら担当している校務分掌が、学校教育目標の実現に寄与しているか考えて実践することができる。

<教科等における協働>

児童・生徒の教科等における学習を支援する方策を企画・立案するために、管理職や同僚と協働することができる。

<生徒指導における協働>

学校全体を視野に入れながら、児童・生徒のより良い人間形成のために管理職や同僚と協働するとともに、学校の方針や具体的な方策を提案することができる。

<連携しようとする態度>

学校教育目標の達成に向けて、他の教員と円滑な関係を築いたり、人間関係を調整したりすることができる。

校外における協働

<保護者・地域等との連携>

学校教育目標の達成に向けて、地域の良さを理解し、保護者や地域の人、各種専門機関（医療機関、大学等）と円滑な関係を築くことができる。

<連携しようとする態度>

保護者や地域の人々の学校に対する想いを聴き、受けとめることができる。

(4) 研修プログラムと評価基準のモデル

学習指導や生徒指導をはじめ、あらゆる教育活動を行う上で必要不可欠な協働力を、講義や体験的活動を通して受講者に意識化させるとともに、日々の教育活動において、同僚、保護者、地域の方と連携を密にし、より望ましい教育活動を展開していこうとする態度を養うことが重要である。協働力は、研修を行ってすぐ身につくというものではない。大切なことは、同僚、保護者、地域の方との深い連携があってはじめて、子どもたちへの望ましい学習指導や生徒指導が成立するというところを、研修を通して実感させることである。

評価基準については、受講者に研修を通して獲得されることが期待される基準をAとし、特に優れていると思われる基準をS、そして、10年経験者として最低限求められる基準をBとした。加えて、自己評価とともに相互評価等、他者からの評価も重視したい。協働力を身に付けるためには、自分とは異なる意見や考えを受容的に聞き入れることが大前提となる。研修活動の中に、受講者同士による相互評価や、その演習を担当している指導者による評価を行うようにすることが重要である。

具体的な手順として、まず最初に、研修を構想した講師に対して聞き取り調査を行い、評価スタンダードに基づいて、研修の目的と内容、方法を確認した。次に、研修で扱われる知識の特性に基づいて、演習や観察、参加、交流等の活動内容を作業課題としてとらえ直し、作業の達成状況を評価基準として成文化した。

そこで、最後に、研修プログラムの内容と作業課題の開発、評価基準の設定を試みた二つの事例を紹介する。

<事例1>

目的：生徒指導及びクレーム対応の研修を行うことを通して、資質の向上を図り、生徒指導及び保護者対応スキルの充実に図る。

研修内容：問題行動への対応、クレームへの対応

対象者：小，中，高，特の教職員（定員18名）ただし、午後は主観教諭30人と合同で研修

作業課題：

- ・講義を聞いた後、6人×5グループをつくる。

- ・各グループで保護者からどのようなクレームの現状があるか、意見を出し合う。
- ・各グループで話し合ったことを模造紙にまとめて、全体で発表する。
- ・教師役、保護者役、校長役を決め、ロールプレイングを行う。
- ・ロールプレイングに対して省察を行う。

評価基準：

ランク S

学校と保護者の良好な関係づくりのために、どのようなことに心がければよいか理解することができた。ロールプレイングを通して、保護者の立場に立ってクレームを聞き入れ、誠実に対応することの大切さを実感するとともに、対応のスキルを身に付けることができ、今後、保護者により良好な関係をつくっていくための具体的な方策をイメージすることができた。

ランク A

学校と保護者との良好な関係づくりのために、どのようなことに心がければよいか理解することができた。ロールプレイングを通して、保護者の立場に立ってクレームを聞き入れ、誠実に対応することの大切さを実感するとともに、対応のスキルを身に付けることはできたが、今後、保護者により良好な関係をつくっていくための具体的な方策をイメージする必要があると思った。

ランク B

学校と保護者との良好な関係づくりのために、どのようなことに心がければよいか理解することができたが、ロールプレイングを通して、保護者の立場に立ってクレームを聞き入れ、誠実に対応することの大切さを実感するとともに、対応のスキルを身に付けることや、今後、保護者により良好な関係をつくっていくための具体的な方策をイメージする必要があると思った。

<事例2>

目的：人間関係トレーニングを行うことにより、幼児・児童・生徒はもとより、同僚教員・保護者・地域の人々等との円滑な人間関係を形成する能力や態度を養い、今後の教育活動に生かす。

研修内容：「育ち合う人間関係」、ヒーリングレクワーク「共感とリラクゼーションの体験学習」

対象者：幼，小，中，高，特の教諭等（40人程度）

作業課題：

ヒーリングレクワーク（カウンセリングマッサージ）やロールプレイング等の人間関係トレーニングを通して、これまで自分が行ってきた子どもや同僚などとの関わり方を振り返り他者の思いを感じ取るための手がかりを獲得するとともに、これからの円滑な人間関係を形成するための具体的な留意事項や方策について話し合い、現場に生かす方法を考える。

評価基準：

ランク S

人間関係トレーニングで体験した様々な手法を通して、自分自身のこれまでの他者との関わり方を見直し、他者の声を聴き取り、これからの円滑な人間関係の形成に向けての道筋を見いだす方法を具体的にイメージすることができ、これからの教育相談等に活用していけるように思った。

ランク A

人間関係トレーニングで体験した様々な手法を通して、自分自身のこれまでの他者との関わり方を見直し、他者の声を聴き取り、これからの円滑な人間関係の形成に向けての道筋を見いだす方法を具体的にイメージすることはできたが、自分自身のこれからの教育相談等に具体的に活用していくためには、さらに実践を重ねていく必要があると思った。

ランク B

人間関係トレーニングで体験した様々な手法や留意点を新たに知ることはできたが、他者の声を聴き取る過程において、これからの円滑な人間関係の形成に向けての道筋を見いだす方法をもっと具体的にイメージしていく必要があると思った。

実際に行われた研修のまとめの段階において、多くの受講者が、「とてもためになる研修であり、満足している。実践で生かしていきたい。」という内容の自由記述をしていた。このことから、このプログラムの内容と方法が適切であったことが確認された。

（豊成 哲）

向上した人数に注目してみると、比較的伸びの高い「授業構想力」に関する項目の中でも、前述した項目（「学習方法の組立」、「学習評価計画の作成」）についての伸びはやや低い。このことから、当項目の3段階の内容の基準の高さが伺える。さらに、受講者が自分はクリアしていると判断しづらかった評価項目の内容(文言)の特徴として、使用している用語が学術的で難解なもの、そして、2文以上で記述しているものが挙げられる。これらのスタンダードは検討の必要があると思われる。

次に、受講前と受講後の自己評価の数値の伸び、特に、2段階から3段階へ向上した人数から、平成20年度の10年経験者研修の内容について分析してみる。前段でも述べたように、「授業構想力」に関する項目の伸びが高い。これは、休業期間中研修の模擬授業研修(3日間)が必修であり、少人数(講師1人に対して1～6人)で行う研修のため、効果を上げているのであろう。これに関連して「授業展開力」に関する項目の伸びも高くなるはずであるが、やや伸びが足りないのは、模擬授業では、実施場所が必ずしも教室ではなく、生徒役を務める教員も1～5人ということで、「学習環境」や「学習者の発言行為への対応」「学習評価の実践」等は、伸ばしにくい面があるためだと思われる。これらは課業期間中(所属校における)研修に頼らざるを得ない。また、「生徒指導力」に関する項目、「協働力」に関する項目と進むに従って伸びは少なくなっている。特に、「協働力」を専門に扱った研修講座は、平成20年度の10年経験者研修では開設しておらず、教科指導等研修や生徒指導等研修、所属校における研修等の中で「協働力」を向上させようと図ったが、受講者への意識付けが弱かった点は否めない。

2. 作業課題に対する評価基準についての考察

本年度、休業期間中研修の中で、作業課題に対する評価基準に基づく自己評価を、教科指導等研修で3講座、生徒指導等研修で11講座実施した。この評価は、「S、A、B」の3段階で実施したが、のべ438人の受講者のうち、評価Sとした受講者が84人(全体の約19%)、Aとした受講者が276人(全体の約63%)、Bとした受講者が78人(全体の約18%)で、全体としてはおよそ1:2:1の割合となっていた。事前に作業課題を提示し、研修の見通しや目標を示すことで受講者のモチベーションが高まるという効果があると思われるが、評価Sをつけた受講者が2割という結果をどう改善していくかが課題である。

比較的Sの割合が高かった講座では、作業課題や評価基準の文言が具体的で分かりやすかった点や比較的柔らかい言い回しや文末になっていた点が伺える。逆に評価AやBの割合が高かった講座では、研修後の具体的な変容のイメージがもちにくいものや、文章が長いもの、ひとつの文の中に評価する項目が複数存在して結果的に下の段階の評価にせざるを得ないものがあつたようである。また、作業課題に対する評価基準そのものに対する受講者の経験不足もこのような結果に至った要因のひとつと考える。

また、生徒指導等研修でS評価をした受講者が「生徒指導力」や「協働力」に関する自己評価でどのように変容したかについても分析を試みたが、特に顕著な相関関係をみることはできなかった。

3. まとめ

今後は、(1)より適切な自己評価(省察)が行えるような評価スタンダードや作業課題に対する評価基準の内容の改善、(2)単なる自己評価ではない内省も含めた能動的な営みとしての評価活動を位置付けた研修の進め方等を課題としてさらに研究を進めていく必要がある。

(藤田 完, 糸木 秀明)

V 課業期間中研修サポート試行プログラムの構想と展開

1. 社会科の研修サポートの構想と展開

(1) 研修サポートの目的

徳島県吉野川市立牛島小学校・西村広志教諭と連携して展開した「10年経験者課業中研修サポートプログラム」は、次の2点を目的とした。

- ① 2009年2月実施の10年経験者校内授業研究会で公開・実践する授業の構想と学習指導案の作成および実践後の評価と改善について、理論的・実践的な指導・助言をすることにより、西村教諭の授業力の向上を支援する。
- ② 西村教諭が特定研究課題とする「授業研究会を中核とした校内研修の展開方法」について指導・助言・実践することを通じて、学校全体の授業力向上研修の実践を支援する。

(2) 研修サポートの内容・方法

研修サポートの目的を達成するために、具体的なプログラムを次の日程と方法により実施した。

- ① 2008年12月中、メールによる情報交換を通じて、西村教諭が今年度取り組んできた研修の課題と内容を把握するとともに、年度末までに展開する研修サポート内容を具体的に定めた。
- ② 2009年1月7日(水)に牛島小学校を訪問し、西村教諭から提案された2月授業研修会用の学習指導案について協議した。そして、2009年2月27日(金)に実施された牛島小学校公開授業研究会に参加し、西村教諭の社会科授業実践に対してその特色と課題、改善点等を指摘した。具体的には、西村教諭が構想・実践した社会科授業は、第4学年単元「徳島のよさを発見しよう!」であった。授業は、問題追究力・意思決定力・情報産出力を培うことを目標に構想され、「徳島のよさって何だろう」、「低地・山地・海辺のくらしをくらべ、にているところをさがそう」、「徳島と大阪とをくらべてみよう。徳島にあって大阪にないもの、大阪にあって徳島にないものをさがそう」、「わたしたちの徳島をアピールしよう」という一連の学習問題により展開した。実践後の合評会で、梅津は、西村教諭の実践が、「徳島のよさ」を実現するための地元の人々の願い・工夫・努力・意義を、子どもたちが調べ、まとめ、発表する学習を通じて共感的に理解していくとともに、大阪と徳島との対比により、徳島から大阪へのストロー効果の概念形成と地域の抱える課題への認識形成をも達成する優れた実践になっていることを指摘した。合わせて、本授業は意思決定力育成が弱くなった課題を指摘し、今日地域の「よさ」をめぐる競争と選択が激しくなっていることをふまえて、「徳島のよさと大阪のよさ、あなたはどちらを選ぶ?」という論争問題にもとづく意思決定学習を構想できることを指摘した。
- ③ 2009年3月に、西村教諭が執筆する特定課題研究「授業研究会を中核とした校内研修～牛島小学校の場合～」の内容について指導・助言する。(3月下旬実施予定)

(3) 研修サポートの成果と課題

本プログラムの成果は、10年経験者研修における学校での課業中の取組に大学教員が直接的に関わり支援する仕組みの基礎を築くことができたことである。

課題は、上記の成果を基盤にしつつ、現職教員の多忙さや学校におけるネット環境等の制約条件を考慮した、研修者に負担の少ない成就感のある研修サポート体制を完成させることである。

(梅津 正美)

2. 音楽科の研修サポートの構想と展開

音楽科では、鳴門教育大学附属中学校の森本祥子教諭が10年経験者として諸々の研修に参加していた。そこで、森本教諭が勤務している附属中学校長に承諾を得た後に、主としてメールを活用しながら、サポートを開始した。

森本教諭の課業期間中研修の課題は、二つあった。一つは、「思考力・判断力・表現力をはぐくむ中学校音楽授業の構想と実践—言語活動の充実を通して—」という課題である。この課題は、この附属中学校の研究課題から派生してきたものであるが、特に、森本教諭は、鑑賞指導場面での言語活動のあり方をめぐって、考察を開始していた。また、森本教諭は、来年度、島根県で開催される中国四国地区の音楽教育研究大会において、徳島県の代表として実践研究発表をすることが決定されていた。さらに、その翌年に徳島県で開催される同研究大会において、研究授業を公開することも決定されていた。これらの研究活動は、いずれも鑑賞指導場面に限定して追求していくように計画されていた。したがって、森本教諭にとって、10年経験者研修は、これらの一連の研究活動を開始する大切な準備期となった。もう一つは、10年経験者研修の成果を学校現場に還元させることを目的とした学校活性化プランの構想をめざして、「合唱活動を通じての仲間作り」という課題が設定されていた。この課題は、音楽の授業の成果を生徒指導場面にまで拡大させていこうとする内容になっていた。

具体的なサポートは、秋に学校内で実施された研究授業の準備の段階から始まった。オペラの教材化を試みた授業の構想であったが、事前のメールを通して、学習指導過程の展開やワークシートの開発等に関して助言を行い、研究授業の当日は実際に附属中学校に行き、授業を参観し、その後の研究協議会では助言を行った。森本教諭の場合、10年経験者に期待される自律的な授業構想力や授業展開力、授業評価力に関しては、評価スタンダードの内容を十分に満たしているため、この研究授業では、森本教諭の研究課題である鑑賞の学習の活性化を促す言語活動のあり方を本格的に検討していくことができた。

次に、次年度に予定されている研究発表の準備に向けて、研究協力員としてサポートする徳島市内の公立中学校の音楽教諭との研究会が開催された。この研究会にも、森本教諭からの依頼で助言者として参加し、森本教諭の研究構想が共有されるように努めた。特に、附属中学校が今年度までの研究で扱ってきた「パフォーマンス課題」と「ルーブリック」という概念は、まだ、一般には十分に周知されていないので、アメリカで開発されたこれらの概念の意味と音楽授業場面での可能性について、情報を提供した。

森本教諭に対しては、新しい学習指導要領で主張されるようになった言語活動の意味を理解していただくために助言を継続している。特に、森本教諭の要請に応えながら、音楽の知覚と感受の特性、音楽によるコミュニケーションの特性、音楽の学習における言語活動の役割、音楽評論活動の質的な深まり等に関する情報を提供してきた。また、学校活性化プランの方で検討されている合唱活動による仲間作りの活動に関しては、思春期の子どもたちの心理にあった合唱曲の特性に関する研究情報を紹介した。

以上のように、森本教諭の課業期間中研修の中で、特に、音楽に関わるサポートは、研究授業の構想の段階から関わり、研究授業に参加し、研究協議を通して、情報の提供を続けてきた。森本教諭のように、10年経験者研修から派生して、音楽科の研究行事で研究発表や研究授業等の活動が予定されている場合は、多様な支援を本人が必要としていたため、サポートは円滑に展開できた。

(長島 真人)

3. 生徒指導の研修サポートの構想と展開

生徒指導では、鳴門市撫養小学校の松浦理恵教諭が10年経験者として意欲的に課業期間中研修に参加していた。松浦教諭が勤務している鳴門市撫養小学校長に承諾を得た後に、サポートを開始した。

松浦教諭は、特別支援学級の担任である。6年生男子1名、4年生男子2名、3年生男子2名の計5名の学級である。松浦教諭は「子どもたち一人ひとりの自主性、社会性を育てる支援のあり方」を課業期間中研修テーマとしていた。当初は、メールでのサポートを考えていたが、情報を共有し、支援していくためには、やはり実際に教室まで足を運び、子どもたちとふれ合うことが最も望ましいと考えた。そこで、生活単元学習の時間割が組まれている火曜日に終日、訪問することにした。朝の会、授業、休み時間、給食、清掃、帰りの会等、一日の流れを把握することが、松浦教諭の研修テーマの最も効果的な解決につながると考えたからである。

訪問する前に、学級経営案を事前資料としていただいた。そこには、児童の実態として、次のような内容が書かれていた。

- ・明るく素直であるが、自己中心的な言動をとることがある。
 - ・基本的な生活習慣が身につけていない児童も見られる。
 - ・人とのコミュニケーションをとることを苦手としている。
 - ・自主的に考えて行動することができにくい。
- これらの児童の実態をふまえ、経営の具体策として、次のようなことが記述されていた。
- ・あいさつ、整理整頓、言葉遣いなどの基本的な生活習慣を身につけさせるとともに、一人ひとりをしっかりと見つめ、心のふれあいを大切にする。
 - ・交流学級と連携をとり、同じ学年の友だちとうまくつきあうことができるようにする。
 - ・学級の中では、異学年の友だちと仲良く活動ができるように工夫する。
 - ・係活動・当番活動を責任をもって進んでできるようにする。
 - ・きまりを守り、物事の善悪を自分で判断し、進んで正しい行動がとれるようにする。
 - ・学校行事や集会活動に進んで参加し、楽しく活動できるようにする。

これらの児童の実態、学級担任の経営具体策をふまえ、サポートに入った。具体的な方法として、まず、子どもたちとともに行動をすることから始めた。

生活単元学習「ハンカチを染めよう」では、「どうしたらきれいな模様になるかな?」、「まずこの部分を輪ゴムでとめたらどうなるかな?」等、教師や友だちに頼らず、自ら工夫しようするように言葉がけをした。その結果、子どもたちは、自分なりのやり方を発見し、ハンカチ染めにチャレンジしていった。休み時間には、魚図鑑をいっしょに見たり、キャッチボールをしたりして遊ぶことによって、児童が本音で話をしてくるようになり、信頼関係ができていった。音楽の好きな児童は、「先生、この曲、吹いて。」と教科書を持ってきて、メロディーを口ずさんで楽しんでいた。その様子を見ていた松浦教諭は、「教師も子どもといっしょに活動することが大切なんですね。」と改めて実感していた。その他にも、交流学級の担任と絶えず情報交換を行い、連携を密にすることの大切さも再確認することができた。そして、何よりも効果的なサポートとなったのは、実際の子どもの活動中に、情報を共有することができたことである。

以上のように、課業期間中研修の中で、実際に学校訪問をし、情報を共有して支援していくというサポートの方法は、松浦教諭にとって実践的な課題解決となり、たいへん有意義なものとなった。サポートをする側にとっても、今後の支援の在り方に大きな示唆をいただくことができた。

(豊成 哲)

4. インターネットを利用した研修サポート・情報共有の試行と課題

(1) インターネットを利用した研修サポートの実際

課業期間中研修のサポートにおいて、受講者と大学の教員が直接会うだけでなく、電話やメールといったメディアを利用する場合が増えてきている。メディアを利用した研修サポートが効果的なものであれば、積極的に導入するのがよい。しかし、一般にシステムが“高度”になればなるほど、その使い方を習得するために多くの労力と時間が必要となる。受講者は、研修を受けるだけでなく教員として実に様々な教育活動を展開しており、非常に多忙な毎日を過ごしている。システムの使い方の習得やシステムを利用するのにかかるコストは可能な限り軽減すべきである。

電子メールは、特に携帯電話の普及によって、今やたいていの教員にとってもなじみ深いものになった。使い方の習得にコストをかける必要はなく、その利用には心理的な抵抗も少ない。実際、今回の課業期間中研修サポートにおいても、大学教員がメールを利用して受講生とやり取りを行ったり文書を交換したりなどの活動が見られた。

(2) メーリングリストを利用した研修サポート

研修の「成果」は、レポートとして formal な形式でまとめられる。しかし、その「成果」に至るまでのプロセスには、受講者とサポートする大学教員が何に注目しどのように考えたかという知が informal な形式で“埋め込まれて”いる。その知はある種の実践知であり、その明示化と共有は研修全体の質を高めると期待される。プロセスに埋め込まれた知を明示化し共有する手段としては、メーリングリスト (ML) を使った非対面のサポートが考えられる。そこで、ML を利用した研修サポートの可能性について検討した。

ML とは、特定のメールアドレスにメールを送信すれば、その ML に登録されているメンバー全員に同じ内容が届くという仕組みである。ML システムとしては Google グループや freeml などフリーのサービスも存在するが、今回は、鳴門教育大学高度情報研究教育センターが学内向けに提供しているサービスを利用した。当センターでは、Mailman というシステムを導入している。Mailman には、ML 上のやり取りを自動的に Web 上に蓄積する「保存書庫 (アーカイブ)」という機能と、保存書庫を誰でも見られるようにするか ML 参加者に閲覧を限定するかを設定する機能が基本機能として備わっている。実際に動作を確認したところ、保存書庫に蓄積されたメールを閲覧する際の手順が少々煩雑であるものの、添付ファイルを含めて ML でやり取りした内容を共有できるという点で有効性が高いと感じられた。

(3) 今後の課題

他の受講者や他の大学教員や指導主事が、ML を利用して特定の受講者と大学教員が行ったやり取りを共有したり、その議論に加わったりすることで、研修全体にどのような効果を及ぼすのかについては、今後ぜひ検討すべき課題である。

ML 以外のインターネットを介したシステムのうち、mixi に代表される SNS や skype のようなビデオ会議システムは普及しつつあり、メールと同様に比較的“コストの低い”ツールである。特に徳島県総合教育センターでは、多地点をつないだテレビ会議を実現するシステムを導入しており、(研修サポートではないが) 活用事例が蓄積されている。今後の課題として、それらを活用したサポートについて検討することには大いに意味があるだろう。

(藤原 伸彦)

VI 成果と課題

本研究事業が開発したモデルカリキュラムの特徴は、自己課題探究型カリキュラムを実現させるために、教育実践を省察する観点として評価スタンダードを開発し、PDCA サイクルによって具体的な研修プログラムの評価と改善を促すために、研修の内容を作業課題としてとらえ直し、この作業課題の達成状況を明示した評価基準を開発したことである。また、勤務校で実施される課業期間中研修におけるサポートの可能性や研修終了後のサポートの可能性を模索した。このような研究事業の成果として、次のことが明らかになった。

第一に、評価スタンダードの開発によって、教師の専門性を高めていく上でのガイドラインを提供することが可能になった。この評価スタンダードによって、受講者は、研修の開始時と終了時と、さらに、その一年後に総括的な自己省察を行うことが可能になった。

第二に、評価スタンダードに基づいて研修内容を意味づけることによって、知識の獲得を目的とした講義と知識の応用を目的とした演習等の必要性和関連が明確になった。研修を構想した講師の方々も、聞き取り調査によって研修の目的と内容、方法を再度確認し、具体的な作業課題を意識することによって、効果的な研修を展開することができるようになった。

第三に、評価スタンダードに基づいて、演習等を作業課題としてとらえ直すことによって、その達成度を明らかにした評価基準の開発が可能になり、PDCA サイクルを具体的に実現させることが明らかになった。

第四に、作業課題に基づいた評価基準を提供することによって、研修に参加した受講者が自身の達成度を自己省察することが可能になり、今後の課題を明確に意識することが可能になった。ここでは、評価基準は、シンプルな記述にして一般に広く利用可能なものにするべきか、あるいは、講師が意図した研修内容を反映した具体的個別的なものにするべきか、ということに関してワーキンググループの中では議論になった。最終的に、我々は、評価スタンダードは、一般的、包括的で共有可能なもの、一方の作業課題とこれに基づいた評価基準は具体的、個別的なもの、として考えていくことにした。また、評価スタンダードや評価基準は、点検や検査のために活用されるようなシンプルなものではなく、自己省察という反省的な思考を促すガイドラインとして開発するために活用されるものであるから、含蓄のある論理的な記述にすることにした。

第五に、一連の研究事業の成果は、免許更新研修においても、適正な計画のガイドラインと説明責任のある評価モデルを提供する可能性がある。ここで開発した評価基準は、S、A、B という三つのランキングで表示したが、これらにいたらないランキングがCに相当し、これは不合格ということになる。

第六に、課業期間中研修のサポートは、10年経験者研修から派生して、教科等の研究発表や研究授業を依頼されている受講生にサポートし、その経緯を支障のない範囲内でウェブ上に紹介していく方法が、最も実現可能性が高いことが明らかになった。

今後の課題としては、研修プログラムの中核となる作業課題の開発方法と評価基準の設定方法に関して、理論的な検討とPDCA サイクルの中での反省的な検討を、さらに推進していく必要がある。そのためには、今回、基礎理論としてよりどころとしたアメリカ合衆国のG. ウィギンズらの評価理論をさらに吟味する必要がある。特に、研修の本質的内容を反映した作業課題を開発する方法は、今後も慎重に考えていきたい。

(長島 真人)

VII その他

[キーワード]

10年経験者研修, 授業力, 生徒指導力, 協働力, 評価スタンダード, 研修プログラム, 休業期間中研修, 課業期間中研修, 観察・参加・交流型の研修, 講義・演習型の研修, 評価基準, 自己省察, 学校活性化プラン

[人数規模]

A. 10名未満 B. 11～20名 C. 21～51名 D. 51名以上

[研修日数(回数)]

A. 1日以内 B. 2～3日 C. 4～10日 D. 11日以上
(1回) (2から3回) (4～10回) (11回以上)

[URL]

評価スタンダードや研修プログラムに関する詳細な情報は、以下を参照していただきたい。
http://www.naruto-u.ac.jp/05_kyoumu/0506_kkikaku/kyouinkenshu/10model.html

【問い合わせ先】

国立大学法人 鳴門教育大学
教務部教務課

〒772-8502 徳島県鳴門市鳴門町高島字中島748
TEL 088-687-6092