

(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21年度 教育課題研修)

報 告 書

プログラム名	「実践的な力量形成・自己開発を実現する教員研修モデルカリキュラム」の開発 － 教員のキャリアステージに応じた授業実践力評価の可視化を目指して －
プログラムの特徴	<p>学校現場が抱える喫緊の課題解決の重要性や本学の使命等を鑑み、県教育委員会等と連携して現職教員の実践的な力量形成を図る研究に取り組む必要があると考え、今回は授業実践力に焦点を当てた。そして、その評価を可視化することで教員自らが自己の授業実践力を振り返り、修正・改善に取り組むなど、自己開発を実現することができる教員研修モデルカリキュラムの開発に取り組んだ。</p> <p>具体的には、まず「授業実践力」を明確にとらえ、それを基に「授業実践力診断カルテ」を開発した。そして、授業担当者を中心とした教科等のプロジェクトを編制し、支援体制を確立した。</p> <p>一方、ホップセミナー、ステップセミナー、ジャンプセミナーからなるインターバル研修をモデルカリキュラムに取り入れた。まず、ホップセミナーでは各プロジェクトのメンバーが協働して自己診断等に取り組むことで、授業担当者の課題や改善点などを把握し、授業デザイン等に取り組むことができた。次に、ステップセミナーでは実態把握によってとらえた課題の改善を中心に模擬授業の検証等に取り組ませることで、授業実践力の変容を把握するとともに、研修で身に付けたノウハウ等を活かして自らの力で実践的な力量形成に迫ることができた。さらに、授業担当者が現任校で取り組んだ研究授業をビデオに収録し、ジャンプセミナーの中で繰り返し検証することで、参加教員の課題と改善の方向を一層明確にすることができた。併せて、様々なキャリアステージの参加教員で授業を検証・比較することで、キャリア相互のかかわりの重要性を再認識したり、今後の研究の課題等をとらえたりすることができた。</p> <p>このような新しいインターバル研修の取組を提言することで、教員研修の在り方を見直し、改善する糸口を見出すことができるプログラムとなった。</p>

平成22年3月

機関名 鹿児島大学教育学部

連携先 鹿児島県教育委員会
鹿児島市教育委員会
日置市教育委員会
いちき串木野市教育委員会

I モデルカリキュラム開発の概要

平成21年度独立行政法人教員研修センターの「教員研修モデルカリキュラム開発プログラム」採択事業の実施計画等は、以下のとおりである。

1 開発の委嘱期間

平成21年4月1日 ～ 平成22年3月31日

2 開発プログラム

「実践的な力量形成・自己開発を実現する教員研修モデルカリキュラム」の開発
－ 教員のキャリアステージに応じた授業実践力評価の可視化を目指して －

3 開発プログラム設定の理由

学校現場が抱える喫緊の課題解決の重要性や本学の使命等を鑑み、県教育委員会等と連携して現職教員の実践的な力量形成を図る研究に取り組む必要があると考え、今回は授業を中心に焦点を当て、授業実践力を明らかにしたい。そして、その評価を可視化することで教員自らが授業実践力を振り返り、修正・改善に取り組むなど、自己開発を実現する教員研修モデルカリキュラムの開発に取り組みたい。

具体的には、まず「授業実践力」を明確にとらえ、それを基に「授業実践力診断カルテ」を開発する。そして、授業担当者を中心とした教科等のプロジェクトを編成し、支援体制を確立する。

一方、ホップセミナー、ステップセミナー、ジャンプセミナーからなるインターバル研修をモデルカリキュラムとして開発に取り組みたい。まず、ホップセミナーでは各プロジェクトのメンバーが協働して自己診断等に取り組むことで現状等をとらえ、授業担当者の課題や改善点などを把握し、授業デザイン等に取り組みたい。次に、ステップセミナーでは実態把握によってとらえた課題等を中心に模擬授業の検証等に取り組ませることで、授業実践力の変容を体験・把握するとともに、常に研修で身に付けたノウハウ等を活かして自らの力で実践的な力量形成に迫りたい。さらに、授業担当者が現任校で取り組んだ研究授業をビデオに収録し、ジャンプセミナーの中で繰り返し検証させることで、参加教員の課題を一層明確にしたい。併せて、キャリアステージごとに授業等を検証・比較することで、キャリア相互のかかわりの重要性を再認識したり、今後の研究の課題などをとらえたい。

このような新しいインターバル研修の取組を提言することで、教員研修の在り方を見直すとともに、改善する糸口を見出すプログラムを構築したい。

4 開発の概要

(1) 研修対象

○ 小・中学校における初任期並びに中堅期の教員

(2) 研修日程案

< 講師等 >

○ 講座担当者（大学教員及び指導主事，研究主事）

○ モデル授業の担当者（小・中学校教諭）

(3) 開発モデルカリキュラム

時期等	内 容	目 的	形態等
第1ステージ 6月下旬 午前	○ 授業改善の重要性【①～③】 ○ 授業実践力の育成（力の確認とPDC Aサイクルとの関係把握）【④～⑨】	・ 本研修の趣旨確認及び参加者の研修意欲の啓発 ・ 授業実践力のとらえとPDC Aサイクルとの関連、診断の仕方、活用例などを確認	講義 講義
午後	○ 実践上の課題（日常課題の共有）【④】 ○ 自己診断【①～③→④～⑦, ⑧～⑨】	・ 日常の取組における課題の提示と意見交換（資料持参） ・ 授業実践力診断カルテによる自己診断とレーダーチャートの作成	グループ 討議 演習
第2ステージ 8月下旬 午前	○ モデル授業の公開（ビデオ参観による研究授業の実施）【④～⑨】 ○ 自己診断の見直し【①～⑨】 ○ 授業研究（ビデオ検証型）【④～⑨】	・ モデル授業をビデオで参観し、前回、確認した自己診断カルテと比較・再検討 ・ レーダーチャートの修正（各自のキャリアステージに応じた着眼点やグルーピング等の配慮） ・ 自己診断カルテを手掛かりに、モデル授業のビデオを繰り返し確認	ビデオ 視聴 演習 協議
午後	○ 授業の改善（モデル授業者発表）【①～⑨】 ○ 授業デザインの要点（焦点化）【①～⑨】	・ モデル授業の授業者による取組や経緯等の発表・教授 ・ 担当者による授業デザインを中心とした要点の整理・確認	講演 講義
第3ステージ 11月下旬 午前	○ 授業実践力の活用（総括）【①～⑨】 ○ プロジェクト別の検証(1)【①～⑨】	・ 授業デザインの重要性や模擬授業による課題の焦点化などインターバル研修の在り方、総括的なまとめ ・ 若手と中堅のグループに分かれ、ビデオ検証型でモデル授業について意見交換	講義 グループ 協議 協議
午後	○ プロジェクト別の検証(2)【①～⑨】	・ 課題の改善策の検討、課題部分の模擬授業の挑戦	グループ 協議 協議

※ 【○】はチェックエリアと各研修内容との関連項目を示す。（下記の①～⑨を参照）

(4) 教員研修モデルカリキュラムの評価・改善

第1ステージの午後に企画している「授業実践力診断カルテ」による自己診断データを回収し、集計・分析の上、第2ステージで集計結果等を配布し、午前の「自己診断の見直し」に活用する。

(5) 「授業実践力」の把握と「チェックエリア」の設定

今回は、現職教員が具体的な授業場面で発揮・活用している「授業実践力」をとらえるための「チェックエリア」として、次の9つの視点を設定した。

（9つの視点は省略、「成果報告書」参照）

(6) 授業実践力診断カルテ

教員一人一人の授業実践力を診断するため、「授業実践力診断カルテ」を開発することにした。カルテには、各エリアの評価項目を4段階に診断し、数値化する。そして、その

結果をカルテ内のレーダーチャートに記入し、個々の力を可視化させる。また、授業実践力の改善の手掛かりに活用させる。

(7) キャリアステージに応じた授業実践力の可視化とキャリア相互のかかわりの重要性

今回は小・中学校の各校種を対象に、若手教員と中堅教員の「キャリアステージ」を設定し、小・中学校の各1名の計4名を委嘱・招聘し、大学教員や県教育委員会の指導主事等とともにプロジェクトを編成し、協働で「授業実践力」の分析や自己診断カルテを整理し、レーダーチャートを作成する。

研修では、教員のキャリアステージにおける授業実践力の定着を認識させるとともに、異なったキャリアの同僚との連携や情報交換などの必要性を把握させるとともに、キャリア相互のかかわりを通して、先輩から学びの技を獲得したり、後輩を指導する中から新たな着眼点をもったりすることの有用性を再認識させたい。

(8) ビデオ検証型による授業実践力の検証

現職の教員とともに、大学、県教育委員会が連携して授業デザインや授業研究の構築に取り組み、授業実践力を検証する。また、開発の過程で繰り返し確認することで課題に迫ることができる「ビデオ検証型」に注目し、授業実践力の検証や教員研修モデルカリキュラムでの活用等について追究する。

5 開発のイメージ

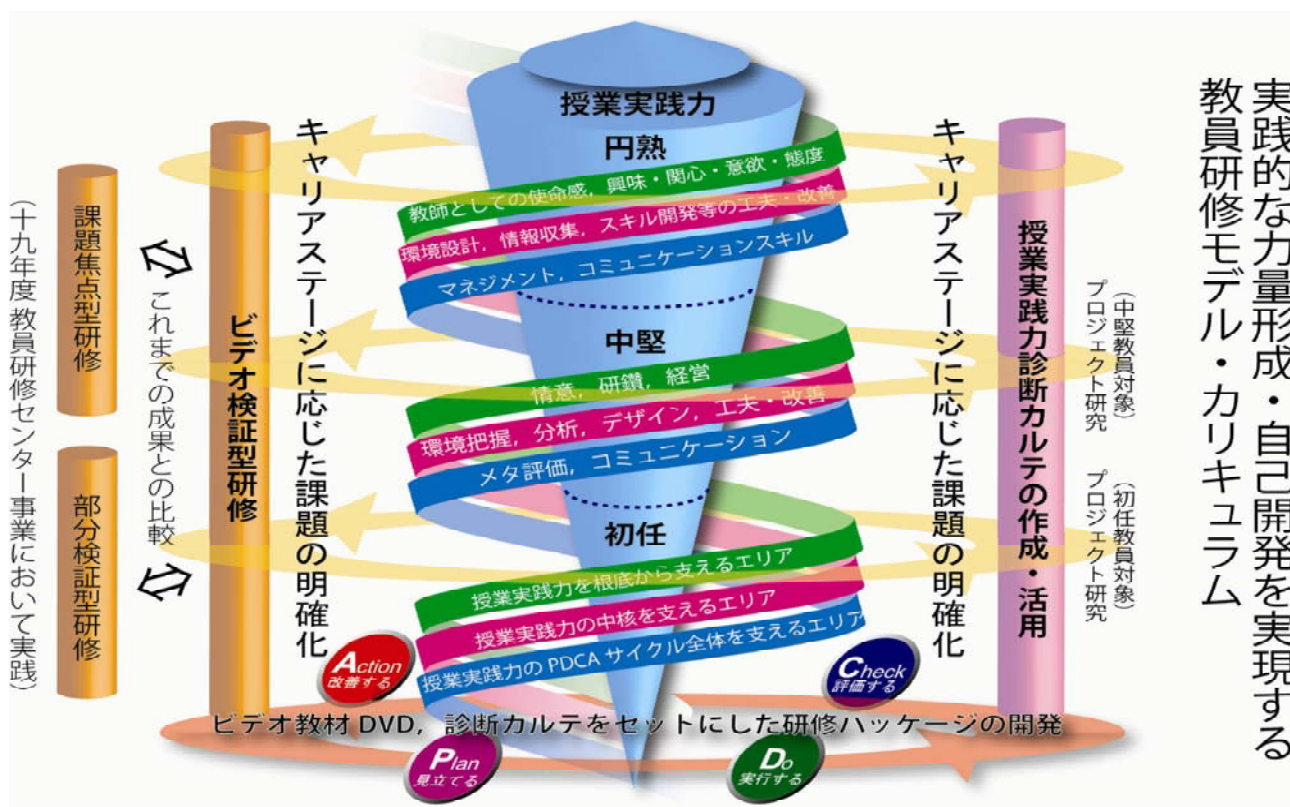


図1 開発の構想

6 開発体制

(1) 連携状況

平成20年度は、平成19年度に取り組んだ本事業の成果や課題を踏まえ、これまでの研究内容等を深化・啓発するため、県教育委員会と連携して教育実践セミナー（年5回）や教

育実践オープンセミナー（８月）を開催した。教育実践セミナーでは、模擬授業やワークショップ型授業研究などの取組等について取り上げた。また、教育実践オープンセミナーでは、模擬授業を現職の教員で実践するとともに、「模擬授業指導案」の提示や付箋紙を活用したワークショップ型授業研究の検証等を実施した。

このように、県教育委員会と常に連携しながら研究・改善や啓発に取り組んだことにより、また再び貴教員研修センターの委嘱事業に挑戦し、新たな開発に取り組みたい旨の気運が高まり、昨年の段階から打合せ等を重ね、ねらいやモデルカリキュラムの検討、手立ての構築など、基本的なところから協議を重ね、申請するに至った。

(2) 開発体制

ア 教員研修モデルカリキュラム開発推進委員会（詳細は「成果報告書」を参照）

イ モデルカリキュラム開発プロジェクト（詳細は「成果報告書」を参照）

- プロジェクトA（小学校・初任期教諭・算数科）
- プロジェクトB（小学校・中堅期教諭・国語科）
- プロジェクトC（中学校・中堅期教諭・社会科）
- プロジェクトD（中学校・初任期教諭・理科）

ウ 連携先

鹿児島県教育庁義務教育課	鹿児島市立伊敷中学校
鹿児島県教育庁鹿児島教育事務所日置支所	鹿児島市立坂元中学校
鹿児島県総合教育センター	鹿児島市立郡山中学校
鹿児島市教育委員会学校教育課	日置市立湯田小学校
日置市教育委員会学校教育課	いちき串木野市立荒川小学校
いちき串木野市教育委員会学校教育課	鹿児島大学教育学部附属小学校
鹿児島市立田上小学校	鹿児島大学教育学部附属中学校

II インターバル研修

1 インターバル研修の効果

今回のモデルカリキュラムの開発では、３段階のインターバル研修を設定した。ホップセミナーでは、授業実践力診断カルテを活用して課題等を洗い出し、各プロジェクトでは授業担当者を支援しながら協働で授業デザインに取り組んだ。この間、各プロジェクトでは電話やFAX、メールなどで連絡を取り合いながら学習指導案を形にしていった。場合によっては、相互に行き来をしながら授業デザインを完成させた。

これを、学校単位で取り組む校内研修等に置き換えてみると、カルテの診断を共有したことや次の段階までの間にある程度の時間が介在したことで、授業デザインが授業担当者任せにならず、同僚とのコミュニケーションの中で相談やアドバイスなどの支援活動が生じるであろう。また、カルテで診断したことによって、それなりの評価規準も介在し、相互に共有することができ、支援者は経験等も踏まえながらアドバイス等もしやすくなるであろう。

では、ステップセミナーとジャンプセミナーの間では、どのような状況が生まれたのであろうか。ステップセミナーでは、模擬授業による研修が展開された。模擬授業後の授業研究では、児童生徒役の支援員と授業担当者間で、踏み込んだ内容について質疑応答や意見交換がなされた。前のインターバルのおかげで課題は明確になっており、まさしく課題焦点化型の授業研究が展開されている。

そして、2回目のインターバルではステップセミナーで出された課題を基に、学習指導案が修正され、実際の児童生徒の前で研究授業がなされた。研究授業の様子はビデオで撮影され、ジャンプセミナーはビデオデータを基に研修が実践された。3か月間という長期のインターバルとなったので、意図的・計画的な研修準備が実現でき、具体的な課題解決に迫ることができた。

さて、各学校で校内研修として取り組むに当たっては、ここまで込み入った研修準備は難しいが、授業デザインや模擬授業、研究授業などをインターバル研修の形態で協働して取り組めば、課題焦点化型の充実した授業研究が実現できよう。また、これらの様子を同時にビデオカメラ等で撮影しておけば、時期を置いてビデオ検証型で授業研究に取り組むことが可能となる。ビデオ撮影したものの中から、研修したい場面を探し出すのに苦労するのではないかと懸念されるが、実際はインターバル研修によって明確な課題が共有されているので、ビデオの再生はそこまで難儀な作業にはならないようである。とにかく、大変なエネルギーを費やし、苦労して取り組んだ研究授業を一過性のものに終わらすことなく、門切り型ではない充実した研修を実現することが期待できるのである。

2 インターバル研修の評価の在り方

研修は能力開発の一面をもち、組織においては組織目標を達成するために有用な人材を育成するという観点がある。一方、個人においては自身の成長欲求を満ちし、さらに伸ばしていくという観点もある。いずれの場合においても、研修は目標を設定し、それを達成することを目的とする側面をもっているのである。

教員における研修の場合、教育公務員特例法の第22条が示すように、勤務場所を離れて行う者として位置付けられている。そこには、Off・J・Tの性質をもち、そのメリットとしては、次の①～④が挙げられる。

- ① 新しい必要な知識・スキルを体系的にかつ効率的に学ぶことができる。
- ② 新しい体験により、意欲・感性・行動の幅が広がり深まる。
- ③ 新たな視点で、自己の経験を整理し、ノウハウとしてまとめ、他の人へも伝えられるようになる。
- ④ 日常業務では接することのできない人と接することにより、刺激となり、情報や人脈も広がる。

しかし、その一方で、職場を離れて行われる非日常的な活動のため、日常業務に戻ったときに、日常業務のルーティンの中で、その活動の成果が活かされないという問題点をもつ。そうした点を克服する上で、インターバル研修は、一回限りの研修と比べ、いくつかのメリットを挙げることができる。まず、研修で得られた成果や課題を、日常業務の中に取り入れ、次に行う研修までに、どれだけ活用あるいは克服できたかを見直す機会を提供してくれること、次に、複数の研修機会があるため、身につけたい能力の変容を把握しやすいこと、そして、基本的に同じメンバーで行われる研修を想定しているため、メンバーに対して成長した姿を見せたいという意欲を持続できるということであろう。

本モデルカリキュラムで試行的に行われたインターバル研修では、小学校算数（初任期）、小学校国語（中堅期）、中学校社会（中堅期）、中学校理科（初任期）の各教科チームについて、3ステージ4回にわたる診断カルテを使ったモデル授業担当者の自己評価等によって、授業実践力の変容を可視化できるようにした。この取り組みで大切なのは、授業実践力をどのようなものと捉え、一定期間にどのような能力を身につけようとしているのかを明らかにすることである。その点で、診断カルテは大きく3つのエリアからなる28の観点によってまんべんなく実践力を捉えようとするものであり、伸ばすべき課題を焦点化できるようになっている。

インターバル研修における初回の自己評価は、ベースラインとなる現在の授業実践力を測定するものであり、本来その中で、キャリアに応じた課題を発見する機会である。そこでの現状把握と目標との間に研修課題がある。ただ、その目標は、ステージ全体を見据えたものであり、かつ、各ステージが系統立てられたものでなければ、授業実践力の伸びを正確に捉えることはできない。

しかし、授業実践力というのは、具体的にどのような行動が実際の授業および児童・生徒との関わりにみられたから身についたというような性質のものではない。従って、設定される目標は方向目標に過ぎないかもしれない。ただし、おおよそどのような行動（徴候）が見られたら、そうした目標が達成できたと言えるのかを明らかにしていかなければならない。そこでは、先に述べたように、モデル授業担当者の自己評価だけでなく、チームのメンバーによる他者評価も含めた様々なデータの蓄積と整理によって、評価の妥当性・信頼性を高めることが求められる。

最後に、評価にあたっては、ステージ間での変容が各ステージでの研修内容に基づいたものか、日常の業務における経験によるものかは明確に切り分けることはできない。その点で言えば、授業実践を含めた日常の業務も研修であり、インターバルで行われる非日常的な研修は、加算的あるいは相乗的な効果をもつものとして評価の意味を考えていく必要がある。周囲のこうした理解があって初めて、評価が活きると言えよう。

Ⅲ 授業実践力診断カルテの開発

授業担当者が授業デザインに取り組む際は、学校経営のビジョンやミッションに基づき、また、教育課程や年間指導計画などを参考に、単元計画並びに本時の計画を見定めていく。さらに、児童生徒一人一人のこれまでの学習の積み重ねや情意面、到達度など、あらゆる実態把握に努め、教材分析と鑑みながら授業をデザインしていくのが常である。

ところが、これほど実態把握について細心の心配りをしてデザインに取り組むにもかかわらず、授業担当者本人の把握については、取り組んだ実践例すら聞いたことがない。昨今、授業を司る教師の力量形成や資質向上の重要性が指摘されて久しいが、授業担当者本人の実態把握が見過ごされて授業デザインが進められていたことは否めない。

そこで、授業デザインに取り組むに当たって指導法や教材分析、児童生徒の実態把握などに基づく改善ばかりではなく、授業担当者本人の実態把握に基づく授業デザインに取り組みたいと考えた。その実現のためには、授業者本人の現状における授業の実践力やこれまでの指導歴、今後の指導法改善のための方向性、指導のパターンや傾向、癖などを見極め、授業デザインに反映させることが肝要である。

さらには、授業を主体とした研修の際、授業者は授業デザインに沿って実践に取り組み、評価等を重ねながら実践の成果や課題を見極める。ところが、研究授業を参観する側の研修者にとっては、学習指導案を精読していたとしても、研究授業中の突発的な変更や授業者の形成的評価に基づく指導法の改善、複数課題の焦点化、価値観の相違など、研究授業の中からの的確な課題を見定め、研修を深めていくことの難しさがそれらの背景として介在している。ましてや授業研究に至っては、課題が明確に焦点化されていないことが多く、授業研究の出だしは停滞気味で、協議そのものが活性化し出した頃には時間切れとなるケースが多々見られる。

そこで、授業担当者が診断カルテで自己診断に取り組み、その結果を授業デザインに反映するとともに、授業を参観する研修者と診断カルテの情報を共有することで、授業を主体とする研修に参加するすべての関係者が、同等の課題意識や改善策などを共有しながら研修に取り組むことができるのではないかと考えた。

1 授業実践力のとらえ

授業実践力をとらえるに当たっては、第1にバランスのとれた授業実践を展開することができる教師像を追究したい。そもそも、実践的な力量形成や自己開発を実現するためには、広い視野で学校教育全体をとらえ、常にそれまでの取組を見直し、改善をすとともに、自己の成長に対して探求心をもちつづける教師でなくてはならない。その実現のためにも、広い範囲で授業実践力をとらえる必要があると考えた。

また、当初、先に授業での実践をイメージし、授業を展開する際に不可欠な力をとらえようとしたが、授業場面における授業者の言動や手立てなどを優先して検討するせいか、どうしても教師の活動に根ざした力やスキルの力ばかりが先行し、その内面にある教師のねらいや思い、意図などを上手く力としてとらえることが難しい。また、授業場面ばかりに目がいくものの、実際は、日々、研鑽を積み重ねている教師の資質や情意面の力、家庭や地域との連携、その他のマネジメント的な要素など、間接的ではあるが、多岐に渡って関連する力もあり、授業を実践する力にはそれらが欠かせないのではないかと考えた。

そこで、教師の1日の生活や具体的な取組などに立ち戻り、教師に必要不可欠な実践力、つまり教師が身に付けたい資質能力をとらえ、そこから授業に焦点化して授業実践力を明確にすることにした。

(1) 現職教員に求められる資質能力

ア 基盤となる資質能力

教師の1日を振り返り、教師という人格や人としての在り方、つまり人の基盤となる不可欠な資質能力を大きく「人間性」と「教養」の二つにとらえた。

(ア) 人間性（詳細は省略、「成果報告書」参照）

(イ) 教養（詳細は省略、「成果報告書」参照）

イ 指導に係る資質能力

次に指導に当たる際の資質能力に注目した。教師が授業等に臨むに当たり、準備段階から実践段階をイメージしながら「実態把握（学習者理解）」、「分析」、「実践」の3観点で資質能力をとらえた。

(ア) 実態把握・学習者理解（詳細は省略、「成果報告書」参照）

(イ) 教科等理解・分析力（詳細は省略、「成果報告書」参照）

(ウ) 指導力（詳細は省略、「成果報告書」参照）

ウ マネジメントに係る資質能力

三つ目の間接的資質能力として、学級運営や同僚とのチームワーク、学校間・家庭・地域社会等との連携、危機管理、会計処理などのマネジメントに関連した力も、現職教員の資質能力としては重要な位置を占める。ここでは、「対人関係」、「環境・安全」、「事務処理・管理」の3点に絞ってとらえた。

(ア) 対人関係能力（詳細は省略、「成果報告書」参照）

(イ) 環境・安全対処力（詳細は省略、「成果報告書」参照）

(ウ) 事務処理・管理（詳細は省略、「成果報告書」参照）

(2) すべての教科・領域を網羅する授業実践力

（「成果報告書」資料篇「授業実践力診断カルテ」参照）

次に、すべての教科領域を網羅することができる授業実践力をとらえることにした。まず「現職教員に求められる資質能力」を基に、授業の実践に直接関連するエリア、間接的に関連するエリアを厳選してとらえる作業に取り組んだ。

ア 授業実践を根底から支える資質・能力

「現職教員に求められる資質能力」の分析と同様、授業実践力も授業の場だけが関連するエリアではなく、間接的に関連するエリアが存在すると考えた。また、教師の内面を高めたり、鼓舞したりする力も、授業実践力には不可欠であると考えた。

そこで、「Ⅰ 授業実践を根底から支える資質能力」を「1 情意エリア」と「2 研鑽エリア」の二つに分類した。（具体的な分類に関する解説は省略、「成果報告書」参照）

イ 授業実践の中核を支える資質・能力

「Ⅱ 授業実践の中核を支える資質・能力」においては、授業に対して直接的に関連したり、支えたりしているエリアを、「1 状況把握エリア」と「理解・分析エリア」、「指導エリア」の三つに分類した。そして、授業デザインや授業の実践の場を想定し、具体的な取組を確認しながら、不可欠な要素を洗い出した。（内容は省略、「成果報告書」参照）

ウ 授業実践のマネジメントに係る資質・能力

学校は、児童生徒の育成を目的に教師等複数の担当が協働で管理等に取り組む組織体である。そこで、学校という組織体の中で、授業を中心に管理・運営に関わる資質・能力を「Ⅲ 授業実践のマネジメントに係る資質・能力」とらえ、その内容分析に取り組んだ。

（内容は省略、「成果報告書」参照）

エ 開発した授業実践力診断カルテの特徴とその課題

今回、開発した授業実践力診断カルテは、すべての教科・領域に関連する資質・能力を対象として開発してきた。授業のみに関連する具体的な活動や状況などに特化してとらえてしまうと、イメージそのものはとらえやすくなるかもしれないが、診断する範囲が限定されてしまい、小手先の工夫・改善ばかりが優先され、本質的な力を見逃してしまうのではないかと考えた。ゆえに、あえて教科等に特化せず、広いエリアでとらえることが肝要であると考え、今回のような提言となった。授業に直接的に関連するエリアと、間接的に関連するエリアが生じたのは、このようなとらえ方に由来している。

しかしながら、各プロジェクトの実践や検証にも見られるように間接的なエリアにおける診断は、最初と最後が望ましいということが分かった。また、授業デザインや模擬授業、研究授業などに取り組んでいる場面では、授業担当者は実践したことについて形成的評価に取り組んでいるので、間接的なエリアの診断は実用的でないことも明らかとなった。さらに、すべての教科・領域に渡ってとらえた授業実践力は、教科レベルでの実践に対してやや曖昧で抽象的な力のとらえとなってしまったので、授業実践の中で取組のバランスを客観的にとらえることについては効果が確認できたが、細かい分析の在り方や指導法の改善などについては、教科レベルにおける授業実践力のとらえを明確にし、それに基づいた診断カルテを作成して取り組むことが不可欠であり、今後の一番の解決しなければならない課題であると確認できた。

2 授業実践力診断カルテで可視化される評価活動

(1) 授業担当者の創意工夫

授業担当者は、まず自己を振り返り、授業実践力診断カルテを基に「診断的評価」に取り組む。ここでは、これまでの教師としての活動履歴等を振り返ることで自己の足跡を再認識する。次に、今後の取組方や目指す教師像などについて確認する。さらに、学習指導に直接的にかかわるエリアと、間接的ににかかわるエリアについて診断し、最後に結果を客観的にとらえ、自己の長所や短所、現時点における課題等を把握するに至るのである。

そして、授業担当者は診断的評価で獲得した結果を基に、授業デザイン（Plan）に取り組む。次に、模擬授業でそれらを実践（Do）し、児童生徒役の同僚と批正し合い、課題等を模索する（Check）。それらの課題等を修正した上で、再度、模擬授業にチャレンジしたり、研究授業に臨んだりする（Action）。

つまり、授業担当者は診断から模擬授業、模擬授業から研究授業へと取り組む過程でPDCAサイクルに従って「形成的評価」を繰り返しているのである。

さらに、授業担当者は形成的評価を繰り返しながら指導法改善に取り組み、最後に再び診断カルテを活用して自己診断に取り組む。この際の自己診断は、「総括的評価」と言えよう。授業担当者は、冒頭の診断的評価から幾度かの形成的評価を経て総括的評価に至る。

これらの三つの評価活動を客観的にとらえて分析することで、授業実践力の変遷を把握することができ、授業担当者としての変容を確認（可視化）することができるのである。

今回、授業実践力診断カルテでは、インターバル研修の診断結果をレーダーチャートに記載して可視化できるように工夫したが、これはあくまでも診断結果の数値化が可能なデータをレーダーチャートとして可視化したにすぎない。これらのデータは、さらなる可視化のための手掛かりとなるように工夫したものであり、授業実践力評価の一部に過ぎない。

では、どこの評価活動で可視化が可能となるのか。それは、授業担当者がPDCAサイクルで形成的評価を繰り返していると同時に、一方でその姿を客観的にとらえながらアドバイス等を返している協力者の支援活動とのかかわりからとらえることができると考えた。つまり、この両者相互のかかわりは、まさしく互いの評価活動を支援し合っている姿であり、授業担当者と協力者が協働して批正し合った姿をモニターした足跡こそが、授業実践力の評価が可視化された場面であると言えよう。

(2) 協力者（同僚等）の支援活動

では、授業実践力評価の可視化について、協力者の側からとらえてみたい。

校内研修等で授業実践力診断カルテを扱う場合、同僚等と共に活用することが望ましい。授業担当者と共に診断的評価に取り組み、診断結果を共有することで、協力者との相違点が明らかになるとともに、協力者は支援活動のポイントをとらえることができる。

次に、PDCAサイクルに基づいて形成的評価に取り組んでいる授業担当者を支援する協力者は、授業担当者の評価活動と並行しながら総括的評価を展開している。ここでのポイントは、協力者は授業担当者がPDCAサイクルに基づきながら評価活動に取り組んでいるということを常に認識しながら客観的にとらえなければならないということである。つまり、授業担当者を支援するまわりの協力者たちは、診断的評価と総括的評価の二つの評価活動に取り組み、授業担当者が形成的評価に取り組んでいる際は、授業担当者の評価の前後の変容を総括的にとらえ、評価結果を返すことで、客観的で的確な支援が実現されているのである。そして、この場面こそが授業実践力の評価が可視化された瞬間と言える。また、両者の評価活動の関係は相互の立場が逆転した際にも活かされ、望ましい相互の支援活動が展開され、相互の可視化はさらに明確になると期待できる。

3 授業実践力診断カルテの活用

本モデルカリキュラムで試行的に作成した授業実践力診断カルテは、学内外の研修において、どのように活用されるとよいのであろうか。後でも述べるが、カルテを使用してみると、当然、問題点が出てくるであろう。その問題点を改善し、さらに使いやすいものへと改良していくことが望まれよう。とは言え、まずは、使用してみる必要があるわけだが、そのためには、次の点に留意して使用してもらいたいと考える。

まずは、複数の資料と併用することである。診断カルテは、授業実践力を評価できても、

実践力を高めることはできない。あくまでも各回の活動やふりかえりが記録されたノートやビデオ、写真などと併用してはじめて、活用できる。その意味で、診断カルテは、ポートフォリオ評価の一部としての位置づけをもつであろう。これまでに集めてきた診断に関わる資料をプロジェクトで取捨選択し、ポートフォリオをつくっていくことで、多面的な視点から授業実践力の伸びや適応可能性を広げていくことができよう。

次に、他のメンバーのコメントを活かすという点である。診断カルテに書かれたことに対して、プロジェクトの他のメンバーのコメントを記録することで、多面的な視点から授業実践力、あるいは特定のエリアの伸びをとらえることが可能になると思われる。

実際、これを学校現場で活用していくことについて考えてみたい。例えば、5年目の教員（モデル授業担当者）が年間の研修計画に基づき、定期的な研究授業を組むとする。管理職を含めた同僚は、いわばプロジェクトメンバーである。多忙な業務の中でのプロジェクトなので、メンバーは日程調整が可能な3～4名くらいで構成するとよい。メンバーは、授業者の成長を側面から支える存在であり、支えることで、メンバーもメンタリング^(注)の能力が身につく。

(注) メンター（熟達者）とプロテジェ（未熟者）の間に職位や経験、知識の豊かさなどの上下関係が存在し、少なくともプロテジェより成熟している人が、現時点において未熟なプロテジェに対して行うキャリア形成及び心理・社会的側面への支援のこと。

4 授業実践力診断カルテの改善

今回の自己診断カルテは、教科横断的なものになっており、教科を通じて、特定の研修プログラム間でどのような効果（教師の成長）が見られたかを比較検討することができる。従って、カルテ自体は、総括的評価の側面をもっている。しかし、一方で、診断カルテにおいて必要なのは、個々の教員が研修プログラムによってどのような力をつけたのかということが重要であろう。その意味では、形成的評価の側面をもっと前面に出す必要がある。そうした場合、特定の教科に特有の授業実践力を診断する必要があると思われる。教科に特有のエリアや内容は、自由記述を通して新規にカテゴライズし、特定の教科にあった診断カルテに改良させる必要があるだろう。

また、実際にこの開発プログラムが実行されて見えてくる診断カルテの課題も少なくない。その点で、授業実践力の診断に必要なエリア、有用でないエリアを見つけ、さらなる改良が臨まれよう。

さらに、評価規準とその基準を設定する際の徴候にあたるもの、つまり、どのような指導や働きかけができたなら、授業改善能力が高まったと言えるのかを検討することが重要であろう。そうした徴候となる資料が蓄積されることで、より具体的で詳細な診断項目を開発することができるだけでなく、診断カルテの妥当性や信頼性を高めることができよう。

なお、この開発プログラムで作成された診断カルテは多岐にわたっており、特定のプロジェクト研究には有用でも、実際、多忙を極めている現場に普及させるには、短い時間に診断できる診断カルテを開発していく必要があるかもしれない。どのエリアをどのように評価すると、多くの先生方に活用してもらえるか、たたき台として作成された診断カルテの課題も見つけてもらえると幸いである。

5 キャリアステージに応じた授業実践力診断カルテの活用

本事業では、プログラムの開発に当たって、副主題に「教員のキャリアステージに応じた授業実践力評価の可視化を目指して」と設定した。また、授業実践力診断カルテの開発に当たっては、キャリアステージに応じた授業実践力診断カルテの活用を工夫することが、授業実践力評価の可視化につながるのではないかと考え、研究体制の確立に取り組んだ。

さて、鹿児島県総合研修センターでは、教員のキャリアを初任期、中堅期、円熟期の3期に分類しているが、本事業では本県で設定している分類に即して研究に取り組んだ。また、本事業の取組が1年間という短期間の研究ということも踏まえ、今回は初任期及び中堅期に絞って研究に取り組むことにした。

また、今回のプロジェクト編成においては、小学校においては国語科の初任期教員、算数科の中堅期教員、中学校では社会科の中堅期教員、理科の初任期教員と、バランスに配慮して協力を依頼した。また、支援員の構成については、本事業の大きな目的である連携を意識し、附属学校等の教員や教育行政関係者に依頼したことで、ほとんどの支援員がベテランの域に達した中堅期もしくは円熟期のメンバーとなった。

当初、キャリアステージにおけるメンバー設定については、授業担当者と同世代のメンバーにするのか、異なる世代のメンバーにするのか迷ったが、プロジェクトメンバーの中で診断カルテを共有・修正しながら研究に取り組むことを踏まえ、支援員は異なる世代を設定することにした。それは、支援員のほとんどが、円熟期もしくはそれに近い指導的立場にある教育行政等の関係者が多かったこと、診断カルテを共有しながら客観的に支援することができるのは、やはりベテランの域に達した教員が望ましいのではないかと考えたからである。

しかしながら、診断カルテに基づき、自己診断に臨んだものの、授業担当者の経歴や経験のみがクローズアップされてしまい、それぞれのキャリアに即したものとはならなかった。これは、授業担当者と対比する存在や評価規準がなく、自己診断で分析した内容が、個々のキャリアステージにふさわしいか否かを判断することができなかったからである。

これらの結果を踏まえ、キャリアステージに応じた授業実践力診断カルテの活用が実現できなかった要因を、次のようにとらえた。

- ① 各教科レベルでの授業実践力のとらえが明確でなく、各キャリアにふさわしい力を見極め、分類するための具体的なデータ等を獲得することができなかった。
- ② 今回の授業担当者の設定は、異なるキャリアの中で唯一の存在となったので、キャリアステージにふさわしい力を備えているのか否かを、判断することができなかった。
- ③ 同じキャリアのメンバーで複数の授業担当者を設定すれば、各キャリアにふさわしい姿を相互が対比しながら模索・確認することができたのではないか。

以上のとおり、今回の実践ではキャリアステージに応じて構成したが、その効果を検証することはできなかった。しかしながら、今後、授業実践力診断カルテの開発が進めば、各キャリアで習得すべき授業実践力も明らかになり、世代における到達目標が明確にすることができるのではないか。また、キャリアステージ毎に獲得すべき授業実践力が明確になることで、授業担当者は客観的に自己の実践を振り返り、改善点を把握することができるようになるとともに、各キャリアが目指す教師像が明確になると期待している。

※ 「現職教員に求められる資質能力」（一覧表は省略、詳細は「成果報告書」参照）

IV 各教科プロジェクトの取組

1 小学校・国語科プロジェクト

(1) 研究の立場

ア 実践の目的

国語科プロジェクトでは、教科レベルの実践研究を進めるに当たり、授業者の教職経験や教育実践・研究歴、プロジェクトチームの構成メンバー等を考慮しつつ、主として以下のような点について検証を行うことにした。

- ① 授業実践力診断カルテを活用した実践的力量的自己開発
- ② 模擬授業から研究授業への取組を生かしたインターバル研修の有効性
- ③ 診断カルテの診断・分析に基づく各支援員の支援の在り方
- ④ ビデオを活用した効果的な授業研究の在り方
- ⑤ キャリアステージに応じた授業実践力の評価の在り方

イ 授業者とキャリア

授業者は、公立小学校教諭で教職15年目の中堅教員である。大規模校の後、小規模校を2校経験し、現任校（3校目）では6年生を担当している。担任歴15回のうち8回が複式学級であったことから、複式学習指導法を中心とした教育実践を深めてこられた。一方、各教科・領域の特性を踏まえた基礎研究を深めることを課題として認識されており、国語科学習指導についても研修の必要性を強く感じておられたところである。

基本的に、小学校では、学校全体の教科指導の方針（学習指導過程、指導のポイント等）を共通理解し、系統的な指導を展開することが重視されており、校内研修や研究授業等が重要な役割を果たしている。そして、教員は全教科を指導するという特性から、効率的な研修の在り方として一教科の研究結果を他の教科指導にも応用・発展させることが日常的に意識されている。

また、小学校では、教職経験年数と当該教科指導の研究歴が必ずしも比例しないことも自明である。それは所属先の学校規模や教育課題、職員構成、研修テーマ等の関係から研究・担当教科が自ずと規定されることが多いからである。したがって、そこにはキャリアステージと教員個々のキャリアの関係をどのように整理するか、また、キャリアステージに応じた授業実践力の形成や評価をどのように行うべきかという基本的かつ重要な課題が見出される。今後、キャリアの捉え方等について考察を深めるための視点を得るという点で、この研究を行う価値があると考えられる。

ウ プロジェクト研究と支援員

プロジェクトは、授業者と複数の支援員から構成されている。支援員は大学教員のほか、県及び市町教育行政関係者、県総合教育センター研究主事、大学教員、附属小学校教員、田上小学校（代用附属小学校）教員等であり、共通して国語科教育における熟達者または国語科教育研究の中心的立場にある教員である。そこで、支援員には、授業者の授業実践力の力量形成・自己開発に当たり、現在の各々の立場からどのようなアプローチが可能か、その支援の在り方についても研究的視点をもってかかわっていただくよう依頼した。同時に、このプロジェクト研究は、授業者だけでなく、各支援員にとっても個々の研修の機会として有効であり、かつ日常の教育実践や研修業務にも反映されることが期待される場所である。このようなプロジェクト研究及び支援員のかかわり方等を検証することは、今後、モデルカリキュラムを行政研修や校内研修等で実施する場合に、支援員をどのように

構成し、どのような役割をもって授業者にかかわることが有効かという手掛かりを提供することにつながるものと考えられる。

エ インターバル研修及び自主研修の経過

国語科プロジェクトでは、事務局から提案されたインターバル研修の計画をベースにして、授業者や支援員の要望等を反映させながら研修を随時組み入れる形で進めた。具体的には、プロジェクト検討会を5回、校内研修を1回、自主研修及び研究公開参観等を7回行った。これらも一連の研修を補完するものとして含めたうえで、インターバル研修の有効性を評価する必要があると考えられる。(具体的な内容は、「成果報告書」を参照)

(2) 授業実践力診断カルテの活用

ア 診断カルテについて

国語科では、事務局提案の授業実践力診断カルテを活用することとした。それは、先述の小学校及び中堅教員のもつ特性を踏まえ、授業者のキャリアを総合的にとらえる必要があると考えたことによる。そして、今回の国語科指導の研修において、授業者の総合的な授業実践力の力量形成・自己開発の様態を、この診断カルテをもとにしながらどのように可視化できるか、あるいは可視化できない部分をどのように理解すべきかを検討した。

イ 診断カルテによる自己評価

診断カルテは、授業者が自己の授業実践力の状況を自己評価する指標モデルである。特に「Ⅱ 授業実践の中核を支える資質能力」は今回のプロジェクト研究でも中心的項目でありそこに絞ることも考えられたが、授業者の総合的な力量形成を捉えるため項目全体にわたって自己評価を行っていただいた。

診断は、① 6月20日ホップセミナー前の事前評価、② 8月20日ステップセミナー後の評価、③ 10月26日研究授業後の評価の合計3回実施した。各項目を4段階(4が最良)で自己評価し、変更の際はその根拠・理由を記述してもらうようにした。また、別途、自由記述欄があり、そこには各項目に限定されずに研修中の気づきや意見、支援員からの助言等をその時々記載してもらい、内面的な意識の部分を可視化する手掛かりとした。

ウ 診断カルテに対する授業者の意識

授業者は、自己診断カルテによる自己評価を行った当初、大きな戸惑いを感じたことを自由記述欄に以下のように記述している。

(1回目)

今回初めて多岐にわたる項目の自己診断を行い、不十分な点や課題等が見えてきた。自己評価であることや具体的な活動をどのように評価していいのかわからない点も多かった。見えてきた部分と見えない部分という形で整理しておきたい。

【見えてきた部分】

- ・ 授業実践をするに当たり、授業を構成する上で考えなければならないことが広く存在していること。
- ・ 授業実践をする上で、不十分な点や課題とする点が多く存在し、そのことを強く意識することなく授業に取り組んでしまっていたこと。
- ・ まだまだやらなければならないこと、とりくまなければならないことが数多くあり、今後の授業実践に活かしていこうという気持ちが芽生えたこと。

【見えない部分】

- ・ 教科によっては満たされている点もあると考えるが、全教科について自己診断をすると診断がしづらい。

2回目、3回目と継続する中で、授業者のカルテに対する考え方が変容している部分を確認することができた。後日、授業者はカルテについて以下のように振り返っている。
(項目のみ掲載、具体的内容は、「成果報告書」を参照)

- (1) 授業実践におけるカルテの捉え方
- (2) 自己評価、自分なりの観点・基準の設定などで工夫した点
- (3) 授業実践におけるカルテの活用の仕方
- (4) カルテの成果及び課題について

カルテを用いることでの成果と課題について以下に述べる。

ア 成果

- 授業実践をするに当たり、授業を構成する上で考えなければならないことが、広く存在していることを再認識する機会ととらえることができた。
- 授業実践する上でまだまだやらなければならないこと、取り組まなければならないことが数多くあり、今後の授業実践に生かしていこうという気持ちが芽生えた。
- 一つの教科に絞り込んで自己評価をしていったが、実践を評価し振り返ることが他教科へもよい影響を及ぼした。

イ 課題

- 本カルテによる評価を全教科を通して行うには時間的に無理があり困難である。

この中で、特に以下の点は、実際に診断カルテを利用した授業者の発言として、具体的かつ貴重な示唆を与えている。

- ① 診断カルテを「自分に問かける評価」として、他者評価と区別してとらえている。
- ② 自己評価に関する観点及び基準を自己の中で設定して、見過ごしがちな項目を確認しあるいは自分なりの到達度を評価するなど、授業づくりの指標として利用している。
- ③ 他者評価を自己評価と同等に大事であると認識している。
- ④ 国語科の実践－評価を通して得られた成果を他教科にも応用・発展させようとする視点や、研究成果を校内研修にも広げようとする視点をもっている。

このような点が得られた背景には、以降の項目で述べるような、一連のインターバル研修での授業者と支援員のかかわりが影響している。

(3) ホップセミナー

ア 自己課題の設定

プロジェクト研究を開始するに当たり、授業者の学習指導における考え方や実践上の課題をチーム内で共通理解することを重視した。授業者のこれまでの教職経験や教育実践などについての説明や、自己診断カルテ、日常の国語科授業VTRを基に、今後のプロジェクト研究における課題について意見交換した。最終的に授業者は次の2項目を自己課題として設定した。

【課題1】説明的な文章の内容・系統、国語科の特性の理解

(理由)「説明的な文章の指導」は校内研修テーマでもあるが、授業を通して子どもたちにどんな力を身に付けさせるのかを明確にするためには、学習指導要領の指導内容及び系統、国語科の特性などを適切に理解したうえで、単元の位置付けや教材分析、子どもたちの実態などを考慮して効果的な授業をデザインすることが求められる。

【課題2】子どもたちの実態把握と授業への活用

(理由)自己診断カルテの「2(1)諸調査データ分析」や「2(2)観察データ等の分析」において、実態把握した結果を授業に十分活用できていない点が明確になった。

イ 診断に基づく授業デザインと支援員のかかわり

今回の授業実践で取り上げる単元及び教材等は、以下のとおりである。

[単元名] 筆者の考えを受け止め自分の考えを伝えよう (前14時間)

[教材名] 「平和のとりでを築く」「自分の考えを発信しよう」(光村図書6年下)

この単元は、6年生の10月に予定されている単元である。説明的な文章の教材では小学校最後となり、指導のまとめを行う単元でもある。本単元は、説明的な文章の要旨を読み取る学習と、他者へ向けて自分の考えを発信する学習の二部で構成されている。事実と感想、意見などの関係を押さえ、自分の考えを明確にもち、目的に応じて文章全体を構成するという点で効果的に関連付けた総合単元的な指導が求められる単元である。

検討会では、授業デザインの検討が行われ、身に付けさせる能力の明確化や的確な実態把握に基づいた手立てに関する意見が出された。(詳細は「成果報告書」を参照)

一方、支援員には、行政関係者、県総合教育センター研究主事、附属小並びに田上小学校の教員とそれぞれ異なる立場から、インターバル研修の各時期においてどのようなかかわり方が望ましいかを適宜判断しつつ支援していただくことにした。そして、プロジェクト研究後に各支援員がどのような考えのもとに授業者にかかわったかを総括していただいた。(総括内容は、「成果報告書」を参照)

(4) ステップセミナー

模擬授業の実践に当たり、授業者が提案した項目は次の3項目である。(授業記録は、「成果報告書」を参照)

- ① 前半の教材文の読みの指導と、後半の発信に向けた表現活動へのつなぎという点で、本時(第5時)の目標及び指導はどうあればよいか。
- ② 要旨のまとめさせ方はどうすればよいか。
- ③ 「自分の考え」をどうとらえ、そのための学習のまとめをどうすればよいか。

後日、プロジェクト検討会において模擬授業の反省として子どもたちの自由な読みを活かした要旨のまとめさせ方や教材解釈の考え方などについて、意見が出された。

(具体的内容は、「成果報告書」を参照)

(5) 研究授業における取組

10月26日に授業者の所属する小学校において研究授業を行った。当日は同小学校の教職員と合同で授業研究会も実施された。以下に、学習指導案を模擬授業時のものと並べて掲載する。その後、研究授業の逐語記録を続けて掲載する。(省略、「成果報告書」参照)

以下に、研究授業後の授業研究会で出された主な意見を整理した。(項目のみ掲載、具体的内容は、「成果報告書」を参照)

- ① 要旨を捉える指導について
- ② 本時の発問，話し合い活動について
- ③ 机間指導について
- ④ サイドラインの引かせ方について
- ⑤ 教材提示（写真等）について

(6) ジャンプセミナー

ジャンプセミナーでは，はじめに研究授業VTR視聴後に授業研究を行い，次にプロジェクト研究全体について総括するという順序で検討を進めた。支援員の都合により全員出席には至らなかったが，高谷氏（教育学部教員），丸山氏（中学校長）の出席を得て協議を深めることができた。紙数の都合により後半の総括部分の協議記録を掲載する。

特に，以下の点について指摘があったことは留意する必要がある。

- ① 授業者が，診断カルテに基づく自己課題を，研究授業に至る過程においてどのように解決してきたか，またその取組を支援員はどのように考えるかが重要である。
- ② この研修は授業者だけでなく，学校の職員とも研修を深め，全体に役立っている。
- ③ 支援を通して，各支援員の日常の授業実践や研修業務にも成果が反映されている。
- ④ インターバルの期間の間に課題が整理・焦点化され，次への準備が行われた。
- ⑤ 診断カルテを一つの教科に絞って評価することや，自己評価と他者評価に区別して意識することで評価しやすくなった。
- ⑥ 診断カルテは，授業者による項目内容の解釈や，数値の意味付け，基準・尺度の設定などで弾力的に運用されることで，研修能力の向上に役立っている。

(7) プロジェクト研究の成果と課題

ア 成果

① 授業実践力診断カルテの活用と実践的力量的形成

今回，授業者は診断カルテを「自分に問いかける評価」として認識した上で下位項目や観点，基準を自分なりに設定して臨み，国語科授業の改善のみならず，教師としての意欲や自覚，情熱，あるいは同僚関係，経営的部分にまで意識を広げた。これは診断カルテの活用による顕著な変容として確認でき，以下の授業者の総括（抜粋）にもよく表れている。

研究授業を行うまでの間に授業のシミュレーションを数回重ねた。研究授業や授業参観で授業を見るだけでなく，教員同士が授業を見せ合い，その授業についてそれぞれの立場で話し合うことにより授業の質を高めていくことができると考える。そのためには若手，中堅，円熟教員といった枠に囚われない教員同士の情報交換を積極的に行い，自由に発言ができる場を校内で構築していく必要がある。

② インターバル研修の有効性

課題解決に向けて3回の継続的な研修を重ねることで，通常の授業研究だけでは深まりにくい教師の資質能力に関わる部分を見つめる研修ができたものと考えられる。また，診断と実践のサイクル，支援チームによるサポート等も大きく寄与していると考えられる。

③ 各支援員の支援の在り方

各支援員は、支援の成果等について以下のように総括している。

○ 教育センターでは、平成21年度国語科教育に関する研修を、悉皆研修を除いて9講座（内、移動講座6）開設した。研修に参加する教員は初任2年目の教員から在職年数20年以上のベテラン教員まで幅広い。それぞれが抱えている国語科指導上の課題は様々であるが、今回のモデルカリキュラム事業において、数回の授業プラン作成にかかわることで、説明的文章を指導する上で、指導者が理解を深めたり整理したりすべき内容（例えば、指導内容の系統性など）や抱える課題を把握することができた。～具体的にどのような課題を抱えているのかを把握して研修内容を改善したり、講座を策定したりすることが重要であることを再確認した。[県総合教育センター研究主事]

○ 今後は、教員の授業実践力向上のため、市の施策に研究の成果を活かすとともに、各キャリアステージ（フレッシュ研修・ステップアップ研修・パワーアップ研修）において「授業実践力診断カルテ」を積極的に活用していく予定である。[いちき串木野市教委課長補佐]

○ 今回の研究授業を通して、単元全体を見通した授業プラン、また、各学年において知識・技能、思考力・判断力・表現力、関心・意欲・態度をバランスよく身に付けさせなければならないことを実感した。そのためには、自分自身だけの研究・授業づくりではなく、学校全体で共通理解をして指導しなければならない。教師自身が学び合うことが、子どもの力を高めることにつながると考える。

このセミナーを通して、自分自身の授業観・教師観などを見直すことができた。具体的には、授業者と一緒に授業を考える中で、自分自身の毎日の授業を振り返り、教材研究・授業準備の大切さについて再確認できた。また、授業実践のための研修への取組や協同研究の大切さを感じた。このことは、今回のプロジェクトで終えるのではなく、今後校内研修で生かしたり、学年会での資料提供など協同研究を広げられるよう考えたりしていきたい。そして、今回は支援員という立場で助言するということもあり、自分の経験や現状を考えながら、常に自分の課題を把握し、自己改善・自己研鑽に努めなければならないと感じた。その際、一つの教科等に絞って研修を深めたり、広い視野で学校教育を見直し、研究することも必要である。自分のキャリアステージを常に意識し、自分の目標を設定すること、そして、その目標に基づいた自己評価を行う、そして、次のステップに向けて目標を新たに設定することの必要性を感じた。教科等の研修はもちろん、毎日の自分自身・授業などを診断カルテなどの観点を明確にもって振り返ることが、教師としての力を伸ばすことになると感じた [附属小教諭]

○ 具体的な単元構想を授業者と考え、基本的な構想を固めてから、セミナー等で提案できれば、もっと授業者の考え方が授業に反映できるし、授業者のキャリアアップにつながっていくのではと感じた。[田上小学校教諭]

イ 今後の課題

診断カルテの活用による授業実践力の可視化については、キャリアをどのように捉えるかという点と絡んでおり、今後も研究を継続していく中で深めるべき課題である。より多様なキャリアをもつ教員の実践を集約・分析することでキャリアステージの傾向を把握し、それに応じた研修プログラムを構築することで教員の研修能力をより効果的に高めることができているのではないかと考える。

2 小学校：算数科プロジェクト

(1) 本プロジェクト研究の立場

ア 研究のねらい

本プロジェクトにおいては、教師の実践的な力量形成・自己開発に向け、以下にあげるような具体的な視点から初任期の教員を中心とするチームで授業研究等に取り組み、教員研修モデルカリキュラムの開発を目指すものである。

- ①カルテを活用した授業実践力診断に基づいて、自己課題を明確にしその課題追究を中心にした研修の実施
- ②自己課題解決に向けた「模擬授業－模擬授業改善－研究授業－授業研究－課題の再発見」というインターバル研修をチームによる共同の取組を通して実施
- ③「全員参加型」、「課題焦点化型」、「ビデオ検証型」等の様々な手法を用いた授業研究の取組

イ 研究の計画

年間を通した研究計画を以下のように構築し、プロジェクト支援員の研究における立場や役割を明確にし主体的に研究を推進していくことにする。（「研究計画表」は省略、「成果報告書」参照）

ウ 研究組織

研究組織は図1（省略）に示すとおりである。部長・副部長はプロジェクトの計画立案・運営に当たる。支援員は、授業者の取組に対して助言を与えたり、課題について協議したり、授業づくりに参画したりする。特別支援員は、支援員を補助したり自分なりのメニューで同様の取組を行う。このような役割分担をして取り組むことにした。

(2) 授業実践力診断カルテを活用した自己課題設定 ～研究の視点①から～

まず、授業者に授業力診断カルテを実施してもらい、それに基づいて本モデルカリキュラムで取り組む自己課題を設定することにした。第1回目の診断を5月に実施し、以降各セミナーまでを一つのサイクルと考え、継続して実施することとした。

授業者は教職10年目を迎える初任期の先生で、過去のキャリアは概略以下のとおりである。

- これまでのキャリア（赴任校、児童数、担任歴等）※（省略、詳細は「成果報告書」を参照）
- これまでの授業実践を通じた成果及び課題等

【成果】 ○普段の授業から問題解決型を意識した授業実践を心がけている。
○授業の流れの分かる構造的板書を心がけて授業を行っている。

【課題】 ●子ども一人一人のニーズに応じた学習指導の在り方が不十分である。
●具体物や視聴覚機器を活用した学習指導の在り方が不十分である。
●話す、聞く、書く等の基本的な学習のしつけを重視した授業が十分でない。

【改善案】 ☆教材研究の充実を図り、それに即した授業を行うようにする。
☆発問等を工夫し、活発な意見交換のある学習を展開するように努める。

このような振り返りの後、次のような項目で授業実践力を診断していただいた。評価方法は4段階の自己評価によるものである。（5月、8月、10月の3回実施）、

（「授業実践力」の項目は省略、「成果報告書」参照）

診断の結果、授業者から以下の3点が課題としてあげられた。授業者による説明の後、その3点に関する意見交換が行われた。支援員から出された主な改善策等は表1にまとめた通りである。その後、授業者の課題や学校での行事等を考慮して10月下旬単元「分数のかけ算とわり算（2）」で今回の

研究授業を行うことを決定した。

表1 授業者の課題とプロジェクト委員から出された対策

課題の観点	課題の主な内容	支援員から出された対策等
Ⅱ-2-(1) ア 調査データ分析	・調査データを結果が出たときは分析するものの、継続的な分析や効果的な活用に至っていない。	○過去のデータに基づいた授業改善(全国、県、学校・学級等)
Ⅱ-2-(4) イ 教材分析	・必要性は強く意識しているが、実際は十分とはいえない。	○数社の教科書を比較するなど幅広い分析をしてみてもどうか。 ○系統性の洗い出しを十分にいき、児童がどこでどうつまづいているかを明確にしてはどうか。等
Ⅱ-1-(1) ウ 学習指導要領等把握	・十分な読み込みが不足している。また、教育活動における全体計画の把握が不足している。	○算数科においては、算数的活動の重視(表現、説明)、活用して課題を解決していくことやスパイラルな指導等を重視していくように指導を改めていく。

(3) 自己課題解決に向けた取組 ～研究の視点①から～

支援員等から出された対策等を参考にして、授業者は自己課題の三つの視点から教材や児童生徒の分析を行っていった。以下にその一端を紹介する。(項目のみ紹介、内容は省略、「成果報告書」参照)

ア 調査データの分析

イ 教材分析

ウ 学習指導要領等の把握

(4) 様々な研修手法を用いたインターバル研修の取組 ～研究の視点②③から～

(項目のみを紹介、内容は省略、「成果報告書」参照)

ア 模擬授業の実施とその検討

【「全員参加型」及び「課題焦点化型」授業研究】

- ① これまでの取組の説明
- ② 課題についての説明及び参加者へのアンケート及び集約
- ③ 焦点化された課題及び協議の進め方説明(右写真)
- ④ 協議
 - ・課題に対する意見を全員が付箋紙に書く。
 - ・付箋紙を広幅用紙に貼り、グループで話し合う。
 - ・グループの意見を発表し合い、全体で協議する。

【焦点化された課題1】

既習のわる整数やわる小数を活用して、わる分数の意味をとらえさせようとした扱いについて

【肯定的な意見】

○よいと感じる理由として、「簡単な数に置き換えて考えることで、子どもの抵抗感を除ける。」「見通しをもたせ、意欲を高められる」「わり算の意味の拡張が分かりやすい」などがあげられている。

○また、構造化された板書も分かりやすいという意見も多い。

【改善点や改善の方向性】

●時間的な面への心配が最も多く、「÷整数や÷小数まで1時間取る方がよい。」等指導計画の見直しについての意見や子どもにしっかり考えさせたり、表現・説明させたりする時間を十分取るなど指導法に関する意見まで多くみられる。

【焦点化された課題】 2 説明する活動の取り入れ方や扱い方について

【肯定的な意見】

○説明する活動の意味に共鳴し、日常生活の中から自分の言葉で話すことに取り組むことの重要性を認識した意見がみられる。

○グループで考えさせることで、自信のない子も説明しやすい雰囲気の中で説明活動に取り組める面や全体での討議で思考が深まる面などの意見もみられる。

○「私は、□で考えました。すると、……ということが分かりました。」というような表現の指導やそこで用いられたワークシートの活用などに賛同する意見も多い。

【改善点や改善の方向性】

●一人でじっくり考える時間の確保やグループ内での討議の確保等に関する意見が見られる。

●学習の色々な場面で説明すると言うことを大事にしたいという意見もある。

そのほか、全体的に関することとして次のような意見も寄せられた。

【肯定的な意見】

○流れがとても丁寧で、ワークシートやヒントコーナーの活用もよい。

○1次元の量の方が分かりやすい、整数÷分数からの導入が考えやすいなどの意見も見られる。

【改善点や改善の方向性】

●数直線と言葉の式が結びつきにくい。

●もっと子ども主体に（教師誘導的）、四つの式を提示する意図が不明確、立式と答えの出し方等との関係など多様な意見が出された。

これらの意見を参考に授業者は再度授業案の改善を図った。主な内容以下の通りである。

【授業の改善事項】

○整数、小数のわり算の意味理解の学習は前時に行うことにする。《スパイラル指導の観点》
《理由》子どもの実態に立つと、÷整数の意味拡張、÷小数の意味の復習に時間をかける必要があると考える。そこで、上記のことを前時に取り扱い、本時で÷分数の意味をじっくり考えさせていくことにする。このようにして、分数でわる意味の理解を図っていきたい。

○整数、小数でわる意味においても、子どもたちの説明活動を取り入れていきたい。

《学習指導要領の観点》

○分数でわる意味を個人で考える時間を確保したい。そのために適用問題は次時に行うことにする。
《児童の実態分析の観点》

イ 研究授業の実際（省略、「成果報告書」参照）

(5) モデルカリキュラムの構想

当初計画に即して5月から11月末まで実施してきた今回の取組にもとづいて、小学校算数科の授

業研究に関するモデルカリキュラムの構想を以下に示すことにする。校内研修等での活用を通して、さらなる改善を加えていきたいと考えている。（「構想表」省略，「成果報告書」参照）

(6) 本プロジェクト研究の成果・課題

ここでは、(1)でも述べたように、以下に示した取組の視点から、本プロジェクト研究の成果と課題について述べることにする。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ① カルテを活用した授業実践力診断に基づいて、自己課題を明確にしその課題追究を中心とした研修の実施 ② 「自己課題解決に向けた模擬授業—模擬授業改善—研究授業—授業研究—新たな課題発見」というインターバル研修をプロジェクトチームによる共同取組を通して実施 ③ 「全員参加型」、「課題焦点化型」、「ビデオ検証型」等の様々な研究手法を用いた取組 |
|--|

まずは、授業者の自己評価や授業者自身が得た成果・課題から本プロジェクト研究の成果と課題について考察する。さらに、本プロジェクト研究に対する外部の先生方からの評価結果からも考察を加えていきたい。

ア 授業者の自己評価の変容と授業者自身が得た成果・課題

8月末に授業者の得た成果・課題

観点	得られた成果	残されている課題
調査分析	<ul style="list-style-type: none"> ○昨年度実施分のCRT結果の把握に努めたり、基礎基本定着度調査等の結果から課題把握に努めたりすることができた。 ○これまでの学習の様子等について、前担任に聞き取り調査を行った。 	<ul style="list-style-type: none"> ●調査結果を個人ごとにファイリングをしその活用の在り方を探っていく。
教材分析	<ul style="list-style-type: none"> ○教材研究の仕方について、参考となる資料や教科書の比較などあらためて知ることができた。 ○先輩方に指導法を尋ねるなど、他の先生方との連携が図れた。 	<ul style="list-style-type: none"> ●子どもたちのこれまでの学習経験をどのように把握するかを探る。（どのような学習をどのような方法でしてきたか。）
学習指導要領把握等	<ul style="list-style-type: none"> ○学習指導要領や本校の教育課程（指導計画等）を読み返すなど、把握に努めた。 ○研究授業等への参加で、学習指導要領を読む機会が多く、どのような目標でどのような内容を学習するのか把握に努めた。 	<ul style="list-style-type: none"> ●全体計画等の整備とその効率的な活用について取り組んでいきたい。 ●引き続き学習指導要領の把握を深めていく。

10月末に授業者の得た成果・課題

観点	得られた成果	残されている課題
自己課題共	<ul style="list-style-type: none"> ○カルテを活用した診断を行ったことで自己の課題が明確になり、その課題に対して自分なりに取り組めたこと、また多くの示唆を皆さんからいただいたことが大きな収穫であった。 ○1つの授業に対する姿勢や視野の広さを身につけること 	<ul style="list-style-type: none"> ●これから課題の掘り下げをもっと深くしていき、実践に取り組んでいきたい。 ●自分自身の消化不良、それはを研究不足からきていると感じた。 ●授業の板書、学習活動の在り方、

同 性 等	ができたのではないかと実感することができた。	学習のしつけ等これからも自分の課題として取り組んでいきたい。
-------------	------------------------	--------------------------------

【考察】

授業者による自己評価の変容過程を見て分かるように、授業者が5月時点に自己の課題としてあげていた3点「Ⅱ-1-（1）の学習指導要領などの把握状況」「Ⅱ-2-（1）諸調査データの分析」「Ⅱ-2-（4）教材分析」についてはいずれも向上してきている。これらと関連して、「観察データ等の分析」についても授業者自身が伸びを感じていることが分かる。また、「自己啓発」の項目や「連携の充実」の項目についても同様の伸びを示している。

これは、自己課題を明確にしその課題追究を中心においた研究であったこと、そして、常にプロジェクト委員等と共同的に研究を進めてきたことによるものと思われる。授業者自身の得た成果・課題からもこのことをうかがうことができる。例えば、8月末には、「調査データを得る方法や教材研究の方法等を新たに知ることができた。」「先輩教師と連携して取り組めた。」等、連携・共同に関わる感想が示されている。また、10月末には、本研究の成果について「課題に対して自分なりに取り組めた。」「多くの示唆を支援員からいただけた。」ことをあげている。さらには、今後の課題として「自己の課題について、これからさらに深く掘り下げていきたい。」と述べていることから自己課題を強く意識して取り組んできたこと、今後に向けたさらなる意気込みを強く感じていることがわかる。

自己課題の発展性を意図し、共同で取り組むインターバル研修のメリットがはっきりうかがえるコメントだといえるし、すべての教科を一人の教師が教えるという小学校教師の特性を考えるとこのような取組はこれまで以上に重視される必要があると思う。こういうことを互いに共有できたことも研修の成果といえるであろう。

ただ、8月から10月末にかけては自己評価の変容はあまりみられない。このように短いスパンでの変容は期待できないのが当然である。今後さらに長いスパンでの取組を続け、本件集の効果を検証していく必要を感じる。また、「全員参加型」、「課題焦点化型」、「ビデオ検証型」等の様々な研修手法を用いてきたが、このことについては授業者自身の意識の中、また共同研究者の協議の中でもあまり現れてこなかった。研修手法の在り方やその効用についても今後の研究課題といえる。

イ 課題を明確にしたプロジェクト研究（共同性）に対する外部評価結果

本調査は、8月の研修会の際、一般参加していただいた先生方を対象に実施したものである。

<調査について>

調査日時 平成21年8月20日（木）

調査者数 算数科分科会出席者 16名

調査内容 A 自己診断カルテに基づいて実施する本教員研修の在り方等について、該当する番号を選んでください。（5段階）

B アを選択された理由をお書きください。（自由記述）

C 本教員研修全体に関するご意見やご感想等をお書きください。（自由記述）

調査の結果 《Aについて》

番号	内 容	人 数(人)
1	・大変よい取組だと思う。	11人
2	・概ねよい取組だと思う。	5人
3	・どちらともいえない。	0

4	・あまりよい取組とは思わない。	0
5	・よい取組とは全然思わない。	0

《Bについて》(主なもののみ掲載)

- 自分を振り返るよい機会。自己内対話と課題の明確化が図れる。
- このような方法が確立すると、実践力が向上し学校力も高まる。(△負担の考慮は必要)
- 自信を失いかけたときに、自分の長短を明確にし必要以上に悩まない対応もできる。(△教員のレッテル付けに利用されないようにだけは留意したい。)
- 効果的に自己課題をつかめる。焦点化して取り組むことで長期的に教師として必要な資質を高められる。カルテ診断を繰り返すことで効率的に資質向上が可能。
- 研究授業前に教師を児童に見立て授業を行うことで、さらなる課題が見つかり、また参加する側も研修として有意義だと思う。
- 深い内容に取り組み、参加するだけでもよい勉強になった。模擬授業は参観するだけよりも子ども目線に立て実感をもった研修ができた。
- 10年目研修以降に役立つと思う。自分を振り返る機会になる。
- 授業者の課題が大変明確で、どういう視点で授業を行ったかが大変分かりやすかった。

《Cについて》

- 一つの模擬授業でこれだけじっくり内容面まで語るができるのはよいと思った。
- 模擬授業をもとに協議ができ、自分自身の授業に対する視点を改めるいい機会となった。
- 公開研究会と違って教師間で議論し練り上げていく会であるところが新鮮でおもしろい。
- とても貴重な体験であった。課題解決の糸口が色々見つかりました。
- 様々な経験をお持ちの先生方の意見をうかがうことができ、視野を広げることができた。
- △ 年間を通じての研究で授業者に負担があるのかなと思う。工夫も必要だと感じた。

【考察】

本研修会に参加された全ての先生方により研修のあり方であるという評価をいただくことができた。その理由については次の三つの点に集約することができる。

- ① カルテの診断によって、より効果的に研修を進めることができる。
自分を振り返るよい機会であり自己内対話を継続し課題を明確にできる。
- ② 長期にわたって可能な研修であり、教師としての力量形成を継続的に行える。
(このことが学校力の向上につながっていく。)
- ③ 経験者研修やそれ以上の経験のある先生まで、多様なキャリアに応じて研修が実施できる。

①は診断カルテに基づく自己課題の明確化である。②は長期間継続して行う研修の具体化である。③はキャリアに応じた研修に関する内容である。これらは我々が取り組んできた3つの視点と合致するものである。この反応を見ると、多くの教師はこのような研修を望んでいることを実感することができる。このこと自体今回の取組の大きな成果でもあろう。教師間で議論し合いながら授業を練り上げていくことへの期待であり、先に述べたように小学校教師のおかれた特性からくるものではないかと思う。小学校での研修においても有効な手法であるにとらえている。

勿論、③をはじめとして今後様々に改善を図っていく必要があることは言うまでもない。今後は、算数科に限らず、いくつかの教科を組み合わせるチームを組み、多くの教科でさらなる改善を加えながら校内研修等で効果的に活用されるように取組を推進していきたい。

3 中学校・社会科プロジェクト

(1) プロジェクトの概要

ア 研究の視点

社会科プロジェクトにおいては、「実践的な力量形成・自己開発を実現する教員研修モデルカリキュラム」の開発に向けて、全体での取組の方針等を踏まえつつ、次の点を具体的な視点として取組を進めた。

- ① 「授業実践力診断カルテ：社会科編」（以下「社会科カルテ」）の開発を通して、授業実践力を可視化する方法を提示する。
- ② 校内研修等での効果的な授業研究の在り方を提示する。
- ③ 授業者の変容等をもとに、「社会科カルテ」や授業研究の在り方について検証する

イ 取組の経過

研究授業を提供した池田教諭は、現在の勤務校が2校目、教職歴12年目の中堅の中学校教諭である。

5月のプロジェクト開始時に記入した「自己診断カルテ」での評価をもとに、授業提供者が課題として考えていることや研究授業として取り組みたいことがらを提示してもらった。この時点においては、「より深い教材研究を行って授業づくりをしたい」「地域教材を活かした授業に取り組みたい」という課題意識を持っていた。研究授業の授業単位については、これらの課題意識を踏まえながら、実施時期の教育課程を考慮して二年生歴史的分野の「第一次世界大戦とアジア・日本」とした。

6月のホップ・セミナーでは、授業実践上のより具体的な課題をとらえるため、並行して開発を進めていた「社会科カルテ」を使い、日頃の授業を撮影したビデオ視聴による授業検討を行った。

8月のステップ・セミナーにおいては、これらの検討をもとにした授業を、プロジェクトのメンバー以外の参加者も加えて模擬授業を行った。また、授業研究では「社会科カルテ」を使って授業分析を行った。

11月に勤務校の校内研修での研究授業を実施し、ジャンプ・セミナーでは、その時のビデオを活用しながら、「社会科カルテ」をもとに授業検討会を行った。

また、6月、9月、12月の三回、授業提供者への聞き取りを行い、授業づくりの視点や課題意識の変化など、各セミナーにおける変容をとらえるようにした。

(2) 「授業実践力診断カルテ：社会科編」（「社会科カルテ」）の開発

ア 開発の経緯－授業実践力の可視化

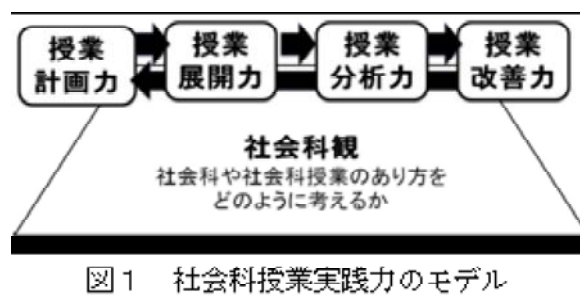
授業実践力とは何を、どうする力のことなのか。授業実践力のあるなしは、誰が判断し、その根拠はどのように説明され、他者に納得されるのか。授業実践力の向上を主張するためには、それぞれの教科の特性をふまえて授業実践力を定義し、それらを判断する理論的な枠組みを準備したうえで、事例を積み重ね検証していく必要があるだろう。

社会科プロジェクトでは、「社会科カルテ」を開発し、社会科に特化した授業実践力を診断するための方法を仮説的に設定した。授業者と参観者が「社会科カルテ」を用いて授業研究を行うことによって、具体的な授業の事実を根拠に授業者の授業実践力を診断し、共同でよりよい社会科授業を構想できるようになることをめざした。

イ 本研究の「社会科授業実践力」のとらえ

本研究では、社会科の「授業実践力」を社会科授業実践力とし、授業を实践するために必要となる四つの力と教科の基底である「社会科観」から構成されるととらえた。図1はそれらをモデル図として示したものである。

社会科授業実践力を構成する四つの力とは、教師が授業を实践する際に必要となる「授業計画力」「授業展開力」「授業分析力」「授業改善力」である。教師は日々、学習課題の設定や板書計画を立てるなどの授業計画を立案し（「授業計画力」）、その授業計画を実行する（「授業展開力」）。また授業後は、その授業をふりかえり問題点を検討する（「授業分析力」）とともに、それをふまえて問題点を改善し（「授業改善力」）、新たな授業計画を立案することに還元させていく。これらは、教師が授業のたびに無意識あるいは意識的に行っていることであるが、社会科という教科に限定される力ではなく、理科や音楽などの教師にも必要とされる力といえよう。



そこで、上述の四つの力を社会科授業に対して用いる場合、それらの根底に社会科授業を行う前提ともいえる授業者の「社会科観」があるととらえた。つまり、授業者が前提としている社会科や社会科授業のあり方（「社会科観」）は、「授業計画力」「授業展開力」「授業分析力」「授業改善力」に大きく影響しており、多様な社会科授業を生み出す源泉となっていると考えた。「社会科観」には授業者のめざす社会科像が現れるといえるが、意識化する機会は多くない。「社会科観」を意識化することは、自己の授業を客観視することにもつながるといえよう。

ウ 社会科授業実践力の診断方略（表2省略、「成果報告書」参照）
本研究では社会科授業実践力を「授業計画力」「授業展開力」「授業分析力」「授業改善力」という四つの力とそれらの土台となる「社会科観」で構成されるととらえるが、それらには社会科の授業で見出せる授業の事実からレベルやパターンが認められる。それらを容易に判断するために、本研究で開発したのが表1にあるような「社会科カルテ」である。「社会科カルテ」によって可能となる社会科授業実践力の診断方略の特徴として3点指摘することができる。

ウ 社会科授業実践力の診断方略（表2省略、「成果報告書」参照）

1点目は、「社会科カルテ」には「社会科観」「授業計画力」「授業展開力」「授業分析力」「授業改善力」のそれぞれの側面について、そのレベルやパターンを判断するために尋ねる1番から20番までの質問文が診断項目として設定していることである。2点目は、番と2番を除く診断項目それぞれの右側上段には、そのレベルやパターンの特徴を示す診断基準をA～C(D)に分けて設定していることである。3点目は、右側下段には、そのように診断した根拠として授業実践中に見られる授業の事実を文章で記入する欄を設けていることである。

1点目と2点目について、社会科授業実践力を構成するさまざまな側面とそのレベルやパターンを示す記述語から成る診断基準表は、子どものパフォーマンスを評価するルーブリックの作り方を参考にしている。A～C(D)のレベルやパターンを示すことによって、その診断項目のレベル向上や他のパターンの可能性を抽象的にはあるが示すことができ、授業改善の指標とすることができる。

また、3点目の特徴である診断根拠に具体的な授業の事実を書くことによって、授業者の社会科授業実践力について説明し、他の授業検討者と授業の事実にもとづいた協議とより具体的な授業改善が可能となる。授業実践には多様な事実が含まれており、着目する授業の事実が異なれば、A～C(D)の診断も異なるものとなる。「社会科カルテ」は、社会科

授業実践力の診断として1つの評価を下すことを目的とはしていない。診断根拠として挙げる具体的な授業の事実をとおして、授業を多面的に検討し、多様な改善の可能性を保障することをめざし、授業の事実注目しているのである。

以上のような診断方略の特徴をもった「社会科カルテ」を開発することによって、授業者だけの授業反省でも、授業者と参観者の授業研究でも、社会科授業力の向上や多様性が見える、授業の事実にもとづいた授業分析や授業改善を可能とすることができる。

エ 「社会科観」についての診断項目と診断基準のレベルやパターン

「社会科カルテ」では、授業者の「社会科観」を明らかにするために、社会科のあり方について尋ねる「教科論」「目標論」「カリキュラム構成論」（各1項目）と社会科授業のあり方について尋ねる「授業論」（5項目）に関する診断項目を設けた。ここでは特に、社会科という教科や授業を特徴付けると考えられる、「教科論」「目標論」および「授業論」における「授業の内容」に関する診断項目について取り上げ説明する。

教科論および**目標論**

なぜ学校教育において社会科という教科が必要なのか、社会科という教科は何をめざすべきなのかについて自由に記述するのが診断項目1番と2番である。教科論と目標論は、社会科教育学研究においても多様な主張がなされる領域でもある。これらの項目の回答にはA～C(D)のレベルやパターンを想定せず、授業者が普段は意識することが少ない社会科やその目標についての自分の考えを型にはめずに明示化することを重視した。

授業論

診断項目4番から8番は、社会科授業のあり方について尋ねる授業論とよばれる項目群であり、大きく分けて授業の目標・内容・方法に分けられる。以下では「授業の内容」に分類される三つの診断項目について説明する。

社会科教育学研究では、社会科は社会認識の形成を通して、市民／公民的資質の育成をめざす教科であることがゆるやかに合意されている。そこで、社会科の授業内容を「社会をわかること（社会認識）」と「社会とかかわること（市民／公民的資質）」に大別した。さらに「社会をわかること（社会認識）」は、「社会認識のレベル」と「見方・考え方の多様さ」に分けて診断項目を作成することができると考えた。

・社会をわかること（社会認識）－「社会認識のレベル」

診断項目5番は、「社会をわかること（社会認識）」のうち「社会認識のレベル」について診断する。社会科では、社会の事実が授業の内容の基礎となるが、社会の事実の扱い方にはレベルが想定される。すなわち、事実を羅列的に習得させる「D事実認識レベル」、複数の事実から明らかになる特色を習得させる「C特色認識レベル」、事実と事実の関係を習得させる「B関係認識レベル」、社会の構造や法則を習得させる「A構造認識レベル」である。DレベルからAレベルへ向かうほど、社会認識が深化すると想定している。

・社会をわかること（社会認識）－「見方・考え方の多様さ」

診断項目6番では、「社会をわかること（社会認識）」のうち「見方・考え方の多様さ」を設定した。見方・考え方についてはさまざまな説明がされるが、事象をとらえる枠組みという考え方で説明する。診断項目5番で授業内容とした「事実」や「特色」や「関係」や「構造や法則」に関する事象をとらえる枠組み、すなわち見方・考え方が、論理的・合理的であり、かつ多様であるのかを尋ねる項目となっている。

一つの社会事象に対しても、複数の見方・考え方から説明をすることが可能であることも多く、社会科では子どもたちに多様な見方・考え方を保障することが求められる。したがって、CレベルからAレベルに向かうほど、論理的・合理的と判断される複数の見方・考え方を習得させる、社会認識の多様性を保障した授業内容となるといえよう。

・社会とかかわること（市民／公民的資質）

社会科の授業内容のうち、「社会とかかわること（市民／公民的資質）」について尋ねるのが診断項目の7番である。この項目の診断基準A～Cは、授業内容として見られる市民／公民的資質についてのパターンを示している。

Aパターンは市民／公民的資質と判断される行動を授業中に子どもたちに行わせる場合、Bパターンは市民／公民的資質と判断される行動の視点を授業中に示す場合、Cパターンは、AパターンやBパターンのような行為が見られない場合を想定して設定した。

この診断項目の診断基準をレベルではなくパターンで設定しているのは、教師が社会科の役割や目標をどのように考えるのかによって、授業における市民／公民的資質の扱いが異なってくるからである。子どもは社会科授業や学校以外の場所でも市民／公民的資質を形成するのであり、社会科授業において市民的資質育成のどこまで関わるべきなのかについて教師一人一人の考えは異なるだろうことを考慮した。

(3) 「社会科カルテ」を活用した授業研究

ア 授業研究における「社会科カルテ」の活用

「社会科カルテ」は、研究授業などの授業検討において活用することはもちろんであるが、学習指導案の事前検討など、授業づくりの段階でも活用できる。この際、「社会科カルテ」の活用方法として、次の三つの場合が考えられる。

- ① 授業者自身が、授業の自己評価として活用する。
- ② 授業の参観者が、授業者の記入した「社会科観」に基づいて、授業を評価し活用する。
- ③ 授業の参観者が、授業者の「社会科観」を想定しながら、授業を評価し活用する。
(授業のビデオ視聴研修等、授業者が研修に加わっていない場合など)

今回の研究においては、①の授業者自身の自己評価という点も重視しているが、社会科プロジェクトにおいては、特に、②の授業の参観者による授業評価として、「社会科カルテ」をどのように活用できるか、あるいはどのような活用が有効かという視点から、授業研究の改善方策を提案することとした。

授業そのものを対象として行う研修は、教員研修においてはよく取り上げられるスタイルであり、授業実践力を高める上でも効果的であると考えられる。しかし、教科の研究会や校内研修など、実際の授業研究の場面では、活発な意見交換がなされるにも関わらず、結果として授業者の授業のどこをどのように改善すればよいのか、結論があまり明確にならないまま終わる場合もよく見られる。この原因として、以下の点に着目したい。

- 授業者の意図することが共有化されないために、授業者と参観者の意見がかみ合わない。
- 参観者の着目する点が多様であるために、焦点化できない。
- 参観者が気づいた点だけの意見交換となり、必要な視点が取り上げられていない。

これらについては、時間の制限をせず授業者・参観者が納得するまで議論を尽くしていけば、解決できる点もあると考えるが、限られた時間の中で行われる研修においては、より効率的・効果的な授業研究を行うことが必要となる。この点において、授業者の社会科観を明記して共有化を図ることができたり、「授業計画力」・「授業展開力」などに関して取り上げられるべき視点を一覧できたりする「社会科カルテ」を使うことの意義は大きいと考える。すなわち、「社会科カルテ」活用することで、以下のような意見交換を可能として、限られた時間の中でも、効率的・効果的に授業の改善点を検討する授業研究とすることができると考えた。

- ◆ 「授業計画力」「授業展開力」の評価項目を基に、授業の問題点や改善点の焦点化を図る。
- ◆ 授業者の「社会科観」を反映させる授業として、授業の問題点や改善点を検討する。

以下に、授業研究において「社会科カルテ」を活用した研修プログラムを示す。(省略)

これらの実践を通して、「社会科カルテ」が、授業者の「社会科観」に基づき意見交換したり、授業分析の視点を明示したり、議論を焦点化したりするのに有用であり、授業研究の充実を図るための活用の可能性も大きいことが分かった。しかし、実際に校内研修等の学校現場で、十分に活用できるようにするためには、さらに授業研究での取り扱いや「社会科カルテ」そのものについて、検討や改善も必要である。今後さらに、実際に学校現場で試用してもらおう機会を増やし、そこでの検証・改善を積み上げていきたい。

(4) 実践に関する授業提供者の課題意識の変容と授業改善（省略、「成果報告書」参照）

(5) 成果と課題

ア 「社会科カルテ」の開発およびその活用における成果と課題

社会科プロジェクトでは、「自己診断カルテ」とは別に「社会科カルテ」を開発し、教科の特性や固有性に配慮しつつ、実践的な力量形成を可視化することを試みた。これによって、以下に挙げるような成果を得るとともに、実践力の形成を可視化する上での様々な課題を明らかにすることができた。

① 成果

第一に、「社会科カルテ」の開発とその活用を通して、教科指導力に関する実践的な力量形成を可視化する方法の一端を明らかにすることができた点が挙げられる。

教師の「社会科授業実践力」を、授業を実践するために必要となる「授業計画力」、「授業展開力」、「授業分析力」、「授業改善力」の4つの力と教師のもつ「社会科観」から構成されるととらえ、「社会科カルテ」ではそれらについての20の診断項目とそのレベルあるいはパターンの特徴を示すとともに、診断根拠を記入する欄を設けた。「社会科カルテ」を開発することによって、利用者に「社会科授業実践力」についての網羅的な視点およびレベル向上や他のパターンの可能性を提示するとともに、診断根拠となる具体的な授業の事実に着目した授業分析や授業改善を行わせることができるようになった。

第二に、社会科カルテを活用した授業研究を重ねる中で、教育現場の実態に即した授業研究の在り方について、授業者の「社会科観」に基づく授業研究という、一つの有効な手法を提案できたことが挙げられる。

一般に、教科に関する実践的な力量形成を図る方法としては、研究授業を含む授業開発とその妥当性を討議する授業研究が最も普及しており、校内研修等でも日常的に行われている。しかしながら、広く普及している一方で、授業研究そのものが形式化・形骸化している場合も多く見受けられる。授業研究の方法や在り方を反省的にとらえ、改善に努めてゆく継続的な試みが疎かになってきているのではなかろうか。その意味でも、「社会科カルテ」を開発し、それを活用した授業研究の在り方を検討することの意義は大きい。

特に今回のプロジェクトで試みた、研究授業を行う教師の「社会科観」を明示し、それに関する共通理解を十分に図った上で授業を検討するという手法は、授業者のめざす「社会科観」に寄り添いながら具体的な授業改善の方途を探るものであり、授業者の実践上の課題を、なされた授業に即して、具体的なかたちで明らかにしてゆくものである。もちろん授業研究の在り方には、授業者の「社会科観」を前提とせず、より高次の「社会科観」をもとにして、なされた授業の論理的实际的帰結の問題性を指摘してゆく方法もあるし、実際に行われてもいよう。しかしながら、授業研究の実態を目にする限り、時間的制約もあつてか、力量のある教師や異なる「社会科観」をもつ教師からの一方的な授業の問題点の指摘や批判意見の表明にとどまることが多く、授業者にとっては自己の実践上の課題について認識を十分に深められず消化不良のままに終わることも稀ではない。

「社会科カルテ」を用いた授業研究は、様々な実践課題や問題意識をもつ教師集団が、

個々の教師のもつ教科指導力を協働的に改善してゆく上での有効な手立ての一つとなりうることを明らかにできた。

② 課題

プロジェクトの研究開発を進める上で多くの課題も明らかになってきた。

第一の課題は、「社会科カルテ」の使いやすさの向上である。校内研修等で気軽に、かつ十分に活用できるようにするためにも、「社会科カルテ」の診断項目や表現方法等については再度、見直しを進めてゆきたい。特に、利用者から指摘された次のような問題点を克服してゆく必要がある。

- 診断項目の数（20項目）が多すぎる
- 診断項目およびそのレベルやパターンで用いられている言葉が難しく、理解できない。
- カルテの診断項目間の関係性が明確ではない「社会科カルテ」では、1～20番の項目を並列に列挙しているため項目間の関係性が見えにくくなっている。たとえば「授業論」を授業計画順に具体化したものとして「授業構成論」の項目群を設定したが、本来であれば「授業構成論」は「授業論」の下位に位置づく項目群である。授業改善のため、改善を必要とする診断項目が複数指摘できるよう項目同士の関連を明示する必要がある。
- 「社会科観」と「授業計画力」の項目が多く、「授業展開力」「授業分析力」「授業改善力」が明確になっていない。

第二の課題は、「社会科カルテ」の多様な活用方法を研究・提案することである。授業研究を含め、実践上の課題について「社会科カルテ」を用いて自己診断する方法には、多様な方法や形態がありうると考えられ、より有効な方法についての検証が求められよう。そのためにも、今後は、実際の校内研修の場へと研究フィールドを広げつつ、効果的な授業研究の方法やカルテ活用のあり方を究明してゆく必要がある。

イ 社会科プロジェクト全体の成果と課題

① 成果

社会科プロジェクトでは、「実践的な力量形成・自己開発を実現する教員研修モデルカリキュラム」の開発に向け、教職キャリア全体を測る自己診断カルテとは別に、教科の特性や固有性に配慮した教科版のカルテを開発し、社会科における実践的な力量形成を可視化することを試みた。また三回のセミナーにおいては、開発したカルテを用いて授業研究を繰り返すことで、授業提供者の実践上の自己課題をより明確化してゆくとともに、セミナー間の時期には聞き取り調査を行い、授業提供者の実践的な力量形成・自己開発の実現度合いを把握し、次回セミナーの検討課題に反映させていった。

こうした取り組みの成果としては、何よりも、研修を受けた授業提供者の成長が挙げられる。研修期間を通じて授業提供者の自己課題の捉えは変容し、実践上の課題はより一層明確化された。また、自己評価ならびに客観的な授業記録から明らかにしたように、日常の授業への取り組みの改善や授業を構成する力量の向上も確認することができた。

② 課題

プロジェクトの課題としては、開発したカルテとその活用法が、初任者など教歴の浅い教員やベテラン教員が抱える実践課題に対しても応用可能なものか、検証できなかった点が挙げられる。今回の授業提供者が中堅の教員であり、セミナーへの参観者の多くも中堅であったことから、教員のライフステージにかかわらず自己課題を析出できる、普遍性を備えた方法であるのかは検証するに至らなかった。今後は、経験年数に応じたカルテ活用の検証を重ね、研修モデルの精緻化を図るとともに、多様な経験年数の教師が参加する校内研修などの場を想定した、汎用性の高い、実践的な力量形成・自己開発の方法を開発することが求められよう。

4 中学校・理科プロジェクト

(1) 授業実践力診断カルテの活用

ア 理科プロジェクトにおける位置付け

本プロジェクトでは、「授業実践力」を授業者が視覚的に捉え、研修を通してその変化を実感することを試みている。そのために用いられる「授業実践力」診断カルテ（以下、本節では診断カルテ）は、先の章で述べられているように、教員に必要な素質を網羅すべく項目が配置されている。理科プロジェクトで診断カルテの活用を話し合うホップセミナー前の検討会において、プロジェクトメンバーから以下の事柄が指摘された。

- 中学校としての学校特性、また中学校としての教科特性が見えにくい。
- 教材研究を進めていく中での教材観の変化が見えにくい。
- 診断項目がすでに作られているが、授業者がどのような観点で新しく診断項目を加えることができるのか、わかりにくい。
- 診断項目がかなり大きく作ってあるため、個々が記入するときに項目の解釈に大きなぶれが出るのではないか。
- キャリアステージ毎に、強調する項目があっても良いのではないか。
- まじめに取り組んでいる教員ほど、自分を厳しく見ているので変化が見えにくくなるのではないか。

検討の結果、理科プロジェクトとして今回の試行においての診断カルテの活用は、次の事柄に留意して行うことにした。

- 診断カルテの記述は、授業者が行うことで、理科における利用方法を探る。
- ホップステップジャンプの各段階で、授業者の変化を全員で検討する。
- 診断カルテの項目や評価スケールについて、理科の教科としての特性を将来的に組み入れるための情報収集を行う。

イ 研修授業の内容決定

平成20年3月に中学校新学習指導要領が公示されたが、理科は平成21年4月から前倒し実施となった教科の一つである。これは、理科数学国際学力到達度の調査結果を受けたためである。今回の改訂で、中学校理科では特に以下の事柄が重点化された。

- 基礎的・基本的な知識・技能の定着のため、科学の基本的な見方や概念（「エネルギー」、「粒子」、「生命」、「地球」）を柱に、小・中学校を通じた内容の一貫性を重視。
- 国際的な通用性、内容の系統性の確保等の観点から、必要な指導内容を充実。（「イオン」、「遺伝の規則性」、「進化」等）
- 科学的な思考力・表現力等の育成の観点から、観察・実験の結果を分析し解釈する学習活動、科学的な概念を使用して考えたり説明したりするなどの学習活動等を充実。
- 科学を学ぶことの意義や有用性の実感及び科学への関心を高める観点から、日常生活や社会との関連を重視し改善。

（文部科学省；各教科等の改訂案のポイント

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/080216/009.pdf より引用）

そして、言語力の育成・活用の重視の中で、分野目標として「分析・解釈」が新しく規定されている。その中では、「問題を見だし観察、実験を計画する学習活動」、「観察、実験の結果を分析し解釈する学習活動」、「科学的な概念を使用して考えたり説明したりするなどの学習活動の充実」が示されている。

これらのことから、新学習指導要領下の中学校理科で取り組むべき研修課題としては、次の点が上げられた。

- 新内容に関する素材検討と教材開発

- 平成元年公示の学習指導要領内容で復活した単元に関しては、当時、指導や学習に困難点を抱えていた事柄について新しい指導・学習方法の確立
- 新しい指導方法、教材の試行授業実施と授業研究会開催

これらの課題は、新しい単元の授業を平成21年4月から実際に行っていかなければならない中学校理科教員にとって、早急に取り組み、何からの指針が示されたいと願うものである。

中学校理科において「水圧と浮力」に関する内容は、平成元年公示の中学校理科学習指導要領までは扱われていたが、平成10年公示の学習指導要領で廃止された。しかし、圧力、大気圧の学習を行う際には、避けて通れない内容であるため、平成20年3月の改訂で再び扱われるようになった。

そのため、初任期にある理科教師は、この単元の授業経験が無い。さらに、初任期の前半の教師においては、中学校で理科を学習した際にも「水圧と浮力」に関する内容が前倒しで除かれた学年に相当するため、学習経験もない現状にある。

この状況を受けて、理科プロジェクトでは5月に行った検討会において、今回の研究で扱う中心テーマを「水圧と浮力」とすることにした。

(2) 診断に基づく授業デザイン

今回の授業者は初任期最終年度である。そこで、理科プロジェクトでは、診断カルテについては、その診断に基づいて授業デザインを行うのではなく、指導経験が無い単元の授業デザインを行う過程での診断カルテ変容を探究することになった。つまり、単元決定→教材開発→検討会→模擬授業→検討会→研究授業→検討会と、年間を通した協同的理科教材開発インターバル研修を行う中で、変容が観察される診断カルテ項目に着目することで、新しい単元教材開発に係る理科の教科としての特性項目を見いだせる可能性がある。

理科プロジェクトでは、診断カルテの変容をステップセミナー、ジャンプセミナーについて述べた以下の節で、時系列を追って提示する。

(3) ホップセミナー

6月20日に行われたセミナーでは、「授業実践力とカルテの活用」についての講義後、自己診断カルテの演習を行い、各教科に分かれてプロジェクトに関する意見交換を行った。理科分科会では、診断カルテについての意見交換を中心に行った。

そこで出された意見を以下にあげる。

- 項目Ⅱ-1-(2) 生育歴を捉えて授業をすることは実際にはありえないのではないか。
- 生徒の実態について分析しているかという項目については、評価は低くならざるをえないと思う。データ化することが重視されすぎている気がする。
- I-2の表現が「認識している」となっている。認識しているかと問われると評価は高くなる（カルテの評価基準では4）となるが、実践できているかと問われると評価は低くなりそうだ。
- Ⅱ-1（状況把握エリア）の項目の表現は「とらえようとしている」の方がよいのではないか。
- 教師の授業力を高めることが狙いであるならば、情意面等を強く評価しなくてもよいのではないだろうか。教師としての人間性を求める事が狙いであるならばこのままでもよいと思われる。
- 板書の構造化、発問計画、教具・教材の選定、指導書の分析などの具体的な項目を設定した方が「可視化」につながると考えられる。
- レーダーチャートによる可視化も必要であるが、項目によっては軽重をつけて、デー

タ化すべきではないだろうか。日々、実践することと、年に数回実践することでは同じようには数値化できないのではないだろうか。

- 実践力を高めるために、情意面がどの程度必要なのかは、育てる側（校長）からの意見を反映させて項目を設定し、是非鹿児島島の教員としての資質・能力の向上をねらったものにしてほしい。

セミナー前の検討会で出た意見に示したように、使用した診断カルテは全ての教科の教員を対象にしたものであるため、各教科の特徴を取り込むことはせずに平均化された内容になっている。この点は授業実践力を評価する上で、あまり効果的とは言えないのではないかとの意見が多く出された。

また、チェック項目には教員の意識を問うものや、現実には実施することの困難が予想されるものも含まれており、表現の修正をした方が良いとの意見も出された。

一方で、自己評価を定期的に行う研修方法はこれまであまり行われておらず、定期的自己を振り返る機会を作ることは有意義であるとの意見も出された。ただし、自己評価ではあるものの評価点が低い項目が多く出る設定では、本人のやる気を喚起・継続できないのではないかとの不安も指摘され、評価項目と点数の適切な設定が求められた。

理科プロジェクトの授業研究としては、授業者を鹿児島市立郡山中学校の久徳先生に引き受けて頂き、10月に公開授業研究を行う予定である。扱う単元は本年度から先行実施されている新学習指導要領の中から「浮力」を扱うこととなった。また、久徳先生には診断カルテを用いた自己評価を本プロジェクト中は継続して行ってもらい、ジャンプセミナーにおいて、診断カルテについて総合的に有用性及び課題等を報告してもらうことになった。

(4) ステップセミナー

ア セミナー前の検討会について

ホップセミナーの後、メール会議によりステップセミナーで行う模擬授業について、検討を行った。7月29日に本学部で理科プロジェクトメンバーが集まり、模擬授業へ向けての検討会を行った。

その中で模擬授業については、以下の方針が出された。

① 模擬授業、研究授業で用いる教材について

- 水に沈めるために準備する容器について
- 体積が同じで重さが異なる容器

²中が見えないようにしたフィルムケースを一班4個用意する。沈んでいる状態で浮力測定をする。

- 重さが同じで体積が異なる容器
- 水槽について

◇ 一班1個の水槽を用意する。

◇ 演示用水槽として、大型透明ゴミ箱を使えるか確かめる。

- ボーリングの玉

◇ ボールや魚を入れる網でボールをつり下げようにする。

② 指導演について

- 授業の焦点化を進める。
- 「沈む物体にも浮力が働いていることを確認する」ことを授業の中心にする。
- すべての班でフィルムケースを使った実験を行う。
- その後、時間があったら重さが同じで体積が異なる容器を使った実験をする。
- 導入の生徒との問いかけでは、これまでに学習した言葉を正しく使うことを心がける。
- 感覚を数値化することを工夫する。

- 感覚としての浮力を，実験を通して数値として認識することが出来るようになる。
- 班内でのねり合いの時間を確保する。
- 全員がデータを持ち，自分の予想と比較できるようにする。

これらの検討課題を確認しながら，8月中旬までに模擬授業の実施準備を行うことになった。教材が未開発の単元であるため，本事業の消耗品費を理科部会では有効活用することで，今後の授業にも役立てることが出来る教材開発も目指すことになった。

イ 模擬授業について

8月20日模擬授業当日の理科分科会の日程を以下に示した。

※ 理科部会会場（教育学部理401教室），（日程は省略，詳細は「成果報告書」参照）

模擬授業には，当日参加が可能であった理科プロジェクトメンバーの他に，セミナー参加教員，大学生，大学院生が加わった。

模擬授業の指導案から本時の部分と，使用したワークシートを以下に示す。

（ワークシートは省略，詳細は「成果報告書」参照）

イ 授業研究会

① 授業者からの感想

いろいろな条件に気づいてもらいたくて，事象提示を出し過ぎていたので，制御すべきだった。欲張り過ぎたと思う。模擬授業では教師が生徒役だったためか，発問を上手く出せなかった。10月模擬授業までには，子どもたちへの発問に対して，子どもから意見を返してもらい雰囲気や教室で作っていきたい。子どもたちの考えを活発化させるためにも，実際の授業では机間指導で発問する生徒を見ていくことも考えている。また，条件設定の部分を子どもたちから出させるように，本番の授業では気をつけて行いたい。

② 参加教師からの意見

1) グループ1

- A,B,C,D の沈める物体を教卓においてから，並べて順番に測定していくと大きさの違いに子どもたちは目がいくのではないかと思う。
- 結果のところを表で書いてあるが，グラフにするとさらにわかりやすくなるのではないか。また，ワークシートで A,B,C,D の文字だけ書いてあるが，絵と一緒に描かれているとイメージ化しやすいと思う。
- 導入で大きな水槽にボーリングを入れるというわくわくするのがあったが，普段の生活を考えると風呂も良かったのではないか。さらに，導入でワークシートに目標を書かせる時間が必要と感じた。
- わかりにくい点は「釣り合い」という言葉が3年生に移行したので使いにくくなったことだと思う。新しい学習指導要領では1年生で大きさが等しいという言葉が良いのではないかと思う。
- 平成21年4月からの前倒しで配布されている補助教材では，大気圧を教えるから水圧を教えることになっている。しかしこれは見えないものを教えるから見えるものを教える順序になっていて，生徒の思考を高めることが難しい。平成23年からの新しい教科書では，目に見える水圧から入って，その後，見えない大気圧の学習が行われる順序になってほしい。

2) グループ2

- 導入部分で「ほとんど沈まないもの」「半分沈むもの」「完全に沈むもの」を示してい

るので、生徒の意識がばらばらになってしまうのではないかと思った。そして、事象提示で行った導入段階の実験と、あとの授業のつながりがわかりにくいと感じた。学習課題につなげる導入が必要と思う。

- 追加テキストでは浮力の大きさの測定だけだが、今回授業はその発展した内容なので、中学生は理解できるかどうか不安を感じた。
- 導入で、様々なものを浮かべたり沈めたりするのではなく、ボーリングボールだけで示すことも考えられる。しかし、その場合、浮かぶのと沈むのを見せると、その重さ、または密度によって浮力が違うと考える子どもが出てくるのではないかと予想される。また、物体の周囲の水の量によって浮力が変わると考える子どもも出てくるのではないか。
- 単元内容としても難しいが、浮力を求める式やベクトルを使った図は中学校 3 年生でしか出せないなので、今回の授業のような言葉の式は適切と思う。
- 新学習指導要領では、言語力の育成が柱になっているので、結果の表から、何がわかるかをもっと生徒に語らせる場面が必要と思う。そして、ワークシートに予想を書かせる欄を作ることで、文章力も含めた表現力の育成にも繋がるのではないかと思う。

3) グループ 3

- これまでのグループでも意見が出ているが、事象提示が学習課題に繋がるのかと意見がでた。事象提示の段階で、体積をどのように意識させるかが問題と思われる。
- 比較の段階で、子どもたちは観点を持ったのか、不明であった。何と何の比較をするのか、ということ子どもたちに出させたら良いと思う。その後、教師がそれを取り上げて、実験で比較するものを示し、何のために何を測定しているのかを子どもに常に考えさせるようにすることが大切と思う。
- 今回の実験では、100 円ショップでいろいろな大きさの容器を集めてきたようであるが、それら沈めた物と、実際の体積を生徒が上手く意識の中でつなげることが出来るかどうか不安を感じた。容器が様々だと等価変換できない子どもも出てくると思う。例えば、底面積が同じで高さが異なる容器にするなど、子どもにとって比較しやすいものにする方が良いと思う。
- 事象提示の段階でわからなかったものを、グループ実験で体積らしいということに気づき、それをもう一度、事象提示に戻って確かめてみることも必要ではないかと思う、どのグループからも、授業の導入、学習課題の関係が、今回の授業ではよくわからなかったという意見が出された。それらの意見の要点を以下に示した。
- 事象提示の前に、学習課題がこれでよいかを再度考えていくことが必要。
- 現在の学習課題は、浮力の大きさは何に関係しているのだろうか」なので「ーを調べてみよう」のような行動目標に変えると、事象提示もやりやすくなる。
- 「浮力の大きさと体積は関係しているのだろうか」という命題的にすることも考察する必要がある。
- これもあれも解決しないと行けない授業だと焦点化しにくいので、学習課題をしぼって要素を選んだ方が良い。

③指導助言

1) 鮫島敦浩研究主事（鹿児島県総合教育センター教科教育研修課義務教育研修係）

今回の模擬授業で取り上げた内容は、センターから見るととてもありがたい。中学校理科の内容には、「実験観察を通して理解を深める内容」と「触れるだけの内容」のものがあるが、今日の授業で取り上げたものは、その触れる内容について、実験観察を通して理解を深めるところまでもっていったからである。さらに新しく入るものについて、既習事

項と子どもの認識について考えを深める手順を示したことも良いと思う。

一方、この授業の内容は「発展」のことも含んでいるので、学習指導要領を超えた部分も入っている。追加教材の巻末にある評価問題レベルで見てもわかるように、浮力については、「体積が関係していることがわかりました」ということを生徒に示してから、設問を考えさせることになっている。これから考えると、「触れるだけの内容」は、学習した事を高校理科へつなぐためにイメージさせることが中心になるのでは無いかと感じる。つまり原理原則を教えなくて良い、ということである。

実感させることが新学習指導要領では取り上げられている。これについては、今日の授業のように生活とのかかわりや個々の生徒の思いを入れることも大切であるが、生徒全体に一貫した実験を体験させることも重要であると思う。例えば、はかりで測定するときも目盛りが水平になったときにしっかりと測定させることが大切であるが、役割分担を行って測定していると、それらに気づかない生徒が出てくる。実験を一連の流れとして、全部の生徒に全体を体験させてあげたい。本番の授業では、一人一つの測定をさせることも入れてほしい。

2) 濱田耕一指導主事（鹿児島県教育庁義務教育課）

学習課題については、体積を考えないと浮力に繋がらないと思う。体積と浮力の関係を子どもたちにどのように結びつけさせるか、ここに授業力の要素がある。発問を通して、子どもたちが気づけること、考えられることを構成していくことになる。

今日の授業の流れでは、水圧など沢山のことを学習した後に、浮力の実験がくることになる。そのため、これら沢山の知識や経験をつなぐことになる。その結果、子どもたちの意識を上手くコントロールするために、どうしても教師の発問が多くなり、教師中心の授業となりがちである。

この問題を避けるために、先に浮力を押さえてから水圧を学習させるということも考えられると思う。例えば、材質に目がいく子どもたちの考えを自ら変える方法として、釘を水に入れると沈む、次に鉄の船を持ってくると浮かぶ、この現象から材質で浮き沈みが影響を受けるのではないことに子どもが気づく、という流れを授業でつくるのである。そして、形、つまり体積に着目させていくのである。これは、概念打破の一つの方法だと思う。その後、教師の指導で上下の水圧の差で浮力が生じていることに気づかせていくことになる。

今日の模擬授業の流れと、私が言った流れのどちらが良いかはわからないが、今回のモデルカリキュラムの中で育成することを目指している「授業力」というのは、教師が複数の授業構成を想定できることも含まれていると思う。

ウ 自己診断カルテについて

授業者の久徳教諭から、6月のホップセミナー時の記入と、今回の模擬授業直前の記入の二つの診断カルテを比較提示してもらった【授業者の診断カルテ（6月ホップセミナー時と8月模擬授業直前の比較）レーダーチャート図参照】。

（レーダーチャート図並びに考察等は省略、詳細は「成果報告書」参照）

(5) 研究授業における取組

ア 授業研究で中心となる検討課題

8月20日のステップセミナーの模擬授業では、新学習指導要領で復活した水圧と浮力の内容をあつかった。授業の目標は、「浮力は水中にある重さには影響せず、体積が増えると浮力も増す」ということを実験で捉えた後、「浮力は水圧によって生じている」という

ことの把握へつなげることであった。

模擬授業当日は、導入部分を提案した指導案とは異なる扱い方で授業がなされたが、結果としてこの変更についていくつかの問題点が挙げられた。10月15日に鹿児島市立郡山中学校で行う研究授業では、この部分が特に中心課題となる。

授業研究までの間、教材研究検討を鹿児島大学で開き、模擬授業での検討課題に対応する授業作りを目指した。

その中で、使用する教材も模擬授業後の研究会で出されて意見を参考にして、生徒の意識が一連の流れとなるように、プロジェクトメンバーからの意見も加えながら授業者は改良を加えていった。

イ 研究授業の指導内容と実際

郡山中学校での研究授業は、「鹿児島市中学校学力向上総合プラン」に伴う授業公開と併せて、実施することになった。研究授業日程を以下に示す。

(研究授業日程は省略、詳細は「成果報告書」参照)

研究授業の指導案と生徒用ワークシートを以下に示す。

(研究授業の指導案並びに生徒用ワークシートは省略、詳細は「成果報告書」参照)

ウ 授業研究会

授業研究会では、授業者の視点と考察、参加教師との質疑応答、指導助言が行われた。以下に、それぞれについてビデオ記録から文字起こしした内容を示す。

(項目のみ掲載、内容は省略、詳細は「成果報告書」参照)

- ① 授業者の視点と考察 (郡山中学校, 久徳教諭)
- ② 参加教師との質疑応答
- ③ 指導助言 (柏木昇指導主事: 鹿児島市教育委員会学校教育課)
 - 1) 指導案に関して
 - 2) 授業に関して

(6) ジャンプセミナー

ジャンプセミナーでは、ビデオ検証型授業研究と「授業実践力」自己診断カルテについての検討の二部構成で行った。(項目のみ掲載、内容は省略、詳細は「成果報告書」参照)

ア ビデオ検証型授業研究

イ 「授業実践力」自己診断カルテについて

(6) プロジェクト研究の成果と課題

今回のモデルカリキュラム開発プログラムの理科プロジェクトの成果は多くあるが、特に理科教材開発における新しいインターバル研修の探究と価値付けが出来たと思われる。

今回のように長期にわたって、協同で指導案作成、教材開発を行うためには、対象となる理科授業の単元設定が重要であることが分かった。多くの教師が困難性を抱えている単元に挑戦できたことが今回の研修の成果であり、価値であると考えられる。その中で、段階的に診断カルテに記入していくことは、当初は感じられなかった研修成果を最後に可視化することに十分に役立つことが示された(授業者の診断カルテ(第3回目まで記載)のダイアグラムチャート参照)。

その中で、診断カルテに教科内容に適した項目が必要であること、対象教員のキャリアに対応させて診断項目を変化させることなどが、今後の課題としてあげられる。

V 開発の成果と課題

1 インターバル研修の開発

ここでは、本事業で検証した「インターバル研修」、特に「模擬授業」や「ビデオ検証型」、「評価活動の可視化」などの実践も含めて、成果と課題について述べることにする。

(1) インターバル研修

ア 成果

- ① 授業実践力に係る課題や改善点等の「共同的な模索期間」の確保
- ② 自省的・往還的で、かつ、ゆとりや深まりのある検証等の実現
- ③ ねらいや目的、規模・時間などに応じた研修内容のステップ設定等の利便性
- ④ 期間等の確保による負担感の軽減や複数回の検証の積み重ねによる充足感の獲得

イ 課題

- ① 教育課程への位置付け等に係る時間的・精神的負担の解決
- ② 校内研修等における他の研修内容とのバランスの維持

(2) 模擬授業

ア 成果

- ① 繰り返し修正及び確認可能な負担感の少ない実践研修
- ② 場面設定の自由度の高さや時間的ゆとりを実感することができる利便性
- ③ キャリアに応じた課題設定が可能なスキル等の開発
- ④ 自己モニターや授業チェックを兼ねながらコミュニケーションの充実を図る共同研修

イ 課題

- ① 模擬授業を実施する際の課題場面以外の部分の省略等の仕方の工夫・改善
- ② 単元設定や系統性の課題などに関する模擬授業による検証

(3) ビデオ検証型授業研究の意義

ア 成果

- ① 視覚的確認による研究成果の高まり（資格情報の意義）
- ② 授業における山場（重要な局面）の抽出と共有
- ③ 繰り返し確認することで生じる実践への自信獲得や指導法改善の追究などの心的高揚
- ④ 課題焦点化型やワークショップなどとの併用による授業研究の充実と効率化

イ 課題

- ① ビデオ撮影を始め、研修用ビデオ編集等の煩雑さ
- ② 児童生徒の肖像権やプライバシー確保のための対応の難しさ

(4) インターバル研修で取り組む授業実践力の可視化

ア 成果

- ① 業担当者の形成的評価に対する支援者の総括的評価が客観的に返されることによる課題や改善点の明確さ
- ② 評価情報等を共有しながら協働で相互評価に取り組む一体感

イ 課題

- ① 授業担当者及び支援者の相互評価のとらえが両者の感想や気付きなどの自由記述でし

かとりえられない可視化の曖昧さ

- ② 授業担当者と支援者の課題把握の微妙な相違によるニュアンスのすれ違いや曖昧さ
- ③ 授業担当者と支援者の共通理解を図るための事前準備の煩雑さ

2 授業実践力並びに授業実践力診断カルテの開発

ここでは、本事業で検証した「授業実践力」と「授業実践力診断カルテ」の開発に関する成果と課題について述べることにする。

(1) 授業実践力のとらえ

ア 成果

- ① 授業実践力の構造的把握と可視化の実現
- ② バランスのとれた授業実践力の追究と提案

イ 課題

- ① バランスのとれた授業実践力の把握を目指したことで生じた間接的エリア等と実際の授業で取り組む実践力との乖離
- ② バランスのとれた授業実践力の把握を目指したことで生じた力のとらえの曖昧さ
- ③ 授業レベルで簡易に活用することができる授業実践力のとらえ

(2) 授業実践力診断カルテの開発・活用

ア 成果

- ① 授業担当者による自己診断結果の共有（継続的な相互の吟味→可視化）
- ② 授業担当者の時系列的変容の把握と自省による向上
- ③ 授業担当者と支援者をつなぐ目的意識の共有
- ④ 各種研修における活用や個人的活用の実現

イ 課題

- ① 各教科レベルでの授業実践に簡易に活用することができる診断カルテの開発
- ② 毎回の診断の負担（診断項目数や記述量など）を軽減した診断カルテの開発

(3) 授業実践力診断カルテの深化・細分化

ア 成果

- ① 社会科プロジェクトにおけるカルテの下位尺度の吟味と教科レベルのカルテ開発
- ② 第三者から見えやすい（分かりやすい）授業実践力のサブカテゴリーの抽出
- ③ 学校現場における診断カルテの汎用化に向けた模索の意義

イ 課題

- ① 各教科レベルで活用できる「全教科・領域共通の授業実践力診断カルテ」の開発
- ② 社会科以外の教科・領域レベルにおける「授業実践力診断カルテ」の開発及び啓発

(4) キャリアステージに応じた授業実践力診断カルテの活用

ア 成果

- ① 共同検証による客観的な診断の受容と改善意欲の向上
- ② 教員個人の「キャリアステージ」に応じた改善点の確認と焦点化
- ③ インターバル研修との組み合わせによる論理的・実証的な改善方法の獲得
- ④ プロジェクトによる連携によって実現する相補的協力体制

イ 課題

- ① キャリアステージ毎で最低限必要とする授業実践力の把握とその明確化
- ② キャリアを支援する体制の在り方に関する研究とその検証
- ③ キャリアステージ相互の因果関係とかかわり方に関する研究の推進

3 連携の充実

(1) 成果

- ① 教育行政と教育現場の共同による同一課題解決のための追究
- ② 立場意識や利害関係などにとらわれない本質に迫る共同研究の実現
- ③ 指導行政と教育機関の両面からの学校現場への支援
- ④ 若手教員とベテラン同僚の関係を仮想することができる連携体制の確立
- ⑤ 15の機関・組織による年間を通じて連携・推進することの意義
- ⑥ 連携相互の責任感・自覚の芽生えと連携を完結させたいという覚悟の共有

(2) 課題

- ① 負担感の軽減につながる連携の在り方の模索
- ② 連携時における各機関・組織の役割分担等，棲み分けの明確化
- ③ 連携の取組が動き出したら止まれないという利点に潜む課題

VI キーワード

- ・ インターバル研修
- ・ 力量形成
- ・ 自己開発
- ・ キャリアステージ
- ・ 初任期
- ・ 中堅期
- ・ 円熟期
- ・ 可視化
- ・ 課題焦点化型
- ・ ビデオ検証型
- ・ 比較・検討型
- ・ 部分検証型
- ・ 多視点追究型
- ・ ワークショップ型
- ・ P D C A サイクル

VII 人数規模

D 60名以上（但し、4分科会に分かれてのセミナー形式による実践である。）

VIII 研修日数

A 3日以内（3回以上）

（開発したモデルカリキュラムは3回のインターバル形式＝1日6時間×3回の計18時間の設定になっており、小学校・国語科, 小学校算数科, 中学校・社会科, 中学校・理科の4教科で設定されている。）

【問い合わせ先】

国立大学法人鹿児島大学教育学部附属教育実践総合センター
教授 隈元 浩二郎
〒890-0065 鹿児島県鹿児島市郡元一丁目20番6号
TEL099-285-3424（隈元研究室）

鹿児島県教育委員会義務教育課企画生徒指導係
係長兼主任指導主事 中野 均
〒890-8577 鹿児島県鹿児島市鴨池新町10番1号
TEL099-286-5298（直通）