

---

## 第 1 章

# 研究の目的・方法及び研究の全体像

---

# 第1章 研究の目的・方法及び研究の全体像

## 1. はじめに－研究開発の背景－

本研究は、文部科学省の委託事業「教育実践力量形成に資する教員研修の評価・改善システムの開発」の研究報告である。

近年、社会構造の急激な変化、国民の価値観の多様化により、児童生徒の意識の変化や学校教育を支えてきた地域、家庭の変化は、学校教育の抱える問題を複雑化、多様化させてきた。それは同時に、教員に求められる国民の願いも複雑化、多様化してきている。

そうした背景をうけ、平成18年度7月の中央教育審議会は、「今後の教員養成・免許制度の在り方について」を答申し、「各教育委員会における研修が多様化する中で、国においては、研修の成果の把握や評価方法等においてモデルを作成するなど、全国的な水準を確保するための方策について検討する」必要性が提言された。

各教育委員会は、教員研修の企画立案し、実施を行ってきた。しかし、その研修によって、教員にどのような力量が形成され、研修後の教員の教育実践にどのような効果をもたらすものであるかという評価は十分に行われてきたとはいいがたい。当然ながら、研修の評価が十分でないということは、次年度の研修の企画立案が研修担当者の経験則において行われることになる。ここでは、研修のマネジメントサイクル（P（Plan）、D（Do）、C（Check）、A（Action））は機能しない。効果的な教員研修を構築するためには、この研修のマネジメントサイクルが有効且つ適正に機能させることが喫緊の課題である。

教員研修の評価は、研修を終えた教員が、その後の教育実践を進めていく上で、有効に機能するものへと研修内容を改善していくためにある。教員の研修は、研修後の教員による教育実践が、その教育実践の受益者である児童・生徒にとって、また、その保護者にとって、満足されるものとなるものでなければならない。それは、同時に、教員にとって、研修が自らの教育実践にとって有効であったと認知できるものでもある。

本研究は、教員研修に対する基本的姿勢を上記のように捉え、徳島県教育委員会及び徳島県立総合教育センターと連携し、教育実践力量形成に資する教員研修の評価・改善システムの開発を行った。

## 2. 研究開発の方法

### (1) 研究開発のプロジェクトの設置

大学における教員養成が、実践的指導力を持った教員養成であること、また、徳島県の教員研修をより改善していくことをめざし、大学と教育委員会が教員養成から採用、教員研修へと

相互に関わり、議論し、相互に評価・改善を図ることを目的としたシステムとして「21世紀の教員養成・教員研修等の在り方に関する検討会議」を設置した。

「21世紀検討会議」委員の構成は、徳島県教育委員会、徳島県立総合教育センターの指導主事、各市の教育長、及び、本学教員によって構成した。この会議は、「カリキュラム点検・評価・開発チーム」と「教員研修プログラム検討チーム」から組織し、「カリキュラム点検・評価・開発チーム」は、本学の教員養成カリキュラムの外部評価を目的とし、「教員研修プログラム検討チーム」は、徳島県教育委員会、徳島県立総合教育センターと連携し、教員研修の評価・改善を図る事を目的とする。

本プロジェクトは、「21世紀検討会議」の「教員研修プログラム検討チーム」が推進した。

## (2) 研究開発の方法と手順

### 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・力量は、「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」から設定している。この目指す教職員の資質・力量から、研修の課題を明確化する。

### ② 研修課題の明確化から研修の基本方針

上記①の研修課題の明確化から研修の基本方針を策定する。

### ③ 「評価スタンダード」（求める教師像）の作成

徳島県の目指す教職員の資質・力量から求める教師像として、「授業力」「児童・生徒理解力」「協働力」について「評価スタンダード」を作成する。

### ④ 「評価スタンダード」（求める教師像）から研修内容のモデル化

「評価スタンダード」（求める教師像）に基づき、「授業力」「児童・生徒理解力」「協働力」育成のための研修講座について、10年経験者研修をモデルに作成する。

### ⑤ 教員研修評価・改善システムの作成

「評価スタンダード」（求める教師像）から研修内容のモデル化と、研修講座ごとの作業課題についての評価基準をもとに、教員研修評価・改善システムを作成する。

### ⑥ 教員研修評価データベースの枠組みの作成

①～⑤をもとに、教員個々に合わせた指導と各研修の改善に資する教員研修評価データベースの枠組みを作成する。

## 3. 本研究の内容－「評価スタンダード」と研修内容モデルを中心に－

### (1) 徳島県における教員研修の体系

徳島県では、図1に示すように、平成18年度、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、それぞれの期間の核となる研修として位置づけ、教職員研修の実施体系を設定した。

この体系化は、徳島県の教職員研修の目的に即してなされたものである。

徳島県の教職員研修は、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2参照）。その力量を育成することを目的に教職員研修の実施体系を設定した。

図1

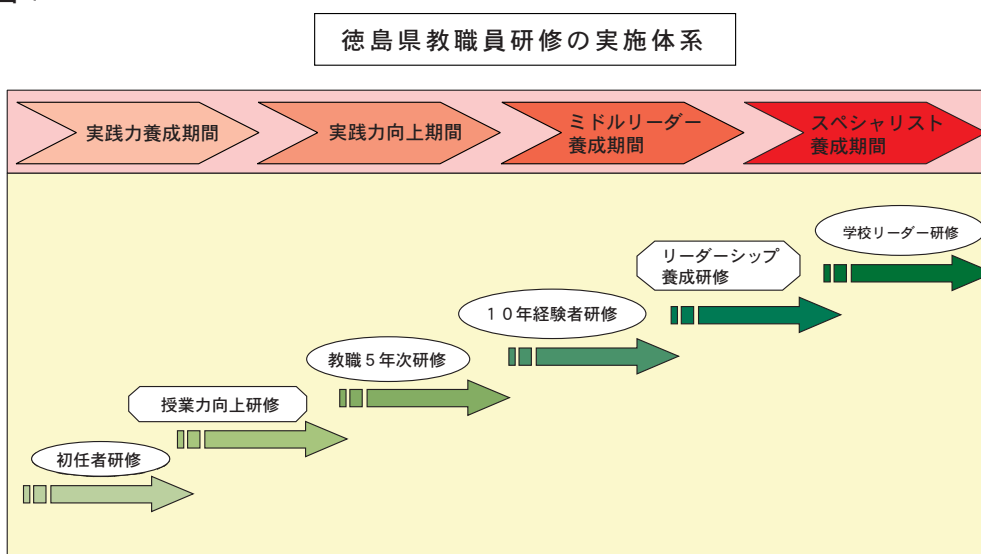
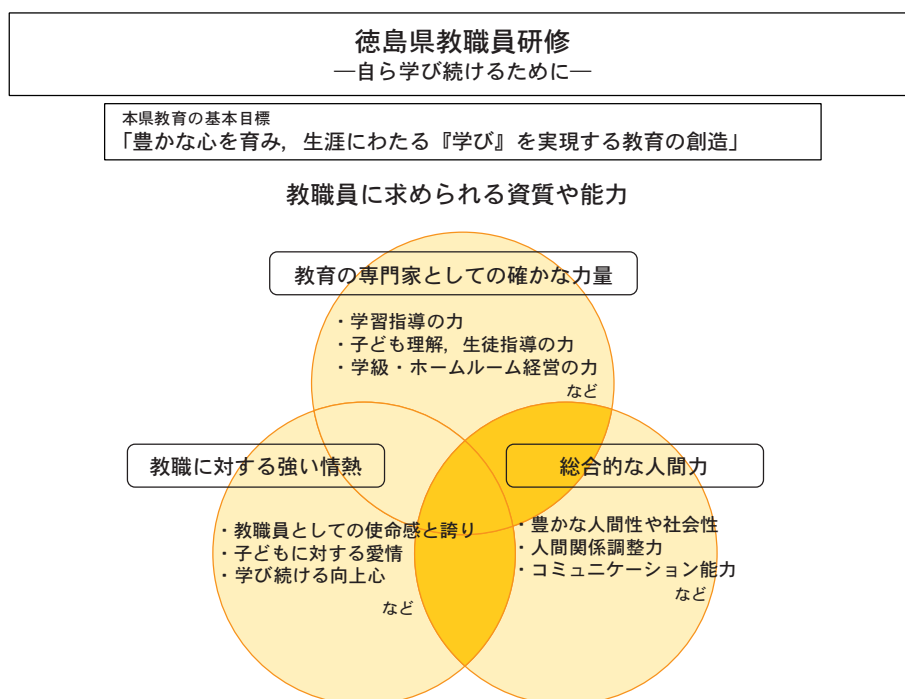


図2



## (2) 研修課題の明確化

この徳島県の教職員に求められる資質や力量とその育成のための教職員研修の実施体系をもとに、今まで行われてきた徳島県の研修を外部環境分析と内部環境分析を通して研修課題の明確化を図ったものが図3である。

外部環境分析とは保護者、児童・生徒の教育へのニーズからのものであり、内部環境分析とは研修生の課題及び管理職（研修生の所属する勤務校校長）による課題からのものである。この外部環境分析と内部環境分析は、10年経験者研修生の所属する勤務校校長による事前、事後評価の分析と徳島県立総合教育センター研修担当者のこれまでの知見をもとに行った。

これまで10年経験者研修については、研修生の所属する勤務校校長により研修の事前、事後評価を「学習指導関係」「生徒指導関係」「学級経営・その他」の3観点についての自由記述で行ってきた。この学校長による研修の事前・事後評価は、学校長として捉えている児童・生徒の実態や地域や保護者の願いが、研修生の評価に反映されるものである。学校長として捉えている児童・生徒の実態や地域や保護者の願いを実現する教育実践を行うことのできる力量がついているかが、研修生の評価に反映されるということである。

この外部環境分析と内部環境分析を通して、研修課題は次の2点に集約された。

- ・研修への主体的参加
- ・教員のライフステージによる研修目標の明確化

「研修への主体的参加」とは、受け身の研修では、本来の教師の力量とはならないということである（本来の力量とは、研修後の教育実践活動に活かされる力量という意味である）。研修生自身が、現時点での自らの力量を自己評価し、自己の課題を明確にして研修を受けなくては、研修後の教育実践活動に活かされることはないということである。また、「教員のライフステージによる研修目標の明確化」とは、教職員研修の実施体系は、それぞれの期における研修目標、即ち、各期で目指す力量が明確にされなくては、研修内容も評価も経験則に基づくだけで終わってしまい、次年度への研修改善のための有効な評価は行われにくいということである。

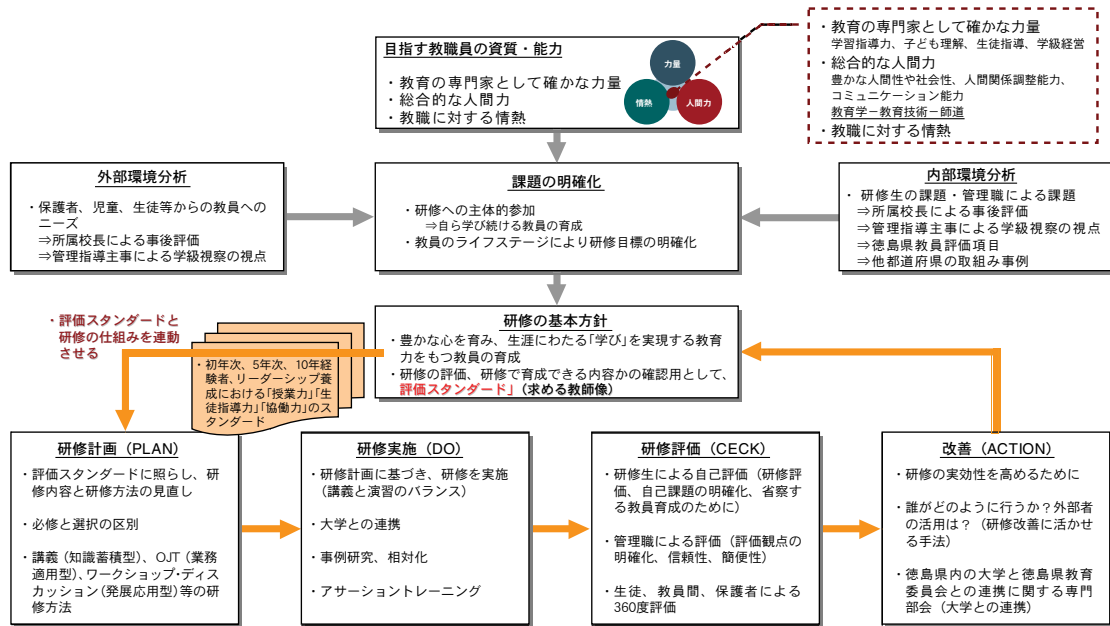
この研修課題の明確化から研修の基本方針として次の2点が設定された。

- ・豊かな心を育み、生涯にわたる「学び」を実現する教育力をもつ教員の育成
- ・研修で育成できる内容の設定とその研修の評価を行うための「評価スタンダード」（求める教師像）の作成

この研修の基本方針に則り、研修計画、研修実施、研修評価、改善という研修のPDCAサイクルを実現する。

以上の研究の流れをまとめたものが図3である。

図 3



### (3) 「評価スタンダード」(求める教師像)の作成

研修で育成できる内容の設定とその研修の評価を行うためには、研修の実施体系化された4つの期(「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」)に対応して設定されている「初任者研修」「教職5年次研修」「10年経験者研修」「リーダーシップ研修」ごとに、それぞれの研修で目指す力量を明確にする必要性について前述した。この各期で目指す力量を示すものが「評価スタンダード」(求める教師像)である。

「評価スタンダード」(求める教師像)の作成は、次の手順を踏んで行った。

まず、徳島県の教職員に求められる資質や力量として設定されている「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」の内実を具体的に示した。そのために、10年経験者研修で実施されてきた研修制の所属学校長による事前・事後評価からキーワードを抽出し、分類した。その結果、「授業力」「生徒指導力」「協働力」の3つに集約された。

次に、「授業力」「生徒指導力」「協働力」を分析し、それぞれの力を見る観点を設定した。「授業力」は、「授業構想力」「授業展開力」「授業評価力」という3つの観点を設定した。「生徒指導力」は、「日々の生徒指導(学級経営・学校経営)」「意図的、計画的生徒指導(道徳・特別活動・総合的な学習の時間等)」「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3つの観点を設定した。「協働力」は、「校内における協働」「保護者・地域との協働」という3つの観点を設定した。

例えば、「授業力」の「授業構想力」とは授業を実施する前段階に必要とされる力であり、「授業展開力」とは実際に授業を展開していく上で必要とされる力であり、「授業評価力」は授業終了後に実践した授業を自己評価し、次への改善点を考察するために必要とされる力である。

「授業力」「生徒指導力」「協働力」の「評価スタンダード」については、第2章以降に詳述する。

#### (4) 「評価スタンダード」(求める教師像)から研修内容のモデル作成

ここで改めて確認しておきたいことは、「評価スタンダード」(求める教師像)に示された力を各期の研修ですべて取り上げて研修内容を設定するというのではない。この「評価スタンダード」は、研修評価のためのチェックリストではないということである。「評価スタンダード」は、あくまでも各期における「求める教師像」を「授業力」「生徒指導力」「協働力」から具体的に示したものである。従って、「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く、OJT(オンジョブトレーニング)や、研修において知識として獲得し、それを実際に教育実践において使用することで教師の力量として獲得していくものもある。

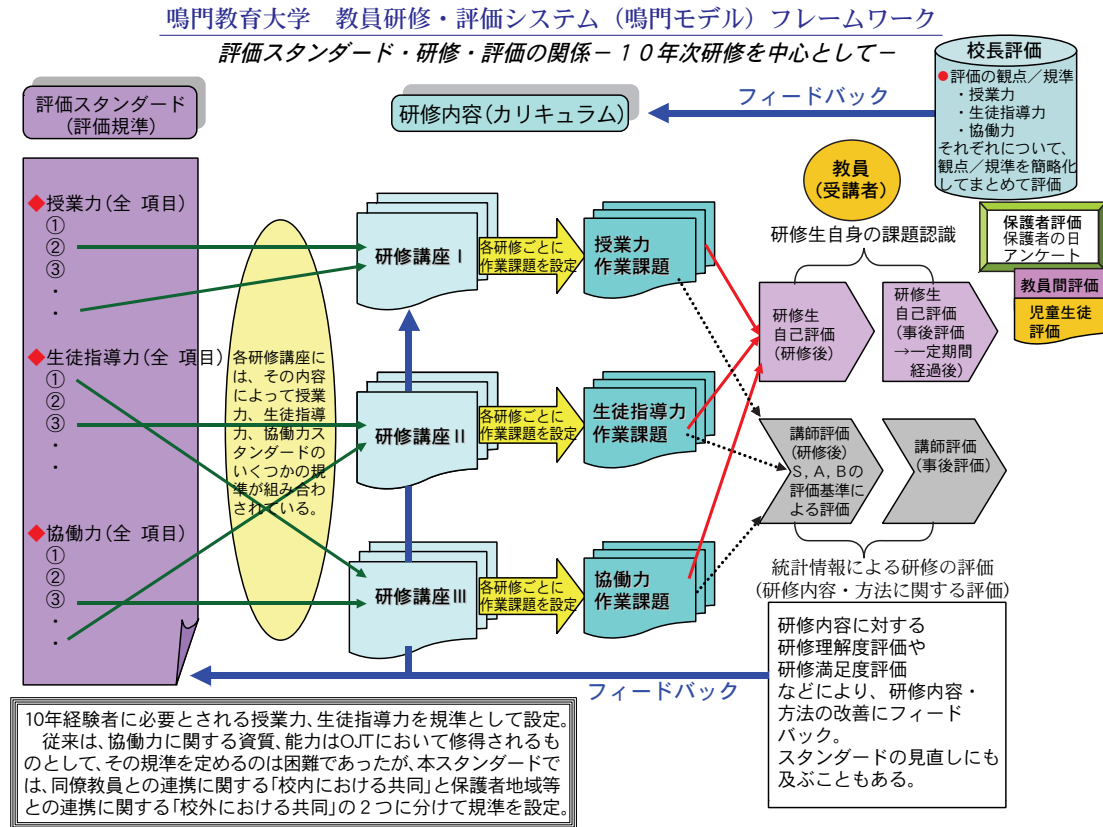
そこで、次に、「評価スタンダード」をもとにして研修として培うことのできる内容を査定する。第2章以降、「授業力」「生徒指導力」「協働力」について詳述するが、以下、研修内容の開発と評価基準について図4をもとに概略を説明する。

「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①、⑤の項目を合わせ「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を必要とされる。例えば、「授業力」の中の「授業構想力」の場合、学習指導案の作成という段階では、「学習者の実態把握」「目標の分類と設定」「学習方法の組み立て」等を合わせて考えられなくてはならない。そこで、「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設定されることになる。さらに、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、講義形式で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、研修生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、研修生自身が自らの学びを自己評価することができる。そこで、各研修内容に合わせて作業課題を設定した。さらに、そ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は到達してほしい」というレベルである。この評価基準をもとに、研修生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、研修生の力量の評価ではない。この研修で、研修生に目指した力量が形成されたかを捉えるものである。従って、Bに到達しない者が、例えば、3割程度になった場合、研修内容・方法、作業課題の振り返りがなされることになる。また、4割を越える場合には、「評価スタンダード」の項目が不適切なものであったとして、「評価スタンダード」自体の見直しが行われなければならないことになる。ただし、現時点では、この3割、4割というのは仮説的なものであり、今後、開発された研修内容、作業課題を実施し、それをもとに研修内容・方法、作業課題、「評価スタンダード」の振り返り基準を設定していくことになる。現時点では、この「評価スタンダード」の妥当性を確認するために、今年度の10年経験者研修生を対象にアンケート調査を行った。10年経験者研修の最終日に、「評価スタンダード」を示し、現在の自分の力量がどの段階にあるかを調査した。また、今年度(平成19年度)の研修で、どの項目が

役立ったと考えられるか問うている。この結果は、資料編に掲載している。この調査の結果から、「評価スタンダード」に妥当性があると考えられる。

また、このアンケートは、1年後に研修生に戻し、「授業力」「生徒指導力」「協働力」の自己成長を自己評価できるようにしている。これは、10年経験者研修を終了した研修生が、日々の教育実践への課題を明確にするとともに、次の研修として設定されている「リーダーシップ養成研修」に対する課題意識を明確にしてもらうための方法である。

図 4



(5) 評価手法の開発について

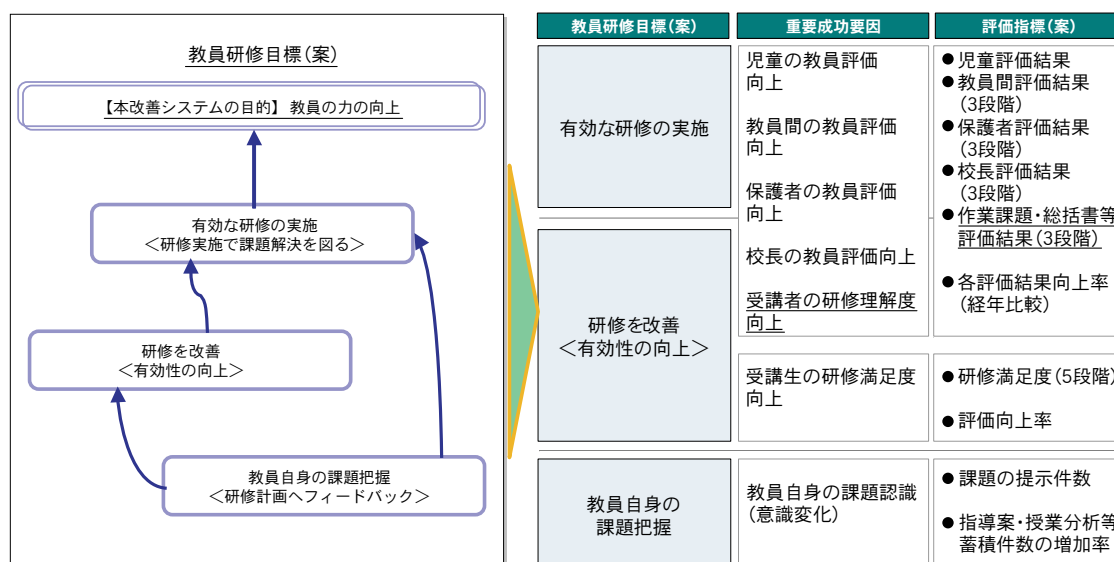
以上までの教員研修評価システム開発における評価手法の開発を図5をもとにまとめる。

研修評価モデルは図の左側にあるように最終目標は教員の力の向上である。そのために有効な研修を実施することになる。その有効な研修の実施のためには教員自身が課題を把握してそれをフィードバックしてもらうことが重要である。それをベースに研修を改善していくことを述べてきた。これが一つの研修目標として右側の真ん中に位置づけられているものである。教員研修の目標として、有効な研修の実施、研修の改善、教員自身の課題把握が一つの大きな目標となるということである。そのためにこの目標を達成するための重要成功要因は何かが考察された。重要成功要因といえるものは、教員自身に対する児童、保護者・校長等の評価が向上すること、さらに研修生自身の研修理解度が向上すること、研修生の研修満足度の向上、教員自身の課題認識がはかれることである。これらが達成されたかを評価することが、評価指標



となる。例えば、研修生の研修満足度の向上であれば研修満足度とかその評価の向上率が評価指標になるということである。課題認識であれば、教師自身からフィードバックされる課題の提示件数、学習指導案や授業分析等の蓄積件数が増加するというのも一つの評価の指標になると考えられる。このような考察に基づき、「教員研修評価・改善システム」の「重要成功要因」「評価指標」が仮説してきたということである。

図 5



#### (6) 教員研修評価データベースの枠組みの作成

これまでの成果をもとに、さらに研修評価が簡便にスムーズに実施できるようにするためには、「教員研修評価データベース」の作成が不可欠であると考えられる。評価は緻密になればなるほど、時間とマンパワーが必要になる。さらに、研修をさらに有効性のあるものへと改善していくためには、それぞれの研修の評価という視点だけでなく、研修の実施体系全体を通して見直す必要がある。そのためには、さらなる時間とマンパワーを要する。しかし、時間もマンパワーも限られている。そこで、評価に必要な情報をすぐに検索できるデータベースの構築が必要である。そのための枠組みを検討した。その内容については、第4章において詳述する。

## 4. 研修評価の全体像

本評価・改善システムは、教員（人材）評価と混同されがちである。そこで、改めて本研修評価の目的などを明確にしておく。そのために、「評価スタンダード」・「研修評価・改善システム」について、ここで再度確認しておく。

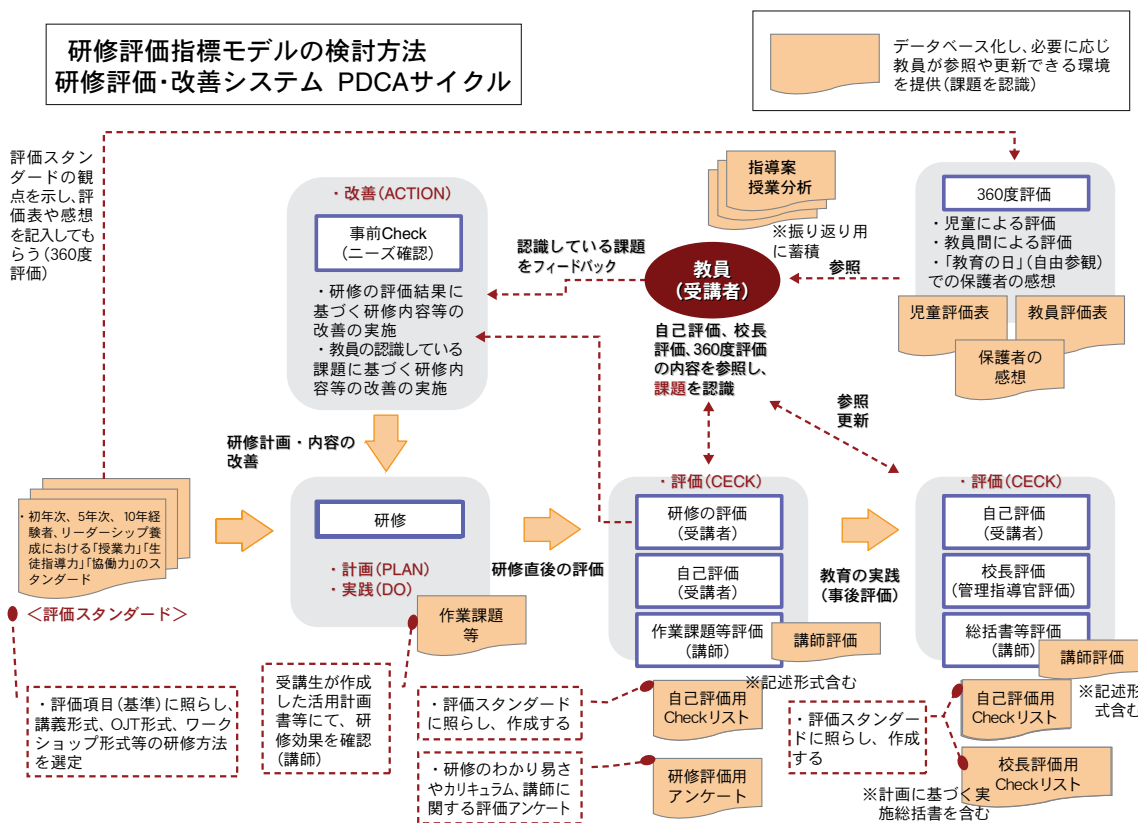
「評価スタンダード」・「研修評価・改善システム」は、人事評価・人材評価ではない。

「研修評価・改善システム」は、研修に対する評価と、評価結果による研修の改善を目的とするものであり、「研修評価・改善システム」は教員に課題認識を持ってもらい、教員の資質・能力向上に資する事を目的とするものである。従って、「評価スタンダード」は、目指す教員の資質・能力のスタンダードであり、次の3点のために使用する。

- ・教員の力を向上させる為に、
- ・教員自身の資質・能力に関する課題を認識してもらい、
- ・その課題（ニーズ）を教員研修システムに取り込み
- ・教員研修システムを改善し続け、教員の力の向上に資する事

以上の本研究における基本姿勢を踏まえ、前節までに説明した「研修課題の明確化」から「評価スタンダード」（求める教師像）の作成、「評価スタンダード」（求める教師像）をもとにした研修内容の作成と研修における作業課題とその評価基準の関連性を教員研修評価データベースの枠組みを視野に入れて、徳島県における教員研修評価の全体像として図6をもとに説明する。

図 6



本研修評価は、図の一番左に位置づけられている「評価スタンダード」（求める教師像）である。これを基点にして、研修内容と研修における作業課題、その評価基準が考えられることになる。

「評価スタンダード」（求める教師像）の各力量ごとの項目に照らして、講義形式で行う内容、ワークショップ形式で行う内容等の研修内容と方法を考えることになる。

次に、この「評価スタンダード」（求める教師像）から右上に点線が伸び、「360度評価」が位

置づけられている。この「360度評価」とは、各教員が主体的に研究に取り組むことができるようにするためのものである。主体的に研修にのぞむためには、自己課題が明確になっていなくてはならない。この自己課題は、教員個人が自己の教育実践を振り返ることでも捉えることはできる。しかし、それはややもすると一面的なものになる可能性がある。そこで、自らの教育実践が、児童・生徒、保護者、地域、同僚、校長の視点から捉えることができるようにする必要がある。これが「360度評価」である。例えば、児童・生徒の視点からの評価は、授業中の態度や授業後の成果においてもなされるが、「評価スタンダード」の「授業力」の「展開力」について、児童・生徒の発達段階を考慮に入れた評価表によって、教師自身が自己の授業力を評価する。保護者・地域の視点からの評価は、担任に対しての直接的に評価表を用いる方法も考えられるが、その場合、かえって担任と保護者・地域との間に不必要な軋轢を生じさせる可能性がある。そこで、徳島県が設定している「教育の日」を利用する。「教育の日」とは、毎年11月1日に保護者や地域の方が自由に参観できるように徳島県下の全幼稚園、小中高等学校を開放するものである。この日に、参観した方から自由記述によるアンケート調査を試みる。このアンケートに表れた内容は、保護者や地域の人々が学校に望むものの現れでもある。校長にとっては学校経営に対する評価になり、各教員にとっては自己の教育実践を振り返る視点と資料をもたらすことになる。しかし、単なる自由記述では視点がぼやけてしまう。基本的には評価スタンダードの観点を使って評価しやすいようなアンケートの形にする。すなわち、「授業」「児童・生徒指導」「教員の協働の様子」という観点を示した上で、自由記述による保護者、地域の方々の評価を求める。これに加え、教員は日々の実践によって、自己の授業の振り返りが行われることになる。これが、「指導案授業分析」である。こうして、受講生である教員は、自己課題を明確にすることになる。

この360度評価は、あくまでも教員自身が自分の教育実践を自省することができるという仕組みである。人が見ると人材評価、人事評価ということになる可能性がある。しかし、ここでは、あくまでも自分の課題を自分で認識するためにこういうものを仕組みとして入れるということである。

次に、「評価スタンダード」に戻り、左から右に流れていく図がある。「評価スタンダード」をベースにして、これから研修プランとか実践が実施されていくことになる。その後に研修直後の評価ということで、この評価は大きく2種類が設定されている。1つが研修そのものに対する評価であり、「研修評価用アンケート」がこれにあたる。その研修の分かり易さとか、カリキュラムの内容とか、講師に関する評価といった内容である。さらに、その下に自己評価がある。これは、自己評価用のチェックリストを用いて、自分自身の評価をするというものである。チェックリストは、評価スタンダードに照らして作成されるものである。

「作業課題等評価」は、研修で出された作業課題に対する評価基準に基づいて、研修講師が評価するものである。

この「研修の評価」「自己評価」「作業課題等評価」の右に「教育の実践（事後評価）」がある。これは、研修終了1年後、もう一度同じ内容で自己評価して、1年を通じて自分自身が成長できたかどうか、自分自身を評価するものと、校長評価を設定する。「校長評価」は、校長評価用の評価

基準がある。この評価基準は第2章において詳述するが、その作成は、研修の作業課題をもとに作成される。作業課題の評価基準は、先述したように、「評価スタンダード」の項目から研修としての内容が設定され、その研修内容に合わせて出される作業課題である。従って、研修で付けた力量を表したものであり、それらの評価基準をもとにして作成される。研修で付けられた力量が、実際の学校における教育実践において発揮されているかを校長によって評価してもらうということである。

これらを通じて教員の方に向けて、参照・更新という矢印がある。あくまでも先に述べてきた評価内容は自分自身で参照するもの、そして課題を認識する情報であるという考え方をもとにしている。

これらは、今後、データベース化されることによって、必要に応じて参照や更新ができるようにすることで、簡便化が図られることになる。

「研修の評価」「自己評価」「作業課題等評価」、教育実践（事後評価）の内容を適宜各受講者が見ることによって自分自身の課題を認識し、その課題を解決するためにその認識している課題を研修の方にフィードバックすることで、研修の改善（ACTION）につながるようになる。

図の「教員（受講生）」から左矢印で「事前 Check（ニーズ確認）」がある。これは、先述した研修そのものの評価結果に基づく内容の改善が研究できると、現場の教員が認識している課題を把握して研修内容に生かしていくということであり、また研修の「計画（PLAN）」に返ってくることを表している。

あくまでも個々の教員の力量評価ではなく、教員が自己の課題を認識し、その教員が認識している課題を改善システムの方で把握して研修に生かしていくというものである。

それぞれの研修が、教員にとって現状の実践力を向上させるだけでなく、次のステージへと向けて自己課題を明確にし、教員の各ライフステージに合わせた目標を達成することを目的に、評価手法を開発し、各研修内容について研修の実施体系を視野に入れた改善を図る評価システムである。

（梅澤 実）