

# 10年経験者研修 モデルカリキュラム開発プログラム 報告書



平成21年3月

国立大学法人 鳴門教育大学

# 目 次

はじめに

第1章 研究の目的・方法及び研究の全体像	1
1 研究開発の背景	1
2 研究開発の目的	1
3 研究開発の方法	1
第2章 10年経験者研修モデルカリキュラムの構想	3
第3章 評価スタンダードと研修プログラム・評価基準の開発	5
1 授業力評価スタンダードと研修内容・評価基準	5
2 生徒指導力評価スタンダードと研修内容・評価基準	9
3 協働力評価スタンダードと研修内容・評価基準	13
第4章 研修後の自己省察と研修の評価	17
第5章 課業期間中研修サポート試行プログラムの構想と展開	19
1 社会科の研修サポートの構想と展開	19
2 音楽科の研修サポートの構想と展開	20
3 生徒指導の研修サポートの構想と展開	21
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	22
第6章 成果と課題	23
資 料 編	25
授業力評価スタンダード	25
生徒指導力評価スタンダード	27
協働力評価スタンダード	28
平成20年度10年経験者研修の手引	29
講演会記録（平成20年7月7日実施）	54
研修プログラム例（作業課題と評価基準）	95
10年経験者研修プログラム開発ワーキンググループ委員名簿	131

# は じ め に

鳴門教育大学 学長 高 橋 啓

鳴門教育大学は、独立行政法人教員研修センターの平成19年度「10年経験者研修モデルカリキュラム開発プログラム」(2年間)を受託し、「勤務校実践と連関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—」を主題とする、研究開発に取り組んできた。本書は、その成果に関する報告書である。

教育委員会等が実施する従来の教員研修は、研修カリキュラムや研修プログラムの企画立案から実施、評価に至るまで、長年の経験知に依存する傾向が強く、改善されることもなく、半ば永続的に継承されることが多く、そのため、研修プログラムの内容に基づいた適正な評価によって、研修カリキュラムや研修プログラムを改善していく方法を見いだしてこなかった。また、受講者一人ひとりが自己省察を行って、自己課題を明確に意識しながら研修を進めていく方法も見いだしてはこなかった。そのために、受講者が勤務校を離れて参加する休業期間中研修と勤務校で展開する課業期間中研修とを連関させる可能性を見いだすこともできなかった。

このような状況を踏まえ、本研究は、徳島県教育委員会、徳島県立総合教育センターと連携し、教員のライフステージを「初任者」「教職5年次」「10年経験者」「スクールリーダー」という四つの段階でとらえ、それぞれの段階で期待される評価スタンダードの開発を試みた。具体的には、教師の能力を「授業力」「生徒指導力」「協働力」という3つの観点から把握し、それぞれの力量をはかる観点として、「授業力」は「授業構想力」「授業展開力」「授業評価力」という3つの観点到に区分し、「生徒指導力」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4つの観点到に区分し、また、「協働力」は「校内における協働」「保護者・地域との協働」という2つの観点到に区分した。さらに、このような能力を細分化し、個々の能力項目の達成水準を評価スタンダードとして明らかにするように努めた。次に、ここで明らかにされた評価スタンダードに基づいて、10年経験者研修の研修プログラムを検討し、具体的な作業課題に基づいた評価基準を設定し、受講者に自己省察を促した。そして、受講者自身が自己課題を明確に意識して、一連の研修を深めていくと同時に、研修プログラム自体を評価し、改善していくP D C Aサイクルを可能にさせた。また、このスタンダードに基づいて、課業期間中研修におけるサポートの可能性も模索した。

以上のように、本研究では、評価スタンダードの開発と、これに基づいた研修プログラムを作業課題と評価基準によって具体化し、P D C Aサイクルの中で授業者には反省的な思考による自己省察を促し、教育委員会には研修プログラムの評価と改善を促すカリキュラムモデルを構築することができた。また、勤務校で展開される課業期間中研修へのサポートの可能性を明らかにすることもできたのではないかと判断している。本報告が、わが国の10年経験者研修の改善・充実に寄与することを願っている。大方の厳しいご批判、ご叱正をお願いしたい。

---

## 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 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)

---

## 第2章

### 10年経験者研修モデルカリキュラムの構想

---

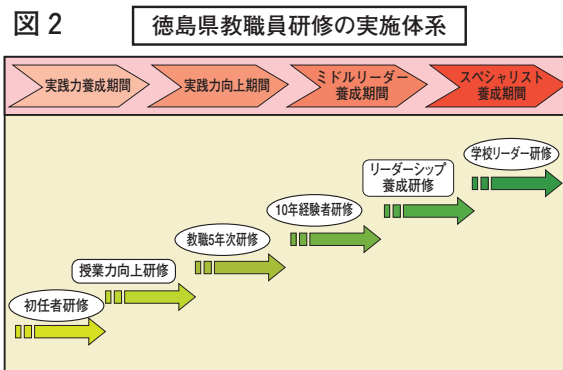
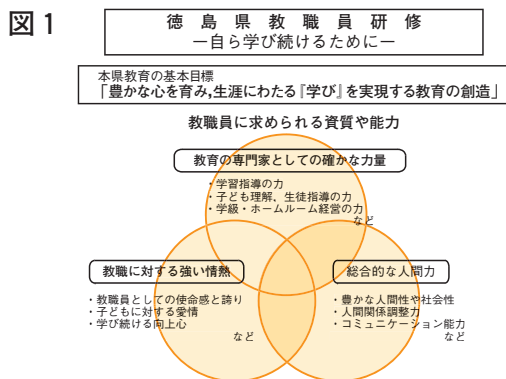
## 第2章 10年経験者研修モデルカリキュラムの構想

### 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。



### 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、受講生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て「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、研修担当者講師の評価は、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)

---

## 第3章

### 評価スタンダードと 研修プログラム・評価基準の開発

---

## 第3章 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うことができよう。

「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うことができる。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とかみ、「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、実態がそのようなこと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)を下げて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実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することができる。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、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わる記録や、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準を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人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〉

保護者や地域の方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ことを、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を図る。

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、午後は主幹教諭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、保護者と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、保護者と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、保護者と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)

---

## 第4章

### 研修後の自己省察と研修の評価

---

# 第4章 研修後の自己省察と研修の評価

## 1 評価スタンダードについての考察

昨年度の研究を受け、10年経験者研修の自己評価について「学習指導力」、「生徒指導力」、「協働力」の3つの観点からなる評価スタンダードを本研修の評価項目に取り入れ、平成20年度10年経験者研修受講者105名に自己評価を実施した。実施に際しては、本モデルプランの第1段階「実践省察視点期間」に当たる「共通研修(1)」(4月3日)に休業期間中研修の受講前の自己省察を、第4段階「報告・評価期間」に当たる「共通研修(2)」(1月5日)に受講後の自己省察期をそれぞれ位置付けて行った。

研修前と研修後の受講者の変容度をまとめたものが次の表1である。

表1 平成20年度10年経験者研修受講者の自己評価の変容

平成20年度10年経験者研修 鳴門教育大学作成の評価スタンダードを使っている受講者(小・中・高・特105名)による自己評価の変容

	学習指導力																		生徒指導力										協働力														
	授業構想力							授業展開力											授業評価力	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	校内における協働															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		19	20	21	22	23				24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
	学習者の実態把握	目標の分類と設定	学習内容の構成	学習方法の組立	単元計画の作成	学習指導案の作成	学習評価計画の作成	基礎的な授業態度	個や集団への配慮	説明	助言・指示	板書	教材・教具の活用	演習・表現	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	学習評価の実践	自己の指導法に対する省察評価改善	児童生徒の生活状況の把握	人権	学校目標・学級目標・諸施策	精神的な環境の整備	物的な環境の整備	係・当番活動	いきいき	健康・安全	学校行事	子どもの自強活動に対する指導	教育相談	特別支援教育	問題行動	子どもの進捗に関する記録	評価	校務分掌	教科等における協働	生徒指導における協働	連携しよとする態度	保護者・地域等との連携	連続しよとする態度			
研修前→研修後	0	0	3	6	2	3	2	0	3	5	1	4	2	6	3	1	5	6	9	0	0	3	3	4	0	4	3	8	4	1	3	2	14	9	4	0	6	2	3	2	8	3	
1→1 の人数	0	0	3	6	2	3	2	0	3	5	1	4	2	6	3	1	5	6	9	0	0	3	3	4	0	4	3	8	4	1	3	2	14	9	4	0	6	2	3	2	8	3	
1→2 の人数	3	7	5	12	4	15	11	3	5	2	1	9	4	7	4	5	5	12	12	0	5	6	6	1	5	5	7	5	3	3	2	21	11	3	4	10	6	3	3	7	4		
1→3 の人数	0	1	0	1	0	1	0	3	0	0	1	0	1	2	0	1	1	12	12	0	2	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	2	0	1	0	1	1	0	0	0	0	
1→4 の人数	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2→1 の人数	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
2→2 の人数	10	35	61	58	39	36	56	17	30	18	19	53	26	41	30	41	26	59	53	56	48	59	41	46	55	38	68	59	43	55	58	45	49	46	47	61	54	74	39	60	59		
2→3 の人数	34	31	22	20	31	28	26	18	17	22	17	19	17	13	19	16	16	16	13	19	14	11	13	23	21	15	10	14	16	17	17	7	11	24	15	12	11	8	16	14	12		
2→4 の人数	1	0	2	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	
3→1 の人数	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3→2 の人数	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3→3 の人数	53	28	9	5	28	15	8	52	36	42	57	16	41	27	41	33	44	11	17	24	30	22	34	30	18	42	10	22	40	25	21	12	19	26	35	15	30	15	42	15	24		
3→4 の人数	2	1	1	2	0	5	0	4	6	4	4	1	5	3	2	1	2	0	0	4	1	1	2	2	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
4→1 の人数	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
4→2 の人数	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
4→3 の人数	1	1	0	0	0	0	0	1	2	1	0	1	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
4→4 の人数	1	1	2	0	1	2	2	8	6	9	3	0	7	5	3	5	3	0	0	0	2	1	3	1	1	1	0	0	1	0	1	4	4	0	1	1	1	0	1	0	2		

以下、この表をもとに分析を行う。

まず、「学習指導力・生徒指導力・協働力評価スタンダード」自体の妥当性についてであるが、受講前に行った自己評価の数値について、4段階中の2段階(5年次経験者レベル)以下の人数が、80%を超えている(85人以上の)項目が12項目(「学習内容の構成」、「学習方法の組立」、「学習評価計画の作成」、「板書」、「学習評価の実践」、「自己の指導法に対する省察評価改善」、「係・当番活動」、「生き方」、「特別支援教育」、「校務分掌」、「生徒指導における協働」、「保護者・地域等との連携」)、90%を超えている(95人以上の)項目が2項目(「学習方法の組立」、「学習評価計画の作成」)あった。確かに10年経験者研修を受講することによって、4段階中の3段階(10年次経験者レベル)以上に向上すればよいのかもしれないが、受講前に2段階以下の人数の平均がほぼ70%であることから考えると、これらの項目の3段階の内容は、やや基準が高いのかもしれない。また、受講前と受講後の自己評価の数値の伸びについて、2段階から3段階へ向上した人数に注



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ったようである。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）

---

## 第5章

# 課業期間中研修サポート試行プログラムの 構想と展開

---

## 第5章 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・海辺の暮らしをくらべ、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ーリ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、鳥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ので、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、自ら工夫しようと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

##### ◆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ケースが増えてきている。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。

##### ◆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。

##### ◆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)

---

## 第6章

### 成果と課題

---

## 第6章 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分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)

---

資 料 編

---

「授業力評価スタンダード」

観点	段階	初 年 次	5 年 次	10 年 次	スクールリーダー
<b>I. 授業構想力</b>					
1. 学習者の実態把握		学習者の既習内容を理解し、それを授業づくりに活かしている。	クラスの特性を把握し、授業づくりに活かしている。	個々の学習者の実態（学習意欲、リーダーシップ、理解度、興味・関心、など）を把握し、指導上配慮することを留意事項として具体的に挙げている。	クラス全体や個々の学習者に適した学習方法や教材を考慮し、授業構成の検討に活かしている。 学習者が生活する地域社会の特色、地域の抱えている問題点などを把握し、授業づくりに活かしている。
2. 目標の分類と設定		目標を、「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現」、「知識・理解」の各観点から捉えて設定している。	目標を、学習内容と学習活動との一貫性を考慮して設定している。	目標を、教科の性格・本質から捉え、授業構成の過程と授業展開の実際を通じて検証でき、授業構成の妥当性を検証したり学習者の評価が可能ないように設定している。	目標を、教科の性格・本質から捉え、教師の授業評価と学習者の自己評価の判定基準として活用できるように段階的に設定している。
<b>3. 授業構成</b>					
1) 学習内容の構成		学習指導要領や教科書の分析を通して教科の内容編成をつかみ、単元や主題についての学習内容を知識として整理している。  学習内容を反映し、学習者にとって具体性のある教材を選択し構成している。	子どもの理解度やクラスの特性をふまえて、学習内容の選択や構成を行っている。  子どもの理解度やクラスの特性をふまえて、教材を適切に選択し加工している。	学習内容を、直接の学習対象以外の事象への応用・転移を考慮して、概念・法則・理論のレベルで捉え構成している。  問題を発見したり、仮説の検証や主張の根拠づけに活用できるリアリティある教材を選択し構成している。	教育内容を、知識内容としてだけでなく、知識習得の方法・技能もふくめて総合的に捉え、相互に関連づけて構成している。  学習者に多様な見方や考え方が生まれ、多面的な学習活動へ展開できる教材を選択し構成している。
2) 学習方法の組立		導入・展開・終結の流れがある学習過程を組織している。  学習内容の習得にむけて、問いの順序性を考慮している。  授業の目標・内容に照らして、中心となる学習法・学習形態を選択し展開している。	学習者の答えを想定し、複数の学習過程を用意している。  学習者から複数の予想(仮説)が出るような問いを工夫している。  授業の目標・内容との結びつきとともに、子どもの実態やクラスの特性をふまえて、展開可能な学習法・学習形態を組み立てている。	事実から解釈・理論を発見・探求していく方向へ、あるいは解釈・理論を活用して事実を説明する方向へと授業過程を組織している。  授業全体を貫く主発問と補助発問を区別し、それらを系列化して構成している。  授業の目標・内容との結びつきとともに、学習者の学習意欲の喚起を考慮して、学習法と学習形態の効果的な組み合わせを考えている。	学習者が事象・対象から問題を発見・設定し、資料を活用しながら集団で思考し問題解決していく授業過程を組織している。  学習内容や教材の特質、学習者の実態に即して、主体的な探求活動を促すように問いの表現や学習の段階を工夫している。  授業の目標・内容との結びつきとともに、学習者の特性やニーズをふまえて、学習法と学習形態の選択に多様性と柔軟性がある。
<b>4. 単元計画</b>					
1) 単元計画の作成		学習の順次性を考慮して、主題と時間数を割振っている。	学習の順次性とともに、学習者の理解度や特性を考慮して、主題、指導過程、時間数を計画している。	学習者の理解度や特性をふまえて、目標と結びつけて、単元の各主題、指導過程、時間配分の関係性を明示している。	学習問題に対する学習者の多様な追求過程を考慮し、複線化した単元計画を構想している。
2) 学習指導案の作成		学習指導案の一般的な形式項目を理解し、授業の流れをイメージできるように記述している。	目標・授業・評価の相互の結びつきが読み取れるように指導案を記述している。	教授・学習活動、学習内容、資料・教材を区分して記述するとともに、授業の目標との関わりがわかるように学習過程を示し記述できている。	授業の目標と結びつけて、複線化する学習者の思考展開や学習活動に合わせて学習指導案の形式を選択するとともに、学習過程の意図を合理的に説明できている。
3) 学習評価計画の作成		「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現」、「知識・理解」の各観点ごとに、評価活動を計画している。	目標が具体的な到達目標や行動目標として記述され、その評価のための適切な方法（発言、カルテ、プリント、ノート、作品、ペーパーテスト等）が選択されている。	授業目標、授業構成、授業展開の実際との一貫性のある具体的な評価項目と評価活動・方法を計画し明示している。	学習者が取り組む学習問題や学習活動に即して、診断的評価（指導前の評価）、形成的評価（指導過程での評価）、総括的評価（単元終了時のまとめの評価）、学習者の自己評価などの評価活動を適切に選択し計画している。

観点	段階	初 年 次	5 年 次	10 年 次	スクールリーダー
<b>II. 授業展開力</b>					
1. 基礎的・基本的な授業態度 (音声・表情・所作等)		学級全体に伝わる声の大きさ、話しの速さで話すことができる。自分の話し方の欠点を認知することができる。	学習者に対する話す目的や内容に応じて、早さ、緩急、強弱を考慮して話している。	教師の話し方や表情と学習者の反応との関連を考え、話し方を工夫したり、表情に気をつけることができる。	教育への願いが、音声・表情・所作と関わることを意識し、話し方のレパートリーを増やし、場面に応じて使い分け、表情豊かに語りかけることができる。
2. 教授・学習活動の構成と展開					
1) 個や集団への配慮		個への配慮に対する意識がある。学習の構えを作るための適切な指示・助言を与えている。	個それぞれに学び方があることを理解し、その特性を捉えている。	特徴的な個への対応を配慮事項として具体的に取り入れている。個の発言が、全体に響いているかを捉えている。	想定しなかった個の行動・思考に対応するために立ち止まり、展開の方法を変更することができる。
2) 説明		わかりやすい言葉で、できるだけ端的に説明することができる。	学習者の理解や納得を促すように、説明の手順が工夫されている。	学習者の理解の度合いを捉え、適切な比喻や例を取り入れ、説明することができる。	学習者がつまずいている点を推測し、それを学習者が理解できるように示し、解決を図れるように説明できる。
3) 助言・指示		助言、指示が、個または、学級全体に伝わったかを判断している。	助言、指示を必要とする場面を捉えることができる。	個々の学習者の理解度を捉え、個々にすべきか、全体にすべきかを判断することができる。	個への助言とクラス全体への助言が区別されているだけでなく、個々の学習者の実態や特性を考慮して、実行可能な適切な助言を与えている。
4) 板書		文字の筆順や見やすさを考慮し、丁寧に板書することができる。学習問題と学習内容との関わりを、板書の内容に示している。	板書と学習者の思考活動との関係を捉えようとする。→書くべき内容と書かなくても良い内容を選別できる。	学習者の様子を観察しながら、板書を書くことができる。板書を見る学習者が何を考え、何をつかんでいるかを推測しながら板書している。	板書、学習者の様子の把握、学習者の思考の展開についての考察を3対3対4程度の割合でできる。
5) 教材・教具の活用		学習者にとって具体的で使いやすい、理解しやすい教材・教具を選択している。	その情報から、学習者がどのように考えるかを推測し、教科書・補助教材プリントの活用を考えている。	考えさせるためか、知識・技能習得のためかという目的に応じて、補助教材プリントの活用を考えている。	学習者の学習にとって、どんな教科書・補助教材、プリントが良いかを考え、教材・教具を開発している。
6) 演技・表現性		授業において演技者としてふるまおうとしている。	学習者の理解度をつかみながら、演技者としてふるまうことができる。	学習者の理解度とともに、学習場面や教材の特性に応じて、適切だと考える演技を考えることができる。	学習者の実態や特性を吟味して、教師の演技が学習者にどんな影響を与えるかを考え、場面に応じた適切な演技をすることができる。
7) 発問		学習者が何を問われているか理解できる発問を発している。	自己の発問によって、学習者にどのような思考を促しているか考えている。	主発問による学習者の思考活動への効果を推測し、適宜、補助発問をすることができる。	発問等で、予想された児童の思考活動とは違う反応を捉え、学習者の現時点の到達度を推定できる。
8) 学習者の発言・行為への対応		学習者の発言や行為に受容的な態度で応じている。	学習者の発言や行為の真意を読み取り、適切な対応をしている。	学習者の発言や行為の真意を読み取り、指導過程の修正が必要かを考えることができる。	学習者の発言や行為の真意を読み取り、授業目標との関係性を捉え、指導過程を修正することができる。
9) 学習環境の構成とマネジメント		授業の展開に必要な教材・教具や学習環境を整えている。	学習環境が、学習者の安全性及び、認知にどのような効果を与えるかを考えている。	安全に配慮し、適切な指示をあたえることができる。また、子どもの反応から、学習環境に配慮している。	学習者の実態や特性から、彼らの行動・認知を推測し、学習環境を創造している。
3. 学習評価の実践		評価の観点ごとに評価活動を実施している。	用意した評価法を実施し、学習内容と評価法との妥当性を振り返ることができる。	用意した評価法を実施し、学習内容と評価法との妥当性を子どもの認知との関わりから検討することができる。	学習者の実態を直感的に捉え、学習評価法の種類と使用場面とを関連づけることができる。
<b>III. 授業評価力</b>					
1. 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		学習目標に照らして、実践された授業を評価し、改善点を具体的に指摘できる。	具体的な教師と学習者、学習者と学習者の相互交流を指摘できる。  予想した反応と予想外の反応を区別し指摘できる。予想外の反応の要因を探る視点を認知している。	予想外の反応が生じた要因を指摘できる。  予想外の反応に対して、別の方法を考案することができる。  想定しなかった個の行動・思考に対応するために立ち止まらねばならなかった地点を指摘できる。	予想外の反応に対してとった教授行動を学習者の認知活動から評価することができる。立ち止まってとった教授行動が適切であったか指摘できる。

## 「生徒指導力評価スタンダード」

観点	段階	初 年 次	5 年 次	10 年 経 験 者	スクールリーダー
<b>生徒指導力</b>					
1. 日々の生徒指導（学級経営・学校経営）					
1) 児童生徒の生活状況の把握 OJT と OFT	子どもたちの発達状況にあった心理的特性に関する基礎的な知識を習得し、子どもたち一人ひとりの生活状況を把握することができる。	他の教員の助言や情報を参考にしながら、子どもたち一人ひとりの生活状況を把握することができる。	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。	変わり続ける子どもたちの生活状況を的確に把握し、子どもたちが豊かに成長していくことができるような学校運営の方針を提案することができる。	
2) 人権 OJT と OFT	人権教育に関わる基礎的な知識を習得し、子どもたち一人ひとりが相互に支え合いながら学校生活を送ることができるように指導することができる。	信頼される教育的関係の中で、子どもたちが相互に認め合い、差別や偏見のない生き方を求めようとする態度を育むように支援することができる。	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。	子どもたちの生活状況と教師集団の特性をふまえながら、学校の状況にふさわしい人権教育の課題を提案し、具体的な取り組みを例示することができる。	
3) 学校目標・学級目標・諸施策 OJT	学校目標の趣旨を理解し、先輩教員の示唆を得ながら、子どもたちの実態にあった学級目標を設定し、これを実現させるために必要とされる施策を工夫することができる。	学校目標の趣旨を理解し、他の教員の助言や情報を参考にしながら学級目標を設定し、これを実現させるために必要とされる施策を工夫することができる。	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。	学校目標の趣旨を理解し、子どもたちの生活状況にふさわしい学級目標や諸施策が適正に開発されるようにガイドラインを提示することができる。	
4) 精神的な環境の整備 OJT と OFT	子どもたち一人ひとりと対話し、子どもたちが安心して生活できるような教室の状況を作り出すことができる。	子どもたち一人ひとりの存在が相互に認められ、尊重されるような教室の状況を維持することができる。	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。	教師と子どもたちが望ましい教育的関係を維持し、活発にかかわり合うことができるように助言や支援を行うことができる。	
5) 物的な環境の整備 OJT	子どもたちが安心して生活ができるようにするために、先輩教員の示唆を得ながら、教室の物的な環境を整えることができる。	子どもたちが安心して生活ができるようにするために、他の教員の助言や情報を参考にしながら、教室の物的な環境を整えることができる。	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。	子どもたちや教師が望ましい教育的環境を維持しながら学校生活を展開していくことができるような学校環境を工夫することができる。	
6) 係・当番活動 OJT	教室内での役割組織を理解し、すべての子どもたちが係・当番活動に参加することができるように工夫することができる。	子どもたちの役割意識が活性化されるような係・当番活動を準備し、すべての子どもたちが参加できるように工夫することができる。	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加し、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。	学級経営における係・班活動の意義を若手教員に理解させ、適切な学級経営が維持されるように配慮することができる。	
7) いじめ防止対策 OJT と OFT	いじめが生じる原因とこれを防止する対策に関する基礎的な知識を習得し、日々の生徒指導の場面で生かすことができる。	いじめが生じる原因とこれを防止するために試みられた様々な取り組みに関する情報を日々の生徒指導の場面で生かすことができる。	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。	いじめ防止対策を具体的に立案し、学校全体の問題として取り組むことができるような体制を整備することができる。	
2. 意図的、計画的な生徒指導（道徳・特別活動・総合的な学習の時間等）					
1) 生き方 OJT と OFT	道徳や特別活動、総合的な学習の時間の趣旨を理解し、子どもたちが自分の生き方を考えていくことができるよう指導計画を立案し、実践することができる。	優れた実践事例を参考にしながら、子どもたちの生活状況にあった学習課題を設定し、子どもたちが自分の生き方を考えていくことができるよう指導計画を立案し、実践することができる。	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。	子どもたちが教師や他の子どもたちと相互にかかわりながら、自分自身の生き方を反省的に見つめ直し、より豊かにしていくことができるよう学習指導場面を具体的に構想し、実践に至るまでの工夫を若手教員に例示することができる。	
2) 健康・安全 OJT と OFT	子どもたちの健康や安全に関わる基礎的な知識を習得し、子どもたち自身が健康管理や安全に関する意識を高めていくことができるよう指導を実践することができる。	他の教員の助言や情報を参考にしながら、子どもたちが健康や安全に関する意識を高めさせるような指導内容を開発し、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。	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。	学校の危機管理や衛生管理に関する基礎的な知識を習得し、子どもたちの健康と安全を保証させ、適切な学級運営を具体的に提案し、若手教員に指導することができる。	
3) 学校行事 OJT	先輩教員の示唆に基づいて学校行事の趣旨を理解し、子どもたちが積極的に参加することができるように指導することができる。	学校行事の趣旨を理解し、他の教員の助言や情報を参考にしながら、子どもたちが積極的に参加することができるように指導することができる。	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。	学校行事の趣旨が全教員に理解されるように、ガイドラインを示し、子どもたちの取り組みが最適なものになるように助言や支援を行うことができる。	
4) 子どもたちの自己評価活動と対話的指導 OJT	子どもたちが記述した報告文の内容を子どもたち一人ひとりの生活状況をふまえながら理解し、適切な助言を与えることができる。	他の教員の助言や情報を参考にしながら、子どもたちが記述した報告文の内容を子どもたち一人ひとりの生活状況に基づいて理解し、適切な助言を与えることができる。	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。	子どもたちが記述した報告文を解釈する方法と、対話的な指導を展開していく方法を若手教員に具体的に例示することができる。	
3. 必要に応じて展開される生徒指導					
1) 教育相談 OJT と OFT	先輩教員の示唆に基づいて、子どもたちが安心して相談することができるよう工夫し、子どもたち一人ひとりの思いを理解しながら、適切な助言を行うことができる。	他の教員の助言や情報を参考にしながら、子どもたちが安心して相談することができる場を工夫し、子どもたち一人ひとりの思いを理解しながら、適切な助言を行うことができる。	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。	子どもたちと教員の対話が適切に行われるような環境を整備し、若手教員のために、教育相談の基本的なガイドラインを提示することができる。	
2) 特別支援教育 OJT と OFT	発達障害に関する基礎的な知識を習得し、先輩教員の支援を受けながら、障害を持つ子どものために構想される個別の教育支援計画や個別の指導計画を立案し、特別支援を実際に展開していくことができる。	発達障害やその他の障害をもつ子どもたちの障害の状況や本人と保護者の願いを的確に把握し、先輩教員の助言を受けながら、個別の教育支援計画や個別の指導計画を立案し、特別支援を実際に展開していくことができる。	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。	特別支援教育を必要とする子どもたちの保護者と教員、関係機関の専門員が連携し、協同的に個別の教育支援計画や個別の指導計画を工夫していくことができるような環境に配慮し、助言や支援を行うことができる。	
3) 問題行動 OJT と OFT	子どもの問題行動に対処するために必要とされる基礎的な知識を習得し、先輩教員の支援を受けながら、相談や治療、指導を行うことができる。	スクールリーダーから示唆を受けながら、問題行動を起こした子どもへの相談、治療、指導を行い、その子どもに対して、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。	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。	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当該の教員と連携しながら的確に把握し、具体的な相談や治療、指導の方針を助言し、支援することができる。	
4. 子どもたちへの評価と査定					
1) 子どもたちの生活状況に関する気づきの記録 OJT	先輩教員の助言や保護者からの情報を参考にしながら、子どもたちの具体的な行動から子どもたちの生活状況を公正に把握し、記録に残すことができる。	保護者や他の教員からの情報と子どもたちの具体的な行動を参考にしながら、子どもたちの生活状況を記録し、より豊かな生き方を指すために必要とされる課題を明確にすることができる。	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。	子どもたちの行動を観察し、その気づきを記録していく若手教員に対して、留意するべき事項を具体的に助言することができる。	
2) 評価と査定 OJT	先輩教員の助言を受けながら、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、生徒指導に生かすことができる。	他の教員からの情報を参考にしながら、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、生徒指導に生かすことができる。	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。	若手教員が子どもたちの生活および行動の記録や所見を通信票や指導要録に適正に記述し、説明責任のある査定ができるように助言や例示、支援を行うことができる。	

・OJTは、校内研修。  
・OFTは、校外研修。

「協働力評価スタンダード」

	観点	段階	初 年 次	5 年 次	10 年 次	スクールリーダー
校 内 に お け る 協 働	校務分掌		自ら担当している校務分掌を、校務主任や先輩教員に相談しながら遂行することができる。	自ら担当している校務分掌を、責任をもって遂行することができる。	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。	学校教育目標の達成に向けて、自らの校務を分掌できるとともに、他の校務分掌についても把握し、その担当者に必要な助言・指導を行うことができる。
	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ため、教科主任や先輩教員に、進んで相談したり、指導を受けたりすることができる。	児童・生徒の教科等における学習を支援するため、管理職や同僚と連携を密にすることができる。	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。	教科等のカリキュラムを構想したりカリキュラムに基づいた実践を遂行するために、管理職や同僚と協働したり、他の教員を指導したりすることができる。
	生徒指導における協働		児童・生徒のよりよい人間形成のため、学年主任や先輩教員に、進んで相談したり指導を受けたりすることができる。	児童・生徒のよりよい人間形成のため、管理職や同僚と連携を密にすることができる。	学校全体を視野に入れながら、児童・生徒のよりよ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。	学校運営の観点から、児童・生徒のよりよい人間形成のために管理職や同僚と協働したり、他の教員を指導したりすることができる。
	連携しようとする態度		他の教員と協働して、教育活動に携わることができる。	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くことができる。	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。	円滑な学校運営のために、人間関係を調整するなど職場環境を整えることができる。
保 護 者 ・ 地 域 と の 協 働	保護者・地域等との連携		保護者と連携を取りながら児童・生徒の成長を支えることができる。	児童・生徒のよりよい学びや成長のために、地域の良さを理解し、保護者や地域の人と連携を深めることができる。	学校教育目標の達成に向けて、地域の良さを理解し、保護者や地域の人の、各種専門機関（医療機関、大学など）と円滑な関係を築くことができる。	学校教育目標の達成に向けて、地域の良さを理解し、保護者や地域の人の、各種専門機関（医療機関、大学など）と円滑な関係を築き、進んで地域に貢献することができる。
	連携しようとする態度		保護者や地域の人の学校に対する想いを聴き、受けとめることができる。	保護者や地域の人の学校に対する想いを聴き、受けとめることができる。	保護者や地域の人の学校に対する想いを聴き、受けとめることができる。	保護者や地域の人の学校に対する想いを聴き、受けとめることができる。

平成 20 年 度

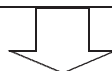
# 10年経験者研修の手引

小 学 校  
中 学 校  
高 等 学 校

徳 島 県 教 育 委 員 会

# I イメージ図

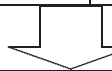
能力・適性等の評価, 研修計画書の作成	
四月・五月	<p>受講者 ○評価項目にそって(A)自己評価票を作成し, 校長に提出する。</p> <p>校長 ○評価項目にそって, 受講者の教科指導・生徒指導等の状況及び受講者から提出された(A)自己評価票を基に評価を行い, (B)事前評価票・計画報告書を作成する。</p> <p>○(B)事前評価票・計画報告書に基づき, 受講者の能力や適性等に応じた(C)研修計画書を作成する。なお, 研修計画の作成にあたり, 校長は受講者の意見及び希望を聴取するとともに, 受講者が自らの課題を明確に認識して研修に取り組むことが望ましいことから, 事前評価票を示して説明するなど, 研修の効果が十分上がるよう配慮する。</p> <p>○(B)事前評価票・計画報告書及び(C)研修計画書を, 国立・県立学校長は5月23日(金)までに県教委教職員課へ, 市町村立学校長は5月16日(金)までに市町村教委へ提出する。</p>
市町村教委	○市町村立学校長から提出された(B)事前評価票・計画報告書を承認し, (C)研修計画書を添えて, 5月23日(金)までに県教委教職員課へ提出する。
県教委	○全受講者の研修計画を調整し, 各研修講座の受講対象者を決定する。その結果を各受講者へ通知する。



休業期間中研修 <総合教育センター等で17日間>		
主に 休業 期間	共通研修<2日>	年始休業中・冬季休業中にそれぞれ1日実施する。
	教科指導等研修<6日以上>	県教委, 総合教育センター, 大学等が行う各種研修会及び講座等への参加
	生徒指導等研修<2日以上>	
	選択研修<2日以上>	



課業期間中研修 <所属校で20日間>			
主に 九月 以降	共通	自己評価及び研修計画の作成<1日> ※4月に行う。	
	教科指導等に関する研修<10日>	教科または総合的な学習の時間<7.5日>	原則として9月以降に実施するが, 一部については, 4~7月に実施してもよいものとする。
		小中: 道徳または特別活動<2.5日> 高: 特別活動<2.5日>	
	特定課題研究<4日>	4~7月から取り組んでもよいものとする。	
	特定課題研究発表会<1日>		
選択	受講者が自ら選択する<4日>	教科指導等に関する研修 (2.5日単位) 特定課題(学校活性化プラン)研究 (4日単位) 校外での研究大会等への参加 (0.5日単位)	



研修成果の評価	
学年末	<p>受講者 ○受講者は, 特定課題(学校活性化プラン)研究報告書(様式自由) 及び 研究授業指導案(1授業分以上)を校長に提出する。</p> <p>校長 ○(D)事後評価票・終了報告書, (E)休業期間中研修実施報告書, (F)課業期間中研修実施報告書を作成する。なお, 校長は, 受講者がその後の自己研修課題を明確にできること等から, 事後評価票を示して説明するなど, 研修の効果が今後に活かされるよう配慮する。</p> <p>○(D)事後評価票・終了報告書, (E)休業期間中研修実施報告書, (F)課業期間中研修実施報告書を, 国立・県立学校長は3月10日(火)までに県教委教職員課へ, 市町村立学校長は3月3日(火)までに市町村教委へ提出する。また, 市町村立学校長及び国立・県立学校長は, 特定課題(学校活性化プラン)研究報告書及び研究授業指導案(1授業分以上)を, 3月10日(火)までに総合教育センター教職員研修課へ提出する。</p>
市町村教委	○市町村立学校長から提出された(D)事後評価票・終了報告書, (E)休業期間中研修実施報告書, (F)課業期間中研修実施報告書を確認し, 3月10日(火)までに県教委教職員課へ提出する。

校長, 市町村教委及び県教委は, 評価結果を受講者の今後の指導や研修に活用する。



## II 評価項目

### 1 学習指導に関する評価項目

観点 / 段階	1	2	3	4	自己評価
<b>I. 授業構想力</b>					
1. 学習者の実態把握	学習者の既習内容を理解し、それを授業づくりに活かしている。	クラスの特性を把握し、授業づくりに活かしている。	個々の学習者の実態（学習意欲、リーダーシップ、理解度、興味・関心、など）を把握し、指導上配慮することを留意事項として具体的に挙げている。	クラス全体や個々の学習者に適した学習方法や教材を考慮し、授業構成の検討に活かしている。学習者が生活する地域社会の特色、地域の抱えている問題点などを把握し、授業づくりに活かしている。	
2. 目標の分類と設定	目標を、「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現」、「知識・理解」の各観点から捉えて設定している。	目標を、学習内容と学習活動との一貫性を考慮して設定している。	目標を、教科の性格・本質から捉え、授業構成の妥当性を検証したり学習者の評価ができたりするように設定している。	目標を、教科の性格・本質から捉え、教師の授業評価と学習者の自己評価の判定基準として活用できるように段階的に設定している。	
3. 授業構成					
1) 学習内容の構成	学習指導要領や教科書の分析を通して教科の内容編成をつかみ、単元や主題についての学習内容を知識として整理している。学習内容を反映し、学習者にとって具体性のある教材を選択し構成している。	子どもの理解度やクラスの特性をふまえて、学習内容の選択や構成を行っている。子どもの理解度やクラスの特性をふまえて、教材を適切に選択し加工している。	学習内容を、直接の学習対象以外の事象への応用・転移を考慮して、概念・法則・理論のレベルで捉え構成している。問題を発見したり、仮説の検証や主張の根拠づけに活用できるリアリティある教材を選択し構成している。	教育内容を、知識内容としてだけでなく、知識習得の方法・技能もふくめて総合的に捉え、相互に関連づけて構成している。学習者に多様な見方や考え方が生まれ、多面的な学習活動へ展開できる教材を選択し構成している。	
2) 学習方法の組立	導入・展開・終結の流れがある学習過程を組織している。学習内容の習得にむけて、問いの順序性を考慮している。授業の目標・内容に照らして、中心となる学習法・学習形態を選択し展開している。	学習者の答えを想定し、複数の学習過程を用意している。学習者から複数の予想（仮説）が出るような問いを工夫している。授業の目標・内容との結びつきとともに、子どもの実態やクラスの特性をふまえて、展開可能な学習法・学習形態を組み立てている。	事実から解釈・理論を発見・探究していく方向へ、あるいは解釈・理論を活用して事実を説明する方向へと授業過程を組織している。授業全体を貫く主発問と補助発問を区別し、それらを系列化して構成している。授業の目標・内容との結びつきとともに、学習者の学習意欲の喚起を考慮して、学習法と学習形態の効果的な組み合わせを考えている。	学習者が事象・対象から問題を発見・設定し、資料を活用しながら集団で思考し問題解決していく授業過程を組織している。学習内容や教材の特質、学習者の実態に即して、主体的な探究活動を促すように問いの表現や学習の段階を工夫している。授業の目標・内容との結びつきとともに、学習者の特性やニーズをふまえて、学習法と学習形態の選択に多様性と柔軟性がある。	
4. 単元計画					
1) 単元計画の作成	学習の順次性を考慮して、主題と時間数を割り振っている。	学習の順次性ととともに、学習者の理解度や特性を考慮して、主題、指導過程、時間数を計画している。	学習者の理解度や特性をふまえて、目標と結びつけて、単元の各主題、指導過程、時間配分の関係性を明示している。	学習問題に対する学習者の多様な追求過程を考慮し、複線化した単元計画を構想している。	

2) 学習指導案の作成	学習指導案の一般的な形式項目を理解し、授業の流れをイメージできるように記述している。	目標・授業・評価の相互の結びつきが読み取れるように指導案を記述している。	教授・学習活動、学習内容、資料・教材を区分して記述するとともに、授業の目標との関わりがわかるように学習過程を示し記述できている。	授業の目標と結びつけて、複線化する学習者の思考展開や学習活動に合わせて学習指導案の形式を選択するとともに、学習過程の意図を合理的に説明できている。
3) 学習評価計画の作成	「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現」、「知識・理解」の各観点ごとに、評価活動を計画している。	目標が具体的な到達目標や行動目標として記述され、その評価のための適切な方法（発言、カルテ、プリント、ノート、作品、ペーパーテスト等）が選択されている。	授業目標、授業構成、授業展開の実際との一貫性のある具体的な評価項目と評価活動・方法を計画し明示している。	学習者が取り組む学習問題や学習活動に即して、診断的評価（指導前の評価）、形成的評価（指導過程での評価）、総括的評価（単元終了時のまとめの評価）、学習者の自己評価などの評価活動を適切に選択し計画している。

## II. 授業展開力

1. 基礎的・基本的な授業態度（音声・表情・所作等）	学級全体に伝わる声の大きさ、話しの速さで話すことができる。自分の話し方の欠点を認知することができる。	学習者に対する話す目的や内容に応じて、早さ、緩急、強弱を考慮して話している。	教師の話し方や表情と学習者の反応との関連を考え、話し方を工夫したり、表情に気をつけたりすることができる。	教育への願いが、音声・表情・所作と関わることを意識し、話し方のレパートリーを増やし、場面に応じて使い分け、表情豊かに語りかけることができる。
2. 授業・学習活動の構成と展開				
1) 個や集団への配慮	個への配慮に対する意識がある。学習の構えを作るための適切な指示・助言を与えている。	個それぞれに学び方があることを理解し、その特性を捉えている。	特徴的な個への対応を配慮事項として具体的に取り入れている。個の発言が、全体に影響しているかを捉えている。	想定しなかった個の行動・思考に対応するために立ち止まり、展開の方法を変更することが出来る。
2) 説明	わかりやすい言葉で、できるだけ端的に説明することができる。	学習者の理解や納得を促すように、説明の手順が工夫されている。	学習者の理解の度合いを捉え、適切な比喻や例を取り入れ、説明することができる。	学習者がつまづいている点を推測し、それを学習者が理解できるように示し、解決を図れるように説明できる。
3) 助言・指示	助言、指示が、個または、学級全体に伝わったかを判断している。	助言、指示を必要とする場面を捉えることができる。	個々の学習者の理解度を捉え、個々にすべきか、全体にすべきかを判断することができる。	個への助言とクラス全体への助言が区別されているだけでなく、個々の学習者の実態や特性を考慮して、実行可能な適切な助言を与えている。
4) 板書	文字の筆順や見やすさを考慮し、丁寧に板書することができる。学習問題と学習内容との関わりを、板書の内容に示している。	板書と学習者の思考活動との関係を捉えようとする。書くべき内容と書かなくても良い内容を選別できる。	学習者の様子を観察しながら、板書を書くことができる。板書を見る学習者が何を考え、何をつかんでいるかを推測しながら板書している。	板書、学習者の様子の把握、学習者の思考の展開についての考察を3対3対4程度の割合でできる。
5) 教材・教具の活用	学習者にとって具体的に使いやすい、理解しやすい教材・教具を選択している。	その情報から、学習者がどのように考えるかを推測し、教科書・補助教材プリントの活用を考えている。	考えさせるためか、知識・技能習得のためかという目的に応じて、補助教材プリントの活用を考えている。	学習者の学習にとって、どんな教科書・補助教材、プリントが良いかを考え、教材・教具を開発している。

6) 演技・表現性	授業において演技者としてふるまおうとしている。	学習者の理解度をつかみながら、演技者としてふるまうことができる。	学習者の理解度とともに、学習場面や教材の特性に応じて、適切だと考える演技を考えることができる。	学習者の実態や特性を吟味して、教師の演技が学習者にどんな影響を与えるかを考え、場面に応じた適切な演技をすることができる。
7) 発問	学習者が何を問われているか理解できる問いを発している。	自己の発問によって、学習者にどのような思考を促しているか考えている。	主発問による学習者の思考活動への効果を推測し、適宜、補助発問をすることができる。	発問等で、予想された児童の思考活動とは違う反応を捉え、学習者の現時点の到達度を推定できる。
8) 学習者の発言・行為への対応	学習者の発言や行為に受容的な態度で応じている。	学習者の発言や行為の真意を読み取り、適切な対応をしている。	学習者の発言や行為の真意を読み取り、指導過程の修正が必要かを考えることができる。	学習者の発言や行為の真意を読み取り、授業目標との関係を捉え、指導過程を修正することができる。
9) 学習環境の構成とマネジメント	授業の展開に必要な教材・教具や学習環境を整えている。	学習環境が、学習者の安全性及び、認知にどのような効果を与えるかを考えている。	安全に配慮し、適切な指示を与えることができる。また、子どもの反応から、学習環境に配慮している。	学習者の実態や特性から、彼らの行動・認知を推測し、学習環境を創造している。
3. 学習評価の実践	評価の観点ごとに評価活動を実施している。	用意した評価法を実施し、学習内容と評価法との妥当性を振り返ることができる。	用意した評価法を実施し、学習内容と評価法との妥当性を子どもの認知との関わりから検討することができる。	学習者の実態を直感的に捉え、学習評価法の種類と使用場面とを関連づけることができる。

### Ⅲ. 授業評価力

1. 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	学習目標に照らして、実践された授業を評価し、改善点を具体的に指摘できる。	具体的な教師と学習者、学習者と学習者の相互交流を指摘できる。予想した反応と予想外の反応を区別し指摘できる。予想外の反応の要因を探る視点を認知している。	予想外の反応が生じた要因を指摘できる。予想外の反応に対して、別の方法を考案することができる。想定しなかった個の行動・思考に対応するために立ち止まらねばならなかった地点を指摘できる。	予想外の反応に対してとった教授行動を学習者の認知活動から評価することができる。立ち止まってとった教授行動が適切であったか指摘できる。
---	--------------------------------------	---	--	--

## 2 生徒指導等に関する評価項目

観点	段階	1	2	3	4	自己評価
児童生徒理解力・学級経営力（生徒指導力）						
1. 日々の生徒指導（学級経営・学校経営）	1) 児童生徒の生活状況の把握	子どもたちの発達状況にあった心理的特性に関する基礎的な知識を習得し、子どもたち一人ひとりの生活状況を把握することができる。	他の教員の助言や情報を参考にしながら、子どもたち一人ひとりの生活状況を把握することができる。	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。	変わり続ける子どもたちの生活状況を的確に把握し、子どもたちが豊かに成長していくことができるような学校運営の方針を提案することができる。	
	2) 人権	人権教育に関わる基礎的な知識を習得し、子どもたち一人ひとりが相互に支え合いながら学校生活を送ることができるように指導することができる。	信頼される教育的関係の中で、子どもたちが相互に認め合い、差別や偏見のない生き方を求めようとする態度をはぐくむように支援することができる。	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。	子どもたちの生活状況と教師集団の特性をふまえながら、学校の状況にふさわしい人権教育の課題を提案し、具体的な取り組みを例示することができる。	

3) 学校目標・学級目標・諸施策	学校目標の趣旨を理解し、先輩教員の示唆を得ながら、子どもたちの実態にあった学級目標を設定し、これを実現させるために必要とされる施策を工夫することができる。	学校目標の趣旨を理解し、他の教員の助言や情報を参考にしながら学級目標を設定し、これを実現させるために必要とされる施策を工夫することができる。	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。	学校目標の趣旨を理解し、子どもたちの生活状況にふさわしい学級目標や諸施策が適正に開発されるようにガイドラインを提示することができる。	
4) 精神的な環境の整備	子どもたち一人ひとりと対話し、子どもたちが安心して生活できるような教室の状況を作り出すことができる。	子どもたち一人ひとりの存在が相互に認められ、尊重されるような教室の状況を維持することができる。	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。	教員と子どもたちが望ましい教育的関係を維持し、活発にかかわり合うことができるように助言や支援を行うことができる。	
5) 物的な環境の整備	子どもたちが安心して生活ができるようにするために、先輩教師の示唆を得ながら、教室の物的な環境を整えることができる。	子どもたちが安心して生活ができるようにするために、他の教員の助言や情報を参考にしながら、教室の物的な環境を整えることができる。	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。	子どもたちや教師が望ましい教育的環境を維持しながら学校生活を展開していくことができるような学校環境を工夫することができる。	
6) 係・当番活動	教室内での役割組織を理解し、すべての子どもたちが係・当番活動に参画することができるように工夫することができる。	子どもたちの役割意識が活性化されるような係・当番活動を整備し、すべての子どもたちが参画できるように工夫することができる。	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。	学級経営における係・班活動の意義を若手教員に理解させ、適切な学級経営が維持されるように配慮することができる。	
7) いじめ防止対策	いじめが生じる原因とこれを防止する対策についての基礎的な知識を習得し、日々の生徒指導の場面で活かすことができる。	いじめが生じる原因とこれを防止するために試みられた様々な取り組みに関する情報を日々の生徒指導の場面で活かすことができる。	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。	いじめ防止対策を具体的に立案し、学校全体の問題として取り組むことができるような体制を整備することができる。	
2. 意図的、計画的な生徒指導（道徳・特別活動・総合的な学習の時間等）					
1) 生き方	道徳や特別活動、総合的な学習の時間の趣旨を理解し、子どもたちが自分の生き方を考えていくことができるような指導計画を立案し、実践することができる。	優れた実践事例を参考にしながら、子どもたちの生活状況にあった学習課題を設定し、子どもたちが自分の生き方を考えていくことができるような指導計画を立案し、実践することができる。	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。	子どもたちが教師や他の子どもたちと相互にかかわりながら、自分自身の生き方を反省的に見つめ直し、より豊かにしていくことができるような学習指導場面を具体的に構想し、実践に至るまでの工夫を若手教員に例示することができる。	
2) 健康・安全	子どもたちの健康や安全に関わる基礎的な知識を習得し、子どもたち自身が健康管理や安全に関する意識を高めていくことができるような指導を実践することができる。	他の教員の助言や情報を参考にしながら、子どもたちに健康や安全に関する意識を高めさせるような指導内容を開発し、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。	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。	学校の危機管理や衛生管理に関する基礎的な知識を習得し、子どもたちの健康と安全を保障することができるような学校運営を具体的に提案し、若手教員に指導することができる。	

3) 学校行事	先輩教員の示唆に基づいて学校行事の趣旨を理解し、子どもたちが積極的に参加することができるように指導することができる。	学校行事の趣旨を理解し、他の教員の助言や情報を参考にしながら、子どもたちが積極的に参加することができるように指導することができる。	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。	学校行事の趣旨が全教員に理解されるように、ガイドラインを示し、子どもたちの取り組みが最適なものになるように助言や支援を行うことができる。	
4) 子どもたちの自己評価活動と対話的指導	子どもたちが記述した報告文の内容を子どもたち一人ひとりの生活状況をふまえながら理解し、適切な助言を与えることができる。	他の教員の助言や情報を参考にしながら、子どもたちが記述した報告文の内容を子どもたち一人ひとりの生活状況をふまえながら理解し、適切な助言を与えることができる。	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切な助言を行うことができる。	子どもたちが記述した報告文を解釈する方法と、対話的な指導を展開していく方法を若手教員に具体的に例示することができる。	
3. 必要に応じて展開される生徒指導					
1) 教育相談	先輩教員の示唆に基づいて、子どもたちが安心して相談することができるような場を工夫し、子どもたち一人ひとりの思いを理解しながら、適切な助言を行うことができる。	他の教員の助言や情報を参考にしながら、子どもたちが安心して相談することができる場を工夫し、子どもたち一人ひとりの思いを理解しながら、適切な助言を行うことができる。	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。	子どもたちと教員の対話が適切に行われるような環境を整備し、若手教員のために、教育相談の基本的なガイドラインを提示することができる。	
2) 特別支援教育	発達障害に関する基礎的な知識を習得し、先輩教員の支援を受けながら、障害をもつ子どものために構想される個別の教育支援計画や個別の指導計画を立案し、特別支援を実際に展開していくことができる。	発達障害やその他の障害をもつ子どもたちの障害の状況や本人と保護者の願いを的確に把握し、先輩教員の助言を受けながら、個別の教育支援計画や個別の指導計画を立案し、特別支援を実際に展開していくことができる。	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切な支援を行うことができる。	特別支援教育を必要とする子どもたちの保護者と教員、関係機関の専門員が連携し、協同的に個別の教育支援計画や個別の指導計画を工夫していくことができるような環境に配慮し、助言や支援を行うことができる。	
3) 問題行動	子どもの問題行動に対処するために必要とされる基礎的な知識を習得し、先輩教員の支援を受けながら、相談や治療、指導を行うことができる。	スクールリーダーから示唆を受けながら、問題行動を起こした子どもへの相談、治療、指導を行い、その子どもに対して、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。	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。	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当該の教員と連携しながら的確に把握し、具体的な相談や治療、指導の方針を助言し、支援することができる。	
4. 子どもたちへの評価					
1) 子どもたちの生活状況に関する気づきの記録	先輩教員の助言や保護者からの情報を参考にしながら、子どもたちの具体的な行動から子どもたちの生活状況を公正に把握し、記録に残すことができる。	保護者や他の教員からの情報を参考にしながら、子どもたちの具体的な行動から子どもたちの生活状況を記録し、より豊かな生き方を目指すために必要とされる課題を明確にすることができる。	保護者や他の教員からの情報を参考にしながら、子どもたち一人ひとりの日々の行動から、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。	子どもたちの行動を観察し、その気づきを記録していく若手教員に対して、留意すべき事項を具体的に助言することができる。	

2) 評価	先輩教員の助言を受けながら、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、生徒指導に活かすことができる。	他の教員からの情報を参考にしながら、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、生徒指導に活かすことができる。	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活かすことができる。	若手教員が子どもたちの生活および行動の記録や所見通信票や指導要録に適正に記述し、説明責任のある査定ができるように助言や例示、支援を行うことができる。	
-------	--	--	--	--	--

### 3 協働力に関する評価項目

観点 / 段階	1	2	3	4	自己評価
1. 校内における協働 1) 校務分掌	自ら担当している校務分掌を、校務主任や先輩教員に相談しながら遂行することができる。	自ら担当している校務分掌を、責任をもって遂行することができる。	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。	学校教育目標の達成に向けて、自らの校務を分掌できるとともに、他の校務分掌についても把握し、その担当者に必要な助言・指導を行うことができる。	
2) 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ため、教科主任や先輩教員に、進んで相談したり、指導を受けたりすることができる。	児童・生徒の教科等における学習を支援するため、管理職や同僚と連携を密にすることができる。	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。	教科等のカリキュラムを構想したりカリキュラムに基づいた実践を遂行するために、管理職や同僚と協働したり、他の教員を指導したりすることができる。	
3) 生徒指導における協働	児童・生徒のよりよい人間形成のため、学年主任や先輩教員に、進んで相談したり指導を受けたりすることができる。	児童・生徒のよりよい人間形成のため、管理職や同僚と連携を密にすることができる。	学校全体を視野に入れながら、児童・生徒のよりよ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。	学校運営の観点から、児童・生徒のよりよい人間形成のために管理職や同僚と協働したり、他の教員を指導したりすることができる。	
4) 連携しようとする態度	他の教員と協働して、教育活動に携わることができる。	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くことができる。	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。	円滑な学校運営のために、人間関係を調整するなど職場環境を整えることができる。	
2. 保護者・地域との協働 1) 保護者・地域等との連携	保護者と連携を取りながら児童・生徒の成長を支えることができる。	児童・生徒のよりよい学びや成長のために、地域の良さを理解し、保護者や地域の人と連携を深めることができる。	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、大学など）と円滑な関係を築くことができる。	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、大学など）と円滑な関係を築き、進んで地域に貢献することができる。	
2) 連携しようとする態度	保護者や地域の方の学校に対する想いを聴くことができる。	保護者や地域の方の学校に対する想いを聴き、受けとめることができる。	保護者や地域の方の学校に対する想いを聴き、具体的な方策を提案することができる。	保護者や地域の方の学校に対する厳しい想いを聴き、具体的な方策を提案することができる。	

## Ⅲ 休業期間中研修

### 1 休業期間中研修の概要と日数

休業期間中における17日間の研修は、共通研修、教科指導等研修、生徒指導等研修、選択研修の4研修からなり、各研修の受講日数は、共通研修2日、教科指導等研修6日以上、生徒指導等研修2日以上、選択研修2日以上とする。

休業期間中の研修日程については、別紙の「休業期間中研修日程一覧表」に示した。

### 2 共通研修（2日）

すべての受講者を対象に、次のような日程・内容で行う。

- ・共通研修(1)：4月3日(木) 会場：総合教育センター

(研修内容)○教育長挨拶

○オリエンテーション

○講義「10年経験者に求められる『協働力』」

○講義・演習「組織マネジメント」

- ・共通研修(2)：1月5日(月) 会場：総合教育センター

(研修内容)○シンポジウム「教育実践に関する共同研究」

○講義「人権教育」

○講義・演習「服務規律・教育法規」

○講義・演習「情報化社会における生徒指導のあり方」

※ 研修内容については変更することがあります。

### 3 教科指導等研修（6日以上）

教科指導等研修は、模擬授業研修、総合教育センター等の研修、大学・研究機関等研修の3研修からなる。模擬授業研修については必ず受講すること。ただし、中・高等学校の英語科教諭は模擬授業研修を受講せず、小中高英語連携講座（小中学校4日、高等学校3日）を受講すること。

#### (1) 模擬授業研修

##### 1) 概要

3日間を1単位(ユニット)とする研修で、各教科ごとに少人数で行う（小中学校：各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間、高等学校：地理歴史科は世界史・日本史・地理で、公民科は現社・倫理・政経で、理科は物理・化学・生物・地学で行う）。指導主事、または「模擬授業研修講師」を委嘱された教諭等が講師となる。教材研究、指導案作成、板書計画等について指導・助言を受け、模擬授業・研究協議を行う。その成果を、課業期間中研修の「教科指導等に関する研修」で研究授業として実践する。そのため、模擬授業を行う単元等は、所属校において実際行う予定の授業の中から選ぶものとする。

なお、講師等と協議の上、受講者は3日間のうち1日間に限り、電子メール・ファクシミリ等で講師の指導助言を受けながら、受講者の所属校において指導案の作成・教材研究・予備実験等を行うことができるものとする。

## 2) 選択ユニット数

専門教科（免許教科）または授業担当教科について、1ユニット以上を選択受講すること。

## 3) 日程等

各教科ごとに、3ユニットを設定している。別紙の「休業期間中研修日程一覧表」では、各ユニットごとに「1・2・3」を付して、3日間の日程を表している。ユニットをまたがって3日間を受講することのないよう注意すること。

## (2) 総合教育センター等の研修

総合教育センターや徳島県教育委員会が主催する教科に関する講座を受講する研修で、1日単位の受講を原則とするが、講座によっては2日間以上の受講を要する。

総合教育センター以外が主催する講座については、講座主催者への申し込み手続きを行うこと。

## (3) 大学・研究機関等研修

大学・研究機関等に協力依頼をして行う研修で、各教科等ごとに専門性を高める内容となる。1日単位で選択して受講する。

## 4 生徒指導等研修（2日以上）

生徒指導等研修については、次のような講座から1日単位で選択して受講すること。

### 夏季休業期間

- ・総合教育センターにおける研修（2日）
  - 「学校における消費者教育の進め方」「若者に多い消費者トラブル」
  - 「保護者との連携の在り方」「児童生徒の実態と生徒指導上の諸問題と対応」
- ・徳島県中央児童相談所における研修（1日）
  - 「特別支援教育について」「児童相談所の業務について」
- ・徳島県警察本部における研修（1日）
  - 「少年非行の現状について」「警察本部の業務について」
- ・徳島学院における研修（1日）
  - 「施設における諸活動の体験」「徳島学院の業務について」
- ・大学における研修（5日程度）
  - 「いじめの問題」「思春期の心理特徴」「サイコドラマ」「非行」「不登校」
  - 「生徒指導の在り方」「学校現場の事例検討会」

### 秋季休業期間

- ・総合教育センターにおける研修（2日）
  - 「効果的なアドバイスの与え方」「人間関係トレーニング」

### 冬季休業期間

- ・総合教育センターにおける研修（1日）
  - 「アサーショントレーニング」

※ 内容については変更することがあります。

## 5 選択研修（2日以上）

教科指導・生徒指導以外の領域についての研修を行う。



## 6 マイプラン

「休業期間中研修日程一覧表」(別紙)に示した講座以外で受講したい講座等がある場合、マイプランとして、教科指導等研修・生徒指導等研修・選択研修に合計最大6日まで独自の研修を盛り込むことができる。ただし、マイプランとしての受講を希望する場合は、研修計画書(様式C)提出までに「実施要項等の研修内容・時間を示す資料」(様式自由)を、また、受講後には速やかに「マイプラン受講報告書」(様式自由, A4判1日1枚)を、総合教育センターの10年経験者研修担当者あてに提出すること。ただし、「実施要項等の研修内容・時間を示す資料」はファクシミリ送信でもよい。

マイプランとして認める講座の例は次のとおりである。

- ①文部科学省, 都道府県教育委員会が主催・共催・後援する研修講座等
- ②各大学主催のセミナー・公開講座等
- ③青少年赤十字徳島県トレーニング・センター(補助役員)  
(小学校 7/29～7/31, 中学校 7/31～8/2, 高等学校 7/25～7/27の予定)
- ④各種ボランティア  
(とくしまボランティア推進センター <http://www.tokuvc.jp/> 参照)
- ⑤とくしま県民カレッジ, エルネットオープンカレッジの講座

なお, その講座がマイプランとして認められるかどうか判断しにくい場合は, 総合教育センターの10年経験者研修担当者まで問い合わせること。

## 7 放送大学の受講

放送大学を受講している場合, 1講座(2単位)についてのみ, 休業期間中研修3日間受講と認める(教科指導等研修・生徒指導等研修・選択研修)。ただし, 全放送受講後速やかに, 受講記録(様式自由, 1放送分A4判0.5枚, 合計A4判7.5枚)を, 総合教育センターの10年経験者研修担当者あてに提出すること。

## 8 留意事項

- (1) 「休業期間中研修日程一覧表」(別紙)の研修日程は調整中であり, 4月中に, 最終決定したものを送付するので, 研修日を確認して(C)研修計画書を作成すること。
- (2) 休業期間中研修の講座申込は, (C)研修計画書の提出とともに, 各学校の講座申込担当者を通じて総合教育センターのホームページ上から申し込むこと。ただし, マイプランについては, 受講者が研修日程・内容等を担当者に事前に報告し, 担当者がホームページ上から入力をする。
- (3) 各講座当日の受付時に, 休業期間中研修実施報告書(様式E, 後日送付)を提出し, 講座終了時に受け取ること。その際, 講座担当者の押印があることを確認しておくこと。

この休業期間中研修実施報告書は, 年度末に, 課業期間中研修実施報告書(様式F)とともに提出することになっているので, 大切に保管すること。

- (4) やむを得ず欠席しなければならなくなった場合は, 管理職(緊急の場合は本人)が総合教育センターの研修担当者に速やかに電話連絡すること。

欠席が認められれば, 総合教育センターのホームページ及び本冊子に掲載している欠席届(様式G)で, 速やかに欠席届を提出すること。

## IV 課業期間中研修

### 1 課業期間中研修の概要と日数

(1) 課業期間中研修 20 日間の内訳及び実施時期

1) 受講者が共通に行う研修【16日間】

- ① 自己評価票の作成及び研修計画の立案<1日>
- ② 教科指導等に関する研修<10日>
  - ・教科指導に関する研修……………(7.5日)
  - ・特別活動……………(2.5日)
- ③ 特定課題(学校活性化プラン)研究<4日>
- ④ 特定課題(学校活性化プラン)研究発表会<1日>

2) 受講者が選択して行う研修【4日間】

3) 1)①は4月中に行い、1)②・③・④及び2)は9月から翌年2月末日までに行う。(一部は4月から行ってもよい。)

(2) 研修日数の数え方

課業期間中研修においては、原則として、3時間以上行えば1日と数える。

### 2 受講者が共通に行う研修【16日間】

(1) 自己評価票の作成及び研究計画を立案する。<1日>

(2) 教科指導等に関する研修<10日>

1) 小学校は任意の複数教科を、中・高等学校は専門教科を、2.5日間を1単位(ユニット)とし、ユニット行う。(7.5日)

また、小学校は教科に代えて総合的な学習の時間を1ユニット行うことができる。

2) 小学校は道徳または特別活動、高等学校は特別活動を1ユニット行う。(2.5日)

3) 留意点

- ① 人権教育については、上記の1), 2)のいずれかの中で、1ユニットを行う。
- ② 上記1)で行う研究授業の題材は、休業期間中研修の模擬授業で扱った題材は必ず行うものとする。
- ③ 受講者が学級担任をしていない場合の特別活動については、受講者が所属する学年の学級において行うものとする。また、当該学級の担任教諭とTT型式で行ってもよい。
- ④ ユニットの構成は次のとおりである。

教材研究及び指導案作成(1.5日)  
+  
研究授業及び研究協議(1日)

これを1ユニット(2.5日)とする。

- ・教材研究及び指導案作成は、題材決定、教材研究、指導案作成まで完了して1.5日と数える。
  - ・研究授業及び研究協議は、原則として同一日に行い、1日と数える。
- ⑤ 校長、副校長及び教頭は教材研究及び指導案作成において、適宜、指導・助言を行うとともに、研究授業を観察・評価し、指導・助言を行う。
  - ⑥ 学校計画訪問、各教科等研究会で行う研究授業を充てることも可とする。

(3) 特定課題(学校活性化プラン)研究<4日>

1) 特定課題(学校活性化プラン)の設定

受講者は、本研修を通して作成することになっている、特定課題(学校活性化プラン)のテーマを提示する。校長は、受講者が提示したテーマを基に学校の実態等に配慮しつつ、特定課題(学校活性化プラン)を設定する。

2) 特定課題の例

- |                    |                    |
|--------------------|--------------------|
| ① 教科、特別活動指導に関するテーマ | ② 総合的な学習の時間に関するテーマ |
| ③ 生徒指導に関するテーマ      | ④ 進路指導に関するテーマ      |
| ⑤ ホームルーム経営に関するテーマ  | ⑥ 人権教育に関するテーマ      |
| ⑦ 家庭・地域との連携に関するテーマ | ⑧ 健康・安全に関するテーマ     |
| ⑨ 校務分掌に関するテーマ      | ⑩ 教職員組織に関するテーマ     |
| ⑪ 情報教育に関するテーマ      | ⑫ その他              |

3) 特定課題(学校活性化プラン)研究に関する日数の数え方

- ① 特定課題(学校活性化プラン)決定及び研究計画の作成
- ② 課題(学校活性化プラン)研究
- ③ 校長への中間研究状況報告
- ④ 特定課題(学校活性化プラン)研究報告書作成(様式・ページ数自由, A4判)

以上、①特定課題(学校活性化プラン)決定から④特定課題(学校活性化プラン)研究報告書作成まで完了して4日と数える。

4) 留意点

- ① 校長、副校長及び教頭は、適宜、指導・助言を行う。

(4) 特定課題(学校活性化プラン)研究発表会<1日>

特定課題(学校活性化プラン)研究発表を行い、校長、副校長、教頭が指導・助言を行う。なお、研究発表は、校内研修会等の場で行い、研究成果を全教職員が共有できるよう配慮する。

### 3 受講者が選択して行う研修 【4日間】

(1) 校長は、受講者への評価を基に、学校の実態等に配慮しつつ、次の中から選択し、4日間の研修を組むこと。

- 1) 教科指導等に関する研修・・・・・・・・・・1ユニット(2.5日)単位で行う。
- 2) 特定課題(学校活性化プラン)研究・・・・1特定課題(4日)単位で行う。
- 3) 課業期間中に校外で開催される徳島県教育委員会、総合教育センター主催の研修会及び講座等、市町村教育委員会主催の研修会、小・中・高教研が主催する研究会、大学の公開講座への参加・・・・・・・・参加した日数(0.5日単位)

(2) 留意事項

- 1) 校長は、選択研修の内容を決定する際、受講者への評価に基づき、得意分野をさらに伸ばしたり、不得意分野を補強したりする等、本研修の趣旨に配慮すること。

### 4 休業期間中研修との連携

- (1) 課業期間中研修全般にわたり、休業期間中研修で習得した知識や経験を基に、校長、副校長及び教頭の指導・助言を得つつ研修を行う。
- (2) 教科指導等に関する研修は、休業期間中に行われた模擬授業の題材を必ず扱う。

10年経験者研修自己評価票					
学校名					
職・氏名	印	担当教科 校務分掌			
研修履歴 (過去3年間)					
自己 評価	評価項目		段階		
	学習 指導力	I 授業構想力	1. 学習者の実態把握		
			2. 目標の分類と設定		
			3. 授業構成	1) 学習内容の構成 2) 学習方法の組立	
			4. 単元計画	1) 単元計画の作成 2) 学習指導案の作成 3) 学習評価計画の作成	
		II 授業展開力	1. 基礎的・基本的な授業態度 2. 授業・学習活動の構成と展開 3. 学習評価の実践	1) 個や集団への配慮	
				2) 説明	
				3) 助言・指示	
				4) 板書	
				5) 教材・教具の活用	
				6) 演技・表現性	
	7) 発問				
	8) 学習者の発言・行為への対応				
	9) 学習環境の構成とマネジメント				
	III 授業評価力	1. 自己の指導法に対する省察・評価と授業改善			
	生徒 指導力	1. 日々の生徒指導	1) 児童生徒の生活状況の把握		
			2) 人権		
			3) 学校目標・学級目標・諸施策		
			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					
2. 意図的, 計画的な生徒指導		1) 生き方			
		2) 健康・安全			
		3) 学校行事			
3. 必要に応じて展開される生徒指導		4) 子どもたちの自己評価活動と対話的指導			
		1) 教育相談			
4. 子どもたちへの評価	2) 特別支援教育				
	3) 問題行動				
	1) 子どもたちの生活状況に関する気づきの記録				
	2) 評価				
協働 力	1. 校内における協働	1) 校務分掌			
		2) 教科等における協働			
		3) 生徒指導における協働			
		4) 連携しようとする態度			
	2. 保護者・地域との協働	1) 保護者・地域等との連携			
		2) 連携しようとする態度			
特定課題 (学校活性化プラン) のテーマ					

【小・中・高 様式 (B)】

10年経験者研修事前評価票			
学 校 名		校 長 氏 名	印
受 講 者 職・氏 名		校務分掌	
		担当教科	
評 価	評 価 項 目 (自己評価票の評価項目の中から本研修で特に注目する項目を5項目程度選んで項目名を記入する)		事前評価 時の段階
校 長 総 合 所 見			
10年経験者研修計画報告書			
<p style="text-align: center;">_____教育委員会教育長 殿</p> <p>上記のとおり、平成20年度10年経験者研修の事前評価票を作成しましたので、研修計画書を添えて報告します。</p> <p style="text-align: center;">平成____年____月____日</p> <p style="text-align: right;">_____学校長_____ 印</p>			
<p>徳島県教育委員会教育長 殿</p> <p>平成20年度10年経験者研修の事前評価票を承認しましたので、研修計画書を添えて報告します。</p> <p style="text-align: center;">平成____年____月____日</p> <p style="text-align: right;">_____教育委員会教育長_____ 印</p>			

【小・中・高 様式 (C)】

研 修 計 画 書

(学校名)

(校長氏名)



受 講 者		授業担当教科	
校務分掌, 部活動, 学級担任等			

課業期間中研修計画書

		予定月	日数	研 修 内 容	指 導 者
共 通 研 修	立案				
	教 科 指 導 等				
	特 定 課 題 研 究				
発 表					
選 択 研 修					
日数合計		20日			

休業期間中研修計画書

受講者 所属校 ( ) 職・氏名 ( )

	共通研修	教科指導等研修	生徒指導等研修	選択研修
4/ 3(木)	共通研修(1)			
7/22(火)				
7/23(水)				
7/24(木)				
7/25(金)				
7/26(土)				
7/27(日)				
7/28(月)				
7/29(火)				
7/30(水)				
7/31(木)				
8/ 1(金)				
8/ 2(土)				
8/ 3(日)				
8/ 4(月)				
8/ 5(火)				
8/ 6(水)				
8/ 7(木)				
8/ 8(金)				
8/ 9(土)				
8/10(日)				
8/11(月)				
8/12(火)				
8/13(水)				
8/14(木)				
8/15(金)				
8/16(土)				
8/17(日)				
8/18(月)				
8/19(火)				
8/20(水)				
8/21(木)				
8/22(金)				
8/23(土)				
8/24(日)				
8/25(月)				
8/26(火)				
8/27(水)				
8/28(木)				
8/29(金)				
9/29(月)				
9/30(火)				
10/ 1(水)				
10/ 2(木)				
10/ 3(金)				
10/ 4(土)				
10/ 5(日)				
10/ 6(月)				
12/24(水)				
12/25(木)				
12/26(金)				
1/ 5(月)	共通研修(2)			
1/ 6(火)				
研修日数	2 日	( ) 日	( ) 日	( ) 日

○ 放送大学の講座を受講する計画のある場合には、その講座名を記入してください。

※ マイプランによる研修については、赤で記入してください。

【小・中・高 様式 (C)】

研 修 計 画 書

記入例

(学校名) ○○小学校 (校長氏名) ○○○ ○○



受講者	○○ ○○○	授業担当教科	全教科
校務分掌, 部活動, 学級担任等		環境教育担当, 金管バンド部, 第3学年担任	

課業期間中研修計画書

	予定月	日数	研 修 内 容	指 導 者	
共通 研 修	立案	4月 1日	自己評価票の作成及び研修計画の立案	校長	
	教 科 指 導	6月 2.5日	国語科指導「 単元名(題材名) 」	教頭	
				総合教育センター学校計画訪問の研究授業と兼ねる	指導主事
	等	11月 2.5日	社会科指導「 」	教頭	
		1月 2.5日	特別活動指導(人権教育)「 」	校長・教頭	
		2月 2.5日	算数科指導「 」	校長	
	特定 課題 研究	10月 ~1月	4日 カウンセリングマインドを生かした生徒指導の在り方について	校長・教頭	
	発表	2月 1日	校内研修会で特定課題研究について発表する	校長	
	選 択 研 修	11月 1日	1日	県小学校教育研究大会に参加	
		11月 0.5日	0.5日	県小学校人権教育研究大会に参加	
12月 2.5日		2.5日	理科指導「 」	教科指導員	
日数合計	20日				



休業期間中研修計画書

受講者 所属校 ( ○○中学校 ) 職・氏名 ( 教諭 ○○ ○○ )

	共通研修	教科指導等研修	生徒指導等研修	選択研修
4/ 3(木)	共通研修(1)			
7/22(火)				
7/23(水)				
7/24(木)				
7/25(金)		国語模擬授業(1)－1		
7/26(土)				
7/27(日)				
7/28(月)		鳴門教育大(2)		
7/29(火)			生徒指導等(1)	
7/30(水)		国語模擬授業(1)－2		
7/31(木)				
8/ 1(金)		国語模擬授業(1)－3		
8/ 2(土)				
8/ 3(日)				
8/ 4(月)				
8/ 5(火)		国語指導力向上講座		
8/ 6(水)				
8/ 7(木)			生徒指導等(2)	
8/ 8(金)				企業研修(1)
8/ 9(土)				
8/10(日)				
8/11(月)				
8/12(火)				
8/13(水)				
8/14(木)				
8/15(金)				
8/16(土)				
8/17(日)				
8/18(月)				情報教育研修(1) A
8/19(火)		鳴門教育大(13)		
8/20(水)				
8/21(木)		鳴門教育大(15)		
8/22(金)				
8/23(土)				
8/24(日)				
8/25(月)				
8/26(火)				福祉施設研修(2)
8/27(水)				
8/28(木)				
8/29(金)				
9/29(月)				
9/30(火)				
10/ 1(水)				
10/ 2(木)				
10/ 3(金)			生徒指導等(10)	
10/ 4(土)				
10/ 5(日)				
10/ 6(月)				
12/24(水)				
12/25(木)				郷土の自然から学ぶ(A)
12/26(金)		教育課程研究集会		
1/ 5(月)	共通研修(2)			
1/ 6(火)				
研修日数	2 日	( 8 ) 日	( 3 ) 日	( 4 ) 日

○ 放送大学の講座を受講する計画のある場合には、その講座名を記入してください。

※ マイプランによる研修については、赤で記入してください。

【小・中・高 様式 (D)】

10年経験者研修事後評価票			
学 校 名		校 長 氏 名	印
受 講 者 職・氏 名			
評 価	評 価 項 目 (事前評価票に記入した項目を記入する)		事後評価 時の段階
特定課題(学 校活性化プラ ン)研究			
校 長 氏 名 総 合 所 見			
10年経験者研修終了報告書			
<p style="text-align: center;">_____教育委員会教育長 殿</p> <p>上記のとおり、平成20年度10年経験者研修が終了しましたので、休業期間中研修実施報告書及び課業期間中研修実施報告書を添えて報告します。</p> <p style="text-align: center;">平成____年____月____日</p> <p style="text-align: center;">_____学校長_____ 印</p>			
<p style="text-align: center;">徳島県教育委員会教育長 殿</p> <p>上記のとおり、平成20年度10年経験者研修が終了しましたので、休業期間中研修実施報告書及び課業期間中研修実施報告書を添えて報告します。</p> <p style="text-align: center;">平成____年____月____日</p> <p style="text-align: center;">_____教育委員会教育長_____ 印</p>			

【小・中・高 様式(E)】

休業期間中研修実施報告書

受講者 (所属校) (氏名)

	共通研修	教科指導等研修	生徒指導等研修	選択研修
4/ 3(木)	共通研修(1) 印	印	印	印
7/22(火)				
7/23(水)				
7/24(木)				
7/25(金)				
7/26(土)				
7/27(日)				
7/28(月)				
7/29(火)				
7/30(水)				
7/31(木)				
8/ 1(金)				
8/ 2(土)				
8/ 3(日)				
8/ 4(月)				
8/ 5(火)				
8/ 6(水)				
8/ 7(木)				
8/ 8(金)				
8/ 9(土)				
8/10(日)				
8/11(月)				
8/12(火)				
8/13(水)				
8/14(木)				
8/15(金)				
8/16(土)				
8/17(日)				
8/18(月)				
8/19(火)				
8/20(水)				
8/21(木)				
8/22(金)				
8/23(土)				
8/24(日)				
8/25(月)				
8/26(火)				
8/27(水)				
8/28(木)				
8/29(金)				
9/29(月)				
9/30(火)				
10/ 1(水)				
10/ 2(木)				
10/ 3(金)				
10/ 4(土)				
10/ 5(日)				
10/ 6(月)				
12/24(水)				
12/25(木)				
12/26(金)				
1/ 5(月)	共通研修(2)			
1/ 6(火)				
研修日数	2 日	( ) 日	( ) 日	( ) 日

○ 放送大学の講座を受講する計画のある場合には、その講座名を記入してください。

※  マイプランによる研修については、赤で記入してください。

【小・中・高 様式 (F)】

## 課業期間中研修実施報告書

学 校 名 \_\_\_\_\_

校長氏名 \_\_\_\_\_ 印

受講者氏名 \_\_\_\_\_ 印

		実 施 日	時間(日数)	研 修 内 容	指 導 者
共 通 研 修	立案	月 日	( )		
		月 日	( )		
	教 科	月 日	( )		
		月 日	( )		
		月 日	( )		
		月 日	( )		
		月 日	( )		
		月 日	( )		
		月 日	( )		
		月 日	( )		
	指 導 等	月 日	( )		
		月 日	( )		
		月 日	( )		
		月 日	( )		
		月 日	( )		
		月 日	( )		
	特 定 課 題 研 究	月 日	( )		
		月 日	( )		
		月 日	( )		
		月 日	( )		
月 日		( )			
月 日		( )			
月 日		( )			
発表	月 日	( )			
選 択 研 修	月 日	( )			
	月 日	( )			
	月 日	( )			
	月 日	( )			
	月 日	( )			
	月 日	( )			
合 計 日 数		20日			

【小・中・高 様式 (F)】

課業期間中研修実施報告書

記入例

学 校 名 ○○小学校

校 長 氏 名 ○○ ○○ 印

受 講 者 氏 名 ○○ ○○ 印

		実 施 日	時間(日数)	研 修 内 容	指 導 者	
共 通 研 修	立 案	4月○○日	3 (1)	自己評価票の作成及び研修計画の立案	校 長	
		月 日	( )			
	教 科	6月○○日	4.5 (1.5)	国語科「单元○○」学習指導案作成	教 頭	
			3 (1)	国語科「单元○○」研究授業及び研究協議	校長・教頭	
		11月○○日	1	社会科「单元□□」学習指導案作成	教 頭	
			2	〃	教 頭	
		11月○○日	2 (1.5)	〃	教 頭	
			3 (1)	社会科「单元□□」研究授業及び研究協議	校長・教頭	
		指 導	1月○○日	2 ( )	道徳(人権教育)「主題◎◎」学習指導案作成	人権教育主事
				3 (1.5)	道徳(人権教育)「主題◎◎」学習指導案作成	人権教育主事
			1月○○日	3 (1)	道徳(人権教育)「主題◎◎」研究授業及び研究協議	校長・教頭
				2月○○日	4.5 (1.5)	算数科「单元××」学習指導案作成
	等 研 修	2月○○日	3 (1)	算数科「单元××」研究授業及び研究協議	教 頭	
			月 日	( )		
		月 日	( )			
		月 日	( )			
		月 日	( )			
		月 日	( )			
	特 定 課 題 研 究	5月○○日	3 (1)	研究課題「▽▽」決定及び研究計画の作成	校長・教頭	
			1	具体的な課題研究		
5月○○日		1	具体的な課題研究			
		1 (1)	具体的な課題研究	教 頭		
12月○○日		2	具体的な課題研究			
		1 (1)	中間研究状況報告	校長・教頭		
2月○○日		4 (1)	報告書作成	教 頭		
	月 日	( )				
発 表	2月○○日	3 (1)	特定課題研究校内発表	校長・教頭		
選 択 研 修	11月○○日	(0.5)	県小学校人権教育研究大会参加			
		(1)	県小学校教育研究大会国語部会参加			
	12月○○日	4.5 (1.5)	理科「单元◇◇」学習指導案作成			
		3 (1)	理科「单元◇◇」研究授業及び研究協議	校 長		
	月 日	( )				
	月 日	( )				
月 日	( )					
合 計 日 数		20日				

【小・中・高 様式（G）】

平成 年 月 日

徳島県立総合教育センター所長 殿

学校・幼稚園名

校長・園長氏名

印

## 欠 席 届

次のとおり、本校職員が平成20年度10年経験者研修を欠席しますのでお届けします。

1 職 氏 名

2 講 座 名

3 欠席する期間 平成 年 月 日 曜日から  
平成 年 月 日 曜日まで ( ) 日間

4 欠席の理由

- ① 欠席する場合は、あらかじめ管理職（緊急の場合は本人）が電話等により総合教育センター内の関係課に連絡し、後日速やかに欠席届を提出してください。
- ② 欠席届は、1部を総合教育センター所長まで提出してください。  
市町村立学校においては、1部(コピー可)を送付文書(かがみ)をつけて、市町村教育委員会へも提出してください。

【小・中・高 様式（L）】

10年経験者研修次年度受講願	
学 校 名 幼 稚 園 名	
受 講 者 職・氏 名	
次年度受講を 希望する理由	
変 更 年 度	平成 <u>20</u> 年度受講から次年度受講へ変更を希望します。
<p>_____教育委員会教育長 殿</p> <p>上記の理由により、平成<u>20</u>年度の受講が困難と判断されますので、次年度に受講させていただきますようお願いいたします。</p> <p>平成____年____月____日</p> <p style="text-align: right;">_____長 _____ 印</p>	
<p>徳島県教育委員会教育長 殿</p> <p>_____長からの願のとおり、次年度に受講することが適当であると判断します。</p> <p>平成____年____月____日</p> <p style="text-align: right;">_____教育委員会教育長_____ 印</p>	
摘 要 欄	平成____年度受講とする。

- ① 市町村立幼稚園長・小学校長・中学校長・高等学校長は、市町村教育委員会へ提出する。
- ② 市町村教育委員会は、次年度受講が適当と判断した場合は、押印の上、徳島県教育委員会教職員課へ提出する。
- ③ 県立学校長は、徳島県教育委員会教職員課へ提出する。
- ④ 摘要欄は、徳島県教育委員会で記入する。

# 「10年経験者研修モデルカリキュラム開発」講演会

～パフォーマンス課題の設定とルーブリックの作成～

## 事業の概要・目的

本事業は、平成19年度から展開されている「10年経験者研修モデルカリキュラム開発」の試みとして、勤務校実践と関連した自己課題探究を通して、プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティリーダーとしての資質力量育成を目指し、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ことを目的としている。特に、本講演では、このようなカリキュラム開発において、研修の成果を適正に評価する方法を明らかにするために、京都大学の西岡加名恵准教授に講演を依頼し、学術交流を行う。

## 実施日時

平成20年7月7日（月）14時40分～16時10分

## 場 所

多目的教室（鳴門教育大学地域連携センター1階）

## プログラム

### 1 主催者挨拶

10年経験者研修プログラム開発ワーキンググループ主査  
鳴門教育大学 芸術・健康系教育部 准教授 長島 真人

### 2 講演

京都大学 大学院教育学研究科 教育方法学講座 准教授 西岡 加名恵

### 3 事例紹介・質疑応答

事例紹介1（授業力） 鳴門教育大学 人文・社会系教育部 准教授 梅津 正美

事例紹介2（生徒指導力） 鳴門教育大学 芸術・健康系教育部 准教授 長島 真人

事例紹介3（協働力） 鳴門教育大学 基礎・臨床系教育部 准教授 豊成 哲



## 【主催者挨拶】

司 会

10年経験者研修プログラム開発ワーキンググループ主査  
鳴門教育大学 芸術・健康系教育部 准教授

長 島 真 人

たくさんの方にお集まりいただきまして、ありがとうございます。長島と申します。よろしくお願ひします。

私たちは、昨年度、独立行政法人教員研修センターの方から委託を受けて、10年経験者研修の内容をいろいろと吟味し、モデルカリキュラムを構築してきました。また、私たちは、昨年度は、同時に文部科学省から委託を受けて、教員研修評価・改善のシステムを開発し、教員研修自体を評価し、より良いものに改善する方法を開発してきました。今日の講演会は、このような研究の成果を報告することを目的としています。この2つの研究で必要となっているのが、今日の世界的なレベルで最も進んでいる評価理論を活用することでした。これを私たちの中でどのように消化し、そしてどのように活かしていくべきかということ、研究してきました。

同時に、私たち研究スタッフの多くが教科研究を専門としているので、私たちが担当する教科の小学校、中学校、高等学校でのカリキュラムと、その授業の中で子ども達の学習成果を評価し、私たち自身の授業改善を試み、私たち自身の教師としての指導力を改善していくようなシステムを同時に考えていきたいと願っております。

このような願ひの中で、共通するテーマとして評価に関して、現在、最も進んでいる理論をできるだけ吸収したいという思いで、長年、この評価理論を研究しておられる西岡加名恵先生をお招きし、講演をしていただくことになりました。いろんな立場から勉強してみたいと思っております。また、今日は教職大学院の、いわゆるベテランの先生方がたくさん来ておられます。お一人お一人がいろんな研究課題を持っておられると思いますが、今日は評価という問題から、共に分かち合いたいと思っております。

西岡先生の講演の後、私たちワーキングを組んでいるスタッフの方から、研究の経緯の一部を報告させていただきます。そして、西岡先生の方からコメントをいただくことにしています。

私たちは、教師の専門性を大きく3つの柱で考えています。1つ目は授業力、2つ目は生徒指導力、3つ目は子ども達の為に、子ども達以外の方々と関わる能力となる協働力という三つの柱で考えています。そして、この3つの観点から、研修の評価モデルとモデルカリキュラムの開発を検討しております。そして、授業力、生徒指導力、協働力という観点から、研修のプログラ



ムと評価モデルの開発を試みました。そこで、西岡先生が紹介して下さる「パフォーマンス課題とルーブリック」を参考にしながら、具体的な作業課題とそれに基づいた評価基準」として試行的に開発したものを紹介し、西岡先生にコメントをいただきたいと思っております。

そして、今後は、実際に私たちが作成した評価基準を、徳島県の指導主事の先生方に、今年度の徳島県の10年経験者研修で許せる範囲内で活用していただき、検証してみるころまで進めたいと思っています。

そういうことで、私たちにとっては、貴重な講演になると思います。まず、西岡先生の略歴を紹介しておきます。先生は広島県のお生まれで、京都大学の教育学部を卒業され、修士課程を終えた後、京都大学の博士課程に進まれ、その途中でイギリスのバーミンガム大学の博士課程に留学されました。先ほど聞いたんですけれど、イギリスに滞在された2年8ヶ月の間に博士論文をまとめられて、博士の学位を取得され、そして京都大学の博士課程に帰って来られて、その途中で実は鳴門教育大学に採用され、当時の学校教育センターのスタッフとして働いて下さっていました。そして4年前に母校の京都大学にお戻りになられ、現在は、京都大学で評価研究を推進されている先生です。ちなみに、西岡先生は広島県のご出身で、広島大学の附属中・高等学校に生徒としておられたとき、私もこの附属中・高等学校で現場の音楽教師をしておりまして、音楽室で一緒していたという間柄でございます。ということで、かつてのmy student、現在のmy teacherでございます。

では、西岡先生、よろしく願いいたします。

## 【講 演】

### 「パフォーマンス課題の設定とループリックの作成」

講 師

京都大学 大学院教育学研究科 教育方法学講座 准教授

西 岡 加名恵

皆さん、こんにちは。今日はこのような機会を与えていただきまして、どうもありがとうございます。先ほどの紹介にもありました通り、私自身、鳴門教育大学で育てていただいたというのがまったくの実感でして、このような機会を頂いたことを、本当に晴れがましく感じると同時に、非常に緊張しております。

また週末は、教職大学院の皆様にお世話いただいたカリキュラム学会の方に出ておりまして、大変お世話になりました。お疲れのところとは存じますが、よろしく願いいたします。

私からは「パフォーマンス課題の設定とループリックの作成」ということで、ざっくりと「パフォーマンス課題とループリック」というのはこういうものなんだということをご紹介しながら、中でも私が最近注目しております「逆向き設計」論について、ご紹介していきたいと思っております。

お配りしている資料の中で、このようなA4判の綴じたものがあると思いますので、そちらをご覧ください。まず、パフォーマンス課題とは何かということをご紹介したいんですけども、私自身がこの例で説明したら一番分かりやすいなと思ったのが、車の免許を取るというプロセスです。

車の免許を取るときには、〇×で採点できる筆記テストと、それからS字カーブとかT字路とかいった実技テスト的なもの、それから路上検定というものがありますね。

路上検定においては、それまで学んだ知識や技能を総合し、必要に応じて引き出しながら発揮することが求められます。私は鳴門に来てちょうど2年目くらいで車の免許を取ったんですけども、最後の路上検定では3人が1台の車に乗りまして、回っておりましたら、撫養町の細い道で、おじいさんがひよろ〜っと自転車で出てこられたんですね。

それで、「ああ、このおじいさんを抜いたらいいんだろうか、それとも後ろに付いて走ったらいいんだろうか」と悩んだ挙げ句、「エイッ！」と抜いた瞬間に落とされました。そういうふうに、パフォーマンス課題には多少の運不運がございます。

運不運はあるんですけども、やはりその時点でそういう運転をすることはいけないんだ、ということ学んだというのは、非常に良い学びだったなと、今となっては思いました。その時はショックでしたが……。

考えてみますと、体育や音楽という教科では、もともとパフォーマンス課題による評価をずっとしてきているわけですよね。バスケットボールであれば、ドリブルの練習だけをしてバスケットボールの試合をしない体育の授業はないですし、運指練習だけをして曲の演奏をしない音楽もないですよね。

ところが考えてみると、普通の教科においては、はたしてこういうまとまったパフォーマンスとして総合的に知識や技能を発揮するという活動を、どれだけ正当に位置づけてやってきたのだろうかということが、今、問われていると考えています。

定義を確認しますと、パフォーマンス課題というのは、リアルな文脈の中で様々な知識やスキルを使いこなすことを求めるような課題です。具体的にはレポートや新聞といった完成作品を作るものや、プレゼンテーションなどの実技・実演を評価するものというように定義が出来るかと思えます。

百聞は一見に如かずなので、ビデオで少し例を見ていただこうと思います。これは小学校1年生の教室で、先生が本の朗読の仕方について指導している場面です。一番最初に課題の内容を児童たちに紹介しています。「今日は皆さんに、来年小学校に入ってくる子どもたちが朗読の仕方について学ぶための見本になるテープを作ってもらいます。自分たちで読みたい本を選んで、朗読のお手本になるようなブックテープ、本のテープを作ってください。」次に、課題に取り組む前に、どういうポイントに気をつけてやらないといけなかったかということを確認する作業をしています。ここを見ますと、なめらかに読めているか、表情豊かに読めているか、句読点を正しく読めているか、単語が正しく読めているかという視点が用意してあります。

ちなみにアメリカやイギリスでは、子どもの読みのレベルに合わせて、いろんな絵本が用意されていて、その子がどの本をスラスラと読めるかということを見れば、その子の読み能力がだいたい分かるというような教材が作られています。そこで、あまりたくさん読み間違えるようだったら、選んでいる絵本が難しすぎるということだから、もっと簡単なものにしてほしいといった指導もなされています。

評価基準を説明するだけでなく、さらに採点の練習を少しさせています。「先生が読んでみるから、皆さん採点してみてね」と言ったあとで、先生はわざとちょっと下手に読んでいます。「今の私の読み方を採点すると何点？」と訊くと、男の子が「僕が思うに2点と3点の間かな」というようなことを言うわけですね。それで、先生が「こういう理由で、確かにこの採点は妥当ですね」と確認しています。

ワークシートでは、評価基準が書いてある紙の下半分に、もう一度その課題に取り組みたいかどうか、取り組むとしたらどういう所に気をつけたいかということを書く欄があります。そのようなワークシートの記入方法の説明を聞いたのち、別室に行って録音をする。録音し終わったものを自分で聞いて自己採点して、「こういう所を今度は気をつけようと思います」というようなことを記入する、という活動を行っています。

これが1つのパターンなんですが、もう1つ美術の例をご覧くださいと思います。

これは、今度は高校の美術の課題なんですが、最終的に自分たちが作った自画像について、お互いに批評し合っている場面です。「アレックスの絵は、非対称の構図が上手く使われているわ」というように、美術で学んだ概念を批評で使っています。つまり、学んだ概念をきちんと批評の場面で使えるかどうかということ、先生はチェックをしているわけですね。

この課題に取り組む前には、いくつかのミニ課題に取り組んでいます。1つ目の課題は、色相関を描くという課題です。色の配置ですね。実は、単元全体を貫くものとして、「美術作品におい

て色はどのようなインパクトを持っているのだろうか」という「問い」を中心に課題が作られています。

色相関を描いた後は、自分の好きな画家を選んで、その画家はどういう風に色のインパクトを使っているのだろうか、というようなことを分析します。そして自画像をデッサンで描いた後、自分が選んだ画家の画風を使いながら自画像を仕上げるという課題になっています。

この生徒の場合は、こういう自画像をデッサンで描いていたんだけど、最終的には画家の画風を加えてこういう自画像が出来上がりました。最後に、お互いに作品を見合いながら、批評し合うという仕組みになっています。

これらの例を見て、お分かりいただきたいのは、パフォーマンス課題にもいくつかのパターンがあるということなんですね。1つは、朗読の課題に見られたような“繰り返し型”のパターンです。たぶん朗読の課題は、繰り返し取り組ませながら上達させていくという形だったと思います。もう一つは、“パーツ組み立て型”のパターンです。美術の課題の場合は、色相関を描く、リサーチをする、自画像をデッサンする、それを総合した1つのパフォーマンスとして自画像を仕上げてもらうというパターンでした。

そういう2つのパターンを意識していただくと、パフォーマンス課題と指導過程の組み合わせが見えてきます。そのような2パターンは、単元の中の構造としてもあり得ることですし、単元間の構造の中でもあり得るものです。

それから、もう1つ、パフォーマンスの種類に注目すると、固定的に完成されて出来上がったプロダクトと、あるいは例えばグループでの話し合いとか量の測定とか、実演のプロセスそのものが対象になる場合もあるのかなと思います。

教師教育で言えば「指導案」というのは、1つの出来上がったプロダクトですけども、模擬授業というのはプロセスですよ。そういう両者を意識していく必要があるのかなということを最近考えています。

次の学習指導要領でも、「知識・技能を活用する学習活動」ということが言われていまして、2008年1月17日の答申を見ていただくと、何らかのパフォーマンスを求めるようなことが重視されるんだな、ということが意識できます。けれども、この答申の中で書かれていることは、学習活動なんですよ。そうではなくて、評価課題として意識しておかないと、結局テスト重視、付け足しの学習活動みたいになってしまうかな、ということちょっと心配しています。

もう1つの心配は、課題といっても結構作るのが難しいという問題です。まず、教科書というのはだいたい見開き1ページ、一問一答で作られていますよね。単元全体を総合する学習活動というのがどれだけあるかというところ、ちょっと心もとないと思われる部分があります。

あるいは、活動させてはいるけれども、中核に位置づくべき「問い」が意識されていない例もあります。例えば社会科で新聞づくりをするんだけど、いろんな情報集めで終わってしまっただけで、中核的な内容に迫っていくというところになかなか行かない。

それから、中核的な内容と課題とが対応していないという問題も見受けられます。例えば家庭科で「子どもの育ちと遊びの環境を考える」という所で、おもちゃ作りをさせているという課題があるのですが、おもちゃさえ作れば発達と成長の関係が見えるかというところ、必ずしもそうでは

ありませんよね。

さらに、どれぐらいの思考力や考察力が求められているのかが分からない事例もあります。理科で、「この物質を見分ける為の実験方法にはどんなものがあるか話し合ってみましょう」という課題があります。これは良い問いだと思うのですが、これだけだと、おそらく思いつきを言って終わりになってしまうのではないかと思います。

そこで、良いパフォーマンス課題を作るために参考になると思っているのが、今日ご紹介する「逆向き設計」論です。なぜ“逆向き”と言われているかということ、意味は単元計画あるいはカリキュラム設計を行う時に、まず「求められている結果」——これが目標ですね——、目標を明確にしましょう。その次に、その目標が達成されたかどうかを判断する上で、「承認できる証拠」を明らかにしていきましょう——つまり、評価方法ですね。その上で学習経験や指導を計画しましょう、ということが主張されているからです。

これだけを見ると当たり前にも見えるんですけども、指導の前に評価を計画するというのは、そこまで指摘されていなかったことですよ。例えば、単元指導計画を立てる段階で、単元末テストを作っている先生はそんなに居らっしゃらないのではないのでしょうか。

“逆向き”と呼ばれるもう1つの理由は、単元末あるいは学年末、卒業時といった、学習活動が一通り終わった時のことをイメージしながら、今の指導を組み立てていくという発想があるためです。結果から遡って計画するという発想です。

もう1つ「逆向き設計」論の面白い点は、人間の「知」と評価方法とを対応させて考えている所です。「逆向き設計」論の提唱者であるウィギンズたちは、人間の「知」というのはこういう構造になっているんだと主張しています。

まず、一番表層の部分に事実的な知識と個別的なスキルがあります。例えば、源氏物語を書いたのは誰か——紫式部だ。こういうのは事実的な知識です。あるいは個々のグラフにプロットを打つ。これは個別的スキルです。それらは勿論、知っておく価値がある知識やスキルです。

しかし、知識やスキルをいろんな文脈で応用して転移させて使うことが出来るためには、もう一歩奥の、転位する概念や複雑なプロセスというのを知っておく必要があると、ウィギンズらは言っています。例えば、社会というものを捉える時に用いる政治・経済・物価という概念、あるいは複数の資料を組み合わせて、その時代を説明する論述が出来るというような複雑なプロセスです。それを更に組み合わせると「永続的理解」、一生使って欲しい、身に付けておいて欲しいような理解の内容があって、それが教科の一番中核にあるものなんだ、ということを行っています。

それで、表面的な部分であれば、筆記テストや実技テストで評価が可能なんだけれども、この転移する概念や複雑なプロセスを使いこなして、例えば社会はこういう風に変化する、といったことが語れるかどうかについては、パフォーマンス課題による評価が必要だと論じられている。このように、評価方法と「知の構造」を対応させているという点が面白い所です。

具体的に、「逆向き設計」論を使ってどういう風にパフォーマンス課題を作るかということ、こんな感じです。まず教科内容の中核に存在している「永続的理解」を見極めるために、「本質的な問い」を立てましょう。次に、「本質的な問い」の模範解答をイメージしながら、「永続的理解」の

内容を明文化しましょう。そして、それらに対応するパフォーマンス課題を作りましょう。そうするとパフォーマンス課題に取り組むことで作品が生まれ出されてくるので、それにもとづいてループリックを作りましょう。そのループリックは、「永続的理解」と対応しているはずですね、という構造になります。

具体例を紹介しましょう。これは私自身が中学校の先生方と共同研究をしている時に作った「本質的な問い」の例と、「本質的ではない問い」の例です。見比べてみると、いくつか本質的な問いの特徴が捉えられると思います。例えば、「本質的な問い」は、一問一答では答えられませんね。正解にいろんな深さがある。また、その問いを問うことで知識やスキルが総合されていく、そういう「問い」でもあります。

ちなみに、パフォーマンス課題作りのワークショップをする場合は、受講者の方々に特徴を考えていただき、発言していただくんですね。今回は、スライドの35番、レジュメでいうと8ページに「本質的な問い」の特徴を載せていますので、後をご覧ください。

私が共同研究をする場合は、単元の指導計画を立てていただくお手伝いをします。その場合はまず、この単元全体を通して問われるべき「本質的な問い」は何でしょうね、ということ先生方と考えます。

社会科の梅津先生がいらっしゃる場所ではお話ししにくいのですが、社会科の例をご紹介します。

中学校の2年生の歴史的分野です。スライド15番に示した通り、色々な知識がありますよね。中学生だったころの私は社会科が苦手だったので、こういう大量の知識を見るとげんなりしておりましたが、これだけの事実をつなぎ合わせて総合する時に、持っていなければいけない「問い」とは何だろうということを考えるわけです。すると、例えば「明治維新によって日本の社会がどのように変化したのだろうか。明治維新後の日本において、人々が幸福で平和に暮らせる社会を築くにはどうすれば良かったのだろうか」という問いが立ちます。

さらに、この「問い」に対してどの程度の理解を、その学年の子どもたちに達してもらいたいのだろうかということを、指導案を書く段階で具体的に文章化していきます。今までは、「……が分かる」とか「……ができる」という形で目標を書いていたわけです。しかし、それでは何が分かれば分かったことになるのか、何が出来れば出来たことになるのか、という水準がはっきりしません。ですから先生ご自身が、具体的に知識とスキルを組み合わせることで、この程度の理解をして欲しいということを明確にしておくわけなんです。

三藤あさみ先生の場合、「明治維新という政治改革の背景には、欧米を中心にした産業革命とアジアへの進出からの影響……」といった、いろんな要因が絡まり合っていたということを理解させたいと考えられています。ちょっとレベルが高すぎるかもしれませんが、単に英雄が出てきて明治政府をうち建てたというだけではないんだよ、ということを理解して欲しい、というわけですね。その後の展開についても、正の面・負の面の両方があったんだよ、ということを理解して欲しい、という目標設定をされています。

次に、理解の中身というのは、そのまま相手に伝えても、ただ暗記させただけでは理解させたことにはならないんですね。ですから、本人が探究する中で自分なりの理解を作っていくてもら

うという課題を与える必要があります。そのようなパフォーマンス課題のシナリオ作りのために、ウィギンズたちは“Goal, Role, Situation, Product/Performance, Standard”, つまりGRASPSという6つの要素を織り込みながら、課題を作りましょうと提案しています。

今日の私のこの講演もパフォーマンスなんですけど、パフォーマンスというのは、やはり目的があって行うものですよね。今、私は、「パフォーマンス課題とルーブリック」というのはこんなものなんですよ、ということをお伝えしようとしています。役割というのは、研究者としての役割ですよ。誰が相手か——鳴門教育大学の先生方や学生さん、院生さんたちです。想定される状況というのは、講演依頼をされて、講演している状況。パフォーマンスとして求められているのは40分ぐらいの講演。評価の観点、聞き手の参考になるかどうかとか、声はきちんと聞こえるかどうか、いろいろあると思うんですけども、どういうポイントで見ればいいのかということをお考えすることができます。

このように、GRASPSを用いることで、パフォーマンスに含まれている状況設定を細かくやっていくこととなります。GRASPSは、無理に使わなくても良いんですけども、使った方がわかりやすい課題ができます。

ウィギンズたちはこれらの要素を、“GRASPS”と略しているんですけども、小学校に行ってGRASPSの6要素というと、「先生、もうパフォーマンスとかルーブリックとか、カタカナ文字はいい加減にしてください。その上、まだ英語ですか」という苦情をいただいたので、私としては、日本語版として「なやんだな、アアそうか」というのを考えました。これも、別に使っていたかなくてもいいのですが、夜中にこの語呂合わせが浮かんだ時は、すごく嬉しかったですね。

先ほどの社会科の例であれば、「時は1901年。あなたは明治時代の新聞社の社員であり、社会が大きく変化してきた明治維新を記念する社説を書くことになりました。社説は当時を生きる人々に向けた新聞社からのメッセージです。話し合いの内容や、今までの学習を振り返り、今後の改革の在り方について重要だと考えたことを提案してみてください」というような課題をやってみました。

何しろ初めてのパフォーマンス課題だったので、「どう取り組んだらいいのか分かりません」という生徒もいっぱい出てきたのですが、その時の平均的な作品を、お配りしている資料1の①の所でご紹介しています。

政治・経済・文化の視点から考えようということになったのですが、この生徒さんの場合は、「武力を強化していく」という発想と「言論の自由を推進する」という考え方とを対立的に述べた上で教育を優先すべきと主張しています。

実は、このような生徒の作品からも、改めてどういう理解を育てたかったのだろうかということが見えてきます。複数の作品を比べていただくと一番わかりやすいんですけども、同じく政治・経済・文化に目配りをしていても、この生徒の場合は対立的に述べているんですけども、そうではなくて政治的に富国強兵政策を取ることで産業が発展して、それが豊かな国づくりに結びついていくといった関連づけが出来ている作品を生み出している生徒もいました。同じく政治・経済・文化という要因を考えているのに、何であちらの作品の方が見栄えがするんだろうか…と考えると、「ああ、この生徒はバラバラに論じているからだ。多角的に言っても、要因をバラバラに並



べるだけでは駄目なんだな」ということが逆に見えてきました。

あるいは、生徒の中には、グラフや資料を入れて書いていた例もありました。それで、「やはり、そういう作品の方が良かったな。社会科では、資料活用力も重視されているのだし……」ということに気付かされるわけなんです。

そう気付くと、次に指導が改善されていきます。例えば資料活用とって



も、この時は課題の与え方がまずかったですね。社説に普通はグラフや図は載っていないですよ。ですから、「これは止めよう。社説ではなくてレポートみたいな形にしよう。リーフレットを作る形の方が良かったな」という風に課題を改善する。

それから資料を活用するといっても、資料をいちいち調べてこさせる時間はないので、切り貼りして使えるような資料集のプリントを先生が作ってあげて、「好きな分だけ使ったらいいよ」と配ってあげる。

指導の流れにおいても、因果関係とか、一番何が重要な要因なのかということ、グループでディスカッションする時間をもっと授業の中で取って、お互いの主張を闘わせる中で、「ああなるほど、いろんな要因というのは実は絡まり合っているんだな」ということを掴んでもらう。

そういう風にいくつかの改善を加えて、次の単元では「戦争を防ぐにはどうしたら良いのか」について、提言レポートをまとめようという課題を行ったんです。作品を一つ資料1の②に載せていますが、実はこれは資料1の①と同じ生徒が作った作品です。全然、質が違うでしょう。

時間がないので読みませんが、第二次世界大戦などが起こった要因を検討して、戦争を防ぐ為には条約や同盟というものがすごく大事なんだというように、主張は1つに絞られているんだけれども、実際にその条約や同盟というものが国内政治を動かし、経済状況を変化させ、文化を左右するんだというようなことも関連づけながら論じています。しかも、いろんな資料を織り込みながら書こうとしているということが、お分かりいただけるのではないかと思います。

こういう風にパフォーマンス課題を作ると、成功の度合いに差が生じてくるわけですね。〇×で採点できないから不安になってしまう。そこで、採点基準表としてループリックを作りましょう、というのが、パフォーマンス課題とセットで提唱されています。

スライド21番にループリックの例を示しています。素晴らしいパフォーマンスを評点5、平均あるいは合格ラインを評点3、かなり頑張ってくれないといけないレベルを評点1とします。迷ったら、評点4・2と評価するわけですが、ここでは評点2と4の部分は省略しています。また、重要な観点をなるべく少なく立てておいて、5が付くパフォーマンスではこういう特徴があるんですよ、というようなことを表にまとめたのが、ループリックです。

ここで肝心なのは、ループリックの作り方なんです。スライド22番・23番に示したのは、鳴門に居た時に、夏に附属小学校で取り組んだ作業の様子です。理科の観察記録をお互いに採点し

ながらループリックを作りました。

まず、お互いの採点が分からないように採点をします。パッと見て、素晴らしいと思ったら「5」、これなら合格だと思ったら「3」、これではダメだと思ったら「1」と、それぞれが付箋紙に書き込んで、作品の裏に貼り付けるんですね。全員が全部の作品を採点し終わると、付箋紙を表に貼り直して、だいたい皆が良いなと思った作品、皆が合格だなと思った作品というふうに、分類していきます。そして、「何で皆がこれらを素晴らしいと思ったんだろうね」、「何で皆がこれらを合格だと思ったんだろうね」といったことを話し合って、先ほどの表に示した説明書きの部分——これを記述語といいます——を作るんですね。

最初は良いパフォーマンスから分析していった方が良いでしょうし、意見が揃ったものから作っていった方が良いでしょうと思います。意見が分かれた作品については、一通り作り終わった後でもう一度見直してみてください。そうすると、「ああ、自分はちょっと採点基準がずれていた」ということで、簡単に修正が利く場合もあります。また、意見が違った作品についてじっくり話し合うことで、「ああ、この先生はこの点を見ていたのか。自分にはなかった視点だな。でも、これはちょっと意識しなきゃいけない所だったな」というふうに、新しい評価の観点が見つかってくるということもあります。

ただし、このやり方だと、一旦作品が出てこないループリックが出来ませんね。そこで、予備的なループリックの作り方というものもあります。これは、ループリックのテンプレートだけを決めておいて、評価の観点を定めて、それぞれの評価の観点に対応する記述語を書くという方法です。

別に何段階でも良いんですが、仮に4, 3, 2, 1という4段階のレベルを決めるとします。次に、評価の観点を相談して決めるんですね。例えば、「素晴らしいウエイター・ウエイトレスさんの条件とは何だろう」と考えると、あなたは何が条件だと思いますか？（「接客のうまさ。」）はい、接客のうまさの中身をお願いします。（「挨拶です。」）その後ろの方は？（「言葉づかいが丁寧。」）その後ろの方、良いウエイター・ウエイトレスさんの条件です。（「メニューの知識。」）（「明るさ」、「清潔さ」）

はい。このような具合に、いくつかの観点が出てきましたね。そこで、多数決などの方法で、主な観点、例えば4観点なら4観点到り絞ります。多数決であれば、たぶん人数が多い観点の方が重要でしょう。例えば「清潔さ」という観点が入ったとすると、「常に継続的に清潔だ」とか、「一般的に概して清潔だ」、「時々清潔だ」、「滅多に清潔ではない」と、程度の違いを記述語で表していくと、一応ループリックが出来ます。

この例が示すように、パフォーマンスという時には、あまり固定的なイメージで捉えていただきたくないんです。ウエイターとかウエイトレスさんというのは、まさに仕事の中のリアルな文脈の中でパフォーマンスをしているわけですね。それをイメージしながら、何が一番大事なんだろう。それで、素晴らしい状態から、これはダメだという状態までを並べてみると、この求めている状況というものが見えてくる。というようなループリックなんだというところをご紹介します。と思いました。

頂いた時間がだいたい終わってきているんですけども、宿題を頂いていたので、ちょっと急

ぎます。

鳴門教育大学では、先ほど長島先生のお話にあったように、非常に充実したGPに取り組んでおられます。今回は、その成果に関してもコメントしてほしい、という依頼をいただいております。

私自身も京大で教職教育担当なのですが、実習生を送り出す時は本当に胃が痛い思いがします。「どうか問題を起こさずに帰ってきてくれ」という感じです。思った通りに育てたいと思っても、なかなか思い通りには育ってくれませんね。そういう時、教育評価研究をしていると辛いんです。何しろ、“出来ない”のは教育の責任だという理論なので、自分の刃が自分に突き刺さるという感じの立場です。

そういう風に自分自身も教師教育に関して悩んでおりますので、コメントというよりも、是非、先生方にも教えていただきたいと思ったポイントをお話ししてみたいと思います。

1つは、作業課題ということをおられるという点です。私自身、「作業課題という用語は、パフォーマンス課題の非常に良い訳語になるな」と思いました。ただ、報告書を読ませていただいて、ちょっと気になったのが、学習活動と評価課題との区別がどのようになされているのかが、報告書からはちょっと読み切れませんでした。

「逆向き設計」論では、やはり指導の過程で取り組む学習活動と、指導の結果こういう状態になったという最終の成果とを区別します。最終の成果には、実技・実演といったプロセスも含まれるわけですが……。その点はどうなんだろう、と思いました。

裏返すと、検討会といった、パフォーマンス自体を練り直させる指導が、学習活動の中に意識的に位置づけられているのかなというのが、ちょっとよく分かりませんでした。

ただ、私自身、GPでやっておられる「10年経験者カリキュラム」が、よく分かっていないので、読み取り切れなかったのかもしれません。これが1つ目ですね。

それから2つ目に、今回GPで取り組まれている課題を、3本の柱に思い切って絞ったというのは、まさに卓見だと思いました。要はエッセンスが1つ分かれば、いろんな文脈で使えることはいっぱいあるので、あまり細分化したものを細切れにやっていくよりは、エッセンスが分かってもらえるような評価課題にした方が良いと思うんですね。

そんなわけで3本の柱というのは、すごく良いと思ったんですけども、例えば授業力1つに関してだけでも4つの作業課題がありますよね。授業力を見ようと思えば、実際には模擬授業だけで良いのではないかというぐらいに思う部分もあります。先ほど、美術の課題を紹介して、“パーツ組み立て型”というお話をしましたが、3つの小さな課題を総合するような1つの課題で評価するといった、構造化が出来ないかなという印象をもちました。

3つ目の視点としては、10年経験者研修として、学校外で行う課題と、現実の文脈で取り組む課題とか、どういう関係になっているのかな、というのもお聞きしたかったことです。

先ほどのウエイター、ウエイトレスさんの例が示しているとおおり、教師も、実際の文脈の中で評価されますよね。教員養成でも、学生たちに模擬授業を行わせます。模擬授業が上手い学生さんは、たぶん教育実習に行っても、模擬授業が下手な学生さんよりは良い授業をするだろうというところまでは分かるんですが、実際の学校では模擬授業以上の力も試されます。そういう現実

の文脈と、大学という学校の外でやっている課題との差、両者の関係ですね。それが、どういう風に考えられているのかなと思います。

最後に、これはまたこれから先の課題になってくるのかもしれないのですが、課題とセットで開発されるべきループリックですね。予備的なループリックは既に作っておられますが、具体的なパフォーマンスを踏まえて作った方が、より良いループリックが出来ますので、そこら辺もさらに具体化していただけるとありがたいな、と思います。「……が分かる」、「……が出来る」と書かれている時、どういう状態が分かった状態だという風にイメージされているのか、その中身をもう少し知りたいです。また、具体的な作品を分析してループリックを作ると、記述語の意味を表すアルカー作品（典型例の作品）整理されます。言葉でいくら説明するよりも、作品例が一個ついていれば、「ああ、こういう水準のパフォーマンスが求められているのか」と分かります。そういう作品例が添付されると、すごくパワフルな研究成果になるだろうなという印象を受けました。

これで頂いた時間が終わってしまったんですけど、また後のディスカッションに参加させていただければと思います。どうもありがとうございました。

## 【事例紹介・質疑応答】

司会：長島

どうもありがとうございました。限られた時間の中で、非常に重いお話をコンパクトに話して下さったので、初めて聞いた方には少し難しかったかもしれません。また、なぜこんな評価を考えているのかと思われたかもしれません。少し背景的なことを私の若干の勉強の範囲内で紹介しますが、いろんな事情があって、この理論が進んできたことがわかります。

このような評価理論の前には、「何を知ったか」とか「何が出来たか」というような、具体的な知識やスキルの獲得を確かめるような評価理論がありました。このような評価も、大事な部分であり、それはそれで研究しなければいけない部分もあるかもしれません。しかし、今、我が国で深刻な問題になっているのは、このような知識やスキルの獲得の問題ではありません。学力テストでも我が国の子ども達は知識やスキルの獲得では、あまり問題になってはいません。

もちろん教室の中では、知識やスキルがなかなか習得出来ないという子が、いないわけではありません。しかし、もっと国民的課題で昔から言われていることは、我が国の子ども達は、私たち自身も含めてだと思いますが、思考力、判断力、表現力に乏しいということです。

先ほども知識の構造図を見せていただきましたけれども、具体的な知識やスキルを習得して、「出来たか、知ったか」が評価されるという世界がものすごくあって、センター試験もそれだけでやっているわけです。また、私たちの多くの資格試験も、それだけで評価される部分が多いといえます。

しかし、本当に分かったのか、本当に深く理解しているのか、という問題は見落とされてきました。つまり、「出来たか」よりも、「如何にして出来るようになったのか」、「如何に考えて、どのように考えて、その考えに至ったのか」という思考力に関わる部分は見落とされてきました。これは我が国の国民的課題と考えてもいいでしょう。

そして、アメリカでも、そういう部分を正しく評価しないと、以前の教育評価によって形骸化した学校教育が、ますます薄っぺらくなっていくのではないかというような心配が起り、このような新しい評価研究を真摯に行っているように思えます。

このような思考力や判断力、表現力の部分を評価するために、工夫しなければならないのがパフォーマンス課題と呼ばれているものです。これは、大人の生活や大人の仕事の世界の中で、つまり、実際に現実の社会と立ち向かってやっている大人の姿をシミュレーションする、真似をする「ごっこ遊び」という形態で教材と学習活動を構想することになります。

最初に見せていただいた小学校低学年の国語の授業は、読み方の学習でしたが、ここでは、「きれいに読みましょうね、正しく読みましょうね」という学習課題ではなくて、「来年くる子ども達の為に、良い読みの教材を作りましょう」という大人の仕事を模倣させるような作業課題を工夫していることに注目してください。この作業課題は大人の仕事と同じです。朗読用の録音教材キットを作ろうという作業を、子ども達に与え、子ども達が「面白そうだな」と思うような範囲内で、大人の仕事の「ごっこ遊び」をさせています。そして、実際の商品に近いものを作らせてみて、実際にそれを次の子ども達に聞かせてみて、学習の成果を検証しようとしています。大人の

仕事というのは、いつもオーディエンスや顧客を対象とした厳しい世界で商品を提供し、お金を貰っているわけですが、子どもたちにも、同様にオーディエンスや顧客に相当する存在、つまり、対象者を意識させて、リアリティのある作業を通して、子ども達に学習の場を与えようとしているのが、パフォーマンス課題であると言って良いですね、西岡先生。

**講師：西岡**

そうですね。

**司会：長島**

まずはそういうことです。具体的な作業課題がはっきりと明示されたならば、その達成状況を具体的に記述することが出来るだろう、ということです。つまり、「非常によく出来ている」段階から、「やや出来ている」、「やや問題がある」、「全然ダメ」というレベルで達成度を記述できるということです。

具体的な作業課題が明確にあれば、その達成度というのは明確にいくつかのレベルで記述することが可能になる。ということは、評価基準を開発することができるのではないかとということです。だから、その前に私たちは作業課題の方をまず第一に考えなければなりません。作業課題として作ったものが、何のためにやっているのか分からない、何の学習になっているのか分からないというものになってしまっは困ります。

明確な目的が設定され、具体的に作業課題を展開する時は、学習集団の中で相互に作業の目的が共有されていなければなりません。その結果、学習集団の中でコミュニケーションが有効に起こり、学習を振り返る活動、つまり、フィードバックも可能になります。

自分で振り返って見直しができる、ということはやっていることの意味がわかっていて、具体的な学習の成果がいつも見えているということになります。このような作業課題を与えることによって、本当に考え、本当に自分の考え方を持つことが可能になります。

先週、フィンランドのコッホネン先生のお話を聴いて下さった方は何人おられるでしょうか。コッホネン先生は、コラボレーションと言われましたが、社会的共有を通して学習を促すと言われました。深く考える力を育てる学習をフィンランドの教育は考えているということです。コッホネン先生は、思考力、判断力、表現力を育む教育に、フィンランドは一番力を入れてことを、私たちに教えていただきました。

このようなフィンランドの教育とアメリカのウィギンズとマクタイの評価研究は同じ思想で展開されていると私は思っています。私は、understandingというのは、単なる理解という言葉だけではなくて、非常に深い意味があると思っています。understandingというのは哲学の言葉でもあり、深く認識することを意味しているのものであろうと思います。「本当にわかること」、「深くわかること」に係わる力をunderstandingと言っていると思います。単なる知識ではなくて、このunderstandingが、今、子ども達の本当の教育を考えていく上で、日本の国民的課題になっているように思います。ですから、是非皆さんと一緒に考えたいと思って、今日の講演会に声をかけました。

さて、私たちが当面している課題は、「10年経験者研修」です。この研修を受けている先生方が、自分自身の教師の専門性に関する成果と課題を深く考えていただくことができるようなモデルカリキュラムを構想することが課題です。この研究の中で、西岡先生が紹介してくださった「パフォーマンス課題とループリック」を参考にしながら、研修プログラムを意味づけ、評価基準の開発を試みました。

今から、いくつかの事例を紹介し、先ほどの西岡先生のお話を、もう少し具体的に見つめ直してみようと思います。では、梅津先生、よろしいでしょうか。授業力の方から紹介したいと思います。レジユメをまず紹介してください。

## 事例紹介 1 (授業力)

鳴門教育大学 人文・社会系教育部 准教授

梅 津 正 美

皆さん、こんにちは。今日ご参会の皆さんは、教職大学院のメンバーの方が中心であると、この顔ぶれを見てそう思います。

今から私が申し上げることは、皆さんと一緒に授業の中で展開していることですので、二重、三重に言葉を重ねることはしませんけれども、私が10年次経験者研修モデルカリキュラム開発プロジェクトの中で主として与えられている課題は、授業力というものの内実を明らかにして、そして授業力に関わる評価スタンダードを開発する。

そしてそれに基づき、私たちは作業課題と呼んでいますけれども、先生方と共に行うその研修内容を考えるということが課題になっています。先ほど言いましたが、このメンバーの方々とは既に授業の中で次のような言葉を共有していると思います。つまり、授業力を向上させようとするならば、授業を実践してみなければ、どうにもならないだろうということですね。

ですから、授業力向上を図るために授業を作り実践し、そしてお互いに論評し合って課題を明確にして、それを改善していく。このプロセスの中で具体的な作業課題を考えて、自分達の授業力というものをブラッシュアップしていこうというのが、基本的な考え方です。

それに先立つ形で、決して個々の人の授業力を峻別して序列化する目的ではないところで、授業力を互いに見取る為の1つのツールとして、授業力の評価スタンダードと呼ばれるものを作ってみようという段取りでした。

今日、A3サイズで3枚綴りのものを、裏表印刷で用意しましたけれども、最後の2ページが、私と梅澤先生が協力して作った、「授業力評価スタンダード」と呼ばれるものの概要です。

個別には19の参照項目、言い方を変えますと評価項目というものを設けています。時間の制約がありますから、ここでまたいちいち内容を説明することはしませんけれども、そもそも授業力を大きく「授業の構想力」、「授業の展開力」、「授業の評価力」、この3つの柱立てで捉えました。

これがまさしく、授業に関するPDCAの具体的なサイクル、流れに叶う形で作ったということが出来るかと思います。その大きな柱立てに、それぞれ対応させる形で個別の評価項目が設定してあります。

繰り返しになりますけれども、これらは教師が実際に子ども達の前で授業を展開するにあたって、まさに学習者を把握するところから始まって、授業を構想して、実践して、分析評価して、改善していくという、そのプロセスに乗せる形で19項目が用意されています。

この評価スタンダードを参照点にして、表の1枚目ですけれども、具体的に10年次ぐらいの先生方を念頭に置いて、「授業力養成講座」、具体的には授業実践の分析と改善という狙いを持った研修の試案みたいなものを作ってみました。

研修の目的はそこに書いた通りです。3番の研修内容と書いてあるのが、ここでは具体的に作業課題の前段になる、言うならば私の捉える授業力を養成する為の1つのシラバスというか、大



きな研修計画にあたるものになります。1番から8番までのシラバス・内容を順次展開していきますと、理論的には授業力が養成されるということなんです。

しかし、ご案内の通り授業力と呼ばれるものは、決して構想力だけを一旦養成し、展開力だけを一旦養成しというように、個別バラバラにしてセルを潰していくような形で鍛えていくものではないということは、もう既にこのメンバーの間では共有されていると思います。

いずれにしましても、どの具体的な作業課題を考えるにしても、授業構想も展開も評価も、分ちがたく結びつくということは当然ですけれども、基本はこの1番から8番までの授業の研修計画をこなしていく中で、大きくは授業力が養成されるであろうという立場に立って、以下この1番から8番までの内容を具体的に先生方とトレーニングしていく為に作業課題を用意したということになっています。

今日は教職大学院のメンバーの皆さんとも取り組んだ作業課題の、私が設定している第1番の例なんですけれども、授業構想力と評価力を特に狙いに置いて鍛えようとする作業課題の例を挙げております。

繰り返しになりますが、授業というものは構想と展開と評価は分ちがたいものですので、どれも関わっているんですけれども、特に構想力と評価力の鍛えに力点を置いた課題になっています。例えば、こういうことをします。参会する研修生の中で、1つの教育目標を定めます。

例えば、ここではやや大きな主題ですけれども、先ほど長島先生のご発言にもあったように、社会科あるいは各教科の授業を通じて、思考力・判断力の育成が弱いというような、例えば課題があった場合ですね。

思考力を育成する各教科教育、教科授業というのはどうあるだろうか、というような課題を参会の先生方と一旦共有をして、事前に指導案ないしは細案でなくても、何か自分の考えを授業レベルに下ろしたものを書いてきてもらいます。これが先ほどの西岡先生のお話でいくと、プロセスの前のプロダクトということになります。

プロダクトを一旦用意してきてもらうわけですね。そしてお互いに持ち寄ったそのプロダクトに基づき、例えば代表の人に、私もやりましたね、それから合田さんにやっていただき、高木さんに小学校の授業を見せていただくというような形で、代表の者が自分の考える思考力を体現した各教科の授業を実践してみせて、論評し合うわけです。

授業力について論評し合う時ですが、作業として一番大切なのは、授業の事実を確定することだと私は考えています。往々にして授業を論評しますと、10年も経ちますと自分の経験知に基づく授業観とか授業理論というのが自分の中で形成されます。

それは、とても大事なものですけれども、ややもするとベテランになればなるほど、自分が培ってきた授業観と授業構成論と実践例をたたき台にして、若手の授業を例えば一刀両断にすることがあるんですね。

あるいは、「徳島県はこんな授業が徳島県の授業だから、あなた変えなさい」というようなやり方が行われることがあるんですね。私が一番重きを置きたいのは、年齢・キャリアに関わりなく、授業が公開された場合、授業の事実を確定するという作業が何よりも大事だと考えています。

教職大学院のメンバーの方々とも共有したのは、ここに書いてある「授業の批評と改善シート」



と呼ばれるものだったと思います。授業の事実を確定するにあたっては、これは教科によって特性もありますし、こういう形式を用意すること自体に賛否両論あると思います。

先に右側の方から見ていただきますと、手許に例えばこういうシートを用意して、授業は教師と子どもの中で教材を仲立ちに織りなされる教授学習活動であると考えた場合、教師の指示や

発問や説明を書けるだけ書くということです。そして、teacherの教授活動とpupilの学習活動も書く。

そして、その活動を通じて子ども達に習得されたであろう、あるいは子ども達が習得したと思われる学習内容を書けるだけ書く。これらを自分の手許に置いてメモを展開する中で、実践の事実を確定し、それを概括する為のシートとして、もう一方の左側にある「授業の批評と改善シート」というものも用意しております。これら2つはセットです。

裏面に行っていただきますと、合田さんには何の断りもなく資料を勝手に使わせてもらって、著作権を言われるかもしれませんが、これは教職大学院のメンバーの方々のうち、A班の18名の方々と、既に試行した1つの例です。

合田先生は中学校家庭科の10年を超えるベテランですけれども、難しい課題をこなしてくださいました。「衣服の手入れと補修をしよう」という主題の元で、1時間の授業を見せていただきまして、実践の事実に関しては先ほどのシートに基づいて、こういう授業であったということが確定しました。

そして、メンバー18人の方々と合評会を組織したわけですが、授業の構想、授業の展開、技術改善点ということで、先ほどの批評と改善シートに基づいて、学生の皆さんに意見を出していただいたということになっています。

この時に、授業をもう既に経験された方の記憶に留まっていると思うのですが、この部分にこだわりましたよね。例えば、授業構想の①の・の3つ目なんですけれども、合田実践の場合、授業全体の「流れ」が子どもの思考の「流れ」に沿っていたということで、肯定的な評価が出ました。

それで、この時に練り合う場面ということが、先ほどの西岡先生の話にもあったんですが、議論を練り合う、課題を練り合うという場面の中で、私たちがチームとしてこだわりを持ったのが、教師がしばしば年齢・キャリアを問わないで、よく授業を論評する時に使う言葉に、「この授業には流れがある」とか「スムーズに流れていた」という言い方がありますね。

これを私なりの表現で、“職人言葉”という風に皆さんに投げかけたと思うんですけれども、この思考の「流れ」というものは具体的には何なのかと言うと、合田実践に則して、例えばこのシートに基づいて合田実践で使われた問いは、1番から11番までの主要な問いが駆使されて授業が

展開し、生徒は教授学習活動を経て、ここに書いてあるような学習内容を理解したということになる。

そうすると、「授業に流れがあった」ということの内実は、合田先生が子ども達の日常生活経験の具体的な場面から、汚れについて気付かせるような問いを見つけさせ、答えさせる。

そして、それを防ぐ為に洗剤を使った洗濯が重要であることを示唆された後、具体的に実験・観察という手立てを通じて、洗剤の持っている機能・作用、あるいは一般的な見方・考え方、先ほどの西岡さんの話によると、原理とか一般化と呼ばれるレベルのものを最後にまとめられたということです。

生活から一般化へとか、個別具体的な事実から、実験・観察を通じて原理・一般化へという風に、ポイントとして教授学習活動と学習内容が関連していたので、これを総括する形として思考の流れが保たれていたという論評になった、ということを確認し合いました。

ですから、この作業課題は、今みたいなディスカッションが大事で、教師達が経験知に基づいて授業を論評する為に使っている言葉を、スタンダードに照らし合わせながら、授業の実践に基づいて説明して理解し合う中で、自分の実践をブラッシュアップし、改善していくところに、自分なりには意義があるかなと思って、今取り組んでいるところです。

#### 司会：長島

ありがとうございました。コンパクトにまとめていただきました。しかも、この報告の内容に参加して下さった方がたくさんおられるので、非常に心強い空気が漂っています。ちょうど、先ほど西岡先生にスライドで見せていただいた、美術の授業とまさに同じスタイルではないかと私は思います。

いくつかの観点に基づいて語り合う中から、各々の授業観、授業に対する考え方を、最終的には実質的な自分の考え方を作っていくということが狙いになっていく作業ではなかったかと思います。西岡先生、いかがでしょうか、更なる改善のポイントとか。

#### 講師：西岡

非常に的確なことをされているなというのが、実感です。例えば校内研修をする時に、先生方はお互いに評価をするんだけど、なかなか生産的な議論にならないんですよね。ベテランの先生がベテランの“職人言葉”でコメントされるんですけど、若手には何を言われているのかわからない。それで、先輩にもらったコメントの意味が10年後に分かった、といったエピソードも聞いたことがあるんですけど、若手教員の立場に立てば、もっと早く分かるような言葉で教えておいてくれたら……と思います。その部分を鍛える課題だなと思いました。

#### 司会：長島

やはりベテランの先生と一緒にいると、学部を卒業したばかりの若い先生には辛いときがあるでしょうね。あまりマニアックになってしまうとキョトンとした顔になってしまうようです。そこをどうしたら良いのかということが今後の課題ということになりますね。私たちが開発してき

た評価スタンダードが一つの手がかりになれば幸いです。

語り合いが大切なことはわかってきました。しかし、先週のコッホネン先生のソーシャルコラボレーションの必要性について、西岡先生に紹介したら、「ただおしゃべりしていても駄目ですよ」と、単刀直入に言われました。まさにその通りですね。話し合えば何かが出てくるのではありませんね。やはり、目的があり、課題がありから、探究ができるということですね。そういう条件づくり、状況づくりをしないと、共同作業は生産的なものにはならないということを教えていただきました。

ありがとうございました。それでは時間が押しておりますので、引き続き、今度は生徒指導力の方から報告します。これは私が担当しております。

## 事例紹介 2 (生徒指導力)

鳴門教育大学 芸術・健康系教育部 准教授

長 島 真 人

「生徒指導力スタンダードと研修内容・評価法」というレジュメを見てください。それともう1つ、徳島新聞のテレビ番組表みたいなものがあります。これは私が、今日もお二人来て下さっているんですが、徳島県の指導主事の先生方からいただいた情報に基づいて開発した生徒指導力評価スタンダードです。徳島県で考えておられる生徒指導に関わる教師の様々な資質・能力に関する情報をいただき、これらの情報の中に含まれているキーワードを一つ一つ取り出し、その後で、もう一度カテゴライズしながら整理し、生徒指導力の体系的な把握を試みました。このような方法は、私の専門分野である教科教育学の研究領域を検討したときに、具体的な実践現場の中でみられる問題領域を構造的に把握することによって学術的な研究体系を明らかにしてきた方法を参考にしました。その結果、生徒指導力の柱は、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4つの問題領域がみえてきました。

1つ目の日々の生徒指導は、子どもたちが学校に登校してから下校するまでの間、子どもと一緒に居る時間に展開される生徒指導です。言い換えると、学級経営という言葉に置き換わるかもしれません。

2つ目の意図的・計画的な生徒指導は、総合的な学習の時間や道徳、学校行事等、特定の時間と場所で目的と計画を明確に意識して行う生徒指導です。場合によると、これは指導案を書いて、研究会を行うこともあります。子どもたちに対して、自己評価を促したり、教師自身が評価を行うこともあります。

3つ目の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です。これは教育相談や特別支援、そして、反社会的・非社会的行動に陥ってしまった、あるいは陥りつつある子どもたちの問題行動に関わる生徒指導です。これは非常に特化された生徒指導であり、大学では臨床心理学の先生方が特に専門的に具体的な考察も深められているところです。学校現場では専門家と担任や管理職、保護者が連携してやらなければならない生徒指導になります。

4つ目は、生徒指導に関わる評価と査定です。私自身も現場にいたときに、あまり教えてもらえなかった部分ですが、生徒指導にも評価活動があります。具体的に言うと、通信簿の最後に書く生活および行動の記録や所見という欄の記述が考えられます。また、これらの内容は、指導要録にも記述されます。

子どもたちが、今学期、どういうことをしたか、どういう活躍をしたか、ということを書きこととなりますが、一体それはどういう方法でやるのか。一度も教えてもらったことがありません。やはり、この部分も、一つの専門的な能力として研究していく必要があるのではないかと思います。

このように、生徒指導力は、4つの柱でとらえることができました。個々の柱には、さらに小さ



な項目が整理できましたが、このことに関しては、お配りした生徒指導力評価スタンダードを参照してください。意見等があれば、私に伝えて下さい。徳島県の先生方から伺った情報からは、こういう風に整理ができたということです。

このような生徒指導力スタンダードに基づいて、生徒指導に関する研修のプログラムを再検討し、研修で展開さ

れている演習の内容を作業課題として意味づけ、評価基準の開発を試みました。1つの作業事例をご紹介しますので、33ページを見てください。

33ページの作業課題、下の方です。(3)という所ですね。徳島県には徳島学院という施設があることを、県の先生はご存知ですよ。問題行動等を起こした為に特別な教育や支援を受け、社会に改めて復帰することができるように更正を促さなければならない子どもたちを集めている学校です。10年経験者研修の先生方の研修の1つとして、この徳島学院に行って、施設の方々と交流をすると同時に、施設の子供達と関わって、学習指導や共同作業、スポーツ、給食等を一緒に行う研修です。

給食を共にするという活動を通して、そこで頑張っている生徒たちの生活の中にどっぷりと浸かりながら、「施設の中で彼らがどのような努力をしているのか」、また、「彼らの為に働きかけている施設の関係の先生方がどんな努力をなさっているのか」、そういう部分を研修していただく内容になっています。徳島県では非常に人気のある研修会だそうです。

この研修で何か良い作業課題が出来ないかなということを、昨年度の指導主事の野々村先生と相談してきました。その結果、次のような作業課題を考えました。ただ見学して、交流するというだけは、アンケートを取ると、「良かったです」という感想だけで最後は終わってしまいます。つまり、「どう良かったのか」ということが明確に意識されないままに終わってしまいます。出会った対象から本質を掴まざるを得ないような課題を作り出すことができないだろうか、ということ考えたのが次の作業課題です。

ここでは、10年経験者の先生方よりも若い先生方がこの施設で研修を受けることを想定し、自分たちに配布された資料よりも丁寧に配慮されたガイドラインとなるパンフレットを作る作業を考えました。次のような文章で、作業内容を伝えます。

「みなさんにお願ひがあります。この施設に皆さんよりも5年くらい後輩の先生方が、生徒指導の為の研修活動として訪問することになり、その為本日配布された資料よりも親切なパンフレットが必要になりました。若い先生方がここでの研修を日々の生徒指導の実践に活かしていく為に、みなさんの今日の体験を活かし、研修の目的と注目すべき観点や考えるべき観点とが明確に分かるようなパンフレットを各自で作ってください。また、このパンフレットの最後には皆さん自身がこの研修を通して気付いたことや考えたこと、若い先生の心が揺さぶられるようなメッ

セージにして伝えてください。」

このように、「自分たちよりも若い先生の存在を想定し、親切なガイドラインを工夫してください」という作業課題を事前に伝えておくことになります。つまり、施設見学や交流をするときに、本質的なことを掴まざるを得ないシチュエーションを作るわけです。その結果、施設の見学し、共同作業に参加する過程で、かなりの思考力が必要とされるように思います。また、パンフレットにするということは、かなりの判断力と表現力が必要とされるように思います。

このように考えて、評価基準として、その下に示したような評価基準を考えました。ここでは、「非常に良くできている」、「だいたい出来ている」、「少し足りない部分がある」という達成状況をS、A、Bという3つの段階で考えてみたものです。また、ここでは、自己省察によって課題を明確にさせていただくことが研修の目的になっているので、「できなかった」という表現を避けるように努力しました。

この通りに実施できるかどうかは、実務的な問題があるので明確ではありませんが、論理的に考えてみました。西岡先生、いかがでしょうか。

#### **講師：西岡**

私もテスト問題を出す時に、私を相手に想定して書いてもらおうと、学生たちにとっては「先生なら分かっているでしょう」という感じになってしまいますから、「ベテランの教師となったあなたが後輩の先生に説明することになったと想定して、この授業の中で扱った指導方法をどう使えばよいのか説明してください」という問題をだしたりします。その問題の作り方と、よく似ているなという点で、親近感を覚えました。

その上で、むしろ教えていただきたいなと思ったのが、評価基準です。例えば「講話の内容を的確に理解し…」とか、あるいは「生徒指導に活かすべき内容を適正に把握し…」と書かれていますが、如何せん私はその施設の状況を知らないで、どういう内容だったら適切で適正なのか、というのが分かりませんでした。

あんまり具体的に書いてしまうと、講話の写しになってしまうかもしれないのですが、先生の側で見学者に理解してもらいたい中身としては、どのようなイメージをお持ちなのか、ということをお聞きしたいです。

#### **司会：長島**

これはちょっと藤田先生に聞きたいのですが、指導主事の先生が引率されて、施設に行っても、このような作業課題によって、ガイドラインとなるパンフレットが作られた場合、このパンフレットから、研修のポイントを掴んでいる、あるいは、掴んでいない、というのは判断できるのでしょうか。

#### **徳島県立総合教育センター 教職員研修課 教職研修担当 班長 藤田 完**

そうですね、これもやはり経験値がかなり影響すると思いますので、正直なところ私はまだ徳島学院の研修に行ったことがないんです。横の糸木は昨年度行っておりますので、そういうこと

で一定のものであれば、ある程度の判断に基づいたS, A, Bというのは分かるのではないかなと思いますけれども。

**司会：長島**

糸木先生，何かございましたらお願いします。

**徳島県立総合教育センター 教職員研修課 教職研修担当 指導主事 糸木 秀明**

そうですね，パンフレットを作る時に，文字だけで作るのか，文字以外のものを使っても良いのかというような条件があると思いますが，特に文字以外のものを使う場合は，ちょっと制限があって難しい点もあると思います。文字だけで作るのでしたら，その量にもよると思いますが，ある程度は判断できるとは思います。

**藤田**

付け足して，このスタンダードの3-3，10年経験者の辺りのものを分解してというか，ここを客観的に先ほど言った「素晴らしいパンフレットとは？」という辺りで意見を出し合っていくというような作業に実際なってくると思うんですけどもね。

それが，やはりパンフレットというのは今も言ったように目的意識ですね，徳島学院に置いておくのか，我々が提示して行くのかというような，そこの辺りも考えなければ，まずやはり中身が変わってくると思います。

だから，そういう細かい追い込みというか，そういうものが無ければ実際問題，活用する上ではいろんな質問が出てきたりして，かえって時間のロスになるような気はしています。以上です。

**司会：長島**

ありがとうございました。つまり，「もう少し事前に詳しく打ち合わせをするべきである」ということですね。この問題が，次の協働力に関連してきます。では，時間が押してきたので，最後の協働力の方から報告をお願いします。



### 事例紹介 3 (協働力)

鳴門教育大学 基礎・臨床系教育部 准教授

豊 成 哲

失礼します。昨年度、藤原先生と私が協働力の方を担当させていただいておりました。本年度から、ご専門の久我先生に加わっていただき、3人で研究を進めております。

協働力というのは本当に何をやるにしても必要な力だと思っております。学習指導の場面、生徒指導の場面、その他様々な教育活動の場面で、この協働力が必要になってくるように思います。

「協働力評価スタンダード」をこのページの下の方に書いてあります。10年次の所をご覧ください。もう時間がありませんので、読むことはしませんが、「校内における協働」、「保護者・地域との協働」ということで、これは「校外での協働」です。大きくこの2つに分けて考えております。

「校内における協働」では校務分掌、教科等における協働、生徒指導等における協働、それから連携しようとする態度です。「保護者・地域との協働」、つまり「校外での協働」では、保護者・地域等との連携、連携しようとする態度、これは先ほどの校内でもありましたが、こういう風に括っております。

それで、典型的な作業課題ということで昨年度作った作業課題を少し修正したものなのですが、左側の枠で囲んであるものがそうです。まず、「校内における協働」、「校外における協働」の講義を行った後、研修生に本事例は「校内における協働」の例であるということを告げて、作業課題に取り組みせようとしております。

途中から少し読んでみます。「あなたは、ある小学校の6年3組の担任をしています。その学校では学校のきまりで児童は携帯電話を学校に持ってきてはいけないことになっています。しかし、ある授業時間中に携帯電話のアラーム音が聞こえてきました。

アラーム音はすぐに止んでしまったため、誰が携帯電話を持っているかはわからなかったのですが、数人の児童がそのクラスのいじめっ子的存在であるA君の方をちらっと見た後、お互いに顔を見合わせていました。

その雰囲気を感じてA君が『先生、今鳴ったのは実は僕の携帯電話です。塾で夜遅く家に帰るので、親に言われて持ってきました』と発言し、鞆の中から携帯電話を出しました。この場面で、あなたは学級担任として、どのような所に、どのような人と連携し、どのような手順で対応しますか?』という作業課題です。

昨年度に作ったのは、実は「どのような人と連携し」という部分がありませんでした。でも、今年度は、協働力の色を強く出そうということで、この「どのような人と連携し」という言葉を入れました。以上が作業課題です。評価基準は時間の都合で割愛させていただきます。

それで、研修生がこれらの研修を受けて、自己評価をして、その自己評価を学校に持ち帰って、本当に1年間、10年経験者研修が終わってみて、自己評価する時に、いかに他の教員や児童・生徒・保護者の立場を考えながら、人間関係を調整、構築することが出来るようになったとか、あるいは、児童・生徒とより望ましいコミュニケーションを取ることが出来るようになったとか、

保護者と密に連絡を取るようになったとか、あるいは他の教員と校務分掌、教科指導、生徒指導についてよく話をするようになったとか、校長や教頭、教務主任等に報告、連絡、相談に行くようになったとか、他の教員の校務分掌についても理解を深めるようになったとか、他の教員や保護者の話を受容的に聞くことができるようになったとか、あるいは義務ではない研修に進んで参加するようになったとか、校内の課題に積極的に関わるようになったとか。このような研修の成果が出て欲しいなと願って、作業課題、評価基準を作成中です。

以上、走り走りですが、ご紹介を終わらせていただきます。

#### 司会：長島

ありがとうございました。ごめんなさい、時間が押してきて、もう殆ど時間がないんですけれども、何かありますでしょうか。

#### 講師：西岡

先ほどからご紹介しているパフォーマンス課題の背景には、「真正の評価」論というものがあります。「真正」というのは、「リアルな」「現実の」という意味です。「真正の評価」とは、現実の文脈の中で試されるような力をその文脈の中で、あるいは現実の文脈をシミュレーションする所で発揮させて評価しようという考え方なんです。

この課題とは、リアリティがあるという点で、本当に「真正の」パフォーマンス課題というイメージにピタッと合う課題だなと、拝見して思いました。私もワークショップ型研修で、先生方に、KJ法を用いて「総合的な学習の時間」のテーマを考える、といった課題をしていただくことがあります。これ自体はオフ・ジョブのフレームの中にあるシミュレーションの課題だとは思いますが、「ああ、この先生は仕切り屋だな」とか「ああ、この先生は人の話を引き出すのがうまいな」といったことが、見ているとすごく良く分かるんですね。だから、そういう所がすごく生きる課題になるだろうなと思いつきながら拝見しました。

#### 司会：長島

ありがとうございました。次の授業もある方もいると思います。時間が迫って参りました。皆さんからの質問も聞きたかったのですが、ごめんなさい時間がきました。

最後に、西岡先生から皆さんに少し、PRがあります。

#### 講師：西岡

鳴門教育大学でもたくさん提供されているんですけれども、私も京都大学で教員研修をやっておりまして、この夏に行う研修をご案内する資料を配布させていただいています。基礎講座の方は既に満杯なのですが、8月23日の「学校教育研究フェスタ」は、まだかなり空きがあります。午前中がカウンセリング・アプローチについての桑原知子先生のご講演、午後はパフォーマンス課題に取り組んでいる小・中・高等学校の先生方に実践報告をしていただくという会です。夏の暑い京都ではございますが、よろしければ来ていただけたらと思って、ご案内しました。どなた

でもご参加いただけますので、是非ご検討ください。

**司会：長島**

詳しいことは、またインターネットの方でも紹介されていますので、見てあげてください。

それでは、駆け足になりましたが、今回は、私たちの為に貴重な提言をしていただきました西岡先生に、拍手を贈りたいと思います。ありがとうございます。(拍手)

それでは皆さん、御協力ありがとうございました。これで講演会を終わらせていただきます。

## 講演資料

鳴門教育大学「10年経験者研修モデルカリキュラム開発」に関する講演会

### パフォーマンス課題の設定と ルーブリックの作成

(2008年7月7日、於 鳴門教育大学地域連携センター)  
京都大学大学院教育学研究科・准教授  
西岡加名恵

### はじめに

1. パフォーマンス課題とは何か
2. 「逆向き設計」論にもとづく  
パフォーマンス課題の作り方
3. ルーブリックの作り方と活かし方
4. いくつかの検討事項

### 1. パフォーマンス課題とは何か

#### (1) 従来型の筆記テスト・実技テストと パフォーマンス課題の比較

##### 筆記テスト・実技テスト

- 教習所でのコース練習
- 漢字練習、段落分けの練習
- 計算問題
- ガスバーナーの操作
- ドリブルの練習
- 運指練習

##### パフォーマンス課題

- 路上検定
- 論説文の執筆
- ペンキ塗りにかかる費用の算出
- 実験の計画・実施・報告
- バスケットボールの試合
- 曲の演奏

#### (2) パフォーマンス課題とは・・・

- リアルな文脈の中で、様々な知識やスキルを使いこなすこと(応用・総合しつつ何らかの実践を行うこと)を求めるような課題。  
具体的には、レポートや新聞といった完成作品や、プレゼンテーションなどの実技・実演を評価する課題など。

→アメリカの事例紹介

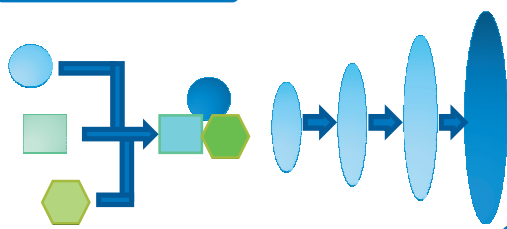
### (3) パフォーマンス課題のパターン

←英米の事例

(単元内、単元間の構造)

##### パーツ組み立て型

##### 繰り返し型



### (4) パフォーマンスの種類

##### プロダクト (完成作品)

- 論説文の執筆
- 歴史新聞
- レポート
- 観察記録
- 指導案
- 研修計画

##### プロセス (実技・実演)

- グループでの話し合い
- プレゼンテーション
- 量の測定
- 実験の計画・実施・報告
- 模擬授業
- ロールプレイ

### (5) 知識・技能を活用する学習活動

(2008年1月17日答申、P.25)

- ① 体験から感じ取ったことを表現する
- ② 事実を正確に理解し伝達する
- ③ 概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする
- ④ 情報を分析・評価し、論述する
- ⑤ 課題について、構想を立て実践し、評価・改善する
- ⑥ 互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる

7

### (6) パフォーマンス課題作りの難しさ

- ① 「一問一答」で終わってしまい、総合する機会を与えていない。
- ② 活動させてはいるが、「問い」を明確に意識していない。
- ③ 単元のねらいに照らし合わせると、最重要課題というわけではない(あまり「本質的」とはいえない)課題を与えている。
- ④ 「問い」を投げかけて終わり。どんな水準のパフォーマンスを求めているのか、はっきりしない。

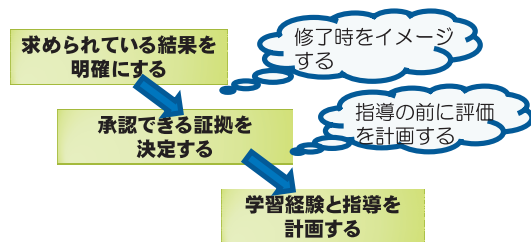
8

### (7) 「逆向き設計論」とは何か

- ウィギンズとマクタイが提唱するカリキュラム設計論  
(Wiggins, G. & McTighe, J., *Understanding by Design*, ASCD, 1998/2005)
- パフォーマンス課題を活用する単元設計(ミクロの設計)や長期的な指導計画の設計(マクロの設計)に、具体的な指針を与えてくれる理論。  
→「思考力・判断力・表現力等」の育成と評価

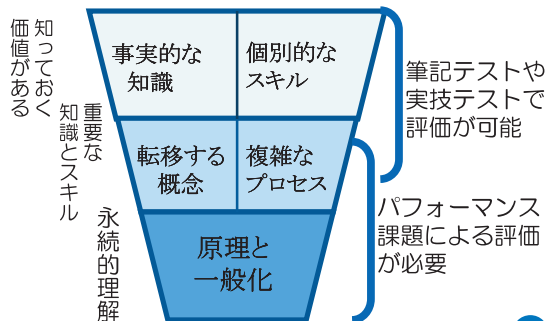
9

- なぜ「逆向き」と呼ばれるのか？



10

### (8) 「知の構造」と評価方法



McTighe, J. & Wiggins, G., *Understanding by Design: Professional Development Workbook*, ASCD, 2004, p.65

11

### 理解(UNDERSTANDING)

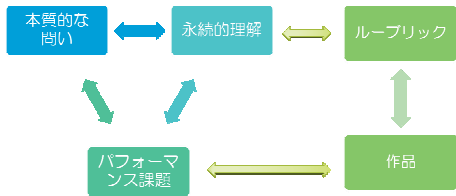
- 洗練された柔軟なやり方で知識とスキルを使える状態

#### 永続的理解

- いろいろな場面で役立つ(転移する)内容
- 大人になっていても覚えてほしい理解
- 学問の中核部分(繰り返し登場する内容)
- 子どもが誤解しやすい内容

12

## 2. 「逆向き設計」論にもとづくパフォーマンス課題の作り方



13

### (1) 「本質的な問い」を考える

#### 「本質的な問い」の例

1. 立場や境遇を越えて、友情は成立するか？
2. その国の特徴は、どのように捉えられるのか？
3. 自然や社会の中にある、ともなう変わる2つの数量の関係はどのように捉えられるのか？
4. 星は天球上をどのように動くのだろうか？
5. この音楽のイメージは、どのように捉えられるのか？

#### 「本質的ではない問い」の例

1. 閩土は、なぜ「だんな様！」と言ったのか？
2. 中国の人口は何人か？
3. 品物の値段と消費税の関係は、比例か？
4. 今日の日出の時刻は何時か？
5. この曲の名前は何か？

14

### ■事例紹介

[例] 中学校2年生社会科(歴史的分野)

「開国と近代日本の歩み」

1. 欧米の進出と日本の開国  
近代革命の時代、産業革命と欧米諸国、ヨーロッパのアジア侵略、開国と不平等条約、江戸幕府の滅亡
2. 明治維新  
新政府の成立、維新の三大革命、文明国をめざして、近代的な国際関係、民権運動の高まり、立憲国家の成立

15

### 例1. 中学校2年生社会科(歴史的分野)

(横浜国立大学附属横浜中学校 三藤あさみ教諭)

#### 本質的な問い

明治維新によって、日本社会はどのように変化したのか。明治維新後の日本において、人々が幸福で平和に暮らせる社会を築くには、どうすればよかったのか。

16

### (2) 「永続的理解」を明文化する

- 「永続的理解(原理・一般化)」は必ず完全な文(「～は、～である。」)として書く。

×「南北戦争の原因がわかる。」

○「南北戦争は、州の権利と論点、南北の根本的な経済的・文化的差異、奴隷制についての分断された意見といった複数の要因によって勃発した。」

×「速く泳ぐ方法がわかる。」

○「速く泳ぐためには、引っ張って、押す水の量を最大にするため、手のひらを平らにすることが大切である。」

17

### 例1. 中学校2年生社会科(歴史的分野)

(横浜国立大学附属横浜中学校 三藤あさみ教諭)

#### 永続的理解

「明治維新という政治改革の背景には、欧米における市民革命、産業革命とアジアへの進出からの影響、貨幣経済発展を想定していない幕藩体制や年貢制度の矛盾など国内外の様々な要因があった。」

また日本が近代国家として国際的地位を向上するために、積極的に欧米文化を摂取し、廃藩置県、富国強兵政策、殖産興業、地租改正、学制の公布など様々な改革を行った。その結果工業のめざましい発展や身分制度の廃止、民主政治の発展など正の側面がみられた反面、公害や労働問題の発生、帝国主義萌芽による大陸進出など負の側面もあらわれた。」

18

**(3) 課題のシナリオを作る**  
 ◎シナリオ作りの6要素(GRASPS)

- な—何が目的(Goal)か？
  - や—(子どもが担う)役割(Role)は何か？
  - だ—誰が相手(Audience)か？
- アア
- そ—想定されている状況(Situation)は？
  - う—生み出すべき完成作品・パフォーマンス(Product, Performance)は？
  - か—(評価の)観点(Standard, criteria)は？
- ※必ずしも使わなくてもOKです。

19

**例1. 中学校2年生社会科(歴史的分野)**  
 (横浜国立大学附属横浜中学校 三藤あさみ教諭)

**パフォーマンス課題**

時は1901年、20世紀の始まりです。あなたは明治時代の新聞社の社員たちであり、社会が大きく変化してきた明治維新を記念する社説を書くことになりました。社説は、当時を生きる人々(政治家、産業界の人々、文化人、一般の人々)に向けた新聞社からのメッセージです。

話し合いの内容や今までの学習を振り返り、今後の改革のあり方について重要だと考えることを提案してください。

20

**3. ルーブリックの作り方と活かし方**  
 (1) ルーブリック

	原理・一般化に関する理解	資料活用のスキル・プロセス
5	社会的な事象について、政治・経済・文化・人口・地形などの構成要素から3つ以上の視点をもつことができる。これらの視点を総合的に関連付けて多角的に分析し、最適で詳細かつ具体的な根拠をあげて、非常に説得力のある主張を組み立てることができる。	主張を明確にするために最適な資料を複数選択して、多角的に関連づけて、非常に説得力のある論述を行うことができる。
3	社会的な事象について、政治・経済・文化・人口・地形などの構成要素から2つ以上の視点をもつことができる。これらの視点を関連づけつつ分析し、具体的な根拠をあげて明確な主張を述べることができる。	複数の資料を関連づけながら論述を行うことができる。
1	社会的な事象について、政治・経済・文化・人口・地形などの構成要素から事実を述べることはできる。しかし、断片的に羅列しているだけであり、主張と根拠を結びつけることに困難が見られる。	基本的な資料の読み取りや作成に困難をきたしている。

21

**(2) ルーブリックの作り方**  
 ①お互いの採点がわからないように、作品を採点する。



22

**②似た採点がついた作品を集め、特徴について話し合う。**



23

**(3) 予備的なルーブリックの作り方**

- ① 4段階の観点別ルーブリックのテンプレートを用意する。
- ② 評価の観点を定める。  
「素晴らしい\_\_\_\_\_の条件は何か」
- ③ それぞれの評価の観点に対応する記述語を書く。

効果の程度	頻度の程度	独立の程度
非常に効果的 かなり効果的 いくらか効果的 効果的ではない	常に、継続的に 頻繁に、一般的に 時々、時に めったに~ない	独立して 最小限の支援のもとで いくらかの支援を必要としつつ かなりの支援を必要と しつつ

24





My Opinion

Theme : Baseball is popular in Japan.

I think baseball is popular in Japan.

Because there are many professional baseball fans in Japan.

Besides there are many children playing baseball.

I think this is because they like baseball.

So I think baseball is popular in Japan.

I like watch baseball very much.

Thank you.

②

Practice English

Tezuka Osamu

I want to say about Tezuka Osamu is a cartoonist. He who drew Astro Boy, Black Jack, etc. is the most famous cartoonist in Japan. His name is known to everyone. I like his comics. I respect him. He was born in Osaka. He wrote many comics when he was a student, but he was teased by friends. He drew "The New Treasure Island" that had greatly influence on Fujiko Fujio and Ishinomori Shotaro. Tezuka Osamu married and his wife had a baby boy in 1959. And he built The Insect Production and drew Astro Boy, The King of the Lion. But later, The Insect Production went bankrupt. But he did never give up, and he drew Black Jack that was a very hit comic. It's popular and famous in Japan. And he visited many schools to appeal importance of life to many students. But he had a stomach cancer while he appealing importance of life. But he didn't stop it. I think it was very great. But he died in 1989. The news made many people surprised and sad. But his comics is read by many people. When I knew this story, I was very impressed. Because I think his life was very great. His comics made us thinking. So I'm going to read his comics all the time.

### (4) 評価から指導の改善へ

#### ① 繰り返し型

「本質的な問い」の入れ子構造

中学校社会（歴史）：社会はどのような要因で変わっていくのか。どのように社会を変えていけばいいのか。

文明はなぜ生まれるのか。この時代の日本は他の文明から何を学ぶべきか。

明治維新によって日本社会はどのように変化したのか。明治維新後の日本において人々が幸福で平和に暮らせる社会を築くには、どうすればよくなったのか。

戦争はなぜ起こるのか。戦争を起こさない平和な国を築くためにはどうしたらよいのか。

パフォーマンステーマとなる課題

古代文明から学ぶべき点に関するレポート

明治時代の新聞の社説

模擬国際シンポジウムでの提言レポート

指導と評価の改善

生徒作品

ルーブリックづくり

生徒作品

指導と評価の改善

生徒作品

ルーブリックづくり

生徒作品

長期的ルーブリック

25

### ② パーツ組み立て型

自分の言葉で伝える

MP1 日本文化の紹介  
あなたが紹介したいものを選んで、簡単な英文で紹介しよう。

Unit 4 日本文化の紹介  
あなたが紹介したい日本文化について説明の文を書こう。

論理的に伝える

WPI1 意見文を書こう  
文の構成を考えて、自分の意見を書こう。

Unit 6 私の尊敬する人  
尊敬する人について後輩たちに紹介する文章を書こう。

自分のことを伝える

MP2 私の修学旅行  
長崎の修学旅行の思い出を書こう。

夏休みの課題  
平和・環境・人物・ボランティアなどの中からテーマを一つ選んでレポートを書こう。

26

## 4. いくつかの検討事項

(1) 作業(学習活動)と評価課題が混在？

- パフォーマンス課題については、評価対象となる作品(プロダクト、プロセス)を明示する必要がある
- 練り直す機会と検討会

(2) いくつかの課題は統合できる？

- 「授業力」をめぐる4つの作業課題
- 「授業力」「生徒指導力」と「協働力」

※実行可能性

27

### 検討事項(続き)

(3) 学校外での研修での評価と、現実の文脈における評価との関係

- 職業資格

(4) ルーブリックの記述語

- 具体的なパフォーマンスを念頭において、具体化
- 「～がわかる」「～ができる」→その中身は？
- 基準(criteria)と徴候(indicator)の区別
- アンカー(作品例)の添付

28

### ◎ポートフォリオ評価法

ポートフォリオとは、子どもの作品、自己評価の記録、教師の指導と評価の記録などを、系統的に蓄積していくもの。ポートフォリオ評価法とは、ポートフォリオ作りを通して、子どもの学習に対する自己評価を促すとともに、教師も子どもの学習活動と自らの教育活動を評価するアプローチ。

29

### ■ポートフォリオ評価法の6原則

- ① ポートフォリオ作りは、子どもと教師の共同作業
- ② 具体的な作品(work)を蓄積する。  
完成品だけでなく、完成品を作る過程で生み出されるメモや下書き、活動の録画・録音、集めた資料なども含む。教師による書き取りや聴き取りも可。
- ③ 蓄積された作品を整理する(取捨選択する)  
Cf. ワーキング・ポートフォリオからパーマナント・ポートフォリオへ
- ④ ポートフォリオ検討会を行う
- ⑤ 定期的にポートフォリオ検討会を行う
- ⑥ 長期にわたる(継続性)

30

### ■ 検討会の進め方

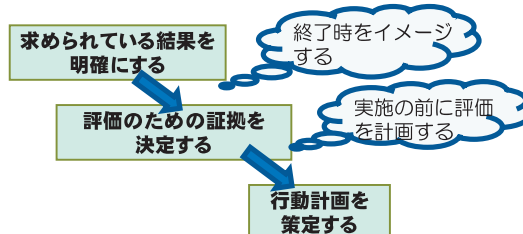
- ① 問いかけによって、子どもの自己評価を引き出す。
- ② 子どもの言葉に耳を傾ける(待つ)。
- ③ 達成点を確認し、いいところを褒める。
- ④ 具体例の比較を通して、目標＝評価基準を直観的につかませる。
- ⑤ 次の目標について、合意する。
- ⑥ 確認された達成点と課題、目標についてメモを残す。

※一斉授業（作品批評会など）の形でもOK

31

### おまけ： カリキュラム改善も「逆向き設計」で！

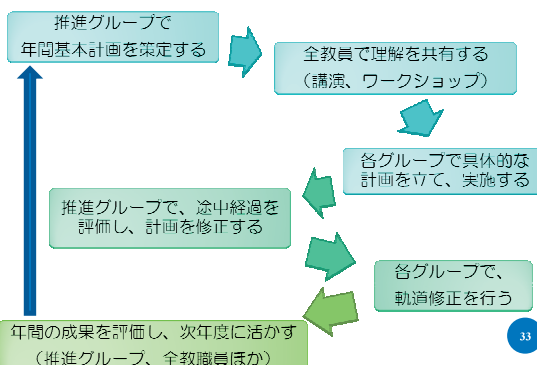
- 年度ごとの改善目標を絞り込むことが重要。



Wiggins, G. & McTighe, J., *Understanding by Design*, 2nd Ed., ASCD, 2005 ⇒  
Leading by Design @Authentic Education

32

### □ カリキュラム改善・改革のための基本的な流れ



33

### ● 研究開発における「課題」の進展 ～京都市立衣笠中学校の場合

先生方が取り組んだ課題	
2005年度	各教科の代表教師が、パフォーマンス課題を少なくとも一つ作って、指導に取り入れてみる。
2006年度	教科会で協力してパフォーマンス課題づくりを行うとともに、モデル作品づくりをしてみ、指導の改善に役立てる。
2007年度	各教科会において、パフォーマンス課題に取り組んだ生徒たちが生み出した作品にもとづいてルーブリック作りを行う。また、それを踏まえて授業改善を図る。

34

### ■ 「本質的な問い」の特徴（スライド14）

- 単純な一つの答えがない（論争的、探究を触発、様々な深まり）
- 個々の知識やスキルが総合されていくような問い
- 様々な文脈で活用できるような問い（転移）
- 単元を越えて繰り返し現れるような問い（再考を促す、転移、カリキュラムの系統性）
- 「だから何なのか？」が見えてくるような問い（学問の中核、生活との関連性など）

35

### 参考文献など

- 西岡加名恵編著『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書、2008年。
- 西岡加名恵『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法』図書文化、2003年。
- 京都市立衣笠中学校の公開研究会：11月7日
- 京都大学大学院教育学研究科E.FORUM 全国スクールリーダー育成研修  
<http://www.educ.kyoto-u.ac.jp/e-forum/>  
→データベースも開設しています。

36

### 資料3 検討会での対話例

(Stiggins, R.J., *Student-Centered Classroom Assessment* (Second Edition), Merrill, 1997, pp.493-496.)

「ひどいもんでしょ？」とジルは先生に尋ねる。  
「君はどう思うんだい？」と、彼は同じ質問を彼女に投げ返す。彼女はすぐには答えないが、エド[先生]は沈黙を破らない。数秒たつ。エドは待つ。

「終わりが気に入らないわ」と、ついにジルは自分から言う。

「どうしてだか言ってごらん。」

「だって、ただ終わってしまうんだもの。全体的に言って、私が本当に感じたようには書かれていないわ。」

「どういう風に君は感じているんだい？」

彼女は一分ほど考える。「そうね、私はいつでもラフのことを思い出して寂しがっているわけではないわ。全然思い出さない日だってある。だけど——ひょっとした拍子に、ドアのところにラフがいるような気がしたり、納屋の横に影が走るのを見たりするの。時々、外で料理をするときなんか、ラフのことを考える。だって、ラフったら、グリルからホットドックを取って、一度なんかパパに怒鳴られて、滑って足をひどく火傷したの。」

「ほら、ジルとラフの本当の話が出てきはじめているよ！ 君は僕にラフのことを本当の自分の言葉で話してくれているし、僕は君の感じていることを察することができる。ラフのことを書いたとき、そういうふうには語っていたかい？ 君の書いたものを、もう一度読んでみよう。」

そうしたあと、ジルはこういった。「かなりつまらないわね、あんまり私らしくない！」

「もし君が話していたように書いたとしたら、どういう風になると思うかい？」

「物語のようになるでしょうね、多分。」

「やってごらん、そしてどうなるか見てみよう。ラフについて自分の言葉で僕に話してごらん。それに、グリルからホットドックを盗った話は、面白い絵になるね？ そういった心の中の絵について話すと、とってもよくなるよ。君が言っていることを僕が絵のように心に描ける時、それをアイデアというんだ。君は物語にイメージと焦点を与えている、そこが僕の気に入っているところなんだ。この作文にはそういうイメージがあるかな？」

2人は作文をもう一度ざっと読む。ジルは低い声でこう言う。「ここにはイメージは全然ないわね——事実ばかり。」

「じっくり考えてみて、君がラフについて思いださせる個人的なことのいくつかを書いてみてはどうだい？」

「そうすべきだと思う？」

「そうだね、君が話してくれていたとき、ずっと君らしさを感じたよ——どれだけ君が犬をなくして寂しいか、彼のことをどれだけ考えているかといったことをね。」

「そういったことは、何とか書けそうだね。」  
「ちょっとやってみてごらん。そして来週また話し合おう。」

「スペリングや時制や、文章はどう？ 大丈夫かしら？」とジルが尋ねる。

「それについては、後回しにしよう。まずはアイデアと、構成と、自分の言葉で書くことを考えてごらん。他のことはあとで考えればいいから。」

「でも、間違うのは嫌だね」と彼女は打ち明ける。

「でも、今そんなことを心配するのはいいと思うかい？」

「わかんない。ただ、悪い点はとりたくないの。」

「よし」エドはうなずく。「今のところは、さっき言った三つ、アイデアと、構成と、自分の言葉で書くことだけについて、評価することを約束しよう。」

「それだけ？」

エドはもう一度うなずく。「それで、君がもし学校の雑誌にこの作文を発表したくなったら……」

「他の部分に手直しできるってことね？」

「そう、手直しする時間をあげるよ。」

#### 【ジルが書いた作文】

##### 私の犬

誰でも人生において何か大切なものを持っています。私にとって一番大事なものは、今までは、私の犬でした。彼の名前はラフでした。おじいちゃんの家近くの野原でキャンプをしていたとき、古い納屋の中にいるのを、お兄ちゃんが見つけた。誰かがそこにラフを置き去りにして、ラフはとても弱っていて、死にそうでした。でも、私たちは、看病してラフを元気にし、ママは、少なくともしばらくの間、ラフを飼っていていいと言ってくれました。結局それが10年になりました。

ラフは黒と茶色で、長いしっぽとだらりと下がった耳と、短くて太った顔をしていました。特別な種類の犬ではありませんでした。多くの方は、ラフのことかっこいい犬とは思わなかったでしょうけど、私たちにとってラフは特別でした。

ラフは、しょっちゅうこっけいないたずらをしては、私たちを楽しませました。影に隠れてにわとりを驚かそうとしたけどにわとりにはただのはったりだとわかったのであきらめなくてはなりません。ラフがトラックにはねられたとき、私はもう泣き止むことはないと思いました。お兄ちゃんもラフがいなくなってさみしがっているし、ママだってそうです。私以上にさみしがることなんて誰にもできません。

『総合と教科の確かな学力を育むポートフォリオ評価法・実践編』日本標準, 2004年

資料3-16 ●読書会を進める力のルーブリック	
5 すばらしい	<p>○生き生きと話し合いに参加し、積極的に意見を述べている。互いの意見を関連づけて意見を述べたり、疑問に思ったことを投げ返したりしながら、話し合いを深めようとしている。話し合いのメンバーにも配慮することができ、発言をうながしたり、声をかけたりするなど、司会者的な役割を果たしている。話し合いの中で、自分の考えが深まってく楽しくさを自覚している。</p> <p>○学習の記録に、物語の核心に迫るような読みや、自分の生き方に引きつけて考えた意見・感想などが書かれている。話し合いの様子や成長だけでなく、読書全体の良さについても自分なりに考えたことが書かれている。目次やタイトルなど、学習の記録の整理に工夫が見られる。</p> <p>○話し合いを観察していた友達からの評価も高く、評価規準の高いレベルにある相互評価カードを多くもっている。</p>
4 よい	<p>○話し合いにおける発言回数がだんだん増えてきている。台本型手引きのことはまねながら、話し合いを整理したり、話題を転じたりするために発言しようとしている。発言の少ない者への声かけをしようとしている。</p> <p>○学習の記録に、自分の物語の読みがどう深まってきたのか、読書会で話し合いの様子はどう成長したかということが記されている。学習の記録が手順に従って整理されている。</p> <p>○話し合いを観察していた友達から、多くの相互評価カードをもらっている。</p>
3 普通	<p>○20分程度の読書会を続け、言うべきときには意見を述べることができる。相手の発言に関心をもって聞き、質問したり感想を述べたりして、相手の発言にかかわっている。</p> <p>○学習の手引きに示されたことをもとに、自分が物語をどう読んできたか、読書会での話し合いの様子はどうかであったかということが書かれている。学習の記録が手順に従って整理されている。</p> <p>○友達から相互評価カードをいくつももらうことができている。</p>
2 あと一歩	<p>○読書会の初めのうちは単発的に感想を述べることができているが、中盤以降は、なかなか話し合いの中に入っていけない。友達に促されて意見を述べることがあるが、周囲の友達や教師の助けが必要である。</p> <p>○学習の記録が不揃いで、(何について話し合ったかという)読書会記録等が書かれていない部分がある。ここがよかった、ここがおもしろかったといったような単発的な内容が記されている。</p> <p>○「前の時間より発言が増えた」といったような、毎時間の成長を認める相互評価カードはもらっているが、授業のねらいに応じたより高いレベルの相互評価カードはもらえていない。相互評価カードの数も少ない。</p>
1 努力が必要	<p>○話し合いの場に出て友達の話を聞いているが、友達の発言に反応したり、自分から発言したりしていない。</p> <p>○学習の記録がほとんど整理されたり、書かれたりしていない。</p> <p>○相互評価カードがほとんどもらえていない。</p>

## 第4節 単元末の総合的評価 —子どもの力をどうとらえ、どう評定するか—

この単元の当初では、話し合うことに関して資料3-15のような評価規準を念頭においていた。

単元末に、①話し合っている姿の観察と指導の履歴、②学習の記録として冊子(中期ポートフォリオ)、③話し合いの相互評価カードの三つを総合して、その単元で一人ひとりの子どもにどのような力がついたらかを評価していく。読書会が場面ごとに繰り返り行われたり、発展教材についての読書会も行われたりしたため、ある程度、教師が道徳子どもたちの話し合う姿をと

資料3-15 ●話し合いの評価規準

観点1 話し合いの話題をとらえ、それないように話し合いを続ける。  
 A: 話の展開をとらえながら、話し合いが豊かになるように発言している。  
 B: 話し合いの展開にそった発言をしている。  
 C: 口が重く、感想等を述べるのに支障が必要である。

観点2 発言の内容を整理したり、必要に応じて話題を転じたりしながら話し合いを深める。  
 A: 互いの意見を整理し、建設的な意見を述べる。互いの読みが深まるよう、司会者的な役割を果たそうとしている。  
 B: 台本型手引きをまねながら、互いの意見を整理したり、話題を転じたりするための発言をしている。  
 C: 思いつづままの発言で、話し合いを振り回している。

観点3 複数の発表や話の関連を考えた時、自分にとっての興味を考えながら聞く。  
 A: 互いの発言を関連づけながら、その意味を見いだそうとしている。  
 B: 互いの発言の関連性を考えている。  
 C: 個々の発言の主体的な内容を確か取れている。

観点4 話し合うことによって、さらに自分の考えを確かにする。  
 A: 自分にとっての意味を考えながら聞いたり、自分の考えがより深いものになるように発言したりする。  
 B: 話し合うことによって、自分の考えがはっきりしてくることに気づいている。  
 C: 一つひとつの意見に興味をもって聞いているが、話し合いの全体をとらえ自分の考えをもつまでにはいっていない。

2008年度 社会科教育Ⅰ  
第1回 オリエンテーション  
(西岡加名恵, 2008年4月11日)

3. 本科目における課題の概観

② 私が考案した評価問題集と学力評価計画

① 評価問題集づくり  
新任教師であるあなたは、様々な評価法を考案することは、授業において生徒たちに問いかける発問を考える上でも役立つことに気づきました。そこで、一つの単元に焦点をあてて、できるだけたくさん種類の問題を作ってみてください。

② 学力評価計画づくり  
教師となったあなたは、ある日、期末テストの作成を任せられることとなりました。試験範囲を調べ、生徒たちの学力がバランスよく評価できるよう学力評価計画を立てなさい。

③-A 「本時の指導案」づくり  
新任教師であるあなたは、生徒たちが生き生きと参加してくれて、しかも本質的な内容を理解してくれようような授業をしたいと考えています。そのために目標を構造化して教え、多様な発問と「ネタ」の工夫のある授業を考案して実践してください。

③-B 先行実践例の比較研究  
教師となったあなたは、勤務校の公開研究会で研究授業をすることになりました。公開する単元の指導案を作る前に、同じ単元について、今までにどのような実践事例があるのかを調べ、いくつかの先行実践例3つを比較して、それぞれの特徴・長所・短所を分析し、研究授業にどのようなアイデアを取り入れられそうか、提案しなさい。

④ 「逆向き設計」論に基づき「単元指導案」づくり  
教師となったあなたは、勤務校の公開研究会で研究授業をすることになりました。今回の研究発表会では、「逆向き設計」論にもとづいて、魅力的かつ効果的な単元設計を提案することが求められています。自分の好きな学年・教科の単元を一つ選び、「逆向き設計」論にもとづき単元指導案を作成してください。

＜最終的には次のものを提出すること＞

- ◎ 考察レポート ～社会科教育をめぐる論点を踏まえ
- ◎ 単元指導案
- ◎ パフォーマンス課題の模範作品例とルーブリック
- その他の資料

⑥ 「1枚ポートフォリオ」： 毎回の授業の要点と疑問点を書きましよう。

⑩、⑪、⑮ パーマネント・ポートフォリオの完成  
1年間の資料を整理し、表紙と「はじめに」を付して、パーマネント・ポートフォリオを完成させて提出してください。

② 模擬授業 評価用ルーブリック

班 所属・回生 \_\_\_\_\_ 氏名 \_\_\_\_\_

	ストーリーのある 授業展開	魅力的な パフォーマンス	準備の緻密さ	グループワーク	授業後の振り返り
よ！ 名人芸！！ (特優)	「優」の条件に加え、わくわくする上に、「眼から鱗が落ちる」ような発見のある授業となっている。 ( ) ( )	「優」の条件に加え、生徒の多彩な反応に対し、臨機応変に対応できる。笑いを取るなど、ぐっと関心を引く語り口。 ( ) ( )	「優」の条件に加え、教材や指導法に関して独自の調査を行い、独特な工夫が計画されている。 ( ) ( )	「優」の条件に加え、各自の違いや対立をも乗り越え、新しい発想を生み出している。深い相互理解がある。 ( ) ( )	「優」の条件に加え、改善案が指導案に書き加えられている。設定された次の目標に対応した努力を始めている。 ( ) ( )
すばらしいっ！ (優)	目標が明確に焦点づけられて設定されており、それに対応する主発問がある。魅力的な導入、展開と続き、まとめではそれらが総合されて納得のいく結論が出る。 ( ) ( )	はきはきとした魅力的な語り口。教室にいるどの生徒も「先生が見てくれている」と感じられるような目線の動き。板書は、字も美しく、わかりやすい構成。 ( ) ( )	指導案の導入・展開・まとめが的確に計画されている。指導言や板書、教材などが、緻密に計画されている。生徒の多彩な反応も想定し、対応策を考えている。 ( ) ( )	各自がそれぞれの知見、発想やこだわりを活かしあっている。熱心に話し合いがなされ、適切な役割分担がなされる。 ( ) ( )	自己評価、相互評価、ビデオなどの資料にもとづき、的確な振り返りが行われ、次の目標が具体的なかつ明確に設定されている。 ( ) ( )
満足のいく出来ですね。 (良)	目標が明確に設定されており、対応する発問が用意されている。授業中、納得のいく説明が行われる。 ( ) ( )	よく聞こえる声ではっきりと話す。目標にも気を配っている様子が見られる。板書の構成がわかりやすい。 ( ) ( )	指導案の基本的な骨格が出来上がっている。指導言や板書が具体的に考えられている。 ( ) ( )	各自が必要な責任を果たしている。 ( ) ( )	自己評価、相互評価、ビデオなどの資料にもとづき、振り返りと次の目標設定が行われている。 ( ) ( )
合格。 (可)	一応、1時間の授業として成立している。 ( ) ( )	聞こえる声で話している。板書も読める文字で書かれている。 ( ) ( )	一応、指導案が用意されている。 ( ) ( )	一応、必要な作業は行われているが、グループの誰かに任せっぱなし。 ( ) ( )	提出資料がそろっており、一応、簡単な振り返りが書かれている。 ( ) ( )
単位は、あげられないなあ。 (不可)	途中で授業が破綻してしまう。 ( ) ( )	うつむいて、ボンボン話していて、よく聞こえない。板書も滅茶苦茶。 ( ) ( )	指導案が用意されていない。 ( ) ( )	グループ内で喧嘩別れ。連絡もなく、行方不明。 ( ) ( )	振り返りが書かれていない。 ( ) ( )

\*色ペンで( )に丸を書き込むこと。1つ目の( )：自己評価、2つ目の( )：次の自己目標。

教科名	これまでの主な成果	確認された課題	今回の指導案作成に 関する目標
国語	<ul style="list-style-type: none"> <li>文学的文章(読む)、創作詩(書く)、スピーチ(話す)でパフォーマンス課題を開発した。2年は、1年の指導過程の延長線でのパフォーマンス課題に取り組んだ。スピーチ(情報)を聞き、メモを取って、「お知らせプリント」に再構成するという課題である。3年は、文学的文章の表現を生かしての修学旅行作文(旅行に行っていない先生に、いかにわかりやすく伝えるか——描写と叙述の工夫)が中心である。*ただし、叙述・描写は今回の指導要領で削減された指導事項(発展)である。</li> <li>3年間の長期的見直しをもって、個々の単元の目標を明確にするという発想が生まれた。</li> <li>教科横断的に役立つような「教科書の読み方」を教えるという課題が浮かび上がった。</li> <li>地理的分野(世界の国々)、歴史的分野(古代、開国、大正デモクラシー)、公民(人権)の単元において、パフォーマンス課題を開発した。</li> <li>パフォーマンス課題を導入することにより、知識・暗記中心の授業から考える授業へ転換する一助となった。</li> <li>パフォーマンス課題を用いていない一般の授業を進めるときも、授業のねらいを再確認することになった。</li> <li>地理・歴史・公民の相互関連を考える一助となった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3年生までには、自分の意見を、根拠(資料)をあげつつまとめることができるよう育てたい。それには、教師が整理した板書を写させる授業ではなく、生徒が自力で説明文を読み、書く機会を、授業の中で与えることが必要である。</li> <li>生徒が自分で探究するための前提となる基礎基本となるものを、教科会として確定する。</li> <li>生徒に考えさせるものとなる適切な資料を集める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1年生においては、情報を整理して他者に伝える力(まとまり分け、見出しをつける力)をしっかりと身につけさせる。</li> <li>教材として、社会科の教科書を用いる。</li> <li>教科書や資料集の資料を自分で読み取り、それを社会の仕組みと関連付けて、適切に選択し活用していく力を身につけさせる授業を行う。</li> </ul>
社会	<ul style="list-style-type: none"> <li>1年は「正の数・負の数」「比例・反比例」、2年「式と計算」「連立方程式」「合同と証明」、3年「平方根」の単元について、パフォーマンス課題を開発した。</li> <li>3年間を通して単元間のつながりが見えてきた。</li> <li>生徒の作品分析に基づき、生徒の学力実態や特性が見えてきた。</li> <li>パフォーマンス課題については、必ずしもGRASPSのシナリオは必要ないと考える。</li> <li>パフォーマンス課題は、すべての単元について用いて用いるよりも、適切な単元に絞る方が良いのではないかと考え始めている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒にもとづき説明する力を育成するための指導方法の開発。</li> <li>純粋数学に惹かれる生徒と、生活との関連づけに関心を持つ生徒など、生徒の多様性に応じた、多様な課題の開発。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1年「比例と反比例」、2年「一次関数」、3年「関数 <math>y=ax^2</math>」のそれぞれの単元は、3年間を通して関数領域として、「本質的な問い」「永続的理解」は同じ捉え方をしている。</li> </ul>
数学	<ul style="list-style-type: none"> <li>化学2章 物質のすがた「メダルの識別」「アンモニアの噴水実験」、生物5章 生物の細胞と生殖「アサガオの一生」1章「植物の生活と種類」「水の通り道」「植物と環境」、地学6章 地球と宇宙「星の日周運動」「星の年周運動」などのパフォーマンス課題を作成した。</li> <li>衣笠中生徒の学力実態として、知識の習得はできるが、その活用が出来る生徒が少ないことがわかった。そのような経験が少ないことが、原因の一つとしてあげられるだろう。</li> <li>物質の本質(出題の意図するところ)を捉えることが苦手である。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の力を適切に引き出せる文脈や内容のパフォーマンス課題を、どうすれば作れるのか。</li> <li>文章以外に図・絵やグラフなどを表現方法として身につける指導の工夫。</li> <li>知識や技能を使って、問題を解決させる場面をつくる指導。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>図を使って説明させるパフォーマンス課題を作る。</li> <li>文章以外に図やグラフなどを書かせる授業を意図的に設定する。</li> </ul>
理科	<ul style="list-style-type: none"> <li>実技教科なので、表現領域では実技によるパフォーマンス課題をこれまでも行ってきた。さらに「永続的理解」という長期的な見直しを持つことで、効果的な指導が可能になると考えられる。</li> <li>授業時数が限られているので、3年生でまとめたパフォーマンス課題に取り組む力を育てよう、1・2年生から積み上げていくという発想が生まれた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教科の独自性を考えて、生徒の持つ力やセンスを伸ばしていきたいような、長期的ルーブリックを考えたい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>音楽のイメージは、歌唱、音の高低や強弱、伴奏のリズム、和音進行の変化などから捉えられ、理解させる。</li> </ul>
音楽			

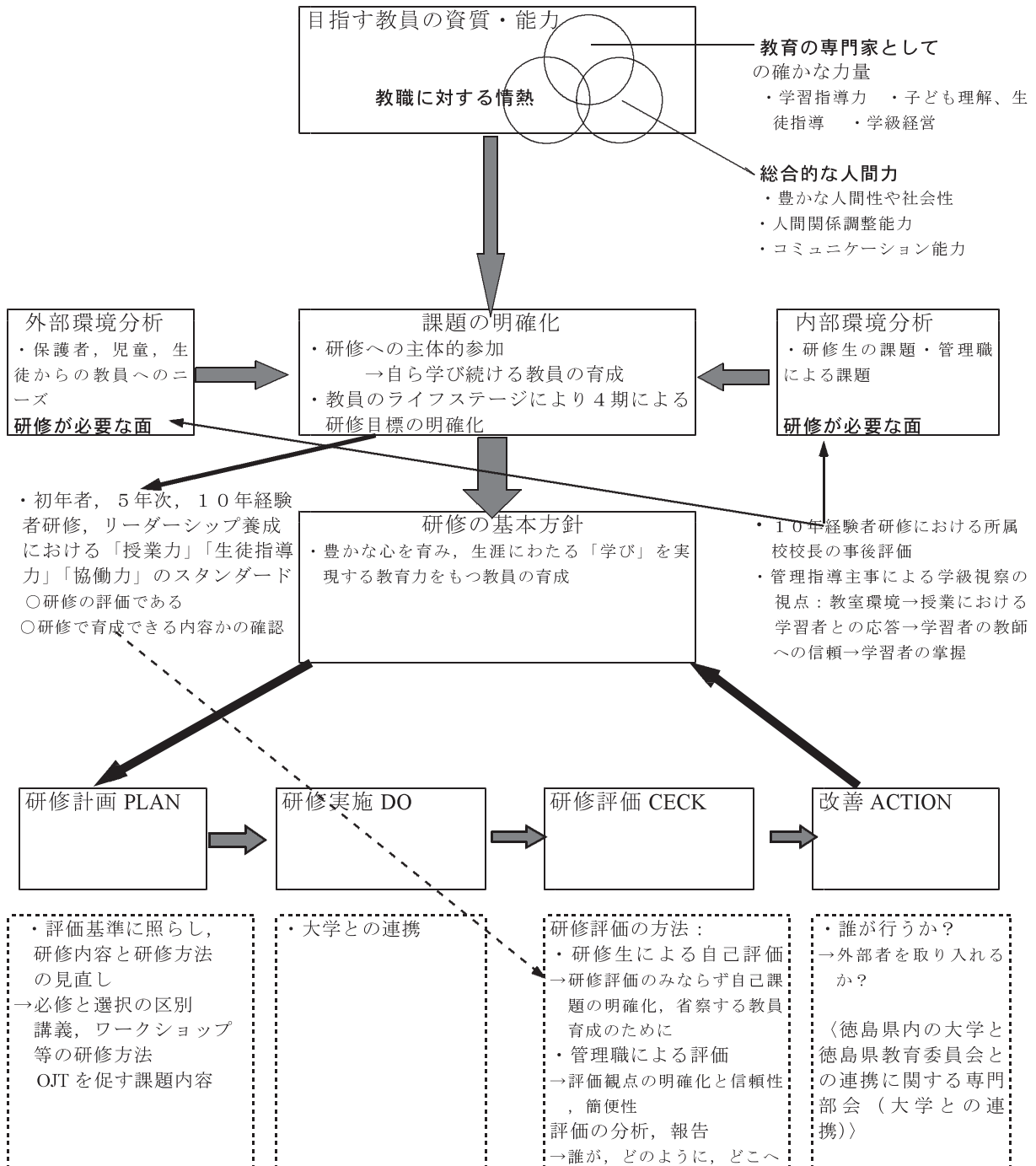
研修プログラム例  
(作業課題と評価基準)



## 授業力を培う校内研修のあり方 ーワークショップを通してー

梅津 正美 (鳴門教育大学)

### I. 教員の研修・評価のための基本枠組み



(出所：鳴門教育大学教員研修評価・改善システム開発プロジェクト (主査：梅澤 実) 作成)

## Ⅱ. ワークショップ「教科の授業力養成」研修モデル（梅津試案）－

### 1. 講座名 授業力養成講座－授業実践の分析と改善－

### 2. 研修の目的

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. 研修の内容

- 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、受講生の学習の構えをつくる。）
- ② 自己の授業観の相対化（対象化）  
（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・判断するかについて、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）  
（受講生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）  
（受講生の模擬授業（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 授業実践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）  
（受講生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）  
（受講生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。

〈研修内容④⑥に対応〉

- 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受講生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他の受講生は、「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論（その授業は、実際にどのようなようにつくられているか）と目標論（その授業は、実質的に子どもにどのような見方・考え方、資質能力を培うことができるか）を確定する。
- ⑤議論2：自分なりの目標論・授業構成論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捉え論評し、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。
- C. 構想・実践された授業に対するを論評や改善点の指摘が羅列的で、断片的である。

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。

〈研修内容⑤⑥に対応〉

- 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、受講生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、グループの1名が実践者として立ち、マイクロティーチングを実施する。
- ③「授業の批評と改善」シートにもとづいて実践された授業を分析・評価し、改善点を述べる。

#### 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. 授業内容に対するクラスの子どもの納得や理解を促すように授業展開・技術を工夫し実践できている。
- C. 授業内容に対するクラスの子どもの納得や理解を促すように授業展開・技術を工夫し実践することができていない。

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。

〈研修内容⑦⑧に対応〉

- 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」にもとづいて授業実践に関する研究報告書をまとめる。
- ②県統一研究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。
- C. 授業研究の目的と開発された授業計画書（学習指導案）との結びつきが不明確で、授業研究計画が実践に移しにくいものになっている。

## 〇〇科の授業実践

2008年 月 日 ( ) 限

指導者：

1. 主題「 \_\_\_\_\_ 」

2. 授業実践の事実

教師からの指示・発問・説明	教授・学習活動	児童生徒の応答・学習内容

3. 授業の評価と改善点

中学校家庭科の授業実践

2008年5月29日(木) 1限(9:00～9:50)

指導者：

1. 主題「衣服の手入れと補修をしよう：①手入れの必要性について考えよう」

2. 授業実践の事実

教師からの指示・発問・説明	教授・学習活動	生徒の応答・学習内容
<p>① 1日の生活の中で、衣服にはどんな汚れがつくか</p> <p>② 衣服についての汚れを1週間ほっておいたらどうなると思いますか。</p> <p>③ 汚れをほっておいたらどうなるか、みんなの意見をまとめてみます。</p> <p>④ 衣服の手入れの仕方にはどんなことがありますか。</p> <p>⑤ 洗濯するときどうしますか。洗剤を入れると汚れがよく落ちますか。</p> <p>⑥ MQ. 洗剤にはどのような働きがあるのだろうか。実験をして確かめてみましょう。</p>	<p>T. 発問する P. ワークシートに書き込み、答える</p> <p>T. 発問する P. ワークシートに書き込み、答える</p> <p>T. 説明する</p> <p>T. 説明する</p> <p>T. 発問する P. 答える</p> <p>T. 本時の学習問題を提示する</p>	<p>・(衣服の外側には) 歯みがき粉, チョークの粉, 血が付く, 食べこぼし等。(衣服の内側には) 血, 汗, あか(皮脂)等。</p> <p>・くさくなる。色が落ちる。カビがくる。きたなくなる。虫がつく。</p> <p>・衣服に付いた汚れをほっておくと, 自分や周りの人にも不快だし, そのことで健康を害することもあります。また, 布やせんいの性能も低下します。だから, 衣服の手入れが必要なのです。</p> <p>・洗濯, ブラシ, アイロン等。</p> <p>・洗剤を入れる。 ・洗剤を入れると汚れがよく落ちる。</p>
<p>⑦ 水と洗剤水に、毛糸を浮かべるとどうなるでしょうか。</p> <p>⑧ 水と洗剤水に、油を入れるとどうなるでしょうか。</p> <p>⑨ 水と洗剤水に、えんぴつのしん(すず)を入れるとどうなるでしょうか。</p> <p>⑩ 水と洗剤水にすすを入れ、さらに、布をつけるとどうなるでしょうか。</p>	<p>T. 発問する P. 予想する T. 実験により検証する</p> <p>T. 発問する P. 予想する T. 実験により検証する</p> <p>T. 発問する P. 予想する T. 実験により検証する</p> <p>T. 発問する P. 予想する T. 実験により検証する</p>	<p>・水より洗剤水の方が毛糸が早く沈む。これを「浸透作用」という。</p> <p>・水と油は混ざらないが、洗剤水と油は混ざる。これを「乳化作用」という。</p> <p>・水では浮くが、洗剤水ではちらばる。これを「分散作用」という。</p> <p>・水につけると布に汚れがつくが、洗剤水ではつかない。これを「再汚染防止作用」という。</p>

<p>⑩ 実験を通して、洗剤がどんな働きをしているかまとめてみましょう。</p>	<p>T. 問題をなげかける P. 問題について考え、ノート(本来は、「まとめカード」)にまとめる。互いに意見を出し合い、クラス全体でまとめる。</p>	<p>・MA. 洗剤には、「浸透作用」、「乳化作用」、「分散作用」、「再汚染防止作用」があるので、衣服の汚れを落とすことができる。</p>
--	--	---

### 3. 授業の評価と改善点

#### (1) 特色 (良かったところ, 参考になったところ)

##### ① 授業構想について

- ・ 実験を組み込んだことが、子どもの理解を促すのに効果的だった。  
→ 子どもの科学的思考を促す。
- ・ 4つの実験の配列が適切だった。
- ・ 授業全体の流れが、子どもの思考の流れにそっていた。  
→ 授業構成がしっかりしていて納得のいくものだった。
- ・ 子どもの生活経験 (経験知) を授業構成に活かしている。
- ・ 子どもの興味・関心を引きつけ、かつタイムリーな教材の選択がなされていた。
- ・ 小学校と中学校の家庭科授業のなめらかな接続のあり方について学んだ。

##### ② 授業展開・技術について

- ・ 黒板の字がきれいで、まとまっている。
- ・ 子どもたちにまとめを記述させる「まとめカード」の活用は有効だと思う。
- ・ 「ヒントカード」も参考になりそう。
- ・ 教師の明るくいきいきした表情・態度が子どもを引きつけていた。
- ・ 教師の話術が巧みであった。
- ・ 子どもの回答を適切に受け、返していた。

#### (2) 改善点

- ・ 時間の制約上やむを得ない面もあったが、子どもを実験に参加させる場面を設けたら良かった。
- ・ 子どもが「なぜ」と思う内容を、教師が説明していた。子どもの「なぜ」を引き出す工夫、疑問・予想をもっと活かす工夫があれば、思考力の育成という点でもっと良かった。
- ・ 「なぜ」を連続させる工夫が必要。
- ・ 洗剤の商品名は隠した方がよい。実験で糸糸を選択した根拠を明示するとよい。
- ・ 思考を練り合う時間がもっと必要だった。
- ・ 子どもの思考を促すためには、仮説の「検証過程」(洗剤を入れると汚れが落ちる (仮説・予想) → 実験 → ○○○だから落ちる (検証))として授業を組むよりも、「反証過程」(「洗剤を入れても汚れが落ちない (落ちにくい) ことがあるのはなぜか」をMQ)として組んだ方が有効ではないか。

## 「授業研究ワークシート」(ひな形)

目的	1. 研究の主題はなにか。研究の目的はなにか。 教育目標を示唆するキーワードはなにか。	
定義	2. 「〇〇」(キーワード)の概念内容はどのようなものか。 どのように定義(概念規定)されているか。	
動機	3. 「〇〇」は当該の児童生徒にとってなぜ重要な教育目標となるのか。今なぜ「〇〇」が要請されるのか。	
方法Ⅰ (分析)	4. 「〇〇」をめぐる先行研究はないのか。先行研究が明らかにしている到達点はなにか。 「〇〇」をめぐる、課題になっているのいかなることか。 本研究は、先行研究の課題をどのように克服しようとしているのか。	
方法Ⅱ (開発) (実践) (評価)	5. 「〇〇」はどのような授業構成論によって育成できるのか。 (1) 児童生徒に「〇〇」を育成するために内容(教育内容と教材)をどのように選択し構成しているのか。 (2) 「〇〇」を育成するために授業過程(広義には、子どもの認識過程を、狭義には、問いの構成を指す)をどのような論理で組織するのか。 (3) 学習法や学習形態はどのように選択し構成するのか。 6. 授業構成論に基づいて、実際にどのような単元(授業計画書)を開発できるのか。 授業構成論と授業計画書は一貫しているか。 授業構成論で用いられている概念や論理は、授業計画書の上で確定できるように示されているか。 7. 実践を通じて児童生徒はどのように反応したのか。 「〇〇」が育成されたとする根拠をどのように確定できるか。	
反省	8. 本研究の特質・意義と限界、残された課題はなにか。	



## 地理歴史科日本史B学習指導案

2008年5月9日（金）○限

指導者：梅津 正美（鳴門教育大学）

クラス：徳島県学校教員3年授業力研修組

### 1. 主題「歴史はいかに書かれるかー教科書の「元寇」記述から考えるー」

#### 2. 本時の目標

- ①**思考目標**：鎌倉期の「元寇」と「新安沈船」を事例に、「歴史を記述する」という営みの意味とそれが私たちの歴史理解に及ぼす働きを吟味することを通して、メディア（言説）に対する批判的思考力を培う。
- ②**技能目標**：自分の歴史解釈（仮説）を、事実を根拠にして明確に述べるができる。
- ③**知識目標**：次の知識内容を理解し説明できる。
  - A. 13世紀後半以降の日元関係において、「国家」間の戦争とは裏腹に、民間レベルでは平和裡に、「国家」間交渉を超越した東シナ海を舞台とする海上交易ネットワークが繁栄していたことを理解する。
  - B. 歴史を認識し記述することとは、単に過去の事実を客観的に再現することではなく、歴史認識の主体の問題（価値）意識から、対象となる歴史事象について選択された事実を基盤に、事象の意味や意義についての解釈をメディア（言説）により構成し表現することである。

#### 3. 本時の授業展開

教師からの指示・発問・説明	教授・学習活動	予想される生徒の応答・学習内容
<p>今日の授業は、「歴史の学び方を学ぶ」という観点から展開する。学習対象は、鎌倉期の「元寇」と「新安沈船」である。この2つの歴史事象を事例に、「歴史を記述する」という営みの意味とそれが私たちの歴史理解に及ぼす働きについて考えて行きたい。</p> <p>授業の主な学習問題は、次の2つである。</p> <p>◎「歴史を書く」とはいかなることか。</p> <p>◎「歴史を理解する」とはいかなることか。</p>	<p>T. 本時の学習問題を提示する</p>	
<p>いわゆる「元寇」を描いた絵画資料「蒙古襲来絵詞」の画像を読み解いていこう。</p> <p>・元軍と御家人・竹崎季長の戦闘を描いているが、どちらが優勢だと思えるか。 そのように思う理由はなにか。</p> <p>・竹崎季長は、自らの苦戦の様子をなぜ、絵画に描かせたのか。</p> <p>教科書では、1274年と1281年の2回にわたる元軍の襲来を「蒙古襲</p>	<p>T. 発問する P. 答える</p> <p>T. 発問する P. 答える</p>	<p>・元軍が優勢だと考える。 元軍は、集団戦術をとり、毒矢や「てっはう」など、御家人にとって新兵器を用いている。一騎打ち戦術をとる竹崎季長の馬は深手を負っている、等。</p> <p>・強い軍事力を誇る元軍の襲来に対し、苦戦し被害を受けながらも、「国」（幕府）を守るためによく戦い奉公したことを幕府にうたえたとともに、自分の業績を後世に残そうとしたのではないか。</p>

<p>来（元寇）」と記述している。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・2つの歴史用語の使い方には、どのような背景があるか。</li> </ul> <p>教科書では、1274年の戦闘を「文永の役」、1281年の戦闘を「弘安の役」と記述している。この用語も、明治期以降定着したものである。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「～の役」というネーミングには、どのような意味があるか。</li> </ul> <p>○近代日本の政府が、歴史用語として「元寇」、「文永・弘安の役」を広め定着させようとしたのはなぜか。</p>	<p>T. 説明する</p> <p>T. 説明する</p> <p>T. 発問する P. 答える</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本では、対蒙古（元）戦争のことを、当時は「蒙古合戦」、「蒙古襲来」と称した。</li> <li>・「元寇」という用語は、幕末から明治期にかけて日本の歴史書のなかで定着してきた。</li> <li>「寇」という漢字は、「こそどろ」、「強盗」といった意味を持つ。</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「～の役」というネーミングには、「朝廷の威光を辺境に及ぼす遠征」という意味がある。</li> </ul> <p>○明治以降の日本政府が、「蒙古襲来」という史実に対し、「元寇」、「文永・弘安の役」という用語を定着させたのは、当時侵略の対象としていた中国や朝鮮に対する日本国民の敵愾心をあおり、国民の団結と政策への支持を取り付けるためであると考えられる。</p>
<p>歴史家になったつもりで「新安沈船」のなぞにチャレンジしよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・いつ沈没したか。</li> <li>・船は、どこからどこへ向かっていたのだろう。</li> <li>・荷主は誰か。そのことと関わり、この貿易船の目的としてどのようなことが考えられるか。</li> <li>・乗組員はどこ出身か。</li> </ul> <p>○「蒙古襲来（元寇）」の史実からは、日本と元は、国家間で戦争をしていた。これに対して、「新安沈船」の史実は、日元関係について、私たちにどのような歴史理解を促すか。</p>	<p>T. 作業課題を指示する P. 資料（情報）をもとに答える。</p> <p>T. 発問する P. 答える</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1323年ではないか。木簡のなかに「至治三年」（1323年）と書いたものが数多く有る。</li> <li>・中国の寧波（慶元）を出航して、日本の博多をめざしていたと考えられる。</li> <li>・京都の禅寺・東福寺や福岡の管崎宮などが荷主と考えられる。これらが、神社・仏閣の修造費を貿易の利益によりまかなおうとしたのではないか。</li> <li>・船から引き上げられた日用品の種類から、乗組員は日本・中国・朝鮮の民族混成であったと考えられる。</li> </ul> <p>○13世紀後半以降の日元関係において、「国家」間の戦争とは裏腹に、民間レベルでは平和裡に、「国家」間交渉を超越した東シナ海を舞台とする海上交易ネットワークが繁栄していた。</p>
<p>本時の学習問題について考え、まとめよう。</p> <p>◎「歴史を書く」とはいかなることか。</p> <p>◎「歴史を理解する」とはいかなることか。</p>	<p>T. 説明する</p>	<p>◎「歴史を書く」とは、歴史の書き手・語り手が問題意識（問い）にもとづいて事実と解釈（因果・意味・影響など）を構成することである。</p> <p>◎「歴史を理解する」とは、歴史記述の問題意識・事実・解釈の構成を吟味することを通して、自分なりの歴史像を構成することである。</p>

(梅津 正美)

## 平成20年度 徳島県10年経験者研修 生徒指導関係

### 評 価 基 準 案

1	93	生徒指導等(1)	08/07/24
2	95	生徒指導等(2)	08/07/29
3	96	生徒指導等(3)	08/07/30
4	97	生徒指導等(4)	08/07/31
5	98	生徒指導等(5)	08/08/04
6	99	生徒指導等(6)	08/08/05
7	100	生徒指導等(7)	08/08/07
8	101	生徒指導等(8)	08/08/20
9	103	生徒指導等(9)	08/09/30
10	104	生徒指導等(10)	08/10/03
11	105	生徒指導等(11)	08/12/25

## 生徒指導等(1)

日程：2008/07/24

### (1) 目的

「絵本とその読み聞かせ」によって、いかに学力をつけ、いじめを防ぐかを学ぶ。

### (2) 主催

鳴門教育大学・徳島県立総合教育センター

### (3) 期日

平成20年7月24日(木)

### (4) 会場

鳴門教育大学 人文棟6階 A3会議室

### (5) 対象者

- ア 職種 教員
- イ 校種 幼・小・中・高・特
- ウ 定員 40人程度

### (6) 内容

- 1 読み聞かせの実技練習
- 2 絵本の仕掛けとその読み聞かせの教育的意義

講師：鳴門教育大学 教授 余郷 裕次

### (7) 日程

- 9：30～9：50 受付（地域連携センター1階）
- 9：50～10：00 諸連絡
- 10：00～12：00 講義・実技

- 1 絵本の読みの実技を通して、相手に声を届ける発音・発声の方法を体験する。
- 2 絵本の読み聞かせの4原則を理解する。
  - ① 絵本は楽しみとして与える。
  - ② 絵本は大人が子どもに音読する。
  - ③ 繰り返し読む。
  - ④ 感想をもとめない。質問をしない。

12：00～13：00 昼食

13：00～14：20 講義

- 1 絵本の正面性・色彩・画面配置の仕掛けの効果を理解する。
- 2 絵本モンタージュの仕掛けを理解する。
- 3 読み聞かせと「母親語」との関係を理解する。

14：40～15：55 演習・講義

- 1 絵本による情報操作能力の育成について理解する。
- 2 「絵本とその読み聞かせ」による、いじめの防止方法を理解する。

15：55～16：00 アンケート，閉講

作業課題：絵本の読み聞かせの実技演習

評価基準

ランク S

生まれたばかりの子どもを見つめる母親のようなまなざしで、相手の存在を察しながら、適切な技で読み聞かせを演じることができた。

ランク A

相手を自分のペースに巻き込みながら、自分の読み聞かせを展開することができたが、相手と自分が創り出す「分かち合いの場」をもっと意識する必要があると思った。

ランク B

読み聞かせのために必要とされる基本的な表現の技を生かすことはできたが、自分と他者との「分かち合い」の場に身を置くことができるようにしなければならないと思った。

## 生徒指導等(2)

日程：2008/07/29

### (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を図る。

### (2) 主催

徳島県立総合教育センター

### (3) 期日

平成20年7月29日(火)

### (4) 会場

徳島県立総合教育センター 3階 研修室2

### (5) 対象者

- ア 職種 教職10年目の教諭等
- イ 校種 小・中・高・特
- ウ 定員 18人(ただし、午後は主幹教諭30人と合同で研修)

### (6) 内容

- ア 問題行動への対応  
クレームへの対応

### (7) 日程

- 9:30～9:55 受付
- 9:55～10:00 諸連絡
- 10:00～12:00 講義・演習「問題行動への対応(仮題)」

講師 特別支援・相談課 指導主事

12:00～13:00 昼食

13:00～15:50 講義・演習「保護者のクレームへの対応」

～その理論とワークショップ～

講師 東大阪大学 教授 古川 治

15:50～16:00 アンケート，諸連絡

7月27日（古川先生）

#### 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のか，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，誠実に対応することの大切さを実感するとともに，今後，保護者とより良好な関係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，誠実に対応することの大切さを実感することはできたが，今後，保護者と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作りのために，どのようなことに心がければよいか理解することはできたが，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，誠実に対応することの大切さを実感したり，今後，保護者と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したりする必要があると思った。

## 生徒指導等(3)

日程：2008/07/30

### (1) 目的

教育相談の理論と実践の研修を通して、資質の向上を図り、教育相談の充実を図る。

### (2) 主催

徳島県立総合教育センター

### (3) 期日

平成20年7月30日(水)

### (4) 会場

徳島県立児童相談所

(徳島市昭和町5丁目5番地の1 TEL. 088-622-2205)

### (5) 対象者

ア 職種 教職10年目の教諭等

イ 校種 小・中・高・特

ウ 定員 40人

### (6) 内容

ア 特別支援教育

イ 児童相談所の業務

ウ 事例研究

### (7) 日程

9:30～9:50 受付(児童相談所)

9:50～10:00 諸連絡



- 10：00～11：45 講義「特別支援教育について」  
講師 特別支援・相談課 指導主事
- 11：45～12：00 質疑応答
- 12：00～13：30 昼食
- 13：30～14：30 講義「児童相談所の業務について」  
講師 徳島県中央児童相談所
- 14：40～15：50 班別研修「事例研究」「施設見学」  
講師 徳島県中央児童相談所
- 15：50～16：00 アンケート，諸連絡，閉会

#### 作業課題

徳島中央児童相談所の業務や学校との連携のあり方について理解し，日々の生徒指導で抱えている問題事例を紹介し合いながら，それらの解決への道筋を話し合う。

#### ランク S

施設の目的や特質，学校との連携のあり方について理解し，日々の生徒指導で抱えている問題の解決への道筋を明確に見だし，具体的な対処の方針を話すことができた。あるいは，紹介された問題事例に自分自身が遭遇した場合に，適正な対処の仕方を具体的に話すことができた。

#### ランク A

施設の目的や特質，学校との連携のあり方について理解し，事例研究で話し合われた内容を理解することはできたが，自分自身の今後の生徒指導の実践に結びつけて，具体的な方針を話す必要があると思った。

#### ランク B

施設の目的や特質については理解できたが，学校との連携のあり方についてはもっと理解を深める必要があると思った。また，事例研究では，漠然とした感想を話すことができた。

## 生徒指導等(4)

日程：2008/07/31

### (1) 目的

いじめの心理特徴を理解し、対応策を考究する。さらに、その指導・援助のスキルを習得する。

### (2) 主催

徳島文理大学・徳島県立総合教育センター

### (3) 期日

平成20年7月31日(木)

### (4) 会場

徳島文理大学 9号館 8階 ゼミ室

### (5) 対象者

ア 職種 教員

イ 校種 小・中・高

ウ 受講者 40人

### (6) 内容

ア いじめの心理特徴及び心理的援助・支援の基本

イ グループ力動と学校でのグループ場面の活用

### (7) 日程

9:30～9:50 受付(9号館8階ゼミ室)

9:50～10:00 諸連絡, オリエンテーション

10:00～12:00 講義「いじめの心理社会的特徴及び心理的援助の基本について」

講師 笠井 達夫 教授

(内容) いじめの心理社会的特徴及びその発現機制について理解を深め、それを踏まえての学級運営、被害者・加害者に対する心理的援助・支援の方法に関する基礎的学習を行う。

12:00～13:00 昼食

13:00～15:50 講義・実習

「いじめ問題とロールプレイング」

講師 牧 裕夫 准教授

(内容) ① 学校現場でのロールプレイング  
② いじめの背景にあるグループ力動の体験  
③ いじめ問題でのロールプレイングの活用について、ワークショップ形式で進める。

15:50～16:00 アンケート，閉講

#### 作業課題

ロールプレイングの演習を通して、いじめの背景にあるグループ力動の特徴を体験し、生徒指導場面でのロールプレイングの活用方法について考える。

#### 評価基準

##### ランク S

いじめとその背景にあるグループ力動の特徴を理解し、自己と他者への理解を深めると同時に、日々の生徒指導場面において、いじめを防止する具体的な方策や指導方法を具体的に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

いじめとその背景にあるグループ力動の特徴を理解し、自己と他者への理解を深めることはできたが、日々の生徒指導場面において、いじめを防止する具体的な方策や指導方法を具体的にイメージする必要があると思った。

##### ランク B

いじめとその背景にあるグループ力動の特徴を理解することはできたが、自己と他者への理解をもっと深めることや、日々の生徒指導場面において、いじめを防止す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。

## 生徒指導等(5)

日程：2008/08/04

### (1) 目的

消費者トラブルの現状と課題を把握し，消費者教育の指導法を学ぶとともに，実践的指導力を身に付ける。

### (2) 主催

徳島県立総合教育センター

### (3) 期日

平成20年8月4日(月)

### (4) 会場

徳島県立総合教育センター 3階研修室1

### (5) 対象者

- ア 職種 教諭等
- イ 校種 幼・小・中・高・特
- ウ 定員 30人

### (6) 内容

- ア 消費者教育概論
- イ 消費者教育の学習方法

### (7) 日程

- 9：30～9：50 受付（総合教育センター3階研修室1前）
- 9：50～10：00 諸連絡
- 10：00～12：00 講義・演習「実践！消費者教育（仮題）」

(財)消費者教育支援センター主任研究員 柿野成美

12：00～13：00 昼食

13：00～15：50 講義・グループ演習「様々な消費者問題（仮題）」

徳島県消費者情報センター職員

15：50～16：00 アンケート，閉講

#### 作業課題

消費生活トラブルの実態と問題の解決に関する情報を獲得し，現実に子どもたちに発生している（発生していた）消費者トラブルの実態と問題の解決に向けての具体的な留意事項や方策を話し合う。

#### ランク S

子どもたち（生徒たち）に発生している（発生した）消費生活トラブルの実態と問題の解決に向けての道筋を明確に把握し，子ども（生徒）への指導方法や保護者との連携方法について，他者が納得できるように具体的に話すことができた。

#### ランク A

子どもたち（生徒たち）に発生している（発生した）消費生活トラブルの実態と問題の解決に向けての道筋を把握することはできたが，子ども（生徒）への指導方法や保護者との連携方法について，他者が納得できるように具体的に話す必要があると思った。

#### ランク B

子どもたち（生徒たち）に発生している（発生した）消費生活トラブルの実態と問題の解決に向けての道筋を漠然と把握することはできたが，自分自身の生徒指導に具体的に生かす方法を話す必要があると思った。

## 生徒指導等(6)

日程：2008/08/05

### (1) 目的

児童自立支援施設の活動を体験し、生徒指導及び教育相談の在り方を再点検することにより、資質の向上を図り、生徒指導及び教育相談の充実を図る。

### (2) 主催

徳島県立総合教育センター

### (3) 期日

平成20年8月5日(火)

### (4) 会場

徳島県立徳島学院・鳴門市大麻中学校広塚分校  
(鳴門市大麻町板東字広塚42 Tel. 088-689-1121, 1219)

### (5) 対象者

- ア 職種 教職10年目の教諭等
- イ 校種 小・中・高・特
- ウ 定員 25人

### (6) 内容(予定)

- ア 補充学習、作業・部活動の指導
- イ 徳島学院・広塚分校の業務

### (7) 日程(予定)

- 9:30～9:45 受付(徳島県立徳島学院)
- 9:45～10:00 諸連絡

- 10：05～10：45 演習「補充学習」  
11：00～11：40 演習「寮作業の体験」  
11：50～12：30 講義「業務概要説明」  
徳島学院職員，大麻中学校広塚分校職員  
12：30～13：30 昼食  
13：45～15：00 演習「部活動」  
15：10～15：50 協議・意見交換  
徳島学院職員，大麻中学校広塚分校職員  
15：50～16：00 アンケート，諸連絡

#### 作業課題

徳島県立徳島学院で，この施設の目的と特質をふまえながら，生徒と指導者が展開している協働作業に参加し，これらの体験に基づいて気づいたことや考えたことを話し合う。

#### ランク S

施設の目的や特質を理解し，共同作業の中で前向きに生きていこうとする生徒たちの姿（エネルギー）に着目しながら，気づいたことや考えたことを具体的に話すと同時に，自分自身の日々の生徒指導に対して新しい可能性がみえてきたことを具体的に話すことができた。

#### ランク A

施設の目的や特質を理解し，協働作業を通して気づいたことや考えたことを具体的に話すことはできたが，自分自身の生徒指導に関連づけ，新しい可能性がみえてきたことを具体的に話す必要があると思った。

#### ランク B

施設の目的や特性を理解し，協働作業に関しては，漠然とした感想を話すことができた。

## 生徒指導等(7)

日程：2008/08/07

### (1) 目的

少年非行の現状と生活実態を知ることにより、学校における生徒指導上の問題点を明らかにし、その解決のための方策を考える。

### (2) 主催

徳島県立総合教育センター

### (3) 期日

平成20年8月7日(木)

### (4) 会場

徳島県警察本部(徳島市万代町2丁目5番地の1 TEL. 088-622-3101)

### (5) 対象者

- ア 職種 教職10年目の教諭等
- イ 校種 小・中・高・特
- ウ 定員 50人

### (6) 内容(予定)

- ア 少年非行の現状
- イ 県警の業務・施設

### (7) 日程

- 9:30~9:50 受付(徳島県警察本部)
- 9:50~10:00 諸連絡
- 10:00~11:50 講義「少年非行の現状について」



講師 徳島県警察本部

質疑応答

11：50～12：00 諸連絡

12：00～13：30 昼食

13：30～15：50 施設見学（通信司令室・交通管制センター）

講義「業務説明」

講師 徳島県警察本部

質疑応答

15：50～16：00 アンケート，諸連絡

#### 作業課題

徳島県警察本部で，少年非行の現状と警察本部の業務の特質を理解し，施設を見学する。

#### ランク S

少年非行の現状とこれに対処している警察本部の業務を理解し，反社会的な行動に陥りがちな子どもたちを補導する活動や，反社会的な行動に陥った子どもたちの状況を具体的にイメージし，生徒指導として問題行動に対処する自分自身の考えに，新たな視点や課題意識を持つことができた。

#### ランク A

少年非行の現状とこれに対処している警察本部の業務を理解し，反社会的な行動に陥りがちな子どもたちを補導する活動や，反社会的な行動に陥った子どもたちの状況を具体的にイメージすることができた。

#### ランク B

少年非行の現状とこれに対処している警察本部の業務を理解し，非行に陥り，警察に関わった子どもたちの状況を漠然とイメージすることができた。

## 生徒指導等（８）

日程：2008／08／20

思春期における問題行動の心理機制と指導・援助の基本

### (1) 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。

### (2) 主 催

徳島文理大学・徳島県立総合教育センター

### (3) 期 日

平成20年 8月20日（水）

### (4) 会 場

徳島文理大学 9号館 8階9801教室・8階ゼミ室 ・ 6階9603教室

### (5) 対象者

ア 職種 教員  
イ 校種 小・中・高  
ウ 定員 40人

### (6) 内 容

ア 思春期の心理特徴，心理的援助・支援の基本  
イ グループ力動，学校でのグループ場面の活用  
ウ ストレス解消法としての自律訓練法の実習

### (7) 日 程

9：30～9：50 受付（徳島文理大学 9号館 8階ゼミ室(1)）  
9：50～10：00 諸連絡

10：00～11：40 講義「思春期の心理特徴と心理的援助の基本」

講師 高橋 由伸 教授

思春期の心理特徴及び問題行動の発現機制について理解を深め、それを踏まえての心理的援助・支援の方法に関する基礎的学習を行う。

11：40～12：40 昼食

12：40～14：10 講義・実習「サイコドラマの基礎体験」

講師 牧 裕夫 准教授

- ① サイコドラマについての説明
- ② ワークショップ形式による体験学習

14：20～15：50 講義・実習「ストレスと自律訓練」

講師 齋藤通明 教授

- ① ストレスとは
- ② ストレス度の測定法
- ③ ストレスによる障害
- ④ ストレス解消法（予防法）
- ⑤ 自律訓練法の実習

15：50～16：00 アンケート，閉講

#### 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。

#### 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。

## 生徒指導等（9）

日程：2008／09／30

### (1) 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。

### (2) 主 催

徳島県立総合教育センター

### (3) 期 日

平成20年9月30日（火）

### (4) 会 場

徳島県立総合教育センター 3階 研修室1

### (5) 対象者

ア 職 種 教職10年目の教諭等  
イ 校 種 幼・小・中・高・特  
ウ 定 員 40人程度

### (6) 内 容

ア ミニレクチャー  
イ レクリエーションワーク  
ウ ロールプレイング

### (7) 日 程

9：30～9：50 受付  
9：50～10：00 諸連絡

- 10：00～12：00 講義・演習  
ミニレクチャー「育ちあう人間関係」  
ヒーリングワーク  
「共感とリラクゼーションの体験学習ーカウンセリングマッサージー」  
講師 自然スクールTOEC 代表 伊勢達郎
- 12：00～13：00 昼食
- 13：00～15：50 講義・演習  
ロールプレイング「聴くレッスン」  
コミュニケーションワーク「勇気づけゲーム」  
ふりかえり，わかちあい，まとめ  
講師 自然スクールTOEC 代表 伊勢達郎
- 15：50～16：00 アンケート，諸連絡

#### 作業課題

ヒーリングワーク（カウンセリングマッサージー）やロールプレイ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。

#### 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出来，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出来たが，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。

## 生徒指導等(10)

日程：2008/10/03

### (1) 目 的

カウンセリングに関する理論と実践の研修を通して、教育相談の指導力向上を図り、今後の生徒指導に生かす。

### (2) 主 催

徳島県立総合教育センター

### (3) 期 日

平成20年10月3日（金）

### (4) 会 場

徳島県立総合教育センター 3階 研修室3

### (5) 対象者

- ア 職種 教職10年目の教諭等
- イ 校種 小・中・高・特
- ウ 定員 30人

### (6) 内 容

いくら適切なアドバイスを与えても、相手に実行してもらえないのでは意味がありません。この研修では、相手に実行してもらえる効果的なアドバイスをどのように組み立てるのか、演習を交えながら解説していきます。

### (7) 日 程

9：30～9：55 受付

9：55～10：00 諸連絡

- 10：00～12：00 講義・演習「効果的なアドバイスの与え方（その1）話の聴き方」  
講師 和歌山カウンセリングセンター 代表 入谷 好樹
- 12：00～13：00 昼食
- 13：00～16：50 講義・演習「効果的なアドバイスの与え方（その2）  
アドバイスの組み立て方」  
講師 和歌山カウンセリングセンター 代表 入谷 好樹
- 15：50～16：00 アンケート，諸連絡

#### 作業課題

三者面談や生徒指導にかかる保護者との面談において、これまで自分が行ってきた保護者面談や教育相談の進め方を振り返り、自分なりの工夫や効果的な対応について、改善していこうとしていく手がかりを掴み、これからの保護者面談や教育相談における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。

#### ランク S

保護者との面談に関する様々なアイデアや留意点を参考にしながら、自分自身のこれまでの方法を見直し、保護者の声を聴き取る過程で保護者の望む方向を見つけ、保護者とともに問題の解決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出来たので、これからの面談等に活用していけるように思った。

#### ランク A

保護者との面談に関する様々なアイデアや留意点を参考にしながら、自分自身のこれまでの方法を見直し、保護者の声を聴き取る過程で保護者の望む方向を見つけ、保護者とともに問題の解決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出来たが、自分自身のこれからの面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

保護者との面談に関する様々なアイデアや留意点を新に知ることはできたが、保護者の声を聴き取る過程で保護者の望む方向を見つけ、保護者とともに問題の解決に向けての道筋を見いだす方法を自分なりにもっと具体的にイメージしていく必要があると思った。

## 生徒指導等(11)

日程：2008/12/25

### (1) 目的

子どもの自己表現する力の育成のため，教師自らがアサーショントレーニングの意義や手法について学習し，今後の生徒指導に生かすとともに，指導力も向上を図る。

### (2) 主催

徳島県立総合教育センター

### (3) 期日

平成20年12月25日（木）

### (4) 会場

徳島県立総合教育センター 3階 研修室2

### (5) 対象者

- ア 職種 教職10年目の教諭等
- イ 校種 小・中・高・特
- ウ 定員 40人程度

### (6) 内容

- ア 不登校
- イ いじめ

### (7) 日程

- 9：30～9：50 受付（3階 研修室2）
- 9：50～10：00 諸連絡
- 10：00～12：00 講義・演習「アサーショントレーニング」  
講師 神戸大学発達科学部附属明石中学校 教諭 黒木 幸敏



12：00～13：00 昼食

13：00～16：50 講義・演習「アサーショントレーニング」

講師 神戸大学発達科学部附属明石中学校 教諭 黒木 幸敏

15：50～16：00 アンケート，諸連絡

#### 作業課題

相互尊重の人間関係を促進するためのコミュニケーション・スキルである“アサーション（assertion）”を通じて、指導者としての自己表現の在り方を点検するとともに、自らの気持ちを適切に表現する手法を理解し、これからの児童生徒とのコミュニケーション活動を改善していく手がかりを掴む。

#### ランク S

“アサーション”が、より良い人間関係を築くために、自分も相手も大切にしたい自己表現法であることを理解し、提示された3つの自己表現の意味と意義を参考にしながら、自分自身のこれまでのコミュニケーション活動を見直すことが出来た。また、他人に言いにくいことを伝える時に役立つ“DESC法”のコツを掴むによって、児童生徒とのコミュニケーション活動を改善していく手だてを具体的にイメージすることが出来たので、これからの生徒指導に活用していけると思った。

#### ランク A

“アサーション”が、より良い人間関係を築くために、自分も相手も大切にしたい自己表現法であることを理解し、提示された3つの自己表現の意味と意義を参考にしながら、自分自身のこれまでのコミュニケーション活動を見直すことや、他人に言いにくいことを伝える時に役立つ“DESC法”によって、児童生徒とのコミュニケーション活動を改善していく手だてを具体的にイメージすることが出来たが、これからの生徒指導に活用していくためには、さらに現場で実践を重ねていく必要があると思った。

#### ランク B

“アサーション”が、より良い人間関係を築くために、自分も相手も大切にしたい自己表現法であることは理解出来たが、提示された3つの自己表現の意味と意義を参考にしながら、自分自身のこれまでのコミュニケーション活動を見直すことや、他人に言いにくいことを伝える時に役立つ“DESC法”によって、児童生徒とのコミュニケーション活動を改善していく手だてが具体的にイメージしにくく、さらに研修を行っていく必要があると思った。

#### （参考）

アサーション（assertion）…主張・断言・権利などと和訳されますが、ここでは「(さわやかな)自己表現」と解されます。

（長島 真人）

【講座名】：小中高英語教育連携講座（2008年8月19－21日）

講師 曾我部裕司 先生（徳島県立総合教育センター・教職員研修課）  
伊東 治己 先生（鳴門教育大学）

#### 【研修の目的】

「生徒の4技能のバランスがとれた英語力を養う」とともに、「生徒が進んで英語を学ぼうとする態度を育成する」ための、効果的な授業の在り方を考える

#### 【研修の内容】

- ① ワークショップ形式の講義を通して、英語アウトプットを増やすための授業のあり方に関する理論的枠組みを理解する。（講義題目：How to Increase Output in Communicative Classrooms Using English Textbooks）
- ② 上記理論的枠組みをもとにマイクロティーチングの計画を立てる。
- ③ マイクロティーチングのデモンストレーションを行う。
- ④ マイクロティーチングに関し総括する。

#### 【作業課題】

生徒の英語アウトプットを増やすための授業のあり方について、これまでの授業実践を受講生同士で振り返り、専門家によるコメントをふまえながら、模擬授業を準備・実施することを通して、その具体的な方法を考える。

#### ランク S

生徒の英語アウトプットを増やすための授業のあり方について、自身の課題を明らかにするとともに、その具体的な方法論を知ることができた。さらに具体的な授業場面における指導実践をイメージすることができた。

#### ランク A

生徒の英語アウトプットを増やすための授業のあり方について、自身の課題を明らかにするとともに、その具体的な方法論を知ることができたが、さらに実際の授業場面における指導実践をイメージする必要があると思った。

#### ランク B

生徒の英語アウトプットを増やすための授業のあり方に関して、自身の課題を明らかにすることはできたが、その具体的な方法論や実際の授業場面における指導実践についてさらに理解を深める必要があると思った。

（山森 直人）

## 10年経験者研修プログラム開発ワーキンググループ委員名簿

### 【平成19年度】

主査	鳴門教育大学	地域連携センター	教授	梅澤	実	
	鳴門教育大学	地域連携センター	准教授	豊成	哲	
	鳴門教育大学	地域連携センター	准教授	藤原	伸彦	
	鳴門教育大学	実技教育研究指導センター	准教授	山田	芳明	
	徳島県教育委員会	教職員課	人材育成担当	管理主事	森口	雅彦
	徳島県立総合教育センター	学校支援課	総合研修担当	班長	野々村	拓也
	徳島県立総合教育センター	学校支援課	総合研修担当	指導主事	石丸	憲治

### 【平成20年度】

	鳴門教育大学	学長補佐		山下	一夫	
	鳴門教育大学	基礎・臨床系教育部	准教授	久我	直人	
	鳴門教育大学	基礎・臨床系教育部	准教授	阪根	健二	
	鳴門教育大学	基礎・臨床系教育部	准教授	豊成	哲	
	鳴門教育大学	基礎・臨床系教育部	准教授	藤原	伸彦	
	鳴門教育大学	人文・社会系教育部	准教授	梅津	正美	
	鳴門教育大学	人文・社会系教育部	准教授	山森	直人	
主査	鳴門教育大学	芸術・健康系教育部	准教授	長島	真人	
	鳴門教育大学	芸術・健康系教育部	准教授	山田	芳明	
	川口短期大学	こども学科	教授	梅澤	実	
	関西国際大学	教務部長		福留	純郎	
	徳島県教育委員会	教職員課	人材育成担当	統括管理主事	森口	雅彦
	徳島県立総合教育センター	教職員研修課	教職研修担当	班長	藤田	完
	徳島県立総合教育センター	教職員研修課	教職研修担当	指導主事	糸木	秀明

10年経験者研修モデルカリキュラム開発プログラム  
報 告 書

平成21年3月発行

編 集 鳴門教育大学教務部教務課  
発 行 国立大学法人鳴門教育大学  
〒772-8502  
徳島県鳴門市鳴門町高島字中島748番地  
T E L 088-687-6092  
F A X 088-687-6107  
印 刷 徳島県教育印刷株式会社



国立大学法人  
鳴門教育大学