
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即して授業者が自己の教育・社会観・教育目標・授業構成論・指導法を反省し改善できる力であることをつかみ、「自己の教育・社会観、教育目標、授業構成論、指導法に対する省察・評価と授業改善」を評価項目とした。

授業力評価スタンダードにおける10年次教員の評価内容について、授業構想力は、次にあげる3つの要件を勘案して設定している。第1には、教師による目標、授業構成、子どもの相互

連関の把握の程度である。10年次教員は、目標が授業構成、授業評価と一体的にとらえられていることが評価規準となる。第2には、内容の体系性・転移性（応用性）・総合性の程度である。10年次教員は、教育内容としての知識・技能が、体系性ととも一般性・転移性を保持するように構成されていることが評価規準である。第3には、学習過程・方法における子どもの主体性の発揮の程度である。10年次教員は、教師が問いと資料を選択・構成しながらも、子どもが教育内容を発見していく授業を構成できることが評価規準となる。

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

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

(3) 研修プログラムと評価基準のモデル

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

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

※

1 講座名 授業力養成講座－授業実践の分析と改善－（仮称）

2 研修目的

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

3 研修内容

① オリエンテーション（講義・演習）

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

② 自己の授業観の相対化

（優れた授業とはどのようなものか、なぜその授業を優れていると評価するかについて、授業の事実を根拠にしなが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 O J T において行われ、知識や方法に関して明確に学ぶ機会とはほとんどなかったように思われる。そこで、ここでは、O J T 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)