
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 嶋門教育大学作成の評価スタンダードを使っての受講者(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	生徒指導力										協働力												
	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	40	41
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・基本的な授業態度	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	自己の指導演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	いじめ防止対策	生き方	健康・安全	学校行事	子どもの自己評価活動に対する指導	必要に応じて展開される生徒指導	意図的・計画的な生徒指導	日々の生徒指導	校内における協働	保護者・地域等との連携								
研修前→研修後																																										
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	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	1	2	0	1	1	0	0	2	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	2	0	1	1	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	1	0	0	1	0	0	0	1	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	1	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	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	
3→2 の人数	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	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	
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	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	
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	
4→3 の人数	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	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	
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」、「自己の指導演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人というところで、「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。これらは授業期間中（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見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）