



「教員研修評価・改善システム開発事業」 報告書

「教育実践力量形成に資する
教員研修の評価・改善システムの開発」

平成20年3月

目 次

学長挨拶	1
第1章 研究の目的・方法及び研究の全体像	3
1. はじめにー研究開発の背景ー	3
2. 研究開発の方法	3
3. 本研究の内容ー「評価スタンダード」と研修内容モデルを中心にー	4
4. 研修評価の全体像	10
第2章 スタンダードと研修内容・評価法	15
1. 授業力スタンダードと研修内容・評価法（10年経験者研修を例に）	15
2. 生徒指導力スタンダードと研修内容・評価法（10年経験者研修を例に）	25
3. 協働力スタンダードと研修内容・評価法（10年経験者研修を例に）	37
第3章 スタンダードの検証～リーダーシップ養成研修の実態から～	49
1. リーダーシップ養成研修の概要	49
2. 受講者のレポートの分析	51
3. スタンダードの運用に当たって	55
第4章 教員研修評価データベースの枠組みの開発	57
1. 教員研修評価データベースの目的と基本方針	57
2. 教員研修評価データベースの枠組み	58
3. 教員研修評価データベースの今後の課題	61
資料編	
授業力評価スタンダード	63
生徒指導力評価スタンダード	65
協働力評価スタンダード	66
授業力・生徒指導力・協働力アンケート結果	67
平成19年度10年経験者研修の内容と評価	92
研究開発委員会委員等一覧	94

挨拶

高橋 啓

鳴門教育大学は、文部科学省の平成19年度「教員研修評価・改善システム開発事業」を受託し、「教育実践力量形成に資する教員研修の評価・改善システムの開発」について鋭意、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。

従来、教育委員会等が実施する教員研修に関しては、その企画立案から実施、事後評価に至るまで、長年にわたる経験則や前例などを踏襲して実施される場合が少なくなく、研修後の評価や研修効果の測定に関しても、アンケート調査によって受講者の満足度や学習到達状況について検証を試みる事例が一般的であった。その反面、教員のニーズや教員の資質能力の向上を見通した研修体系の構築、研修効果や有効性をより客観的な尺度で検証・評価する体制に欠ける点があったことは否めない。また、アンケート調査などによる従来の手法では、研修が日常の教育実践を培っていくうえでどのように有効に機能していたかを見極めることには限界があった。

本研究は、以上のような状況をふまえ、徳島県教育委員会、徳島県総合教育センターとの連携の下、教員のライフステージに合わせた具体的な研修体系（内容）やその評価手法を開発し、教員の実践力向上に寄与しうる教員研修の評価・改善システムの構築を目指そうとするものである。徳島県では、平成18年度以来、教員のライフステージ（「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）に合わせて、それぞれ「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」、さらには「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、実施している。

本研究では、これらの研修が、教員の教育実践力を向上させるだけでなく、次のステージに向けて自己の課題を明確にし、各ライフステージに沿った目標を設定することを目的に、そのための評価手法を開発し、かつ研修体系に沿った研修内容の改善を図る評価システムを開発することを目的としている。そのために、本研究では、研修評価システムの土台となる独自の「評価スタンダード」（求める教師像）を構想・作成し、それをふまえて研修内容や研修における作業課題及びその評価基準を策定した。この「評価スタンダード」（求める教師像）は、「授業力」「生徒指導力」「協働力」の3つの要素を基軸として、徳島県ではどのような教員が求められているかという基本的な観点から作成されたものである。さらに、教員個々に即した指導と各研修の改善に資する教員研修評価データベースの枠組みをも準備した。こうした「評価スタンダード」（求める教師像）によって、各研修において培われる教師としての実践的力量が明確にされると考えている。また、教員にとっても、各研修が自己の実践力を向上させるだけでなく、次のステージへ向けての自己課題を明確にすることになり、「やらさせられる研修」ではなく、主体的・自律的な研修への取り組みが可能となると判断している。

本研究では、以上のような「徳島モデル」ともいふべき「評価スタンダード」（求める教師像）を土台とした教員研修評価システムの提示を試みた。本報告が、少しでもわが国の教員研修の改善・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. はじめに－研究開発の背景－

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

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

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

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

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

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

2. 研究開発の方法

(1) 研究開発のプロジェクトの設置

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

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

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

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

(2) 研究開発の方法と手順

① 徳島県の目指す教職員の資質・力量から研修課題の明確化

徳島県の目指す教職員の資質・力量は、「教育の専門家として確かな力量」「総合的な人間力」「教職に対する情熱」から設定している。この目指す教職員の資質・力量から、研修の課題を明確化にする。

② 研修課題の明確化から研修の基本方針

上記①の研修課題の明確化から研修の基本方針を策定する。

③ 「評価スタンダード」（求める教師像）の作成

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

④ 「評価スタンダード」（求める教師像）から研修内容のモデル化

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

⑤ 教員研修評価・改善システムの作成

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

⑥ 教員研修評価データベースの枠組みの作成

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

3. 本研究の内容－「評価スタンダード」と研修内容モデルを中心に－

(1) 徳島県における教員研修の体系

徳島県では、図1に示すように、平成18年度、これまで実施してきた教員研修を、教員のライフステージに合わせ、「実践力養成期間」「実践力向上期間」「ミドルリーダー養成期間」

「スペシャリスト養成期間」の4期間を設定した。「基本研修」として、初任者研修、授業力向上研修（教員3年目研修）、教職5年次研修、10年経験者研修を設定し、「職務研修」として、中堅教員研修（リーダーシップ養成研修）、管理職研修（学校リーダー研修）を設定し、それぞれの期間の核となる研修として位置づけ、教職員研修の実施体系を設定した。

この体系化は、徳島県の教職員研修の目的に即してなされたものである。

徳島県の教職員研修は、徳島県の教育の基本目標である「豊かな心を育み、生涯にわたる『学び』を実現する教育の創造」をもとに、教職員に求められる資質や力量を「教育の専門家としての確かな力量」「教職に対する強い情熱」「総合的な人間力」とした（図2参照）。その力量を育成することを目的に教職員研修の実施体系を設定した。

図1

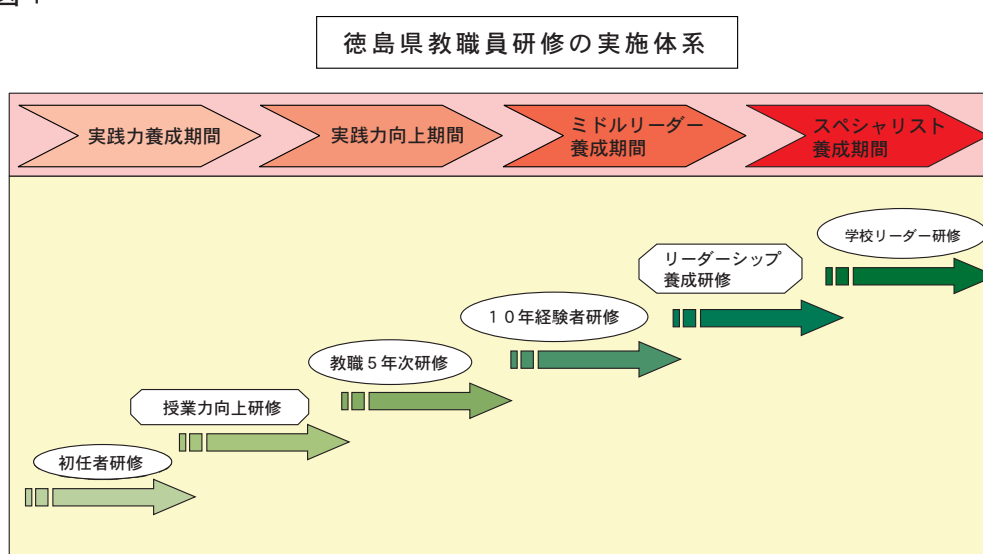
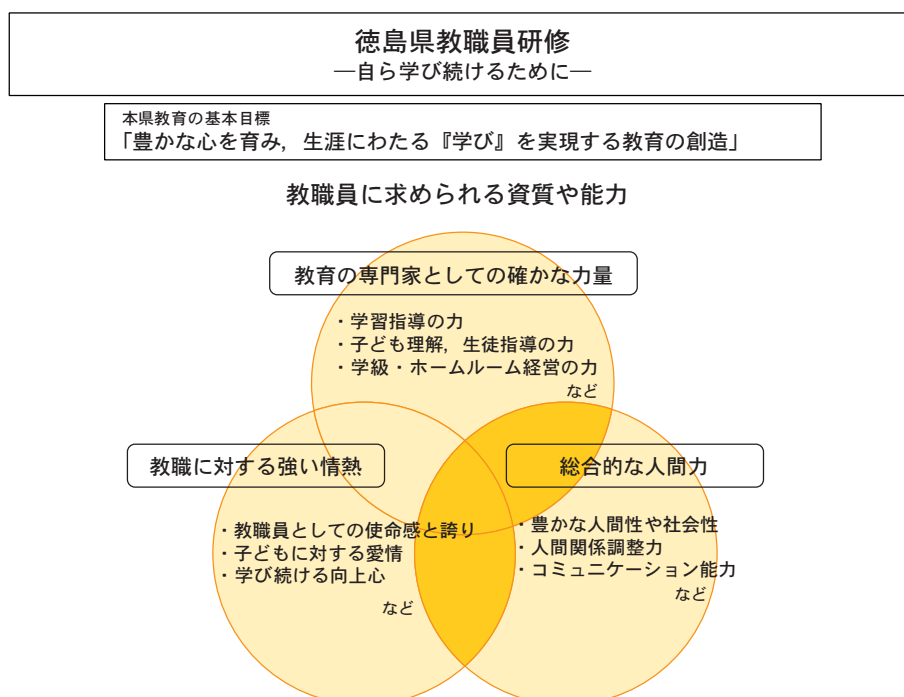


図2



(2) 研修課題の明確化

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

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

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

この外部環境分析と内部環境分析を通して、研修課題は次の2点に集約された。

- ・研修への主体的参加
- ・教員のライフステージによる研修目標の明確化

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

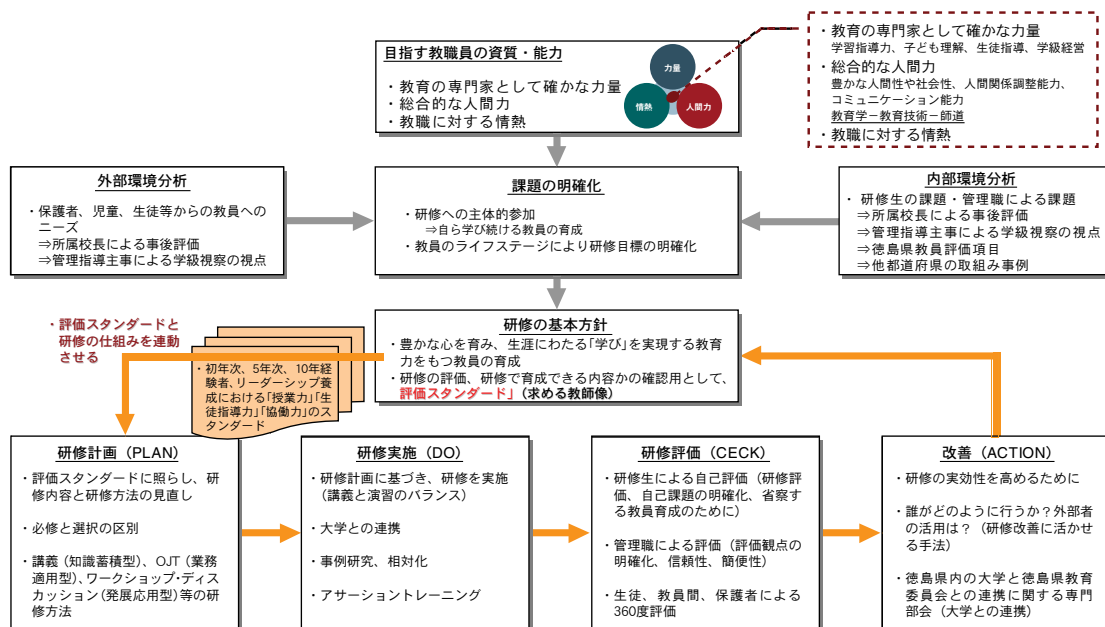
この研修課題の明確化から研修の基本方針として次の2点が設定された。

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

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

以上の研究の流れをまとめたものが図3である。

図 3



(3) 「評価スタンダード」(求める教師像)の作成

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

「評価スタンダード」(求める教師像)の作成は、次の手順を踏んで行った。

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

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

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

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

(4) 「評価スタンダード」(求める教師像)から研修内容のモデル作成

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

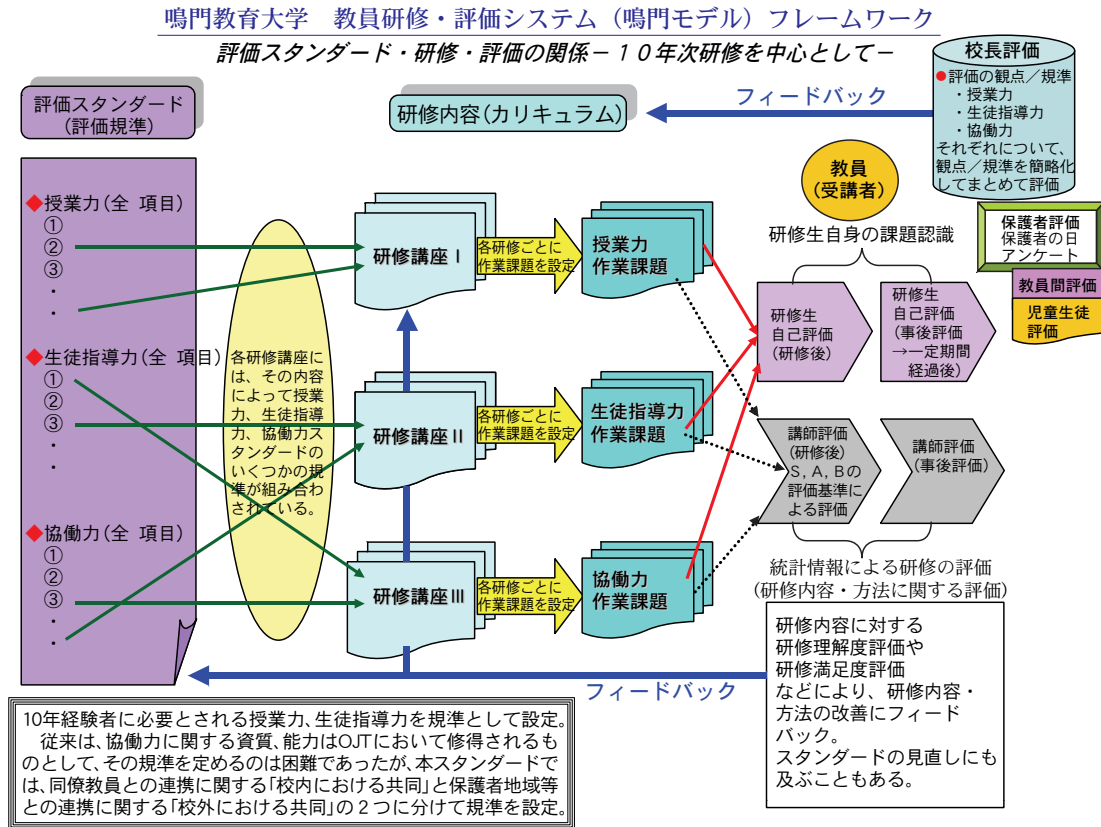
そこで、次に、「評価スタンダード」をもとにして研修として培うことのできる内容を査定する。第2章以降、「授業力」「生徒指導力」「協働力」について詳述するが、以下、研修内容の開発と評価基準について図4をもとに概略を説明する。

「評価スタンダード」をもとに、「授業力」「生徒指導力」「協働力」のそれぞれの力の中の項目からいくつかを選択し、研修内容を設定する。例えば、授業力の中から①、⑤の項目を合わせ「研修講座Ⅰ」とする。「評価スタンダード」は、観点に即して細項目が掲げられているが、実際の教育実践においては、それらが複合した力を必要とされる。例えば、「授業力」の中の「授業構想力」の場合、学習指導案の作成という段階では、「学習者の実態把握」「目標の分類と設定」「学習方法の組み立て」等を合わせて考えられなくてはならない。そこで、「学習者の実態把握」「目標の分類と設定」といった項目の力をつける研修内容が設定されることになる。さらに、研修で学んだことが実際の授業で生きて働く力となるためには、講義形式で知識の獲得だけではなく、学んだ知識を実際に使用してみるという作業が必要である。この作業を通して、研修生は学んだ知識を自らの教育実践とつなげながら、自らの実践知として再構成することになる。また、作業を通して、研修生自身が自らの学びを自己評価することができる。そこで、各研修内容に合わせて作業課題を設定した。さらに、その作業課題に対する評価基準をS～Bの3段階で設定した。Bは、「この研修でここまでは到達してほしい」というレベルである。この評価基準をもとに、研修生の自己評価と研修担当講師の評価が行われる。ただし、研修担当講師の評価は、研修生の力量の評価ではない。この研修で、研修生に目指した力量が形成されたかを捉えるものである。従って、Bに到達しない者が、例えば、3割程度になった場合、研修内容・方法、作業課題の振り返りがなされることになる。また、4割を越える場合には、「評価スタンダード」の項目が不適切なものであったとして、「評価スタンダード」自体の見直しが行われなければならないことになる。ただし、現時点では、この3割、4割というのは仮説的なものであり、今後、開発された研修内容、作業課題を実施し、それをもとに研修内容・方法、作業課題、「評価スタンダード」の振り返り基準を設定していくことになる。現時点では、この「評価スタンダード」の妥当性を確認するために、今年度の10年経験者研修生を対象にアンケート調査を行った。10年経験者研修の最終日に、「評価スタンダード」を示し、現在の自分の力量がどの段階にあるかを調査した。また、今年度(平成19年度)の研修で、どの項目が

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

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

図 4



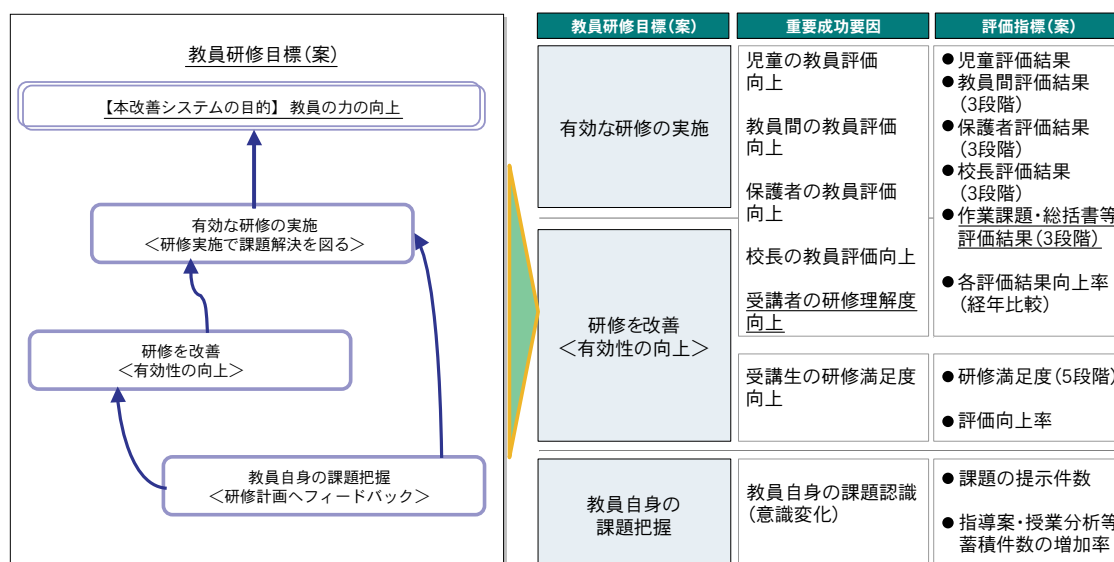
(5) 評価手法の開発について

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

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

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

図 5



(6) 教員研修評価データベースの枠組みの作成

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

4. 研修評価の全体像

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

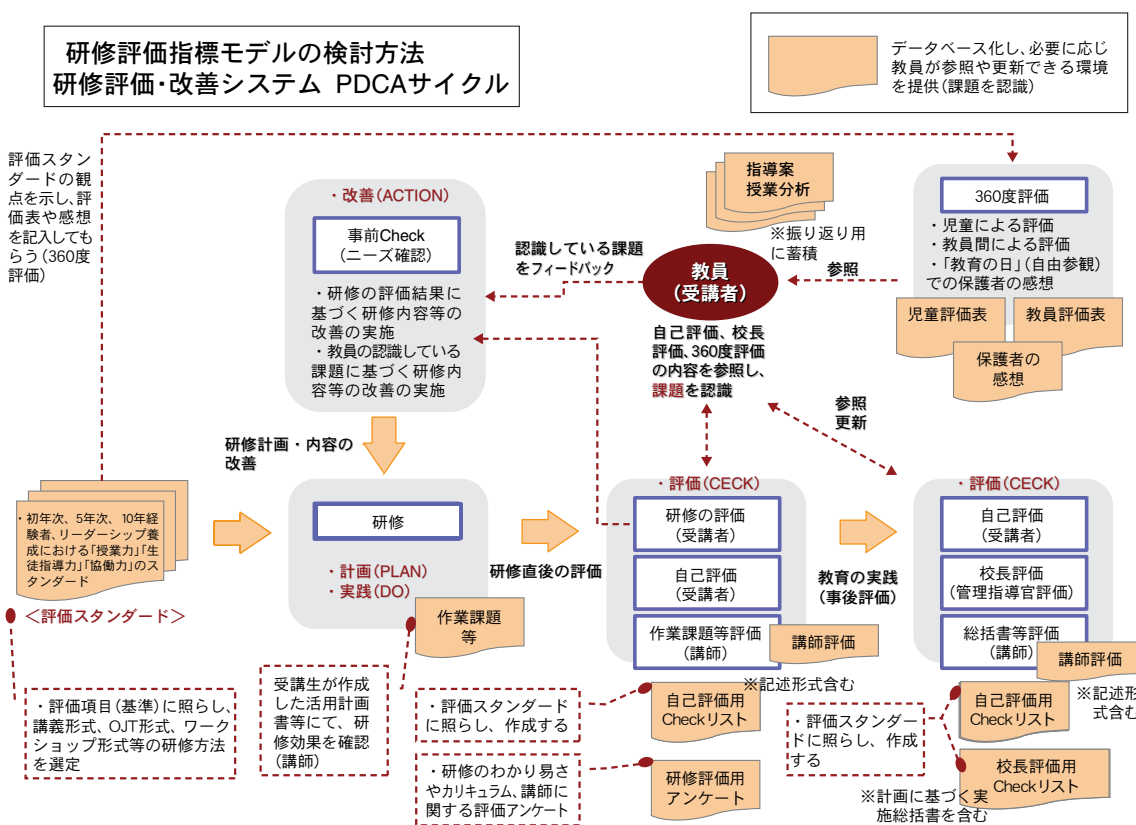
「評価スタンダード」・「研修評価・改善システム」は、人事評価・人材評価ではない。

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

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

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

図 6



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

（梅澤 実）

第 2 章

スタンダードと研修内容・評価法

第2章 スタンドアードと研修内容・評価法

1. 授業力スタンダードと研修内容・評価法（10年経験者研修を例に）

(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」と「生徒指導」は、教育領域としては一応区別できるが、それらは相互に関わり合い教育効果を発揮することにより、子どもの全体的な人格形成に寄与することができるのである。

「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) 授業力評価スタンダードの作成方法

教師の授業力は、日々の授業において教師が実際に為している実践の事実を客観化できる程度に応じてしか確定できないし、その能力育成の具体的な手だても指摘できないと考える。授業の過程は、実践の事実にもとづいてある程度客観的に捉えることができよう。授業の過程は、広義には次の5つの段階により捉えることができる。

- a. 子ども（学習者）の実態や教育に対する社会的要請をふまえつつ、実践（授業）の事実から課題を抽出できる。
- b. 課題の克服をめざして、当該の教科・領域教育の性格・本質を明確にし、教育目標を設定できる。目標は、実践の事実により検証可能なように規定されねばならない。
- c. 教育目標と結びついた内容（教育内容と教材の）構成論、授業過程論、学習法・形態論からなる授業構成論を示し、それにもとづいて授業を設計し、授業計画書（学習指導案）を作成することができる。
- d. 子どもの実態をふまえながら、教授技術を駆使して授業構成論にもとづく授業を実践し、教育目標に照らして子どもの到達度を適切に評価できる。

e. 教育目標と子どもの到達度（評価）をふまえて、授業実践と授業構成論を反省し評価し、修正できる。

こうした枠組みを運用していく能力が、授業力である。上記の5つの要素のうち、a・b・cの能力を概括して「授業構想力」、dの能力を「授業展開力」、eの能力を「授業評価力」と規定し、授業力の内容は、この3つの下位能力から構成されているものにとらえたい。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とつかみ、「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」の段階内容は、初年次・5年次・10年次・スクールリーダーに対応した職能の到達内容をふまえて4段階によって構成している。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、体系性とともに一般性・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（メタ認知）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) 授業力評価スタンダードの妥当性

10年次教員による授業力の段階に関する自己評価の結果によれば（資料編の「**授業力・生徒指導力・協働能力アンケート結果**」参照）、いずれの項目においても2あるいは3と評価した教員が多い。このことから、授業力評価スタンダードの段階内容は概ね妥当であるということができよう。

ただ、自己評価の結果を詳細にみていくと、授業構想力および授業評価力の各評価項目については2と評価した者の数が多い。授業を理論にもとづいて構想したり、教育内容の体系性や応用性を考慮して選択・構成したりすること、あるいは理論との関わりから授業を分析・評価・改善することといった、いわば目標にひきつけて演繹的に授業を構成し実践し、評価・改善することを求める達成水準が、10年次教員にとってやや難しいレベルになっていることが理解できた。授業展開力については、2段階と3段階が人数的に拮抗しつつおおかたの教員がこの段階で自己評価していることから、授業実践の技術・態度や子どもの見取りに関する段階内容は、10年次教員の実際の力量と合致したものになっていることができる。

(4) 研修内容と評価規準のモデル

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。

校長による事後評価の観点には、授業構想力に対応するものとしてA・Bを、授業展開力に対応するものとしてCを、授業評価力に対応するものとしてDを定めた。そして、A～Dの観点それぞれに「授業力評価スタンダード」の評価項目に対応した10年次教員相当の評価規準を設けた。

〔授業力養成〕研修モデル)

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、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（表1参照）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。

作業課題(2) 「授業展開力」を培うため、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、グループから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、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」（表２参照）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。

作業課題(4) 授業力を培うためのOJTとして、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 授業力形成ポートフォリオを作成する。具体的には、次のような資料をポートフォリオにまとめる。
 - ア. 指導案、教授・学習用資料、授業分析・評価記録等の文書資料
 - イ. 学級の特徴を反映して選択された生徒の学習成果物
 - ウ. ビデオテープによる授業実践記録
- ② 教師が自らの授業をどのように分析・評価・改善したかを示したレポートを作成する。
- ③ 授業力形成ポートフォリオやレポートをもとに、授業力の反省と改善について討議する。

【評価基準】

- S. 自己の授業力を授業構想力・授業展開力・授業評価力を観点につかみ説明するために必要な物的証拠を体系的に集め整理するとともに、それらを根拠に授業実践を批判的に振り返り、同僚と討議して、授業改善の手だてを目標・内容・方法を貫いて具体的かつ継続的に提案できる。
- A. 自己の授業力を授業構想力・授業展開力・授業評価力を観点につかみ評価するために必要な物的証拠をある程度体系的に集め整理するとともに、それらを根拠に授業実践を批判的に振り返り、同僚と討議して、授業改善の手だてを目標・内容・方法を貫いて具体的に提案できる。

B. 自己の授業力をつかみ評価するための物的証拠をある程度集めまとめて、それらを根拠に授業実践を批判的に振り返り、同僚と討議して、授業改善の手だてを目標・内容・方法について部分的ながら具体的に提案できる。

(5) 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、実態がそのようであるからスタンダードの段階内容（10年次教員の達成水準）を下げても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实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。

(6) 校長による事後評価の観点

A. 子ども理解と指導目標の設定

- ① 教科・領域教育の性格や目的をふまえて指導目標を設定しているか。
- ② 子どもの実態把握と教材の教育的意義をふまえて指導目標を設定しているか。
- ③ 学習指導要領や学校の年間指導計画をふまえて指導目標を設定しているか。
- ④ 指導目標を、授業を通じて説明でき、実践可能なレベルで設定しているか。

B. 授業構成と指導計画の立案

- ① 目標・内容・方法が一貫した授業構成論にもとづいて授業を構想し、それが指導計画に具体化されているか。
- ② 子どもが習得する学習内容を、応用性や転移性、発展性という観点からつかみ構成しているか。
- ③ 子どもの発達段階やクラスの特徴を考慮に入れて、子どもが意欲的に探究していく学習過程・方法が用いられているか。
- ④ 目標・授業構成・子どもの実態把握の結びつきを考慮した指導計画を、具体的に指導案に表現することができているか。
- ⑤ 学習評価計画を、目標・授業構成・子どもの実態把握の結びつきを考慮して実践可能な

レベルで立案しているか。

C. 授業展開の技術・方法

- ① 個や学習集団の特性に配慮した授業展開になっているか。
- ② 説明・助言・板書・演示等の指導技術を有効に選択したり組み合わせたりしながら、子どもが納得し、授業目標を達成する教授活動を展開できているか。
- ③ 適切な学習環境を整え、発問・指示・教示・励まし等の指導技術を有効に選択したり組み合わせたりしながら、子どもの学習意欲を喚起し、授業目標を達成する学習活動を展開できているか。
- ④ 子どもの実態をふまえ、授業の目標・内容・方法との関わりから有効適切な評価法を選択し実施しているか。

D. 授業の評価と改善

- ① 授業の評価・改善について議論するために必要な実践資料を作成し蓄積しているか。
- ② 授業の目標・授業構成論・授業実践の事実の結びつきをふまえて授業を評価し、改善案を提案できているか。
- ③ 子どもの学習の実態や理解の程度をふまえて授業を評価し、改善案を具体的に提案できているか。

(梅津正美)

参考文献

1. 梅津正美・加藤寿朗「社会科教育実践力育成のための教育実習指導の改善－「教育実習到達目標段階表（社会科）」の開発と試行を通して－」兵庫教育大学大学院連合学校 教育学研究科編『教育実践学論集』第7号, 2006, pp.71-84
2. 梅津正美「コア授業「教科教育実践」の授業構成」鳴門教育大学コア・カリ開発研究会編『教育実践学を中核とする教員養成コア・カリキュラム－鳴門プラン－』暁教育図書, 2006, pp.46-47
3. 梅津正美「社会科授業研究能力育成のための教育実践－大学院「社会科教育学研究」の場合－」『鳴門教育大学授業実践研究』第3号, 2004, pp.71-78
4. 『教育実習を核とした教科教育指導プログラムの開発に関する実証的, 比較教育学的研究』(平成12年度～平成14年度科学研究費補助金・基盤研究(C)(1), 課題番号12680277, 研究代表者: 三浦和尚)
5. 森分孝治「授業研究の目的－社会科教育学の立場から－」日本教育方法学会編『子どもの人間的自立と授業実践』明治図書出版, pp.177-190, 1985
6. N.L. ゲイジ (山本芳孝訳)『教授法の科学的基礎－授業の実践力を高める方法－』田研出版, 1995
7. 有村久春編『教師の資質・能力向上のためのPDCA』教育開発研究所, 2006

表 1. 「授業の批評と改善」シート

授業の批評と改善	
単元名 ()	
1. 授業の事実の確定 (事実どんな授業だったか。)	
(1) 授業構想 (構成) について (目標・内容・方法の関わりから)	
(2) 授業展開について (教師の指導技術, 子どもの把握など)	
2. 授業の評価と改善点	
評価:	
改善点:	

表 2. 「授業研究ワークシート」(ひな形)

<p>目的</p>	<p>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。</p>	
<p>定義</p>	<p>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。</p>	
<p>動機</p>	<p>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。</p>	
<p>方法Ⅰ (分析)</p>	<p>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」をめぐって、課題になっているのはいかなることか。 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。</p>	
<p>方法Ⅱ (開発) (実践) (評価)</p>	<p>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。</p>	
<p>反省</p>	<p>8. 本研究の特質・意義と限界、残された課題はなにか。</p>	

2. 生徒指導カスタンダードと研修内容・評価法（10年経験者研修を例に）

(1) 生徒指導力が、教員研修において必要な理由

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。フリー百科事典『ウィキペディア (Wikipedia)』によると、生徒指導は、「学校教育の中で児童・生徒の日常生活について指導・助言を行うことによって、その児童生徒の人格形成を助ける活動である」と定義されている。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い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、生徒指導カ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、徳島県の場合は、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 ライフステージの各段階で期待される資質・能力の概要

次に、初任者研修、5年次研修、10年経験者研修、スクールリーダー研修で期待される達成の規準、すなわち、スタンダードを明らかにしていくために、ライフステージの各段階で期待される資質・能力の概要を以下のように考えた。初任者は、先輩教員の示唆や助言に基づいて実践に取り組む時期であり、日々の生徒指導に関わる研修を中核としながら、生徒指導に関する基礎的な知識と指導技術を習得する時期であると考えた。徳島県で実施されている5年次研修の教員は、他の教員の助言や情報を参考にしながら実践に取り込む時期であり、生徒指導に関する知識や指導技術の習得状況を自己診断し、教職の専門性をいっそう向上することができる時期であると考えた。10年経験者研修の教員は、保護者からの情報や子どもたちの生活状況をふまえながら自立的に実践に取り組む時期であり、生徒指導に関する知識や指導技術を充実させ、学年や校務分掌、教科等の教員集団の中で中堅教員として活躍し、貢献することができる時期であると考えた。スクールリーダー研修の教員は、若手教員のために指導や助言、支援、評価を行い、研修を企画、立案し、実行することが可能になり、生徒指導に関する研修活動で指導者的な立場に立ち、若い教員に対して適切な助言ができると同時に、学校経営に関する知識や技術を習得し、学校運営に参画することができる時期であると考えた。

③ 生徒指導力評価スタンダード作成の試み

先に明らかにした生徒指導力の体系とライフステージの各段階で期待される資質・能力の概要に基づいて、別頁に示すように、生徒指導力スタンダードを作成した。ここで各セルの中に記述されたものは、具体的な研修内容を立案していく上での規準、すなわち、スタンダードとして活用されることになるが、同時に、研修に参加した教員が自分自身の生徒指導力の全体的な達成状況を反省的に振り返るときは、基準、すなわち、クライテリオンとして活用することも可能である。このうち、具体的な研修プログラムを例示する10年経験者の評価スタンダードは、以下ようになった。

10年経験者研修における生徒指導力評価スタンダード

日 々 の 生 徒 指 導	1) 児童生徒の生活状況の把握 OJT と OFT	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 OJT と OFT	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 OJT	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 OJT と OFT	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 OJT	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 OJT	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 OJT と OFT	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 な生徒 指導	1) 生き方 OJT と OFT	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 OJT と OFT	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 OJT	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 OJT	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 展開される 生徒指導	1) 教育相談 OJT と OFT	悩みや不安を抱えている子どもた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 OJT と OFT	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 OJT と OFT	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。
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	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 OJT	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) 生徒指導力評価スタンダードの妥当性

開発した生徒指導力評価スタンダードの妥当性を検証するために、研修参加者を対象にしたアンケートの結果（資料編の「授業力・生徒指導力・協働力アンケート結果」参照）を活用した。アンケート内容は以下の2項目であった。

- Q 1 生徒指導力評価スタンダードの各項目の4段階について、研修終了時の達成状況を自己診断する
- Q 2 生徒指導力評価スタンダードの各項目について、研修を通して有効であると感じたものにチェックをする

スタンダードの各項目の4段階の自己評価の結果は、項目全体の平均に着目すると、2にマークしている者が小学校29人中14.1人、中学校35人中18.4人、高等学校45人中21.3人、また、3にマークしている者が小学校7.9人、中学校11.8人、高等学校13.9人となっており、校種にかかわらず自己の指導力を2と回答しているものが最も多く、次いで3であった。段階3が10年経験者の到達目標であることを考えると、自己評価が2が最も多かったことは、スタンダードの内容がややレベルが高く設定されているのかも知れない。

項目ごとに評価結果を見ていくと、「いじめ防止対策」「学校行事」については校種にかかわらず段階3の回答が最も多い。この二つの項目については、他項目のスタンダードと比して、やや優しく設定されているか、または、教員が今日的な状況を踏まえて日頃から自主研修を行っている成果の現れであると考えられることができる。

一方、「特別支援教育」は、小学校・高等学校で段階1と回答した者が最も多く、中学校でも2番目に多い回答が段階1であった。また、「問題行動」についても、小学校では段階1が最も多く、高等学校では、段階1・2・3の回答数が同数であった。このことから「特別支援教育」「問題行動」といった項目に関しては、教員の自己評価が非常に厳しいか、あるいは、スタンダードのレベルの設定が他の項目と比してやや高いのではないかと考えられる。この点については、今後さらに検証を重ねながら修正を行っていく必要があると思われる。

次に、各自が受けた研修で有効であったと感じた項目に関する回答を見ると、校種によって受講者数に差があるので一概に比較はできないものの、10人以上が有効であったと回答している項目を見ると、「児童生徒の把握」「人権」「いじめ防止」「教育相談」「特別支援教育」「問題行動」は、校種にかかわらず回答数が多く、40人前後が有効であったと回答している。逆に、「学校目標・学級目標・諸施策」「物的な環境整備」「係・当番活動」は校種にかかわらず回答数が少なく、総数でも2～6人程度にとどまっている。

10年次研修は、教員が研修内容を選択できるので、回答している教員が受けている研修内容は各々で異なっている。そのため、今回はある特定の項目に関連する研修に集中してしまっていたためにこうした偏りが生じているとも考えられるが、いずれにしても有効性に関する回答者が少なかった項目については、研修内容の見直しも含めて、今後検討を進めていく必要性

があるように思われる。

以上のことから、この生徒指導力評価スタンダードは、やや内容の要求水準が高いものを含んでいる可能性はあるものの、概ね妥当であると判断できた。

(4) 研修内容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、研修内容と評価の基準を例示する。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。

(「生徒指導力養成」研修モデル)

1. 講座名 生徒指導力養成講座－生徒指導に関わる知識とスキルの拡大－（仮称）

2. 研修の目的

本研修は、学校における生徒指導を適正に展開するために必要とされる知識と臨床的なスキルを、「生徒指導力評価スタンダード」にもとづき、教育現場での具体的な取り組みに関する事例研究や、施設見学、交流活動、作業事例に基づいた実習の体験を通して、習得することを目的とする。

3. 研修の内容

① 生徒指導の本質と生徒指導力の内容と評価指標－「生徒指導力評価スタンダード」の構成の論理と自己の課題－（講義とグループワークによる演習）

（生徒指導の本質と生徒指導力の教育評価および自己評価のための段階指標である「生徒指導力評価スタンダード」の構成の論理と意義を理解し、これまで展開してきた自己の生徒指導の実際を反省的にとらえなおし、グループワークで相互に情報や意見の交換を交わしながら、自己の課題を明確にする。）

② 「生徒指導力評価スタンダード」にもとづく事例研究(1) ー日々の生徒指導力評価の観点から－（講義とグループワークによる演習）

（日々の生徒指導に関する実践的な取り組みを事例にして、グループワークを通して相互に情報や意見を交わしながら、「生徒指導力スタンダード」を参照点にそれを分析・評価・改善していく。）

③ 「生徒指導力評価スタンダード」にもとづく事例研究(2) ー意図的・計画的な生徒指導力

評価の観点から－（講義とグループワークによる演習）

（意図的、計画的な生徒指導に関する実践的な取り組みを事例にして、グループワークを通して相互に情報や意見を交わしながら、「生徒指導力スタンダード」を参照点にそれを分析・評価・改善していく。）

- ④ 「生徒指導力評価スタンダード」にもとづく事例研究(3)－必要に応じて展開される生徒指導力評価の観点から－（講義とグループワークによる演習）

（必要に応じて展開される生徒指導に関する実践的な取り組みを事例にして、グループワークを通して相互に情報や意見を交わしながら、「生徒指導力スタンダード」を参照点にそれを分析・評価・改善していく。）

- ⑤ 生徒指導演習(1)－関係諸機関から示唆される生徒指導の現状－（講義と施設見学や交流活動による演習）

（教育相談や問題行動に関する関係諸機関の専門家の講話を聞き、施設見学や交流活動を通して、生徒指導の現状と課題に関する認識を高める。）

- ⑥ 生徒指導演習(2)－関係諸機関から示唆される特別支援教育の現状－（講義と施設見学による演習）

（特別支援教育に関する「生徒指導力スタンダード」をふまえながら、関係諸機関の専門家の講話を聞き、施設見学を通して、普通の学級経営内での特別支援教育の現状と課題に関する認識を高める。）

- ⑦ 生徒指導演習(3)－クリエイティブでアサーティブなコミュニケーションの実際－（講義とロールプレイングによる演習）

（教育相談の作業事例を設定し、ロールプレイングを試み、教育相談や問題行動に関する「生徒指導力スタンダード」に基づいて相互に評価し合い、子どもたちが安心して対話できるような状況を演出する能力を磨く。）

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)** 生徒指導の本質と「生徒指導力評価スタンダード」に関する知識をふまえながら、自己の生徒指導の成果と課題を明確に意識することができるようになるために、次の作業事例1に取り組む。（研修の内容の①）
評価スタンダードとの対応：1， 2， 3

（作業事例1）

あなたの学校は、来年度から生徒指導に関する研究指定校として全職員が研修を展開することになりました。そこで、今日の校内研修（想定）では、まず最初に、「生徒指導力評価スタンダード」を活用しながら、教員一人ひとりが自分の行ってきた生徒指導の現状と課題を明確に把握し、次に、教員間で相互に紹介しながら、より確かな研究課題を設定することにしました。子どもたちの状況や保護者や地域の願いをふまえながら、できるだけ実りのある研修を展開し、研究発表会を通して県内外の諸先生方とも実りのある分かち合いを実現させていくために、あなたは、こ

の第一回目の校内研修の場において、自分自身の生徒指導に関するこれまでの成果と課題を、どのように語りますか？グループの人たちをあなたの学校の同僚の先生方と想定し、発表し合いながら、質問や意見を交わし、自分の考えをより確かな言葉にしてください。

- ① 生徒指導の本質と「生徒指導力スタンダード」に関する講義を聴く。(知識の獲得)
- ② (作業事例1)にもとづいて、「生徒指導力評価スタンダード」を活用しながら、自分自身の生徒指導の現状と課題を簡潔にまとめ、自分自身の取り組むべき指針を発表し合う。
- ③ 話し合いを通して新に気づいたことや示唆されたことをふまえて、自分自身の課題を再確認し、簡潔にレポートとして記述する。

【評価基準】

- S. 「生徒指導力スタンダード」の内容を理解し、これを活用しながら自分自身の生徒指導の現状と課題を明確に発話すると同時に、グループ討議では、他者の多様な考えを容認し、適切に意見を交わしながら自分自身の考えを修正し、簡潔に記述することができる。
- A. 「生徒指導力スタンダード」の内容を理解し、これを活用しながら自分自身の生徒指導の現状と課題を明確に発話し、グループ討議を通して自分の考えを修正し、簡潔に記述することができる。
- B. 「生徒指導力スタンダード」の内容を理解し、自分自身の現状と課題を明確に発話し、グループの中で自分の意見を簡潔に述べ、記述することができる。

作業課題(2) 事例研究を通して、生徒指導に関する知識と課題意識を明確にしていくために、次の作業事例に取り組む。(研修の内容の②, ③, ④)
評価スタンダードとの対応：1－4), 7), 2. 3.

(作業事例2)

グループになったみなさんは、同じ学年チームを組んでいると想定してください。今から、学年で生徒指導について連絡し合う学年会議を開きます。本日の講義で得た情報と「生徒指導力評価スタンダード」をふまえながら、あなた自身の教員生活の中で、この講義に関連する生徒指導上の事例で、問題に思ったり、困惑した事例を紹介する準備をしてください。問題を抱えている子どもの事例は、この学年集団(グループ)の連携によって支え合いながら、解決策を模索していくと考えてください。まず最初は、グループの中の誰かが事例を紹介し、提出された事例に関して質疑応答を行い、グループの中で問題状況に関する共通理解を高めてください。次に、他の人たちは、私なら、この問題事例を「誰が」、「いつ」、「どこで」、「何を」、「どのようにする」ことによって解決しようとするか、意見を出し合い、一つの解決策ではなく、様々な可能性をさがしてください。他の人の意見は、適宜、メモをしておいてください。次に、解決策は、緊急性あるいは必要性の高いものから順番に整理してみてください。一通り、解決策が整理できたら、別の人が問題事例を紹介し、この要領で学年会議を進めてください。最後に、この学年会議による

事例研究によって気づき、考えることができたことについて書きとどめておいてください。

- ① 講義の内容と「生徒指導力評価スタンダード」をふまえながら、生徒指導上の問題事例を紹介する準備をする。
- ② グループの1名が問題事例を紹介し、質疑応答を通して、問題の状況や背景に関する情報を共有する。
- ③ 紹介された問題事例に対して、私なら、「誰が」、「いつ」、「どこで」、「何を」、「どのようにする」ことによって解決させようとするか、について意見を出し合う。
- ④ 出された意見を確認め合い、緊急性や必要性の高いものから順に整理する。
- ⑤ グループでの討議を通して気づいたことや考えたことを書きとどめる。

【評価基準】

- S. 問題の状況と、問題の所在を的確に把握し、「生徒指導力評価スタンダード」にもとづいて、「誰が」、「いつ」、「どこで」、「何を」、「どのようにする」という観点から解決策を模索し、自己の見解を明確に述べると同時に、多様な解決策を容認し、グループ内で提案された解決策を、種々の状況をふまえながら緊急性や必要性の高いものから順に的確に整理することができる。
- A. 問題の状況と、問題の所在を的確に把握し、「生徒指導力評価スタンダード」にもとづいて、「誰が」、「いつ」、「どこで」、「何を」、「どのようにする」という観点から解決策を模索し、自己の見解を明確に述べると同時に、グループ内で提案された解決策を緊急性や必要性の高いものから順に整理することができる。
- B. 問題の状況と、問題の所在を的確に把握し、「生徒指導力評価スタンダード」にもとづいて、「誰が」、「いつ」、「どこで」、「何を」、「どのようにする」という観点から解決策を模索し、自己の見解を明確に述べると同時に、グループ内で提案された解決策を緊急性や必要性の高いものから順に、ある程度まで整理することができる。

作業課題(3) 関係諸機関で専門家の講義によって知識を拡大し、施設見学や交流活動を通して、生徒指導に関する知識と課題意識を明確にしていくために、次の作業事例に取り組む。(研修の内容の⑤、⑥)
評価スタンダードとの対応：3－3)

(作業事例3)

皆さんにお願い(想定)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ための研修活動として訪問することになり、そのために、本日配付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生かしていくために、みなさんの今日の体験を生かし、研修のポイント(注目すべき観点や考えるべき観点等)が明確にわ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、みなさん自身がこの研修を通して気づいたことや考えたことを、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。

- ① 「生徒指導スタンダード」をふまえながら、講話や施設見学、交流活動等の趣旨と、作業課題の意味を的確に把握する。
- ② 講話から知識を獲得し、この応用的な活動として、施設見学や交流活動を展開する。
- ③ 講話の内容や体験した具体的な事物事象から、研修において着目すべき主要なポイントを検討し、若い先生方への研修のガイダンスを作成する。

【評価基準】

- S. 講話の内容を的確に理解し、施設見学や交流実習から、生徒指導に生かすべき内容を適正に把握し、これらのことを若い先生方へのガイダンスのパンフレットに説得力のある表現で記述することができる。
- A. 講話の内容を的確に理解し、施設見学や交流実習から、生徒指導に生かすべき内容を適正に把握し、これらのことを若い先生方へのガイダンスのパンフレットに簡潔に表現することができる。
- B. 講話の内容や施設見学、交流活動等で気づくことができた内容を、不十分ではあるが作業課題である若い先生方へのガイダンスのパンフレットに記述することができる。

作業課題(4) ロールプレイングを通して、生徒指導場面で必要とされるクリエイティブでアサーティブなコミュニケーションスキルを磨くために、次の作業課題に取り組む。
(研修の内容の⑦)

評価スタンダードとの対応：1－4), 3－1), 3)

(作業事例4)

あなたが指導しているA君は、1年生の時は部活動も勉強もまじめに頑張っていました。2年生になって、徐々に服装や態度の乱れが目につくようになってきました。問題行動の多い、B君のグループと行動を共にしていることも多くなっていますが、積極的に近づいているとは思えないように思います。A君の母親も彼の帰宅が遅くなり、金遣いも荒くなったと心配しています。私は、今まで特に指導する機会がありませんでしたが、最近、遅刻が多くなったので、これを機にA君がやる気を失った背景やA君の気持ちを知り、担任として、立ち直りをサポートしたいと考えています。そんなA君とA君の補佐役、担任教師である私と私の補佐役という立場になって、ロールプレイングを行ってください。他の人は、観察者になってください。定められた時間が来たら話し合いを終え、観察者も含めて、望ましいコミュニケーションを創り出すために工夫すべきことを分かち合うために、意見を出し合ってください。意見交換が終わったら、役割を換えて、再度、試みてください。

- ① ロールプレイングの目的と方法を理解する。

- ② 作業事例に示された問題状況を的確に把握する。
- ③ 役割を決めてロールプレイングを試みる。
- ④ ロールプレイングを通して、より望ましいコミュニケーションのあり方を吟味し合う。
- ⑤ グループ討議を通して、自分の考えを修正し、コミュニケーションスキルやコミュニケーションを演出するスキルを磨く。
- ⑥ 役割を交代して、繰り返す。

【評価基準】

S. A君の(自分自身が見えなくなってきた)思いを共感的、共同的に受けとめている気持ちを適正な言葉や態度で表現し、A君の思考を支える適切な言葉を必要に応じて提供しながら、問題の状況と原因、問題解決に向けての具体的な方法を双方の立場から明確に語り合うことができるようなコミュニケーションの環境を創り出すと同時に、A君が家庭や学校に対して願っている体制を保障し、A君に安心と解決に向けての具体的な自己決定が生じるように相談を展開していくことができる。

A. A君の(自分自身が見えなくなってきた)思いを共感的、共同的に受けとめている気持ちを適正な言葉や態度で表現し、A君の思考を支える適切な言葉を必要に応じて提供しながら、問題の状況と原因、問題解決に向けての具体的な方法を双方の立場から明確に語り合うことができるようなコミュニケーションの環境を創り出していくことができる。

B. A君の(自分自身が見えなくなってきた)思いを共感的、共同的に受けとめている気持ちを適正な言葉や態度で表現し、A君の思考を支える言葉を必要に応じて提供しながら、A君の不安や願いをていねいに聴き取り、解決への道筋を一緒に考えることができる。

(5) 作業課題の評価基準による評価から研修内容の修正へ

生徒指導力評価スタンダードに基づいて開発された作業課題の評価基準をよりどころとしながら、研修に参加した教員や第三者がその成果を評価することによって、二つの可能性が期待される。第一に、研修に参加した教員は、自己評価に基づいて反省的な思考を展開し、研修に参加した満足度を確かめるだけでなく、評価基準に明らかにされた作業課題の達成状況を参照しながら、自己の生徒指導力をさらに改善し、より豊かなものにしていこうとする課題や展望を具体的に意識し、OJTによる研修や日々の実践に生かしていくことが可能になっていく。第二に、第三者による評価や研修に参加した教員の自己評価の結果から、研修自体の内容や作業課題の適性の度合い、生徒指導力評価スタンダードの度合い、評価基準の度合い等を評価し、より適正な研修に改善していくために必要な諸施策を具体的に開発していくことが可能になっていく。特に、研修自体の内容に関しては、講義で期待される専門的な知識の範囲と質を明らかにし、ここで獲得された知識を応用するために展開される演習の在り方を具体的に特定し、このような講義と演習を実現させる講師を適切に選任することが可能になっていく。さらに、講義や演習の展開方法にも省察を促し、より充実したものに改善していくことが可能になる。以上のように、生徒指導力評価スタンダードに基づいた具体的な作業課題と評価基準を有効に

活用することによって、OFTによる研修に参加した教員に対しては、自己の生徒指導力の向上に向けての具体的な課題と展望を意識化させ、研修自体に対しては、その内容の範囲や質、企画や展開方法、講師の選出等に関する省察を促し、さらには、ここで開発された評価システム自体をより適正なものに改善していくことが可能になる。

(6) 校長による事後評価の観点

最後に、校長による事後評価もまた、OJTによる研修やOFTによる研修の成果を省察し、改善を試みる上で有益な情報となる。ここでは、本研究で開発した生徒指導力評価スタンダードと作業課題や評価基準に基づくと、以下に示すような評価の観点を活用することが有効であるように思われる。

- ・授業や日々の生徒指導場面で、子どもたちが安心して人間的な触れ合いに参加することができるような配慮を行うようになった。
- ・子どもたち一人ひとりの生活状況を適正に把握しながら、存在感を与えるような指導を展開するようになった。
- ・子どもたち一人ひとりの事情に適した対話や指導、助言を行うことができるようになった。
- ・子どもたちが自分自身の生活を改善していくために自己決定していくことができるような指導場面を適正に展開することができるようになった。
- ・公正な視点から、子どもたちの生活及び行動の記録や所見を通信表に記載することができるようになった。
- ・反社会的な行動や非社会的な行動に陥りがちな子どもに対して、適切に働きかけ、望ましいコミュニケーションが成立するような状況を作り出すことができるようになった。
- ・生徒指導に関する校内研修の場において、生徒指導に関する建設的な意見を表明することができるようになった。
- ・自己の生徒指導の成果を的確に省察し、改善に向けての課題を適正に意識している。

(長島真人・山田芳明)

3. 協働カスタンダードと研修内容・評価法（10年経験者研修を例に）

(1) 協働力が、教員研修において必要な理由

他の人との間で関係を形成し調整しながら協働するという事は、教員に必ず求められる資質である。だが、従来、授業力や生徒指導力に関わる内容については、検討され、研修項目として取り上げられることが多かったことに比べ、教員同士が、あるいは教員と保護者や地域の人々がどのように連携していくかという部分については、その重要性は認識されていたものの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、その内容と評価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（On the Job Training）において行われ、知識や方法に関して明確に学ぶ機会は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する。

(2) 協働力評価スタンダードの作成方法

協働カ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で立って両者をつないだり、地域との関係を形成するために管理職がコーディネートする学校経営の実動部分の支えとなることを期待される層である。資料66ページに示したスタンダードは、10年経験者のこのような特性を想定し、かつ若干の期待を込めて作成している。従って、それらは必ずしも10年経験者にすぐに求められる力量というわけではないが、持っていることが望ましいのは言うまでもない。

協働カ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」と校外との連携に関する「保護者・地域との協働」の二つに大きく分け、それぞれの中に「行動」に関するスタンダードと「態度」に関するスタンダードを設定した。さらに「校内における協働」の「行動」に関するスタンダードは、「校務分掌」と、授業力や生徒指導力といったスタンダードとも関連した「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は初任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レベルとして設定している。なお、「保護者・地域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、どのレベルでも共通の内容とした。

10年経験者研修における「協働力」スタンダード（段階3）

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	保護者や地域の人々の学校に対する想いを聴き、受けとめることができる。

(3) 協働力評価スタンダードの妥当性

本年度、徳島県10年経験者を対象として実施したスタンダードのアンケート結果（資料編の「授業力・生徒指導力・協働力アンケート結果」参照）では、行動的側面のいずれの項目においても、2と3と評価した教員が多かった。校務分掌と生徒指導に関する項目は2が多く、教科等の指導に関しては2が多いが、3と評定した教員も比較的いた。態度的側面では、校内において連携しようとする態度については3と評価した教員の方が2と評価した教員より若干多かった。校外において連携しようとする態度については選択肢が一つしかなく、ほとんどのものがここに回答することは当然である。

全体として、10年経験者の規準として設定した3のレベルではなく2と評価したものが多かったことから、今回提案した協働力スタンダードは10年経験者の指標としてはややハードルの高いものとなっているのかもしれない。特に、「校務分掌」や「保護者・地域等の連携」では、1と評価した者も複数名おり、スタンダードの内容を再考する必要があることを示唆している。

だが、「(2) スタンダードの作成方法」において述べたように、本スタンダードは若干の期待を込めて作成しており、それらは必ずしも10年経験者にすぐに求められる力量というわけで

はないが、持っていることが望ましいのは言うまでもない、という位置づけのものである。また、本年度の10年経験者研修には、協働力の形成のためとして設置された研修は特に無く、アンケートの対象となった教員の力量に直接的に資することはなかった。次年度以降に協働力の形成を目指した研修を置くことで、3と評価する教員が増えるかもしれない。これらのことを考慮すると、今回提案したスタンダードはおおむね妥当と考えてよいのではないだろうか。

「研修で有効だったこと」というアンケート項目についても全体的に数値が低いですが、これも本年度は協働力に関する研修がなかったためだと考えられる。次年度以降、同様のアンケートを実施し、その結果に基づいてスタンダードの改善策について検討していくことが必要である。

(4) 研修内容と評価基準のモデル

① 研修の方針と評価基準

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研修生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を目的とする。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、地域の方々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のを、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、10年経験者に研修を通して獲得す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聴き入れることが大前提となる。研修活動の中に、研修生同士による相互評価や、その演習を担当している教員（指導者）による評価を行うようにすることが重要である。

以下、研修内容と評価基準のモデルとして、5つの作業課題を提案する。そのうちの3つは協働力について学ぶ研修（作業課題Ⅰ、Ⅱ、Ⅳ）であるが、2つは授業実践力や生徒指導力を学ぶ研修に埋め込んだ形で実施する方法（作業課題Ⅲ、Ⅴ）をとった。これは、協働力に関する研修の時間を多くとることができないという物理的な制約にもよるが、より現実の場面に近い内容において、協働力について学ぶ機会を取りたいと考えたからである。

（「協働力養成」研修モデル）

作業課題(1) (スタンダードの「校内における協働《校務分掌》」)

(作業課題)

数人ずつのグループに分かれ、校務分掌について話し合う。

- ・数人ずつのグループに分かれる。
- ・グループ内で自己紹介し、司会者と最後にグループ間で意見交換する際の発表者を決める。

- ・一人ずつ、自分が担当している校務分掌名とその内容、学校教育目標との関連、分掌された校務を遂行する上での工夫や苦勞、問題点を発表していく。
- ・グループ全員が発表した後、司会者の進行によって質問・意見・感想を出し合う。
- ・発表者はグループで話し合ったことをまとめ、全体発表会で報告する。
- ・全体発表を聞いて、思ったことや感じたことについて自由に意見を交換する。

【評価基準】

- S. 自らの校務分掌名とその内容、学校教育目標との関連、工夫や苦勞、問題点をわかりやすく伝えるとともに、他の研修生の話を受容的に聴くことによって、相手の意見を引き出し、自らの考えと柔軟に融合させながら、よりよい解決策に向けて協働的に活動することができる。
- A. 自らの校務分掌名とその内容、学校教育目標との関連、工夫や苦勞、問題点をわかりやすく伝えるとともに、他の研修生の話を受容的に聴き、問題解決のために、自分の考えと柔軟に融合させながら課題に取り組むことができる。
- B. 自らの校務分掌名とその内容、(学校教育目標との関連)、工夫や苦勞、問題点をわかりやすく伝えることができるとともに、課題解決に向けて自ら関わろうとしている。

【補足】

- ※ 課題実施時に、学校要覧を持ち寄り、互いに示し合いながら課題に取り組むと、なお良いただろう。
- ※ 各グループに入った指導助言者(指導主事など)が一名入り、活動後、講評を行う。また、全体講評は、講師が行う。

作業課題(2) (スタンダードの「校内における協働《教科等における協働》」)

(作業課題)

数人ずつのグループに分かれ、学習指導案を作成する。

- ・5～6名の受講生と指導助言者1名を単位としたグループに分かれる。
- ・グループ内で自己紹介し、司会者と最後にグループ間で意見交換する際の発表者を決める。
- ・谷川俊太郎氏の「生きる」(第6学年国語科教材(詩))を読み、1時間で実施する学習指導案を作成する。
- ✓各自で詩を読み、本時の目標、学習活動を考える。(10分程度)
- ✓研修生一人一人が考えた目標、学習活動を発表する。
- ✓次に、グループとしての学習指導案を皆で考え、作成する。
- ・表者がグループで作成した学習指導案を発表する。
- ・全体の発表を聞いて、思ったこと、感じたことを自由に発言する。

【評価基準】

- S. 自ら作成した学習指導案をわかりやすく伝えることができるとともに、他の研修生の話を受容的に聴くことによって、相手の意見を引き出し、自らの考えと柔軟に融合させながら、よりよい解決策に向けて協働的に活動することができる。
- A. 自ら作成した学習指導案をわかりやすく伝えることができるとともに、他の研修生の意見を受容的に聴き、問題解決のために自分の考えと柔軟に融合させながら、課題に取り組むことができる。
- B. 自ら作成した学習指導案をわかりやすく伝えることができるとともに、他の研修生が作成した学習指導案の意図を理解しようとする態度をもち、課題解決に向けて自ら関わろうとしている。

【補足】

- ※ 各グループに入った指導助言者（指導主事など）が一名入り、活動後、講評を行う。また、全体講評は、講師が行う。
- ※ この課題を「協働力」の研修として実施する場合、学習内容、授業展開等は評価の対象としない。

作業課題(3) (スタンダードの「校内における協働《教科等における協働》」)

(作業課題) 課題の内容は授業力の作業課題(2)と同じ。

グループに分かれ、学習指導細案を構想する。

- 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、グループから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、改善点をのべる。

【評価基準】

- S. 自身の考えをわかりやすく伝えることができるとともに、他の研修生の話を受容的に聴くことによって、相手の意見を引き出し、自らの考えと柔軟に融合させながら、よりよい解決策に向けて協働的に活動することができる。
- A. 自身の考えをわかりやすく伝えることができるとともに、他の研修生の意見を受容的に

聴き、問題解決のために自分の考えと柔軟に融合させながら、課題に取り組むことができる。

B. 自身の考えをわかりやすく伝えることができるとともに、他の研修生が作成した学習指導案の意図を理解しようとする態度をもち、課題解決に向けて自ら関わろうとしている。

作業課題(4) (スタンダードの「校内における協働《生徒指導における協働》」)

(作業課題)

生徒指導を行う場面について、グループで考える。

- ・数人ずつのグループに分かれる。
- ・グループ内で自己紹介し、司会者と最後にグループ間で意見交換する際の発表者を決める。
- ・次の課題をよく読み、自分の意見を考える。

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、学校の決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この存在であるA君の方をちらと見た後、お互いに顔を見合わせていました。その雰囲気察して、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、かばんの中から携帯電話を出しました。

この場面に対応するためには、様々なことに留意する必要がありますが、あなたは学級担任として、どのようなことに、どのような手順で対応しますか？

- ・一人ずつ自分の意見を発表し、グループで話し合う。
- ・発表者はグループで話し合ったことをまとめ、全体発表会で報告する。
- ・全体発表を聞いて、思ったことや感じたことについて自由に意見を交換する。

【評価基準】

S. クラス内の人間関係を考慮しつつ児童Aから話を聴くことや保護者の意図を受容的に聴くことに言及できる。また、それらに留まらず、より望ましい児童理解のために、同じ学年の担任教員・生徒指導主任・管理職への報告・相談、問題解決に向けて個別の状況を踏まえた上で提案したり協働したりすることについて言及できる。さらに、職員会で自ら報告し、情報の共有を図ることに言及できる。

本課題の遂行時には、他の研修生の意見を受容的に聴いたり、相手の意見を引き出ししたりしながら、自らの考えと柔軟に融合させ、よりよい解決策に向けて協働的に活動することができる。

A. クラス内の人間関係を考慮しつつ児童Aから話を聴くことや保護者の意図を受容的に聴くことに言及できる。また、それらに留まらず、より良い解決に向けて、同じ学年の担任教員・生徒指導主任・管理職への報告・相談をすることについて言及できる。

本課題の遂行時には、他の研修生の意見を受容的に聴き、問題解決のために自らの考えと柔軟に融合させながら課題に取り組むことができる。

B クラス内の人間関係を考慮しつつ児童 A から話を聴くことや保護者から話を聴くことに言及できる。また、より良い解決に向けて、同じ学年の担任教員への報告・相談をすることについて言及できる。

本課題の遂行時には、問題解決のために主体的に課題に取り組むことができる。

作業課題(5) (スタンダードの「校外における協働《保護者・地域等との連携》」)

(作業課題) 課題の内容は生徒指導力の作業課題(4)と同じ。

ロールプレイングを行う。

① ロールプレイングの目的と方法を理解する。

② 次の課題をよく読み、作業事例に示された問題状況を的確に把握する。

あなたが指導している A 君は、1年生の時は部活動も勉強もまじめに頑張っていました。2年生になって、徐々に服装や態度の乱れが目につくようになってきました。問題行動の多い、B君のグループと行動を共にしていることも多くなっていますが、積極的に近づいているとは思えないように思います。A君の母親も彼の帰宅が遅くなり、金遣いも荒くなったと心配しています。私は、今まで特に指導する機会がありませんでしたが、最近、遅刻が多くなったので、これを機にA君がやる気を失った背景やA君の気持ちを知り、担任として、立ち直りをサポートしたいと考えています。そんなA君とA君の補佐役、担任教師である私と私の補佐役という立場になって、ロールプレイングを行ってください。他の人は、観察者になってください。定められた時間が来たら話し合いを終え、観察者も含めて、望ましいコミュニケーションを創り出すために工夫するべきことを分かち合うために、意見を出し合ってください。意見交換が終わったら、役割を換えて、再度、試みてください。

③ 役割を決めてロールプレイングを試みる。

④ ロールプレイングを通して、より望ましいコミュニケーションのあり方を吟味し合う。

⑤ グループ討議を通して、自分の考えを修正し、コミュニケーションスキルやコミュニケーションを演出するスキルを磨く。

⑥ 役割を交代して、繰り返す。

【評価基準】

S. A君の思いを共感的、共同的に受けとめている気持ちを適正な言葉や態度で表現し、問題の状況と原因、問題解決に向けての具体的な取り組みを双方の立場から明確に語り合うことができるようなコミュニケーションの環境を創り出すと同時に、A君に安心と解決に向けての具体的な意志決定が生じるように相談を展開していくことができる。

A. A君の思いを共感的、共同的に受けとめている気持ちを適正な言葉や態度で表現し、問題の状況と原因、問題解決に向けての具体的な取り組みを双方の立場から明確に語り合う

ことができるようなコミュニケーションの環境を創り出していくことができる。

B. A君の思いを共感的、共同的に受けとめている気持ちを適正な言葉や態度で表現し、問題の状況に関して、A君の不安や願いをていねいに聴き取り、解決への道筋を一緒に考えることができる。

(5) 作業課題の評価基準による評価から研修内容の修正へ

作業課題およびその評価基準が10年経験者研修のためのものとして妥当か否かについては、来年度以降、実際にこれらを用いて研修を行い、その結果を受けて検証していく必要がある。現在、予想される必要修正点は以下の通りである。

研修の効果

協働力に関する知識が、実際の場面で生きた力となるのか。研修で学んだ「理論知」が「実践知」となるためには、研修内容が研修生にとって十分に理解できるものであり、現場で主体的に活用してみようと思えるものでなければならない。来年度以降、集合研修に関するアンケート結果と、OJTに関するアンケート結果を合わせて検討し、場合によっては研修方法・内容を変更しなくてはならないだろう。

集合型研修とOJTの相補的関係の形成

現在の研修システムでは、集合型の研修で学んだことを、OJTや日々の実践の中で活用し、その結果を再び集合型の研修で検討する、という往還が必ずしも形成されていない。例えば協働力に関して学んだことをOJTで試行し、その結果を集合研修で検討して再びOJTで試行する…のようなプロセスを経ることで、研修生の学びはより実践的なものになると期待される。そのような往還を保証するような研修内容へと修正する必要があるかもしれない。

協働力に関する埋め込み型の研修の妥当性

埋め込み型の研修（作業課題Ⅲ、Ⅴ）において、授業実践力や生徒指導力に関する学びにのみ研修生の意識が集中し、協働力に関する学びが埋もれてしまつてうまく機能しない可能性がある。その場合には、埋め込み型の研修ではなく、独立した研修を立ち上げること等、具体的な研修方法・内容を再検討しなくてはならない。

評価手続きの簡便化

現在の方法では、研修生が自らの協働力に関して自己評価を行うのにかなりの手間と時間がかかる。協働力は、授業力や生徒指導力の研修に埋め込んだ形で実施することもあり、できるだけ簡便な形で実施できるようにしておく必要がある。（そうでなければ、自己評価のための時間にとられてしまい、研修自体の時間が減ってしまう。）例えば、47ページのようなチェックリストを用意して、適宜、自己評価ができるようにしておくなどの対策が必要とされるかも

しれない。

また、簡便に自己評価できるようにすることで、OJT や日常の実践時にも自らの協働力を確認することもできる。さらには、研修生がチェックシートの内容を方法論として身につけることも容易になるため、より望ましい教育実践がなされるように、自身の協働性を日々改善するようになることも期待できる。

(6) 校長による事後評価の観点

校長による研修生の事後評価は、以下のような観点で実施することになるだろう。

研修後の当該教員は、研修前に比べ、

- ・他の教員や、児童・生徒、保護者の立場を考慮しながら、人間関係を調整・構築することができるようになった。
- ・児童・生徒と、より望ましいコミュニケーションをとることができるようになった。
- ・保護者と密に連絡を取るようになった。
- ・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。
- ・校長や教頭、教務主任等に、報告・連絡・相談に来るようになった。
- ・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。
- ・他の教員や保護者の話を受容的に聴くことができるようになった。
- ・義務ではない研修に進んで参加するようになった。
- ・校内の課題に積極的にかかわろうとするようになった。

(豊成 哲, 藤原伸彦)

【付録】 谷川俊太郎「生きる」—作業課題Ⅱのための教材

生きる 谷川俊太郎

生きているということ
いま生きているということ
それはのどがかわくということ
木もれ陽がまぶしいということ
ふっと或るメロディーを思い出すということ
くしゃみすること
あなたと手をつなぐこと

生きているということ
いま生きているということ
それはミニスカート
それはプラネタリウム
それはヨハンシュトラウス
それはピカソ
それはアルプス
すべての美しいものに出会うということ
そして
かくされた悪を注意深くこばむこと

生きていること
いま生きているということ
泣けるということ
笑えるということ
怒れるということ
自由ということ

生きているということ
いま生きているということ
いま遠くで犬がほえるということ
いま地球がまわっているということ
いまどこかで産声があがるとのこと
いまどこかで兵士が傷つくということ
いまいまが過ぎていくこと

生きているということ
いま生きているということ
鳥ははばたくということ
海はとどろくということ
かたつむりははうということ
人は愛するということ
あなたの手のぬくみ
いのちということ

協働力チェックシート（10年経験者研修）

実施日： 年 月 日 講義名：

今回のグループでの活動で、あなたがどの程度協働的に活動できたか確認してみましょう。

【評価】

1：全くできなかった， 2：かなりできなかった， 3：少しできなかった， 4：ふつう
5：少しできた， 6：かなりできた， 7：非常にできた

① 他の人の話を聴くことができましたか？（前回： ）

1 2 3 4 5 6 7
└───┬───┬───┬───┬───┬───┬───┘

② 自分の考えを述べることができましたか？（前回： ）

1 2 3 4 5 6 7
└───┬───┬───┬───┬───┬───┬───┘

③ 問題解決に向けて創造的に活動することができましたか？（前回： ）

1 2 3 4 5 6 7
└───┬───┬───┬───┬───┬───┬───┘

④ グループの活動が円滑にいくように、活動を運営することができましたか？（前回： ）

1 2 3 4 5 6 7
└───┬───┬───┬───┬───┬───┬───┘

⑤ 今回のグループ活動における自身の協働性について、よかった点，問題となった点，気になった点を書いてください。

⑥ 次回のグループ活動における目標を書いてください。

第 3 章

スタンダードの検証

～リーダーシップ養成研修の実態から～

第3章 スタンドアードの検証 ～リーダーシップ養成研修の実態から～

本研究では、教員研修を評価する指標として「授業力」「生徒指導力」「協働力」を設定し、教職経験ごとに受講者に期待する資質・力量を示すスタンダードを作成した。また、これを拠りどころとした具体的な作業課題を設け、その評価基準を提示している。

本章では、本研究で構想したスタンダードや評価基準を、現在実施している教員研修の実態と照らし合わせ、運用するに際しての課題について述べる。照合する研修は、ミドルリーダーの育成を目的として実施しているリーダーシップ養成研修である。

1. リーダーシップ養成研修の概要

(1) 目的

徳島県では、ライフステージに応じた研修体系の中で、10年経験者研修と学校リーダー研修（管理職研修）との間に位置付けた、リーダーシップ養成研修を実施している。本研修の目的は次のとおりである。

小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の中核となる教員に対して、得意分野における専門性や指導力及び組織マネジメント能力を高め、各学校における教育力の向上や組織の活性化を図る。

① 企画・運営エキスパートコース（組織マネジメント力、人間関係調整力等）

中堅教員として、よりよい人間関係を築きながら協働して学校経営に参画し、機能的かつ効率的な運営に積極的に携わり、学校が組織として力を発揮するための必要な知識・技能等を習得する。

② 生徒指導エキスパートコース（子ども理解力、生徒指導力等）

各学校で起こる問題行動への適切な対応の在り方や、事前段階における防止策、また、心のケア等による児童生徒の居場所づくりを実現するために必要な知識・技能等を習得する。

③ 学習指導エキスパートコース（学習指導力、教材開発力等）

更なる学習指導力の向上を目指し、指導方法、教材開発、評価活動等、専門職としての指導技術を身に付け、児童生徒に確かな学力を育成するための必要な知識・技能等を習得する。

本研修は、初任者研修、授業力向上研修（3年次）、教職5年次研修、10年経験者研修が該当者全員を対象とした悉皆研修であるのに対し、教職経験10年以上の教諭で本人が希望し、学校長が推薦する者を対象とした研修である。従って、受講者の教職経験年数は、10年

からおよそ25年まで多様であり、これまでの勤務経験や研修歴等から、資質・力量も多様である。しかし、本人が希望し学校長が推薦しての受講であるので、研修に対する意欲や目的意識は高く、10年経験者研修で期待する知識・技能は既に習得していることが予想される。本研究では、10年経験者研修で期待する資質・力量を中心にスタンダードや評価基準を作成してきたので、その内容をリーダーシップ養成研修の受講者の実態と照らし合わせてみる。

(2) 受講者

平成19年度のリーダーシップ養成研修の受講者数は、次のとおりである。

- ① 企画・運営エキスパートコース 81人（小31, 中19, 高23, 特8）
- ② 生徒指導エキスパートコース 25人（小14, 中6, 高4, 特1）
- ③ 学習指導エキスパートコース 15人（小7, 中2, 高3, 特3）

「企画・運営エキスパートコース」の受講者が他のコースと比べて多いことから、これまでの研修で学校経営の企画・運営に関する内容を受講しておらず、「協働力」に関する資質・力量を高めたいという受講者の意識が推察される。また、「生徒指導エキスパートコース」の受講者は、校務分掌や学校内での立場から生徒指導に直面する状況にあり、「生徒指導力」を高めたい思いから受講していると考えられる。このことに対し「学習指導エキスパートコース」の受講者は、学習指導に関する知識・技能を自分はある程度身に付けていると考えていて、更なる「授業力」の向上を図るために受講していると考えられる。そこで、学習指導エキスパートコースの受講者が作成したレポートから読み取れる「授業力」を、本研究で作成したスタンダードや評価基準と照らし合わせる。

(3) 学習指導エキスパートコースの研修内容

本研修は、次のような内容で実施された。

第1回（6月29日）

講演「学校組織マネジメント～元気のでる学校づくり～」(3コース共通)

講師 鳴門教育大学教授 佐古秀一

講演「覚悟の法則～ピンチをチャンスにする力～」(3コース共通)

講師 スポーツコメンテーター 佐々木修

第2回（7月24日）

講演「子どものやる気をひきだすコーチング～今求められる教師の力～」(3コース共通)

講師 イノベーションアソシエイツ(株) 代表取締役 河北隆子

講義・演習「授業実践」

講師 徳島市富田中学校教諭 榎葉みつ子

第3回（8月6日）

講演「違いを認めて共生の道を」(3コース共通)

講師 作家 金真須美

講義・演習「授業の課題と改善」

講師 鳴門教育大学教授 梅澤実

第4回 (12月26日)

演習「授業の課題と改善」

講師 徳島県立総合教育センター指導主事 8名

講義「新しい時代を拓く発想の転換」(3コース共通)

講師 元アサヒ飲料㈱ 常務取締役 諸岡和彦

第2回の講義・演習で、本県で優秀な教員として表彰された檉葉教諭の授業実践から学び、第3回の講義・演習で、本研究の主査でもある梅澤教授から授業作りと改善の方法を学んだ。9月から11月までの間に各学校で自己課題を設定した上で授業実践し、理論化へ向けて実践を振り返り、レポートを作成し、第4回の演習で、各自のレポートをもとに協議を行った。レポートは次の7項目から構成されている。

①単元目標、②単元計画の概略、③試み(自己課題・自己への挑戦)、④配慮事項、⑤単元経過の概略、⑥計画を修正した意思決定の根拠、⑦実践理論に向けて

本研究では、「授業力」を「授業構想力」「授業展開力」「授業評価力」の3観点から分析するようにしている。そこで、受講者が作成したレポートの、①、②、③の記述を「授業構想力」の観点から、④、⑤の記述を「授業展開力」の観点から、⑥、⑦の記述を「授業評価力」の観点から、スタンダードに基づいて分析する。

2. 受講者のレポートの分析

(1) スタンダードとの照合

① 授業構想力

ア 目標の分類と設定

段階	1	2	3	4	
10年経験者研修(人)	20	70	18	1	受講者109名の分布(自己評価による人数)
リーダーシップ養成研修(人)	13	15	5	0	受講者15名の各段階ごとの到達人数

本研究で考案したスタンダードにおいて、この項目の第1段階は、「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。」である。受講者のレポートを見ると、観点ごとに目標を記述しているのは3名であるが、ほとんどの受講者が各観点を意識した目標を設定していることが読み取れる。学習問題や自己の課題を単元目標の欄に記述している受講者が2名いた。

第2段階は、「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。」である。単元目標の欄に学習問題や自己の課題を記述した2名を含めて、受講者全員のレポー

トから、目標と学習内容・活動との一貫性が読み取れる。本年度実施した10年経験者研修の受講者アンケートでは、研修を受けた段階で、64.2%の受講者が自分はこの段階をクリアできていると自己評価している。

第3段階は、「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。」である。受講者のレポートで、目標に掲げた内容が授業構成や展開に明確に位置付けられ、学習者の評価ができるような計画が読み取れるのは5名であり、これは全体の3分の1である。10年経験者研修の受講者自己評価では17.4%であった。

第4段階は、「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。」であるが、そのように読み取れるレポートはない。

これらの結果から、第2段階は10年経験者研修段階で習得できているものと判断できる。第3段階については、習得率が十分でなく、今後の研修で力を入れていく必要がある。第4段階の「目標を段階的に設定する」については、これまでの研修や実践で経験がないと推測される。これに関連する内容をリーダーシップ養成研修に取り入れるか、他の目標設定の観点からスタンダードを修正することが望まれる。

イ 単元計画の作成

段階	1	2	3	4	
10年経験者研修(人)	19	55	33	2	受講者109名の分布(自己評価による人数)
リーダーシップ養成研修(人)	14	14	5	2	受講者15名の各段階ごとの到達人数受講者

本研究で考案したスタンダードにおいて、この項目の第1段階は、「学習の順次性を考慮して、主題と時間数を割振っている。」である。受講者1名のレポートは1単位時間の授業実践を扱ったものであったが、他の受講者は、2～30時間の授業を適切に割り振っていた。

第2段階は、「学習の順次性ととも、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。」である。1時間の授業を扱った受講者を除いた他の受講者は、児童生徒の実態に応じて理解や習得に無理のない時間を充てた計画を作成している。

第3段階は、「学習者の理解度や特性をふまえつつ、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。」である。受講者のレポートで、目標に掲げた内容と指導過程や時間配分との関係が明確に読み取れるのは5名であり、これは全体の3分の1である。今回のレポートは形式が決まっており、単元計画を構造化した図等で表現できるスペースがなかったため、単純に記述した受講者がほとんどであったと推測される。10年経験者研修の受講者自己評価では30.3%であった。

第4段階は、「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。」である。単元計画の一部に補充・発展的な学習や生徒の能力に応じたグループ分けを取り入れている受講者が2名いた。

これらの結果から、第2段階は10年経験者研修段階で習得できているものと判断できる。第3段階についても、数字以上に習得率は高いと考えられる。これらは、学習者の理解度や特性を考慮することから、集合研修だけでなくOJTによって培われる能力である。教職経験が10年ともなると、児童生徒理解が身に付いていることがわかる。第4段階の「複線化した単元計画」については、単元のねらいや学習者の実態によって、すべての単元で複線化した計画を組むとは限らないので、「個に応じた弾力的な計画」と置き換えたい。

② 授業展開力

ウ 個や集団への配慮

段階	1	2	3	4	
10年経験者研修(人)	15	50	28	16	受講者109名の分布(自己評価による人数)
リーダーシップ養成研修(人)	?	?	?	13	受講者15名の各段階ごとの到達人数

本研究で考案したスタンダードにおいて、この項目の第1段階は、「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。」第2段階は、「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。」第3段階は、「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。」であるが、受講者のレポートからこれらのことを読み取ることはできない。しかし、第4段階の結果から、ほとんどの受講者がこうした対応を取っていると考えられる。

第4段階は、「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ったり、展開の方法を変更することができる。」である。13名の受講者のレポートから、学習者の状況に対応して単元の指導を当初の計画から変更したことが読み取れる。その変更が、個に応じたものか集団全体に応じたものかを明確に区別することはできないが、受講者の意識の中に、想定しなかった状況に対して授業展開の方法を変更することがあることは確実である。

10年経験者研修でも14.7%の受講者が、この段階にあると自己評価している。

これらの結果から、10年経験者研修段階で第4段階まで習得できているものと判断できる。また、これらは、「①授業構想力 イ単元計画の作成」と同様に、集合研修だけでなくOJTによって培われる能力である。

③ 授業評価力

エ 自己の教育等に対する評価と授業改善

段階	1	2	3	4	
10年経験者研修(人)	34	53	21	1	受講者109名の分布(自己評価による人数)
リーダーシップ養成研修(人)	15	11	11	8	受講者15名の各段階ごとの到達人数

本研究で考案したスタンダードにおいて、この項目の第1段階は、「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。」である。すべての受講者が、自

分の授業を振り返り、具体的な改善点をレポートに記述することができている。

第2段階は、「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。」第3段階は、「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。」である。前述の「②授業展開力 ウ個や集団への配慮」で、想定しなかった状況に対して授業展開の方法を変更した受講者13名のうち、その要因をレポートに記述しているのは11名である。他の2名もその要因を指摘できるものと思われる。

第4段階は、「予想外の反応に対応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。」である。想定しなかった状況に対して行った指導を、学習者の視点で分析しているのは、8名である。10年経験者研修受講者の自己評価においても少ない。

これらの結果から、10年経験者研修段階で第3段階まで習得できているものと判断できる。また、第4段階にしても、自分や他者の授業を見て振り返る機会を設定すれば、身に付けることが可能であると考えられる。

(2) 作業課題の評価基準との照合

本研究で設定した授業力養成研修モデルにおける作業課題のうち、今回実施した学習指導エキスパートコースの研修内容と対応するものとして、次の作業課題がある。

「作業課題(4) 授業力を培うためのOJTとして、次の作業課題に取り組む。」

① 授業力形成ポートフォリオを作成する。具体的には、次のような資料をポートフォリオにまとめる。

ア 指導案、教授・学習用資料、授業分析・評価記録の文書資料

イ 学級の特徴を反映して選択された生徒の学習成果物

ウ ビデオテープによる授業実践記録

② 教師が自らの授業をどのように分析・評価・改善したかを示すレポートを作成する。

③ 授業力形成ポートフォリオやレポートをもとに、授業力の反省と改善について討議する。

評価基準

S 自己の授業力を授業構想力・授業展開力・授業評価力を観点につかみ説明するために必要な物的証拠を体系的に集め整理するとともに、それらを根拠に授業実践を批判的に振り返り、同僚と討議して、授業改善の手だてを目標・内容・方法を貫いて具体的かつ継続的に提案できる。

A 自己の授業力を授業構想力・授業展開力・授業評価力を観点につかみ評価するために必要な物的証拠をある程度体系的に集め整理するとともに、それらを根拠に授業実践を批判的に振り返り、同僚と討議して、授業改善の手だてを目標・内容・方法を貫いて具体的に提案で

きる。

B 自己の授業力をつかみ評価するための物的証拠をある程度集めて、それらを根拠に授業実践を批判的に振り返り、同僚と討議して、授業改善の手だてを目標・内容・方法について部分的ながら具体的に提案できる。

授業改善の手だてについて、学習指導エキスパートコース受講者のレポートから読み取れるレベルは、Sが3名、Aが5名、Bが7名である。自分の授業改善を、内容や方法に関して記述することができていても、目標と一体となって記述しているレポートが約半分であった。さらに、実践した単元を超えて改善を図ることができる内容を記述したレポートは少なかった。

この結果から、本研究で授業力養成研修モデルとして設定した作業課題(4)に関する評価基準は、おおむね妥当であると判断できる。

3. スタンダードの運用に当たって

本研究で構想した「授業力」に関するスタンダードや、具体的な作業課題に関する評価基準を、リーダーシップ養成研修の受講者の実態と照らし合わせた結果、その妥当性が実証できた。

しかし、スタンダードのすべての項目について検証できたわけではなく、また、照合したリーダーシップ養成研修は、本研究で構想したスタンダードに基づいて実施したわけでもない。今後、運用しながら、随時見直す必要がある。特に、記述された内容に該当する実践が行われない場合がないかを検討し、各段階の記述に一貫性をもたせることが重要である。また、設定した各項目の妥当性についても検討を加えたい。多くの研修や実践の機会に使用できるスタンダードであることを思えば、運用しやすい数まで項目を絞り込むことを考えてみる必要がある。

本県の教員研修においては、教職経験に応じた体系的な研修を実施しているが、研修評価に関しては、これまで体系的な基準が構築されていなかった。本研究で構想されたスタンダード等を検討し、体系的な研修評価の構築に取り組んでいきたい。

(野々村拓也)

第 4 章

教員研修評価データベースの枠組みの開発

第4章 教員研修評価データベースの枠組みの開発

1. 教員研修評価データベースの目的と基本方針

一人ひとりの教員の研修実態を把握し、それぞれのライフステージにおける研修の個別指導を目的に、教員研修評価データベースの枠組みを開発した。データベースの枠組み開発においては、以下の2点を基本方針とした。

- ✓ 教員自身が課題認識をもてるような情報を蓄積・提供できること
- ✓ 研修の評価・改善に必要な情報を蓄積・提供できること

(1) 教員自身が課題認識をもてるような情報を蓄積・提供

前章にて記載したが、教員自身が自己課題を認識するために、360度評価の結果を教員が参照できるようにすることが肝要である。これにより教員は、校長、他教員、保護者、子どもなどが、自分をどのように評価しているのか把握できるため、自己課題を把握するには有効な手段である。そして、この認識した自己課題を研修計画へフィードバックしてもらうことで、研修内容の改善に資することが可能となる。

次に、研修受講時に実施した自己評価や作業課題に対する講師からの評価を参照できるようにすることも肝要である。また、研修後の授業実践を経て、教員自身と研修講師による事後評価を行うことにより、研修を通じて自分がどのように成長できたか、できていないかなど確認できるようになるため、自己課題の認識に有効である。

(2) 研修の評価・改善に必要な情報を蓄積・提供

前述のように自己評価や研修講師による評価、そして事後評価を蓄積しておくことで、研修理解度などを統計的に分析できるようになる。このような統計情報を活用し、研修内容や評価スタンダードの評価や改善に資することが可能となる。

また、前述の360度評価の情報なども蓄積しておくことで、研修前の360度評価結果と研修実施後の360度評価結果を比較することで、研修の効果が測定できるようにもなる。同様に、教員からの自己課題に関するフィードバックや研修ニーズも蓄積しておくことで、自己課題に対する認識度を件数などで測定できるようになるため、課題認識に対する研修モデルの有効性も評価できるようになる。

また、従来から実施している研修後のアンケート情報も蓄積しておくことで、統計的に研修満足度などを評価できるようになる。この評価結果は、研修計画や内容、評価スタンダードの改善に資するものである。

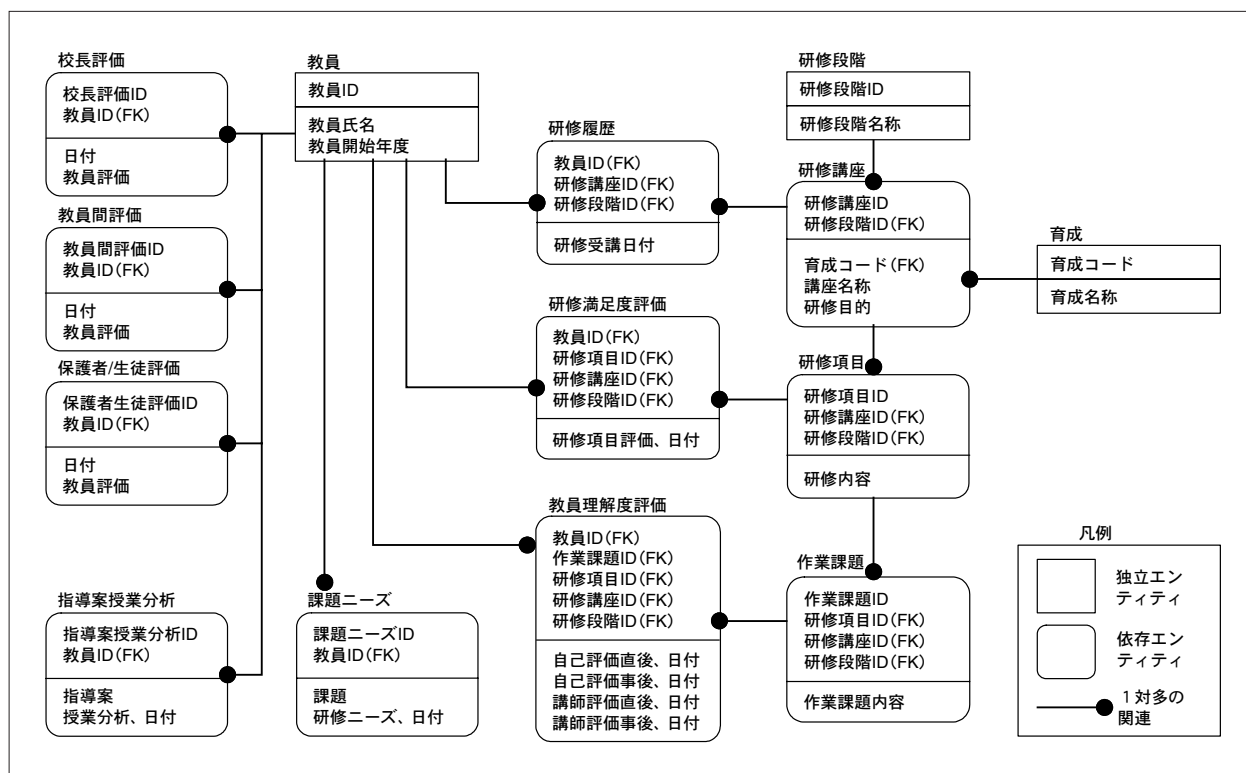
2. 教員研修評価データベースの枠組み

(1) データモデル

前述の目的と基本方針に則り、データベースの枠組みを検討した。枠組みの検討においては、データベース設計に一般的に活用されているデータモデリング手法と表記法を適用した。表記法は、ER図（Entity-Relationship）と言われるデータモデル図であり、情報と情報の関連を正規化した図である。このデータモデルを詳細化することで、データベースの実装が可能となるモデル図である（情報の塊をエンティティと呼ぶ）。例えば、1人の教員は、研修を受講するたびに、研修履歴や研修満足度評価、研修理解度評価の結果情報が増えることになる。すなわち、教員と研修履歴などは1対多の関係となり、これらを表記する表記法である。

教員研修評価データモデルの基本的な考え方は、研修内容（講座や項目など）を体系化したモデルと、教員の間に、研修履歴や評価などの関係を定義する。さらに、教員には360度評価などの情報も関連することになる。

図 教員研修評価データモデル



(2) データモデル補足説明

以下に、前述のデータモデル図の補足説明として、各エンティティの概要説明や、そのエンティティが実際に管理する情報（データ）のイメージなどを記載する。

分類	エンティティ名	エンティティ概要説明	実データイメージ
研修体系管理	研修段階	●研修対象とする段階（年次）を管理する	初年次, 5年次, 10年次など
	育成	●研修にて身につけて欲しい視点を管理する	指導力, 協働力, 学級経営力など
	研修講座	●1つの研修段階に複数の研修講座が存在する ●1つの育成対象に複数の研修講座が存在する ●研修講座の名称やその目的を管理する	名称：授業力養成講座－授業実践の分析と改善－ 目的：学校における教科授業を展開するために必要な基礎力・・・
	研修項目	●1つの研修講座に複数の研修項目が存在する ●研修項目毎の内容を管理する	・自己の授業観の相対化 ・授業力の内容と評価指標
	作業課題	●研修項目毎にその理解度等を把握するための作業課題が存在する ●作業課題の内容を管理する	指定された学習指導案について, 授業展開力・・・グループで構想する
教員管理	教員	●教員の氏名や教員として採用された年次（段階計算の為に必要）を管理する	山田太郎 1990年4月1日採用
評価管理	研修履歴	●教員毎の研修履歴を管理する	
	研修満足度評価	●教員（受講生）による研修項目に対する評価結果（満足度等）を管理する	研修項目：自己の授業観と相対化 評価：5（大変満足）
	教員理解度評価	●教員の研修項目に対する理解度等について, 作業課題毎に管理する ●S,A,B,Cの4段階評価（自己評価, 講師評価を直後, 事後で管理）	研修項目：自己の授業観と相対化 自己評価：A, 講師評価：B
360度評価	校長評価	●校長による教員に対する評価を管理する	
	教員間評価	●同僚による教員に対する評価を管理する	
	保護者生徒評価	●保護者／生徒による教員に対する評価を管理する	
ナレッジ共有	指導案授業分析	●教員が作成した指導案や授業分析結果を管理し, 教員間で共有	
課題認識	課題ニーズ	●教員が, 評価結果の参照や日常の業務にて認識した自身の課題や, 研修に対するニーズ等を管理する	

(3) 必要機能

前述のとおり、今回開発したデータモデルは、以下の2つの基本方針を満たす情報を蓄積・管理することができるものである。

- ✓ 教員自身が課題認識をもてるような情報を蓄積・提供できること
- ✓ 研修の評価・改善に必要となる情報を蓄積・提供できること

情報は、蓄積するだけではなく、それを以下に有効に活用するのかが重要であることはいうまでもない。今回のデータベースの枠組みの開発においては、データモデルだけではなく、定義したデータモデルのデータをどのように活用できるのかまで検討している。

以下に、データを活用するために必要となる情報システムの機能を整理する。整理においては、仮称ではあるが機能名、機能の概要、活用するデータ（エンティティ）、そして誰がその機能を利用するのか、という視点でまとめている。

機能名	機能概要	対象エンティティ	利用者（アクセスコントロール）
研修講座管理機能	研修講座・項目、作業課題等の情報を登録・更新する	【登録・更新・参照】 研修講座、研修項目、 作業課題	教育センター研修 管理者
研修履歴管理機能	教員（受講者）の研修履歴を登録・更新・参照する	【登録・更新・参照】 研修履歴	教育センター研修 管理者
研修評価登録機能	受講した研修に対する評価を登録する	【登録】 研修満足度評価	受講者
研修評価分析機能	受講生の研修満足度等を分析する	【参照】 研修満足度評価	教育センター研修 管理者
教員自己評価登録機能	受講生の作業課題に対する自己評価を登録する。研修直後と実践後の評価を入力。	【登録】 教員理解度評価	受講者
教員講師評価登録機能	受講生の作業課題に対する講師の評価を登録する。研修直後と実践後の評価を入力。	【登録】 教員理解度評価	講師
教員理解度分析機能	研修に対する理解度等を分析する	【参照】 教員理解度評価	教育センター研修 管理者
校長評価登録機能	校長等による教員に対する評価を登録する	【登録】 校長評価	※要検討
教員間評価登録機能	同僚等による教員に対する評価を登録する	【登録】 教員間評価	※要検討
保護者評価登録機能	保護者・生徒による教員に対する評価を登録する	【登録】 保護者／生徒評価	※要検討
360度評価参照機能	教員自身に対する360度評価の内容を参照する	【参照】 校長評価、教員間評価、 教員間評価	受講者

360度評価分析機能	研修受講前と受講後に、360度評価の結果がどのように変化したか等、研修効果の分析を行う	【参照】 校長評価、教員間評価、 教員間評価、教員評価	教育センター研修 管理者
課題ニーズ登録機能	教員が認識した課題や研修ニーズを登録する	【登録】 課題ニーズ	受講者
課題ニーズ分析機能	蓄積された課題ニーズの件数を評価し、教員の課題認識（意識変化）を評価する 課題ニーズ内容を分析し、研修内容改善に活かす	【参照】 課題ニーズ	教育センター研修 管理者
指導案授業分析管理機能	教員が作成した指導案や授業分析内容を蓄積する。必要に応じ、教員間で共有（ナレッジベース）	【登録・参照】 指導案授業分析	受講者
ナレッジ評価機能	蓄積された指導案・授業分析内容の件数等を評価し、教員の課題認識（意識変化）を評価する	【参照】 指導案授業分析	教育センター研修 管理者

3. 教員研修評価データベースの今後の課題

このように、今年度教員研修評価データベース枠組みの開発を行った。今後は、この枠組みに従い、データベースと情報システムの設計・開発・導入を行い、実際に研修評価・改善システムとして研修計画、実行、評価、改善というサイクルを実施することで、このデータベースの枠組みに関する効果が検証されることになる。

研修評価・改善に必要なデータ（情報）は、基本的には今回定義したもので整理できていると考えており、データは普遍的に蓄積・管理されていくものと想定される。効果の検証結果によって、前述の「必要機能」を改善していくことで、効率的・効果的な研修評価改善システムへと発展していくものと考えている。

（松田智幸）

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
I. 授業構想力				
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。	クラスの特徴を把握し、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徴、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徴をふまえて、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徴をふまえて、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徴をふまえて、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。
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。

観点	段階	初 年 次	5 年 次	10 年 次	スクールリーダー
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。 学習の構成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、場面に合っ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。
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。

「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
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	OJT と OFT	子どもたちの発達状況にあった心理的特徴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度を育む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	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	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していくことができる。
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	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	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、障害を持つ子どもたちのために構想される個別的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、個別的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、個別的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、協同的に個別的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、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。
	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。

授業力・生徒指導力・協働力アンケート結果

授業力・生徒指導力・協働力評価スタンダードの妥当性を確認するため、下記の要領でアンケート調査を実施した。

対 象：10年経験者研修（小学校教員：29名。中学校教員：35名。高等学校教員：45名。）

実 施 日：2007年12月25日（10年経験者研修の最終日）

実施方法：資料編の授業力・生徒指導力・協働力評価スタンダードの上欄の段階を除いたものを調査用紙とし、現時点での自己評価を求めた。

集計方法：「現時点での自己評価」には、自己評価した者の割合を各段階（1～4）ごとに％で示した。

「研修で有効だったこと」の欄には、本年度（平成19年度）の10年経験者研修で、研修内容がその項目の力を付ける上で有効であったと回答した者の割合を％で示した。「1年後の自己評価」欄は、現時点で空欄になっている。これは、1年後、この用紙を10年経験者研修生に配布し、1年後の自己の力を評価し記入するための欄である。この評価をもとに、研修と研修終了後1年間の勤務後にどのように変容するかを調査するためのものである。研修直後の研修評価に対して、研修1年後の長期評価である。

（資料編の「授業力・生徒指導力・協働力アンケート結果」参照）

授業力アンケート結果（小学校）

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
I. 授業構想力							
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。	クラスの特徴を把握し、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。	1 3.4% 2 41.4% 3 55.2% 4 0.0% 無回答 0.0%	41.4%	1 2 3 4 無回答
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。	1 17.2% 2 72.4% 3 10.3% 4 0.0% 無回答 0.0%	65.5%	1 2 3 4 無回答
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徴をふまえて、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徴をふまえて、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。 問題を養育したり、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。	1 10.3% 2 75.9% 3 13.8% 4 0.0% 無回答 0.0%	65.5%	1 2 3 4 無回答
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。 学習内容を習得にむけて、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。	事象から解釈・理論を発見・探求していく方向へ、あるいは解釈・理論を活用して事象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。	1 24.1% 2 55.2% 3 20.7% 4 0.0% 無回答 0.0%	58.6%	1 2 3 4 無回答

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
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、時間を計画している。	学習者の理解度や特性をふまえて、主題と結びつけて、単元の各主題、指導過程、時間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、複雑化した単元計画を構想している。	1 24.1% 2 41.4% 3 34.5% 4 0.0% 無回答 0.0%	44.8%	1 2 3 4 無回答
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・評価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ことにも、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、複雑化する学習者の思考展開や学習活動に合わせ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。	1 10.3% 2 34.5% 3 51.7% 4 3.4% 無回答 0.0%	86.2%	1 2 3 4 無回答
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、授業展開の実践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。	1 13.8% 2 82.8% 3 3.4% 4 0.0% 無回答 0.0%	44.8%	1 2 3 4 無回答

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
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ている。	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。	1 6.9% 2 31.0% 3 58.6% 4 3.4% 無回答 0.0%	27.6%	1 2 3 4 無回答
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異なることを理解し、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出来る。	1 10.3% 2 44.8% 3 31.0% 4 1.38% 無回答 0.0%		1 2 3 4 無回答
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、解法を図れるように説明できる。	1 17.2% 2 34.5% 3 34.5% 4 1.38% 無回答 0.0%	24.1%	1 2 3 4 無回答
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。	1 1.38% 2 37.9% 3 44.8% 4 3.4% 無回答 0.0%	1.38%	1 2 3 4 無回答
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性を捉えようとする。→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。板書を見ながら学習者が何を考え、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。	1 31.0% 2 62.1% 3 6.9% 4 0.0% 無回答 0.0%	31.0%	1 2 3 4 無回答
5) 教材・教具の活用	学習者にとって具体的に使いやすく、理解しやすい教材・教具を選択している。	その情報から、学習者がどのような考え方を推測し、教材・教具の活用を推測している。	考えさせるための、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。	学習者の学習によって、どんな教科書・補助教材、プリントが良かったかを考え、教材・教具を開発している。	1 10.3% 2 37.9% 3 48.3% 4 3.4% 無回答 0.0%	51.7%	1 2 3 4 無回答

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
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。	1 24.1% 2 55.2% 3 20.7% 4 0.0% 無回答 0.0%	10.3%	1 2 3 4 無回答
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検討し、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。	1 17.2% 2 44.8% 3 37.9% 4 0.0% 無回答 0.0%	44.8%	1 2 3 4 無回答
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。	1 17.2% 2 34.5% 3 44.8% 4 3.4% 無回答 0.0%	13.8%	1 2 3 4 無回答
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、子どもからの反応から、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、学習環境を創出している。	1 24.1% 2 37.9% 3 27.6% 4 10.3% 無回答 0.0%	17.2%	1 2 3 4 無回答
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からの反応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。	1 37.9% 2 55.2% 3 6.9% 4 0.0% 無回答 0.0%	13.8%	1 2 3 4 無回答
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。立ち止まったとった教授行動が適切であったか指摘できる。	1 41.4% 2 44.8% 3 13.8% 4 0.0% 無回答 0.0%	13.8%	1 2 3 4 無回答

授業力アンケート結果（中学校）

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
I. 授業構想力							
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。	クラスの特徴を把握し、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徴、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。	1 0.0% 2 54.3% 3 42.9% 4 2.9% 無回答 0.0%	42.9%	1 2 3 4 無回答
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。	1 22.9% 2 62.9% 3 14.3% 4 0.0% 無回答 0.0%	57.1%	1 2 3 4 無回答
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徴をふまえて、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徴をふまえて、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。 問題を養呈したり、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。	1 0.0% 2 80.0% 3 20.0% 4 0.0% 無回答 0.0%	68.6%	1 2 3 4 無回答
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。 学習内容を習得にむけて、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徴をふまえて、展開可能な学習法・学習形態を組み立てている。	事象から解釈・理論を発見・探求していく方向へ、あるいは解釈・理論を活用して事象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。	1 25.7% 2 54.3% 3 17.1% 4 2.9% 無回答 0.0%	60.0%	1 2 3 4 無回答

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
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、時間を計画している。	学習者の理解度や特性をふまえて、主題と結びつけて、単元の各主題、指導過程、時間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、複雑化した単元計画を構想している。	1 86% 2 62.9% 3 25.7% 4 2.9% 無回答 0.0%	48.6%	1 2 3 4 無回答
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さるよう記述している。	目標・授業・評価・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、複雑化する学習者の思考展開や学習活動に合わせ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。	1 25.7% 2 45.7% 3 28.6% 4 0.0% 無回答 0.0%	80.0%	1 2 3 4 無回答
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、授業展開の美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。	1 11.4% 2 71.4% 3 14.3% 4 2.9% 無回答 0.0%	65.7%	1 2 3 4 無回答

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
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ている。	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。	1 0.0% 2 20.0% 3 68.6% 4 11.4% 無回答 0.0%	42.9%	1 2 3 4 無回答
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異なることを理解し、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出来る。	1 14.3% 2 37.1% 3 34.3% 4 14.3% 無回答 0.0%	31.4%	1 2 3 4 無回答
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、解法を図れるように説明できる。	1 2.9% 2 40.0% 3 48.6% 4 8.6% 無回答 0.0%	34.3%	1 2 3 4 無回答
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。	1 0.0% 2 51.4% 3 40.0% 4 8.6% 無回答 0.0%	28.6%	1 2 3 4 無回答
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性を捉えようとする。→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。板書を見ながら学習者が何を考え、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。	1 14.3% 2 54.3% 3 28.6% 4 0.0% 無回答 2.9%	34.3%	1 2 3 4 無回答
5) 教材・教具の活用	学習者にとって具体的に使いやすく、理解しやすい教材・教具を選択している。	その情報から、学習者がどのような考え方を推測し、教材・教具の活用を推測している。	考えさせるための、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。	学習者の学習によって、どんな教科書・補助教材、プリントが良かったかを考え、教材・教具を開発している。	1 5.7% 2 37.1% 3 40.0% 4 17.1% 無回答 0.0%	60.0%	1 2 3 4 無回答

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
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。	1 14.3% 2 48.6% 3 20.0% 4 17.1% 無回答 0.0%	200%	1 2 3 4 無回答
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。	1 11.4% 2 51.4% 3 31.4% 4 5.7% 無回答 0.0%	400%	1 2 3 4 無回答
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。	1 5.7% 2 60.0% 3 28.6% 4 5.7% 無回答 0.0%	34.3%	1 2 3 4 無回答
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、子どもからの反応から、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、学習環境を創出している。	1 14.3% 2 40.0% 3 37.1% 4 8.6% 無回答 0.0%	31.4%	1 2 3 4 無回答
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からの反応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。	1 37.1% 2 37.1% 3 25.7% 4 0.0% 無回答 0.0%	400%	1 2 3 4 無回答
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。立ち止まったとった教授行動が適切であったか指摘できる。	1 28.6% 2 48.6% 3 22.9% 4 0.0% 無回答 0.0%	22.9%	1 2 3 4 無回答

授業力アンケート結果（高等学校）

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
I. 授業構想力							
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。	クラスの特徴を把握し、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徴、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。	1 4.4% 2 40.0% 3 48.9% 4 6.7% 無回答 0.0%	35.6%	1 2 3 4 無回答
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。	1 15.6% 2 60.0% 3 22.2% 4 2.2% 無回答 0.0%	31.1%	1 2 3 4 無回答
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徴をふまえて、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徴をふまえて、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。 問題を養育したり、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。	1 6.7% 2 64.4% 3 26.7% 4 2.2% 無回答 0.0%	28.9%	1 2 3 4 無回答
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。 学習内容を習得にむけて、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徴をふまえて、展開可能な学習法・学習形態を組み立てている。	事象から解釈・理論を発見・探求していく方向へ、あるいは解釈・理論を活用して事象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。	1 22.2% 2 53.3% 3 20.0% 4 4.4% 無回答 0.0%	28.9%	1 2 3 4 無回答

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
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、時間を計画している。	学習者の理解度や特性をふまえて、主題と結びつけて、単元の各主題、指導過程、時間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、複雑化した単元計画を構想している。	1 20.0% 2 46.7% 3 31.1% 4 2.2% 無回答 0.0%	200%	1 2 3 4 無回答
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さるよう記述している。	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、複雑化する学習者の思考展開や学習活動に合わせ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。	1 22.2% 2 42.2% 3 33.3% 4 2.2% 無回答 0.0%	51.1%	1 2 3 4 無回答
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、授業展開の実践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。	1 15.6% 2 73.3% 3 11.1% 4 0.0% 無回答 0.0%	31.1%	1 2 3 4 無回答

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
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ている。	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。	1 11.1% 2 17.8% 3 53.3% 4 17.8% 無回答 0.0%	31.1%	1 2 3 4 無回答
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異なることを理解し、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出来る。	1 15.6% 2 53.3% 3 15.6% 4 15.6% 無回答 0.0%	6.7%	1 2 3 4 無回答
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。	1 8.9% 2 15.6% 3 57.8% 4 17.8% 無回答 0.0%	8.9%	1 2 3 4 無回答
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。	1 4.4% 2 40.0% 3 37.8% 4 17.8% 無回答 0.0%	6.7%	1 2 3 4 無回答
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性を捉えようとする。→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。板書を見ながら学習者が何を考え、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。	1 17.8% 2 48.9% 3 31.1% 4 2.2% 無回答 0.0%	15.6%	1 2 3 4 無回答
5) 教材・教具の活用	学習者にとって具体的に使いやすく、理解しやすい教材・教具を選択している。	その情報から、学習者がどのような考えかたを推測し、教材・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。	学習者の学習によって、どんな教科書・補助教材、プリントが良かったかを考え、教材・教具を開発している。	1 8.9% 2 31.1% 3 40.0% 4 20.0% 無回答 0.0%	37.8%	1 2 3 4 無回答

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
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。	1 17.8% 2 42.2% 3 28.9% 4 11.1% 無回答 0.0%	44%	1 2 3 4 無回答
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や教材の特性を推測し、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。	1 22.2% 2 33.3% 3 40.0% 4 4.4% 無回答 0.0%	13.3%	1 2 3 4 無回答
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。	1 11.1% 2 44.4% 3 40.0% 4 4.4% 無回答 0.0%	6.7%	1 2 3 4 無回答
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、子どもからの反応から、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、学習環境を創出している。	1 24.4% 2 28.9% 3 42.2% 4 4.4% 無回答 0.0%	8.9%	1 2 3 4 無回答
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からの反応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。	1 33.3% 2 46.7% 3 17.8% 4 2.2% 無回答 0.0%	8.9%	1 2 3 4 無回答
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。	1 26.7% 2 51.1% 3 20.0% 4 2.2% 無回答 0.0%	6.7%	1 2 3 4 無回答

生徒指導力アセスメント結果（小学校）

		1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
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。	信賴できる情報に基づいて子ども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。	1 0.0% 2 65.5% 3 34.5% 4 0.0% 無回答 0.0%		1 2 3 4 無回答
	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。	信賴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ようように指導することができる。	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よう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へながら、学校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。	1 138% 2 51.7% 3 31.0% 4 3.4% 無回答 0.0%		1 2 3 4 無回答
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ガイドラインを提示することができる。	1 24.1% 2 58.6% 3 17.2% 4 0.0% 無回答 0.0%		1 2 3 4 無回答	
	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に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、安心的に生活することができるよう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、安心的に生活することができるよう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、活発にかかわりあうことができるよう助言や支援を行うことができる。	1 24.1% 2 34.5% 3 34.5% 4 6.9% 無回答 0.0%		1 2 3 4 無回答
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、先輩講師の示唆を得ながら、教室の物的環境を整えることができる。	子どもたちが安心して生活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学校環境を工夫することができる。	1 10.3% 2 55.2% 3 34.5% 4 0.0% 無回答 0.0%		1 2 3 4 無回答	
	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。	1 27.6% 2 51.7% 3 20.7% 4 0.0% 無回答 0.0%		1 2 3 4 無回答
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関する基礎的な知識を習得し、日々の生徒指導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。	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。	1 6.9% 2 34.5% 3 55.2% 4 3.4% 無回答 0.0%		1 2 3 4 無回答	

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
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、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により適正なものに改善していくことができる。	子どもたちが教師や他の子ども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築し、実践に至るまで工夫を若手教員に例示することができる。	1 37.9% 2 62.1% 3 0.0% 4 0.0% 無回答 0.0%	34%	1 2 3 4 無回答
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や参考にしながら、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。	子どもたちの生活状況をふまえた上で、健康や安全に関する子どもたちの意識を高めるような指導内容を自分自身の生活を改善していくことができる。	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確保することができるよう、若手教員に指導することができる。	1 20.7% 2 65.5% 3 138% 4 0.0% 無回答 0.0%	6.9%	1 2 3 4 無回答
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、子どもたちが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。	1 17.2% 2 48.3% 3 34.5% 4 0.0% 無回答 0.0%	0.0%	1 2 3 4 無回答
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説する方法と、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。	1 27.6% 2 58.6% 3 138% 4 0.0% 無回答 0.0%	0.0%	1 2 3 4 無回答
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。	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。	1 6.9% 2 51.7% 3 41.4% 4 0.0% 無回答 0.0%	48%	1 2 3 4 無回答
2) 特別支援教育	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、個別の指導計画や個別の指導計画を立案し、特別支援を実践することができる。	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、個別の指導計画や個別の指導計画を立案し、特別支援を実践することができる。	障害をもつ子どもたち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。	1 58.6% 2 20.7% 3 138% 4 6.9% 無回答 0.0%	41.4%	1 2 3 4 無回答
3) 問題行動	子どもたち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たち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たち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。	1 48.3% 2 34.5% 3 17.2% 4 0.0% 無回答 0.0%	34.5%	1 2 3 4 無回答

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
4. 子どもたちへの評価と査定	1	2	3	4			
1) 子どもの生活状況に関する気づきの記録	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。	保護者や他の教員からの情報を参考にしなが、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、より豊かな生活方を目指すために必要とされることが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、子どもたちの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ことができるとともに、保護者との連携や生徒指導に生かすことができる。	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。	1 27.6% 2 31.0% 3 41.4% 4 0.0% 無回答 0.0%	6.9%	1 2 3 4 無回答
2) 評価と査定	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、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ことができるとともに、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、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。	1 1.38% 2 51.7% 3 34.5% 4 0.0% 無回答 0.0%	3.4%	1 2 3 4 無回答

生徒指導力アセスメント結果（中学校）

		1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
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。	信賴できる情報に基づいて子ども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。	1 31.4% 2 57.1% 3 42.9% 4 0.0% 無回答 0.0%		1 2 3 4 無回答
	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。	信賴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ようように指導することができる。	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よう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。	1 14.3% 2 45.7% 3 31.4% 4 8.6% 無回答 0.0%		1 2 3 4 無回答
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。	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。	1 17.1% 2 54.3% 3 28.6% 4 0.0% 無回答 0.0%		1 2 3 4 無回答
	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に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。	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。	1 8.6% 2 45.7% 3 40.0% 4 5.7% 無回答 0.0%		1 2 3 4 無回答
4) 精神的な環境の整備	子どもたちが安心して生活ができるようにするために、先輩講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。学校環境を工夫することができる。	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。学校環境を工夫することができる。	1 5.7% 2 48.6% 3 37.1% 4 8.6% 無回答 0.0%		1 2 3 4 無回答
	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に係・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。	1 11.4% 2 62.9% 3 25.7% 4 0.0% 無回答 0.0%		1 2 3 4 無回答
5) 物的な環境の整備	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。	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。	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。	1 2.9% 2 37.1% 3 57.1% 4 2.9% 無回答 0.0%		1 2 3 4 無回答
	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。	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。	1 2.9% 2 37.1% 3 57.1% 4 2.9% 無回答 0.0%		1 2 3 4 無回答

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
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）							
道徳や特別活動、総合的な学習の時間、総合的な学習の時間について、子どもたちが自分の生き方を考えていくことが実践できるような指導計画を立案し、実践することができる。							
1) 生き方	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。実践することができる。	他の教員の助言や情報や参考にしながら、子どもたちが健康や安全に関する意識を高めた上で、子どもたち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。実践することができる。	子どもたちの生活状況をふまえた上で、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により適正なものに改善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。相し、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。	1 17.1% 2 62.9% 3 17.1% 4 2.9% 無回答 0.0%	22.9%	1 2 3 4 無回答
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。実践することができる。	他の教員の助言や情報や参考にしながら、子どもたちが健康や安全に関する意識を高めた上で、子どもたち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。実践することができる。	子どもたちの生活状況をふまえた上で、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により適正なものに改善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。相し、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。	1 14.3% 2 60.0% 3 25.7% 4 0.0% 無回答 0.0%	22.9%	1 2 3 4 無回答
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。	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。	学校行事の趣旨を子どもたちが理解し、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。	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、子どもたちが取り組みが最適なものになるように取組みや支援を行うことができる。	1 2.9% 2 31.4% 3 57.1% 4 8.6% 無回答 0.0%	5.7%	1 2 3 4 無回答
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が理解し、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や参考にしながら、子どもたちが記述した報告文の内容を子どもたちが理解し、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的確に評価し、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説する方法と、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。	1 11.4% 2 54.3% 3 34.3% 4 0.0% 無回答 0.0%	11.4%	1 2 3 4 無回答
3. 必要に応じて展開される生徒指導							
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になるように、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。							
1) 教育相談	他の教員の助言や情報や参考にしながら、子どもたちが安心して相談することができる。	他の教員の助言や情報や参考にしながら、子どもたちが安心して相談することができる。	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。	1 2.9% 2 60.0% 3 37.1% 4 0.0% 無回答 0.0%	57.1%	1 2 3 4 無回答
2) 特別支援教育	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、先輩教員の助言や情報や参考にしながら、個別の指導計画を立案し、特別支援を実践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、先輩教員の助言や情報や参考にしながら、個別の指導計画を立案し、特別支援を実践していくことができる。	障害をもつ子どもたち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。環境に配慮し、助言や支援を行うことができる。	1 34.3% 2 51.4% 3 11.4% 4 0.0% 無回答 2.9%	42.9%	1 2 3 4 無回答
3) 問題行動	子どもたち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たち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たち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。	1 11.4% 2 60.0% 3 20.0% 4 8.6% 無回答 0.0%	57.1%	1 2 3 4 無回答

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
4. 子どもたちへの評価と査定	1	2	3	4			
1) 子ども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、子どもたちの日々の行動から、子どもたちの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。	1 86% 2 57.1% 3 34.3% 4 0.0% 無回答 0.0%	22.9%	1 2 3 4 無回答
2) 評価と査定	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、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助言や例示、支援を行うことができる。	1 86% 2 54.3% 3 37.1% 4 0.0% 無回答 0.0%	14.3%	1 2 3 4 無回答

生徒指導力アンケート結果（高等学校）

		1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
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。	信賴できる情報に基づいて子ども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。	1 2 3 4 無回答	2.2% 62.2% 33.3% 2.2% 0.0%	1 2 3 4 無回答
	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。	信賴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。	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。	1 2 3 4 無回答	11.1% 46.7% 35.6% 6.7% 0.0%	1 2 3 4 無回答
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。	1 2 3 4 無回答	17.8% 62.2% 20.0% 0.0% 0.0%	1 2 3 4 無回答	
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に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、安心的に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。	1 2 3 4 無回答	11.1% 40.0% 37.8% 11.1% 0.0%	1 2 3 4 無回答	
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、先輩講師の示唆を得ながら、教室の物的環境を整えることができる。	子どもたちが安心して生活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。学校環境を工夫することができる。	1 2 3 4 無回答	6.7% 46.7% 42.2% 4.4% 0.0%	1 2 3 4 無回答	
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に係・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。	1 2 3 4 無回答	28.9% 46.7% 20.0% 4.4% 0.0%	1 2 3 4 無回答	
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。	1 2 3 4 無回答	15.6% 26.7% 55.6% 2.2% 0.0%	1 2 3 4 無回答	

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
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を通して、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、勤労観を豊かにしていくことのできるよう、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ことができる。	子どもたちが教師や他の子ども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築し、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。	1 26.7% 2 40.0% 3 33.3% 4 0.0% 無回答 0.0%	8.9%	1 2 3 4 無回答
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や参考にしながら、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、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。	子どもたちの生活状況をふまえた上で、健康や安全に関する子どもたちの意識を高めるよう、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改善していくことができる。	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のできるよう、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。	1 26.7% 2 53.3% 3 20.0% 4 0.0% 無回答 0.0%	8.9%	1 2 3 4 無回答
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、子どもたちが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。	1 8.9% 2 40.0% 3 44.4% 4 6.7% 無回答 0.0%	4.4%	1 2 3 4 無回答
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た上で理解し、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た上で理解し、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めぐる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説する方法と、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。	1 15.6% 2 60.0% 3 20.0% 4 4.4% 無回答 0.0%	4.4%	1 2 3 4 無回答
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、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よう、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、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。	1 6.7% 2 57.8% 3 35.6% 4 0.0% 無回答 0.0%	28.9%	1 2 3 4 無回答
2) 特別支援教育	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、個別の指導計画や個別の支援計画を立案し、特別支援を実践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、個別の指導計画や個別の支援計画を立案し、特別支援を実践していくことができる。	障害をもつ子どもたちの生活状況を的確に把握し、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、環境に配慮し、助言や支援を行うことができる。	1 44.4% 2 46.7% 3 6.7% 4 2.2% 無回答 0.0%	28.9%	1 2 3 4 無回答
3) 問題行動	子どもたち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たち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たち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。	1 31.1% 2 31.1% 3 31.1% 4 6.7% 無回答 0.0%	26.7%	1 2 3 4 無回答

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
4. 子どもたちへの評価と査定	1	2	3	4			
1) 子ども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、子どもたちの生活状況的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、子どもたちの日々の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。	1 26.7% 2 42.2% 3 28.9% 4 2.2% 無回答 0.0%	11.1%	1 2 3 4 無回答
2) 評価と査定	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、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。	1 17.8% 2 53.3% 3 28.9% 4 0.0% 無回答 0.0%	6.7%	1 2 3 4 無回答

協働力アスケート集計結果（小学校）

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
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。	1 138% 2 690% 3 103% 4 0.0% 無回答 6.9%	0.0%	1 2 3 4 無回答
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。	1 34% 2 55.2% 3 34.5% 4 0.0% 無回答 6.9%	138%	1 2 3 4 無回答
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。	1 34% 2 75.9% 3 138% 4 0.0% 無回答 6.9%	20.7%	1 2 3 4 無回答
4) 連携しやすさの程度	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。	1 0.0% 2 41.4% 3 48.3% 4 3.4% 無回答 6.9%	6.9%	1 2 3 4 無回答
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。	1 103% 2 690% 3 138% 4 0.0% 無回答 6.9%	6.9%	1 2 3 4 無回答
2) 連携しやすさの程度	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。				1 82.8% 2 0.0% 3 0.0% 4 0.0% 無回答 17.2%	0.0%	1 2 3 4 無回答

協働力アアンケート集計結果（中学校）

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
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。	1 22.9% 2 57.1% 3 17.1% 4 2.9% 無回答 0.0%	8.6%	1 2 3 4 無回答
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。	1 8.6% 2 57.1% 3 31.4% 4 2.9% 無回答 0.0%	28.6%	1 2 3 4 無回答
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ことにも、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。	1 0.0% 2 68.6% 3 28.6% 4 2.9% 無回答 0.0%	42.9%	1 2 3 4 無回答
4) 連携しやすさの程度	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。	1 8.6% 2 28.6% 3 60.0% 4 2.9% 無回答 0.0%	14.3%	1 2 3 4 無回答
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、保護者や地域のひと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、保護者や地域のひと、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、保護者や地域のひと、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。	1 14.3% 2 62.9% 3 20.0% 4 2.9% 無回答 0.0%	25.7%	1 2 3 4 無回答
2) 連携しやすさの程度	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。				1 91.4% 2 0.0% 3 0.0% 4 0.0% 無回答 8.6%	200%	1 2 3 4 無回答

協働力アンケート集計結果（高等学校）

	1	2	3	4	現時点での自己評価	研修で有効だったこと	1年後の自己評価
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、責務をもち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つけて理解し、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。	1 24.4% 2 37.8% 3 28.9% 4 4.4% 無回答 4.4%	6.7%	1 2 3 4 無回答
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。	1 28.9% 2 26.7% 3 37.8% 4 2.2% 無回答 4.4%	8.9%	1 2 3 4 無回答
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ことにも、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。	1 8.9% 2 57.8% 3 24.4% 4 4.4% 無回答 4.4%	200%	1 2 3 4 無回答
4) 連携しやすさの程度	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。	1 11.1% 2 28.9% 3 51.1% 4 4.4% 無回答 4.4%	44%	1 2 3 4 無回答
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。	1 26.7% 2 51.1% 3 15.6% 4 2.2% 無回答 4.4%	6.7%	1 2 3 4 無回答
2) 連携しやすさの程度	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。				1 84.4% 2 0.0% 3 2.2% 4 0.0% 無回答 13.3%	2.2%	1 2 3 4 無回答

平成19年度 10年経験者研修の内容と評価

2 10年経験者研修の実施形態

1年間の流れ

○能力・適性等の評価, 研修計画書の作成
受講者の自己評価, 校長の事前評価

○休業期間中研修(17日間)
共通研修, 教科指導等研修, 生徒指導等研修, 選択研修

○課業期間中研修(20日間)
教科指導等に関する研修, 特定課題研究

○研修成果の評価
受講者の特定課題研究報告, 校長の事後評価

2 10年経験者研修の実施形態

1年間の流れ

○能力・適性等の評価, 研修計画書の作成
受講者の自己評価, 校長の事前評価

自己評価項目

- 1 学習指導 (1)計画(2)授業の実施(3)評価
 - 2 生徒指導等に関する評価項目 (1)生徒指導(2)進路指導
 - 3 学級経営・その他 (1)学級経営(2)家庭・地域等との連携
- 事前評価
1 学習指導 2 生徒指導 3 学級経営 総合所見

2 10年経験者研修の実施形態

1年間の流れ

○研修成果の評価
受講者の特定課題研究報告, 校長の事後評価

特定課題研究報告

研究授業指導案, 特定課題研究報告書

事後評価

- 1 学習指導
- 2 生徒指導
- 3 学級経営
- 4 特定課題研究 総合所見

3 10年経験者研修の研修効果

研修効果の測定

研修のねらい

個々の能力、適性等に応じて、教諭等としての資質の向上を図る(教育公務員特例法第24条)

研修満足度 受講者アンケート

学習到達度 受講者アンケート, レポート, 試験

行動変容度 受講者聞き取り調査, 校長・同僚アンケート

成果達成度 校長・同僚聞き取り調査

3 10年経験者研修の研修効果

満足度

	満足	やや満足	やや不満	不満
共通研修	36%	53%	10%	1%
教科指導等研修	73%	27%	0%	0%
生徒指導等研修	47%	48%	5%	0%
選択研修	59%	38%	3%	0%
(大学研究機関等研修)	67%	28%	5%	0%
(センター希望研修)	68%	27%	5%	0%

3 10年経験者研修の研修効果

理解・習得度

	十分	できた	少し	できなかった
共通研修	13%	60%	24%	3%
教科指導等研修	40%	51%	8%	1%
生徒指導等研修	27%	58%	14%	1%
選択研修	37%	44%	17%	2%
(大学研究機関等研修)	40%	45%	13%	2%
(センター希望研修)	38%	47%	14%	1%

3 10年経験者研修の研修効果

活用意識度

	大いに活用	活用できる	活用できない
共通研修	—	—	—
教科指導等研修	39%	61%	0%
生徒指導等研修	32%	66%	2%
選択研修	37%	56%	7%
(大学研究機関等研修)	46%	50%	4%
(センター希望研修)	59%	38%	3%

研究開発委員会委員等一覧

【研究開発委員会委員】

委員長	鳴門教育大学 地域連携センター	教授	梅 澤 実
委員	鳴門教育大学 社会系教育講座	准教授	梅 津 正 美
委員	鳴門教育大学 芸術系（音楽）教育講座	准教授	長 島 真 人
委員	鳴門教育大学 地域連携センター	准教授	豊 成 哲
委員	鳴門教育大学 地域連携センター	准教授	藤 原 伸 彦
委員	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
委員	徳島県教育委員会 教職員課 人事育成担当 統括管理主事		松 山 隆 博
委員	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
委員	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
委員	アビームコンサルティング(株)社会基盤・サービス統括事業部 プリンシパル		松 田 智 幸

【研究協力者】

	鳴門教育大学 学校改善講座	教授	佐 古 秀 一
	関西国際大学	教務部長	福 留 純 郎