
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檜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)