

5-2

「教師の指導力」の自己点検・評価 — 取り組みの3つのレベル —

大阪市立大学大学院助教授 木原 俊行

はじめに

本節では、「教師の指導力」に関する自己点検・評価を促すための「評価基準」を提案する。本章で示す評価基準表は、教師の指導力、すなわち授業の手だてや学校システムの整備について、いくつかの項目を用意し、その充実の程度、成熟の度合いを、3つのレベルに分け、整理したものである。項目ごとに、努力を要する状態をレベル1、おおむね満足できる状態をレベル2、そして十分満足できる状態をレベル3として表してみた。なお、該当するケースは極めて少ないと思われるが、レベル1にも達しない、急ぎ改善が必要な状態も一応想定し、レベル0と位置づけた。

子どもの学力と同様に、教師の指導力も、一朝一夕には向上しない。段階を追って、高まるものである。各学校において、自らの手だて、自校のシステムが現在どのような状況にあり、次の理想は何なのかを、この評価基準表で確認し、それらの改善に向けたステップを適切に刻んでもらいたい。

なお、評価基準表は、教科指導と総合的な学習に分けて、作成してある。

1. 教科指導の「指導力」評価基準

保護者、社会から、教科指導で「確かな学力」を育むことが学校に強く要請されている。ここ数年、教師たちは、それに応えようとして、様々な取り組みに着手してきた。それらは、前節で整理したように、個々の教師が取り組む「授業づくりの工夫」、学校が組織的に営む「学校システムの整備」、そしてそれらを支える「研究・研修の充実」に大別できる。

以下、いくつかの項目、さらにそのレベルについて言及しよう。

1 授業づくりの工夫

学力向上に向けた、個々の教師の取り組みを時系列的に整理してみると、**図表5-2-1**のようになろう。学習ガイダンスや学び方指導の実施に始まり、各種の指導と評価の工夫、そして評価結果を踏まえた「個に応じた指導」の展開である。いくつかの項目について、3つのレベルの違いをより詳しく解説しておこう。

①ファイル等の活用

学力向上の必要性が声高に叫ばれるようになって、小中学校の教師たちは、指導の充実を意図し、ワークシートを準備したり、教科書の内容を補足するための資料をプリントにして子どもに配布したりするようになった。小中学校の教室を訪れると、教室の後ろに、子どもたちのファイルが教科別にずらりと並べられている様子をよく目にする。それらは、後述するような「きめ細かな指導」を繰り広げるための術として、重要である。

しかしながら、その可能性は、利用方法の指示を伴うか否かによって、大きく変わってくる。ワークシートやプリントをファイルに綴っているだけであれば、その効果は半減する(レベル1=努力を要する)。ファイル

図表 5 - 2 - 1 授業づくりの工夫に関する評価基準 (教科指導)

項目	レベル0	レベル1	レベル2	レベル3
	急ぎ改善が必要	努力を要する	おおむね満足できる	十分満足できる
学習ガイダンス	<input type="checkbox"/> 学習ガイダンスを実施していない	<input type="checkbox"/> 年度当初だけは実施している	<input type="checkbox"/> 各学期の最初に実施している	<input type="checkbox"/> 適宜実施している
学び方指導	<input type="checkbox"/> 各教科の学び方がなんら示唆されていない	<input type="checkbox"/> 各教科の学び方について、多少は口頭で説明している	<input type="checkbox"/> 各教科の学び方について、ガイドブック等を作成し、子どもたちに提供している	<input type="checkbox"/> ガイドブック等に加えて、学び方に特化した単元を開発し、実践している
ファイル等の活用	<input type="checkbox"/> 学習ファイルを作成させていない	<input type="checkbox"/> 作成させているが、その利用を指示していない	<input type="checkbox"/> 作成させて、授業中に利用させている	<input type="checkbox"/> 自主的な活用を子どもに奨励している
教科プロジェクト	<input type="checkbox"/> 教科学習にプロジェクト学習を導入していない	<input type="checkbox"/> いくつかの教科の学習にプロジェクト学習を導入している	<input type="checkbox"/> 多くの教科の学習にプロジェクト学習を導入している	<input type="checkbox"/> 複数の教科の学習を連携させてプロジェクト学習を展開している
IT活用	<input type="checkbox"/> ITを利用していない	<input type="checkbox"/> ITを利用しているが、一部の教科に限られている	<input type="checkbox"/> 多くの教科でITを利用している	<input type="checkbox"/> ITとその他の情報手段を組み合わせで指導している
教科教育と情報教育の接合	<input type="checkbox"/> 教科指導における情報教育の展開を構想していない	<input type="checkbox"/> 情報教育のカリキュラムは準備されているが、それと教科の指導計画とのすり合わせができていない	<input type="checkbox"/> 情報教育のカリキュラムが準備されており、それといくつかの教科の指導計画との接点が開拓されている	<input type="checkbox"/> 情報教育のカリキュラムと各教科の指導計画との重なりや役割分担が明確になっている
学習環境 (机のレイアウト)	<input type="checkbox"/> 常に一斉授業の形態である	<input type="checkbox"/> グループでの活動の際だけ、机をあわせている	<input type="checkbox"/> ペア学習や学級全体での討論の際には、机の配置をさらに工夫している	<input type="checkbox"/> 教科や単元の内容に応じて、机を柔軟に配置している
学習環境 (情報収集)	<input type="checkbox"/> 教室には黒板とチョークしかない	<input type="checkbox"/> 教室に少数の図書やテレビは置かれている	<input type="checkbox"/> 辞書・事典類(CDを含む)や図鑑等も教室に用意されている	<input type="checkbox"/> それらの情報源がコーナー等に適切に配置されている
学習環境 (掲示等)	<input type="checkbox"/> 教室では掲示や展示はほとんど試みられていない	<input type="checkbox"/> 子どもの教科学習の成果が掲示されている	<input type="checkbox"/> 教科学習の単元計画も掲示されている	<input type="checkbox"/> それらの掲示・展示が子どもの手によって構築されている
評価規準の作成・提示	<input type="checkbox"/> 評価規準を作成していない	<input type="checkbox"/> 評価規準を作成してはいるが、子どもにそれを示していない	<input type="checkbox"/> 評価規準を作成し、子どもに提示している	<input type="checkbox"/> 評価規準に加え、判断基準を作成し、それを子どもに提示している
評価規準の運用	<input type="checkbox"/> 評価規準に即した評価計画を作成していない	<input type="checkbox"/> 評価規準に即して評価を実施しているが、その結果をフィードバックできていない	<input type="checkbox"/> 評価結果に基づいて、補充学習を展開している	<input type="checkbox"/> 評価結果に基づいて深化・補充学習を用意している
家庭学習 (宿題)	<input type="checkbox"/> 家庭学習の量や内容を指示していない	<input type="checkbox"/> 指示しているが、その量や内容に問題がある	<input type="checkbox"/> 1~2時間程度の家庭学習が実現するように指示している	<input type="checkbox"/> 「考える力」を養うための家庭学習を指示している
テスト見直し	<input type="checkbox"/> テストの見直し機会を持っていない	<input type="checkbox"/> テストの見直しの時間を設けてはいるが、見直しを指示はしている	<input type="checkbox"/> テスト結果に基づいた復習の時間を授業時間中に設けている	<input type="checkbox"/> テストやその復習教材をファイリングし、学期末等に、自らの学習の成果と課題を総括させている
自己評価	<input type="checkbox"/> 子どもたちの自己評価活動がみあたらない	<input type="checkbox"/> 自己評価活動を採用してはいるものの、その観点を設定されていない	<input type="checkbox"/> 教科の特性や単元の内容的特徴に配慮した自己評価項目を設定している	<input type="checkbox"/> 自己評価と教師評価・相互評価とのすり合わせ場面が準備されている
繰り返し指導	<input type="checkbox"/> 繰り返し指導の機会がほとんどない	<input type="checkbox"/> 繰り返し指導をしてはいるが、ドリル等に限定されている	<input type="checkbox"/> 繰り返し指導のための教材が複数準備されている	<input type="checkbox"/> 繰り返し指導の回数や時間が単元の始めに子どもたちに示されている
きめ細かな指導	<input type="checkbox"/> 一方的な教え込みに終始している	<input type="checkbox"/> 机間巡視等で個人差に対応している	<input type="checkbox"/> つまづいている子どもに対する特別な教材を用意している	<input type="checkbox"/> 発展的な教材も用意している

作成の意義を理解している教師は、前時までにファイルに残したワークシートや資料を「再利用」させている（レベル2＝おおむね満足できる）。例えば、算数の新しい問題の解法を子どもたちに考えさせる際に、ファイルをひもとかせて、既習事項の応用を促している。単元末におさらいをさせる際には、彼らに、ファイルに蓄積された学習記録を振り返らせて、補充学習の重点事項を確認させている。

さらに、ファイル等の活用可能性を最大限に引き出す教師たちは、そのような活用法を子ども自身が判断し、自律的に展開するように、仕組む（レベル3＝十分満足できる）。つまり、年度始めに、ファイル等の利用法を指示し、子どもたちに、それが問題解決のツールの1つであることを自覚させ、活用の個別化までも実現している。

② I T 活用

本報告書で繰り返し主張してきたように、確かな学力は、複数の要素からなる複合的な学力である。とはいえ、その支柱を成すものは何かと問われれば、思考・判断を繰り返す能力（以下、思考力）であると答えてよいと思われる。いくつかの学力調査の結果、社会の変化の激しさ（価値観の多様化、情報技術の普及と浸透など）を鑑みると、学習目標として、知識・理解や技能以上にそれが重要視されるのは、衆目の一致するところとなりつつある。

ところが、思考力は、教師が教え込めない能力である。また、単純な反復・繰り返しによる学びは、その育成に適していない。例えば、社会的な思考・判断を繰り返すためには、社会科学的数据を子どもがしっかりと手にする必要がある。地図・年表・統計グラフの活用、人々への聞き取りなどの活動を通して、彼らは、社会事象を正確に理解し、その意味を考察し、そしてその在り方を判断できるからである。こうした豊かな材料・道具の提供に資するものが I T 活用であり、国は、その普及に向けて、インフラ整備、コンテンツの開発と流通、情報教育カリキュラムの体系化、そして教育情報化コーディネータなど支援体制の充実に努めている。

この I T 活用は、あらゆる教科の学習で活用が可能であるし、また効果的である。にもかかわらず、少し前までは、I T 活用は、理数系科目（数学、理科）における指導に限定されがちであった。この環境が特定の教科の指導にしか導入されないのでは、学力向上の可能性を高めることはできない（レベル1）。

ところが、文部科学省の『情報教育の実践と学校の情報化～新「情報教育に関する手引」～』（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/020706.htm）を参照するとよく分かるが、あらゆる教科において I T を活用することが、今日、情報教育、学校の情報化の見地から、推奨されている。例えば、中学校の美術科においては、この手引きでは、「中学校美術科では、（中略）コンピュータによる表現では、反復機能や反転機能、記憶機能を生かして様々なパターンを作り出してみたり、種々の文字を取り出して拡大したり移動したりしてレイアウトをシミュレーションすることなどが考えられる。また、デジタルカメラや録画再生機器などの機材を複合的に活用して表現するなど、多様なメディア機器の特徴をつかみ、それを生かして効果的に美しく表現させることなども考えられる。さらに、これまで自分が表現してきた作品を写真や映像に収め、自分の作品集としてインターネットのホームページに掲載してみるなど、情報発信の担い手として総合的にデザインの学習を進めてみることも考えられる。」といった学習活動が例示されている。多様な教科における I T 活用が実現している場合、当該学校の I T 活用は、より発展していると言える（レベル2）。

さらに、I T 活用が成熟してくると、それを特別視しなくなる。例えば、子どもたちの問題解決的な学習の支援として、教師が、I T を図書、新聞、映像教材などともに提供し、彼らが自らの課題や目的に応じてそれらを使い分けたり組み合わせたりするように指示していたら、その教師の I T 活用は成熟期を迎えていると考

えてよからう(レベル3)。

③評価規準の作成・提示

確かな学力の育成が唱道されるのと軌を一にして、絶対評価(目標に準拠した評価)の考え方が指導要録において拡張され、それを踏まえた評価実践の計画と実施が各学校に求められた。それは、評価規準の作成と運用を支柱とするものである。

絶対評価の実施において最も重要なのは、評価規準の作成である。学習指導要領の目標・内容を参考にして、教師たちは、内容のまとまりごとに、目標が実現した場合の子どもたちの姿を、観察可能な形で記述することになる。また、理想的には、評価規準を達成状況ごとにレベル分けする営みが、それに続く。そうして具体化されたものを、判断基準と呼ぶ。

ここ1、2年の間に、多くの学校で、内容のまとまり、すなわち単元ごとに、評価規準が作成され、それに基づいた評価がおこなわれるようになった。しかし、その扱いについては、学校現場には温度差がある。まず、評価規準を作成したものの、それを教師が把握して評価記録の作成に活用しているだけの場合がある(レベル1)。換言すれば、子どもたちは、教師から学習目標を示され、それに応じた学習活動に従事しているが、それがいかなる姿によって実現するものなのかが分からないまま、学習を進めている状態である。

目標に準拠した評価をていねいに実施しようとする教師は、評価規準を、子どもたちに提示し、彼らと共有しようとする(レベル2)。つまり、例えば「平行四辺形の面積の求め方を考えよう」といった学習目標を子どもたちに示した後、それを、「これまで学習してきた図形の面積の求め方を使って、ワークシートの平行四辺形の面積を求めてみよう、それが正しいと考える理由も書こう」と具体化する。

さらに、目標に準拠した評価を繊細に進める教師ならば、子どもたちに、判断基準も示唆する(レベル3)。例えば、先の例ならば、「まず、思いついた求め方とそう考えた理由を書こう」と「おおむね満足できる」状態を確認し、続いて、「いろいろな求め方を出してみよう、それらを比べてみよう」と子どもたちに働きかけ、「十分満足できる」状態の明確化に努める。これによって、教師と子どもが、全員に到達させたい状態とそれに至った場合の次なるステップを了解し、1時間の指導と評価の枠組みを共通理解できる。

2 学校システムの整備

学力向上に関して教師個人の力量ではまかなえない部分が、学校システムの整備である(図表5-2-2)。これは、大別して3種類のものがある。指導組織の工夫・改善(チームティーチング、少人数指導、習熟度別指導、スペースの確保)、教育課程の編成(情報教育カリキュラム、選択教科)、そして学習時間の確保(補充指導、学校外学習機会の示唆)である。

いくつかの項目について、やはり、努力を要する、おおむね満足できる、そして十分満足できるといった状態に分けて、学校システム整備を点検する指標を示してみよう。

図表 5 - 2 - 2 学校システムの整備に関する評価基準(教科指導)

項目	レベル0	レベル1	レベル2	レベル3
	急ぎ改善が必要	努力を要する	おおむね満足できる	十分満足できる
チームティーチング	<input type="checkbox"/> T T はほとんど試みられていない	<input type="checkbox"/> 一部の教科やある学年だけで T T が実施されている	<input type="checkbox"/> 多くの教科や学年で T T が試みられている	<input type="checkbox"/> 教科や単元によって T T の実施体制を変えている
少人数指導	<input type="checkbox"/> 少人数指導はほとんど試みられていない	<input type="checkbox"/> 分割後の指導方法に工夫がない	<input type="checkbox"/> 教師と子どものコミュニケーションのスタイルが変化している	<input type="checkbox"/> 分割後の学習においても、教材等がさらに多様化している
スペースの確保	<input type="checkbox"/> 少人数指導のための空間は存在しない	<input type="checkbox"/> 多目的ルームなどを用いているが、少人数指導のための空間が不足している	<input type="checkbox"/> 時間割を工夫するなどして、少人数指導のためのスペースを捻出している	<input type="checkbox"/> 廊下・図書室など学校のあらゆる空間を少人数指導に活用している
習熟度別指導	<input type="checkbox"/> 習熟度別指導はほとんど試みられていない	<input type="checkbox"/> 一部の教科やある学年だけで習熟度別指導が実施されている	<input type="checkbox"/> 多くの教科や学年で少人数指導が試みられている	<input type="checkbox"/> 教科や単元によって習熟度別指導の実施体制を変えている
選択教科	<input type="checkbox"/> 生徒選択による選択教科の学習が少ない	<input type="checkbox"/> 選択教科の開設コンセプトが不明確なまま実施されている	<input type="checkbox"/> 補充、深化用の 2 種類の選択教科の学習を留意している	<input type="checkbox"/> 学年によって、補充と深化の比重が異なるカリキュラムを開発している
補充指導	<input type="checkbox"/> 補充指導の機会を設けていない	<input type="checkbox"/> 補充指導の機会が、長期休業中などに限られている	<input type="checkbox"/> 補充指導の機会を放課後等にも設けている	<input type="checkbox"/> 無学年制の補充学習等も実施している
学校外学習機会の示唆	<input type="checkbox"/> 学校外の学習機会に関する情報を教師が得ていない	<input type="checkbox"/> 英語スピーチコンテスト等学校外の学習機会を掲示等で紹介していない	<input type="checkbox"/> 学校外の学習機会を掲示等で紹介している	<input type="checkbox"/> 掲示等に加えて、プリント等も配付し、保護者に対しても、学校外の学習機会の重要性を説いている

①少人数指導

ここ数年、授業形態の多様化、とりわけ学級を分割する授業形態が学校現場で当然視されるようになった。いわゆる少人数指導の展開である。その背景には、基礎・基本の確実な定着を図るためには指導の多様化が必須であり、その一環に少人数指導等、指導形態の工夫が位置づくという考え方がある。

なるほど、この考え方は、ある意味で正しい。しかし、学習者数を 40 から 20 に減じたのだから、それで学力保障が満たされると考えるのは、楽観的すぎる(レベル 1)。

少人数指導においては、まずなによりも、指導者と学習者がコミュニケーションを密に展開しなければならぬ。教師の独白が続くような授業になるのなら、少人数指導はほとんど効果を奏さない。教師と子どもたちとの密な応答・対話を欠いては、彼らがつまずきを感じたり、興味を失いかけたるときに、それを意思表示できる関係性が、両者の間に結ばれないからである。発問や指示を工夫したり机間巡視をていねいに実施したりして、より多くの子どもと会話を交わすよう、教師が努力している場合に、少人数指導は機能する(レベル 2)。

ところで、少人数指導においては、原学級を分割したコースの中にも依然として個人差が存在する。それは、多くの教師が感じ、悩みを抱くことである。これに対処するために、子ども一教師間のコミュニケーションスタイルの改善に加えて、1つのコース等の中でも、できれば、教材や学習活動の多様性を保障したい(レベル 3)。換言すれば、少人数に分かれた後のコース別等の学習に多様な教材や活動が準備され、二重、三重に、個を生かす指導が繰り返されることが望まれよう。

②補充指導

様々な国際学力調査等の結果から、我が国の子どもたちの家庭における学習時間が、他国の子どもたちのものに比べて、短いことが明らかになり、問題視されている。また、いくら習熟度別指導を繰り返しても、習熟のために必要な時間を授業において十分には確保できないため、全員が「おおむね満足できる」状態に至らないことがある。今、こうした事態の改善を目指して、各学校の教師たちは、授業の充実、家庭学習の支援とともに

に、始業前、放課後、長期休業などを活用した補充学習の計画・実施に努力を注いでいる。

しかし、その工夫にも、差がある。補充指導の機会を設けてはいるものの、それが特定の時期、例えば夏休みなどの長期休業中に限定されている場合、あまり大きな効果は期待できない(レベル1)。大学生や保護者、地域住民のボランティアなどを活用して、教員に大きな負担をかけることなく、放課後における補充指導を実現したいものだ(レベル2)。

さらに、時間だけでなく、補充指導は、その運用システムにも配慮があるのが望ましい(レベル3)。代表的には、無学年制による取り組みだ。子どもたちのつまずきは、当該学年以前の学習に遡って対処した方がよい場合も少なくない。愛知県や岐阜県のいくつかのオープンスクールで試みられているような無学年制のドリル学習の運用システムは、補充学習にも応用可能であるし、また必要とされよう。

3 研究・研修の充実

学力向上の営みには、はっきりとしたマニュアルはない。それぞれの学校が置かれた条件に照らして、ベターな方策を教師たちが選択したり、考案したりすることが望まれる。つまり、教師たちの授業力(授業の設計・実施・評価、カリキュラム開発などを推進する能力・資質)を高めることが、実は、学力向上に至る王道なのである。

しかし、学力向上への営みを標榜している学校間でも、教師たちの授業力を向上させる営み、すなわち研究・研修の工夫に関して、質的な違いが確認される(図表5-2-3)。いくつかの項目について、それを明らかにしてみよう。

図表5-2-3 研究・研修に関する評価基準(教科指導)

項目	レベル0	レベル1	レベル2	レベル3
	急ぎ改善が必要	努力を要する	おおむね満足できる	十分満足できる
授業研究	<input type="checkbox"/> 学力向上をテーマとする授業研究を実施していない	<input type="checkbox"/> 一部の教科や学年だけで授業研究が実施されている	<input type="checkbox"/> 多くの教科や学年で授業研究が試みられている	<input type="checkbox"/> 複数の授業研究の知見を比較検討している、参加型で実施している
外部評価	<input type="checkbox"/> 学力向上に関わる外部評価を受けていない	<input type="checkbox"/> 単独の外部評価者から、学力向上に関する評価を受けている	<input type="checkbox"/> 複数の外部評価者から、学力向上に関する評価を受けている	<input type="checkbox"/> 外部評価の結果を学校ホームページなどで公開している
実践情報の収集	<input type="checkbox"/> 学力向上に関わる他校の実践事例を収集していない	<input type="checkbox"/> 学力向上に関わる他校の実践事例を収集している	<input type="checkbox"/> 学力向上に関わる他校の実践と自校のものを比較検討している	<input type="checkbox"/> 学力向上に関する実践について研究的ネットワークを構築している(それに参画している)
授業公開と協議	<input type="checkbox"/> 学力向上に向けた授業を学校外に公開していない	<input type="checkbox"/> 公開はするが、それに基づいた協議の機会は準備できていない	<input type="checkbox"/> 授業公開とそれに基づいた協議の時間をしっかり確保している	<input type="checkbox"/> 授業公開と協議の日を、年間に複数回設けている
異校園種連携	<input type="checkbox"/> 学力向上に関わる異校園種の連携が構想されていない	<input type="checkbox"/> 異校園種間の連絡調整の一部に学力向上が話題になる	<input type="checkbox"/> 学力向上をテーマとする合同研修会を企画・運営している	<input type="checkbox"/> 学力向上のために、異校園種のカリキュラムを連結させたり、ITを展開したりしている

①授業研究

学力向上は極めて実践的な課題であり、実際の授業を題材にした事例検討、すなわち授業研究の実施によって、教師たちは、その方策を初めて「会得」できる。だから、学力向上を目指すのであれば、これまで以上に、授業研究の機会が研修において確保されるべきである。一部の教科や学年の教師だけが授業者になり、残る者は傍観者となるという事態は回避すべきである(レベル1)。多くの教科や学年で、授業研究が繰り返し広がることが望まれる(レベル2)。もちろん、教職員全体による授業研究会、学年単位の集い、例えばIT活用部会

といった課題別の営みなど、その規模や趣は変わってよいし、そうした多様性はむしろ歓迎されるべきものである。

そして、実りある授業研究は、その形式にも相当の工夫が必要だ(レベル3)。例えば複数の授業を比較検討する、ワークショップ等の参加型のスタイルを導入するなど、教職員全員が自我関与できる仕組みを有した授業研究は、学力向上への取り組みについて個々の教職員が主体的に考察したり判断したりすることを可能にしてくれよう。その詳細については、拙稿「教師が磨き合う学校研究」(ぎょうせい『悠』の2004年4月号～2005年5月号の連載)や筆者のホームページでの提案等(<http://toshiyukikihara.cocolog-nifty.com/puppy/>)をご覧ください。

②異校園種連携

6・3制という義務教育の枠組みを改変する挑戦が始まっている。それは、学力向上の問題とも関係が深い。例えば幼稚園等における保育と小学校の授業とでは、子どもたちに求められる学び方が異なる。また、小学校の学級担任制と中学校の教科担任制では、子どもと教師のコミュニケーションの厚みに違いがある。それらの断層が子どもたちの学ぶ意欲や学習内容の理解を妨げる危険性を帯びていることは衆目の一致するところである。

そのギャップを克服するために、いくつかの地域では、既に、異校園種の連絡調整の際に、子どもたちの学力実態、それぞれの学校の学力向上への営みを情報交換している(レベル1)。また、いくつかの地域では、それに加えて、夏休み等の長期休業中に、合同研修会を開催し、学力向上を目指した指導と評価についての共通理解を深めている(レベル2)。

さらに、ある地域の小中学校の教師たちは、カリキュラムの連携や協力教授の実施などに挑戦し、共同的な授業づくりに着手している(レベル3)。例えば小学校教諭が中学校1年生の学習に参加し、つまづいている子どもたちに対して、かつてその子どもたちを担任した経験を活かして、きめ細かな指導を繰り返すといった営みが、その代表である。

2. 総合的な学習の「指導力」評価基準

「総合的な学習の時間」の存在意義が問われている。これが遊びに終わり、子どもたちの能力・資質の育成に結実しないのであれば、確かに週5日制の今日、そのようなものに年間100時間も費やすゆとりは、学校にはない。

しかしながら、総合的な学習の時間が創設されたのは、子どもたちに「生きる力」を育むためである。また、2003年12月の学習指導要領の一部改正により、「各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付ける」こと等、「学校としての全体計画」の必要性が強調されている。つまり、この時間で営まれる総合的な学習は、そもそも子どもたちの学力向上に資するものになる可能性を秘めているし、それを学校の裁量によって柔軟に計画・実施できるのがこのカリキュラムの特長だ。

単元の計画・実施・評価に関わる項目と学校カリキュラムの作成に関わる項目に分けて、総合的な学習の「指導力」に関する評価基準を提案してみよう(図表5-2-4および図表5-2-5)。そして、それぞれについて、いくつかの項目を取り上げて、3つのレベルの違いを詳述する。

1 単元の計画・実施・評価

図表 5-2-4 単元の計画・実施・評価に関する評価基準(総合的な学習)

項目	レベル0	レベル1	レベル2	レベル3
	急ぎ改善が必要	努力を要する	おおむね満足できる	十分満足できる
問題解決的な学習	<input type="checkbox"/> 問題解決的な学習を実施していない	<input type="checkbox"/> 問題解決的な学習を導入してはいるが、教師による指導が欠如している	<input type="checkbox"/> 問題解決的な学習において、教師の指導と子どもの自律的な活動が統合されている	<input type="checkbox"/> 課題づくりやその追究が連続的・発展的な問題解決的な学習がデザインされている
教科との連携	<input type="checkbox"/> 教科との連携をまったく意識していない	<input type="checkbox"/> 連携が内容の関連性の確認にとどまっている	<input type="checkbox"/> 導入に教科学習の経験をひもといたり、追究に教科の学習成果を活用したりしている	<input type="checkbox"/> 追究やまとめの様式に教科学習の枠組みを設定し、自然な形で教科学習の復習が成立している
ポートフォリオ評価	<input type="checkbox"/> ポートフォリオ評価法が導入されていない	<input type="checkbox"/> 導入されているが、たんなる記録集に終わっている	<input type="checkbox"/> ポートフォリオを用いた評価場が単元に位置づけられている	<input type="checkbox"/> ポートフォリオの活用方法が学年や課題によって工夫されている
IT活用	<input type="checkbox"/> ITを利用していない	<input type="checkbox"/> 一部の得意な子どもに、IT活用が限られている	<input type="checkbox"/> すべての子どもがITを活用している	<input type="checkbox"/> ITと体験とのバランスや組み合わせを配慮して単元がデザインされている
学習環境(情報活用)	<input type="checkbox"/> 情報手段が極めて限られている	<input type="checkbox"/> インターネット等に限定されている	<input type="checkbox"/> いくつかの情報手段を組み合わせ利用できる	<input type="checkbox"/> 情報手段活用の見通しを子ども自身が策定している
学習環境(掲示等)	<input type="checkbox"/> 廊下の掲示・展示はほとんど試みられていない	<input type="checkbox"/> 追究対象に関する情報が教師の手によって掲示・展示されている	<input type="checkbox"/> 学期・年間の追究過程や追究成果も掲示されている	<input type="checkbox"/> それらの掲示・展示が子どもの手によって構築されている
人材活用	<input type="checkbox"/> 人材活用がほとんど試みられていない	<input type="checkbox"/> 人材活用が情報収集場面に限られている	<input type="checkbox"/> 人材活用が学習評価場面にも及んでいる	<input type="checkbox"/> 子どもと人材とのコミュニケーションが情報機器の活用によって重層的に展開されている
評価規準の作成・提示	<input type="checkbox"/> 評価規準を作成していない	<input type="checkbox"/> 評価規準を作成してはいるが、子どもにそれを示していない	<input type="checkbox"/> 評価規準を作成し、子どもに提示している	<input type="checkbox"/> 評価規準に加え、判断基準を作成し、それを子どもに提示している
評価規準の運用	<input type="checkbox"/> 評価規準に即した評価計画を作成していない	<input type="checkbox"/> 評価規準に即して評価を実施しているが、その結果をフィードバックできていない	<input type="checkbox"/> 評価結果に基づく課題の再構成・追究場面が設けられている	<input type="checkbox"/> 評価結果を学習改善に活かすための特設時間(評価タイム等)が設けられている

①教科との連携

既に述べたように、学習指導要領の一部改正によって、総合的な学習の時間と教科学習を接続させる営みを実現させることが、教師たちに期待されている。教師たちも、それに応えようとして、いくつかの試みを始めている。

最も単純なものは、総合的な学習の時間の学習内容と教科学習のその関連性を確認する場合である(レベル1)。しかし残念ながら、それは、総合的な学習の時間の年間計画を作成する際の取り組みに限定されがちである。例えば、ある学年で水環境について学習する場合、それは、理科の単元〇〇と国語の教材△△に関係があるから、とりあえずそれらを総合の年間計画の「教科との関係」欄に記しておく。しかし、実際の学習において、子どもたちに理科や国語の学習を想起させたり応用させたりする手だてや方策を教師たちが採るわけではない。

総合的な学習と教科学習がより強く結ばれる場合には、教材や情報手段に共通性が確認されよう。すなわち、教師たちは、総合的な学習の導入場面に、あるいは追究場面で、子どもたちに、教科学習の成果を活用させているだろう(レベル2)。例えば、バリアフリー、ユニバーサルデザイン(福祉)に関する学習を総合的な学習の時間に展開している場合に、社会科で学んだ地域の地形、施設等の設置状況をひもとくよう子どもたちに指示するといった場合が、その代表となろう。

総合的な学習の時間において、教科学習で培う子どもたちの能力・資質を充実させたいと教師たちが願う場合がある。それは、総合的な学習の追究やまとめの様式に教科学習の枠組みを導入し、自然な形で教科学習の

復習が成立するよう、活動をデザインすることである(レベル3)。先のバリアフリー等の学習を例にとれば、自分たちが住む町のバリアフリーについて追究した際に、フィールドワーク等により得た情報を地図にまとめる(社会)、その大切さをポスターで訴える(図工・美術)、それに配慮した施設の模型を作成する(技術・家庭科、図工・美術)といった活動を教師が子どもたちに示唆すれば、子どもたちは、今日的な課題に関する問題解決的な学習を繰り返し広げながら、ごく自然に各教科の目標たる「技能・表現」を磨いていくことになる。

②人材活用

保護者、地域住民、専門家など、総合的な学習には、多くの人材が参加、参画する。それが、学習のリアリティを高め、この学習の実践性を高めてくれる。

しかしながら、人材をたくみに活用する学校とそれができない学校がある。人材活用の初歩的な取り組みでは、それが子どもたちの追究、特に情報収集場面に限定されている(レベル1)。例えば、子どもたちが地域の歴史や文化に関する情報を集めている場合に、地域の古老を学校に招聘してそれを提供してもらう学習を目的とすることがある。それが有意義な場合もないわけではないが、学校図書館にそうした情報を掲載した書籍があるにもかかわらず、そうした方にご迷惑をおかけしている場合も少なくない。他の手段でまかなえるのに、人材活用に依存しすぎている情報収集は、改善が必要とされよう。

では、他の手段では成立しない学習活動はなにか。言うまでもなく、「評価」活動への協力である(レベル2)。書籍やテレビは、子どもたちのプレゼンテーションを聞いてもくれないし、それにリアクションを与えてくれることもない。子どもたちの追究成果について、当事者の立場から、あるいは専門的な見地から、適切なコメントを提供してもらうように外部人材に依頼しているならば、その学校の人材活用は進展していると言える。

さらに、人材活用を繊細に進める学校では、子どもたちとそうした方との出会いを重層的に構成している(レベル3)。人材活用は、総合的な学習における極めて重要な術であるが、子どもたちが出かけて行くにせよ、人材を学校に招聘するにせよ、両者が直接ふれあう機会だけを念頭に置くのであれば、その回数は限られる。子どもたちと地域人材のコミュニケーションを厚く、また豊かにするために、手紙や電話、電子メールやテレビ会議システムなどの手段を利用して、直接の交流を補完している教師たちは、人材活用に長けている。

2 学校カリキュラムの作成と運用

図表 5-2-5 学校カリキュラムの作成と運用に関する評価基準（総合的な学習）

項目	レベル0	レベル1	レベル2	レベル3
	急ぎ改善が必要	努力を要する	おおむね満足できる	十分満足できる
カリキュラムの系統	<input type="checkbox"/> カリキュラムの系統がほとんど考慮されていない	<input type="checkbox"/> カリキュラムの系統がいくつかの学年間のカリキュラムに芽ばえている	<input type="checkbox"/> 6(3)年間のカリキュラムの系統が構想されている	<input type="checkbox"/> カリキュラムの重点化が小中の連携によって実現している
情報教育カリキュラム（ITスキル訓練を含む）	<input type="checkbox"/> 育成したい力に情報活用能力が組み入れられていない	<input type="checkbox"/> 情報活用の実践力が目標の枠組みに盛り込まれているが、そのレベルは構想されていない	<input type="checkbox"/> 情報活用の実践力が適切に目標化されている	<input type="checkbox"/> 情報の科学的な理解や情報社会に参画する態度に関する指導がそれに加わっている
学び方カリキュラム（読書タイムを含む）	<input type="checkbox"/> 読書タイムなど学び方を意識した時間がまったく設定されていない	<input type="checkbox"/> 読書タイムなど学び方を意識した時間があまり確保されていない	<input type="checkbox"/> いくつかの学年において学び方を意識した時間が確保されている	<input type="checkbox"/> 学び方を重点的に育む学年や時期が定められている
体験活動	<input type="checkbox"/> 交流やフィールドワークなど、体験的な学習がまったく準備されていない	<input type="checkbox"/> 交流やフィールドワークなど、体験的な学習があまり準備されていない	<input type="checkbox"/> いくつかの学年のカリキュラムに体験的な学習が位置づけられている	<input type="checkbox"/> 体験的な学習を重点的に展開する学年や時期が定められている
社会参加・貢献活動（ボランティア活動）	<input type="checkbox"/> 社会参加・貢献活動がカリキュラムにみあたらない	<input type="checkbox"/> 社会参加・貢献活動がカリキュラムにほとんど位置づけられていない（どの学年でも機械的に試みられている）	<input type="checkbox"/> 社会参加・貢献活動がカリキュラムに適切な形で位置づけられている	<input type="checkbox"/> 社会参加・貢献活動を重点的に育む学年が定まっている
（年度をまたいだ）カリキュラムの継承	<input type="checkbox"/> 年度や担当教師が変われば、まったく違う目標・内容・活動となる	<input type="checkbox"/> 培う能力・資質、その枠組みは継承しているが、内容や活動が大きく変わる（前年度カリキュラムの目標・内容・活動を100%近く継承し、ほとんど改善を加えない）	<input type="checkbox"/> 5割から7割程度、前年度カリキュラムの目標・内容・活動を継承している	<input type="checkbox"/> 教師の異動やIT環境の整備などの変化に応じて、カリキュラムを踏襲する程度を変えている（継承に関する多様性に配慮する）
地域との共同（学校開放を含む）	<input type="checkbox"/> ほとんど学校を訪れる人がいない	<input type="checkbox"/> 保護者や地域住民との共同は、総合的な学習の授業参加に限定されている	<input type="checkbox"/> 保護者や地域住民の意向を汲んでカリキュラムの見直しを進めている	<input type="checkbox"/> 保護者や地域住民と共同でカリキュラムを開発・評価する機会を設けている

①カリキュラムの系統

先にも述べたように、総合的な学習の時間には、学校としての全体計画、すなわちカリキュラムの系統が必要だ。系統化の視点には、ねらい（能力・資質）、内容、活動、学習形態など様々なものが考えられる。

小学校の第3学年では地域学習を、残る学年では、今日的課題（国際理解、情報、環境、福祉・健康）を取り扱うといった大まかな系統の準備では十分ではない（レベル1）。特に小学校においては、時間枠が用意されていない第1・2学年についても、生活科を中心とする教科学習、学校行事等の特別活動などにおいて、ある程度、総合的な学習との接続が考慮されるのが望ましい。つまり、系統化の視座が学校全体に及んだ時、その学校の総合的な学習のカリキュラムは、その系統化が進展したと言える（レベル2）。

ただし、系統化が確立したと言えるのは、同じ地域にある小中学校の9年間の枠組みが用意された場合である（レベル3）。総合的な学習の時間は小中学校の教育課程に同時期に創設されたため、このねらいや内容等に関する連絡調整が十分でない地域では、両校種で同じ活動を子どもたちに強いているといった悲劇が生まれている。2つの校種でねらいや内容等を分担したり発展させたりする、小学生と中学生による合同学習を導入するといった方針を小中学校の教師たちが共同で策定する必要がある。

②カリキュラムの継承

公立学校の教師たちは、一定期間勤務すれば、他校に異動するのが通例である。また同じ学校に勤めても、担当する学年が変わる場合も多い。異動や担当学年の交代に際して、前年度に作成した、総合的な学習のカリキュラムをどう扱えばよいのであろうか。

総合的な学習の時間は、学校を基盤とするカリキュラム開発の舞台なのであるから、担当する教師が代わったからといって、前年度のカリキュラムを無視するわけにはいかない。まったく異なる目標・内容・活動が計画・実行されるのは、論外だ。培う能力・資質、その枠組みは継承するけれども、内容や活動が大きく変わる

のも、筆者は望ましくないと思う(レベル1)。それでは、教材・教具を新たに開発しなければならないので、各教師のカリキュラム開発に関わる負担が大きくなるからである。特に、子どもたちが地域住民と協力して活動している場合(例えば地域のゴミをなくすためのクリーン作戦)、「担当する教師が代わったから取りやめました」という弁明は通用しない。もちろん、その反対も問題だ。つまり、前年度のものを100%踏襲するのも避けねばなるまい。子どもの個性、社会や地域の変化などによって、総合的な学習の枠組みは部分的には変えざるをえないだろう。にもかかわらず、妥当性を問わないで安直に実践を継続しているのは、カリキュラムを継承しないのと同じくらい問題視すべきことである。

一般的には、総合的な学習のカリキュラムは、前年度の枠組みが5割から7割程度受け継がれているのが望ましい(レベル2)。さらに、異動が多かった、地域に新しいプロジェクトが立ち上がった、IT環境が整備されたといった状況が生まれたので、いくつかの学年については、総合的な学習の目標・内容・活動を大きく変更するが、残る学年ではむしろ継続する割合が高いといった多様性が生まれている場合に、その学校のカリキュラムの継承は完成期を迎えていると言える(レベル3)。

おわりに

授業やカリキュラムに関する点検・評価は、痛みを伴う。あらゆる項目がすべてレベル3に達している教師、学校はあるまい。本節で提案した評価基準表は、教師を値踏みしたり、学校を序列化したりするために用意されたものではない。各教師、各学校の特徴を浮き彫りにすることを意図したものである。

換言すれば、この評価基準表を、教師間、教師と保護者間、学校と教育委員会、学校間の対話の題材に活用してもらいたい。この表は、学校の特徴や独自性の共通理解、保護者ニーズに基づいた「効果的な学校」の運営等に資するはずである。

また、教務主任、研究主任、学年主任などのミドルリーダーには、「教師の指導力」の点検・評価結果を分析し、考察し、それを改善するためのアクションを構想する力量を身につけ、またそれを発揮してもらいたい。どの項目の改善を優先するのか、どの項目を校内研修で取り上げる共通課題とするかなど、指導力の点検・評価結果を授業改善・学校改革に結実させるには、ミドルリーダーのイニシアチブが欠かせない。