

# 初任者の指導の改善に活かすための 「授業評価シート」の開発

Development of “Lesson Evaluation Sheet” to Improve Their Lesson Skills

谷尻 治

TANIJIRI Osamu

(和歌山大学大学院教育学研究科  
教職開発専攻)

深澤 英雄

FUKAZAWA Hideo

(和歌山大学大学院教育学研究科  
教職開発専攻)

岡崎 裕

OKAZAKI Yutaka

(和歌山大学大学院教育学研究科  
教職開発専攻)

豊田 充崇

TOYODA Michitaka

(和歌山大学大学院教育学研究科  
教職開発専攻)

**抄録：**初任者教員の授業実践力を向上させるためには、自己の授業実践力レベルの把握や、より高いレベルを目指すための客観的な指標が必要である。和歌山大学教職大学院にて実施している「初任者研修プログラム」では、初任者指導の充実を図るために「授業評価シート」を開発した。実際に、初任者教員の授業観察時に活用することで、授業実践力の可視化を可能としたり、様々な立場の指導者側の共通理解を得ることにつながった。しかしながら、その評価の客観性や実際の授業力の向上に活かすためには様々な課題が浮き彫りとなり、更なる授業評価項目の見直しや授業評価シートを活用した指導上の工夫が求められることとなった。

**キーワード：**初任者研修プログラム、初任者、授業実践力、授業力向上、授業評価シート、和歌山大学教職大学院

## 1. はじめに

### 1.1. 授業評価の背景

平成19年の学校教育法および学校教育法施行規則の改正により、幼稚園、特別支援学校、ならびに専修学校等を含む、初等・中等学校におけるいわゆる「第三者評価」の導入が急速に進み、客観的な「学校評価」を示す取り組みが一般的に行われている。

こうした動きに伴って、学校における最も代表的、かつ主要な機能である「授業」もまた、PDCAのサイクルの中で改善すべき事項として位置づけられるようになり、これを客観的に評価する「授業評価システム」の運用が多くの自治体において既に進められている（愛媛県、大阪府、北海道など）。

「授業評価」は教育実践学における主要研究課題ではあるが、学校教育における評価指標の設計に関する研究は、概ね特定の教科領域や課題に関する授業実践の指標として設定されている場合が多く、広く学校現場における「授業評価」のための指標として汎化に耐

えうる提案については、まだまだ数が少ない<sup>\*1</sup>。

こういった状況のもと、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」（教員養成部会 中間まとめ・平成27年7月）<sup>\*2</sup>では、その改革の具体的な方向性として、「①教員育成指標及び研修指針の策定」の必要性が示された。

ここでは、「教員の養成、採用、研修の接続を強化し一体性を確保」するために、大学と教育委員会が「教員の育成に関する目標の共有」が不可欠であると述べられている。この教員育成指標の1つに「授業力の向上」があると考えられるが、①教員養成において獲得すべき授業力（模擬授業・教育実習において）、②教員採用時に備わって欲しい授業力、③初任者教員からステップアップしていく授業力など、それぞれ観点が異なっていることは確かである。

「①教員養成において獲得すべき授業力」だけを取り上げても、学内での模擬授業を想定している場合と教育実習での実習生授業を想定した場合に、評価指標は異なるし、当然ながら初任者教員と中堅教員に求め

られる授業力も異なるため、1つの評価指標で「授業力」を判定することは困難である。

しかしながら、和歌山大学大学院教育学研究科（教職開発専攻）（※以下和歌山大学教職大学院と略）では、学部を卒業したばかりの学生、授業実践力向上コースの院生、初任者研修プログラム受講者らの授業を、連続性・一貫性を持って評価する必要があり、場合によっては実習協力校で参観するベテランの授業や教職大学院スタッフの示範授業の評価をおこなう場合もある。よって、教員養成段階から初任者研修段階そしてベテラン教員までを網羅しつつ、1つの評価指標にて授業を振り返ることのできる「授業評価シート」を作成する必然性に迫られた。

## 1.2. 「授業評価シート」の作成・活用の先行例

まず、授業評価シートについては、模擬授業（マイクロティーチング）や教育実習で用いられることが一般的であるため、教員養成機関で作成している評価シートのリサーチを始め、その後、教育研修センター関連が作成しているものとの比較をおこなった。

模擬授業の基本的な条件は「一斉指導の形態」で教科書・ノート・ワークシート等を用いた短い時間なので、評価できるポイントは限られてくる。基本的な授業実践・展開のためのスキルやスタンスを評価することを主な目的としている。

三尾ら（2010）は13項目からなる模擬授業評価の観点を定めており、基本的な授業スキルを中心にシンプルな項目を設定<sup>※3</sup>し、短時間のマイクロティーチングでも評価可能なように配慮している。

富永ら（2009）の「教育実習の評価のあり方の改善について」では、教育実習授業評価シート<sup>※4</sup>を作成しており、A～Dの4段階評定で実施している。「1. 授業の構成・準備」6項目、「2. 授業の実施」9項目、「3. 生徒の反応」2項目の計17項目が設定されており、模擬授業用の評価項目と比較すると、「生徒の反応」が加わっているのが特徴的である。

次に、東京都教職員研修センターの「授業力」相互診断シート<sup>※5</sup>を参照すると、「1. 使命感、熱意、感性」で7項目。児童・生徒理解で7項目。統率力で6項目。指導技術10項目。教材解釈、教材開発で7項目。「指導と評価の計画」の作成・改善で7項目があげられている。この項目群を4段階で（4：当てはまる、3：だいたいあてはまる、2：あまり当てはまらない、1：当てはまらない）で評価する。また、具体項目を自身で5つ選択し、診断するようになっている。

また、『福井県教育委員会 総合的な学力をはぐくむために、学力向上プラン改善のための視点「3つの柱・9つの観点」を通して』では、研究授業の際の授業評価シート<sup>※6</sup>が掲載されており、学力向上に向けた授業改善に取り組む学校への例示として、文部科学

省によって取り上げられている。ここでは、「課題・交流・表現・記録・時間・発問・板書」の7つの評価項目が設定されており、4段階で判定することとなっている。

これらの研修センターや教育委員会が示した例は、初任者教員を含む教員全体に向けられたものであり、当然ながら教員養成段階よりも高度な授業実践力が求められていることは明白である。

ここに示しただけでも、教員養成における模擬授業の評価、教育実習時の実習生授業の評価、教員研修センターにおける授業評価、全教員に向けて示した授業改善のための授業評価シート等が存在しているが、これらは各種の教育機関の数だけ存在するといっても過言ではないほど、数多くの授業評価の観点が示されてきたともいえる。

これは、教員としての発達段階に適した評価が示されているともいえるが、一方では、授業実践力の評価やステップアップに一貫性や統一性が無いともいえる。つまり、冒頭での示した「養成・採用・研修の接続がなされていない」ことは、これらの授業評価シートの状況からみても明らかであろう。

そこで、和歌山大学教職大学院では、各種インターンシップ実習及び初任者研修プログラム等で共通に使える授業評価シートを新たに開発することとした。

開発する授業評価シートは、院生・大学教員・初任者教員（初任者教員指導のための）校内・拠点校指導員らが共通に使えることを前提としている。これによって、授業者（初任者教員やインターンシップに入る院生等）とその指導者らが授業実践力の評価における共通認識を持ち、授業改善のための指導に一定の統一感をもたせたいと考えた。また、授業者が自己の授業レベルを把握するための「自己評価シート」としても活用することで、自らの授業改善の視点を固めるきっかけにもしていきたい。

以後の本論では、この授業評価シート開発の経緯、実際の授業評価における評価シートの活用状況や初任者教員指導の実際について述べていくこととする。

## 2. 授業評価シートの作成

和歌山大学教職大学院の授業改善コースの「授業・教材研究Ⅰ」のシラバスには「授業の構造・すぐれた授業とは」という内容が含まれているが、これらを踏まえて、まず「授業とは何か」「良い授業とは」という点を念頭に置いた。

斎藤喜博は『授業をつくる仕事』（一荃書房、1975年）で「よい授業の条件」として以下の7項目を挙げている。

- ①子どもの可能性を引き出す場になっているかどうか。

- ②一方的でなく相互の交流があるかどうか。
- ③誰にでもよくわかる授業かどうか。
- ④緊張と集中の中にある授業になっているかどうか。
- ⑤教師が豊かな言葉を発しているかどうか。
- ⑥具体的な事実に即しての指導になっているかどうか。
- ⑦指導の技術と技能を身につけているかどうか。

これらの項目では、良い授業の実現のために必要とされる「教師として身につけるべき技（授業スキル）」と「教師としての精神（心構え）」の両観点が見られている。斎藤は、日本における優れた授業実践者として認められてきたが、その経験に裏付けられた理念を具現化するという点を踏まえ、授業評価シートの作成を開始した。

## 2.1. 授業評価シート5領域の選定

和歌山大学教育学部では「模擬授業における基本的な授業スキルチェックシート」を使用してきた経緯があり、これは教育実習委員会が実施する教育実習入門や教育実習事前指導で実際に用いている。例えば、「基礎的・基本的授業態度」では段階1（十分な声の大きさ、話の速さで話すことができる。）、段階2（表情や話し方を工夫できる）、段階3（場面に応じて豊かな表情ではなしかけられる）となっており、段階1は学部1回生の模擬授業レベル、段階2は教育実習直前の模擬授業、段階3は教育実習終了時に到達すべきレベルとして設定している。

また、和歌山大学教育学部附属教育実践総合センターでは、模擬授業で用いるための「授業スキルチェックシート」（豊田 2015）<sup>\*7</sup>を作成している。これは、10分程度の短時間の模擬授業において、基本的な授業スキルの評価が可能のように、項目を絞り込んだ上で、どういった点に配慮して授業に取り組むべきかといった簡単な解説を付したものである。この授業評価シートの一例を取りあげると、「④しゃべり方・声の大きさ・抑揚などは意図して配慮・工夫していましたか（基本は標準語で丁寧なしゃべり方を心がけますが、時には抑揚をつけて強調する点を明確にしたり、ユーモア溢れるしゃべり方で飽きさせない工夫等が必要です。）」と記載されている。

まずは、この自己評価シートの内容を参考にし、教職大学院で開発する授業評価シートでは、より細分化して項目立てをおこなうこととした。例えば、この④の項目は「声・言葉遣い・話術・ユーモア・視線・表情・立ち位置・立ち姿」にしていった。

このようにして、「良い授業の条件」を抽出していった結果、授業評価シートの開発当初は、教師として身につけるべき授業実践力の項目を約40種列挙することができた。しかしながら、毎時間の授業評価におけ

る負担軽減等を考慮して、項目の精選・集約の必要性が生じてきたため、34項目にまで絞り込みをおこなった。その34項目を領域別にカテゴライズした結果、以下の5領域を設定した。

- ・『教師の身体的技術』（「声」「話術」等8項目）
- ・『子どもへの対応』（「ほめ方」をはじめ3項目）
- ・『学習規律』（3項目）
- ・『教材研究・授業展開』（8項目）
- ・『授業技術』（12項目）

これらの項目を、初任者にとって「最低限必要な授業実践上の能力」という観点から検討をしたが、「教師の身体的技術」は個人のパフォーマンス的な面、「子どもへの対応」は児童・生徒との関係性が重要視される面、「学習規律」は授業を成立させる前提条件の側面、「教材研究・授業展開」は授業構成の面、「授業技術」は、授業を行うにあたっての細かなスキル面といったように、いずれも欠かせない要素であり、多様な面を評価する項目を設定できたといえる。

なお、和歌山県教育庁学校教育局学校指導課「和歌山の授業づくり基礎基本3ヶ条」には「1 本時の目標・学習課題を明確に板書する。2 児童生徒が自分の考えを書く時間を確保する。3 授業のまとめ・ふり返りの時間を確保する」とあるが、これらの項目も、授業評価シート内に網羅できていることを確認している。

## 2.2. 授業評価シートの基本構造について

今回作成した授業評価シートは、項目ならびに指標の設定にあたって他の複数の事例を参照しているが、先に挙げた自治体による「授業評価システム」を含め、多くの場合、評価項目ごとに「とてもあてはまる」から「あまりあてはまらない」等、4ないし5段階に相対的・数値的に評価するものが多い。今回私たちは、近年の学校教育における「アクティブ・ラーニング」に対応するため、いわゆる「パフォーマンス評価」により有効であると言われる「ルーブリック」に基づいた評価シートを作成することにした。

本質的に、一定時間内におけるパフォーマンスの総体を対象とする「授業評価」において、こうしたルーブリックに基づく評価は、少なくとも抽象的評価尺度による相対的評価に比べより適切であると思われる。ただ一方で、今回の評価シートにおいては、ルーブリックによる記述的段階評価に加え、10段階にわたる数値的評価尺度も併せて設定することで、量的評価にも対応しうよう設計した。これによって授業実践力の向上における時系列の変化によるポートフォリオ評価を行うことにも適用することが期待される。

## 2.3. 授業評価シートの具体的評価内容作成

上記の授業評価シートの基本構造に基づき、初任者・



大学院生の自己の授業実践レベルがどの段階なのかを客観的に把握するために、Step0 から Step3 までの4段階を文言で表し、到達目標が明確になるように試みた上で、具体的にどのようなスキルが身につけばいいのかを Step ごとに表すことができた (図1)。

例えば、「声」では、Step0：授業実践力の準備段階「正しい発声法が身についている」、Step1：授業実践力の基礎形成段階「聞き取れる声で話すことができる」、Step2：授業実践力の技術応用発展段階「時と場所に応じ、適度な声で話すことができる」、Step3：授業実践力のスペシャル段階「声の強弱・抑揚・語調・メリハリ等に気をつけて、心地よい声を出すことができる」とした。Step ごとに3段階を設けているが、同じ Step であっても、ようやくその Step に到達した段階と、もう少しで次の Step に上げられる段階とがあるため、同一ステップ内を3つのレベルに分けることにした。これに Step0 を加えて10段階としている。

授業評価シートの作成当初、Step0 を設けていなかったのだが、Step1 から Step3 までの項目を使って、学部生の「教職実践演習」で実施された模擬授業の評価を行ったところ、Step1 まで到達できていない学生が多く見られた。大学卒業後すぐに初任者教員となる学生もいるため、教職に就いた時点での授業実践力レベルを客観的に捉え、その後のステップアップを実感するためにも、Step0 を設ける必要性に迫られたといえよう (なお、学部卒業時点で、Step0 以上の到達が望ましい)。

最終的には、4段階の Step として、その到達レベルを具体的な文言にすることで、自己の達成段階を明確に捉え、次の到達課題をみつける指標とすることができたといえる。

当然ながら、多種多様な授業の形態・展開を1つの評価シートで判断することは困難であり、授業実践力の評価には、これらの項目以外にも多数の観点が存在していることは確かである。

しかしながら、実際の運用としては、「短時間での記入 (授業参観後に記入し、後の時間の授業協議=カンファレンスで用いる)」と、継続的に実施するために授業参観者及び授業者にとっても記入の負担度を極力抑える必然性も求められる。よって、授業評価シートは、授業後に短時間で記入できるように A3 用紙1枚に収まるようにし、全体が俯瞰できるようにした。

また、各ステップの字数は、一読して評価内容を判断できるように50文字以内にとどめた。例えば、「声の強弱・抑揚・語調・メリハリ等に気をつけて、心地よい声を出すことができる。」で38文字となる。文末は、「・・・している」「・・・できる」として表現を統一した。

### 3. 「授業評価シート」の活用

和歌山大学教職大学院が実施する「初任者研修プログラム」における「授業評価シート」の実際の活用について述べていく。

#### 3.1. めざす授業のイメージを膨らませる

授業評価シートは、年度当初から活用したわけではない。特に初回の授業では、オリエンテーション的な活動も多く、4月中は初任者にとっての初めての学級づくりや、授業担当学級の生徒名を覚える (中学校) ことに意識が集中している段階である。この段階で、授業評価シートを用いると、その評点を気にしての授業への焦り、失敗を恐れての活動の萎縮につながる可能性もあった。

また、参観者である大学教員も、初任者の授業スタイルや個性を把握すること、モバイル情報端末による授業記録のあり方を試行していたため、授業評価シートの活用については必須とは定めていなかった。

その後、学級経営や授業の流し方等に一定の慣れが見られる6月に入り、初任者教員が受講する和歌山大学教職大学院・授業実践力向上コース (テーマ実践研究科目)「授業・教材研究Ⅰ」にて、授業評価シートを用いることとした。初任者に対してまず、このシートの Step の意味として、以下の3段階で構成されていることを説明した。

- ・ Step0 の達成が教員養成段階
- ・ Step1 の達成が初任者としての目標
- ・ Step2～3 の達成はベテラン教員や有数の授業実践者レベルであり長期間かけて目指すレベル

そして、この評価シートを用いて、「授業・教材研究Ⅰ」の講義中に実施される、教職大学院教員による示範授業を評価するという取り組みを行った。まずは、初任者が他者の授業の評価者となることで、1つ1つの項目内容をしっかり読み解って把握することにつながり、複数で評価することによってその判断基準をある程度一定に揃える経験ともなる。

この評価項目の内容全体をしっかりと把握させることは、目指すべき授業力をイメージするためにも重要である。たとえば『導入』の項目では、導入を考えている (0段階) から、導入を工夫することができる (1段階)、子どもの意欲・関心を引き出す導入をすることができる (2段階)、学習の核心に関わる導入を考えて子どもの関心を惹きつける (3段階) と表現が変わり、表の右側がより高い授業力を示すように記述している。自己評価の際には、達成レベルにある文言だけではなく、より上のレベル (表の右側) の文言を把握して、それを意識することが、実践力向上につながる。

和歌山大学教職大学院		授業評価シート												
		Step0			Step1			Step2			Step3			
		授業実践力の準備段階			授業実践力の基礎形成段階			授業実践力の技術応用発展段階			授業実践力のスペシャリスト段階			
授業への心構え		元気に授業を行うと心準備ができ授業に臨んでいる			元気に明るく授業を行うと、心と体の調子を整え、ゆとりをもって授業に臨んでいる			授業で、これだけはしっかり教え、学ばせたいという明確な思いを持って、授業に臨んでいる			授業を通して、子どもの人格・技能を伸ばすという向上的姿勢を自覚に持ち、情熱や使命感を持って授業に臨んでいる			
教師の身体的技術	話す	声 (voice)	正しい発声法が身に付いている。			聞き取れる声で話することができる			時と場所に応じ、適度な声で話することができる			子どもの反応を見ながら、子どもが聞きつけられるような話し方ができる		
		言葉遣い (word)	丁寧な言葉を使おうと心がけている			人権意識を持って言葉を使用することができる			丁寧な言葉を選んで話することができる			正確に伝わる言葉を使うことができる		
		話術 (speech)	子どもたちに語りかけることができる			適切なスピードで無駄な言葉が少ない話し方ができる			しゃべり癖がなく、話の間に注意し、子どもが聞きやすい話し方ができる			子どもの反応を見ながら、子どもが聞きつけられるような話し方ができる		
	表情態度	ユーモア	ユーモアを理解できる			ユーモアを理解し対応できる			良質なユーモアをつくることができる			緊張の中にもユーモアのあるやりとりが教師と子どもの相互の力を生み出され、教室に活気を生み出すことができる		
		目線	子どもたちと目をあわそうと意識している			子どもと目をあわすことができる			クラス全体と目をあわすことができる			どの子にも目をあわし、視線で意思を伝えることができる		
		表情	元氣な表情である			笑顔で明るく元氣な表情をつくることができる			子どもの発言に相づちをうつなど、豊かな表情で、時には身振り手振りもつけることができる			意図的に場面によっていきいきと豊かな表情を変化させ、子どもを惹きつけることができる		
立ち位置	身なりを整え、教壇にしっかりと立つことができる			教師の一目で子どもたち全員が視野に入る位置(正対)に立つことができる			子どもの様子・反応が分かるように、横移動・縦移動ができる			場面に応じて立ち位置を柔軟に変え、視野に入っていない子どもも意識することができる				
子どもへの対応	対応の仕方	子どもに言葉かけを行うことができる			子どもの言葉や行動をよく観察し、適切な言葉かけを行うことができる			子どもに応じて、学習に参加できるよう、言葉かけをすることができる			発見的な子どもの言動にもたじろがず適切に対応することができる			
	ほめ方	子どもをほめることができる			子どもの言動をほめることができる			具体的な理由をあげてほめることができる			ほめることを通して、集団全体を高めることができる			
	配慮の仕方 (支援を要する子)	配慮すべき子が誰かを把握できている			配慮すべき子に声かけをするなど、気を配ることができる			配慮すべき子の特性を理解し、あたたかく対応できる			配慮すべき子の思いをくみ取り、適切な指導と支援ができる			
学習規律	学習規律	学習規律を示すことができる			授業が受けられる望ましい学習規律を明確に示すことができる			指示に従って学習規律を守り授業が進行するように指導できる			発表の際の発言の仕方や聴き方などのルー ルが明確で、子どもを中心に授業を展開させる学習規律が構築できる			
	学習環境	教室の環境美化を意識している			教室の整理整頓や掲示物などを教師自ら整えることができる			子どもに教室の環境美化の指導ができる			子どもたちが自ら学習環境を整えることができる			
	開始と終了	チャイムと共に授業が開始できるよう意識している			開始と終了の時間を子どもに意識させることができる			授業の準備ができ、チャイムと共に授業を始めることができる			開始と終了の時間を守り、規律とけじめを守ることができる			
教材研究	教材研究	指導書以外にも指導書など関連する分野に目を通すなど、教材研究ができている			子どもの実態を分析し、授業を指導するために最低限必要な教材研究ができる			学習内容の専門的知識を深めると共に、学校と地域の特色も配慮し、幅広く教材研究ができる			深い学習活動や興味関心を持たせる授業展開にするために授業の内容や構成まで見通した豊かな教材研究ができる			
	教科書	教科書を読み、内容を理解できている			教科書を読み、内容を隅々まで理解できている			教科書を読み込み、内容を正確に把握すると共に、子どもに活用させることができる			教科書の隅々まで読み込み、内容を丁寧に把握し、子どもに適切に活用させることができる			
	本時の指導計画	本時の指導内容と時間配分を考えている			本時のねらいを達成するために、1時間間の適切な指導内容と時間配分を考えている			子どもの実態に応じて活動場面を確保し、効果的な学習方法も取り入れ、1時間間の指導内容と時間配分を計画できる			子どもの実態に応じて、反復学習・補充学習・発展学習など、1時間間の学習形態や指導方法を柔軟に変更できる			
授業展開	めあて	授業のめあてを示すことができる			学習内容をふまえ、適切な授業のめあてを示すことができる			子どもが主体的に学習を進めるためのめあてを示すことができる			子どもが主体的に学習を進めるためのめあてを示すことができる			
	導入	導入を考えている			導入を工夫することができる			子どもの意欲・関心を高める導入をすることができる			本時の学習内容の核心に関わる導入を準備し、子どもの関心を惹きつけて、学習展開につなげることができる			
	構成・時間配分	授業の流れを考慮することができる			1時間の授業の流れを考慮して構成できる			「導入→展開→まとめ」を考慮すると共に、時間配分を意識して構成できる			細部につなげて配慮した授業の流れをたて、リズムとテンポがある構成ができる			
授業技術	まとめ	授業内容をまとめることができる			授業内容の要点をおさえ、まとめることができる			学習の振り返りをさせ、授業内容の定着を図ることができる			子どもの成果を自覚させ、学習内容を言語化させることができる			
	省察	本時の指導を振り返ることができる			授業のねらいにそって、指導できたかを振り返ることができる			授業のねらいを達成するために授業を振り返り、どこを改善すべきかを整理できる			授業の細部につなげて指導のあり方を俯瞰的に振り返り、改善の手立てを明確にすることができる			
	発問	主発問と補助発問を考えている			授業を貫きブレのない主発問と補助発問ができる			一問一答にならず、子どもの多様な考えを引き出す発問をし、答えを拾い上げながら、学習活動が展開できる			深い思考を生み出し、多様な意見をつなげ、学習内容が深まる発問を柔軟にすることができる			
授業技術	指示	活動を止めてから、指示を出すことができる			活動を止め、聴く姿勢を整えさせてから、指示を出すことができる			短い言葉でわかりやすい指示を出すことができる			到達すべき行動を明確に示し、具体的な伝達方法が工夫できる			
	説明	分かりやすく説明できる			指示と説明を使い分け、分かりやすく説明できる			適切な比喻や例・数字などを取り入れ、わかりやすく無駄のない説明ができる			学ぶ手順、学び方などを分かりやすく納得できるように説明ができる			
	助言	子どもが困っているときに助言できる			一つの最適なやり方を助言できる(指示的助言)			「こうしてみようか」と誘うかたちで助言できる(動誘的助言)			複数の選択肢を与え、どれがよいか子どもに選べるよう助言できる(選択的助言)			
授業技術	発言の取り上げ方	子どものつぶやきを取り上げ、展開につなげようとしている			子どものつぶやきを共感的にキャッチし、肯定的なやりとりで展開できる			実態をよく把握し、個の発言が全体届いているかをとらえ、子どもが発言しやすいよう配慮ができる			想定外の発言にも対応し、すべての子どもが様々な視点から発言できるよう指導できる			
	板書	板書計画を立て、適切な大きさの文字で板書できる			板書計画を立て、正しい文字と筆順で、色チョーク等も使い板書できる			発言内容を聞き、板書すべき内容かどうかを選別して、授業の内容が把握しやすいように丁寧な文字で板書できる			子どもの様子を観察しながら板書し、思考を促すように構成し、学びの流れや知識・概念の整理と構造化ができる			
	ノート指導	どこに何を書けばよいかを指導できる			どこに何をどのように書けばよいかを指導できる			自分の考えなどを書かせるなど、子どもの学習活動のあとが明瞭になるよう指導できる			子どもが学習内容を定着させたり、発展させるように、理由や根拠、方法・考え方などの書き方を指導できる			
授業技術	机間巡視	黒板の前にとどまらず、適宜、机間巡視している			黒板の前にとどまらず、適宜、机間巡視して、子どもに声をかけることができる			机間巡視しながら、作業の進捗を確認し、個や集団の課題を把握して指導できる			どの子がどんな状態かを的確に把握し、そのつまずきを克服させ、全体へ広げ、学習活動を展開できる			
	学習形態	グループ学習を使うことができる			一斉授業とグループ学習を使い分けることができる			学習内容にあわせ、一斉・個別・ペア・グループなどの学習形態を使い分け、兼用して取り組ませることができる			すべての子どもを学習に参加させ理解させるために、様々な学習形態を適切に使い分けができる			
	教材・教具	授業に必要な教具などをきちんと準備できる			学習効果をあげるための教具などを準備できる			思考や学習活動が深まるような教材を選択できる			学級全体や個の個性に応じて適切な選択をし、自ら考え工夫して開発もでき、授業で使いこなすことができる			
授業技術	ICT	ICT機器を使うことができる			ICT機器を使って、授業を構成することができる			ICT機器を活用し、学習活動の深化と発展につなげることができる			場面に応じてどの機器が最も学習効果が高いかを理解し、適切な場面を使うことができる			
	ワークシート	正しい内容のワークシートを使うことができる			使いやすい、正しい内容のワークシートを使うことができる			思考や学習活動が深まるようなワークシートを使うことができる			独創性があり、発展的な内容を理解でき、学んだことが定着するようなワークシートを使うことができる			
	年組教科	【 】			授業者【 】			評価者【 】			年 月 日( ) 限			

図1 授業評価シート (A3版) の完成形

### 3.2. 初任者授業の省察につなげる

初任者研修プログラムにおける校内カンファレンスは、通常、初任者自身による授業の振り返りから始まり、その後大学教員と拠点校指導教員の助言へと続く。この際、「授業評価シート」を元に助言をおこなうことで、指導のポイントが焦点化でき、以前との比較によって、成長度合いを客観的に示すこともできるようになった。

例えば、校内カンファレンスでの助言で「今日の授業は評価シートの『子どもの対応の仕方』の数値が低い。〇〇の場面では、こういった対応がされたが、実はここが弱点であることがこの数週続いている。他の項目での上昇と比べると、今後はここを意識した授業展開が鍵となるのではないか」という、より具体性を持った指導ができるようになった。

また、授業評価シートの記録が蓄積できると、明らかに数値が高い項目と低い項目が継続するため、授業実践上の客観的な課題を把握したり、その課題への焦点を絞った解消策が立てやすい。

当初は、この教職大学院における授業評価シートの活用方法は、学校や教職大学院教員ごとに任されていた。評価する項目を絞り込んで記入し、授業後のカンファレンスの中で、なぜこの数値（評価）となったのかの理由を口頭で説明し、初任者への助言に利用したり、参観した担当教員らが授業カンファレンス前の打ち合わせ時に協議し、参観者同士の合意の上で数値（評価）を決めて、記録として残していく場合もあった。

しかし、一年間の成長を継続的に見取ることと、組織としても初任者のどこに課題があるのかの共有化が重要であると考え、教職大学院教員と拠点校指導教員、そして初任者自身が評価シートをつけるという日を毎月1回設定することとなった。カンファレンスの前に教職大学院教員と拠点校指導教員が打ち合わせを行うことで、数値（評価）を協議して出している学校もあるが、事前協議の時間が十分に取れない場合もあるし、協議の時点で心情的な面によって評価を甘く（もしくは厳しく）つけてしまうためもあるため、各自が参観授業で直感的に数値（評価）を決めていくことが一般的となっていった。

なお、初任者も含めて、評価シートの記録は7月から開始しているが、評価シートは紙媒体での記録と大学教員が1人ずつ携帯しているモバイル情報端末での記録も可能であり、「表計算ソフトウェア」の形式で保存し自動集計することで、リアルタイムに総合的な授業評価ができるようになってきている。また、モバイル端末での評価シート入力では、各項目の数値欄の横に文章を入力する欄を設けられるなど、紙面サイズにとらわれない記述が可能である。これはカンファレンスの際に、液晶テレビに映し出すこともでき、授業の様子を撮影した写真・動画と共に、初任者が客観的に自

分の授業を省察できる良い題材提供となっている。

この際に、初任者教員の自己評価と大学教員による評価との数値のズレ幅が大きいことがしばしばみられる（図3）。数値を必要以上に低くつけてしまう自己評価が低い初任者と、そこまでの指導には至っていないのに高い数値をつけている初任者がいる。

これらの結果は紙媒体の評価シートでは視認しづらいが、タブレット端末での数値入力によってグラフ化（レーダーチャート等）することによって、改めて認識することができた。いずれにしろ、客観的に自分の授業を捉えられていないことがこの数値のズレ幅の大きさにつながっていると思われるため、大学教員と初任者自身の数値が近づいてきたとき、ようやく自分の授業を客観視することができるようになったと考えられる。そのためにも、継続的かつ多数の視点からの評価を蓄積し、授業評価の得点及び推移を分析することは重要である。

## 4. 考察

### 4.1. 授業評価シートの成果

今回作成した授業評価シートに関し、試験的ではあるものの、今年度より運用を始めている。図2、図3はそのうち2名の初任者による授業を評価した結果の集計である。評価者は4名で、うち2名が教職大学院教員、1名が初任者に対する拠点校指導教員、そして残る1名が授業を行った初任者自身である。

評価のずれなど、そこでの結果に対する考察はあとで述べるとして、本評価シートの特徴と狙いの一つがここにある評価者の広がり示されている。週に1回程度の参観評価を行う教職大学院教員、基本的に授業者とともに現場の環境を共有し、直接・間接、意図的・非意図的など多様な形態によって指導評価を行いうる校内指導教員、そこに授業を担った初任者自身が参加することで多角的な授業評価が行うことが可能となった。

ルーブリック評価の大きな特徴である被評価者における評価指標の意識化は、設計当初より意図するところであり、特に授業者本人に自己評価を求めることは、自身の授業をより鮮明に相対化し、客観的な批評に対するレディネスを育てることもつながる。先に示した、時系列によるポートフォリオにおける可能性も含め、本評価シートにおける構造的特徴が生かされているといえよう。

また、作業的側面においては、これを文字通り1枚の「シート」として設計することで、授業評価の現実的・現場的要請に込んでいるといえよう。タブレット端末の活用によるペーパーレス化や授業評価データの共有も、同様な意味において運用上のメリットの一つとなっている。



#### 4.2. 評価シートの活用に関する課題

最後に、本評価シートにおける当面の課題と今後の展望について触れておきたい。まず、先にも述べたように、評価者と授業者本人、さらに（時には）評価者間での評価結果の差が明らかに存在するという点である。事前の研修等を綿密に行うことによって、評価基準に関する一定の統一は担保できるであろうが、ただ、評価者それぞれの経験値に基づく基準の差異については、「記述的評価規準」という構造的限界性を差し引いたとしても、そこに科学的統一性を持たせることは容易なことではない。これについては今後さらなる精緻化をはかる必要があるが、当面、図に示したようなダイアグラムの「大きさ」ではなく、「かたち」に注目するなど、何らかの手だてを打つ必要がある。

なお、初任者教員プログラムの実施校には、教職大学院の授業実践力向上コースの院生がインターンシップ実習として初任者の授業を参観しているため、同じ授業評価シートを用いて授業参観をおこなっている。つまり、教職大学院教員、校内指導員・拠点校指導員そして授業者（自己評価）の3者に加えて、インターンシップ実習の院生（ストレートマスター）の計4者が同一の評価シートを用いている。授業実践力向上という1つの目標達成のために一定の共通理解を前提とした取り組みをおこなっていることとなり、冒頭で掲げた「教員の養成、採用、研修の接続」の課題に対する試みとしての検証も必要であろう。

また、冒頭述べたように本評価シートは、単に教職大学院の模擬授業や授業実践における活用に止まらず、より広く「授業評価」における一般的な活用を目指すものである。その意味で、今後そうした汎化に耐えうるよう多面的な改良を進める必要がある。それは、ありとあらゆる授業場面で活用できるということではなく、場合によれば、それぞれの授業場面に対応する、多様なバリエーションを用意するということかもしれない。いずれにせよ、今後の課題である。

#### 5. おわりに

最後に「授業評価シート」の効果的な活用に関して、今後の展望をまとめておきたい。

まず、先の「課題」においても述べたが、各授業評価の数値の付け方に大きな差が生じているため、評価シートの付け方の認識統一を図るためにも「評価者の合同研修」の必要性が考えられる。これは、評価者である大学教員と拠点校指導教員らが、この事業（初任研プログラム）が開始される前に同席して一つの授業を参観し、授業を見る視点と数値感覚の共通理解を得ておくといったものが考えられる。

ただ、仮に共通理解が完全に図られ、大学教員も指導教員も同じ評価となった場合、授業評価の多様性が失われる懸念もある。それぞれの立場に応じた評価ができていれば、それを汲み取る（受け止める）器量を初任者教員に指導するといったことも考えられる。「教育研究者の立場からすると評価されない」ことも「この児童の個別事情を知っている指導員だからこういった評価が下せた」という場合も想定される。

次に授業評価データの「共有化」についてである。月1回の記録を残すことを確認し継続しているが、結果としてのデータの共有が不十分である。紙媒体に記録している者が多いため、担当者が回収して表計算ソフトウェアなどへの入力を再度行っているのが現状である。教職大学院の大学教員は学部の授業を担当し、小中学校の研修会での助言者や共同研究者として出張することも多い。毎週の初任者訪問も終日が基本であり、さらに教職大学院の授業は多くを複数のチームティーチングで行っているため、時間的な余裕が少なく、評価シートの入力とデータ整理も滞りやすい。データの共有化のためには、紙媒体からモバイル情報端末活用で記録することへの移行を進める必要がある。

データの共有化によって、「初任者研修プログラム」は5校それぞれの学校間比較にもなるし、個々の初任者教員の授業力向上の推移も捉えやすくなる。どう

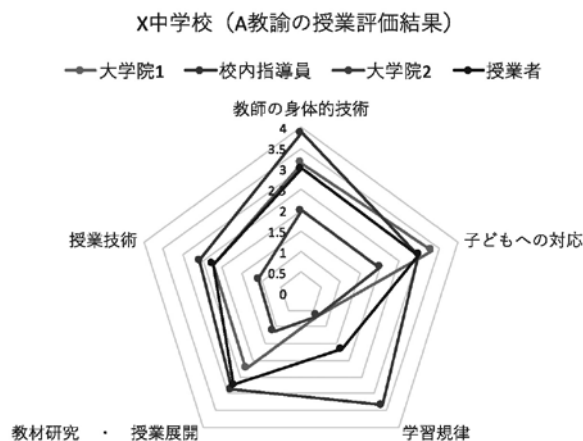


図2 授業評価結果の例 (中学校)

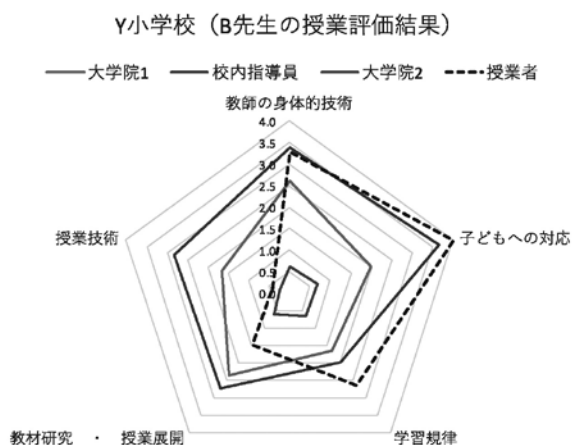


図3 授業評価結果の例 (小学校)

いった指導が初任者に有効であるかといった傾向も見出させる可能性もあるといえる。

三つ目が学部での活用である。和歌山大学教育学部でも、教育実習などで学生が授業を計画し実行する指標として「模擬授業における基本的な授業スキルチェックシート」が活用されていることは先述の通り

である。

本来なら、未熟な授業技術段階である学部生にこそ、この教職大学院授業評価シートのような細かな指標が必要なはずであろう。すべての項目を評価することはできなくても、5つの領域からいくつか選んで限定的に用いるという活用も考えられる。

和歌山大学教職大学院				授業評価シート											
学校名・学年・組				7月11日					7月11日						
				5時限目		社会			2時限目		数学				
				大学院1	校内指導員	大学院2	授業者	SD	自己評価の	大学院1	校内指導員	大学院2	授業者	SD	自己評価の
				3	3	3	3	0.0	0.0	2	0	0	0	1.0	-0.7
				3	3	2	3	0.5	0.3	3	6	1	2	2.2	-1.3
				2	4	2	4	1.2	1.3	3	9	1	3	3.5	-1.3
				3	4	1	1	1.5	-1.7	1	3	0	2	1.3	0.7
				3	4	2	3	0.8	0.0	2	3	0	1	1.3	-0.7
				-	4	2	4	1.2	1.0	1	0	0	0	0.5	-0.3
				4	6	2	4	1.6	0.0	2	3	1	0	1.3	-2.0
				4	3	2	2	1.0	-1.0	1	3	1	1	1.0	-0.7
				4	3	2	3	0.8	0.0	2	3	1	2	0.8	0.0
				3	3	2	3	0.5	0.3	0	3	0	0	1.5	-1.0
				3	3	2	3	0.5	0.3	2	3	0	2	1.3	0.3
				1	4	1	1	1.5	-1.0	1	1	1	0	0.5	-1.0
				1	3	1	2	1.0	0.3	2	3	0	2	1.3	0.3
				0	3	0	2	1.5	1.0	1	4	0	0	1.9	-1.7
				4	3	2	4	1.0	1.0	1	3	0	1	1.3	-0.3
				2	3	-	1	1.0	-1.5	1	3	0	2	1.3	0.7
				3	3	2	3	0.5	0.3	2	3	0	1	1.3	-0.7
				0	3	1	1	1.3	-0.3	0	2	0	0	1.0	-0.7
				3	4	0	3	1.7	0.7	0	1	0	0	0.5	-0.3
				3	3	1	4	1.3	1.7	2	1	0	2	1.0	1.0
				1	3	1	4	1.5	2.3	2	1	0	0	1.0	-1.0
				2	1	1	2	0.6	0.7	-	1	0	0	0.6	-0.5
				2	1	1	0	0.8	-1.3	1	0	0	0	0.5	-0.3
				1	2	0	2	1.0	1.0	2	1	0	1	0.8	0.0
				2	3	1	2	0.8	0.0	3	6	0	2	2.5	-1.0
				3	4	2	4	1.0	1.0	1	1	0	0	0.6	-0.7
				1	1	0	0	0.6	-0.7	3	5	1	2	1.7	-1.0
				1	1	0	2	0.8	1.3	2	3	0	1	1.3	-0.7
				3	2	1	2	0.8	0.0	3	3	1	1	1.2	-1.3
				2	3	2	3	0.6	0.7	0	0	0	0	0.0	0.0
				4	4	1	4	1.5	1.0	0	1	0	0	0.5	-0.3
				3	4	2	3	0.8	0.0	-	0	0	0	0.0	0.0
				3	3	2	3	0.5	0.3	-	0	0	0	0.0	0.0
				79	104	45	87			48	82	9	29		
				2.4	3.1	1.4	2.6			1.5	2.4	0.3	0.9		
				3.1	3.8	2.0	3.0			1.9	3.4	0.5	1.1		
				3.3	3.0	2.0	3.0	0.6		1.3	3.0	0.3	1.3		
				0.7	3.3	0.7	1.7	1.3		1.3	2.7	0.3	0.7		
				2.3	2.9	1.1	2.8	1.1		1.1	1.9	0.0	0.8		
				2.9	2.8	1.1	2.9	0.8		1.7	1.9	0.3	0.7		
				79	104	45	87			48	82	9	29		
				2.4	3.1	1.4	2.6			1.5	2.4	0.3	0.9		
				3.1	3.8	2.0	3.0			1.9	3.4	0.5	1.1		
				3.3	3.0	2.0	3.0	0.6		1.3	3.0	0.3	1.3		
				0.7	3.3	0.7	1.7	1.3		1.3	2.7	0.3	0.7		
				2.3	2.9	1.1	2.8	1.1		1.1	1.9	0.0	0.8		
				2.9	2.8	1.1	2.9	0.8		1.7	1.9	0.3	0.7		

図4 授業評価入力シートの画面例



四つ目が和歌山県での教員研修での活用や普及もめざしたいという点である。教職大学院授業評価シートのStep3は「授業実践力スペシャリスト段階」を想定している。この段階へ進むには日常的な努力と研鑽を積み上げる必要があり、ここに到達するのは容易ではない。

教科研修や校内研修などで、この評価シートを紹介し、活用する機会を増やすことで、「授業力を身につけ、生涯を通じて教師として授業力を伸ばし続けていく」そういう教員文化の基盤づくりにつなげるとともに、将来的にメンターとして初任者の指導教員として活躍するためにも、こういった指標を用いた指導を中堅以上の教員が経験することも重要であると考えられる。

#### 【参考資料・文献】

- ※1 長谷川悦示ほか「小学校体育授業の形成的評価票及び診断基準作成の試み」、スポーツ教育学研究、1995、Vol.14、No.2、pp. 91-101、南学「授業評価におけるCS分析に基づいた改善 必要度指標の特性の検討」、三重大学教育学部紀要、自然・人文・社会・教育科学、2008、59、pp. 291-297 など
- ※2 これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（中間まとめ）平成27年7月16日  
中央教育審議会（初等中等教育分科会・教員養成部会）  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/houkoku/1360150.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/houkoku/1360150.htm)
- ※3 三尾忠男・牧野智知（2010）「私立総合大学教員養成課程におけるマイクロティーチングの導入」
- ※4 富永和宏ら（2009）「教育実習の評価のあり方の改善について(2)―授業評価シートの効果的な活用を目指して―」『広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要』<第37号>
- ※5 東京都教職員研修センター「授業力」診断シート活用資料集
- ※6 文部科学省 福井県教育委員会 総合的な学力をはぐくむために一学力向上プラン改善のための視点「3つの柱・9つの観点」を通して―
- ※7 豊田充崇（2015）第8章「教育実践力育成に資する模擬授業教室の開発」『教育工学的アプローチによる教師教育』：p.142-156（図1）

