

学校評価を活用した若手・中堅教員の 育成方策についての検討

～特別支援学校における学校評価結果に基づくプロジェクトチームの実践を通して～

Consideration on the Development Plan for the Young and Middle-Level Teacher
which made Use of School Evaluation: The Project-Team Activity based on School
Evaluation at a School for Special Needs Education.

柴垣 登
SHIBAGAKI Noboru

I はじめに

平成24年7月に中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会から「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（以下「特特委員会報告」）が出された。同報告では、障害者等が積極的に社会参加・貢献していくことができ、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を認め合える「共生社会」の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムを構築するために特別支援教育を推進していく必要があるとしている。そのための具体的な取組としては、以下のことが重要であるとしている。

- ・就学相談・就学先の決定の仕組みの改正
- ・合理的配慮の充実
- ・通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校それぞれの環境整備の充実
- ・学校間連携や関係機関等との連携の推進を図ることなど体制の整備
- ・教職員の専門性の確保

平成24年8月に出された、中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会の「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」（以下「向上部会答申」）においては、「教員は、日々の教育実践や授業研究等の校内研修、近隣の学校との合同研修会、民間教育研究団体の研究会への参加、自発的な研修によって、学び合い、高め合いながら実践力を身に付けていく」

として、学び合い、高め合いながら実践力を身に付けていく現職研修の重要性が指摘されている。佐藤（2015）は、教師が学び成長する上で最も効果的な場は学校であり、専門家として学び成長する教師は、モデルとなる先輩から学び、同僚の仲間と学び合い、後輩の成長を支援することで学び合って成長するとして、教師間の学び合いの重要性を指摘している。その上で、教師の専門家としての成長の質は、その教師が所属している専門家共同体の質に依存しており、どの学校も教師たちが学び成長し合う専門家の学びの共同体として再構成されるべきであるとする。では、学校をそのような教師が学び成長する場として構築するにはどのような方策をとればよいのだろうか。

現在、学校の教育活動その他の学校運営の状況について評価を行い、その結果に基づいて学校運営の改善を図ることにより、教育水準の向上を図ることを目的として学校評価を行うことが法的に位置づけられている¹⁾。ほとんどの公立学校が学校評価を実施しているが²⁾、必ずしも効果をあげているとは言い難い現状があり、そのことは特別支援学校においても同様である³⁾。しかし、特別支援学校における学校評価については、学校評価の持つ機能を理解し、自校の状況や課題をふまえて何を明らかにするのかという意図を明確にして行うことによって効果をあげることが指摘されている（柴垣2015）。学校評価の実施とその結果を活用することによって、学校の教育の質を高め、教師が学び成長する場として再構築することが可

能であると考え。

これまでの特別支援学校における学校評価の研究では、柴垣（2015）の他にも学校評価の進め方や具体的な評価項目・指標等の設定について検討したもの（渡邊等 2010、大内 2012）がある。しかし、学校評価結果を校内での若手・中堅教員⁴⁾の育成に活用することについて言及したものはない。

本稿の目的は、第一に、先行研究に基づいて特別支援学校教員の専門性とその向上方策について検討することである。第二は、A 支援学校において、平成 26 年度の学校評価結果に基づいて実施した、若手・中堅教員で編成したプロジェクトチームによる学校運営上の課題解決を図った取組について検討することである。その上で、これらの検討を踏まえて特別支援学校における学校評価結果を活用した若手・中堅教員の育成の有効性を考察する。

Ⅱ 特別支援学校教員の専門性とその向上方策

1 特別支援学校教員の専門性

特別支援学校教員の専門性については、教師の人間性や、障害についての知識・技能の内容等、これまでから様々な形で論議がなされている（柴垣 2001）。その論議の中で、ほぼ一貫していわれているのは、障害のある子どもの指導や支援のために必要な障害についての医学的・心理学的理解、教育課程や指導・支援に関する知識・技能、制度や社会状況等の特別支援教育全般の基礎知識である。

柴垣（2001）は、障害のある子ども達の教育を担当する教員の専門性について、それまでの論議を整理するとともに、現職の養護学校（当時）教員を対象とした専門性についての意識調査を実施している。その結果から、「子どもへの愛情や積極的に関わろうとする姿勢」を基盤とした上で、必要とされる専門性として「障害児医学や心理学についての専門的知識」、「障害児を取り巻く社会情勢と課題についての理解」、「障害児指導法や各種訓練法についての知識と実践力」をあげている。

木村等（2006）は、障害のある子どもの教育を担当する教師の専門性として、「人間性に関する

事柄」、「組織で仕事をしていくために必要な知識・技能に関する事柄」、「実際に障害のある子どもを指導し必要な支援を実施していくための知識・技能に関する事柄」があるとしている。その上で、教師の業務の大部分が授業の実施であることから、「障害のある子どもを指導し必要な支援を実施していくための知識・技能」の中核は、「障害のある子どもの状態などに応じた授業を実施する知識・技能」だとしている。

平成 22 年 3 月の「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告」（以下「協力者会議経過報告」）では、平成 19 年 4 月の教育職員免許法改正における整理を踏まえて、特別支援学校教員に求められる専門性として、次のものをあげている。

- ① 5 つの障害種別（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱）に共通する専門性として、特別支援教育全般に関する基礎的な知識（制度的・社会的背景・動向等）
- ② それぞれの障害種別ごとの専門性として、各障害種の幼児児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理に関する一般的な知識・理解や、教育課程、指導法に関する深い知識・理解及び実践的指導力
- ③ 特別支援学校のセンター的機能を果たすために必要な知識や技能（特別支援学校の特別支援教育コーディネーターには、小・中学校に比し、より幅広い専門性が要求される）

以上をふまえて、特別支援学校教員の専門性、特に若手・中堅教員に求められる専門性について考えてみると、それは木村等がいうように学級担任や授業担当としての授業づくりに必要な専門性であると考えられる。太田（2004）は、特別支援学校の教師の専門性の中核は、授業をする、授業をつくる、あるいは授業を改善する力という授業をつくっていく力であり、他校種（たとえば小学校）の先生にはすぐに真似できないような専門性の高い授業ができる力量を身につけている必要があるとしている。特別支援学校教員の専門性、た

例えば協力者会議経過報告がいう、各障害種の幼児児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理に関する一般的な知識や理解、教育課程、指導法に関する深い知識・理解及び実践的指導力は、そのような専門性の高い授業を行うための基盤となるものである。若手・中堅教員の専門性の向上は、授業力を高めることを主眼として、そのために必要な知識・理解、実践的指導力の向上を目指して行われる必要がある。合わせて中堅教員には、若手教員への助言・援助などの指導的役割が期待されることから、より一層職務に関する専門知識や幅広い教養を身に付けられるようにする必要がある（教養審第三次答申 1999）。

2 特別支援学校教員の専門性向上のための方策

次に、特別支援学校教員の専門性向上のための方策を検討する。

特特委員会報告では、特別支援学校教員の専門性向上のための方策として、特別支援学校教諭免許状の取得率の向上による担当教員としての専門性を早急に担保することが必要であり、養成、採用において、その取得について留意すべきであること、特に現職教員については、免許法認定講習の受講促進等の取組を進めるとともに、その後も研修を通じた専門性の向上を図ることが必要であるとしている。

免許状制度の改革については、現在教員養成を修士レベル化することとの関連で検討が行われており、専門性の担保や専門性の高度化が図られている（向上部会答申）。しかし、免許状の取得率が向上することがそのまま教員の授業力の向上を中心とした専門性の向上につながるわけではない。

向上部会答申では、教員の専門性向上における、学び合い、高め合いながら実践力を身に付けていく現職研修の重要性を指摘した上で、近年の学校の小規模化や年齢構成の変化により、学校現場におけるそうした機能が弱まりつつあるとして、教育委員会において校内研修等の活性化をはじめとする取組を進めることを求めている。

このように、教員の専門性向上においては現職研修が重要視されており、特別支援学校教員の専

門性向上においても同様である。澤田（2013）は、インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修について、その目的は「多様な子どもたち一人一人のニーズに応じた教育の充実に資すること」であり、一人一人の教員が問題意識を持ち自己研鑽をしていくことを基本とし、同時に学年会や教科会、校務分掌、校内全体など組織的に行われるものでもあるとしている。そして、教育委員会が主催する研修、学校間の連携による研修、地域の教育団体等による研修、特別支援学校のセンター的機能を活用した研修、大学等との連携による研修を、校内での研修を支えていく研修として位置付け、校内で組織的に行われる研修が教員一人一人の資質能力の向上や学校組織としての機能の向上につながるとしている。

つまり、特別支援学校教員の専門性向上のためには、免許状の保有率の向上を図ることも必要であるが、校内研修を中心に学び合い、高め合いながら実践力を身に付けていけるように現職研修の充実を図っていくことが重要であると考えられる。そして、教育委員会や教育センターによる取組は、校内研修の質・量の充実を積極的に支援する視点から推進する必要があると考えられる。

Ⅲ 教師の成長を支える同僚性

近年の現職研修のあり方をめぐる論議においては、校内における同僚間の学び合いが重視されており、同僚性を基盤とした教師間の関係性の構築が重視されている。同僚性とは、たとえば「教師は職場に関わる多様な同僚集団に属しているが、そこでの専門職としての対等な成員関係の質を示す」ものとされ、「学びへの展望とその探求の過程を共有するコミュニティの仲間という意味」で捉えることが必要とされる（秋田 1998）。稲垣（1998）は、「学校において同僚として相互に触発し合い、学び合う関係が存在するとき、それは重要な教師教育であり、相互に教師教育者であるといえるだろう」とし、「そのような同僚関係は日本の学校や研究会に伝統的に存在していた」と指摘している。他にも、若手教師の成長を保障し教師の相互啓発の場であるとともに、学校改善の担い手である教師集団に着目し、その協働性や同僚

性のあり方を提起したもの（油布 1999）や、学校内外の人々と協働し、その中でさらに成長していくことのできる教師像を提起したもの（佐古 2000）、教師間の協働体制に基づいた学校の組織学習による学校教育の改善の結果として教師の発達をもたらされるとする「学校教育改善モデル」を提起したもの（今津 1996）などがある。現在に至るまでの教育改革や学校改善において、協働性や同僚性の構築は重要な問題とされている。

一方で、同僚性についてその概念が必ずしも明確にされていないとの指摘や必ずしもプラスの面ばかりではないとの指摘がある。石田（2011）は、「同僚性」概念を、教育理論において最も注目されており、広範囲にわたる教育改革や学校改善に対して貢献している概念であるとした上で、その定義や機能に関して明確な統一見解はないとしている。紅林（2007）は、日本の教師は共同歩調志向が高く、自身の活動や実践を自己制御する傾向があるなど、同僚関係のいくつかの側面がむしろマイナスに作用していることを指摘している。その上で油布（1999）を援用しつつ教師文化における「公よりも私を重視する」プライベート化の浸透を指摘し、日本の教師の同僚性がどのような特徴のものであり、どのような問題を抱えているのかを整理している。そして、研究者やスクールカウンセラー、地域ボランティアや保護者等の多様な人たちが関与することで、専門性や対等性、自律性を持って実践を作り上げる《チーム》というスタイルが、集団化主義を身体化した日本の教師にとって現実性の高い同僚性の形態であるとしている。佐藤（2015）は、「同僚性」を「授業の創造と研修において教師が専門家として連帯する関係」とし、その概念はそれ以上の意味は希薄であるとした上で、教師たちが学び成長し合う専門家の学びの共同体として学校を再構成し、教師の誰もが学校外の教師たちと学び成長し合うネットワークを形成する準備をすべきであるとする。

学びの共同体は個々の専門性の達成の場として位置づけられるのに対して、チームは共通の課題の解決に向けて協働を行う（紅林 2007）という違いがあるにしても、そこでは教師がその成員と相互に学び合い成長し合うという関係性の構築が

目指されていることは間違いない。いずれにしても、同僚性を基盤として教師やその成員が学び合い成長することを通して学校が教育力を高め、課題の改善を図っていくことが必要であり、そのための方策として校内研修を中心とした現職研修の充実を図っていくことが重要である。

IV 教育課題の把握と学校評価

1 教育課題の把握

以上みてきたように、現職教師の専門性向上において、同僚性や協働性を基盤とした校内研修が重要である。佐藤（2015）や太田（2004）は、校内研修の中心に授業研究を位置付けている。若手・中堅教員の専門性の中核が授業をする、授業をつくる、あるいは授業を改善する力という授業をつくっていく力であることから、校内研修の中心が授業研究になることは当然である。同時に、澤田（2013）がいうように、教育課題は学級や学年、教科等、校務分掌、学校全体など非常に多岐にわたり、校内研修も授業研究会はもとより学年会や教科会、校務分掌、校内全体など様々な場で行われる必要がある。

校内研修が教師の専門性を高めるものとしての実効性を持ち、学級あるいは学校の教育課題の改善に資するものとなるためには、教育課題を的確に把握することが必要になる。子どもの学びを中心に据え、わかる授業を追及する場合には、授業研究会において「どこで学びが成立し、どこで学びがつまづいたのか、そしてどこに学びの可能性が潜在していたのか、それはなぜなのかを教室の事実即して、子細に研究する」（佐藤 2015）ことや、「子どもがよりよくわかるためには、教師もまたわかる授業についてよりよくわかること、学校皆でよりよくわかる授業を追及し、学級学年を越えてわかる授業の在り方を共有し振り返っていくことで真にわかる授業を創っていく」（秋田 2012）ことによって、教育課題を明らかにして改善を図っていくことが可能になる。

一方で、学校の教育課題は学校運営全般に及び、その課題の解決のためには教師間の閉ざされた同僚性から、子ども、教師、親や地域の個々人の発達を中心に据えた同僚性コミュニティの創造と発

展が求められる（秋田 1998）。秋田のいう同僚性コミュニティは、津田（2013）のいう「教師同士学び合いはもとより、子どもと教師も学び合うという学習コミュニティをめざし、保護者や地域住民を包括した新たな合議体」にも通じるものであると考えられる。そして、その合議体における教師の役割は、「その経験と実践をバックにしてコミュニティの人々を説得し、仲介し、まとめるという同僚性の新たな役割を付加した専門職」であることが求められる。

社会の変化にともない学校や教師に求められる役割が多様化していく中で、教師が授業力を核としつつ、教師の専門性の向上を図り、学校運営全般にわたる様々な教育課題の改善を図っていくためには、教育課題の的確な把握が必要であり、そのための具体的な仕組みとして学校評価の活用を図る必要がある。

2 学校評価とその課題

学校評価は、平成 14 年 3 月に「小学校設置基準（文部科学省省令）」⁵⁾ 等が制定されたことにより、学校の自己評価の実施等が努力義務として初めて制度的に規定された。平成 18 年 3 月には小・中学校、盲聾養護学校小学部・中学部を対象とした「義務教育諸学校における学校評価ガイドライン」が文部科学省によって作成され、学校評価の目的や方法、評価項目、評価指標、結果の公表方法等が示された。平成 18 年 12 月の教育基本法改正、平成 19 年 6 月の学校教育法等の改正に伴い、自己評価の実施と結果の公表の法律上の義務づけ、学校関係者評価結果の設置者への報告の義務づけ、学校の情報の積極的な提供が規定された。

以上のような経過の結果、現在では公立学校のほとんどで実施されている学校評価であるが、当初より学校の実情にそぐわない形式的な「あるべき学校評価」になってしまっているという状況がある（木岡 2003）。特別支援学校における学校評価においても同じような状況があり、学校評価の目標や内容の設定、目標や結果の教職員間での共有など実効性の面で改善すべき課題がある（柴垣 2015）。学校評価を実効性のあるものにするための方策についての論議として、学校評価の政策決

定過程における道具としての機能に着目するもの（勝野 1993）や、学校評価のもつ「価値内面機能」に着目するもの（福嶋 2010）などがある。学校評価を実効性のあるものにするためには、学校評価が持つこのような機能を理解し、自校の状況や課題を踏まえて何を明らかにするのかという意図を明確にして行うことが求められている（柴垣 2015）。学校運営全般にわたる様々な教育課題の改善を図っていくためには、このような学校評価の持つ機能を理解した上で、教育課題の的確な把握を行う仕組みとして学校評価を活用することが必要である。

V A 支援学校の実践

1 平成 26 年度までの学校評価

A 支援学校は、昭和 51 年 4 月に、知的障害の児童生徒を対象とする養護学校として開校して以来、小中高等部の児童生徒の教育を行ってきた。平成 16 年 4 月からは様々な障害のある児童生徒が共に学ぶ総合制の養護学校となり、知的障害や肢体不自由のある児童生徒の社会参加・自立を目指し、キャリア教育の視点を取り入れ、地域資源の活用や地域での実際の活動を重視した教育課程の改善、授業づくり、授業改善に取り組んでいる。

平成 15 年度以来、教育委員会の策定したガイドラインに従って、教職員、保護者、児童生徒を対象としたアンケート調査によって毎年度学校評価を実施してきた。しかし、評価項目が毎年度の学校教育目標や経営方針、重点目標に則したものになっておらず固定化してしまっており、学校の教育課題を的確に把握するものになっていなかった。また、結果の活用方法までを考えた学校評価計画になっていなかったために、学校評価結果が学校運営の改善に活かされていないという状況があった。

2 平成 26 年度の学校評価

(1) 学校評価のねらいと方法

平成 26 年度前期の学校評価では、上記の反省を踏まえて、学校経営の重点にあげられた項目ごとの達成状況を、教職員に対するアンケート調査を実施することにより明らかにした。これは、学

校経営の重点の中でもさらに重点的に取り組む必要のある課題を早い段階で明確にし、早期に課題の改善を図ること、教職員間の共通理解を図るとともに課題意識を高め、全教職員で課題改善に取り組むことを目的としたものである。

評価項目は、年度当初の職員会議で学校長から示された学校経営の重点にあげられた項目と対応する形で、「児童生徒が目的意識を持って活動できる（わかってできる）学習内容が設定されていますか」、「小中高等部を通して、移行の視点を重視した一貫性・系統性のある指導ができていますか」、「地域と連携し、地域の一般市民とのかかわりつつながりを深めるための地域資源を活用した学習を進めていますか」、「進路指導を計画的・組織的に進めるためのシステムは整っていますか」、「卒業後の生活を見据えて、地域とのつながりを広げる取組ができていますか」など40項目を設定した。回答形式は、「できている」「だいたいできている」「あまりできていない」「できていない」の中から一つを選択する4肢択一式で実施した。

対象は、平成26年度在籍の教職員116名（非常勤職員を含む）とし、平成26年6月から7月にかけて実施した。

(2) 結果

アンケート調査の結果、ほとんどの項目で「できている」と「だいたいできている」を合わせた肯定的回答の割合が80%を超える中で、「あまりできていない」と「できていない」を合わせた否定的回答の割合が20%台、30%台と高く、全校的な課題として明らかとなったのは以下のものである。

- ①小中高等部間の一貫性・系統性を持った教育課程の編成や個別の包括支援プラン⁶⁾の作成。
- ②地域資源の活用や地域との連携の中での学習の推進。
- ③若手教員の育成。

全校的な課題とは別に、小中高等部の学部別に否定的回答の割合の高さを比較したところ、以下のような状況があることがわかった。

- ①小学部教員と中高等部の教員とでは課題意識

に差があり、小学部教員の方が中高等部の教員よりも課題を感じている割合が高いこと。

- ②学部によって課題とする内容に差があり、地域資源の活用や地域との連携の中での学習の推進は小中学部の教員の方が課題を感じている割合が高いこと。

また、年代別に否定的回答の割合の高さを比較したところ、以下のような状況があることがわかった。

- ①20歳代の若手教員の課題意識が最も高いこと。
- ②30歳～40歳代の中堅教員では、教職員間の連携や協働、若手教員の育成についての課題意識が高いこと。
- ③50歳代のベテラン教員では、20歳代や30歳～40歳代の教員と比較して全般的な課題意識は低いが、学校運営における教職員間の連携・協力や情報共有についての課題意識は高いこと。

これらの結果から、小中高等部の一貫性・系統性のある教育課程の編成を進めること、地域資源の活用や地域との連携の中で学習を進めることが必要であると考えられた。同時に、取組を進める過程で若手・中堅教員の課題意識を活かすこと、ベテランの経験や知識を活用しながら若手・中堅教員の育成を図ることが必要であると考えられた。

3 学校評価結果を活かした取組

校長、教頭等の管理職、小中高等部の学部長等で構成される学校経営会議で、アンケート調査の結果から明らかになった課題への対応を検討した。対応策として、前期学校評価の結果から明らかになった課題を全教職員が共有し、学校全体で取組を進めていくための具体的方策として、学部間や年代間の壁を超え、教職員が丸となった学部横断型のプロジェクトチームを編成して検討していくことが有効であると考えられた。そこで、学校運営協議会での評価結果の報告や協議も踏まえて、学部横断型の「キャリア教育全体計画作成プロジェクト」と「地域学習推進プロジェクト」の2つのプロジェクトチームを編成し、学校の

キャリア教育全体計画の作成や、地域資源を活用した学習計画の作成などを行うとともに、全教職員の協力のもと一貫性・系統性を持った教育課程の編成や個別の包括支援プランの作成、地域での学習の推進など、日々の指導や支援の充実を図っていくことに取り組んだ。プロジェクトチームは、中堅や若手教員の育成を図るという視点から、20歳代～40歳代の教員を中心に構成し、30歳代～40歳代の教員がリーダーとして活動を主導、管理職及び50歳代の教員がオブザーバーとして参加し、プロジェクトの運営や計画作成の進行、計画の内容等全般にわたって助言を行うこととした。

4 プロジェクトチームの活動と成果

プロジェクトチームは、両チームとも公募及び推薦で選ばれた20歳代～30歳代の10～11名の教員で編成され、30歳台後半の教員がリーダーとなり、平成26年度の後期から平成27年度にかけて活動を行った。以下、「キャリア教育全体計画作成プロジェクト」の取組について活動の内容と成果について述べる。

A 支援学校では、平成23年度から25年度の3年間にわたってキャリア教育をテーマとした校内研究に取り組んでいた。その目的は、学校のそれまでの教育活動をキャリア発達の観点からとらえ直し、長期目標や短期目標の妥当性を検討することやキャリア発達の観点を活かして授業改善を進めることにあった。この研究では、「キャリアの観点位置付けシート⁷⁾」(以下「シート」)という、「身体活用能力」、「人間関係形成能力」、「情報活用能力」、「将来設計能力」、「意思決定能力」の5つのキャリア発達の領域で構成したシートを作成し使用した。

平成26年度の「キャリア教育全体計画作成プロジェクト」の活動は、小中高等部の児童生徒の実際の短期目標をこのシートに示された領域別に分類・分析し、学部ごとに重視されている内容を明らかにした。その上で、小中高等部それぞれの学部で重視されている内容を整理して、小学部から中学部、高等部へとどのように系統的に発展させていくのか、逆に高等部卒業後の生活を見据え

て、高等部、中学部、小学部それぞれの段階で必要な内容はどのようなものであるのかをメンバーで自由に論議し、その内容や系統性を検討して全体計画の概案を作成した。

平成27年度は、シートの5つの領域別の分類・分析から更に進め、22の下位項目にそって短期目標を詳細に分類・分析し、全体計画の作成を行っている。また、全体計画に示された内容をねらいとした授業をメンバーが行い、その授業研究を行なうことで授業の改善や全体計画の作成に活かす取組を行っている。また、平成26年度末、平成27年7月に全教職員を対象とした報告会を行い、活動内容や進捗状況について全教職員で共通理解を行っている。平成27年9月時点でまだ授業研究は継続中であり、全体計画の完成は年度末になる見通しであるが、ほぼプロジェクトの所期の目標は達成できている。

プロジェクトチームの活動の成果は、全体計画の作成はもちろんであるが、若手・中堅教員の育成の面で大きいものがあった。実際にプロジェクトチームに参加した若手・中堅教員、オブザーバーとして参加した管理職やベテラン教員に対して、プロジェクトチームの活動の成果と課題について自由記述で問うた結果、成果としてあげられていた内容を集約したものが以下の①～⑤である。

- ①メンバーが20歳代～30歳代と同じ年代の若手教員が中心であったので、職員会議や学部会、研究会などとは違って、自由に自分の意見が言えた。
- ②自分の所属とは違う学部の教員と自由に討議をすることで、違う視点で担当の児童生徒の目標や学習内容を見直すことができた。その結果、高等部卒業後の生活を見据えた長期的な視点で目標や学習内容の設定が行えるようになった。
- ③自分たちで考えた目標、学習内容を授業で実践し、その評価に基づいて改善していくというプロセスが明確で、授業における目標や学習内容の設定、授業の展開、評価に基づく改善という授業づくりや授業改善の力が向上した。
- ④プロジェクトチームの目的と活動内容が明確

で、目的意識を持って資料の作成を行ったり討議に参加したりすることができた。また、プロジェクトチームの中で自分のやったことが認められ、それが活動に取り組む意欲になった。

- ⑤リーダーを中心に一つの目的に向かって活動することを通して、全体計画の作成や授業研究会などの取組が実現していくことを目の当たりにして、教員が力を合わせることの大切さを実感した。

若手・中堅教員がプロジェクトチームの活動を通して、教職員間の連携・協働の大切さを身を以て実感したことは、今後の専門性向上につながるものであると考えられる。プロジェクトチームの活動の結果、個々の教員の教育課程編成に関する知識や理解力、個別の包括支援プランを作成する力、授業における目標設定や教材を選定する力など、どのような力が向上したのかを具体的に示すことが次の課題である。

Ⅵ 考察

本稿の目的は、第一に、先行研究に基づいて特別支援学校教員の専門性とその向上方策について検討することであった。第二は、A 支援学校において、平成 26 年度の学校評価結果に基づいて実施した、若手・中堅教員で編成したプロジェクトチームによる学校運営上の課題解決を図った取組について検討することであった。そして、これらの検討を踏まえて特別支援学校における学校評価結果を活用した若手・中堅教員の育成の有効性を考察することであった。

特別支援学校教員の専門性、特に若手・中堅教員に求められる専門性は授業づくりに必要な知識や理解であり、それらの知識や理解をもとに実践的指導力を向上させていくことが必要である。そして、その専門性の向上のためには、校内研修を中心に学び合い、高め合いながら実践力を身に付けていけるための現職研修の向上が重要であることが先行研究の検討を通して明らかとなった。

A 支援学校における学校評価結果に基づいた、若手・中堅教員によるプロジェクトチームの取組については、学校評価結果から明らかとなった小

中高等部の一貫性・系統性を持った教育課程の編成や個別の包括支援プランの作成、地域資源の活用や地域との連携の中での学習の推進、若手教員の育成という課題の解決を図る上で有効であったと考えられる。全体計画の作成に向けた活動を通して同僚性を基盤とした教員間の関係性が構築され、若手・中堅教員相互の学び合い、高め合いが行われた。そのことが、プロジェクトチームに参加した個々の教員の専門性の向上につながるとともに、これらの教員を中心として、今後の学校全体の同僚性の構築や専門性の向上につながっていくことが期待される。

これらの検討結果から、特別支援学校における若手・中堅教員の育成において学校評価結果を活用することが有効であると考えられる。ただ、学校評価結果を有効に活用するためには、学校評価で何を明らかにしようとするのかという意図を明確にすることが必要である。その上で、その意図に沿った評価項目や実施方法の設定、評価結果の分析、教職員間や保護者、学校運営協議会等との評価結果の共有、課題の改善のための取組に若手・中堅教員がどのように参画するのかまで見通して学校評価計画を作成し、全教職員による共通理解を行って実施することが必要になる。

Ⅶ おわりに

今後、特別支援学校においてインクルーシブ教育システム構築に向けた取組を進めていくとき、教職員の専門性の向上は重要な課題である。本稿では、若手・中堅教員の育成における学校評価の有効性を示した。しかし、特別支援学校における学校評価についての研究は少ない。特別支援学校における教員の専門性向上に学校評価をどのように活かしていくかについて、実践を基盤として検討していくことが今後の課題である。

【註】

- 1) 学校評価に関する関連法令は、以下の通りである。

教育基本法

第 13 条 学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものと

する。

学校教育法

第42条 小学校は、文部科学大臣の定めるところにより当該小学校の教育活動その他の学校運営の状況について評価を行い、その結果に基づき学校運営の改善を図るため必要な措置を講ずることにより、その教育水準の向上に努めなければならない。

第43条 小学校は、当該小学校に関する保護者及び地域住民その他の関係者の理解を深めるとともに、これらの者との連携及び協力の推進に資するため、当該小学校の教育活動その他の学校運営の状況に関する情報を積極的に提供するものとする。

※ これらの規定は、幼稚園、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、専修学校、各種学校にそれぞれ準用される。

学校教育法施行規則

第66条 小学校は、当該小学校の教育活動その他の学校運営の状況について、自ら評価を行い、その結果を公表するものとする。

2 前項の評価を行うに当たっては、小学校は、その実情に応じ、適切な項目を設定して行うものとする。

第67条 小学校は、前条第一項の規定による評価の結果を踏まえた当該小学校の児童の保護者その他の当該小学校の関係者（当該小学校の職員を除く。）による評価を行い、その結果を公表するよう努めるものとする。

第68条 小学校は、第六十六条第一項の規定による評価の結果及び前条の規定により評価を行った場合はその結果を、当該小学校の設置者に報告するものとする。

※ これらの規定は、幼稚園、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、専修学校、各種学校にそれぞれ準用される。

- 2) 文部科学省が実施した「学校評価等実施状況調査（平成23年度間）」の結果では、公立学校では99.9%の学校が、法令で実施が義務づけられている「自己評価」を実施し、努力義務である「学校関係者評価」は93.7%の学校で実施している。

「学校評価等実施状況調査（平成23年度間）」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakko-hyoka/1329301.htm (2015.7.27)

「自己評価」とは、各学校の教職員が行う評価をいう。同じく「学校関係者評価」とは、保護者、地域住民等の学校関係者などにより構成された評価委員会等が、自己評価の結果について評価することを基本として行う評価をいい、「第三者評価」とは、学校とその設置者が実施者となり、学校運営に関する外部の専門家を中心とした評価者により、自己評価や学校関係者評価の実施状況も踏まえつつ、教育活動その他の学校運営の状況について

専門的視点から行う評価をいう。

文部科学省「学校評価ガイドライン〔平成22年改訂〕」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/07/12/1323515_2.pdf (2015.7.27)

- 3) 「学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議 学校評価の在り方に関するワーキンググループ」が平成24年3月に発表した「地域とともにある学校づくりと実効性の高い学校評価の推進について（報告）」では、現在の学校評価について、学校評価の目標や内容の設定、目標や結果の教職員間での共有、学校関係者評価委員や保護者、地域住民等への情報提供など、実効性の面で改善すべき課題があることを認めている。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakko-hyoka/05111601/1318815.htm (2015.7.27)

- 4) 若手教員・中堅教員の定義について、現在法令等で明確に規定されたものはない。本稿では、「個々の教員の能力、適性等に応じた研修を実施することにより、教科指導、生徒指導等、指導力の向上や得意分野づくりを促すことをねらいとして」現在制度化されている10年目研修を一つの節目と考え、採用後10年目までの教員を若手教員、採用後10年以上が経過し学年主任等を務めている教員を中堅教員とする。

文部科学省ホームページ「10年経験者研修」より

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/1244830.htm (2015.11.1)

- 5) 平成19年12月に改正された現行の「小学校設置基準」では削除されているが、平成14年に制定された当初は、第2条に「小学校は、その教育水準の向上を図り、当該小学校の目的を実現するため、当該小学校の教育活動その他の学校運営の状況等について自ら点検及び評価を行い、その結果を公表するよう努めるものとする。」と規定されていた。

- 6) A支援学校で平成16年度から使用している、個別的教育支援計画と個別の指導計画の両者の機能を合わせ持ったもの。毎年度保護者との共通理解のもとで作成している。

- 7) A支援学校が、平成24年度の校内研究で、キャリア発達の観点から個別の包括支援プランにおける長期目標や短期目標、授業内容の妥当性を見直すための観点を示すものとして作成した。

内容は、「身体活用能力」、「人間関係形成能力」、「情報活用能力」、「将来設計能力」、「意思決定能力」の5つの領域から構成されている。それぞれの領域はさらに22の下位項目に分類され、例えば、「人間関係形成能力」は、「人とのかかわり／自己理解・他者理解」、「集団参加／協力・共同」、「意思表現」、「挨拶・清潔・身だしなみ／場に応じた言動」に分かれている。学習のねらいや内容をこれらの観点に基づいて明確にし、単元計画の作成や授業の展開、指導や支援の方法を改善していくためのツールとして活用している。

引用文献

- 秋田喜代美（1998）「実践の創造と同僚関係」、佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編『教師像の再構築』、岩波書店、235-259 頁
- 秋田喜代美（2012）「わかる授業のための指導力と省察」、文部科学省『特別支援教育』No.45、東洋館出版、4-7 頁
- 石田真理子（2011）「教育リーダーシップにおける『同僚性』の理論とその実践的意義」、『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第 60 集第 1 号、419-436 頁
- 今津孝次郎（1996）「学校の組織学習と教師教育」、『変動社会の教師教育』、名古屋大学出版会、178-202 頁
- 大内進（2012）「特別支援学校の特性に配慮した学校評価の実践と課題」、『国立特別支援教育総合研究所紀要』第 39 巻、3-25 頁
- 太田正己（2004）『特別支援教育のための授業力を高める方法』、黎明書房、38 頁
- 勝野正章（1993）「学校評価論の予備的考察」、『東京大学教育行政学研究室紀要』第 13 号、37-49 頁
- 木岡一明（2003）「学校評価の基本問題 —これまでの反省とこれからの学校評価」、『これからの学校と組織マネジメント』、教育開発研究所、8-16 頁
- 木村 宣孝・小塩 允護・徳永 豊・佐藤 克敏・小澤 至賢・涌井 恵・齊藤 宇開・内田 俊行・竹林地 毅（2006）『生活単元学習を実践する教師のためのガイドブック』、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 課題別研究、116-125 頁
- 紅林伸幸（2007）「協働の同僚性としての《チーム》」、『教育学研究』第 74 巻第 2 号、174-188 頁
- 教育職員養成審議会（1999）「養成と採用・研修との連携の円滑化について」（第三次答申）、文部科学省
- 佐古秀一（2000）「開かれた学校と教師」、高倉翔・加藤章・谷川彰英編著『これからの教師』、建帛社、65-81 頁
- 佐藤学（2015）「教師が学び育ちあう学校－同僚性の構築」、佐藤学『専門家として教師を育てる』、岩波書店、117-144 頁
- 澤田真弓（2013）『インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究』、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 専門研究 A 研究成果報告書、97-98 頁
- 柴垣登（2001）「障害児教育における現職教育についての研究」、京都教育大学大学院教育学研究科修士論文
- 柴垣登（2015）「特別支援学校における学校運営の改善に生かす学校評価の試み」、京都教育大学大学院連合教職実践研究科『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 4 号、71-84 頁
- 津田真宏（2013）「教職の専門職性としての同僚性」、『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第 33 号、179-193 頁
- 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2010）「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 審議経過報告」、文部科学省
- 福嶋尚子（2010）「“価値内面化機能”の視点から見た地方における学校評価制度の分析」、『日本教育行政学会年報』No.36、123-140 頁
- 油布佐和子（1999）「教師集団の解体と再編」、油布佐和子編『教師の現在・教職の未来』、教育出版、52-70 頁
- 渡邊健治・半澤嘉博・渡辺和弘・田中謙・中嶋学・山本真祐子・鶴田菜穂子・添田和久・中村理恵・丸井曜子（2010）「特別支援学校における学校評価について —東京都立特別支援学校における学校評価を中心に—」、『東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I』61（1）、423-438 頁
- （指導教員 立岩 真也）