

平成 28 年度
広島市教育センター

校内授業研究における子どもの見取りを基にした「授業研究の効力感」を導く研究(1年次)
～学校研究主題を具体的に示したルーブリックの理解・共有，作成，活用を通して～

【研究者】

研修 2 部 指導主事 梶江 博史・野上 真二・川口 大輔・西田 由香・北谷 一水

研修 1 部 主任指導主事 簗田 知子

指導主事 木原 和子・福原 宏・大上 隆之・西田 理恵

【研究指導者】 広島経済大学教養教育部 教授 胤森 裕暢

広島大学大学院教育学研究科 准教授 木下 博義

これまでの研究では、校内授業研究において 4 因子、2 つの道筋から構成される「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」を開発し、研究校の教員が道筋 1 について変容があったことを実証した。本研究では、その一方で変容がなかった道筋 2 について指導法の工夫を探ることを目的とする。1 年次は、研究推進校 3 校において、ルーブリックの理解・共有，作成を実施するとともに、指標や記述アンケートによる変容分析を行った。分析の結果、因子 3 については 3 校とも有意な変容があり、因子 4 については、記述アンケートやプロトコル分析では意識や会話の質的な向上は見られたものの、指標アンケートでは有意な変容には至らなかった。成果としては、①指標の改訂を行い、より高い次元の「同僚性」の提案ができたこと、②ルーブリックの理解・共有，作成が因子 3 に寄与し、会話の内容が質的に向上したこと、③道筋 1 に効果がある「ルーブリック」の具体を明らかにできたこと、④各校の実態に応じたルーブリックの理解・共有，作成を実施する中で、特徴が明らかになるとともに次年度の改善の視点を獲得したことである。2 年次は、①改善の視点を踏まえたルーブリックの作成，活用、②教員にルーブリックの意義や活用場面を意識化、③他教科・領域等多様な場面で汎用化を行う。

キーワード： 校内授業研究，授業研究の効力感，ルーブリック，学校研究主題

I 問題の所在

これまで広島市教育センターでは、校内授業研究に係る研究に取組み、教員が校内授業研究の効力感を導くための校内授業研究の在り方について模索してきた。昨年度の研究では、広島市教育センター（2014b）において導出した「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」に基づき研究指定校（サテライト研修指定校）である市立小中学校に対して実践を行ったところ、因子2「目標共有のための組織体制」が有意に向上した5校の学校は、因子1「授業研究の効力感」が向上したことが明らかになった。つまり「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」の下側の道筋（道筋1）が証明されたことになる。

一方で、「授業研究の効力感」を導くプロセスモデルの上側のライン（道筋2）は有意な変容を導くことができなかった。

道筋2を構成する因子のうち、「日常的な同僚性」については、年度当初の診断時から数値が高く指定校の教員が自校の同僚性を高く評価していることが推測できる。しかし、これまでの研究から「授業研究の効力感」を得るためには「同僚性」のとらえをこれまでの気軽に情報交換できる同僚性から、目標達成のために対話や議論のできる関係性へと捉えなければならぬのではないかとの考えようになった。

さらに道筋2を構成する因子のうちの因子4「子どもの積極的理解」については、つぶさに見取ることについては一定の成果があったものの見取ったことの交流が中心となり、研究主題がどのように達成されているかという見取りになっていない、年間を通じて子どもの変容が捉えられないという課題が残された。

そこで今年度の研究では、学校の全教員が1年後に目指すゴールイメージである学校研究主題を明確にすること、その学校研究主題に係る子ども達の具体的な姿を明確にするため、教育評価に係る先行研究の知見を援用し、年間を通じて子どもの変容をとらえられるような研究の在り方を探ることとした。

II 研究の目的と方法

1 研究の目的

教員の授業研究の効力感を導くために、研究推進校の校内授業研究を通して、「目標共有のための

組織体制」「目標達成のための同僚性」「子どもの積極的理解」を高めるための指導の工夫を探る。

2 研究の方法

(1) 研究の理論的背景となるプロセスモデル（因子「目標共有のための組織体制」「目標達成のための同僚性」「子どもの積極的理解」授業研究の効力感」の4因子からなる「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」）の信頼性・妥当性を検証する確認的因子分析を行う。

- (2) 「目標共有のための組織体制」「目標達成のための同僚性」「子どもの積極的理解」を高めるための手立てを探る。
- (3) (1)(2)の考えを元に、研究推進校の校内授業研究において指導を行い、分析をする。

3 研究の計画

計画の概略は以下のとおりである。1年次である本年度は主として具体的な手立ての構想・開発を行い、2年次ではその活用を主として行う計画である。

	月	指導主事の動き	研究推進校の動き			
			A小	B小	C中	
平成28年度	4	○文献研究			◆	
	5	○指標づくり				
	6	○学校研究主題に係る視点を設定（ループリックの視点決定）	◆	◆	◎	
	7	○所属長訪問 ○理論研修 ○指標改訂	◎	◎	◎	
	9	○事前指導・協議会等の分析 ○アンケート分析	◎	◎	◎	
	11	○アンケート分析			◎	
	1	○アンケート分析	◎	◎		
	2	○論文執筆・修正			◎	
	平成29年度					

(◎) 授業研, (◆) 理論研

III 研究の内容

1 「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」(改訂版)の信頼性・妥当性の検討

広島市教育センター(2014b)で作成した「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」の構成因子のうち因子3「日常的な同僚性」について、分析を行うと、平均値が診断時より4.0を超え、教員自身は同僚性が高いととらえていることがわかる。しかし、道筋2の因子のつながりを考えると、同僚性を気軽に情報をやりとりできる「日常的な同僚性」より、目標を共有しながら、その目標に向かって建設的な意見が言い合えるより質の高い同僚性がふさわしいのではないかと考えるに至った。そこでこの因子を「目標達成のための同僚性」に改訂することとし、指標の改訂を行った。それが次頁の表1である。この指標を元にアンケートを行った。市内小中学校7校から得た回答を基に確認的因子分析を行った。(有効回答数182)

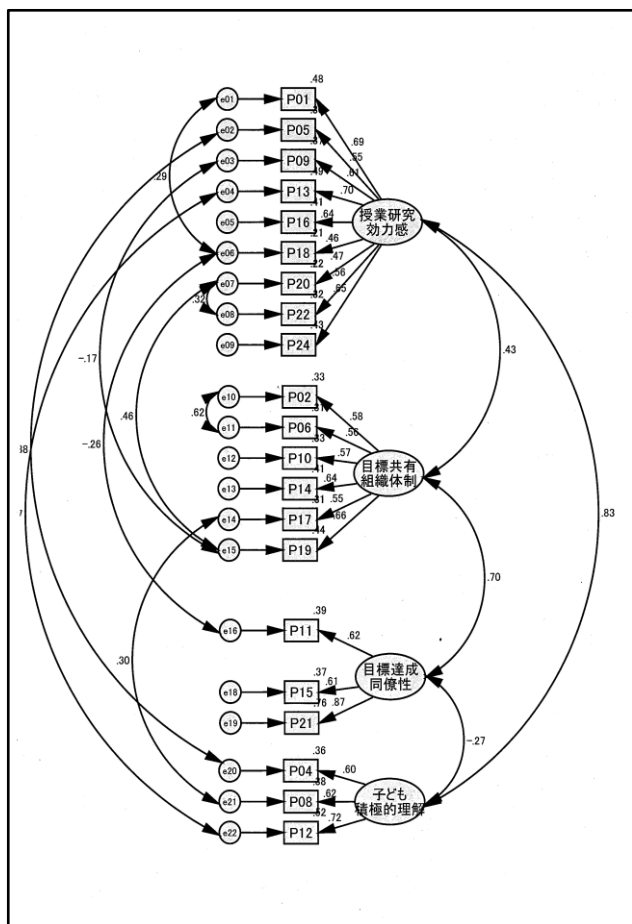


図1 「授業研究の効力感を導くプロセスモデル」(改訂版)

モデル適合度指標として用いたCFIは.822, RMSEAは.099であった。これらの値は慣習的基準を十分に満たしているとはいえないものの、図1をもとに、校内授業研究に係る研究を検討することにした。

2 「ルーブリック」に係る基礎的研究

昨年度までの研究では、校内授業研究の場において授業中の子どもの言動に着目し、つぶさに見取することは一定の成果があった。一方、残された課題のひとつに「子どもの変容を実感することを目的とした授業研究の実施への意識化」がある。子どもの変容が「授業研究の効力感」を高める大きな要素であると考えたとき、子どもの変容を見取る力をつけることがポイントとなるであろう。この点について、教育評価の先行研究から知見を得ることとした。

校内研修にルーブリックを位置づけた先行研究は、例えば、広島県立教育センター(2014)¹、石上靖芳他(2012)²などがある。いずれも、校内研修にルーブリックを位置づけ、子どもたちに確実に力をつけること、修正を加えながら、評価を確かなものにしていくなどの提案をしている。ただし、これらは、教科におけるルーブリックを想定した内容になっている。

本研究では、学校の全教員が校内授業研究において、共通した目標をもつことができるよう、学校研究主題に着目し、これを具現化するキーワードを中心にルーブリックづくりを行いたいと考える。というのも、これまでの研究において、毎回の授業研の連続性が意識されていない、年間を通じての子どもの変容がとらえにくいなどの課題が明らかになったからである。年間を通じて、学校の全教員が共通して目指していける姿として、各校で必ず設定している学校研究主題に焦点を当てて研究を進めることとした。

西岡(2009)³では、学校カリキュラム改善について、Wiggins, McTighe(2007)「ミッションにもとづくカリキュラムの枠組み」を紹介している。

この中で、単元ではもちろんのこと、長期的に複数の教科で包括的な「本質的な問い」・「永続的理解」を行い長期的ルーブリックで評価することで「学問を横断して転移するゴール(たとえば批判的思考)」「精神の習慣(たとえば、粘り強さや丁寧さ)」「すべてのプログラムに反映される重大な概念(たとえば、自立と協働)」が獲得されていく。」と述べられている。

表1 校内授業研究「診断・評価指標」(改訂版2)

校内授業研究「診断・評価指標」(改訂版2)						
名前 ()						
あなたの学校の「校内授業研究」に関して、次の質問に5段階で回答してください。						
No	質問内容	1	2	3	4	5
1	1 私は、授業研究を通して、教研活動を熱心に行っている。	1	2	3	4	5
2	2 本校では、協議会後、協議会での「課題」を、全員で再認識する方法がある。	1	2	3	4	5
4	3 私は、子どもたちの発言の基にある気持ちや考えを捉えとって授業を行っている。	1	2	3	4	5
5	4 私は、授業研究を通して、子どもたちのふるまいに対する理解しようとしている。	1	2	3	4	5
6	5 本校では、協議会後、協議会での「成果」を、全員で再認識する方法がある。	1	2	3	4	5
9	6 私は、ノートや成果物等から子どもたちの表現しきれていない気持ちや考えをとらえている。	1	2	3	4	5
9	7 私は、授業研究を通して、授業研究をした教員の価値を見出している。	1	2	3	4	5
10	8 本校では、授業研究を構想する際に、前回の協議会での成果や課題を受けて学習指導案を作成している。	1	2	3	4	5
11	9 本校では、日頃から、授業の指導方法や教材について話している。	1	2	3	4	5
12	10 私は、子どものつまずきの状況を把握して授業を行っている。	1	2	3	4	5
13	11 私は、授業研究を通して、子どもたちの学習状況に対する理解しようとしている。	1	2	3	4	5
14	12 本校では、円滑な授業研究に向けて、全体会が機能している。	1	2	3	4	5
15	13 私は、協議会での同僚の発言から学ぶことがある。	1	2	3	4	5
16	14 私は、本校の授業づくりのポイントを理解して授業を行っている。	1	2	3	4	5
17	15 本校では、前回までの協議会での課題を受けて協議会を改善している。	1	2	3	4	5
18	16 私は、今後、機会があれば授業発表をしてもよいと考えている。	1	2	3	4	5
19	17 本校では、研究主題を達成するための手立てが共有されている。	1	2	3	4	5
20	18 本校では、研究主題が達成されたときの具体的な子どもの姿がイメージできている。	1	2	3	4	5
21	19 私は本校の学校研究主題達成のために、授業研究に関わって同僚と意見交換を行っている。	1	2	3	4	5
22	20 本校の子どもたちは、授業研究を通して、変容している。	1	2	3	4	5
24	21 私は、次の協議会までに、協議会での成果を主とし自らの授業で実践しようとしている。	1	2	3	4	5

さらに西岡は、「このような枠組みを見通したカリキュラム改善を進める上では、校内研修に「逆方向設計」を適応することが有効である。すなわち①「1年後に「求められている結果（目標，ゴール）」を設定し，②その目標が達成できたかどうかを検討する上で、「承認できる証拠（評価方法，成果物）」を明確にし，③教師の「学習経験と指導（研修の進め方）」を考えるのである。」と述べている。

また、石井・田中・西岡他（2012）⁴では、「カリキュラムを縦断・横断する評価」について取り上げ、単元や教科を超えた「能力の連続的発達過程の質的な転換点を探り当て、より長期的で一般的な変化を描き出す「発達の／長期的なルーブリック（developmental/longitudinal rubric）」として設定していくことは有効な方法です。すなわち、異なる単元、異なる教科での子どもの学びを同じルーブリックを用いて繰り返し評価していくわけです。」と述べている。

これらの論を踏まえ、本研究では、学校研究主題に着目し、これを授業中の子ども達の姿として具体的に明示されたルーブリックをつくり、活用することを手立てとする。

これらを通して「目標共有のための組織体制」「子どもの積極的理解」が高まり、その結果「授業研究の効力感」が向上することを検証する。

3 研究仮説

学校研究主題が授業中の子ども達の姿として具体的に明示されたルーブリックをつくり、それに基づいた校内授業研究を行えば、教員の「目標共有のための組織体制」「目標達成のための同僚性」「子どもの積極的理解」が高まるとともに「授業研究の効力感」が向上するであろう。

4 検証の視点とその方法

検証の視点とその方法を表に示す。

表2 検証の視点とその方法

	検証の視点	検証の方法
1	因子1「授業研究の効力感」は向上したか	校内授業研究診断・評価指標（改訂版2）
2	道筋2に係る因子「目標共有のための組織体制」「目標達成のための同僚性」「子どもの積極的な理解」は向上したか	校内授業研究診断・評価指標（改訂版2）
3	ルーブリックの理解・共有、作成は有効であったか	ルーブリックに係る記述アンケートプロトコル分析

5 指導の実際

先行研究をもとに、まずは本研究の実践で目指したいルーブリックの基本形と作成の流れを構想した。下に示す。また、これらを元に、研究推進校3校の協力を得た。3校の実態に合わせた指導の実際を述べる。

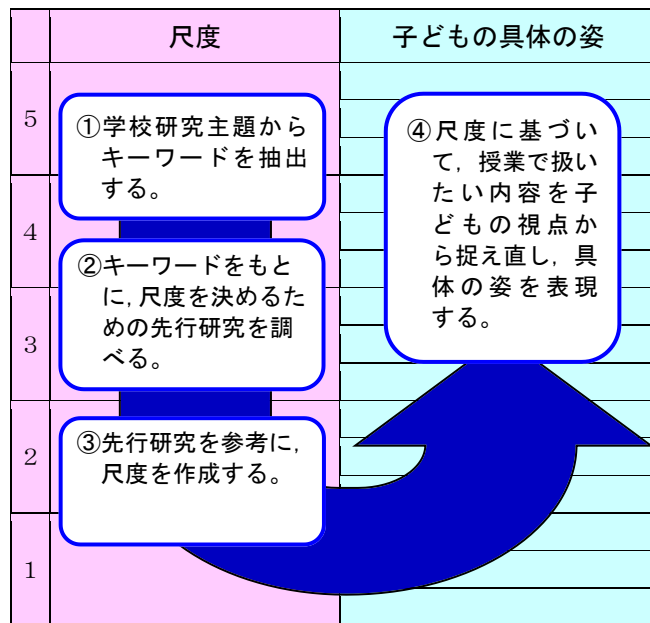


図2 ルーブリックの基本形と作成の流れ

(1) A小学校の場合

ア 学校の概要

研究教科等	国語科（平成27年度～）
学校研究主題	伝えたいことを相手に分かりやすく伝わるように話す力を育てる工夫～構成メモの活用を通して～
学校研究主題におけるキーワード	論理的思考力
ルーブリック作成の際の先行研究	①文部科学省（平成20年）『小学校学習指導要領解説国語編』 ②難波博孝（2006）『楽しく論理力が育つ国語科授業づくり』
先行研究の概要	①「A 話すこと・聞くこと」領域の指導事項イ（話すことに関する指導事項）の中で主に構成にかかわる内容について扱う。キーセンテンスとして次の3つを抽出する。 ・「話す事柄を順序立て」（第1・2学年より）

	<ul style="list-style-type: none"> ・「理由や事例などを挙げながら筋道を立て」(第3・4学年より) ・「事柄が明確に伝わるように話の構成を工夫しながら」(第5・6学年より) <p>②論理とは、「理由と主張のつながり」とし、その適切さは「どれだけ多く人が、深く納得するか」とする。そのために必要な要素として次の3つがある。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「理由の量」を増やす ・「理由のカテゴリー」(①自分の体験②他の人の体験③現在の事実④過去の事実⑤本やインターネットなどの二次資料)を増やす ・「理由の質」を個人的→一般的→独自のと上げる
--	---

イ ルーブリックの枠組みの特徴

尺度は学習指導要領の指導事項を基にし、第1学年から第6学年で付けたい力を見通すことができるよう、学年ごとの設定とした。

ウ ルーブリックの理解・共有の工夫

年度当初に実施した理論研修において、ベースとなるルーブリックを作成した後、年3回行われる校内授業研究への取組を通して加除修正を行った。

ルーブリックへの理解に時間を要することが予想されたため、担当指導主事がブロック研修に参加し、学習指導案の検討の際に、作成したルーブリックを示しながら子どもの実態把握を促したり、付けたい力の系統性について確認したりするようにした。

エ ルーブリックの作成の工夫

年度当初に作成したベースとなるルーブリックについては、まず、各学年共通の例題を提示し、それを達成した子どもの姿を学習指導要領の指導事項を根拠としながら学年ごとに検討し、それを基に尺度を作成した。(図) 前述のように、その後の校内授業研究、特に学習指導案を検討するブロック研修においては、このベースとなるルーブリックを基にして子どもの実態把握及び該当学年で付けたい力の確認を行っている。

さらに、ブロック研修や全体研修会の協議会において、教員から、隣接する尺度の内容について細かな修正を加える必要性があることや「理由の質」を向上させるための手立てを検討する必要性

があること等の意見が出されたことを受け、担当指導主事より難波(2006)の理論を基に修正の際に参考となる視点を示して、尺度の修正を行った。

(2) B小学校の場合

ア 学校の概要

研究教科等	算数科(平成26年度～)
学校研究主題	考えを伝え合い深め合うことで、「わかった」「わかってもらえた」を実感することのできる授業づくり
学校研究主題におけるキーワード	わかる
ルーブリック作成の際の先行研究	藤田敦(2016)『「3つのわかる」を生む教授—学習活動の探索』
先行研究の概要	「わかる」にはその意味、用法から「判る」「解る」「分かる」の3つの概念が考えられる。「わかる」という状態を3つの観点から理解・評価していくことによって授業で身につく学力も大きく異なってくる。

イ ルーブリックの枠組みの特徴

藤田の3つの「わかる」を算数科における場面に置き換えて考え、「分かる」→「判る」→「解る」と指標の段階を設定した。

本時の学習内容の中で理解しておかなければ次へ進まないと思われるポイントをあげていき、学習の流れを追いながら各指標にあてはめた。

ウ ルーブリックの理解・共有の工夫

理解研修として例題を用いてルーブリック作成を行った。小グループに分かれて手順を追いながら作成し、その後指標としてあげた項目内容や段階について協議し認識を図った。

授業研究ではこれまでグループ単位で児童の様子を見取っていたが、見取りや推察の正確さを確認するため、一人の児童を2～3人で見取る方法にした。

協議会では見取った児童の事実がルーブリックのどの項目に当たるかを協議した。その際、児童の評価とともに、ルーブリックの項目についても協議し、各グループで出た反省を元に授業学年がルーブリックの修正を行った。

エ ルーブリックの作成の工夫

本時で学ぶべき内容を項目としてあげるためには学年団全員の共通した単元構成の理解が不可欠であり、教材研究の時間を多く設定した。昨年度

までの校内研究で既習事項の理解を図っていたことが教材の理解を深める上でよい影響となった。

(3) C中学校の場合

ア 学校の概要

研究教科等	道徳科(平成 28 年度～)
学校研究主題	学ぶ意欲を高め、確かな学力の向上～生徒指導の三機能を生かした授業づくりを通して～(3 年次)
学校研究主題におけるキーワード	①学ぶ意欲 ②(道徳における) 深い思考
ループリック作成の際の先行研究	①学ぶ意欲：櫻木茂雄(2009)『自ら学ぶ意欲の心理学 --キャリア発達の視点を加えて』有斐閣 ②(道徳における) 深い思考：鈴木由美子他(2012)『やさしい道徳授業の作り方』溪水社
先行研究の概要	①学ぶ意欲が発現するプロセスは「安心して学べる環境」を基盤として「欲求・動機」レベル、「学習行動」レベル、「認知・感情」レベルの三つのレベルからなる。「学習行動レベル」は「情報収集」「自発学習」「挑戦行動」「深い思考」「独立達成」の 5 つの構成要素がある。 ②子ども達の道徳的思考の発達を、セルマンの社会的視点取得理論に基づき、5 段階(「自己中心的思考」「他者思考」「自己相互思考」「第三者的思考」「社会的思考」)に整理した。

イ 学校研究主題におけるキーワードの選定までの流れ

学校研究主題は 3 年間固定するという方針の中で、本年度、新たに研究教科を道徳科に統一することが学校から提案された。キーワードの選定にあたり、「学ぶ意欲」に着目し、これまで年間 3 回生徒の変容を見取るために調査していた櫻井茂雄氏の指標・論考に焦点を当てることとした。櫻井(2009)では学ぶ意欲を安心して学べる環境を整えた上で、8 つの要素で整理している。4 月上旬に実施した理論研修では、まず、学ぶ意欲が高まった状態とはどのような子どもの姿なのかを出し合うワークショップを行った。そして、これらの姿を 3 つのレベルと 5 つの要素(知的好奇心、有能差への欲求、向社会的欲求、挑戦行動、深い思考、

情報収集、自発学習、独立達成) 着目して分類した上で、本年度、特にどの要素に着目して道徳科及び自分の専門教科等の授業を行いたいのか、考えることにした。ほとんどの教員が道徳については「深い思考」を挙げたこともあり、学校の総意として道徳における学ぶ意欲、特に「深い思考」について研究を進めていくことを決定した。

学校研究主題には「深い思考」という文言がないため、毎回の助言において、言葉を補いながら、学校研究主題と深い思考の関連を意識するようにしている。

ウ ループリックの枠組みの特徴

アに示した 5 段階の枠組みを固定し、年間を通して使用することとした。(内容項目によって作り易さに差はあるものの、現段階ではこの枠組みで全ての題材が網羅できるものと考えている。) 本稿では、本年度より研究教科を道徳にしたこと、道徳の評価について不慣れなことなどから、本年度は評価基準を作成することはしなかった。

その代わりに、主発問 2 つを選定し、主発問に対しての生徒の反応を分類し、その変容を見取るように、右側に 2 列の欄を設けた。また、中学校段階では 5 段階のうち最上位に位置する「社会的思考」まで思考を深めたいという願いを前提に、発問を改善したり、繰り返し発問をしたりするなどのイメージを持たせるように指導していくことをねらった。

エ ループリックの理解・共有の工夫

昨年度までは C 中学校には研究部がなく、教務主任が主担当で研究を推進していた。本年度、授業研究に主体的に取り組むべく校長が研究改善推進チーム(5 名)を組織した。同時に、道徳科の特性を生かし、学年会で検討する場面を増やした。事前には、授業改善推進チームと学年会で構成されたメンバーで学習指導案検討や模擬授業を行った。その際はループリックに予想される子どもの発言・反応を書いた付箋紙を貼りながら、発問を改善していった。

協議会では、授業改善推進チームが各グループの中心となって、分類の仕方を他の教員に教えながら進めた。5 回の授業研のうち、時期が早かった第 1 回を除き 4 回はループリックの枠を使って、事前検討や協議会を行うことができた。

オ ループリックの作成の工夫

前述したように、本年度はループリックの作成は、発問に対する生徒の反応を事前検討会で作成する「子どもの具体の姿」の部分を中心に行った。

尺度については行わなかった。次年度は尺度（内容項目ごとの評価規準）の作成に取り組む計画である。

6 分析と考察

(1) 因子1「授業研究の効力感」は向上したか

校内授業研究診断・評価指標（改訂版2）を用いて、診断・中間・評価アンケートを行った。下表3に示すとおり、t検定の結果、A小学校とC中学校において有意な変容がみられた。

表3 各校の診断～評価の変容

＜A小学校＞ n=16

因子名	診断		評価		t	p
	平均値	SD	平均値	SD		
因子1 授業研究の効力感	4.15	.592	4.44	.486	-3.29	.001*
因子2 目標共有のための組織体制	4.46	.461	4.76	.205	-3.63	.000*
因子3 目標達成のための同僚性	4.48	.382	4.71	.253	-1.99	.049*
因子4 子どもの積極的理解	4.48	.297	4.52	.255	.388	.699

＜B小学校＞ n=28

因子名	診断		評価		t	p
	平均値	SD	平均値	SD		
因子1 授業研究の効力感	3.89	.512	3.96	.512	-1.23	.219
因子2 目標共有のための組織体制	4.13	.557	4.10	.501	.271	.786
因子3 目標達成のための同僚性	4.28	.574	4.53	.352	-2.42	.017*
因子4 子どもの積極的理解	4.06	.520	4.04	.311	.230	.818

＜C中学校＞ n=18

因子名	診断		評価		t	p
	平均値	SD	平均値	SD		
因子1 授業研究の効力感	3.83	.575	4.07	.684	-2.73	.000*
因子2 目標共有のための組織体制	4.28	.402	4.25	.526	.278	.782
因子3 目標達成のための同僚性	4.07	.572	4.35	.497	-2.08	.040*
因子4 子どもの積極的理解	3.78	.545	3.96	.527	-1.31	.194

* p < .05

(1) 道筋2に係る因子「目標共有のための組織体制」「目標達成のための同僚性」「子どもの積極的理解」は向上したか

因子名		A小	B小	C中
因子2	目標共有のための組織体制	○		
因子3	目標達成のための同僚性	○	○	○
因子4	子どもの積極的理解			
因子1	授業研究の効力感	○		○

(○：有意差あり)

上の表は道筋2に係る因子の診断～評価時の変容をまとめたものである。道筋2が変容するということは、因子2→因子3→因子4→因子1が変容するということである。1年次の研究ではこの点が達成された学校はなかった。ただし、因子3「目標達成のための同僚性」は全ての学校が有意に変容したことがわかり、「ルーブリックの理解・共有、作成」が「目標達成のための同僚性」に有効に寄与したことが分かる。その要因としてはルーブリックの理解・共有をし、作成することを目的として確実に学年会やブロック会、授業改善推進チームで評価基準や、子どものつまずきや言動、授業の手立てなどについて、精査・検討する場面が増えたことが挙げられる。同時に、協議会では協議の視点が明確になり、より深くお互いの考えを理解し、話し合うことができるようになった。

その一方で、当初課題としてあげていた因子4「子どもの積極的理解」は3校とも有意な変容が見られなかった。その原因については、ルーブリックの理解・共有のために時間を費やしたこと、授業構想、授業中の見取り、協議会における活用、評価の際の活用など、ルーブリックを活用しての「子どもの積極的理解」を推進していく場面が少なかったことが考えられる。「私は、子どもたちの発言の裏にある気持ちや考えを読みとって授業を行っている。」「私は、ノートや成果物等から子どもたちの表現しきれていない気持ちや考えをとらえている。」「私は、子どものつまずきの状況を把握して授業を行っている。」という「子どもの積極的理解」に係る3項目を参考に、各校の実際の場面に落とし込む必要がある。

(2)ルーブリックの理解・共有,作成は有効であったか

ここでは,年度末に実施した推進校3校の教員対してのルーブリックに係る記述アンケートの分析,及び,推進校の事前検討会や授業研の協議会におけるプロトコルの分析を行う。

ア 記述アンケートの分析

ルーブリックの理解・共有,作成に係る記述アンケートの設問意図とその設問の具体は下表4のとおりである。

表4 記述アンケートの設問意図とその具体

設問番号	設問の意図	設問
1	因子4「子どもの積極的理解」の変容を問う	ルーブリックを作成・活用することで,年度当初に比べて「各校のキーワード」に係る <u>子どもの姿について理解</u> するようになった。
2	子どもの姿に関わっての因子3「目標達成のための同僚性」の変容を問う	ルーブリックを作成・活用することで,年度当初に比べて「各校のキーワード」に係る <u>子どもの姿について同僚と共有</u> するようになった。
3	授業に関わっての因子3「目標達成のための同僚性」の変容を問う	ルーブリックを作成・活用することで,年度当初に比べて「各校のキーワード」に係る <u>授業の具体について同僚と共有</u> するようになった。
4	他教科等,学校生活全般への活用を問う	ルーブリックを作成・活用することで,年度当初に比べて「各校のキーワード」に係る <u>実践を研究授業以外の教育活動(他教科等,学校生活全般)で行う</u> ようになった。
5	因子1「授業研究の効力感」を問う	ルーブリックを作成・活用することで,年度当初に比べて <u>授業研究を行うこと</u> のよさを感じるようになった。

これらのアンケートの記述からキーワードを抽出し,質問ごとにまとめたものが以下の図と表である。

(7) 因子4「子どもの積極的理解」の変容について

3校とも,過半数のものが「子どもの言動・変容・つまづき,見取り」な授業についての子どものふるまいについての理解について書いている。その中では,子どものつまづきについて記述しているものの割合が多かった。指標因る有意な変容は無かったものの,教員の意識として従前よりも子どもの言動に着目するようになったと考える。また,

子どもの姿の系統性(A小学校)や段階(B中学校)について考えるようになったという記述もあった。また,これらの実態を踏まえて,終末でどのような姿や評価について書いていた教員もいた。

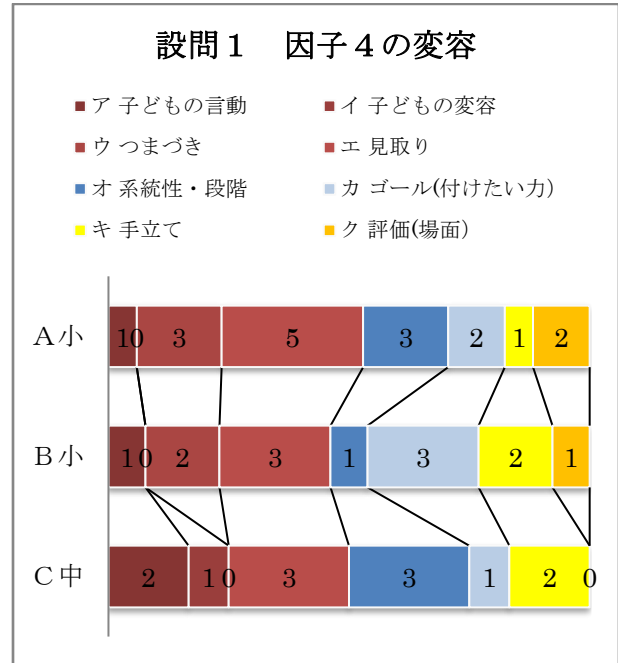


図3 因子4「子どもの積極的理解」の変容

表5 因子4に係る各校の教員の記述

学校	記述内容
A小学校	・児童の実態把握 ・子どもの姿をとらえようとする視点をもつ ・学年の児童の実態把握 ・縦のつながり・低学年で付きたい力 ・つまづきの具体 ・客観性をとりいれた子どもの見取り ・できていない子ども ・論理的思考力を育てる場面の明確化 ・児童の活動の明確化 ・筋道・理由の質にこだわり見ていく ・子どものゴールのイメージがしやすい
B小学校	・手立てが見えてきた ・つまづきを想定 ・「わかる」の多様な姿 ・1人1人の子どもの理解 ・クラスの児童の想定 ・子どもの姿・考えを見取ろうとする気持ち ・子どもの「わかった」姿を思い描くこと ・手立てと評価の整合性 ・学年で単元の姿の協議 ・その学習で付きたい力,付いていない力の明確化
C中学校	・子どもの深い思考の理解 ・ねらいに即した段階的な子どもの思考 ・深い思考につながる発問 ・生徒の様子を常に見取る ・指名の際に活用 ・生徒の記述を見取る際の指標 ・生徒一人一人を思い浮かべて授業構想 ・生徒の1時間の変容

(イ) 子どもの姿に関わっての因子3「目標達成のための同僚性」の変容について

学校によって、子どもの姿のとらえが違うことが読み取れる。

A小学校は子どもの姿とじっくり、他学年を含めた系統性や段階を共有している。また、そのことにより視点の共有・焦点化をしたことを成果としてとらえている。

B小学校は子どもの姿及び該当授業のゴールが子どもの姿としてどのように表れているかを協議していることが分かる。本時の授業についての子どもの姿を深く考えているととらえられる。

C中学校は、相談・考える機会についての記述が多い。研究教科が道徳となり、全員で関われること、また、推進チームを立ち上げ、学年会で協議する機会が増えたことと関わりがあると考える。

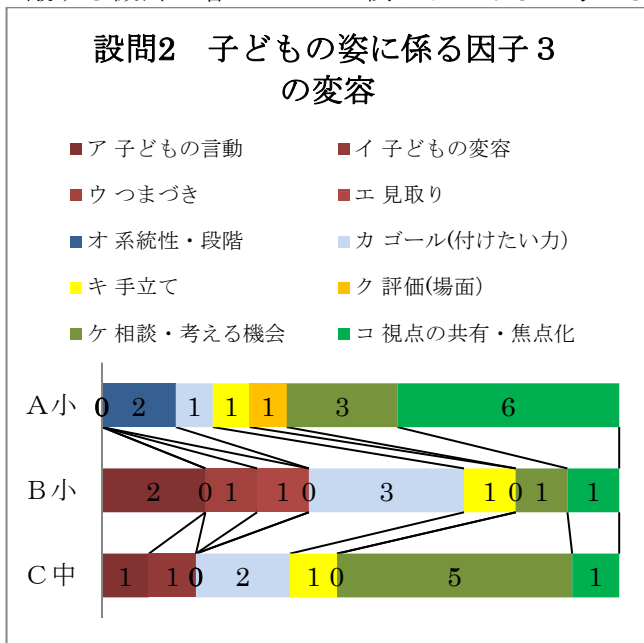


図4 子どもの姿に係る因子3の変容

表6 子どもの姿に関する因子3に係る教員の記述

A小学校

・学級・学年を超えた子どもの姿の共有 ・論理的思考育成の視点での話題 ・学年・ブロックでの共有 ・児童の姿を元に、当該児童の段階のとらえ ・目指す児童の姿に向けての手立て ・交流における同じ視点観点での情報交換 ・1人では考えられないことも相談 ・評価について共有 ・自分の考えを出す機会 ・共通の指標 ・素早く主題に迫る ・素早く主題に迫る

B小学校

・子どもの姿の共有 ・自他のクラス、より多くの子どもの姿を想定 ・授業改善に向けての協議 ・「わかる」ことの姿を確認 ・「わかる」の違いを予想 ・視点の焦点化 ・つまずく児童への手立て ・学年会で相談する機会 ・多様な考え ・どのような力を付ければ「わかった」になるか話し合い

C中学校

・職員室での生徒の小さな変容の共有 ・深い思考について考える機会 ・目標とする生徒に向けて協議 ・学年会で発問を議論 ・ワークシートの共有 ・授業後の意見交換 ・他教科での思考 ・特定の生徒について意見交換 ・自分に見とれていなかったこと等の共有 ・授業について話す機会の増加

(ウ) 授業に関わっての因子3「目標達成のための同僚性」の変容について

割合は多少違うものの、概ね3校とも子どもの言動やつまずき、手立てを話し合っていることが分かる。

A小学校の特徴は視点の共有や焦点化が多いことが特徴である。話し合いをする際も視点が共有・焦点化された意義を感じていると考える。

B小学校の特徴は、手立てが多いことである。本時の授業をどのように実践するか、時間をかけて協議していたことが分かる。

C中学校の特徴は、相談・考える機会が多いことである。チームで考える授業研究を今年度の一変容ととらえていることがわかる。

表7 授業に関する因子3に係る各校の教員の記述

A小学校

・さらに細かく ・系統を意識した授業の見直し・相談 ・系統を意識した付きたい力の明確化 ・共通の指標 ・共通の指標 ・めあて・ワークシート ・児童の思考 ・共通認識ができ評価が明確化 ・交流における同じ観点での情報交換 ・どの子に焦点を当てるか

B小学校

・話がしやすい ・導入・展開の在り方 ・具体的な手立て ・声かけの仕方 ・子どもの反応 ・授業の流れ ・学年で教材研究をする時間の増加 ・ループリックで見える化 ・ループリックに終始し、進まない ・つまずきの内容 ・個別の支援 ・わからないだろうことに気づき ・教材・教具

C 中学校

・会話がしやすい ・お互いに同じ思いをもって語るのでよい ・発問について議論・意見交換 ・ワークシートの共有 ・授業後の意見交換 ・子どもの姿を意識 ・深い思考 ・指導案検討～模擬授業～公開授業

設問3 授業の具体に係る因子3の変容

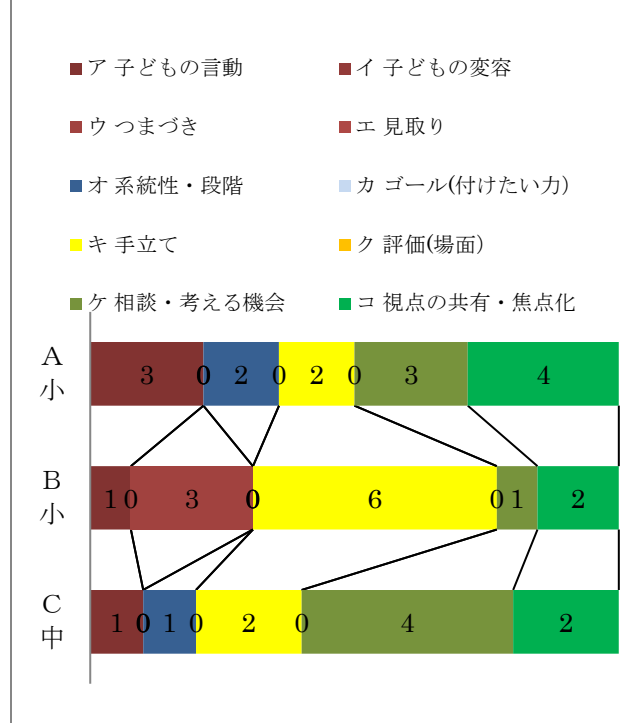


図5 授業の具体に係る因子3の変容

イ 抽出教員のプロトコル分析

ここでは、各校のグループの協議会におけるプロトコルがどのように変容したかを分析する。グループは同僚性向上のために、毎回構成メンバーを変えたので、中心となる教員を1名決め、その教員がいるグループを比較することとした。中心となる教員は、校内授業研究「診断・評価指標(改訂版2)」で最も因子1「授業研究の効力感」が変容しなかった者とする。分析に当たっては、校内授業研究「診断・評価指標(改訂版2)」の質問項目からキーワードを抽出し、その視点に沿ってプロトコルを分類した。分析の視点を次の表8に示す。

この表に従って、C中学校年度当初と年度末の校内授業研究協議会におけるプロトコル記録を分類したものは、次頁の図7・8である。

表8 プロトコル分析の視点

因子名	分析の視点
2 目標共有のための組織体制	①自校の成果 ②自校の課題 ③円滑な授業研究 ④全体(ブロック・教科・学年)会の役割・機能 ⑤協議会の改善 ⑥研究主題達成のための手立て
3 目標達成のための同僚性	⑦指導方法 ⑧教材研究 ⑨同僚の発言からの学び ⑩研究主題達成のための意見交換
4 子どもの積極的理解	⑪子どもの言動 ⑫発言外の気持ち・考え ⑬ノートや成果物からの読み取り ⑭つまずき ⑮状況把握

T1は最も因子1「授業研究の効力感」の変容が小さかった教員である。T1の第2回のプロトコルは上表8に示した⑪「子どもの言動」に当たる子どもの事実の見取りが中心であったが、第4回においては、事実の見取りを元に、なぜそのようなことが思考できるようになったのかという推論までできるようになっている。また、子どもの変容に気付き、授業の中で思考が深まっていく様子を、評価している様子が読み取れる。このように、各人の因子1「授業研究の効力感」の変容の大小にかかわらず、協議会のプロトコルが質的な向上をしていることが分かる。

さらに、各校の年度当初と年度末のプロトコルを分類したものをまとめたものが、下図6である。

各校のプロトコルの変容

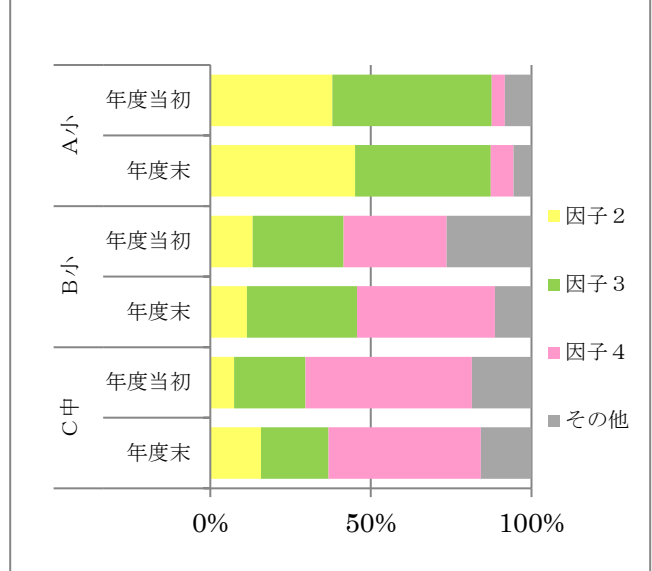


図6 各校のプロトコルの変容

協議の柱：発問1（「あって当然なもの」とは羽生選手にとっては何か）の対象生徒の反応はどのレベルでしょうか。

T1：これ本に○したところよね。
T3：そうそう。でも、その後書き始めましたよね。ワークシート
T2：①も②も
T3：あって当然なものはない、「たくさんの人に支えられている」のは2のレベル？
T1：1番はワークシートに書いてないんじゃないかな
T4：うん
T3：これ2回くらい○をした 今ここに自分がいること
T3：⑩そう、だからこれは自分が思った段階なので、羽生君がどうこうでなくなってくる
T1：⑩え？ そうなの？ 羽生君のことじゃないんかね。
T3：え、まあそうですね。でも、
T2：彼女の、言動から見ていくんよね。そう彼女がどう動いていたか
T3：⑪うん、彼女がどう反応していたか、うなずいていたとか
T2：⑪彼女はしっかり反応していた、というかしっかり人の話を聞いていたような気がしますが
T3：そうすると、うなずくことで「そうそう」っていう反応になる
自分のもった考えについて確信を持つようになる、とか
T2：⑩そうしたら自分の書いてないことでも「なるほどな」ということになりますよね
T3：そうしたら、あの人は書き足すようになると思います。
T1：③そうなんよ。書き足してる！
T2：この下の部分は全部書き足してる
T1：⑪小さい字は書き足してる
T2：だったらどうなる
T3：自分の考えでないものを比べてるから第3のレベルかな
T1：⑨うん。そうか

本文から「抜き出す」という発問のため、抜き出した言葉は登場人物（羽生君）の考えであるととらえている。納得ができていない様子。

子どもの事実を見取ることができている様子。

言動も含めて思考の変容を捉えることに納得ができた様子。

図7 年度当初の校内授業研究協議会におけるプロトコル

協議の柱：発問2（自分の所属する集団の中で、それぞれが役割をもっているが、なぜ、その役割を果たさなければいけないのだろう。）について、対象生徒の反応はどのレベルでしょうか。

T1：⑩この子「ならないようにしたい」って言っているんですね。で、それから⑪「役割のない人でありたい」って言っているよね。
T2：うん、続きがあるんよね、⑪「指揮者、代議員を支えられる役割のない人でありたい」なんですよ
T1：じゃけえ、⑮今日の授業の振り返りがあるって、ロールプレイがあるって、⑫この子はあえて、今日自分がやったことを振り返っているのかなと思って。
これどこですか。
T2：⑮自分の価値基準で判断する。これですかね。少し上がりますか。
T5：そうですね。
T1：これくらい？
T5：③うん。これくらい
T1：⑩僕、この子すごいと思って見ていたんだけど。
T2：⑪うん、最後のまとめでも、役割のない自分でもできることがあると思ったって書いてましたよね。
T1：⑩僕も最後付けたんだけど、とってもよかった。⑦振り返りの枠に書いてなかったけれど、⑮担任の先生はよく見とって、最後に（全体の場で）言わしていましたよね。
⑫これまでの、役割のない人も、すごい学んだんだなって思って

子どもの反応から、思考に至るまでを推論している様子。

子どもの反応を価値付けるとともに、それを見取り、取り上げた担任の見取りの力を評価している様子。

一人の発言から全体の思考の深まりにつながったことを評価している様子。

図8 年度末の授業研究協議会におけるプロトコル

図6については、年度当初より年度末の方が、因子2・3・4に分類されないプロトコルの割合が減少していることが読み取れる。このことから協議内容が焦点化されていると言える。

各校の特徴としては、A小学校は因子2「目標共有のための組織体制」についての内容が多くなされている。これは、各学年の指導事項を元にルーブリックの尺度の作成を中心的行ったことで、常に6年間の系統性や発達段階を協議できたことに起因すると考える。一方のB小学校・C中学校は、尺度については既存のものを活用し、単元や題材あるいは本時における「具体的な子どもの姿」の欄を中心に作成を行ってきた。このため、因子4「子どもの積極的理解」の割合が高くなっていると考える。

以上のことから、ルーブリックの理解・共有、作成がめざす授業像について焦点化し、協議する機会となるため因子3「目標達成のための同僚性」に有効であることが統計的に明らかにされた。

各学年の姿を基準とした抽象度の高いルーブリックは、学校全体の目標共有に寄与するため因子2「目標共有のための組織体制」に有効に寄与することが明らかになった。

因子4「子どもの積極的理解」については、質的な向上は見取ることができたものの、統計的に有意な変容に至ることはできなかった。今後、有意な変容をするためには、事前・授業中・事後にルーブリックを活用した授業構想や子どもの見取りをすること、ルーブリックの良さを教員が実感するために価値を振り返りさせること、他領域・他教科にも活用していくことなどの実践していく必要がある。

IV 成果と課題

今年度の成果を4点、課題を1点あげ、次年度への改善の視点を示す。

- プロセスモデルを一部改訂し、「日常的な同僚性」を「目標達成のため同僚性」に変更した。このことにより、より高い次元の同僚性を目指す必要性を提言できたと考える。
- 校内授業研究「診断・評価指標」(改訂版2)の分析より、ルーブリックの理解・共有、作成が「目標達成のための同僚性」の変容に寄与することが明らかになった。記述アンケートやプ

ロトコル分析からも、同僚との話合いの内容が、質的に向上していた。

- 発達段階を踏まえ系統性を重視したルーブリック作成は「目標共有のための組織体制」の変容に寄与し、「授業研究の効力感」の向上につながった。
- 目指す子ども(授業)像や研究教科等の学校の実態に応じてルーブリックを理解・共有、作成することができた。また、各校のルーブリックを比較することで特徴が明らかになり、次年度のルーブリックの改善の視点を得ることができた。
- 今年度のルーブリックの理解・共有、作成は、統計的に、道筋2の後半の段階である因子4「子どもの積極的理解」に対して有意な変容をもたらすには至らなかった。

原因としては、①ルーブリックそのものについての理解・共有のために時間を費やしたこと、②授業構想、授業中に見取り、協議会、評価などルーブリックを活用しての「子どもの積極的理解」をしていく場面が少なかったことが考えられる。指標をもとに「子どもの積極的理解」の進んだ状態を具現化し、実際の場面に落とし込む必要がある。

今後は、改善の視点を踏まえながらルーブリックの作成、活用を積極的にしていくこと、教員にその意義を意識化させること、他領域・他教科など多様な場面で汎用化していくことをねらっていく。

参考引用文献

¹ 広島県立教育センター(2014)「学校における授業研究の質的向上を目指してー授業研究充実のためのハンドブック作成に向けてー」

² 石上靖芳他(2012)「パフォーマンス評価を位置づけた校内研修の意義と効果の検討ールーブリック作成過程の対話分析と研修評価の視点からー」、『協働校内研修静岡大学ー富士市モデル』調査報告書B pp. 125-138

³ 西岡加名恵・田中耕治(2009)『「活用する力」を育てる授業と評価(中学校)』, 学事出版, p. 21

⁴ 田中耕治編・石井英真・西岡加名恵他(2012)『よくわかる教育評価 第2版』 pp. 50-51