

平成 29 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（2年次）

—学校研究主題を具体的に示したルーブリックの作成・活用を通して—

### 【研究者】

研修 2 部 主任指導主事 木原 和子 ・ 野上 真二  
指導主事 西田 由香 ・ 北谷 一水 ・ 濱本 英一  
研修 1 部 主任指導主事 福原 宏 ・ 大上 隆之  
指導主事 川口 大輔 ・ 村山 友一 ・ 西田 理恵

### 【研究指導者】

広島経済大学経済学部 教授 胤森 裕暢

これまでの研究により、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、道筋1について変容があったことを実証した。昨年度からは、学校研究主題が授業中の子どもの姿として具体的に明示されたルーブリックを作成・活用して、より子どもの姿を明確にした校内授業研究を行うことで、道筋2による「授業研究の効力感」を導くための指導の工夫を探る取組を行っている。

本研究は、1年次の成果と課題を踏まえ、ルーブリックの作成・活用を積極的に推進して、道筋2としてすべての因子の向上が認められるよう取り組んだものである。

成果としては、①ルーブリックを作成・活用することにより、道筋2による「授業研究の効力感」が向上することを実証できたこと、②ルーブリックを作成・活用した具体的な実践例を整理したこと、③指導主事が学校への指導を行う際のポイントを整理して明らかにすることができたことが挙げられる。今後の課題として、通常的要請訪問では指導主事が複数回、もしくは連続して訪問することはあまりないため、訪問先の校内授業研究に資するルーブリックの導入についての工夫について模索していく必要性を提言している。

キーワード：校内授業研究、授業研究の効力感、学校研究主題、ルーブリック

## 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り組み、教員の校内授業研究の効力感を導くための校内授業研究のあり方について模索してきた。昨年度から、学校の全教員が一年後に目指すゴールイメージである学校研究主題と、その学校研究主題に係る子どもたち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、ルーブリックの理解・共有、作成によって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っている。

一年次の研究では、まず、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」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ている。

また、校内授業研究「診断・評価指標」(改訂版2)の分析から、ルーブリックの理解・共有、作成が「目標達成のため同僚性」の変容に寄与することが明らかになった。さらに、発達段階を踏まえ系統性を重視したルーブリックの作成は「目標共有のための組織体制」の変容に寄与し、道筋1として「授業研究の効力感」の向上につながる事が分かった。

一方で、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。要因としては、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。

二年次の研究では、このことを踏まえ、ルーブリックの作成・活用を積極的に推進して、道筋2としてすべての因子の向上が認められるよう取組を進めていく。

## II 研究の目的と方法

### 1 研究の目的

学校研究主題が授業中の子どもの姿として具体的に明示されたルーブリックを作成・活用して、より子どもの姿を明確にした校内授業研究を行うことで、

「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、「授業研究の効力感」を導くための指導の工夫を探る。

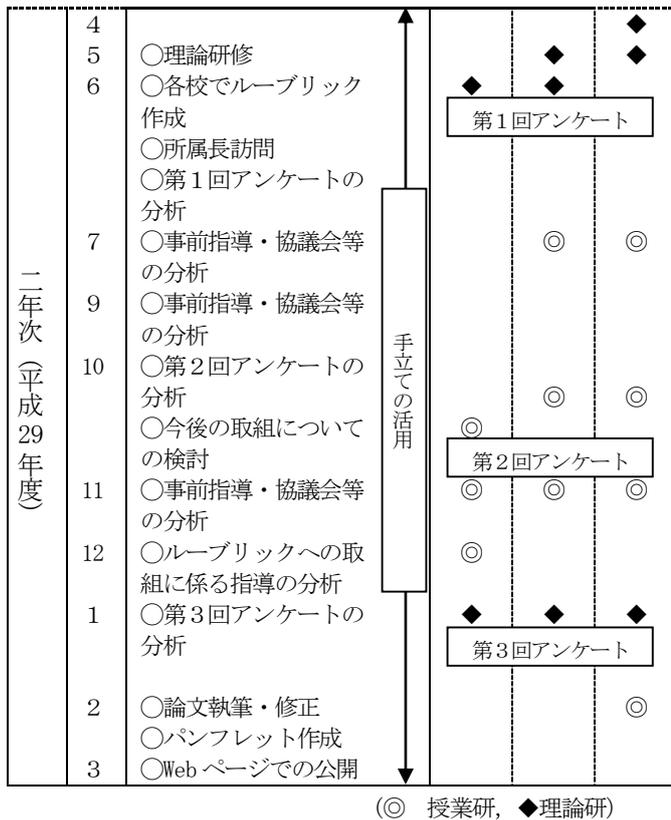
### 2 研究の方法

研究推進校の校内授業研究において指導を行い、その結果の分析を通して「授業研究の効力感」「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。

具体的な計画を表1に示す。一年次である昨年度は、主として具体的な手立ての構想・開発を行い、二年次である本年度はその活用を主として行う計画である。

表1 研究の計画

	月	指導主事の動き	研究推進校の動き		
			A小	B小	C中
一年次 (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(ルーブリックの視点決定)	◆	◆	◎
		○所属長訪問			
	7	○理論研修	◎	◎	◎
		○指標改訂	第1回アンケート		
		○事前指導・協議会等の分析			
	9	○第1回アンケートの分析	◎	◎	◎
	11	○第2回アンケートの分析	第2回アンケート		
	1	○第3回アンケートの分析	◎	◎	◎
	○論文執筆・修正	第3回アンケート			
2				◎	



## 2 検証の視点とその方法

検証の視点とその方法について、表2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） ※1
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」「子どもの積極的理解」は向上したか	・校内授業研究「診断・評価」指標（改訂版2） ・ルーブリックに係る記述アンケート ※2
3	ルーブリックの作成・活用は有効であったか	・ルーブリックに係る記述アンケート ・プロトコル分析 ・ルーブリックに係るインタビュー（取組1年目・取組2年目の教員） ・ポートフォリオ等校内授業研究に係る記録物

※1 校内授業研究「診断・評価」指標（改訂版2）  
…広島市教育センター（2016）が改訂した『校内授業研究「診断・評価」指標（改訂版2）』を活用する。

※2 ルーブリックに係る記述アンケート

…ルーブリックの作成・活用についての実態・成果を把握するため、アンケートを作成し実施した。アンケートの設問意図とその設問の具体は表3のとおりである。

表3 記述アンケートの設問意図とその内容

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</u> について理解するようになった。
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</u> について <u>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</u> について <u>同僚と共有</u> するようになった。

## III 研究の基本的な考え方

### 1 「学校研究主題を具体的に示したルーブリック」について

一年次の研究において、先行研究を踏まえ、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図1のように構想した。二年次となる本年度も、これを基に研究を進めていく。

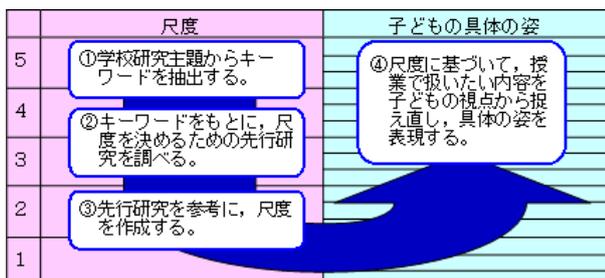


図1 ルーブリックの基本形と作成の流れ

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)</u> で行うようになった。
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。

	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。 ・「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
--	--

### Ⅲ 研究の内容

#### 1 指導の実際

##### (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えるように話す力を育てる指導の工夫 1年次～聞く力を育てる工夫～ 2年次～構成メモの活用を通して～ 3年次～思考が見えるワークシートの工夫を通して～
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) ・「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) 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,

#### イ ルーブリックの枠組みの特徴

A小学校が2年間で作成したルーブリックの一例を表4に示す。一年次に尺度を作成し, 二年次に子どもの具体的な姿を作成した。

表4 A小学校が作成したルーブリック(例)

#### 第4学年「報告します、みんなの生活」

学年	指導事項	尺度	子どもの具体的な姿
第6学年	事柄が明確に伝わるように, 話の構成を工夫しながら話している	自分の話したいことに合った構成や, 聞き手の印象に残る構成の工夫をして話している	
第5学年	主張を裏付ける理由やエピソードを考え, 聞き手が納得する構成を工夫して話している		聞き手を納得させるために, 主張と集まった資料のつながりを考え, 資料を取捨選択したり, 発表の構成を考えたりすることができ, その理由も説明できる
第4学年	理由や事例などを挙げながら, 筋道を立てて話している	目的に合う内容を選び, 理由・事例をふくらませ, 詳しく話している	聞き手を納得させるために, 主張と, 集まった資料のつながりを考え, 資料を取捨選択したり, 発表の構成を考えたりすることができる
第3学年	目的に合う内容を選び, 理由・事例を挙げながら話している		主張と, 集まった資料のつながりを考え, 発表の構成を考えようとしている
第2学年	話す事柄を順序立てて話している	時間や事柄の順序に応じて, 話す事柄を順序立てて話すことができる	
第1学年		時間の順序や事柄の順序に気を付けて, 話すことができる	

#### ウ ルーブリックの作成

##### (7) 尺度の作成

取組1年目の年度当初に実施した理論研修において, ベースとなる尺度を作成した。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, 文言を整理した。

さらに、その後実施したブロック別研修や全体研修の協議会において、教員から、隣接する学年の尺度の内容について細かな修正を加える必要があることや「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加除修正を重ね、尺度の改善を図った。

#### (イ) 子どもの具体の姿の作成

取組2年目に、該当学年、1つ上の学年及び1つ下の学年について作成した。

### エ ルーブリックの活用

#### (ア) 授業前

学年の系統を確認しながら、該当学年で付けたい力を明確にしたり、手立てを検討したりした。

#### (イ) 授業中

視点がぶれないように、ルーブリックを確認しながら子どもの見取りを行った。

#### (ウ) 協議会

成果物（ワークシートや振り返りシート等）の評価の規準として活用し、そこに至った子どもの学び（思考の流れ）を推論した。

### (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	《平成28年度》 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 《平成29年度》 考えを伝え合うことで「もっとわかる」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	《平成28年度の解釈部分》 「わかる」にはその意味、用法から「判る」「解る」「分る」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。 《平成29年度の追加解釈部分》 学習者は、教科内容について、いずれの「わかる」を体験したのか、教授者は、どの「わかる」をねらいとして授業を構成し、評価しているのかによって、授業で身に付く学力も大きくことなってくる。
---------	---

### イ ルーブリックの枠組みの特徴

B小学校は、藤田（2016）に基づき、平成28年度に3つの「わかる」（「判る」「解る」「分る」）の変容を見取るルーブリックを作成した（表5）。しかし、1時間の授業の中で、3つの「わかる」について、子どもの学びの変容を見取ることが難しい面も見られた。

そこで、平成29年度は、藤田（2016）が述べている「どの『わかる』をねらいとして授業を構成し、評価しているのかによって、授業で身に付く学力も大きくことなってくる。」の部分に着目し、ルーブリックを改善した。改善したルーブリックの一例を表6に示す。具体的には、平成28年度に作成したように、1時間の中で、3つの「わかる」の全ての変容を見取るルーブリックではなく、3つの「わかる」の内、「分る」をねらいとした授業づくりに絞って作成している

表5 B小学校が平成28年度に作成したルーブリック（例）

#### 第1学年「かたちあそび」

段階	尺度	子どもの具体の姿
4	解る	・仲間分けした理由を、形の言葉を使って説明している。
3	判る	・形に着目して仲間分けをし、理由を説明することができる。
2	分る	・形に着目して、仲間分けをしている。
1	わからない	・仲間分けをすることができない。

表6 B小学校が平成29年度に作成した  
ルーブリック(例)

第4学年「広さを調べよう」		
段階	尺度	子どもの具体の姿
4	違いや共通点から、それぞれのよさがわかる	複合図形について、長方形や正方形の形を基にして、公式を使ってよりよい方法で適用問題を解くことができる
3	自分の考えと友達の考えの違い、共通点がわかる	既習の長方形や正方形の形を基にして面積を求めることができる
2	自分なりの考えをもつ	図や式、1cm <sup>2</sup> を使って複合図形の面積を考えている
1	自分の考えがもてない	問題が解けない

## ウ ルーブリックの作成

### (7) 尺度の作成

尺度については、各学年1名から構成される研修部が、担当指導主事とで検討を重ね、年度当初に作成した。

まず、研究主題である「考えを伝え合うことで『もっとわかる』授業」がどのような授業になるのか、研究主題に合う授業のイメージを出し合い、共有していった。そして、具体的な授業場面として共有した「考えを伝え合う場面」「理解を深める場面」の中で、どのような子どもの姿が見られるのか考え、尺度として整理した。

具体的には、「1：自分の考えがもてない」「2：自分なりの考えをもつ」「3：自分と友達の考えの違いや共通点がわかる」「4：違いや共通点から、それぞれの良さがわかる」と整理し、尺度を設定した。

### (4) 子どもの具体の姿の作成

子どもの具体の姿については、校内授業研究の該当学年が学年会等の中で作成した。

単元全時間を3つの「わかる」のうち、どの「わかる」がねらいとなるか分類し、中でも「分る」を

ねらいとする時間を授業の本時に決定した。

そして、その本時に見られるであろう子どもの姿について、4段階の尺度に当てはめながらイメージし、設定した。さらに、子どもの具体の姿については、事前検討会や事前授業を通して、よりよいものへと検討し、修正していった。

## エ ルーブリックの活用

### (7) 授業前

校内授業研究の該当学年は、同学年による事前授業において、作成したルーブリックをもとに見取りを行うことを通して、子どものつまづきへの支援や必要な手立てを再検討することに活用した。

また、他学年は、ルーブリックをもとに、本時に見られる子どもの具体の姿を、事前にイメージしておくことによって、授業者のねらいや目指したい子どもの姿を理解した上で、校内授業研究を参観することに活用した。

### (4) 授業中

授業者は、ルーブリックに沿って子どもを見取ることで、必要な支援や手立てを適宜行っていった。

また参観者は、授業を見る視点がぶれないように、ルーブリックを確認しながら、設定された子どもの学びの見取りを行った。

### (4) 協議会

協議会では、授業中の子どもの変容について、ルーブリックに当てはめながら協議した。子どもがどの場面で、またはどんな手立てによって変容したのか、それぞれの見取りをルーブリックの段階に当てはめて協議することで、一人一人の子どもの学びの変容を推論していくことに活用した。

## (3) C中学校の場合

### ア 学校の概要

研究教科等	道徳(平成28年度～)
学校研究主題	《平成28年度》 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) 《平成29年度》 学ぶ意欲を高め、確かな学力の向上～思考を深める授業づくりを通して～(1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
ルーブリ 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つくり 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、鈴 木他が整理した「道徳的思考の発達段 階」(「自己中心的思考」「他者思考」 「自他相互思考」「第三者的思考」「社 会的思考」の5段階)を尺度として適用 した。

### イ ルーブリックの枠組みの特徴

C中学校が2年間で作成したルーブリックの一例を表7に示す。セルマンの社会的視点取得理論に基づき、鈴木他(2012)が整理した道徳的思考の発達段階を「尺度」として適用し、ねらいとしている内容項目(遵法精神)に係る「子どもの具体の姿」を作成した。

表7 C中学校が作成したルーブリック(例)

第2学年「行列のできるケーキ屋さん」(遵法精神)		
カテゴリ	尺度	子どもの具体の姿
5 社会的 思考	第三者的思考によって獲得した価値観を自分が所属する集団や社会の価値観と照らし合わせて調整する思考 自分や他者の考えだけでなく、所属する集団や社会への配慮を示す	自分の視点を社会全体や集団全体を見る視点と関係づけられる
4 第三 者的 思考	価値基準で判断する思考 自他の考えが異なるとき、調整の視点として価値観を示し、それに基づいて判断し行動しようとする思考 自分の価値観を示すだけでなく、他者との人間関係への配慮を示すのが特徴的	自分の所属する社会において、自分と他者の思考を調整できる
3 自他 相互 思考	自他相互の考えの違いを調整しようとする思考 自分にとっても相手にとっても良い考えは何かについて考えることができる	自分と家族や学校などを対象化できる
2 他者 思考	相手の立場に立って考える思考 自分と相手の考えが違うことがわかり、しかも相手の立場に立って考えることができる	自分と友だちや家族などが別物だという認識はある
1 自己 中心 思考	物事を自分中心に見る思考 自分と相手の考えが違うことはわかるが、相手の立場に立って考えることはできない	自分の考えや思いをもつ
0 思考 しない	自分なりの考えをもととしない	・本文を写す ・他者の考えを写す ・書こうとしていない

### ウ ルーブリックの作成

#### (7) 尺度の作成

1年目に研究授業の事前検討会において、鈴木他(2012)が整理した道徳的思考の発達段階に基づき、発問に対する子どもの具体の姿を予想することで、発問の改善を図った。こうした取組を重ねる中で、「道徳的思考の発達段階」を、学ぶ意欲が発現するプロセスの基盤となる「学習行動」レベルの構成要素である「深い思考」を測る「尺度」として適用することとした。

#### (1) 子どもの具体の姿の作成

授業改善チーム(校長、教頭、推進リーダー、教務主任、授業提案を行う学年の教員で構成)が、ねらいとしている内容項目(遵法精神)についてのプレ授業、研究授業、ポスト授業において、目指す生徒の姿と予想される生徒の姿を協議し、学習指導案に示した。

### エ ルーブリックの活用

#### (7) 授業前

プレ授業において見取った子どもの言動やワークシートの記述を基に、授業改善チームがルーブリックの尺度に対応した子どもの具体の姿を予想し、よ

り思考が深まるよう発問の改善を図ったり授業展開の検討を行ったりした。

(イ) 授業中

参観者は6つのグループに分かれ、グループごとに指定された子どもの言動やワークシートの記述、グループワークでの子どもの発言などを見取り、付箋紙に記録した。

(ロ) 協議会

グループごとに、授業の中で記録した子どもの言動やワークシートの記述をループリックに当てはめ、思考の段階や変容を各グループの授業改善チームメンバーが中心となって確認した。また、手立ての有効性について全体で協議した。

2 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。診断～評価に係る t 検定の結果を表8に示す。

二次1年間の取組及び一年次・二次2年間の取組において、A小学校とB小学校に有意な向上が認められた。C中学校においては、一年次1年間の取組により有意な向上が認められたものの、その後の変容は認められなかった。

表8 診断～評価の変容

<A小学校>

因子名	一年次(H28)			二次(H29)			H28-H29 t検定
	診断	評価	t検定	診断	評価	t検定	
因子1 授業研究の効力感	4.15	4.44	○	3.95	4.50	○	○
因子2 目標共有のための組織体制	4.46	4.76	○	4.33	4.77	○	○
因子3 目標達成のための同僚性	4.48	4.71	○	4.21	4.70	○	-
因子4 子どもの積極的理解	4.48	4.52	-	4.13	4.40	○	-

\*p<.05 ○ 有意差あり - 有意差なし

<B小学校>

因子名	一年次(H28)			二次(H29)			H28-H29 t検定
	診断	評価	t検定	診断	評価	t検定	
因子1 授業研究の効力感	3.89	3.96	-	4.04	4.37	○	○
因子2 目標共有のための組織体制	4.13	4.10	-	4.28	4.65	○	○
因子3 目標達成のための同僚性	4.28	4.53	○	4.47	4.73	○	○
因子4 子どもの積極的理解	4.06	4.04	-	4.15	4.39	○	○

\*p<.05 ○ 有意差あり - 有意差なし

<C小学校>

因子名	一年次(H28)			二次(H29)			H28-H29 t検定
	診断	評価	t検定	診断	評価	t検定	
因子1 授業研究の効力感	3.83	4.07	○	3.85	3.88	-	-
因子2 目標共有のための組織体制	4.28	4.25	-	4.14	4.05	-	-
因子3 目標達成のための同僚性	4.07	4.35	○	4.14	4.14	-	-
因子4 子どもの積極的理解	3.78	3.96	-	3.87	3.85	-	-

\*p<.05 ○ 有意差あり - 有意差なし

(2) 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」は向上したか

前述の指標による3校の診断～評価に係る t 検定の結果を表9に再整理して示す。

表9 3校の診断～評価の変容

	A小学校			B小学校			C小学校		
	H28	H29	H28-H29	H28	H29	H28-H29	H28	H29	H28-H29
組織	○	○	○	-	○	○	-	-	-
同僚	○	○	-	○	○	○	○	-	-
子ども	-	○	-	-	○	○	-	-	-
効力感	○	○	○	-	○	○	○	-	-

○ 有意差あり - 有意差なし

因子2「目標共有のための組織体制」については、

A小学校においていずれの段階でも有意な向上が認められることから、A小学校の取組が因子2により強く寄与する実践例であると考えられる。また、B小学校では、二年次（H29）において有意な向上が認められることから、二年次の取組に因子2が向上する要素が含まれていたものと推察することができる。

因子3「目標達成のための同僚性」については、3校いずれも有意な向上が認められることから、一年次に引き続き、ルーブリックの作成・活用は因子3の向上に最も寄与するものと考えている。とりわけ、B小学校においていずれの段階でも有意な向上が認められることから、B小学校の取組が因子3により強く寄与する実践例であると言える。

因子4「子どもの積極的理解」については、3校とも一年次の取組ではその向上が認められなかったが、二年次において、A小学校・B小学校に有意な向上が見られた。一年次・二年次の取組の違いから、因子4が向上する要素について考えていきたい。

### (3) ルーブリックの作成・活用は有効であったか

#### ア A小学校の取組に係る分析と考察

##### (7) 「目標共有のための組織体制」の変容

##### a ルーブリックに係る記述アンケートより

アンケートへの記述内容からキーワードを抽出し、全設問を通じた出現数や質問ごとの出現数をまとめた。まずは、全設問を通じた出現数を図2に示す。

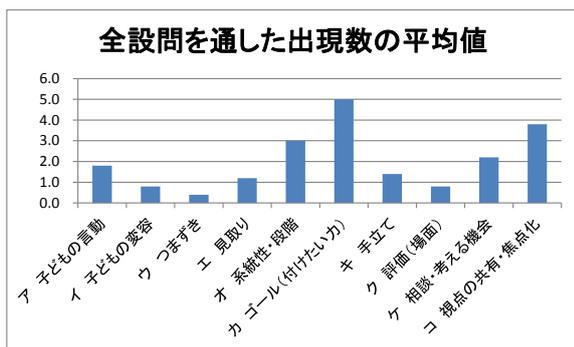


図2 ルーブリックに係る記述アンケート集計

全体をとおして出現数が多かったのは、順に「カ ゴール(付きたい力)」「コ 視点の共有・焦点化」「オ 系統性・段階」であった。

##### b ルーブリックに係るインタビューより

全体研修終了後、授業提案を行った低学年ブロッ

クの教員にインタビューを行った。インタビューの概要を表10に、インタビューでの発言を表11示す。

表10 インタビューの概要

対象者	低学年ブロック教員 ・ A教諭・取組1年目 ・ B教諭・取組2年目、授業者 ・ C教諭・取組2年目
実施日	平成29年11月16日(木)
主な質問	・ ルーブリックに取り組んだ感想 ・ ルーブリックへの取組1年目と2年目の違い

表11 インタビューの実際

発言者	発言内容
A教諭	授業で自分の意見をたくさん発言することができる児童がA評価だと思いましたが、ルーブリックがあることで、いくら発言をしても本時で付けたい力とずれていては、評価にはつながらないことが明確に分かりました。 <u>誰が見てもその授業のねらいや授業終了時の子どもの姿が想定できるというルーブリックの良さだ</u> と思います。
B教諭	私は今年の方がやりやすかったです。慣れてきたっていうのもあるかもしれないですが、 <u>3年生・4年生が(1つ前の全体研修で提案)した授業を受けて(ルーブリックを)直したのを、私たちがまた受けて、(ルーブリックについて)話が</u> できました。 <u>3年生はこうだから、自分の単元だったらこうだねっていうように、つなぎやすかったな</u> と思います。具体的な方が、他の学年の(授業)が見やすいし、自分の学年にも取り入れやすいです。
C教諭	昨年あってこそ今年だと思っています。昨年、(尺度の内容にある)時間の順序と事柄の順序(の指導内容)にすごく苦しみました。 <u>本当にこの子どもはC評価なのかと悩んだとき、尺度の段階を確認すると、納得することができました。</u> それに、(この子どもがやっていることは) <u>もっと上の学年で扱うことなのか、</u>

というのがルーブリックで分かったので、今年はやりやすかったですね。頭の中は整理できました。  
他学年の先生に「こっちの評価でもいいんじゃない？」って聞かれたときに、  
すごく迷うのですが、ルーブリックにこう書いてあることを使って説明し、納得してもらうのにも必要でした。

取組2年目のC教諭は、下線部に示すように、学年の系統を意識して作成したルーブリックによって、該当学年で付けたい力を明確にしたり、他学年の教諭との協議にも活用したりしている。A教諭も同様で、取組1年目であるにもかかわらず、誰が見てもその授業のねらいや授業終了時の子どもの姿が想定できるというルーブリックのよさを実感することができている。

また、B教諭は他学年の授業提案で得られた成果と課題を自らの授業につなぎやすくなったと述べており、ルーブリックへの取組により、成果と課題をつなぎやすくなったことや校内授業研究を日常の授業に生かしやすくなったことが窺える。

以上のことから、学年間の系統性を強く意識した尺度を作成したことで、当該学年で付けたい力を明確にしやすくなり、結果として学年やブロックで協議する際の視点が焦点化され、協議しやすかったものと推察している。また、全体研修やブロック別研修における成果と課題をつなぎやすくなったことも分かった。

これらのことが、「目標共有のための組織体制」の有意向上に寄与したと考えられる。

また、A小学校では1年目に「尺度」を作成し、2年目に「子どもの具体の姿」を作成した。この作成の流れについて、高学年ブロックが授業提案を行った全体研修終了後にインタビューを行った。その概要を表12に、インタビューでの発言を表13示す。

表12 インタビューの概要

対象者	高学年ブロック教員 ・D教諭…取組2年目、研究主任 ・E教諭…取組2年目、研究部員 ・F教諭…取組2年目
-----	---

実施日	平成29年12月7日(木)
主な質問	・ルーブリックに取り組んだ感想 ・ルーブリックへの取組1年目と2年目の違い

表13 インタビューの実際

発言者	発言内容
D教諭	(尺度→具体の姿の順番での作り方は)これでよかったですと思います。 <u>みんなでステップアップできたから。</u>
E教諭	国語って幅が広いし、その教材で何をねらうのかっていうのがしぼりにくいところがあります。だから、いきなり具体例をとってというのはしんどいかもかもしれません。
F教諭	手法に慣れてから具体の姿を作る、がいんじゃないかな。
E教諭	<u>みんなが同じようにルーブリックのことを理解してやるには、この順番(尺度→具体の姿の順)がよいのかなと思います。</u>

3名とも取り組んだルーブリック作成の流れの妥当性について述べている。研究主任であるD教諭や研究部員であるE教諭が述べているように、全教員でルーブリックについて理解し、目標を共有して取組を始めるには、まず尺度を作成し、それを確認しながら子どもの具体の姿を作成するという手順が取り組みやすい方法なのではないかと考えている。

(イ) 「目標達成のための同僚性」の変容

a ルーブリックに係る記述アンケートより

アンケートへの記述内容から、子どもの姿に係る因子3「目標達成のための同僚性」の変容を図3に、記述内容を表14に示す。

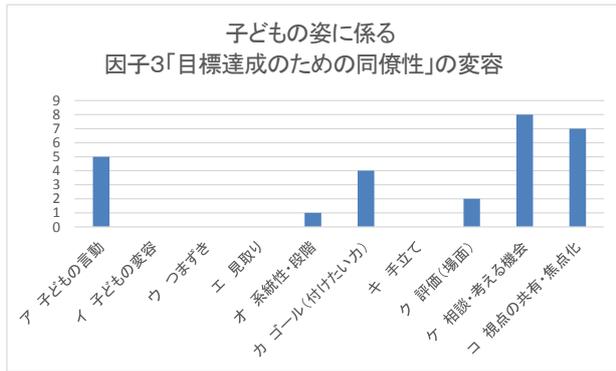


図3 ルーブリックに係る記述アンケート集計 (子どもの姿に係る因子3の変容)

表14 子どもの姿に関する因子3に係る記述

子どもの姿に関する因子3に係る記述
・共通の言葉として協議 ・自分一人ではない ・独りよがりにならない ・付けた力の明確化 ・同じ視点で話し合う ・焦点化 ・深く話し合う ・共有しやすさ ・評価に係る具体的な姿についての協議 ・グループで試行錯誤する姿

図3において出現数が多かったのは、順に「ケ 相談・考える機会」「コ 視点の共有・焦点化」「ア 子どもの言動」であった。

表14からは「自分一人ではない」「同じ視点で話し合う」「グループで試行錯誤」等といった記述が見られるように、学校研究主題達成に向けて学年やブロックでの協議が重ねられていたことが分かる。

#### b ルーブリックに係るインタビューより

高学年ブロックが授業提案を行った全体研修終了後のインタビューの概要を表15に、インタビューでの発言を表16示す。なお、表12と同日に行ったインタビューであるが、回答者が異なっているため、表16に別掲することとする。

表15 インタビューの概要

対象者	高学年ブロック教員 ・G教諭・取組1年目、授業者
実施日	平成29年12月7日(木)
主な質問	・ルーブリックに取り組んだ感想

表16 インタビューの実際

発言者	発言内容
G教諭	今までこんなにやったことはありません

でした。全体研って言っても学年ごとにやっていて、学年ごとにいろいろ話したりして、ブロックでちょっと聞いたりっていうのはありましたけど、ここまでしっかりしていませんでした。今回はブロックの先生も「ちょっと授業の話をしよう。」って言ってくれました。そうやって、いろいろやってくださったので、自分の全体研っていうよりも、いろいろとお世話をしてもらって、「あ〜なるほどな」って思うことがいっぱいあって、本当に勉強になりました。

(中略)

ルーブリックも、僕が苦勞して作るというよりも、ブロックで話し合って作っていきました。「これで合ってるかな、どうかな」って言いながら。でもそれがあるから評価の部分で、子どもたちがどうなっていく授業なのか、っていうのはイメージできました。(略)

G教諭は、異動に伴い着任したばかりの1年目に全体研修の授業者となった。学年の同僚はもとより、ブロック(低・中・高学年に分けた2学年1チーム)の同僚からの言葉かけや助言が自身の授業づくりに大きく影響を与えたと述べている。それは、ルーブリックを介して共通の話題があり、解決したい課題が共有できていたためではないかと考えている。また、ルーブリックを介して同僚性が向上すれば、着任1年目であっても学校研究主題を理解し、それを達成するための授業提案を十分に行うことができることも併せて示唆している。

以上のように、学校研究主題で目指す子どもの姿をルーブリックとして作成する過程で、相談し合い、話し合う機会が増えたと考えることができる。また、ルーブリックを作成することで、協議の際の視点が焦点化され、話し合いが深まりやすくなったと推察することができる。

#### (ウ) 「子どもの積極的理解」の変容

##### a ルーブリックに係る記述アンケートより

アンケートへの記述内容から、因子4「子どもの積極的理解」の変容を図4に、記述内容を表17に示

す。

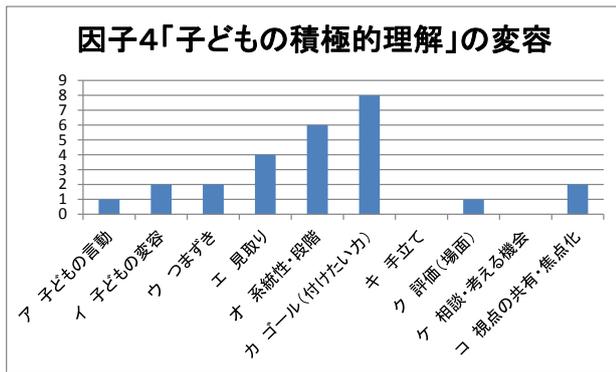


図4 ルーブリックに係る記述アンケート集計 (因子4の変容)

表17 子どもの姿に関する因子4に係る記述

因子4に係る記述
・A評価とB評価の違いを認識 ・見取りの行いやすさ ・ 単元目標の明確化 ・ゴールの姿を具体的にイメージ ・つ まずきの見取り ・子どもの活動の指標 ・めあてと子ども の姿の一致 ・たてのつながり ・レベルの把握 ・児童理 解の深まり ・学習計画の立てやすさ ・客観的指標 ・子 どもの実態把握

図4において出現数が多かったのは、順に「カ ゴール(付きたい力)」「オ 系統性・段階」「エ 見取り」であった。

表17からは「めあてと子どもの姿の一致」「児童理解の深まり」「客観的指標」等といった記述が見られるように、ルーブリックを作成・活用することで、学年の系統を踏まえ、当該学年での本単元・本時で付きたい力が明確になり、授業における子どもの見取りが行いやすくなったものと考えられる。

#### b プロトコル分析より

年度末に実施された最後の全体研修では、1年間の取組の成果と課題を次年度につなげることを目的として、取組のよさと課題を出し合い、因子2～因子4に分類して整理する研修を行った。その際のルーブリックに係るプロトコルを表18に示す。

表18 まとめの全体研修におけるルーブリックに係るプロトコル

発言者	発言内容
H教諭	ルーブリックは子ども理解かな。授業のねらいとする子どもの姿を見取るうえで

I 教諭	参考になったから。 ルーブリックは子どもの姿を明確にするために有効だったと思う。
J 教諭	私も、あれもこれもではなく、焦点化していたので、いっぱいやると……。授業のねらいですごく悩んだときに、ルーブリックがあるから、今回はこっちだよって言ってもらえましたよね。ルーブリックがない学校だったら、もしかして逆のほうを選んでいたかもしれない。ルーブリックで付きたい力が明確になっていたことで、納得いく結論をもらったと思う。
K 教諭	単元の言葉を使ってルーブリックがあることで、初めて見る授業で何ができていたらいいのかが分かりやすかったと思う。子ども理解かな。

H教諭やI教諭の発言に代表されるように、A小学校の多くの教員がこの全体研修会においてルーブリックが子どもの理解を進める際に役に立ったと述べている。

J教諭が述べている「付きたい力が明確になっていた」とは、尺度の部分のことを、K教諭が述べている「単元の言葉を使ってルーブリックがある」とは、子どもの具体の姿の部分のことを指していると思われるが、ルーブリックを活用することで、尺度によって付きたい力を確認し、子どもの具体の姿を見取りに活用していたものと考えられる。

A小学校は、一年次に尺度を作成し、見取りの視点としたが、尺度だけでは具体の姿をイメージしにくく、見取りが難しい、との声があった。このことは、指標による因子4の向上が認められなかったことが証明している。一方で、単元における子どもの具体の姿を加えた二年次に指標による因子4の向上が認められる結果となったのは、付きたい力を明確にするうえで尺度は欠かせなかったが、子どもの積極的理解を進めるうえでは子どもの具体の姿も必要であるということに他ならない。子どもの具体の姿の部分、単元の言葉を使ってより詳細に作成することで、より活用しやすく子どもの理解が進みやすいルーブリックになるのではないかと考えられる。

#### c ポートフォリオ等校内授業研究に係る記録物等よ

り

ここでは、A小学校が独自に取り組んでいる「研修内容活用ポートフォリオ」やその他の資料から、L教諭の因子4への取組について述べる。

L教諭は、特別支援学級の担当で、取組2年目であるが全体研修で授業公開を行った経験はない。前述の校内授業研究診断・評価指標（改訂版2）では、因子4が4.0ポイントから5.0ポイントへと最も向上した教員である。

L教諭の「研修内容活用ポートフォリオ」への記述を表19に示す。

表19 L教諭の「研修内容活用ポートフォリオ」への記述内容

第2回全体研修までに取り組んだこと	児童の発達段階とルーブリックの内容を意識した目標設定を行い、スピーチタイムなどの評価に活用した。
第3回全体研修までに取り組んだこと	ルーブリックを単元における具体的な姿で表現することによって、他教科においても見通しをもった指導を心がけるようになった。

また、L教諭は、所属する高学年ブロックの全体研修での授業提案後、次のように述べている。

表20 L教諭へのインタビュー

発言内容
授業に現れる子どもの姿で（ルーブリックを）設定しようっていうのが、特別支援で言うと、発達の段階の区切り方を授業場面で参考にする、というのが多々あります。子どもの発達を階段で言うと、1段階一んと上がるものだと思ったら、子どもを見ると、「あ、この子にはもっと刻みがある」っていうのが見えるじゃないですか。ルーブリックを使うというのは、そのような場面を考えることで子どもに力を付けていけるっていうのはあるかなと思います。

表19の下線部に見られるように、L教諭は全体研修終了後の自身の授業づくりに、ルーブリックを意識した取組を行っていることが分かる。表20に示した発言内容から推測するに、それは、特別支援学級担当者ならではの視点から、子どもの見取りへの課

題意識が元々あったからなのかもしれない。しかし、いずれにしても、L教諭のように、全体研修での学びを基に、日常の授業にルーブリックを意図的に組み込んでいく意識をもつことは、因子4の向上に大きく影響することを示唆している。

## イ B小学校の取組に係る分析と考察

### (7) 「目標共有のための組織体制」の変容

#### a ルーブリックに係る記述アンケートより

アンケートへの記述内容からキーワードを抽出し、全設問を通じた出現数や質問ごとの出現数をまとめた。まずは、全設問を通じた出現数を図5に示す。

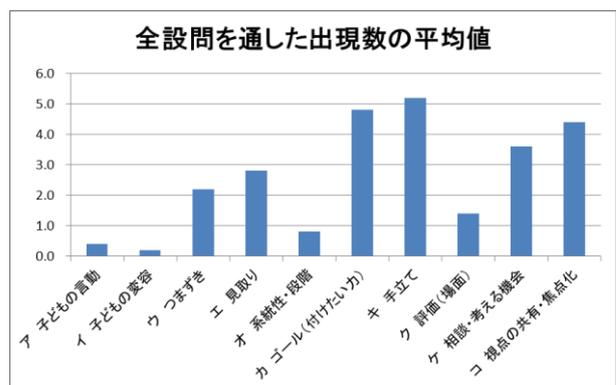


図5 ルーブリックに係る記述アンケート集計（全設問を通じた出現数の平均値）

全体をとおして出現数が多かったのは、順に「キ 手立て」「カ ゴール（付けたい力）」「コ 視点の共有・焦点化」であった。ルーブリックによって、手立てやゴール（付けたい力）が共有されたことを実感し、目標共有に寄与していたことが分かる。

#### b ルーブリックに係るインタビューより

全体研修終了後、B小学校での取組が1年目・2年目の教員にインタビューを行った。インタビューの概要を表21に、インタビューでの発言を表22示す。

表21 インタビューの概要

対象者	B小学校での取組が1・2年目の教員 ・M教諭・取組1年目 ・N教諭・取組1年目 ・O教諭・取組2年目
実施日	平成29年11月30日（木）
主な質問	・ルーブリックに取り組んだ感想

	・ルーブリックへの取組1年目と2年目の違い
--	-----------------------

だけになったので、目指す姿が、はっきりと分かるようになりました。ルーブリックを作る時も去年より具体的にイメージできるようになったし、授業を見る時も、どんな姿が見えやすかったです。

表 22 インタビューの実際

発言者	発言内容
M教諭	<p>私は転勤してきて、ルーブリックという言葉を初めて聞きました。そして、いろいろな「わかる」があるんだよっていうのも初めて聞きました。その「わかる」について理解するまでは大変でした。</p> <p>「わかる」については、藤田先生にお話を聞きに行く機会があったので、それも勉強になりましたが、やはり、最初の校内授業研究の授業者の〇先生がルーブリックを作られた頃から、共通ルーブリック（尺度）があって、そこに当てはめながら、本時のルーブリック（子どもの具体の姿）を作るという手順が分かって、ストンと落ちました。そこからは、尺度に当てはめて作るというのは作りやすいなあって、思っています。そして、<u>授業を見るときにも、この先生は、この姿をめざして授業されているんだなって参観者が共通認識できて、たとえ、違う学年でも、授業者と同じ土俵に立って、授業が見られるな</u>と思っています。</p> <p><u>私は協議会の司会もしたのですが、そのことで、すごく協議会も進行しやすかったなあって、感じました。</u></p>
N教諭	<p>今までは3段階評価でずっと行ってきた中で、今回のこのルーブリックは4段階。普通、3のところまでA評価だと思うのですが、そこから更にプラス1みたいなイメージがすごくありました。そのイメージから、授業をする上では、<u>手立てをもう1つ加えて、そこに到達するようにするイメージで授業を見ていくと分かりやすかったです。</u>だから、授業見るときも、いっぱいの内容をやっているなという感覚にもなっています。</p>
〇教諭	<p><u>私は去年より作りやすく感じています。</u>去年はどの「わかる」なのか、一生懸命考えて作ったり、授業で見たりしていたのですが、今年は、1時間で「分る」</p>

M教諭は、下線部のように、ルーブリックがあることによって、他学年の授業を見る時も授業の目指す具体の姿が分かって、見ている参観者も共通認識できるという良さを挙げていた。違う学年であっても、同じ土俵に立って考えることができるとあり、ルーブリックで子どもの具体の姿を示すことが、学校全体で目標を共有することに役立っていることを実感していた。

また、M教諭は、協議会の司会をした経験から、校内全体で共通のイメージをもつことの利点を、司会の立場からも感じていた。

N教諭は、ルーブリックがあることでプラス1の手立てを考えることになったと述べている。学校全体で目指す姿に向けて、どのような授業を行うべきか、共有している姿であったと捉えることができた。

取組2年目の〇教諭は、今年度、ルーブリックを改善したことで、昨年度より1時間で目指す姿が具体になったと延べ、そのことで、他の教諭と共有できたと、平成29年度の改善したルーブリックの良さを述べていた。

以上のことから、ルーブリックを作成・活用したことで、本時の目指す姿やゴールの姿が具体になり、授業者・授業参観者・司会進行者等、学校全体で目標や手立てが共有されていたのではないかと考える。

#### (イ)「目標達成のための同僚性」の変容

##### a ルーブリックに係る記述アンケートより

アンケートへの記述内容からキーワードを抽出し、授業に係る因子3「目標達成のための同僚性」の変容についての出現数についてを図6に、記述内容について表23に示す。

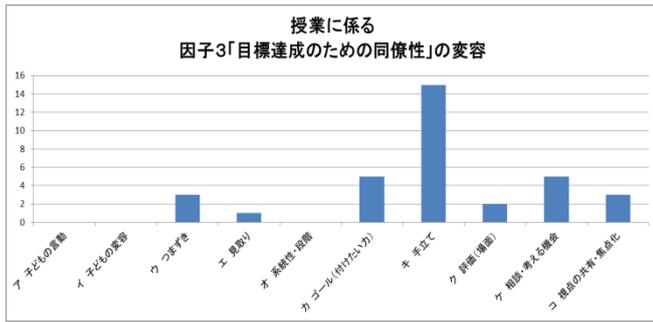


図6 ルーブリックに係る記述アンケート集計 (授業に係る因子3の変容)

出現数が多かったのは、「キ 手立て」であった。また、記述については、「手立てや支援の具体」に関する記述が多かった。

ルーブリックを作成・活用する中で、具体的な「手立て」について話す機会が増え、同僚性が高まったことが分かる。

表23 授業に関する因子3に係る記述

授業に関する因子3に係る記述
・手立てや支援の具体化 ・目指す姿の明確化 ・同じ土俵 (目標や課題を具体的に共有) ・明確な基準

b ルーブリックに係るインタビューより

全体研修終了後、B小学校での取組が1年目・2年目の教員にインタビューを行った。インタビューの概要を表24に、インタビューでの発言を表25に示す。

表24 インタビューの概要

対象者	B小学校での勤務が1・2年目の教員 ・P教諭…取組1年目、授業者 ・Q教諭…取組2年目
実施日	平成29年11月30日(木)
主な質問	・ルーブリックに取り組んだ感想 ・ルーブリックへの取組1年目と2年目の違い

表25 インタビューの実際

発言者	発言内容
P教諭	最初、ルーブリックの意味が分からなくて、どうやって作るのか分からなかったのですが、(同学年に)研究主任の先生もおられたので、教えてもらいながら作成しました。作成しておけば、授業中

Q教諭	は、子どもがよく見取れてすごく楽しかった。(略)
	協議会の時も、他の先生からの話を聞きながら、この子はまだこの段階だったのか、と自分が見えていなかった姿も言ってもらえるので、次の手立てを考えることができ、ありがたかったです。
	お互いの観察授業のあとは「こうだったよね」と、ルーブリックを基に言い合っています。(略)
	昨年度からルーブリック自体は変わったのですが、子どもを見取るという点では同じで、それを基に具体的に話ができています。

P教諭は、校内研究授業の授業者として、ルーブリック作成時と協議会の時に同僚性を感じている。ルーブリック作成時には、子どもの姿を相談しながら作成することで同僚性が高まっている。

また、校内研究授業における協議会では、参観者が、自身の意図をくみ取って、子どもの具体や手立ての有効性について話ができることで、自分のやりたかったことを理解してもらえる安心感から、同僚性を感じていたのではないかと考える。

取組2年目のQ教諭は、様々な授業で共通した話ができる良さを挙げ、子どもの姿について話す機会が増えたことによる同僚性の高まりを感じていた。このことは1年目との差を感じないとも述べており、ルーブリックによって、共通の授業の話題ができる良さを実感していた。

以上のように、ルーブリックによって授業を見合う中で、共通の視点で授業や子どもの姿を見ることができ、同僚性が高まったと捉えている。

(f) 「子どもの積極的理解」の変容

a ルーブリックに係る記述アンケートより

アンケートの記述内容から、因子4「子どもの積極的理解」の変容を図7に、記述内容を表26に示す。

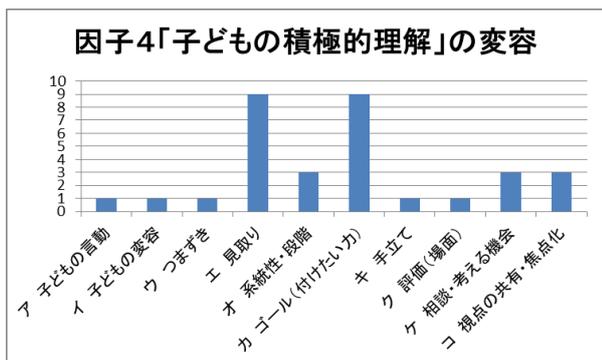


図7 ルーブリックに係る記述アンケート集計  
(因子4の変容)

出現数が多かったのは、「エ 見取り」「カ ゴール(付けたい力)」であった。また、記述内容には、「学びの変容」や「子どもを見る視点」「子どもを見取る力」の記述内容が見られた。ルーブリックを活用・作成することで、子どもの現状の見取りやゴールの姿について考え、子どもの学びの変容を積極的に理解しようとしていたことが分かる。

表26 因子4に係る記述

因子4に係る記述
・目標設定 ・学びの変容 ・手立ての有効性 ・目指す子どもの姿 ・子どもを見る視点 ・子どもを見取る力

#### b ルーブリックに係るインタビューより

全体研修終了後、B小学校での勤務が1年目・2年目の教員にインタビューを行った。インタビューの概要を表27に、インタビューでの発言を表28に示す。

表27 インタビューの概要

対象者	B小学校での勤務が1・2年目の教員 ・R教諭…取組1年目 ・S教諭…取組1年目 ・T教諭…取組1年目 ・U教諭…取組2年目
実施日	平成29年11月30日(木)
主な質問	・ルーブリックに取り組んだ感想 ・ルーブリックへの取組1年目と2年目の違い

表28 インタビューの実際

発言者	発言内容
R教諭	私は評価の仕方が、今までよくわかっ

ていなくて、ただ、ルーブリックがあることで評価ができるようになりました。ルーブリックで、子どもの姿が細かく決められているので、「ここはこの姿が見えればいいのだけど、今はまだここまでだね。」と見えるようになってきました。そして、協議会で他の先生方と話し合う中で、少しずつ自分の見方にも自信がもてるようになりました。

今日の授業の中でも、問題が解けているか解けていないかというだけでなく、解けていても方法がどうだったのかというところまで見られるので、誰が見ても同じ評価ができるルーブリックだと思いました。

S教諭 校内研究授業での子どもの見方が分かりました。今回、ルーブリックがあることで、より深く子どもの姿が見られました。

T教諭 授業で見取るときは、ルーブリックがあるので、この子は、今、この段階なんだとか、最後はここまで上がったねとか、そういうところが見えるようになってきたと感じています。

U教諭 ルーブリックの作成については、去年よりも簡単になりました。簡単になった分、少しざっくりしてるのかとも思うのですが、でも、子どもの見取りについては、ここをしっかりと見ればいいんだっていう考えが働いて、逆に分かりやすいと感じています。

すっきりしたルーブリックになって、個人的には、作りやすくなったし、児童の見取りもしやすくなったと思います。

R教諭は、ルーブリックの活用により、子どもの解答を表面的に捉えるだけでなく、方法や考えの変容まで見取ることができたと述べている。また、学校全体で、誰が見てもほぼ同じ見取りになることを挙げ、見取る力の向上を実感していた。

S教諭はより深く子どもが見られるようになったこと、T教諭は学びの変容が見られるようになったことを述べていた。

また、取組2年目のU教諭は、昨年度のルーブリ

ックとの違いを述べており、よりシンプルなルーブリックの方が見取りやすいと述べている。ルーブリックを作成するときの視点につながる発言であったと捉える。

以上のように、ルーブリックがあることで、子どもを見る視点をはっきりとするため、子どもの積極的理解につながったと考える。

また、本インタビューによって、子どもの積極的理解のためには、ルーブリックの尺度の部分について、内容を焦点化し、シンプルにすると効果的であることが示唆された。

## ウ C中学校の取組に係る分析と考察

### (7) 「目標共有のための組織体制」の変容

#### a ルーブリックに係るインタビューより

本年度の研究を終え、教員にインタビューを行った。インタビューの概要を表29に、インタビューにおける発言内容を表30に示す。

表29 インタビューの概要

対象者	・V教諭…取組2年目 ・W教諭…取組1年目
実施日	平成30年3月27日(火)
主な質問	・ルーブリックに取り組んだ感想 ・ルーブリックへの取組1年目と2年目の違い

表30 インタビューの実際

発言者	発言内容
V教諭	(他の先生とも話を) します, します。ルーブリックのこともそうだし, 普通の道徳の中でのことも話もするし, 授業の担当でないときでもあります。結構話します。 <u>学年(授業改善チーム)の中が多いです。</u> (中略) 今年度については推進リーダーがおられたので, <u>ルーブリックを規準に推進リーダーは話をしてくださったので</u> , 自分がこの場面で, 普段の道徳の授業の中で, 「こういう言葉が足りなかったけえ, こここまで上げられなかったんよ」とか「こう

	いう言葉を拾ってあげたらもっと伸ばせたね」っていうふうに言われていたから, そこは <u>一つの規準になったし, それを「この規準を(私は) こうやって上げていこうと思ったら, こういうふうに推進リーダーに言われたんです」</u> って(他の教員に)言ったら, <u>みんなが共通認識をもってるから, ルーブリックの1・2・3・4・5が。「5にしようと思ったらこうした方がいいですよ」とか言っただけで, みなさんが分かってくさる。話題の規準をはっきりするのはかなり大きかったです。(ルーブリックは) <u>みんなの話題の共通の認識になります。教科についても同じような話題で話ができたり。</u></u>
W教諭	協議会が難しかったことはありました。他の先生が言っていることが正直分からないことが結構あって。授業研をやったよやくなんとなんとかかめてきたかなってというのはあるんですけど。議論のすごさについていけないというか。 <u>この子は自分目線でしかかいてないからここってというのは分かるんですけど, それからどういう発問にすればよかったかねみたいなのが全然分からなかったりするときもありました。</u> (中略) この1年間でだいたいの流れとかみなさんが目指されているところとか, 学校としての方針とか, そういったのがつかめてきたので, 来年はもう少し主体的に参加できるかな。

C中学校は、「授業改善チーム」が中心となって2度のプレ授業, 研究授業, ポスト授業, 協議会等の授業研究の取組を進めてきた。二人の発言内容に共通するのは, 推進リーダーが起点となり, 学年, 教科担当へと授業づくりの輪が広がっているという点である。

取組2年目のV教諭は, 下線部に示すように, 推進リーダーが「ルーブリックを規準に」声をかけることで, 授業づくりの規準をもつことができたことを実感している。また, そのことによってルーブリックが教員間の「共通認識」となり, 学年や教科においても, 同じ規準で協議が行われる環境の構築に

つながったことが分かる。

このように研究授業を行うときだけでなく、日常的に「授業改善チーム」のメンバーと授業づくりについて言葉が交わされており、「授業改善チーム」という組織体制が教員同士をつなぐ役割を担っていたと言える。

一方、W教諭は、「授業改善チーム」を中心とした研究組織によってルーブリックのよさは感じながらも、協議会での交流に難しさを覚えている。W教諭は本年度からC中学校に勤務している教員であり、初任者である。特にW教諭のような教員が、十分な理解の基に研究に取り組めるよう、理論研修の場を設けたり、協議会において若手教員や新しく赴任してきた教員を支える工夫を促したりするなどの、担当指導主事による丁寧な支援が、目標達成のための組織体制を、より強固なものにするために必要であった。

(イ) 「目標達成のための同僚性」の変容

a ルーブリックに係る記述アンケートより

アンケートの記述内容から、因子3「子どもの積極的理解」の変容を図8に、記述内容を表31に示す。

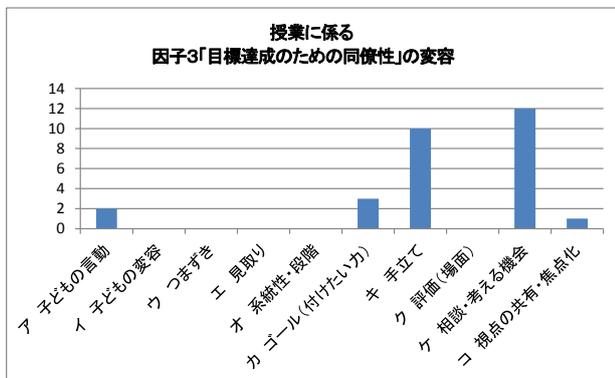


図8 ルーブリックに係る記述アンケート集計 (因子3の変容)

表31 因子3に係る記述

授業に関する因子3に係る記述		
・身に付けさせたい力	・発問の精選	・生徒の言動を想定
・同じ観点で討議	・思考を深める手立て	・主要発問の設定
・変化の要因	・教師のはたらきかけ	

出現数が多かったのは、順に「ケ 相談・考える機会」「キ 手立て」であった。

アンケートには、「ルーブリックがあることによ

り、具体的にどのようになっただけでなく、日常的に「授業改善チーム」のメンバーと授業づくりについて言葉が交わされており、「授業改善チーム」という組織体制が教員同士をつなぐ役割を担っていたと言える。

b ルーブリックに係るインタビューより

本年度の研究を終え、教員にインタビューを行った。インタビューの概要を表32に、インタビューにおける発言内容を表33示す。

表32 インタビューの概要

対象者	・X教諭・取組1年目、授業者
実施日	平成30年3月9日(金)
主な質問	・ルーブリックに取り組んだ感想 ・ルーブリックへの取組1年目と2年目の違い

表33 インタビューの実際

発言者	発言内容
X教諭	授業をつくる時、ルーブリックを基に子どもの具体的な姿を考えて、段階に並べてみるんですけど、これまで以上に <u>周囲の先生に自分の考えを聞いてもらったり、同じ教材を扱ったときの生徒の反応を聞いたり、発問について意見を求めたりという共有の場面が増えました。</u>

取組1年目のX教諭は、ルーブリックに対応する子どもの具体的な姿を推測したり、子どもに付けたい力を明確にしたりすることを通して、授業づくりに係る自身の課題や迷いが明らかになったものと考えられる。その課題や迷いを同僚に聞いてもらいたい、意見を聞きたいという思いが生まれ、積極的な交流や協議につながったと推察される。こうした状況は他の教員にも見られる傾向である。

以上のことから、ルーブリックの作成、活用は、ルーブリックに初めて取り組む教員にとっても、授業研究の視点が焦点化されることで、①考えの交流

につながる事、また、②教員同士で子どもをどのように見取るか、どのように授業を組み立てるかを協議する機会につながる事が分かる。

(ウ) 「子どもの積極的理解」の変容

a ルーブリックに係る記述アンケートより

アンケートの記述内容から、因子4「子どもの積極的理解」の変容を図9に、記述内容を表34に示す。

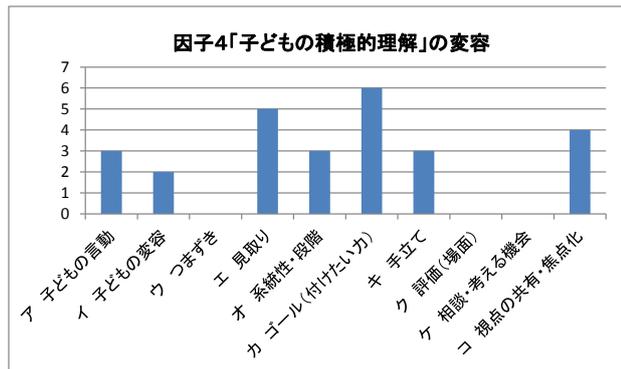


図9 ルーブリックに係る記述アンケート集計 (因子4の変容)

表34 因子3に係る記述

因子4に係る記述
<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒の理解の段階</li> <li>・理想とする生徒像</li> <li>・振り返りで書かせたいこと</li> <li>・授業後の子どもの姿</li> <li>・子どもの発言を意識</li> <li>・具体的に目指す姿</li> <li>・生徒の言動をイメージ</li> <li>・指標に照らした見取り</li> <li>・言葉の意味や背景</li> <li>・生徒の変容</li> <li>・深い思考の定義がわからなくなっている</li> <li>・見取りに自信がない</li> </ul>

出現数が多かったのは、順に「カ ゴール (付けない力)」「エ 見取り」であった。

アンケートには「指標がはっきりしているので、そこに照らし合わせて、見取ることができるようになった」「目指すべき姿を考えるようになったことで、生徒から出た言葉の意味や、背景を読み取れるようになってきた」等の記述が見られる。

ルーブリックによって学校研究主題で目指す子どもの姿が明確になったことで、それに向けて子どもの姿が、どのように変容しているかというより深い見取りが行われるようになったことが窺える。

b ルーブリックに係るインタビューより①

本年度の研究を終え、教員にインタビューを行った。インタビューの概要を表35に、インタビューにおける発言内容を表36示す。

表35 インタビューの概要

対象者	・Y教諭・取組2年目
実施日	平成30年3月27日(火)
主な質問	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ルーブリックに取り組んだ感想</li> <li>・ルーブリックへの取組1年目と2年目の違い</li> </ul>

表36 インタビューの実際

発言者	発言内容
Y教諭	<p>こういうふうなことを書いてくれたらいいなというのはもちろん思いながら質問は書くんですけど、そのワークシートの発問ですら、結構言葉じりさえ、考えるようになりましたよね。この言葉で、この語尾で「どういうふうに描いているでしょうか」なのか「描いてみて気付いたことはなんですか」とか、そういうちょっとした言葉の使い方をものすごい気にするようになりました。(子どもから返ってくる答えが)全然違うので。</p> <p>(中略)</p> <p>今までだったら「感想書きなさい」って書いていたのが、今は「気付いたことはなんですか」とかそういうふうに焦点化した聞き方になりました。</p>

Y教諭は、下線部に示したように、自身の専門教科を指導する際にも、ルーブリックを意識し、目指す生徒の具体的な姿を明確にするよう努めている。そしてその姿に導くために発問を焦点化していくことが重要であると感じ、言葉を精査している様子が分かる。こうしたY教諭の実践は、ルーブリックを活用したことにより、「(子どもから返ってくる答えが)全然違う」という、実感を得たからこそ生まれるものである。

このように、C中学校の教員の多くはルーブリックに基づき子どもを理解することを肯定的に受け止め、実践していることが窺える。

c 協議会におけるプロトコルより

研究授業後の協議会において、ルーブリックについて意見交流を行った。意見交流の概要を次の表 37 に、意見交流での発言を表 38 に示す。

表 37 意見交流の概要

対象者	全教員 ・ a 教諭・取組 2 年目 ・ b 教諭・取組 1 年目 ・ c 教諭・取組 1 年目
実施日	平成 30 年 2 月 9 日 (金)
主な質問	・ ルーブリックに取り組んだ感想

表 38 意見交流の実際

発言者	発言内容
a 教諭	ずっとこの形でやってきたから、最初は思ってたかもしれないけど、今は普通になってしまった。 (中略)
b 教諭	言葉じりをとると言い方はおかしいかもしれないけど、言葉だけが先行しているような、これでパターンが決まったら、あつもう、子供はこう答えればいいんだみたいな。昔の道徳みたいに、いろんな意見が出た上でやるっていうのもいいっていうか、でも評価をしなければいけないので無理やり作ったっていう。
a 教諭	<u>評価のことを考えたら違和感がある。授業を作っていく上で利用できるのは違和感はないんだけど、評価にしようと思ったら、きれいごと書いたやつが勝ちじゃん。</u>
b 教諭	そう、そうなんよね。
c 教諭	私が授業したときは、(レベル 3・4 に関わる) 第三者的になる目標じゃなくて、 <u>自分の中に入って行く目標で、このルーブリックだと上にはいかない。</u>
b 教諭	むしろ自分のことをしっかり書いた子のほうが… <u>ゼロのぶんがいけないっぽく、上がいいっぽく。なんかイメージ的にね。でも心がしっかりできるわけじゃん。</u>

c 教諭の発言に代表されるように、このグループの教員は、子どもの言動やその背景を丁寧に見取ろうという意識をもっている。しかし、一方で道徳科の特性や評価の在り方を考えた際に、授業研究で作成、活用したルーブリックに違和感を抱いていることが分かる。

こうした姿は「深い思考の定義が少しわからなくなっている」「ルーブリックの深い思考と(道徳で評価すべき)多角的・多面的な考え方に違和感がある」という表 34 のアンケートの記述からも窺えるものである。

d ルーブリックに係るインタビューより②

本年度の研究を終え、教員にインタビューを行った。インタビューの概要を表 39 に、インタビューにおける発言内容を表 40 に示す。

表 39 インタビューの概要

対象者	・ d 教諭・取組 2 年目、授業者 ・ e 教諭・取組 2 年目
実施日	平成 30 年 3 月 27 日 (火)
主な質問	・ ルーブリックに取り組んだ感想 ・ ルーブリックへの取組 1 年目と 2 年目の違い

表 40 インタビューの実際

発言者	発言内容
d 教諭	ルーブリックに当てはめやすいのは内容項目ごとで違うと思うんですよ。「思いやり」をルーブリックに当てはめようと思っても、どうしても子どもたちの意見としては、相互理解(尺度の 2)が出てきてしまう。彼ら、彼女らの中では「自分にふれあう人たちに思いやりって与えるものでしょ」っていうふうな感じになってくるから、それをどうやって引き伸ばしていけばいいのかっていうところも、悩みどころだし、ほんとに(尺度は)内容項目によって違うんだなって思います。 <u>尺度も、内容項目によっては変わってくる、より深められるというか評価しやすくなるんじゃないかなとか思ったりしたことは何度かあります。同じ学年の先生とかも「内容項目ごとにちょっと</u>

	違うよね」みたいに話して「確かに」と思うことはありました。
e 教諭	<u>道徳では個の意見を見るんじゃなく、その子の活動の中でその子が自分の考えだけじゃなくて、もう一人の考えを受け入れる、次のレベルが、受け入れた相手のことが分かる、次が自分の意見と相手の意見を摺り合わせてよりよいものをつくっていく、それを最後第三者的な目線で見れるようになるっていう、活動を通しての5段階じゃないんですかって言ったことがあって。</u>

d教諭, e教諭は、ともにルーブリックの活用意識が高い教員であるが、本研究で作成、活用したルーブリックに改善の必要性を感じていることが分かる。d教諭は、「内容項目」によってルーブリックが変化する可能性があることについて、e教諭は道徳の評価の在り方についてそれぞれ言及している。

二人が感じたルーブリック活用の難しさは、道徳の評価の特性にも関わるものである。ルーブリックの扱い方によっては、いわゆる「価値の押しつけ」につながる場合も考えられる。

このことは、道徳を研究教科として扱う上で、重要なことである。本研究において、ルーブリックの効果を実感し、汎用化の意識をもちながらも、同時にルーブリックに対する違和感や、改善の必要性を感じている教員が少なからずいた。この要因の一つには、学校研究主題に係るルーブリックと教科の評価規準の在り方について、十分に理論的な支援をすることが適わなかったことがあると推察される。支援する指導主事が、ある程度明確に、ルーブリックのイメージを示す必要があったと考える。

今後は、道徳科の評価における国の方向性である『『一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展しているか』、『道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているか』<sup>1)</sup>』といった点に着目したルーブリックの改善を目指していく予定である。

## IV 成果と課題

本研究による成果を3点、課題を1点挙げ、まとめとする。

### 1 成果

- ルーブリックを作成・活用することにより、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」が高まり(道筋2)、その結果「授業研究の効力感」が向上することが実証された。
- 「授業研究の効力感」が高まる学校研究主題を具体的に示したルーブリックの作成・活用に係る具体的な実践例について整理することができた。
- 指導主事が学校への指導を行う際のポイントを整理して明らかにすることができた。
  - ・ ルーブリック作成にあたっては、学校研究主題に沿った尺度作成のための適切な資料を提示する必要がある。学習指導要領の指導事項はすでに系統的に示されたものであることから、指導事項を焦点化し、どの学年も統一して取り組むことで、効果を得やすい。ただし、前提として、学校研究主題が具体的で共有されやすいものである必要があることから、事前に学校研究主題の焦点化を図っておく必要がある。
  - ・ ルーブリックの作成の際は、まずは尺度の部分を作成し、それを基に各授業者等が子どもの具体の姿を作成する、という手順が最も取り組みやすい。作成についての指導を行う際は、この点に留意すると効果的なルーブリックが作成できる。
  - ・ 研究教科だけでなく、日常の授業でルーブリックを活用できるようにするためには、尺度で示す内容を焦点化し、シンプルな内容に整理することが必要である。
  - ・ ルーブリックを活用し、その意義を実感するために、協議会において子どもの学びの様子を評価したり協議したりする場を設定する必要がある。

### 2 課題

- 校内授業研究に外部講師として訪問する場合、複数回、もしくは連続して訪問することはあまりないため、訪問先の校内授業研究に資するルーブリックの導入については工夫が必要となる。まずは、訪問先の学校研究主題からルーブリックをイ

メージして校内授業研究に臨み、段階的な子どもの学びを紹介しながら指導・助言を行うことは効果的なのではないかと考えている。また、あらかじめ研究主任等、研究を推進する立場の教員と打合せをし、尺度だけでも事前に示すことができれば、見取る段階的な子どもの学びを教員と共有しやすくなる。今後は、通常の学校訪問の場で校内授業研究に資するルーブリックの活用についてさらに追求していく必要がある。

## 引用・参考文献

- 1) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 「参考資料1」(平成28年7月22日)
- 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 ― 授業研究充実のためのハンドブック作成に向けて―」
- ② 難波博孝(2006)『楽しく論理力が育つ国語科授業づくり』明治図書
- ③ 文部科学省(平成20年)『小学校学習指導要領解説国語編』
- ④ 藤田敦(2016)『「3つのわかる」を生む教授―学習活動の探索』
- ⑤ 鈴木由美子他(2012)『やさしい道徳授業のつくり方』溪水社