

## 教員免許状更新講習の構想・実践・省察を促す 講師用ルーブリックの開発

Development of an instructor's rubric for design, implementation and  
reflection on teacher license renewal courses

中 井 悠 加

(保育教育学科)

古 賀 洋 一

(地域文化学科)

米 沢 崇

(広島大学大学院人間社会科学研究科)

キーワード：主体的・対話的で深い学び、学び続ける教員、教員免許状更新講習、教員研修

### 1. はじめに

本稿は、教室で「主体的・対話的で深い学び」を実現するために自ら学び続ける教員を育成するための「教員の学びの場」を模索する研究の一環である。

中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」（2012年8月）で示されたアクティブ・ラーニングは、平成29年・30年告示の学習指導要領において「主体的・対話的で深い学び」という新たな学びの姿として位置づけられた。教室におけるそうした「学び」の主体は学習者であるが、それを実現するためには、誰よりも教員が「主体的・対話的で深い学び」を体験し、自身の学び観を更新していくことが求められる。

これまでも、教員の指導力向上を目指した教員研修が校内外で様々な実践されてきた。しかし、講師の立場から、どのように教員研修を企画・運営すればよいかを検討した研究としては、脇本他（2017）や米沢他（2019）があるもののその数はまだ少なく、未開拓の領域と言ってよい。

こうした問題を受けて、本稿では、教員研修を受講者（教員）が「主体的・対話的で深い学び」を経験する場へと改革していくための講師用ルーブリックを開発する。そして、教員免許状更新講習も同様にそうした「学びの場」の一つとして捉え、稿者らが実施した講習へとルーブリックを活用していった過程とその結果を分析する。そのことを通して、ルーブリックが講習の改善にいかん機能するかを考察するとともに、今後のさらなる可能性に言及する。

## 2. ルーブリック開発

### 1) 目指すべき教員の学び

住田（2019）は「主体的・対話的で深い学び」の各要素をそれぞれ次のように定義している（pp.61-62）。

主体的学び：自分自身と対峙し、振り返り、考える営み

深い学び：世界と認識主体との新しい関わり方が生まれること。新しい視野を得ることは必然的に自身を見つめ直す契機となる

対話的学び：それぞれの体験に「相互承認」の機会を与え、社会的な意味を生み出すこと

住田は、「対話的学び」には2種類の対話が存在すると想定している。ひとつはその場に集い共に学ぶ仲間との「共時的ネットワーク」であり、いまひとつは学びの対象について思考の着眼点を与えてくれる、過去に蓄積されてきた知識・理論（見方・考え方）との「通時的ネットワーク」である。

これらを統合して、「主体的・対話的で深い学び」の姿を示したのが図1である。冒頭でも述べたように、こうした学びを教室で実現するためには教員自身の学び方が「主体的・対話的で深い学び」でなければならない。

### 2) 教員研修が担保すべき4つの要件

図1に沿って、教員研修に不可欠な要素をひとつずつ整理する。

【主体的な学び】は、学習者（＝教員。以下同）が自分自身で学ぼうとする意志をもち、自分自身の課題や問題関心を学びに反映させることである。その実現のためには、学ぶ内容について、学習者が自身の考えや問題意識をもって臨む仕掛けが必要となる。

【対話的学び】には、上述の通り「共時的ネットワーク」と「通時的ネット

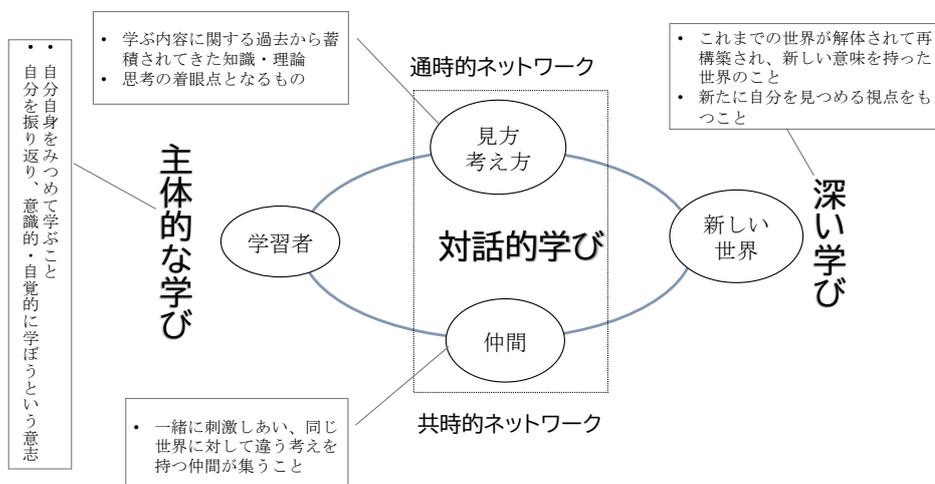


表1 ルーブリックを構成する「領域」

領域	概要	
主体性 A. ニーズ対応	研修の受講者がその内容を「我が事」として捉え、さらにそれに関連して解決すべき問題を自分で持ち込む/選ぶ/導出するような環境を設定できること（オーナーシップを持たせる状況を設定すること）である。「求めているもの＝ニーズ」をきちんと把握・理解した上で研修内容を開発・修正していくことと捉える。受講者のニーズだけでなく、受講者の属性も考慮に入れた上で研修内容のレベルを調整できるということが受講者の主体性を促すことにもつながると考える。	
対話性 B. 学び合い	文字通り受講者同士の交流があること（自分の意見を他者と共有すること）である。その共有のされ方の質がルーブリックの段階の記述に影響すると捉え、話し合いや共有方法の際の指示や話し合い形式の工夫などの有無によって評価できるようにする。	
深まり	C. 教材	「着眼点をともなう思考」を促す刺激として機能する情報の提供として捉える。研修では講義形式や冒頭におけるミニレッスンなどの形式で提供されるものを指す。最新かつ有用であるということが前提となり、それがただの知識・情報ではなく「思考を促す刺激」として提供されることが「通時的ネットワーク」との対話としてあるべき姿である。
	D. 振り返り	本来は研修の随所で組み込まれるべきであるが、ここでは「教材」によって思考をじっくり促す時間として設定する。最終的には「自己評価」として表明できることが理想であり、そうすることは自己の学びに責任を持つという意味で「主体性」にも照射されるものになる。
持続性 E. 関連性	研修後の継続した学びを支援するフォローアップの仕組みを設けることを指す。その際に、自分自身で勤務校の実態と重ね合わせながら「新しい試み」を開発してみるという「イノベーションの機会」が必要であるという趣旨の領域である。	

ワーク」の2種類が存在する。テーマについて学習者同士で話し合ったり考えや情報を共有・交換したりする場のみならず、そこで提供される知識・理論・事例などを学び、自らの関心や問題意識に照らして吟味する場が必要である。

そして、これら2つの学びの延長に位置するのが【深い学び】である。その鍵となっているのが、「通時的ネットワーク」からの「着眼点をともなう思考」の存在である。過去から蓄積された知識や理論が、学ぶ内容について考える着眼点となり、それを使用して考えた内容は「振り返り」を通して学習者自身の新たな見方・考え方として自覚される。さらに、それを他の学習者と共有し考察し合うことで、自らの見方・考え方が明確化されたり肉付けされたりすることになる。こうした循環の中で、新しい見方・考え方を獲得して「新しい学習者」になるという【深い学び】が生まれる。

以上が、学びにおける「主体性」「対話性」「深まり」を担保する要件である。さらに、本研究の重要なキーワードである「学び続ける教員」を支えるためには、研修を一回きりのイベントで終わらせないことが肝要である。そのため、教員の学びを担保する第四の要件として、「持続性」を追加した。

### 3) ルーブリックの内容記述

以上の検討を踏まえ、ルーブリックの縦軸をなす「領域」を表1のように設定した。

【主体性】【対話性】【深まり】を構成する「A. ニーズ対応」「B. 学び合い」「C. 教材」「D. 振り返り」は脇本他（2017）、広島大学（2015）を参考に設定した。さらに、職業人としての「学び続ける教員」を支えるためには、それ

表2 試行版 講師用ルーブリック

	領域/レベル	レベル1:要努力	レベル2:基礎	レベル3:標準	レベル4:発展
主体性	A. ニーズ対応	受講者の属性とニーズを把握していない。	受講者の属性とニーズを事前に把握している。もしくは研修冒頭で把握する機会を設けている。	受講者の経験とニーズをリソースとしても把握し、それを活用しながら必要な知識とスキルを設定できる。	受講者自身が、自分の求めているものを自覚し、解決すべき問題を選ぶ機会が提供されている。
対話性	B. 学び合い	全て講義形式で構成されている。	受講者同士が自分の意見を交流する機会を設けている。	受講者同士が互いの意見を関連させながら共有できる機会を提供できる。	受講者同士が研修内容に対する互いの意見に対してクリティカルに論議を進め、考察する環境を提供できる。
深まり	C. 教材	考えるための着眼点となる知識の提供がない。	研修内容に関する動向・知識・技術・事例を提供できる。	受講者の経験を裏付けたり改革したりする知識・発想・技術を提供できる。	受講者が経験をいかしながら思考するための新しい着眼点を伴う問題解決型の教材を提供できる。
	D. 振り返り	研修での体験や学んだことについて振り返る時間がない。	研修での体験や学んだことについて振り返る機会を設けている。	研修での体験や学んだことについて振り返り、受講者同士で共有する機会を設定できる。	研修での学習プロセスについて振り返り、自己評価として言語化できる機会や仕組みを提供できる。
持続性	E. 関連性	受講者の勤務校に適用させる機会や情報提供がない。	研修内容をさらに深く学ぶための情報（書籍や実施に向けたアイデアなど）が提供されている。	受講者が新しく学んだことを活用して学校で使うための実施計画作成が組み込まれている。	新しく学んだことを学校の中で習慣化する技術とフォローアップの仕組みを提供できる。

に応じた学びが提供されなければならない。M.ノールズが提唱した「アンドラゴジー」(Knowles 1980 堀他訳 2002)、「自己主導型学習」(Knowles 1983 渡邊他訳 2011)を参考にし、教員が研修・講習後も学び続けるためには、学んだ内容を日々の教育活動の中で関連させて使えるようになる必要があると考えた。そのことを踏まえて、本稿では【持続性】に関わる領域を「E.関連性」として捉え直し、講習内容をその後の教育活動にいかす仕組みを提供できているかを判断する領域として位置づけた。

各領域のレベルは、赤沢(2012)を参考に設定した。具体的には、「学びの場」を企画する段階の参考になること、研修実施後の自己評価に用いることを念頭に置き、必ず改善を要する「要努力」、研修として形をなす「基礎」、ある程度満足度を得られるであろう「標準」、そして「学びの場」を現状維持に留めないための改革が実現されていることを意味する「発展」を設定した。

以上の検討を経て、中井・米沢による協議に基づいて試行版として作成したルーブリックが表2である。

### 3. 教員免許状更新講習のルーブリック評価

以下では、中井・古賀が分担で講師を務める教員免許状更新講習を対象とし、試行版講師用ルーブリックを用いた講習内容の企画・改善過程を示す。

まず、本講習の基本的な内容を解説したうえで、2019年度講習の自己評価協議の結果と、2020年度講習への改善点を示す。次に、講習における受講者からのフィードバックを分析し、2020年度講習の自己評価協議を行う。最後に協議の結果を踏まえ、ルーブリックそのものの改善可能性を論じる。

#### 1) 教員免許状更新講習概要（2019/2020年度）

講習名：「なーんだ、やれそう！国語科における主体的・対話的で深い学び」

日時：2019年8月/2020年8月

講師：中井悠加・古賀洋一

対象：小学校教諭および中学校国語科教諭、保育士など計17名（2019年）

小学校教諭および中学校国語科教諭、計21名（2020年）

内容：シラバス（表3）の通り

表3 免許状更新講習シラバス

時限	内容
1限	体験と理論で学ぶ国語科の「主体的・対話的で深い学び」
2限	実践的に学ぶ文学教材研究のポイントと授業デザイン
3限	実践的に学ぶ説明的文章の教材研究のポイントと授業デザイン
4限	具体的な教材で作る「主体的・対話的で深い学び」
5限	【修了認定試験】

#### 2) 2019年度講習の内容

表3に示した通り、この講習は大きく4つに分かれており、それぞれにテーマを設定している。以下ではまず、2019年度の内容を紹介する。

講習の事前課題として、「2学期に力を入れて取り組みたい『読むこと』の教材を1点、読んで持参すること」を設定した。

第1限では、「主体的・対話的で深い学び」の考え方を理解することを目標とした。はじめに、カードを用いてマップを作成する話し合いワークショップを行った。そしてその話し合いについて振り返った上で、いかにそのワークショップの中に「主体的・対話的で深い学び」が生じていたかを図1と照らし合わせて考える時間とした。

第2限では、絵本を使ったブッククラブをワークショップとして行った。ブッククラブでは、4～5人のグループになり、「話し合いのための話題」を複数載せたワークシートを使用しながら絵本を読んで話し合う。それを踏まえて、文学の授業における「主体的・対話的で深い学び」がワークショップの中で

表4 ルーブリックによる自己評価結果

	領域	レベル	判断理由
主体性	A. ニーズ対応	2 (基礎)	受講者の属性とニーズは事前に事務局を通して把握しているためレベル2以上である。その一方で、各受講者の担当学年を考慮できず、また事前課題により持参した教材を使用したワークも講習内容との結びつきが各受講者に見出しにくく、経験則に頼った作業に留まってしまったため、ニーズを活用した知識とスキルを設定できなかったためレベル3には到達していない。
対話性	B. 学び合い	2 (基礎)	1～3限でのワークショップで意見を交わし合う場面はあったが、あくまでも学習者の立場としての交流である。また、4限で各受講者のワークシートについて意見を交換し合う場面があったが、ペアの指定に考慮ができておらず高学年と低学年などの組み合わせで話し合うことになり、考えを「関連」させるまでに至らなかったためレベル3には達していない。
深まり	C. 教材	3 (標準)	「主体的・対話的で深い学び」についての概念を導入したことは、授業づくりに関する授業者のこれまでの経験の意味づけ直し、および新たな視点をもたらすものであったと判断できるためレベル3と判断するが、それが「新しい着眼点」として機能するような問題解決の場を設定できなかったため、レベル4には至らない。
	D. 振り返り	1 (要努力)	認定試験は振り返りの機会にはなかったかもしれないが、あくまでも「試験」であり、振り返りとして機能したとは言えないためレベル1に留まっている。
持続性	E. 関連性	3 (標準)	講習で使用した文献やおすすめの書籍等を紹介したことに加えて、4限において作成したワークシートは、講習終了後すぐに始まる2学期で使用する教材を用いた授業実施計画である。そのためレベル3に相当すると判断するが、フォローアップの仕組みはまったく提供していなかったためレベル4には達していない。

のような形で現れていたかについての講義を行った。そして、話し合いを主軸においた国語科の授業の作り方についての情報提供を行った。

第3限では、授業改革のキーワードを踏まえ、説明的文章の授業の課題として「深い学び」「主体的な学び」の不在を提示した。その上で新学習指導要領における説明的文章関連の記述を抽出する講義を行った。その後、3年生教材「すがたをかえる大豆」を用いた論理展開の工夫に関するワークショップをグループで行い、授業デザインのポイントを解説した。その後、動画を用いて説明的文章の授業における「主体性」「対話性」「深まり」の在処を提示した。

第4限では、「これまでの経験や教師生活のなかで、深く学んだ経験や子どもの姿、エピソードを思い出してください」「その学びが起きたのは、いつ、どのようなときでしたか。また、どのようなことを行ったときですか。どんなに些細なことでも構いません」という2つの問いについてワークシートに記入し、グループで話し合った。その〈私の理想の学び〉を踏まえて、具体的な教材で子どもに体験させたい学びについて、講習内で使用した図1を模したフォーマットに記入した。その記入内容について、「困っていること」「迷っていること」「思いつかないこと」をペアになって互いに相談し合う時間を設けた。

### 3) ルーブリックによる自己評価（1回目）

講習実施者2名により、表2を用いて自己評価協議を行った結果、各領域の評価とその理由は表4の通りとなった。【D. 振り返り】以外の項目は、ニーズ把握、対話場面の導入、新しい知識、次につながる実施計画など、どれも形としては取り入れられているものの、その質が「主体性」「対話性」「深まり」

「持続性」が本来機能すべき地点に達していなかったことが全体的な課題として浮き彫りになった。そして【D. 振り返り】についてはその時間が設けられていない「要努力」と判断された。

#### 4) 2020 年度講習の改善点

2020 年度は、2019 年度の自己評価結果を踏まえて、少なくともそれぞれのレベルをひとつずつ上げることが目標として企画を行った。

講習の事前課題として、「2 学期に力を入れて取り組みたい『読むこと』の教材を 1 点、読んで持参すること」に加え、「当該教材の授業づくりについて悩んでいることや迷っていることを具体的に考えること」を追加した。漠然と「使用する教材」を教科書から選ぶのではなく、自分自身の問題意識や課題を明確にし、それ自体が講習の中で学習のリソースになることをねらった。

第 1 限の内容に大きな変更は加えていない。第 2 限では、ブッククラブで使用する絵本を入れ替え、さらにブッククラブで使用するワークシートの質問の数と内容を変更した。後半ではそれらの質問を国語科で育てる「読む力」に分類した形で提示し、文学の授業における「主体的・対話的で深い学び」を成立させるための「見方・考え方」にあたる情報を提示するよう微修正を行った。

第 3 限では、新学習指導要領の説明において、新しい学力観としての「三角ロジック」についての内容を追加した。それを軸として、授業事例を大幅に増やすことで、説明的文章の授業における「主体的・対話的で深い学び」の考え方を理論ではなく実践に落とし込んで提示するよう微修正を行った。

第 4 限では、持参した教材の学年段階（低・中・高学年・中学校）ごとに 3～4 人のグループを構成し、その教材の授業づくりで悩んでいること・迷っていることを付箋に書いて共有した。出された悩みや迷いをいくつかのグループに分類した上で、解決したいものを選んで優先順位をつけていった。そして、講習で配布した資料や、講師が持参した参考文献等を用いて、それらの問題をグループで解決して模造紙に記入し、全体で共有した。

そして、講習の結びにおいて、Google フォームで作成した「講習内容に関する質問・相談フォーラム」の質問用および回答閲覧・記入用 QR コードを配布した。このフォーラムは、講習当日の 8 月末から 2 学期中盤の 10 月末まで公開され、いつでも講師（どちらか、または両名）や他の受講者宛てに匿名で質問をすることができる。それに対する回答は Google スプレッドシートに出力され、期間内は自由に閲覧したり、同じ受講者としての考えを匿名で書き込んだりできるようになっている。それによって、講習終了後も引き続き「主体的・対話的で深い学び」を意識した授業デザインについての議論を継続することができるよう意図した。さらにそのフォームには、第 4 限で作成した各グル

表5 受講者への質問項目

対応領域	番号	質問項目
A ニーズ対応	1	今日の講習は、ご自身のニーズや問題意識とどう関わっていたか教えてください。
	2	今日の講習中に、次の点においてご自身の学びが深まったと思われる点があれば具体的に教えてください。
B 学び合い	a	受講者同士の関わり合い
C 教材	b	教材（講義内容やワークショップ）
D 振り返り	c	振り返り
総括	3	これまでに受けてこられた教員研修や免許状更新講習と比べたときに、今日の講習について特徴的な印象があれば具体的に教えてください。

ープの模造紙（悩みなどが書かれた付箋と現時点での解決策）を閲覧できる URL も記載した。

## 5) 受講者によるアンケート評価

### (1) 手続き

2020 年度講習の修了認定試験終了後に、受講者に対して講習での学びの質を問う質問紙調査を行い、その場で回収した。実施にあたり、アンケートの趣旨を口頭および教示文で説明し、受講者の理解を得た。その結果、21 の回答（回収率:100%）が得られた。すべての回答者に番号を振り、個人が特定されない状態で分析を行った。

### (2) 質問項目

質問項目は表5の通りである。表2で示した領域A～Dごとの受講者の「学びの実感」を問い、自己評価の判断材料にすることを意図した（問1、2-a、2-b、2-c）。【E. 関連性】に関する学びを実感できるのは講習終了後だと判断し、それに該当する問いは設けなかった。最後に、受講者がこれまで受けてきた研修と比べての本講習の特徴や新奇性を明らかにすることを意図して、総括的な問いを設けた（問3）。質問はすべて自由記述である。

### (3) 結果

分析に際しては、質的研究支援ソフトである NVivo12 Pro 日本語版 for Mac を使用した。NVivo12 を用いることによって、テキストデータの管理および整理・分類を簡便かつ可視的に行うことができる。コーディングの元データや作業履歴の参照も容易であり、信頼性を担保することが可能となる。

すべての回答データを打ち込んだ後、「講習での学びに対する受講者の肯定

表6 講習における受講者の学びの深まり要素

領域	カテゴリー	重要アイテム	記述内容
A ニ ー ズ 対 応	ニーズ活用	事前課題の活用	事前に準備し考えていた課題ごとのグループだったので、意識の共有がすばやくできた
		属性の活用	ニーズが似ている者どうし（低中高等）に分けてグループを組んでいただいたことでより具体的に話し合いができたのがよかった
		課題意識との合致	「明日の授業をどうしてよいかわからない」という私のニーズにしっかり答えていただきました。 読解力に個人差のある生徒同士に、各々有効な学びを提供したいというニーズに合っていた。
B 学 び 合 い	学びの形式	意見交換	グループワークや意見交換はとても深まりました。今後のヒントになりました。ずっと話を聴くのではなく、適宜話をして、意見交流ができたのでよかったです。ワークショップがたくさんあり、意見交換がしっかりできました。
		体験型	学習者視点
		ワークショップ	実践事例やワークショップ、ブッククラブなど具体的な方法を体験させてもらい、講義内容をよく理解することができました。 意欲づけに課題を感じていたので、ワークショップの形での講義は実際に授業に使えると感じ、とても参考になりました。 実践事例やワークショップ、ブッククラブなど具体的な方法を体験させてもらい、講義内容をよく理解することができました。
	経験の活用	経験を使った理解	同じ現場で似たような経験があるからこそ、「なるほど」と感じる部分がたくさんあった
		教師が教師を教える	ベテランの先生の経験に基づいた意見や提案はやはり大変勉強になった。
		悩みの共有	今日自分の悩みを言ったり共感してもらったりすることが一番うれしかったです。（年をとると、ふだんこのようなことを言える場がないです） 中学校の先生方で悩みを共有できたことで、明日からの仕事への意欲が高まりました。
	多様な考え	自分自身で考えない様な考えをペアやグループの先生がしておられて、新しい発見がありました。 見知らぬ方々との関わりは、普段共通理解しながら同じ方向を向いているわけではない方々との学び合いで、とても勉強になったと思う。多様な考えがあることに気付かされた。	
C 教 材	新しい知識発想技術	新学習指導要領	今一つ分りにくかった「主体的・対話的で深い学び」についてきちんと整理していただけたように思います。 見方・考え方の力をどうつけていくのか、ということが自分の中では今一番のニーズなので、そのことと大きく関わっていた。
		授業づくりアイデア	授業で自分も実践してみたいと思える内容でした。 ワークショップを通して、どのような授業をしたらよいのか方向性が見えた。
		話し合いの焦点	かかわるポイントがより焦点化されていないと、なかなか盛り上がらないが、今日はそこもしっかりされていた。 共通した話題をもとにグループで話し合うことができ、互いの見方・考え方を知ることができました。
D 振 り 返 り	振り返りの不在	講義内容との関連	演習が、振り返りの場として組み込まれていたと思うが、場的にはよかったが、今日の講習ともっとからませたかったなと思った
		独自の振り返り	グループワークの中で現職の教員というのは、従来の指導からなかなか抜けられないものだと感じた。自分自身を振り返る場になった。 今日のような講習でも、自身を振り返ることができる場面があり、良かった。
E 持 続 性	関連性	参考文献	参考文献の紹介があり、よかったです。
		アフターフォロー	質問等に対応してくださるアフターフォローの充実

的／否定的な評価が表れていること」および「講師が講習のどの場面を評価・改善すればよいか分かること」を基準にコーディングを行い、重要アイテムとした。それをルーブリックの各領域と対応させて整理したものが表6である。

【A. ニーズ対応】は、受講者の属性(担当する学年・学校段階)を活用した4限の内容や、講習テーマには前面に出ていなかったものの個人的なニーズに合致していたという《ニーズ活用》として表れていた。【B. 学び合い】は、《学びの形式》《体験型》《経験の活用》の3つのカテゴリーに分けられ、講義

形式ではない「意見交換」の場が多く設けられていたこと、そしてその際の「焦点化」がなされていたこと、「ワークショップ」の中で「学習者の視点」から体験的に理論を学べることについての肯定的な意見が多く寄せられた。さらに、教員としてのこれまでの経験を使って講習内容を理解したり、経験豊富な「教師が教師を教える（アドバイスする）」といった、《経験の活用》場面が多く設けられていることを本講習の特徴として指摘していた。おそらく、ここには同じ学年段階を担当する者同士でグループを組んだことが深く関わっていると考えられる。同じような児童生徒を担当しているからこそ、お互いの悩みが共感をもって受け止められる。そのため、相互にアドバイスをし合うラポールが形成され、また自身の経験からアドバイスを行うこともできたのであろう。そうしたアドバイスに触れることが、逆説的に「多様な考え」の存在に気づく契機にもなっているのである。ここに、受講者同士の学び合いが確かに存在していることが窺える。

【C. 教材】では、本講習のメインテーマでもある「新学習指導要領」に記載された「主体的・対話的で深い学び」「見方・考え方」を理解するための情報が提供されたことに肯定的な記述が多く見られた。またそれらがワークショップや授業動画といった実践的な視点で提供されたことで受講者は「授業づくりアイデア」として受け止めていた。これらは《新しい知識・発想・技術》の使われ方についての評価である。

【D. 振り返り】は、《振り返りの不在》として表れた。振り返りとして意図的に設けられた時間がなく、受講者なりに4限を振り返りの時間と受け止めたり、話し合いの中で自発的に自身の学びを振り返ったりした様子が窺える。

【E. 持続性】は《関連性》として、参考文献の提示や講習後のアフターフォローがこれまでの講習との違いとして記述されており、一定のインパクトをもっていたことが読み取れる。

## 6) ルーブリックによる自己評価

講習実施者2名により、表2を用いて自己評価協議を行った結果、各領域の評価とその理由は表7の通りとなった。レベル4を目指して意識的に改善に取り組んだことで、多くの領域で向上したと判断できる結果となった。

第1から3限で提供される講義内容およびワークショップは【C. 教材】に関わる部分であるが、それ以外は事前課題と第4限の「新しい情報の活用」場面に大きく左右されることが窺える。2020年度講習では【A. ニーズ対応】を高めるために受講者の経験の活用に重点を置いたが、それは同時に、受講者の経験と講習で学んだ新しい知識との関連を弱くしてしまうという副作用を生んでしまっていた。その相互関係を意識することが、【B. 学び合い】や【C.

表7 ルーブリックによる自己評価(2回目)

	領域	レベル	判断理由
主体性	A. ニーズ対応	4 (発展)	事前課題により各受講者が持参した教材とそれに関する悩みを4限において話し合いの題材とすることで、解決すべき問題を選ぶ機会になっている。また講習内容の様々な側面を受講者自身が自分のニーズと照らし合わせて咀嚼したことが窺えるためレベル4と判断した。
対話性	B. 学び合い	3 (標準)	受講者は講習内容に関わって焦点化された話題について話し合いをし、自分の経験を活用しながら十分に意見を関連させて学び合いを行っていたと判断できる。しかし、その話し合いがクリティカルであったとする確固たる理由が同定できず、レベル3と判断した。
深まり	C. 教材	3 (標準)	受講者の回答記述からも、経験を裏付けたり新しい着眼点を得ることのできる教材が提供されたといえる。しかし、問題解決の場面で新しい着眼点を十分にもち得る課題の出し方だったとは言えず、レベル4には達していない。
	D. 振り返り	1 (要努力)	講習の中で明確な「振り返り」の機会を設けることができず、受講者の回答記述でも「振り返り」の項目は空白が目立った。前年度からの改善は見られず、レベル1に留まった。
持続性	E. 関連性	4 (発展)	意図的なフォローアップとして、匿名で自由に質問・回答をくり返すことのできるシステムを提供したことは新しい試みであり、レベル4として判断することは妥当である。

教材】の領域でレベル4に達するために必要不可欠であると考えられる。

また、【D. 振り返り】については、講習内容を企画する時点では時間配分の関係で考慮することができなかつた。これは、一般的な教員研修ではなく、教員免許状更新講習という特殊な場であったことにも起因する。そのため、もし次年度に向けた改善策があるとするれば、認定修了試験を単なる試験に留めず、振り返りや共有の材料としても用いることが考えられる。

さらに、ルーブリックそのものの改善点として、【E. 関連性】でレベル4と判断する根拠となったアフターフォローとしての質問システムの提供だけでは、実質的な学びの継続には結びつかないことが挙げられた。10月末時点でフォーラムを使用した者はおらず、質問フォームに記載された講師へのメールアドレスに質問が1件寄せられたのみである。システムを提供すると同時に、それを使いたくなるような提供の仕方や仕掛けを講習内容に組み込むことが必要である。さらに、奇しくもこの度のコロナ禍をきっかけにして、講師と受講者のオンライン技術は飛躍的に伸び、持続的な学びを共有しやすくなっている。以上のことから、【E. 関連性】でレベル4として記述している内容はレベル3へと移行させ、それを使おうとする仕掛けもあわせて提供できる状態をレベル4に位置づけるのが望ましいと結論づけた。

#### 4. おわりに

本稿では、講師が受講者である教員の学びの質を意識しつつ、自らの研修・講習を絶えず企画・運営・改善できるようになるためのツールとして、講師用ルーブリックを作成した。講師を務める教員免許状更新講習に活用することで、教員の「主体的・対話的で深い学び」を生み出す「学びの場」としての自身の講習の強みと課題点を見出し、改善するための視点を得ることに一定の効果をもつことを確かめることができた。また、共同で講習を企画・運営する場合、

講師同士で協議・確認を行う際の共通基盤になるという利点も見出された。

しかし、本ルブリックで評価項目として記述されていないような、教員研修や免許状更新講習等の「教員の学びの場」を企画・運営するための基礎的なスキル（脇本他、2012）がそもそも身につけているかどうかは判断することができなかった。講師として経験が浅いために、例えば雰囲気作りやタイムコントロール、資料配付方法などには課題が多く残された。

また、第三者による検証を経ていないため、ルブリックの使用感も作成者の主観の域を出ないことが課題である。今後は、本稿で見出された改善可能性を踏まえた修正版ルブリックを作成し、第三者を含めた教員研修の場で使用し、その効果を検証する必要がある。

### 【付記】

本稿は、JSPS 科学研究費補助金（基盤研究（B））『「学び続ける教員」を支えるアクティブ・ラーニング型教員研修プログラムの開発（研究課題番号16H03765）成果報告書』第3章第2節「教員の学びの場づくり（国語科）の効果検証」を加筆・修正したものである。

### 【参考・引用文献】

- 赤沢早人（2012）. カリキュラム・マネジメントによる学校教育活動の改善「いい学校」の創り方 改定版 私家版.
- クーロス, J., 白鳥信義・吉田新一郎訳（2019）教育のプロがすすめるイノベーション 新評論.
- 広島大学（2015）学び続ける教員の基礎・基盤を構築する初任者研修支援プログラムの開発 平成 25-26 年度独立行政法人教員研修センター委嘱事業「教員研修モデルカリキュラム開発プログラム」成果報告書.
- ノールズ M., 堀薫夫・三輪健二訳（2002）成人教育の現代的実践—ペダゴジーからアンドラゴジーへ 鳳書房.
- ノールズ M., 渡邊洋子・京都大学 SDL 研究会訳（2011）学習者と教育者のための自己主導型学習ガイド—ともに創る学習のすすめ—. 明石書房.
- 住田勝（2019）言語活動の構想. 新たな時代の学びを創る 小学校国語科教育研究. 東洋館出版.
- 米沢崇、中井悠加（2019）教員研修における企画・運営力の向上を目指した教師教育者育成プログラムモデルの開発 学校教育実践学研究 25 119-126.
- 脇本健弘、稲垣忠、寺嶋浩介、中橋雄、島田希、堀田龍也、坂口真（2017）ICT 研修ファシリテーター養成講座の開発. 日本教育工学会論文誌 40、145-148.