

ルーブリック作成を活用した教育実習における 授業力の自己評価の試み

竹内元ⁱ⁾・野邊孝大ⁱ⁾

実践報告概要

教職大学院の教育実習における授業力は、構想・実践・評価のフレームと規準しか示されていない。本実践報告では、ストレート院生がメンターの現職教員と協働して「学習形態の交互転換」など教授行為に焦点化した上で、さらに授業力の規準と基準を協議しながらルーブリックを作成し、作成したルーブリックに基づいて授業実践前に自己評価を行った上、事後検討会で作成したルーブリックを活用し、授業をふりかえった一連のプロセスを検討したものである。なお、本実践報告は、2018年度の実践をまとめたものであり、対象となるストレート院生は1名である。メンターとして3名の現職教員に本プロジェクトに参画していただいた。

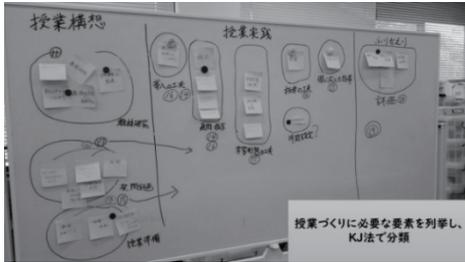
1. 「学習形態の交互転換」と自己評価ルーブリックの作成

授業には、個別・ペア・小集団・一斉という学習形態がある。一斉学習を成立させるために、個やペア、グループといったコミュニケーションの形式を転換する必要がある。例えば、子どもたちが一斉学習で「分かりません」「もう一度言ってください」のように要求が出せたり、「なぜなら」「どこから」という根拠が言えたり、前の人の発表を聞いてそれとは異なる点を意識して発表できるのであれば、一斉学習だけで授業を進めることができる。しかし、一斉学習で教師と子どもの一対一のやり取りになってしまう学級では、個別学習、ペア、グループといった小集団学習が必要になる。さらに、自分の意見を持つことができない子どもが多い学級であれば、2列ワークの対話のように自分なりの意見を持てる手立てをとることが必要となる。また、グループ学習も、子どもたちが学び合うレベルによって、その意味合いは異なってくる。例えば、みんなの前での発表が難しいという子どもが多い場合には「居場所としての班」が、異なる意見の交流ができるような子どもたちにとっては「論点抽出としての班」が必要となる。このように子どもたち学習集団の質によってグループの使い方は変わってくる。学習形態の交互転換で重要なのは、コミュニケーションの形式を転換するというのではなく、学習形態が転換する際に子どもたちにもたらす機能である。コミュニケーションの形式にはそれぞれ意味があるが、どのコミュニケーションの形式をとるかではなく、発問や指導的評価活動といった転換するところに発揮される教師の指導性が問われてくる。

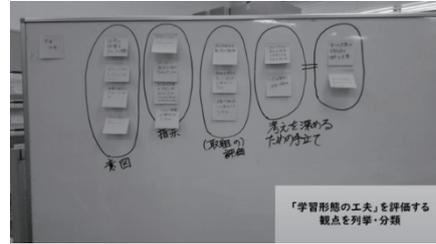
以上の学習形態の交互転換の理解をふまえて、ストレート院生はルーブリックの作成をメンターの現職教員と行った。まず、「授業力とは何か」という問いで授業構成に関する実践課題をブレインストーミングとKJ法で列挙し、分類した。次に、その中に挙がっていた「学習形態の工夫」という項目を抽出し、それを評価する観点を、さらにブレインストーミングとKJ法で列挙し、分類した。次に、評価の観点を3つの言葉でまとめ、それぞれについてレベル1～4の段階でみられる行為の特徴を言語化した。なお、レベル3が十分に到達している段階、レ

ⁱ⁾ 宮崎大学大学院教育学研究科

レベル2がそれに接近している段階である。最後に、今の自分がどのレベルに位置するのかを選び、その一つ上のレベルに上がるためには何が必要かというアドバイスを、メンターの現職教員がストレート院生に行った。



【KJ法で授業力の観点を分類した様子】



【学習形態の工夫に関する観点を分類した様子】

2. 作成したルーブリックとふりかえり

ルーブリックは、自分自身の教授行為や学級の子どもの成長を、客観的な指標に照らし合わせて評価することができる。今どの成長段階に自分が位置づくのか、次はどのような姿を目指せばいいのかという、教師としての成長に見通しを立てることができるのである。ルーブリックを作成したことで、ストレート院生は、授業のねらいや学ばせたいことを明確に持つことや、一人の発言を学級全体で共有することといった自己の課題を教育実習に参加する前に明確にすることができた。

ストレート院生が作成したルーブリックは、次の通りである。ルーブリックは、学習形態の転換に際して、教師が留意しなければならない観点を3つに絞って作成している。

観点A	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
学習形態を選択した意図が明確にできている。	学習形態の転換を取り入れている。	学習形態を選択した理由を説明することができる。	授業のねらいに沿った意図を説明することができる。	児童の実態と授業ねらいに沿った意図を説明することができる。

現時点でのレベル▲

アドバイス：明確なねらいを、ひとつだけにしているか

観点B	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
学習形態を転換する際に、児童が解決すべき課題を明確に指示できている。	児童が解決すべき課題を示している。	児童が解決すべき課題の内容を明確に指示できている。	児童が解決すべき課題の内容に加え、考える視点を明確に指示できている。	児童が解決すべき内容及び関与する視点を明確に指示し、見通しをもたせることができている。

現時点でのレベル▲

アドバイス：「学ばせたいこと」「気づかせたいこと」を明確にしているか

観点C	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
学習形態の転換を工夫することによって、児童一人ひとりに学習内容を確実に定着させることができている。	学習内容に応じた学習形態の転換の工夫を行っている。	学習内容の定着を意図した学習形態の転換を工夫できている。	児童の学習内容の定着の度合いに応じて、学習形態の転換を工夫できている。	児童の学習内容の定着の度合いや集団の実態に応じて、学習形態を工夫できている。

現時点でのレベル▲

アドバイス：一人の発言を全体で共有する／全員が理解できていることを明確にしているか

さらに、ストレート院生は、基礎能力発展実習後、基礎能力発展実習において行ったストレート院生の授業に対して、学習形態の工夫の観点から、ルーブリックを用いてふりかえりを行った。

観点Aについて、ストレート院生は、学習形態を転換した意図を説明できたものの、授業のねらいを見通したというより、児童の理解を助けるためだけに学習形態の転換を行っている点に課題を見いだしていた。観点Bについては、解決すべき課題を明確に指示はできていたが、児童が考える視点は示すことができていなかった点をストレート院生は指摘していた。観点Cについては、ペア学習への転換が教師の質問に対する考え方を確認させる程度の意図しかなかったり、学習内容の定着を意図することはできていたが、学習内容の定着の度合いについて学習形態を転換した後に確かめたりすることができていなかった点を挙げていた。

しかし、それぞれの観点に関してストレート院生は、自己の成長も確認している。たとえば、観点A「学習形態を選択した意図が明確にできている」に関しては、ルーブリック作成時の自己評価がレベル2であったが、レベル4にまで高まった場面も見られたという。そのさい、ストレート院生は、学習形態の転換が授業のねらいに沿った適切な意図とタイミングで行われなければならないことを、実際の授業場面をルーブリックの尺度にあてはめてふりかえることができていた。ルーブリックの作成を通して見えた自己の課題に対して、解決に向けた取り組みを行い、新たな課題が見いだせたのである。

3. 成果と課題

ストレート院生は、授業のふりかえりを通して、学習形態の転換には、学習形態を転換しようとする以前に、転換する理由と意味づけが求められ、転換後には、児童の習熟の見取りと評価が必要であることに気づいている。たとえば、観点Bについて、「子どもの目線に立ち、子どもが思考過程を丁寧になぞっていけるように、問い方を工夫しなくてはならない」という反省に見られたように、学習形態を転換するに値する発問が必要であることに気づいている。また、観点Cにおいても、「学習内容の定着の度合いを、根拠をもって判断できるようになる必要がある」という反省に見られたように、学習形態を転換させた後の評価の必要性に気づいている。学習形態の交互転換と指導的評価活動の関連を意識化するなど、学習形態の転換に関する自己評価を通して、授業を構造的にみるという視点を学んだと思われる。本年度もルーブリック作成を活用した教育実習における授業力の自己評価を試行したが、ルーブリック作成過程において「わかったつもりでいた」あるいは「表面的に理解していた」と思われる自分の課題を考え

直し、自己の実践課題を明確にできたと考える。今後も、ある教授行為を他の教授行為との関連のなかでとらえながら、教師の指導性を深めていく工夫をしていきたい。

なお、ルーブリックを協働して作成したメンターの気づきは、以下の通りである。

・学習形態についてルーブリックを作成していく過程で、今まで、漠然と捉えていた学習形態の転換に際して必要となることを明確にしていくことができ、自分自身の授業改善の視点や課題にも気づくことができた。自己評価に対する改善点を考えていくことで、評価内容を達成するために、何が大切か、何が必要かを掘り下げて考えることができ、学習形態の転換に対する考えが深まり、有意義であった。

・ルーブリックは、学習を評価するときの方法としか考えていなかったが、授業改善を図るための有効な方法であることを、身をもって体験することができた。初任者を交えてルーブリック作成を行うことで、初任者だけでなく、参加した教員の授業改善を図ることができると考えた。

・授業というのは、本当はこのように一つ一つ深く考えながらやっていくのが理想だと思った。自分の指導方法を考えることは今まで何度となくやってきたことであるが、その指導方法が生徒にとってどうだったかということには、ほとんど目を向けてこなかったと気づいた。生徒の実態をしっかり把握して、その指導方法が生徒の学びにとってどうなのか、効果があったのか、考えていく視点をもたなければならぬとわかった。

・ミドルリーダーの立場としては、初任者や他の同僚教員に対して、視点を示唆し、導いていかなければならないが、自分一人で考えていくのは難しいと感じた。それは、日々そういう視点を持って授業を考えていないからだと反省した。

ルーブリック作成を協働して行った現職教員にとっても、自分自身の授業改善の視点を得るものとなっている。本年度の試行においても、教授行為の形骸化が見られる傾向のある現職院生にとっては、ストレート院生とともにルーブリックを作成する過程が、自身の授業改善のきっかけになっていたと考える。「なぜその教授行為が必要なのか」ということを深く掘り下げ、その意味を考える機会を提供することは、学習活動の質を高める上でも重要である。今後は、メンター方式による初任者指導のあり方を考えるものとして、ルーブリック作成を活用した授業力の自己評価のあり方も検討していきたい。