

受講者の主体的な学びを促す教職員研修の在り方

— 「学びの『I C E』ルーブリック」の活用・検証を通して —

【研究 者】

企画部 主任指導主事 坂本 伸宏
指導主事 田崎 志緒・脇谷 靖伸・山根 みさき・村山 久美
主 任 簗木 葉子

【研究指導者】

広島大学大学院教育学研究科 准教授 米沢 崇

研究の要約

本研究は、広島版「学びの変革」アクション・プランを推進するに当たり、児童生徒の主体的な学びを促すためには、教職員（受講者）の主体的な学びを促すことが重要であると考え、そのための効果的な教職員研修の在り方を明らかにするものである。具体的には、主体的な学びを促すツールとして「学びの『I C E』ルーブリック」を作成、活用し、有効性の検証結果を基に改善を図るとともに効果的な活用方法について提案する。

教職員が主体的に学ぶとは、自らの実践を振り返り、学びの必然性を感じた時に、研修等において理論的要素を学び、本質的な課題に気付く、今後の実践への展望をもち、実践を自律的に改善していくこと、つまり実践と省察を循環させることであると考え。そして、このような主体的な学びを促す研修とするために、効果的に省察を促すことが重要な一方策であることが分かった。

「学びの『I C E』ルーブリック」は、指導者と受講者が、目指す学びの姿を共有できるよう、I C Eモデルの特長を生かし、主体的な学びを促す要素と段階を設定した。その結果、学びの深まりを段階的に可視化した「学びの『I C E』ルーブリック」は、客観的に学びの状況を振り返るなど、主体的な学びを促すことに有効であることが分かった。

今後は、「学びの『I C E』ルーブリック」をあらゆる研修で活用できるよう、汎用性及び実用性を更に高めていきたい。

キーワード：主体的な学び 学び続ける教員像 省察 I C Eルーブリック

目 次

はじめに	21
I 問題の所在	22
II 研究の目的と方法	25
III 教職員が主体的に学ぶ研修とは	25
IV I C Eを基にしたルーブリックについて	27
V 検証と分析	30
VI 「学びの『I C E』ルーブリック」の提案 (改善案)	32
VII 研究の成果と今後の課題	34
おわりに	35
資料	36

はじめに

広島県教育委員会は、平成26年に「広島版『学びの変革』アクション・プラン」（以下、「アクション・プラン」とする。）を策定した。「アクション・プラン」では、これからの新しい教育の方向性として、これまでの「知識ベースの学び」に加え、「コンピテンシーの育成を目指した主体的な学び」を促す教育活動を積極的に推進することが示されている。

主体的な学びとは、授けられた知識を一方的に享受するのではなく、学習者自らが能動的に学びを展開することであり、学習者基点の学び、深い学びという面をもつ。このような「主体的な学び」を児童生徒に促すための指導力を、教職員は身に付けなければならない。

そのような状況を踏まえ、「アクション・プラン」では、具体的な施策の一つとして、教員の採用育成方針の抜本的な見直しが示され、主体的な学びを促す教授法やグローバルマインドを兼ね備えた日本一の教員集団として、コンピテンシーの育成を目

そのような状況を踏まえ、「アクション・プラン」では、具体的な施策の一つとして、教員の採用育成方針の抜本的な見直しが示され、主体的な学びを促す教授法やグローバルマインドを兼ね備えた日本一の教員集団として、コンピテンシーの育成を目

指した教育の実践に向け、教員が学び続けることのできる環境の整備が求められている。これは、後述する国の動向とその方向性を一にするものであり、「アクション・プラン」の推進につながる教職員研修を実施することが我々の責務であると考え。

I 問題の所在

1 今、教職員に求められる資質・能力とは

教員の資質・能力の向上について、中央教育審議会は、平成24年の「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）」の中で、教員は、教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で知識・技能が陳腐化しないよう絶えざる刷新が必要であり、「学び続ける教員像」を確立する必要があると示している。

では、教員に求められる資質・能力と、それに応じて求められる研修の在り方はどのように変わっ

てきているのか。答申を基にその変遷を整理した表1から、教員として不易とされてきた資質・能力に加え、社会の変化を反映した資質・能力が求められていることが分かる。そして、今、教職員に求められる資質・能力は、グローバル化や情報化など変化の激しい社会において、自律的に学び続けていく力や、あらゆる課題に対し、協働的に解決していく力であると考え。

2 教職員研修に係る国の動向について

中央教育審議会は、平成27年の「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」の中で、教員研修に関する改革の具体的な方向性として、講義形式の研修からより主体的・協働的な学びの要素を含んだA L研修（アクティブ・ラーニング型研修）への転換を図っていくことが重要であるとしている。

教員に求められる資質・能力を育成するための

表1 答申における教員に求められる資質・能力及び研修の在り方の変遷

答申名	求められる資質・能力	求められる研修の在り方
平成9年 教育職員養成審議会 (第1次答申) 新たな時代に向けた 教員養成の改善方策 について	◎いつの時代にも教員に求められる資質能力 ・教育者としての使命感、人間としての成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、これらを基盤とした実践的指導力等 ◎今後特に教員に求められる具体的資質能力 ・地球的視野に立って行動するための資質能力、変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力、教員の職務から必然的に求められる資質能力 ◎得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性	教員の資質能力向上には、日々の教育実践や自己研鑽とともに、任命権者等が行う研修が極めて重要であり、一層の充実が求められている。
平成17年 中央教育審議会（答申） 新しい時代の義務教育を創造する	あるべき教師像の明示【優れた教師の条件】 ◎教職に対する強い情熱 ◎教育の専門家としての確かな力量 ◎総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、常識と教養、対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質などの人格的資質を備えていること、同僚と協力していくこと）	研修の在り方について、講義形式だけではなく、実践的な指導力の向上につながるよう、内容・方法の工夫・改善が求められている。
平成24年 中央教育審議会（答申） 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	◎教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感、教育的愛情） ◎専門職としての高度な知識・技能（教科や教職に関する専門的知識、新たな学びを展開できる実践的指導力） ◎総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）	任命権者が行う研修について、指導伝達式のものが多いため、より一層教育の質の改善につながる研修とするための工夫改善が求められている。
平成27年 中央教育審議会（答申） これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～	◎これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力 ◎情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結び付け構造化する力 ◎新たな課題（アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICTの活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応）に対応できる力 ◎「チーム学校」の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力	研修そのものの在り方や手法を見直し、主体的・協働的な学びの要素を含んだ研修への転換を図る必要があると求められている。

研修については、表1のとおり、社会の変化に応じて、絶えずその在り方自体を見直していく必要があると考える。

3 広島県立教育センターにおける教職員研修に係る先行研究について

当教育センターでは、教員に求められる資質・能力の向上を図るために、どのような研修が望ましいのか、その在り方について研究を進めてきた。表2は、先行研究について整理したものである。

これらの研究から見られた主な成果は、次のとおりである。

- 研修の体系化
- 研修効果の測定方法の汎化
- 学校と研修機関との連携の強化
- 受講者の行動変容の促進要因及び所属校等での活用を促す研修の枠組みの提示

一方で、提案された効果測定の方法については、その手続きの煩雑さなど、運用面での課題から全ての研修講座において活用するには至らなかった。

このような先行研究の成果と課題を踏まえ、更に研修効果を高めるための新しい視点として、受講者の学びの質を深めることに焦点を当て、研修で目指す学びの姿を受講者と共有し、意識付けることによって、受講者が主体的に学ぶ研修の在り方について探っていく。

4 広島県立教育センターにおける教職員の学びの現状と課題

当教育センターでは、「広島で学んで良かったと思える日本一の教育県の実現」に向けて、教職員一人一人が自律的に指導力を高め、教育の質を向上させるために研修講座を実施している。

研修講座の中でも希望研修である専門研修講座

表2 広島県立教育センターにおける教職員研修（専門研修講座）に係る研究の成果

年度	研究テーマ	主な成果
平成10年度	教員研修の在り方に関する研究	研修の体系づくりと一元化の考え方を提案した。
平成14年度	教員の資質・能力及び指導力の向上を図る研修の効果に関する研究Ⅰ― 職能成長の視点を明確にして ―	職能成長を促す要因として「同僚性」と「メンタリング」の重要性を明らかにし、研修体系を「ライフステージ対応型」から「職能成長対応型」へと再構築した。
平成15年度	教員の資質・能力及び指導力の向上を図る研修の効果に関する研究Ⅱ― 10年経験者研修の効果測定を通して ―	講座の改善に資する注目すべき研修内容を抽出し、学校の組織風土イメージの一端を類型化した。意識や行動の変容と同僚性やメンタリングとの間に存在する相関性を指摘した。
平成16年度	教員の資質・能力及び指導力の向上を図る研修の効果に関する研究Ⅲ― 10年経験者研修の効果測定を通して ―	同僚性・メンタリングの機能を発揮する過程において存在する各校種の特徴的態様の存在が明らかになった。指導者と受講者の双方向的コミュニケーションの形成、研修の関連的・発展的連続性の向上、学校と研修機関の連携の強化という点から研修講座改善の視座を提示した。
平成18年度	教員研修評価・改善システムの開発に関する研究― 研修効果測定の方法とその評価指標の構築や検証を通して ―	研修効果測定の方法とその評価指標の構築や検証を通して、研修の目的の達成状況に関する評価・改善システムを策定した。理解度の測定方法として「キーワード法」の有効性を明らかにした。
平成19年度	教員研修評価・改善システムの開発に関する研究― 行動変容の促進要因の分析を通して ―	理解度が高い受講者は行動変容度が高い傾向にあることを明らかにした。「研修内容の活用を促す研修の枠組み（案）」を策定した。「教員研修評価・改善システム（案）」を開発した。
平成20年度	校内研修の活性化を支援する研修プログラムの在り方に関する研究― 「校内研修活性化」講座の効果測定を通して ―	マネジメント（PDCA）サイクルに基づく「校内研修推進のための研修プログラム」を策定した。課題解決型の受講者は、手法活用型の受講者に比べて、行動変容度と組織変容度の伸びが大きいことを明らかにした。
平成20年度	教職員専門研修講座改善のための評価システムの開発に関する研究― 社会系教科専門研修講座における研修効果測定を通して ―	教科教育分野の専門研修講座における講座内容の理解度を測る研修効果測定の方法として「キーワード法」が概ね有効であることを明らかにした。
平成21年度	校内研修の活性化を支援する評価システムに関する研究	校内研修における授業研究を活性化することに主眼をおいた評価システムとその活用法を提案した。
平成22年度	専門研修講座改善のための評価システムに関する研究― 理解度にかかわる研修効果測定を活用を通して ―	「キーワード法」による理解度にかかわる研修効果測定の実用性・応用性を確認した。理解度にかかわる研修効果測定の運用上の課題を明らかにした。

は、様々な先進的・先導的な研究成果等を踏まえ、今日的な教育課題に対応した内容となるよう講座を設計し、実施している。こうした取組の結果、図1、図2のとおり、平成26年度に実施した研修当日アンケートでは過去最高の肯定率（内容評価97.9%、講座評価98.6%）を得ており、受講者のニーズに応えた研修講座を実施できていると考える。

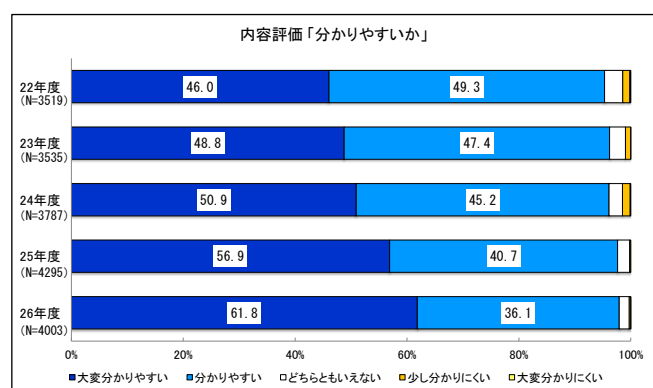


図1 専門研修講座の内容評価

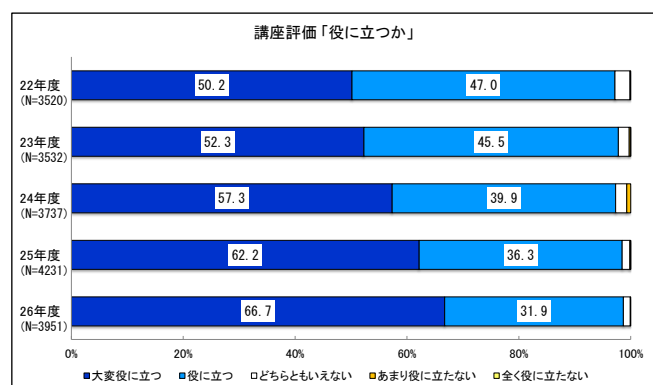


図2 専門研修講座の講座評価

しかしながら、受講者が研修講座で学んだ内容を所属校等でどの程度活用しているのかについては、一部の研修講座で事後アンケートを実施するにとどまり、十分な検証は行われていないのが実態である。

そこで、平成27年度から各指導主事等が担当する専門研修講座のうち1講座は、講座実施から1か月以上をおいて事後アンケートを実施することとした。

図3は、当教育センターにおける研修講座の設計、実施から事後アンケートまでの流れについて示している。

また、特に平成27年度は、当教育センターで実施する全ての研修講座が「アクション・プラン」を踏まえたものとなるよう講座内容を設計し、実施している。

次の事項は、平成27年度研修講座企画・立案に係る基本方針や研修講座実施に係る留意事項において示した内容である。

- レジюме裏面の「アクション・プラン」概要版にて、口頭説明
- 「アクション・プラン」推進に向けた協議等（所属校におけるコンピテンシーの設定、「アクション・プラン」において育成する人材像と研修講座との関連）
- 研修講座の趣旨（ねらい）の共有
- まとめ・振り返りの充実
- 校内研修において活用できる資料の提供

このような工夫を行い、受講者の主体的な学びを促してきたが、これまで以上に所属校等における受講者の実践を促すためにも、研修講座の中でそのための手立てを提示する必要があると考える。

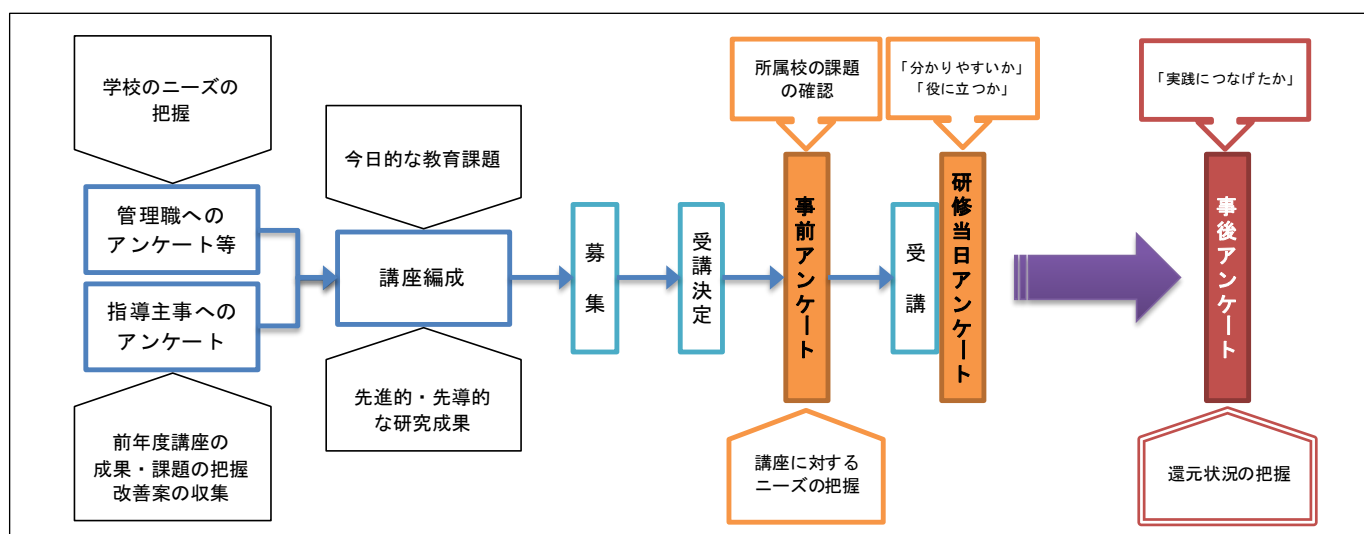


図3 専門研修講座の設計、実施から事後アンケートまでの流れ

Ⅱ 研究の目的と方法

1 研究の目的

問題の所在から、主に次の3点の課題が明らかになった。

- (1) 「アクション・プラン」の推進につながる主体的・協働的な教職員研修へと充実を図ること。
- (2) 研修で目指す学びの姿を指導者と受講者が共有できる研修にすること。
- (3) 受講者が研修後の実践へとつなげることができる手立てが必要であること。

このような課題を踏まえ、本研究では、「学びの『ICE』ルーブリック」を作成、活用し、受講者自身に目指す学びの姿を意識付けることにより、受講者の主体的な学びを促す研修の在り方について研究する。

2 研究の内容と方法

- 受講者の「主体的な学び」を明らかにし、受講者の主体的な学びを促す教職員研修の在り方についての文献研究を行う。
- 指導者と受講者が目指す学びの姿を共有する「学びの『ICE』ルーブリック」を作成し、研修講座で活用する。
- 「学びの『ICE』ルーブリック」を活用した受講者のアンケート及び指導者の振り返りを基に、「学びの『ICE』ルーブリック」の有効性を明らかにする。

3 検証の視点

検証の視点	方法
「学びの『ICE』ルーブリック」の活用が受講者の主体的な学びを促すことにつながったか。	○ 「学びの『ICE』ルーブリック」の有効性に関する分析・考察 ○ 「学びの『ICE』ルーブリック」を活用した受講者の自己評価の分析・考察

Ⅲ 教職員が主体的に学ぶ研修とは

1 教職員の主体的な学びとは

受講者の主体的な学びについて考えるに当たって、受講者である教職員、主に教師の学びについて、先行研究から整理する。

まず、成人の学びの特徴を押さえる。

中原淳（2006）は、成人の学習者の特徴は、実利的であり、「経験」が中心であることを踏まえ、成人は、現実の生活の課題を解決する学習を必要だと感じた時や自分に与えられた役割を全うしたいと考えた時に学ぼうとすることを示している。そして、取り組み始めれば、自発的であつ自己決定的な性格をもち、自律的な学習が進んでいくとしている。また、成人は豊富な経験を有しており、それは、貴重な学習資源であり、この経験と新たに学んだ理論をうまく統合させ、よりよく理解させているのが成人の学びであるとしている。

このような経験を基にした成人の学びを踏まえ、専門職としての教師の学びの特徴について、さらに考える。

ドナルド・ショーン（2001）は、専門家像を「行為の中の省察」に基づく「反省的实践家」という概念として提示した。これは、教師を始め様々な専門家の仕事や専門家教育に多大な影響を与えてきた。中でも佐藤学（1993）は、教員の専門的力量とは、教育の問題状況に主体的に関与し「省察（リフレクション）」と「熟考」によって問題を捉え、その解決策を選択し判断する実践的な見識であると述べている。そして、実践的な見識を深めていくことで専門的に成長していくとしている。

また、F. コルトハーヘン（2010）は教師に省察を促す重要性を述べており、変動する社会において、自身の経験から学ぶ姿勢を身に付け、省察を通して経験から学ぶスキルを獲得すれば、成長し続けることができるとしている。また、そのような力は将来を担う子供たちにも同様に必要な力であり、教師は子供たちの経験から学びを引き出すことができるように、省察する力を自らも習得していくことが求められるとも述べている。さらに、省察的な姿勢を身に付けるための、経験による学びの理想的なプロセスとは、行為と省察が循環しながら行われるものであるとし、そのプロセスを、次頁図4のとおり「ALACTモデル」として表している。

このモデルでは、学びのプロセスを「①行為（Action）」「②行為の振り返り（Looking back on the action）」「③本質的な諸相への気づき（Awareness of essential aspect）」「④行為の選択肢の拡大（Creating alternative methods of action）」「⑤試み（Trial）」の5局面に分け、その頭文字を取って「ALACTモデル」としている。

そして、このモデルの第3局面の本質的な諸相に気付き始める場面において、教師教育に携わる者は理論的な内容を盛り込むとよいとし、そのことにより省察が促され、第4局面において、教師は行為の選択肢を拡大させることができることを示している。

これらのことから、教師の学びの過程とは、日々の実践を自ら省察し、問題解決の過程で得た見識を行為（新たな実践）につなげていく過程であると考えられる。

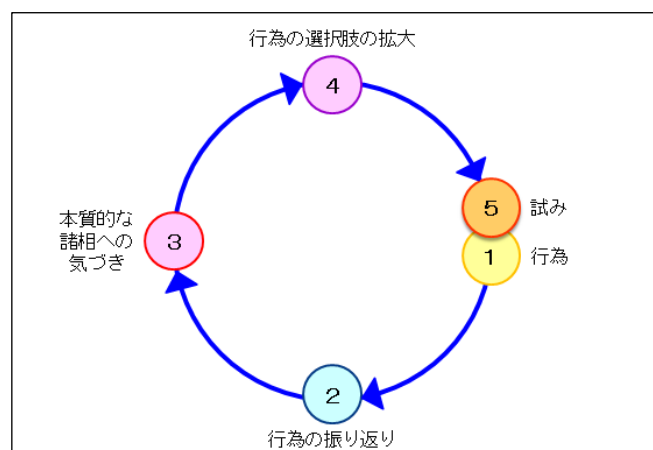


図4 ALACTモデル⁽¹⁾

そして、「教職員が主体的に学ぶ」とは、自らの実践を振り返り、学びの必然性を感じた時に、研修等において理論的要素を学び、本質的な課題に気付き、今後の実践への展望をもち、実践を自律的に改善していくことであると考えられる。

教職員が主体的に学ぶ過程を、「ALACTモデル」を参考に稿者が作成し、図5に示す。

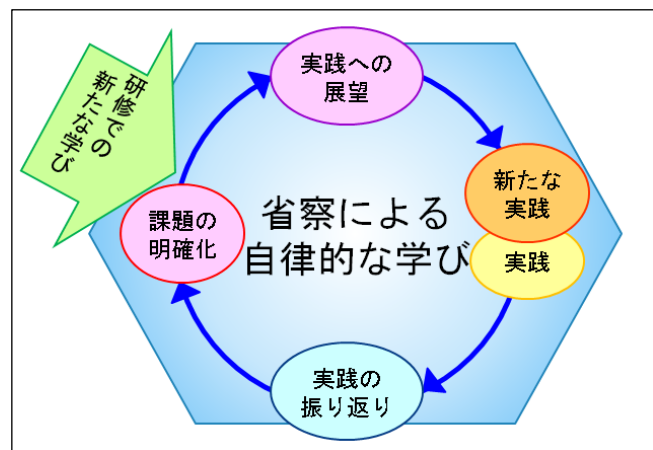


図5 教職員の主体的な学びの過程（稿者作成）

2 教職員の主体的な学びを促す研修とは

では、教職員の主体的な学びを促すために、研修等において、指導者はどのような支援をするとういのであろうか。

中原（2006）は、成人の学習の支援者は、成人の学習は問題解決的であり、目的志向的であることに注意すべきであると述べている。つまり、成人の研修の企画・運営に当たっては、問題解決や課題解決を中心に置いた編成にする方がよいとし、また研修内容が実践に活用できる知識として構成されているか、参加者の経験をうまく学習内容にひきつけ、理解を促しているかなどについて見直してみる必要があるとしている。

また、佐藤（2015）は、「専門家教育（学び）の本質は、『理論と実践の統合』にある。」¹⁾と述べている。このことは、研修において、受講者が実践を絶えず振り返りながら、研修で学ぶ新たな理論と関連付けるよう促すことの大切さを示している。コルトハーヘン（2010）の「ALACTモデル」においては、教師が本質的な課題に気付き始める段階で、新たな理論や知見を示すことにより、省察が促され、次への実践へとつながると述べた。研修においては、受講者が課題を明確に自覚した後に、講義等の中で、理論や知見を教授していくことが学びの質を深めると考えられる。

さらに、堀公俊（2009）は、他者との対話を通じて学習することこそ本当の意味での学習であると述べ、学習を深めるために大切なのは同じ経験をした他者と経験の意味を問い直すことであり、このような他者との対話をファシリテーターが促進することで学びが高まるとしている。そして、「そこで得た学びは、本当の意味での腹に落ちた知識や技能となり、次の経験への糧となっていきます。」²⁾と述べている。つまり、自律的な学びの過程には、実践について他者と振り返ったり、課題解決のために他者と協議し、新たな気づきを得たりするなど、協働的な学習が必要であると考えられる。

このような内容を踏まえ、研修において、受講者の主体的な学びを促すために、企画・運営・支援していくことが重要であると考え、その効果的な方策として次の四つを示す。

- (1) 自らの課題を明確にさせ解決への見通しをもたせる。
- (2) 実践と密接に関連した具体的な内容を含んだ講義、体験的な演習を行い、受講者の理解を促す。
- (3) 指導者は、ファシリテーターとしての能力を高

め、受講者同士が対話を通じて相互作用を生み出せるような学び合いの場づくりを行う。

- (4) これまでの実践への効果的な省察を促し、今後の確実な実践を促す。

Ⅳ ICEを基にしたルーブリックについて

1 ICEモデルについて

平成27年度広島県教育資料には、「『課題発見・解決学習』の質を高め、学びを『主体的な学び』にしていくためには、基礎的・基本的な知識・技能に留まるのではなく、それらをつなげ、いろいろな場面で活用できる知識・技能に高め、それらを統合して新たな価値を創造していく必要がある。」³⁾と示されている。その過程を捉えるためのツールとして、Sue Fostaty Young・Robert J. Wilson (2013)のICEモデルがある。

ICEモデルでは、学びにおける段階であるIdeas「考え・基礎知識」、Connections「つながり」、Extensions「応用・広がり」はそれぞれ、学びが深まっていく過程を表しており、学びの質の深まりとともにその変容を重視している。このことは、学びの深まりを計量的にではなく質的に評価するとともに、学習過程を重視していることを示す。

そして、ICEモデルは、評価の結果としてではなく、学びの成長の目印となり得るとも示されており、学習者が指導者と要素や段階を共有することは、学びの深まりを促すといえる。

また、ICEモデルで注目すべきこととして、各段階で使用される「動詞」を定めていることが挙げられる。この動詞を使用することにより、指導者とともに学習者にも、学びの状況を具体的に認知させることができる。つまり、指導者と学習者の双方が学びの深まりにおいて、次にとるべきステップは何であるか認知できるともいえる。

さらに、ICEモデルは学びの深まりを評価する方法として一般化が可能であり、学習の場や内容に関わらず適用できるとしている。

以上のことからICEモデルの特長として次の点を挙げることができる。

- ICEモデルの評価は質的なものであり、学習過程を重視する。
- 指導者と学習者がICEの要素や段階を共有することにより、学びの深まりを認識できる。

- ICEモデルは各段階で使用される「動詞」を定めている。

- 学びの成長を評価するあらゆる機会にICEモデルを使うことができる。

なお、ICEモデルを日本で積極的に広めている土持ゲーリー法一(2014)は、学習プロセスを振り返り、学習者としての自己を理解し、学習を自己管理できる「メタ学習者」であることが、生涯学び続ける力を身に付けるに当たって重要であるとし、「メタ学習者」になるために、質的評価を行うICEモデルは有効であるとしている。

2 「学びの『ICE』ルーブリック」の作成について

前述したICEモデルの特長を踏まえ、「学びの『ICE』ルーブリック」を作成した。

「学びの『ICE』ルーブリック」では、学習において重要となる要素と、その要素についてどのように学習を進めていくかという学びの質の深まりを段階で表し、表にしている。

学習における「要素」を設定する過程について述べる。

まず、研究者で協議し、教職員が主体的に学ぶために必要な要素を抽出したところ、8要素が挙げられた(図6)。

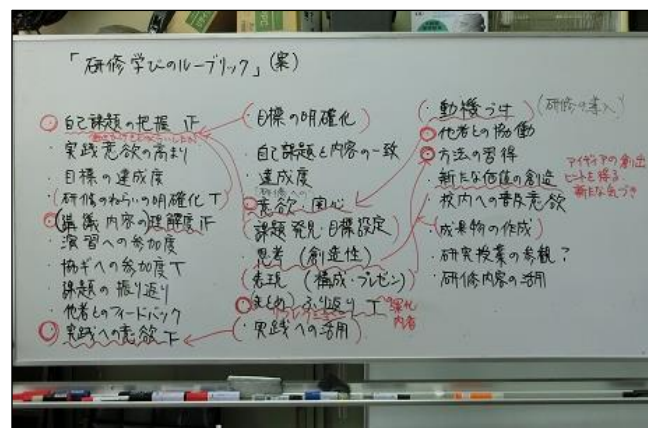


図6 要素の設定に係る研究者による協議の記録

その8要素について、「アクション・プラン」の背景にある資質・能力に基づき、次頁の表3のとおり、その妥当性を確認した。

さらに、教職員の主体的な学びの過程及び「Ⅲ-2 教職員の主体的な学びを促すための研修とは」で述べた学びを促すための4方策に基づき、5要素に精選した。

その5要素は「①課題設定」「②内容」「③他者との協働」「④振り返り」「⑤実践」である。

「①課題設定」では、受講者が明確に自ら課題意識をもち、その意識が連続発展することとした。

「②内容」では、受講者が研修で得た内容及び方法等を基に、これまでの実践とこれからの実践をどのように関連付け、応用させるのかとした。「③他者との協働」では、異なる価値観をもつ人々と協働して、課題解決を念頭に置き、最善解を導き出すことができるかとした。「④振り返り」では、これまでの実践における課題や成果を明らかにするだけでなく、新たな気づきを踏まえ、さらなる実践への計画を立てることとした。「⑤実践」では、新たな課題解決に向け、自律的に改善しながら実践していることとした。

次に、学びの質の深まりを表す「段階」を設定する過程について述べる。

各段階における表現は、ICEの特長を踏まえて全ての研修講座で活用できるよう、汎用的な表現とした。ただし、受講者が自己評価するに当たって的確な判断が難しいと考えられる段階には、具体例を示した。

なお、ICEルーブリックは本来3段階で設定するものであるが、受講者の変容を把握するために、第1段階を満たしていない学びの状況を「前段階」として試験的に設定した。

遠藤貴広（2005）は、学習者が自分で学習を続けるためには、自己評価能力の育成が求められ、改善の指針を得るために、自分の学習活動の実態を具体的に把握することが自己評価には必要であるとし、さらに、人はメタ認知的モニタリングとして、自分の認知過程を確認・点検し、そのモニターした結果に基づき、メタ認知的コントロールとして、自分の認知活動を改善・調整していくこのメタ認知的活動が、自己評価活動の中核となると述べている。また、三宮真智子（2000）はメタ認知的活動を適切に行うことは、教師が自らの教授活動を工夫・改善していくためにも、また、学習者が効果的に進めていくためにも欠かせないものであると述べている。

こうして作成した次頁図7の「学びの『ICE』ルーブリック」は、学びの状況が可視化されており、受講者の主体的な学びを促し、メタ認知的活動を適切に行うツールであると考えられる。

表3 8要素の抽出と「アクション・プラン」の背景にある資質・能力

要素	資質・能力	キー・コンピテンシー	社会人基礎力	基礎的・汎用的能力	21世紀型スキル	グローバル人材の概念	21世紀型能力
自己課題の把握			考え抜く力 (課題発見力)	課題対応能力 (原因の追究) (課題発見) 自己理解・自己管理能力 (自己の動機付け)	思考の方法 (問題解決)		思考力 (問題解決・発見力)
研修への意欲・関心			前に踏み出す力 (主体性)	自己理解・自己管理能力 (主体的行動)		主体性・積極性	
内容の理解	言語や知識、技術を相互作用的に活用する能力			課題対応能力 (本質の理解)	思考の方法 (学習能力)		基礎力 思考力 (論理的・批判的思考力)
他者との協働	多様な集団における人間関係形成能力	前に踏み出す力 (働きかけ力) チームで働く力 (発信力)(柔軟性) (傾聴力)	人間関係形成・社会形成能力 (他者に働きかける力) (コミュニケーションスキル)	取組の方法 (コミュニケーション) (コラボレーション)	語学力 コミュニケーション能力 協調性・柔軟性 異文化に対する理解		実践力 (人間関係形成力) (社会参画力)
方法の習得	言語や知識、技術を相互作用的に活用する能力			課題対応能力 (情報の理解・選択・処理等)	学習・作業ツール (ICT活用) (情報リテラシー)		基礎力
新たな気づき		考え抜く力 (創造力)			思考の方法 (創造性)		思考力 (創造力)
まとめ・振り返り		チームで働く力 (状況把握力)	課題対応能力 (評価・改善)				思考力 (メタ認知・適応的学習力)
実践への意欲	自律的に行動する能力	前に踏み出す力 (実行力) 考え抜く力 (計画力)	課題対応能力 (計画立案) (実行力) キャリアプランニング能力 (行動と改善)	個人的責任・社会的責任	チャレンジ精神 責任感・使命感		実践力 (自律的活動力)

段階 要素	(前段階)	第1段階 (I: 考え、基礎知識)	第2段階 (C: つながり)	第3段階 (E: 応用、広がり)
① 課題設定	自己(自校)の課題を十分に把握していない。 記入欄 受講前 受講後	【把握】 自己(自校)の課題を把握している。 記入欄 受講前 受講後	【分析】 自己(自校)の課題を調査等や昨今の教育動向に基づき分析している。 記入欄 受講前 受講後 (※「調査等」とは、国や県が実施する学力調査、実態調査など。「昨今の教育動向に基づき分析」とは、自己(自校)の課題を、報告書等に挙げられている課題と比較することなど。)	【解決の見通し】 課題が生じている背景を踏まえ、解決に対する見通しをもっている。 記入欄 受講前 受講後 (※「解決に対する見通し」とは、この内容を学べば解決するのではないか、という自分なりの見通し。)
② 内容	研修内容を十分に理解していない。 記入欄 受講前 受講後	【理解】 研修内容を概ね理解している。 記入欄 受講前 受講後	【実践との関連】 研修内容をこれまでの実践と関連付けて考えている。 記入欄 受講前 受講後	【実践への活用】 研修内容を今後の実践に生かす見通しをもっている。 記入欄 受講前 受講後 (※「実践に生かす見通し」とは、研修内容を実践に生かすための工夫やアイデアを具体的に考え出していることなど。)
③ 他者との協働	相手に考えを伝えていない。 相手の考えを聴いていない。 記入欄 受講前 受講後	【伝える・聴く】 相手に考えを伝えたり、相手の考えを聴いたりしている。 記入欄 受講前 受講後	【相互交流】 相互に交流し、意見の違い等を含め合っている。 記入欄 受講前 受講後	【参画】 当事者意識をもち、建設的に協議等をしている。 記入欄 受講前 受講後 (※「建設的に協議等をしている」とは、常に課題解決を念頭に置き、新たな意見を出していることなど。)
④ 振り返り	研修内容を思い起こしていない。 記入欄 受講前 受講後	【想起】 研修内容を思い起こしている。 記入欄 受講前 受講後	【整理】 研修で学んだことを踏まえ、これまでの実践の成果や課題を明らかにしている。 記入欄 受講前 受講後	【計画】 研修内容を踏まえ、自らの学びについて新たな目標を設定し、今後の学びを計画している。 記入欄 受講前 受講後
⑤ 実践	研修で学んだことを実践に生かしていない。 記入欄 事後	【実行】 研修で学んだことを実践に生かしている。 記入欄 事後	【改善】 研修で学んだことを基に実践を更に改善している。 記入欄 事後	【自律】 研修後、PDCAサイクルに基づき、新たな課題を設定し、自律的に改善しながら実践している。 記入欄 事後 (※実践を定期的に見直ししたり、日常的に改善したりしている。)

図7 研修講座で活用した「学びの『I C E』ルーブリック」

3 「学びの『I C E』ルーブリック」の活用について

「学びの『I C E』ルーブリック」を活用するに当たり、オリエンテーションにおいて、「学びの『I C E』ルーブリック」を受講者に提示し、趣旨を次のとおり説明した。

- ルーブリックにより、目指す学びの姿を指導者と受講者が共有すること。
- 研修中の学びの状況の確認や自己の変容を把握するために活用すること。
- 研修における受講者の主体的な学びを促すために必要な5要素を示していること。
- I C Eの考え方をを用いて、3段階を設定していること。

また、「学びの『I C E』ルーブリック」の5要素について受講者の主体的な学びを促すために、各指導者は研修講座において表4のような工夫を行った。

なお、「学びの『I C E』ルーブリック」を活用する研修講座は、次頁の表5のとおり、本研究者が担当する7講座とした。

表4 研修講座企画・運営上の工夫

要素	具体的工夫
課題設定	・受講者が所属校の取組を整理し、課題を把握するために事前課題を設定し、研修講座の最初の時間に他校との実践交流の場を設け、課題を受講者同士で共有した。 ・受講者がゴールイメージをもちやすいよう、課題の設定及び解決につながる問いを講義に意図的に仕組んだ。
内容	・実践報告では、所属校の取組に生かすための工夫など、報告を聞く際のポイントを事前に示した。 ・講義においても、適宜、演習を取り入れ、実践に生かす内容をグループで整理する時間を設けた。
他者との協働	・協議を活性化するために、校種や学校規模を参考にしてグループを編成した。 ・グループ協議の際は、協議の視点を明確に示した。 ・発表については、代表者のみが行うのではなく、グループの全員が関わられるよう工夫した。
振り返り	・1日を通して学んだ内容や研修への臨み方について言語化させ、受講者同士で共有させた。 ・研修受講後に取り組むことをペアやグループで交流させた。
実践	・受講者が校内研修等において講師となり、研修内容を還元できるよう、講座資料を工夫した。 ・研修講座終了後1か月以上経過した後に、事後アンケートを実施した。

表5 「学びの『I C E』ルーブリック」を活用した研修講座一覧

講座番号	講座名	ねらい	受講者数
238	国際教育「『関わり』、『つながり』の中で描く授業づくり」講座（JICA連携）	グローバル人材の育成に向けて、E S D（持続可能な開発のための教育）の考え方に基づいた国際教育について理解し、参加型学習を生かした授業づくりの実践的指導力を高める。	30人
239	学校図書館「充実させよう！学習活動や読書活動」講座	幼児児童生徒の主体的、意欲的な学習活動や読書活動を充実させる学校図書館の活用の在り方について研修し、読書活動の推進に向けた実践的指導力の向上を図る。	21人
332	教育法規「法規に基づく信頼される学校づくり」講座	日常の教育指導や教職員の服務と教育法規との関連について、今日的な教育課題を含む具体的事例を基に理解を深め、法規に基づく教育活動や学校運営ができる力量を身に付ける。	37人
333	学校経営「授業改善を促す小中連携・一貫教育」講座	小中連携・一貫教育を推進する学校における研修の在り方を学ぶことにより、小中連携・一貫教育校における授業改善を図るための能力を身に付ける。	15人
403	学校経営・健康教育「子供の安全を守る！危機に強い学校づくり」講座	幼児児童生徒が主体的に安全に行動することを目指した安全教育の進め方や、幼児児童生徒の安全を守るために必要な危険予測能力、危険回避能力、危機対応能力についての理解を深め、安全管理及び危機管理等、学校安全に係る取組に対する総合的な指導力を高める。	38人
523	学校経営「情報資産を守る！情報管理のポイント」講座	学校の情報資産を守り、円滑に活用するための具体的な実践の在り方について理解を図る。	40人
673	事務職員パワーアップ研修	リーダーとしての役割を担う人材を育成し、学校事務職員全体の資質の向上を図る。	26人

V 検証と分析

「学びの『I C E』ルーブリック」の有効性を検証するために、表5に示す7講座の受講者207人を対象として、「学びの『I C E』ルーブリック」に関するアンケート及び「学びの『I C E』ルーブリック」を用いた受講者の自己評価を実施した。

1 受講者アンケートについて

研修当日と研修講座終了後1か月以上経過した時点（事後）の2回、アンケートを実施し、分析した。

(1) 研修当日アンケートについて

本アンケートでは、「学びの『I C E』ルーブリック」の有効性を検証するために、「学びの『I C E』ルーブリック」を活用したことが、受講者の主体的な学びを促すことに役に立ったかを質問項目とした。

その結果、図8に示すとおり、受講者の90.1%が肯定的に回答している。その理由を、自由記述を基に分類して次頁の図9に示す。これによると、「研修のねらいが明確になる。」「目指す姿が示されることで研修に主体的に参加できる。」など、研修に対する意識付けや意欲喚起に有効であるとした回答が42.1%、「自分の学びの段階や変容を把握することができる。」「振り返りに有効である。」など、

自己の学びの状況を確認するために有効であるとの回答が45.5%となっている。これらのことから、目指す学びの姿を段階的に可視化したことにより、受講者の研修に対する心構えなどの意識化が図られたと考えられる。一方、「研修後に実践すべきことを意識できる。」との回答は、12.5%にとどまった。これは、研修後の実践を展望させる記述については、「②内容」及び「④振り返り」の第3段階として示していたが、表現に重なりがあったことや、要素の名称とかい離していたことなどから、受講者にとってはかえって実践を意識しにくかったためだと考えられる。また、受講者に対し「学びの『I C E』ルーブリック」を研修中に意識させる働きかけが欠けていたことも要因として考えられる。

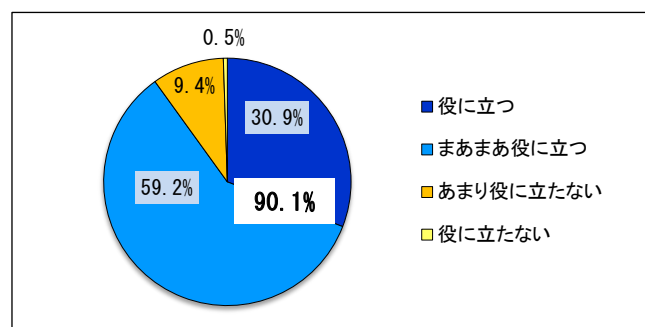


図8 研修当日アンケートによる「学びの『I C E』ルーブリック」の有効性 N=191

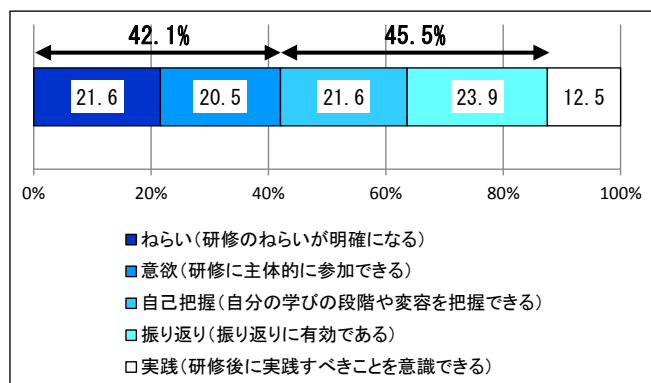


図9 肯定的回答の内訳 N=88 (複数回答)

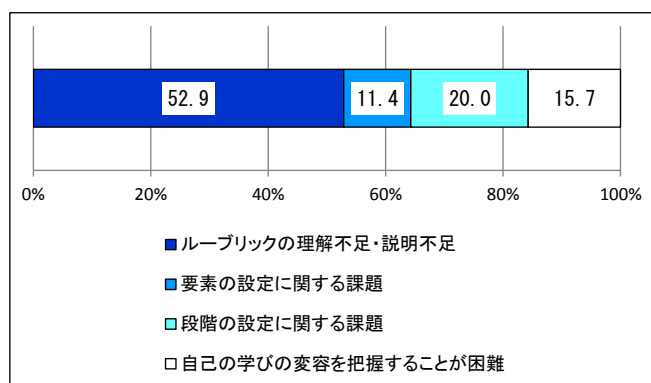


図10 否定的回答の内訳 N=70 (複数回答)

これに対して、否定的な回答の理由を、自由記述を基に分類したのが図10である。これによると、「ルーブリックに対する理解不足・説明不足」が52.9%と約半数を占めた。「学びの『I C E』ルーブリック」の説明については、研修開始時のオリエンテーションで、あらかじめ作成した口述要領によって行ったが、I C E の考え方やルーブリックについての説明が分かりにくかったことが原因だと考えられる。

また、「受講した内容と照らし合わせると、要素が当てはまらない。」など、要素の改善を求める意見が11.4%あった。これは全ての研修講座で活用することを前提として、教職員が主体的に学ぶために必要な要素を抽出したためである。また、「段階の差異が不明確で分かりにくい。」「もう少し具体的な表現の方が自己評価できる。」など、段階の改善を求める意見も20.0%あったが、これについても全研修講座で活用できる表現としたことが原因だと考えられる。要素と段階のいずれも、汎用性と研修の個性の兼ね合いが問われていることが明らかになった。

「自己の学びの変容を把握することが困難」に

ついては、「受講前」がどの時点を指しているのかを受講者がイメージできなかったためだと考えられ、記入欄の改善と丁寧な説明が必要であることが分かった。

(2) 事後アンケートについて

本アンケートでは、「学びの『I C E』ルーブリック」の有効性を検証するために、「学びの『I C E』ルーブリック」を活用したことが、受講者の実践を促すことに役に立ったかを質問項目とした。

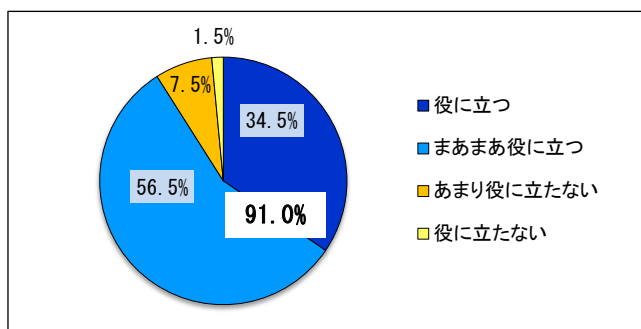


図11 事後アンケートによる「学びの『I C E』ルーブリック」の有効性 N=200

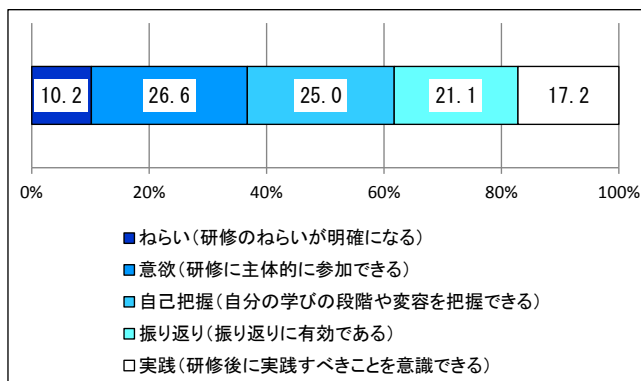


図12 肯定的回答の内訳 N=128 (複数回答)

その結果、図11に示すとおり、受講者の91.0%が肯定的に回答している。

肯定率は研修当日アンケートから大きくは伸びていないが、内訳を見ると「役に立つ」の割合が3.6%増加している。その理由としては、自由記述を基に分類した図12において、「研修後に実践すべきことを意識できる。」との回答が研修当日アンケートと比べ4.7%伸びていることから、受講者が「学びの『I C E』ルーブリック」を研修受講後も活用することで、所属校等での実践につなげることができたと考えられる。これは、事後アンケート自体のリマインド効果も考えられるが、受講者の中には「研修後の自己分析として、第1段階、第2段階、

第3段階のどこに自分がいるのか明確になり、次の目標が立てやすい。」「実際にどのように実践していけばよいのか分からなくなった時の道しるべとして分かりやすい。」と回答している者もいた。これらのことから、受講者がより客観的に自己の実践を振り返り、その実践を自律的に改善しようとしていることがうかがえる。したがって、事後アンケートに「学びの『ICE』ルーブリック」を取り入れたことは有効であると考えられる。

2 「学びの『ICE』ルーブリック」を用いた受講者の変容について

「学びの『ICE』ルーブリック」の5要素について、「①課題設定」「②内容」「③他者との協働」「④振り返り」については研修当日の受講前と受講後とを、「⑤実践」については、研修当日の受講前と研修講座終了後1か月以上経過した時点とを比較して、受講者の学びの変容を分析した。

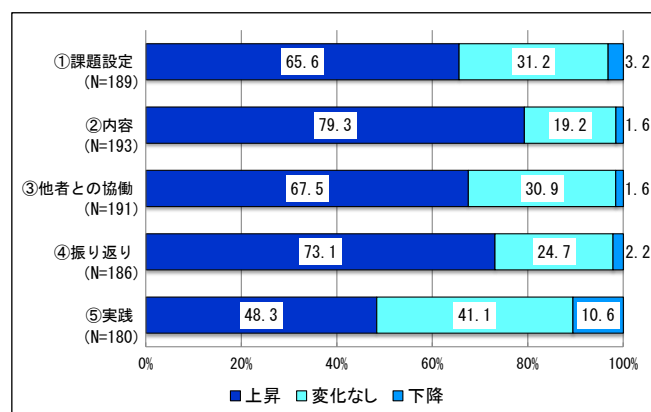


図13 受講者の学びの変容

図13から、①～④の各要素については、各要素の値を平均すると71.4%の受講者において段階の上昇が見られる。このことは、ルーブリックに受講者の目指す姿を示したことで、受講者が目標をもって研修に臨めたためであると考えられる。

また、「学びの『ICE』ルーブリック」の5要素の各段階に、受講者の目指す姿を示したことで、指導者が研修講座の設計段階で、それらを意識した上で内容、形式等を構成したため、受講者の学びの変容が現れやすかったと考えられる。

「⑤実践」については、段階の上昇が見られた受講者の割合は48.3%と、他の要素に比べて低くなっている。しかし、「実践していない」と自己評価している受講者の中には、「まだ実践していないが、

今後実践する予定である。」等、実践の計画段階にある者が多数見られた。これは、事後アンケートを研修講座によっては約1か月後に実施したため、実践するための期間が不足していたことに起因している。したがって、研修後、ある程度の期間を取った上で事後アンケートを実施すれば、「⑤実践」についても、段階の上昇が見られる受講者の割合は高まると考えられる。

VI 「学びの『ICE』ルーブリック」の提案（改善案）

1 指導者から出された課題

指導者は受講者が第3段階に到達することを目指し、研修講座を実施したが、「学びの『ICE』ルーブリック」を活用するに当たっては、受講者の主体的な学びを促し、確実な実践につなげるためのまとめ・振り返りの時間が十分確保できなかったことが、主な課題として挙げられる。まとめ・振り返りの時間を十分に確保し、受講者が学んだことを整理したり、指導者が受講者の学びの状況を把握し、フォローアップを行ったりする時間の確保が必要であった。

そこで、図14のとおり、平成28年度研修講座の企画・立案に係る基本方針において、指導者に対し「受講者の主体的な学びを促す工夫」を示した。

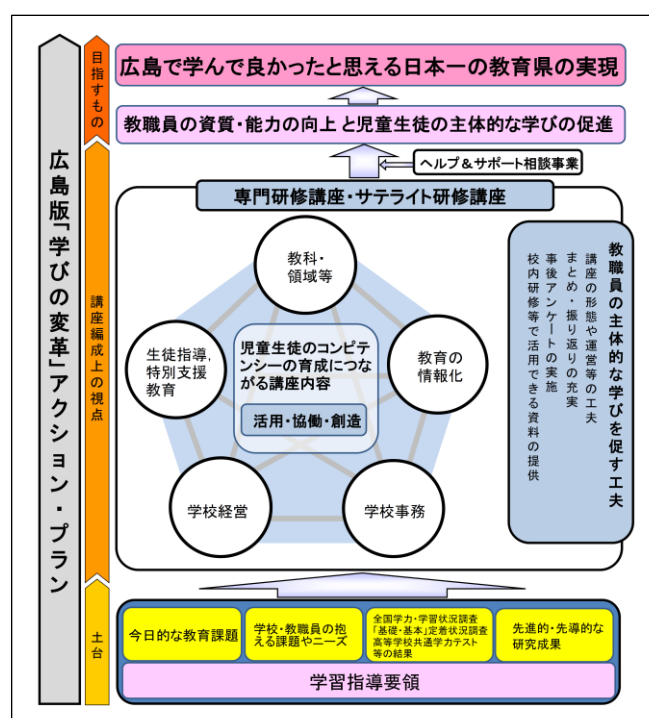


図14 平成28年度研修講座編成の構想図

その中には、受講者の主体的な学びを促す4方策で示したとおり、「講座の形態や運営等の工夫」「まとめ・振り返りの充実」を記載している。まずは、指導者が方針で示された内容を共有し、講座を企画・立案する上で、振り返りを充実させるために「学びの『I C E』ループリック」を活用すれば、更なる効果を上げることが期待できる。

2 受講者アンケートからの課題

「V-1-(1) 研修当日アンケートについて」で述べたように、「学びの『I C E』ループリック」について、主に次のような課題が挙げられる。

- A (理解不足・説明不足) ループリックの意味が分からない。記入の仕方が分からない。説明不足。時間が足りない。
- B (要素の設定) 研修に適さない要素がある。
- C (段階の設定) 表現があいまいである。
- D (変容の把握が困難) 評価しづらい。

これらのことを踏まえ、各課題に対する具体的な対応案は、表6のとおりである。

要素の修正の詳細については、図15のとおり、5要素を4要素に集約した。これは、各要素の表記に多くの重なりがあったためである。特に「②内容」と「④振り返り」の第3段階の表記がどちらも今後の実践への展望について示していたため、「④振り返り」の表記を生かし、集約した。

なお、「②内容」については、講座特有のものが多く、汎化することが難しい状況がある。今後は、講座特有の内容を要素として加筆することも検討していきたいと考える。

趣旨を共有するための口述要領については、次頁のとおりとし、まとめ・振り返りで説明する口述要領を追加した。

表6 各課題に対する対応案

課題	対応案
課題A (理解不足・説明不足)	・「学びの『I C E』ループリック」に活用方法等に関する説明文を加えることで、受講者の理解を促す。 ・オリエンテーションでの趣旨説明に加え、振り返りにおいて、更にループリックの趣旨について理解を深められるよう、口述要領を示す。
課題B (要素の設定)	・要素について再度吟味し、4項目に精選した(図15参照)。 ・研修講座によっては、要素を選択してループリックを作成するなど、弾力的に運用する。
課題C (段階の設定)	・それぞれの段階について、共通に認識できるよう汎用的な表現とする。ただし、具体的な姿を受講者が各自記入できるよう、スペースを設け、柔軟に活用する。
課題D (変容の把握が困難)	・これまでの学びの状況を踏まえ、自分の目標を設定することとした。その目標に照らし合わせ、研修での学びを振り返る。また、目標である第3段階は今後も学び続ける教職員として目指す姿であることを補足し、主体的かつ自律的な学びとなるよう補足する。

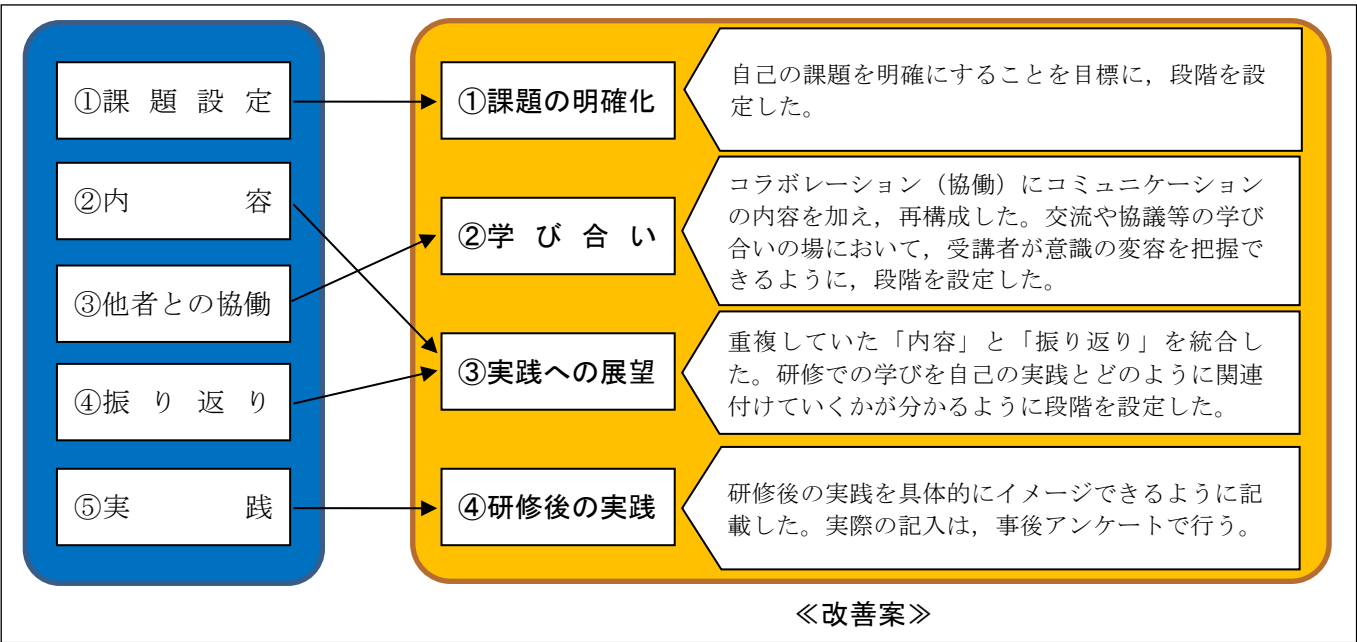


図15 「学びの『I C E』ループリック」の要素の改善

～オリエンテーション～

「学びの『ICE』ループリック」について説明します。

「アクション・プラン」では、児童生徒にこれからの社会で必要とされる資質・能力を身に付けさせるためには、児童生徒の主体的な学びを促すことが重要だとされています。そのためには、まず教職員自らが主体的に学ぶことが重要です。

本ループリックは、研修を実施する私たちと受講者の皆さんが各段階における学びの姿を常にイメージしながら、研修を進めることで、皆さんの主体的な学びを促進することができると思え、作成したものです。

作成に当たっては、平成27年度「広島県教育資料」に紹介されているICEの考え方を取り入れました。ICEとは、学習者の学びの質の深まりを比較的容易に把握できるツールです。このICEを「学習到達度を評価する“ものさし”」であるループリックに適用したのが、「学びの『ICE』ループリック」です。

縦軸の要素とは、受講者の主体的な学びを促すために、私たちが重要だと考える要素であり、「課題の明確化」「学び合い」「実践への展望」「研修後の実践」の4項目を設定しました。そして、それぞれの要素について3段階の学びの姿を示し、本研修では、第3段階を目標として、研修の内容や進め方を工夫しています。

皆さんは、本日の研修を受講するに当たって、まず、各要素の学びの姿をお読みいただき、自分の目標を設定してください。研修中も、常に本ループリックを意識することで、主体的な学びが促進されると考えていますので、随時、自分の学びの状況を確認しながら受講してください。

～まとめ・振り返り～

本日の研修における学びについて、ループリックを基に振り返りを行います。

それでは、「課題の明確化」「学び合い」「実践への展望」の三つの要素について、様々な気づきを、近くの方と交流してください。研修での学びを振り返り、言語化することで、所属校等で何を実践しようとするのかを具体的にイメージしていただきたいと思います。

（振り返り、ペア又はグループ）

私たちは、受講者の皆さんが①～③の各要素の第3段階に近付けるよう研修を工夫しました。これらの要素は、研修においてそれぞれ重要な要素であるとともに、研修後の実践を促進するための大切な要素でもあります。一日を振り返ってみて、自分の学びはいかがでしたか。

しかし、現時点で第3段階には到達していないと判断された方もいるでしょう。私たちは、本ループリックを用いた振り返りでは、「段階が上がったか」ではなく、「自分の学びがどの段階にあるのかを確認すること」、そのこと自体が重要であると考えています。私たち教職員は、日々の実践を振り返る中で、気づき、成長していきます。

今、第3段階でない方、あるいは本日学んだことを十分に整理できず、学びの段階が下がってしまったと判断された方も、その理由について、自ら問い直すなど、省察を通して学び続けていくことが重要です。本研修の一つのきっかけとして、学びを更に深めてください。

また、今後、校内研修や研究会等、様々な研修の場で、自分の学びの状況や変容を確認するなど、このループリックを活用してください。

なお、本研修から一定の期間を取った後に、事後アンケートを実施します。本研修のねらいは、皆さんが本日学んだことを実践につなげることです。「学びの『ICE』ループリック」の「研修後の実践」の各段階を意識していただき、所属校等で新たな挑戦を始めていただきたいと思います。

改善案におけるオリエンテーションの口述要領では、自分で目標を設定し、研修中も随時、学びの状況を確認してほしい、と強調し述べている。また、まとめ・振り返りの口述要領では、段階の上昇が目的ではなく、「振り返る」こと自体が主体的な学びを促していくことを強調し述べている。さらに、研修終了後の活用も期待していることを述べ、主体的な学びを促すようにした。

今後「学びの『ICE』ループリック」を受講者が様々な研修において繰り返し活用することにより、趣旨及び要素や段階の共有をより図ることができるようにする。

VII 研究の成果と今後の課題

本研究での成果は、教職員の学びの特徴から、受講者の主体的な学びを促すための効果的な研修の在り方について明らかにしたことである。その一方策として、研修後、教職員が所属校等において確実な実践につなげるためには、効果的に省察を促すことが重要であることが分かった。

また、研修での振り返り等において「学びの『ICE』ループリック」を活用することは、受講者の主体的な学びを促すことに有効であった。

今後は、ルーブリック自体の汎用性及び実用性を高め、当教育センターにおける多くの研修講座において、「学びの『I C E』ルーブリック」を活用し、更に受講者の主体的な学びを促していきたい。また、校内研修等においても活用できるよう「学びの『I C E』ルーブリック」の更なる改善を図っていきたいと考えている。

おわりに

「アクション・プラン」が始動し、1年がたとうとしている。このプランの実現のためには、我々、教職員の意識を変革していくことが重要である。

教職員が当教育センターにおける研修講座を始めとして、様々な研修等において、主体的な学びを実感し、児童生徒の主体的な学びの実現につなげていけるようにしていかなければならない。

21世紀型の教師は、教える専門家であるだけでなく、学びの専門家でなければならないと言われている。「学びの専門家」とは、まさに学び続ける教職員である。

教職員一人一人が、「学びの専門家」としての歩みを着実に進めることが、「アクション・プラン」推進の原動力となることは間違いない。広島県の教職員が「教える専門家」から「学びの専門家」へと着実に歩みを進めていけるよう、これからも教育センターとしての役割を常に問い続けていきたいと考えている。

最後に、本研究を進めるに当たり、研究指導者として熱心に御指導いただいた広島大学大学院教育学研究科の米沢崇先生に心より感謝申し上げる。

【注】

- (1) F. コルトハーヘン（武田信子監訳）（2010）：『教師教育学～理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社 p. 54 の図 2. 2 を基に稿者が作成した。

【引用文献】

- 1) 佐藤学（2015）：『専門家として教師を育てる～教師教育改革のグランドデザイン～』岩波書店 p. 61
2) 堀公俊，中野民夫（2009）：『対話する力 ファシリテーター23の問い』日本経済新聞出版社 p. 41
3) 広島県教育委員会（平成27年）：『平成27年度 広島県教育資料』p. 91

【参考文献】

- 広島県教育委員会（平成26年）：「広島版『学びの変革』

- アクション・プラン」
教育職員養成審議会（平成9年）：「新たな時代にむけた教員養成の改善方策について（第1次答申）」
中央教育審議会（平成17年）：「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」
中央教育審議会（平成24年）：「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）」
中央教育審議会（平成27年）：「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」
加藤雅春他（1999）：「教員研修の在り方に関する研究」『研究紀要 第26号』広島県立教育センター
竹田敏彦他（平成15年）：「教員の資質・能力及び指導力の向上を図る研修の効果に関する研究Ⅰ— 職能成長の視点を明確にして —」『研究紀要 第30号』広島県立教育センター
島本智子他（平成16年）：「教員の資質・能力及び指導力の向上を図る研修の効果に関する研究Ⅱ— 10年経験者研修の効果測定を通して —」『研究紀要 第31号』広島県立教育センター
安松洋佳他（平成17年）：「教員の資質・能力及び指導力の向上を図る研修の効果に関する研究Ⅲ— 10年経験者研修の効果測定を通して —」『研究紀要 第32号』広島県立教育センター
三宅啓介他（平成19年）：「教員研修評価・改善システムの開発に関する研究— 研修効果測定の方法とその評価指標の構築や検証を通して —」『研究紀要 第34号』広島県立教育センター
羽村昭彦他（平成20年）：「教員研修評価・改善システムの開発に関する研究— 行動変容の促進要因の分析を通して —」『研究紀要 第35号』広島県立教育センター
佐々木伸考他（平成21年）：「校内研修の活性化を支援する研修プログラムの在り方に関する研究— 『校内研修活性化』講座の効果測定を通して —」『研究紀要 第36号』広島県立教育センター
松栄健吾（平成21年）：「教職員専門研修講座改善のための評価システムの開発に関する研究— 社会系教科専門研修講座における研修効果測定を通して —」『研究紀要 第36号』広島県立教育センター
松本徹他（平成22年）：「校内研修の活性化を支援する評価システムに関する研究」『研究紀要 第37号』広島県立教育センター
松栄健吾（平成23年）：「専門研修講座改善のための評価システムに関する研究— 理解度にかかわる研修効果測定の利用を通して —」『研究紀要 第38号』広島県立教育センター
中原淳編著（2006）：『企業内人材育成入門～人を育てる心理・教育学の基本理論を学ぶ～』ダイヤモンド社
ドナルド・ショーン（佐藤学，秋田喜代美訳）（2001）：『専門家の知恵～反省的実践家は行為しながら考える～』ゆみる出版
佐藤学（1993）：『教師の省察と見識～教職専門性の基礎～』日本教師教育学会年報 2
F. コルトハーヘン（武田信子監訳）（2010）：『教師教育学～理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社
堀公俊，中野民夫（2009）：『対話する力 ファシリテーター23の問い』日本経済新聞出版社
Sue Fostaty Young 他（土持ゲーリー法一監訳）（2013）：『「主体的学び」につなげる評価と学習方法—カナダで実践される I C E モデル—』東信堂
土持ゲーリー法一（2014）：「I C E ルーブリック—批判的思考力を伸ばす新たな取組—」『主体的学び 創刊号』主体的学び研究所
遠藤貴広（2005）：「子どもの自己評価」『よくわかる教育評価 [第2版]』ミネルヴァ書房
三宮真智子（2000）：「メタ認知的活動」『教育評価重要用語300の基礎知識』明治図書出版

学びの「ICE」ルーブリック

広島版「学びの変革」アクション・プランに示されている児童生徒の主体的な学びを促すには、まず、私たち教職員が主体的に学ぶことが重要です。

まず、本日の研修を受講するに当たって、これまでの研修での学びの状況を思い出し、目標を設定しましょう。それに基づき、振り返りを行います。なお、研修中は、自己の学びの状況や変容を確認（自己チェック）するために随時、活用してください。

ルーブリックとは？

学習到達状況を評価するための評価基準表のことで、どこまで到達できたかの絶対評価を行うための「ものさし」です。

ICEとは？（I: Ideas C: Connections E: Extensions）

学びの質の深まりを「I(考え, 基礎知識)」「C(つながり)」「E(応用, 広がり)」の三つの段階で捉えようとする考え方です。

段階 要素	第1段階 (I: 考え, 基礎知識)		第2段階 (C: つながり)		第3段階 (E: 応用, 広がり)	
		自己チェック		自己チェック		自己チェック
① 課題の明確化	【把握】 自分（自校）の課題を把握している。		【分析】 自分（自校）の課題を他者（他校）の実践や調査等と比較しながら分析している。		【課題の明確化】 受講後に取り組むべき自分（自校）の最重要課題を明確にしている。	
② 学び合い	【傾聴】 他者の考えを傾聴している。		【関連付け】 他者の考えに質問や気づきを述べるなど、自分の考えと関連付けている。		【当事者意識】 他者との交流や協議では、自分の考えを提案するなど、常に当事者意識をもっている。	
③ 実践への展望	【整理】 研修での学びを踏まえ、これまでの実践を整理している。		【参考】 研修での学びを今後の実践への参考にしている。		【計画】 研修での学びを踏まえ、今後の実践に生かす具体的な見通し（目標、計画等）をもっている。	
④ 研修後の実践	【実行】 研修で学んだことを実践している。		【改善】 研修で学んだことを踏まえ、実践を更に改善している。		【自律】 研修後、実践を改善してきた方法を応用しながら新たな課題に対し、自律的に改善している。	

※本研修を受講したことを契機に、実践を定期的に見直したり、日常的に改善したりしましょう。