

教育理念を軸とした観点別評価の実践事例集の開発と教員間共有の試み

かえつ有明高等学校

増田 一暁

他2名

1. はじめに

観点別評価のあり方については、学習指導要領の指針に基づき、各学校現場において試行錯誤が続けられている。とりわけ、評価の観点が三つに整理された現在においても、実際の運用においては、従来の評価観に基づいて収集された評価材料を三つの観点到てはめることに終始するなど、「実務的な作業」として評価が扱われている側面が少なくない。文部科学省（2025）「論点整理」の中でも指摘されている通り（p.72）、本来重視されるべき「指導と評価の一体化」が十分に実現されているとは言い難い状況にある。こうした状況は、特定の学校に固有の問題というよりも、観点別評価そのものが内包する課題の一端を示すものと考えられる。

このような背景があるにもかかわらず、これまでの観点別評価に関する議論は、いわゆる三観点が策定された経緯や（西尾2019）、それらをいかに授業実践へ落とし込むかといった制度設計や方法論（柿沼他2017・倉林他2021・小島2021等）に焦点が当てられることが多かった。しかし、制度がいかに整備されたとしても、それを実際に運用する主体は現場の教師である。「指導と評価の一体化」という言葉においても、「指導」と「評価」の間には、両者を媒介する存在としての教師が位置づいているはずであり、その存在を捨象した議論には限界があると言える。

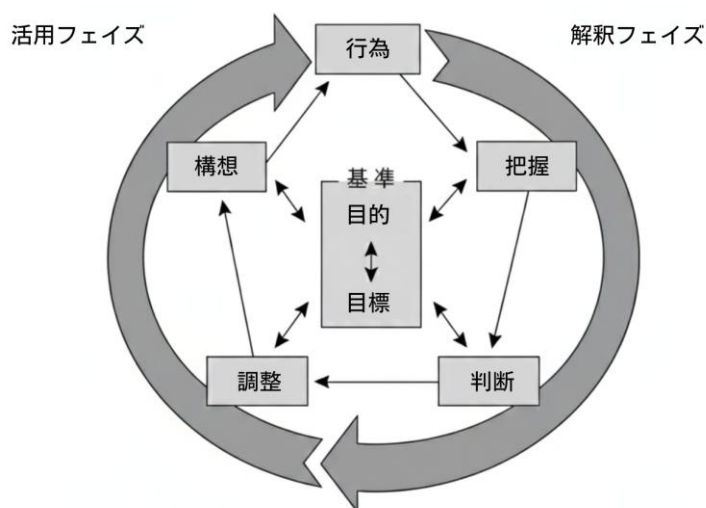
制度が運用される過程においては、教師が観点別評価をどのように理解し、どのように受容し、さらにはどのように自らの授業実践へと位置づけているのかといった、教師の内面や理念に関わる側面が重要な意味を持つ。本来であれば、こうした点が焦点化され、検討される必要があるにもかかわらず、先行研究においては十分に扱われてきたとは言い難い。

鹿毛（2007）は、「評価者本人がその意味を解釈しないかぎり『評価』は成立しない」とした上で、「手続き主義」や「客観主義」に基づく「評価システムの実行」は評価活動とは言えないと指摘している（p.98）。さらに鹿毛は、このような評価のあり方が、本来評価や評価者に備わっているはずの「意味解釈としての評価」という側面を、「主観的である」という理由によって排除してしまう危険性を孕んでいることを示唆し、「指導と評価の一体化」について次のように述べている（p.98）。

このような意味解釈は確かに主観的である。いやむしろ、評価とは本質的に主観的なものなのだと割り切った方がよい。そして、そこでは「客観性」よりも、教育理念、発達、学習のあり方、授業目標といった観点に照らして妥当な解釈であるかという「教育的妥当性」がむしろ問われることになる。

さらに教育評価の場合、意味解釈の段階にとどまらない。評価者によって意味解釈された情報は、よりよい教育や学習を実現する方向で実践的に活用されていく。これは一般的に「指導と評価の一体化」と呼ばれるが、その実態は意味解釈と実践的活用をつなぐ思考そのものであるといえるだろう。

そして鹿毛（2007）は、このような評価の手順を「解釈フェイズ」と「活用フェイズ」とにわけて「評価的思考」として整理している。



鹿毛（2007）「評価的思考」

ここでいう「解釈フェイズ」は、評価対象を捉え、それに意味付けを行う段階を指し、「活用フェイズ」は、解釈された評価情報を基準との関連で捉え直し、次の教育活動の構想へとつなげていく段階を示している。とりわけ、これら二つのフェイズの中心に、「基準」としての教育目的や教育目標が据えられている点に着目したい。鹿毛（2007）は、「教育実践における評価的思考は、目的や目標を基準として、評価情報の解釈や活用がなされる」と述べるとともに、「その過程で逆に目的や目標が修正されたり、新たな目的や目標が設定されたりする可能性もある」と指摘している。

本研究が焦点を当てる「願い」とは、「目的」や「目標」といった基準の土台となる「教師個人の内面」のことである。本研究ではこの「願い」を起点として基準を作り直し、評価を捉え直すことによって、「指導と評価の一体化」をより実質的なものとして構想することが可能になると考えた。

以上の問題意識に基づき、本研究では、観点別評価の運用過程における「教師の内面」に焦点を当て、教師の願いが、授業および評価のあり方とどのように関係しているのかを明らかにすることを目的とする。そのために、本校における観点別評価の現状をアンケート調査によって把握し、さらに対象教師を選定したうえで、継続的なインタビュー調査を実施した。本研究は、その調査過程および結果を示すとともに、観点別評価の一連の流れの中で教師の内面に着目する視点の意義について検討するものである。

2. 本研究の課題意識と本校の現状

前章で述べたように、観点別評価の実際的な運用においては、依然として多くの課題が残されている。本校では、探究的な学びを推進するコースの導入以降、総括的課題におけるパフォーマンス評価や、その過程における形成的評価に取り組む教師が徐々に増えつつある一方で、特に中学校課程においては、従来の評価観が依然として強く影響しており、旧来の評価実践が連続的に継承されている様子が見受けられる。

具体的には、三観点の評価方法として、「知識・技能」は試験の点数、「思考力・判断力・表現力等」は発表態度、「学びに向かう力・人間性等」は課題の提出状況といったように、従来から用いられてきた評価材料を、それぞれ該当しそうな観点に割り当てるような実践が行われている。このような評価のあり方は、新たな観点に基づいて評価を再構築するというよりも、既存の評価材料を「再分配」する構造であると言える。その結果、コンピテンシーを基盤とした授業設計が十分に行われているとは言い難い状況が生じている。

本校において三観点の理解および実装が十分に進まない要因については、「観点別評価について検討する時間の不足」や「評価を数値化することの困難さ」など、先行研究や実践報告において指摘されてきた制度的・環境的要因と大きく異なるものではない。しかし本研究では、これらの要因に加え、「現行の3つの観点が、教師にとって必ずしも授業づくりと強く結びつくものとして理解されていないのではないか」という仮説に着目した。そして、この仮説を検討するための枠組みとして、新たな観点を設定し整理することを試みた。

本研究が新たな観点として着目したのは、本校が教育理念に基づいて独自に定めている「教育の三つの柱（①学び方を学ぶ、②自分軸を確立する、③共に生きる）」である。本校では、教育理念を授業や評価の実践に反映させることを目的として、これら三つの柱を位置づけてきた。これらの柱は、教師間で共有されるだけでなく、生徒の間においても用いられる共通言語となりつつある。このような学校理念に基づく三つの柱を授業設計および評価の基盤として用いることで、教師個人が有する教育理念との齟齬を相対的に減少させ、「指導と評価の一体化」を意識した実践がより行われやすくなるのではないかと考えた。

3. 研究方法

3.1 調査の概要

本研究では、観点別評価の運用における教師の理解や受容の実態、ならびに教師個人の内面と評価との関係を明らかにすることを目的として、アンケート調査およびインタビュー調査を実施した。調査期間は令和7年7月から12月までの約6か月間である。調査対象校は、私立かえつ有明中・高等学校（以下、本校）とし、対象者は本校に勤務する中学校・高等学校教師52名とした。このうち、アンケート調査の結果を踏まえ、2名の教師をインタビュー調査の対象者として選定した。

3.2 アンケート調査

アンケート調査は、本校教師における観点別評価の実態を把握するとともに、観点別評価と教師個人の「願い」や「考え」との結びつきに関する実感を明らかにすることを目的として実施した。本研究では、観点別評価をめぐる議論が、「指導」や「評価」といった制度や実践を主語とするものに偏り、教師個人の内面から乖離した形で進められてきたのではないかという問題意識を有している。そのため、教師自身もつ授業への願いや考えが、評価とどのように関係づけられているのかに焦点を当てた。

ただし、「授業に対してどのような願いをもっているか」といった問いを漠然と提示した場合、回答が散漫になる可能性がある。そこで本研究では、本校が教育理念に基づいて設定している「教育の三つの柱」を参照枠として用い、教師が自身の願いを相対化しながら言語化できるよう配慮した、半構造化されたアンケートを作成した。

アンケートの設問は以下のとおりである。

- ① 教科担当者として、生徒にどのような姿になってほしいと願っていますか。
（自由記述）
- ② 1学期の授業を振り返ってください。その願いを1学期の授業にどのように反映させていましたか。（自由記述）
- ③ 1学期に、生徒に対してどのようなフィードバックを行っていましたか。（自由記述）
- ④ ①で記述した願いが、観点別評価と結びついているという実感はどの程度ありますか。（1～5の数値による回答）
- ⑤ ④の回答について、その理由を教えてください。（自由記述）

3.3 アンケート結果の整理と類型化

アンケートによって得られた回答については、教科、教職歴などの属性を考慮しつつ分析を行った。特に、設問④の数値回答を軸とし、他の自由記述との関連を検討することで、教

師の観点別評価に対する理解および実感の傾向を整理した。その結果、回答は以下の四つの類型に分類できることが明らかとなった。

- a. 観点別評価に対する理解が深く、かつ、教師自身の願いと観点別評価が結びついていてという実感が強い群
- b. 観点別評価に対する理解は深い、教師自身の願いと観点別評価が結びついていてという実感が薄い群
- c. 観点別評価に対する理解が浅く、かつ、教師自身の願いと観点別評価が結びついていてという実感が薄い群
- d. 観点別評価に対する理解は浅いが、教師自身の願いと観点別評価が結びついていてという実感が強い群

3.4 インタビュー調査

本研究では、上記四類型のうち、a群については観点別評価に関する大きな困難を抱えていないと判断し、またd群については、観点別評価とは異なる要因による実感形成が想定されるため、いずれもインタビュー調査の対象からは除外した。そのうえで、観点別評価と教師の内面との間に齟齬や葛藤が生じやすいと考えられるb群およびc群に着目した。

インタビュー対象者として、教職歴3年未満のG氏（b群）と、教職歴15～20年のK氏（c群）の2名を選定した。両者は教職歴や立場が異なっており、観点別評価に対する理解や実感の形成過程を比較的対照的に捉えることができると考えられる。

インタビューは2学期間にわたり、概ね月1回の頻度で実施した。内容は、アンケート調査での回答を起点としながら、対象者が現在感じている困難や授業に対する願い、評価との関係について、語りを深める形で進めた。

3.5 分析方法および倫理的配慮

インタビュー内容については、すべて文字起こしを行い、対象者の「語り」に着目した質的分析を行った。分析にあたっては、研究メンバーの一人である金井が2021年に発表した「探究学習に初めて取り組む高校教師の経験—指導への意識の問い直しについての語りに着目して—」において用いられた「ナラティブ探究 (Narrative Inquiry)」の枠組みおよび手法を参考とした。具体的には、語りの中に現れる評価観や授業観の変化、葛藤、意味づけの過程に注目し、時間的推移を踏まえて解釈を行った。

なお、調査に際しては、研究の目的および方法を事前に説明し、協力への同意を得た。インタビュー対象者については匿名化を行い、個人が特定されないよう十分に配慮した。

4. 結果と考察

4.1 K教諭の語り

本節では国語科教員であるK教諭への計3回にわたるインタビュー記録をもとに、語りの中に立ち現れる意識変容のプロセスを記述・考察する。1回目のインタビュー（10月3日実施）では、事前アンケートの内容をもとに、観点別評価に関しての意識や悩みなど中心に聞き取りを実施した。2回目のインタビュー（10月17日実施）では、1回目の内容をもとに、2学期に行う予定である1単元の授業構想や評価方法について、K教諭と筆者らがやり取りをしながら考えた。3回目のインタビュー（12月9日実施）では、2回目のインタビューで構想された単元を実施してどうだったのかを中心に聞き取りをした。

(1) 観点別評価への理解・実施にあたっての葛藤

本校で観点別評価による評価の取り組みが本格的に始動したのはここ数年のことである。それ以前は、平常点と試験点の枠組みで評価を実施してきた中で、観点別評価への移行を実質化するために、評価に関する教員研修を実施するなどしてきたものの、観点別評価への理解や現場での実施実態には教員によって依然として差がある状態である。K教諭もまた、その理解や実施状況に不安を抱えていた。

金井：なんかそういう評価とか一緒に授業やって、ちょっとなんかこの辺がうまくいってないなみたいなこととか、逆に「あ、この辺はできてるかもな」みたいなのは？

K教諭：さっきの質問でも分かった通り、自分自身がそのこれが観点1、これが観点2、これ観点3みたいな、もう(a)意識的に分かっていないところがあるから、そこがちょっとなんだろう、うーんって思うところがありますね。思考・判断とかを、思考を取る問いかけとか、判断をジャッジする何かっていうふう意識的にこうやって取り組みましょうっていうふう決めてるわけじゃないから。だから(b)すごい細かいこととか、突き詰められたら多分答えられないってのがちょっとうまくいってないっていうか、もやもやしてる場所ですね。

金井：その例えば発表とかをする時に、じゃあこれは？なんか判断のことが思考だとか、表現とかになってるよねみたいなことを意識してるわけではなくて、なんかもうちょっと細かく言われるとそれが明確に言える感じではない？

K教諭：ないですね。(c)突っ込まれたら、多分だから全然雰囲気やってるでしょってなっちゃうから。そこがちょっと不安なところなのかな。もやもやっていうか、不安なところではありますね。

金井：不安っていうと？

K教諭：やっぱりその三観点に則ってやりましょうとか、あとはうちの軸である、「自分軸の確立」とか「学び方（を学ぶ）」とかをやっぱりやっていた方がいいのかなと思って。ただそれに(d)沿えてないから、またかえつその教育が体現できてないじゃんってなったら、確かになって思うと。このままでいいのかなっていう不安はありますよね。（10月3日インタビュー）

1回目のインタビュー時、K教諭は、観点別評価について、意識的に分かろうとしてないところがある(a)、細かいところを問われたら答えられない(b)、雰囲気で作っているとやられてしまうだろうと思う(c)など、一定程度距離を感じ、その理解や内実については自信がなかった。観点別評価をより深く理解して、実践していく必要性や、本校独自の教育の三つの柱に沿って指導をしていく必要性を理解しながらも、それらに沿えていない(d)と感じており、はたしてこのままでいいのだろうかと不安を抱いていた。

金井：アンケートに、観点別の熟成が必要だと思ってますって書いてくれてるけど、具体的に言うと、まあ、今の話に近いことなのか。なんかもうちょっと違う何かがあるのか。

K教諭：知識・技能とか。思考力・判断力・表現力とかが、その今の国語の評価の基準として本当にリンクできてるのかって言った時に、(e) なんかとりあえず三観点でつけなきゃいけないから、これはこうしよう (...略...) みたいなイメージがすごく強くて。代案もないし、それについてみんなで考えようっていう時もばってこうなかったから。なんかあんまり言えないけど、なんかこうその(f) リンクしてない気がして。そういう意味で、本当に今やってるものと、その評価が紐づいてるのかっていうところを検証するっていう意味で、熟成っていう言葉を使ったのかな？たぶん。(10月3日インタビュー)

そして、「とりあえず三観点でつけなきゃいけない」(e)、制度上求められていることとして観点別評価がとらえられ、授業者であるK教諭にとって腹落ちしていない、内面化しきれていない状態だった。従来から用いられてきた評価材料を三つの観点に再分配する形で取り組んでいるがゆえに、授業で実践していることと、取り組んでいる観点別評価がうまく接続されていないのではないかという実感をいただいていた(f)。

K教諭：君はこの部分ができてから、じゃあ、この点数かな？みたいな。(g) 本当は数値化するのはあんま好きじゃないですけど、ただ、君はこの位置にいるよね？みたいなのはできるかなっていう。そういうのもあるから。

金井：今数値化するのは好きじゃないって言ってたけどどういう？

K教諭：今、その観点別の熟成の話もそうなんですけど(...略...)あくまでもテストの数字でしか、それは決められてないからで。知識・技能って言った時に、この子の知識・技能は60点ですって、(h) 果たしてそれが妥当なのって思っちゃ瞬間がたまにあって。なんかそういうの。なんでそういう風になっちゃうのかっていうと、やっぱテストをやらなきゃいけないとか、点数をつけなきゃいけないとか、なんかそういうのは少しやだなと思って、数字にするのが。まあ、もちろん数字にすると見やすいんですけど。なんか。うん、その数字の妥当性が分かんない。あんまりじっくりきてないなというところがあります。(10月3日インタビュー)

K教諭は、評価というと、説明責任やわかりやすさを優先して、テストなどを実施して、生徒の知識や理解を数値化して測ってきた。しかしそうしながらも、本当は数値化するのはあんま好きじゃないという違和感があった(g)。生徒のことをただしく反映できているのか、算出した数字は果たしてそれが妥当なのだろうか(h)としっくり来ていなかった。

(2) 願いを起点とした授業（単元）構想

2回目のインタビュー時には、インタビューでやり取りをしながら単元設計に取り組んだ。題材は枕草子で生徒が随筆に書く挑戦をする活動を構想した。教育の三つの柱と照らし合わせながら、先生自身の願いを軸に授業を構想する過程で、評価方法への意識が変わっていった。

増田：こんなこと考えてみたい（のはありますか）。

K教諭：うーんなんか実はそこの一週間で難しいなと思いつつ、ちょっと触れておこうと思って、この枕草子は読んだんです。ただ、やっぱり清少納言が言ってるその春、夏秋冬の良い時間帯は分かるけど、やっぱりみんなあんまりピンときてない感じなんで。なんかそれをどう、なんか彼らがこう同じように表現、春の好きな時間とか今秋だから秋の好きな時間は何か？みたいな感じで書いたりするのをしようかなって感じ。彼女はこう言ってるけど、君たちはどう？みたいな感じで考えてはいてね。

増田：いいですね。

K教諭：うんただそれを結局、この間のお話ですけど、どう評価するかというところかな。ただ書いて、書きました。で、あなたはここの、この時間帯なんでね。あなたこの時間帯なんでね～だけだったら、なんかもったいないなっていう。うんただいけない。彼女たち、彼らに「じゃ、これをどう点数つける」って言っても難しいし、どうしようかなっていう感じですね。今。うん、（10月17日インタビュー）

インタビュー序盤では、評価そのものには意識が向いているものの、どう評価するといいのか依然としてそこに難しさを感じ、悩みを抱えていた。

K教諭：今まではどちらかという、(i) もう書けてればオッケー出せばオッケー。中身はあんまり見ないで、まあ、なんかChatGPTとかパクリだったらあれですけど、まあ、書けてれば自分で書けてればオッケーにはしてたんです。でも、なんかじゃ、それで。その「自分の考えを持って、自分の考えを表現できたか、好きな好きっていう感覚を表現できたの」って言われたら、ただ書いただけ、ただ思いつけるものをパッと思いついて書いただけってなっちゃうと、なんかこちらのなんだろう？(j) そのワークをやる意図と違ってくるなと思って。

増田：大きい変化ですよ。なんかやったかやってないや出したか出してないか、書けたか書けてないかっていうところから、その子がどう思いを形にできたかっていうところを見取りたいっていうか。（先生の中に）変化があったわけですね。

K教諭：なんかそう、前回のインタビューから、やっぱりそのあたりが変わったというか、意識するようになったのと、多分前だったら、まあ、その子の表現の仕方だから、絵でもいいよ、みたいな感じで言ってた気がするんですけど。ただ、前回のとかもあって「言葉」っていうところ、書くとか話すとかっていうところも話をさせてもらったので。まあ今回に関しては絵の得意な子もいて、自分が表現するのは一番それが表現しやすいという子もいるんだろうけど。(k) あえて苦手でも言葉で表現してみようみたいなところに拘ろうかなってなったのは多分前回のインタビューがきっかけかな。前は絶対絵でもいいよ、って言ってた気がする。（10月17日インタビュー）

しかし、初回インタビュー時には「もう書いてればオッケー。出せばオッケー(i)」だとしていたところから、ワークをやる意図と照らし合わせようと意識するなど(j)、評価についてのとらえ方には前向きな変化の兆しがみられる。また、「言葉を自分の思うように使える人になってほしい」という自身の願いを前回のインタビューで言語化したことをきっかけに、成果物についても苦手だとしても言葉で表現することに拘らせようと(k)、評価をすること、指導をすることへの意識の変容がみられる。

増田：例えば、あの前回も出てきてる三つの柱でいうと？どれが一番近そうなんだろう。

K教諭：自分軸を確立するかなと。ってなると、確かなんかそう。君はこういうこの風景、この自然が好きなんだね。そう、なんかそこからもう1個なんか聞けそうな気は、今なんか聞けそうだなと思ったけど、なんか出てこないな、君はこの時間帯が好きなんだね。なんでだと思うみたいな。なんかそういうのがなんでだと思うって、まあ、好きだからなんだけど、なんかそういうじゃ、普段君はどういうところを目がいてるんだろうとか、どういうところ？どういう音を聞いて、どういうにおいをかいでるんだろうみたいな、そういうなんかちょっと聞いかけたらいいなと思って。

増田：例えば本人が気づいてないところまで含めて、ちょっとこの課題を機に気づいたりとかっていうニュアンスも含んでますかね。

K教諭：ちょっとあー(1)自分でこういう感覚持ってたんだって気づいたら、すごくいいなって。多分自分がそういうなんだろう？もしかしたらそういう時間とかその空とか結構見るのが好きだから、なんかそういう多分感じになるのかな。今日もなんか生徒のクラスルームにメッセージ入れてる中で、今日は秋の空についてたまたま彼らに言ってて、だからかもしれないというのがやれるのをやりたいなと思うの。(10月17日インタビュー)

さらに、筆者から教育の三つの柱と関連付ける質問を受けて、生徒が授業内の活動を通して、自分なりの感覚に気づいたらいいなと(1)、K教諭は自身の願いがはっきりと言語化され、自身が授業での生徒とのかかわりや指導を通して、何を大事にしたいのか、なにをもたらすことができるかというのかがはっきりしていった。

K教諭：それもあって、結構自分が喋る時間が今回も多かったけど、ふっと、じゃ、君たちはどう？みたいな？そもそもそういえばそうだね。枕草子ってなんか庶民派で知られてるし、君たちにもわかるような言葉が多いからというところから。じゃあ、次こうやってみようかみたいなのが出てきたのかなって。

増田：確かにそれはなんか自分軸っていう感じがしますよね。個人のものの言い方みたいなのが認知されて言葉になってくるっていうのを大事にしたいっていう。

K教諭：なんかそこでね、うまくこういうところが好きなんだけど、それをうまく言葉に表せないみたいになってたら、なんかすごくいいなと思ってて。(m) じゃあ、それを言葉にするためにどうしようかって一緒に考えて行けたらいいなと思って。(10月17日インタビュー)

また、願いが言語化されていくと同時に、生徒がうまく言葉に表せないことに出会った際に、それを言葉にするためにどうしようと生徒と一緒に考えていけたらいいなと(m)、授業でどのように指導していきたいかのイメージも具体化されていった。

K教諭：見直すまではいなくても、なんか、でも頑張っこの価値観明確にするっていうところができてればいいのか？なんかこれこう(n)「私はこれがいいんです」で終わるんじゃないかって、なんか、なんでそれがいいと思えるか？じゃあ、他のパターンはないのか？みたいなのもできればよりいいですね。(…略…)なんか今話しても、なんかいきなりなんかこっちも評価に対し、すごいこう敏感になってやろうとすると苦しくなりそうな気がする。今増田先生が言ってくれたように、(o)今までの自分の評価とはちょっと1個(段階を)加えるというのでも、確かにいいのかもしれないなっていう。多分器用なこと言うかね。面倒くさくてはぱっと書いてだせちゃうこうって結構そうな気がして、まあ、それはまあ出しましたという評価、それに対して僕がなんで？どうしてって言って、それにこう、「もういいんです。それで」って言っちゃったら、もうそこでかな。確かにってなったらなんか次に行けそうな気がするとかくらいかな？

増田：枕草子読んで作ってきたら、枕草子と同じように作ってる来るじゃないですか？その後作品読んで、これもありかってなったら構成ごとがらっと変わる可能性があるっていうか。確かにここになんか手法がうん取れるみたいな可能性もありますよ。

K教諭：確かに今このままで作ろうって言うと、多分そう。秋は何？何とか私の好きな時間は？何みたいになりそう。一旦、あ最初のなんか1回作ってみて、いろんな人に随筆読んだり、あとクラスメイトの感想というか、それを知った上で、じゃあ、もう1回。ちょっと、もうちょっと作り替えてみるというか、もう1回やってみようかつって書いてみる。(p)その変化を見る。

金井：それも思考・判断・表現だよ。まさそこの変化が見とれたらね。

K教諭：確かに面白そう。(10月17日インタビュー)

教育の三つの柱の枠組みでK教諭の生徒への願いが改めて言語化され、授業へと接続されていく。指導目標が願いと接続されていくと、授業で生徒の学習の成果をどう見とるのかについても、意識の変化が起きる。生徒が随筆を書く活動を通して、自身の価値観について気づきがあることを指導目標とし(n)、それを取り組みのようすとあわせて評価基準に段階を盛り込むこと(o)、生徒の成果物から生徒の変化を見取るようにするという評価方針が定まっていた(p)。

(3) 願いとの接続がもたらす変化

2回目のインタビューで構想した授業単元が終了した後に実施した3回目のインタビューでは、授業を終えてどうだったのか、振り返りをおこなった。願いと接続された授業だったからこそ、1回目のインタビュー時とは違った評価へのこだわりが見られた。それだけでなく、生徒とのかかわり方の質にも明確な変化があったと手ごたえも語られた。

K教諭：うん、当初は、その評価のところはその「変化」を見ようって。一発目、何もまあない中で書いて、その後いろいろ人のを読んだりとか、少しミニレッスンにした後の2作品目の変化を、まあその評価にしたいなってちょっと思ってたんですけど。

増田：はい。

K教諭：1(1回目の作品)がまず時間が足りなくて、その2作品目に取り掛かれなかったっていうのもあるからって考えると、ちょっとそこを評価にするのは難しいかなと思って。ただ、内容は少し判断で、そのまあ差をつけるってのはいいか悪いかあれなんですけ

ど、評価が少し変わってくるかなって人によって思いました。(q) 結構、書いている最中に「どうやって変えたらいいかわかんない」っていう子に対して、こう「じゃあこの時どんな気持ちあったの？」とかって話をして、それを経て書いてきてる子が結構多いので、粘り強くやれているかどうかのところは見れるかなって。で、その、それで評価を分けようかなって。 (12月9日インタビュー)

実際に授業を実施したところ、学級閉鎖の影響などもあり、予定していたよりも授業のコマ数を確保できなかった。そのため、生徒の成果物の変容を見るために、2つの作品に取り組むことがかなわなかった。けれども、「自分の思いを言葉で表現出来るようになってほしい」という願いと接続された指導目標がある授業だからこそ、生徒とのかかわりの中でも「自分の思いを言葉で表現しようとしているか」と粘り強く課題に取り組んでいる姿勢は評価したいと評価方針の変更を検討している(q)。1回目のインタビュー時では「つけなければいけない」外的な義務と感じられた評価への意識が、願いと接続された前向きで内発的なものへと変化した。

増田：難しかったところとか、逆にありますか？

K教諭：なんだろう、こだわろうと思えば、いくらでも時間をかけられるものだったので、そこが…ここでスパッと切るってところが難しかったなっていうのがあって。ただまあ、いいか悪いか、テストが迫ってる中で、「じゃあ、もうここで一旦切るよ」って言って、ここで回収するよっていう。なので、まあ、もったいない気もするかなっていう時間の。なんだろう？ コントロールというか、やっぱ一人一人でこうやり取りするものだから。やっぱ時間かかるし。そこが難しかったなっていう。全員とまんべんなくできたかっていうと、やっぱそうじゃないから。

増田：じゃあ、もうちょっと時間があつたらよかったなという感じ。

K教諭：うん、結局出てきた作品で、まあ、評価するってなった時に、やり取りをした子っていうのはある程度なんかこっちが伝えていることもあるし、それを反映できてる感じがするんですけど、やり取りしきれなかった子が出てきたものが、じゃあどうなのかっていうところが。また出来栄えというかに差ができちゃったら申し訳ないなっていうところでも、(r) 結局この出てきた作品でやっぱり評価する、変化とか評価するしかないから、そこは難しいなっていう。

増田：なるほどね。そうですね、なんかね、話を本人の話を聞いていると、なんか一見ちょっとしか書いてないようなことでも「こういうこと考えてた」っていうかな、なんかね、

K教諭：こう後ろに見える景色が変わってくるんですけど。そこがやり取りしてないと、例えば短かったら「ちょっと面倒くさくなったのかな」とかっていうふうになっちゃうと、うん、評価としてはいいのかなあとか。うん、かなっていう。

増田：「いいのかな」っていうのは？

K教諭：平等というか、一人ずつ必ずちょっとの時間でも、こうやり取りができれば、またそこは。(12月9日インタビュー)

時間の都合があり、生徒の思いを引き出すようなカンファランスをすべての生徒とは実施できなかった。評価方針の変更を急遽検討する中で、提出された成果物しか情報がない生徒への評価方法について、果たしてこれでいいのだろうかとの難しさを感じている(r)。それは、1回目のインタビュー時に見られた「どうすればよいかわからない」困り感とは異なる。「どのようにしたらよりよく評価できるのか」という願いと接続した指導目標に根差した、質の違う葛藤がみられた。

金井：具体的にどう評価するかみたいなことっていうのは、まあ、プリントがあるっていう話だったんだけど、この授業をする前は、提出物に関してはなんか「提出してるかしてないかだけなのか」みたいな話をしていたと思います。ちょっと変えてみてどうだったのかみたいなのを聞きたいなと思うけど。

K教諭：うん、はい。以前のその「出せばオッケー」みたいなところは、その作品に…生徒が出してきてくれた作品に対してとか、本当に名前チェックして、さーって読んで、「あ、ちゃんと書いてるな」。その「ちゃんと」もすごいざっくりで、「しっかり書いてるな」「これちょっと、なんか内容薄いな」ぐらいな感じで、点数ピピピってつけてたから。このなんだろう、(s)一枚一枚に対する僕自身の思い入れとかも、やっぱり違う。うん、軽い感じがするんですけど、なんか「一緒に作った感」があるから、すごくこのそれぞれの作品が自分の中ではなんか大事なものとして、うん、存在するなっていう。変化はその生徒の…提出物、まあ、扱いが変わったかなっていう。時間はかかるんですけどね。やっぱりあのペペってやった方が成績をつけるのは早いけど、うん、そこよりは、そう「一緒に作った感」がすごくあるから。それが(t)自分の中ではめっちゃくちゃ尊いというか。うんなんて思いますね。(12月9日インタビュー)

生徒の提出した成果物について、以前はさくっと確認する程度にとどまっていたが、今回実施した単元では、生徒の成果物が尊いと感じられるほど(t)、一つ一つの成果物に対して「思い入れ」という観点で違いがあった(s)とK教諭は振り返る。教師の願いと接続された授業では、生徒の学びに対するまなざしにも変化をもたらした。

金井：うーんで、改めて振り返ってみると、この授業で自分が大事にしてたなっていうことを。まあ、なんだろうかっていうのは聞きたい。

K教諭：「一緒になんかを作る」というのは、やっぱり自分の中で好きなんだな、っていうのは気づけたかな？まあ、やっぱりその三観点*で言うと、「共に生きる」うん、が、まあ、自分の中ですごくまあ、強いのかなって。ただその中に今回、例えばその「随筆って何だろう」みたいな書き方っていうか、「学び方」のところを少し意識して入れたりとか。うんうん、ただまあ、「君たちが感じてることでいいよ」って「自分軸」というところも少し、あの彼らの中でこう深掘りできた瞬間もあったから。三観点*っていう中で言うと「共に生きる」が強いけど、今回はその三観点*、割と大小あるけど、網羅ができたのかなって。(12月9日インタビュー)

*ここでK教諭の言及する三観点とは、本校の「教育の三つの柱」のことで、一般に観点別評価で言及される三観点とは直接重ならない

K教諭にとって、教育の三つの柱を意識することが、先生自身の願いと指導目標とを接続していくきっかけとなった。具体的には、三つの柱に合わせてそれぞれに指導目標が意識され

た。異なった観点でそれぞれに指導目標が意識されることは、観点別評価の実質化に大きく近づいているといえる。

K教諭：なんかなんか、今回お二人に声かけてもらって、で、ちょっと「評価」っていうところを意識して、最初は取っ掛かりとして評価っていうもので授業をなんか作ってみよう、みたいなどころから始まったんですけど。(u)結局もうちょっと評価っていうところも大事なんですけど、授業の自分の中で大事にしていることとか、授業の入り方とか、なんかそういうのを意識できたっていうか、決めることはできたの、すごくいい時間だったなと思うんで。（12月9日インタビュー）

さらに、K教諭が個人の内面に意識を向け、教育理念を媒介に指導目標や評価を考えたことで、願いが反映された授業を構想、実施することにつながった(u)。

(3) 考察

K教諭の語りから、「指導と評価の一体化」には、「教師と指導の接続」を図ることが有効である可能性があることが示唆された。

K教諭は当初、評価については意識的にわかろうとしていない、どうすればいいのかわからないものという状態であった。「つけなければいけないものだから」という認識で、観点別の方式で評価をつけてはいるものの、外的義務感を強く感じていた。また、既存のやり方を観点別評価に当てはめて実施している実態や、数値で行う評価にもその妥当性に違和感もあった。観点別で評価をつけることは、K教諭にとって距離のある自身と接続されていないものであった。

しかし、教育の三つの柱（学び方を学ぶ、自分軸を確立する、共に生きる）と授業で目指したいこととを照らし合わせて構想していく過程で、「生徒が自分の思いを言葉で表現できるようになってほしい」という「願い」が言語化され、意識されるようになった。この願いを軸に授業を考えていくことで、自身のやりたいことと指導とが無理なくつながっていった。教師自身と指導とが接続されたことで、自然と「ではそれをどのように評価するのか」と評価方法や基準にも意識が向かうようになっていった。

最終的には、生徒の提出した成果物が尊いと思えるほど、思い入れも強くなるなど、K教諭自身の願いと指導、指導と評価とがつながり、「指導と評価の一体化」の実質化に近づくことができたといえるだろう。

「指導と評価の一体化」を図るには、外側から与えられた枠組みや目標ではなく、自身の内側からでてくる言語化された願いと授業とがリンクされることが肝要で、教育理念といった各校独自にもつ理念や目標を足がかりにすることが有効である可能性を示唆している。

4.2 G教諭のインタビュー

本節では、英語科教員であるG教諭への計2回にわたるインタビュー記録をもとに、語りの中に立ち現れる指導と評価の一体化をめぐる意識や葛藤等を記述・考察する。1回目のインタ

ビュー（9月25日実施）では、事前アンケートの内容をもとに、観点別評価についての意識や悩みなど中心に聞き取りを実施した。2回目のインタビュー（11月17日実施）では、1回目のインタビュー以降に実施した授業のことを中心に聞き取りをした。

(1) 願いと評価への違和感

G教諭は事前アンケートで項目①「教科担当者として、生徒にどのような姿になってほしいと願っていますか。」という質問に対し「異文化を持つ人々に対しても偏見を持たず、フラットな心で、言語を駆使して円滑にコミュニケーションをとり、自分の視野や可能性を広げていくような姿」と回答をした。2回のインタビューを通して、授業に取り組む中で、G教諭がその願いを大切に授業をされている様子が浮かび上がった。

金井：なるほどね。アンケートに書いてくれてたんだけど、G教諭の願いとして、これちょっとそのまま読ませてもらってもいい？「異文化を持つ人々に対しても、偏見を持たず、フラットな心で言語を駆使して円滑にコミュニケーションを取り、自分の視野や可能性をひらげ広げていくような姿。」これが「生徒にどのような姿になってほしいか」って聞いた時に書かれてたの。それはどう？今聞いてみて。

G教諭：それはそうですね、本当にそのとおりというか。はい、僕もそういうふうになってほしいなと思ってます。

金井：これが自分の授業に反映できてるっていう感じがする？

G教諭：そうですね、(v) 僕なりにですけど、意識してはいます。

金井：そういうふうに、それを評価に、数字の評価に落とし込もうとした時に、ズレが生じてる？

G教諭：はい、それがさっき話したところっていう感じになる。

金井：もうちょっと具体的に自分の言葉で喋ってもらおうと。

G教諭：そうですね、そういう自分で切り開いていこうとするとか、そういうのって、もちろん技能だったらある程度その数字の評価に落とし込むことができるし、それに意味があるとも思うんですけど。でも、そういう僕が求めている生徒の、なんか、こういう、偏見をなくしたりとか、もっと言語っていうものを通して世界をフラットに見たりとか、そういうことって、なんかそもそも(w) 数字で評価することがナンセンスというか、あんまりそれが...あんまり実際の評価とはつながらないなっていう気がしてるっていうか。なんかその数字みたいな、いわゆる総括的評価みたいな形じゃなくて、もう本当に形成的に、その子その子に寄り添って「そういうところいいよね」とかっていうような、そういう評価の仕方の方があってる気がするなっていう感じですかね。（9月25日インタビュー）

前述のK教諭とは対照的に、G教諭は自身の願いを授業で意識して行うことが出来ていると実感している(v)。ペーパーテストに反映させられてはいないものの、個別に声掛けやコメントをするなどして、形成的に評価をすることは実践の中で取り入れている。一方で、自身の願っていることと数値による総括評価についてはつながりを感じられないという葛藤も抱えている。自身が願う「世界をフラットに見る」「偏見をなくす」といった高次な価値観の変容は、そもそも数字で評価をすることがナンセンスであるとも感じている(w)。

金井: もうちょっと具体的に、その評価のための発表って言ってたけど、どういう具体的な感じで聞かせてもらえるとありがたいです。

G教諭: もちろんテストだけだとあれなので、授業の中での活動とかの中での評価が欲しいってなった時に、中1の先生方で話した時に、何かしらの発表活動で評価をつけようっていう話になって、3人で考えて、スピーチをやったりとか、あとはそれこそ音読テストみたいなことをやって、それで点数をつけて評価をするみたいなことをやりました。

金井: 三観点で、どこに入る感じ?

G教諭: それはスピーチも音読もどっちも三観点だと、思考力・判断力・表現のところに評価は入ってるんですけど、個人的には本当にそれでいいのかとは思ってる感じではありますね。(x) 「いいのか?これで」みたいに思ってます。

金井: その辺はちょっともし具体的に話せるんだったら。

G教諭: そうですね。まあ、あんまり、もしかしたらアンケートでも同じこと書いてるかもしれないんですけど、英語科の、ほかの教科はちょっと分からないんですけど、英語っていうものを評価するってなった時に、個人的にはその三観点がしっくりしていなくて。で、例えばですけど、スピーチとか音読テストって、いわゆる発表活動っていう括りで思考力・判断力・表現の評価として入れるんですけど、正直スピーチとか、特に音読テストって完全に(y) 知識・技能の方に入るなって個人的には思っています。どれだけ発音が上手にできるかとか、この単語を正しい発音で読めるかってのは完全に知識・技能だし、スピーチに関しても、なんかこう、やり取りの中で考えて英語を出すってよりは、もう本当に準備をして話したいことの準備をして話すものだから、あんまり思考が伴わなくても、伴う量が少ないんじゃないかと思ってるので、そこら辺は本当に「いいのかな?これで」っていうのは思っているかなという感じです。(9月25日インタビュー)

自身の教育的信念を授業内での指導に反映できている実感がある一方で、実際に実施している評価の在り方には「いいのか?これで」と疑問を抱いてもいる(x)。授業でスピーチや音読テストを実施していて、思考力・判断力・表現力の観点で評価しているが、本来は知識・技能の領域で評価すべき活動なのではないかと思っていると語った(y)。

G教諭: それこそ例えば、三観点の評価、英語科で言われてるのは文部科学省だと、例えば主体性への評価って、他の学年分かんないですけど、(z) 僕らの学年はもう提出物とかで完全に評価をつけていて。なんですけど、多分文科省が言ってるのは提出物での評価ではなく、例えばコミュニケーションに向かう意欲とか、そういうところで評価をつける項目だよっていうのはきっと(i) 文科省でも言われているし、思考力・判断力・表現に関しても、僕らが使ったような音読テストとかそういうものではなく、置かれた状況・場面設定とかそういう中で、自分が主体的に言語を選択して使っていくっていう、多分そういう能力とかを見るところだっていうふうに言われている中で。でももう、そもそもでも文科省が言ってること、それ自体にも僕は、それを客観的な評価に落とし込むって、すごく難しいんじゃないかって思ってるんですよ。(9月25日インタビュー)

他にも、主体的に学習に取り組む態度についても、自分の学年は提出物で評価をつけているが(z)、文科省が示している本来的な評価対象ではないと認識している(i)。

では、なぜそのように考え、違和感を覚えながらも、自身の信念や考えていることとは異なった評価実践をしている状態になっているのだろうか。

(2) 構造的制約

金井：「いいのかな」と思いつつ、そうせざるを得ない何かがある？

G教諭：そうですね。そうですね。別に言えば言えると思うんですけど。

金井：言っていない？

G教諭：まあ、言っていないですね。中1の他の先生方にこのことは話していないかもしれないです。

金井：話しづらい？何が躊躇させてる？話すこと。

G教諭：そうですね。別に(ii) しづらいわけじゃないし、話したら聞いてくれると思うんですけど、まさに時間的なプレッシャーだったりとか。あとは、なんでしょう、その教員としての歴とか、関係ないって多分その方々も思ってるし、僕が言ったことに対して「なんだこいつ、若いのに」とか思わないってのは知ってるんですけど、なんとなくその自分の中でちょっと(iii) 遠慮しちゃみたいな。もちろんそんな聞いてくださる方々なんですけど、きっと話したら、ていうのはあるかなって思うし。あとは逆に、その三観点の枠にじゃあ英語の評価を収めようってなった時に、それ以外の方法でどうすればいいかっていうのが、自分的には現状で満足はしてないんですけど、じゃあどうすればいいかってところがまだ詰め切れてないから、その状態でこの不満をぶつけても、(iv) 評価しなくちゃいけない日は迫ってくるし。(9月25日インタビュー)

G教諭は中学生のある学年の英語授業を6クラス中2クラス担当している。残り4クラスは他2人の教員がそれぞれ担当している(以下、横並び)。授業内容や評価について相談しあう場も週に1回程度定期的に設けられている。ほかの担当教員と話がしづらいわけではない(ii)、とG教諭は語るが、それでも遠慮してしまうという(iii)。複数の教員で授業を担当するその構造が教員間のやりとりにもたらす影響は大きい。また、評価をしなければいけないタイミングは有無を言わずやって来る。時間という制約(iv)もまた、評価の方法やあり方に疑問を呈し、修正をするような本質的な話をすることをためらう十分な要因だと考えられる。

金井：次の単元とか、そういうのもやっぱ同じ感じになるのかも。今の単元とか今やることもそうなんだけど、次の学期とか次の単元みたいになっても、やっぱり同じように評価していくって感じになる？

G教諭：そうですね。難しいのが、やっぱり横並びで先生が持ってるじゃないですか。で、やってること全然違うんですよ。正直、僕がやってる活動とかも、まあ僕も一人で、まあみんなそうなんですけど。もちろんシェアは合わせるんですけど、多分それぞれの先生の信念とかもあるし、やりやすさとかもあるから、本当、活動を揃えたりとか一切やってないんですね。なので、自分がやってる活動とかは多分他の先生やってないから。でも(v) 評価は学年全体で揃えなくちゃいけないじゃないですか。そうなるとなんかこう、自分の願いで、例えば(vi) 自分が願いを込めてやった活動も、自分が教えてるクラスでしかやってないので、なかなか全体的なその評価に落とし込みづらいついていう。

金井：なるほどね。構造の問題があるってこと？

G教諭：そうかもしれないですね。もしかしたら。

岩井：自分のクラスを自分だけで評価できるようになったら、もうちょっと違う可能性が出

てくるかもしれない。

G教諭: はい、そうですね。で、それは多分他の先生方も持ってるかもしれないですね。

岩井: でも、同じように評価をしなきゃいけないっていうことに今なってるから、同じようにやりやすいものを選びましょうってなると、さっきの発表みたいな。

G教諭: そうですね。

岩井: ルーブリックそろえた発表みたいなこと。自分の授業とずれてたとしても、それを活動しなきゃいけないみたいなことが起こったりとか。

G教諭: 本当にそのおっしゃる通りですね。(9月25日インタビュー)

横並びで授業を持っている構造が、評価(の方法)は揃えなければいけないという考えにより(v)、G教諭により強い影響を与えている。G教諭は自身の願いを反映させた授業を実施してはいるものの、そうした実践の中で生徒が見せる姿や成果については、総括的評価(評定)には反映させられていない(vi)。

(3) 信念の反映は形式的なかかわりで

学年の先生方と横並びで揃えている評定を出すための評価方針と自分の信念との相違に葛藤を抱え違和感を覚えている一方で、G教諭は授業実践に願いを反映させるチャレンジを続けている。1回目のインタビュー以降、2回目のインタビュー実施前に、生徒が英語でスピーチをパフォーマンス課題を実施した。生徒それぞれが自分の関心のある人物について、その過去を調べ、紹介するという内容だ。スピーチの評価はほかの担当教員と横並びで、1学期に別の話題でスピーチを実施した時と同じルーブリックを使用した。1学期と同じルーブリックを使用することで、1学期と2学期の出来を比較し、成長を実感してほしいという意図があった。ルーブリックは内容、声と発音、アイコンタクトと話し方、流暢さの4観点で構成され、それぞれ2段階または3段階で評価をすることとした。「内容」の観点では、「わかりやすく、聞いている人に伝わる話ができた」が2点「話の内容がだいたいわかる」が1点と評価が段階づけられている。

G教諭: そうですね。なんか、えっと、2回前やってて思ったのはこのそのあんまりこう内容っていう観点は一応あるんですけどただそのスピーチなんだろう。それをな、どうして伝えたいと思うとか。

金井: あ、はいはいはい。

G教諭: で、その、やっぱりスピーチもコミュニケーションなんで、自分が伝えたいと思わないと伝わらないじゃないですか。

金井: うん。

G教諭: だからこうそこをちゃんとなんだろう、伝えたいと思うような指導をしてあげないといけないっていうのは、多分(vii)このルーブリックだけを提示するとそうはならない

から。

金井：うん。

G教諭：なんかそこはすごく丁寧にやる必要があるなって思ってたんですね。（11月17日インタビュー）

G教諭は、スピーチもコミュニケーションの1つであり、話し手が内容にこだわりを持ってほしいと願っていた。しかし、横並びで揃えているルーブリックを使用する中で、前述のルーブリックを提示するだけでは、生徒が内容にこだわりをもち、相手に伝えたいと思って取り組むには至らないだろうと考えた(vii)。同学年を担当する他の教員と以前作成したルーブリックは、G教諭の願いを十全に反映したものとは言えなかった。たとえ生徒が内容にこだわりを持っていたとしても、ルーブリックの観点だけを考えれば、生徒のそうした姿勢は評価されない。

金井：で、ま、自分でそう工夫してやってみようってなって、評定では数字ではつけられないんだけど評価するというか部分はあるじゃないですか。今話を聞いてても。そういう子たちにはなんか声かけたりとか直接なんか声かけたりとかって。

G教諭：そうですね。あの、もちろんすごい自分の伝えたいことも熱量持ってやってる子たちは、うん、あの、なんだろう。(viii)やっぱこっちがそれをなんかせめてその教員はそれをこうなんだろう楽しそうに聞いてあげることが大事かなと思ってたので、なんかスピーチを作る時とかもすごい興味ある、て、ていう、ま、もちろん興味あるんですけど興味あるみたいな感じを出して、で、すごいこうなんだろう、調べてる時も、「え、この人こういうのある、こういうことしてたんだね」みたいなのを、ま、こう認めるじゃないですけど、なんかこう受け入れる、みたいなことはしましたね。でもそれぐらいですね。もうできたのは。（11月17日インタビュー）

そこで、G教諭は評価に反映こそしないものの、生徒が取り組んでいるスピーチの内容に対して、教員が楽しんで聞くというかわかり方を大事にすることにした(viii)。生徒がスピーチを作る過程で内容に焦点をあてる声掛けをするという形成的なかわりを通して、自身の願いを授業の中で実現しようと試みた。共通のルーブリックは採用しつつも、それとは違う評価の軸でも指導にあたっていた。

金井：確かに、それは、うん、なんか、はい、でも自分が大事にしてることをその授業の中で表現できる環境があるってのはなんかいいなと思ったけど。

G教諭：そうですね。で、そこについては本当になんか自由、(ix)自由にやらせてもらってます。すごくはい。めちゃくちゃ。

金井：その緩さっていうか、その、ある程度縛りはあるんだけど、その余白っていうか、緩さっていうか。なんかゆとりがある感じがして。

G教諭：はい。他の教科がどうなのかわかんないですけど、うん、すごいありがたいですね。なんかそれこそ自分が去年とか実習生だったんで、実習行った公立学校とかだと本当にもう使うワークシートも統一でみたいな、感じだったんですよ。ちょっとそれがもうしんどすぎて実習生の身だったんですけどしんどかったんですよ。板書に書く内容もそろえ

総括的評価について、横並びという構造の影響を受けてはいるものの、どのように指導するかについては、各教員に委ねられている（ix）。自身が大事にしていることを授業の中で表現できる環境があると感じているからこそ、他の教員が取り組んでいないことでも授業に組み込むことができている。

（4）考察

G教諭の語りから、以下の2点が示唆された。

第一に、例え授業者が自身の願いを自覚し、指導に反映できていたとしても、複数人で担当する横並びの授業展開という構造的な課題により「指導と評価の一体化」が十全に果たされない可能性があるということである。

前述のK教諭の例とは対照的に、G教諭は観点別評価については高い理解度を示していた。また、授業者として生徒に願うことも明確に意識化されていて、指導に反映されていた。授業者の願いと指導とが接続されている状態である。しかしながら、G教諭は自身が行っている観点別評価の実際について、強い違和感を覚えている。スピーチや音読テストを思考力・判断力・表現力の観点でのみ評価をつけているが、知識・技能の領域ではないかと考えている。また、主体的に学習に取り組む態度の評価も本来的には提出物のみで評価をつけるべきではないと考えていながらも、別の選択ができずにいる。「いいのかな？これで」と評価の在り方について自問しながらも他の教員に対して違和感を表明できていない。

その要因として、複数人で授業を担当していることで、評価基準をそろえ、公平性を維持しなければという組織的圧力が働くからだと考えられる。忙しい業務の中で、評価をつける締め切りは迫ってくる。時間という制約もまた、教員間で評価について話すことへのためらいを生む。たとえ、授業者が自身の願いを自覚し、指導に反映できていたとしても、横並びの授業展開という構造的な課題が、「指導と評価の一体化」の阻害要因となる可能性がある。

第二に、構造的な課題により「指導と評価の一体化」が十全には果たされない状況でも、授業者の願いを指導に反映させたものにできる可能性があることである。

G教諭は、スピーチ活動のようなパフォーマンス課題で、ほかの教員と同じ評価基準を採用した評価を行いつつも、自身の信念に基づいた形成的なかかわりを大切にし、実施した。前者が説明責任と公平性を果たす、業務としての評価行為であり、後者は信念を全うし生徒の成長を願う、教育としての評価にあたる。

このように授業者に裁量のある余白ともいえる部分があることで、評価が「実務的な作業」になることを防ぐことができる。横並びの考えを持ち込まない柔軟な体制が「指導と評価の一体化」における構造的な課題の克服に一部寄与することが示唆された。

5. おわりに

本研究は、観点別評価を「評価方法」や「制度設計」の問題として捉えるのではなく、評価を媒介として、教師個人の内面、とりわけ授業に対する「願い」に焦点を当てる視点から検討を行ってきた。これまで、「指導と評価の一体化」は、どのような観点を設定するか、あるいはどのように評価を行うかといった技術的・方法論的な側面から語られることが多く、授業を構想し評価を実施する当事者である教師個人の内面は、十分に議論の俎上に載せられてこなかったと言える。

本研究を通して明らかになったのは、指導と評価を接続させる出発点として、教師個人が授業において何を願っているのかという点を焦点化することの重要性である。教師の願いを出発点とすることで、その願いは授業実践の中に具体化され、同時に「何を評価したいのか」という視点を自然に導き出すことができる。特にK教諭のインタビューでは、K教諭個人の教育目標や教育目的から出発して単元を構想し、実際に授業を行う中で生徒の様子を把握し、基準そのものの再解釈が行われた様子が見てとれた。このような流れは、指導と評価が乖離しがちな現状に対して、より自然で納得感のある接続のあり方を目指すために有効な方法の一つと考えられる。

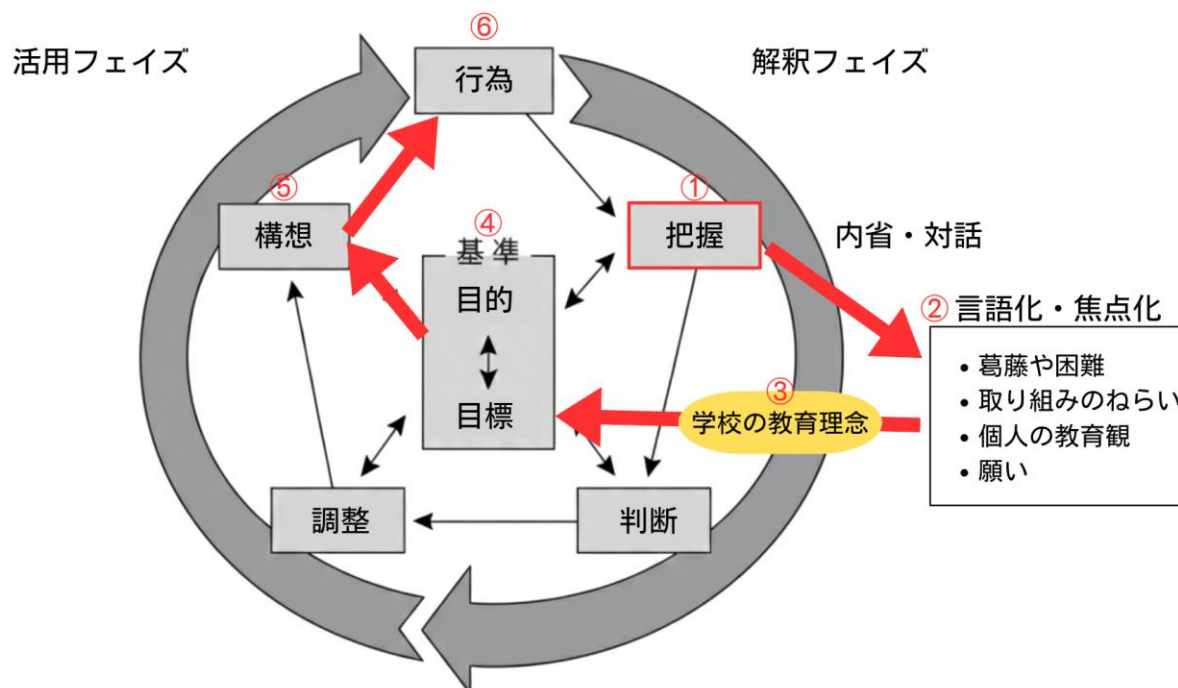


図 個人の「願い」を起点とした評価的思考

図は、K教諭の評価的思考を表したものである。赤い矢印が、教師の内面を起点にする本研究の流れを示したものである。K教諭はインタビューによって現状を認識し（①把握）、続いて内省によって個人の内面に目を向けた（②言語化・焦点化）。それらの内容を学校の教育理念を参照しながら（③教育理念による接続）「授業の目的」「授業の目標」へと昇華させ

(④内面を起点にした基準の作成)、これを起点に単元を構想し(⑤構想)、実際に授業を行った(⑥行為)。これ以降は、鹿毛(2007)の評価的思考のサイクルのように、生徒の様子を把握し解釈フェイズに進んでいく。K教諭はこの一連の流れにより、これまでとは違った「基準に基づいた評価」への一步目を踏み出すことができた。

もっとも、教師の願いをそのまま評価や指導目標へと接続することには困難も伴う。教師の願いには、「幸せに生きてほしい」「楽しく学んでほしい」といった、必ずしも直接的に指導目標や評価規準として表現しにくいものも含まれる。そのため、教師の願いと学習指導要領に示された指導目標、すなわち資質・能力(コンピテンシー)との関係を丁寧に読み解き、両者がどのような点で接続しているのかを確認する作業が必要である。本研究では、教師の願いと指導目標が本来は連続しているにもかかわらず、指導目標の言語が十分に理解・内在化されていないことにより、両者が別個のものとして受け止められている可能性が示唆された。

そこで本研究では、教師個人の願いを焦点化する第一段階として、学校の教育理念を媒介に用いることを試みた。教育理念は、個人の願いと制度的に示された指導目標との中間に位置づく枠組みとして機能し得る。本研究で用いた「教育の三つの柱」は、教師が自身の願いを相対化し、言語化する手がかりとなると同時に、それを指導目標へと読み替えていくための橋渡しの役割を果たした。こうした枠組みを通して、教師の願いを起点に、教育理念に基づいた授業が構想され、その授業の中で評価したい事項が浮かび上がるという循環的な構造が見いだされた。

このように、教師個人の願いを起点とし、教育理念および指導目標と接続させながら授業と評価を構想していくプロセスは、「指導と評価の一体化」を実現するための一つの有効な視座を提供するものである。本研究の提案は、観点別評価そのものを否定するものではなく、むしろ評価を制度として運用する際に、教師の内面に目を向ける視点を加えることの必要性を示すものである。今後、指導と評価の一体化をめぐる議論においては、観点の設定や評価方法といった技術的側面に加え、教師個人が何を願い、何を大切にしながら授業を構想しているのかという内面的側面を焦点化することが、指導目標・授業・評価を有機的に接続していく上で、より重要になっていくと考えられる。

一方、授業者が自身の願いを自覚し指導に反映できていたとしても、授業の担当の仕方といった構造的な課題が障壁になることもある。このような課題については、それぞれの授業担当者が教育としての評価を行うための構造上の余白を保ち、教師自身がその裁量を自覚することで、部分的に指導と評価の一体化が達成される場合もある。この余白の活用においても、個人の内面に焦点を当てることが重要な役割を果たすと考えられる。

本研究における事例収集は、b群およびc群から抽出した2名の教師へのインタビュー調査に限定されており、a群およびd群の実態については十分に把握できていないという課題が残されている。また、本報告は本校における事例を中心に分析したものであり、同時期に調査を

行った他校の事例については、十分な分析・検討を行うには至らなかった。今後は、対象となる教師群や学校を広げることで、より多様な実態を踏まえた検討を行う必要がある。

さらに、個別事例の分析においては、K教諭については変容の過程を継続的に捉え、授業設計に対する一定の支援を行うことができた一方で、G教諭については実態の把握にとどまっている。今後は、G教諭を含めた継続的なインタビュー調査を通して、教師の内面や「願い」がどのように変容し、指導および評価のあり方に影響を及ぼしていくのかを、より長期的な視点から明らかにしていくことが課題である。

参考文献

- 柿沼隆一・有元典文（2017）「教職経験と評価観の関連について—中学校の理科を事例として—」『教育デザイン研究』第8号、pp. 62-70
- 鹿毛雅治（2007）『子どもの姿に学ぶ教師—「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」—』教育出版
- 金井達亮（2021）「探究学習に初めて取り組む高校教師の経験—指導への意識の問い直しについての語りに着目して」『教師学研究』24（2）、pp. 39-48
- 倉林正・伏島悠平・寺内圭（2021）「学習評価について理解を深めるための研修コンテンツの開発と端末を活用した研修実践—「自走」する教員の構築に向けて—」
「令和3年度長期研修員研究報告書」群馬県総合教育センター
- 小島 俊祐「観点別学習状況における「主体的に学習に取り組む態度」の評価に関する研究—小学校国語科におけるルーブリックを活用した実践を通して—」『神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告』19、pp. 73-78
- 西尾理（2019）「観点別評価の学校教育への導入に関する考察」『都留文科大学紀要』第90集、pp. 113-136
- 文部科学省教育課程企画特別部会（2025）「論点整理」https://www.mext.go.jp/content/20251225-mxt_kyoiku01-000045057_01.pdf（2026年1月18日閲覧）

共同研究者

（代表）増田 一暁

金井 達亮

岩井 健太