

## 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—

横浜市立新井中学校  
柿沼 隆一  
教育学研究科  
有元 典文

### 1. 問題と目的

#### 1-1. 「相対評価」から「目標に準拠した評価」への変遷

学習評価の意味づけは、2001年に改訂された指導要録において、1948年以降採用されてきた「相対評価」から「目標に準拠した評価」へと転換した。これとともに、2002年4月から、生きる力、総合的な学習の時間、ゆとりの教育、学校5日制、学力問題などの教育施策の転換が施された教育課程が始まった。ここで学習評価とは、児童生徒を序列化するのではなく、目標に照らして教師の学習指導及び児童生徒の学習活動を評価し、学習指導、学習活動を修正したり改善したりしていく教授学習のための営みと定義することができる。しかし田中（2010）は、学校現場において評価するという営みが子どもたちの学力の実態を点検するにとどまり、授業や実践の改善に向かっていないことを指摘している。先の学習評価の転換から10年以上経過しても、子どもたちのよりよい成長のための学習評価が、学校現場で定着していないことが推察される。その現状をふまえ、本研究では、教職経験と評価観の関連についての分析に基づき、学習評価に関する現状を改善していく手立てを模索する。本研究における評価観とは、「学習評価」の意義、目的を捉え、どのように実践するかという教員の姿勢とする。

##### 1-1-1. 「相対評価」の課題

第2次世界大戦後に作成されるようになった指導要録の1948年版以来、およそ半世紀にわたって「集団に準拠した評価」（以後、相対評価）が行われ、「指導の有効性のために分析的に評価する」ことや「評価の客観性」などが期待されていた。具体的には、テストなどの評価材料を基に、評価の1と5は全体の人数の7%、評価の2と4は24%、評価の3は38%という5段階評価で成績をつけることが教員に求められていた。

これに対し、2001年改訂の指導要録に関する基本文書である教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」（文部科学省,2000）では、「集団に準拠した評価（いわゆる相対評価）は、集団の中での相対的な位置づけによって児童生徒の学習の状況を評価するものであることから、学習指導要領に示す基礎的・基本的内容を確実に習得し、目標を実現しているかどうかの状況や、一人一人の児童生徒のよい点や可能性、進歩の状況について直接把握することには適していない。」と述べられている。上記の指摘と関連し、田中（2010）は相対評価の問題点として、①必ずできない子がいるということを前提とする非教育的な教育論である、②排他的な競争を常態化させて「勉強とは勝ち負け」とする学習習慣を生み出す、③学力の実態を映し出す評価ではなく、集団における相対的な位置を示すだけのもの、④教育評価の目的や役割「評価結果に基づいて教師は自らの教育力量を点検し、かつ鍛えるという回路」をもたない、の4点をあげている。

##### 1-1-2. 学習評価改訂と「目標に準拠した評価」の意義

「相対評価」の批判を踏まえ、学習評価は徐々に「目標に準拠した評価」に転換されてきた。1977年の学習指導要領の改訂では、各教科については集団に準拠して評価する評定を引き続き実施しつつ、併せて目標に準拠して観点別学習状況の評価を実施することを示した。その後の1989年の学習指導要領の改訂では、各教科については目標に準拠して実施する観点別学習状況の評価を基本としつつ、集団に準拠して評価する評定を併用するように転換が見られた。

1998年の学習指導要領の改訂に伴う指導要録の見直し（2001年）では、評定についても「目標に準拠した評価」として実施することが適当とされ、学校現場では本格的に観点別評価・評定を目標に準拠した評価として実施することになった。このように文部科学省（2005）

は、学習評価を「目標に準拠した評価」に改めた主な理由として、①目標の実現状況を的確に把握し、学習指導の改善に生かすため、②確実に習得したかどうかの評価を一層徹底するため、③各学校段階の目標を実現しているかどうかを評価し、上級の学校段階の教育との円滑な接続に資するため、④個に応じた指導を一層重視する指導に生かすため、⑤児童生徒数が減少した現状で、評価の客観性や信頼性を確保するため、の5点をあげている。つまり、学習評価を本来の指導のための過程として実質化することが求められてきたと言える。

冒頭で述べたように、学習評価とは、児童生徒を序列化するのではなく、目標に照らして教師の学習指導、児童生徒の学習活動を評価し、学習指導、学習活動を修正したり改善したりしていく営みである。

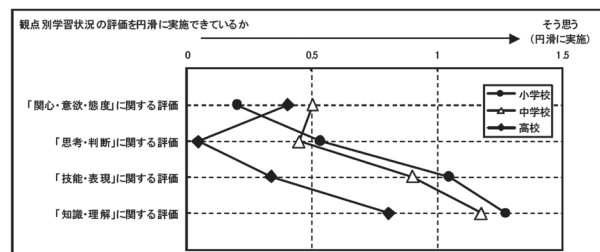
「目標に準拠した評価」では、児童生徒一人一人の学力を保障すること、児童生徒に身につけさせたい学力を明確にすることができること、指導と評価の一体化を行っていくことで授業改善を図ること、などが期待される。ここでいう「指導と評価の一体化」とは、指導と評価とは別物ではなく、評価の結果に基づいて後の指導を改善し、さらに新しい指導の成果を再度評価するという、指導に生かす評価を充実させることである。

## 1-2. 学習評価の現状

文部科学省は、教師と保護者を対象とした意識調査「学習指導と学習評価に対する意識調査」の結果を公表した(文部科学省, 2010)。目標に準拠した評価や観点別学習状況の評価について、各教員がこれまでの実践を踏まえてどのように感じているかをみると、「児童生徒一人一人の状況に目を向けるようになる」などの成果を実感しているものが多い。その一方で「学習状況の評価の資料の収集・分析に負担を感じる」の肯定率は、小・中・高校いずれにおいても40%を超えた。特に、中学校では評定が進路の資料となることが負担感を生む誘因と考えることができる。

目標に準拠した評価や観点別学習状況の評価についての実感のうち、「学習状況の評価の資料の収集・分析に負担を感じる」かどうかについては、指導生徒数が多くなるにつれて評価の資料の収集・分析に負担を感じている割合も高くなる傾向がみられる。観点別学習状況の評価に関し、評価の資料の収集・分析、評価の決定を円滑に実施できているかをみると、小学校は約4割の教員が、

中学校は約3割の教員が実施できていないと示された。4つの観点のうち「関心・意欲・態度」や「思考・判断」に関する評価は、他の2つの観点到くらべて課題を感じている教員が少なくないという結果が得られている(図1)。



※各項目について、それぞれ「そう思う」を+2、「まあそう思う」を+1、「あまりそう思わない」を-1、「そう思わない」を-2として回答を点数化した上で、各項目ごとに平均値(それぞれ無回答を除く回答者数に対する平均)を算出した。

図1「観点別学習評価を円滑に実施できているか」

### 1-2-1. 中学校理科における評価の現状と課題

以上のことから、筆者の専門である理科に限定して、学校現場の実態を見てきた経験から学習評価に関する課題を以下の4点にまとめる。

①本来の「目標に準拠した評価」を実施していない教員がいる。例えばノートの評価をする際、記述内容が評価基準を満たしているか否かを質的に見るのではなく、記述量や整理の仕方などで量的に評価している。

②本来「総括の評価」には入れるべきではない「形成的评价」を評価材料にしている。ここでいう「形成的评价」とは、指導・学習の進行中に、教師の指導や生徒の学習を改善するために行われる評価である。「総括の評価」は、学期末にそれぞれの観点の評価材料を総括した評価である。残念ながら、「形成的评价」と「総括の評価」の区別がつかないなど、認識不足の教員もいる。

③評定を出すための観点別評価という意識が根強い。学習評価の改訂当初から、評定が進路の資料に使われるため、その妥当性や信頼性が求められた。そのため、観点別評価を数値化して、それを電算処理して評定を出してきた経緯がある。

④本来の「指導と評価の一体化」に取り組んでいる教員が少なく、経験の浅い教員が目当てとするような取り組みがあまり見当たらない。そのような状況で、複数の教員が一学年の一つの教科を担当する場合に、経験の浅い教員が先輩の教員のやり方にそるえる必要があるため、初任研修等で学んだ本来の方法は定着しない。また、小規模校では一人の教員が一つの教科の全学年を担当す

ることが生じ、他者からのチェック機能がはたらかない。

つまり、学習評価に関しては、日々の仕事を通した古参から初任への良い実践の伝承も、逆に研修を経由した初任から古参への新知識の波及も見込むことが難しい状況があるということになる。このことを検討するために、次の節では熟達者と初心者の認知的な差異に関する研究について概観する。

### 1-3. 熟達者と初心者に関する認知心理学的研究

初任者が学習評価を含め教科指導や生徒指導など、教員として一人前の仕事ができるようになるには、一般的に何年か経験を積む必要がある。そして、教員としての専門的な知識や技術や経験を十分身につけた状態は、いわゆる熟達者と呼んで差し支えないだろう。

熟達者と初心者の違いは、主に認知心理学の観点から検討されてきた。Cohen（1989 川口・浮田・井上・清水・山沢 1992）は、初心者は単純な知識構造を頭の中にもっており、適用範囲の狭いスキーマで知識を蓄積していくとされ、逆に、熟達者は複雑な知識構造を頭の中にもち、適用範囲の広いスキーマで知識を蓄積していくと考えた。しかし、このような個人の頭の中に知識を蓄積していくという個体主義的な熟達観が、はたして教員のような実践家にとっての現実的な熟達化の姿だと言えるのだろうか。教員にとって個人の職能も大事だが、教育という機能は実際はチームワークによって発揮されている。新卒の初任からベテランまで、常勤から非常勤職員や臨時的任用職員まで、幅広い年齢、経験、専門、能力、価値観を持ったメンバーの多様性が支え合って学校の教育機能は成立する。個人の頭の中に知識・技能を蓄積させる個体主義的な熟達観では、こうしたメンバーの多様性に対応した職場学習支援はできない。個人を単位とした個体主義ではなく、むしろ「共働的な熟達観」とでもいうべき、チームを単位とした熟達観を採用し、各々の個人の熟達化は、環境によって足場かけをしてやることでチームとして可能になっている、という考え方の方が現実的とは言えないだろうか。

そこで、豊かな職場環境が、個々の教員の豊かな職能を相互的に創り上げ支える、という学習共働体の発想を本研究では採用する（有元, 2013）。次項では、本研究での重要な基軸となる、教師の熟達者の条件について述べる。

#### 1-3-1. 教師の熟達者の条件

秋田（2006）は、教師の熟達の捉え方には、経験年数を経るごとに熟達していくというモデルや、一方で熟達することで喪失するものもあるという獲得、喪失両義性モデルなど様々なモデルがあると述べている。また、波多野・稲垣（1983）は、熟達には「定型的熟達者」（routine experts）と「適応的熟達者」（adaptive experts）があると指摘している。「定型的熟達者」はある領域で手続き的知識を身につけ、柔軟性をもたない熟達者であり、「適応的熟達者」はある領域において手続きを遂行しつつ、概念的知識を構成し、柔軟に行動する熟達者である。Bransford, Derry, Berline, & Hammerness（2007）のように、教師を「技術的熟達者」と捉えるのであれば、特定の授業技術を磨いていく存在として、つまり「定型的熟達者」と捉えることになる。しかし、秋田（2006）が、教師の仕事を「即興的な判断と行動を求められるため、状況変化に応じて新たな創造的実践を作り出すことが必要となる」と指摘しているように、教師はむしろ「適応的熟達者」になっていくことが求められている。

教員として授業をするには、最低限 40 人の児童生徒を相手に教育的な対話をしていくことが必要である。さらに、児童生徒の実態に合わせて教科指導を行うとなれば、事前の授業準備だけではなく、即興的な判断と行動を求められることになり、そこで求められる能力はまさに「指導と評価の一体化」を実践する力ということになる。加えて、チームとして、多様性を持った同僚と支え合うことで、学校の教育機能は成り立っているという基本的条件がある。個人ではなく、「チーム学校」として、同僚との協働により「共働的な熟達者」を目指すことが現実的であると考えられる。

### 1-4. 本論文の問題と目的

#### 1-4-1. 問題

第一筆者との関わりの深い中学校の理科においても、繰り返し述べてきた通り、「指導と評価の一体化」が定着していない実態があることが推察される。学習評価が改訂されて 10 年以上経っても定着していないのは、導入時に観点別評価から評定を算出する方法だけが各学校には伝わり、肝心の観点別評価によって生徒の力を伸ばす、という改訂の趣旨が十分理解されないまま、現場で見切り発車をして現在に至っていることが原因と考えら

れる。いわばやり方「how」だけが一人歩きし、なぜ何のためにという評価の意義「why」が十分に議論されないまま、形式的に定着してしまったと言ってもよいだろう。

#### 1-4-2. 目的

本論文では、第一に、第一筆者が見て「目標に準拠した評価を行い、指導と評価の一体化を日々実践している見本となる」と思える教員(熟達者)と経験が浅い教員(初心者)に、評価についてインタビューを行い、その結果を分析することで、学習評価の改善の手がかりを見出すことを目的とする(研究1)。第二に、研究1の結果の更なる検証と、学習評価の改善のための研修のデザインについて検討する(研究2)。これらによって、学校現場で本来の「目標に準拠した評価の実践」「指導と評価の一体化」を目指すように、教育委員会の指導主事や学校の管理職、主幹教諭、校内研修の担当教諭等がどのような働きかけができるかということに関する実証的知見を得ることを目的とする。

### 2. 研究1「共働的熟達観のための基礎調査(評価観インタビュー)」

#### 2-1. 研究1の概要

本研究では、第1章で述べた本来の学習評価を実践している、熟達者に分類され得る教員と、経験の浅い教員の両者に、学習評価に関してのインタビューを行い、それぞれの評価観の違いを明らかにし、経験の浅い教員が目指すべき学習評価の指標や方向性をまわりの同僚がどのように支えられるかという指針を示すことを本研究の目的とする。

#### 2-3. 方法

##### 2-3-1. 調査協力者

公立中学校の理科の教員で、経験の浅い教員としてA教諭(教職経験3年)とB教諭(教職経験5年)、熟達者に分類できる教員としてC教諭(教職経験30年)に学習評価に関するインタビューの協力を要請した。C教諭は日本理科教育学会に所属し、毎年教育実践を発表している。C教諭の過去の研究内容は「指導と評価の一体化」を目指した実践であり、初任教員が目指す「熟達者」と考えてもよいと判断した。

##### 2-3-2. 倫理的配慮

本研究では、A～C教諭にかかる負担、個人的情報並びに倫理面に対して、十分に配慮した。研究者が指導主事であったことから、本インタビューが人事評価とは一切関係ないことを説明し了承を得た。

##### 2-3-3. 調査方法

A～C教諭に、学習評価に関する内容について問う半構造化面接を行った。質問の主な内容は以下の6点であった。①学習評価の目的、②観点別評価と評定の違い、③観点別評価の評価材料は何か、④A評価の規準、⑤学習評価の工夫していること、⑥評価の難しいところ、面接時間は一人当たりおよそ30分であった。面接内容は調査協力者の許可を得てボイスレコーダーで録音した。

##### 2-3-4. 結果の処理

A～C教諭に学習評価の内容のインタビューを行い、すべての発言を分析対象とした。得られた発言内容を意味のあるまとまりで切片化し、各切片についてKJ法によってカテゴリ分けを行った。以上の作業について教育心理学を専門とする大学教員及び博士課程所属大学院生とともに計3名で実施し、不一致については合議で調整を行った。

#### 2-4. 結果

A～C教諭の発言を表2-1～2-3にまとめた。各カテゴリの分類基準は、「実践」は指導と評価の方法「how」に関すること、「原理原則(評価観)」は指導と評価の意味・意義「why」に関すること、「心境」は自分の実践に対する不安などの語りとした。

A教諭の発言から得られた切片数は40であった。(表2-1)。その62.5%は「実践」のカテゴリに分類されたものである。A教諭は「実践」のカテゴリに分類される回答を多くしていたが、一方で「原理原則(評価観)」のカテゴリに分類された回答は17.5%、「心境」のカテゴリに分類された回答は20%と少なかった。

表2-1 A教諭の結果

カテゴリ	例	切片数	割合
実践	単語を答えさせるのではなく、文章で説明させようとしている	25	62.5
原理原則 (評価観)	生徒はテストで点数が出ると、評価されているというイメージをもたせることができる	7	17.5
心境	思考は一番難しい。	8	20

B教諭の発言から得られた切片数は46であった(表



2-2)。その約 60%は「実践」のカテゴリに分類されたものである。一方で、生徒の反応などの「実態」が6%と少なかった。「心境」のカテゴリは2%であり、自分の実践に対する不安を語っていた。ただし、「実態」は教育が捉えている学校や生徒の実態として定義し、「その他」は「実践」「原理原則（評価観）」「心境」「実態」のいずれのカテゴリにも含まれなかったものを分類した。

表 2-2 B 教諭の結果

カテゴリ	例	切片数	割合
実践	普通にやっていると B とした	27	59
原理原則 (評価観)	自分の授業の設計を振り返って、足りない部分を補充で指導する	9	20
実態	A 規準の問題を 6〜7 割は書けていた	3	6
心境	自分で作った評価資料が絶対的なものではないので、不安を感じる	6	2
その他	評価が自分の感覚と異なることが少しあります	1	13

C 教諭の発言から得られた切片数は 77 であった（表 2-3）。そのうち「原理原則（評価観）」が 38%を占め、「実態」が 27%で続いている。C 教諭は「観点別評価について、そんなに 1 個の観点は（だけでは）切れない。」と言っているように、生徒の姿を学習活動の中で 1 観点だけではなく、総合的に見ている。なお「実践からの勘」は、教員がこれまでの実践から得た指導と評価に関する個人的な感覚、「信念」は経験から得た指導と評価に関する確信として定義し、分類した。

表 2-3 C 教諭の結果

カテゴリ	例	切片数	割合
実践	試験で初めてみるような問題を入れたりする	12	15
原理原則 (評価観)	パフォーマンステストは数値化のテストだから、あまり意味を感じない	29	38
実態	子どもたちと作り上げていくやりとりはクラスによって違う	21	27
心境	やっぱりとこっちは思う。	2	3
実践からの勘	空間的広さは大きくなった、一箇になったりする	2	3
信念	観点はばしと切れない。そこは直感ですね	10	13
その他	今はそう考えていない	1	1

C 教諭が発言した「信念」や「実践からの勘」といったカテゴリは、A 教諭や B 教諭では分類されなかった発言内容である。それらは経験や実践に基づくもので、確信をもった発言であった。初心者である A 教諭や B 教諭の発言は、「実践」のカテゴリに多く分類されたように、筆者が質問した内容を誠実に答えていたのうかがえる。筆者は、C 教諭に対しても同じ質問を投げかけようとしたが、学習評価の概念に基づく発言が多かったため、表 2-3 にあるような結果になった。A 教諭や B 教諭は生徒を見る努力をしながら授業を展開しているが、「実態」が少ないことから、生徒の実態をつかみ切れていないように考えられる。熟達者である C 教諭は生徒の姿がよく見えていて、授業や学習評価に対する不安は持っ

ていないが、「信念」が強いため他の異なった考えをもった教員とのすりあわせに苦労していると考えられる。

## 2-5. 考察

本研究では、A、B 教諭を教員の初心者モデル、C 教諭を教員の熟達者モデルとして考えた。A、B 教諭は経験が少ない分、C 教諭より生徒の姿が見えていないと考えられ、「指導と評価の一体化」の実践においては手探りな状態であることが予想できる。一方で、C 教諭は授業の中での生徒とのやりとりから、学習評価を通して生徒の力を伸ばす取り組みをしている。

A、B 教諭の回答は「実践」、つまり評価の方法（how）のカテゴリに多く分類されたが、C 教諭の回答は「原理原則（評価観）」、つまり評価の理由（why）に多く分類された。すなわち、C 教諭は学習評価の概念を総合的に理解して、俯瞰して生徒を評価しているのに対し、A、B 教諭は一つ一つの評価材料を見ようとしていると考えられる。

C 教諭がインタビューで回答した指導や評価が最初からできていたわけではなく、本人の努力に加えて、他の教員からの影響など様々な関わりがあって現状に至っていると考えられる。3 人の教諭は別の学校に勤務しているが、この 3 人をいっしょの学校で働かせたとすれば、A 教諭と B 教諭は C 教諭の影響を受けて、現状とは違う教科指導をするようになることが予想される。学校という多様な人たちが作る環境の中で、協働学習こそが教員の指導力を賦活すると考えられる。

では、このような評価をめぐる教員間の協働をどのように意図的に組織することができるだろうか。研究 2 ではそのことに関する検討を行いたい。

## 3. 研究 2「教員経験と学習評価観の関連調査」

### 3-1. 研究 2 の概要

本研究では、初任者と経験のある教員に学習評価の調査を行い、それぞれに対してどのような支援が必要か方向性を考えていくこととする。

### 3-2. 方法

#### 3-2-1. 調査協力者

平成 27 年度中学校理科の初任者研修受講者 17 名（臨任・非常勤経験 1 年、3 年、8 年、12 年の 4 名を含む）、

中学校理科の教員 5 名（教職経験 5 年 1 名、30 年 2 名、32 年 1 名、34 年 1 名）を対象に調査を行った。ただし、研究 1 では熟達者と考えられる教員（教職経験 30 年）との比較で「経験の浅い教員」（教職経験が 3 年と 5 年）を取り上げ、研究 2 では初任者（教職経験 0 年）に対して教職経験のある教員との比較で調査をして傾向を見た。なお、研究 1 と研究 2 との間において、教職経験 5 年の教員の扱いが異なる。

### 3-2-2. 倫理的配慮

研究 1 に準ずる配慮を行った。特に研究実施者が指導主事であったことから、これが匿名的客観的調査である人事評価とは無関係であることを説明し、了承を得た。

### 3-2-3. 調査方法

初任者には、初任者研修の終了後 5 分程度で調査の記入を依頼した。経験のある教員（以下、現職）には同一の調査用紙を郵送し、回答の返送を依頼した。

調査の質問内容は①学習評価の目的は何か、②関心・意欲・態度の評価資料、③関心・意欲・態度の評価 A の判断基準、④学習評価で難しいと感じていること、以上の 4 点である。

### 3-2-4. 結果の処理

22 名の教員に学習評価調査を行い、それぞれの回答を分析対象とした。得られた回答内容を切片化し、各切片について KJ 法によってカテゴリ分けした。以上の作業について教育心理学を専門とする大学教員及び博士課程所属大学院生とともに計 3 名で実施し、不一致については合議で調整を行った。

## 3-3. 結果

質問 1 の「学習評価の目的は何だと思いますか。」に対する回答の内容を、KJ 法によってカテゴリ分けした結果が表 3-1 である。

初任者でも臨任や非常勤の経験があると、現職と同じように学習評価の目的については「原理原則（評価観）」に分類される内容を回答している。初任者で臨任や非常勤の経験がない教員のおよそ半分が、「原理原則（評価観）」ではない回答をしていた。また、表 3-2 のように現職や臨任・非常勤経験のある初任で、学習評価の目的を児童生徒と教師両方のためと回答したものはいなかった。

表 3-1 質問 1「学習評価の目的は何だと思いますか。」への回答（カテゴリ分析）

カテゴリ	初任(臨任経験なし)	初任(臨任経験あり)	現職	計
実践	2	0	0	2
原理原則(評価観)	7	4	5	16
その他	1	0	0	1
無回答	3	0	0	3

表 3-2 質問 1「学習評価の目的は何だと思いますか。」への回答（内容の分類）

内容	初任(臨任経験なし)	初任(臨任経験あり)	現職	計
児童生徒のため	6	3	4	13
教師のため	3	1	1	5
児童生徒と教師のため	2	0	0	2
無回答	3	0	0	3

質問 2『「自然事象への関心・意欲・態度」を評価するために、どんな資料（データ）を用いているか教えてください。』に対して、すべての教員が「実践」のカテゴリに分類される内容を回答した。

質問 2 の回答には「自然事象への関心・意欲・態度」の評価基準から考えると課題があると思われるものがあり、そのことを表 3-3 にまとめた。「テストで時事問題を出題」には、現職の教員 5 名中 2 名が該当していた。「ノート、ワーク、問題集、テスト返しの取り組み」には、調査した 22 名中 9 名が該当していた。

表 3-3 質問 2「関心・意欲・態度の資料」への回答で課題があると考えられるもの

内容	初任(臨任なし)	初任(臨任あり)	現職	計
テストで時事問題を出題	2	0	2	4
プリント、実験レポートなどの感想	3	1	1	5
ノート、ワーク、問題集、テスト直しの取り組み	6	2	1	9

質問 3『「自然事象への関心・意欲・態度」において、A 評価の具体的な判断基準を教えてください。』に対する回答の内容を、KJ 法によってカテゴリ分けした結果が表 3-4 である。この質問に対して、16 名の回答が「実践」に分類された。

回答の内容に課題があると思われるものをまとめた結果が表 3-5 である。「問題を解いた点数、ノート点、レポート点の合計点の上位 2 割」という相対評価の回答が 2 名、「教師の求めているものをもれなくやっている。」が 5 名や「自主的に学習する姿勢」が 9 名などは評価基準とは関係ない回答である。また、内容に課題があると思

われる回答をした教員のうち、3名は経験のある現職の教員であった。

表 3-4 質問 3「関心・意欲・態度 A の判断規準」への回答

カテゴリ	初任(臨任経験なし)	初任(臨任経験あり)	現職	計
実践	9	4	3	16
原理原則(評価観)	2	3	2	7
無回答	1	0	0	1

表 3-5 質問 3「関心・意欲・態度 A の判断規準」への回答で課題があると思われたもの

内容	初任(臨任なし)	初任(臨任あり)	現職	計
問題を解いた点数、ノート点、レポート点の合計点の上位 2 割	1	0	1	2
教師が求めていることをもれなくやっている	3	1	1	5
自主的に学習する姿勢	5	3	1	9
自分の考えを書いている	3	1	0	4

質問 4「学習評価で難しいと感じたことを具体的な経験として教えてください。」に対する回答の内容を、KJ 法によってカテゴリ分けした結果が表 3-6 である。

「実践」に分類されたものが多いが、教師の指導に関することや、「2 人以上で教えているときに共通理解することが難しい。」など他の教員との関係に関わるものの課題が見られる。「原理原則（評価観）」に分類された回答には、学習評価の目的や何を評価するかなどの内容が含まれていた。

表 3-6 質問 4「学習評価で難しいと感じたこと」への回答（延べ人数）

カテゴリ	初任(臨任経験なし)	初任(臨任経験あり)	現職	計
実践	10	1	4	15
原理原則(評価観)	3	3	3	9
無回答	0	1	0	1

### 3-4. 考察

質問 1 の回答から、学習評価の目的については、教員経験がある人ほど「原理原則（評価観）」の内容を答えていることが明らかになったが、本来の目的である「児童生徒と教師のため」という認識をもっていないことがわかった。質問 2 の回答は、「目標に準拠した評価」がなかなか定着しない実態を表している。質問 3 の回答については、「実践」に分類されたものが多かったが、課題のあるものが多かった。例えば、「教師が求めていることをもれなくやっている。」「自主的に学習する姿

勢。」「自分の考えを書いている。」など評価規準とは関係ないものを、よくやっているから A と評価するといったものである。質問 4 の回答については、初任者は「評価規準が定まっていないことによる迷い」「指導ができないことに関わる悩み」「他の教員との関係に関わる悩み」など「実践」に分類される回答や、学習評価の理解がまだ不十分であることがうかがえる「原理原則（評価観）」に関する悩みの回答が見られた。

また、初任者の回答から、学校によって生徒の状況や先輩の教員との関わりなど、彼らを取り巻く環境は千差万別であるようすが改めてみられた。それぞれの発達環境の中で、初任者の学習評価の改善をするためには、同僚との関係を通して、時には先輩に梯子をかけてもらってステップアップしていくことが熟達化の近道になると考えられる。

## 4. 総合考察

研究 1 では、中学校理科の教員 3 名に学習評価に関するインタビューを行った。初心者である A 教諭と B 教諭の回答は「実践」のカテゴリに多く分類されたのに対し、ベテランの C 教諭の回答は「原理原則（評価観）」に極めて多く分類された。C 教諭は学習評価の概念を総合的に理解して、俯瞰して生徒を評価しているのに対し、A 教諭と B 教諭は一つ一つの評価材料をしっかりと見ようとしていた。

研究 2 では、経験の浅い教員として初任者研修の受講者 17 名に、経験のある教員として現職の 5 名の理科の教員に、学習評価に関する調査を行った。学習評価の目的に対する回答では、初任者に比べ教職経験がある教員が「原理原則（評価観）」で回答する傾向が見られた。教員としての熟達化により、学習評価の全体像をつかむことができるようになり、学習評価をする際には一つだけを見るのではなく、他との関連も考えるようになったと言える。「関心・意欲・態度」の評価資料を問う質問に対して、評価規準から考えて不適切な回答が見られた。評価規準の下位項目（具体的に何を評価するか）が定められないことや、形成的評価についての認識も理解されていないことが考えられる。「関心・意欲・態度」評価 A の判断規準に対する回答でも、評価規準とは関係ないものを評価材料にしていたり、観点別評価を人数の比率で行っていたり（相対評価）、不適切と思われるものが

見られた。本来、「評価規準に対して十分満足したもの」をAと評価するはずではあるが、そもそもBの評価規準が定まらない状態ではAがつけられないのは当然である。「学習評価で難しいと感じたこと」への回答では、初任者だけではなく経験のある現職の教員の中にも「何を評価するか」迷っている内容が含まれていた。経験を積んでも学習評価に課題を感じていることが改めて示唆された。

本研究では、なかなか「目標に準拠した評価」が定着しない現状を、教育委員会の指導主事や学校の管理職、主幹教諭、校内研修の担当教諭等がどのような働きかけをすれば改善するかの手がかりを得ることが目的であった。研究1では、「目標に準拠した評価」を実践しているC教諭や、経験の浅いA、B教諭をインタビューする過程で、A、B教諭がC教諭のような実践ができるようになるには、どのようにすればよいかを検討した。C教諭の回答の多くが「原理原則（評価観）」に分類されることから、経験の浅い教員が学ぶべきことは教科指導の知識や技術だけではなく、「原理原則（評価観）」を身につけることも必要であることが示唆される。

研究2では、教職経験を積んでも熟達者になるとは限らないことが再確認された。それでは、今回協力を依頼した初任者が熟達者に近づくにはどうしたらよいか。個人の力の限界を超えるには、一人の努力ではなく「協働」によってのみ可能になると考えられる。

小柳（2009）は、「メンタリング」について「メンターがメンティと、基本的には1対1で、継続的、定期的に交流し信頼関係を作りながら、メンティの仕事や諸活動を支援し、精神的、人間的な成長を支援すること」と定義している。研究1のC教諭の学校に初任者が赴任し、C教諭がメンターになり、他の教諭がメンティとしてチームを作れば、初任者はC教諭の影響を受けて成長することは間違いない。しかし、C教諭のような熟達者がどこの学校にもいるわけではない。その場合、管理職（校長や副校長）や教育委員会の指導主事は、「熟達者のイメージ」をもち、そこへ経験の浅い職員を導いていくことが求められる。ただし、管理職や指導主事はかれら自身が熟達者であるというよりは、日々の実践の中の必要から「熟達者のイメージ」を抱き、それを指導的立場にあるものの間で分かちもち、共有する機会をもつ存在だと考えることができる。

評価は児童生徒の学習を支え、発達を促す重要な教育

上の働きかけであるが、未だ十分にそうした機能を果たしているとはいえない現状があった。こうした学習評価を、熟達者の名人芸ととらえたり、初任や若い教師にとって個人が完璧に身につけるべき職能と考えたりするだけでは、この重要な教育上の働きかけを実質化することにはつながらないのではないだろうか。学校は同僚の多様性とチームワークを基礎にした職能集団であり、その前提を踏まえれば「個体主義的熟達観」ではなく「共働的熟達観」こそが相応しいと考えられる。管理職、指導主事、先輩の同僚らによる足場架けによって、個人では困難なことに取り組めたら、そのことが重要だと考えられる。有元（2013）はこうした多様性を組織の学習の源泉であると述べ、「社会の種々雑多性、多様性は、初心者にとっても熟達者にとっても学習の機会であり、このことが人間の社会の基本的な条件」だと定式化する。社会の基本的な条件としての知識・技能の水準の多様性が、組織そのものの学習の原動力になっているというのである。

初任者（や場合によっては実習生）からベテラン、指導主事や管理職に至る同僚の多様性が、明確に斬り結ぶ場が評価だということができる。能力や経験や既有知識や価値観によって、評価は影響を受ける。こうした多様性があえて明確に交流する場は、まさに組織そのものの学習が起きる対話的な場になるだろう。評価は同僚の多様性がぶつかり、調整され、結び合う、まさに学校組織における共働的学習の環境となるだろう。そうしたポジティブで前向きな交渉の場をうまくデザインすることが、指導主事や管理職の役回りになると思われる。教員間の協働学習を自然発生に任せるのではなく、積極的に仕掛けていくことが、教師の学習共同体の学習環境デザインということになるだろう。

## 引用文献

- 秋田喜代美（2006）. 教師の生涯発達と授業づくり 放送大学教育振興会
- 有元典文（2013）. 教育実習における学び 鈴木直樹・梅澤秋久・鈴木聡・松本大輔（編） 学び手の視点から創る小学校の体育授業（pp222-228） 大学教育出版株式会社
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., & Hammerness, K. L. (2007). Theories of Learning and Their Roles in Teaching. In L. Darling-Hammond & J. Bransford



- (Eds.) , Preparing Teachers for a Changing World : What Teachers Should Learn and Be Able to Do (pp.40-87) . OSSEY-BASS
- Cohen,G. (1989) . Memory in the real world. Lawrence Erlbaum Associates Ltd. (川口 潤・浮田 潤・井上 毅・清水寛之・山 祐嗣 (共訳) (1992) . 日常記憶の心理学 サイエンス社)
- 波多野諄余夫・稲垣佳世子 (1983) . 文化と認知—知識の伝達と構成をめぐって 東京大学出版会
- 小柳和喜雄 (2009) 「ミドルリーダーのメンタリング力育成プログラムの萌芽的研究」 奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究 Vol.1 (pp.14-15)
- 文部科学省 (2000) . 中央教育審議会「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」 (答申)
- 文部科学省 (2005) . 「確かな学力 (よくある質問と回答)」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku/faq.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/faq.htm) (2016 年 1 月閲覧)
- 文部科学省 (2010) . 「学習指導と学習評価に対する意識調査」について ※財団法人 日本システム開発研究所「平成 21 年度文部科学省委託調査報告書 学習指導と学習評価に対する意識調査 報告書」
- 田中耕治 (2010) . 新しい「評価のあり方」を拓く 日本標準ブックレット