

教師間の評価のズレに関する省察 —教職大学院生と若手教師の評価観に着目して—

金子遥¹

中野区立明和中学校

1. 問題の所在

中央教育審議会「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」（令和6年12月25日）では、「多様な子供たちを包摂する柔軟な教育課程の在り方」として、「子供が学びを自己調整し、教材や方法を選択できる学習環境デザインの重要性、デジタル学習基盤を前提とした新たな時代にふさわしい学びや教師の指導性」などが示された。そうした教育課程の実現に向けて、「教師に『余白』を生み、教育の質の向上に資する可能性も含めた、子供たちの可能性が輝く柔軟な教育課程編成の促進の在り方」の必要性を指摘し、教師の「余白」を通して、教育の質の向上を目指すことが示された。教育の質の向上を目指す教師の「余白」に行われるものとして、日々の教育活動に対する教師の省察はその一つとなり得るだろう。

しかし、省察の質が保障されていないと、この「余白」は教育の質の向上に繋がるものになるとはいえない。質の高い省察の在り方は、教育研究でもしばしば議論的となる問題である。金田（2021）によれば、初任者などにおいては、熟練教師と比較して有効な省察が行えないことが明らかにされており、省察の質を高める必要性は、教育の質の向上の面から捉えても重要な課題となっている。

竺沙（2020）は、いずれも学校教育の課題とされている問題状況に対処できることが、教員に必要な資質能力とし、その育成や向上が教師教育の課題と指摘している。学校教育の課題とされる問題状況に対応できる教師の資質能力、言い換えれば教師の専門性を磨くために、省察の重要性が指摘されていると捉えることができる。

省察は、金田によれば、1980年代にドナルド・ショーンによって提示された反省的实践家（reflective practitioner）としての教師像の中で、教師の専門性の核とされてきたものであり（p.11）、教職大学院をはじめ教師教育の中で多くの研究が蓄積されてきた。教師教育の一翼を担う教職大学院の多くでは、「理論と実践の往還」と「省察」がキーワードとなり、教員養成が行われる。例えば徳永ほか（2020）によれば、京都連合教職大学院でいわれる「理論と実践の往還」と「省察」とは、学校現場での文脈依存的な実践や科学的な研究の蓄積である理論を省察によって結びつけることで「知」を高めていくことにあるとされる（p.11）。先に示した竺沙の論考と合わせて捉えれば、学校教育で課題とされる問題状況に対して、学校現場の文脈に即した実践や科学的な研究の蓄積である理論を活用しながら問題状況に対処していくこと、これこそが教師教育に求められることといえよう。これらを踏まえると、省察は教師の成長に繋がる重要な概念として捉えられる。

そこで、まず簡単に教職大学院における省察を示し、教師間の評価のズレを省察する意義について説明する。次に、実際に筆者らが行った省察会から、質の高い省察に向けた教師間の評価のズレに関する省察の意義を示したい。

2. 生徒の成果物の評価のズレに関わる研究

2-1. 教職大学院における省察

徳永ほか（2020）は、2019年から京都連合教職大学院での授業を「理論と実践の往還」と「省察」をキーワードにして分析・考察している。省察は、コルトハーヘンの提唱するALACTモデルを参考に、5つの局面からなる学習者の理想的な行為と省察のプロセスであるALACTモデルを次のように解釈している（図1）。第1局面は、具体的な経験を行い、失敗し

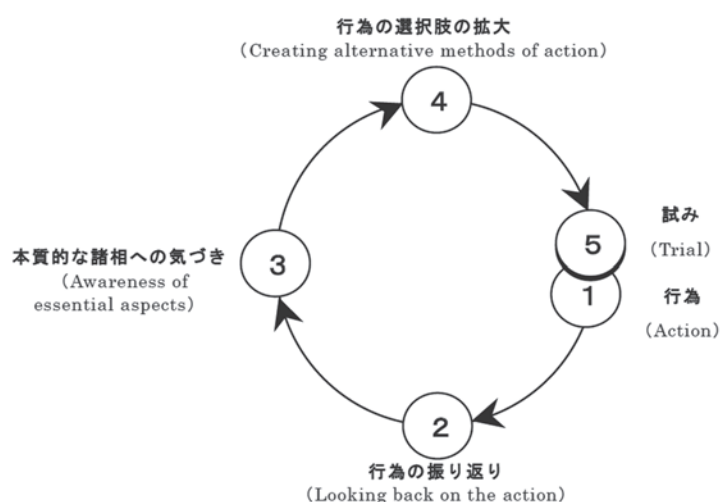


図1 省察の理想的なプロセスを説明するALACTモデル

（コルトハーヘン 2010、p.54 の図をもとに筆者が作成）

た点や予想と違った経験し、第2局面は、第1局面で経験した出来事、その時に考えたこと、どのような感情を抱いたか、どうなって欲しかったかななどを省察する。第3局面は、第2局面の省察を通して、自己の思考と行動の矛盾や違和感、大切にしたいと考えていたことや無意識に行った行動を省察し、自分が本当に大切にしていることや価値観、物事の本質などを分析する。そして、第4局面で第3局面での分析を踏まえ、改善点や新しい方法を省察し、第5局面として第4局面で得た知見をもとに改善したものや新たな方法を試みるというプロセスを表したモデルである。教職大学院の授業では、教職専門実習や授業内の発表などを起点として「省察」を行い、自身の授業改善を図ったり教育観を深めたりしながら、また新たな行為を試みることを目指している。さらに、「理論と実践の往還」も徳永ほか（2020）がコルトハーヘンの教員養成の理論と実践に着目し、「『個別的で状況依存的な』種類の理論」であり、個々の教師によって構築される「小文字の理論（theory）」と科学的な研究の蓄積によって構築される「大文字の理論（Theory）」とに分けて説明した。そして、「理論と実践の往還」とは、研究の蓄積である「大文字の理論」や実際に自分が経験するという「実践」を通して、「『個別的で状況依存的な』種類の理論」である「小文字の理論」を構築・洗練するという活動として「省察」と結びつけ整理した。

そして、金子（2022）では、このような省察を軸にした関係性である「理論と実践の往還」を意識的に回しながら実践者の「知」を有機的に捉えるメタ省察ともいえる力こそが実践者として身に付けるべき「知」であると示唆した。

2-2. メタ省察による教職大学院での学びの活用

メタ省察は、これまで「理論と実践の往還」の中に位置づけた省察を意識的にその文脈から問い直し、省察者の置かれた状況を分析する性質のものである。そうした意味で、これまでの省察をメタ認知しており、省察よりも高次に位置づく「メタ省察」と捉えられる（図2）。研究の蓄積である大文字の理論や実際に自分が経験する（した）実践の省察を通して洗練させた小文字の理論、それらを教職大学院や学校現場といった文脈も踏まえて省察することであり、実践者の「知」をさらに高めることが期待される。その際、大文字の理論は研究の蓄積であり文脈による差はないが、実践は文脈に大きく依存するものであり、小文字の理論は文脈に応じたもので

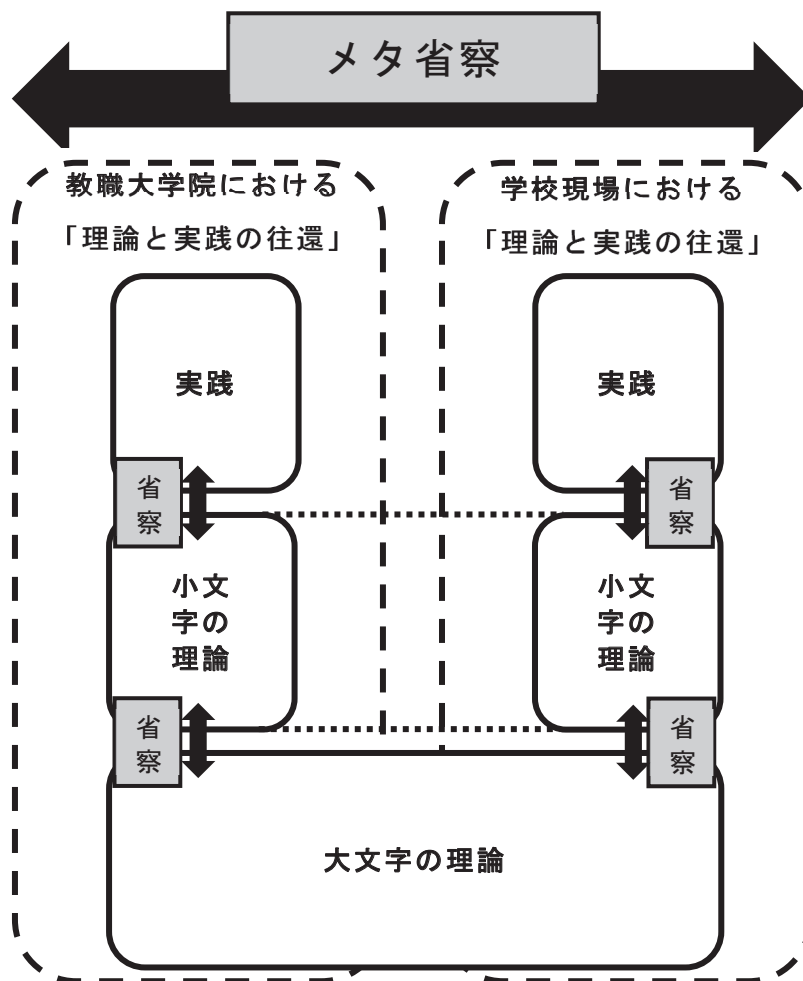


図2 実践者の「知」を有機的に捉える「メタ省察」

あるが教職大学院で洗練させた小文字の理論をそのまま学校現場で応用するなど、異なる文脈でも同質性が見られる場合があることを考慮する必要がある。教職大学院や学校現場といった文脈が欠如した省察、いわば「無菌状態」で行われる省察に対して、メタ省察の視点から捉えることで様々な事情のある学校現場、教師自身のキャリアステージや校内での役割などを加味した省察、いわば「生々しい状態」で行われる省察でも質の高い省察ができることに繋がる。

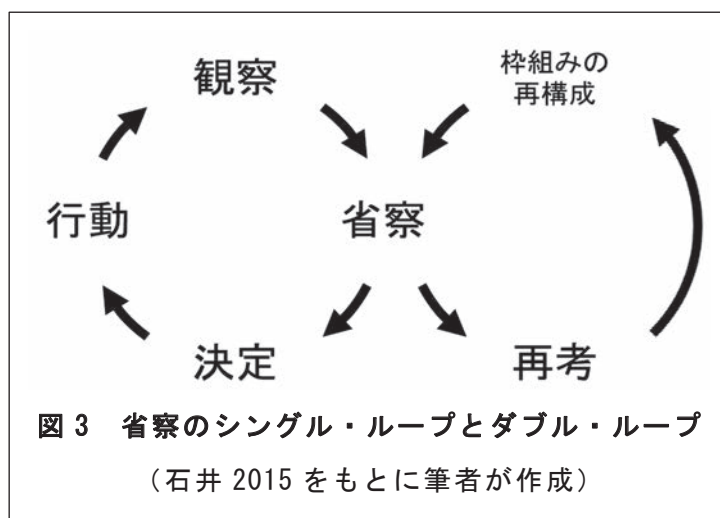
2-3. 教師間の評価のズレに関する省察の研究

金子ほか（2024a）及び金子ほか（2024b）では、省察の質を高めるという目的に向けて、生徒の成果物に対する評価のズレを活用したアプローチを行った。生徒の成果物に着目した理由として、教師の経験年数や専門分野といったパーソナリティの違い、評価基準の解釈や教育方針といった指導上の違いによって、同じ成果物に対する評価が大きく異なることがあると示唆されたからである。大きくいえば、教育観の違いや教育手法の違いともいえる。こうした生徒の成果物に対する評価のズレは、生徒にとっては一貫性のない指導につながり、教育の公平

性や信頼性を損なう可能性が大いにある。逆にいえば、生徒の成果物に対する評価のズレに対する省察を通して、それが教師の授業改善や生徒の学びに還元できる可能性、さらには教師同士の教育観の共有、双方向の刺激にも繋がるであろう。例えば杉山ほか（2012）では、小学校の理科学習に着目し、模擬授業を通して協働的省察を行うことで、示唆や代案が生まれる省察となったことを示した。こうした研究からも、教師の経験年数や専門分野といったパーソナリティの違い、評価基準の解釈や教育方針といった指導上の違いを捉えることは、教育の質の向上にも繋がるといえるだろう。

個人で行う省察とは異なり、異なる他者と協働して省察する必要性として、石井（2015）

の論考が参考になる。石井は、シングル・ループだけでなく、ダブル・ループの必要性を指摘し、省察が目標の吟味を含めた「問題設定の枠組みの問い直し」や「知識創造に至る問題探究のサイクル」として遂行される必要性を示した（図3）。車のエアコンの温度調整などに使用されるサーモスタットを例にすると、シングル・ループは、温度が高すぎたり低すぎたりすると、それを感知して



設定した温度に調節する働きを指し、ダブル・ループは、温度調節に対して設定温度自体が適切なのか、さらに、快適さと節電のどちらを優先するかという前提価値をも問い直し、プログラムや基本方針を見直すことを指す。学校現場に転用すれば、ペーパーテストの難易度を生徒の様子を見て調整し、修正しながら作成するのがシングル・ループ、ペーパーテスト自体の意義や適切な時期がいつかを問い直していくことがダブル・ループと捉えられる。ここで注意する点は、シングル・ループのみを繰り返しては、その枠組みの中でした問題を捉えきれず、その強化に繋がってしまうことが危惧される。ペーパーテストの難易度の調整や問題の修正ばかりの省察に終始すれば、ペーパーテスト自体の質は上がるだろうが、ペーパーテスト以外の採点方法の矮小化、ペーパーテストそれ自体の意義を必要以上に重視し「テストのみで成績を付けることが公平」などの偏った教育観を助長しかねない。シングル・ループが強化されるだけの省察を越えて、問題設定の枠組みにまで焦点が当たる省察にするために、異なる他者と協働して省察する必要性があるといえる。以上から、生徒の成果物に対する評価のズレに対する省察を通して、それが教師の授業改善や生徒の学びへの還元や教師同士の教育観の共有、双方向の刺激にも繋がる事が分かる。

評価のズレに着目した研究として、斎藤ほか（2017）では、看護学校において問題解決能力を評価するためのパフォーマンス評価の中でルーブリックを活用し、学生に自己評価させる

だけではなく、その評価と教師による評価とのズレを学生に振り返らせる実践を行った。そして、ルーブリックの記述語の意味や課題で求められているものを意識することが促されることを明らかにした。さらに、松井（2024）では、就職活動を積極的・具体的に行動できる力を身につけることを目指す大学のキャリア教育科目において、ルーブリックを活用し、学生の自己評価と大学教員の評価のズレの軽減を目指す実践を行った。そして、ルーブリックによって評価のズレが軽減し学生の学習への動機づけがなされたり学習に取り組む態度に変容が見られたりしたことを報告している。これらの先行研究から、大学教員と学生という異なる立場ではありつつも、評価のズレに着目したことでルーブリックへの理解が深まったことやその評価のズレが軽減される可能性があることが分かる。一方で、これらの研究はそれが教師の授業改善や生徒の学びへの還元につながる可能性を示したが、教師同士の教育観の共有、双方向の刺激といった点には言及されていない。特に、教師の評価と学生の評価の差の軽減は、ある意味で「教師の評価の絶対視」に繋がる危険性もある。つまり、学生に明確に評価基準を示し評価する一方で、その教師自身の評価の適切性については議論されづらいという状況にあるといえる。これは、「評価する主体」である大学教員と「評価される主体」である学生とでは起こり得ることだが、先に示した異なる他者と協働して省察する必要性、シングル・ループの強化への懸念といった視点が不足している。

そこで、本研究では、金子ほか（2024b）の継続研究として、教師間の評価のズレに着目した研究を行う。金子ほか（2024b）では、中学校の現場で働く若手教師3名に焦点を当て、生徒の成果物に対してそれぞれ評価した後に省察会を行った。本研究では、後に述べる通り、中学校の現場で働く若手教師に限らず、教職大学院生をも入れた構成で省察会を行う。特に強調してここで述べる点は、教師間の評価のズレそれ自体は本研究の中で否定的に捉えられるものではないという点である。教師間の評価のズレが生まれた理由を省察することで、授業改善への視点を得ることに加え、教育観の違いや教育手法の違いを認識することができる。こうした認識が、「学校教育の課題とされる問題状況に対して、学校現場の文脈に即した実践や科学的な研究の蓄積である理論を活用しながら問題状況に対処」できる教師への成長を促すため、むしろ教師間の評価のズレそのものを肯定的に本研究では捉え、省察会を実施した。

3. 省察会

3-1. 省察会の対象者

対象は、市（区）立の中学校Wに勤務する社会科を担当する教師X・教師Y・教師Zの3名を対象として行った。2024年6月に教師Xが授業実践を行い、2024年9月に教師X・教師Y・教師Zの3名で省察会を実施した。それぞれの経歴は次の通りである。

教師 X：経験年数は 4 年目であり、教職大学院 U を修了し、中学校 W に勤務している。

教師 Y：経験年数は 1 年目であり、学部卒業後に中学校 W に勤務している。

教師 Z：教職大学院 V に在学中（2 年目）であり、講師として中学校 W に勤務している。

省察会は、全てビデオ会議を活用してオンライン上で行い、3 名以外に参加者はいない状態で行った。教師 X・教師 Y・教師 Z の 3 名のみで行った理由としては、1 つ目は、大学教員やメンターを入れず、さらに経験年数も近い教師同士で行うことで、より深い省察を目指したこと（金子 2024b）、2 つ目は、同じ勤務校で働く教師のみで行うことで、具体的に一人一人の生徒の姿を浮かべられ、より質の高い省察に繋がると考えられるからである。さらに、異なる他者と協働して省察するという視点から、学校現場にいる教師だけでなく、中学校 W に勤務しつつも教職大学院 V に在学している教職大学院生を入れている。

3-2. 授業実践

授業は、計 6 時間の授業で、最後の 1 時間に学習のまとめとして、以下の単元末の課題に取り組んだ。単元末の課題とその評価基準は、単元の最初と単元の最後の 1 時間にも改めて示した（表 1）。

表 1 成果物の 3 名の評価（下線：違いが見られたもの）

課題		
九州地方の学習では、「九州地方の自然環境は、生活・農業・産業にどう影響しているか？」ということを学んできた。これに対する答えを、これまでの学習を踏まえて説明しなさい。具体的な学習内容も記述すること。文字数制限なし。文字の大きさ・色など変更可。		
評価基準		
A「十分満足できる」状況	B「おおむね満足できる」状況	C「努力を要する」状況
生活・農業・その他の産業それぞれへの影響と自然環境との関連を理解している。	生活や農業、その他の産業への影響と自然環境との関連を理解している。	B 基準に達していない。

3-3. 省察会の様子

まず、生徒の成果物から、評価のズレが生じた成果物を取り出し、検討した。計 20 点の単元末の課題を基に、3 名がそれぞれ ABC の 3 段階で評価した。以下はその割合（表 2）とその統計（表 3）である。

表 2 単元末の課題への評価（下線：違いが見られたもの）

No 教師	1	2	3	4	<u>5</u>	6	<u>7</u>	8	9	10	<u>11</u>	12	<u>13</u>	14	<u>15</u>	16	<u>17</u>	18	<u>19</u>	<u>20</u>
X(授業者)	A	A	B	A	B	B	A	A	C	B	C	A	B	B	A	A	B	A	C	C
Y	A	A	B	A	A	B	B	B	C	B	C	A	A	B	A	A	B	A	B	B
Z	A	A	B	A	A	B	A	A	C	B	B	A	A	B	B	A	A	A	B	B

表 3 成果物の評価の統計

	教師 X (授業者)	教師 Y	教師 Z
A 評価の人数	9	9	11
B 評価の人数	7	9	8
C 評価の人数	4	2	1

3 名が評価した計 20 点の成果物では、表 2 から分かるように、9 点の成果物で教師間の評価のズレが生じた。授業者である教師 X と教師 Y は A 評価の成果物が 9 点、それに対して教師 Z は A 評価の成果物が 11 点となり、同様に C 評価の成果物は授業者である教師 X が 4 点と最も多く、次に教師 Y の 2 点、教師 Z の 1 点と続いた。そこで、教師間の評価のズレが生じた 9 点を中心に、どのような理由で ABC の 3 段階で評価したのかを順に省察した。ここでは、そのうち 2 点について、生徒の世界物と省察の様子を示したい。なお、省察の様子については、「あー」「えー」などのフィラー、なくても様子が分かる「なるほど」「はい」などの相槌は割愛している（表 4）（表 5）。

表 4 No. 8 の生徒の成果物及び省察の様子（下線：筆者）

	九州地方に影響していることは。まず、自然環境は火山がたくさんありそれも活発で悪い影響を与えているけど、火山のおかげで地下水が温められ温泉ができる。 生活は、火山のせいで人々に影響を与え、火山が噴火した時火山灰などが降る。だから九州地方などでは色々な取り組みがされている。（シェルターや大規模な避難訓練など）。 農業は、九州地方にはシラス台地というところがあり、乾燥していて農業には最適ではないけどそれを生かした農業が九州地方では行われている。（さつまいもや畜産など）。 産業は、九州地方には火山がたくさんありたくさんの影響を与えているが、それを利用して、地熱発電などをしている。
X	Y さんこれ B にしてますけど、なんかどっかありますか？
Y	産業の所で、地熱発電って産業と言っていいのかなと思って。いや、なんか他の人と比べてるんですけど。なんか観光業、温泉とかがかけたら産業はかけてるっていう基準で私は見ていて。地熱発電だけだったらその産業に該当するかなと思って。それで、地熱発電、地熱発電って何だったっけとか思って調べたんですね。調べた結果、産業ではないかなと思って B にしました。
X	なるほど。上の温泉はどうですかこれは。
Y	えっといや、その温泉、そう、温泉がややこしいんです。生活に温泉が入るのか、分かんなくて。自分だって温泉入ることあるじゃないですか。生活として温泉とも捉えられるなと思って。観光については書かれてなくて、 <u>ただ温泉ができるっていう事実だけを言ってるから、自然環境について触れてるとしても取れるなと思って。だから産業が足りてないとして B にしました。</u>
X	「観光に生かしてる」みたいなところまで書かないと、書いたことにしないよってことですね。
Y	はい。
X	地熱発電、確か教科書のページの的には確かね、産業のページに入ってたと思うんですよね。それが良いかどうかってちょっと別として。
Y	産業が弱めだと判断しました。
X	理解してる事を伝える表現で書いてこないと、もう丸にならないってことですね。
Y	はい。
X	なるほど。 <u>だいたい国語力に依存しているんですかね。評価のスタイルが。</u>
Y	はい、そうですね。そうか。 <u>そんな気がして来ました。</u>
X	そうですね、でもそれは、評価のスタイルの一つですよ。

教師 X と教師 Z が A、教師 Y が B をつけた成果物 No. 8 は、教師 Y が B をつけた理由として、評価基準の A 評価では生活、農業、その他の産業を書くことを求められるが、産業について「ただ温泉ができるっていう事実だけを言ってるから、自然環境について触れてるとしても取れるなと思って。だから産業が足りてないとして B にしました。」と評価している。そして、教科書のページ構成から、産業についてページに温泉の内容が出てくるとも踏まえつつ、評価のスタイルを「国語力に依存している」ことを問われると、「そんな気がして来ました」として自己の評価スタイルについての省察を深めていることが分かる。

表 5 No. 15 の生徒の成果物及び省察の様子（下線：筆者）

	生活・・・火山が多いため、噴火すると火山灰が降るので、傘を刺したりハンカチで口や鼻を覆ったりする。また、毎日の天気予報で桜島上空の風向きが伝えられる。また、台風による暴風などの被害を少なくするために、伝統的な瓦屋根の家で住んでいる。最近では鉄筋コンクリートの住宅が多い。 農業・・・火山の噴出物，シラス台地が広がっている。シラス台地では乾燥に強作物の栽培が盛ん。さつまいもや大豆など。冬でも温暖な気候を生かした二毛作が行われてきた。また、日照りや台風にも強いサトウキビや菊，パイナップルの生産も増えている。 産業・・・シラス台地で水が得られるようになると、畜産が盛んになった。また、九州では、1970 年代に IC の工場が急増し、電気機械工場が盛んになった。九州の南に位置する南西諸島には、サンゴ礁の海，マングローブやハイビスカスなど美しい自然が人々を惹きつけ観光業が盛ん。沖縄県や石垣島，宮古島などの離島でもリゾートの開発が進められている。
X	15 番を見せてください。
Z	シラス台地でのところで水が得られるようになると畜産が盛になったっていうのは、その項目は含んで A なんですけど。なんか明らかに間違ったことが間に入ってたそれはなしだなと思っての。水が得られるようにこれ得られるようになるとであってますか、これ？
X	いや、合ってません。
Z	畜産は盛になったで、なんか内容合ってるんですけど。真ん中違ったからバツにしました。
X	でもその下の IC 工場とか電気機械工業とかあとリゾート地開発は、いわゆる第 3 次産業と第 2 次産業じゃないですか？
Z	そこはオッケーですね。(No. 10 での内容面以外に色の装飾等で良く見せて成績を上げようとするものに厳正に評価しようとするバイアスがかかる話を踏まえて) <u>これが自分の「文字多くしたら点数取れると思うなよ」っていうバイアスかもしれません。</u>
X	なるほど。他全部合ってるのにここだけ間違えちゃったのにこれはそうですね。5 行書いて 1 行ミスって、B になってたら。
Z	そういえばそうですね。確かに <u>量にやられてるのはあるかもしれないんですけど、正解がいっぱい下</u> に書いてあるからだから、別にいいと思ったのかな。それだったら <u>長く書いた方が価値になりがち</u> だったなと思いました。だって長ければ正解出来るかも知れないから。
Y	うん。正しい認識がたくさん書いてあるから A にしました。
X	なるほどね。
Y	でもこの間違いに気付いてなかったかもしれないです。
X	多分、この 1 行、間違ってるなっていうのをいったらその生徒は「ミスしない」を優先で書くじゃないですか。だからレポートを書く時に教科書見て、「確実にこれ書いてある。よっしゃ間違っていないや。」って、しっかり間違っていないか、自分の文が大丈夫かっていう、いうなれば自分の書いたものへの批判的思考力が高い子が育つ方が良いのか。そうじゃなくて、たくさん勉強した、よし学習を思い出そう、として一気にたくさん書いて、書いたら、多少間違った知識とかずれてる知識とか不足した表現とかが、きっとできると思うんです。でも学習した事をアウトプットするっていう作業にこう熱中して取り組むような、言い方難しいですけど、「探究心が高い生徒」とかが考えられるじゃないですか。で、この「探究心タイプ」と「批判的思考力タイプ」とどっちがいい生徒なんですか？

Z	コピペして欲しくないんで、間違えかをちゃんと確認して欲しい(「批判的思考力タイプ」)です。ちゃんと教科書を写すことで、これだけの量を簡単に書けるんで、なんかこうよく考えてっていう風に感じます。
X	なるほどね。結構自己批判しながらやるタイプですね。Yさんどっちですか？
Y	うーん。でも頑張ってるしなあ。どっちもどっちも頑張ってるんですよ。
X	そう、グラデーションあるけど、その2つのタイプでいうと、みたいな話ですね。A評価になる子が、着実に積み重ねていくタイプなのか、バーっと覚えてバーっとアウトプットして、でもっと(学習に)興味が出た、みたいなタイプ。
Y	なんか自分としては、できるだけいい評価にしてあげたいなと思って見てるからちょっとでも書けてたら、いいぞって思ってできるだけ拾ってあげたいので、たくさん書けた方をよくしちやってますかね。
X	その生徒は、自分が間違えてることもあんまり気付かないまま、突き進みますよね。
Y	そうですね。
X	逆タイプの生徒は、「間違ったこと言えねえな」ってなりますよね。これちょっと、求める子供像によって違うと思います。どっちもA評価になるけど、ちょっとどっちの子どもがいいかな。
Y	難しいです。
X	というのと、Zさんみたいに長く書けばいいわけじゃないというある種の教師側のバイアスもありますよね。

教師Xと教師YがA、教師ZがBをつけた成果物 No. 15 は、教師ZがBをつけた理由として、生活や産業について記述されている一方で、農業への記述の一部に誤りがあるとしている。しかし、教師Xからの問いかけを受けて、これより前の成果物で言及していた自己の評価時にかかるバイアスに引き付け、「自分の『文字多くしたら点数取れると思うなよ』っていうバイアスかもしれません」と言及し、自己の評価観を問い直している。さらに、その後、記述量について、自己のバイアスがかかっていないか省察し、「長く書いた方が価値になりがち」と発言した。これは、自己の評価観を問い直す中で、「価値があるものは何か」という本質的な問いを踏まえた発言と考えられる。その後、教師Xの「『探究心タイプ』と『批判的思考力タイプ』」という視点から、教師Zは「よく考えて」と思考の練り直しを求め、教師Yは評価基準にはないが、記述量も込みで評価している自己の評価観を問い直していると考えられる。

3-4. 省察による深まり

以上の省察会から、質の高い省察に向けた教師間の評価のズレに関する省察の意義を2点、まとめたい。

1点目は、自己の評価基準の解釈や評価に関するバイアスを問い直し、評価の公平性を高めることに繋がった点である。教師Yは、評価のスタイルが「国語力に依存している」こと、教師Zは、評価に影響を与える自分のバイアスを意識し、自らの評価の在り方を省察した。こうした自己の評価観を省察することを通して、例えば評価方法として文章記述以外にもプレゼンテーションによる評価の実施や文章量を限定した評価の実施など、それぞれの教師のバイアスに対して、より幅広い学習の見取り方へと授業改善していくことが考えられる。教師間の評価のズレに関する省察が、それぞれの教師が高く成績を付けてしまい「がち」な成果物の特徴を明らかにし、自己の評価観を問い直すきっかけにできたと考えられる。

2点目は、評価の視点の多様化に繋がり、より本質的な価値を考える機会とできた点である。教師Zは、「価値があるものは何か」という本質的な問いを踏まえて省察し、それを受けたことで教師Xの「探究心タイプ」と「批判的思考力タイプ」という視点から、教師それぞれが自己の評価観を問い直すきっかけとなった。教師間の評価のズレに関する省察が、評価の中で何に価値を置くか、ALACTモデルでいうところの「自分が本当に大切にしていることや価値観、物事の本質などを分析する」局面に繋がったと考えられる。

4. 成果と課題、展望

4-1. 成果

本研究は、まずARACTモデルを中心に教職大学院における省察を示し、その中で、これまで「理論と実践の往還」の中に位置づけた省察を意識的にその文脈から問い直し、省察者の置かれた状況を分析する性質のものであるメタ省察が求められることを示した。次に、質の高い省察を目指して、異なる他者と協働して省察することで、教師の経験年数や専門分野といったパーソナリティの違い、評価基準の解釈や教育方針といった指導上の違いを捉える必要性を示し、教師間の評価のズレを省察する意義について説明した。最後に、教職大学院生と若手教師で実際に行った省察会を基に、教師間の評価のズレに関する省察が質の高い省察に繋がることを示した。

本研究の特質は、教師間の評価のズレを否定的に捉えるのではなく、それを省察の起点として活用することで、それが教師の授業改善や生徒の学びへの還元や教師同士の教育観の共有、双方向の刺激にも繋がることを示したことである。そうした質の高い省察こそが、教師の成長に繋がる重要な概念であり、学校教育の課題とされる問題状況に対応するための教師としての資質能力を磨く手段になるだろう。教師間の評価のズレに関する省察が、冒頭に述べたように、教育の質の向上を目指すために教師の「余白」の中で行われるべき、日々の教育活動に対する教師の省察のやり方の一つとなり得ることを示した。

4-2. 課題と展望

一方で、本研究のような教師間の評価のズレに関する省察を行う上での課題も残る。例えば、評価のズレを肯定的な省察につなげる具体的な方法が示されていない点である。教師間の評価のズレを省察の起点とすることの意義は示したが、単にズレを認識するだけでは建設的な省察につながらない可能性がある。評価のズレが対話の場で対立を生んだ場合、どのように対話を進めれば前向きな省察になるのか、さらにその具体的な進行方法やファシリテーションの技法はまだ明らかになっていない。また、本研究は教職大学院生と若手教師の評価観に着目した一方で、教職大学院での省察がどのように生かされているかまでは言及できていない。冒頭に示した中央教育審議会「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」に対して、中央教育審議会「教育課程部会 教育課程企画特別部会（第1回）」（令和7

年 1 月 30 日) より、今後諮問を踏まえた検討が行われていくことから、本研究を継続することを通して、教育の質の向上を目指す省察の在り方を問い続けたい。

引用・参考文献

- F・コルトハーヘン編、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トック・アプローチ』学文社。
- 石井英真（2014）「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」『日本教師教育学会年報』第 23 号、pp.20-29。
- 金田裕子（2021）「教師の専門性を高める記録と省察」『宮城教育大学教員キャリア研究機構研究紀要』第 3 号、pp.11-21。
- 金子遥（2022）「教職大学院と学校現場での学びを結びつけるメタ省察—『理論と実践の往還』及び『省察』を問い直して—」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 11 号、pp.75-86。
- 金子遥・東俊克（2023a）「メタ認知を軸とした社会科の「指導—評価」モデルの開発—中学校社会科『関東地方』を例に—」『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第 5 号、pp.99-108。
- 金子遥・東俊克（2023b）「環境を視点とした地域教材の開発(2)—小中高の関連を踏まえた地域教材授業実践—」『京都教育大学環境教育研究年報』第 31 号、pp.1-9。
- 金子遥・東俊克・竹内佑太（2024a）「省察会を通じた中学校社会科の授業改善—生徒の成果物に対する評価のズレに着目して—」『京都教育大学環境教育研究年報』第 32 号、pp.11-18。
- 金子遥・東俊克・竹内佑太（2024b）「メタ省察による教職大学院での学びの活用—生徒の成果物による評価のズレに着目して—」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 13 号、pp.23-32。
- 松井広美（2024）キャリア教育科目におけるルーブリックの活用—学生評価と教員評価のズレに着目して—『目白大学高等教育研究』第 30 号、pp.67-74。
- 斎藤有吾・小野和宏・松下佳代（2017）ルーブリックを活用した学生と教員の評価のズレに関する学生の振り返りの分析—PBL のパフォーマンス評価における学生の自己評価の変容に焦点を当てて—『大学教育学会誌』第 39 巻、第 2 号、pp.48-57。
- 杉山雅俊（2012）「教員養成における省察の視点のメタ認知に関する研究—小学校理科の模擬授業を事例として—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部』第 61 号、pp.141-150。
- 竺沙知章（2020）「教師の成長プロセスと教職大学院教育の課題」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 9 号、pp.29-36。
- 中央教育審議会（2024）「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮

問)」令和 6 年 12 月 25 日。

- 中央教育審議会（2025）「教育課程部会 教育課程企画特別部会（第 1 回）」令和 7 年 1 月 30 日。
- 徳永俊太・富永吉喜・辻元弘（2020）「省察を軸にした教職大学院の授業—『小文字の理論』に着目して—」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 9 号、pp.1-12。

注

¹ 現在、大阪人間科学大学所属。

（2025 年 2 月受理）