

教育センターにおけるグループモデレーションを用いた 研修プログラムの開発と試行

佐々木 弘 記*

(平成19年6月13日受付, 平成19年12月14日受理)

The Development and Trial of the Teacher In-Service Seminar Program using Group Moderation at the Education Center

SASAKI Hironori*

The purpose of this study is to develop the teacher in-service seminar program at the education centre as a model of “reflective practice” and to clarify how “reflection” and “deliberation” are realized. “Group Moderation” was introduced in this teacher seminar program with the objective being the development of ability and skills to evaluate the students’ work and create the instructions for the set task. Through the trialing of this program, two sets of results were suggested. The first was that the participants developed a raised “awareness” owing to a variety of perspectives through “reflection” and “conversation”. The second was that “awareness” worked in “deliberation” when evaluating the students’ work and creating the instructions for the set task.

Key Words : reflective practice, professional development, teacher education, group moderation

1 本研究の目的

本研究は、「反省的实践」^{註1}をモデルとする研修として、グループモデレーションという手法に着目し、教育センターの研修講座において、「省察」^{註2}と「熟考」^{註3}の思考活動を組み込んだ研修プログラムの開発を試み、どのような「省察」と「熟考」の実践的思考が行われるか、その実相を明らかにすることを目的とする。

現在、都道府県や政令指定都市のほとんどには、現職研修の中核機関として教育センターが設置されている。1960年前後に各都道府県に作られた理科教育センターを母体として、教育センターは全国に次々と設立され、2004年度には、256機関が全国教育研究所連盟に加盟するに至っている。⁽¹⁾教育センターは、毎年数多くの研修講座を開催しているが、これらの講座の大半が一方的な講話や講演による伝達講習のスタイルで実施されているとの批判がある。⁽²⁾これについては、1999年12月の教育職員養成審議会第3次答申で、「研修が体系的に整備される一方、その内容・方法が画一化され、各教員自身が受講したいと考えるそのニーズに応じた研修の機会が少ない」と問題点が指摘された。この問題点は、技術的合理性に基づき、一般的で、普遍的な指導方法や教材を、限られた時間の中で効率よく伝達しようとする「技術的実践」モデルに依拠した研修を教育センターが指向してきたことに一因があると考えられる。

佐藤は、これまでの教師教育は「技術的実践」モデルにより授業技術の一般化を可能にし、教師教育の制度化を実現してきたことを認めた上で、今後は、個性的で創造的な教育を追求するため「反省的实践」をモデルとする教師教育の必要性を指摘している。⁽³⁾では、「反省的实践」をモデルとする研修とはどのような研修なのか。佐藤は、教師の専門的力量を、「問題状況に主体的に関与して子どもとの生きた関係をとり結び、省察と熟考により問題を表象し解決策を選択し、判断する実践的見識」に求めている。⁽⁴⁾この考えに則れば、「実践的見識」の形成を目指し、「省察」と「熟考」の思考活動を経験する過程を研修講座の中に実現することが「反省的实践」をモデルとする研修と言えよう。今後、学校において、ますます複雑化する文脈で複合的な問題を扱っていく教師にとって、教育センターの研修の中で、問題を省察し、理論的な概念や理論を実践の文脈に対応させて翻案する思考活動を経験することは教職の専門性の基礎を培う上で重要であると考えられる。

こうした「反省的实践」をモデルとする研修に関する先行研究では、「授業カンファレンス」⁽⁵⁾や「授業リフレクション」⁽⁶⁾などの授業研究の方法が提唱され、校内研修に取り入れられている。これらの研修では、まず、授業参観が行われ、授業の様子をVTRで撮影するとともに、参観者は授業の様子をつぶさに観察する。そして、授業

*兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

後の授業反省会において、VTRを再生しながら、授業者と参観者による、「省察」と「対話」が行われる。これらの過程を通して「気付き」^{注4}が生じ、「熟考」することで授業改善につながる「実践の見識」を形成しようとしている。ところが、教育センターの研修講座に「授業カンファレンス」や「授業リフレクション」を取り入れるのは、授業参観が必要となるため、実現は難しい。VTRで授業参観の代替とするには、授業のリアリティが伝わらない。したがって、授業を対象とした「反省的实践」をモデルとする研修は、校内研修としてはふさわしいが、教育センターを会場として行われる研修講座では適しているとは言い難い。では、「授業カンファレンス」や「授業リフレクション」以外に、「省察」と「熟考」の過程が組み込まれた研修は教育センターで行われているのだろうか。

筆者が勤務するA県の教育センターの現在の研修講座を見てみると、同審議会第3次答申で研修方法の画一化を指摘されて以来、参加型の研修として協議が取り入れるなど工夫が見られる。協議の中で、参加者が意見交換をすることは、「省察」と「対話」が組み込まれているとも言えるが、「気付き」が生じる保障はない。また、習得した知識・技能を用いて参加者が学習指導案を作成する研修も行われているが、それを「熟考」と言うには、実践の文脈が不足している。したがって、現在のA県の教育センターの研修講座では、「反省的实践」モデルに基づく研修の実施は課題を抱えていると言える。やはり、その手だてが組み込まれた研修プログラムを新たに開発する必要があると考える。

そこで、本研究では、冒頭で記した目的のもと、グループモデレーションという手法を取り入れて研修プログラムを開発し、教育センターの研修講座として試行をすることを通して、次の二点を検討するものである。

- ・「省察」と「対話」を通して、どのような「気付き」が生じるか。
- ・生じた「気付き」に関連して、どのような「熟考」が行われるか。

2 研修方法としてのグループモデレーション

(1) グループモデレーションとは

Gippsは、評価の信頼性の概念を発展させ、comparability(比較可能性)という概念を提唱した。⁷⁾これは、複数の評価者の間で評価規準を共通理解し、同じ採点や評定のルールを用いることで評価の一貫性を保持しようとするものである。この比較可能性を高めるための手法がモデレーション(moderation)である。モデレーションは、評価結果を統一する方法と評価過程を統一する方法に大きく分類できる。評価結果を統一する方法として、統計的モデレーション(statistical moderation)やスケール

(scaling)がある。統計的モデレーションとは、ある評価によって得られた生徒の得点を、他の評価の手法で得られた得点を基にして調整する統計的な方法である。また、スケールとは、科目間の評価の調整を図る統計的な方法である。能力の高い生徒が難しい科目を選択した場合、高い評価が得られにくくなるのを埋め合わせをするものである。

一方、評価過程を統一する方法として、グループモデレーションがある。各学校の教師が、児童生徒の書いた作品やワークシートなどの資料を持ち寄って、どのように評価をしたのか検討し、評価が一致するように調整する手続きのことである。グループモデレーションは、イギリスやオーストラリア、アメリカ等で行われており、州、郡、地区、各学校など様々な範囲で、同一の教科を担当する教師が集まって実施されている。

鈴木は、「グループモデレーションの目的は評価の統一だが、同時にその副産物として、評価規準の解釈の議論を通して、各教師が日ごろの学習指導の向上の機会ともなることが注目されている」と述べている。⁸⁾本研究ではこの点に注目し、グループモデレーションは評価の統一だけでなく、教師の専門的力量的の向上に役立つと考えた。

グループモデレーションの手順は、表1に示すようなものである。⁹⁾

表1 グループモデレーションの手順

1. 単元・授業を選び、評価資料を特定する。
2. 教師は、授業を通して児童生徒の評価資料(レポート、作文、作品など)を収集する。
3. 各教師は自分なりにその評価資料を評価してみる。
4. その中からいくつか評価が難しかったものを評価資料サンプルとして選ぶ。
5. 教師が会合に評価資料サンプルを持ち寄る。その会合で他の教師にその資料サンプルを評価してもらい、自分の行った評価と比較する。
6. 教師の間で評価が一致するよう協議し、合意を得る。
7. 自分と他の教師の評価の違いや、自分はどの点に注目して評価したかなど話し合う。
8. 協議したことを振り返る。

こうしたグループモデレーションについて、手順を見ると、グループモデレーションの参加者が持ち寄った評価資料サンプルを介して、自分の判断と他の人の判断とを比べることにより、評価観が交換され、自分の評価が甘いかどうか、独りよがりかどうか、などが検討される。この過程は、評価資料サンプルを見て、自分の指導経験

と照らし合わせながら「省察」し、他の教師との「対話」を通して、「気付き」を促す過程になると考えられる。また、この手順に追加して、他の評価資料を評価したり、指導の手だてを創造したりする過程を加えれば、その過程で「熟考」の思考活動が行われることが期待できる。

では、「反省的实践」をモデルとする研修において、研修領域として、どのような教師の専門的力量を取り上げればよいであろうか。グループモデレーションの目的は、もともと評価過程の統一であることから、研修対象として、学習評価の力量を取り上げ、学習評価の面で求められる具体的な力量について検討することとする。

(2) 研修対象としての学習評価の力量

2000年12月に教育課程審議会から「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」が答申された。これを受けて、2001年4月に文部科学省から児童生徒の指導要録の改善の通知が出された。その中で、教科の学習指導の記録が全面的に目標準拠評価になった。これに伴い、国立教育政策研究所教育課程研究センターからは、各学校が評価規準づくりや評価方法の工夫をする際の参考資料として「評価規準、評価方法等の研究開発」が出された。

各学校ではその資料を参考に、各教科の評価規準づくりや評価方法の工夫・改善が行われている。教師は、作成した評価規準に基づいて、観点別評価を進め、授業中の児童生徒の学習活動や児童生徒が作成した作品やワークシートのなどを「十分満足（A規準）」^{註5}「おおむね満足（B規準）」「努力を要する（C規準）」の3段階で評定することになった。ところが、同一の評価規準を用いても、その解釈が教師によって差異があり、評定^{註6}にばらつきがあるのが現状である。各学校で設定した評価規準を適切に用いて評定する力量が求められている。

一方、学習指導要領の最低基準性が提示され、A、B、Cの三段階の評定をして記録することよりもむしろ、C規準と評定された作品などに対して、該当児童生徒の学力の実態に応じて、B規準に引き上げるための手だてを創造すること、及びB規準と評定された作品などに対して、A規準に引き上げるための指導の手だてを創造することが学力の保障となり大切である。したがって、教師には、上の規準に引き上げる指導の手だてを創造する力量が必要となる。

これらのことから、現在、学習評価の面で教師に求められる力量として、次の二点が挙げられる。

- (1) 各学校で設定した評価規準に基づいて適切に評定する力量（以下「評定の力量」と記す）
- (2) 上の規準に引き上げるための指導の手だてを創造する力量（以下「指導の手だての力量」と記す）

これまでの教育センターでの研修講座には、これらの

力量形成を目的としたものもあった。午前中に目標準拠評価のねらいや内容に関する講演を行い、午後には教科別に分かれて評価規準の説明や実践事例の発表を行うものである。これは、講義による知識・技能の伝達という「技術的実践」モデルによる研修によって、学習評価の力量を向上させようとする研修講座である。しかし、いくら具体的な評価規準を用いても、その解釈が教師によって差異があり、評定にばらつきがある現状では、評価規準の解説や伝達による研修では「評定の力量」向上は期待できない。また、「指導の手だての力量」についても、一人一人の児童生徒の学力の実態が多様な中で、一般的な手だてを習得しても必ずしも学力を保障する手だてにはなり得ない。そこで、「評定の力量」と「指導の手だての力量」を「反省的实践」をモデルとする研修の中で向上させることを目指し、グループモデレーションを取り入れた研修プログラムの開発を試みることにする。

3 研修プログラムの開発の試み

(1) プログラムの目標

- ① グループモデレーションの「省察」と「対話」を通して、受講者に学習評価についての「気付き」が生じる。
- ② 生じた「気付き」に関連して、受講者は「熟考」を行う。

(2) プログラムの作成

表1に示したグループモデレーションの手続きを基本的に用いるが、この手続きでは、教育センターの研修講座では実施しにくい点や、目標を達成するのに不十分な点もある。そこで、次のようにグループモデレーションの手続きを変更する。

まず第一に、筆者が担当する研修講座では、受講者が全校種にわたるため、特定の校種・学年・教科の評価資料を持ち寄ることができない。そこで、教育センターで事前にグループモデレーションを行う教科・単元を決め、研修講座で用いる評価資料をあらかじめ準備し、それを評価資料とする。

第二に、事前に評価資料を評定しておくことができないので、研修プログラムの導入部で準備した評価資料の評定を行うことにする。

第三に、グループモデレーションによって生じた「気付き」に関連して、「熟考」の思考活動を行うため、次の二つの段階を加える。

- BやCと判断された評価資料を上規準に引き上げるための手だてを創造する段階。
- グループモデレーションの後、別の評価資料を評定し、変容を確かめる段階。

上記のことを考慮しながら、研修プログラムを作成し

た。研修プログラムの流れを図1に示す。

前半の①～④の段階は、事前に準備した評価資料を評定し、グループモデレーションの手続きを実行する段階である。後半の⑤～⑦の段階は、グループモデレーションによって生じた「気付き」に関連して、実践の文脈で「熟考」を行う段階である。

(3) 実施形態

教師一人一人の参加意識が高まるよう3～4人の小グループでの協議形式とする。なお、協議が特定の教師だけの意見によってリードされないように協議の手順を事前に決めておく。

(4) 評価資料

佐々木・土屋が、国立教育政策研究所の事例を分析したところ、評定に用いる評価資料には、「レポート等」と「行動観察の記録」を用いる場合が最も多いことを報告している。⁽¹⁰⁾ そこで、開発する研修プログラムの中でグループモデレーションを行う際には、評価資料として、児童生徒が作った「レポート等」を用いることとする。

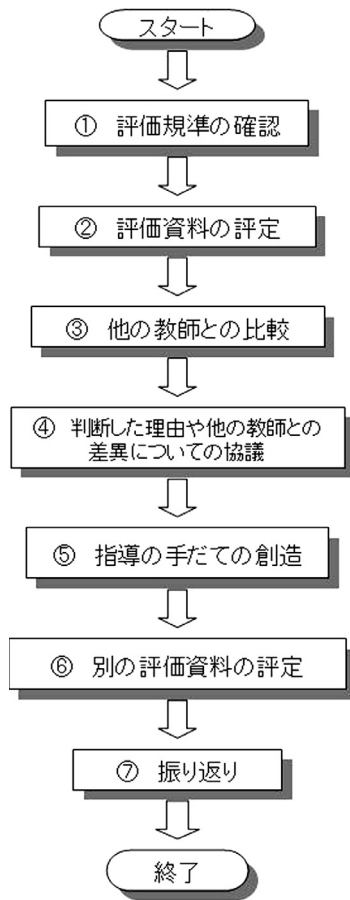


図1 研修プログラムの流れ

(5) 研修プログラムの手順

研修プログラムの流れに沿って手順を説明する。

- ① 3～4人のグループに分かれ、国立教育政策研究所の評価基準を基にした「評価資料の具体」を提示し、その基準に基づいて、準備した評価資料を評定することを確認する。
- ② 評価資料をグループ内でローテーションし、A, B, Cの3段階で評定する。
- ③ 机の上に評価資料を並べ、自分が行った評定と他の教師が行った評定とを比較する。
- ④ グループ内で、それぞれが行った判断の理由や他の教師の評定との差異などについて協議し、評定ができるだけ一致するように話し合う。
- ⑤ C規準と評定された評価資料に対して、B規準に引き上げるための手だて、及びB規準と評定された評価資料をA規準に上げるための指導の手だてを付箋紙に書き出し、話し合う。
- ⑥ 導入部で評定した評価資料とは別の評価資料を用いて評定する。
- ⑦ 協議したことを振り返る。

(6) プログラムの効果の検証方法

プログラムの目標それぞれについて、次の方法で検証する。

- ① 研修プログラムの終了後に自由記述の質問紙調査を行い、その記述を分析し、どのような「気付き」が生じているか検証する。
- ② 指導の手だてを記入した付箋紙の記述や枚数を分析し、質問紙の「気付き」との関連から検証する。また、グループモデレーション実施前後の評価資料の評定値を分析し、質問紙に書かれた「気付き」との関連から検証する。

4 研修プログラムの試行と検証

(1) 試行の目的

A県教育センターでの試行を通して研修プログラムの効果を検証すること。

(2) 研修講座の実際

- ・日 時：2003年6月20日（金）
- ・対象者：教員35名、内訳は、小学校20名、中学校7名、高等学校7名、特別支援学校1名

評価資料として、ある小学校から図2のような第5学年の児童が地元の自動車工場を見学後作成した「自動車新聞」を借り受けた。これを児童が作った「レポート等」の一つと捉え、評価資料として研修プログラムで使うことにした。

受講者3～4人を1グループにして、小学校6、中学校2、高等学校・特別支援学校2の計10グループに分けた。評価資料に小学校で作成した自動車新聞を用いたた



図2 自動車新聞の一例

め、分析の対象者は小学校の教師からなる6グループ19名(20名中1名は早退した)のみにすることにした。小学生を指導した経験がないと、自分の指導経験に照らし合わせて「省察」することができないと考えたからである。

まず第一に、「我が国の工業生産」の単元の評価規準を教科書会社が提供する評価規準から抜き出して提示した。その評価規準を基にして自動車新聞を評価することをグループ内で確認した。自動車新聞を評価する際には、具体的には、「観察・資料活用の技能・表現」を評価の観点として、更に具体的な評価規準を「自動車工場を的確に取材している」「基礎的資料を効果的に活用している」「分かりやすくなるように表現を工夫している」の三つに設定した。次に、No.1～7にナンバーリングした自動車新聞を各グループに配布した。この自動車新聞は評定に偏りがないように事前に選択しておいたものである。更に、具体的な評価規準に沿って3段階で評定し、チェックカードに記入していった。そして、3段階の評定を点数化してその合計を記入した。すなわち、1枚の自動車新聞に対して、受講者それぞれが、三つの具体的な評価規準で評定することになるので、合計点が最低3点から最高9点の評定点を決めることになる。1枚の自動車新聞につき、1分30秒間で判断して、グループ内でローテーションして評定をしていった。次に、それぞれの自動車新聞についてグループ内で平均点を算出し、机の上に平均点の高いものから順に並べた。並べた自動車新聞を前にして、参加者はどのようにしてそれぞれの評定を決めたのか、具体的な理由を上げながら順に説明した。そして、全体を見渡しながら協議を行い、B規準とC規準の境界を決めた。更に、B規準とA規準の境界も同様に協議して決定した。

その後、しばらく時間を置いて、上の規準を達成させるための手だてを創造する場面に入った。受講者は、C

と評定された自動車新聞をどのように指導したらB規準を達成できるか付箋紙に書き出した。書き出した後、受講者一人一人が指導の手だてを発表し、グループ内で共有した。同様に、B規準と判断された作品をどのようにしてA規準に上げるかについても話し合った。

次に、導入部で用いたものとは別に準備しておいたNo.8～12の自動車新聞を配布し、それを同様の方法で評定した。この5枚の自動車新聞も偏りがないように選択しておいたものである。

そして、最後にグループモデレーションを振り返り、質問紙に気付いたことや感想などを箇条書きで記述し、プログラムを終了した。

(3) 結果と考察

① グループモデレーションの「省察」と「対話」を通して、受講者はどのような「気付き」を生じているか。

次に示すのは、ある受講者の質問紙の記述である。

- 新聞による評価の前に、見学で何を見るように(工夫は?、努力は?)指導があったのか、どのような様式(見出しや思ったこと)で書くように指導があったのか、疑問に思った。(ア)
- 個人的な評価では、いわゆる「絶対評価」ができないということを感じた。
- 「見た目」だけでなく、文章や絵などを通して、その子の思いや感動、興味、学習の広がりやきちんととらえていかないと、その子の伸びようとする芽を大切にすることができないと思った。(イ)
- すっきりとした表現(新聞)になっていると様子に高い評価をしているグループには疑問を持った。

この受講者は箇条書きで4文書いている。(ア)から、どのような指導をしたのか分からないから、評価がしにくいことを指摘しており、「指導と評価」の大切さにつながる「気付き」をしていると考えられる。また、(イ)では、表面上のことだけでなく、一人一人の児童の学習状況に応じた評価の必要性を指摘している。このように、受講者の記述には、グループモデレーションでの「省察」と「対話」を通しての、「気付き」が述べられている。

次に示すのは、別の受講者の記述である。

- ねらいや観点をしっかりつかんで評価しないとけない。(ウ)
- インパクトだけでなく、内容をよく読み、ねらいに迫っているかどうかについて評価が大切。
- 評価の規準が実際にやってみることで絞れてきたような気がする。(エ)
- 新聞を書かせる、ねらいをはっきりさせて作業に入らせることが大事。(オ)

この受講者も箇条書きで4文書いている。(ウ)(オ)から、自動車新聞を書く前に、ねらいをはっきりさせて書かせることの大切さに気付いていることが分かる。また、(エ)から、演習を通して規準が絞れることの良さに気付いている。

このように受講者が書いている箇条書きのそれぞれの内容を吟味して、分類した。この研修を通して新たに気付いたことやこれまでの認識を新たにすると判断できる内容を「気付き」に、演習の評価を述べているものは「演習の評価」に、今後のプログラムの活用について述べているものは「今後の取り組み」に分類したのが表2である。

受講者中の分析対象者である19名の質問紙には、全部で68文があり、最も少ない記述の受講者は2文、最も多い記述の受講者は7文であった。一人当たり平均3.6文であった。演習を通しての「気付き」を記入していた受講者は17人(89%)おり、51文(75%)であった。

「気付き」の文のカテゴリーの中で、最も多かったのが、「話し合いの大切さ」に気付いていたもので、9文(13%)であった。次に、多かったのが「個人・グループ

による差異」で8文(12%)であった。その他、「評価における指導の重要性」や「見た目に左右されがちな評価」「実態が見えない評価の困難さ」に気付いていたものへと続く。

以上の結果から、グループモデレーションでの「省察」と「対話」を通して「話し合いの大切さ」や「個人・グループによる差異」など学習評価に対する多様な「気付き」が生じていることが考察できる。

② 「省察」と「対話」を通じた「気付き」に関連して、どのような「熟考」が行われたか。

・「評定の力量」について

グループモデレーションの事前に評定した7枚の自動車新聞の評定値とその標準偏差を表3の左側に示す。標準偏差を見ると、No.5の新聞の標準偏差が1.66で最もばらつきが大きかったことが分かる。一方、最も標準偏差が小さかったのがNo.6の0.89であった。7枚の標準偏差の平均値は1.15と比較的高く、標準偏差1.0を超えている新聞は4枚(57%)であった。

グループモデレーション実施後の自動車新聞5枚の標準偏差を見ると、No.11の新聞の標準偏差が1.03で最も大

表2 アンケートの記述文の分類

カテゴリー	サブカテゴリー	記述の例
気付き (51)	話し合いの大切さ (9)	多数の教員で話すことの有効性を感じた。 多くの人の意見を参考にして評価していくことが必要ことが分かった。 学年団・教科当などでしっかりした共通理解が必要である。
	個人・グループによる差異 (8)	同じものでも評価の仕方、作品の見方が先生によって違っている。 同じものを見て人も人によって違いがあることがよく分かった。 評価は人によってばらつきがあることがよく分かった。
	評価における指導の重要性 (7)	指導者がどういう思いで指導したのかで評価は変わってくる。 教師の役割が大きく、アドバイスで新聞の内容が変わってくる。 評価の観点が事前に決定しているなら、そのように書かせるための手だてを自分ならする。
	見た目に左右されがちな評価 (5)	絵や文字の巧みさで左右されがちな面がある。 すっきりとした表現になっている様子に高い評価をしているグループが見られる。 インパクトだけでなく内容をよく読みねらいに迫っているかどうか評価が大切である。
	実態が見えない評価の困難さ (4)	子どもの姿が見えないところで評価するのはむずかしい。 どのような指導や学習がなされたのか分かり得ない状況での評価は難しい。 その時持っていた資料が分からないので、資料の活用能力は見切ることができない。
	先行評価が後に影響 (3)	最初に読んだものの影響が大きい。 どの新聞から見たのかで後の評価に差があるかもしれないと思った。 NO.2から見たので後はできてないところが目についてしまった。
	ねらいを明確にした指導 (3)	新聞を書かせるねらいをはっきりさせて作業に入らせることが大事。
	評価する際の規準の大切さ (2)	ねらいや観点をしっかりつかんで評価しないといけない。
演習の評価 (12)	その他 (10)	明確な目標があればその評価にも妥当性が出ると思う。 指導方法に余り新鮮なものがなく、自分たちの指導する力量のなさを感じた。 つつい個人個人をよく見てやろうと思うために評価が甘くなるように思えた。
	研修時間の確保の困難さ (3)	日常の多忙さの中でどの程度生かせるかが課題。 難点はこの時間を学校の中でどう作り出していくかにある。 このような研修を全体でやる時間は日々の中では取れない。
今後の取り組み (5)	その他 (9)	実現可能なアイデアが多かった。 時間をとって実際にやってみたい研修内容だった。 今日の実践研修は大変参考になった。
		学校へ帰ってもできるところから実践してみたい。 活用の工夫が必要だが、夏の研修に盛り込みたい。 本校も同学年でしてみたいが、単級なので…。

※ () 内の数字は箇条書きの記述文の数

きい。一方、最も標準偏差が小さかったのが No.12の0.69であった。5枚の標準偏差の平均値は0.89とグループモデレーション実施前よりばらつきが小さくなっている。また、標準偏差1.0を超えている新聞は1枚(20%)だけになった。この結果を基に、グループモデレーション実施後に行われた自動車新聞の評価において、どのような「熟考」が行われたのかを考察する。

グループモデレーションを実施する前には、受講者は、提示された評価規準の文言に沿って、自分なりの解釈に基づいて自動車新聞を評価したと考えられる。その結果、同一の評価規準を用いても、受講者それぞれによって見方や考え方に差異が大きいため、評定に比較的ばらつきが大きかったのだと考えられる。

その後、受講者はグループモデレーションに入り、評価結果を他の教師と比較する中で、個人によって自動車新聞の評定に差があることが明らかになるにつれ、同一の評価規準を用いても、かなりばらつきがあることに気付いている。このことは、次のような質問紙の自由記述から分かる。

- 同じものでも評価の仕方、作品の見方が先生によって違っている。
- 同じものを見ても人によって違いがあることがよくわかった。
- 評価は人によってばらつきがあることがよく分かった。

さらに、グループモデレーションで意見を交換するうちに、自動車新聞を評価する際に、見た目だけに左右されてはいけないことに気付いたことが、次のような質問紙の自由記述の中からうかがえる。

- 絵や文字の巧みさで左右されがちな面がある。
- すっきりとした表現になっている様子に高い評価をしているグループが見られる。
- インパクトだけでなく内容をよく読み、ねらいに迫っているかどうか評価が大切である。

また、先に評価した資料が後に影響することに気付いたことが、次のような質問紙の自由記述からうかがえる。

- 最初に読んだものの影響が大きい。
- どの新聞から読んだのかで後の評価に差があるかもしれないと思った。
- No.2から見たので後はできてないところが目についてしまった。

このように、受講者らは、「個人・グループによる差異」や「見た目に左右されがちな評価」があること、「先行評価が後に影響」することなどに気付いた上で、事後に5枚の自動車新聞を評価していったことになる。よって、事後に自動車新聞を評価する段階では、評価規準をそのまま適用するのではなく、見た目だけに左右されないように気を付けたり、先に評価した資料に影響されないように注意したりしながら、自分の見方や考え方を調整して評価した結果、ばらつきが小さくなったと推察される。

このことから、自動車新聞を評価するという問題解決場面において、グループモデレーションの過程で生じた「気付き」を働かせながら、自分なりに評価規準を翻案し、新聞を評価するという「熟考」の一面が明らかになったと言える。

- 「指導の手だての力量」について

表3 自動車新聞の評定値

グループ	No.1	No.2	No.3	No.4	No.5	No.6	No.7	事前平均	No.8	No.9	No.10	No.11	No.12	事後平均
A	6	8	5	7	5	4	7		4	8	3	5	6	
	6	7	4	6	6	5	6		4	9	3	5	6	
	7	4	7	4	6	7	5		5	8	4	4	6	
B	8	8	6	6	8	6	7		5	7	5	6	5	
	7	7	5	5	5	6	8		5	7	3	4	5	
	5	9	6	6	4	5	9		5	8	5	5	5	
	6	7	6	6	9	6	7		4	8	4	7	5	
C	6	8	5	6	9	6	8		4	9	4	5	4	
	6	9	4	7	9	6	7		3	8	5	5	4	
	9	9	5	7	9	6	7		6	9	4	7	5	
D	6	6	4	6	7	5	7		3	8	3	3	5	
	6	6	5	6	5	6	6		6	6	4	5	5	
	6	7	6	7	6	6	7		5	8	4	5	6	
E	5	8	6	5	7	7	8		6	7	3	6	6	
	5	6	4	5	5	5	5		5	7	4	6	5	
	5	9	4	5	7	4	7		5	9	3	5	4	
F	7	7	6	6	8	6	8		5	6	6	5	5	
	8	9	5	8	8	7	8		6	8	5	4	5	
	5	9	4	5	5	5	7		5	8	4	4	6	
標準偏差	1.15	1.39	0.94	0.97	1.66	0.89	1.03	1.15	0.92	0.92	0.88	1.03	0.69	0.89

表4 指導の手だてとして書き出した付箋紙の枚数

グループ	No.1	No.2	No.3	No.4	No.5	No.6	No.7	合計(枚)	平均(枚/人)
A	3 (1) [2]	0 (0) [0]	9 (5) [4]	3 (1) [2]	4 (1) [3]	8 (4) [4]	0 (0) [0]	27 (12) [15]	6.8
B	3 (0) [2]	0 (0) [0]	6 (2) [3]	2 (0) [2]	3 (0) [3]	5 (1) [4]	0 (0) [0]	19 (3) [14]	4.8
C	1 (0) [1]	0 (0) [0]	8 (3) [5]	2 (2) [0]	0 (0) [0]	5 (2) [3]	0 (0) [0]	16 (7) [9]	5.3
D	2 (0) [2]	1 (0) [1]	4 (2) [2]	1 (0) [1]	2 (1) [1]	2 (0) [2]	0 (0) [0]	12 (3) [9]	4.0
E	5 (1) [4]	0 (0) [0]	8 (3) [5]	2 (1) [1]	5 (1) [4]	2 (1) [1]	0 (0) [0]	22 (7) [15]	7.3
F	8 (1) [7]	1 (0) [1]	6 (3) [3]	3 (1) [2]	4 (1) [3]	4 (2) [2]	0 (0) [0]	26 (8) [18]	8.7
合計	22 (3) [18]	2 (0) [2]	41 (18) [22]	13 (5) [8]	18 (4) [14]	26 (10) [16]	0 (0) [0]	122 (40) [80]	6.1

※ () 内の数字は、単純な指示の記述数を表す。

※ [] 内の数字は、具体的な指導の記述数を表す。

指導の手だてを書き出す場面では、受講者は自動車新聞を見ながら、次々に付箋紙に書き出していた。付箋紙には、「見出しを書かせる」「感想と取材してきたことを分ける」「段落ごとに書く内容を限定させる」等様々な指導の手だてが書かれていた。表4に、書き出した付箋紙の枚数を挙げた。付箋紙の枚数は合計122枚で一人当たり平均6.1枚であった。

更に、付箋紙に書かれた指導の手だての記述を表5のように、単純な指示と具体的な指導に分類した。単純な指示とは、自動車新聞を一見して確認できる事実の印象から指導の手だてを考えたと推察できるものである。一方、具体的な指導とは、自動車新聞の書き方を指導する方法を具体的に記述しているものである。例えば、「書く前に、紙面のおよその計画、配置を立てる」「書く前に、取材した内容の何を載せるか考えさせる」などの記述が具体的な記述に該当する。これらは、紙面の配置に問題点を見付け、自動車新聞を作成する前の計画段階で、あらかじめおおまかなレイアウトを決めておくよう指導することの必要性を指摘しているものである。

表5 付箋紙の記述の分類

分類	記述例
単純な指示	<ul style="list-style-type: none"> ・図を入れる。 ・見出しを付ける。・整理する。
具体的な指導	<ul style="list-style-type: none"> ・取材内容のどんなことを最も表現したのか、決めておくよう指導する。 ・書く前に、紙面のおよその計画、配置を立てる。 ・見出しをつけ、紙面の構成を考えて分かりやすい表現の工夫をする。

分類の結果を表4のカッコ内に示した。付箋紙の約3分の1に当たる40枚は、単純な指示であった。他方、付箋紙の記述の約3分の2に当たる80枚に具体的な指導の手だてを記入していた。この結果を基に、グループモデレーションにおいて、指導の手だての創造の段階でどのような「熟考」が行われたのか考察する。

事後の質問紙の自由記述の中で、「評価での指導の重要

性」に気付いた記述には、次のようなものがある。

- ・指導者がどういう思いで指導したのかで評価は変わってくる。
- ・教師の役割が大きく、アドバイスで新聞の内容が変わってくる。
- ・評価の観点が事前に決定しているなら、そのように書かせるための手だてを自分ならする。

受講者は、評価においては、指導が重要な役割を果たすことに気付いた上で、学習の文脈に応じた具体的な指導の手だてを講じていると考えられる。自動車新聞の表面上の事実だけから指導の手だてを考えているのではなく、その事実の原因を推測し、ねらいに応じた指導の重要性を踏まえて記述している。例えば、付箋紙に書かれた「仕事の大変なことについてインタビューするように指導しておく」「取材する内容をあらかじめ指導する」等の指導の手だては、自動車新聞を見て、書かれている記事が、自動車工場の具体的な仕事の様子を表していないことを見極め、取材に問題があることを推測し、取材時の指導の改善について記述したものと思われる。これは、自分の指導経験を参照し、学習の文脈に応じて指導の手だてを考えた結果に他ならない。このような豊かな思考は、「文脈化された思考」⁽¹¹⁾の表れであると考えられる。「文脈化された思考」とは、「実践的思考様式」の特徴の一つのことで、授業のビデオ記録を視聴しながら、誰が見ても確認できる事実だけを語ったもの(事実)に対して、その事実の原因や次の事実の展開を推測して語ったもの(推論)を指摘する割合が熟練教師の方が多いという特徴である。ここで分類した、「単純な指示」を事実、「具体的な指導」を推論と対比させるならば、自動車新聞の指導の手だてを創造する中で、受講者は「文脈化された思考」を機能させたのだと考えられる。

このことから、自動車新聞の指導の手だてを創造するという問題解決場面において、生じた「気付き」を働かせながら、「文脈化された思考」を機能させ、自動車新聞の学習の文脈に応じた具体的な指導の手だてを講じるといった「熟考」の一面が示されたと言える。

5 今後の課題

本研究では、「反省的实践」をモデルとする研修として、グループモデレーションを取り入れた研修プログラムを開発し、教育センターで試行したところ、「省察」と「対話」を通して、多様な「気づき」が生じた。また、その「気づき」を働かせながら、評価規準を翻案して適用したり、学習の文脈に応じて具体的な指導の手だてを講じたりするという「熟考」が行われたことが明らかになった。ただし、今回の試行は、研修対象として学習評価の力量を取り上げ、また、対象者が研修講座の受講者という限定された条件のもとでの研究である。今後は、次に挙げる三つのことを課題として、研究を継続していきたい。

- (1) A県の教育センターでは、これまでも各教科領域等において学習評価の研修講座が実施されてきた。それぞれの講座で目指す学習評価の力量向上に、本研究で開発した研修プログラムが寄与できるかどうか検討する必要がある。その際、研修プログラムによって、向上した教師の力量を明確に検証しようとするれば、グループモデレーションの前後に問題解決の場面を設置する必要がある。受講者にとっては、同じことの繰り返しに思える問題解決の活動をグループモデレーションの前後で2回行うことになり、負担が大きい。また時間も掛かる。教育センターの研修講座で本格的に実践するには、グループモデレーションの手続き自体の吟味も含め、運用面での研修プログラムの検討が必要である。
- (2) 本研究では、研修対象となる教師の専門的力量として学習評価の力量を取り上げたが、これ以外の力量を向上させることにも本研修プログラムは活用できると考えられる。例えば、授業デザインの力量向上をねらいに、評価資料として学習指導案を持ち寄り、設定した規準に沿って評定を行う研修が考えられる。また、授業経営の力量向上をねらいに、保護者向け学級通信などを評価資料として持ち寄り、本研修プログラムを実践することが考えられる。
- (3) 本研究では、A県教育センターの研修講座を受講した教師を対象者として試行したが、学校を離れて教育センターで1年間長期研修をしている現職教師を対象に、本研修プログラムを実施することが考えられる。長期研修では、研究テーマを自ら設定して実践研究を展開し、最終的には研究報告書を作成する。教師の専門的力量として、実践的研究を展開する力量を取り上げ、研究計画書や中間報告書を持ち寄り、設定した規準に基づいて検討する研修が想定できる。また、研究発表でのプレゼンテーションのパフォーマンスを対象として、モデレーションを実践することも考えられる。

—注—

- 1 教師の「反省的实践」に関する研究は、1983年に米国でDonald A.Schön (*The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic books, 1983) が新たな専門家像として「反省的实践家」モデルを提示して以来、各研究分野で理論的・実証的な研究が進められている。教育学では、秋田喜代美「教師教育における『省察』概念の展開」(教育学年報5, 世織書房, pp.451-467, 1996), 教育工学では、木原俊行「授業研究と教師の成長」(日本文教出版, 2004), 教育心理学では、藤澤伸介「『反省的实践家』としての教師の学習指導力の形成過程」(風間書房, 2004) など数多くの研究がある。
- 2 reflection は「内省」「省察」「反省」などと翻訳されている。佐藤らの翻訳書である「専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える—」(ゆるみ出版, 2001) においては、reflection は文脈に応じて「反省」と「省察」を使い分けている。reflection in action を「行為の中の省察」と訳していることから、研究では、reflection を「省察」と訳することとした。
- 3 ここで言う「熟考」とは、「理論的な概念や原理を実践の文脈に即して翻案する思考の様式」(佐藤学「教師というアポリアー—反省的实践へ—」, 世織書房, p.65, 1997) のことである。
- 4 澤本は、「授業リフレクション研究のすすめ」⁽⁶⁾ において、集団・対話リフレクションの目的として、「振り返りの過程で、今までとは異なる気づきを獲得することに意味がある」(p.224) と述べている。
- 5 ある規準に対して、どの程度達成しているかを表すので、「A基準」「B基準」と表記することが考えられるが、国立教育政策研究所は「A規準」「B規準」を用いているのでそれに準ずる。
- 6 ここでの「評定」は、観点別評価において、評価資料をA, B, Cの規準で評価することを指す。「評価」という文言を使うと、評価資料や評価規準など他の「評価」を使った言葉との重なりが多く、紛らわしくなるからである。

—参考—

- (1) 千々布敏弥『日本の教師再生戦略』教育出版, p.127, 2005
- (2) 佐藤学『教育方法学』岩波テキストボックス, p.43, 1996
- (3) 佐藤前掲書2), p.75
- (4) 佐藤学「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, p.21, 1993
- (5) 稲垣忠彦『授業を変えるために—カンファレンスのすすめ』国土社, 1986

- (6) 澤本和子「授業リフレクション研究のすすめ」浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治編著『成長する教師』金子書房, pp.212-226, 1998
- (7) Gipps, Caroline. *Beyond Testing. Towards a Theory of Educational Assessment*, Falmer Press, 1994
- (8) 鈴木秀幸「評価統一の手続き『モデレーション』」『指導と評価』48-2, 図書文化, p.22, 2002
- (9) 佐々木弘記「目標準拠評価の統一を図るモデレーションプログラムの開発」『日本教育工学雑誌』27 (Suppl.), pp.13-16, 2003
- (10) 佐々木弘記, 土屋新太郎「目標に準拠した評価の評価方法に関する研究 I」『日本教育工学会研究報告集』03-1, pp.43-50, 2003
- (11) 稲垣忠彦, 佐藤学『授業研究入門』岩波書店, pp.104-105, 1996