

Working Paper Series in Young Scholar Training Program

Rethinking Formative Assessment
by Focusing on Caring:
Using Noddings' Theory

Shota Iwahori, Yohei Chino
The University of Tokyo

April, 2022

No. 46

東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター
Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research
Graduate School of Education

ケアリング関係から再考する形成的アセスメント
ーノディングズの理論を手掛かりにー

岩堀 翔太・千野 陽平（東京大学）

Rethinking Formative Assessment by Focusing on Caring:
Using Noddings' Theory

Shota Iwahori, Yohei Chino
The University of Tokyo

Authors' Note

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

Abstract

The purpose of this study is to reevaluate the effects of "formative assessment," which has been discussed by focusing on learning outcomes such as test scores, autonomy, and improvement of metacognitive skills, from the perspective of building caring relationships between teachers and students, and to pursue new possibilities of "formative assessment. Stimulated-recall interview were conducted with teachers and students about formative assessment situations based on video recordings of classes. It was found that teachers and students differ in the form of formative assessments in which they perceive caring, and that it is important for students to have a demand for formative assessments in order for them to perceive caring in response to formative assessments. These results were discussed based on Noddings' theory of caring.

Keywords : formative assessment, caring, Noddings, stimulated-recall interview, video recordings

ケアリング関係から再考する形成的アセスメント

—ノディングズの理論を手掛かりに—

1 問題と目的

学習成果を高めるためには、形成的アセスメントを日々の授業において効果的に活用することが重要である（例えば、Black & Wiliam, 1998ab; OECD, 2005）。形成的アセスメントの効果として、学習や授業改善の実現に加え、学習者のメタ認知能力を高め自己調整学習を促進することや（Wiliam, 2018）、日常的なフィードバックを媒介した形成的アセスメントを通して学習者自身が自らの学習により深くかかわることで主体性が高まること（Hargreaves, 2017）などが論じられている。

形成的アセスメントは頻繁かつ日常的な教師と学習者との対話的なフィードバックを通して実現する、学習空間における草の根的な評価である（石井, 2020）。つまり、形成的アセスメントは教師からの一方向の行為ではなく、生徒が教師からのフィードバックを内在化し次の学習に進み、教師が生徒によるフィードバックの内在化を見取りさらなる支援を行うといった、教師-生徒間の往還的なプロセスである。

これらの形成的アセスメントの特質を踏まえると、形成的アセスメントが効果的に成立する環境として教師-生徒間の関係構築が重要である一方、形成的アセスメントによる往還的なプロセスを通して両者の関係性が醸成されていくことも期待できる。そのため、形成的アセスメントについてテスト点や主体性の向上という学習成果だけでなく、教師-生徒間の関係構築に着目してその価値を見出すことには大きな意義があるが、これまで教師-生徒間の関係構築に着目した体系的

な形成的アセスメント研究は管見の限り行われていない。

2 者間の関係は、一方から他方への働きかけとそれへの応答の連鎖によって構築されるものであるため、双方向のケアリング関係を論じているノディングズを手掛かりにする。ノディングズ（1984）は、学習支援における教師-生徒間の関係構築の重要性について、教師と子どもたちとの間にある教授-学習状況は、親密なケアリング関係のうちに生じると述べている。ノディングズ（2002）によると、ケアとはその本質を①専心没頭と②動機の転移におく営みで、(i) A は B をケアしている、(ii) A は (i) にしたがって何らかの行為をする、(iii) A が B をケアしていると B がわかっている、の三段階によってケアリング関係が構築される。

教師-生徒間のケアリング関係は、ノディングズのケアリング理論を用いて早川（1998）が整理した「ケアの相互性のリズム」が参考になる。これは、ケアするものがケアされるものを受け容れ（専心没頭）、動機づけの活力を他の人にも活用できる状態（動機の転移）が出発点となる。そして、ケアされるものがケアされていることに気が付き、ケアするものがケアされるものの喜びや安心を見取り動機や勇気が強化される相互作用を示している（Noddings, 1984）。つまり、「ケアの相互性のリズム」とはケアの連鎖構造であり、教育的関係において、生徒は教師からの受け容れに気づき、教師は生徒が「受容感」を抱いていることを見取ることによって学習支援の動機が一層強化されている状態である。

教師による形成的アセスメントが、教師-生徒間のケアリング関係の構築にどのように寄与できるのかを明らかにすることは、テスト点や主体性の向上といった学習成果に着目して論じられてきた形成的アセスメントの意義を問い直し、新たな可能性を開くことにつながる。本研究は、教育目標評価論の枠組みで語られ学習成果に着目されることの多い教育評価研究に、人と人との関係構築に着目したケアリング研究の視点を取り入れるという点において学術的な独自性がある。また、アセスメントが不可分に存在する学習指導場面を、学力向上だけでなく、教師や生徒がケアの意識を高める場として捉えることで、学びとケアの一体化を実現するための形成的アセスメントの具体的な在り方について示唆を得ることが期待できる。

そこで、本研究では、形成的アセスメント場面でケアの相互性が発生しているかどうかを明らかにするために「形成的アセスメント場面における、『生徒が感じる教師からのケア』と『教師の生徒へのケア及び学習支援への動機づけの程度』にはどのような特徴があるか」をリサーチクエスションに設定した。ケアの要素をもつ形成的アセスメントが実際に「生徒が感じる教師からのケア」と「教師の生徒へのケア予想及び学習支援への動機づけの程度」にどのように影響しているかを調べる。両者の関係を検討することで、形成的アセスメントを通じた教師-生徒間のケアリング関係の実相を明らかにする。

2 研究方法

2.1 調査対象

本研究は、東京都内の中等教育学校にて、授業観察を行い、ビデオ映像記録と IC レコーダーにより教室談話データを収集した。また、調査協力

教師 1 名（以下、Y 教諭）と授業観察対象クラスの抽出生徒 9 名に対してインタビューを実施し、その音声記録データを収集した。対象とした授業は、Y 教諭が担当する、中学 1 年「歴史」の 5 時間分の授業である。5 時間の授業は同一クラスの授業であり、授業観察は、2021 年 11 月上旬から 2022 年 1 月中旬にかけて行われた。

Y 教諭は、教職歴 31 年の日本史を専門とする社会科教師である。現在の中教育学校での勤務は 21 年目となり、それ以前に他県の高等学校で 10 年の勤務経験を有する。Y 教諭は、「ケア」について、生徒とともに一緒に考え、学びを手助けするイメージをもっている。この「ケア」の意識は、Y 教諭の「評価観」とも関連しており、Y 教諭は、評価は生徒を褒め励まし学習を促すものであると考えている。

表 1 には、抽出生徒 9 名の概要を記す。この 9 名の生徒は、本研究で記録した授業において見られた形成的アセスメントの当事者となった生徒のうち、インタビューを承諾した全ての生徒である。教師と生徒抽出生徒にはインタビュー前に、「先生から声をかけられると嬉しい」「先生とはよく会話する」「先生からの声掛け（視線・動作）で学習の理解が深まる」「先生からの声掛け（視線・動作）で学習のモチベーションがあがる」「先生からの声掛け（視線・動作）がある授業の方が参加しやすい」の 5 つの質問に、「5 とてもそう思う」から「1 全くそう思わない」までの 5 件法で回答してもらった。表 1 の数値はその回答結果を表している。

続いて、表 2 に本研究で観察した 5 時間分の授業の概要を記す。観察した授業は、一斉授業の形態を基本としている。教師は、授業の冒頭に、時事的な話題を取り上げ、現代の出来事に対する興味関心を持たせううえで、歴史上の出来事との関連

を意識させるようにした。授業では、教師が作成したワークシートが使用され、教科書から重要な語句を抜き出して穴埋めする設問や、論述形式で解答する問題が含まれている。授業の序盤に、生徒が教科書を参照しワークシートの設問に取り組む時間が設けられた後、一斉授業の形態で、答え合わせと説明・解説が行われる。本研究の授業

で扱われた主な題材は、世界三大宗教についてである。しかし、1回目の授業は、直前に第49回衆議院議員総選挙が実施されたため、その結果に対する考察に多くの時間が割かれた。また、5回目の授業は、2022年初初めての授業であったため、各新聞社の元旦社説を読みそれに関する感想を書くという授業が行われた。

表1 抽出生徒に対する事前の意識調査結果

抽出生徒	性別	先生から声をかけられると嬉しい	先生とはよく会話する	先生からの声掛け（視線・動作）で学習の理解が深まる	先生からの声掛け（視線・動作）で学習のモチベーションがあがる	先生からの声掛け（視線・動作）がある授業の方が参加しやすい
A	女	5	4	5	5	5
B	男	3	4	3	3	3
C	女	5	3	4	4	4
D	女	4	4	5	4	4
E	男	2	4	1	4	1
F	男	4	4	5	5	4
G	男	4	4	4	5	5
H	女	2	4	4	2	4
I	男	5	4	5	3	5
平均		3.8	3.9	4.0	3.9	3.9

表2 本研究で観察した授業の概要

回	日程	授業内容
1	2021年11月5日（金）3限	第49回衆議院選挙結果について
2	2021年11月12日（金）3限	世界の三大宗教についての下調べ
3	2021年11月19日（金）3限	世界三大宗教のキリスト教について
4	2021年11月26日（金）3限	世界三大宗教の仏教について
5	2022年1月14日（金）3限	元旦社説をよみ感想を書く

2.2 データ収集

授業観察及び再生刺激法インタビューの流れを表3に記す。Y教諭が担当する、同一クラスの「歴史」の授業について、5時間分の授業をビデオ

記録した。ビデオカメラは2台用意し、1台を教室後方の端に固定して設置し、もう1台を手持ちで使用し記録した。手持ちカメラは、適宜教師や生徒、黒板などをズームで撮影した。ビデオカ

メラによる記録と併せて IC レコーダーも使用した。IC レコーダーは、教師の胸ポケットに入れ記録した。また、必要に応じてフィールドノートも作成した。ビデオ記録は全てトランスクリプトを作成した。授業のビデオ記録から特徴的な形成的アセスメント場面を複数抽出し、その場面について再生刺激法インタビュー(吉崎&渡辺, 1991)を

実施した。

再生刺激法インタビューでは、抽出場面を視ながらその時の心情を語ってもらった。また、インタビューシート(図 1)を補助的に用いて、抽出場面における、学習理解およびケアリングに関する、それぞれ5つの質問に、5件法で得点を付してもらい、その理由を語ってもらった。

表 3 授業観察及び再生刺激法インタビューの流れ

	調査者	教師	生徒
授業中	<ul style="list-style-type: none"> ・授業観察(メモとる) ・ビデオ記録(手持ち2台) ・形成的アセスメント場面の抽出&記録 ・抽出生徒の選定 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業
授業後	<ul style="list-style-type: none"> ・抽出生徒への声掛け ・抽出生徒への再生刺激法インタビュー ・インタビュー中の音声記録 	<ul style="list-style-type: none"> ・再生刺激法インタビュー ・質問事項への回答 ・抽出場面の視聴 ・抽出場面の感想 ・抽出場面に関する質問事項への回答 	<ul style="list-style-type: none"> ・再生刺激法インタビュー ・質問事項への回答 ・抽出場面の視聴 ・抽出場面の感想 ・抽出場面に関する質問事項への回答

T-

インタビューシート (教師用)

日時	2021年 月 日 ()	時間目 ()	抽出場面	開始	分	秒
氏名	年 組 番			《終了》	分	秒

■基本質問
 (5. とてもそう思う 4. まあまあそう思う 3. どちらでもない 2. あまりそう思わない 1. 全くそう思わない)

A1 生徒に声掛け(視線・動作)をするのは好き	5	4	3	2	1
A2 生徒に声掛け(視線・動作)をするとき生徒の心情を考える	5	4	3	2	1
A3 生徒への声掛け(視線・動作)により生徒の学習理解が深まる	5	4	3	2	1
A4 生徒への声掛け(視線・動作)により生徒の学習意欲が高まる	5	4	3	2	1
A5 生徒への声掛け(視線・動作)は生徒に安心感を与える意味もある	5	4	3	2	1

■抽出場面についての感想

■抽出場面における生徒の学習理解に関する質問
 (5. とてもそう思う 4. まあまあそう思う 3. どちらでもない 2. あまりそう思わない 1. 全くそう思わない)

B1 自分の声掛け(視線・動作)の意味を生徒は理解した	5	4	3	2	1
B2 自分の声掛け(視線・動作)によって生徒はわからないことがわかった	5	4	3	2	1
B3 自分の声掛け(視線・動作)によって生徒の学習意欲が高まった	5	4	3	2	1
B4 自分の声掛け(視線・動作)によって生徒は学習が楽しくなった	5	4	3	2	1

■抽出場面におけるケアリングに関する質問
 (5. とてもそう思う 4. まあまあそう思う 3. どちらでもない 2. あまりそう思わない 1. 全くそう思わない)

C1 生徒は先生が声掛け(視線・動作)をし、気にかけてもらえたと思う	5	4	3	2	1
C2 声掛けをした生徒に意識を集中させていた	5	4	3	2	1
C3 生徒は先生からの声掛け(視線・動作)をうけて気持ち良かったと思う	5	4	3	2	1
C4 生徒はここのとき先生の声掛け(視線・動作)を感していたと思う	5	4	3	2	1
C5 生徒の反応によって、さらなる学習支援をしようと思った	5	4	3	2	1

S-

インタビューシート (生徒用)

日時	2021年 月 日 ()	時間目 ()	抽出場面	開始	分	秒
氏名	年 組 番			《開始》	分 <td>秒</td>	秒
				《終了》	分 <td>秒</td>	秒

■基本質問
 (5. とてもそう思う 4. まあまあそう思う 3. どちらでもない 2. あまりそう思わない 1. 全くそう思わない)

A1 先生から声をかけられると嬉しい	5	4	3	2	1
A2 先生はよく会話する	5	4	3	2	1
A3 先生からの声掛け(視線・動作)で学習の理解が深まる	5	4	3	2	1
A4 先生からの声掛け(視線・動作)で学習のモチベーションがある	5	4	3	2	1
A5 先生からの声掛け(視線・動作)がある授業の方が参加しやすい	5	4	3	2	1

■抽出場面についての感想

■抽出場面における学習理解に関する質問
 (5. とてもそう思う 4. まあまあそう思う 3. どちらでもない 2. あまりそう思わない 1. 全くそう思わない)

B1 先生の声掛け(視線・動作)の意味を理解できた	5	4	3	2	1
B2 先生の声掛け(視線・動作)によってわからないことがわかった	5	4	3	2	1
B3 先生は自分わからないことを、しっかりと理解してくれていると思った	5	4	3	2	1
B4 先生の声掛け(視線・動作)によって学習意欲が高まった	5	4	3	2	1
B5 先生の声掛け(視線・動作)によって学習が楽しくなった	5	4	3	2	1

■抽出場面におけるケアリングに関する質問
 (5. とてもそう思う 4. まあまあそう思う 3. どちらでもない 2. あまりそう思わない 1. 全くそう思わない)

C1 先生は自分のことを気にかけてくれていると感じた	5	4	3	2	1
C2 先生は自分に意識を集中させてくれているように感じた	5	4	3	2	1
C3 先生からの声掛け(視線・動作)をうけて気持ちが楽になった	5	4	3	2	1
C4 先生が自分のことを思いやってくれていると感じた	5	4	3	2	1
C5 このとき先生の声掛け(視線・動作)がほしいなと思った	5	4	3	2	1

図 1 インタビューシート (右が生徒用, 左が教師用)

2.3 データ分析

分析は、教師・生徒それぞれの再生刺激法インタビューデータを基に、形成的アセスメントに対するケア認識について、質問紙の点数を参考にしながら語りを分析し、「肯定的な評価」「否定的な評価もしくは評価なし」を2名の調査者間の合意によって決定した。調査者の判断は現象学の「本質直観（＝「否応なく感じてしまった」ことを不可疑の根拠とみなす営み）」に基づき、教師と生徒の本質直観から語られた言葉が肯定的か否定的か、あるいは評価なしかを調査者間で検討した。

2.4 倫理的配慮

本研究の調査実施前に、調査協力者に対し研究目的やデータの取り扱い、プライバシーの保護などの倫理的配慮に関して口頭で説明を行い、書面で承諾を得た。また、調査協力者や所属している学校が特定されないよう固有な名を仮称とした。さらに、教師の語りを文中に記載する際にもその内容から学校名や個人が特定されないように配慮した。なお、本研究は東京大学倫理審査専門委員会の承認を得た上で実施している。

3 結果と考察

抽出生徒 A～I の9つの事例について、解釈的に事例分析を行い、教師がケア意識を高くもっているものと、生徒がケア意識を高くもっているものとに分類した。なお、教師のケア意識とは「自分が生徒のことを気にかけている」「自分が生徒に意識を集中させている」と認識していることである。また、生徒がケア意識をもつとは、「教師が自分のことを気にかけている」「教師が自分に意識を集中させている」と認識していることである。結果としては、教師がケア意識を高く持って

いるのは、生徒 B, C, E, F, G, H, I の7事例であり、生徒がケア意識を高く持っているのは、生徒 A, D の2事例であった。以下、その詳細を記す。

3.1 教師がケア意識を高くもつ事例

教師がケアへの意識を高くもつ代表的事例として、教師の評価観が顕著にみられた生徒 F と生徒 H の事例を紹介する。

3.1.1 生徒 F の事例

生徒 F は、「教師からの声掛けによって学習意欲や学習理解が深まる」と事前調査に答えており、教師からの声掛けを肯定的に捉えている。特徴として、生徒 F は比較的学力が高く、授業中にはきはきと発言する様子が見られた。また、グループワーク時も積極的にメンバーと言葉を交わして議論を行っており、生徒 F はグループ内で中心的な役割を果たしていたといえる。以下の囲みは生徒 F についての抽出場面の概要である。

各自プリントの空欄補充に取り組んだ後、教師が「宗教とは何でしょうか?」という問いに対する答えを生徒 F に求めた場面。生徒 F は「根本的な疑問に答えるために生み出されたもの」という教科書の記述を抜き出して解答したが、それに対して教師は「根本的な疑問って具体的にどういう疑問?」というようにより深い解答を求めたため、生徒 F は教科書を見ながら「宇宙や人類がどのようにして誕生したのかとか、災害や病気や死といったことがなぜ起こるのか、人間が死んだらどこに行くのか」と追加で説明を行った。

この場面では、教科書の抜き出しをした生徒に対し、教師はその回答を抽象的なものと判断し、さらなる追加質問を行い生徒の考えを深める、という形成的アセスメントがなされている。

この場面についての再生刺激法インタビューにおいて、教師は「生徒 F にしっかりと意識を集中させていた」と認識している。これは、教師は、生徒 F の解答を機械的に受け取るのではなく、生徒 F のより深い思考を促そうとしたことを意味している。また、教師は、「この場面を通して、生徒 F が学習を楽しんだと思えた」と感じている。つまり、生徒 F が、対話を通して「宗教」という難しい概念を理解することができたと教師は感じ、ケアしている意識が高まったと考えられる。

一方、生徒 F は「教師からの（「発表を）ありがとう」という言葉に平凡さを感じており、教師に求める声掛けを得られずケアされている意識は低い状態にあった。生徒 F は、発表内容に対して教師から「すばらしい！」など明確な言葉で褒められることに最もケア意識をもつ。

このように、教師は生徒の思考を促進するような形成的アセスメント（授業内の声掛け）ができたときにケア意識を高く持つ一方で、生徒は、明確な価値づけを与えられるような教師の言葉を期待しているため、それが十分に満たされないとケア意識が高まらない。

3.1.2 生徒 H の事例

生徒 H は、事前調査に対して、「教師から意図せず声をかけられるとびっくりするし、気にかけていると恥ずかしい」と答えており、教師からの声掛けに対して消極的な評価を行っている。授業中に教師からの声掛けを欲することは特になく、仮に声掛けがあったとしても、それによって学習意欲が向上することもないという。また、教師から気にかけている状況を恥ずかしく感じるため気にかけてほしくないという、わからないことがあれば自分から質問したり声をかけてほしいような雰囲気を出したりす

るのだと語った。一方で、教師の声掛けによる学習理解への影響については肯定的に評価しており、教師とのかかわりを通して深めた学習内容について家庭で話すこともあるという。以下の囲みは生徒 H についての抽出場面の概要である。

授業冒頭で読んだ社説について考えたことを記述する時間において、生徒 H が記述内容を検討している時に教師が声をかけた場面。生徒 H が「EU が個人情報の保護を基本的人権として位置付けていることが印象に残った。なぜなら」で手を止めていたため、教師は「EU と比べて日本は？なんて書こうとしたの？」と尋ねた。それに対して生徒 H は自らの経験に基づく考えについて話し、教師がそれに応答するというかたちで対話がなされた。

この場面は、教師が、いったん記述を止めている生徒をみて、その生徒は記述内容を考え中であると判断し、記述を促す質問を行うという形成的アセスメントがなされている。

この場面についての再生刺激法インタビューにおいて、教師は「生徒 H が記述中に手を止めていたため悩んでいるのだと感じ、声掛けの場面と判断した」と回答した。この場面では、丁寧な観察かつ慎重な判断によって生徒 H に声掛けすることができ、教師のケア意識が高まっている。また、生徒 H が「一生懸命考えている」と感じたため、思考を阻害してしまう可能性から声をかけるタイミングとして適切か注意深く検討したと語っており、ここから、生徒 H に対して教師が意識を集中させていたことが見て取れる。

一方、生徒 H は、「普段から教師に気かけられることを求めておらず、この場面も特に教師からの声掛けを欲していたわけではない」と語って

おり、この場面において教師からケアされていたという意識は弱い。

以上のように、教師が生徒に意識を集中させてよく観察しながら形成的アセスメントのタイミングをはかっている一方で、生徒は教師からの形成的アセスメントへの需要をもっておらず、このギャップが教師―生徒間のケア意識の差を生み出したと考えられる。

3.1.3 教師がケア意識を高くもつ場面の特徴

上述の生徒 F と生徒 H の事例より、教師がケア意識を高くもつ形成的アセスメント場面の特徴を 2 点記す。

教師のケア意識の高さに影響しているのは、一つには、教師が、注意深く生徒の様子をみとり、声掛けのタイミングを模索していることである。生徒 F の事例では、教師は、生徒 F が「宗教とはなにか」という難しい問いに出した答えに対して、生徒 F の理解を把握しようと生徒 F の応答と向き合い、追加質問の要不要を検討した。この観察・検討時間を要したことによって、教師は生徒に対して意識を集中させたという認識をもち、ケア意識が高まったと考えられる。同様に、生徒 H の事例においても、教師は、悩みながらも集中して課題に取り組んでいる生徒に声掛けをするべきかどうかについて、生徒の様子を注意深く観察している。ここでも、やはり、生徒を注視し、形成的アセスメントのタイミングを検討しており、生徒に意識を向けることに要した時間が、教師のケア意識の高さに影響していると考えられる。

教師のケア意識の高さに影響しているのは、二つには、対話を通して生徒の学習を促す応答を行うことである。生徒 F の事例では、教師は、「宗教とは何か」という問いに対する生徒 F の解答に含まれていた「根本的な疑問」という言葉に対し

て追加で質問を行い、生徒のさらなる学習理解を促進した。教師 Y は、評価は、数値などで断定的に示すものではなく、生徒との対話を通じて、学習を促進するようなものを理想としており、生徒 F の事例では、このような学習促進の形成的アセスメントができたことと認識していることがケア意識を高めた。また、生徒 H の事例では、教師は、生徒 H が思考の言語化を促す対話を行って学習理解を促進するとともに、生徒 H が教室のみならず家庭においても本時の話題を展開できるよう応答を行ったと認識しており、生徒 F の事例と同様に、学習を促進させることができ、過去の評価ではなく、次につながるアセスメントができたことがケア意識の高さにつながった。

以上のように、一点目は生徒に意識を集中させていた時間的要素が影響しており、二点目は生徒の学習を促進する形成的アセスメントという形成的アセスメントの質的要素が、教師のケア意識の高さに影響していると考えられる。

3.2 生徒がケア意識を高くもつ事例

生徒がケア意識を高くもっている事例として、生徒 A と生徒 D の事例を紹介する。

3.2.1 生徒 A の事例

生徒 A は、事前調査において、教師からの声掛けに対して非常に肯定的な評価をしており、教師との相互作用を通して学習理解を深めていると言える。生徒 A は授業内での発話も多く、教師がその発話に応答することを通して相互作用を行っている場面が複数見られた。これには、毎朝新聞を読むことを日課としているという生徒 A にとって、授業の冒頭で時事を扱うことが多い Y 教諭の授業が生徒 A にとって発話の契機を多く含んでいるためだと推測される。以下の囲みは生徒

A についての抽出場面の概要である。

家族で第 46 回衆議院議員選挙の投票について話をしたかどうかという教師の問いかけに対し、生徒 A が「どの政党に入れたか家族に聞こうと思ったら、ダメ（教えられない）って言われた。」と応答した。これに対し教師が「うん、そうだね。誰に入れたかは秘密ということが一応原則なんだよね。」と応答し、例外として出口調査などの事例があることを紹介した場面。

この場面は、みんなの前で発言した生徒に対し、その発言を共感・肯定するという形成的アセスメントがなされている。

この場面についての再生刺激法インタビューにおいて、教師は「いろんな意見がほしくて、何人かの生徒に聞いていた中での一場面であり、意識的にケアをしていたわけではない」と語っている。また、「授業展開や授業時間を踏まえ、生徒 A の発言をあまりしっかりと広げられなかったため、もう少し生徒 A の発言を拾ってあげられれば良かったと思っている」と回答した。

一方、生徒は「自分の家が他の家と違っていいのかなって思ったけど（他の家はだれに投票したか言っている）、先生から『そういうの（投票先を秘密にすること）もある』と言われ、教師からの共感を得て安心したと感じている」と回答している。この場面において、生徒 A は、発言にあたり教師からの共感を欲しており、教師の「そうだね」という共感的な応答が生徒 A のケア意識を高めたといえる。

3.2.2 生徒 D の事例

生徒 D は、事前調査において、教師とのかかわりに対して全体的に肯定的な評価を行っている。教師に声をかけられると嬉しく感じたり学習意欲が向上したりすると感じているが、そのなかで

も特に教師からの声掛けの効果として学習理解が深まることを挙げている。学習の中で不明な点があると教師に対して積極的に質問し、学習理解を深めようとしている姿勢が授業の中でも観察された。以下の囲みは生徒 D についての抽出場面の概要である。

生徒 D は、教師が配布したワークシートの問題（16 世紀に北インドにできたイスラム国家はなに？）に解答しているときに、それがわからず周りの友人に尋ねていた。しかし、周りの友人に聞いてもわからずに困っていた時に、机間巡視で教師が近づいてきたため質問をした場面である。教師は、生徒 D に教科書の関連箇所を指示し生徒 D は正解がわかった。

この場面は、教師は、生徒がワークシートの解答に困っていると判断し、正答へと導く支援をしたという形成的アセスメントがなされている。

この場面についての再生刺激法インタビューにおいて、教師は、生徒 D からの質問を受けた直前に、別の生徒から教師は質問を受けており、この質問を学級全体に共有しようとしていたところに生徒 D から質問されたため、生徒 D からの質問への対応は淡白なもの（ただ教科書の該当箇所を指示するだけ）になってしまったと語っている。教師は生徒 D への応答後すぐに先の生徒の質問を学級全体に共有し、生徒 D への支援を終えてしまったことを後悔したと、インタビューの中で語った。また、教師は生徒に声掛けする際には、ただ生徒に声をかけるだけでなく、表情をみるなど自分の立ち居振る舞いも含めた温かみのある対話を重視している。しかし、本事例では生徒の後方からの応答となり十分にケアできたと思っていない。

一方、生徒 D は、わからなかったところがあっ

たため自ら教師に質問をし、教師の応答によって正解へとたどり着けたため、教師の形成的アセスメントに満足感を抱いており、これがケア意識の高さにつながっている。また、生徒 D は、この場面において、「教師は自分のことを気にかけてくれた」、「教師の介入によって気持ちが楽になった」と感じている。この場面において、生徒 D は、学習につまずきがあり、その点を解消したいと思っていたように、教師からの形成的アセスメントへの需要をもっているといえる。このように、生徒が形成的アセスメントを欲している状況であるかどうか、生徒のケア意識にとって重要であることを示唆している。

3.2.3 生徒がケア意識を高くもつ場面の特徴

上述の生徒 A と生徒 D の事例より、生徒がケア意識を高くもつ形成的アセスメント場面の特徴を 2 点記す。

1 点目は、生徒が形成的アセスメントへの需要をもっていることである。生徒 A の事例では、生徒 A は、「自分の家だけ他の家と違っていてそれでいいのかなって」不安に思っており、教師による共感を欲していた場面である。また、生徒 D の事例では、生徒 D は、自分のつまずいた箇所において、友人に聞いても答えがわからずそれを解決するために、教師からの助言・支援を欲していた場面である。このように、教師からの形成的アセスメントへの需要がある場面では、それに教師が応えてくれることで、生徒は、教師からの応答をケアとして受け取る傾向があることがわかった。

2 点目は、教師から、明確な判断や情報を与えられることである。これは、形成的アセスメントの形式に関することであり、生徒は、あいまいな回答や新たな問いを投げかけられるような応答よりも、明確な判断や情報を与えられることを求め

ていることを意味している。生徒 A の事例では、生徒 A は、教師による共感を欲していたときに、「そういうのもあるよね」という明確な共感ももらい安心している。生徒 D の事例では、生徒 D は、友人に聞いてもわからないところを、教師からの支援によって正解へとたどり着くことができ、教師からケアされたと感じている。このように、1 点目は、形成的アセスメントへの需要の有無といった生徒の状況に関することであり、2 点目は、形成的アセスメントの形式に関することである。生徒にとっては、いつでも形成的アセスメントがケア意識を高めるものではなく、欲しいときに、需要を満たすような明確な形成的アセスメントを受け取ることが、ケア意識を高めるといえる。

4 総合考察

本研究結果を踏まえ、形成的アセスメントとケアにはどのような関係があるのかについて以下 2 点記述する。

4.1 形成的アセスメントの形式による教師と生徒のケア意識のちがいがい

教師と生徒のケア意識のちがいが生じる要因は、一つには、形成的アセスメントの形式の違いである。図 2 は、教師と生徒のケア意識の違いを図式したものである。まず、教師のケア意識の高さと関係している形成的アセスメントには次のような特徴がある。

- ・教師のケア意識が高まるのは、断定的な形成的アセスメントをさけた場合である
- ・教師は授業において、正解不正解の出る課題ではない問いにおいて形成的アセスメントを用いることで、生徒へのケアをしたい
- ・教師は、生徒との対話を生み出す形成的アセス

メントとをすることで、生徒をケアしたい

教師は、インタビューの中で、「評価することに、受けた言葉とかでこう自信になるとか、なんかいい言葉をかけてあげたいですね。なんか『こうしなさい』とかなんとかっていうより、いいところをこう『いいね』とか言っ、自信になってもらえたら嬉しいかな。まあ自分もこうなってる中で、あんまりね、悪い言葉は忘れられて、なんか言ってくれたことをね、大事にしながらかきた感じがあるので、それを踏まえながら、うん、いい言葉で伸びてほしいなと思ってます」と語っている。このように、断定的な評価や数値を示すだけの評価ではなく、生徒を励まし、学習を促進するような評価をすることが大事であるという信念をもっており、

それに沿うような形成的アセスメントができたときにケア意識を高く持つ傾向がある。

一方、生徒のケア意識の高さと関係している形成的アセスメントには次のような特徴がある。

- ・生徒は、正解不正解などの明確な応答を教師に求める
- ・生徒は、自分の発言や解答への共感をもとめる
- ・対話的な形成的アセスメントをケアとは感じにくい

ある生徒はインタビューの中で、「(自分の考えや答えが)合ってるか間違ってるかは言ってくれ

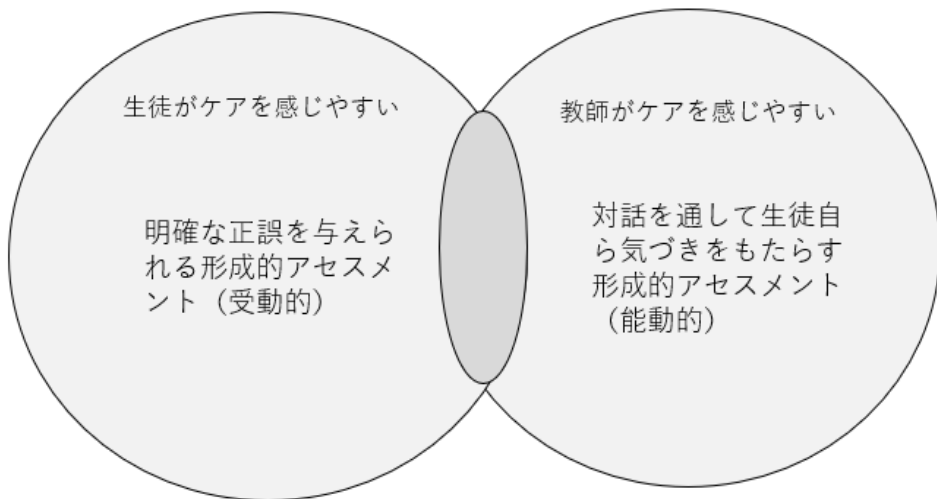


図2 教師と生徒のケア意識の違い

た方が嬉しいです」と回答しており、明確なジャッジがなされる方が、ケア意識を高く持つ。これは、生徒の中でケアされた感覚が、教師からの正解認定を得ることに矮小化しているともいえる。また、生徒にとっては明確な正解を出せる課題提示がある文脈でケアが発生すると考えられることから、本調査の授業では、上述の教師Yの学習観を

反映し、明確な解の出る学習課題が少ないことも、生徒のケア意識を下げた要因とも考えられる。

以上のように、生徒は、教師から明確な正誤を与えられる形成的アセスメントに対してケア意識を高くもつ傾向がみられる一方、教師は、対話を通して生徒自ら気づきをもたらす形成的アセスメントにケア意識を高く持つ。このことから、形成

的アセスメントという評価活動に対して、生徒は「明確なジャッジを与えられる」という受動的な態度を示し、一方で教師は「自ら気づきをもたらす」という形成的アセスメントにおける生徒の能動性を期待し、それに沿う形成的アセスメントができたときにケア意識を高く持つといえる。石井(2020)が、マクロな教育システムが働いている状況下では形成的アセスメントがテストのための学習点検へと矮小化され、質の高い学習を保障する教師の草の根的な評価という機能が断たれると指摘していることを踏まえると、教師 Y には、石井が指摘する形成的アセスメントの課題を乗り越えようとする姿がうかがえる。一方、生徒は、石井(2020)が指摘する現代の教育システム、

すなわち、新自由主義教育政策に伴う学力テスト偏重の教育システムの影響を強く受け、学習点検のように矮小化された形成的アセスメントに対する需要をもち、このことがケア意識と関連しているといえる。

4.2 形成的アセスメントへの生徒の需要の有無によるケア意識のちがい

教師と生徒のケア意識のちがいが生じる要因は、二つには、形成的アセスメントへの生徒の需要の有無である。図3は、形成的アセスメントへの生徒の需要の有無と形成的アセスメントの形式をそれぞれ縦軸・横軸にとり図式したものである。本研究より、生徒が形成的アセスメントを欲し

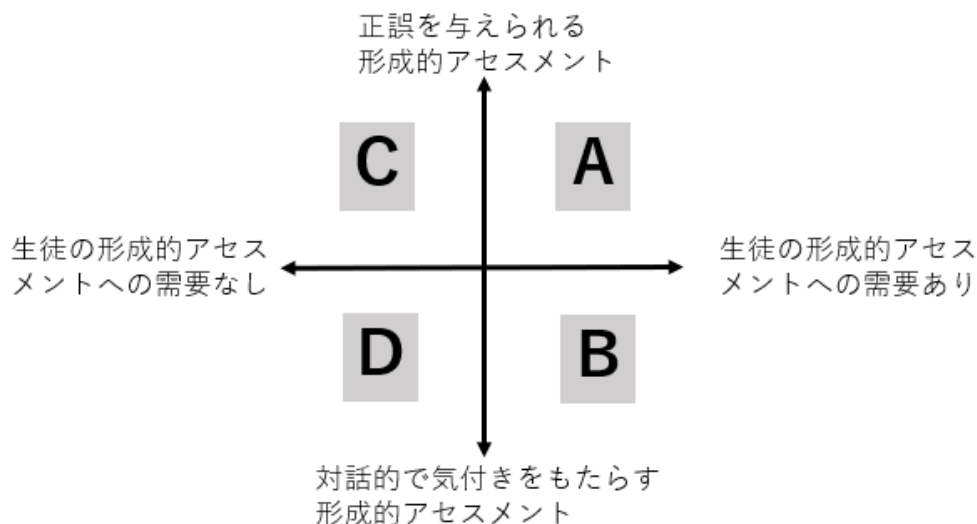


図3 形成的アセスメントへの生徒の需要の有無と形成的アセスメントの形式

てるときにした、教師の明確な情報を伴う形成的アセスメント(図3領域A)がケア意識を高めることがわかった。これは、生徒の需要を始点とし、教師の形成的アセスメントがなされることで、双方向の矢印ができ、ケアが成立するためである。

一方、生徒が形成的アセスメントを欲しているときでも、教師が好む対話的で気づきをもたらす形成的アセスメント(図3領域B)を行うと、生徒は欲していた情報を得られずケア意識を高くもてないことがわかった。

一方、生徒が形成的アセスメントを欲していない場面（図3領域CとD）では、教師が形成的アセスメントをしても、一方向の矢印となり、ケアの双方向性が成立しない。しかし、生徒Iの事例では、もともと生徒Iは形成的アセスメントを欲してはいなかったが、教師から声をかけられ対話をするうちに、教師の形成的アセスメントによって生徒の形成的アセスメントへの需要を喚起し、対話を通して自分の考えが整理され満足感を得ることができたため、ケア意識が高まった。このように、生徒が形成的アセスメントを欲していない場面では、生徒の形成的アセスメントへの需要を喚起するような対話的な形成的アセスメント（図2領域D）が効果的になると考えられる。

以上から、初めから生徒の需要を伴う形成的アセスメントに加え、生徒の需要を喚起する対話的な形成的アセスメントによって、早川(2003)のいうケアの相互性のリズムが生み出されると考えられる。そして、そのための努力は教師のみならず生徒によってもなされる必要があると言える。なぜなら、生徒が唯一の「正解」の中に閉ざされるのではなく、その他のあらゆる可能性へと開かれることによって、教師からの形成的アセスメントへの応答可能性が高まるからである。形成的アセスメントを媒介とした教師—生徒間のケアリング関係構築に対する責任は、教師と生徒が共有していくようなものなのである。

今後は、生徒がケア意識を高くもつ形成的アセスメントの形式が、どのように変化していくのかを縦断的に見ていくことで、教師の評価観と生徒の評価観の接近をとらえていくことが重要である。また、形成的アセスメントによる、ケア意識と学習理解との関係を検討することも課題となる。

引用文献

- Black, P. and Wiliam, D. (1998a). “Assessment and Classroom Learning”, *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 81-90
- Hargreaves, E. (2017). *Children’s experiences of classrooms: Talking about being pupils in the classroom*. Sage.
- 早川操. (1998). 「ケアリングマインド」 育成のための教育理論とその課題--N. ノディングズによるケアの連鎖構造と同心円構造の考察を中心に. *名古屋大學教育學部紀要教育学科*, 45(2), 85-103.
- 石井英真. (2020). 現代アメリカにおける学力形成論の展開——スタンダードに基づくカリキュラムの設計, 東信堂.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (2002). *Starting at Home: Caring and Social Policy*. Berkeley & Los Angeles, California: University of California Press.
- Organisation for Economic Co-operation Development (OECD) (2005). *Formative Assessment Improving Learning in Secondary Classrooms / Organisation for Economic Co-operation and Development*. Paris: OECD Publishing.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- 吉崎静夫, & 渡辺和志. (1991, July). E213 授業における教師の子ども理解を支援する再生

刺激法の開発. In 日本科学教育学会年会
論文集 15 (pp. 425-428). 一般社団法人 日
本科学教育学会.

Copyright © 2010-2022 Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research

Graduate School of Education, The University of Tokyo

東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター

Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research,

Graduate School of Education, The University of Tokyo

WEBSITE (日本語): <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/>

WEBSITE (English): <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/en/>

