

高等学校における観点別評価実施に関する課題とその改善に向けて — 英語科の組織的取り組みからの考察 —

Challenges and Improvements in the Implementation of Criterion-referenced Evaluation in High School

— Insights from Organizational Approaches of the English Department —

ハイン アンドリュー 桑野 健太郎

Andrew HINE
英語教育ユニット

Kentaro KUWANO
九州国際大学附属高等学校

(令和5年9月29日受付, 令和5年12月22日受理)

1. 問題と目的

高等学校学習指導要領が改訂され, 社会に開かれた教育課程を軸とした改善が複数求められている。その一つとして, 学習評価の充実に関する項目があり, 「生徒の学習の成果を的確に捉え, 教師が指導の改善を図るとともに, 生徒自身が自らの学習を振り返って次の学習に向かうことができるためにも, 学習評価の在り方は重要であり, 教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性のある取組を進めること」(10)が求められている。高等学校に先駆けて, 小学校は令和2年度より, 中学校は令和3年度より, 学習指導要領の全面改訂が行われているが, 東京都教育委員会は小中学校における評価の現状として, 「評定が学習指導要領に定める目標に照らして, その実現状況を評価するものであるという趣旨が十分に浸透していないという課題があり [略] 学習の改善を要する点がどこにあるかをきめ細かに示す観点別学習状況の評価の役割が, 十分に理解されていないとの指摘」(12)があると報告している。これらの現状は, 「知識量のみを問うペーパーテストの結果や, 特定の活動の結果などのみに偏重した評価が行われているのではないかと懸念」(国立教育政策研究所 7)が示されている高等学校でも見受けられる。実際に, 高等学校における観点別評価は小・中学校に比べてあまり定着していないともされており, 村越らが現場の教師に聞いたところ, 「その理解と適用の状況は [略] 学校によりまちまちであると感じられ [略] 指導と一体化した観点別評価は, 実効的に十分に行われるようになったのだろうか」(1)と疑問を呈している。

平成21年改訂の高等学校学習指導要領解説の中で, 評価項目・指標等の設定について検討する際の視点の例として「生徒の学習について観点別学習状況の評価や評定などの状況」(96)が示されており, 10年以上前から高等学校にも観点別評価が存在していたことが分かる。それにも関わらず, 十分浸透してこなかったのはなぜか。その理由を探るために, まずは次の2つのRQについて高等学校の現場の教師という視点を活用して調査を進める。そして調査から判明した課題を基に, 英語科の組織的取り組みから, どのようにすればさらに質の高い観点別評価を実施することができるのかを考察していく。

RQ 1: 高等学校の観点別評価実施に関する課題とは何か。

RQ 2: 高等学校でさらに質の高い観点別評価を実施するために必要なことは何か。

2. 高等学校での観点別評価実施に関する課題とその改善に向けて

高等学校における評価に関しては, 各学校に内規が存在し, すべての情報が, 生徒を含む外部に公開されているわけではない。萬徳は福岡県立学校等教務主任研究協議会(2019)が実施した調査から「2019年度

で見ると、95%の学校が何らかの形で観点別評価に取り組んで」（317-318）いると報告しているが、例えば実施教科間の差や評価システムなど、何をもって実施していると言うのかは不透明である。このような秘匿性が高等学校での観点別評価の実施を困難にしている一つの要因となっているため、本節では内規を知る高等学校の現場の教師という視点から、RQ 1・2について調査を行う。なお守秘義務を順守しつつ、特定の学校名を出すことはせずに、内規を知る教師への聞き取りを基にした情報をまとめる。

2.1 RQ 1：高等学校の観点別評価実施に関する課題とは何か

現場の教師に高等学校の観点別評価実施に関する課題について聞き取り調査したところ、情報伝達不足、評価システムの形骸化、教師間の合意形成、学校規模の4つが挙げられた。本項では、それぞれの課題について説明していく。

2.1.1 情報伝達不足

高等学校学習指導要領が改訂される場合、教育委員会が説明及び研究協議のための場として、地区ごとに教育課程説明会を開き、現場の教師へ情報が周知徹底される。8月に説明会が実施されることが多いが、参加可能な教師の数はもちろん、校務や会場等の関係もあり、今回の学習指導要領改訂に伴い、教師たちは平成30年度から複数年度をかけて順次参加することとなった。課題となったのが、新型コロナウイルス感染症の影響である。令和2年度より多くの研修において集合型での実施が困難となり、教育課程説明会がオンデマンド型での実施へと変更された。該当年度の教師は、自身の都合の良い時間帯に、事前にpdfで配信された資料に目を通し、Web上にある動画を定められた期間内に視聴し、完了したら各校の所属長に報告するという形式での説明会となった。集合型説明会の場合、疑問が生じればその場で質問をすることも可能だが、オンデマンド型ではそうはいかないことが多い。一方的に資料を配布され、明示されていない意図を汲み取りつつ、改訂のポイントを理解する必要がある。さらに決められた日時での参加の場合、校務と切り離して集中して話を聞くことができるが、オンデマンド型の場合、多くの教師が職員室などで、他の校務を抱えながら十分に集中しているとは言い難い環境で参加することとなる。また当時は、今のようにオンライン形式での会議や研修が浸透しておらず、不慣れな中で参加を余儀なくされた教師がいたことも容易に想像できる。いないことを願うばかりだが、資料に目を通したかどうかや動画を視聴したかどうかは管理されておらず、自己申告での実施だったため、諸事情によりこれらを行わないまま完了報告をした教師もいるかもしれない。

このようにコロナ禍等の影響で、現場の教師に対する説明会が十分に行われていないことから情報伝達不足となり、教師に改訂の趣旨が十分に浸透していない状況を生み出している。そしてこの状況が、従来の評価と観点別評価がどのように異なっているかを十分理解しておらず、どのようにして観点別評価を取り入れていけばよいか想像がつかない教師が一定数いることと結びついていることが示唆される。

2.1.2 評価システムの形骸化

甲斐（2023）が、高等学校の評価システムについて「多くの高校が定期考査を軸とした学習指導や学習評価にとらわれがち」と描写するように、定期考査があまりにも学校文化に根付いているという課題がある。実際に、教師自身が生徒であった頃から定期考査を中心とした評価を経験していることもあり、定期考査は必ず実施しなければならないものであり、その点数を用いて評価を行わなければならないと思い込んでいる教師は少なくない。そのような考えを持つ教師集団が観点別評価の趣旨を十分に理解しないまま定期考査中心の評価システムに大きな変更を加えることなく、名ばかりの観点別評価を行っている学校も存在する。例えば、観点別学習状況の評価を取り入れず、定期考査の出題を知識・技能、思考力・判断力・表現力の2つの観点に分類し、その試験の点数を用いてA・B・C評価を行っているだけの可能性がある。まさに評価システムの形骸化が起きている学校が存在すると言えるかもしれない。

定期考査中心の評価システムが変わらない理由の一つとして、高等学校ならではの進級制度がある。日本には年齢主義の義務教育、すなわち「親は、子どもを満6歳から12歳までは小学校に、小学校を卒業すれば満15歳までは中学校に就学させる義務」（下村 8）があり、例外的判断はあるものの、小・中学校では評価が低くても児童生徒は学齢に従い進級することになる。一方、年齢主義の義務教育ではない高等学校では単位認定制度があり、評価が規定に及ばなかった場合は進級留め置きとなる。よって、高等学校は

評価に対して慎重を期さなければならず、客観性をより強く求めようとする。実際に、神奈川県立高等学校・中等教育学校 36 校を対象とし、35 校 314 名の教師から回答を得たアンケート調査からも「評定を行う際の定期テストの位置づけが 50% 以上であると答えた教員が 9 割を超えるのは、定期試験を評定の基本に置くことによって客観性と、相対性が担保されるためであると捉えることができる」（田中，柏木 89）。また生徒たちも評価の重要性を理解しているため、評価の場面が増えることをストレスと捉えることも少なくない。毎授業が評価の場面となるよりも、学期に 2 回程度定期考査という評価の場面があれば十分と考える生徒も存在する。これらのことから、定期考査の点数が 40 点未満の場合は欠点となり、留年の対象となるというシンプルな評価方法が高等学校に根付いた理由はここに潜んでいるのではないか。この背景から、教務規定を大きく変更せずに、定期考査を軸とした評価から脱却できずに、形式だけ観点別評価を取り入れるという、まさに評価システムの形骸化が起きていると言える。

2.1.3 教師間の合意形成

Hine, 桑野が「外国語教師の役割はこのグローバルな時代が必要とする外国語教育を生徒に行うことだが、そのような教育が何を含んでいるかを特定することは難しく、日本の教育現場では、各教師が独自の目標を持って授業を行うことが一般的であり、チームとして協力して教えることが困難である」（37）と指摘するように、教師間の合意形成を得ることは容易ではない。その背景として、芹澤，芝山が「学校や教員の役割の質的・量的な拡大によって、教員は疲弊し、勤務の過酷さ、多忙な業務によるバーンアウトの問題や精神疾患の増加等の健康上の問題が大きくなっている」（188）と指摘するように、合意形成に至るまでの話し合いの場を構築するのも困難な学校が多いことが挙げられる。

また特段、観点別評価に関する合意形成が得られにくい事実として、大学入学者選抜試験が挙げられる。高等学校の評価として根強いのが大学合格者数である。毎年、各メディアが特定の大学の合格者数を基にランキングを報道するなど世間の関心は高く、高等学校の生徒募集に影響することが多い。少なからず高等学校の教師はこれまでの経験から大学合格に向けた指導に対する自負があり、それを変えることを嫌がる者もいる。大学入学共通テストは「授業改善のメッセージ性も考慮し、授業において生徒が学習する場面や、社会生活や日常生活の中から課題を発見し解決方法を構想する場面、資料やデータ等を基に考察する場面など、学習の過程を意識した問題の場面設定を重視」（大学入試センター 9）しており、観点別学習状況の評価を取り入れた問題作成方針があるものの、その意図が十分に伝わっているとは言えない。また大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議が「各教科・科目の観点別学習状況の評価を調査書に記載することの意義は認められるものの、現時点において大学入学者選抜で直ちに活用することには慎重な対応が求められる」（圓月，他 8）とまとめるように、観点別評価が大学入学者選抜試験に強く影響しているわけではないということも、合意形成を得られにくくしている。

さらに、観点別評価を行う際に重要となる総括的评价が教師間の合意形成を至らせにくくする 1 つの要因となっている。国立教育研究政策所が発刊する『指導と評価の一体化』のための学習参考資料（高等学校編）が高等学校での観点別評価実施に多大な影響力を持つと思われるが、「記録された観点別評価の単純な平均値による総括的评价や評定の算出が、代表的な総括的评价及び評定の算出方法として〔資料に〕掲載されている点は、数学的観点から見て注意が必要だと言わざるを得ない」（上ヶ谷，他 223）と指摘されるなど、総括方法については議論の余地が残されている。また総括された観点別学習状況の評価は評定に総括されるが、「評定は、とりわけ高等学校段階においては単位認定に関わる重要資料であり、高校卒業資格を有することを正当化する順序尺度」（上ヶ谷，他 222）であるため、納得がいくまで話し合うべきであり、観点別評価を取り入れるのは時期尚早だとの意見が出やすくなる。「個別の観点別評価をすべて均等に考慮して評定をつけることは、その生徒達が何に向かって努力すべきかを理解していない状況での彼らの学習状況までをも計算に含めるということであり、彼らにとってはいささか酷なように思われる」（上ヶ谷，他 223）といった指摘もある。他にも「ギリギリ B に到達できなかった C も、B には遠く及ばない C も、すべて C と一括にしている」（上ヶ谷，他 222）ため、取り扱う内容が専門的になる高等学校では、より細分化された 100 点法の方が生徒自身に学習の見通しを持たせやすくなるという意見や、B が取れば十分と判断し、学習活動にあまり積極的にならなくなる学習者が増えるのではないかと不安の声が寄せられており、こういった状況が合意形成に時間を要していると言える。

2.1.4 学校規模

学校規模が観点別評価実施への課題となる場合がある。例えば、学校規模が小さい場合、1人で1つの学年すべての科目を担当することもあり、他の教師とすり合わせを行う必要もないため、比較的観点別評価を取り入れやすい。一方で、規模が大きい場合、約600名の生徒が4つのコース、17クラスに所属し、約10名の専任、常勤、非常勤という異なる雇用形態で、それぞれ経験の異なる教師が指導し、評価することになる。高等学校は、小中学校よりも科目が細分化されており、観点別評価を実施するには、それぞれの科目で評価規準、教材、授業計画、観点別学習状況を見取るための活動、ルーブリック、評価基準の詰め、観点別学習状況の評価、学期などのまとまった時期での総括、観点別評価を年度末に評定への総括といった多くの段階を指導者全員で踏まなければならない。指導者全員と言ってもそれぞれ雇用形態の違いから出勤時間や校務が異なるうえ、一部の教師が授業準備をしている間、別の教師は授業を行っているなど時間がなかなか合わない。この状況では意思疎通を図るのも時間がかかり、非常勤講師の労働時間の関係で授業内外のどのタイミングで学習状況を見取り、評価するのを見極めるのも至難の業である。また授業時間数に関しても、科目が細分化されているため、学校行事によりそれぞれの授業時間数が大幅にずれることも多々ある。この状況で観点別評価の公平性が担保できるのか不安を抱く生徒や保護者も少なくない。またICT教育環境が整っている学校であれば、多少工夫することも可能だろうが、そうでなければ課題解決は困難になるだろう。このように、学校規模が異なることで克服すべき課題が増え、それが観点別評価実施を滞らせる場合がある。

2.2 RQ2：高等学校でさらに質の高い観点別評価を実施するために必要なことは何か

RQ1で判明した課題に取り組みつつ、さらに質の高い観点別評価を実施するにはどうすればよいか。本項では、さらに質の高い観点別評価を実施するために必要なこととして、教職員の研修と教務規定の変更の2点を取り上げる。

2.2.1 教職員の研修

指導と評価の一体化を図る際に、評価の質を高めるには指導そのものを改善する必要があり、その指導をしているのは教師である。校種や地域によって差はあるものの、観点別評価はこれまで多くの高校教師が全く実践したことがなかった指導と評価の形態であり、重要性は分かるが実施できていない、評価方法が十分理解できていない、他校でどのような指導と評価を行っているのか知りたい、中高連携の観点から観点別評価のことを知りたい、といった不安や疑問を抱いている教師は多い。神奈川県立高等学校・中等教育学校36校を対象とし、35校314名の教師から回答を得たアンケート調査によると、観点別評価に係る業務量について「85%の教員が、業務量が多いと回答している」（田中、柏木 85）など、観点別評価を先行実施している教師の負担感は強い。また同アンケートで「観点別評価を実施し、指導と評価の一体化を図ることで、46%の教員が授業改善が進んでいると答えている。一方で半数が改善されていないと答えているのは、労力に対する改善の度合いが少ないと感じているからかもしれない」（田中、柏木 88）という指摘からも、既に観点別評価を実施している教師も不安や疑問を抱いていることが伺える。これらの課題を克服するために、教職員研修を開催し、実際に教師が抱えている不安や疑問を専門家や教師同士で話し合うことが、さらに質の高い観点別評価の実施に繋がると予測される。

教職員研修で取り扱う内容として、高等学校の授業に関する課題、観点別評価のポイント、学習指導要領が示す資質・能力の三つの柱、評価規準、言語活動の設計、評価項目の作成、観点別学習状況の評価、観点別学習状況の評価の総括、観点別評価の評定への総括などが挙げられる。具体的にはまず、外国語科の改訂に当たり、文部科学省の「外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組、特に「話すこと」及び「書くこと」などの言語活動が適切に行われていないこと、「やり取り」や「即興性」を意識した言語活動が十分ではないこと、読んだことについて意見を述べ合うなど複数の領域を結び付けた言語活動が適切に行われていないことといった課題がある」（6）との指摘を受け、指導と評価の見直しが求められていることを共有することから始める。次に観点別評価のポイントとして、「複数の観点から、それぞれの観点ごとに分析的に捉える評価」（国立教育政策研究所 3）である観点別学習状況の評価、「単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら」（国立教育政策研究所 4）実施する授業改善と評価の場面や方法の工夫、「指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かす」（国立教育政策研究所 5）ための学習過程や成果の評価の3つを説明する。合わせて、何を理解しているか・何ができるかを表す知識・技能、理解している

こと・できることをどう使うかを意味する思考力・判断力・表現力、どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るかを表す学習に向かう力・人間性等の学習指導要領が示す資質・能力の三つの柱を説明する。さらに「観点別学習状況の評価を的確に行うため、学習指導要領に示す目標の実現の状況を判断するよりどころを表現したものである」(国立教育政策研究所 3) 評価規準やそれに基づいた言語活動の設計、また観点別学習状況を見取るための評価項目や評価方法、そして評価の総括に関する説明を実践例と共に取り上げると指導と評価の一体化についてより理解が深まり、さらに質の高い観点別評価を実施することに繋がる。

2.2.2 教務規定の変更

高等学校でさらに質の高い観点別評価を実施するためには、定期考査を軸とした評価システムの見直しが必要不可欠である。各学校には教務規定が存在し、学則に基づいた成績評価、履修、単位の修得、各学年の課程の修了及び卒業の認定等に関する事項などが定められている。インターネット上で公開されているものや、各学校の内規として取り扱われ、一部のみ公開されているものもある。評価システムの見直しに伴い、教務規定で変更を要する箇所は学習成績の評価と評定の項目である。教務規定を変更するには職員会議で諮り、学校長や学校を運営する法人などが最終決定するケースが多いため、組織が大きくなればなるほど時間が必要となる。こういった事情から教務規定の成績の評価と評定の項目が観点別評価に十分対応できていない学校も少なくない。例えば、具体的な学校名を使用することは避けるが、一般公開されているものの中に、定期考査は100点満点とし、各教科・科目の得点平均が60点になることを目標に出題し、100点法で、80～100点は5、65～79点は4、50～64点は3、35～49点は2、0～34点は1と5段階法で評定を算出すると明記している規定が存在する。他の例としては、成績の評価は定期考査を中心として行うものとする明記している規定も存在する。これらの例は、従来通りの定期考査を軸とした評価を前提とした表記となっており、おそらく教務規定が変更されていないことを示している。

一方で、観点別評価に対応した教務規定へ変更している学校もある。例えば、具体的な学校名を使用することは避けるが、一般公開されているものの中に、学校独自の観点別評価基準として秀・優・良・可・不可を用いて各学期の評価を行い、学年末に、秀・優が3個または秀・優が2個かつ良が1個の場合は5、秀・優が2個かつ可が1個または秀・優が1個かつ良が2個の場合は4、秀・優・良・可がそれぞれ1個または良が3個の場合は3、可が3個、または可が2個かつ不可なし、そして可が1個かつ良が2個の場合は2、不可が1個以上の場合は1と5段階で評定を算出すると明記している規定が存在する。この観点別評価基準は学期や単元ごとに教科担当者が生徒に提示した上で、ホームページに公開することになっているなど、組織的に指導と評価の見直しを行い、定期考査を軸とした評価システムから脱し、観点別評価を教務規定の中に反映させたことが分かる。しかしすべての学校が、このような適切な方法で教務規定を変更しているわけではない。例えば、具体的な学校名を使用することは避けるが、知識・技能、思考力・判断力・表現力については、中間・期末考査合計の得点率を算出し、得点率が7割以上の場合その学期評価をAに、得点率が4割以上7割未満の場合その学期評価をBに、得点率が4割未満の場合その学期評価をCとし、主体的に学習に取り組む態度については、満点を20点とし、考査点を算出し、得点率を用い、知識・技能、思考力・判断力・表現力の基準により評定すると明記している学校もある。つまり、定期考査を軸とした評価システムを見直すことなく、形式上A・B・C評価が算出されるように加筆されているだけであり、まさに評価システムの形骸化と言える。

以上のことから、単に教務規定を変更するだけでは高等学校でさらに質の高い観点別評価を実施することはできないということが分かった。時間や労力が必要となるかもしれないが、教育の質的転換を図るために評価システムをどのように変更していくかを組織的に話し合い、既存の教務規定を変更していくことがさらに質の高い観点別評価を実施することに繋がる。

3. 英語科の教育実践に見る質の高い観点別評価の実施に関する検証

RQ1・2で判明した課題と観点別評価を実施するために必要なことを参照し、以下の教育実践を行い、実際に質の高い観点別評価を実施することが可能かどうかを検証した。実践対象は、これまでに観点別評価を組織的に取り入れたことのない九州国際大学付属高等学校の第3学年の4つのコース(難関、S特進、国立、私立コース)、15クラスに所属する生徒478名と英語科教員10名で、2023年度の1学期にコミュニケーション英語Ⅲと英語表現Ⅱの科目で観点別評価を実施した。

3.1 教師間の合意形成と新たな評価制度の導入

組織的取り組みを行うためには、教師間の合意形成は不可欠である。前年度末に新年度に高校3年生を担当することになる専任と常勤の教師で会議を開き、高等学校の授業に関する課題や観点別評価のポイントを共有し、観点別評価を取り入れることで合意が得られた。これまでは定期考査を軸とした評価を実施していたため、次の表1が示すようにパフォーマンステストも評価に取り入れ、新たな評価制度を導入することにした。

表1 パフォーマンステストと定期考査による評価制度

	1学期中間		1学期期末		1学期	2学期中間		2学期期末		2学期	年間	
	PT1	考査1	PT2	考査2	観点別	PT3	考査3	PT4	考査4	観点別	観点別	評定
知・技	10	40	10	40		10	40	10	40			
思・判・表	10	40	10	40		10	40	10	40			
態度	5		5			5		5				

この評価制度はコミュニケーション英語Ⅲと英語表現Ⅱのそれぞれの科目で適用となるため、1学期中間考査の期間ではコミュニケーション英語Ⅲで1回のパフォーマンステスト（以下PT）と1回の定期考査によるペーパーテストを実施し、英語表現Ⅱでも同様に1回のPTと1回の定期考査によるペーパーテストを実施することになる。表内の数字は点数を表しており、既定の割合に基づき、学期ごとに3つの観点をそれぞれA・B・Cで評価し、目標や指導事項に対して学習者がどれだけ実現できたかを示す。この評価制度は国立教育政策研究所が示す観点別評価の仕組みとは異なるが、旧課程となる高校3年生が対象であることや現行の教務規定から大きく逸脱しないことを考慮したものとなっている。

3.2 評価規準と資質・能力の三つの柱に沿った観点別評価項目の決定

観点別学習状況の評価を的確に行うため、第3学年英語科のチーフである桑野が、学習指導要領に示す目標の実現の状況を判断するよりどころを表現したものとなる評価規準を決定した。評価規準を決定する過程で、相互文化的コミュニケーション能力と学習指導要領のコミュニケーションを図る資質や能力を参照した。次の図1はByramの相互文化的コミュニケーション能力と学びの場を示したものである。

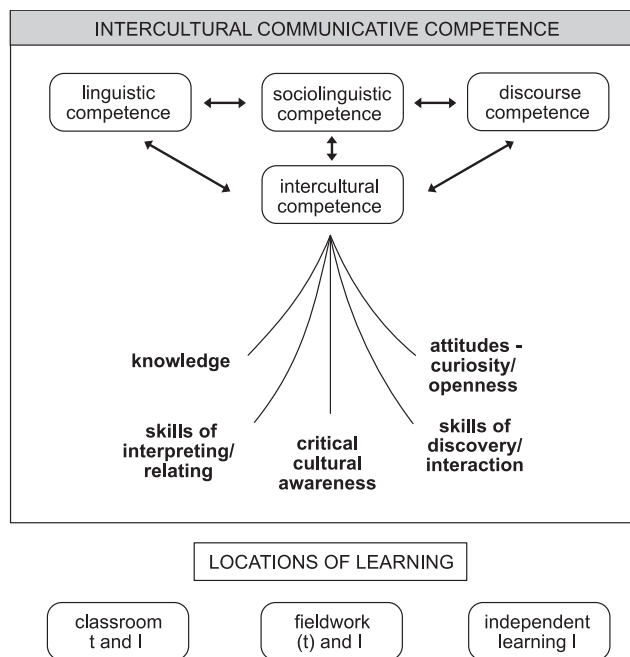


図1 相互文化的コミュニケーション能力と学びの場。Michael Byram, 2021, p.98, figure 3.1に基づき作成。

江頭らはこのモデルを分析し、学習指導要領の「抽象的とされるコミュニケーションを図る資質や能力を具体的に言語化し、現場の教員にとって、共通理解が得られやすいものと」(37)し、次の表2のようにまとめている。

表2 学習指導要領が示すコミュニケーションを図る資質や能力と Byram の相互文化的 (コミュニケーション) 能力の関連。江頭 理江, 他, 2022, p.38, 表1に基づき作成。

学習指導要領が示すコミュニケーションを図る資質や能力	Byram が示す相互文化的 (コミュニケーション) 能力	概要
外国語の音声や語彙, 表現, 文法, 言語の働きに関する知識	相互文化的コミュニケーション能力 (言語能力)	言語を正しく使う能力
知識を, 目的や場面, 状況などに応じて適切に活用できる技能	相互文化的コミュニケーション能力 (社会言語能力)	言語の社会的規則に従って適切に言語を使用する能力
意図を的確に理解したり, 適切に表現したり伝え合ったりする力	相互文化的コミュニケーション能力 (談話能力)	文脈の中で自然に言語を使う能力
文化への理解を深め, 相手に配慮しながら, 外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度	相互文化的能力 (好奇心や準備性に関する態度, 知識, 解釈と関連付けに関する技術, 発見とやり取りに関する技術, 批判的文化意識)	文化的差異や価値観の違いに関する知識を獲得しようとする姿勢

学習指導要領が示す外国語の音声や語彙, 表現, 文法, 言語の働きに関する知識は, Byram が言及する言語能力 (言語を正しく使う能力), 知識を目的や場面, 状況などに応じて適切に活用できる技能は, 社会言語能力 (言語の社会的規則に従って適切に言語を使用する能力), 概要や要点, 詳細, 話し手や書き手の意図などを的確に理解したり, これらを活用して適切に表現したり伝え合ったりする力は, 談話能力 (文脈の中で自然に言語を使う能力), 態度は相互文化的能力 (文化的差異や価値観の違いに関する知識を獲得しようとする姿勢) とそれぞれを関連付けている。桑野はこの表2を用いて評価規準を教師に示した上で, もし仮に, 誰もが英語をリングフランカとして話すことができれば, 相互理解は達成されるという暗黙の了解は, 真実ではないようだという Byram の一節を引用し, 言語・コミュニケーション・文化に焦点を当てた外国語教育を通して, 思考力や相互文化的能力を備えた生徒を育成することを指導方針として伝えた。

次に適切な観点別学習状況の評価のために, 次の表3のように資質・能力の三つの柱に沿って, 評価規準に基づいた観点別評価項目を作成した。注意点としては, 知識・技能は言語能力だけが評価項目の対象になるのではなく, 他の評価項目も対象になり得るという点である。例えば, 知識・技能を見取る際に, 特定の文化の中では目上の人を敬うことが重要で, その社会での適切な言語使用に関する知識を有しているかを対象とすることが可能であると同時に, 実際に言語使用の場面で適切に使用できるかを評価する際には, 思考力・判断力・表現力として見取ることも可能である。このように観点別評価項目はそれぞれの柱を行き来しながら, 見取ることができるように設計されている。これは観点別学習状況の評価に必要となるルーブリックの作成時に重要となる。

表3 資質・能力の三つの柱と観点別評価項目

資質・能力の三つの柱	観点別評価項目	概要
知識・技能	言語能力	言語を正しく使う能力
思考力・判断力・表現力	社会言語能力	言語の社会的規則に従って適切に言語を使用する能力
	談話能力	文脈の中で自然に言語を使う能力
主体的に学習に取り組む態度	相互文化的能力	文化的差異や価値観の違いに関する知識を獲得しようとする姿勢
	メタ認知能力	協働力, 自己管理能力

3.3 言語活動と観点別学習状況の評価項目の設計

言語活動と観点別学習状況の評価項目の実施例として、コミュニケーション英語Ⅲで実施したPT1とPT2、そして英語表現Ⅱで実施したPT2を取り上げる。

3.3.1 コミュニケーション英語Ⅲで実施したPT1

コミュニケーション英語Ⅲで実施したPT1は読むことに関する言語活動であった。検定教科書の英文の内容を理解しつつ、速く、正確に音読することができるかを見取った。これは複数の領域を結び付けた言語活動ではないが、初めての組織的観点別学習状況の評価となるため、生徒も教師も取り組みやすく、評価者による不公平が生じないように配慮した言語活動である。教師は通常通り検定教科書の指導を行い、生徒は授業時間外に取り扱った英文の音読練習を実施し、音声を吹き込むという流れとした。

Microsoft Teamsの音読の練習（reading progress）の機能を利用し、生徒は決められた期日までに音声を吹き込み、提出を行った。知識・技能の評価項目として次の2つを設定した。1つ目は流暢さ（速度）で、1分毎の正解単語数が120以上の場合は5点、100～119の場合は3点、99以下の場合は1点とした。2つ目は正確さ（誤発音、省略、挿入、繰り返し、自己修正）で、正解率が85%以上の場合は5点、75～84%の場合は3点、74%以下の場合は1点とした。思考力・判断力・表現力として次の2つを設定した。1つ目は社会言語能力（イントネーション、間）で、適切である場合は5点、意識しているが、やや不満がある場合は3点、意識していない場合は1点とした。2つ目は批判的的文化意識（Topic中の明示的・暗示的価値観を特定し、解釈する）で、タイトルの質問に対する筆者の意見（2カ所）を強調（長さ、イントネーション）している場合は5点、タイトルの質問に対する筆者の意見（1カ所）を強調している場合は3点、強調していない場合は1点とした。主体的に学習に取り組む態度として、自己管理能力①（期限）と自己管理能力②（誤発音と指摘された単語を練習したか）を設定し、2つの項目が実行できている場合は5点、1つ実行できている場合は3点、1つも実行できていない場合は1点とした。

Microsoft Teamsは授業に関する伝達手段として使用頻度が高かったため、大きな問題もなく実施することができた。見取りに関しても、吹き込んだ音声をAIが分析し、流暢さや正確さ、そして期限内に提出できているかどうかや単語練習に取り組んだかどうかを、瞬時に把握することができるため、教師は公平に評価することが可能であった。次の図2は、AIが分析した画面の一部である。Teamsで配信した課題にルーブリックを添付することが可能なため、すべての見取りをTeams上で行い、即座に生徒に結果とフィードバックを行うことが可能である。

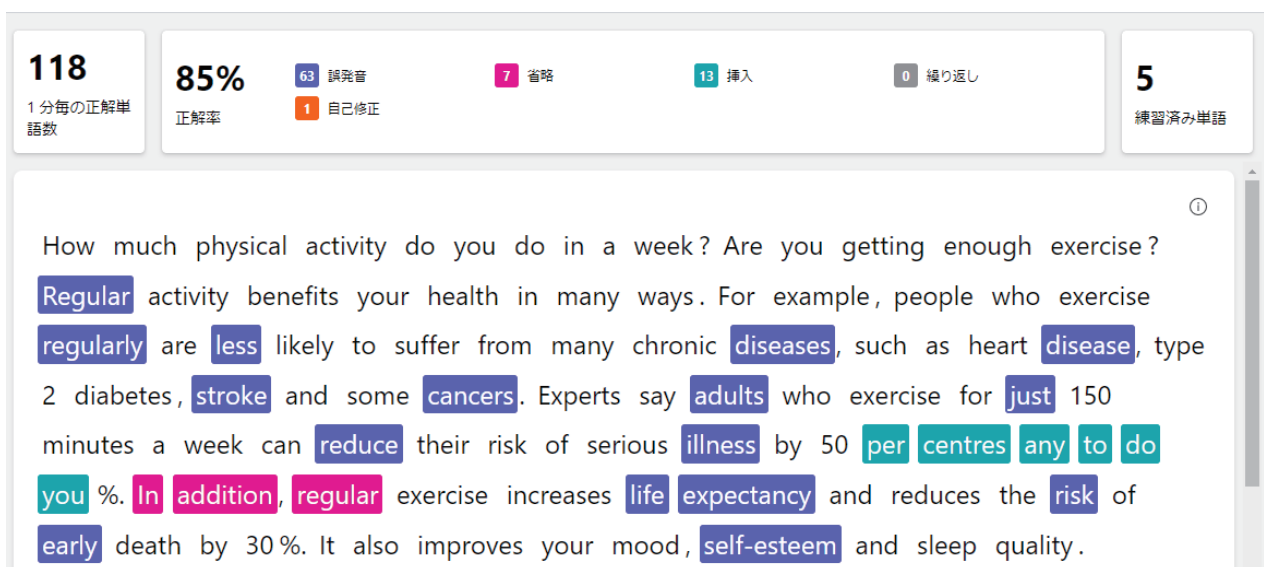


図2 Microsoft Teamsの音読の練習機能の分析画面（一部）

3.3.2 コミュニケーション英語Ⅲで実施したPT2

コミュニケーション英語Ⅲで実施したPT2は話すこと（やり取り）に関する言語活動であった。検定教科書の英文の内容に関する問いに対して、即座に口頭で答えることができるかを見取った。教師は通常通り検定教科書の指導を行い、生徒は授業時間外に教師が作成した質問の動画を閲覧し、閲覧後10分以内に自分の回答を動画撮影し、オンラインで提出するという流れである。授業時間内に対面型で実施するのではなく、授業時間外にComputer Based Testing（以下CBT）のスピーキングテストに近い形式でのやり取りとなったのは、主に3つの理由があった。1つ目はやり取りをする時間が確保できなかったためである。授業時間を使用して1クラス35名程度の生徒と対面でやり取りを見取るには最低2時間の授業時間を確保する必要がある。学校行事や単位数の関係でその2時間を確保することが難しいクラスも出てくる。また授業時間を使用すると、やり取りを行っている時間に他の生徒は、たとえ課題を課していたとしても自習になってしまう。授業時間の確保という観点から賛否両論があり、今回は授業時間内での実施を見送ることとした。2つ目は事前に教師に対するキャリブレーションの時間が確保できなかったためである。教師と生徒のやり取りを行うには段取りが重要となる。一部の教師が異なった進行をすると正確に見取ることはできない。10名の専任や常勤講師、非常勤講師の業務にあたる時間はそれぞれ異なっており、一同を介して会議を開くことは困難である。文書を通しての伝達も視野に入れたが、初めての見取りとなるため今回は対面型での実施を見送った。3つ目は評価をより公平にするためである。CBTのスピーキングテストに近い形式を取ることで、やり取りを見取ること慣れていない教師が時間をかけて、他の教師と相談しながら評価することができるようになる。やり取りの場面を動画に収めることで解決することも可能であったかもしれないが、録画の際に音声が入らないなどのトラブルを避けるため、今回は対面型での実施を見送った。これらの理由からまずはCBTのスピーキングテストに近い形式での見取りを行うことにした。

Microsoft Teamsの課題機能を利用し、生徒は決められた期日までに動画を閲覧し、10分以内に動画内の質問について口頭で回答する様子を動画に記録し、提出を行った。知識・技能の評価項目として次の2つを設定した。1つ目は技能（リアルタイムのやり取りを感じさせる技能）で、多少の言い淀みや間があっても、原稿を読み上げることなく答えている場合は5点、言い淀みや間が多いが、原稿を読み上げることなく答えている場合は3点、原稿を読み上げたり、暗記したものを思い出したりして答えている場合は1点とした。2つ目は知識（相互文化的能力：非言語能力）で、明瞭な声・アイコンタクトを活用して、聞き手に伝わるように答えている場合は5点、多少の不満はあるが、明瞭な声・アイコンタクトを活用して伝えようとしている場合は3点、自信がなさそうに見え、小さな声で伝えており、またアイコンタクトもない場合は1点とした。思考力・判断力・表現力として、談話能力（文脈の中で自然に言語を使う能力）を設定し、Q.1と2について、説明を加えるなど、論理的に答えている場合はそれぞれ5点ずつ、Q.1と2について、多少の不満はあるが、関係のある内容を答えている場合はそれぞれ3点ずつ、Q.1と2について、まったく関係のない内容を答えている場合はそれぞれ1点ずつとした。主体的に学習に取り組む態度として、自己管理能力（期限）と相互文化的能力（オープンに自分の意見を述べる）を設定し、2つ実行できている場合は5点、1つ実行できている場合は3点、1つも実行できていない場合は1点とした。

コミュニケーション英語ⅢのPT1で既に使用した機能を使用したため、生徒も教師も大きなトラブルなく実施することができた。数名程度自分の顔が記録されることに抵抗がある生徒がいたため、個別対応する必要があった。見取りに関しては、教師の都合の良い時間に動画を閲覧し、評価に関して不明な点がある場合は周囲の教師と確認しながら行うことが可能であったため、公平性が担保されたのではないだろうか。コミュニケーション英語ⅢのPT1と同様に、Teamsで配信した課題にルーブリックを添付することが可能なため、すべての見取りをTeams上で行い、即座に生徒に結果とフィードバックを行うことが可能であった。

3.3.3 英語表現Ⅱで実施したPT2

英語表現Ⅱで実施したPT2は書くことに関する言語活動であった。検定教科書で意見と主張を述べるパラグラフの書き方を学び、与えられたTopicに関して情報を検索しながらまとめた文章を書くことができるかを見取った。教師は通常通り検定教科書と原子力エネルギーに関する意見と主張を述べるパラグラフを段階的に書くことができるように、スキャフォールディングが組み込まれたオリジナルの教材を使い指導を行った。生徒は授業時間外にMicrosoft Wordを使ってまとめた文章を書き、Microsoft Teamsで提出するという流れとした。

Microsoft Teams の課題機能を利用し、生徒は決められた期日までにまとめた文章を書き、提出を行った。知識・技能の評価項目として次の2つを設定した。1つ目は正確さ（語彙、語法、文法）で、誤りの数が0～2個の場合は5点、3～6個の場合は3点、7個以上の場合は1点とした。2つ目は知識（授業内で学んだ意見・主張を述べるパラグラフで用いる表現）で、2つ使用されている場合は5点、1つ使用されている場合は3点、使用されていない場合は1点とした。思考力・判断力・表現力の評価項目として次の2つを設定した。1つ目は談話能力（意見・主張を述べるパラグラフ）で、順序良く説明されており、それぞれの説明も一貫性がある場合は5点、順序や説明に多少の不満はあるが、意識して述べている場合は3点、順序を意識しておらず、説明に一貫性がない場合は1点とした。2つ目は社会言語能力（意見・主張の客観性（証拠の提示））で、情報を引用した際の出典を示し、客観的証拠に基づき説明している場合は5点、十分に出典を示していないが、客観的に説明しようとしている場合は3点、出典を示しておらず、主観的な説明に留まっている場合は1点とした。主体的に学習に取り組む態度として、自己管理能力（期限）と批判的文化意識（原子力発電問題についてオープンに意見を述べる）を設定し、2つ実行できている場合は5点、1つ実行できている場合は3点、1つも実行できていない場合は1点とした。

コミュニケーション英語ⅢのPTで既に使用した機能を使用したため、生徒も教師も大きなトラブルなく実施することができた。見取りに関しては、個々の教師の知識と経験により、評価の時間や質に違いが見受けられた。より公平を期した評価を行うためには、相談しやすい環境作りや教師自身が経験を積む場の構築が必要かもしれない。また見取りと同時にMicrosoft Wordのコメント機能を使ってフィードバックを行い、明示的に生徒が自己修正できるように工夫をした。次の図3はMicrosoft Teamsの課題に生徒から提出された英文の画面（一部）である。

英語表現Ⅱ PT 2

STEP 3: Write an argumentative paragraph on the nuclear energy.

I agree with the idea that the only realistic alternative is nuclear energy. There are two reasons to support my opinion. **First**, the work at the nuclear plants is safe. **According** to the website (*1), the structure of **current nuclear plants** is kept safe. Surely, the accident occurred at the nuclear plant in Fukushima, but it was seldom to occur because the nuclear plants **are** originally safe places. **Second**, nuclear power is good for the environment despite efficiency. This website (*2) says that before the accident of Fukushima, Japan made 25% of electricity at the nuclear plants, but after the accident, Japan replaced nuclear power with thermal power generation. However, in addition to safety which is illustrated **former sentence**, nuclear power is extremely efficient and kind for environment, so Japan **may used** nuclear plants before the accident. For these reasons, I agree with the idea that nuclear energy is the only realistic alternative.

(Bibliography)

*1: <https://www.seattlemet.com/news-and-city-life/2011/03/nuclear-is-no-problem-at-all>

*2: https://www.enecho.meti.go.jp/category/electricity_and_gas/nuclear/001/pamph/manga_denki/html/007/

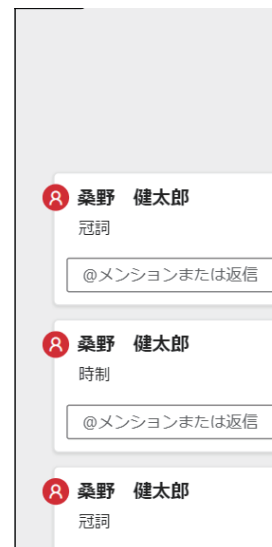


図3 Microsoft Teamsの課題に記載された英文の画面（一部）

3.4 観点別学習状況の評価と生徒への結果の通知

1学期のPTと定期考査のすべての結果を既定の割合に基づき計算し、知識・技能、思考力・判断力・表現力、主体的に学習に取り組む態度の3つの観点をそれぞれA・B・Cで評価し、目標や指導項目に対して生徒がどれだけ実現できたかを示した。従来の通知表は観点別評価を記載する仕様ではなかったため、独自の個票を作成し、結果の通知を行った。次の図4は1学期に配布した個票（英語表現Ⅱ）の一部である。

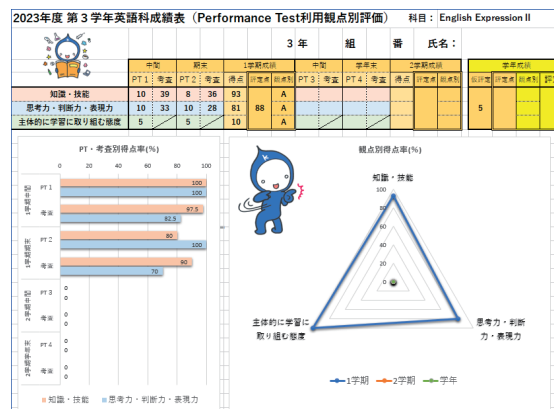


図4 独自に作成した個票 (1学期 英語表現Ⅱ)

4. 課題と今後の展望

英語科の教育実践と生徒と教師を対象としたアンケート結果から高等学校における観点別評価実施に関する課題を考察し、それらを改善するために今後どのように進めていくべきかをまとめていく。

4.1 生徒対象アンケートの結果から導かれる課題

生徒478名を対象にアンケート調査を実施し、369名の回答があった。次の表4はアンケートの質問項目と回答結果をまとめたものである。この表4を活用し、高等学校における観点別評価実施に関する課題を取り上げていく。

まず、質問項目1～3から、中学校のときにPTを実施した経験があまりなく、実施する前は72%の生徒がPTに不安を抱えていたことが分かる。一方質問項目17から、PTを実施した後では64%の生徒がPTを実施して良かったと感じており、不安な気持ちが和らいだことが分かる。このことから、実施すれば安心を得られることが多いが、観点別評価を初めて取り入れる際には生徒の不安が大きくなる可能性があることを考慮し、何らかの対応を考えておくことが課題として挙げられる。

表4 生徒対象アンケートの質問項目と回答結果

生徒対象アンケート (回答者数369、回答率77.2%) (よく当てはまる/当てはまる/どちらともいえない/当てはまらない/全く当てはまらない) 実数は人数、()内は割合		生徒対象アンケート (回答者数369、回答率77.2%) (よく当てはまる/当てはまる/どちらともいえない/当てはまらない/全く当てはまらない) 実数は人数、()内は割合	
1	中学校でPerformance Testを行っていた。 (17(5%)/77(21%)/30(8%)/61(17%)/184(50%))	10	以前より深く学べていると感じる。 (63(17%)/192(52%)/83(23%)/21(6%)/8(2%))
2	実施前はPerformance Testに対する不安があった。 (107(29%)/159(43%)/45(12%)/41(11%)/16(4%))	11	主体的に学習に取り組む態度が身についてきた。 (65(18%)/191(52%)/88(24%)/17(5%)/7(2%))
3	実施前はPerformance Testは楽しそうだった。 (10(3%)/54(15%)/112(30%)/134(36%)/59(16%))	12	考査では測りにくい相互文化的能力がどのくらい身についているか分かるようになった。 (79(21%)/175(47%)/78(21%)/27(7%)/10(3%))
4	学習の成果を捉えやすくなった。 (47(13%)/167(45%)/116(32%)/28(8%)/10(3%))	13	ペーパーテスト以外にも評価してもらえるので嬉しい。 (97(26%)/150(41%)/77(21%)/31(8%)/14(4%))
5	以前の学びから自分がどのように成長したか捉えやすくなった。 (40(11%)/174(47%)/109(30%)/37(10%)/9(2%))	14	Performance Testを通して英語を使う機会が増えた。 (62(17%)/134(36%)/108(29%)/50(14%)/15(4%))
6	自分の学びを振り返る機会が増えた。 (46(12%)/188(51%)/92(25%)/33(9%)/10(3%))	15	単元を通して何を学ぶかを考えるようになった。 (49(13%)/172(47%)/103(28%)/35(9%)/10(3%))
7	自分の弱点を理解しやすくなった。 (76(21%)/205(56%)/67(18%)/16(4%)/5(1%))	16	次のPerformance Testでより良い成績を取ろうという気持ちになる。 (135(37%)/170(46%)/48(13%)/11(3%)/5(1%))
8	どのように学習すれば良いか分かりやすくなった。 (33(9%)/148(40%)/138(37%)/36(10%)/14(4%))	17	Performance Testを取り入れて良かった。 (91(25%)/143(39%)/101(27%)/24(7%)/9(2%))
9	授業のねらいが分かりやすくなった。 (58(16%)/184(50%)/83(22%)/36(10%)/8(2%))	18	個票は見やすく、自分の振り返りに役立っている。 (106(29%)/167(45%)/73(20%)/16(4%)/7(2%))

次に、質問項目4～7, 18から、観点別評価を実施することで单元ごとに理解度を確認すると同時に、より多くのフィードバックを得ることが可能となり、生徒自身が学びを振り返る機会が増えていることが分かる。ただし、三分の一程度の生徒がどちらともいえないと回答していることから、どのようにして振り返りをすれば良いかを十分理解していない可能性がある。振り返り方についての指導も課題として挙げられるだろう。

また、質問項目8～11, 15から、授業を主体的に捉える生徒が増えていることが分かる。これまでは定期考査を軸とした評価を受けていたため、1つの考査ごとに学びと復習を捉えることが多かったことが予測される。しかし、单元ごとに学びのサイクルを生み出すことで学びと復習の周期が短くなり、授業のねらいに意識を払い、学習の仕方を工夫するようになった。これが学びのスパイラルを生み出しているのではないだろうか。課題は、質問項目8に対して37%の生徒がどちらともいえないと答えている点である。これまでとは違う学び方に戸惑っている生徒がいることを示唆していると言える。

さらに、質問項目12～14, 16から、学びのモチベーションが高まっていることが予測される。これまではペーパーテストのみが評価対象であったことから、生徒は一部の能力しか測定されないため、授業での言語活動に対して前向きになれない生徒が一定数いたのではないだろうか。観点別学習状況の評価の実施に伴い、授業で行う言語活動も評価対象となり、より広範囲な能力が測定されるようになったことから、より良い成績を取ろうという気持ちになっているのかもしれない。

4.2 教師対象アンケートの結果から導かれる課題

教師10名を対象にアンケート調査を実施し、9名の回答があった。次の表5はアンケートの質問項目と回答結果をまとめたものである。この表5を活用し、高等学校における観点別評価実施に関する課題を取り上げていく。

表5 教師対象アンケートの質問項目と回答結果

教員対象アンケート (回答者数9、回答率90%) (よく当てはまる/当てはまる/どちらともいえない/当てはまらない/全く当てはまらない) 実数は人数、()内は割合		教員対象アンケート (回答者数9、回答率90%) (よく当てはまる/当てはまる/どちらともいえない/当てはまらない/全く当てはまらない) 実数は人数、()内は割合	
1	自分の学生時代に、英語の授業でPerformance Testが行われていた。 (0(0%)/0(0%)/0(0%)/3(33%)/6(67%)	12	生徒は以前より深く学んでいると感じる。 (1(11%)/7(78%)/1(11%)/0(0%)/0(0%)
2	実施前はPerformance Testの実施に対する不安があった。 (3(33%)/4(44%)/2(22%)/0(0%)/0(0%)	13	生徒の主体的に学習に取り組む態度が身についてきた。 (2(22%)/5(56%)/2(22%)/0(0%)/0(0%)
3	実施前はPerformance Testは楽しそうだった。 (0(0%)/4(44%)/3(33%)/2(22%)/0(0%)	14	生徒はペーパーテスト以外も評価してもらえるので嬉しそうだ。 (3(33%)/5(56%)/1(11%)/0(0%)/0(0%)
4	実施前、生徒はPerformance Testに積極的に取り組むと思った。 (1(11%)/3(33%)/3(33%)/2(22%)/0(0%)	15	Performance Testの採点は大変だった。 (7(78%)/2(22%)/0(0%)/0(0%)/0(0%)
5	生徒はPerformance Testに積極的に取り組んでいた。 (2(22%)/7(78%)/0(0%)/0(0%)/0(0%)	16	Performance Testを通して英語を使用させる機会が増えた。 (2(22%)/6(67%)/1(11%)/0(0%)/0(0%)
6	考査以外も評価されるため、生徒は言語活動に以前より積極的に参加するようになった。 (1(11%)/5(56%)/3(33%)/0(0%)/0(0%)	17	単元を通して何を教えるか、より意識するようになった。 (4(44%)/3(33%)/2(22%)/0(0%)/0(0%)
7	生徒の学習成果を捉えやすくなった。 (1(11%)/6(67%)/2(22%)/0(0%)/0(0%)	18	生徒は次のPerformance Testでより良い成績を取ろうという気持ちになっていた。 (5(56%)/4(44%)/0(0%)/0(0%)/0(0%)
8	生徒の学びを振り返る機会が増えた。 (1(11%)/5(56%)/3(33%)/0(0%)/0(0%)	19	実施してみて、Performance Testに対する不安が減った。 (4(44%)/3(33%)/2(22%)/0(0%)/0(0%)
9	生徒の弱点を理解しやすくなった。 (1(11%)/6(67%)/2(22%)/0(0%)/0(0%)	20	Performance Testを取り入れて良かった。 (4(44%)/3(33%)/2(22%)/0(0%)/0(0%)
10	生徒にどのように学習すれば良いか示しやすくなった。 (1(11%)/5(56%)/3(33%)/0(0%)/0(0%)	21	個票は見やすく、生徒の振り返りに役立っている。 (3(33%)/4(44%)/2(22%)/0(0%)/0(0%)
11	授業のねらいをより意識するようになった。 (2(22%)/5(56%)/2(22%)/0(0%)/0(0%)		

まず質問項目1～4, 19, 20から、教師自身が学生の頃にPTを経験したことがあまりなく、実施に対する不安があったことが伺える。生徒のアンケート結果と同様に、実施さえすれば不安が減り、PTを取り入れて良かったと感じる教師が多いようだ。新たなことを始める際には不安はつきものという考えの下、前向きな気持ちになれるように声掛けをしていくことができるかが課題として挙げられる。

次に、質問項目5, 6, 14から、多くの生徒がPTを含む言語活動に積極的に参加するようになったと感じる教師が多かった。実際に生徒がPTに取り組む姿を観察することで、教師の不安が減少し、PTを取り入れて良かったと感じるようになるのかもしれない。ただし、質問項目6について、どちらともいえないという教師が33%いたことから、観点別学習状況の評価がなくても、生徒の意欲を高め、言語活動に向かわせる指導力がある教師がいる可能性を示唆している。

また質問項目7～9, 15, 21から、生徒の学びを振り返る機会が増えたと感じる教師が多いようだ。PTの評価の際に、フィードバックを与えることもあり、生徒の学習状況を見取る場面が増えたことが影響しているのかもしれない。ただし、それぞれの質問項目にどちらともいえないと回答した教師が一定数いることから、評価をすることに追われて、個々の生徒の結果を詳細に着目する余裕がない教師がいるのかもしれない。実際に質問項目15では教師全員が採点は大変だったと回答しており、採点することで精一杯になる可能性があることが課題として挙げられる。個票には生徒の学びの記録が可視的に記載されるが、それ自体を読み込む余裕がない教師がいることを表しているのかもしれない。

さらに質問項目10, 11, 16, 17から、指導と評価の一体化を図ることで授業のねらいや単元を通して何を指導するかを意識するようになった教師が増えたようだ。観点別評価実施前には、ペーパーテストを通して一部の能力だけを見取れば良かったが、より広範囲な能力を見取る機会が増えたため、戦略的に授業を展開する必要性が生じるようになった。その結果とも言えることだが、それぞれの質問項目にどちらともいえないと回答した教師の数から、まとまった見通しを持って授業を実施することが困難だと感じる教師がいる可能性を示唆している。

最後に質問項目12, 13, 18から、PTを取り入れることで生徒の主体性や学びに向かう態度が向上したと感じる教師が多いことが分かる。言語活動が評価されるようになったため、授業を受動的ではなく、能動的に捉えるようになったのかもしれない。そしてその変化が授業者に伝わるほどのものとなった可能性がある。課題としては、主体性や態度に関してどちらともいえないと回答した教師がいることから、主観的に陥りがちなこれらの項目を客観性の高い基準を示す必要性が挙げられる。

4.3 今後の展望

本稿では、高等学校の英語教育における観点別評価の改善及び実施について、情報伝達不足や定期考査に固執する傾向、大学入試や総括的評価と関係する合意形成の難しさなどの課題を指摘してきた。

しかし、本論文は、定期考査にパフォーマンステストを加えるなどして、前述の課題のいくつかに対処しようとする観点別評価の実施例も同時に提供している。また、教師と生徒を対象に実施されたアンケート調査の結果からは、改善の余地はあるものの、観点別評価の実施としては比較的成功していることが分かる。そのため、今後さらなる挑戦のための良いベースラインとして役立つはずである。

本論文のような、理論的基盤に基づいた観点別評価の実例を取り上げる論文が、他の指導者にも観点別評価の改善を試みさせ、その結果を英語教育の関係者と共有することでより質の高い評価を重視する教育文化に貢献するきっかけとなることを期待したい。

また、評価する過程で教師を支援するソフトウェア（この場合はMicrosoft Teamsなど）の機能を理解し、場面に応じて適切に使用している点についても、特に言及すべきである。従来の筆記試験での評価と比較して、専門的なソフトウェアを使用した評価は、作業量や拘束時間が大幅に減ると考える。そのうえ、教師が行うパフォーマンステストの評価の一部を支援するAIツールを含むものもある。また、生徒のパフォーマンステストをビデオや音声で記録することで、評価する教師はすでに行った評価を見直すことが可能となり、必要に応じて自分よりも経験豊富な他の教師に助言を求めることもできる。調査された教師全員が、質問項目15に対し「パフォーマンステストの採点は大変だった」と答えているが、これは専門的なソフトウェアやそれに含む共有機能やAI機能が存在したうえでの回答である。もし、教師がこのようなツールにアクセスできない場合の大変さは、容易に想像がつく。今後、より良い観点別評価を実施しようとする指導者は、本論文で提示したソフトウェアの使用を検討すべきである。

さらに、改善された観点別評価の実施に関する知識を広めるという意味で、動画というメディアの可能性を軽視すべきではない。本論文では、適切なフォローアップがなく、単にビデオを視聴するだけのオンライン研修という問題を正しく指摘している。しかし、幼少の頃から様々なオンライン動画を視聴してきた若手教員のニーズを無視することはできない。さらに、文章で書かれた膨大な資料は素晴らしい参考資料にはなっても、日々仕事に追われている教師たちにとって、最適な学習資料とはならない可能性がある。一方、動画資料となると、簡単に配布したり、研修の中でも簡単に利用したりすることができる。また、観点別評価がどのように実施できるかを「単に言葉で説明する」のではなく「見せる」こともできる。もちろん、このような動画資料は、あくまで研修の一部であるべきで、その前後には適切な活動も設けなければならないことは言うまでもない。

最後に、1でも述べたように、日本の高等学校でパフォーマンステストを取り入れた観点別評価の効率的かつ効果的な実施に関する同様の課題は、日本の小学校（丹藤，2023）や中学校にも当てはまるようである。よって、観点別評価を専門とする研究者にとっては、より多くの幅広い学校教育に焦点を広げる機会があると考えられる。そうすることで、小学校から高等学校までを学習する児童生徒の評価の一貫性を維持することができる。

参考引用文献

- Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Revisited 2nd edition*. Multilingual Matters, 2021.
- 上ヶ谷 友佑, 他, 「観点別学習状況の総括的評価を機械的計算に依拠することの問題点」, 『科学教育研究』, 46 巻, 2 号, 2022 年, 221-223 頁, www.jstage.jst.go.jp/article/jssej/46/2/46_221/_pdf
- 江頭 理江, 他, 「新学習指導要領で求められるコミュニケーションを図る資質や能力とその教育実践研究」, 『福岡教育大学紀要』, 71 号, 第 1 分冊, 2022 年, 33-50 頁。
- 圓月 勝博, 他, 『大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議 審議のまとめ』, 文部科学省, 2021 年, www.mext.go.jp/content/20210331-mxt_daigakuc02-000013844_1.pdf
- 甲斐 修, 「定期考査と朝課外」を廃止、与論高校が 2 年間で約 30 もの「見直し」ができた訳「主体的な学び」実現のため「観点別評価」へ移行, 東洋経済オンライン, 2023 年, toyokeizai.net/articles/-/656348
- 国立教育政策研究所 教育課程研究センター, 「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 高等学校外国語, 2021 年, www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/hyouka/r030820_hig_gaikokugo.pdf
- 下村 哲夫, 「義務教育観の転換」, 『教育制度学研究』, 1998 年, 6-16 頁, www.jstage.jst.go.jp/article/jjseso/1998/5/1998_6/_pdf
- 芹澤 光, 芝山 明義, 「これからの学校における教員の『役割』について - 学校内外の協働関係構築における課題に注目して -」, 『鳴門教育大学学校教育研究紀要』, 第 35 号, 2021 年, 187-194 頁。
- 大学入試センター, 『令和 5 年度 問題評価・分析委員会報告書 (本試験)』, 2023 年, www.dnc.ac.jp/kyotsu/hyouka/r5_hyouka/r5_hyoukahoukokusyo_honshiken.html
- 田中 均, 柏木 信一郎, 「神奈川県立高等学校における観点別学習状況評価の実施状況についての調査」, 『東京理科大学教職教育研究』, 第 6 号, 2021 年, 83-91 頁, tus.repo.nii.ac.jp/index.php?action=pages_view_main&active_action=repository_action_common_download&item_id=3651&item_no=1&attribute_id=22&file_no=1&page_id=13&block_id=21
- 丹藤 永也, 「青森県内小学校におけるスピーキングパフォーマンス評価の実態と課題」, 『東北英語教育学会研究紀要』, 43 巻, 2023 年, https://www.jstage.jst.go.jp/article/telesjournal/43/0/43_430012/_article/-char/ja
- 東京都教育委員会, 子供たちに未来の創り手となるために必要な資質・能力を育む指導と評価の一体化を目指して, 東京都教育庁指導部義務教育指導課, 2020 年, www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/document/advancement/files/evaluation/00.pdf
- 文部科学省, 『高等学校 学習指導要領解説総則編』, 2009 年, www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2010/12/28/1282000_01.pdf
- , 『高等学校 学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 外国語編 英語編』, 2018 年, www.mext.go.jp/

content/1407073_09_1_2.pdf

---, 『高等学校 学習指導要領（平成 30 年告示）解説 総則編』, 2019 年, www.mext.go.jp/content/20211102-mxt_kyoiku02-100002620_1.pdf

萬徳 和範, 「高等学校における観点別評価導入期に関する考察 - 教科部会による評価ルーブリックの作成・活用に焦点を当てて -」, 『福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）年報』, 第 12 号, 2022 年, 317-324 頁, fukuoka-edu.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=2445&file_id=14&file_no=1

村越 亮治, 江原 美明, 「高校現場における『英語テスト』と『観点別評価』の課題」, 『神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要』, 4 巻, 2015 年, 1-18 頁, doi.org/10.20686/academiakiyou.4.0_1

Hine, Andrew, 桑野 健太郎, 「パフォーマンステストと観点別評価を活用した相互文化的能力の育成」, 『福岡教育大学紀要』, 第 72 号, 第 1 分冊, 2023 年, 37-51 頁。

