

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 27 年 6 月 6 日現在

機関番号：14701

研究種目：若手研究(B)

研究期間：2012～2014

課題番号：24730656

研究課題名(和文) イギリスのARGによる「学習のための評価」論の研究

研究課題名(英文) The study of "Assessment for Learning" by ARG in England

研究代表者

二宮 衆一 (NINOMIYA, Shuichi)

和歌山大学・教育学部・准教授

研究者番号：20398043

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,100,000円

研究成果の概要(和文)：本研究では、ブラックとウィリアム、ハーレン、ギップスらを中心とするイギリスの研究団体であるARGの教育評価研究、特に形成的評価研究を検討することで、「学習のための評価」が従来の形成的評価論をどのように乗り越え、新たな地平を切り拓こうとしているのかが明らかとなった。また、「学習のための評価」「学習の評価」の研究の中で、ブルームによって提唱された形成的評価と総括的評価の概念が問い直され、新たな理論的枠組みが提案されてきていることも明らかとなった。

研究成果の概要(英文)：In this research I consider educational assessment, particularly formative assessment, as developed by ARG members, P.Black, D.William, W.Harlen, and C.Gipps. Their important research shows how Assessment for Learning(AfL) can overcome the problems of ambiguity that had proliferated around the concept of formative assessment since it was first developed in the 1970s. I also consider critiques of Bloom's idea of formative evaluation and of summative evaluation. This research makes it clear that a new theory of formative assessment and summative assessment has emerged.

研究分野：教育方法学

キーワード：学習のための評価 学習の評価 形成的評価 総括的評価 学習としての評価 ARG

1. 研究開始当初の背景

イギリスでは、1988年に戦後二回目の大きな教育改革が行われた。この改革により、ナショナル・カリキュラムが制定されると同時に、そのカリキュラムの実施と成果を評価するために外部機関が実施するナショナル・テストが導入された。ナショナル・テストの役割は、ナショナル・カリキュラムにおいて設定された「到達目標(Attainment Target)」にどのくらいの割合の子どもたちが到達できたのかを判定するものであった。イギリスの特徴は、その結果を学校毎にパフォーマンス・テーブルという形式で公表することによって、学校や教師を競わせる評価システムを構築した点にあった。

改革から約20年経った今、イギリスでは、こうした評価システムが大きな曲がり角に来ている。「教師を信頼しない改革」として当初から改革を受け入れなかったスコットランドに加え、ウェールズも2001年7月にテスト結果の公表を中止、2007年からはナショナル・テストそのものの廃止を決定した。そして、こうした動きは、改革の本国イングランドにおいても広がりがつつある。例えば、全英教員組合(National Union of Teacher)を始めとするイギリスの4つの教員組合や校長会は、この体制を「名指しして辱める(Naming and Shaming)」教育政策として厳しく批判し、いずれも反対の意見を表明している。

また、学術的な実証研究にもとづく批判も登場してきている。例えば、ピーター・ティムス(P. Tymms)は、ナショナル・テスト導入以降、学力向上が実現しているという政府の主張に対して、データにもとづく疑問を投げかけている。

こうした中でイングランドでも、2008年10月にナショナル・テストの見直しが発表されることになった。そして、現在、ナショナル・テスト体制に代わる新たな評価システムの構築が課題として浮かびあがってきている。

ナショナル・テスト体制と呼ばれる評価システムの特徴については、改革が行われた当初から日本でも数多く紹介がなされてきた。また、それに対する批判や不満についても、2000年以降、数は多くないが、紹介がなされてきた(阿部菜穂子『イギリス「教育改革」の教訓』岩波ブックレット、2007年など)。

しかしながら、ナショナル・テスト体制に代わる評価システムとして、どのようなものが模索されているのかについては、日本ではほとんど紹介がなされていない。2000年以降、イギリスにおいて新たな評価システムを構築する理論として関心を集めているのが「学習のための評価(Assessment for Learning)」

論である。この理論を早くから説いていたポール・ブラック(P. Black)やディラン・ウィリアム(D. William)らによれば、それは次のように定義される。「学習のための評価とは、生徒の学習を促進することを何より重視する評価である。そのため、これはアカウントビリティや順位付け、能力の認定を目的とする評価とは異なるものである」。そして、その内実を「形成的評価(formative assessment)」の機能を継承し、発展させるものとして示している。つまり、外部機関が実施するナショナル・テストによる「学習の評価(Assessment of Learning)」ではなく、日々、子どもに接している「教師による評価(Teacher Assessment)」を信頼し、学習改善を目的とする形成的機能の復権を教育評価に求めるものといえる。

こうした「学習のための評価」を理論的にも、実践的にも組織だって研究してきたグループがある。それが、イギリスのARG(Assessment Reform Group)である。ARGは、1989年にBritish Educational Research Associationの支援を受け、Policy Task Group on Assessmentとして誕生した後、1996年からはナフィールド財団の支援を受け、ARGと名称を変更し、2010年頃まで活動を続けていた。

ARGが提案する「学習のための評価」構想は、通称「AfL」としてイギリスの教育関係者に広く受け入れられ、政策立案にも大きな影響を与えている。イングランドでは、その足掛かりがつけられたばかりだが、ナショナル・テスト体制から早々に脱却したウェールズや当初から参加しなかったスコットランドでは、新たな評価システムの核をなすものとして公的に導入がはかられている。例えば、スコットランドでは、2002年から「AifL(Assessment is for Learning)」という教育評価プロジェクトが開始されている。ウェールズでも、ARGのメンバーであるドーティ(R. Daugherty)を座長とする「教育評価に関する再検討委員会」が2003年に設置され、「学習のための評価」にもとづく評価システムの構築を答申している。

こうしたARGの理論的提起については、まだ日本では、ほとんど研究が進められていなかった。鈴木秀幸(『新しい教育評価の動向』『指導と評価』図書文化、2003年4月)や安藤輝次(『形成的アセスメントの理論的展開』日本カリキュラム学会第22回大会自由研究発表、2011年)が、その研究の一部を紹介しているに過ぎない状況であった。二宮は、2010年度に上記のようなARGの研究動向を日本教育学会と教育目標・評価学会において発表を行った(『英国における学力評価論の動向』、日本教育学会第69回大会、2010年8月

21～22日、広島大学。「イギリスにおける教育評価論の動向 - ARG の『学習のための評価』論を中心に -」、教育・目標評価学会第21回大会、2010年12月11～12日、共愛学園前橋国際大学。本研究は、そうした研究蓄積にもとづき ARG の「学習のための評価」の内実と教育評価論としての意義を考察しようとしたものである。

2. 研究の目的

「1. 研究開始当初の背景」に照らし合わせ、本研究では、次の3点を研究目的として設定した。

1点目は、「学習のための評価」の内実と意義を形成的評価論や「教師による評価」との関係で明らかにすることであった。具体的には、従来の形成的評価論の到達点が、ブラックらの研究の中で、どのように整理されたのかを検討し、形成的評価論から「学習のための評価」が何を継承し、何を問題と捉え、どのようにそれを乗り越えようとしているのかを考察することである。こうした研究を通じて、「学習のための評価」と従来の形成的評価の相違点を検討し、「学習のための評価」が切り拓こうとしている新たな教育評価の展望と意義を明らかにする。これが、1点目の目的であった。

2点目は、教育評価機能という観点から今日の形成的評価の理論を検討することであった。「学習のための評価」、そして「学習の評価」の提起によって、従来、教育評価機能を捉える概念として使用されていた形成的評価と総括的評価という概念が問い直されつつある。ブルームによって提唱された形成的評価と総括的評価が、「学習のための評価」や「学習の評価」の提起によって、どのように捉え直されるのか。アカウンタビリティ等の新しい評価機能も踏まえ、形成的評価と総括的評価という教育評価機能を捉える枠組みを問い直し、両者の関係性を考えることが2点目の目的であった。

3点目は、「学習のための評価」を評価システムとして実現させる取り組みを検討することである。本研究では、「学習のための評価」を政策として取り入れようとしているスコットランドの事例を取り上げることで、この課題に取り組む予定であった。「学習のための評価」を柱として評価システムを構築する際に、最も大きな問題となるのが「学習の評価 (Assessment of Learning)」との関係性である。スコットランドでは、2002年から開始された「AifL」の成果をもとに、2010年から「Curriculum for excellence: building the curriculum 5 a framework for assessment」が実施されている。そこでは両者を異なる目的を持つ評価として区別しながらも、両者を切り離すのではなく、関係づけることで、「学習のための評価」の質をあげる提案がなされている。スコットランドの事例を検討することで、「学習のための評価」

と「学習の評価」の関係性を考察し、評価システムとして「学習のための評価」を構築する上での課題と展望を明らかにする。

3. 研究の方法

上記の3点の研究目的を達成するために、本研究では具体的に以下の3つの研究課題を設定し、取り組んできた。

(1)「学習のための評価」が形成的評価論の何を継承し、何を克服しようとしたのかを明らかにするために、初期の ARG の研究成果を考察した。具体的には、1998年に発表された「Assessment and Classroom Learning」と「Inside the Black Box」を中心とする、1990年代のブラックとウィリアムの形成的評価に関する一連の研究、そしてギップス (C. Gipps) やハーレン (W. Harlen) ら初期の ARG メンバーの研究を検討素材として研究を進めた。

(2)「学習のための評価」「学習の評価」の提起を契機に、ブラックやハーレンらを中心とする ARG メンバーによって、形成的評価と総括的評価という評価機能概念が問い直されてきた。また、2000年以降も、タラス (M. Taras) やニュートン (P. Newton) と言った欧米の教育評価研究者によって、評価機能概念の問い直しと再定義が行われている。そうした一連の研究を検討することで、ブルームによって提起された形成的評価と総括的評価がどのように発展させられようとしているのかを明らかにしようとした。

(3)「学習のための評価」と「学習の評価」を切り離さず、両者を関係づけることで質の高い「学習のための評価」を構築しようとしているスコットランドの事例を検討することで、「学習のための評価」と「学習の評価」の関係性を検討し、教育評価システムとして「学習のための評価」を構築する課題と展望を明らかにしようとした。

4. 研究成果

「2. 研究の目的」において述べた3点の目的に沿って、研究成果をまとめると、以下のようになる。

まず、「学習のための評価」が示す新たな教育評価論としての展望についてである。「学習のための評価」の土台を築いたとされるブラックとウィリアムによる形成的評価に関する一連の研究を検討することで、次の3つのことが明らかとなった。

1つめは、従来の形成的評価の問題点である。彼らによれば、ブルームによって形成的評価が提唱されて以降、その理念、あるいは思想を継承する形で、フィードバックや自己評価、相互評価、目標準拠型評価、ダイナミック・アセスメントなど様々な形成的評価理論が生みだされてきた。しかしながら、それらを統合し、形成的評価理論を形づくる研究はほとんど行われてこなかった。そのため、形成的評価に関する研究は多数存在するも

の、その理論は存在しない、という混迷の中に形成的評価はありと指摘する。つまり、形成的評価は指導改善や学習改善という評価の目的を示す概念として広まり、定着したが、その目的を果たすための理論的な枠組み欠いており、ブラックらは、それを「ブラック・ボックス」と表現し、問題提起したのである。この「ブラック・ボックス」と表現される理論的枠組みの欠如が、従来の形成的評価論の大きな問題点であることが明らかとなった。

2つめは、「学習のための評価」が示す、教育評価論としての新たな展望についてである。ARGは、1999年に『Assessment for Learning - Beyond the black box -』というリーフレットを公刊している。その中でARGは、「形成的評価」という用語は、教師の指導改善という意味合いで用いられており、必ずしも学習改善のための評価と特徴づけられるものではないとの認識を示し、学習改善を目的とする評価論として形成的評価に代わり、「学習のための評価」を提案している。そして、指導改善ではなく、学習改善を目標として掲げる理由を次のように述べている。「学習を行うのは、他でもなく学習者本人である。それ故、学習者こそが学習の最終的な責任を持たなければならない。これが学習についての近年の捉え方である。学習のための評価は、こうした理由から生徒の参加を不可欠なものとするのである」(ARG, *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*, University of Cambridge School of Education, 1999)。

このARGの提起は、従来の形成的評価が教室の中で起こっている学習のダイナミックさや複雑さを十分に踏まえたものではなかったことを指摘するものである。「評価情報を指導の改善に役立てる」、あるいは「評価情報にもとづいて指導を行う」という言葉に典型的に表されるように、従来の形成的評価は、教師の指導改善を目標としてきた。評価結果にもとづき教師が指導改善を行えば、学習改善が果たされると想定しており、「評価 - 指導 - 学習」の関係を予定調和的に捉える見方が存在していた。その意味で、学習を行う学習者側の主体性や学習のダイナミックさを十分に踏まえた評価論ではなかったのである。ARGによる「学習のための評価」の提唱は、従来の形成的評価論が持つ「指導改善 = 学習改善」という構図を問い直し、「指導改善 学習改善」という前提から形成的評価を再構築しようとする展望を示したものであった。この提起にみられるように、「学習のための評価」は、教師ではなく、学習者を教育評価論の中心に据えることで、従来の教育評価研究の問い直しを促そうとしたと考えられる。

3つめは、「学習のための評価」としての形成的評価が示す新たな展望についてである。先のARGの主張が示すように「学習のた

めの評価」は、学習者の主体性を重んじ、学習と評価の連動を強調する。現在、「学習のための評価」の研究の中で重要視されているのは、いかに子どもたちを学習主体、すなわち自律的な学習者として育てていくのだからである。そして、その機会は、学習成果についての子ども同士の相互評価や対話、あるいは教育目標の共有やフィードバックといった教師が行う評価活動の中にこそ存在すると考えられている。つまり、子どもたちを自律的な学習者として育てていくためには、「評価活動」を学習成果の確認の場とするだけではなく、学習の場と位置づけ、そこへ子どもたちを主体的に参加させていく必要があることになる。こうした捉え方は、「学習としての評価 (Assessment as Learning)」として現在、注目されており、形成的評価を再構築する柱の一つとなっている。

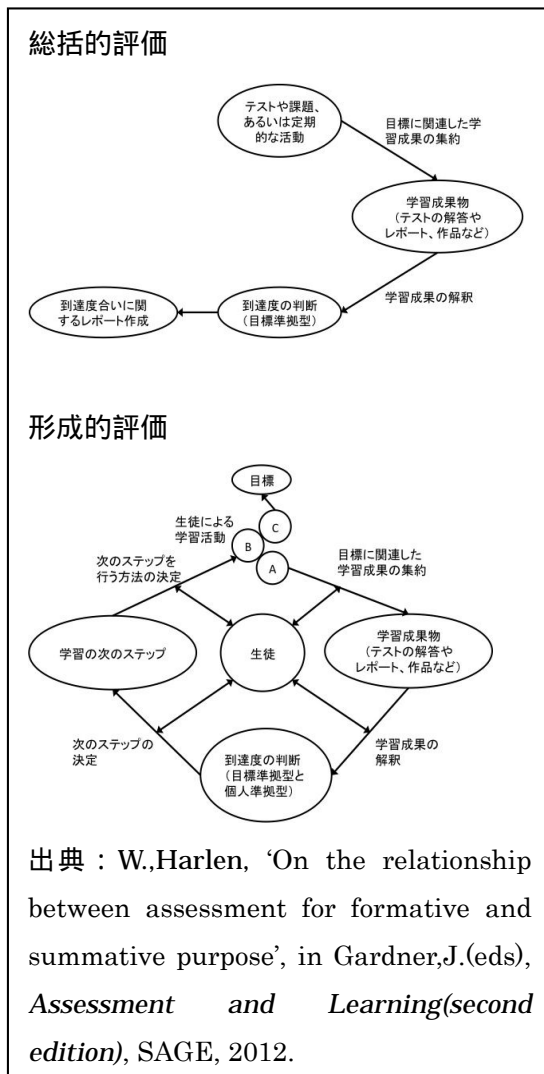
研究成果の2点目は、形成的評価と総括的評価という教育評価機能概念の再定義についてである。ブラックやハーレン、ニュートン、タラスらの研究を検討することで、ブルームによって提唱された両概念の問題点と新たな教育評価機能概念の捉え方が明らかになった。

まず、ブルーム概念の問題点については、形成的評価と総括的評価を区別する基準の曖昧さが指摘されている。1971年に公刊された『教育評価法ハンドブック』の中でブルームが、これら2つの教育評価機能を区別する基準としてあげたのは、「目的(purpose)」、「時期(timing)」、「一般化(generalization)の程度」の3点をであった。問題として指摘されているのは、「時期」や「一般化の程度」の不明瞭な性格である。例えば、「時期」によって両者を区別すると、単元、あるいは一時限の授業の中で小テストを繰り返し、頻繁に理解度をチェックすることが、形成的評価と捉えられることになる。こうした評価実践は、確かに指導の途上で評価が行われるため、「時期」にもとづく限り、形成的評価と特徴づけられる。しかしながら、一時限の授業の中で小テストを繰り返し、頻繁に理解度をチェックすることと、それが指導改善や学習改善に活かされることとは、必ずしも同義ではない。指導の途上で評価が行われることは、形成的評価にとって必要条件ではあっても、必要十分条件ではないのである。

イギリスを中心とした欧米では、1990年代以降から今日にかけて、ブルームの提案した「目的」の違いに沿って、形成的評価と総括的評価の機能概念を洗練する新たな提案がなされつつある。両者の違いは、具体的には、学習や指導改善を目指す評価活動であるのか、それとも学習や指導改善を主たる目的とせず、資格や選抜、あるいはアカウンタビリティのための評価活動であるのかによって大別されることになる。こうした論調にのっとして、近年では、形成的評価と総括的評価に代わり、欧米では「学習のための評価」と

「学習の評価」という用語も頻繁に使われ始めている。

また、「学習のための評価」としての形成的評価と「学習の評価」としての総括的評価の評価プロセスにおける違いも明確にされつつある。例えば、ハーレンは以下のように、両者のプロセスの違いを示している。このハーレンの図が示すように、形成的評価の違いは、学習者の参加と学習成果物を判断・解釈する基準の違いに求められる。これらは、従来の教育評価研究の中で十分に明らかにされてこなかった点であり、その意義は大きいと考えられる。



3点目の研究目的であった「学習のための評価」にもとづく評価システムを構築する課題と展望については、残された課題となった。教育評価機能概念の検討を行う中で、「学習のための評価」と「学習の評価」の関係は、必ずしも親和的なものではないことが分かってきた。

例えば、スタンダードにもとづく教育改革が進められる中で、共通の尺度や基準にもとづき教育の成果を評価することが求められるようになってきている。この「学習の評価」の強調は、ハイスティクスなテストを生み出しており、テストのための学習を広める

など、今日、それがもたらす弊害は様々な形で指摘されている。

こうしたハイスティクスなテストの弊害に示されるように、「学習の評価」(総括的評価)は、「学習のための評価」(形成的評価)の実現を阻む可能性があることが、本研究を進める中で明らかとなってきた。本研究では、「学習のための評価」を土台とする評価システムの模索をスコットランドの事例を検討することで行う予定であったが、スコットランドの教育評価改革についての十分な資料収集、そして検討を行うことができず、残された課題となった。

(参考文献)

P.Black and D.Wiliam, 'Assessment and Classroom Learning', *Assessment in Education*, Vol.5, No.1, 1998.

P.Black and D.Wiliam, 'Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment', *PHI DELTA KAPPAN*,1998.

P.Black, *Testing: friend or foe? The theory and practice of assessment and testing*, Falmer Press, 1998.

W.Harlen and M.James, 'Assessment and Learning:differences and relationships between formative and summative assessment', *Assessment in Education*, vol.4-3, 1997.

J.Gardner(eds), *Assessment and Learning(second edition)*, SAGE, 2012.

B.S.ブルーム他著・梶田叡一他訳『教育評価法ハンドブック』第一法規、1973年。

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

〔雑誌論文〕(計 1件)

二宮衆一「イギリスの ARG による『学習のための評価』論の考察」(査読有)『教育方法学研究』日本教育方法学会、2013年 97～107頁。

〔学会発表〕(計 1件)

二宮衆一「『学習のための評価』から『学習としての評価』への展望 形成的評価論の新たな展開」, 教育目標・評価学会中間研究集会、於京都教育大学、2012年6月9日

〔図書〕(計 2件)

二宮衆一「教育評価の機能」西岡加名恵・石井英真・田中耕治編著『新しい教育評価入門』有斐閣、2015年、286頁。

二宮衆一「形成的評価論の新たな展開」教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社、2014年、448頁。

〔産業財産権〕

出願状況（計 0 件）

名称：
発明者：
権利者：
種類：
番号：
出願年月日：
国内外の別：

取得状況（計 0 件）

名称：
発明者：
権利者：
種類：
番号：
出願年月日：
取得年月日：
国内外の別：

〔その他〕
ホームページ等

6. 研究組織

(1) 研究代表者

二宮 衆一 (NINOMIYA, Shuichi)
和歌山大学・教育学部・准教授
研究者番号：20398043

研究者番号：

(2) 研究分担者

()

研究者番号：

(3) 連携研究者

()

研究者番号：