

アセスメントを活用した学校改善

—OECD・REAFISO 研究と日本のエバリュエーション・アセスメント—

新 川 壯 光*
濱 田 眞**
山 本 佐 江***
有 本 昌 弘****

近年 OECD において PISA 調査を始めとして、形成的アセスメントの概念を基盤とした大規模アセスメント調査が盛んになって来ているが、それら大規模アセスメントを用いた学校改善の取り組みをまとめた REAFISO と呼ばれる OECD のレビューに対して、Phelps によるその方向性を危険視する批判がある。一方で日本においても平成19年から実施された全国学力・学習状況調査で明らかとなった既存の教科学力を超えた教科横断型の学力観に基づき、授業改善を始めとしたカリキュラム改善を行おうとする動きが各地で見られる。本研究では特に秋田県の調査結果と現在行なわれている改善に向けた手だてを検証し、日本独自のエバリュエーションとアセスメントのあり方を REAFISO における矛盾を乗り越える一つ的手段として提案する。

キーワード：形成的アセスメント REAFISO エバリュエーション アセスメント 社会関係資本

1 はじめに

現在形成的アセスメントの概念を基盤とし、PISA 調査を中心に大規模アセスメントの結果を生徒の日々の学びに生かす動きが世界的に盛んになっている。日本においても平成19年から実施された全国学力・学習状況調査の結果を「一人一人の子どものためにどのように活用すべきか」という視点の下、テスト結果の個々の子どもの学習活動へのフィードバックを充実させることが大きな課題となっている。

しかし OECD の大規模研究レビューである REAFISO に対して Phelps (2013) がそのデータの収集方法やデータ元の偏りなどを指摘しており、大規模調査に対する妥当性への疑義が国際的にもテーマとなりつつある。これを受けて、今後教育問題について世界的な議論を深めていくためにも、国内における大規模調査の活用に関してその妥当性について十分留意することは重要であるが、本研究で取り扱う秋田県の実践から、それだけでなくアセスメントデータをそもそもの収集段階に

*教育学研究科 博士課程後期
**秋田立大学 非常勤講師
***教育学研究科 博士課程後期
****教育学研究科 教授

においてどう構築し、活用に生かすための基盤作りを行っていくかが重視されるべきであることが示唆されている。

そこで本研究では前述した REAFISO の試みとその妥当性に対する Phelps (2013) の批判を検証した上で、秋田県で行われた全国学力・学習状況調査を活用したカリキュラム改善について、その分析視点と実践の構造の関係について詳述する。それらを元に、日本において形成的アセスメントを推進するために必要な、社会関係資本を活用したエバリュエーションとアセスメントの区別・活用のあり方について、REAFISO の批判を踏まえながら一つの方向性を打ち出すのが本研究の目的である。本研究では初等教育における先進的な取り組みを主に取り扱うが、そこから中等教育への発展への示唆を得ることも意図している。

2 REAFISO に対する批判の意義

PISA 調査等の大規模アセスメントを実施している OECD において、2009年から学校アウトカム改善のためのエバリュエーションとアセスメント枠組みを概観した REAFISO (Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes) の作成が開始された。これは「エバリュエーション・アセスメント政策が初等中等教育における生徒のアウトカムを改善するのにどのように機能するのか」について既存の研究を整理し、「包括的な政策課題に取り組む国々に分析や政策提案を与える」ために作られた研究レビューである。OECD はこのレビューを通じて「各国において学校で作られる生徒のアウトカムの改善目標がエバリュエーション・アセスメントの枠組みとしてどのような要素を持っている」の明らかにし、「各国のエバリュエーション・アセスメント政策に新たな価値を付加する」と述べている。

Phelps (2013) はこのレビューに対し、かつて OECD に在籍し、その教育研究に敬意を払っていたこと、そして生徒の達成状況に対するテストの影響についてのメタ分析というものに自身が取り組んでいたゆえに、全てのデータの収集を1個人がやるのは不可能だと感じていたことから、REAFISO の研究に興味を持ったとしている。

しかしその元データと結果の関係を精査した結果として、Phelps は①アメリカの情報に依存していること、②探すのに費用がかからない見つけやすい文章に依存していること、③経済学者と教育学者の研究に依存していること、④心理学やアセスメントや測定の専門家である社会科学の知見を無視していること、⑤重要な研究の大部分を無視していることなど、REAFISO の大きな欠点を指摘している。

さらに Phelps はⁱ REAFISO の取る立場が、アメリカにおける急進的構成主義者の立場に偏っているとも述べている。しかもそれらがアメリカですでに失敗しているのもであると指摘している。

その根本的な原因として費用を低くするために、特定の研究グループに対して研究が委託され、インターネットを用いた適切ではない方法でデータが収集されたからだとして Phelps は考えている。対立する考え方を無視して、アメリカの特定の権威あるグループの研究を強調する形でデータ収集がなされているというのである。それは REAFISO の研究が、2000年以降、インターネットが普及してから生まれたデータばかりを扱っていることから明らかであるとしている。本来なら多額の

費用を払って専門的なデータベースからのデータも収集する必要があるのだが、REAFISO ではそれが行われていないと言うのである。

これがREAFISO だけではなく、PISA を含めた OECD のテスト等の説明責任全体にも及んでしまうのではないかと Phelps は警告している。インターネットを用いることによってこの世界の調査全体の質が危ぶまれる状態になってしまっているというのである。また Phelps はこういった風潮に従う研究者を名指しで指摘し、彼らが研究をミスリードしているとさえ主張している。

上記の Phelps による REAFISO 批判から、大規模アセスメント自体を分析対象にして実践現場に対する知見を生み出そうとすることには大きな危険があることが明らかとなった。一方で REAFISO は後述する秋田県の実践で重視されている「社会関係資本」(Social Capital) をアセスメントの枠組みを考える上で重視するなど、注目に値する部分も多い。国際的な知見に対して注意を払いながらも地域に根ざした独自のアセスメントの活用を模索する必要性が、グローバル化の進んだ現代において、さらに高まって来ている。

そこで次章では全国学力調査のような大規模アセスメントに対して、独自の分析・活用を行いながら、学校評価や教員評価も組み込んだ、包括的なカリキュラム改善・学校改善に取り組んでいる秋田県の事例を紹介する。

3 全国学力・学習状況調査を用いたカリキュラム改善の試み

平成19年から全国学力・学習状況調査が実施され、学力の実態について多くの知見を得ることが可能となった。しかしながら40年ぶりに実施された学力調査は社会的に注目が高まったゆえに、都道府県別のランキングに特に焦点が当てられるという弊害が起り、「情報公開及び説明責任」と「過度な学力競争の防止」の間で大きな論争を生む事態となってしまった。

一方で秋田県は平成19年から22年までの調査を通じて常に全国トップクラスの成績であったことが注目されたが、それは昭和の学力テストにおいて最下位層にあった反省から、「確かめのある授業作り」を継続的に実践して来た結果であった。長年実践を続けて来た学校長によると、全国学力・学習状況調査に対して秋田県でもっとも重要な視点とされたのは、「一人一人の子供のためにどう活用すべきか」、教育現場としてどのように「活用責任」を果たしていくかにあるということである。そこで検討されて来た学校教育課題として①「学力」の基盤となっている「生活・学習習慣」の改善、②「知識」と「活用」が一体となった学力の育成、③「学校」と「家庭」が一体となった教育の推進、の3点について、本研究では全国学力・学習状況調査の結果に対する分析・考察の視点と、実践・評価への活用の視点を明らかにした上で、調査結果を活用した実践例について、以下で詳述していく。

①生活・学習習慣の改善

全国学力・学習状況調査を分析し、秋田の好成績の要因を考察した結果、学力と生活習慣には強い相関関係があることが明らかとなった。そこから学力を支える要因が具体的に何であるのかに焦点を当て、「授業態度」、「対話型の授業」、「補充的指導」、「早寝・早起き」、「家族との食事」、「あ

いさつ」, 「礼儀」, 「携帯電話」, 「読書」, 「地域行事」の10要因が導き出された。

「早寝・早起き」, 「家族との食事」, 「あいさつ」, 「礼儀」, 「携帯電話」の要因は, 学校と家庭が連携して学力育成の基盤となる安定した生活習慣を, 家庭での教育を重視して習慣付けが行われている活動である。

「早寝・早起き」は中でも重要な要因とされており, これに朝ご飯を食べることを重視する食育指導が加わって生活のリズムを作る基礎となっており, 授業中の集中力向上を中心とした学習リズムへの転化として効果が見られている活動である。その他の4要因は家族・友人との直接的な対話を増加させることによってコミュニケーション能力を向上させるだけでなく, 教師・親との良好な関係構築につながり, 子どもが規範意識と共に自己肯定感を得られることに結びついている。「携帯電話」の要因もそういったコミュニケーション能力に深く関わっており, 自傷行為を行う子どもの多くが親と携帯を通じてしか会話をしておらず, 「家族との食事」に見られるような, 直接対話を通じた愛着の不足や自尊感情の低下がストレスに結びついているという想定を秋田県では行っている。また具体的な行動目標となりうる「あいさつ」が「礼儀」として昇華し, 地域の大人からの高い評価に繋がるといった, 要因間の関連性も重要な視点として指摘されている。

学校での教育活動も家庭での生活習慣と結びついており, 「授業態度」, 「対話型の授業」, 「補充的指導」の要因は, 家庭で身に付けた規範意識に基づき, 私語の少ない落ち着いた授業展開が可能である上に, 自分の考えを積極的に発表し合う授業が多いことや, 全校的に実施されている TT の活用等により, きめ細やかな指導が行われていることで, 質の高い学力育成が塾などの外部サービスを用いずとも実現されており, そのことがさらに家庭の学校に対する信頼感を増加させるという好循環を生んでいると考えられている。

この家庭と学校の連携に加えて「読書」, 「地域行事」の要因に見られるように, 学校での読書活動の重視を地域の読み聞かせボランティアや国語教師 OB による「良い本を薦める会」などの活動が下支えしており, 加えて地域行事への積極的な参加によって多様な人々と交わり, 集団での学びが充実する状況にある。このことが算数・数学での数値・式, 図, 表, グラフも含めた表現等, 教科を横断した言語力の育成や, 話し合いを通じた思考の深まり, 他者理解を通じた上での高度な自己形成などに基づく質の高い学力育成に繋がっていると考えられている。さらにこういった地域行事への参加は学校と地域がそれぞれの活動を互いに強化し合っている要素にもなっている。一方で地域との関係が, 上記のあいさつの習慣化や規範意識の高さがあってこそ維持される活動であり, 他の要因が基盤にありながらも, その要因をさらに高度な段階へと昇華させているなど, 学校と地域との関係は重層的な関係にある。

学年	教科	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	
給食指導	目標	給食のきまりをおぼえよう	助けあって準備をしよう	身のまわりを清潔にしよう	すききらいなく食べよう	仲良く楽しく食べよう	上手な食べ方をしよう	食後は静かに休もう	寒いときの食べ物について	感謝の気持ちで食べよう	給食の反省をしよう			
	低学年	・上手に手を洗おう ・係の仕事をおぼえよう	・当番に協力しよう ・協力してたづつしよう	・みなりに気をつけよう ・ナプキンの使い方を考えよう	・しようぶな体をつくらう ・きらいな食べ物も少しは食べよう	・教室をきれいにしよう ・楽しい話題で食べよう	・時間内で食べよう ・よくかんで食べよう ・あいさつを正しくしよう	・食事の後始末を手早くしよう ・食後は静かに休もう	・黙立に心をこめて食べよう ・体があたたかさを食べ物で知ろう	・多くの人の思いを考え、残さず食べよう ・感謝の気持ちを表そう				
	中学年	・机の上を整理しよう ・手早く準備しよう	・当番に協力しよう ・食器はきちんとたづつしよう	・洗った手を清潔に保てよう ・梅雨時の衛生について知ろう	・偏食と病気の関係を知ろう ・残さずに食べよう	・楽しい場作りと楽しい話題で食べよう ・会食の工夫をしよう	・主食・副食・牛乳を交互に食べよう ・食器の音をたてずに食べよう	・食事の後始末を手早くしよう ・食後は静かに休もう	・寒いものを安全に選ぼう ・寒さから体を守る食べ物を知ろう	・食べ物大切にしよう ・感謝の気持ちを表そう				
高学年	・決まりの確認をしよう ・能率的な仕事を工夫しよう	・進んで当番に協力しよう ・きちんと後始末をしよう	・清潔に当番活動をしよう ・よくかんで食べよう	・バランスのよい食事の必要性を知ろう ・黙立に興味をもとう	・話題と声の大きさを考えて食事をする ・会食の工夫をしよう	・味わいながら食べよう ・気持ちよく食事しよう	・食事の後始末を手早くしよう ・食後は静かに休もう	・体温を保ち力の元になる脂肪と、冬の健康について考えよう	・食べ物大切にしよう ・感謝の気持ちを表そう					
給食活動		・はじめての給食 ・給食のやくそく ・朝ごはんを食べよう	・清潔な食事 ・梅雨の注意 ・夏の食べ物について					・「まるごと秋田給食」を食べよう ・給食があるまで ・冬の食べ物について		・給食週間 ・感謝の気持ちを表そう ・食べ方をふりかえろう				
学校行事等		入学式 始業式	運動会	マラソン大会	夏休み	前学期終業式		後学期始業式		冬休み			卒業式 修了式	
1年	国語科	たんけんしたよみつけたよ		みんなにしらせたいこと										
	生活科	なかよしといっしょに大きくなろうⅡ(重・選・感)												
2年	国語科	きゆうしよくのきまりをおぼえよう(社)		きゆうしよくじまへようこそ(重・選)										
	生活科	きゆうしよくのきまりをおぼえよう(社)		きゆうしよくじまへようこそ(重・選)										
3年	国語科	今週のニュース たんほほのちえ かんさつ名人になろう		やさしいなかよしになろう(重・選・感)										
	生活科	きゆうしよくのきまりをおぼえよう(社)		きゆうしよくじまへようこそ(重・選)										
4年	国語科	かむこの力(健・選)		新聞記者になろう(選)										
	生活科	かむこの力(健・選)		新聞記者になろう(選)										
5年	国語科	お願いの手紙おれの手紙		インタビュー名人になろう										
	生活科	お願いの手紙おれの手紙		インタビュー名人になろう										
6年	国語科	ガイドブックを作ろう(社・文)		学級討論をしよう(選)										
	生活科	ガイドブックを作ろう(社・文)		学級討論をしよう(選)										

図1 研究校における食育カリキュラム全体像

上記の図1に示されているように、具体的なカリキュラムにもこれらの要因が意図されて組み込まれており、対象校においては「食育を通じた新たなTT方式の探求」を研究主題として、教師同士の協力指導にとどまらず、教師と保護者の協力指導や養護教諭による中学校との連携指導に取り組みながら、家庭—学校—地域が連携しての質の学力育成が、6学年・特別学級を通じて行われている。

学校での活動は、課題別グループ活動によるインタビューや質問紙調査が1年生の段階から実施されており、2年生で家庭と連携した調理活動、3・4年生では地域食材についてのコース別学習を教科横断的に行いながら発表や調理活動に繋げており、5・6年生では探求内容を発表会やフォーラムに発展させ、最終的に各自の目標策定に結実させるという、段階的な発展性が担保されている。またこれらの活動は教科を横断して実施されており、そのことが後述する教科の枠を超えた知識活用力の育成にも繋がっている。

これに加えて地域や家庭との連携についても、地元の大学の留学生を招いての海外の食文化についての交流学習や地域ボランティアの活用、食育フェスティバルへの参加、市民市場での親子体験学習、保護者向けの複数回の食についてのフォーラムや夏休みの親子での食育チャレンジ等、活動の幅を大きく広げることに活用されている。

こういった食育等生活とのつながりを重視した多様なカリキュラム実践を通して、生活習慣と学力をつなぐ10要因の育成が行われていることが、秋田県における家庭・地域・学校の協力による生活習慣育成から学力向上へという良好なスパイラルを生んでいると考えられる。

②知識活用力の育成

対象校において全教師が全国学力・学習状況調査を分析し、求められている学力の具体像を明らかにすると共に、知識活用力育成のための提案授業を各人が行い、授業研究を通じて成果を検証している。ここでは学校全体における授業改善を通じた教員の職能成長と、テスト結果を用いた各学級担任の児童一人一人に対する指導改善・保護者との情報共有を通じた信頼関係の構築が有機的に行われている。それに加えて明らかになった課題に対応するための研究活動も行われており、複数の具体的な解決策が実行・モニタリングされている。

学校全体の流れとしては全児童の答案用紙をコピーし、全教師が分担して採点しており、国の求める学力の具体像の把握と研究校児童の学習状況の把握を、採点報告書の作成、校長の確認、職員会議での共有を通じて行い、その後授業改善に向けての協議を経て、一人一授業の校内研究授業につなげている。

各学級担任は答案用紙を元に一人一人の課題を把握し、答案用紙を児童に返却し、弱点の確認を行った後、治療的指導を開始する。加えて国から結果が到着してからは国、県との比較による実態把握を行うとともに、個人票を元に児童・保護者と三者面談を行って各人の課題とともに、学校・児童・保護者の改善に向けたそれぞれの役割を確認している。この際には学力テストの結果だけではなく、学習状況調査の結果から明らかになった生活面での課題についても、問題意識が共有されており、そのことが後述する学校評価における学校と家庭との連携とも繋がりが、学校での学びと家庭学習との一貫性を生み出している。

また分析結果から対象校では読解力・表現力・活用力といった知識活用能力に課題が見られ、その原因としてテレビ依存や家庭学習の不足が推察されたことから、授業改善のための新たな校内研究が立ち上げられた。その際には「教職員の人事評価を活用した知識活用力の育成」をテーマとして、研究主題を「知識活用力の育成」に設定し、研究主題に基づいた自己目標を各教師が作成、校長面接を通して具体策を検討した後、提案授業の実施と授業検討会、その後の校内研修での振り返りと次年度の目標設定につなげていっている。この授業研究を教員の資質向上のための広義の教員評価と位置づけており、各人の提案授業に対する校長の評価、同僚の評価、自己評価を摺り合わせての評価を行うことにより、学校全体としての成果と課題の共有、学校経営と授業研究の一体化を進めるための重要な機会となっている。

これらの研究を通して知識活用力育成に向けた、「問題解決学習の推進」、「言語力の育成」、「活用力の育成」からなる、3つの解決策が導き出された。

「問題解決学習の推進」については、問題解決のプロセスを通して知識の獲得と活用を同時に行うことで質と量の両立を担保し、探求から習得までの流れを一体的に学ぶことや学ぶ意味を理解するという情意的側面の育成も行うことが重要視されている。これは昭和の学力テストの秋田県の不振における、「教えたつもりで学んでいなかった」ことへの反省から、「確かめのある授業」を目指す中で、日常的に探索と確かめを行う学習形態が生まれて来たことに起因しており、現在ではその探求的姿勢が学習意欲の向上にもつながることが明らかとなっている。

「言語力の育成」に関しては、言語は「言語を通じて現実を理解する」認識の道具、「言語を用いて思考を組み立てる」思考の道具、「コミュニケーションを機能させる」社会的道具など、幅広く人間の活動を支える道具として存在しており、また自然現象、社会現象は数値化され、図、表、グラフに置き換えられて把握可能になることから、知識活用力を支える部分として言語スキルの習熟が必要になるとされている。対象校ではピアジェの発達心理学を活用した活動を取り入れており、指導過程の工夫として、身体的活動を通して考える「感覚運動」段階から、絵や図表など図的操作を通じて身体活動をイメージする「具体的操作」段階、言葉や数式等言語的操作を通じてイメージを言語化する「形式的操作」段階へと発達段階に即した段階作りを重視している。この中で感覚から具体、具体から感覚へと、認識の往還が起こるように意図されており、単に基礎から応用ではなく、「目の前の訳の分からないものに立ち向かう中で細かいことも分かってくる」というような、困難な課題を様々な思考プロセスを用いて丹念に探索して行くことが意図されている。

そこでは絵・図・数直線等を作成するスキル、図的操作を通じて思考するスキル、図的表記を言語的表記に置き換えるスキル、論理を組み立てるスキル、根拠を示して説明するスキルなどの獲得が目指され、ペア・グループによる言語活動を奨励し、集団による思考の練り合い・比較・検討が重視されることを通じてアウトプットの量を増やす試みが行われている。ペア・グループでの学習を行うことで、できない子はできる子に教えてもらうことで理解が深まり、できる子は自身やできない子の認識を探索することでメタ認知の発達が促される等、相互にメリットが生まれる上に、頻繁な会話・文字や図式での説明を行うことを通じた、広義の文字言語の習熟によるコミュニケーション能力の向上にも寄与している。

最後の「活用力の育成」であるが、実践課題として単元評価問題だけでは知識活用力を測るのには限界があり、教科横断的学習の拡充や日常的知識と教科知識の連結が必要であることが明らかとなっている。この教科横断型学習は、問題解決学習において、国語・算数など各教科の枠を超えた言語力の育成を目標に実行されることで、上記の2つの解決策を伴う包括的なものとなっている。

上記の解決策に加えて、同僚との協力(同僚性・協同性)、保護者との協力(連携)、理論に裏付けられた実践(論理性)、授業実践知の蓄積(継続性)などの要素が研究の継続の上で必要であることが明らかになっており、こういった広域的な学力育成を目標にして継続的な授業研究が行われていることで、①で明らかになった要因が学力を支えるものとして、授業を通して担保されているのである。

③「学校」と「家庭」が一体となった学校評価

学校・保護者・児童が目標を共有し、目標に基づいた共通実践を行うことで食生活から生活習慣、学習習慣の改善へとつなげるために、全国学習状況調査の質問紙を教師・保護者が共同で分析することが重要である。学校生活に関わる課題は教師代表が、家庭生活に関わる課題は保護者代表が改善策を提案し、その改善項目を盛り込んだ学校評価を学校・保護者・児童それぞれが自己評価を基本として実施して改善につなげるとともに、達成状況を継続的に検証できる仕組みを構築する実践を対象校では行っている。

内容としては「食習慣(起床, 就寝, 食事, 会話等)」、「生活習慣(テレビ, ビデオ, ゲーム, 手伝い等)」、「学習習慣(家庭学習, 読書等)」、「学ぶ力(読解力, 説明力, 活用力, 読書力等)」をテーマとし、それぞれのテーマごとに教師・保護者・児童用の自己評価項目が作られている。

その評価情報を元に児童カルテを作成し、児童カルテを活用した面談・家庭訪問を年間通じて行い、評価のサイクルを作り上げている。

その結果、教師・保護者・子どもそれぞれに意識の変化が成果として現れており、教師は授業改善への意欲や保護者との信頼関係の向上、保護者は子育ての責任感の向上や給食費の納付率の増加、生徒は朝食摂取率100%の達成や学力・規範意識の向上が見られている。

上記の3点からなる全国学力・学習状況調査を活用した学校改善を通して「大人の生活スタイルが子どもの生活スタイル」を決定することが改めて明らかとなった。「子どもを育てるとは、子どもと共に育つこと」であり、教師・保護者がこれらの改善を通じて自ら自身の学びを深めることが重要となる。学校・保護者が連携し、子どもの主体的な参加を促した教育実践を進めることを通じて、大人が「教育を考えると、自分がどう生きるかを考えること」であることを再認識するだけでなく、児童にも自らの人生を見つめる大きな一歩となることから、この実践の意義は非常に大きいと考えられる。

またこの実践は小学校においてのものであるが、中核となった学校長は中学校・中等教育学校の経験が長く、これらの実践が中等教育においても発展可能であることを述べている。

4 学校改善に向けた日本的な形成的アセスメント実践の提案

前章において秋田県の実践の意義を概説したが、上記の実践は形成的アセスメントと非常に親和性を持っており、国内における有意義な学校運営改善実践という枠を超え、日本の実践を海外に発信して行く上で非常に重要な示唆を含んでいる。

そこで最初に考える必要があるのはエバリユエーション (evaluation) とアセスメント (assessment) の区別である。日本語では両方とも「評価」と訳される場合が多いが、後者のアセスメントは訳さずそのまま使われることもよくある。「評価」も「アセスメント」も広い意味を有する言葉であり、これらの用語の使用には十分な注意を払わなければならない。なぜなら日本語では訳語との不整合があり使用者によって意味が異なるからである。また英米で使用の仕方が一致しないこともある(田中, 2008)。ここでは、文献によって用語を整理してから、本論で使用するエバリユエーション (evaluation) とアセスメント (assessment) の用語について、明確にしておくこととする。

学校レベルにおいては有本(2010)によると、アセスメントは語源的には「周到的観察」であり、日本語では「見取り」「見極め」「評定」「査定」「進学適性」「潜在能力評価」「把握」「予想」「申告」「認め、観て、解する」などのように様々な言葉に置き換えられる。「教育課題への児童生徒の反応についての情報を収集・記述し、解釈・記録し、使うプロセス」として、集められる情報の質が焦点となる。Wiggins と McTighe (1998) は、「assessment とは求められている結果がどの程度達成される途上にあるのか、また、どの程度達成されたのかを決定する行為」であり、「達成された証拠を集めるために、多くの方法を意図的に用いることを意味する包括的な用語である。」「質を改善しゴールを達成できるようにするために、スタンダードと照らし合わせてフィードバックを与えたり用いたりすること」と述べている。Hart (1994) も3人と似たアセスメントの説明を行い、さらにそれと対比して「エバリユエーションは、アセスメントによって限られた情報をどのように解釈し判断するかということである。」とした。数学教育でよく使われる NCTM 「全米数学教師協会」(1995) ではエバリユエーションを「試験・調査や判断に基づいて、価値を同定すること、アセスメント情報を活用する1つの方法」としている。だが、橋本(1976) は、アセスメントを「評価を補足し、評価結果の幅広い理解を助けるのに有用であり、殊に価値観・態度・人格のような複雑な情意的目標についての生徒の変化を評価するのに有用である」としている。まとめると、学習についての情報収集のプロセスとしてフィードバックを与えるアセスメントと、そこから得た証拠によって価値判断を行うエバリユエーションが相互補完的に評価をかたちづくると言える。このように相互補完的な評価をかたちづくることによって、アセスメントとエバリユエーションは教室、学校、政策の異なるレベルで集められたデータがシステムを通じて考慮される場合に限り、真に効果的となりうると言われている。(OECD, CERI, 2005)。

教室レベルにおいても自己エバリユエーション (self evaluation) と自己アセスメント (self assessment) の違いについて混同がなされているが、MacBeath (2002) によるとアセスメントは「クライテリアが自身の外部、政府や省庁、学校、教師」にあり、一方でエバリユエーションは「クライテリアは自身の理解のうち」にあると定義しており、「学びについての個人のクライテリアは重要であり、学習者が学びを改善して行くのに役立つ」としている。そのように作用する理由としては、「①学びのオーナー

シップ (ownership) やコントロールを握ることが出来ること, ②自分独自のクライテリアを作ることは, 学習者が学ぶ理由を探求する機会に繋がること, ③個人のクライテリアは内的な動機を触発すること, ④学びについての自身のクライテリア作るプロセスは学びに対する責任感を増すのに繋がる」としている。

こういったエバリュエーションとアセスメントの定義を秋田県の実践に導入した場合, この実践において上記で主張されているようなアセスメントとエバリュエーションの相互補完的な関係が家庭・地域・学校の連携を通して構築されていることが見えてくる。

全体的な姿勢としては全国学力・学習状況調査という大規模アセスメントに対して「活用責任」を打ち出し, 保護者・生徒・地域を説明する客体ではなく, 共に活用に取り組んで行く主体として位置づけたことが大きい。この基本姿勢があったからこそ, ①生活・学習習慣の改善②知識活用力の育成③「学校」と「家庭」が一体となった学校評価, いずれにおいても, 学校・家庭・地域そして生徒が共通する目標の作成, 尺度としてのクライテリアの共有を行うことができ, それぞれの主体が積極的に実践に参加することに繋がったと推察される。

①生活・学習習慣の改善については, 全国学力・学習状況調査という総括的なアセスメントを, そのまま総括的なエバリュエーションとして用いるのではなく, 保護者・生徒への面談や児童カルテなどを活用して即時的, 継続的なフィードバックに転化していたことにより, 形成的なアセスメントにつなげたことが成功の要因として大きいと考えられる。

結果から見えて来た強みの強化, 課題の克服を目的として, 連携, 発展性, 横断性に向いたリッチタスクである「食育」をトリガーとして用いた秋田独自のカリキュラム作りが行われており, 親子関係や地域における既存のネットワークの強化・活用が教科横断的, 発展的, 連携重視かつ, 多様な能力育成という共通するクライテリアを持って各主体が活動できていることで, 特定の時期に行われるアセスメントが学校全体のカリキュラム改善に十二分に活用されることに繋がっている。食育カリキュラム全体で重視された「食事の重要性」, 「心身の健康」, 「食品を選択する能力」, 「感謝の心」, 「社会性」, 「食文化」といった6つの要素の配置も, 西洋のコンピテンシーよりも更に広義の能力概念を想定していることが窺われ, 一体感・連携を重視した活動であることがより鮮明となっている。

そのことは活動・連携を支える要因の分析についても当てはまっており, 学習習慣と生活習慣を結びつけるために必要な貢献というものを, 学校・家庭・地域がそれぞれ分担し, かつ強化しあうという, 相互発展的な関係が維持されるように構成されている。要因自体も学習と生活の関連付けに対して, 学校における意図的なものと家庭・地域における下支えとなるものが区別されていることに加え, 学習状況調査や学校評価の結果も活用して, 行動目標とすることによる明示化, 共有化もなされており, 内的な自己肯定感の強化と外的なコミュニケーションの機会創出に有機的に結びつけられている。

②知識活用力の育成に関しては, アセスメント結果の活用として授業研究に繋げる中で, クライテリアの共有による同僚性を担保した上で, 各教師に対するエバリュエーションに用いていることが興味深い。単に生徒のアセスメント結果自体に対して責任を求めるような既存のエバリュエー

ションではなく、教師の職能成長を第一とし、学校の目標と個々の教師の目標を共に生徒の現状から出発するという擦り合わせを通した、全体のアラインメントを行うことで、形成的なアセスメントの一貫として用いていることが教員の実践に対する積極的な参加に繋がっていると考えられる。

③「学校」と「家庭」が一体となった学校評価についても、あくまでそのエバリュエーションが生徒の自己肯定感や家庭の学校への信頼といった積極的な方向へと作用するように、学校・生徒・家庭が継続的なクライテリアの共有を行っているのが重要である。そのために児童カルテの活用が重視されており、各年度複数回の面談によってそれぞれの責任範囲を明確にし、短期的なフィードバックを形成的なアセスメントにつなげていくことで、活動の効果を生徒・保護者が実感できることに繋がっているだけでなく、教師がその学年を超えて生徒のこれまでの学びについて確認することができ、個に応じた指導にも生かされていることが推察される。

ここまで述べて来た部分でも明らかのように、秋田県の実践はOECD(2005)における海外の形成的なアセスメント実践校の実践分析から明らかとなった「1相互作用を促進する教室文化の確立とアセスメントツールの使用, 2学習目標の確立と各目標に向けた個々の生徒の学習進歩の追跡, 3多様な生徒のニーズを満たす様々な指導方法の活用, 4生徒の理解を把握・アセスすることへの多様なアプローチの活用, 5生徒の学力達成状況へのフィードバックと確認されたニーズに応じた授業の調整, 6学習プロセスへの生徒の積極的な関与」の6要素を満たしており、形成的アセスメントの実践として十分成立していると言える。加えて連携を重視した中での社会関係資本として家庭との協働や地域人材の活用, それを支える規範意識や道徳的要素の強調, 学校への保護者や地域からの信頼といった情意的な要素の重視, 成果だけでなくプロセス自体をエバリュエーションの対象として見なしている点, 一斉授業の中での生徒の協働に意義を見いだしている点等が、日本的な要素として存在することが推察されており、今後のさらなる探索が必要である。

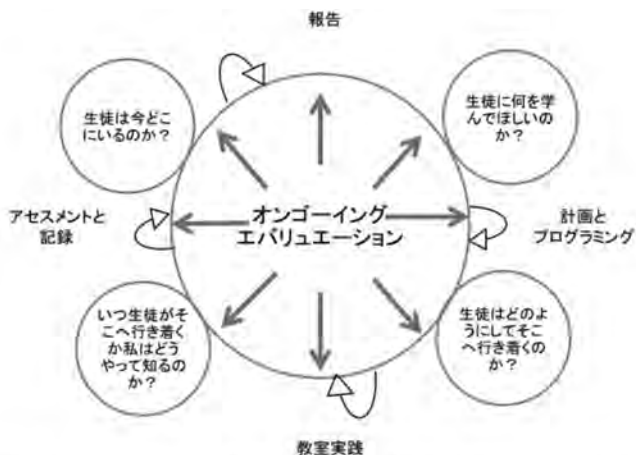
しかし日本においてはこういった形成的なアセスメントを視野に入れたアセスメントを用いたカリキュラム改善に対する課題も多い。今回対象とした秋田県での実践は小学校であったことで、教科を横断してカリキュラムを編成する抵抗が弱かったこと、部活動がないことで多くの時間をアセスメント結果の分析や授業研究に用いることができたこと、など中等教育で困難となっている教科の壁、研究時間の不足という欠点をクリアできたからこそ実現で来たという点が存在する。今回研究校の実践を主導した学校長は長年中等教育にも携わっており、中等教育にこれらの実践を応用する場合には、総合的な学習の時間を活用することや学校評価等において生徒や保護者をサービスの受給者ではなく、学校改善の担い手として積極的に引き込むことを提案しており、中等教育における学校評価の活用やカリキュラム改善への生徒・保護者の参加に十分本研究の知見が生かすことが推察される。

本研究においては総括的なアセスメント結果の世界的な事例としてREAFISOの意図とその批判内容を紹介したが、以下の図2に示されるように各学校における生徒の実態に即して、アセスメントと記録、計画とプログラミング、教室実践、報告などを有機的に組み合わせたオンゴーイングエバリュエーションなどアセスメントとエバリュエーションを生徒学習に活用した新たな学習サイクルの提案等も行われている。上記で取り扱った秋田県の実践など日本の実践の意義が世界的なアセスメント・エバリュ

アセスメントを活用した学校改善

ーション研究の中でどう訴求されて行くべきなのか、日本国内においてアセスメント・エバリュエーション計画策定・結果の活用について課題の大きい中等教育への知見の転化を行っていかにも着目しながら、今後も日本におけるアセスメント・エバリュエーションのあり方について探求していきたい。

アセスメントとエバリュエーションの生徒学習への関わり方 学習のサイクル



<http://www.wce.wvu.edu/Resources/CIRCLE/Presentations/assesvaln.pdf>

図2 形成的アセスメントを学校改善に用い学習サイクル

【註】

- i これらの内容はノルウェーで行われた以下の国際会議での指摘を踏まえている。International Conference to present the results of the OECD Review on Evaluation and Assessment frameworks for Improving School Outcomes – Oslo, 11-12 April 2013. <http://congrex.no/oecdoslo2013/>

【参考文献】

- 有本昌弘 (2010) 『形成的アセスメントとキー・コンピテンシー 確かな学力の育成と評価のあり方』梶田叡一 (編) 金子書房 p.87-98.
- 田中耕治 (2008) 『教育評価』岩波書店 p.77.
- 築山小学校 (2007) 『秋田市立築山小学校実践集録』濱田眞 (編) 第48号.
- 築山小学校 (2008) 『秋田市立築山小学校実践集録』濱田眞 (編) 第49号.
- 築山小学校 (2009) 『秋田市立築山小学校実践集録』濱田眞 (編) 第50号.
- 築山小学校 (2010) 『秋田市立築山小学校実践集録』濱田眞 (編) 第51号.
- 橋本重治 (1976) 『新・教育評価法総説 上巻』金子書房 p.47.
- Alvik, Trond. (1995). \School-based evaluation: A close-up. *Studies in Educational Evaluation*, 21(3), 311-343.
- OECD, CERI. (2005). *Formative Assessment: Improving learning in secondary classrooms*, OECD, Paris. (有本昌弘他訳 『形成的アセスメントと学力—人格形成のための対話型学習を目指して』明石書店, 2008年.)
- OECD. (2013). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education and Assessment for Better Learning-An*

- International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/oecdreviewonevaluationandassessmentframeworksforimprovingchooloutcomes.htm>, (2013-09-30).
- Hart, D. (1994). *Authentic Assessment: A handbook for education*. CA: Addison-Wesley: 1-2.
- Jeynes, William. (2008). We Should and Should Not Learn From the Japanese and Other East Asian Education Systems, *Educational Policy*, 22(6): 900-927. Retrieved from <http://epx.sagepub.com/content/22/6/900>, (2013-09-30).
- MacBeath John and Archie McGlynn. (2002). *Self-evaluation : what's in it for schools?* : hbk, : pbk. - RoutledgeFalmer.
- NCTM. (1995). *Assessment Standards For School Mathematics*, National Council of Teachers of Mathematics.
- Raven, John. (1998). School based evaluation and professional research, *Studies in Educational Evaluation*, 14(2): 175-191.
- Phelps, Richard P. (2013). The Rot Spreads Worldwide: The OECD-Taken In and Taking Sides, *New Educational Foundations*, SPRING 2013, 11-43.
- Russell, Neil and Willinsky, John. (1997). Fourth generation educational evaluation: The impact of a post-modern paradigm on school based evaluation, *Studies in Educational Evaluation*, 23(3): 187-199.
- Ryan, Katherine E., Chandler, Merrill. , Samuels, Maurice. (2007). What Should School-Based Evaluation Look Like? *Studies in Educational Evaluation*, 33 (3-4): 197-212.
- Wiggins,G. & McTighe,J. (2005). *Understanding by Design*, Expanded 2nd Edition, ASCD. (西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計の」理論と方法』株式会社日本標準, p.7-8, 2012年.)

Using Assessment for School Improvement :

Japanese Assessment and Evaluation from OECD/REAFISO

Masamitsu SHINKAWA

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

Shin HAMADA

(Lecturer Science, Akita Prefectural University)

Sae YAMAMOTO

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

Masahiro ARIMOTO

(Professor, Graduate School of Education, Tohoku University)

Recently, OECD is executing various extensive educational assessments and tests, for example PISA, and these products were analyzed and organized to an interesting review, called as REAFISO(Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes). However this review is criticized bitterly by Richard P. Phelps.(2013), about many problems, for example survey bias. On the other hand, Survey on national achievement study in Japan was resumed from 2007 and it is more important how to use this result for school development. In this study, we focused the practices in Akita prefecture, which results are very excellent, about their using assessment result for school improvement. Through analyzing their method, we aim to explain Japanese own educational assessment and evaluation.

Keywords : Formative Assessmet, REAFISO, Evaluation, Assessment, Social Capital