

やま もと さ え
山 本 佐 江

学位の種類 博士（教育学）

学記番号 教博 第 180 号

学位授与年月日 平成 28 年 3 月 25 日

学位授与の要件 学位規則第 4 条 1 項該当

研究科・専攻 東北大学大学院教育学研究科（博士課程後期 3 年の課程）
教育設計評価専攻

学位論文題目 教室アセスメントにおける形成的フィードバックの機能

論文審査委員 (主査)
教授 有本昌弘 教授 柴山直
准教授 熊谷龍一
准教授 後藤武俊
准教授 井本佳宏

〈論文内容の要旨〉

本研究は、子どもの学習を改善する形成的フィードバックの重要性を明らかにし、その方法について実践的視座から検討することを目的としている。特に、教室におけるインフォーマルなアセスメントとしてのフィードバックに注目し、それを形成的にする機能について考察した。

社会の変化に対応するため教育政策として国内で提案されている評価は総括的評価のみならず形成的評価も含まれ推奨されているが、評定と評価の用語の混同や概念理解の不十分さにより、フィードバックの概念は実践的には未だ十分浸透していない。このような問題の解決のため、教室のインフォーマルな評価の重要性を明確にすることが必要である。そのため、序章では、4つの研究課題を抽出した。第1に、形成的フィードバックの本質を探究すること、第2に、教育実践に埋め込まれた形成的フィードバックを抽出し形成的アセスメ

ントとの関連の中で具現化すること、第3に、どのような組織的フィードバックが教室の形成的フィードバック実践にかかわるのか考察すること、第4に、実践へ具体的提案を行うためのツールを検討することである。これら4つの研究課題を、それぞれ、第1章、第2章と第3章、第4章、第5章で取り上げた。

第1章では、教室アセスメントにおける形成的フィードバックの本質を把握し機能を探究するために、教室アセスメントに関する先行研究を収集して概念を検討した。その結果、明確に定義された概念はないこと、にもかかわらず、各研究に共通するフィードバックについての本質として、現状と学習目標とのギャップを減らすための情報ととらえられていることが明確になった。その本質は、広く教育評価の本質と通底することも示された。また、教育分野でのフィードバックは近年概念が拡張してきており、その拡張的概念を踏まえた理解を深め活用していくためにはモデルが必要であり、異なる学習理論に立脚した4つのモデルが提示された。これらのモデルは相補的關係にあり、どれか1つに定めることですべてうまくいく実践というものではない。それぞれの文脈に合わせ最適なモデルを選択していくことで、フィードバックが形成的に機能することが示された。日本国内では、教育評価としてのフィードバックに早くから着目されていたが、フィードバックという用語が使われてなくても概念的には形成的フィードバックの出現する場面について詳細な授業研究の伝統があり、アセスメント研究は、グローバルな動きと存在感を示すことができ貢献できる分野であることも示された。

第2章では、形成的フィードバック、形成的ではないフィードバックについて小学校入門期の事例研究により、実際の授業場面において何が形成的フィードバックおよびアセスメント実践としてとらえられるのかという具体例を示した。まず、問題解決の授業で学習を調整する機能の有効性を検討した結果、形成的フィードバックは学習目標の達成及び子どもたちの関係性を調整していくことが示され、授業の進行において形成的フィードバックが学習の調整に有効に機能しているということが明らかとなった。次に、形成的でないフィードバックの事例研究では、形成的なフィードバックを意図する中で有効ではない可能性について解明しようとした結果、課題に焦点化しない、正誤に特化する、訂正フィードバックの宛先について、子どもの学習の改善や向上を支援しない可能性のあるフィードバックが見出された。

第3章では、フィードバックを形成的にするようデザインされた形成的アセスメントの実践授業が紹介され、テストや質問紙、自己アセスメントなどによる他のアセスメント結果により実質的に学習が改善された証拠が示された。次に、秋田市の小学校算数授業の中に埋め込まれている形成的アセスメントの実践を掘り起こし検討した結果、6種類の方略が見出された。

第4章では、教室アセスメントが組織的な教師の学習や学校のリーダーシップとどう関連するかについて、インタビューによる同じデータを2つの異なる方法で検討した。1つ目は、ナラティブ探究による分析で、学校が変革するプロセスをストーリーとして描き出した結果、学校改革と教室実践が入れ子状になって有効であるために各要素は、1方向性の因果というより循環システムとして相互に高め合う作用となっていたことが示唆された。2つ目は、修正版グラウンデッドセオリーアプローチ(M-GTA)を用いて分析した結果、12の概念と3つ

の категорияにまとめられた。全成員によって問いへの答えが探索され、目標と評価のより明確な理解がシェアされた。学校改善と教室学習を促進するフィードバックは、校長のリーダーシップ、学校文化、個々の教職員の省察により影響を受けることが明らかとなった。

第5章では、実践に活用するための2つのツールを提案した。1つは形成的フィードバックガイドラインであり、もう1つはアセスメントに基づく入門期算数カリキュラムである。ガイドラインは、先行研究を参照し、「生徒が学習を改善するフィードバック」、「効果がないまたはマイナス効果のフィードバック」、「マイナスフィードバックのチェックリスト」の3種類を作成した。カリキュラムは、民間教育団体での教師によるアセスメント実践に基づいて構成された。

終章では、研究で目標と現在の状態のギャップを縮小させるものとして存在する形成的フィードバックの本質に基づき実証的に示された機能を3つにまとめた。第1に学習の可視化、第2に学習の調整、第3は学習を創り出すことであった。また、課題としてフィードバックを形成的にするためには、指導や学習、アセスメントなど教室実践の他の要素から切り離して考えると効力をもたないゆえに、単元指導計画、授業計画、評価計画の大きなデザインにおいて、考慮されなければならないものであることが明らかとなった。最後に、継続的な形成的フィードバック実践を通して妥当性の高いフィードバックを学習者が受け取ることができるように、実行可能性や信頼性確保も重要であることが示唆された。

〈 論文審査の結果の要旨 〉

本論文は、長年の教員経験での問題意識から形成的フィードバックという概念に注目し、近年の教育アセスメントに関する文献、国内の歴史的文献にも広くあたり、実践への架橋を実証的に行おうとしたものである。assessment はフィードバックを与えるすべてのことについて、必ずしも評定（成績）を与える必要はなく総合判断にかかわる evaluation とは異なる、より包括的なものという前提から出発している。その実証研究は、義務教育、とりわけ小学校1年生を対象にし、日本独特のシラバスを並べた学習指導要領と、そこに定められた算数の内容を実践に移していくプロセスとして、教室学習集団が前提である。教員による日本の授業研究は、J. スティグラーの『ティーチングギャップ』により英語圏に紹介されて、「レッスンスターディ」として市民権を得て20年近くになろうとしている。

本論文では、J. スティグラー自らがその必要性を認めるアセスメントの包括的な定義からのアプローチを試み、R. サドラーや J. ハティーの論文を丹念に読みこみ、フィードバックの観点から日本の義務教育段階での算数・数学の教室実践から具体例を抽出し、一定の方法論を用いて言語化した。さらに、香港との比較を行っている G. ブラウンの尺度を参考にし国際的な俎上に乗せて、日本の教員がもつ実践をもとにエビデンス収集を行おうとした。

ただしこの研究には、研究テーマの意図するフィードバックの機能が守備範囲とするところのすそ野は幅広い反面、時として異なる学校段階のものとして高等教育からの引用を行い、

一定の教材研究と学習集団, 学校の組織的学習を構成要素とする限定の歯止めが弱くなる箇所も見受けられる。

そうした問題点は残されているものの, 近年の国際的な専門家によるアセスメントに関する合意覚書による「生徒, 教師, 仲間による日常実践の一部であり, 学習を高めるよう対話や観察からの情報を探し, 振り返り, 反応を示すもの」という定義を踏まえると, 質を改善しゴールを達成できるようにするために, フィードバックを与えたり用いたりすることに迫ろうとした点は「良き実践ほど理論的なものはない」(K. レヴィン) を引用するまでもなく, 従来行われてきたフィードバックの実践を形成的アセスメントの理論のもとで統合再編するもので意義深い。この分野での国内のこうした研究は, 国際的な露出度も高くなる可能性, さらには次の段階では質的な掘り下げにより国際共同研究の第二ラウンドが期待されること, ならびに心理学, 教科教育学, さらには教育学が交差する学校改善に向け新領域を開拓してきたこと, 具体と抽象との往還により実践を一定の概念枠組みで裏付けてきた点で, 高く評価できる。

よって, 本論文は博士(教育学)の学位論文として合格と認める。