

形成的アセスメントの社会文化的構成に関する理論的および実証的研究

著者	西塚 孝平
学位授与機関	Tohoku University
学位授与番号	11301
URL	http://hdl.handle.net/10097/00137379

博士論文

形成的アセスメントの社会文化的構成に関する
理論的および実証的研究

西塚 孝平

論文の要約

1. 本研究の目的

本研究は、教育アセスメントとはコミュニティの文化に基づいて生徒の学習を理解しようとする人間活動であるとの認識に立ち、形成的アセスメント（以下、FA と表記）の社会文化的な意味内実を、理論的および実証的な観点から明らかにするものである。

学びの姿を知ることは、生徒のより良い発達のために介入を試みる教師にとって、基本的かつ本質的な役割の 1 つである。観察を通じて捉えた事実を教授学習に活かすアセスメントは、学力水準の向上において高い費用対効果を得ることができ、今日まで世界各国の教育政策の柱に据えられてきた。同時に、この考え方には、実践の難しさ、継続性の乏しさ、「教育を継続的により良くする」行為の目的と方法の狭隘さといった、測定論的解釈に由来する陥穽も指摘されている。このとき社会文化的アプローチは、FA の理論および概念を豊かに拡張し得るポテンシャルを秘めている点で、有望な分析視座を提供している。しかし、この視点に立つ研究は端緒についたばかりであり、理論的基盤の確立と実証的意義の発見が強く求められている。

そこで本研究では、冒頭の研究目的を達成するために、高等学校における探究学習を主要な分析対象としたうえで、3 部構成で以下の問いの解明に挑んだ。そもそもなぜ、FA に社会文化的視点を取り入れる必要があるのか（第 1 部）。社会文化的に構成される FA の理論的意味とは何か（第 2 部）。社会文化的な FA はいかにして実践でき、その実証的価値とは何か（第 3 部）。以下、各部の要約を示す。

2. 第 1 部の要約

第 1 部「形成的アセスメントの実際」では、日本の研究・実践動向（第 1 章）、測定論で展開されてきたアセスメント概念研究（第 2 章）、探究的な学びを支えるアセスメント（第 3・4 章）の 3 つの観点から、現状の成果と課題に関して、先行研究レビューと実践解釈に基づく探索的研究をおこなった。その結果、FA は誰も結果を予測できない社会的相互作用の中でみられることから、学習成果を数値化するような「アセスメントの理論」ではなく、教師の専門性の核心として、生徒を育てる知恵や技を探求する「教育学（ペダゴジー）の理論」の範疇で理解したほうが妥当であるとの結論を得た。また、理論は教育実践を構造的に説明する道具というよりも、実践を変える道具として積極的に意味づけられるべきであり、そのために、生徒や教師のエージェンシーの涵養が問題になることも突き止めた。こうした知見を深く分析する枠組みとして、社会文化理論および文化・歴史的活動理論が必要になることを論じまとめた。

第 1 章「日本における形成的アセスメント研究の動向と展望」では、日本における FA 関連諸研究の広範な質的レビューに着手し、その成果と課題を整理した。その結果によると、単元を基本範囲とした短期間で、定式化された理論を教室内の教科教育に適用すること、また、教室談話やパフォーマンス活動のプロセスを主に質的に分析し、実行されたフィードバックの特徴をつかむことへの高い関心がみられた。分析対象の全文献は

FA を良いものであると認めており、先行研究引用型の実践では、アセスメントの負の作用に注目したり、理論では説明できない側面を探索したりする作業はみられなかった。それに対して、独自に理論を構築する研究もみられたが、フィードバックなどの構成要素の一部を調べたり、根拠・データと主張を一貫させる原理を説明していなかったりと、道半ばの状況であった。このことから、既存理論を拓げる視点を持つこと、独自に理論形成をめざす場合には、プロセス全体の因果メカニズムを例示することが重要になってくる。また、FA の効果を検証したり、複数の情報源を頼りにして推論の確度を上げたりする点がほとんど注視されておらず、総括的アセスメントやタスクをどのように取り扱うのか、生徒の事実を捉えることの難しさや葛藤にどのように迫っていくのかについて、より注意を向けるべきである。そのうえで、教室、学校、政策との相互接続のもとにアセスメント・システムを描き出すことが問題になってくることも示唆された。

第2章「自己調整学習に寄与する測定学的な形成的アセスメントの諸問題と解決方略に関する考察：生徒のアセスメント概念（SCoA）研究を手がかりに」では、教育アセスメントにおける測定論的解釈の限界を指摘した。FA の目標は学力水準の向上だけではなく、生涯にわたって学び続けるといった、いわゆる永続的な学習力の獲得を視野に入れている。そのためには学習の自己調整が重要だと考えられており、近年は心理学研究の中に社会的相互作用を持ち込むなど、学習の調整をめぐる研究領域が広がりつつある。そうした中、自己調整学習に資する FA の在り方が問われており、アセスメントに対する生徒の認識（SCoA：students' conceptions of assessment）研究がアプローチを試みている。そこでこの章では、SCoA 研究を批判的に検討したうえで、自己調整とアセスメントを結びつける方途を明らかにすることを目的とした。その結果、アセスメントの生態学的合理性を解き明かす、全人的発達とコミュニティのレベルからアセスメント概念を理解する、アセスメント概念間の緊張関係を特定する、プロセス理論を強化する、という4つの検討事項が抽出された。測定学的に定義される教育アセスメントは予測モデルの普遍性を仮定しているが、アセスメントを固定的かつ静的に捉える見方は、理論の持つ豊かさ、すなわち、生徒と教師、生徒同士のダイナミックな関わり合いとそれを支えている社会的基盤を扱うことができないという決定的な問題を抱えていることを主張した。

第3章「スーパー・グローバル・ハイスクールにおける教育アセスメント実践の光と影」では、文科省のモデル事業で指定を受けたスーパー・グローバル・ハイスクール（SGH）をフィールドに、グローバル人材育成における教育アセスメントの実相と問題点を明らかにした。事業担当教師へのアンケート調査の分析からは、パフォーマンスの機会提供、アクションの実行、教科科目との接続、ルーブリックの作成、多様なフィードバックの機会提供、生徒1人1人への丁寧な支援という、先行研究と同じアセスメントの構成要素が確認された。一方で、研究開発報告書の資料分析では、学校のアセスメント開発の未熟な体制、心理測定学的アセスメントへの依存、脱文脈化されたアセスメ

ントのみを頼りにしたカリキュラムの価値づけ、教師による目標とクライテリア（アセスメントに使う物差し・事実に内在している質的特徴）の決定、に関して課題を残していることを指摘した。

第4章『地域との協働による学校教育』における形成的アセスメント実践およびその諸条件に関する考察：地域との協働による高等学校教育改革推進事業の実践例をもとに」では、地方創生を志向した学習におけるFA実践を取り上げた。現在、多様なステークホルダーとコーディネーターの関与のもと、生徒が地域の中で学習する機会が増えてきており、第3章のSGH事業は「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」（地域協働事業）へと引き継がれている。そこで、地域協働事業のうち地域魅力化型への参加経験がある高校を事例に、FAがどのように働き、何をもたらしているのか、実践が何によって支えられているのかを解明するべく、インタビューおよびアンケート調査をおこなった。その結果、実践、実践を成立させる条件、諸条件の背後にある信念という線形因果の三層モデルを想定したとき、地域住民との対話的フィードバック、生徒によるニーズ表明、地域住民のよるタスクの開発、対話型研修、個別のヒアリング・ワークショップの5つの実践、指導のしすぎを止める、当事者の得手・不得手を理解する、目標・クライテリアの調整役を配置する、地域住民を信頼する、当事者の声を拾い上げるという5つの条件、教育活動の質を保つべきである、多くの出会いが良い教育を生むはずであるという2つの信念から成る仮説モデルが得られた。本調査では、実践は教師個人の認知的操作に基づくものではなく、多様な当事者による集団的な学習空間づくりとして確認された。すなわち、地域住民を巻き込みながら「アセスメントの網」を広げる方法が複数ある中、意識、規範、リソースを内包させている実践を単なる技法論とみなすのではなく、条件と信念を含み込むかたちで組織化させていくことが重要であるとの結論を得た。

3. 第2部の要約

第2部「社会文化的な形成的アセスメントの理論的考察」では、社会文化的アプローチを適用したときのFAの成り立ちを究明した。主として、アセスメント・クライテリアの生成原理（第5章）、ジョン・デューイの価値評価論（theory of valuation）に基づくFAの解釈（第6章）、教師による見取りの言語構造化（第7章）、ユーリア・エンゲストロームの拡張的学習論（expansive learning）を応用したフィードバック概念の集合的・関係論的理解（第8章）に焦点を当てて、プロセス志向型の分析枠組みを提示することを目標とした。第2部で明らかにした点のうち、とりわけ重要と思われる構成要素には以下が挙げられる。生徒の姿から把握される事実（教育的価値の源泉）は作為的であるため、捉えようとしている対象を広く持つこと、学習関係者のあいだでアセスメント・クライテリアの構成を協働的に成し遂げること、文化的スクリプト（cultural script）に表れる集合的知性を利用すること、アセスメントを弁証法的な学習プロセス

に組み込み、エージェンシーの醸成や既存の文脈（活動システム）の転換に利用すること、である。

第5章「形成的アセスメント論におけるクライテリアの今日的意義：『深いESD』に向けた状況的クライテリアの提案」では、能力をコントロールする主体を育てる探究学習を「深いESD」と読み替えたうえで、それに寄与するアセスメント・クライテリアの在り方を吟味した。諸先行研究を整理する作業では、社会的要請に応えるべく生徒とは無関係に設定された、交換価値志向の「閉じたクライテリア」と、1人1人の発達を重視し、生徒個人に紐づけられた、使用価値志向の「開いたクライテリア」に分類した。そして、学習の質に着目する「ファジーなクライテリア」と、学習の量をみる「シャープなクライテリア」から成る、4象限の配置図にまとめた。そして、開いたクライテリアと閉じたクライテリアの緊張構造を乗り越え、双方が共有できる対象に向かってクライテリアを状況的に協創するという、クライテリアの新たな生成モデルを提案した。クライテリアの社会的構成には、何に価値があるのか、何が質を決めているのかを、学習に関わる当事者間で対話することが求められる。すでにあるクライテリアに追従するのでも、誰かが決めてかかるクライテリアだけを過信するのでもなく、コミュニティの内部で質概念の理解を深め、状況的クライテリアに照らし合わせて実行するフィードバックが、学習のエージェンティックな側面を前景化させる契機となる。

第6章「実践的判断のプロセスとしての形成的アセスメント：J. デューイの価値評価論をめぐって」では、デューイの価値評価論を手がかりにして、FAの構造把握を試みた。その結果、コミュニティの歴史を受け継ぐ教師が、欲求、興味、努力という情動を働かせながら、観察を通じて事実判断と価値判断をおこない、目論見を打ち立てることによって、実践的判断としてのフィードバックを働かせるという説明モデルが得られた。このことから、実践的判断のプロセスとして定式化されるFAは、個人の改善と集団の変容という永続的な目的・目標と教育活動を架橋し、教育的価値の相対化を通じて学校教育を建設的に批判する文化創造的営為だといえる。第5章で論じた状況的クライテリアは、価値創造に伴うクライテリアの脱構築と関係しており、生徒の可能的成長に照準を合わせるためにローカライズされるという性格を持つ。また、事実判断（事実命題）、価値判断（価値命題）、実践的判断（規範命題）という基本的機序は、第8章で提案する拡張のためのアセスメント（assessment for expansion）の中に組み込まれる。

第6章の結論によれば、FAは主体にとって馴染みのある言語やメタファ、歴史、伝統、規範、制度を水脈に、コミュニティ独自の形態で創発される。このことは、日本の文脈（環境）で実際に確認することができた。第7章「若手・中堅教員が構成する見取りプロセスに関する探索的考察：M-GTAによる仮説モデルの生成」では、日本の教室で日常的にみられる「見取り」と呼ばれる実践的判断のプロセスの解明に迫った。日本の12名の若手・中堅教員を対象にアクティブ・インタビューを実施し、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。その結果、特定の信念

を持つ、子どもとの関わりを可能にする空間を形成する、空間内で教師と子どもがふれあう、認知を働かせる、という4つの中心的カテゴリーから成る循環構造の存在が明らかになった。このことから、子どもを知るという行為は、教師の個人的意識のみに依拠しているのではなく、教師自身が日々の生活、実践、他者との関係性、つまりコミュニケーションと省察的思考の中で形成し獲得した集団的知性に支えられていることが分かった。また、教師による子どもの捉えは推論の域を出ることはなく、教師の予想を超えた子どもの可能的成長を保障していくには、むしろその状態が望ましいともいえる。加えて教師は、子どもと一体的に関わり合う自己と、その状態を冷静に俯瞰する自己の2つを両義的に抱えなくてはならない。このように見取りには、少なくとも推論と関係という2つの揺らぎそれぞれのあいだでバランスを取ろうとする中庸の感覚が要求されることを主張した。

第8章「学習のためのアセスメントから拡張のためのアセスメントへ：文脈（活動システム）と形成的アセスメントの統合的解釈の試み」では、以上3章分の議論を、第1部で述べた「ペダゴジーの理論」に落とし込む作業に取りかかり、FAがこれまでどのような学習観に基づいて提唱されてきたのか、獲得、参加、拡張の3つの学習メタファに分けて検討した。ここでは、学習の拡張メタファとして解釈されるFAを、教育をより良くすることへと向かう拡張的学習の支援を意味する「拡張のためのアセスメント」として定義した。そして、教師が伝統的価値観や文化的規範の型に生徒を入れ込もうとするのではなく、文脈（活動システム）を《改善》（将来の学習の方向性を形づくるための道具を開発あるいは借用し、それをを用いて生徒に直接働きかける行為）および《変容》（《改善》の仕組みや方法をより良くするための働きかけ）をもたらすエージェンティックなプロセスを加速させるために、アセスメントが利用できることを提案した。

4. 第3部の要約

第3部「社会文化的な形成的アセスメントの実証的考察」では、第2部で論じてきた意味や仕組みを持つFAが、いかにして実践され得るのかに答えるために、方法論的および実証的研究を進めた。高校1年生の探究学習におけるイプサティブ（自己準拠）なアセスメントのデザイン（第9章）、成人学習における「学習する組織」論と気づき概念の導入（第10章）、非同期型の介入支援法による拡張のためのアセスメントの促進（第11・12章）という3つのテーマを題材とし、使用価値優位のFAを実現するための方法論を探求した。結果的に、第2部で指摘した社会文化的意味を漏れなく取り入れた実証研究をおこなうことはできなかった。それぞれの章は、イプサティブな状況的クライテリアをどのようなやり方で適用すると生徒の学びはどうなるのか、エージェンシーの涵養をめざす実践をどのように実行すると、いかなる結果をもたらすのか、教師自身で実践の道具としてのFAを創造できるようになるにはどのような手立てが考えられるのか、拡張のためのアセスメントの核であるフィードバックの特質は何であり、どの

ような帰結を導くのか、という個別の問いに応えるものであった。それぞれの実践は、生徒の学力水準の向上とエージェンシーの発揮という学習者側の視点と、教師自身による FA 概念の形成、および社会文化的フィードバックによる文脈の質的転換という教師側の視点において、望ましい結果が得られた。その一方でこれらの方法論は、制度、カリキュラム、参加、効果保証の面での限界も存在していた。このことは方法論自体が持つ課題でもあれば、各方法論の強みと弱みが、適用される状況に応じて変わることも意味していた。したがって方法論は、実践者である教師や学習者によって、FA の社会文化的意味のうちどの側面を強調した実践を望んでいるのかを踏まえたうえで開発されるべきである。

第9章「探究学習における形成的イプサティブ・アセスメントの意義と課題：高校1年生『現代社会』のライティング活動を事例に」では、状況的クライテリアに基づくイプサティブ・アセスメントを高校1年生の探究学習のカリキュラムに埋め込み、非目標準拠型の FA が果たす役割を考察した。半年間にわたって、生徒は格差問題に関する同一タスクのレポート執筆を3回おこない、その合間に教師と生徒が、過去と現在のレポートを比較しながら、フィードフォワードおよびフィードバックを継続的にかけた。レポートの変容を対応分析によって確認し、3回分のレポートを見ながら記述した生徒の振り返りを共起ネットワークで可視化させた結果、生徒のライティング・スキル全般が徐々に伸長していったことが確認された。本事例では、ルーブリックが示す目標とそのクライテリアに学習が方向づけられるという意味で、クライテリオン準拠アセスメントがおこなわれていたと同時に、過去と現在のパフォーマンスを比較したうえで、学習の進歩とニーズを最もよく映し出す教育的価値を創出するやり方もみられた。教師1人が担当する生徒数が多く、大学入試などの外的スタンダードに拘束されがちな中等教育では、抽象的な高次クライテリオンを開発し、それを基に生徒1人1人に適した具体的な低次クライテリオンに展開させることで、学習とアセスメントを一致させるという、異なる FA の調和モデルが、イプサティブ・アセスメントを導入するための1つの戦略になり得る。

第10章「成人学習における『エージェンシーの涵養を促す形成的アセスメント』の創造可能性：大学生ボランティア・サークルの組織変革プロセスに着目して」では、学習者のエージェンシーの涵養とアセスメントの関係性を明らかにするために、ピーター・センゲが提唱した「学習する組織」論を用いて、大学生主体の災害復興ボランティア組織が、「気づき」概念の導入を通じて持続可能な形態を帯び始めるプロセスを分析した。いまや FA への期待は学校教育の枠を超えて成人学習にまで広く及んでいる。教科科目領域内の認知的スキルを発達させるフォーマルな学校教育とはやや異なり、成人学習における FA の政策と実践は、エージェンシーや動機づけといった人格的側面を重視しているとされる。しかし実際には、学び方を学ぶ学習者の育成は、成果主義に満ちた抑圧的な学習システムによって妨げられることが懸念されてもいた。そこで、「成人

学習においてエージェンシーの涵養を促すアセスメントをいかにして創造できるか」という問いへの回答として、大学生のヒュータゴジーの中に FA を取り入れることを提起した。この実験は筆者が所属するボランティア・サークルの中でおこなわれ、質的研究法の手続きに則って分析と考察が進められた。「学習する組織」論をレンズにして組織の学習文化を深く理解し、「気づき」を活動の中心に据えた結果、組織的および社会的発展のために FA を概念化させることに成功した。組織はこれまで、地域住民が仕方なくボランティアをさせ、住民のニーズに合致しないことに気がつくまで、メンバーたちは与えられた活動をこなしてきてきた。そうした事実に関心を向け、気づきの意味と価値を共創・応用・実感する中に FA の創造がみられた。

第 11 章「形成的アセスメント実践における非同期型形成的介入の役割：チェンジ・ラボラトリーとしての『現代社会』教科会に着目して」では、教師が FA 概念をいかにして獲得できるのかについて、1 年間にわたって実施した介入研究の方法と結果を報告した。日本の私立中高一貫校を事例に、教師が概念をわがものにしていくプロセスを拡張的学習と捉えたうえで、形成的介入を非同期的におこなう新手法（オンライン上の時間的ずれを利用した、教師のエージェンシーの形成を重視する鼓舞としての介入）が拡張的学習にどのように寄与するのか、またその課題は何かを特定した。23 個の介入ケースを整理した結果、非同期型形成的介入は、概念の再道具化を促す、エビデンスを補強する、豊富なクライテリアを含む媒介物・例を提供する、相容れない複数の判断と向き合わせる、モデルの検証を喚起する、「行為レベルの逸脱」の限界に気づかせる、介入者の意図に従わせる、教師側の対象を強化させるといった、バリエーション豊かな教師の反応をもたらし、文化特有の介入ストレスを低減できることが分かった。その一方で、介入情報に対する教師の反応を深く分析できない点、《改善》の対象が比較的小さい点、介入の遅れによってタイムリーな実践機会が奪われる点が課題として挙げられた。

第 12 章「社会文化的フィードバックの特性と効果に関する基礎的検討：教育をより良くするプロセスを志向する拡張的学習に向けて」では、エンゲストロームらが体系化してきた「拡張の諸次元」を援用して、第 11 章と同じ研究協力校を事例に、拡張のためのアセスメントの核心にある社会文化的フィードバックの特徴と効果を、フォローアップ的に精査した。その結果、物質的・空間的、社会的・空間的、時間的、政治的・倫理的の各次元でカテゴリーが見つかり、各次元の拡張は他の次元を同時に拡張することでその実行性と有効性が高まることが明らかになった。社会文化的フィードバックの志向性は、《改善》、《変容》、《変容》に基づく《改善》、《改善》に基づく《変容》の 4 つに類型化され、各次元の相互連関を誘発するものであった。さらにそれは、規範型と妥協的・超克的弁証法型の 2 種類に区別された。超克的な弁証法型フィードバックは、拡張的学習を促進するうえで最も重要であり、規範型と弁証法型のあいだにある矛盾層への非同期型形成的介入が、フィードバックの質に影響を与えることも分かった。

5. 結論

終章では、研究全体の成果を総括し、今後の課題を論じた。はじめに結論として、FAの社会文化的な意味合いを4つの独立した特徴にまとめた。1つ目は、学習関係者間の利害対立や権力・統制の不平等、各主体の前提や思い込みが持つ負の側面を乗り越える「調和性」である。2つ目は、学習の方向を指し示す道具を開発あるいは借用し、それを生徒に適用するとともに、そのための仕組みを変えていく「変革性」である。3つ目は、コミュニティの文化的独自性を踏まえつつ、FA概念を主体の手で生み出す「創造性」である。4つ目は、文脈（活動システム）を作り変えていこうとする意志の表れ、すなわち「行為主体性」である。これらは、教授学習の調整ポイントになる「偶有性（偶発性）の瞬間」を定義づける要素であり、とりわけ4つの特徴をアセスメントに付与できる拡張のためのアセスメントは、偶有性の瞬間とその前後で起きている事象を解明するうえで有力な手段になり得ることが最終的に示唆された。

以上より、本研究の意義には次の2点が挙げられる。1つは、教授学習をより良くするという営為に関して、教師と生徒がアセスメントの使い手（消費者）ではなく創り手（生産者）になることの必要性を、理論的考察と実証的考察の両面から主張したことである。本研究の主要な分析対象は教師と生徒による実践であったため、今後は第4章で取り上げた「地域の中でおこなうアセスメント実践」をはじめ、よりダイナミックな学習空間に着目することが求められる。そこでは、地域住民がアセスメントの担い手として積極的にに関わり、ふるさとに社会経済的な活気をもたらすという対象が、主体間で潜在的に共有されている。このような実践は、第四世代活動理論と呼ばれる枠組みを用いて捉えることができる可能性があり、またそれにより、FA実践をコミュニティの所有物にしていくプロセスや、そのようなアセスメント文化の成立基盤を明らかにできると思われる。

もう1つの意義は、使用価値優位のFA概念を主体自身で創り使うための方法論を提案したことである。一方で、そこでデザインされた各種の方法論は、ともすれば文脈依存的で再現性が得られない可能性があり、適用や普及に課題があるといえるかもしれない。少なくとも、この問題への対処法は2つ考えられる。1つは、今回デザインされた方法論を他の事例にも同じように適用し、条件や結果の相違が何を意味するのかを分析することである。それにより、使用された方法論の適用範囲を絞り込むことができる。もう1つは、過去にデザインされた方法論を「資料」の一部に加えることとし、別な（あるいは同じ）実践者が異なる文脈で何らかの方法論をデザインするときに、選択した「資料」をどのように変形させて活用するのかという説明の原理を1つの方法論として認めることである。ここでは、デザインされた方法論は部分的に活かされ得るが、完全な私たちで踏襲されることはなく、実践者がどのようなやり方で方法論を作り上げるのかにより重大な関心事になる。こうして2つの異なる対処法は、本研究の3つの方法論を実質的に価値づける手段になるだろう。

最後に、本研究全体の課題として、理論面と実証面の2つに分けて整理した。理論面では、「社会文化的」の意味をさらに探求していくこと、「調和性」という特徴に関して、クライテリアの協働構成の方法を検討すること、アセスメント・システムのうち、社会文化的な総括的アセスメントに踏み込んだ議論を展開することが挙げられる。実証面では、生徒のエージェンシーに焦点を当てた実践を分析すること、方法論の普及および応用可能性を考察していくことを提示した。