

## 教育評価研究の動向と課題に関する一考察

平田 知美

(2008年10月2日受理)

A Study of Tendencies and Issues of Researches about Educational Assessment

Tomomi Hirata

**Abstract:** Recently, researchers who study 'dynamic assessment' refer to not only 'static testing' but also 'performance assessment' and 'portfolio assessment', to contrast with dynamic assessment. In this paper, I clarified the tendencies around educational assessment. In United States of America, although standardized tests are spread under NCLB Act, there are tendencies that instructional functions of educational assessment are emphasized and informative feedbacks are considered. And 'authentic assessment' that based on constructivism, are prevailed under the condition. In terms of dynamic assessment, focusing on portfolio conference, I analyzed the interaction while assessment occurred.

**Key words:** dynamic assessment, educational assessment, NCLB Act, constructivism, portfolio conference

キーワード：ダイナミック・アセスメント, 教育評価, NCLB法, 構成主義, ポートフォリオ検討会

### I. 研究の目的

2001年の指導要録改訂で「評定」が「相対評価」ではなく「目標に準拠した評価」で行われることを契機として、「評価規準」や「目標に準拠した評価」に関する著書、「絶対評価」に関する著書が増加するなど、わが国において教育評価に関する研究が活発に進められている。

こうしたなかで、本稿では、「ダイナミック・アセスメント (Dynamic Assessment)」の観点から、近年の教育評価研究の動向と課題を明らかにする。

ダイナミック・アセスメントは、ヴィゴツキー (Выготский, Л. С. Vygotsky, L. S. 1896-1934) が提起した「発達の最近接領域」の概念にもとづいて、相互作用のなかで、子どもの学習可能性の評価と同時に評価者の介入方法を評価する。ダイナミック・アセスメントの特徴は、評価者と被評価者との相互作用 (評価者は、介入に対する個々様々な学習者の応答に応じて、学習者の変化を促しながら評価する)、メタ認知的な過程への着目 (学習者と評価者が相互作用するこ

とで、問題解決の過程で学習者がどのような思考をしているかを推測する)、介入によって生みだされる情報 (介入することによって、学習者の可変性や介入に対する応答性に関する情報が得られる) にある<sup>1)</sup>。

ダイナミック・アセスメントの研究者たちは、「ダイナミック (dynamic; 動的)」なアプローチと対義語である「スタティック (static; 静的)」なアプローチと対比することでダイナミック・アセスメントの特徴を強調してきている<sup>2)</sup>。スタティックなアプローチでは、試験者はできるだけ中立で巻き込まれないようにして、既に発達した状態つまり静的な状態を測定し、検査中にはフィードバックを与えず、検査後に点数についてのみのフィードバックを与える<sup>3)</sup>。具体的には、知能検査等の標準検査を指すことが多い。

しかし近年、「スタティック」という語を用いて対比させることの限界が指摘されている。ラントロフら (Lantolf, J. P. and Thorne, S. T.) は、「ポートフォリオ評価法やパフォーマンス評価等を含んだ、スタティックでないがダイナミック・アセスメントの外に存在する評価形式もあるので、その用語 (スタティッ

クな評価一引用者註)はいくらか誤解を招く<sup>4)</sup>としており、教育評価研究の発展によるスタティックでない評価の普及を示唆している。しかし、どういった点で「スタティックでない」といえるのかを彼らは明らかにしていない。また、ダイナミック・アセスメントをパフォーマンス評価と比較して後者の不十分さを指摘する研究も見られる<sup>5)</sup>。それは評価方法における差異を明らかにしているものの、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価法の根底にある構成主義的学習観による教育評価研究の発展、そこでの評価者と学習者との関係性への言及はみられない。

構成主義的学習観による教育評価研究の発展に大きく寄与し、わが国の教育評価研究にも大きな影響を与えているのが<sup>6)</sup>、米国を中心とした教育評価研究である。米国では2002年の‘No Child Left Behind Act (以下、NCLB法と略す)’<sup>7)</sup>成立以降、教育評価研究に大きな動きがある。本稿では、学習と指導と評価との関係性、また、相互作用を伴った評価過程における評価者と学習者との関係性の観点から、「教室の評価(classroom assessment)」における評価の機能、および構成主義的学習観による教育評価の発展に焦点を当てて、近年の教育評価研究の動向を明らかにする。そのうえでダイナミック・アセスメントの観点から課題を考察することで、ダイナミック・アセスメントの意義を明らかにする。

## II. 米国における教育評価研究の動向 — アカウンタビリティ・テストの影響 —

### 1. NCLB法におけるアカウンタビリティ

米国の教育評価研究は、2002年のNCLB法に大きな影響を受けている。以下では、バンクス(Banks, S. R.)が『教室の評価—課題と実践—』の「付録」に掲載している記述を参考にNCLB法の特徴をみる<sup>8)</sup>。

NCLB法は、2002年1月8日にジョージW.ブッシュ大統領が調印し同年9月から施行された連邦法である。これは、幼稚園から12学年までの教育における連邦政府の役割を再定義したものであり、以下の四つの基本的原則に基づいている。第一に、結果に対するより強いアカウンタビリティを求めるといこと、第二に、柔軟性を増加させ地域の支配を増加させること、第三に親の学校選択権を拡大すること、最後に第四に、うまくいくと科学的に証明されている教授方法を強調することである。

教育評価研究において特に問題とされている第一の原則についてみると、結果に対するアカウンタビリティという原則は、3～8学年まではリーディングと

算数数学において年に一度、10～12学年までは少なくともその3年間に一度、子どもがわかるべきこと学習するべきことに対して、各州で作成する基準を伴う。州基準に合うように設計され全ての子どもが受ける州テストによって、生徒の進歩と到達が基準によって測定される。

そのデータは、学校についての成績や州全体の進歩について年一回の報告カードという形で手に入る。自分の子どもの学校の質、担任教師の免許状、主要教科における子どもの進歩についての情報を親に与える。そのテストは、子どもがどのような成績なのかについての情報、教師が生徒のニーズを診断しそれに教師が合わせるのを助ける方法についての情報を教師と校長に与える。また、成功が広まったり失敗に対して対策が取り組まれたりするように、州や地域レベルの政策立案者や指導者に、どの学校、どの学区が成功しているのか、なぜなのかについての情報を与える。

以上のように、米国における学力向上政策といえるNCLB法は、教育に対する連邦政府の関与を強めた。同法の下で、結果に対するアカウンタビリティが課され、子どもたちが毎年のように州基準にもとづいた学力テストを受けることになったのである。

### 2. 教育評価の機能

NCLB法については、わが国でも積極的に紹介されている<sup>9)</sup>。NCLB法における学力テストの問題点として赤星晋作氏が指摘しているように<sup>10)</sup>、その学力テストは、結果に対するアカウンタビリティを原則とするがゆえに、テスト結果として表れる知識や技能の側面を評価するとどまり、一人ひとりの学習過程を看過している。

アカウンタビリティ・テストが普及するなかで、教育評価はどのような機能を果たすべきなのか。教育評価の機能には、「診断的評価」、「形成的評価」、「総括的評価」がある。アカウンタビリティ・テストが「総括的評価」の機能を果たすなかで、「診断的評価」、「形成的評価」の機能はどのような意味をもつのか。

「診断的評価」は、授業の開始前または進行過程で実施される。ブルーム(Bloom, B. S.)によれば、授業開始前の診断的評価は、単元目標の獲得に必要な能力や技能を子どもが身につけているか、単元や課程の目標を子どもが既に習得しているか、子どもの興味、性格、環境、適正、技能などを知るために実施される<sup>11)</sup>。進行過程の診断的評価は、通常の指導では改善されない学習の遅れ等の原因を、授業方法や教材だけでなく、身体的、情緒的、環境的な視点等から明らかにして障害を除去するために実施される<sup>12)</sup>。教師の持続的な観察による評価、場合によれば医学や心理学等の専門家

との協議による解明が期待される<sup>13)</sup>。

それに対して「形成的評価」は、カリキュラム作成、教授、学習という三つの過程のあらゆる改善のために用いられる組織的な評価だとされた評価法である<sup>14)</sup>。

### 3. NCLB 法の下での教育評価の機能

#### —「診断的評価」と「形成的評価」の捉え方—

本節では、近年盛り上がりを見せている「教室の評価」研究における教育評価の機能の捉え方に焦点を当てる。「教室の評価」は、様々な評価方法を用いて生徒に関する情報を収集、解釈、評価し、それによって教師の指導を改善することに主眼をもっている。

#### (1) ポップハム (Popham, W. J.) の場合

ポップハムはかつて40年以上高校教師を務めていた研究者である。彼は、『教室の評価—教師は何を知る必要があるか—』の第4版(2004年)においては、「アカウントビリティ・テストに支配されている文脈で教室の評価が実施されたときに、どのようにして教室の評価が効果的に生徒に恩恵を与えることができるのか<sup>15)</sup>」を中心的課題としている。2002年のNCLB法によって、アカウントビリティ・テストの点数を上げろというプレッシャーが劇的に増加し、そうした状況が、教師がどのように教えるのか、どのようにテストするかに影響を与えていることを問題にしている。

教育評価の利用の一つとしてポップハムは、生徒の強みと弱みを診断することを挙げている。生徒が現在立っている位置を測定することによって、(1) 生徒の弱みを改善するために教師の指導エネルギーをどこへそそぐか、(2) すでに習得されている知識または技能は指導上避けられることができるか、を教師が見分けることができる<sup>16)</sup>。これは指導に先立って起こる評価なので、「事前評価 (preassessment)」と言われるという。これはブルームのいう授業開始前の診断的評価の機能であると考えられる。

それに対して指導が開始されると、生徒の進歩をモニタリング (monitoring) することを重視する。つまり、「教師が促そうとしている指導結果にむかって生徒が十分満足に動いているかどうか<sup>17)</sup>」をみる。また、生徒の進歩をモニタリングすることは、教師が教室のテストを使って指導過程の「形成的評価」をすることになると述べている。ポップハムにおいては、「形成的評価」という用語は生徒の学習状況から教師が指導を改善することに限定されて用いられている。

#### (2) テイラーとノーラン (Taylor, C. S. and Nolen, S. B.) の場合

ポップハムと同じく、「事前評価」と「形成的評価」という語を『教室の評価—現実の教室における教授・学習を支援すること—』という著書のなかで用いてい

るのが、ワシントン大学教育学部教育心理学科のテイラーとノーランである。

標準テストの否定的な効果は、テスト自体というよりも評価情報の「利用」に関係があるとテイラーらは述べている<sup>18)</sup>。その著書を通して、評価の正しい知識と技能を身につけることで標準テストと出くわしても読者が自分の実践を妥協しないように、非効果的なものを改善できるように必要な道具を与えることを彼女らは意図している<sup>19)</sup>。

テイラーらは、「生徒が理解および技能を改善するのに助けるために必要な指導方法を教師が選択または創造できるように生徒の理解と技能を評価すること」を評価の目的の一つとする<sup>20)</sup>。生徒の理解と技能は、「事前評価」と「形成的評価」によって評価される。「事前評価」は「教師が指導を計画するのを助けるために指導前になされ」、「形成的評価」は「指導が成功しているかどうかを決めるために指導の最中に起き、それによって必要な場合は教師が指導を調整できる<sup>21)</sup>」。

しかし、「典型的に、事前評価と形成的評価は全ての生徒集団に関する指導決定をするために使われる。『診断的』評価は、個々の生徒に対象化した介入を計画するために利用される強みと弱みに関する詳細な情報を与える<sup>22)</sup>」というように、テイラーらは事前評価と診断的評価を、対象者の限定という点で区別する。

#### (3) マクミラン (McMillan, J. H.) の場合

マクミランは、大規模なアカウントビリティ・テストに加えて、生徒の学習と意欲および教師の意思決定に関する研究の発展が、教室の評価を変えてきていると『教室の評価—基準にもとづいた効果的な指導のための原則と実践—』の第4版のなかで指摘している<sup>23)</sup>。同書で彼は、近年において形成的評価が強調されていること、それは、指導と一体化される評価を用いて児童生徒の学習を改善することに焦点が当てられていることを示すと指摘している<sup>24)</sup>。

また翌年には、『形成的な教室の評価—理論から実践へ—』の編著者をマクミランは務めている。同書には、マクミランが「形成的評価について、その世界で最も目に見える専門家<sup>25)</sup>」と称するウィリアム (William, D.) や、ウィリアムに影響を受けたスティギンズ (Stiggins, R. J.) の論文が収められている。

巻頭論文のなかでマクミランは、「形成的な教室の評価」について、「生徒のニーズに合うように指導を設計することによって生徒の意欲と学習を高めるような、フィードバックを生徒に与えるために教師が担う技能と活動のセット<sup>26)</sup>」としている。学習だけでなく生徒の意欲の高まりも意図しているのである。このような「形成的な教室の評価」を「美女」、大規模なア

カウンタビリティ・テストを「野獣」に例えているように<sup>27)</sup>、彼はアカウンタビリティ・テストと対局なものとして「形成的な教室の評価」を描いている。

#### 4. 「学習のための評価」の特性

スティギンズ<sup>28)</sup>ら (Stiggins, R., Arter, J., Chappius, J. and Chappuis, S.) は、『生徒の学習のための教室評価』において、全ての評価は「学習の評価 (assessment of learning)」と「学習のための評価 (assessment for learning)」に分かれるとしている<sup>29)</sup>。

「学習の評価」は学習後に起きる評価であり、教室の外に向かって、その時点での生徒の学習の位置について述べるために利用され、州の評価、地域の標準テスト、大学入試テストがその代表であるが、教室で生徒の報告カードを階級づけるときにも起きる<sup>30)</sup>。それに対して「学習のための評価」は学習中に起きる評価であり、生徒のニーズを判断したり、指導のなかで次のステップを計画したり、作業の質の改善のために生徒が使用できるフィードバックを与えたりといったことを、教授＝学習を通して実施する評価であり、アカウンタビリティではなく学習の改善を志向する<sup>31)</sup>。

「学習のための評価」は「形成的評価」と、「学習の評価」は「総括的評価」と親和性が見られる。しかし、「『学習』のための『評価』という用語は、形成的評価よりも広い意味をもつ。評価の形成的な利用についての伝統的な考え方は、教師が高い頻度で評価し指導の次のステップを計画するために結果を利用するということであるが、『学習のための評価』はそれを超える。それは評価的なフィードバック (evaluative feedback) よりも描写的なフィードバック (descriptive feedback) を教師が生徒に与えることを伴っている。それはまた、自己評価のために対象を明確にすることから、生徒たち自身の進歩について他者とコミュニケーションすることまで、生徒を含める」<sup>32)</sup>。「生徒への描写的なフィードバック」と「評価への生徒の巻き込み (student involvement)」を「形成的評価」に付け加えたものが、「学習のための評価」である<sup>33)</sup>。

では、「描写的なフィードバック」とは何か。それは、格付けをする (grade) 評価的フィードバックと対比される。「描写的なフィードバックは、特定の学習ターゲットに関する生徒の強みと弱みを反映すべきである。」「次にすべきことと、生徒が今、正しくできていることをフィードバックが明確にする時にフィードバックは最も効果的である。」<sup>34)</sup>というように、格付けではなく生徒の実態を反映し、その先の学習を方向づける役割をもつものとして描かれている。

もう一つの特性である「生徒の巻き込み」については、単なるテストの受験者ではなく、「自分の学習に

ついて思考することにおいて積極的な」者としてスティギンズらが生徒を捉えているように<sup>35)</sup>、巻き込みは学習者としての生徒に重要な要素である。サドラー (Sadler, R.) が提唱した三つの質問にもとづいてスティギンズらは三つの質問 (自分はどこへ行っているのか、自分は今どこにいるのか、どのようにしてそのギャップを縮めることができるのか) を提示し<sup>36)</sup>、これに生徒が答えるのを教師が助けるための方略も提示している<sup>37)</sup>。この質問について生徒自身が考えることによって、生徒は自分の学習を操作することができる。

### Ⅲ. 構成主義的学習観による教育評価研究の発展

アカウンタビリティ・テストの普及は、構成主義的学習観にもとづいた教育評価研究の発展も導いた。連邦政府や州政府の標準テストにもとづく点検では子どもの学力を総合的に捉えられないという批判を背景として、「真正の評価」の必要性、重要性が広がりポートフォリオ評価法が急速に広がった<sup>38)</sup>。本章では、「真正の評価」の根底にある構成主義的学習観、それによる教育評価研究の発展を理論的に明らかにしたうえで、ポートフォリオ検討会の事例から、評価場面における教師と子どもの相互作用について考察する。

#### 1. 構成主義と教育評価

田中耕治氏は、構成主義が提起している学習のモデル化についての着眼点として次の四点を挙げている<sup>39)</sup>。第一は、子どもたちはそれまでの学習や生活の経験に基づいて、教師たちの指導を受容、解釈、あるいは拒否することで、自らの学習の整合性、一貫性、安定性を保っていること、第二の特質は学習の「文脈 (コンテキスト)」依存性、第三は学習における知識表現の多面性であり、最後に第四として学習の組み換え性、つまり「科学知」と「生活知」、「学校知」と「日常知」の関係を調節し組みかえつつ子どもが学ぶということである。第二の文脈への注目が動因となっているものとして田中氏は、「真正の評価」を挙げている。

学習モデルにおける変化は、教育評価における変化を促す。アンダーソン (Anderson, R. S.) は、高等教育における事例を用いながら、伝統的な評価と「オルタナティブな評価 (パフォーマンス評価、ポートフォリオ評価法、真正の評価)」との差異を明確にしている。

アンダーソンは、伝統的な評価とオルタナティブな評価それぞれにおける哲学的信念と理論的想定とを対比させている<sup>40)</sup>。例えば、知識の捉え方に関しては、伝統的な評価は、知識は普遍的な意味をもっていると想定するのに対して、オルタナティブな評価は、知識

は多様な意味をもつと想定する。学習については、前者は受動的な過程として扱うが、後者は能動的な過程として扱う。前者は過程と結果とを区別するのに対して後者は過程と結果とを強調し、前者の目的は学習を述べることであり後者は学習を促すことを目的とする。さらに、前者は階層的なモデルを包含している(指導者だけが決定する権力をもっている)が、後者は共有モデル(民主的な意思決定)を包含している。田中氏が構成主義的学習モデルにおいて示唆していた子どもの能動的な活動としての学習過程の捉え方が、オルタナティブな評価にも反映されているといえる。

また、アンダーソンは、オルタナティブな評価は、形成的評価に大いに貢献すると述べている。その理由としては、オルタナティブな評価は、教授、学習、評価を結びつけること、またそれは生徒の作品を評価する際に公平で思慮深く創造的に指導者を支える力強い道具であることが挙げられている<sup>41)</sup>。構成主義的学習観にもとづく評価は、教授と学習と評価とを結びつけ、同時に指導者にとって重要なツールとなることで、形成的評価に寄与するのである。

## 2. 「真正の評価」論

構成主義的学習観を基盤としながら、主として米国において近年主張されている評価の立場が「真正の評価」やパフォーマンス評価である<sup>42)</sup>。

「真正の評価」は、米国における標準テストへの批判を背景として広まったものであり、提唱者の一人であるウィギンズ(Wiggins, G.P.)によれば、「大人が仕事の場や市民生活の場、個人的な生活の場で『試されている』、その文脈を模写」<sup>43)</sup>しつつ評価を行うことである。ウィギンズは、現実生活においては特定の問題の解決のためには特定の文脈のなかで自分の知力や必要とされる知識や技能を用いるという現実認識に立って、パフォーマンスの多様で豊かな文脈を模写あるいはシミュレートすることを「真正の評価」論において最重視し、これを裏付ける知見として状況論を援用している<sup>44)</sup>。「状況論」を援用することでウィギンズは評価における脱文脈化を批判しているのである。

こうした「真正の評価」を理論的支柱とする評価法が、パフォーマンス評価とポートフォリオ評価法である。

## IV. 教育評価研究の課題—評価過程における相互作用に着目して—

本章では、ダイナミック・アセスメントを特徴づける三つの観点(評価者と被評価者との相互作用、メタ認知的な過程への着目、介入によって生みだされる情

報)から、子どもと教師が二人で行うポートフォリオ検討会に焦点を当てて、相互作用を伴った教育評価における課題について明らかにする。

### 1. ポートフォリオ検討会における相互作用

#### (1) ポートフォリオ検討会の全体像

「真正の評価」の普及につれて広まったポートフォリオ評価法において、「ポートフォリオ検討会」が子どもの学習にとって重要な役割をもっている。西岡加名恵氏は、ポートフォリオ評価法において中核を占めるものとしてポートフォリオ検討会を位置づけ、「検討会は、子どもが教師とともにそれまでの学習を振り返って到達点を確認するとともに、その後の目標設定をする場である」<sup>45)</sup>としている。

また、検討会は学習の初め、途中、締めくくりの場面で行われ、「まさに、教育評価に診断的評価・形成的評価・総括的評価があるのに対応している」<sup>46)</sup>と述べられているように、ポートフォリオ検討会は評価する目的に応じた時期に実施される。

#### (2) 子どもと教師によるポートフォリオ検討会

##### ①スティギンズにおける検討会の意義

スティギンズは、『生徒を巻き込んだ学習のための評価』において、ジルという子どもの事例を取り上げている。なお、子どもと教師の相互作用により評価基準を創り出す「基準創出型ポートフォリオ」の例として西岡氏がこの事例を紹介しているが<sup>47)</sup>、そこでは基準創出の側面に焦点が当てられており、「描写的なフィードバック」に関する考察はなされていない。

スティギンズは、子どもと教師の検討会の意義について、学級で発言しながら子どもが検討会では前へ出て来られること、効果的な指導にとって不可欠な双方向のコミュニケーションが起こりうること、特定の「描写的なフィードバック」を与えるというすばらしい文脈を与えることを挙げている<sup>48)</sup>。一対一で検討会を行うことによって、その子どもの強みと弱みを明らかにし、その後の学習について指導できるのである。

##### ②検討会の概要<sup>49)</sup>

###### ・ジルについて

ジルはそれまで、書くことや自分が書いたものについて語ることが好きではなく、「私は書けない」と言うことが多かったが、ようやく最近の検討会で心を開きだし、日誌を書くようになっていた。しかし、自分の書いたものについて話したがらず、検討会でも、教師がリードするのを待っていた。

###### ・検討会での相互作用

ジルは、亡くなった愛犬ラフのことを作文に書き、その作文に関して検討会が行われた。ジルは、作文の終末が「ただ終わってしまう。全体的に言って、私が

本当に感じたように書かれていない」ことが気に入らない。ではジルはどのように感じているのかという教師の問いに対して、いつでもラフのことを思い出して寂しがっているのではなく、ひょっとした拍子にドアのところにラフがいるような気がしたり、ラフがグリルからホットドッグを取って怒鳴られ滑ってやけどをしたことがあったから、外で料理をするときにラフを思い出すということも語った。それに対して教師が「ほら、ジルとラフの本当の物語が出はじめてるよ！あなたは私にラフのことを本当の自分のことばで話してくれているし、あなたの感じていることを私は察することができるわ。」と言って、二人で作文を読み返す。そのうえで、ホットドッグを取った話は面白い絵になること、そういった心の中の絵について話すと良くなること、ラフについて思い出す個人的なことを書くようにと教師がアドバイスする。「何とか書けそうだ」というジルの発言を受け、書き直して来週また話し合うことが約束される。

その直後にジルが、スベリング、時制は大丈夫かと教師に問いかけるが、「それについては後回しにしよう。まずはアイディアと、構成と、自分のことばで書くことを考えて。」という教師の発言から、今のところはその三点だけで評価を行うという約束が交わされる。

### ③ 検討会における「学習のための評価」

この検討会の事例は、作文を書き直して次にまた話し合うことが約束されているように、実施時期的には形成的評価と対応した検討会であると言える。しかし、スティギンズらの理論で照らし出せば、「学習のための評価」となっている。「描写的なフィードバック」と「生徒の巻き込み」が含まれているのである。

特定の学習目標に関するジルの強みと弱みを反映して、ジルが今できていることと、次に何をすべきかを教師がフィードバックしている点で「描写的なフィードバック」がある。さらに、子どもと教師で検討会をすることで、「生徒の巻き込み」が意図されている。ただし、先述の三つの質問をジルが自覚しているかどうかは明らかでない。

## 2. ダイナミック・アセスメントの観点からみた課題 —ポートフォリオ検討会を中心に—

### (1) 評価者と被評価者の相互作用

近年の教育評価、特にポートフォリオ検討会において、子どもを評価過程に巻き込んで教師と相互作用するなかで評価するという実践が行われてきている。

スティギンズの事例に明らかなように、子どもに作品をふり返らせ自己評価を引き出し、実態を明らかにしたうえで、次にすべきことに関するフィードバック

が教師から子どもへ与えられる。一方、ダイナミック・アセスメントでは、相互作用を行うなかで評価者が子どもの「発達最近接領域」をみきわめながら子どもの変化を促しながら具体的な問題解決を進めていく。次にすべきことを提示するという終わり方はしない。

ポートフォリオ検討会は、子どもに学習と評価の主体性を与え、評価基準を共同で創出するなど、あくまで共同的な評価活動を志向するのである。

### (2) メタ認知的な過程への着目

ダイナミック・アセスメントでいう「メタ認知的な過程への着目」とは、相互作用を通して評価者が学習者の問題解決過程を捉えることを指す。一方、ポートフォリオ評価法等では自己評価能力の育成が意図され、学習者である子どもが、自分自身の学習の実態をつかむという意味での「メタ認知」が重視されている。したがって、この点で両者を比較するのは困難である。

### (3) 介入によって生みだされる情報

スティギンズの検討会の事例で生み出された情報とは、自分の書いた作文が気に入らないというジルに対して、心の中の絵について自分のことばで書けば作文が良くなるという作文の修正方法が情報として生みだされた。また、ジルの現在の状況を踏まえて評価はまだ三つの観点からのみで行うということも、相互作用によって生み出された情報であった。

ダイナミック・アセスメントでは、例えば、筆者が携わった実践研究においては、分数乗除法の問題で何を求めるべきかを理解できていない子どもに教師が介入し、面積図を書かせたうえで問題文の上部に「単位量」「いくつ分」「全体」と書き込ませて求めるものを意識させることで、その子どもが独力で解答できるようになったこと、その介入が子どもの「発達最近接領域」にみあったものであったことが、情報として生み出された<sup>50</sup>。

ポートフォリオ検討会では作文の修正方法が提案されているものの、その提案が実際にジルの作文を改善するのはその時の検討会で明らかにされないが、ダイナミック・アセスメントでは介入の直後に独力で問題解決をさせるところまでも含むことから、評価者の介入が子どもの「発達最近接領域」にみあったものだったのかという点に関心を寄せる。そのため、介入方法の評価までも含むのである。

## V. まとめ

近年、ダイナミック・アセスメント研究においてパフォーマンス評価等の教育評価が言及されている。本稿では、そういった教育評価をめぐる動向を明らかに

した。米国では、NCLB法の下でも、学習および指導の改善の機能を強調し、点数だけにとどまらないフィードバックを重視する傾向があった。また、構成主義的学習観にもとづいた「真正の評価」も普及した。

本稿では特にポートフォリオ検討会に焦点を当てて、ダイナミック・アセスメントの観点から評価中の相互作用を明らかにした。IV. 2. で示したように、ダイナミック・アセスメントは、子どもの学習を評価する活動にとどまらず、具体的に問題が解決される活動であり、学習者の問題解決に介入する評価者の介入方法の評価までも含みこむ。こうした特性は、ダイナミック・アセスメントが「発達の最近接領域」の概念にもとづいた指導論をも内包しているからであり、現下の発達水準だけで子どもを評価するのではなく明日の発達を促そうとするからである。

なお、ダイナミック・アセスメントは、他の評価方法を否定してそれにとって代わることを意図しているのではない。評価の目的に応じた評価方法が用いられる必要がある。

## 【註】

- 1) Cf., Lidz, C. S. (1995). Dynamic assessment and the legacy of L. S. Vygotsky. *School Psychology International*, 16, p. 144, Lidz, C. S., & Elliott, J. G. (Eds.). (2000). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. Greenwich, CT: Elsevier-JAI, pp. 6-7.
- 2) 例えば, Burton, V. J. and Watkins, R. V. (2007). Measuring word learning: dynamic versus static assessment of kindergarten vocabulary. *Journal of Communication Disorders*, Vol. 40, No. 5, pp. 335-356, Day, J. D., Engelharat, J. L., Maxwell, S. E., and Bolig, E. E. (1997). Comparison of static and dynamic assessment procedures and their relation to independent performance. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89, No. 2, pp. 358-368, Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press, Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*. Plenum Pub Corp. などが挙げられる。
- 3) Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002), op. cit., pp. 28-29.
- 4) Lantolf, J. P. and Thorne, S. T. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University press, p. 327.
- 5) 「パフォーマンスにもとづいた評価は介入を伴わ

ず、それゆえにまだ完全に技能を習得していないかもしれない学習者の応答性についての情報を与えてくれない。コンピテンスに対する障壁という課題に取り組まないし、どのようにしてその障壁が克服されるかに対して重要な洞察を与えてくれない」(Haywood, H. C. and Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge University Press, p. 325.) という指摘がある。

- 6) わが国では「総合的な学習の時間」の設置以降に「ポートフォリオ評価法」が大きな注目を浴び文献が数多く出版されている。ただし、英米ではむしろ教科教育において用いられてきたポートフォリオが、わが国では総合学習とのみ結びつけられてしまいがちであるという危惧がされている(西岡加名恵(2003)『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法』図書文化社、3-4頁参照)。
- 7) NCLB法は、研究者によって「落ちこぼし防止法」や「落ちこぼしのない教育法」と訳されている。
- 8) Cf., Banks, S. R. (2005). *Classroom assessment: Issues and practices*. Allyn & Bacon, pp. 327-336.
- 9) NCLB法に関するわが国における研究としては、同法の概要に関する報告(土屋恵司(2006)「アメリカ:2001年初等中等教育改正法(NCLB法)の施行状況と問題点」『外国の立法』第227号, 129-136頁), 同法における学力テストに関する研究(赤星晋作(2005)「NCLB法における学力テストとアカウンタビリティ」『アメリカ教育学会紀要』第16号, 66-74頁, 赤星晋作(2007)「NCLB法における学力テストの成果と課題—フィラデルフィア市の事例を中心に—」『アメリカ教育学会紀要』第18号, 3-14頁), 障害児教育と同法との関連についての研究(河相善雄(2004)「米国における障害児関連政策の動向」『兵庫教育大学研究紀要』第25巻, 37-45頁, 清水貞夫(2008)「教育介入に対する応答(RTI)と学力底上げ政策—合衆国におけるLD判定方法に関する議論と『落ちこぼし防止法』—」『障害者問題研究』第36巻, 第1号, 66-74頁), マイノリティ教育政策の視点から分析した研究(杉浦慶子(2006)「米国ワシントン州の教育スタンダードに基づく学力政策—制度的枠組みの生成とNo Child Left Behind(NCLB)法の影響—」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第55集, 第1号, 83-104頁)などがある。
- 10) 赤星氏は、NCLB法における学力テストで測定されるのがリーディングや数学の州基準に基づいた限定された範囲の知識や技能であること、成果・結果

- 主義であるからプロセスが軽視されること、学習の内面、段階もみることができないこと、実際生活の応用が問われずに単なる知識のための知識となることを挙げている（赤星晋作，前掲論文（2005），71頁参照）。
- 11) ブルームほか著，梶田叡一・渋谷憲一・藤田恵璽訳（1973）『教育評価法ハンドブック—教科学習の形成的評価と総括的评价—』第一法規，125頁参照。
- 12) 同上参照。
- 13) 同上書，128頁参照。
- 14) 同上書，162頁参照。
- 15) Popham, W. J. (2004). *Classroom assessment: What teachers need to know; 4th*. Allyn & Bacon, p. xii.
- 16) Cf., *ibid.*, p. 8.
- 17) *Ibid.*, p. 9.
- 18) Taylor, C. S. and Nolen, B. S. (2005). *Classroom assessment: Supporting teaching and learning in real classroom*. Pearson Merrill Prentice Hall, p. 4.
- 19) Cf., *ibid.*
- 20) Cf., *ibid.*, p. 13.
- 21) Cf., *ibid.* なお，下線部分は原文斜体（以下同様）。
- 22) *Ibid.*, p. 14.
- 23) Cf., McMillan, J. H. (2006). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction; 4th*. Pearson Education, p. 2.
- 24) Cf., *ibid.*, p. 17.
- 25) McMillan, J. H. (2007). Formative classroom assessment: the key to improving student assessment. In McMillan, J. H. (Ed.). *Formative classroom assessment: Theory into practice*. Teachers College Press, p. 5.
- 26) *Ibid.*, p. 1.
- 27) Cf., *ibid.*, p. 2.
- 28) 西岡氏は，学力の種類と評価法の対応関係に関する論述のなかで，近年のアメリカの教育評価論者の一人としてスティギンズの主張を取り上げている（西岡，前掲書，134-137頁参照）。
- 29) Cf., Stiggins, R., Arter, J., Chappius, J. and Chappuis, S. (2007). *Classroom assessment FOR student learning: Doing it right—using it well*. Prentice Hall College Div, p. 29.
- 30) Cf., *ibid.*, p. 31.
- 31) Cf., *ibid.*
- 32) *Ibid.*
- 33) Cf., *ibid.*, p. 37.
- 34) *Ibid.*, p. 43.
- 35) Cf., *ibid.*, p. 41.
- 36) Cf., *ibid.*, p. 42. (Figure 2.2)
- 37) Cf., *ibid.*, pp. 42-46.
- 38) 西岡，前掲書，43頁参照。
- 39) 田中耕治（2008）『教育評価（岩波テキストブックス）』岩波書店，116-120頁参照。
- 40) Anderson, R. S. (1998). Why talk about different ways to grade?: The shift from traditional assessment to alternative assessment. In Anderson, R. S., Speck, B. W. (Eds.). *Changing the way we grade student performance: Classroom assessment and the new learning paradigm (New Directions for Teaching and Learning)*. Jossey-Bass Inc Pub, pp. 8-11.
- 41) Cf., *ibid.*, p. 13.
- 42) 西岡，前掲書，30頁参照。
- 43) Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance (Jossey Bass Education Series)*. Jossey-Bass Inc Pub, p. 24.
- 44) 遠藤貴広（2003）「G. ウィギンズの教育評価論における『真正性』概念—「真正の評価」論に対する批判を踏まえて—」『教育目標・評価学会紀要』第13号，38頁参照。
- 45) 西岡，前掲書，68頁。太字部分は原文による。
- 46) 同上書，69頁。
- 47) 同上書，75-77頁参照。
- 48) Cf., Stiggins, R. (2004). *Student-involved assessment FOR learning; 4th*. Prentice Hall, p. 344.
- 49) Cf., *ibid.*, pp. 344-346.
- 50) 平田知美（2007）『『発達の最近接領域』の評価に関する実践的研究—算数授業におけるダイナミック・アセスメントの試み—』日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第33巻，21-22頁参照。  
（指導教員 深澤広明）