

# 持続可能な評価の方法論

## Methods of Sustainable Assessment

安藤輝次

### 要旨

大学教育が専門の Boud,D は、履修中の授業の学びと卒業後の学びを生涯学習の観点から捉える持続可能な評価を提唱した。それを受けて、Carless,D.は、香港大学を拠点にアクション・リサーチを実施して大学、学生、教師の3方面からの障壁を見据えながら、対話的フィードバックとそれに伴う学生との信頼関係の確立の重要性を明らかにした後、学部における（経営学、歴史学、地質学、建築学、法律学の）優秀教員の授業を記録・分析して、教師主導の①学習中心評価の課題の提示、学生による②評価の専門的知見の発達、③フィードバックという方法論を編み出した。これは、深い学習アプローチでもある。

**キーワード：**持続可能な評価、生涯学習、学習中心評価

sustainable assessment, lifelong learning, learning-oriented assessment

### 1. 「持続可能な評価」とは何か

「持続可能な評価(sustainable assessment)」  
 と言えば、“持続可能な開発のための教育  
 (Education for Sustainable Development :  
 ESD)” の評価論であろうと想像する人もいるか  
 もしれない。しかし、本稿で論じるのは、ESD の  
 ための評価論ではない。シドニー工科大学の  
 Boud,D.は、国際連合の「環境と開発に関する世  
 界委員会」が1987年に公表した報告書の中核概  
 念である“持続可能な開発”の考え方に共鳴しな  
 がら、2000年の論文において“持続可能な評価”  
 を「学生の将来の学習ニーズを満たしつつ、現在  
 のニーズも満たす評価」(Boud,2000,p.151)と定義  
 して、総括的な評価と形成的な評価の問題点を克  
 服し、生涯学習を見据えた学習者中心の革新的な  
 評価観を打ち出した。

Boud は、大学生における自己評価の研究者と  
 してその名を知られていたが、特に1998年の  
 Black,P.とWilliam,D.の共著論文「ブラックボッ  
 クスの内側」と「評価と教室の学習」でクローズ  
 アップされた形成的アセスメントに関する次の8  
 つの指摘が持続可能な評価の必要性に気付く起点  
 になったと言う (Boud,2000,pp.156-158)。

- (1)評価規準やスタンダードに基づく枠組みが必要である。
- (2)すべての人は出来るようになるという信念が必要である。
- (3)フィードバックと成績の評定を分離するように考えるべきである。
- (4)評価は、パフォーマンスより学習に焦点化すべきである。
- (5)自己評価の発達が大切である。
- (6)ピアによる反省的な評価を奨励すべきである。
- (7)評価が形成的であるためには、評価を活用しなければならぬ。
- (8)形成的評価が求めているのは、指導と学習の実践を変えることである。

前者の共著論文では、「教師と学習者の間の対話は、思慮深く、反省的でなければならぬし、理解を促して探るように焦点化すべきであり、すべての学習者が自分のアイディアを考え、表現する機会を与えられるような対話をすべきである」(Black,P.&William,D.1998a,p.144)という対話に対する重要性が見過ごされている。また、後者の共著論文に内包されていたが (Black & William,1998b,p.30)、その後、社会構成主義が優

勢になり、後塵を拝するようになる知識伝達型の完全習得学習に対する言及もなかった。

このような限界はあるが、Boud 独自の考え方は、評価をする際には、次に示すように、“二重の義務”を果たさなければならないという点に込められていた (Boud,2000,p.160)。

「・学習のための形成的評価と認証のための総括的評価を含まなければならない。

・今ある課題に焦点化するだけでなく、未知の未来における生涯学習のための素養を学生に身に付けさせるという意味合いにも焦点を当てなければならない。

・学習の過程と実質的な内容の両方を留意しなければならない。」

ここで重要な点は、「仕事や家庭や地域社会で、これまで以上に生活の至る所で、学習者であり続けるだろう」という“学習社会”の考え方を基盤にしなが、そこでは学び方学習よりも評価の仕方の学習に力点を置くべきであると言う主張である (Boud,2000,p.155.p.159)。そして、持続可能な評価では、次の点を踏まなければならないと主張した (Boud,2000,pp.1160-165)。①新しい学習課題をやれるという自信、②学習課題に適用できる評価規準やスタンダードを探る、③評価規準とスタンダードの理解と応用を確かめるために、学生が学習課題に能動的に関与する、④ゴールに向けて自らモニタリングと判断を下すための装置を開発する、⑤問題の重要な点を確認するために識別する力の練習をする、⑥専門的技術を持った他者やピアにアクセスする、⑦フィードバックによって学習課題に取り組む新しい方法に影響を及ぼす、⑧徹底的に学習できるような言語の使い方を配慮する、⑨長期にわたって教師と学生によって評価をしたり、その概念を作り直す、⑩持続可能な評価を受け入れた時の教授と学習にとっての意味を見出す、⑪持続可能な技能の発達をさせて、明確な結果を示す、⑫異なる知識と状況で評価技能を使う、⑬現在の評価実践が生涯学習に矛盾するかを吟味する、⑭評価に対する見識ある人の期

待に応える、⑮自分の文脈を理解する方法を見出す、⑯評価活動でスクラップ&ビルドをする、⑰私たちの専門的知識に対する理解を他者に知らせる、⑱評価は知識の清廉性を尊重するようにする。以上のような壮大な構想を抱きながら、持続可能な評価は、提唱されたのである。

Boud は、学習社会については、2013 年の論文「学習のためのフィードバックモデル再考：デザインに対する挑戦」において、工学モデルと対比させながら、次のように描き出した。やや長い引用となるので、要約しておこう (Boud,2013, pp.700-704)。

フィードバックの考え方は、例えば、産業革命時代における蒸気機関車が蒸気の排出状況を監視して統制しながらエンジンを動かしていたように、工学的モデルから生まれた。教育では、1950 年代のサイバネティクスが同様の考え方のフィードバックを組みこんでいた。そこには、参照枠レベルと現下のレベルのズレを縮小しようとする Ramparasad,A.のフィードバック観があったが、しかし、教師による矯正的なフィードバックの範囲を越えることは想定していなかった。したがって、意欲を持って学び、物事を構成的に理解していくという学習者の能動的な役割を軽視しているという限界があった。

では、どうすべきかと言うと、(1)質の高いパフォーマンスに対する自覚を高める学習について学生と対話をして、(2)学生が自分の学習をモニタリングし、評価する能力を育成するようなフィードバックを用い、(3)学生が目標設定や学習計画を行う技能を発達させる生涯学習能力を高め、(4)複数の課題でパフォーマンスを高めるために多様なフィードバックを行い、処理するような長期に渡る学生の関与を促す評価課題をデザインする、という持続可能なフィードバックが求められているのではないだろうか。

このように、Boud は、生涯学習の考え方を取り入れた持続可能な評価論を提唱し、すでに 2000 年論文において「総括的評価を作り直す方法も求

められている」という考え方も示していた。そして、オランダ人研究者の Fastre,G.M.J.たちは、形成的評価が(a)学習過程ではなくパフォーマンスに力点を置き、(b)フィードバックと評価の違いが明確でなく、(c)自己評価もピア評価も不十分であるという問題があり、総括的評価は、自分自身で将来の改善点を考えなければならないと鋭く批判し、対案として、能動的な学習者による評価規準に対する理解を深めていく持続可能な評価の必要性を訴え、これら3種類の評価について表1のように整理した (Fastre et al.2013,p.613)。

表 1. 評価実践の発展に関する概観図

	総括的評価	形成的評価	持続可能な評価
機能	評定と資格付与	現在の学習を助ける	生涯の学習を助ける
役割分担	教師が成績を付け、学生はそれを受動的に受け取る	教師は、フィードバックを提供する学生は、パフォーマンスを判断し、フィードバックを受ける。	教師は、フィードバックを提供する学生は、パフォーマンスを判断し、フィードバックを能動的に判断する
規準	事前に定めた規準を用いる	事前に定めた規準を用いる	規準に対する重要な態度を形成し、事前に定めたり、新たに開発した規準を用いる
範囲	過去	現在のパフォーマンス	未来のパフォーマンス
批評の要点	成績を過度に強調し、過程には目を閉ざす	(今の) 学習の焦点化が完璧でない。フィードバックと成績評価の区別もない。自己評価やピア評価の使用が不十分。	まだ探られていない

Andrade,H.は、研究者の所論を踏まえながら、「形成的評価とは、(ア)指導デザインを作るために、教師や管理職に子ども達の学習に関する情報を提供する、(イ)学習者たちが自分のパフォーマンスと学習目標の間のギャップの縮め方を決めるために、学びの進歩について自らにフィードバックする、という2点において定義できる」と述べたが (Andrade,2010,pp.344-345)、(ア)は教師中心、(イ)は学習者中心であって、その性格づけが曖昧であった。Boud は、そのような曖昧さをなくすために、大学生を対象にして持続可能な評価という考え方を打ちだしたと言ってよい。

アルバーノ大学では、学部卒業後5年の時点で、アンケート調査をして、大学教育の評価の見直しに役立てているが、Boud は、アルバーノ大学の図書『持続する学習』を引用して、長期の結末まで見据える必要性を論じ、持続可能な評価が「長期のゴールを達成するために、総括的評価と形成的評価に立脚した方法」とであると主張し(Boud & Falchikov,2006,p.400,p.405)、最近では、ウエ

ブの採点システムを使って、優れた学生は、自分の学習物を厳しく判断するが、劣った学生は、甘くなりがちであるということを明らかにしたり、ディーキン大学に移ってからは、2015年以前の15年間を振り返って、持続可能な評価はグーグル・スカラーで検索すると779件の引用がヒットし、「評価と教授学習を統合する方法」として、ICTも活用しながら、実践的な研究をさらに重ねる必要があると主張する(Boud,2015,p.4.p.10)。このように持続可能な評価は、2000年の理論的提唱の段階から実践的な検証やそれに裏付けられた理論化が求められる段階に移ってきているのである。

## 2. 学習中心評価として継承

結論から先に言えば、持続可能な評価の考え方は、香港大学教育研究所(HKIED)に引き継がれ、Carless,D.を中心に教育実践を繰り返しながら、その方法論を練り上げる作業が行われてきた。Carless は、儒教主義が浸透し、試験重視の伝統が根強い香港では、初等中等学校の学級全体を対象に内容の伝達中心に、頻繁にテストをする過程で次のテスト問題を予想させたり、ピアで誤答分析をする形成的評価の実践研究をしており、私は、そのような形成的評価の趣旨から逸脱した研究を批判した (安藤,2015a,p.31)。

しかし、彼は、大学の授業研究では、かなり早くから1998年のBlackとWilliamの共著論文に触発されながらも、総括的評価も組み込もうとする持続可能な評価に着目して(Carless,2002,p.354)、地道な実践研究を続けてきた。その研究の中核に位置付けられているのが、学習中心評価 (Learning-Oriented Assessment : LOA) の3つの原則、すなわち、①評価は、学生の学習向上のためにデザインされるべきである、②評価は、学生やピアが自分のパフォーマンスの評価規準や質を能動的に確かめるようにすべきである、③学生の現在や未来の学習を支援するようにタイムリーにフィードバックすべきである、ということであって(Carless,2009,p.83)、Carless は、2002年9

月から2005年8月まで研究代表者としてこの3原則に照らして大学実践をチェックし、その後、香港大学に職を得てからは、代表を Joughin, G. に譲って、Boud を海外の教育顧問に迎えながら、2006年9月までLOA実践に関連した指導技術を収集して、冊子を作る仕事を行った (Carless, 2009, pp.83-84)。

彼らのアクションリサーチの結果、学生の主たる関心は省察より成績にあって、フィードバックのタイミングが遅すぎたり、書面に偏り過ぎるという問題が明らかになり (Carless, 2002, p.355)、メタ認知の道具として知っている事柄、知りたい事柄、学んだ事柄を3つの欄に分けて記す KWL シートや概念マップ、抽出集団のインタビューを行って、学生の回答の質は質問の仕方に影響され、学習の至る所で学生に省察させれば、学びの範囲が広がり、深みも生まれること、KWL に少なくとも10分はかけなければならないことなどを明らかにした (Mok, M.M.C. et al, 2006, pp.428-429)。

また、Boud が重視してきたピア評価に着目して (Boud, 1999)、脅しのない協働的な学級風土がなければ、ピア評価もフィードバックもうまくいかないと指摘し (Liu & Carless, 2006, p.287)、香港の8つの大学にアンケートを実施して、学生の小集団内の学び合いの中核に据えたチュータは、他の学生より詳細なフィードバックをしており、有用であるとみなしているという違いがあるが、他方、評価規準の解釈が難しく、評価の情動的側面に左右されるという点で類似性があるということを明らかにした (Carless, 2006, p.230)。

さて、Carless は、2007年からLOA研究の第二弾として、形成的な評価を学びに生かすアプローチは、学生の学力的には中堅程度のアルバーノ大学のような成功例もあるが、香港大学のような研究大学では希少で、実施する意義があると述べ、「学生の理解を解明しようとする教師の行為」として“先取的形成的評価”という概念を導入し、学習支援や授業改善の予測的な介入に生かそうとした (Carless, 2007a, p.173, p.176)。そこでは、前

述の①②③の原理に基づき、それぞれの関係を図1のように描き出した (Carless, 2007b, p.60)。

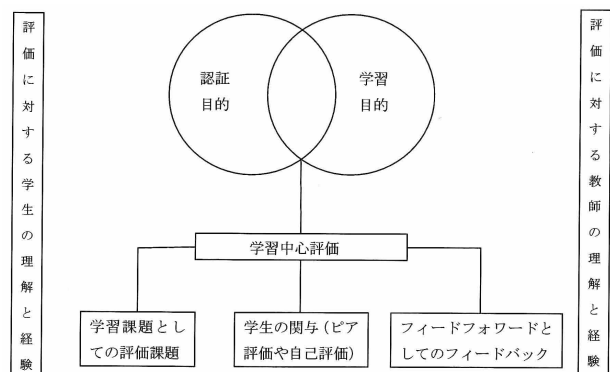


図1. 学習中心評価の枠組み

さらに、2008年10月から2010年8月までは、大学の基金を得て、フィードバックの連続帯に関する研究を行い、2012年から2014年11月までは、香港大学の教育面での優秀教員の授業研究を行って、そこから学習中心評価の理論をさらに深める研究を行った。これらのプロジェクトの狭間の2011年には、Carless は、「持続的フィードバックの開発」と題する論文を発表し、その好例としてアルバーノ大学を挙げながら、「持続可能なフィードバックは、その「エッセンスが学生の自己調整能力の発達である」と指摘し、香港大学の10名の教育優秀賞の受賞者10名(内訳は大学教員5名、博士課程院生3名、大学及び大学院教員2名)にインタビューを行った結果、①質の高いパフォーマンスに関する対話に学生を関わらせること、②学生が自らの学びをモニタリングし、評価能力を高めるためにフィードバックを促がすこと、③目標設定と学習計画に関して学生に関与させて、生涯学習能力を発達させること、が重要であることを明らかにし、さらに④長期に渡って学生が関わって、フィードバックも行えるような評価課題のデザインが重要であることも示唆した (Carless, 2011, p.404)。

そして、2013年、Carless たちは、図2のように、対話的フィードバックが学生、教師、大学の次元で捉えられるのであって、効果的にフィード

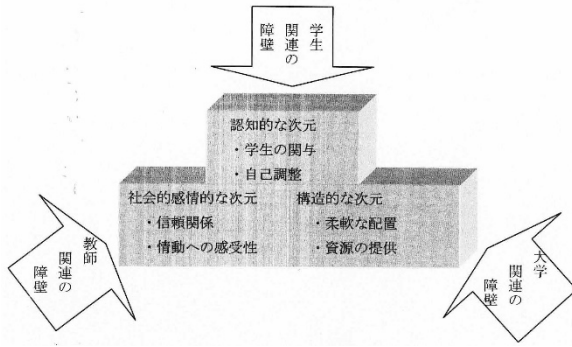


図2. 対話的フィードバックに関連する要因

バックをするには、教師は、次のことをしたほうが良いと指摘した(Liu & Carless,2013,p.293)。なお、対話的フィードバックとは、教師と学生あるいは学生と学生の間で「解釈が共有され、意味がやり取りされ、期待が解明される相互作用的な交換」(Carless,2013a,p.113)ということである。

(ア)学生は、対話的フィードバックを通して学問の諸問題に従事するようにさせる。

(イ)学生に自らフィードバックをさせ、処理し、使用させて、自己調整の発達を促す。

(ウ)教師と学生の間で、学生同士のピアで協働的に相互に信頼できるような関係性を築く。

(エ)学生たちの情動が絡んだ目的と心理的ニーズに敏感であることを示唆する。

(オ)フィードバックの提供、タイミング、形態、系列を柔軟にして、学生が受け入れやすいような配慮をする。

(カ)フィードバックの際に、特にテクノロジーを活用し、学問や学問外の資源を結集する。

Carless は、最終的なゴールについて学生の力を伸ばすということ強く意識してきた。そして、そのためには、図2に示すように、学生側の障壁を除去したり、教師が学生との関係性を高めるだけでは十分でなくて、大学の障壁の除去を含めた学生と教師の3者それぞれの障壁を除去することが不可欠である。とりわけ、香港のような儒教的伝統が根強く残っている社会では、集団主義志向とそこでのテスト勉強を通じた努力や忍耐や記憶を重視する傾向性は、無視できない。だから、

Carless は、「総括的評価と形成的評価の統合」をしたいという考え方に至ったと言えよう(Carless & Lam,2014,p.168,p.176)。

また、Carless は、表2に示すように、教師と学生との間で言いたいことを言い合い、物事を前向きに捉える信頼関係の構築が対話的フィードバックの基礎にあると指摘した (Carless, 2013a,p.101)。

表2. 対話的フィードバックを促す信頼の要素とそれぞれの役割

信頼関係の中で対話的フィードバックを促進する特徴	
教室の雰囲気	親密な教室環境：思っている意見を率直に述べることが当たり前である。
関連づくり	学生同士が一緒に助け合いながら学ぶ方法としての頻繁な相互作用。
対話の確立	教師はどの学生が何らかの貢献するように、何かを与えるように求める。
学生の自己評価の増進	評価の責任を共有する。口頭プレゼンテーションに対する学生の省察。ピアフィードバックの使用。
高い期待の確立	教師の学生に対する期待は高く、学生は、その潜在力を発揮するようにプッシュされる。「彼を駄目にしたくない」
入念性を招く	「先生は、同じ学生が多くの『なぜ』疑問を投げかけるように求めるだろう。」
前向きに、判断を控えて反応する	学生は、リスクをかけて、失敗してもよいと思っている。「先生は、正しいとか間違っているとかはめったに言わない。面白いといつも言っている。」
共感を示す	教師は、学生の意見を批評するが、それを価値づけて、正しく認識する。
注意深く傾聴し、他人の考えを価値づける	「先生はあなたの話に注意を払っている」と本当に感じることができる。
教師への学生の信念	「学生はやればできる」という教師の信頼感がある。学生は、指導・学習・評価の扱いに対して、そのような信念を持っている。

ここに示した相互信頼の要因の中で特に注目すべきは、教師が学生に高い期待を抱き、共感し、自己評価を促すことが、対話に繋がるということである。

以上述べてきたように、Carless たちは、形成的評価や持続的可能な評価論に学びながら、香港大学を拠点として他大学も含めた実践研究を続け、学習中心評価の理論的裏付けに努めてきたのである。

### 3. 学習中心評価の方法論

香港大学は、『タイムズ高等教育誌』で常にアジアのトップレベルにランキングされる研究大学であり、今世紀に入って学部教育改革に取り組み、2012年9月から経験学習や結果に基づく学習のアプローチや問題に基づくアプローチ（PBL）などを特徴とする新しいカリキュラムを導入している<sup>1)</sup>。このような背景もあって、Carless が同様の分野で先進的な教育実践を行ってきたアルバーノ大学をしばしば引用してきたのである。

さて、Carless は、香港大学で毎年表彰している顕著な教育成果を上げた優秀教員の授業を分析して学習中心評価（LOA）を理論的に裏付けようとした。そこで定められている優秀教員の選出規準は、次のようなものである（Carless, 2015, p.39）。

これらの規準から優秀教員の表彰と各学部への影響が学部改革の一環として期待されていることが分かるように思う。

- ①学生が理解するための学習を多様な方法で指導する。
- ②学生の学習をモニタリングし、さらに進展させるために多様な評価方法を用いる。
- ③学生自身や学生の学習進捗について教師がよく知っている。
- ④学生の学習に関する広範囲の証拠を見出して、学習を高めている。

そして、Carless たちは、これまでの研究成果を踏まえつつ、質的に高く、学生主導の授業をしており、学生にとって魅力的で革新的な実践をしているという観点から文学部歴史学科、法学部、理学部地質学科、経済・経営学部経営学科、建築学部の教育優秀賞を受賞した5名の教員の授業を参観し、分析検討することを通して学習中心評価の理論化を図ろうとした。その成果を集約したのが、Carless の2015年4月の新刊書『大学評価における優秀性』である。教育優秀賞を受賞した教員に着目して学習中心評価の理論化を図ろうという研究は、2008年度ごろから始まっており、本書で取り上げられている教員の受賞年度もその頃から2014年度までと多少のバラツキがある。

表3. 教育優秀賞を受賞した教員の評価方法

	経営学	歴史学	地質学	建築学	法律学
小論文・レポート	はい	はい	はい	いいえ	はい
試験	いいえ	いいえ(他選択も可)	はい	いいえ	はい
小集団のプロジェクト	はい	いいえ	はい	いいえ	いいえ(他選択も可)
参加の評価	はい	はい	いいえ	ある程度(暗示的)	いいえ
口頭プレゼンテーション	はい	いいえ	はい	はい(暗示的)	不法行為:いいえ 労働法:はい
ポードフォリオ	いいえ	いいえ	いいえ	はい	はい(RMD)
その他		野外調査の報告	実験室の作業		フォト・エッセイ

表4. 教育優秀賞を受賞した教員における評価の特徴

	経営学	歴史学	地質学	建築学	法律学
学問の実生活への関与	はい	はい	はい(ある程度)	はい	はい
均等な努力配分	はい	はい	はい	はい	はい
学生の選択と個人的な力の投入	はい	はい	はい(ある程度)	はい	はい
統合的で凝集的	はい(ある程度)	はい(ある程度)	はい(ある程度)	はい	はい(ある程度)
対話のフィードバック	はい	ある程度	ある程度	はい	ある程度

さて、Carless たちは、研究プロジェクトの教員だけでなく大学院生も含めて、上述の教育優秀賞を受けた教員の授業を 6 コマから 10 コマの授業を参観し、ビデオで記録し、学期初めと終わりの授業後に主に大学院生が半構造化インタビューを行い、時には電子メールで Carless たちと質疑応答も重ねて、5 人の優秀教員の授業方法を特徴づけた後、それぞれの授業を比較対照して、類似性と相違性を見出そうとした。

そこで類似性として直ぐ分かるのは、前頁の表 3 に示すように(Carless,2015,p.229)、教育優秀賞を受けた教員の授業事例では、試験だけでなく小集団学習やプレゼンテーションなど多様な評価方法を組み込んででいることである。

また、表 4 に示すように(Carless,2015,p.230)、例えば、「学問における実生活への関与」は、学生が自ら考えるだけでなく実践にもかけるという様式(way of think and practice : WTP)を採用していることであるが、WTP の「発達を促す主要な手段は、評価課題が実生活における問題に焦点を当てており、その問題が学問的状况に文脈化していくことであって、このような課題は、一般に学生に人気があり、彼らが学問共同体で参加者として発達していく中で、学問で価値づけられた探究方法に携わるようにな支援をする」(Carless, 2015,p.63)という真正評価に繋がる手法である。

そして、このようなアクティブ・ラーニングを展開すると、学生の負担増になりがちなので、特定の授業であまりにも忙しすぎるということがないように、「努力を均等にする」という教育的配慮をしたり、学生にとっての学びの柔軟性を確保するために「学生の選択と個人的な力の投入」の余地を残している。例えば、法律学の優秀教員は、「不法行為」の授業において 5~6 問から 3 問を解答する最終試験を課しているが、1 問~2 問については、代替レポートを充てることも可として、選択の自由度がある(Carless,2015.89)。しかも、どの教員も「統合的で凝集的」な評価を設けており、例えば、法律学の教員は、メディア・ダイア

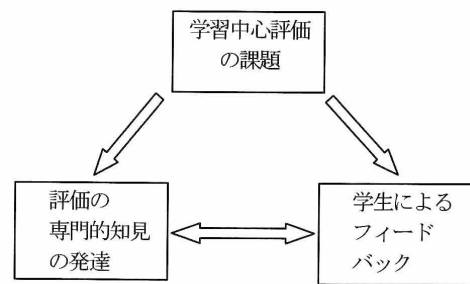


図3. 学習中心評価(LOA)のモデル

リーから不法行為に関する視聴覚資料を選ばせる「省察的メディア・ダイアリー (Reflective Media Diary : RMD)」や写真と身近な説明文を組み合わせたフォト・エッセイがそのような評価に相当する。また、どの教員も「対話のフィードバック」を用いており、学生たちの学習の定着や発展を図ろうとしていることも注目すべき点である。

さて、Carless たちは、これらの教育優秀教員の授業を検討することによって、図 3 のような学習中心評価のモデルを案出した(Carless, 2015,p.6)。これは、図 1 の学習中心評価の枠組みを練り直したものである。ここで教師の役割は、「学習中心評価の課題」という学習課題を設定することであり、それが評価課題にもなる。学生は、その課題に取り組み、そこで生み出した学習物について「評価の専門的知見の発達」をさせ、教師のフィードバックだけでなく、他の「学生のフィードバック」も受けて、自らの学びの修正や発展をさせていくという評価と連動した学習モデルである。そこでの基盤は、前節で述べた教師と学生、学生同士の信頼関係があることは言うまでもない。

この LOA モデルを成り立たせる一つのポイントは、教師が適切な学習課題であり、評価課題にもなりうるものをどのように設定するのかということである。それについては、Carless は、次の 6 点に留意すべきであると述べている(Carless, 2015,p.233)。

- (一)学問を実生活への適用を鏡のように写し出すことを通じて WTP に学生を巻き込む。
- (二)学生が何らかの学習活動に従事し、深い学習ア

アプローチを促進する。

(三)一連の課題やポートフォリオや参加に対する評価を通じて学習負担の偏りを減らす。

(四)学生が主体性を発揮できるように、何らかの選択と個人的投入をさせる。

(五)学生が今学んでいる技能を跡付けできるように統合したり、凝集させたりする。

(六)課題やそこで生まれた学習物を正規の授業時間内にフィードバックさせる。

(一)については、第2節に説明しており、(四)は、学びの柔軟性への配慮であるので、改めて補足する必要はないだろう。(三)において「ポートフォリオ」というのは、表3で示したように、建築学の優秀教員が評価で使っていることを指す。そして、(三)で「一連の」課題と言っているのは、例えば、歴史学では、下のシラバスのように、授業参加、野外調査、個人向けプロジェクトと全体、小集団、個人と異なるタイプに分けた複数の課題を設定しているということである。

歴史学における評価のデザイン

- 野外調査報告書（博物館の訪問または町探検）（30%）
- 授業への参加（30%）
  - ・毎週の一文解答（15%）
  - ・チュートリアル参加（15%）
- 個人向けプロジェクト（40%）
  - ・草案（10%）
  - ・最終提出書（30%）

また、このシラバスで「一文解答(one sentence response : OSR)」というのは、教師が授業の最後の数分間を使って、「歴史学は科学ですか、人文学ですか？」と発問し、学生は、所定の小さなプリントに「人文学である。歴史学は、理論と仮説を含むが、問いに対して正確な答えはないから。」と書いて返却させ、それを評価の一つの道具に使うような授業技術である (Carless,2015,p.74,p.77)。「チュートリアル参加」というのは、小集団で講義や一文解答での問題を探ったり、野外調査やプロジェクトと関連づける学習活動を展開する学習

形態である。「プロジェクト」とは、「香港のアイデンティティに係わる重要な場所を歩くツアーをデザインしなさい」というようなものであって (Carless,2015,p.78)、わが国における“学び合い”と似ているように思う。

さて、LOA モデルで学生が活躍することを求めている「評価の専門的知見の発達」とは、「学生が学びの質に関わって、自分の評価能力を発展させる」(Carless,2015,p.7)ことであって、次の5つの点を踏まえるべきであると言う (Carless, 2015,p.235)。

- (a)学生がルーブリック ②の作成・分析・適用を通して学びの質に関わるようにする。
- (b)学生が具体例を分析し、討論するための機会を与える。
- (c)口頭のプレゼンテーションの機会を設けて学びの質について対話する。
- (d)異なる形態のピアによる対話と協働をしばしばさせる。
- (e)学びの途上で学生自身の学習物について自己評価をして相応の責任を負うように促す。

学生たちは、学びの途上で自分たちの学びの質をルーブリックで評価し、次の学びに生かすのであるが、ルーブリックの中に記した文章だけではなかなか理解しにくいので、そのルーブリックの特定のレベルに相当する学生の学習物を提示して、これはどのレベルだろうかと考えさせながら、ルーブリックを活用できるようにさせる。そこで使う学習物が(b)の「具体例(exemplars)」ということである。

そして、LOA で学生が担当するもう一つの要素の「学生によるフィードバック」では、次の4点を踏まえるべきであると言う (Carless,2015, p.236)。

- ①フィードバックと評価の専門的知見を統合させる課題を注意深くデザインし、蓄積する。
- ②授業中、オンライン、ピアを含めたフィードバックをして学習物について対話をする。
- ③対話的相互作用を促すために、テクノロジーに



よるコミュニケーションを活用する。

①持続可能なフィードバックの中核として自己調整と学習者としての独立性を強調する。

ここでフィードバックは、学生の学びの向上の鍵であるが、Carless は、学部教育では、授業の時間枠や学生の実施能力や評価に対する情動的な影響もあって、難しいと彼自身のブログで吐露している<sup>3)</sup>。このような対話的フィードバックは、教師と学生の相互の信頼関係に裏打ちされ、しかも、学生自身の評価の専門的知見が高まらないとうまくいかない。したがって、Carless は、対話的フィードバックが優秀な教員のみ実施できるのか、大規模授業でも成立するのか、動機づけの低い学生にも通用するのかということを今後の課題にしているのである(Carless,2015,p.242)。

表3の法律学の優秀教員は、ケースメソッドを使った授業で真正課題を設定して、優れた授業を行っている。実は、私も勤務先の大学の3回生対象の「初等教育学専修ゼミ3」で教育実習生や学校ボランティアの失敗事例をインターネット掲示板に掲載して、ある程度は成功しているとは思っていたものの、成功の理由を説明することが難しいと感じていた2015年6月末にCarlessの著書『大学評価の優秀性』の出版を知り、学習中心評価(LOA)モデルによって理論的根拠裏付けができるという自信を得た。そして、LOAモデルで記した上述の3要素の特徴を事後アンケートで問いかけ、このモデルの有効性を実感したことがある。確かに、ケースメソッドや教育学や歴史学などの答えが必ずしも明確ではない学問分野では、このモデルは適用可能であろう。しかし、香港大学には、工学部も医学部も歯学部もある。これらの自然科学の分野の例として地質学の優秀教員の授業をLOAモデルで説明しているが、その他の自然科学の学問でもこのようなモデルが成り立つのかどうかということも今後の研究課題であろう。

#### 4. わが国における大学教育実践への示唆

Carlessの研究は、大学教育の先行研究を整理

して理論を構築するのではなく、香港の様々な大学の教育実践から得た成果を紡ぎながら理論化してきた点が特徴的であり、その意味で説得力がある。評価の専門的知見やフィードバックなどの形成的アセスメントに力を注ぐだけでなく、歴史学のシラバスに示すように、総括的評価である成績評価との関連付けも必要である。私も昨年度の2回生対象の「初等教育学専修ゼミ1」の授業で中間レポートと学期末レポートの評定をシラバスに明記し、フィードバックを駆使して、学びの質を上げた経験もあるので(安藤,2015b)、そのような有効性は実感として分かる。

ただし、Carlessによれば、香港大学の学生は、授業が易しいか難しいかということでは授業の善し悪しを判断しないし、意味と理解を促す深いアプローチだけでなく、想起と再生を重視する浅いアプローチもあってよいと思っていると言う(Carless,2015,p.29,p.33)。わが国でも、中央教育審議会教育課程企画特別部会が学習への深いアプローチと浅いアプローチを取り上げているが(教育課程企画特別部会、2015)、わが国の学生もいずれかのアプローチを取るというより、むしろいずれのアプローチも重要であると思っているのではないだろうか。“達成動機”ということを考えれば(溝上、1996,p.193)、想起と再生に関わる浅いアプローチで達成度を上げて、学習意欲を高めてから、深いアプローチに展開するという形もあってよい。

とすれば、問題は、どのようにして浅いアプローチから深いアプローチへ学生を渡らせるのかということである。わが国の大学教師の多くは、指導と評価を分離しており、評価は知識を問うテストが中心であることを考えると、その打開のヒントは、学生による従事(engagement)ということにあるのではないだろうか。そこにわが国でも注目されているアクティブ・ラーニングを生かす道があるように思う。

## 引用文献

- 安藤輝次(2015a)「学習のためのアセスメント (AFL) の多様な展開」『学校教育学論集』(関西大学文学部初等教育学会紀要) 第5号。
- 安藤輝次(2015b)「ルーブリックによる文章表現の評価学習法」『関西大学教職開発センター年報 2014』 関西大学教育推進部教職支援センター。
- 中央教育審議会教育課程企画特別部会(2015)、第14回(8月20日)配布資料: 資料2 教育課程企画特別部会 論点整理 (案) 補足資料 (4)。
- 溝上慎一(1996)「大学生の学習意欲」『京都大学高等教育研究』 第2号。
- Andrade,H.L. & Cizek,G.J.(ed.) (2010) *Handbook of Formative Assessment*, Routledge.
- Black,P. & William,D.(1998a)Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment, *Phi Delta Kappan*, 80(2)
- Black,P. & William,D.(1998b)Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education : Principles, Policy and Practice*, 5(1)
- Boud,D.(1999)Peer Learning and Assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4)
- Boud,D.(2000)Sustainable Assessment : Rethinking Assessment for the Learning Society, *Studies in Continuing Education*, 22(2)
- Boud,D. & Falchikov,N.(2006)Aligning Assessment with Long-Term Learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*,31(4)
- Boud,D.(2013)Rethinking Models of Feedback for Learning : the Challenge of Design, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6)
- Boud,D.et al.(2013)Does Student Engagement in Self-Assessment Calibrate Their Judgment Over Time?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8)
- Boud,D. & Soler,R.(2015)Sustainable Assessment Revisited, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(1)
- Carless,D.(2002)The‘Mini-Viva’as a Tool to Enhance Assessment for Learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4)
- Carless,D.(2006)Differing Perceptions in the Feedback Process, *Studies in Higher Education*, 31(2)
- Carless,D.(2007a)Conceptualizing Pre-Emptive Formative Assessment, *Assessment in Education : Principles, Policy and Practice*, 14(2)
- Carless,D.(2007b)Learning-Oriented Assessment : Conceptual Based and Practical Implications, *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1)
- Carless,D.(2009)Learning-Oriented Assessment : Principles, Practice and a Project, in Meyer,L.H.et al.(ed.) *Tertiary Assessment and Higher Education Student Outcomes: Policy, Practice, and Research*, Ako Aotearoa.
- Carless,D.(2011)Developing Sustainable Feedback Practice, *Studies in Higher Education*, 36(4)
- Carless,D.(2013a)Sustainable Feedback and the Development of Student Self-Evaluative Capacities, in Price,N.S.et al.(ed.) *Reconceptualising Feedback in Higher Education : Developing Dialogue with Students*, Routledge.
- Carless,D.(2013b)Trust and Its Role in Facilitating Dialogue Feedback, in Boud,D. & Molly,L.(ed.), *Effective Feedback in Higher and Professional Education*, Routledge.
- Carless,D.(2015)*Excellence in University Assessment*, Routledge.
- Carless,D.& Lam,R.(2014)Developing Assessment for Productive Learning in Confucian-

- Influenced Settings, Wyatt-Smith, C. et al. (ed)  
*Designing Assessment for Quality Learning*,  
Springer.
- Fastre, G.M.J. et al. (2013) Towards an  
Integrated Model of Developing Sustainable  
Assessment Skills, *Assessment & Evaluation  
in Higher Education*, 38(5)
- Liu, N.F. & Carless, D. (2006) Peer Feedback : The  
Learning Element of Peer Assessment,  
*Teaching in Higher Education*, 11(3)
- Min Yang & Carless, D. (2013) The Feedback  
Triangle and the Enhancement of Dialogic  
Feedback Process, *Teaching in Higher Edu-  
cation*, 18(3)
- Mok, M.M.C. et al. (2006) Self-Assessment in  
Higher Education : Experience in Using a  
Metacognitive Approach in Five Case Studies,  
*Assessment & Evaluation in Higher  
Education*, 31(4)

#### 註

- 1) University of Hong Kong Teaching and  
Learning, (<http://tl.hku.hk/tl/> : 2015年9月6  
日所在確認)
- 2) ここで使われている言葉は、criteria であり、  
わが国では「評価規準」と訳出されているが、  
Carless が具体例として示しているのは、秀レベ  
ルや優レベルを一まとまりで説明した全体的ル  
ーブリックである。したがって、本稿では、文意  
を重視して criteria を「ルーブリック」と訳した。  
See Carless(2015)p.151.
- 3) See Carless, D. (July 17, 2015) *Blog Posts :  
Learning-Oriented Assessment in Practice*,  
National Institute for Learning Outcomes  
Assessment, ([http://ilinois.edu/blog/view/915/  
216881](http://ilinois.edu/blog/view/915/216881) : 2015年9月6日所在確認)

安藤輝次 (関西大学文学部)