

D. ウィリアムによる形成的アセスメントの理論と実践

石田 智敬

はじめに

近年、教育評価研究においては、形成的アセスメント (formative assessment) の考え方が大きな関心を集めている。形成的アセスメントが注目される契機となったのは、1998年のP.ブラック (Paul Black) とD.ウィリアム (Dylan Wiliam) による論文 “Assessment and Classroom Learning” と “Inside the Black Box”の公刊である¹。250以上の文献をレビューし、学力向上という視点から形成的アセスメントの有効性を裏付けたこれら著作は、現在に至るまで教育評価の理論、実践、政策に対して強い影響を与えている。ブラックとウィリアムは、その後、形成的アセスメントの具体的実践をどう行えば良いかを探るために、1999年から2000年にかけて、学校の教師たちと共に King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project (KMOFAP) に取り組んだ²。この実践研究は、形成的アセスメントの具体的手法の開発に大きく貢献した。ただ、彼らは、以上の研究に十分満足していたわけではなく「形成的アセスメントに関する我々の初期の研究 (1998年) は、事前に定義された理論的基盤から出発したものでなく、形成的アセスメントの概念に関連する広範な研究成果をまとめたものであった」「授業への実践的応用を探るための教師との共同研究 (KMOFAP) は、実践的手法の提言に繋がったものの、それらの根底にある結びつきは漠然としていた」等とその課題も指摘していた³。そこで、彼らは、形成的アセスメントの考え方に理論的基盤を与え、より構造的・体系的にそれを捉えることを目指していく。

以上の問題意識を背景に2009年に発表された論文では、形成的アセスメントの定義が改められるとともに、形成的アセスメント実践を構造的にとらえる枠組みが提起され、理論面での再構成が行われた⁴。また、元教師であるウィリアムは、このような理論的な貢献に留まらず、彼のパートナーであり同じく元教師であるS.リーヒ (Siobhan Leahy) と共に、学区や学校と協働して形成的アセスメントに関する研修プログラムを提供するなど、学校現場での形成的アセスメント実践に焦点を合わせた取り組みも精力的に進めている⁵。ウィリアムのこうした取り組みは、形成的アセスメントに関する教師向けの書籍『埋め込まれた形成的アセスメント (Embedded Formative Assessment)』(初版2011年、第二版2018年)の上梓に結実している⁶。

日本において、こうした彼らの所論は、鈴木秀幸、安藤輝次、二宮衆一らによって紹介や検討が行われてきた⁷。概括すれば、以上の先行研究では、ウィリアムらの所論について、1998年の論文からKMOFAPに至るまでの取り組みを中心に検討が行われ、その展開・内実・意義が明らかにされている。ただ、これらの論考では、KMOFAP以降、つまり2000年代末以後の展開

については十分に扱われているとは言えない。なお、KMOFAP以降のウィリアムの所論の展開に注目するものとして、2019年の石田智敬による論考を指摘できるが、これは形成的アセスメントの定義付けの変化について紹介を行うものであり、形成的アセスメント実践の具体をどのように構想しているかといった実践的側面を扱うものではない⁸。ただ、先述した単著の公刊に代表されるように、ウィリアムの形成的アセスメント論は、理論的側面に留まらず、学校等における実践段階においても一定の到達点を示すに至っていると考える。

そこで本稿では、KMOFAP以降（特に2000年代末以降）のウィリアムの所論の展開において、どのような形成的アセスメント論が構想されているのか、そして、その実践レベルでの内実がどのようなものかに焦点を合わせていく。本稿の目的は、1998年以来、約20年間に渡って進められたウィリアムによる形成的アセスメント論を理論的、実践的側面から整理し、その意義と課題について考察することである。本稿では、第一章で、形成的アセスメント論の理論的展開におけるウィリアムの位置を確認する。第二章で、彼の形成的アセスメントの捉え方について、定義づけや枠組みといった理論的側面から検討する。第三章で、その理論が、教室レベルでの具体的な実践手法としてどのように具現化されているのか、また第四章で、こうした形成的アセスメントの実践手法に関する教師の力量を彼らがどう高めようと構想しているのかといった、実践レベルでの内実を検討していく。最後に、ウィリアムの所論に代表される形成的アセスメント論の根底にあるベクトルを浮き彫りにし、その可能性と危うさを指摘したい。なお、上述の1998年、2009年の論文での主著者はブラックであり、その他何本かの論文も彼との共著で発表している。しかし、直近約10年間の実践的側面での貢献は、ウィリアムによるところが大きいと、本稿では、ウィリアムの所論に特に焦点を合わせる。

1. 形成的アセスメント論の理論的展開におけるウィリアムの位置

教育評価論の理論的展開に、ウィリアムらの所論はどう位置付けることができるのだろうか。本章では、理論的展開の中に彼らの所論を位置づけ、従来の形成的評価論との相違を整理することで、彼らが形成的評価論の何を継承し何を乗り越えようとしたのかを確認する。

1967年、米国のM.スクリヴァン（Michel Scriven）は、カリキュラム評価の文脈において、形成的評価（formative evaluation）という用語を初めて用いた⁹。その後、B.ブルーム（Benjamin Bloom）は、特にマスタリー・ラーニング（mastery learning）の文脈において、この形成的評価の考え方を発展させていく。ブルームは、カリキュラムのみならず、指導や学習の改善にも形成的評価が有効であるとし、「カリキュラム作成、教授、学習の3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である」と定義した¹⁰。その方法論において、ブルームが重視したことは、教育活動の途上で学習到達状況を構造的に把握するために、目標細目表に基づいて「形成的テスト（formative test）」を実施することであった。ブルームは、形成的テストを通じて指導を調節するだけでなく、学習者自身に対して、各学習単位要素で何が未習得であるのか知らせるフィードバックを提供できるという点にその意義を見出していた。こうしたブルームによる形成的評価の考え方は、今日に至るまで世界中の教育実践に多大な影響を与えてきた。ただし、ウィリアムらは、学習観や学力観の変容も踏まえつつ、ブルームによる形成的評価論は、特に、フィードバックの捉え方や評価の行為主体に対する捉え方に課題があると考えた。

まずウィリアムは、ブルームが正誤の結果を学習者に知らせることをフィードバックと呼んだことに対し、フィードバックという用語の本来の意味を不幸な形で歪曲させてしまったと批判する¹¹。出来ていない点を学習者に伝えたとしても、学習者は出来ていないということは分かるが、ではどうしたら良いのかということとは分からない。したがって、そのようなフィードバックでは、学習改善はそれほど望めないということである。

そこで、ウィリアムらは、D.R.サドラー (D. Royce Sadler) による 1989 年の論考を援用していく。サドラーは、A.ランブラサード (Arkalgud Ramaprasad) の定義に注目し、フィードバックを「現状レベルと参照レベルのギャップに関する情報であり、そのギャップを変化させるために用いられるもの」と定義した¹²。そして、ウィリアムらは、以下のサドラーの指摘を何度も引用し、システムコントロールのメカニズムとしてフィードバックを捉えることを重視していく¹³。こうした考え方は、フィードバックを受ける学習者が、フィードバックされた情報をどれほど実際の学習改善に活かすことができるのか、すなわち、フィードバックループの成立という視点を強調するものである。

「この定義の重要な特徴は、現状レベルと参照レベルのギャップに関する情報が、ギャップを変化させるために用いられた場合のみ、フィードバックが成立するということである。情報が単に記録されただけあったり、結果を変える知識や能力もない第三者に渡されたり、適切な行動に結びつけるにはあまりにも深くコード化 (例えば、評点化など) されていたりすると、制御ループをつなぐ [成立させる] ことはできず、効果的なフィードバックではない「宙吊りデータ (dangling data)」となってしまう」¹⁴

そこでサドラーは、学習者自身が作品の質 (quality) について見極める能力を発達させる重要性を強調し、学習者の評価エキスパティーズ (evaluative expertise) を育む明確な用意が不可欠であると主張した¹⁵。ブルームらの形成的評価論では、教師が評価行為における主な行為主体として想定されていた一方、サドラーは評価の行為主体としての学習者の役割に重きを置いたのである。そこでウィリアムらは、こうしたサドラーの指摘も踏まえて、学習者の目標概念理解、ピア評価、自己評価といった考えも重視し、アセスメントにおいて学習者を受動的ではなく主体的な存在とみなしていく。

このように、ウィリアムの所論は、学習の改善に評価を役立てようとしたブルームの意向を継承しつつも、サドラーの所論を援用しながらフィードバック概念や評価の行為主体に対する考え方を問い直すことで、ブルームの所論が抱えていた課題点を乗り越えようとしたのである。

2. ウィリアムによる形成的アセスメント論の理論的側面

本章では、以上の問題意識のもと、ウィリアムが形成的アセスメントをどのように定義したのか、そして、形成的アセスメント実践をどのような枠組みで捉えようとしたのか、彼の所論の変化にも着目しながら、彼の形成的アセスメント論の理論的特徴を描出する。

2.1 形成的アセスメントの定義とその特徴

ウィリアムは、形成的アセスメントという言葉に代わって、「学習のためのアセスメント

(assessment for learning)」という用語が好まれる潮流があることを指摘する¹⁶。この背景には、特に米国を中心に、形成的アセスメントという用語が、ブルームの形成的テストを彷彿とさせるような指導途上での頻繁なテスト（中間テスト）の実施に対して用いられるという傾向へのアンチテーゼがある。しかし、ウィリアムは、形成的アセスメントと学習のためのアセスメントは単なる言い換えではなく、それらを区別する視点は別にあると主張している¹⁷。

『学習のためのアセスメント』とは、そのデザインと実践において、生徒の学習を促進することを第一の目的とするアセスメントである。したがって、主に説明責任や順位付け、学力証明などの目的を果たすために設計されたアセスメントとは異なる。アセスメント活動は、教師や生徒が自分自身や他者を評価し、彼らが従事している教授・学習活動を修正するフィードバックとして使用できる情報を提供することで、学習を支援することができる。そのようなアセスメントは、エビデンスが実際に学習のニーズを満たすために教育活動を調整する上で使用された際に、『形成的アセスメント』となる¹⁸。

表 1. ウィリアムによるアセスメント用語の捉え方（著者作成）

| ウィリアムらによる学習のためのアセスメントと形成的アセスメントの区別 α =主, β =副 | | 機能の視点 アセスメントが実際にどのように機能するのか？ | |
|---|---|---|---|
| | | 形成的アセスメント *アセスメントによるエビデンスが、学習を改善するための判断に用いられる。 | 総括的アセスメント *アセスメントによるエビデンスが、説明責任・選抜・資格認定のための判断に用いられる。 |
| 目的の視点 | 学習のためのアセスメント *学習の改善・促進を主目的として行われるアセスメント | α | β_2 |
| アセスメントの主目的は何か？ | 学習のアセスメント *説明責任・選抜・資格認定を主目的として行われるアセスメント | β_1 | α |

こうしたウィリアムらの評価用語の捉え方は、表 1 のように整理することができる。すなわち、学習のためのアセスメントと学習のアセスメント (assessment of learning) の区別は、アセスメントが行われる際の主な目的にあり、また、形成的アセスメントと総括的アセスメント (summative assessment) の区別は、アセスメントで得られた情報が実際にどのように用いられるのかという機能にある。ウィリアムは、「学習のためのアセスメント」の定義における目的性の重視は、主目的が総括的な機能に向けられているアセスメントの形成的な利用を疎かにしうる (表 1 の β_1) と懸念し、2009 年に形成的アセスメントについて次のように再定義する。なお、1998 年の段階では、「教授と学習活動を調節するためのフィードバックとして用いることができる情報を提供する、教師と学習者によってなされる全ての活動」と定義していた¹⁹。

形成的アセスメント: 「インストラクションの次の段階についての意思決定を下すために、学習成果に関するエビデンスが、教師や学習者やピアによって引き出され、解釈され、用いられるという点で、アセスメントは形成的に機能する。それは、エビデンスが引き出されなかった

場合より、より良い意思決定であり、より根拠づけられたものとなる」²⁰。

この定義の注目すべきところは、形成的という語がアセスメント自体ではなくて、アセスメントによって引き出されたエビデンスが実際に改善に用いられていくという評価の形成的な機能を表現するために用いられている点にある。彼は「アセスメントにおいて改善を意図してエビデンスを収集したが、実際には用いられなかったというのはまったく役に立たない」と忠告し、実際に学習改善に向けて行動することを重視する²¹。つまり、学習を改善するための調節を行うために、エビデンスが実際に用いられることを強く要求するのである。こうした考えには、一章で示したような、「フィードバックを与えても、学習改善につながらない——つまり、本来の意味でのフィードバックとなっていない」という状況に対する課題意識が反映されていると言えるだろう。同様に、この定義からは、ウィリアムの評価の行為主体に関する立場、つまり、教師のみならず学習者自身やピアをも形成的アセスメントの行為主体として位置付けているということが読み取れる。

こうしたウィリアムらによる定義は、形成的アセスメントの概念を「評価活動を通して教師と学習者が協働して学習を改善していくプロセスの総体」として広く捉えようとするものであると言える。彼らは、こうした形成的アセスメントを、「偶発的な瞬間 (moments of contingency)」を創造し活用するものであると語る²²。というのは、教師や学習者は、評価活動を契機として、学習に関するエビデンスや何らかの兆しを掴み取ることができ、それによって、次に何をすべきかを推論していくことができる。この意味で、評価活動は、そのような形成的な行動や改善に指針を与える「偶発的な瞬間」となるわけである。

なお、彼らは改善過程のサイクルの長さやその対象の違いに注目し、形成的アセスメントを概ね三つに区分して捉えることを提案している (表 2)。こうした視点は、様々な次元で行われる形成的アセスメント実践を整理して理解することを可能にしている。ブルームらによる形成的評価の焦点が表 2 の中期～長期の範囲にあったのに対し、ウィリアムの形成的アセスメント論では、その範囲が授業中の教師と学習者の機微なやりとりにもまで拡張されている。そして、彼は、この「短期的なサイクル」が学習成果の向上に重大な影響を与えると指摘し、特に、これを重視するのである²³。

表 2. 形成的アセスメントの三つのサイクル

| | 長期的なサイクル | 中期的なサイクル | 短期的なサイクル |
|----|-----------------------|----------------------------|---------------------------|
| 間隔 | 単元や学期を超えて | 単元内やその合間 | 授業内やその合間 |
| 長さ | 1 ヶ月～1 年間超 | 1 週間～4 週間 | 日々、時々 |
| 影響 | カリキュラムの改善、年間指導計画などの改善 | 学習者が参加する教室内アセスメント、教師の認識の改善 | 授業途上における学習者とのかわり、教師の機敏な調節 |

William, D. (2018). *Embedded formative assessment (2nd edition)*, p.51. の表に、一部加筆・修正を行なった。

2.2 形成的アセスメントの枠組みとその特徴

続いて、彼らは、こうした形成的アセスメントに関連した活動・実践を、学習改善の鍵とな

る三つの過程（「学習者はどこに向かう必要があるのか」「学習者が学習の中で今どこにいるのか」「学習者がどうやってそこへ向かうことができるのか」を明らかにする過程）と三者の評価の行為主体（「教師」「学習者」「ピア」）を掛け合わせた以下の枠組みで捉えることを提案する²⁴。2000年代末にかけて、この枠組みが提起されることで、多種多様な形成的アセスメント実践を5つの重要な方略（strategy）として、構造的に整理することが可能になったのである。

表3. 形成的アセスメントの枠組みと5つの方略（strategy）

| | どこへ向かうのか | 今どこにいるのか | どうやっていくのか |
|-----|--|---|-----------------------------------|
| 教師 | ・学習のねらいと達成クライテリア (success criteria) を明確にし、共有し、理解していく。 [方略1] | ・学習のエビデンスを引き出していく。 [方略2] | ・学習を前進させるフィードバックを提供していく。 [方略3] |
| ピア | | ・お互いのための教育資源として、学習者 [ピア] を活性化していく。 [方略4] | |
| 学習者 | | ・自らの学習の主体として、学習者を活性化していく。 [方略5] | |

Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment (2nd edition)*, p.52. の表に、一部加筆・修正を行なった。

KMOFAP などの取り組みを通して、形成的アセスメントは主に5つのタイプの活動としてこれまで扱われてきた（「学習者と達成クライテリアの共有」「教室内における発問」「コメントのみの評価」「ピア評価と自己評価」「総括的テストの形成的な活用」）²⁵。ただ、これらの活動は、お互いがどのように形成的アセスメントの考え方の中で結びついているのか明確でなかった。しかし、新しく提起された上述の枠組みに照らし合わせることで、これらの活動は、形成的アセスメントのそれぞれの方略を達成していく上での手段としてみなすことができるようになったという。例えば、教室内における発問は第二の方略の一手法であり、コメントのみの評価も同様に、第三の方略における一手法として位置付けられる。ピア評価と自己評価は、それぞれが第四と第五の方略のまさに中心と言うわけである。ウィリアムは、形成的アセスメント実践を上述の枠組みによって構造的に整理し捉え直すことで、様々な実践手法が表面的に採用されてしまう恐れを乗り越えることができるようになったとその意義を示す。

本章で以上に示したように、ウィリアムの所論では、2000年代末にかけて新たな定義や枠組みが提起されることで、形成的アセスメントに関連する諸概念の峻別と整理が進められており、これによって、彼の立場や考え方がより明確に表現されるようになってきていると言える。そして、ウィリアムは、学校現場における形成的アセスメント実践の具体を、このように整理がなされた理論的土台の上に描き出していく。

3. ウィリアムによる形成的アセスメント論の実践的側面

それでは5つの方略の具体として、ウィリアムはどのような形成的アセスメント実践を提案しているのだろうか。彼は、教師向けの単著において、形成的アセスメント実践に関する70以上の具体的テクニックを提案している²⁶。そこで本章では、先述の枠組みに沿ってそれらの実践手法を見ていくことで、彼の形成的アセスメント論の実践的な様相に迫っていく。

3.1 学習のねらいと達成クライテリアを明確にし、共有し、理解する

初めにウィリアムは、目標理解に関する研究を概観し、「全ての学習者は、可能な限り、自分たちが何を学ぶ必要があるのかを理解し、目標に向かっての進捗状況を把握できるようにするべきである」と主張する²⁷。

彼は、北米において、ルーブリックを事前提示することが、学習者に学習の意図を伝える最も一般的な方法と見做されているとしつつも、これが良い方法であるかどうかははっきりしたことは言えないとする。彼によれば、第一の方略としてのルーブリックの活用には、以下三点の課題を抱える²⁸。第一に、ルーブリックは、質（quality）の記述であるため、良質な作品がどのようなものかの同意ができて、良質な作品がどんなものかを伝えるには不完全な表現である。第二に、ルーブリックは、改善というよりも採点の信頼性に重きが置かれている場合が多い。第三に、ルーブリックは、質のある特定の側面に焦点を合わせるため、書かれていない側面を犠牲にし、書かれている側面を最優先することにつながる。なお、単著の第二版（2018年）では、第一版（2011年）にはなかった、こうしたルーブリックへの忠告が追加されており、第一の方略としてルーブリックを用いることに、慎重な姿勢を示し始めていると言える²⁹。

以上を踏まえ、彼は、第一の方略として、具体的な作品事例や模範例を用いることを推奨し、以下のような手法を取り上げている³⁰。例えば、他の学習者の作品事例を共有し、それぞれの長所や短所について検討を行う「良い点と悪い点に関する議論」や、優れた作品を学習者に提示し、その重要な特徴をディスカッションさせる「模範作品」といった活動を提案している。

3.2 学習のエビデンスを引き出す

第二の方略として彼は、学習状況を適時把握する（学習者が知っていることを知る）ことの重要性を指摘する³¹。なぜなら、学習者が学んだことは、必ずしも教師が意図したものとは限らないため、教師は、学習者自らが積極的に知識を構築していく思考の過程を探る必要があるというわけである。そのために、彼が、授業において重視をすることは、効果的な「発問（questioning）」を行うことであり、その発問に対する学習者の応答に慎重に耳を傾け解釈することである。ウィリアムは、学習者の理解の状況を掴み、臨機応変に指導の判断を下していくことがまさに教師の専門性であり、学習の質を向上させる上で非常に重要であるとする。

こうした第二の方略において、彼は以下の具体的手法を提案している³²。まず、個々の学習者の思考を引き出す手法として、学習者をランダムに指名する「ランダムな指名」や、「なぜ？」「どうして？」といったことを問い、一言で答えることができないような「オープンクエスチョン」を提案する。一方、クラス全員の状況を確認する手法としては、各学習者に各々の理解を表現させる「ハンドシグナル」「ABCDカード」「ホワイトボード」といったものや、授業の終わりにコメントカードを提出させる等の手法や活動が有効であるとしている。

3.3 学習を前進させるフィードバックを提供する

第三の方略に関して彼は、学習者がフィードバックを役に立てることが出来ない場合、それは全く無意味であると主張し、「フィードバックに対して学習者がどう反応するのか」という視点を重視する。そこで彼は、効果的なフィードバックは、学習者の将来の行動に対するレシピを提供するようなものでなければならないとする³³。フィードバックは、所望の目標まで学習者を到達させるために、足場として一連のステップを概説するものでなければならないと、そして、

今いる場所から目標地点まで、学習が進むように提供されなければいけないという。

そこで彼は、フィードバック実践の指針となる以下の三つの原則を提案している³⁴。第一の原則は、フィードバックは、提供する側よりも受け取る側の仕事であるべきということである。そこで、学習者に自分の作品を改善するためにフィードバックを活かす十分な時間を与えることを重視する。第二の原則は、フィードバックはある部分に集中して行われるべきということである。修正すべきことを全て伝えるのではなく、「まず、この二点に取り組んでほしい」等と内容を限定させるべきとする。第三の原則は、フィードバックが教師と学習者が共有している学習の意図（ねらい）や達成クライテリアに関連するものであるべきということである。

3.4 学習者達をお互いの教育リソースとして活性化させる

第四の方略として、ウィリアムは、R.スレイヴィン（R. Slavin）などの研究を引き合いに出しながら、共同的な学習が学習を促進する効果があるとする研究が充実しているのにもかかわらず、こうした方略が教室内で実際に取り組みれることが少ないという現状を指摘する。そこで学習者がピアの学習を向上させるためにできることは何であり、教師がどのようにして学習者同士の学習を有意義で価値あるものにするのかについて検討している³⁵。

ウィリアムは、第四の方略として以下に示す活動を提案する。例えば、宿題や学習課題に関するピア同士のコミュニケーションを活性化する「ピア同士の課題改善」「宿題お助けボード」「事前チェック」といった活動、ピア同士でフィードバックを交換する「二つの褒めと一つのお願い」といった活動、ピアの作品を用いた「誤りの分類」といった活動を取り入れることを提案している³⁶。こうした活動は、主にピア評価に関連するものであり、教師がこれらの活動を評定ではなく、改善に向けるのであれば、学習成果を向上させることにつながるとした。

3.5 学習者を学習主体として活性化させる

第五の方略に関してウィリアムは、学習者は自身の学習に責任を持つべきであり、学習者が自身の学習を一定コントロールできるようになる必要があるとする³⁷。つまり、自己調整可能な学習者を目指すということである。ただ、彼は、そのような力を発達させるのには、とても時間がかかることを忠告する。実際のところ、多くの教師は自己評価に関する試みを始めた当初、あまり効果がないと感じる場合が多いという。ただ、以下のような活動や手法から始めていくことを提案している³⁸。例えば、学習者自身が授業の途上などにおいて、自分の学習状況を意識したり、表現したりするような「信号機」「赤と緑のディスク」「色付きカップ」等といった手法、そして、学習の過程を記録して、自らの学習への振り返りを促進するような「学習ポートフォリオ」「学習ログ」などといった活動を取り入れ、活用してみることを勧めている。

ウィリアムは、以上に示してきた実践手法や活動に関して、これらテクニックはなにも新しいものではない、ただ、形成的アセスメントの枠組みが、それらを整理するものとなると説明する³⁹。つまり、提案される諸活動は、何もそれ自体が新しいものではないが、形成的アセスメントの枠組みをくぐらせることで、様々な教育技術の位置付けが明確化されるというわけである。このような考え方は、教師たちが授業実践の中で培ってきた教育技術を、形成的アセスメントという視点から再整理しようとするものであると言える。つまり、これまで授業論の文脈で論じられてきたことを、評価論の視点から捉え直し、語り直すのである。このような形成的アセスメント実践の考え方においては、授業過程における教師の指導力や技術がその中心的な

役割を果たしていくこととなる。したがって、そのような教師の力量をどう高めることができるのか、つまり、形成的アセスメントに関する教師の力量形成の方法をどう構想するのか、ということが問われることとなる。

4. 形成的アセスメントに関する教師の力量形成

そこで、本章では、ウィリアムらが、教師たちの形成的アセスメントに関する力量をどのように高めようとアプローチしているのかに焦点を合わせていく。彼らは、教師の質の向上が、教育において最も重要なことであると主張し、10年間以上、数十以上の地区の何百もの学校で教師の形成的アセスメント実践の改善に関わってきた。こうした教師たちとの関わりの中で、ウィリアムは、教師の力量形成の方法に関して思慮を巡らせ、2009年の著書において、その考え方についての提案を行なっている⁴⁰。

4.1 教師の専門知の特質とその力量形成における留意点

まず、ウィリアムは、なぜ教育研究の知見が、教師の実践に大きな影響をほとんど及ぼすことがないのかを問い、教師の専門知の特性について以下のように論じる。彼は、アリストテレスの言葉を引き合いに、教師の知は、「エピステーメ（学問知）」や「テクネ（技術知）」というよりも主に「フロネシス（実践知）」であるとし、教師の専門知が「実践知（practical wisdom）」であるならば、どのようにその発展を促進することができるのかと問う⁴¹。また、彼は、「私たちは、問題が、教師が十分な知識を持っていないことにありと仮定している。教師は部屋に集められ、専門家が不足している知識を提供する。そして、知識の不足が解消されれば、教師はより効果的になると仮定している」と批判する⁴²。ウィリアムは、教えることの知識はあまりに複雑であるため、教師に何をすべきかを教えてもうまくいかず、むしろ必要なことは、教師が自身の実践を体系的に省察すること、アクセシブルな知識ベースを構築していくことを支援することだと主張する⁴³。

では、このような教師の力量形成においては、どのような点について留意する必要があるのだろうか。彼は、以下の五点を重視する⁴⁴。一点目は、教師は自分の形成的アセスメント実践のどのような部分を磨くべきか選択できる必要があるということである。彼によれば、伝統的な「トップダウン型」の教師の専門性開発モデルでは、教師が自分の教室で試すアイデアをあたえられるということが多いが、「あなたの言ったことを試したがうまくいかなかった」と失敗してしまうことが多いと指摘する。よって、教師が主体的に自分で選択を行うことが、モチベーションや意識の高まりという点から重要であるとした。二点目は、教師には、彼らの教室の文脈に合わせて、使用する形成的アセスメントの手法を柔軟に調節できる余地が与えられる必要があるということである。ここで彼が言わんとすることは、形成的アセスメントの原則は重視しつつも、そのやり方には柔軟性を持たせる必要があるということである。三点目は、教師の形成的アセスメント実践の力量を高めていく過程は、スモールステップで進める必要があり、時間をかける必要があるということである。ウィリアムは、教師の実践に実際に変化を及ぼすためには、教師がもつ既存のルーティンに、新しい実践が統合されなければならない、これにはある程度の時間がかかることを理解しておく必要があるとした。彼によれば、教師が必要としていることは、新しい実践の習慣を作る手助けをすることである。

最後の二点は、教師がアカウンタビリティを持つことと、それに対して支援を提供することの必要性である。ウィリアムは、教師は、自身の実践を改善していくことに責任を持つべきであると言い切る。ただ同時に、そのアカウンタビリティに対する支援が大切であるという。こうした考え方を「支援的アカウンタビリティ (supportive accountability)」と呼び、教師に実践の改善についてのアカウンタビリティを負わせる一方で、教師が実践を行うための支援を提供する構造を作ることが大切であるとする。そこで彼は、教師が自身の実践の計画や記録を書き留めたり、教師間でそれを共有したりすることを勧めている。

4.2 教師の学習コミュニティ形成の提案

ウィリアムらは以上を踏まえ、形成的アセスメントに関する教師の力量形成へのアプローチとして、「教師の学習コミュニティ (teacher learning community: TLC)」を構築することを提唱する⁴⁵。特にウィリアムのパートナーであるリーヒは、学校長としてこうした TLC への取り組みを 10 年以上続けてきたという。

ウィリアムが提案する TLC の内実がどのようなものか、以下に簡潔に見てみよう。TLC の人数は、大凡 8 名から 12 名程で構成される。構成員は、同一学年や同一教科である必要はないものの、お互いが良い批判的同僚となるために実質的に同じような立場を持つ人が一人はいる状態が望ましいとする。また、グループを率いる人は、特別な専門家である必要はなく、対等な立場で学び合える関係性を持つ集団を推奨している。なお、ミーティングの頻度は、短すぎると実践を試すのに十分な時間が確保できないため、一ヶ月に一度 75 分間程度を推奨している。TLC のミーティングでは、各教師が前回のミーティング以来取り組んだ実践について報告し、意見交換をしていく。そして、教育実践に関する何か新しいアイデアを紹介したり交流したりする。そして、ミーティングの最後には、各々が次回に向けた個人的なアクションプランを定め共有するという。

ウィリアムは、こうした TLC は、それ自体が目的ではなく、目的を達成するための手段であるということに念を押す。このような形成的アセスメントにおける教師の力量形成の考え方は、教師に対して上から何か手法を教えていくというものではなく、教師の実践からボトムアップで形成的アセスメントの実践を作り上げていこうとするものであると言える。また、こうした形成的アセスメント実践へのアプローチは、近年勢いを増しているトップダウン的で直線的、機械的、管理的な PDCA サイクルを強調する立場に対比されるものとも言えるだろう。

おわりに

以上、本稿では、ウィリアムがどのような形成的アセスメント論を構想しているのか、そして、その実践レベルでの内実がどのようなものかを明らかにしてきた。最後に、ウィリアムの所論の意義と課題、そして、ウィリアムの所論に代表される形成的アセスメント論の根底にあるベクトルや志向性を指摘し、その可能性や危うさについて考察する。

ウィリアムは、学習の改善を意図して評価活動を行い、教師から学習者へフィードバックが与えられようとも、それが実際の学習改善につながらないのであれば意味がないということ意識していた。彼の形成的アセスメント論の根底にあるこのような意識は、従来の形成的評価とは異なった、学習者と教師が共に協働して学習を改善していくような形成的アセスメント実

践の構想へと繋った。ウィリアムは、従来の形成的評価論においては対象化されてこなかった授業中における教師のタクトをも形成的アセスメント論の中で対象化し、むしろそれを形成的アセスメントの中心に据えようとした。そして、彼は、様々な形成的アセスメント実践の基盤となるような枠組みを提供することで、授業の中で培われてきた教師の教育技術を、形成的アセスメントの視点から整理しようとしたのである。

このようなウィリアムの所論の特質を踏まえて、スクリヴァンからブルーム、そして、ウィリアムへの展開を俯瞰してみると、アセスメントの焦点が、カリキュラムから教えへ、そして学びへと、次第に学習者へ接近していつていることがわかる。こうした展開は、評価論が、授業論、指導論、教師論と一体となっていく過程とも捉えられる。ウィリアムが提起する形成的アセスメント論では、ボーダレスに、アセスメントが教えと学びの過程に埋め込まれていくのである。ウィリアムの所論では、「学習としての評価 (assessment as learning)」という言葉にも現れているような、学習と評価を一体化させるようとする理念が、教えと学びに「埋め込まれた形成的アセスメント (embedded formative assessment)」として体现されているのである。

このような形成的アセスメントの考え方は、日本で行われてきた教育実践の考え方とも親和性が高いものであると言える。というのも、日本においては、授業における教師の教育技術やアートが授業論として長年論じられてきており、授業論に関する豊かな知見が教師たちの間で蓄積されてきたからである。この意味で、ウィリアムが形成的アセスメントという視点から言及する諸活動は、既に、日本の授業の中においても埋め込まれてきたものであると言える。例えば、“みとり”として語られてきたことは、まさにその典型例として取り上げられるだろう。こうした教師たちの授業実践の知恵は、授業研究を始めとする教師たちの取り組みの中で磨かれ培われてきた。ウィリアムが提案する TLC の取り組みも、それと同様の指向性を有していると言えるだろう。以上を踏まえると、ウィリアムの所論は、彼が提案する具体的な実践手法というよりか、彼が提起する考え方や枠組みが、こうした日本における蓄積を形成的アセスメントの視点から捉え直すことを可能にするという点で、示唆的である。

では、ウィリアムの所論に代表される形成的アセスメント論の根底にあるベクトルや志向性はどのようなものだろうか。形成的アセスメント論では、学習の主体である学習者の役割が重視される。このような学習者を中心に据える形成的アセスメント論では、評価活動を通して、学習者自身が目標やクライテリアを理解し、目標と実際のパフォーマンスのギャップを埋める手立てを理解し、学習を自ら舵とっていくということが求められている。こうした志向性は、形成的アセスメント論とメタ認知や自己調整学習論の接近にも現れている。

確かに、学習の主体は学習者であるため、このような視点が重要であり、また学習者視点からの評価活動を構想することへ繋がることに疑いはない。しかし、特に初等中等教育の段階においては、学習と評価の結びつきが強調されるがゆえに、教師の指導が後景へと退き、「学習目標やクライテリアを学習者と共有し、その達成に向けて学習者に努力させる」といったような、学習の責任を学習者に収斂させる事態に陥らないことが重要である。ウィリアムの所論においては、学習主体としての学習者を重視するも、学習に対する教師の足場かけとしてアセスメントを捉え、評価活動における教師の指導を重視する姿勢があったと言える。このような姿勢は、教師の授業における力量形成を強調することにも現れていた。

なお、評価論に授業論、指導論、教師論を一体的に埋め込んでいく方向性の是非については、今後さらなる検討が求められるだろう。なぜなら、こうした方向性は、評価論の領域を拡張し豊かにしていく可能性を有するものの、同時に、評価概念への焦点をぼやかしてしまい、しいては評価概念の無効化ともなり得る危うさを持っているからである。

註

- ¹ Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), pp.7-74. Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), pp.139-148.
- ² KMOFAP の研究成果は、以下の文献にてまとめられている。Black, P., Harrison, C., & Lee, C. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Open University Press. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), pp.8-21.
- ³ Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), pp.5-6.
- ⁴ Ibid, pp.5-31.
- ⁵ Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms*. Learning Science International. [電子書籍 Kindle 版]
- ⁶ Wiliam, D. (2011a). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press. Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment (2nd edition)*. Solution Tree Press.
- ⁷ 鈴木秀幸「新しい教育評価の動向/主要論文の解説 第6回 P.ブラック、D.ウィリアム 評価と教室での学習」『指導と評価』49(4)、2003年、52-55頁。安藤輝次「形成的アセスメントの理論的展開」『関西大学学校教育学論集』3、2013年、15-25頁。二宮衆一「イギリスの ARG による「学習のための評価」論の考察」『教育方法学研究』38、2013年、97-107頁。
- ⁸ 石田智敬「P.ブラックと D.ウィリアムによる形成的アセスメント論の理論的展開」『関西教育学会年報』43、2019年、71-75頁。
- ⁹ Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation, in Tyler, R. W., Gagne, R. M. & Scriven, M. eds. *Perspectives on curriculum evaluation*, pp.39-83. Cizek, G. J. (2010). An Introduction to Formative Assessment. in Andrade, H., & Cizek, G. J. eds., *Handbook of formative assessment*, Routledge, p.5.
- ¹⁰ B.S.ブルーーム他著、梶田叡一他訳『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評価』第一法規、1973年、162頁。原典は、Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, McGraw-Hill, p.117.
- ¹¹ Wiliam, D. (2011b). What is assessment for learning. *Studies in educational evaluation*, 37, p.4.
- ¹² Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), p.120. Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioural Science*, 28, p.4.
- ¹³ 例えば、以下に示す箇所において引用を行なっている。Black et al., 1998a, pp. 53-54. Wiliam, 2011b, p.4. Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. in Andrade, H., & Cizek, G. J. ed., *Handbook of formative assessment*, Routledge, p.19.
- ¹⁴ Sadler, 1989, p.121.
- ¹⁵ Ibid, pp. 142-143.
- ¹⁶ ウィリアムは、以下に示す文献を引き合いに出しながら、こうした傾向性を指摘している。Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C. V., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (1999). *Assessment for learning: beyond the black box*. University of Cambridge School of Education. Stiggins, R., (2005). From formative assessment to assessment FOR learning: a path to success in standards-based schools, *Phi Delta Kappan*, 87(4), pp.324-328.

- ¹⁷ Wiliam, D. (2009c). *Assessment for learning: why, what and how*. University of London Press. pp.8-9.
- ¹⁸ Black et al., 2004, p.10.
- ¹⁹ Black et al., 1998a, pp.7-8.
- ²⁰ Wiliam, 2018, p.48. なお、初出は、次の文献である。Black et al., 2009, p.9.
- ²¹ Wiliam, 2018, p.49.
- ²² Black et al., 2009, p.10.
- ²³ Wiliam, 2009c, pp.10-11.
- ²⁴ この枠組みの成立過程のおおよそは以下のように捉えられる。まず、この枠組みの原型（5つの方略ではなく3マス×3マスのマトリックスで構成されているもの）は、2004年6月に米国フィラデルフィアで開催された International Association for Educational Assessment (IAEA) 第30回大会におけるウィリアムの発表“Keeping learning on track: integrating assessment with instruction”の資料において既に示されている。その後、5つの方略という考え方は、Leahy, S., LyonC., Thompson, M., & Wiliam, D., (2005). Classroom assessment: Minute-by-minute and day-by-day. *Educational Leadership*, 63(3), pp.19-24. で示されている。そして、その後5つの方略を示す枠組みについて、Wiliam D., & Thompson M., (2007). Integrating assessment with learning: what will it take to make it work. in Dwyer C.A. eds., *The Future of assessment: shaping teaching and learning*, Routledge, p.63. や Black et al., 2009, p.8. において、理論的な説明が付加されている。
- ²⁵ 以下の指摘は、次の部分より引用した。Black et al., 2009, pp.8-9.
- ²⁶ Wiliam, 2018, pp.191-193.
- ²⁷ *Ibid*, p.71.
- ²⁸ *Ibid*, pp.71-74.
- ²⁹ なお、日本においては、ルーブリックを用いた評価行為や、ルーブリックを事前提示することによって学習目標や学習意図を伝えるような授業実践は、一般的と言えるほどに広がっているものとは言えない。そうは言うものの、昨今、日本においてもルーブリックを用いた評価活動は衆目を集めており、今後、評価行為におけるルーブリックの活用がより広がっていくものと考えられる。したがって、ここで示したウィリアムの指摘は、今後ルーブリックの活用が広がっていった際に生じうる課題を示すものとして先見的であり示唆的である。
- ³⁰ Wiliam, 2018, pp.74-81.
- ³¹ 第二の方略に関しては、*Ibid*, pp.83-90を参照。
- ³² *Ibid*, pp.90-108.
- ³³ *Ibid*, pp.139-142.
- ³⁴ *Ibid*, pp.144-146.
- ³⁵ 第四の方略に関しては、*Ibid*, pp.155-160を参照。
- ³⁶ *Ibid*, pp.160-166.
- ³⁷ 第五の方略に関しては、*Ibid*, pp.169-180を参照。
- ³⁸ *Ibid*, pp.180-185.
- ³⁹ *Ibid*, p.189.
- ⁴⁰ Wiliam, 2009c. なお、本書は、2007年4月24日、ロンドン大学教育研究所（University of London, Institute of Education）にて行われたウィリアムの講演内容をもとに、まとめられたものである。
- ⁴¹ Wiliam, 2009c, pp.14-15.
- ⁴² Wiliam et al., 2015, p.42
- ⁴³ Wiliam, 2009c, p.17.
- ⁴⁴ Wiliam et al., 2015, pp.39-50.
- ⁴⁵ TLCの議論に関しては、Wiliam, 2009c, pp.23-29を参照。

（日本学術振興会特別研究員 教育方法学・発達科学コース 博士後期課程1回生）
（受稿2020年8月31日、改稿2020年11月10日、受理2020年12月7日）

D.ウィリアムによる形成的アセスメントの理論と実践

石田 智敬

1998年の*Inside the Black Box*以来、ウィリアムは学校現場とも協働しながら形成的アセスメントのあり方について探究してきた。本稿は、ウィリアムが提起する形成的アセスメント論を理論的・実践的側面から整理し、考察するものである。ウィリアムは、ブルームらの形成的評価論におけるフィードバック概念や評価の行為主体に対する考え方を、サドラーによる論考を援用して問い直すことで、授業において学習者と教師が共に協働して学習を改善していくような形成的アセスメント論を構想した。そして、形成的アセスメントの枠組みを構築することで、これまで授業論や指導論の文脈で語られてきたような教育実践を形成的アセスメントの視点から捉えなおし、整理することを可能にした。このような形成的アセスメント論は、アセスメントが教えと学びの過程に埋め込まれ、ボーダレスに一体となっていくような志向性を有するものであった。

Theory and Practice of Formative Assessment by D. Wiliam

ISHIDA Tomohiro

Since the publication of *Inside the Black Box* in 1998, Wiliam has been exploring theory and practice of formative assessment in collaboration with school practitioners. This paper illustrates and examines the developmental process and core features of Wiliam's ideas regarding formative assessment. Reconsidering Bloom's proposals of formative evaluation, Wiliam expanded the ideas of feedback and evaluative agents, invoking Sadler's argument in 1989. This led to his illustration of formative assessment as a collaborative process by learners and teachers to improve learning in the classroom. In addition, he proposed a framework of formative assessment in which it was possible to reorganize practical techniques in classrooms from the perspective of formative assessment, which was discussed in the context of teacher's teaching skills. Wiliam's idea of formative assessment is oriented to embedding assessment into the process of teaching and learning.

キーワード： 形成的アセスメント、学習のためのアセスメント、ディラン・ウィリアム

Keywords: Formative Assessment, Assessment for Learning, Dylan Wiliam