

ロイス・サドラーによる形成的アセスメント論の検討

— 学習者の鑑識眼を錬磨する —

京都大学大学院・日本学術振興会特別研究員 石田 智 敬

A Critical Review on the Works of Royce Sadler in Formative Assessment:
An Invitation to “the Connoisseurship Approach”

Tomohiro ISHIDA, Graduate School of Education, Kyoto University / Research Fellow of the Japan Society for the Promotion of Science

本稿は、ロイス・サドラーによる形成的アセスメント論を検討するものである。近年、評価活動を通して、教師と学習者が協働的に学習を改善していく形成的アセスメントの考え方が衆目を集めている。こうした考え方の理論的ルーツの一つは、サドラーによる形成的アセスメント論（1989年）にあるとされる。しかし、氏は、形成的アセスメントの考え方が世界的に広がるにつれて、昨今の形成的アセスメントの論調に対してラディカルな批判を展開し始めている。そこで本稿は、こうしたパラドキシカルな状況に鑑みて、(1) 氏の形成的アセスメント論の背景や考え方の特質はなんであったか、(2) 形成的アセスメント論が国際的に展開する中で、氏の所論はどう受容されたか、(3) 昨今の形成的アセスメント論に対して、氏はどんな論理で批判を行い、そこから見えてくる氏の立場や主張の根幹は何かについて明らかにすることを目的とした。氏の所論は、複雑で高次な学習の文脈において、学習者の評価エキスパートをどう育成できるかに主眼が向けられるものであり、このような能力は、熟達者の導きの下で行われる真正な評価経験に従事していくという、ある種徒弟制的で帰納的な過程によって育まれると主張するものであった。このような氏の所論は、実践共同体において学習者の鑑識眼を錬磨することを主軸とするアプローチによって、形成的アセスメント論を切り拓こうとする試みとして捉えることができた。

Over the past two decades, formative assessment, which encourages students and teachers to collaboratively improve their learning, has received increasing international attention. Influential for the paradigm shift from formative evaluation to formative assessment has been Royce Sadler's 1989 article, regarded as one of the theoretical foundations of formative assessment. Recently, however, Sadler has begun to develop radical criticism of current international trends in formative assessment; he now distances himself from some of their key features. To elucidate why this paradoxical situation has arisen, this article critically reviews the works of Sadler against the backdrop of the global developments of formative assessment and identifies the key essences of his proposals. In particular, it foregrounds the two central propositions of Sadler's work; (1) students need to develop their evaluative expertise which enables their self-monitoring in complex and higher-order learning contexts, and (2) such expertise can only be developed through direct authentic evaluative experience under the guidance of skilled experts, as part of an apprentice and inductive process. What emerges through this discussion is a new insight that Sadler's scholarship attempts to open up “the connoisseurship approach” in formative assessment. This aspect of Sadler's work has been overlooked in the global movements towards formative assessment, and it captures the fundamental epistemological difference that underpins Sadler's criticism towards the international trends.

キーワード：形成的アセスメント，フィードバック，鑑識眼，ロイス・サドラー

はじめに

近年、評価活動を通して、教師と学習者が協働的に指導や学習を改善していく「形成的アセスメント (formative assessment)」——「学習のためのアセスメント (assessment for learning)」や「学習としてのアセスメント (assessment as learning)」等とも呼ばれる——の考え方が世界的に衆目を集めている。形成的アセスメント実践では、ルーブリック等によって評価規準・基準を可視化して学習者と共有したり (フィードフォワード¹⁾)、学習者に効果的なフィードバック (何が出来ていて、どこに改善の余地があるか、どう改善できるかといった提案) を提供したりすることが推奨されている。OECDによれば、形成的アセスメントによる学力向上の効果は、教育的な介入措置として、これまで報告された最大のものであるという²⁾。

形成的アセスメント論の理論的な淵源は、スクリヴァン (M. Scriven) やブルーム (B. S. Bloom) が論じた形成的評価 (formative evaluation) の考え方にまで遡行することができる³⁾。1967年、スクリヴァンは、カリキュラム評価の文脈において、形成的評価という用語を初めて用いた。その後、この用語に着目したブルームは、マスタリー・ラーニングを論じる中で、カリキュラムのみならず指導や学習を調節・改善するものとして形成的評価の考え方を発展させた。ただし、1990年代末以降から注目を集めている形成的アセスメントの考え方では、主に豪州の教育評価学者、ロイス・サドラー (D. Royce Sadler) による1989年の論考が、その理論的土台の一つとして位置付けられている⁴⁾。従来、評価の行為主体は主に教師とされてきたが、サドラーは、教師のみならず、学習者をも評価の行為主体として見做す考えを提起したのである。

このような形成的アセスメント論の理論的展開におけるサドラーの位置づけに対する理解は、国内外を問わず概ね一貫している。例えば、米国の教育学者ブルックハート (S. Brookhart) は、形成的アセスメントの理論的展開を、スクリヴァン、ブルーム、サドラー、ブラック (P. Black) とウィリアム (D. Wiliam) という順序と図式で描き出している⁵⁾。また、英国の教育学者ウィリアムも同様に、サドラーの1989年の論文を、形成的アセスメント論の重要な

ルーツの一つとして位置付けている⁶⁾。こうした英米での位置付けへの理解と軌を一にして、国内においても、安藤輝次、二宮衆一、山本佐江、石井英真らは、形成的アセスメント論の理論的展開を描く際に、サドラーの位置づけについて同様の理解を示している⁷⁾。

ところが、氏自身は、特に2000年代以降、形成的アセスメントの考え方が国際的に広がるにつれて、昨今の形成的アセスメント論、特にフィードバックの扱いに対して批判的な論調を展開し始めている⁸⁾。「私はアセスメント、特に形成的アセスメントについて、他の多くの国際的研究者とは全く異なる視点を持っている。フィードバックは、必ずしも形成的アセスメントの重要な要素ではない。[中略] 私は、この問題について主流派ではない見解を持っている」⁹⁾。このように氏は、形成的アセスメント論の開拓者の一人と見做されているにも関わらず、昨今の論調とは、大きく異なる立場に在ることを示そうとしているのである。このことは、氏の形成的アセスメント論やその受容過程について慎重に検討される必要性を提起する。ただし、先に取り上げた国内外の論者を含めて、氏の批判的論調は基本的に扱われておらず、こうしたパラドキシカルな状況に対する検討は、国内外を問わず、管見の限りなされていなかったのである。

そこで、本稿は、(1) サドラーの形成的アセスメント論 (1980年代) が提起された背景、その考え方の特質はなんであったか、(2) その後、特に1990年代末以降に、形成的アセスメントが国際的にどう展開していき、氏の所論がその中でどう受容されたか、(3) こうした展開に対して、氏はどのような論理で批判を行い、そこから見えてくる氏の立場や主張の根幹は何か、ということを明らかにする。形成的アセスメント論の立役者であり、ラディカルな批判者でもあるサドラーの所論に即して検討を行うことで、形成的アセスメント論のさらなる展望への示唆を得たい。

以上の目的を達成するため、氏が教育評価を論じ始めた1980年から現在までの氏の学術論文を包括的にレビューすると共に、紙面には書かれていない背景や動機、各用語や概念の意味などについて、本人への直接の聞き取り・対話を十数回実施した。

1. サドラーによる形成的アセスメント論(1980年代)の背景・主張・特質

それでは初めに、サドラーの形成的アセスメント論が提起された背景や文脈を押さえつつ、どのような考え方が構想されたのか、その主張と特質について見ていこう。

(1) 背景と文脈

氏の形成的アセスメント論の全容は、1983年と89年の論文において描き出される¹⁰⁾。氏が、形成的アセスメントを初めて論じた83年の論文では、特に、人文学系の高等教育を主な文脈として、学術的パフォーマンスの向上のための評価がどのように構想されるのか、氏自身の教育実践をモデルとしながら、その試案が提示された。その後の89年の論文では、人文学系や高等教育に留まらず、より幅広い文脈を対象に形成的アセスメント論が構想され、83年の試論で示された諸概念が発展・構造化された。この論文は、氏の学術論文の中で最多被引用数を誇るもので、形成的アセスメント論のルーツの一つとして捉えられているものである。

まず、これらの二つの論文に至る氏の問題意識を確認しておこう。「学習者は、しばしば脅威的なものとして評価を認識する。しかし、それは正反対でなければならない」¹¹⁾。このように氏は、評価を学習者の敵ではなく、良き味方にしていく必要があると考えていた。氏は、学習者が「善きもの」の意味、つまり目指すべきものとはどのようなものかを理解したり、それに向けて改善したりしていく学びの場として評価活動を捉えようとしていた。「優れた評価は、優れた教授の付属物ではなく、それ自身が優れた教授なのである」¹²⁾。

氏は、当時の形成的評価研究に次の課題を感じていた。第一に、そもそも評価研究の多くが、総括的評価に向けられていること、第二に、形成的評価研究が、要素習得主義的で行動主義的なパラダイムに支配されていることである。氏は、これをマスタリー・ラーニングと関連づけられた考えであり、「刺激-反応」理論を起源とする系譜に位置づくことと批判した。実際、例えばブルームらの形成的評価の考え方は、要素習得的な形成的テストの実施をその中心としていた。この場合、対象となる学力は正誤で評

価できるものに限定されがちとなるため、氏は、認知的に複雑で高次な学習の文脈では、異なるアプローチが必要だと感じていた。

このように、氏の意図は、複雑で高次な学習の文脈における形成的アセスメント論の構築にあった。氏は、このような学習文脈を、学習者の成果作品(work)やパフォーマンスに対する、複雑に絡み合った多様なクライテリアによる質的判断(qualitative judgement)が、評価行為の中心を担う場であると表現する。なお、形成的アセスメント論に限らず、氏が論じる教育評価論のパラダイムは、人の質的判断をその中心原理として展開されるものであり、こうした評価の考え方の礎は、氏の博士論文『教育評価の理論と実践(*Theory and the Practices of Educational Evaluation*)』(1985年)において描き出されている¹³⁾。

(2) 主張と特質

サドラーは、形成的アセスメントとは、「学習者の応答(パフォーマンスや作品)の質(quality)についての判断[評価](judgement)が、学習者のコンピテンスを形成し改善していくことに、どう用いることができるのか」に焦点を合わせるものであると説明する¹⁴⁾。すなわち、総括的アセスメントとの決定的な違いは、その目的と効果にあり時期ではない。そして、形成的アセスメントは、フィードバックとセルフ・モニタリング(self-monitoring)の両者を含むものであるが、最終的な目標はセルフ・モニタリングにあると主張した¹⁵⁾。

氏は、従来の教育研究におけるフィードバック概念を捉え直すことから議論を始める。歴史的に、特に学習科学では、フィードバックは「結果の知識(knowledge of result)」つまり、応答の正誤(結果)を学習者に知らせることと捉えられてきた。氏は、単純な知識や技能の習得では、この考え方も一定有効であるが、複雑で高次な学習の文脈では、この考え方を改める必要があるとした。そこで氏は、システムコントロール機能を強調するランプラサード(A. Ramaprasad)の定義「フィードバックは、あるシステムパラメーターにおける参照レベルと現状レベルのギャップに関する情報であり、そのギャップを変更するために用いられるもの」に注目する¹⁶⁾。氏は、この考え方について「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であったり、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く「宙吊りデータ (dangling data)」となってしまふ」と指摘した¹⁷⁾。要は、フィードバック情報を与えても、それが実際の学習改善に繋がらなければ、それは本来の意味でフィードバックとはなっていないという訳である。

このことを踏まえ、氏は、学習改善のループ(フィードバックのループ)が成立するためには、学習者が満たすべき三つの条件があることを指摘した¹⁸⁾。それは、第一に、学習者が、目指すべき質(quality)がどのようなものかを理解すること、第二に、学習者が目指すべき質と比較して、自身の作品の質について適切な判断を下せること、第三に、学習者が、自身の作品を修正するための手段や方略に関する豊かなレパートリーを持つことである。これらのうちはじめの二つは、氏が、評価エキスパティーズ〔評価熟達知〕(evaluative expertise)と呼ぶものを構成する。以上の三つの条件に即して、氏の形成的アセスメント論は構造的に描き出された。

第一の条件は、教師がもつ質の概念、すなわち良い作品とはどのようなものかという理解を、教師と学習者が共有することを要求する。教師は、優れているものはどのようなものかといった目指すべき質のイメージを、様々な作品を数多く見る経験によって、暗黙的に獲得している。氏は、教師の頭の中に暗黙的に存在するこうした「卓越性 (excellence)」の概念を外化し、学習者がそれを利用できるようにする必要があるとした。氏は、その方法の一つとして、質の様相を一般的に記述した「言葉による記述 (descriptive statement)」と作品事例 (exemplar) の組み合わせを用いることを提案した¹⁹⁾。また、氏は「教師には二つの役割があり、学習者が持つ卓越性の概念を発達させるのを助けること、そして、それを達成するためのスキルと方略を発達させるのを助けることである」と指摘する²⁰⁾。つまり、氏はエンド・イン・ビュー²¹⁾と称される目標概念のイメー

ジが明確で豊かになることで、実際のパフォーマンスがそれに引き上げられていくと考えるのである。このように氏は、優れた作品や質がどのようなものか、すなわち「善きもの」が何かを掴み取っていくことを第一に重視したのである。

第二の条件は、学習者が目指すべき質と比較して、自身の作品の質に対して適切な判断を下せることであった。氏は、複雑な質的判断を下す際に、概して、分析的アプローチと全体的アプローチという二つの方法があるとする。前者は、いくつかのクライテリアを特定することから始め、クライテリアごとに判断し、全体的な評価に落とし込んでいくという手順が取られるものである。一方、後者は、作品全体を見通して全体的評価を行った後に、予め指定された、もしくは任意のクライテリアを参照し、判断を正当化するという手順が取られるものである。氏によると、形成的アセスメントではどちらの方法も用いることができるが、後者のアプローチ、つまり、学習者が質について全体的に判断できるようになることが目指されるとした²²⁾。

このような評価エキスパティーズの育成、すなわち、質についての理解と質的判断力の洗練はどのようになされるのか。氏によると、評価エキスパティーズは、学習者自身が評価判断を下す経験を重ねることで育まれていく。「クライテリアの知識は、定義からではなく経験を通して『掴まれる』ものである。これは、鑑識眼を備えた人の導きの下で共有される評価活動への長期的な関与という、帰納的プロセスによって発達される」²³⁾。つまり、氏は、初心者と熟達者の間で共有される評価経験をその形成において重視するのである。氏は、このアプローチを、ピア・アセスメントという形態で実践することを提案する。作品批評を中心とするピア・アセスメントを通して、作品やパフォーマンスの幅広いあり様に出会うことで、先述した第三の条件——改善手段や方略の豊かなレパートリーを持つこと——が達成されることになる。

以上をまとめると、氏が構想した形成的アセスメントの理論と技法 (arts) は、セルフ・モニタリングを目指し、評価エキスパティーズと称される質についての概念理解と質的判断の力量を磨く重要性を説くものであり、このような能力は、熟達者の導きの下で、学習者自身が評価判断を下すという真正な

評価経験、つまり、ある種徒弟制的で帰納的なプロセスを通して育まれると主張するものだった。80年代という時代背景を踏まえれば、こうした提案は、形成的アセスメントの新しいパラダイムを切り開いていく先駆的なものだったと言える。

2. 形成的アセスメント論の展開におけるサドラー所論の受容

では、以上に見てきた氏の所論、特に1989年の論文がどのような経緯で注目を集め、1990年代末以降の形成的アセスメント論の展開でどのような役割を果たしていったのか。氏の所論の受容過程、及び、その後の形成的アセスメント論の展開について検討していこう。

1998年のブラックとウィリアムによる論文“Assessment and Classroom Learning”と“Inside the Black Box”の公刊を契機に、形成的アセスメントの考え方は世界的に注目を集めるようになる²⁴⁾。膨大な文献をレビューすることで、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、現在に至るまで形成的アセスメントの理論、実践、政策に強い影響を与えている。ブラックらが、その中でサドラーの所論を援用したことは、氏の1989年の論文を世界に大きく広めることになった。論文データベース「Web of Science」での、1989年の論文の被引用数は、現在1288回を誇るが、1998年以前の被引用数は0回だった²⁵⁾。つまり、ブラックらの論文が1989年の論文を、10年の眠りから目覚めさせたのである。

以後、氏の1989年の論文は、特に、ある二つの部分に集中して引用されるようになる。第一に、フィードバックをループとして捉え直し再定義した点、第二に、学習改善のための三つの条件についてである。このことは、ブラックとウィリアムが、これら二つの部分を引用していることに由来すると考えられる²⁶⁾。なお、氏が援用したランプラサードによるフィードバックの定義も、形成的アセスメント研究ではしばしば引用されるが、これは氏の1989年の論文での引用を踏まえたものである。というのも、ランプラサードの論文は組織マネジメント論がその主題であり（教育関連の読者を想定して書かれたものではなく）、氏が、コロラド大学の工学系図書館で

偶然に発見し、引用したことに端を発する。

このように、ブラックらの研究によって形成的アセスメント論は盛り上がりを見せ、それに伴って、氏の所論にも光が当てられるようになった。では、以後、形成的アセスメント論はどのような展開をみせ、どのような実践が推奨されていくのか。代表的論者らの論考を集めた『形成的アセスメントハンドブック (*Handbook of Formative Assessment*)』や、その他の論者の主張も参照しつつ、昨今の形成的アセスメント論の展開やその特徴を見ていこう²⁷⁾。

まず、昨今の形成的アセスメント論では、教師のみならず、学習者をも評価の行為主体として捉え、学習者自身に学習の舵取りを求める点に、その特徴を見出すことができる²⁸⁾。つまり、評価活動における学習者自身の役割を強調するのである。このような動向は、自己調整学習論やメタ認知といった考え方とも歩調を合わせている。そして、「学習としてのアセスメント」という言葉にも現れているように、形成的アセスメントに関する評価活動が、指導や学習過程に埋め込まれて、ボーダレスに一体化していくような志向性を有しているのである²⁹⁾。

以上が目指された時、重要となることは、学習者が、自身の学習の舵取りの指針として、学習目標や評価規準・基準を理解することである。そのため、教師には、それらを学習者と事前に共有することが求められており、こうした過程は、形成的アセスメント論においてフィードフォワードと呼ばれている。フィードフォワードとして重視されるのは、例えば、学習や評価行為に先立って明確な学習目標を提示すること、重要な達成クライテリア (success criteria) を明示すること、ループリックによって評価規準・基準を可視化するといったことである³⁰⁾。なお、ここでのループリックは、評価の信頼性や妥当性を上げるための評価・採点装置ではなく、フィードフォワードを行うための装置として機能することが意図されている。

また、とりわけ、形成的アセスメントの中心的要素として捉えられているのは、効果的なフィードバックを促進することである。そこで、効果的なフィードバックはどのようなものかが問われ、実際に学習の改善に資するフィードバックの方法論が理論と実践の両面で模索されている³¹⁾。フィードバックの提供に関して、概ね推奨されていることは、

フィードバックループをしっかりと成立させるために、フィードバックをより詳細で丁寧なものにしていくといったことである。例えば、何が既にできていて、どこに改善の余地があるのかということや学習者に提供するのみならず、そのギャップを縮小するためには、どのような改善方略がありえるのかという、行動指針を分かりやすく提供することが求められている。

このように、昨今の形成的アセスメントに関する言説では、学習の改善サイクルを成立させるために、学習者に対して丁寧なフィードバックとフィードバックを行うことが中心に語られ、それらが強く推奨されているのである。概ね、こうしたアプローチによって、学習・教授過程における、真のフィードバックメカニズムの成立が目指されている。

このような形成的アセスメント論のロジックは、例えば、学習者を評価の行為主体として位置付けている点、目標概念の理解を目指す点などで、サドラーの主張と軌を一にしているが、そのアプローチの方法に対しては、明確な違いが見られると指摘できる。というのも、先に述べた通り、氏は、教師からの詳細なフィードバックやループリックの提供によってループを成立させるというよりも、むしろ学習者が自身でループを繋げることができるような力、つまり評価エキスパートを育成することに主眼を置いていたからである。そして、このような能力は、熟達者の導きの下で、学習者自身が評価判断を下すという真正な評価経験、つまり、ある種徒弟制的で帰納的なプロセスを通して育まれると主張していた。

ただ、1980年代の氏の論文を見返してみると、確かに、氏の意図や立場が読み取りにくい記述も垣間見られる。いずれも、論文全体の議論を踏まえれば、氏の主張は、本稿の一章で示したように概ね理解できるが、例えば、「フィードバックは形成的アセスメントにおいて鍵となる要素である」といった記述もある³²⁾。また、2000年代末以降は、ループリック等を用いたフィードフォワードを明確に拒否するのに対し、89年の論文では、良い作品の特徴を伝達する方法として、高い作品の一般的特徴が叙述された言語記述（全体的ループリックの記述語のようなもの）の有用性も指摘していた。また、与えられたクライテリアに基づいて評価を行う分析的評価も明確

には否定しておらず、形成的アセスメントにおいては、分析的評価と全体的評価の両者のアプローチを用いることができるという記述も見られる。

つまり、彼が80年代からフィードバックやフィードフォワードに否定的であったというよりも、教育研究・実践の世界において、形成的アセスメントがある種当たり前のように語られる言説となり、多くの論者が様々な所論を展開するようになる中で、氏は自身の立場をより明確に自覚し、強調するようになっていったと解釈する方が妥当であろう³³⁾。ただ、氏の真意にそぐわない形で昨今の形成的アセスメント論が展開していることは確かだと言えよう。

3. サドラーによる形成的アセスメント批判の論理と氏の理論的立場

そこで、本稿は次に、氏の2000年代以後の所論に焦点を合わせ、先に示した、近年の形成的アセスメントの展開に向けられる批判のロジックを明らかにすることで、氏の主張や立場をより浮き彫りにしていく³⁴⁾。なお、フィードバックに懐疑的な立場を示す氏の所論は、2010年の論文を核として、2013年、2014年の論考へと展開されていく³⁵⁾。また、事前指定 (pre-set) の固定的なクライテリアを用いることの危うさについては、2009年の論文で主に論じられている³⁶⁾。なお、このような主張の萌芽は、氏が自身の教育実践の経験について語った2002年の論考に見出すことができる³⁷⁾。

(1) 批判の論理と氏の主張

氏が展開する批判の内実を見ていこう。まず、氏はフィードバックが形成的アセスメントの中心に据えられていること、そして、その実質的な効果に疑問を投げかける。「どれほど巧みで良心的に構成されたものであっても、その特性に関わらず、フィードバックが改善のための主要な手段であるという重荷を担うことを認めることは難しい」³⁸⁾。氏は、フィードバックが効果的だと結論付ける4つの論文³⁹⁾を引き合いに出して、これらが初等・中等教育レベルの学習（特に、測定しやすい限定的な学力）を対象にするものと指摘する。要は、複雑で高次な学習の文脈でもフィードバックが有効かは、検討の余地があるという訳である。

フィードバックがどれほど実際の学習改善に繋がるかは、学習者がフィードバックされた内容を適切に解釈し、それを実行に移す能力に依存する。つまり、学習者がフィードバック内容に関連する十分な背景知識を持っている必要があると言うのである。氏は、こうした背景知識の欠落により、フィードバックが有効化されていない問題を指摘する。「多くの学習者は、フィードバックを適切に理解していない、なぜなら学習者は適切に記述を読解する用意ができていないからである」⁴⁰⁾。要は、形成的なコミュニケーションを有効化するためには、教師がフィードバックを構成する際に用いる背景知識を、学習者も一定獲得している必要があるという訳である。

そこで氏は、そのような知識の本質とはどのようなもので、学習者がそれをどのように獲得できるかについて検討した。氏は、フィードバックを成立させる前提となる、このような知識を評価エキスパートズと呼び、「課題適合性 (task compliance)」「質 (quality)」「クライテリア」という三つの側面を理解できるとした⁴¹⁾。なお、80年代の所論においても、評価エキスパートズに対しては論究がなされていたが、2010年の論考では、それが異なる形で語り直された。こうした評価エキスパートズが培われると、フィードバックの重要性は低下し、教師のフィードバックに依存する必要性も、究極的にはなくなってしまうと言うのである。

ここでいう「課題適合性」とは、課題規程 [明細] (task specification) で指定された応答の種類と、実際に学習者が提出した応答の種類との一致に関するものである⁴²⁾。例えば、課題規程が「批評」という形式を要求するにもかかわらず、「説明」という形式で論述が行われる場合、批評としてその質は判断できない。学習者は、まず、批評とはどのようなものか理解する必要があるという訳である。

次に、「質」とは、作品が全体として、どの程度うまくいっているかについての度合いを意味するものである。氏は、教師の経験に擬えながら、質概念を次のように説明する。教師は、様々な学習者の作品に触れる中で、二つの種類の知を発達させる。第一は、質の高低に関する知である。第二は、「同等性 (comparability)」であり、これは同等の質と判断される作品にも多様な形態や様相があることへの理解を指す。これらの知は、それぞれを二軸とする

質概念の二次元空間を構成し、氏によれば、学習者もこうした豊かな質概念を発達させていく必要がある。そして、特に、良質なものがどのようなものかを理解することが重要であるとした。

「クライテリア」とは、作品の質を判断する際に有用となる側面や次元を意味する。氏は、学習者自身が、様々なクライテリアに精通し、評価行為の中でそれらがどのように機能するのかについて深く理解していく必要があるとした。このことで、学習者自身が、様々なクライテリアを操りながら評価判断を下し、その論拠を説明するという評価ディスコースに参画できるようになる。

氏は、このような評価エキスパートズ、すなわち、課題適合性、質、クライテリアに関する知を深めることに加え、評価に関する暗黙知をも発達させる重要性を指摘する。ここでいう暗黙知とは、以上に示した評価概念を自在に操るようなノウハウのようなものである。力量ある評価者はある種無意識的に、言い換えれば、暗黙知の導きの下で、ある作品の質を見定める上で重要なクライテリアや質を知覚・認識し、それに意識を向ける。このような暗黙知を得ることによって、作品の全体的様相に対する視点と、あるクライテリアへの局所的な視点をうまく切り替えながら評価していく技法が為せるようになるという。

このように氏は、評価エキスパートズの育成を、80年代と同様に、形成的アセスメントの主眼に位置付けている。「全体的な目標は、学習者が、質を認識したり、判断したり、判断の説明をしたりできるような明示的な知と暗黙知を、十分に学習者に授けることである」⁴³⁾。

氏は、以上のように評価エキスパートズを育てる重要性を強調するが、それを育成する手段として、ルーブリック等を用いることを徹底的に拒絶する⁴⁴⁾。氏は、ルーブリック等を用いることは、むしろ、学習者のこの種の知識、すなわちクライテリアの理解や質概念の発達を阻む可能性があるとは指摘する。ルーブリックを用いる場合、本来、質の評価が有している複雑さを学ぶことが出来なくなり、この点に問題があるという。氏は、複雑な評価を行う際にクライテリアがどのように機能するのか、そして、作品全体に対する質というものがどのように現れるのかということについて、学習者に深い理解をもた

らす必要があるとしている。ただ、こうした理解は、ルーブリックや固定されたクライテリアを与えたり提示したりすることでもたらされるものではないと言う。「多くの学生は、事前設定されたクライテリアを使用することが複雑な作品を評価する唯一の方法または最善の方法であるという原則を自明なものとしてしまっている。このような条件付けは、はっきりとアンラウンされなければならない」⁴⁵⁾。「特に、ルーブリックは、[中略] 全体的な質よりも特定の質(クライテリア)を優先づける傾向があるために、全体としての質の概念形成を阻害する可能性がある」⁴⁶⁾。なお、このように氏は、ルーブリックをリジッドな規範として捉えているが、この背景には、豪州においてルーブリックが、採点装置として強い規範性と厳格性を有しているということもある。

では、つまるところ、氏のこうした批判の根底にあるのは何であろうか。氏の批判の根底は、フィードバックやフィードフォワードが、本質的に、「伝えること(as telling)」であるということにある。氏は、学習改善を促進する主な手段として、「伝えること」に依存するのは、重要な評価知を発達させるために、「情報伝達モデル(information transmission model)」に依存することと同義だと批判する。すなわち、氏の問題意識は、フィードバックやフィードフォワードの質ではなく、「伝えること」が複雑な学習の改善に向けた最も適切な方法だという假定そのものにあるという訳である。「明確な目的は、学習者に作品の質を伝えること(disclosure)から離れて、質の根拠を見て理解してもらうこと(visibility)に焦点を移し、その過程で、複雑な判断をするための個人的な能力を発達させることにある」⁴⁷⁾。

(2) 評価エキスパティーズを育む形成的アセスメントの技法

氏は、以上の批判を踏まえて、どのような形成的アセスメントのオルタナティブ・アプローチを提案するのか。氏は、「伝えること」ではなく、学習者が熟達者の導きの下で多くの本物の作品事例に接し、ホリスティックな評価判断を下していくという、経験的である種徒弟制的な方法によって、評価エキスパティーズを育てていくという方向性を明確に示す。この立場は、80年代以来通底するが、「伝えること」からの脱却を主張することで、自身の立場を

より明確に強調する。「鍵となることは、専門家の評価者が特徴的に使用するのと同様の方法で、本質的で包括的な判断を行う技法(arts)を学習者に育成することにある」⁴⁸⁾。

氏は、学習者が評価エキスパティーズ、特に質に関する概念を発達させるためには、まず、同じジャンルに属する多種多様な、あらゆる質の幅を持つ本物の作品に触れることが重要であるとする。氏によれば、このような多種多様な作品に触れる中で、作品の全体的な質というもののがどのように現れてくるのか、とりわけ良質とはなんであるかの理解を掴んでいく。そして、ホリスティックな評価判断を行い、その判断を正当化していく過程で、クライテリアへの理解を深めていくことができるという。クライテリアは、具体物を知覚・認識することによって活性化され、潜在的なものから顕在的なものへと現れている。氏は、このように評価経験に従事する中で、質やクライテリアに関する知識を徐々に膨らませていくという過程を重視する⁴⁹⁾。氏によれば、この方法に則ることで、学習者の質やクライテリアに対する豊かな理解やレパートリーの獲得に至るのみならず、クライテリアが顕在化したり潜在化したりする質的評価(判断)のメカニズムを掴み取っていくことが可能になるという。

氏は、このような学習-評価活動の実践方法として作品批評を中心とするピア・アセスメントを提案している⁵⁰⁾。ここでいうピア・アセスメントとは、上述した評価エキスパティーズを育成することをもっぱら主眼として、特別に構造化・設計された評価活動である。80年代には、その具体が論じられていなかったが、2010年の論文では、具体的な形式が提案されている。氏の提起するピア・アセスメントは、以下の順序による4つの質問で構成される⁵¹⁾。第一の質問は、「作品は、課題規程で指定された問題に対処しているか」である。これは、質の問題ではなく課題適合性に関する質問である。第二の質問は、「その作品は、全体としてどの程度うまくいっているか」である。これは、質の決定において中心となる。第三の質問は、「その判断に至った根拠は何か(評価を正当化するための適切なクライテリアを用いて)」である。第四の質問は、「どうすれば作品を大幅に改善することができるのか」である。

氏は、2013年の論考で、以上の質問により設計・

構造化されたピア・アセスメント（小エッセイ課題を文脈）の自身による教育実践を鮮明に描出している⁵²⁾。そこでは、ルーブリック等はもちろん用いられず、学生らは、ピアの多様な作品に接し、以上の4つの質問に則りながら、ホリスティックに評価判断を下していく。ただ、このように作品事例を中心とする場合、学生作品群の質の範囲に学習が限定されるという懸念が生じる。そこで氏は、作品事例の質が学生集団の質に限定されないよう、作品の束に自身が作った匿名の作品事例をも織り交ぜる。そして、氏の導きの下で、それらを語る評価ディスコースを形成し、質やクライテリアといった概念、すなわち学習者の評価エキスパティーズを磨いていく。こうして育まれる評価エキスパティーズが、学習を導く羅針盤として機能していく訳である。

（3）鑑識眼形成論としての形成的アセスメント論

以上から、氏の主張が次のように明確になったと言える。まず、複雑で高次の学習の文脈では、評価エキスパティーズと称される評価熟達知を磨く、すなわち学習者は目指すべき質が何か理解し、質の判断に用いられる複雑に絡み合ったクライテリア体系がどのようなもので、どう機能するのかを理解していくことが重要である。そして、評価エキスパティーズは、「伝えること」ではなく、熟達者の導きの下で行われる真正な評価経験に参画することで、学習者自身によって掘り起こされ、技法（arts）として身につけていく。そして、このような力量は指定された固定的クライテリア（ルーブリック等）によって判断を下すのではなく、質へのホリスティックな判断を下し、その判断を適切なクライテリアを用いて正当化するという過程を通して形成されていく。こうして磨かれた評価エキスパティーズが、学習者の学びを導いていくのである。

こうした氏の所論の根底にはどのような認識論があるのか。氏は、自身の所論に最も深い影響を与えた人物として、ポランニー（M. Polanyi）の名を挙げる。氏によれば、ポランニーは、知識の本質性や知るということがどのようになされるのかについての深い理解と洞察を自身に与えてくれたという⁵³⁾。「このアプローチは、ポランニー（1962）の研究に由来する。それは、学習者が鑑識家（connoisseur）になることへの道を歩み始めるものとして描き出さ

れる」⁵⁴⁾。また、氏は、評価の本質やクライテリアの根源を論じる際に、デューイ（J. Dewey）の次の言葉を引用する。価値付けは、「生命衝動の直接的かつ説明不可能な反応と、我々の本性の非合理的部分から発する」⁵⁵⁾。つまり氏は、理性ではなく、知覚・認識するということが根本的な評価行為であり、如何なるクライテリアにも先立つという認識のもとに立つのである。

これまでの議論を踏まえると、氏の意図は、伝えること、すなわち伝達の質を改善するのではなく、伝達とは原理的に異質にして、それを無用にしてしまうような形成的アセスメント論を築くことにあると言える。こうした評価エキスパティーズの育成を主眼とする形成的アセスメントでは、教師が枠組みづけた学習改善サイクルを学習者が超えていくことが可能となる。要は、教師によって与えられた枠組み内での質の改善を図っていくのみならず、学習者に内在する鑑識眼の導きによって、新たな質やクライテリアを認識して掘り起こし、枠組み自体をも問い直していくような力量を学習者に授けることができるのである⁵⁶⁾。

このような氏の形成的アセスメント論へのアプローチの根幹は、実践共同体としての鑑識眼形成にあると言える。氏の所論では、学習者の鑑識眼を磨き、その導きによって学びが切り拓かれていくという方法論が構想されているのである。氏によれば、「鑑識眼とは、質的判断の能力が高度に発達したものである」⁵⁷⁾。ただし、鑑識眼形成といっても、経験によってそれが形成されるのを闇雲に任せたり、評価判断を「好み（taste）」の問題に収斂したり、独りよがりなものとするわけではない。ここでいう鑑識眼とは、実践共同体によって堅牢に間主観化されたものである。氏の形成的アセスメント論で描かれる技法は、こうした鑑識眼形成が目指されて、意図的に構造化・体系化された教授・学習方法なのである。

おわりに

本稿では、サドラーの所論について、それが形成的アセスメント論のルーツの一つとされているのにも関わらず、氏が昨今の形成的アセスメント論に対してラディカルな批判を展開しているという状況に

端を發し、(1)氏が1980年代に提唱した形成的アセスメント論の背景と内実、(2)形成的アセスメント論の展開におけるその受容過程、(3)昨今の論調に対して氏が展開する批判の論理とそこから見えてくる氏の立場について明らかにしてきた。

氏の所論は、もっぱら、複雑で高次の学習の文脈における学習者のコンピテンスをどう育成するかに主眼が向けられるもので、それを可能にする形成的アセスメントの理論と技法を、学習者の鑑識眼を錬磨することを主軸とするアプローチによって切り拓こうとするものであった。このような氏の所論は、教師からのフィードフォワードとフィードバックの提供による学習改善サイクルの成立というロジックで、学習過程をいっそう効率的・直線的にコントロールしていこうとする立場に対峙するオルタナティブを示すものであった。

氏の所論は、学習者の鑑識眼形成を中核とするアプローチとして描出できたが、これは昨今の形成的アセスメント論の主流派ではない。ただし、氏が提案するオルタナティブ・アプローチに、我々が目を向けることは、形成的アセスメント論のさらなる展望を考える上で示唆的である。というのは、氏は、フィードバックという伝達の質をより良くしていくのではなく、それとは原理的に異なるアプローチの可能性を提起しているからである。この点で、氏のラディカルな試みは、複雑で高次の学習の文脈における形成的アセスメントの新たな可能性を切り拓いていく一つの方向性を示すものとなっていると言える。

ただ、氏の所論は、教師が鑑識眼を持つ熟達者であるという前提の上に成立する。そして、氏の示す、ある種徒弟制的で経験的な方法論は、導きを示す熟達者の力量や構成集団の質などにも制約を受ける。こうした点において、氏の提起するアプローチは難しさを抱えるが、氏はそのような課題に対する議論や解決策を十分に提示しているとは言い切れない。

また、2000年代末以降の所論では、80年代の所論の艺术的な側面がなおざりにされてしまったこともあり、自身の立場を明確に示そうとする。こうした背景には、氏の立場とは異なる立場の形成的アセスメント論が勢力を増し支配的であることもあり、その欠点や限界を指摘することで昨今の潮流に一石を投じたいとする氏の意図も当然あるだろう。ただ、

これによりフィードバックの提供やクライテリアを明示化する利点や意義が、蔑ろになっている側面も一定ある。こうした点で、氏の所論は課題を抱えており、よって、氏の形成的アセスメントのアプローチが有効となる射程がどこにあるのかについて見極める必要があると言える。

注

- 1) フィードフォワードは、サイバネティクスや制御理論に由来する語で、原意は、目的の出力を得る為、外乱を予測しそれを打ち消そうとする制御のこと。教育文脈では、学習過程を円滑化する為、学習者に学習目標／意図、評価規準などを事前に示す行為を指す場合が多い(本論2章で詳述)。なお、フィードバックの考えも同様にサイバネティクスや制御理論に由来する。
- 2) OECD 教育研究革新センター編『形成的アセスメントと学力』明石書店、2008年。
- 3) Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. in Tyler, R. W., Gagne, R. M., & Scriven, M. eds., *Perspectives on curriculum evaluation*. pp.39-83. Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. eds., (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- 4) Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, pp.119-144.
- 5) Brookhart S. (2007). Expanding views about formative classroom assessment. in McMillan, J. H. eds., *Formative classroom assessment: theory into practice*, Teachers College Press, pp.43-45.
- 6) Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning. *Studies in educational evaluation*, 37(1), p.4.
- 7) 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、pp.15-25。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、pp.97-107。山本佐江「形成的アセスメントにおけるフィードバックの探求」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』61(2)、2013年、pp.113-127。石井英真『現代アメリカにおける学

- 力形成論の展開 再増補版』東信堂, 2020年。なお、山本の論考は、サドラーの所論（1989年）に特に焦点を合わせるものであるが、本論で以下に示す問題は基本的に扱われていない。
- 8) Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), pp.535-550.
 - 9) Personal Communication, 31st May 2018.
 - 10) Sadler, D. R. (1983). Evaluation and the improvement of academic learning. *Journal of Higher Education*, 54(1), pp.60-79. Sadler, 1989.
 - 11) Sadler, 1983, p.71.
 - 12) Ibid, p.63.
 - 13) Sadler, D. R. (1985). *Theory and practice of educational evaluation: a methodological inquiry* (unpublished doctoral dissertation), the University of Queensland, Australia.
 - 14) Sadler, 1989, p.120.
 - 15) 氏は、判断の行為主体が教師であるフィードバックの提供が、判断の行為主体が学習者であるセルフモニタリングへと自動的に繋がることはなく、それを可能にするためには、学習者の評価エキスパティーズの育成に向けた明確な設計と用意が必要であるとする。
 - 16) Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral science*, 28(1), p.4.
 - 17) Sadler, 1989, p.121.
 - 18) Ibid.
 - 19) Ibid, p. 127. なお、この指摘は、Sadler, D. R. (1987). Specifying and promulgating achievement standards. *Oxford review of education*, 13(2), pp.191-209. の内容を援用したものである。
 - 20) Sadler, 1983, p.64.
 - 21) 氏は、83年の論文で end-in-view という言葉を用いているが、これはデューイが言うところの end-in-view の考えとも類似する。ただ、氏自身は、当時、デューイの言葉は知らなかったと回顧しており、あくまで自身の考えによる言葉だったと説明する。氏はこの考えを、2014年にゴール知識 (goal knowledge) と呼び換え、改めて詳細に検討している。Sadler, D. R. (2014). Learning from assessment events. in Kreber, C., Anderson, C., Entwistle, N., & McArthur, J. eds., *Advances and innovations in university assessment and feedback*. Edinburgh University Press, pp.152-172.
 - 22) Sadler, 1989, pp.131-132, p.136.
 - 23) Ibid., p.135.
 - 24) 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.139-144, pp.146-148.
 - 25) Web of Science にて、2020年10月30日最終確認。URL: <https://www.webofknowledge.com/>
 - 26) 例えば、Black et al., 1998a, pp.16-17, pp.53-54. Wiliam, 2011, 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. eds., *Handbook of formative assessment*, Routledge, p.19.
 - 27) Andrade, H., & Cizek, G. J. eds., (2010). *Handbook of formative assessment*, Routledge.
 - 28) Andrade, H., & Heritage, M. (2018). *Using formative assessment to enhance learning, achievement and academic self-regulation*. Routledge.
 - 29) Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment (2nd edition)*, Solution Tree Press.
 - 30) Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
 - 31) Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), pp.81-112. Ruiz-Primo, M., & Brookhart, S. (2018). *Using feedback to improve learning*. ASCD.
 - 32) Sadler, 1989, p.120.
 - 33) 1998年のブラックらの論文が掲載された雑誌の同巻に、ブラックらに向けたサドラーの寄稿 Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), pp.77-84. があるが、そこでもフィードバックに批判的な論調が展開されているとは言えない。
 - 34) 氏は2000年に教授（高等教育）に異動し、以後、高等教育を主な文脈に論文を発表していく。ただ、氏も言及するように、そこでの議論は必ずしも高等教育に限定される訳ではない。氏の論考は一貫

- して、複雑で高次な学習の文脈における評価に向けられており、これは高等教育の学習を特徴づけるものであるが、その他の教育段階でも重視されているものである。
- 35) Sadler, 2010. Sadler, D. R. (2013). Opening up feedback. in Merry, S., Price, M., Carless, D., & Taras, M. eds., *Reconceptualising feedback in higher education*. Routledge, pp.54-63. Sadler, 2014.
- 36) Sadler, D. R. (2009). Transforming holistic assessment and grading into a vehicle for complex learning. in Joughin, G. eds., *Assessment, learning and judgement in higher education*. Springer, pp.45-63.
- 37) Sadler, D. R. (2002). Ah! ... so *that's* 'quality'. in Schwartz, P., & Webb, G. eds., *Assessment: Case studies, experience and practice from higher education*. Kogan Page, pp.130-136.
- 38) Sadler, 2010, p.541.
- 39) Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist*, 22(2), pp.155-175. Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of educational research*, 58(4), pp.438-481. Black et al., 1998a. Hattie et al., 2007.
- 40) Sadler, 2010, p.539.
- 41) これらの概念の詳細については、Sadler, 2010, pp.542-546より引用した。
- 42) 課題規定とは、どのようなジャンルのパフォーマンスや作品を要求するのかという課題設定を明確に叙述・提示するものを指す。なお、課題規定の詳細は、Sadler, 2014 が詳しい。
- 43) Sadler, 2010, p.542.
- 44) Sadler, 2009. ただし、氏は、同論文で「柔軟性のないアルゴリズムに依存しない形で、少なくともいくつかのクライテリアを事前に示すこともできる (p.55)」とも指摘している。
- 45) Sadler, 2009, p.60.
- 46) Sadler, 2010, p.548.
- 47) Ibid, p.546.
- 48) Ibid, pp.546-547.
- 49) Sadler, 2009, pp.56-59.
- 50) Sadler, 2010, p.547.
- 51) 初めの3つの質問は、課題適合性、質、クライテリア (評価エキスパティーズ) に対応し、最後の質問は、1989年の論文でいうところの第三条件 (改善レポートの拡張) に対応する。
- 52) Sadler, 2013, pp.59-62.
- 53) 「ポランニーの著作では、私たちがどのようにして知なのか、知るとはどういうことかについて、多くのことが論じられている。多くの「学習アルゴリズム」はあまりにも単純化されている。私にとって彼は、非実証主義的な証拠、及び、状況や結論の本質を示す指標の組み合わせに基づく個人的判断 (personal judgement) を正当化してくれた。」 (Personal Communication, 8th Jan. 2021)
- 54) Sadler, 2009, p.56.
- 55) Sadler, D. R. (1985). The origins and functions of evaluative criteria. *Educational Theory*, 35(3), p.290. 原典は以下の文献による。Dewey, J. (1939). Theory of valuation. *International encyclopedia of unified science*, 2(4). University of Chicago Press. p.18.
- 56) 教師から与えられたルーブリック (クライテリア群) によって評価するという行為が習慣化してしまうと、経験が十分でない学習者は、与えられたルーブリックの枠組みを自明視し、それを問い直すことが難しくなる。一方、有能な評価者はルーブリックの背後にある深い評価知識を、過去の評価経験から十分に獲得している為、ルーブリックで妥当な評価ができない場合 (ルーブリックの破れ)、それに気がつき、ルーブリックを必要に応じて再構成することができる。
- 57) Sadler, 2009, p.57.