

〈研究ノート〉

日本における形成的評価概念の受容と今後

人間発達科学専攻教育科学領域 有馬 実世

1. はじめに

本稿の目的は、日本における形成的評価概念の受容の変遷を、形成的評価概念を表すために用いられた語句や言い換えられた言葉に注目して概観し、その動向を整理することである。

アメリカのシカゴ大学のブルーム (Bloom, B. S.) らによって提唱された形成的評価は、1970年代にブルームの理論が日本に紹介されて以降、日本の評価観に影響を与え続けてきた。ブルームらは、完全習得学習 (mastery learning) 理論を展開する中で、評価の目的や時期に応じて診断的評価、形成的評価、総括的評価を区別した。カリキュラム開発の文脈で、カリキュラムの完成後に行う総括的評価に対し、開発途中に小刻みに行う形成的評価 (formative evaluation) の必要性を主張したスクリヴエン (Scrivan, M.) の理論を、ブルームらは教授・学習過程における評価に適用し、教師の指導改善や生徒の補充指導のための方法として位置づけた。

近年、国内外で再び注目を集めている形成的評価概念は、1980年代後半のイギリスで、ブルームの形成的評価を構成主義の立場から再構築した概念であり、OECDによる調査研究や、ハッティ (Hattie, J.) による教育の効果研究でも注目を集めている。国内でも実践が進められている「逆向き設計」の提唱者であるウィギンズとマクタイ (Wiggins, G. and McTighe, J.) も、高次の思考を育てるための教師の指導方略の一つとして形成的評価を挙げている (Wiggins and McTighe 2011)。評価における生徒の役割を重視するブラック (Black, P.) らによって再構築された形成的評価の考え方では、評価の時期よりも目的で概念を区別する。成績づけや進級の際に用いられる「学習の評価 (Assessment of learning)」に対して、教師が学習者の学習の向上のために行う「学習のための評価 (Assessment for learning)」からは、学習者のメタ認知に注目し、評価行為における学習者の役割に着目したアール (Earl, L.) による「学習としての評価 (Assessment as learning)」も派生している。再構築された形成的評価概念は、欧米を中心に教育政策にも採用され、各国は、学習者の「学び方を学ぶ (learning to learn)」技能を構築することにより、生涯学び続ける学習者を育てるための手段として形成的評価を用いている (OECD 2008)。ブルームの影響が大きいと言われる日本の形成的評価概念であるが (二宮 2013)、形成的評価の定義を「生徒の学習ニーズを確認し、それに合わせて適切な授業を進めるための、生徒の理解と学力進歩に関する頻繁かつ対話型 (インタラクティブ) なアセスメント」(OECD 2008 : 25) と訳した OECD の日本語版『形成的アセスメントと学力—人格形成のための対話型学習をめざして』(2008年)の出版以降、ブルームの理論と区別するために「形成的アセスメント」の表記を用いるなど、形成的評価概念の更新が進められている。

形成的評価概念は日本の教育政策にも採用され、国立教育政策研究所は形成的評価の定着を含む評価観の転換を求めた (梅澤 2017)。更に、安藤 (2020) によると、2019年3月の文部科学省「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等につ

いて（通知）」では、形成的評価や形成的アセスメントの語句は用いられていないものの、評価を学習者の学習改善と教師の指導改善につながるものとする点と、再構築された形成的評価の考え方が生かされている。

ブルームの形成的評価から再構築された形成的評価に至るまで、欧米の形成的評価概念は日本の教育の文脈独自の用語とセットで用いられ、解釈されてきた。いっぽう、欧米と日本のカリキュラムや授業のスタイルの違いを理由とし、日本での形成的評価のあり方に疑問を呈する見方もある。また、実践の場で、形成的評価がその本来の意図とは異なる形態で受け取られ、異なる機能を果たしてしまっている状態も見出されている。形成的評価の重要な要素である自己評価やフィードバックに関しては、日本での捉え方の変遷を整理した中島・松本（2014）や山本（2015）などの先行研究はあるが、形成的評価全体を概観したものはみられない。そこで本稿では、①形成的評価の主な論者による国内での形成的評価概念の受容における力点を、形成的評価を言い換えた語句に注目してその動向を整理し、②国内の形成的評価概念の今後の可能性について検討する。これらの作業により、形成的評価概念の多様な側面を明らかにするとともに、今後の形成的評価概念の検討や実践研究への方向性を考察したい。なお、本稿ではブルームの形成的評価概念から再構築された形成的評価概念まで、すべて形成的評価の語句で統一し、必要に応じて「ブルームの」「再構築された」などの語句を補ったり、「学習のための評価」「学習としての評価」を用いたりすることにする。引用箇所では、再構築された形成的評価を示す語句として「形成的アセスメント」を使用する場合もある。

2. 国内における形成的評価の受容

(1) ブルームの形成的評価

① 梶田叡一「指導のための評価」「ひとりひとりを生かす評価」

田中（2015）によると、教育心理学者の梶田叡一が日本にブルームの理論を紹介した1970年代は、1971年から実施された学習指導要領で打ち出された「教育の現代化」路線が原因とされる詰め込み授業と「落ちこぼれ・落ちこぼし」問題が顕在化した頃だった。学習を子どもたちの権利であるとする学習権や学力保障の考え方が自覚されるようになり、1970年代中ごろ、相対評価に代わる方法として「到達度評価」が採用された。二宮（2015）によると、ブルームの理論から学び、評価を学習指導の終着点ではなく、評価を教師の指導改善と結びつけることで、評価と指導の関係性を相互往還的に捉える見方を、日本では「指導と評価の一体化」と呼ぶようになった。

ブルーム理論に含まれる形成的評価は、「日本では、ブルームが示した形成的テストという評価方法にとどまらず、授業中に行われる教師の教授行為の中に含まれるさまざまな評価機能を形成的評価として位置づける方向で探究されてきた」（二宮 2015：57）。この方向性は、梶田の影響が大きいと考えられる。梶田は、「形成的評価を広くとらえ、授業ごとに行う小テストや授業中の観察・発問・机間巡視（机間観察）なども形成的評価の手段と考えている」（撫尾 2006：62）。梶田は従来の、客観的で厳密な方法を用いる「測定」や、正規分布曲線にもとづいて評定を決めるテストや成績づけといった記録やデータをとることを目的とする「固い」評価に対し、評価を教育という営みに位置づけ、必ずしも記録として残るわけではない「柔らかい」評価観の必要性を主張している（梶田 1980a, 1984）。

梶田は OECD の文書の日本語版の巻頭で、形成的評価を「わが国においてもポピュラーなスローガンになっている『指導のための評価』『ひとりひとりを生かす評価』といった言葉に対応するものと言えよう」とかつての自身の記述を引用する（梶田 1973 : 456, 2008 : 3）。梶田は、「誠心誠意やっていたら結果は必ずしも問わない」という「文化的伝統」や（梶田 1979:35）、「子どもの目がキラキラ」といった「印象」や「子どもに寄り添って」などの「心情」で教育を語る日本の教育の「伝統」に警鐘を鳴らしており（梶田 2011 : 7）、形成的評価は、一人ひとりの学習者の取り組みに助言と指導を与えると同時に、教師の授業改善やカリキュラム改善に生かされ、全ての学習者に対して学校・教師が責任をもつための考え方であると一貫して主張している。この主張は「形態としての到達度評価、はたらきとしての形成的評価、教育の基本的あり方としての修得主義的教育観」との関係にもみられる（梶田 1980a : 18, 1980b）。学習目標の提示などの形成的評価の具体的な方法は、学習者の学ぶ意欲を育て、生涯にわたって学び続け、成長し続けることを可能にする役割も期待された（梶田 1983）。しかし安彦（1990）は、指導法や指導過程としての形成的評価ばかりが注目され、授業評価という形でのカリキュラム改善の側面に取り組んでいない現状を注意喚起した梶田の意を受け、カリキュラム評価に取り組んだ研究がないことを指摘している。

②加藤幸次「途中のチェック」

梶田が重視した「ひとりひとりを生かす」ことを同様に目指しながら、日本で受容されたブルームの形成的評価のあり方を批判的に記述しているのが加藤幸次である。形成的評価は「きわめて巧みにわが国の学年制による『相対評価』体制のなかに組みこまれてい」き、さらに「80年代にはより精緻な装置、すなわち『観点別評価』として教育界を支配し、今日に至っている」（加藤 1998a : 49）と解釈する加藤（1998a）をもとに整理する。

加藤はまず、学習者一人ひとりに合った学習プログラム作成のための「カリキュラム評価」としてのスクリヴァンの形成的評価を、ブルームは目標に対する「途中のチェック」に変えてしまった、と批判する。「途中のチェック」としての形成的評価は、教師の指導のねらいを明確化すること以上に進まず、未達成の目標に対する指導の強化でしかない。このことは、日本の「相対評価体制を突き崩すものにはならず、むしろ相対評価体制をより精緻なものとしてしまった」との理解である（加藤 1998a : 51）。また、日本の「一斉指導」体制では、学級全体でどの程度、目標が達成されたか、とのレベルで捉えられてしまい、加藤がスクリヴァンから読み取った「一人ひとり」の視点がない、と指摘する。更に、1時間の授業の中で形成的評価を適用しようとした日本の傾向も問題視している。スクリヴァンのカリキュラムの妥当性を吟味するための総括的評価も、厳しい学年制をとる日本では学期ごとに出される評定の意味にすり替えられ、総括的評価の形成的な機能も無視されているとして、「もはや『形成的評価』『総括的評価』という言葉は使わないほうがよいのである」とまで述べている（加藤 1998a : 51）。

加藤は、日本の相対評価体制の下での「一斉指導」、1時間単位の授業で目標を捉える傾向、「厳しい」学年制の中では、形成的評価は教師の論理のみで生徒を「チェック」する総括的な機能であり続けてしまう現状を見出した。いわゆる「目標つぶし」とよばれた現象である。梶田は形成的評価の実践にあたり、加藤が指摘した「本時中心主義」や教師が予め決めた目標に子どもを無理やり当てはめることへの注意を促していたが（梶田 1979）、教育現場では、加藤が指摘するように「一斉授業の中で一人一人を

どうきめ細かく指導していくか」との課題と観点別評価が結びつけられていたようである（梶田ほか 1981 : 31）。梶田と同様、「一人ひとりを生かす」ことを重視するからこそ、加藤は現実を見つめ、目指された機能と実際の機能とが異なる点を見出した。

（2）構成主義の学習観の登場

2001年改訂の学習指導要領から、加藤が批判した「相対評価」がなくなり、「目標に準拠した評価」が採用された。形成的評価を、『目標に準拠した評価』の核心的な評価行為（田中 2008 : 123）と位置づけた田中（2008）を中心に整理する。

田中は、「教育評価とは単に子どもたちの学習結果をネグミすることではなく、教師にとっては指導の反省として、子どもたちにとっては学習の見通しを得るために行われるものである」との評価観の転換を示す（田中 2008 : 123）。したがって「教育評価は実践の最終局面で実施される（総括的評価）のみでは不十分であって、授業の開始時において（診断的評価）、さらには授業過程において実施される（形成的評価）必要があり、「形成的評価の情報はフィードバックされ、授業がねらい通りに展開していないと判断された場合には、授業計画の修正や子どもたちへの回復学習などが行われる」（田中 2008 : 123）。以上に加え、形成的評価は成績付けには使われないと記述も、ブルームから学んだ梶田の「柔らかい評価」観と共通している。しかし「形成的評価を実施するところは、その単元のポイントになるところであったり、子どもたちのつまずきやすいところである」とし、「評価を大切にすること」「評価をむやみに多用することとの区別を促している（田中 2008 : 124）。

田中は、梶田の「授業中に行われる教師の教授行為のなかにふくまれるさまざまな評価機能を形成的評価とし位置づける方向で探究」する方向性も踏襲していることが分かる。形成的評価を「授業のうまい教師のエッセンス（まなざしの共有、ゆさぶりの発問、机間指導、ノート点検等）を共有財産にするために提起されたもの」（田中 2008 : 124）と定義し、例として田中は形成的評価の特質を、つまずきの分析を通して「教科の論理」と「生活の論理」とを析出しようとした東井義雄や、「××ちゃん式まちがい」を提起してつまずきの共有化を図った斎藤喜博などの、「すぐれた教師たちに内在していた教育技術のひとつに合理的な自覚化を促そうとしたものである」と捉えており（田中 2008 : 123）、この見方は後の論者にも継承される¹。斎藤に関しては『『形成的評価』を学習集団に開こうとする着想はきわめて斬新なものである』とも評価する（田中 2013 : 202）。

田中は、形成的評価の本来の機能を発揮するためには、構成主義的な学習観に学ぶ必要があると述べており、イギリスのトーランス（Torrance, H.）やクラーク（Clarke, S.）などの欧米の教育評価研究者を例示している（田中 2008 : 134）。再構築された形成的評価論への早くからの注目が伺える。

後に田中は、『目標に準拠した評価（到達度評価）』と『個人内評価』の結合論を『形成的評価』に自己評価を位置づける教育評価論として定式化し、『表現』を基礎にした形成的評価（Performance-Based-Evaluation）」と命名していた自身の著作での記述について、これを再構築された形成的評価と同様の考えであると同時に、自己評価のさまざまな方法を提案した庄司和晃の実践の中に既に含まれていたとも述べる（田中 2017 : 33、太字は原文のとおり）。田中（1996）では、この方法は教師にとっては子どもの学びを理解するものであるとともに、それ自体が学びを活性化させる指導方法の一

環となり、評価方法に参加する中で自身の学びを自己評価することができる「楽しい評価」を文字通り実現しようとするものであるとしている（田中 1996：129-130）。

田中は「目標に準拠した評価」の現状について、「相対評価」のときに比べると子どもたち一人ひとりの目標への達成度が把握できるようになったという肯定的な意見が教師たちから上がっているいっぽう、「点検の段階」にとどまっており、「教師にとっては指導の反省として、子どもたちにとっては学習の見通しを得るために」行われるとの目的にまで至っていないとの課題を見出している（田中 2015：252）。

『目標に準拠した評価』の核心的な評価行為である形成的評価を、日本の代表的な教師の実践の中から見出すとした田中の研究は、「地に足を着けた確かな研究」との評価を得ている（安藤 2014：154）。

（3）再構築された形成的評価

①有本昌弘「sit beside」「見取り・見極め」

有本昌弘は、OECDの形成的評価に関する文書 *Formative assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms* (2005) の日本語版『形成的アセスメントと学力一人格形成のための対話型学習をめざして』(2008) の監訳者である。日本語版の巻頭では、梶田が「形成的評価の考え方に立つ取り組みが不可欠であるということは、1970年代前後から各国で言われ始めたことである」との序文を書いている（梶田 2008:3）。有本は「監訳者あとがき」で、梶田の『形成的な評価のために』(1986年)を「ある意味で、先見の明に富んでいた」とした上で、現代との違いを、生徒が意思決定者である点、すべての生徒による目標の達成のみというよりは、指導方法や目標がある程度違つてよく、「補充 (remediation) というよりは、制御と調節 (regulation) なのである」と結論づける（有本 2008：273）。

この中で有本は、再構築された形成的評価の概念について、欧米の「アセスメント (assessment)」の概念を日本の教育実践の伝統の中に見いだそうとしている。その際、利用されたのが「アセスメント (assessment)」のラテン語の語源と「見取り」「見極め」の語句である。

フォーマティブ・アセスメントの、「アセスメント」についてであるが、その語源はラテン語の“sit beside”（一緒に側に座る）であり、日本ではあまり浸透していない。しかし、その中核にある意味は、値踏みや熟考後の意見形成といった重たい意味での評価 (evaluation) ではなく、「周到な観察」なのである。しかも、児童生徒が言ったりすることに対する周到な観察であり、日本の教室で「見取り」「見極め」といわれてきたものである（有本 2008：274）。

有本の、形成的評価を日本の教室で「見取り」「見極め」といわれてきたものと同様とする捉え方は、形成的評価を用いた実践の分野でも参照され、「アセスメント」の意味を見出すためのラテン語の使用は、この後に示す論者たちに引き継がれることになる²。

いっぽうで有本ほか（2012）によると、再構築された形成的評価概念の普及は日本では困難である。その理由は主に2点である。1点目は、言語の問題である。国内でのブルームの形成的評価の影響力を払しょくできない理由として、assessment と evaluation の区別がなされておらず、「評価」をめぐる欧米

と日本の認識の差や日本語訳の難しさにその根本があることを指摘する。2点目は、実践面での難しさである。有本は、「学習指導要領で示す目標から分析し、その枠内で外から学びを一時的に限定し、教育方法も教師主導の下では、アセスメントの考え方の普及は困難であろう」と述べている（有本ほか 2012 : 44）。

②安藤輝次：「指導と評価の一体化」から「評価と学びの連動」へ

安藤輝次は、欧米で再構築された形成的評価概念を体系的に論じ、欧米で再構築された形成的評価論者の著書の翻訳や、日本で形成的評価を意識した実践をするための授業デザインの提案も行っている。

安藤（2013）も有本と同様に「アセスメント」の語源の意味に注目し、加えて、「寄り添う」の訳語を用い、evaluation から assessment への流れに注目している。

ところが、1989年、オーストラリアの教育心理学者の Sadler, D. R. は、形成的評価 formative evaluation という言葉ではなく、子どもに“寄り添う”という意味で assessment という用語を使った論文「形成的アセスメントと指導システムのデザイン」を発表した（安藤 2013 : 16）。

形成的アセスメントは、formative assessment であって、assess の語源が“子どもに寄り添う”ということから分かるように、教師が子どもたちの学びを評価する際には教師と子どもとの単なる対話ではなく相互作用をし、互いに影響を及ぼし合うことを含意しているということである（安藤 2013 : 18-19）。

ただしサドラーはこの論文の中で「寄り添う」ことについて言及はしていない。assessment の語句の使用については、assessment とは生徒の学習 (work) やパフォーマンス (performance) の鑑定 (appraisal)、(または判断 (judgement) や評価 (evaluation)) に関わることを全般を指し、assessment の語句は文脈においてはより狭い意味で用いられ、北アメリカでは assessment よりも evaluation を使うほうが適切かもしれない、と述べており (Sadler, 1989 : 120)、サドラーがこの論考の中で assessment に「寄り添う」との意味を付与していたとは読み取ることはできない。

安藤による訳語「寄り添う」は、教師を主体とする「指導と評価の一体化」を目指したブルームの形成的評価と異なり、「教師だけでなく学習者自身も学びの出来・不出来を確認し、不出来を出来るようにする『評価と学びの連動』である点」を強調する文脈で用いられる（安藤 2020 : 66）。

日本の文脈における「指導と評価の一体化」と比較させた「評価と学びの連動」という表現を用い、学習者の役割に注目して提示した点は、次に示す二宮（2013）で評価されている。

③二宮衆一：「学習のための評価」

再構築された形成的評価を指す用語として「形成的アセスメント」を使用した OECD の日本語版や安藤と異なり、「学習のための評価」を論文のタイトルに使用したのが二宮（2013）である。この中で二宮は、イギリスでブラックらがブルームの形成的評価を構成主義の立場から再構築し、学習者の主体性を強調する「学習のための評価」が成立する過程を明らかにすることによって、問われるべきは新しい評価方法の

導入やフィードバックの方法ではなく、教師の学習観であることを示した。

また、二宮 (2016) ではハーレン (Harlen, W.) の研究をもとに形成的評価と総括的評価の区別を整理し、形成的評価には目標準拠型の判断だけでなく、個人準拠型の解釈が必要であることを明らかにした上で、欧米や日本の近年の教育評価研究は、目標に準拠した評価のみを強調し、より客観的な総括的評価を追い求めるものとなっていることに警鐘を鳴らしている。そのことは結果として、本来、形成的であるべき教室内での教師の評価をも、総括的なものへと変貌させてしまい、目標に準拠した評価を強調するだけでは、評価は形成的な機能を必ずしも果たさないとの問題提起である。

④石井英真：「判定から対話へ」

有本が用いた *sit beside* と、安藤が用いた「寄り添う」の語を、「学習のプロセス」に寄り添うことと捉えたのが石井 (2012) である。

なお、1980年代の英米では、「教育評価」を意味する言葉として、「エバリュエーション (evaluation)」に代わって「アセスメント (assessment)」が使われるようになった。アセスメントは、「*sit beside*」や「*sit with*」(そばに寄り添う)を意味するラテン語の“*assidere*”を語源としており、こうした用語法の変化からも、評価という営みが、学習者の学習のプロセスに寄り添いながら、学習者のためになされるものとして捉えなおされていることが見て取れよう (石井 2012 : 247-248)。

石井はこの論考で、子ども、教師、学校を序列化・管理する道具として評価が機能するハイスティックな標準テストを軸にしたトップダウンのスタンダードに基づく教育改革に対抗し、評価を学校改善や教育の質と平等の実現を目指すものとして位置づけなおす「草の根」の取り組みの一例として「形成的評価」を取り上げている。「真正の評価」論やその中のパフォーマンス評価、ポートフォリオ評価、ルーブリックなどの新しい評価の考え方や技術と並ぶキーワードである。「プロセスに寄り添う」の表現は、日々教室で生徒と学ぶ時間を過ごす教師による評価と、外部の標準テストによるスナップショット的な評価とを対比する役割を果たしている。

石井が示す「プロセス」とは何か。石井には、評価を観察と同じ意味に扱い、「もともと授業の中で無自覚に行われてきた子どもの学習状況の把握場面を形成的評価として意識することは、授業改善に直結する」と述べるに加え、「いかに客観的に測定・評定するかのみにとらわれがちな判定ベースの評価から、いかに子どもを伸ばすかを第一に考えるコミュニケーション (対話) ベースの評価へと評価観の転換が求められる」と、OECDの日本語版の副題で使われた「対話」の語句を用いている記述もある (石井 2018 : 25)。梶田がOECDの日本語版の巻頭でも「本書に示唆されている『対話型』と呼ばれる取り組み方については、わが国でも参考となる点が多いのではないだろうか」と注目した「対話」が (梶田 2008 : 5)、キーワードとして示された。

3. 形成的評価概念の受容の動向と実践上の課題

ブルームの形成的評価概念から再構築された形成的評価概念に至るまで、各論者が用いる言葉をもとに整理した上で、それらを動向と実践上の課題の2点にまとめる。

(1) 形成的評価概念の受容の動向

①それぞれの論者が用いる言葉の継承

形成的評価概念の受容を整理してみると、ブルームの形成的評価概念から再構築された形成的評価概念まで、主な論者が使用した表現が、少しずつ受け継がれながら形成的評価概念を受容してきたことが分かる。このことが顕著であるのが二宮（2015）の説明で、「日本の教師たちは、「みとり」と呼ばれる観察、ゆさぶり発問、挙手やハンドサインの指示、机間指導、ノート点検など、授業のなかでさまざまな評価活動を行い、そのつど、子どもたちの学習状況を確認し、それを授業に活かしてきた」と例示しており、形成的評価の理念は、「授業のうまい教師の評価眼や評価技能に学び、それを共有財産としていくことのなかに継承されてきた」と述べている（二宮 2015：57）。この記述の中には有本の「みとり」、梶田が形成的評価に含めた様々な評価活動としての方法、田中の「授業のうまい」教師のエッセンスとの表現が凝縮されている。

②教師の役割から学習者の役割への注目の拡大

欧米の形成的評価概念の影響を受け、形成的評価の力点が教師（「指導のための評価」、「授業のうまい教師のエッセンス」など）から学習者の役割への注目（「評価と学びの連動」「学習のための評価」）へ、それにともない、両者の双方向性（「判定から対話へ」）が追求されるようになってきている点である。

赤沢（2015）によると、構成主義的学習観と「真正の評価」という文脈の中で、日本で目指されてきた「指導と評価の一体化」が「学習と評価の一体化」へと問い直されている。学習者と教師の間で目標を明確に共有し、学習者が評価活動に参加することによるメタ認知能力の育成が目指される中で重要な点だが、学習者と教師とのコミュニケーションである。学習者の学習改善は、学習者自身が評価規準を理解した上で評価活動に参加することで促される。この議論は、縦断的で継続的な学習者の個人内評価の重要性への気づきを促す（赤沢 2015：208-210）。

ここでの縦断的で継続的な学習者の個人内評価とは、石井（2020）が「指導の評価化」と表現する「毎時間の授業観察で思考・判断・表現や関心・意欲・態度の表れを見取る評価」（石井 2020：234-235）ではないだろう。石森（2018）によると、評価の一般的なイメージは、授業者が学習者に対して行う一方的な判断や診断であるが、再構築された形成的評価は、双方向性があり、学習者を主体としている。双方向とは、学習プロセスにおける様々なエビデンスを収集し、学びを可視化し、生徒が成果を把握し自己理解を深める機会や改善へと向かう過程も含めた、幅広い教育活動かつ学習活動である（石森 2018：40-41）。

この方向性は、文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター『学習評価の在り方ハンドブック小・中学校編』（2019）の、次のような記述にも見られる。

教師は、児童生徒への学習状況のフィードバックや、授業改善に生かすという評価の機能を一層充

実させる必要があります。教師と児童生徒が共に納得する学習評価を行うためには、評価規準を適切に設定し、評価の規準や方法について、教師と児童生徒及び保護者で共通理解を図るガイダンス的な機能と、児童生徒の自己評価と教師の評価を結びつけていくカウンセリング的な機能を充実させていくことが重要です。(文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター 2019 : 5)

この文書の中で「カウンセリング」の定義は示されていないが、学習者や保護者も含めたコミュニケーションが、学習者の学習改善を促すことが期待されている。

(2) 実践上の課題

実践上の課題として挙げられるのは、上記の記述にもみられる「授業改善」についてである。梶田の時代から田中に至るまで、形成的評価が教師の指導改善やカリキュラム改善にまで至っていないという課題が指摘され続けている。この点に関連する、形成的評価の新しい動きを3点概観する。

①学習者の自己評価と教師の自己評価をつなげる

中島(2017, 2019)は、梶田や田中が例示したような日本のいわゆる熟達教師による教育技術を用いたフィードバックを活用した形成的評価にもとづく授業改善が、具体的にどのように結びつき、さらにそれが学習者の資質・能力の改善にどのように結びついているかは教師の経験によるものが多く、判然としていないことを指摘する。そのため、授業改善において重視される形成的評価への理解が現場では不十分なまま、教材研究や授業の工夫を中心とした授業改善が行われてきたと考える。これらの論考で中島は「一枚ポートフォリオ (One Page Portfolio Assessment) 論 (以下、OPPA 論と表記する)」を用いた実践から、可視化された学習者の思考により学習者の自己評価が促され、それと同時にそれらを教師が確認することで、教師が自身の授業の問題点を具体的に把握し、授業改善につながることを示している。中島は、自己評価を「学習者や教師による概念の形成過程の自覚化」と定義する(中島 2016 : 5)。

OPPA 論とは、堀哲夫によって提案された「教師のねらいとする授業の成果を、学習者が一枚の用紙 (OPP シート) の中に授業前・中・後の学習履歴として記録し、その全体を学習者自身に自己評価させる方法」(堀 2013 : 20-21)で、「学習のための評価」と「学習としての評価」の機能を合わせもつものと考えられている(中島 2019)。「assessment as teaching and learning」の語句を用い(堀 2018 : 306)、構成主義の考えに基づき、形成的評価における自己評価を重視する堀自身も、山下・堀(2011)や堀(2018)で、「一枚ポートフォリオ」を使用した教師の自己評価を授業改善に用いることを提唱している。

②変革的形成的評価

「学習」に関して学際的に研究を進めてきた学習科学では、学習を促進するための学習環境のデザインとして、形成的評価を中心とした「評価中心」の教室に注目してきた(米国学術研究推進会議 2002)。

三宅(2013)は、認知科学の視点から、「変革的な『形成的評価』」の提案をしている。社会構成主義の立場から言えることとして、「学びは、ひとりひとり固有の過程をたどる」、「一人の考え(知識)は獲得状況に依存する」、「『ある時点』での学びは常に次に変わり得る」可能性を内包している」の3点を挙げた上で(三宅 2013 : 7)、従来の「総括的評価と対になった形成的評価」は、「ゴールへむけてど

ここまで来たか」をみるものであった、すなわち、ゴールは総括的評価を指し、この場合は、ゴールは一つ、ルートも一本、「窓を開けさえすれば途中経過が見える」と認識である（三宅 2013：8）。それに対して三宅は、「当面のゴール」を目指す変革的形成的評価を提案する。変革的形成的評価の「暫定定義」として、「ひとりひとり異なる学習展開を前提に、ある時点での個人の学習過程について推測」することとする。推測する内容は、学習がいかなる形で進んでいて、学習者が到達したと自覚していることは何であり、次にどのような働きかけが有効か、の3点である。その上で、「旧来型の全員同一ゴール達成型学習モデル」の学びは、予め決められたそのゴールに対して個人が今どこまで迫っているかを評価するのが形成的評価だったかもしれないと述べている（三宅 2013：9-10）。

三宅は対話を通して問いが生まれ、知識が構築されていく学びにおいては、これまでより短期間で継続的に評価をし、次の学びを設計する「変革的な（常に変わりうる）」形成的評価を検討する価値はあるとも述べる（三宅 2013:38-39）。三宅の「変革的な」形成的評価は、従来の「総括的評価」「形成的評価」の区別の概念が変わりうることも示唆している。

③「学習の個性化」

日本の論者にも支持される assessment のラテン語の語源への注目は、海外でもみられる。そこでの授業改善は、日本では「学習の個性化」と表わされる方向性と関連している。

海外では、sit beside としての評価の論調として、大きく分けて2名の論者の影響力が見られる。「逆向き設計」の提唱者として知られるウィギンズと、ハーバード大学プロジェクトゼロの一員としてポートフォリオの研究を行ったステファナキス（Stefanakis, E. H.）である。

例えば「学習としての評価」を提唱する Earl（2013）は、ウィギンズを次のように引用する。

評価（assessment）ということばは、ラテン語の *assidere* から派生したもので、「横に座る（sit beside）、一緒に座る（sit with）という意味である（Wiggins, 1993）。教師が生徒と一緒に座って何が起きているかを実際に理解し、学習の課題を追究するという概念は、評価と、評価が学校で果たす役割とはかけ離れているが、多くの教師は常にそれを行ってきた（Earl 2013：25）。

sit beside という行為を多くの教師が行ってきた行為であるという点は、日本の論者と共通している。アールは、この後、「学習のための評価」で教師は一人ひとりの生徒がいかにかに学ぶのかについての情報を収集することは、一人ひとりの生徒に合った学習活動を考えること（differentiate）を可能にすると定義している。

Wiggins（1993）では、次のように記述している（斜体は原文のとおり）。

「評価する（*assess*）」という語の語源を探ると、私たちはこの行為が臨床的（clinical）な行為であることに気づく。つまり、クライアント中心であるということだ。*assess* は、ラテン語の動詞 *assidere*、「共に座る（sit with）」という意味を語源にもつ。*assessment* の文脈においては、ある人が学習者と「共に座る」ということだ。すなわち、評価するとは生徒とともに、そして生徒のためにする何かであって、生徒に対してする何かではない。「あなたとともに座る」人物は、「価値づける」人、「評価者（*assessor*）」

である（したがって、この語句の最も初期の、そして現在でも使用される意味は、税の査定人という意味である）。しかし非常に興味深いことに、この語句には興味深く、新しい（alternative）意味がある。The Oxford English Dictionary の中で、私たちはこの意味を見つけることができる。「そばに座る（sit beside）人は、「他者の位置（rank）または尊厳（dignity）を共有する」人そして「技術的な点においてアドバイスすることができる」人のことである（Wiggins 1993：14）。

ウィギンズは続けて、「共に座る」の語源が示唆することとして、評価者は、生徒が何を知っていて何ができるかどうかを決定する際、多くの努力をする義務があることを意味し、評価者は生徒の学習における強みが見出され、強調されていることを確認する必要があるということの意味するとも述べている。そのため、私たちは標準化されたテストではなく、「この」カリキュラムでの「この」状況での、「この」生徒について知りたい、と言う。したがって、ガードナー（Gardner, H.）が論じるように（Gardner 1992）、テストとは区別され、生徒が学ぶ文脈の中での評価（assessment）によって、生徒のパフォーマンスについての情報を引き出すことが求められると考えている。ウィギンズは、ガードナーの考え方はピアジェの臨床法の影響を受けていると述べる³。ウィギンズはピアジェを、標準化されたテストの限界を最初に指摘した人物と捉えており、評価する人の質問や課題が「この」生徒の考えやパフォーマンスを引き出す役割を果たし、「この」生徒がよりよく学ぶための次の方法を考えることが評価の役割であると考えている（Wiggins 1993：14-16）。

学習者の考えやパフォーマンスを引き出すことにより、学習者と教師とがともに学習者の学習について探究する過程として描き出すのがステファナキスである。Stefanakis（1995, 2002）では、sit beside の表現を、文字通り、学習者と教師が隣同士に座ることとして用いている。一般的に教室では、学習者と教師とが向かい合っている様子と対照させた表現である。隣り合って座った学習者と教師との間には、学習者の学習のエビデンスであるポートフォリオがある。教師は、ポートフォリオに保管されている課題などを見て、学習者に質問し、学習者が学習にどのように取り組んだかを生徒ともに明らかにしていく。このような日々の継続的な評価の実践により、学習者と教師は個々の学習者の能力を見出し、学びに生かし、能力を伸ばしていく「ともに学ぶ学習者（co-learner）」となる（Stefanakis 2002:10）。ステファナキスはガードナーの多重知能の理論にもとづき、ポートフォリオを学習者一人ひとりの学び方の特性を見出し、特性に合った学習活動を計画するための方法として活用している。

国内でも、assessment の語源から、ICT を用いた「個別最適化学習」の議論を展開するのが小柳（2019）である。小柳も Wyse et al.（2016）を参考に、evaluation と assessment の違いについて、evaluation が価値判断を伴うプロセスであることに対して assessment が評価情報の収集とそれに基づく改善の行動に寄与することを意味すると整理した上で、ICT を用いた評価研究においては assessment を意味すると判断する。その上で、ICT の活用が「学習のための評価」、「学習としての評価」を進めることを目指しているとする。

学校現場でも Google classroom やロイノートなど、形成的評価を効率的に行うためのツールが使用されている。これらの ICT の活用においても、今後、学習者の学びと教師の形成的評価の関係について検討する必要があるだろう。

4. おわりに

以上の形成的評価概念の受容と今後についての整理を受け、最後に、今後の研究の方向性についてまとめる。

形成的評価概念の受容について、それぞれの形成的評価概念の論者の記述を詳細に検討すると、ブルームの形成的評価、再構築された形成的評価の相互で、重なる部分がありつつも、矛盾が生じることにも気づく。例えば、有本は学習指導要領で示す目標から分析し、その枠内で外から学びを一方的に限定している現状ではアセスメントの考え方の普及は困難であることを指摘しているが、安藤（2018）では、学習指導要領の「内容」を目標とし、形成的評価の手法を取り入れた授業のあり方を提示している。形成的評価を「寄り添う」と訳することは、「印象」や「心情」で教育を語ることを戒めた梶田の立場から見るとどうか⁴。田中による、斎藤喜博は形成的評価を学級レベルにまで広げたという評価は、日本の「一斉指導」体制での学級でどの程度、目標が達成されたか、との捉え方を批判した加藤から見るとどうか。「見取り」を含め、日本の教師の伝統的な教育実践と教師の自己評価との関係など、これらを本稿で詳細に検討することはできないが、現代と今後の教育の文脈において形成的評価を理解し、これからの実践に生かすためには、これまでの論者の記述の重なりと矛盾の両者を構成主義の視点から解きほぐし、各論者が用いるそれぞれの表現が、多様な側面をもつ形成的評価概念のどの要素を言い表したもののなのか、「学習のための評価」なのか「学習としての評価」を含むもののなのか、見定めていく必要があるだろう。

その上で、梶田（1972）による、ブルームの講演の中で強調したという教育研究の今日的課題の一つとして挙げている「教師についての研究でなく教授プロセスについての研究を」は、現代にも通じる提言である。梶田は「これまでは優秀な教師の属性を探るような研究が多かったが、今後は、実際の教授プロセスのどの部分が児童・生徒の学習成立にどのようにかかわっているかを明らかにすることに力を入れるべきである」とまとめる（梶田 1972：6）。学習科学の観点から白水（2016）も、近年の学習指導要領改訂の議論においては、アクティブラーニングなどの型の使用を使うかどうかにとどまらず、実現したい学びに主眼を移す書き方になっているとし、一人ひとりの思考を徹底的に追い、いかなる学びを生んでいるのかについての詳細な検討が必要であると述べている。一人ひとりの思考をデータに基づいて追うことで、実践のどこにいかなる問題があったのかを自己批判し、よりよい実践へと作り直していくことが今後の教育実践研究に求められるという。

一人ひとりの思考を徹底的に追うことに関して、日本の文脈を考える際、最も問題となるのが、加藤も指摘した「一斉授業」の形態である。「一斉授業」を批判する加藤は、学級における集団思考が重視される日本の学校教育の文脈では、学習者自身が課題を探究するプロセスが欠落しているため、評価活動だけ変えても意味がなく、授業や学習形態そのものの変革が必要であると指摘する（加藤 1998b）。学習者自身が課題を探究するプロセスがなければ、「学習としての評価」は成立しない。白水（2014）は、正解が一つではない授業実践をシンポジウムで共有した教師を支持する半面、「児童は一群として扱われて」おり、「判断するに足る発言を全員がしていないこと」から、一人ひとりの思考の軌跡を追うことができないと「一人の教師と一部の子どもの議論で授業が展開する型の授業に内在する限界」を指摘する（白水 2014：225）。アールも、かつてよく言われた「今日のクラスの授業はうまいいった」「私の生徒たちは、今日学んだ概念をよく理解した」との言い方は、一人ひとりの学び方は異なるとの前提に立てばもうできな

いと述べる (Earl 2013 : 95)。学習者一人ひとりの思考が可視化される形成的評価が機能する授業や学習活動のあり方とともに、形成的評価の実践を検討する必要がある。

白水ほか (2014) では、変革的な形成的評価につながる実践例に関するシンポジウムに出席した日本の教師の「日本では明治時代からやっていた気がする」とのコメントに対し、海外の学習科学の研究者が「先生たちが『また来年の私の授業を見に来てください。授業も子どもたちのパフォーマンスももっとよくなります』といってくれるとき、知識創造環境の中で働いているなど感じる。そこには天井の感覚が無いの」と答えたとのエピソードを紹介している (白水ほか 2014 : 264)。いっぽう田中は、「真正の評価」論の提案は、日本の指導と評価の一体化を目指す教育実践の中で多かれ少なかれ気づかれてきたものであり、「その芽生えをより精錬 (リファイン) して示したもの」と考えてよいという (田中 2010 : 31)。過去のすぐれた教師の実践の上に、現代の学校で学ぶ学習者の「もっとよい」パフォーマンスと「学習としての評価」、それを支える教師たちの「学習のための評価」との関係を見つめることを通して、形成的評価概念を探究する方法を模索したい。

注

- 1 二宮 (2015) は、「特に、斎藤喜博の『〇〇ちゃん式まちがい』に代表される、子どもたちのつまずきを共有する実践は、日本の形成的評価の大切な遺産である。子どもたちのつまずきを素材に、授業を進めていき、子どもたちの学習を深めていく実践は、子どもたちのつまずきを指導の終着点とせず、再出発の地点と位置づけるという意味で、まさに形成的評価の理念を体現する実践といえた」と評する (二宮 2015 : 57)。
- 2 例えば渡辺ほか (2014) は、形成期アセスメントを「子どもの習得の度合いを測るテストのみではなく、さまざまなデータの取集方法を取り入れることで行われる。その中で、教師の行うデータの収集は、子どもの発言や行動を周到に観察することによって行われる。これは、従来から「見取り」「見極め」と言われてきたものである」と説明している (渡辺ほか 2014 : 26)。また石井 (2020) は、形成的評価と関連して、「些細なしぐさからその日の子どもの心理状況を感じ取ったり、授業中の子どものかすかなつぶやきをキャッチしたり、教師は授業を進めながらいろいろなことがおのずと『見える』し、見ようともしています (「見取り」)」と記述している (石井 2020 : 234、太字は原文のとおり)。
- 3 ガードナーは、ピアジェの臨床法はただ反応を記録するだけでなく、子どもたちが問題について自ら考えるようにしむけ、子どもの様々な能力についての情報を得るために注意深く計画された質問であると評する (ガードナー 1975)。
- 4 2020年11月8日に開催された日本カリキュラム学会秋のセミナー2020 (オンライン開催)「評価と評価活動にどう取り組むか」では、近年の日本の評価論における「assessment= 寄り添う」との解釈を「ロマンチック」ではないか、とする議論もあった。

引用文献

○日本語文献

- 赤沢真世, 2015, 「新しい評価法をめぐる議論の到達点と課題」 田中耕治編著『グローバル化時代の教育評価改革—日本・アジア・欧米を結ぶ』日本標準, 208-213.
- 安彦忠彦, 1990, 「形成的評価の新たな課題」梶田毅一編著『中学校新しい授業づくりと形成的評価』東京書籍, 230-240.
- 有本昌弘, 2008, 「監訳者あとがき」 OECD 教育研究革新センター編著, 有本昌弘監訳, 小田勝己・小田玲子・多々納誠子訳『形成的アセスメントと学力—人格形成のための対話型学習をめざして』明石書店, 272-281.
- 有本昌弘・山本佐江・新川壮光, 2012, 「学びを創り出すアセスメント—教員養成におけるコア・カリキュラムへの導入の必要性—」『日本教科教育学会誌』35 (2) : 41-51.
- 安藤輝次, 2013, 「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 : 15-25.
- 安藤輝次, 2014, 「田中耕治著『教育評価と教育実践の課題 「評価の時代」を拓く』」『教育学研究』82 (1) : 153-154.
- 安藤輝次, 2018, 『みんなで「深い学び」を達成する授業—形成的アセスメントで子どもが自ら学びを把握し改善する』図書文化社.
- 安藤輝次, 2020, 「第6章 形成的評価から形成的アセスメントへ」 田中耕治編『2019年改訂指導要録対応シリーズ学びを変える新しい学習評価 理論・実践編3 評価と授業をつなぐ手法と実践』ぎょうせい, 63-74.
- 石井英真, 2012, 「教室の内側からの評価改革—『学習のための評価』論とネブラスカ州の評価システムに焦点を当てて—」 北野秋男・吉良直・大桃敏行編『アメリカ教育改革の最前線—頂上への競争—』学術出版会, 245-261.
- 石井英真, 2018, 「高校の学習評価をめぐる議論のポイント」『月刊高校教育』51 (12) : 24-27.
- 石井英真, 2020, 『授業づくりの深め方—「よい授業」をデザインするための5つのツボ』ミネルヴァ書房.
- 石森広美, 2018, 「次代の評価のあり方と実践—形成的アセスメントを探究的な学習の場に—」『月刊高校教育』51 (12) : 40-43.
- 撫尾知信, 2006, 「診断的評価・形成的評価・総括的評価」 辰野千壽・石田恒好・北尾倫彦監修『教育評価事典』図書文化社, 62.
- 梅澤敦, 2017, 『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書5 資質・能力の包括的育成に向けた評価の在り方の研究』平成28年度プロジェクト研究調査研究報告書, 国立教育政策研究所.
- OECD 教育研究革新センター編著, 有本昌弘監訳, 小田勝己・小田玲子・多々納誠子訳, 2008, 『形成的アセスメントと学力—人格形成のための対話型学習をめざして』明石書店.
- 小柳和喜雄, 2019, 「個別最適化学習システムを用いた取組の評価に関する萌芽的研究」『次世代教員養成センター研究紀要』5 : 101-110.

- 梶田叡一, 1972, 「教育改革ささえる鋭い理論 来日したシカゴ大学ブルーム教授の所説を聞く」『内外教育』2375 : 2-6.
- 梶田叡一, 1973, 「解説」ブルーム. B. S., マドゥス. G. F., ヘスティングス. J. T., 梶田叡一・藤田恵壘・渋谷憲一訳, 1993, 『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』第一法規出版, 455-459.
- 梶田叡一, 1979, 「教育評価の課題と今後の展開—学習保障のための教育指導をめざして—」『総合教育技術』34 (5) : 34-39.
- 梶田叡一, 1980a, 「新評価観の思想と実践—到達度評価と形成的評価—」『総合教育技術』35 (6) : 16-21.
- 梶田叡一, 1980b, 『現代教育評価論』金子書房.
- 梶田叡一・中原克巳・難波金平・鈴木文悟, 1981, 「(教育評価)—現場の当面する課題—(座談会)」『総合教育技術』36 (6) : 30-40.
- 梶田叡一, 1983, 「自ら学ぶ意欲と形成的評価」『児童心理』37 (4) : 114-121.
- 梶田叡一, 1984, 「形成的評価の考え方と学習意欲」『教育展望』30 (6) : 4-11.
- 梶田叡一, 1986, 『形成的な評価のために』明治図書出版.
- 梶田叡一, 2008, 「形成的な評価の理念の再認識を」OECD 教育研究革新センター編著, 有本昌弘監訳, 小田勝己・小田玲子・多々納誠子訳『形成的アセスメントと学力—人格形成のための対話型学習をめざして』明石書店. 3-5.
- 梶田叡一, 2011, 「新しい学習指導要領と学習評価—「結果」への着目と形成的評価—」『日本教育』402 : 6-9
- 加藤幸次, 1998a, 「形成的評価と総括的评价」加藤幸次・三浦信宏編『「生きる力」を育てる新しい授業 No. 6「生きる力」を育てる評価活動』教育開発研究所. 49-51.
- 加藤幸次, 1998b, 「学習活動の全体を見直す『ポートフォリオ評価』」同上書, 112-119.
- ガードナー, H. 著, 波多野完治・入江良平訳, 1975, 『ピアジェとレヴィ=ストロース—社会科学と精神の探究』誠信書房.
- 白水始, 2014, 「実践に対して教育心理学者のできること」『教育心理学年報』53 : 224-225.
- 白水始・三宅なほみ・益川弘如, 2014, 「学習科学の新展開: 学びの科学を实践学へ」『認知科学』21 (2) : 254-267
- 白水始, 2016, 「日本教育方法学会編「教育方法 45 アクティブ・ラーニングの教育方法的検討」『教育方法学研究』42 : 57-58.
- 田中耕治, 1996, 『学力評価論入門』法政出版.
- 田中耕治, 2008, 『教育評価』岩波書店.
- 田中耕治, 2010, 『新しい「評価のあり方」を拓く—「目標に準拠した評価」のこれまでとこれから—』日本標準.
- 田中耕治, 2013, 『教育評価と教育実践の課題—「評価の時代」を拓く』三学出版.
- 田中耕治, 2015, 「第8章日本における教育評価の歴史 2 戦後日本における教育評価」西岡加

- 名恵・石井英真・田中耕治, 2015, 『新しい教育評価入門一人を育てる評価のために』有斐閣, 242-256.
- 田中耕治, 2017, 『教育評価研究の回顧と展望』日本標準.
- 中島雅子・松本伸示, 2014, 「概念形成の自覚化に注目した理科教育の自己評価に関する一考察—自己評価のとらえ方の変遷を中心として—」『日本教科教育学会誌』37 (2) : 71-80.
- 中島雅子, 2016, 「「見取ること」をめぐる課題とその克服—「自己評価」による授業改善を中心として—」『理科の教育』65 : 5-8.
- 中島雅子, 2017, 「「自己評価」による授業改善—小学校理科における OPPIA を活用した事例を中心として—」『埼玉大学紀要 教育学部』66 (1) : 65-75.
- 中島雅子, 2019, 「理科教育における授業改善のための教師の自己評価—OPPIA 論を中心として—」『理科教育学研究』59 (3) : 411-421.
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編, 2015, 『新しい教育評価入門一人を育てる評価のために』有斐閣.
- 二宮衆一, 2013, 「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 : 97-107.
- 二宮衆一, 2015, 「第2章 教育評価の機能」西岡加名恵・石井英真・田中耕治編『新しい教育評価入門一人を育てる評価のために』有斐閣, 51-75.
- 二宮衆一, 2016, 「イギリスにおける「学習のための評価」による形成的評価の再構築」田中耕治編著『グローバル化時代の教育評価改革—日本・アジア・欧米を結ぶ』日本標準, 184-195.
- 米国学術研究推進会議編著, 森敏昭・秋田喜代美監訳・21世紀の認知心理学を創る会訳, 2002, 『授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房.
- 堀哲夫, 2013, 『一枚ポートフォリオ評価 OPPIA—教育評価の本質を問う—一枚の用紙の可能性』東洋館出版社.
- 堀哲夫, 2018, 「資質・能力を育てる教育評価に関する研究—OPPIA 論を中心に—」『教育実践学研究 : 山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』23 : 305-317.
- 三宅なほみ, 2013, 「変革的な「形成的」評価の提案 個人個人の学習過程を評価して、次の授業展開につなげる評価はいかにして可能か」育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容とその評価の在り方に関する検討会 (第5回) 配布資料.
- 文部科学省, 2019, 『小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について (通知)』.
- 文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2019, 『学習評価の在り方ハンドブック 小・中学校編』.
- 山下春美・堀哲夫, 2011, 「形成的評価を活用した授業改善に関する研究—OPP シートによる学習履歴の検討を中心として—」『山梨大学教育人間科学部紀要』12 : 327-337.
- 山本佐江, 2015, 「日本におけるフィードバック概念受容の検討」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』63 (2) : 297-314.
- 渡辺理文・黒田篤志・森本信也, 2014, 「理科授業における形成的アセスメントに関する事例的研究」

『横浜国立大学教育学会研究論集』1: 25-32.

○英語文献

- Earl, L. M., 2013, *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Second edition, Thousand Oaks, Calif. : Corwin.
- Gardner, H., 1992, *Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing*, Gifford, B. R. and O'Connor, M. C. ed, *Changing assessments: Alternative views of Aptitude, Achievement and Instruction*, Boston : Kluwer Academic Publishers, 77-119.
- OECD, 2005, *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*, Paris : OECD publishing.
- Sadler, D. R., 1989, *Formative Assessment and the Design of Instructional Systems*, *Instructional Science*, 18 : 119-144.
- Stefanakis, E. H., 1995, *The Power in Portfolios: "A Way for Sitting Beside" Each Learner*, Torff, B. ed., *Multiple Intelligences and Assessment: A Collection of Articles*, Arlington Heights : IRI/SkyLight Training and Publishing, 79-84.
- Stefanakis, E. H., 2002, *Multiple Intelligences and Portfolios: A Window into the Learner's Mind*, Portsmouth : Heinemann.
- Wiggins, G., 1993, *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*, San Francisco : Jossey-Bass.
- Wiggins, G., McTighe, J., 2011, *The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units*, Alexandria : ASCD.
- Wyse, D., Hayward, L. and Pandya, J. ed, 2016, *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*, London : SAGE Publications.