

国際バカロレア中等教育プログラム（MYP）で学ぶ 生徒の評価観についての一考察

有馬 実世*

A Study of Students' Understandings on Assessment Learning in a Japanese Article 1 School Which Offers the International Baccalaureate Middle Years Programme

ARIMA Miyo

Abstract

The purpose of this article is to clarify the transformation of students' understandings on assessment learning in a Japanese Article 1 school which offers the International Baccalaureate Middle Years Programme (MYP). Semi-structured interviews were conducted with 10 MYP students, and the collected data was analyzed using M-GTA.

Before students began learning at the MYP school, they reported that "assessment" meant "grading" and only teachers assessed students. Students studied as teachers directed and prepared diligently for tests. During their MYP learning, students felt that the most important aspect of assessment was the assessment criteria. Through participating in self-assessment and peer-assessment tasks, students developed an understanding of assessment that incorporated self-assessment and feedback to improve their learning. Over time, students began to set their own learning goals and assess themselves. The assessment process was supported by reflection.

The MYP's approaches to assessment and the transformation of teachers' views on assessment fostered a transformation of students' understandings. However, for better assessment practices that foster assessment-capable learners, teachers need a more developed understanding of the theories of assessment behind the MYP curriculum. Further exploration of the relationship of the MYP curriculum, teachers' assessment practices, and students' understandings on assessment and learning remains necessary.

Keywords : International Baccalaureate Middle Years Programme, students' understandings on assessment, formative assessment, self-assessment, rubric

1. はじめに

本研究の目的は、国際バカロレア中等教育プログラム（Middle Years Programme、以下MYP）で学ぶ生徒の評価観を明らかにすることである。本研究における「評価観」とは、「評価に関する考え方」（中島, 2016, pp. 5-6）を

キーワード：国際バカロレア中等教育プログラム（MYP）、生徒の評価観、形成的評価、自己評価、ルーブリック

*2020年度生 人間発達科学専攻

表す。

近年、学習者の学習改善に生かす形成的評価の実現が目指され、パフォーマンス評価やポートフォリオの使用など、形成的評価を重視する新しい評価の方法の採用も広がりつつある。このような状況の中、本研究では、形成的評価を含む教室における評価において「学習者をもつ評価観は重要な要素である」(Brookhart, 2003, p. 6)との指摘に注目する。目指される評価のあり方の実現のために、学習者の評価観の詳細を検討する必要がある。

国内の学習者の評価観に関する研究の蓄積は乏しいが、限られた先行研究から、学習者と評価との関係に課題が見られる。宅島 (2021, p. 49) は、生徒の評価観はこれまでに受けてきた評価の経験に大きく影響されており、「自分が評価される立場であるという無意識的な学習目標・評価観が根強く形成されているのではないだろうか」と推測する。また盛永 (2021, p. 14) は、「通知表を見ても何を頑張ったらいいかよく分からない」との学習者の声から、学校現場における「学習のための評価」、「学習としての評価」の機能について問題を提起する。

教師の評価観に関しても、同様の課題が見られる。中島 (2016, p. 6) によると、教師は評価を「成績 (評定) をつけるためのもの」、「生徒の学力到達度 (結果) を測るもの」と捉えている。根津 (2020, p. 21) は、指導と評価を分断する一因として「評価忌避」と命名される「学習者を評価すること自体に対する教師の苦手意識、ひいては回避や嫌悪」を見出した。石井 (2021, p. 3) によると、「授業改善のための評価」の考え方は「評価」概念の未整理、観点別評価と「指導と評価の一体化」の日本的な捉え方が原因で評価の煩雑化をもたらしている。

以上のように、評価の場面においては「評価される立場」で「何を頑張ったらいいか分からない」学習者と、「評価はできればやりたくない」とためらいながらも、成績をつけるために評価をしている教師のもとで、パフォーマンス評価などの新しい評価の方法が採用されたとしても、「単に現実的な評価課題を提供するだけ、子どもたちが課題に取り組んだ結果を測定するだけの評価へと矮小化」(奥村, 2020, p. 11) される危険性がある。

ところで、形成的評価が機能する条件であるスタンダード準拠評価の考え方は国内では部分的に取り入れられているのみで、観点別評価は評価規準が充実しない限り形成的評価の機能を果たすことが難しい (鈴木 2021)。加えて、形成的評価に注目する研究では、形成的評価の実践と教師の評価観との関係が言及される。例えば、形成的評価の定着に向けて、国内では評価観の転換が求められる (梅澤 2017)。また、教師たちは形成的評価の実践に取り組む中で評価観を転換させる (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2003)。

したがって形成的評価の実践の検討のためには、スタンダード準拠評価の考え方のもと、教師による形成的評価の実践を促す事例に注目する必要がある。本研究では、評価が学習者の学習の支援のための「指導方法のひとつ」(国際バカロレア機構, 2017, p. 8) として重要な役割を担うことを明示する国際バカロレア教育に注目する。中でも、「真正の評価」論や「学習のための評価」の考え方を採用するMYPは教師による形成的な評価をプログラムの特徴としており、創造的な教師の専門性の発達を喚起してきた (IBO, 2010; Armstrong, 2001)。現在のMYPでは、各教科の目標と連携し、スタンダードを示す規定の評価規準に基づき、教師が生徒の学習を評価する (表1)。MYPのカリキュラムガイドである国際バカロレア機構 (2022) には、「生徒の学習を支援し促すこと」(p. 92) とするMYPの評価の目的のほか、「ピア評価や教師からのフィードバックを伴う形成的評価、編集、訂正はいずれも必要不可欠な学習ツール」であること、教師は、全体的な評価規準に基づき、課題別の評価の説明を作成すること (p. 103) など、形成的な評価を具体化するための方法について記載されており、教師たちに形成的評価の実践を促している。

国内で形成的評価は、教師による伝統的な「見取り・みきわめ」と捉えられてきたが (有馬, 2021)、「形成的評価の中心的な要素は自己評価である」(Gregory, Cameron, & Davies, 2003, p. 8) とも言われる。名倉・松本 (2018) など、自己評価に焦点を当てる形成的評価の実践に関する研究もみられるものの、ある単元や授業での形成的評価の学習者の学習への効果を検討したものが多く、論文で対象とされている授業以外での評価実践の詳細は問われていない。いっぽう、MYPでは「生徒の学習を評価するのは教師が最適の立場である」との立場から、教師は評価計画を作成し、生徒の成果物やIB発行の教師用資料などを参考にしながら、教科の教師どうして評価について話し合い、共通の理解を築くことが求められる (国際バカロレア機構, 2022)。その結果、形成的評価に注目するMYPに取り組む教師の評価観は、成績や評定としての評価から、学習者の自己評価を促す評価へと転換する (有馬, 2022)。スタンダード準拠の考え方のもと、形成的評価に取り組み、評価観を転換させている教師たちのもとで学ぶ生徒たちは、いかなる評価観をもつようになるのだろうか。本研究では、MYPで学ぶ生徒

表1 MYPの教科の目標と評価規準の例

MYP「個人と社会」目標	
A 知識と理解	
生徒は、個人と社会についての事実的な知識と概念的な知識を習得します。「個人と社会」のねらいを達成するには、以下のことができなければなりません。	
i 文脈に合った用語を使う。	
ii 記述や説明、または事例を通して、科目ごとの内容と概念についての知識と理解を示す。	
MYP「個人と社会」評価規準（第3年次）	
A 知識と理解	
第3年次の終了時点で、生徒は以下のことを習得している必要があります。	
i 文脈に合った幅広い用語を使う。	
ii 記述や説明、または事例を通して、科目ごとの内容と概念についての知識と理解を示す。	
到達レベル	レベルの説明
0	以下に記す基準に達していない。
1～2	以下の基準に達している。 i. 用語を 限定的 に使用している。 ii. 限定的な 記述や事例を通じて、内容と概念の 基本的な 知識と理解を示している。
3～4	以下の基準に達している。 i. いくつかの 用語を 正確 に使用している。 ii. 単純な 記述、説明、事例を通じて、内容と概念の 十分な 知識と理解を示している。
5～6	以下の基準に達している。 i. 関連性のある 用語を 多くかつ正確 に使用している。 ii. 記述、説明、事例を通じて、内容と概念の 相当な 知識と理解を示している。
7～8	以下の基準に達している。 i. 幅広い用語を一貫して正確 に使用している。 ii. 高度かつ正確な 記述、説明、事例を通じて、内容と概念の 非常に優れた 知識と理解を示している。

(出所：国際バカロレア機構（2022）、国際バカロレア機構（2016c）を参考に筆者作成。太字は原文のとおり。)

への聞き取りを通して、学習者の評価観の変容のプロセスを明らかにすることにした。

2. 研究方法

2-1 調査対象者とデータ収集方法

国内の一条校でMYPを提供する認定校1校に在籍する生徒に、研究協力を依頼した。本人と保護者の承諾を得ることができた10名を対象に、2021年10月、半構造化インタビューによるオンラインでの面接調査を実施した。調査対象者の属性を表2に示す。インタビューの所要時間は、生徒1名につき約30分である。質問事項は調査対象者が認識するMYPの評価活動の特徴、自身の評価活動の取り組み方、MYPの評価の難しさや役に立つ点などである。生徒の語りを理解するため、調査対象校の教師2名（教師a：MYPコーディネーター、教師b：理科教諭）にも評価実践に関する聞き取り調査を行った¹。インタビューの所要時間は教師1名につき約1時間であり、質問事項は調査対象校の評価方針、評価方針の作成や改訂時の校内での議論、評価方針に対する取り組みの現状、MYPの評価についての考えなどである。調査対象者及び保護者の了承が得られた場合は、インタビューの内容をICレコーダーに記録した。了承が得られなかった対象者の語りはインタビュー時にメモをとり、終了後、速やかに記録した。調査対象校から提供された資料も、分析の対象として補助的に使用した。

表2 調査対象者の概要

生徒	学年	生徒	学年	生徒	学年	生徒	学年	生徒	学年
A	中1	C	中1	E	中2	G	中3	I	高1
B	中1	D	中1	F	中3	H	中3	J	高1

(出所：筆者作成。調査対象者の属性は調査当時。)

2-2 分析方法

本研究では研究目的に基づき、調査で得られたデータの分析方法に修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified Grounded Theory Approach、以下M-GTA）を採用した。M-GTAは木下康仁がオリジナル版グラウンデッド・セオリー・アプローチを発展させたもので、社会的相互作用の展開過程を明らかにする理論の生成を目指す。本研究でM-GTAを用いた理由は、M-GTAが研究結果の実践場面への還元を重視する質的研究法であり、オリジナル版グラウンデッド・セオリーと同様、収集されたデータに基づいて生成する領域密着型理論が人間行動の説明と予測に有効であるとされている点である。

M-GTAでは、分析テーマと分析焦点者を設定し、分析焦点者の立場から分析テーマのプロセスを理論化する。本研究の分析テーマを「MYPを提供する学校で学ぶ生徒の評価観の変容のプロセスの研究」、分析焦点者を「MYPを提供する日本の一条校で学ぶ生徒」とした。分析焦点者とは、分析焦点者として設定された特性を持つ人々全体を指すため、生成された理論に調査対象者全員があてはまるわけではない。M-GTAによって得られた理論は、理論の応用者によって理論自体が修正される可能性にも開かれているとされている。

インタビューの逐語録のテキストデータを作成した後、木下（2020）に従い次のように分析した。1人目のデータについて、分析テーマと分析焦点者に照らして重要と判断した部分を選び、分析ワークシートの具体例の欄に抜き出した。抜き出した具体例を解釈し、定義として文章化し、分析ワークシートの定義欄に記入した。その定義をさらに凝縮したことばを概念名とし、概念欄に書き込んだ。解釈の際の考察や疑問は、理論的メモ欄に記録した。同じデータの中から他の具体例を探し、ワークシートに追加していった。新たな概念を抽出する場合は、新しい分析ワークシートを作成した。この手順を繰り返し、1人目の分析終了後、同じ方法で2人目以降のデータを分析した。データの中から類似例や対極例を探して解釈の偏りを防ぎ、その結果も理論的メモ欄に記入した。具体例を抽出する度に概念名や定義の検討を行い、修正を加えた。ある程度の数の概念が生成された段階で、個々の概念どうしの関係の一つずつ検討した。関係づけられた2概念と関係する概念を考え、その作業を継続して概念どうしの関係を示す図にした。こうしてできた複数の概念の関係を、分析テーマに基づき、評価観の変容を表すプロセスを説明するためのカテゴリーとして生成した。既に生成されている概念をカテゴリー名にした場合や、概念間の関係を明確にするために新たなカテゴリー名を生成した場合もある。生成されたカテゴリーの妥当性についての判断は、分析焦点者である生徒の評価観の変容を説明するプロセスについての説明となっているか、との観点から行った。生成したすべてのカテゴリーと概念の相互関係を表す結果図（図1）を完成し、結果図をも

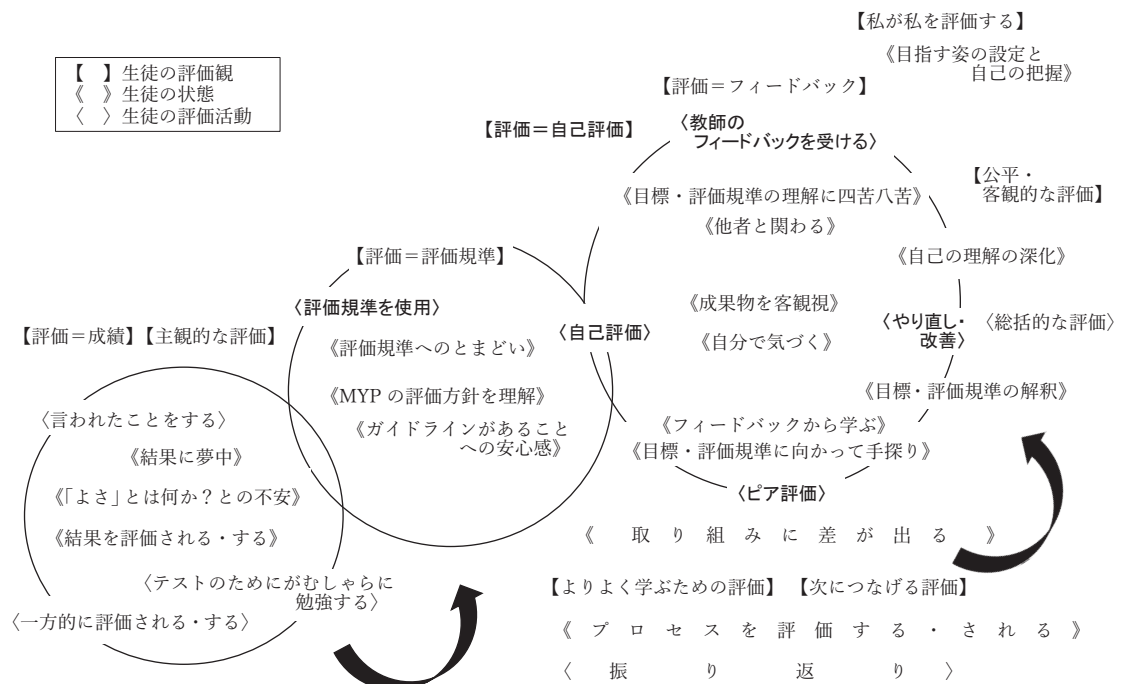


図1 結果図

（出所：筆者作成）

とに、分析結果をストーリーラインとして文章で記述した。

3. 結果と考察

3-1 調査対象校の評価の実践

まず、教師の語り（斜体）を示しながら調査対象校の評価実践の概要をまとめる。

教師aによると、調査対象校では生徒が自律的に学ぶために評価を活用している。そのため、学習と評価が一体であること、「子どもたちにラベリングするためのものではなく、自分たちの指導を振り返ったり、子どもたちの学習を自分自身で振り返らせて、学習の改善に役立てるものっていうこと」、「途中の評価を形成的に入れていくことによって」生徒たちが「学習内容を理解していただくということだけじゃなくて、その学習の方法を評価されること、自分で評価していくことによって、学習の方法を更に改善していく」ことを評価の理念として掲げている。教師aは総括的な評価の結果についても「きちんと自分から保護者に説明できるようになる、そういう力をつけるってというのが、教員の仕事かなって思ってます」と語った。

常に先生たちが意識して子どもにも言っていることで、子どもたちにも、自分で評価することとか、どういふふうの良い方向に自分が向かっていくのか、その行き方、っていうのを理解できるなと思っていて、突然テストして、できなかったできただけじゃない、っていうのは自分たちも目指すところかな、って思っています。（教師a）

調査対象校では入学時のガイダンスなどでMYPの評価方針を説明したり、年間7回実施される保護者との会でIB教育について共有したりして、一般的な日本の学校と異なる評価の方針を伝える機会を設けている。単元計画は複数の教師で作成し、MYPを担当する教師が参加する定期的なミーティングで単元や評価についての検討や見直しを行ってきた。

その上で生徒たちは、多くの授業で次のような評価活動に取り組むことになる。生徒たちは、単元開始時に評価課題や評価規準を含む単元の概要についての説明を受ける。授業中のピア評価や教師によるフィードバック、課題の修正や改善の機会などの形成的評価を経て、自己評価を行い、課題を提出する。教師による総括的評価の結果を受けた後、場合によっては、その結果について生徒は教師と話し合う機会をもつこともある。

教師bによると、調査対象校では形成的評価の内容を最終的な総括的評価の結果には算入しないが、形成的評価の結果が良好な生徒は総括的評価の結果も良い傾向にある。教師bは、単元の途中で生徒一人ひとりと短い面談をしてフィードバックをすることもするという。授業時数の問題もあり、教科によって形成的評価の方法は様々だが、生徒自身が評価を理解するための取り組みは全校的に行なわれており、生徒の自己評価を支援する形成的評価をいかに行うかということは、職員会議でも話題になっているとのことであった。

3-2 MYPで学ぶ生徒の評価観の変容のプロセス

MYPで学ぶ生徒の評価観の変容のプロセスについて、ストーリーラインをもとに調査対象者の語りとともに以下に示す。【 】で示すカテゴリーは生徒の評価観を、《 》で示すサブカテゴリーは生徒の状態を、〈 〉で示す概念は生徒の評価活動を表す。語りは斜体で示し（下線は筆者）、語りに付すアルファベットは表2の調査対象者を指す。語りの部分は、調査対象者特定防止の観点及び分かりやすくするため、意味が変わらない範囲で筆者が修正している。

(1) 【評価＝成績】【主観的な評価】

MYPで学ぶ以前の生徒の評価観は、【評価＝成績】である。「宿題をやってきて、先生の話をきいて、テストでできればよかった」(C)、「出された課題だからやるって感じ」(G)と語られるように、生徒は日々の授業では〈言われたことをする〉。「テストの前だけががが勉強して、いい点とってやるぜ」(E)と、生徒は〈テ

ストのためにがむしゃらに勉強する)。100点満点の結果は分かりやすく、生徒は《結果に夢中》である。

テスト以外でも、教科の学習や総合的な学習の時間の中でピア評価や教師による評価の場面はある。これらの場面で、生徒は評価を【主観的な評価】であると感じている。

【主観的な評価】との評価観は、〈一方的に評価される・する〉経験から生じる。生徒Aによると、「小学生の頃は、先生から一方的に評価を受けてるっていう意味で評価を使ってた」。クラスメイトに対しての評価も、主観的で一方的である。ピア評価の場面では、「仲いい人とかにちょっとよくつける」(A) ことがあった。また、課題解決的な学習活動においても《結果を評価される・する》状態であり、自身に対しても主観的で一方的な評価をせざるをえなかった経験を生徒Jは次のように語った。

計画を実行するにあたって、結局先生に見せたりはするんですけど、先生たちは、それが計画的で、実践的なものであるかっていうのとか、安全性はどうだとか、っていうのしか見ていないので、結果はやってみないと分からないよね、みたいな感じのフィードバックだったので、自分たちでも、あ、できたからやった、みたいな自信はあったけど、でもどこかに、これでいいんだろうか、みたいな不安は、結構ありました。

これらの語りから生徒たちは、学習における《「よさ」とは何か?》ということが不明確なまま、不安を抱きながら学習活動に取り組んでいたことが分かる。

(2) 【評価＝評価規準】

各教科で〈評価規準を使用〉するMYPで学び始めると、生徒の評価観は【評価＝評価規準】へと変容する。しかし当初、生徒は《評価規準へのとまどい》を感じる。

まず生徒は、評価規準を用いる評価の仕組み自体に戸惑う。生徒Gは、「ループリックっていう単語すら分からなくて、本当、全然、分かりませんでした」と語った。

生徒は各教科で教師からも説明を受け、次第に《MYPの評価方針を理解》すると同時に、《ガイドラインがあることへの安心感》を抱くようになる。生徒Eは、小学校の頃のテストと比較し、評価規準を用いる評価について次のように語った。

100点満点じゃなくてループリックに沿って点数化されていくので、全部解けたから満点じゃなくて、全部解けても、ループリックに沿ってなかったら、もう、ゼロになったりする。100点満点だった小学校のテストと比べると、うーん、どうだろう、楽になったっていうか、そこに注目してやれば、高い点数がとれる、みたいな感じ。

この語りから、100点満点のテストを受けていたときと同様、生徒は「高い点数」を目指すことが分かる。【評価＝成績】の評価観は、MYPで学び始めてからも残っている。

しかしガイドラインがあるからといって、「高い点数」がとれるわけではない。生徒は、評価規準の使い方に苦勞する。「評価規準の説明の意味が結構難しくて、「概要を述べよ」とか今でもちょっと混乱したりする」(E)、「述べる」と「説明する」の違いがよく分からなかったり」(I) と、生徒は評価規準の用語の理解に苦しむ。また、「教科によって規準が変わってくる」(B) ことや「1年のころ、7・8点に値する規準が、2年生では5・6のあたりにきて、3年生では3・4あたりになるという感じでずれていく」(F) ことも生徒の混乱の原因である。生徒は、《目標・評価規準の理解に四苦八苦》の状態である。

調査対象者の多くが、評価規準について教師に質問したりクラスメイトと話し合ったりすることが多いと述べた。「レポートの評価規準がまず配られて、3分ほど班で話し合った後に、分からなかったところを先生に聞くっていう感じ」(F) で、評価規準の理解のための学習活動が授業中に設定される場合もある。生徒Iによると、教師に評価規準について質問すれば説明してもらえるが、以前は評価規準で使われる用語の説明があまりなかった。生徒が例示した「概要を述べよ」などの「指示用語」と呼ばれる単元の目標を表す動詞の理解は、生徒の自己の学習の管理に役立つ(国際バカロレア機構 2022)。「先生もその用語の伝え方みたいなのを、たぶん模索しながら」

取り組んでいるため、現在は用語の解説が添付されるようになり、分かりやすくなったという。ここに、生徒が目標・評価規準を理解するための教師による足場かけの実際を読みとることができる。同時に教師たちも、生徒と目標・評価規準を共有する方法を試行錯誤してきた経緯が推測される。

また、「どうしたら、その規準にたどりつけるのかっていうことが難しかったですね」(B)、「何をしなくちゃいけないっていうのは知ってるんですけど、具体的にどうやって進めてくか、っていうのは最初はあんまりわからない」(D)と語られるように、生徒は目標・評価規準の内容を理解したとしても目標に到達するための方法がはじめは分からず、《目標・評価規準に向かって手探り》で学習を進めることになる。

生徒独自の理解の構築を重視するMYPの学習では、目標・評価規準を理解し、それらに向かって手探りで学習を進める過程の中に、《他者と関わる》ことや《自分で気づく》こと、その結果としての《自己の理解の深化》が埋め込まれている。目標・評価規準を理解するための行動も、MYPが示す単元設計に基づく探究的な学びの一部であると言える。

先生が前に立って書いてっていう勉強がもともと好きじゃないっていうことがあって。(MYPは：筆者補足) ディスカッションが多いじゃないですか。それでこう、他の人からの意見をもらったりするのも楽しいし、レポート課題とかで、自分の考えを書くことができ、知識について捉えるだけじゃなくて、自分の考えも問われて、それもこう、論理的に書かないといけないとか、そういうのが、楽しいなって思います。(G)

自分で答えを見つけてほしくて、(中略) 本当に分からないようだったら手伝うっていう先生が多く、それによって自分で考えることが増えるので、受け身になりきらない形での学びができてます。(F)

(3) 【評価＝自己評価】【評価＝フィードバック】

MYPでの探究的な学びの経験を重ね、生徒の評価観は【評価＝自己評価】【評価＝フィードバック】へと変容する。この変容には、〈ピア評価〉と〈自己評価〉が関連する。次の生徒Eの語りから、生徒が他者との関わりの中で成果物を客観視し、成果物の記述から評価規準の理解を深めると同時に自己への気づきを深める過程を読みとることができる。

自分がまずループリックを分かってなかったら、そもそも評価ができないので、友達の評価をしながら、よく考えたらこの表現って分かってないな、みたいなところが出たら、班で、ぐるぐるまわして評価するんですけど、その班の中で、これっていうのは、これが書かれてたらいいよね、みたいな感じの会話をしたり。あと、友達のやるときは、評価するだけでなく、必ず、コメント欄を先生がプリントで作ってくれて、そこには絶対、何がよかったです、っていうのと、どこがどうなので、これをこうしたほうがいいですよ、みたいな感じの改善点を書くようにしているので、相手にとっても、フィードバックが返ってくるし、自分のほうも、自分が本当に、分かってると思ってたけど、本当は分かってなかったようなところを気づいたりできる

生徒Bは、「友達との交流とかがなかったら、評価が少し低いんです」と語った。すなわち、生徒は《他者と関わる》機会がなければ、《成果物を客観視》することができず、《目標・評価規準の解釈》の機会を得られない。その結果、自身の学習の状態について《自分で気づく》ことができず、総括的な評価の結果が低くなってしまいういう。

このプロセスを、MYP歴4年目の生徒Iは、次のように語った。

他己評価だと特にループリックの読み方が、教師の目線になって考えられるっていうか、余計に、おまけっていうのもおかしいけど理解度を深めることができると思います。中学1年生とか2年生とか、MYPふれたて、みたいな人は、他己評価でループリックの見方とか、点数のつけ方、みたいなのを覚えていくんだと思います。

生徒はピア評価に加え、〈教師のフィードバックを受ける〉機会によってループリックの解釈のずれや自身の

現在の理解度に気づき、成果物を修正する。生徒Gは評価規準の内容を理解している場合は「自分の言葉で書ける」が、理解していない場合は「ぎこちない文章とか、文字量も少なくなって、たぶんそれで先生が気づいてくれます」と語った。

これらの評価規準をもとにしたピア評価や教師からのフィードバックは、常に自己評価へ収斂する。生徒Gは、学習の過程を次のように語った。

普通の中学校だと、イメージですけど、テストがあったら、決められた範囲を勉強して、当日、何がテストの問題に出てくるかは分からないじゃないですか。でも、ループリックがあるので、それに沿った内容を書けば、要は満点とれるわけじゃないですか。まあ、それが難しいんですけど。だから常に、ループリックを見ながら自分の課題を作って、どうすれば8になるのかなっていうのを考えながら作ってるので、それが、課題を作る上で、常に自己評価をしているような気がします。

繰り返される自己評価は、《自己の理解の深化》を生む。生徒Aは自己評価について、「自分がいちばん、その成果物への過程っていうのを知っているの、そこを思い出すようになっていうのを考えて自己評価をするようにしています」と語った。この認識は学年が上がると、「先生からの評価が低かったとしても、これはこうだったから私の点数、こんな感じで大きくつけました」(I)と、自身の学習の出来について教師と議論する土台となる。生徒Iによると、「それが通ったら、先生が点数上げてくれる」。教師bの経験では、生徒の自己評価と教師による評価が異なる場合、MYPの1、2年目は評価規準の理解と的確な自己評価を目的とし、教師の視点に近づけるとの文脈で生徒と話すことが多いが、3年目以降は評価の結果について「一人前の議論ができる」生徒が現れるという。

ピア評価や教師によるフィードバックを経た自己評価をもとにした〈やり直し・改善〉を重ね、生徒は【よりよく学ぶための評価】との評価観を獲得していく。生徒Gは、「何か課題を行った後に、自分の成果物だったり、他者の成果物を、よりよく改善するために、評価を使っています」と語った。生徒Eは、「作ったときは、自分が作るの自信作っていうか、結構できたなって思うことが多いんですけど、自己評価をするときは、(中略)本当にこれを書いているけどこれはこれに合ってるのかな、みたいな感じで、ちょっとレポートのほうを直したりしています」と、自身の課題を批判的に検討する様子を語った。

自己評価やピア評価、教師によるフィードバックを支えるのが〈振り返り〉である。生徒Gは、フィードバックや自己評価を経た改善と振り返りの関係を次のように語った。

中学校になったら、課題を作っていく途中でフィードバックをもちろんもらうし、それで改善もしたりするので、自分の作った成果物に対して、振り返りながら、改善しながら課題をしていくっていう形に変わっていったんじゃないかな。

MYPで学ぶ生徒の振り返りは、学習者像と関連づけて語られる。

IBの10の学習者像の「振り返る人」っていうのがあると思うんですけど、(中略)振り返り、ちゃんとしてたら次に出す一歩が、大きくなるっていうか、前に出す。だから猶予、余裕がでるっていうか、ちゃんと振り返ったら振り返るほど、次、どうして立ち回ったらいいかみたいな、出るようになります。(I)

生徒が振り返るのは、学習のプロセスである。

MYPで学び出してから、その課題だけに夢中になるんじゃなくて、課題をするにあたって、どうやってスケジュールを立てるかとか、その課題を定着させるにはどうしたらいいかなっていうのを過程を考えたりするので変わったなって思います。(A)

学習のプロセスの振り返りに用いられるのが、IB教育の特徴の一つとされ、非認知スキルを含む汎用的なスキル群である「学習の方法 (Approaches to learning)」である。次の語りの中の「自己管理スキル」は「時間と課題の効果的な管理」、「心理状態の管理」(国際バカロレア機構, 2022, pp. 129-130) のスキルと定義される。

やらないと課題も一気に出たりするので、そのへんは、自己管理スキルっていうのをみんな使いながら、やってるんですけど、毎日こつこつすることで、よい習慣がつくっていうか、毎日勉強する習慣がつくので、いいな、とは思ってます。(E)

学習のプロセスを振り返る中で、生徒は【次につなげる評価】との評価観を獲得する。

自分の身につけたスキルは、どんどんいろんなところで生かしていかないと身につけた意味がないと思うので、自分が振り返り、自己評価をするときは、自分がこの単元で用いたスキルとか、手に入れたスキルを、他のどういうところで使えるんだろうっていうのを考えて、振り返ったりすることが多いです。(J)

こうしたプロセスを経た総括的評価を、生徒は【公平・客観的な評価】と捉える。その理由として、生徒Aが「評価してもらう人の数とかも違うし、自分で評価したり」、「改善を重ねていって最終的に評価するっていう感じなので、すごいMYPのやり方はいいなって思ってます」と語るように、評価の主体や人数、修正の機会が挙げられた。

しかし、この過程は生徒によって《取り組みに差が出る》。生徒Gは、「半分以上の人は、適当に、他者評価をする」と語った上で、「本当に人によるんですけど、ちゃんと、自分の好みとかじゃなく、成果物だけを見て、ルーブリックに沿って成果物をちゃんと評価してくれる人の(ピア評価は：筆者補足)はすごい役立ちます」と語った。また、生徒Cは授業中に設定されている振り返りの時間について、男子はおしゃべりの時間になることが多いと語った。更に、当初はMYPの評価に魅力を感じていても、慣れとともに真剣に取り組むことが難しい場合もある。生徒Gは、「ルーブリックとかに慣れてきたっていうのかな、これをこれくらいしたら、これくらいの点数がとれるっていうのが、なんかこう、分かるようになって、課題の楽しみがなくなったじゃないですけど、1年生のときの意欲より今はちょっと低いかかっていう感じはあります」と語った。

こうした状況は、教師からも課題として語られた。

形成的な評価を何回か繰り返して、総括的評価へつなげていくっていうのを、やっぱりベースにしてるので、形成的評価をする、フィードバックを教員からする期間を各教科で設けてるんですけども、それに全然出していない生徒とかもいるわけです。それこそ一発勝負でっていう。(教師a)

ここで、自己評価やフィードバックを中心とする評価観も「成績」と無関係ではない。

フィードバックとか振り返りは、たぶん、全体的には成績に関わってくることだと思うんですね。フィードバックがなかったら、そのまま提出して、その評価がつくんですけど、フィードバックがあったら、はじめに書いたのより、よりよいものを作って提出できるわけだから成績に関わってくるし、振り返りだったら、このユニット、こんなことやりたいな、このユニットでできなかったから、これをやる、みたいな感じで、次につなげることもできるし、自分の成績に関わるのかなっていうのがあります。(E)

(4) 【私が私を評価する】

自己評価や振り返りの重要性に気づき、自律的に取り組むきっかけの一つとなるのがMYPの学びの集大成として位置づけられるパーソナル・プロジェクト(以下PP)である。MYPの最終学年で25時間をかけて取り組むPPで、生徒は自身の関心のある分野について探究する計画を立て、目標と評価規準を設定し、振り返りながら実行する(国際バカロレア機構, 2016c)。調査対象校の生徒はMYPの4年目の高校1年生でPPに取り組むが、

中学生の間に「プレPP」と呼ばれる「PPの練習みたいな」(I) 活動に取り組む。

生徒IはプレPPについて、「振り返り、ちゃんとしていたらもうちょっと今回のPPスムーズに進んだかもしれないな」と感じていた。PPは個人の取り組みであるため、自分の活動の指針は自分で設定しなければならない。「振り返り次第で次、どう動いたりするのが、一人ひとりスタートラインが違ったりずれてたりするので、やっぱり振り返りってすごい大事だになってというのはプレPPの振り返りをしたときに思いました」と語った。

MYPの評価の方法を自身の学習に生かすことができる生徒は、学習の場面以外にも評価観を転移させ、《目指す姿の設定と自己の把握》をすることができる。生徒Dは、「(ループリックは：筆者補足) 自分の考えとか出したいときにも、どうしたら人に伝わるかっていうのを最初に作っておくと、やっぱり分かりやすい」と話した上で、「自分でいつか作ってみたい」と語った。生徒Cは、日常生活で自身の行動を改善する思考方法としてループリックを挙げた。ポケットにハンカチを入れたままにしておくことを保護者に注意されることがあるが、これをループリックにたとえると、次はそうしないためにどうすればよいか、と対策を考えることができるのだと言う。

4. 総合考察

本研究で明らかになったMYPで学ぶ前後の生徒の評価観の変容について、次のようにまとめることができる(表3)。

表3 MYPで学ぶ前後の生徒の評価観

	MYPで学ぶ前	MYPでの学び
いつ	単元の最後	いつも
どこで	学校で	どこでも
誰が	主に教師	自分、クラスメイト、教師
何を	結果	プロセスとプロセスを経た結果
何のために	成績や点数をつける	自身の状況の把握と改善
どのように	テスト/テスト以外で主観的に	評価規準に基づいて/客観的に

(出所：筆者作成)

生徒の語りの中に「成績」や「点数」に関する内容は継続して含まれており、生徒の評価観は、「MYPで学ぶ前」の評価観から「MYPでの学び」の内容へと完全に移行するわけではない。生徒の評価観は、MYPで学ぶ前の評価観を残したまま、螺旋状に変容していく。評価観の変容の促進力となるのは、「評価の主体は私である」との認識である。

こうした評価観の変容のプロセスを支える評価活動は、評価規準に基づき、自己評価に収斂するピア評価や教師のフィードバック、それらをもとにした修正・改善の機会である。調査対象校ではMYPのカリキュラムに導かれ、これら一連の評価活動を形成的評価として学校全体で取り組んでいる。調査対象校における形成的評価は教師による「見取り・見きわめ」に限定されない「形成的評価のプロセスとしての自己評価」(Andrade and Du, 2003, p. 160)である。単元の最後のテストの結果で教師が成績をつける評価から単元の中でフィードバックと修正を繰り返し、場合によっては生徒と教師が総括的評価の結果を共に考え直す評価への転換は、MYPの枠組みの中で試行錯誤してきたからこそ可能だった。

MYPの枠組みに基づく評価実践は、教師の役割や生徒と教師の関係性の編み直しも調査対象校にもたらした。教師を主な評価の主体とする一般的な評価観においては、評価に関する生徒からの問い合わせは「クレーム」や「抗議」と捉えられる可能性がある。しかし調査対象校では、評価規準を十分に理解した上での生徒による課題の出来に関する主張は「一人前に議論ができる」と解釈される。生徒自身についての理解を深める経験の蓄積による「評価の主体は私である」との認識には、MYPに取り組む教師の変容が背景にある。

いっぽう、MYPの枠組みに基づく調査対象校全体の取り組みにも関わらず、MYPの評価のあり方を自身の学習に生かすことができない、または意識的に生かしていない生徒の存在に目を配る必要がある。つまり、MYP

を実践すればすべての生徒が継続的に評価を学習に生かすことができるわけではない。調査対象校における「自己評価能力を育てるための形成的評価をいかに行うか」との問いに更に取り組むためには、MYPの枠組みを超えて、評価規準を用いる評価や自己評価を促すフィードバックに関する教育理論に遡って検討する必要がある。例えば「ルーブリックを作りたい」との声やMYPの評価への慣れを生かし、次のような方法が考えられる。学年が上がるにつれて評価規準の理解を深めた生徒たちに、MYPの評価規準に基づき、ある単元のルーブリックを教師と共に作成する機会を提供する。この経験を、PPでの生徒個人の評価規準の作成に向けての足場かけと位置づける。MYPの背景にある評価理論の意義や限界を参照することで、MYPの枠組みを利用しながら、目の前の生徒に合わせた調査対象校独自の評価実践の構築が可能になるだろう。

本研究は1校という限られた調査対象校での調査であり、学校の評価実践の試行錯誤の過程が異なれば生徒の評価観が異なる可能性も示唆される。調査対象を広げ、MYPの評価とMYPに取り組む学校の実践の実際、生徒の評価観との関係を検討していきたい。

【謝辞】

調査にご協力いただいた調査対象校の生徒の皆様、先生方、保護者の皆様に、御礼申し上げます。貴重なお話を聞かせていただき、ありがとうございました。

【註】

- 1 MYPコーディネーターとは認定校に1名置かれ、国際バカロレア機構とのやり取りを担当しながら教育面でのリーダー役を果たす役職である（国際バカロレア機構 2016b）。教師bは対面で聞き取りを行った。

【引用文献】

- 有馬実世 (2021) 「日本における形成的評価概念の受容と今後」『人間発達研究』 35, 41-57.
- 有馬実世 (2022) 「国際バカロレア中等教育プログラムに取り組む教師の評価観の変容のプロセス—形成的評価に注目して—」『国際バカロレア教育研究』 6, 95-104.
- 石井英真 (2021) 「まえがき」石井英真・鈴木秀幸編著『ヤマ場をおさえる学習評価 中学校』図書文化, 3.
- 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.
- 奥村好美 (2020) 「理解をもたらすカリキュラムの設計とは」奥村好美・西岡加名恵編著『「逆向き設計」実践ガイドブック』日本標準, 10-16.
- 木下康仁 (2020) 『定本M-GTA 実践の理論化をめざす質的研究方法論』医学書院.
- 国際バカロレア機構 (2016a) 『プロジェクトガイド』国際バカロレア機構.
- 国際バカロレア機構 (2016b) 『MYP: 学校のための認定ガイド』国際バカロレア機構.
- 国際バカロレア機構 (2016c) 『「個人と社会」指導の手引き』国際バカロレア機構.
- 国際バカロレア機構 (2017) 『国際バカロレア (IB) の教育とは?』国際バカロレア機構.
- 国際バカロレア機構 (2022) 『MYP: 原則から実践へ』国際バカロレア機構.
- 鈴木秀幸 (2021) 「学習評価のそもそもとこれから」石井英真・鈴木秀幸編著『ヤマ場をおさえる学習評価 中学校』図書文化, 102-111.
- 宅島大亮 (2021) 「高校生は地理学習に対してどのような目標・評価観をもっているか—社会におけるエージェンシー育成の課題—」『社会認識教育学研究』 36, 41-50.
- 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.
- 名倉昌巳・松本伸示 (2018) 「形成的評価を加味したパフォーマンス課題を取り入れた理科授業開発」『理科教育学研究』 58(4), 355-365.
- 根津朋実 (2020) 「教師の「評価忌避」に関する試論—小学校教師のグループ・インタビューから—」『教育目標・評価学会紀要』 30, 21-30.
- 盛永俊弘 (2021) 「当事者から見た学習評価の現状と課題」石井英真・鈴木秀幸編著『ヤマ場をおさえる学習評価 中学校』図書文化, 14-15.
- Andrade, H. and Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159-181.
- Armstrong, R. (2001). Developing student assessment procedures within the Middle Years Programme. *IB Research Notes*, 1(4), 3-10.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., and Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting into Practice*. Maidenhead: Open

University Press.

Brookhart, S. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 5-12.

Gregory, K., Cameron, C., and Davies, A. (2003). *Self-Assessment and Goal Setting Second Edition*. Bloomington: Solution Tree Press.

International Baccalaureate Organization (2010). *History of the Middle Years Programme*. Cardiff: International Baccalaureate Organization.