

教職大学院における「教育評価」の科目編成に関する一考察 —現職教員の大学院生を対象として—

A Study on the Course Organization of “Educational Assessment” at the Professional School for Teacher Education : Unit Plan for Graduate Students of In-Service Teachers

徳島 祐彌* 奥村 好美**
TOKUSHIMA Yuya OKUMURA Yoshimi

学校教育に関するエビデンスや説明責任が求められる現代において、教師が適切に教育評価を実践し、指導を改善することが求められている。とりわけ、学校の中核的な役割を担うミドルリーダー層の教師には、教育評価に関する力量形成が重要になると考えられる。このような現状を踏まえて、本稿では、専門職学位課程（教職大学院）における、現職教員の大学院生を対象とした「教育評価」に関する科目編成の在り方について考察した。研究の方法としては、「逆向き設計」論に依拠しつつ、教育目標、評価方法、学習経験と指導の計画について検討した。科目全体の構想、とりわけ科目の目標を設定する際には、教育評価研究の蓄積から得られる知見、教師に求められる「評価リテラシー」の議論から得られる知見、現職教員を対象とした調査から得られる知見を参照した。評価方法については、「『逆向き設計』論に基づく単元設計」というパフォーマンス課題と、一枚ポートフォリオを用いた評価の在り方を提示した。学習経験と指導の計画としては、「WHERE TO」の視点や、問いの「入れ子構造」等の視点を用いつつ、全15回の授業で扱う内容を提示した。本研究の成果は、「逆向き設計」論に基づいて科目の編成を行うことで、(1)「学問する」教師に寄与するような、「教育評価」に関する「理解」を促す共通科目の在り方を構想したこと、(2)教育評価論における重要な論者であるウイギンズらの諸理論について、教育内容と学習方法の両面からアプローチできる科目の編成について提示したことである。

キーワード：教職大学院、共通科目、教育評価、逆向き設計

Key words : professional school for teacher education, common subjects, educational assessment, backward design

1. 問題の所在・研究の目的

本稿は、「学問する」教師像をビジョンとしつつ、現代の教師（教員）に求められる「教育評価」に関する力量形成の方法を構築することを目的とする。具体的には、「逆向き設計」論に依拠しつつ、専門職学位課程（以下、教職大学院と呼称）の共通科目における「教育評価」の授業の在り方を構想する^(注1)。

教師が行う教育評価の活動は、子どもたちの学習の実態を把握して指導を改善したり、子どもたち自身が自らの学びを省察したりするための重要な営みとされている（中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会、2019、p.3）。教師が行う教育評価の営みとしては、日々の子どもの観察やノート点検、成績付けや指導要録（通知表）への記入がイメージされる。とりわけ近年においては、学校への説明責任（アカウントビリティ）の要求や、一様なスタンダードの設定と大規模な学力調査の実施等、教育評価を取り巻く環境が変化している。このような時代の動向には、教育評価の営みを、教育や学習の成果を客観的に提示する総括的評価（評定）へと偏重さ

せ、学習改善を目的とする形成的評価の実現を妨げるといふ問題が指摘されている（二宮、2015、p.65）。

加えて、量的なデータとその統計的分析に基づく省察・判断を重視する「エビデンスに基づく教育（Evidence-Based Education, EBE）」の動向も、数量化による評定重視の評価への偏重を後押しすることが考えられる（石井、2021、p.296の杉田浩崇氏の発言を参照）。学力調査の結果や、数量化されたデータをエビデンスとして重視する動向が学校現場へと入り込むとき、データへの依存が高まり、アンケート等の測定が過剰に行われることが危惧される（巨理、2020）。これらもまた、保護者や自治体に対して学校と教師が客観的に教育の成果を示すという構図で、すなわち量的な評定へと偏重した形で教育評価が実施されることとなるだろう。

これら学校外からの要求を受ける教師には、教育実践の実態を把握し、改善するという本来の教育評価を実現するための専門的な力量形成が必要になると考えられる。なかでも、学校の中核を担うミドルリーダーとなっていく教師には、教育評価に関する学問的・専門的な知

*兵庫教育大学教員養成・研修高度化センター 助教

令和3年10月21日受理

**兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校臨床科学コース 准教授

見に基づく判断が必要となるだろう。そのための専門的な力量形成の場合は、大学（院）における教員養成や、教員研修等が考えられる。とりわけ、高度専門職業人の育成を目的に設置され、拡充期を迎えた教職大学院（中央教育審議会、2015、p.56）において、「教育評価」の力量を高めることは重要な課題となるだろう。では、具体的にどのような方法によって、教育評価の力量を高めることができるのか。本稿は、教師が行う教育評価の中心となる授業での評価に焦点を合わせて、教職大学院の共通科目を構想するという形で、この問いを追究するものである。

教職大学院における「教育評価」の科目を構想するにあたって、昨今の教員養成の高度化政策に対する批判を押さえておくことは必要であろう。ここでは、共通科目の構想にあたって重要と考えられる2つの批判に絞って確認することにした。批判の1つ目は、現場の実務的な問題を解決するという志向性を有しているという問題である。換言すれば、現場で直面する課題を技術的に処理する手法という、限定的な意味での「実践的指導力」育成へと傾倒しているという問題である（高野、2019）。2つ目は、「教え」を否定し、「学び」論と結びついた「省察」への傾倒という問題である。これは、実践の解釈に終始し、事前の計画を軽視するとともに、体系性をもった理論から学ぶことが十分に位置付けられていない点で問題視されてきた（石井、2014、p.22）。これら政策的動向や教師教育への批判が実態を言い当てているかは検討の余地がある（Cf. 竺沙、2016）としても、教師の専門性を「定型的熟達化」へと矮小化することや、学問的な知見を軽視した「省察」へと矮小化する危険性は、教職大学院の授業科目の構想においても考慮されるべきであろう。

では、どのような教員養成が目指されるべきか。「定型的熟達化」や「学びに偏重した省察」を超える教員養成のヴィジョンとして注目されるのが、「学問する」教師像である（石井、2014；Cf. 高野、2019）。このヴィジョンのもとでは、「教科の専門分野や教育分野における、さらにはそれらに直接的に関係のない分野における、学問的知識や教養（探究の結果）、および、学問する・研究する経験（探究のプロセスや、それに伴う発見の喜びなどの情動体験）の意味（例：教科の本質の理解と学問的探究の方法の習得、教育学の理解とアクション・リサーチの方法の習得など）に注目」（石井、2014、p.26）がなされる。

この「学問する」教師像への着目は、体験と省察によって実践知を吟味・一般化する力量形成を目指すとともに、教育学的教養と教育学教育のあり方、すなわち理論的な学びの機会を問い直すことを提起する（石井、2014、p.27）。また石井は、「学問的思考と実践的思考と

の往還の振れ幅を長くし、異なる文化の狭間で思考し、異文化間を行き来する力量を育てることこそが、大学院レベルの教員養成カリキュラムの課題」（石井、2014、p.26）と指摘する。これらは教員養成一般に向けた提言ではあるものの、この構想に基づけば、教職大学院の共通科目はその「学問する」ための素地を養うカリキュラムの領域として捉えることができる。そして「教育評価」に関する共通科目においても、通知表の記入方法といった現場が抱える課題に応答するだけでなく、現場で直面する課題を「学問的」に思考できる場を提供する重要性が示唆される。では、このような「学問する」教師像のもとで、「教育評価」に関する共通科目はどのように構想できるのであろうか。

高等教育レベルで教育評価に関する実践を行っている先行研究として、北川（2018）と野村ら（2020）がある。北川（2018）では、田中（2008）や梶田（2007）等、教育評価に特化したテキスト4冊の内容事項をもとに中核的事項や周辺的事項が分類されている。その上で、教育評価に関する中核的内容事項をすべて含み、初学者を対象とした広く基礎的な理解を図るような全15回の「指導と評価」科目の構成を提案している。野村ら（2020）では、教職大学院の授業の5回を用いた、「逆向き設計」論（後述）に基づいた単元作成の実践が報告されている。とくに、10年以上の教師経験を有する4名の受講者の様子をもとに、「逆向き設計」論に基づく単元作成プロセスが理論と自分自身の実践を有機的に結びつけるものであったことが考察されている。

これらの先行研究において、教育評価の重要概念の特定やシラバス案、「逆向き設計」論に基づいた単元づくりによる力量形成の具体例が提示されている。しかしながら、これらの先行研究は必ずしも次の3つ全てを満たしていないことが指摘できる。1つ目は、教育評価に関する研究成果に基づいて、科目で目指す目標や学力を設定することである。本研究では、この点を北川（2018）によるテキスト分析に学びつつも、科目の編成を行うために、現職教員に育成すべき力量の内実について再検討するとともに、めざす「理解」や学力の階層性について検討したい。2つ目は、教育評価論の学問的な学習を見据えた上で、科目の評価課題を構想することである。本研究では、この点を野村ら（2020）の実践報告に学びつつも、教育評価に関する科目全体を見通したうえで、「逆向き設計」論に基づく単元づくりの活動を位置づけ直したい。3点目は、現職教員の教育評価に関する力量やニーズの実態を把握した上で教職大学院の科目を構想することである。本研究では、この点にも取り組みたい。

以上で示した現状を踏まえると、先行事例に学びつつも、「学問する」教師像のもとで「教育評価」について学問的思考と実践的思考を往還するような共通科目の

在り方を提示することが重要であると考えられる。この課題に取り組み、教職大学院における「教育評価」の共通科目を構想するのが本稿の目的である。

2. 研究の方法

教職大学院の共通科目の在り方については、葛上(2017)の研究等があるものの、科目編成の方法論は管見の限り、十分に見当たらない。そこで、「学問する」教師像のもとで教職大学院における「教育評価」の科目を構想するにあたって、本稿ではウィギンズ(Wiggins, G.)らの「逆向き設計」論に基づいて研究・開発を進めることとする。「逆向き設計」論とは、教育目標、評価方法、指導計画の3つの段階を設定し、それらを三位一体として設計するカリキュラム(単元)設計の方法である(西岡、2016、p.21)。「逆向き設計」論では、目標における「本質的な問い」と「理解」、評価におけるパフォーマンス課題とルーブリック等、それぞれの段階の特徴を踏まえた設計が行われる。

ウィギンズらの「逆向き設計」論に依拠して科目編成を行う理由は次の3つである。1つ目は、ウィギンズらの目指すカリキュラム設計が、「学問する」ための科目の編成という課題に合致することである。ウィギンズらは、広範な知識を暗記する網羅主義と、内容の学習を伴わない活動主義を批判し、それらを乗り越えるカリキュラム設計論として「逆向き設計」論を提示している(ウィギンズら、2012、pp.19-21)。ウィギンズらが提起していることは、教科の探究を通して内容を「看破」し、「理解」に至ることである。この主張は、学問的思考と実践的思考との振れ幅のある往還を目指し、「学問する」ための科目を編成するという本稿の課題と重なる。2つ目は、「逆向き設計」の方法が、大学レベルの教育方法としての活用も想定されており(ウィギンズら、2012、pp.v-ix)、教職大学院の科目でも通用すると考えられることである。3つ目は、ウィギンズは教育評価論の重要な論者であり、「逆向き設計」論を含め、ウィギンズらの理論が教育評価研究の内容としても中心的に登場することである。換言すれば、「逆向き設計」論に依拠して科目を編成することで、教育内容としても、科目(単元・授業)の形態としてもウィギンズらの理論を学ぶという構成ができるようになる。

科目を構想するにあたっては、教育評価に関わる研究成果を参考にした。それらは次の3つに大きく分類することができる^(注2)。1つ目は教育評価論の研究であり、田中(2008、2013)や西岡(2016)に代表される教育評価研究の蓄積である。2つ目は、教育関係者に求められる「評価リテラシー」の議論(山口、2015; 山田、2015; 八田、2015)である。3つ目は、現職教員の教育評価(観)の実態に関する研究であり、全国の教員を対

象とした質問紙調査(浜銀総合研究所、2018)^(注3)や、グループ・インタビューによる調査(根津、2020)の研究成果である。これらの研究成果とともに、教員養成における教育評価の力量形成に関する研究として、先に検討した北川(2018)や野村ら(2020)を参照する。

また、「教育評価」の対象としては、学力評価や授業評価以外にも、学校評価、カリキュラム評価、教員評価等が含まれる(田中、2008、p.85)。しかしながら、ミドルリーダーの育成を主眼とし、現職教員を主な対象とする本稿では、授業に関する評価(学力評価、授業評価、総合学習の評価)を中心的に扱うこととする。子どもたちの学力形成に直接関わるこれらの評価が、教師の「教育評価」の力量の中核となると考えられるためである。

以上の問題意識、研究方法、研究内容に基づいて、本稿は次のように構成される。まず、科目の全体像および目標を設定するために、従来の研究成果から得られる知見を整理するとともに、教育評価における重要な概念の再検討を行う(第3節)。その上で、「逆向き設計」論に依拠して、目標・評価・学習経験と指導の計画という3つの側面から「教育評価」の共通科目(全15回)を構想し、その要点を確認する(第4節)。なお、実際に「逆向き設計」論に基づいて単元を構想する場合は、目標・評価・指導の3段階を往還しながら行われる。しかしながら、論文の構成上、本稿では3つの段階を区別し、第1段階から第3段階へと順に論述することとする。

なお、本稿で構想する共通科目は、ミドルリーダーの育成を主眼としており、学部卒業後にそのまま大学院へ進学する学生(学部卒業生)ではなく、現場経験を経た現職教員の大学院生(現職院生)を主な対象としている。両者を区別し、現職院生を想定する主な理由は、現職教員の再教育の場という役割が教職大学院にあること(中央教育審議会、2015、p.57)、学部卒業生と現職院生の間で学びの成果の相違が示唆されていること(吉水ら、2021)、教育評価に関して抱える課題が若手教員と中堅教員で異なる可能性があること(根津、2020)である。

3. 科目編成のための基礎的検討——教育評価に関する研究成果から得られる知見

本節では、教職大学院における「教育評価」の科目を構想するための基礎的検討として、教育評価研究、教師に求められる「評価リテラシー」の議論、現職教員の実態調査の3つから得られる知見を整理する。

なお、本節で行う検討は、特に「逆向き設計」論の第1段階である目標設定にとって重要である。「逆向き設計」論では、目標設定の段階において、重要な目標を「本質的な問い」と「理解」として設定する。その際には、その科目にとって中核的な「重大な観念」を見出すことが大切とされる(ウィギンズら、2012、pp.78-86)。こ

の方法に依拠しつつ、本節では、「教育評価」に関する科目の目標を設定するために、教育評価に関して重要となる概念（重大な観念）を検討する。以下では、教育評価研究の蓄積（第1項）、現代社会に生きる教育関係者に求められる評価リテラシーの議論（第2項）、受講者となる現職教員の実態（第3項）の順で整理し、得られた知見を集約する形で、科目編成にとって重要な論点および概念を析出することにした（第4項）。

3.1. 教育評価研究から得られる知見——「真正の評価」における「質」と「参加」の追究

以下では、北川（2018）のテキスト分析においても一人の論者として取り上げられている田中耕治の所論を中心に、教育評価研究の成果を確認することにした。

日本の教育評価の歴史は、戦前の絶対評価、戦後に普及した相対評価から到達度評価の台頭、そして目標に準拠した評価への移行として概括される（田中、2008、193-221）。すなわち、特定の集団での相対的な位置づけを規準とする集団準拠型の評価から、達成すべき目標を社会的に設定し、その目標への到達度によって学力を測ろうとする目標準拠型の評価への転換である。この転換は、学力の実態を映し出さず、教育活動に反省と改善をもたらす得ない相対評価に対して、目標・評価規準（基準）に照らして子どもの学力を把握し、指導の改善を行うという本来の評価の目的を実現する方向への転換を意味する（Cf. 西岡、2016、p.81）。

しかしながら、「目標に準拠した評価」を実施する際にも、いくつかの課題が残されている。経済のグローバル化を背景とする人材育成が求められる時代において、「目標に準拠した評価」はその管理・点検と競争を強化する機能を担う危険性がある（Cf. 佐貫、2016；田中、2008、p.220）。このようなグローバルに目標と評価規準を一元化・客観化する動きがある一方で、普遍的な価値観のゆらぎと多様な文化の尊重等、共通して教えるべき文化内容自体が問われ、到達すべき目標の設定が困難になっているという事態もある（田中、2008、pp.66-67）。

また田中（2008）は、「目標に準拠した評価」について、特に教育評価レベルでの論点を次の4点に整理している（pp.68-70）。すなわち、教師のねらいからはみ出たり、ねらいを乗り越えたりする子どもの姿を捉える必要性（目標準拠とゴール・フリー）、外部の規準に自分を合わせる「指示待ち」や「評価待ち」にならずに、子どもたちの自己評価力を高める必要性（外的な評価と内的な評価）、目標達成の可否だけでなく目標に至る過程を含めてトータルに把握する必要性（結果の評価とプロセスの評価）、量的に把握しやすい低次の目標だけでなく高次の教育目標に対応した評価方法を開発する必要性（量的な評価と質的な評価）である。このように、計測

の容易な低次の目標の達成・未達成に縛られるのではなく、目標を超える子どもの姿を捉え、自己評価力を高め、学びのプロセスにも着目しつつ、高次の目標を評価する質的な評価を目指す方向で「目標に準拠した評価」を発展させることが大切となる。そこで着目されるのが「真正の評価」論である。

「真正の評価」論が提起するもの、そして教育評価論において追求されるべきものとして、田中は「質」と「参加」を保障することの2点に概括している（田中、2013、p.8）。まず「質」という視点は「真正性」、すなわち現実の場面で試されるようリアルさがあり、かつ知識・スキルを使いこなすことを求めるような評価課題（パフォーマンス課題）を用いることが重要となる。また、知識の暗記で対応することのできない評価課題を用いることは、その課題の解決に向けた指導と学習の計画、すなわち評価を組み込んだカリキュラム設計（単元設計）へと目を向けさせることになる（Cf. 西岡、2016、pp.19-23）。次の「参加」という視点は、広くステイクホルダーの考慮を指すが、その核心は、教師と子ども、保護者を含む共同作業として教育評価の営みを再構想することを意味する（田中、2017、p.41）。ここには、目標や規準・基準の設定において、教師たちの「参加」も保障すべきものとされている（田中、2013、p.11）。また、特に学習者自身の「参加」を考えると、「目標に準拠した評価」においても、その目標設定や評価の主体が教師に置かれ、常に教師が「評価者」、子どもたちが「被評価者」という関係になることが起こりうる。その関係を崩し、教師の「参加」と同様に、子どもたち自身が学習と評価の所有者となる（オーナーシップを持つ）ことが重要と考えられるのである。

以上の教育評価研究の知見を踏まえるならば、歴史的な変遷を踏まえつつ、教育評価の本来の目的を実現するために「目標に準拠した評価」の立場に立つことの重要性を認識することが大切であろう。そのうえで、「目標に準拠した評価」の立場を発展させるための「真正の評価」の議論を加えることが必要となる。中でも、学力と評価方法の再検討を意味する「質」の視点と、教師と学習者自身がともに学習成果の評価者となるという視点を含んだ「参加」の概念に着目することが重要になると考えられる。これら「質」と「参加」の概念は、「教育評価」に関する科目の受講者に理解させるべき重要な概念となるだろう。

3.2. 「評価リテラシー」の議論から得られる知見——信頼性と（内的）妥当性、評価方法の機能的な把握

では、現代社会に生きる教師に求められる教育評価の力量はどのように語られているのか。ここでは、「評価リテラシー」をめぐる議論を参照しながら、その内実を

考えることとしたい。評価リテラシーとは、学力調査の結果を読み解き、その結果を公正な教育を実現するために活用する力量とされる（石井、2019、p.4）^(注4)。評価リテラシー自体は、学力調査の読解に焦点化した概念であり、教師だけでなく教育関係者に求められるものである。例えば、平均正答率が重視される平均点主義の根強さ、子どもの家庭的背景の把握を忌避する姿勢、疑似相関等の統計データの誤読の問題を指摘する山田（2015）は、データ公表の方法の改善と、学校現場でデータを分析して活用する道筋を提起している。しかしながら、この評価リテラシーの議論は、大規模な学力調査に限定されるものではなく、育成すべき教育評価の力量の一部として参照することができる。

評価リテラシーに関して、教職大学院での教育経験を踏まえ、かつ現場のミドルリーダーとなっていく教師を想定して論じている山口（2015）の議論は示唆的である。教育心理学の立場に立つ山口は、まず評価の基本に統計学があることを指摘し、検定法や分析法について学ぶ重要性を説く。しかしながら、現実的には、統計手法の全体像を短期間で履修することは困難であるという。そして、統計学の学習が難しい場合でも押さえるべき概念として、「信頼性と妥当性」を挙げる（p.14）。信頼性とは「ある評価を行った際に、その評価がどの程度ぶれないか」を、妥当性とは「どれだけ測定したいものを本当に測定できているか」を示す概念とされる。特に妥当性検証の方法にはいくつかあるが、山口が重視するのは「内容妥当性」である。「内容妥当性」とは、「あるテスト（評価）の項目が、内容的に妥当であるかを、専門家が判断するもの」（p.14）であり、まさしく教育者が評価課題や評価規準・基準を自身で判断するものである。山口は、これら信頼性と内容妥当性の重要性を指摘しつつ、「真正の評価」やパフォーマンス評価に着目している。特に、知識を応用したり統合したりすることを求めるパフォーマンス課題づくりは、内容妥当性の高さが求められる（p.15）。また、そのような「真正の課題」の作品の採点基準であるルーブリックを作るときには、複数名で検討し、評価者間の信頼性を高めることが重要とされる（p.17）。これらの指摘を踏まえれば、「内容妥当性」および「評価者間の信頼性（比較可能性）」（西岡、2016、p.168）を高めることもまた、教師の力量として必要なものと考えられるだろう。

また、高等学校の国語科教師を事例として評価リテラシーを検討した八田（2015）の論考も示唆的である。八田は、一人の国語科教師による評価研究や評価の捉え方を整理しながら、その特徴を次の2点に要約している（p.24）。1点目は、「目標に準拠した評価」や「パフォーマンス評価」等の教育評価論を、「実践へと適用する方式ではなく機能として理解し、その上で、読みの指導の

目標と評価のあり方を実践的に研究してきたという点」である。2点目は、「教室の外部で選定された目標ではなく、生徒たちの成果の中から価値ある成果を抽出し発展させて教育目標化するという方策が取られている点」である。その上で、「現場の教師に求められる評価リテラシー」を「目の前の子どもたちの学習成果から学習要求を読み解き、その学習要求に単元・授業の設計をもって応答しようとする事」「成果を的確に読み解く枠組みを構築するという目的のもと、これまで開発されてきた様々な評価の枠組みを参照すること」「生徒の学習成果物を組織し公にすることで、育てたい学力に関する公論を組織し、多様な人々の評価への参加を促すこと」の3点にまとめている（p.27）。この八田（2015）の事例研究は、めざす教師の姿を考えるにあたって、次の2点で示唆的である。1点目は、教育評価の諸理論を方式として理解するのではなく、機能として把握し、常に目標との関係で捉え直す方向性である。2点目は、子どもたちの具体的な姿の中から、目標や評価を再考し、単元・授業の設計へとつなげるという、ボトムアップな思考である。これらは教師自身が教育評価へと「参加」という点でも重要である。

以上の「評価リテラシー」の議論からは、教育評価の科目の目標設定に当たって、次の3つの示唆を得ることができる。1つ目は、統計学自体を扱うことが難しい場合においても、評価規準・基準を吟味するための「信頼性（比較可能性）」と「(内的)妥当性」について扱うことである。2つ目は、教育評価論を実践に適用する方式ではなく機能的な概念へと組み替えるための工夫をすることである。ここでの機能的な把握とは、「質」と「参加」という概念との関係で、具体的な評価方法を常に問い直すことにつながるだろう。3つ目は、子どもたちの学習成果に即して目標・評価を捉え直し、単元・授業設計へと生かすことである。

3.3. 現職教員の実態調査から得られる知見——「態度」の評価と教師の「参加」について

では、現職教員は教育評価についてどのような意識や負担感を持っているのか。また、その意識や教育評価観はどのように形成されているのか。管見の限り、現職教員の教育評価に関する実態調査や報告が広く見られるわけではない。その中でも、量的な調査として、全国の小学校・中学校・高等学校の教員を対象とした質問紙調査（浜銀総合研究所、2018）がある。この調査では、目標に準拠した評価や観点別学習状況の評価に対する意識についての全体的な傾向が分析されている。以下では、この調査を対象として、第1項および第2項で見てきた知見に照らしつつ現職教員の実態について検討する。

目標に準拠した評価は、2001年の指導要録改訂以降になって、本格的に導入されたものである。浜銀総合研究所(2018)の調査では、2017年当時における目標に準拠した評価や観点別学習状況の評価に対する意識について、学校種ごとの全体的な傾向が分析されている。調査によれば、「授業の目標が明確になり、学力などを多角的に育成することができる」「児童生徒一人一人の状況に目を向けるようになる」の肯定的な回答が小学校・中学校・高等学校のいずれも7割以上となっている(p.21)。また、「児童生徒の学力などの伸びがよく分かる」についても、高等学校で63.5%、小学校・中学校は7割以上が肯定的に捉えている。他方で、同調査によれば、「観点別の学習状況の評価は、観点どうしの関係性が分かりにくい」「[関心・意欲・態度]の評価の妥当性を担保することに苦勞する」「評価規準や評価結果の妥当性等について、担当する教科や学級が異なる教職員の間で共通理解を図ることに苦勞する」の各項目について、小学校・中学校・高等学校のいずれも課題があるとの回答が5割以上となっている(p.21)。なお、この調査における「観点別学習状況の評価」は、2019年の指導要録改訂以前の4観点である。しかしながら、3観点へと改訂された現状においても、観点別評価に関しては同様の課題を抱えていることが想定される。これらの結果からは、「目標に準拠した評価」の立場における「目標の明確化」や「目標に照らした子どもの学力の把握」の考えが広く共有されていること、しかしながら、「態度」の評価をはじめとした観点別評価の実施に対しては課題意識があることがうかがえる。

また、同じ浜銀総合研究所(2018)の調査で注目すべき結果は、観点別評価と「評定」にかかわる意識である。同調査によれば、「『評定』は、児童生徒の学習の到達の程度を端的に示すものであり、保護者や児童生徒にとって有用である」という項目について、小学校・中学校・高等学校ともに肯定的な回答が8割以上となっている(p.31)。また、「『評定』は、上級学校への入学者選抜のために有用である」や「情意面の評価である『関心・意欲・態度』の評価を、成績付けの『評定』に用いることには意義がある」という項目については、小学校・中学校・高等学校ともに肯定的な回答が6割以上とのことである(p.31)。これらの調査結果からは、情意面の評価を含め、評定が保護者や児童生徒の理解、入学者選抜において有用であるとの認識が読み取れる。ただし、例えば情意面の評価を評定に用いることがどのような理由で有用であるかについては十分に明らかになっていない。

これらの調査結果からは、学校や教師が目標を吟味・設定し、評価基準を定めて判断をしていく「目標に準拠した評価」に関して、その意義を認めつつも、観点別評価に課題や負担を感じていることが分かる。このこと

は、浜銀総合研究所(2018)の調査における「学習評価を行うに当たっての負担感(負担を感じる点)」において、「評価規準の作成」や、「評価方法や評価結果の扱いについての教員間での共通理解」「指導要録の記載」等多くの項目において負担を感じるという回答が(小学校・中学校・高等学校ともに)5割以上となっていることからもうかがえる(p.34)。また、教員の負担軽減にも配慮した学習評価の充実のための考えとしては、ICTの活用やスタッフの増員とともに、国や教育委員会が「各教科等の特質に照らした評価規準の設定や評価方法の選択に資する参考資料」あるいは「単純な知識ではなく、知識の深い理解や思考力・判断力・表現力等を問うようなペーパーテストの例などの参考資料」を示すことが、いずれも6割以上と高くなっている(p.36)。これらの結果を負担感の結果と重ね合わせると、現場における目標と評価規準・基準の設定や評価の実施を負担に感じ、その営みを軽減したいという教師の意識が表れているといえるだろう。

以上の浜銀総合研究所(2018)の調査から科目の編成に関して得られる示唆は、次の2つに集約される。1つ目は、観点別評価の扱い方、特に「態度」の評価をめぐる課題である。この調査において、「態度」の評価における妥当性の担保に苦勞するという回答が一定数みられるものの、「態度」を評定に用いることについては多くの教師が肯定的に捉えていた。しかし、「態度」に関する目標と評価の在り方については、歴史的に「態度主義」の問題を孕みつつ展開されてきたものであり、現在でも観点別評価や評定の在り方には批判的な検討がなされている(田中、2008、102-105;佐貫、2016)。また近年では、「主体的に学習に取り組む態度」の観点について、教科等での学習の先に育まれる「出口の情意」に限定して捉える提案(石井、2020、pp.241-245)や、パフォーマンス課題を用いる中で、「思考・判断・表現」と「主体的に学習に取り組む態度」を切り離さずに評価していくという提案(西岡、2020)もなされている。この点は、現場での態度の評価の実態を把握しつつ、その見方にゆさぶりをかけるような教材の工夫や授業展開を行うことが大切となるだろう。

2つ目は、教師が目標と評価を設定する意義である。浜銀総合研究所(2018)の調査からは、教師が評価に関して負担を感じていることが示されている。また、国や教育委員会による評価課題、評価規準の提示を求めている教師が半数以上いることが示されている。これらの結果は、教師が主体的に評価行為へと「参加」することから離れる意識を持っていることがうかがえる。しかしながら、教育評価研究および評価リテラシーの議論を踏まえるならば、質の高い教育評価を実現していくためには、評価規準・基準を教師自身が設定し、妥当性・

信頼性の高い評価を行っていくことは重要であると考えられる。このような状況を踏まえれば、教師自身が目標設定や評価課題を構想する意義を感じることでできる教材を用意するとともに、現場でも実践可能な評価方法（評価の工夫や時期等を含む）を扱うことが重要になるだろう。

3.4. 小括

前項までにおいて、教育評価研究、教師に求められる「評価リテラシー」の議論、現職教員の実態調査から得られる知見を整理した。ここまでの議論を踏まえれば、教育評価の科目において重要な概念は次のように考えられる。まず、歴史的な変遷を踏まえて「目標に準拠した評価」という立場に立ちつつも、その立場を発展させるために、「真正の評価」における「質」と「参加」の追究が重要となる。とりわけ教育評価の「質」、そして教師の「参加」において、それらを確かなものにするための「信頼性（比較可能性）」と「（内容）妥当性」を高める力量が必要であるとともに、特定の評価論を方式として取り入れるのではなく、常に目標との関係で問い直す「機能的な把握」が必要となる。また、指導要録における観点別評価をめぐる論点や、情意領域の評価の位置づけを理解することが重要になると考えられる。最後に、「質」と「参加」を実現していく上で、教師自らが評価の主体となり、子どもたちの学習成果から目標・評価を問い直し、単元・授業の改善に生かすことが大切となる。

4. 「教育評価」に関する科目の構想

本節では、第3節で整理した教育評価に関する研究成果を踏まえつつ、「逆向き設計」のテンプレートを用いて「教育評価」に関する科目を構想する。科目の全体像を先に示せば、表1のようになる。以下では、表1に示した科目の編成について、「逆向き設計」論の3つの段階に即して説明する。

4.1. 第1段階：教育目標の設定

「逆向き設計」論の第1段階は、「求められている結果」を明確にする、すなわち目標設定を行う段階である。その際に、単元を貫く「本質的な問い」と、その単元を通して看破してほしい「理解」を設定する。本科目では、特に第3節第1項で整理した教育評価研究の蓄積を踏まえて、「真正の評価」における「質」と「参加」の追究を「本質的な問い」とした。その「本質的な問い」に対応して、「理解」としては、「質」と「参加」の内実を記述している。具体的には、「質」は評価課題の真正性や「逆向き設計」論、「参加」は教師と子どもの参加やポートフォリオ評価法等を用いて説明している。

その他の知識やスキルは、第3節第2項で検討した評価リテラシーの議論、ならびに北川（2018）の先行研究における中核的事項の分類を参照して設定した。知識としては、「評価の立場」「評価の機能」「パフォーマンス評価」「妥当性と信頼性」「評価方法の分類」等、「真正性」「質」「参加」という概念をより具体的なレベルで下支えするものを選別している。また、スキルとしては、ルーブリックづくりや目標—評価—指導の妥当性・整合性という視点で実践例を読み解くこと、自分が行ってきた実践を、様々な評価方法の分類を用いて分析すること等、これまでに現場経験のある現職教員を想定したスキルを設定している。なお「知識」と「スキル」それぞれの分類は大まかに、上にあるものほど複雑なもの、下にあるほど単純なものを示している。

4.2. 第2段階：評価方法の決定

「逆向き設計」論の第2段階は、「承認できる証拠」を決定する、すなわち学力が身についたことを示す評価課題と評価規準・基準を設定する段階である。その際には、パフォーマンス課題の設定と、その課題の成果物についての評価基準表であるルーブリックを作ることが必要となる^(注5)。加えて、筆記テストや実技テスト等、学力に応じてその他の評価方法を構想することも大切である（西岡、2016、p.22、p.83）。

本科目のパフォーマンス課題としては、野村ら（2020）を参照し、「『逆向き設計』論に基づく単元設計」^(注6)を設定した。この単元設計の課題は、目標・評価・指導を一体化させる具体的な課題であり、「真正の評価」における「質」の追究を具体化する一つのものである。また、受講者自身が目標や評価課題、評価規準・基準を練り直すことは、教師の「参加」の重要性を認識させるうえでも重要であると考えられる。加えて、この評価課題は、実際に受講者が担当している教科の単元を構想するという点でリアルな課題となっており、学力の質の違いや評価課題の区別等、知識やスキルを総合して取り組む必要のある課題になるだろう。なお、よりリアルな文脈にし、自分の作成した単元の特徴と課題について把握しているかを評価するために、その単元の説明文を加えた研究発表会資料の作成という課題にすることにした。

なお、このパフォーマンス課題の留意点としては次の3つがある。1つ目は、「総合的な学習（探究）の時間」や、「道徳」以外の教科の単元で作成してもらうことである^(注7)。ただし、それら以外であれば、既存の単元でなくても、新たに施行されるものや、独自に作ったものでも構わないことにする。2つ目は、この課題のテーマが単元設計であることを強調することである。とりわけ、各授業の展開についてはねらいやメインの学習活動の特徴が分かれば十分であり、一つひとつの指示や発問、時

表1 「逆向き設計」テンプレートをを用いた「教育評価」科目の構造化

第1段階：目標設定		
【本質的な問い】	【永続的理解】	
教育評価において、「質」と「参加」を追究するとはどういうことか？ どのようにすれば、「真正の評価」を実現することができるのか？	教育評価における「質」とは、目標に準拠した評価における、評価課題の「真正性」(リアルさ)の追究を意味するとともに、カリキュラム設計や単元設計のレベルでの高次の学力形成を目指す取り組みを意味する。特に教科指導において、「質」を高めるための方法論として、目標・評価・指導を一体化させた「逆向き設計」論に依拠した方法を用いることが大切である。その際には、成果物の質を捉えるために、作品に基づいてルーブリックを作成し、共同で吟味することが必要となる。 教育評価における「参加」とは、教師自身が評価行為の主体となることと、子どもや保護者など関係者が評価に参加することを意味する。それは、学習と評価の主体を子ども自身に渡していく営みでもある。特に子どもの「参加」を実現する評価方法の一つとして、ポートフォリオ評価法がある。ポートフォリオを活用したり、「学習としての評価」の考え方を取り入れたりして、子どもの参加を保障していくことが大切である。	
【知識】	【スキル】	
<ul style="list-style-type: none"> ・「真正の評価」(真正性) ・「逆向き設計」の理論と方法 ・パフォーマンス評価、パフォーマンス課題 ・ポートフォリオ評価法 ・日本の教育評価の歴史的展開(戦前・戦後) ・評価の立場(絶対評価、相対評価、到達度評価等) ・評価の機能(学習の評価、学習のための評価、学習としての評価、診断的・形成的・総括的な評価等) ・評価と評定、評価方法の分類、学力と評価方法の対応 ・指導要録、観点別評価(情意領域の評価等) ・規準と基準、(内容)妥当性と信頼性(比較可能性) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ルーブリックづくりの手順がわかる。協同してルーブリックを練り直すことができる。 ・「逆向き設計」テンプレートを使って単元を設計できる。 ・目標—評価—指導の妥当性・整合性という視点で、「逆向き設計」の実践例を読み解き、批評することができる。 ・他者の単元設計に適切なアドバイスをできる。 ・ポートフォリオ評価法の実践例を解釈できる。子どものポートフォリオに対して適切なコメントができる。 ・自分が行ってきた実践を、様々な評価方法の分類を用いて分析できる。 ・一枚ポートフォリオを正しく使用できる。 	
第2段階：評価方法		
【パフォーマンス課題】	【その他の評価方法】	
あなたは、〇〇学校の教科主任として、教科の深い学びを促し、「思考力・判断力・表現力等」を育成し、「見方・考え方」を培う単元づくりをテーマに研究発表をすることになりました。どのような単元を設計しますか。学校種・学年・教科・単元と時間数を決め、「逆向き設計」のテンプレートをを用いて単元を構想し、研究発表集に載せる提案書(単元計画と説明文)を作ってください。説明文では、研究発表会の参加者(他の教師や教員志望の大学生)に、なぜそのように単元を計画したのか、単元の特徴が伝わるように説明をしてください。説明文の形式は自由で、図表や画像を使っても構いません。冊子が分厚くなると読みづらいし印刷費もかかるので、提案書全体でA4用紙片面8頁(両面4頁)以内に収めてください。	一枚ポートフォリオの作成と毎回の提出	
第3段階：学習計画		
回	内容・学習活動(・は各回のメインテーマ)	WHERETOの視点
1	・評価観の言語化と共有、「教育評価」の概念把握	W：自身の教育評価観の言語化・共有化 E2：一枚ポートフォリオを用いた自己評価
2-4	・教育評価の歴史(戦前) ・教育評価の歴史(戦後) ・現代の学力論と新しい評価方法、「逆向き設計」論	H：歴史上の位置づけを踏まえた「本質的な問い」の認識
5-7	・「逆向き設計」を取り入れた単元の批評 ・教育評価の基礎概念、指導要録(観点別評価)の論点 ・ルーブリックづくりの演習	E1：単元例の批評による作品イメージの形成 E1：単元づくりに必要な基礎概念の把握 W：本科目のパフォーマンス課題とルーブリックの把握
8-11	・重点目標の設定(「本質的な問い」、「理解」等) ・評価方法の設定(パフォーマンス課題等) ・指導と学習の計画(WHERETOの視点等) ・作成した単元の相互批評	《パフォーマンス課題に取り組む主な時間》 R：単元設計の練り直し T：個人に適した単元の選択 E2：相互評価を通じた自己評価
12-14	・ポートフォリオ評価法概念と分類 ・ポートフォリオ検討会の実際 ・総合学習におけるポートフォリオの活用	(E2：一枚ポートフォリオを用いた自己評価)
15	・「真正の評価」の要件、評価観の再言語化	(1回目のWに対応した活動)

(ウィギンズら、2012、p.27のテンプレート、ならびに参考文献をもとに筆者作成。)

問配分を詳述する必要はないことを伝える必要がある。
3つ目は、説明文において、一般的な学習指導案の項目

(指導観、教材観、児童観等)を使用する必要はないことである。これは、既に学習指導案を作成してきたと想

定される現職教員の大学院生に対して、固定化した説明ではなく、単元の説明の仕方に幅を持たせる（多様性を担保する）ための留意点である。

このパフォーマンス課題に対する（予備的）ルーブリックは表2に示すとおりである。ルーブリックとしては、「単元目標・評価方法・指導計画の整合性」と、「表現・形式」という大きく2つの観点で構成した。前者の観点は、目標・評価・指導に即してさらに3つに区別している。これは、目標・評価・指導の一貫性・整合性を重視しつつも、それぞれの局面のレベルを分析的に見ることができるようにするためである。これらの3つの観点とは区別して、提案書の形式的な完成度を見るための「表現・形式」の観点を1つ設定した。なお表2のルーブリックは、全員がすべての観定のレベル2に到達することを目指して作成している。

また、パフォーマンス課題以外の評価方法としては、

一枚ポートフォリオの使用を想定している。一枚ポートフォリオとは、「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）の中に学習前・中・後の履歴として記録し、その全体を学習者自身が自己評価する方法」（堀、2019、p.35）である。これは、一つの単元において、学習過程を形成的に評価する具体的な方法であるとともに、学習者が学びを蓄積し、自己評価するための重要な評価方法である。またこの評価方法は、ポートフォリオ評価法等に対して比較的容易に取り入れることができる。一枚ポートフォリオの使用には、「『逆向き設計』論に基づく単元設計」というパフォーマンス課題のみでは不十分である「学習者の『参加』」という視点に関して、受講者に評価への「参加」を実際に経験させるという効果も意図している。

ただし、一枚ポートフォリオは点数化すべきでないことが強調されている（堀、2019、p.34）。また基本的に、

表2 パフォーマンス課題（「逆向き設計」論に基づく単元設計）のルーブリック

	単元目標・評価方法・指導計画の整合性			表現・形式
	単元目標の妥当性	単元目標に対する評価方法の妥当性	目標と評価方法に対する指導計画の整合性	
3	単元の要点を自分で解釈し、その単元で扱う知識・スキルの構造的な把握や、他の単元の内容との関連を踏まえて、単元における重要な概念（「重大な観念」）が的確に特定されている。その上で、単元を通して獲得すべき「理解」と、単元を通して追究させたい「本質的な問い」を対応させる形で、適切な重点目標を設定している。	重点目標に対応する評価課題と、妥当な規準・基準を設定している。目標に対応しているだけでなく、単元を通して考えるに値し、子どもたちが学ぶ意義を実感できる評価課題（学問的に面白く魅力的である／社会的な切実性を持っている／子どもの生活経験に根差している等）を構想している。また、必要となる他の評価方法が過不足なく選択されている。	重点目標に対応した評価課題の解決に向けて、子どもたちの意欲を高める学習活動、必要な知識・スキルを「わかる」ための学習活動、思考を深めるための学習活動などが、それぞれ関連性を持って効果的に配列されている。主要な学習活動（授業）の必要性・関連性が、教材の特徴やクラスの子どもの学習状況に基づいて適切に説明されている。	単元設計（目標・評価・指導）のポイントが明瞭に示されており、単元計画と説明文を一読して要点が分かるようになっている。単元の内容に応じて読みやすくするための工夫がなされており、過不足なく説得力を持って提案が述べられている。そのまま発表集として印刷できるほど、提案書が全体的に完成されている。
2	その単元で扱う知識・スキルを踏まえたうえで、単元の内容に適した重点目標を明確化している。その重点目標は、単元で目指す「理解」と、その「理解」に対応した「本質的な問い」に焦点化されている。	重点目標（「理解」と「本質的な問い」）に相当する評価課題が作られており、その課題の成果物を評価する妥当な規準・基準が提案されている。また、評価方法の分類を踏まえて、単元に必要な他の評価方法が選択されている。	重点目標に対応する評価課題に取り組む時間を、重要な学習活動として位置づけており、子どもたちがその課題に挑むための無理のない指導計画が組織されている。指導計画の視点（WHEREETO等）に即して、単元展開の特徴が全体的に捉えられている。	単元計画と説明が対応しており、目標・評価・指導の特徴と工夫のポイントが具体的に説明されている。少々形式のミスや語句の誤り、不明瞭な箇所はあるものの、単元の特徴を把握するのに問題はない。
1	重点目標が「理解」に焦点化されていない。また、単元の重要事項についての理解が不十分であるか、深刻な誤解をしている。 例：学力ではなく学習活動で目標を設定している。重点目標が個別の知識・スキルのレベルにとどまっている。単元の内容と切り離された一般的な重点目標の記述となっている。	単元目標と評価方法が対応していない。あるいは、規準・基準が評価課題に対応しておらず、子どもの成果物の質を満足に評価することができない。 例：ルーブリックが、成果物を評価するための言葉となっていないか、チェックリスト形式で量を評価している。評価課題が練習問題のレベルになっており、重点目標と対応していない。	単元目標・評価方法と指導計画の関連性がない。全体的に、子どもの学習にとって魅力的・効果的とは言えない。 例：単元が教科書の網羅になっており、評価課題への接続がほとんど見出せない。興味を持たせるための体験や活発なアクティビティに偏重しており、知識やスキル、概念を学ぶような指導の計画が希薄である。	単元計画および説明文が完成していない。いずれか（いずれも）に著しい欠陥・欠落があり、読者が単元の特徴を把握することが難しい。 例：単元の説明に不必要な記述や無関係な内容が散見される。文章が論理的でなく、説明のつながりや図表の意味が不明瞭である。単元計画と説明文が対応していない。

（筆者作成。レベル2とレベル3については、特に重要な内容を太字にしている。）

学習者による自己評価を評定に用いることには問題がある。基本的に、ミニツペーパー等の学習者による自己報告を通じた評価方法（間接評価）を評定の手段として用いることは、「回答を望ましい方向へ誘導し、評価の妥当性や信頼性を損なうことになりかねない」（松下、2016、p.21）という問題がある^(注8)。この点を踏まえ、形成的評価と評定の関係を受講者に体験的に理解させるために、一枚ポートフォリオは評定としては用いないことが適切であると考えられる。

4.3. 第3段階：指導の計画

4.3.1 計画の視点

第3段階では、指導と学習の計画を構想する。教育評価の力量形成の方法については、根津（2020）の指摘を参照した。また計画の際には、「逆向き設計」論で示されている「WHERE TO」の視点と、「本質的な問い」の入れ子構造の考え方を参照した。以下、それぞれ参照した視点に基づいて指導の計画を確認する。

まず、根津（2020）の研究から得られる示唆である。根津（2020）は、教職経験年数10年以上の小学校教師5名を対象としたグループ・インタビューをもとに、学習者の評価を避けたいという教師の意識（評価忌避）を分析している。根津（2020）は、分析を踏まえて「評価者としての教師のあり方は、学習者を評価するスキルの習得や熟達だけでは不十分」であり、「かつて自身が『評価された経験』や、教育と評価との『葛藤』の自覚や克服といった個人的な要因も、評価者としての教師を形成する」（p.28）と考察する。また、「グループ・インタビューによる教師自身の経験の回想と言語化、および共有は、児童の評価に関する見方を広げ、捉え直す契機になったと考えられる」（p.29）とし、インタビューの過程が持つ教育的な意義にも言及している。特に教員養成への示唆としては、養成・初任時と中堅・熟練への現職教育を区別し、前者には通知表の作成やテストの実施といった個人のスキル向上を中心とし、後者には校外で評価観の言語化と共有による振り返りに重きを置く重要性を指摘する（p.29）。加えて、教員養成を通して「評価忌避」だけでなく「評価愛好」も自覚させ、両者の均衡に配慮する必要性も示唆している（p.29）。この指摘に学べば、現職教員を対象とする科目において、教員経験の中で培ってきた（ネガティブ・ポジティブ両方の）評価観を言語化・共有化することを意識的に取り入れつつ、その見方を再考するような学習と指導の計画を練ることが重要であると考えられる。

次に「WHERE TO」の視点とは、単元において、学習の見通し（W）、学習者を惹きつけること（H）、評価課題に対応できる力を養うこと（E1）、修正する機会（R）、自己評価する機会（E2）、学習者の多様性に合わせた調

整（T）、全体の組織（O）を考える視点である（西岡、2016、p.23を踏まえて簡略化）。本科目で取り入れた視点は表1に示すとおりである。まず、自身の評価観を振り返るといふ、教育評価観の問い直しから導入することを想定している（W）。次に、自身の評価観の言語化・共有化と、自分たちの現状の位置づけを歴史的に知ることを通して、「真正の評価」における「質」と「参加」の追究という「本質的な問い」を与える（H）。また、「逆向き設計」論に基づく単元設計に入る前に、パフォーマンス課題とルーブリックの提示（W）を行い、第8―11回には単元設計の練り直し（R）、個人に適した単元の選択（T）、相互評価を通じた自己評価（E2）といった機会を取り入れている。加えて、単元全体を通して一枚ポートフォリオを用いて自己評価（E2）を促している。

次に（本質的な）問いの「入れ子構造」である。この入れ子構造とは、教科を貫く「本質的な問い」に対して、より具体的な問いや主発問を入れ子状に配列して単元を構造化するものである（西岡、2016、pp.56-57）。この発想を援用し、本科目では、第3節で整理した研究成果に基づいて「教育評価の概念規定」「歴史的な位置づけ」「目標（学力）と評価」「目標・指導・評価の関係」「評価の主体」の5つに関する問いを設定した。これらの問いを追究する中で、科目を通して「本質的な問い」を深めていく構想である。表3に示すように、15回の授業はおおよそそれぞれの問いの順に進むように構成している。なお表3には、第1段階で析出した知識・スキルを踏まえて、それぞれの問いと関連性の深い内容を紐づけている。実際の15回の授業では、これらの5つの問いを軸としつつ、関連する概念や方法論を内容・教材として進める。このような単元構成とともに、第2段階で構想した評価方法を用いることで、「真正の評価」における「質」と「参加」の追究についての問いと理解を深めることがねらいである。

4.3.2 15回の授業計画の概要

最後に、15回の授業計画について、前節で整理した3つの視点を踏まえて確認しよう^(注9)。なお、以下の説明においては、表3で示した「問い」の中から特に重要と思われるものを抜き出して提示している。

まず、第1回の授業では、これまでの教員経歴の中で獲得してきた教育評価観の言語化・共有化を行い、教育評価の概念についての問いを扱う（教育評価とは何なのか？）。これは、現職教員にとっての教育評価観の言語化・共有化が重要であること、また一枚ポートフォリオにおいて学習前の実態を把握することが重要であることに基づいている。言語化や共有化の活動は、自己認識を促したり、他の受講者のイメージについて共感的な理解を促したりするものとなるだろう。これらの言語化・

表3 指導計画のための「問い」と関連する重要な概念・方法論等

<p>【「教育評価」の科目を貫く「本質的な問い」】 教育評価において、「質」と「参加」を追究するとはどういうことか？ どのようにすれば「真正の評価」を実現することができるのか？</p> <p>【教育評価の概念規定に関する問い】(1, 15) 教育評価とは何なのか？何のためにするのか？</p> <p>【歴史的な位置づけに関する問い】(2-4) 今なぜ「目標に準拠した評価」を行っているのか？ その意義と課題は何か？これから何が大切なのか？</p> <p>【目標（学力）と評価に関する問い】(4-7) ペーパーテストでは学力を評価できないのか？ 学力や評価の観点はどのように捉えたらよいのか？ どのように評価の規準・基準を設定するのか？</p> <p>【目標・指導・評価の関係についての問い】(8-11) 目標と指導と評価の「一体化」とは何をどうすることか？ 単元・授業づくりと目標・評価はどう関連するのか？</p> <p>【評価の主体に関する問い】(12-14) 教師が評価を行う必要があるのはなぜか？具体的にどうかかわるべきなのか？ 子どもたちが評価に参加する必要があるのはなぜか？どのように参加を実現するのか？</p>	<p>各問いに関連する重要な概念、方法論等</p> <p>《教育評価の理念・概念》 「学習の評価」と「学習のための評価」等 「真正の評価」、形成的評価等</p> <p>《日本における教育評価の歴史》 戦前（試験、考査、教育測定運動等） 戦後（相対評価、到達度評価等）</p> <p>《学力論と教育評価》 評価と評定、評価方法の分類 学力の構造と評価方法の対応 観点別評価（情意面の評価等）</p> <p>《評価課題と規準・基準》 （内容）妥当性と（評価者間）信頼性 ルーブリックづくりと練り直し</p> <p>《「逆向き設計」論》 「逆向き設計」論の3段階や各用語 （「本質的な問い」「理解」等） テンプレートをを用いた単元設計</p> <p>《ポートフォリオ評価法》 教師と子どもの協同による学習改善 （一枚ポートフォリオの活用）</p>
---	--

（筆者作成。左枠（）内の数字は授業回を表している（一部重複）。また、左枠と右枠を結ぶ直線は、それぞれの問いを追究する際の実用的教材や概念との関連性を表している。）

共有化とともに、教育評価の目的（指導と学習の改善）および教育評価の機能等について把握する講義・演習を行う。

第2回と第3回の授業では、日本における教育評価の歴史についての問いを扱う（今なぜ「目標に準拠した評価」を行っているのか？）。第2回では、戦前の教育評価の歴史として、明治期の試験制度の開始、絶対評価（考査）の台頭、教育測定運動の導入等について確認する。第3回の授業では、戦後の歴史（1945年から2000年前後まで）として、「相対評価」と、相対評価への批判を行った「到達度評価」の立場を中心に扱い、それぞれの主張と課題を整理する。なお、教育評価の歴史を扱う際には、（本科目の範疇をやや超える内容ではあるが）学校における評価が、社会や経済、入試との関係で常に規定されてきたという把握も大切であろう。

これら2回の歴史の授業で重要となるのは、教育評価の歴史を見ることで浮かび上がってくる論点が、現代においても同様に見られるという見方（パースペクティブ）を獲得することである。現職教員の実態調査から示唆されるように、2000年前後から全面的に導入された

「目標に準拠した評価」は学校現場に一定浸透している。その状況において、「相対評価」の課題を乗り越えるべく「到達度評価」の立場が台頭してきたという歴史そのものを知らない世代がミドルリーダーになっていく状況が想定される。その状況においては、歴史を顧みないままに、例えば「エビデンスに基づく教育」の影響を受けながら、「相対評価」を客観的、「目標に準拠した評価」を主観的（＝「絶対評価」的）だと捉え、前者へと流れていくという事態も考えられるだろう。このような想定をする時、日本の歴史に即して評価の立場を再確認することは、現代的な教育課題の中で教育評価の在り方を再考するための視点を提供することになると考えられる。

第4回では、到達度評価（目標に準拠した評価）の課題を踏まえつつ、現在における学力論と教育評価について扱う（学力や評価の観点はどのように捉えたらよいのか？）。具体的には、評価方法の分類、学力の構造と評価方法の対応、「逆向き設計」の理論と方法について確認する。その上で、第5回では「逆向き設計」論に基づいて作成された既存の単元について、グループで批評する時間を設ける。第4回と第5回を通して、近年におい

て提案されている教育評価の在り方を理論的・実践的に把握することをねらいとしている。また、第5回に行う批評の活動は、第8回から第11回にかけて行う「逆向き設計」論に基づく単元づくりの事例（作品）を把握するとともに、「逆向き設計」の良い単元の規準・基準がどのようなものかを検討し合うための活動でもある。

第6回と第7回では、単元づくりに入る前の学習として、評価の規準と基準について扱う（どのように規準・基準を設定するのか?）。第6回では、評価と評定の違いや、教育評価における妥当性・信頼性の考え方を扱うとともに、指導要録（観点別評価）等に見られる評価規準・基準の特質と課題について確認し、評価の理論と現場の課題をつなげるようにする。またこの授業では、評価課題に応じた評価規準・基準が必要であること、とりわけパフォーマンス課題にはルーブリックのような指針が必要となることを確認する。第7回では、実際の作品に基づいてルーブリックづくりを行い、人によって評価の観点が異なることや、子どもの作品から評価規準を考える大切さについて体験的に学習できるようにする（教師が評価を行う必要があるのはなぜか?）。

第8回から第11回では、「逆向き設計」論に基づく単元設計を行う（目標と指導と評価の「一体化」とは何をどうすることか?）。第8回から第10回にかけて単元をつくり、第11回に各グループで発表と批評をし合う。単元づくりの3回の授業は、目標・評価・指導のポイントをそれぞれの授業の前半に説明し、後半には個人での活動を行う。個人活動は、同じ教科のグループ等で集まり、互いに相談しやすい環境を作る。また、実際に単元をつくる中で出てきた疑問について、その場で応答したり、一枚ポートフォリオを通して確認して次回に共有したりする。この単元づくりおよび相互批評の活動は、これまでに行ってきた教師自身の単元づくりへの再考を促すとともに、他の受講者とのインフォーマルなやり取りでの言語化・共有化を促すものとなるだろう。また、複数回をかけて単元づくりに取り組むことは、パフォーマンス課題に取り組み、再考する機会を保障することの重要性を認識させるきっかけになるとも考えられる。

第12回から第14回にかけては、ポートフォリオ評価法を中心に扱う（子どもたちが評価に参加する必要があるのはなぜか? どのように参加を実現するのか?）。第12回では、ポートフォリオ評価法の定義をおさえた上で、目的や収録する資料の範囲、容器、所有権といったポートフォリオを設計する上での指針、ポートフォリオ検討会の進め方等を扱う。第13回、第14回では、ポートフォリオ評価法の実践事例を複数取り上げながら、ポートフォリオ評価法の意義や実施上の留意点、多様な活用の仕方を学習できるようにする。それにより、長期的・継続的な視点で評価を構想することや、評価を

教師の専有物とするのではなく子どもの自己評価を促すとともに多様なステイクホルダーに開くことの意味を考えられるようにする。

第15回では、14回分の授業を踏まえて、改めて教育評価および「真正の評価」について扱う（教育評価とは何なのか?）。「目標に準拠した評価」を質的に向上させる構想（田中、2008、p.76）について議論したり、初回と同じく自分が持っている教育評価の概念についての言語化・共有化を行ったりする。また、一枚ポートフォリオにおける学習全体を通した自己評価（堀、2019、p.42）を行い、自分の学習過程についても振り返りを行う。

以上、教育評価観の言語化・共有化、歴史的なパースペクティブの獲得、「逆向き設計」の理論と実践の検討および単元構想、評価の規準・基準の理論的・実践的な把握、ポートフォリオ評価法の学びを構成することによって、また「逆向き設計」論に依拠した科目の編成を行うことによって、現代の教師に求められる教育評価の力量形成を目指すのである。

5. 結語

本稿では、専門職学位課程（教職大学院）における、現職教員の大学院生を対象とした「教育評価」に関する科目編成について、「逆向き設計」論に基づいて検討した。これまでの研究蓄積を踏まえつつ、「本質的な問い」と「理解」という形で重点的な目標を設定した。評価方法については、「『逆向き設計』論に基づく単元設計」というパフォーマンス課題と、一枚ポートフォリオを用いた評価の在り方を提示した。学習経験と指導の計画としては、「WHERE TO」および「問いの入れ子構造」等の視点をを用いつつ、全15回の授業で扱う内容を提示した。本研究の成果は、「逆向き設計」論に基づいて科目の編成を行うことで、（1）「学問する」教師に寄与するような、「教育評価」に関する「理解」を促す共通科目の在り方を構想したこと、（2）教育評価論における重要な論者であるウィギンズらの諸理論について、教育内容と学習方法の両面からアプローチできる科目の編成について提示したことである。本稿で構想した科目の成果について、受講者の実態に基づいて検証することが今後の課題である。

注

注1 本稿の内容は、兵庫教育大学大学院専門職学位課程（教育実践高度化専攻）における共通科目（共通基礎科目）の「授業における評価の基準作成理論と学力評価法①」（2単位）での授業実践に基づいている。ただし、論文化するにあたり、科目編成の全体的な加筆・修正を行っている。

注2 この3つの視点は、タイラー原理における教育目

的・目標を設定する際の3つの源泉（学習者についての研究、学校外の現代生活の研究、教科専門家から得られる示唆）を踏まえて設定した（タイラー、1978、pp.1-41）。タイラーの提示した3つの視点を、順をかえて「学問、現代社会、学習者」の視点として大きく把握し、それぞれに教育評価研究の蓄積、評価リテラシーの議論、現職教員の実態調査が該当すると考えた。ただし、本稿で依拠した研究成果は限定的なものであり、現代社会の視点が「評価リテラシー」の議論で十分であるか等、それぞれの具体的な内容については検討の余地があると考えられる。

注3 この調査は、2017年11月に実施されたもので、全国から無作為に抽出した小学校・中学校・高等学校の教師を対象として、学習指導と学習評価に対する意識調査を行ったものである（浜銀総合研究所、2018、pp.2-3）。有効回答件数は3,590件（依頼数に対する有効回答割合は59.8%）、回答学校数は486校である。

注4 教育評価に関する高い専門的力量を、総称的に「評価リテラシー」と呼ぶ場合もある（田中、2013、p.17）。

注5 ただし、近年においては、ルーブリックの使用に対する批判的な検討もなされており、作品を通して学習者の評価に関する鑑識眼を育成する重要性が指摘されている（石田、2021）。本稿では、ウィギンズらに依拠し、受講者の作品イメージに基づいてルーブリックを作成している。ただし、授業内容としては、「逆向き設計」論に基づく単元設計の例を検討して受講者同士で規準を見出すこと（第5回）や、生徒の作品から評価規準を見出すこと（第7回）を重視するように構成している。

注6 単元設計を行う際のテンプレートとしては、例えば奥村、西岡（2020）の参考資料が挙げられる。次のURLも参照のこと。京都大学大学院教育学研究科E.FORUM「単元設計テンプレート（参考書式）」[<https://e-forum.educ.kyoto-u.ac.jp/cms/wp-content/uploads/01%E3%80%80%E5%8D%98%E5%85%83%E8%A8%AD%E8%A8%88%E3%83%86%E3%83%B3%E3%83%97%E3%83%AC%E3%83%BC%E3%83%88.pdf>]（2021/10/21 確認）。

注7 これらの領域を避ける理由は、重要な概念の析出や、「理解」の設定の時点で立ち止まってしまうこと、また重点目標との関連性が見出しづらいパフォーマンス課題の設定が行われることが想定されるためである。評価を位置づけた単元設計の在り方に注目させるためにも、ある程度まとまった教育内容（文化財）があり、めざす「理解」やパフォーマンス課題を思考できる単元を選択させる方がよいと考えられる。

注8 なお、松下（2016）の分類において、学習の証拠

資料を蓄積するポートフォリオは、直接評価に分類されている。ただし一枚ポートフォリオは日々の学びについての記述であり、ポートフォリオ評価法とは区別して、ミニツツペーパー等と同じ分類の〈間接評価〉に分類して議論を進めることにした。

注9 なお、本論では特に言及をしていないが、評価課題の構想および指導の計画に際しては、ウィギンズらが論じている「理解の6側面」を取り入れることを意識している。ウィギンズらは、「理解」へのアプローチを複数の側面から捉え、「説明」「解釈」「応用」「パースペクティブ」「共感」「自己認識」の6つに分類している。この「理解の6側面」は、評価課題の設定だけでなく、指導の計画を行う際にも織り込むことが推奨されている（ウィギンズら、2012、pp.262-263；西岡、2016、p.121）。

参考引用文献・URL

笠沙知章、(2016)、これからの人材育成と教職大学院の課題、日本教育経営学会紀要、58号、24-35。

中央教育審議会、(2015)、これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて—（答申）、

[https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf]（2021/5/20 確認）。

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会、(2019)、児童生徒の学習評価の在り方について（報告）

[https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf]（2021/5/20 確認）。

G. ウィギンズ、J. マクタイ著、西岡加名恵訳、(2012)、理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法—、日本標準。

浜銀総合研究所、(2018)、学習指導と学習評価に対する意識調査報告書（平成29年度文部科学省委託調査）、

[https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/080/siryu/_icsFiles/afieldfile/2018/09/05/1406428_9.pdf]（2021/5/20 確認）。

八田幸恵、(2015)、教師の自律的な学習と意思決定を基盤とした目標と評価のあり方—高校国語科教師の場合を事例として—、教育目標・評価学会紀要、25号、19-28。

堀哲夫、(2019)、一枚ポートフォリオ評価OPPA：一枚の用紙の可能性（新訂）、東洋館出版社。

石田智敬、(2021)、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—、教育方法学研究、46巻、1-12。

石井英真、(2014)、教員養成の高度化と教師の専門職像

- の再検討、日本教師教育学会年報、23号、20-29。
- 石井英真、(2019)、学力調査の時代を読み解く評価リテラシー、教育方法の探究、22号、1-10。
- 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。
- 石井英真編著、(2021)、流行に踊る日本の教育、東洋館出版社（特に「座談会—いま一度、立ち止まり、語り合っておきたいこと—」pp.282-326）。
- 梶田毅一、(2007)、教育評価入門—学びと育ちの確かめのために—、協同出版。
- 北川副司、(2018)、教育評価に関する科目の内容に関する研究—教育評価に焦点化した教員養成科目の開発に向けて—、日本教育大学協会研究年報、36集、97-106。
- 葛上秀文、(2017)、教職大学院における共通科目の在り方についての考察—現職教員学生と学卒学生が合同で行う授業の効果に着目して—、日本教育大学協会研究年報、35集、143-155。
- 松下佳代、(2016)、アクティブラーニングをどう評価するか、松下佳代・石井英真編、アクティブラーニングの評価—アクティブラーニングが未来を創る—、東信堂、3-25。
- 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号、21-30。
- 二宮衆一、(2015)、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—人を育てる評価のために—、有斐閣、51-75。
- 西岡加名恵編著、(2016)、教科と総合学習のカリキュラム設計—パフォーマンス評価をどう活かすか—、図書文化社。
- 西岡加名恵、(2020)、「主体的に学習に取り組む態度」って、何をどう評価すればいいの？、授業力&学級経営力、124号、10-14。
- 野村幸代、野中陽一郎、上岡栄二、楠目安由、竹村理志、横川理水、(2020)、「逆向き設計」論に基づく単元作成による教師の力量形成、高知大学学校教育研究、2号、311-320。
- 奥村好美、西岡加名恵編著、(2020)、「逆向き設計」実践ガイドブック『理解をもたらすカリキュラム設計』を読む・活かす・共有する—、日本標準。
- R.W. タイラー著、金子孫市監訳、(1978)、現代カリキュラム研究の基礎—教育課程編成のための—、日本教育経営協会。
- 佐貫浩、(2016)、「評価社会」における教育評価の可能性、教育、849号、57-64。
- 高野貴大、(2019)、「実践志向」の教師教育政策に関する批判的考察—教師教育研究の展望—、学校経営学論集、7号、1-11。
- 田中耕治、(2008)、教育評価、岩波書店。
- 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、(2017)、教育評価研究の回顧と展望、日本標準。
- 山田哲也、(2015)、「学力テスト体制」時代に求められる評価リテラシーとは—教育社会学の立場から—、教育目標・評価学会紀要、25号、1-10。
- 山口陽弘、(2015)、今、教育関係者に求められる評価リテラシーとは—教育心理学をもとに—、教育目標・評価学会紀要、25号、11-18。
- 吉水裕也、片山紀子、山中一英、遠藤貴広、新井肇、山口圭介、田原俊司、筒井茂喜、(2021)、教職大学院の学びとその成果—この10年の課題と今後の展開可能性—、兵庫教育大学研究紀要、58巻、1-14。
- 亘理陽一、(2020)、エビデンスに基づく教育は何をもたらすのか、人間と教育、106号、20-27。