



評価概念の細分化時代における社会科評価研究のあり方の考察
—「学習としての評価」に重点を置いた社会科評価研究—

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター 公開日: 2020-06-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 玉井, 慎也, 藤本, 将人, Tamai, Shinya メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/6938

評価概念の細分化時代における 社会科評価研究のあり方の考察

—「学習としての評価」に重点を置いた社会科評価研究—

玉井慎也*・藤本将人**

Rethinking Social Studies Assessment Purpose In The Age Of Subdividing Assessment Concepts —Emphasis on“Assessment as Learning”—

Shinya TAMAI, Masato FUJIMOTO

1. はじめに

1-1. 本研究の目的

これからの社会科評価研究は、何を目的にどう論じていくべきなのであるか。本研究の目的は、評価概念の細分化時代における社会科評価研究の目的論を考察することである。

社会科学研究においては、2012年から2017年にかけて、「評価研究の蓄積が他の領域に比べて少なく、研究者の間で共通の研究観や方法が未だ整備されていない」という指摘が提出されている¹⁾。中でも、評価の事実が確保しにくく研究方法が未整備であること、評価研究の対象と方法が短期間のうちに変わっていたことが社会科評価研究の発展を妨げる限定要因であると指摘し、その限定を解除する方途を考察した藤本（2012, 2017）の研究²⁾が先駆的である。

藤本（2012）は、当時までの社会科評価研究の状況を「評価のすべてを『評価』という言葉で論じるだけでは足りない時期に来ている」³⁾と述べ、「評価の意味」（以下、評価概念と示す）が多様であることに共通の研究観や方法が未だ整備されていない原因があると指摘した。その上で、日本において社会科評価を体系的に論じることを志向した研究を取り上げ、それら各々の研究方法を分析・整理することによって、日本の社会科評価研究の研究方法論を考察している⁴⁾。藤本（2012）は、各々の研究を「評価の作業」と「研究の目的」を視点として分けることで、従来の社会科評価研究を四つの類型として整理し、全体を捉えようとした。具体的には、「Ⅰ型：数的手法に基づく評価技術の向上を目的とした測定研究」、「Ⅱ型：数的手法に基づく評価技術の向上を目的とした価値づけ研究」、「Ⅲ型：社会認識形成論に基づく認識の抽出を目的とした測定研究」、「Ⅳ型：社会認識形成論に基づく認識の抽出を目的とした価値づけ研究」である⁵⁾。藤本（2012）の構築した分析枠組みの特質は、評価研究で論じられている「評価」を「measurement」と「evaluation」という概念によって「評価」の目的を区別して捉える点にあり、その意義は国内だけでなく、海外で生産された評価研究の論文を原理的に研究する際にも有効な枠組みを示したことにある。

*広島大学大学院教育学研究科博士課程前期 **宮崎大学教育学部

しかし、海外で生産された評価研究⁶⁾にさらに詳細に目を向けてみると、藤本(2012)が分析視点に設定した「measurement」と「evaluation」以外にも「assessment」という概念を用いた研究が存在している事実がある。「assessment」概念は、1970年代にブルームによって「diagnostic evaluation (診断的評価)」、「formative evaluation (形成的評価)」、「summative evaluation (総括的評価)」とネーミングされ日本でも研究が積み重ねられてきた「evaluation」概念に代わるものとして1990年頃に登場した。2000年頃からは「assessment for learning (学習のための評価)」、「assessment as learning (学習としての評価)」、「assessment of learning (学習の評価)」とネーミングされた別の細分化による研究がイギリスやカナダを中心に先進的に遂行されていることが確認できる。このように、評価概念に着目して評価研究の変遷を辿ると、今はまさに評価概念の細分化、特に「assessment」概念の細分化時代であると言えよう。では、評価概念の細分化時代において、社会科評価研究は何を目的にどう論じていくべきなのであろうか。

前述の問いに応えようとした基礎研究が既に藤本(2017)により行われているが、その研究はまだ緒に就いたばかりである。藤本(2017)は、日本の社会科研究における米国社会科の影響の観点から日本における社会科評価研究の歴史的展開を考察し⁷⁾、獲得した知見に基づいて社会科評価研究が採るべき将来の方向性を示唆している。藤本(2017)は、「近い将来、再度研究基盤形成期のような時代がやってくるだろう。その時、評価研究をさらに発展させる手ごかりは分析研究の中から見出すことができるに違いない」⁸⁾と述べ、「何をどうすれば科学的な研究となるのか(どう評価していけばより適切な評価実践となっていくのか)」⁹⁾を海外の評価研究を事例として原理的に考察するアプローチが有効であると示唆している。

先行研究の到達点と各々の研究が示唆する論点を踏まえ、社会科評価研究を正確に位置づけること(分析・考察)、また、これからの研究を明示的かつ具体的に方向づけること(構想)に寄与する枠組みを国際的な評価概念の動向に着目しながら再構築することにより、社会科評価研究のあり方を考察することが本研究の目的である。

1—2. 本研究の方法と分析対象

研究の目的に到達するために、以下の手続きで考察を進めていく。まず初めに、評価概念、特に「assessment」概念に着目し、「評価」に込められた意味の変遷とその背景を辿り、「評価」の目的や機能について明らかにする(2)。続いて、「assessment for learning (学習のための評価)」、「assessment as learning (学習としての評価)」、「assessment of learning (学習の評価)」という三つの鍵概念の分析を通して、社会科評価を論じる際の「『評価』の捉えや見方・考え方」(以下、評価観と示す)、その下での「評価」の目的とそれらを区別する視点について明らかにする(3)。そして、取り上げた論考を整理することで、評価概念の細分化時代における社会科評価研究のあり方を考察する(4)。以上の手続きを経ることで、社会科評価研究者間で共有できる評価観と評価の事実を研究する方法論についての示唆を得ることとしたい(5)。

本研究の分析対象には、以下の二つの視点を含むものを取り上げることとしたい。ひとつは、「assessment」概念の登場とその背景、および「assessment for learning」、「assessment as learning」、「assessment of learning」という三つの鍵概念を最も体系的に整理し、「評価」の目的や機能だけでなく、それらを裏づける評価観と実践的な手立てまで論じているものである。

もうひとつは、日本の評価研究が論じてきた評価概念と、今日イギリスやカナダの評価研究が論じている評価概念を接続していくことのできるものである。

日本における評価概念の歴史的かつ国際的な展開については、教育評価事典等の論考を手がかりとし、イギリスやカナダにおける評価概念の今日的展開については、カナダの教育学者・アール (L. Earl) の論考を手がかりとしたい。アールは『ASSESSMENT AS LEARNING』(2013, 第2版)¹⁰⁾を著しており、その中で「assessment」概念の登場とその背景を包括的に示した先駆的な教育学者である。アールは、先の三つの鍵概念を体系的に紹介し、これらはカナダの七つの州・準州が結ぶ学習評価の設計に関する協定 (WNCP, 2006)¹¹⁾にも採用され、実際に教育現場において実践されている。本研究では、これらの理論と実践の事実を分析することで、社会科の評価概念および社会科評価研究自体の枠組みを考察していくこととしたい。

2. 評価概念の細分化とその課題

表1は、論考の分析によって明らかとなった評価概念の細分化に関する歴史的かつ国際的な展開をまとめたものである。評価概念の細分化に着目して論考を分析・整理すると、評価研究には、大きくは三つ、細かくは七つの時期区分を認めることができる。その中でも、第6期と第7期に注目して見てみると、今日のイギリスやカナダにおける評価研究では、「評価」が「assessment for learning」, 「assessment as learning」, 「assessment of learning」という三つの鍵概念に細分化され論じられていることがわかる。そして、特に前者の二つの鍵概念を強調した評価の目的論を考察していることがわかる。では、今日的・国際的な評価概念がどのように登場したのか。表1を作成した根拠を以下2—1で説明しながら背景を辿ろう。

表1：評価概念の細分化に関する歴史的かつ国際的な展開

主導的に研究された時期	第1期 1914～	第2期 1934～	第3期 1967～	第4期 1971～	第5期 1989～	第6期 1998～	第7期 2003～
評価概念の細分化 (下線部は主張)	measurement ・ <u>measurement</u>	<u>evaluation</u>	① formative evaluation ② <u>summative evaluation</u>	① diagnostic evaluation ② <u>formative evaluation</u> ③ summative evaluation	・ <u>formative assessment</u>	① <u>assessment for learning</u> ② assessment of learning	① assessment for learning ② <u>assessment as learning</u> ③ assessment of learning
下線部の評価目的	教育効果の向上や試験の改善, 人材を選抜する	学校・教師の設定した教育目的・目標に準拠したカリキュラムへと改善する	教師の設定した目標と多角的な視点からカリキュラムを改善する	子どもの目標達成具合とつまずきを特定し補足的指導を行う	子ども自身による学習改善に役立つよう指導へと改善する	子ども自身による学習改善を支援する	子どもが自らの学習を調整・メタ認知することができる資質・能力を育成する
評価観の代替		子どもの能力を客観的に比較・値をみる評価から価値的な内容を含む教育活動の評価へ	目標に準拠した評価から目標にない評価へ	評価は学習指導の終着点という見方から相互往還という見方へ	子どもは受動的な存在という見方から主体的・自律的な存在という見方へ	「指導改善＝学習改善」の構図から「指導改善≠学習改善」の構図へ	評価主体を教師から子どもへ、「評価活動＝教授活動」の構図から「評価活動＝学習活動」の構図へ
海外の評価研究との関係	ソーンダイク	タイラー	スクリヴァン	ブルーム	サドラー	ARG (ブラック, ウィリアム)	アール

(筆者作成)

2-1. 評価概念の細分化

日本においては、教育評価改革や教育評価研究の拡大・発展に伴い、教育評価の新しい考え方や方法に関する知見が蓄積されている。「真正の評価」,「パフォーマンス評価」,「ルーブリック(評価指標)」などの「〇〇評価」や「評価〇〇」という用語が数多く見られるようになったことが、その証左であろう。しかし同時に、用語を使用する上で前提となる「評価」の意味するところが必ずしも明確でなかったために、教育現場では共通の理解が得られず、混乱を生じさせることにもつながった¹²⁾。この混乱状況を解決するために提出された評価概念や「評価」の目的や機能に関する論考は枚挙にいとまがないが、それらを体系的に整理したものとしては以下の三つの文献を挙げることができるだろう。

- ①『教育評価重要用語300の基礎知識』(明治図書, 2000, 以下『基礎知識』と示す)¹³⁾の第1章「教育評価(学習評価)の理論と歴史」: 教育評価のあり方とその理論的根拠について考える際の教育評価全体の見取り図となる重要用語を解説している
- ②『教育評価事典』(図書文化, 2006, 以下『事典』と示す)¹⁴⁾の第1章「教育評価の意義・歴史」: 国内外の伝統的・最先端の理論的・実践的研究を体系的・系統的に分析し、考え方の相違を明確にしながらか評価概念を正確に定めた上で、実践的に解説している
- ③『新しい教育評価入門』(有斐閣, 2015, 以下『入門』と示す)¹⁵⁾の序章「教育評価とは何か」, 第1章「教育評価の立場」, 第2章「教育評価の機能」: 国際的動向を踏まえ、教育評価本来のあり方を「学習のための評価」,「学習としての評価」の概念から解説している

表2は、論考の分析によって明らかとなった評価概念の細分化を生じさせる「評価」の目的や機能の違いをまとめたものである。各論考においては、評価概念が意図的に細分化されている。その表面的な理由には、「評価」という日本語が多義的(豊かさ)であることが挙げられる。評価概念の多義性が生じる原因を探ると、「評価」の目的や機能の違いに由来していることがわかる。評価概念は、「評価」の目的や機能の違いに準じて細分化されているのである。

表2: 評価概念の細分化を生じさせる「評価」の目的や機能の違い

比較項目	『基礎知識』	『事典』	『入門』
評価概念	<ul style="list-style-type: none"> ・測定 ・価値判断としての評価 ・問題解決としての評価 	<ul style="list-style-type: none"> ・測定 (measurement) ・評価 (assessment) ・評価 (evaluation) ・評定 (valuation) 	<ul style="list-style-type: none"> ・測定 (measurement) ・評価 (evaluation) ・評価 (assessment)
目的 (誰の, 何のために行うのか)	<ul style="list-style-type: none"> ●教師の指導方針, ●子どもによる評価情報の活用 ●教育施策の決定, ●学校管理・運営の方針, ●親による評価情報の活用, ●子どもの処遇決定, ●カリキュラムの開発・価値判断 	<ul style="list-style-type: none"> ●教師・指導者の指導, ●児童生徒・学習者の学習 ●管理職の管理, ●研究者の研究 	<ul style="list-style-type: none"> ●学習や指導改善の支援 ●資格や選抜, アカウンタビリティ
機能 (教育においてどのような役割を果たすか)	<ul style="list-style-type: none"> ●教育活動を構想し改善する(指導と評価の一体化), ●評価情報が自らの学習・発達に生かされる(学習と評価の一体化) 	<ul style="list-style-type: none"> ●フィードバックとして(反省, 調整), ●情報として(確認, 証明の根拠), ●動機づけとして(学習意欲の向上) 	<ul style="list-style-type: none"> ●学習前に子どもの適正やレディネス, 学習上の難点を把握する, ●学習の途上に目標達成度合いやつまづきを特定し指導を改善する, ●学習のまとめに成績づけや認定, 進歩の評価, カリキュラムの有効性を検討する

(筆者作成)

(1)多義的な「評価」

教育において「評価」という日本語は多義的である。そのため、先の三冊では、評価のプロセスや原語に着目しながら評価概念が細分化され整理されている。

『基礎知識』は、「評価」を評価情報の「把握」、「判断」、「活用」というプロセスに着目して細分化している。ここでは、客観的に数量化する「把握」の段階を「測定」、多面的・多角的な「把握」と「判断」の段階を「価値判断としての評価」、「活用」を含む一連のスパイラルを「問題解決としての評価」とネーミングしている¹⁶⁾。

『事典』と『入門』は、「評価」を原語に着目して細分化している。『入門』は「measurement」、「evaluation」、「assessment」の三つの原語に、『事典』は「valuation」を含む四つの原語に着目し、「measurement」を「測定」、「assessment」と「evaluation」を「評価」、「valuation」を「評定」とネーミングしている¹⁷⁾。

(2)「評価」の目的や機能

評価概念を細分化する視点はいくつかあるが、教育評価の原点は「評価」の目的（誰の何のために評価を行うか）や機能（評価にはどのような働き・役割があるか）を考えることであるため¹⁸⁾、これら二つを視点に分析する。

『基礎知識』では、評価目的が七つ論じられている。それは、「教師の指導方針」、「子どもによる評価情報の活用」、「教育施策の決定」、「学校管理・運営の方針」、「親による評価情報の活用」、「子どもの処遇決定」、「カリキュラムの開発・価値判断」である¹⁹⁾。評価機能は二つ論じられている。それは、教師にとっての教育活動を構想し改善する役割（指導と評価の一体化）と、子どもにとっての自らの学習・発達に生かされる役割（学習と評価の一体化）である²⁰⁾。

『事典』では、評価目的が四つ論じられている。それは、「指導目的（教師・指導者のため）」、「学習目的（児童生徒・学習者のため）」、「管理目的（管理職のため）」、「研究目的（研究者のため）」である²¹⁾。評価機能は三つ論じられている。それは、「フィードバック（反省、調整）」、「情報（確認、証明の根拠）」、「動機づけ（学習意欲の向上）」としての役割である²²⁾。

(3)評価概念の歴史的かつ国際的な展開

『入門』に焦点化すると、国際的には、「measurement」、「evaluation」、「assessment」の三つの概念がさらに細分化されていったことがわかる。この歴史的な展開は、評価観の転換に伴って強調される「評価」の目的や機能に変化が生じたことでもたらされたと言ってよいだろう。日本における評価研究・実践が国際的な評価研究の展開に影響を受けてきたことは指摘されているが²³⁾、評価概念の細分化に着目した整理はなされていないため、検討していく。

評価概念の第1期は、ソーンダイク（1914）の研究²⁴⁾に代表される教育測定運動が旺盛だった時期である。ソーンダイクは、教育効果の向上や試験の改善、人材の選抜を目指し、能力を生得的で固定的な量として捉え、客観的に数量化できるテストの開発を進めた。この時期に生まれた概念が「measurement」である。

評価概念の第2期は、タイラー（1934）の研究²⁵⁾に代表される児童評価運動が旺盛だった時期である。タイラーは、学校・教師の設定した教育目標・目的に準拠したカリキュラムの改善を目指し、学生を客観的に比較する「measurement」を批判し、教育目的や目標などの価値的な内容との統合を主張した。この時期に生まれた概念が「evaluation」である。

評価概念の第3期は、スクリヴァン（1967）の研究²⁶⁾に代表される時期である。スクリヴァンは、カリキュラムの最終的な価値判断である「summative evaluation」にあたっては、第三者目線や学習者のニーズを踏まえるなどの多元的な視点からカリキュラムの改善を目指した。その際は、目標に準拠した評価の立場ではなく、目標にとられない評価の立場が必要だと主張し、「evaluation」を「formative evaluation」と「summative evaluation」に細分化した。

評価概念の第4期は、ブルーム（1971）の研究²⁷⁾に代表される時期である。ブルームは、完全習得学習を目指し、子どもの目標達成具合とつまずきを特定し補充的・治療的指導を行う「formative evaluation」に注力した。その際、評価を学習指導の終着点ではなく、教師の指導改善と一体的・相互往還的なものと捉えていく見方を取った。そして授業改善のための評価概念として、評価目的、評価時期、評価する学力の三つの視点から評価機能を区別し「diagnostic evaluation」, 「formative evaluation」, 「summative evaluation」に細分化した。

評価概念の第5期は、サドラー（1989）の研究²⁸⁾に代表される評価改革の萌芽の時期である。サドラーは、学習改善のための情報が教師から子どもへ提供されたとしても、それを子どもが理解し活用する学習行動を行わない限り、「formative assessment」の目的を達成することができないことを指摘した。これは、子どもが受動的な存在ではなく主体的・自律的な存在であるという見方を裏付けている。この時期に生まれた概念が「assessment」である。

評価概念の第6期は、ARG²⁹⁾の中心メンバーであるブラックとウィリアム（1998a, 1998b）の研究³⁰⁾に端を発してイギリスで評価改革が旺盛になった時期である。ARGは、教師の指導改善だけでなく子ども自身による学習改善の支援を含んだ「assessment for learning」を目指した。そこでは、指導改善が即学習改善に寄与するという予定調和的な評価の構図を改め、「assessment」を「assessment for learning」と「assessment of learning」に細分化した。

評価概念の第7期は、アール（2003）の研究³¹⁾に端を発してカナダで評価改革が旺盛になった時期である。アールは、子どもが自らの学習を調整・メタ認知することができる資質・能力を育成するため、評価主体を教師から子どもへ移し、評価活動と学習活動を一体的に捉える「assessment as learning」を主張している。この概念は、ARGの提唱した「assessment for learning」の一部ではあるが、三つの鍵概念として細分化して示されている。

2-2. 日本における鍵概念の紹介とその課題

日本において先の三つの鍵概念を先駆的に研究している石井（2011, 2015）は、アールの『ASSESSMENT AS LEARNING』（2003, 初版）を参考に、「目的」「準拠点」「主な評価者」「評価規準の位置づけ」という四つの視点から区別して鍵概念を紹介している³²⁾。しかし、特に強調されている「学習のための評価」と「学習としての評価」に焦点化して見てみると、①そもそも「学習としての評価」概念を生み出すに至った背景にはどのような評価観があるのか、②「学習としての評価」は、「学習のための評価」と何が異なるのか（同じではないのか）、③学習者が主な評価者である場合に教師は何をすればよいのか、という疑問に対して明確に回答できる視点と情報は十分提供されていない。そこで、先行研究の到達点を補う視点や情報について、アールの論考に立ち返って見てみよう。

3. アールによる評価概念の整理

本章では、先行研究の到達点を踏まえ、「assessment as learning」概念に込められたアールの哲学（理論的背景・評価観）、教師の役割および評価実践計画の手続きを明らかにしていく。

表3は、アールによる三つの評価概念の定義を実践ベースで比較したものである。アールは、理論的かつ実践的な見地から評価観や目的論を再考するための枠組みを構築している。枠組みを構築する際には、「教室における評価（classroom assessment）」を意図的に三つに細分化し、それらの中でも「assessment as learning」を強調している。

アールが強調する「assessment as learning」概念は、ARGが先駆的に使用してきた「assessment for learning」概念の一部である。しかし、アールは鍵概念として明確に細分化している。なぜなら、「assessment as learning」を鍵概念の一つとして明示することにより、固定化された「伝統的な学習評価パラダイム」における「評価」の捉えや信念、目的意識を対象化させ、「再構築された学習評価パラダイム」への転換を強力に促すことができるからである。

「再構築された学習評価パラダイム」の下では、評価活動が子どもの主体的な学びを支援・促進するという意味での教師の指導活動として認識される（assessment for learning）以上に、子どもの学習活動それ自体として認識される（assessment as learning）。このように認識すれば、「評価」のあり方は、「子どもの分類」を目的とすることではなく、「子どものメタ認知能力や自己調整能力、学ぶ上での心の習慣の涵養＝子どもの学び」を目的とすることだと言える。「assessment as learning」は、教師目線ではなく学習者目線に立って、学びにおける学習者の自立性・自律性を何よりも重視する評価観・子ども観が十二分に反映された概念だと言える。

表3：アールによる三つの評価概念の定義

	「学習のための評価」 Assessment FOR Learning	「学習としての評価」 Assessment AS Learning	「学習の評価」 Assessment OF Learning
意味 What Is?	<p>「学習のための評価」は、学習プロセス全体で行われる評価である。一人ひとりの理解が見えるように設計されているため、教師は学習者の進歩を支援するために何が出来るかを決定できる。学習者の多くは、個人的かつ特異な方法で学ぶ。しかし、一部の学習者は熟達する過程で経験する可能性のあるつながりや先入観の予測可能なパターンが見られる。「学習のための評価」では、教師は評価を調査ツールとして使用し、学習者が知っていることやできること、混乱や先入観、ギャップの可能性についてできる限り詳しく調べる。</p> <p>教師が学習者の学びのプロセスについて収集するさまざまな情報は、学習者の学びを前進させるために次に何をやる必要があるかを判断するための基礎となる。これは、学習者に説明的なフィードバックを提供し、グループ化、教育戦略、およびリソースを決定するための基礎を提供する。</p>	<p>「学習としての評価」は、学習者に焦点を当て、学習者のメタ認知のプロセス（自分の思考プロセスの知識）としての評価を強調する。「学習としての評価」は、学びは知識のある人から知識のない人にアイデアを移すだけの問題ではなく、個人が新しいアイデアと対話するときに発生する認知的再構成の積極的なプロセスであるという考えから生まれた。こうした学びの見方では、学習者は評価と学習の間の重要なコネクターとなる。学習者が自分の理解を能動的に創造することに参加するためには、情報を理解し、それを既知の知識に関連づけ、新しい学習に使用する重要な評価者になることを学ばなければならない。学習者は、自分が学んでいることを個人的にモニタリングすることに熟達し、モニタリングから発見したことを使用し、調整、適応、さらには思考の大きな変化さえ行う。これがメタ認知の調整プロセスである。</p> <p>「学習としての評価」は、学びがどのように行われるかについての研究に基づいており、学習者がより深く理解するために自分の学びをふり振り返り調整することを特徴としている。</p> <p>「学習としての評価」における究極の目標は、「自立性（independence）高めながらメタ認知的に気づくスキル」と「心の習慣（habits of mind）」を身につけることである。メタ認知のモニタリングには、例えば「これらの概念やスキルを学ぶ目的は何か？」「このトピックについて私は何を知っているか？」「これを学ぶのに役立つと思われる戦略はどれか？」「私はこれらの概念を理解しているか？」「学びを改善するための基準は何か？」「自分に設定した目標を達成したか？」などの問いが有効である。</p> <p>「学習としての評価」は、学習者にとっての最良の評価者が学習者自身になるように、時間をかけてメタ認知能力を明示的に育成することに焦点を当てている。教師は、学習者が自分自身を評価するための外部からの構造化の機会を提供し、モデル化することから始める必要がある。</p>	<p>「学習の評価」は、学習者が知っていることを確認したり、カリキュラムの成果や個々のプログラムの目標を達成したかどうかを実証したり、習熟度を証明したり、将来のプログラムや配置について決定したりする戦略である。これは、両親や他の教育者、学習者自身、そして時には外部（学校設置者や他の教育機関など）に達成の証拠を提供するように設計されている。「学習の評価」は、一般的に学習者がどれほど上手に学習しているかについての声明や記号をもたらす評価である。それはしばしば学習者の将来に影響する極めて重要な決定に貢献する。そのため、基礎となる理論と学習評価の測定が信頼性と防衛性（defensible）を兼ね備えていることが重要である。</p>

(WNCP, 2006, pp.27—65における各鍵概念の「What Is ?」の項目より筆者訳出・引用)

3—1. 「assessment as learning」概念に込められたアールの哲学

アールは、学習者目線で「評価」を捉え、学びにおける学習者の主体性や自律性を何よりも重視する立場であった。そうした哲学が「assessment as learning」概念には込められている。

アールは、『*Assessment as Learning : Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*』（2013, 第2版）の冒頭で「『教室における評価（classroom assessment）』には、教育と学習を変える信じられないほどの可能性がある」と実証的研究の成果を強調している³³⁾。「assessment as learning」概念は、アールにとって単に教師の評価実践を変えるだけでなく、「学校で何が重要か」、「学校は何のためにあるか」、「そうした学校を作る際、私たち（教育学者や教師）の専門的役割は何か」といった問い³⁴⁾への答えを変えるものだという。つまり、「評価」が「子どもの分類」ではなく「子どもの学び」を支えるという認識の転換³⁵⁾を意味する。

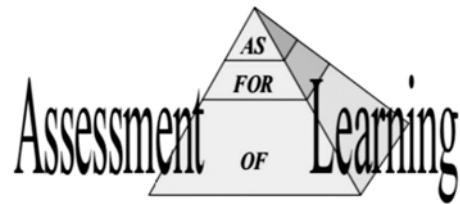
前述からも垣間見えるが、アール（2013）は、「assessment as learning」概念を定義する上で、自身の評価観・子ども観を積極的に表明している。例えば、「assessment as learning」の究極の目標について、「子ども自身が自らの最高の評価者となること」であると述べている³⁶⁾。そのため、子どもを「評価と学習のプロセスへの貢献者（contributor）」、「評価と学習の間の批判的なコネクター（critical connector）」、「リンク（link）」、「積極的で熱心な批判的評価者・思考家（active, engaged, and critical assessor/thinker）」などと表現しており³⁷⁾、「評価」を通して自律的学習者（市民）の育成に寄与しようとしている。また、「assessment」を「子どものメタ認知を育成・支援するプロセス」であり、学習者側に寄り添いながら営まれる教育的活動であるとしている³⁸⁾。これらの評価観・子ども観は、イギリスのARGが所持していたものと酷似している。では、ARGによる「assessment for learning」と「assessment of learning」の二分法による細分化との違いは、どこにあるのだろうか。

アール（2013）は、「assessment as learning」という概念を導入した経緯・意図について、「学習プロセスに組み込まれたアイデアについて自己モニタリング・挑戦する」、すなわち自己調整プロセスを促進する子どもと教師の両方の役割を「assessment for learning」よりもさらに深く強調することが形成的評価の役割を強化すると主張している³⁹⁾。これはARGが定義していた「assessment for learning」概念から、①子どもの自らの学習に対する責任感を育成する観点、および②子どもの学習を促進する実践への変更を促すために「assessment」を使用する観点を分離し、「assessment as learning」とネーミングされたことを意味している⁴⁰⁾。①は「評価」を通して育成する資質・能力を、②は「評価」を「evaluation」ではなく、「assessment」として捉え、その「assessment」概念をさらに三つに細分化して使用する目的を論じているものであろう。

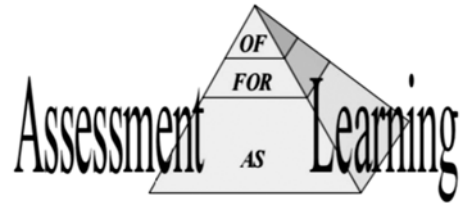
ここで特筆すべきは、②の観点である。アール（2013）は、「教師が教室におけるassessmentとevaluationについて考える際、複数の目的に明確に注意を向けるためには、固定化された『評価』の見方・考え方（mindset）や視野（perspective）を変える必要がある」と述べている⁴¹⁾。すなわち、「評価」の目的論を再考する強力なツールとして「assessment」概念を「assessment for learning」、「assessment as learning」、「assessment of learning」というネーミングで意図的に細分化するという発想に至ったという。これは、後述する実践の見地から評価観の転換を促すために結ばれたWNCP（2006）の主題「授業における評価の目的意識の再考（Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind : Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning）」からも明らかである。

3—2. 「assessment as learning」に重点を置いた評価実践の設計

アールは、「assessment as learning」に重点を置いた「評価」の理想を語る一方で、現実的・実践的課題も述べている。例えば、アールは、著書『ASSESSMENT AS LEARNING』の第2版(2013)を出版するにあたり、初版(2003)の出版から10年間に経った教育現場における評価の実態を二点指摘している。それは、①ピア評価や自己評価自体の重要性は伝わっているものの、そのほとんどが総括的評価もしくは教室管理の道具として使用されていること、②アイデアは革命的で魅力的だが実際に自分たちの学校で適合するには厄介であるというジレンマを教師が抱えていたこと⁴²⁾、である。このような課題に対応して、アールはカナダの七つの州・準州で結ぶ教師向けの学習評価の設計に関する協定(WNCP, 2006)の策定に主導的に関わることで解決を試みている。



伝統的な学習評価パラダイム



再構築された学習評価パラダイム

図1: 「評価」のパラダイム転換
 (WNCP, 2006, p.15より引用)

WNCP(2006)は、「教室における評価」を図1に示すように「伝統的な学習評価パラダイム」から「再構築された学習評価パラダイム」へと移行した評価実践に促すことを目的としている⁴³⁾。そのために、WNCP(2006)ではアールの著書『ASSESSMENT AS LEARNING』(2003, 初版)において示されていた三つの視点(「目的」, 「準拠点」, 「主な評価者」)とは別の三視点(①「意味」, ②「教師の役割」, ③「評価実践の計画」)から各鍵概念が比較され、詳細が示されている。特に、③「評価実践の計画」は、さらに細かい五つの視点((1)「評価目的」, (2)「評価内容」, (3)「評価方法」, (4)「質保証」, (5)「情報活用」)から比較されている。

表4は、「教師の役割」の視点から各鍵概念を比較したものである。再度、表3に立ち戻って各鍵概念の「意味」と「教師の役割」を関連づけると、「評価」の目的論、評価リテラシー⁴⁴⁾、評価実践の関係者(評価活動の主体や評価情報を受ける関係者)に違いがあることがわかる。

表4: 「教師の役割」を視点とした枠組み

	「学習のための評価」 Assessment FOR Learning	「学習としての評価」 Assessment AS Learning	「学習の評価」 Assessment OF Learning
教師の役割 Teachers' Roles	<p>「学習のための評価」は、学習過程を通して行われる学習者との対話的実践である。そのため、「学習のための評価」の実践では、以下のような教師の役割が求められる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 目標とする学習成果に合わせて指導を調整する 学習者やグループの特定の学習ニーズを識別する 教材リソースを選択・調整する 一人ひとりの学びの前進を支援するため、差別化された(differentiated)教育戦略と学習機会を創り出す 学習者に即時的にフィードバックと指示を提供する 学びの動機づけと学びへの責任感(commitment)を高める 	<p>「学習としての評価」は、学習がそうであるように、評価を通して自立した学習者の育成を促進する実践である。そのため、「学習としての評価」の実践では、以下のような教師の役割がある。</p> <ul style="list-style-type: none"> 自己評価のスキルをモデル化して教える 学習者が目標を設定し、目標を達成するまでの進捗状況をモニタリングするよう指導する カリキュラムの成果を反映した「優れた実践」と「質の高い学びの姿」の見本・モデルを提供する 学習者と協力して、「優れた実践」の明確な基準を開発する 学習者が内部フィードバックや自己モニタリングのメカニズムを開発し、自らの思考を検証したり批判したりし、新しいことを学ぶ際に避けられない曖昧さと不確実性に慣れるよう指導する 学習者が自信を持って有能な自己評価者になることができるように、定期的によりがいのある練習の機会を提供する 学習者のメタ認知プロセスとその学習をモニタリングし、説明的なフィードバックを提供する 学習者がチャンスを得ることが安全な環境、すぐサポートできる環境を創り出す 	<p>「学習の評価」は、その結果が広範囲に及ぶことが多く、学習者に深刻な影響を与える。一方で、学習者は、自らの能力、そして自らの学習の深さと幅を示す機会として「学習の評価」の課題を楽しみにしている。そのため、「学習の評価」の実践では、以下のような教師の役割がある。</p> <ul style="list-style-type: none"> 様々な状況から得られた証拠に基づいて学習者の学びを正確かつ公正に報告する 特定の時点で特定の「学習の評価」を行うことの理論的根拠を示す 意図した学習を明確に説明する 学習者が自分の能力とスキルを発揮することを可能にするプロセスを作る 同じ結果を評価するための様々な代替メカニズムを用意する 判断を下すための公的かつ防御可能な基準点を設ける 解釈に対する透明なアプローチを取る 評価プロセスを説明する 決定について意見が一致しない場合の戦略を立てておく

(WNCP, 2006, pp.27—65における各概念の「Teachers' Roles」の項目より筆者訳出・引用)

表5は、「評価実践の計画」の手続き（5ステップ）の視点から各鍵概念を比較したものである。横軸の「順序（for, as, of）は意図的なものであり、学習を向上させる上で『学習のための評価』と『学習としての評価』の重要性を示している」⁴⁸⁾。また、縦軸の順序も意図的なものである。「『目的に合った（fit for purpose）』評価方法を計画、開発、使用してカリキュラムや子どもについて考える」⁴⁹⁾ ために、五つの視点（評価目的、評価内容、評価方法、質保証、情報活用）を順に踏まえる必要がある。

以上までに獲得した「assessment as learning」を重点に置いた三つの評価概念を意図的・自覚的に使用することは、評価研究・実践の目的論を考察する上で、「評価」を再考（批判的・自律的に分析・考察）し、これからの評価研究・実践を構想することに寄与する有効な手立てとなるのではないだろうか。その際には、「assessment as learning」概念に込められた評価観・子ども観と各鍵概念を区別する教師の役割や評価実践計画の手続きにおける五つの視点を踏まえ、「評価」の目的論を批判的・自律的に考察することが求められよう。

4. 「評価」の目的論から見る社会科評価の研究方法論

4-1. 「評価観と評価研究・実践の一体化」

アールの評価研究に基づけば、評価概念の細分化時代においては、「評価観と評価研究・実践の一体化」を図ることが重要となってくる。社会科評価研究は、社会科研究であるのと同時に評価研究としての性質を帯びている。ゆえに、以下の二つを考慮して論じていくべきである。

第一は、評価研究としての姿勢と論法を意識することである。評価研究は、「評価が変われば教育も変わる」という前提の下で、教育における「評価」をどう捉えるか（評価観）、異なる複数の「評価」の目的や機能に関して意識的・自覚的になることから始める必要がある。誰の何のために「評価」するのか（目的）、そして「評価」のどのような働き（機能）に着目するかという原点を問うことから評価研究は始まる。その上で、目的に準拠した評価目標（資質・能力）や評価方法（手続き・主体・用具など）を論じていくことになる。書き手が目的に準拠した構造になっていることを意識・省察・調整して論じる、あるいは、その構造に読み手が気づき評価観のズレを生じさせないようにするためには、「書き手」が評価目的から考え、評価観をできるだけ自己開示することが望ましい。こうした姿勢と論法により、「社会科評価研究は何をどうすれば科学的な研究となるのか（どう評価していけばより適切な評価実践となっていくのか）」という問いに対して、批判可能性に開かれ、説得力を持った形で応えることができるだろう。

第二は、評価概念の枠組みを意識することである。その際は、特に、アールの構築した評価概念の枠組みが有効である。伝統的な評価観を再構築する機能を持った「assessment as learning」概念に重点を置くアールの「assessment」概念の枠組みは、今日、評価研究の目的論を腑分けする際のグローバル・スタンダードとなりつつある。こうした枠組みを使用することは、社会科評価の研究方法論を国際化していく有効な手立てとなる。なお、「assessment as learning」概念は、従来の日本においても「学習と評価の一体化」と呼ばれてきた評価機能の側面を持っている。そのような意味で「新規の評価概念」とは表現できない。しかし、子ども自身による評価活動を通して批判的思考力・自己調整能力・メタ認知能力を育成するという評価目的が打ち出されておらず、実際は図1で示したように「伝統的な学習評価パラダイム」

の中で重要視されていなかった評価観である。そのような文脈で、あえて「新規」と名を打ってパラダイム転換を促していくことも社会科評価研究の重要な役割だと解せば、「新規性」のある評価概念と表現できる。

4-2. 社会科評価研究の類型

表6は、「評価」の目的論から見る社会科評価研究の類型である。表6の横軸の順には意図があり、第1類型から第2類型へ、そして第3類型へと社会科評価研究の重点を転換していくことを促している。すなわち、「assessment as learning (学習としての評価)」に重点を置いた社会科評価研究を分析・考察・構想することが特に重要となってくる。縦軸は、評価観（「評価」の目的と機能）、および既に提唱されている社会科教育学研究法⁵⁰⁾を一体的に示している。

本研究では、研究法における(1)から(3)の順に特段重みづけはしていないが、第3類型の場合には、そのねらいとするところが「自律的市民としての批判的思考力、自己調整能力、メタ認知能力の育成」であるため、直接的に子どもの資質・能力育成論と結び付く。そのため、現場の社会科教員も積極的に「3-(2)」や「3-(3)」の研究を蓄積していくことが求められるだろう。

ただし、表6を構築した究極的な意図は、批判的・自律的に社会科評価を評価観と一体的に論じる（あるいは読み取る）ことであるため、その点は留意する必要がある。

表6：社会科評価研究を分析・考察・構想する枠組み—社会科評価研究の類型—

研究方法论		類型	第1類型	第2類型	第3類型
			「学習の評価」	「学習のための評価」	「学習としての評価」
評価観	目的	誰のため	教育行政者，研究者， 管理職，教師，親	教師	学習者 (自律的市民)
		何のため	アカウントビリティ (教育施策の決定， 学校の管理・運営， 子どもの実態把握・ 処遇決定)	フィードバック， モデリング (カリキュラム改 善，学習指導)	自己モニタリング (批判的思考力， 自己調整能力， メタ認知能力育成)
	機能	教育活動を構想し改善する (指導と評価の一体化)		自らの学習・発達に生か される (学習と評価の一体化)	
研究法	規範的・原理的		1-(1)	2-(1)	3-(1)
			より望ましい社会科「評価」とは何か。なぜそれは望ましいか。		
	開発的・実践的		1-(2)	2-(2)	3-(2)
			より望ましい社会科「評価」の実現にはどうしたら良いか。 なぜそうすると良いか。		
実証的・経験的		1-(3)	2-(3)	3-(3)	
		社会科「評価」は現にどういう環境でどのように「評価」し， 「評価」されている(きた)か。それはなぜか。			

(筆者作成)

5. 本研究の意義と展望

評価概念の細分化時代には、新しい評価の考え方や方法が得られるという期待が膨らむ一方、混乱を招いたり、実際のところ伝統的な評価観が固定化していきなりするという懸念もあった。アール（2003, 2013）は、そうした期待と懸念に対応して、「評価」の目的論の観点から「教室における評価」を再考する枠組みを構築していた。また、WNCP（2006）は、アールの理論的な枠組みをさらに精緻化した実践的な枠組みを構築していた。

以上の論考に基づき、本研究は、評価概念の細分化時代における社会科評価研究の目的論を考察した。その意義は二つある。

第一に、社会科評価研究の類型（表6）を示したことである。この類型は、アールの評価観・評価概念と社会科研究方法論に基づいており、「評価研究としての妥当性（評価観の根拠）」を保障している。社会科評価研究は、量的にただ蓄積していけば良いわけではない。本研究が主張するように、評価観を明示的に論じることで、様々な「対象（時代、地域、人物）」の社会科評価研究・実践を批判的・自律的に分析・考察・構想し、建設的に蓄積していくことが望まれる。冒頭に確認した社会科評価研究の問題状況、すなわち、社会科評価を論じる研究者の間で共通の研究観や方法の整備という課題の解決は、以上のように図るべきである。

第二に、アールの「assessment as learning」概念に重点を置くことで、社会科評価の限定を解除する方途を示したことである。「数量化して示せない資質・能力だから、社会科の目標として設定するのは相応しくない」と考えることは、「assessment of learning」の観点に縛られ、伝統的なパラダイムに取り残されている状態をよく物語っている。真に子どもの資質・能力育成に寄与する立場から社会科評価を論じていくのであれば、「assessment for learning」、そして何よりも「assessment as learning」という観点をおさえることで、「伝統的なパラダイムにおける評価観の呪縛」という社会科評価にも見られる限定から自らを解き放つことができよう。

最後に、社会科評価研究の展望を述べたい。「assessment as learning」の観点から見れば、社会科特有の「学び（思考プロセス）」と「評価（思考プロセスに対する批判的思考、自己調整、メタ認知）」を一体的に再考することができる。これは、子どもが社会科特有の学びの意味や意義を考える機会を導く。表3では、自己モニタリングの例として「概念やスキルを学ぶ目的とは何か」、「私は概念を理解しているか」という問いについて子ども自身が考える機会が想定されていた。社会科を学ぶ「教室」に「assessment as learning」を意図的・計画的に取り入れることは、子ども自身が社会科特有の思考（歴史的思考、地理的思考など）のプロセスや概念をメタ認知し、それらがなぜ必要なのか意味づけ、価値づけることに寄与していくだろう。

「assessment as learning」に重点を置いた社会科評価研究は、「社会科研究の一領域としての評価研究」である以上に、「『評価』から見た『社会科論』を打ち立てる社会科研究」である。「assessment as learning」の究極的な目的が「自律的学習者（市民）」を育成することであったことに再度注目すれば、「自律的市民」の育成を目的とする立場の社会科研究が「assessment as learning」を鍵概念に設定し、社会科の「学び」と「評価」について「assessment as learning」の評価観・研究法を踏まえて論じてみる価値は大きいのではないだろうか。その際の理論と実践は、アール（2013）やWNCP（2006）の評価研究・実践が事実として見られるカナダの事例が先進的である。今後それらを分析していくことが社会科評価研究の発展、並び

に社会科学を学ぶ「教室」のパラダイム転換のためには必要となってくると言えるのではないだろうか。

註

- 1) 藤本将人 (2017) 「日本における社会科学評価研究の歴史的展開—米国社会科学の影響の考察—」全国社会科学教育学会『社会科学研究』第50集, p.121。
- 2) 藤本将人 (2012) 「「評価研究」からみた社会科学研究の方法論と国際化の課題」全国社会科学教育学会『社会科学研究』第48集, pp.57—66。および藤本将人 (2017) 「日本における社会科学評価研究の歴史的展開—米国社会科学の影響の考察—」全国社会科学教育学会『社会科学研究』第50集, pp.121—130。
- 3) 前掲2, 藤本 (2012), p.58。
- 4) 前掲2, 藤本 (2012), p.58。藤本は, 社会科学評価研究において, 「評価」が「学習評価」, 「ツール作成」, 「授業の改善システム」のように異なる意味で使用されてきたことに着目し, 評価概念の細分化を研究の分析手法としている。
- 5) 前掲2, 藤本 (2012), pp.65—66。四つの類型は「研究の目的 (扱う評価情報)」とその「評価の作業 (情報の扱い方 = 評価の特質)」によって分けられる。I型とII型は数量的情報を収集し, III型とIV型は質的情報を収集する。また, I型とIII型はある一時点での認識の状態を確定しようとし, II型とIV型はある一定の認識の変容を確定しようとする。
- 6) L. Earl (2003), *ASSESSMENT AS LEARNING : Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*, CORWIN。後掲10で示すように, 2013年には第2版が出版されている。なお, 年代的にはEarlに先駆けて「assessment as learning」概念を使用した研究があることも特記しておきたい。Alverno College Faculty (1994), “Student Assessment as Learning at Alverno College”, Alverno College Institution, pp.31—33。Ruth Dann, *Promoting Assessment as Learning : Improving the Learning Process*, Routledge Falmer, 2002。前者は高等教育, 後者は初等・中等教育段階における研究である。しかし, いずれの研究も「assessment for learning」, 「assessment of learning」との明確な比較が行われておらず, その意味で三つの「assessment」概念を「包括的に示した教育学者」としてEarlの研究を採用した。
- 7) 前掲2, 藤本 (2017), pp.122—123, p.129。具体的には, 四つの時期区分によって社会科学評価研究が捉えられている。それは, 評価を自覚した1961年の「萌芽期」, 国内の実態を掘り起こした1970年から1984年にかけての「模索期」, 研究の理論化・科学化をもたらした1986年から2004年にかけての「研究基盤形成期」, 新たな模索が始まった2006年以降の「研究方法論の反省的探究期」とネーミングされる時期区分である。
- 8) 前掲2, 藤本 (2017), pp.126—127。前掲7で示した「研究基盤形成期」について, 藤本は, 「米国社会科学において開発されたプログラムを分析し, 教育論をとらえ説明することによって, 日本の社会科学教育研究は評価研究の基盤を形成していくことになった」(p.127)と述べている。
- 9) 前掲2, 藤本 (2017), pp.126—127。藤本によると, 前掲8で示した「研究基盤形成期」の論考の問いは, 「何をどうすれば科学的な研究となるのか」(p.126)であり, 「どう評価していけばより適切な評価実践となっていくのか」(p.127)についての考察が進められ, 社会科学評価研究の科学化が図られていったという。
- 10) L. Earl (2013), *ASSESSMENT AS LEARNING : Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning (Second Edition)*, CORWIN。
- 11) Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education (2006), “Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind : Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning” Manitoba Education, Citizenship and Youth。この協定は, 当時オンタリオ教育研究所とともに所属していた教育学者のL. EarlとS. Katzが主導し, アルバータ州, プリティッシュコロンビア州, マニトバ州, ノースウェスト準州, ヌナブト準州, サスカチュワン州, ユーコン準州の

- 評価チームの代表者の協力のもと作成されたものである (p. iii)。
- 12) 西岡加名恵, 石井英真, 田中耕治編『新しい教育評価入門』有斐閣, 2015, p. i。「はじめに」において, 日常場面で使われる「評価」と, 教育学でいう「評価」にはズレがあると指摘されている。
 - 13) 森敏昭, 秋田喜代美編 (2000)『教育評価重要用語300の基礎知識』明治図書。
 - 14) 辰野千壽, 石田恒好, 北尾倫彦監修 (2006)『教育評価事典』図書文化。
 - 15) 西岡加名恵, 石井英真, 田中耕治編 (2015)『新しい教育評価入門』有斐閣。
 - 16) 前掲13, p.15。
 - 17) 前掲14, p.20, p.25。前掲15, pp. 2—7。
 - 18) 前掲13, p.16。
 - 19) 同上, p.16。
 - 20) 同上, p.18。
 - 21) 前掲14, p.20。
 - 22) 同上, pp.19—20。
 - 23) 前掲15, p.55。例えば, ブルームの評価論 (特に形成的評価) の考え方は, 評価と指導の関係を相互往還的なものという見方, すなわち「指導と評価の一体化」として日本の教育評価実践の中に根付いていき, 発展していったという。
 - 24) 前掲14, p.37。前掲15, pp. 3—4。ソーンダイクは, 1914年の教育測定第1回大会で, 「もし物が存在するのならば, それは量として存在する。もし, それが量として存在するならば, それは測定できる」とのスローガンを打ち出した。
 - 25) 前掲15, pp. 3—4。Tyler, R. W. (1934) “Constructing Achievement Tests”, Ohio State University.
 - 26) 前掲15, pp.33—36。Scriven, M. (1967) “The Methodology of Evaluation”, In R. W. Tyler, R. M. Gagne & M. Scriven, *AERA Monograph 1: Perspective of Curriculum Evaluation*, Rand McNally.
 - 27) 前掲15, pp.36—37。Bloom, B. S., Hastings, J. T. & Madaus, G. F. (1971), *Handbook on the formative and summative evaluation of student learning*, New York, NY: McGraw-Hill.
 - 28) 前掲15, p.67。Sadler, R. (1989) “Formative Assessment and the Design of Instructional System”, *Instructional Science*, Vol.18, No.2, pp.119—144。
 - 29) 前掲15, pp.51—75。イギリスの教育評価改革グループ (Assessment Reform Group) は, 構成主義学習観に基づき, 「子ども自身が, 主体的に知識を構成したり, メンタル・モデルを構成することで, 世界を意味づける行為」 (pp.66—67) として「学習」を理解し, 「子どもの主体性を何よりも強調する」 (p.67) という考えから「評価」のあり方を論じている。
 - 30) 前掲15, pp.66—74。Black, P. & Wiliam, D. (1998a), “Assessment and Classroom Learning”, *Assessment in Education*, Vol.5, No.1, pp. 7 —74。Black, P. & Wiliam, D. (1998b), “Inside the Black Box : Raising Standards through Classroom Assessment”, *Phi Delta Kappan*, Vol.80, No.2, pp.139—148。
 - 31) 前掲6, Earl (2003)。
 - 32) 学術的には, 石井英真 (2011)『現代アメリカ学力形成論の展開』東信堂, pp.64—68。実践的には, 石井英真 (2015)『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準, pp.65—68。
 - 33) L. Earl (2013), *op.cit.*10, p. 3。
 - 34) *Ibid.*, p. 5。
 - 35) *Ibid.*, p.10。
 - 36) *Ibid.*, p. 4, p.28。
 - 37) *Ibid.*, p.28。
 - 38) *Ibid.*, p.25。アールは「assessment」を「ラテン語の“assidere”から派生したもので、『そばに座って』という意味」として捉えている。

- 39) Ibid., p. 4。
- 40) Ibid., p.26。
- 41) Ibid., p.26。
- 42) Ibid., pp. 3—4。
- 43) WNCP (2006), op.cit.11, p.15。L. Earl (2013), op.cit.10, pp.31—32。
- 44) 前掲15, p.47。学校や教室レベルでの評価実践の質を保障するための教員の資質・能力のことを指す。
- 45) Ibid., pp.29—30。
- 46) Ibid., pp.41—44。
- 47) Ibid., pp.55—56。
- 48) Ibid., p.27。
- 49) Ibid., p.27。
- 50) 草原和博, 溝口和宏, 桑原敏典編 (2015)『社会科教育学研究法ハンドブック』明治図書。