

教員の専門的能力としてのアセスメント・リテラシに関する 予備的研究

小柳 和喜雄

奈良教育大学大学院教育学研究科

A Preliminary Research on Assessment Literacy as One of Professional Competences of Teacher at School

Wakio Oyanagi

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

<あらまし> ジェネリックスキルと言われている能力の育成が高等教育機関でも着目され、学校教育でも 21 世紀スキル、21 世紀型能力の育成へ目が向けられつつある中で、その能力の現状を見つめ、その成長を見取るアセスメントの方法が問われている。またパフォーマンス評価に関心が向けられてきている評価の動きの中で、個々の教員や学校がアセスメント・リテラシを獲得することが問われてきている。本研究は、そのような課題と関わって、個々の教員及び学校組織自体のアセスメント・リテラシを培い、専門的資本を磨くことが、学校の組織的教育力を高めていくことにつながるという仮説を持ち、その一連の取組に向けた初期調査を試みている。そして、アセスメント・リテラシの要素、またアセスメント・リテラシを測る方法について調査し、その予備調査の結果について報告している。

<キーワード> 組織的教育力 専門的資本 専門的能力 アセスメント リテラシ

1. 本研究の背景

本研究は、「学校の組織的教育力向上と関わって専門的資本の開発・支援を目指す、各学校での研修、自治体主催の研修、及び教職大学院等での取組」に関する一連の研究に位置づくものである。

この一連の研究の中で、明らかになってきた課題は以下のことである。1つは、研究主任が組織的な教育力をパワーアップし、学校研究に取り組む際（課題の絞り込みや、具体的な取組手続きの順序、評価を通じた指導の改善、体制の変容などを進める際）、より専門職として自信を持って進められる方法知識、スキルを求めていることである。たとえば、学校の研究課題を見つめる際に、また学力学習状況調査など様々な調査の結果を分析や評価をする際に、実際に、どのように進めたらいいのか、今行っているやり方でいいのか不安に感じている、などである。

もう1つは、研修主任や研究主任を務める教員は、

その役割を通じて自分に求められている知識やスキルが、いったい出発時点でどの程度、身に付けており、任務遂行において、どのくらい力がついてきているのか、さらに求められる力はどのようなものか、などを自分で手軽に、また随時振り返られる道具を求めていることであった（小柳2014）。

そこで、本論では、「専門職として自信を持って進められる方法知識・スキル」の1つとして、「アセスメント・リテラシ」に着目した。個々の教員及び学校のアセスメント・リテラシを培い、専門的資本（とりわけ意思決定と関わって；Decisional Capital）を磨くことが、学校の組織的教育力を高めていくことにつながると考えたからである。また「アセスメント・リテラシ」を教員がどの程度獲得しているか、それについて自己評価なども行える道具の開発を行うことは、先の2つ目の課題に応えることにもつながると考えたからである。

2. 専門的能力と専門的資本とアセスメント・リテラシの関係

日本で現在ミドルリーダー向けの研修として取り上げられているトピックをあげると、「使命感・責任感」「キャリアプランニング」「研究マネジメント力」「課題解決能力」「危機管理能力」「同僚性の構築力」「若手教員支援・教育力」「外部とのネットワーク力・折衝力」などがあげられる。これらの内容がなぜ取り上げられてきたのか、その経過や説明を見ると、1) 各自治体の学校の現状や関連する調査が下になっていること、また2) 2005年に出された文部科学省によるマネジメント研修カリキュラム等開発会議が出した「学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために(モデル・カリキュラム)」が出されて以来、学校におけるミドルリーダーの役割や職能成長の流れの中で教師の専門性、求められる力量(専門的能力)などが調査検討されてきたこと、さらに最近では、3) 文部科学省(2012)「教員の資質能力の総合的な向上方策について」などで、学び続ける教員像が語られたこと、などが影響していた。

このようにミドルリーダー個人に期待されていることは、授業力や児童生徒指導力に加えて、管理職の意思決定の下、またそれに寄与する形で、研修や学校研究などに関わるマネジメント力とリーダーシップであると考えられる。

少し目を転じてみると、ロンドン大学教育研究所・学習におけるリーダーシップのためのロンドンセンターでは、右図1にあるような3つのステップによるミドルリーダーのためのプログラムを開設している(National College for Teaching & Leadership 2013, 小柳2014b)。このセンターのプログラムで興味深いのは、Early Leadershipのプログラムを開いていることであり、勤務して5年目くらいからリーダーシップに関わっていく機会を用意している点である。

また対面によるプログラムに加えて、オンラインを用いた取組内容が組み込まれ、次の対面講座とうまく接続できる内容、学びを振りかえられる内容(復習と課題を通じたアクションリサーチで分析・統合力をつけていく工夫)がデザインされている。

このプログラムの内容を見ても日本だけでなく、英国でも、ミドルリーダーに期待されているのは、学校の組織作りへの参画、同僚性の構築、実際に行

ミドルリーダーシップ準備講座(Early Leadership)	
リーダー候補者、またリーダーになることを希望する人のために、専門のリーダーシップを培う	
レベル1: リーダーシップに関するキャリアを培っていく最初のステージを考えた場合、あなたは今ミドルリーダーであると言えるか? あなたは、最初のリーダーとしての役割を果たすことに挑む準備ができていますか? このプログラムはそのような状況にある。あなたのための。これは、あなたのリーダーシップスキルや自信、またチームを導きまとめる戦略、教授・学習活動を改善する戦略を培うことを支援するだろう。	
対象者: ○新たにミドルリーダーとなる人、ミドルリーダーの役割を担うことが計画されている人 ○専門のリーダーシップの開発に関する講座を受講していないミドルリーダー ○サポートスタッフの専門家 ーサポートスタッフ・チームや監督者を導く役割の人	1日目: リーダーシップのモデルを学ぶ ①先取りをする、②ビジョンを持つ、③優先順位を決める、④他者理解、⑤チームワーク、⑥ワーク ライフ バランス、⑦コミュニケーションスキル、⑧認定のための選択課題
プログラムの有効性: ○1人のリーダーとしての自分自身の理解 ○他者の理解 ー行動や動機 ○優れたリーダーシップに求められるスキルの開発 ○専門的な対話の遂行とその理解	2日目: モニタリング ①モニタリングの経験、②効果的な教室の観察方法、③フィードバック情報の与え方、④改善に向けたデータの利用、⑤学習のためのアセスメントの見直しを持つ
	3日目: 対話 ①思考スタイルを知る、②学習スタイルを知る、③専門的な対話の方法を知る、④小研究プロジェクトの設置方法を知る
セッション間の課題: 講座の間で行われる課題と関わって、参加者は、学習内容を高めるためにネットワーク上の情報にアクセスし、ネットワークを通じて話し合う。また短期間のアクションリサーチを行い、プログラムの最後に、その成果を話し合う。夕方セッション: 参加者はアクションリサーチについて話し、論議をしながら、それを認め合ったり学んだこと話し合ったりする	
ミドルリーダーシップ講座(Developing Middle Leaders)	
経験のあるミドルリーダーのために、その専門のリーダーシップを培う	
レベル2: あなたは、ある役割の経験を持つスタッフチームを導く責任あるミドルリーダーである。そうであるとき、このプログラムはあなたのものとなる。この革新的なプログラムは、あなたの自信やリーダーシップスキルを伸ばし、また変化を導きよる運営をしていくあなたの能力を改善可能とするだろう。	
対象者: ○スタッフチームを導きまとめる責任を持つミドルリーダー: 例えば、教科部長、学年主任、生徒指導部長、教務部長など ○少なくとも2年の経験を持つ、監督者やティーチングアシスタントのチームを導く専門のサポートスタッフ	1日目: 今どこにいるのか ①リーダーシップとマネジメントの違いを知る、②リーダーシップスタイルの意味を知る、③動機はリーダーシップにどのような影響を及ぼすかを知る、④判断する を知る、⑤リーダーシップの1つのスタイルとしてのコーチングを知る、⑥認定のための選択課題
プログラムの有効性: ○学習をリードする自分の役割の理解を深める ○自分のチームの中にいる人を導き、まとめ、伸ばすあなたの能力向上させる ○自分自身のリーダーシップの開発に関わる計画支援をする	2日目: どこにいきたいのか ①コーチングスキルを実践する、②あなたがそう望みたいところについて考える、③エンジ・マネジメントを知る、④変化の壁となっているものを乗り越え、行動を変える戦略を知る、⑤自分と他者の動機づけの方法を知る
	3日目: どのようにそこに行ったのか ①優れたチームワークを知る、②チームの発展ステージを知る、③チーム内の信頼を広げる を知る、④自分のチームのパフォーマンスを省察する、⑤将来の発達に向けた歩みを計画する
セッション間の課題: 1日目と2日目の講座の間オンライン診断を含む課題の完成を遂行する。リーダーは、自分のチームでアクションリサーチを行う。参加者は、学習内容を高めるためにネットワーク上の情報にアクセスし、ネットワークを通じて話し合う。夕方セッション: 参加者はアクションリサーチについて話し、論議をしながら、それを認め合ったり学んだこと話し合ったりする	
ミドルリーダーシップ発展講座(Widening Leadership)	
セニアリーダーのために、その専門のリーダーシップを培う	
レベル3: この認定プログラムは、あなたがセニアリーダーとしての自分のキャリアをスタートさせる紹介文、あるいは他者がその役割を成功するようにあなたが導くその機軸を築いていく紹介文となる。このプログラムは、セニア・ミドルリーダーあるいは、新セニアリーダーとして、あなたが振る興つ戦略的なリーダーシップについて、あなたの理解を高めるようにデザインされている。	
対象者: ○少なくともその役割に関わって 3年の経験を持つセニア・ミドルリーダー ○セニア・リーダーシップの役割が初めてのリーダー ○すでに前の専門のリーダーシップ開発講座を受講しているリーダー ○専門のサポートスタッフ: 例えばビジネス・マネジャー	1日目: コミュニケーション ①リーダーシップ・コミュニケーションを知る、②上級の構築スキルを知る、③リーダーシップ・ビジョンを知る、④効果的な学術的方法を知る、⑤コーチングを導く、⑥アクションリサーチを始める、⑦認定のための選択課題
プログラムの有効性: ○自分自身、チーム、チームを超えて導くこと ○自分のコミュニケーションスタイルや強さを明確にする ○リーダーシップの道具としての動機づけの理解 ○他者を導き、影響を与える、自分のスキルを伸ばす ○教授・学習の実践における自分の影響力を強める ○争点となっていることや学校全体の機軸に取組む	2日目: 動機づけ ①自分と他者の動機づけの方法を使う、②ゴールと動機づけの関係を築く、③時間管理を知る、④リーダーシップ・チェンジを知る、⑤コーチング、メンタリング、ライティング・マネジメントを知る、⑥エンパワーメントを知る
	3日目: 対話 ①リーダーシップスタイルを知る、②分散型リーダーシップを知る、③意識と関与を知る、④チームの文化を知る、⑤チャレンジしていく対話について知る、⑥セニア・リーダーシップ・トレーニングと意思決定の役割を理解する
セッション間の課題: 1日目と2日目の講座の間オンライン診断を含む課題の完成を遂行する。リーダーは、学校全体と関わることや他のチームと一緒のアクションリサーチを行う。参加者は、学習内容を高めるためにネットワーク上の情報にアクセスし、ネットワークを通じて話し合う。夕方セッション: 参加者はアクションリサーチについて話し、論議をしながら、それを認め合ったり学んだこと話し合ったりする	

図1 ミドルリーダーのためのプログラム

動を起こしていくために求められる評価情報の収集とその分析力も求められているのがわかる。

学習する組織で著名なピーター・センゲは、学校を対象に分析をした Schools that learn (Senge 2012; 改訂版が2012年出された) 出し、その中で、5つのディシプリンを取り上げながら、学習する組織として動いている学校ではいったい何が見られるか、また期待されることはどのようなことかを論じていた。そこでも教員の成長(実践知を引き出し磨

いていく)に学校組織が大きく影響していること、また組織的な取組に個々の教員がどのようにコミットしていくかによって変わることが述べられていた。

またHargreaves & Fullan (2012)は、学校の組織的教育力をパワーアップし、学校改善や教育改革のキーとして進めて行くために、次の点に着目することを指摘していた。

それは、教育改革のキーとして、専門的資本 (Professional Capital) という言葉を掲げ、教員、学校の専門性の尊重を大切に、焦点化してそれを培っていくことの重要性である。彼らによれば、専門的資本は、Business Capital approach で用いられてきた生産性や効率性をあげることに関わって用いられてきた Capital の発想ではなく、文化構築や個人と組織の成長や発展と関連づけた意味づけで Capital をとらえ、改革のキーとする Professional Capital approach を取ることに目を向けている。

彼らは、それが人的資本 (Human Capital) と社会的資本 (Social Capital)、意思決定的資本 (Decisional Capital) の3つで構成され (HCはSCと関わらないとうまくいかず、DCがないと機能しないという関係)、さらにこれを効果的に機能させるためには5つのCが重要となることを指摘していた (①能力あるいは専門知識、②関与、③キャリア、④文化、⑤教えることへの文脈と条件) (図2参照)。そして、5つのCを機能させていくためには、中堅教員 (8年目から24年) に着目して行く必要があること、そして教員が真に貢献できていくのは8年目以降であり、その前に若い教師を離職させるのは大きな教育的損失だけでなく、そこで育てる子どもに大きく影響していくため社会的損失となることを指摘していた。

これらの研究動向から共通におさえておく点を取り上げると、1) 教員の成長に組織が大きく影響していること、2) 組織の社会的関係の中で個々人の能力が磨かれ、また3) 個人と集団が相互に呼応しながら専門的な学習共同体の文化を構築していくこと、があげられる。さらにそこで培われていく様々な実践は、4) その文脈や状況に応じて意思決定さ

Professional Capital の要素	Professional Capital の内容	Professional Capital を磨いていく場	
人的 (人間的) 資本 Human Capital	個々人の必要とされる知識、資質、感情的なインテリジェンスやスキルと関わる。	Professional Development	①Capability & Competence 能力あるいは専門知識、
社会的資本 Social Capital	グループでの相互行為、信頼関係、合意形成の規範づくり、目的、期待の質とかかわって行為ができることと関わる。	Professional Learning Community	② Commitment 関与 ③Career キャリア ④Culture & Community 文化と共同体 ⑤Context and Condition 教えることへの文脈と条件
意思決定的資本 Decisional Capital	実践が標準化できないときなど、専門的に判断する能力 (洞察的な判断) を磨き、反復的・可変的・省察的な経験と関わる。	Coaching and Mentoring	

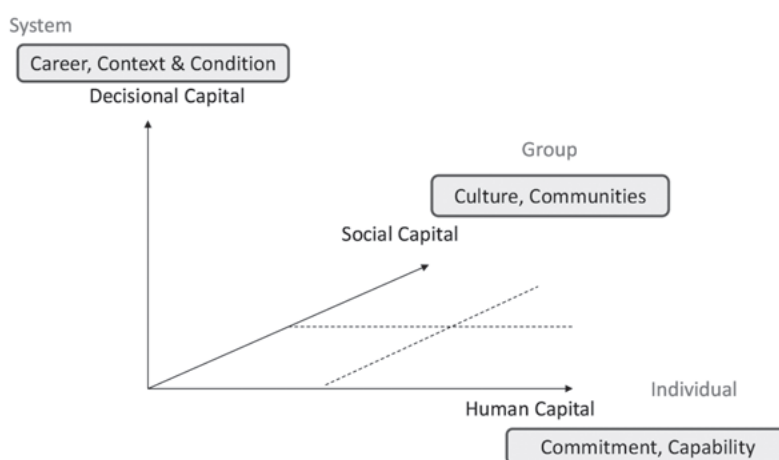


図2 専門的資本を構成する3つの資本の関係

れ、その組織的教育力の産物として、積み重ねられていく。その意思決定の際に求められてくる1つの重要な力量としてアセスメントに関する力が位置付いてくるととらえられた。

そのため、本論では、教員の専門的能力の1つとして、アセスメント・リテラシという概念に目を向けることにした。

3. 関連研究における本研究の位置

本研究では、アセスメント・リテラシ (Assessment Literacy) という言葉を、Stiggins (1995) の「アセスメント・リテラシのある人は、健全な評価と不健全な評価の違いを知っている」とWebb (2002) の「生徒が何を知り、何をすることができるかを評価する方法の知識を持ち、その結果をアセスメント情報から解釈し、生徒の学習やプログラムの効果を改善することにその結果を応用できる」を参考にその概念を理解している。そして、「教室で児童生徒の学習に関する評価情報を収集できる力と学力学習状況調査などの様々なデータを解釈し児童生徒の学習改善や学校のプログラム改善にその

分析結果を活用し応用できる力」を意味するものとして仮置きして用いている。

これまで広く「評価力」として呼ばれてきたことと関わって、「結果の解釈力」だけでなく、事前や過程の評価情報に見当をつけて見取り、収集し、判断する力により目を向けている。そして目的、対象に応じて、適切な方法を選び、それをを用いて評価情報を収集する力を浮き立たせ、PDCAのAにつなげる力に強く目を向けたい意図からあえてアセスメント・リテラシという言葉を用いている。

例えば日本教育工学会においても、「アセスメント」に関しては「教授行動系列のアセスメント」など、行動や反応に関する評価情報の収集に目を向けて「アセスメント」を用いる研究が行われてきた。しかしながら教員のアセスメント能力それ自体に焦点化した研究は稀であった。また一方で、「評価力・評価能力」に関しても、自己評価力や授業と関わる評価力などに目を向けた研究がなされてきたが、本研究が関心を向ける教員の専門的な能力の1つとしてその力自体を取り上げ、その力の測定やその力を磨いていくプログラム開発をしようとする研究は稀であった。なお、日本教科教育学会では、有本ら(2012)が、教員養成におけるコア・カリキュラムにおける、アセスメント・リテラシの重要性を指摘していることも見られたが、類似な研究は、まだ稀な状況であった。

4. 目的及び方法

4.1. 研究目的

したがって本論では、その入り口の研究として教員や学校に求められるアセスメント・リテラシの要素、またアセスメント・リテラシを測る方法について調査し、その予備調査の結果について報告することを目的とする。

まずPopham(2009)によれば、アセスメントに関しては、テストを通じて到達を見ようとする事と、他に様々な方法を駆使して生徒の学びの成果を取り出そうとすることを意味する場合がある。また授業や生徒の評価情報の収集のために行われる場合と教育活動に関する説明責任のために行われる場合があることが指摘されていた。それをより教員として身に付けておくべき力として掘り下げてとらえていくために、Mertler(2003)の研究に目を向けると、そこでは、教員に求められるアセスメント・リテラシとして、Stiggins,らの研究やThe American Federation of Teachers National Council on Measurement in Education National Education Association(1990)の研究結果が指摘されていた。そこで、それを調べてみると以下の通りであった。

例えば、Stiggins, Arter, Chappuis and Chappuis(2004)によれば、教員に求められるアセスメント・リテラシとして、次の7点があげられていた。

S1. 子どもの学習活動をアセスメントする方法の選択や開発の基礎となる明確な学習目的を定義できる

S2. 学習活動の姿を集める様々なアセスメントの方法を使うことができる

S3. 子どもたちの学びの結果に関するデータを分析でき、集められたデータから参照ポイントを提示できる

S4. 子どもに適切なフィードバック情報を返すことができる

S5. 子どもの活動の改善を支援するために、適切に授業の修正を行うことができる

S6. 子どもをアセスメントの過程に関わらせ(個人で、子ども相互に)、その結果を効果的に話し合える

S7. 子どもの学習意欲を喚起するために、教室のアセスメント環境を効果的に設計することができる。

また、The American Federation of Teachers National Council on Measurement in Education National Education Association(1990)によれば教員に求められるアセスメント・リテラシとして、次の7点があげられていた。

A1. 教員は授業で取り上げる課題を決める上で、その学習活動の生徒の達成を見るための適切なアセスメントの方法を選ぶスキルを持っているべきである。

A2. 教員は授業で取り上げる課題を決める上で、その学習活動の生徒の達成を見るための適切なアセスメントの方法を開発するスキルを持っているべきである。

A3. 教員は、外の手段から得られた情報、また自分自身で生み出した方法で得られた情報の両方の結果を取扱い、例えば点数化を行い、解釈するスキルを持っているべきである。

A4. 教員は、個々の生徒理解、授業計画、カリキュラム開発、学校改善と関わって意思決定をする際に、アセスメントの結果を用いるスキルを持っているべきである。

A5. 教員は、生徒のアセスメントを行う際に用いる妥当な評定の手続きを開発するスキルを持っているべきである。

A6. 教員は、生徒、保護者、教育関係者に、そのアセスメントの結果を説明し話し合うことができるスキルを持っているべきである。

A7. 教員は、非倫理的、非合法的、他に不適切と該当するようなアセスメントの方法、またアセスメントの情報利用に関して認識できるスキルを持って

いるべきである。

本論では、教員や学校に求められるアセスメント・リテラシについて考えていくために、上記2つ、各7つの教員に求められるアセスメント・リテラシ(S1～S7, A1～A7)に目を向けていく。

その前に、養成段階や現職研修で身に付ける機会がこれまであったのか、また現在あるかを、Volante and Fazio (2007)の研究を参考に調べることとした。次に、アセスメント・リテラシそれぞれ(S1～S7, A1～A7)の状況を把握するために、まず基礎問題に応える形で自己診断をしていく質問紙の開発を行った。その際には、MertlerのAssessment Literacy Inventory¹⁾の考え方や彼が参考にし、作成しているClassroom Assessment Literacy Inventory²⁾を参照した。日本の現状に合うように修正と開発を行い、ミドルリーダーのアセスメント・リテラシ調査に今後つなげる予備調査として、学部生、大学院生及び現職院生に協力を得て試行調査を行った。

4.2. 研究方法

具体的には、まず(1)養成段階や現職研修で身に付ける機会がこれまであったのか、また現在あるかを見るために、1)アセスメントは何を目的としているか、その理解をみる、2)自分自身のアセスメント・リテラシについて振り返る、3)今後必要と考える、様々なアセスメントのアプローチをあげてもらおう、4)大学の講義、実習でアセスメント・リテラシを改善する方法をあげてもらおう、の4点について、4つのclosed-endedの質問と5つのopen-endedの質問を用いることとした。

今回予備調査の対象として、回答を依頼したのは、学士課程ですでに教員免許を取得している大学院生14名(内現職教員3名)と現在教員養成で学んでいる3回生8名であった。

次に、(2)アセスメント・リテラシそれぞれ自体を、学部の養成段階でどの程度身に付けているかを見るために、開発した問題に応える形で自己診断してもらった。それには現在教員養成に在学している学生6名(2回生2名と3回生3名、4回生1名)の協力を得た。自己診断問題を使って、自分のアセスメント・リテラシと関わる事前調査をしてもらった後、アセスメントについて学ぶプログラムに参加してもらった(90分×4回：①教育評価とアセスメントの概念を知る、②学力学習状況調査はどのように行われ、どのように分析されているか、③テストの作り方と自作テストの作成、④各自のテストを評価する)。その後、再度、同じ調査項目について事後調査を行ってもらい、どのアセスメント項目に変容が見られ、どの項目は習得が難しいか、自己点検をし

てもらった。2つ目の調査結果は、この事前事後の結果を用いている。

5. 得られた結果

5.1. 学ぶ機会の現状把握

まず養成段階や現職研修でアセスメント・リテラシを身に付ける機会がこれまであったのか、また現在あるかを見ていく。

以下、現状を知るために学部生、院生(ストリートと現職)に尋ねた内容と集計結果を順に示す。

問1. 教室で子どもの学びに関する評価情報の収集(アセスメント)を行う目的について尋ねます。なぜ評価情報の収集等(アセスメント)を行うのでしょうか?あなたが考える目的を以下に3つあげてください。 * (院)院生と(学)学部生を意味する

	a	b	c	d	e	f
	教員が子どもに自分の到達状況や課題を把握するため	子どもに自分の到達度や課題を知らせるため	自分の授業の振り返りのため	自分の授業の改善のため	評価の説明責任を果たすため	評定を作成するため
院	15	5	5	10	2	1
学	4	3	3	0	4	2

アセスメントの目的把握に関しては、学部生と院生の両者とも、「教員が子どもの到達状況や課題を把握するため」という考えが多かった。また院生は、「自分の授業の改善のため」にアセスメントを用いるという指導と評価の一体化の関係を把握しているようであるが、今回調査対象となった学部生は、この点の把握が異なっている姿が見られた。

問2. アセスメント・リテラシは、アセスメントを行う原理の理解とそれを実際に効果的に遂行できる力とされています。この力を身につける上で、これまで経験した(学部で、大学院、現職研修など)、役だった講義・演習や研修(その名称あるいは内容)を以下にあげてください。

【学部の科目】

教育方法メディア(初等)(中等)、カリキュラム論、指導と評価、教育実習

【大学院の科目】

授業設計と評価、評価の学びの連動、学校組織とアカウントビリティ、学級づくりと集団作り

【現職研修の内容】

初任者研修の研究授業、教員養成講座

学部生と院生の両者とも、アセスメント・リテラシを身につける機会とは遭遇しているのがわかった。しかし、調査紙記入後にグループインタビューの形式で、それぞれ尋ねると、アセスメントという言葉は、学部の授業ではあまり用いられていなく、評価という言葉の下、アセスメントで意味している内容も取り扱われているという応答が聞かれた。したがって、聞き慣れない言葉であるという反応であった。

問3. 次の子どもの学習状況に関する評価情報の収集等(アセスメント)アプローチに関わって、あなたの活用度(教員の方は実際に活用している、学生の方は今後活用すると想定される)について、1から10のスケールで、自己評価し、該当スケールに○をつけてください(1は最も低く、10は最も高い)。

問4. 次の子どもの学習状況に関する評価情報の収集等(アセスメント)アプローチに関わって、あなたが今後学びたい、と考えるアプローチについて、1から10のスケールで、その希望度を、該当スケールに○をつけて印してください。(1は全くまた学びたくない。10は大変学びたい)

	問3	問3	問4	問4
	院	学	院	学
a) 選択回答問題による評価	6.6	5.7	6.2	5.5
b) 記述式問題による評価	7.4	8.2	8.4	8.4
c) パフォーマンス評価	7.5	7	8	7.8
d) ポートフォリオ評価	3.4	7.5	7.6	7.9
e) 個別面談による評価	4	4.2	8.2	7.9
f) 観察による評価	8.2	8.2	7.7	9.4

全体として似た回答傾向が見られたが、異なる特徴のみ取り上げると、院生はポートフォリオ評価に関わって、実際に大学院で体験しているからか、現実的にそれが容易ではなく現在用いていない、用いることに踏み切れないという回答が見られた。

問5. 教員のアセスメント・リテラシを伸ばして行く上で、教育実習や職員研修で必要と思われる学習内容を以下に提案してください。

	a	b	c	d	e	f
	評価基準の設定	パフォーマンス評価	評価結果を指導に活かす	ループリックの作成	評価の歴史と意義	実際の評価場面と方法
院	2	1	4	1	2	9
学	1	0	0	0	0	1

院生は、実際の評価場面に遭遇し、そこに参加し方法なども実際に考えたい、学びたい、という回答が強かった。学部生からは、この点、無回答が多かった。

問6. あなたのアセスメント・リテラシについて尋ねます。1から10のスケールで、自己評価を行い、該当スケールに○をつけてください。1はかなり低い。10はかなり高い、です。

【院生】 平均値 4.2 【学部生】 平均値 4.75

限られた人数による予備調査ではあるが、質問紙と解答後の確認グループインタビュー調査より、アセスメント・リテラシに関しては、全体として自信がない傾向が強く、また学部や大学院でもあまり学ぶ機会を持っていないという傾向が見聞された。また、学校で活用して学ぶ機会(実習先で)と出会っていない傾向も見聞された。

5.2. アセスメント・リテラシの自己診断の結果

ここではミドルリーダーのアセスメント・リテラシ調査に今後つなげる基礎調査として、学部生6名(2回生2名, 3回生3名, 4回生1名)に協力を得て行った、アセスメント・リテラシの基礎を学ぶショートプログラムの事前事後の予備調査の結果について述べていく。用いた問題は、先に見てきた7つの教員に求められるアセスメント・リテラシの項目(S1~S7, A1~A7)に対応する形で、その基礎問題の開発を行っている。

Q1: 達成度評価の選択	S1A1
Q2: 標準テストの意味	S2A3
Q3: 問題解決力の評価	S3A2
Q4: 児童生徒に評価情報を返す	S4S6A6
Q5: 思考スキルの評価	S1A1A4
Q6: 評価結果の妥当性	S3A5
Q7: 試験における多肢選択方式	S2A5
Q8: 記述式問題の問い方	S2A5
Q9: 作品評価力の評価	S1A1
Q10: 文章題の指導と評価	S5A4
Q11: 点数化の意味	S3A6
Q12: ループリックによる評価	S2A3
Q13: テスト結果の解釈と生徒理解	S3S5A4A6
Q14: 評定の意味の理解	S3A4
Q15: 診断テストの作成	S1S7A2A4
Q16: 標準テストによる問題の理解	S1A7
Q17: 単元の学習評価	S2A3A7
Q18: 保護者への説明	S4S6A6
Q19: 評価手法に関する知識	S2A3
Q20: 評価結果の説明	S4S6A6

- Carr, E. G., Dunlop, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. 「Positive Behavior support: Evolution of an applied science」[Journal of Positive Behavior Interventions], 4, 4-16. 2002.)
- De Jong, P. & Berg, I. K. 2008 Interviewing for solutions 3 California Brooks/Cole.
- De Shazer, S. 1987 September-October. Minimal elegance. The Family Therapy Networker, 59.
- Demchak, M. A. & Bossert, K. W. 1996 Assessing Problem Behaviors American Association on Mental Retardation Research to Practice Series (デムチャック&ボサート著 三田地真実訳 2004 問題行動のアセスメント 学苑社)
- 道城裕貴 2012 通常学級において学級全体を対象に行った行動コンサルテーションの効果 行動療法研究38(2), 117-129
- 土井幸治 2013 校内不適応児への支援における行動変容アプローチの有効性と意義: トークン・エコノミー法を援用した事例を通して 九州社会福祉研究38, 85-95
- 古谷雄作・嶋崎まゆみ 2007 トークンエコノミー法を用いた通常学級全体の行動変容 日本行動療法学会大発表論文集33, 516-517
- 池島徳大 1997 クラス担任によるいじめ解決への教育的支援-いじめの心理理解と道徳・特別活動におけるロールプレイの活用- 日本教育新聞社
- 池島徳大・吉村ふくよ 2009 個別支援を必要とする児童への学校教育的支援策の検討 奈良教育大学教育実践総合センター紀要「教育実践総合センター研究」18, 9-15
- 池島徳大・松山康成 2014 学級における規範意識向上を目指した取り組みとその検討-「PBISプログラム」を活用した開発的生徒指導実践- 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」6, 21-29
- 栗原慎二 2001 ブリーフセラピーを生かした学校カウンセリングの実際-短期学校カウンセリング5段階モデルの提案 ほんの森出版
- 興津富成・関戸英紀 2007 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援 特殊教育学研究44, 5, 315-325
- Link, S. 2008 Applied Behavioral Analysis. Research Starters Education
- 文部科学省 2002 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査
- 文部科学省 2003 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)
- 文部科学省 2010 生徒指導提要
- 文部科学省 2013 学校基本調査
- 長江綾子・山崎茜・中村孝・枝廣和憲・エリクソンユキコ・栗原慎二 2013 米国における包括的アプローチに関する一考察: PBISの視察から 広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター「学校教育実践学研究」19, 73-82
- 大対香奈子・松見淳子 2010 小学生に対する学級単位の社会的スキル訓練が社会的スキル, 仲間からの受容, 主観的学校適応感に及ぼす効果 行動療法研究36(1), 43-55
- 関戸英紀・田中基 2010 通常学級に在籍する問題行動を示す児童に対するPBS(積極的行動支援)に基づいた支援: クラスワイドな支援から個別支援へ 特殊教育学研究48(2), 135-146
- 山田洋平・米沢崇 2011 6領域学校適応感尺度(ASSESS)の開発 ピア・サポート研究8, 1-10

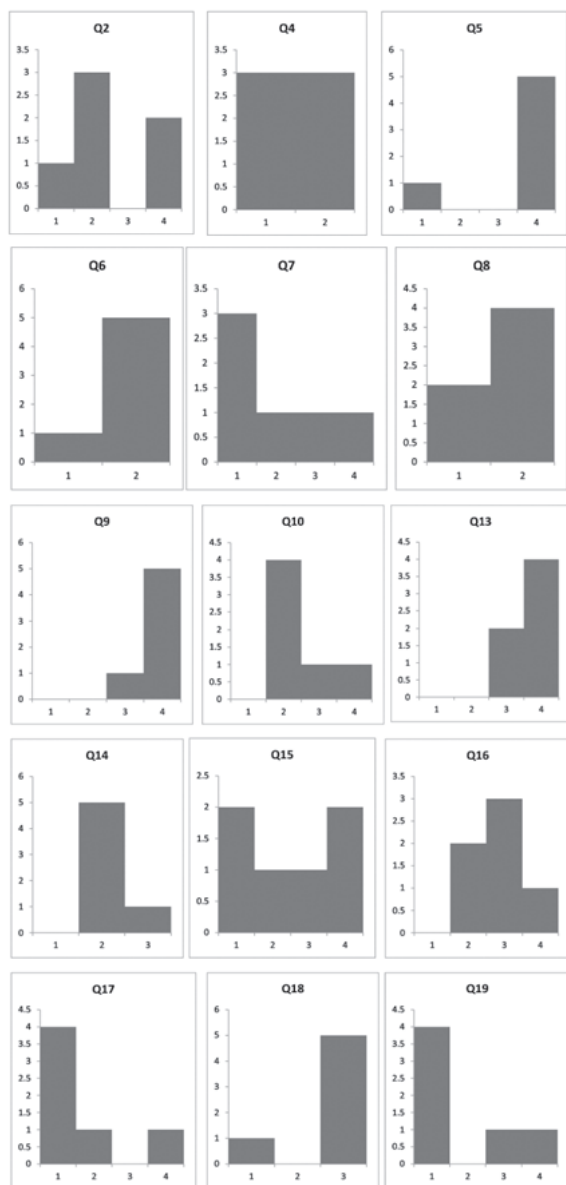


図3 事前調査結果の分布

上記図3は、その事前調査の結果を示している。問いとして結果に掲げられていない基礎問題は全員が正解の解答を示したものである。この分散は、問題が応えにくい点も反映しているとも考えられるが、分散している Q2, Q4, Q7, Q10, Q15, Q16, Q17, Q19 に目を向けると、「S2. 学習活動の姿を集める様々なアセスメントの方法を使うことができる」「A3. 教員は、外の手段から得られた情報、また自分自身で生み出した方法で得られた情報の両方の結果を取扱い、例えば点数化を行い、解釈するスキルを持っているべきである」「A4. 教員は、個々の生徒理解、授業計画、カリキュラム開発、学校改善と関わって意思決定をする際に、アセスメントの結果を用いるスキルを持っているべきである」などに困難を抱えていることが予想された。また、プログラ

ム後の事後調査結果(図4参照)では、Q10, Q15, Q16に依然分散が見られた。このことから、「A4. 教員は、個々の生徒理解、授業計画、カリキュラム開発、学校改善と関わって意思決定をする際に、アセスメントの結果を用いるスキルを持っているべきである」が容易には習得できない点も推測された。

5. まとめにかえて

先の現状把握結果からも、養成段階では、アセスメント・リテラシを学ぶ機会が、講義関係にしても実習関係にしても出会いの機会が少ないこと、一方で、本調査問題の信頼性、妥当性の検証という課題も残されているが、基礎的な理解はプログラムにより補うことも可能であることが見えてきた。

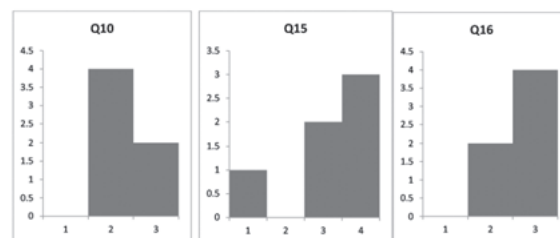


図4 事後調査の結果の分布

謝辞

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究C:25350329)「学校の組織的教育力向上に向けた専門職資本の開発・支援ツールの開発・評価研究」からの支援を受けている。

註

- 1) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490355.pdf> 参照
- 2) <http://pareonline.net/htm/v8n22/cali.htm> 参照

参考文献

- The American Federation of Teachers National Council on Measurement in Education National Education Association (1990). The Standards for Competence in the Educational Assessment of Students. Retrieved January 22, 2015, from <http://buros.org/standards-teacher-competence-educational-assessment-students>
- 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(特集 教員養成におけるコア・カリキュラムの在り方への提言). 日本教科教育学会誌 35(2), 41-51.

Day, C.& Gu, Q. (2010) The New Lives of Teachers (Teacher Quality and School Development). Routledge .

Hargreaves A.& Shirley, D.(2009) The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change. Corwin Publishing.

Hargreaves, A. & Shirley, D.(2012) The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence. Corwin Publishing.

Hargreaves, A.& Fullan, M.(2012) Professional Capital : Transforming Teaching in Every School. Routledge .

Mertler, C.A.(2003) Preservice versus Inservice Teachers' Assessment Literacy: Does Classroom Experience Make a Difference? A paper presented at Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus, OH. (Oct.15-18).

National College for Teaching & Leadership. (2013) Leadership Curriculum. Module Descriptions.

小柳和喜雄 (2012) 学校の組織的教育力向上に向けた研修方法に関する研究報告 —ミドルリーダー研修を中心に—. 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」4、49-54.

小柳和喜雄 (2014a) 学校での専門(職)資本の開発・支援に関わる基礎調査報告. 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要 (23)、233-237.

小柳和喜雄 (2014b) イングランドにおけるリーダーシップ研修の取組動向 (学習環境デザイン/一般). 日本教育工学会研究報告集3、69-74.

Popham, J.W.(2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? Theory into Practice 48 (1). 4-11.

Senge, P., Cambron-mccabe, N., Lucas, T.(2012). Schools That Learn : A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education. Nicholas Brealey Publishing.

Stiggins, R. (1995) Assessment literacy for the 21st century. Phi Delta Kappan 77(3)、238-245.

Stiggins,R.Arter,J.,Chappuis,J.,-and-Chappuis,S. (2004). Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right—Using It Well. Portland, OR: Pearson-Assessment-Training-Institute, p.42.

Volante, L., and Fazio, X.(2007) Exploring Teacher Candidates' Assessment Literacy:

Implications for Teacher Education Reform and Professional Development. Canadian Journal of Education 30(3)、749-770.

Webb, N.L.(2002) Assessment Literacy in a Standards-Based Urban Education Setting. A paper presented at AERA Annual Meeting in New Orleans (April 1-5).

【参考資料】

次の問いを読んであなたが適切と考える項目に○を1つ付けてください。

1. 児童生徒の授業での達成度を評価するための方法を選ぶとき、とくに重要なこととして考えなくてはならないのは次のうちどれですか？

- 評価情報の点数化が容易であること
- 評価情報の収集が容易であること
- 授業のねらいが児童生徒に獲得されているかどうかを測る正確さ
- 管理運営側(管理職含む)からの承認

2. 標準(化された)テストとは何を意味していると思いますか？

- 学校で一斉に行われる定期テスト
- 測りたいことを測るために、「妥当性」と「信頼性」が備わっているテスト
- 教師の判断よりも、よりふさわしい測定結果を示すテスト
- 何が教えられたかその内容を正確に示しているテスト

3. ある教員は、自分が教えてきた問題解決の方法が、自分の児童生徒に理解されているかどうかを評価しようと思っています。下のどの進め方がもっともふさわしいですか？

- 開発されたテストと教師用解説書付きの教科書を選ぶ
- その教員がクラスで実際に教えてきた一連の行為の流れに沿った評価方法を開発する
- 問題解決スキルに関して点数化できる標準テストを選ぶ
- 問題解決の進め方に関する児童生徒の態度を測る道具を選ぶ

4. 児童生徒にその活動の様子について知らせる評価情報を返すとき(問題解決に至った方法や結論に至った時に用いた論理など)に最も効果的な利用は何か？

- 問題解決の授業で、ユニット(1つの学習のまとめ)ごとに到達基準を示し、それに対してどのような状況かという情報を児童生徒に返す
- 個々の児童生徒に授業の中でフィードバック情

- 報を返す
- () 問題解決で革新的な方法へ挑んでいくように生徒を動機づける
- () 上記のどれでもない
5. 児童生徒が、授業でねらった高度な思考スキルを活用できていかどうかを見ようと思っています。何を見るのが一番ふさわしいでしょうか？
- () その授業の学習指導案
- () その学年の教科の学習指導要領
- () その授業者が評価時に用いているテスト
- () 児童生徒が授業で活用し、問いに答えて記載している一連のワークシートやメモ等の記録
6. 各授業で計画し集めてきた評価情報に基づいて出した評価結果の妥当性（あてはまりのよさ）について考えようとしています。どのような手続きがこの証拠を示す上で最も適切ですか？
- () 評価の手続きが教えたことをカバーしているか、他の教師に評価してもらう
- () 授業内容のねらい、概要や一連の流れと実際の授業内容の適合性を見る
- () 評価の妥当性をそのクラスの生徒に指摘させる
- () 評価結果が学習の結果を反映したものが保護者に尋ねる
7. 理科の試験で多肢選択方式を考えています。その信頼性を高める上でどれが重要でしょうか？
- () テスト問題の開発に詳細な計画を立て、選択の根拠が考えられる選択肢を練る
- () 正解を多肢選択の中に複数用意する
- () 関連テストですでに用いられている問題項目をそのテストに多く加えていく
- () 記述問題をそのテストに加えていく
8. 学んだことを想起や再認をさせるよりも、自分の言葉でまとめる児童生徒の力を測ろうとしたときに、問題でどのような問いの言葉を用いたらよいか？
- () 感想を述べなさい
- () 要約しなさい
- () 合っているものを選びなさい
- () 批評しなさい
9. ある作家の作品群を読み、その作家の仕事を評価することを児童生徒に求め、その力を見るときに、どのようなテストの項目が適切か？
- () 「〇〇〇、〇〇〇」は、作家△△のどの作品の中の言葉か？
- () 次のことは合っているか、間違っているか？「作家△△は、××を知っていた」
- () 「作家△△は次のどのジャンルを書いていたか？①小説、②ショート・ストーリー、③詩、④上のすべて」
- () 作家△△の日本文学への貢献に関して、あなたの考えを述べよ
10. 算数・数学の文章題の解法指導について個に応じた指導をするため、グループ分け指導を考えています。その際、どのような手続きが一番適切か？
- () 教師用指導書で提供されているテストを用いる
- () 文章題をステップ項目に分けたテストを作成し児童生徒にそれを受けさせる
- () 児童生徒の以前の様子を知るために、その子の記録や標準テストの結果を見る
- () 児童生徒に文章題を解かせその状況を見る
11. 教室でよく用いられている 100 点満点テストについて尋ねます。この場合、一般的に言って、90 点という児童生徒の得点は何を意味していますか？
- () 児童生徒は、このテストの問題について 90% 正しく答えている
- () 児童生徒は、授業内容の 90% を知っている
- () 児童生徒は、そのテストを受けた全児童生徒の 90% よりも高い点数である
- () 児童生徒は、その教室の平均的な生徒よりも 90% 高い点数である
12. A 先生の理科の授業を受けている児童生徒は、学年末に太陽光発電のモデルを開発するように求められました。以下のどの点数化の手続きが、このような生徒のプロジェクトを評価する際、その目的の達成を最大限に見ようとしているといえますか？
- () そのモデルが提出されると、A 先生は、もっとも興味深いモデルを決め、それにもっとも高い点数を与える。そしてその次に相当するものは、それよりも引く点をつける
- () そのモデルが提出されると、A 先生は、もっともすぐれたモデルを決め、それにもっとも高い点数を与える。そしてその次に相当するものは、それよりも引く点をつける
- () プロジェクトが始まる前に、A 先生は、そのプロジェクトのねらいに即してその授業を受けている児童生徒の合格ラインのパフォーマンスの姿を明確にし、前後の点数化の判断基準を作っている
- () プロジェクトが始まる前に、A 先生は、そのプロジェクトのねらいに即してその授業を受けている児童生徒の不合格のパフォーマンスの姿を明確にし、その上の点数化の判断基準を作っている
13. 学校が始まって一か月後、A 先生は、社会科のテスト

を5年生のテストに課しました。そのテストは、よく用いられている社会科のテストをモデルにして作られていました。テストはまず文章などの引用があり、それからその理解や定義と関わる問いが尋ねられる形式を取っていました。テスト採点をしていると、授業で課題などによく取り組み頑張っていた2人の児童が、他の子どもたちに比べて低い点数でした。このテストの結果を解釈する上で、もっとも助けとなるのは次の説明のどれでしょうか？

- () 児童の性別が影響している
- () 児童の年齢が影響している
- () A先生がモデルとして用いた社会科のテストのデータの信頼性が影響している
- () 児童の読解力が影響している

14. 5年生のBさんは、標準テストの読解力に関する項目で、8学年相当の力という評価点をもらいました。この点数は、Bさんがどのような状況であることを意味していると解釈できますか？

- () 8学年の読解教材を読み、理解できる
- () このテストで採点される典型的な8学年の姿とみなされる点数を取っている
- () 7学年までに求められる読解力の到達の姿を示している
- () 8学年で求められる読解力のもっともすぐれた姿におそらく到っている

15. そのクラスの状況に合った割り算の計算に関する授業を計画しています。以下のどのタイプの事前情報の収集が、授業を計画する際に有効となりますか？

- () 目標準拠に基づくかけ算の小テストの評価情報が有効となる
- () 集団準拠に基づくかけ算の小テストの評価情報が有効となる
- () 集団準拠に基づくかけ算と割り算の診断テストの評価情報が有効となる
- () 目標準拠に基づくかけ算と割り算の診断テストの評価情報が有効となる

16. 標準（化された）テストの児童生徒の点数は、教室における評価情報としてそのパフォーマンスを測るには十分とは限らないと言われていました。このような問題の説明として、不適切なものは次のどれでしょうか？

- () ある児童生徒はテストになると緊張してできなく、教室でのパフォーマンスは普通にできることがあるため
- () ある児童生徒は教室で、真剣にテストを受けていないことがあるため
- () 教室でのパフォーマンス評価はより複合的な思考を測ることができるが、標準テストは情報の想起を測ることに焦点化した評価をしているため

- () 標準テストは、そのカリキュラムについてすべてをカバーしたその成果を測っているとは言えないため

17. ある単元の学習成果の評価をするときに、次のどの情報が、もっとも信頼性のある児童生徒のパフォーマンスの評価情報を提供していると言えますか？

- () ある単元の授業の目的と直接かかわる、2～3の文章題と実演を含む、教師によって作られるテストからの情報
- () ある単元の固有な授業の目的を測るためにデザインされた20項目の選択肢問題テストからの情報
- () その単元全体を通じて授業で個々生徒に尋ねた問題に対する口頭による応答の情報
- () 毎日の授業でその参加の質を示す態度点の情報

18. 保護者が教師にわが子の成績について尋ねてきたとき、教師はどのように応えたいでしょうか？

- () 児童生徒のパフォーマンスやテスト結果に基づきながら、公平に成績評価を行っていると説明する
- () 児童生徒の成績評価の基盤にあるものは何か、考えるべき点を保護者に尋ねる
- () 成績はどのように決められているか、実際に児童生徒の活動記録やテストなどの結果内容を示しながら、どこが課題でこの評価結果になっているか直接説明する
- () 評価の基準は教育委員会から決められていること、教師は成績評価に関して権限を持っていないことを伝える

19. A先生は、成績評価をつける際に、宿題の提出状況、途中経過の中で行われた小テスト、まとめのテストの結果を用いています。B先生は授業中の児童生徒の様子を観察結果から成績評価をつけています。成績をつける際のこの2つの評価の進め方の違いを説明する場合、どのように説明するといいいでしょうか？

- () フォーマルな評価とインフォーマルな評価
- () パフォーマンス評価と応用評価
- () 自分でカスタマイズする評価とすでに仕立てられた評価
- () 形成的評価と総括的評価

20. Aさんの保護者との個別面談で、B先生は、Aさんが数学の計算よりも、数学の概念の方がより良い結果を示していることを説明しています。このことは何を意味しています。

- () Aさんの計算テストの点数は平均以下である
- () Aさんの数学の概念において優秀な児童生徒の一人である

- () 数学の概念を問う問題と計算に関する問題のテストで、違う結果を示している
- () 数学の概念テストはAさんの能力をより妥当性を持って測っている