

学習評価とフィードバックの重要性

信州大学学術研究院教育学系・森下 孟

教育における評価は、長らく「学習の結果を測定し、成績をつける行為」として理解されてきた。しかし、現在の教育では、評価とは「学習を支援し、質を保証し、授業やカリキュラムを改善するための中心的な実践である」と捉えられている。特に、形成的評価(formative assessment)が重視されるようになった現在、評価は「学習後の成績処理」ではなく「学習中の支援」であり、学習者の成長と教師の省察を支える根幹的プロセスとなっている。

このような評価観の転換の背景には、学習を「知識の受け渡し」とみなす行為主義的な理解から、学習者が自ら意味づけを行い、他者との相互作用や経験を通じて知を構成していくという構成主義的な理解への転換がある。学びが単なる「正答の獲得」ではなく、「理解の深まり」や「思考の組み替え」であるとすれば、評価もまた、そのプロセスを支え、見える化するものでなければならない。すなわち、評価を通じて学習者が自分の現状を把握し、次に何を学ぶべきかを判断できること、教師が授業やカリキュラムそのものを改善するための情報を得られることが求められるようになっている。

1. 学習評価の役割と意義

学習評価には、単元や学期の終わりに成果を測定する総括的評価(summative assessment)と、学習の途中で理解や課題を把握し改善につなげる形成的評価の二つがある。総括的評価が成績や証明のために用いられるのに対して、形成的評価は、学習者の学びを方向づけるための評価であり、学習の支援と授業改善を目的とした教育的実践である。

評価は一般に「情報の収集」「判断」「意思決定」の三つの段階から成ると理解される。すなわち、テストや観察等を通じて情報を集め(測定)、その情報を基準に照らして解釈し(評価)、その結果に基づいて指導方略の変更やカリキュラム改善の意思決定を行う。この過程全体が評価であるとすれば、評価は決してテスト実施そのものに限定されず、むしろ授業や学級経営と不可分のプロセスであることがわかる。

形成的評価は、「学習者がどの程度できているか」を判断する行為ではなく、「学習者がどこでつまづいているのかを見極め、そこから学習をどのように改善できるかを示すための評価」である。そのため、形成的評価では、単なる点数化ではなく、学習過程を分析し、学習者が次の一步を踏み出すための情報を得ることが重視される。この観点から、評価は「学習のための評価(assessment for learning)」、さらには学習者自身が評価を活用して学び方を変えていく「学習としての評価(assessment as learning)」として理解される。

形成的評価の基本的な原理として、第一に、評価は学習の途中で行われなければならない。

学習が終わってしまってから改善点を提示しても、学習者は行動を修正する機会を失う。第二に、評価にはフィードバックが不可欠であり、評価結果が学習者に伝わり、理解され、行動に反映されることではじめて意味をもつ。第三に、形成的評価は評価と指導を分けて考えず、両者を一体化させる視点に立つ。評価の目的が「誤答の指摘」ではなく「学習を支援すること」にある以上、評価は授業の構造そのものと不可分である。第四に、形成的評価は学習者の自己調整を促進する。学習者が自らの理解状況を客観的に把握し、学習戦略を選択できるようになることが、形成的評価の重要な成果といえる。この自己調整学習の観点は、メタ認知研究とも深く関係している。学習者は、自分が何をどこまで理解しているのか、どのような方法で学べばよいのかをモニタリングし、必要に応じて学習方略を変更することによって、初めて自律的学習者となる。形成的評価は、このようなメタ認知的省察を促すための外部からの「鏡」として機能する。教師からのフィードバックやルーブリック、ピア・レビューや自己評価の枠組みは、学習者にとって自分の学習を客観視するための支援装置である。

さらに、ICT（Information and Communication Technology：情報通信技術）や生成 AI を活用した形成的評価の事例も増えている。学習支援システム（LMS）や Google フォームなどで小テストを自動化し、誤答分析をもとに次時の授業内容を修正する実践、授業記録映像を解析して発話の偏りや対話の深さを可視化する実践、生成 AI によってレポートや記述課題に対する初期フィードバックを提供し、書き直しのプロセスを支援する実践などが挙げられる。これらは、従来の紙ベースの評価では捉えにくかった「学習プロセスそのもの」に目を向けることを可能にし、形成的評価をより機能的なものへと変えつつある。

また、評価の「基準」に着目すると、偏差値や平均点を基準とした相対評価ではなく、学習目標に照らして達成度を判断する目標準拠評価が重視されるようになっている。形成的評価は本質的に目標準拠であり、「他者と比べてどうか」ではなく「目標に照らしてどこまで到達しているか」を明らかにする。ここで設定される学習目標が、後述するブルームのタキソノミーなどの理論的枠組みに基づいて整理されているかどうかは評価の質を左右する。

このように、形成的評価とは、教師が「教え終わったあとに振り返る」ための評価ではなく、学習者と教師が「学びの途中で調整する」ための評価である。形成的評価が適切に行われている学習環境では、学習者のつまずきが早期に発見され、教師が授業に即時的に介入でき、学習者はフィードバックを受けて自らの理解を深めることができる。すなわち、形成的評価は、単なる技術論ではなく、学習観・指導観そのものを変える教育的実践なのである。

2. ブルームのタキソノミーと評価設計

ブルームのタキソノミーは、学習目標を認知領域の観点から階層的に整理したものであり、教育における目標・指導・評価の整合性を確保するための最も広く用いられている枠組みである。このタキソノミーでは、認知過程を「記憶」「理解」「適用」「分析」「評価」「創造」という六段階に整理しており、低次の思考から高次の思考へ向けて認知の深まりを示す

構造になっている。タキソノミーが教育実践で重視される理由は、単なる分類表ではなく、学習目標を明確化し、指導方法と評価方法を一貫させるための設計理論として機能する点にある。近年の改訂タキソノミーでは、認知過程の次元に加えて「事实的知識」「概念的知識」「手続き的知識」「メタ認知的知識」という知識の次元も導入されており、どのような種類の知識をどのような認知レベルで扱うのかを体系的に設計することが可能になっている。

2.1. タキソノミーと評価の整合性

教育評価は、目標に到達しているかどうかを測定する営みである以上、目標の質に依存する。タキソノミーを活用すると、教師は「何を扱うか」ではなく、「学習者がどの認知レベルに到達することを目指すのか」を先に決定し、それに応じて内容・活動・評価を設計することが可能になる。つまり、タキソノミーは評価を「内容基準」から「思考基準」へと転換する役割を果たす。このような転換は、特に現代教育において求められる「深い学び」「探究」「協働的思考」などを重視した教育理念と整合する。たとえば、単に事実を想起するだけであれば記憶レベルの評価で十分であるが、比較・関係づけ・批判的検討・新構成などを求める教育目標に対しては、より高次の認知レベルを測定する評価が必要になる。ここで重要なのは、高次の認知レベルを目標とするからといって、低次のレベルが不要になるわけではないという点である。記憶や理解は、適用・分析・評価・創造のための基盤であり、タキソノミーはこれらの関係性を可視化することで、学習の階段を設計する役割を果たす。

2.2. 深い学びにおけるタキソノミーの意義

学習の質的向上を測るうえで、タキソノミーは評価設計に重要な示唆を与える。従来の評価が「答えが正しいかどうか」を中心に設計されていたのに対し、タキソノミーを用いた評価では、次のような視点が強調される。

- (1) 理解の再構成の可視化：学習者が単に内容を述べるだけでなく、適用・比較・分類・関係づけなどによって知識を再構成する過程を評価できる。
- (2) 思考過程の評価対象化：タキソノミーは、学習成果だけでなく認知の働きそのものを評価対象として扱うため、思考の質の差異を測定することができる。
- (3) 目標の段階差の明確化：単元や授業ごとに認知レベルを明確にすることで、目標が自動的に低次レベルに偏ることを防ぐ。これにより、深い学びを支える学習目標が体系的に設定される。
- (4) 評価と指導の連動の促進：認知レベルが明確であれば、評価問題の形式や授業活動の設計が自動的に変化し、指導と評価が分離せず確実に対応付けられる。

これらの点は、資質・能力ベースのカリキュラムとも密接に結びついている。日本の学習指導要領が掲げる「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性等」といった三つの柱も、単に知識の量を増やすのではなく、知識を用いた思考や、学びそのものをマネジメントする力を育成することを重視している。ブルームのタキソノミーは、これ

らの柱のうち特に「思考力・判断力・表現力」を具体化するうえで有効な理論的基盤となる。

2.3. タキソノミーを活用した評価設計の教育的効果

ブルームのタキソノミーを活用することによって得られる代表的な教育的効果は次のとおりである。

(1) 評価が表層的理解にとどまらなくなる

記憶型評価では測定できない学習の質的差異を把握できるようになる。学習者が暗記だけに依存しているのか、概念間の関係を理解しているのか、あるいは新たな状況に応用できるのかなどを区別して評価できる。

(2) 認知レベルに応じた学習支援が可能になる

学習者がどのレベルで躓いているのかが明確化され、形成的評価との相性が高い。たとえば、「理解」はできているが「適用」で躓いているのか、「分析」や「評価」が十分でないのかといった診断が可能になり、それに応じた支援を計画できる。

(3) 授業設計の質的転換が生じる

評価観点が変わることで、授業目標・教材・課題も自然と高次レベルへ調整される。教師は「何を教えたか」だけでなく、「どのような思考を成立させたいか」を意識するようになり、活動の設計も変化する。

(4) カリキュラムの構造化が進む

単元・学年・領域を通して認知レベルを段階的に配置することで、学習の体系化と連続性が強化される。特定の学年だけが高次の認知を求めるのではなく、長期的な見通しのもとで思考レベルを段階的に高めていくカリキュラム設計が可能となる。

すなわち、ブルームのタキソノミーは、認知の深さを可視化し、学習目標と評価の整合性を担保し、教育実践を「教えた内容」ではなく「育成する思考」に基づいて再構築するための理論的基盤となる。

ブルームのタキソノミーを活用すれば、どの認知レベルを目標にするかが明確になり、評価は表層的理解にとどまらず、学習者の思考そのものを促進する枠組みとして機能する。これは、単に評価問題の形式を変えることなく、教育の前提を「知識の蓄積」から「認知の発達」へと転換する営みである。タキソノミーの活用は、現代的教育課題に対応し、深い学びに不可欠な認知レベルを意図的かつ体系的に設計するための重要な手段なのである。

3. フィードバックの原理と実践

評価結果は学習に影響を与える情報として機能しなければ意味がない。そこで重要になるのがフィードバックである。フィードバックとは、学習者のパフォーマンスに関する情報を返し、改善の方向性を示す教育的行為である。

フィードバック研究ではしばしば、「どこへ向かうのか（目標）」「今どこにいるのか（現状）」「次に何をすべきか（方略）」という三つの問いに答えることが有効であるとされる。すなわち、学習者に対して「めざす状態」と「現時点での位置」とのギャップを明確にし、

そのギャップを埋めるための具体的な行動提案を含んだフィードバックが、学習の改善に結びつきやすい。単なる称賛や叱責は、学習への動機づけには影響を与えうるものの、学習方略の変更には直結しない場合が多い。

効果的なフィードバックには、一般に次の原則がある。具体的であること（どこが良く、どこをどう改善すべきかが明確であること）、タイミングが適切であること（学習者が修正可能な段階で返すこと）、建設的であること（評価ではなく成長の手がかりを与えること）、対話的であること（学習者の理解と行動変容を確認すること）である。これらは、先に述べた形成的評価の原理とも密接に対応している。

また、フィードバックは、内容面でみてもいくつかのレベルに分けて考えることができる。課題そのものの正誤や質について述べるタスク・レベルのフィードバック、解法や思考方法に焦点を当てるプロセス・レベルのフィードバック、自分の学習をどのようにモニタリングし調整していくかに関わる自己調整レベルのフィードバックなどである。一般に、単なる評定やラベリングにとどまる自己レベルのフィードバック（「えらい」「ダメだ」等）は学習改善に直結しにくく、タスク・プロセス・自己調整レベルの情報を具体的に伝えることが重要であるとされている。以下に、フィードバックを効果的に活用した実践事例を示す。

事例（1）：記述過程へのフィードバック（小学校）

A 小学校算数では、児童が途中式や考え方を書いた段階でワークシートを回収し、教師が手書きフィードバックを返している。フィードバックは「答えが違います」といった結果提示ではなく、「数の関係を図にすると整理しやすい」「式が導ければあと一歩です」といった思考過程に対する改善提案が中心である。これにより児童は、自分のどこでつまづいたのかを把握しやすくなり、思考を修正する経験を積むことができる。教師はつまづきの傾向を分析し、翌年度には「図で考える活動」を単元に追加するなど、カリキュラム改善に活かしている。

事例（2）：ピア・フィードバックによる表現力の強化（中学校）

B 中学校英語では、スピーチ原稿と発表に対して学習者同士のピア・フィードバックを導入している。生徒はルーブリックを用いて相互評価を行い、「主張がはっきりしていた」「例示が弱い」「会場を見て話せていた」など、具体的な指摘を与える。教師のみが評価する場合と比べ、生徒は「評価する側の視点」を得ることで、自分の表現にも注意を向けるようになった。フィードバックを通して評価観点が共有されることで、学習者の自己調整が促されている。

このように、フィードバックは、形成的評価の核心として、学習者の思考や行動を変化させるトリガーであると同時に、教師の授業観や学習観を問い直す契機にもなっている。フィードバックの質を高めることは、そのまま授業の質を高めることであり、評価実践の改善は教師の専門性向上と不可分である。

4. 評価とフィードバックの関係：カリキュラム改善への視点

評価とフィードバックは、学習者の個人成長を支えるだけでなく、カリキュラムそのものを改善する装置としても機能する。評価結果は授業の振り返りだけでなく、教育課程全体の適切性を検証する手がかりとなる。学校組織全体として評価を「情報」として共有し、カリキュラム・マネジメントの視点から活用していくことが求められている。

カリキュラム・マネジメントは、おおむね「計画 (Plan)」「実施 (Do)」「評価 (Check)」「改善 (Act)」という PDCA サイクルを教育課程全体に適用する営みであると説明される。この際、「C」の段階で行われる評価は、単に学力調査の結果を眺めることではなく、どの目標がどの程度達成されているのか、どの学年・単元でどのようなつまづきが生じているのかを分析し、その原因を構造的に検討することを含んでいる。そこから次年度の教育課程の編成や授業改善の方針が導かれるとき、評価とフィードバックは、学校を「学習する組織」へと変えていく原動力となる。以下に、評価をカリキュラム改善に生かした事例を整理する。

事例 (1)：ループリックを用いた自己評価とカリキュラム修正（中学校）

社会科のレポート評価にループリックを導入したところ、生徒は分析・比較・評価などのタキソノミー高次領域に関わる観点を意識しながらレポートを改善するようになった。教師はそれを踏まえて、「対立する立場の比較」を含む活動を翌年度の単元に組み込み、カリキュラムに構造的な変更を加えた。評価→改善→再設計という循環が成立した例である。

事例 (2)：授業記録分析と AI フィードバックによるカリキュラム・マネジメント（小学校）

授業の映像記録を AI で分析し、教師・児童の発話量、質問応答、討論の深まりを可視化する取り組みが行われた。その結果、「生徒発話が少ない単元」「教師の説明が支配的な授業構造」などが数値化され、翌年度の単元構成が見直された。ICT を介したフィードバックが、授業改善だけでなく、教育課程全体の改善に寄与していることがわかる。

このような実践は、評価を個々の教師の裁量に任せた閉じた営みとしてではなく、学校全体のカリキュラム運営を支える共有資源として位置づける視点を示している。評価データを巡って教師同士が対話し、改善方針を協議する過程そのものが、学校におけるプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティを形成していく契機となる。

学習評価とフィードバックは、教育における補助的な活動ではなく、学習プロセスとカリキュラム改善の中心に位置する営みである。形成的評価によって学習者の理解を把握し、的確なフィードバックによって改善の方向性を示しその結果を授業や単元設計に反映させる。この循環が成立するとき、学習は深化し、授業は高度化し、カリキュラムは更新され続ける。

評価は終わりの儀式ではなく、学びを始める合図である。評価を問い直すことは、学習観と教育観そのものを問い直すことであり、そのことが教育改革の鍵となる。本講義で扱った理論的枠組みや事例を手がかりに、それぞれの教育現場において評価・フィードバック・カ

リキュラムの関係をどのように再設計できるかを，今後とも検討し続ける必要がある。