

# 「真正の評価」論が描く教師像

－判定する教師から伴走する教師へ－

Authentic Assessment Theory Changes Teachers into “Companion Runners” of Learners

安 部 高太朗\*

ABE Kotaro

This paper will clarify the effect of “authentic assessment” theory (AAT), especially focusing on the images of teachers. AAT was advocated by Grant P. Wiggins to criticize the standardized tests in the USA in 1980s, which were typical multiple-choice tests. “No praise, no blame” is the key phrase of AAT. AAT shows that teachers should take a humble attitude to judge their student. AAT will change teachers into “companion-runners” of learners.

## 1. 本稿の目的

本稿の目的は、現代アメリカの教育コンサルタントであるウィギンズ (Grant Palmer Wiggins, 1950-) によって提唱された、真正の評価 (authentic assessment) 論がいかなるものかを示し、真正の評価論から導き出される教師の在り方について論じることである。

2000年代以降、真正の評価論は日本でも教育評価の基礎理論として受容されてきた。ただ、日本では、真正の評価論の理論的側面よりもその評価技法の方が注目された。例えば、「総合的な学習の時間」の評価技法として注目されたポートフォリオ評価法や、PISA調査で注目されたパフォーマンス評価法は真正の評価論を理論的支柱として提唱された評価技法である。こうした評価技法が周知のものとなっていくなか、西岡加名恵などによって、ウィギンズのカリキュラム論である「逆向き設計」論が紹介され、実践事例も増えている。2012年春には、ウィギンズの初の邦訳書となる『理解をもたらすカリキュラム設計』が刊行されており、実践のみならず、理論的側面への理解が深まることが期待される。

上述の背景を踏まえ、本稿では、まず先行研究に基づきつつ、ウィギンズの真正の評価論にどのような意義があるのか、それによって教育評価はどう変わるのかを整理する。そのうえで、フィードバックという概念に着目し、そこから導かれる教師の在り様を提示したい。

---

※ 幼児教育学科

## 2. 先行研究の概況及び問題の所在

ウィギンズの真正の評価論に早くから注目し、それを日本に紹介した研究者の一人として遠藤貴広を挙げることができる。彼によれば「ウィギンズの『真正の評価』論は、評価の形式ではなく、それが行われる文脈を現実にな近づけることに最たる眼目があり、『真正性』とは、実際の文脈や制約を模写した現実的なシミュレーションの中で実現されるものだ」とされる<sup>1)</sup>。遠藤は、ウィギンズのいう「真正性」について触れながら、真正の評価論が単なる評価技法ではないことを示している。とはいえ、「真正性」という概念の他にも重要概念がウィギンズの真正の評価論にはあり、それらを検討することは意味があるだろう。

例えば、「フィードバック」という概念は、それを中心的に取り上げた先行研究こそないものの、重要なものの一つと言える。それというのも、ウィギンズは次のように説明しているからである。すなわち、「教育的な評価」は「常に少なくとも二つの不可欠な性質 (qualities) を有している。すなわち、真正の課題に結びついている (anchored) こと […]中略 […]そして、生徒と教師にフィードバックを与えること」である、と<sup>2)</sup>。このウィギンズの言葉を踏まえるならば、ウィギンズの真正の評価論の中で「フィードバック」が占める位置に注目することは無意味ではあるまい。本稿において「フィードバック」を含めた、ウィギンズの真正の評価論の重要概念について整理する理由はここにある。

西岡加奈恵は、総合的な学習の時間及びその他の教科を題材にして、ウィギンズがマクタイと共に提起した、逆向き設計というカリキュラムの構成手法に関して紹介している<sup>3)</sup>。逆向き設計の要点は、通常、教育活動においては実践がなされた後で評価はどのようにするか、と考えるが、逆に〈評価はどのようになされるか〉と問うことを起点としながら、教育活動の構成を練る点にある。具体的な評価技法として提起されるのが、パフォーマンス評価であり、ポートフォリオ評価である。西岡によって総合学習や各教科において、「真正の評価」が具体的にどのように行われうかが明らかにになっているものの、西岡の場合も遠藤と同様にあくまでも「真正性」に着目した説明をするにとどまっている<sup>3)</sup>。

上述の先行研究の概況を踏まえ、本稿においては、ウィギンズにとって教育評価とはいかなる営みであるのかを明らかにし、そのうえで、彼のいう「教育的な評価」に基づくならば、我々は単に評価技法を変更するのみならず、教師の存在そのものについて再考を迫られることを示したい。「教育的な評価」に基づくならば、もはや教師は標準化された基準に即して判定する者ではない。教師は、教育活動を通じて、学び手がパフォーマンスや知識・技能を身に付けることをより豊かにするための有益な情報の提示者 (伴走者) となる。ウィギンズが教育評価をどのように捉えていたかを主題に据えて論じたものは管見の限りないようである。しかし

ながら、ウィギンズは教育評価の目的についてもきちんと述べている。すなわち、「[[教育] 評価の目的は、まずもって生徒のパフォーマンスを教育してよりよくする (*educate and improve*) ことであって、単に検査する (*audit*) ことではない」、と<sup>4)</sup>。ここに明らかなように、ウィギンズは教育の評価の目的を単に生徒ができたかどうかを「検査すること」からは峻別している。その意味について論じること必要だと思われる。本稿においては、ウィギンズがそもそもなぜ真正の評価論を提唱したのか、その背景を明らかにしたうえで、彼の教育的な評価の基本構造を明らかにしたい。

### 3. 「真正の評価」論の背景：標準テストへの批判

ウィギンズが「真正の評価」論を提唱した背景には、当時のアメリカにおいて一般化していた標準テストへの批判があった。ウィギンズが「真正の評価」論を唱えたとされる、1989年の論考を見てみることにしよう。この時期の論考では〈標準テストへの批判及び対抗としてのパフォーマンス評価 (真正の評価)〉というモチーフが強い。「(真正の) テストに向けて教えること」(1989年4月) 及び「本当のテスト」(1989年5月) の二つの論考に着目したい。

第一に、論考「(真正の) テストに向けて教えること」から見ていこう。この論考の趣旨は、米国の高校の卒業要件のテストについて、特にエッセンシャル・スクール連盟校でなされている「習得の展覧会 (*exhibition of mastery*)」(卒業発表会) を参照しながら、パフォーマンス型のテストの優位性を述べる、というものである。ウィギンズの主張は次の箇所に明瞭である<sup>5)</sup>。

リサイタル、ディベート、あるいは試合 (そしてこれらが判断される基準) ——つまり、「パフォーマンス」——は検査 (*a checkup*) ではないのであって、問題の核心である。すなわち、全ての教師 (*all coaches*) がそれに向かって喜んで (*happily*) 教えようとするものなのである。我々は学業のテスト (*academic tests*) も同じようにスタンダードの設定 (*standard setting*) をすべきなのであって、単に標準化 (*standardized*) すべきではない。

ここで言われる「スタンダードの設定」と「標準化」との違いはわかりにくい。「スタンダードの設定」とは、目指されるべきパフォーマンスの姿の探究のことである。他方、問題視されている「標準化」とは、スタンダードにしたのだからクリアしなければならない、というスタンダードの固定化である。すなわち、ウィギンズは、子どもが最終的にどのような姿 (パフォーマンス) を見せることが望ましいのかを探究し、その基準を設定することは否定していないが、設定された基準が固定化することは避けるべきだと言っているのである。ウィギンズ

が「標準化」を問題視したのは、当時のアメリカの状況を踏まえてのことと思われる。彼は当時の状況を次のように批判している<sup>6)</sup>。

合衆国は、パフォーマンス／教室に基づいた評価 (performance- and/or classroom-based assessment) の代わりに、国家レベルで、基準参照型で単純回答型のテスト (norm-referenced, short-answer tests) に依存している唯一の主要な国家である。

ウィギンズは、生徒のパフォーマンス及び教室の実情に即した教育評価の在り方について、「本当のテスト (Genuine tests) は、幅広く実施され得るものである——もし我々が標準テストという現在の形式への惰性 [で標準テストを使うこと] や運命主義 (inertia and fatalism) を克服するならば」とも述べている<sup>7)</sup>。以上のように、標準テストを批判するとともに、パフォーマンス評価型のテストを推し進めようという意図は、真正の評価論提唱当初からあったとみることができる。

第二に、論考「本当のテスト」を見ていこう。ウィギンズはこの論考の冒頭で「教育上の問題が、それを解こうとする多くの人々のよく意図された努力にもかかわらず、しぶとく残っているのだとすれば、その当の問題が適切に配置づけられていないということが疑いなく確実である (a safe bet)」と述べ、「教育における評価の問題は、明らかにこうした問題の一つである」としている<sup>8)</sup>。そのうえで、ウィギンズは、こうした混迷した状況のおおもとには、核心に迫るような「本質的な問い」——大規模なテストは必要なのか？といった問い——が欠けているからであると言い、その中でも「最も基本的なそれ」は「本当のテストとは何であるか (What is a true test?)」であると指摘する<sup>9)</sup>。もちろん、この問いに答えるのがこの論考の趣旨であり、すぐ後に彼は次のように続けている。ちなみに、この箇所が「真正な評価」という言葉を使い始めた重要な部分でもあるので、長めに引いておこう<sup>10)</sup>。

本当のテストとは何であるか。私はラディカルな答え (a radical answer) を提案しよう——それは根本に戻るという意味においてラディカルなものである。我々は事の真相が見えなくなっているのだ。すなわち、知的な能力 [を測るため] の本当テスト (a true test of intellectual ability) は範例的な課題のパフォーマンス (the performance of exemplary tasks) を必要とする、ということを見失っているのである。第一に、真正の評価 (authentic assessments) は、作家、ビジネスピープル、科学者、デザイナー、あるいは歴史家 [といった人々] に対して典型的に差し迫るような、挑戦的な試みおよびパフォーマンスのスタンダードを再現する (replicate) のである。[…中略…] 第二に、正統な評価 (legitimate assessments) は個々の生徒と学校の状況とに答えようとする (responsive) もの

である。評価は次の場合には最も確で公平である (Evaluation is most accurate and equitable)。すなわち、テストされる人が問いを明確に把握し、またその人自身の答えを説明できるようにするために、人間らしい判断と対話 (human judgement and dialogue) とを評価が含んでいる場合には、評価は最も確で公平なのである。

つまるところ、「本当のテスト」とはパフォーマンス評価を必要とするものである——これが真正の評価論提唱時のウィギンズの主張の核心だったと言ってよい<sup>11)</sup>。パフォーマンス評価を前提としたウィギンズの教育評価論はその後どのように構造化されていったのか、次節では、彼が体系的に教育評価について著したものを参照したい。

#### 4. 「真正の評価」論が目指すもの：評価は教育的であるべきだ

ウィギンズの体系的な教育評価論がまとめられた著作としては『教育的な評価：生徒のパフォーマンスに対して情報を与えてよりよくするように評価をデザインすること』（1998年）がある（以下では『教育的な評価』と略す）。この『教育的な評価』を参照しながら、「真正の評価」論の鍵概念を明らかにしたい。一般的にはウィギンズは真正の評価論の提唱者として知られており、また彼の評価論を「真正の評価」論と呼ぶのが通例である。しかし、1998年に、ウィギンズは自身の評価論の呼び名を「教育的な評価 (educative assessment)」としている<sup>12)</sup>。このことからすれば、単に真正であることに注目するだけでは彼の教育評価論への理解は不充分だろう。後述するように、彼によれば「教育的な評価」には二つの性質があるのであって、単に〈現実的な場面の中で評価せよ〉と主張したのではないからである。

##### （１）「教育的な評価」の二つの要素：真正の課題とフィードバック

評価が真正であるとはどういうことか——この点についてウィギンズ自身の言葉を引いておこう<sup>13)</sup>。

評価は次の場合には真正である (Assessment is authentic)。すなわち、シンプルな問いに対する、点数づけが容易な答え (easy-to-score responses to simple questions) をただ単に引き出すことの中にというよりも、むしろ実際に人々がするような仕事 (the kind of work real people do) の中にテストすることを結びつける場合には、評価は真正なのだ。

下線を付した箇所に明らかだが、「真正の」とウィギンズが言う場合に常に念頭にあること

の一つは、現実、実際の場面で大人が直面するようなことを想定して課題を設定することである。彼はこのような課題を「真正の課題 (authentic tasks)」と呼ぶ<sup>14)</sup>。そして、この「真正の課題」ともう一つの要素である「フィードバック」とから「教育的な評価」が構成されると言う<sup>15)</sup>。この真正の課題とフィードバックに関しては後で詳しく確認することとし、教育的な評価がどのような目的を持っているのかを見ておこう。

## (2) 「教育的な評価」の目的：生徒のパフォーマンスの向上

評価が真正であれば「教育的な評価」となることの理由を見ていきたい。「教育的な評価」が目指すものは、子どもが現実世界に早く馴染むことでもなければ、教師が教えることから遠ざかって自己教育のシステムの中で子どもが学ぶことでもない。彼は、評価を成果として測ることではなく、成果を測るという契機として捉えているようである。彼はこう述べている<sup>16)</sup>。

教えることおよび学ぶことが終わった「後に」我々がすることとして評価を捉える限り、我々は生徒のパフォーマンスをより一層よくすることに失敗してしまうだろう。現在生徒がかなりよく教えられたり動機づけられたりしようとも、あるいは現在生徒があまり教えられなかったり動機づけられなかったりしようとも、それには関わりなく失敗するだろう。

既述の通り、ウィギンズにとって「[教育] 評価の目的は、まずもって生徒のパフォーマンスを教えてよりよくする (*educate and improve*) ことであり、生徒のパフォーマンスを単に検査する (*audit*) ことではない」<sup>17)</sup>。彼にとっては、教えることと評価とは分離できるようなものではないのだ。すなわち、「ひとたび評価が教育的にデザインされたならば、評価はもはや教えること (*instruction*) から分離できない。つまり、評価は、教えることと学ぶことの、主要で、本質的で、統合的な部分なのである」、と<sup>18)</sup>。

以上、ウィギンズの真正の評価論の概要を見た。まとめるならば、彼にとっては評価とは教育と分離不可能な営みであり、それは成果を検査することではなくて、あくまでも生徒のパフォーマンスの向上を目的として営まれるのである。

## 5. 「真正の評価」の二つの要素：真正の課題とフィードバック

ウィギンズは教育的な評価の要素として真正の課題とフィードバックを挙げている。すなわち、「教育的な評価」は「常に少なくとも二つの不可欠な性質 (*qualities*) を有している。すなわち、真正の課題に結びつけられている (*anchored*) こと [...] そして、生徒と教師に

フィードバックを与えることである」、と<sup>19)</sup>。

## (1) 真正の課題

ウィギンズによれば「評価は真正の課題に結びつけられ (anchored in)、焦点化されていないなければならない」とされる<sup>20)</sup>。それというのも、真正の課題は「知識および技能の発達という日々の仕事に対して、有効な方向を示し、知的な一貫性をもたらし、動機を与えるから」である<sup>21)</sup>。

ウィギンズは次のような表によって、真正の課題と（そうではない課題を用いた）「典型的なテスト (Typical Tests)」との違いを明らかにしている<sup>22)</sup>。

| 典型的なテスト                                     | 真正の課題   | 真正の課題の指標   |
|---|---|--|
| 正しい答えのみを必要とする。                              | 質の高い、産物および／あるいはパフォーマンス、そして正当なものとして根拠づけること ( <i>justification</i> ) を必要とする。                | 生徒が説明し、応用し、自己調整し、あるいは答えを正当なものとして根拠づけること ( <i>justify answers</i> ) ができているかどうかを我々は評価するのであって、事実や合理的法則を使って導いた答えの正しさのみを単に見るわけではない。 |
| 妥当性を保障するため、前もって知られないようにせねばならない。             | できるかぎり多くのことが前もって知らせられる。予め知らされた要求と中核的な課題とにおいて秀でることを必要とする。「わかったぞ! ("gotcha!")」という経験のことではない。 | 判断されることになる課題、規準、スタンダードは予告され、知られる——ちょうど、演奏会の楽曲、演劇、修理が必要なエンジン、依頼人への提案、などなどのように。  |
| 現実の文脈および現実の制約からは切り離されている。                   | 現実世界の知識の活用を必要とする。生徒は歴史や科学などなどを現実的なシミュレーションや実際の使用の中で「やってみる」べきである。                          | 課題は、一つの挑戦であり、一連の制約である。こうした制約は真正のものである——つまり、専門家や市民や消費者と出会うようなものである (実際的な知識が必要とされる)。   |
| 既に知られた答えや技能を活用したり認知したりすることを必要とする、孤立した項目を含む。 | 質の高い作品やパフォーマンスを作り出すように、知識と判断とを革新的に使わなければならないような統合された難題である。                                | 「正しい」答えがあるとしても、この課題は多面的であり、ありきたりなものではない。それゆえに、問題の明確化、試行錯誤、調整、事例や事実への応用などが必要とされる。   |

| 典型的なテスト                  | 真正の課題   | 真正の課題の指標   |
|--------------------------|---|--|
| 確実な点数づけが簡単にできるように単純化される。 | 複雑で恣意的ではない課題、基準、そしてスタンダードが関わる。                                      | 課題は、学習分野のパフォーマンスの重要な側面や核にある難題に関わるものである。点数づけが用意であったり、信頼性のために妥当性を犠牲にしたりするようなものではない。  |
| [テストの実施は]一回きりである。        | 繰り返し行われる。本質的な課題、ジャンル、スタンダードに立ち返ることを含む。                              | 課題は、生徒が本当に習得したか、あるいは見せかけの習得なのかを見極め、理解できたか、あるいはまだ理解できていないのかを見極められるように何度もデザインしなおされる。 |
| 高度に専門的な相互関連に基づく。         | 大人の仕事や学問に基づいた難題に対して有効であることを証明するような課題に関わっていることの、直接的な証拠を与える。          | 課題が有効であり、公平である。それゆえに、生徒の興味と粘り強く取り組むことを引き出すものであり、生徒と教師にとってやりがいのある適切なものである。          |
| 点数が与えられる。                | 使いやすく、診断の役に立つ、(しばしば同時性の)フィードバックを与える。生徒は結果を確かめることができ、必用とされる自己調整ができる。 | パフォーマンスの出来映えを検査するのみならず、今後のパフォーマンスをよりよくするように評価がデザインされる。生徒は、情報の第一の「顧客」として見られる。       |

上述の「典型的なテスト」と「真正の課題」との対比から明らかであるが、「真正の課題」は、一問一答式で答えられるような単純な課題ではなく、現実にあろうる文脈に即して知識や技能を複合的に活用して答えることが求められる課題だということである。具体的には、例えば、以下のようなデパートの商品包装係の管理者という設定の下で、生徒には年間に必要な包装のロール紙を最小限にするための箱の大きさを求めさせる課題が挙げられる<sup>23)</sup>。

#### 〈問題文〉

あなたは大手デパートで購入された商品のギフトラッピングを任されています。平均すると、毎年あなたのお店では24,000人のお客様が衣料品を買われます。そのうちの15%が商品をラッピングされます。ひと月あたり、そのお店では、165着のジャケット、750枚のシャツ、480本のパンツ、160個の帽子が売られます。どのサイズの箱でも値段は同じですが、包装紙は1ヤードあたり26セントします。包装紙のロールは、幅が1ヤードで長



さが100ヤード分あります。

ギフトラッピング部のマネージャーとして、あなたは年間のギフトラッピングのコストを計画し、そして、できるかぎりそれを低い額におさえたいと思っています。包装にかかる費用を最小限におさえ、パンツ、シャツ、ジャケット、帽子にどのような箱を準備したらよいでしょうか。

〈あなたの課題〉

レポートで仕入れ人に次のことを教えて下さい。

- ・パンツ、シャツ、ジャケット、帽子各々が別に注文された場合に適する箱のサイズ。
- ・包装紙のロールの必要数。
- ・パンツ、シャツ、ジャケット、帽子を売るのに適した、年間の包装紙の費用。

〈考えるべき問い〉

1. 衣料品が折りたたまれた場合、箱はどれくらいの大きさがよいでしょうか。もちろん、衣料品をぐじゃぐじゃにしないで箱の形にそって入れるなら、折り方を変えても構いません。
2. 衣料品を入れる段ボールを使って、測ったり、折ったり、衣料品を詰めたりという実験をしてみましょう。

あなたは以下の基準で判断されます。

- |               |               |
|---------------|---------------|
| ・ 数学的な考え方     | ・ レポートのクオリティー |
| ・ 数学的な手順と理由づけ | ・ 作品の正確さ      |
| ・ 作品の効率性      |               |

商品梱包用の箱のサイズを適宜変えてもよく、生徒は効率の良いロール紙の使い方(コスト削減を重視する企業では実際に求められうる課題)を考えることになる。課題文の最後に評価基準が明記されていることも「真正の課題」の特徴であり、何によって評価されるかが評価を受ける生徒にもわかるようになっている。

この「真正の課題」の特徴にも含まれている、フィードバックはウィギンズの教育的な評価の要素と言える。我が国においてフィードバックと聞くと、例えば、レストランでのサービスに対する客の反応・批評を連想する人もいるかもしれないが、ウィギンズのいうフィードバックは価値判断を含まないものであり、この点は注意しておきたい。

## (2) フィードバック

ウィギンズによれば、フィードバックとは「褒めることでもなければ、咎めることでもない(no praise, no blame)」のであって、それは「証拠に他ならない(just evidence)」とされる<sup>24)</sup>。

彼のいうフィードバックとは「学び手に自身の意図に対する（喜ばしくない）効果を考えるよう求めるものであり、[学び手が試みたことでできた] 産物 (*the product*) が何を為したかあるいは為していないかについて語るものなのである」<sup>25)</sup>。以上のように定義されるフィードバックは「目に見える事実 [a visible fact] であって、判断 [a judgement] ではない」という<sup>26)</sup>。ウィギンズは「最良のフィードバックとは高度に特定の [*highly specific*] であって、パフォーマンスに対して、実際になされたことについて直接的に明らかにしたり記述したりするものであり、特定の目的やスタンダードという点で役に立つようなものである」と強調している<sup>27)</sup>。

以上のようなフィードバックの具体的な例として、ウィギンズは、子息ジャスティンくんが名前を書いてきたことに対する自分の対応を挙げている<sup>28)</sup>。

私の息子のジャスティンは4歳と7ヶ月のときに、特に促されたわけでもないが、自分の名前を初めて書いてきた。それはこのようなものである。



彼はほんの数週間前に、鉛筆の使い方を覚えたばかりであり、自分が書けるアルファベットの違いがわかるようになったばかりだった。多くの子どもがそうするように、彼も自分の名前を書く練習をしたのだった。私たちはたまたま同じテーブルについており、彼が名前を書いている脇で私も仕事をしていた。彼は書き終わると私に見せてくれた。幸いにも、私からは彼が何を書いているのかが横目で見ることができ、どう応じるかを考える時間が持てた。

「これは実に興味深いね [That's really interesting] 〜ジャスティン」(私は感情を込めて [with enthusiasm] こう言ったのだが、彼は興味深い [interesting] という言葉に当惑したようだった) 「これは何を書いたんだい？」

「僕の名前だよ！」——ジャスティンは私のリアクションにいくぶん驚いたようだった。

「ほほう、見せてごらん。」と私は言った。

「J、U、S、T、I、N。JUSTIN って書いたのさ。」と彼は一文字ずつ読み上げて言った。

私は紙をもう一枚取り出してNとHとを書いた。そして、それを彼が自分の名前を書いたものの下に置いた。「これは何という文字かな？」と私は自分が書いたNを指差して訊ねた。

「N。」と彼は答えた。

「これは何かな？」と私は自分で書いたHを指差して訊ねた。

「H。」と彼は答えた。

そこで私はジャスティンが書いたNを指差して「ふむ、それじゃ、これは何という文字かな？」と訊ねた。

しばらく沈黙し、彼は顔をしかめていたが、「でも、こう書きたかったんじゃない！」と彼は自分の書いたNを見ながら語気を強めて言った。

これこそがフィードバックである。褒めもせず、咎めもせず。[フィードバックとは]証拠に他ならないのである。それは学び手に自身の意図に対する（喜ばしくない）効果を考えるよう求めるものであり、[学び手が試みたことでできた]産物が何を為したかあるいは為していないかについて語るものなのである。フィードバックとは、目に見える事実であって、判断ではないのである。

ここに示した例のようなものがフィードバックであるとウィギンズは述べている。敢えて「褒めもせず」事実を示すことに終始している点は注目すべきだろう。こうした事実を示すことに終始するという姿勢には、教育者が「指導」と称して方向づけるべきではないというウィギンズの問題意識がある。次節において、この点に関連して、筆者なりに真正の評価論から導き出される教師像について示したい。

## 6. 「真正の評価」論が教師像を変える：判定する教師から伴走する教師へ

上述した真正の評価論の意義として第一に挙げたいのは、評価を一回きりの事後的なものとは捉えず、教育という営みの中に組み入れ、その営みを刷新させる契機として位置づけ直した点を挙げることができる。再びウィギンズ自身の言葉を引いておくと「ひとたび評価が教育的にデザインされたならば、評価はもはや教えること (instruction) から分離できない」のであって「評価は、教えることと学ぶことの、主要で、本質的で、統合的な部分なのである」<sup>29)</sup>。以上のような契機としての評価という見方は、とかく抑圧的な響きをとまなびがちな教育評価の在り様を捉え直すことに寄与しうる。

これに加えて、筆者なりに真正の評価論の意義として挙げたいのは、「伴走者」としての教師を捉えることができるというものである。ここでポイントになるのはウィギンズのいう「フィードバック」である。「伴走者」というネーミングは、カリキュラム (curriculum) が「走る」を意味するラテン語の *currere* を起源としていることを踏まえつつ<sup>30)</sup>、ウィギンズ (とマクタイ) が「カリキュラムのデザイナー」として教師を描いていることも踏まえている<sup>31)</sup>。残念

ながら、筆者はマラソンや駅伝などには詳しくないが、練習メニューや走るコース——文字通りの「走路」！——を計画し、競技の当日の状況を伝えてペース配分等の指示を与えるのは伴走するコーチが多いのではあるまいか。陸上競技のコーチのように、教師はカリキュラムという走路を学び手と連れ添いながら（伴走しながら）、学び手がどのような状態にあるのかについての示唆を与えていく。これが伴走者としての教師である。

伴走者としての教師は有益な情報提示（フィードバック）を行う。先の陸上競技の場合の伴走者の例に即して補足しておこう。伴走者には、走る人にとって有益な情報を与えることが求められる。例えば、マラソンのタイムを良くしたいと思っている人がいるとしよう。その人の伴走者に求められるのは、マラソンのタイムを良くする上で必要な情報——5 kmごとのラップタイム、走路のアップ・ダウン、当日の気温、水分補給地点など——をその人に提示することである。したがって、その情報が適していなければ——例えば、100 m単位のタイムの変動や、コースの途中にある信号の数など——仮に情報として知っていても伝えないという判断ができなくてはならない。事実そうだからと言って何でも提示すればいいというものではないはずである。この点は、陸上競技に限らず、学び手の伴走者たる教師の場合も同様である。伴走者としての教師は、ここができていないと生徒を咎めることもしないが、他方で、よくできていると生徒を褒めることもしない。あくまでも学び手にとってパフォーマンスをよりよくするためには何が必要であるのかを一緒に考えながら、事実に基づいた有益な情報提示（フィードバック）を行うのである。それゆえ、真正の評価論が描く教師は、判定する教師ではなく、伴走する教師となるであろう。

## 註

- 1) 遠藤貴広：G.ウィギンズのエデュケーション・アセスメント論における「真正性」概念：「真正の評価」論に対する批判を踏まえて、教育目標・評価学会 編『教育目標・評価学会紀要』第13号，39頁，2003年。
- 2) Grant P. Wiggins : *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, San Francisco: Jossey-Bass, p. xi, 1998.
- 3) 西岡加奈恵：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，19-23頁，2016年。
- 4) *Ibid.*, p. 7. 引用文中の強調は原文による（以下、同様）。
- 5) Grant P. Wiggins : Teaching to the (Authentic) Test, *Educational Leadership* 46(7), p. 42, 1989a.
- 6) *Ibid.*, p. 44.
- 7) *Ibid.*, p. 45.
- 8) Grant P. Wiggins : A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment, *Phi Delta Kappan* 70(9), p. 703, 1989b.

- 9) *Ibid.*, p. 703.
- 10) *Ibid.*, pp. 703-704.
- 11) そうなのであれば、わざわざ「真正の評価」などと名付けずに「パフォーマンス評価」としていいればよかったのではないか——このような疑問を持たれたかもしれない。遠藤貴広は、ウィギンズ自身が「パフォーマンス評価」と「真正の評価」とは「同義語ではない」としていることを引きながら、「真正の」という表現でなければならない理由を説明している（遠藤，前掲書，39頁）。遠藤によれば、「パフォーマンス評価」という言葉では「従来よく利用された多肢選択式からパフォーマンス型に形式が変わることを示すことはでき」るが、「彼 [=ウィギンズ] の教育評価論の中で強調される文脈の現実性については問われなくなってしまう」ために、「パフォーマンス評価」という言葉ではウィギンズの評価論を形容するのには不充分である、とされる（遠藤，前掲書，39頁）。
- 12) この「教育的な評価 (educative assessment)」という表現には、評価は教育的な効果を持つようになされるべきだ、というウィギンズの意図が込められている。本文で後述するが、ウィギンズにおいては〈評価は教育とは別の営みである〉といった見方は否定しており、彼は評価の目的を〈生徒のパフォーマンスを教育してよりよくすること〉としているからである。
- 13) Wiggins : *op cit.*, 1998, p. 21.
- 14) *Ibid.*, pp. 21-23.
- 15) *Ibid.*, p. vi.
- 16) *Ibid.*, p. x vi - x vii.
- 17) *Ibid.*, p. 7.
- 18) *Ibid.*, p. 8.
- 19) *Ibid.*, p. xi.
- 20) *Ibid.*, p. 21.
- 21) *Ibid.*, p. 21.
- 22) *Ibid.*, p. 23.
- 23) *Ibid.*, p. 27. 引用に際して一部を省略した。
- 24) *Ibid.*, p. 51.
- 25) *Ibid.*, p. 51.
- 26) *Ibid.*, p. 51.
- 27) *Ibid.*, p. 46.
- 28) *Ibid.*, p. 51.
- 29) *Ibid.*, p. 8.
- 30) 佐藤孝：教育方法学，105-106頁，岩波書店，1996年。
- 31) Grant P. Wiggins & Jay & McTighe : *Understanding by Design (expanded 2<sup>nd</sup> edition)*, p. 13, Alexandria VA: ASCD, 2005. (＝西岡加名恵 訳：理解をもたらしカリキュラム設計：「逆向き設計」の理論と方法，15頁，日本標準，2012年.)

〈謝辞〉

本稿は筆者の修士論文(2014年)の一部を基に加筆修正を行ったものである。修士論文についてご指導くださった東京大学の小玉重夫先生と、拙論を論文としてまとめなおすことをご提案くださり、草稿に丁寧にコメントくださった大阪府立大学の吉田直哉先生に対し、それぞれの先生からの深い学恩に衷心より御礼を申し上げる。