

「真正の評価」におけるポスト実証主義的アプローチの可能性 ーバーク (Kay Burke) の考察をとおしてー

A Potential of a Post-Positivist Approach to Authentic Assessment ーA Discussion of Kay Burkeー

北 川 剛 司
Takeshi Kitagawa

(要 約)

本研究では、真正の学習の評価方法について提言するバークの著書を中心に、「真正の評価」の方法を明らかにする。それを通して、「真正の評価」におけるポスト実証主義的アプローチの可能性を検討する。

バークが紹介する「真正の評価」の方法では、チェックリストやルーブリックの使用も示唆されているが、すべての方法を通してそれらを用いるわけではないことが考察をとおして明らかとなった。

(キーワード)

真正の評価、実証主義、ポスト実証主義的アプローチ

I. はじめに

現在、教育評価の方法をめぐる議論においては、従来のペーパーテストによる方法から、知識の応用等を含めたもっと広い意味での学力をパフォーマンスによってとらえる方法（パフォーマンス評価）へとその中心が移ってきた。パフォーマンス評価の議論の深まりとともに、ポートフォリオ評価や「真正の評価」などが提言されている。本研究ではこの「真正の評価」に焦点をあてる。

学習と評価の文脈で「真正の (authentic)」という言葉は初めて公式に用いたのはアーチボルドとニューマン (Archbald & Newmann, 1988) であり、「真正の評価」なる言葉を使い始めたのはウィギンズ (Wiggins, 1989) とされる (Cf., Cumming & Maxwell, 1999; 遠藤 2003)。

「真正の評価」論は、1980年代後半以降の米国において、従来の「標準テスト (standardized tests)」に依存する体制を批判する中で模索されたもの (遠藤 2003, p.34) であり、それは「大人が現実世界で直面するような課題に取り組みさせる中で評価することを志向するアプローチ」(同上) である。すなわち、真正の評価論は、①評価の形式に論点があるのではなく評価が行われる文脈について論じたものであること、②評価をテストという現実と切り離された特別な文脈で実施するのではなく、現実に近い文脈において実施することに主眼をおくものであるといえる。

「真正の評価」の方法について言えば、わが国では目標準拠評価の文脈で紹介されることが多い。『真正の評価』論は、『目標に準拠した評価』をパワーアップするために、提起されたものです (田中 耕治 2010, p.23) などとされる。つまり、わが国において、「真正の評価」は実証主義的アプローチ¹と結び付けられる形で理解されてきた。

本研究では、真正の学習の評価方法について提言するバークの著書『How to Assess Authentic Learning (5th Edition)』を中心に、「真正の評価」の方法について考察する。それを通して、「真正の評価」におけるポスト実証主義的アプローチの可能性を検討する。

Ⅱ. 「真正の評価」の方法

(1) バークについて

バークは、ジョージア州立大学で Ph.D. を取得しており、経営者や教師たちを動機づけるための実践的ワークショップを提案する国際的なコンサルタントをしている。バークは次の学会に所属している。Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)、National Staff Development Council (NSDC)、the National Association of School Principals (NAESP)、the National Association of Secondary School Principals (NASSP)、the National Middle School Association (NMSA)、the International Reading Association (IRA)、International Conference in Australia and Canada

(2) ポートフォリオの活用

バークによると、ポートフォリオとは「生徒の取り組み (work) を収集したもので、生徒が知ったことや考えたり感じたりしたものを展示するものである」(Burke2009, p.40) とされる。注目すべきは、ポートフォリオには作品を収集するだけでなく、考えたり感じたりしたことまでを含めて、様々な「取り組み」を収集するものとして定義されていることである。すなわち、ポートフォリオは単なる作品集ではなく、学びの過程をさまざまな形で保存し、振り返りや反省などの形成的な用途に役立てるものとされている。

このように定義されるポートフォリオの内容として示されているのは、次のようなものである (Ibid.)。

1. 主題を的確に描くための創造性に富んだ表紙 (creative cover)
2. ポートフォリオの閲覧者 (reader) に向けて、表紙を説明したり歓迎の言葉を述べたりするための手紙
3. ポートフォリオの構成を示す内容 (contents) の表
4. 教師や生徒によってセレクトされた取り組みを展示するための 6～7つの生徒の製作物 (student artifact)
5. 生徒の洞察について明らかにするための考察事項 (reflections)
6. 長所と短所を分析するための自己評価 (self-evaluation)
7. 短期目標および長期目標を設定するための目標設定のためのページ
8. 重要な質問をもった観衆に向けた協議会の中での質問事項 (conference questions)

さらに、これらに加えて、製作物についての仲間 (peers) からのコメント、両親やその他の重要な人たちからのコメント、学習された主要な概念に関する説明、使用されたソースの参考文献一覧がポートフォリオに含まれるという (Cf., Ibid.)。

ここに示されることを通して分かるのは、ポートフォリオは、学習の過程において生み出された様々なものを単に保存・蓄積するための容器ではないということである。ポートフォリオの作成は閲覧者を意識して行われ、ポートフォリオには閲覧者に向けた説明や内容表などが中に盛り込まれたり、作成者の考察や自己評価などが盛り込まれる。すなわち、ポートフォリオづくりにおいては、作品の収集とそれらの振り返りというアセスメント過程と自らの学びを表現するというプレゼンテーション型の学習過程が同時に含まれているのである。「ポートフォリオは教室の学習環境が、指導と評価の継ぎ目のない

網 (web) となることを促進するように働きかける」(Ibid., p.42) とあるように、ポートフォリオ評価法の特徴は、それが単なる学習の実態把握の方法に限らないことである。評価と指導と学習を一体とする契機としてポートフォリオ評価法は構想されている。

(3) パフォーマンス・タスクの活用

パフォーマンス・タスクとは、「問題解決や独創的な作品の制作やある特定の技能の証明を行うために、生徒の知識や技能を適応しながら取り組むことを要求する」(Ibid., p.58) 課題のことである。パフォーマンス・タスクを用いた評価は、そのタスク自体の主観性 (subjectivity) や創造性 (creativity) に着目して構想される。ゆえに、パフォーマンス・タスクを用いた評価は、「客観形式のテストというよりクワイテリア準拠のアセスメントを必要とする」(Ibid.) とされている。

パフォーマンス・タスク自体は、実に様々なタイプや形式をとりうる。「制限されたパフォーマンス (restricted performance)」と呼ばれるパフォーマンス・タスクは、パフォーマンスによって狭い範囲の技能を扱うもので、通常、一つか二つのスタンダードに焦点を当てるものである。これは、シングル・フォーカスのパフォーマンス・タスクとも呼ばれる。一方、「拡大されたパフォーマンス (extended performance)」と呼ばれるパフォーマンス・タスクは、パフォーマンスによって広い範囲の技能を扱うもので、包括的に広い範囲のスタンダードにわたって焦点を当てるものである。これは、マルチ・フォーカスのパフォーマンス・タスクとも呼ばれ、あまり構造化されておらず、範囲が広く、より多くの時間を消費しがちなタスクのことを指す。

(4) チェックリストとルーブリック

チェックリストは「学級の個々の生徒あるいは生徒全員の特定の技能、行動、性質を見るために効果的な形成的アセスメントのストラテジー」(Ibid., p.79) である。チェックリストのそれぞれの項目は、評価を行うための観点となっており、それらはすなわち評価規準 (クワイテリア) である。チェックリストを使用することで、手早く簡単に観察したり記録したりすることが可能となることが利点である。チェックリストの使用法はリストの項目ごとに使用者が「はい (Yes)」または「いいえ (No)」をつけていく。

ルーブリックはチェックリストの観点毎に点数尺度 (rating scale) を設定したものである。点数尺度は「1 (スタンダード以下)」「2 (スタンダードに近い)」「3 (スタンダードに適合している)」「4 (スタンダードを超えている)」などで表わされる。

(5) メタ認知的ストラテジー

メタ認知的ストラテジーとは、反省することであり、いわば自己評価のことである。「考えることを学ぶことは自分たちがどのように考えているのかを認識することから始まる」(Ibid., p108)。ゆえに、教師の主たる指導・支援は、生徒に自己の学習のプランや方策を認識させ言語化させるように促すことである。この過程の中で、教師は、積極的に生徒の進歩を監督したり、学習の結果を価値判断したり、彼らの思考プロセスを改善するのに役立つ建設的なフィードバックを提供したりする。

メタ認知的ストラテジーの具体的方法には、学習記録 (learning logs) と呼ばれるものと、学習ジャーナル (learning journals) と呼ばれるものがある (Cf., ibid., p.112)。前者は、手短で客観的な導入 (entries)

によって構成されている。一方、後者は、たいていナラティブな形式で書かれており、感情や意見や個人的経験も扱うことから前者より主観的なものである。ジャーナルでは、たいていが学習記録よりも長い描写が含まれ、よりオープンエンドでより自由な形式であることが多い。学習記録とジャーナルの共通点とそれぞれの性格については、次のように整理される (Ibid., p.113)。すなわち、学習記録の性格は「簡潔な、客観的な、事実の、非個人的な」と表現され、ジャーナルの性格は「自由な記述、主観的な、個人的意見の、個人的な」と表現される。また、両者の共通する性格は「過程における学習を支援すること」である。

(6) イメージの図式

イメージの図式 (graphic organizers) とは、頭の中の図式 (mental maps) のことである。頭の中の図式とは、「関連付けたり、比較対象したり、分類したりといった重要な技能を示すことをとおして、生徒を能動的な思考に組み入れる」(Ibid., p.129) ものである。すなわち、頭の中の図式は、「物事の複雑な関係性を描き出し、授業内容のより鮮明な理解を促す」(Ibid.) ものである。

ウェブ図法やベン図法や概念地図法やその他多くの図法といった、イメージの図式は生徒の考えを可視化する。すなわち、生徒の内容に関する理解習得や内容同士の関連付けに関する状況が、このイメージの図式によってとらえられる。このイメージの図式の例は以下のとおりである (Ibid., p.136)。

EXAMPLES
GRAPHIC ORGANIZERS

PRIMARY

VENN DIAGRAM

Tyrannosaurus Rex Polar Bear

MIDDLE SCHOOL

MIND MAP

HIGH SCHOOL

AGREE/DISAGREE CHART

SUBJECT: Health/Physical Education
TOPIC: Alcohol/Drug Unit

STATEMENT	BEFORE		AFTER	
	Agree	Disagree	Agree	Disagree
1. Marijuana is a safe drug.	KB	BR MC		KR BR MC
2. Alcoholism is a disease.	MC	BR KB	MC	BR KB
3. Steroids are legal.	KB BR MC			KB BR MC
4. Crack is not as lethal as cocaine.	KB	BR MC		KB BR MC
5. Alcoholism runs in families.		KB BR MC	KB BR MC	
6. Men can drink more than women.	KB MC	BR	KB BR MC	

COLLEGE

THINKING AT RIGHT ANGLES

SUBJECT: United States History
DIRECTIONS: Complete the thinking at right angles graphic organizer by listing the facts about the topic in section A and your feelings or associations about the topic in section B.

Topic: The Assassination of President John F. Kennedy

Section A (FACTS)

- November 22, 1963
- Dallas, Texas
- Texas governor also shot
- Kennedy died at Parkland Hospital
- Johnson sworn in as president
- Oswald arrested
- Ruby killed Oswald
- Funeral in Washington, D.C.
- Riderless horse
- Salute by JFK, Jr.

Section B (FEELINGS OR ASSOCIATIONS)

- Betrayal: Who can we trust?
- Loss of innocence: Nation experienced tragedy
- Glad to TV for days: Nation was paralyzed
- End of Camelot: Death of King Arthur
- Sadness: Fear of a conspiracy
- Just the beginning in a series of national tragedies

図1：イメージの図式の例 (Z字の順に、ベン図、概念地図、同意/異議チャート、正しい見方で考える)

(7) 教師作成のテスト

教師作成のテストとは、「紙に書かれたアセスメント及び口頭で行うアセスメントのことである。それは、商業的に作られたものや標準化されたものではない。言いかえるなら、それは教師が生徒のために特別に設計したテストである」(Ibid., p.140) とある。その形式は様々で、「教師作成のテストは、線で結ぶもの、空欄を埋めるもの、短く答えるもの、○×回答形式のもの、エッセイ形式のものなど、様々な形式からなる」(Ibid.)。

教師作成のテストは、しばしば不適切に誤って使用されてきたため、それよりも便利であるという理由からしばしば出版された既成のテストが教師たちによって使用されたこともある。だが、それら既成のテストは、それに準拠したテキストやワークブックなどの目標や内容を測定するのであって、年末度に行われる州の標準テストで扱われる州のスタンダードを必ずしも測定するものではなかった。ここにおいて、州のスタンダードに即したテストの開発が求められた。

「標準テストや大規模で行われるテストは注目を集めやすいが、生徒の学習にとって実はもっとも大きな影響を持つのが日常的に行われる学級でのテストなのである」(Ibid., p.141) とされるように、教師作成のテストは公の注目度こそ低い、それこそが日常的な教育実践の点検活動を保障するという意味で重要な役割を担っている。

(8) インタビューとカンファレンス

インタビューとカンファレンスの違いは次のように整理できる。インタビューにおいては教師がインタビューに先んじて質問を用意する。それに対して、カンファレンスにおいては、先んじて質問項目が用意されているわけではなく、カンファレンスの場における口頭でのやりとりを記録していく。

インタビューとは「一つの相互作用 (interaction) のことであり、そのなかで教師は生徒に用意しておいた一連の質問をしたり、生徒の応答を聞いたり、追加の質問をしたり、データの記録をおこなったりする」(Ibid., p.157) ものとして定義される。インタビューをとおして、重要概念についての生徒の理解や達成の水準を決定することができる。すなわち、インタビューとは生徒の学習の到達を目に見える形で表すための相互作用のことを指す。

インタビューやカンファレンスは、しばしばあまりに主観的なものであると考えられがちであるが、インタビューやカンファレンスは、生徒との調和 (rapport) を発展させるよい機会である。インタビューやカンファレンスにおいて、生徒の考えに対して、どうやって (how) および、どうして (why) ということを尋ねる中で、生徒の思考が非常によく分かることが実感できるという。また、インタビューやカンファレンスにおいては、生徒の思考をより深く理解するための追加の質問をすることも可能である。例えば、インタビュー／カンファレンスの情報収集力は、2分間のインタビューでの会話のやりとりで40項目の客観テストに答えるよりも多くの生徒の理解に関する情報を引き出すことができるほどであるとされる (Cf., Ibid., p.158)。このように、インタビューやカンファレンスをとおして得られる情報は、一方向的なテストや問答法による評価で得られる情報よりも、実に豊かなものである。また、インタビューやカンファレンスが必ずしも「インフォーマル」で主観的なものということではない。

Ⅲ. おわりに

「真正の評価」に関する方法について論じているバークの著書をもとにして、その考察を行った結果、次のことが明らかとなった。第一に、「真正の評価」の方法においては、必ずしもチェックリストやルーブリックを用いられるわけではないということである。すなわち、バークの著書においては、チェックリストやルーブリックを使用する方法以外にも、イメージの図式によって生徒の理解をとらえようとしたり、インタビュー／カンファレンスや教師作成のテストなどの多様な方法を用いて生徒の理解をとらえようとしていた。

第二に、「真正の評価」におけるパフォーマンス評価は、テストという時間と場面の限られた特別な文脈において観察可能な短期的なパフォーマンスの評価のみでなく、ポートフォリオ等を活用して、中・長期的なパフォーマンスにも焦点が当てられていた。

第三に、「真正の評価」を行うのは教師だけに限らないということである。従来の評価においては、教師から生徒に向けた一方向的な評価が一般的であった。だが、バークの述べる「真正の評価」の方法においては、生徒自身による自己評価をはじめ、インタビュー／カンファレンスにおける教師と生徒、および、生徒同士による相互作用的なやりとりが「真正の評価」の方法において提示されている。このように、評価の主体が教師だけでなく、積極的に生徒や彼／彼女の仲間 (peers) にひらかれているという特徴を持つ。

以上のことから、「真正の評価」の方法は必ずしも予め設定した評価基準表を用いて行う実証主義的なアプローチだけでなく、そうしたアプローチ以外にも多様な評価方法が想定されており、それらを組み合わせて評価する必要があることが考察された。

【註】

- 1 実証主義とは、理論や仮説や命題を経験的事実によって検証しようとする立場である。実証主義においては、超越的なものの存在（経験的事実によって根拠づけられないもの）は認められない。すなわち、実証主義的評価とは、仮説としての評価規準(基準)を用いて到達度を検証していくという評価の方法一般のことをいう。

【引用文献】

- ・遠藤貴広 (2003) 「G.ウィギンズの教育評価論における『真正性』の概念—『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。
- ・田中耕治 (2010) 『新しい評価のあり方を拓く—「目標に準拠した評価」のこれまでとこれから—』日本標準。
- ・Burke, Kay (2009) *How to Assess Authentic Learning Fifth Edition*. Corwin a SAGE company.
- ・Cumming, J. J. & Maxwell, G. S. (1999) “Contextualising Authentic Assessment”, In *Assessment in Education*, 6(2). pp.177-194.