

## パフォーマンス評価論からみた大村単元学習 : 昭和20年代と40年代の比較を通して

著者	菊田 尚人
雑誌名	人文学教育研究
号	42
ページ	35-46
発行年	2015-08-18
その他のタイトル	Analysis of “ the Omura unit study ” from the viewpoint of performance assessment : Comparison of the Showa 20s and the 40s
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2241/00126252">http://hdl.handle.net/2241/00126252</a>

## パフォーマンス評価論からみた大村単元学習

——昭和20年代と40年代の比較を通して——

菊 田 尚 人

## 1. はじめに

本研究では、大村単元学習をパフォーマンス評価論の枠組みで捉え直すことによって、新しい教育評価の理論としてのパフォーマンス評価論と合致する点やパフォーマンス評価論とは異なる点などを明らかにする。これによって、国語科においてパフォーマンス評価を取り入れる際にどのような点が論点となり得るかについて考察する。

現在、「思考力・判断力・表現力」といった高次の学力を評価するための方法として、パフォーマンス評価が注目されている<sup>1)</sup>。特に、教育方法学領域ではカリキュラム設計を初めとするパフォーマンス評価に関する研究がなされており、その成果は各教科教育学に取り入れられている。

国語科における評価研究の動向をまとめている益地(2013)はこのパフォーマンス評価について、「これまで間接的あるいは知識や技能などに分割してとらえることの多かった言語活動を、そのものとして質的にとらえ評価しようとするところに魅力があると受けとめられている」(45頁)と説明する一方、「課題の適否、評価者の信頼性、『ルーブリック』と呼ばれる評価規準表の適切性など吟味すべき課題も多くある。」(45頁)という懸念も示している。

益地(2013)の指摘から、国語科においても言語活動を適切に評価する手段としてパフォーマンス評価論は可能性を秘めている一方、それを国語科においてどのように実践するかについては研究が必要だといえる。

日本におけるパフォーマンス評価に関する研究は理論レベルが先行しており、実践も行われるようになったものの、国語科に関しては検討できるほどの量があるとはいえない状況である<sup>2)</sup>。

そこで、教育方法学領域の研究成果をもとに具体的な教育実践を行い、その効果を研究するというトップダウン式の方法とは逆に、具体的な教育実践をパフォーマンス評価論の枠組みで捉え直すボトムアップ式の方法で国語科においてパフォーマンス評価を取り入れる際の論点を明らかにする。

具体的には、大村はまの昭和20年代と40年代の単元のうち、編集という共通した学習活動を行っている「単元『クラス雑誌』」と「単元『新一年生に石川台中学校を紹介する』」を取りあげ、それぞれの評価の実際をパフォーマンス評価論の枠組みで比較する。それによって、パフォーマンス評価論の枠組みでそれぞれの評価の特徴を明らかにするとともに、その共通点や相違点から、国語科においてパフォーマンス評価を取り入れるための論点を指摘する。

## 2. パフォーマンス評価について

### 2-1 パフォーマンス評価とは

本研究で取り上げるパフォーマンス評価とは「ある特定の文脈のもとで、さまざまな知識や技能などを用いて行われる人のふるまいや作品を、直接的に評価する方法」(松下 2010, 445頁)と定義され、1990年代後半から総合的な学習の時間をきっかけとして日本に取り入れられた。ここでのパフォーマンスとは「自分の考え方や感じ方といった内面の精神状況を身振りや動作や絵画や言語などの媒体を通じて外面に表出すること、またはそのように表出されたもの」(田中 2008, 154頁)である。

そもそも、パフォーマンス評価は1980年代にアメリカで標準テスト (standardized test) の「代替的評価 (alternative assessment)」として「真正の評価 (authentic assessment)」論が唱えられた際に、その具体的方法の一つとして提唱されたものである。「真正の評価」とは「生徒が、知識や技能などを使って、仕事場や市民生活など現実世界の課題と類似した、本物らしさ (真正性) をもった課題に取り組むことを要請する評価の方法」(松下 2010, 444頁)である。

こういった教育評価論の背景にはエヴァリュエーション (evaluation) からアセスメント (assessment) へという評価パラダイムの変化がある。この変化は、これまでの標準テストが立脚していたスタンダード運動の考え方から評価もまた学習の機会とする考え方へというものである。石井 (2011) はこの時期の評価観の転換に関して「新しい評価のパラダイムにおいては、教室をベースにし、教師や子どもへの『フィードバック (feedback)』を重視する『形成的 (formative)』な評価が強調されている」(65-66頁)と指摘している。

さらに、評価される内容もこれまで標準テストでは測定できなかった学力に目が向けられるようになるとともに、そのための評価方法も開発された。

そのことについて、石井 (2011) は

標準テスト批判は、多肢選択式をはじめとする伝統的な評価のあり方を問い直す議論へと発展し、知識・技能を活用する力など、高次の学力の評価を志向する新しい評価方法も生み出した。一般に各教科の専門団体や州が開発したスタンダードには、知識・技能のみならず思考力も明示されている。だが、標準テスト (客観テスト) が測っている内容は、断片的な知識・技能の有無という評価しやすい部分に限定されがちであった。そこで、生きて働く学力を捉えるべく、「パフォーマンス課題」(現実世界で直面するような真正の文脈を設定し、知識・技能の総合的な活用を要求する課題) や「ルーブリック」(課題に対するパフォーマンスの熟達レベルを質的に判断する指標) などの新しい評価の方法が開発された。(66頁)と説明している。

こういったアメリカにおける研究が日本でも紹介されるようになり、研究も進められている。

### 2-2 パフォーマンス評価の特徴

パフォーマンス評価の特徴を松下 (2010) は以下の4つにまとめている。

#### (1) 評価の直接性

- (2) パフォーマンスの文脈性
- (3) パフォーマンスの複合性
- (4) 評価の分析性と主観性

(445-448頁)

以下、それぞれの項目について概説する。

第一に、評価の直接性である。

松下 (2010) は「パフォーマンス (performance) の対概念はコンピテンス (competence) である」(445頁) とし、「パフォーマンス評価では、パフォーマンスからコンピテンスを推論すること以上に、コンピテンスをパフォーマンスとして現出させ、そのパフォーマンスを直接的に評価することに重きがおかれている」(446頁) と述べている。ここでのコンピテンスとは「個人が、自らの諸属性 (認知的、情意的、身体的、社会的な諸属性) をある文脈の中での要求・課題に対して結集し統制し、有能に応答する能力」(448頁) である。

パフォーマンスとコンピテンスの関係性から、パフォーマンス評価は観察不可能であるコンピテンスを観察可能なパフォーマンスという形で表現させ、そのパフォーマンスを直接的に評価することであるといえる。

第二に、パフォーマンスの文脈性である。

松下 (2010) はパフォーマンス評価に「文脈性は不可欠の特徴である」(446頁) と述べ、「文脈は、コンピテンスをパフォーマンスへと可視化させるとともに、パフォーマンスからコンピテンスを解釈することを可能にする」(446頁) としている。これは、標準テストが断片的な知識や技能を評価することにとどまっているのに対し、パフォーマンス評価は実際に知識を活用する場を設けることで標準テストでは測定不可能だった能力をも評価しようとしていることと関係している。

標準テストとの違いを考慮すると、パフォーマンス評価は、ある行為を解釈する際に、活動全体の文脈の中でその行為がどのように意味づけられるかを判断する評価法であるといえる。

第三に、パフォーマンスの複合性である。

パフォーマンス評価はそれ以上に分割できないひとまとまりのパフォーマンスを通して行為を解釈するものである。このことについて、松下 (2010) は以下のように述べている。

あるコンピテンスを持っているということは、単にコンピテンスを構成する諸属性をもっているということではなく、そうした諸属性を、複雑な状況のもとでそれにふさわしいときに、適切に結集し統制することができるということを意味する。したがって、そうしたコンピテンスの具現化であるパフォーマンスにも、そのようなひとまとまりを保つことが求められるのである。(447頁)

要するに、コンピテンスを文脈に即して適切に活用できるかどうかを評価するには、個々のコンピテンスもまたひとまとまりのパフォーマンスの中で解釈する必要があるとしている。

第四に、評価の分析性と主観性である。

松下（2010）は「一定の分析性を備えた評価基準，評価における主観的要素と鑑識眼の必要性，その領域の複数の専門家によるモデレーション（moderation）」（447-448頁）をパフォーマンス評価の特徴であるとしている。鑑識眼（connoisseurship）とは「対象を分類・同定し，その価値を判断する能力」（松下2010,448頁），モデレーションは「複数の評価者間で評価の一貫性（信頼性）を確保するために行う調整作業」（松下2010,448頁）と定義される。

評価基準についてはルーブリック（rubric）の使用が特徴的である。ルーブリックは「成功の度合いを示す数値的な尺度と，それぞれの尺度に見られる認識や行為の特徴を示した記述語から成る評価指標」（松下2010,451頁）である。ルーブリックの必要性について，石井（2011）は以下のように説明する。

パフォーマンス課題への取り組みの中で生み出される子どもの振る舞いや作品を評価する際には，評価が主観的で信頼性を欠く危険性が生じる。多肢選択式や空所補充などの客観テストならば，正解か不正解か，もしくは60点以上合格といった形で，目標に到達したかどうかは量的に客観的に判定できる。しかし，パフォーマンス課題のように，子どもの自由な表現を引き出す評価課題では，子どもの反応に多様性と幅が生じるため，教師による質的な判断に依拠せざるをえない。そこで，パフォーマンス評価では，「ルーブリック（rubric）」と呼ばれる質的な採点指針を用いる。（72頁）

すなわち，これまでの標準テストと違ってパフォーマンス評価は教師の主観的な判断に基づかなければならないため，評価の信頼性を担保するための評価基準として，ルーブリックを必要としている。

ルーブリックの作成過程を石井（2011）は「教師の実践的見識の中に埋め込まれている暗黙的な評価の物差しを明示化し，それを子どもの学びの事実に即して吟味，再構成していく過程」（75頁）としている。

以上の四つの特徴を踏まえて，パフォーマンス評価論によって授業実践を分析するための枠組みを以下のように定める。

- ① パフォーマンスそれ自体を評価しているか
- ② 活動の文脈を踏まえてパフォーマンスを評価しているか
- ③ 複数の能力が組み合わさった結果としてのパフォーマンスを評価しているか
- ④ 評価は分析的かつ主観的であるか

次章では，本章で整理した観点をを用いて，大村単元学習における評価の特徴を明らかにする。

### 3. パフォーマンス評価論に基づく「単元『クラス雑誌』」の分析

#### 3-1 本章の目的と単元の概要

本章では，「単元『クラス雑誌』」における評価について，パフォーマンス評価を特徴付ける四つの観点から検討を行う。これによって，昭和20年代の大村単元学習における評価をパフォーマンス評価論の枠組みで捉え直し，その特徴を明らかにする。

「単元『クラス雑誌』」は、昭和二十六年に目黒区立第八中学校の二年生を対象として行われた単元であり、大村（1982）では「生成期における実践」（137頁）として掲載されている。本単元はグループによるクラス雑誌の編集とそれをういた「私たちのクラス雑誌研究会」（大村 1982, 144頁）という学習活動からなり、記事の作成やわりつけ・校正といった雑誌編集に関わる書くことの活動に加えて、編集会議などの話し合い活動も取り入れられている。そのため、書くことに関わる学習活動に限らず、多様な学習活動を含んだ単元であったといえる。このことは、大村自身が「私としては『討議』ということを通じて初めて本気で考え、次の三つのこと（引用者注「討議には二種類あってそれをはっきり区別して考えていなければならないということ」「どういうことを話し合えばよいかということ」「討議の指導法」）を知った単元であった」（大村 1982, 55頁）と本単元における討議の重要性について述べていることからわかる。

分析の前提として、本単元の学習指導案で示されている評価図表について説明する。

本単元では、「当時の文部省学習指導要領に忠実によった、またそのころの研究会で通用した、つまり、昭和二十四、五、六年のころの一般の書き方」（大村 1982, 140頁）に則った学習指導案が掲載されており、その中に評価図表も示されている。この図表は「目標」（大村 1982, 149頁）と「主な評価の方法」（大村 1982, 149頁）、「主な機会と資料」（大村 1982, 149頁）の三つの項目によって構成されており、本単元における評価の全体像を知る上で重要な資料である。

この評価図表を主な資料とし、次節では、パフォーマンス評価論の枠組みを通した「単元『クラス雑誌』」における評価の実際について考察する。

### 3-2 単元の分析

#### 3-2-1 評価の直接性

「パフォーマンスそれ自体を評価しているか」という観点から分析すると、本単元では目標とする能力が身についたかどうかについて作品そのものによって評価しており、その評価はパフォーマンスを直接評価するものであるといえる。

評価図表によると、「8 いろいろの種類の記事を書く力をつける」（大村 1982, 142頁）という目標は、学習活動の「14 それぞれの作品をつくる」（大村 1982, 143頁）段階において、作品を調査するとしている。つまり、様々な文章を実際に書くことができるかどうかを判断するために作品を実際に作る機会を設け、その作品を通して評価しようとしている。

また、「5 細かい問題について話しあい、意見をまとめて、実行にまでうつしていく力を養う」（大村, 1982, 141頁）という目標は、学習活動の「11 編集会議」（大村 1982, 143頁）の段階において、実際話し合いを観察するとしている。これは、話し合いによって合意形成を図ることができるかどうかについて、実際に合意形成を行う必要がある話し合いの場を設けるとともに、その様子を観察することで評価しようとしている。

さらに、同じ目標に対して、観察や調査といったパフォーマンスによる評価とペーパーテストによる評価の二つの機会を設けていることも注目すべきである。大村は評価のツールとしてペーパーテストも用いており、「4 会議の進め方について知識を持ち、そのしかたになれる」（大村

1982, 141頁) という目標をペーパーテストと観察の二つの方法で評価している。これは、上記の目標がペーパーテストによって評価できる部分とできない部分を含んでおり、その両方を適切に評価するためには多角的な評価の方法と機会を設定する必要があることを反映している。すなわち、ペーパーテストでは測れない能力があることを大村が意識していたことの現れだといえる。

このように、実際のパフォーマンスを通して評価することが適している能力については、パフォーマンスそのものを直接観察したり、調査したりすることによって評価を行っている。

### 3-2-2 パフォーマンスの文脈性

「活動の文脈を踏まえてパフォーマンスを評価しているか」という観点から分析すると、大村は生徒の活動を解釈する上で、活動全体の文脈を意識していたといえる。なぜなら、身につけさせたい学力を活動の中で適切に用いることができるかどうかということに関わって、活動内容と関係した評価の観点を単なるスキルの観点とは別にはっきり定めているからである。

評価図表を見ると、「11 編集会議」(大村 1982, 143頁)の学習活動を通して評価する目標として、「ニ 話しあいの主題の流れをみて話しあいに積極的に参加する」(大村 1982, 142頁)や「ホ声の調子や話す速度が場面によくあっているかどうかを反省する」(大村 1982, 142頁)などの話しあいのスキルに関する目標とは別に「4 会議の進めかたについての知識を持ち、そのしかたになれる」(大村 1982, 141頁)という目標を定めている。これは、話しあい一般に共通した目標の他に、会議という場に限定した目標を取って定めていると解釈できる。換言すると、生徒の活動を評価するにあたって、話しあいのスキルが身についたかどうかだけでなく、会議という学習の文脈に適した振る舞いであるかどうかまで意識していたことを反映しているといえる。

そもそも、活動全体を俯瞰して評価を行うことの意識は大村の指導観と対応している。大村(1982)は討議の指導について以下のように述べている。

教室で、討議ということが行われる場合に、二種類あって、それをはっきり区別して考えていなければならないということ。一つは討議という方法を使ってほかの目的の学習を進める(たとえば読みを深めたりする)場合、もう一つは討議のしかたそのものを教えようとする場合である。(中略)そしてこの区別の上で立って、討議そのものを教えなければ、そしてその方法をくふうしなければと思った。(56頁)

ここでは、同じ「討議」という活動であっても、学習全体の中での位置づけによってその活動の目的は異なっているため、指導方法もそれに合わせたものにしなければならないことを指摘している。このような指導観は大村が生徒の活動をどのように評価するかという評価観とも関わっている。なぜなら、単に活動を遂行するためのスキルが身についたかどうかだけでなく、それが活動の目的に対して適切であったかを判断しなければ上記のような指導はできないからである。

したがって、大村は活動全体の文脈の中で生徒のパフォーマンスを評価していたといえる。

### 3-2-3 パフォーマンスの複合性

「複数の能力が組み合わさった結果としてのパフォーマンスを評価しているか」という観点から分析すると、「雑誌編集」や「発表会」といったひとまとまりの学習活動を想定していることも

に、そのひとまとまりの活動を通して「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」に関わる能力を評価している。

評価図表を見ると、「3 いろいろの目的と場合にに応じて、必要なものを読んだり書いたり、また、人に会って聞いたりすることを気軽にする習慣を身につける」(141頁)や「いろいろの場合に型にとらわれず表現をくふうし、創意をこめようとする態度をつける」(141頁)、「いろいろの種類の記事を書く力をつける」(142頁)といった目標を内包する学習活動として「14 それぞれの作品をつくる」(143頁)という活動が設けられている。このことは、作品を作るというひとまとまりの活動には文章を書く能力の他に読む能力や表現しようとする態度も必要であり、そういった能力や態度は作品を作るというひとまとまりの活動の中で表出するという考えを反映している。

#### 3-2-4 評価の分析性と主観性

「評価は分析的かつ主観的であるか」という観点から分析すると、詳細な評価図表が載せられている点で分析的であるとともに、あくまで大村自身の判断が重視されているため主観的であるともいえる。

本単元の評価が分析的であることは、学習指導案に詳細な評価図表が記載されているという事実から判断できる。特に、当時の一般的な学習指導案に則った記述になっている中で、評価に関して、「三(引用者注 学習活動)、五(引用者注 評価)は一般には、もっと簡単に書かれていた」(大村 1982, 150頁)と指摘されている。このことから、大村が敢えて詳細な評価図表を学習指導案に記したと解釈できる。

このような精緻な評価図表を大村が敢えて記載した理由を推察するため、大村が「単元『クラス雑誌』」における討議の指導法について語っている以下の記述に着目する。

この単元「クラス雑誌」で、新しい指導に対してがやがやしているばかりで、学力がつかないという非難が、どのような点について当たっているか、そして、それはどういうくふうで克服していかなければならないことかを考えることができた。そしてこれに似たことが、単元学習にはまだまだあるにちがいないと思った。教室であり授業であるのだから、とにかく何かの学力能力がついていくのでなければならぬ、と思い、なんとなくおもしろいというようなことで安心することをきびしく戒めていかなければと思った。(大村 1982, 58頁)

要するに、戦後の経験主義に対する批判に対して、どの場面でどのような学力が付くのか教師自身が明確にしておくことの必要性を「単元『クラス雑誌』」の実践を通して再認したことが指摘されている。この記述から、どの場面でこういった学力を育む機会があるかということを重視する姿勢が詳細な評価図表となって現れていると考えられる。

ただし、分割されている一方で、その到達度の判断は大村自身の主観によるものである。評価図表は目標と学習場面での評価の機会・方法を示しているだけで、どこまでできたらよいかという基準までは示していない。



## 4 昭和40年代の実践との比較

### 4-1 本章の目的と単元の概要

本章では、昭和20年代の「単元『クラス雑誌』」における評価の特徴をより鮮明にするため、昭和40年代の「単元『新一年生に石川台中学校を紹介する』」における評価との比較検討を行う。具体的には、第三章で用いた四つの観点を踏まえて、評価に関わる両単元の共通点と相違点を指摘する。

それによって、昭和20年代から40年代にかけての大村単元学習における評価を取り巻く変化から、これからの国語科におけるパフォーマンス評価を考えていくための視点を得る。

「単元『新一年生に石川台中学校を紹介する』」は、昭和四十八年に石川台中学校一年生を対象として行われた単元であり、大村（1982）では「深化期における実践」（369頁）として掲載されている。本単元はグループによる石川台中学校を紹介するための文集の編集という学習活動からなり、記事の作成という書くことの学習に加えて、グループ討議などの話し合い活動も取り入れられている。また、本単元について、大村（1982）は「学年末には、いろいろな分野の、いろいろな言語活動を含む、いわば一年間の総復習のできるような単元を選ぶのが習慣になっていた。四十七年四月に入学した生徒たちも一年の半ばを過ぎた十一月、そろそろ生徒会誌の編集の準備をしなければと考え、既刊のそれをなんとなく見返していたとき、思いついた単元である。」（371頁）と述べている。

昭和20年代を大村単元学習の生成期とした場合、昭和40年代の成熟期へ移行する過程で編集という同じ学習活動を含む単元における評価がどのように変化しているかについて検討する。

### 4-2 二つの単元の比較

#### 4-2-1 二つの単元の共通点

昭和20年代の「単元『クラス雑誌』」と昭和40年代の「単元『新一年生に石川台中学校を紹介する』」をパフォーマンス評価論の枠組みを通して比較すると、共通点が二点ある。

第一に、どちらの単元も学習活動の文脈を踏まえて生徒のパフォーマンスを評価している点である。

「単元『クラス雑誌』」が「パフォーマンスの文脈性」（松下 2010, 446頁）を満たしていることは第三章で明らかにした。「単元『新一年生に石川台中学校を紹介する』」でも生徒のパフォーマンスは学習活動全体の文脈を踏まえて評価されているといえる。

大村が文脈性を重視していたことは、文集に収録される作文についての大村（1982）の記述から判断できる。大村（1982）は「同じく紹介の文章でも、図書室を紹介するのと授業の様子を紹介するのと、学校行事を紹介するのと、ことに先生がたを紹介するのと、書きぶりが同じになるはずがない。これはまたひとつのおもしろい作文学習である。」（372頁）と指摘している。これは、作文の書きぶりが文章の内容によって異なることを前提とした記述であり、大村が文章の目的に対応した多様な作文を求めていたということである。このことから、大村は、何のために書くのかという学習の文脈に適応した作文に価値を置いていたと判断できる。

したがって、書く文章の目的に応じてパフォーマンスを評価する「パフォーマンスの文脈性」(松下 2010, 446頁) という点で両単元は共通している。

第二に、どちらの単元も一つのまとまった学習活動を通して能力を評価している点である。

「単元『クラス雑誌』」が「パフォーマンスの複合性」(松下 2010, 446頁) を満たしていることは第三章で明らかにした。「単元『新一年生に石川台中学校を紹介する』」でもひとまとまりのパフォーマンスとしての学習活動を評価しているといえる。

大村は「単元『新一年生に石川台中学校を紹介する』」における編集の学習活動について、「編集という、読むも書くも話し合うも、みんな含んだような活動が大きく全体をおおっている。」(大村 1982, 373頁) と評価している。これは、編集という行為が複数の学習活動が融合したものだ意識していることを示しており、編集というまとまったひとつの学習活動を通して、読むや書くといった能力の評価を行っているといえる。

したがって、一つのまとまった学習活動を通して能力を評価する「パフォーマンスの複合性」(松下 2010, 446頁) という点で両単元は共通している。

#### 4-2-2 二つの単元の相違点

昭和20年代から40年代にかけて変化した点として「評価の分析性と主観性」(松下 2010, 447頁) に関連して、詳細な評価図表が実践記録の中に残されなくなったことがある。「単元『クラス雑誌』」では詳細な評価図表が記載されていたのに対し、「単元『新一年生に石川台中学校を紹介する』」では「どのような能力を養う機会があったか」(大村 1982, 396頁) が話すこと・聞くこと、書くこと、読むことそれぞれについて記載されているだけである。

たとえば、書くことについては、「全体を通じ終始もちつづけたもの」(大村 1982, 405頁) として、

- (1) 読む相手、対象の意識
- (2) わかりやすく、おもしろく、楽しいものにしようとする態度
- (3) 形式その他、新しくふうをしようとする態度
- (4) 推敲をじゅうぶんにしようとする態度、書写の面で
- (5) 体裁を整えて書こうとする態度
- (6) 整った、美しい文字を書かねばという意識

といった能力についての記載だけである。また、学習が行われた時期の違いはあるものの、「単元『クラス雑誌』」と比べて態度や意識といった情意面のみになっている。

さらに、松下(2010) が示すパフォーマンス評価論の枠組みにあてはまらないものとして、昭和40年代が生徒との対話について改めて指摘している点があげられる。

「単元『新一年生に石川台中学校を紹介する』」では、文集の制作過程における対話・問答について、「全体にわたって、指導者と生徒との、一対一の話し合いの機会が非常に多かった。」(大村 1982, 403頁) と述べられており、学習日記にも「4 下書きができたなら先生に見せる」(大村 1982, 374頁)、「5 文章の書き出し、五～六行で先生に」(大村 1982, 374頁) といった注意が書か

れている。

もちろん、昭和20年代にも大村と生徒との対話は行われていたはずである。しかし、昭和40年代の単元で対話について改めて強調されていることは特筆すべきである。

#### 4-3 国語科におけるパフォーマンス評価への示唆

今回の比較を踏まえ、国語科においてパフォーマンス評価を取り入れていく際に論点となり得る点として、大村単元学習の成熟とともに、詳細な評価図表が作られなくなったという点があげられる。

この評価図表の変化はパフォーマンス評価におけるルーブリックの問題と関わっている。

松下（2010）はパフォーマンス評価の抱える問題について次のように述べている。

ルーブリックには、質的なものを数値化する働きがある。いったん数値化されたデータは、個々の生徒の観点別の得点から、合計点、さらには、生徒が所属する集団の統計量、集団間の比較・順位へというプロセスをたどって、何段階にも抽象化・集約化されうる。このプロセスの中でパフォーマンスの文脈は剥ぎ取られ、個々の生徒の指導や学びに役立つ具体的な情報は失われていく。これが「ルーブリックの陥穽」である。（456頁）

要するに、パフォーマンス評価の信頼性や客観性を突き詰めていく過程において、学習のための評価であるというパフォーマンス評価本来の目的がないがしろにされることの危険性を指摘している。

パフォーマンス評価に関する研究の中には松下（2010）が問題点を指摘するようなルーブリックの精緻化を進める研究も存在するのに対し、大村の評価観点は昭和20年代から40年代へと逆に大まかなものとなっている。このような差異が生じていることはパフォーマンス評価を国語科へ取り入れようとする現代に対してなんらかの示唆を与えるといえる。

さらに、評価図表が作られなくなったことと関わって、生徒との対話が改めて強調されている点も今後検討する必要がある。

この生徒との一対一の対話の様子について、大村（1982）は「聞きたいこと、聞かなければならないこと、相談したいことの『続出』というようすであった。」（403頁）と記録している。評価とは本来生徒の学びにつながるべきものであり、その点で生徒が自身の作品について相談したくなるような状況というのは望ましいものだといえる。そういった学びのための評価という点で対話を改めて強調したことは評価図表が記載されなくなったことと関わって検討に値すると考えられる。

## 5 まとめと今後の課題

本研究の内容をまとめると、昭和20年代の大村単元学習における評価はパフォーマンス評価の特徴である「評価の直接性」や「パフォーマンスの文脈性」「パフォーマンスの複合性」という点で合致するものであったのに対し、昭和40年代は詳細な評価図表の消失に顕著なように、「評価の分析性と主観性」という点でパフォーマンス評価論とは必ずしも合致しないものへと変化して

いることがわかる。

さらに、このような変化は、松下（2012）が「ルーブリックの陥穽」（456頁）と指摘するような懸念事項を検討する上で示唆的であるといえる。

今後の課題として、今回明らかにしたような大村単元学習における評価の特徴が大村実践に限った特徴であるのかという点を検討する必要がある。なぜなら、今回明らかになった特徴が大村実践に限ったものかそうでないかということは、その特徴が国語科のパフォーマンス評価を考えるための論点となり得るか否かに関わってくるからである。

上記のような検討課題を含めて、国語科におけるパフォーマンス評価を検討する上で、大村単元学習の軌跡から学ぶことには意義があるといえる。

## 注

（1）文部科学省（2014）でも、言語活動を通して育成する「思考力・判断力・表現力」の評価方法としてパフォーマンス評価が奨励されている。このことから、今後は言語活動を通じて身につけた「思考力・判断力・表現力」といった高次の学力をペーパーテストだけでなくパフォーマンス評価によっても評価し、指導に生かすことが求められるといえる。

（2）日本におけるパフォーマンス評価に関する研究は大きく二つに分けられる。

第一に、訳書の出版に代表される評価理論の研究である。パフォーマンス評価に関するアメリカの代表的な文献であるウィギンズ・マクタイ（2012）やハート（2012）が出版されている。また、松下（2007）、田中（2008）、西岡（2008）などの「真正の評価」論や逆向き設計論に関する理論研究も進められている。

第二に、評価理論を具体的な授業実践でどのように取り上げるかという実践事例に関するものである。書籍として出版されているものは西岡・田中編（2009）、田中（2011）、香川大学教育学部附属高松小学校（2013）がある。パフォーマンス評価の実践研究は、国語科の実践を取りあげていなかったり、取りあげていても1～2事例程度に留まっていたりする。そのため、実践記録の蓄積は検討のための資料とするには不十分であるといえる。

## 文献

石井英真（2011）『現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂。

大村はま（1982）『大村はま国語教室 第一巻』筑摩書房。

香川大学教育学部附属高松小学校（2013）『パフォーマンス評価で授業改革—子どもが自ら学ぶ授業づくり7つの秘訣』学事出版。

ダイアン・ハート（2012）『パフォーマンス評価入門—「真正の評価」論からの提案—』

ミネルヴァ書房 田中耕治監訳（Diane Hart (1994) *Authentic Assessment: A Handbook for Education* Pearson Education）。

- 田中耕治 (2008) 『教育評価』 岩波書店.
- 田中耕治 (2011) 『パフォーマンス評価 思考力・判断力・表現力を育む授業づくり』 ぎょうせい.
- 西岡加名恵 (2008) 『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』 明治図書.
- 西岡加名恵・田中耕治編 (2009) 『「活用する力」を育てる授業と評価—パフォーマンス課題とルーブリックの提案』 学事出版.
- 益地憲一 (2013) 「国語科評価論に関する研究の成果と展望」 全国大学国語教育学会編 『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』 明治図書, 39-46頁.
- 松下佳代 (2007) 『パフォーマンス評価』 日本標準.
- 松下佳代 (2010) 「学びの評価」 佐伯胖 『「学び」の認知科学事典』 大修館書店, 442-458頁.
- G. ウィギンズ/J. マクタイ (2012) 『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法—』 日本標準 西岡加名恵訳 (Grant Wiggins and Jay McTighe (2005) UNDERSTANDING by DESIGN, Expanded 2<sup>nd</sup> Edition, ASCD).
- 文部科学省 (2014) 「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—」 [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2014/04/04/1346335\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/04/04/1346335_02.pdf) (最終アクセス 7/19)