

G.ウィギンズのカリキュラム論における 「真正の評価」論と「逆向き設計」論の連関

—「スタンダード」概念に注目して—

遠 藤 貴 広

1. 課題設定

米国の教育コンサルタント、G.ウィギンズ（Grant P. Wiggins: 1950-）は、「真正の評価（authentic assessment）」論の提唱者の一人として知られている。「真正の評価」論とは、子どもたちに、大人が現実世界で直面するような課題に取り組ませる中で評価活動を行おうとするもので、1980年代後半以降、学校教育が従来の「標準テスト（standardized tests）」に依存する姿勢を批判する中で模索された（澤田，1997；田中，2002）。「真正の評価」は「パフォーマンス評価（performance assessment）」と同一視されることも多いが、ウィギンズの「真正の評価」論は、評価の形式ではなく、評価が行われる文脈を現実世界のものに近づけることに主眼を置いたものである（遠藤，2003）。

これまで日本では、「ポートフォリオ評価法（portfolio assessment）」等、「真正の評価」論を母胎にした評価方法についての紹介は多くなされてきた（安藤，1999；高浦，2000；田中，2001など）。しかし、それがどのようなカリキュラム論の上に成り立っていたのか、ということに関してはまだ研究の蓄積が少ない。本稿では、ウィギンズの教育評価論が、「逆向き設計（backward design）」と呼ばれる、従来とは異なるカリキュラム設計論の上に成り立っていたことに注目する。

カリキュラムの「逆向き設計」とは、①望ましい結果を明確にし、②そのことを容認できる証拠を決定してから、③学習経験と指導の計画を立てるというものであり（図1）、結果から設計を始めるという点、あるいは、指導計画の前に評価の構想を行うという点が、従来のカリキュラム設計とは逆になっているためこう呼ばれる。教科書網羅にも活動一辺倒にも陥ることなく指導に一貫性を与えるカリキュラム設計論として注目され、現在ASCD

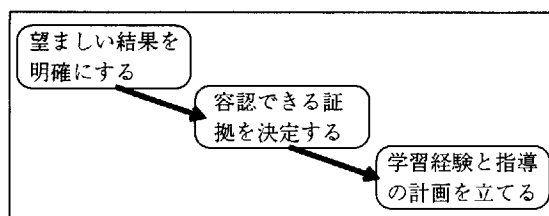


図1 「逆向き設計」の過程

（Wiggins & McTighe, 1998, p.9）

（Association for Supervision and Curriculum Development）の教育プログラム『理解をデザインする（Understanding by Design）』（Wiggins & McTighe, 1998。以下、UbDと略記）の中軸原理となっている。

ウィギンズの「真正の評価」論だけでなく、「逆向き設計」論にも注目した先行研究は日本でもいくつか見られる（西岡，2003b；石井・田中，2003）。しかし、その2つは別々に説明される

だけで、両者がどのような関係にあるかは明らかにされていない。そこで、本稿では、「真正の評価」論と「逆向き設計」論の連関の様相を、ウィギンズの所論に即して明らかにすることを課題とする。カリキュラム設計論のレベルから彼の教育評価論を問い直すことで、「真正の評価」論の位置づけがより明確になるだろう。

ウィギンズの著作を編年的に追うと、彼は1980年代後半にはすでに「逆向き設計」という発想を抱いていたことが分かる。それは、「テストのために教える (teaching to the test)」（Wiggins, 1989b）という表現に如実に表れていた。しかし、この表現は、大きな誤解を生む危険をはらんでいた。それは、当時支配的であった標準テストに授業を向ける、という誤解である。そこで、ウィギンズは、「真正の評価」論を主張し、標準テストのみに依存する姿勢を真っ向から否定する立場を前面に押し出すことで、「テストのために教える」という場合の「テスト」が、標準テストではなく、「真正の」テストであることを強調した。「真正の評価」論のオピニオン・リーダーに立つことで、「逆向き設計」論を正当に展開するための基盤を整備したものと考えられる。

このような仮説に基づき、本稿では、まず、「逆向き設計」論の概略を確認する。次に、ウィギンズの教育評価議論参加の契機となった論考を出発点に、彼の「スタンダード」概念の内実に迫る。さらに、評価設計の論理にも目を向けながら、「真正の評価」論と「逆向き設計」論をつなぐ論理を追究する。

2. カリキュラムの「逆向き設計」

本節では、UbDにおけるウィギンズらの説明に従って、「逆向き設計」の各段階を概観する。

【第1段階：望ましい結果を特定する】

ここでは次のようなことが問われる。「生徒は何を知り、理解し、できるようにならなければならないか。理解するに値するものは何か。どのような永続的理解 (enduring understanding) が望まれているか」。この第1段階は目標設定の段階と言えるが、そこでは、既存の内容スタンダード（行政レベルで設定されているスタンダード等）が吟味され、カリキュラムの優先事項が決められる (Wiggins & McTighe, 1998, p.9)。

カリキュラムの優先事項を決めておくという発想自体は決して新しいものではなく、例えば J.S.ブルナー (Jerome Seymour Bruner: 1915-) が『教育の過程 (The Process of Education)』の中で主張していた。すなわち、「教科のカリキュラムは、その教科の構造を作り上げている根底にある原理について得られる最も基本的な理解によって決定されなければならない」ということである (Bruner, 1960, p.31=邦訳, 39-40頁)¹⁾。それでも、UbDにおいて注目すべきは、カリキュラムの優先事項を決めるために、次のような4つの「フィルター」が準備されていることである。①「教室を越える永続的な価値を持つ『重大観念 (big idea)』を代表しているか」、②「学問の中心にあるか」、③「看破 (uncoverage)²⁾を必要とするか」、④「生徒を引きつける可能性を有しているか」 (Wiggins & McTighe, 1998, pp.10-12)。この4つのフィルターを通過したものが、理解するに値するものとしてカリキュラムにおいて優先される。それは「原理、法則、理論、概念」、「直観に反する、微妙な差異がある、捉えにくい、そうでなければ誤解されやすい観念」、「あら

ゆる技能の概念的、方略的要素」といったものであるという (Wiggins & McTighe, 1998, p.26)。そして、これら優先事項は、理解すべき「内容知識」としてではなく、それを生み出すような「問い」の形で提示され、カリキュラムもその「問い」を中心に編成される。

ウィギンズによれば、このような「問い」により、カリキュラムに一貫性が生まれるという。「問い」は、「生徒に、より注意深く選択された活動の意味を読み取るよう求める」ものであるが、「こうした全体を見渡し問いを発し追求することがなければ、生徒はばらばらの活動に直面させられ、その結果、重要な観念 (important ideas) を最小限にしか理解できなくなってしまう」。また、「教師には、その問いに答えることに関わる評価課題を工夫することを求める」のだが、「指導を焦点化することした問いがなければ、授業は容易に、表面的・無目的な網羅に陥ってしまう」 (Wiggins & McTighe, 1998, p.27)。さらに、ブルーナーが述べているように、「問いはしばしば、生徒たちはどこに向かっていったのか、どのくらいよく理解していたのか、何か新しいことが起こっていたのか、ということを決定するための規準として役立つようであった」 (Bruner, 1965, p.1015=邦訳, 219頁)。そこで、事実のような命題文 (fact-like sentence) で書かれることの多い既存の内容スタンダードを、問いの形に変え、その答えを引き起こす課題を設計することが要求されたのである。

【第2段階：容認できる証拠を決定する】

ここでは、次のようなことが問われる。「生徒が望ましい結果を達成し、スタンダードを満たしたかどうかを、我々はどうやって知るのか。我々は、生徒の理解と習熟の証拠として、何を容認するのだろうか」。それは、特定の単元や授業を設計する前に、「評価者 (assessor)」のように考えてみる段階である (Wiggins & McTighe, 1998, p.12)。

これは、多くの教師にとっては自然あるいは容易なことではないようである。というのは、彼らは、一旦目標が設定されると、「活動設計者 (activity designer)」のように考えることに慣れてしまっているからである。すなわち、「核となる知識について評価するために必要な証拠を持っているか、そして、それをめざして進んでいるか、ということ自身に問いかけることなしに、容易にそして無意識のうちに設計の第3段階である、授業の設計に飛んでしまっている」ということである。「逆向き設計」アプローチは、このような教師の習性に変革を起こすことを要求するのであり、それができないとカリキュラム設計の一貫性は損なわれてしまうのである (Wiggins & McTighe, 1998, p.65)。

【第3段階：学習経験と指導の計画を立てる】

第1段階で望ましい結果を特定し、第2段階で容認できる証拠を決定した後、第3段階では次のようなことが問われる。「・生徒が効果的に遂行し、望ましい結果に到達するために、どのような知識 (事実や概念や原理) や技能 (手続き) が必要となるか。／・どのような活動だと、必要となる知識や技能を生徒が身に付けられるか。／・パフォーマンス目標に照らすと、何を教え指導する必要がある、それはどのようにすれば最もうまく教えられるか。／・これらの目標を達成するのに最適なのはどのような教材やリソースか。／・全体の設計は、一貫性があって効果的か」 (Wiggins & McTighe, 1998, p.13)。

これは指導計画を立てる段階に当たるが、前の2つの段階で「望ましい結果と評価を特定した後で」この立案を行う、ということに注目しなければならない。繰り返しになるが、この指導計画立案の前に、評価について考えておくことが前提とされているのである。

ここで計画されるのは、すでに述べた「本質的な問いを軸にしたカリキュラム」であり、その設計に向けて様々な工夫がなされるが、それも全て、「明確に定められた望ましい結果（永続的な理解）と、理解を示す適切な証拠を念頭に」置いて行われる。「授業は最終目標への手段である。明確な目標を持つことで、教育者として我々は、自らの計画を焦点化し、意図した結果に向けて目的ある行為を導くことができる」（Wiggins & McTighe, 1998, p.13）。これが「逆向き設計」論の基本主張である。UbDにおいてウィギンズらは、「設計テンプレート」を用いるなどして、教師が実際にそれを行う可能性を模索したのである。

3. 「スタンダード」概念の問い直し

ウィギンズは、エッセンシャル・スクール連盟（Coalition of Essential Schools）³⁾の研究部長を終えた直後の1988年、初めて教育評価に焦点化した論文を発表している（Wiggins, 1988）。それは、成績評定（grading）について、学校できちんと議論することを要請するものであった。

ウィギンズによれば、成績評定は、スタンダードを示す重要なものであるにも関わらず、学校ではほとんど議論されていないという。この意味するところは、学校は国や州が規定したスタンダードに黙従しているだけ、ということである。そして、「スタンダード」という名のものはあるが、それがスタンダードとしての機能を果たしていない、ということでもある。それは、事実上学校にはスタンダードがない状態を意味し、そこから引き起こされる問題は深刻である。例えば、スタンダードが曖昧だと、生徒は向上するために何をすべきか分からなくなる。また、教師も、成績評定について自分勝手になり、単純なテストに頼りがちになる。さらに、評価規準も曖昧になってしまうことで、成績証明書も無意味なものになってしまうという。というのも、外部の人は、評定しか見ることができないのに、その評定が何を意味しているか分からないからである。そして、このことが、標準テストのみで生徒の学びを見ようとする元凶となっているという。

とはいえ、成績評定方針は、きちんと議論されれば、「生徒と教師が熱望できる学校規模のスタンダード確立の梃子に、そして、そのスタンダードに到達するよう生徒を動機づける道具になりうる」（Wiggins, 1988, p.20）。そこで、ウィギンズは、規準を明らかにし、重要であることをテストし、生徒を動機づける評価を設計するための工夫を紹介しながら、成績評定に関する議論を学校運営の中核に据え、学校において明確なスタンダードを確立することを主張したのである。これが、ウィギンズが教育評価論に参加する出発点になっている。

このように、ウィギンズの教育評価論は、スタンダードの設定を起点とした議論だったのである。ここで、彼の「スタンダード」概念の内実に迫ってみよう。

まず、ウィギンズが「スタンダード」という言葉をどのような意味で用いているか確認しておく。ウィギンズは言う。「本当のスタンダードは、遂行者である生徒のものであろうと、設計者である教師のものであろうと、特定の望ましいレベルあるいは程度の模範的なパフォーマンス

——ほとんどの生徒がその時それを満たすことができるかどうかに関わらず、やりがいのある目標——を指摘し記述するものである」と (Wiggins, 1998, pp.104-105)。したがって、ウィギンズにとって「スタンダード」とは、単なる高い期待や一般的な目標のことでもないし、何かの最低基準のことでもない。めざすべき重要な目標を明確にしてくれるのが「スタンダード」である⁴⁾。

また、ウィギンズが、教育に用いるスタンダードを次の3つに区別するという提案にも注目すべきだろう (Wiggins, 1997, p.58)。

- ・ 内容スタンダード (content standards) : 生徒は何を知り、できるようにならなければならないか。
- ・ パフォーマンス・スタンダード (performance standards) : 生徒はその学習活動をどのくらい上手くやれなければならないか。
- ・ 設計スタンダード (design standards)⁵⁾ : 何が価値ある厳格な学習活動か。生徒はどのような本質的パフォーマンス課題ができなければならないのか。

これまでスタンダードと言った場合、上の2つ、つまり内容スタンダードとパフォーマンス・スタンダードについては、その必要性が一般に認められていた。そこでは、「指導の結果として生徒は何を知り、できるようにならなければならないか」ということが問われていた。しかし、実はこのとき、パフォーマンス・スタンダードについてはまだ曖昧なままであった。というのは、このとき、例えば「問題を解決する」といった非常に一般的な動詞が用いられるだけで、「何を問題解決とみなすか」あるいは「解決が適切であったかどうかを判断するために使う特定のスタンダードとはどのようなものか」といったことが明確にされていないからである。

「それでも、内容スタンダードとパフォーマンス・スタンダードだけではまだ不十分である」とウィギンズは言う (Wiggins, 1998, p.106)。それは次のように説明できるだろう。内容スタンダードとパフォーマンス・スタンダードにより、「何を」「どの程度」できるようになったのか、ということに注目することにはなる。しかし、そこでは、それがどのような課題でなされたものなのかは問われてこない。それで起こったのが、あまりやる意味がないと思われるような課題でも平然と行われてしまうという憂うべき状況であった。内容だけでなく、パフォーマンスについてもスタンダードを求めるという発想は、「マスタリー・ラーニング (mastery learning)」論にすでに見られ、優れた成果を挙げていたことは周知の通りである⁶⁾。しかしながら、そこでは、真正のパフォーマンス課題やプロジェクトで扱うべき重要事項が、簡単なペーパーテストの中で扱われてしまうということがあった。

このような状況を避けるためにウィギンズが提起したのが、3つ目のスタンダード、つまり「設計スタンダード」である。例えば、ウィギンズが主導していたCLASS (Center on Learning, Assessment, and School Structure) では、教師による単元設計のために、次のような設計スタンダードが準備されていた。「・真正ではあるが、個人的に意義がある／・意義があるが、厳格である／・厳格であるが、魅力がある／・魅力があるが、一貫性がある／・一貫性があるが、生徒の要求に敏感である／・敏感であるが、効果的である」 (Wiggins, 1997, p.59)。このような設計スタンダードにより、子どもたちが遂行する課題の質が問われるようになり、常に実施するに値す

る課題を保障する回路が見出されたのである。

図2は、現在UbDで使われている設計スタンダードである。評価の設計スタンダードとなる第2段階部分は、特に、「真正の評価」論として提起されたものが母胎となっている⁷⁾。「真正の評価」論は、課題の質まで問える回路を、スタンダード概念に見出す契機となっていたということである。

このように、ウィギンズは、「何を」「どの程度」「どのような課題で」実施すべきかをスタンダードによって明確にしようとしていたのである。そして、「真正の評価」論は特に、「どのような課題で」という課題の質を問うことの重要性を説く役割を果たしていたのである。

4. 評価設計の論理

すでに述べたように、「逆向き設計」論においては、学習活動や指導の計画を立てる前に、その評価の設計が行われる。それは、評価設計が単元設計に果たす役割が非常に大きくなることを意味する。評価の設計次第で、学習活動や指導の過程が大きく左右されるからである。それは、評価が学習を規定する、ということでもある⁸⁾。

評価設計に際して、ウィギンズが注意を向けているものに、まるでレシピに従うかのように、設計の過程を厳格なプログラムとして扱ってしまうという教師の習慣がある（Wiggins, 1998, p.120）。このような習慣により、スタンダードに照らしながら設計を点検・改善していくという、評価本来の役割が損なわれることを彼は問題視する。何か特定の手順を厳格にふむことよりもむしろ、望ましい結果に向けて、スタンダードを満たすことに寄与しているかどうかを問うことが評価設計には重要なのである。

評価設計で考慮すべき要素として、ウィギンズは、図3にある11の要素を挙げている（Wiggins, 1998, p.124）。望ましい結果に向けて評価を行うために、まずウィギンズが強調するのが、「評価は全て、明確で適切で価値ある到達目標（achievement target）から論理的に始まる」ということである。このことについては、これまで幾度となく教育界で語られてきたことではある。ただし、ここで彼が主張するのは、「生徒は良い思考者にならなければならない」といった曖昧な目標ではなく、例えば、「生徒は全員、推論と問題解決に関するこの単元の後、効果的に議論や主張を批判し、しっかりした議論を組み立て、決まった解答のない問題を解決することができなければならない」といった目標である。この目標例で考慮されるのは、「どのような証拠があると、我々は批判的思考者であることを特定できるか」といったことであり、それに伴って問われる、「批判的思考者とそうでない者を区別するのに、我々はどこで何を探せばいいか」といったことである（Wiggins, 1998, p.123）。

しかしながら、たとえ「効果的」と言ったところで、それが「どのくらい効果的か」ということが特定されなければ、それはやはり曖昧なままと言わざるを得ない。そこで、ウィギンズは、到達目標をさらに具体化するパフォーマンス・スタンダードの設定を要求するのである。それは、例えば、「生徒は、出版可能な作品をいくつか制作し、少なくとも1つは雑誌か本に載らなければならない」というように、現実の専門家にも求められるようなものである。ここには、ウィギンズの次のような主張が宿されている。すなわち、「我々の指導・評価課題は、生徒が、現実の

図2 UbD設計スタンダード (McTighe & Wiggins, 2004, p.24)

※「逆向き設計」の3段階に対応

第1段階 その設計は、目標にしている内容の重大観念にどのくらい焦点化しているか？

- 目標にしている理解は、永続し、学問の中心にある転移可能な重大観念に基づくもので、看破を必要とするものであるか？
- 目標にしている理解は、意味あるつながりを誘発させ、本物の探究と深い思考を喚起し、転移を促す問いによって枠付けられているか？
- 本質的な問いは、刺激的で、議論の余地があるもので、(すぐに答えられるようなものではなく) 中心的な観念を核とした探究を起こしやすいものであるか？
- 適切な目標 (例えば、内容スタンダード、ベンチマーク、カリキュラム目標) が特定されているか？
- 妥当で単元に適切な知識と技能が特定されているか？

第2段階 その評価は、求めている結果についての公平で妥当で信頼できる十分な測定尺度をどのくらい提供しているか？

- 真正のパフォーマンス課題を通して自分の理解を示すことを生徒に求めているか？
- 生徒の作品やパフォーマンスを値踏みするために適切な規準に基づいた採点道具を用いているか？
- 学習について追加の証拠を提供するために、適切な評価形式をいろいろ用いているか？
- 値踏みとしてだけでなく、生徒と教師のフィードバックとして評価を用いているか？
- 生徒に自己評価することを促しているか？

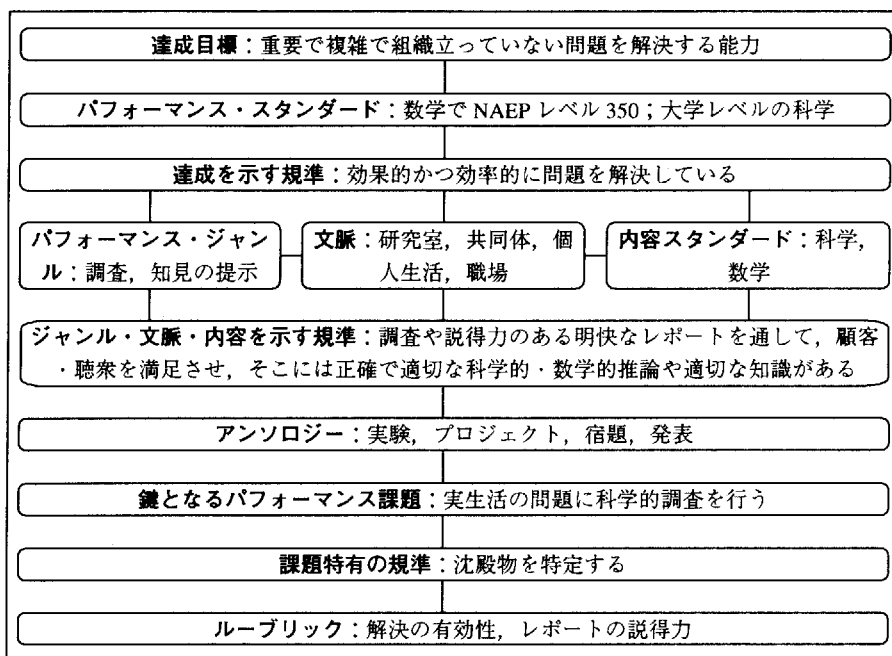
第3段階 学習計画はどのくらい効果的で魅力のあるものか？

- 生徒は、自分がどこに向かっているか (学習目標)、なぜその題材が重要か (その内容を学ぶ理由)、それに何が必要か (単元目標、パフォーマンス要求、評価規準) を知ることになるか？
- 生徒は夢中になる—— (例えば、探究、調査、問題解決、実験を通して) 重大観念を掘ることに引き込まれる——か？
- 生徒は、重大観念を探究・経験する機会を持ち、必要なパフォーマンスのためにその重大観念を装備することができるような指導を受けることになるか？
- 折良いフィードバックに基づいて自分の学習物等を再考・試演・改訂・洗練させるための十分な機会が生徒にあるか？
- 自分の学習物等を値踏みし、自分の学びを振り返り、目標を設定する機会が生徒にあるか？
- その学習計画は、全生徒の興味と学習スタイルに対応するように仕上げられ柔軟なものになっているか？
- その学習計画は、取り組みと有効性を最大限にするよう組織・排列されているか？

全体 どの程度その単元全体は上述の3段階の諸要素を伴いながら一貫しているか？

モデルや出版指針から取り組み、効果的にフィードバックを得て用い、原稿をどうやって評価するかということを現実の編集者から学び、作品を繰り返し訂正することを学べるものでなければならぬ」ということである (Wiggins, 1998, p.128)。ここでは、それが実際に出版されるかどうかということは問題ではなく、設定されるスタンダードが、現実の模範的なパフォーマンスを示しているかが重要なのである。

図3 評価設計の論理とその例 (Wiggins, 1998, p.125に筆者加筆)



評価設計にあたり、規準 (criteria) の設定も重要な作業となる。そして、この規準もやはり先の目標とスタンダードから引き出される。例えば、問題解決を目標に、「公共政策として受け入れられる」ということをパフォーマンス・スタンダードに設定してあった場合、そこでは「最後まで調査されている」、「公衆に説得力を持ったものが示されている」、「予算や政治の現実を考慮している」といったことが規準とされる (Wiggins, 1998, p.128)。ただし、この規準は、その課題特有のものではなく、例えば問題解決のための規準なら「依頼人に受け入れられる、適切で、費用効果があり、効率的な解決を行う」といったような、別の課題にも耐え得る全般的な (general) ものが母胎となる。「規準は、より広い知的到達目標と特定の課題の特異性との間の橋渡し役を務める」ものだからである (Wiggins, 1998, p.129)。

また、ウィギンズにおいては、規準とともに、「評価される特定のパフォーマンスの典型となる行動や特性」を示す指標 (indicator) も決められる。例えば、「生徒は魅力ある作法で話している」という規準があった場合、そこでは、「目を合わせている」、「楽しげに聞こえるように声を変えている」、「聴衆や文脈に適切なストーリーやユーモアを用いている」、「聴衆の質問をしとやかに扱っている」といったことが指標とされる。これは、必ずしも全ての文脈に耐え得るものではないが、それでも、このような指標は、スタンダードを満たしたかどうかということについて、具体的なフィードバック情報を提供する契機となるのである (Wiggins, 1998, p.128)。

以上3つの要素——到達目標、パフォーマンス・スタンダード、そして、それを示す規準と指標——について述べた上で、ウィギンズは、次の3点を主張する。すなわち、「①複雑な目標を適切に評価できる単一の課題というものはない。②生徒の幅広い習得を判定するのに適当な単一

の文脈（例えば、状況、聴衆、目的、一連の制約）というものはない。③妥当で信頼できる証拠を生み出す単一の種類（もしくはジャンル）のパフォーマンスや作品というものはない」ということである。これは、単一の課題や単一種類のパフォーマンスのみに頼ることで引き起こされる弊害を考慮してのものである。例えば、人前での口頭発表はできないが、とても洗練された主張をレポートに書くことができる生徒がいた場合、ディベートという単一のパフォーマンスだけで見られれば、その生徒の能力はほとんど評価されない。逆にレポートの採点だけで評価されるなら、その生徒の口頭での弱さは看過されることになる。「本当に有能な大人は、課題や状況が違っていても余裕がある。……したがって、我々は、生徒が教材を本当に習得したのか、それとも、単にテストの問題や手続きを少し習得していただけなのかを見極めるために、多様な組み合わせのパフォーマンス課題や状況を設定しておく必要がある」（Wiggins, 1998, p.132）。これは、「真正の評価」論として主張されていたことと共通する⁹⁾。「真正の評価」論は評価が行われる「文脈」に注目するものであるが、それもスタンダードから引き出される評価設計の論理の中に位置づいているのである。

このように、ウィギンズにおいては、求めている結果に向けて、スタンダードを満たすことに寄与しているかどうかを問うことが評価設計にも重要なのである。他にも、ウィギンズの教育評価論においては、到達の証拠としてポートフォリオに残すものを示す「アンソロジー（anthology）」の指針、実際に生徒が取り組むパフォーマンス課題やそれを評価するための規準と指標、さらに、その評定に寄与するルーブリックについても、精巧な工夫が施されているが（Wiggins, 1998, pp.139-203）、それも全て、最初にスタンダードとして特定された望ましい結果を実現するために為されるのである。

5. 結 論

以上で見てきたように、ウィギンズにおいては、カリキュラムも評価も、その設計論理は、スタンダードに基づくことで一貫している。ただ、ウィギンズの場合、学習活動や評価課題の質についてもスタンダードを求めていたことが特徴的である。

ここで重要なのは、課題の質を問うことなしに、スタンダードに基づく教育を進めることはできない、ということである。「真正の評価」論は、評価課題の質を問う回路を見出す契機となっていた。そして、課題の質を問う回路が見出されたことで、ようやく、スタンダードからカリキュラムを引き出すことを前面に押し出した取り組み、すなわち、カリキュラムの「逆向き設計」が可能になったのである。

とはいえ、スタンダードから評価そしてカリキュラムを引き出す、ということの一面的な理解は避けなければならない。それは、かつての「タイラー原理」や「マスタリー・ラーニング」論の誤った展開によって引き起こされたものと同じ問題につながりかねないからである。「逆向き設計」論においては、評価を構想する中で、目標の問い直しと明確化が図られる。しかし、それは目標の細分化・階層化を意味しない¹⁰⁾。また、学習過程を系統的に分割し、それを段階的に踏んでいくという発想も全くない。むしろ、目標として明確化された望ましいパフォーマンスに向けて、多様に探究していくことが求められている。登山に例えるなら、目指すべき頂上は決め

られるが、登り方は自由，という発想である。そして，頂上に立った時どのような状態であるのか，ということスタンダードとして明示しているのである。

それでも，スタンダードや目標として望ましいパフォーマンスを設定すると言った場合，それが誰にとって望ましいものなのか，という点については曖昧なままである。それは，ウィギンズのカリキュラム設計論の盲点とも言えよう。「逆向き設計」論においては，設計スタンダードに基づき，主にカリキュラム設計者である教師が望ましいとするものが目標として設定されることになっている。しかし，それが学習者そして保護者なども含めた利害関係者（stakeholders）全員にとって望ましいものとなる保証はない。多様な利害関係者が混在する中で，スタンダードの自身をどう調整していくか，ということが論点になるだろう。

以上，「真正の評価」論と「逆向き設計」論の連関の様相を，ウィギンズの所論に即して明らかにしてきた。しかしながら，それが具体的にどのような授業を構想して成り立つものであったのか，ということについては本稿で触れられなかった。この点については，稿を改めて論じたい。

註

- 1) この点については，日本でも「構造（structure）」論という形で多くの先行研究がある。
- 2) 「看破（uncoverage）」とは，表面には見えない本質を発見することで，教科書に書いてあることを全て教えようとする「網羅（coverage）」型授業に対峙する概念として提起されている。
- 3) エssenシャル・スクール連盟は，サイザー（TheodoreSizer）が1984年に設立した中等教育改革支援組織で，ウィギンズは，サイザーが示した原理を教育実践に具体化する役割を担っていた。エssenシャル・スクール連盟の取り組みについては，安藤（1997），後藤（2002）を参照のこと。
- 4) 米国における「教育スタンダード」をめぐる動向を報告した岸本陸久（1998）によれば，「『スタンダード（standard）』の辞書上の定義をみると，その第一義は『陸軍や海軍が再結集地を指定するために，あるいは紋章として活用するために先端に目標物を取り付けた棒あるいは槍』とされ，ここから『権威や慣習により，あるいは一般的な合意に基づいて「モデル」あるいは「例」として確立されたもの』という意味と『特定の目的に対して，質が適切かつ十分であることを示す明確な水準，程度』という意味が現れる（Webster's Third New International Dictionary）。これは，『スタンダード』は，『モデル』あるいは『例』であると同時に，あるモノや活動がその『モデル』や『例』にどれほど接近しているかを決定する尺度でもあることを意味している。同様のことが『教育スタンダード』にも当てはまる。すなわち，『教育スタンダード』は教育に関する目標であり，その目標の到達度を判断する基準を意味する」（24頁）。ここでのウィギンズの説明は，前者，つまり，「教育に関する目標」となる「モデル」や「例」としての「スタンダード」概念を強調したものである。それは，わけでも，標準化（standardization）によって実現されるものではない（Wiggins, 1991）。
- 5) 「設計スタンダード」は，提唱時“work-design standards”と呼ばれていたが（Wiggins, 1997, p.58），現在UbDにおいて“Design Standards”という名で普及が図られていることから，本稿では「設計スタンダード」という語で統一しておく。他に「課題スタンダード（task standards）」と呼ばれることもある（Wiggins, 1998, p.106）。
- 6) 米国における「マスタリー・ラーニング」論の展開については，田中（1993）を参照のこと。
- 7) ウィギンズは，「真正の評価」論提唱当時，「真正の評価」の基本特性を次のようにまとめている。「第一に，その分野でのパフォーマンスを真に描写するよう設計されている。評定の信頼性やテストの計算法が問題とされるのは，このときだけである。第二に，評価に使われる規準の指導と学習に非常に大きな注意が払われている。第三に，従来のテストに比べて自己評価が果たす役割がたいへん大きい。第四に，自分の見かけの習得が本物であることを確かめるために，生徒は頻繁に自分の作品を示し，公に口頭で自分自身を弁護することを期待される」（Wiggins, 1989b, p.45）。

UbD設計スタンダードの第2段階部分は、この特性に負うところが大きいだろう。

- 8) この点は、タイラー (Ralph Tyler) とも共通していよう。すなわち、「タイラーは1920年代に全盛期を迎えていた『教育測定運動』を否定的に媒介することによって、『教育評価 (evaluation)』概念の確立、換言すれば『教育目標—教育評価』関係における教育評価の基準性の自覚化に尽力した。その主張の特質は、『評価必要悪』論に立つのでもなく、『評価なき教育』を夢想するのでもなく、評価行為の教育実践に対する規定力を教育的な価値を実現する方向でコントロールしようとしたことにある。つまり、評価行為を教育実践の改善のために機能させようとしたのである」(田中, 1995, 73頁)。
- 9) ウィギンズは、「真正の評価」論を提唱した論文 (Wiggins, 1989a) の中で次のように述べている。「ある回答が (正しい場合、それが) 偶然あるいは無思慮な返答でないことを立証するために、多数の多彩なテストが必要である」(p.705)。
- 10) UbDでは、「説明 (explanation)」「解釈 (interpretation)」「応用 (application)」「衡観 (= バランスのとれた見方) (perspective)」「共感 (empathy)」「自己認識 (self-knowledge)」を観点とする「理解の六側面 (Six Facets of Understanding)」と呼ばれるルーブリックが考案され、カリキュラム設計を支える重要な道具の1つとなっている。「理解の六側面」は、B.S.ブルーム (Benjamin Samuel Bloom: 1913-1999) らが開発した「教育目標の分類学 (taxonomy of educational objectives)」をヒントにしてはいるものの、それはあくまで理解を見る側面を示したものであって、構造化された教育目標の階層を示したものではない。

参考文献

- 安藤輝次 (1997) 「ポートフォリオ評価法によるカリキュラム改革と教師の力量形成 (I) —エッセンシャル・スクール連合の試み—」『福井大学教育実践研究』第22号, 1-19頁。
- 安藤輝次 (1999) 「ポートフォリオの基礎理論」加藤幸次・安藤輝次『総合学習のためのポートフォリオ評価』黎明書房。
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press. = 鈴木祥蔵・佐藤三郎 [訳] (1963) 『教育の過程』岩波書店。
- Bruner, J. (1965). *The Growth of Mind*. *American Psychologist*, 20(17), pp.1007-1017. = 平光昭久 [訳] (1978) 「精神の成長」『認識の心理学—与えられる情報をのりこえる— (下)』明治図書。
- 遠藤貴広 (2003) 「G.ウィギンズの評価理論における『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・評価学会紀要』第13号, 34-43頁。
- 後藤武俊 (2002) 「米国エッセンシャル・スクール連盟の学校改革支援活動—『コミュニティとしての学校』理念を中心に—」『教育学研究』第69巻第2号, 205-214頁。
- 石井英真・田中耕治 (2003) 「米国における教育評価研究の動向—『真正の評価』論の展開を中心に—」田中耕治 [編] 『教育評価の未来を拓く—目標に準拠した評価の現状・課題・展望—』ミネルヴァ書房。
- 岸本陸久 (1998) 「『教育スタンダード』をめぐる動向」現代アメリカ教育研究会 [編] 『カリキュラム開発をめざすアメリカの挑戦』教育開発研究所。
- McTighe, J & Wiggins, G. (2004). *Understanding by Design Professional Development Workbook*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- 西岡加名恵 (2003a) 『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法—新たな評価基準の創出に向けて—』図書文化。
- 西岡加名恵 (2003b) 「G.ウィギンズによる『逆向きの設計』論の意義と課題」教育目標・評価学会第14回大会自由研究発表 (2003年10月26日, 一橋大学)。
- 澤田稔 (1997) 「アメリカ合衆国における教育方法改革の最前線」松浦善満・西川信廣 [編] 『教育のパラダイム転換—教育の制度と理念を問い直す—』福村出版。
- 高浦勝義 (2000) 「真正の評価とポートフォリオ評価法」『ポートフォリオ評価法入門』明治図書。
- 田中耕治 (1993) 「マスタリー・ラーニングにもとづくカリキュラムと授業の構想—回顧と展望—」杉

遠藤：G.ウィギンズのカリキュラム論における「真正の評価」論と「逆向き設計」論の連関

浦美朗〔編〕『教育方法の諸相』日本教育研究センター。

田中耕治（1995）「O B Eの現状と課題—アメリカにおける学力保障論の展開—」稲葉宏雄〔編〕『教育方法学の再構築』あゆみ出版。

田中耕治（2001）「これからの学力評価のあり方—『ポートフォリオ評価法』の可能性を問う—」日本教育方法学会〔編〕『学力観の再検討と授業改革（教育方法30）』図書文化。

田中耕治（2002）「オーセンティック・アセスメントとは何か」『指導要録の改訂と学力問題—学力評価の直面する課題—』三学出版。

Wiggins, G. (1988). Rational Numbers: Toward Grading and Scoring That Help Rather than Harm Learning. *American Educator*, 12(4), pp.20-48.

Wiggins, G. (1989a). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. *Phi Delta Kappan*, 70(9), pp.703-713.

Wiggins, G. (1989b). Teaching to the (Authentic) Test. *Educational Leadership*, 46(7), pp.41-47.

Wiggins, G. (1991). Standards, Not Standardization: Evoking Quality Student Work. *Educational Leadership*, 48(5), pp.18-25.

Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*. Jossey-Bass.

Wiggins, G. (1996/1997). Practicing What We Preach in Designing Authentic Assessment. *Educational Leadership*, 54(4), pp.18-25.

Wiggins, G. (1997). Work Standards: Why We Need Standards for Instructional and Assessment Design. *NASSP Bulletin*, 81(590), pp.56-64.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Performance*. Jossey-Bass.

Wiggins, G. & McTighe, J. (1998). *Understanding by Design*. Association for Supervision and Curriculum Development.

（日本学術振興会特別研究員・博士後期課程1回生，教育方法学講座）

（受稿2004年9月9日，改稿2004年11月19日，受理2004年11月30日）

The Linkage between Authentic Assessment and Backward Design in Grant Wiggins' Theory of Curriculum: Focusing on the Concept of Standards

ENDO Takahiro

Grant Wiggins, an educational consultant in the United States, is a well-known advocate of authentic assessment. Authentic assessment is the approach to assess student performance in tasks that are designed to simulate or replicate real-world performances. Wiggins is also known as an advocate of backward design, a process that is utilized in designing curriculum by beginning with the end in mind and designing toward that end. In backward design, one begins with identifying the desired results (goals or standards), determines the evidence necessary to show that the results have been achieved, that is, the assessment, and then plans learning experiences and instruction. In this paper, I examine how the authentic assessment and backward design are linked in his theory of curriculum. Both his logic of curriculum design and that of assessment design are consistently based on standards. A unique aspect of Wiggins' theory is that it demands standards in the quality of tasks, as well as contents and performances. Without demanding the quality of tasks, we cannot advance the standard-based education. The advocacy of authentic assessment provided an opportunity to find the circuits that can demand the quality of assessment tasks, and this enabled Wiggins to unhesitatingly promote backward design, which attempts to derive curriculum from standards.