

「教育臨床総合研究20 2021研究」

社会系教科における資質・能力の育成を図る評価課題の開発に向けた考察

— パフォーマンス課題とHiTCH評価課題の比較を基に —

Considerations on the Development of Assessment Tasks to Foster
Qualities and Abilities in Social Studies: A Comparison
between Performance-based and HiTCH Assessment Tasks宇都宮 明 子*
Akiko UTSUNOMIYA

要 旨

本稿の目的は、パフォーマンス課題とHiTCH評価課題の比較考察に基づいて、社会系教科における資質・能力の育成を可能にする評価課題の開発に向けた方向性を提案することである。第Ⅱ章で、パフォーマンス課題の理論的背景と課題の具体例の分析から、パフォーマンス課題の開発方法を示した。第Ⅲ章で、HiTCH評価課題の理論的背景と課題の具体例の分析から、HiTCH評価課題の開発方法を示した。第Ⅳ章では評価課題を開発するための3つの方策を示した。以上の考察を通して、今後の評価課題の方向性を提案した。

〔キーワード〕 パフォーマンス課題, HiTCH評価課題, コンピテンシー, 開発方法, 社会系教科

I 研究の目的

本稿の目的は、パフォーマンス課題とHiTCH評価課題の比較考察に基づいて、社会系教科における資質・能力の育成を可能にする評価課題の開発に向けた方向性を提案することである。

近年、PISAに代表される汎用的な能力（コンピテンシー）を軸とした教育課程編成やその評価を図る世界的動向を受け、日本でも「21世紀型能力」が設定されるなど、コンピテンシー・ベースへの転換が展開されている¹⁾。今次の学習指導要領の改訂では、教育課程を通してめざされる資質・能力として、「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」という3本の柱が設定され²⁾、この転換が本格的に進められている。これら資質・能力を育成する教育方法が「主体的・対話的で深い学び」である。中でも深い学びはイメージがつかみにくいととも、主体性・対話性ばかりが重視され、「活動あって学びなし」という表面的な活動になりやすく、その実現が困難であることが指摘される³⁾。

深い学びの実現を可能にするものとして、パフォーマンス課題が脚光を浴びている。パフォーマンス課題はTIMSS1995でも使用されるなど、決して新しいものではないもの⁴⁾、パフォーマンス評価を提唱する西岡加名恵や石井英真らにより、近年「主体的・対話的で深い学び」と

* 島根大学教育学部社会科教育専攻

の関連でその意義が積極的に提起されている⁵⁾。この状況に呼応するように、パフォーマンス課題とその評価を主眼とする論考が学会誌や雑誌において数多く発表され⁶⁾、パフォーマンス課題は新学習指導要領のもとで主体的・対話的で深い学びを実現する評価課題として広く認知されている。社会科教育学研究でも社会認識の形成、とりわけ、技能や態度も含み、評価が困難とされる市民的資質を有効に評価する方法として期待され、パフォーマンス評価論を考察する理論的研究、パフォーマンス課題やルーブリックを開発する実践的研究が蓄積されている⁷⁾。そのため、今後もパフォーマンス評価は、理論と実践の両面で評価研究の中核を担うと予想される。

しかし、各教科で育成がめざされる資質・能力は多様に想定され、その全てがパフォーマンス課題で育成できるわけではない。各教科で資質・能力をどのように設定するのか、それらを育成する評価課題をどのように構想するのかという新しい評価課題の開発に向けた考察が、コンピテンシー・ベースへの転換が進められている現状において求められるのではないであろうか。そこで、本研究では、パフォーマンス課題とHiTCH評価課題を比較検討することで、各教科における資質・能力の設定とその育成を図る評価課題の開発について考察する。

パフォーマンス課題の比較対象として取り上げるのが、HiTCH (Historical Thinking-Competencies in History) プロジェクトが開発する評価課題である。HiTCHプロジェクトは、ドイツの連邦教育研究省のもとで、歴史科に関するラージスケールのコンピテンシーテストの開発という目的に基づき、評価課題とその評価に取り組むドイツのカトリック大学アイヒシュテット、ハンブルク大学、スイスのノルドシュヴァイツ教育大学、オーストリアのザルツブルク・シュテファン・ツヴァイク教育大学など7つの大学と、チューリンゲンの実証的教育研究に関するヘクター研究所など2つの研究センターからなるプロジェクトである。ここでは、育成すべき資質・能力をコンピテンシーとして設定し、9学年の複数の校種の生徒を対象にその定着度の把握を図る評価課題の開発とその評価を行っており、社会系教科における資質・能力の育成を可能にする評価課題を考察するという本稿の問題関心と重なり合う取り組みを継続的に実施する。

パフォーマンス課題では単元ごとのルーブリックでの質的な評価、HiTCH評価課題では3000名規模の9学年を対象としたテストに基づく量的な評価がなされ、評価方法が異なるため、評価方法自体の比較は困難である。しかし、評価方法が異なるということは、資質・能力の捉え方やその育成の手法、評価課題の特性等、両者はかなり相違する課題であることを意味する。そのため、両評価課題を比較検討することで、新しい評価課題を考察する上での有益な示唆を得ることができるのではないかと考えたことが、本研究でHiTCH評価課題を取り上げる理由である。パフォーマンス課題とHiTCH評価課題を比較することで、コンピテンシー・ベースへの転換を図る日本の学校教育に求められる評価課題の開発に向けた方向性を解明したい。そこで、第Ⅱ章でパフォーマンス課題、第Ⅲ章でHiTCH評価課題を開発方法に着目して考察し、第Ⅳ章で両課題を比較考察することで、今後求められる評価課題の開発に向けた方向性を提案することを図る。

Ⅱ パフォーマンス課題の開発方法の考察

本章では、パフォーマンス課題が開発されるに至る理論的背景を論じた上で、その背景から導かれる実際の課題の具体例を提示することで、パフォーマンス課題の開発方法を明らかにする。

1. パフォーマンス課題の理論的背景

パフォーマンス課題の理論的背景は、逆向き設計論である。逆向き設計論は西岡によって紹介され、現在広く浸透しているため、詳細に述べるまでもないが、ここではHiTCH評価課題との比較のために、概略的な整理のみを示す。

逆向き設計論とは、活動もしくは学習内容中心で学習ゴールを持たない無目的な設計になっているとされる活動志向ないしは網羅という伝統的なカリキュラム設計に対し、学業全体を通して強調されるべき明瞭な目的と明示的なパフォーマンス・ゴールを提示するという新しいカリキュラム設計の基盤となる理論である⁸⁾。パフォーマンス・ゴールという到達目標を出発点とし、求められている結果を明確にする、評価のための承認できる証拠を決定する、学習経験と指導を計画するという3段階からなるカリキュラム設計論である⁹⁾。

第1段階では、カリキュラム設計におけるゴールを設定し、探究や理解や学習の転移を促進する本質的な問いを通して、生徒が理解し、できるようになることを明示することで、求められる結果を明確にするのである。第2段階では、求められている理解を実地で示すためのパフォーマンス課題と理解ができていのかを審査する規準を設定することで、求められる結果に達成したことを示す証拠を決定する。第3段階では、生徒が効果的にパフォーマンスを行い、パフォーマンス・ゴールに到達するための学習計画を作成する¹⁰⁾。

以上から、逆向き設計論は、教師が学習指導要領や教科書といった教えるべき内容に基づいて学習計画を作成するというインプット志向から、到達すべき資質・能力に基づいて学習計画を作成するというアウトカム志向へとカリキュラム設計を転換させているといえる。パフォーマンス課題は、パフォーマンス・ゴールへの到達を導く、つまり、資質・能力の育成を保証するカリキュラム設計の要としての役割を担っているのである。

2. パフォーマンス課題の具体例

西岡や石井は、社会科におけるパフォーマンス課題の具体例を紹介する。9学年を対象とするHiTCH評価課題との比較のため、中学校の歴史的分野の事例を示したのが表1である。

表1 中学校歴史的分野におけるパフォーマンス課題の具体例

領域	歴史的分野
領域の「本質的な問い」	<ul style="list-style-type: none"> ・人間は、どのように文明を築き、発展させてきたのだろうか？ ・歴史において何が、なぜ、変化したのだろうか？ ・よりよい社会を形成するために、歴史から何を学ぶことができるのだろうか？
単元	歴史的分野のまとめ
単元ごとの「本質的な問い」	<ul style="list-style-type: none"> ・古代文明は、どのような特徴をもっているだろうか？ ・古代文明は、どのように現代とつながっているのだろうか？
「永続的理解」	<ul style="list-style-type: none"> ・古代文明が生まれた土地や、それぞれで生み出されたものには共通点がある。 ・世界の古代文明や宗教は、現代につながる点を多くもっている。 ・古代文明から現代に至るまで、時代と地域を超えて人間には文明を継承・発展させてきた歴史がある。
課題例	<ul style="list-style-type: none"> ・歴史学習をはじめたばかりの中学1年生に対して、「歴史のつながり」を説明したい。そこで、古代文明が現代につながっていると考えられる点をひとつ取り上げ、それが現代とはどのような点で似ていて、どのような点で異なっているか（発展しているか）を比べることができるプレゼンテーション資料を作成しなさい。

(『教科の「深い学び」を実現するパフォーマンス評価』p.47より一部抜粋。)

表1に示したパフォーマンス課題の具体例をみると、前述の3段階からなるカリキュラム設計に即して作成されていることが了解される。長期的視野に立った領域の「本質的な問い」において、歴史的分野全体を通じた学習で理解し、できるようになるべき資質・能力が問いの形式で示されている。その資質・能力を踏まえて、歴史的分野のまとめの単元では、「本質的な問い」の形でパフォーマンス・ゴールが示される。本単元のゴールは、古代文明の特徴と現在との関連を理解し、表現することである。このゴールに到達するため、「永続的理解」の欄で、身につけさせたい具体的な古代文明についての理解が明示される。この「永続的理解」ができれば回答が可能となる単元の「本質的な問い」に取り組むために、古代文明と現代のつながりの例を挙げ、その共通点と相違点を論じるというパフォーマンス課題が設定されているのである¹¹⁾。

パフォーマンス課題は、永続的理解に基づいて単元ごとの「本質的な問い」に取り組むという深い学びを通して、パフォーマンス・ゴールに到達するという明確な道筋に沿うことで、資質・能力の育成を保証しようとしていることは具体例からも明らかである。

3. パフォーマンス課題の開発方法

以上の理論的背景と具体例から、課題を開発するための開発方法を導くことが可能となる¹²⁾。

第1が、単元ごとでのパフォーマンス・ゴールの設定である。逆向き設計論では、到達目標であるパフォーマンス・ゴールを出発点とするため、単元におけるゴールの設定が必須である。このゴールは、単元を通して育成する資質・能力、求められる結果として明確にされるものである。

第2が、単元ごとの「本質的な問い」の明示である。パフォーマンス・ゴールを問いの形に変換したものが「本質的な問い」である。この問いは、パフォーマンス・ゴールである資質・能力に到達するための単元の中核をなす問いとして機能する。

第3が、「永続的理解」の内容の明確化である。これは、「本質的な問い」を探究することで、生徒が到達すべきとされる内容を具体的に明示することを意味する。この内容は、現実的な状況のなかで使いこなせる力となる「転移可能な概念」や「複雑なプロセス」としての重要な知識・スキルを意味する¹³⁾。「永続的理解」は、子どものパフォーマンスを可能にするための知識・スキルとして、重要な役割を果たす。

第4が、パフォーマンス課題のシナリオづくりである。パフォーマンス・ゴールに到達するために取り組む課題の開発である。単元ごとの「本質的な問い」は、転移可能な概念や複雑なプロセスという高度な理解を求める困難な問いであるため、この問いだけでは子どもは活動することはできない。そこで、「本質的な問い」に間接的に取り組むことを求める、子どもが現実世界で直面する問題場面を想定した課題を構想するのである。

これら4つの開発方法に基づくことで、「本質的な問い」に間接的に取り組むことを図る現実世界の文脈に位置づく状況でのパフォーマンスを通して、獲得した「永続的な理解」を活用しながらゴールに到達することへと導くパフォーマンス課題を開発することができるのである。

III HiTCH評価課題の開発方法の考察

本章では、第Ⅱ章と同様の論構成に基づいて、HiTCH評価課題の開発方法を明らかにする。

1. HiTCH評価課題の理論的背景

ドイツでは2000年のPISAショック後、KMK（各州文部大臣会議）が教育の質保証を図る教育スタンダードをPISA教科を対象に導入することを決議した。その後、PISA教科以外においても、KMKの予算的措置はないにもかかわらず、コンピテンシー・ベースの学会版の教育スタンダード等が作成され、各州の学習指導要領もコンピテンシー・ベースに転換されており、歴史科も同様の状況にある¹⁴⁾。近年では、教育スタンダードの達成状況を検証するコンピテンシーテストがナショナルテストとしてPISA教科において第4学年と第9学年を対象とするラージスケールで実施されるなど、教育モニタリングシステムが構築されている¹⁵⁾。スイス、オーストリアも同様に、PISA教科でコンピテンシー・モデルに基づく教育スタンダードが開発され、それ以外の教科でもコンピテンシー志向のレアプランやコンピテンシーテストの開発とその検証が文教政策の焦点となっており¹⁶⁾、PISA教科の現状を全教科に適用することが求められている。

HiTCHプロジェクトは、このコンピテンシー・モデルやテストの開発とその検証という文脈に位置づき、ラージスケールでの評価において生徒の歴史的思考のコンピテンシーの把握を可能にするテストの開発をめざす¹⁷⁾。その際、ヴァイネルトの一般的なコンピテンシー定義¹⁸⁾や歴史教育学の成果を踏まえて、具体的な教えられる学習内容（例えば単元での学習内容など）に制約されない歴史科固有の歴史的思考に関する能力や技能や心構えの育成を図るため、コンピテンシーテストを確かな理論に基づいて根拠づけることが不可欠となり、国際的に認められている実証的な教育研究の参照が試みられた¹⁹⁾。そこで、HiTCHプロジェクトは、歴史的思考のモデル化を図るUSA、カナダ、イギリスといった英語圏やオランダなどの構想と接続可能であるとともに²⁰⁾、理論的に裏づけられた歴史的思考のモデルであるとして、FUERグループのコンピテンシー・モデルを選択した。これにより、HiTCH評価課題の理論的背景は、FUERグループのコンピテンシー構想となったのである。

FUERグループは、2003年以降、歴史的思考に関するコンピテンシーの解明に取り組み、歴史的思考が現在を方向づけるために果たす機能に着目した。この思考過程で重要な役割を担うものとして、過程に関わるコンピテンシー領域を設定し、その領域に属する各コンピテンシーが相互に関連して機能するというモデルを2006～2007年にかけて構想した。それが、歴史的思考のコンピテンシー・モデルで²¹⁾、現在に至るまで改良が図られている²²⁾。歴史的思考の過程

は「歴史意識のダイナミズム」と呼ばれ、ここでは、歴史的問いコンピテンシー、歴史的方法コンピテンシー、歴史的方向性コンピテンシーという過程に関わるコンピテンシー領域と、各コンピテンシーを作動させる基盤で、作動の成果でもある歴史的事象コンピテンシーが機能する。歴史的思考の過程を示したのが図1である。図に従っ

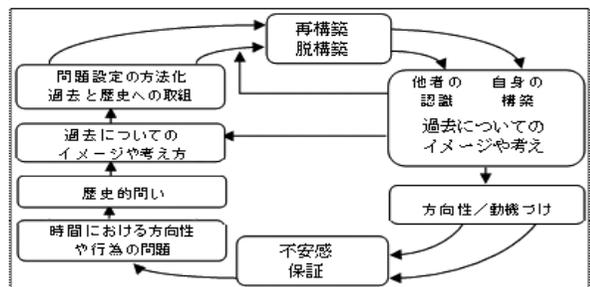


図1 歴史的思考の過程「歴史意識のダイナミズム」
 (“Kompetenzen historischen Denkens” S. 21より一部改変して作成)

て、歴史的思考過程とそこで働くコンピテンシーをみていく。

歴史的思考の出発点には不安感と保証がある。何らかの決断を下すといった今後の方向性を決める際の不安感が思考過程を引き起こし、それを埋め合わせ保証したいと考え、過去の決断状況に関する歴史描写に取り組むことになる。その際、過去の行為やそれが導いた方向性の問題を考察するための歴史的問いが必要となる。歴史的問いの設定の際に機能するのが、ヴァイネルトのコンピテンシー定義と関連して歴史的な問題提起を解明する歴史的問いコンピテンシーである。歴史的問いコンピテンシーは、過去についての歴史的な問いを自ら表現するためのコンピテンシーと、過去において他者が設定した問題や歴史的問いを解明し、自らの歴史的問いに関連づけるためのコンピテンシーという2つの下部コンピテンシーからなる。

歴史的思考過程で生じる歴史的問いには、内容と方法に関連するものがある。内容に関連する問いとは歴史描写から読み取れる過去についてのイメージや考え方、方法に関連する問いとは過去や歴史に基づいて問題設定に取り組むための方法について問うものである。これらの問いに回答するために、再構築と脱構築というプロセスからなる歴史的思考がなされる。従って、歴史的コンピテンシーは、再構築コンピテンシーと脱構築コンピテンシーという下部コンピテンシーからなる。再構築は、複数の史資料を比較、解釈し、関連づけることで、過去についてのイメージや考え方を自ら表現する統合的なプロセスで、それを可能にするのが再構築コンピテンシーである。脱構築は、他者が形成した過去についてのイメージや考え方がなぜそうしたものになっているのかをその根底にある構造から解明する分析的なプロセスで、それを可能にするのが脱構築コンピテンシーである。

再構築と脱構築のプロセスで、他者の認識を分析しつつ過去についてのイメージや考え方を自身で構築し、それらを問題設定に基づいて自分自身、生活世界、他者に関連づけることで歴史的問いに回答し、今後の方向性を獲得するのである。ここで機能するのが歴史的コンピテンシーである。①歴史的問いを設定した際の過去についてのイメージや考え方を再構築と脱構築を経て深化、発展させるために、歴史的思考を起動させる自身の歴史意識をさらに高度に再組織するコンピテンシー、②自身の形成した過去についてのイメージや考え方を過去や現在の世界や他者と関連づけるために、自己や世界、他者に対する理解を深めるコンピテンシー、③過去についてのイメージや考え方を現在に関連づけることで獲得した今後の方向性を実現するための実践的な行為を考えるコンピテンシーが下部コンピテンシーとなる。

歴史的コンピテンシーに基づいて獲得した今後の方向性は新たな決断を必要とし、それが新たな不安感とそれを保証しようとする歴史意識が働き、歴史的思考が再起動するというのが歴史的思考の過程で、歴史意識のダイナミズムである。

歴史的コンピテンシーは、歴史的思考過程の基盤であり、歴史的思考の成果とも関わる資質・能力である。歴史的思考過程で、複数の歴史描写を政治、社会、時間といったカテゴリーで分類したり、歴史学に基づいた史資料のジャンルやカテゴリーで分析したりして、歴史描写を構造化する構造コンピテンシー、歴史的思考過程やその成果について他者とコミュニケーションを取るのに不可欠な歴史科特有の概念や方法を意のままにするための概念コンピテンシーが下部コンピテンシーである。

FUERのコンピテンシー構想とは、歴史的思考の過程に関する3つのコンピテンシーに、そ

の基盤となり、成果でもある歴史的事象コンピテンシーを加えた4つのコンピテンシーからなるコンピテンシー・モデルである。HiTCH評価課題は、これら歴史的思考のコンピテンシーが一定の学年段階において育成できているのかを把握するための評価課題なのである。

2. HiTCH評価課題の具体例

HiTCHプロジェクトでは、前節で示した理論的背景に基づき、このコンピテンシー・モデルで示されるコンピテンシーの育成を測定するための評価課題を開発する。評価課題は、各コンピテンシーを評価する閉じられた評価課題と、歴史に関するエッセイを書く開かれた評価課題からなる。開かれた評価課題は現時点では非公開、閉じられた評価課題は、被験者である9学年の生徒たちに実際に提示した評価課題は非公開であるが、それに準拠したモデル課題が紹介されている。そこで、本稿では、このモデル課題を具体例として提示する²³⁾。

まず、歴史的事象コンピテンシーを測定する評価課題からみていく。提示された課題事例は以下の通りである。

課題1：過去に関する説得力のある歴史を書く時、各対応策が過去の扱い方として認められない、認められうる、認められなくてはならない、のどれに該当するかチェックしなさい。

本課題では、現存する史資料等の欠如のために歴史の全てを捕捉することはできないという歴史の局所性を踏まえ、過去を扱うための4つの対応策が示される。

- ・多くの情報源（映画を見る、本を読む、専門家と話す）を活用することによって、過去についてのイメージを自ら形成することを試みる。
- ・資料は文字通り全てを伝えてはいるが、それでも伝承された資料と一致するものを自ら説明する。
- ・さらなる資料の探索で、過去についての全てを経験することができると想定する。
- ・検証することなく、歴史の専門家が主張することから始める。

生徒は、各対応策がしてはならない、することができる、しなくてはならないという3つの選択肢のどれに当てはまるのかを答えるのである。

本課題は、説得力のある語りを構築するための歴史授業の原理を適切に扱うことができるかを把握するものである。ここでいう原理とは、歴史学者、史資料の作成者、その読み手の立場と捉え方で同じ歴史的事象も異なって解釈されるという展望性、局所性、問題設定に基づいて時間的に異なる状況や出来事を意味深く結びつけて表現するという語り性であり、それを4つの対応策に書き換えている。歴史を語る際に想定される様々な活動に対する生徒の判断をテストしている。

次に、歴史的問いコンピテンシーを測定する評価課題である。

課題2：魔女迫害に関心を持っているとしたら、多様な問いを設定することができる。君たちは、テーマ「魔女」に関する下に挙げた質問に回答するのではなく、各質問が(1)～(3)のタイプの問いのどれに相当するのかを分類する。

(1)過去の個々の事柄について尋ねる問い（例えば、名前、出来事）。または、(2)過去における関連を問う問い（例えば、推移）。または、(3)過去が持つ今日に対する意義を尋ねる問い。

本課題では、①ドイツで魔女が最後に処刑されたのはいつか、②初期近代に多くの魔女とされた人々が迫害されたことはどのようにして起きたのか、③魔女迫害から、アウトサイダーの扱いに関してどのような認識が導かれるか、④14世紀から17世紀にかけて、魔女が迫害される論拠がどのように変化したか、⑤魔女迫害を批判する者は我々の模範となりうる英雄といえるか、⑥“Hexenhammer”（『魔女に与える鉄槌』）という本の著者は誰か、という質問が提示され、生徒にはこれら6つの質問が、前述の(1)～(3)のどのタイプの問いに該当するかを答えることが求められる。

本課題は、過去に関する問いを分類できるかを把握するものである。ここでは、過去の年代や出来事といった個別的な事象を問う、過去における展開や推移を問う、現在や未来に対する過去の意義について問うという3つの問いの形態が示され、問題関心により異なる歴史的問いの異なる射程や目標設定を認識できるかをテストしている。

そして、歴史的方法コンピテンシーを測定する評価課題が課題3・4である。

課題3：

資料1．皇帝の瓦解

資料2．第一次世界大戦

日本との戦争におけるロシアの敗北後（1904/05）、国内では騒乱が繰り返された。政治的改革の呼びかけは、皇帝の失脚を計画する指導者レーニンを擁するボルシェビキのように常に騒々しく、過激な勢力となった。……1917年2月にロシアの首都で千人規模のデモがなされた。最初は彼らはパンのみを要求したが、後には「戦争での幕切れ」、 「皇帝支配の打倒」となった。デモ参加者はゼネストへと発展した。貧者はストライキをする側を味方し、服従を拒んだ。それに応じて、皇帝ニコライ2世は1917年3月2日に退位した。

しかし、戦争はどちらの側も得ることがない長期に及ぶ残忍な物量戦となったことがまもなく示された。1917年のUSAの介入が決定打をもたらした。戦争から4年後の1918年にドイツが停戦を求めた。

君たちは、以下に2つのテキストで周知になった幾つかの出来事を見出す。

- A ロシアの2月革命
- B 第一次世界大戦の終結
- C 日露戦争
- D 第一次世界大戦へのUSAの参戦

これらの出来事を適切な時代順にし、A～Dを順番に下さい。

本課題は、再構築に関する方法コンピテンシーを測るものである。時間的に異なる出来事を順序、同時性、経過、時間的な広がりにおいて認知できるかを把握する。2つの資料を読解し、関連づけ、意味形成することで、提示された出来事を時間的な順序に配列できるかどうかをテストする。

課題4：ガイウス・ユリウス・カエサルは、とりわけシリーズ漫画『アステリスク』を通して、今なお古代の最も周知の人物である。カエサルのガリア遠征が無数の先住民の犠牲と結びつけられることは、全ての歴史家の一致するところである。その遠征の意義は、歴史学研究で多様に評価される。

歴史家の解釈を注意深く読み通し下さい。続いて、君たちはそれらを比較すべきである。

資料 1. T. モムゼン

カエサルのガリア遠征は犠牲者を必要とし、彼は大抵、自分勝手に強情で傲慢に振舞った。しかし、ライン以西の彼の征服とそれに続くローマの生活様式の普及（ローマ化）がなければ、古代末期の大規模な民族大移動は400年前に既に起こっていたであろう。我々が知っているような西洋文明は決して成立しなかったであろう。現代ヨーロッパのギリシア・ローマ的な基盤が維持されたままであるのは、仮に彼が当然それを知ることはできないとしても、カエサルの功績である。

資料 2. F. デュムヤンツキ

ローマ共和政は終わり、ローマの政治では強者の権利のみがなお有効であることをカエサルは知っていた。そのため、彼は資源（権力手段）と彼に従う軍隊を必要とした。ガリア遠征はそのための理想的な実現の場であった。カエサルは宝の山のような領域を略奪し、同時に軍隊を訓練する場所として活用することができた。彼の行為は冷酷と評価されるかもしれないが、ローマ人の征服の圧力のもとでは、遅かれ早かれ、まさにカエサルのように行動するであろう別の軍司令官が来たであろう。カエサルは全くもって、素早く、狡猾で、徹底していた。

資料 3. B. カーノン

ガリアでのカエサルの野蛮な行為は、決して弁明できない。彼の行為はローマ上層部においてさえ、その自己顕示欲と征服欲のために悪名高いという批判を受けた。カエサルを敵対するゲルマン諸部族に引き渡すことを要求したことがその証拠である。彼はその時代の基準からしても遙かにやりすぎであった。1度の遠征で40万人以上が犠牲になったことは、今日と同様に当時でも大量殺戮である。

著者の評価を、はいか、いいえでチェックしなさい。

本課題では、生徒はカエサルの遠征に関する3名の歴史家の解釈が、提示された歴史解釈の事例となっているかどうかを肯定か否定かで答える。提示された歴史解釈とは以下の4つである。

- ・ 人権は時代を越えて妥当性を持つ。
- ・ 歴史においては、全く意図しなかった個人の行為が発展を導く。
- ・ 世界史的状況では、他の部族や民族への軍事的措置が「正常な状態」と評価されることがある。
- ・ 否定的な行為も長期的には肯定的な結果をもたらすこともありえる。

本課題で測定されるのは、脱構築に関するコンピテンシーである。歴史描写を分析し、各歴史家で異なる歴史的事象が持つ現代的意義を認識できるかを把握するものである。カエサルのガリア遠征に関する3名の歴史家の解釈の比較から、カエサルの遠征の現在や未来における意義に関する異なる解釈を読解できているかをテストする。

最後は、歴史的方向性コンピテンシーを測定する評価課題である。

課題 5：各表現に最もあてはまるのはどの意図か示しなさい。

本課題は、歴史や社会を説明する各表現が歴史のどのような意図に対応しているのかを答えるものである。その表現が、以下の4つである。

- a. 戦争は、その後に無事に生き延びることができなくなるくらいの衝撃を多くの人々に与えるということが、かつての戦争の研究で明らかになる。

- b. オリンピック競技にみられるような、より高く、早く、さらにという進歩の思想は、素晴らしい競技をもたらすことはない。注目とスポンサーを巡る戦いはスポーツを損なわせる。
- c. 1787年にUSAの憲法が効力を持って以降、アメリカ市民の権利と自由は保障されている。
- d. 中国はここ10年で貧しい国から競争力のある経済大国へと発展を遂げている。まもなく中国は世界最大の経済大国になるであろう。

歴史が持つ意図とは、以下の通りである。

- ア. 実証されたことを引用し、確証したい。
- イ. 過去の事例によって基本的なルールが示されるべきである。
- ウ. 過去の発展を説明することで、変動を見極めるべきである。
- エ. 過去を批判し、存在するものをそのまま継続するのではなく、変化させたい。

本課題は、現在の理解や未来の方向性を示すものとして提示された認識の背後にある意図を読み取っているかを把握するものである。歴史や社会に関する語りの表現を過去や未来と関連づけ、リューゼンが提唱した4つの歴史的語りのタイプに分類することができるかをテストする²⁴⁾。

以上の具体的な課題事例から、HiTCH評価課題は、コンピテンシー・モデルに基づいたコンピテンシーの領域ごとに、その到達度を評価する課題として構想されていることが了解されよう²⁵⁾。

3. HiTCH評価課題の開発方法

前項までに示した理論的背景や具体例から、評価課題の開発方法を明らかにできる。

第1が、コンピテンシー論の考察である。逆向き設計論に基づくパフォーマンス課題と異なり、HiTCHプロジェクトでは理論的背景として選択する理論が当初から確定しているわけではない。HiTCHプロジェクトでは、どのような理論を背景とするのかというコンピテンシー論自体の考察、つまり、資質・能力をどのようなものと捉えるのかという資質・能力論自体の考察が不可欠である。

第2が、コンピテンシー・モデルの選択である。HiTCHプロジェクトでは、コンピテンシー論の考察に基づいて、育成すべきコンピテンシーを歴史的思考のコンピテンシーと捉えたため、FUERグループの歴史的思考のコンピテンシー・モデルを選択するに至っている。各コンピテンシーが到達目標としての資質・能力とされる。ここでは、どのような資質・能力を設定すべきかという資質・能力の選択に関わる考察がなされている。

第3が、歴史学や歴史教育学の成果を踏まえた課題の構想である。歴史的事象コンピテンシーでは歴史の局所性や展望性、語り性、歴史的方法コンピテンシーでは歴史的語りの再構築や脱構築、歴史的方向性コンピテンシーではリューゼンの歴史的語りの4つのタイプに基づいて評価課題が構想されており、いずれも歴史学や歴史教育学の成果を踏まえた評価課題となっている。

これら3つの開発方法に基づくことで、コンピテンシー論に根拠づけられた到達すべき資質・能力が選択され、それら資質・能力の到達度を評価するHiTCH評価課題が歴史学や歴史教育学の研究成果を踏まえて開発されているのである。

IV パフォーマンス課題とHiTCH評価課題の比較考察

第Ⅱ章と第Ⅲ章において、パフォーマンス課題とHiTCH評価課題の開発方法を検討した。この検討から、両課題はいずれも育成すべき資質・能力を設定し、その評価を測定するという確かな理論的背景に基づいた評価課題であるという共通点を有している一方で、資質・能力の捉え方やその評価方法が大きく相違することも明らかとなった。

そこで、本章では、両課題の相違点を明確にし、その相違点からコンピテンシー・ベースへの転換を図る日本の学校教育に求められる評価課題の開発に向けた方向性を究明する。

両課題の第1の相違点は、資質・能力の射程の相違である。パフォーマンス課題は、逆向き設計論に基づくため、単元でのカリキュラム設計の枠内で資質・能力を設定する。西岡は長期的ループリックを用いることで、「永続的理解」を深めることができるとして、単元を越えた学習の可能性について論じているものの²⁰⁾、課題自体が育成する資質・能力は単元の枠内にとどまることは否めないであろう。HiTCH評価課題は、学校教育のみならず、生涯を通じての歴史の取り組みまでも対象とするFUERグループの歴史的思考のコンピテンシー論に依拠するため、歴史科や社会生活全般を通して獲得したコンピテンシーの測定を図るものである。そのため、資質・能力は学校での教科学習に限定されない広範にわたる射程に及んでいる。

第2の相違点は、評価課題を構想する出発点の相違である。パフォーマンス課題は逆向き設計論という全教科に適用可能なカリキュラム設計論が評価課題を構想する上での出発点であり、一般教育学研究という教科を越えた上からのアプローチで評価課題を構想する。HiTCH評価課題は、FUERグループの歴史的思考のコンピテンシー論が評価課題を構想する上での出発点であり、歴史教育学研究や歴史学研究といった教科や関連学問という下からのアプローチで評価課題を構想する。

第3の相違点は、評価課題でなされる反復性の相違である。パフォーマンス課題は、単元ごとに構想された子どもの現実世界を反映して設定された問題場面に取り組むことで深い学びを実現する課題である。単元ごとの評価課題で反復的に繰り返されるのは、学びである。HiTCH評価課題は、歴史科での学習が一定期間実施された後に、歴史的思考のコンピテンシーが育成されているかどうかを測定する課題である。9学年までの全単元で育成するコンピテンシーは共通であり、単元を通して繰り返し同じコンピテンシーを育成することが想定されている。HiTCH評価課題で反復的に繰り返されるのは、コンピテンシーの育成である。

第4の相違点は、評価課題が持つ特性の相違である。パフォーマンス課題は、単元ごとに子どもの現実世界を反映した問題場面でのパフォーマンスを求めため、単元の学習内容や、問題場面の状況に依存するという特性を持つ。HiTCH評価課題は、歴史教育学研究や歴史学研究における歴史的思考や歴史的語りに関する理論に基づいて形成された歴史的問いや歴史的語りに取り組むことを子どもに求めため、理論に依存するという特性を持つ。

以上の相違点から、パフォーマンス課題とHiTCH評価課題は、依拠する理論や資質・能力の射程、課題を通して累積的に繰り返される対象、課題自体が持つ特性等、多岐に亘って異なる評価課題であることが了解されよう。

パフォーマンス課題は、パフォーマンス・ゴールとしての資質・能力を設定し、その到達に

向けた深い学びを実現するため、コンピテンシー・ベースへの転換に寄与する論理的一貫性を有した優れた評価方法であることは本稿での考察からも明らかである。しかし、HiTCH評価課題と比較すると、単元に限定された評価課題であること、一般教育学研究という上からのアプローチに限定されており、各教科固有の資質・能力の考察が欠如していること、ある状況に即した資質・能力の育成に限定された評価課題であること、反復されるのは深い学びであり、同様の資質・能力の累積的な育成が困難であることといった限界性が指摘される。

一方で、HiTCH評価課題は、パフォーマンス課題と比較すると、各単元においてコンピテンシーが育成されていると想定されるものの、コンピテンシーを育成する単元ごとの学習を明らかにしていないこと、そのため、日本の学校教育の文脈からすると、単元ごとの深い学びを説明することができないという限界性が指摘される²⁷⁾。

パフォーマンス課題は、各教科の各単元の学習の設計を可能にするという点では現実的で、深い学びを通して資質・能力の育成を図るという点では有意義な評価課題であるが、教科全体に亘る資質・能力の設定やその育成に、HiTCH評価課題は、理論に基づいたコンピテンシーの設定とその到達度の評価において優れた評価課題であるが、単元での学習の具体像の把握に課題があるといえる。

以上の比較考察から、パフォーマンス課題の限界性を補完するための日本の学校教育に求められる評価課題の開発に向けた方策が考えられる。

第1の方策が、教科固有のコンピテンシー論の考察である。社会系教科では、各分野の学問的背景である地理学、歴史学、社会学等、社会諸科学の学問はそれぞれ固有の学問的特性を持ち、これは地理教育学、歴史教育学、公民教育学でも同様で、それぞれ設定するコンピテンシーは異なるため、社会系教科では分野固有のコンピテンシー論の考察も求められる。分野レベルの下からのアプローチでのコンピテンシー論の考察が不可欠であろう。

第2の方策が、コンピテンシーを中核に据えた評価課題の構想である。パフォーマンス課題では、各教科の学習を通して3本の柱からなる教科を越えた資質・能力の育成が図られており、その育成はパフォーマンス課題での深い学びを反復することで実現できると想定されている。しかし、評価対象はあくまでも単元の学習内容や問題場面の状況に依存したパフォーマンスとなっている。各教科、分野で育成するコンピテンシーを想定し、そのコンピテンシーを評価する評価課題が求められよう。

第3の方策が、ラージスケール評価に基づく評価課題の開発である。パフォーマンス課題は、単元に限定された評価にとどまっている。しかし、コンピテンシーは、本来、累積的に育成されるものであり、一単元内で評価可能なものではないはずである。優れたコンピテンシーが本当に育成されているのか、一定の学習期間の後にそのコンピテンシーの到達度を評価するラージスケール評価に準拠した評価課題が必要であろう。

3つの方策を鑑みると、HiTCH評価課題はまさにこれらの方策に対応した評価課題であるといえる。一方で、HiTCH評価課題を開発したドイツ語圏では各州指導要領などで単元での評価をするための授業での会話、プロトコル、ポートフォリオ、プレゼンテーションといった評価方法は示されているものの、どのように評価するのかは各教師に任されており、評価課題や評価の具体的な方途は示されていない。ドイツ語圏でも、HiTCH評価課題で評価するコンピテ

ンシーを單元ごとで測定育成する評価課題を設定することで、コンピテンシーの累積的育成を具体的に示すことができよう。

以上から、コンピテンシー・ベースへの転換が求められる日本の学校教育に求められる評価課題の方向性の提案が可能である。その方向性とは、「社会系教科，分野固有のコンピテンシー論に基づいたコンピテンシーの到達度の測定を図るラージスケール評価のための評価課題と，單元ごとでそれらコンピテンシーの育成を図るスモールスケール評価のための評価課題を評価課題の両輪として相互補完的に機能させる」ことであり，これが本稿の結論である。

V 研究の総括

本稿では，パフォーマンス課題とHiTCH評価課題の比較考察を通して，ラージスケール評価のための評価課題とスモールスケール評価のための評価課題の相互補完的機能化という日本の学校教育に求められる評価課題の今後の方向性を提案した。

日本の評価研究では，知識・理解を中心とした評価方法では評価できない資質・能力をパフォーマンス課題で育成することでの補完が図られてきた²⁸⁾。しかし，コンピテンシー・ベースの学習評価が求められる現状では，従来の評価方法とパフォーマンス課題の相互補完ではなく，コンピテンシーの育成に焦点化した評価課題での相互補完が肝要となる。コンピテンシーは，一般教育学研究という上からのアプローチ，教科教育学研究という下からのアプローチの双方で構想されるものである。本稿が提案する方向性は，両アプローチを止揚することで可能となるコンピテンシーの相互補完的な育成を図る方向性と言い換えることもできよう。

コンピテンシー・ベースの学習とその評価の構築に向けて，評価課題の開発のための理論的・実践的な新たな試みに取り組むことが求められているのではないであろうか。

【注】

- 1) コンピテンシーに基づく世界の教育改革や日本の動向については，安彦忠彦『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり－人格形成を見すえた能力育成をめざして－』図書文化社，2014年，松尾知明『21世紀型スキルとは何か－コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較－』明石書店，2015年など参照。
- 2) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版社，2018年，p. 3。
- 3) 教育課程研究会『「アクティブ・ラーニング」を考える』東洋館出版社，2016年，p. 46。
- 4) 松下佳代は，パフォーマンス評価を「1980年代以降の新しい学習論をふまえてつくられた評価の考え方」とし，2001年刊行のギップスのパフォーマンス評価に関する著書を紹介している。松下佳代『パフォーマンス評価－子どもの思考と表現を評価する－』日本標準，2007年，p. 10を参照。
- 5) 石井英真編著『小学校発 アクティブ・ラーニングを超える授業』日本標準，2017年，西岡加名恵・石井英真編著『教科の「深い学び」を実現するパフォーマンス評価－「見方・考え方」をどう育てるか－』日本標準，2019年などパフォーマンス課題，資質・能力，アクティブ・ラーニングに関する著書が多数出版されている。
- 6) 例えば，雑誌『社会科教育』では，2019年の複数の号に亘ってパフォーマンス評価に関する

る特集が生まれ、パフォーマンス評価でつくる社会科授業モデルが紹介されている。

- 7) 例えば、豊嶋啓司「社会科の市民的資質評価－パフォーマンス評価論に依拠した中学校社会科のペーパーテスト開発－」『福岡教育大学紀要』第64号，第2分冊，2015年，pp. 67-80等参照。豊嶋氏はパフォーマンス評価を，単元内の学習成果を直接評価する直接内容準拠評価と，複数の単元の学習内容を関連・統合し自ら再構成して探求する学習成果を評価する再構成探求評価からなると捉え，再構成探求評価のモデルを提示し，単元を越えたパフォーマンス評価の可能性を示しているが，社会認識の再構成の評価にとどまるものである。一般教育学研究と同様に，社会科教育学研究でも単元を越えたコンピテンシーの育成を図るパフォーマンス課題を開発できるかどうかは今後の課題である。
- 8) G.ウィギンズ・J.マクタイ著，西岡加名恵訳『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，2012年，pp. 19-21。
- 9) 同上書，pp. 21-23。
- 10) 同上書，pp. 21-25，27。
- 11) 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編『新しい教育評価入門－人を育てる評価のために－』有斐閣，2015年，pp. 148-149も参照している。
- 12) 開発方法を論じる本項でも，同上を参照した。
- 13) 前掲書5) (2019年)，p. 16。
- 14) ドイツの歴史科学学習指導要領はコンピテンシー・ベースに転換するとともに，各州の学習指導要領は依拠するコンピテンシー・モデルがそれぞれ異なるため，コンピテンシーも多岐に亘る。
- 15) 教育モニタリングシステムに関しては，原田信之編著『カリキュラム・マネジメントと授業の質保証－各国の事例の比較から－』北大路書房，2018年，pp. 93-121を参照。
- 16) Trautwein, Ulrich/ Bertram, Christiane u. a.: Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts “Historical Thinking-Competencies in History”, Waxmann 2017, S.11.
- 17) Ebenda.
- 18) ヴァイネルトは，コンピテンシーを「一定の問題を解決することを目的に，各自が自由自在に操作でき，習得できるためとともに，様々な状況における問題解決を効果的に，かつ十分に責任を自覚して行なうにあたり役立てるための認知能力及び技能とそれに結びついた動機，意思，社会性」と定義する。この定義は歴史科におけるコンピテンシー・モデルにも大きな影響を及ぼしている。Vgl. A.a.O., Anm. 16, S. 32. さらに，例えば，H.-J.パンドルはコンピテンシーを領域特有の問題解決能力と捉えており，ヴァイネルトの影響を読み取ることができる。Vgl. Hans-Jügen Pandel: Geschichtsunterricht nach PISA. 2. Auflage. Wochenschau Verlag 2007, S.26.
- 19) Vgl. A.a.O., Anm. 16, S.11-12.
- 20) Vgl. Ebenda., S.40-43, 51-55. 本著では，例えば，USAではワインバーグの研究プロジェクト“Beyond the Bubble”との，歴史的問いを尋ねる能力を中心的な認知的要求と捉え，リューゼンの理論と関連づけた歴史的論証のフレームワークに依拠するオランダのローテンベルフ

の研究等との接続の可能性が論じられている。

- 21) FUERグループのコンピテンシー・モデルについては、宇都宮明子「社会科学習指導要領におけるアウトカム志向への転換に関する考察 -FUER歴史意識プロジェクトのコンピテンシー・モデルに基づいて-」日本教科教育学会編『日本教科教育学会誌』第42巻第2号，2019年，pp.13-23を参照。
- 22) 同上論文でのコンピテンシー・モデルの説明は，FUERグループのコンピテンシー・モデルを最初に体系的に論じたKörber, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. ars una Verlagsgesellschaft 2007を参照した。本稿での説明では，HiTCHプロジェクトが出版した前掲書16)を基に説明しているため，同上論文の説明と異なる箇所がある。本稿が参照した前掲書16)では，FUERグループのコンピテンシー・モデルについての説明が長年の研究の蓄積を経てより論理的に精緻化されている。さらに，前掲書16)では，HiTCHプロジェクト自らがその理論的背景としてFUERグループのコンピテンシー・モデルを説明している。そのため，本稿では前掲書16)を参照している。
- 23) 以下の課題事例は，前掲書16)pp.66-75より引用している。本稿では紙面の都合上，課題事例で示された表は省略しているため，それに対応して，課題の趣旨に即した形で一部改変している。
- 24) リューゼンの歴史的語りのタイプとは，伝統的語り，模範的語り，批判的語り，発生的語りからなる。各タイプの語りの詳細については，宇都宮明子「歴史意識研究の史的展開と今後の展望に関する考察 -ドイツにおける歴史意識研究に基づいて-」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第130号，2017年，pp.40-42を参照。課題5で示された歴史が持つ意図とは，歴史的語りの各タイプの背景にある意図を意味しており，アは伝統的語り，イは模範的語り，ウは発生的語り，エは批判的語りの意図に対応する。
- 25) HiTCH評価課題の具体例として挙げているのは閉じられた評価課題である。モデル全体を通したコンピテンシーの育成を図る開かれた評価課題も分析すべきであるが，現時点では非公開で論じることができない。しかし，本稿で示した開発方法は両評価課題ともに共通で，各コンピテンシーを個別に評価するか，全体として評価するかの相違であるため，評価課題の開発方法を解明するために具体例を挙げる本稿では閉じられた評価課題のみの論述で足りると考える。
- 26) 前掲書5) (2019年)，p.20。
- 27) FUERグループのコンピテンシー・モデルでは，ヴァイネルトのコンピテンシー定義に基づいて歴史的問いコンピテンシーを出発点に，一般教育学研究と歴史教育学研究の架橋から歴史意識のダイナミズムを構想する。このモデルに依拠することで，HiTCH評価課題は，上からと下からの両アプローチを組み込んでいると捉え，下からのアプローチに限定されないと判断した。
- 28) 例えば，西岡は指導要録の観点別学習状況の評価について，「主体的に学習に取り組む態度」と「思考力・判断力・表現力」はパフォーマンス課題，「知識・技能」は筆記テストや実技テストで評価するという学力評価計画を提案する。前掲書5) (2019年)pp.20-21を参照。