

教育「評価」概念再考

——系譜の整理から関係論的拡張へ——

石井英真

1. 問題設定

評価という営みの出発点は、学習者の学習や学力を可視化することにある。そして、可視化された学習者の事実は、不可避的に下記の二つの文脈で用いられることになる。一つは、深く確かな学習者把握に基づく実践の反省と改善である（指導・学習の改善のための教育評価）。もう一つは、通知表、内申書（調査書）、入試といった形で、学習者の変容・能力を誰も（学習者自身、保護者、地域住民、入試で選考や選抜をする者など）がわかる形で確認・証明することである（説明責任・判定・評定のための教育評価）。

評定や選抜など、非教育的側面が目目されがちな評価であるが、教師としては、それを指導改善の文脈で捉えることで、学習者に確かな学びと学力を保障していく道具として生かしていくことができる。そもそも、この内容を習得させたい、こういう力を育てたいといった願いやねらいをもって、学習者に目的意識的に働きかけたならば、それが達せられたかどうかという点に自ずと実践者の意識は向くだろう。評価的思考は、日々の教育の営みに内在している。教育評価は、教育という目標追求活動における部分活動であり、教育の過程、条件、成果などに関する様々な情報を収集し、それを目標に照らして価値づけを行い、教育活動の調整・改善を行う活動とまとめることができる（続 1969）。「学習評価」ととどまらない「教育評価」とは、「教育活動の評価」という意味であり、できないことを学び手のみの責任にするのではなく、教師の指導、さらにはそれを規定している、カリキュラム、学校経営、教育政策といった教育環境や教育条件のあり方を問い直すものなのである（中内 1998）。

このように、「評価」には、客観的な測定、判定に止まらない意味があり、むしろ教育評価研究は、科学的

に洗練された数値化・客観性重視の評価観を学びほぐし、心理学研究の展開も背景に、指導改善を重視して、より実践の文脈に埋め込まれたものとして評価という営みを捉え直す方向で展開してきた。とは言え、そうした改善志向で評価観が捉え直されたとしても、関係論的視点やナラティブを重視する社会・文化的アプローチ等からは、個体能力主義的で脱文脈化する志向性への違和感は表明されてきた（佐藤・熊谷 2010）。そして、本論で示すように、社会・文化的アプローチの知見や実践も参照しつつ、「評価」概念自体が、より文脈的で関係論的なものとして捉え直されてきている。

本稿では、教育評価研究の歴史的展開を概説し、評価概念の拡張とそこで発生してきた諸系譜を整理した上で、学びの可視化により社会関係が構築される側面を位置づけながら、「評価」概念を関係論的に拡張する包括的枠組みを提起したい。

2. カリキュラム研究と結びついた評価研究の展開

（1）教育「測定」運動から教育「評価」概念へ

社会の近代化・産業化が本格的に進行する前夜、試験といえば口頭試験が、あるいは筆記試験でも論文形式が支配的であった時代においては、専門家による認定評価（西洋中世の大学における学位授与や伝統芸能における資格認定などにもみられる専門家の絶対的判断や見識による評価）が中心的な役割を果たしてきた。また、多くの社会が通過儀礼（イニシエーション）の習俗をもち、そこでは一定の年齢に達した子どもが年長者から様々な試練（例：石や米俵をかつぐ、長文の規約を暗誦する等）を課せられ、それを通過した場合にのみ「一人前」として認められてきた。これは目標準拠評価の原初的な形態と見ることができる。

20世紀初頭になると、口頭試験や論文試験の主観性

を克服しようとする動きが生まれてくる。当時、産業化の進展を背景に、最少の浪費で最大の効果を収めようとする能率追求の動きや科学的根拠に基づく改革を信頼する風潮が高まり、教育効果の客観的で精密な測定の道具が開発されていった。たとえば、教育心理学の祖と言われるソーンドイク (Thorndike, E. L.) は、教育の諸問題に統計的方法や数量的研究の方法を適用して、人間の精神作用や教育効果を測定する数々の客観テストを開発し、1902年にはコロンビア大学で初めて「教育測定 (measurement)」の講義を行うなど、「教育測定運動」が展開していった。

教育測定運動は、数量化や客観性を過度に強調し、測定自体の自己目的化に陥りがちであった。これに対し、1940年代にタイラー (Tyler, R. W.) は、「教育評価 (evaluation)」概念を提起した¹。タイラーは客観性・信頼性よりも妥当性を重視し、教育目的・目標の実現のために改善機能を重視し、量的に測りにくいけれどもめざしたい学習成果も含む形で評価対象を拡張し、数量化に止まらない評価方法の工夫を促した。同時にタイラーは、目標と評価の一体的関係を生かす形で、カリキュラム設計の方法論を定式化していった。すなわち、「教育目標 (objectives)」の設定がカリキュラムや授業の計画の最初になされ、教材や学習経験の選択と組織化の規準として、また実践されたカリキュラムや授業の評価の規準として機能するものと位置づけられ、効果的な目標の記述として、「三平方の定理 (内容的局面) を現実場面に応用することができる (行動的的局面)」という具合に、何を教えるのかを示す内容的局面と、教えた内容を子どもがどう学んだかを示す行動的的局面を含む形で教育目標を叙述する方法が提起された (「行動目標 (behavioral objectives)」論)。これらは、「タイラー原理 (Tyler rationale)」と呼ばれ、その後のカリキュラム研究における支配的パラダイムを形成することになった。

タイラーの行動目標論は、1956年、彼の教え子のブルーム (Bloom, B.S.) らの「教育目標の分類学 (taxonomy of educational objectives)」の開発に結実する。さらにブルームは、正規分布曲線に基づく相対評価を批判し、目標標準評価に依拠しながら、「形成的評価」を生かして学力保障をめざす授業方式として、マスタリー・ラーニングを提唱した。ただし、行動主義心理学の隆盛

という背景の下で、行動目標論は、目標を要素に細分化して段階的に学習させていくプログラム学習として理解されがちであり、後の行動目標論批判を呼び込んでいくことになる。

(2) 子どもの学びや経験からのカリキュラムの問い直し

タイラー原理や行動目標論に対して、たとえば、アイズナー (Eisner, E. W.) は、人間の行動の要素 (下位目標) を効率的に訓練して画一的な最終目標を達成する工場モデルだと批判した。また、ジャクソン (Jackson, P.) による「ヒドゥン・カリキュラム」の発見などにより、教師の意図と子どもが実際に学んでいることとのずれ、特に学校カリキュラムの政治的・社会的機能が明らかになった。そして、カリキュラム研究では、教育活動の計画よりも学習経験 (学びの履歴としてのカリキュラム) の記述・解釈に重点が置かれるようになった²。そうして、量的な評価に対して質的な評価を、結果に対してプロセスを、共通性に対して多様性を、目標標準評価に対して目標にとらわれない評価を強調する、オルタナティブな評価も模索された。

たとえば、行動科学に基づく数量的研究ではブラックボックスとされてきた授業過程を質的研究の方法で解明しようとしたハミルトン (Hamilton, D.) らの研究、目標にとらわれない価値判断によるプログラム評価を提起したスクリバン (Scriven, M.) やステイク (Stake, R.) の研究、教室の授業過程からの自律的なカリキュラム開発を促すステンハウス (Stenhouse, L.) やエリオット (Elliott, J.) によるアクション・リサーチの取り組み、学校教育の再生産過程と権力関係を解明したアップル (Apple, M.) の研究、教室において生きられたカリキュラムをナラティブ的に探究する克蘭ディニン (Clandinin, D. J.) らの研究、カリキュラム研究のパラダイム転換を宣言し、現象学を基礎としてカリキュラムの再概念化を試み自伝的方法を提起したパイナ (Pinar, W. F.) らの研究などが、上記の動きを推進した。こうして、心理主義的に展開してきた教育評価研究が、社会学、政治学、文化人類学、現象学等と交わり相対化されたのである。

上記のような行動目標論や目標標準評価へのオルタナティブの模索は、当時の文部省と OECD (経済協力

開発機構)のCERI(教育研究革新センター)との共催で東京で開かれた「カリキュラム開発に関する国際セミナー」(1974年)において、アトキン(Atkin, J. M.)が提起した、工学的アプローチ(目標の特殊性、教材や教授・学習過程の合理的・計画的組織化、目標に準拠した評価を志向)と羅生門的アプローチ(目標の一般性、教授・学習過程の創造性と教師の即興性、多面的視点からの目標にとらわれない評価を志向)という、カリキュラム開発の2つのモデルの提案につながる。

なお、こうした行動目標論批判に対しては、タイラーやブルームからの反論もなされている。教育目標を明確化することは、行動目標の形で目標を特殊化・細分化することと必ずしもイコールではない。行動目標論批判へのブルームの反論にあるように、「私たちを手引きしてくれるある一連の目標をもたないで、一定期間教育行為にたずさわることは、実質的には不可能」(ブルーム 1986, p. 260)であって、創造的な教育実践においても何らかの形で目標は明確化されている。この指摘は、高次の学力を育む創造的な教育実践に適合した、教育目標の明確化の方法論を明らかにする必要性を示唆している。また、目標に準拠して評価することが、必ずしも目標のみにとらわれた評価になるとは限らない。目標を実践上の仮説と捉えるなら、目標自体が再検討の対象となり、目標に準拠しつつ、「目標にとらわれない評価」も併用して、学習の成果を包括的に把握することが重要となる。こうして、量的評価と質的評価、結果志向とプロセス志向、教師による外的評価と学習者自身による内的評価、これらを統一する評価方法が模索されることとなり、後述するポスト・ブルームの評価論の展開につながっていく。

3. ポストモダンを経た後期近代社会における評価研究の新しい展開

(1) ポスト・ブルームの評価論の展開

上記のタイラー、ブルームの理論への批判、そして、学習観の転換を伴った学習心理学の展開をふまえながら、1980年代末くらいから、タイラー原理、行動目標、タキソノミー、形成的評価等の新しい形(ポスト・ブルームの評価論)が提案され始める³。

カリキュラム研究と結びついた教育評価研究が多様に展開する一方で、評価における数量化志向は根強

く残り、1980年代末、米国における連邦政府、州政府主導のスタンダード運動の中で、ハイスティクスな標準テストが隆盛を見せた。学校が共通に保障すべき目標内容と達成水準(スタンダード(standards))を州レベルで明確化し、州統一の標準テストでその成果を検証したり、説明責任(アカウンタビリティ)を果たさせたりしながら、学校教育の質の向上を図る取り組みが展開されるようになったのである(「スタンダードに基づく教育改革」)。これに対して、多肢選択式をはじめとする伝統的な評価のあり方を批判的に問い直す議論が展開することになる。一般的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等も明示されている。だが、標準テストが測っている内容は、断片的な知識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、創造的な教育実践が生み出す価値ある成果の内実をより広く捉えようと、パフォーマンス評価などの新しい評価の方法が生まれてきた。パフォーマンス評価は、「オルタナティブ・アセスメント(代替的評価: alternative assessment)」や「真正の評価(authentic assessment)」の一環であるが、「オルタナティブ・アセスメント」という言い方は、伝統的な評価方法に代わる新しい評価方法というニュアンスを、また、「真正の評価」という言い方は、学校学習の文脈を現実生活のリアルな文脈に近づけようとする志向性をそれぞれ強調する表現となっている。

オルタナティブ・アセスメントの提唱者の中には、標準テストへの批判意識ゆえに、子どもの学習経験の質を目標にとらわれずに多面的・全体的に評価する点を重視し、スタンダード設定や目標の明確化自体に対して否定的なスタンスをとる者も多い。たとえば、バーラック(Berlak, H.)は、標準テストの背後にある旧来の教育評価の考え方を「心理測定パラダイム(psychometric paradigm)」と概括し、新しい教育評価の考え方として、「文脈のパラダイム(contextual paradigm)」を提唱した。心理測定パラダイムは、意味の普遍性、評価実践の価値中立性、認知と情意の分離、中央からの統制によって特徴づけられる。これに対して、文脈のパラダイムは、意味の複数性や論争的性格、評価実践の価値的・倫理的な性格、認知的・情意的・能動的学習の不可分性、民主的経営と分散的統制によつ

て特徴づけられる（バーラック他 2021）。

他方、「真正の評価」の提唱者であるウィギンズ（Wiggins, G）は、スタンダードの設定と内在的に結びつけながら、パフォーマンス評価論を展開している。パフォーマンス評価は、構成主義や社会的構成主義の立場から行動目標論を問い直すもので、「ドリル」（要素的で機械的な作業）よりも「ゲーム」（全体論的な思考を伴う実践）を軸に目標と評価を構想するものである。オーストラリアの評価研究者のサドラー（Sadler, D. R.）は、要素の習得・未習得を点検する（ドメイン準拠評価）と、全体的なパフォーマンスの水準をルーブリック等で判断するもの（スタンダード準拠評価）という、目標準拠評価の二つの形を提起した。また、パフォーマンス評価などの新しい評価方法が育もうとする、新時代に重視される目標の中身を明確化すべく、様々な目標分類の枠組みも提起された。2001年には、ブルームの教え子であるアンダーソン（Anderson, L. W.）らの「改訂版タキソノミー（Revised Bloom's Taxonomy）」と、「学習の次元（Dimensions of Learning）」といった思考スキルのタキソノミーを開発してきたマルザーノ（Marzano, R. J.）の「新しいタキソノミー（New Taxonomy）」という、ブルーム・タキソノミーを改訂する試みが相次いで刊行された。パフォーマンス評価による価値ある学習成果の新たな可視化により、教育研究や実践の関心は、そうした学習成果のカリキュラムにおける明示的な位置づけや、その計画的な実現の方法論の確立へと向かっていったのである。

教室の外からの学力テストの押しつけに対抗する動きは英国でも起こり、その中で、形成的評価は、より教室内部での子どもたちの学びに即した評価として捉え直された。すなわち、「学習の評価（assessment of learning）」に対して、教師が子どものつまずきを生かす「学習のための評価（assessment for learning）」、さらに、子ども自身が自らつまずきを生かす「学習としての評価（assessment as learning）」の考え方が提起されたのである。英国の評価研究者のブラック（Black, P.）とウィリアム（William, D.）が形成的評価の教育効果の高さを示したことを契機に、形成的評価研究は新たな進展を見た。そして、「学習のための評価」といったキーワードは、トップダウンの学力テスト政策に対して、教室での評価や教室の内側からの改革を導くもの

としてしばしば用いられるようになった。「学習としての評価」は、評価への子どもたちの参加や子どもたち自身の自己評価・相互評価を重視するもので、形成的評価を自己調整学習者の育成につなげていこうとするものである。

以上のような教育評価の考え方の変化に伴って、1980年代の英米では、「教育評価」を意味する言葉として、「エバリュエーション（evaluation）」に代わって「アセスメント（assessment）」が使われるようになった。アセスメントは、“sit beside”や“sit with”（そばに寄り添う）を意味するラテン語の“assidere”を語源としており、こうした用語法の変化からも、評価という営みが、学習者の学習のプロセスに寄り添いながら、学習者のためになされるものとして捉えなおされていることが見て取れる。もともと「測定」概念への批判から注目された「エバリュエーション」概念が、次第にカリキュラムレベルでの判定・価値づけの意味に矮小化されていた状況に対して、「アセスメント」概念は、タイラーの「エバリュエーション」概念に内包されていた評価観の転換への志向性を、学習者主体の形で再確認するものと見ることができる。

（2）教育の標準化と教室の文脈に埋め込まれた評価の意味

1990年代以降、多くの先進諸国において「目標に準拠した評価」は、学力テスト等を用いて学校教育における成果主義（結果至上主義）と競争主義を強化する新自由主義的な教育改革の文脈のなかにある（佐貫・世取山 2008）。こうした文脈において、共通教育目標の設定（共有の目標化）とその平等な保障（目標の共有化）をめざすという、「目標に準拠した評価」の民主主義的・平等主義的なレトリックの抑圧性や管理的側面が問われている。

1990年代の全米や州レベルで「スタンダード」を開発しようとする試みは、アメリカ人としての共通文化を伝達しようとする保守主義者と、その西洋中心・白人中心の文化的偏りを指摘する多文化主義者との間で文化戦争と呼ばれる状況を引き起こした（松尾 2007）。公民権運動以降に活発化した文化多元主義（多様な文化集団の平和的共存を説く）は、マイノリティの属性をもつ者同士の部分集団を数多く生み出した。だが、

その分離主義的な傾向への危惧から、アメリカの分裂を防ぐ接着剤として共通文化の必要性が保守派により説かれたのである。これに対して、近年の多文化主義では、共通文化を完結したものとみるのではなく、多様な集団文化の間で継続的に再構成されるべきものとして捉える見方も提示されている。

共通教育目標としての「スタンダード」の開発は、極度に多様化の進んだ 1970 年代のアメリカの学校カリキュラムの状況や、そうした状況下で知的教科の学習が軽視されがちであったことへのアンチテーゼとしての意味をもっていた。また、インプットではなくアウトカムにおいて教育の成功を捉えようとする視点は、結果の平等の追求につながりうる視点も持っていた。一方で、個人間の差異は「格差」とみれば是正の対象だが、それを「文化的差異」や「個性」とみれば尊重・承認の対象となる。そして、スタンダードは、そうした尊重すべき差異や個性を抑圧し、教育を標準化・画一化する危険性をはらんでいる。しかし、「スタンダード」の設定が必ずしも「標準化」(standardization)を意味しない点は留意しておく必要がある。スタンダードの中身を絶対視せず、議論に開かれたものとして捉えること、そして、その設定と再構成の過程を、多様なステークホルダーが参加し、めざす人間像・社会像と市民的共通 (common) 教養の内実を問う公共的議論として展開することが重要であろう。

「スタンダードに基づく教育改革」は、競争原理と成果主義の文脈におかれるとき、「テスト(結果の出やすいもの・評価しやすいもの)のための教育」に矮小化される。一方で、学校教育におけるアカウンタビリティの重視は、目の前の子どもや保護者の個別具体的な教育上のニーズに応える倫理的責任、いわば「応答責任」(responsibility)を果たし、地域や学校による自律的で民主的な学校運営を促す可能性もある。実際米国では、競争的で管理主義的なアカウンタビリティ・システムを「スタンダードに基づく教育改革」の1つの形とみて、より教育的で民主的な別の形を構想することも模索された(石井 2020)。すなわち、子どもたちの教室での学習経験と学力の表現(パフォーマンス)を評価する「真正の評価」を中心に据える。これにより、断片的な知識・技能の有無に関する点数や評定値ではなく、より包括的な学習と学力の質に

関する教師の専門的判断を家庭や地域に提示する。さらには、ポートフォリオを基にした「学習発表会(exhibition)」や学校運営協議会などへの保護者や地域住民の参加を促す。こうして地域・学校共同体に根差したローカルな意思決定を尊重する一方で、教育行政は改革指針の提示、条件整備、指導助言などを通して支援的介入を行う。教室での子どもの学びの事実をめぐって、教師、保護者、地域住民、教育行政担当者が、それぞれに固有の役割と責任を分有しながら、学力保障と持続的な学校改善を目指した対話と実践を進めていくというわけである(民主的で対話的なアカウンタビリティ)。

先述のように、真正の評価やパフォーマンス評価といった一連の教育評価の新しい動きは、もともと教室における教師の質的な判断を尊重する評価として生まれた。ルーブリックも作品や事例(子どもの姿)についての教師の専門的判断(学びの熟達度に関わる鑑識眼)を、子どもやそのほかのステークホルダーと共有するための一つの手立てとして生まれたものであり、ウィギンズらの提起した「真正の評価」概念の源流の一つである、エッセンシャルスクール連盟の学習発表会(exhibition)は、学びの可視化の社会的意味やそれが生み出すつながり形成機能ゆえに、学校改革の核として位置づけられていた(後藤 2002; 遠藤 2007)。学びの成果を論文等だけではなく、語りや絵や音楽や演劇や身体表現等で美的・身体的に表現してよいという間口の広さは、公正さやインクルーシブさの追求と結びついているし、学びの具体的事実による固有のアカウンタビリティの発想は、科学的客観性(実証性)よりも解釈学的間主観性を基盤とした納得可能性(明証性)を重視するものである(石井 2015; 今井 2015)。

4. 「評価」概念の関係論的拡張と再構築

(1) 技術的過程と相互理解過程の二側面による教育評価研究の展開過程の解説

ここまで概観してきた、教育評価研究の展開をふまえて、「評価」という営みの意味と構造を再整理したい。評価に関する専門的研究は、教育の科学化・効率化・合理化の文脈の中で、教育測定運動として展開されたが、そこでは、教師が客体である学習者に目的意識的に介入するといった技術的過程(対象的活動)が想定

図1. 一般的な「評価」概念の捉え方

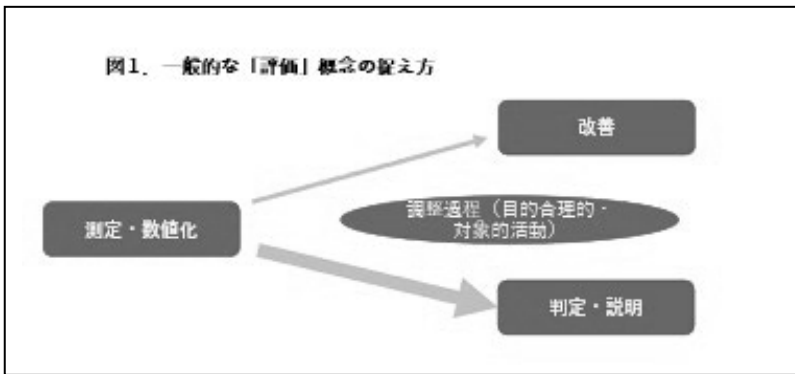
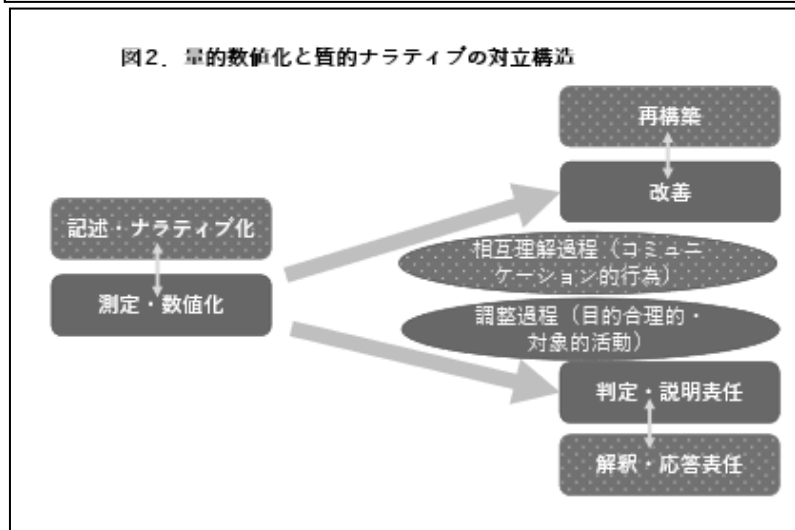


図2. 量的数値化と質的ナラティブの対立構造



されており、測定・数値化により学習者の実態を把握し、そこで得られた情報は判定・証明につながるという図式で、科学性・客観性が優先されて改善機能は十分には意識化されていなかった(図1)。タイラーの教育評価概念の提起は、改善機能の重要性を意識化させるものであり、それは教育の目的合理性や技術性の追求の枠内で捉えられる部分でもあるが、一方で、量的測定・数値化に加えて、測りにくい学習成果にも光を当て、質的な評価や教室の相互行為に根差した評価への視点を内包していた。

その後、行動目標論の中には教授工学のプログラム学習と結びつく系譜もあり、科学的でかつ改善志向も意識した教育のシステム化が展開し、それへの批判やオルタナティブな評価の提案もなされるようになる。それは、教育という営みを、目的合理的な対象的活動よりも相互行為の側面に注目して捉えるもので、測定・数値化に対して記述・ナラティブ化を、一義的

脱文脈化された判定に対しては多義的で個別具体的な解釈を、目標追求に向けた直線的改善に対しては経験の創発やそもそもの目標自体の再構築を重視し、評価は、調整過程としてよりも相互理解過程として捉えられる(図2)。たとえば、ある実践家は、評価すればするほど子どものことが好きになる、そんな評価であるべきだと述べたが、それは子ども理解に根差した評価行為の意味を実践的に捉えたものと言えるし、日本において、「見取り」という言葉が使われる背景には、客体として合理的に対象化する関係性に止まらない、いわば美的で情動的で応答的な“appreciation”を含んだ関係性を想定しているからだろう。以上の展開は、もともと未分化で生活世界や実践共同体に埋め込まれていた評価作用が機能分化しシステム化され、技術化される過程であり、それに伴う、システム化に回収され

れない生活世界の個別具体性や文脈性との緊張関係の顕在化の過程として読み解くこともできよう。

ポストモダンや質的研究をくぐった上で、資本主義の非物質主義的転回、公共領域の規制緩和を伴うガバナンス改革も進行する後期近代社会において、目標と評価の連関が主題化される中で、たとえば、ポスト・ブルームの評価論であるパフォーマンス評価などは、高次の学力の育成をよりシステム化する側面とともに、他方で、実践共同体に埋め込まれていた評価機能に根差して、いわば直観的・身体的な技(わざ)の世界から評価論を問い直す側面も持っている。試合、コンペ、発表会など、現実世界の真正の活動には、その分野の実力を試すテスト以外の舞台(「見せ場(exhibition)」)が準備されており、先述のように、それがパフォーマンス評価の一つの源流であるし、さらに、コミュニティへの参加者や専門家によってそこでなされる鑑識眼に基づく判断を、文脈を超えてオープンに説明・共有

するための道具としてルーブリックを捉えることができる。さらに、ローカルな文脈に根差した応答責任による固有の民主的・対話的なアカウンタビリティにおいては、学習者が学びを表現・披露することが、その過程や結果を通して人と人とのつながりと相互理解と承認を生み出し、それが結果として、個々の学びや学校のカリキュラムについての判定・説明機能と改善機能の遂行と充実につながっている。

学習者に関する情報の収集とその価値づけに関わる「評価」という営みは、教育における権力の源泉であり、学校組織における知識マネジメントの要でもある。それゆえ、「評価」は、管理や効率性追求の道具として機能させれば、教師や学習者の自律性や共同性を阻害する要因となる。一方で、そこにメスを入れることで、「評価」は、教師や学習者のエンパワメントを促すことにもつながりうるし、学校教育への信頼や、学習者の学習の事実を中心に据えた大人たちの対話と共同の関係とつながり（「社会関係資本 (social capital)」）を生み出す力にもなる。そして、そうした、学習者、教師、保護者による、時には地域住民も含めた参加と共同を通して教育の質を追求していくような評価であってこそ、成果志向の改革は、テストで測れる見えやすい学力の量的向上と一過性の学校改変（結果主義）ではなく、見えにくい育ちも含めた学力の質の追求と持続的な学校改善（実質主義）につながりうる。

（２）評価による社会関係構築の契機の自覚的検討

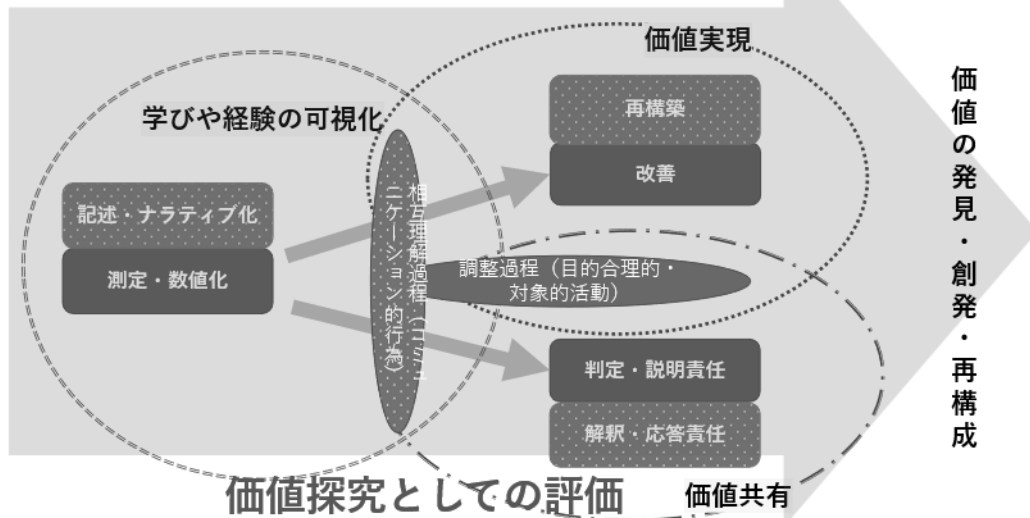
共同体形成にとって評価が持つ意味について、たとえば、実践共同体論を提起するウェンガー (Wenger, E.) からは、組織経営に関わって、「コミュニティの価値を示す指標は、コミュニティが組織で果たしている機能を正当化し、メンバーの関与を促す」（ウェンガー他 p.245）とし、共同体が創造しようとする価値を評価する行為が、対外的に共同体の正統性を示すことにつながるとともに、そこに人々が積極的に参加していこうとする動きを誘発すると述べている。その際、事例証拠、すなわち、記号化、一般化しづらい暗黙の背景を組み入れつつ、コミュニティの活動、知識資源、業績成果の間のつながりを説明し、実践共同体や活動がもたらしている価値を伝える物語（ストーリーテリング）が中心的な役割を果たすとしている。そして、物語を

語るというプロセスが正統化されることが、イノベーションと知識共有を導ぶ文化を醸成し、参加者の夢や関与を高める意味も持つとしている (pp.248-249)。

教育評価の議論は、基本的には個人の評価を前提にすることが多かったが、組織マネジメントや政策や事業の評価におけるプログラム評価や参加型評価の試みにおいては、グループを対象にしたデータやナラティブをもとにその成果を検討していくという点で、個人を越えた議論が従来から行われてきた (三好 2008)。さらに、学習評価や教育評価の領域において、評価の持つ関係論的な意味を自覚的に位置づける議論も見出すことができる。たとえば、ガーゲン (Gergen, K. J.) からは「関係に基づく評価」を提起している。それは、関係の中で、関係を通して学びを広げていくものとして、また、学びの経験や人生にとって価値あるものを提案することで、強化し力を与える「価値づけ (valuing)」として、評価実践を捉え直そうとするものである (ガーゲン他 2023, p.2)。「関係に基づく評価」は、「共同探究」のプロセスとして、評価プロセスに関わる者相互の関心や感謝を含んだ生成的な対話として捉えられる。そしてそれは、学びのプロセスの向上、学びの意欲の持続、関係のプロセスを豊かにするという目的から、評価の概念と実践を問い直すものである。その具体として挙げられているものは、ジャーナルやポートフォリオ、形成的フィードバック、自己評価・相互評価、プロジェクト展示など、先述のポスト・ブルームの評価論と重なるものであり、「生徒の作品についての省察的な対話に、親、管理職、コミュニティのメンバーが加わるかもしれない。議論への参加を通して、彼らは思いやりと信頼の関係に引き入れられる。気がつけば、好奇心が生まれ、エネルギーをもらい、視野が広がっているだろう」(同上, pp.70-71) という、評価実践を通じた関係構築への視点は、本稿で示した固有の民主的・対話的なアカウンタビリティと通ずるものである⁴。

また、ペヌエル (Penuel, W. R.) とシェパード (Shepard, L. A.) (2016) は 2000 年代以降の形成的評価に関わる研究論文をレビューし、以下の 4 つの類型を抽出している。1) データを駆使して意思決定をする評価、2) ストラテジーに焦点を当てた評価、3) 社会認知的側面に焦点を当てた評価、4) 社会文化的側面に焦点を当て

図3. 価値探究として「評価」行為を捉える包括的枠組み



た評価である。1) は、大規模標準テストなどの客観テストによる数値的エビデンス・ベースの評価である。2) は、「逆向き設計」と結びついたパフォーマンス評価や形成的評価等，教師が学習者との応答等から，目標達成に向けてシステマティックに学習状況を把握し，改善に向けてフィードバックしたり，次の指導方針を決定したりしていくものである。3)は，認知的徒弟制等，各教科の学問的实践への参加に必要な内容知や方法知，あるいは思考の枠組みを，真正で参加的・相互作用的な学習の中に埋め込み，学習者のパフォーマンスを評価するものである。4) は，さらに学校を超えて社会とのつながりを重視し，地域や家庭といったコミュニティの持つ資源や社会関係資本を学習に取り込みつつ，学校外の多様なコミュニティに参加できるようにしていくものである。4) では，知ることのみならず，自己のあり方（アイデンティティ）も含めた全人的な成長，さらには，グループや共同体，共同体と共同体のつながり，共同体の成長も視野に入れている。ペヌエルとシェパードの形成的評価の類型もふまえて，南浦ら（2021）は，「個人—共同体」（評価対象）と，「数値化・指標化—物語化」（評価方法）の二軸で評価実践を類型化し，「共同体の实践の物語化」という視点から，日本語教育実践に埋め込まれ

てきた評価の営みを分析し，評価行為と実践共同体の構築との関係を考察し，評価概念を再検討している。

（3）価値探究過程として評価行為を捉え直す

教育という営みには，目的合理的な対象的活動としての側面と相互行為としての側面があり，この両側面は，実際の実践や活動においては本来一体的に機能するものであるが，光を当てて理論化する際の立ち位置の違いを反映して，分離され時に対立的に議論されてきた。図3では，両側面を統合的に捉えるために，評価という営みを，学びや経験の可視化を介した価値探究の過程として広く捉え，価値探究の基盤となる実践共同体の成立と存続に不可欠な機能を，目的意識的な価値実現と相互行為的な価値共有の二つで捉えた。そして，各機能の部分的・手段的要素として改善機能と判定・説明機能をそれぞれ位置づけている。

学習者の価値踏みでも目標追求に向けた調整過程でもなく，実践に埋め込まれた価値探究の営みとして広く評価を捉えるということは，個と共同体（関係性）の両方の変化を関連付けて全体論的に教育や評価の営みを捉えることであり，現場から離脱してシステム化されてきた評価という営みを生活世界に再度埋め戻して考えることである。図3は，程度の差はあれ，いか

なる評価行為も文脈や関係性や実践共同体に埋め込まれて機能しているという現実把握に基づく記述的な枠組みであり、調整過程（個々人や集団における学習や成長の成立）と相互理解過程（社会関係の構築）の両面、およびその相互関係を実践において明らかにするという分析視角を提起するものである。これにより、活動や実践に埋め込まれている評価の機能を意識化することを促す。他方、既存の評価実践に対して、その究極的な目的や機能を問い直すことを促す。まず、真に実践共同体の価値実現につながるためには、目標達成に向けた改善で閉じずに、価値の再発見や目標の再構築にも向かうことが重要であり、実践共同体内で動的に生成的に共有されている究極的な価値（善さ）に絶えず立ち戻ってそれを問うことが重要である。また、真に実践共同体の価値共有につながるためには、実証性志向の冷たい説明責任に閉じずに、具体的なこの子の学びの成果の披露に、学びと成長を感じ、そうして学習者を真ん中にして成長を喜び合ったり、その学習者本人や学校の取り組みに面白さや意義を感じた人々との間につながりや承認や信頼を構築したりしていく過程が重要である。さらには、たとえば、生活綴方において、作文を綴り読み合う活動を通して、子ども個人を育てることと学級づくりとが相互媒介的に実現されていたように、学びや経験の可視化は、実践共同体に埋め込まれて、目的意識と宛名を伴った有意義な表現となることで、つながりを生み出す機能が高まるし、そのつながりが個の育つ条件ともなっていく。そうして育った個が生み出すより豊かな中身と波及力をもった表現により、さらなるつながりが生まれるといった、価値実現と価値共有の有機的な循環関係を意識することが重要だろう。

科学的にシステム化された評価論の知見は、実践共同体に内在している暗黙的な評価機能との関係でその意味を捉え直されることで、現場をエンパワメントするものとして再文脈化されるだろう。逆に、評価論の知見や言語との接点を持つことで、日常的な生活世界や実践の中に埋もれていた実践や学びの価値が社会的に共有されたり、再発見されたりと、意識せず行われてきた価値実現や価値共有の過程の中から戦略的に成果の達成と説明を切り出すこともしやすくなるだろう。また、評価行為がつながりの形成に寄与することの意

識化は、日本語教育等における関係論的なナラティブ・アプローチに対して、新たな実践的着想を提起することになるかもしれない。社会の中で言語を十全に用いて参加できることの保障を結節点としながら、個の変容に関わる学力や学びの保障もより意識化し、存在の承認や社会形成への参画との統一の実現を展望するという具合である。他方、つながりの形成が結果として能力形成に寄与するし、むしろ生活世界の充実や相互行為の活性化に根差さねば成果は上がらないという認識は、評価論に対して新たな概念装置を構築する必要性を示唆するものである。たとえば、一般に評価については、妥当性と信頼性といった概念で、測りたいものを正確に測れているか（把握の仕方）が問題とされるが、評価それ自体が新たな学びの機会やつながりや価値を生み出す未来志向的で価値創造的な営みとなる上では、表面的によく見せたり演じたりすることに陥らないように注意しながら、触発性や創発性を持つという観点から、評価対象である学びの切り取り方や共有の仕方（見せ方や表現の仕方）も考慮することが重要だろう。

「評価」というと、個人の能力の形成を合理的・直接的に実現するものととらえられがちだが、それは人と人との間に新たなつながりや共同を生み出すことで間接的に個を育てるという側面も持つ。探究的な学びの成果や過程をポスター発表したりドキュメント風に動画でまとめて公開したり、子どもの作文を学級のエピソードも交えて学級通信にまとめたり、宛名（オーディエンス）を伴った学びの舞台（「見せ場」）として評価をデザインすることは、子どもの学びを中心にしたつながりや共同体を形成していくことにつながる。また、そうした活動とその表現の過程で学びと育ちの事実を巡って対話が生まれ、つながりが形成されていく。評価の結果をただ記録や成果物として可視化し報告するだけでなく、作品づくりとして、意味ある表現活動としてもデザインすることで、学習者の学びの成果物をめぐって、あるいはその過程で対話が起これば、人々の思考やコミュニケーションが触発され、そこから新しい価値が創発され人々がつながっていく。学びの共有がさらなる学びやつながりを生み出すわけで、形成的評価は、閉じた反省的なプロセスから開かれた創発的なプロセスとして構想しうるのである。

【引用文献】

- 浅沼茂 (1980) 「アメリカにおけるカリキュラム評価論の変遷」『教育学研究』第 47 卷, 第 3 号.
- 東洋 (2001) 『子どもの能力と教育評価 (第二版)』東京大学出版会.
- 安彦忠彦編 (1985) 『カリキュラム研究入門』勁草書房.
- 石井英真 (2015) 「教育の論理から『エビデンスに基づく教育』を問い直す」『教育学研究』第 82 卷第 2 号.
- 石井英真 (2020) 『再増補版・現代アメリカにおける学力形成論の展開』東信堂.
- 今井康雄 (2015) 「教育にとってエビデンスとは何か」『教育学研究』第 82 卷第 2 号.
- ウェンガー, E.・マクダーモット, R.・スナイダー, W. M. (2002) 『コミュニティ・オブ・プラクティス』(櫻井祐子訳) 翔泳社 (原著 1999 年) .
- 遠藤貴広 (2007) 「米国エッセンシャル・スクール連盟における『逆向き計画』による学校改革」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 53 号.
- ガーゲン, K. J.・ギル, S. R. (2023) 『何のためのテスト?』(東村知子・鮫島輝美訳) ナカニシヤ出版 (原著 2020 年) .
- 梶田叡一 (2002) 『教育評価 (第二版・増補改訂版)』有斐閣.
- 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」『教育学研究』第 69 卷第 2 号.
- 佐藤慎司・熊谷由理編 (2011) 『社会参加をめざす日本語教育』ひつじ書房.
- 佐藤学 (1996) 『カリキュラムの批評』世織書房.
- 佐貫浩・世取山洋介編 (2008) 『新自由主義教育改革』大月書店.
- 田中耕治 (2008) 『教育評価』岩波書店.
- 続有恒 (1969) 『教育評価』第一法規出版.
- 中内敏夫 (1998) 『中内敏夫著作集 1・「教室」をひらく』藤原書店.
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治 (2022) 『増補版・新しい教育評価入門』有斐閣.
- 根津朋実 (2006) 『カリキュラム評価の方法』多賀出版.
- バーラック, H.他 (2021) 『真正の評価』(渡部竜也他訳) 春風社 (原著 1992 年) .
- ブルーム, B. S. (1986) 『すべての子どもにたしかな学

力を』(稲葉宏雄, 大西匡哉監訳) 明治図書 (原著 1981 年) .

松尾知明 (2007) 『アメリカ多文化教育の再構築』明石書店.

南浦涼介・石井英真・三代純平・中川祐治 (2021) 「実践の可視化と価値の物語化から見る『評価』概念の問い直し」『教育方法学研究』第 46 卷.

三好皓一編 (2008) 『評価論を学ぶ人のために』世界思想社.

Penuel, W. R. & Shepard, L. A. (2016) "Assessment and Teaching" in Gitomer, D. H. and Bell, C. A., *Handbook of Research on Teaching (Fifth Edition)*. American Educational Research Association.

註

¹ 教育評価概念の提起からブルーム理論の展開については、田中 (2008), 梶田 (2002) などを参照。

² カリキュラム研究や評価研究のオルタナティブの提起については、安彦 (1985), 浅沼 (1980), 東 (2001), 佐藤 (1996 年), 根津 (2006) などを参照。

³ ポスト・ブルームの評価論の展開については、石井 (2020), 西岡他 (2022) などを参照。

⁴ 佐藤・熊谷 (2011) も、社会・文化的アプローチによるアセスメントを、対話、協働、自己実現の三つの概念で特徴づけ、「どうすれば学習者とともに評価活動に対話的・協働的に参加することができるのか、そして、学習者の自己実現への手助けができるのか」という観点から評価活動を見直し、それを通じて、「いいと思われる規範や標準は存続させ、よくないと思われるものは見直し変えていくという作業を繰り返すことで、よりよいコミュニティー作りが、ひいては、自己実現が可能になるはずである」(p.231) と述べる。

(准教授)