

「評価」とあなた Entre l'évaluation et « vous »

倉舘 健一
KURADATE Kenichi
Université Keio
kr?sfc.keio.ac.jp

野澤 督
NOZAWA Atsushi
Université Keio
nozawa?sfc.keio.ac.jp

1. はじめに

近代国家の成立とともに整備された現在の教育体制の「評価」が、そもそも人を効率よく選別し序列化する機能を果たすべく形成された以上、非人間的な面が否めないのであり、学生ならだれしもなんらかの違和感を感じた経験もあるだろう。だがいま現在、教師として職業上感じられる違和感とは、学生時代に感じていた違和感とも、またその後感じてきた違和感とも違ったものがあるようだ。とはいえども、教育課程（高等教育も含む）での教育に携わる者は、評価活動から逃れることはできないし、それはそもそも本人にとって望まれるべきではないだろう。たとえ出来合いの、それもよくできた外国語能力の外部評価指標やツールがあり、これに甘んじて免れたとぬか喜びするとしよう。語学学校との近接性や教育のグローバル化の要請から生じる必然とはいえ、こうした機能化や等質化におもねるばかりの過剰な配慮には、教員として個々に自覚されるはずの教える意志や創造性を無化する流れに積極的に加担する面が否めないのだ。教育実践という、そもそもかたちが定められる訳もないものに対し、「科学」の名を借りて着々と整備されてゆくようにも映るこうした機能的構成要素の無批判な受容は、個々の教育実践における創造の営為—文化変容への挑戦—の可能性を浸食し、教師の輝きを曇らせ、ひいてはこの営み全体を無機質なものに変質させてしまうものとして機能してはいないか。これらがそれぞれなにかしらの政治性や文化性を帯びたものであるのは当然として、同時にこれらすべてがある種の「善意」によって働きかけられたものであるだけに、ことは複雑な様相を呈する。多角的な観点から先入見を対象化し、それぞれ利点と欠点を吟味していく必要がある。

これまで、大学での評価活動の実施は、特段の訓練や指針もないままに各教員の裁量に委ねられてきた。こうした前近代から継承された教育の構えへの大学人の自己反省と、数値化による大学評価や教員評価の導入という外圧から、ここに是正が図られるという渦中に我々は現在ある。しかし、評価を曖昧な知識や態度で有耶無耶にしておく一方で、教授法の理論や方法論の実践に執心していることではないだろうか。教師一人ひとりが評価対象・評価方法・評価目的・評価基準・評価の正統性と公平性を練り上げていくことなしに、道具ばかり揃えてこれらがある種優れて使いこなせているからといって、何の疑問もなく教育評価の判断に与することはできないだろう。こうした評価活動にまつわる問題は、個々の信条や在り方に関わるだけに個人で向き合うものであり、教育知が経験的なものでもあれば、評価プロセスにおいて知識不足への不安を抱いたり、評価行為自体に漠然としたわだかまりや疎外感を抱いたりする教員も少なくないはずである。

にもかかわらず、ここには閉塞した状況が確認できる。というのも筆者らが実際ここ数年足を運んで回ってみた勉強会や研修においては、評価方法の扱われ方がどれも非常に限定的であった。まるで評価に関する議論が敬遠されているかのようなのだ。そこでこのアトリエではまず、教育や学習と表裏一体であるはずの評価について、個々の「わたし」の違和感を問うことから出発した。そして現在取沙汰されている種々の評価方法を概観した上で、これらが示している教育の理念や目的とその実施、そして評価活動との対応関係の多面性を浮き彫りにするため、複数の文献から採録した文章に対してグループで評価を加えながら、それぞれの立場の違いや共通点を意識化した。個々に生きられた経験知を指標とすることで、この価値多様化した状況のマッピングを具体化し、またその種々の座標上でのポジショニングを促し、各々がそれぞれの教育行為の基部に係わる評価活動に向き合うためのオリエンテーションが整えられるようにデザインした。

2. 「教育の近代」から自由になろう

今日、教育評価について議論がない訳では全くない。むしろ様々な教授法とともに評価ツールも十分に準備されている。そうした研究成果に疎いのは、これまで日本のフランス語教育界が、遙かな統合幻想のもと、フランス語圏での動向の追従にばかり専心し、国内外の教育学の知見と接続されないままに確立されてきた面があることに起因する問題である。これは、西欧を範とした近代化の流れを受け、異文化接触での仲介者として行き来するべく集ったはずの活動体が、結局のところ現在に至るまで、「仏語仏文学」や「フランス語教育」、また等価値に並列したものとして捉える言語文化観や多文化的学術知観といった近代のナショナリズムを原理とするバイリンガル＝バイカルチャーという体制のもと、個々の国民国家的規範性に奉じ、等質性や排他性といった性質を色濃く温存するかたちで連帯してきた結果である。結局のところどこか内向きに閉じた表象ばかりをかたちにしてきたと批判されれば誰しも耳が痛いのである。このあたりの事情は極めて複雑であったとはいえ、教育に限らず、各方面での研究活動水準の維持において、致命的な情報ギャップとなって現在にわかに問題が表面化しつつある。自己変革のままならぬ、今や古色蒼然としたこの権力空間の中ではタブー視されてきた事情ではある。しかしこの変革期にあっては、個々人のキャリア形成を大きく左右する事態であり、早急な態度の更新と新たな知の構成化が不可欠だ。

その上で、言語教育の領域に限れば、確かにここ数十年来、自律学習や学習者の主体性の確立を目標に掲げて、様々な教授法が提唱されている。例えば『ヨーロッパ共通参照枠』や『学習のめやす』のような外国語学習の枠組みなどである。しかし教育評価関連には一般に、次元を異にする種々の広大な研究領域が形成されている事実は無視されるべきでないだろう。ポートフォリオ評価、パフォーマンス評価、ルーブリック評価、スタンダード準拠評価、CAN-DO リスト、外部指標評価など、さまざまな評価方法がそれぞれ独自の教育/学習観を示しつつ提唱されている。また実際にこのような評価メソッドやツールを積極的に授業に導入している教員も少なくなく、関心が低いということでは必ずしもないのである。

しかしこれらの個別の評価方法論においては、それぞれがそれぞれ異なる前提を内在的に要求するものであるだけに、パッチワークのように取り入れただけでは解決できない問題が多々残される。つまるところ、公共性や市民性、コミュニティやアイデンティティなどといった社会的なものの更新が問われているのであ

る。新世界での文脈でもなければ、当然ながらことは生易しいものではなく、これらを適用することによって及ぼされる影響の範囲とその深さは計り知れない。誰彼がはっきりと科学や理論の名でこの責任を負うものでもなければ、そこには不断のチャレンジ、そして個々の跳躍が欠かせない。しかしながら実際のところ現在観察されるのは、アカウントビリティ・透明性や正統性の向上・マニュアル化・報告義務・エビデンス・記録化・共有・責任の所在の明確化など、議論の論点はますます重層化・複雑化する一方で、肝心な評価プロセスの前提となる問題の再検討がないままに、既存の評価ツールに依存した評価活動が行われている姿ではないだろうか。「真正な評価」の対象としているものもよく掴めぬままに、真正な評価を遂行するために道具を使いこなそうと躍起になっているようでは滑稽である。評価の理論や方法論、そのツールやテクニックなどといった知識の共有、またそのスキルの習得ばかりが取沙汰され、そこで円環が閉じてしまっているようでは、教育実践の内実自体を危惧する事態となるのは当然であろう。

「文脈化」のかけ声が耳にされるにも関わらず、このようにローカルな現場での事象が外科手術的に語られるばかりで、本来の主体や議論の本位は蚊帳の外におかれたまま、物事が振り返られることはないのである。確かにそうした技術や理論を問答無用に取り合わずにおくのも管見の誹りを免れない。しかし、それらのスキルの習得から教育実践の本来の目的の実現へ到達できると考えるのもまた短絡的に過ぎる。無自覚なままの饗宴は、教育の近代を保存するものとしてしか機能しえず、この閉塞関係の共有により誰も彼をも似たり寄ったりした愚鈍化に貶め、ひいては現場を荒廃させるものにしかならないのではないだろうか。

周知の通り、CEFR の刊行からすでに 15 年が経過しようとしている。人の人生の 15 年と言えばその重みがわかるだろうか。目新しいものに食指を伸ばし、染まりきってもみるといったわれわれのハビトゥスは確かに文化媒介者としての社会的機能に應えるものであろう。しかしそろそろ次のステップに進んでいい時期なのではないだろうか。一体誰がどのような立場においてどこで何に対して働きかける営みなのかといった、行為という社会的営為においては本来形跡として残されるはずの付帯情報が、ここではまったくのところ白々として不明瞭なままなのである。つまりは行動以前のものに終始するに留まっているということであろうか。また確かにこうした普遍性を標榜する産物においては、本質的にそうした茫漠さや権力の無記名性が色濃く呈されるものともいえる。従ってこの是非はあくまで個々の教員の実践にかかってくる。そのチャレンジや自己判断への意欲が十全に担保されない事態に甘んじる限りにおいて、われわれはもはや教師としての仕事のよろこびの核の破壊に向かって道を歩む定めなのである。

3. 評価活動をめぐる教育実践のチャレンジの諸相

ではその核となる教育理念や教育目標と諸関係を見定めていくために、現行の教育課程での設定内容とその後生じた変化の経緯の中に、現在の評価論と教育実践のチャレンジの実際の展開を位置づけて見ていくことにしよう。現行の初等・中等の教育課程は、学校教育法第 30 条第 2 項（平成 19 年追加）、及びこれに前後する中教審での議論に沿って編集された新学習指導要領（平成 14 年・23 年改訂）に示された「生きる力」としての学力観に準じている。それは 1) 基礎的、基本的な知識や技能、2) 知識や技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、3) 主体的に学習に取り込む態度、という 3 つの柱で構成

されている。これは「知識基盤社会の到来や、グローバル化の進展など急速に社会が変化する中、次代を担う子どもたちには、幅広い知識と柔軟な思考力に基づいて判断することや、他者と切磋琢磨しつつ異なる文化や歴史に立脚する人々との共存を図ることなど、変化に対応する能力や資質が一層求められている」とする認識を背景とし、これを一般教育理念として体系・構造化したものである。

初中等の教育課程においては、教育目標が更新されれば、学習活動もこれを個々の諸条件に合わせて読み込みリデザインされてゆくこととなる。評価基準や評価活動全体もまたそれに従ってなんらかの更新が求められる。ところでここでの教育評価実施の目的のひとつは、**プログラム評価**としての機能である。つまり、教育目標に照らしあわせて学習状況を検証・修正し、その結果として全体の教育水準の維持・向上を担保するというものだ。設定された教育目標と学習効果とのあいだに乖離があれば、学習活動のデザインに関しても分析を行ないながら、手当の必要なプロセスにおいて関係者が相互に発展的修正に向けて作業する。このようなプログラム評価としての機能の前提から、その評価基準や評価方法も、教育目標の設定の如何によって大きく左右されるものとなるし、教育評価の結果とともに観点の再構成やプロセスの最適化、技的な更新などが作業される。

さて、この近年の新学習指導要領において確認できる大きな変更点は、学習者たちを比較判定する相対評価から、学習者の**能力（コンピテンシー）**の到達度に基づいて評価する、**目標準拠型の評価**に移行したことである。評価基準について個々の指標をより具体的に記述化し設定・導入することにより、これまで囚われていた評価活動における教育/学習上の社会的関係の一方向性に変更を促すものである。こうして**診断的評価・形成的評価・総括的評価**といったヴァリエーションの有効性が現実味を帯びてくることとなる。するとこれまで慎重に線引きがなされてきた実社会や実生活と学校での活動の間を架橋するものとして、学習における「**真正の評価**」の重要性が認知されるようになった。さらに、現実と学習との親和性は高まったものの、総合的理解力の向上が不十分との結果を受けて、**プロジェクト型学習**に代表されるような**パフォーマンス評価**や、学習者自身が評価活動に参加する**ポートフォリオ評価**の導入が試みられている。そして次第に**学習者の主体的な学習評価活動**が準備され、学習者中心の教育観を背景とした教授法の受容や開発もまた、ここに本格的に取り組みられるようになってきた。

こうした教育の近代という桎梏からの離脱の流れは、これまで教員が自認してきた教育行為の実施に関しての独占的な地位に変更を促している。学習が学習者の主体性を前提としたものへ移行すれば、教員に対しても、教育成果の結果的妥当性の評価が向けられるようになるのである。ここでは学習教育目標・指標を明確にさせるような評価基準が整備される。すなわち、学ぶべき知識や技能を規定した**内容スタンダード**や、習得の度合いを測定するために学習内容とその割合を規定した**パフォーマンススタンダード**などの策定がそれであり、こうした基準を運用する際に有用性を認められているのが**ルーブリック評価**である。教育の近代の克服を対象としたこうした評価領域での理論的かつ実践的研究の歴史は、北米を中心にすでに長く、その過程で生じたこれらの教育評価学体系の各論が参照され、またその実践例が取沙汰されてきた。したがってこれらの諸観点を下敷きとした**教育活動の成功の度合いを示す数値的尺度**と、その尺度に見られる認識や行為の特徴を記した**記述語からなる評価指標**が、欧州ばかりでなく、各国で導入されていくのは至極当然ともいえる成り行きなのである。

4. 教育実践のスタイルづくりは評価活動の吟味からはじめよう

しかし評価技術の向上だけが教育の目的と化すことを許してはいけないのではないかという疑問がどうしても湧いてくる。またこうした評価方法を懸命に教育現場に応用する一方で、本来的に議論が練られている場に接続することもなくこうしたものに興じている限り、単なる興味本位や思いつきの域を出ず、それでも表面的な実行性を持ち得てしまうとすれば、それはそれなりのリスクへの責任が意識されなければならないことを意味する。つまり、個々の変化が及ぼす構造変化や各方面に波及してしまう影響について、またそのガバナンスについて、「科学」のようなものを振りかざしたり、個々の専門を盾にしたりすれば責任を免れるというものでは断じてないのである。また同時に、教育の実践者である限りにおいて、教育の目的を説明する責任を無視しては本末転倒となる。こうした尖鋭な評価の理論化・技化の応用に伴う違和感は、どうやら技術習得ゆえに教育を無機質なものにしてしまう学習の機能化に由来しているのではないか。そこには教育において人としての教員の存在があまりにも欠如しているように感じるのだ。

「学習者主体」という文言が教育現場で誉めそやされる昨今、その場にいる教員の主体性についても問い直す必要がある。学生には自律性の涵養の名のもとに「自ら学ぶ意欲や力を身につけろ」、「論理的に考え、自分の言葉で表現しろ」、「自力で問題を発見し、解決策を提案するように創造的であれ」と注文を出すかたわらで、学習者の主体性育成のために教員はこうした一連の評価方法の変遷を無条件に受け入れるだけでは済まない。教育において評価がもたらす恩恵を教員が認識し、現在行っている評価方法を絶えず反省しつつ、改善点を見出すためには、日々の教育活動と対峙することが必要である。その中で教育の目的や質までも変えることができる評価とはいかなるものかという問いに真摯に向かい合うことは、教員としての自分の在り方を捉え直す貴重な機会となるはずだ。

一方で、正しいフランス像とその教養文化・正しいフランス語・発音・教科書、正しい教師・学生像といった規範性は、この業界ではいまだに、亡霊というにはリアル過ぎる姿で徘徊している。こうした旧来の文化に膠着する遺産自体には善悪も正誤もなく、個々が主体的に判断して受け容れ、変容させていくしかない部分だ。ただ教育の実践者としての教師がその暴力性を意識化できないままに大手をふるっているとしたら、もはやそれは承認されえないものとなったのだという事実だけは明確にされるべきである。つまり全体の教育の営みの上で、われわれは大きなお荷物をお背負っているのである。この近代の遺物を意識化し、自己変容を遂げるべく積極的になることは、この国の近代形成の一翼を担ってきたこの業界に残された、最低限の存在要件であり、恐らくは最後の重大な責務なのである。

また一方で、個々の教員の知性自体が問われている。この業界では、上述の伝統的規範性から系譜する権威志向により、「応用言語学」や「認知言語学」などを近代的な神話に様変わりさせてきた経緯がある。もちろん学術知全体は、知識基盤社会化を受けて変容してきており、近代的位階秩序に基づく学術観が急速にその効力を失いつつある現在、もはやこれはこの業界知性に特有の病理としてしか映らない。この状況に価値を創造し、文化的変容の営みに与みできるか否かは、ただ教員一人ひとりの意識化とその独自の創造性、実践のチャレンジにかかっている。この自覚から教員が自らを鍛え、ネットワークを広げていくことが肝要だ。

評価活動の吟味を通じ、われわれの抱える諸問題が浮き彫りになる。そしてわれわれ一人ひとり、教師として自立し充実する道が開けるのではないだろうか。