

二人称アプローチによる学習評価の検討

—「あなた You」と「わたし I」のカップリング学力に向けて—

佐 長 健 司

Learning Assessment by Second-person Approach : Toward the Educational Goal by the Coupling of “You and I”

Takeshi SANAGA

要 旨

二人称アプローチによって、学習と学力をとらえる。すなわち、「あなた you」と「わたし I」による共同の実践として学習し、形成した学力は教師と学習者のいずれにも還元できないとみる。そこには、カップリングの構造を見出すことができる。そのため、そこで育成される学力をカップリング学力と呼ぶ。学力の育成においては、学習評価が重要である。なぜなら、学習評価が学力を明らかにし、学習を導くからである。したがって、学習評価においても二人称アプローチを採用し、教師と学習者とが共同の活動として、一体的に自身らの活動を評価する。そこでは、評価原理として①対称性（教師と学習者とが互いに評価し、評価される者となること）、②親密性（教師と学習者が互いをかけがえのない存在とみること）、③創発性（得られた評価結果は教師と学習者とのいずれにも還元できないこと）の3つが欠かせない。これらの3つ評価原理にしたがって、真正の評価のポートフォリオ評価、及びナラティブ・アプローチによる学習評価を改善していくことに、二人称アプローチとしての学習評価の可能性を得ることができる。

1 問題の所在

学力は学習の成果としての知識や技能、さらにはその後の学習のためのリソースや道具となるそれらである、と定義する。しかし、正統的周辺参加論（Legitimate Peripheral Participation）からすれば、アイデンティティの形成をも学力とした¹⁾。実践の共同体への参加としての学習によって、共同体の一員としてのアイデンティティを形成することができるからである。さらに、形成し

たアイデンティティが一層の参加を促すこともある。なお、学習としての参加とは共同体が求める役割を果たす行為であり、共同体の維持と発展に貢献することでもある。

一方、学力を測定するのが、学習評価である。もちろん、指導への測定結果のフィードバックも欠かせないが、測定は重要である。なぜなら、測定方法によって、測定される学力は異なるからである。すなわち、学力観と学習評価は切り離すこ

とができない。言うまでもなく、両者を切り離すことなく、考察したい²⁾。

さて、学習評価の問題の第1は、測定すべき学力そのものが十分に検討されないことである。それは、入学者選抜試験が、学校における学習評価をコントロールするからである。入学者選抜試験をクリアして進学希望の学校に入学したいとの学習者の願いに、教師が対応する。その結果、多くの場合、方法や内容を改めて検討することなく、学校における学習評価も、入学者選抜試験と同様な標準テスト (standardized test) によって実施される。

標準テストは妥当性 (validity: 測定したいと考える学力を測定する性質) よりも、信頼性 (reliability: 誰が採点しても何度採点しても測定結果が変わらないという性質) を優先する。そのため、測定する学力は正誤が一義的に決定できる個別の知識や単純な技能に限られる。すなわち、学力としてのアイデンティティはおろか、高度で個性的な思考・表現等の学力測定は期待できないのである³⁾。したがって、測定したい学力について明らかにし、それをこそ測定できる学習評価の開発が課題となる。

第2の問題は、評価する者と評価される者が希薄な関係にとどまることである。すなわち、入学者選抜試験の場合が典型だが、両者が互いに知り合う関係がないことを当然とし、一方的に評価を行うことである。同様に、学校での定期テスト等では、教師と学習者が希薄とは言えない関係にあっても、関係性がないかのように評価する。そこでは、教師は自己を消し去り、評価対象の学習者だけが特定される。複数の学習者を評価することにおいて、個々に異なる影響を与えないようにしているのであろう。学習評価の公平性や信頼性を高めるための、配慮だと言えよう。

しかし、このような希薄な関係は、より高度で個性的な思考・表現、あるいは学力としてのアイデンティティを評価し、育成するには障害になるはずである。評価対象の学習者を詳しく知ることがないのであれば、当該学習者の高度な思考・表

現、個性的なアイデンティティ形成について評価することは難しいからである。やはり、相互理解を深め、学習者とともに高度な学力の評価を行うとすべきであろう。

したがって、第1の重要な学力の測定という課題の克服とともに、第2の希薄な関係性を見直すことも重要である。しかも、問題としての両者は結びつくのである。すなわち、教師と学習者が希薄な関係にとどまるからこそ、重要な学力を測定しようとしなのではないか。入学者選抜試験の準備やリハーサルとしての、標準テストも必要であることは否定しない。しかし、その一方で標準テストが測定できない高度で個性的な学力も必要だと考えるのであれば、それを測定し、育成する学習評価を行うことも必要であろう。また、高度で個性的な学力を測定する学習評価の実践が広く試みられることによって、入学者選抜試験の改善に資することが望ましいとも言えよう。

そこで、高度で個性的な学力を測定、育成する新たな学習評価について考察したい。希薄な関係を見直し、学習評価の方法を改めるようにしたい。そのため、二人称アプローチを採用することについて検討したい。以下では、第1に二人称アプローチ (a second-person approach) による学習評価の原理、第2に二人称アプローチによるポートフォリオ評価 (portfolio assessment)、第3に二人称アプローチによる学習評価としてのナラティブ・アプローチ (narrative approach) の活用について論じる。このように論じることによって、二人称アプローチの学習評価の開発に向かうようにしたい。

2 二人称アプローチによる学習評価の原理

(1) 環境・他者との相互作用

希薄な関係性を前提として学習評価を行うことは、評価する教師と評価される学習者とを切り離し、前者が後者に与える影響を最小限にしようとすることである。前者が何らかの影響を後者に与えるならば、後者の学力を正確に測定できなくなると考えているのである。そもそも、教師と学習

者とは、それぞれに独立した存在なのである。独立しているので、学習者を客観的な評価対象とみなし、非関与的に評価を行うことが可能であり、望ましいとする。

しかし、非関与的な評価は、学習者の全体性や他者と共同することに関する学力を見失うことになるのではないか。ここには、浜田寿美男が言う「認識論的な個体主義」と呼ぶべき態度が認められる。すなわち、わたしたちは皮膚の区切りによって独立した身体をもち、自律的に活動できる。そのため、環境に働きかけ、環境を操作する自己の有能感を知っている。このような自己認識が「認識論的個体主義」であり、自明のこととされるのである。

しかし、このような自明性を疑うべきであり、「認識論的個体主義とも言うべき態度は、いかなる根拠をもつものなのでしょうか。むしろ、この態度、この見方こそ、歴史の流れのなかで、今日に特殊な文化構造によって作られてきたもの⁴⁾だと考えられる。歴史・文化的な産物としての「認識論的個体主義」は、キリスト教や近代科学、市民革命が育んできたヨーロッパ近代イデオロギーとしての個人主義のあらわれであろう。たとえば、「近代個人主義のいくぶんかは、すでに初期キリスト教徒と、それを取り巻く世界に見いだされる⁵⁾」との指摘もある。その後は、ヨーロッパの歴史とともに個人主義のイデオロギーが確立され、ヨーロッパを越えて、近代化を進める国や地域において、支配的な常識となっていくのである。日本も、言うまでもなく、その例外ではない。

さて、心理学者のヴァスデヴィ・レディ (Vasudevi Reddy) は、心理学者としてではなく、母親として娘と親密な身体的コミュニケーションを重ねた。そうするなかで、知覚される乳幼児が知覚者となり、非常に早い時期から母親を心のある存在としてみるようになることに気づいた。なぜなら、成人の場合と同じように、乳幼児が母親をからかい、笑わせ、欺くなどすることを観察できたからである。

このような観察的事実から、レディは客観性を重視する科学的な乳幼児の心理研究に対する疑いを強くする。すなわち、対象を客観化する「科学によれば乳幼児は人を物理的対象以上のものとは理解できるはずがないとする。現に赤ちゃんはそれをあたかもできるようにふるまっても」、それを研究者は無視するのである⁶⁾。そこには、乳幼児の能力とそれが発揮される環境とを切り離すという問題がある。一方、生物学的な研究においては生物と環境との相互作用によって、生物が能力を高めていることが明らかになっている。たとえば、マグロは水流を利用して、水流を欠いた場合とは比較にならないほどに速く泳ぐことができる。速く泳ぐ行為の達成は、マグロ個体の能力と環境である水流との、いずれにも還元できないとみる。このような環境との相互作用としての行為の達成として、人間の能力をもとらえるべきなのである。

環境には、他者も含まれる。グレゴリー・ベイトソン (Gregory Bateson) によれば、他者との相互構成によって、自己がつくられると言えよう。たとえば、他者に依存する性質は、依存する者と依存される者との間で、依存する者の性質として形成される。そのため、個人の性格だと考えられる場合も、「みな人間同士の間で起こることに根差しているのであって、何か個人が内に持っているものに根差しているのではない⁷⁾」と言う。ただし、個人的であると見なすことができる変化があることは否定できない。依存する者は依存することを学習して変化し、依存される者は依存されることを学習して変化するからである。このような個別の学習と変化は、両者の関係の変化と対応する。しかし、それでも個別の学習と変化に先立って、関係があると考えられるのである。

(2)二人称アプローチへ

研究者としてよりも母親としての観察の事実を優先する方法によって、レディは乳幼児の心の研究を進める。そのため、研究対象である乳幼児とのかかわり方を視点として、研究方法を見直すこ

とになる。それはこれまで一般的に認められる一人称アプローチ (a first-person approach)、及び三人称アプローチ (a third-person approach) に対抗する、それらの2つとは明らかに異なる二人称アプローチの優位性を論じるものである。

一人称アプローチとは、「基本的には他者の心は自らを参照することを通して知る、というものである。哲学では一般的に類推論 (アナロジー) とされているもので、現代風に脚色すれば、シミュレーション論ということになる」⁸⁾と云う。ある性質を有する場合は、その性質を含むより大きな性質を有することを推論するのがアナロジーである。たとえば、他者の微笑みをみるとき、心をもっている自己と同じようにみえる。また、微笑みは心があればこそ可能である。したがって、自己と同じように微笑む他者は心をもっている、と考えられる。しかし、アナロジーの限界は明らかで、誤った類推や過剰な一般化を招くことが少なくない。

三人称アプローチは、「乳幼児は空隙の向こうに別段人を見るわけでも自分自身を見るわけでもなく、自分や他者の身体パターンを見たとする。それらのパターンやその共振作動を解釈して、心の存在とその特性についての仮説 (絶えず、更新され得るものだが) に導かれる」⁹⁾のである。このような「心の理論」と呼ばれる仮説の検証を重ねながら、他者の心の存在を確信するようになる。しかし、他者の心の存在についての仮説を検証するために、乳幼児が論理的に推論を重ねていることを明らかにすることは難しい。そのため、三人称アプローチによっても、レディが体験し、観察し得た乳幼児の驚くような高度な行為の達成を説明することはできない。

一人称アプローチも三人称アプローチも、いずれも自己と他者とを切り離し、他者を客観的な観察対象とすることにおいて、同様である。レディによれば、そこには自他の心のあいだに「ギャップ (gap)」があると言うが、浜田の言う「認識論的個体主義」をも認めることができよう。

しかし、それらが問題であり、克服するのであ

れば、先に引用したバイトソンの関係性が先行するとの議論と同じように、心の問題についても考えるべきである。レディも、関係のなかで構成される自己と他者を論じている。それは、皮膚の区切りを超えて拡張する心への眼差しを確かにする議論である。わたしたちの心は自分一人のものではなく、他者と関係する状況の一部であり、他者の振る舞いや感情、思考等と切り離すことができないのである。どこからどこまでが自己の感情や思考であり、どこからどこまでが他者のそれらなのかと問うても切り分けることはできない。したがって、「私たちは、自己ということについて、多くの他者を含まずには、これこれであると同定することは不可能なのである。私たちが自己に関して語るとき、私たちは、この協同性 (jointness) について、単独の実体ではなくむしろ何か関係性のなかにあることとして、いろいろなギャップのなかにあるものとして、いわば、個人的なことではないものとして語りたい」¹⁰⁾と云う。

さらに、レディは自己の概念をも更新することを試みている。すなわち、「自己は、漠然とした、常に動いている流れであるということの意味している。常に動いているプロセス、他者の世界とかかわるなかで、常に関係における全体として形づくりなおされており、関係のなかで、しだいに意識そのものとして構築されていくのである。自己は、対話的なものであり、関係のなかでのみ存在し、故に関係としてのみ理解可能なことである」¹¹⁾と云う。そのため、自己と他者の意識を切り分けることはできず、それを「自己-他者-意識 (self-other-consciousness)」と呼ぶべきなのである。

こうして、自己をモデルとするアナロジーによる一人称アプローチでもなく、非関与的で客観的な仮説-検証による三人称アプローチとも異なる、二人称アプローチを採用する。すなわち、「ここでは、『被験者』の行為をよく理解するために、科学者は自らのデータに、被験者に対する自分自身の知覚、直感、感じること、さらに『被験

者』に応答することを導入する』¹²⁾のである。そうすれば、驚くような乳幼児の高度な行為の達成は「あなた you」と「わたし I」として認め合う親密な関係のなかで、共同の実践として得られたことが説明できる。それは文化的実践と同様であろう。すなわち、心の存在と文化的実践はともに「存続するにはかわりを必要としており、それ故に、知られるべきことに開かれているものである。ただしそれはかわりを通してのみ」あり得ると言える点で共通するのである。したがって、「私たちが心というものの自体を文化的実践としてみることを可能にしている。そこでは、赤ちゃんは人生の出発点からこの実践における参加者なのである」と言う¹³⁾。

同様のことは、ジーン・レイヴ (Jean Lave) とエティエンヌ・ウェンガー (Etienne Wenger) も状況学習論 (situated learning) として述べている。すなわち、それはあらゆる活動が状況に埋め込まれていて、「世界のなかで、世界とともに活動することを重視して、行為者、活動、および世界が互いにそれぞれを構成する』¹⁴⁾という見方である。すなわち、特定の行為や人物に焦点をあてることのない脱中心化 (decentering) と呼ぶべき、生態学的な見方なのである。ただし、レイヴとウェンガーは、人称によるかわり方の区別はしない。したがって、マクロに見るならレイヴとウェンガーが言うように、自己と世界 (共同体)、自己と他者との相互構成として自己がつけられ、それらの関係のなかに自他が存在する。一方、自己と他者との相互の構成が母子関係のようなミクロなレベルで明らかになるのは、レイヴが採用する二人称アプローチによると言えるのではないか。

(3) 二人称アプローチによる学習評価の原理

学校教育における学習評価の実践において、二人称アプローチを導入することを考えよう。学力の在処を心に求めることには同意が得られよう。なぜなら、脳の創発 (emergence) によって生み出される意識は心として知覚、思考、記憶を可能

にするからである。また、思考や記憶の足場を求めて、脳から身体、環境へと、社会・文化的実践として心が拡張するからである¹⁵⁾。すると、二人称アプローチによって、学力としての心についても社会・文化的実践としてとらえることができる。そうであれば、三人称アプローチによる非関与的な標準テストでもなく、一人称アプローチによる教師自身を基準とするアナロジーによる印象評価でもない、二人称アプローチによる学習評価を求めたい。それには、学習評価についてのいくつかの原理的転換が求められよう。

レディの著書を翻訳し、紹介する佐伯胖は、次のように述べている。すなわち、二人称アプローチでは「①対象を情動的な存在 (よるこんだり、笑ったり、悲しんだり、怒ったりする存在) とみなす (いわゆる『知的』側面だけを見るのではなく、情感あふれる姿を見る)。②対象はかわり人のかわりに『応える』存在 (つまり、こちらのかかわり次第で、まったく違った反応を示す存在) とみなす。③対象は基本的にたのしい、うれしい、面白い、『応答関係』を求めている存在とみなす』¹⁶⁾と云う。ここでは、関係する他者をどう見るかという見方の転換が論じられている。それによれば、自他は情動的な存在であり、応答し合う関係にあると見るべきなのである。

応答し合う関係に注目するならば、学習評価において教師が一方的に学習者を評価するという非対称的な関係を見直すべきであろう。学力を測定するために、教師が問いかけ、学習者が応答したとしても、その応答に対してさらに教師が応答するように、対称的であるべきであろう。たとえば、問いに対する応答を評価し、点数を与える採点結果を伝えることが応答だとみなすかもしれない。しかし、それでは佐伯が言う情動的な存在として学習者を見るのが弱いと言わざるを得ない。評価されることを喜びたい学習者であれば、自身が行う応答に対してすぐさま適切な教師の情動的な応答を求めるであろう。

教師に求められる応答は、これからの学習者の成長に対する期待でもあろう。それは、下條信輔

が言う自己達成的予言とみることもできよう。たとえば、「赤ちゃんの現在ある姿に刺激され、未来に向かって語りかけることによって、おかあさんは自分のイメージから赤ちゃんを紡ぎ上げようとする。そのようにして、赤ちゃんとおかあさんの自己実現が成し遂げられていく」¹⁷⁾のである。この場合の母親と同様に、教師は学習者に語りかける応答によって、学習者を紡ぎ上げるように成長させていく評価を考えるべきであろう。

これまで述べてきたことからすれば、互いに応答し合う関係としての対称性を学習評価の原理とするべきである。教師が一方的に評価するのではなく、入れ替わりながら互いに問いと応答を重ね、互いを紡ぎ合うように成長を促すことを目指すのである。そのような関係性を対称性の原理と呼ぶことにする。

さらに、佐伯が言うように情動的存在として認めなければならない。また、母親と乳児との関係をモデルともしたい。すると、学習者と教師との関係には、親密性が求められることになる。情動は親密な関係においてこそ強く感じられるし、母子関係以上に親密な関係はないと考えるからである。こうして、第1の対称性の原理に加えて、第2に親密性の原理を追加する。

さて、相互構成的に、互いが互いを紡ぎ合うように教師と学習者の成長が促され、成長するのであれば、成長にはどのような原理が働くのであろうか。ここで、動植物の進化において論じられる、共進化に注目したい。たとえば、蜜蜂は紫外線を見ることができる。その一方で、蜜蜂が蜜を採取する花は紫外線を多く反射する。そのため、蜜蜂は花を見つけやすく、花は蜜蜂を呼び寄せることができる。このような関係は両者にとって利益は大きく、花は受粉を盛んにし、蜜蜂は蜜をたくさん採ることができる。

蜜蜂の紫外線視覚と花の紫外線反射との、いずれが先行したのかと問うことは無意味だと指摘するのが、フランシスコ・ヴァレラ (Francisco Varela) らである。すなわち、ともに紫外線に拘束される「双方向性の制約が、植物の特徴と蜂の

感覚運動のカップリングの歴史 (共進化) をもたらしたのではないか。したがって、このカップリングこそが蜂の紫外線視覚と花の紫外線反射パターン双方の原因なのである」¹⁸⁾と言う。このようなカップリングの営みこそが関係し合う両者の成長や進化を可能にするのである。しかも、達成した成長や進化は、関係する両者のいずれにも還元できない創発なのである。

二人称アプローチは、このようなカップリングによる共進化としての創発を求め、可能性を開くことは明らかであろう。ここには、第1の対称性原理、第2の親密性原理に加えて、第3の原理として創発性を認めることができよう。学習評価の実践においても、教師と学習者とがカップリングの関係にあって、互いに成長し合うように働きかけるのである。そうすることによって評価し得た学力は、学習者と教師とのいずれにも還元できないとする。そのため、このような学力をカップリング学力と呼ぶことにしたい。

3 二人称アプローチのポートフォリオ評価

(1) パフォーマンス評価とポートフォリオ評価

二人称アプローチとしての学習評価を開発するために、先行研究の1つとして、ポートフォリオ評価に注目したい。ポートフォリオ評価を構成する、その一部となるパフォーマンス評価 (performance assessment) は、アメリカにおいて真正の評価 (authentic assessment) として開発されてきた。真正とは評価の実践において、実質的な学習活動の文脈や状況、あるいは現実的なそれらを設定することを意味する。

真正の評価は、アメリカにおいて1980年代の後半から始まる。「危機に立つ国家 (Nation at Risk)」(1983年)の報告書の発表を契機として、学力育成の説明責任を果たそうとする各州政府が標準テスト (standardized test) を多用し始めた。そこで、「このような動向に対して、そのトップダウン式の実施方法ともあいまって、はたして『標準テスト』で学校の教育成果を測定できるのか、いったい『標準テスト』は何を評価して

いるのかという疑問や批判が提起されるようになった」¹⁹⁾のである。このような疑問や批判を強くすることによって、真正の評価としてのパフォーマンス評価の実践が拡大し、さらには複数のパフォーマンス評価の蓄積によって構成するポートフォリオ評価が開発されるようになる。

ダイアン・ハート（Diane Hart）によれば、1980年代後半から、カリフォルニア、ロードアイランド、コネチカット、アリゾナなどの多数の州において、パフォーマンス評価が試みられるようになった。また、「1991年までには、少なくとも40の州が、何らかの形で真正の評価を実施するための計画を準備しつつあった」²⁰⁾と言う。

一方、イギリスのキャロライン・V・ギップス（Caroline, V., Gipps）は、パフォーマンス評価を真正の評価と区別すべきことを指摘している。それによれば、「パフォーマンス評価は、多肢選択テストと異なり、学習者に取り組んでほしい実際の学習活動と同じように、話したり書いたりするコミュニケーションのスキルや問題解決活動を切り分けずにすることによって、学習指導を歪めないようにする」²¹⁾評価なのである。この場合は、授業においてテスト対策の指導をすることがないように、「実際の学習活動」のようなパフォーマンスを行わせるのである。そのため、それは教室的な文脈におけることと言えよう。それに対して、1980年代後半からのアメリカにおけるパフォーマンス評価は「作家や実業家、科学者、コミュニティの指導者、デザイナー、歴史家たちが直面するパフォーマンスの課題とスタンダードを模写する」²²⁾のである。すなわち、学校の外部における専門家や一般市民の活動の場合をモデルとして学習評価を行い、学校的な文脈・状況から脱却し、現実的な行為の評価へと移るのである。

たとえば、NPO 組織の公民教育センター（Center for Civic Education）と全米州議会協議会（National Conference of State Legislatures）とが共同開発したテキスト「プロジェクト・シティズン（Project Citizen）」の場合がある。地域社会において市民的な実践を行うカリキュラム

であり、地域社会の問題を解決するために、市民として政策提案と政府への働きかけの活動を学習としている。地方政府は個人の権利の擁護、住民福祉の増進のために政策を立案し、その責任を果たさなければならない。しかし、現状では政策や法が機能しないこと、実行されていないこと、あるいは必要なそれらが無いことがある。これらの理由によって、社会的問題が生じる。そこで、政府がどのように対処するべきかについて、一般市民が発言する権利を行使する。それと同様な学習活動によって、「学習者が能動的な市民として行動し、政治的行為にコミットすることを促すこと」²³⁾を目標としている。

このように、「プロジェクト・シティズン」は、ロビー活動のような実際的な政治参加の行為を学習として行わせ、評価するのである。学習の成果は、ポートフォリオにまとめられる。それは、学習の展開に応じて作成された、薬物や暴力等に関する社会的問題の選択と分析、収集した資料やデータ、問題解決のための政策提案等によって構成される。ここでは、社会的問題の選択と分析についての記述も、収集した資料の分析も、問題解決の提案も、それらの一つひとつがすべてパフォーマンスとされる。それら複数のパフォーマンスを一つにまとめたものが、ポートフォリオなのである。こうして作成されたポートフォリオは、地域の住民の参加を得ての発表会において提示される。すなわち、「生徒の学校や地域を代表する3～4人の審査員の前で発表」²⁴⁾することによって、評価を得るのである。

(2)二人称アプローチのポートフォリオ評価

前項で述べたように、ポートフォリオとは、学習の展開に並行して、学習成果である学習者のパフォーマンスをはじめ、学習者の自己評価、教師の評価等の記述を蓄積するものである。西岡加名恵によれば、「ポートフォリオ評価法とは、ポートフォリオづくりを通して、子どもの学習に対する自己評価を促すとともに、教師も子どもの学習活動と自らの教育活動を評価するアプローチ」²⁵⁾

なのである。また、ポートフォリオ評価では、対話としてのポートフォリオの検討会が重要である。それは、「子どもが教師とともにそれまでの学習を振り返って到達点を検討するとともに、その後の目標を設定する場」²⁶⁾となるのである。

ここでは、評価対象となる作品の選択、評価基準の設定、学習者と教師とのイニシアティブなどによって、3つの異なる評価となり得ることに注目しておこう。評価の対象となる作品の選択や整理において、第1に、教師と学習者の「両者の交渉によって作品選びをしていく基準創出型ポートフォリオ」では、両者の相互作用によって評価基準がつくられる。第2に、あらかじめ設定した目標を重視するならば「目標準拠評価を体系的に行うために、基準準拠型ポートフォリオ」となる。第3に、学習者の視点を重視し、目標にとらわれない「最良作品集ポートフォリオであれば、子どもの学びの全体像の把握に役立つ」²⁷⁾と西岡は言う。

このように、ポートフォリオ評価は真正の評価 (Authentic Assessment) として、蓄積した学習者の学習成果の表現を媒介とする、学習者と教師との対話を中心となる。ここでは、それまでの学習の活動と成果を振り返り、さらに目標や方法を修正するなどして学習を発展させる。同時に、教師自身も学習指導のあり方を見直すことができるのである。

ただし、二人称アプローチによる学習評価の第1の原理、対称性原理によれば、互いに評価し合うとしても、教師は指導、学習者は学習というように分担してはならない。ともに、学習対象について学び合うなかで評価者としての対称性を得たい。第2の親密性原理については、対話の充実を強く求めたい。第3の創発性原理からは、学習についての学習者の自己評価、指導についての教師の自己評価の、それぞれに評価結果を還元してはならない。両者を一体化する実践としての評価としたい。

先述の「プロジェクト・シティズン」のように、地域住民が評価の活動に参加するなら、学習

の振り返りも、新たな目標の設定も異なったものとなってこよう。すなわち、地域住民は学習の目標も展開もほとんど知らない第三者として評価活動に加わるからである。そのため、学習者及び教師とは異なる視点からポートフォリオを吟味し、新たな視点を加えることによる対話の充実が期待できよう。ただし、学習者と検討会に参加する地域住民との親密な関係が必要となる。この点で配慮がなされるなら、第三者評価としてのポートフォリオ評価の発展的な可能性が開かれるはずである。

4 二人称アプローチのナラティブ評価

(1) ナラティブ研究

二人称アプローチによる学習評価として検討したい2つめは、質的な研究であるナラティブ・アプローチである。それは専門職の職能形成やライフヒストリー等の研究としてのケーススタディである。特定の人物との対話によって、物語であるナラティブを得て、解釈を行う。ナラティブとは、相互行為としての語り、対話である。そのため、それは「語り手と聴き手の相互行為と、それによって生みだされてくる語り手の経験の物語 (ストーリー) という2つの側面を合わせて意味する概念」²⁸⁾である。

ただし、ナラティブ・アプローチには、本質主義と構成主義との2つがあることに留意したい。前者はナラティブには確かな現実や語り手の本質が隠されているとみて、それを取り出すように解釈する。一方、後者は「個々のナラティブが結果としてどのような現実を構成しているかに着目する」²⁹⁾のである。すなわち、ナラティブに先立って現実や語り手の本質があるのではなく、ナラティブとしてそれらが構成されるとする。もちろん、ここで採用するナラティブ・アプローチは構成主義のそれである。

さて、ナラティブ研究と同様に、社会学の一分野であるエスノメソドロジー (Ethnomethodology) では、実証主義的な量的研究の場合とは異なる人間観、社会観を有している。すなわち、人間は状

況を無視して自らの理念や価値観、知識にもとづき、常に同じように行動するプログラムされたロボットではない。自らがおかれた状況を把握し、それぞれに異なる状況のなかで自己をつくり変え、柔軟に判断することによって、他者とも共同して行動することができる社会的な存在なのである³⁰⁾。

このような人々による日常的な相互構成の共同行為こそが社会的秩序を形成すると考える。そのため、母集団を想定するサンプルとは異なり、母集団を想定しない事例としての、特定の人物、集団の行為に着目する。なぜなら、そのような事例にこそ人々が自らのアイデンティティを形成したり、社会的な秩序をつくったりする人々の共同的な営みとその方法が現れるとみるからである。換言すれば、社会のなかの個人ではなく、個人のなかの社会的規範や他者とのかわりの方法に目を向けようとしているのである。

エスノメソドロジーと人間観及び社会観を共有する質的研究の一つとして、ナラティブ・アプローチをとらえることもできる。それは、インタビュアーである調査研究者が特定のインフォーマント (informant) にインタビューして得られる、両者による共同的な語りであるナラティブを書き起こし、それを解釈することによって構成できるのである。

(2) 二人称アプローチのナラティブ評価

中学校社会科授業における学習者を対象としたナラティブの調査研究では、対話の相手によって語りに差異が認められた。対話の相手に応じて、学習についてのナラティブはそれぞれに異なるのである。裁判員制度の見直しを議論する授業においてのことだが、教師との関係においては、学習者は裁判員の精神的負担の軽減を主張していた。しかし、インタビューを受けることによる、第三者の研究者との対話においては、裁判員の精神的負担の大小については不明であり、自信をもって主張することは難しかったと述べている³¹⁾。このような語りの差異が生じることにこそ、相互行為

としての語りの構成が認められる。これは調査研究であったが、このようなナラティブの調査研究を二人称アプローチによる学習評価に転じる可能性を求めたい。

ナラティブ・アプローチによる二人称的な学習評価を行うならば、教師は学習者に問いかけ、学習者の語りに耳を傾けるだけであってはならない。なぜなら、求めたい語りは、対話によって構成されるナラティブだからである。そもそも、ナラティブとは語り手と聴き手との共同行為があればこそ生まれる、対話なのである。したがって、一方的な問いと応答に終始することなく、それを充実した対話へと発展させたい。そこでは、評価する者と評価される者が入れ替わることにもなるだろう。学習者の問いかけに応じての、教師の語りを学習者が評価することも求めたいからである。

たとえば、学習者が語る学習成果を教師がどのようにとらえたのかについて、その詳細を学習者が問う場合である。そのような問いに応じて、教師が応答する。教師の応答に対して、学習者は自分のことをよく理解している、あるいは理解が不足しているなどと評価することがあろう。そうであれば、二人称アプローチによる学習評価として、第1の対称性原理を満たすことが容易になるだろう。

第2の親密性原理からすれば、対話の充実のためにも、深い相互理解が求められよう。良好な関係のなかで、学習者に寄り添うように共感しながら、柔らかく問いかけることが効果的であろう。決して、アンケートやテスト問題を読み上げるように、矢継ぎ早に質問を重ね、いずれの質問にも回答を強要することがあってはならない。もちろん、回答したくないのであれば、その意思を受け入れなければならない。さらに、問いかけるばかりではなく、時には教師自身が自己の学びについても語るようにしたい。なぜなら、教師が自己について語らないことに対して学習者が不満や疑問をもてば、対話が損なわれることにある。

親密性の原理による対話は、すぐれた教師にとっては難しいことではないだろう。なぜなら、

教師は授業において一人ひとりの学習者を理解し、それぞれに活躍の場を与えるように、学習指導を行うからである。そのためのリソースには、たとえば座席表授業案³²⁾がある。それには個々の学習者の学習の記録、あるいは個々の学習者への期待等が短く記述されている。それらを活用するならば、一斉指導のなかで、限られた人数であっても、一人ひとりの学習者との対話をするように、授業を展開できる。したがって、授業における対話的な学習指導と同様に、学習評価を行うことが考えられる。むしろ、学習指導と学習評価との連続性と同質性を重視するべきである。

第3の創発性の原理からすれば、学習評価としての対話の内容を学習者に還元できない、教師との共同の実践とみるべきである。小学校教師として多くの書を著した長岡文雄は、次のように述べた。教師ならば、「子どもに一步立ち入ってみよう。そして、子どもと共に歩いてみよう。そこには、懸命に生きる子どもたちがいる。教師に生きることを教えてくれる子どもたちがいる」³³⁾と言うのである。このように、学習評価においても学習者とともに歩むかのように、教師も学習者と一体化しながら共成長していくようにしたい。そうすることが、両者の成長の可能性を大きく開くはずだからである。

学習評価においても、学習者に対する予断や先入観をもってはならないことは言うまでもない。そのため、語られる行為としての学習の事実について、改めて新鮮な気持ちで接するようになりたい。そこでは、学習者による学習の行為だけでなく、それに深くかかわった教師の思いや行為についても教師自身が積極的に語るべきであろう。また、それに対して学習者の思いや評価の語りを引き出すようにしたい。こうして、明らかになった両者の思いや行為は、分かちがたい1つとして共有すべきである。

5 小 括

レディが提案する二人称アプローチに依拠して、学習評価について論じてきた。二人称アプ

ローチとは、見る者と見られる者が入れ替わりながら、「あなた」と「わたし」という親密でかけがえのない存在として関係を深くすることである。そこには、両者の心が拡張するように一体化し、両者の心のギャップは消え去る。あるいは、社会・文化的な実践としての心があり、そこに両者が参加するとも言えよう。さらには、近代個人主義のイデオロギーを超えて、そもそも自己は他者との相互実践的な関係のなかで常に流動的に意識が生成している場である、と考えるべきであろう。

二人称アプローチによる学習評価の第1の原理、対称性原理によれば、ともに学習対象について学び合うなかで互いに評価者となるように対称性を得たい。第2の親密性原理については、重視される対話が可能になるように、望ましい関係を結ぶことが求められる。第3の創発性原理からは、学習についての学習者の自己評価、指導についての教師の自己評価の、それぞれに評価結果を還元してはならない。そこで明らかになるのは、カップリング学力である。それは共進化、あるいは共成長とも呼ぶべき、学習者と教師のいずれにも還元できない両者の一体的な成長なのである。

二人称アプローチとしての学習評価を開発するために、検討すべき先行研究として、ポートフォリオ評価の研究、及びナラティブ・アプローチによる語りの研究を検討した。その結果、明らかになったことは、次のようである。

なにより、両者ともに対話を重視するので、二人称アプローチによる学習評価の可能性を開いていることである。前者はオーセンティックな学習評価として、蓄積した学習者の学習成果を媒介に、学習者と教師とが対話する。そこでは学習を振り返り、さらに目標や方法を修正するなどして学習を発展させる。同時に、教師自身も指導のあり方を見直す。ナラティブ・アプローチによる場合では対話によって物語であるナラティブを得て、解釈を行う。注目すべきは、ナラティブとは語り手と聴き手との相互行為による構成的な物語を意味することである。

二人称アプローチによる学習評価の第1の原理である対称性原理によれば、ポートフォリオ評価であっても、改めて互いに評価し合うことを強く自覚したい。学習活動を振り返るなかで互いに評価し合う対称性を得たい。一方、ナラティブ・アプローチを学習評価に転じる場合には、学習について語る者と語りに耳を傾ける者とが入れ替わることに積極的でありたい。なぜなら、ナラティブは相互行為としての対話だからである。この点で、対称性の原理によって、語りを通じて互いを理解し合い、評価し合うことが期待できる。

第2の親密性原理については、いずれの場合も重視される対話が濃密なそれになることに期待できる。そもそも、教師と学習者は互いによく知り合い、かけがえのない存在として認め合うことはそれほど難しくない。なぜなら、日々の授業において、教師は個々の学習者に向き合い、学習指導としての対話を行う。そのような対話の拡張として、学習指導と連続するように学習評価を行うならば、親密性の原理を満たすことができよう。

もちろん、親密な関係の成立を目指すにしても、馴れ合いや依存のような関係の成立は避けなければならない。教師と学習者とが学び合う場において、学び合うことの成立における、親密性の実現なのである。このことを確かな前提として、濃密な対話を反復したい。それは、学習の細部が具体的に明らかにされ、それらに対する思いを率直に述べるのが互いに可能な対話を重ねることである。このような対話を試みることから、学び合うための親密性が得られるのではないか。また、得られた親密性によって、さらに対話の濃密性も増してくるであろう。

第3の創発性原理からは、ポートフォリオ評価、及びナラティブ・アプローチによる学習評価のいずれに対しても、教師と学習者とを切断し、それぞれに評価結果を還元しないことを強調したい。評価結果のある部分は学習者の学習による結果、別のある部分は教師の指導による結果というように切り分けることは一般的に認められる。たとえば、学習者の学習意欲は高まっていたが、教

師はそれに応える適切な指導ができなかったので授業の目標が達成できなかったというような評価が述べられることがある。このような場合が、教師と学習者とを切り分け、評価結果をいずれかに還元することなのである。還元的な評価を避けることを、創発性原理は求めているのである。

このような求めは、教師にとっては困難を感じさせることになろう。場合によっては、学習者も同様であろう。困難を感じるのは、個人を対象とする学習評価にとられるからである。すなわち、「認識論的个体主義」のイデオロギーを無自覚に受容しているのである。しかし、学級としての集団的な学習活動を評価することも、少なからず認められるはずである。あるいは、授業を行うことにおいて、教師は特定の学級、あるいは特定の学習者との相性の善し悪しを述べることもある。これらの評価は、「認識論的個人主義」を超えているのではないか。

やはり、第3の創発性の原理にしたがうことが難しいのである。したがって、学習評価を個人の経験に還元できない社会・文化的実践とみることに力を注ぐべきである。すでに述べたように、一般的には学習評価を学習者個人についての評価とみなす傾向は強い。このことは、一人ひとりの学習者に対応しようとすれば、それに比例して強くなるかもしれない。しかし、自己は他者との関係のなかで、流動的に構成される存在であることを強く自覚するべきである。この自覚をもち続けることが、二人称アプローチの成否を左右するのではないか。もちろん、そうすることは困難ではないと言うつもりはない。それでもそのような自覚を求めるのは、学習評価だけでなく、教師と学習者、さらには学校というシステムに対する見方の更新を試みたいからである。

注及び引用・参考文献

1) 次を参照のこと。

Jean Lave & Etienne Wenger, 1991, *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press.

- 2) 社会科の学習評価研究においては、たとえば次の場合には、それが顕著である。
- 伊東亮三・池野範男、1986、「社会科テストの教授学的研究（Ⅰ）—テスト問題作成の基本モデル—」日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』第11巻3号、pp.9-14。
- 棚橋健治、2002、『アメリカ社会科学習評価研究の史的展開—学習評価にみる社会科の理念実現過程—』風間書房。
- 3) 次に、詳細に論じている。
- 佐長健司、2013、「社会科ペーパーテストの状況論的検討」佐賀大学文化教育学部『教育実践研究』第29号、pp.13-24。
- 4) 浜田寿美男、2012、「はじめに」ワロン『身体・自我・社会』（訳編・浜田寿美男）ミネルヴァ書房、P.4。
- 5) ルイ・デュモン、1993、『個人主義論考—近代イデオロギーについての人類学的展望—』（訳・渡辺公三他）言叢社、p.40。
- 6) ヴァスデヴィ・レディ、2015、『驚くべき乳幼児の心の世界—「二人称アプローチ」から見えてくること—』（訳・佐伯胖）、ミネルヴァ書房、p.4。
- 7) グレゴリー・ベイトソン、2000、『精神の生態学 改訂第2版』（訳・佐藤良明）新思泉社、p.181。
- 8) レディ、2015、p.23。
- 9) レディ、2015、p.24。
- 10) レディ、2015、pp.153-154。
- 11) レディ、2015、p.189。
- 12) レディ、2015、p.42。
- 13) レディ、2015、pp.305-306。
- 14) Lave & Wenger, 1991, p.33。
- 15) 次に参照のこと。
- アンディ・クラーク、2015、『生まれながらのサイボーグ—心・テクノロジー・知能の未来—』（訳・呉羽真他）春秋社。
- アンディ・クラーク、2016、『現れる存在—脳と身体と世界の再統合—』（監訳：池上高志他）NTT出版。
- 佐伯胖・佐々木正人（編著）、2013、『新装版アクティヴ・マインド』東京大学出版会。
- L・バレット、2013、『野生の知能—裸の脳から、身体・環境とのつながりへ—』（訳・小松淳子）インターシフト。
- これらのような心の哲学、及び認知科学の研究成果にしたがい、学力について論じたのが次である。
- 佐長健司、2017、「サイボーグ化する学習者のハイブリッド学力を求めて—拡張した心の理論から—」佐賀大学大学院学校教育学研究科『研究紀要』第1号、pp.27-40。
- 16) 佐伯胖、2014、「そもそも『学ぶ』とはどういうことか：正統的周辺参加論の前と後」組織学会『組織科学』第48巻第2号、p.48。
- 17) 下條信輔、2006、『まなごしの誕生—赤ちゃん学革命—』新曜社、pp.348-349。
- 18) フランシスコ・ヴァレラ他、2001、『身体化された心—仏教思想からのエナクティブ・アプローチ—』（訳・田中靖夫）、工作社、p.286。
- 19) 田中耕治、2013、『教育評価と教育実践の課題—「教育評価の時代」を拓く—』三学出版、p.118。
- 20) 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』（監訳・田中耕治）ミネルヴァ書房、p.vii。
- 21) Gipps, C., 1994, *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*, The Falmer Press, p.98。
- 22) ハート、2012、p.12。
- 23) Center for Civic Education&National Conference of State Legislatures, 2002, *Project Citizen Teacher's Guide*, p.7。
- 24) Center for Civic Education&National Conference of State Legislatures, 2002, p.33。
- 25) 西岡加名恵、2003、『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—』図書文化社、p.52。
- 26) 西岡、2003、p.68。
- 27) 西岡、2003、pp.246-247。
- 28) 藤原顕、2007、「教師の語り—ナラティブとライフヒストリー—」秋田喜代美・藤江康彦編『はじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書、p.336。
- 29) 野口裕二、2009、「ナラティブ・アプローチの展開」野口裕二編『ナラティブ・アプローチ』勁草書房、p.21。
- 30) 次に参照のこと。
- ジョージ・サーサス他、1995、『日常性の解剖学—知と会話』（北澤裕他訳）マルジュ社。
- 31) 次に、詳細に論じた。
- 佐長健司、2014、「社会的相互行為のなかの知識—中学校社会授業における学習者のナラティブから—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第121号、pp.40-51。
- 32) 次に参照のこと。
- 佐長健司、2010、「社会科学習指導案の状況論的検討—プランからの解放と状況への自由—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第109号、pp.16-27。
- 33) 長岡文雄、1982、『子どもをとらえる構え』黎明書房、p.13。