

# 「羅生門的評価」の提案

## —学習評価の実践を参照して—

根津 朋実

### 緒 論

#### 1. 問題の設定と研究の目的

本稿<sup>1</sup>は、「羅生門的評価」（東 2001：212-215, 市川 2003：7）をめぐる議論を整理し、新たな学習評価の一方法として提案する。本稿は、人間の組織的な判断を重視する間主観的な評価方法（根津 2023：20-22）を、具体化する目的を持つ。手がかりとして、筆者が以前に報告した学習評価の実践（根津 2000）を参照する<sup>2</sup>。この作業により、「テスト理論」によらない学習評価の方法を提示できる。これが本稿の意義である。

法的に作成義務のない「通知表」「あゆみ」の廃止（小田ら 2023）や「定期考査」の見直し（甲斐 2022：32-43）など、近年の教育評価、とりわけ学習評価には、「脱テスト」の傾向がうかがえる。以前より「『テストと点数の評価』からの脱皮」（東 2001：iii）は論じられ、しかも日本に限った話ではない（たとえば、ガーゲン・ギル訳 2023）。

「テスト理論」に依拠した客観的なテストを、学習評価の唯一の手段とみなす認識は、今日なお相対化されねばならない。「測定は判断の代わりにはならない。測定は、判断を要するものだ」（ミュラー訳 2019：179 強調は訳文ママ）からである。「経験に基づく判断を標準化された測定で置き換えよう」という願望は、「測定基準への執着」の特徴とされる（同：7）。「測定基準への執着」には、判断を「私的で主観的、利己的」とみなす一方、測定を「確実に客観的な情報を提供してくれる」とする「考え」がある（同）。また、学習評価や教育分野に限らず、「客観性」の問い直し自体も進みつつある。「客観性とは、真理や確実性、精密さや正確さの同義語ではない」（ダストン・ギャリソン訳 2021：305）し、時代により客観性の意味は変化してきた（同）。ゆえに前述の判断や測定に関する「考え」は、常に真とは限らない。関連して、「問題は、客観性だけを真理として信仰するときに、経験の価値が切り詰められること、さらには経験を数字へとすり替えたときに生の大事な要素である偶然性やダイナミズムが失われてしまうことだ」（村上 2023：134-135 強調は原文ママ）という指摘もある。ここ半世紀の日本においても、教育評価の手続きで客観性を確保

する際、主観を完全に排除できないことが前提とされていた(根津 2023: 20-21)。

客観的なテストによる測定を重視した学習評価とは別に、専門家の判断に依拠するルーブリックやポートフォリオ評価などが紹介され、普及するに至っている(たとえば、田中 2008: 154-165, 西岡・大貫 2023)。この間、1998(平成10)年告示の学習指導要領により、検定教科書のない「総合的な学習の時間」が新規導入された経緯も看過できない。教育の内容が変わるなら、教育の方法や学習評価も変わる必要がある。前述した「脱テスト」の傾向も、学校教育の内容や方法をめぐる今日の状況が反映された表れ、と目される。具体例として、学習指導要領の改定(訂)と全面实施、新型コロナウイルスの感染防止対策にともなうオンライン化の進展や、高等学校における観点別評価の強調などを挙げられる。

本稿で注目するのは、多様な人間の判断を重視する「羅生門的評価」(東 2001: 212-215, 市川 2003: 7)である。「羅生門的評価」は、カリキュラム開発の一アプローチとして知られる「羅生門的接近」(R(r)ashomon approach, 文部省 1975: 49-55, 根津 2006b: 35-41, 田中 2008: 55-59, 八田 2019 など)に由来する。「羅生門的接近」は、1974年に東京で開催された「カリキュラム開発に関する国際セミナー」(OECD-CERI と文部省の共催)で提起され、「工学的接近」(technological approach)と対比された(文部省 1975)。ただし、八田(2019: 38)によれば、東京セミナーや「羅生門的接近」への言及は、OECD-CERI の出版物にはない。

現時点で「羅生門的評価」の具体的な方法は不明であり、用語や概念も未整理である。「羅生門的評価」とは命名されていないが、「羅生門的接近」と関連が深い「ゴール・フリー評価」(goal-free evaluation 一名「目標にとらわれない評価」)は、実践例による検討がある(根津 2000; 2006b: 159-173)。

## 2. 研究の課題と方法

本稿の目的を達成するため、次の手順で検討を進める。

まず、語「羅生門的評価」の出典や概念を確認する。この語や類似の表現は複数の文献にあり、整理を要する。その際、「目標にとらわれない評価」(文部省 1975: 51)と訳して紹介されたゴール・フリー評価(根津 2006b)や、「目標にとらわれない評価」とあわせて論じられた「羅生門的接近」(文部省 1975: 49-55)との関連を確認する。

次に、ある学習評価の実践(根津 2000)の概要を述べる。この実践は、「羅生門的接近」やゴール・フリー評価と結びつけて論じられた、希少な評価実践である。よって「羅生門的評価」の方法を提案する際、今日でも参照に値すると判断した。

以上の検討結果をもとに、結論として、「羅生門的評価」の具体的な方法を提案する。

## 本 論

### 1. 語「羅生門的評価」の整理と確認

「羅生門的接近」、別名「羅生門的方法」(東 1976)や「羅生門的アプローチ」(たとえば、田中 2008: 55-57)は、近年も検討が進められている(八田 2019)<sup>3</sup>。他方、「羅生門的評価」は、言及そのものが極めて限られる。現時点で筆者は、根津(2023)を除き、「羅生門的評価」やそれに類する記事を4件確認した。以下、「羅生門的接近」との関連を含め、整理と確認を行う。

#### (1) 東洋(1976)の用例

わずか一箇所であるが、東(1976: 7)に、「羅生門評価」の語がある。

指導-学習過程はビデオテープにとられ、あとでグループ全体で見なおします。ビデオによるこの検討会は、しばしば1時間のテープを見終るのに10時間も費すことがあり、誰でもどこか特定の点について意見や批判があれば、いつでもテープをとめることができます。(中略)この評価会は教師の研修の場でもあり互いに刺激しあう機会ともなるのです。この種の羅生門評価の限界は、得られた情報や刺激がその場に居合わせたグループメンバーだけに与えられる点にあります。

この引用は、「宮城県の理科教師集団による、理科カリキュラム開発における「極地方式グループ」」(同: 6)の評価方法として述べられた<sup>4</sup>。引用から、「羅生門評価」とは、教師がグループで授業の動画を見、任意に意見や批判を口にする検討会を指すといえる。後述の「ケース・コンファレンス方式」(東 1979: 220)や、稲垣忠彦による「授業カンファレンス」(根津 2008: 33-34, 八田 2019: 46)にも通ずる方法であり、興味深い。

掲載誌がいわゆる校内紀要だったためか、確認した限り、先行研究で東(1976)は未参照である。もとの論文は英語で執筆され、「1975年8月28日、キャンベラで開催された、カリキュラム開発のスタイルと構造に関するOECDセミナー」で講演されたという(同: 1)。翻訳は2名が担当し、「著者の校閲を経た」ともある(同: 1, 脚注)。

東(1976: 2-3)には、「形成評価と集成評価の区別」や「Michael Scriven」もみえる。命名者を含め、*formative/ summative evaluation*を指す。あわせて、「Bloom, Madaus, Hastingsのハンドブック」や、用語の解釈の違いにも言及がある(同: 2)。クロンバック(Cronbach, L. J.)や「適性処遇交互作用」にもふれられた(同: 7)。「形成評価と集成評価」に関し、2つの評価を区別したクロンバック、それぞれを名づけたスクリヴァン、さらに学習者の評価へと「借用」したブルームらによる用法の違いといった系譜(根津 2006b: 94-96)を、東は正確に把握していたといえる。

注目すべきは、「1974年の初めに東京で開かれたCERI日本カリキュラム開発セミナー」への

言及や、「工学的方法」と対比させた「羅生門的方法」の説明である(東1976:4-6)。本稿の執筆時点で、OECDのキャンベラ・セミナーの報告書や東の講演原稿は未確認であるが、東がR(r)ashomon approachに言及した可能性は、きわめて高い。語「羅生門評価」も、元の英語は不明であるが、明らかに「羅生門的接近」の影響下にあると考えられる。

この後の東の「羅生門型の評価」(東1979)や「羅生門的(な)評価」(東2001)の起点には、「羅生門評価」があるといえる。

## (2) 東洋(1979)の用例

東(1979)は「あとがき」で、「羅生門型の評価」に言及した(同:219, 八田2019:46)。

(略) 教師や研究者にさえも、どうも評価ということが硬く、一律で権威的なものとして受けとられているという気がしました。それで、ひそかに「柔構造の評価」というものを体系だてられないかと考えて来ました。押しつけがましくなく、人についての多面的な認識となじみ合えるような評価のあり方です。イリノイ大学のアトキン教授のヒントで「羅生門型の評価」と呼んでみたこともあります。見る立場によって認識が異なるのを、どれかひとつに収束させるのではなく、多様な認識が成り立つというまさにそのことが真相なのだというような考え方をしました。

引用中、「多面的な認識」「見る立場によって認識が異なる」「多様な認識が成り立つ」といった文言や、「イリノイ大学のアトキン教授」への言及からみて、「羅生門型の評価」は、明らかに文部省(1975)、「羅生門的接近」の影響を受け、(1)の「羅生門評価」に続くと考えられる。

続けて東(1979:219-220)は、「羅生門型の評価」に関連した実践例を複数挙げた。

秋田の聖霊短大付属中学・高校では「さり気ない評価」という表現で日常的な接触を通じての観察や理解を全校的な評価システムの中に位置づけて実践して下さいましたし、長野県の仁科台中学校ではひとりの生徒をどう見るかを全教科の先生方がそれぞれに提案し合うケース・コンファレンス方式を三年間にわたって続けてみて下さいました。これらの経験を通じ、こういう考え方が決して机上の空論ではないと思うようになりました。

「日常的な接触を通じての観察や理解」や、「ひとりの生徒」を「全教科の先生方」が「見る」方式は、前述した認識の多様性や多面性の確保に益する。

引用で示された2校と東との関わりについて述べる。まず、「秋田の聖霊短大付属中学・高校」は、(1)で示した東(1976)の掲載誌『聖霊教育』の刊行主体である。また、「カリキュラム開発に関する国際セミナー」の第2分科会参加者に、「富永松男 聖霊女子短期大学付属高等学校教頭」の

記載がある(文部省 1975: 83)。同短期大学付属校の関係者は、1958年から1968年にかけて、東京教育大学教育学部(2名, 半年間)や東京大学教育学部(2名, 1年間)に国内留学した(聖霊学園 1968: 225-226)。ここに富永の名も見える(同: 225)。『聖霊学園六十年史』には、第2回公開研究会(1963.11.7)に際し、「当時、六年間にわたるアメリカ留学から帰国して間もなかった」、「日本女子大学東洋助教授」を講師に迎えて指導を受けたとある(同: 203)。以来、「中学、高等学校では、東京大学助教授東洋博士の指導を得ながら教育研究をつづけ」(同: 220)、公開研究会を1964-1967年に開催し<sup>5</sup>、研究紀要を第5集から第8集まで刊行した(同)。研究紀要の執筆者として、富永の名も頻出する(同: 220-223)。さらに「全教師の共同研究の課題」として「評価研究」を挙げ、1972年度は教育評価が「全校共通研究課題」とされた(聖霊学園 1978: 319)。(1)で示した東(1976)への言及もある(聖霊学園 1978: 336-338)。『聖霊学園八十年史』にも東に関する記載があり(聖霊学園 1988: 76-82)、東の写真もある(同: 56, 78)。

また「長野県の仁科台中学校」は、同校編集の書籍がある(仁科台中学校 1976)。同書は表紙に「東京大学教授 東洋指導」とあり、東が「序」を執筆した(同: 1-2)。「まえがき」で当時の校長は、「東京大学教授東洋先生には、まことにご多忙なお体を、幾度か信濃の山奥の地まで運んでいただき、懇切丁寧なご指導をいただいた」(同: 3)と記した。1972年の研究会を機会に東が指導し(同: 13)、同書の刊行まで4年近く続いたという(同: 1)。同書の構成は、前述「序」「まえがき」の他、「わたしたちのねがい(序章)」と「ねがいへのあゆみ(総論)」、続けて「ねがいのあらわれ(各論)」として「抽出生」3名の報告、6教科の「ひとりひとりが生きる授業の創造(各教科編)」、および結語にあたる「ねがいはつづく」からなる(同: 5-6)。同校に東が興味を持ったのは、「『個』としての子どもをよくみようということに焦点が合っ」ており、「全校の先生が協力して、継続的なケース・スタディにより、具体的な個々の子どもをよく理解するところから、学習指導の改革の端緒をつかもう」としていたからとされる(同: 1)。加えて、「中学校は、現在の学校制度の中で、もっとも不安定な部分であると思う」(同)という、当時の東自身の問題意識があった。

「羅生門型の評価」に関する前の引用中、「聖霊短大付属中学・高校」および「仁科台中学校」への言及は、東の継続的な指導経験に基づくと考えられる。

### (3) 東洋(2001)の用例

東(1979)の「あとがき」は、第2版(東 2001)にはない。(2)で示した「あとがき」の「羅生門型の評価」のくだりは、第2版で「羅生門的評価」を見出しとしつつ、新たな章の一部として再構成された(同: 212-215)。次の引用(同: 214)では、「羅生門的な評価」と記される。

羅生門的な評価は、いろいろな見方、いろいろな反応に、性急に良し悪しをきめつけなくて心を開くことの上に成り立ちます。採点をするのではなく、心の対話をするのだと言ってもよいで

しょう。さらに、ひとりで、または同じ立場の者だけで評価するのではなく、複数の、しかも立場を異にする人々が討論しながら評価するのが羅生門的な評価の趣旨に合います。

この引用の直前で文部省(1975)の「国際ワークショップ」に言及しており、「羅生門的接近」と「羅生門的(な)評価」との関連は明白である。「理科教育専門のマイケル・アトキン(Atkin, M.)」(東2001:213)という記述もある<sup>6</sup>。ただし、初版で述べられた2つの校名や実践例は、第2版にはない。

引用中、「いろいろな見方, いろいろな反応」, 「複数の, しかも立場を異にする人々が討論」は、(2)で示した初版の「多面的な認識」「見る立場によって認識が異なる」「多様な認識が成り立つ」同様、「羅生門的接近」の由来となった映画『羅生門』(黒澤1950)の構成そのものである。「羅生門的接近」は認識の相対性を重視しており(八田2019:46), 同じ映画に由来する「羅生門式手法」(Rashomon-like technique Lewis, O.による)と通ずる(根津2006a:112-113=2007:26-27; 2006b:42-43)。よって「羅生門的(な)評価」もまた、認識の相対性を前提にもつといえる。

「羅生門的(な)評価」を論じた際、東(2001:212, 242)は佐藤(1996)を参照したとするが、参照したページの記載を欠く。佐藤(同:52-54)が「羅生門的接近」を紹介した箇所には、「羅生門型の評価」「羅生門的評価」や、「羅生門的な評価」といった表現は見当たらない。初版の「あとがき」(東1979:219)からみても、第2版の「羅生門的(な)評価」は、東独自の命名と解釈であると考えられる。

#### (4) 市川(2003)の用例

東洋による(1)(2)(3)の他に、「羅生門的評価」の用例を1件確認した(市川2003)。市川(同:7)は、見出し「課題・映像分析の羅生門的評価と自作ビデオによるメディアリテラシーの育成」のもと、次の通り述べた。

羅生門的評価とは視聴覚教育学者高桑康雄が指摘した黒澤明監督「羅生門」の映像評価のように、単線的にとらえず複線的なパラレルな存在として多様性を学習者の評価で尊重するという立場である(高桑, 1985)。著者の映像解読の評価も羅生門的評価として、論旨の多様化を許容し自由な目標設定(Free Goal)を行い、結果よりも思考過程である論理分析の緻密さ如何に重点を置いた。

市川(同:7-8)の「羅生門的評価」は大要、大学3年次生15名のゼミナールで映画「ET」の視聴内容解読を行い、「レポートA4で5枚以上」の提出を求め、レポートを3段階(映像の読み取り、物語のテキスト解釈、行為構造としての文化比較)で評価するという。「少数なので数量化は難しく個別事例として記述したい」(同:7)とあり、「少数」「事例」「記述」が特徴的である。

第2表 「工学的接近」と「羅生門的接近」の対比 (2)

—評価と研究—

工学的接近	羅生門的接近
目標に準拠した評価 (goal-reference evaluation)	目標にとらわれない評価 (goal-free evaluation)
一般的な評価枠組 (general schema)	さまざまな視点 (various perspectives)
心理測定的テスト (psychometric tests)	常識的記述 (common sense description)
標本抽出法 (sampling method)	事例法 (case method)

文部省 (1975: 52) を一部改編。

引用中、「羅生門的評価」の典拠として、高桑 (1985)<sup>7</sup> が示された。そこで高桑 (同) を確認したところ、文部省 (1975: 50) を参照し、「羅生門的接近」と「工学的接近」との対比の表を引用していた (同: 52, 高桑 1985: 88)<sup>8</sup>。この対比の表を、もとの表題を含め、以下に示す。なお、八田 (2019: 45) には3つの対比の表がまとめて示されている。

一方、市川 (2003) は文部省 (1975) を参照せず、「羅生門的評価」や「Free Goal」という文言も、高桑 (1985) にはなかった。さらに高桑 (同)、市川 (2003) は、(1) (2) (3) で扱った東の記述を参照していない。よって市川 (2003) の「羅生門的評価」や「Free Goal」は、文部省 (1975) に依拠した高桑 (1985) に想を得、市川独自の解釈に基づいて案出されたと思われる。

### (5) 小括

以上の整理と確認から、「羅生門評価」「羅生門型の評価」「羅生門的 (な) 評価」は、いずれも「羅生門的接近」に由来し、共通した前提を有するといえる。(4) で引用した対比の表によれば、「羅生門的評価」は「目標にとらわれない評価」を採用し、「さまざまな視点」により「常識的記述」<sup>9</sup> を行い、「事例法」を重視するといえよう。他方、仮に「工学的評価」と名づければ、「工学的評価」は「目標に準拠した評価」を実施し、「一般的な評価枠組」により「心理測定的テスト」を行い、「標本抽出法」を採用するとなろう。両者の対比からも、「羅生門的評価」は、人間の組織的な判断を重視する間主観的な評価方法 (根津 2023: 20-22) の一つとみなせる。

注意すべきは、語「目標にとらわれない評価」(goal-free evaluation 以下 GFE と略す) の使用にあたり、文部省 (1975) 中、GFE の提唱者スクリヴァン (Scriven, M.) の名がないという事実である (根津 2006b: 16, 八田 2019: 47-48)。つまり「羅生門的接近」による「目標にとらわれない評価」は、原語こそ同じだが、スクリヴァンによる GFE そのものを正確に意味するとは限らない。さらに、しばしば「羅生門的接近」の提唱者とされるアトキン (Atkin, J. M.) の翻訳資料には、映画『羅生門』への言及がない (アトキン 1975, 根津 2006a: 111-2007: 25)。なお、スクリヴァ

ン自身は、映画『羅生門』を数回見たという(根津 2006b: 33)。

文部省(1975)で「工学的」と対比して「羅生門的」が用いられた経緯の一端は、「教育課程審議会 第3回 総会議事録」(2000年2月22日)中、渋谷憲一の発言にみられる(根津 2006a: 111=2007: 25)<sup>10</sup>。

セミナー当時、国立教育研究所の室長の職にあった渋谷憲一は、第2分科会に出席した(文部省 1975: 83)。渋谷はのちに教育課程審議会の場で、当時を振り返り、「羅生門的接近」という命名について次のとおり発言した。すなわち、「ちょうど黒沢(ママ)明監督の映画がアメリカで大ヒットしまして、国際会議での「羅生門的アプローチ」ということを言ったアメリカの心理学者がいるんですけども、ちょうど私もその国際会議に出ておりまして、コーヒープレイクのときによく聞いてみたら、『羅生門』の映画のことだったわけです」(渋谷 2000)と。

この発言から、「アメリカの心理学者」の発表内容を聞いた渋谷が、「コーヒープレイクのときによく聞いて」映画『羅生門』であると確認した、といえよう。渋谷の言う「羅生門的アプローチ」が議論された第2分科会で、アメリカ合衆国からの発表者はアトキン一人、全体でも他に第3分科会で Link, F. R. の名が見えるのみである(文部省 1975: 82-83)。よって渋谷のいう「アメリカの心理学者」は、アトキンを指す可能性がきわめて高い(根津 2006a: 111=2007: 25)。アトキンと渋谷による会話が、「羅生門的接近」と命名する一契機になったと思われる。

## 2. ある評価実践(根津 2000)の概要

「羅生門的評価」は、抽出された標本の代表性よりも事例の固有性や一回性を重視し、統計によらず常識的な記述を用い、認識の斉一性よりも複数性を前提とする。結果、「羅生門的評価」は、収束的な「目標に準拠した・目標を参照する評価」よりも、拡散的な「目標にとらわれない評価」を志向する。ただし、この「目標にとらわれない評価」は、スクリヴァンによる GFE そのものとは限らない。以上、ここまでの検討結果を、根津(2000)の「生徒評価の事例研究」と照合する<sup>11</sup>。

### (1) 「中間評価」の概要

根津(2000: 15)は「羅生門的接近」と GFE とを結びつける鍵概念として「多元的な視点」を挙げ、これを学校教育において評価に適用する場合、教師集団は何に配慮すべきかという問いを扱った。その際、いわゆる併設型中高一貫の A 校の調査過程で発見した生徒評価の実践事例に注目し、教師への聴きとり調査を行い、収集した校内文書を参照した(同: 16-17)。この生徒評価の実践は A 校で「中間評価」と呼ばれ、1973年に開始された(同: 17)。本稿執筆時点(2023年初秋)も根津(同)と同様、5月と10月の年2回、実施されている(A校 2023)。

表に「中間評価」の概要を示す。

表 A校「中間評価」の概要

ねらい	<p>           ① 依 頼 学年部会から各授業担当者へ：中間評価を依頼            ② 記 入 各授業担当者：評価結果を学年名簿に記入            記述式・点数式といった評価の方法、評価基準、中間評価が学期末の成績に占める割合は、各授業担当者に一任            ③ 提 出 各授業担当者から学年部会へ：記入済みの名簿を提出            ④ 集 約 学年部会：結果の集約、学年一覧表の作成            ⑤ 話 し あ い 学年部会で学年会議を実施            ⑥ 調 整 必要に応じ、生徒との面談、各授業担当者と連絡調整         </p>
方 法	<p>           各教科担任により、それぞれの考え方で、形式はどんなものであってもよい。例：100点法、10点法、5点法、ABC、文章表記など         </p>
実施手続	<p>           ① 依 頼 学年部会から各授業担当者へ：中間評価を依頼            ② 記 入 各授業担当者：評価結果を学年名簿に記入            記述式・点数式といった評価の方法、評価基準、中間評価が学期末の成績に占める割合は、各授業担当者に一任            ③ 提 出 各授業担当者から学年部会へ：記入済みの名簿を提出            ④ 集 約 学年部会：結果の集約、学年一覧表の作成            ⑤ 話 し あ い 学年部会で学年会議を実施            ⑥ 調 整 必要に応じ、生徒との面談、各授業担当者と連絡調整         </p>

根津（2000：17-20）に基づき、筆者作成。

根津（2000：18-20）は、表の②記入で使用されたクラス（HR）ごとの学年名簿と学年一覧表、および⑤話しあいで用いられた評価の結果（高校1年生2名、中学1年生1名）も例示した。

以上の概要は、調査時期（同：25）からみて、20年以上前の内容である。そもそも「中間評価」は1973年の開始であり、背景にはそれまでの「中間考査」の廃止（1970年）、およびその代替となる評価活動の必要性があった（同：24）。本稿執筆時点の「中間評価」の実態は、現時点で不明であり、根津（同）との異同は引き続き検討を要する。

## (2) 「中間評価」にみられる「多面的な視点」

(1) で紹介した「中間評価」に対し、根津（2000：20）は次の通り指摘した。

（略）A校の中間評価には、多面的な視点がみられると考えられる。すなわち中間評価の具体的な手続には、評価を行う視点の複数性、および評価者の関心の違いにもとづく事実認識の多様性を看取できる。

引用中、「評価を行う視点の複数性」の根拠として、合計16人の教師による「一人の生徒に対する教師の目の多さ」、および記述法や点数法と様々な「評価方法の多様さ」が挙げられた（同：20）。また、「評価者の関心の違いにもとづく事実認識の多様性」については、「評価方法の多様さ」に加え、「教師による見解の食い違い」を挙げた（同）。すなわち、中学1年生の評価結果を提示し、「小テストの結果、観察による印象、具体的なエピソード等、教科科目によって異なる評価方法により、一人の生徒がもつ多面的な事実を表している」（同：20-21）と述べた。あわせて、総じて評価は芳しくないが教科によっては積極的と評される場合、肯定的評価と否定的評価とが混在する場合も述べられた（同：21）。結果、「ある生徒に対する教師の見解の不統一は、認識の統一により解決が必要な混乱状態ではなく、そのまま生徒の多面性を反映すると考えられる」（同）とし、「教師

による見解の相違は、(注：引用者略)「羅生門的接近」における事実のとらえ方と相通ずるとみなせる」(同)と考察した。

続けて「多元的な視点を確保し維持する教師集団の特性」として、原則3年間「もちあがり」にみられる「学年部会による長期的指導の展開」、学年単位の教科担任による授業に代表される「教科担任による意思決定の幅広さ」、および生徒に中間評価の実施を公表せず、各教師による評価情報を相対化する「評価情報の取扱いへの配慮」を、それぞれ指摘した(同：21-22)。

### (3) 小括

以上の諸特徴からみて、根津(2000)が報告したA校の「中間評価」は、「羅生門的評価」の一例と判断できる。特定の生徒を対象とし、固有性や一回性を重んじ、常識的な記述を含め評価方法の選定は教師に委ねられており、共通認識の設定ではなく多数の教師がまちまちに評価を実施するからである。

A校の「中間評価」は、前述した東(1979：219-220)の二つの事例とも共通する。東(同)の表現を借りれば、A校の「中間評価」では「日常的な接触を通じての観察や理解」が行われ、「全校的な評価システム」に組み込まれていた。さらに「中間評価」は、一生徒について全教科の教員が様々な提案し、結果を学年部会で集約していた。やや大胆に言えば、A校の「中間評価」は、東(同)の二つの事例を統合したようにもみえる。

## 結 論

本稿の整理と確認をもとに、「羅生門的評価」(Rashomon-style evaluation)を、新たな学習評価の方法として提案する。以下、「羅生門的評価」の要件を述べ、結論とする。

**要件1：複数の人間が個別に評価を行う必要がある。**この場合、教員だけでなく、学習者やその場に立ち会った人々も含まれる。「見る立場によって認識が異なる」(東1979：219)という状況の設定は、評価者が一人だけでは難しい<sup>12</sup>。そのためには様々な人々が評価に参加できるよう、評価者の組織的な配置を要する。これは、「一人の教員が短時間に数十人をまとめて一斉にテストする」という類の方法とは、逆である。むしろ、「複数の教員が相応の時間をかけて個別に観察し記録する」という方法に近い。

**要件2：評価の目的や方法を、評価者の判断に委ねる必要がある。**できるだけ平易で、日常的、一般的な記述が望ましい。評価の目的や方法を厳密に統一して標準化すると、評価の手続きや評価結果の多様性が損なわれる。厳密な統一や標準化は、客観的なテストやテスト理論にはもちろん不可欠であり、その有用性や意義に異を唱えるつもりは毛頭ない。ただし、それらは「羅生門的評価」の場合、できるだけ避けねばならない。本論2.(2)で述べた、「評価方法の多様さ」(根津2000：20)が参考となろう。

**要件3：評価の結果を集約して管理する、組織的な手続きや仕組みを設ける。**根津(2000)で言

えば、本論2.の(1)で示した表中、③**提出**および④**集約**の手続きにあたる。要件1および2だけでは、多数の人間が個別に評価を実施するにとどまっておき、人間の組織的な判断を重視する間主観的な評価方法(根津2023:20-22)とまでは言えない。多数の人間によるバラバラの評価結果をとりまとめる作業が必須である。また、紙媒体で評価の手続きが実施された根津(同)以降、ICT化やオンライン化、および機器の小型化が大幅に進展し、学習評価に関する各種データの収集や蓄積方法は、劇的に変わった。例として、賛否はあるが生体情報を含む各種のログ(記録)の収集、「通知表」「あゆみ」の「手書き文字」の消失や、校務支援システムの導入(根津2020:25)などが挙げられる。評価に関する情報の漏洩防止や誤入力のチェックを含め、セキュリティや入力の手軽さなど、組織的な配慮を要する。

**要件4: 集約された多様な評価結果に基づき、組織的に判断ないし決定する場を設ける。**各評価者がバラバラな方法と基準(や規準)で評価すれば、認識の多様性は確保できるが、「人それぞれ」で終わりがねない。認識の多様性の確保自体を目的にすると、いわゆる「何でもあり」や「悪しき相対主義」に陥る。認識の多様性の確保(要件1,2)やその集約(要件3)は、組織的な判断の前段階であり、いわば手段にあたる。ゆえに、多様な評価結果の生成および集約(要件1,2,3)と、それに基づく組織的な判断や決定(要件4)とを区別し、かつ組み合わせる必要がある。組織的な判断や決定の場は、東(1979:220)の場合は「ケース・コンファレンス方式」であろうし、根津(2000)で言えば本論2.の(1)で示した表の⑤**話し合い**、および必要に応じて実施される⑥**調整**、となる。

「羅生門的評価」として以上4つの要件を満たすには、相応の時間や手間、金銭を含め、コストがかかる。多様な人間による組織的な判断を前提とする以上、最大のコストは、人間の「数」である。組織的な判断は、当該組織の規模や顔ぶれの多様性によって左右される。一方、テスト理論に基づく客観式のテストは、人数や手間暇にかかる組織的な判断を大幅に省略できるため、より効率的かつ安価となる。機械化や自動化とも相性が良い。組織は小さく評価者も少なく評価対象が多い場合、効率的で安価な客観式のテストは、実際の、現実的である。ただし、これらのメリットは、人間が判断して行う評価を、測定の手続きで置き換えたために得られる。ゆえにそれらのメリットは、緒論で述べた「測定基準への執着」や数字による経験のすり替えといったデメリットと、表裏一体であろう。

緒論でふれた通り、測定は判断の代わりにはならないとされる。この点、測定を判断の極端な一形態とみなすこと(これ自体も判断であるが)は、不可能だろうか。大量の測定結果に基づき、人工知能である種の「判断」が可能となり、それが部分的にでも評価に採用されれば、変化は大きいと思われる。その時、その変化の良し悪しは、「何が」判断するのか。また、逆に、判断は測定の代わりになるだろうか。たとえば、熟練者による「勘」や「コツ」を駆使した判断は、測定を経ずとも、かなりの精度を示す場合がありうる。これらの問い自体「羅生門的」かもしれないが、今後の課題として記す。

## [注]

- 1 本稿執筆にあたり、早稲田大学特定課題研究【2022R-007】、およびJSPS科研費(基盤研究(C), 23K02146)の助成を受けた。
- 2 根津(2000)は、大学院生時代の筆者による。これを改稿したのが、根津(2006b:159-173)である。事例校を匿名としたため、同じ学校の同じ実践について時間を隔てて調査する場合、現在の筆者が過去の事例校(根津2000)との同一性を保証しなければならない。この意味で、本稿は匿名の査読制度には、おそらくなじまない。仮に本稿を匿名査読誌に投稿した場合、事例の同一性からみて、投稿論文の執筆者は根津(2000)と同一筆者である、と査読者は容易に推測できる。筆者の知る匿名査読誌では、「拙稿」や「筆者の既発表論文」など、投稿論文内において投稿者が判明する記述は、投稿要領に違反する(たとえば、日本教育学会2022)。一人の研究者が、長期間にわたり特定の教育実践を研究対象とする際の留意点として、記しておく。
- 3 文部省(1975)によると、第2分科会のまとめ「カリキュラム開発における教授・学習過程と評価」で、「黒沢明監督によって映画化され、世界的に知られた芥川竜之介の小説『羅生門』にちなんで『羅生門的接近』と呼ばれる」(同:49)とある。この記述は疑わしい。定番の教科書教材として広く知られる小説『羅生門』のあらすじからすれば、映画『羅生門』(黒澤1950)の内容はむしろ、同じく芥川による法廷劇の短編『藪の中』にあたる(根津2006a:111=2007:25)。
- 4 この引用に、「秋田県にある聖霊女子中学、高等学校で行なわれた、学力別学級編成指導のためのカリキュラム開発」(東1976:7)が続く。東と同校との関わりは、本文(2)で扱う。
- 5 1968年から1987年までほぼ毎年、公開研究会や校内研究会などで、東は講師を務めた(聖霊学園1978:321-326; 1988:77-82)。聖霊学園70周年にあたる1978年、第16回公開研究会で東は講演し、「長年にわたる教育研究の指導に関して」感謝状が贈呈された(同1988:50-52)。
- 6 アトキンの名はAtkin, J. Myronで、“Mike”とも呼ばれた(<https://news.stanford.edu/report/2022/09/14/j-myron-atkin-former-professor-dean-stanford-gse-dies-95/>)。
- 7 筆者が高桑(1985)を確認したところ、市川(2003:9)にある高桑(1985)の書誌情報とは、やや異なった。
- 8 「(略)評価には評価をする人の視点によってさまざまものがあろうとするところから、『羅生門的接近』という言葉が生れた。いうまでもなく、芥川龍之介の小説『羅生門』にちなんだものである」(高桑1985:88)。「羅生門的接近」の由来となった芥川の小説名を『羅生門』としたのは、注(3)で示した文部省(1975:49)の記載をそのまま踏襲したためと思われる。同様の記述は珍しくない。
- 9 「羅生門式手法」(根津2006a:112-114=2007:26-28)に限らず、詳細は割愛するが、いわゆる「厚い記述」(thick description)やエスノグラフィとの関連も指摘できよう。
- 10 引用中、渋谷の発言は根津(2006a=2007)執筆時のインターネットの公開議事録によったが、2023年10月の時点ではアーカイブ化されており、URLが異なる([https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/283748/www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/12/kyouiku/gijiroku/001/000201.htm](https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/283748/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/kyouiku/gijiroku/001/000201.htm))。
- 11 2023年10月時点で、根津(2000)はオンライン化されていない。
- 12 個人が自分の文章を一定期間後に推敲する場合のように、不可能ではないが、時間も手間も要する。これはGFEという「独立評価者」(根津2006b:83-92)の議論に属する。

## [文献]

- A校(2023)『学校要覧』。
- アトキン, J. M. (1975)「カリキュラム開発における教授・学習過程と評価」文部省大臣官房調査統計課『カリキュラム開発の課題』大蔵省印刷局, 154-161。
- 東洋(1976)「学校におけるカリキュラム開発の評価」『聖霊教育』26, 1-10。
- 東洋(1979)『子どもの能力と教育評価』東京大学出版会。
- 東洋(2001)『子どもの能力と教育評価【第2版】』東京大学出版会。
- ダストン, L.・ギャリソン, P., 瀬戸口明久・岡澤康浩・坂本邦暢・有賀暢迪訳(2021)『客観性』名古屋大学出版会 = Daston, L. & Galison, P. (2007) *Objectivity*, Zone Books.
- ガーゲン, K. J.・ギル, S. R., 東村知子・鮫島輝美訳(2023)『何のためのテスト? 評価で変わる学校と学び』ナカニ

- シヤ出版 = Gergen, K. J. & Gill, S. R. (2020) *Beyond the Tyranny of Testing: Relational Evaluation in Education*, Oxford University Press.
- 八田幸恵 (2019) 「教育評価における共通教育目標・内容設定の方法論を探る —カリキュラム開発の「羅生門的接近」をめぐる—」『教育方法学研究』(日本教育方法学会) 44, 37-48.
- 市川昌 (2003) 「放送教材の同時代性と開かれた作品性 —ジャーナリズム精神と映像解読力の育成」『教育メディア研究』9 (2), 2-10.
- 甲斐修 (2022) 『与論高校はなぜ定期考査と朝課外をやめたのか』学事出版.
- 黒澤明監督 (1950) 『羅生門』大映.
- 文部省大臣官房調査統計課 (1975) 『カリキュラム開発の課題 カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』大蔵省印刷局.
- ミュラー, J. Z. (2019), 松本裕訳 『測りすぎ なぜパフォーマンス評価は失敗するのか?』みすず書房 = Muller, J. Z. (2018) *The Tyranny of Metrics*, Princeton University Press.
- 村上靖彦 (2023) 『客観性の落とし穴』(ちくまプリマー新書 427) 筑摩書房.
- 根津朋実 (2000) 「教師集団の多面的な視点による生徒評価の事例研究 —ゴール・フリー評価 (goal-free evaluation) の実践可能性—」『関東教育学会紀要』27, 15-26.
- 根津朋実 (2006a) 『「羅生門的接近」再考 —「羅生門式手法」との比較を通して—』『韓国日本教育学研究』(韓国日本教育学会) 11 (1), 107-125 = 根津朋実 (2007) 『「羅生門的接近」を応用した現職教員研修プログラムの開発』(平成 18 年度 科学研究費補助金 (若手研究 (B)) 研究成果報告書 課題番号: 18730489), 20-39 (再録).
- 根津朋実 (2006b) 『カリキュラム評価の方法 —ゴール・フリー評価論の応用—』多賀出版.
- 根津朋実 (2008) 「校内研修のプログラム開発に関する事例研究 —カンファレンスとワークショップ型研修とを対比しつつ—」『筑波大学教育学系論集』32, 27-38.
- 根津朋実 (2020) 「教師の『評価忌避』に関する試論 —小学校教師のグループ・インタビューから—」『教育目標・評価学会紀要』30, 21-30.
- 根津朋実 (2023) 「教育評価における主観の再検討 —研究者の諸論を手がかりに—」『学術研究 (人文科学・社会科学編)』(早稲田大学 教育・総合科学学術院) 71, 13-23.
- 日本教育学会 (2022) 『「教育学研究」投稿要領』(<http://www.jera.jp/pdf/kyouikugaku-guidelines.pdf>).
- 仁科台中学校編著 (1976) 『個を生かす学習を求めて』社団法人信濃教育会出版部.
- 西岡加名恵・大貫守編 (2023) 『高等学校「探究的な学習」の評価 —ポートフォリオ, 検討会, ループリックの活用—』学事出版.
- 小田智博・國分一哉・藤本和久編著 (2023) 『通知表をやめた。茅ヶ崎市立香川小学校の 1000 日』日本標準.
- 佐藤学 (1996) 『教育方法学』岩波書店.
- 聖霊学園 (1968) 『聖霊学園六十年史』河北印刷株式会社.
- 聖霊学園 (1978) 『聖霊学園七十年史』河北印刷株式会社.
- 聖霊学園 (1988) 『聖霊学園八十年史』河北印刷株式会社.
- 高桑康雄 (1985) 「視聴覚教育と教育工学」秋山隆志郎・岩崎三郎編著『視聴覚教育』樹村房, 55-89.
- 田中耕治 (2008) 『教育評価』岩波書店.