

教育評価における「参加型評価」の可能性に関する一考察

—Fettermanのエンパワメント評価を中心に—

北川 剛 司 奈良教育大学大学院 (教職開発専攻)

(平成26年5月7日受理)

The Possibility of “Participatory Evaluation” on Educational Evaluation : Centering upon Fetterman’s Empowerment Evaluation

KITAGAWA Takeshi

(School of Professional Development in Education, Nara University of Education)

(Received May 7, 2014)

Abstract

Participatory Evaluation appeared around the 1970s. It is a kind of evaluation approach which involves the program’s stakeholders in the process of evaluation. Through the Participatory Evaluation, stakeholders can get the ability of self-determine and the mind of program ownership.

However, Participatory Evaluation is not popular in the area of educational evaluation. There are not so many educational evaluation methods which involving stakeholders, except for Portfolio Conference. So, in this article, I verified whether there are any significances of Participatory Evaluation in educational evaluation and what they are.

There are some kinds of approach which is called “Participatory Evaluation”. Among these, I focused on Empowerment Evaluation, which is suggested by Fetterman, D. M.. It considers that empowering stakeholders of the program is the most important thing. Specifically, it firstly aims to get the stakeholder’s ability of self-determine and their ownership through the program implementation and evaluation by themselves.

Empowerment Evaluation contains the following concepts; (1) improvement, (2) community ownership, (3) inclusion, (4) democratic participation, (5) social justice, (6) community knowledge, (7) evidence-based strategies, (8) capacity building, (9) organizational learning, (10) accountability. To make educational evaluation participative, these concepts are important clue.

キーワード：参加型評価, エンパワメント評価, 教育評価

Key Words : Participatory Evaluation, Empowerment Evaluation, Educational Evaluation

1. はじめに

従来, 教育評価は, 教師 (実践者) が自らの実践に反省と改善を加えるために教師自身によって行われるものであるということが自明視されてきた。だが, 1970年代頃からの構成主義の考え方はこうした従来の評価のあり方について検討の機会をもたらした。構成主義は, 誰にとってもそうであるという客観的な事実は存在しないこ

とを前提とし, 事実はそれにかかわる人々によって構成されるという立場をとる。この構成主義は, 評価は教師のみが行うものではなく, それにかかわる人々を巻き込んで行う (参加) という考え方を教育評価においてもたらしめた。これを「参加型評価」という。

ただし, 教育評価の主体 (参加者) は, どこまでも際限なく拡大されるわけではない。教育評価の主体を教師以外に拡大する際に, ステイクホルダー (stakeholder)

という概念が一つの手がかりとなっている。ステイクホルダーを手がかりとした場合、教育評価の主体となりうるのは、田中耕治によると次のとおりである。すなわち、①子どもたち、②教師たち、③保護者達と地域住民、④教育行政機関である⁽¹⁾。

ステイクホルダーを巻き込んだ「参加型評価」の実践のよく知られた一つ形として、ポートフォリオ検討会がある。このポートフォリオ検討会の進め方について、西岡加名恵は、基準準拠型の検討会、基準創出型の検討会、最良作品集型の検討会の三種類があるとしている⁽²⁾。参加者である子どもの段階や検討会の目的によって、検討会のあり方が変えられるなど、具体的なレベルで「参加型評価」の方法について論じた先行研究として重要である⁽³⁾。

このように、わが国では、ポートフォリオ検討会という具体的な実践の形において「参加型評価」は次第に広く認知されるようになった。だが、わが国の教育評価の文脈において、「参加型評価」の概念について体系的に整理したものはほとんど見られない。「参加型評価」の

意義という、実践者本人以外の視点も含めることで対象を多面的にとらえることができるという意義がまず挙がるが、それのみではない⁽⁴⁾。わが国の教育評価の発展のための示唆を得るために、本稿では「参加型評価」の概念について整理する。なお、本稿では、「参加型評価」の一つの系譜であるエンパワメント評価という一つの評価モデルに焦点化して、その意義と方法を明らかにする。

2. 参加型評価の特徴

プロジェクト評価の文脈において、1970年代頃よりプロジェクト参加者を巻き込んだ「参加型評価」が促進された。この「参加型評価」の概念の特徴については、三好皓一と田中弥生が整理している。三好らは、「参加型評価」の特徴を、評価行為に利害関係者が参加しない「従来型評価」との対比によって整理している（表1⁽⁴⁾）。

表1 従来型教育評価と参加型教育評価の概念比較

	従来型教育評価	参加型教育評価
評価資金提供者	プロジェクトの資金提供期間（援助機関等）	自己資金が主
評価目的	資金提供者へのアカウントビリティ（説明責任）の確保 プロジェクトの改善（ラーニング） 各分野の知識貢献 プロジェクトの継続可否の判断に必要な知識と情報の確保	評価参加者の評価能力の向上 プロジェクト・スタッフのオーナーシップと実施能力の向上 プロジェクト参加者（受益者）オーナーシップと実施能力の向上 知識の共有化
評価の影響資源（影響を与えるソース）	評価結果 ・評価報告書 ・評価報告会 ・データベース 主な対象者 ・国民（納税者） ・プロジェクト資金提供機関 ・プロジェクト実施期間 組織・機構等への間接的影響 ・プロジェクトの選定・計画 ・マニュアル・ガイドライン ・予算・事業形態	評価の過程 ・ワークショップ ・ダイアログ（対話） ・インタビュー 主な対象者 ・プロジェクト・スタッフ ・プロジェクト参加者（受益者） 参加者への直接的影響 ・プロジェクト・スタッフ ・プロジェクト参加者（受益者）
評価の実施時期	事後 終了時 中間 事前	プロジェクトの実施期間中 ・中間 ・事前 ・終了時 事後 ・協力終了後プロジェクトが継続している場合
評価者の位置付け	評価者・評価チーム ・評価専門家 ・評価対象分野の専門家 中立性・独立性 外部評価 評価者の独自判断 評価期間の設定	評価グループ ・プロジェクト・スタッフ ・プロジェクト参加者（受益者） ・ファシリテーター 自己評価 内部評価 コンセンサスの重視 継続的な評価が可能
評価参加者（評価の主な検討者）の範囲	資金提供者 プロジェクト協力機関 プロジェクト受入窓口機関 プロジェクト実施機関	プロジェクト・スタッフ プロジェクト参加者（受益者） プロジェクト実施機関

評価の設問・基準	設問 ・プロジェクトの効果はあったか。 ・プロジェクトはどのように実施されたか。 基準 ・客観性を重視 ・効率性、目的達成度、効果、妥当性、自立発展性	設問 ・プロジェクトの目的（ミッション）は何か。 ・実施の優先度 ・将来行動は。 基準 ・評価参加者による設定 ・評価過程で決定
評価手法	資金提供機関がTORを設定 評価者による評価手法の選択 設問にあった種々の手法（定量・定性） 分析の重視 説明性の重視	評価者が状況に応じTORを設定 簡易な手法 ワークショップ 対話 簡単なサーベイ コンセンサスを重視

三好の著作の分担執筆者としてかかわりのある源由理子は、従来型評価と参加型評価のそれぞれの主たる特徴について、次のように述べている。「従来型評価」は「評価報告書にまとめられた評価結果や報告内容によって、評価実施者や受益者へ影響を与えようとするものである」⁽⁵⁾。一方、「参加型評価」は「『評価の過程（評価プロセス）』が利害関係者間の学習過程として作用し、利害関係者の意識、態度、行動変容につながるということが大きな特徴である」⁽⁶⁾。すなわち、前者が評価の結果を活用することによってプログラムを改善しようとするものであるのに対して、後者は評価の過程そのものによって学習者に直接的に影響を与えていくことでプログラム改善の効果を高めようとするものである。

「従来型評価」も「参加型評価」も、その役割および目的によって、一長一短があると考えられている。それぞれの長所と短所は、源によれば表2のように整理される。

表2 参加型評価と従来型評価のメリットとデメリットの比較⁽⁷⁾

評価の役割・目的	従来型評価	参加型評価
アカウントビリティの確保	◎	△
各分野の専門知識の確保	◎	△
プロジェクトの改善	○	◎
評価参加者の評価能力の向上	×	○
評価参加者のオーナーシップの向上	×	◎

(注) ◎・・・特に優れている ○・・・優れている △・・・効果が小さい ×・・・効果がない

表2からは、説明や知識の獲得のためには「従来型評価」が適しているが、プロジェクトの改善により効果が見られるのは「参加型評価」であることが分かる。また、評価参加者の評価能力やオーナーシップの向上は、「参加型評価」では効果がみられるが、従来型評価では

そうした効果は全く得られないということが分かる。

3. 「参加型評価」におけるエンパワメント評価

ここまでその特徴について述べてきた「参加型評価」は、評価の権限を参加者にも開くことを前提とした評価の包括的な概念であり総称である。実際は、「参加型評価」といわれるものの中にも、評価作業の権限のあり方や、評価の判断を行う主体が誰にあたるかということ、および、その程度によって、さまざまな種類の評価モデルがある（表3⁽⁸⁾）。

表3に示されるように、エンパワメント評価は参加型評価の中で唯一、利害関係者のほうが評価専門家よりも強い権限をもつとされる評価である。子ども側からも評価のための情報を提供するという参加の仕方（評価専門家>利害関係者）や、評価の判断について子ども自らが教師と話し合っ決めていくという参加の仕方（評価専門家＝利害関係者）は、これまでの教育評価において議論され一部実践されてきており、教育評価の方法としての可能性が現在模索されている。一方で、エンパワメント評価のように、子どもの方が教師よりも強い権限を有する評価は教育評価においては見あたらない。

これまで、わが国の教育では、学習者としての子どもは「できない」存在として、主体となる権限や機会を与えられてこなかった。しかし、子どもの権利を鑑みると、今後は可能性をもった「できる」存在としてみなし、その可能性をより発展させるように、子どもに働きかける必要があるだろう。そこで本稿では、エンパワメント評価に着目したい。そして、エンパワメント評価がこうした教育の目指す方向性に沿うものとなるという仮説のもと、教育評価としての可能性について考えたい。

表3 参加型評価における評価専門家と利害関係者の関係（従来型評価との比較を含む）

	評価作業の権限	評価の判断を行う主体
利害関係者評価	評価専門家>利害関係者	どちらかという評価専門家
協働型評価	評価専門家＝利害関係者	協働作業
実用重視評価	評価専門家＝利害関係者	協働作業
エンパワメント評価	評価専門家<利害関係者	利害関係者
従来型評価	評価専門家（利害関係者は情報源）	評価専門家

4. エンパワメント評価の特徴

エンパワメント評価はフェターマンが提唱した。2013年発行の彼の最新の著作「Empowerment Evaluation: Learning to Think Like an Evaluator」をもとに、その特徴や手続き、そして、問題点について述べる。

4.1. エンパワメント評価の定義

まず、エンパワメント評価の定義について。フェターマンによると、「エンパワメント評価とは、改善(improvement)と自己決定(self-determination)を助長するために、評価の概念や技術、および、評価をとおして発見したものを活用すること」⁽⁹⁾であるという。もう少し広範な定義としては、「エンパワメント評価とは、プログラムのステイクホルダーたちが自身のプログラムを計画したり実施したり評価したりする能力(capacity)を増進させることによって、プログラムが結果を達成する可能性を増すことをねらいとした評価の一つのアプローチである」⁽¹⁰⁾とされる。最初の定義からはエンパワメント評価の目的が、改善や自己決定であること、および、評価結果を得ることよりも評価自体や評価で得たものを活用することに主眼があることが分かる。二番目の定義からは、プログラムの達成に向けて、ステイクホルダー自体の能力を増進するアプローチであることが分かる。すなわち、プロセスや結果の活用を重視して、そのことによってステイクホルダーたちの能力を増進させることを目的としたアプローチがエンパワメント評価である。

ステイクホルダーが評価に参加することを前提とするエンパワメント評価が、ステイクホルダー同士の話し合いのために必要としている環境は次に述べられるとおりである。「エンパワメント評価の定義のキーコンセプトは、批判的にふるまう友人(critical friends)、証拠収集の文化、省察と行動の循環、学習者のコミュニティ、反省的実践家を含んでいる」⁽¹¹⁾。すなわち、批判や省察の態度を有した参加者がそろっていることがエンパワメント評価には必須である。参加者にそもそもそうした態度がなければ、エンパワメントもうまくいかない。また、評価者に評価に取り組む姿勢や批判的であることが求められる一方で、参加者に評価に関する専門的な知識や技能は必要とされていないことが分かる。

4.2. エンパワメント評価の原理(principles)

次に、エンパワメント評価の原理についてである。この原理をとおして、エンパワメント評価の基本的な考え方が見ることができる。フェターマンは、エンパワメント評価は10の原理によって導かれるという⁽¹²⁾。

(1) 改善：エンパワメント評価は、人々がプログラム

のパフォーマンスを改善するのを援助するように設計されている。すなわち、人々が成功を確立したり、注目するに値する領域を再評価したりするのを援助するように設計されている。

- (2) コミュニティのオーナーシップ：エンパワメント評価はコミュニティの統制を価値づけたり促進したりする。すなわち、活用や持続可能性はオーナーシップの感覚に依拠している。
- (3) インクルージョン：エンパワメント評価は、かわり合いや参加や多様性を求める。すなわち、あらゆるレベルのあらゆる職業の人々に貢献を受ける。
- (4) 民主的参加：参加と意思決定は開かれていて公平であるべきである。
- (5) 社会的正義：評価は社会における不公平に取り組むために使用されるべきである。
- (6) コミュニティの知：エンパワメント評価はコミュニティの知を尊重しそれに価値を置く。
- (7) エビデンス準拠の方略：エンパワメント評価は、(コミュニティの知に関連において) 科学者の知に準拠することを尊重しそれを活用する。
- (8) 能力形成：エンパワメント評価は、ステイクホルダーが評価を運営しプログラムの計画や実施を改善する能力を高めるよう設計されている。
- (9) 組織的な学習：データは新たな実践を評価したり、意思決定に情報を与えたり、プログラムの実行を行ったりするために使用されるべきである。すなわち、エンパワメント評価は、組織が自身の経験(成功に導くこと、失敗から学ぶこと、途中における修正の実施)から学ぶことを援助するために活用される。
- (10) アカウンタビリティ：エンパワメント評価はアウトカムとアカウンタビリティに焦点化している。すなわち、エンパワメント評価は、アカウンタビリティにかかわる現時点での方針、基準、および、測定(つまり、そのプログラムは目標を達成したかどうか)が織りなすコンテキストの中で機能するものである。

4.3. エンパワメント評価の運用段階(Steps)

第三に、エンパワメント評価の運用にあたっての各段階についてである。エンパワメント評価は四つの段階を持つ。

第一の段階が、ミッションを確認・確立する段階である(Mission)⁽¹³⁾。まず、グループのメンバーが自分たちのミッションや重要性について合意を得ることから始まる。何が重要か、どこに向かいたいかについてのヴィジョンを共有する過程である。この時、評価の専門家

は、参加者に対して自身のミッションを振り返るための言葉を記述するように求めることによって、この過程を促進する。

第二の段階が、現状の評価の把握である (Taking Stock)⁽¹⁴⁾。ミッションについての合意の後、グループのメンバーは自分たちのエフォートについて評価を行う。その方法は次のようなものとなる。評価者がまずメンバーたちに組織上、プログラム上の目標を達成するために必要とされる活動のうち、最も重要なものについてリストアップすることを援助する。評価者は各々の参加者に丸いシールを5枚配り、最も重要だと思う活動のそばにそれらを張り付けるように求める。参加者は一つのシールを5つの異なる活動に使うこともできれば、一つの活動にすべて使うこともできる。もっともシールが付いた上位10個の項目が、現状把握のための知識の蓄積・収集の項目として優先的に選出される。それから、評価者は、選出されたそれぞれの活動について自分たちがどれくらいうまくやれそうかを見積もらせる。重要なものは、厳密に優先度をつける作業ではなく、優先度の高い項目を絞り込んで戦略をたてることである。エンパワメント評価の評価者は、この中に入り込み、そうしたディスカッションや対話を促進したり参加者に質問を行ったりするという役割をとおしてこのことにかかわっていく。

第三の段階が、将来に向けた計画づくりの段階である (Planning for the Future)。多くの評価者が前段階の現状の把握の段階で結論を下すものである。しかしながら、そうした現状判断は、最低限の基準線であり、残りの評価のための出発点である。プログラムの活動についての見積もりおよびディスカッションの後に、その評価によって発見されたものについて何かしらを実施することが重要である。それが、この第三の段階である。ここでは記述されたゴールや方略や信用のあるエビデンスが必要となる。

第四の段階が、方略をチェックする段階である (Monitoring the Strategies)⁽¹⁵⁾。なお、フェッターマンの2001年段階の著作においては、第四の段階は、Documentationとなっているが、2013年の著作においては、Monitoring the Strategiesに改められている。

個人やグループのアカウントビリティが欠如していることを原因として、多くのプログラム、プロジェクト、評価がこの段階で失敗してしまう。あるトピックについて、雄弁に、かつ／あるいは、感情豊かに語る人物は、自発的な周囲の人々にうまく訴えかけ、巧みに導く。しかし、彼らは、その領域においては、自ら先導する責任を負っているし、進行中の運営会議で取り組みの状態を定期的に報告しなければならない状況にある。同様に、グループはこれらの新しいグループとしての方略がいかに

なる状況であるかについてレビューする義務を負っている。ここでは、従来の評価ツールも刷新された評価ツールも、その方略をチェックするために用いられる。このようにして、それまでの段階を受けて、この第四段階では継続的な評価に向けた体制づくりが行われることとなる。

4.4. エンパワメント評価の論争点 (Issues)

エンパワメント評価の論争点として挙げられるのは、次の8点である。

(1) エンパワメント

エンパワメント評価が人々をエンパワーするという誤解がある。そうではなくて、人々が自らをエンパワーしている。

(2) 客観性と擁護 (advocacy)

エンパワメント評価が客観的であるかということや擁護を促進するかどうかということは、当然なされる疑問である。しかし、科学やとりわけ評価というものは、決して中立であったわけではない。評価は政策や社会や文化や経済的な影響からフリーということはない。

(3) 消費者への焦点化

評価者や寄付者の存在がエンパワメント評価には欠かせないが、消費者は推進力である。

(4) 内的評価と外的評価

エンパワメント評価 (内的な評価) と評価の伝統的な形式 (外的な評価) は互いに排他的であるというわけではない。

(5) 目的

評価にはたくさんの目的がある。開発やアカウントビリティや知識獲得などである。このうち、エンパワメント評価の最も重大に寄与するところのものは、開発である。しかし、内部のアカウントビリティを磨くことで、アカウントビリティにも強く寄与するものとなっている。

(6) バイアス

内部の評価はしばしばバイアスがかかっているようにみなされる。このことはエンパワメント評価の場合にはあまり見られない。対照的に、エンパワメント評価は、外的な試験よりも自身のプログラムに対して典型的により批判的である。

(7) アウトカム

エンパワメント評価は、本来、とても協同的で参加型の評価である。しかし、本当のところは、望まれた結果をもたらしたのかどうかについて答えなければならない。エンパワメント評価は、人々が自身のコミュニティに対してすでに説明できる状態であることというコンテキストの中で運営されるので、このことがエンパワメント評価のプロセス全体を信頼できるもの、かつ、オーセ

ンティックなものにしている。

(8) 政治的か心理学的か

エンパワメント評価は政治的次元をもっている。しかし、このアプローチの豊かさは心理学の世界にも見出される。

5. おわりに

エンパワメント評価についての考察をとおして、教育評価における可能性として、次のことが明らかとなった。まず、教師と子ども以外のステイクホルダーのかかわり方について示唆を得られた。具体的には、インクルージョンを前提とするため、どのような人々であっても参加者になりうるということ、そして、エンパワメント評価は参加者自身の取り組みによって、参加者をエンパワメントするアプローチであることから、エンパワーする対象を評価の過程に深くかかわらせるような実施方法であることが求められる。

次に、評価者の役割について。エンパワメント評価では、評価者は主にファシリテーターとしての役割を遂行することになる。評価の権限を参加者に主に置くというかかわり方が、参加者自身が自らをエンパワーするために重要となる。

第三に、評価の参加者には、評価に向かう姿勢や批判的であることが必要とされる一方で、評価に関する特別な専門的知識や技術などは求められない。

エンパワメント評価は、評価結果を用いて、改善をもたらそうとする従来の評価のイメージを採用しない。評価結果がうまく活用できていなかった現状や、評価に対する人々のオーナーシップを引き出せていなかった現状を変革する際に、エンパワメント評価が示す方略は示唆に富んでいる。

今後の課題としては、教育評価の実践的なレベルでのエンパワメント評価のあり方を検討することが挙げられる。

注

- (1) 田中耕治 (2008) 『教育評価』 岩波書店, 84頁。
 (2) 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, 68頁。

- (3) こうした先行研究においては、子どもが教育評価の主体として評価に参加する一つのあり方が示されている。しかしながら、子ども以外のステイクホルダーについて具体的に言及したものはあまり見られない。教師と子ども以外のステイクホルダーをも巻き込んだ「参加型評価」のあり方はいかにあるべきか検討されねばならない。
- (4) 教育評価の主体をステイクホルダーにまで拡大する意義は、一つに、評価に多視点性を担保し多面的に物事を把握することにある。多面的な評価は、教師自身がさまざまな評価の技法を用いて、多視点的に評価を行うというだけでは十分とはいえない。というのは、実践者自身である教師によって行われるのは、ゴール・ベースド (goal-based) 評価であるからである。ゴール・ベースド評価は、実践者としての教師の意図を評価の規準として、その意図が達成されたかどうかを見ようとするものであり、その意図が達成されたかどうかは、一般的な価値と照らし合わせて判断される達成と一致するとは限らない。一般的な価値と照らし合わせて判断される達成は、教師の実践の意図からは解放されたゴール・フリー (goal-free) 評価を第三者によって実施することによって初めて確認されるという。
- (5) 三好皓一, 田中弥生 (2001) 「参加型評価の将来性—参加型評価の概念と実践についての一考察—」 日本評価学会編 『日本評価研究』 67頁。
- (6) 源由理子 (2008) 「参加型評価の理論と実践」 三好皓一編 『評価論を学ぶ人のために—評価の概念と方法 分野別評価の現状と課題—』 世界思想社, 102頁。
- (7) 同上。
- (8) 三好皓一, 田中弥生 (2001) 前掲論文, 69頁。
- (9) 源由理子 (2008) 前掲書, 99頁。
- (10) Fetterman, D. M. (2013). Empowerment Evaluation: Learning to Think Like an Evaluator. In Alkin, M. C. (Eds.), Evaluation Roots: A Wider Perspective of Theorists' Views and Influences. SAGE Publications, Inc., p.305.
- (11) Wandersman, A., Snell-Johns, J., Lentz, B., Fetterman, D. M., Keener, D.C., Livet, M., Flaspohler, P. (2005). The principles of empowerment evaluation. In Fetterman, D. M. & Wandersman, A. (Eds.), Empowerment evaluation principles in practice. Guilford Press, New York, p.27.
- (12) Fetterman (2013), op.cit., p.305.
- (13) Ibid., p.310.
- (14) Cf. ibid., p.311.
- (15) Cf. ibid., pp.312-313.
- (16) Cf. ibid., pp.314-315.