

よりよい社会をつくる実践の「対話型探究評価」 客観指標評価からこぼれ落ちるものを中心におくために

佐野 香織（武蔵野大学）

要旨

本稿は、よりよい社会をつくる実践を評価する新たな枠組みとして「対話型探究評価」を提案するものである。従来の行政評価が数値指標に基づく成果達成に偏る中で、実践の過程における人々のかかわりは見落とされがちである。この問題意識から、一つの実践を例に、実践者のナラティブを評価のリソースとし、多様な人との多層的多角的な対話を評価の軸に据える意義を論じる。具体的には、①まちをつくる実践における評価について、客観指標評価だけではこぼれ落ちることを価値づけ、かかわりを軸に対話を重視する対話型探究評価を提案、②その事例として「せかいテーブル」の実践を通じたナラティブを提示、検討した。

キーワード：対話型探究評価 行政の取組評価 対話 かかわり ナラティブ

1. はじめに

本稿は、日本の多様な地域に住む人が、日常生活を送る中で、かかわりを持ち、よりよい社会、まちをつくることを考え行う実践の評価について検討するものである。筆者がかかわる任意団体が長崎県佐世保市で実施している「せかいテーブル」を事例に、対話を通じたかかわりを軸に構築していく評価の提案を試みたい。それは、客観指標評価からはこぼれ落ちることを価値づけし、その実践者も、そうでない人とも読みあい、視聴しあい、ふりかえり、追体験する中で生まれることも軸におく評価である。

この背景には、人々がかかわり、よりよい社会、まちをつくる取組に対する行政評価において起きていることがある。近年、多くの地方自治体がその取組の評価に行政評価を導入している。佐世保市を例にとると、多文化共生の取組について **KPI 指標**¹ といった客観的な数値目標で評価を行っている。例えば、「多文化交流ネットワークへの参加者数」を指標とし、その要素として「市民が外国文化や外国人と関わる機会の創出」を挙げている（佐世保市 2023）。そしてこうした評価は、地域で実践に取り組む団体やボランティアの取組に対しても「活動に参加した外国人数」などを評価指標とすることにもつながっている。

しかしながら、この指標数値からはこぼれ落ちてしまい、見えてこないことがある。そ



本稿の著作権は著者が保持し、クリエイティブ・コモンズ表示-非営利-改変禁止 4.0 国際ライセンス (CC BY-NC-ND 4.0) の下で公開されています。 <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

れは取組の中で起きている小さなかわりとそのプロセスである。これまでもこうした取りこぼしの指摘はあった（森川 2024）。しかし、これらが可視化されるような多様な評価への取組や、単一評価だけではなく、複数の評価を含む包括的な評価試案の検討や具体的行動はなかった。

本稿では、こうした客観指標評価では見えない、こぼれ落ちるものとそのかわりを軸として考えてみたい。本稿の目的は、よりよい社会、まちをつくる実践の評価について、多様な人が多様なレベルで対話を通じてかわることとその対話プロセス全体をもって「対話型探究評価」と考えていくことを検討するものである。本稿は、客観指標評価の対抗軸としての評価を提案するものではない。多様なかわりが様々な評価指標、視点を用い、対話を中心としてよりよい社会、まちをつくることを考え続ける、そのプロセスにあるものである。こうした挑戦によって、これまでこぼれ落ちてきたこと、見えてこなかったことに対し、新たな展開が起きることを期待している。それは、社会、まちにかかわるすべての関係者が評価にかかわることができ、社会、まち全体が「よりよくなる」ことに寄与するような包括的評価の一つのアプローチである。

本稿では、「対話型探究評価」について述べた後、事例を用いてこの評価の可能性を示す。対話のプロセスの一例として、よりよい社会、まちをつくる実践をする人々が、実践の中でなんとなく言いあっていたり、なにかを感じていたがそのまま通り過ぎていたりしたことをことばにしたもの（ナラティブ）をリソースとし、このナラティブを用いた「対話型探究評価」の可能性を探ることを試みる。実践者同士がナラティブを読みあい、対話することで気づき学ぶ自己評価や、行政とともに対話を通して取り組む相互評価、全くかわりのない他者が読み、視聴し追体験することで得る学びも「評価」になり、そしてここからまたあらたな「評価」が生まれ、まちの実践が生まれることを想起している。本稿ではこうしたリソースを通した多様なものとの対話を通して、よりよい社会、まちをつくることをめざす営みのプロセスの有り様で実践を多様な人々と探究していくことを「対話型探究評価」と呼ぶ。

本稿では、社会、まち、ということばを広く「かわっている、またはかわりたいと考えている範囲」とゆるくとらえている。それは個人が考える範囲でもあり、わたしたちとしてかわる者同士がもつ範囲の可能性もある。

2. 先行研究

2-1. 自治体の取組における行政評価と課題

行政評価には、政策評価（行政による目的活動の評価）と、管理評価（目的活動を行う組織活動の評価）の2つがある（西尾 1976）。後者の管理評価は、自治体の計画策定が国の法律で規定された後に策定するという構造意識が強く反映されている。そしてこうした意識の高まりは、2002年の「行政機関の行う政策の評価に関する法律」の制定以降であるといわれている（倉持 2012: 26）。その結果、理念とした政策評価よりも「国が基本的な方針を策定し、それをもとに都道府県が計画を策定して、さらにそれに基づいて市町村が計画

を策定するという構造」（今井 2018: 5457）が広まってきた。つまり、国が自治体を政策の実施機関とし、その上でその実施管理を行うための評価が自治体の評価となってきた。

また、行政の事業取組に、前述した KPI 指標のような客観的な指標が用いられている理由は、その背景に、行政活動に対して、行政管理（public administration）から行政経営（public management）という行政運営のとらえ方のシフトがあるという（浅井（編）・国立教育政策研究所社会教育実践研究センター2020: 25）。そして、この評価の方法として取り上げられているのが、ロジックモデルである。

ロジックモデルは、「計画案が実行に移されてから効果を発揮するまでの過程を、論理的で検証可能な形で記述するための枠組み」である（浅井（編）国立教育政策研究所社会教育実践研究センター2010: 12）。行政施策においては、施策の目的を達成するまでの論理的な因果関係を明示したものといえる。施策において実施したこと、実施した結果（アウトプット）、実施した成果（アウトカム）を明らかにすることでその施策の効果を検証する。ロジックモデルでは、結果（アウトプット）ではなく、成果（アウトカム）のレベルで目標を設定することが重要であるという（浅井・国立教育政策研究所社会教育実践研究センター2020: 19）。アウトカムによる評価の意義は、第一に期待する成果と達成手段の論理関係を明確にすること、目標達成に有効であるというこの計画の目標設定を説明する説明責任を果たしやすいことがある。

この結果、自治体の評価は「節約や効率などの経済的合理性の追求や、過度な形式化・形骸化といった状況が表出」したという（橋本 2020: 77）。その理由は、自治体は国から請け負った取組実施機関として説明責任を負うことになり、KPI 指標等で国にも市民にもわかりやすい評価をすることが目的化してしまったためである。

こうした状況から分かることは、行政の事業取組の目標設定と達成の論理関係を効率的に分かりやすく伝えられるという説明責任の利点が、本来、よりよくする、改善することを目的として行っている取組でめざしているものを見えなくしている可能性があるということである。また、「客観的に見えること」が優先される格差が生まれている可能性もある。客観的に見えることからこぼれ落ちた、よりよくすることにつながる評価方法が必要であるといえる。

2-2. 自治体の多文化共生推進施策における評価と課題

近年、多くの自治体がまちづくりにおける多文化共生推進施策の取組をなんらかの形で進めている。自治体が実施する多文化共生推進事業は、地域日本語教室、地域住民との交流、外国人住民の相談窓口などがある。こうした事業は、地域で起こることが想定される問題の解決がきっかけになっていることが多い。そして多文化共生推進の事業取組の評価指標は、例えば外国人住民の相談窓口であれば「窓口に来た外国人相談件数」のような客観的な数値指標であることが多いという（森川 2024a）。多文化共生の意識啓発・醸成に向けた取り組みを評価・分析するための方法も、知識もほとんど蓄積されていない状況であると述べてい

る（森川 2024b）。

一方、本多（2025）は、自治体の多文化共生施策は、「なにをもって多文化共生とするのか」等、客観的な数値で示すことが難しく、住民の意識変容を問う小規模なアンケートや自由記述による質的評価・分析に留まっていることを指摘している。

客観的、もしくは定性的評価どちらかだけでは、評価の解釈は難しい。例えば、窓口に来た外国人が1名である、という結果に、「ニーズがない」というような分析にもなりかねない。ここにはなぜその外国人住民が窓口に来たのか、そこに至る経緯や想いに注目することがないまま終われば「よりよい外国人窓口相談」への改善や取組にはつながらないこともあるだろう。それは「なぜ外国人窓口相談を設置するのか」、という問いがないためであるとも考えられる。

森川（2024a）は、よりよい相談支援サービスにつなげるためには、定性的指標にも目を向けていく意識変容と、定性的な状況把握から考察してみるという提案をしている。本多（2025）は、「多文化共生推進施策の評価を、地域住民にも分かりやすく目に見える形で還元していくためには、今後、計量的分析の収集・考察と、それらを質的分析の結果と組み合わせ、総合的に解釈・評価していくことが重要」と述べている（本多 2025: 76）。

こうしたことから、自治体の多文化共生推進施策における評価においては、よりよい取組、改善につなげることで、それを評価する指標、評価方法、分析がかみあっていないことがうかがえる。また、基本的には地域の「問題の解決」が先にたち、その問題をなんとかすることのみに意識があり、なぜそれが問題となっているのかを問う問い直しがないことも課題である。

また、これらの評価は、行政主導で行うことがほとんどである、という点も大きい。近年、多文化共生推進事業は行政だけではなく、その地域の市民、住民もかかわっていることが多いが、このかかわっている人々や地域住民が取組の評価に参加するシステムにはなっていないことも疑問である。

2-3. 社会教育における評価

牧野（2018）は、社会、まちをつくる、ということは、「学び」である、と述べている（牧野 2018: vii）。社会、まちづくりには、社会教育も密接にかかわっている。社会教育はよりよい社会づくりについて、「個人の主体的な学びを基本としつつ、個人の成長を促すとともに、他者との学び合いを通じて相互のつながりを深め、新たな関係性を形成していくことができる」ところに特徴がある（浅井・国立教育政策研究所社会教育実践研究センター2020: 3）。地域の高齢者を問題とみなし、高齢者の問題解決を考え実践することが社会教育なのではなく、すべての人が人生を楽しみ生きていけるような社会を自らつくりだしていくこと、そのために学び、人と人とのつながりの有り様が組み変わる動的なプロセスの仕組みの支援をすることが社会教育である、という。

社会教育における評価の方向性には、1）効率よく行政評価に準じて行うことを可能にし、

客観性重視、定量的評価を取り入れた PDCA サイクルにのっとった評価プロセス、2) 目標達成度合い、数値による指標、短期的視点でははかりきることができない社会教育の営みをいかに評価するかという検討の動き、という2つの大きな動きがあげられる(倉持 2012)。

1) のような行政評価の動きの対抗軸として、2) のような社会教育実践・実践研究の視点が出てきた。実践を中心に「ふりかえり」をキーワードに、評価の土台となる活動して相互主体的な学習・実践の展開の記録と実践の共同でのふりかえりという視点から検討」するものである(倉持 2012: 28)。倉持(2012)は、社会教育実践における実践の共同でのふりかえり、実践記録を「評価の土台となる活動」としてとらえ直すことが社会教育固有の評価のあり方へ示唆を与えている。そして、「所与の目標に基づく達成度評価から実践の省察による目標やミッションそのものを再考するサイクルへ」、「他者評価から自己評価を基本にすえた相互評価へ」、「数値による定量的評価から実践記録による定性的評価へ」という流れを展望している(倉持 2012: 30-31)。

3. 社会をつくる実践の「評価」をめざして

3-1. よりよい社会、まちをつくる実践の「評価」を考える

本稿は、日本で多様な人が日常生活を送る中で、かかわりを持ち、よりよい社会、まちをつくることを考え行う実践の「評価」について検討することをめざしている。その理由は、多くの社会、まちをつくる実践や取組が得ている助成の成果報告、評価が数値などの客観的指標を用いたロジックモデルにおける評価であり、こうした数値からこぼれ落ちてしまうものがあること、こうしたこぼれ落ちてしまうものにこそ、よりよい社会、まちをつくることに大切なものがあるという実感からであった。数値による目標成果達成の定量的評価だけではなく、その取組の中にある人々のかかわり、営みのプロセスそのものを評価の軸に置こうとする流れは、よりよい社会、まちをつくる実践に通底するものである。

これまで、よりよい社会、まちをつくる実践にかかわる行政の評価、こうした実践に多くの取組事例を持つ多文化共生推進施策における評価、社会、まちづくりに大きくかかわる社会教育における実践の評価を見てきた。これらから考えられる、新たに考えていきたいよりよい社会、まちをつくる実践の「評価」で重要なことは、以下の5つである。

1) 実践がめざす理念の問い直し：目標設定の再考を行う機会を持つ。

客観的な数値目標だけではこぼれ落ちることがある、という実感は、その実践がめざす理念があるからこそ起きるものである。しかし、この理念や目標設定を問わないままにすすめる事業取組、実践は、「問題の解決」自体が目的化し形骸化してしまう可能性があることがわかっている。だからこそ、理念を問い直す機会を持つことは重要である。

2) 多様な評価者、多様な声

事業取組の実践は、かかわっているその社会、まちの住民や市民も評価に入り、何をど

のように評価するのかについても協働で考えることに意味がある。多声的な声は、めざす理念や目標にも市民が主体的にかかわり、ともに生きる人に気づくことにもつながる。

3) プロセス自体を活用していくこと

成果だけでなく、そこで起こったこと、かかわり、誰と誰の、どんな営みがあったのかということ含めてことばにしていくことで、その時々に関わったことだけでなく、その時には気づかなかったが後で気づくことがある。評価としてこうしたことも考えていく必要がある。

4) 総合的な評価システムの構築

これまで取りあげてきた中では、客観的な数値指標による評価も、定性的な評価も必要である、とのことであった。しかし定性的な評価は数値評価の補足的な扱いでの解釈になりがちである。定性的な側面を軸に見ていかないとこぼれ落ちることがあることを踏まえた上で、評価システムを考える必要がある。

5) 複数らせん状の持続的展開

これまでは、よりよくする活動や取組に対する評価、かかわる人個人が考える評価、かわる団体、組織の評価、自治体の評価、とそれぞれ個々に対する評価であった。しかし、これらはそれぞれが単体で展開するものではない。また、社会、まちは、そこに実際にいたり、実際にはいないがつながっている人でできている。だが実はまったく相容れない人との展開の可能性もある。一回性で終わらないサイクルを次につなげるらせん状の展開をどのように行うのか、評価の展開までもいれて考える必要がある。

3-2. 活動をつくるプロセスのあり方を重視する「評価」

よりよい社会、まちをつくる実践や取組では、設定した目標達成のためのなんらかの働きかけ、活動の成果に注目しがちである。一般的には実践や活動の目標がいかに達成されたかを、パフォーマンスがよい、というような成果を表すことばで成果を表すことが多い。これまで見てきた自治体の評価や、多文化共生施策の取組は、行政経営の視点からのロジックモデルによるものであった。しかし、この成果で判断する評価観の俎上だけで評価を考える限り、考えていきたい、大切だと思うことなど実践に生かしていきたいものは「見えない」または「見ない」ことが続くおそれがある。それは成果に対する着地点が固定化しているともいえる。

一方、パフォーマンス心理学では、「パフォーマンス」を成果として見なさない。「今までのあり方を超えた新しい活動を創造すること、それができる環境を共同でつくりだすこと」(広瀬 2019: 77) を「パフォーマンス」として、これまでにない変化しつつあるその活動の

プロセスのあり方 (becoming) を重視する考え方である (香川・有元・茂呂 (編) 2019)。言い換えれば、実践は「今までのあり方を超えた新しい活動とコミュニティを創造する (ビルド) するプロセス」であり、それをともにつくっていくことそのものなのである (広瀬 2019: 79)。社会、まちをつくる実践は、この「パフォーマンス」のプロセス、と考えられる。つくる過程で起きていることそのものが重要なのである。以下にこの観点から考える評価として「対話型探究評価」について考えていきたい。

3-3. 「対話型探究評価」の提案

本稿では、実践の経験を表し意味づけたものを通して、多様な人との対話を重ね、よりよい社会、まちをつくることをめざす営みのプロセスを「対話型探究評価」と呼ぶ。

「対話型探究評価」は、対話を重視する。塩原 (2025) は、対話を「リフレクションを通じた他者とのインターアクション、つまり内なる他者たちと外部の他者たちをつなげようとする想像力としてとらえる」(塩原 2025: 298) としている。その社会、まちの人々日常生活の中で、誰とどのようにかかわりつながるかを考える際、人は「自分との対話」、自分を含む「内なる他者たち」と自分自身の行為や思考をふり返る。塩原 (2025) は「他者に対する想像力」をもって、よりよい社会、まちをつくる実践を多様な人々が思考の往還を繰り返しながら考えることが重要であると述べている。それは「わたし」という個人の中に隙間をつくり、個の「わたし」だけではない、広義の「わたしたち」として考える機会としても必要である。対話は、省察、リフレクションといった機会を含んでいるものである。対話を重ねるプロセスそのものが、よりよい社会、まちをつくることに必要な「かかわり」「つながり」の形成そのものとなり、ともに生きることになっていくことを狙っているのである。

また、「対話型探究評価」の「探究」とは、よりよい社会、まちづくりをめざした実践に多様な人々が多角的に参加する中で、短期的な視点ではなく長期的に対話をしていくということを含んでいる。Gargen and Gill (2020=2023) は、教育評価の文脈において、「関係に基づく評価」を提案、「あらゆる教育は、社会的プロセスへの参加によって行われる」(Gargen and Gill 2020=2023: 43) と述べている。この社会的プロセスは、多様な価値観や意見を他者と探究していくプロセスであり、評価は「共同探究のプロセス co-inquiry process」であるとしている。そして、探究するプロセスと、共に探究すること、双方の重要性を挙げている。それは、多様な価値観、現実が絶えず揺れ、変わっていく中で、探究することは、一つの答えを見つけ出して対話を終わらせることではないためである。そして、「共同探究のプロセス」そのものを価値づけること強調している (Gargen and Gill 2020=2023: 58)。

本稿における「探究」も、対話のプロセスを重視する。本稿では、佐野 (2024) で取り挙げた実践を基に、対話のリソースの一例としてナラティブを表現、そのナラティブを用いた対話のプロセス、かかわりがもたらす「対話型探究評価」の可能性を検討していく。以下にこの実践の背景 (4 章)、実践の概要 (5 章) を記述し、この実践を基にしたナラティブを提

示（6章）、このナラティブを対話のリソースとした対話のプロセスと探究について考えていく。

4. 実践の背景

本稿でとりあげる実践は、ながさき Well-being ミライ研究所（以後ミラ研）で行ったものである²。ミラ研とは、2022年、長崎県が主催した地域日本語教育の日本語ボランティア研修終了後、この研修の講師であった佐野とコーディネーター有志で立ちあげたものである。研修を通して考えてきたのは、「多文化」とはなにか、「共生」とはなにか、ということであった。この問いをもって、「多文化」「共生」「地域日本語教育」をキーワードに、誰もがよりよくともに生きる社会をめざして、他の土地からではない、長崎の地、コミュニティの実践から発信していくこと、個の活動から地域の活動、より広く社会をともにつくることを考える任意団体とした。

しかし、「地域日本語教育」というテーマから始め、「地域日本語教育」関係で話が終わることには限界を感じていた。そこで考えたのが、そのまちに住む人（市民）が、まちをどのように考えて行きたいのか、ひいては住む人たちがまちでつかうことばを考えていこう、つくっていこうとする方向性の活動である。

「ミラ研の活動や、イベントに1度でも参加したらミライ研究所員」を合言葉に、月に1度オンラインで自分たちの実践を話し、次の実践へとつなげる（「月イチオンライン」）、長崎県内3拠点とウクライナ、ポーランドをつないで行ったトークセッション「わたしたちのおとなりさんとしてウクライナ避難民の方が引っ越してこられたら」（2022年5月）、ウクライナの子どものたちの絵画展開催と絵を通した対話会開催（2023年6月～9月）、「わたし」と「わたしたち」のことばプロジェクト（2023年11月）、「まちのことばを考える 哲学対話」（2024年1月）、佐世保で多文化共生を考えるシンポジウム（2025年）等を行ってきた。「研究所」としているが、同じ固定メンバーで企画運営しているわけではなく、佐野を中心に、そのときに、やりたいと考えた人が集まり、できる人を募って行う動態的スタンスの団体である。

しかし、これらの実践を重ねる中で、モヤモヤしてきたことがある。これらは、次のプロジェクトのきっかけや次の実践につながっていく一貫性はあるのだが、一つ一つは1回性のイベントである、ということである。佐世保市は大都市ではないため、参加者とはどこかでつながっていったり、それぞれの得意を持ち寄ってまちを作ることを考える場所や団体になっていったり（佐野 2024a）、市民と行政の「境界」をグレーや「あわい」にして実践することができたりする（佐野ほか 2025）。だからこそ、イベントで出会って行く感よりも、日々同じまちにいる者、実際には同じまちにはいないが、いっしょに生きていきたい者として、日常を少しずつ共有する感覚、一人一人に起きていること、感じたことを大切にしてみちをつくることを考えていきたいと考えるようになってきていた。

本稿で取り上げるのは、このようにミラ研での実践を考え始めていた時期、2024年5月

から月 1 回程度不定期で行っている「せかいテーブル」である。根底には「多様な人が日常を過ごすまちのことばは、多様なまちの人がまち（社会）に参加し、そのことばをともに考え、必要であれば行政にも働きかけ、変えたり、つくっていく」経験を重ねていくという思いがあった。

この「せかいテーブル」という「食」を通したプロジェクトは、箕面市国際交流協会の comm cafe（箕面市国際交流協会（MAFGA comm cafe 2023）、佐世保市で試みを重ねているネオ朝市（佐野ほか 2025）などの影響を受けている。

5. 「せかいテーブル」とは

「せかいテーブル」は、「食べる」という誰でもが日常の生活の中で行っていることを、多様な人といっしょに、「食べてほしい」「食べたい」「いっしょに食べたい」というものがある人が食べ物をつくり、「食べたい」「いっしょに食べたい」という人とともにテーブルを囲んで、「食べる」という、シンプルなものである。「食べる」という食を軸にしているが、つくる人も食べる人も多様である。「せかいテーブル」としたのは、ミラ研が「多文化」「共生」「地域日本語教育」をキーワードにした活動を行ってきており、多様な「せかい」の人とともに「食べる」ことをしよう、という思いからである。

場所は、長崎県佐世保市の中心地にある交流拠点「ソーシャルディスコ On°C」を借りて主に行っている。この場所は、目の前にはアメリカ海軍佐世保基地所有のミニッツパーク、近所には日本一長いアーケード街とされるさせぼ四ヶ町商店街などもある。この場所を使うことにも意味がある。佐世保市は、佐世保港、佐世保駅周辺の中心街から離れたところに住んでいたり、働いている人も多い。佐世保市に 2 校ある大学もこの場所を挟んで分かれた場所にある。佐世保市では、近年の人口減少、働き手の減少により、公共交通機関、特にバスの本数が非常に減った。車での移動ができない高校生、大学生や、外国人住民の移動手段の確保が難しい中で、通勤・通学で行き来する場所として佐世保市中心地はアクセスしやすいところである。

「ソーシャルディスコ On°C」は、「ヒト・マチ・企業が様々な視点で交流し、仲良くなれる仕掛けを提供」することをコンセプトにした交流拠点で学生支援を主目的としている。そのため、放課後勉強する場所や居場所のない高校生に無料でスペース提供もしている。また、こども食堂を開催している場所でもある。

こうした場所の背景からも「せかいテーブル」は、こども食堂を主催している「親子いこいの広場 もくもく」の協力、協働で始めた。

「せかいテーブル」の食べものづくり手は、佐野が勤務していた大学の留学生、その友人の外国人住民に佐野が声をかけたところから始まった。基本的に「やりたい！」という人がつくる、というスタンスであったためか、毎回世界の多様な人がつくる食事メニューとなった。

6. 「せかいテーブル」実践の「対話型探究評価」におけるナラティブの意味

本稿におけるナラティブは、佐野が対話探究者として³「せかいテーブル」を実践、参加する中で聞いた声、感じたこと、考えたことを佐野が実践を通してことばにしたものである。ここで取り上げるのは、数値化アンケート調査等ではこぼれ落ち、消えて行ってしまうが、多様な他者と共有し対話をしたいと実践を通して感じていたかかわりである。また、この記述は、特定の一人の個人のものではなく、類似の複合的な声を佐野が再構成する形をとっている。よりよい社会、まちをつくることにかかわる実践を評価する立場の人、行政の人も含めた人々と読みあい、対話することが、多様な人々の学びにも、社会の学びにもつながる一連の評価としてかかわる同時共有性（佐野 2024b）を持つものとして考えている。本稿におけるこのナラティブは、多様な人々多様なレベルで対話を行うプロセスにおいてかかわりを軸に構築していく「対話型探究評価」のリソースである。

ナラティブとは、非常に広い概念を持つものである。日本語教育の社会文化的な面からナラティブを評価に取り入れることを提案した三代ほか（2025: 104）は、ナラティブを「ことばやその他のメディアを用いて構成されたものであり、同時にその構成を通じて意味を生成するもの」としている。そして、ナラティブの力として、ナラティブには「ナラティブを語るもの、聞くものの省察を深め、主体的な成長を促す力が備わっている」こと、また、社会に共有されるような共有の仕方次第で新しい意味とともに生成していく「一般化可能性」（柳瀬 2018）について言及している（三代ほか 2025: 106）。こうしたナラティブの力は、「個人の成長と社会の変容を統合的におこす力」であるという。

社会教育の実践では、こうしたナラティブの機能を生かし、従来、学びとしてとらえられてきた実践のふり返りをことばにしたものや、「実践記録」を、むしろ社会教育実践の評価として位置づけ直し、これらに基づく評価論の構築が必要であることを主張している（三輪 2012: 68）。

よりよい社会、まちをつくることを考え行う実践の説明責任は、その社会、まちのためにその実践がいかに影響を与えたのか、与えうる可能性があるのか、社会にかかわる人、町の人に広く共有し、多様な考え方の間で相互承認を得ることにある。そのためには、実践を行う当事者や、その取組にかかわる行政職員の間だけにその成果をとどめるのでは不十分である。よりよい社会、まちをつくる実践の評価は、実践のプロセスをふりかえり、実践にかかわらない人々、異なるレベル（組織、コミュニティ等）との対話、対話を続ける探究の姿勢が重要である。この広がりがさらに、他の地域における実践と対話につながることで、よりよい社会、まちの創出や編成を生みだすと考える。こうした対話のプロセスのためのリソースの一例として、以下に「せかいテーブル」のナラティブを記載していく。

6-1. 「ふーん、そっちではそうなんだね」

子どもを見ながら談笑していた人たちに、「ごはん、どうですか？」と聞いたら、「もっと早くに、若いころにしたかった、この経験」とすぐに答えが返ってきた。

「単純に、自分でご飯つくらないでいい、人がつくったおいしいご飯を、人といっしょに食べられるからうれしいっていうのもあるんだけど」と笑った後、

「だけどね、本当に「ちがい」が楽しめるよね。

ニュースとか、テレビとか、SNS とかって、「ちがい」から入る。「ちがい」がいざこざになって、なんか嫌だね、って、一人で思って終わり。だけど、ここでおいしいご飯を食べながらだと、目の前に人がいるし、「ふーん、そっちではそうなんだね」って言える。

他の人とも話せる。これってすごいことだと思うよ。

ニュースとかで見ちゃうと、なんか「知識」になって、知ってるつもりになってる。「ちがい」を「問題」ってみちゃうんだけど、それを自分の身体で、目で、鼻で体験できる。

体験から入る。こんなこと、若い時に経験できていたらもっと人生広がっていた」

赤ちゃんに授乳しながら参加していた人、子どもといっしょにご飯を食べていた人も、「この子にはそういう経験、たくさんさせてあげたい」と言いながら話していた。

6-2. 「たくさんつくります」

せかいテーブルのごはんをつくりたい、といってくれたネパール出身のつくり手さんから、「せかいテーブル、何人来ますか」と聞かれた。

「だいたい、40 人くらいかな」（実際、当日になってみないと分からないことが多かった）と答えと、

「キールをつくりたい。いちばん好き。みなさんにも食べてほしいですからたくさんつくる」と言った。

キールは、牛乳と砂糖で米を煮てつくる食べものだという。食べたことがなかったが、自分が知っている知識から想像してライスペディングのようなものかと考え、「デザートですか」と聞くと、「デザートではない」という。「ごはんですか」と聞くと、「ちがう」という。

「いつもよく食べますか」と聞いても、「いつもではない」という。

よくわからないまま、せかいテーブル当日、「これからキールをつくる」というので行くと、想像を超える大量の牛乳と米がテーブルの上に山盛りに置かれていた。材料の買い出しもしてくれていたのだ。

つくり手さんの話だと、キールはお祭りなどの特別なときに、大勢で食べるものだという。

「キールは、甘いです。たくさんつくります、けど すぐ終わります。だから、たくさんつくります」

うーん、それにしても大量過ぎる（牛乳の本数を数えられなかった）ので、この半分の量でいいんじゃないかと話すと、つくり手さんは悲しそうな顔になった。

「キール、お祭りのとき、みんな食べます。楽しい。うれしい。たくさん食べます」

結局、半分の量をつくり、せかいテーブルで食べた。キールは子どもから大人まで大人気で、一人で何杯もお代わりをする人がいるほどで、あっという間になくなってしまった。

「えー、もうないのー」という子どもに ちょっと困った顔をして「キール、おいしいです

か？」とつくり手さんは言った。「また、たくさんつくります」。

「キール、たくさんつくります」「楽しい、うれしい、たくさん食べます」のことばには、大勢の人と集う楽しさ、お祭り気分、特別なときに特別な食べもの、たくさんつくって、たくさんみんなで食べる、その場の感じと雰囲気もすべて入っていたんだと、気づいた。牛乳と米の量だけに圧倒されてしまっていた。

6-3. わたしの名前

せかいテーブルではお互いに呼んでもらいたい名前を、名札に自由に書いてもらっている。ひらがな、カタカナ、それぞれの文字、助け合って書く姿もあった。そして名札を見ながら、名前を呼びあう。

カタカナで自分の名前を「アン」と書いた留学生がいた。

となりに座った幼稚園の子どもは、ひらがなで自分の名前を「あん」と書いていた（正確にはお母さんが書いた）。

その名札を見ながら、「あん！ 同じ同じ！」と指さしながらアンさんが話しかけた。

一方の幼稚園児のあんさんは、まだカタカナが読めない。

「わたし、あんちゃん」

「あんちゃん！ わたし、アンです」

「わたし、あんちゃん」

「はい、アンです。あんちゃん」

名前だけのやりとりが何度もあって、大笑い。

そんなところから、ほかの人たちの間でも、名札を見せながらの名前を呼びあいが始まった。

6-4. 「日常のかかわりがあるからこそ気づくこと」

「せかいテーブル」は、これはこれでいいと思うよ。だけど、本当にその日の「食」に困っていたり、家の中にいて全く見えてこない外国人の子どももいて、その子たちは出て来られないから、「せかいテーブル」にも参加しない、というか、そんな機会があるって存在も知らない」

「親に外国から連れて来られてきた小学生と中学生がいるんだけど、学校に行っても日本語も勉強内容も全く分からず不登校に。親は日中働きに出てるから、子どもはずっと家にいる。シングルマザーで食べていくにも困っていて、子ども食堂のお弁当を取りに来たから分かったんだけど。こういう「外にも出られない」「参加できない」親子にとっても「食」を通したかかわりは大切。だけどなんでもかんでもボランティアの子ども食堂でできない」。

7. 「対話型探究評価」でめざしたいこと

7-1. ナラティブをリソースとした意義

6. で挙げた4つのナラティブは、「せかいテーブル」において起こっていたことを佐野がことばにしたものである。これは一見、実践事例を記述したもの、もしくは記録に見えるかもしれない。確かにこれらのナラティブを一人で読む、または、全くこうした実践にかかわったことがない人だけで読む場合など、このナラティブと向きあう人の価値観、姿勢などによって受け取り方は異なるだろう。「実践現場で起こった話」や、「実践で描かれるほのぼのとしたストーリー」とされるかもしれない。こうした側面から言うと、このナラティブだけでは、見えないこと、こぼれ落ちてしまうことがあり、よりよい社会、まちにつながることは想起できないかもしれない。しかし、「共感」「共鳴」を呼び、心を揺さぶり、変革への行動のきっかけとなる可能性もある。かわりなく一人で読んだだけでも「何か」に共感し、「出来事」として感じることもあれば、気が付かない、感じないこともあるのである。

だからこそ、このナラティブを対話のリソースとし、多様な人と多様なレベルで読みあうこと、聴くこと、語り合うこと、そして、多様な価値観の中から一つに答えを集約することを目的としない、そのプロセスを持つことが重要なのである。例えば、よりよい社会、まちにするための「よいこと」は、ある人、ある分野にとってみると「よいこと」であっても、ほかのある人、ちがう分野から見ると「よくないこと」である可能性がある。一つのナラティブから見えること、見えないことを、多様な人とともに見る、考える対話のプロセス、そして問い直す探究の持続的な一連のプロセスが「対話型探究評価」である。

この意味では、「対話型探究評価」のリソースとしてのナラティブは、ナラティブという形態以外の可能性もあるだろう。絵、音楽、映像など他のかたちのものを考えていくこともできる。よりよい社会、まちをめざす実践をより広く開き、社会に問うというものであれば、アートを用いたアートベース・リサーチとしても考えられる (Leavy2020=2025)。

7-2. ナラティブをリソースとした場合の「対話型探究評価」の可能性

リソースとして佐野が挙げたナラティブに対しては、様々な見方、考え方が交差すると思われるが、「対話型探究評価」の対話でどのような可能性が考えられるだろうか。本来であれば、ナラティブは、読む人の経験や価値観、姿勢や態度によってそれぞれの意味づけが異なるものである。しかし、「対話型探究評価」の有り様を探るために、事例提示で考える試みを行う。

6-1 を例に考えてみたい。行政のあり方の批判として縦割り行政がよく取りあげられる。外国人のことは、国際課、文化交流課が中心となっており、子育て、医療、教育の手当てが必要であっても行政関係課での連携不足でうまく対応ができない、といったものである。6-1 も国際課担当のみが活動、実践の評価にかかわった場合、「外国人参加者との交流」や「異文化理解」という側面に目が行く。しかし、子育て支援、子ども、移住促進、生涯学習といったところが加わると、異なるかわりが見えてくる可能性はないだろうか。そこには、「人

といっしょにごはんを食べられるからうれしい」といった子育て中の人に関する事情の視点もできる。また、「「ちがい」を「問題」ってみちやう」といった異文化に関する考え方への問題提起もあるが、それは在住外国人を対象にしたことではない。国内の他の地域から引っ越してきた移住者、新規参入者にも共通するものであるはずである。

上記は行政のレベルで多様な視点から問いをたてあいながら対話を行ったレベルの想定であり組織レベル（メゾ）である。他にも、参加者間で行う個人（ミクロ）のもの、地方自治体レベル間（マクロ）で「対話型探究評価」を行うことで、人と人とのつながりや、コミュニティ間のつながりになることが考えられるだろう。

6-2. のナラティブは、実践の当事者性にかかわるものである。「せかいテーブル」は、ゆるやかな理念の下、「やりたい！」と手を挙げた人がかかわるものである。実践の内部にいくと「わたし」がやりたいことはみんながやりたいことであり、それが「わたしたち」の実践であるとすり替わる可能性がある。キールをつくるつくり手さんが「せかいテーブル」で考え、やりたいことはどのようなものであったのか。実践の理念を問い直し、実践当事者の多様な声を聴くプロセスが考えられる。

6-3. のナラティブは、名前、表記、多世代の参加にかかわるものである。名前一つとっても、その場にいる人がどのような人か、かかわりながら、表記や呼び方を即興的に表現し、考えていくこともある。その場でのその人のアイデンティティをどのように考え、ふるまうのか、その場、かかわりについて対話をする大切なプロセスとなる。

6-4. のナラティブは、「せかいテーブル」に参加した、こども食堂スタッフとの話である。こども食堂との連携・協働では学ぶことが多い。「食」は人間にとって必要不可欠なものであると同時に、人とかかわりも生み出す社会的なものでもあると考える。「食」という同じ事象や、同じ語を使っている、見えている事象は異なる可能性がある。「せかいテーブル」のような、「場所」での開催では、社会で可視化されない親子のことが見えてくることもある。しかし、見えてこないことも当然ある。対話を通して、様々な観点から考えなければ見えないこと、気が付かないことも聴きあい、かかわり探究を重ねることが「対話型探究評価」のめざすところである。

KPI 指標などの客観指標のみの評価の場合、当該担当課が「問題」とし目標設定をしたものの成果が問われる。例えば、せかいテーブルの参加者数が少ない、外国人比率が低い、といった評価結果を見ることも重要である。しかし、数値はその「参加者数が少ない」というところで何が起こっており、それが社会、まちづくりにどのようにつながるのかは描くことはできない。たとえ少なかったとしても、地域で「人といっしょにご飯を食べる機会が少ない」子育て世代で起こっていること、「食」を中心にした多様な人のあり方、かかわりあいが生まれること、多様な当事者が存在していること、ボランティアだけで活動しているとボランティアで行うことに疑問を持たなくなる、など多様なかかわりの対話を通じた気づきが、次の社会、まちづくりにつながる行動につながる可能性がある。それは、参加者が少ないことから、その地域ではニーズがない、もしくはもっと参加者数を増やす、といった

次年度数値目標につながりがちな客観数値指標の評価には足りないものである。

8. 今後の展望

本稿では、よりよい社会、まちをつくる実践における評価について、客観指標評価だけではこぼれ落ちることを価値づけ、かかわりを軸に対話を重視する「対話型探究評価」を提案した。事例として「せかいテーブル」の実践におけるナラティブを提示、検討した

「対話型探究評価」は、目標達成度や成果のできる／できない、よい／悪い、を評価するものではない。いわば、らせん状のプロセスを進む不断の「姿勢」を表現するものである。よりよい社会をつくることは、どこかで「終わる」ことや、「やめる」ことはない。そのように考えるならば、なぜ続けて行くのか、なぜ変えるのか、どのようにするのか、という「姿勢」を、自治体や団体、組織、個人のさまざまなレベル内、レベル間で問いあうための評価が足りないといえる。本稿はその「評価」を考える一石を投じるものとして、「対話型探究評価」の試みとナラティブによるリソース試案を提示した。客観指標評価を所与のもの、と考えることなく評価するのではなく、異なる成果観からも見ることで、よりよい社会、まちづくりにつながるものとなる。ナラティブを用いたリソース試案はかかわりを軸にした一つの例、提案に過ぎない。どのような対話をしていくのか、といった具体的な方法については実際の事例の考察を重ねることが必要である。よりよい社会、まちづくりをめざす多様な人々の間で「対話型探究評価」が展開されていくことを期待したい。

(注)

1. KPI 指標とは「KPI（重要業績評価指標：Key Performance Indicator）とは、目標を達成するための取組の進捗状況を定量的に測定するための指標」であり、行政の事業取組において「取組を Plan(計画)し、それを Do(実施・実行)に移し、その取組内容を Check(点検・評価)し、Action(改善)を進めていくという PDCA サイクルを確立していくには、取組の状況や効果を評価できる KPI の設定が有効」として客観的な指標をたてることを重視している。
2. ながさき Well-being ミライ研究所のこれまでの活動については以下のリンクを参照。
<https://www.facebook.com/100080888792209/>,
https://www.instagram.com/nwbmirailab?igsh=eDkyb2NtdXZrYzhw&utm_source=qr
3. 筆者（佐野）は、せかいテーブルの実践について執筆するにあたり、どのような背景で筆者自身がどのような立場から考え、表現するのか考えてきた。これまで行ってきた実践は、大学教育の枠組みの中で行ってきたこともあり、無意識のうちに「佐野先生」という立場、教育をする人という視点から実践する人、と見られがちであった。そのため、実践につくり手、学び手として参加し、対話をしながら探究しているという存在であるという自覚と意識を「見せる」ために、実践研究を執筆する際には「ジェネレーター」（井庭（編）2019）という立場で実践してきたことを述べてきた。ジェネレーターとは、教育者でも

なく、ファシリテーターでもなく、自らも共に学び手としてつくことに参加し、「つくり手チームの一員として、創造を進めるとともに、そのためのコミュニケーションも誘発していく」（井庭（編），2019: 158）存在である。本稿においても当初、ジェネレーター立場での実践であることを書いていた。しかし、本稿の執筆過程において、対話・精読で繰り返し問われる中で、せかいテーブルの実践時は、「まちに住む人」「まちにかかわる人」として実践をし、対話と探究を繰り返してつくってきたことに気が付いた。対話探究者としての実践である。実践者の立場はその時々で動態的かつ一つではなく複数あることを対話・精読を通して実感できたことを記しておきたい。

（謝辞）

本稿で取り上げた佐世保市での実践をともにしてきたみなさまに感謝申し上げます。
また、対話・精読を繰り返し行ってくださった機構の方々にも感謝申し上げます。
本稿は、JSPS 科研費 JP23K00644 の助成を受けています。

【参考文献】

- 浅井経子（編）・国立教育政策研究所社会教育実践研究センター2018,『社会教育経営論』 ぎょうせい.
- 井庭崇（編）,2019,『クリエイティブ・ラーニング:創造社会の学びと教育』慶應義塾大学出版会.
- 今井照,2018,「『計画』による国—自治体間関係の変化」『自治総研』44(7),53-75.
- 大村恵,2012,「NPO・NGOにおける評価論の社会教育的意義—参加型評価の可能性—」日本社会教育学会（編）『社会教育における評価』東洋館出版社.34-45.
- 香川秀太・有元典文・茂呂雄二(編),2019,『パフォーマンス心理学入門—共生と発達のアート』新曜社.
- 倉持伸江,2012,「社会教育における評価の研究をめぐる動向」日本社会教育学会（編）『社会教育における評価』東洋館出版社.22-33.
- 佐世保市,2023,7次総合計画における方向性 KPI の達成状況・分析・次年度に向けた改善の方向性」
www.city.sasebo.lg.jp/zaimu/zaisei/documents/r3syuyounasisaku07.pdf (2025 年 9 月 11 日アクセス)
- 佐野香織,2024a,「「何かが生まれる」ときを記録する—産学民のまちのひとの羅生門的手法による語り」『言語文化教育研究』第 22 巻 306-321
- 佐野香織,2024b,「「ひととかかわる」実践者の「専門性」・実践をことばにする、拓く-」兵藤智佳(編著)『ことばが紡がれるとき 対人関係職の「専門性」を高めるために』成文堂.120-153.
- 佐野香織・石田聖・中尾大樹・福田渚,2025,「「今よりちょっといいまち」を実現することば

- 「地域日本語」のデザインー「まちづくり」「コミュニティデザイン」「エリアマネジメント」の主語を通して考えるー『言語文化教育研究学会第 11 回年次大会予稿集』
<https://alce.jp/annual/2024/proc.pdf>(2025 年 9 月 11 日アクセス) 212-221.
- 塩原良和,2025,,『共生の思考法 異なる現実が重なりあうところから』明石書店.
- 内閣府地方創生推進事務局,2025,「地方創生事業実施のためのガイドラインデジタル田園都市国家構想交付金（地方創生推進タイプ・地方創生拠点整備タイプ）を活用した事業の立案・改善の手引き www.chisou.go.jp/sousei/pdf/r6_guideline.pdf（2025 年 9 月 1 日アクセス）
- 西尾勝,1976,「政策評価と管理評価」『行政管理研究』（2）, 1-5.
- 橋本圭多,2020,「政府間関係のなかの参加と評価ー政策過程の変容と行政責任ー」『神戸学院法学第 48 巻第 3・4 号』 57-80.
- 広瀬拓海（2019）「6 章 放課後コミュニティの形成-子ども・若者支援のための新しい「パフォーマンス」」香川秀太・有元典文・茂呂雄二（編）『パフォーマンス心理学入門ー共生と発達のアート』新曜社.77-89.
- 本多尚子,2025,「多文化共生と地域づくりに関するー考察」『地域政策学ジャーナル』第 14 巻（通巻第 20 号）, 73-80.
- 牧野篤,2018,『社会づくりとしての学び 信頼を贈りあい、当事者生を復活する運動』東京大学出版会.
- 箕面市国際交流協会(MAFGA) comm café,2023,『世界をつまみ食い！一つのカフェ×6つのしょく 食・触・職・色・織・ショック!?!』（公財）箕面市国際交流協会（MAFGA）comm café.
- 三代純平・南浦涼介・佐藤慎司・中川祐治・石井英真,2025,「人と社会をつなぐ評価」・ナラティブ評価の可能性」三代純平・南浦涼介・佐藤慎司・中川祐治・石井英真(編著)『人と社会をつなぐ評価ー孤立化と分断を超えて』東信堂.91-114.
- 三輪建二,2012,「評価の逆機能」と社会教育における評価」日本社会教育学会（編）『社会教育における評価』東洋館出版社.58-69.
- 三輪建二,2023,『わかりやすい省察的实践 実践・学び・研究をつなぐために』医学書院
- 森川岳大, 2024a,「政策トレンドをよむ 第 13 回多文化共生政策の評価を考えるー外国人相談窓口編」『月刊 地方財務』2024 年 4 月号
<https://shop.gyosei.jp/online/archives/cat01/0000078664> （2025 年 10 月 2 日最終アクセス）
- 森川岳大, 2024a,「政策トレンドをよむ 第 14 回多文化共生政策の評価を考えるー意識啓発・醸成編」『月刊 地方財務』2024 年 5 月号
<https://shop.gyosei.jp/online/archives/cat01/0000080174?srsltid=AfmBOorGUIDxCJWIMDSF-JPWW3YlAlayAffbZr52xZKG8WeQgsUsLol3> （2025 年 10 月 2 日最終アクセス）

柳瀬陽介,2018,「なぜ物語は実践研究にとって重要なのか 読者・利用者による一般化可能性」『言語文化教育研究』第16巻, 12-32.

Gergen, K. J., Gill, Scherto R.,2020, Beyond the Tyranny of Testing: Relational Evaluation in Education. Oxford University Press. (=2025, 東村知子, 鮫島輝美訳『何のためのテスト? 評価で変わる学校と学び』ナカニシヤ書店)

Leavy, Patricia,2020, Method Meets Art, Arts-Based Research Practice. Guilford Press. (=2025, 岸磨貴子, 東村知子, 久保田賢一訳『研究法がアートと出会うとき アートベース・リサーチへの招待』福村出版)