

ポートフォリオ評価法における評価規準の設定主体に関する研究 —「総合的な学習」の実践を手がかりとして—

A research paper regarding the setting up of portfolio assessment and the criteria of evaluation
—The careful application of integrated study is the basic concept—

佐藤 真* 勝見 健史**
Shin SATO Kenji KATSUMI

This paper addresses the problems and goals of evaluating each individual student in integrated study. This study also addresses methods, criteria and who should set up the evaluation criteria. Two different criteria of evaluations are discussed, one criteria of evaluation is how well a student could reach a particular goal and the second criteria of evaluation illuminates the individual student and how that student performed overall without subject comparisons, or comparing the individual student to others. In integrated study it is necessary to recognize all aspects of a students performance. Then a student can utilize his/her portfolio assessment as a tool for self evaluation and awareness of learning.

In integrated study, it is important to decide who will be doing the evaluations. A case study was done as to who sets and decides the evaluation criteria. As a result, 3 methods of evaluating students were illuminated (1)the teacher decides the criteria of evaluation (2)Both the teacher and student decide the criteria (3)the teacher encourages the student to decide the criteria.

In order to decide the standard of evaluation, two aspects became clear, (1)cooperation between the teacher and the student (2)agreement and understanding between the teacher and the student are essential. In collaborating with the student, it is necessary and important for the teacher to show strong will and exert leadership.

キーワード：ポートフォリオ評価法，評価規準，対話，総合的な学習

Key words：Portfolio Assessment，Criterion，Conference，Integrated Studies

はじめに

平成14年度より我が国においては、各学校において「総合的な学習の時間」が本格実施されている。そこでは、移行期等において試行錯誤しながら構築してきた自校なりのこの時間の学習の在り方と実践についての再定義が求められている。

「総合的な学習の時間」で行われている学習（以下、「総合的な学習」という。）は、当然のことながら教師個人による個人的な思いつきや構想ではなく、学校が組織体として設定した「内容選択の基準」と「活動編成の基準」とが必要である。つまり、「総合的な学習」における「単元で育てたい力」と「児童に出会わせたい価値ある内容」とを目標として明確に設定し、責任ある教育活動を行うことが必要なのである。

一方、新学習指導要領では「目標に準拠した評価」の重要性が述べられ、最低基準として厳選された教科等の学習内容を確実に身につけさせていくという考え方が示されている¹⁾。このような考え方を実際に現在の学校教育現場において具現化するには、学習過程における実際の児童の育ちを、その児童の学びの文脈に寄り添いながら形成的に評価し、目標達成が不十分な児童に対しては、

その時点で効果的な指導・支援を行っていくという積極的な教師の働きが不可欠である。

したがって、「総合的な学習」においても、各学校で作成した「内容選択の基準」と「活動編成の基準」とを設定し、それが各実践レベルの「単元目標」や「本時目標」、さらには「本時の教師の働き」に反映されなければならないのである。

換言すれば、教師が児童を育てようとする意図が「目標」として具体化され、それが「評価規準」として実際に運用されなければ「内容選択の基準」と「活動編成の基準」が画餅に終わってしまう危険性があるのである。

さらに、新学習指導要領においては、「総合的な学習」の評価は「教科のように試験の結果によって数値的に評価することはせず、活動や学習の過程、報告書や討論などに見られる学習の状況や成果などについて児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえて適切に評価することとし、例えば指導要録の記載においては、評定は行わず所見等を記述することが適当である²⁾」と述べられている。

これは、学習の結果だけではなく学習過程において児童がどのような分かり方をしているのか、その児童なり

のよさや可能性をどのように発揮し伸ばしているのかといった、学習の質の高まりをも評価しようとするものである。

つまり、「総合的な学習」における評価は「目標に準拠した評価」と「個人内評価」という質の違った二つの側面をもつということであり、かつその双方を両全するということである。ここでは、教師によって評価規準と基準とが隠蔽化され児童の評価への参入を許さない「絶対評価」や、学習において十分な成果や育ちを得られていない児童に対する救済措置的な温情的「個人内評価」には陥ってはならないのである³⁾。

しかしながら、現時点における「総合的な学習」の評価においては、児童に任せた独善的な「個人内評価」が行われていたり、教師側で判断される評価と児童側で判断される評価という「二重構造的な評価」が行われていたりするのである。つまり、「目標に準拠した評価」と「個人内評価」とが互いに有効に機能し合うということの内実が明らかにされていないのである。

すなわち、それは児童自身が「評価」を自らの学習に十分生かしているのではなく、教師と児童の評価活動が、教師の「ねらい」への達成度の情報を蓄積するために利用するだけの教師の助けになっているだけであり、児童の学びに対して評価は閉じられたものになっているということである。

したがって、小論においては、「総合的な学習」での「教師－児童」関係の中で評価主体をどのように位置づけていくことが「総合的な学習」のもつ「目標に準拠した評価」と「個人内評価」との両全を実現できるのかという点について、具体的な実践事例をもとに検討する。

そのことによって、現在、学校現場において最も重要視されている「総合的な学習」における評価活動が、児童自らが学習の向上のために主体的・自覚的に活用できるものとして機能することの一助になると考えるからである。

1. ポートフォリオ評価法における評価規準の必要性和「対話」の位置

ポートフォリオ評価法とは、児童自身が具体的な活動を通して生み出した学習物の蓄積の中から、ある目的や目標に照らして取捨選択し再構成した、いわばその児童固有の学びの集大成であり、その児童自身の成長や変容をとらえるものである⁴⁾。また、児童自身の実際の学びのストーリーを蓄積し構成していくポートフォリオ評価法は、「総合的な学習」における児童一人ひとりの学びの固有性を認め、よりよい変容をとらえていく上でも有効であるとされているものである。

つまり、ポートフォリオ評価法は、児童が自らの学びの状況や特徴をとらえ、自らの学びの改善に生かしてい

く、「個人内評価」の一つの有効な手段であり、児童の評価活動への参入を可能にする評価法といえるのである。

ただし、ポートフォリオは単なる集積物ではなく、ある目的や目標に照らして選択・精選・再構成されるものである。したがって、学習物選択の指標となる評価規準が当然必要である。それは、教師側からの「ねらい」であり、児童側からの「めあて」ともいえるものである。この「ねらい」と「めあて」の確認と共有こそが、ポートフォリオ評価法において「目標に準拠した評価」と「個人内評価」を結合させる場といえるのである。

そのため、実際の学校教育現場の実践においては、ポートフォリオ評価法において教師と児童が「対話」を通して評価規準を確認・修正し、照らし合わせながらこれまでの学びの様相を具体的な学習物を通してふりかえる「ポートフォリオ検討会⁵⁾」をフォーマルな「対話」の場として図1のA、B、Cのように位置づけることが必要である。

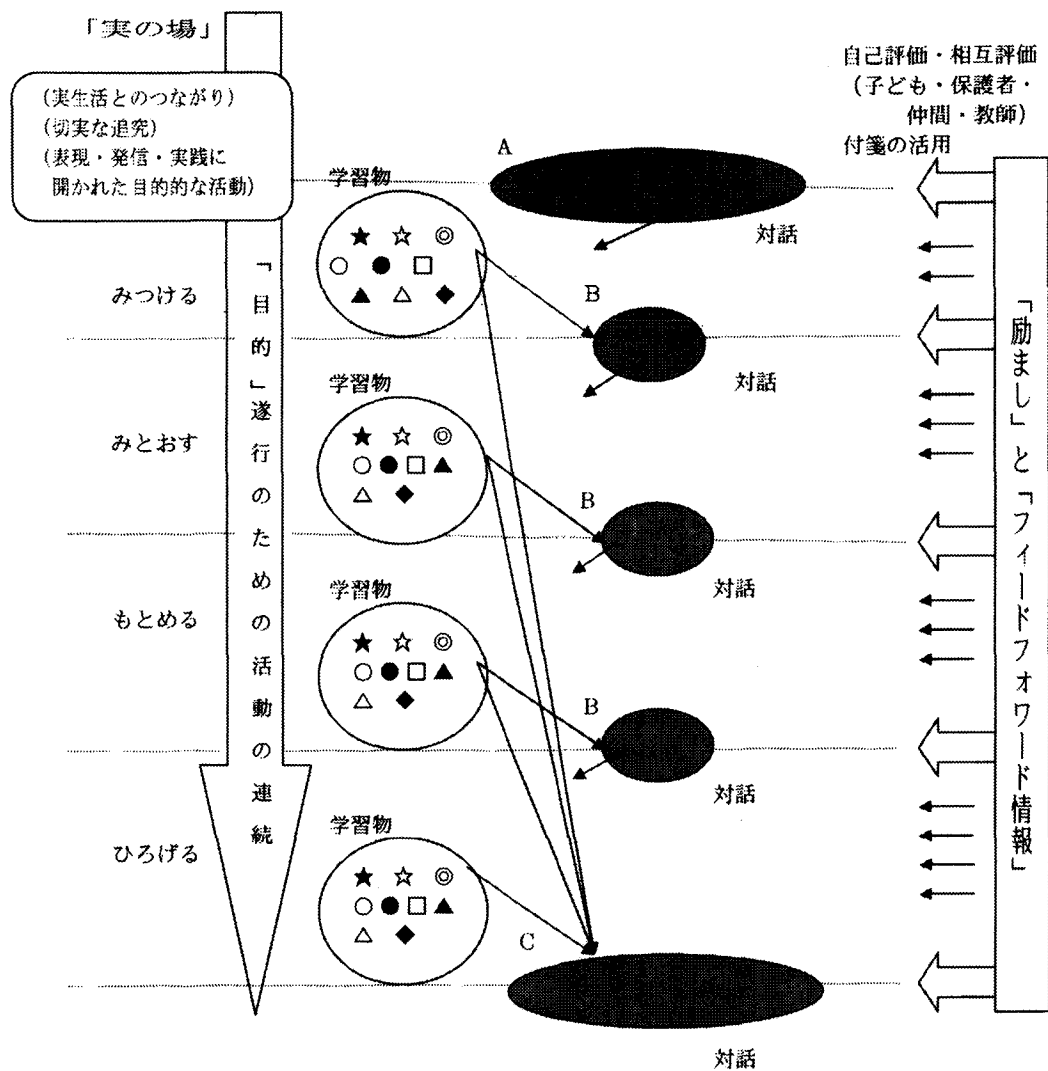
このことによって、単元当初・単元の節目・単元末に、教師と児童とが評価規準を設定したり、評価規準に基づいて学習物の選択を通して学びをふりかえったりする場面が保障され、評価規準が児童自身の学習に生かされ機能化するためのものになるのである。

2. 評価主体の類型

小論では、「総合的な学習」における教師と児童との関係性の中で評価主体をどのように位置づけていくことが、「総合的な学習」のもつ「目標に準拠した評価」と「個人内評価」の両全を実現できるのかということ明らかにするために、特にポートフォリオ評価法において評価規準を誰が設定するのかという部分に焦点を当てて検討する。つまり、評価規準設定の場面に焦点化することとは、「総合的な学習」の単元全体において評価活動が教師と児童とのいずれに主体の重点が置かれることになるのかということについて吟味するということである。そこで、まず評価規準の設定主体を、教師、教師と児童、児童の3者に類型し、以下で考察したい。

第一に、教師主体によって評価規準を設定する場合は、各学校で作成した「内容選択の基準」と「活動編成の基準」とを根拠にして、本単元で育てたい力を教師から児童へ通達する様式がとられるものであるといえよう。

第二に、教師と児童によって評価規準を創出し設定する場合は、教師側は各学校で作成した「内容選択の基準」と「活動編成の基準」を背景にもちつつ、目の前の児童のこれまでの学習履歴から生まれる願いを尊重しながら、教師と児童との双方が話し合いを通して学習活動に必要な評価規準を設定する様式がとられるものであるといえよう。



● = ポートフォリオ検討会：学習の成果や課題を具体物で語り合う場
 A：単元全体の流れを見通した計画づくり，評価規準の「提示」または「創出」
 B：活動の節目ごとに学びを学習物でふりかえる，次の規準（こうなっていきたい）の共有
 C：学習全体での自分の学びを学習物をつないでふりかえる，子ども側の評価規準に「委任」

図1 ポートフォリオ評価法とポートフォリオ検討会の位置

第三に、児童主体で評価規準を設定する場合は、児童自身のそれまで取り組んできた学習履歴から生まれた願いを、これからの学習をよりよくするための評価規準、あるいはこれまでの学習全体をふりかえる評価規準として設定する様式がとられるものであるといえよう。

重要なことは、いずれの場合も教師と児童との双方による「納得」と「合意」とが必要であるということである。それは、「総合的な学習」における評価が「児童のための評価」であるためには、教師側にのみ隠蔽化され児童の参入を許さない評価や、児童に委ねるだけの独善的な評価であってはならないからである⁶⁾。すなわち、評価規準の設定主体を検討することは、「総合的な学習」において児童の自覚的な評価活動を実現できるか否かを

決定づける重要点なのである。このことについては、以下で具体的実践に即して検討したい。

3. 当該学校における「総合的な学習」の3タイプ

ところで、検討対象である当該学校の「総合的な学習」について見ておきたい。この学校では、「総合的な学習」を児童が経験する学びの価値によって「テーマ総合学習」「フィールド総合学習」「フリー総合学習」の3タイプに分類し実践している⁷⁾。

すなわち、第一の「テーマ総合学習」とは、現実社会の諸問題を身近な切り口の素材を通して追究していくことで、それらの問題を自分の問題として捉え、自分としてどう取り組むことができるのかをジレンマ的な状況の

表1 方法的諸能力の定義

直観：思考の働きによらず、直接的に対象をとらえる能力
直感
感受：外界の刺激や印象を受け入れる能力
比較：比べる能力、他のものとどう違うかをみる能力
判断：ある物事について、自分の考えをこうだと決める能力
類推：類似点に基づき、他のことを推し量る能力
分析：ある物事を分解して、それを成立させている成分、要素、側面を明らかにする能力
分類：複数の対象を共通の性質を持つ幾つかの類に分ける能力
選択：幾つかあるものの中から適当なものを選び出す能力
想像：実際に経験していないこと、また、今、現実に実在しないことの心象を心に浮かべる能力
収集：必要な資料や情報を集める能力
創作：独創的に物事を創りだす能力
批判：対象について一定の評価を与えるために、その対象の価値、能力、正当性、妥当性などについて吟味・検討を加える能力
実践：何かを行動によって実行する能力
発表：人々に広く知らせる能力
自己評価：自らの人となりや学習の状態や態度などを反省する能力
相互評価：お互いに学習や態度などを反省しあう能力

中で葛藤し⁸⁾、その結果として自分のあり方、社会のあり方について考えをもつことができる学習である。ここでは、現実社会の諸問題に着目する視点として「人と人（福祉・性など）」「人と自然（環境など）」「人と文化（国際・情報など）」を設け、3年生から6年生の4年間で偏りなく内容を扱っていくことに配慮している。

第二の「フィールド総合学習」とは、共通の活動体験の場を多く含んでいる宿泊の行事を、実際の生活における行動実践として「ひと・もの・こと」に働きかけていくことができる学習である。この学習は、その地域特有の体験を重視し、思い出作りや特定の活動でパッケージ化されたキャンプや修学旅行とは異なり、その地域を追究しその地域で直接体験することを通して、その地域のもつ特徴や魅力を自分なりに捉えることを大切にしているのである⁹⁾。

第三の「フリー総合学習」とは、児童自身で興味・関心に沿った課題を見つけ、自分の解決方法でその課題の解決に挑戦していく学習である。ここでは、これまで教科等の学習や「テーマ総合学習」や「フィールド総合学習」で身につけてきた、課題のを見つけ方、追究の仕方、まとめ方、発信の仕方などの学び方を存分に発揮して、自分なりに課題の解決に迫っていくこと大切にしており、6年生における卒業研究として位置づいている。

なお、評価規準の設定について重要な「育てていきたい力」は、当該学校のこれら3つのタイプの「総合的な学習」を通して表1で示す機能的学力としての「方法的諸能力」である。ここで言う「方法的諸能力」とは、実体的学力を意味するのではなく、それら実体的学力を習得する際の方法に関わって発揮・伸長される能力のことである。すなわち、この能力は児童が教科学習や身近な

自然的・社会的・文化的事象に働きかけ、自分との関わりの中でその意味を問うていく学習の中で発揮・伸長されていく能力であり、問題解決的な方法を構成するような要素としての諸能力である。

ただし、当該学校における「方法的諸能力」は、学校の学びにおける学習課題だけではなく、児童が将来的に出会うであろう諸問題を解決していく際にも必要になってくる能力と考えられている。したがって、今後の生涯学習体系における学校の役割を考えると、学校教育においてこの「方法的諸能力」を育成することは重要な意味をもつものであるといえるのである。そこで、当該学校では一つ一つの「方法的諸能力」を定義すると共に、それらが発揮・伸長された時の児童の姿を、「評価規準の系統」として想定し、それを保障するための具体的活動を単元の中に意図的に位置づけているのである。

このように、当該学校においては、「テーマ総合学習」「フィールド総合学習」「フリー総合学習」という3類型で「総合的な学習」を構成しているのである。そして、カリキュラムの中にこれら3つのタイプの「総合的な学習」が共存しているということは、表1の「方法的諸能力」を育成するという共通点を持ちながらも、児童が学習に取り組む「追究対象」として（1）現実社会の諸問題、（2）訪問地の特徴、（3）児童の興味・関心のある自由な対象という多様性をもつことになり、違った質の対象を学ぶことができるという特色を持っているのである。

小論において、以下で検討する児童主体の評価規準設定の実践事例、および教師と児童の評価規準創出の実践事例は、上記の「フィールド総合学習」におけるものであり、教師主体の評価規準設定の実践事例は、上記の

「フリー総合学習」におけるものである。

それでは、これら3者の設定主体について、以下で個別に検討してみよう。

4. 教師主体による「評価規準」設定方法

第一の教師主体で評価規準を設定する場合は、実践者である教師が単元の活動を通して児童にどのような力を育てようとするのかということについて、明確にしておくことが必要である。当該学校では、6年・フリー総合学習「私を語ろう—プロフィール・ポートフォリオ—」において、学校として設定している系統表をもとにして、本単元で育てたい方法的諸能力である「直観」「判断」「収集」「発表」を選定し、明確に単元内の活動に位置づけた評価計画を単元計画に内包させているのである。

次に、教師は児童との「対話」の場であるポートフォリオ検討会を単元当初に設定し、単元全体の概観の確認と、そこで予想される活動を児童と共に話し合いながら列挙するのである。ここでは、少なくとも、これから展開される「総合的な学習」の文脈に添った形の評価規準として、児童に「めあて」を意識化させることが最低限必要である。

さらに、教師は単元の節目ごとのポートフォリオ検討会において、これから展開される活動を児童と確認し合いながら、そこで願う姿を具体的な文言で評価規準として児童に示す働きかけを行うのである。そこでは、表2に示すような、特に重点化したい方法的諸能力を特化することによって児童の目指していく姿を焦点化し、それをワークシートとして各児童に配布し、評価規準として意識化させているのである。

5. 教師と児童とによる「評価規準」創出方法

第二の教師と児童とが共同で評価規準を創出し共有化する場合は、単元当初に教師側の意図する「ねらい」と児童側の願いとしての「めあて」とを明確にしておく必要がある。

そのために、教師側は6年・フィールド総合学習「長崎の私の味わい方—『長崎おすすめガイドブック』をつくらう—」において育てたい方法的諸能力を明確にし、図2のような評価計画を構想し、その上で単元当初に児童側の「願い」を捉えるための「対話」場面を設定しているのである。

ここでは、児童個々人のこれまでの「総合的な学習」の学習経験を紐解きながら、図3に示すようなワークシートを活用しながら児童が自分自身の学びの姿をふりかえり、未だ達成不十分と感じている学習活動を短冊に書き込み蓄積する作業を行うのである。

そして、児童個々人が挙げた学習活動を全体で出し合

表2 教師提示型「評価規準」表

～6年フリー総合学習『私を語ろう—プロフィールポートフォリオ—』より～
今回のフリー総合学習でチャレンジしていきたいチェックポイントはこれだ!

6年()組()				学習の場面 この学習で発揮したい力
ひろげる	もとのめる	みとおす	みつける	
卒業を前にした12歳の「私」について、仲間や保護者に自信を持って語っていく場面	「私らしさ」にかかわる様々な情報を集めポートフォリオに整理していく場面	選んだ「私らしさ」を語っていくための計画を立てる場面	「私らしさ」についていろいろなイメージを広げていく場面	アイデアを広げていく力
		○ ・決めた「私らしさ」を表す具体物について、どんな情報を集めていくか計画する	◎ ・イメージマップに「私らしさ」のイメージを書き、広げていく	必要なことを決めていく力
	○ ・集めた情報の順序や表現方法を工夫してプロフィールファイルの構成を決める	◎ ・「私らしさ」を表現していく具体物一つに決める		情報を集める力
	◎ ・具体物にまつわる情報を集めていく			発表する力
◎ ・「私らしさ」についてプロフィールファイルの構成を他の人に説明する				見つけ直す力
○ ・人にはない「私らしさ」を確かめ、自信をもつ	○ ・中間交流会を通して、プロフィールファイルの構成の仕方を見直す	○ ・サポーターやクラスの仲間の考えを生かして、自分の考えを見直す		やる気・がんばり
			○ ・「私らしさ」を「よき」としてとらえていく・最後まで積極的に発表に取り組む	その他、自分がチャレンジしたいこと

※実際にはこのような文章記述部分の内容を子どもと教師が共に授業時間内で考え、書き込んでいった。

い、交流し、教師と共に整理していく中で、「めあて」として類別化するのである。これにより、各児童が評価規準を設定する際の枠組みとなる観点が、図4に示されるように明確な形で意識化されるのである。

さらに、ここで教師は事前に立案した評価計画をもとに、児童の願いから抽出された「めあて」群に含まれていない教師側として育てたい方法的諸能力を、大切にしたい学習活動として児童に提示し、児童との「対話」による合意形成を行うのである。

以上の「対話」の場を通すことにより、図5のように児童個々人がそれぞれ観点別の評価規準を「めあて」として主体的に設定することが可能となったのである。

6. 児童主体による「評価規準」設定方法

第三の児童主体で評価規準を設定する場合は、単元末に児童と教師とがこれまでの学びのあり様をふりかえる「対話」場面としてのポートフォリオ検討会を設定することが必要である。

ここでは、教師から評価規準や観点を提示することは

観点	評価選定場面と評価規準	何を通して	子どもをみとる基準	次の学びへの支援例
みつめる 《直観》	1/3時間目～ 3/3時間目の変容 ○長崎について知っていることから、現時点での自分のイメージを言葉として表そうとする →「直観」の力に関わって	◇ イメージマップに書かれた内容の把握 ◇ イメージマップの追加や修正の状況の観察・把握	【ステップ1】長崎にかかわる事柄について、感じたままの気持ちを言葉に表そうとしている 【ステップ2】一つ的事柄からつながる事柄やイメージをつないで、とらえ方を広げていこうとしている 【ステップ3】広げたイメージの中から、自分の興味・関心の強いものを選んでこれからの追究へつなげていこうとしている	・長崎にかかわる事柄のイメージの広がり促す声かけ ・広がったイメージマップから自分なりの「こだわり」を見つけることの示唆
みとおす 《判断》《比較》	1/37時間目～ 3/37時間目の変容 ○これまでの自分の総合学習での姿から、今回がんばりたい方向を決めようとする →「判断」の力に関わって 8/37時間目～ 11/37時間目の変容 ○友だちの現地活動計画と比べて、自分の目的と関連付けながら一日の活動計画を構成できる →「比較」の力に関わって	◇ 「今回めざすこうなりたい自分カード」(子どもが設定した評価規準)に書かれた内容の把握・記録 ◇ 昨年のフィールド総合学習での自分をふりかえる発言の観察や、それを記入したワークシートの把握 ◇ 全体での話し合いの場における発言のあり様の観察 ◇ グループ内で分担を話し合う場面でのメンバーとのかかわりのあり様の観察	【ステップ1】前回のフィールド総合学習での自分の学びのあり様を考えようとしている 【ステップ2】今回自分のがんばっていききたいことを、観点をふまためてあてとして決めていこうとしている 【ステップ3】自分の決めた評価規準を単元の流れを意識して位置づけようとしている 【ステップ1】自分の知りたいことを大切にして一日の活動計画として構成できる 【ステップ2】友だちと自分の活動計画を比べて、目的と行き先を関連付けながら一日の計画として無理なく構成できる 【ステップ3】活動グループのメンバー全体の思いや傾向を大切にしながら、目的や行き先を関連付けて一日の計画として無理なく構成できる	・昨年のフィールド総合での自分の姿を基に考えることの示唆 ・観点に立ち返って自分をみつめることの声かけ ・今回どの学習ステップでめざしたいことなのかの意識化 ・背面掲示へ ・長崎と同じ印象をもった作成グループの友だちと、現地での活動内容を比べ合うことの必要性の示唆 ・追究内容の共通点を見出しながら行き先を決めていく方法の例示
もとめる 《収集》	2/7時間目～ 5/7時間目の変容 ○自分の打ち出していく「おすすめ」にふさわしい情報を集めていこうとする →「収集」の力に関わって	◇ ポートフォリオファイルに蓄積された資料の把握 ◇ 「おすすめガイドブック」作成に向けた企画案に書かれた内容の把握	【ステップ1】長崎にかかわる資料を無意図的にたくさん集めようとしている 【ステップ2】長崎を強く印象づけた事象に着目して資料を集めようとしている 【ステップ3】着目した事象についてさまざまなとらえ方・切り口の資料を求めていこうとしている	・どんな面から「おすすめ」としてPRしようとするのかの問い ・資料からの情報を自分の言葉に再構成することの必要性の提示

図2 単元評価計画 (一部)

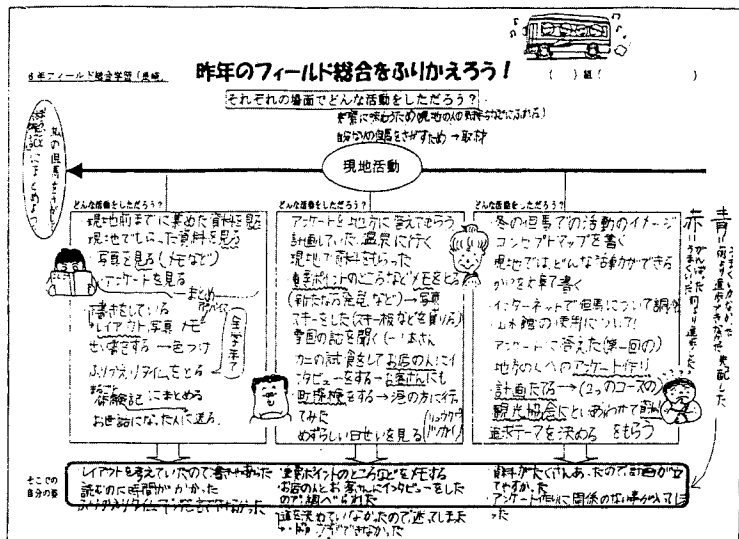


図3 児童用「評価規準」創出過程カード

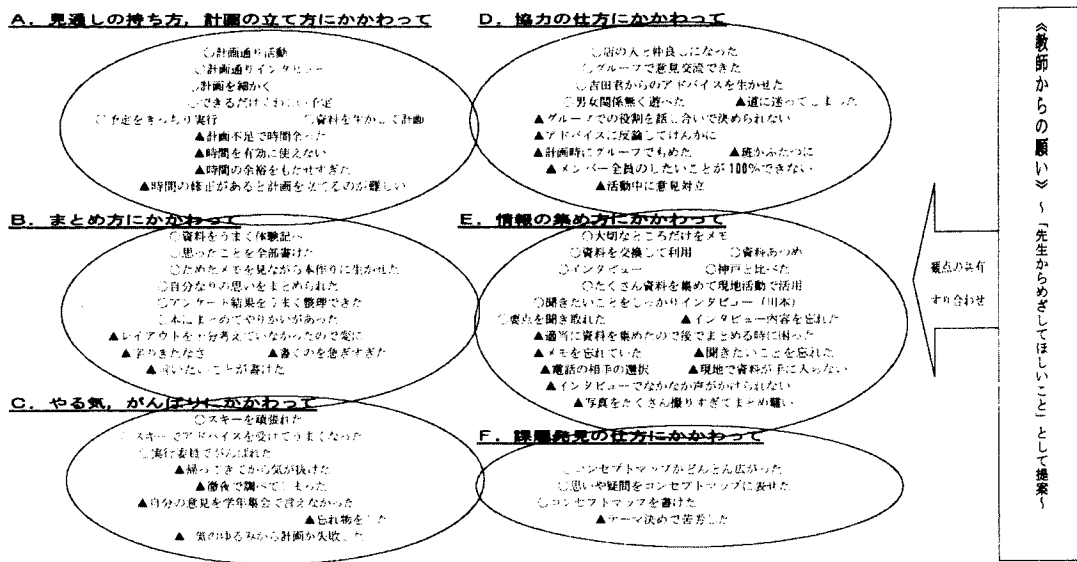


図4 教師用「評価規準」創出過程カード

6年フィールド総合学習「長崎」

今回めざす「こうなりたい自分」

みなさんは今日のフィールド総合学習「長崎」で、自分の感じた長崎の魅力を、おぼすのガイドブックとしてまとめ、日本旅行の準備などに役立ていくことに挑戦していきます。

そこで、達成を進めていく中で、こんな学習の場面が「今回でこうなりたい自分」かどうかができるかという、自分がめざしたい方向を目標として決めて、がんばりたいと思います！自分自身の成長がえたり、友達へのポイントでも、この成長がどうなるかを書きたいですね。

()姓 氏名()

目標の種類	今まで(前回)こうだった自分	今回こうなりたい自分
やる気 がんばり にかかわって	学年で詩1合時気のゆるみ かあって途中で失脚に なりました。	現地でまとめる気のゆるみ 減らさず学年の場面も がんばりました。
資料の 集め方 にかかわって	図書館、インターネットであつた 資料を友達と交流して りて情報を集めた。	制作ブックを元にして 行き先などにTELで資料を 送ってもらいました。
計 画 にかかわって	グループ委員の運営案を考えた 計画作りは友達と協力して ことか100%の活動を できました。	現地での計画をさらに細 かくする。グループの委 員の仕事を理解し、あ なたが委員の仕事についたら がんばりたいです。
友達との 協力 にかかわって	グループが男子と女子に分かれて いました。予定に時間 に余裕がなくなりました。	現地での計画をさらに細 かくする。グループの委 員の仕事を理解し、あ なたが委員の仕事についたら がんばりたいです。
イメージ のおし にかかわって	現地で大切だと思、たこと をメモして友達と比べて みるのをめざしていました。	現地のみがたことわがた事 をメモして友達と比べて みるのをめざしていました。
まとめ にかかわって	まとめは現地で行った イメージを友達からのア ドバイも入れてまとめる 予定です。	現地で作ったものをまと めて、友達と比べてみる 予定です。その時、ア ドバイも必要資料と必要な物を 持ち合わせてまとめたいです。

自分のめざしていく目標が決まりました。その目標を記入し、その目標を達成するための活動の場面を「学習全体の流れの共通カード」の中に入れておきましょう！

図5 児童用「評価規準」創出カード

フィールド総合学習「長崎」～私の長崎の感じ方(長崎おすすめガイドブックを作ろう!)～

この学習での私について紹介します!

今回の学習で私が最もがんばったことはコレだ!
私が一番がんばったことは、
現地で帰ってからのまとめ
です。それは、アウト
F書きなど一生懸命が
んば、たけれど見ても
見やすくわかりやすくし
たからです。

このファイルの中でこのことを最も
楽しんでいるのはコレだ!
ひろげるの中に入れて
いる、まとめのF書きの
枚。それと一緒にの中
に入っている、NO.1のレイ
アウトです。

今回の学習で私のここが成長したのです(成長したポイント)
(自分から決めたポイント)

私はF書きを書く事によって、去
年は、一回未達、文章を書
く事ができました。...

忘れられないポイント!
今回の時が来たのに、気
がゆるんで、本番に負け
ました。

このファイルのこんなところを見て下さい!
このファイルの見つけ方は、現地でいただいた資料で
す。この資料を見て、頭の中で長崎を味わって、F書き。また、
現地でのメモを見るとき、楽になります。

()姓 氏名()

図6 児童委任型「評価規準」創出カード

なく、児童個々人が学びの意味を感じる具体的な学習物が蓄積されたポートフォリオの中から選択することを重視している。それは、図6に示すような学習物の選択という行為を通して、児童自身が主体となって自分自身にとって意味ある評価規準を宣言することを必要視しているからである¹⁰⁾。

また、ここで教師はその具体的な学習物にまつわるエピソードについて「対話」を通して紐解いていくことで、

児童自身が自らの学びの文脈を内省し、その価値を自覚化することをねらっているのである¹¹⁾。

つまり、児童は内省し自覚化した自らの学びの特長やそこでの達成感を、児童同士あるいは保護者を交えて互いに交流し合うことで、児童個々人が自らの進歩や成長を肯定的に捉えることができるからである¹²⁾。

なお、この交流会に招かれる保護者に対しては、単元当初から、ポートフォリオ評価法のねらいを説明し、具

体的な学習物に対する付箋を活用した励ましのコメントを依頼し、単元末だけでなく単元の過程においても継続的に関わってもらうことも実施しているのである。

7. 評価規準設定の主体と評価機能との関連

実践事例をもとにして「総合的な学習」におけるポートフォリオ評価法の評価規準の設定主体を3類型から具体的な方法について検討してきた。

その結果、第一に、児童側からすれば、評価規準設定への参入の自由度が高くなればなるほど、自らの学習の文脈に評価規準を引き寄せて必要感のあるものとして自覚化することができるため、自由度が高くなる「創出型」や「委任型」に向かうほど、評価方法の理解が深まっていくといえる。(図7)

つまり、評価規準の設定主体が児童自身に近づくほど、ポートフォリオ評価法が実践場面において児童自身のためにより機能化するということがある。

第二に、それまでの学習活動における児童自身の経験を踏まえて課題を学習活動に連続させていく方法を採用した「創出型」においては、児童自身の評価方法への有用感が高いものとして意識されているといえる。ここで注目したいのは、児童の評価への参入の自由度が高い「委任型」よりも、教師側の意図性が強い「提示型」の方が、児童自身の有用感が高いということである(図8)。

つまり、教師の持つ教育性や指導性の価値に児童自身が一定程度依存した状態で学習活動が行われている方が、自由度を高めて児童側に学習の評価機能を委任する状態よりも、そこでの評価がより実際に児童の学習の中で機能化するということがある。

換言すれば、ポートフォリオ評価法が児童自身の学習に活用できる評価として機能化するためには、教師側からの教育的意義を含んだ一定の「関与¹³⁾」が不可欠であるということである。そして、この「関与」の存在によって、ポートフォリオ評価法が、教師が児童を値踏みし格付けするといった「エバリュエーション (evaluation)」の評価観から、児童の個性を十分に発揮・伸長させるための「アセスメント (assessment)¹⁴⁾」の評価観に転換することを可能にすると考えられるのである。

おわりに

以上により、ポートフォリオ評価法における評価規準の設定主体に関わる教師と児童との「対話」

《理解度》

Q:「今回の振り返りの方法はよくわかりましたか?」

A:「よくわかった or 難しかった」

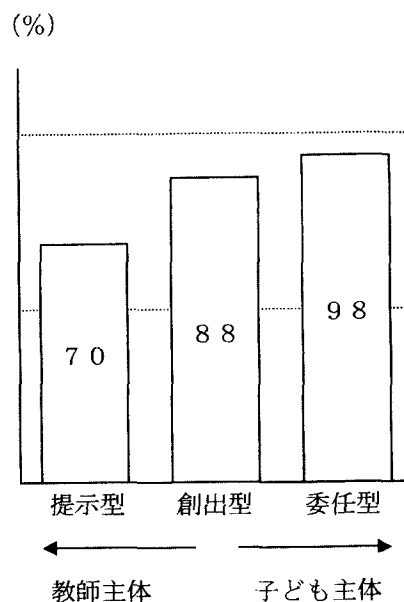


図7 児童の評価方法への理解度

《有用感》

Q:「今回の振り返りの方法は、あなたの学習に生かせるものでしたか?」

A:「生かせた or あまり生かせなかった」

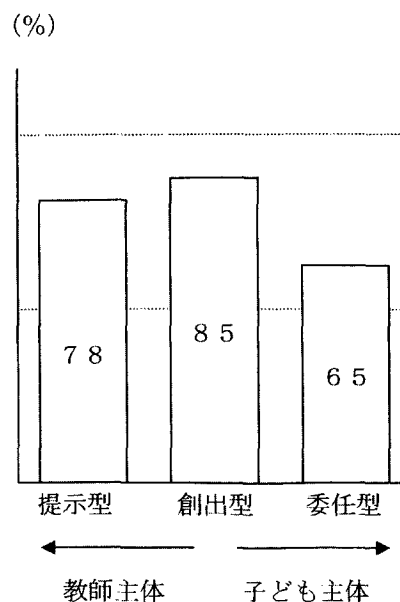


図8 児童の評価方法への有用度

活動において、教師がいかに意図性・指導性をもって臨むかということが、「個人内評価」と「目標に準拠した評価」とを両全することを可能にするためには不可欠であるということが一定程度明らかになったといえよう。

しかしながら、「対話」場面における教師の意図性・指導性とはどのような観点をもつものであるのか、また意図性・指導性をもった教師の意図的な「関与」とは、実際の授業場面において児童個々人の学びの文脈の中でどのように発揮されるのかということなどに関する検討については、筆者らの今後の課題としたい。

〔註〕

- 1) 「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」については、教育課程審議会答申『児童生徒の教育課程の実施状況の評価の在り方について』2000年12月を参照のこと。
- 2) 文部省『小学校学習指導要領・総則編』東洋館出版社、1999年、p.54。
- 3) このことについては、田中が「個人内評価」と「目標に準拠した評価」の内的結合の必要性について指摘している。詳しくは、田中耕治『学力評価論の新たな地平』三学出版、1999年、pp.61-75を参照のこと。
- 4) 詳細は、村川雅弘編著『生きる力を育むポートフォリオ評価』ぎょうせい、2001年、pp. 20-21を参照のこと。
- 5) 西岡加名恵「ポートフォリオを用いた指導と評価—ポートフォリオ検討会に焦点をあてて—」日本教育大学協会第二常置委員会編『教科教育学研究・第19集』、2001年、pp.213-232を参照のこと。
- 6) 評価の実施に際して、教師のポリティクスを排し、評価が本来担うべき児童個々人の側に立った学習参加の必要性という点については佐藤が指摘している。詳しくは、佐藤真「ポートフォリオ評価法—実践的方法の開発とその実際—」『日本教育方法学会誌・第23巻』日本教育方法学会、1997年、pp.79-87を参照のこと。
- 7) 当該学校における「総合的な学習」の類型の詳細については、『研究紀要、これからの学校像を求めて—生活をきりひらいていく子どもにII—教育課程《すみよしプラン》の開発—』神戸大学発達科学部附属住吉小学校、1998年等を参照のこと。
- 8) 当該学校の主張する「ジレンマ的状况」は、ドイツの総合的学習における「鍵的問題群」の考え方と類似したものである。詳しくは、高橋英児「ドイツにおける総合的学習の現状」柴田義松編著『海外の総合的学習の実践に学ぶ』明治図書、1999年、pp.111-141を参照のこと。
- 9) 山口は、遠足宿泊の行事を含む特別活動と総合的学習の相互還流の重要性について指摘している。詳しくは、山口満「特別活動から見た総合的学習のよい面は何か」高階怜治編『総合的な学習の展開と技術』教育開発研究所、1998年、pp.26-27を参照のこと。
- 10) 安藤は、児童がどれだけ学んだのかということを開示するために児童自身が再構成した「立証のためのポートフォリオ」の重要性について指摘している。詳しくは、安藤輝次「国語ポートフォリオの基礎理論」『国語教育・7月号』明治図書、2001年、pp.16-19を参照のこと。
- 11) 加藤は、「総合的な学習」においては児童自身が自らの学びのあり様を内省する「メタ認知（Meta-recognition）」の育成を目指すべきであるとしている。詳しくは、加藤幸次「新しい評価活動の創造—総合学習のためのポートフォリオ評価」『上智大学教育学論集・第34集』上智大学教育学科、1999年、pp.1-20を参照のこと。
- 12) アメリカ・シカゴのクロー・アイランド小学校では、児童・教師・保護者の参加によるポートフォリオ・イブニングと呼ばれるポートフォリオ検討会が行われている。詳しくは、田中耕治・西岡加名恵『総合学習とポートフォリオ評価法・入門編』日本標準、1999年、pp.74-75を参照のこと。
- 13) 「関与」については、上掲論文6)、pp.82-83を参照のこと。
- 14) アセスメントについての詳細は、石田恒好「日本の教育評価史—この25年—」『指導と評価・8月号』図書文化、1999年、pp.25-28、及び渋谷憲一「新しい評価のあり方について考える—測定・評価・アセスメント—」『指導と評価・11月号』図書文化、1998年、pp.42-45を参照のこと。

〔付記〕

小論における実践材料を提供していただいた、平成13年度神戸大学発達科学部附属住吉小学校第6学年部の教職員の方々に末尾ながら感謝申し上げたい。