

ポートフォリオ評価における「評価の観点」

メタ認知力を育てる

上智大学 加藤 幸次

1 「プロセス」評価である

ポートフォリオ(Portfolio)という言葉が馴染んできた。しかし、「教科」と「総合学習」の違いが鮮明にされないまま、使われてしまってきている。たしかに、「教科ポートフォリオ」というあり方も考えられる。他方、「総合学習ポートフォリオ」は前者とは根本的に違っているものである。この点に無自覚である。両者は原則的に別々のものと考えるべきである。

何よりの違いは学習活動の「プロセス(process)」に力点を置くのか、「プロダクト(product)」を重視するのか、という点にある。「教科ポートフォリオ」は前者にも関心を示すが、しかし、あくまでも学習活動の結果としての後者に力点を置いている。指導すべきねらいや内容がはっきりしている以上、後者に力点が置かれることになる。もちろん、ポートフォリオを作成する以上、プロセスにも関心を示していると言ってよい。単純に「結果よければすべてよし」ではない。学習活動のプロセスを反省しながらプロダクトを検討しようとしている。この姿勢こそ「教科ポートフォリオ」の特質である。

それに対して、「総合学習ポートフォリオ」は前者、すなわち、プロセスに力点を置く。「結果は過程の成果」という原則を貫こうとする。そのためにこそ「ポートフォリオ」が必要になると、考えている。言い換えると、プロセスを知り、反省するために、すなわち、プロセスを「ふり返る」ために、プロセスで生じてくる"もの"をファイルしておこうと言うのである。

2 フォーマル・データとともにインフォーマル・データを集める

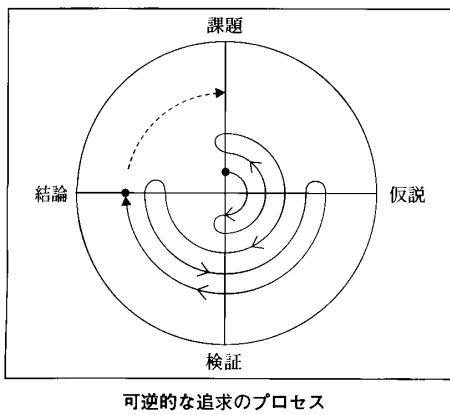
次に、何を「集め」ファイルしておくのか、考えねばならない。総合学習は体験的活動を重視した「問題解決学習」である。平たく言えば、「調べ学習」「探求学習」である。自ら関心のある問題について調べ、探求する学習である。その時、教室や図書館で調べるだけでなく、自ら情報を集めるために取材し続けるのである。もちろん、必要に応じて体験することも生じてくるにちがいない。

フォーマル(formal)・データとは前もって予定している活動に関するデータである。具体的には、「学習計画表」「学習カード」「取材カード」「まとめカード」「レポートや作品」などである。それに対して、インフォーマル(informal)データとは「メモ」などの形式で残されるその場その場に残される「個人的な記録」である。たとえば、情報を取材している時に、取材相手から得た印象などをメモしておいたものである。前もって予定していたものではなく、したがって、個人的な「気づき」である。

問題はフォーマル・データより、時に、インフォーマル・データの方が"強力"な評価情報になる、ということである。たとえば、手話を教えてくれた人の熱意に驚いたり、手が無意識に動き、コミュニケーションできるようになったときに感動を覚えたりしたときの「個人的なメモ書き」は、その子の学習活動の深さを知る"強力"なデータである。「目は口ほどに物を言い」という喻えで言えば、口はフォーマル・データを提供してくれるのに対して、目の動きや輝きはインフォーマル・データと言ったところである。

したがって、カードなどに「ふきだし」をつくっておいたり、メモ帳を用意させたり、「ポスト・イット」を持たせたりして、インフォーマル・データを集める工夫をしておきたい。

3 「可逆性」をもつ学習プロセスである



よく意識されているとは言わないが、いや、当然のごとく考えられている様子であるが、教科では指導も、学習活動も決して「後もどり」することがない。なにより指導案がそのように作成されている。最初の「導入」で本時のねらいが提示される。もちろん、最後に本時のまとめと次時への予告が行われる。途中は教師の発問に誘導された追求あるいは探究活動である。そのプロセスは「直線的」である。すなわち、順序にしたがって順番に導入からまとめまで進んで行くのである。

それに対して、子どもたちが「自ら学び、自ら考え、主体的に判断し」て行われる総合学習は「後もどり」したり、「やり直し」したりする学習活動である。すなわち、学習のプロセスは「可逆性」をもっていると考えられる。たとえ学習課題が決まっても、資料を探し求めていると、適切な資料が得られず、追求活動を断念しなければならない場合もでてくる。いったん結論が得られても、不充分であったり、満足の行くものではない場合もでてくる。その場合、新しい資料を求めてさらに努力したり、そもそも、学習課題に無理があったのではないかと反省することになる。本来、子どもたちが「自ら学び、自ら考え」る学習活動はこのような、行ったり来たり、もどったりする試行錯誤のプロセスであることは間違いない。

なぜこのように、行ったり来たり、もどったりするのであろうか。それは学習課題の解決をめざした活動「全体へのまなざし」によって行われる行為と言ってよい。自分が設定した課題を追求したいのであるが、しかも、丹念に多面的に探究したいのであるが、どうしても適切な資料がない。図書館やメディア・センターに行っても、どうしても適切なソースがない。さらに、専門家を探しても適切な人がいない。となると、最初に設定した課題に無理があるのでないか。課題そのものを修正し、設定し直さなければならない。改めて、学習課題を設定し直し、改めて追求してみる。一応の結論に達したのであるが、どうも探究が浅

かった気がする。結論が平凡であり、深みがない。もう一度、資料に当たり直したり、新しいソースを探す。そして、よりよい結論に達する。そこには学習活動の全体に対する「まなざし」がある。「自ら学び、自ら考え、主体的に判断し」て行く総合学習にあって、学習活動のプロセスには可逆性が保証されていなければならない。

今までの総合学習の実践をみてみると、この「プロセスのもつ可逆性」がしっかり意識されていない。相変わらず、教科のように最初から順番に、すなわち、直接的に学習活動が展開されている。多分、一つは総合学習に当てられている時間数が短いことに原因があるであろう。しかし、教師が総合学習を計画するとき、可逆性への配慮に欠けていることが最大の原因であろう。子どもたちが真に主体的に学ぶことを保証することは試行錯誤あるいは失敗を認めることなのである。

4 「集めて、選んで、ふり返る」行為である

ポートフォリオ評価が少しずつ実践されつつあることは喜ばしいことである。冒頭に述べたごとく、学習活動のプロセスでできてくる"もの"をファイル(file)しておくことはかなり理解されてきているし、何をファイルしておくべきかについても、かなり一般に理解されてきている。言い換えると、ポートフォリオ評価とは「集めて、選んで、ふり返る」行為であるとすると、「集める」段階については一般化してきた、と考える。

次に「選ぶ」という行為を考えるのであるが、いつ、何を選び、残しておくのかという点になると、未だはっきりしていない。

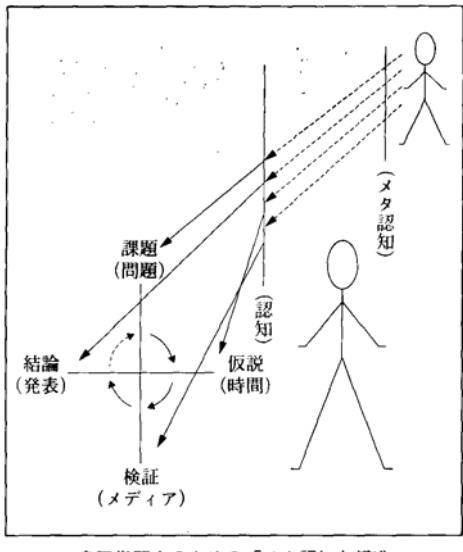
たしかに、調べ学習や探究学習で、しかも、かなり長期間、たとえば30時間とか、40時間の学習活動になると、「集めたもの」がきわめて多くなることが予想されている。ファイルやクリア・ケースには入りきらない量になってしまふことも予想される。

「いつ」選ぶのか、という点を考えてみると、やはり、中間発表および最終発表の時に「ポートフォリオ相談(portfolio conference)」を設けて、子どもが選ぶのを支援するとよい。中間発表や最終発表の機会は友だちから「相互評価」を受ける絶好の場面である。友だちからのサセッションを「選び方」をめぐってもらう機会と言い換えてもよい。

学習活動を開始するに当たって、教師は毎回次のようにサセッションを与えるとよい。「最後にお父さんやお母さん、さらにお世話になった地域の人たちを招いて発表会をもらいます。そこで発表してほしいことはみんなが最も努力したこと、一番いいと思うこと、それに困ったことや気づいたことを織り交ぜて発表してほしい」と。表記の仕方はいろいろ考えられるが子どもたちが一番努力し、発表したいと考えていることを発表させたいのである。このことが集めてきたものを「選ぶ」基準になるものと考える。当然、集めてきたものを活用して、最後のまとめ、あるいは、発表の内容を構成するにちがいない。したがって、最終発表の前に「ポートフォリオ相談」を小グループで、あるいは、一人ひとり充分時間を持って行うことになる。それは同じ学習活動を「ふり返る」機会でもある。中間発表の時の「相談」は、今までの活動をふり返るとともに、後半の活動に見通しをつける機会であるこ

とは言うまでもない。最終発表の時の「相談」はまさに今までの学習活動全体をふり返る機会である。

5 何を観点として「ふり返る」のか



改めて言うまでもなく、総合学習のための評価にあって、まさにどのような「観点」から行うべきかが最大の問題である。もちろん、この観点は総合学習で育てるべき「学力」を意味し、教師の支援のための観点でもあるのである。

教科に用いられてきている観点、すなわち、「意欲・関心・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の問題点はそれらが固有性をもって定義できたとしても、相互の関係がはっきりしていない点にある。実は曖昧なまま過去10年以上にわたって用いられてきている、と言って過言ではない。総合学習では、あくまでも総合学習のねらいに即して観点を作り直すべきである。すなわち、「問題解決過程（プロセス）」に対応して観点をつくり出すべきである。言い換えると、「ふり返る」対象は「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する」プロセスなのである。それはバラバラの活動ではなく、問題を解決して行く一連の相互に関連した活動なのである。

総合学習をめぐって、今日、いくつかの観点が提示されつつある。いくつか例を挙げてみると、「価値ある課題を見付け、その解決に向かう力：追求力」「人とのかかわりの中で、自己を豊かに表現する力：表現力」「学習を通して身につけた追求力や表現力を、生活に生かす力：想像力」（青森県藤崎中央小学校）、「自分の願いをもち続け最後まで学習しようとする意欲：関心・意欲・態度」「自分で課題を見付け見通しをもって追求して行く力：問題解決力」「自分の学習を生活に生かしていく力：生活に生かす力」（奈良市東登美ヶ丘小学校）「行き方を自覚する力：主体的・創造的な態度」「生き方を吟味する力：学び方やものの考え方」「生き方を更新する力：生活実践力」（山梨県落合小学校）「地域の人・自然に対して意欲的に興味・関心をもつ：感受性」「課題解決の方法や追求活動の見通しをもち、意欲的に情報を収集し、自分の判断をつくる：判断性」「友だちや地域の方と協力して課題解決に取り組み充足度・安定感・有用感を実感する：実行性」（福岡県前原中学校）

6 「メタ認知能力」を育てる

上に見たように、今日いくつかの観点を構成する努力がなされている。多分、こうした努力が集約されて新しい「総合学習にふさわしい観点」が出来て行くであろう。しかし、総合

学習が、くり返し言えば、体験活動を重視した「問題解決学習」である以上、やはり、問題解決能力の形成をめぐって観点は構成されるであろう。

まず、従来から問題解決能力をめぐって強調されてきた能力は「資料活用力」「科学的追求力」「実験・観察力」というものである。問題解決のプロセスで言えば、検証・追求の場面に力点が置かれてきた。多様でより正確なデータを収集し、収集したデータを吟味し、分析し、比較し、統合したりして結論に導く能力である。

次に、今日いわゆる「コミュニケーション能力」が強調されてきている。「話し合う力」「発表する力」である。国際化時代を迎えて、子どもたちに身につけさせておきたい能力である。しかし、結論から言えば、「資料活用能力」や「コミュニケーション能力」の育成は従来からの「教科」でもっと力点を置いて行われるべきことではないだろうか。総合学習がその性質ゆえに育てられる能力は、別に設定すべきではないだろうか。言い換えると、総合学習は「メタ認知(meta-recognition)能力」の育成を目指すべきである、と主張したい。「メタ」とは「高次元」という意味である。メタ認知とは問題解決をめざして行われる認知行為を「高い所」から見下ろす行為なのである。多分、従来課題意識とか、問題意識とか言われてきたことに近い内容であると考えられる。学習課題をめぐって、「なぜ第1番の課題をやるのかい」「どの程度お前の生活や体験に根ざした課題なのか、意識しているのかい」などと自分に問いかけてくる「もう一人の自分」なのである。「この課題にそんなに時間をかけていいのかい」「他の課題はどこでやるつもりかい」「一部の課題は取りやめにするのかい」などと、時間の使い方をめぐって自分に問いかけてくる「もう一人の自分」なのである。

「今、使っている資料でほしい情報が得られるのかい」「テレビを見ていて、何を取材しようとしているのかい」「本当に今使っている資料で充分かい、他の資料を探さなくてもいいのかい」などと、使用しているメディアをめぐって反省を迫ってくる「指令官」なのである。何より、学習活動のプロセス全体に「にらみ」をきかせている「自分の中にある指令官」の存在である。「最後はどんなまとめ方をするのかい」「今の状況でどんな結論が期待できるのかい」「そもそも、全体がうまく行っているのかい」「うまく行っていないのなら、どこにもどるべきなのかい」と、常に自分に反省を迫ってくる「指令官」である。

総合学習は子ども自身による主体的・自主的な学習活動であるからこそ、こうした「メタ認知能力」を育成する絶好の機会であると考える。

〈参考文献〉

加藤幸次・安藤輝次著『総合学習のためのポートフォリオ評価』黎明書房、1999年。