

総合的な学習へのポートフォリオ評価の導入に関する一考察†

佐々木典彰*

秋田大学大学院

森 和彦**

秋田大学教育文化学部

総合的な学習における評価について、内外の文献を検討した。その結果、プロダクト評価よりもプロセス評価が、また、教師評価よりも自己評価が、さらに内発的動機づけを高める工夫が重要であることなどが挙げられた。これらの条件に最も適合するのが、ポートフォリオ評価と呼ばれる評価法である。本論では、この評価法を実際に利用する場合、どのような観点や基準で評価を行うのか、また、いつ、誰が、何に対して評価を行うのかといった問題点を整理し、また、対処するための具体例を秋田大学教育文化学部附属中学校の実践例（1999）から引用した。さらに、膨大な容量が予想されるポートフォリオにアクセスする方法についても検討した。

キーワード：総合的な学習、ポートフォリオ評価、内発的動機づけ

1. 総合的な学習のねらい

学習指導要領（1998）が改訂され、小学校3年生から中学校にかけては2002年度より、高等学校では2003年度より、「総合的な学習の時間」がスタートすることになった。そして、様々な課題が議論されているが、本論では、その評価について考察していきたい。

ところで、総合的な学習の新設の趣旨については、①「生きる力」の育成と、②各学校の特色ある教育活動の展開としており、そのねらいについては、「児童生徒の主体性と協調性の育成」としている。そして、この場合の評価については、「教科のように数値的に評価せず、児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを評価し、所見等が適切である。」（教課審答申、1998）としている。

文部省は、上述のように示しているが、それ以上の事項、すなわちカリキュラム上での具体的な目標や方法等については一切ふれておらず、それについては各学校に任せるということである。すなわち、採り上げるテーマや時間の割り当て、評価の具体的な対象や観点・基準は各学校が設定することとしており、そこには、各学校の特色を出すという理由がある。評価の場面において、評価するものは上述のねらいの達成度であろう。しかし、具体的なねらいが明確でない場合は、具体的に評価するものも不明瞭となる。そこで、総合的な学習の具体的なねらいに関する幾つかの見解を取り上げ、それらをもとにして、具体的な評価法について考えていくことにする。

例えば、三浦（1999）は、総合的な学習のねらいは問題解決能力の育成であるとし、その実現のためには、自分の活動を振り返り、活動を自分で修正していくメタ認知能力の育成が重要であるとしている。

今谷（1998）は、①自ら生きることの一回性と独自性の自覚（一回性）、②学び生きることへの主体性の確立と自分なりの目標の自己設定（目的性）、

2000年1月21日受理

† A Portfolio Assessment for Performance Packaged Learning

* Noriaki SASAKI, Graduate School, Akita University, Akita

** Kazuhiko MORI, Faculty of Education and Human Studies, Akita University, Akita

③自らが他から必要とされ自分も他に役立つことができるという開かれた社会的存在感の実感(対話性)、④自らの学びや生活を振り返りながら新たな課題に積極的に挑戦していくことのできる主体的な自己評価能力の形成(自己成長感)が重要な視点であるとしている。言い換えれば、自己評価を用いたメタ認知能力の育成と言えよう。

児島(1998)は、総合的な学習のねらいについて、①現代社会の課題と取り組む、②身の回りの切実な問題の解決を図る、③全人的な力を育む、④体験を重視し、実践力を育む、⑤ゆとりの中で学習を活性化することとしている。そして、そのねらいのために、問題解決の学習、体験的・実践的学習、個性を生かし共に学ぶ学習、情報活用・処理過程としての学習、すなわち、情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表の仕方、コミュニケーションの仕方、対論の仕方の学習が重要になることを述べている。

秋田大学教育文化学部附属中学校(以下、秋大附中と略す)(1999)では、総合的な学習の時間に関して、①課題の発見・選択・設定能力、②課題解決能力、③異年齢での共学、コミュニケーション能力、④情報リテラシー、⑤学習の蓄積とまとめて表現する力の育成、をねらいとしている。

以上のような見解から、総合的な学習の具体的なねらいを考察すると、従来のような知識の詰め込み型の教授法とは根本的に異なった考え方が必要であろう。すなわち、教師の役割について“指導”から“支援”への転換が求められている。したがって、評価に関しても、従来のような教師中心の評価のみではカバーしきれないと思われ、生徒中心の評価がよりいっそう求められよう。

2. 総合的な学習の評価

児島(1998)は、総合的な学習の評価観は、output/input から performance/idea へと転換されるべきであると述べている。すなわち、従来の評価観は、教師が教えることに対して(input)、それが子どもにどう受けとめられ定着しているか(output)の比をもって教育の成果としていた。それに対して、子ども自らの学習問題(idea)に対して、自らどう取り組んだか、その学習の状況、姿勢、態度(performance)の比を教育の成果とすることが重要であると述べている。具体的には、指導者は、子ども自身が何を学んだかを見て、多様な行動を受け入れ、

価値を感じとる力(感性)を大事にして、活動への参加意欲と参加状況を評価することである。そして、フィードバックだけではなく、現在の動きから見通しを立て調整を図っていくフィードフォワードの考えを強める必要があることを述べている。

廣嶋(1999)は、子どもの「よさ」や「可能性」の発見と伸長を重視する肯定的評価が大切であるとした。その肯定的評価の特徴とは、引用している記述をまとめると、学習のプロセスに対して評価する、自己評価や相互評価を重視する、学習のプロセスにおける到達度を評価する、の3点となる。

三浦(1999)は、評価とは、教師と子どものコミュニケーション過程、会話であるとしている。

以上のことから、過程(プロセス)評価や自己評価が多く主張されているのがわかる。ではこれらの問題点は何であろうか。

過程評価の問題点としては、児童生徒がこのような評価の観点を知ることで、表面的な態度(例えば、形式的・儀式的に時間のみを費やす)を示し、それでよしとする可能性が挙げられる。表面的な態度は決して主体的であるとは言えず、総合的な学習のねらいは達成されないとと思われる。そもそも、本来の過程評価は、自我関与を前提にして外的(教師)評価ではなく内的(学習者)評価であるべきであり、そのための具体的な方法が必要になる。すなわち、過程評価は児童生徒自らが学習のゴールに対してどこまで到達していて、次の課題は何であるかを自覚するといった、メタ認知能力の育成を基盤にすることが重要であると言える。そのためには自己評価に基づくべきであり、他者(教師等)評価は、自己評価をより正確にするための参考資料・情報の入手として行われるべきであろう。McCombs(1984)も内発的動機づけを維持するためには、自己効力感やメタ認知能力が重要な要素であることを報告している。例えば秋大附中(1999)では、生徒が自己評価を行い、それに対して教師が支持的なコメント(Teacher Approval)をし、再び生徒にフィードバックしている。支持的なコメントとは、教師が生徒に対して、学習成果の大小に関係なくがんばりを認め、次の課題を発見させるようなコメントのことである。

また、自己評価の問題点としては、ただむやみに児童生徒に自己評価をさせることも効果的でないと思われる。なぜなら、強制的な自己評価は教師主導

的になりがちであり、児童生徒の主体的な活動を生み出すことに必ずしも結びつかないと思われるからである。したがって、例えば、学習の途中において、自発的な自己評価を促すことなどが必要であろう。また、児島(1998)は、留意しておくべきこととして、自己評価が個性的な基準で行われてしまうという点を挙げている。すなわち、ある子どもは、完璧であると思わない限り、高く評価しなかったり、また、ある子どもは、少し進歩しただけで、高く評価するといったことが考えられる。

3. ポートフォリオ評価の導入

そこで、最近注目されているのが、ポートフォリオ評価と呼ばれる評価法である。ポートフォリオ(portfolio)とは、英和辞典によると、「紙ばさみ、折りかばん、(携帯用の)書類入れ」などとあり、つまり、集めた文献や写真、レポートなどを集積させていく履歴を表す道具である。学習の過程を集積させていくことによって、例えば、児童生徒が見直したときに、“ここがまだ不十分で、もっと調べる必要があるな”、“この資料は他にも使えるぞ”といったことに気づき、このような経験は、軌道修正や新たな展開に役立つであろう。また、“自分はこんなになんばってきたのだ”といった自信にもつながるであろう。高浦(1999)は、「ポートフォリオに収められた情報・資料を見れば、教師であれ、子ども自身であれ、それぞれの子どもの学習の歩みや現在到達している“強み”とともに“弱み”が、さらには次に取り組むべき課題が明らかにされることになる」と述べている。

したがって、総合的な学習における評価には、ポートフォリオ評価を利用できることがわかる。

4. ポートフォリオ評価の発展性

4-1. 内発的動機づけのためのポートフォリオ

従来の教科と同様に、総合的な学習においても、学校・教師側の教授・支援する内容は、児童生徒側の学習に結びつく必要がある。つまり、学習の中心は、児童生徒自身であり、いかに内発的に動機づけられるかということを考えていかないと、総合的な学習のねらいや導入自体が空回りしてしまう。その結果、「遊びの授業」に陥ってしまう危険性もある。その児童生徒への内発的動機づけには、評価が影響することから(鹿毛・並木, 1990, 他)、内発的動

機づけを高めるための評価の検討は重要である。

内発的動機づけを高める評価法として、自己評価を導入し、外的評価の雰囲気や少なうした上で、結果の正誤をただちにフィードバックする方法(小倉・松田, 1988)や、到達度評価(鹿毛・並木, 1990; 鹿毛, 1993)が重要であることが示されている。また、その自己評価に関しては、結果に対してではなく、課題解決方法や学習の進捗状況に対して自己評価することが、内発的動機づけを高めると報告されている(中川・松原, 1996)。すなわち、これは過程評価である。

ポートフォリオ評価における内発的動機づけを高めるための考察例として、三浦(1999)がある。これは辰野(1997)の自己制御学習の理論(①目標の設定、②自己監視、③自己評価、④自己強化の4段階から構成されている)を用いている。この理論に基づく方法により、メタ認知能力を育成し、結果として内発的動機づけも高まると報告している。また、三浦(1999)は、IDEAL(Bransford et al., 1984)の考え方(①問題を見分ける: Identify, ②問題を定義し: Define, 表現する, ③可能な方略を探究する: Explore, ④方略に基づいて行動する: Act, ⑤振り返り: Look back, 自分の活動の効果を評価するという5段階から構成されている)と先ほどの自己制御学習の理論をクロスして学習過程を考察している。これは、単元を通した学習過程として考えたものであり、結果として、三浦(1999)は次の6段階を構成した。①問題に気づき、焦点化する, ②問題を明確に表現し、解決するための目標を設定する, ③各段階の目標を達成するための方法を考え、学習計画を立てる, ④学習計画に基づいて行動(探究)する, ⑤自分なりに探究した結果をまとめて、その結果を交流する, ⑥振り返り、自分の活動の効果を評価する。このようなステップにそった学習プランは、ポートフォリオ評価に内発的動機づけを導入する工夫となりえよう。

4-2. 評価の観点・基準は何か

また、ポートフォリオに収集したものを評価する際に、教師の主観が入ってしまうなど、従来のペーパーテストのように客観的な評価ができないという問題がある。つまり、ポートフォリオに収集したものの対する評価の観点・基準はどのように設定するのかということである。

ここで重要になることは、評価を行い、結果をフィー

ドバックした際に、児童生徒自らが次の具体的目標を設定できるかという点にある。従来では、あるテストで70点の結果だったとすると、その不正解の問題を修正し、次は満点を目指そうというように具体的に目標を設定できる。しかし、ポートフォリオ評価の場合は、例えば、資料の収集が適切でなかったと評価しても、どこに問題があり、どのように克服すればよいのかといった改善する対象が不明瞭では、内発的動機づけを維持できないのではないかという問題点が考えられる。これに対処するには、修正方向を示せるような細目化した下位項目の設定が必要であると思われる。

高浦(1998)によると、「低い得点は、それ自体が学習意欲を阻害する要因(disincentive)ではない。意欲を阻害する要因は、その査定(assessment)から再び試みようとするための有効なフィードバックや機会が得られないということにある」とするウィギンスの報告(1993)を引用して、評価結果は手段であり、次のステップへ導くための情報でなければならぬとしている。そして、そのためには、基準を細目化した「下位得点(subscore)」を設定し、どこが達成され、どこを努力すべきかが学習者に明確になるように心がける必要があると主張した。

さらに、ウィギンス(1996)は、評価の下位得点(subscore)の観点について、「到達基準から見た学力(achievement)はどうか」、「その学習の質(quality of work)はどのようなものか」、「長期にわたる個人の進歩(progress)の状況はどのようになっているか」の3つの観点をを用いるように提案している。

同様に、グロワート(1999)は、ポートフォリオには、重要な達成事項を見つけ、記録することが大切であるとしている。この重要な達成事項とは、学習上の進歩において、なんらかの飛躍がみられる事項を意味しており、5つの発達のカテゴリーに分類できる。1点目は、「身体技能の発達」であり、例えば、今まで使えなかったコンピュータが、操作できるようになり、自分でインターネットから情報収集ができることなどである。2点目は、「社会的技能の発達」であり、例えば、友達と協力し合ったり、専門家を訪問して意見を求めることなどである。3点目は、「態度の発達」であり、例えば、自分の課題に対して、責任を持って取り組んだり、その結果、自信を持つことなどである。異年齢集団による学習

は、この点において有効となる場合がある。4点目は、「概念の発達」であり、例えば、ある知識は、他の領域にも関連していることを理解することなどである。総合的な学習においては、このような機会を得やすいであろう。5点目は、「学習過程上の技能の発達」であり、例えば、発表会において、順序立てて説明することができることなどである。このような技能は、学習グループや学校単位での技術革新や伝播にもつながる。

秋大附中では、「学習ファイル」(図1)を用意し、毎回の学習ごとに生徒が、4つのチェック項目(「自分の疑問や課題をもって学習に取り組むことができた」、「学習に役立つ資料や情報を集めることができた」、「自分の考えや意見を積極的に発表することができた」、「学習を通していろいろな発見があり、自分が高まった」)に対して、3段階(よくできた、十分である、改善したい)で自己評価している。また、各グループの発表会や情報交換会では、アメリカ・ミネソタ州で使用されている評価用紙を参考に

学習ファイル		月 日
		()年()組 氏名()
1 今日のめあて		
2 今日の記録		
<ul style="list-style-type: none"> ※ 調べた情報の整理 ※ 取材した内容の記録 ※ 撮影した写真の貼付 ※ 収集した資料のまとめ ※ 話し合いの記録 等 <ul style="list-style-type: none"> ※ これらの記録の中で、電子情報として保存するものは何か <ul style="list-style-type: none"> ・取材や調査した内容のまとめを文書として 表やグラフで ・撮影した対象を画像・映像で、音声で ・制作した対象を画像で 		
3 今日よりかえり		
<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 自分の疑問や課題をもって学習に取り組むことができた。 <input type="radio"/> 学習に役立つ資料や情報を集めることができた。 <input type="radio"/> 自分の考えや意見を積極的に発表することができた。 <input type="radio"/> 学習を通していろいろな発見があり、自分が高まった。 		() ()
※ 感想や次時の活動予定などを記入		
4 担当教官から		
<ul style="list-style-type: none"> ※ プロジェクトの担当教官からのアドバイス ※ 担当教官は固定されていない 		

図1 評価用紙の例1(秋大附中, 1999)

11月17日(水)
環境プロジェクト情報交換会
年 組 氏名()

1 今日のめあて

2 学習の記録
各グループの発表について

E=とてもよくできている S=十分である N=できれば改善したい
(改善したほうがいい)

評 価 す る 項 目	1	2	3	4	5	6	7	8	9
適切な資料集められ、発表に利用されていた									
機器の使い方が効果的だった									
発表の内容が十分であった									
テーマがわかりやすく、取り組む価値があった									
テーマを追究する方法が適切であった									
今後の発展性が期待できる									

1～9は班、E・S・Nの記号で評価する。自分の班は、自己評価する。

3 今日のふりかえり

- 自分の疑問や課題をもって学習に取り組むことができた。
- 学習に役立つ資料や情報を集めることができた。
- 自分の考えや意見を積極的に表現できた。
- 学習をとらえているような発見があり、自分が高まった。

よくできた	役に立った	おもしろかった
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

特に参考になったことや今日の感想

4 担当教官から

図2 評価用紙の例2(秋大附中, 1999)

した用紙(図2)を用意し、6つのチェック項目(「適切な資料が集められ、発表に利用されていた」、「機器の使い方が効果的だった」、「発表の内容が十分であった」、「テーマがわかりやすく、取り組む価値があった」、「テーマを追究する方法が適切であった」、「今後の発展性が期待できる」)に対して、3段階(E=Excellent「とてもよくできている・素晴らしい」、S=Satisfactory「十分である・OK」、N=Needs Improvement「できれば改善したい・改善したほうがいい」)で自己評価とグループ間の相互評価を行っている。

4-3. いつ、誰が、何に対して評価を行うのか

4-3-1. いつ評価を行うのか

学習がスタートしたときから現在までの全体についてポートフォリオをもとに見直し、評価する場合に、時間がかかりすぎるといった問題点が考えられる。この問題に対しては、高浦(1998)の文献の中で、ポートフォリオをもとに、教師は子どもと個別的に「会議」(conference)をもつことや、「ポートフォ

リオの日」を決めて、一斉に見直す日を設けることが述べられている。田中(1999)は、教師があらかじめ、幾つかのチェックポイントを設定しておき、その場面毎に見直すことを提案している。秋大附中の例(1999)として「環境」プロジェクトでは、全21回のうち、第8回目(7月21日)に、前期活動の見直しを行っている。そして、第13回目(10月14日)に、生徒同士での中間情報交換会を行い、それをもとにして、第14回目(10月21日)に、学習計画の再検討を行っている。その後、第18回(11月17日)に、環境プロジェクト情報交換会を行い、第20回(11月26日)に、全体のシンポジウムとミニ学会を行い、最終回(12月4日)にグループと個人について全体の振り返りを行っている。また、壁新聞によるグループ間の情報交換も同時に行っており、随時の評価や修正にもつながると言えよう。教師が壁新聞に対して、支持的なコメントを貼り付けていくことも可能であり、廊下を通る多くの人の目に入るといった意味で、内発的動機づけを高めるとも考えられる。

4-3-2. 誰が評価を行うのか

評価主体は、必ずしも教師である必要はなく、児童生徒自身であったり、あるいは、友達同士であることが考えられる。村川(1998)は、評価主体について、専門家やリアル・オーディエンス(本物の聴衆)による評価を提案している。すなわち、例えば福祉のテーマで老人ホームを訪れた生徒は、その学習の成果は、その老人ホームの職員の方に評価してもらうのである。そのことによって、結果を納得して、がっかりしたり自信をもったりすることが本物になるとしている。しかし、この提案の問題点は、実際にそのシステムを構築できるかということである。すなわち、学校と地域の機関や人脈を結ぶ、しっかりとしたネットワークが必要になる。秋大附中(1999)では、生徒が自己評価を行い、それに対して、教師が支持的なコメントを書き、再び生徒にフィードバックする方法を行っている。その自己評価の結果が、教師の支持的なコメントによって認められることで、生徒は、より確かな結果として受け止めることができると思われる。さらに、「学習ファイル」によって、生徒同士の相互評価が行われている。ある意味でこれは、教師評価よりも影響力の強い情報であるかもしれない。また、確かに秋大附中(1999)では、地域社会からの情報を収集するネットワーク

とそのノウハウ（文献1参照）も、一連の総合的な学習を繰り返す中で培われてきたが、学外者の評価をどのように組み込むかについては、まだ議論の余地があるように思われる。

4-3-3. 何に対して評価を行うのか

ポートフォリオに何を収集するのかということも問題となる。例えば、高浦（1998）の文献によると、収集するものは学習の過程で、資料や成果物を全てポートフォリオに収めることは、膨大な量となってしまう、学習の振り返りや検索、評価の際に不便ではないかということである。アクセスが困難な資料や記録は評価しにくい。それを防ぐためには、各々の収集したものをカテゴリー化する、または名札をつけることによって、アクセスを容易にする必要がある。ただし、この整理にも時間がかかる。これに対処する一つの例として、大容量の収集物からターゲットを検索するのに有効なエレクトロニックポートフォリオが挙げられる。菊地・浦野（1999）は、「情報カード」と呼ばれるソフトウェアを開発し、キーワード検索を可能にしている。ただし、コンピュータを介して模索するという行為は、現時点では必ずしも容易と認められる道具となっていない。エレクトロニックポートフォリオでさえも、入力や作成において、教師や生徒に多大な労力や時間を要するものとなっては現実性がない。

秋大附中（1999）では、学習の成果をまとめたホームページの作成にも取り組んでおり、やがては、ネット上にリンクし公開する予定であるという。このホームページの作成については、これから注目されることと思われるが、宮内（1999）は、ホームページに限らず、例えばCD-Rなど、マルチメディアを利用した、学習の成果を表す作品を作ることが、児童生徒の情報処理能力の育成のみならず、学習への取り組みをより意欲的にさせる要因になることを示唆している。そして、アクセスが容易にできる利点も考慮すると、総合的な学習の時間を、より充実したものにする効果的な道具であると言える。

エレクトロニックポートフォリオの作成を実践している例として、アメリカ・ワシントンにある小学校を挙げると（Worcester, 1999）、教師は、生徒の作成したエレクトロニックポートフォリオに対して、ページの構成や効果音の適切さ、リンクするボタンの数などから点数化し評価している。すなわち、この評価法はプロダクト評価であり、評価基準は明瞭

であるが、必ずしも、生徒自身の内発的動機づけを考慮した評価法ではないかもしれない。つまり、例えば、ただ単にリンクするボタンの数が多いから素晴らしい学習であったとは必ずしも言えないと思われる。むしろ、いかに意欲的に完成度の高い作品を創っていくかとしていて、その結果ボタンの数が多かったということが重要であり、どれほど生徒自身が試行錯誤し、自分なりに苦労したかといった観点からの評価、すなわち、過程評価をどのように加えるかということも検討される必要がある。

5. 今後の展望

実際の場面で、過程を集積させたポートフォリオは、現実的で具体的なものになる。したがって、今後ポートフォリオは、評価の対象物となるだけでなく、生徒が学習中につまづいたときやわからなくなったときに、あるいは、教師がどのような手続きで学校外と交渉すればよいのかといったことを知りたいときに、参照できるような機能も発揮するであろう。つまり、ノウハウが記載されたマニュアルとしても機能する便利な道具に進化するのではないと思われる。

文 献

- 1) 秋田大学教育文化学部附属中学校公開研究協議会 総合DOVE～資料編～, 1999.11.
- 2) 秋田大学教育文化学部附属中学校公開研究協議会要項, 1999.11.
- 3) グロワート, E., 1999: 第1章「重要な達成事項を見つける」, 鈴木秀幸 訳「教師と子供のポートフォリオ評価」論創社. pp. 19～44.
- 4) 廣嶋憲一郎, 1999: 第2章 第3項 第5節「よさや可能性に着眼した肯定的な評価の実施」, 中野重人・廣嶋憲一郎 編著「自ら学ぶ『総合的な学習の時間』のつくり方」東洋館出版社. pp. 46～48.
- 5) 今谷順重, 1998: 第1章 第7項「総合的学習への基本的視点としての『人間らしく自分らしく生きる力』の全体性を培う3つのポイント」, 今谷順重 編著「総合的な学習で特色ある学校をつくる」ミネルヴァ書房. pp. 27～32.
- 6) 鹿毛雅治, 1993: 到達度評価が児童の内発的動機づけに及ぼす効果. 教育心理学研究, 第41巻, pp. 367～377.

- 7) 鹿毛雅治・並木博, 1990: 児童の内発的動機づけと学習に及ぼす評価構造の効果. 教育心理学研究, 第38巻, pp. 36~45.
- 8) 菊地一仁・浦野弘, 1999: キーワード検索機能を活用した児童生徒の情報活用を支援するソフトウェアの開発(第一報). 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 第21号, pp. 85~92.
- 9) 児島邦宏, 1998: 「教育の流れを変える総合的学習」ぎょうせい. pp. 43~55, 114~125, 184~194.
- 10) McCombs, B.L., 1984: Process and Skill underlying continuing intrinsic motivation to learn: Toward a definition of motivational skills training interventions. Educational-Psychologist, Vol. 19 (4), pp. 199~218.
- 11) 三浦章久, 1999: <http://www.edunet.city.honjyo.akita.jp>
- 12) 宮内裕之, 1999: 「情報活用能力の育成を図る, マルチメディアアルバム作成の研究—マルチメディア的ポートフォリオ評価への可能性を求めて—」. 日本科学教育学会研究会研究報告, 第14巻, 第2号.
- 13) 村川雅弘, 1998: 第1章「総合的な学習の時間の具体化の方向〔座談会〕」, 澁澤文隆・佐野金吾 編「総合学習・選択学習の展開」教育出版. pp. 2~32.
- 14) 中川恵正・松原千代子, 1996: 児童における「わり算」の学習に及ぼす自己評価訓練の効果—自己評価カード導入の効果—. 教育心理学研究, 第44巻, pp. 214~222.
- 15) 中野重人, 1999: 第1章 第1項 第4節「『総合的な学習』が目指す子ども像」, 中野重人・廣嶋憲一郎 編著「自ら学ぶ『総合的な学習の時間』のつくり方」東洋館出版社. pp. 10~11.
- 16) 小倉泰夫・松田文子, 1988: 生徒の内発的動機づけに及ぼす評価の効果. 教育心理学研究, 第36巻, pp. 144~151.
- 17) 高浦勝義, 1997: 第1章 第2項 第3節「総合学習のねらい」, 高浦勝義 編「総合学習の理論」黎明書房. pp. 13.
- 18) 高浦勝義, 1998: 「総合学習の理論・実践・評価」黎明書房. pp. 207~258.
- 19) 高浦勝義, 1999: 第1部 第2章 第3項 第6節「評価計画の立案」, 高浦勝義 編「中学校・総合的な学習の展開23例」大日本図書. pp. 19~20.
- 20) 田中克昌, 1999: <http://home7.highway.ne.jp/ktanaka/studies>
- 21) 辰野千壽, 1997: 「学習方略の心理学—賢い学習者の育て方—」図書文化. pp. 64~67, 97~106.
- 22) Wiggins, G. P., 1993: 5. Incentives and Assessment "Assessing Student Performance". Jossey-Bass Publishers. pp. 141.
- 23) Worcester, T., 1999: <http://206.252.190.23/port>

Summary

In this paper we discussed the assessment of performance packaged learning investigating related literature. As a result, we came to conclusion that formative assessment was more effective than product assessment, and self-evaluation than teacher-evaluation. It was shown, furthermore, that the system to increase intrinsic motivation was important and needed to be established. A portfolio assessment was found to be best suited to these conditions.

In the course of discussion, we tried to clarify the issues and problems related to usage of the portfolio assessment, examining which viewpoints, items, and standard should be adopted in assessment, and who should assess on what items. We also presented the concrete examples from the junior high school attached to Akita University. Finally, we proposed the system to get access to a portfolio with an enormous amount of information.

Key Words : Performance Packaged Learning, Portfolio Assessment, Intrinsic Motivation

(Received January 21, 2000)

表1 総合的な学習に対する諸見解

今谷 順重 (1998)	<ul style="list-style-type: none"> ・生きることの一回性, 独自性の自覚 ・目標の自己設定能力の育成 ・自己効力感による社会性の育成 ・自己評価による自己成長感の育成
児島 邦宏 (1998)	<ul style="list-style-type: none"> ・問題解決的学習 (ゴールフリー, 見通しによる活動の調整) ・体験的, 実践的学習 ・個性を生かし共に学ぶ学習 ・情報活用, 処理過程としての学習 (情報の集め方, 調べ方, まとめ方, 報告や発表の仕方, コミュニケーションの仕方, 対論の仕方)
澁澤 文隆 (1998)	<ul style="list-style-type: none"> ・学校外の教育的機能 (保護者, 地域の方々) を取り入れる
高浦 勝義 (1997)	<ul style="list-style-type: none"> ・覚える → 自ら考え判断する力 ・知る → (生活) できる ・受動 → 創造
田中 克昌 (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ・興味, 関心を重視し, 学びの必然性が創出された活動 ・興味, 関心が強く, 具体的な体験ができる活動 ・時間的にも, 内容的にもゆとりがある活動 ・一人一人の個性が発揮できる多様な活動 ・連続性と発展性をもった活動 ・その場に立つことによって感性を培える活動 ・自分の生活や地域を見直せる活動
中野 重人 (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ・子ども観の転換, 教育観の転換 ・やる気と自信を育てること
三浦 章久 (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ・メタ認知能力の育成 ・問題解決能力の育成
村川 雅弘 (1998)	<ul style="list-style-type: none"> ・現実問題に直接取り組む ・「指示待ち人間」を生み出さない ・教科の学習成果の総合化
秋大附中 (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ・課題の発見, 選択, 設定能力の育成 ・課題解決能力の育成 ・異年齢での共学, コミュニケーション能力の育成 ・情報リテラシーの育成 ・学習の蓄積とまとめて表現する力の育成
文 部 省 (1998, 教課審答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・各学校が特色ある教育活動を展開する ・「生きる力」(多様な定義) の育成 ・国際化, 情報化する社会の変化に主体的に対応できる資質や能力の育成 ・「発見する喜び」や「創る喜び」を体験

表2 評価・ポートフォリオ評価に関する諸見解

エスメ・グロワート (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ・重要な達成事項の記録 → 「重要な達成事項」の5つのカテゴリー ①身体技能の発達 (例: 道具の使用) ②社会的技能の発達 (例: 交替することができる) ③態度の発達 (例: 問題解決に自信を持つこと) ④概念の把握, 概念の理解における進歩 (例: 幾つかの変化は不可逆であることを明確に理解する) ⑤学習過程上の技能の発達 (例: 説明することができる)
三浦 章久 (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーション過程, 会話 ・メタ認知能力の育成 ・自己評価が中心
児島 邦宏 (1998)	<ul style="list-style-type: none"> ・performance/idea (output/inputではない) ・教師, 子どもの自己調整の過程 ・自己評価 ・子どもの「よさ」を評価 ・過程の評価 ・パフォーマンス (状況, 姿勢, 態度) の評価 ①子ども自ら何を学んだかを見る ②子どもの多様な行動を受け入れる ③子どもが価値を感じとる力 (感性) を大事にする ④活動への参加意欲と参加状況を評価する ・個人内評価, 観察法による絶対評価
田中 克昌 (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの全般にわたる学習成果を評価 ・収集の目的 (評価項目の設定) が重要 ・総括的評価と形成的評価の両者が必要 ・具体的な評価項目の設定 → 評価項目の内容が見て取れる学習情報の設定・収集 → 評価と支援
高浦 勝義 (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの「真正の」アセスメント ・plan → do → see → 修正 → do → see ・プロセス評価
村川 雅弘 (1998)	<ul style="list-style-type: none"> ・自己評価 ・相互評価 ・専門家, リアル・オーディエンス (本物の聴衆) による評価
廣嶋憲一郎 (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの「よさ」や「可能性」の発見と伸長を重視する肯定的評価 → 肯定的評価の特徴 ①加点法, 多元的・多様な評価尺度 ②考え方, 創造性, 独創性, 実践力の重視 ③過程, 取り組み方, 発想の重視 ④よさと可能性の重視・伸長 ⑤絶対評価重視 ⑥他者評価に加え, 相互評価・自己評価の重視 ・行動観察, 子どもとの相談, 子どもの自己評価・相互評価, 報告書や作品, 他の教師との情報交換, 学校外の人との情報交換
秋大附中 (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ・発表を工夫してわかりやすく伝えることができる ・調べ方, 資料の収集, 処理方法 ・他の発表に興味をもって聞く ・自分の考え, 意見を述べることができる ・学習カードで次にやることを見通すことができる
本論文の立場	<ul style="list-style-type: none"> ・内発的動機づけを高める ・メタ認知能力の育成 ・子ども自らの意欲的な自己評価
文 部 省 (1998, 教課審答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・試験で数値的に評価せず, 学習の状況や成果について, 生徒のよい点, 意欲や態度, 進歩の状況などを踏まえて評価する ・指導要録では所見等の記入

表3 内発的動機づけに関連する諸見解

エスメ・グロワート (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • 子どもの評価への参加 • 要求水準の達成による成功感
三浦 章久 (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • 教師が子どもの達成を認める • 子ども自身の振り返りによる達成の自覚 • 肯定的に子どもが自分の変容をとらえる
児島 邦宏 (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • 子どもの「よさ」を見て、もっと子どもが努力しようという意欲を喚起するために励ます • 誘導的教授様式（教師が提案した課題を、子ども自身が問題としてとらえ直し、意欲づけられるように誘導する）
田中 克昌 (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • 形成的評価による結果のフィードバック
高浦 勝義 (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • メタ認知的反省による自己成長
村川 雅弘 (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • 専門家、リアル・オーディエンスによる評価がリアリティを感じさせ、結果を納得させる
廣嶋憲一郎 (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • 肯定的評価によって子どもの有能感、他者受容感を高める
秋大附中 (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • 自分の考えや意見を整理し、次の課題を見通す能力（メタ認知能力）
本論文の立場	<ul style="list-style-type: none"> • 子どもにとって楽しい評価活動 • 子ども自らが新たな目標や課題をもつ • メタ認知能力の育成
文 部 省 (1998, 教課審答申)	<ul style="list-style-type: none"> • 子どもが自らの学習過程を振り返り、新たな自分の目標や課題をもつ

表4 ポイント・問題点

エスメ・グロワート (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • いつ、どこで評価（コミュニケーション）を行うか
児島 邦宏 (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • 自己評価は個性的である（子どもの自己評価は、あくまで教師の評価や指導のための資料であり、教師はそれに対して修正、支持、励まし、方向づけをする）
田中 克昌 (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • 次の支援のために個やグループの学習状況をいかに正確に把握するか
高浦 勝義 (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • 評価基準が明確でない • 自己成長を支える問題解決評価観にたつ
村川 雅弘 (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • 学校として具体的にどう実現させるのか
本論文の立場	<ul style="list-style-type: none"> • ポートフォリオに収集するものは何か • 評価の観点、基準は何か • 結果から動機づけられるか • 通信簿、内申書での評価はどうするか • 強制的な自己評価にならないか
文 部 省 (1998, 教課審答申)	<ul style="list-style-type: none"> • 具体的なことは各学校に任せる