

0 はじめに

未来教育プロジェクト学習開発事業の推進にあたっては、これまでワークショップ等で手法を体験・伝達することによってまず実践してみるというスタンスで進めてきた。事業スタートから2年目が後半にさしかかった今、総合的な学習の時間等に「プロジェクト学習」や「ポートフォリオ評価」を導入することの有効性を教育学的にも理論的にも説明する必要を感じ、この説明資料作成に取りかかった。

総合的な学習の時間の学習方法

学習指導要領に「総合的な学習の時間」が登場して以来、総合的な学習の目標・ねらいや学習内容と一致した学習方法をとることが求められ、従来の教師による一方的な知識伝達中心の授業に代えて、**学習者が主体となる「参加型学習」方式が提起され、普及してきた**。それまで別々に論じられることの多かった学習内容と学習方法が一体となったカリキュラムの構成方法は多くの教師にとって新鮮であり、またロールプレイやシミュレーションやブレインストーミングなど心理学の理論を応用した学習方法は、その手法の斬新さにとどまらず、それまでの教師と学習者との固定的な関係の見直し（共同探求者へ）や、教師の指導観の見直し（学習の推進役＝ファシリテーターへ）にまで及ぶものである。

参加型学習とは

複雑で広範な社会の課題を理解し、自分たちの問題としてつなげていくことは決してやさしいことではない。学習方法の観点から見たとき、こういった課題の学習にはいくつかの特徴がある。それは、**問題解決的であり、未来志向であり、知識の獲得だけでなく態度の変容が求められていることである**。そのためこういった課題の学習を行う際には、学習者自らが主体的に参加して自己変革を行うような学習活動が求められる。このような学習方法のひとつが参加型学習と呼ばれていて、その具体的な学習形態としてワークショップ形式がある。

参加型学習の目的や手法をもとに、特に「総合的な学習」における実践の意義について考えてみたい。

参加型学習の目標は、たんなる知識・理解の伝達にあるのではなく、“気づき”を通したより共感的な理解や課題解決への積極的な参加を示す態度、自己の在り方・生き方の問い直しなど、態度・価値的な情意面を特に重視している。また、価値的な問題を扱う以上、結論を問うことはできずオープンエンドにならざるをえないことから、**学習の結果ではなく学習過程を重視し、論理的思考力や判断力、意思決定能力等の学習技能を育成しようとする**。

こうした姿勢は、「総合的な学習」がねらいとする「(1)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資質や能力を育てること。(2)学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにすること」に**まさしく符合するもの**であるといえよう。

さらに、学校において参加型学習を実践するもう1つの意義として、それが社会に対して開かれた学習であるということをおげたい。すなわち、参加型学習はたんに学習への参加を促すものではなく、社会の一員としての自覚と責任に基づく社会への積極的な参加をも促すものであるといえる。学習指導要領では「地域の教材や学習環境の積極的な活用」については触れているもの

の、こうした観点は「総合的な学習」に関する限りみられない。しかし、広く社会に対して開かれた学習であるべきことは言うまでもない。

しかし、現実の参加型学習の実践をみる時、理想とは裏腹に

参加の方法の画一性

画一的な参加の方法では意見や価値観がぶつかり合う「真の対話」は生じえない。

「気づき」の強制による「参加慣れ」

画一的な参加の方法は、「気づき」の強制をもたらす。すなわち「気づくべき事柄」が暗に参加者・生徒に示されているため、それに合わせた発言や行動が目につくようになり、次第に学習に対する意欲を減じてしまう。この学習ではどう振舞えばよいか、どのような意見が理想的かを先読みする、いわゆる「参加慣れ」を生じるのである。

学習内容と日常生活との乖離

自分にとっての切実さ・必然性がないために学習活動への参加にとどまり、社会参加への目は開かれないであろう。

学習方法に限定された参加

参加型学習の実践でもっとも問題なのは、学習者・生徒の参加が教師・ファシリテーターによって予め企画されたプログラムに限定されていることである。学習を構成するすべての段階（計画・立案、実施、評価の各段階）において、参加者・生徒の参加する権利を保障するものでなければならない。

といった問題点がみられる。学習方法としての斬新さに目が奪われ、「学習への積極的な参加」に矮小化されているともいえる。

参加型学習の主な類型

参加型学習にはゲームやロールプレイ、シミュレーションなど様々な手法があるが、ここでは大まかに、アイスブレイキング型、ブレインストーミング型（抽象概念具体化型）、価値ジレンマ型の3類型に分類し、それぞれの特徴と方法を概観する。

(1)アイスブレイキング型

参加者・生徒の積極的な発言と学習活動への積極的な参加が成功の鍵となる。しかし、そのためには自由に発言できる雰囲気や学習への期待・モチベーションが不可欠であることは言うまでもない。

アイスブレイキングには、お互いを知り合う自己紹介型の活動や、学習集団としての雰囲気を高めるためのマス・ゲーム的な活動があり、普通5分前後の短時間で終わる。

(2)ブレインストーミング型（抽象概念具体化型）

ブレインストーミング型は、活動や話し合いを通して抽象的な概念を具体化・明確化させ、参加者・生徒が共有することを目的とするとともに、その過程において論理的・分析的な思考力や意思決定能力、意志伝達能力などを育成することを目的とするものである。

参加者が課題に対して価値判断なく（意見に対する批判を禁止し）自由に意見を出し合い、各意見の共通点や対立軸を見だし、問題点や解決策を浮き彫りにしようとするものである。なお、ここでは対話のプロセスにこそ意味があるという考えから、課題に対する答えや合意形成の是非

は必ずしも問われない。

(3) 価値ジレンマ型

ブレインストーミング型が論理的学習技能の育成に重点をおいているのに対し、態度や価値観など情意面に重点をおくのが価値ジレンマ型である。

各手法に共通していることは参加者・生徒の話し合い（対話）によって進められることと、活動終了後に「ふり返し」の時間がもたれ内面化が図られることである。また、実際の授業・ワークショップにおいては、または のいずれかだけを目的とするものはほとんどなく、軽重はあるものの両者（すなわち学習技能と態度・価値とも）を目的とすることが多い。

参加型学習の理論的源流

参加型学習が「学習への主体的な参加と社会への積極的な参加を求める学習活動」であることを考える時、その理論的源流が今世紀初頭の J. デューイ（John Dewey）らによる進歩主義教育運動にあることは想像に難くない。方法論としてみた場合、進歩主義教育運動をはじめとする新教育運動全般に共通してみられる「経験型」あるいは「問題解決型」の教育活動は、学習者の参加と実際の体験を前提としている点において、参加型学習の草分け的存在といえる。

構成主義の知識観・学力観から

デューイは、知識は外から与えられるものではなく、また知識の体系が外在するのでもなく、学習者に内在し、生活と結びついた問題を解決する過程（連続的な経験・活動）において再構成されるものであると捉えている。こうした構成主義の知識観は、学習過程において学習者と教師間で、また学習者相互の対話によって、気づきや変容を図っていくという参加型学習の理論的根拠ということができる。

参加型民主主義の立場から

参加型学習は、人の意見に耳を傾け、自分の意見を主張し、情報を集めて判断しながら話し合いによって合意を形成するという民主主義のプロセスを学ぶ方法でもある。それによって「社会参加」力が育まれるとともに、参加型の組織や社会の形成をめざすものでもある。

参加の本質としての対話と意識化

参加型学習は態度や価値観の変容をねらいとするものである。

(1) 銀行型教育概念と現実への埋没態

ブラジルの教育学者 P. フレイレは従来の教師による一方的語りかけの教育を「銀行型教育概念（the banking concept of education）」と呼び、非人間化をもたらすものであると批判した。ここでは生徒と教師は金庫と預金者の関係であり、教師は入れ物をいっぱい満たせば満たすほどよい教師であり、生徒は従順に満たされていればいるほど良い生徒であるとされる。こうした権威主義的な関係性の中では、生徒の意識は現実の中に埋没してしまい、「現実から迫られる挑戦の多くを知覚できないか、あるいは歪んだ形で知覚する」とされる。

(2) 覚醒の方法としての意識化

被抑圧状況にある生徒の意識を覚醒させるためには、自分のおかれている状況を客観的・分析的・批判的に読み解くことが必要となる。フレイレはこうした行為を「意識化」と呼ぶ。

(3) 意識化を可能にする課題提起教育

被抑圧者が意識化をとおして自己の解放を図り，現実社会の変革への参加を可能にする教育としてフレイレが提唱・実践したのが，課題提起教育（problem-posing education）である。それは、「知識は人間の外側にあるものとは見なされていない。知識は所有できるものではなく，対話の中で立ち上がってくるものである。それぞれの経験をベースに，「問い」を紡ぎ出し，その「問い」を深めていく。」ことを意味する。

課題提起型の教育においては，教師は生徒に考えるための材料を与え，生徒が発表する彼らの考えを聴きながら自分の以前の考えを検討する。生徒は，もはや従順な聴き手ではなく「教師との対話の批判的共同探求者」である。

探究の方法もまた対話的となる。「学生と一緒にになって認識行為を経験する教育者にとっては，対話こそが認識行為を保証するものとなる」からだ。ただし，ここでいう「対話」とは教師と生徒の対話にとどまるものではない。それは，「自分の置かれている現実を分析する過程のなかで，自分のこれまでの歪んだ認識を自覚する」という自らとの対話でもあり，「他者の考察をとおして自分のそれまでの考察を再検討する」他の生徒（共同探求者）との対話でもある。

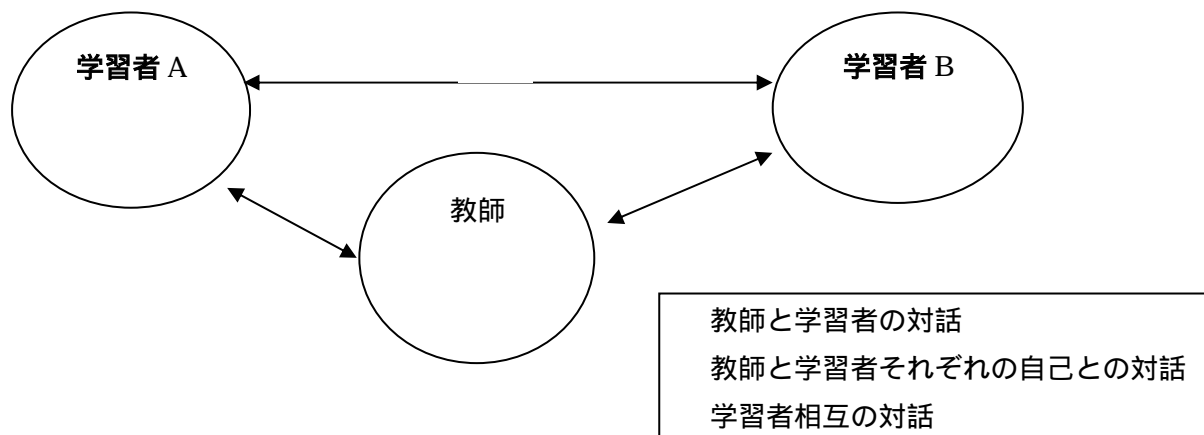
以下にフレイレが提起した意識化の過程をまとめる。

単なる理論ではなく実践をとおした対話によって現実を批判的に読み解き，

その過程で，現実をとらえる方法の変化を自覚することによって自らのこれまでの歪んだ認識に気づき，

現実を異なったしかたで認識するようになる

フレイレはこうした人々の意識の変化（被抑圧状況からの解放，人間化）によって，上からの押し付けでない自発的な社会変革へと向かうことを実証してみせたのである。



「対話」の3つのチャンネル

参加の本質からみた参加型学習の肝心なところ

ここまで参加の本質を探るために，参加型学習の理論的系譜を J.デューイと P.フレイレを中心にたどった。この考察から，「学習への参加とともに社会への参加を可能にする」参加型学習を構想する重要な視点がいくつか示された。

第一は，構成主義の知識観をとることである。参加型学習で扱う課題は，そのほとんどが利害や価値の対立を含んだ社会的ジレンマ課題であって，絶対的な正解といえるものはない。こうした課題に対して知識を外から与えて増やしても，それは自らの生活にとっても課題の解決にとっ

ても、有効なものでないことはこれまでの実践が示すところである。構成主義の知識観に立てば、知識とは自らすでにもっていた知識を再構成して、新しい知識につくりかえていくものとなる。このように捉えなおすことで、教師の役割も、これまでのようにある事実や価値に「気づく」ことを強制するものではなく、生徒が自らの内側にある知識に出会い、それを見直し、新たなものへと編み直していく過程を支援する共同探求者へと変わらなければならないであろう。

第二に、現実社会を批判的・分析的に捉えるためには、「対話」と「意識化」が欠かせないということである。社会への準備と適応を求めている限り社会への参加を促すことはできない。これを可能にするのが上述の「対話」と「意識化」であり、これを参加型学習の本質とし、学習のあらゆる段階において位置づけなければ、それは学習への参加にとどまるか、まやかしの参加となってしまうであろう。

では、どのようにすれば「対話」と「意識化」を学習のあらゆる段階に位置づけることができるのであろうか。その方法を評価の面から考えていくことにする。

評価の現状

これまでみてきたように参加型学習は、従来の知識観・学力観とは大きく異なる構成主義的な知識観・学力観をもつものである。学力観の転換を伴うものである以上、評価観についても根本的に見直し、新しい評価の内容と方法を開発していく必要がある。よく「指導と評価の一体化」といわれるように、学習の重点と評価の重点とは一体的になっていなければならないからである。

では、現在どのように評価しているのだろうか。評価の実態は、多様な評価方法はとろうとしているものの、その根本にある評価観は、教師による生徒の一方的な価値判断という従来のままであるといえるのではないか。こうした点を改善しない限り、主体的な学習への参加は望むべくもないであろう。参加型学習が態度や価値の変容をめざすものであることから、このことは一層重大なこととなる。

次に、評価する際の困難さとして次のような課題があげられる。

評価資料・評価基準が明確でなく、どうしても主観的評価になってしまうこと

評価を学習活動への参加をうながすための管理的機能として用いていること

(特に中学で)教科で実施する場合、点数評価をしなければならないこと

活動に積極的でない児童・生徒の評価が困難であること

教職員の共通理解を得にくいこと

授業過程の評価やフィードバックは、煩雑で教師の負担が大きいこと

ここでは特に と に注目したい。というのは、これらは従来から体験活動、問題解決型学習の評価において課題とされてきたことだからである。評価観の転換はもちろんのこと、こうした課題に応えるためには、やはり何らかの新しい評価法が必要といえるのではないか。

新しい評価観・学力観に立つポートフォリオ評価

前述の課題に応えるものとして、ポートフォリオ評価法に注目する。ポートフォリオ評価は、最近「総合的な学習」に適した評価法として話題を呼び、研究と実践が急速に進んでいるが、注目する点は、次の3点である。

(1)信頼のおける評価 (Authentic Assessment) であること

(2)指導と一体化した評価であること

(3)学習者主体の評価であること

以下，具体的に述べていく。

(1)信頼のおける評価（Authentic Assessment）であること

元来は「(書類を入れる)折りかばん,書類かばん」を意味するポートフォリオ(portfolio)を,学校教育の場で評価用具・資料として用いるようになった背景には,「標準テスト」を中心とする従来の評価法に対する痛烈な批判と反省がある。1970年代後半以降,学校には国民に対する「説明責任(accountability)」を果たすべきという主張から,各種の「標準テスト(Standard Test)」が横行した。これに対し,次のような問題点が指摘されるようになった。

標準化されたテストは学習に対する限定的な測定手段である。

テストの過度の使用はカリキュラムを狭くする。

標準化されたテストは貧弱な診断道具である。

学習に及ぼすテストの影響

これに対し,知識は身につけているかどうかよりも,それを応用・統合し,実際に活動場面のなかで活用できるかどうかこそが重要であるという知識観に立ち,「現実に即した複雑で不完全な問題を与えたり,状況を設定したりして,その中で学び手が学んだことを応用したり,転移させたりし,そこで示される観察可能なパフォーマンスを通して評価しようとする」のが Authentic Assessment である。

教師はテストによって参加型学習の学習成果を評価することはできないと感じつつも,活動内容やワークシートの記述内容による評価は「主観的で煩雑である」との理由でためらってきた。一方,生徒はせっかく参加型学習に積極的・主体的に参加しても,そのことがほとんど評価されず,テストによって知識・理解だけが(それも思考力のような高次の理解力を問うような問題はまれで,ほとんどは表面的で機械暗記的な内容のものが)問われてきた。そのため,参加型学習は楽しく学習できる工夫ではあっても,そこから何かを学ぼうとする意欲は生まれにくかった。

こうしたこれまでの評価をめぐるジレンマに対して,知識の記憶・再生ではなく実社会性のある課題(Authenticな課題)の解決過程で示される知識の応用や実践場面を評価しようとする Authentic Assessment は,主観か客観かという従来の論議を超える新しい評価観を与えてくれるものといえる。また学習過程における「観察可能なパフォーマンス」は参加型学習における学習活動そのものであり,活動過程で示される事実に基づいて評価することは,教師と生徒の双方にとって「信頼のおける評価」といえるのである。

(2)指導と一体化した評価であること

従来の評価では,教師による目標設定 目標を達成するための授業の実施 学習成果の評価という一方向的な評価モデルであった。評価は学習活動の終了後に教師によって一方的に行われ(総括的評価),学習の改善にも指導の改善にも生かされにくかった。形成的評価はこれを改善・克服しようとするものであったが,日本では「再学習・補充学習といった狭い機能に限定して解釈された」ため,指導の改善は図られても学習者にとって自らの学習をふり返り,改善するものとはなりにくかった。

従来からワークシートという形で評価資料の収集は行われてきたし,参加型学習の後には必ず「ふり返り」の時間が設けられ,学習の意味や自己の学習成果を確認する作業が行われてきた。

しかし、これらはいずれも当該時間あるいは当該プログラムについての「ふり返し」であり評価である。そこからはプログラムの有効性や生徒のプログラムへの参加度、プログラムによる学習成果といったフィードバック情報は得られても、それが次の学習や指導の改善に生かされることはほとんどなかった。

これに対しポートフォリオ評価では、教師の指導と生徒の学習活動、そして評価活動とは、学習の全段階を通じて一体となっている。評価は学習の最後や学習後に学習成果を判断する特別な過程ではなく、学習の途中で不断に行われるものであり、学習を改善しより促進するものとして機能するという点において指導と一体化している。また、生徒にとっても「評価とは学習をよりよく展開していくのに必然的に求められる活動であり、一連の学習過程の一部をなすもの」である。

ポートフォリオ評価においてもワークシートが用いられることはあるし、ふり返しも行われる。しかしそれは、指示に従って作業を進めるためのものではなく、意図的・継続的に収集された様々な評価資料の一部としてのワークシートであり、生徒自身が自らの学習に関わる資料・情報の選択や質を決定することが認められている。またふり返しも当該時間についてだけでなく、課題追求の過程で自らの学習の進行状況をふり返って活動を修正したり、あるまとまった学習が終了した時点で自らの学習の進歩や成果をふり返るなど、重層的なものとなる。

すなわち、ポートフォリオ評価法・学習法を導入し情報の収集・蓄積とふり返しを学習の各段階で重層的に行うことにより、従来の参加型学習を指導と学習と評価が一体となったものとする事が期待できるのである。

(3)学習者主体の評価であること

これまでの伝統的な評価観では、知識や技能を獲得したかどうかという学びの結果を問題とし、教師はそれらを教え、生徒はそれらを受容する存在として位置づけられてきた。したがって、評価の主体は教師であり、生徒は教師に評価される対象でしかなかった。

しかし、ポートフォリオの評価観では、教師と生徒はともに評価主体であり、同時に評価対象となる。教師と生徒は目標を共有しており、教師は生徒の学習状況をその活動の様子やポートフォリオの記述をもとに判断し、学習をより促進するように指導・支援する。また生徒のポートフォリオは自らの指導・支援のあり方やカリキュラムの構成・進め方を反省するきっかけを与えてくれるものであり、教師も評価対象になる。一方、生徒の側も目標にしたがって自己の学習状況を不断に評価し、自己の学習を改善していくことになる。

それだけではない。ポートフォリオ評価では、学習の途中で教師と生徒が学習状況や学習成果について話し合う機会（「ポートフォリオの時間」や「ポートフォリオ検討会」「ポートフォリオの夕べ」など名称・形態は様々である）が度々もたれる。ここで教師と生徒はポートフォリオに示された事実に基づいて話し合うことができる。こうして生徒は評価に参加することもできるのである。

参加型学習の課題として「学習方法に限定された参加」となっていることを指摘したが、ポートフォリオ評価法を導入することによって、生徒の評価過程への参加も可能となるのである。

評価過程への参加は、生徒の参加型学習への参加意欲を向上させ、より積極的な思考を促すものでもある。評価の観点や基準を内在化しつつ自ら評価過程に参加することによって、自己の視点や価値基準についても考えるようになり、態度や価値の変容を促進することも期待できるのである。

ある。

参加の本質からみたポートフォリオ評価

ポートフォリオ評価は「気づきの強制」や「学習方法に限定された参加」といった参加型学習の課題を改善・克服する可能性をもつものであり、自己の在り方や生き方を問う参加型学習においては必須のものといえる。

ポートフォリオと参加型学習が同じ思想的源流をもつことは、構成主義の知識観やプロセスの重視といった同じ学習理念がみられることから明らかである。「デューイは、その著作のなかで『経験そのものだけでは、生徒が何かを学ぶことは可能ではない。重要なのは、経験を自分のなかで咀嚼し、振り返ることだ』と書いている。ここではすでに、現在のポートフォリオ学習の根幹である学習における『振り返りの重要性』『学びのプロセスの重視』が打ち立てられている。

しかし、ポートフォリオと参加型学習との理念的共通性はそれだけではない。ポートフォリオには、参加の本質である「対話」と「意識化」の思想も見られるのである。

(1)ポートフォリオにみる対話の思想

ポートフォリオを活用した学習はすでに述べたように、あらゆる過程で「対話」を伴う。いわば評価を学習における「一種のコミュニケーション過程」と捉えているのである。

したがってその対話のチャンネルも、教師と生徒、自分自身（内的対話）、生徒相互と重層的に用意されている。こうした様々なチャンネルを通して生徒は自分自身の学習成果だけでなく、これまでの視点や価値観にまで認識が及び、態度や価値の変容をもたらすことができるのである。

(2)ポートフォリオにみる意識化の思想

ポートフォリオが「信頼における評価」であることはすでに述べたとおりである。知識を生活から切り離されたものとするのではなく、実社会性のある課題に取り組む過程で既存の知識を適用・実践し、「新たな社会文化的意味を生産することを児童と児童間または児童と教師間などのさまざまな関係性のうちに看取ることによって、そこに評価価値を見出す」ものである。

すなわちポートフォリオ学習は、たんなる個人の問題解決行為ではなく、実践を通じた対話によって、学習している課題と現実社会との関係性を読み解くことから、自己と社会との関係性を「意識化」し、自分にとっての新たな社会文化的意味を創出する行為なのである。これはフレイレのいう「意識化」そのものである。

以上の考察から、ポートフォリオ評価が参加の本質である「対話」と「意識化」の思想を持つものであることが明らかとなった。ポートフォリオと参加型の手法を組み合わせることで、より「対話」と「意識化」が促進される相乗効果が期待できるであろう。

終わりに

ここまで考察したように、総合的な学習の時間のねらいを達成するためには、望ましい参加型学習の在り方を追求することと評価法としてポートフォリオ評価のような重層的な評価ができる方法を導入することが重要である。

現在、岐阜市が推進している「プロジェクト学習」は、参加型学習の一つの方法であり、ポートフォリオ評価を意図的に組み込んだ学習展開である。

市内の学校で現在展開されている総合的な学習は、多くが参加型学習の形をとっているである

う。しかし、学習を構成するすべての段階において、教師側が企画したプログラムに限定されることなく子どもの参加する権利を保障するものとなっているかを今一度見つめ直さなければならない。また、評価とは学習をよりよく展開していくのに必然的に求められる活動であり、一連の学習過程の一部をなすものであるという考えにたって、評価法についても見直す必要がある。

岐阜市では、これら2つの課題を克服する学習方法として昨年度より「プロジェクト学習」「ポートフォリオ評価」導入の啓発をしてきている。

ここまで述べてきたように、「プロジェクト学習」「ポートフォリオ評価」ともに教育的に有効な方法であるとともに、平成15年12月に文部科学省から出された学習指導要領の一部改正等についての通知「総合的な学習の時間の一層の充実」に答える方法であることが明確である。来年度、多くの学校で総合的な学習の時間に「プロジェクト学習」や「ポートフォリオ評価」が導入されることを期待したい。

参考：「地球市民の部屋」http://ttakano.hp.infoseek.co.jp/hajimeni_mokuji.htm