

『総合的な学習の時間』の導入経緯からみる 教育評価と問題点

大泉 早智子
日本大学大学院総合社会情報研究科

Study of problems of introduction process and the evaluation of "The Period for Integrated Study"

OIZUMI Sachiko
Nihon University, Graduate School of Social and Cultural Studies

This study is to clarify future directionality of the evaluation and I investigate introduction process of "the period for integrated study". The process that "period for integrated study" was introduced into is to prevent a decline of the ability for solution to the problem of the student. "Period for integrated study" was founded to raise ability necessary for the life of the student. However, I cannot say the evaluation of the learning activity at all enough for "period for integrated study". I think that it is demanded from the learning situation of the student more in future that I nurse you carefully whether nature and the ability that I am going to bring up by learning activity of "the period for integrated study" and a manner are brought up appropriately.

はじめに

「総合的な学習の時間」は、1996年7月の中央教育審議会第一次答申において創設が提言され、小中学校では2002年度から、高校では2003年度から実施されている。この「総合的な学習の時間」は、初等・中等教育段階において新しい学びの時間として創設されたものであり、導入当初においては「教科書もない」「数値的な評価もしない」との方針で進められたものである。しかし「総合的な学習の時間」も当然のことながら学習活動であり、より高次で有意義な学習活動を展開するためには、有用な評価方法も必要である。評価のないところには反省もなければ、改善もない。「総合的な学習の時間」における評価のあり方を検討することには重要な意味がある。

また「総合的な学習の時間」が実施されてすでに10年以上経過し、評価のあり方についても「ポートフォリオを活用した評価の充実」⁽¹⁾や「パフォーマンス評価」⁽²⁾などの新たな視点も提示されている。そこで、本研究では「総合的な学習の時間」の導入

経緯を探りながら、評価のあり方について再検討することを課題とする。この課題を解明するために、本研究では、第一に「総合的な学習の時間」導入時の目標や内容を明らかにする。教育評価の問題は、教育目標や教育内容とも密接に関連するからである。第二には、「総合的な学習の時間」導入後の評価のあり方の変容を概観しながら、その問題点を明らかにする。第三には、近年の新たな教育評価のあり方に言及しながら、「総合的な学習の時間」における評価のあり方を再検討したい、と考える。

1.目標と内容

これからの子どもたちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性である。文科省は、こうした資質や能力を、「生きる力」⁽³⁾とした。そ

して学校教育においては、この「生きる力」の育成を基本として、知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育方法を転換し、子どもたちが「自ら学び」「自ら考える」教育への脱却を図ることになる。これが「総合的な学習の時間」が創設された理念である。

次に、「総合的な学習の時間」における教育目標や教育内容を確認したい。2008年改訂された中学校学習指導要領をもとに概観すると、以前の学習指導要領では総則に規定されていたものが、改訂では新たな章を設けてより明確に規定されていることが判明する。この中で、教育目標については「横断的・総合的、探究的な学習を通し自ら課題を見付け、学び、考え、主体的に判断し、問題を解決する資質や能力を育成、学び方、考え方を身に付け、主体的、創造的、協同的に取り組む態度、自己の生き方を考えることができるようにする」⁽⁴⁾となっている。これは、それ以前の「総合的な学習の時間の取扱い」に規定していた教育活動と、ねらいをまとめたものになり、新たに各学校において定める目標及び内容を明確にし、かつ指導計画の作成と内容の取扱いを定めている。その指導書の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとなっている⁽⁵⁾。

(1) 全体計画及び年間指導計画の作成に当たっては、学校における全教育活動との関連の下に、目標及び内容、育てようとする資質や能力及び態度、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画などを示すこと。その際、小学校における「総合的な学習の時間」の取組を踏まえること。

(2) 地域や学校、生徒の実態等に応じて、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な学習、生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うこと。

(3) 各学校において定める目標及び内容については、日常生活や社会とのかかわりを重視すること。

(4) 育てようとする資質や能力及び態度については、例えば、学習方法に関すること、自分自身に関すること、他者や社会とのかかわりに関することなどの視点を踏まえること。

(5) 学習活動については、学校の実態に応じて、例

えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動、生徒の興味・関心に基づく課題についての学習活動、地域や学校の特色に応じた課題についての学習活動、職業や自己の将来に関する学習活動などを行うこと。

(6) 各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。

(7) 各教科、道徳及び特別活動の目標及び内容との違いに留意しつつ、目標並びに、各学校において定める目標及び内容を踏まえた適切な学習活動を行うこと。

(8) 各学校における「総合的な学習の時間」の名称については、各学校において適切に定めること。

(9) 道徳教育の目標に基づき、道徳の時間などとの関連を考慮しながら、道徳の示す内容について、「総合的な学習の時間」の特質に応じて適切な指導をすること。

上記の(1)～(8)は、指導計画の作成に当たって配慮すべき事項として規定されたが、さらに学習評価の計画などを示すことも明記されている。また、その内容についての配慮は、以下の通りである⁽⁶⁾。

(1) 各学校において定める目標及び内容に基づき、生徒の学習状況に応じて教師が適切な指導を行うこと。

(2) 問題の解決や探究活動の過程においては、他者と協同して問題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりするなどの学習活動が行われるようにすること。

(3) 自然体験や職場体験活動、ボランティア活動などの社会体験、ものづくり、生産活動などの体験活動、観察・実験、見学や調査、発表や討論などの学習活動を積極的に取り入れること。

(4) 体験活動については、目標並びに各学校において定める目標及び内容を踏まえ、問題の解決や探究活動の過程に適切に位置付けること。

(5) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制について

工夫を行うこと。

(6) 学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などの工夫を行うこと。

(7) 職業や自己の将来に関する学習を行う際には、問題の解決や探究活動に取り組むことを通して、自己を理解し、将来の生き方を考えるなどの学習活動が行われるようにすることである。

上記の(1)～(7)が、配慮されるべき事項として明記されたものである。こうした事項は、前回の学習指導要領の内容から、各教科と「総合的な学習の時間」との役割を明確にし、その上で、配慮事項を具体的に網羅した点で、さらに充実したものとなっている。また、小学校学習指導要領では、とりわけ外国語活動が加わったのが特徴的である。そして評価に関しては「学習の評価の計画などを示す」⁽⁷⁾と明記されている。ここで述べられた評価の計画とは、「目標や内容に従って評価の観点を適切に定める」⁽⁸⁾であり、全体計画の中に学習の評価の計画を示すと言う点が特徴である。評価の問題は、第3節で改めて検討するとして、次に「総合的な学習の時間」導入の経緯を確認しながら、再度、その教育目標や教育内容を確認しておきたい。

2. 導入経緯

「総合的な学習の時間」の導入経緯を確認するに前に、戦後直後から、その後の高度経済成長期までの教育のあり方を概観する必要がある。何故ならば、その時代での変遷や揺り戻しはあるものの、その根底となる教育の在り方を探ることで、「総合的な学習の時間」の理念との関係性を検証する必要があるからである。そこで、まずは戦後直後のアメリカの民主主義教育の導入が、どのような経緯をたどったかを概観しておきたい。

日本の戦後教育は、1945年8月15日ポツダム宣言の受諾によりはじまり、GHQの要請でアメリカから派遣された教育使節団による報告書によって進められた。1946年3月31日に提出された、報告書「米教育使節団報告書（第一次）」⁽⁹⁾では、アメリ

カの民主制教育の導入などが提言され、これを基に1946年5月15日に文部省から「新教育指針」⁽¹⁰⁾が出され、1947年3月31日に教育基本法が制定されている。そして、同年に文部省から出された「学習指導要領一般編（試案）」⁽¹¹⁾の序文では、これまでの教育を画一的として、教育の実際の場での創意や工夫がなされる余地がなかったことが、いろいろな不合理と教育の生気をそぐとした。

また、教科課程については「これまでと違っているのは、1. 従来の修身・地理・歴史がなくなって、新しく社会科がもうけられたこと。2. 家庭科が、新しい名前とともに、内容を異にして加えられていること。3. 自由研究の時間が設けられたこと」⁽¹²⁾である。また、教科の学習はいずれも自発的な活動を誘って、これによって学習がすすめられることを求めている。このなかの自由研究の時間は、はじめて取りあげられたものであり、その内容は「自発的な活動を行うための余裕の時間や、個性の伸長、教科の時間内では伸ばしがたい活動のため」⁽¹³⁾など教科横断型の総合的な学習のあり方が示されている。

この自由研究の時間は、今でも特別活動として継続されている。これらのことから、自由研究の時間の活動には、様々な学習活動が考えられるとしながらも、学習指導法については「児童や青年は、現在ならびに将来の生活に起こる、いろいろな問題を適切に解決して行かなければならない。そのような生活を営む力が、またここで養われなくてはならないのである。それでなければ、教育の目標は達せられたとはいわれない」⁽¹⁴⁾としている。ここで提言されている内容は、今日の「総合的な学習の時間」導入の理念とも類似が認められると考える。いずれにしても、アメリカの進歩主義教育の思想が色濃く反映されているものとなっている。

教育基本法については、2006年12月22日に全面改正が行われているものの、戦後直後には「实际生活に即し、自発的精神を養い自他の敬愛と、協力によって、文化の創造と発展に貢献するように努め」⁽¹⁵⁾と述べられている。このようにはじまった戦後教育は、子どもの現在ならびに将来の生活を営む力の育成に重点がおかれていることに特徴を見出すことができ、教育課程の中心ともなっている。戦後教

育改革の特徴は、宮原なども指摘するように、「子どもの個性を認めて、自発的な活動が重んじられるもの」⁽¹⁶⁾であった。

その後、1951年5月GHQは、占領下諸法令の検討・修正をする権限を日本政府に与え、これにより設置された政令改正諮問委員会は1951年7月2日に「教育制度の改革に関する答申」⁽¹⁷⁾を出している。この内容の概要は、「①中学校から普通コース職業コースに分かれ、②高校では総合制高校を分解し、職業課程に重点をおいて学区制を廃止し、③大学においても二～三年の「専修大学」を設置し、学校制度全般を選別体制に改め、④学芸大学を教育専修大学とし、⑤教科書についても、「標準教科書」を国家が作成するという教科書国定化の方向を示し、⑥教育委員会については、地方公共団体の長による任命制を明確にうちだし、文部大臣の権限強化の必要を主張し、⑦大学の「特別会計制度」の採用と研究費の重点配分を説き、⑧教育行政全般にわたる「単一最高の審議機関」を設けること」⁽¹⁸⁾などである。

また、産業界からも、産業教育の充実の要望が取り上げられている。この答申の内容は「実にその後二十年におよぶ政府の教育政策の基本を示すものであった」⁽¹⁹⁾。同じくして1951年7月10日に文部省から出された「学習指導要領一般編（試案）」⁽²⁰⁾では、道徳教育を加え、自由研究の時間はなくなり、新たに教科以外の活動の時間が設けられている。翌年の1952年4月28日サンフランシスコ講和条約の締結に至り、日本の自治により教育行政の中央集権化が進んでいく。

しかし、戦後の新しい教育の成果は「学力低下問題」⁽²¹⁾に直面する事になる。1960年代は高度経済成長の中にあって能力主義の思想が教育政策にも影響を与えている。「六〇年代初頭以降の「人づくり」政策は、幼児の早期才能開発教育にまでおよび、こどもの「遊び」や休息をうばう一方、「つめ込み教育」や「見切り発車」を必然化した。」⁽²²⁾ 1970年代から1980年代では、つめ込み教育、受験戦争、校内暴力、いじめ、登校拒否、落ちこぼれなどが社会問題として顕著化している。1984年には、臨時教育審議会がゆとり教育に取り組み、1989年には学習指導要領の全面改正に至っている。これらは、学習

内容や授業時数の削減や、小学校の第1・2年の理科、社会を廃止して、生活科を新設し、1992年9月より、第2土曜日が休日に、1995年4月からは第4土曜日も休日となった。このようなゆとり教育を背景としながら、「総合的な学習の時間」が創設されることになる。

この「総合的な学習の時間」の創設を答申した中央教育審議会への諮問文の内容は「今後、我が国が、創造的で活力があり、かつゆとりと潤いのある社会を築いていくためには、教育の現状を踏まえつつ、21世紀を展望した我が国の教育の在り方について検討し、所要の改善方策を推進していく必要がある」⁽²³⁾としており、検討の視点と検討事項としては

「(1) 今後における教育の在り方及び学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方 (2) 一人一人の能力・適正に応じた教育と学校間の接続の改善 (3) 国際化、情報化、科学技術の発展等社会の変化に対応する教育の在り方」⁽²³⁾である。

これを受けた中央教育審議会の答申が目指したのは、学校教育の在り方においては、「生きる力」を養うことであった。学校教育は「生きる力」を育成するために、「「ゆとり」の中で、子供たちに「生きる力」をはぐくんでいくことが基本である」⁽²⁴⁾ことが求められるとした。そして、教育課程においては、「教育内容の厳選と基礎・基本の徹底、一人一人の個性を生かすための教育の改善、豊かな人間性とたくましい体をはぐくむための教育の改善、横断的・総合的な学習の推進、教科の再編・統合を含めた将来の教科等の構成の在り方」⁽²⁴⁾が、そしてこの中の横断的・総合的な学習の推進では、「各教科の教育内容を厳選することにより時間を生み出し、一定のまとまった時間「総合的な学習の時間」を設ける」⁽²⁴⁾とした。

この時間における学習活動は、「総合的な学習の時間」の理念でも確認したように、「国際理解、情報、環境のほか、ボランティア、自然体験などについての総合的な学習や課題学習、体験的な学習等」⁽²⁴⁾が挙げられるが、子どもたちの発達段階や学校段階、学校や地域の実態等に応じて、各学校の判断によりその創意工夫を生かして展開することが求められる。その際、「試験の成績によって数値的な評価するよう

な考え方を採らないことが適当と考えられる。」⁽²⁴⁾と明記されている。

今までの教科中心の教育活動では、国際理解、環境、福祉などの現代における問題を取り上げる事は比較的まれであった。一方、「総合的な学習の時間」の基本は社会の変化への主体的な対応を育成し、自らの力で対応できる人材の育成にある。つまりは、「総合的な学習の時間」においては、知識を教え込む授業ではなく、自ら課題を設けて行う学習や将来の生き方を考える学習が積極的に行われるとしているわけである。

3.導入後の教育評価のあり方

「総合的な学習の時間」の評価については、「総合的な学習の時間」が新しく創設され登場したことから、以前とは異なった評価の考え方やあり方が問われている。そこで、今までの評価がどのようなものであったかを概観し、教科中心の評価のあり方が「総合的な学習の時間場」の評価にどの様に反映されているのかを考察する。その上で、現在行われている「総合的な学習の時間」の評価を見直すための問題点の抽出へと結び付ける。

〈表-1〉戦後から現代までの学習評価のあり方

1947年 7月 学籍簿 昭和22年	段階相対評価 1. 各教科の学習の状況についての平素の考查に基づき分析的に評価記入する。各教科の項目は各教科の学習指導要領による。評価は行動の評価と同じく、5段階とする。自由研究については、題目、行動の内容等その事実を具体的に記入すること。 2. 学習指導上とくに必要と思われる事項：たとえば文科方面にかたよる、理科に優れている、IQに比して学習効果があがらないとかを具体的に記入することが求められていた。
1949年 8月 指導要録	5段階相対評価 「5=秀、4=優（平均より上位にあるもの）、3=良（大多数を含む）、2=可（平均より下位にある者）、1=不可」というものであつ

昭和24年	た。呼称は異なるものの、「小学校学籍簿」と同様、5段階相対評価が採用されていたわけである。
1955年 4月 指導要録の改訂 昭和30年	5段階相対評価 学級または学年において普通の程度のものを三とし、それより特にすぐれた程度のものを五、それより特に劣る程度のものを一とし、これらの中間程度のものをそれぞれ四もしくは二とする。 一般に三程度のものが最も多数を占め、五または一は極めて少数にとどまる。
1961年 2月 改訂 昭和36年	5段階相対評価を原則 学習指導要領に示す各教科の達成状況を加味して評価するという方針が採用されることになった。いわゆる絶対評価を加味した相対評価である。
1971年 2月 改訂 昭和46年	5段階相対評価に絶対評価 各教科の「I 評定」では、5、4、3、2、1の5段階評定であるが、昭和36年の改訂と同様、それは絶対評価を加味した相対評価であった。 「特別活動の記録」の記入要領、児童活動、学校行事、学級指導への参加態度、児童会・学級会の委員経験、クラブ活動などについて記入することが求められている。 中学校では、生徒活動、学級指導、学校行事への参加態度、生徒会・学級会の委員経験、クラブ活動などについて記入すること。しかも、これらについて個人内評価が求められていた。
1980年 2月 改訂 昭和55年	小学校1, 2学年3段階 観点別学習状況、小学校低学年（1, 2学年）で3段階評定を行うようにしたことが新提案といえよう。そして中・高学年から中学校では、従来通り5段階評定を行うことや、従来の「所見」欄を「観点別学習状況」と

	改め、各教科ごとに 観点別絶対評価 を行うことは変化した提案といえよう。
1991年 3月 改訂 平成3年	3段階絶対評価 実現の状況を観点ごとに評価し、A、B、Cの記号により記入すること、として、3段階絶対評価されることになった。 その要領を示せば、「十分満足できると判断されるもの」をA、「おおむね満足できると判断されるもの」をB、「努力を要すると判断されるもの」をCとすること、とされた。また、「特に必要があれば、観点を追加して記入すること」とされた。
2001年 4月 改訂 平成13年	3段階絶対評価 3段階絶対評価が求められている。また、「特に必要があれば、観点を追加して記入する」とされている。各学校で評価の観点を定めて、評価を文章記述する欄の創設。
2010年 5月 改訂平 成22年	3段階絶対評価 「総合的な学習の時間」の記録については、観点別学習状況の評価を基本にすることが維持された。

（出典）高浦勝義『指導要録あゆみと教育評価』黎明書房,2011, p.16-46を筆者が加筆・修正したものである。

まず、戦後から現在までの学習評価については〈表-1〉で示したように、戦後まもなくは段階相対評価を用いていた。しかしながら、その後は3段階絶対評価で、観点別学習評価が基本とされている。その理由は「他の児童（生徒）との比較ではなく、その児童（生徒）自身について記録すること。」⁽²⁵⁾ と言う点が考慮されたためである。「総合的な学習の時間」もこの観点別評価と同様の方法で行われていることから、従来の教科中心の学習評価を踏襲した評価方法による学習指導要録への記入が行われていることが伺える。その影響は、〈表-2〉でも示したように、学習指導要録での「総合的な学習の時間」の評価の欄から確認できる⁽²⁶⁾。

〈表-2〉 総合的な学習の時間の記録

総合的な学習の時間の記録			
学年	学習活動	観 点	評 価
3			
4			
5			
6			

これをみると、学習活動を記入し、観点別に評価する他の教科と同じ方法であることが伺える。しかし、すでに述べたように新しい理念に基づいて創設された「総合的な学習の時間」において、上記のような評価方法を導入することには問題点も多いと考える。そこで、「総合的な学習の時間」における評価のあり方に関する問題点を次に確認しておきたい。

4.評価に関する問題点

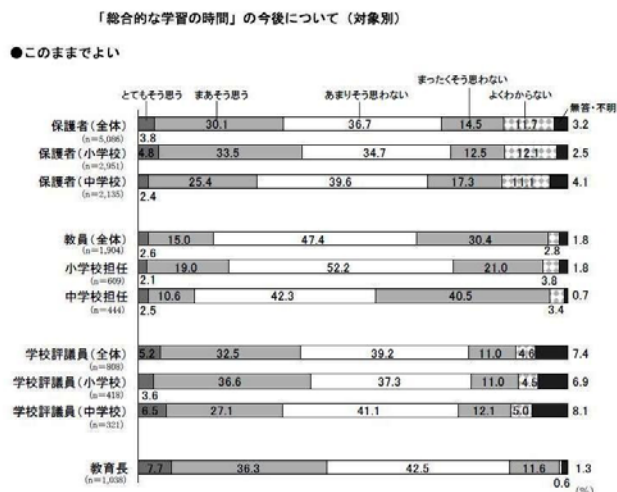
今まで考察したように「総合的な学習の時間」の評価については、もう少し踏み込んだ方法が考案される必要があると考える。第一には、「総合的な学習の時間」導入時の評価方法に関する問題点の指摘をしておきたい。「総合的な学習の時間」の学習活動の評価に関して、1996年7月の中央教育審議会の第一次答申では、この時間の学習そのものを試験の成績によって数値的に評価するような考え方を採らないことが適当と考えられるとしている。いわば試験の成績によって評価するといった今までの評価の在り方からの転換であり、高浦はこの問題を「他教科等においても今後大切にしたい考え方であるといえよう。というのも、このような試験の成績による数値的評価といった測定即評価の在り方は、予め準備された知識の伝達を目指してきたこれまでの追いつき型近代化教育と密接不可分な考え方であり、今、このような教育が反省されているからである」⁽²⁷⁾と指摘している。

また、「総合的な学習の時間」導入後の2005年

11月には、文部科学省が「義務教育に関する意識調査」報告書において、「総合的な学習の時間」の今後についてこのままで良いかの回答を求めている。

〈図-1〉によると、教員（全体）では、実に80%以上が否定的な回答をしている。また、同報告書の中で「教材作成や打ち合わせなど、授業の準備に時間がかかり、教師の負担が大きくて大変だと思う」と回答する教員（全体）が82.7%に達している。また「総合的な学習の時間」は、「ゆとり」のなかからスタートしており、他の教科の時間を削って、出されたことから他の教科との関連で「学力低下問題」も内在している。

〈図-1〉「総合的な学習の時間」の今後について



（出典）初等中等教育局初等中等教育企画課『義務教育に関する意識調査報告書』文部科学省,2005, p.59

近年のわが国における学力の問題は、OECDの生徒の学習到達度調査（Program for International Student Assessment PISA）での国際比較でも順位を下げており、複雑さを増している。さらに、学習活動の内容を評価しないとされたところから、単なる活動だけに終始しているとの指摘もある。そして、その評価においては理論的な構築が進んでいないのが現実である。しかしながら、「総合的な学習の時間」が実施されることに伴い、1999年頃から、にわかに脚光を浴びることになったとされるのがポートフォリオ評価である。ポートフォリオ（Portfolio）とは、本来は紙挟みや建築家の作品ファイルの意であるが、ポ

ートフォリオ評価は、これを教育評価に応用したものであるとされる。

しかしながら、「総合的な学習の時間」の創設という「事件」によって、これまでの評定＝評価という考え方やその背景にあるある知識の再生＝学力という前提が崩壊したことが、教師たちのポートフォリオへの熱い眼差しの出発点になったと考えてよい⁽²⁸⁾といった指摘もされている。また、「保護者へのアカウントビリティ（保護者・地域への説明責任）の明確化」⁽²⁹⁾のための活用といった視点、自己評価といった視点からの言及も多い。

本論文でも確認したように、評価の資料としてポートフォリオが利用されるだけであれば単なる作品を集めたものにすぎない。従って、現状では本来のポートフォリオ評価が一般的に利用されるには至っていない、と言えよう。今後は、ポートフォリオ評価に関するさらなる研究と、「総合的な学習の時間」の学習活動の有用性とその評価のあり方に関連づけながら検討する必要があると考える。次に、こうした「総合的な学習の時間」の評価方法の基本的な問題点は、学校現場ではどのように認識され、学習活動が行われているのだろうか。学校現場の教育実践例を考察しながら、その問題点や課題を確認したいと考える。

5. 評価の実践例から見る問題点

次に、学校現場で実際に行われている授業実践例を考察しながら、その問題点を指摘しておきたい。例えば、〈表-3〉は鹿児島県鹿児島市立伊敷中学校の「共存共生」をテーマにした基礎学習・問題解決学習の統合による人々の生活コースの自己評価の例である。これは、「総合的な学習の時間」のテーマを「ともに生きる（共存共生）」と設定し、さまざまな課題（個やグループを設定した）に対して、生徒が課題解決を目指した活動に取り組む過程で、単に課題を解決することだけを目指すのではなく、他と協調したり、他を思いやる心、人権を尊重するような豊かな人間性をはぐくむことを目指すものである。

さらに、直面する課題や人的環境、自然環境、国際環境の中で共存共生できる総合的な感覚を身に付けた生徒の育成も目指しており、学校全体や各学年

を通じて、指導計画などが入念に作成され実施されている。そして、その評価の考え方と進め方については以下の通りである。

「生徒の「よさ（個性）」、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かつ総合的に活動を振り返り、生き方を探るための評価を行う」⁽³⁰⁾。

「①評価の対象

ア.ポートフォリオ

メモ書き、インタビューを記録したもの、校外追究活動実施計画書、作品（ポスター、TP、新聞、レポート、模型など）、写真、自己評価カード、調べたことをまとめたもの、友達からのアドバイス、先生からのアドバイス、校外での探究活動で得たパンフレット等資料、インターネットや電子辞書等からプリントアウトしたデータなど

イ.学習課題の設定や学習計画立案、追究の過程などの学習活動

②評価の方法

ア 生徒の自己評価や相互評価の活用

イ 教師の観察による活動の評価」⁽³⁰⁾

〈表-3〉鹿児島県鹿児島市立伊敷中学校

人々の生活コース 自己評価の例

評価項目	評価
①学習課題の課題解決への取り組みはしっかりできましたか。	とてもよい よい もう少し もっと頑張ろう 4 ③ 2 1
②毎回の学習は、計画性のあるものでしたか。	とてもよい よい もう少し もっと頑張ろう 4 ③ 2 1
③資料収集と効果的な資料活用ができましたか。	とてもよい よい もう少し もっと頑張ろう 4 ③ 2 1
④学習の成果を出すことができましたか。	とてもよい よい もう少し もっと頑張ろう 4 ③ 2 1
⑤学習の成果を工夫してまとめることができましたか。	とてもよい よい もう少し もっと頑張ろう 4 ③ 2 1

⑥他のグループの発表から学ぶことが多かったですか。	とてもよい よい もう少し もっと頑張ろう 4 ③ 2 1
⑦グループメンバーと協力して発表できましたか。	とてもよい よい もう少し もっと頑張ろう ④ 3 2 1
⑧心に残る体験楽しかったこと苦しかったことなど	修学旅行で、インタビュー活動を行った。多くの人々に優しく教えてもらい、色々な考えに接することができた。とても勉強になった。
⑨1年間の感想	休みの日に黎明館や図書館を利用するなど、納得するまで、調べたり、情報収集をすることができて良かった。楽しみながら学習することができた。
⑩担当の先生よりアドバイス	今年一年間の活動を十分に振り返り、来年度の活動に生かせるようにしよう

（出典）国立教育政策研究所教育課程教育センター『総合的な学習の時間実践事例集』ぎょうせい、2002、p189

この実践例の記述を見る限り、ポートフォリオを評価の対象としていることについては注目すべきことではあるが、どのように活用をしたのかについては詳細に読みとることが出来ない。また学習内容についてよりも取り組みについての評価や感想などが中心であり、学習活動が生徒にどれだけ効果があったのか、あるいは生きる力がどのように育成されたかを客観的に評価することは困難である。また自己評価についても「厳しい生徒」と「甘い生徒」に分かれる傾向があり、自己評価として活用するには更なる分析が必要となる。

この評価例は、直接、学習指導要録への記述となるものではないにしても、「総合的な学習の時間」の学習活動がどうであったかを探るものとしては参考にするべき起点も多い。ただし、「ポートフォリオ評価」を学校現場で有効活用するためには、更なる実践例の分析が求められるので、今後の課題としたい。

おわりに

いままでに概観したように、戦後すぐに、GHQ の要請でアメリカから派遣された米国教育使節団による報告書でみたように、アメリカの民主制教育の導入は、実社会での子どもたちの経験や問題解決を中心とする教育内容であり、今日の、「総合的な学習の時間」の理念と同じ方向性であったと考える。

新しく 2008 年に改訂された学習指導要領の解説を文部科学省が「総合的な学習の時間編」として出しているが、その中の「学習状況の評価の基本的な考え方」⁽³¹⁾を概観すると、生徒の学習状況の評価は、生徒がこの時間の目標について、どの程度実現されているのかという状況を把握すること、適切な学習活動に改善し、その結果を外部に説明するためのものであることが指摘されている。

また、生徒の学習状況を照らし合わせて考えながら、この学習活動で育てようとする資質や能力及び態度が適切に育まれ、内容が学ばれているのかを、生徒の学習状況から丁寧に見取ることも求められている。

しかしながら、文科省の「総合的な学習の時間編」の中には具体的な評価方法などの例示はなされているものの、多様な学習活動に伴う評価方法のあり方を具体的に示すことが必要であろう。そして、学習指導要録への記入方法についても、これまでのような教科に対する評価方法を模倣するだけでは不十分であると考え。こうした問題については、別な機会に改めて論じたいと思う。

【注記】

(1) 文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（中学校編）』文部科学省,2010 年,p.102

(2) 国立教育政策研究所教育課程研究センター『総合的な学習の時間における評価方法等の工夫改善のための参考資料（中学校編）』国立教育政策研究所,2011 年,p.6

(3) 中央教育審議会第一次答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」文部省,1996 年 7 月

(4) 文部科学省『中学校学習指導要領平成 20 年 3 月

告示』東山書店,2008 年,p.116

(5) 前同書, (4) p.p116-117 より編集

(6) 前同書, (4) p.117 より編集

(7) 文部科学省「中学校学習指導要領」2008 年 3 月告示第 4 章第 3-1 (1) より抜粋

(8) 文部科学省『中学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』教育出版,2008 年,p.77

(9) 宮原誠一・丸木政臣・伊ヶ崎暁生・藤岡『資料日本現代教育史 1』三省堂, 1974,p.43

(10) 前同書, (9) p.80

(11) 前同書, (9) p.236

(12) 前同書, (9) p.246

(13) 前同書, (9) p.247

(14) 前同書, (9) p.251

(15) 旧教育基本法(昭和 22 年 3 月 31 日法律第 25 号)第 2 条(教育の方針)より抜粋

(16) 前掲書, (9) p.381

(17) 宮原誠一・丸木政臣・伊ヶ崎暁生・藤岡『資料日本現代教育史 2』1974, 三省堂, p.35

(18) 前同書, (17) pp.4-5

(19) 前掲書, (17) p.5

(20) 前掲書, (17) p.225

(21) 前掲書, (17) p.357

(22) 宮原誠一・丸木政臣・伊ヶ崎暁生・藤岡貞彦『資料日本現代教育史 3』,三省堂,1974,p.329

(23) 与謝野馨「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」1995 年 4 月 26 日諮問文:

文部科学省「審議会情報 諮問文」ホームページ

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/attach/1309628.htm (2012.4.1 取得)

(24) 前掲書 (3)

(25) 高浦勝義『指導要録あゆみと教育評価』黎明書房,2011, p.24

(26) 中学校生徒指導要録 様式 2 (指導に関する記録): 文部科学省「指導要録(参考様式)(小学校, 中学校, 高等学校, 特別支援学校)」ホームページ
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/043/siryo/attach/1286265.htm (2012.4.1 取得)

(27) 高浦勝義『総合学習の理論・実践・評価』黎明書房,1998,p.208

(28) 川村雅弘編著『「生きる力」を育むポートフォ

リオ評価』 ぎょうせい,2001,p.35

(29) 寺西和子『ポートフォリオ評価の実証的研究—
評価基準づくりと自己評価力形成過程の解明』 文部省
科学研究費補助金研究成果報告書2001-2002,p.67

(30) 国立教育政策研究所教育課程教育センター『総
合的な学習の時間実践事例集』 2002,ぎょうせい,p189

(31) 前掲書, (8) pp.77-78

(Received:May 31,2012)

(Issued in internet Edition:July 1,2012)