

生涯学習者にとっての自己評価の意義

—自己志向のポートフォリオを手がかりとして—

山 川 肖 美

(受付 2002年10月11日)

I はじめに

ユネスコで生涯教育が提唱されて以降、日本では数多くの生涯学習研究が蓄積されてきた。そんななか遅々として進展をみない研究課題がある。それが学習成果の評価の問題である。

その主要な理由に、生涯学習であるがゆえに評価は不要だとする考え方や「神聖にして侵すべからざるもの (sacred cow)」¹⁾ という考え方の存在が指摘できる。1981答申にみられるように、生涯学習とは、「各人が自発的意志に基づいて行うことを基本とするもの」という認識が一般に流布している。それゆえ、義務的参加を基本とする学校教育が連想される「評価」は生涯学習に馴染まないものとして等閑視されてきた。

しかしこの評価観は再考されるべきときにきている。評価とはイコール学校教育型評価、例えばテストの点数や成績、単位、学位だけを内包する概念でなければ、教師による評価を必ずしも受けなければならないという性格のものでもない。すなわち、評価とは他者評価のみを構成要素とする概念ではなく、評価主体という観点からみると学校型評価を含む他者評価と自己評価の両面から成る。学校型以外の他者評価とはいかなるものか。生涯学習にとっての自己評価とは何か。他者評価・自己評価の両方を包摂する多元的評価システムとはどのようなものか。こうした疑問に答えることが、新たな評価観の定立とそれに基づく評価システムの構築に結びつくで

1) ノールズ, p. 296。

あろう。

生涯学習の文脈では今、他者評価システムの整備拡充が喫緊の政策課題となっている。学習者の学習ニーズの多様化・高度化にともない学習成果の社会的流通可能性が求められているにもかかわらずシステムの構築をみていない点、システムが構築されれば学歴社会から学習歴社会に移行する可能性がある点等が他者評価システムに期待を寄せる理由であろう。この政策課題を研究課題として捉え直すならば、学校型以外の他者評価とはいかなるものか、多元的評価システムとはどのようなものか、といった問題提起をすることができる。現状では、出席率に応じて修了証を発行したり独自の単位を認定したりといったいずれも学習の量を評価する他者評価の方法が中心であり、成果の互換や転換といった社会的な流通可能性はまだ十分に整備されていない²⁾。したがって他者評価についての研究は急務である。

しかしながら小論では、他者評価に先んじて、自己評価を中軸に据えたい。いくつかの調査をみても、学習者の多くは「自身にとって励みになるから」「自分自身のために」評価を望むという声が聞かれる。これらの声は他者評価によっても得られるものであろうが、自己を振り返って評価することなしに、他者評価のみを受けて本当に「自分自身のため」になるのであろうか。また、理念的にみても、他者ではなく、自分で学習成果の意味づけを行うことこそが生涯学習の活動では重要だと考える。また自己評価とは、単に評価の段階に自分が関わるという以上のことを意味する。つまり、自分で学習計画・目的を立て、自ら学習活動に参加し、最初に立てた計画・目的を評価するという一連の自己主導的学習のプロセスのなかに自己評価は位置づく。したがって、自己評価の充実は学習者の自己主導性の育成につながると考える。翻って現場をみてみると、数多くの学習プログ

2) 広島県立生涯学習センター『学習事業の提供等に関する実態調査』によれば、社会教育施設や学校で受講生の学習成果を評価しているところは全体の27.3%であり、そのうち、60%強の施設・機関が出席率に応じて修了証・認定証等を発行している。

ラムで、講座の最終回に満足度調査と称して、学習支援者が学習者に講座の目的や内容に関連する簡単なアンケートを行ったり感想文を書かせたりする。これらは自己評価法の一つであるが、何のために実施されるのであろうか。一つは学習者が「励みとなる」からである。1998年に実施した調査でも90%近くの人がそのことを評価の意義として認識していることが判明した³⁾。そしてもう一つは提供者側が学習者の到達度を把握しあわせて当該講座を振り返るためである。では、前者について、学習者にとって評価の意義を「励みになる」という情緒的側面だけに集約してよいのであろうか。また後者について提供者側は学習者の真の目標を理解したうえで評価の結果を受け止めているのであろうか。学習者の目的や目標の達成度ではなくプログラムの目標達成度を評価の視点としていないだろうか。生涯学習者にとって自己評価とはどのような意義をもつのか。小論では、自己評価の意義と方法論についてポートフォリオ (portfolio) を手がかりとして考えてみたい。

II 日本における生涯学習成果の評価をめぐる動向と言説

生涯学習成果の評価については、ラングランの生涯学習観が日本に導入された直後より断続的にその必要性が取りあげられてきたが、具体的方法論をもって、議論が盛んになったのは臨時教育審議会（以下臨教審）以降である。そこで、本章では、臨教審以降の評価をめぐる動向と議論を整理しておきたい。その上で、現在の到達点と今後の方向性を考える上でのポートフォリオ研究の意義を明確化しておきたい。

1 文部科学行政における学外学習成果の学校単位化や学校・職業資格化の動向

臨教審以降の政策において、当初、なかでも学校外学習成果の学校単位

3) 財団法人広島県教育事業団『行政機関、大学、民間教育事業者等の広域的な連携方策に関する研究開発報告』1998年、p. 61。

化の実践的方法論に焦点が当てられた。この学校単位化は、大学審議会（以下大学審）が設置され平成の大学改革が断行されるに伴い、1990年代になって進展をみることになる。さらに学校単位化の発展形として、学校資格化（学位）や職業資格化の方法論も模索されることになる。

翻って研究面でいえば、これらの動向にいち早く呼応したのは高等教育研究者である。1990年の清水一彦論文を皮切りに、金子忠史、山田礼子、赤尾勝己等によりアメリカの大学における学外学習成果の大学単位化・学位化・資格化にかかる政策や制度、方法論が紹介される。大学におけるポートフォリオ評価やアメリカの成人と経験学習のための協議会（Council for Adult and Experiential Learning：以下 CAEL）の一部の機能（成人の大学へのアクセス方法）についても金子、山田、赤尾等により紹介される。日本で発表された先行研究のほとんどがアメリカ・イギリスの先例を紹介し、その応用可能性を論じたものである。

2 厚生労働行政における企業外資格・個人の自己啓発支援と評価

また、当時の文部省の動向は当時の厚生省へと波及した。同省の政策では、企業内資格から企業外資格への移行を支援する方策や企業外研修（大学院を射程に入れたものも多い）・個人の自己啓発を推進する方策のなかに成果と評価の問題が随所に看取された。

研究面では、今井浩一郎・下田健人、日本労働研究機構等、産業・企業研究者によるものが多い。

3 1992年生涯学習審議会答申（以下1992生涯審答申）における「生涯学習社会」の定義と各種調査・特集

1992生涯審答申で「生涯学習社会」の定義がなされ、そのなかに「……その成果が適切に評価されるような社会」という文言が盛り込まれた。この定義を強く意識しかつ社会的評価の側面を重視した調査研究や年報（日本生涯教育学会）・雑誌（『社会教育』、『月刊社会教育』、『月刊公民館』、『教

育委員会月報』、『教育と情報』等)の特集が多数認められる。

『生涯学習成果の評価方法に関する実証的研究』(代表山本慶裕, 国立教育研究所, 1994), 『地域における生涯学習の効果に関する理論的・実証的研究』(代表田中雅文, 国立教育研究所, 1997), 『学習成果の社会的評価システムの構築に関する』(代表山本恒夫, 学校外の学習成果の社会的評価システムの構築に関する調査研究会, 1998), 『生涯学習成果の評価と活用の促進に関する調査研究』(代表池田秀男, 生涯学習センター, 1998)等がそれである。

また, これらの調査研究や各特集において必ずと言っていいほど引用される先行研究が『学習成果の評価に関する調査報告書』(代表山本恒夫, 中教審, 1990)である。この調査が, 大規模に, 日本で成人学習者とプロバイダーの両方に, 生涯学習社会あるいは生涯学習システムの構築を意識して実施された最初のものだと言ってよい。

4 生涯学習成果の評価システムの再検討——成果の活用との連動性——

上記1と2から推察されるように, 生涯学習成果の評価システムといいながら, すでに社会的流通価値の確定した評価法に, 未確定の評価法を対応させ含み込ませていくという方法論の模索が1990年代前半は主流であったように思う。具体的に言えば, 学歴あるいは資格に, それ以外の学習機会で得た成果を転換することを推進してきた。こうしたやり方に対して, 生涯学習らしさを前面に打ち出そうと構想されたものが「活用」である。1996年・1999年生涯審答申をきっかけに, 多様な成果を, 学歴や職歴に集約してしまうのではなく, もっと多元的な活用法が構想されるようになる。この活用法として, 「個人のキャリア開発」「ボランティア活動」「地域活動の発展」という3項目が先の答申のなかで提案されている。これらは, 個人のキャリア開発の方法論としてのポートフォリオ(生涯学習記録帳)や学習成果の活用先としてのボランティア活動・地域リーダー活動等の形で一部具現化しつつある。しかし, 学習成果の評価法を議論しないままに活

用の場の議論が展開される傾向にあり、果たして学習者が、活用に相応しい学習成果を質的に確保できているという保証をしているとは言い難い。

5 アメリカやイギリスの成人教育者による著作の訳出

アメリカやイギリスの成人教育では、1970年代になって成人の学習成果を学歴や職歴へと転換していくための多元的評価の方法論が広くに論じられるようになり、そのシステムづくりが図られてきた。こうした機運のなかで、アメリカやイギリスの成人教育では、学習成果の評価という段階が成人の学習過程に必須の要素として論じられるようになってきている。そこで、それらの先進国から学ぼうと日本でもいくつかの文献が訳出されるようになった。デインズ (Daines, J) やドレイブス (Draves, W.), ロジャース (Rogers, J.), ノールズ (Knowles, M.) 等の訳出文献がそれである。

6 学習過程と成果の評価法としてのポートフォリオへの注目

政策面では、1999生涯審答申でアメリカに参照すべき「個人のキャリア開発」方法論として、イギリスの National Records of Achievement (以下 NRA) とあわせて、ポートフォリオに言及された。以後成人教育への応用が期待されている。アメリカではもっとも大規模なところでは CAEL の諸活動や出版物 (雑誌・書籍) のなかに経験学習成果との関連で研究の蓄積をみることができる。とくに、ウイテイカー (Whitaker, U.) やシモスコ (Simosko, S. and Associates.) 等の著作には、経験学習成果の評価法の基本原則が盛り込まれており、経験学習研究や評価研究、高等教育研究等において頻繁に援用・引用される。この CAEL の考え方は、イギリスにも移入され、ノーマン (Norman, E.) 等による APEL, APL の設立に多大な影響を与えた。CAEL においては中心的関心事が高等教育と経験学習成果との関連づけにあるのに対して、APEL, APL においては職業資格の付与と従前の経験学習成果との関連づけにあるという相違点が認められる。しかし、いずれも、経験学習成果の評価を、資格 (学業面・職業面) という他者評価

の側面に重点を置いて考える点で共通する。また、両者とも査定手段の支柱の1つとして、ポートフォリオ査定を導入し、その原理、基本原則、規準、手順等をマニュアル化している。ここでいうポートフォリオとは、他者評価を受けることが前提となる、結果志向 (outcome-oriented) あるいは他者志向 (other-oriented)、機関志向 (institution-oriented) のポートフォリオを意味する。これに対して、プロセス志向 (process-oriented) あるいは自己志向 (self-oriented)、学習者志向 (student-oriented) のポートフォリオ開発研究の第一人者として、バウド (Boud, D.) を挙げるができる。彼の研究では、学習過程における「省察 (reflection)」や「自己査定 (self-assessment) がキー概念として位置づく。この概念を具現化する方法論として、ポートフォリオ開発に注目している。小論では彼の論にも注目する。

成人の学習過程と評価との関連でポートフォリオに論及した研究論文には、拙論がある。また1999答申を受けて、財団法人日本生涯学習総合研究所は『「生涯学習パスポート」(生涯学習記録票)に関する調査研究報告書』のなかで、多様な学習期待提供者に対して生涯学習記録票の今後の可能性についてアンケート調査を行った結果をまとめている。これらがアメリカやイギリスに学んだ理論・調査研究であるのに対して、鈴木敏恵は実践に根付いた論著を数件発表している。

7 その他

「生きる力」の育成や総合学習の導入が議論されるようになって以降、日本の学校教育においても、児童・生徒・学生の自己評価の手段としてポートフォリオが注目され、ここ数年のうちに実にたくさんの著作が公にされている。また、学校教育においては、もう少し遡ると、作文教育や社会科教育との関連でポートフォリオ開発が注目されたことがある。

以上の分析により、生涯学習研究において、学習者中心の評価法の開発

が待たれることが判明した。その際の手がかりとして考えられるのは、ポートフォリオのもつ自己評価の側面である。そこで、次章では、ポートフォリオを手がかりとして、学習者中心の自己評価法について考察をすすめた。さらに本研究では、自己評価を基盤とする他者評価の方法論としても、ポートフォリオの可能性を検討していく。

Ⅲ 生涯学習者にとっての自己評価の意義

——ポートフォリオを手がかりとして——

1 ポートフォリオ概念

ポートフォリオ (portfolio) とは, porto (=to carry) と folio (=leaf) が結合したもので, 原義は, 「書類や印刷物, デッサン, 地図, 音符などをまとめるためのケースであり, 通常は紙ばさみ式の形を持つ」⁴⁾ ものである。これが転じて, 「学習してきたことに対する各人の意味づけを表現するための生産的な手段である」⁵⁾ と定義される。

ポートフォリオは, 過去の学習を振り返り再統合し, 現在進行形の学習については一段落した時点で各自で意味付与を行い, その後作成したポートフォリオをもとに次にどのような行動に移るか, 今後の計画を立てる。そして計画に則り目標を立て, 次なる学習活動に参加する。そしてそれが一段落ついたら意味付与を行い……というように, 一生涯を通じて継続的に作成していく生涯学習の自分史である。学習プログラムとの関連でいえば, ポートフォリオ評価は学習者にとって, 第一に自己の成長を査定し省察する機能, 第二に学習プログラムのなかでいかに進歩したかを査定することを促す機能, そしてそれを他者に開陳あるいは共有するならば, 第三に外的リソースに対しての自己表現を促す機能を果たすことになる⁶⁾。

では具体的にはどのように開発すればよいのか。構成要素には次の3つ

4) The Oxford English Dictionary (2nd ed.), p. 153

5) Jackson, L. and Cafferella, R. S., p. 55.

6) *ibid.*, p. 67.

が欠かせない。

- ・ 学習活動の実際と成果（学習歴）
- ・ 成果を裏付ける証拠
- ・ 今後の学習計画（長期的展望と短期的展望，このうち短期的展望が次なる学習の目標として設定される。）

手順として最初に過去の学習歴をポートフォリオにまとめる。過去の学習経験を振り返り，自分にとって意味ある学習成果を得た経験だけを選出し，その学習経験について正確に記述する。選出する方法としてライフラインやチェックリスト，学びの年表等が利用されることもある。記述したらそれを裏付ける証拠も付しておく。過去の学習歴を振り返る作業には，「学習者がポートフォリオに含むことができる限り多くの情報を集める準備（the preparation of the portfolio）とその後にくる「査定者の目標合わせ形式・内容を体系化」（the organization of the portfolio）の2つの段階がある⁷⁾。この2つの段階は，ジャクソンとキャファレラ（Jackson, L. and Cafferella, R. S.）等のフォリオ（folio）とポートフォリオ（portfolio）という分類枠組みにそれぞれ対応する。

過去の学習歴がすべてフォリオに記載されたならば，次に現在そして今後行う学習について，学習を行うたびに記録を増補していくことになる。では，実際に学習活動を行いながらどのような手順・視点で各学習を記録・ファイルしていけばよいのか。また記録することの意義とは何か。まず手順について述べる。大きくいえば，各人で最初に立てた学習目標がどの程度達成されたのか，そして次にどのような学習計画を立てるのかという，学習目標から始まり次の学習の計画までを1クールとし循環する学習のプロセスを記載し，記述を裏付ける証拠を付してファイルに綴じていくことになる。

こうして作成したフォリオを，他者（大学の入学要件や教師からの課題，

7) Wagemans, L. and Dochy, F., p. 97.

資格取得など)の基準にあわせてポートフォリオとして編集し直すならば、そのポートフォリオは他者志向のポートフォリオ (other-oriented portfolio) と呼ばれる。これに対して、自己評価のために利用するならば、そのフォリオは自己志向のポートフォリオ (self-oriented portfolio) と呼ばれる。以下では自己志向のポートフォリオを取りあげる。

2 自己志向のポートフォリオの意義

(1) 自己志向ポートフォリオによる自己評価

自己志向のポートフォリオは「自己の潜在的な能力やさらに発展可能性のある領域を発見するために、過去 (ならびに現在) の学習経験を検討していくプロセスの結果生み出される」⁸⁾ もので、開発するプロセスと結果の両方に教育的価値が認められる。換言すれば、過去の経験を省察することによって、現在の自分の位置を知り、未来への指針を得るために行われる自己の生涯学習誌の開発過程だといえる。

具体的な内容構成は、1に書いた通り学習活動の実際と成果、成果を裏付ける証拠、今後の学習計画と、これらに加えて学習歴や学習計画に対して、自叙伝 (autobiography) やジャーナル (journal) 等の方法で自分の思いを「書くこと (writing)」が重要視される。この「書くこと」についてバウドは「個人が自分の生活で見いだした洞察を記述する個人的な利用法」⁹⁾ であり、省察による経験の再構築や意識の変容、自己認識のために鍵となる方法論だという。レイナー (Rainer, L.) はポートフォリオにおける「書くこと」の方法について、①カタルシスにつながる記述、②出来事 (event) の文章化、③直観に基づく自由な記述の3つがあると述べている¹⁰⁾。このうちの①と③が自己志向のポートフォリオでは中心になるであろう。さらに、その具体的方法として、バウドにより「自叙伝、

8) Challis, M., p. 55.

9) Boud, D, p. 52-53.

10) *ibid.*, p. 56.

ジャーナル、日記、社会的な事柄についての日記 (sociological diaries)、記録帳 (record books)、逐語記録 (verbatim)、人物履歴 (dossiers)、日程表 (logs)、ライフレビュー (life review)」等が、レイナーにより「①リストの活用②ポートレイトの組み立て③意識の描写④主導するイメージの描写⑤様々な観点の提示⑥手紙形式⑦他者との想像上での対話」等が提案されている。

効用については、バウドは「ポートフォリオは継続的な省察の基礎として、個人的な旅 (journey) を永続的に記録していくやり方として幅広く活用されている。」¹¹⁾ という認識のもと、調査結果から次のような例を披露する¹²⁾。

- ①自分にとって意味ある経験を記録し、ひとたび完成してもさらに意味ある経験が出てくれば省察を加え、記録を増補することができる。
- ②読み返すことにより一年間の変化を知ることができる。そして現在の自分を確認し、未来への展望を広げてくれる。
- ③学習プロセスとは何かということに気づかせてくれる。
- ④どういう面で成長がみられたか、何が欠けているかが認識できる。
- ⑤作成中に、態度や価値観、行動の変容がみられる。
- ⑥学習者に問題を整理し客観視できる能力を付与し、学習経験を効率的・体系的に利用するための指針を示す。
- ⑦もとなる材料がフォーマルな教育経験であるか個人の生活経験であるかが問われない。個人にとって記録したり考慮したりする意味のあるものが含まれる。
- ⑧作成する間は継続的に思考することになる。そこで、深遠な洞察を行うことの状況を認識し、自己観察がうまくできるようになる。洞察することは内面を垣間見る旅である。
- ⑨自分にとって不快な問題に率直に対峙することができる。

11) *ibid.*, p. 57.

12) *ibid.*, pp. 57-61.

⑩考え方や感情をより具体的に自分の言葉で表現できるようになる。

⑪自分を映し出す鏡であり、自己表現 (self-expression) を通じて自己認識 (self-knowledge) が広がり深まる。意識していなかった自分が見えてくることもある。

これらの効用を、ウォーレン (Warren, R.) とグリーン (Green, G.) は次の 3 点に集約する。第一に自己概念の向上をもたらすこと、第二に諸能力に対する現実的な見方、第三に自分のこれまでに達成してきたことを再認識することによる自信の高揚である。

ならば良いことづくめか、というと、自分のすべてを振り返り記録化する、それゆえの問題点をいくつか想定できる。第一に時間がかかることである。フォルオと自己志向のポートフォルオの決定的な違いは、前者が思いつくものすべてを記録するのに対して、後者は自分にとって意味あるもののみから構成される。しかし、「記録する必要があると認識されるもの以上に、できるだけ多くの事柄を記録する傾向が」学習者には認められる¹³⁾。自分にとって意味ある、とはどのようなことを意味するのか。そのことを、学習者に理解しやすい言葉で伝えることが必要であろう。またグループワークを取り入れ他者とテクニックを共有することも有用であろう。しかし、時間がかかることことを否定的に捉え、いかに効率的にポートフォルオを開発するか、ということに専心することよりも、時間をできる限り多く割くことに専心する方が重要だと考える。第二に先に書いたグループワークにも関連してくるが、他者の目を通すこと段階を入れると、自分にとって意味ある学習経験ではなく他人の目に映る意味ある学習経験を優先する可能性は否めない。集団学習における主な他者には学習支援者と自分以外の学習者が想定できる。学習者同士のグループワークは学習経験の共有による視野の広がりや意識の変容、テクニックの共有¹⁴⁾ という観点からケース次第で取り入れる意義はある。

13) *ibid.*, p. 61

14) *ibid.*, p. 54.

しかし、学習支援者への開示は慎重に検討することが必要であろう。これら2つの問題点以外に、バウドは「ポートフォリオの保持が困難な人々がいる」ことを指摘する。否定的・悲観的な思想の持ち主やもともと内観的すぎる人等には向かないと彼は言う¹⁵⁾。生涯学習の原則に照らせばポートフォリオへの参加を強制することはしてはならない。

(2) 他者評価の基盤としての自己評価

ところで、これまでの生涯学習成果の評価の現状をみると、他者評価は、社会教育評価と学校評価との互換システムすなわち他者評価同士を結合し社会的流通システムを構築することを目指すものであった。そのシステムに、自己評価は位置付いてこなかった。果たして、生涯学習成果の多面的評価システムとは、他者評価間の互換のみが想定されるものであるのか。自分自身で自分の学習成果を意味づけることなく、他者からの評価のみをもって生涯学習成果の評価と言えるのであろうか。以前、学習者を対象に調査を行ったが¹⁶⁾、「誰に評価をして欲しいか」という質問（複数回答）に対し、3割以上の人自分自身で行いたいと答え、さらにその3割の人の大半が同時に他者評価も求めている。こうした調査結果を待つまでもなく、他者評価とは自己評価を基盤として行われるべきなのではなかろうか。

ポートフォリオ評価では、理想的には、他者志向のポートフォリオは自己志向のポートフォリオを基盤として活用される¹⁷⁾。このことは、前者が後者の上位に位置するということではなく、継続的に開発される自己志向のポートフォリオが、ある時点で、特定の他者評価のために利用されるということを意味する。そこで、両者の関係性は図1のようになる。

15) *ibid.*, p. 62.

16) 財団法人広島県教育事業団, p. 62. ちなみに、最も割合が高かったのは、授業を担当した講師や指導者に評価をして欲しい人で48.5%。

17) 山川, 1996b で、他者志向のポートフォリオと自己志向のポートフォリオの関係をすでに考察していた。そのなかで論じたことを一部転載する。

図 1 は次のようなことを表している。

- ①自己志向ポートフォリオが基本であり、その存在を前提とした上で他者志向のポートフォリオは存在する。
- ②一人の自己志向ポートフォリオから、査定の必要性に応じて複数の他者志向ポートフォリオを創出することができる。
- ③自己志向のポートフォリオの図が上向きに開かれているのは、新たな学習成果を得ることによって更新され拡大していく可能性があることを示す。
- ④他者評価は自己評価と同様に学習の継続・発展に寄与する。他者評価により次なる自己評価の対象となる学習活動が生まれる。

以上のことから、ポートフォリオ評価においては、自己評価は他者評価の基盤になるという重要な役割を果たし、他者評価も自己評価の継続性を生み出すという相互関連性が認められる。ポートフォリオは、現在、他者評価と自己評価が別個に存在するシステムを、両者を包摂した多元的評価システムとして再構築する手がかりにならないであろうか。

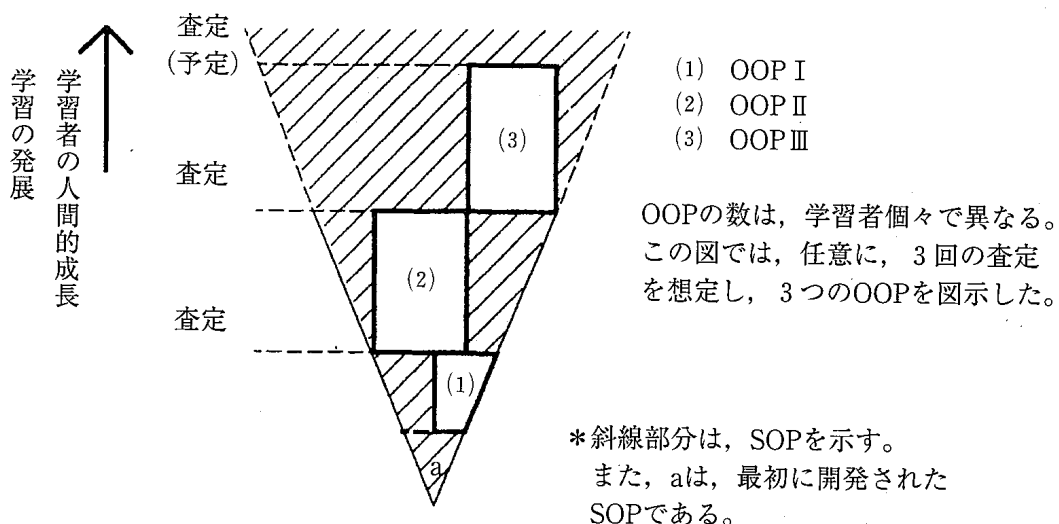


図 1 自己志向ポートフォリオと他者志向ポートフォリオの関連性
*文中の SOP は自己志向のポートフォリオを、OOP は他者志向のポートフォリオを指す。

IV お わ り に

自己評価は、学習者にとっては、自己概念の向上や自信の高揚、自己表現力の醸成、意識の変容、客観的把握能力の育成等自己主導的学習能力につながる効用を可能性としてもっている。さらにそれが、学習者の意思により開陳される段になると、学習支援者にとっては、これまで学習満足度という形でしか把握できなかった学習者の成果を、どのような学習活動を経てどのような成果を得たのかというプロセスを知ることが可能となり、プログラムデザインの改善に評価が直結するというメリットがある。

しかし、自己評価とは上のような意義を内包する評価法であるにもかかわらず、現在進展しつつある評価システムの評価論研究のなかでその意義が十分に問われてこなかった。なぜ進展をみななかったのか。その理由のうち、自己評価の方法としてのポートフォリオの限界がみえてくる。1つは、学習者の内面にまで踏み込むことへの躊躇であろう。この躊躇とはプライバシーを垣間見ることに對する躊躇と内面を意識化させることへの躊躇である。前者への配慮として、ポートフォリオの開示は自己決定によるということをお忘れなくしたい。後者へについては、内面を意識化するということは、いわば省察である。その意義・方法を十分に伝えることが肝要であろう。もう1つは、自己評価の方法として記録という方法をとると、書くという自己を顕在化する行為によって逆に自己が隠蔽されてしまう可能性がある矛盾が生じる点である。このことは、第一に他者の目に触れることを意識することによる記録の偏り、第二に明文化された時点でポラニー (Polany, M.) のいうところの明示知に限定されるという問題を生じさせる。

これらの可能性と限界を踏まえたうえで、今後、社会教育の現場で自己評価法としてのポートフォリオの意義を検証する予定である。なお、検証は、財団法人広島県女性会議のご協力を得て、同会議主催の第14期ひろしま女性大学受講生を対象とした調査によって行う。この調査研究は、広島

修道大学総合研究所研究助成を得て、広島大学小池源吾ならびに同研究室の大学院生、山川の共同研究として実施する予定である。

また、本稿は、第3回中国四国地区社会教育研究集会(2002年6月29日)で口頭発表した内容を文章化し、加筆訂正したものであり、広島修道大学総合研究所研究助成の成果の一である。

V 参考文献・資料

- 赤尾勝己「生涯学習社会における『資格証明主義』に関する一考察——アメリカの「経験学習単位を手がかりに——」『日本社会教育学会紀要28』, 1992年, pp. 101-110。
- 赤尾勝己「アメリカの大学における『経験学習』単位の評価過程——生涯学習の観点から——」『帝京技術科学大学紀要』(第5巻第2号), 1993年, pp. 145-152。
- 赤尾勝己「生涯学習社会における単位累積加算制度の可能性——日米比較の観点から——」『日本社会教育学会紀要30』, 1994年, pp. 55-64。
- 浅井経子「学習成果の評価システムの構築」『日本生涯教育学会年報』(第30号), 1992年, pp. 15-26。
- 有吉英樹・小池源吾編著『生涯学習の基礎と展開』コレール社, 1998年。
- 今井浩一郎・下田健人『資格の経済学』中公新書, 1995年。
- 金子忠史「生涯学習をめざすアメリカ高等教育の挑戦——日本との対比で——」『教育と情報』第一法規, 1993年10月, pp. 20-25。
- 金子忠史(代表)『経験学習の学術的な単位認定制度の開発に関する基礎研究』(平成5年度科学研究費補助研究成果報告書), 1994年。
- 金子忠史「経験学習の単位認定——アメリカ高等教育における生涯学習対応——」『生涯学習・日本と世界』(第二巻)エムティ出版, 1995年。
- 現代アメリカ教育研究会『生涯額数を目指すアメリカの挑戦』教育開発研究所, 1993年。
- 清水一彦「アメリカにおける非伝統的高等教育の発展——単位および学位取得方法の革新——」『日本生涯教育学会年報』(第11号), 1990年, pp. 225-239。
- 清水一彦「アメリカにおけるパートタイムスチューデント」『教育と情報』第一法規, 1991年4月, pp. 8-15。
- 清水一彦「生涯学習成果の大学単位転換の考え方」『日本生涯教育学会年報』(第13号), 1992年, pp. 27-42。
- 鈴木敏恵「ポートフォリオで未来教育!」『社会教育』全日本社会教育連合会, 2002年1月, pp. 10-14。

山川：生涯学習者にとっての自己評価の意義

- 鈴木敏恵『ポートフォリオで評価革命!』学事出版。
- デインズ, ジョン編著, 小川 剛・妹島長子訳『おとなが学ぶときに』財団法人全日本社会教育連合会, 1996年。
- ドレイブス, ウィリアム・A 著, 三浦清一郎・末崎ふじみ共訳『研修・訓練における成人指導の方法』財団法人全日本社会教育連合会, 1990年。
- ノールズ, マルコム著, 堀 薫夫・三輪建二監訳『成人教育の現代的実践——ペダゴジーからアンドラゴジーへ』鳳書房, 2002年。
- 山田礼子「アメリカの高等教育における単位互換と単位の認定——カリフォルニア州のアーティキュレーション・システム」『学位研究』(第14号), 2001年3月, pp. 3-28。
- 山田礼子「経験学習と単位の認定——ポートフォリオ形式による経験学習評価制度」『学位研究』1999年6月, pp. 131-149。
- 山川肖美 a 「生涯学習におけるポートフォリオの機能——学習成果の評価機能を中心として——」中四国教育学会編『教育学研究紀要』(第41巻第1部), 1996年, pp. 248-253。
- 山川肖美 b 「生涯学習におけるポートフォリオ概念の再検討」『日本生涯教育学会年報』(第17号), 1996年, pp. 77-89。
- ロジャース, ジェニー著, 藤岡英雄監訳『おとなを教える——講師・リーダー・プランナーのための成人教育入門——』学文社, 1997年。
- Boud, D, Keogh, R. and Walker, D. ed., *Reflection: Turning Experience into Learning.*, Kogan Page, 1985.
- Boud, D., *Enhancing Learning through Self Assessment.*, Kogan Page, 1995.
- Challis, M., *Introducing APÉL.*, Routledge, 1993.
- Community College of Vermont, *Student Progress Portfolio.*, 1978.
- Deiro, J., *Prior Learning Experiences: Handbook for Portfolio Process, Alternative Learning Experiences.*, Whatcom Community College, 1983.
- Evans, N., *Experiential Learning: Its Assessment and Accreditation.*, Routledge, 1992.
- Jackson, L. and Cafferella, R.S., *Experiential Learning: A New Approach.*, Jossey-BassPub., 1994.
- Knapp, J., *Assessing Prior Learning: A CAEL Handbook.*, 1977.
- Menson, B. ed., *Building in Experiences in Adult Development.*, Jossey-Bass Pub., 1982.
- Miller, M. R. and Daloz, L. A., "Assessment of Prior Learning: Good Practices Assure Congruity between Work and Education." in *Equity and Excellence.*, v24n3, pp. 30-34, 1989.
- Redwin, M., "The Autobiography as a Motivational Factors for Students." in *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice.*, 1989, pp. 87-93.

- Simosko, S. and Associates, *Assessing Learning: A CAEL Handbook for Faculty.*, 1988.
- Wagemans, L. and Dochy, F., "Principles in the Use of Experiential Learning as a Source of Prior Knowledge." in *Distance Education*, 1991, pp. 85-108.
- Whitaker, U. (1989) *Assessing Learning: Standards, Principles, and Procedure*

参 考 資 料

(調査報告書)

- ・学校外の学習成果の社会的評価システムの構築に関する調査研究会（代表山本恒夫），『学習成果の社会的評価システムの構築に関する』，1998年。
- ・財団法人日本生涯学習総合研究所『「生涯学習パスポート」（生涯学習記録票）に関する調査研究報告書』，2000年。
- ・田中雅文（代表）『地域における生涯学習の効果に関する理論的・実証的研究』国立教育研究所，1997年。
- ・中教審（代表山本恒夫）『学習成果の評価に関する調査報告書』，1990年。
- ・広島県立生涯学習センター（代表池田秀男）『生涯学習成果の評価と活用の促進に関する調査研究』，1998年。
- ・山本慶裕（代表）『生涯学習成果の評価方法に関する実証的研究』国立教育研究所，1994年。

(年報・雑誌)

- ・『教育委員会月報（特集 生涯学習）』文部省教育助成局地方課，1993年12月。
- ・『同（特集 生涯学習）』同上，1994年12月。
- ・『同（特集 生涯学習）』同上，1996年12月。
- ・『月刊社会教育（特集「生涯学習時代」の“評価”を評価する）』国土社，1996年10月
- ・『社会教育（特集 生涯学習の評価）』全日本社会教育連合会，1991年6月。
- ・『同（特集 学習成果を社会に伝える）』同上，1998年8月。
- ・『同』同上，1999年10月～ 連載。
- ・『日本生涯教育学会年報（特集 生涯学習と資格）』，1994年。
- ・『同（特集 大学改革と生涯学習）』，1995年。

Summary

The Significance of Self-evaluation in Lifelong Learning

Ayumi YAMAKAWA

Researchers and practitioners on lifelong learning have neglected an issue of evaluation. This may be because they think that lifelong learning is characterized by spontaneous participation, therefore resisting to evaluation done by others in nature. However, the introduction of other-oriented evaluation will lead to the out-of-school recognition of one's learning, and eventually prepare a way from school-centered society to learning society. In addition, other-oriented evaluation should involve self-evaluation, because one of the important tenets of lifelong learning is that learners should take the initiative in their learning. Based on the previous studies on portfolios, this paper attempts to develop a way of self-evaluation done by "reflecting and writing" and discusses other-oriented evaluation based on self-evaluation.