

社会教育・生涯学習研究における評価論の展開と課題

—学習成果の評価に注目して—

生涯教育計画コース 市原光匡

An Overview and Perspective on Studies in Evaluation of Adult Education and Lifelong Learning:
From the Viewpoint of Learning Outcomes

Mitsumasa ICHIHARA

These days, more attentions are paid to evaluation of adult education and lifelong learning. However, compared with administrative evaluation, studies in evaluation of learning outcomes are still poor although needs for building the system of evaluation of learning outcomes are increasing. The purpose of this paper is to overview and show the schema of studies in evaluation of learning outcomes in order to discuss the system of evaluation of learning outcomes, to point out what studies are needed as well.

目次

- 1 問題関心と対象の領域
- 2 学習評価論の出発点
 - A 評価論の一部としての学習評価
 - B 資格の観点
- 3 学習評価から「学習成果の評価」論へ
 - A 議論の特定の領域への集中
 - B 学習成果の評価の批判的検討
- 4 認証と自己評価
- 5 おわりに

1 問題関心と対象の領域

近年、社会教育・生涯学習の領域において、高い関心が向けられているのが評価に関する問題である。とりわけ、社会教育施設も含め社会教育行政の評価についてはさまざまな議論が展開されており、先進的な事例が取りあげられることも少なくない。一方、人々の学習成果の評価についても関心は高まってきているが、社会教育行政の評価に比べればこれまで展開されてきた議論も十分とはいえず、その仕組みが整えられるまでにはまだ遠い状況にある。

しかしながら、臨時教育審議会における評価の多文化の提起以降、学歴だけでなく学校以外の場での学習

の成果も適切に評価する必要性が叫ばれてきており、また、平成11年実施の総理府「生涯学習に関する世論調査」においても、生涯学習を通して身につけた知識や技能などを社会的に評価することについて、「何らかの形で、社会的に評価することが望ましい」と「一定水準以上のものを、社会的に評価するのがよい」という回答があわせて63.3%にも達していることをふまえると、学校以外での学習の成果を評価する仕組みは緊急に整備されるべきものであると考えられる。そのためには学習成果の評価に関する研究をより発展させる必要があるのはいうまでもなからう。

本稿はこのような問題関心をもとに、今後、学習成果の評価の具体的な仕組みを議論するための基礎として、これまでになされてきた学習成果の評価に関する研究の展開をたどりつつ、その構図を明らかにしようとするものである。日本における学習成果の評価に関する研究の歴史は浅いといわざるをえない状況で、また先に述べたように、社会教育行政の評価と比べればその数は少ないにしても、展開をたどるだけの蓄積がないわけではない。そして研究の展開をたどることによって、そこに欠けているもの、問題となるものがないのであるのかを明らかにし、今後必要とされる研究の方向性を示すことも本稿の意図するところである¹⁾。ただし、そうした議論の背景に迫ることまでは本稿は意図していない。

ところで、社会教育・生涯学習の評価のうち、学習を評価の対象としたものについては従来、「学習評価」という用語がよく用いられてきた。浅井経子は、学習評価ということばは一般には、「学習者が学習した結果として、どれほどの知識や技術を身につけたか、考え方や行動の仕方を変えられたか、学習の仕方を身につけることができたか、あるいはその学習活動に満足したか、充実感をもったかなどを評価することの意味で使われるのに対し、学習成果の評価は、たとえば「修了証・認定証の交付、単位の認定、免状・資格の付与など、かなり限定された意味」で使われているとしてこの2つの用語を区別している²⁾。つまり、学習評価はその結果も含め学習活動全般に関わる評価であるのに対し、学習成果の評価といった場合には、評価の対象となるのは学習の結果であり、とりわけ社会的に認められるような制度化された評価、一定の尺度を用いて学習の成果を測定し解釈した結果として一定水準に達していればなんらかの修了証・認定証や単位、免状・資格が与えられるような評価ということになろう。本稿では、学習成果の評価に関する研究を中心とするが、学習成果の評価が学習評価に含めて議論された研究や、さらには行政評価とあわせて学習評価が取りあげられているケースもあることから、それらも併せて議論の対象として取りあげていきたい。

2 学習成果の評価論の出発点

A 評価論の一部分としての学習評価

日本において、学習成果を含め学習評価に関わる研究がみられるようになるのは1970年代半ば以降のことである。もちろん、それ以前から家元制度のなかでの免状・資格の付与や各種の民間団体による技能審査などは行われてきたし、社会教育の学級や講座においても人々の学習をなんらかの形で評価する試みはみられたであろう。しかし、その対象として学習評価を取りあげる研究はほとんどなかったといってよい。

学習評価を対象とした初期の研究として、岡本包治の一連の著作をあげることができる。たとえば岡本は「社会教育における学習評価」³⁾において学習評価の必要性について、(1)員数主義から決別し社会教育の専門化に役立つ、(2)学習を確実に積み重ねていくのに有効な手段となる、(3)自己評価を学習者に慣習化させることによって学習者の学習意欲を高める、(4)学習者の理論的な思考能力やその処理能力を高めるのに有用である、(5)学習者と指導者(講師や助言者)の結

びつきを強化するという5点から述べている⁴⁾。学習者の学習意欲を高めるといった効果は今日の学習成果の評価に関する議論⁵⁾とも共通するものであるが、しかし、たとえば学習成果の活用といった意図はみられず、ここでは主として教育効果を高めることに学習評価の意義が見いだされているといえる。それは、大分市の婦人学級担当職員が魅力ある学習内容を提供するために学級での学習が参加者たちにどうはねかえってきたかを測る尺度として作成した「反応票」⁶⁾や、長岡市で用いられた自己評価票の事例⁷⁾が取りあげられていることからもうかがえる。また、これらの事例は経験的に形づくられたものであり、岡本のあげた学習評価の必要性も十分に理論的な背景をもって説明されたものではなかった。

また、『社会教育』では1982年3月と1983年10月に評価に関することがら特集テーマとして取りあげられている。しかしそこでは、学習評価は必ずしも重要なものとして扱われてはいなかった。たとえば、1982年3月号に掲載されている古野有隣「社会教育における評価の視点と手順」⁸⁾は、行政評価も学習評価も社会教育における評価として、それを総体的に論じるものであった。そこで古野は「評価は計画のために行われる」としたうえで、評価の対象となる領域を(イ)個別事業の評価、(ロ)事業総体の評価、(ハ)基礎的・総括的評価の3つに分けて説明しているが、学習評価は(イ)個別事業の評価に含まれるものとして登場するにすぎず、評価は社会教育のさまざまな事業に携わる人々がその効果を測定するためのものとしてとらえられていた⁹⁾。また同号では、(イ)個別事業の評価事例として、青年の家における評価¹⁰⁾や企業内教育における評価¹¹⁾、地域婦人団体における学習の評価¹²⁾の事例が取りあげられているが、それらにおいてもまた、事業に携わる人々が事業の効果を測定するため、あるいは参加者の意欲を高めるものとして学習評価が位置づけられ、個々人の学習の成果を測定し解釈するという意味での学習評価とはいえなかった。

一方、『社会教育』1983年10月号で中心となったのは、社会教育指標であり、なかでも社会教育行政の評価技法であった。同号では、山本恒夫「社会教育の指標作成と評価」¹³⁾において、行政の自己診断の手がかりとなることや社会教育以外の分野に対する説明資料となることを理由として指標作成の効用やその必要性が述べられ、また、秋田県での社会教育行政の条件整備基準の策定事例¹⁴⁾や埼玉県における社会教育行政指標の試案についてのレポート¹⁵⁾、浅井経子による社会教育

指数の作成方法に関する論稿¹⁶⁾などが掲載されているが、いずれも社会教育行政の評価に関することがらであり、学習評価に関することがらは同号ではほとんど扱われることはなかった。このように同時期、行政評価においては指標化の動きがみられるものの、学習評価についてはなんらかの実践化をはかるような動きはほとんどみられなかった。

B 資格の観点

1980年代においては、学習成果の評価により関係する言及はむしろ、評価そのものを問題とした研究よりも資格に関することがらを論じた研究にみられる。たとえば、『日本生涯教育学会年報』第3号(1982)には、辻功「資格体系としての学校—生涯教育的再編をめざしての学校の検討—」¹⁷⁾、新井郁男「資格直結型学校と教養型学校の文化と統合」¹⁸⁾、三浦清一郎「サンドウィッチ・システムと資格体系」¹⁹⁾と、資格に関する3つの論文が掲載されている。これらはいずれも学校との関連で資格を論じるものであるが、三浦論文において、アメリカの学校外での学習経験に対しての単位や免状、資格の付与の動向についても触れられている点は、学習成果の評価の例として注目される²⁰⁾。また、「学校と産業界を結びつけているものは『資格』主義の必要である」として、日本において、学習と教育を融合させようとする試みであるサンドウィッチ・システムを導入するにしても、年功序列制と終身雇用制が大きく変わらない限り、アメリカのように機能しないとしている点²¹⁾からは、日本における研究の動向を考察するうえでの示唆が得られる。つまり、当時の日本の社会においては学校外での学習の成果をなんらかの形で評価することは、学習の成果に関する研究の蓄積を求めらるほどには必要とされてはいなかったと考えられるのである。しかし、三浦論文にしても、サンドウィッチ・システムの日本における制度化を考察するなかでこのようなアメリカの例が取りあげられたにすぎず、学習成果の評価の観点から書かれたものとはいえなかった。

このように、1980年代前半までの学習評価に関する研究は、学習評価を、教育事業の効果を測定したり学習者の学習意欲を高めるためのものとしてとらえられる傾向がみられ、その成果が活用されるといったことはあまり意図されていなかった。また、なんらかの尺度をもって測定することが学習の成果よりも容易ということもあろうが、社会教育・生涯学習における評価に関する議論においても、行政評価に関する議論が学習評価に関する議論に先行していた。そして当時は、

「ようやく学歴社会から学習社会への転換がいわれ、外国の資格社会問題が検討されていた頃であり、まだ学習成果の評価というより資格への関心が高まりつつある頃」²²⁾で、資格をテーマとした研究においても学習成果の評価の観点からすすめられたものとはいえなかった。

3 学習評価から「学習成果の評価」論へ

A 特定の領域へ集中する議論

学習評価に関する議論は1980年代後半においても活発とはいえないままに1990年代を迎えることになるが、1990年代になると状況は一変する。

その背景にあるものとして、臨時教育審議会以降の一連の政策的な動向を指摘しておく必要がある。まず、臨時教育審議会「教育改革に関する第一次答申」(1985)では、「いつ学んでも、個人が取得、体得した資格、学習歴、専門的技能などの成果が適切に評価されることが必要であるが、現在、本来多面的であるべき人間の評価が人生の初期に獲得した形式的な学歴に偏って行われている風潮がある。このことが国民の間で学歴獲得競争を生み、学業についていけないものや非行などの教育荒廃を引き起こす原因の一つとなっている」とし、生涯学習社会建設や学校教育の改革とともに、企業や官公庁における採用・評価などの人事管理において多様な能力が評価されることが提言されている。また第三次答申(1987)でも、学歴社会の弊害の是正の観点から「人間の創造性、個性が生かせる生涯学習体系を構築するため、これまでの学校における偏差値偏重、社会における学歴偏重の在り方を根本的に改め、評価の多元化を図る必要がある」と述べられているほか、第四次答申(1987)では「学校教育の自己完結的な考え方から脱却し、人間の評価が、形式的な学歴に偏っている状況を改め、どこで学んでも、いつ学んでも、その成果が適切に評価され、多元的に人間が評価されるよう、人々の意識を社会的に形成していく必要がある」とし、評価の多元化が謳われたのであった。

さらに、中央教育審議会答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」(1991)もまた、「学校教育が抱えている問題点を解決するためにも、社会のさまざまな教育・学習システムが相互に連携を強化して、生涯のいつでも自由に学習機会を選択して学ぶことができ、その成果を評価するような生涯学習社会を築いていくことが望まれる」とし、臨時教育審議会の示した方向性をより具体化するものとして(1) 学習

成果を評価する多様な仕組みを整備すること、(2)学習成果のうち、一定水準以上のものを評価し、それを学校の単位に転換する仕組みを拡充すること、(3)学習成果を広く社会で活用すること、(4)学習成果の評価について調査研究を行うとともに、学習成果の評価や活用に関する啓発を行うこと、といった方策が必要であろうと述べている。

このように、臨時教育審議会以降の教育改革の流れのなかで、学歴社会の弊害の是正をめざすものとして、学習の成果の適切な評価の必要性がいわれ、また、そのために学習の成果を評価する仕組みをつくる必要があるとされるようになったわけであるが、このような動向にかかわって²³⁾、学習評価ではなく学習成果の評価に関する研究が展開されるようになるのである²⁴⁾。

たとえば、岡本包治「生涯学習の成果—その考え方と展開—」²⁵⁾は、学習成果の評価について、その必要性や特性を概説するものだが、中央教育審議会答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」に先行する議論である。ここでの岡本の議論は、おおむね中央教育審議会答申までの流れに沿うものだが、学習成果の多元化の行き着くところはこれまでの学歴主義が資格に拡大され資格のみを重視する資格社会ではないかという声に対して「資格の増大と生涯学習の拡大化は同一の路線ではない」としている²⁶⁾点は注目されよう。たしかに、岡本のいうように、学習成果の評価の多元化自体が新たな学歴社会としての資格社会に結びつくわけではない。しかし、資格としての評価になじみやすい特定の領域の学習内容のみに学習成果の評価が行われるようであれば、それは学歴社会をさらに拡大することにもなりかねない。また岡本は、学習成果の評価はまず、自己評価が前提になるとしているが²⁷⁾、それならば他者による学習の評価が容易な領域にとどまる議論ではなくなるはずである。したがって、他者評価、とりわけ資格としての評価になじみやすい特定の領域だけではなくあらゆる領域の学習内容の学習成果が評価されるような仕組みが整備されることが求められるのである。

このような、学習成果を評価する仕組みに関して山本恒夫は、「当面は答申のいうように多元的な評価の仕組みをつくっていくとしても、いずれは学校教育の評価体系も含め、多元的な評価の仕組みを関連づけた生涯学習成果の評価体系を構築せざるを得ないであろう」とし、その理由を「今後、修了証・認定証、資格、免状等による学習成果の評価が活発になれば、それらの取得条件を満たすために評価の互換や累積加算が必

要となって、結局は互換や加算のできる評価体系をつくらざるを得ないから」²⁸⁾だと説明している。そして山本は、大学などの正規の単位のほか、公開講座における単位、公的な機関の学級・講座などの生涯学習単位、民間学習機関の講座などの単位の交換システム・モデルを取りあげ、実現の可能性を検討する必要性があると述べる。しかし、それは評価の互換のうち、山本自身が比較的行いやすいとしている単位の互換において、しかも、評価の互換の基準についてもつくられたという仮定のもとでの議論である。そしてそれは単位としての評価が容易である学習内容に限定されたものであり、自己評価にまで議論は及んではない。

学習の成果を単位や免状に結びつける方策については、アメリカにおける学習成果の評価を大学の単位として転換する仕組みを清水一彦が取りあげている²⁹⁾。清水によれば、アメリカでは大学の新しい顧客としての成人のそれまでの学習の成果を評価、単位認定し学位取得などに結びつける革新的方法として、伝統的なクラス授業を受けることなく試験によって単位を取得する仕組みや学外での教育コースを査定し大学と同レベルの単位認定を推薦する方策が急速に発達、普及したという³⁰⁾。しかし、当然ながらここで評価の対象となる学習経験は大学で設けられているコースに対応する領域のものに限られ、評価の主体は学習者自身ではなく他者である。また、アメリカの成人教育では職業などに関連する実務的な学習が中心となっており、生きがいや自己実現、楽しみとしての学習が強調される日本の生涯学習とは性格が異なる。このようなアメリカの事例研究は、実務的な学習など単位としての評価になじみやすい領域において有効であるにしても、成果を測定することが困難な領域においては必ずしも有効とはいえないように思われるのである。

先にあげた山本や清水の研究に限らず、1990年代前半の学習成果の評価に関する研究は、他者評価を前提に、資格や単位としての評価になじみやすい領域の学習を対象として論じたものが主流であったといえる。たとえば、『日本生涯教育学会年報』第13号(1992)には、単位の交換システム・モデルを示した浅井経子「学習成果の評価システムの構築」³¹⁾、先にあげたアメリカの事例もふまえて生涯学習の成果の大学単位への転換の考え方を示した清水一彦「生涯学習単位の大学単位転換の考え方」³²⁾、おけいこ事やならい事の評価システムにある生涯学習を促進する要素をもとに生涯学習成果の評価システムの構築を論じた古市勝也「教養・ならい事の資格と免状」³³⁾と、学習成果の評価に関す

る3つの論文が収められているが、これらはいずれも資格や単位に関する学習内容に対象が限定されており、他者評価を前提としたものである。また、『日本生涯教育学会年報』第15号(1994)では、特集テーマとして「生涯学習と資格」が設定され、資格に関する10タイトルが収められている。特集の執筆者はテーマに沿って議論を展開しなければならないのであるから、対象となる内容が資格に関係するものとなるのは当然であり、このようなテーマが設定されたのは、生涯学習関係者の資格に対する期待の高さがあったからであろうが、学習成果の評価に関する当時の研究者たちの関心がまず、他者評価を念頭に、資格や単位としての評価が容易である領域に向けられていたことを示していると考えることもできよう³⁴⁾。

もちろん、それ以外の領域における評価の問題を取りあげた研究がなかったわけではない。たとえばボランティアにおける評価の問題を取りあげたものとして遠藤克弥「ボランティアの社会的評価」³⁵⁾があげられる。これは、善い行いをしたことによる満足としての効用性と他者とのかかわりにもとづく相互性という自己評価の二面と社会の承認としての社会的評価からなるというボランティアの評価構造を示すもので、その対象領域とともに、ともすれば他者評価・社会的評価へと傾倒する多くの議論とは一線を画している。しかし、全体としてみればこのような研究は少数であった。

このように、1990年代においては、学歴社会の弊害の是正の観点からその適切な評価が取りざたされ、評価の仕組みの整備が求められることとなったが、社会教育・生涯学習研究において学習の成果の評価に関する議論は、単位の認定や資格などの付与に関する領域において、他者評価を中心に³⁶⁾展開されていた。岡本包治のことばとは裏腹に、少なくとも1990年代前半の議論は、その先において、特定の領域の学習内容についてのみ他者から学習成果の評価が行われる、資格社会という拡大した学歴社会が訪れる可能性を打ち消すまでにはいたらなかった。

B 学習成果の評価の批判的検討

1990年代前半の学習成果の評価に関する議論が、特定の領域に集中していることは、筆者も先に指摘したが、このような学習成果の評価に関する政策および研究の動向を批判的に検討しているのが末本誠である。末本は、当時の生涯学習政策を学習成果の評価を制度化させようとした意図を「『学習』についての実利的な関心から生じているように思われる」³⁷⁾としたうえで、

生涯学習を単に地域社会をベースとした従来の社会教育の範疇だけでみているのは不十分であると述べている。末本によれば、「生涯学習の領域の中には、より『学習成果の評価』がなじむ分野」、具体的には大学を中心とした学校制度の分野や企業内教育・職業訓練学校のような労働技能・能力に関わる領域があり、学習成果の評価に関する議論はこのような評価がやりやすかつ可能でありまた必要とされる領域において展開しているからである³⁸⁾。

末本は、こうした学習成果の評価が可能な領域における関心が、「生涯学習政策によって社会教育の従来の考え方や制度に影響を及ぼし、具体的にその体制だけではなく制度まで『実利主義的に』変えようとしている」³⁹⁾ことを問題とする。それは、学習成果の評価が可能な領域における議論は、ある一定の教育課程、つまり評価を獲得するために取得すべき学習の内容があらかじめ定められ、試験などを通してその成果が確認できるような課程の存在を前提としており、「現在の生涯学習政策での『評価』制度の社会教育への波及は、こうした仕組みの導入であるといえるのでは」⁴⁰⁾ないか、そして学習の成果が収斂するなんらかの資格に学習内容が引きつけられるだけではなく、さらには拘束・画一化されるという事態が生じることが懸念されるからである。このような懸念を表明するのは末本だけではない。赤尾勝己も学習成果の評価システムの構想について「人々のある学びの内容を積極的に評価して、ある学びの内容を消極的に評価しようとする『学びの選別』を行おうとしている」⁴¹⁾と批判している。

しかし末本は、学習成果の評価が社会教育の領域へと波及することを必ずしも否定的にばかりとらえているわけではない。末本によれば、学習成果の評価の問題の中心は「学習活動の時間的な推移における変化ないしは差をなんらかの方法で把握しようとする」⁴²⁾であり、社会教育へ学習成果の評価が波及することは、学習によって生ずる人間の内面の変化により理論的な関心をもつことを求めるからである。つまり、人間の「心の世界」を説明する理論的な枠組みと学習によって学習者が見せる変化を合法的に説明する理論枠が必要となってくるのであり、それは社会教育の発展の契機ともとらえることができるからである⁴³⁾。

このような末本の観念にしたがえば、まず、評価軸を設定するにあたって、学習者によって獲得される、あるいは学習者に必要となる能力がどのようなものであるかを十分に検討する必要があるろうし、学習者の心的な世界の理解を十分に深めていかなければならない

であろう。なぜならば、日本の社会教育・生涯学習研究においては、学習者の変化を把握し評価を行うに十分な学習内容論や学習の理論の展開をみていないからである。

また、山本慶裕は、学習成果の評価に対する学習者の意識という観点から、学習成果の評価システムの問題を指摘している。いくつかの調査結果⁴⁴⁾から山本は、高齢になるにしたがい学習の動機は達成動機よりも親和的な動機にもとづく学習活動が多くなると考える。したがって、「『どれだけ学習を達成したか』という達成的な評価方法とともに親和的な学習に応じた評価方法を考えていく」⁴⁵⁾必要があるというのが山本の主張である。希望する人々に対してのみ評価が行われるにしても、学習成果の評価が人間関係を損なうことになったり、自信の喪失となることもありうる。そうになってしまうと、評価は学習の障害でしかないのである。

さらに山本は、年齢が高くなるにしたがい、学習は自分のペースでしたいという学習の自律性を求める割合が高まり、他者による評価を希望する割合は低くなるという調査の結果から、先にあげた親和的な学習に応じた評価、つまり「競争的な状況の中でも親和的な関係を保持できるようなシステム」が可能であると判断する。それは、「競争を行う主体が、自律的な学習態度を身につけていること、具体的には、学習者が自身や自尊心を保ちながら他者を競争相手として尊重すること」⁴⁶⁾であり、そのためには、「他者から多くのことを学んで発展できるような自己評価システム」の存在が重要になるという。しかし、前節で指摘したように、学習成果の評価に関する議論は他者評価を中心に展開されており、山本のいうような自己評価を基盤とした学習成果の評価システムに対しては、十分に目が向けられているとはいえなかった⁴⁷⁾。

4 認証と自己評価

1990年代末になると、学習成果の評価をめぐる議論はまた新しい局面を迎えることになる。それは学習成果の認証という問題の浮上である。

学習成果の認証という用語は生涯学習審議会答申「学習の成果を幅広く生かす生涯学習成果を生かすための方策について—」(1999)以降用いられるようになったものである。同答申は、人々がその学習成果を様々な分野で活用する際の資料とするために、学習成果の評価サービスを行うことが必要であるとし、学習者が自らの学習成果を記録し、第三者機関がそれを認

証するシステムの構築を提案している。それが「生涯学習パスポート」(生涯学習記録票)であり、学習成果の認証システムである。

「生涯学習パスポート」(生涯学習記録票)は、学習者が自らの学習活動や学習成果などを記録し自らの学習成果を社会にアピールするためのファイルである。これは、学歴も含めたさまざまな学習成果の評価、社会的活動、職歴、表彰歴などを蓄積した個人の情報ファイルである、アメリカのポートフォリオに倣ったものである。また、「生涯学習パスポート」は個人の記録であるため、客観的な記録だけではなく、自己評価や自分自身についての記述を盛り込むことができるように、たとえば学校歴、学校外の学習活動歴、資格リスト、技能リスト、職歴、ボランティア歴、地域活動歴、自分の進歩についての自己評価、今後の抱負等を記載するファイルとすることが考えられている。

しかし、「生涯学習パスポート」は自己評価を基本とするため主観的な記載にならざるをえない。したがって、それを評価する側からみれば、記載された内容のうち学習活動そのものにかかわる部分について、第三者機関が事実確認をし、それを証明すれば、一層評価がしやすくなり、また生涯学習パスポート自体の活用も促進されることになる。このような観点から、第三者機関が事実確認をし、それを証明する生涯学習成果の認証システムが必要となるというのである。

このような動向に先行するものも含め、ポートフォリオに関するいくつかの研究がなされてきた⁴⁸⁾。学習成果の評価という場合、その社会的な側面にばかり目が向けられ、ポートフォリオに関する研究も制度面や提供者サイドからアプローチしているものが多いなかで、山川(後小路)肖美の研究⁴⁹⁾は、学習者という観点からアプローチしている点でその他の研究とは区別されよう。

山川によればポートフォリオは、ある特定領域における評価の手段として機能することが目標として設定されている「結果志向のポートフォリオと、最初の特定の目標を設定せずその開発の過程で目標を見いだそうとするもので社会的評価を念頭に置く必要がない「自己志向のポートフォリオ」に分けられ、それぞれ社会的な評価の手段としての機能と開発過程自体の学習機能をもつものである。したがってそれは、社会的な評価が自己の発展をめざす自己評価へとつながるような学習成果の評価の手段ともなる可能性を有するものといえよう。とりわけ「自己志向のポートフォリオ」は、それを創造するプロセスに教育的価値があり、「過去

の経験を省察(reflection)することによって現在の自己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⁵⁰⁾と位置づけられ、その開発過程は一つの経験学習活動としてとらえられるという。

また、「結果志向のポートフォリオ」と「自己志向のポートフォリオ」の関係は、継続的に開発される「自己志向のポートフォリオ」の一部が、ある時点である特定の目的のために「結果志向のポートフォリオ」として利用されるのであり、「自己志向のポートフォリオ」が生涯学習におけるポートフォリオの基本的なあり方だとする⁵¹⁾。しかし、「結果志向のポートフォリオ」においては、肯定的自己概念を有していない学習者への適応の難しさ、「自己志向のポートフォリオ」においては、その開発をグループで行う際に他者志向的となり自己主導性を十分に発揮できない危険性⁵²⁾も山川は指摘している。

したがって、ポートフォリオの概念は、自己評価を中心に学習成果の評価を考える際に有効ではあるものの、その適用に際しては学習者を支援する人的環境や認証する機関のあり方をさらに検討していく必要がある。「生涯学習パスポート」が学習者の自己評価を基本とするために、自己評価と認証をつなぐ研究の重要性は高い。しかし、学習成果の認証に関する議論そのものがまだ十分に展開されているとはいえない状況で⁵³⁾、学習者の自己評価と認証をつなぐ研究は今後の課題として残されているのである。

5 おわりに

本稿では、学習成果の評価に関する議論の展開を、その周辺の領域の議論も交えながら記述してきた。まず、1980年代までは、学校外での学習成果の評価への社会的な圧力も弱く、学習成果の評価へはほとんど関心は向けられていなかった。また、学習評価自体、十分には研究されているとはいえなかった。1990年代になると、社会的な圧力の高まりもあり、学習成果の評価に関する研究が展開されるようになる。そうした動向を批判的にとらえる議論もみられたが、主として単位や資格に関する特定の領域において、他者評価を念頭に議論は展開され、学習者の自己評価を問題とした研究は少数にとどまっていた。そして、近年学習成果の認証の問題が浮上することとなるが、それについてはいまだ十分には議論が展開されていない。そもそも、学習成果の評価に関する研究の絶対量自体がまだ多い

とはいえない状況にある。

また、学習成果の評価に関する議論の展開をたどる過程で、いくつかの課題も指摘された。たとえば、そして、学習成果の認証に関する議論を発展させていくことである。生涯学習パスポートのあり方もそうであるが、認証を行う機関に求められる機能、認証に関わる人的体制など学習成果の認証における課題は少なくないと考えられる。そこには研究方法上の問題も含まれるであろう。これは山本恒夫も指摘⁵⁴⁾するところであるが、社会教育・生涯学習の領域では、理論の構築とともにその実証が必要となる。しかし実証研究には困難を伴う。とりわけ、学習成果の認証の問題は、社会に及ぼす影響が小さくないと考えられるだけに、その研究方法の開発が急がれよう。また末本が指摘するように、学習者の心的な変化や学習者に獲得されるべき能力をとらえるための学習理論・学習内容論を発展させ、そうした観点から学習成果の評価へアプローチする研究も必要となろう。しかし最も必要とされるのは、これまで十分に議論がなされてこなかった自己評価に関する問題であると思われる。「生涯学習パスポート」の構想にかかわって、自己評価にかかわる研究の重要性は高まっている。それには、自己評価の果たす機能を明らかにすることも含まれ、さらに認証と自己評価との関係性も問題とされるであろう。

学習成果の評価に関する議論はいまだ十分に展開をみているとはいえず、多くの課題を有する。しかしそれは、めざされる生涯学習社会を占う重要なテーマともいえるだけに、多くの課題を乗り越えようとする研究が求められるのである。

(指導教官 鈴木真理助教授)

注・引用文献

- 1) 日本における学習成果の評価に関する研究の展開をとりあげたものとしては、すでに山本恒夫の研究がある。しかし、山本のそれは、日本生涯教育学会のそれまでの研究の蓄積を振り返りつつ、今後の課題を検討するという意図もあって、対象となる研究のほとんどを日本生涯教育学会年報に掲載された論文に求めており、それで日本における研究の展開が十分に記述できるということにはならないと思われる。したがって、本稿の試みも山本の研究と必ずしも重複するものとはいえないであろう。(山本恒夫「生涯学習成果の評価・認証に関する研究の展開と課題」『日本生涯教育学会年報』第20号, 1999. pp.29-39)
- 2) 浅井経子「学習成果の評価」<岡本包治 [編著]『生涯学習プログラムの開発[企画・展開・評価]』ぎょうせい, 1992> p.181.
- 3) 岡本包治「社会教育における学習評価」<岡本包治『学習プログラ

- ム—立案・展開・評価—』ぎょうせい, 1980> pp.220-272. なお, それ以前にも岡本の研究には学習評価に関する言及がみられる。たとえば, 岡本包治『社会教育における学習プログラムの研究』全日本社会教育連合会, 1973では「評価は学習の成果を測るためだけのもの」ではなく, 「評価的視点はプログラム立案の際既にしっかりとしたものにしておかなければならない」ということが述べられている。(岡本(1973), *op. cit.*, p.51)また, 行政評価も含め社会教育の評価を取りあげたものとして, 岡本包治・古野有隣〔編著〕『社会教育評価』第一法規, 1975がある。
- 4) 岡本(1980), *op. cit.*, pp.220-221.
- 5) たとえば浅井経子は, 学習成果の評価の意義を, 学習者にとっての意義, 当該機関にとっての意義, 社会にとっての意義の3つに分けて説明している。浅井の説明によれば, 学習者にとっての意義は, (1)修了証・認定証, 単位, 免状・資格などを取得することにより学習した証しを得ることができ, 学習の励みになる, (2)学習の目標が明確になるので, 主体的, 計画的に学習を行うことができる, (3)学習成果の評価結果を生かして, ボランティアなどとして社会で活躍したり貢献したりでき, 生きがいや充実感を得ることができる, (4)学習成果の評価結果を活用することにより, 職業生活を向上することができる, などであり, 当該機関にとっての意義としては, (5)学習成果の評価結果を広く社会で活用できるような仕組みをつくることにより, 行政, 学校, 企業, 民間機関・団体などの連携・協力を促進することができる, (6)当該機関や当該事業の知名度や関心度を高め, 事業への参加者を増やすことができる, (7)修了証・認定証, 単位, 免状・資格の付与を通じて当該事業への参加状況を把握でき, 事業の効果を知る一つの手がかりとすることができる, (8)学習者が取得した修了証・認定証, 単位, 免状・資格は行政が人材を活用するときの一つの基準とすることができる, などがあげられる。また, 社会にとっての意義については, (9)学歴社会の弊害を打破し, 生涯学習社会の建設に寄与することができる, (10)評価結果を社会で活用する仕組みをつくることにより, 埋もれていた人材を発掘し, 社会に必要な人的資源を確保することができる, (11)修了証・認定証, 単位, 免状・資格などを取得した人々に活躍してもらうことにより, まちづくりの推進や地域の活性化を図ることができる, などとしている。(浅井, *op. cit.*, pp.187-181)しかし, こうした学習成果の評価がこうした機能を果たすかどうかは十分に確かめられているというわけではない。
- 6) *Ibid.*, pp. 232-240.
- 7) *Ibid.*, p.247.
- 8) 古野有隣『社会教育における評価の視点と手順』『社会教育』37-3, 全日本社会教育連合会, 1982. pp.5-9.
- 9) *Ibid.*, pp.5-6.
- 10) 福原昭三『青年の家における評価』『社会教育』37-3, 全日本社会教育連合会, 1982. pp.14-17.
- 11) 永田時雄『企業内教育における評価と活用』『社会教育』37-3, 全日本社会教育連合会, 1982. pp.21-24.
- 12) 山脇セツ子『地域婦人団体における学習とその評価』『社会教育』37-3, 全日本社会教育連合会, 1982. pp.24-28.
- 13) 山本恒夫『社会教育の指標作成と評価』『社会教育』38-10, 全日本社会教育連合会, 1983, pp.5-11.
- 14) 秋田県教育委員会『社会教育行政の条件整備基準の策定とその活用』『社会教育』38-10, 全日本社会教育連合会, 1983. pp.20-28.
- 15) 村田文生『埼玉県社会教育行政指標試案作成の経緯と活用への諸方策』『社会教育』38-10, 全日本社会教育連合会, 1983. pp.31-52.
- 16) 浅井経子『社会教育指標のつくり方』『社会教育』38-10, 全日本社会教育連合会, 1983. pp.61-80.
- 17) 辻功『資格体系としての学校—生涯教育的再編をめざしての学校の検討—』『日本生涯教育学会年報』第3号, 1982. pp.109-127.
- 18) 新井郁男『資格直結型学校と教養型学校の文化と統合』『日本生涯教育学会年報』第3号, 1982. pp.129-149.
- 19) 三浦清一郎『サンドウィッチ・システムと資格体系』『日本生涯教育学会年報』第3号, 1982. pp.151-169.
- 20) *Ibid.*, pp.166-167. なお, ここで例としてあげられているのは, (1)高等学校卒業資格認定試験や同種の一般教育免状取得, (2)大学などにおいて, 育児経験のある主婦に家政学の単位を認めたり管理職経験のある成人に商学や行政学の単位を認めたりするなど, 一般成人の学習の継続を助長する観点からの成人の生活経験の学習単位への換算の試み, (3)企業内の研修を大学の単位として換算する方向取り扱う制度の登場, (4)ボランティアとして活動した経験がアカデミックな単位として換算される制度の具体化, である。
- 21) *Ibid.*, p.168.
- 22) 山本恒夫(1999), *op. cit.*, pp.31-32.
- 23) もちろん, 学習成果の評価が注目されるようになったのは社会的な背景だけではなく, 浅井経子があげた学習成果の評価の意義(注5参照)からもうかがえるように, 行政側の必要もあったことは想像に難くない。
- 24) 1990年代になると, 研究論文はもちろんであるが, 概説書にも「学習成果の評価」の項目が設けられるようになる。たとえば, 先にあげた浅井経子『学習成果の評価』<岡本包治〔編著〕『生涯学習プログラムの開発〔企画・展開・評価〕』ぎょうせい, 1992> pp.180-204や伊藤俊夫『生涯学習の評価と活用』<伊藤俊夫・山本恒夫〔編著〕『生涯学習の方法』第一法規, 1993> pp.166-190, 山本和人『学習成果の評価と活用』<伊藤俊夫〔編〕『生涯学習の支援』実務教育出版, 1995> pp.127-141など。また, 事業評価の観点から書かれてはいるが, 田中治彦の論文は, 用語の整理という点で参考となる(田中治彦『生涯学習事業評価の視点と方法』<倉内史郎・土井利樹〔編著〕『成人学習論と生涯学習計画』(生涯学習講座3) 亜紀書房, 1994>pp.225-254)。あるいは, 調査研究としては生涯学習成果の評価に関する研究会『生涯学習成果の評価に関する調査報告書』(第一部～第三部), 1990など。なお, 総理府『生涯学習に関する世論調査』では, 1992年実施の調査から, 学習成果の評価に対する意識や評価の方法を問う項目を設けていることも注目されよう。
- 25) 岡本包治『生涯学習の成果—その考え方と展開—』『教育と情報』No.391, 1990. pp.2-7.
- 26) *Ibid.*, pp.3-4.
- 27) *Ibid.*, p.5.
- 28) 山本恒夫『生涯学習成果の評価の現状と課題』『教育と情報』No.400, 1991. p.5.

- 29) 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. pp.225-239および清水一彦「アメリカにおける生涯学習成果の評価に関する報告—大学の単位への転換システム—」『社会教育』全日本社会教育連合会, 46-6, 1991. pp.36-40清水のほか, 山田達雄「市民に開く大学—アメリカのリカレント教育の動向—」『教育と情報』No.400. 1991. pp.8-11もアメリカの高等教育における評価について言及している。
- 30) 清水(1991), *op. cit.*, pp.36-38.
- 31) 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13号, 1992. pp.15-26なお, これに先行して, 浅井経子「生涯学習領域における学習成果の評価—単位交換システムのモデル設定—」『淑徳短期大学研究紀要』第30号, 1991にてこのモデルが提示されている。先に述べた, 山本恒夫の用いたモデルも浅井のこのモデルである。
- 32) 清水一彦「生涯学習単位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. pp.27-42.
- 33) 古市勝也「教養・ならい事の資格と免状」『日本生涯教育学会年報』第13号, 1992, pp.43-52また, 学習成果の評価の観点から資格制度の動向を論じた古市の論文としては, 古市勝也「資格制度をめぐる最近の動向—学習成果の評価に関する関連行政・機関の動向—」『社会教育』全日本社会教育連合会, 46-6, 1991. pp.48-52がある。
- 34) なお, 山本恒夫は, 『日本生涯教育学会年報』第15号のテーマについて, 「1990年の中教審答申の影響で生涯学習成果の評価が盛んになってきたことや, 折からの資格ブームを考慮した企画」であったと述べている。(山本恒夫(1999), *op. cit.*, p.32)
- 35) 遠藤克弥「ボランティアの社会的評価」『日本生涯教育学会年報』第14号, 1993. pp.65-76. ちなみに, この年の日本生涯教育学会年報の特集テーマは「生涯学習社会とボランティア」であった。
- 36) たとえば浅井経子は, 学習評価においては自己評価と他者評価があるが, 学習成果の評価に関しては, 社会的に認められた性格をもつ学習評価ゆえに他者評価が中心となるとしている。(浅井, 「学習成果の評価」, *op. cit.*, pp.182-184)
- 37) 末本誠「学習成果の評価」問題と社会教育『月刊社会教育』40-10, 国土社, 1996. p.8.
- 38) *Ibid.*, p.8.
- 39) *Ibid.*, p.10.
- 40) *Ibid.*, p.10
- 41) 赤尾勝己「生涯学習社会へ向けて」<山根祥雄(編著)『現代教育の争点』八千代出版, 2000>p.186.また, 守井典子は, 「社会教育施設やそでの学習内容が, 全国規模で序列化されるようなことは, まず起こりえないと思われる」としつつ, もしそうなれば学習歴は「わかりやすく客観的だったからこそ弊害を生じるまでに偏重されたと考えることができる」学校歴と同じ運命をたどり, これまで以上に厳しい学歴社会が到達するだろうと述べている。(守井典子「社会教育における評価」<鈴木真理・清國祐二(編著)『社会教育計画の基礎』学文社, 2004. p.175)
- 42) 末本, *op. cit.*, p.11.
- 43) *Ibid.*, pp.12-13.
- 44) 山本慶裕が依拠している調査は総理府「生涯学習に関する世論調査」(1992), 国立教育研究所が1992年に実施した成人の学習活動の実態調査(生涯学習研究会『生涯学習の研究—その理論・現状と展望・調査資料—』資料編, エムティ出版, 1993に調査結果がある)。
- 45) 山本慶裕「生涯学習における社会的評価と自己評価—自発性の形成のために—」『月刊社会教育』40-10, 国土社, 1996. p.39.
- 46) *Ibid.*, p.40.
- 47) そうしたなかで, 伊藤加寿子は, Knowles の Learning Contract に客観性を備えた自己評価のアイデアを見いだしているが, それは成人の自己主導性を前提としているというところに議論の限界がある。(伊藤加寿子「成人の学習における自己評価の役割—生涯学習とアンドラゴジーの視点から—」『人間研究』34巻, 日本女子大学教育学会, 1998. pp.43-49)また, 赤尾勝己は山本慶裕のこのような学習の自己評価のシステム化が可能であるかどうか疑問を呈している(赤尾勝己「生涯学習の評価・認証システム」<鈴木真理・津田英二(編著)『生涯学習の支援論』学文社, 2003> p.149)。
- 48) ポートフォリオについては, 金子忠史や赤尾勝己, 山田礼子などが取りあげている。
- 49) 山川(後小路)肖美「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. pp.77-89.
- 50) *Ibid.*, p.81.
- 51) *Ibid.*, p.86.
- 52) *Ibid.*, p.84.
- 53) 学習成果の認証に関しては, 「2000年から2001年にかけて生涯学習パスポートに関する調査研究委員会が実施した「生涯学習パスポート(生涯学習記録票)に関する調査研究」(生涯学習パスポートに関する調査研究委員会『「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』2001および2002)のほか, 生涯学習審議会答申「学習の成果を幅広く生かす—生涯学習成果を生かすための方策について—」に先行して, 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が研究報告をまとめており(『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』報告書』1998), また山本恒夫は学習成果の評価の換算基準について(1)生涯学習単位, (2)生涯学習時間, (3)称号といった基準の例をあげている(山本恒夫(1999), *op. cit.*, p.37)。また, 認証が果たす機能については篠崎明子「生涯学習成果の評価認証機能に関する—考察—学習歴の性質から—」『日本生涯教育学会年報』第24号, 2003. pp.169-183 がある。ただしこのような研究は数としては多くない。
- 54) 山本恒夫(1999), *op. cit.*, p.37-39.