

外国語教育における学習ポートフォリオの活用 —初級フランス語における導入のころみ—

福島 祥行

大阪市立大学大学院文学研究科教授

● 欧州言語ポートフォリオ

ポートフォリオとは、もともとは画家やデザイナーが自分の経歴を示すために使われていた作品集だったものが、徐々に自らのアピールをするための資料となり、現在では学習の際の自己評価を行うための資料として使われるようになったものです[図表1]。現在、一般にポートフォリオというと、ラーニング・ポートフォリオを指す方が多いのですが、ティーチング・ポートフォリオも研究されたり実践に使われたりしています。

ポートフォリオ portfolio	1 / 29
1. 元の意味は「紙ばさみ」。	
2. →画家やデザイナーや写真家やモデルなどが、自分の仕事を他人にみてもらうために整理した作品集。	
3. →自分を売り込むための経歴資料。	
4. →教師が、自己評価の材料として提示する資料（教師ポートフォリオ）。	
5. →学習者が、自分の学習履歴などを蓄積して、自己評価をおこなうための資料（学習ポートフォリオ）。	

図表 1

欧州言語ポートフォリオは、欧州評議会によって作成され、ヨーロッパ各地で言語学習や異文化学習のために使用されています。欧州評議会は 1949 年に設立され、EU 諸国やシェンゲン協定加盟国などを含む 47 カ国によって構成されています。その中では、一つの言語を優先するよりも、コストをかけてでもいろいろな言語を学んでいくことの方が必要なのだという観点から、複言語主義がとられています。実際に EU では、ほとんどの加盟国の言語が公用語になっていて、一つの文書をすべての言語に翻訳しなければならないために翻訳コストが非常にかかるのですが、それでもするという思想で実施しています。

その複言語主義を実現するためのアイテムとして作られたのが、CFER（ヨーロッパ言語共通教育参照枠）です。このような言語系事業は、欧州評議会の中でもオーストリアの Graz にある欧州現代語センターが行っています。

欧州言語ポートフォリオは、「学校あるいは学校外において、言語を学習中あるいは言語学習済みの人々が、自分の言語学習や文化的体験を記録し、振り返るためのドキュメント」と定義されており、内容は言語パスポート、言語学習記録、関連資料集と、大きく三つに分かれています。

言語パスポートは、学習言語についての能力や言語的・異文化的な経験を記録することで、自己評価や他者評価が可能にするものです。また、欧州内での移動（モビリティ）に資するパスポートでもあります。言語学習記録は、学習目標を学習者が設定し、振り返り

を成し、そのプロセス（過程）を評価するための記録です。これは、学習言語によって何をし得るか、どんな体験をしたかに言及できるようにする、つまりプロセスそのものを記録するものです。言語パスポートは現状をチェックしていく形になっていますが、学習記録の方は日々刻々と移り変わって変化していくような、記録自体が成長するアイテムになっています。最後の関連資料集は、上の二つの中で、とりわけ残しておきたいもの、あるいは説明をするための資料を言います。もちろんポートフォリオという取り組みには、これ以外の取り組みの形もあるので、欧州言語ポートフォリオはいわゆる学習ポートフォリオの一つの代表的なあり方を表しているのだと考えられます。

言語パスポートには、一番上に母語を書く欄があり、その下に、それ以外に知っている言語、学んだことのある言語、あるいは現在学んでいる言語を書く欄があります。その下のところで当該言語、例えばフランス語ならフランス語と書いて、各能力の段階に相当する欄を塗りつぶしていきます。これをパスポートとして持っていて、自分で学習を振り返ると同時に、ほかの人にも「私はこれだけできます」と示すためのアイテムとして使用するわけです。

●ポートフォリオとルーブリック

もう一つ、「ルーブリック」というものがあります。もとは「説明書き」という意味ですが、教育分野では項目ごとの評価基準を示す表を指す意味で使われています。いわゆる Can-do Statements で書かれているものが非常に多く、一般的には達成基準、達成度評価に用いられています。言語ポートフォリオをルーブリックにしたものもあります。それは、「聞くこと」の欄には「私の評価」、次いで「他人の評価」「目標」という欄があり、そこにチェックをつけてその度合いを示すという典型的なものです。

ルーブリックは、現在いろいろなところで使われています。それは、現在の日本における教育の流れが達成度評価の方向へ向かっているためでもありますし、客観指標を明確に示さなければいけないという方向へ進んでいるためでもあります。例えば、中央大学の理工学部情報学科もルーブリックを作っています。これは、コンピテンシー、すなわち学生に身につけてほしい力、あるいは学生が身につけるべき力と到達レベルをマトリクスに整理したものです。コンピテンシーにはコミュニケーション力、問題解決力といった項目が並んでおり、その定義も付記されています。レベルは0～5に分かれており、レベル0は1年生、レベル1は2年生と、学年が進行するごとに身につけられるレベルが増えていく様子が見やすくなっています。最終的には、修士課程の2年生までも視野に入れたルーブリックを作っています。さらに中央大学では、この授業を取るとコミュニケーション力のレベル1まで達成できるといった紐付けまでしており、それによって文部科学省のGPを取っています。このように、ルーブリックというのはいろいろなところで使われています。実際には、ポートフォリオはこうしたルーブリックの形で使われることが非常に多いのです。ポートフォリオは、学習のチェックをして自分の振り返りをするアイテムなのですが、一

番実用的に使われるのは到達度評価、到達度チェックとしての部分です。

学習ポートフォリオには、学習課程をすべて記録します。本来「ポートフォリオ」というのは、自分が一体何をやってきて、今どういう状況にあるのかという記録そのものを指す言葉です。従って、ポートフォリオそのものは持っているだけでは何の役にも立ちません。ただ、例えばオタキングと呼ばれる岡田斗司夫は「レコーディング・ダイエット」でやせたという本を書きましたが、自分が食べたものを記録していくだけで、それがおのずと振り返りになり、自分の食べるものをコントロールできるようになっていくというアイテムとして使われる場合もあります。これも一種のポートフォリオです。

このように、ポートフォリオというのは本来素材に過ぎず、振り返りをする、内省をする必要があります。これをしなければ何の意味もありません。自らを振り返って、次はどうすればいいのかということを考えられる学習者になっていくためのアイテムがポートフォリオです。従って、ポートフォリオは導入するだけでは意味がなく、学習者自身が「なぜポートフォリオをつけているのか」「何のためにポートフォリオをつけるのか」「それをどうするのか」ということをはっきりと自覚していなければ、何の役にも立ちません。ですから、ポートフォリオを導入する際には、学習者に対してポートフォリオとは何かということを書き込む、あるいはたたき込む必要があります。

ポートフォリオの最後に、ポートフォリオ・カンファレンスが行われるのが望ましいとされていますが、これは非常に手間がかかるため、実際には行われない場合も多くあります。多人数が参加する授業や講義の場合は、とてもカンファレンスを行って一人一人と相談をしている暇はありません。しかし、10人程度のゼミのようなものであれば、ポートフォリオ・カンファレンスを行って、「私はこういうことをやってきて、だからこれだけ点数が欲しい」と言う学習者に、先生が「いや、こういうことが足りないから君はこれだけだ」というようなやりとりをして、査定が行われます。もちろん簡略された形で「君はここが足りない」とコメントをしたり、最近はそのをレーダーチャートのような形で可視化したりして学習者に渡すという試みをしているところもあります。

ポートフォリオをつける以上は、学習者が何をするのか分かっていないといけません、当然、教える側も何をするのか分かっていなければなりません。学習ポートフォリオには、前提として学習者中心の教育観がベースにあります。これは現在、「教えから学びへ」と言われているトレンドの中に位置づけられるものですが、総合的学習の時間のように、答えは一つではないという形の学びが非常に求められてきていますし、それを実践するところも増えています。

例えば総合的学習の時間の中で、金沢市内におけるエコロジーのありようを調べるといようなテーマが出たとすると、答えは一つではありませんし、正答は誰も知りません。教師も知りませんし、学習者も知りません。正答は、皆で話し合っ決めていかざるを得ないというものですから、結果は評価の対象にはならず、おのずとプロセスを評価せざるを得なくなります。では、どうやってプロセスを評価するのかというところで、日本では

小学生で総合的学習の時間が導入されたと同時にアメリカのポートフォリオの実践が割りと早くから導入され、拡散していったという歴史があります。

何度も言いますが、その中では、最終的にその学習者自身が自らを振り返り、アセスメントをする必要があります。それによって、メタ認知といわれる自身の客観化がなされます。自分は一体どういう状態にいるのかということが客観視されるのです。そうすると、次にどうしたらいいということが分かる、あるいは、あるべき姿に近づくようになっていく。そうした学習者の変化を促すためのアイテムがポートフォリオであり、これが結果的に自律学習へとつながっていきます。すなわち、学習者自身が自ら学び、答えも生み出していくという学習者像が究極の目標です。

そうすると、先生が前に立って一方的に言葉を垂れ流すという姿から、どんどん学習共同体というものによって変わっていきます。現在、学習とはそうした共同体化が行われることだというように見方が変わってきています。また、学習というのは教室の中だけで行われるものではなく、学生時代だけのことでもない、卒業してもなお学習し続ける学生が望ましいのです。これは中教審答申の「学士力」のキーワードの一つになっている生涯学習力につながっていきます。文科省の言う学士力でも、経済産業省の言う社会人基礎力でも、自らの学び続ける力や、主体性、働きかけ力、実行力、考え抜く力、協働する力が等しく求められていますが、こうした社会的に望ましい人の姿と、学習ポートフォリオが目指す学習者像は全くマッチングしています。

そこで、学習というのは一生ものなのだとすることを、学習者自身に強く分かってもらう必要があります。ポートフォリオを導入したからといって、すぐに自律学習ができるようにはなりません。あくまでもポートフォリオはその実現のための一手段に過ぎないのです。

このように、学習者自身が学習コミュニティを作って学習していく中で、過渡的に、あるいは必然的に生まれるのが協働学習という学びの姿です。これは「学び合い」という形で実践している方々も多くいて、等質な学習者空間でももちろん実践できるのですが、とりわけ、不均質な集団におけるできる子とできない子のペアにおいて非常に効果があると言われている方法です。これを先ほどのメタ認知のところに引きつけてお話しすると、他者と交わることにより社会化と自己客体化が行われていると考えられ、振り返りと同じ効果を持っていると考えられます。その背景として、学習とはそもそも独我論的に行うものではなく、社会的に行うものであるという考え方があります。社会的な相互交流や、コミュニケーションとしての学習がその思想的なバックボーンを成しています。

●構築主義

ここで、私が最近奉じている構築主義についてお話しします。構築主義というのは、本質主義の反対のものです。簡単に言うと、唯一無二の決まった本質というものは存在せず、事物に関する認識は、常に社会的な相互行為の後で見出されていくという考え方です。こ

の立場に立つと、知識もア・プリオリに存在するものではなく、教師が持っていて学生に渡すというものでもなく、学習者が学習という相互行為を行う中で生じる社会的な産物であると考えられます。知識は常にわれわれの間にあり、個人の中にあるものではないのです。

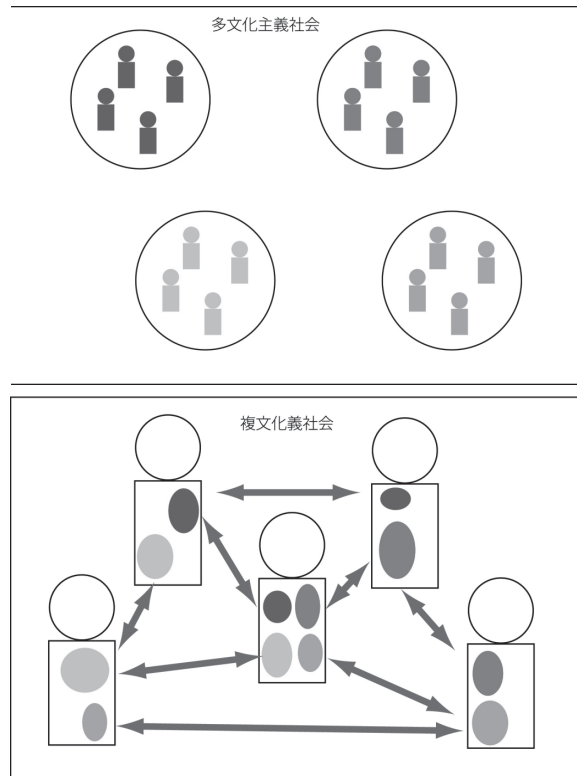
従来は、知識は教師から学習者に受け渡される、与えられるものだという考え方がありましたが、それに対して構築主義の考え方は、学習者同士が知識を生み出していくというものです。教師はファシリテーターとしてそれを刺激していくと同時に、学習者が生み出した新しい知識を自分自身も享受し、学んでいくという考え方は、このことは、複文化主義にも関係してきます。すなわち、構築主義的な立場から考えると、社会の成員としてのアイデンティティは最初から決まっているものではなく、社会的な相互行為の中で生まれていくと考えざるを得ません。そうすると、民族も文化もアイデンティティもすべてア・プリオリに存在するのではなく、ア・ポステリオリに存在するのですから、多文化主義はあり得ないということになります。

このように、異なる文化に属する人々がばらばらに共同体化していくのが多文化主義的考え方ですが、それに対して複文化主義的考え方では、ある行為が行われる場面や相手に合わせて、お互いが同じ共同体のメンバーとして振る舞うことができます[図表2]。同じ人が、赤色の文化の人としても、黄緑色の文化の人としても振る舞うことができるということです。このような考え方のベースとして、構築主義的な社会観が非常によくマッチングするのです。

●導入の実際

実際に、私がどういう授業をやっているかご紹介したいと思います。幾つかの授業のうち、ここでは1年生向けのフランス語の授業を取り上げます。フランス語基礎1と基礎2はペアになっていて、私ともう一人別の先生が同じクラスを教えているのですが、教科書は同じものです。私ともう一人の先生は違う方法をとっているのですが、それにもかかわらず学生たちは戸惑わずについてきています。

フランス語基礎4は後期の授業で、前期で消えてしまった人が何人いるのですが、ほぼ同じメンバーで取り組んでいます。進め方は前期と変わらず、オーソドックスなことを



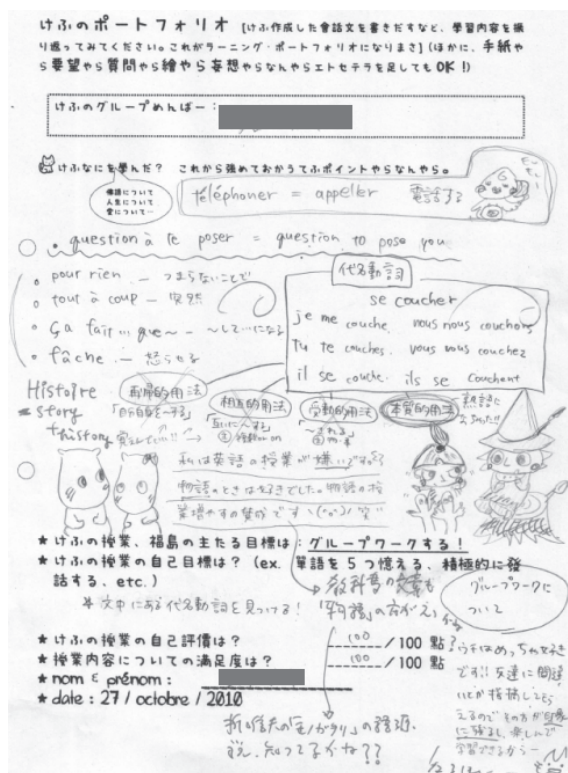
図表 2

しています。教科書としてはいわゆる文法読本を使い、教科書に添って説明したり、訳してもらったり、話してもらったりしています。ただ、これをグループ・ワークとして行っていますので、授業時間中の学生はかなり自由な状態で進めています。一応説明はするのですが、ひととおり自分たちで勉強させて、それで分からなければどんどん質問させるという形で授業を進めています。

そのときにポートフォリオ・シートを作りますが、私の授業では、先ほどの欧州言語ポートフォリオのようなきっちりした形のポートフォリオは作りません。ただ、毎回授業内容を振り返って書くようにということだけは、はっきりと言っています。そして、その振り返りの中で思いついたことや質問があれば書くように言って、渡しています。大阪府立大学ではかなりきっちりとした振り返りシートを作っているようですが、私のシートは非常に大雑把なもので、「白いところに書け」というものです。ただ、一番下に、今日の授業で私自身はこういうことを目標としているので、何をクリアすべきか考えながら授業を受けてほしいということを伝える欄を作っています。

振り返りの内容としては、例えば「だんだん訳が難しくなったので復習します」という確認をする人もいます。実際に復習したかどうかはもちろん分かりませんが、少なくともこのように書くことによって、学習者自身が問題を明示化し、自覚化するという働きがある。それが振り返りシートの意味です。

この子はとてもきっちり書いています [図表 3]。代名詞、動詞の活用を書いたりしていますが、それ以外に絵もたくさん書く人なのです。右下には、「協働学習やグループ・ワークは非常によかった」と感想まで書いています。赤で書いてあるのは私のコメントで、このように必ず書いて返します。中央部分には「私は英語の授業が嫌いです。物語のときは好きでした」とあります。彼女は英語が非常に苦手な学生で、結局は国文学コースを志望して入ってきたのです。最初は中国語を取ろうと思っていて、「フランス語なんか英語の仲間だ」と言って非常に嫌がっていたのですが、私が「楽しいからおいでよ」と口説いて連れてきました。結果的に彼女はフランス語を非常に好きにな



図表 3

ってくれまして、フランス語の短期研修に行きたいと言うようになったので、私の中では成功例の一つです。このように自由を与えることで、学生は思いも寄らないポートフォリ

オ・シートの使い方をわれわれに示してくれることもあります。

最終的に、このシートはコミュニケーション・カード化することも非常に多いです。少し「しっかり予習する」と書いてあるものの、振り返りの内容は何も書いておらず、これからどうするかということしか書いてないのですが、シートの最後の方に「猫を飼っていますか」という質問がフランス語で書いてあったりするのは、当然、私もお返事を書きます。これは、ポートフォリオとは関係のない部分ですが、学習共同体を作る一つ的手段として非常に有効なのだということが、後で紹介するアンケートでも確認できます。

さらにループリックも作っています [図表 4]。最初の方、前期の終わり、後期の中間、後期の終わりと年に 4 回表を渡して、達成度のチェックをする形です。項目は 4 回とも全く一緒で、「フランス語になじんだ」「分かった」「行きたくなった」など、簡単なものから始まって、「リエゾンが分かる」「アンシェヌマンが分かる」といった項目があります。「分かる」であって「Can-do」になっていないところ

図表 4

があるのですが、こういう形で自己評価をさせます。これがないと、どこができて、どこができなくて、では次はどうしたらいいのかということを理解するのが学生には難しいようなので、こういうものを作るようにしています。

同じ人の表が、4 回目になるとこのようになっていきます [図表 5]。「フランスの実態が分かってきた」という項目のように、減ってしまっているところもありますが、「街中で眼や耳にするフランス語が分かる」「発音の例外基礎が分かる」など、少し増えているところもあります。これは私がチェックして、必ず返します。学習者には、これをポートフォリオの関連資料集として保管しておくように、また、先ほどのポートフォリオ・シートもすべて保管しておくようにと言います。それだけだと保管しない人がいるため、「最終回に全部見せてもらうからね」と言って、保管を義務化しています。

図表 5

例えば 2 年生向けの授業では漫画を読ませています、私（教師）はほとんど黙って見ているだけです。時々グループの横に行き、「分からないところはあある？」「この発音はしている？」などと聞きますが、ほぼ学生が自ら進めていく形の授業です。1 年生向け

の授業では、最初に簡単な説明をした後、会話サンプルなどの task-based な作業をさせます。夏前ごろになると、私の授業のやり方に慣れてきて、大体の学生は自発的に取り組んでいます。「自分一人で学習せず、必ずグループで教え合うように」ということはしつこく言います。それによって、常に知識の転換・移行が行われていきます。これは、私の考え方でいうと「知識の活性化」になります。

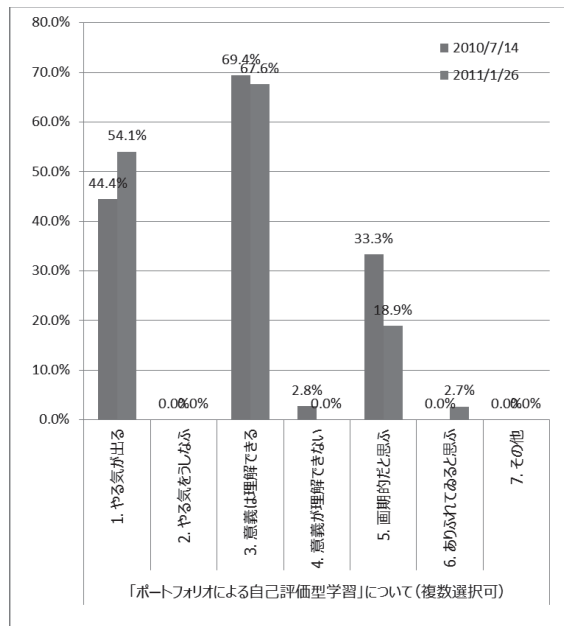
また、昨年度までは2人ずつのペアでさせていたのですが、今年度は4人1組と人数を増やしました。また、CALL 教室でセンターモニターがあってタブレットで書き込んだりできるため、一斉に前を向いて授業を聞く機会が非常に少なかったのですが、板書を取り入れて前を見させる機会も作るようにしました。発声も、一人一人ばらばらに発音するのではなく、グループでユニゾンしなさいと言って、音読のときもグループで一斉に声をそろえてやるよう強要し、とにかくグループ・ワークをさせました。

●アンケートの結果から

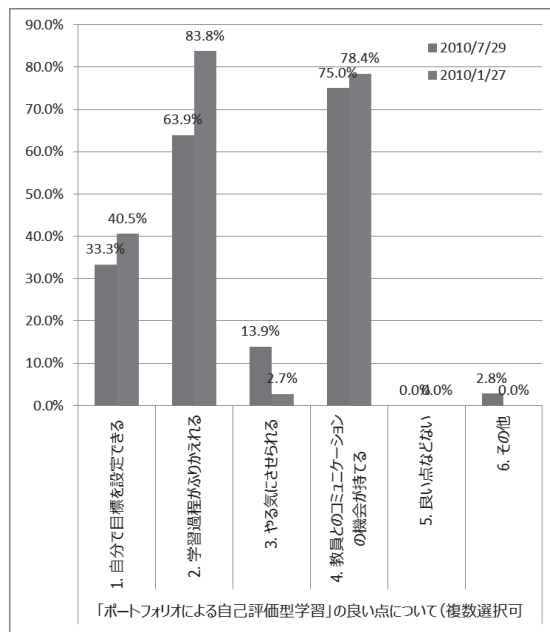
前期と後期の最後に、アンケートを取りました。後期は1カ月ほど前の1月26日に取りました。前期と後期で若干メンバーが変わっていますが、ほぼ同じなので、結果をご紹介します。

まず、ポートフォリオについては「やる気が出る」「意義は理解できる」というプラス評価が出ました[図表6]。ここ数年同じような質問をしていますが、どの学年も大体そのようになっていきます。

また、このポートフォリオ型の授業の良いところと悪いところも聞いています。良いところとして、自分で目標設定したり、学習課程を振り返ったり、教員とのコミュニケーションの機会が持てるといった点で、コミュニケーション・シートとしての役割が非常に評価されています[図表7]。赤い方は1年間、青い方は半年学んだ後の評価ですが、この学年では、振り返りを続ければ続けるほど身についたという評価が出ています。



図表 6



図表 7

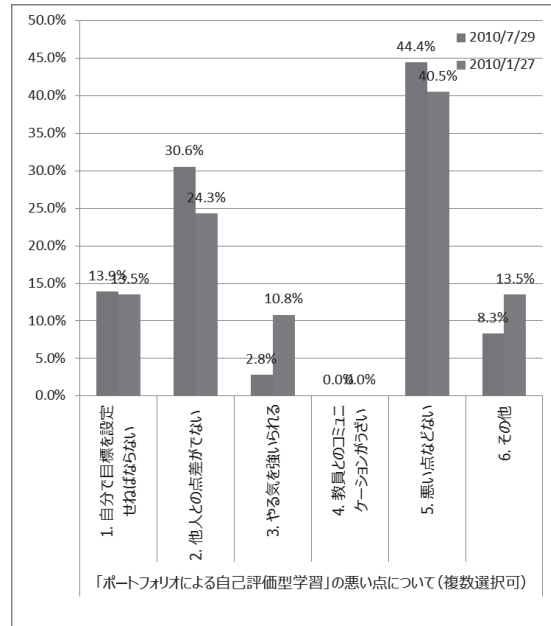
悪いところとしては、「自分で目標を設定せねばならない」「やる気を強いられる」というのもありますが、悪いところがないという人もそこそこいます。ただ、「他人との点差が出ない」という点があつて、これは個人評価をするときに、グループで学習を進めていると評価に差が出ないのではないかということに対する懸念や疑問のようですが、おおむね肯定的と考えられます[図表 8]。

学習の結果どうなったかということ振り返って聞くと、この学年では「自分を省みるようになった」と振り返りの効果が伸びているということを確認できます[図表 9]。統計的な処理をすると恐らく優位差が出ないくらいの差なのですが、大雑把な傾向としては「受け身でなくなった」「人に教えられるようになった」というような大体同じところが評価されています。

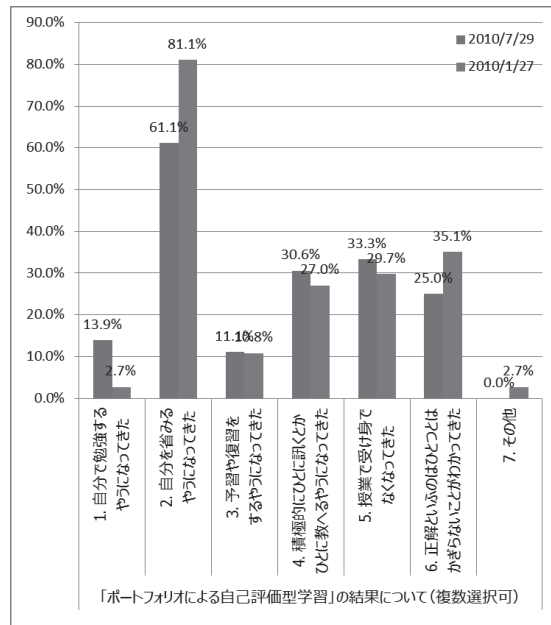
また、グループ・ワークについても聞いています。グループ・ワークへの回答はやはり「やる気が出る」「意義が理解できる」というものが非常に多く、グループ・ワークに関するマイナス評価はほとんどありませんでした[図表 10]。

最終的にポートフォリオでどういうことができるようになったのかは、Can-do Statements で聞いており、後期の方は少しずつ増えています。従って、私の目標は一応成果を挙げていると考えられるのではないかと思います[図表 11]。

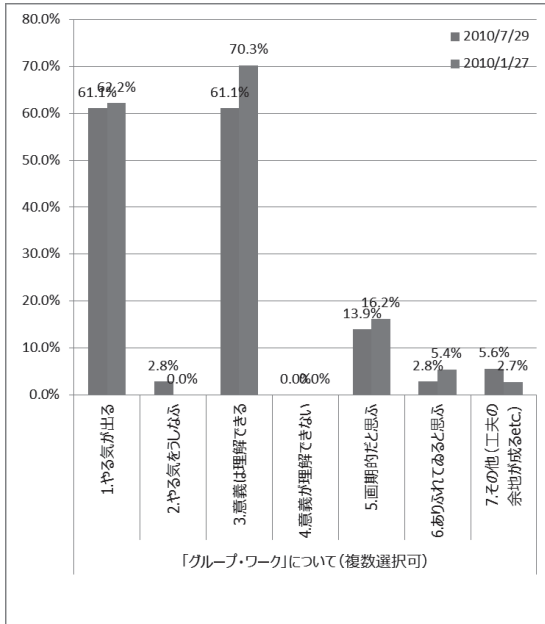
自由記述も取りました。ポートフォリオ・シートには「時間がないと、書くのが面倒になる」「時間内に書きたいことを全部書ききるのが大変」など悪い意見もありますが、大体は「後で見直すことができる」「非常に役に立った」という意見でした。グループ・ワークについては非常に反応が多く、「楽しい」という評価が非常に多いのですが、教え合ったり学び合ったりすることが非常に効果的だという感想も多くありました。お互いに話させますので、「フランス語を発音する頻度が上がったので、よかった」という回答もありました。「グループ・ワークだと寝ない」「やる気のない人も否応なく勉強するからよい」という回



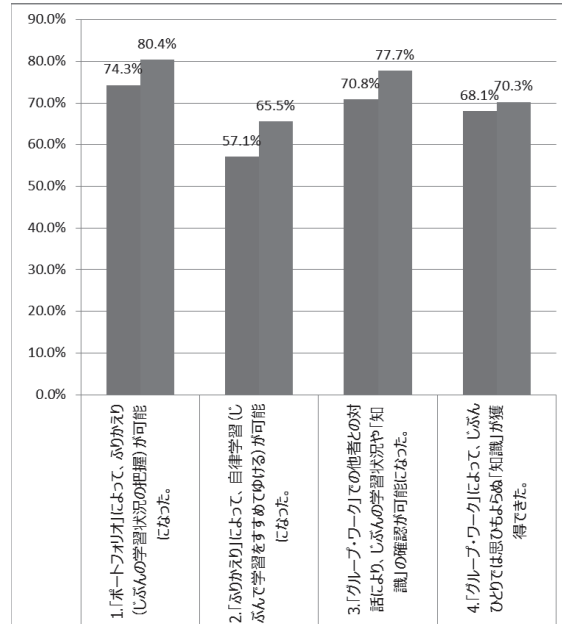
図表 8



図表 9



図表 10



図表 11

答もありました。裏を返せばグループ・ワークでなければ途端に寝てしまうということですが、眠気防止にも役に立つとのこと。ただ、「できる子に任せっきりになってしまう」とか、仲のいい2人組同士の4人組では2人ずつに分かれてしまい4人組にならないなど、いろいろな問題が残っていますが、おおむねこの方法でいいのではないかと考えています。

●社会的相互行為学習へ

最終的にまた構築主義に戻りますが、知識というのは学習の場の参加者の相互行為、つまりコラボレーション(協働)の中で作られ、学習というのは能動的コミュニケーション、つまり社会的相互行為であると考えています。また、学習とはそもそも自律的なものであり、教育とはそのための力を養成することであろうと考えています。従って、自律的な学習者を作っていくことがわれわれの第一の目標であり、教科の内容を問わずそれが必要なのではないかと考えています。

まだまだ方法論があるので、あれこれ試しているところです。また、講義科目にも導入しようとしていますが、受講者が多いのでなかなか大変です。一応グループ・ワークとポートフォリオ・シートは導入していますが、80名くらいの規模になると、意義をよく分かっていない人も増えています。また、今のところ評価は自己評価のみで行っています。学習者自身にそれを理解させた上で行っているのですが、学習者としては、自分の力を測るための外的なアイテムが欲しいという意見もあります。これに関して、自己評価方を実践されている方の中には、学習者同士に試験問題を作らせて、それを解かせているという方もいます。このように、評価は到達度もしくは自己評価でのみなされるもので、客観的な指標はありません。そのことに対し、主観的な評価に過ぎないのではないかと、能力の何を見ているのかということ常に言われています。それについての答えは今後も考えていく必要があると思っています。

質疑応答

大藪 楽しいお話をありがとうございました。私自身は、ポートフォリオをあらかじめ存在しているものとしてとらえていたのですが、実際にはどういう教育方針の中で取り扱うのか、どういふかかわりの中でポートフォリオが出てくるのかというコンテキスト化をしていただき、ポートフォリオへの理解も深まりました。また、ポートフォリオは楽しいものだと感じました。

數見 ペアで授業をされているそうですが、その点でポートフォリオや記録はどのように活用されているのでしょうか。

福島 特にペアということとポートフォリオはリンクしていません。グループ・ワークは学習共同体を作る方法の一環として行っていますが、ポートフォリオは、学習者自身が自分で次はどうすればいいのか考えていくためのアイテムとして渡しています。ただ、グループ・ワークの中で、学習者同士が「次はどうしよう」「これをやろう」と相談し合うことも刺激するためのアイテムとして、ポートフォリオが活用されているのではないかと思います。

數見 将来的には、ほかの先生方の授業でも使われる予定でしょうか。

福島 そこまではしていません。こういう話自体は学内でもしたことがあるのですが、大変だという感じが先に立つようで、ついてきてくれる方は少ないです。

細見 自己評価をさせるということですが、福島先生の授業の評価は、それと別個に試験はあるのでしょうか。

福島 いえ、自己評価のみで、試験はしません。そのことも最初に学生には伝えてあります。「君たちが自分で自分の点数をつけるのだから、頑張ればいくらでも上に行けるのだよ」と言っています。かなり無責任と言えば無責任ですが、それまでの課程は面倒を見るところです。学習者は「自分はこれだけできている」ということで、自分で自分に点数をつけています。ただ、非常に控えめな学生もいて、毎回 60 点しかつけない子もいるのですが、そういう子には「もう少しつけてもいいよ」と伝えて、100 点ばかりつける子には「本当に 100 点でいいのか」と伝えるなど、小さなポートフォリオ・カンファレンスのようなことはしています。

細見 金沢大学でも教員評価が始まっています。非常に良心的な人は自己評価を厳しくし

て、自分に甘い人は高い評価をつけます。それで本当にいいのかという問題が起こりそうですね。

福島 だからこそ、グループ学習の意味があるのです。実は他己評価、つまりグループ内の相互評価も行っており、「彼女に比べると私はまだまだだ」という相対観を埋める仕組みは一応用意しています。

西山 ポートフォリオの自己評価には二つの側面があります。つまり、学習によって得られた習得の成果を評価することと、学習そのものの評価は違うのです。つまり、教師が到達度や正しいか間違っているかで評価できるのは習得された成果についてだけであり、自分がよく学習できたか、いいかげんに学習していたかといった学習のプロセスそのものについては、学習者でなければ問えないのです。そこで、学習のプロセスそのものが正しいか正しくないかの議論はそもそも意味がないというか、答えられない、想定されていない質問ではないかと思います。

例えば教員の学内での自己評価は、何らかの成果物を評価するのか、自分の教員としての職業のプロセスを自己評価するのか、その二つが混ざっているのはおかしいのです。「論文を2年間で3本書いてください」というときに、3本書けたか書けなかったかということの評価することはできますが、自分が管理運営業務をきちんと行ったかどうかというのはプロセスの問題で、それが正しいかどうかは問えないのではないかと思います。そもそも問うような筋のものではなく、問うことすらできないのではないのでしょうか。評価の二つの側面から考えると、いかがでしょうか。

福島 そうですね。しかし、「自分は頑張った」という評価は常にあっていると思います。なぜなら、やはりモチベーションの向上につながるからです。そういうところを見てあげる、あるいは拾ってあげるという視点をこちらが出さないと、テストの点数結果だけの評価になってしまいます。それは学習者にとってモチベーションの向上にはつながらず、下がってしまう場合もあると考えられます。教員ならこういう経験があるかと思いますが、後期は非常に頑張っていたのに点数はCというとき、Cを付けざるを得ないのです。しかし、例えば昔は30点だったのに、今は60点取れるようになったという伸びをどうやって評価したらいいのかというときに、このような評価ですくえるのではないかと思います。

矢淵 大学での学習の目的自体が学ぶ習慣を身につけることにあるとき、長い目で見ると一生学んでいくという意味での評価は可能だと思っています。そういう意味で、今日のお話は大変興味深かったです。授業の中で、TAの方はどういうことをするのでしょうか。

福島 学びの共同体の少し先輩という役割をしてもらっています。仏文の大学院生や留学

生、4回生など、割とフランス語ができる子が来ているので、質問する相手でもあります。最初はもっと話す機会を増やしたかったのですが、どんどん会話練習をして、TAもたくさんフランス語で話しかけて、学習者が答えざるを得ないようなシチュエーションにしてほしいと言って導入したのですが、実際には、いろいろ相談する相手となっている形が多いです。TAには、すぐ答えを教えるのではなくて、ファシリテートして答えを引き出すような形でやってくれるように言ってあります。ですから、質問しやすいお兄ちゃん、お姉ちゃんのような役割をしています。

澤田 以前、外国語教育でも、習熟度や能力別という言葉が盛んに言われました。私は、信条的にあまり好きではなかったのですが、どうしてもいろいろな外圧に抗しきれず英語の授業でも導入しました。しかし、何年かたってみて、少なくとも習熟度の低い学生についてはほとんど学力が伸びない、つまり学習をただ固定化させているだけで全く上達しないのです。また、上の学習者についてはそれがマイナスに働くと思っています。不均質な集団における学習の中では、外国語学習の場合、能力や知識に還元できない部分が存在すると思います。それを習熟度で分けたときの良し悪しというか、私としては否定的な根拠が欲しいと思っています。その点について先生はどういうお考えですか。

福島 習熟度別というのは、教える側にとっては非常に教えやすい集団です。しかしその背景には、外国語能力は鍛えていけば話せるようになる、あるいは聞けるようになるというア・プリオリな能力観があるのです。教える側のモチベーションもあるのかもしれませんが、能力の低い子たちだけを集めたときに、何かしなければ能力は伸びません。それは当然です。上級の子たちというのは学習方略を自分で持っていて、自分たちでいろいろできる子たちなので、本来は放っておいても伸びていくし、それほど教師は要らないのです。教育方法論も要らないぐらいだと思います。そういう意味で、教師がじゃまをしてしまうことが一番問題になるかもしれません。

マイナス面はそれくらいしか申し上げられませんが、プラス面ももちろんあります。できる子たちにとって、人に教えるときには、自分の現在の能力をアセスメントし、客体化して人に伝えるという、非常にいろいろなことをしなくてはなりません。その経験は、明らかに役に立っています。私が受け持った1回生のクラスの中でも、よくできる子がそういう述懐を書いています。「じゃあ教えてみて」と言われてできない子に教えたのですが、自分もよく分かっていないことが分かったとか、どのように教えたらいいか工夫を凝らすようになったといったプラス面が明らかに生まれています。初めたばかりの未習の外国語と、既習の英語では違う部分もあるかもしれませんが、少なくとも学び合いを研究している先生方は、能力別などというのは「ちゃんちゃらおかしい」と言っています。

大藪 ありがとうございました。