

ティーチング・ポートフォリオの積極的導入 自己反省から授業改善へ

An Introduction of the Teaching Portfolios: Reflection to Class Improvement

土持ゲーリー法一*

Gary H. TSUCHIMOCHI

要 旨

本稿は、12月7日に開催された2005年度弘前大学FD講演会・シンポジウム「弘前大学の授業開発と実践」での「ティーチング・ポートフォリオの積極的導入 自己反省から授業改善へ」と題する講演にもとづき、ティーチング・ポートフォリオとはどのようなものか。なぜ、大学の授業改善にとって重要なのかをカナダおよびアメリカの大学の事例を参照にまとめたものである。

キーワード：海外先進教育実践支援(文科省)、ティーチング・ポートフォリオ、ラーニング・ポートフォリオ、総合的な記録(Comprehensive Record)、教育方針(Teaching Philosophy)、弘前大学モデル、ダルハウジー大学(カナダ)

はじめに

2005年9月に、文科省「大学教育の国際化推進プログラム(海外先進教育実践支援)」に関連して、弘前大学における「ティーチング・ポートフォリオの積極的導入」を検討するにあたり、アメリカおよびカナダの6つの大学の授業・学習支援センター等における授業改善への取り組みを調査した¹⁾。この調査では、ティーチング・ポートフォリオのみならず、能動的学習を促進するためのシラバス作成、図書館を利用したアカデミック・ライティング・センターの設置、コンピューターを駆使した剽窃防止対策、大学としての成績評価基準の設定、授業評価の効果的なフィードバック、大講義室(多人数)での能動的学習の導入方法、高大連携の将来的なあり方など、今後のFD活動に繋がる多くの情報を収集することができた。

授業改善にとって、なぜ、ティーチング・ポートフォリオが重要なのかをカナダのダルハウジー大学における関係者へのインタビューなどをもとにまとめる。また、この方法を日本の大学に導入するうえでの問題点も明らかにする²⁾。

ティーチング・ポートフォリオとラーニング・ポートフォリオ

ティーチング・ポートフォリオとは

ティーチング・ポートフォリオという言葉は、日本の大学ではあまりなじみのない概念で、これを本格的に導入しているところは聞かない。だからといって、ティーチング・ポートフォリオの概念がまったく存在しないというわけでもない。弘前大学においても、平成18年度に大学評価・学位授与機構によ

* 弘前大学21世紀教育センター高等教育研究開発室
Faculty Development Office, Center for 21st Century Education, Hirosaki University

る大学機関別認証評価を受けるため、各部局で精力的に準備を進めている。たとえば、教育学部の自己評価委員会「教育内容及び方法」の評価担当グループでは、以下のような基礎資料の提供を求めている。

1) 授業の内容が全体として、教育課程の編成の趣旨に沿ったものになっていることを示す資料、2) 授業の内容が研究活動の成果を反映したものになっていることを示す資料、3) 授業が学生によるアンケートなどの結果をフィードバックしていることを示す資料、などである。

これらの資料はティーチング・ポートフォリオの概念に近いものである。どのような授業が行われているかを教員の教育活動の記録および教育業績の証拠資料にもとづいて記述した書類(ファイル)が、ティーチング・ポートフォリオである。文科省による認証評価の導入を契機として、ティーチング・ポートフォリオが積極的に導入されることは必至であると思われる。

さらに、大学教員の求人公募活動をもみても、研究業績とは別に、教育活動や授業に対する抱負を求める「説明文書」あるいは二次面接においてプレゼンテーションを求める大学も最近増えている。これらもティーチング・ポートフォリオの概念に近いものである。このように、ティーチング・ポートフォリオとは、大学教員が自分の授業実践や教育指導を目に見える形で、第三者に伝えるために記録として残した「教育業績ファイル」を意味するものである。

伝統的にリベラルアーツ教育を重視するアメリカの大学では、授業を最優先している。アメリカと同じように、日本の大学の講義も単位によって規定されている。すなわち、1時間の講義に対して、予習・復習のために2時間の「自学自修」が学生に課せられている。当然、講義を担当する教員は、それより数倍の時間を授業の準備に費やすことになる。果たして、教員が講義や授業の準備のために費やす膨大な時間や労力が正当に評価されているだろうか。研究業績の評価に比べて、教育に対する評価が著しく低いことは、多くの大学関係者が認めているところである。その理由も、研究業績に比べて教育業績は客観的な評価が困難であるからというのである。そのため、多くの大学教員は自分の研究業績を残すためには労力を注いでいるが、教育あるいは授業のことになると、そのような記録を残すという考えがあまりなかったようである。

誰ひとりとして同じ授業形態で教えていないので、教育に対する評価は容易ではない。大学は、初等・中等学校のように、学習指導要領となる一定の基準がなく、そのため、多様な教授法を可能にしている。そのような状況で、教員の多様な教育業績をどのように評価するかという議論のなかで、ティーチング・ポートフォリオという考え方が生まれたのである。

ラーニング・ポートフォリオとは

最近、ポートフォリオという言葉が頻りに耳にするようになった。それは、学校における「総合的な学習の時間」の評価としてクローズアップされるようになったからである。さらに、生徒が自らの学習過程を省みて、自己評価するためにポートフォリオが適していると考えられるようになったからである。もともと、ポートフォリオは、持ち運びのできる「紙ばさみ」や折りカバン、書類入れやファイルを意味するもので、子どもが学習の過程や成果に関する資料や情報を収集するところから発展して、学習活動を意味するようになった。また、ポートフォリオをみれば、ひとり一人の子どもの学習の歩みや到達状況、さらに、取り組むべき課題も明らかになる。このように、ポートフォリオは子どもたちの自主的な活動を「総合的」に評価するために効果的であるとして、広く普及されるようになった。

中央教育審議会の答申『我が国の高等教育の将来』(2005年1月28日)の第3章「新時代における高等教育機関の在り方」の学士課程「カリキュラム、単位、年限」の項において、「単位の考え方について、国は、基準上と実態上の違い、単位制度の実質化(単位制度の趣旨に沿った十分な学習量の確保)や学修時間の考え方と修業年限の問題等を改めて整理した上で、課程中心の制度設計をする必要がある。」として、「単位の实質化」を促している。そこには、形骸化した単位制を見直し、「自学自修」を促進するねらいがあり、能動的学習のあり方を「単位の实質化」として具体的に求めたものといえる。2005年11月の北

海道大学教育ワークショップでも、「単位の实质化」を副題に取り上げ、これまでのように、教員側の視点だけでなく、学習者側に立った成績評価のあり方が議論され、従来の論述試験(ペーパーテスト)やレポートのほかに、問題解決能力を測るシミュレーションテストの導入、そして、学習者の授業実践記録をまとめた「ポートフォリオ」が重視された。

2005年度「特色ある大学教育支援プログラム」のフォーラム(名古屋国際会議場)(2005年11月)で事例報告した千葉経済大学短期大学部は、2004年度および2005年度と2年連続して特色GPに採択されたが、そこでの取組も、1977年から今日まで、教育実習生自らが実習記録集『ひろはら』の執筆・編集に関わり、教員もそれを授業や実習指導に積極的に取り入れることによって、多大な教育効果をあげている点が高く評価されたものである。このように、教育実習生が2週間の小中高等学校での実習期間にまとめた「教育実習ノート」などは、教案やプリントの事後の反省、それを観察した指導教員のコメントなども含まれた冊子で、きわめてポートフォリオの概念に近いものといえる。

しかし、ここでのポートフォリオとは、あくまで、学習者のためのものであって、厳密には、ラーニング・ポートフォリオを指すものである。

このように、ポートフォリオには、ティーチング・ポートフォリオとラーニング・ポートフォリオの二つがある。日本では、ラーニング・ポートフォリオは、徐々に、普及しているが、ティーチング・ポートフォリオは、未だ導入されていないのが実情である。しかし、ラーニング・ポートフォリオとティーチング・ポートフォリオはまったく異なるものではなく、教員側あるいは学習者側に立つかどうかの違いである。ラーニング・ポートフォリオの重要性が高まる現状を考えれば、文科省の認証評価の導入も相まって、ティーチング・ポートフォリオの必要性が高まるものと思われる。

ティーチング・ポートフォリオの重要性

なぜ、ティーチング・ポートフォリオが授業改善に必要なのか

ティーチング・ポートフォリオは、教員の授業実践に「反省」を促すもので、授業改善への取り組みのための「自己診断」ともいえる。

ティーチング・ポートフォリオには、授業シラバス、学生による授業評価アンケート、学生からのフィードバック、同僚からの授業評価など、授業に関する多くの項目を含めることができる、いわゆる「総合的な記録(Comprehensive Record)」という点で顕著な特徴がある。後述のように、ティーチング・ポートフォリオには、49項目のドキュメントを含むことができる。しかし、授業実践サンプルを羅列しただけでは、ティーチング・ポートフォリオとはいえない。そこで収集された実践サンプル(証拠)が何を意味し、なぜ選ばれたのか、どうして重要なのかを教員自らが説明し、それに解釈を加えなければ意味がない。それらを教員による反省(Reflection)と呼んでいる。これには、教員の指導哲学や「教育方針(Teaching Philosophy)」が含まれ、重要な要素をなす。たとえ、どんなに優れた「教育方針」を掲げたとしても、授業実践が伴わなければ意味がない。すなわち、ティーチング・ポートフォリオとは、実践サンプル(証拠)とそれに対する教員自身の反省を加えた書類(ファイル)ということができる³⁾。

ティーチング・ポートフォリオを必要とする具体的な理由としては、1)過去の授業を記録に整理することにより、将来の授業改善と向上に役立てることができる、2)教員の教育活動がより正当に評価され、その努力が報いられる証拠となる、3)大学の片隅で行われる多くの「優れた授業」「巧みな工夫」「熱心な指導」が埋もれることなく、より多くの人の共有の財産となる、などをあげることができる⁴⁾。後述のように、アメリカやカナダにおいては、2)が主要な目的となっている。しかし、弘前大学が目指すところの「弘前大学モデル」とは、1)と3)に焦点を当てたところに独自性があるといえる。

この分野の専門家によれば、「ティーチング・ポートフォリオとラーニング・ポートフォリオを上手に組み合わせることが授業改善の秘訣」であると、その重要性を指摘している⁵⁾。

ダルハウジー大学におけるティーチング・ポートフォリオ

ティーチング・ポートフォリオの歴史

ティーチング・ポートフォリオの概念が最初に用いられたのは、1986年カナダ大学教員協会(Canadian Association of University Teachers: CAUT)の後援による活動であった。当時は、フランス語で「一件書類」を意味するティーチング・ドossier (Teaching Dossiers)と呼ばれた。その後、1989年にアメリカに飛び火して広まった。当時、アメリカでは、大学授業料の高騰や経営の悪化により、大学教員が教育と授業改善に費やす努力と実績についての関心が高まっていた。すなわち、大学当局や学生の両親が支払った授業料に見合う研究・教育効果の説明責任(アカウンタビリティ)の一部として、ティーチング・ポートフォリオの役割が脚光を浴びることになった⁶⁾。このような状況は、現在の日本の大学に酷似している。

アメリカ高等教育協会(American Association for Higher Education: AAHE)は、1991年『ティーチング・ポートフォリオ教育という教授職を記録するために一』と題する冊子を出版し、この概念の普及に貢献した⁷⁾。

ダルハウジー大学

カナダのダルハウジー大学は、この分野における先駆者である。同大学では、これを“Recording Teaching Accomplishment”と呼んでいる。この名称からも、ティーチング・ポートフォリオとは、「授業実績に関する記録」であることがわかる。

同大学のCenter for Learning and Teachingでは、ティーチング・ポートフォリオに関する冊子 *Recording Teaching Accomplishment: A Dalhousie Guide to the Teaching Dossier*を刊行している⁸⁾。この冊子は、弘前大学が「ティーチング・ポートフォリオの積極的導入」を取り組む動機づけとなった。

ダルハウジー大学は、学生数15,500人を擁する州立の総合大学で、研究においても優れた業績をあげている。同大学センター長によれば、大学は、これまで昇進および終身雇用の獲得条件を研究業績に置いていたが、「たとえ、優れた研究業績があっても、授業評価が望ましくなければ、終身雇用(テニユア)は与えない」との考えを打ち出し、「教育先導型」としての大学を特色づけた⁹⁾。これは、伝統的な“Publish or Perish”からの脱皮を意味した。2005年(9月7日)の総長の所信表明(President's 2005 Annual Report)でも、高校卒業生数の低下にともなって、学生確保が厳しくなった状況を反映して、教育を重視することを鮮明に打ち出し、「優秀な卒業生は最良の特使(Ambassadors)である」と述べている。

同大学では、優れた教員(ベスト・ティーチャー)に特別賞を授与し、父兄が参列する卒業式典で表彰している。これは、大学が教育に力を入れていることを内外に宣伝し、学生の確保に役立っている。

ダルハウジー大学におけるティーチング・ポートフォリオ

ティーチング・ポートフォリオとして、以下の4つの目的をあげている。

- 1) 求職のため(とくに、TAにとって)
- 2) 昇進、終身雇用の獲得あるいは受賞のため
- 3) 授業の反省のため(Reflecting on Teaching)
- 4) 個人の成長のため(Personal Growth)

アメリカおよびカナダでは、一般的に、1)と2)が重視されているが、後述のように、これを教員評価に結びつけるには問題があるとの指摘もある。しかし、本来は3)授業の反省のため」が最も重要な目的である。たとえば、アメリカにおいてティーチング・ポートフォリオの普及・発展に貢献し、数々のティーチング・ポートフォリオに関する著書の編著を手がけたセルディン(Peter Seldin)は、ティーチング・ポートフォリオの作成を通して、自分の授業の改善や向上に役立ることこそが価値ある機能であると指摘している¹⁰⁾。

ダルハウジー大学には、ティーチング・ポートフォリオの事例を集めた小冊子がある¹¹⁾。そのなかの一例をあげれば、ティーチング・ポートフォリオは、以下のような構成になっている。

- 1) 授業および学習に対する教育方針(Philosophy of Teaching and Learning)
- 2) 担当授業についての記述(Description of Courses Taught)
- 3) 教授法(Teaching Methods)
- 4) 他の貢献度(Other Contributions to Teaching)
 - (1) 学生へのアドバイス(Advising Students)
 - (2) 論文指導(Supervising Thesis Work)
 - (3) 個別指導(Directed Reading Course)
 - (4) 大学・学部・学科への貢献度(Contributions to the School, Faculty, and University)
- 5) 学生からのインフォメーション(Information from Students)
 - (1) フォーマルなフィードバック：学生による授業評価(Formal Feedback: Student Evaluation of Instruction)
 - (2) インフォーマルなフィードバック(Informal Feedback)
- 6) 同僚からのインフォメーション(Information from Colleagues)
- 7) 授業改善への努力(Efforts to Improve My Teaching)
- 8) 将来計画(Future Plans)
- 9) 付録(Appendices)
 - (1) 同僚からの支援書類(Letters of Support from Colleagues)
 - (2) 学生からの支援書類(Letters of Support from Students)
 - (3) 授業シラバス(Course Syllabi)
 - (4) ダルハウジー大学の授業評価レポート(Dalhousie University Student Ratings of Instruction Reports)
 - (5) 哲学部の教員評価(Department of Philosophy Instructor Evaluations)
 - (6) 授業成果のサンプル(Examples of Students Work)
 - (7) 授業方法(Teaching Tools)

以上からも、ティーチング・ポートフォリオが「総合的」な授業実践記録であることがわかる。これらの実践サンプル(証拠)に、教員自身の反省を加えて、8～10ページ程度にまとめた書類(ファイル)がティーチング・ポートフォリオとなっている。

実際、どのようなことが記述されているか、事例から紹介する。

1) 最初の授業および学習に対する教育方針は、ティーチング・ポートフォリオのなかでも最も重要な箇所であり、より詳細に記述されている。ここでは、教員の「教育方針」が実際の授業内容および授業方法、学生からのフィードバックに合致していなければならない。

たとえば、以下のように説明している。

冒頭で、Robert Hutchings in Cameron 1999: 6の著書から、「教育の目的は、学生に事実のみを詰め込むだけでなく、考えることを促し、学生のことを考えるようにする」を引用している。これは、この教員の授業および学習に対する「教育方針」を表明したものと見える。さらに、授業および学習を教員の責任ある生涯の仕事と位置づけ、人生哲学および職業への基本姿勢を明確にしている。教員自身も授業を通して学ぶ恩恵を被っていると自己診断し、教えることと学ぶことは不可分の関係にあり、教室においては誰もが教員であり、学習者であり、相互に教えたり、学んだりできる。学ぶために刺激を与え、能動的に学習させ、教室で感動が与えられるように多様な経験や興味を学生にもたせ、学習選択肢があることを認識させると述べている。

以上は、この教員の授業および学習に対する「教育方針」ということになるが、これはアメリカおよび

カナダの大学で最も活用されている「優れた授業実践のための7つの原則」¹²⁾にもとづいた考えであることがわかる。

2) 担当授業に関する記述では、どのような授業を教えたか。学士課程なのか、大学院なのかを授業ごとに記述している。ここでは、履修生の数、教授法なども述べている。

3) 教授法では、授業の目的を達成するために、どのような授業形態や方法が取られているかを記述している。たとえば、この教員の場合、授業のなかで、ペアー・ティーチング(Peer Teaching)を導入することで、課題、授業、学習過程に対する理解を深め、授業、コミュニケーション、プレゼンテーションの実践的技術や経験を得る機会に繋がっていると述べている。ペアー・ティーチングの実践は、ビデオテープに収録され、学生らは自らのプレゼンテーション・スタイルや技術を学ぶことができる。ペアー・ティーチングは、多くの学生に歓迎され、授業や学習について多くの課題に興味や刺激を与えたと評価している。

4) 他の貢献度については、以下のように具体的に記載している。

学生へのアドバイスでは、授業外での相互交流は授業にとっても有意義であったと評価している。また、学生から教員への接触(アクセシビリティ)あるいは教員のアドバイス能力が高く評価されたと自己診断している。論文指導では、現在、12名の学生の論文指導および2名の副査を行い、個別指導では、現在、約12名の大学院生に研究指導を行っている。指導することで、多くのことを学んでいると分析している。大学・学部・学科への貢献度では、専門カリキュラムの側面で貢献できたと評価している。

5) 学生からのインフォメーションでは、以下のように記載されている。

フォーマルなフィードバックの項では、学生による授業評価が、大学側の評価委員の最も関心のあるところで、実際に、学生からの授業評価にもとづいて、図表を作成し、過去のデータと比較しながら反省(Reflection)を加えている。たとえば、この教員は、学部および大学院を合わせて「環境学」に関する4科目の授業を担当している。たとえば、次頁の図表1は、「環境学」の大学院の授業(1997年~2001年)の比較表で、その質問項目「他の大学の教員の授業との比較から、この教員の授業法に対する総合評価はどうか」の平均値を表したものである。これは、5段階評価となっている。図表2は、「環境学」の学士課程(哲学部)の授業(1995年~1999年)の比較表で、その質問項目「すべてを考慮したうえで、この教員の授業内容の総合評価はどうか」の平均値を表したものである。図表3は、大学院の3つの「環境学」の授業で、4つの具体的な質問項目について年度別に比較したものである。すなわち、質問項目4「この教員は、授業科目を教えるうえで、興味と熱意がありました」、同5「この教員の学生に対する評価および採点は公平で責任あるものでした」、同6「学生の課題や試験に対して、意義深い、適切なフィードバックを与えました」、そして、同7「この教員は学生に対して、誠実に対応しました」のそれぞれの平均値を示したものである。

インフォーマルなフィードバックについては、主に学生からの授業に対するインフォーマルなノートを抜粋している。

6) 同僚からのインフォメーションでは、授業業績(Teaching Accomplishment)に関する肯定的なコメントの一部を抜粋している。

7) 授業改善への努力では、効果的な授業改善に真摯に取り組み、より刺激的な学習を行うための方法論に焦点を当て、教室において多様な学習形態や能動的学習方法に取り組むための必要な参考文献をあげている。

8) 将来計画では、学習のために更なる授業科目、授業技法や教材の改善に努力するとして、具体的に2点をあげている。すなわち、(1)カリキュラムに多くの体験的な学習機会を取り入れる、(2)パワーポイントなどを導入して、授業技法を高めるために取り組んでいる、である。最後に、授業および学習の向上に最善を尽くすことを約束し、教えることは誇りであると結んでいる。

図表1 : Student evaluations of Envi courses-Average of responses to Question 8:

“Compared with other university instructors you have had, how would you rate the instructor’s overall teaching effectiveness?”

Year	Average of responses to Question 8: Dalhousie University Student Ratings of Instruction (Enrollment/Response rate by percent)		
	ENVI 5000 Introduction to Environmental Studies	ENVI 5047 Protected Areas Mangement	ENVI 5480 Environmental Ethics
1997/1998	3.8 (22/50%)		
1998/1999	3.4 (23/70%)		4.3*; 4.5* (3/60%; 2/100%)*
1999/2000	3.7 (23/83%)	4.6 (7/71.43)	4.7 (9/100%)
2000/2001	3.6 (23/100%)	4.0 (9/88.89%)	4.8 (4/100%)

Scale: 1=very poor: 2=poor; 3=satisfactory; 4=good; 5=excellent

図表2 : PHIL 2480 Student evaluations-Average of responses to Question 8:

“All things considered, how would you rate the overall quality of instruction?”

Term/Year	Enrollment	Number of responses	Average of responses to Question 8 (Departmental Evaluation)
Winter 1995/96	50	26	4.3
Spring 1998	27	19	4.5
Winter 1998/99	98	66	4.3
Summer 1999	25	17	4.5

Scale: 1=very poor: 2=poor; 3=satisfactory; 4=good; 5=excellent

図表3 : Average of responses to Question 4 to 7 in Dalhousie University Student Ratings of Instruction Report

Question*	ENVI 5000		ENVI 5047		ENVI 5480	
	2000/01	1999/2000	2000/01	1999/2000	2000/01	1999/2000
4	4.3	4.1	4.8	4.8	4.8	4.8
5	4.2	4.6	4.6	4.6	5.0	4.4
6	4.3	4.5	5.0	5.0	4.8	4.8
7	4.3	4.8	4.9	5.0	5.0	4.8

Scale: 1=very poor: 2=poor; 3=satisfactory; 4=good; 5=excellent

Questions*:

4. The instructor showed interest and enthusiasm for teaching the subject matter of the class.
5. The instructor was fair and reasonable in evaluating and marking student work.
6. Students were given meaningful and timely feedback on assignments and tests.
7. The instructor showed genuine concern for students.

教育方針 (Teaching Philosophy)

「教育方針」をどのように書けばよいのか

ティーチング・ポートフォリオを作成するうえで、最も重要なものが「教育方針」であることが明らかである。これは、授業および学習に対する教員自身の「指導哲学」のようなものである。

アメリカおよびカナダの大学の採用試験では、研究業績とは別に、ティーチング・ポートフォリオの提出が求められる。この場合、一般に、「教育方針」について1ページ程度にまとめたものを提出することが多い。

日本のような社会では、「教育方針」を明確にすることは一般的でないように思われる。そこで、次のようなことを参考にすると、要点を絞り込むことができると思われる。

- 1) 授業について何が大切だと思うか。なぜ、そう思うか。
- 2) 学習について何が大切だと思うか。なぜ、そう思うか。
- 3) 授業の到達目標は何か。学生に何を学んでもらいたいのか(たとえば、授業内容、批判的思考力、生涯学習のためのスキル、問題解決法など)。
- 4) 授業の到達目標を達成するために、どのような授業方法を用いるか。
- 5) なぜ、教えるか。なぜ、教えることが重要であると考えるか。

ティーチング・ポートフォリオに含まれる49項目

ティーチング・ポートフォリオにはどのようなものが含まれるか

カナダ大学教員協会は、ティーチング・ドossier (Teaching Dossier) とは、「教授の主要な教育的達成とその優秀性の要約」であるとして、その書類に含み得る文書のサンプルとして「49項目のリスト」を掲げている¹³⁾。そこでの分類および内容の要点は、以下のようである。

- 1) 良い授業成果であることを裏づける書類として(11項目)
 - (1) 学習成果を示す証拠となるテスト結果。たとえば、教員が準備したもの、あるいは標準テストで授業前と授業後の比較が出来るもの。
 - (2) 実習室でのワークブックあるいは学習記録
 - (3) 小論文、創作活動、プロジェクトやフィールド調査結果
 - (4) 授業に関連した出版物
 - (5) 優秀学生、大学院の修士および博士論文に効果的な指導をした証明
 - (6) 他の授業でも同教授を選択したことを示す記録
 - (7) 履修学生の大学院などへの進学記録、など
- 2) 教員側から提出される書類として(6項目)
 - (1) 担当授業のリスト
 - (2) 学生のために準備した教材の記述
 - (3) 学生のオフィスアワーの利用状況、など
- 3) 授業評価および授業改善へのステップを記録した書類として(13項目)
 - (1) 自己評価からの授業改善を記録した書類
 - (2) 授業改善のための教材の検討を裏づける書類
 - (3) 他大学の同僚と授業に対して情報交換をしたことを裏づける書類
 - (4) 授業や科目に関する研究会の実施報告書
 - (5) 授業改善のための学会、セミナー、ワークショップなど教育活動への参加記録
 - (6) 授業あるいはカリキュラム開発への参加記録
 - (7) 教科書および教材の準備記録
 - (8) 新たな教授法および効果的な評価法の試みを裏づける書類、など

4) 学生からの証拠として(6項目)

- (1) 学生による授業評価データ
- (2) 学生委員会からの授業評価に対するコメント
- (3) 学生からの授業後のインタビュー記録
- (4) 学生による「ベストティーチャー」の受賞
- (5) インフォーマルな学生による評価記述。たとえば、試験に対するコメント、授業終了後の手紙および電子メール記録、など

5) 同僚からの証拠として(6項目)

- (1) 同僚からの授業参観に対する陳述書
- (2) 他大学の同僚からの陳述書、など

6) その他(7項目)

- (1) 大学理事あるいは他大学からの教育業績に対する陳述書
- (2) 卒業生からのフィードバック
- (3) 学生の両親からのコメント、など

ティーチング・ポートフォリオ(49項目)の「トップ10」とは、ティーチング・ポートフォリオ(49項目)のなかで、「トップ10」に選ばれているものは、以下の項目である。

- 1) 学生による授業評価データ
- 2) 担当授業のリスト
- 3) 学生のために準備した教材の記述
- 4) 授業改善のための学会、セミナー、ワークショップなど教育活動への参加記録
- 5) 同僚からの授業参観に対する陳述書
- 6) 新たな教授法および効果的な評価法の試みを裏づける書類
- 7) インフォーマルな学生による評価記述。たとえば、試験に対するコメント、授業終了後の手紙および電子メール記録
- 8) 授業あるいはカリキュラム開発への参加記録
- 9) 優秀学生、大学院の修士および博士論文に効果的な指導をした証明
- 10) 実習室でのワークブックあるいは学習記録

ティーチング・ポートフォリオによる授業改善の効果

ティーチング・ポートフォリオが、教育活動を記録するだけでなく、教育活動を評価するためのものであるとするならば、その優劣を判断するシステムが必要になってくる。とくに、アメリカおよびカナダの大学のように、それが昇進や終身雇用の獲得、優秀教育賞の受賞などの選考人事に用いられる場合には、点数化する必要が生じてくる。しかし、前述のように、大学の授業が個性的であるように、ティーチング・ポートフォリオも個性的でユニークであるため、優れた個々の授業をどのように比較評価するかは容易なことではない。もともと、ティーチング・ポートフォリオは、「優れた授業」ではなく、「優れた点を多くもつ授業」の場合が高い評価を得やすいシステムであり、相対的評価の対象としては不向きとの指摘もあるが、個々の授業改善を向上するという点では、大きなメリットがある。

ティーチング・ポートフォリオを組織として自己評価に最も早くから繋げている大学に、アメリカのセント・ノルバート・カレッジ(St. Norbert College)がある¹⁴⁾。このカレッジでは、ティーチング・ポートフォリオの原型が、1978年にホーン(Robert L. Horn)学部長によって導入され、教員が自己をよりオープンに、包括的に首尾一貫して建設的に評価できるように奨励した。

たとえば、このカレッジのポートフォリオ評価プログラムは、五段階の過程からなっている。まず、講座教授(Division Chair)からのオリエンテーションが若手教員に対して行われ、自己評価の手引きハンドブックが渡される。続いて、合意に至った教員は、指導員の援助のもとで、1)学生の意見や調査、2)シラバスや授業の教材、3)学生インタビュー、4)同僚、同じ分野の教員、一般人からの意見、5)これまでに行った評価の結果などを収集する。第三段階として、教員は、その文書に、1)自分の教育業務内容、2)教育哲学・方法論、3)教育効果の向上への努力、4)自己批判、そして5)短・長期の目標についての叙述を加えて自己評価エッセイとする。次の段階では、講座教授は指導員の協力により、ポートフォリオにもとづく通常2~4ページの講座報告書を作成する。この報告書は、該当教員にも渡され、講座教授と自由な議論が許される。最後に、これらの自己評価エッセイ(ポートフォリオを含む)と講座報告書、その他のコメントが一つにされて教員評価ファイルとして、学部長に提出される。このファイルは部外秘とされ、その公表には、当該教員の文書による許可が必要とされる。このプロジェクトでは、その生産物よりも、その過程での議論と交流が大きな成果をあげている。

しかしながら、そのセント・ノルバート・カレッジでも、これを「伝統的なティーチング・ポートフォリオ」と位置づけ、現在、これを継続していない¹⁵⁾。

このように、ティーチング・ポートフォリオのもつ可能性は大きいものであるが、その作成に費やされる労力には無視できないものがある。このような努力が、どれだけ授業改善に効果的に繋がっているかについて明らかにした実証的研究は少ない。この分野の先駆的な研究者である杉本均は、アーカンザス大学のマクマホン(Dana C. McMahon)の学位論文成果、すなわち、大学教員がティーチング・ポートフォリオの作成にコミットすることが授業の改善に、どれほどの効果があるのかを「学生による授業評価」のスコアの変化から測定した興味ある事例研究を紹介している。すなわち、ティーチング・ポートフォリオの作業は、大学の授業改善に大きな可能性をもつ試みではあるが、「学生による授業評価」という単一のスケールからは、その効果を実証することはできなかつたと結論づけている。その原因として、ティーチング・ポートフォリオの作成や学生評価に同意する教員の多くは、日頃から授業改善や工夫に熱心で、すでに自分の授業に自信のある教員で、短期間に、学生の評価に大きな変化を起こすほどの改善の余地がなかった可能性がある¹⁶⁾。この調査分析は、「学生による授業評価」のみでは、客観的な評価が困難であることを示唆している。すなわち、ティーチング・ポートフォリオは、「学生による授業評価」だけではなく、あらゆる教育事象を「総合的」に評価したものでなければ意味がないことを暗示している。

たしかに、ティーチング・ポートフォリオをアメリカおよびカナダの大学のように、教員の能力を評価するというシステムとして用いる場合は問題がないとはいえない。しかし、これを教員の授業改善に役立てる目的のものと考えれば、優れた実践方法であると思われる。たとえば、「ポートフォリオが教員の能力の信頼に足る証拠となり得るのか、という点について、いくつかの側面で問題はあった。しかし、長期間の教員の教育活動と学生の学習活動の双方を同時に文書的に眼前に展開し、しかも両者のインタラクションまでも示し得るという可能性はポートフォリオにのみユニークなものである¹⁷⁾」との指摘は、「ティーチング・ポートフォリオとラーニング・ポートフォリオを上手に組み合わせることが授業改善の秘訣」と考える大学関係者にとっては、示唆に富むものであるといえる。まさしく、これこそが、ティーチング・ポートフォリオの「弘前大学モデル」の目指すところである。

まとめ

効果的なティーチング・ポートフォリオを作成するためには、その過程において教育相談としてのコンサルティングの役割が重要である。事実、セント・ノルバート・カレッジでは、「伝統的なティーチング・ポートフォリオ」の経験を生かしたうえで、ファカルティ・ディベロップメントの主要な任務を教員へのコンサルティングであると述べている。これが授業改善にとっての「鍵」であると筆者は考え

ている。コンサルティングとカウンセリングは違う。コンサルティングには、相談分野での専門的な知識と豊富な経験が求められ、相談者に具体的な解決策を示すものでなければならないが、カウンセリングの場合は、相談者が自らその問題点に気づき、解決策を見いだすものである。21世紀教育センター高等教育研究開発室では、授業改善のための教育相談窓口として、コンサルティングを行っている。

ダルハウジー大学では、1995年以来、“Recording Teaching Accomplishment Institute” とよばれる1週間のFDワークショップを行い、ティーチング・ポートフォリオの作成に関する個別指導を行っている。そこでの主たる目的は、個別のコンサルテーションを通して、教員の授業実践に対する反省を促し、授業改善に繋げていることである¹⁸⁾。

最後に、ティーチング・ポートフォリオを導入するためには、大学としての教育理念を明確にしなければ、効果的な授業改善には繋がらない。なぜなら、ティーチング・ポートフォリオは、教員の授業改善に繋がるものであるから、大学としての教育理念が明確でなければならない。そのような教育環境が整備されて、はじめて効果的な授業改善が可能になる。たとえば、教員が学習者を主体とした能動的な授業シラバスが重要であると考えらるならば、それが大学の教育理念にも反映されている必要がある。

「ティーチング・ポートフォリオの積極的導入」への動きは、大学の教育理念を明確にさせ、教員の自己反省から授業改善へ向けての意識改革を促すという点で重要なターニングポイントとなる。

註

- 1) この調査は、平成17年9月、弘前大学学術国際振興基金B - 5(昆正博)によって実施されたものである。
- 2) ティーチング・ポートフォリオに関する先行研究、とくに、アメリカおよびカナダの事例をあげて検証したものは少ない。杉本均「アメリカの大学におけるティーチング・ポートフォリオ活用の動向」『京都大学高等教育叢書(二)高等教育教授法の基礎的研究』(京都大学高等教育教授システム開発センター、1997年6月)および同「ティーチング・ポートフォリオ 日本の大学風土への可能性」筑波大学教育計画編『ファカルティ・ディベロップメント実施への提言』(筑波大学教育計画室、1993年所収)は示唆に富むものである。
- 3) 杉本「アメリカの大学におけるティーチング・ポートフォリオ活用の動向」16頁。
- 4) 同上、14頁。
- 5) 桜美林大学の馬越徹氏より筆者への電子メール(2005年8月16日付)。
- 6) 杉本「ティーチング・ポートフォリオ 日本の大学風土への可能性」59~60頁。
- 7) 杉本「アメリカの大学におけるティーチング・ポートフォリオ活用の動向」15頁。
- 8) Carol O'Neil and Alan Wright, *Recording Teaching Accomplishment: A Dalhousie Guide to the Teaching Dossier* (Centre for Learning and Teaching, Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia, Canada, 1995)
- 9) Lynn Taylor (Director, Centre for Learning and Teaching, Dalhousie University)へのインタビュー(2005年9月8日)。
- 10) 杉本「ティーチング・ポートフォリオ 日本の大学風土への可能性」69頁。
- 11) “Teaching Dossiers: A Collection of Portfolios written at the ‘Recording Teaching Accomplishment Institute’ 2001”(Office of Instructional Development and Technology Dalhousie University, Halifax, N.S.)
- 12) 「優れた授業実践のための7つの原則」については、中島英博、中井俊樹「優れた授業実践のための7つの原則に基づく学生用・教員用・大学用チェックリスト」『大学教育研究ジャーナル』(徳島大学)第2号(2005年3月)および同「優れた授業実践のための7つの原則とその実践手法」『名古屋高等教育研究』第5号(2005年)を参照。

- 13) 杉本「アメリカの大学におけるティーチング・ポートフォリオ活用の動向」15頁。なお、49項目のリストの詳細については、同論文の25頁を参照。
- 14) Kenneth J. Zahorski, “St. Norbert College,” in Peter Seldin, *Successful Use of Teaching Portfolios* (Bolton: Anker Publishing Company, 1993) pp.56-61. (杉本「アメリカの大学におけるティーチング・ポートフォリオ活用の動向」22頁を参照)
- 15) セント・ノルバート・カレッジ・センター長(Carol A. Cortez, Director of Faculty Development, St. Norbert College)からの電子メール(2005年7月19日付)。
- 16) Dana Chism McMahon, “The Relationship Between Development of Teaching Portfolios and Student Ratings of College Faculty,” (unpublished Ph.D. dissertation, University of Arkansas, 1995) (杉本「アメリカの大学におけるティーチング・ポートフォリオ活用の動向」23～24頁に所収)
- 17) Lee Shulman, “A Union of Insufficiencies: Strategies for Teacher Assessment in a Period of Education Reform,” *Education Leadership*, Vol.46, No.3, 1988, pp.39-40 (杉本「アメリカの大学におけるティーチング・ポートフォリオ活用の動向」24頁に所収)
- 18) ダルハウジー大学 “Recording Teaching Accomplishment Institute” パンフレットを参照および同副センター長(Suzanne Le-May Sheffield, Associate Director)へのインタビュー、2005年9月8日。

〔註：平成17年度弘前大学教育の国際化推進プログラム(海外派遣成果報告書)〕