

ラーニング・ポートフォリオ — 学習改善のための省察的実践 —

Learning Portfolios — Reflective Practice for Improving Student Learning —

土 持 ゲーリー 法 一*

Gary H. TSUCHIMOCHI

要 旨

国立大学法人弘前大学平成19年度の業務運営に関する計画（年度計画）には、ティーチング・ポートフォリオに続いて、「ラーニング・ポートフォリオの導入に向けた研究を行う。」ことをあげている。そこで、本稿では、『21世紀教育フォーラム』（創刊号、2006年3月）に掲載した拙稿「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」を踏まえて、ラーニング・ポートフォリオとはどのようなものか、なぜ、ラーニング・ポートフォリオによる省察的実践が学習改善に効果的なのか、カナダおよびアメリカの大学の現状を中心にまとめた。

キーワード：ラーニング・ポートフォリオ (Learning Portfolios)、ティーチング・ポートフォリオ (Teaching Portfolios)、省察的実践 (Reflective Practice)、ラーニング・フィロソフィー (Learning Philosophy)、ワーキング・ポートフォリオ (Working Portfolios)、ルーブリック (Rubric)

はじめに

弘前大学では、ティーチング・ポートフォリオが授業改善に不可欠であるとの認識から、各学部からの教員代表など4名をカナダのダルハウジー大学に、2006年5月～6月の5日間のワークショップに派遣させ、「認定書」を授与させた。2007年度も4名の教員を同じワークショップに派遣させた¹⁾。

ティーチング・ポートフォリオが、授業改善に効果的との認識は、国の認証機関である大学評価・学位授与機構による弘前大学への評価結果からも明らかである。しかし、授業改善は、教員のティーチング・ポートフォリオだけでは不十分であり、効果的な授業改善には、教員によるティーチング・ポートフォリオと学生によるラーニング・ポートフォリオの二つが有機的に結合することが重要である²⁾。

本稿は、ラーニング・ポートフォリオの先進国カナダおよびアメリカの大学における事例をもとに、なぜ、ラーニング・ポートフォリオによる省察的実践が学習改善に効果的か、この分野の権威者でラーニング・ポートフォリオに関する優れた論文や著書があるズビザレット (John Zubizarreta) の証言も踏まえて考察する。また、弘前大学21世紀教育（教養教育）との関連から、アメリカのリベラルアーツ・カレッジの一般教育 (General Education) におけるラーニング・ポートフォリオの取り組みや日本の大学における英語教育、さらに、弘前大学21世紀教育テーマ科目「国際社会を考える (D)」における筆者の取り組みを紹介する。

後述のように、経済協力開発機構 (OECD) は、大学における学習成果を評価する国際的な調査の

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

検討をはじめた。これは、2000年国際学習到達度調査（PISA）の「高等教育版PISA」に相当し、大学を評価する新しい基準となり、順調に進めば、2011年から実施される可能性があるとして『朝日新聞』（2007年10月9日、朝刊）で報じている。これまで、大学を評価する指標として、卒業生数や論文の引用頻度が利用され、「学生に身についた能力」を測る基準がなかった。OECDによる大学評価に関する国際調査への動きは、ラーニング・ポートフォリオの導入を示唆したもので注目に値する。

I 日本の大学におけるラーニング・ポートフォリオ

1) 単位制度の実質化

初等・中等学校における「総合的な学習の時間」の評価として、ラーニング・ポートフォリオがクローズアップされているが、大学は未だに遅れている。

中央教育審議会は、『我が国の高等教育の将来（答申）』（2005年1月28日）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」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、「単位制度の実質化」を促した。そこでは、形骸化した単位制度のあり方を見直し、「自学自修」を促進するねらいがあり、「単位制度の実質化」を通して能動的学習を促した。中央教育審議会の「単位制度の実質化」の提言を受け、学習者の視点に立った成績評価のあり方が注目され、論述試験（ペーパーテスト）やレポートとは別に、問題解決能力を測るシミュレーションテスト、学生の学習実践記録をまとめたラーニング・ポートフォリオが注目されている。能動的学習の促進という視点から、学生自らが学習プロセスを省察したラーニング・ポートフォリオの意義は重要である³⁾。

北海道大学は、毎年、教育ワークショップを実施しているが、これは同大学の教員だけでなく、他大学からの参加者も含まれる本格的なFDワークショップで、弘前大学からも例年2名の教員が参加し、多くのことを研修して本学の授業改善に繋げている。2005年度の第8回北海道大学教育ワークショップでは、「単位の実質化」が課題として取りあげられ、形骸化した単位制度のあり方を見直し、どのように授業改善に繋げるか活発な議論が行われた。そこで、注目されたのがラーニング・ポートフォリオで、授業シラバスの「評価」項目に加えることが提言された⁴⁾。2007年度の第11回「単位の実質化を目指して」では、授業シラバスの「方略」項目にもラーニング・ポートフォリオを入れる提言がされた⁵⁾。

2) ラーニング・ポートフォリオの起源

なぜ、日本の大学ではラーニング・ポートフォリオの導入が遅れたか。これは、北米の事情を反映したものである。北米でも、ラーニング・ポートフォリオは、長い間、初等・中等学校が中心であった。ラーニング・ポートフォリオを必要とする考えは、「真正の評価」（Authentic Assessment）にもとづくもので、その発端は1980年後半まで遡る。この時期、アメリカでは学力低下を憂えた『危機に立つ国家（A Nation at Risk）』（1983年）を契機として、各学区、学校で教育成果を総点検し、説明責任（Accountability）に応えるべきとして、州政府による上からの標準テスト（Standardized Testing）が多用された。このようなトップダウンの実施方法とあいまって、「標準テスト」だけで学校の教育成果を十分に評価できるのかという素朴な疑問や批判が噴出した。「真正の評価」論は、「標準テスト」への疑問や批判を媒介とした。また、「標準テスト」では、子どもたちの真の学力を評価できないと危惧し、たとえ「標準テスト」で良い成績をおさめたとしても、学校でしか通用しない能力を評価したに過ぎず、生きて働くための学力を形成する保証にはならないとの批判に繋がった⁶⁾。

大学における取り組みが遅れた理由は、ラーニング・ポートフォリオを必要としなかったからである。しかし、大学の大量化によって、学生の学力低下に歯止めがかからず、日本でも2007年度から「全入時代」も到来し、北米と同じような問題を抱えるようになったことも導入を促す契機となった。選抜

された学生だけを教育した時代から、すべての学生に門戸が開かれたことで、従来の画一的な教授法では通用しなくなった。

セルディン (Peter Seldin) は、学生がどのように授業で学んだか、試験結果や成績だけでは十分な説明責任が果たせないとし、試験結果や成績は、どのような知識を獲得したかを測るには適しているが、何を実質的に学んだか、断片的なテストだけでは不十分であり、学習プロセスにおいてどのように学び、どのように活用されているかを知るには、ラーニング・ポートフォリオが最適であると述べている。セルディンによれば、ラーニング・ポートフォリオを作成するために、以下の三つの実践が求められる。最初に、学業 (Work) に関する発表ノート、課題の草案、ジャーナル、宿題、実験レポート、クラス・プロジェクト、クリティカル・エッセイ、授業リストサンプ・エントリー、リサーチペーパー、クリエイティブ・ディスプレイ/パフォーマンスなどの資料を収集すること。次に、それらの中から最良のものと思われるものを選び、何を学習したか、なぜ学習することが重要だと思ったか、学習したことがどのように活かされたか、最後に、どのような成長が見られたか省察させる実践が求められる。ラーニング・ポートフォリオは、学生自身が学習プロセスに対して「省察」を加え、それを証拠資料で裏づけることが不可欠である⁷⁾。

北米の大学において、ラーニング・ポートフォリオの重要性が認識されはじめたのは、教員がティーチング・ポートフォリオの作成を通して、自らの授業を省察することで、学生側に立った授業を設計することで学習改善への意識が高まったからである。

II 北米の大学におけるラーニング・ポートフォリオ

1) ラーニング・ポートフォリオの現状

ズビザレットによれば、学生の学習達成度を測るラーニング・ポートフォリオの評価法は新しいものではなく、初等・中等学校では積極的に活用されていた。しかし、セルディンのティーチング・ポートフォリオに関する一連の著書⁸⁾に触発され、ラーニング・ポートフォリオも注目されるようになり⁹⁾、学習改善のための省察的实践 (Reflective Practice) の重要性が多くの教育関係者に認識された¹⁰⁾。ラーニング・ポートフォリオを“Student Learning Portfolios”とも呼んでいる。

ズビザレットは、ラーニング・ポートフォリオの優れた点として、学生が学習について自己評価したり、代表的作品を集めたりするだけでなく、省察を促すために、以下のような問いかけをすることにより、具体的な実践に繋がると提言している¹¹⁾。

- (1) 何を学んだか、なぜ学んだか。
- (2) いつ学んだか、どのような状況で学んだか。
- (3) どのように学んだか、どのような学習者であると思ったか。
- (4) 何を学び、学習計画や将来計画にどのように繋がったか。
- (5) 学習したことで知的・倫理的成長にどのような違いがあったか。
- (6) 学習したことがどのように役立ったか。

ラーニング・ポートフォリオの構成を以下のようにまとめている。

- (1) 学習哲学 (Philosophy of Learning) : 学習過程の内省的な叙述
- (2) 学習達成度 (Achievements in Learning) : 成績証明書、コース概要、レジュメ、優秀成績、受賞、インターンシップ、指導
- (3) 学習証拠 (Evidence of Learning) : 研究論文、評論、ログ分野の経験、クリエイティブ・ディスプレイ/パフォーマンス、データ/スプレッドシート分析、コースLISTSERVエントリー
- (4) 学習評価 (Assessment of Learning) : 教員からのフィードバック、テスト成績、EXIT/BOARD EXAM、LAB/DATA、レビュー、リサーチプロジェクト結果、実習課目レポート
- (5) 学習関連事項 (Relevance of Learning) : 実践的な応用、リーダーシップ、パーソナルおよび

ロフュッショナル領域との関連、倫理・道徳上の成長、所属、趣味、奉仕活動、情緒面の価値

(6) 学習目標 (Learning Goal) : フィードバックへの反応、学習向上、接続、適用計画

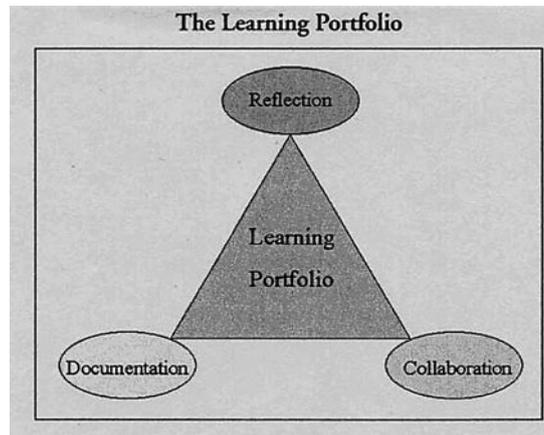
(7) 付録 (Appendices) : 証拠資料

ズビザレットは、ラーニング・フィロソフィ (学習哲学) とは、学習プロセスを省察する行為が「メタ認知 (Meta-cognition)」¹²⁾ により、学習プロセスを省みる動機づけとなり、能動的学習に繋がると述べている。メタ認知とは、行動や考え方、知識量・特性・欠点を別次元から認識する能力で、自分で自分のことを認識することである。メタ認知には、「認知」と「活動」のステップがあり、「認知」をもとに修正を加えることで「省察」を重視するというもので、ラーニング・ポートフォリオに不可欠な要素である。ズビザレットは、ラーニング・フィロソフィは学習成果のみならず、学習への動機づけや学習プロセスへの省察的实践であり、ラーニング・ポートフォリオの核心であると強調している¹³⁾。

ラーニング・ポートフォリオには、次の三つの重要な領域がある¹⁴⁾。

- (1) リフレクション (省察)
- (2) ドキュメンテーション (証拠資料)
- (3) コラボレーション (共同作業)

これらを図表で示すと、以下ようになる。



(出典 : John Zubizarreta, *The Learning Portfolio: Reflective Practice for Improving Student Learning* (Bolton, MA: Anker, 2004) p. 20)

学習行動は、どの領域でも起こり得るが (1)~(3) が互いに働き合うときに最大限の学習効果がある。したがって、ラーニング・ポートフォリオは、何を、いつ、どのように、なぜ学習したかを批判的に省察して叙述させたものであるといえる。電子版ポートフォリオなど、どのような方法を用いるにせよ、重要なことは授業や学習プロセスで何を学んだか、どのように活用されたか、なぜ学習することが重要と考えるか、学習成果が到達目的に沿ったものであるかなどについて省察を加えることである。ラーニング・ポートフォリオの目的を明確にするうえで、省察的实践と証拠資料の組み合わせが不可欠である¹⁵⁾。

ラーニング・ポートフォリオでは、以下の三つの側面が重要である¹⁶⁾。

- (1) 自身の情報—省察的叙述、個人的な学習到達目標、キャリアプラン
- (2) 他者からの情報—教職員からのフィードバックおよび評価、推薦状、アドバイザーからの書面、学問上の賞状、奨学金、学士課程での研究資金
- (3) 成果—仕事上のサンプル、ポートフォリオ目的のための適切な業績

2) ラーニング・ポートフォリオのタイプ

ラーニング・ポートフォリオには、次のようなタイプがある¹⁷⁾。

① ワーキング・ポートフォリオ (Working Portfolios)

プロセス・ポートフォリオ (Process Portfolios) と呼ばれ、すべての学習に関する資料を保管する。トピックに関連した学習に関する資料を学習者自身がアセスメント・ポートフォリオ (Assessment Portfolios) やディスプレイ・ポートフォリオ (Display Portfolio) を作成するまで保管するもので、教員からの支援を受けながら、自らのポートフォリオを読むことで内省的な考察を高めることができる。このポートフォリオは、教科の単元ごとの目標に関連して作成するため、目標への到達度を診断するために十分な資料を収集しなければならない。

② Display, Showcase, or Best Work Portfolios

プロダクト・ポートフォリオ (Product Portfolios) と呼ばれ、文字通り、各学習者の自己最高傑作のためのポートフォリオである。自分の到達度を意欲づける効果が大きく、全ポートフォリオのなかでも有用度が高い。ビジネスにおいては、同僚に提出する場合や就職を希望する機関の雇用者に履歴書とともに提出する場合もある。多くの場合、Working Portfoliosの中から収集されるが、自分の能力を最高度に証明する資料を選択する。

③ アセスメント・ポートフォリオ (Assessment Portfolios)

「カリキュラムにおいて学習者が何を学んだか」を記録するもので、カリキュラム内容が学習者の選択する資料を決定する。学習者の内省的なコメントは、選択したポートフォリオのエントリーがカリキュラム到達目標の習得度をどのように示すかが記述の中心となる。

Ⅲ ラーニング・ポートフォリオの実践

1) アメリカの実践例

ズビザレットは、自らの授業「英語102 (H) —文学や英雄神話」において、ラーニング・ポートフォリオを実践している。彼の実践例は、ラーニング・ポートフォリオを授業で活用したいと考える教員にとって示唆に富むものである¹⁸⁾。

学生諸君へ！

自分の作品をラーニング・ポートフォリオとして仕上げてください。ここでは、知的そして人間成長においてどのように価値があり、何を学んだか、どのように学んだか、なぜ学んだかを省察します。成績評価としてのポートフォリオでは、ライティング授業における到達度や学習の持続性がどこに見られたかが重要な省察的な根拠となります。単に、情報や知識を獲得するだけなら、学習能力の一端に過ぎません。包括的理解、適用、分析、総合力、そして評価は豊富で広範な持続可能な学習を約束します。これが、エッセイやオンラインコースワークでライティングを学んだこととなります。学習プロセスに省察を加えることで、何を学んだかを知的、社会的、人間的、倫理的成長とも関連づけられ、意義深いものになり、学習を定着させます。

授業やライティング学習を振り返りながら、省察的叙述をまとめてもらいますが、以下について自問自答してください。

- ① 授業やオンラインコースワークから何を学んだか、逆に学ばなかったか。
- ② どのような状態で授業を最も学んだか、逆に学ばなかったか。
- ③ なぜ、授業やオンライン討論フォーラムで学ぶことができたか。逆に学ぶことができなかったか。
- ④ ライティング授業から学習者として何を学んだか。
- ⑤ ライティング授業は、他の授業での学習にどのように繋がったか。
- ⑥ ライティング学習は、実践的学習やキャリア目標に貢献したか。

- ⑦ ライティング学習を楽しむことができたか。それは、どのような意味においてか。
- ⑧ もし、授業をやり直すとしたら、学習を高めたり、ライティングを向上したりするために、何か違ったことをしますか。

これらのすべての項目に応える必要はありませんが、授業での学習経験を省察するための動機づけとして役立つでしょう。

ラーニング・ポートフォリオの「要点」を以下にまとめます。

① 省察叙述部分をどのくらいの長さにすべきか？

省察を数ページにまとめたもの、特定の事柄の意義や価値を対象にまとめたもの、執筆作品を編集した短い省察叙述をまとめたものなど、多様な形態になるでしょうが、どのような方法でまとめるにしても、省察にもとづいて思慮深く、分析的かつメタ認知的な記述は系統的学習を促し、有益なものになるでしょう。最低、500字の省察的叙述としてまとめてください。

② ポートフォリオに何を含むべきか？

- (1) 学習に関する記述や省察的分析を含む。省察は、ポートフォリオの核心部分であり、最も価値があり、学習を深める原動力となります。
- (2) エッセイ草案（とくに、教員あるいは同僚からのフィードバックやライティング向上の証拠として）や最終論文コピーを含む。
- (3) 研究論文の調査証拠、とくに長文の研究論文、記述メモ、欄外メモ付き論文コピー、トピックに関するメール交換記録、ウェブ情報を含む。
- (4) グループ概要および関連目録の注釈コピーを添えた共同発表プロジェクトに関する証拠、発表意義や価値に関する省察を証するノートやパワーポイント発表用配布スライドのコピー資料を含む。
- (5) クラスノート・コピー、思考表記、洞察、授業での質問。創造や共同作業に関する業績があれば含む。

③ どのようにポートフォリオをまとめるか？

デザインすること。まず、多様な種類のライティングや授業の学習活動の資料を集めること。たとえば、オンライン・セッションでのライティングの討論、エッセイセッション、研究セッション、ノートセッションなど。もし、単独の省察的叙述を選ぶとしたら、そのようなセッションになるでしょう。もし、学習者としての成長について、複数の短い省察の事柄を書くならば、選別された多様なコメントや事柄を加えるべきでしょう。

ラーニング・ポートフォリオを作成するうえで、何が最も重要であるかといえば、「収集」「選別」「省察」が一貫していることです。学生のポートフォリオを注意深く読むが、これは学生の学習実践記録であり、学生自身が学習について何が最も良く理解できたかについて書くべきものです。

④ ラーニング・ポートフォリオの提出期限

4月25日（水）を提出期限とします。

周到にまとめられたラーニング・ポートフォリオが最善なものになるでしょう。ラーニング・ポートフォリオは、学習についての有益な記録になると確信しています。学生諸君の健闘を祈ります！

2) 日本の高校における実践例

平成19年度弘前大学高大連携シンポジウムでは、「大学入学時の学力差を克服するためには—英語教育を例として—」という題で開催された。これは、前年度の「文章を読み解く力と文書に表現する力」に続くもので、国語そして英語の問題に焦点を当てた好企画であった。高校側からの話題提供者の一人、伴一聡（黒石高等学校教諭）「個に応じた指導の実践～ラーニングポートフォリオを活用して」の報告内容は、タイトルが示すように高校の現場における取り組みについてのもので、伴の弘前大学教育学研

究科修士論文の成果にもとづいたもので、英語指導にラーニング・ポートフォリオの実践を取り入れた注目する発表であった。以下が、話題提供者からの報告概要である¹⁹⁾。

伴によれば、ポートフォリオに関する研究をはじめたのは3年前からであった。ポートフォリオ導入の動機づけとなったのは、授業実践への省察を通して次の3点が契機となった。1)「結果」重視の評価への疑問を抱いたこと。たとえば、授業はあまり聞いていないが、テストでは高い点数を取る。逆に、授業には積極的に出席したがテストの成績が良くない場合である。このような生徒をどのように評価すれば良いかという問題がある。授業は聞いていなくても高い点数が取れば良い成績になるが、果たして、これで良いのか。結果だけで生徒の学習成果がわかるだろうかと素朴な疑問を抱いたこと。2) 学習者の能力やニーズ、動機づけに違いがあり、多様な生徒にどう対応すればよいかということ。すなわち、どこに焦点を当てて授業をすればよいかである。3) 教師中心の授業展開に疑問を抱いたこと。教員が授業を進めるうえで、中心的な役割を果たすが、生徒が教員の説明を一方向的に聞き、ノートを取るだけで上の学校あるいは社会に出たとき、学習した内容が記憶として残っているだろうか、あるいは通用するだろうかとの疑念を抱いた。これらの3つの疑問にどのように対応したら良いかと考えたとき、たとえば、1) に対応して、結果ではなく、学習過程に注目し、教員だけでなく友人あるいは親など、さまざまな観点からの意見を「総合的評価」として活かすことができないだろうか。2) に対応して、多様な生徒がいるのであれば、多様な個に応じた指導、持続的な動機づけ、達成感が得られる的確な目標の設定ができないだろうか。3) に対応して、授業だけなら別の教員でも代替できる。自分の学校での役割を考え直して生徒が主体的に学習する授業を展開できないかと考えた。

以上のような問題意識に立ち、関連文献等を探した結果、生徒の学習を系統的に促す(ラーニング)ポートフォリオの存在を知った。(ラーニング)ポートフォリオの定義には、「生徒自身が学習をシステマティックに省察することを促し、教員が生徒の能力を総合的に見据えるための学習過程を示してくれる一種のストラテジー」というものがある。これには、学習者中心の活動と過程の評価、さらに教員と生徒の協同目的の設定を可能にし、問題点を解決し、生徒の英語学習への自律性を確立することが期待できると考えた。

(ラーニング)ポートフォリオの問題点が以下のように挙げられた。たとえば、1) 時間がかかり過ぎる。文献によれば、3年から5年かけて評価に繋げるものもある。2) 具体的な事例に乏しく、ほとんどが外国の事例で日本にはない。3) 適切なフィードバックが必要で生徒に明確な理由の説明ができる教員の力量が問われる。4) 一斉授業に馴染まない。たとえば、30数名のクラスを担当している場合、負担が大きく、生徒が多ければ多いほどポートフォリオは馴染まない。5) 様々な目的に使われる。

これらの問題点を考慮した結果、1) 学期毎にまとめさせることで生徒がどれだけ伸びたか、学習過程を容易に把握できる。授業目標を設定することで達成感が具体的となり、モチベーションの昂揚に繋がる。2) 具体的な実践や事例が求められ、プログラムの省察も並行して行うことができる。3) 文献考察あるいは同僚からの意見を取り入れ、教員としての力量を高めることができる。4) 教材を工夫し、ポートフォリオによる質的データの依存を少なくして客観的データの有効活用ができる。5) 統合型ポートフォリオ・プログラムを目指すことができる。

ポートフォリオの役割も異なる。たとえば、一つにまとめて実践する統合型ポートフォリオ・プログラムがある。具体的には、3つのタイプ(収集型・蓄積型・評価型)の利点を十分取り入れ、また、慣れない生徒にステップを踏ませるために統合型ポートフォリオを考察し、以下の図表で表した。

活動	基本授業	自由課題	協同授業	個人まとめ
型	Working PORTFOLIO	Working PORTFOLIO	Assessment, Display PORTFOLIO	Display & Evaluation PORTFOLIO
目的設定	教員中心	生徒中心	教員・生徒	教員・生徒

以上のように、ポートフォリオ理論にもとづいて実践している。たとえば、青森県立黒石高等学校3年英語科39名を対象に実践し、最終的にポートフォリオが書けるように授業の「流れ」に配慮した。

50分の授業内で書かせ、省察させるには時間的な制約があり、授業の後に書かせるように指導した。学期末が近づくと、日付順にファイルした個々のワーキング・ポートフォリオにもとづいて協同活動を行わせた。ポートフォリオは、自己評価が主たる目的であるが、協同作業を通して自らの問題点に気づかせるピア評価が効果的である。これをグループ内でまとめて発表させることで具体的な意見に繋がり、相互評価が可能になった。たとえば、教員に対して厳しい意見が言えない場合でも生徒同士なら建設的な意見が出ることが多い。

グループによる協同活動を通して、最終的には個人的なポートフォリオをまとめさせた。ここでは、ワーキング・ポートフォリオの中から自分の優れたものを5枚選び、なぜ、それらを選んだかの理由を記述して提出させた。

高校生は、ポートフォリオに積極的に取り組まないのではとの危惧もあったが、生徒の関心は高かった。ポートフォリオは、質的データを測定する手段であり、バランスを保つために量的評価も必要であると考え、4月と7月に平成12年度実用英語技能検定筆記問題から試験を実施した結果、全体として伸びていたことがわかった。学力的に伸び、生徒たちもポートフォリオに好意的に取り組み、達成感も高かったところから、実践例は成功したと結論づけた。

ポートフォリオの実践を通してコミュニケーション能力を高め、自己あるいは他人への関心も増加し、協調性そして協同作業における責任感やプレゼンテーション能力を身につけることができたと言った。今後の展望として、生徒や教員の負担になり過ぎないこと、独善的になりすぎてポートフォリオの本質を見失わないために客観的データも活用したいと述べた。

最終的には、ラーニング・ポートフォリオと有機的に結びつくティーチング・ポートフォリオを作成して、教員自身が授業の省察をすることで持続的・継続的に教育活動を改善・発展させることができると締めくくった。

この個別発表を通して、学校現場におけるラーニング・ポートフォリオの実践例を知ることができた。大学と高校は状況が異なり、大学教育に適用できない部分もあるが、示唆に富む意見が多く含まれた。たとえば、冒頭で述べたように、研究への動機づけは、「『結果』重視の評価への疑問」である。これは、アメリカにおいてラーニング・ポートフォリオが導入された動機づけと同じである。「学習過程」に注目し、多様な視点からの総合的評価は、「教育」ではなく、「学習」に視点を当てたもので大学において重視される側面である。また、最後の「ラーニング・ポートフォリオと有機的に結びつくティーチング・ポートフォリオを作成して教員自身が授業の省察をすることで持続的・継続的に教育活動を改善・発展させる」は、重要な指摘である。弘前大学では、ティーチング・ポートフォリオに全学的に取り組み、「教育者総覧」という第3者に目に見える形で説明責任を果たしている。ティーチング・ポートフォリオは、本来、授業改善が主たる目的であり、効果的な授業改善をするには、ラーニング・ポートフォリオを通じた具体的なデータが不可欠である。すなわち、ティーチング・ポートフォリオとの有機的連携の視点が重要になる。授業改善に万能な「処方箋」はない。教員が、ラーニング・ポートフォリオによる省察を通して授業改善への方策を模索する以外にない。

3) 日本の大学における実践例

自律的な英語学習者を育成する視点から、ラーニング・ポートフォリオの有効性を考察した研究がある。これは、大学生を対象とした英語授業におけるラーニング・ポートフォリオの作成に関したもので、英語学習者の「内省的な声」の重要性と内省を促す効果的な方法としてのラーニング・ポートフォリオの役割が強調されている²⁰⁾。

ラーニング・ポートフォリオ作成を組み入れたEFL教授の実施・調査では、1) (ラーニング) ポートフォリオ作成によって学習者の英語能力向上を促すことができるか。2) (ラーニング) ポートフォリオ作成への学習者の反応は好意的であるか、非好意的であるかに関して実施されたもので²¹⁾、1) については、教授法の主効果に意義が認められ、学習者がラーニング・ポートフォリオ作成に関して英語学習に積極的な効果を及ぼすことが判明した。また、2) については、学習者の反応はきわめて好意的であることが判明した²²⁾。ラーニング・ポートフォリオの作成は、英語のリーディング・クラスよりも、むしろ英語のライティング・クラスあるいはリーディング・ライティング統合クラスに適しているとの結果も出た²³⁾。

学習者が、全般的に「内省」「自己評価」という概念に不慣れであったことから、ラーニング・ポートフォリオ作成上で困難を来したとの反省から、適切な導入方法を考える必要があると指摘した。そして、ラーニング・ポートフォリオ作成の導入時の留意点として以下のように提言した²⁴⁾。

- 1) 導入時に学習者への説明を行う際、目的を明確に述べ、早期に作成目的などの理解度をアンケートなどで確認し、理解が不十分な場合は速やかに細く説明する。
- 2) 授業と並行して作成が開始されるWorking Portfoliosは、大人数の授業の場合は負担が大きいが、できるだけ定期的に目を通して目的の理解や資料収集が適切かどうかを中心にフィードバックを個別的に返すことがプログラムの成否に影響を及ぼす。ラーニング・ポートフォリオに収める資料を作成できない場合は、サンプルを示す方が良い。

これらは、大学において本格的にラーニング・ポートフォリオを導入するうえで不可欠な留意点である。

IV 教養教育としてのラーニング・ポートフォリオ

経済協力開発機構(OECD)が、大学での学習成果を評価するための国際的な調査「高等教育版PIISA」の検討をしていることについては前述したが、同調査は学士課程修了者の学力として、(1) 分析的推進力や批判的思考力など専攻を問わず必要な能力、(2) 専門分野に特定される能力、(3) 責任感やリーダーシップなどの「対人能力」をあげている。とくに、(1) と (3) は、教養教育において培われる能力であり²⁵⁾、そのような素養は「学生に身についた能力」を測る「ラーニング・ポートフォリオ」で判断することができる。

ラーニング・ポートフォリオを大学として組織的に取り組んでいるアメリカの事例を紹介する。ミズーリ州コロンビア市の私立女子大学ステフィンズ・カレッジ(Stephens College)における「一般教育」(General Education)では、ラーニング・ポートフォリオの作成を卒業要件としている²⁶⁾。この大学は、4年間を通して教養教育を学ぶリベラルアーツ・カレッジで、同大学のラーニング・ポートフォリオでは以下の提出が求められる²⁷⁾。

- (1) 一般教育課程において学生が何を学んだかを記述したラーニング・ポートフォリオのカバーレター(説明書)を作成する。
- (2) 「批判的思考者」として成長したことを証す二つの証拠資料あるいは作品を提出する。一つは、一年次か二年次の授業からのもの。他の一つは、三年次か四年次の授業からのもの。
- (3) 一つの証拠資料あるいは作品で「学際的思考力」を証すものを提出する。
- (4) 一つの証拠資料あるいは作品で女性問題に関するもの、女性学に関連した業績を証すものを提出

する。

- (5) 一つの証拠資料あるいは作品で異文化間に関するもの、少数民族に関連した業績を証すものを提出する。
- (6) 一つの証拠資料あるいは作品で科学的方法や科学的理論にもとづく技術を証すものを提出する。
- (7) 一つの証拠資料あるいは作品で芸術的分析力を証すものを提出する。
- (8) 一つの証拠資料あるいは作品がステフィンズ・カレッジにおいて最も満足した経験と考えるものを提出する。
- (9) 必修のフレッシュマン英語でまとめたライティング評価ポートフォリオ (The Writing Assessment Portfolio) を提出する。

以上、リベラルアーツ・カレッジにおける「一般教育」では、「批判的思考力」、「学際的思考力」、「女性学」、「異文化間」、「科学的方法論」、「芸術的分析力」、そして必修のフレッシュマン英語でのライティング評価ポートフォリオの業績の提出が求められる。しかも、「一般教育」が1・2年次に限定されることなく、3・4年次に有機的な繋がりをもたせ、大学教育全体を通して徹底される。卒業時にラーニング・ポートフォリオの作成を義務づけ、学生が4年間の学習経験を省察することで、「一般教育」と専門教育を有機的に繋げる。

V 21世紀教育テーマ科目「国際社会を考える(D)」における事例

1) ラーニング・ポートフォリオを活用した学習実践記録

弘前大学21世紀教育テーマ科目「国際社会を考える(D)」においてラーニング・ポートフォリオを実践している²⁸⁾。この授業では、「『講義ノート』にもとづくポートフォリオ (Portfolios) の作成」と題して、「ポートフォリオとは、『学習実践記録』のことである。15回の『講義ノート』を参考にして『到達目標』がどのように達成できたといえるか、省察的記述 (Reflective Statement) をまとめる。」との課題を与えている。学生は、15回の「講義ノート」にもとづき、自らの学習プロセスを省察して授業を総括する。そのための準備として毎回の「講義ノート」では授業内容を単に羅列するのではなく、内容を咀嚼してパラフレーズするように指導している。21世紀教育特設テーマ科目「津軽学—歴史と文化」でも、同じようにラーニング・ポートフォリオを授業の最後にかかせている。この授業は、オムニバス形式で授業担当者が多数であるため講義内容も多岐にわたり、授業の到達目標がどのように達成したかを総括するのに適している。いずれの授業でもラーニング・ポートフォリオの活用が効果的であることが確認された。何よりも学生が授業に能動的に参加するようになった。

ラーニング・ポートフォリオを授業で活用する場合、授業シラバスも作り直す必要がある。すなわち、課題を中心とした課題探求の学習形態に変える必要がある。なぜ、ラーニング・ポートフォリオを活用するか、その意義がどこにあるか、授業の最初のオリエンテーションで詳しく説明し、周到的準備をさせることが重要である。

ラーニング・ポートフォリオとレポートは違う。ラーニング・ポートフォリオは、15回の授業にどのように主体的に取り組んだか、学習過程に「省察」を加えたもので、そのことを裏づける証拠資料を添付することになっている。そのために、ワーキング・ポートフォリオとして「指定図書課題・講義ノート」などをファイルさせる必要がある。

2) ラーニング・ポートフォリオ評価法

ティーチング・ポートフォリオもラーニング・ポートフォリオも授業実践あるいは学習実践に「省察」を加えたもので評価に不向きとの指摘がある。たしかに、ラーニング・ポートフォリオは評価よりも学習改善に繋がるフィードバックの役割が大きい。しかし、ラーニング・ポートフォリオも効果的な評価となりうる。その場合、どのような点が評価されるかを学生に明瞭に説明しておく必要がある。そ

21世紀教育テーマ科目：「国際社会を考える（D）―日米大学の比較から見た教育と研究の現状」ラーニング・ポートフォリオ評価 ルーブリック（採点指針）

項目 /評価基準	A+（60点） A（50点）	B+（40点） B（30点）	C（20点）	D（10点）
内 容	ポートフォリオに要求されているすべての資料（指定図書課題など）が含まれている。	ポートフォリオに要求されているほとんどの資料（指定図書課題など）が含まれている。	ポートフォリオに要求されているいくつかの資料（指定図書課題など）が含まれている。	ポートフォリオに要求されている資料（指定図書課題など）がほとんど含まれていない。
証 拠 資 料 の 選 択	証拠資料が学生の進歩や到達目標（授業シラバスの3項目）のすべてを示している。	証拠資料が学生の進歩や到達目標（授業シラバスの3項目）の一部を示している。	証拠資料が学生の進歩や到達目標（授業シラバスの3項目）のわずかしき示されていない。	証拠資料がでたらめである。
構 成	ポートフォリオが完全かつ緻密に構成され、事柄を容易に見つけることができる。	ポートフォリオが上手に構成されているが、事柄を見つめるのに少々困難である。	ポートフォリオがある程度上手に構成されているが、事柄を見つめるのに少々困難である。	ポートフォリオの構成が試みられているものの、事柄を見つめるのに困難である。
文 体	スペル、句読点、文法に関してエラーがない。	スペル、句読点、文法に関して若干のエラーがある。	スペル、句読点、文法に関してエラーが明らかである。	スペル、句読点、文法に関してエラーが多すぎる。
省 察	省察（学習に対する反省）のすべてに個人的反省が含まれ、記述的・洞察的である。	省察（学習に対する反省）のほとんどに個人的反省が含まれ、記述的・洞察的である。	省察（学習に対する反省）の一部に個人的反省が含まれ、記述的・洞察的である。	省察（学習に対する反省）のわずかに個人的反省が含まれ、記述的・洞察的である。

（出典：http://www.umes.edu/education/exhibit/docs/PORTFOLIO%20RUBRIC.docの“Portfolio Rubric”を参照して作成）

〔注：平常評価 ポートフォリオ（60点満点）＋出席（10点満点）＝合計70点〕

のためにも、評価基準としての「ルーブリック（Rubric）」が重要である。授業では、上記のようなルーブリックを作成して、ラーニング・ポートフォリオの課題と一緒に学生に手渡している。「ルーブリック」は、学生のみならず教員の評価指針としても役立つ。

3) ラーニング・ポートフォリオ課題

「国際社会を考える（D）」の授業では、ラーニング・ポートフォリオをまとめることで授業を完結す

る。以下のような具体的な課題を与え、テークホーム試験としている。

ラーニング・ポートフォリオ（テークホーム試験）

課 題

授業の「到達目標」がどのように達成できたといえますか、省察的（Reflective Statement）ラーニング・ポートフォリオ（A4 2～3頁、ワード文書）としてまとめてください。「指定図書課題・講義フィードバック」（①～⑫）を証拠資料としてワーキング・ポートフォリオのファイルに綴じて一緒に提出してください。

ラーニング・ポートフォリオの採点基準については、採点指針・ルーブリック（配布資料）を参照にしてください。提出期限は1月24日（木）の授業時とします。

授業の到達目標

- 1) アメリカにおけるリベラルアーツによる教養教育が研究にもたらす影響についての理解を深めることができる。
- 2) 日米の大学を比較して、両国における「教育と研究」の違いを理解することができる。
- 3) 学習実践記録（ラーニング・ポートフォリオ）をまとめることができる。

ラーニング・ポートフォリオをまとめるにあたって以下の疑問形に応えることで学習過程を省察してください。

- 1) この授業から何を学ぶことができましたか。あるいは、逆に、学ぶことができませんでしたか。
- 2) どのような状態で最も学ぶことができましたか。あるいは、逆に、学ぶことができませんでしたか。
- 3) なぜ、学ぶことができましたか。あるいは、なぜ、学ぶことができませんでしたか。
- 4) 学習者として何をどのように学びましたか。
- 5) この授業は、他の授業の学習やこれからの人生にどのような繋がりがありましたか。
- 6) この授業は、実践的な学習に役立ちましたか。
- 7) この授業を楽しむことができましたか。それは、どのような意味においてですか。
- 8) この授業をもう一度やり直すとしたら、学習を高めたり、向上したりするために何か違ったことをしますか。

以上のすべてに応える必要はありませんが、授業での学習過程を省察する手助けになるはずです。

おわりに

ラーニング・ポートフォリオは多様な形態を取るが、原則的には大差がなく、リフレクション（省察）、ドキュメンテーション（証拠資料）、コラボレーション（共同作業）の三つを含めるということで共通している。とくに、「省察」は重要であり、学習改善のための効果的な実践と位置づけられている。ラーニング・ポートフォリオにおいては、実践が重要で机上の論理だけでは意味がない。学習者が授業における学習プロセスを「省察」し、それを裏づけるための「証拠資料」を収集する「共同作業」に意義がある。

ラーニング・ポートフォリオは、次頁の図「評価方法と分類目標との関係」からも明らかなように、授業の到達度を測る総合的評価方法であり、教員の授業改善とも直結し、学生の学習改善に繋がる優れた方法といえる。それにもかかわらず、導入が遅れているのは、学生の学習過程に十分な注意が払われていない証しであり、未だに教員中心の授業形態から脱皮していないことの裏づけである。ラーニング・ポートフォリオは、大学における単位制度の実質化とも絡み、能動的学習を促すうえで最も優れた成績評価法の一つであり、授業改善の鍵となるべきもので、今後、各大学において積極的に活用される

ものと思われる。最近では、ポートフォリオが学士課程教育のみならず、大学院教育でも注目されている²⁹⁾。

OECDが、15歳を対象に2000年に始めた国際学習到達度調査（PISA）は、国際的な学力指標となったが、「高等教育版PISA」も大学を評価する新基準になる可能性が高い。国際学習到達度調査（PISA）については別途詳しく述べているが³⁰⁾、とくに、PISA型読解力「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加する能力」は、日本が不得意とする分野で文科省が改善策を学習指導において強化対策を講じたところである。「高等教育版PISA」が大学における評価として導入されれば、ラーニング・ポートフォリオが注目されるのは必至である。

ラーニング・ポートフォリオの導入は、OECDによる大学評価の国際基準作りを先取りするだけでなく、日本における大学教育を学習者という視点から見直す画期的な取り組みである。

評価方法と分類目標との関係

方法	知識			技能 態度			測定範囲
	想起 (知識)	解釈 (理解)	問題 解決				
論述試験（ペーパーテスト）	I	II	III				I
口頭試験	I	II	III				I
客観試験	III	III	I				III
Simulation Test							
筆記型	I	II	III				I
模擬患者・模擬来談者モデル			I	II	III		I
コンピューター	III	III	III				II
実施試験			I	III	II		I
観察記録			I	III	III		II
レポート	I	II	III		II		I
ポートフォリオ	I	II	III	II	III		III

Grading: - < = < I < II < III 狭 I < 広 III

〔出典：「第11回北海道大学教育ワークショップ：単位の実質化を目指して」（71頁）〕

註

- 1) この派遣は、弘前大学寄付金奨学研究費（学術国際振興基金）により実施された。派遣成果については、鬼島宏「Teaching Portfolio（ティーチング・ポートフォリオ）と自己評価報告書（教育活動）との対比」『21世紀教育フォーラム』（第2号、2007年3月）を参照。「認定書」授与については、『東奥日報』（2006年6月10日付朝刊）を参照。
- 2) 大学評価・学位授与機構『平成18年度実施大学機関別認証評価 評価報告書 弘前大学』「認証評価結果」における「主な優れた点」として、「21世紀教育センターでは、全学的な『ティーチング・ポートフォリオの導入と活用』を取りまとめ、学内の導入等について検証を行っている。」（5頁）と評価された。ティーチング・ポートフォリオによる授業改善については、土持ゲーリー法一『ティーチング・ポートフォリオ～授業改善の秘訣』（東信堂、2007年）を参照。
- 3) 土持『ティーチング・ポートフォリオ～授業改善の秘訣』を参照。
- 4) 北海道大学高等教育機能開発総合センター「第8回北海道大学教育ワークショップ：単位の実質化」（2005年11月）を参照。
- 5) 北海道大学高等教育機能開発総合センター「第11回北海道大学教育ワークショップ：単位の実質化を目指して」（2007年11月）を参照。

- 6) 田中耕治監訳『ポートフォリオをデザインする－教育評価への新しい挑戦』（ミネルヴァ書房、2001年）134～5頁。
- 7) John Zubizarreta, *The Learning Portfolio: Reflective Practice for Improving Student Learning* (Bolton, MA: Anker, 2004) を参照。
- 8) Peter Seldin, & Associates, *Successful Use of Teaching Portfolios* (Bolton, MA: Anker, 1993) および Peter Seldin, *The Teaching Portfolios: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decision* (Bolton, MA, Anker, 1997))
- 9) Zubizarreta, *The Learning Portfolio*, p. 7.
- 10) *Ibid.*, p.12)
- 11) John Zubizarreta, “The Learning Portfolio for Improvement and Assessment of Student Learning: A Primer”を参照。これは、ズビザレットの著書を要約したもので、2007年1月24日付の筆者へ添付ファイルで送られたものである。本稿を執筆するにあたり、ズビザレット氏から貴重な助言および資料をいただいた。心より謝辞を述べたい。I would like to express my special appreciation to Dr. John Zubizarreta, Professor of English and Director of Honors & Faculty Development, Columbia College, for his generous support in my studies of learning portfolios.
- 12) 学習者のメタ認知的「内省」を促すことで、リーディング・ストラテジーを身につけさせる方法としてポートフォリオを活用する試みがなされ、積極的な教授上の学習効果が報告された (Smolen, L., Newman, C., Wathen, T., & Lee, D. (1995) “Developing Student Self-Assessment Strategies,” *TESOL Journal*, 5 (1), pp. 22-27.
- 13) John Zubizarreta から筆者へのEメール (2007年1月24日付)。
- 14) Zubizarreta, *The Learning Portfolio*, p.19. 以下のような定義づけもある。①学習者の学習資料を「収集」した点 (=Collection)、②資料収集がランダムでなく、目的別に適切なエントリーが「選択」された点 (=Selection)、③学習者が資料にもとづき「内省」を行う点 (=Reflection) の3つのプロセスである (峯石緑『大学英語教育における教授手段としてのポートフォリオに関する研究』(溪水社、2002年) 17頁)。
- 15) Zubizarreta, *The Learning Portfolio*, pp. 24-28.
- 16) *Ibid.*, p. 33.
- 17) 峯石『大学英語教育における教授手段としてのポートフォリオに関する研究』22～24頁。これは、峯石の博士学位請求論文「大学英語教育における教授手段としてのポートフォリオに関する研究」(2000年3月広島大学博士(教育学)にもとづいたものである。従来、主にアメリカで標準テストの「代替評価」の手段として使用された「ポートフォリオ」を日本の学生の学習者の英語授業における「教授ツール」として応用し、教授上の学習効果について検証したもので評価手段よりも教授ツールにウエイトが置かれている。
- 18) ズビザレットから筆者への電子メール (2007年4月27日)。また、添付ファイルでポートフォリオ課題の一部が紹介された。学生にポートフォリオを書かせる場合、何についてどのように書くかを具体的に事前に明示しておくことが重要で、それによって教員の意図するポートフォリオを作成させることができる。
- 19) 伴一聡 (黒石高等学校教諭)「個に応じた指導の実践～ラーニング・ポートフォリオを活用して平成19年度」弘前大学高大連携シンポジウム「大学入学時の学力差を克服するためには一英語教育を例として」。このシンポジウムについては、『21世紀教育センターニュース』第11号 (2007年9月) に「大学入学時の学力差を克服するためには・・・英語教育を例として」と題して掲載されている。
- 20) 峯石『大学英語教育における教授手段としてのポートフォリオに関する研究』43～4頁。
- 21) 詳細は、峯石『大学英語教育における教授手段としてのポートフォリオに関する研究』66頁を

参照。

- 22) 峯石『大学英語教育における教授手段としてのポートフォリオに関する研究』71～73頁。
- 23) 同上、76頁。
- 24) 同上、97頁。
- 25) 『朝日新聞』(2007年10月9日、朝刊)
- 26) ステフィンズ・カレッジ (Stephens College) については、同大学の以下のウェブサイト、<http://www.stephens.edu/>を参照。
- 27) Catherine M. Wehlburg, “The General Education Portfolio at Stephens College,” in Zubizarreta, *The Learning Portfolio*, pp. 154-5.
- 28) これについては、第57回東北・北海道地区大学一般教育研究会事例報告「ラーニング・ポートフォリオと『指定図書』を活用した授業シラバス」において報告した。詳しくは、同『研究集録』(2008年3月)を参照。
- 29) 平成19年度弘前大学FDシンポジウムでは、「FD義務化に向けた取組—現状と課題」と題して、「大学院教育の課題と今後の方向性」を取りあげた。このなかでは、第6回国大協の大学改革シンポジウム「我が国の大学院教育の課題と今後の方向性」(2007年10月29日)に参加した本学医学研究科若林孝一教授から、飯田嘉宏(横浜国立大学学長)「我が国の大学院教育の課題と方向性を原点から考える」の報告内容の紹介があった。そのなかで、とくに興味を引いたのが「ヨコハマ方式大学院教育の例」である。同大学院教育では、II(パイ、足が2本)型人間の養成として基礎能力と実践的応用力+幅広い専門性と問題解決能力を培うことを目指し、また、教育プログラムとして複数のスタジオ(研究室)での課題解決型教育を重視し、プレゼンテーション能力、ポートフォリオを基に学位審査(修士の1/5、博士の1/3)をしていると紹介された。これは、完成された論文を審査するだけでなく、そこに至るプロセスに注目したもので、横浜国立大学大学院の取り組みは、まさしく、課程制大学院の意義を踏襲したもので注目に値する。
- 30) 土持『ティーチング・ポートフォリオ～授業改善の秘訣』21頁を参照。