

日本におけるティーチング・ポートフォリオの可能性と課題
—ワークショップから得られた知見と展望—

評価結果を教育研究の質の改善・向上に結びつける活動に関する調査研究会報告書

2009年3月

独立行政法人 大学評価・学位授与機構

はじめに

大学評価・学位授与機構は、大学評価事業を実施するのみならず、大学評価に関する調査研究を積極的に行っている。調査研究の成果は、各大学の評価を通じた質的向上・アカウンタビリティ遂行に資するため、また社会における大学評価の理解の促進のために積極的に公表している。

本報告書は、「評価結果を教育研究の質の改善・向上に結びつける活動に関する調査研究会」のプロジェクトの一つとして位置づけられた、「ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップの開発」についてまとめられたものである。ワークショップの参加者および企画者、FDの専門家などによってティーチング・ポートフォリオおよび作成ワークショップについて、様々な立場や観点から検討が行われている。

ティーチング・ポートフォリオとは、「自らの教育活動について振り返り、自らの言葉で記し、多様なエビデンスによってこれらの記述を裏づけた教育業績についての厳選された記録」であり、自律的な教育改善を促す仕組みを有しかつ多角的な教育評価ツールとしての可能性もあわせ持つ。2008年12月の中央教育審議会の答申にも「ティーチング・ポートフォリオ」は登場しその認知度が高まりつつある中、本プロジェクトはティーチング・ポートフォリオが正しく理解され、各高等教育機関の背景に適した形式で導入が進むための提案を行うことを目指し活動を行ってきた。

本プロジェクトは、アメリカで既に第三版を数えているティーチング・ポートフォリオに関する書籍の翻訳に始まり、「直輸入型」ワークショップの開催、そして、その知見をもとに日本に適応するように開発された「日本型」ワークショップ開催という軌跡を描いている。今回のワークショップで得られた反応をもとに、さらなるワークショップの改善が望まれよう。

これまでのワークショップの修了者はのべ16人を数え、本書にもあるように、既に大阪府立工業高等専門学校において学内ワークショップが行われるなど、大学だけでなく高等教育機関への着実な広がりをはじめているといえる。

本報告書は、これまでの本プロジェクトの経過と参加者による意見を集約し、将来のワークショップの改善に役立てる他、ティーチング・ポートフォリオに関心を持つ高等教育関係者にとって有意な情報を提供することを目的としている。そうした方々の参考になれば幸いである。

2009年3月

大学評価・学位授与機構
理事 川口昭彦

目次

はじめに

1 ティーチング・ポートフォリオとは	1
2 ワークショップの実際	7
(1) 直輸入型ワークショップ	7
(2) 日本型ワークショップ	14
(3) ワークショップの評価-座談会と対談を通して-	22
3 ワークショップの計画と運営 ～ファシリテーターの立場から～	70
4 参加者から見たティーチング・ポートフォリオおよび作成ワークショップの意義と可能性 および課題	84
(1) 「マイクレド」としてのティーチング・ポートフォリオ	85
(2) ティーチング・ポートフォリオ作成プロセスの意義	91
(3) 「教育業績」記録への期待と要望-TP 作成ワークショップでの成果をふまえて-	96
(4) ティーチング・ポートフォリオの作成-大学教育センター責任者の立場から-	104
5 ティーチング・ポートフォリオ導入に向けて	109
(1) ティーチング・ポートフォリオ導入の条件と課題-愛媛大学を事例に-	110
(2) 大阪府立高専における方針（取り組み）	118
6 メンティーからメンターへ	125
(1) メンティー（作成者）からメンター（助言者）へ	126
(2) メンターの役割 ～いくつかの役割と織り交ぜながら～	137
7 eポートフォリオの活用と可能性	149
(1) 電子ポートフォリオの開発と運用	150
(2) 電子ポートフォリオのリソースとしての授業ビデオの活用	157
(3) 教育支援システムとラーニング・ティーチング・ポートフォリオ	162
結びにかえて	167

資料

2(1)-1	ティーチング・ポートフォリオワークショップ募集案内	173
2(1)-2	Getting Started 原文とワークショップに向けてのセルディン氏からのメッセージ	175
2(1)-3	ディスカッションの結果：To Be a Good Mentor	181
2(1)-4	事前アンケート調査結果	183
2(1)-5	事後アンケート票と調査結果	187
2(1)-6	ワークショップの改善点の要旨	207
2(2)-1	「ティーチング・ポートフォリオって何だろう？」パンフレット	211
2(2)-2	スタートアップシート	213
2(2)-3	メンターシナリオ	219
2(2)-4	個人記録シート	231
2(2)-5	よりよいメンターとなるために	237
2(2)-6	アンケート結果	239
2(2)-7	メンターチームスケジュール	247
5(2)-1	ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップ募集要項	249
5(2)-2	スケジュール（参加者用，メンター用）	251
5(2)-3	To Be a Good Mentor で話し合われた結果のまとめ	253
サンプル・ポートフォリオ アーカイブ		
直輸入型（英語）		
Educational Technology/Teachers Education		
	- <i>Kato, Yukari (Tokyo University of Agriculture and Technology)</i>	255
International Education/TESOL		
	- <i>Kira, Naoshi (Japan Professional School of Education)</i>	263
Statistics		
	- <i>Kurita, Kayoko (Hitotsubashi University)</i>	271
Comparative Education		
	- <i>Chikada, Masahiro (Nagoya University)</i>	279
Applied Behavior Analysis		
	- <i>Mitachi, Mami (Tokyo Gakugei University)</i>	297
Higher Education		
	- <i>Yonezawa, Akiyoshi (Tohoku University)</i>	309

サンプル・ポートフォリオ アーカイブ

日本適応型（日本語）

情報教育	江本理恵（岩手大学）	317
教育経営学	秦敬治（愛媛大学）	327
化学	北野健一（大阪府立高専）	339
情報リテラシー／e-learning	古賀暁彦（産業能率大学）	349
ドイツ語／ヨーロッパ言語論	前原真吾（新潟大学）	363
教育工学	尾澤重知（大分大学）	373
化学	酒井陽一（大同工業大学）	385
リーダーシップ論／産業教育論	佐藤浩章（愛媛大学）	393
執筆者一覧		405
本報告書に関する連絡先		

第1章 ティーチング・ポートフォリオとは¹

1 歴史と現状

高等教育界におけるティーチング・ポートフォリオという概念は 1980 年代にカナダにおいて初めて用いられ²、1990 年代以降アメリカを含め急速に広まり、現在では 2,000 以上もの大学が採用しているといわれる。アメリカは特にテニユア(終身在職権)制度があるために、テニユア審査を受ける際の教育業績に関する資料として用いられることが多い。

日本では、杉本(1997)においてティーチング・ポートフォリオの概念が紹介されているが、今日までそれほど普及をみなかったといってもよいだろう。1990 年代後半はちょうど授業評価が急速に普及をはじめている頃で、その授業評価をエビデンスの一つとみなすティーチング・ポートフォリオに目が向くには機が熟していなかったためではないかと思われる。その結果として、これまでは「ポートフォリオ」というと、「総合学習」が導入された初等中等教育の現場において生徒が自らの学習活動を振り返るツールである「ラーニング・ポートフォリオ」の認知度が高かったように思われる。しかしながら、最近の動向として中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて」(文部科学省, 2008)において、教育業績の記録を整理・活用する仕組みとしてティーチング・ポートフォリオが例として挙げられ、その導入・活用を積極的に検討することが具体策として明文化されており、注目されつつあるといえる。

2 ティーチング・ポートフォリオとは何か

ティーチング・ポートフォリオ(以下特に断りのない限りポートフォリオと記す)とは『自らの教育活動について振り返り、自らの言葉で記し、多様なエビデンスによってこれらの記述を裏づけた教育業績についての厳選された記録』といえる。

その主たる特徴は、次の4点にある。

- 自己省察
- エビデンスによる裏付け
- 柔軟性
- 厳選された情報の集積

自己省察:「自己省察」とは、文字通り自分を振り返ることである。ポートフォリオを作成する過程は自己省察の過程そのものであるといってもよい。普段の教育活動を「立ち止まってみつめなおす」という機会が得難い現実にあって、この振り返りの徹底的に行うポートフォリオ作成の場は教育改善のきっかけを提供する。

エビデンスによる裏付け:ポートフォリオは、自分の教育理念から目標まで自己省察に基づいた一貫した文章で校正されるが、そこに記述されたことの一つ一つはエビデンスによって裏付け

¹本稿は、『大学評価文化の展開—評価の戦略的活用をめざして』所収の「教育業績記録の作成」(栗田, 2008)を加筆・修正したものである。

²カナダでは Teaching Dossier と呼ばれる。

られる。「〇〇教育賞を受賞した」ならその受賞の賞状の写しを、「参加型授業を行った」ならシラバスあるいは、授業評価の自由記述コメントなどがエビデンスとして利用できるであろう。こうすることで、不正を防ぎ、ポートフォリオの信頼性を高めることができる。

柔軟性：ポートフォリオは、教育についての考え方の「フレーム」である。教育理念、責務、教育方法、学生の成果、将来の目標といった、核となるべき項目はあるものの、基本的に作成者の教育活動をもっともよく示すことができるように構成すれば良い。例えば、研究に重きをおく教員であれば最新の研究成果を授業に取り入れている様子や研究指導に重点をおいたポートフォリオになるであろうし、授業以外に学生の面倒をよくみるような教員ならば、そうした活動がポートフォリオの主題となってよいのである。採用や昇進等、誰かと競争が生じるような場面では、大学としてある定型を定める必要があるであろうが、その定め方にも特に決まりはない。そうした柔軟性がポートフォリオの特徴の一つである。

厳選された情報の集積：ポートフォリオの本文は A4 の用紙 10 ページに満たない文章である。それは学問領域や経験年数、授業科目数に影響を受けない。添付する資料についても「全て」ではなく、厳選される。分量に制約を設けるのは先ほどの「柔軟性」の特徴に反するようであるが、これには理由がある。第一に、本当に重要な情報があれば十分ということである。ポートフォリオは教員人生の伝記ではない。自らの教育改善のためであっても、教員評価に使われるにしても、他に優先して示されるべき活動事項があるはずである。第二は、「読み手のため」である。評価に使われるのであれば、その評価者は他にも多くのポートフォリオを読むことになる。また、自分だけのためであったとしても毎年更新をする際に、更新自体の負担が少なくなる。こうした実用的な側面から見て厳選された情報によって構成することは重要である。

3 作成の意義

ティーチング・ポートフォリオのパイオニア的存在であるピーター・セルディンが述べるポートフォリオ作成の意義は次の3点に要約できる。これらはどれか一つというものではなく、全て満たすことも可能である。

1. 昇格や終身在職権の獲得、補助金申請や求職などに対し、自分の教育活動の優秀性を示すための根拠資料として
2. 自分の教育活動において改善が必要な部分を自己省察するのに必要な仕組みとするため
3. 教育活動に関する知識や経験を次世代の教員と共有できるように文書記録として残すため

また、上記作成目的に関わらず後述にある作成プロセスをたどることで教員の教育活動の情報の集積体としての成果だけでなく、その作成プロセス自体が教育活動の質の改善を担うことができる。すなわち作成プロセスがファカルティ・ディベロップメントに資するという側面を有する。

4 作成方法

ポートフォリオは原理的には一人でも作成できるが、セルディンをはじめとする先達はメンターとともに作成することを強く推奨している。メンターとは、効果的な助言と資源を提供してポ

ートフォリオの作成から完成まで教員をサポートする役割を担う者を指す。作成者（メンティー）がポートフォリオ作成に集中できるよう、また、その人の持つ特性を引き出せるように傍らに寄り添う人である。メンターにはポートフォリオに関する知識が必要であるため、ポートフォリオ導入時は大学の外部から専門家を招き、そのメンターのもとでポートフォリオを完成させた教員が次に大学内部でメンターとして活動をするという形となることが多い。

ポートフォリオ作成の場としては、1年に一度あるいは数度という頻度で定期的に行われる2日間から5日間ほどの集中的なワークショップ³が典型的である。ワークショップは基本的に個人作業が中心で、3回程度の個人的なメンタリングがワークショップ中に生まれ、同僚とともに自らの教育活動を省みつつ、ポートフォリオを完成させる。

作成の大まかなステップは次の通りである。典型的なポートフォリオは、8ページから10ページの本文と添付資料から構成される。

1. 計画を立てる

ポートフォリオの目的と読み手は、その内容に大きく影響する。作成しようとしているポートフォリオは何のために、そして、誰に読んでもらうものなのかをまず、慎重に検討する。

2. 教育面での責任を要約する

自分が教師として負っている責任を明らかにする。この部分は、担当科目、必修／選択の別、対象学生、学生組織の顧問など、主として教育活動の“事実”を記述する。（2-3パラグラフ）

3. 自分の教育アプローチを説明する

次に自分の教育の理念や目的、方法論、戦略などについての自己省察を行い記述する。自分が教室で何を、なぜ行っているかという観点から、教育の責任をどのように果たしているかを説明するいわばポートフォリオの中心的な部分となる。（2-2ページ半）

4. ポートフォリオに組み込む項目を選ぶ

ポートフォリオの項目は目的や読み手によっても教育アプローチによっても異なります。例えば、表1のような項目が挙げられるが、これらの中から、自らの教育の責任やアプローチを裏づけるのに最も適切で必要十分な項目を慎重に選ぶ。項目の選択においてはできる限り教員本人の自由が尊重される。

5. 各項目に関して記述する

選んだ項目それぞれについての活動や成果を記述する。自らの主張を裏づけるための適切な根拠資料を必ず示す。

6. 各項目を配置する

ポートフォリオの目的に応じて項目を配置する。評価目的あるいは改善目的でポートフォリオ

³ 作成に要する時間は個人差やメンターの経験差により様々だが、セルディン(2004)によれば、第3校に進むまでに要する時間は合計で12時間から15時間程度であるとされる。

表1 ティーチング・ポートフォリオに含める項目候補

〈自分で作成するもの〉

- 担当する科目の名称, 単位数, 学生数, 必修科目か選択科目か, 大学院生向けか学部生向けかを含め, 教育の責任に関する記述
- 自分の教育の理念, 戦略, 目的, 方法論を説明する省察
- 指導上の創意工夫およびその有効性の評価
- 新たなコースプロジェクト, 教材, 課題を含め, カリキュラムの改訂に関する記述
- 学習の手引き, マニュアル, ケーススタディ, 注釈つきの文献目録, 科目の小冊子, コンピュータ利用学習プログラムなど, 作成した教材
- 科目の内容と目的, 指導方法, 読書課題, 宿題を詳しく説明した代表的な講義シラバス
- 視聴覚教材やコンピュータを用いた教材が講義においてどのように用いられたかに関する記述
- 教育に直接貢献する研究
- 教育スキルを高めるプログラムへの参加
- 自分の教育を評価および改善するために取った手段の説明
- 教育に関連した活動への補助金の獲得
- 次の5年間の自分の教育目標
- 評価方法と科目の目的の明確な関係を示す学年別の評価手段
- 教育と学習に関連する委員会活動

〈他者から提供されるもの〉

- 有効性や満足度の総合的な評価をするあるいは改善点を提案する, 学生による授業/指導評価のデータ
- 優れた指導あるいは学生への助言を称える賞など, 同僚または学生から受けた名誉賞その他の表彰
- 教材(講義シラバス, 課題, 読書課題リスト, 試験と成績評価の根拠など)を体系的に検討した同僚, または授業を参観した同僚からの講評
- 学問領域の教育または教育全般に関する学会での指導あるいは研究発表を求める外部機関からの要請書類
- 大学センターなどを通じた教育に関するファカルティ・ディベロップメント活動の記録
- 大学院に進んだ学生の学力に関する他大学の教員からの意見
- 指導の質に関する卒業生の意見
- 課程の発展や教育の改善に関して同僚を支援した根拠
- プログラムの設計, プログラムの教材, 学習の手引き, オンライン指導に関する同僚からの意見

〈教育/学習の成果を示すもの〉

- 学生の学習成果の根拠資料として, 科目の受講前と受講後の試験の成績
- 学生の小論文, フィールドワークの報告書, 実験室の活動記録, 日誌
- “優秀”, “平均的”, “平均以下”の評価をつけた学生の小論文の例
- その分野の高度な学習を達成した学生の記録
- 自分の指導の下でその科目に関連して作成された学生の出版物または学会発表
- 学生の進路の選択に影響を及ぼしたこと, または学生の就職や大学院への進学を実現するために支援したことを示す根拠資料
- 学生の論文の下書きが回を重ねるごとにどのように改善されたかを示す自分のコメントを付した, 論文の一連の下書き
- 学期の開始時と終了時の学生の習熟度の変化を示す根拠資料

〈その他〉

- 自分が典型的なクラスで授業を行っているところを録画したビデオテープ
- 教育に関連したキャンパス外の活動への参加
- 教室でのテクノロジーの使用に関する説明
- 教育に関連した活動の自己評価
- それぞれの学問領域の教育に関する専門誌への寄稿または編集委員としての関わり
- その学科の教育に対する貢献を評価した学科長の講評
- 教員のアドバイザーとしての業績のレビュー

セルディン(2007)より翻訳・抜粋

を作成した場合には項目構成が異なる。

7. 根拠資料をまとめる

ポートフォリオにおいて言及された全ての項目について、それを裏づける根拠資料が保管され、閲覧可能とされなくてはならない。これらは添付資料とするか、要請に応じて提出できるように準備しておく。

8. ファイルに綴じる

ポートフォリオは完成後も定期的な教育活動の振り返りに伴って改訂を繰り返すべきものであるため、2穴バインダーなどの柔軟性のあるファイリング方法が推奨される。

5 ティーチング・ポートフォリオ導入の成功に向けて

ティーチング・ポートフォリオはその考え方が正しく理解され、正しく用いられれば、教育の質の向上に貢献できる有用なツールとなりうる。しかしながら、導入の仕方を誤ればその価値が理解されないまま教員の負担が増加するばかりの「無駄な作業」になる恐れがある。

セルディン氏はこれまでの多くの大学における導入経験から、導入を成功させるポイントを以下に挙げている。「小さく」「急がず」といったことは、日本の高等教育の現場においてしばしば見られる「一斉に」「急激に」とは対極をなすものであり、特に留意する必要があるだろう。

ポートフォリオを成功させるには

- 小さくはじめる
- 教員の自発的な意志を大事にし、参加を強制しない
- 最初から、学内で最も尊敬される教員を活動に取り込む
- ポートフォリオ・アプローチについて大学執行部の支援を取り付け、必要な資源が大学レベルで提供されるようにする
- ポートフォリオ導入の進行状況を逐次教員全員に知らせる
- ポートフォリオに個人差の余地を認める。
- 受け入れと実行のために十分な時間—1年、場合によっては2年—をかける

6 ティーチング・ポートフォリオの更新

ポートフォリオは一度作成して終わりというものではない。教育活動は不断に改善を重ねるための拠りどころとして、1年に一度といった頻度で、ポートフォリオの更新を行うことが望ましい。ポートフォリオの更新は、教育の改善のサイクルをつくり、自らの教育活動についての最新の情報の保持に役立つ。ただ、こうした機会は教員個人の力で自発的に作ることが難しいのも現実である。更新プログラムも予めポートフォリオ活用のための設計事項として検討し、ワークショップ開催などの形で機関がリードする方が更新が促進されるであろう。

7 今後の展望

今後、大学および大学教員の行う教育活動への社会の関心はますます高まり、大学および大学教員の改善の努力や説明責任の重要性は増してきている。現在実績報告書という形で大学教員は様々な活動記録を蓄積している。しかし、その蓄積は教員のために活用されているとはいえない。雑多な記録を自らの理念のもとに一貫性を持った一連の活動のエビデンスとして整理することのできるティーチング・ポートフォリオは、その蓄積を活用する一つのヒントを与えることができるにちがいない。

また、ティーチング・ポートフォリオは教育業績の提示あるいは共有するツールとしても多いに可能性がある。それはポートフォリオが確かに「教員のもの」であり、これまでどちらかという評価に対して受け身であった教員が、自らの教育活動の価値の情報発信を主体的に行うことができるからである。加えて作成プロセスそのものが自らを振り返るよい機会となり、教育の質の向上につながるという効果も期待できる。

また、紙媒体だけでなく、現代の ICT 技術の恩恵にあずかったオンライン型のティーチング・ポートフォリオは、「知の共有」を一層促すことが可能である。

ただし、ポートフォリオがその価値を最大に発揮できるのは、「書かされたもの」ではなく「自発的に作成したもの」であることが大前提である。また、ポートフォリオの導入においてもそれぞれの大学には独自の文化や個性、背景を十分に考慮し、目的に即した設計を行う必要がある。しかも、教員の自由度はできる限り尊重されなくてはならない。

これらのことを踏まえることができれば、ポートフォリオはその有効性が発揮され、大学教育の質の向上に貢献する一つの方法として定着するであろう。

参考文献

栗田佳代子 (2008) 「教育業績記録の作成」, 大学評価・学位授与機構編著『大学評価文化の展開—評価の戦略的活用を目指して』 p.34-44 ぎょうせい

Seldin, P. (2004) *The Teaching Portfolio A practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions* (3ed Ed.), Anker Publishing Company, Inc. :Bolton, MA.

杉本均 (1997) 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 2 巻 14-30

第 2 章 ワークショップの実際

大学評価・学位授与機構では、ティーチング・ポートフォリオを作成するワークショップをこれまでに 2 回開催した。ここではそれぞれのワークショップの目的および概要について述べ、参加者から得られたアンケート調査結果から、ワークショップの意義および成果を明らかにする。

また第 3 節では、今回のワークショップの評価のために座談会および対談を行った記録である。ワークショップのみならず、ティーチング・ポートフォリオについての位置づけや導入の方向性など幅広い議論が展開された。

(1) 直輸入型ワークショップ

第一回目のワークショップは 2008 年 1 月 4 日から 7 日の三日半にわたって、大学評価・学位授与機構竹橋オフィスを会場として開催された。メンターには『The Teaching Portfolio 3rd Ed.』(2004)の著者であるピーター・セルディン氏およびセルディン氏とともにメンター活動を精力的に行っているエリザベス・ミラー氏を招いた。参加者は、主として国立大学のファカルティ・ディベロップメントを担当しているセンターに声をかけ、機構教員 1 名を含む計 8 名が参加した。本ワークショップにおいて作成されたティーチング・ポートフォリオのいくつかをサンプルとして本人の許可を得た上で報告書末の資料 A に付した。

1 目的

ティーチング・ポートフォリオ(以下、TP とする)の作成を目的とするワークショップの典型的な形態は既に第一章で概観した通りであるが、本プロジェクトにおける位置づけという観点からこのワークショップをみたときの最大の特徴は「直輸入型」という点である。歴史も文化も教育制度も異なる国において普及しているシステムやツールをそのまま導入しても、様々な軋轢が生じてうまく機能しないことは自明であるが、本プロジェクトにおいて「直輸入型」をまず実施するのは次のような理由による。

現在アメリカで普及している TP および TP のワークショップは成功し、定着しているといってもよいであろう。実際のところ約 2000 機関において TP が利用され、今回メンターとして招くセルディン氏はプロフェッショナルなメンターとしてこれまでに 300 以上の機関においてワークショップを実施しており、彼の書籍は第 3 版を数えている。以上から、この TP およびワークショップは一つの完成形に至っているとみてよいと考えられる。

したがって、その「完成形」についてまず、正しく理解し、その上で日本の高等教育の背景に適った形式を模索するのが最も効率的な方法であると考えられる。

本ワークショップの目的は、本来の目的としては参加者に TP を作成してもらい、TP への理解を深めてもらうことである。第二は、本プロジェクトとしての目的として、この「直輸入型」のワークショップを土台にして日本の高等教育のコンテクストに適応したティーチング・ポートフ

オリオあるいはワークショップを開発するための検討材料を得ることである。そして、日本適応型の開発を目指す。

2 実施までのスケジュール

2008年1月に実施に向けて、メンターの確保はその約1年前に行っている。また、参加者の募集については夏から秋にかけて行い(資料 2(1)-1 参照)、最終的に参加者が確定したのは2007年11月である。本ワークショップにさきがけて、『The Teaching Portfolio』の翻訳書『大学教育を変える教育業績記録』(2007)を10月末に出版し、英語版とともにテキストとすることにした。これらのテキストおよび事前課題である”Getting Started”は12月初めに参加者に送付した。

3 ワークショップの実際

ここでは、ワークショップの詳細について述べる。

A. 事前課題

参加者はワークショップに参加するにあたり”Getting Started”という事前課題が課される。これはワークショップに先立つ2-3週間前に送付され、ワークショップ当日の初回メンタリング時に提出するものである。このGetting StartedはTP作成のための自己省察のスタートでもあり、直接的な素材ともなる。したがって、このGetting Startedへの取り組み姿勢が、TPワークショップをスムーズに進めかつ質の高いTPを作成できるかどうかを決めるといってもよい(Seldin, 2008)。

”Getting Started”は次のような5つの問いで構成され、TPの初稿の素材となる。簡単にその意図するところについて解説をする。原本については資料 2(1)-2 を参照されたい。

1. Describe your teaching responsibilities.

(あなたの教育の責務について述べてください。)

これは、担当授業科目の他、学生の学習指導・研究指導、若手教員のメンターなど教育活動において責任がおよぶ範囲(Teaching Responsibility)を明確にさせるための項目と考えられる。

2. Describe your teaching methods and explain why you teach as you do. Particular attention should be given to strategy and implementation. Provide examples.

(教育方法について述べ、なぜあなたがそのような方法をとっているのかを説明してください。特にその方針や実施に重点をおき、実例を挙げてください。)

これは、教育方法(Teaching Methods, Strategy)について具体例をあげながら明確にするための項目と考えられる。

3. Describe course projects, class assignments or other activities that help you integrate your subject matter with your students' outside experiences.

(授業で扱っている内容について学生が授業外の経験を通して深められるように工夫している、プロジェ

クトや課題、宿題、その他の取り組みを述べてください。)

これは、2と同様に教育方法(Teaching Methods, Strategy)について「学生」という視点に重点をおいた項目であると考えられる。

4. If you overheard your students talking about you and your teaching in the cafeteria, what they likely be saying? What would you like them to say? Why is that important to you?

(学生がカフェテリアであなた自身そしてあなたの教育活動について話しているのをふと耳にするとしたら、どのような会話が聞こえてくるでしょうか?どのような会話をされていて欲しいと思いますか?なぜ、それがあなたにとって重要なのでしょうか?)

これは、自分の教育理念(Teaching Philosophy)や教育方法(Teaching Methods, Strategy)などを学生の会話という間接的な媒体を利用して考えてもらうための項目であると考えられる。

5. Give examples and explain specific ways that you motivate your students to help them achieve better performance.

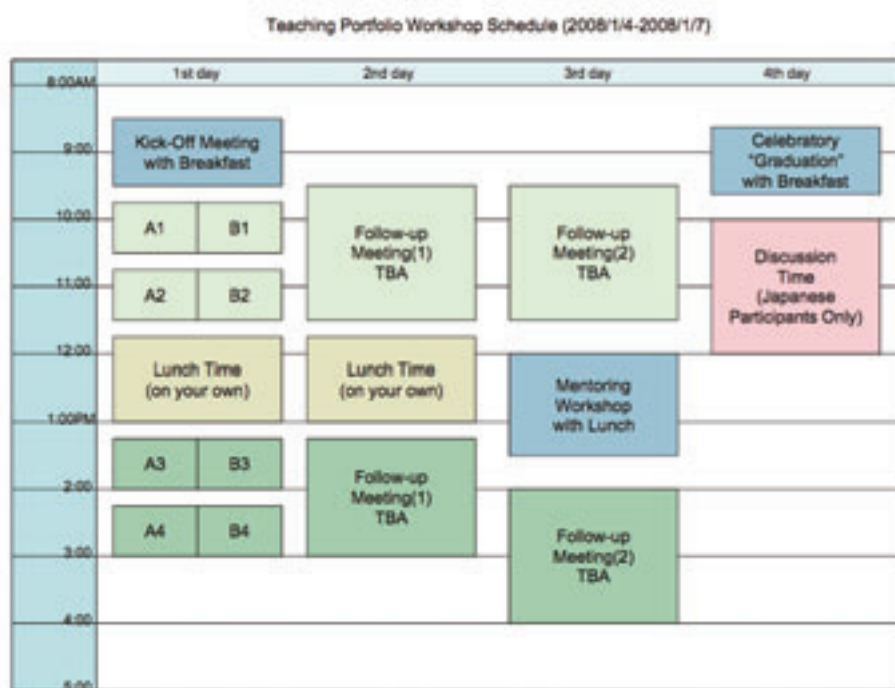
(学生の学習がより進むように学生にやる気を高めているような方法について具体例を挙げて説明してください。)

この問いも教育方法(Teaching Method, Strategy)について学生のモチベーションという視点からの問いであると考えられる。

B. ワークショップスケジュール

ワークショップスケジュールを図1に示す。

図1 ワークショップ(2008年1月)のスケジュール



前述の通り、これはアメリカで行われるティーチング・ポートフォリオを作成するためのワークショップとしては標準的なスケジュールである。

まず、黄緑色と緑色の部分は個人メンタリングの時間である。A1は「メンターAが担当するメンティー1のメンタリング時間」を示すが、各メンタリングは45分程度の時間がとられている。ワークショップの間は同一のメンターにずっとメンタリングを受ける。二日目、三日目ともにメンターによって時間が設定されるが、特に理由のない限り基本的には一日目と同じような順番・時間となることが多い。ワークショップ中に合計で3回のメンタリングを受けることになる。これはどのメンティーにも共通である。

図の青い部分は参加者が一同に会するプログラムで、Kick-Off Meetingでは本ワークショップの進み方と全般的な留意点などがメンターから講義形式で説明される。第2のMentoring Workshopでは、参加者がこれまで2回もしくは3回のメンタリングを振り返り、メンターの資質についてディスカッションを行う。資料2(1)-3にディスカッションでできたメンターの資質についてまとめている。これは、今回のメンティーが「未来のメンター」としても位置づけられ、将来メンターとして活動するための準備プログラムでもある。第3のCelebratory Graduationは、TPの第三稿完成を祝い、披露する場である。ここで互いのTPを回覧する。また、そして、メンターが担当メンティーのTPの簡単な概要を紹介しつつ修了証を授与する。

スケジュールからもわかるように本ワークショップは基本的に個人作業を主体としている。個人メンタリングの時間でもなく、青色のプログラムではないところは、各メンティーはTP作成の作業をしている時間となる。

C. 個人メンタリング

ここでは個人メンタリングについてさらに詳細に述べる。

個人メンタリングとは、メンターが担当するメンティーの作成しているティーチング・ポートフォリオについて、30-45分程度の時間をかけて一対一でアドバイスをするための時間である。TP作成ワークショップでは一人につき3回の個人メンタリングが行われる。

第一回メンタリング メンターとメンティーが初めて顔をあわせるセッションである。メンティーとの良好な関係性を作ることが、この初回における大切な課題である。本題としては、メンティーが持参したGetting Startedを素材に、TP初稿の基本的な構成についてのアドバイスを行う。メンティーの専門などの背景や教育理念や方法といった教育に対する姿勢を考慮し、参考となるTPを具体的に示す。また、授業評価データやシラバスなど添付することになるであろうエビデンスについての有無や利用可能性についても少しふれる。

このメンタリングを終えて執筆に入ることになる初稿は、まずTP全体のおおまかな構成を考え目次を作ることが第一の課題である。目次に並ぶ項目は後で順序が変わってもかまわないが、どういった内容を盛り込むかについての大枠が決まることが重要である。次に、Getting Startedの記述を利用して内容について書き始めることになるが、自分の教育理念について特

に時間がかかるのが一般的のようである。ワークショップの「振り返り」はこの理念の気づき、整理のためにあるといってもよいであろう。そして、この理念を軸に一貫性を持って目的や方法、エビデンスが整理される。ほとんどの参加者は最後まで仕上げられず、目次の何割かは手つかずの状態であるが、初稿の段階ではこれで十分である。

午前にメンタリングを受けたメンティーは、初稿をその日の午後4時に提出(作業ルーム内にメンター別「ポスト」が設けられており、そこに印刷された初稿を提出する)、午後にメンタリングを受けるメンティーは翌日の9時までに提出する。

第二回メンタリング メンターは提出された初稿を第二回メンタリングまでに目を通し、第二稿作成のためのアドバイスを行う。初稿よりも具体的なエビデンスについての確認がなされ、メンティーにとっての最適なエビデンスに関する話し合いがもたれる。また、教育理念について本人が気づいていない部分がないかどうか、別の整理の仕方があるかどうかについてアドバイスおよび話し合いが行われる。全体の一貫性についてもチェックが行われる。

メンティーは第一回と同様の締め切りにあわせて第二稿の提出を行う。

第三回メンタリング メンティーから提出された第二稿は、この時点ではほぼ全体が書き上げられており、添付されるエビデンスについてもだいたい確定している。メンターは全体構成の一貫性に気を配り、図や表の使い方や、項目構成などについてアドバイスを行う。順調に執筆が進んでいるメンティーであれば、第三回のメンタリングは、長時間にわたることはなく全体構成などの最終チェック的な意味合いが強い。

メンティーはメンターからのアドバイスにしたがって第三稿を作成する。本ワークショップではこの第三稿の完成をもって修了となる。バインダーに本文と添付資料をとじて翌日の「修了式」に披露するための準備を行う。

D. 会場設備等

TP のワークショップではセルディン氏より事前に設備については様々な配慮についてアドバイスがあった。それらについて以下に列挙しておく。

1. 全体ミーティング会場および作業スペースとなる大きな部屋とメンタリング用の小部屋をメンターの人数分用意する。
2. 全体ミーティング会場には、飲み物とスナックなどを常時用意しておくこと
3. 全体ミーティング会場には、メンティーが使えるようにプリンタを用意しておくこと。
4. 修了証として渡す証書を準備しておくこと

1.の部屋数については、メンタリング中のプライバシーを考えると必須である。一つの部屋を共有するとどうしても他のペアが気になるため、大部屋+小部屋複数という準備は欠かせない。また、2.の“リフレッシュメント”は現在の高等教育界ではなかなか理解されにくいのがまだまだ実情であろう。しかしながら、この種の集中的なワークショップにおいて参加者のモ

チベーションを維持するために、気分転換あるいはリラックスできる場所を確保することは非常に大切なことである。3.は今回のワークショップが「学内」ではなく様々なところから参加者を募ったために必要な設備である。その他、バインダ、パンチなど文具類も一通り備えられた。4.はこの TP ワークショップ参加自体が一つのエビデンスとして数えられるため、その証として発行するものである。今回は機構長とメンター名で作成された。

4 参加者のアンケート

今回のワークショップでは、「日本型ワークショップ」設計へ向けて、事前事後において、細部にわたるアンケート調査を行っている。以下がそのアンケート調査結果である。なお、今回のワークショップは直輸入型としたために、最終日の「Discussion Time」を除くプログラム、メンターとのコミュニケーション、TP 本体は英語であった。英語でのコミュニケーションは、TP ワークショップ本来の目的ではないものの日本人にとってはやはりバリアとなりうるために、アンケートで得られた回答の中でも英語に関わるコメントがいくつか見られた。この種のコメントはアンケートの目的からは外れるためにここでは資料においても割愛する。

参加者の属性 今回のワークショップへの参加者は計 8 名である。参加者の属性は次の通りである。

教育年数	5 年未満 2 名 6-10 年 4 名 16-20 年 1 名 20 年以上 1 名
専門領域	高等教育 2 名, 比較教育, 教育工学 2 名, 英語教授法, 応用言語学, 統計学
所属の特徴	大学教育センター等所属 5 名, 機構, 民間 (教育系), 一般教員

事前アンケート

事前アンケートはワークショップが開始される前にウェブアンケートシステム REAS(メディア教育開発センター,2006)を利用して行ったものである。本アンケートの目的は、参加者の参加意図の把握と事前知識、参加前の問題意識と期待について調査することであった。そして、事後アンケートの回答の信頼性を示す一つのエビデンスとなることが期待された。全ての結果については、資料 2(1)-4 を参照いただきたい。アンケート結果から、ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップの参加前に、その意義などについては既に深く理解され、また、導入に対する課題も明らかにされていることがわかる。

したがって、これらの参加者からワークショップ参加後に得られる種々のアンケート結果は

多いに参考になるものといえる。

事後アンケート

事後アンケートはワークショップ中に配布され、終了後まもなく回収された。事前アンケートが TP を含めた大きな問題設定であったのに比較すると、事後アンケートは、「直輸入型」から「日本型」を設計するための情報収集という位置づけであり、時系列的に逐次プログラムについての自由記述式の項目によって構成されている。アンケート票および全ての結果については資料 2(1)-5 を参照されたい。

「ティーチング・ポートフォリオ」そのものについて明示的に問うことはしていないが、アンケート調査およびワークショップを終えた参加者の様子からその満足感は高く、TP の価値に対する高い評価が得られていると思われた。特に今回は英語で作成するというイレギュラーな条件でもあるので、TP のフレーム自体にはあまりふれない形式とした。

特に、Getting Started については、日米の文化差からくるのか多くの改善点が指摘された。ワークショップについては、日程の長さや効率化について多くの意見が寄せられた。その他多様な改善の指摘が得られ、日本型ワークショップの企画に貴重な資料を得ることができた。

日本型ワークショップの企画・設計へ

日本型ワークショップの設計は、筆者とともに直輸入型の参加者の中から農工大の加藤由香里氏、教育ファシリテーション・オフィスの三田地真実氏に参加してもらい、この3名がそのまま次回ワークショップのメンターチームとして活動することになった。

十数回にわたるミーティングおよびメールリストにおける検討を経て、日本型ワークショップを立案した。その主たる変更点については、資料 2(1)-6 を参照されたい。

引用文献

メディア教育センター、(2006) REAS リアルタイム評価支援システム

<http://reas2.nime.ac.jp/cgi-bin/WebObjects/top> (2009.3.3 accessed)

Seldin, P. (2004) *The Teaching Portfolio A practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions* (3ed Ed.), Anker Publishing Company, Inc. :Bolton, MA.

Seldin, P. (Personal Communication, May 16, 2008)

セルディン、ピーター著、大学評価・学位授与機構監訳・栗田佳代子訳 (2007) *大学教育を変える教育業績記録*、玉川大学出版部

(2) 日本型ワークショップ

第二回目のワークショップは2008年8月6日から8日の二日半にわたり、大学評価・学位授与機構の小平本部を会場として開催された。メンターは、本ワークショップの企画・設計を行なった東京農工大学の加藤由香里氏、教育ファシリテーション・オフィスの三田地真実氏、そして、筆者の3名である。全員が直輸入型のワークショップに参加しTPを既に作成済みである。

1 目的

本ワークショップは直輸入型ワークショップを基礎にして、日本に適応するように改変を行ったワークショップである。参加者にとっての目的は、むしろティーチング・ポートフォリオを作成してもらうことにある。プロジェクトとしての目的は、この「日本型」ワークショップが本当に日本の大学教員に受け入れてもらえるかどうかのパイロットテストである。つまり、このワークショップが一つの雛形として機能するかどうかの検証が目的である。

2 実施までのスケジュール

2008年1月の「直輸入型」ワークショップ終了後から、同年8月の実施まで、メンターチームは十数回にわたるミーティングを重ね、ワークショップの設計のみならず、メンターとしての役割についても検討を行ってきた。

参加者は、同年6月に開催された大学教育学会におけるティーチング・ポートフォリオに関する研究発表(栗田,2008)のフロア、メンターの推薦、大学評価フォーラム(大学評価・学位授与機構,2008)開催時に配布されたパンフレット(栗田,2008:資料2(2)-1)の配布によって募り、確定した。

参加者には、ワークショップ開始約3週間前にあたる7月15日付けで、ワークショップの案内、スタートアップシート(資料2(2)-2参照)およびテキストとして『大学教育を変える教育業績記録』(セルディン,2007)が送付された。

3 ワークショップの実際

ここではワークショップの詳細について述べる。

A. 事前課題

このワークショップではあらたに「スタートアップシート」を開発した(資料2(2)-2)。これは、シートに対する意見等の設問も含めると全11問で構成されている。

本シートの目的は第一に参加者にTP初稿作成の下地を用意してもらうということである。事前準備はワークショップにおけるTP作成プロセスの順調な進行を左右する。直輸入型ワークショップのGetting Startedに比べると設問は構造化され、TP本体との整合性が明確になるように設計された。また、記述が促進されるように、各設問にはテキストの具体例を2,3例ずつ配するという工夫をした。

第二の目的として、スタートアップシートは初回のメンタリングにスムーズに入るためのコミュニケーション手段としての役割を持っている。設問には自己紹介的な部分、ワークショップに対する期待など、メンティー自身の情報や意見を表明する場を設けている。今回は前回のワークショップと違い、このシートは事前にメンターが読んでいるため、特に準備を周到に行うことができるという効果があった。

各設問については、表1の通りである。

表1 スタートアップシートの構成

設問番号	内容	TP との対応関係
1	氏名・所属など基本情報	
2	所属機関の教育目標	
3	利用予定	
4-1	担当授業科目	教育の責任
4-2	その他の教育活動	教育の責任
5-1	4に共通する教育方法や方針	教育方法・方針
5-2	特定の活動における独自の工夫、特徴的な方法	教育方法・方針
5-3	5-1,5-2に挙げた方法をとっている理由	教育理念
6	エビデンスのリスト	
7	授業の工夫や改善、教材の開発	教育の改善
8	学生に身につけてほしいこと、期待	教育理念
9	今後の目標	目標
10	本ワークショップへの期待・疑問・希望要望	
11	本シートに対する意見・感想	

シートには Word のコメント機能を利用して、TP との対応が記されている。これは本来メンター向けのものであったが、手違いでメンティーの手にわたってしまった。しかしながらそのコメントも有益であったとの感想が聞かれた(注：資料は、本書の体裁の都合上コメントは「吹き出

し」で表示されている).

本シートは、ワークショップ初日の1週間前までに筆者に送付され、それが担当メンターに配信された。

B. スケジュール

ワークショップのスケジュールを図1に示す。

全体として午後開始の二日半の日程となっている点が「直輸入型」との大きな違いである。「直輸入型」ワークショップに含まれたメニューを削ることなく、合理化によって短縮を達成している(当然、メンターがメンター一人当たり2・3名ということの効果もある)。基本枠組みはそのまま、オリエンテーションにはじまり、3回の個人メンタリングを主体とするプログラムである。

日程の短縮のために施された工夫は、(1)共通部分は全体の場で行う、(2)原稿の提出を電子化し、メンターが予め読んでおけるようにする、という点である。また、食事の場をネットワーキングの場、あるいはディスカッションの場として積極的に活用したことも特徴といえる。



図1 スケジュール

C. 個人メンタリング

個人メンタリングのコンセプトは「直輸入型」とほとんど変えていない。より個人のことに集中できるように工夫され、時間は一人当たり30分とした。3回のメンタリングの役割を明確にし、メンター間で「ぶれ」がないようにするために「メンターシナリオ」という冊子を作成した(資料2(2)-3)。さらに、メンター一人一人への指導記録として「個人記録シート」(資料2(2)-4)を提示サンプルや留意事項、メンタリング中のメモなどを記録するために作成した。

D. ミニワークショップ「よりよいメンターとなるために」

これは「直輸入型」ワークショップにおける「To Be a Good Mentor」というプログラムに相当する。ワークショップの参加者は将来次のワークショップのメンターとして期待されている。このプログラムが行われる前に参加者は2・3回のメンタリングを実際に受けており、メンターに

接している。その経験を通じてメンターの資質についてブレインストーミングをし、メンターおよびメンタリングについての理解を深めるのが目的である。

オリジナルのプログラムでは、参加者が自由に発言し、その内容を参加者の中から選ばれた「書記」が書き取るという形式である。今回は昼食後のリラックスした雰囲気の中ではじめ、全員に付箋を配布し、それに思いつく限り書いてもらった後に、模造紙に貼りにきてもらう、という形式とした。自由発言よりも、「個人作業→視覚化された場での統合・分類」の方が生産性が高かったというのが筆者の印象である。資料 2(2)-5 として、その結果を参加者でカテゴリにわけたものを図式化したものを付した。資料 2(1)-3 の「直輸入型」のワークショップでのプログラムに比べると英語というハンデを差し引いても、豊かな結果が得られていることがわかる。

E. ティーチング・ポートフォリオのプレゼンテーション

今回の「修了式」では、各参加者が A4 一枚に自分のポートフォリオをまとめ 5 分間の発表を行った。「直輸入型」ではメンターがメンティーの TP の特徴について短い(数十秒程度)説明をして修了証授与という形式をとっていたが、TP を共有できる場が少ないという意見を踏まえ、このようなプログラムとした。

このプレゼンテーションには三つの意味がある。第一に、前述の通り TP の共有である。他者の TP の概要を知ること、新たな知見を得ることができる。第二に、作成者本人があらためて自分の TP を振り返る場となることである。プレゼンテーション資料を作るプロセスにおいて、自らの TP の本質に気づくことが期待されている。第三には、TP を使って他者に自分の教育活動を表明する初めての経験をすることである。ワークショップを終えて所属機関に戻ったとき、TP を活用するための一つの道具としてプレゼンテーションを位置づけている。

F. ワークショップへのフィードバックと導入のアイデア

スケジュール中は「WS のふりかえり」とされている時間である。このプログラムは参加者の状況をみて、ポートフォリオおよびプレゼンテーション資料の作成時間がより必要であるという結論に達し、修了式の後に移動させた。

ワークショップ修了直後のまだ活性状態にある中で、様々な豊かな意見や感想が聞かれ、クロージングの場としてはとても実り多いものとなった。企画者がトピックをほとんどコントロールしない状態で進めた 1 時間程度の議論においてでた意見は表 2 の通りである。

表2 WSへのフィードバックと導入のアイデア

WSへのフィードバック

【スタートアップシートなどWS開催まで】

- ✓ スタートアップシートの授業一覧についてもっと多様なフォーマットがあってもよいと思った。E-learningを使うのも手。
- ✓ 完成版を事前にみることであればよい。書籍には実際の添付資料がない。DVDなどで作れば？

【WSの構成について】

- ✓ FormalとInformalな部分が混合してよかった。
- ✓ この作業台（作業スペース）がよかった。
- ✓ もう半日ほしかった（自分の持ってきたラップトップの性能）
- ✓ 一機関内でなく、様々な機関から参加者が集うことができてよかった。情報交換もできる。学内だと「照れ」があるかもしれない。
- ✓ 受講中のディスカッションの時間がもっとあればよかった
- ✓ 一日目ではこのくらい進む、などのタイムマネジメントの目安があればよかった。（WSスタート後は仕上がるかどうかとても不安。3日めは案外余裕があった）

【TP作成についての感想】

- ✓ 「理念」を書くことから始めるのか、広く浅く全体を構成するのか書き方についての方針を示すとよい。
- ✓ 個人的には時間不足を感じた。どこかで崩れることが必要である。
- ✓ 自分のこだわり気づく。→証拠が必要
- ✓ WS前は米国の事例をみて、かっこつけてるなと感じたが、実際に書いてみると案外書ける。そうでもなかった。

【メンター】

- ✓ 査読とメンターは違うと感じた。

【WS,TPの今後について】

- ✓ グループワーク型でのTPWSについても考えてもよい。（自分としてはその方が向いている・日本にはカウンセリング文化があまり根付いていない。一対一への抵抗感があるのではないか）
- ✓ 添付資料も含めて共有できるとよい。

TP導入のアイデア

【一般教員への導入・とっかかりとして】

- ✓ やる気のない人にどう参加させるか、書かせるかは頭が痛いところ

（続く）

- ✓ 「職員未満」「教員未満」の人の意識向上に TP を活用
- ✓ 同じ領域の同僚に広げてみる
- ✓ TP を義務化してのスタートはよくない。
- ✓ トップが理解しないといけない。
 - 補足：アカデミックポートフォリオについてのフォーラムを企画中。想定している参加者は学長などの執行部。
- ✓ 理念を語るのは誰もが楽しいと思う。
- ✓ シラバス自体もうまくいっていないので、まずはシラバスの書き方から始める。このときに TP の考え方を使えるのでは。ミニ TP

【スタイル】

- ✓ 少人数ではじめること。最初から大人数に書かせるのは無理だと思う。
- ✓ メンターチームと組み、やる気がありメンター向きな人 6 名くらいを対象にはじめる
- ✓ メンターを自分の所属機関でもやってみたい
- ✓ グループワーク型での導入も一案

【TP を理解してもらうことの重要性】

- ✓ TP って何？を理解してもらうのがまず、第一であるが、「なぜ」WHY?の明確化が実際には難しい。
- ✓ FD と TP の違い。TP は教員の本質をついている。自身に対して気づいたり、確信を得たりするのは楽しい。そのような自分に対する作業なのでこの WS も楽しい。
- ✓ TP 作成においてメンターの必要性・重要性が、書籍内ではふれられていない。メンターに理念をひっぱりだしてもらうなどメンターの果たす役割は大きい。
- ✓ メンターはメンティーにあわせる→教育コンサルタントだなと感じた。
- ✓ TP の特徴として理念をしっかり書くということと、エビデンスの裏付けというのがあるのがよい。

【TP を作成するメリットの提示】

- ✓ TP を書いた人が報われる何かが必要。でも、本来それは学生との人間関係や学生の成長のところで報われるべきで、給料があがるとか、そんなところではないのでは。
- ✓ TP は FD の一環ではない。これまでは研究業績での採用であったが、人事などでは提出すべき。そうすれば、職場とのマッチングが容易となり互い（組織と個人）の幸せにつながる。

【TP の課題】

- ✓ 学生に対する否定的な見方をしているような理念をもつ人にはどう対処すれば良いのか？理念を評価するか？
 - そういう認識が大学と相容れないものであれば、そういう判断をするしまた、その結果、工夫をして成果があがっていれば、それでもよいのではないか
- ✓ 評価者が TP の質をどう評価してゆくのかは課題

4 参加者のアンケート

今回のワークショップは、「日本型ワークショップ」のパイロットという位置づけであった。その評価を行うために参加者に対してアンケート調査を実施した。その調査票および結果は資料2(2)-6にある。全体として、参加者は高いモチベーションを維持してワークショップに参加し、ティーチング・ポートフォリオをよく理解し、また、本ワークショップに対しても高い評価を下しているといえる。以下、細部について主要な意見についての考察を行う。

スタートアップシートについては、まだ、改善の余地がみられるものの、「直輸入型」の **Getting Started** へのコメントにみられた「この質問の意図がわからない」など全否定的な意見はみられなかった。この点で、スタートアップシートは一応認められたと判断してもよいであろう。改善すべき点として、特に資料作成のためのソフトウェアに依存する問題（表機能が使いにくい）は、TPの本質とは関係ないもののモチベーションを大きく下げる要因となるため、直ちに工夫の必要があろう。また、担当科目を書く範囲（何年まで遡るか）など、インストラクションの欠落が指摘されており、この点についても反映させなくてはならない。また、メンター向けに設定されていた「コメント欄」については、メンティーにとっても有用であるという意見が複数見られているので、正式にシートに採用すべきである。

ワークショップ受講に関するよかった点としては様々な点が指摘され、今回のワークショップは「雛形の提案」という目的を達成したといえる。「直輸入型」のワークショップと同様に「振り返りの場」や「徹底的に教育について考える場」としての機能は維持され、さらに、「交流の場」「プレゼンテーション」「既存資料の活用」の意義が認められた。

改善すべき点として挙げられたのは、言葉の問題（翻訳したときの語の定義が曖昧）、メンター制度（個別カウンセリングの文化に不慣れな人のための設計）、参加者の募集形態、作成に関する課題（具体的なポートフォリオの提示、ポートフォリオの進行状況の共有プログラム）、日程（時間的余裕が必要）の5要素であった（資料2(2)-6参照）。

言葉の問題については指摘の通り、明確な定義を進める必要があるだろう。実際のところ日本になじみの薄い概念については、適語がなく複数の訳が並立している状態のものもある。そうした状況は参加者にとっても混乱を招くため、時間はかかるが地道に検討を進めてゆく必要がある。

メンター制度については、実際に「ペアメンタリング」を採用している他プログラムも存在するため、現時点で本プログラムが直ちに取り入れる必要はないと考える。また、ペアメンタリングの場合は時間がかかること（メンター・メンティーの役割と担うことになり単純に考えれば倍の時間を要する）や、メンタリングの質のコントロールが難しい（ペアによってポートフォリオの質に差が生じないための配慮）等の点で今回のような形式もまた有効であると思われる。

参加者の募集形態については、今回のように各地から参加者を募るタイプの形式で発生しうる事態であるためオープニングで参加者相互が知り合うプログラムを意識的に組み込むことで解決を図ることができると思われる。

作成に関する課題はポートフォリオやワークショップに直接的な問題が指摘されている。できあがりのイメージについては、今回は英語バージョンのポートフォリオが共通作業スペースに配

してあったが、やはり言語のバリアが生じたようである。次回のワークショップでは、今回作成されたポートフォリオを借りるなどして提示することが可能となるであろう。また、進行状況を共有するプログラムについては、「直輸入型」でもみられた意見であったが時間的な制約から今回見送った。しかしながら、次回には少しでもそうした時間を設ける工夫を行い、参加者の反応をみる必要があるであろう。

場所や開催時期、日程については、概ね受け入れられたように思われる。特に三日半から二日半にしたことに対して、「もっと短く」といった意見は皆無であり逆に「もっと長く」という意見が二人から寄せられた。場所に関して、さらなる隔離環境（温泉等）を望む声を引き続きみられたことは、「非日常での徹底した自己省察」への思いとも受け取れる。

メンターについては、今回のメンターチームは、TP 作成経験のみでメンター経験のない者によって構成されていたため、メンターチーム自身としては経験不足に対する不安が大きかった。そのため前述のようにメンターミーティングの設定(資料 2(2)-7)、メンターシナリオや個人記録シートの開発等、様々な工夫を行った。その結果として、メンターに対する意見・感想を見る限りでは、経験不足を指摘したものはなく、メンタリングは大方の参加者にとって効果的であったと結論づけることができる。「一対一」に対する抵抗感を示した参加者が一人みられるが、こうした参加者は大学内にも少なからず存在すると思われる。そのような参加者への対処をどうするのかについては今後の課題である。

当機構に対して寄せられた意見としては、全体としてこの種のワークショップへの高い期待があるといえる。大学の執行部や評価担当者を対象にした大局的な課題のためのシンポジウムへのニーズは、機構の姿勢としてこれまでも応えてきていると思われるが、今回のワークショップでとりあげたティーチング・ポートフォリオのようにより実践的具体的な内容、特に先進的な手法には高い関心が集まっている。そして、ワークショップが情報共有・情報交換の場としても機能しており、この種のプログラムの開催は、当機構のミッションである「高等教育の質の向上に資する」にも合致しているといえよう。

引用文献

- 栗田佳代子 (2008) 「米国型ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップの実施と日本型構築に向けての試み」, 大学教育学会第30回大会, 目白大学, 6月
- 栗田佳代子 (2008) 「ティーチング・ポートフォリオって何だろう？」パンフレット
- 大学評価・学位授与機構 (2008) 大学評価フォーラム「大学評価の戦略的活用と方法」, 一橋記念講堂, 7月

(3) ワークショップの評価—座談会と対談を通して—

1 座談会

「日本型」ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップについて、ワークショップ参加者、FD 専門家、企画者、メンターが集まり座談会形式で、プログラム評価を行った。

日時および参加者は次の通りである。

日時：2009年1月9日 13:00-15:30

参加者： 大塚雄作 京都大学高等教育研究開発推進センター教授
2006-2007年機構プロジェクト研究協力者

加藤由香里 東京農工大学 大学教育センター准教授
「直輸入型」ワークショップ参加者
「日本型」ワークショップ・メンター

吉良直 日本教育大学院大学教授
「直輸入型」ワークショップ参加者

栗田佳代子 大学評価・学位授与機構評価研究部准教授
両ワークショップ企画者
「直輸入型」ワークショップ参加者
「日本型」ワークショップ・メンター

本座談会は、「直輸入型」のアンケート調査結果をふまえて企画・設計された「日本型」ワークショップの評価を主目的に開催されたが、今後のティーチング・ポートフォリオのあり方を含め、幅広い議論が行われた。全体としては、本ワークショップは、プログラムとしては、随所の工夫が認められ、その有効性について一定の評価が得られたといえる。

以下は、座談会での議論の口語記録について、適宜テーマを事後的に追加し、文章表現を整えたものである。当日の配布資料のうち「ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップの有効性について」については資料 2(1)-6 を参照されたい。

[プログラム評価の開始挨拶とこれまでの経緯]

栗田（以下同様、敬称略）：私は、この2回にわたるワークショップについて、1回目はTPを作成し、2回目はメンターとして、また企画者としての立場からご説明申し上げるという立場で司会も兼ねて進行を務めさせていただきます。

では、「新しいワークショップの有効性について」というレジュメを基にしながら、夏のワークショップについての簡単なご説明をしたいと思います。20分ぐらいで考えています。適宜、私の説明が不明瞭な部分については遮っていただいて構いませんのでご質問をどうぞお願いします。

では1ページ目からですが、まずこのプロジェクト自体の目的です。ティーチング・ポートフォリオは教育活動の多角的な評価と教育改善の手法として注目がとても集まっています。このティーチング・ポートフォリオというアイデア自体は、1998年の杉本均先生の論文において紹介されていますが、それから普及があまり見られませんでした。その理由として、当時はまだ教育活動を明らかにするということが、そしてそのような意識自体がなかったという高等教育における雰囲気、さらに作成自体の負荷が大変大きいため、アイデア紹介だけでは実際に作成できないなどの理由が考えられます。

しかしながら、ここ数年において第三者評価の普及や教育活動についての説明責任が重視され、教育をどうやって表現するか、評価するかというあたりに注目が集まり、ティーチング・ポートフォリオの出番になってきたのではないかと思います。大学評価・学位授与機構では、ティーチング・ポートフォリオを方法として単に紹介・研究するだけではなくて、その導入までをプロジェクトとしてやっていくということで、今年で2年が経過しています。

[両ワークショップの開催日時等基本事項]

今回の評価対象になっております2008年夏に実施された「日本型」ワークショップについて、同年1月に実施された「直輸入型」ワークショップからの変更点に注目しつつ、その有効性について議論を進めていきたいと考えております。二つのワークショップの概要を簡単に表にまとめたものがございます。これから冬／夏という言葉で進めさせていただきます。冬のほうが英語で行ったワークショップ、夏のほうが評価対象となっている日本語で行ったワークショップです。実施時期は冬のほうは1月3日～7日の3日半。それに対して夏にやったほうは8月6日～4日の2日半です。場所は冬が竹橋、夏が小平。参加者はいずれも8名を集め、メンターは冬のほうがアメリカからお招きしたお二人、夏は農工大の加藤先生、教育ファシリテーション・オフィスの三田地（真実）さん、それから栗田です。したがって、メンター1人当たりのメンティーは冬が4人、夏のほうが2～3人という設計になっております。

[改訂の根拠：アンケート調査]

ワークショップの改訂の要点について、トピックがありますので、順を追って説明させていただきます。冬のワークショップでは、参加者に対してかなり細かいアンケート調査やインタビューを実施しました。そして、その得られたアンケート調査を基に、先ほどの3人のメンターチームによって、夏のワークショップの設計について、10回以上にわたってミーティングを行い、そ

の中身を決定しました。

[日程]

まずワークショップの日程ですが、最初にもありました 3 日半から 2 日半に圧縮されています。これは日本で単一のテーマで 3 泊 4 日にわたる拘束が現実的に非常に厳しいという意見が参加者の間から出まして、プログラムを圧縮する工夫をしました。工夫した点としては事前課題をワークショップの開始前に提出することにする、共通にわたるアドバイスは一斉に皆さんにお伝えする、原稿提出方法の電子化などがあります。こうしたことは、後ほどの項目で出てまいります。

[事前課題]

冬のワークショップでは **Getting Started** という 5 問で構成されていました。これらの課題に対しては、単語がわかりにくいという点と、質問が漠としていて何を書いているのかよくわからない問題構成という意見がでました。

これに対して、新しく開発したスタートアップ・シートでは、もう少しティーチング・ポートフォリオの初稿に直結した問題構成としました。例えば、講義科目については、必要な基本情報を表にして示しています。また、回答にあたり参考となるような例を適宜テキストの「何ページをご参照ください」ということで、2 例か 3 例ぐらいずつ各設問につけてあります。そして、エビデンスについてはその存在の有無について簡単なチェックリストをつけました。これで少しエビデンスについて予めちょっと気をつけていただくという意図があります。

全体としてスタートアップ・シートは 6~11 ページまで合計で 9 項目となり、**Getting Started** と比較して事前課題が増えたのですが、アンケート調査結果では、事前課題に対する不満はほとんどありませんでした。冬の場合は、「**Getting Started** がどんな役に立ったのかよくわからない」というような意見も聞かれたのですが、夏のワークショップのアンケート調査では、スタートアップ・シートが非常に使いやすかったというご意見をいただいています。

それから、このスタートアップ・シートには、Word の校正機能を利用してコメント欄がついています。そのコメントには、例えばこの授業科目のあたりは「教育の責任のところに使います」というように、この設問がティーチング・ポートフォリオをつくる場合に、どこに対応しているかというのをコメントでつけてあります。これは本来メンター向けにつくったコメントだったのが、手違いのためそのまま参加者の方々に行ってしまったんですが、結果的にそれは、「初稿とスタートアップ・シートの対応がついていい」という評価が聞かれました。

[事前課題の提出方法]

冬の場合は、参加者が 2 部印刷をして、ワークショップ当日にメンタリングに持参します。したがってメンターがメンティーのことを知るのは、初回のメンタリングになるわけです。それが時間の圧縮という、主に 3 日半を 2 日半にするという工夫の一環と、予めメンターがメンティーのことを知っておいたほうがいいのではという点から、ワークショップが始まる数日前にはメンターの手元に届くように電子媒体で提出を求めることにしました。事前課題を数日前に提出す

ることによって、メンタリング時間自体が初対面の場で情報を集めて返していくという作業ではなくて、あらかじめ情報を持ち準備が周到な状態でメンタリングに臨みますので、信頼関係の構築や、実際の初稿へのスタートアップ・シートへの中身自体にすぐに入っていました。

また、事前課題には「ご自身についてお聞かせください」という欄があり、自分自身の名前や専門科目や大学の在籍年数などの基本情報の他に、自分の経歴などについて記入できるためメンターとメンティーの距離が近く、メンタリングに入ることができるという効果がありました。

【開始時間】

続きまして、ワークショップの開始時間について。これはとても形式的なことに見えますのですが、意外に不満が大きかったのでこれも重要事項として改定しました。冬のワークショップ初日は8時半開始でした。これが日本の学会等の開始時刻になじまないという意見があり、夏のワークショップでは午後の1時半開始としました。これは遠方から参加する場合には、前泊が必要となることからという理由もありました。特に冬のワークショップで不満が高かったと思われるのは、お正月4日からでしたので、正月早々そんな朝早くからという不満だったのかもしれませんが。

今回は夏休み中でしたので、気候的にも朝は比較的作業しやすい時間であるのですが、この午後始まりについては全く異論は聞かれませんでした。早めにスタートするのであれば、場所自体が、例えば、温泉宿での合宿形式であれば、朝早くからでも構わないという意見もありました。小平周辺にはあまりいい宿泊施設がなく、遠方からいらっしゃる方がいるということで、結局この時間でよかったかと思います。

【共通事項の一斉伝達】

共通アドバイスの一斉伝達について、冬はスケジュール表にもあるようにメンターからメンティーへのアドバイスの機会はメンタリングの時間のみです。大体1人当たり毎日45分ぐらいの時間があります。1回45分のメンタリングを3回受け、それ以外は個人作業になります。それ以外にメンターと顔を合わせる機会は、青色のキックオフ・ミーティング、メンタリング・ワークショップ、グラデュエーションの三つだけです。そうするとメンタリングで結局、各個人に同じようなことをアドバイスしていることになるため、共通する事項については一斉伝達の方が効率がいいということで、夏のワークショップでは、個人メンタリングに入る前に一斉伝達の時間を設けました。

【原稿の提出時期および方法】

冬の場合には、メンタリング時間帯が午前と午後と二つに分かれており、午前にメンタリングを受けたら午後4時、午後にメンタリングを受けたら翌日の9時というように、提出時間が決まっていました。作業部屋のポストに印刷された原稿を投函するというのが提出方法でした。それについて「電子メールがなぜ使えないのか」という意見があったので、原稿提出を各日の午前零時、夜中の12時に設定し、電子メールに添付する形式で提出してもらうことにしました。電子メールの受信テストはワークショップ前に済ませておきまして、送信先としては2か所、メンタ

一と私のところにとということにしました。また、原稿については後に説明しますが、**qwik** というメンターの共有 **wiki** に保管し、原稿がメンターの元に届かないということを守る工夫をしています。それで現物をわざわざ届けに来るといった参加者側の負担が減りました。

[情報交換の機会]

各地からせっかく集まっているのに個人作業ばかりでもったいないという意見がありましたので、夕食の機会を設けるとか、全体でお昼ご飯を一緒にということ、そういう場をつくるようにしました。そして、常に作業部屋にはコーヒーコーナーがありまして、そこでちょっと気を抜きたいというか、一息つきたいときにはお互いで少し雑談をするというようなことがありました。ただし、コーヒーコーナーは両方のワークショップにありました。

[メンターの経験不足のカバー]

冬のワークショップはアメリカから熟練のメンターが 2 名来ておりましたので、もう全くのプロでしたが、夏のワークショップは日本人が日本語でやろうということで始めましたので、初メンターばかり 3 名でやりました。通常アメリカでは大学が初めて **TP** を導入する場合には、プロの外部メンターが来てワークショップをやり、次に **TP** 作成者の中からメンターが生まれるわけですが、その場合でも、メンターに対してスーパーメンターとか、スーパーバイザーとして熟練したプロの外部メンターが新米メンターをみるという形式をとります。しかし、今回の場合、日本語で原稿を書きますので、私たちにアメリカ人のメンターがついても、結局そのメンタリングでは言語のバリアーの問題が生じます。したがって今回は、日本人だけでカバーしようということで、今回はスーパーバイザーなしという状況が生じました。

メンターの経験不足をカバーするために、まず、「メンティーは最大 5 名」と言われているところを、3 名に限定し、メンターシナリオという冊子を作成して、メンターの役割について整理をしました。そして、知識の共有、みんなが同じようなメンタリングができるように、レベルの統一を図りました。さらに、メンター用のスケジュールですが、個人メンタリングのっていない大部分の時間にメンターミーティングを設定しています。この時間はメンターが集まって自分たちの今後の行われる個人ミーティングに向けての問題点の共有と共同作業による解決をします。個人メンタリング後のミーティングでは個人メンタリングの反省とか、即答を保留した問題、こんな様子だったという情報共有に充てています。

原稿提出が深夜にありますので、メンターミーティングまでにそれを読んできて、問題ですとか自分のメンターの姿勢を明らかにし、メンターミーティングの場で話し合うという形をとっています。これによってメンターの経験不足がほぼカバーされたと言っていいと思います。

[メンターの情報共有ツール : qwik]

それから、**qwik** という、これは三田地さんという方にご紹介いただきましたが、**Wiki** とよばれる **Web** ツールを利用して、私たちメンターチームの中で行われているメールをすべてアーカイブとして保存をし、そして決定事項は、**Wiki** 上に全部上げました。その他様々な資料、例えば、

それぞれのメンティーの参加者の、ファーストドラフト、セカンドドラフト、サードドラフト、配布資料も保管し、このサイトに行けばすべての情報がメンターはとれるという状態のものを つくって、これで意思疎通を図りました。これはかなりよく使ったシステムです。

[ワークショップに関する全体的な感想]

以上です。結果として、この日本人の新米メンターばかりでやったワークショップは、メンター自身の感触としては、皆さん、きちんとティーチング・ポートフォリオを作成されていかれましたので、このメンターチームのスタイル、このワークショップのスタイルは、よかったのではないかなと思っています。

[補足事項：大阪府立高専での TP ワorkshop]

これは補足ですが、私は1月5, 6, 7日と、夏の参加者の所属機関の一つであった大阪府立高専に行き、学内のワークショップにメンターとして行ってきています。2泊3日の日程で行いましたが、今回の夏のものと同じような設計で、6名の方がティーチング・ポートフォリオを作成されました。ここでは、私が一応メンター兼スーパーバイザーの立場をとり、8月の参加者の北野さん、そして個人的にポートフォリオを書かれた中谷さんという方が新米メンターの立場で、3人のチームで6人を見るという態勢をとりました。このワークショップもうまくいきましたので、それをお知らせしておきます。

以上が、本ワークショップの主な変更点に絞った特徴のご説明です。何か質問はございますか。何か加藤さんのほうから補足することはありますか。

加藤：特には、大丈夫です。

吉良：ここからはどんな感じで進めていくかを教えてもらえますか。例えば、トピックで進めていくのか時系列でいくのかなどのお考えはありますか。

栗田：この座談会の構成ですね。特にありませんので、自由に発言いただいても構いませんし、また時系列的でもいいです。

では吉良先生は、冬のワークショップをご経験されているわけですが、いま私が説明しました夏のワークショップの構成をお聞きになって、いかがですか。

吉良：どの部分がという感じですが、全体的に冬のワークショップで出た問題点を見事に修正されて、すばらしいワークショップができたようで、よかったなと思っております。冬のワークショップで参加者が出した細かいいろいろな問題点や不満がありました。それを本当に見事に修正されたなというのが率直な印象です。

栗田：そうですね。

[メンターの負担はどうであったか?]

吉良：いくつもあるんですが、とりあえず一つ、メンターの負担が気になります。というのは、冬の方は4時に提出したのですが、そうすると、それから読む時間があって、次の日のミーティングまでに見ておくことができました。しかし、夏の場合は0時に提出で、9時半からもうメンターのミーティングがあるから、かなり睡眠時間が少なくなり、負担がちょっと大きすぎるんじゃないかなということです。もし自分がこの日程でやるとしたら、ちょっときついなと思って見ているのですが、その辺はどうですか。

栗田：(メンターを経験された)加藤さんいかがでしたか。

加藤：しかも夜、インフォーマル食事会が入っているので、だからそれはメンティーの方も同じで、やっぱり少し作業の時間が、やはり冬のときに比べて少なかったのが感想として言われました。我々自身2人3人のメンティーを担当しており、皆さん同じペースで進まないで、今日はちょっとこの方に集中して、あとは少し流そうかみたいな感じのコントロールはしつつ進みました。だからペース配分は少し冬よりは、大変だったというのがあります。私は3名担当していましたが、原稿を同じようには見ていなくて、新しく書いてこられた部分を中心に見るのですが、それが皆さんの仕上げてくる日にちがずれていたり、朝アドバイスすると、午後からまた持ってこられたりみたいなこともあったので、3名それぞれが少しずつ違うペースで作業をしてくださって、逆にメンターは助かったようなところがありました。

吉良：途中でメンターにドラフトを見せるということもできたわけですね。

加藤：できました。

吉良：冬の場合、メンターに見せるのは完全にその個人メンタリングの時間だけでした。

加藤：朝メンタリングをするので、昼ご飯をちょっと食べたあと、結構その場所で作業をして、夕方また見てくださいという感じで、そういう作業のほう割とされる方が多かったです。また夜、書かれる方もいれば、午後で終わられる方もいれば、そういう。

【事前課題について】

吉良：あとは、栗田さんご自身もポートフォリオを冬に作成されているのでお聞きしますが、今回のように事前課題を提出するというやり方をすると、最初からファイナル・プロダクトにかなり近いものを出してもらえたという感じはありますか。冬のワークショップでのご自身のものと比べてみると、夏に最初に出てきたものが、もう既に結構完成されたものだったのかなというのを、ちょっとお聞きしたいと思います。

栗田：事前課題はかなり構造化された設問ですので、それに対してきちんと答えていらっしゃる方ですと、極端に言うと、コピーみたいな感じで初稿ができると思います。ただ、そこに、はなから間違えて答えてくると、修正をかけるのが大変な方もいらっしゃいました。やっぱり、構造化してしまうと、その分柔軟性が失われるということもややありました。

加藤：たぶん冬の事前課題は、タイムコンシューミングだとか、時間をもったいないというのが、意見としてありました。構想段階でいろいろ自由に考えるような Getting Started は、それがまたいい面なのですが、やっぱりあまりにも海の物とも山の物ともわからないで参加する方には、ちょっと負担が大きいので、どちらかという、形を指定して、そこを少し埋めたら何とかティーチング・ポートフォリオがなるよという形で作りました。もう一つは栗田さんが翻訳されたので、サンプルを示したんです。例えば「あなたのこれですと、33番と34番が似ているから、それをよく読んで参考にして書いてくださいね」みたいな、少し形式的なところから指導をしていくような形にしたんですが、それがまたよくもあり、ちょっと悪くもありは、ありました。

栗田：少し最初の話に戻ります、メンターへの負担という点では、実際3泊4日のほうがメンターにとっても楽なわけで、2泊3日にしたしお寄せはメンターに行っていると思います。夜中に提出をしてもらって、それを朝のミーティングまでに読むことになります。でも、メンターのミーティングも2日目ぐらいからは、1時間ぐらいはメンター自身の個人作業の時間がとれました。私自身がメンターをやって気をつけたのは、実はあまり時間をかけないようにしようということでした。メンタリングのための事前準備に、あまりにかっちり、例えば夜も寝ずにやってしまうと、メンター育成を考えると次が続かないかなと思ったからです。なるべく効率よくを心がけていました。ドラフトを読むこと自体には、1人に例えば1時間かけてないかなと思います。

加藤：私の場合は、事前資料が今回は充実していたので、メンターになる前に3回最低は読むと言われていて、そこで何とか読み込んでいくと、自分なりにやっぱりメンティーに対するイメージとか、こういう人なんだろうなというのを割とつくってから臨めました。そこからあとはいろいろ話しながら、また、ここはこうで膨らませてみたい、そういう作業だったので、最初の事前にはだいたい出してもらっている分、短い時間でもついていけたかなというところはあります。

吉良：それがあったから早い段階で信頼関係が築けたんだと思います。

加藤：相手のことをわかるまでが、やっぱりすごく時間がかかるので、それが事前資料でだいたい出していただいていると、ここら辺はどう考えているのかとか、指導のドラフトをつくることができたので、それは割とよかったかなと思います。

吉良：冬に関しては、その辺のところでは少し不満がありました。つまり、いきなりその場でパッと始めるというやり方では信頼関係が築きにくかったのに対して、夏の場合、もう前もってわかっているということで信頼関係が築きやすかったのだと思います。日本には合っているやり方かなという気がします。事前課題とファイナル・プロダクトが近いことで柔軟性がなくなってしまうというところは、ちょっとマイナスかもしれません。しかし、柔軟性があるやり方は、ある意味アメリカ的で、アメリカの土壌では合うけれど、日本ではある程度、逆に決められていた方がやりやすいところはあるかもしれませんね。

加藤：あとはまた事前に思っていたことと、お会いして話すことで、また少しギャップがあった

り。そこはまた楽しいところです。

[日程について]

栗田：冬のワークショップでは、もう1泊2日ぐらいじゃないと無理というような意見もあったの、企画段階でもかなり話し合いましたが、結果的にはメンタリングはやっぱり3回は必要という結論になりました。2泊3日とらないと、この方式、こういうポートフォリオはつukれないかなと思いました。この間の大阪府立高専のワークショップでも、12月の相談では、1泊2日という案だったのですが、最終的にはやっぱり2泊3日になりました。現実的には2泊3日が最低限、あるいは最適なのかもしれませんが、妥当な日数なのかなと思います。

加藤：あんまり準備しないでワークショップに参加された方は、もう1日欲しいと書いていらして、準備が割とよかった方は、たぶん2泊3日ぐらいでも、というふうに思われたのではないのでしょうか。

[交流の機会について]

吉良：もう一つだけ、大塚先生に話していただく前に、冬のワークショップに参加した者として、一番私としても不満だったのが、参加者間の交流の場と時間があまりなかったということです。冬の場合、ランチは各自と書いてありながら、ある程度の何人かは一緒に行きましたが、夕食はばらばらでした。だからほとんど一緒に何か話す場はなかったです。それに比べると、夏の方は、任意とは言え夕食を一緒にしたり、随分交流の場があったようですね。分野の違う人たちが結構集まっていると思いますが、交流はどうだったんですか。

栗田：今回の参加者は主に地方国立大学のセンター関係の方々で分野はいろいろです。好評だったと思います。最初の夕食会では自分とこのセンターの状況についての紹介などが話題になり、そうした情報共有の機会として任意参加の意見交換会の意味は、結構大きかったかなと思います。それはティーチング・ポートフォリオをちょっと離れた話になるかもしれませんが、全国から集まっておられますので、参加者の方たちには、「こんな企画があったからポートフォリオが進まなくて、どうしてくれるんだ」みたいな話はなかったです。

加藤：割とそういう交流も、ワークショップの一部だったような感じがします。ただ内容そのものについて、もうちょっと意見交換があってもよかったというのがアンケートにちらっとありました。割と雑談的な時間は何度も設けて、それでお互いにいろいろ意見交換とか情報交流みたいなことは、やったような気がします。

栗田：冬のワークショップからクリアできなかった問題が、「情報交換の中でドラフトを見せ合って進行状況を共有したい」という意見の解決でした。これはプログラムの時間を増やすことになるので、プログラムの圧縮との兼ね合いで入れられませんでした。

加藤：もう一つは、やっぱり、こうした時間をどのタイミングでそれを入れるかというのが、ち

よつと難しいのと、たぶんメンターとメンティーの中でやっていることと、またほかに意見が入ってきたときに、ちょっとそこら辺のコントロールが、少しどうしたものかなというのはあります。

吉良：ただ結局、このティーチング・ポートフォリオというものには正解はなくて、一人一人が自分のかなり自由裁量権の中でやっていくものです。自分がとりあえず終わったと思ったところで終わりとする。もちろん、それはオンゴーイング・プロジェクトというか、ずっと続けていくものということで、だから、いろんな意見が来ても、それはそれでいいのだと思います。

加藤：だから何かもう少し軽い感じで、いろいろ見せ合ったりとか、意見交換をうまく入れられると、また違ってくるのかもしれない。

[グラデュエーション/プレゼンについて]

吉良：あとは具体的には、いわゆる卒業式というんですか、グラデュエーションのときには、お互いのポートフォリオを見せ合うというのは、どれくらいやりましたか。

加藤：あれはプレゼン形式にしたんです。

吉良：一人一人ですか？

加藤：一人一人です。5分くらいでしたっけ、プレゼン形式にしました。

栗田：A4、1枚の概要というかハイライトというか、そういうのを1枚つくりました。

吉良：A4、1枚にまとめる。すごいですね。

栗田：それはまたちょっと負担かも、という話もメンター内ではあったのですが、皆さん発表して、質疑応答を受けるというかたちをとりました。

吉良：それはよかったという感じですか。

栗田：加藤さん、それはどう思われましたか。

加藤：短いような感じだったのですが、でも川口理事が質問してくださったりなど、何か充実感があつたような気がしました。

栗田：理事がずっと同席して、40分ぐらいの時間でした。

吉良：40分ですか。

加藤：それが中間発表であってもいいのではないしょうか。

栗田：私の印象では、メンターとして、企画者としていっぱいだったからかもしれませんが、プレゼンのプログラムについては失敗だったかなと思うところがあります。メンティーの

負担になる上に、何となく発表が急いでしまっているの、結局ほかの人は聞いてためになるのだろうか、ちょっと思いました。ただ、府立高専のワークショップでも全く同じようにプレゼンをしたのですが、そのときは、すごくよかったと思えました。この先生がこんな授業実践をして、こんな理念でやっているというのを、校長も同席して皆で聞く訳ですが、そういう共有の場はいいなと感じました。そのときのアンケートも今、回収中ですが、あの場はもっと長くてもよかったみたいな回答もあり、そのプレゼン自体には参加者の皆さんは、価値を感じてくださっていたようです。

吉良：特に一つの機関でやる場合は、ますます重要になります。

栗田：一機関の実施の場合の方がプレゼンの効果が大きいかと思います。

吉良：いろんな機関から来ている場合は、ワークショップが終わるとばらばらになりますから、それほど知っても、もう次にいつ会うかわからない人たちの間では、随分違いますね。

加藤：その前までの情報交換が全くなくて5分だったから、ちょっと理解に時間がかかるところはあったのでしょうか。

[ワークショップ中の参加者の交流について]

吉良：交流の場は、もしかしたら、あるとこまで来たところで、どこで行き詰まっているかというか、そんなことの共有のために価値があると思います。途中でみんな行き詰まっていたか？

加藤：ありました。

吉良：2007年冬のワークショップの間は、結構みんな行き詰まったときに、何となくは雑談をしていましたが、あんまり深いところまでは話していない。だからどこで行き詰まり、どういふうにそれを乗り越えるのか、特にエビデンスをどう出すかとか、いろいろ難しい問題があります。その場ではもうどうしようもないものもあるし、普段から情報収集をしていないと、遅いものもありますね。単なる雑談じゃなくて、途中で行き詰った時などに具体的に質問をし合う場があるといいかもしれません。

[メンター・メンティーの情報共有について]

加藤：メンティーとメンターがやっぱり1対1の関係なので、他の人は何をしているかをちょっと知りたいという意見も少しありました。例えばある人に対してメンター3人から意見があるとか、そういうのもあってもいいのかもしれません。

吉良：そうなる、もしかしたらどこかで、メンターとメンティーの全員、4人のミーティングみたいなのがちょっとあってもいいかもしれません。そうするともっと深い話ができるかもしれません。メンターはメンティーの3人のことをかなりよく知っているから、誰さんと誰さんは共通の課題に直面しているといったような。

栗田：一応メンターレベルでは全員のことがわかっています。メンターはメンターミーティングで、今あの方はあんな進行状況でというのは、逐次把握されているので、責任者は加藤さんだけで、そのAさんの進行状況は私も三田地さんも十分わかっているという状況でした。

吉良：そこが冬とは全然違います。冬のメンター2人はほとんど把握してなかったと思います。国民性もあると思いますが、一つこれは言っているのかわからないですが、夏の場合女性3人がメンターだったことで、やはりすごく細かいところにも、多分心遣いがあったのだと思います。何となく3人を知っている私としては、すごくいいチームができてやったから、しかも好意的な人たちが8人集まってきたわけです。やっぱり先端でやろうとしている人たちが集まってきたから、すごくうまくいったのだと思います。

しかし現実では状況が全然違う。強制的にやれと言われた人たちを前にするということになって、しかもメンターも、結構いろいろな条件が入り混じると、それでもうまくいかなというのが、一つ疑問としてあります。

栗田：その点については、府立高専のメンターチームは男性が1人で、女性2人でした。参加者の6人のうち年配の方や副校長なども入っていました。メンターの男性は、すごくきめ細やかに対応してくださったので、その点での男女差はなくて、個性差の範囲だと思います。参加者も自発的な人ばかりではありませんでしたが最終的には成功したと思います。

吉良：人によって違うということですね。

栗田：府立高専のワークショップでは、本当に役に立つのかとかなり懐疑的な姿勢で参加された方がいました。「西洋の評価文化に対して私は東洋文化の人間だから実験だと思って参加しました」という感じです。メンターは女性でしたが、メンタリングは常に喧々諤々といった様相だったようです。信頼関係が予めあったお2人でしたので最終的にはうまくいきましたが、2日目ぐらにはメンターが精神的にかなり疲れている様子でした。メンターチームでそうしたことへのカバーや問題の共有もとても大切な課題でした。メンターは普段は活発な人なのですが、「メンターは向いてないと思う」とか、すごく落ち込んでいた瞬間もありました。でも、結果的には、このメンティーの方がすごくいいポートフォリオをつくられて、そうしたメンタリングの形もあるのかなと思いました。

大塚先生、そろそろいかがでしょう。

大塚：ワークショップの内容の話は、私はよくわからないのでみなさんにお任せしますが、これだけのワークショップを実際こなすだけでも大変だと思うし、プログラムもそれぞれ考えられて一生懸命やっている印象があります。一般のFDのプログラムに比べれば何倍も効果があるに違いないだろうと思います。

[ワークショップの対象者について]

ワークショップを外側から見て感じたことの一つは、今、吉良さんのほうからも出されましたが、

対象者についてのことです。今のところは、最初の冬のワークショップのメンバーにしても、夏のメンバーにしても、ある意味でFDを引張っていくような立場にいる人が参加しているワークショップという感じがします。その点で、大阪府立高専の事例は非常に参考になっていくのではないかと思います。

この種のワークショップの位置づけは、少し絞り込んだほうがいいのではないかと思います。つまり、2泊3日という研修期間を考えますと、各大学に戻って、メンターとしてやれそうな人を対象にするのがいいかもしれないということです。というのは、FDは、往々にして、何か研修やワークショップをやらなければFDではないと見られていて、最近では、研修のことを「FD」と呼ぶ人も少なくない感じがしますが、FDというのは、もっと日常的な流れにおいて行われるべきものであるというのが、私たちのFD観でもあります。例えば、大学の中で、学科なり講座なり、ある単位の中で、先輩がメンターになり、新任者などのメンティーに対し、日常的にこのようなことができるようになるのが理想ではないかと思います。このような研修の機会、時間的にも、予算的にも、また、マンパワー的にも、せいぜい毎年1度か、あるいは何年に1度かという程度にしか開催できない部分もあるだろうと思うのですが、教育は継続的に行われているわけで、その中で、教員はいろいろな課題を抱えていく可能性があるわけです。そのときに、このような経験をした人が、周囲に一人二人いることによって、大学内部で日常的かつタイムリーにそういった課題にアドバイスできたり、それこそ、ティーチング・ポートフォリオなどを通して、その教員のリフレクションの機会を引き出したりもできるようになるのではと思います。先ほど、メンターの適性という話もありましたけれど、まずは、こうしたワークショップに参加する機会を通して、学内では、ティーチング・ポートフォリオなども含めて、メンター的に、教員間のネットワークを活性化するような役割を果たすことができるようになる、そのためのワークショップという位置づけができるのではないかと思います。

やはり、2泊3日のプログラムについて、先ほどの例のように反発的な大学教員は、決して少数派ではないと思います。私も、FDの講演をした後のアンケート結果などが送られてきますと、そのなかに、講演者の私に対する批判的な声も含めて、FDに反感があるのだろうと想像できる先生方の反応が散見されます。私としては、FDというのは、研修の機会に義務だから出てこなければならないという強制的なものではなくて、大学教員であればみんなが日常的に、意識するしないに関わらず、みんながやっている授業の改善の工夫であったり、そのための情報収集であるというスタンスで、FDを身近に感じてもらえるように話しているつもりなのですが、そういう話であっても、「FD」と聞いただけで反発する先生の数決して少なくないと思います。つまり、一般の先生全体を対象にして、ティーチング・ポートフォリオの研修をいきなりしかけることは、少々無理があるのではないと思うわけです。

また、今、「FD」というと、大学の教員全体を対象にして考えられているわけですが、そもそも、私たちの世代以上の中堅や古参の教授あたりが、自分たちの授業改善のために、この種のプログラムにどれだけ魅力を感じてくれるのかということもあると思います。逆に、京大でも、「プレFD」と呼んでいる、大学院生を対象にしたFDを実施していますが、これは、中教審の

答申にも言葉が出てきたりもしているのですが、むしろ、そういった初任者レベルのあたりをターゲットにしたワークショップとすれば、これはむしろ有効なプログラムになるかもしれません。いずれにしても、ワークショップのターゲットとして、どの辺に狙いを定めるのがよいのかを少しさぐって見たらよいのではないかと思います。このままで、一般の先生方にこのワークショップに参加しないかと誘ってみたとしても、2泊3日の研修ですと、「少なくとも自由意志だと来てくれないのではないか」という意見は、その答えを代表して言ってくれているのではないかと思います。

【日程について】

日程としては、せいぜい1泊2日が精一杯ではないかと思います。1泊2日というのは、日本の場合だったら交通網が発達してきていますので、1日目の午後から始まって、2日目の5時ぐらいに終われば、家から出て家に戻るのに、ほぼ2日間のスケジュールを当てればすむということがあります。最初の冬のワークショップだと4日半は押さえておかないといけないというのは、かなりきついと思いますので、そういう日程的なものも検討しておく必要があると思います。

【参加者主体のプレゼンの効果】

プログラムの内容としては、最後に、プレゼンテーションの話が出ましたが、京大で私がいくつかのFDのイベントを経験するなかで好評であったのは、何人かの同僚の先生方が自分たちの授業を紹介し合うという機会です。これはやはり、FDを考えるときの大事な点を我々に教えてくれていると思います。やはり、私たちが講師と呼ばれて講演会をしたとしても、実のところ、その大学でどういうことが教育的に問題になっているのかもよく把握しないまま行くことになりますから、話自体も、なかなか伝わりにくいということがあるのはむしろ当然と言える部分があります。その点で、同僚の先生の話は、その大学で自分たちも教えている学生という共通点もありますし、大学ですから教える科目は先生によってばらばらであるとは思いますが、身近な問題として共有できるということがあります。私たちは、最近、FDを論ずる際に、「ローカリティー」という言葉をよく使っているのですが、その大学や学部、学科などの独自の課題を浮き彫りにしたり、それに対して共に取り組んでいくということが、FDの基盤であると考えているわけです。ですから、例えば私が行って、「こういう授業をやってます」などと講演したとしても、「すごいですねえ」とか、「よくやってますね」といった感じで他人事のように捉えられたり、「うちの学生は京大生とは違うから」といった反応が来たりすることも少なくありません。ところが、同じ授業の工夫をやっていたとしても、その大学の先生がやっていたら、「自分もそれはやってみることができるかな」と、いわゆる自己効力感を高めるのに役立つ情報になったりもするわけです。そのくらい、外部の私が言うのと、その大学の先生方が自分の授業でこうやっているというのを発表し合うのを聞くのでは、その伝わり方、効果は、だいぶ違ってくるということです。

ですから、FDの研修会などでは、自分の授業を紹介し合うという機会は効果的であると思っています。だからといって、このティーチング・ポートフォリオのワークショップにおいて、最後にそのようなプレゼンをするのがいいのかどうかとなると、話がちょっと違ってくる部

分があると思います。ある意味で、ティーチング・ポートフォリオは、授業を発表し合う場を設定するのと同じような機能を持っているんだらうと思います。ふだん、自分の授業を振り返るなどという機会は、普通の大学の先生は滅多にしていないのではないかと思います。そういう発表の場が与えられることで、授業アンケートの結果とも照らし合わせながら、自分の授業をふり返り、その課題を浮き彫りにしてみるチャンスになっているのだと思います。つまり、その発表の機会自体が、ある意味で、ティーチング・ポートフォリオのリフレクションと同じような働きをするとみなすこともできるのではないかと思います。ということは、その機会は、その研修会に参加する先生方よりも、自分の授業を紹介する先生自身のディベロップメントに役立っているのではないかと思います。ですから、たぶん、大阪府立高専のプレゼンがよかったというのは、やはり、そういうローカルな場を共有できるということが前提にあったのではないかと考えられるわけで、さまざま大学から参加者が集まり、また、ティーチング・ポートフォリオそのものを対象とするワークショップにおけるプレゼンとは位置づけが違うのかもしれない。

栗田：特に高専は高校生相当の学生さんから短大相当まで、5年間の一貫教育なので、「人間教育」といったキーワードが必ずどの先生にもあらわれてきていました。何となく教えてそうな先生でも、ご自身の教育に絡んだすごく深い理念ですとか、自分は高校生相当の学年を預かっている身としての責任の重さみたいなものが、皆さんの共通認識としてそれぞれの教科に根ざして出てきていたので、すごくいいプレゼンばかりでした。その理念自体が第3稿にはしっかりと書かれていて、私には皆さんの原稿が送られてきてくるので、もう涙が出そうなくらいホテルで読んでいて感動するポートフォリオでした。高専という特質もあるかもしれないけど、その1機関の中での共有地盤がある上で書かれるポートフォリオは、やっぱりそれを共有できたときの効果がより大きいのかなと、思いました。

[ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップの前段階]

吉良：いま大塚先生のお話をお聞きして思ったのは、結局ティーチング・ポートフォリオは、ものすごくタイム・コンシューミングであるために、レベル的にかなり先の話をしていると思います。それに対して、今ほとんど何もやってない機関では、自分の授業を紹介し合うことがまず初めにくるのかと思います。私の勤務する日本教育大学院大学は小さい大学院ですが、1人10分ぐらいずつ、どういう授業を、どういう工夫をして教えていて、どういう評価を受けて、どうなっているかということをお互い話し合うということを毎年やっています。すると結構いろいろ確かに共有する課題もあるし、同じ学生ですので、「ああ、そういう工夫もあるか」という発見があります。さらにお互いの授業を見合うということもしているんです。つまりいきなりティーチング・ポートフォリオに行く前の、もっと日常なこと、もうちょっとタイム・コンシューミングでないFD活動で、効果的なものから始めることも重要だなという気がします。

栗田：この夏のワークショップ以降、何校かで講演の機会がありました。大体2時間ぐらいですが、そのうちの1時間弱をミニワークに当てています。自分の教育活動の方法をざっと箇条書きにしてカテゴリー化したあと、それをなぜしているかについて自問自答して、理念らしきものを

考えることをします。ここまでは個人作業ですが、それをペアとなってお互いに紹介し合うということをやるんですが、このワークについてのアンケートで得られる反応はすごくいいです。お互い、そんなふうな考えで授業をやっている、知らなかった学内の先生がこんなことをしているという発見にすごく感動してくださる方が多いのです。このワークはティーチング・ポートフォリオの体験版としての位置づけですが、その場で得られる喜びは、こちらが思っている以上に先生方は感じていらっしゃると思います。ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップは2泊とか拘束時間が長くて敷居が高いが、2時間、3時間の中で「講演とワーク」みたいなプログラムであれば、参加しやすい一つの形式としての可能性があると思います。そうした短いプログラムも、少し組み立てておくとワークショップの前、あるいは別のものとしてよいかもしれません。

[ティーチング・ポートフォリオの使い道]

加藤：授業紹介は参加された方が自分と色々な方との共通性を見つけ、刺激を受けるところがあるのでしょうか。TPの作成はどちらかというと個人的なプロセスで、それをメンタリングによって支えるようなところがあります。ただ、できたTPを使う方法があまりなくて、その授業紹介的なプレゼンはおそらく、TPを使う場になり得るかなと思います。例えば、理念と方法など枠組みを考えてデモンストレーションをするのが、授業の紹介になるかもしれません。TPを使う場を設けると、もっとこうTPを変えていこうとか考える可能性はありますか。現時点では自分とメンターしか読んでないから、それをいろんな人の役に立てたり、コメントをもらったりとか、そういう何かにつながっていくと、発展性がある気がします。

吉良：私もそれは感じています。作成したけれどここにあるだけになっています。今回また棚から出しても、やっぱり忙しくて、教育や研究、そして委員会活動がどんどん増える現状で、ティーチング・ポートフォリオをどう使うのが課題です。

加藤：一生懸命つくったのが、日常に何か戻ってくるループが欲しいです。

吉良：自分の授業を振り返って改善していく。もちろんしたいと思っても、とにかく授業をこなす、研究も、委員会活動もしなきゃいけない忙しい毎日の中で、なかなかティーチング・ポートフォリオを生かす機会が少ないというのが現状です。なかなか時間がとれない。

栗田：ティーチング・ポートフォリオは、自分の授業に生かされればいいのではないのでしょうか。ポートフォリオを書いたことによって、理念がはっきりし方法も明確になりゴールを見直すことができた結果として自分の授業がよくなっていけば、それが最大のループだと思います。これだと弱いですかね。

府立高専のワークショップ終了時にアドバイスをしたことは、今度ワークショップをまた2回、3回やるのもいいが、年に1回書いた人が集まるような更新のためのプログラムをつくってほしいということです。更新はなかなか自分自身のために使う時間だから、ついつい後回しになってしまう。その機会として更新プログラムみたいなものがあるべきなのかなと思いました。

[日本とアメリカの背景の違いとティーチング・ポートフォリオ]

大塚：ティーチング・ポートフォリオをどう使うかということは、非常に重要な問題だと思えます。ティーチング・ポートフォリオをこれからどういうかたちで日本の大学教育の中で位置づけていくかということと、非常に関係しているわけですが、授業評価にしても、このティーチング・ポートフォリオにしても、セルディン先生の講演でも、アメリカの大学は日本の大学とはかなり文化背景が違うことを感じました。その一つは、アメリカでは、テニユア（終身在職権）制があって、そのために、個々の教員が自己アピールしていくことを常に考えていなければならないということがあります。それから、もう一つは年俸制ということで、次の年度の給与なども、学部長等と交渉の機会があって、その際にティーチング・ポートフォリオなどを一つの資料として提示して、自分をアピールする必要があるということもあります。

私はアメリカの授業の内情までは知るところではありませんが、おそらく向こうの先生が、授業評価やティーチング・ポートフォリオを自分の授業の改善にどれだけ生かしているかということ、かなり微妙な部分があるのではないかと思います。セルディン先生の講演中に、学部長に授業評価結果を見せて授業について教員がディスカッションするというロールプレイをされていました。学部長がメンターの役割を果たすようなこともあるとは思いますが、そのメンタリングの結果が、本当に授業改善にどう生きているのかというあたりになると、そんなにドラマチックな動きは見えないのではないかと思います。しかし、いずれにしても、文化的な背景が違う日本の中で、授業評価やティーチング・ポートフォリオをどう活用するかということは、かなり難しいことだろうと、私は基本的に考えています。授業アンケートにしても、やるだけやっていると、大学評価などのときに困るということもあり、評価のための授業評価であったりするわけです。ティーチング・ポートフォリオも、そのよさを生かしていくために、どう位置づけていったらよいか、そこが一つの大きな課題になるかと思えます。これから、大学評価のあり方も変わっていくと思えますし、また、教員評価制度などもどう大学に入り込んでくるのか、そういった日本のなかでの動き次第でも、変わっていくことだろうと思えます。

[日本におけるティーチング・ポートフォリオの位置づけ]

では、仮に、テニユア制度や年俸制が日本に入ってきたとして、アメリカの制度のもとで広がってきているティーチング・ポートフォリオの使い方をそのまま踏襲すればいいかということ、私は、教育という枠の中から見ると、本当にそれでいいのかという疑問の部分もあります。結局、そういう制度があるからティーチング・ポートフォリオをやるということでは、評価のためにやるという点では変わらないわけで、実際の教育にどれだけ跳ね返っていくかは怪しくも思えます。という意味では、そういう制度がない日本はむしろいい条件があるのかもしれないということで、教育を活性化していくために、今の日本の文化や制度のもとで、ティーチング・ポートフォリオをどう位置づけていったらよいか、今はそのチャンスなのかもしれないと思えます。

その意味で、私自身がおぼろげにイメージしている「ティーチング・ポートフォリオ」のあり方は、セルディン先生が言うところのそれとはちょっと違ってきます。ポートフォリオは紙ばさみという意味がありますので、その紙ばさみにいろいろな資料を集めるものをポートフォリオと言えよいのであって、このワークショップでは、そのポートフォリオを基にリフレクションした結果などをまとめたものをポートフォリオと言っているわけですが、それをポートフォリオと言う必要があるのかどうなのかは考慮の余地があると思います。

つまり、資料を集めておくということ、このワークショップのスタートアップ・シートには集めるべき資料のチェックリストがありますが、そういう資料のひとまとまりと、その資料の集まりをある時期にリフレクションするということを、まず区別して考えるといいのではないかと考えているということです。資料の集まりは一つであっても、それを基にしたリフレクションを通じた活用の方式は、ある場合には、所属する大学の文化や制度につながるかたちで「TP」のかたちにまとめる作業が意味を持ってくるかもしれませんし、また、あるときは、「私の授業」のようなかたちで学内で紹介し合うということも有効かもしれません。私は、評価のプロセスを、評価するために必要な「評価情報」を収集するプロセスと、その後の活動を定めるための「評価情報の価値づけ」のプロセスを分けて考えています。いわゆる PDCA サイクルであれば、Do から Check によって評価情報を収集するということになりますが、その後の Check から Act という評価によって次にどうすべきかを決定するプロセスを分けて考えておいたほうがよいと思っています。それは、少なくとも、今の大学人の FD に対する負担感を考えますと、その全体のプロセスで作られるものをティーチング・ポートフォリオと言ってしまうと、さらに負担感が日本では大きくなるのではないかと思うからです。小論文一つ書くぐらいに近い A4 判で何枚もの文章をまとめるというのは、日本の大学の多くの教員にとっては、それが何に結びつくかということを考えてときに、その労力に比して、あまりメリットがあるようには見えないということもあるでしょう。また、忙しい教員が、実際にそれを書くことになったら、どれだけの時間をとられるのが真っ先に頭に浮かび、今与えられている時間のなかでそれだけの文章を書くということに対する効力感がなかなか高まらない状況にあると思います。しかし、日本でも、大学評価文化が行き渡ってきていて、少なくともこの種の資料を集めておくという部分は、必要なことかもしれないという感覚も共有できつつあるのかもしれないということもあります。そういう意味で、評価のプロセスを区分して考えて、いまの評価時代の中で、また、これから教員評価がどう変わっていくかもわからない時代の中で、必要なデータや資料を効率的に集めておく習慣を付けるというところに力点をおくのも一つかと思っています。

栗田：資料を集めておこうと言うためには、なぜ集めるのかということが必要ではないでしょうか。結局、理念を先に決めておかないといけないと思う。枝葉から先に始まってしまうと、その部分はただの作業になってしまうかなと思います。ティーチング・ポートフォリオの一番大事なところは理念だと思います。授業評価アンケート結果は現物としてどの先生も持ってものだと思いますが、ただそこに「ある」だけの状態であることが多いと思います。その見方や使い方と

えてくれるのがティーチング・ポートフォリオじゃないかなと思います。授業評価を自分のエビデンスとして見るためには、自分がどういう考えで、何をやってきたかというのがまずあって、それに照らしたときに、じゃあこの授業評価からは何が読み取れるかということです。事前課題のチェックリスト自体もあまりこれに一生懸命になってしまうと、ただのペーパーワークの蓄積になってしまうのではないかと思います。すると今までもやっていた実績評価の作業の別バージョンみたいになってしまいます。ティーチング・ポートフォリオの核は、自分自身、立ち止まって自分のことをしっかり考えるということで、教員であることをまずもう一回考えてみましょうという機会だと思います。

今、大学の先生はずっと走り続けているから、それを1回立ち止まり、自分のことを考えてみましょうということで、それが何に役に立つとか、評価に対してどうだとかという「邪念」以外の純粋な大学教員、教育という職に携わっている者として、どうあるべきかをしっかり考えてもらう機会としてティーチング・ポートフォリオが位置づけられるかなと思います。すべての人がこれを書けるとは思いません。教育に対してそうした姿勢を持っている人や、持っているがそれがなかなか評価されない人、書いてほしい人、書くべき人という集団がいると思います。さっきの対象の話にもなりますが、授業科目数だけじゃない、例えば、不登校の学生の面倒をよく見ているとか、そうした教育のあり方を目に見えるかたちで残してもらうツールとして、あるべきじゃないかなと思っています。

便利さから入っていくのではなくて、書いてほしい人、書くべき人に書いてもらうもののほうがいいのかなと思います。

大塚: もちろん、それについて私はまったく否定するところはありません。私が言いたいことは、ティーチング・ポートフォリオが、全体をくるんだ概念にしてしまうと、今の日本の多くの大学人にとって、すごくハードルが高くなってしまわないかということです。ですから、このワークショップで仕上げるようなものが「ティーチング・ポートフォリオ」というイメージが定着してしまうと、今の日本の風土からして、どれだけこれが浸透していき得るのかという部分が見えてこないということであって、だから、それも一つのオプションであり、別にもいくつかその大切な理念の部分を活かしていくやり方もあるのではないかと思います。例えば、日本の大学のように研究志向の強い風土では、ティーチングだけではなくて、アカデミック・ポートフォリオといった考え方から入った方がいいのかもしれないと思ったりもしますが、そういった資料の集まりを、何らかのかたちで振り返って、次の行動に結びつけていく機会を持つことが有効であるというあたりだけでも、まず共有していくことが戦略的にいいのではないかと考えているということです。セルディン先生が長年の積み重ねを経て出来上がってきたまとめ方の部分は、確かにやれば非常に有意義だろうと思いますが、正直、ここまでやらなきゃいけないと思うと、私でもちょっとしんどいなという感じがしますので、今は段階的に、そのプロセスを分けて考えていった方がいいのではないかと思います。

ティーチング・ポートフォリオのもともとの言葉に近い部分に関しては、レポートや試験、授

業アンケートの結果などを蓄積する習慣は、日本でもついてきたのだらうと思います。10年前とはちがって今はそういう蓄積があるから、じゃあ、この蓄積をどうしたらいいだらうかということの一つとして、「こんなかたちにまとめると、こういう効果がありますよ」という言い方をすれば、やってみようかというような先生も出てくると思います。

このように、ティーチング・ポートフォリオといったときに、どの範囲を指すのかということ、いろいろな味方があるのかと思います。10年ほど前に、京大の杉本均さんが紹介してくれているティーチング・ポートフォリオは、もちろん、セルディン先生のそれがベースであったと思いますが、「ポートフォリオ」のほうに重点があったように思います。私がメディア教育開発センターに在籍していたときの研修会で、杉本さんに紹介してもらったことがあるのですが、そのときにも参加者の関心を随分呼んでいたと思います。それと前後して、毎回授業のミニッツペーパーといったものを蓄積したりする試みも増えてきたように思いますし、ティーチング・ポートフォリオの発想の一部は、ある程度、広がってきていると思います。

それから、電子ティーチング・ポートフォリオであるとか、ティーチングだけではなく、e-ポートフォリオとして、電子的にデータや資料の蓄積を助けるシステムの開発も、教育工学の分野では随分開発がされてきていると思います。ですから、リフレクションのための情報を収集するような部分は、この10年くらいの中に、インフラとしてかなりできてきているかとは思いますが、そこにうまく乗っかるようなかたちで、このTPの考え方が共有できれば、今の状況にあっても、日本で広がっていく余地はあるとも思います。ただ、これが一つのティーチング・ポートフォリオの唯一の形というようなかたちで、その言葉が使われると、たぶん、現時点の大学人にとってはまだハードルは高いだらうというのが、私の感触であるということです。

加藤：私は教育工学ですが、やっぱりポートフォリオというと、教育リソースのアーカイブ化で使われています。私がメンタリングをした大阪府立高専の先生はJABEEをやっているんで、いろんな資料をためていて、それが宝の山であると。でも宝の山をどう使っていいかわからないから、ここに来て宝の山の使い方がわかってよかったとおっしゃっていました。たぶん、その「宝の山をためている人」にとっては、その次の段階が必要ですが、まだ、その宝の山をためることが大事だとか、それがこれから必要なことが、ちょっとまだわかってない人たちにとっては、まず課題になります。これら全部の段階をクリアしようと思うと、確かに動機づけとしては、きっと弱いのかなと思います。ティーチング・ポートフォリオは個人ベースです。それが個人ベースでの改善がいいのか、もう少しインスティテューショナル・ポートフォリオみたいな、例えば、授業公開とか、もう少し組織的にやるようなワークショップのやり方も、きっと今後はいろいろあるかもしれないなと思います。

大塚：私は京大工学部の授業アンケート調査を支援する担当をしておりますが、先ほども紹介しましたが、それに基づいて自分の授業を紹介し合う教育シンポジウムと呼ばれている場がありまして、そこでは、授業アンケートの結果を示してもらおうとすごくわかりやすくなるという経験をしています。それは、同じ授業アンケートをみなさんやっていますので、例えば、評定平均値の

値がどんな意味を持っているかということが、ある程度、自分に照らして読み取ることができるので、この項目が何点でしたと言われるだけで何となく伝わるわけです。つまり、授業アンケートが、ある種の共通言語的な機能を果たすわけです。

今、加藤さんの話を聞いて一つ思ったことは、ティーチング・ポートフォリオも、まずは授業に対する理念を紹介して、それに基づいてこういう方法で授業を進め、というようにまとめていくという型が共有できると、その役割は大きくなるかなと思いました。京大の工学部教育シンポジウムでも、授業を紹介し合うと言っても1人の発表時間は10～15分程度ですから、それで授業のすべてがわかるわけではありませんので、そういった共通言語的なものを共有できているというベースがないと十分に機能しないということがあると思います。つまり、まったく違う背景の話聞いても伝わってこないということで、授業アンケートやティーチング・ポートフォリオといったツールが、ファカルティの共通言語として機能していくことに大きな意味があると思います。

それから、授業改善ということですが、私自身の経験からしますと、改善を目指して、自分自身がいろいろと努力することはできるのですが、それが一体本当に改善になっているのかということは非常に難しい問題です。例えば、栗田さんや私は、文系の学生に統計を教えているわけですが、統計を教えていますと、学生から、難しい、わからないという反応が返ってきます。では、授業の内容を易しくするという努力をしたとして、それが本当に学生のためになっているのかというと、必ずしもそうとは言えないわけです。卒論などで実験や調査をする際に、彼らは実際に統計を利用する必要も出てくるわけですが、一つの授業の中だけで内容を易しくしたとして、そういうときに利用する手法などには触れられなくなるということも出てくることになります。ではどうしたらいいかということ、やはり一つの授業の中だけでの工夫などではそれは解決しきれない問題を含んでいて、講義に並行して演習の時間を入れていこうとか、講座とか、学科レベルの、カリキュラムの改善の視点からアプローチが必要となってくるわけです。

ですから、授業の改善ということは、一つの授業を飛び出して、ファカルティ同士が連携して、その課題にアプローチしていく必要があると思います。統計の授業で統計の知識が身についたから授業が成功ということは、大学教育全体からしますと簡単にそうは言えないことであって、その統計の授業で学んだことは次の授業との関連性の中で初めて生きてくるということがあるわけです。大学のある学部を卒業するということの総体は、1人の教員だけでつくれるものでは決してなく、ファカルティがみんなでつくり上げていくという土壌がまずないといけないと思います。ティーチング・ポートフォリオも、そこへいかに結びつけるかということが、私は重要なポイントになるだろうと思います。

ただ、いきなりインスティテューショナル・ポートフォリオみたいなものとなると、私自身は、あまりイメージがわいてこないのですが、例えば、大学評価の自己評価書などはそのように位置づけられるのでしょうか。

栗田：自己評価書にも似てくると思います。ポートフォリオは、スケルトンというか、考え方な

ので、個人やコース、学部、機関のどのレベルでも使える考え方だと思う。カリキュラム構成を考えたときには、個人がまずどういう考えでいるのかとか、自分たちの大学や学部の理念に照らして、どういう理念を個人として持っているのかというのを、明らかにした上で、そこから、カリキュラムとしてはこうこうというような、さっきの共通言語とおっしゃった、その共通枠組みみたいなものとして使える可能性があります。カリキュラムや学部としての方向性も、理念から始まり目標までというポートフォリオの流れにのるものなので、個人だけでなくもう少し上のレベルでも、使えるのではないのでしょうか。

大塚：そういった事例も出てくると、日本の風土に合ったかたちの TP の使い方がなされるようになるのではないかと思います。これは FD の先行事例ですが、北大が合宿研修というのを随分昔からやっています。その合宿研修も、2泊3日ぐらいでやっているのではないかと思います。私自身は、参加したことがないのですが、それも結局、アメリカの研修のかたちをまず最初には導入したと聞いています。それがいわゆる日本風の、つまり北大に合った形の研修にまでなっていくというので、やはり10年ぐらいはかかっていると、私の所属するセンターの田中毎実センター長がよく仰っていますので、そういう時間も必要だろうと思います。そういう積み重ねで、徐々に、セルディン先生の TP というのではなくて、日本に合った形の TP が共有できていけるということがあるのではないかと思います。少なくとも、そのくらいのスパンで考えておけばよくて、今から焦る必要はないと思います。こういうワークショップなどを、それこそリフレクションしつつ、地道に積み重ねていくということ自体が、すごく大切なことなんだろうと思います。

[アカデミック・ポートフォリオとティーチング・ポートフォリオ]

吉良：もう一つ、大学教員の仕事ということを考えると、結局、教育の他にも、研究やサービスというか委員会活動その他、地域活動、国際、いろんなレベルがあると思います。セルディン先生は、もうアカデミック・ポートフォリオに行っています。ティーチング・ポートフォリオとアカデミック・ポートフォリオの関係をセルディンさんはどう見ているかは、私は完全に把握していませんがどうなのでしょう。結局、大学教員の評価は今でもまずは研究業績であるわけで、もちろん FD が義務化されてもそれは大学側として報告できればいいわけです。個人へのアカウンタビリティはまだほとんど来ていないレベルです。そうすると、結局研究業績がまだ重要だとなると、もっと全体を網羅したものも考えなくてはいけないと思います。研究に関しても、自分の研究活動とか研究業績をいろんなレベルでどう改善していくか。教育も同じだし、委員会活動なども増えてくる中で、じゃあ、どう効率的に仕事をするか、どういう貢献をするかが問われます。個人的にも大学としても、いろんなレベルで全体像を見ることも必要だと思うし、その考え方からすると、私は日本ではティーチングだけを取り出すよりも、全体を見た方がいいのかなという気もするんです。そんな話もこの間のワークショップのときにも少し出たと思います。だから、その辺をどう進めていくか、これも一つ大きな課題じゃないかと思っています。

栗田：両者の関係でいうと、私はどちらも作成しているのですが、アカデミック・ポートフォリ

オにおけるティーチングの扱いは、ティーチング・ポートフォリオの内容を少し圧縮して入れ込むという感じです。入れ子の構造と理解してもらっていいと思います。ただ、やっぱり書くのに一番苦勞する部分はティーチングだろうと思います。

また、さっきのハードルの話でいうと、アカデミック・ポートフォリオの方がハードルは高いです。アカデミック・ポートフォリオには教育と研究とサービス活動の項目が別々にあり、さらに統合する部分があります。それらがどう絡み合っているのか、自分のあり方に貢献しているのか、自分の向上にどうつながっているのかという、インテグレーションと呼ばれる大事な項があるのです。だから研究とサービスと教育を別々に書いて、 $1+1+1=3$ でアカデミックではない。4日半で書きますので負荷は格段に大きいです。一般の先生たちが、ティーチングを飛び越して、アカデミック・ポートフォリオを先に提示してやれるのかなというのが一つ疑問と、ティーチングがやはり書きにくく、リフレクションがなされていないところなので、ここだけを重点的にという考え方もあると思います。

でも、アカデミック・ポートフォリオも当然出てくるアイデアなので、いま翻訳も進めていますし、今度7月にもシンポジウムをやるのですが、どっちがよいのかは、魅力と負荷が、ワンセットになっているので、どうなのでしょうということですね。

吉良：アカデミック・ポートフォリオにした方が当然、負荷は大きくなるわけです。だけど全体像が見えるということですね。

栗田：教員の活動すべてをアカデミック・ポートフォリオは取り込めると思います。

吉良：そうするとセルディンさんとしては、アカデミック・ポートフォリオはティーチング・ポートフォリオの先にあるというか、最終的なところという感じですね。

栗田：そうですね。この2回目のワークショップを企画するときにも、次はもうアカデミック・ポートフォリオをやるべきじゃないかという話でもしました。でも、結果的には、入れ子構造になっているし教育が一番書きづらく、また注目されているのでまずティーチングからということでおさまりました。

大塚：日本では、「社会貢献」などということは、大学では最近意識され始めたところですから、それら3つの「統合」といってもまだそれほどピンと来ないのではないかと思います。ただ、研究について言えば、学会に参加すれば意見交換もできますし、そんななかで、今までもフィードバックやリフレクションの機会は、意識しない中で自然に得られてきているという見方もできます。教育については、基本的に、大学の教員であれば、研究成果をいかにティーチングに統合させていくかという理念はもっていると思いますので、ティーチング・ポートフォリオを作る際に、ベースとなる研究のことも関わってくるという意味では、今の日本で何が必要かと言われたらティーチング・ポートフォリオで十分であるかもしれません。もっとも、研究業績については今でも常に意識されていることだと思いますし、それぞれの領域でフォーマットも定まっています。

的に容易に作成できる部分がありますので、それも含めて、統合的にまとめるとなると、確かにハードルを高くしてしまうかもしれませんね。

もちろん、「研究」というニュアンスが感じられる「アカデミック・ポートフォリオ」という言い方がティーチング・ポートフォリオよりも、日本の教員には受け入れやすいかもしれないと思います。「何で我々がティーチングに関してこんないろいろな言われなければならないんだ」といった反発はまだ根強いので。ただし、アカデミック・ポートフォリオと称しても、ティーチングの方を主体にする、つまり研究に関するリフレクションは軽くてよくて、ティーチングのところをしっかりとするという、日本流の項目の立て方や戦略はあるかもしれないと思います。いずれにしても、本来は、大学の教員としてティーチングに携わっているわけだから、基本的には研究や社会サービスも含めて、統合した視点でティーチングを見ていく、リフレクションしていくことが必要とされると思います。精神としては、まずはティーチングの部分をきっちり見ていく方向性が大事だろうと私は思っています。

[インセンティブ／共通言語としてのティーチング・ポートフォリオ]

吉良：インセンティブについて、先生はどう思われますか。ティーチングをFD義務化といってもまだ切羽詰まって何とかしなきゃと思っている教員は、そんなに多くないのかなと思います。

大塚：そうです。本当にそのとおりだと思います。

吉良：すると、教員のインセンティブとしては、やっぱり研究業績が一番大事ということですか。

大塚：インセンティブとしては、今はそうでしょう。

栗田：全員に書かせようと思うとインセンティブの話になると思いますが、ティーチング・ポートフォリオについての講演で、講演先の大学の学長先生が冒頭のご挨拶で、教育を重視しているという認識をお持ちの大体1割ぐらいに相当する教員の先生方に書いてほしいとおっしゃっていました。そうした方々は教育をすごく頑張っているのだけでも今の評価制度ではこの人たちの努力が全く報われない構造だからなのだと思います。「今のままでは陽が当たらない」先生たちに書いてほしい、研究を重視している先生には別に書いてもらわなくてもいい、というスタンスでした。私もプラス評価というか、全員に書かせる必要はなく、困っている人たちのアピール手段としての位置づけが今の状態では自然というか、導入対象として適していると思います。

大塚：確かに教育については、それだけの表現ツールを、我々は持っていません。研究業績であれば、論文の題名だけが示されていても、それを参照することが可能です。最近、Web上にPDFのかたちで蓄積もできるようになってきていますし、今は古いジャーナルのPDFも簡単にとれるという意味で、リストさえあればそれでいいという時代にますますなっています。研究の場合はそれでいいですけど、教育の場合には自己アピールする方法がまだ共有されていません。そういう意味でも、ティーチング・ポートフォリオを共有できて、それに基づいて教育に関する評価が共有できるようになっていけば、日本の大学の雰囲気も変わっていくかもしれない

と思います。ただ、ゴルフのトーナメントプロとレッスンプロのように、研究教員と教育教員と
いうように分けることが、日本でもいいことかどうなのかということは、結構大きな問題になり
そうな気がします。日本文化は、どちらかといくと横並び文化で、一部だけがやってというよ
りも、みんながやるかやらないかということを好んだりもしますので。

[ティーチング・ポートフォリオの多様性]

栗田：みんながやるか、みんながやらないか。

ティーチング・ポートフォリオの本にある事例でも、研究寄りの人と、教育寄りの人では書き
振りが全然違っています。研究寄りの人は、自分の専門家としての実力の維持みたいな項目を立
て、研究発表や所属している学会、学会参加などを書いている例もあります。また、管理職の人
は、サービス活動、例えば、学部長としての活動が入っていて、ティーチングといえども、中身
は多様です。今回の参加者の中でも愛媛大学の佐藤さんのポートフォリオは、ファカルティー・
デベロッパーとしての立場が入っていて、サービス活動、研究とサービスが一体になっているあ
たりを重視した内容構成になっていました。

[ワークショップにおけるメンターのあり方]

大塚：ティーチング・ポートフォリオのワークショップではメンターが配置されることになりま
すが、こういった立場の人たちの役割や適性といった問題が先ほど出されていました。例えば、
先ほどの高専のワークショップでは、人間関係ができていた方がメンターをされたということ
ですが、要するに同僚ということでしょうか？

栗田：同僚ですね。

大塚：同僚性は、やっぱり大きいのではないかと思います。京大の場合でもよく議論すること
ですが、京大では相互研修型 FD という理念を打ち出しています。一方でファカルティー・デベロ
ッパーという、ある意味ファカルティでない専門職をおく必要があるという考え方が出てきてい
ますが、それでいいのかということをよく議論しています。最初にも触れましたが、ローカリテ
ィという点も実質的な FD には重要なことですし、同僚性という視点は、最終的にはたぶん外せ
ないことだろうと思っています。たぶん高専の例でも、同僚という部分は非常に重要なことで、
例えば研修を受けた事務職員がメンターとなるのと、同僚である教員がメンターになるのとでは、
かなり違うような気がします。その辺、こういうメンターは、アメリカではどうですか？

栗田：100%アカデミックの人でしょう。メンターは、「ティーチング・ポートフォリオを書いた
ことがある人」ですので、大学で初めてワークショップをやることになったとき、そのスタート
だけはデベロッパー的なプロが外部メンターとしてやってきます。そこから先は、作成した人た
ちがメンターになってゆきます。しばらくはスーパーバイズがつくのが普通ですが基本的に自律
的に大学内で回っていくようです。

したがって、このワークショップの形態は、スタートは、先ほどのファカルティでない専門職

か同僚かの区別でいうと、スタートさせる種をまくプロは必要で、そこからあとは同僚でやっていきますというような構造かなと思います。ただし、このプロもアカデミックな人ですね。

大塚：そういう意味ではFDという視点からすると、大事なことは、やっぱりその相互性の部分です。僕が一つ関心があるのは、高専の場合の事例でいうと、ポートフォリオを書いた方ではなくて、「メンターの素質や適性がないのではないかと」言っていたメンターがどう成長したかというか、そこを知りたいと思います。たぶんメンターを担当することが、メンティーになる以上にFDになっているのではないかと思うわけです。

栗田：そうですね。裏プログラムが走っているみたいな感じと、本人が言っていました。ワークショップの終了時には、またやりたいとおっしゃっていただきました。

加藤：メンターをやっていて自分が不安になるのは、分野が違くと、どこまでそれがわかるのかなと思う部分です。私が担当したメンティーは3人のうち2人が化学の先生でした。すると私は全然化学は知らないものですから、どこまでわかるかがすごく不安で、どうアドバイスしたらいいのかとすごく悩みました。だから逆にその内容や分野を知らないと、やっぱり差し障りのないアドバイスになるようなところもあって、そこは何かすごくやっていて難しいなとは思いました。

大塚：その辺は何かノウハウは積み重なっていないんですか。例えば、カウンセリングの場合には、間接的な方法などもあるわけで、つまり、こちらからアドバイスするというではなくて、向こうに引き出させるというようなテクニックですね。かえってアドバイスすることが反発をかうということも、場合によってはあるでしょう。

加藤：だから結局自分の理解を確かめるような感じです。こう読んだのですが、本当のところ、どうなんでしょうみたいな。そういうやり方しか思い浮かなくて、ただそれでよかったのかな。もっと別な人がメンタリングしたら、別なものができたかも、みたいなことは少し思いました。

吉良：8月6日に配られた資料の Practical topics の中に、”Choose mentor from outside your discipline”と、書かれていますね。

加藤：メンターとメンティーのマッチングをするとき、私はもともと日本語教育ですが、当初の担当メンティーの中に外国語教育の方がいたので、逆に近くて自分の意見を言いそうな感じがして、最初の資料を読んだときに外れたほうがいいかなと思い、実際に外れました。メンターの役割として、自分の意見を押しつけてもいけないし、同時に相手のことも理解しなきゃいけないし、どれくらい自分を出すかというのが、やっていてすごく難しいところだと思います。

吉良：“outside your discipline”といっても、同じ理系の人やるのか、文系の人やるのかで、また全然違います。

加藤：あとは年代とか。

吉良：これはどこまで考えているんですか。

栗田：異領域がいいと思います。例えば大塚先生が私のメンターをしてくださるとすると統計学同士ですから、そんなモデルを使っているのとか、そういう細かい話になってしまいがちになると思います。今回、私は高専では「ロボティクス」と「オペレーションズ・リサーチ」の専門の先生を担当しましたが、私は自分が専門外だから、とは全く思いませんでした。ティーチングは、教える内容はそんなに関係ないと思う。

加藤：私は、今、授業観察もやっています。そうすると分野が違うとすごくわからないところがあって、もう1人同じ分野の人が一緒に見ているんですが、やっぱり全然コメントが違って、何かそこはいつもFDをやっていて気になる場所です。

栗田：今回のワークショップの場合、スタートアップ・シートに自分から方法をどんどん書くように、語らせる構造になっているので、情報は豊富です。その上で、全く違う視点からアドバイスをもらう経験がいいのかなと思います。高専の先ほどの組み合わせは、メンターが「力学」、メンティーが「国語」で全然違いました。メンティーは言葉の使い方に対して非常に厳密で言葉の定義からして違ったためにそのすり合わせからやっていたようでした。それはもちろん違うメンターが当たれば、違うポートフォリオになったでしょうが、それはだれが当たってもそうなるわけです。最終的には本人が書くものですし、メンターは鏡となり、その人のいろんなリフレクションが進むように、存在していればいいのかなと思っています。メンター自身もそこから多くのことを学べるので、そんなに何かしてあげなきゃと考えるよりは、一緒にプログラムを学ぶ相互研修みたいな気持ちでいるほうが楽で、互いに効果があるように思います。

大塚：それはもう本当に一期一会というか、その場でメンターと交流があると言うことがすごく貴重だと、私は思いますし、それでいいんだろうと思います。もちろん、ワークショップの観点からすると、研修に来た人が最低限身につけるべきことは何かあるだろうと思います。だからその最低限の部分の上に何か個別性が積み重なるといようなイメージが、いいのかなとは思いますが、だから、このメンターについたために何も身につけなかったとかいう不満が出てくるのでは困るという意味です。

栗田：それは今回メンターチームのほうで、メンターとしての質の確認をして、そこはクリアできるようにしました。

ワークショップの形態として、参加者同士がペアを組み、ペアメンタリングという形式で進むワークショップもあります。そうしたワークショップではペアメンタリングをコントロールするファシリテーター的な人がどういう役割か、私はイメージがわからない。その方法を今回採用しなかった理由は、もちろん経験がないことと、それから、ペアの相性などでプロセスや成果物の質にばらつきが生じるのではないかという点と、時間がかかるからということです。お互いがメンティー・メンター役をするということは、単純に倍時間がかかるわけで、2泊3日のプログラム

には絶対なり得ない。たしかペアメンタリングを行っているダルハウジー大学は5日間というかなり長い日程でやっています。そういった意味で今回のように異なる機関から参加者を募るワークショップではペアによる方式はなじまないと思っています。相互研修といっても、やっぱりメンターとメンティーの役割ははっきりさせたほうがいいでしょう。

メンター養成のワークショップという意味でのプログラムに関しては、「よりよいメンターとなるため」という場がありまして、そこで自分が3回メンタリングを受けた中で、メンターとしてどういう資質が必要かについて、参加者全員でブレイン・ストーミングを行う時間が最終日に設けてあります。将来メンターになるかもしれない今回の参加者が、自分がメンターになるとしたら何が必要だろうということを考えてもらうためのプログラムです。これは冬のほうにもあります。今回は、メンターの資質についてそれぞれ付箋にたくさん書いてもらい、模造紙上でみんな分類して、それを最終的にPowerPointの1枚にまとめ、皆さんにお返ししました。

吉良：メンターという存在、誰かが自分の、普段誰も関心も持たないことに関して、ある期間、何かすごく親身になって聞いてくれるというだけでも、非常に面白い機会だったと思います。ただ冬の場合は最後の最後で、完成したものに対してメンターはほとんど興味がありませんでした。ここまでずっと一緒に来て、少なくとも資料を除いた最初の部分のティーチング・ポートフォリオぐらいコピーをほしいと言うかと思ったら、それも言わずに、はいさようならみたいな感じで、それがとても印象的でした。お2人はどうしましたか。メンティーの書いたティーチング・ポートフォリオをもらいましたか。

栗田・加藤：今回ですか。全部とってあります。

栗田：それはプロジェクトとしての意味もあるんですが、でも今回、府立高専でも最終版をくださいとは言っています。現地のメンターの人たちも保管すると言っておられました。日本では最後までみるという形のほうが自然なのかも知れません。実際ワークショップでは、3回目のメンタリングを受けた後に書かれる第3稿は、メンターの手元に戻ってこないのです。したがって何もしなければ、第3稿をセルディン先生たちは全然手にとらずにお帰りになるわけです。

吉良：そういう意味で言ったんです。

大塚：最終的なできばえのチェックは？

加藤：しないんです。

吉良：でも一応グラデュエーションでは、一人一人について少しだけコメントはするんです。この人はこういう理念でこういう講義を担当してきた人という感じで。

栗田：こういうところが特徴的だという解説です。

吉良：要点だけですわね。

栗田：プレゼンを代わりにちょっとやってくれている感じです。

吉良：我々のときは、メンターがやってくれたという感じです。最後があっさりしていたのは、帰りの飛行機の時間が迫っていたことがあったのかもしれませんが。

栗田：アカデミック・ポートフォリオのときもそうでした。最後はあっさりしています。

[ワークショップ後について]

吉良：メンターとの関係が、何か維持されるというのも面白いかもしれませんが、1～2年後にまた、そこで言ってくれたことが今、活かされてこうなっているとか。だけど、セルディンさんはそこにはたぶん興味はないんだと思います。

栗田：そういうのは、学内の人がひょっとしたら担うのかも知れません。

吉良：冬の形式は特殊でしたので、本来のように大学内でやるとすれば、センターに蓄積をすれば、何らかの関係はずっと維持できます。長期的な関係がすごく大事だと思います。セルディンさんの考え方としても、結局ティーチング・ポートフォリオは最終プロダクトではなく、常に更新していくものだという事です。

栗田：そうです。ワークショップで完成させるのがサードドラフト、いつまでたってもドラフトだという意味です。

夏のワークショップその後の関係性という意味では、さっき出てきた **qwik** というシステムを使ったサイトですが、参加者とメンターを含めた場所も用意していて、今でも生きています。メーリングリストの機能もありますから、例えば「大阪府立高専でワークショップをやります」と北野さんが投稿し、私がメンターとして参加した感想を書いたり、研究会のお知らせなども流れています。ティーチング・ポートフォリオの最終版のアーカイブにもなっていて、今回も北野さんがワークショップするにあたり参考にしたとのこと、サンプル・ポートフォリオを利用していました。こうした形で、修了した人のための場は今あるので、そういうものがポートフォリオ作成や、その後、こうした人たちをつなぐ、ハブ的な役割を持って存在することは、ポートフォリオの試みがまだ始まったばかりの今の段階においては、すごく大事なかなと思っています。

[ワークショップ参加者アンケートについて]

大塚：毎回これだけアンケートをとっているから、こんな座談会必要ないじゃないかと思いつながら見ました。これだけの評価があつて。

栗田：アンケートは参加者の評価で、この場は第三者としての評価ということです。

大塚：言いたいことを言っているコメントもありますね。たぶんこうしたコメントが日本の大学の多数派だろうなと思います。

栗田：センターの人ですので、代弁者として述べられていらっしゃると思います。代表だと思います。

だから急速に広まらないほうがいいんじゃないかと思っています。

大塚：そう思いますね。

栗田：変に広めようとして無理に変えたり，誤った理解や使い方で広まるよりは，これを受け入れてくれるというか，これに賛同する人が書けばよいという姿勢のほうが健全かなと思っています。実際，ワークショップのサイズも小さく 10 人程度です。講演やミニワークで構成される 2 時間程度のプログラムは，また別に立てておいて，このワークショップ自体は一つのひな形としては，こんなものかなと思います。

加藤：農工大でも栗田先生にワークショップを 2 時間やっていただいたのですが，うわさではとてもよかったと何人かに言われました。どこがよかったかはまだちゃんと聞いてはいないですが，視点というか，こういうふうに物を考え，自分の教育を評価するとか，そういうことを学ぶというだけでも結構面白いとか，ためになると思う人は，まだまだいるような感じがしました。

[このプログラム評価について]

栗田：あと言い残したことはございますか。

大塚：僕は，言いたいことは言いました。

栗田：こんな感じでプログラム評価は進むものですか。

大塚：プログラム評価という言葉がぴったりするかどうかはわかりませんが，いろいろなかたちがあるわけですから，これはこれでよかったのではないかと思います。数年前，私の所属するセンターで，外部評価座談会をやったのは，こちらからセンターでやっていることを報告をしたあとに，それぞれの委員からコメントをもらうという形をとり，それをまとめて冊子にしました。去年の 3 月の大学教育研究フォーラムでは，4 年間やってきました特色 GP の最終年でしたので，その外部評価を兼ねたシンポジウムを行いました。まず，最初にセンター長から基調報告をしまして，それに対して 4 人のシンポジストからコメントをもらうというかたちをとりました。これはこれで，記録になれば立派なものだと思います。それは，評価だけではなくて，それこそこういったワークショップの今後の発展に向けても役に立っていくと思います。

栗田：今回の座談会は，この冬・夏の二つのワークショップについての報告書の一部となります。この報告書は機構がこれだけやりましたと言うだけのためのもではなく，ティーチング・ポートフォリオに関心を持っている個人や機関の方々が，どんなふうにワークショップが進んだか，このワークショップがどのように改善されてきたか，現在の問題点はどんなものがあるかとか，そういった情報がつまった，活用できるような報告書にしたいと考えています。

[ティーチング・ポートフォリオに対する機構の姿勢]

大塚：最後に一つ，大学評価・学位授与機構がティーチング・ポートフォリオのワークショップ

などを行っているということに関して、それが大学評価に結び付いて捉えられてしまうということに留意しておく必要があるかなということを描きおきたいと思います。機構でこういうことをやり出すと、先ほどの栗田さん言うところの「地道にやっていく」という部分が私は大事だと思っているのですが、大学評価・学位授与機構がティーチング・ポートフォリオを行っているから、我々の大学でもやらなければいけないぞといった感じがかたちだけが広がってしまうとかえってまずいかなと思います。その点は、常に意識しておく必要があると思います。

栗田：そのあたりは、誤解を解いておいてほしいです。これはプロジェクトの一つにすぎず、例えば機構の認証評価にかっちり組み込んで進めてゆくということではありません。

大塚：個人的にそういう可能性があるかと吹聴されている範囲であれば、それほど大きな問題にならないかもしれませんが、私が大学評価に関係していたときに感じたことですが、大学評価の力は想像以上に大きかったということです。授業アンケートなどは、10年前メディア教育開発センターでその支援システムを運用していたころは、授業評価は、日本で普及するのは無理だと思っていたくらいの状況がありました。それが、大学評価が始まってから、あっという間に、ほとんど100%の実施率になりました。それは、大学評価の要項に、例示として、「学生による授業評価など」と、「など」がついて書かれるのですけれど、それで、「授業評価をやらなきゃいけない」となってしまう怖さがあります。

栗田：「ティーチング・ポートフォリオなど」と。

大塚：「ティーチング・ポートフォリオなど」と例示に書かれると、これは急速に日本でも広がるかもしれないですが、それはかえって危ないかもしれません。

栗田：そうですね。

[答申について]

栗田：そういえばこの間、答申が24日に出ました。いま文科省のサイトからPDFで全部落とせるようになっています。「ティーチング・ポートフォリオ」という記述がでてきます。教員の教育活動の多角的な評価の一つとして。

加藤：言葉だけが結構、独り歩きして、これをやれば何かすごくいいみたいな、すごく万能感があるのです。それはFDもそうなのですが、FDをやったら何かすごく教育改善になるみたいな。その道筋を考えずに言葉がすごく先に出るのは、危険といえば危険です。

栗田：ティーチング・ポートフォリオの背景として、一応、「どこの馬の骨ともわからないものではないです」と言うために、文科省のこうしたところでは取り上げられていますとは言っていますが、だからといってワッと飛びつかれても困るというのが現在のところでは。

[結び]

吉良：最後の一言と言えば、もうとにかくお疲れさまでした、よくこれだけやったなということに尽きます。冬のワークショップの参加者が出した様々な提案を、一つ一つ丁寧に、どうやって改善したらいいかを考えて、日本版のワークショップを作り上げたわけです。

栗田：それはチームだからできたことだと思います。

吉良：本当にすごいと思います。

加藤：広報と実施と分けて、軽い広報バージョンもあれば、割としっかりやるのもあればというように、ちょっとフェーズを分けました。

吉良：あとは、これらの意見は全部メンティーからの意見です。だから両方の立場を経験したメンターがどう思っているかというのは、興味があるので、今日少ししか出てないかもしれないので、その辺もぜひ聞きたいです。

栗田：それは報告書に、「メンターとしての立場から、メンティーからメンターへ」という節が用意してありますよ。

吉良：メンターの負担は、非常に大きいと思います。全部吸収して、成り立ったとすると、なかなか持続的にやっていくのは大変かもしれない。

加藤：メンティーもそうですが、メンターもなかなか自信が持てないです。これでいいのかな、答えがやっぱりないから、そこが何か、きっと何度やってもそうですが。

栗田：それが楽しいと思える人がずうっとやっていけるのだろうなと。

加藤：やっていけるんだと思います。

吉良：でも、チームワークでそうした問題を解決するという設定にまでしているわけです。それで経験不足のカバー方法というところまで考えているというのは、すばらしいと思います。

栗田：次回のワークショップの4人目メンターとしては吉良先生のお名前があがっていますよ。今日はこれで終わりたいと思います。どうもありがとうございました。

全員：ご苦労さまでした。

(終了)

2 対談

「日本型」ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップの評価および今後の展望等について、「直輸入型」のワークショップ参加者の近田政博先生と企画者である栗田が対談を行った記録である。日時および参加者は次の通りである。

日時：2009年2月9日 13:00-15:00

参加者： 近田政博 名古屋大学高等教育研究センター准教授
「直輸入型」ワークショップ参加者

栗田佳代子 大学評価・学位授与機構評価研究部准教授
両ワークショップ企画者
「直輸入型」ワークショップ参加者
「日本型」ワークショップ・メンター

本対談は、先の座談会の目的と同じくするものであり、座談会の内容を踏まえた上での議論を行っている。近田先生からは「直輸入型」ワークショップに対して参加者の立場から特に多くの意見を頂戴していた。全体として、「日本型」ワークショップについて肯定的な評価をいただいたことは、本プログラムの改善の成果の証左といえるだろう。

以下は、座談会での議論の口語記録について、適宜文章表現を文意を損なわないように整えたものである。また、ワークショップの評価に関連のないと判断した部分については割愛させていただいた。

栗田：今日は本当にお忙しいところ、お時間を取っていただきまして、ありがとうございました。

既にお手元に資料をお送りしております通り、1月9日に、大塚先生と加藤先生と吉良先生と私の4名で、座談会の形でプログラム評価をしております。冬に近田先生がご参加されたワークショップから設計をやり直し、8月に日本型のワークショップを行いました。このプログラムの有効性や実行可能性などについて、ご意見を伺いたいと思います。全体的なコメントとしていかがでしょうか。

近田：いやあ、よくぞやってくださったと思います。我々のような立場にいる者としては、この改訂版ワークショップのようなアーティキュレーションがすごく大事だと思っています。冬のワークショップだけで終わっていたら、すごくもったいない。それを改良し、しかも日本語でできる研修を実際にやっていただいたわけですね。それは非常に感謝しております。よくぞ、やっていただいたという気持ちです。

栗田：最初の冬のワークショップは、学ばなくてはならなかったので「直輸入」つまり英語でやる必要がありました。2回目もセルディン先生から、スーパーバイザーとして来てもいいという話もあり、そうしたプランもあったのです。でも、やはりそれはやめました。

近田：そうすると、英語になってしまう。

栗田：そうです。この英語のループからなかなか抜けられない。言語のニュアンスの差もありますし。日本語で行う場合、ポートフォリオを書いたばかりの人がメンターとなりますから、その経験不足を補うためにメンターチームでたくさんミーティングの時間を設定しました。メンタリング前後にメンターチームで自分の担当メンターの進捗状況とか、持ち帰った問題を共有する時間を設け、経験不足をチームでカバーという形ですね。

スケジュールは二泊三日としましたが、この日程ならやれそうですか。

近田：そうですね。もちろん4日間よりも、3日間のほうが現実、実現可能性は高くなると思います。3日間よりも2日間ならなおさらだし、2日間よりも1日ならなおさらだと思うんですね。ただ、逆に対談のところを拝見していて思ったのですが結果的にメンターの負担が大きい。仕事量は当然多くなるし、当然睡眠時間も削られることになるわけだし。

栗田：そうですね。

近田：これを見る限り、一人のメンターが担当するメンティーの数は、大体3人とか4人でしょう。それでも、これだけ大変なんだってことがわかったという意味で、非常に面白かったです。

栗田：そうですね。日程を圧縮したしわ寄せはメンターにくる構造になりました。例えば、メンターにもよりますが、睡眠時間をすごく削って読んでいる方もいます。そうしたメンターはメンティーにとっては確かにいいメンターですが、メンター本人の負担になりすぎているように思い

ます。今後何回も、例えば、あと 20 回メンターやっってくださいって言われたら、すごくしんどいと思われるのではないのでしょうか。カウンセリングに似ていると思うのですが、ある程度流せるというか、セルディン先生は結構流すところは流してみたいなイメージがありましたよね。そういう全部を受け止めず少し一歩おいた目で見られるみたいな人のほうが、長続きはするかもという気がしました。

近田：なるほど。

栗田：私は夏のワークショップから数えると個人対象のものも含めて 3 回メンターをしました。その少ない経験からいうと、私みたいにちょっと適当な人のほうが向いているのかもと思いました。

近田：いや、適当かどうかわからないけど、確かに几帳面すぎる人は、逆に向いてないかもしれませんよね。それから、まじめすぎる人も、逆に、一緒になって悩んじゃうと思う。

栗田：そうですね。

近田：だから、メンターをどうやって育てたらいいかっていう考え方は、この対談のところに栗田さんの話が非常に面白い。つまり、スーパーメンターみたいな人がいて、まず、そこで 1 回自分自身が、ポートフォリオを作ってみて、経験者がそのメンターになっていくという育て方のプロセスが非常に面白かったです。

栗田：セルディン先生のワークショップでは、これが常道のようにです。アカデミック・ポートフォリオのワークショップに参加をしたときも、前回アカデミック・ポートフォリオを書いた人がメンターになっていました。セルディン先生たちが、その人たちをスーパーバイズしながらメンターもするという仕組みです。新米メンター 3 人ぐらいにプロメンターが 3 人ぐらいです。やっぱり 20 人ぐらいのサイズのワークショップです。

近田：いうことは、メンター 1 人当たり 3 人ぐらいってことですか。

栗田：そうですね、2 人、3 人ですね。スーパーメンターは、自分が 2 人見て、更に、スーパーバイザーとして、1 人か 2 人見るという感じで。でも、セルディン先生たちは、この新米メンターのメンティーのドラフトまでは見てなかったようです。軽いタッチでした。

[作成の目的]

近田：ちょっと本題に入るかもしれないですけどね。結局、このティーチング・ポートフォリオを作るということを、何のためにやるのかっていうその目的についてです。座談会記録を読んだ私の印象では栗田さんご自身は、これを教員の教育評価実績の評価ツールの一つとしては、それほど考えていなくて教員が自分自身の教育を振り返る。そういう自己振り返りツールみたいなことをおっしゃっているのがここかしこに見えました。評価の道具、多様な評価尺度云々という位

置づけは感じられなかったのです。ところが、栗田さんの今のお立場ですと周りの人はそう勘ぐるわけです。実際、中教審の答申を読んでいても、多様な評価尺度と出ていますので、人はそう勘ぐるかもしれないですね。ところが、多分栗田さんご自身は、別に評価指標としてこれを作っていくたいとは、感じなかったのです。そのへんはいかがですか。

栗田：そうですね。確かに答申には、ティーチング・ポートフォリオという名称が出ています。注目を集めている今、ちょうどそういう時期だと思うのですが、そこで、多角的な評価指標という側面ばかりがクローズアップされ、それで導入されてしまうと授業評価の二の舞というか、「導入した」という事実が一番重要と捉えられてしまうことを危惧しています。大学が一斉に教員を判断するための客観的なツールとして導入を決めるよりは、自分の教育を振り返るためにまず使ってほしいと思っています。さらには、評価されにくい活動、なかなか取り上げられない活動を見える形にするためにも有効だと思います。でも、ポートフォリオを正しく理解した上で作成するには今のところどうしても時間が必要です。例えば、名古屋大学さんが一斉に、来年からティーチング・ポートフォリオを導入という形ではなく、センターが書いてみませんか始めて、「授業じゃないところでたくさん活動しているから、それを整理したい」、「上司に見てもらいたいから書いてみたい」とか、そういう振り返りツールですね。困っている人が使うツールとしてスタートするほうが、ティーチング・ポートフォリオのコンセプト自体にも合致するのではないかと思います。一斉に押しつけられるほど簡単なものではないですし、ワークショップ自体のサイズも小さいですから。本当に書きたい人にフェアに機会が与えられて、まずははじまるっていう形でのスタートのほうがいいかと思います。

近田：もしそうだとするとですね、結局、書きたいと思わせられるかどうか、すごく重要ですね。書かなきゃいけない状況で書かせるのは、あんまり得策ではないと私も思うんですね。どうやったら書きたいとか、そういう動機づけとかね、インセンティブとか、そういうものが、どうやったらできるかということなんですけどね。逆に言うと、それに要するコストよりも、得られるベネフィットのほうが多いのかとかね。

栗田：書きたい人っていうのは、「困っている人」といえるでしょうか。不登校の学生を一杯抱えて面倒をみているとか、担当科目数でははかれない活動を知らせたい人、あるいは、それを上の人が把握していない、という状態があったときに、そこでインセンティブとなるのは、ティーチング・ポートフォリオを書けば、上の人が読んでくれるということかなと思います。ティーチング・ポートフォリオがうまく導入されるためには、上司の理解が不可欠で、強制はしないけれども、ウエルカムだっていうような態度を表明していることなのです。だから、作ったものが無駄にはならず、作ればその先に読んでくれる人がいるという道がついていることがインセンティブかなと思いますね。

近田：そのときに、読む人の能力の問題があるので、読む人がどのぐらい評価できるかっていう問題もあると思うんですけども。資料を拝見していて思ったのは、組織として毎年必ず作りなさ

い、みたいなことをやってもうまくいかないわけで。逆に、どういうふうな状況だったら導入できるかなと考えてみたのです。例えば、教員採用の条件として、提出書類に研究業績に加えて、ティーチング・ポートフォリオを提出してください、それを参考にしますとかですね。そういうことを学内で一応基準として取り決めるとか、あるいは、優秀教員表彰にポートフォリオを提出してもよいとかですね。そういうところだったら、ひょっとしたら道がつけられるのかなと思いました。

栗田：そうですね。

近田：はい。毎年定期的にやれと一斉に網をかけるよりも、そのほうが合理的かなっていうふうに思っています。

栗田：ええ。入り口としてはそのあたりが妥当だと思います。ただ、そのティーチング・ポートフォリオを、新任教員の人を採用時に使うとなるとティーチング・ポートフォリオがかなり普及してない難しいでしょうね。名古屋大学が「ティーチング・ポートフォリオ」を公募書類として要求しても、「なんだろうこれ」となってしまう。すると、センターのほうで、ティーチング・ポートフォリオについての一定の基準が必要ですね。

近田：何かガイドラインを作って「これを目安に作ってください」、になるのかもしれませんが。ただ、そもそも作り方自体を知らないと作れないので、そこで、気がついたハードルなんですけどね。結局、自分がポートフォリオを1年前に作ってみて感じたことはシラバスができていないとポートフォリオができないっていうことだったんです。シラバスは、もちろんポートフォリオとは一致しないけれども、しかし、重要な資料になり得るわけです。ポートフォリオのいろんなものをそぎ落としていった、枝葉を切り落とした幹の部分っていうのはシラバスだと思ったんです。となると、シラバスがちゃんと書けることが多分必要条件になってきて、それに十分条件としていろんなものがくっついてくる。

例えば、私は今年受け持った一般教養の授業は国際水準のシラバスを意識して作りました。自分の授業の基本方針や毎回の内容、参考資料、発展的な学習のための資料などが内容として入っています。こうしたシラバスがつくれる素地があれば、それに基づいていろんな授業のアウトプットをくっつければ、ポートフォリオになり得ると思うんですよ。ところが、その段階ではなくもう一つ手前の段階のシラバスという名前の授業概要、履修選択をするときの半ページぐらいのものがあるでしょう。あれしか書いたことがない人には、多分ちょっと距離がある。つまり、あのレベルじゃなくて、まずこのレベルのシラバスが書けないと、ポートフォリオには到達できないと思ったんですね。だから、ポートフォリオは、あのレベルの「シラバス」しか書いたことがない人には、ちょっとできない。だから、まずこのレベルのシラバスを作るという中2階のような段階が必要だと思います。それがないと、ポートフォリオに到達できないので、これが多分できないと、それに付随するいろんな授業のアウトカムとか、成果物とか、いろんなものが集約できないと思うんですよ。

栗田：初めてワークショップに参加して、立派なティーチング・ポートフォリオを仕上げるには、こういうシラバスがあったほうが、もちろんいいでしょう。ただ、ワークショップに参加したことによって「自分のシラバスが何と出来が悪いのだろう」、「こんなエビデンスがなかった」ということに気づき、次の改善につなげられればいい。初回は気づきのためのワークショップという位置づけもあるかと思います。

近田：なるほど。

栗田：ええ。1回限りのティーチング・ポートフォリオだと思ってしまうと、ホップステップジャンプがもちろんいる。そういう考え方が一つと、あと、近田さんがおっしゃられたように、大塚先生も座談会の中でおっしゃっていましたが、まずは資料を集める段階だと。例えばJABEEを受けているところなどは既にそういう資料が豊富にあります。じゃあ、これをどうしましょう、「宝の山」という表現が出てきたと思う。その段階にいる人たちにとっては素材を使ってリフレクションの段階への準備が整っているので、比較的ティーチング・ポートフォリオの段階にいきやすいと思います。だから、そういう意味で高専はポートフォリオが入りやすいところでしょう。サイズも小さいですし、導入にはすい条件が整っていたと思います。

まとめると一つの考え方は、初めてのワークショップで完ぺきなティーチング・ポートフォリオを作ろうせず毎年更新するという設計であれば、シラバス自体も次までになんとかしましょうという方向です。第二の考え方は、ファカルティ・ディベロップメントのプログラムにも何段階かあるとすると、多分ティーチング・ポートフォリオは、1番上位というか、“アドバンスなプログラム”でしょう。“ビギナークラス”，例えば、授業評価をちゃんと集めてみましょう、シラバスを書いてみましょうなどのプログラムがあって、エビデンスも集まったら、次に、「リフレクションしてみましょう」という、そういうふうに、カリキュラムみたいにですね。そういう考え方もありますよね。

近田：栗田さんが座談会中どこかで、2～3時間の講演用のコンテンツがあってそういう形だと、結構振り返りとしては短い時間でいい刺激になるということをおっしゃっていました。そのあたりが面白いと思いました。栗田さんが2～3時間で、どういう形で振り返りをさせるか非常に関心があります。

栗田：これは12月12日に八王子セミナーハウスの農工大の共催でやったティーチング・ポートフォリオのセミナーです。2時間の時間のうち、1時間はティーチング・ポートフォリオについて話をし、残りの1時間でワークをしました。二人一組になっていただき、日ごろの教育活動の方法について付箋に書いてもらうのです。配布したシートに貼ってもらい、自分で似たものをグループに分けてもらいます。例えば、私は統計を教えています、受講生からとったデータで分析方法を説明したり、ニュースなどででてきたデータを話題にします。これらは、「統計学が身近であることを感じさせる」ためにやっているということで、そういうラベルをつけます。

カテゴリーに分けられた中で一番大きいグループに注目をして、そのグループの共通部をラベ

ルとして上に書いてもらいます。次にお隣のシートを交換してもらって、この2番目のカテゴリーを、今度は相手の人に考えてもらいます。そして、もう一つ、一番目のカテゴリーの中に入っている方法について、そのエビデンス、その人が持っているかはわかりませんが、例えば、さっきの「受講生のデータ」で言うと、「調査票」あるいは「講義ノート」と書きます。対話を重視しているのであれば、対話を促進されましたかという授業評価などでエビデンスとなりそうなものを、その人に書いてもらいます。それで交換をします。そして、5分ずつお互いが自分の授業について説明をします。

このワークでは、普段自分が行っている方法を挙げ、その背後にある理念を自身で気づいてもらうこと、そして、他人からの指摘によって理念に気づくこと、そして、エビデンスへのヒントをもらう、というところまでを行います。ティーチング・ポートフォリオに比べれば部分的ですけどね。

近田：一番面白いと思ったのは、自分の授業のエビデンスをお互いが相手に考えてもらうところですね。つまり、自分が考えると割と思考がパターン化しやすくて、大したことは思い浮かばないんですけど。相手は意外なことを言うかもしれません。

栗田：そうですね。

近田：それが面白いです。自分の理念とそのエビデンスの関係とか、そこで自分と他者の目で見るとか。面白いですよ。この設計の仕方に非常に興味を持ちました。

栗田：ミニワークについてアンケートで返ってくるコメントは好意的なものが多かったです。作成ワークショップは負荷が高いですから、こうした2時間ぐらいのセミナーは導入にはいいかなと思っていて、これはこれでティーチング・ポートフォリオの体験版の一つとして機能するかもと考えています。あともう一つ、「ティーチング・ポートフォリオってなんだろう」というA4の三つ折りのパンフレットを作りました。メンターチームの中で話が出たのですが、上司に知ってもらうために本を1冊渡したのでは絶対に読んでもらえないから、チラシを1枚作ってこんなものですと提示できたというので作りました。啓蒙するためのチラシです。そういう、3段階のお知らせ方法を持っていますね。

近田：それはすごい重要ですよ。そのぐらいのレベル設定がないと、食いついてこないですからね。我々もその思考が非常に似ているというか、よく似たアプローチを取っています。

栗田：そうですか。

近田：非常に入り口を、とにかく敷居を低くして低くしていかないと駄目ですね。例えば、最初はこの栞ぐらいのめくらなくていいレベルからです。冊子体はもう駄目です。表と裏とか。

次は新聞で、これは瓦版の最新号です。これはもともと冊子体でしたが、めくってくれないんです。学内でも山ほどいろんなニュースレターが出ています。知恵を絞ってですね、めくらなく

てよくて、読んだらぱっと捨てられるぐらいにして、むしろ回数を稼ごうと。こうした入り口の設定は、今の話を聞いて非常に共感できるものを感じました。

栗田：そうですか。ありがとうございます。

逆にお伺いしたいのですが、今のようなことは、何かきちんとした戦略があるのですか。あるいは、試行錯誤の結果ですか。

近田：両方ですね。もちろん試行錯誤は日常的にやっていますが、やっぱり相手の反応を見ます。結構辛口の意見をもらうことが日常的にありますので、我々の仕事において大事なことは、学内にファンを作ることなんです。学内にファンを作らないとやっぱり動かない。各部局の中に、こちらから電話1本で「おー、元気か。どう最近？ちょっと頼みたいことあるんだけどさ」とすぐ話ができる友人を何人作れるかって言うのが勝負だと思っています。そういうクリティカル・マスをもどくぐらい作れるかが、すごく重要です。教員だけで1800人もいますので。その人たちが、更に、ほかの教員に対して紹介してくれたりしますよね。だから、ディープなものや軽いもの、幾つか段階を設定してやるっていうのは、非常に共感を感じました。

栗田：よかったです。プロジェクトの方向が間違っていなくて。

パンフレットは、うちが大学評価フォーラムというものを開催したときにおいたのですが、今回参加された方の中に偶然そこでパンフレットを手にとって申し込んだ方もいらっしゃいます。

近田：やっぱりウェブを見てくれて言うだけじゃ駄目なんでね。両方必要なんですよ。とにかく間口を広く、どこからでもアクセスできるようにしておかないと駄目ですよ。

栗田：いろんなチャンネルですよ。

近田：頭が高いと駄目ですよ。

それから、一人当たりの作成コストが、メンター・メンティー双方にかなりありますね。このポートフォリオを作ろうすると、どうしてもコストがかかりますね。そうすると、さっき栗田さんがおっしゃったように、何も組織として一斉に導入する必要はなくて、困ってる人が振り返るためのツールとして使うという方法があります。困っている人がここに相談にくるといように。ただ、そうするとね、やっぱり同好会的になっちゃうんですよ。名古屋大学では、どちらかと言うととにかく垣根を低くして汎用性を持たせるかっていうアプローチを取っています。誰でもできるというふうにしないと、マニアックな同好会になってしまうかという意識があります。

マニアックな同好会に一定の意味はあると思いますが、この手の組織はそうした人達のためだけではないなくて、ある種の汎用性がすごく求められています。とすると、どうしたらいいかなっていうのが気になっています。先ほどの非常にライトな研修プログラムは、僕はある種の汎用化の一つの非常にいいツールだと思いました。結局、汎用性と合理性はすごく大事だと思っています。それから、実際にそれをやることによって、どういう便益が得られるかもすごく重要だと思っています。やって楽しくてためになって負担が減らないと駄目ですよ。

今のティーチング・ポートフォリオは、多分関心がある人にとっては、楽しくてためになるんですよ。しかし、負担は減らない。「負担が減る」ことを感じられるのはどんな人たちかと考えると、例えば、私立大学に行ったら、8コマとか10コマとかの担当科目数です。どうやって、この8コマ全体を最適化できるかとか、ほかの委員会業務や研究業務、あるいは管理業務など全体の最適化について多分みんな普段考えてると思うんですよね。そこにティーチング・ポートフォリオが使えるかなと思いました。

ティーチング・ポートフォリオのいいところは、一つ一つの授業単位じゃなくて、教員一人頭というところなんです。だから、自分のティーチング・ポートフォリオの中に、授業のことを集約できるわけです。すると、ばらばらにやっている授業を全体として、俯瞰して、自分のティーチング・フィロソフィーを振り返って、なおかつ、全体にかけているコストをうまく最適化するような効果が期待できないかなと。

全体の最適化をはかるいいツールになれば、教員にとってみても、「ああ、なるほど」という効果が実感できるのかなという気がします。つまり、今まで我々が取ってきたやり方の基本的なポリシーは、それをやることによって楽になるっていうスタンスなんですね。それが結構有効です。逆に、ちょっと大変だけどやってみないっていうのは、なかなか。

栗田：そうですね。おっしゃるとおりです。

やや別の話になりますが、うちがそもそもティーチング・ポートフォリオとか、アカデミック・ポートフォリオに注目をした理由が、学内のリソースに自分自身が気づいてないんじゃないかっていうことです。

カリキュラムを設計する場合に、先生たち一人一人がどんなことを考えて、どういう授業をやっているかっていうの、そもそも学科が知らないんじゃないのっていうことです。と、一人ひとりの、私はこういう理念でこれやっています、あれやっていますというリソースが明らかになれば、それでカリキュラム全体として最適化するための、その基本情報として使えるのではということです。近田先生が今おっしゃったような、個人で10科目持っている場合に、自分は個別にばらばらにやっていたように思えたものが、実は同じ理念でくくられている。いろいろディスオーガナイズされている情報を、整理整頓した形にするツールという観点は、いいかなと思う。ただ、私自身が、1科目しか非常勤で教えてないものですから、その経験はお伝えできないんですよね。

近田：私学でたくさん授業を毎週ね、8コマ、10コマやっという先生みたいな人にうまく実験的に入ってもらおうと面白いかなと思います。

栗田：そうですね。

近田：つまり、栗田さんとか私みたいな人の教育活動はあんまり実は参考にならなくて、すごく苦しんでいる、もう授業自体が成立しないみたいな辛さを抱えているような先生にとってティーチング・ポートフォリオの有効性が示せるといいと思う。今二つの次元でおっしゃったと思うんだけど、一つは学科とか。

栗田：そうですね。一つ上。

近田：これはインスティテューショナルなレベルとか、組織レベルでの最適化をどうするかという問題で、例えば、教務委員長とか、学科長とか、学部長の立場にある人にとっては、結構重要な問題だと思いますが、一般の個別の先生にとっては、そんなに実感しにくいことです。しかし、ほかの先生のノウハウが共有できれば、それはメリットになるわけですよね。ポートフォリオでお互いに共有化できるといろんなものを学べると思います。

ただ、そこにはハードルがあって、ポートフォリオ自体を教員間で共有化する前に、その前提ができてないと多分うまくいかない。シラバスの教育ができてないと駄目ですよね。つまり、その半ページの授業概要のレベルじゃなくて、さっきのレベルのシラバスの共有化がはかれていないと、ポートフォリオの共有化にはちょっと距離があると思うんですよ。

それから、もう一つは、個人レベルの最適化、これは自分の授業がほとんど自転車操業状態の人が多いわけです。その人たちにとって、自分の授業をうまく束ねていく、例えば、極論的に言うと、例えば、6種類の授業で合計10コマ担当しているとします。すると、今の状態だと、6種類ぐらいシラバスと10コマ分のいろんな活動があるわけですよね。それをせめて2種類か3種類ぐらいのシラバスに集約しちゃうとかね、いろんな要素を取り入れて。あるいは、一人のだけそれというパッケージングにして、その中に授業によってタブがついて、そういう形でうまく構成する。ティーチング・ポートフォリオって、そういう機能があり得ると思うんですよ。だって、ティーチング・フィロソフィーは、人に属するものだから、授業によってそんなに極端に変わるはずがありませんから。もちろん例えば大学院のポリシーと学部の授業のポリシーは違いますけど、でも、ある程度共有化できるわけですから。そうすると、そういう個人の一人一人の教員の中での最適化が図れるかもしれないし、組織体での最適化が図れるかもしれないし、そういうツールになるといいなっていう気はします。

栗田：そうですね。すごく良い指摘をいただいていると思います。ありがとうございます。

近田：あと、結局、苦勞して作ったポートフォリオを、例えば、新任教員の採用の段階とか、あるいは、優秀教員賞とか、そういう場で活用するようにした場合に、評価する目をどうやって養うかっていうことが気になっています。メンター一人を養成するのに、結構かかるわけだから。その学部長や学科長など採用する側の人に、1回あなたティーチング・ポートフォリオ講習に行ってくれといっても、それどころじゃないと言われちゃうわけですね。その人たちに対して、評価する見方みたいなものを会得してもらうのも大事ですよね。それがないと作る意味がない。だから、彼らがこういう講習会に参加せずとも、ちゃんと評価できるような見方や、指標、スタンダードを身につけることが可能かどうかに関心があります。

栗田：一応書籍にはチェックリストがあったと思います。エビデンスがきちんと整っているかどうか、ザーッと箇条書程度ですが。

あと、現在アカデミック・ポートフォリオという本が出ていて、そこにも評価の仕方に少しペ

ージが割いてあったような記憶があります。評価の問題は、導入される機関が、それをどうやって使うかっていう問題ですけど、これからの課題ですね。

近田：結局、正当に評価されないよね、すごいコストばかりかけさせられたけど、ちゃんと評価してるのかという不満がおこります。授業評価アンケートと同じことになるわけです。学生の一番の不満は何度も何度もアンケートに答えさせられる割には、効果が実感できないところです。こういうことが改善できました、みたいなね。それと同じように、ポートフォリオの場合でも、それをどう見たんですかと書いた方は思いますよね。特に心配するのは、その教務委員長や学科長、学部長は自身があんまり変わりたく人が多いわけですよ。つまり、採用する人には書かせるけれども、自分自身は本音ではそんなものを作りたくないと思っている人が評価する側に回るわけです。これはよくあることなんだけど。そういうときに、本当に正当な評価ができるのかっていう、こういう状況はあり得ると思うんですよね。

栗田：そうですね。

近田：大体一番そういうことに関心のない人が、そういうポジションにいることは、全然珍しくないことなので。

栗田：私自身が昇進のための書類を提出したり、面接の機会が最近ありましたので、それを受けて感じたことは、ティーチング・ポートフォリオがない場合とある場合で、その評価のゆがみは、どうかっていうと、結局ティーチング・ポートフォリオがあったほうが、まだましなんじゃないかなということでした。

近田：そうですね。

栗田：ただ、その効果がその作成負荷を上回るかどうかという話ですよ。

近田：そうですね。多分それは、採用時は、本当に採用されたいと思って出すんだったら、やっぱりコストをかけてでもやりますから、もうそれは一定の有効性があると思うんですよね。でも、毎年毎年のその自己評価だと、ちょっとハードルが高いかなという気がしています。新任採用だったら、僕は、ありかなと思ってます。

栗田：毎年の評価について教育に関しては、実際に差をつけてないのではという印象があります。教育活動の熱心さ、素晴らしい教育活動をしてるかしてないのでは、例えば、給与とかに全然差がついてないという印象があるんですが、それはいかがでしょうか。

近田：両方あると思うんですけど、こういう大学では一般にほとんど差をつけてないですよ。つけるとしても、優秀教員賞みたいなもので、一生懸命頑張っている人がやる気をなくさないように、多少ガス抜きみたいな意味合いです。しかし、問題なのは、一定の割合でいる問題のあるティーチングをやっている先生への働きかけが結構手つかずなんです。こういうセンターは本来

そういう人達のためにあるのですが、自分から相談に来られるケースのときはもちろんご相談にのりますけども、ペナルティーみたいなことは逆効果なんですよね。それよりも、何か支援します、何かお力になれることはありますでしょうかというスタンスのほうが絶対いいんです。それでも、そういう方はなかなか見えないですよ。部局に入ってゆけば大体問題がわかるのですが、そういう先生に、「あなたが困っているならば、ティーチング・ポートフォリオを有効活用してみませんか」と言っても、ちょっとハードルが高いんですよ。例えば、風邪を引いてインフルエンザでの寝込んでいる人に、ちょっと裸になって1キロぐらい走ってみると気分が爽快になりますよって言っているようなものです。

栗田：そうですね。ティーチング・ポートフォリオはどっちかって言うと、モチベーションがすごく高い人が、プラスのために、どんどん先に行くためにやるもので。

近田：だから、優秀教員賞に当たると思います。

栗田：ポジティブな感じですね。うまく使えば、1回エンジンをかけてみるみたいな意味で使えるかもしれないでしょうけど。

近田：ところで話は変わりますが、冬のワークショップでたくさんコメントを書いたのですが、その不満だった根本は、実はメンターシップをあんまり受けてなかった、英語の添削指導になってしまっていたところというのを思い出しました。それからね、あれがティーチング・ポートフォリオをやるという前提の話ということなんです。セルディン先生はやるという前提での話だったんですよ。ところが、そもそもティーチング・ポートフォリオを最初に導入するときに、何が大事で、どうやったら学内を説得できて、それをどうやって最初のきっかけを作って、どう評価してっていう、そこがむしろ大事なわけなんです。だから、本当にこちらが知りたかったことについては答えてもらえなかったというフラストレーションが残ったんですね。だから、多分僕はああいうふうコメントをしたんだろうと思い出しました。

栗田：いえ。すごく重要なコメントが多くて、そのおかげで夏のように変えられたと思います。

宗教のように、大賛成ばかりでも駄目なんですよね。批判的な意見はすごくためになっていて、企画者側としてみると、もてはやされるだけでは全然よくなっていかないので、本当に近田先生のおかげで、夏のワークショップの形ができた、私自身は思っています。

近田：あのときの出席者のメンバーを思い出してみると現場の人間の視点から見た場合にどう見えるかっていうことを言う人間が、一人いたほうがいいかなっていう感じはしたんですね。

栗田：ありがとうございます。

今後も、ワークショップ自体は、各大学で要請があればメンターとして行きますし、機構としても、引き続き来年度もやるかもっていう話もあります。あと、ネットワークという意味で、サイトを作ろうと思っています。ティーチング・ポートフォリオやアカデミック・ポートフォリオ

の情報が取れるようなウェブを作って、関心のある人たちを結ぶような場所にしようかなと思っています。

近田：その際に、申し上げたいのは、既にアカデミック・ポートフォリオにしても、ティーチング・ポートフォリオにしても、それに相当するというか、似たものが日本でも結構蓄積されてきていて、例えば、WebCTのようなeラーニングツールですよね。ああいうコースウェアは、実は、シラバスをちゃんと作らせるところからはじまるんだけど、結構ポートフォリオ化しているわけですよね。ちょっとWebCTはユーザー会がありいろんな実践報告をされています。私なんかから見ると、マニアック過ぎるのではないかと思うぐらい高度なことをやっています。

つまり、ポートフォリオに相当するものは、結構日本でも蓄積されていて、そういうインターネットのシステムの中にも結構あるのではと思います。WebCTに限らずblackboardにしてもですね。そういうシステムは拡張性があるので、いろんな教材を作ってアップロードするような形で、ポートフォリオ化しています。だから、実はもう下地があるんだろうと思うんですね。それから、アカデミック・ポートフォリオの概念がバラ色じゃなくて、もっと大変ですよっていう話を座談会で指摘されていてなるほどと思ったんだけど、これも実は教員の毎年の年度実績報告とかでやらされるわけです。ところが、あれは所詮箇条書なんですよ。教員ごとじゃなくて、学科とか、学部とか、こういうセンターとか、一応組織単位で箇条書で書き出しています。ポートフォリオは基本的に教員一人ずつが単位だから、これらの年度実績方向を個人ベースでまとめさせることに、どういうふうに合理性をもたせられるかも課題でしょうね。ただ、もう素地はあると思うんですよね。

栗田：そうですね。

近田：屋上屋を重ねるような形ではなくて、既存のものを合理的に、更に労力を少なくして、それがもっと見栄えがよくなるとか、もっと使い勝手がよくなるとか、そうなるといいなと思います。更に同じようなことを、もう1回強いるみたいなことになると、モチベーションが下がります。現時点での同じぐらいの入力の労力で、すごく劇的に変わるとかですね。そんなことは、なかなか難しいのですけど。ただ、今の自己実績評価は箇条書でひたすら書き出しているだけで、もう作業になってるんですよね。全然面白くも楽しくも何ともないわけですよ。仕方なく作業だと思ってやっていることを、もうちょっと自分のモチベーションに還元できるような形で作らせられたら、それはアカデミック・ポートフォリオの成功だと思うんですよね。

栗田：なるほどね。

アカデミック・ポートフォリオにはインテグレーションっていう章があるんですけど、自分が行っている教育や研究、管理運営をそこで統合して、自分のディベロップメントにどう貢献しているのかについて書くところです。それを書くとき、何かばらばらにやってたものが、自分にとって、実はすごく役に立っていたんだという気づきが得られると私は感じているのですが、その部分が今おっしゃったことに役立つ可能性を感じました。私の場合非常勤講師としての教育活動は、

機構にとってはただの兼業なんですけど、授業をすることで大学の中の一教員として視点を持つことができ、それが認証評価にとっても役に立っている場面があると気づきました。研究においても、例えば、ティーチング・ポートフォリオをプロジェクトとしてやっていくと、それが認証評価の中で質の向上という基準があるのですがそれをどう見るとか。ばらばらになっていたものが、自分という教員で一つになっていることに気づくことは、すごく意味のあることですね。

近田：いいですね、シナジーが出ればいいですよ。なるほど。

栗田：単なる自己実績評価は一つのエビデンスの集積ポイントで、それをリフレクションする段階というのがポートフォリオでできると。そうすると、単なる「作業」だったものが、理念がはっきりした後では、例えば、授業評価も、やらされて勝手に結果が送られてくるものではなくて、自分の実践した方法をどう学生が受け取ったかっていう、自分のエビデンスを取ってくるリソースとして見るができるわけで、ちょっと抽象的なんであれですけど、見方を変えられる。同じ、毎日やっていることの見方を変えるきっかけになるかなっていう。

近田：いいですね。面白いですね。それが膨大なコストじゃなくて、そこそこのコストで、時間量と労力で実現できれば、それはとてもいいことだと思いますし。

栗田：そうですね。

近田：そこは大賛成です。ただ、口で言うほど簡単なものじゃないと思うんですけどね。一つ、栗田さんに、ぜひ検討してほしいと思っていることがあります。ティーチング・ポートフォリオという、授業が中心ですがティーチングには研究指導も入るんですよ。教員にとっての教育の負担感の原因は、もちろん授業以外にも、雑用などいっぱいありますが、授業は実は全体の半分ぐらいなんです。授業っていうのは割と合理化できるんです。合理化できない部分が、実は一番頭が痛いんですよ。そこが何かと言うと研究指導。ゼミを持つ私大の先生なんて、1学年で10人、20人卒論生を持つわけですよ。これは本当に大変らしいです。同じく修論指導にしても博論指導にしても、タイムコンシューミングなんですよ。ところが、一人一人カルテがいるんですよ。その相手によって、言い方も変えなきゃいけないし、キャラクターも違うから、そのバックグラウンドを踏まえて、いま現在の進行状況はこのぐらいで、どういう資料を集めていて、といった医者風のカルテみたいなものがが必要です。個別的で、極めてタイムコンシューミングで、あんまり合理化はできてない。だから、電子カルテじゃないけど、そういう学生の人数分だけタブがつけられるような卒論指導、研究指導のポートフォリオみたいなものが。つまり、ティーチング・ポートフォリオという名前じゃなくて、研究指導ポートフォリオとか、論文指導ポートフォリオとか、学生指導ポートフォリオといったものがあるといいなと、最近特に痛感しています。

栗田：そうですね。私も研究指導ではないですが、メンターの経験のうちアカデミック・ポートフォリオを個人に対して遠隔でやったときは、メールのやりとりがすごくたくさんあって、1か月ぐらいかかりました。15ページぐらいの論文指導に相当するわけで、もちろんやりがいがあり

ましたが、こうした指導形式の大変さを感じました。

近田：そうですね。

近田：実際に、その研究指導見ても、二つのやり方があって、今おっしゃってるように、個別にメールでやりとりしたりとか、個別面談でやるスタイルもあるし、全員を集めておいて、一斉に共有をさせといてね、基本的なことは、後は個別で補足するみたいなスタイルもあるし、結構両方あるんですよね。だけど、最近必要だなと思っているのは、自分も指導生が随分増えてきたので感じるのですが、個別カルテがいるんですよ。個別カルテというのは、例えば、栗田佳代子研究指導ポートフォリオっていう名前だとすると、その中の指導生分のタブがあるような。そういうものって、まだないんですよね。でも、大学教員が困っているのはそこです。全然最適化できていないです。

栗田：アカデミック・ポートフォリオの指導のときにも、その人のためだけに wiki を立ち上げました。その人が質問をそこに投げたら私がそこで答えるというのを蓄積しました。将来的には、もし遠隔でそういうシステムがあれば、その Q&A だけは共有にしてっていうような設計にしたらどうかと思う、今は作って放ってありますが。

近田：なるほど。

栗田：研究指導については研究されていないんですか。blackboard とか、WebCT では。

近田：ないですね。僕だいたい調べたんですけど、blackboard にしても WebCT にしても、あれは授業ツールなんです。研究指導ツールになっていないです。

栗田：そうですね。進んでいそうな感じがするんですけどね。

近田：効果があるのは、マスタリー・ラーニングみたいな、例えば、100 人、200 人の授業を相手に、一定のプログラミングの基本をマスターするとか、クイズ形式で、この中から正解を選べ、みたいな形で補完していくとか、フェースツーフェースの授業を、後から補完して、マスタリー・ラーニングにしていくっていう効果は非常にあると思うんです。ただし、1 対 1、個別という文脈では、僕はあんまり見たことはないです。

栗田：そうですね。ティーチング・ポートフォリオについては、大学院型の大学なんかだと研究指導をメインにやっていますっていうポートフォリオも、もちろんあります。授業担当科目以外に、何人の学生をこういう研究論文で指導したっていうのを書かれてる先生もいるんですね。

近田：なるほど。

栗田：ただ、今おっしゃったような、今その人を、まさにリアルタイムで指導記録としてっていうようなものは、多分ティーチング・ポートフォリオの範疇からはやや外れる話ですかね。

近田：ちょっと外れますよね。

栗田：それがエビデンスにはなると思うんですけどね。

近田：教員がどこに一番フラストレーションをためていて、どこの時間の使い方が一番うまくできてないなと思っているかっていうと、それは授業じゃないんです。授業って何年か繰り返してやっていると、多少コツはつかめてくるし何とかなるわけですけど、研究指導は本当に駄目ですね。

栗田：私、その視点は抜けていましたね。私が指導してないので。

近田：これは、専任、例えば、ゼミ生にしても大学院の研究室にしても、何人か学生を抱えて、同時進行で何人もの学生の論文とか、進ちよく状況を気にしてないといけないっていう立場に立ってみて、初めてわかることですね。僕も最近ですよ。感じるようになったのは、特に研究大学の教員の悩みの種は、たぶんそこですよ、今。みんな頭を抱えています。

栗田：そうですか。意外に話題になりませんね。

近田：話題にならないから深刻なんじゃなくて、深刻すぎて話題にすらならないんですよ。聞いてみると、よくわかるんだけど、実は、商品開発ニーズの中でも、ニーズをいかに把握するかって、ニーズは作るものですよ。それと同じで、本当に重要なニーズとか、困ってることっていうのは、実は顕在化していないことが多くて。意識化できていないから、うまく言葉では表現していないだけだと思うんだけど、実は、本当に困ってるのは、そのへんだと思います。話して、聞いていってみると、わかります。

栗田：すごく貴重なお話です。

近田：授業負担はもちろん大変で8コマとか、10コマやってれば、多分ティーチング・ポートフォリオのほうが重要かもしれません。でも、その種の大学でも生徒指導みたいなことがあります。それはそれで、また大変なんです。結局、ティーチングって言われているものは、授業だけが占める割合って半分ぐらいです。残り半分が実は全然手つかずです。だから、研究指導の部分に少し目を向けて考えていっていただけないかなと思っています。最後は、自分の関心のほうに引きつけてしゃべっちゃいましたけど。

栗田：いえいえ。わかりました。ではこのへんで。本日はどうもありがとうございました。

(終了)

第3章 ワークショップの計画と運営～ファシリテーターの立場から～

ティーチング・ポートフォリオの作成を数日間の連続したワークショップ形式で行うということについて、正直「個人のポートフォリオを作るのに、なぜ、わざわざ複数の人が集まらなければならないのだろう？」という素朴な疑問を抱かれる方も少なくないであろう。本章では、そもそもワークショップとはどういうものなのか、さらにティーチング・ポートフォリオを作成するためにデザインされたワークショップにはどのような工夫や仕掛けが必要であったのかについて、2008年度に実施された日本型ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップを例に取り上げながら、ワークショップのプログラムをデザイン・実施するというファシリテーターの立場から解説を加えたい。

1 「ワークショップ」とは何か？ ～語源は“共同作業場”～

ワークショップ (Workshop) とは、中野 (2001) によれば、「もともとは『共同作業場』や『工房』を意味する英語だが、ここ数十年の間に『先生や講師から一方的に話を聞くのではなく、参加者が主体的に議論に参加したり、言葉だけでなくからだや場所を使って体験したり、総合的に刺激しあい学びあう、グループによる学びと創造の方法』として欧米から世界に広がってきた」ということである。つまり、ある場が「ワークショップ」として成立するためには、①複数の人が集まっていること (個人作業の場ではないということ)、②集った人が相互に刺激しあい学び合うという相互作用のしかけがあること (ただ集まって並んで座っているだけではないということ)、③最終的には何かを産み出すということ (最終成果物があるということ) の3つが必要条件となる。

しかし、日本ではこの「ワークショップ」ということばがはっきりと定義されないまま用いられていることも少なくない。つまり、各種学会においてサイズの小さい、つまり参加者の人数が少ないシンポジウムのようなものを安易に「ワークショップ」といつている場合がまだまだ散見されるのが実情である。

本機構のプロジェクトとして、2008年度に企画・実施したワークショップ (以下日本型ワークショップとする) については、先のワークショップの3つの定義を厳格に守り、これを基礎として直輸入型のワークショップをさらに改良する形でプログラムのデザインを行っている。以下、このワークショップのプログラムデザインと当日の実施の概要について今後同じようなワークショップを企画・運営される方の指南書となることを目的として解説したい。

2 ティーチング・ポートフォリオをワークショップで作成する意義

冒頭の問い「なぜ、わざわざ、複数の人が集って、同じ場でポートフォリオ作成の作業に臨まなければならないのか」、ワークショップに参加された方の心の中に沸き起こっているこの問いがワークショップ終了時には払拭されていること、これこそが、ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップのプログラムデザインで最も配慮すべき事項である。

実はこれは、2008年1月に行われた「直輸入型」ワークショップに参加したときに、筆者自身が抱いた一番大きな問いであった。「ティーチング・ポートフォリオの作成は一人で行う作業で、しかも成果物も自分のものとして持ち帰るわけだから、なぜ、そこにわざわざ人が集まって行う必然性があるのだろうか？」

そして実際に直輸入型ワークショップに参加した後に、この問いへの答えになるような気づきがいくつかもたらされた。

- ① 他の参加者が共に作業をしている空間に身を置くことで、集中して作業に取り組める。
- ② 作業の合間にお互いの進捗からさらには教育哲学までを共有（シェア）することで、ポートフォリオ作成そのものへのピアフィードバックをもらうことができる。
- ③ 同じ職場のメンバーがこのワークショップに参加している場合には、このワークショップ中の作業・活動を通して、職場内のチーム・ビルディングを促進することができる。

①の集中して作業に取り組めるというのは、個人作業のレベルでの効用を言っているに過ぎず、ワークショップの定義としては実は弱いものである。②のお互いの進捗、教育哲学のシェアという部分になると、「お互いの相互作用から何かを産出す」というワークショップの定義に添った活動として捉えることができよう。しかし、直輸入型のワークショップでは、この点がどこまで「意図的にデザイン」されていたかは参加者の立場からでは定かではなかった。③のチーム・ビルディングの視点は、実際のワークショップに参加したからこそ気づけた点であった。お互いが深い視点で同じテーマについて語る場を設けることによって、お互いの人と為り、その考え方を短時間で知ることができる、これはチーム・ビルディングを促進させる場として有効に機能しそうだと感じたのである。

今回、日本型ワークショップの企画にあたっては、以上の3点を意識的に組み込みながらプログラムデザインを行った。

3 ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップのプログラムをデザインする～ファシリテーションの考え方とノウハウを応用して～

日本型ワークショップのプログラムをデザインするにあたっては、ファシリテーションの考え方とノウハウを応用した。ファシリテーションとは「促進する」「容易にする」という意味の「facilitate」の名詞形である。堀（2003）によれば、ファシリテーションは「集団による知的相互作用を促進する働き」（p.21）というノウハウである。「集団による問題解決、アイデア創造、合意形成、教育・学習、変革、自己表現・成長など、あらゆる知識創造活動を支援し促進していく働きがファシリテーション」（p.21）である。

中野（2003）はさらに具体的にファシリテーションの考え方に基づくワークショップをデザイン・実施する際には、以下の3つの要因についてそれぞれ考慮しながら組み立てていく必要があると述べている。

- ① 場づくり
- ② プログラム
- ③ ファシリテーション（狭義の意味でのファシリテーション）

これらの関係図を示したものが、図1である。



図1 三つの必須条件（中野, 2003, P44）

これらは別の表現をすれば、1) ワークショップの準備の段階、2) ワークショップの本番の段階に相当する。つまり、①場づくり、②プログラムは準備の段階に該当し、ワークショップの本番には、その場を活性化するためのファシリテーションの技術が求められるということである。

①の「場づくり」とは、ワークショップ当日までにどのような準備が必要か、例えばお知らせ文をどのように作るかという広義の意味と、実際の会場をどのように設定するかという語義どおりの「場づくり」の両方の意味がある。

②の「プログラム」とは、ワークショップ当日のスケジュール展開をどう組み立てるかということになる。限られた時間制約の中で、最大限の効果を出すための活動の種類、その時間的な配列などをワークショップの目的に照らし合わせて考えてデザインする必要がある。この際に「プログラムデザイン曼荼羅図」というツールを使って場の全体像を整理する効用については後述する。

③の「ファシリテーション」とは、この意味では狭義のファシリテーション、つまりワークショップ当日にどのように場を活性化していくかという、しかけや工夫という意味になる。広義の意味では、事前の準備、事後のフォローアップまでを含めた全体のステップをファシリテーションと呼ぶ場合もある。ファシリテーションを行う人のことをファシリテーターという。広義の場づくりに始まり、本番のワークショップの中で相互作用が活性化し、学びや気づきをもたらすような働きかけを行うのがファシリテーターの役目である。

Justice (1999)によれば、広義の意味でのファシリテーションには、この準備と本番に加えてフォローアップの段階を設定しており、これにより、最終的にその場で産出されたものが実行されたかどうか、のフィードバックをすることができ、さらに意味のある場づくりとすることができ

る。以下では、この準備、本番、フォローアップという時間軸にそった形で具体的な行動ステップを紹介していく。

4 ワークショップのプログラムデザインの実際 ～準備・本番・フォローアップ～

1) ワークショップの準備の段階 ～場づくりとプログラムデザイン～

事前の準備の場づくりとプログラムデザインを進めるにあたっての具体的なステップについては、時間軸に添う形で示した。それぞれのステップにおいて留意する点は以下の通りである。

■ステップ① ワークショップの「ゴール」を明確にする

ゴールの明確化、つまり、その場が何のためにあるのか、一体、参加者がその場を通りぬけたときには、具体的に「どのような成果物」を生み出そうとしているのか、さらに具体的には参加者にはどのような「行動変容」が起きているのか、この点を細かいプログラムを作り込む前にしっかりと言語化しておくことがとても重要である。

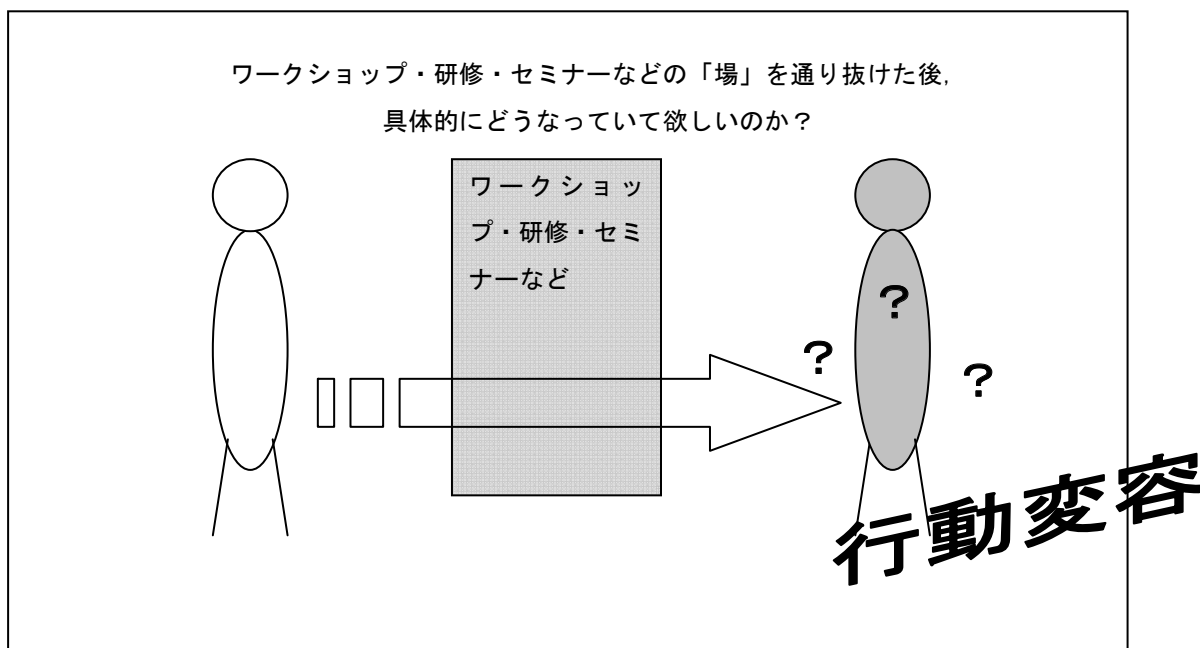


図2 ゴール設定の立て方のイメージ (※)

※参考：三田地(2009), p98

このワークショップは何のためにあるのか、このシンポジウムに参加して何を伝えたいと思っているのか、そもそもその場は「何のために存在しているのか」という点が不明確な「場」が余りにも多すぎるのが現状である。

今回の日本型ワークショップでは、企画者3名(栗田, 加藤, 三田地)でまずこの点を明らかにした。

ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップの目的

- (1) ティーチング・ポートフォリオを書き上げる (コンテンツのゴール)
- (2) 参加者間のチーム・ビルディングを促進する (プロセスのゴール)
- (3) 参加者間の相互作用を活性化することにより上記の二つのゴール達成を促進する

ファシリテーションでは「何を学ぶか」「何を討議するか」といった「コンテンツ (内容)」つまり、「What to」のみならず、「どうやって学ぶか」「何を討議するか」といった「プロセス (過程)」つまり「How to」に着目する。上記の目的のうち、(1)の「ティーチング・ポートフォリオを書き上げる」はコンテンツのゴール、(2)「参加者間のチーム・ビルディングを促進する」はプロセスのゴールとそれぞれ捉えると、二つのゴールの関連性が理解しやすいであろう。

ワークショップが終わったときの、最終成果物としては「各自のティーチング・ポートフォリオ」と「参加者間での連帯感、仲間意識の芽生え」が産出されているということである。加えて、それぞれのゴール達成について(3)「参加者間の相互作用の活性化」が触媒のように機能することを狙いとした。

今回のティーチング・ポートフォリオ作成のためのワークショップでは、(1)のゴールはもちろんのこと、(2)のチーム・ビルディングのゴール、そのための(3)相互作用の活性化についても、企画者側は事前に配慮しながら、プログラムをデザインした。

■ステップ② ワorkshop開催における制約条件を明確にする

ワークショップの参加者に達成してもらいたい「ゴール」が明確になった時点で、次には実際にワークショップを実施する際の制約条件を整理する必要がある。このときには、「企画の6W2H」(中野, 2003, p.48; 三田地, 2007, p.44)というツールを使うと効率よく整理できよう。例として本ワークショップの企画の6W2Hを表1に示した。

このような制約条件、つまり時間の制約、会場の制約などを明確にした上で、当初に設定したワークショップのゴール(目的)を達成するためには具体的にどのような場をデザインしていったら良いか、という段階に進むことができる。

この際、特に重要なのは「参加者の概要を整理する」という「Whom (誰に対して)」の項目である。ここはややもすると、参加者の外的な条件、例えば大学のFD関係者であるとか、大学の経営企画担当者であるという表現になりがちであるが、最もワークショップの場のデザインに影響するのは、そういう外的な条件のみならず参加者がその場にどういう気持ちで臨もうとしているのか、という参加意欲ともいえるべき要因である。

上層部の指示により参加を促されたような、いわゆる「やらされ研修」に参加してくる大学教員のやる気をどうやって高めるかという点に対する気苦労は、FD担当者であれば、誰でも一度は経験していることであろう。このような場合には、どうやって場への参加意欲を高めるかという点で、次節で述べるプログラムデザインの際の「出だしの部分への工夫」が非常に重要とな

る。

表1 企画の6W2H –ワークショップ (WS) の準備段階で考慮すべき項目–

企画の6W2H	ワークショップ (WS) の場合	今回のワークショップの場合*
①Why (なぜ)	WS の目的	①ティーチング・ポートフォリオを書き上げる ②参加者間のチーム・ビルディングを促進する
②Whom (誰に)	WS を受けるのは誰か	大学のFD関係者 (が中心になると想定) 動機付けは高い参加者が集まると予測 メンターが3名のため、参加者は最大9名まで。
③When (いつ)	WS の日程	3日間 (夏休み期間中の開催が妥当か)
④Where (どこ)	WS 会場	大学評価・学位授与機構内。参加者全員が集まれる場所、及びメンタリング用の個室が3部屋あることが望ましい。
⑤ Who(with Whom) (誰が(誰と))	WS の主催者	(独) 大学評価・学位授与機構 企画運営担当者: 栗田, 加藤, 三田地
⑥What (何を)	WS の内容	ティーチング・ポートフォリオ作成のためのメンタリング, 及び情報交換のWS
⑦How (どのように)	手法	個別メンタリング, ワークショップ形式など
⑧How much (いくらで)	参加費	参加費は無料。(旅費・滞在費などは大学が負担する場合がほとんどであろう。自費の場合もある可能性あり)

(ア) 本ワークショップ開催時の例であり、絶対的なものではない。

(イ) 「企画の6W2H」の具体例については、三田地 (2006) p.16, 三田地 (2009) p.106 なども参照されたい。

逆に参加者のワークショップへの期待値が高い場合、その高い期待値に応えるだけの充実した内容をデザインしていないと、今度はワークショップ後の満足度が低いものになってしまう。

以上のように、このステップ②での制約条件の整理をきちんとしておくことで、次のプログラムデザインの段階でより具体的な活動内容へのアイデアを持ちやすくなるのである。

■ステップ③ プログラムをデザインする (時間のデザイン)

本ワークショップの基本プログラムは、2008年1月に開催された直輸入型ワークショップに基づくものである。今回の日本型ワークショップでは、直輸入型ワークショップの参加者より出されたフィードバック (改善への意見・アイデア) を元にいくつかの点に変更を加えた。主な変更

点は以下の通りである（詳細については資料 2(2)-6 参照されたい）。

- ① ワークショップ当日までに提出しておく事前課題（直輸入型 WS では「Getting Started」というフォームに記入）の内容の改訂。具体的には、日本語名は「スタートアップシート」とし、事前に参加者に書き込んでもらう情報の構造を最終成果物であるティーチング・ポートフォリオの構造にマッチさせた形で、かつ内容的には現実的に今教授活動として行っているレベルから、哲学的なレベルに深められるような問いかけの順番に設定する。
- ② 参加者同志がお互いを知る機会を多く設定する。
- ③ 個人ミーティングではなく、共通の場での情報交換の場を増やす。
- ④ ワークショップ自体のスタートは午後からとし、全員が夜の時間を使ってティーチング・ポートフォリオの作成が行えるように配慮する。
- ⑤ ワークショップの実施期間を直輸入型の 3 日半から 2 日半と短縮する。
- ⑥ ドラフト（下書き段階の原稿）の提出は、手渡しではなく電子メール経由とする。
- ⑦ 最終日にはメンターではなく、参加者本人が作成したティーチング・ポートフォリオの概要をプレゼンテーションする時間を設定する。
- ⑧ 全体で共通な情報はメンタリングの時間内ではなく、全体会で共有する。

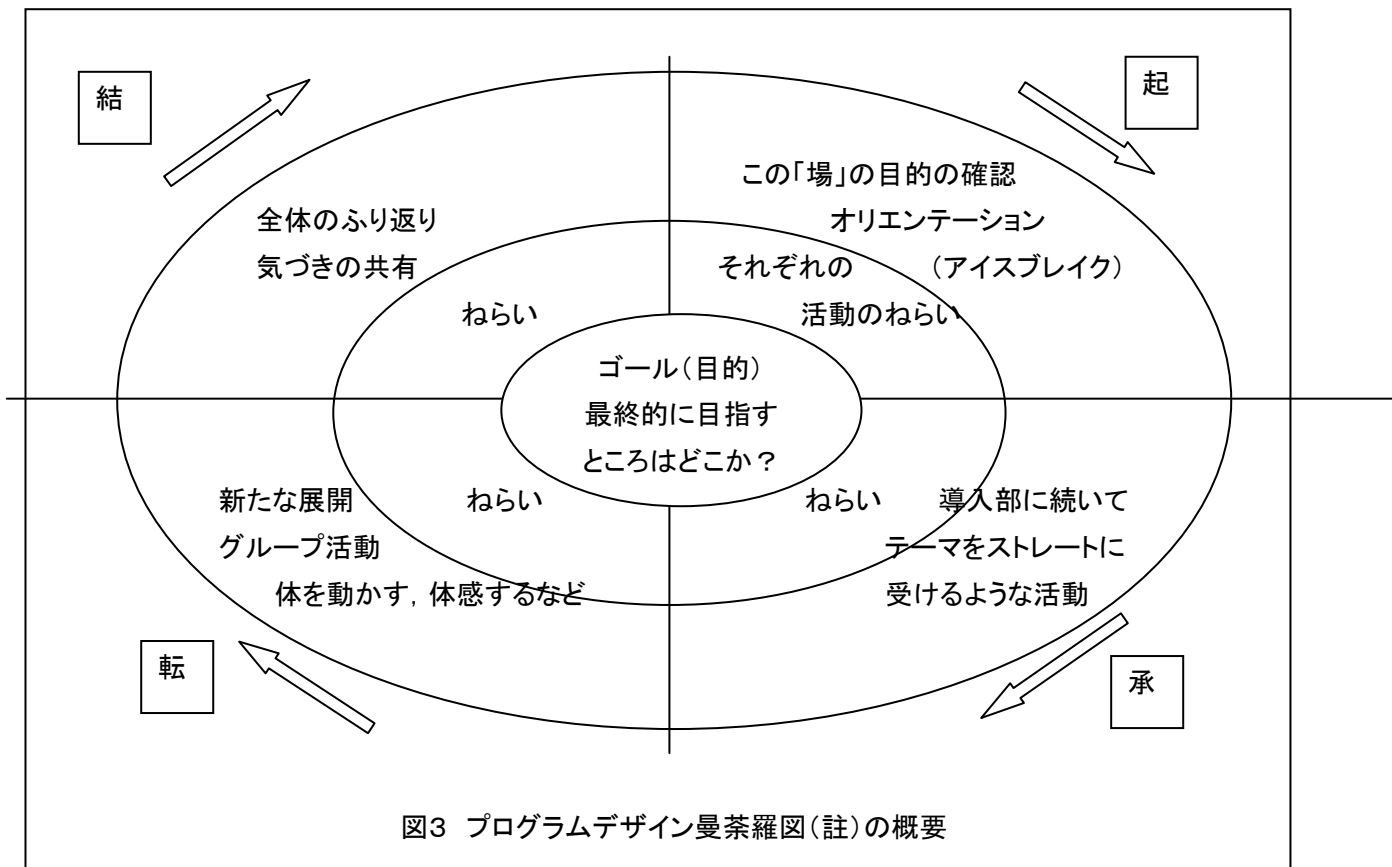
以上の点を踏まえて、具体的なプログラムをデザインしていった。この際、改めてこのティーチング・ポートフォリオ・ワークショップの構造を「プログラムデザイン曼荼羅図」（三田地，2007，p.54～55）を使って見直してみた。

「プログラムデザイン曼荼羅図」とは、元もとはワークショップや研修・セミナーなどの場を設計するときには有効なツールとして、「プログラム・デザイン・マンダラ」として中野（2003）が考案したものである。図 3 にその概要を示す。

プログラムデザイン曼荼羅図の利点としては次のような点が挙げられる。

- （1）曼荼羅図の真ん中に「ゴール（目的）」を記入することで、「何のためのワークショップ（場）か？」を常に意識しながらプログラムをデザインすることができる。
- （2）ワークショップ（場）の流れが「起承転結」に基づいた、スムーズな展開になっているかどうかをチェックできる。
- （3）各部分の情報提供、活動の狙いが明確化できる。
- （4）各部分の情報提供、活動の狙いが、真ん中の大ゴールに適合しているか確認できる。
- （5）各部分の時間配分は適切かどうかをチェックできる。（注：起承転結は意味の連結であり、時間配分を示すものではない）

このプログラムデザイン曼荼羅図のフレームに沿って、3 日間の日本型ワークショップを見直したものが図 4 である。



註) オリジナルは、中野民夫(2003)「ファシリテーション革命」岩波アクティブ新書、p.51. より. 他の例としては、厚生労働省事業実施報告書(2007)p.28, 三田地(2006)p.18, 三田地(2009)p107~108 などを参照.

■プログラムデザイン曼荼羅図を使うことによる効用

①メンタリング・プロセスのゴールの明確化

プログラムデザイン曼荼羅図を使って、プログラム全体を見直してみると、メンタリングが3回設定されている意味というのが逆に際立って見えてくる。第1回目のメンタリングでは、事前課題「スタートアップシート」を骨子として、実際のティーチング・ポートフォリオの形に近くように内容を膨らませることが大きなゴールとなる。第2回目のメンタリングでは、初稿の内容を意味的にわかりやすいものにするということが大きなゴールとなる。第3回目では最終チェック的な機能を持たせるということになった。

今回、メンターとなった3名は直輸入型ワークショップの参加者ではあったが、メンターとしてのノウハウそのものを自分たちのメンターから学んだ訳ではなく、あくまでも自分が体験したメンタリングのプロセスから「こういうメンターが求められているのではないか」ということを試行錯誤しながら言語化していったというところが多々あり、この3回のメンタリングの意味づけ(ゴール確認)がプログラムデザイン曼荼羅図を用いることによって明確化できたことは、3人のメンターのメンタリング・プロセスのブレを最小限に抑えることになったのではないかと思われる。このメンタリング、及び、メンターについては、次節の「ワークショップの本番の段階」

において詳細に述べる。

②チーム・ビルディングのためのアクティビティ（活動）の組み込み

各人のメンタリング・ミーティングや個人作業の合間に効果的に参加者全体で集まる「全体会」を意図的に複数回組み込むことで、直輸入型ワークショップでは一部の参加者同志でしか相互作用を持つ機会がなかった部分に参加者全体で情報交換をする場を持つことができるようにデザインした。この相互作用の機会はチームビルディングのみならず、ティーチング・ポートフォリオ作成自体へも互いにフィードバックする時間を提供することを意図している。

実際のプログラムは2章に示した通りである。

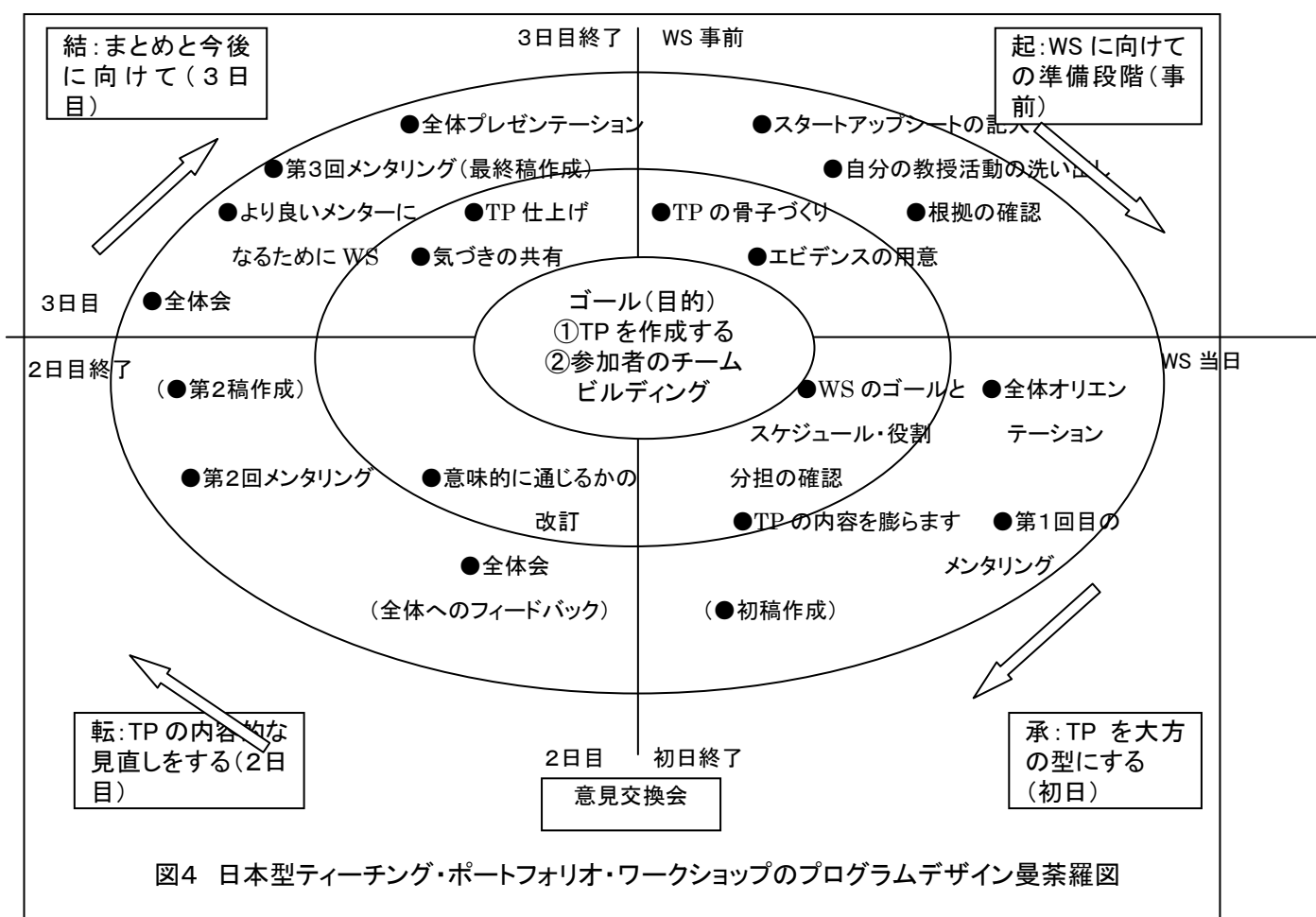


図4 日本型ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップのプログラムデザイン曼荼羅図

■ステップ④ 狭義の場づくり（空間のデザイン）

空間のデザイン，すなわち，どのような場所で実際のワークショップを実施するかという点については，今回はかなりの制約状況があった。まず，参加者全員が一同に介して同じテーブルに

個人用のパソコンを置いて作業ができる大部屋を設定した。これは、個人作業をしている最中であっても、他の参加者の様子を伺い知ることができ、時には会話を交わすことができるようにという配慮からである。全体会も同じ部屋で開催した。

ただし、昼食会を兼ねた情報交換会のときには部屋を移動し、採光の良い大きな窓のあるカフェテリア風の場所で気分転換を図った。これは一昼夜同じ部屋に居続けることの心理的負荷を下げる目的もある。

個別のメンタリングのための部屋は、プライバシーを確保する意図から、同じ部屋につい立てを立てるような形ではなく、完全に別の部屋で実施することが好ましいという結論に至った。しかし、用意できる部屋は、個人の研究室サイズが1部屋、残りの二部屋は大きな部屋（100平方メートル超）であり、この大部屋については観葉植物、つい立てなどで部屋の隅を個室風に仕立てて使うこととした。また、三田地の場合、メンターとメンティーが座る位置についても、対面ではなく90度の角度を保った直角座りとなるようにした。これは、メンターとメンティーが先生と生徒のような上下関係ではなくサポートする関係であることを位置から示すことができ、また、視線のやり場に困らない形で対話を進められるようにという配慮からである（図5参照）。

このような部屋そのものについての各種の工夫は実際のワークショップ会場の準備の段階でそれぞれ必要になることと思われる。

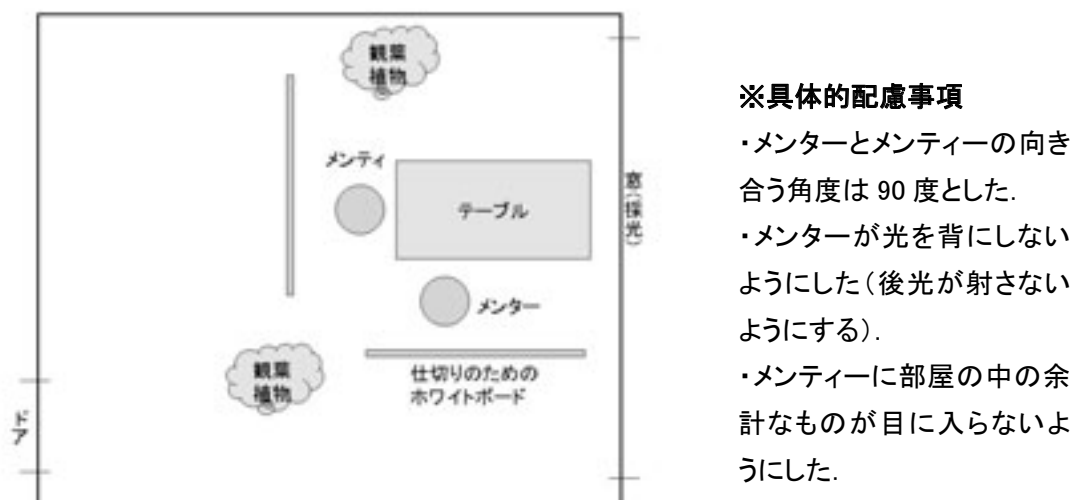


図5 メンタリングのための部屋の配置図

2) ワークショップの本番の段階 ～当日のファシテーション～

ここでは、個別のメンタリングとそれ以外の全体会での司会進行役のあり方についてどのように準備していったかについて述べる。

■ステップ⑤ 当日のメンターシナリオ作成

ワークショップの要となる「メンタリング」に関しては、メンターによって進め方やアドバイスの仕方に大きな差が出ないように、「メンターシナリオ」（資料 2(2)-3 を参照）を別途作成、3 回のメンタリングでの進め方の大方針について意識統一を図った。

またメンタリング中にどのような発言や質問が見られたかを個別に記録するための、「個人記録シート（Individual Record Sheet）」（資料 2(2)-4 を参照）作成した。これは病院のカルテのような位置付けにあたる。

複数のメンターが同時にメンタリングを行う場合には、このようなメンターシナリオ、及び「個人記録シート」を次のメンターミーティングにも活用できる。

■ステップ⑥ メンターミーティングの開催

メンター同士でメンタリングに向けて、及びメンタリング後に情報共有するために、ワークショップ期間中は毎朝メンターミーティングを開催した。ここで、共通に挙げられた問題点についてはその後の全体会で参加者全体にフィードバックするというルールを設定した。

■ステップ⑦ 参加者間の相互作用を狙った活動の開催

今回は以下のような全体の会を計画した。

初日： 開会式，オリエンテーション

二日目： 全体会
情報交換会（昼食会を兼ねて）

三日目： 全体会
「より良いメンターとなるために」アイデア出しワークショップ
最終プレゼンテーション
修了式
ワークショップ全体のふり返り

それぞれの全体会での役割分担，詳細なプログラムは先のメンターシナリオに記載されている通りである。これらのすべてのプロセスを通して，先に掲げた二つのゴールが達成されるようにという行動指針の元に 3 名のメンターは実際にその場での動きを決めるということになる。この全体会のうち「より良いメンターとなるために」でブレインストーミングの手法を使って出されたアイデアを構造化してまとめたものを図 6 に示す。



図6 「より良いメンターとなるために」の成果としてできあがった図

3) ワークショップ最終日の振り返り→今後に向けて (フォローアップ)

ワークショップ最終日にはメンター及び参加者全員による振り返りセッションを設定した。これは直輸入型ワークショップのときにも日本人参加者のみで自主的に行ったもので、やはり事後アンケートに記入してもらうだけではなく、同じ場を共有していたメンバーがこの3日間をどのような気持ちで過ごし、何を学び、今後どのようにワークショップ自体を改善していけば良いかということについて、対面した場での意見交換をすることの重要性から設定した。

実際に出された意見やアイデアは今後、特に日本型ワークショップを開催していくときにヒントとなるものが多かった。意見をまとめたものについては、第2章(2)日本型ワークショップの3節を参照されたい。

5 臨機応変にプログラムを変更する必要性

当初は修了式の前にワークショップ全体の振り返りセッションを行う予定であったが、振り返りとして設定した時間が、丁度修了式に先立って行われる最終プレゼンテーションの準備の時間帯となり、参加者の表情・態度から「振り返りよりもプレゼンテーションの準備がしたい」とい

う思いがありありと伝わってきたために、急遽、このふり返りセッションの時間帯を修了式の後、つまりすべてのプログラムが終わった後に変更した。

この変更はもちろん参加者の合意をとった上でのことで、それにより参加者はプレゼンテーションの準備に集中できたこと、ふり返りセッションはふり返りとして落ち着いた気持ちで取り組めたことと両方の意味で適切だったと判断している。

このように予め決められたプログラムであっても、参加者の状態によってある程度臨機応変に変更していく柔軟性も場をファシリテートするという点では大事な点であると考えられる。

6 その場に合ったプログラムデザインの必要性 ～大事なものはゴールと参加者～

以上、実際のワークショップ当日を迎えるまでの準備のプロセス、及び当日の大まかな流れとその舞台裏となるメンターの動き方の指南書（メンターシナリオ）について概観してきた。企画者であり、メンターである3名は2008年1月に直輸入型ワークショップに参加して以来、合計13回の会議を持ち、メールなどでも頻繁にやりとりをしながら準備を進めてきた。ワークショップの成否を決めるのは8割は準備によるとも言われている（中野、出典箇所確認）。

今回は、初の日本型ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップのプログラムデザインということで、直輸入型ワークショップからいくつかの大きな変更点を加えた形のプログラムとなった。

今後、ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップの導入を試みようとする際には、すべての大学で同じプログラムが同じように機能する、つまり同じような効果をもたらすとは限らないということを最後に明記しておきたい。今回のプログラムはある程度、日本の大学風土に適したワークショップのモデルとなっていると考えられるが、まだまだ改善の余地はあると思われる。どのようなプログラムであっても、同じように実施すれば、すべてうまくいくという具合には絶対に考えないでいただきたい。

ワークショップは、毎回きちんとプログラムをデザインすることが肝要である。そして、プログラムデザインで最も大事なものは、常にその場は何のためにあるのか（ゴールの明確化）、その場に参加している人たちはどういう気持ちで、どの位の動機付けで参加しようとしているのか、この二軸をいつも明確にしておくことである。加えて、単にティーチング・ポートフォリオを個別に作成するだけではなく、「ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップ」というプログラムとして実施するならば、冒頭で述べた三条件をきちんと満たしているかどうかの確認が必須である。

ワークショップ成立の三条件（再掲）

- ① 複数の人が集っていること（個人作業の場ではないということ）,
- ② 集った人が相互に刺激しあい学び合うという相互作用のしかけがあること（ただ集まって並んで座っているだけではないということ）,
- ③ 最終的には何かを産み出すということ（最終成果物があるということ）

以上、本節でお伝えした様々な情報がこれからティーチング・ポートフォリオ・ワークショップを企画・実施なさる皆様にとってより意味ある場のデザインができる一助となることを心から願っている。

参考文献

堀公俊（2004）「ファシリテーション入門」（日経文庫），日本経済新聞社

Justice, Thomas (1999) *Facilitator's Fieldbook*, American Management Association.

厚生労働省事業実施報告書（2007）「平成 18 年度発達障害者就労支援者育成事業」

三田地真実（2006）『養成研修を企画するにあたって～「思い」を伝え「気づき」をもたらす研修企画デザイン』，「特別支援教育コーディネーター養成研修マニュアル」，p.15～18，（独）国立特殊教育総合研究所

三田地真実（2007）「特別支援教育 連携づくりファシリテーション」，金子書房

三田地真実・岡村章司（2009）「子育てに活かす ABA ハンドブック～応用行動分析学の基礎からサポート・ネットワークづくりまで」，日本文化科学社

中野民夫（2003）「ファシリテーション革命」，岩波アクティブ新書

第4章 参加者からみたティーチング・ポートフォリオおよび作成ワークショップの意義と可能性および課題

本章では、本ワークショップに実際に参加された4人の先生方より、ワークショップおよびティーチング・ポートフォリオそのものについて意義や可能性、そして、課題について自由に論じていただいた。

冒頭では、『「マイクレド」としてのティーチング・ポートフォリオ』というタイトルで、古賀先生にワークショップ前後を含めた詳細な体験記とともに、ポートフォリオの意義について論じていただいた。第2節では秦先生に「ティーチング・ポートフォリオ作成プロセスの意義」と題し、成果物ではなく、ポートフォリオを作成するその行為そのものの重要性や意義に焦点を絞って論じていただいた。第3節では、『「教育業績」記録への期待と希望—TP作成ワークショップでの成果を踏まえて—』と題し、ティーチング・ポートフォリオを教育業績評価に利用しようとしたときに起こりうる問題について前原先生に論じていただいた。最終節では、酒井先生に「ティーチング・ポートフォリオの作成—大学教育センター責任者の立場から—」と題し、ご所属の大同工業大学（2009年4月より大同大学に改名）での取り組みに照らし、ティーチング・ポートフォリオについて論じていただいた。

各先生のポートフォリオは巻末に資料として掲載されているので、あわせてご参照いただきたい。

(1)「マイクレド」としてのティーチング・ポートフォリオ

古賀暁彦（産業能率大学）

はじめに

「百聞は一見に如かず」とはよく言ったもので、ティーチング・ポートフォリオを作成する意義は実際に自分で書いてみないと分からないと私は考えている。しかし、今後ティーチング・ポートフォリオの導入やワークショップへの参加を検討している人に「とにかくワークショップに参加して書いてみて！」と情熱だけで勧誘してもかえって警戒されてしまうであろう。

本節のねらいは、言葉で伝えることの難しさを認識しつつ、私の実体験を元にティーチング・ポートフォリオ作成の意義をお伝えすることにある。そこで、前半ではティーチング・ポートフォリオワークショップ参加前から参加後までの体験を振り返り、私にとってのティーチング・ポートフォリオの意義をまとめる。後半は今後日本でティーチング・ポートフォリオを普及する上での課題とその解決策について私見を述べたいと思う。

1 ティーチング・ポートフォリオワークショップ参加体験記

ワークショップ参加前

私が産業能率大学の教員となったのは 2008 年 4 月である。それまでは同大学の社会人教育部門で約 20 年間、職員として企業内教育事業に携わっていた。2008 年に学内の公募制度を利用し職員から教員に職群変更した珍しい経歴の教員である。従ってワークショップ参加時はわずか 4 ヶ月間の教員経験しかなかった。

自ら希望してのキャリアチェンジであったが、この 4 ヶ月間は 3 つの大きな変化への対応に苦慮していた。第一は企業内教育から学生教育に変化したことである。教育対象者が社会人から学生に変わったことに加え、2～3 日の短期セミナーが中心の企業内教育に慣れてきた私にとって、15 週間続く大学の授業を担当することは、短距離の陸上選手がいきなりフルマラソンに挑戦するような体験であった。第二はデジタルからアナログへの変化である。異動前の 8 年間、私は企業向けの e ラーニング事業の立ち上げと運用に携わってきた。そのためデジタルコンテンツの開発から対面授業へ教育方法の変化に対応する必要があった。第三は学校職員から大学教員への変化である。組織的な行動が求められた職員時代と比較し、教員になると自分で意思決定すべき事項が増え、同時に自己責任の範囲も広がった。

こうした変化の中、日々どのような内容をどう教えればよいのか、今後教員として何を目標にしてステップアップを図るべきか等悩みは山積していた。しかし毎週 6 コマの授業の準備や提出課題の採点・フィードバック等に忙殺されていたため、それらについてじっくり考える時間が持てなかったのがワークショップ参加前の状況である。

そうした日々を過ごす中、大学教育学会の全国大会で、大学評価・学位授与機構の栗田先生の『米国型ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップの実施と日本型構築に向けての試み』

を聴講し、ティーチング・ポートフォリオが私の悩みを解決してくれるのではないかと考えるようになった。

天野（2004）は、1991年の大学教育改革以降「シラバスをつくる、セメスター制を導入する、あるいは学生による授業評価やFDの制度を取り入れるといった改革、アメリカ生まれの小道具の導入」が奨励されたと述べているが、実のところ、栗田先生の発表を聴くまではティーチング・ポートフォリオのことをそうした「小道具」の一つぐらいに考えていた。そして、自らの教育哲学や教育業績を肯定的に記述するティーチング・ポートフォリオの特徴は、不言実行や謙虚さを美德とする日本文化との齟齬が懸念されるため、日本での普及は難しいだろうと考えていた。

しかし栗田先生の発表を聴き、ティーチング・ポートフォリオは組織にとって取り組む価値があるだけでなく、評価の主体性確保や授業改善の礎になる点で教員自身にもメリットがあることに気づき、小道具どころか教育改善の「大道具」なのではと考えるようになった。さらに「ティーチング・ポートフォリオは大学教員のQOL（Quality Of Life）を高めるものだ」という先生の主張は、当時の私の心に「これだ」と思わせる何かを感じさせた。

前述の通り私は実務家から転身した教員であり、今まで大きな研究業績はない。しかも教育中心大学を掲げる勤務校においては、研究より教育に力を入れた活動が求められていた。しかし、現状教育業績の評価は、学生からの授業評価と年度末に実施する人事考課のみとなっており、年度を跨いでの教育力向上の仕組みとして有効に機能しているとは言い難かった。ティーチング・ポートフォリオを作成すれば自分自身の教育活動を「見える化」できるのではないかと？そこから教員としてのキャリアの方向性を見出せるのではないかと？私のティーチング・ポートフォリオに対する考え方は懸念から期待へと変化していった。

ワークショップ準備

学会後、栗田先生に情報提供をお願いしていたところ、ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップ開催の案内をいただいた。案内を読むと参加費はパイロットセミナーのため無料、開催時期も8月の前半と前期の授業を振り返るには絶好のタイミングであったため早速申し込むことにした。

申込み後早速スタートアップシート（内容については2章を参照のこと）と呼ばれる事前課題が送付されてきた。スタートアップシートは約2週間で事務局に提出することになっていた。私の場合、教員を始めてまだ4ヶ月しか経っていないため、担当授業の概要やそれに関する資料の収集に比較的手間がかからず、シート作成は約6時間で終了した。しかしベテランの教員で、過去の授業に用いた資料や学生の記録が整理されていない場合は、この作業に相当の手間と時間がかかることが予想される。

スタートアップシートの中で一番記述に悩んだのが、「あなたはどのようにそのような教育方法や戦略を採用しているのか」という点であった。日頃からそういう事を深く考えずに教育活動を実践してきたため大いに苦労した。結局スタートアップシートでは曖昧な記述となってしまう、ワークショップ当日大幅に修正することになった。しかし研修当日にゼロからティーチング・ポー

トフォリオを作成することは不可能なので、事前のスタートアップシート作成による資料収集と思考の準備は不可欠のプロセスと考える。

ワークショップ当日

当日スケジュールの概要については2章を参照いただき、ここでは受講者の立場からワークショップについて振り返ってみたい。

ティーチング・ポートフォリオ作成の実作業は、大学評価・学位授与機構の教員会議室で行った。参加者が適度な間隔で座り、時折雑談等を交えながら各人のティーチング・ポートフォリオを作成した。セルフでの飲食物（お菓子、お茶等）も沢山用意されており、リラックスしたムードで作業に取り組むことができた。参加者を孤立させず、かつ個人作業にも専念できるという点で、こうした作業環境は今後同様のワークショップを開催する際ぜひ参考にすべきと考える。

作成は一旦夕方終了し、初日、2日目とも懇親会を実施した。懇親会后各自が宿泊するホテルに戻り作成を再開するというハードな日程であった。懇親会を開催せずに、そのままポートフォリオ作成を継続した方が効率的ではと思われるかもしれない。しかし懇親会では、他の受講者や自分の担当以外のメンターとのインフォーマルな情報交換を通じ貴重な示唆を得ることができるので、欠くことのできないイベントと考える。

今回のワークショップで最も有効だったのはメンターによる作成支援である。一人30分ぐらい合計3回メンターとの面談があり、作成途中のティーチング・ポートフォリオに対してのメンタリングを受けることができる。メンタリングは「こうなさい」という教条的なものでなく、あくまでも参加者に気づかせるスタンスで実施され、面談の後「気持ちよかった」と感想を述べる参加者もいるほどであった。

またティーチング・ポートフォリオの作成過程では、他の参加者の存在も大きな役割を果たしていた。参加者は交代でメンターとの面談を行うのであるが、面談が終わった参加者とその様子を雑談することで、ティーチング・ポートフォリオに対する理解が深まった。また互いのティーチング・ポートフォリオを時折のぞき見することで、作成のヒントや自分の作業の進捗度合を客観的に把握する事ができた。さらに前述の懇親会等での語り合いが教育実践への内省を深めるのに大変役立ち、ワークショップ形式でティーチング・ポートフォリオを作成することの意義を実感した。

結果として、個人的に満足いくティーチング・ポートフォリオを完成することができたが、その要因を振り返ってみると次の3点となる。第一はティーチング・ポートフォリオ・ワークショップに参加する動機が明確になっていたことである。私の場合は初めての教員生活で右往左往している自分の活動を一度整理してみたいという動機があったのが非常に大きかった。第二は異なる高等教育機関で働くメンターや参加者とのコミュニケーションがあったことである。富士ゼロックス教育総合研究所が実施した企業向けの調査では、「同じ職場だけでなく、社外にも”かわり先”を求めることで、本人にとっての（成長やモラル向上に）効果をもたらす」（富士ゼロックス教育総合研究所, 2008）という結果が示されている。今回の参加者は全員教員だったため、

お互いの仕事について共感的な理解ができる一方、日頃は異なる大学で働いているので業務上のしがらみがなく忌憚なく会話することができた。このように適度な距離感のある参加者と一緒に作成することが、視野を広げモチベーションを高める上で大変有効であった。そして第三は作業環境である。参加前は「2泊3日は長い」と考えていたが、やってみるとちょうどよい長さであったし、日常活動とは離れたリラックスした環境でティーチング・ポートフォリオを作成することで内省を深めることができた。

ワークショップ参加後

正直なところ、ワークショップ参加後自分の作成したティーチング・ポートフォリオを読み返す機会は少なくなっている。しかし、「大学教育に対する考え方・理念（ティーチング・フィロソフィー）」を記述したページだけはコピーして、机の前に貼り毎日参照している。指導方法に迷いがでた時や指導上で手を抜いて楽をしたくなった時にこれを見て、自らの活動を見直すようにしている。3日間かけて他者の支援をうけながら作成したフィロソフィーは思った以上に裏切れないものだと自分でもその効果に驚いている。

最近従業員に「クレド」カードを持たせる企業が増えている。クレドとは「経営者や経営幹部の想いをシンプルにわかりやすく社員の琴線に触れやすい言葉で伝えることで、理念の実現を一人ひとりの行動に落とし込めるようにしたもの」（吉田，2008）である。クレドを記述したカードを社員に常時携帯させる企業が増えているが、今回作成したティーチング・フィロソフィーは私だけのクレドカードとなって日々の行動を支えてくれているのである。

現在のところ勤務校でティーチング・ポートフォリオを組織的に導入する計画はない。しかし、今後学内のFD研修等の機会を通じて私の実践を学内で紹介し、ティーチング・ポートフォリオの価値を知ってもらうから始めていきたいと考えている。また後期の授業が終わったので、前回作成したティーチング・ポートフォリオに実践内容を加筆していきたいと考えている。

私にとってのティーチング・ポートフォリオ

参加前、ティーチング・ポートフォリオの役割は教員としての活動履歴を「見える化」することにあると思っていた。しかし、作成後の感想としては、自分の教育活動の拠り所としての「ティーチング・フィロソフィー」を言語化できたことが一番の収穫であったと認識している。「教育哲学なんて青臭い」と考える方も多いと思う。実際私もワークショップに参加する前はそう考えていた。しかし参加後「ティーチング・フィロソフィー」の言語化は、自分の実践してきた教育活動を説明する上で不可欠であり、また今後筋の通った教育を継続していく上でも大きな意味を持つと考えるようになった。大学という組織の根底に「建学の精神」があるように、教員一人一人がその活動の根底に「ティーチング・フィロソフィー」を置くことで、自らの教育活動に自信と一貫性を持つことが可能となり、これが教員としてのQOL向上の礎になると考える。

2 ティーチング・ポートフォリオおよびワークショップの課題と改善の方向性

ここまでは、新米実務家教員である「私」の視点でティーチング・ポートフォリオの役割・重

要性、ワークショップの意義を述べてきた。しかし一般の大学教員に対しティーチング・ポートフォリオを普及する場合課題は山積している。本節の最後にあたり、その点について解決の方向性を含めて私見を述べたい。

最も大きな課題は、教員のティーチング・ポートフォリオに対するレディネスである。まず自らの教育活動に関して課題や悩みを自覚していない教員の場合、ティーチング・ポートフォリオの作成やワークショップへの参加を促してもあまり効果はなく、そこにはセミナー以外の別の介入手段が必要であると考えられる。

また教育実践に悩みを抱える教員であっても、ティーチング・ポートフォリオ自体についての理解が不十分の状態で、スタートアップシートの記入等の事前準備に迷わず取り組めるか疑問が残る。私の場合、高等教育やeラーニングを以前より多少研究しており、ある程度ティーチング・ポートフォリオに対する前提知識があったが、そうした知識のない教員の場合、ワークショップの事前に訳も分からず突然ボリュームのある課題を科されることで、ティーチング・ポートフォリオに対して批判的になってしまうことが予想される。

解決策として、現在2泊3日で開催されているワークショップを、1日+1泊2日で開催することを提案したい。最初の1日では、ティーチング・ポートフォリオ自体についての理解、事前課題の取り組み方法説明、最終的な完成物の閲覧、メンターや参加メンバーとの顔合わせを実施し、ティーチング・ポートフォリオの概要と作成の意義を理解納得していただく。その後1ヶ月ぐらいかけて個人で事前準備（途中でメンターの遠隔指導やSNS等を活用した参加者間の情報交換の仕組みがあると望ましい）を行い、後半の1泊2日ワークショップに参加する。この方法であれば事前準備に無理なく取り組むことができ、最終的に完成するティーチング・ポートフォリオの質が向上するはずである。

次に考慮すべき課題はメンターの確保である。今回私が参加したワークショップでは3人の非常に優秀なメンターが存在し、そのおかげで素晴らしいワークショップが成立した。しかし現在日本には、ティーチング・ポートフォリオ作成のメンター経験者はこの3人を含めて数人しかいない。ティーチング・ポートフォリオ作成時3~5人に1人はメンターが必要なことを考えると、メンターの絶対数不足は大きな課題と言える。

解決策としては参加者同士での相互メンタリングを導入する等でメンターの負荷を軽減し、一人のメンターがより多くの学習者を指導していくということが考えられる。また今回のワークショップでも取り入れていたが、参加者が次からメンターも担えるようワークショップの中にメンターのあり方を考えるセッションを盛り込み、少しずつでも着実にメンターを増やしていく努力が期待されよう。

第三は、ティーチング・ポートフォリオに対して教員が主体的に取り組む風土を醸成していけるかという点である。中央教育審議会（2008）の『学士課程教育の構築に向けて（答申）』にも「教員が教育業績の記録を整理・活用する仕組み（いわゆるティーチング・ポートフォリオ）の導入・活用を積極的に検討する」と示されたように、組織的にティーチング・ポートフォリオの導入を検討せざるを得ない状況に変化してきた。しかしトップダウンで導入し、受け身でティー

チング・ポートフォリオの作成に取り組んでも効果は薄い。学内広報等でティーチング・ポートフォリオの意義を啓発したり，前述のようにワークショップのカリキュラムを変えたりすることで，教員のティーチング・ポートフォリオ作成に対する内発的な動機を高めていけるかが今後普及拡大の鍵といえよう。

参考文献

- 天野郁夫 (2001) 『大学改革のゆくえ: 模倣から創造へ』, 玉川大学出版部, p.59.
富士ゼロックス総合教育研究所(2008) 『人材開発白書』 p.33
中央教育審議会(2008) 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』 p.43
吉田誠一郎(2008) 『クレドが「考えて動く」社員を育てる』, 日本実業出版社, p.3

(2) ティーチング・ポートフォリオ作成プロセスの意義

秦敬治（愛媛大学）

はじめに

「ティーチング・ポートフォリオを作成するプロセスの意義など果たしてあるのだろうか？」と感じる方も多いのではなかろうか。筆者自身、作成する以前には、ティーチング・ポートフォリオは作成物そのものに価値があるものであり、これほど作成プロセスが重要であるとは全く想定していなかった。それに加え、メンター（ティーチング・ポートフォリオ作成アドバイザー）の重要性やメンターとのやり取りの重要性については関係書籍⁽¹⁾にもあまり触れられておらず、研究業績のようにただただ孤独に作成していくものであると想定していた。しかし、実際にティーチング・ポートフォリオを作成する場合には、そのプロセスとメンターとのやり取りが非常に重要であることは、作成されたことのある方は充分理解されているのではなかろうか。

それでは、なぜティーチング・ポートフォリオ作成プロセスが重要なのであろうか。それは、ティーチング・ポートフォリオを作成する過程において、教員が教員としての自分自身を振り返る、すなわち省察のための時間を確保できるからである。ご存知の通り、大学教員は教育、研究、社会貢献、大学行政など複数の領域を仕事としているが、教員としてあらためて「大学生に授業を行う」という視点から自分自身を振り返る機会は、研究者としての機会より少ないケースが多いのではなかろうか。しかし、ティーチング・ポートフォリオの作成プロセスにおいては、これまで気づくことがなかったり、忘れかけていた「大学教員としてや大学人としての自分自身」を省みることができる。さらに、ティーチング・ポートフォリオを完成することにより、教育面だけではなく研究面等も含めた広義の大学教員としての成長に活かすことができるのである。

ティーチング・ポートフォリオ作成プロセスや項目に関する手法は様々であろうが、今回は筆者が作成したプロセスをもとに、そのプロセスの意義を示すこととする。

1 「教育の責任」「教育の理念」の作成プロセスの意義

ティーチング・ポートフォリオを作成する際に最も驚きを感じ、そして、作成することにやる気を与えてくれたのが、「教育の責任」と「教育の理念」の作成プロセスである。驚きを感じたというのは、このような項目がティーチング・ポートフォリオに含まれており、なおかつ、その項目がティーチング・ポートフォリオの冒頭を飾るということである。また、やる気を感じたのは、ティーチング・ポートフォリオの中で、自分の教育哲学（フィロソフィー）を表現できる場があるということである。この自らの教育哲学の作成プロセスについては、作成する教員ひとり一人の感じ方が異なっていた。すなわち、筆者のようにやる気を感じたタイプと、自分探しに非常に苦労したタイプに分かれたのである。常日頃から教育哲学を持って授業を行い、その哲学を授業の中で表現しようとしている教員と、自らの教育哲学を気に留めず高い知識やスキルを学生に伝授することに力を注いでいる教員が存在し、後者のようなタイプの教員はあらためて「教育の責任」と「教育の理念」を考えることに苦労していたようである。しかし、どちらのタイプである

うとも教育哲学と言える自らの授業の「教育の責任」と「教育の理念」を真剣に考え文字で表現するという事は、非常に重要な機会であると言えよう。例え、研究中心の教員や高度な知識伝授型の教員であっても、そのスタイルや内容については、やはりこだわりとも言える自分の流儀があるのが一般的だと思われる。その自分なりの流儀の本質はどこから来ているのかを真剣に考える機会など、多忙な教員ほど考える時間も余裕もないのが現実である。ティーチング・ポートフォリオを作成するという事は、その時間を必然的に確保でき、自らを教育者として省察できる機会を与えてくれる。教員、教育者、教師、指導者と呼ばれるような人材にこのような機会を定期的に与えるということは、教育目的や教育成果を明確にする上でも非常に重要なことであると考えられる。そして、教員は一人の教員としての「教育の責任」と「教育の理念」といった教育哲学を明確に持ち得るべきであると考えられる。

2 「教育の理念を実行するための方法」の作成プロセスの意義

「教育の責任」と「教育の理念」が明確であっても、担当している授業の中でそれらが効果的に機能する手法が取られていなければ、絵に描いた餅と同じである。「教育の理念を実行するための方法」を自らであらためて検証することで、「教育の理念を実行するための方法」を媒介として、「教育理念」と「授業」が関連しているかどうかを判断することができる。授業の到達目標が達成できているかどうかについては、教員も常日頃から気にしていると思われる。しかし、自らの教育哲学や教育の理想と現実の教育手法が一致しているかどうかを判断することは、日常ではあまり行われていないのではなかろうか。実際に「教育の理念を実行するための方法」を意識しながら授業の構成や手法を構築する教員はどれほど居るだろうか。それ故に、あらためて自らの教育哲学の原点から見た「教育の理念を実行するための方法」を検証する価値は大いにあると考えられる。学生の授業評価アンケート等でも教育の教育理念と授業の手法について尋ねる項目を目にしたことはない。自らで省察することが唯一の検証方法であると言えよう。

「教育の責任」と「教育の理念」とは、一人の教員が教員である理由とも言えるが、その理由を実際の授業の中に取り入れているかどうかの検証が、「教育の理念を実行するための方法」の作成プロセスの意義である。また、検証した結果、「教育の理念を実行するための方法」が適切でない、または全く取り入れられていない場合に、改善する部分を見出すことができることも大きな意義であると言える。

3 「教育を改善するための努力」「授業の成果」「学生による授業評価」の作成プロセスの意義

(1) 「教育を改善するための努力」の作成プロセスの意義

授業や教育を改善するために、教員がどのような努力をしているかが「教育を改善するための努力」である。この項目は教員個々が行っているFDに関する内容であるとも言える。筆者の場合、「教育を改善するための努力」としてというよりも、「学生により良い授業が提供できないか」という観点から、教職員間の授業参観・ミーティング、外部者による評価、国内外の調査研究と各種セミナー参加を意識的に行っている。教員なら誰しも自らの授業の否定や改革を積極的

に行いたいと思わない傾向が少なからずあると考えられるが、自らの改善というより「学生により良い授業を提供したい」「可能なことから少しずつ行う」という精神から考えるとストレスも少ないし、大きな負担を感じ得ない。むしろ、授業評価アンケートや教員業績に関する自己評価などが実施されている現状において、自らが自己改善に取り組んでいるかを検証するには非常に良い機会であると言える。「教育を改善するための努力」を行っているということは、常に良い方向に変化しようとしている証でもある。「教育を改善するための努力」の作成プロセスにおいて、改善・成長しようとする姿を自ら確認できることは、教員としての成長の自信にもつながると考える。

(2) 「授業成果」「学生による授業評価」の作成プロセスの意義

「授業成果」や「学生による授業評価」は、第三者に自らの授業を客観的に判断してもらうための資料であるが、教員が自らの授業を客観的に分析する機会を得るということが作成プロセスを通じて最も重要であると考えられる。例えば、学生による授業アンケート結果を長い時間かけて分析する教員は多くないと考えるが、このような作成機会があれば、データ数値とそれを裏付けするコメントを揃えた上で、授業成果と比較することで自らの授業を第三者的視点で捉えることが可能となる。

4 「目標（短期的目標、長期的目標）」の作成プロセスの意義

自らの教育理念を成果としてさらに発展させ、大学人、大学教員としての将来に向けての目標を設定し達成することは、自らのキャリアアップや成長のためだけではなく、教育を受ける側の学生にも大きなメリットを与えるものであると考える。教育理念や哲学に基づいた目標を長期的視点と短期的視点から構築していくプロセスは、自らの方向性を明確にするだけではなく、モチベーションを高く維持するには効果的であると言えよう。

目標を策定する際に、ここまで述べてきたティーチング・ポートフォリオ作成プロセスが非常に役立つことになる。ここまでの作成プロセスで十分に自らの教育活動を省察することが出来ているので、自らの未来像を描き出すことが容易になるからである。自己理解や自らの教育活動を省察することが目標の設定や成長に有効であることは、教育学の視点からも数多く実証されており、目標を設定することが自己実現への近道であることも同様に捉えられている。そのような意味からも大学人、大学教員、自らの教育活動としての将来の目標設定プロセスの意義は大きいと言えよう。

5 「メンターによるカウンセリング」のプロセスの意義

今回、「ティーチング・ポートフォリオ作成プロセスの意義」をタイトルにしているが、ティーチング・ポートフォリオ作成プロセスで最も重要なことと言えば、メンターによるメンティー（ティーチング・ポートフォリオを作成する教員）に対するカウンセリングであると考えられる。今回のワークショップの中では「カウンセリング」ではなく、「ミーティング」と表されていたが、筆者が受けた感覚では「カウンセリング」と言う方が適切であると感じたため、本報告書の中ではあ

えて「カウンセリング」と言わせていただくこととする。

前術したように、メンターの重要性やメンターとのやり取りの重要性については、関係書籍⁽¹⁾にもあまり触れられていない。そのため、関係書籍を熟読し、今回のワークショップに参加した筆者は、当初メンターの存在に多少の違和感があった。関係書籍を読むからには、メンターの存在なしでも簡単にティーチング・ポートフォリオを作成できると感じ取れたからである。しかし、実際には教員個人の教育哲学から始まり、教育哲学に基づいた目標設定に終わる一連の作業プロセスは、自らが個人作業だけでは気づき得なかった領域まで入り込む必要があり、そのためには、どうしてもメンターの存在が必要かつ重要であることがワークショップに参加して痛感した。メンターの力量やカウンセリング内容、時間によって、メンティーの気づきやティーチング・ポートフォリオの質に大きな影響を与えると感じたのは、筆者に限らず参加したメンティー全員の共通意見ではなからうか。

ティーチング・ポートフォリオ作成プロセスの意義とメンターによるカウンセリングの重要性は強い関係があるが、なぜ、それほどメンターによるカウンセリングが重要なのであろうか。ティーチング・ポートフォリオ作成は、教員の自己省察が中心となるが、自己省察を行う際に「ジョハリの窓」現象が起こる⁽²⁾。窓には4種類あり、自分も周囲の人も知っている自分を示す「開放された窓」、自分は知っているが周囲の人は知らない自分を示す「隠された窓」、周りの人は知っているが自分は知らない自分を示す「盲目の窓」、自分自身も周りの人も気づいていない自分を示す「未知の窓」がある。このうち冒頭の二つについては自ら気づくことが可能である。「盲目の窓」は、自己省察や授業評価アンケートおよび教員同士による授業参観等で発見・振り返ることが可能である。しかし、「未知の窓」については、自己省察や授業評価アンケート調査等で発見・振り返ることができない。また、その気づきを第三者に手伝ってもらっても、メンティーのことをあまり知らない人物が、少ない情報、短い時間、少ない対話の中で発見することは非常に難しい。そのため、メンターの役割を担う人物は、ティーチング・ポートフォリオ作成のためのメンターとしての十分な能力を備えている必要がある。そして、メンティーである教員が「未知の窓」を知ること、気づくことにより、教員としての教育開発を進めることが可能となり、学生や大学にも多くの効果を与えることができる。

以上のように、ティーチング・ポートフォリオ作成プロセスの意義を作成者（メンティー）に理解させ、それを作成物に効果的に反映させ、教育の自己改善・教育活動開発を充実させるには、ティーチング・ポートフォリオ作成のためのメンターの配置とその育成が重要なポイントとなると考える。

6 まとめ

ティーチング・ポートフォリオは、教員の教育成果の記録を採用、異動（他大学へ）昇進、昇給といった教育業績評価に生かすことが一つの目的であるが、それと同時に自らの省察や今後の教育改善、教員としての成長に生かすことも重要な役割である。ティーチング・ポートフォリオ作成プロセスの意義は、教育業績評価そのものではなく、教員の自己省察、教育改善、将来の

成長などに重点が置かれていると言える。

実際にティーチング・ポートフォリオ作成プロセスを経験してみると、作成物そのものよりも作成プロセスの方が教員自身に大きな成果を与えたことを実感することができる。個人的には、参考資料を準備し整理する過程でさえ、非常に効果があったと捉えている。ティーチング・ポートフォリオは組織や評価者に対して提出することでその効果を発揮するが、その作成プロセスは教員自らの成長に効果を発揮すると言える。作成プロセスを経ることで、教員は確実に自己成長することができるのである。すなわち、作成プロセスがFDの一活動になっているのである。そして、その価値はメンターによるカウンセリングの質に左右される部分が多い。そのため、メンターの配置と育成がティーチング・ポートフォリオ作成プロセスの意義を高め、教員の教育活動開発につながると言えよう。

註

- (1) 「ティーチング・ポートフォリオ 授業改善の秘訣」(土持ゲーリー法一著、東進堂、2007年)、「大学教育を変える教育業績記録」(ピーター・セルディン著、大学評価・学位授与機構監訳、栗田佳代子訳、玉川大学出版部、2007年)では、ティーチング・ポートフォリオ作成に際し、メンターの重要性について章・節・項目を掲げて説明されておらず、文章中においても深く説明されてはいない。
- (2) ジョハリの窓は、Josep Luft と Harry Ingham という2人が考案したもので、2人の名前をとって「ジョハリの窓」と呼ばれている。自分自身から見た自分、周囲の人から見た自分を「気付いている」「気付いていない」という二つの面に分けて作られており、図1の通り4つの窓から構成されている。

【図1】ジョハリの窓

		自分自身が	
		知っている	知らない
周囲の人が	知っている	A 開放された窓	B 盲目の窓
	知らない	C 隠された窓	D 未知の窓

(3)「教育業績」記録への期待と要望

—TP作成ワークショップでの成果をふまえて—

前原 真吾（新潟大学）

はじめに

本稿では、2008年8月初旬に大学評価・学位授与機構において開催された「ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップ」での活動に関する筆者の個人的な感想を中心に、それ以前まで筆者が独自に作成していた「授業記録」とワークショップで作成した「ポートフォリオ」との本質的な差異や、現時点で筆者が感じている教育業績記録の可能性（教育活動の価値を再考し、重要な業績として評価する手段となる）と問題点（教育現場や授業実践にPDCAサイクルはそぐわない）について総合的な観点から述べていこうと思う。

1 ワークショップで作成したもの

「ティーチング・ポートフォリオ」とはいったい何か。今回のワークショップに参加するまで、あるいはその前段階での学内業務に関わる予備調査を開始するまで、筆者にとってこの言葉はまったく聞き慣れないものであった。そして、正直に告白するが、この術語が用いられる文脈について熟知するようになった現在においてもまだ、実は筆者には、それが指し示すものの内容や意義についての正確な認識ができていない。その概念に関して説明を求められても、個別な項目の列挙ならばできるが、全体としてまとまりのある定義内容をきちんと他者に伝えられるという自信はないのである。それは、ティーチング・ポートフォリオを実際に作成するというワークショップでの貴重な体験、およびその後の関連する業務や調査・研究活動を通して、その実体について仔細に検討する機会をえた結果、筆者の中に逆に概念上の大きな混乱が生じてしまったからである。

文字どおりに解釈するならば、ティーチング・ポートフォリオとは「これまでに実践してきた教育活動の記録資料集」とでもいうことになるであろう。いわば教員の過去の優れた教育実践に関する個人的記録（「これまで～してきた」という記録）である。米国におけるティーチング・ポートフォリオ推進活動の第一人者であるセルディン(2007)も「建築家、写真家、芸術家らはみな、自らがこれまでに生み出した作品の中で最も優れたものをまとめた作品集（ポートフォリオ）を持っている。教育でも同じことができるであろう」と述べている。ところが、ワークショップにおいて筆者が作成することになった（そして、このセルディンが実際に提唱している）のは、これとは正反対の性質をもった文書であった。それは、学内および社会における自らの教育活動の意味や組織運営上の責任範囲を確認し、また現在の活動に関する報告の延長上に将来構想を明確に描き出して示す（「いま～している、そして、これから(も)…するつもりである」）という、単なる記録にとどまらない公的かつ未来志向な現状報告の文書だったのである。

一般的に言って、「記録を残す」という行為に「いずれは何かの役に立つかもしれない」とか「あとで誰かが何らかの目的で活用することを考えて」などといった側面があることは否定できない。しかし、そうした一般的な概念定義のレベルにおいてではなく、個々の具体的記述のレベ

ルにおいて、ティーチング・ポートフォリオはすでに未来志向である。例えば、わずか8～10ページ程度で構成される報告文書のなかには、なぜか「教育活動における今後の目標」なる項目が設けられ、多くの場合、これが文書の最終部という重要な位置におかれている(セルディン(2007)に収録されている多数の事例には、これに類する表記で今後の目標設定をうたった項目が必ず設定されている)。さらに「今後の目標」以外の項目においても、ポートフォリオ作成者が自身の教育活動の在り方を規定しようと試みる表現が、文中の各所において、とりわけ作成者が自らの教育に関する所信表明を行なう「教育の理念」という項目において、かなりの頻度で用いられている。

それは、例えば「～が目標である、～をめざしている、～を実現する、～を予定している」といった具体的な達成目標の設定や「～を試みる、～に努める、～であるよう努力する(している)、～したいと考えている」など努力目標の設定をうたったもの、あるいは「～をせねばならない、～であるはずだ、～であるべきだ、～するのがよい、～するものである、～が求められる、～が責務である、～が重要である、～が必要である」などの規範的ないし価値規定的な目標設定、それに「～を願っている、～が望ましい」などの緩やかな願望表現の形式をとった方向規定等々である。そして、種々のポートフォリオ事例を読み返す過程でこうした表現に遭遇するたびに、その文書が担うはずだと予断していた基本的な役割(「これまで～してきた」という形式で示されるべき過去の教育業績の記録)のイメージが、筆者の中で次第に崩壊していくことになったのである。

ワークショップに参加した当初、筆者はティーチング・ポートフォリオを次のようにとても素朴に捉えていた。すなわち、これまでに蓄積してきた種々の資料・記録を手がかりとして過去の自らの教育活動を振り返り、そのなかでも成果があった授業のいくつかについて、あるいは担ってきた重要な教育上の責任について、肯定的な評価を得られるような報告文書(つまり純粋な意味での「教育実績」の記録)を作成すること、またこの文書作成の作業自体が、副次的にはあるが、自身の授業実践における問題点について反省する機会ともなること、といった程度の内容である。そしてワークショップでの作業中も、もちろんそうしたものを作成しているつもりだったのである。ところが最終的にできあがってきたのは、現状報告(「～している、～と考えている」という報告)に加えて、作成者本人に対してそれなりの拘束力を発揮しうる形式で一連の目標設定・計画策定を行なったことを明記ないしは宣言する、いわば一種の公約文書のようなものであった。

ワークショップでは、セルディン(2007)に提示されたこの「米国流ポートフォリオの基本形式(現状+公約という報告文書の構成)」を暗黙のうちに是として受け入れたうえで作成作業を開始した。もし、こうした初期の作業条件をあらかじめ批判的に検討してさえいれば、そこに生じていた不一致と早期に向き合うことができていたかもしれない。しかし、ポートフォリオの持つこの性格に対して、作成者である当の筆者本人が初めて明確な意識をもって対峙することができたのは、実はワークショップの終了後、何ヶ月も経過してからのことであった。振り返って考えてみると、自らの作成物を客観的な視点で再検討するという必ず行なわねばならないその作業か

ら、筆者は本能的に逃避していたようである。そこに見出されるのは自分が期待していたものと本質的に方向性の異なるものであるということ、きっと内心ではすでに予感していたからであろう。

付け加えるならば、短期間のうちにポートフォリオを作り上げねばならない厳しい状況であったにもかかわらず、ワークショップの作業環境は企画者の配慮が隅々まで行き届いてきわめて快適であった。日本各地の大学から参加していた教員同士の雰囲気もとても好ましく、筆者の記憶には実際に良い印象ばかりが残っている。また好意的なメンターの協力によって「ポートフォリオを無事に完成することができた」という個人的な満足感もあった。つまりは、そのように楽しく充実して作業に取り組んでいたはずなのに、できあがってきたものは予期していたものと相当に異なっていたという事実を、筆者としては、あまり認めたくはなかったのである。

2 ワークショップ参加以前 — 授業記録の意味

ワークショップに参加する以前、つまりティーチング・ポートフォリオという言葉を知る何年も前から、筆者はすでに自分が担当した授業について詳細な記録を残すことを習慣としていた。個々の授業についての基本方針、授業内容の概略、学生からの質問事項や提出物、授業に対する意見、使用教材の内訳、自身で感じた反省点や課題などを、授業時間ごとに簡単な形式で記録し、年度末には1年分の配布プリントや授業アンケート結果などとあわせて保存し続けてきたのである。こうした記録作業を始めたのは、別に何らかの教育専門書を読んだり誰かに勧められたりしたからではない。以下に記すような個人的事情から、必要に迫られて少しずつ取り組み始めたことである。

最初の段階は、非常勤講師として大学教員の経歴を開始した当初のことである。筆者は、週2回の開講時間をドイツ人講師と各々1回ずつ交代で担当する、という形式の授業（ドイツ語科目）をいくつか担当することになった。同じ受講生を相手に、同じ教科書の内容を継続して2人で交互に教授するのであるから、当然のことながら教員相互の綿密な連絡が欠かせない。もし連絡が滞ったり報告内容に不足があったりすれば、次回の授業を担当する側が困ることになる。こうしたわけで、私は相方であるドイツ人教員宛の報告文書を（もちろんドイツ語で）作成するために、自分の授業内容を毎週きちんと記録に残さなければならない状況に置かれたのである。当時はこの連絡業務が本当に面倒に感じられて、いやで仕方なかった。しかし、いまとなっては何とも良い経験をさせてもらったものだとある意味では感謝さえしている。

次に授業記録をより詳細に残す必要に迫られたのは、担当授業数がいきなり週10講を超えたときである。実際に経験したことのある人間であれば分かると思うが、1週間に13～15講、前・後期あわせて30講近くもの授業（1講90分×15回）をひとりで担当するとなると、何らかの形で授業記録をとらざるをえない。何月何日の何講目にどの大学で何をどこまでやったのか、そのとき学生の反応はどうであったか、あるいは個々の質問事項に対する回答や気になった問題点など、細かな事柄を担当時間ごとに分類して記録し、随時参照可能な状態にしておかなければ、まともな授業運営などできようもないのである。もちろん、そのような記録作成を長期にわたって

継続するのは大変な作業であった。しかし、人間というのは必要に迫られれば何でもやるものなのだ。結局、こうして作成した授業記録の数々は、日々の実践の反省材料としてはもちろん、年間の授業計画を作成する際の参考資料としても繰り返し利用できる、筆者にとってかけがえのない財産となっていた。

各授業時間の記録から、長期的に教育実績を振り返った記録の作成へと発展したのは、専任教員としての勤務先探しを本格的に開始したときのことである。ある時期から、「担当した授業の内容や教育実績に関して記載した文書」を教員応募書類に含めることを要求する大学が増え始めたのである。応募先に合わせて研究業績の文書を作成するだけでも面倒な作業なのに、教育歴についても同じようなものを用意せねばならないのか、などと嘆息しつつも、筆者の場合はそれまでに作成していた授業記録が役立つことになった。手元の資料から容易に作成できる抄録に、筆者自身の授業に関する全体的省察を付加すれば、多くの場合は充分に対応が可能だったからである（もちろん、教育実績の記録を自分なりにうまく整えられたからといって、それで事態が期待通りに運んだわけではない。結局のところは、応募先の要請に合わせて教育記録を何十回も作成しなおさねばならなかった、という顛末についても付け加えておきたい）。

上記のように、筆者が授業記録や教育記録を作成することになったのは、ほかの教員と授業の情報を共有する、多くの授業を同時に混乱なく行なう、教員応募書類に添付するなどといった、いわゆる「教育の質向上をめざす活動」とはまったく無関係な個人的理由からであった。しかし、そうして払ってきた労力が、結果として自らの教員としての意識改革や能力向上に、さらにはより良い授業実践につながってきたと筆者は考えている。

とはいえ、こうした諸々の改善の成果は、授業を履修した学生たちに好評であったという点を除けば、とくに業績として公式な評価の対象とされる種類のものではなく、いわば筆者の個人的満足の範囲にとどまっていた。つまり、さらなる積極的展開を期待しえない状態だったのである。その行き詰まった状況を突破する可能性を感じさせてくれたのが「教育業績記録」という革命的概念である。教育活動を著書や論文などと同等の「業績」として位置づけ、正当に評価することを可能にする、そのような制度が導入されるならば、これはまさに感嘆すべき改革になるはずだと筆者には思われた。たんに筆者個人にとってだけでなく、日々の授業実践に精力を傾けつつも現在の大学教育の位置づけに疑念を抱いているであろう多くの教員にとって、その意味は非常に大きいと感じられたのである。

3 ティーチング・ポートフォリオの問題点

ティーチング・ポートフォリオは何のために作成されるのか。土持(2007)によると、その理由の「第一は、自らの授業を記録し整理することにより、授業の改善と向上に役立てること、第二は、教員の教育活動がより正当に評価され、その努力が報われるための証拠付けとなること、第三は、個々の教員の「優れた授業」「巧みな工夫」「熱心な指導」が共有の財産となり、他の教員に還元されること」であるとされる。こうした理由でポートフォリオを作成することについては、誠実な教員ならば誰でも賛意を示すはずである。もちろん、上手に教えて授業を成功に導く

ための技能・知識は、おそらくマイケル・ポラニー(1980)がいうところの暗黙知に分類されるものであるから、たんに文書化しただけでほかの教員にそれが継承されると期待するのは早計であろう。しかし、それでも何もしないよりは良いはずである。またセルディン(2007)では、上記のほかにも「大学教員は自らが行なう教育活動の質について確かな根拠を提示する責任を負う」として、様々な場面で説明責任を果たすためにポートフォリオを作成する必要があることもあわせて強調されている。この点についても何ら反対すべき理由はない。

端的な表現をするならば、上記のような種々の要請に応えうる教育業績記録の作成を大学教員の責務に加えることについて、筆者は全面的に賛成である。日本の大学教育システムに正式な制度として早急に導入するべきであると考えてもいる。しかし、それにもかかわらず、筆者は現在の段階でモデルとされている「ティーチング・ポートフォリオ」に関しては困惑を禁じえない。現在のモデルには、これを「教育活動の重要な評価手段」と想定した場合に明らかに問題になると思われる、未来志向の「目標」と「理念」という項目が組み込まれているからである。それらを取り除かれるか、その位置づけを大幅に修正されるかしないかぎり、教育業績記録の重要性をほかの教員に説明し納得させることは、筆者にとって困難な課題でありつづける。以下では、これらの項目が問題であると判断した主要な理由について述べようと思う。

3-1 「今後の目標設定」に対する疑念

教育業績記録に「今後の目標」やその実施計画を記載する理由は何であろうか。ワークショップでの作業時に、筆者はこの項目の存在を何の疑問も抱かずに受け入れていた。しかし、少なくとも現在では、この項目の存在がもたらすのは以下のような弊害ばかりであるという結論に到達している(セルディン(2007)および土持(2007)にこれに関する記述を探してみたが、積極的な理由を見つけることはできなかった)。

第一に、文書に公約された目標や計画が評価者の意にかなうものであった場合、ポートフォリオ作成者は実際には達成してもいない事柄に基づいて高い評価を受けることになり、反対に、その目標が評価者の意に反するならば、作成者はまだ開始してもいない事柄を理由に不利な扱いをされる可能性がある。ときには、作成者がそうした状況を見越して評価者に迎合する目標を掲げるかもしれない。いずれであるにせよ、それは好ましくない不条理な事態である。セルディン(2007)が「すべての主張について裏付け資料が含まれなければならない」と述べているように、教員の業績評価は、それがどのような評価であっても、実際に成し遂げてきたこと、それだけを基準にして行なわれなくてはならないはずである。いましていること(現状報告)やこれからすること(将来構想)については、その最終結果を示す資料が存在しないのだから、評価も判断も保留されるべきではないだろうか。説明責任も過去の教育活動についてのみ果たせば充分であろう。

第二に、長期であれ短期であれ、目標は達成されてこそ意味があり評価もされるという現実がある。すなわち、容易には達成できない、達成度を測定しづらい、評価対象とりにくいことは、教育上いかに重要であっても目標としては掲げられないのである。しかもその裏返しとして、重要でなくとも計画しやすく確実に達成できそうなことが安易に目標にされるといふ弊害も生じ

る。自分の教育活動を反省するためだけにポートフォリオを作成する場合でも、目標設定の項目が存在するかぎり同じ事態の生じるおそれがある。

第三に、もし目標や計画が公約されてしまうと、おそらくそれ以降の報告文書では公約の実現度が評価基準になるであろう。このとき、広い視野のもとで行なわれるべき批判や自省も「目標達成」という狭い範囲に限定され、記録作成の本来の目的である授業実践の評価や教育活動の改善を忘れてしまう危険がある。本来、目標の達成は良い教育の実践と同義ではないのである。付け加えると、教育現場で効果を上げるのは設定された目標の追求ではなく、つねに変化する状況にあわせた方法の選択と柔軟な対応である。その結果として教員と学生間の良好な信頼関係が構築されもする。つまり、評価や反省の対象とされるべきは目標の達成度ではなく、具体的な個々の場面に即した教育の行為なのである。

筆者が目標や計画の策定に対して消極的であるのは、上記のような理由による。もし教員に教育上の目標を公約させる必要があるのならば、それは教育業績記録の一部としてではなく、これと完全に切り離された別個の文書にする方がまだ受け入れやすいであろう。

3-2 「教育の理念」の位置づけ

「教育の理念」（あるいは「授業哲学」）はティーチング・ポートフォリオのなかで最も重要な項目と位置づけられている。そこでは「なぜ教えるのか、何が教育では大切か、そしてなぜそう思うのか」あるいは「何が目標か、どんな方法を用いるのか、そしてそれはなぜか」といった問題についての考察を、すなわち、各教員の価値観や授業の在り方を規定する主導原理を記述する必要があるとされる。ところが筆者には、これを記述すべきであるという理由が分からない。もちろん、なぜそのような授業を実践したのか、その教授方法を採用したのかと問われたときに、根拠や正当性を示せるようにしておくことは必要である。しかし、授業実践や教授方法の正当性は、現実には理念や哲学などの形而上に還元できる性質のものではないのである。

仮に、何らかの教育理念をもって、ある具体的な教育方針をたて、ひとつの教育方法を選択したとする。このとき、その方法で試みたことが成功しなかったら、放棄するのは理念か、方針か、それとも方法か。考えるまでもなく方法である。ひとつの方法が放棄された後も、同じ理念をもって同じ方針のもとで「別の方法」が模索されるのである（ときには方針を改めることもあるが、多くの場合、問題は方法論である）。そしてこのプロセスは、何らかの方法で成功にいたるまで、いわば試行錯誤的に何度でも繰り返される。しかも、一度成功したからといってその後も同じ方法が通用するとはかぎらない。つまり、教授方法の成功可能性すなわち正当性は、それに先立ってあるべきとされる理念によっては約束されないのである。ところが、授業の主導原理としての理念が先行せねばならないとすると、何らかの方法で教育上の成果がえられたときには「…の理念をもち～という方針のもと……の方法を選択し十分な成果をあげた」という報告が行なわれることになる。

自分は迷ったり失敗したりした経験がない、と主張する人間によるものでないかぎり、こうした形式の報告が論理的におかしいことは明らかであろう。教育方法の正当性を保証するのは先行する理念ではなく後来する成果であり、明確に主張できるのは理念→方法→成果という展開図

式ではなく、個々の成果とそれを生み出した方法の関連性だけである（よって、成果が遡って理念の正当性を保証することもない）。極端な言い方をすれば、理念がなくとも上手に教えて授業を成功させられるし、授業実践の正当性も示しうる。「有意な成果を残せた」ことを種々の資料で証明すればよいのである。教育現場で重視されるのは具体的成果であろう。ならば教育業績記録には、その成果を上げるためにいかなる具体的方針をたて、どのような方法を採用し実践したのかを記載すれば充分ではないだろうか。

達成すべき成果の内容を先行的に「教育の理念」として記述することも不可能ではない。筆者が参考としたポートフォリオ事例の多くにおいても、そうした具体的な記述が普通に行なわれている。しかし、それは本来の「理念」という概念にはふさわしくないうえに、先に述べた「目標設定」の場合と同じ弊害を生じる結果となるので、やはり受け入れ難い。

筆者は「教育の理念」という項目をポートフォリオから削除することが必ずしも必要だとは考えていない。しかし、教育活動の評価手段としてこれを重視する方針については、根本から修正した方がよいと考えている。それには、上記のほかにも次のような理由がある。つまり、作成者の表明する理念が評価者側の考え方と相応しない、ということも往々にして起こりうる。そのような場合に、理念の不一致を理由として作成者が低い評価や不利な扱いを受けるようなことがあってはならないと考えるのである。そうした事態の現実には生じる可能性がきわめて高いことは容易に想定しうるであろう。

教員への評価は「何を行なったか」に基づいて決定されるべきであって、「何を考えているか（考えていると主張しているか）」によって左右されるべきではない。したがって、「教育の理念」を必須要件とするのは教育実績の少ない教員に限定し（「大学教育への抱負」などの緩やかな形式で）、十分な教育実績を有する教員の場合には、これを付帯項目とする方がよいのではないかと、というのが筆者の意見である。教員個々人の教育理念は、もし文書にして示すべきほどのものであるならば、評価や反省などの目的から比較的自由である書籍や雑誌などの媒体上で表明される方がずっとふさわしいのではないだろうか。

4 おわりに — ワークショップでの気づき

前節では、現在のポートフォリオ・モデルに含まれる項目の問題点を指摘し、それらが「教育業績記録」に必ずしも必要とは思われない要素であることを示した。もちろん、上記の見解はあくまでも筆者個人のものである。しかし、実際にそれらの要素を取り除くか修正するかしても、ポートフォリオを作成する本来の目的はすべて達せられるのではないかと。とりわけ、自らの教育活動の省察と改善への志向には、残りの項目のみでも充分ではないだろうか。この点に関する筆者の見解を最後に述べて、本稿を終わりたいと思う。

筆者はかつてある学生に「これだけじゃなくって、ゼミとかも全部、先生が教えてくれれば分かりやすくいいのにな」と言われたことがある。そのときに感じたのは、自分がうまく教えているという安直な満足感などではなく、むしろ大学の授業が抱える重大な問題の存在であった。つまり、もし本当にこの学生にすべての科目を教える責任を負うとしたら、自分はこの授業科目

をいままでと同じように構成するであろうか、と自問せざるをえなかったのである。答えはもちろん「否」である。多くの場合、大学教員は自らの担当科目を独立した領域であるかのように捉えている。その結果、自分の授業さえうまくいけばそれで充分であると考えてしまう。しかし、自分がひとりの学生に教養から専門までを一貫して教える責任を負うと仮定したらどうだろう。科目間の自然な関係に配慮しつつ個々の授業を組み立てるのではないか。もちろん、現実にはすべての科目をひとりで教えることなどありえないが、しかし、そうした状況を仮定した授業や課程の構成こそが最も効果的な教育の在り方ではないのか。その学生の言葉から、こうした疑問が生じたのである。

ワークショップで、かつての自らの教育上の責任範囲（担当科目の位置づけ）について考察していたとき、筆者は久しく忘れていたこの問題について再び考える機会を得ることができた。どうすればその理想の大学教育に近づけるのか、その答えは残念ながらいまだに見出せていない。ただここでは、ティーチング・ポートフォリオの作成が、業績評価や目標設定、理念表明などとは関係なく、こうした根源的な問題意識の掘り起こしという素晴らしい効果をもたらすものなのだということを述べたかったのである。

参考文献

- 清水一彦 他 (2004) 『大学評価の展開』 東信堂
セルディン, ピーター (2007) 『大学教育を変える教育業績記録』 玉川大学出版部
土持ゲーリー法一 (2007) 『ティーチング・ポートフォリオ 授業改善の秘訣』 東信堂
ポラニー, マイケル (1980) 『暗黙知の次元』 紀伊國屋書店

(4) ティーチング・ポートフォリオの作成 —大学教育センター責任者の立場から— 酒井陽一（大同工業大学）

はじめに

大同工業大学では「授業開発センター」という名称である大学教育センターの責任者（センター長）である筆者のもとに、ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップへの参加の誘いがあったのは2008年6月のことであった。FDについての情報交換で面識のあった東京農工大学・加藤由香里さんからの一通のメールによってである。今回はティーチング・ポートフォリオのパイロット（試行的）ワークショップであり、日本では2回目、日本語で行うものとしては初回であった。

正直に言おう。「ティーチング・ポートフォリオ」について詳しい知識はそのとき持ち合わせていなかった。そのような筆者が、2ヵ月後の8月東京都下小平の大学評価・学位授与機構に赴きワークショップでメンターリングを受けることになるのである。何故か？そのころ大学教員の教育業績の正当な評価に関心を持っていた、ということが最大の動機となった。

1 参加動機のバックグラウンドとティーチング・ポートフォリオ

少し脇道にそれるが、大同工業大学のFDの取り組みと筆者のかかわりにについて簡単に述べる。

2001年4月大同工業大学では、授業開発センターが新設され研究授業／授業研究会がスタートした。「研究授業・研究会」は小学校、中学校、高等学校の教員にとっては、古くより日常的・義務的な授業法の研鑽のひとつである。しかし、大学では、少なくともその当時は、耳慣れないものであった。それを先駆的にスタートさせたのは、90年代後半に本学がみまわれた種々の要因の複合による危機的な授業困難さを打開する手立てのひとつであった。現実的な必要性からである。簡単にいえば、全教員が授業を公開し、同僚教員によるリスクと裏打ちされたインスペクトを受ける、というシステムである。これについて詳述する紙幅は本稿にないので、参考文献を挙げておく[1]～[3]。

研究授業・研究会は、現在も継続されている。2009年度早々145回目が行われる。昨年12月の第144回は、筆者にとって重要な回となった。ティーチング・ポートフォリオと本学の研究授業システムの連環について目を開かされることがあったからである。それは、今回のワークショップの研修仲間である愛媛大学・佐藤浩章さんの鋭い指摘がきっかけなのだが、それについては後述する。

授業開発センターが開設されてまる8年が過ぎたところであるが、筆者は2代目センター長である。半年間の副センター長職を経て、すべての創始者である初代センター長からバトンを渡されたのは2006年4月である。

この8年間、大同工業大学の教員たちは順繰りに、同僚たちの意見を求めて自らの授業を公開し続けた。それは楽しいことではない。自尊心を崩壊させられるかもしれない、弱点を抉られる

に違いない・・・そのような不安を抱きながら、学生とその後ろにいる同僚たちと向かい合ったのである。8年間に専任教員はほぼ全員授業を公開した。長い年月は教員の顔ぶれも大きく変えた。大学内外における教育情勢も同じであり続けたはずはない。しかし、初期の思想と手法を変えず、私たち大同工業大学の教員たちは、それを弛ませることをしなかった。愚直とまで見えるかのよう・・・それは、信念であった。次第に、評価を得るようになった。2005年の文部科学省の特色GP採択を契機として、研究授業の取り組みは他大学、教育関係の学協会から注目されるようになった。

そのような推移と段階を、筆者は授業開発センター長として見ることになったのだが、次第に以下のように考えるようになっていた。

教員は汗を流し、ときにヤスリで心を擦られる思いをしながら、授業公開を始めとするFD活動をしてきた。これに対する見返りはなんだろう。もちろん、第一義的なものは自らの授業の改善、大学全体としての授業の活性化であり、延いては学生の授業理解の促進である。しかし、その授業改善の努力は、各教員において同温度でなされてはいない。その努力・熱意には温度差があるのも厳然たる事実である。より大きい努力をした教員が、より大きいリターンを得ることがなくてよいのだろうか。

教育に、よりがんばった教員が、より報われるシステムが必要ではないか。しかし現実には本学に限らず大学教員の昇任・採用は研究業績に重きがおかれている。研究論文を何報著したか、作品・著書をどれだけ公表したか、特許をいくつとったかなど・・・

教育業績へのウエイトは大きくはない。その理由としては、大学教員の主たる本分は研究にあり教育は従である、という旧態依然の考え方がある。それと、もうひとつの大きな要素は教育業績を正当に判定することが難しいことであろう。

このような思いにあるとき、ティーチング・ポートフォリオのワークショップへいざなわれたのである。ティーチング・ポートフォリオについて、よく分かっていなかった筆者は、参加を検討するために、ティーチング・ポートフォリオについて調べてみることにした。今回のワークショップの世話人代表である大学評価・学位授与機構の栗田佳代子さんが訳した「ティーチング・ポートフォリオ作成の手引き・大学教育を変える教育業績記録」(P.セルディン著、玉川大学出版部、2007)を読んでみた。また、2008年3月に公開されていた文部科学省・中央教育審議会の「学士課程教育の構築に向けて(審議のまとめ)」を再読してみた。

それらに記載されていたティーチング・ポートフォリオ作成の意義は、筆者の心に響くものであった。ポイントは3つであった。

- (1) 自らの教育活動の省察
- (2) 教育方法などの公表による共有化
- (3) 証拠をともなう教育業績の提示

いずれも重要である。(1)(2)はFDの中核ともいえる。しかし、特に注目したのは(3)である。(1)と(2)の内容、書き方そのものも(3)に包含されるのであろう。このような自己アピール的な文書はなかったわけでない。これまでのものとの大きな違いであり、注目すべきところは「証

拠をとまなう」というキーフレーズであることと理解した。そのことを確認したとき、筆者は参加申込書に記入を始めていた。

2 ワークショップで

参加が確定してからワークショップまでのけっこうな量の事前課題と、2泊3日のワークショップの濃密なタイムテーブルは、十分に驚かされるものであった。「2泊3日」と記すと運動部の合宿のようであるが、同じ宿泊施設を使うわけではない。しかし、事実上の「合宿」である。「宿泊はインターネットが使えるホテルなど」と「自前のノートパソコンを持参のこと」と指定された。昼間みっちりメンターリング（研修）を受けティーチング・ポートフォリオ作成作業に勤しみ、夜は課題を作成してメンター（指導者）に深夜0時をデッドラインとしてメール送信する、というのである。「合宿」に向かう前に、センターの同僚にこのことを話すと「大丈夫ですか？参加者は若い人ばかりじゃないのですか」確かにそうだった。筆者は8名のメンティー（研修者）のなかの最年長で、一番年齢が近くみえた仲間でも10歳くらいの差があった。とても、不安になったが、逃げ出すこともできずワークショップは始まった。メンターは3名、栗田さんと加藤さんと三田地真美さん、いずれも同年輩の気鋭の女性研究者である。

開会のオリエンテーションで、栗田さんから「ここではお互いを「さん」付けで呼ぶこととします」という指示があった。本稿でも踏襲している。8名のメンティーは、3人のメンターに配属された。筆者は加藤さんをメンターとするようにという指示であった。

メンターとの最初の面談の前、きわめて根本的なことで戸惑いがあった。ティーチング・ポートフォリオで何を書くのか、ということである。筆者は、大学の教養部化学教室の一教員として授業を行なっている。化学教室の主任として授業運営の責任者である。前述したように、授業開発センター長として大学全体としてのFD活動に係わる実務の統括・推進者でもある。筆者の教育活動をすべて記載するとすれば、大部になるだろうし、かつ散漫なものになるだろう。時間もないし能力もない。すべての可能性を考えて、大きなスポーツバッグに大量の資料を詰めて持参してきてはいたが。

メンターもその点はよくわかっていたようで、「今回は、どのようにまとめられるつもりですか？」と先ず聞いてきた。「すべて書くつもりで準備してはきましたが・・・難しいようにも思います」と言った。

3 ワークショップ後に考えたこと

大学教育センターあるいは学科・教室などの組織の責任者としてティーチング・ポートフォリオを作成するという体験をとおして、その難しさの一端を垣間見ることができたかもしれない。また、責任者としてはティーチング・ポートフォリオを導入することについても思いを巡らせてみた。

(1) 組織のリーダーとしての個人の業績とは何か？ということである。その組織の成果がすべ

てリーダーのものであるということはないはずである。そのあたりを、どのように把握すべきなのか。今後、今回の筆者のような立場からティーチング・ポートフォリオを作成するというケースは多く出てくるであろう。それに対して、どのようなスタンスをメンティーあるいはメンターはとるべきか？今後の課題かもしれない。

- (2) 筆者は今回のティーチング・ポートフォリオ作成において、組織責任者としての活動に記載を限定した。これはメンターとの面談の結果として選択した。メンターが参考にするようにとアドバイスしてくれたアメリカ人の作成したティーチング・ポートフォリオ（前出の栗田さんが訳した「ティーチング・ポートフォリオ作成の手引き」中に掲載されている）、あるいは今回のメンティーの一人である佐藤さんのものでは、筆者と同じような立場でありながら、一教員としての立場からの記載もティーチング・ポートフォリオに含めている。このあたりは筆者の力不足であったかもしれない。ティーチング・ポートフォリオ作成は1回で終わるわけではない。次回は一教員としての立ち位置でティーチング・ポートフォリオを作成したい。「ティーチング」であるのだから。
- (3) ティーチング・ポートフォリオのこと、ワークショップでの体験のこと、そして導入の可能性について同僚に話してみると、次のように指摘された。「本学では公開研究授業／研究会、学生による授業アンケートへの丁寧なリプライなどのFD活動を教員に求めている。加えてティーチング・ポートフォリオを作成せよ、ということになったとき、さらなる重い負荷として捉えられネガティブな反応を引き起こさないだろうか」妥当な意見である。導入するとすれば、次のような配慮・工夫が必要であろう。
 - (A) 作成を義務としない。ティーチング・ポートフォリオの特質を理解した上での自発的な作成を促す。
 - (B) 作成した教員をプラス評価する。作成しないことによるマイナス評価はないことを周知する。この認識は、作成者側だけでなく大学における人事権者側も共通に持たなければならない。
 - (C) ティーチング・ポートフォリオ作成を的確にガイドでき、できあがった結果を正當に評価できるメンターを確保できることを導入の前提とする。

4 大同工業大学の「簡易ティーチング・ポートフォリオ」

ワークショップ報告という意味では論点はずれるが、大同工業大学でのこれまでのFD取り組みの中にティーチング・ポートフォリオ作成と深く繋がる部分があるとのコメントを、メンティー仲間の佐藤浩章さんからいただいたので、是非紹介したい。

佐藤さんは、2008年12月に大同工業大学の研究授業・授業研究会の視察に来た。日常的に行われている本学の授業公開とその後の研究会（第144回）に参加した。われわれが8年間やってきた取り組みを、参観・批評する側として、まるまる1回分体験してくれた。そのうえで、ティーチング・ポートフォリオに関する次のような重要な指摘をいただいた[4]。

大同工業大学の研究授業は、ティーチング・ポートフォリオと高い親和性がある。授業担当者には、研究授業の前に、過去の授業に関する情報が送られ、それを参照しながら、教育方針（授業に対する考え方や教育観）を提出しなければならない。これらは簡易ティーチング・ポートフォリオともいうべき内容の文書である。だとすれば、新規にティーチング・ポートフォリオを導入するよりも、現在の研究授業を今後も継続して行うことで、FD と業績評価を同時に行うことも可能となろう。（佐藤浩章：「授業批評」Vol.32（2009）より引用）

たしかに、佐藤さんのいわれるとおりでである。前述したティーチング・ポートフォリオの意義・目的（1）に内容的には該当するものであった。筆者たちが見落としていた連環を、透徹した目で明らかにしていただいた、ということであろう。各教員の筆による「簡易ティーチング・ポートフォリオ」は、時を置かず「授業批評」（大同工業大学授業開発センター所報、年 4 回発刊）に、研究授業／研究会のレポートとともに掲載・公表される。

しかし、反論するわけではないが・・・いや断じて反論ではないだろう。触発されて、勇気を与えられて、ティーチング・ポートフォリオの導入を大同工業大学でも検討していきたい。大同工業大学には、8年間の積み重ねにおいて、全教員が簡易ティーチング・ポートフォリオの作成・公開を経験してきたという素地があるのだから。

大同工業大学は 2009 年 4 月、研究授業・授業研究会の 9 年目に入っていく、同時に「大同大学」と改名する。

参考文献

- [1]. 曾我静男（大同工業大学授業開発センター、前センター長（初代センター長））：「FD の組織化はどこまで可能か：大学教育改善のための実践例～大同工業大学～」，*大学教育と情報*（私立大学情報教育協会誌），Vol.15(3)，(2007)
- [2] 曾我静男：「進展する大学の FD： FD の実践—大同工業大学」 *IDE-現代の高等教育*（IDE 大学協会誌） Vol.503(8-9)，(2008)
- [3] 大同工業大学 授業開発センター：特色 GP 報告書「全教員を対象にした公開研究授業の組織化 — 授業改善のためのフィードバック・ループ形成の試み」，2009 年 3 月発刊
- [4] 佐藤浩章：「授業研究会の感想—同僚性に支えられた授業批評」 *授業批評*（大同工業大学授業開発センター所報）Vol.32，2009 年 2 月発刊

第5章 ティーチング・ポートフォリオ導入に向けて

前章ではワークショップに参加された先生方に参加者としての立場からティーチング・ポートフォリオおよびワークショップについて意見や考えなどを述べていただいた。本章では、執筆者がワークショップの参加者である点は同じだが、所属機関におけるティーチング・ポートフォリオの導入を考えた場合の課題等について論じていただく。

冒頭の愛媛大学は、ティーチング・ポートフォリオ導入を現在検討している大学であり、ワークショップへの参加目的もその点が明確であった点が特徴的である。現在も導入に向けて着実に動いており、導入に向けての素地についての議論および具体的な課題が整理されている。

大阪府立高専は、今回のワークショップに参加いただいたことはふとした縁によるものであったが、参加された北野先生のご尽力および執行部の理解、そして、機動力の良さ等があいまって今回のワークショップを雛形とした学内ワークショップを既に成功させ、6名の先生がティーチング・ポートフォリオを作成された。「高専型TP」という位置づけの報告であるが、今後導入を考える大学にも参考になる指摘が多い。

本章の執筆者のティーチング・ポートフォリオについても巻末に資料として付しているのかわせてご参照いただきたい。

(1) ティーチング・ポートフォリオ導入の条件と課題 —愛媛大学を事例に—

佐藤浩章（愛媛大学）

1 はじめに

ティーチング・ポートフォリオ（TP）が教育改善に有効なツールであったとしても、組織としてそれを導入することは容易ではない。拙速で安易な TP の導入は、表面的な運用にとどまり、教員に徒労感を与え、逆効果ですらありうる。

TP を導入するためには、何が必要なのだろうか。結論から言えば、前提として、FD ならびに教員の教育業績評価の両者が機能していることである。究極的には、これらは TP の機能と同一であり、まずはそれらがあるレベルで機能しているという環境がなければならない。その上で、導入にあたって考えられる課題を克服していく必要がある。以下では、愛媛大学の事例を紹介しながら、TP 導入の条件と課題について明らかにしたい。

2 愛媛大学における FD

TP の第一の機能は FD としての役割である。TP を作成する過程で、教員は自らの教育履歴を振り返り、教育哲学・理念を再確認し、作成後の課題と展望を見出すわけである。

この点で、大学において FD が定着していることが条件となる。個人や集団による教育改善の取組みが無視されたり、批判されたりする組織文化において TP の導入は不可能であろう。また FD を担う大学教育センター等や FD 委員会が組織されていない状況、それらの組織に責任を持って FD を担当する者が配置されていない状況、あるいは教員個々人の多様なニーズに対応した FD プログラムやサービスが用意されていない状況において、TP を導入しても、教員は改善のための支援を得ることができない。教員の改善意欲が高まった際にいつでも相談に行ける専門家がいること、頻繁に多様な FD プログラムが用意されていること、共に改善を支援しあうことのできる同僚がいることが、教育改善につながるのである。こうした能力開発支援の環境整備が組織として求められているのである。多くの大学教員は、教育業務を担当しているにも関わらず、教育内容や技法について制度的に学習する機会が欠如している（職業教育を受ける機会を与えられていない）。教育に関する能力開発は本人任せという対応は事業主として無責任である。

愛媛大学では、教育企画室という FD 担当組織の中に、2名の専任スタッフが配置され、各種 FD プログラムやコンサルティング等を提供している（佐藤 2007）。新しく授業を担当する教員を対象とした年間2回の授業デザインワークショップや、多様な授業改善ニーズに対応した年間15回の FD スキルアップ講座が継続的に開講されている。また年間を通して提供されている授業コンサルテーション・サービスも用意されている（楢林・佐藤 2005, 佐藤印刷中）。このように TP 作成を促す環境ならびに作成後の教員をフォローアップする体制は整備されてきたといえる。

3 愛媛大学における教員の教育業績評価

3-1 教員活動実績データベース

愛媛大学では、「大学全体あるいは各部局が自らの活動を定期的に点検し、それに基づいて改善策を立案し実現を図るためには、教員個々人が積み重ねた活動実績を組織として正確に把握する必要がある」（「教員活動実績データベースの管理・運用方針」との認識のもと、経営情報分析室が中心になり、2004年度に教員活動実績データベースを構築した。教員による入力率は2005年度から開始され、本学の専任教員は、適宜入力内容の更新を行うことになっている（入力率：2005年度64.3%、2006年度68.7%、2007年度69.6%）。

入力内容は、プロフィール、教育活動、研究課題・分野、共同・受託研究／外部資金、研究活動、社会貢献（学内貢献・学会貢献・地域貢献・国際貢献）、その他に分かれている。教育活動の項目としては、担当授業科目、論文指導、外国人留学生、論文審査、学外非常勤、授業改善、学生生活支援、学習支援がある（表1）。

表1 教員活動実績データベースの教育活動の入力項目

教育活動	B01 担当授業科目(99)	年度、学期、対象学生、授業科目名、授業科目コード、授業形態(単独、分担)、教育課程区分(教養教育、共通教育、専攻別基礎、専門基礎教育、専門教育、専門教育(大学院)、専門教育(専攻科)、教職専門教育、その他)、単位数、授業回数、授業登録者数、成績数(優、良、可、不可、評価対象外、合格)、特記事項、実働時間数
	B07 論文指導(50)	年度、卒業論文指導(指導学生数 [*] (内留学生数)、学士学位取得者数、対面指導時間)、修士論文指導(指導学生数 [*] (内留学生数)、修士学位取得者数、対面指導時間)、博士論文指導(指導学生数 [*] (内留学生数)、博士学位取得者数、対面指導時間)、研究生指導(指導学生数 [*] (内留学生数)、対面指導時間)、特記事項
	B09 外国人留学生(50)	年度、課程区分(学部、修士、博士、研究生)、受入者氏名、出身国名、所属機関、職名、受入開始年月日、受入終了(予定)年月日、費用出所
	B10 論文審査(50)	年度、修士論文審査数(主査、副主査)、博士論文審査数(主査、副主査)、特記事項
	B11 学外非常勤(9999)	年度、学期(前期、後期、通年)、教育機関名、国内海外種別、授業科目名、単位数、受講者数、特記事項
	B12 授業改善(999)	種別(FD参加、FD企画・運営、FD講師)、参加・担当年月、FD活動名称、実施組織、学内外種別、役割
	B13 学生生活支援(50)	年度、生活支援学生数 [*] 、就職指導学生数 [*] 、履修指導担当数 [*] 、国内インターンシップ学生担当数 [*] 、国外インターンシップ学生担当数 [*] 、特記事項
	B14 学習支援(50)	年度、学習支援内容

3-2 自己評価と部局個人評価

あわせて、「組織活動の主要な部分は教員個々人の活動の集積であり、組織的取組みの改善のためには、教員個々人の活動の自己点検評価とそれに基づく改善が不可欠である」（「愛媛大学教員個人評価実施要綱」という認識のもと、自己点検評価室が中心になって「教員の総合的業績評価」を行っている。これは自己評価と部局個人評価に分かれている。

自己評価の方法は以下のとおりである。各教員は、年度当初にウェブ上の「教員個人評価票」において、教育活動／研究活動／社会的貢献／管理・運営の4領域について、年度の目標設定及び各領域の重点比率の設定を行う。翌年度にはその目標に対する成果と業績を具体的に入力する。そして、目標ごとに4段階の自己評価を行うとともに、領域毎にも5段階の自己評価を行うことで、評価総点が集計される。これらの入力時に、教員は上記の教員活動実績データベースを参考にしている。

2004年度に自己評価の試行を実施し、得られた問題点から実施要綱を改定した上で、2005年度から本格的に実施している（入力率：2004年度95%、2005年度95.2%、2006年度97%、2007年度97.6%）。この自己評価の中から、他の教員の参考となる事例を「教員の業績ハイライト」として、学内ウェブで公開している。

一方、部局個人評価は、各部局の特性に応じて策定した評価基準と実施方法に従い、過去3年間の自己評価を基にして、主に部局長が教員に対して実施するものである。2007年度には、初めて部局個人評価が実施された。

3-3 業績評価結果に基づく教員の適正な処遇及びインセンティブの付与

部局個人評価の評価結果を人事考課に反映させるために、「教員の総合的業績評価に基づく教員の処遇のための指針」が作成され、全学的な合意を得て2007年度の部局個人評価の結果を給与へ反映させることとした。部局個人評価の結果は、学長に報告されるとともに、2008年1月の昇給に反映された。また、評価結果が優れている教員に対するインセンティブとして、国内派遣研究員制度及びサバティカル制度の導入が決められ、実施規定が制定された。

3-4 教育業績評価の困難さ

このように本学では、教員の教育業績を評価する体制は整備され実施されてきた。しかしながら、教育業績を適正に評価することはいまだ困難である。

部局個人評価の例を示そう。教育・学生支援機構に所属する部局個人評価基準における教育活動領域の成果・業績の項目としては、「1) 講義の担当、2) 学内教員向け研修会・セミナー等の講師、3) 学内学生向け講習会・セミナー等の講師、4) 学内教員・学生からの相談、5) 課外活動に関わる顧問、指導等、6) その他」があげられているが、何を根拠にそれらが評価されるのかは必ずしも明確にしていない。

また、本学自己点検評価室による「教員の選考基準に関する提言」(2005年)の中では「選考基準においてそれぞれの職位(教授、准教授等)に相応しい教育研究上の業績、資格ができる限り具体的に(できれば数値化して)示されることが望まれる」、「選考の過程で、候補者の教育指導上の能力を評価するための適切な方策を講じること。その方策の具体例として、応募の際に教育に対する所見を求めること、候補者による模擬授業、セミナー等を実施すること、学内者については『教員の総合的業績評価』の教育領域に関する自己評価、部局個人評価を参考にすること等が考えられる」とあるが、必ずしもその基準は明確ではない。より厳密で公正な教育業績評価方法が必要とされる状況にあるといえる。

4 ティーチング・ポートフォリオ導入に向けた取組み

このような状況下で、TPの導入を検討しようという流れが生まれたのは自然な成り行きであった。組織情報の収集・分析を行う経営情報分析室の専任教員1名ならびに教育改革を促進する教育企画室に所属する専任教員1名が、大学評価・学位授与機構が開催したTP作成ワークショップ(2008年8月実施)に参加したのは、こうした大学の取組みに対応したものであった。同時に、TPの全学的導入を意図して、各学部の教育改善を担当する教育コーディネーター(全学で63名 2009年1月現在)を対象とする研修会が企画された。

以下では、役員の方針、教育コーディネーター研修の内容、ならびにそれに参加した教員の反

応を通して、愛媛大学における TP 導入に向けた取組みを見ていこう。

4-1 役員の方針

後述する TP をテーマにした教育コーディネーター研修会の場で、小松学長（当時）は TP について以下のように述べた。

「教育改革が個々の教員の段階に到達したところで、教員の教育に対する努力や貢献を正当に評価することも同時に検討してゆくことが必要であると思います。研究業績については論文リスト、論文被引用度、研究履歴、研究費獲得履歴、受賞履歴、研究プロジェクト主宰・参加履歴などの質的量的資料によって評価することに慣れていますが、教育業績については明確な評価資料や基準をもつことに未着手の状態です。アメリカの大学は早くから各種のポートフォリオを導入し、教員の評価に活用しておりますが、わが国でもその動きが始まっております。（中略）本学の教育改革の現在の進展は教員の教育評価を研究と同じくらいに、ある意味ではそれ以上に重要な評価項目として位置づけ、実施する時期に来ていると思います。（中略）教員個人個人にティーチング・ポートフォリオを作成してもらい、教育評価を実行あるものにする方策の検討を行うことが必要と思います。」

また小松学長は、TP は全員が強制的に作成するものではなく、まずは教員の 1 割程度が作成し、その効果を広めていくことが重要であるとも述べた。

柳澤教育担当理事（当時）はこの方針に基づき、各学部の代表者から構成されている教育学生支援会議（2008 年 11 月）において、自らの補佐機関である教育企画室による TP 導入に向けた準備・企画の開始を提案し、了承された。この方向性は、教育研究評議会（2008 年 12 月）でも承認された。学部代表者からは、導入を促進するためには、全員の作成を前提に進めた方がいいのではないかという意見も聞かれたが、現在のところ「TP の作成を義務化せず教員の自発性に任せる」こととしている。

この方針は、現在作成途中である第二期中期目標・計画の中に「ティーチング・ポートフォリオ等を導入して、教員の教育業績評価を適正に評価する仕組みを作る」という計画として記載される予定である。

4-2 教育コーディネーター研修会の内容

教育企画室では、第 2 回教育コーディネーター研修会（2008 年 8 月）において、栗田佳代子氏（大学評価・学位授与機構）による「ティーチング・ポートフォリオを味方につけるために」と題する講演会を開催した。全 6 学部から、教育コーディネーター 46 名、役員 3 名（学長、教育担当理事、監事）、学部長 5 名を含め、66 名が参加した。研修会を通して、参加者は TP とは何か、TP 作成の意味、TP 導入による教員・組織へのメリットについて学習し、共通理解を得ることができた。また自らの教育履歴を振り返るワークを通じて、TP の構造や作成方法、作成のためのポイント等についても学習した。

4-3 参加した教員の反応

上記研修会に参加した教員の反応はどのようなものであったのだろうか。参加者に対して行われたアンケートの結果は以下のとおりである（参加者 66 名，回答者 36 名，回収率 54.5%）。

まず「今回の研修会は全体としていかがでしたか」という満足度を問う質問に対しては、「大変よかった」（25%）と「よかった」（64%）をあわせると，89%が肯定的に回答しており，おおむね満足度は高かったといえる。一方，「TP を作成したいと思いましたが」という問いに対する肯定的意見は「ぜひ作成してみたい」が 20%であった。「教育コーディネーターとして必要ならば作成してもよい」（47%）をあわせると 67%が作成の可能性を示した。しかしながら「できれば作成したくない」も 19%存在した。

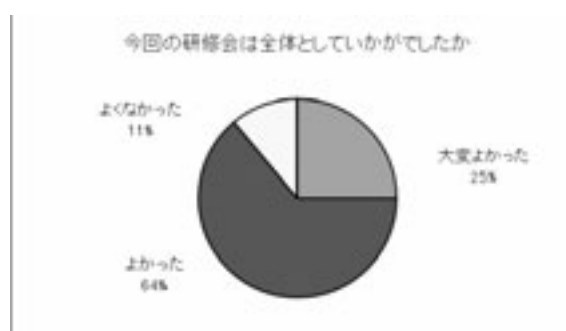


図1 研修会の満足度

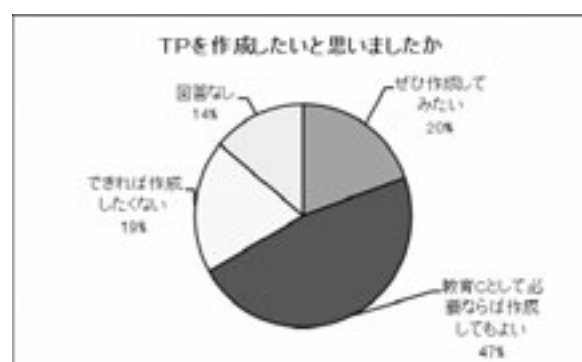


図2 TP作成に対する反応

TP作成に対する反応を，自由記述を通して見てみよう。まずはTP作成に対して，肯定的なコメントである。

「現在，プロジェクトの成果について整理しているところなので，ぜひこの手法を取り入れて使ってみたい。」
（農学部）

「依然として研究業績に比して教育業績が軽んじられている現状を見るにつけ，教育に対する信頼感をとり戻すためにも，ティーチング・ポートフォリオ作成は必要であることをあらためて痛感しました。」（法文学部）

「実践したことを記録に残すことは大切なことであり，TP自体がFD活動になる。ただ，強制的（業績評価も含めて）に実施され，教育対象（学生）への直接的な指導が後回しにされ，書類作成ばかりに時間を注ぐことがないように留意したい」（教育学部）

「確かに，自分自身の教育活動を振り返り，客観的な視点から自己評価を行うことは必要であると思う。自らの教育活動改善のツールとしては魅力的である。しかし，これを人事考課に使うとなると，本当に大丈夫なのかという不安もある。（これは教育活動に限ったことではなく，大学の活動全般にわたる『評価』について回る問題であろうが，）特に定量的に示すことができる事項が評価の対象となりやすいために，教育活動自体が，その方向にミスリードされるのではないかという不安がある。」（法文学部）

「TP を段階的に、徐々に導入したらよいと思う。ただし、導入に際しては、メンターを養成した後に作成作業になるわけですから、栗田先生もおっしゃっていたように愛媛大学での基盤作りが必要だと思います。すなわち、□担当授業の一部を免除する、あるいは□メンターになられた方には手当を支給する などです。また、これは学部レベルでの問題ですが、授業の担当コマ数が教員により大きく異なり、担当コマ数の多い教員にとっては、授業担当の他に TP 作成が科せられると負担増大に耐えられなくなるのではないかと懸念します。」(農学部)

「目的(誰が読むか)によって書き方がかなり異なるとの印象であり、十分な議論を経た上で導入すべきである。また外国の真似をする必要はなく、我が国あるいは本学の特質に配慮すべきである。昇任などの評価に使用するならなおさらである。メンターの育成、教員全体への認知などを考えると本格導入までに3～5年の期間は必要ではないか?少数の人間から試験的に初めていくのが望ましい。」(工学部)

「(構成)比較的シンプルであり、作成してみようかという気になった。(可能性)教育者としての自己を高める上で必要であり、有用であると感じた。多少の長い年月を掛けても、全教員が(教育者としての自己を高めるために)作成するようになることを願う。(限界)TPの評価(結果)が、勤務評価、人事考課、給与・賞与などへ色濃く反映するために利用されるようになることは、TPの理念(自己省察、QOLの向上)にそぐわない気がする。」(工学部)

次に TP 作成に否定的なコメントである。

「教育成果評価の一方法としては興味は持てますが、早急に無理な導入はしないほうがいいと思います。」(工学部)

「まず、動機付けが必要では。教員を評価する場合、教育実績をどの程度の割合(重み)で評価するのかを、大学として決定すべきでは。また、愛媛大学から転出する教員もいる以上、他大学の動きも、動機付けの重要な要素となる。」(農学部)

「作業が増える割には効果があまり期待できないように思われる。エビデンスをどのように客観的に捕らえることができるか、そこが難しく、学生にとってどれがいい手法なのか、一般化できない。すべての学生に、客観的にみて効果のある教育方法が存在しうるのか、疑問に感じる。」(農学部)

「概念自体はよく理解できたと思います。その点では有意義な研修会でした。ただ、『証拠書類』といわれても、理系的なセンスの私の印象では、とても証拠となるようなものと思えず、その意味で客観的な資料には程遠いと思いました。また、『客観的な証拠書類』にこだわるほど、本質的でない部分に労力を注がざるを得なくなり、教育システム全体の疲弊と形骸化を進める恐れがあると感じました。」(理学部)

このように TP 作成に対しては賛否両論存在する。TP 作成に対する批判は、第一に、強制的提出、画一的な形式、早急で無理な導入といった実施方法に対するものである。第二に、TP に含まれる根拠資料の信頼性・妥当性に対するものである。しかしながら、後者のコメントをする者も、TP よりも厳密に教育業績を評価する方法が存在していないことにも気づいている。よって、積極的支持であれ、消去法的支持であれ、回答者の多くは教育業績評価手法として TP の有効性

については理解を示しているといえる。しかしながら本アンケートの回答者は、学部で教育改革を担当する任を負っている教員であり、本学の教員全体の意見を代表したものではないことにも留意する必要がある。

5 まとめと今後の課題

以上見たように、愛媛大学においては、TP 導入の前提条件となる FD ならびに教員の教育業績評価体制が整備されている。TP 作成に対する学内の意見は賛否両論あるものの、その有効性についてはおおむね理解されている。今後は、全学の方針に従って、導入に向けた施策が実施されていくことになる。以下は、導入にあたっての検討課題である。

5-1 教員活動実績データベースならびに教員自己評価との仕分けをどうするか

上述したように、本学の教員は随時教員活動実績データベースに情報を入力し、また毎年度教員自己評価のために目標と成果を入力することとなっている。TP の項目例として挙げられているものの中にはそれらと重複しているものも多い。整理・統合できるものがないかどうか検討する必要がある。教員の徒労感・負担感が増し、TP 作成意欲が低下することは避けねばならない。

5-2 作成は義務か自発的か

TP の作成は原則自発的なものになるであろうが、そうすれば作成する教員としない教員が生じる。そうした差が生じている中で TP が定着していくのかどうか。TP 作成を義務とするのか、自発的なものとするのか。義務とした場合には、全教員が対象となるのか、免除される教員はいるのか。

5-3 何を必須項目とするか

TP の項目のうち、何を必須項目とするのか。当該教員の教育力ならびに教育改善に向けた過程を評価できる項目を選択する必要がある。必須項目を増やせば、教員の束縛感を増大させることは間違いないが、書式を自由にすると、作成しにくくなるという教員の声もあるし、評価者にとっても各自異なる書式は不便である。

5-4 TP をどう評価するか、評価者研修をどうするか

各教員から提出された TP を評価に使用する場合は、それをどのように評価するか。質の高い TP とそうでない TP は何が異なるのか、評価基準を開発する必要がある。またそれらが明確になった段階では、評価者研修を実施する必要も生じよう。

5-5 TP 作成研修をいつ、誰を対象に実施するのか

TP は一人でも作成できるが、他者の支援があった方がより良いものができるというのが定説

だ。だとすれば、TP 作成研修をどの時期に、どのくらいの頻度で開催するのか。誰を対象にするのか。希望者にするのか、参加を義務付けるのか。

5-6 メンターは誰が担当するのか

TP 作成にあたってメンターは重要な役割を果たす。TP 作成をしたという経験を持っていることは、メンターとしての適性を備えているということと同義ではない。適性のある者がメンターになるべきである。そうした教員をどのように確保し、どのように育成し、どのようなインセンティブを付与するのか。

5-7 人事制度との関係はどうなっているか

TP を評価した結果、教育力あるいは教育改善の過程が高く評価された教員に対して、人事制度（テニユア制度・昇進制度・賃金体系）に関わって、どのようなインセンティブを付与するのか。逆に低く評価された教員に対して、どのような処置を講ずるのか。その程度はいかなるものか。

5-8 他大学の TP 導入の動向はどうなっているか

仮に TP が本学において有効に機能したとしても、他大学では全く考慮されないかもしれない。だとすれば他大学へ異動を希望する教員にとって、TP 作成の意義が低くなることは避けられない。よって TP は単独の大学ではなく、多くの大学が機をあわせて導入することが望ましい。この点で、四国においては、2008 年 10 月に四国内の 32 の大学・高等専門学校で構成される「四国地区大学教職員能力開発ネットワーク」が立ち上がり、その活動内容方針の一つに TP の開発が挙げられた（2009 年 1 月現在では 34 機関）。TP の大学間での汎用性・流通性を検討する必要がある。

本稿作成にあたっては多くの方々に支援していただきました。栗田佳代子氏（大学評価・学位授与機構）、柳澤康信氏（愛媛大学理事）、高瀬恵次氏（愛媛大学教育企画室）、石川尚氏（愛媛大学教育学生支援部教育企画課）、織田隆司氏（愛媛大学経営企画部経営企画課）に厚く御礼申し上げます。

参考文献

- 植林健司・佐藤浩章（2005）「ワークショップ型授業の試みと授業コンサルティングサービス」『大学教育実践ジャーナル』第 3 号，pp.45-56
- 佐藤浩章（2007）「FD/SD/TAD 三位一体型能力開発」『大学と学生』517 号，pp.55-61
- 佐藤浩章（印刷中）「FD における臨床研究の必要性とその課題—授業コンサルティングの効果測定を事例に—」『名古屋高等教育研究』第 9 号

(2) 大阪府立高専における方針（取組み）

北野健一（大阪府立工業高等専門学校）

1 高等専門学校とは

高等専門学校は、1962年に中堅技術者を育成する目的で設立された5年制の学校である。15歳で入学し、卒業するときは20歳と、短大卒と同じ年齢になる。また高専卒業者には短大卒業者と同じ準学士の称号が与えられる。現在、国立55校、公立3校、私立3校、計61校の高等専門学校がある。その後、5年制（本科）の上に、さらに高度な学問と技術を教授する目的で2年制の専攻科が1992年より順次設立されており、現在は全国61高専のうち60高専で専攻科が設置されている。

専攻科を設置するにあたっては、教育課程の審査と同時に、担当教員の資格審査があり、それに合格した者のみが専攻科の講義を担当することができる。また設置後も5年ごとに資格審査があり、教員は教育研究業績をあげることが求められている。

専攻科の修了生は、大学評価・学位授与機構の審査を経て、学士号を取得することが可能である。また、本科4・5年次と専攻科の2年間をあわせた教育プログラムは、日本技術者教育認定機構（JABEE）の認定を受けている高専も多く、2007年度までに50高専の68プログラムが認定されている。

2 大阪府立工業高等専門学校の沿革

大阪府立工業高等専門学校は、1963年に機械工学科と電気工学科が設置され、その後、1964年に工業化学科と土木工学科が設置された。しばらく4学科で運営してきたが、1991年に学科改組があり、機械工学科、システム制御工学科、電子情報工学科、工業化学科、建設工学科の5学科体制となった。専攻科が設置されたのは、2005年であり、その際同時に本科の改組がなされ、総合工学システム学科1学科6コース体制になった。また、本校の総合工学システム教育プログラムが、2007年度に日本技術者教育認定機構（JABEE）の「工学（融合複合・新領域）」関連分野の認定を受けた。

3 大阪府立高専におけるFD活動の取組み

大阪府立高専では従来FD活動として、表1のような取組を行ってきた。なお表1に示したものは、校内で行われるFD活動の例であり、これ以外にも校外で開かれている各種学会・研究会・研修会・講演会等への参加や、工場見学、「内地・外地留学」制度などもFD活動にあたると考えている。また、直接FD活動とは関係がないが、本校に在籍するすべての教職員は「評価・育成システム」を行うことが義務付けられている。「評価・育成システム」とは「学習指導」「学生指導」「学校運営」「研究」の4項目について、年度当初に「目標設定」を行い、年度途中に「進捗状況」、年度末に「目標の達成状況」を記した「自己申告票」を提出し、管理職から評価を受けることである。

表1 従来取り組んできたFD活動

取組名	開始時期
外部講師招聘による講演会（FD講演会）	不明
学生相談室学習会	不明
人権教育講演会	不明
学生による授業評価アンケート	2000年度
公開授業	2004年度
授業改善計画・取組報告書の提出	2004年度

4 大阪府立高専におけるティーチング・ポートフォリオ作成活動の取組み

大阪府立高専におけるティーチング・ポートフォリオ（以下、TPと略す）作成活動の取組みは、2008年7月に研究・地域産業連携・外部評価担当の教務副主事(筆者)が、(独)大学評価・学位授与機構主催「第2回大学評価フォーラム」への出張を命じられたところから始まる。会場のロビーの机の上に積まれていたTPのパンフレットに書かれていた連絡先に電子メールを送ったところ、「日本型」ワークショップ(8月6～8日)への参加勧誘を受けた。そこで、筆者がワークショップに参加し、TPを作成した。TPの有用性を身をもって感じた筆者は、ワークショップの参加報告を校長・副校長に対して行い、栗田氏をFD講演会の講師として招聘できないか相談した。たまたま、筆者直属の副校長が、教育改善委員会において、教員のFD活動の指針や企画・実施を担当していたこともあり、委員会の議論を経て、栗田氏の講演会が9月26日に実現した。講演タイトルは「何を、なぜ教えていますか?—ティーチング・ポートフォリオのすすめ—」で、講演時間は約2時間、参加者は23名であった。講演会の中でミニTPワークを実施していただいた。ミニTPワークでは、自分の講義科目のうちから1つ選んで、その科目をどのような方法・方針で教えているかを箇条書きで記述し、そこから理念への導出過程を体験してもらうというものであった。これを隣に座っている教員どうしで交換し、お互いに説明するというものであった。これが参加者にとってかなりの刺激となった。普段同じ学校で勤務してはいるものの、あらためて自分の教育方法や教育理念に相当するものを、同僚に説明する機会が今までなかったためである。この講演会終了後に実施したアンケートの結果を表2に示す。回答率があまりよくないが、それは当日ではなく、日をあらためて電子メールで実施したためであると思われる。アンケートの結果は大変好評であった。講演内容について十分であったという回答が100%、講演時間が2時間であったにも関わらず、長いという回答は0%で、ちょうどよいが75%、短いという回答も25%あった。また、ぜひティーチング・ポートフォリオを作成してみたいという人が4名現われた。なお、この講演会では、筆者が8月に作成したTPの実物を回覧した。これについては、ある参加者から「TPの実物が見られたので、大変わかりやすくてよかった。」という電子メールをいただいた。

表2 FD講演会アンケート結果(抜粋)

アンケート回答者：12名 回答率：52% (12/23)	
1. 今回の研修会は全体としていかがでしたか	
大変良かった	7名(58%)
良かった	5名(42%)
良くなかった	0名(0%)
全く良くなかった	0名(0%)
2. 今回の研修ではティーチング・ポートフォリオを理解していただくことが第一の目的でした。この目的を達成するために、	
2-1 講演時間はいかがでしたか。	
長い	0名(0%)
ちょうどよい	9名(75%)
短い	3名(25%)
2-2 講演内容についてはいかがでしたか。	
十分であった	12名(100%)
不十分であった	0名(0%)
*不十分であったと感じられた部分についてお聞かせ下さい。【———>なし】	
2-3 ミニ TP ワークはいかがでしたか	
大変よかった	3名(25%)
よかった	7名(58%)
よくなかった	2名(17%)
全くよくなかった	0名(0%)
*上記のように答えた理由についてお聞かせ下さい。【———>省略】	
3. ティーチング・ポートフォリオを作成したいと思いましたが。	
ぜひ作成してみたい	4名(33%)
必要ならば作成してもよい	6名(50%)
できれば作成したくない	0名(0%)
【無回答 2名(17%)】	
4. ティーチング・ポートフォリオについてどのような印象を持たれましたか。	
その可能性、限界、課題についてなど、ご自由にお書き下さい。	
○ティーチング・ポートフォリオについて、十分理解していない段階で記述することに、問題があるかもしれませんが、ティーチング・ポートフォリオの有効活用のポイントが強調されれば、いいのかなと思われる。なお、一般的な印象ですが、現在おかれている状況では、書類の作成という観点からはさらに多忙化の印象を受けるので、作成しようとする教員はなかなか増えないのではと思います。すでに作成している書類の再整理のような感覚でしたら、それほど負担はないのかもしれませんが。	
○業績を整理し、自分自身で分析し、今後の方針などを検討する際に、有効だと感じました。	
○自分を振り返るには、ちょうど良いツールであると思いました。しかし、管理職側が認識してもらえないと、一つ作成書類が増えただけになりますので、そのあたりが問題ですね...	
○教育には多様な面があるので、ひとつの方法だけでうまくいくものではないが、ティーチング・スキルは技術でありティーチング・ポートフォリオなどの手法で改善できると思う。大いに期待している。ただ、教員のモチベーションの高い米国では必要でも日本では必要と思う教員は少ないだろう。その時、管理側は強制すると反発が起きてうまくいなくなる。ティーチング・スキルの向上など教員が共感する効果を中心にしたプロモートがよいように思われる。	
○これからの学校としての必要性はかなり大きいと思います。しかし、人は減り、やらなければならないことが増える中で、それだけの時間がとれるかとメンターの確保ができるのかという不安があります。	
○要は本校で現在実施している自己申告票、授業改善計画・取組報告書にエビデンスとなる資料を加えれば作れそうな気がしました。	

5 FD 講演会からワークショップの開催まで

この FD 講演会を聞いて大いに感銘を受けた教員（N 氏）が、その日のうちに「大学教育を変える教育業績記録」を購入し、ぜひ TP を書いてみたいということで、栗田氏とコンタクトをとって、大阪から大学評価・学位授与機構まで個人メンタリングを受けに日帰りで行かれた。これが 10 月 15 日のことである。N 氏は、TP をとぼして、アカデミック・ポートフォリオを遠隔メンタリングで 1 ヶ月程度をかけて書き上げてしまわれた。そのバイタリティにはただただ脱帽するのみである。これで、一番大きなポイントであった学内におけるメンターの確保に目途がつき、ワークショップへの開催に大きく弾みがついた。

私は教職員が教育・研究活動を活性化させることを目的とした「校長奨励研究制度」に「ティーチング・ポートフォリオ作成による校内 FD 活動の実質化に向けた試み」というタイトルで 8 月末に応募していたが、10 月に採択されたという知らせを受けた。

そこで、執行部の立場からサポートしていただける研究担当副校長、アカデミック・ポートフォリオを書いた N 氏そして私の 3 名で、研究グループを作り、10 月 22 日に第 1 回目の研究グループ会議を開いた。

その会議で、次の方針として、TP を書きたい人を校内で数名募り、その方達も交えて、校内で勉強会（テキストは、「大学教育を変える教育業績記録」）を開いて、TP についての認識を深めた後、栗田氏を招聘して 1 月に 1 泊 2 日で TP 作成ワークショップを開催し、集中して一気に書いてもらってはどうかということになった。

ワークショップのスケジュールを立ててみると、やはり 1 泊 2 日で書き上げるのは難しいということになり、途中から 2 泊 3 日に方針を変更した。栗田氏に年始早々 3 日間の滞在を依頼したところ、快くお引き受けいただいた。勤務先やご家族を始め、関係者の皆様には本当に感謝している。

6 ワークショップの開催

9 月の FD 講演会の段階では、ぜひ作成してみたいという人が 4 名いたものの、はたして卒業論文の指導等で忙しい時期に 3 日間も時間を割いて、参加者が集まってくれるか不安があった。12 月に全教員に対して、ちらし（資料 5-1）を配布し、ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップへの参加を呼びかけ、個人的にもお願いした。校長や副校長からのプッシュもあって、最終的に 6 名の教員が参加の意思を表明した。表 3 に今回のワークショップ参加者を示す。参加者の職階・年齢やキャリアも多岐にわたっており、第 1 回のワークショップとしては非常によいメンバーが集まった。また、メンター 1 人につき 2 名ずつの担当となり、メンター側の負担としても適正な規模で実施できることになった。

12 月 19 日と 12 月 22 日に学習会を 2 回開催した。この時は、12 月 12 日に東京農工大学で開催された「第 3 回大学教職員のための FD セミナー」に参加した K 氏の報告があり、セミナーで栗田氏から紹介されたという「ボトムアップ法」を早速取り入れて、「教育理念の明確化」を行っ

た。一方、8月の「日本型」ワークショップで用いられた「スタートアップ・シート」の提出も依頼した。参加者からは、「実際にTPをまとめる際になって、ボトムアップ法でまとめたものが役に立った。」という意見があった。

2009年1月5～7日に、本校で開催したワークショップのスケジュールを資料5-2に示す。ほとんど8月の「日本型」ワークショップのスケジュールに準じて実施したが、最終日は教職員会議があり、どうしても午前中で終えざるを得なかったため、「よりよいメンターになるために」や「振り返り」は日を改めて実施した。

表3 ワークショップ参加者の構成

所属コース・グループ	職階	性別	年齢(2008年4月1日現在)	本校在職年数(2008年4月1日現在)	専門	その他
機械システム	教授	男	55	27	流体工学	学生相談室長
システムデザイン	教授	男	52	14	オペレーションズ・リサーチ	副校長
電子情報	教授	男	55	3	電力工学	企業に30年勤務
メカトロニクス	准教授	男	41	17	教育工学	
一般科目文系	准教授	女	41	11	中古物語文学	
システムデザイン	助教	男	28	1	システム工学／オペレーションズ・リサーチ	

7 修了式と「よりよいメンターになるために」

最終日には修了式を行い、各自が作成したティーチング・ポートフォリオのハイライトを3分程度で発表してもらい、その後2分で質疑応答を行った。その後、本校武田校長より修了証の授与式があった。図1に集合写真を示す。筆者をはじめ、皆、長距離走を走りきった直後のような、疲れてはいるけれども、何かを確かにやり遂げたという充実感でいっぱいのような表情に見えた。今回はスケジュールの関係で、「よりよいメンターになるために」をワークショップ中に実施できなかったが、時間をおくと忘れてしまうので、2日後に、再度集まってもらい、今度は自分がメンターになると仮定して、実際にTPを書き上げた立場から、どのような資質が必要かをKJ法で洗い出し、グルーピングを行った。その結果を資料5-3に示す。「TPについての知識」、「性格」など、8月の「日本型」ワークショップでの結果と同じ項目も多数あがっている一方、今回は、1つの高等教育機関内で実施した初めてのワークショップ、すなわち同じ職場に所属するもの同士がメンター、メンティーの関係であったということで「本校の各種業務の経験がある」という独自の項目も見られた。また、本校ではこの時の議論で、「受信」と「発信」のやり取りで「コーチング能力」等が生まれるので、「受信能力」と「発信能力」をそれぞれ1つの軸として、その交点に「論理的に分析する力」を重ねるといった新しい構図も誕生した。

8 高専型 TP（まとめにかえて）

高等専門学校教員の業務は、講義や研究・学会活動、オープンキャンパス、認証評価・JABEE認定、地域貢献・国際交流等、大学教員と類似の任務をこなす一方で、学生指導やクラス担任、学生相談、部活動指導等の高等学校教員と類似の任務も担っている。また、広報活動やロボットコンテスト等の各種行事の運営等、高等専門学校独自の任務もある。一方これら授業以外における学生との濃密なつながりこそが、高専教育の良さ・独自性であり、これらの取組を TP にいかんにか反映させるのが、ワークショップでも論点となった。当然、北米から輸入された TP では、これらのことは考慮されておらず、日本適応型に変化した TP についても、基本的に大学教員に関する記述しかみられない。しかし高専に TP を導入するにあたっては、これらの事項を取り入れることなくしては、真に高専での教育活動の業績を記録した TP として根付いていかないと考えられる。本校において、今回書かれた 6 人の TP が、今後の「高専型 TP」の原型となるであろう。



図1 修了式を終えて

第6章 メンティーからメンターへ

本章では、今回のワークショップにおいてメンターを担当していただいたお二人に、メンターという役割について論じていただいた。今回のメンターチームは、2008年1月に開催された「直輸入型」のティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップの参加者によって構成され、メンターとしての経験は今回が初めてであった。本ワークショップの枠組みでは、ワークショップに参加してティーチング・ポートフォリオを作成した者の中からメンターとなる人材が現れることが期待されている。本章ではまさにその経験が描き出されており、それらの知見は「未来のメンター」にとって多いに参考となるだろう。

(1) メンティー（作成者）からメンター（助言者）へ

加藤由香里（東京農工大学）

1 はじめに

ティーチング・ポートフォリオ（Teaching Portfolio）は授業シラバス、学生による授業評価、同僚による授業評価など、教員の教育活動に関する様々な項目を含む包括的な記録（Comprehensive Record）とされる。このティーチング・ポートフォリオが日本で注目を集めつつある背景には、第三者評価の普及や教育活動に対する説明責任の重視など、日本の高等教育を巡る改革の影響が大きいといえる。たとえば、2008年12月の中央教育審議会「学士過程教育の構築に向けて（答申）」の「第3章 学士課程教育の充実を支える学内の教職員の職能開発」では、授業改善に向けた様々な努力や成果を適切に評価する観点から、「教員が教育業績の記録を整理・活用する仕組み」として紹介されている。つまり、大学を取り巻く外的な状況からも「ティーチング・ポートフォリオ」が必要とされているのである。

しかし、ティーチング・ポートフォリオ作成にあたって、ただ講義シラバスや授業記録を集めて、それを羅列しただけでは、教育改善のための手がかりが十分に得られたとはいえない。ティーチング・ポートフォリオの重要な目的である「教育の優秀性」の証明には、「十分に考えられて選ばれた情報と教育活動の有効性を示す確かな根拠資料の提示」が求められているのである（セルディン 2007）。

また、ティーチング・ポートフォリオ作成プロセスも、教員自身が教えることの意義を問い直す機会を持ち、「自らの教育活動について振り返り、自らの言葉で記し、様々なエビデンスによってこれらの記述を裏付ける」貴重な体験と位置づけることもできる（栗田, 2008）。さらに、これまで評価に「受け身」であった教員が、自らの教育活動の価値について情報発信を主体的に行う活動ともいえる。

本稿では、大学評価・学位授与機構主催で行われたティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップに第一回（2008年1月）はメンティー側（作成者）として、第二回目（2008年8月）はメンター（助言者）として参加した体験をふまえて、ティーチング・ポートフォリオ作成の意義について検討する。

2 米国人メンターとのメンタリングを体験して：新しいキャリア・パスの発見

第一回ワークショップは、2008年1月4日から7日までの4日間、大学評価・学位授与機構竹橋オフィスで行われた。詳しい報告は、第2章に譲るが、アメリカから、ピーター・セルディン博士（ペース大学）とエリザベス・ミラー博士（ノーザン・イリノイ大学）を迎えてのアメリカ直輸入型のワークショップを体験することができた。

筆者は大学教員としてのキャリアを「(外国人のための日本語教育) 語学教員」としてスタートしたため、求職時には教えた学生のレベルや使用テキストなどをまとめて「教育歴」として提示

する場合があった。また、最終面接でも、「模擬授業」を課せられることもあった。他の分野の教員と比較しても「教育業績」が「研究業績」と同等に重視される文化で育ってきたといえる。しかし、大学教員 3 年目に「語学教員」から「FD 担当者」に配置換えとなり、新しいキャリアについて自分なりに模索していた。

そんな時、新しい教育業績の評価システムである「ティーチング・ポートフォリオ」ワークショップに参加する機会に恵まれた。第一回ワークショップの初日は、簡単な自己紹介の後、すぐにメンター（助言者）とメンティー（作成者）の個別相談が行われた。筆者は、ミラー博士のもとで、4 日にわたって助言を受け、英語でティーチング・ポートフォリオを作成した。母国語でない英語でのティーチング・ポートフォリオであったが、「教育活動を文書化する」作業は予想以上に楽しく、また有意義であった。大学教員として 5 年目の筆者にとって「今までの活動を振り返り、新しいキャリア・パスを発見する」きっかけを与えてくれる 4 日間であった。

2-1 最初の面談：「なぜティーチング・ポートフォリオを作成するか」

筆者の参加目的は「ティーチング・ポートフォリオ作成」よりも「ティーチング・ポートフォリオ作成の方法論を学ぶ」ことであった。ところが、ミラー博士の最初の質問は「あなたはなぜティーチング・ポートフォリオを作成するのか」であった。そのため、正直なところ、筆者自身は回答を用意していなかったが、かなり緊張しながら「自分は数ヶ月前に、大学教育センターに配置換えになったこと」、「新しいキャリア・パスを探している」ことを話した。「ティーチング・ポートフォリオ作成を通じて自分に何ができるか」を考えたいことも付け加えた。ミラー博士は「ティーチング・ポートフォリオ作成の目的は「就職のためでなく、教育において自分の可能性を広げることである」と確認した様子であった。

第二の質問は、「完成したティーチング・ポートフォリオを誰に読んでほしいか」という内容であった。あまり、考えていなかったが「同僚、または上司」と答えた。

その後で、ミラー博士から、このワークショップのテキストである *The Teaching Portfolio 3rd* の「ティーチング・ポートフォリオの省察プロセスの手引き」を示され、それにそって自分の考えをまとめるように促された。そして、手引きにあるいくつかの質問を取り上げて、自分で答えながら、内容を吟味してティーチング・ポートフォリオを構成していくように助言された。また、筆者の作成目的によく似た例を紹介し、ティーチング・ポートフォリオの基本的な構造や盛り込むべき項目についても説明を受けた。さらに、明日までに今日示した枠組みに沿って自分なりの内容を作ってくるようにと指示された。

最初の面談を終えて、ようやくおぼろげながら全体像が見えてきたように感じた。しかし、事前の課題であったティーチング・ポートフォリオ準備シート (*Getting Started*) に十分に情報を盛り込んでいないため、実際のところ、何を書いているのかはまだ理解できずにいた。とにかく、自分の新しいキャリア発見のためにティーチング・ポートフォリオを作成すると大義名分が与えられ、当面の作業を行わなくてはならないことを理解した。テキストの様々なサンプルを読みな

がら、ティーチング・ポートフォリオの形式についてまず学ばなくてはという気持ちであった。

2-2 ティーチング・ポートフォリオ作成にあたって

今、メンティー（作成者）とメンター（助言者）の双方を体験して振り返ると、最初の面談は以下の2点において非常に大切であると思う。

1 つは、ティーチング・ポートフォリオ作成の「目的」をメンティーとメンターで確認することである。メンティーとメンターの双方にとって意味のある成果をあげるためにも、最初のティーチング・ポートフォリオ作成の目的を明確化することは必要な作業であると思う。特に、限られた時間で集中的に作業を行うワークショップでは、最初の「方向付け」を誤るとせっかくの作業時間が無駄になってしまう。また、これから行うメンタリングの質を上げるためにも、メンティー自身がティーチング・ポートフォリオ作成の目的を意識し、メンターがそれにそった適切な助言をできる準備が必要である。

2 つめは、メンターがメンティーにティーチング・ポートフォリオの全体像を与え、明確な作成ステップを示すことである。これからの作業を効率的にすすめるためにも、どのような最終成果物が求められているのか、そのための段階として何をすべきかをメンティーが明確に意識できるように説明することが必要である。

初めてティーチング・ポートフォリオを作成するメンティーにとって、終わりの見えない作業は非常に負担感が大きい。その意味でも、メンターは、ポートフォリオ作成の目的とその読み手を考えて、効率的な作成計画を立てることが求められる（セルディン, p.8）。「ティーチング・ポートフォリオ」は最終的に「メンティー（作成者）する教員自身のもの」といわれる。主体性を生かしたティーチング・ポートフォリオの作成には、求められる水準や作業手順を明確に示すことが大切である。

2-3 ティーチング・ポートフォリオによる教育改善

筆者は大学教員としてのキャリアを「語学教員（外国人のための日本語教育）」としてスタートしたため、他の分野の教員と比較しても「教育業績」が「研究業績」と同等に重視される文化で育ってきたといえる。したがって効果的に「教育業績」を提示し、アピールすることは、今までの求職活動においても何度か体験してきたことであった。

ティーチング・ポートフォリオでは、冒頭で教育面での責任を要約し、それに続けて自らの「教育の理念」、「目的」、「方法論」、「戦略」についての省察を述べる構成をとる。つまり、教員が自ら教室で「何を、なぜ」行っているかという観点から、教育の責任をどのように果たしているかを説明することによって行うのである（セルディン, p.8）。

このようなアプローチは、求職書類上で、単に自分が今まで教えてきたことを見栄えよくまとめる作業とは、以下の2点において大きく異なっている。

(1) ティーチング・フィロソフィーの意識化

ティーチング・フィロソフィーは「教育の理念」と訳され、教員自らが「自分の教育活動を支える学習と指導に関する理念」を指す。The Teaching Portfolio 3rdの「ティーチング・ポートフォリオの省察プロセスの手引き」では以下に述べるような質問に教員自身が答えながら「省察」を行うことにより明らかにされる（セルディン p.32）。

- ・ 私は優れた教師と定義するか。また、この定義はどのような経験によって形作られているのか。
- ・ どうして私はこのような方法で教えているのか。
- ・ どうして私は教師なのか。
- ・ 「教師」に変わるどのような類義語で、学生にとって現在の自分自身の姿、また学生にとって私がこうありたいと望む姿を正確に表せるか。

これらの「どうして」あるいは「どう」で始まる一連の質問は、教師自身に、自らの学生に対する態度、教育方法について深く考えさせるきっかけとなる。

人材育成マネジメントの分野で世界的に有名なスティーブン・R・コヴィーも、その著書『7つの習慣』の中で、「目的を持って始める（第二の習慣）」ことの重要性について述べている。その中で、目的を持って始める最も簡単で大きな効果をもたらす方法として、「ミッション・ステートメント（個人的な憲法、信条）」を書くことを提案している（コヴィー, p.141）。これは、自分はどうなりたいのか、何をしたいのかを書き表すことを通じて、自分の行動の基礎となる価値観や原則を明らかにする活動とも位置付けられる。コヴィーによれば「ミッション・ステートメント」は、「様々な困難を乗り越える土台と成り、他のすべての行動を評価し方向付ける」個人の憲法であり、激しく変わる環境の中であって、個人に不変の「安定性」と「力」を与えてくれるものである（コヴィー, p.143）。

さらに、コヴィーは、同じ著書の中で、ナチスの迫害を受けながらも生と死について考えつづけたビクター・フランクルの言葉を引き、「ミッション・ステートメント」の意義を説明している。すなわち、「人生におけるミッションというものはつくるものではなく、発見するものである」。つまり、ミッション・ステートメントを主体的に考えることを通じて、人間として、人生の中で自分はどうありたいのか、何をしたいのかを表現することができる。大学教員としてのミッション・ステートメントは、ティーチング・フィロソフィーそのものであり、「大学教員」という自分の役割をしっかりとしたビジョンと価値観を適切に表現したものである。

(2) 原則と証拠（エビデンス）の関連性の発見

ティーチング・ポートフォリオを作成する過程では、教育活動についての「主張」とそれを裏付ける「資料」の収集が求められる。自分の教育活動を反映する文書作成や資料の収集・分類という作成プロセスそのものが、自己改善のきっかけとなる。つまり、ティーチング・ポートフォリオを書き上げる過程が最終的な文書と同じくらい重要とされているのである。その理由として、ティーチング・ポートフォリオを書く、あるいは、見直すプロセスに「人を変える力がある」とされる（コヴィー, p.180）。つまり、自分の優先順位について深く考え、自分の行動と信念を結

びつける活動を行うからである。これにより、人は熱意あふれる使命感を持つようになり、周りの環境や出来事に左右されない主体性を持つことになる。「文書化」する過程において、教師は、深い反省、注意深い分析、入念な表現、多くの書き直しを行い、心の奥底の価値観と方向性を十分に表現したティーチング・ポートフォリオと完成させることができる。

メンターの仕事は、メンティーと共同して、客観的なデータを具体化し、均衡と制御を与え、根拠を補強することとされる（セルディン、p.28）。このような「共同者」の存在によって、ティーチング・ポートフォリオの本文と添付資料が一体化され、明確かつ説得力のある形で伝えられるのである。しっかりと説明づけられた資料は、教員が授業を改善するために行った努力を一層確実に示す力強い証拠となる。その「主張」と「データ」の関連性を、客観的な立場から検証することがメンターの役割である。

3 メンター体験から学ぶ：日本型メンターのあり方

第二回ワークショップは、2008年8月6日から4日までの3日間、大学評価・学位授与機構で行われた。第一回ワークショップ参加者が、今度はメンターとして3名のメンティーとともに、それぞれのティーチング・ポートフォリオ作成を助言する機会を得た。はじめての体験であったので、試行錯誤の連続であったが、よきメンティーとメンター仲間に恵まれて、無事にワークショップを終えることができた。

3-1 メンターの役割

ティーチング・ポートフォリオは、教育の成果を明確かつ説得力のある形で伝えるために作成される。しかし、「ほとんどの教員はポートフォリオの重要性について知らないままにその作成プロセスにとりかかる。したがって訓練を受けたメンターの存在は非常に重要である」と指摘されている（セルディン、p.26）。

ティーチング・ポートフォリオ作成では、教育活動について十分に考えて選ばれた情報と確かな根拠使用と効果的に配置する必要がある。したがって、メンターの役割は、特定のテーマ（例えば、メンティーと同じ専門分野）をどのように教えるかではなく、「教育の有効性をどのように文書化するかに集中すること」とされている。読み手を納得させられるように正確かつ包括的に教育の有効性を描き出すものでなければならないとされる（セルディン、p.3）。したがって、メンターは「効果的な教育を文書化する手順」と「最新的手段」について幅広い知識を持っていることが求められるのである。

ベイン（2008）は、その著書『ベスト・プロフェッサー』の中で、ティーチングについてのあらゆるものを一つの箱の中に投げ入れ、それを学科主任、あるいは学部長に提出するだけの「ティーチング・ポートフォリオ」では意味がないと述べている。その理由として「優れた教育とは何を意味するか」が考えられておらず、評価者にとっても重要な資料として機能しないことを指摘している。

一方、意欲的な教師によって進められているティーチング・ポートフォリオに基づいた「教育

の学問的議論 (SoTL: Scholarship of Teaching and Learning)」が「教育の質」を高める有効な方法であることについても言及している。このような場合は、教師が一つの授業あるいは講義全体を、一連の知的作業、ある種の学識、創造的活動と位置付けられ、ティーチング・ポートフォリオ作成は、事例を開発し、証拠をもって整え、教育の知的な意味と質を問う作業となる。その内容は、学習の目標、教師がその目標達成に向けて行ったこと、および、その教師がどのようにその成果を測定したかを説明するものとなる (ベイン, pp.178-179)。

3-2 ティーチング・ポートフォリオ普及の可能性：FDとしてのポートフォリオ作成

ティーチング・ポートフォリオ先進国である米国とカナダでは、2000 年の単科大学や総合大学において、昇格や終身在職権 (ティーチング・ポートフォリオ) 審査で、候補者の教育活動の優秀性を評価する根拠資料として利用されている。しかし、セルディン (2007) においても、教員が自らの教育活動の優秀性をアピールするポートフォリオ・アプローチに抵抗感を示す教員がいることが指摘されている。教員が自分を売り込むことは心地よくない、自分の授業について考えたり、教育成果について規則・保管したりする時間や手間が惜しいという意見も聞かれる。そうした意見に対して、現在は「説明責任」の時代であり、大学の教員も自分の貢献についてよい根拠を提出する必要があること、第三者評価などの対応も含めて、教育成果を明確かつ説得力のある形式で伝える必要ある (セルディン, p.23)

日本でも、第三者評価の普及や教育活動についての説明責任が重視され、教育活動をどうやって記録し、それを評価するかという視点から、大学など高等教育機関において様々な評価活動が試行されている。2008 年 12 月の中央教育審議会「学士過程教育の構築に向けて (答申)」では、ティーチング・ポートフォリオは、授業改善に向けた様々な努力や成果を適切に評価する観点から、「教員が教育業績の記録を整理・活用する仕組み」として紹介され、その教育改善効果が期待されている。今後は、この枠組みを、各大学においてどう展開していくか、また、普及させるが課題となる。

3-3 メンタリングの実際：メンティーとの相談例から

筆者は、8月のワークショップでは、3日間という短い間であったが、3名の大学および高専からのメンティーに対してティーチング・ポートフォリオ作成の助言を行った。その際に、米国人メンターからメンタリングを受けた体験をもとに、いくつかの方針を定めて活動を行った。ここでは、その活動指針を実際のメンティーとの相談事例をもとに述べる。

(1) 教育改善を促す工夫：ティーチング・フィロソフィーの発見

ティーチング・フィロソフィーの記述は、多くのメンティーにとって初めての体験である。以下の相談事例では、第1回目のメンタリングの会話例である。ティーチング・フィロソフィーとは、何か十分理解できないメンティーに対して、メンターが「なぜ」という問いかけを繰り返すことにより、授業の実践と自らのティーチング・フィロソフィーとの関連に気づいてもらおうと

試みた例である。

メンティーAとの相談事例1（初日第1回目） 作：メンティー（作成者），助：メンター（助言者）

助：なるほどね。先生の、その、例えばこういういろいろ教え方を支えているような何だろう、ティーチング・フィロソフィーっていうか、こんなふうに私は大事だと思って教えているみたいなのあたりって、どこら辺なんですかね？

作：うーん、それ。

助：たぶんそれ5の3あたりなのかなと思って。

作：5の3あたりなんでしょうね。

助：こう参加してるって書いてあったんだけど、うん。どこら辺がこう何だろう、学生にどうい学生を育てたくってだからこんなふうに教えていて、それはなぜなんだっていう辺りのその理由付けになると思うんですけど。多分いろいろ工夫されて、その工夫が出てくるももとの思っているか。

作：そうなんですよね、そこをほんとに。

助：ちょっと難しいですよ。わりとプラクティカルなことが書いてあって、そうなんですよね。そのうちこう・・・

作：あえて言葉で書くっていうのやっぱり難しいなっていうのよく思いましたね、これは。

助：（笑）、なんかね、結構いろんな大事なことがあって例えば化学はこうなんだとかまったくその通りだなとも思ったし、学生も参加もそうだし、何かその一番学生を指導するときにやっぱりここ大事だなと思われたり、でもそれってなぜ大事なんだろうって思うんだらうって多分ご自身に対する問いかけになるかとは思うんですけど。

作：そうですね。

助：ねえ。

作：なぜ。

助：なぜ。

作：やっぱり自分が化学をやってきて面白かったなというのはありますよね。

助：うんうん。なんかそれきっかけがあるんですかね？

作：うーん、あの一、やっぱりさかのぼれば高校3年のときの化学の実験でしょうね。

助：ああ。なんかすごい印象的なのがあったんですか？

作：色が劇的に変わる実験があって、

助：なるほどね。

作：それが理学部化学科を選ぼうとしたきっかけになってますんで。

助：ああ。なんかそういう例えばご自身が体験したような感動とか、なんか「ああ、化学ってこういうものなんだ」みたいなものをなんかこう授業でやっぱり伝えようっていろいろ、そういう辺りからやっぱり工夫があるんですかね？

作：そうですね。ですから極力実験をさせるという。

助：ああ、書いてありましたね。

作：うん。

（2）教育研究としてのポートフォリオ作成：教育についての議論を支える学術的資料

ティーチング・ポートフォリオの作成では、主張と資料の関連性、一貫性のある構成が重要と

されている。以下に述べる相談事例2では、教育実践からどのような「主張」を発見するか、さらに、それをどう裏付けるかについてメンタリングを行っている。

メンティーBとの相談事例2（第1回目） 作：メンティー（作成者）、助：メンター（助言者）

助：ああ、どちらかがこう教えるにいくとか、教えるやすいとかは特にありますか？

作：うん、それはね、それは基本的に座学と実験で変わらないです。

助：ああ、なるほど。

作：根本的に違うところがあるのであんまり比較も出来ないんですけども。

助：うんうんうん。

作：うーん、まあ教えるやすいほうは実験はまあ教えるやすいといえば教えるやすいですね。

助：なんかそれがご自身のこんな化学のこの部分を伝えたいとかこう教えたいっていうティーチング・フィロソフィーと実際にこの教えてらっしゃる活動が、

作：うん。

助：こううまくこうどっちのその科目のほうによりわかる形で発揮されているかなとか。

作：それはやっぱり座学の。

助：座学のほうがいいですか。

作：ええ、授業のほうでしょうね。

助：なるほどね。

作：それは、要するにそこら辺にも書きましたけど、要するに化学っていうのは物質の根本につながると思うんですよね。

助：うん、うん。

作：そこ、それが原子とか分子で出来ているというところを、まあ細かいところはいいんですけど、

助：なるほどね。ええ、ええ。

作：その基本的なところを学生に知っておいてもらいたいですね。

助：うん、うん。

作：だけどそれは見えないことですよ、原子と。

助：見えないですよ、うん、うん。

作：だから学生にはそういう意味でわかりづらいですよ、イメージを持ちにくいんですね。

助：わかりづらい、うん、うん。

作：そういったところでどうしたらいいのかなっていうことで。

助：そうですね。

作：まあ悩んでいるか苦労しているか、まあ逆に言えばそこが面白いところなんですけどね。

助：そうですね。そっか、ここら辺をどういうふうになんか工夫して教えてらっしゃるんですかね？

作：ああ、そういったことですか。

助：そこがね、ちょっと具体的にあんまり書かれてなかったの。そこがなんか、ああなる、例えば同じような分野を教えてらっしゃる方々にヒントになるような「ああ、なるほど」とかもしあれば。

作：うん、うん。まあそれは基本的には、まあいろいろこれまでに授業方法としてはですね、

助：えーえー。

作：まああのえっとまあ OHP 使ってみたりプリントを配ってみたり。

助：うん、うん。

作：プリントの穴埋めを試してみたりとかね、そうやってやったんですけど、最終的にはまあプリントを使ってますけども今でも、まあむしろ板書を中心にやってるんですね。

助：なぜでも板書がいいんですかね？

作：それはですね、あの結局そのえーっと、僕がこう何ていうんだらう、考えて教えてる、考えるっていうかなんかこうプレゼンテーションしていく。

助：はい、はい。

作：そのまあ波長というかスピードというか。

助：はあ、はあ、なるほどね。

作：学生はノート取ったり、まあ取らないやつもいますけどね。そういったのと波長があうのかなと思うんですね。

助：なるほどね。

作：もちろんそれで忙しくて、あの書くのに忙しくて、あのわからんとアンケートなんか書いてくる学生ももちろんいるんですけどね。逆に例えばパワーポイントとか、

助：うん、うん。

作：OHP でばーっとこう、まあご承知の通り化学とでもたくさん教えることがありますからね。

助：うん。

作：だからそうやって教えちゃうとまあほとんどわからないという学生も多いんですね。

助：お客様になりますね、学生もね。

作：ええ。それでいろいろ考えた結果。まあそのもちろんその板書をすれば教える量少なくなってしまうんだけど、その辺りがなにか宿題を出したりとかですね。

助：うん、うん。

作：そういったカバーをしようとしてるんですけどね。

以下の事例 3 では、第 2 回目の相談を取り上げ、ティーチング・ポートフォリオが一貫性という点で問題があることを中心にメンタリングが行われている。

メンティー C との相談事例 3 (第 2 回目) 作：メンティー (作成者)、助：メンター (助言者)

助：で、教育の理念のところなんですけれども、最初に、この 3 点がこう書かれていて、この 3 点は、また後ろのほうの 3 つのここに、こうつながってるなあと思ってみたんですが、

作：はい。

助：あの、話の内容からすると、1、1 ページ目の後ろの、下から 2 行目あたりくらいから、こう、「日本の大学では」ぐらいから始まってたほうが何か読みやすいなあと思って。

作：わかりました。

助：ちょっと、ここから始まると、うん、削除にするか、またこっちにつなげるか、そこそこは多分、あのボリュームの関係

かなと思ったんですけど、ここでこうきて、そして以上の、この3つの理念までが、こう、いいかなあとってここを読みました。

作：ああ、場合によっては、これ、量の関係からやって、これをここに入れるってことですか。

助：そうですね。あるいは、まあ、あの一、短くなれば短くなってもいいし、多分、これ圧縮したらここに来るのかなと思って読んだんですけど。

作：はいはいはい。

助：だからこれを考える、多分、あの一、ご自身の経験がここに書かれていて、それもあるとまた魅力的なんですけど、ちょっとスペースの関係で、

作：はい。

助：もし駄目だったら少し削られる可能性はあるかなあと思うんですけど。

作：わかりました。

助：そうですね。で、その下に7点あるんですけども、えーと、これがまた、その3番のところも7点繰り返しになりますよね。

作：ふん、ふん、ふん、ふん、あー。

助：だから、ここでは言わなくて、もう後ろ、前の、その3番のところちょっとナビゲーションするような形で、

作：はい、はい、はい、はい。そうですね。

助：あの、まとめられればスペースの省略になるかなあと思いました。もう一つ、私が、この3点が7点になったところすごく気になって、量が増えましたよね。

作：はい、そうなんですよ。

助：だから、この3つのところは、どの、その、挙げられた7点とつながってるかがわからなくて。

作：はあ、はあ、はあ、はあ。

助：だから例えば1番の、リーダーシップを発展できる教育を行うために、じゃ、何してるのか。

作：ああ。

助：そういう視点です。だからチームワークのために何してるのか。

作：最初はですね、

助：うん。

作：あの一、この、この3つをここにもそのまま入れようと思ったんですよ。

助：そう、そう、そう、そう、うん。そう。

作：そしたらですね、

助：うん。

作：1、2、3の中身がかぶるのがたくさんあるわけですよ。

助：そうなんですよね。うん。

作：それで、あ、困ったなあとって。

4 おわりに 過去—現在—未来をつなぐ記録：ティーチング・ポートフォリオ

ティーチング・ポートフォリオを作成する過程では、教育活動についての「主張」とそれを

裏付ける「資料」の収集が求められる。自分の教育活動を反映する文書作成や資料の収集・分類という作成プロセスそのものが、最終的な文書と同じくらい重要とされているのである。その理由として、ティーチング・ポートフォリオを書く、あるいは、見直すプロセスに「人を変える力がある」とされている（コヴィー， p.180）。メンティーが自身のさまざまな教育活動について深く考え、自分の行動と信念を結びつける活動を意識的に行うからである。この「文書化」の過程において、メンティーは、深い反省、注意深い分析、入念な表現、多くの書き直しを行い、心の奥底の価値観と方向性を十分に表現したティーチング・ポートフォリオと完成させることができる。このような活動は、教師の「現在」の教育活動だけでなく、過去を振り返り、未来に向けての行動指針を明らかにする効果もある。セルディン（2007）では、ティーチング・ポートフォリオは、教師が成長しつづける限り、修正が行われるべきであると述べている。メンターも、このような持続的な活動をメンティーとともに行うことにより、教育改善についての新しい発見や驚きという様々な経験を共有できるのである。

参考文献

- 栗田佳代子（2008）「教育業績記録の作成」，大学評価・学位授与機構 編著（2008）『大学評価文化の展開 評価の戦略的活用をめざして』ぎょうせい， pp.33-44
- 郷通子（2008）「答申案の目指すもの」（『IDE 現代の高等教育 No.505（2008.11月号）』） pp.4-9
- ケン・ベイン著／高橋靖直訳（2008）『ベスト・プロフェッサー』玉川大学出版部
- スティーブン・R・コヴィー著／川西茂訳（1996）『7つの習慣』キングベアー出版
- ピーター・セルディン著，大学評価・学位授与機構 監訳，栗田佳代子訳（2007）『大学教育を変える教育業績記録』玉川大学出版部

(2) メンターの役割 ～いくつかの役割を織り交ぜながら～

三田地真実（教育ファシリテーション・オフィス）

1 メンターとは？ ～元もとは「職業人生の先達」という意味～

「メンタリング」「メンター」「メンティー」ということばは、まだ日本では馴染みが薄いものである。「メンター」という語の起源は古くはギリシャ神話に登場する「メントル」という人物に端を発する（渡辺他，2006，p.18）。渡辺他（2006）によれば、「メンターとは、同じ活動分野で人生を送る後輩にとって、『職業人生の先達』という役割を果たす存在だった」というのがその本来の意味するところだということである。つまり、何かの領域において先を歩んでいる者（メンターに相当する）が後から来る者（メンティーに相当する）と、指導、示唆、支援、相談というプロセスを共有することで、メンティーの個人的な発達・成長を促す過程を「メンタリング」と定義できよう。図1にはメンタリングのプロセスのイメージ図を示した。

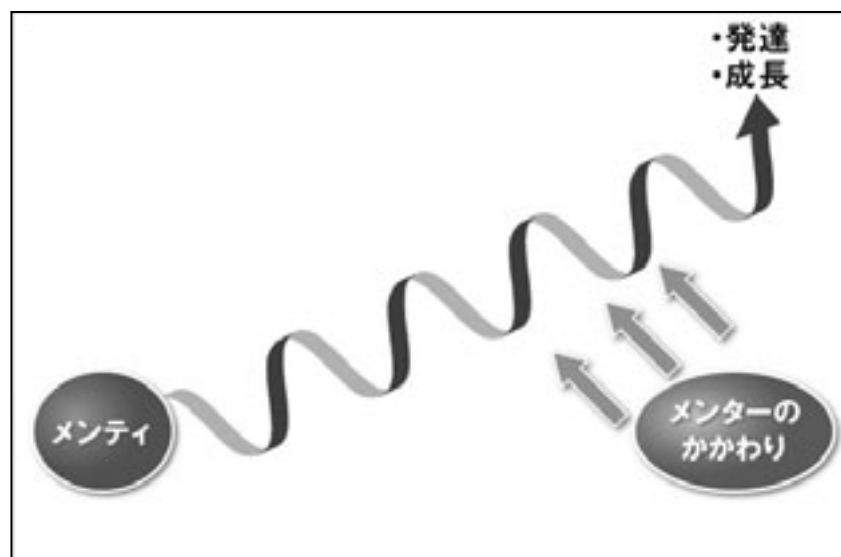


図1 メンタリングのイメージ図

この図はメンティーの「発達」「成長」のプロセスにメンターが効果的に関わることでそれを促進するという様子の模式図である。

2 直輸入型と日本型ワークショップにおけるメンターの違い～

本節では、主に日本型ワークショップにおいてメンターとして関わった筆者の体験を元に今後日本におけるティーチング・ポートフォリオ作成プロセスにおけるメンターの役割についていくつかの視点から論じる。その前に直輸入型と日本型のワークショップにおけるメンターの違いについて整理しておきたい。

2008年1月に実施された直輸入型ワークショップでは、メンターはティーチング・ポートフォリオについての著作も多いセルディン先生とミラー先生のお二人であった。このお二人は既にアメリカ他各地でティーチング・ポートフォリオ作成のためのメンタリングを数多く経験されている。いわば、その道の専門家、指導者というに相応しい実績をお持ちの方である。

一方、同年夏に開催された日本型ワークショップでは、メンターチームを構成するメンバーの持つ経験とは直輸入型のワークショップにおいてティーチング・ポートフォリオを作成した他は、企画者の栗田氏はティーチング・ポートフォリオの翻訳を手がけた経験だけ、つまりメンターとしての経験を持つ者はいなかった。本来ならば、日本においても、ティーチング・ポートフォリオの専門家がメンターの役割を果たすということが理想であるが、現状でも多忙を極める高等教育の教員の方がティーチング・ポートフォリオの専門家になってから、メンターとしての役割を果たすということは現実的には難しい。

日本においてはティーチング・ポートフォリオの導入段階の現在は、今回の日本型のように一度「メンティー」としてティーチング・ポートフォリオの作成を体験した者が、次に作成する人の「メンター」となる、というのが現実的に可能な方法であろう。（註）

（註）日本の高等教育においても、e-ラーニングの領域においては「指導者」としてのメンター制度を導入しようとしているようである。（松田他，2007）

3 日本型ワークショップにおけるメンターとは？ ～ちょっと先輩，ちょっとサポート～

それでは、導入段階における、日本型ワークショップのメンターというのとはどのような役割を果たすものなのだろうか。この文脈におけるメンターを描写するとすれば、次のようになる。

メンターは先生ではない。メンターは指導者でもない。つまり、メンターはメンティーに何かを教えるという役割を担っている訳ではない。むしろ、一人で歩む道のりは大変だから、その同じ道りをちょっと先に歩んでいるメンターが今から歩もうとしているメンティーのそばで寄り添ってサポートしている、そんなイメージが日本型ワークショップのメンターである。

このような意味内容を指し示すことばとしての「メンター」と「メンティー」を強いて訳せば、「ちょっと先輩」「ちょっと後輩」位のニュアンスではないかと思われる。メンタリングを「指導」と訳すと、これは意味内容がそぐわない印象を受ける。「先輩が後輩にちょっとサポートする場」（まさに体育会の部活で更衣室で気軽にちょっと相談に乗ってもらう、そんなイメージである）この位が現時点ではわかりやすい訳ではないだろうか。（註）

（註）：実際にこのような「ちょっと先輩」「ちょっと後輩」の関わりという意味で、メンタリングということばを日本で使っている例としては、例えば、日本自閉症協会では、自閉症のある子どもを持つ親御さんが他の親の相談相手にのるというメンタリング・システムなどがある。これも、メンターは決して「専門家」という立場ではなく、同じ経験をしたからこそわかる、ちょっと先輩、という立ち位置である。すでにメンター養成のプログラムを作成し、全国的に養成コースを実施している。（愛知県自閉症協会，2008）

4 日本型ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップにおけるメンターの役割

ティーチング・ポートフォリオ作成のためのワークショップにおいて、メンターの果たす役割は非常に大きい。ある意味、ワークショップの要とも言えるのがこの「メンタリング」の部分であり、メンタリングの時間をどう進めていくかの責務を担っているのが「メンター」といえよう。

具体的なティーチング・ポートフォリオそのものを作成する際のメンターの重要性については、セルディン（2007）は次のように述べている。「ほとんどの教員はポートフォリオの概念について知らないままその作成プロセスに取りかかる。したがって、訓練を受けたメンターの存在が非常に重要である。メンター—学位論文の指導者に匹敵する—は、助言をし、リソースを提供し、ポートフォリオの作成のあいだ恒常的にサポートする。」（p.26）

しかし、この「訓練」という概念がどの程度の訓練をさすものかは明記されていない。繰り返しになるが、今回の日本型ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップにおいては、メンターを務めた筆者は、直輸入型ワークショップでティーチング・ポートフォリオを一度だけ作成した者（しかも英語での作成という別の要因も入っていた）であり、そういう意味では、「相応の訓練を受けた」とはまだ言いがたいレベルであったことは否めない。むしろ日本型ワークショップの参加者よりは一歩先を歩んでいるという意味で、前節で定義したように「少し先輩」とであるという意味合いのメンターといった方が適切であろう。

セルディン（2007）は、ティーチング・ポートフォリオを作成するプロセスにメンターが直接どのような関わりをすれば良いかについてのいくつかのガイドラインを示している（p.26～27 など）。このガイドラインは日本型ワークショップにおける、メンタリングにも十分生かされるべきものばかりである。しかし、日本語では馴染みのない「メンター」という概念をより明確にするために、本節では「メンタリング」「メンター」と似たようないくつかの概念と比較しながら、メンターとしてのあり方についてさらなる考察をしたい。具体的には以下のような視点におけるメンターの役割に注目する。これらの点は今後新たに「メンター」としてメンタリングに関わろうとされる方の多くが抱く疑問点と推測され、この点を整理しておくことが、メンターとして「具体的にどう行動したら良いか」ということの行動指針になると考えられるためである。

- ① メンターは、ファシリテーターか？
- ② メンターは、カウンセラーなのか？
- ③ メンターは、先生（指導者）なのか？

① メンターは、ファシリテーターか？ ～“引き出す”から“あふれ出す”へ～

メンターの役割として、今回のワークショップにおいて、最も近い概念と思われるのが、「ファシリテーター」であろう。日本型ワークショップにおいては、ワークショップ全体をデザイン・実施する際に「場をファシリテートする」役割としての広義の意味でのファシリテーターと、メンタリングの最中に「メンティーの力を引き出す」役割としてのファシリテーター（狭義の意味でのファシリテーター）の二つの役割を担った、「ファシリテーター」が存在することをまず明記

しておきたい。本節では特に後者、つまりメンタリングのプロセスにおいて、メンターはファシリテーターとしていかに関わられるかという点について考察する。

津村（2003）は、学習を促進・援助する教育者像をコンテンツ志向かプロセス志向か、参加対話型か、伝達・指示型かの2軸で整理し、教授者、コンサルタント、ファシリテーター、インストラクターの4つに分類している（図1参照）。

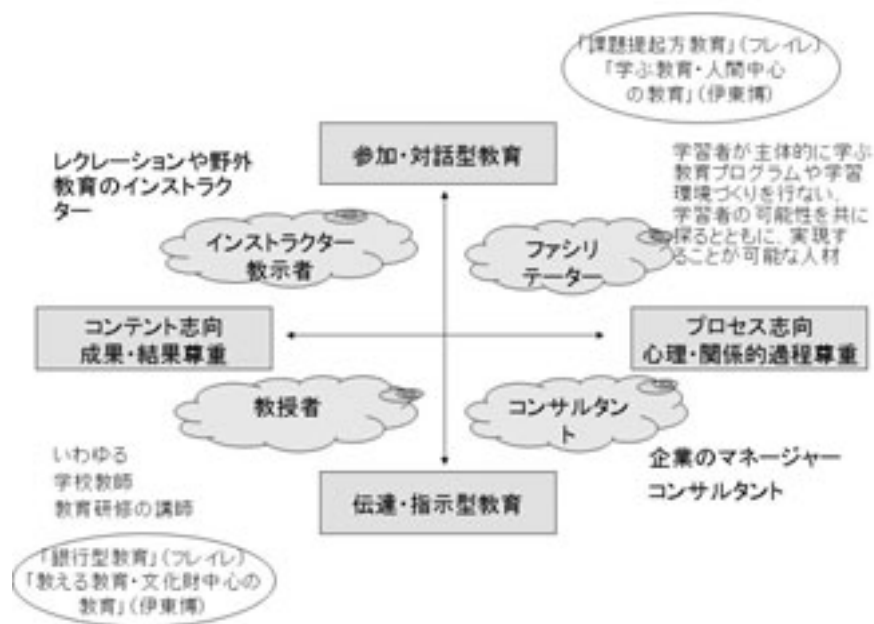


図1 4つのタイプの教育者像(津村, 2003, P13)

ファシリテーターは「プロセス志向」つまり、学ぶ主体の学習内容（コンテンツ）には立ち入らず、そのプロセスに関わり、その関わり方は参加・対話型である、というのが語義上の定義である。この定義によれば、メンターはティーチング・ポートフォリオの作成プロセスに関わる人であり、コンテンツ自体、つまりティーチング・ポートフォリオの内容を「メンターの価値観で変えたり、深めたり」するのではなく、むしろ、メンティー自身も気づいていなかった、価値観や哲学などに「気づく」ような働きかけを行っていくことが一番のポイントになる。

具体的には「～ですね」などの誘導尋問的な問いかけは避け、「どうしてそう考えたのでしょうか?」「その背景には具体的にどのような経験や体験があったのでしょうか」といった問いかけを行い、①自身の行動の理由を尋ねること、②具体的なエピソードを表現してもらうこと、が大事であろう。

そういう意味では、ティーチング・ポートフォリオ作成プロセスにおけるメンターは「ファシリテーター」の役割に重なる部分が多い。通常、ファシリテーターはグループワークに関わる人というイメージが強いが、個人の資質や能力を引き出すという文脈でも各自の力を引き出す＝ファシリテートする、という意味として捉えることができよう。

おそらく最終的にはメンターによってメンティーの潜在的な能力、哲学などが「引き出されるプロセス」から、それをきっかけにメンターの力を借りずともメンティーの中から様々なものが「溢れ出してくるプロセス」へと変換していくことが理想的な形ではないかと思われる。

② メンターはカウンセラーなのか？～“カウンセリング・マインド”を備えたメンター～

個別の部屋でのメンタリングという状況は、「そこで話される内容はメンターとメンティーの二人だけに共有される」というメッセージ性を「場」自体が持ち、ある意味「心理的なカウンセリング」の場面と重なって理解されてしまうこともあるだろう。

メンタリングの中で、教鞭を取って教えるということの根幹をなす、教育哲学を深めていくプロセスは、メンティーがそれまであまり意識化していなかった自分の教授スタイルや方針を改めて徹底的に見つめなおして言語化するという作業にもなり、そこでの気づきや学びはたとえば最終成果物である「ティーチング・ポートフォリオ」に具体的に表現されることはもちろんのこと、メンティーにとっては自らを振り返るためにも有意義なプロセスになっていく。

しかし、このような「自らを深く振り返る」というプロセスは、とりもなおさず、自らの潜在的な弱点や短所を浮き彫りにしてしまう場合もあり、ときにはメンティーがメンターに対して「カウンセラー」的な役割を意識的であれ、無意識的であれ、求めてくる可能性がある。

「私（メンティー）とメンターだけの話し合いの中で、こんなに私の弱い部分、実は他にはさらけ出したくない部分が出てしまった…。この気持ちを受け止めて欲しい、何とかして欲しい…」

メンティーがそういう気持ちになってしまったとき、メンターはどうあるべきか、これもメンタリングのプロセスでは考えておかなければならない、大事なポイントであると考えられる。

今回のワークショップでは、三名のメンターでの事前の共通認識としては、メンタリングの最中には「受容的であること」「傾聴すること」などを挙げておいた。

実際のワークショップ後の振り返りにおいては、メンティー（参加者）の側からも、「メンターにはカウンセリング・マインドが必要」というようなフィードバックが複数出されていた。

確かにメンタリングには「カウンセリング・マインド」は必要であり、立ち居振る舞い、言動からして、指示的・威圧的なメッセージを投げかけているような人はメンターに適任とは言えないであろう。しかし、メンタリングはあくまでも「メンタリング」（今回の場合のゴールは、ティーチング・ポートフォリオを作成するために深く考察するプロセス）であり、「カウンセリング」の場ではない。万が一、メンティーが個人的な悩みをメンターに切々と訴えてくるような場合には、どのように対応すればよいかということメンターの方が事前に考慮しておく必要があるだろう。

以上をまとめると、メンターには「カウンセリング・マインド」、すなわち基本的な聴く態度、受容的な態度ということが必要であるが、本格的なカウンセリングに移行しそうな場合にはその状況を早めに察知し、適切な対応を取る必要があるということになる。

③ メンターは、先生なのか？ ～大事な視点は、ティーチング・ポートフォリオは誰のものなのか、ということ～

この問いに対する答えはすでに明らかである。メンターは先生ではない。ただ、実際にメンタリングのプロセスに入り込むと、どうしてもメンター自身の教育哲学、こうあるべきということがメンティーのティーチング・ポートフォリオに反映されていないとそこを追及してしまいたくなる欲求に駆られるのもまた事実であろう。メンターもまたいろいろな価値観を意識的・無意識的に持った一人の人間であるので、様々な感情が沸き起こってくるのは自然なことであるとはいえ、メンタリングのプロセスにおいてメンターが自身の感情の動きを常にモニターしておくことは自分の価値観をメンティーに押し付けないためには大事なスキルと言える。

もう一点、メンタリングのプロセスデザインにおいて、メンターが先生ではないということをはっきり示しているのは、第3回目のメンタリングの後メンティーが作成することになるティーチング・ポートフォリオの第3版をメンターは「最終チェック」することはないということである。つまり、第3回のメンタリングが終わった後、第3版を仕上げる段階ではメンターはもうすべてを「手放す」、言い換えればメンティーにすべてを「委ねる」というスタンスなのである。このメンティーに委ねるといえるのは、ファシリテーターがその場の参加者の力を信じて委ねる、というスタンスと非常に似ている。

そして、おそらくこの「メンターは先生ではない」という点をメンターが心に刻み付けておくのに有効な視点は「ティーチング・ポートフォリオは誰のものなのか」ということであろう。これについては次節で述べる。

④日本型参加者がイメージする「メンター像」

以上のように日本ではまだ馴染みのない「メンター」にはいくつかの機能（役割）がオーバーラップしているようである。第2章では、ティーチング・ポートフォリオ作成プロセスにおける、メンターの役割としてワークショップへの参加者から出されたものをすでに紹介した(資料2(2)-5)。これらの中には、「ファシリテーター的機能」としての「メンティーの気づき誘発」「雰囲気づくり」、「カウンセラー的機能」としての「受容的態度」「コミュニケーション能力」といったものが複数列挙されている。

5 メンターの守るべきいくつかのルール ～ティーチング・ポートフォリオはメンティー（作成者）のもの～

① 「ティーチング・ポートフォリオはメンティー（作成者）のもの」であるという立ち位置～3回ルールの大事さ～

メンターとして、守るべきルールを挙げだしたらおそらくすぐに10～20と列挙されるであろうが、一番要となるのは「ティーチング・ポートフォリオはメンティーのものである」ということであろう（セルディン, 2007, p.26）。

これを具体的な行動で表現したものが、セルディン先生から学んだ「Rule of Two (2回ルール)」

である。メンターは通算3回、メンティーにフィードバック（註）する機会がある。この2回ルールというのは、同じフィードバックを2回伝えてそれでもメンティーがそのフィードバックを自分のティーチング・ポートフォリオに取り入れなければ、それはメンティーの最終決断として尊重するということである。

個人的にはこの「2回ルール」のおかげで、自分のフィードバックがティーチング・ポートフォリオに反映されなかったとしても「あ、そういう判断をされたのだな」と素直にその決断を受け入れることができ非常に支えとなった。

この「2回ルール」は今後、メンターとして関わる方には拠り所となると考えられる。

（註）メンターがメンティーに具体的に「こうしてみたらどうでしょうか？」というメッセージを伝える場合もあるが、このようなメッセージのことは「フィードバック」と表現したい。「コメント」「アドバイス」「スーパーバイズ」といった用語には、「教える－教えてもらう関係」が意味として内在されていると思われるからである。「フィードバック」はもっとよくなるようなアイデア出しというニュアンスが含まれ、仲間同志でのやりとりのイメージがあるからである。このように伝えたい意味内容を示すには「どういうことばを用いるのがより適切か」という用語の選択にも十分配慮したい。

② 具体的な問いかけの際に気を付ける点 ～その人の「キーワード」は何なのか？～

おそらく、メンターであれ、ファシリテーターであれ、どのような「問いかけ」をするが相手から「何を引き出すか」の要であり非常に大切な点である。

ティーチング・ポートフォリオ作成プロセスで繰り返し強調されるのは、その人の「教育哲学は何なのか」、つまり何のために、何を自分の軸として「教育活動」を行っているのかを言語化するということである。

この際にももちろん「どういう目的でその授業を行っているのですか」「学生にはどんな風になってもらいたいのですか」という基本的な問いかけが威力を発することもあるが、今回のメンタリングのプロセス、あるいはこれまで多くの方のインタビューを行ってきた経験から、筆者が個人的に大事にしている「問いかけ」は、「その人のこだわっているキーワード」を探し当てるということである。

注意深く、人との会話を分析していると、繰り返しその人の会話に出てくる「ことば」（単語の場合もフレーズの場合もある）があることに気づくであろう。そのことばが繰り返し出てくるといのは、とりもなおさず、その人にはそのことばに対する何かの思い入れ、こだわりがあるということに他ならず、そのこだわる何かはその人の価値観であったり、哲学であったりする。そして、意外なことに本人がその自分のこだわり、価値観に気づいていないことが多々あるのである。

つまり、第三者から問われて改めてその意味をじっくり考えて語ることで「私って、そんな風に考えていたのですね」と初めて気づくということがある。このような深い思考プロセスを促す問いかけを行えるということが、ティーチング・ポートフォリオをメンターとの会話を通して作成していくことの一番の意味ではないかと私は考えるようになった。

以下には、実際に筆者がメンターとしてメンタリングを実施した際の会話記録から、具体的に

この「キーワードを探す」「キーワードにまつわる価値観を探り当てよう」としていた実際の問いかけの例を紹介する。

■Aさんの場合:キーワード「リーダー」(メンティー:A, メンター:D)

I: なぜそこまでリーダーにこだわられるかなっていうのも、ちょっと、あの一。

A: そうですね。

I: うーん。

A: リーダー、だ。

I: あ、でも、ご自身もそうだったからってというのは、1つ理由でおっしゃってましたけど。

A: まあ、そうですね。と、自分自身が、リーダー、またリーダーで、なんていうか、人のいいなりだけになるのが、私が多分嫌な、嫌なんでしょうね。

I: うーんうん。

A: だ、それは、まあ、投影的に見てるっていうところは、あるとは思うんですけどね。

I: うーん。

A: 多分、まあ、多分それも自分の、内面的な問題、例えば、父の職場で、中国の、まあ、あの派遣。今だったら派遣みたいな、

I: うんうんうん。

A: あ、イメージですかね。

I: はい。

A: 派遣労働者を、こう、大量に雇って、

I: うん。

A: で、景気が悪くなったら、まあ、

I: あ。

A: あの、切っていくっていう。

I: うーん。

A: その切られていくような人を、こう、間近で見て、なおかつ今、日本の社会の中で、まあ、そういう構造がちょっとできつつありますよね。やっぱり、切られる、

I: うーん。

A: 立場になるような人を、学生、その、学生として育てたくないんですかね(笑)。

メンタリング終了後、約半年経った時点で、この会話部分のことをAさんにお伝えしたところ、「あの部分のやりとりは、私にとっても印象に残っている「気づき」でもあります。」というフィードバックをいただいている。

■Bさんの場合:キーワード「リベラルアーツ」(メンティー:B, メンター:D)

I: それはなぜ? なぜみたいなんです。あと、「リベラルアーツ」、最も基本的な理念ってなんだろうって、これを伺おうと思ったんです。

B: うん。

I: これはなんですか?

B: これ、上にちょっと書いてある、

I: はい、

B: 論理的に考えよう、合理的にものごとを把握できるようになろうと、

I: これですね、

B: これが多分一番の基本でしょう、

I: なぜですか？

B: というのは、「リベラルアーツ」という言葉をもってくると、非常に見る人によって解釈変わってくるんですけど、その一番大本にあるものは、いろんな難しい文章を読んだりして、

I: うーん、

B: そして、それを理解し、自分の考えを、難しいものを書いて残していった人間と最低同じレベルにまで高めようと、そういうのが、リベラルアーツっていうものの基本だということを、僕はずっと教わってきたので。そして、いろいろな文献を読んで、リベラルアーツの概念とは何かっていうところを調べた、そのコアの部分で残ったのが、これだと思っています、

I: で、それを学生が身につけない、

B: 学生が身につけるための手がかりのようなものを、外国語の授業を入り口にしてできればいいなど、

I: で、質問は、なぜ、それができないといけないんですかってことです、

B: うん、それができるようになることによって、自分の考えていることを、

I: うーん、

B: 自分でしっかり言葉にして他人に伝えることが、より容易になる。コミュニケーションの能力が高まると、これは、ひいては社会に出たときに、人間関係を円滑にしたり、あるいは、他人の言ってることを正しく理解できたりという、生きていくための基本的な能力として残っていくものであろうと、

I: コミュニケーションですね、

B: うん、

上記の例にも見られるように、事前のスタートアップシートの中で、あるいは最初のメンタリングの会話の中で繰り返し語られるそのことばの意味するところをメンターが改めて問いかけることの「意味」は大きいと思われる、

6 メンター養成における今後の課題

① 日本型ワークショップにおけるメンター育成はどこまでのレベルを求めるのか？

前述したように、セルディン（2007）によれば、メンタリングは訓練を受けたそれ相応のメンターが行うことが理想的であるが、今回の日本型ワークショップにおいては、一度自分がティーチング・ポートフォリオを作成した者が「少し先を歩いている先輩」としてメンターの役割を担うという形を取った。メンタリングのプロセスはメンターにとっても時間も労力もかかるプロセスであり（だからこそ、良いティーチング・ポートフォリオがメンターとメンティーの共同作業の結果として産み出されるのではあるが）、そのための訓練が必要だということは容易に理解できよう、

もしも訓練を受けたメンターの養成を系統的に行おうとするならば、まずきちんとデザインされた特別な訓練プログラムの開発が必要となる。ただし、日本の高等教育の現状を踏まえると、

メンターになるための特別な訓練プログラムに参加する時間的な余裕を確保したり、さらには参加への動機づけをどうやって高めるかという点においてはまだまだ未確定な部分が多い。

前述したように日本への導入の最初の段階としては、今回の日本型ワークショップのように一度経験した者が次には「少し先輩」（訓練を受けたというレベルではなく）という位置づけでメンターの役割を担っていくのが現実的ではないかと思われる。メンタープール（註）がある程度充実してきたところで、本格的な訓練プログラムの開発・実施という段階に移行するのが現実的ではないだろうか。

訓練がまだ十分でない部分を毎日の「メンター・ミーティング」で補うということは今回も行っている。このメンター・ミーティングはそれぞれのメンタリングで気づいた点、今後に生かす点、メンター自身が迷った点などについてお互いに共有し解決策について話し合う場として設定した。これにより、メンター自身の未熟な点をお互いに補い合う機能をメンター・ミーティングに持たせようという意図であった。

（註）本機構では、今回のティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップに参加者として参加した方に「今後メンターとして協力してもらえるか」ということを終了時に確認の上、メンター・プールに登録を行っている。2009年2月現在、メンター・プールに登録されているメンターの数は10名である。

② メンター自身のメンタル・ヘルスの必要性 ～メンター・ミーティングの意味～

メンタリングのプロセスは、集中してメンティーの話に耳を傾け、かつ、出来上がってくるティーチング・ポートフォリオのドラフトを読みこなし、論理が通っているか、わかりやすい表現かどうか、などを的確に見極め、フィードバックするという、正直メンターにとっては半ばセラピーに近いほどの精神的な負荷のかかる場面である（参考までに、筆者は言語聴覚士として、医療現場でのセラピー経験を8年経験している）。日本型ワークショップのメンターは前述したように、「特別な訓練を受けたメンター」ではなく、一度ワークショップを経験しているという「少し先輩」のレベルであるので、このメンタリングのプロセスでかかった心理的な負荷を下げる意味でも、ワークショップ開催期間中に毎日実施されたメンター・ミーティングは意味あるものであったと考える。

本来、メンター・ミーティングは前述したような、お互いの情報交換の場としての意味合いを持って設定されたが、実際にはメンター自身のメンタル・ヘルスを維持する場としての機能も結果として担うこととなっていたと思われる。

このようにメンターのメンタル・ヘルスについての配慮もワークショップのプログラム立案時には十分加味されることが必要であろう。

③ 個別メンタリングとグループによるメンタリング～それぞれの可能性～

日本型ワークショップのプログラムへのフィードバックとして、「カウンセリングのような場面にそもそも慣れていない日本では、一対一のメンタリング場面自体が馴染まないのではないだろうか。グループでのメンタリングという方法もあるのではないか」という意見が出された。

これは、今後ワークショップのプログラム自体をデザインしていく際の一つの有意義な意見であると思われる。つまり、「参加者の目的意識やニーズに合った場づくり」をしていく際に、この「一対一の場面」というのがどのようにその場の参加者に受け取られるか、場合によってはグループでのメンタリングという方法の方が良いこともあり得るということの一つのオプションとして考慮しておくことは大事であろう。

グループでのメンタリングという場合には、どのようなメンバーでグループ編成をするのか、1グループは何人にするのか、などさらに詳しく考慮しなければならない要因があるが、これらの点も含めて、グループによるメンタリングの可能性、個別メンタリングの可能性については、今後、日本文化という中でのメンタリングの質をあげていくためにさらに検討することが望まれよう。

引用文献

愛知県自閉症協会（2008）「ペアレントメンター・ベーシックコース資料集」

松田岳士，原田満里子（2007）「eラーニングのためのメンタリング～学習者支援の実践」，東京電機大学出版

ピーター・セルディン著，栗田佳代子訳(2007)「ティーチング・ポートフォリオ作成の手引き」，玉川大学出版部

渡辺三枝子，平田史昭著（2006）「メンタリング入門」（日経文庫），日本経済新聞社

第7章 eポートフォリオの活用と可能性

本章では、eポートフォリオすなわち情報通信技術(ICT: Information Communication Technology)を利用したポートフォリオの可能性について論じていただく。本ワークショップで作成されたポートフォリオは、むしろ手書きではなくコンピュータ上で作成されたものである。それをウェブ上に公開すればeポートフォリオの一種であると言えなくもない。しかしながら、ここで論じられるICT利用の構想は、そうしたレベルをはるかに超えており、ICTを利用することによって可能となる多様なエビデンス、そして、作成者のポートフォリオが種々の要素(エビデンス・同僚・学生・外の世界)と有機的に連携できる可能性を示唆するものである。こうした視点は、現在においては欠くことのできないものとなっており、今後検討課題として必須であるといえよう。

第1節では、「電子ポートフォリオの開発と運用」と題し、加藤先生にティーチング・ポートフォリオの文脈においてICTの利用によって実現される効用と米国におけるSoTL(Scholarship of Teaching and Learning)の流れの中で発展してきたポートフォリオの事例についてまとめ、日本における可能性について論じていただいている。

第2節では、尾澤先生に「電子ポートフォリオのリソースとしての授業ビデオの活用」と題し、所属の大分大学において運用されているシステムを例に、特に授業ビデオというICT利用ならではのエビデンスに注目し可能性および課題について検討していただいている。

第3節では、「教育支援システムとラーニング/ティーチング・ポートフォリオ」と題して、岩手大学の江本先生に、「アイアシスタント」という現在運用中のシステムとの連携を念頭においたティーチング・ポートフォリオの利用可能性について論じていただいている。

なお巻末には各先生方のポートフォリオを資料として付しているのであわせて参照されたい。

(1) 電子ポートフォリオの開発と運用

加藤由香里(東京農工大学)

1 はじめに：教育改善のための ICT 利用

通信技術の発展とともに、時間と場所の制約を受けない情報通信技術（ICT：Information Communication Technology）による教育への期待が高まっている。メディア教育開発センターの調査（2007）によれば、日本の高等教育機関が ICT を利用した教育を導入している割合は、全体で 75.8%であり、その内訳は、高等専門学校が 93.3%と最も高く、次いで大学が 84.1%、短期大学が 56.6%と続いている。また、ICT を導入していない機関は 15.8%と少数派にとどまっている。

このように e ラーニングなどの ICT が注目される背景には、教員の負担軽減や事務作業の省力化とともに、学習機会の拡大、個別学習指導の強化、掲示板を利用による意見交換など潜在的な教育効果への期待もある（Knight, 2004; Thorntton & Houser, 2004）。また、高等教育機関を中心に世界中に向けたプログラム発信などの教育のグローバル化が進み、e ラーニングは教育の効率、費用効果、高いアクセス性から将来的に主要なコミュニケーション技術となると期待されている。

Knight（2004）は、英国でのオンライン遠隔教育（オープン・ユニバーシティ）の実践に 30 年以上関わった経験から、教育における ICT 導入の利点を 7 つのカテゴリーにまとめている（表 1）。e ラーニング先進国の英国では ICT 活用を新たな学生の獲得や資源の共有、コミュニケーションの活発化、コラボレーションならびに組織的チームワーク育成を支援するものとして位置づけている。教育における ICT は、単に、教育を効率化する便利なツールとしてだけでなく、教員の実践を公開し、共有化する有効なツールとしても機能する。つまり、ICT は、教員個人の教育経験の分析・蓄積・交流の媒体として教育改善への活用することができるのである（苑・清水 2007）。

表 1 e ラーニング導入の利点

(1) 接続性	全世界規模（グローバル・スケール）での情報利用が可能
(2) 柔軟性	いつでも、どこでも、だれでも利用が可能
(3) 相互作用性	情報公開・評価が自動的かつ即時的に可能
(4) 協調学習	討論ツールの利用により組織を越えたコラボレーション実現
(5) 機会の拡大	デジタルコンテンツにより教育を強化かつ拡張
(6) 動機付け	マルチメディア・リソースの利用による効果的な教育を実現
(7) 情報管理	利用者の進捗・情報管理および情報提供が容易

飯吉（2003）では、ICT による「教育実践と学びの知的コミュニティ」が教育の質的向上を図

る際に欠かせないのは、カリキュラムや教材、実践を通して得られた教授法と学習に関する知識の「共有」、「吟味と深化」、「蓄積」としている。このような教育改善のプロセスを、ICTが効果的に支援することができれば、教育の質的向上が可能になるのである。

2 ICTによる教育実践の公開

インターネットやCD-ROMなどの電子媒体を利用して保管・アクセスされるティーチング・ポートフォリオは、電子ティーチング・ポートフォリオと呼ばれる。多くの電子的ポートフォリオを紙媒体のポートフォリオと比較した場合、以下の3点において、教育改善の効果が大きく異なるとされる(Kahn, 2004)。

(1) 教育成果の効果的な発信：マルチ・メディアとハイパーリンク

紙媒体のティーチング・ポートフォリオでは、主に文字によって教育成果を記述していたが、電子ティーチング・ポートフォリオでは、音声、動画、静止画などを必要に応じて取り入れることが用意となる。このようなマルチ・メディアは、自らの教育実践をより効果的に記録することができる。さらに、電子ティーチング・ポートフォリオでは、ハイパーリンクやナビゲーションツールにより、情報や資料を階層的に整理したり、結びつけたりすることが可能となる。

(2) 教育実践の公開性の増大：インターネットによるアクセス

紙媒体のティーチング・ポートフォリオでは、自らの教育活動の複雑性を正確に捉えて「文書化」することを狙いとしていた。しかし、電子ティーチング・ポートフォリオではインターネット上で閲覧可能とすることによって、「大学教員が自分の仕事を公開し、それについて他の人々が論評したり学んだりする」という方向づけを行うことができる。このような取り組みは、教育活動の地位を高め、それが学究活動の一形態であることを目指す大きな一歩であるともいえる。

(3) 教育実践の透明性の確保：ピアレビューによる評価活動

電子ティーチング・ポートフォリオでは、インターネット上で公開することにより、「他の教員からのアクセスを可能とし、対話による協同学習を可能とするところに大きな特徴がある。このような「教育実践と学びの知的コミュニティ」(飯吉,2003)では、教授法と学習に関する知識の「共有」、「吟味と深化」、「蓄積」である。米国では、高等教育における教育活動の地位を高め、「教育活動を共通の財産とし、ピアレビューを受け入れる」自発的な教員のコミュニティが形成されつつある。

3 教育実践の公開と共有化の動き：SoTL

現在、米国では、教員個人を対象とした「資質開発・評価」から大学教員が自主的に参加する「教育力向上の動き」へと変わりつつある。このような運動は、「教育の学問的研究

(SoTL :Scholarship of Teaching and Learning)」と呼ばれ、1999年にカーネギー財団が、全米高等教育協会 (AAHE : American Association) と連携して始めたカーネギー教育・学習センター (Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning) を契機としている (苑・清水,2007)。この意欲的な教師集団によって進められている「教育の学問的研究 (SoTL)」が「教育の質」を高める有効な方法として注目を集めている。その内容は、学習の目標、教師がその目標達成に向けて行ったこと、および、その教師がどのようにその成果を測定したかを説明するものとなる。つまり、教師が一つの授業あるいは講義全体を、一連の知的作業、ある種の学識、創造的活動と位置付けられる。(ベイン, pp.178-179)。このように事例を開発して証拠をもって整え、教育の知的な意味と質を問う作業は、ティーチング・ポートフォリオ作成においても経験するプロセスに他ならない。

3-1 ICTによる教育実践の公開

インターネットなどを利用して公開されるティーチング・ポートフォリオは、一連の知的作業、ある種の学識、創造的活動と位置づけられる。ここでは、カーネギー財団とアメリカ高等教育学会によるプロジェクト、米国ネブラスカ大学、ノートルダム大学、ジョージタウン大学での取り組みなどを紹介する。

(1) カーネギー財団とアメリカ高等教育学会による CASTL

(Carnegie Academy of the Scholarship of Teaching and Learning)

1998年から始まった CASTL プログラムでは、全米の大学から 24 の学問分野の教員 20-40 名を自薦・他薦で選出し、一定期間、カーネギー財団に滞在させて教授法の改善を目的とするワークショップに参加させている。このワークショップは、教員が自らの研究テーマを設定して教育実践に取り組み、その過程および成果を記録し、相互に共有して検討するものである (吉田 2003)。さらに、教育実践と改善の記録がマルチメディア・ポートフォリオとしてデータベース化され公開されており、議論用の掲示板を通じて、相互の検討がなされている場合もある。このプロジェクトでは、優れた教育実践の理論化・体系化を目指して、個々の参加者と教授工学の専門家が協同して、教授・学習の過程を分析し、その体系化を行う点の特徴としている。

(2) ネブラスカ大学リンカーン校

ネブラスカ大学で心理学を教えるダン・バーンスタイン教授は、教育活動ピアレビュー (Peer Review of Teaching Project) によるオンライン・ティーチング・ポートフォリオを積極的にすすめている。このプロジェクトでは、参加者がオンライン科目ポートフォリオを作成して公開することにより、同僚教員によるピアレビューを可能としている。この科目ポートフォリオは、自らの教育実践の説明とその論点を示すアウトラインからなる。つまり、紙媒体で作成されるティーチング・ポートフォリオと同じく、文字情報による教育成果と省察により構成されてい

る。それに加えて、成績評価の済んだ学生の提出物などが多数取り入れられて、望まれる学習成果や評価方法など知る情報提供を行っている。

ダン・バーンスタイン (Dan Bernstein) Peer Review of Teaching Project

<http://www.courseportfolio.org/peer/pages/index.jsp>

(3) ノートルダム大学

ノートルダム大学の化学教授であるデニス・ジェイコブス氏は、オンライン・ティーチング・ポートフォリオを通じて新しい教授方法(協同学習:Cooperative Learning Process)を取り入れた授業改善についての情報発信を行っている。このプロジェクトでは、成績不振に悩む学生 (student at risk) の学習状況の改善を示すためにマルチ・メディアを有効に利用している。例えば、学習成果に関する集計データに加えて、学生の学習状況の具体例をビデオクリップとして提示している。このように、マルチ・メディアを用いることで、授業再編の根拠、実践、その効果の提示を効果的に伝えることができる(Iiyoshi & Kumar2008)。

デニス・ジェイコブス (Dennis Jacobs)

http://gallery.carnegiefoundation.org/collections/castl_he/djacobs/index2.htm

(4) ジョージタウン大学の VKP(Visible Knowledge Project)

ジョージタウン大学はカーネギー財団知識メディア研究所と連携して、教員らが教育実践について意見を交換する「オープンな教育環境」を目指している。このプロジェクトに参加する教員の実践記録はマルチメディア・ポートフォリオとしてデータベース化されてジョージタウン大学の WEB (VKP galleries) で公開されている。このような実践の公開では、単に資料が掲載されるだけでなく、議論用の掲示板を通じて相互に議論や検討が行われ遠隔地からも参加が可能となる。このようにオンライン・ティーチング・ポートフォリオを通じて、「個人単位」で教育改善のための省察を行うのではなく、多くの同僚と意見を交換しながら、教育の質的向上を目指す協同的ポートフォリオ Cooperative portfolio(Iiyoshi & Kumar2008)が形成されている。つまり、教育改善を目指す教員に対して、ICT による情報共有のツールが提供されて、カリキュラム開発や教育実践を通じで得られた知識の「共有」、「深化」、「蓄積」が効果的に行われているのである。

知識可視化プロジェクト (Visible Knowledge Project)

<http://crossroads.georgetown.edu/vkp/index.htm>

4 日本における電子ポートフォリオ、ポータルサイトの構築

日本でも、第三者評価の普及や教育活動についての説明責任が重視され、教育活動を記録し、それをどう評価するかという視点から、高等教育機関において様々な評価活動が試行されている。2008 年 12 月の中央教育審議会「学士過程教育の構築に向けて (答申)」では、ティーチング・ポートフォリオは、授業改善に向けた様々な努力や成果を適切に評価する観点から、「教員が教育

業績の記録を整理・活用する仕組み」として紹介され、その教育改善効果が期待されている。今後は、この枠組みを、各大学においてどう展開していくか、また、普及させるが課題となっている。

日本でも、シラバスや履修者管理など教育リソースの管理や教育環境の改善に ICT が積極的に取り入れられている。電子ティーチング・ポートフォリオは、全く新しいシステムを構築するのではなく、これらの ICT 活用の取り組みを拡張・強化する方向で進めることもできると思われる。

例えば、岩手大学のアイ・アシスタントや金沢大学のアカンサス・ポータルなどは、教員と学習者の情報を一元管理することによって、必要に応じて教育改善に必要な情報を引き出すことができる。

一方、京都大学を中心に進められている「WEB 公開授業」は、複数の機関に所属する教員によって進められている点が興味深い。このような教育改善に向けた授業研究を行う教員コミュニティの形成は、SoTL が目指すところと一致する。また、大同工業大学や大分大学など、公開授業および授業検討会を積極的にすすめ、教育改善のノウハウ蓄積を組織的に行う実践例も報告されている。

また、このような授業公開を支援に特化したピア・レビューシステムの開発も進められている（加藤他，2008；2009）。さらに、クリッカーを利用して時系列で変化する学習者の興味や関心をタイムリーに記録する授業分析システムも開発されている（中島，2008）。動画や音声などマルチ・メディアを利用した授業の記録・再利用が今後、組織的に展開される可能性もある。

4 おわりに 一優れた教育実践を共有するために一 誰のためのポートフォリオか

ティーチング・ポートフォリオは、教育活動についての「主張」とそれを裏付ける「資料」を収集し、その文書化が求められる。この「文書化」の過程において、メンティーは、深い反省、注意深い分析、入念な表現、多くの書き直しを行い、心の奥底の価値観と方向性を十分に表現したティーチング・ポートフォリオを完成させることができる。つまり、従来のティーチング・ポートフォリオでは、教員ひとりひとりの「個人的な教育改善」を支援し、その過程を文書化することによって、省察を促すことを目的としている。

一方、電子ティーチング・ポートフォリオは、教育の学問的研究（SoTL）に関わる「教師間の知的な交流」を促進するツールといえる。SoTL では、学習の目標、教師がその目標達成に向けて行ったこと、および、その教師がどのようにその成果を測定したかを説明する資料を公開し、他の教師との議論を通して「教育の質」を高める改善策を「研究」する。つまり、このような活動は、自らの教育実践を公開して、その教育の知的な意味と質を問う作業は、他の教師とともに作成する共同的なティーチング・ポートフォリオなのである。また、同時に、このような教育実践においては、意欲的な教師らの知的活動を支えるコミュニティの形成こそが、実践知の蓄積と電子ティーチング・ポートフォリオ普及の課題である。

参考文献

- 飯吉透 (2003) IT 基盤整備の課題—教育の質的改善に向けて (上) アルカディア学報, No106
- 飯吉透 (2003) IT 基盤整備の課題—教育の質的改善に向けて (下) アルカディア学報, No107
- 加藤由香里・江木啓訓・塚原渉・中川正樹 (2008) 「講義の質を高める相互観察による電子ティーチング・ポートフォリオ」, 『教育システム情報学会第 33 回全国大会講演論集』, 398-399
- 加藤由香里・江木啓訓・塚原渉・寶理翔太郎・寺田達也・中川正樹 (2009) 授業観察アノテーションシステム FD Commons を利用した FD 活動支援, 教育システム情報学会第 5 回研究会, JSiSE Research Report, Vol.23, No.5(2009-1), 24-27
- 苑復傑・清水康敬 (2007) 「大学教員の教育力強化とメディア活用—アメリカの事例分析とその含意—」 『メディア教育研究』 第 4 巻, 第 1 号, pp.19-30
- ピーター・セルディン著, 大学評価・学位授与機構 監訳, 栗田佳代子訳 (2007) 『大学教育を変える教育業績記録』 玉川大学出版部
- ケン・ベイン著／高橋靖直訳 (2008) 『ベスト・プロフェッサー』 玉川大学出版部
- 中島平 (2008) レスポンスアナライザによるリアルタイムフィードバックと授業映像の統合による授業改善の支援, 日本教育工学会論文誌, 32(2), 169-179
- メディア教育開発センター (2007) 「eラーニング等の IT を活用した教育に関する調査報告書」
- 吉田文 (2003) 教授法理論化への挑戦—第 16 回公開研究会の議論からアルカディア学報, No105
Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning, <http://www.carnegiefoundation.org/>
- Huber, M.T. & Hutchings, P. (2005) *The Advancement of Learning*, CA: Jossey-Bass.
- Hatch, T. (2000) A fantasy in teaching and learning: Imaging a future for on-line teaching portfolio. Paper presented at the Conference of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Hatch, T. et al. (2004) Building knowledge for teaching and learning: the promise of scholarship in a networked environment, *Change*, 36(5), 42-49.
- Iiyoshi, T. & Kumar, M.S.V. (2008) *Opening Up Education*. Cambridge: MA, MIT Press
- Kahn, S. (2004) Making good work public through electronic teaching portfolio, In Seldin, P. (2004) *The Teaching portfolio (3rd)* (pp.36-50), MA: Anker.
- Knight, P. (2004) 「高等教育における eラーニング: 成功のための 21 の条件」 『メディア教育開発センター国際シンポジウム 2004 報告書』 39-52
- Thormton, P. & Houser, C. (2004) Using mobile phones in education, *Paper presented at the 2nd IEEE International workshop on Wireless and mobile technologies in Education*, 23-25 March Taiwan
- 岩手大学 大学教育総合センター: <http://uec.iwate-u.ac.jp/ia/>
- 大分大学 高等教育開発センター: <http://www.he.oita-u.ac.jp/about.html>
- 金沢大学 FD・ICT 教育推進室: <http://www.el.kanazawa-u.ac.jp/>

金沢大学 アカサス・ポータル : <https://elearn.el.kanazawa-u.ac.jp/Portal/>

京都大学 : on Line FD WEB 公開授業 <http://www.online-fd.com/login.cgi>

大同工業大学 授業開発センター : <http://www.daido-it.ac.jp/zai/center/04kaihatu.html>

東京農工大学 FD Commons : http://www.tuat.ac.jp/~fd_tools/

(2) 電子ポートフォリオのリソースとしての授業ビデオの活用

尾澤重知 (大分大学)

1 ポートフォリオのリソースとしての授業ビデオ

電子ティーチング・ポートフォリオには、様々な要素が含まれるが、エビデンスの要素の一つとして、今後、重要となってくると考えられるのが授業（講義）のビデオ収録内容である。本稿では、電子ポートフォリオのリソース（資料）としての授業ビデオの収録に着目し、日本国内の事例を主として取り上げた報告を行う。

インターネットを利用した授業ビデオの配信や通信教育での利用は、02年に正式運用を開始した慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスのSFC Global Campus¹、04年に開設した早稲田大学人間科学部 e スクール（通信教育課程）（西村，2006）などが代表的であり、現在も拡大している。06年には日本オープンコースウェア・コンソーシアム(JOCW)が設立され、授業ビデオを含む授業のリソースの公開が各大学で進められている。

これらの授業ビデオ配信の目的は、学生の利便性の向上や、学習機会提供の強化、また、広報をはじめとする大学の戦略や、社会人教育や地域貢献に由来することが多い。そのため当初は、ティーチング・ポートフォリオはもとより、ファカルティ・ディベロップメント (FD) の文脈においても、授業ビデオの活用が捉えられることは少なかった。しかし、授業ビデオ等の公開が、結果として授業改善につながるという意見は、教員個々の実感としても（朝日新聞 08年5月12日）、研究レベルでもいくつか指摘されている。

最近では、授業ビデオ収録を組織的（かつ意図的に）FD と結びつける試みが、一部で開始されている。06年からは、京都大学高等教育研究開発推進センターが「Web 公開授業」としてビデオと電子掲示板等を利用した授業検討会を実施し成果をあげている（酒井・山田・杉原，2008）。著者が所属する大分大学でも同様の試みを08年に開始した。

ティーチング・ポートフォリオの観点から見ても、授業ビデオの収録は、自身の授業の具体的なエビデンスとして重要なリソースとなると考えられる。自身の授業のあり方を、第三者の視点で把握する手段としては、学生による「授業評価」や、同僚間で行われる「公開授業検討会」が代表的だが、授業ビデオ収録は公開授業との親和性は高い。また、制約はあるものの、文字だけでは捉えることが難しい教員の授業中の行動や視線、声・抑揚、併せて学生の受講態度なども映像として利用できる点も特徴である。

2 大分大学の事例

2-1 授業ビデオの収録と公開

本稿では、事例として著者が所属する大分大学を取り上げる。大分大学高等教育開発センターでは、08年度から授業のビデオ収録結果を電子ティーチング・ポートフォリオのリソースとして

¹¹ 母体となる WIDE University, School of Internet は 1997 年に開始された（大川ら 1997）。

活用するための事業を進めている。もっとも、前述した他大学の授業ビデオ配信事業と同じく、大分大学における授業ビデオ収録の当初の目的は、学生への多様な学習機会の提供が主であり、ポートフォリオへの展開は派生的なものである。

大分大学で本格的に授業ビデオの収録・配信を開始したのは 06 年度からである。現在は「大分大学グローバルキャンパス」(図 1) という名称で、前期・後期各 10 科目程度の授業を収録・配信しており、08 年度からは学生教職員向けの各種講演会等も対象としている。

授業の収録は、(1) PC 画面 (もしくは電子ホワイトボード、タブレット PC など) と教員音声の収録。(2) 教室内にビデオを持ちこんでのビデオ収録。(3) PC 画面とビデオ画像の組み合わせのいずれかである。(1)は、PC とワイヤレスマイクを用意すれば教員 1 人でも収録が可能なシステムであり²。授業ビデオと比べて収録にあたっての負荷が少ない。反面、教員の映像を捉えられない問題がある。(2)のビデオの収録は、黒板を利用する教員など多様な授業形態への対応が可能である。一方、撮影者が必要となり、多様な教室環境の相違への対応や、撮影にもノウハウが必要となる。

収録開始当初は専任教員が中心だったが、07 年度からは学部生の学生アシスタント制度を設け、一定のトレーニングを摘んだ後に収録を担当している。



図 1 大分大学グローバルキャンパス



図 2 授業ビデオ配信画面例

収録したビデオは、市販のビデオ編集ソフト(Mac OS では iMovie もしくは Final Cut Pro, Windows では Adobe Premiere)を用いて著作権法上公開ができない部分 (許諾が得られない内容)、無音や無動作の部分や、演習時間などを削除するなどの若干の編集を行っている。編集作業は原則として、学生アシスタント (アルバイト制) が実施している。授業ビデオのインターネット配信 (図 2) は、Windows Server や、Mac OS X Server の標準機能、または学内情報基盤として整備されていた Real Video のいずれかを利用している³。

² 電子ホワイトボードを利用する場合は、電子ホワイトボードの設定も必要となる。

³ 08 年度後期には Adobe Flash Video(FLV)の実証評価を行い、09 年度からは FLV に移行する予定である。

ビデオの公開の範囲は、(1) 授業の履修者のみ、(2) 所属学部のみ、(3) 学内のみ、(4) 制限なし（全てに公開）として設定し、収録対象教員に公開への協力を求めた。

学生の授業ビデオの利用率は、履修学生比率で2～5割を超え、授業の復習用途として、また、やむを得ない理由での欠席や教育実習時の欠席時の授業の補習として利用されている。テスト前にアクセスが増加するなど、学生への一定の効果も確認されている。

2-2 授業ビデオ公開から公開授業検討会へ

授業ビデオの公開の過程で見いだされたのが、授業改善に関わる教員側へのポジティブな影響である⁴。現在、研究を進めている領域だが、具体的には以下の4点が挙げられる。

第一は、教授法に関する改善効果である。FDとしては初歩的な論点だが、PowerPointなどのプレゼンテーションや黒板の文字の大きさ、授業展開の区切りなどについて、教員がこれらをより意識するようになったことが指摘されている。カメラ収録や配信にあたっての技術的な制約とも関係するが、授業改善に間接的につながったものと考えられる。

第二は、ビデオ収録によって「記録」が残ることに関係する効果である。授業ビデオの公開の範囲は履修者のみに限定することができるが、記録が残るということで授業者にある程度の緊張感を与え、それが授業の構成や内容に影響を与えたものと考えられる。

第三は、自身の授業ビデオを見直す（再吟味・リフレクション）による効果である。自身の授業ビデオを見ることに対する心理的な抵抗感は、自身の映像が映らないPC画面と音声のみのタイプ収録でも多くの教員から指摘されている。しかし、自身の授業ビデオを見ることで、教授法や授業内容などの見直しにつながったと指摘されている。

第四は、学生のアクセス数や利用時間などを統計的なデータとして示すことの効果である。試験前にビデオ配信の利用数が上がったことなどのデータのフィードバックは、学生に対する信頼感の向上につながったという指摘が見られている。



図3 オンライン公開授業検討会

⁴大分合同新聞の報道（2008年2月4日）では、「一石二鳥」という見出しにて本事業が取り上げられた。学生、教員の双方にメリットがあることの浸透には、このような第三者の評価報道も影響している。

以上のように、授業ビデオを収録・公開したことによる効果・影響が確認され、学内でも認知が進んだ。このことから、08年の後期学期には、ビデオ収録を意図的にFDと結びつけ、ビデオ収録・配信の効果をより強化するための企画として、オンラインでの授業公開・授業検討会を実験的に開始した。

オンライン授業検討会では、京都大学のWeb授業検討会を参考に、教員を捉えた映像（学生視点）と、学生を捉えた映像（観察者視点）を合成したビデオ配信とした（図3）。

オンライン公開授業検討会の実験にあたっては、通常の授業ビデオの配信とは異なり、10分単位のハイライトのビデオを作成した。ハイライトビデオの選択にあたっては、教員側の意図に加え、前年度本講義を受講した学生と、初めて受講する学生各1名からの意見に基づき、教員・学生の双方にとって重要と考えられる部分を抽出した。

今回の実験では教員の参加者8名、かつ電子掲示板での投稿は全19件（うち討議に関わる投稿数は13件で、平均字数は約580字）と限られてはいるが、授業ビデオを授業検討会で利用するための基盤が得られたものと考えられる。

2-3 ティーチング・ポートフォリオへの展開

08年後期からは、授業ビデオのティーチング・ポートフォリオへの組み込みを視野に入れ、授業ビデオ配信システムに加え、テキストベースのシステムとの連携を図っている。大分大学では、ソーシャル・ネットワーキング・システム（SNS）のプラットフォームである株式会社手鳴屋のOpenPNEを基盤として利用し、これにラーニング・マネジメント・システム(LMS)のmoodle、ティーチング・ポートフォリオとしても活用するためにブログシステムとしてSix Apart社のMovable Typeの3つを組み合わせ利用している。

いずれもオープンソース型、もしくは比較的安価なシステムの組み合わせで低コスト化を図った。また、個人のサイトで独自に授業に関する情報を既に提供している教員を取り込むために、外部サイトとの連携を取りやすいシステムとしている点も特徴である。例えば、授業記録や授業資料を個人サイトのブログで記録・公開していても、システム上では統合して利用が可能である。全体としてはシステムとしての統一感は失われるが、教員の流動性や、新たな技術に柔軟に対応するための措置である。09年度には、横断的検索システムを導入することで膨大な情報を一括して検索できるようにする予定である。

いずれもビデオの収録データさえあれば簡単な操作で、ビデオの取り込みが可能である。本学高等教育開発センターは、授業評価の実施母体でもあるが、今後、授業ビデオ1回分の収録を授業評価の発展として捉えられるよう制度化を進めたいと考えている。

3 課題と問題点

FDに関する多くの議論とも共通するが、授業ビデオの収録は教員からの心理的抵抗も強く、また著作権への対応なども問題となる。教員に全く負担がかからないものであっても、教員評価という文脈が与えられると、授業の「監視」というニュアンスでの解釈も行われがちである。実

際、大分大学の事例でも、一部教員からは、ビデオ収録を、フーコー(1977)における議論と重ねる指摘も見られており、留意が必要と考えられる。

技術的には、動画の再生には実時間を要するため、メタデータをいかに持たせ、利用者に対して必要なデータをいかに切り出させるかが課題と考えられる。

また、ビデオカメラを教育現場に持ち込むことに対しては、石黒ら(2001)が指摘するように、様々な影響が予想される。教室にカメラが設置されることで、学生からの心理的抵抗が生じることは本学においても確認されている。授業ビデオをティーチング・ポートフォリオとして展開する際には、授業の担当者にとってのメリットだけでなく、授業を構成する一員でもある学生に対するメリットや影響も加味する必要があると考えられる。

参考文献

朝日新聞記事 (2008年5月12日)

URL: <http://www.asahi.com/edu/university/jocw/TKY200808010248.html>

Foucault, M (1975) *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris, Gallimard (フーコー, M. 田村 椒 訳 (1977) 監獄の誕生—監視と処罰 -- 新潮社)

石黒広昭 編 (2001). *AV 機器をもってフィールドへ*. 新曜社, 東京

西村昭治(2007). *e-Learning における質保証—早稲田大学人間科学部 e スクールの取組—*. *メディア教育研究* 第3巻 第2号, pp.37-43.

大分合同新聞記事 (2008年2月4日)

URL: <http://kiji.i-bunbun.com/read/read.cgi?1202050800=120210269113726=2>

大川恵子, 伊集院百合, 石橋啓一郎, 重近範行, 村井純(1997). *インターネットを利用した新しい高等教育システム—バーチャルユニバーシティ*. 電子通信情報処理学会, 第1回インターネット研究会

URL: http://www soi.wide.ad.jp/library/vureport_1997001/vureport_1997001.html

酒井博之, 山田剛史, 杉原真晃(2008). *オンライン公開授業実践における大学教員の「気づき」と「自省」*. *日本教育工学会論文誌* 32(Suppl.), pp57-60.

(3) 教育支援システムとラーニング／ティーチング・ポートフォリオ

江本理恵（岩手大学）

1 教育支援システムと情報の蓄積

1-1 教育支援システム

教育支援システムとは、ラーニング・マネジメント・システム（LMS = Learning Management System）やコース・マネジメント・システム（CMS = Course Management System）と呼ばれるシステムのことで、学習履歴の管理、学習支援機能、学習者と教員とのコミュニケーション機能、成績管理機能等を備えたシステムのことを指す。海外の大学では、効率よく教育を実施し、かつ、質を向上させるために、通常の対面型授業では、この LMS が使われていることが多い。メディア教育開発センター（2008）の調査によると、商用のシステムとしては、Blackboard、フリーのシステムとしては、Moodle がよく使われている。その他、このような教育支援システムを独自開発している大学も多い。

教育支援システムは、教育活動を効果・効率的にする可能性と同時に、情報の蓄積を効果・効率的にする可能性も持っている。特に、学生の履修等を管理する学務（教務）情報システムと連動させたシステム運用が行われれば、自動的に毎年の担当科目の情報を蓄積することができる。

1-2 岩手大学の取り組み～「In Assistant（アイアシスタント）」

岩手大学では、平成 19 年度より、独自開発した学習管理システム「In Assistant（以後、アイアシスタントと表記）」を全学的に導入している（江本ら 2007）。この「アイアシスタント」は、本学の学務情報システムの情報を取り入れ、全学統一の Web シラバス運用を基に、授業実施期間中に活用できる機能を併せ持つシステムとして構築した。主な機能として、情報を一元的に管理するポータル画面、授業の進行に応じた情報提供を行う基本機能、教員と学生間の双方向性の実現や教室外学習支援などの拡張機能等を実装している。

(1) ポータルの提供

アイアシスタントでは、教員、学生それぞれに、個人のポータル画面を提供している（図 1）。ポータル画面には、新着情報（関係する情報のみ表示）、担当授業（履修している授業）の時間割、カレンダー、メニュー等が表示される。時間割には、「未」（授業記録が未登録である）、「課」（学生から課題が提出された）などのアイコンが表示され、ログインすれば各科目の「更新」状況が一目でわかるようになっている。カレンダーには学年歴が表示され、試験期間等の日程を確認できる。

前述の通り、本システムでは、授業科目、担当教員、履修学生に関する情報は、すべて本学学務情報システムの情報を取り込んでいる。これにより、教員がログインすると、自動的に個人専用ポータル画面に自分の担当授業科目の時間割が表示される（学生であれば、ログインすると、自動的に個人専用ポータル画面に履修科目の時間割が表示される）。この時、「全学共通教育」「教育学部の専門教育科目」「工学部の専門教育科目」等、科目の種別や開講主体が異なる科目であっても、同様に「担当授業科目」として時間割に表示される。

(2) 基本機能

基本機能には「シラバス（授業計画）」と「授業記録」の機能を実装している。前述の通り、本システムは学務情報システムの情報を取り込んで運用しているので、シラバス入力時期になると、メニューに「シラバス」という項目が表示され、そこをクリックすると、担当予定の科目の一覧が表示される。一覧の中から科目名をクリックすると、シラバス入力画面が表示され、そこには科目名や開講時間等の情報は初期値として表示されている。

学生はシラバスを読んで履修科目を決めるので、本システムでは、シラバスはあらかじめ設定した期間（履修申告期間直前）以降は変更できない。しかし、実際の授業は、様々な事情から予定通りに進行しないことも多い。そこで、本システムでは、「授業記録」という機能が用意されており、ここに各回で実施した授業内容について簡単なテキストで記録でき、配布資料やプレゼンテーションの電子ファイルなども登録できる。学生は、この「授業記録」を確認し、授業の内容を確認したり、教材ファイルをダウンロードしたりすることができる。また、今後のスケジュールが変更になった場合も、こちらから修正ができる。

この基本機能を活用すると、自動的に各年度の担当科目の「シラバス」や「配布資料ファイル」「使用プレゼンテーションファイル」等の情報が蓄積される。

(3) 拡張機能

拡張機能として、LMS（Learning Management System）の基本的な機能を実装している。コミュニケーション機能（電子掲示板「お喜楽板」、アンケート）、教室外学習機能（iカード、課題・レポート、ドリル）、グループ学習機能（グループ専用の電子掲示板、ファイル共有、Wiki）、成績集計機能（iカードやレポート提出状況などの情報を集計）、履修学生の名簿提供などがある。

この拡張機能を活用すると、自動的に各年度の担当科目で出題した課題の内容、学生の提出物、成績等が蓄積される。



図1 教員用ポータル画面

1-3 ICTを活用したFD

「アイアシスタント」の開発・導入にあたっては、「組織的授業改善（以後FDと表記）」の観点をもたせることを重要視した。教育支援システムの導入にあたって「FDの観点を持たせたこ

と」が、本取り組みの特徴的な点である（江本ら 2008）。

「FD」の観点からこのシステムを見た場合、重要なポイントは以下の3点である。

- a 授業実施における PDCA サイクル
- b 授業関連情報の公開・共有
- c ICT 活用による新しい授業方法の実施

「アイアシスタント」の「基本機能」は、授業実施における PDCA サイクル（授業計画の作成：Plan→ 授業実施：Do→ 授業記録：Check→ 改善策の検討：Action）を実現する機能である。

まず「授業記録」を利用して、教員は「日常的な教育活動」を記録することになる。これにより、自身の教育活動の振り返りが促され、次回以降の授業計画、しいては次年度の授業計画の立案に反映されることにつながる（a）。おそらく多くの教員はこの作業を個人単位で（例えば講義ノート上で）実施していたと考えられるが、この a を Web 上で行う意味は b にある。つまり、「アイアシスタント」は、教員個人の研究室や教室内に閉じられた状態だった教育活動を、学内に開かれた状態に変えるためのシステムである。「日常的教育活動」を公開・共有することで、例えば、同時期に開講されている他の授業の方法、内容等を共有し、自分の授業内容の見直しを行ったり、授業方法について再考したりすることが可能となる。

今後、FD 活動を実質化させるにあたって、まずは「全教員がお互いの教育活動を共有できる基盤システムを整える」ことが必要だと考え、大学教育総合センターでは、このアイアシスタントの活用を FD 活動の基盤と位置づけている。これは、「授業を振り返り改善する」「授業内容等を教員間で共有する」など、日々の教育改善活動に ICT を活用するという意味での「ICT を活用した FD」である（加藤ら 2008）。

2 蓄積された情報の活用 ～ ポートフォリオの活用

前述の通り、「アイアシスタント」は、学務情報システムから情報を取り込んで運用しているため、毎年の担当授業の一覧などの情報が自動的に蓄積される（図2）。また、各年度で担当した授業科目のシラバス、授業に関する記録、配布したプリントのファイル、学生が提出したレポートなどの記録も同時に蓄積される。

これは学生も同様で、履修した科目の一覧、その科目のシラバス、配布されたプリントのファイル、提出したレポートなどの記録が蓄積される。

上記のような ICT を活用した教育支援システム等を活用すれば、「情報の蓄積」に関しては飛躍的に効率が上がる可能性を秘めているが、その次に問題になるのが、「蓄積した情報をどのように活用するのか」という点である。ラーニング／ティーチング・ポートフォリオというのは、この「蓄積した情報を活用する」ための1つの有効な方策であると考えられる。

このラーニング／ティーチング・ポートフォリオを「アイアシスタント」のような教育支援システム等と連携させ、Web 上で作成することにどのような利点があるのだろうか。

まず 1 つめは、「効率よく作成できる」ことである。今回のポートフォリオの作成において、筆者は、「アイアシスタント」に蓄積されていた情報を取捨選択しながら作成し、論文と授業アンケートの結果（将来的には授業アンケートの結果の返却もこのシステムから行う予定）以外のすべての根拠資料（シラバス、授業記録、学生のレポート、作成教材等）は、「アイアシスタント」内に蓄積されていた情報を用いた。もし、ワークショップの会場でインターネットが自由に使えたならば、根拠資料収集に必要な手間と時間が大幅に節約できただろう（機構本部において開催されたためセキュリティの問題で叶わなかった）。それにより、本来の目的である教育の目標や改善等を考えることにより多くの時間をつかえるようになる。

次に考えられる利点は、「公開・共有」である。これは、1-3 で述べたように、従来は教室や研究室に閉じられていた教育活動を公開・共有する効果が期待され、「個人の教育業績を評価する」「個人的に教育活動を振り返る」ツール以上の FD 効果を持つと考えられる。

さらに、本学の「アイアシスタント」のように教員・学生間で共有している教育支援システムと連動させ、Web 上で作成・公開できれば、この「公開・共有」の効果を飛躍的に向上させる可能性がある。例えば、学生はシラバスを閲覧する際に同時に担当教員の「ティーチング・ポートフォリオ」を確認できれば、その教員の教育に対する考え方や今までの教育履歴等を知ることができ、履修におけるミスマッチ（「考えていた内容と違う」「難しすぎる」等）を防ぐことができるだろう。また、あらかじめ教員の教育に対する考え方や姿勢を知ることによって、学生側も授業に向かう心構えができるかもしれない。

同時に、学生にラーニング・ポートフォリオを作成・公開させることで、学生がどのような科目を履修してきたのか、そして、各科目でどのような「目標」を掲げ、達成させてきたのか、どのようなレポートを書いてきたのかを教員が確認することもできるようになる。

学務情報システムと連携させた教育支援システム、学生のラーニング・ポートフォリオ、教員のティーチング・ポートフォリオ、これらを有機的に連携させることで、風通しの良い、より効率・効果的な教育環境が実現できる。もちろん、システムを導入しただけでは上手いかず、同時に、教員、学生の意識改革、教員評価制度などの整備も進めていかなければならないだろう。



図 2 担当科目一覧画面

参考文献

- メディア教育開発センター（2008）『eラーニング等のICTを活用した教育に関する調査報告書（2007年度）』メディア教育開発センター
- 江本理恵，後藤尚人（2007）「教育支援システム「In Assistant（アイアシスタント）」の全学的導入」，日本教育工学会第23回全国大会講演論文集，pp.123-126.
- 江本理恵，後藤尚人（2008）「ICTを活用したFDシステムの構築」，第14回大学教育研究フォーラム発表論文集，pp.118-119
- 加藤由香里，江本理恵，尾澤重知，細川敏幸，中島平，江木啓訓，田口真奈（2008）「教育改善に向けたICTの利用」，大学教育学会誌，第30巻，第2号，pp.88-92

結びにかえて

ここでは、報告書の総括として、これまでに触れられなかった話題、課題および今後を展望する。

1 セルディン先生との出会いから今日までの軌跡

筆者がピーター・セルディン先生に初めてお目にかかったのは、2005年秋にミルウォーキー（ウィスコンシン州,アメリカ）において開催された POD(Professional and Organizational Development Network in Higher Education)の年次総会であった。筆者は当時機構において授業評価の活用についての検討を主体としたプロジェクトを任されて間もない頃であり、その調査のためこの学会に参加した。むろんこの学会への参加も初めてのことであった。

授業評価に関連があると考えて足を運んだそのセッション「Changing Practices in Evaluation Teaching」は、セルディン先生、そして『Teaching Tips』の著者として著名なウィルバート・マッキーチー氏のお二人がスピーカーで、セッション会場の中でも特に広い部屋が用意されているにもかかわらず、立ち見がでるほどの人気であった。お二人は、似顔絵を描いたそろいのTシャツで現れ、授業評価についてのトピックをテンポよくわかりやすく話してゆかれた。初学者の私にとってはその内容はとても有意義に感じられ 90分という時間はあっという間に過ぎた。

帰国後、機構において開催するシンポウムの講演者としてセルディン先生を推薦し(これも学会参加の任務の一つであった)、セルディン先生の来日が実現し 2007年8月に「授業評価で大学をどう変えるか」が開催された。そして、シンポジウムに先立ち行われた内部的な講演会において、私は初めてティーチング・ポートフォリオに関する知識に触れることとなったのである。機構の執行部においてもティーチング・ポートフォリオは高い関心が寄せられ、これ以降、プロジェクトは重点をティーチング・ポートフォリオにうつし、本報告書が出されるに至っている。

これまでの本プロジェクトに関連した活動を下記にまとめておく。

2007年 10月	『大学教育を変える教育業績記録』出版[1]
2008年 1月	「直輸入型」TP 作成ワークショップ開催
2月	APQN(Asia-Pacific Quality Network) 研究発表[2]
2月	「日本型」TP ワークショップに向けたメンターチーム結成
5月	Academic Portfolio Workshop (Texas Christian Univ.) 参加
6月	ティーチング・ポートフォリオパンフレット作成[3]
6月	大学教育学会発表[4]
7月	大学評価フォーラムにてパンフレット配布
8月	「日本型」TP ワークショップ開催

8月	愛媛大学講演[5]
9月	九州大学講演[6]
9月	大阪府立高専講演[7]
10月	大阪府立高専教員にアカデミック・ポートフォリオ作成支援
12月	八王子セミナーハウス講演[8]
2009年 1月	大阪府立高専 TP ワークショップ開催
3月	第15回大学教育研究フォーラム[9]

2 活動の階層性と課題

前節に挙げた活動は多少の例外を除くと、次のように三段階の活動に分類することができる。

- (1) 知らせる：翻訳書籍の出版，パンフレットの作成と配布，学会発表，
- (2) 体験してもらう：ミニワークを含む講演会（2時間）
- (3) 作成してもらう：機構開催ワークショップ，個人的作成支援，機関開催ワークショップ

このように段階的なアプローチを採用するという方針は2008年2月に結成されたメンターチームにおいて必要であると明確に確認された事項である。特に「知らせる」の段階にある「パンフレット」（資料2(2)-1参照）は，ティーチング・ポートフォリオについて短時間で概要を知らせ，関心をもってもらうことを目的として作成したものである。セルディン先生の提唱するティーチング・ポートフォリオは，教育理念から目標に至るまでリフレクションによって本文が作成される。その分量はA4の用紙に8-10枚ほどにもなり，作成には大きな労力を払う。一方ワークショップのサイズは小さく，作成できる人数は非常に限られている。したがって，ティーチング・ポートフォリオについての理解を広める方略として，こうした多層のチャンネルを持つべきであると考えたのである。実際に，このアプローチにしたがって，一つの機関において学内ワークショップ開催が実現していることからこの方針は成果をあげたといつてよいだろう。

いちはやく学内ワークショップを実現させた大阪府立高専の事例をみると，次のような経緯をたどっている。

1. 【知らせる】ある教員がパンフレットを手にする
2. 【作成してもらう】その教員がワークショップに参加する
3. 【知らせる】パンフレットを執行部に提示する
4. 【体験してもらう】講演会が開かれる
5. 【作成してもらう】学内ワークショップが開かれる

「ある個人」が「知り」，「作成し」，そして，所属機関に帰り「知らせ」，他の教員も「体験し」，そして「作成」に至る，という経緯である。高専という規模の小ささや機関の特徴(教育に重点をおいている，JABEEを受審済みである等)により，この伝播プロセスは想定以上に早いものであったが，こうしたティーチング・ポートフォリオの広がり，当初このプロジェクトがまさに目

指したものであった。機関の規模や特徴によってはもっと多くのステップを踏む必要があるであろうが、基本的にはこの三段階はティーチング・ポートフォリオを広める際の階層として、今後改善を重ねてよりよいパッケージを目指す必要があるだろう。

その意味では「体験してもらう」のステップにある講演会の「ミニワーク」の部分は、今回報告書で取り上げるべきであったかも知れない。「ミニワーク」は、ティーチング・ポートフォリオの部分的な体験を目的とした参加型ワークであるが、こうした“ライトタッチ”なタイプのプログラムのニーズは高い。この部分の考察は別途行う必要があるだろう。

また、上記の事例の 5. の後、すなわち学内ワークショップが開かれた後どのように定着してゆくのか、活用されてゆくのかについても、引き続き観察する必要がある。どう広がったのか、あるいは残念ながらどのように形骸化してしまったのかについて事例を詳細に検討して得られた知見は、後続の機関に多くの示唆を与えることとなるであろう。

3 ティーチング・ポートフォリオの課題 –形骸化を防ぐために–

この報告書では、様々な視点からティーチング・ポートフォリオおよび関連するトピックについて振り返った。今後に向けた課題も多く出されたが、ティーチング・ポートフォリオおよび日本語のワークショップについては、一定の評価が得られたと結論づけてよいであろう。課せられた課題の多さは、ティーチング・ポートフォリオへの期待に比例しているといってもよい。

一連のプロジェクトがこうして結実できた背景には、近年のティーチング・ポートフォリオへの関心の高まりがある。本書でも度々言及されていることであるが、2008年12月の答申はティーチング・ポートフォリオについて触れており、その言葉を耳にする機会は着実に増えている。また、説明責任の増大、あるいは大学間の競争激化を背景に正当な教育業績評価の必要性が高まりつつある。

以上のような流れを踏まえ、今後本プロジェクトがすべきことは、ティーチング・ポートフォリオが拙速に導入されまたたく間に形骸化してしまうことのないよう、ティーチング・ポートフォリオを正しく伝え続け、真に効果を発揮しうるための条件や方法について研究を続けることである。ティーチング・ポートフォリオの形骸化は、教員個人のみならず方々に大きな負担が発生しうるために避けなくてはならない。

例えば、導入のために何を決めなければならないのか、そうしたガイドラインの提案も一案であろう。たとえば、表1は、第5章の佐藤先生の指摘を参考に、導入にあたって考えておかななくてはならない課題や留意事項の整理を試みたものである。課題を、対象（個人、機関、ネットワーク）とティーチング・ポートフォリオ作成前・作成時・作成後のどこに関連するかで問題を分類している。

4 ティーチング・ポートフォリオの他の可能性と課題

ティーチング・ポートフォリオの作成プロセスは徹底的な自己省察がなされ執筆作業も集中的かつ長時間に及ぶために、作成にあたっては基本的にはモチベーションの高い自律的な態度が必

要であると思われる。そうしたシチュエーションは、例えば、純粋に個人の教育改善を目的として希望者が書くという状況の他に、優秀教員表彰の提出書類として、あるいは新入教員の研修の一環としての作成等が考えられる。こうした状況では作成者自身のモチベーションは高く、ティーチング・ポートフォリオを書く効果はいうまでもなく大きい。

表1 ティーチング・ポートフォリオを導入する際の課題／留意事項（案）

課題のレベル	TP 作成前に関連	TP そのもの／作成時に関連	TP 作成後に関連
個人	<ul style="list-style-type: none"> エビデンスを集めておく 	<ul style="list-style-type: none"> 集中できる環境とつくる 	<ul style="list-style-type: none"> 改訂する（活用する） メンターの役割
機関	<ul style="list-style-type: none"> 作成目的は何か 対象者をどうするか 作成に強制力を持たせるか否か どう広報するか 執行部・管理者が理解する場をどう作るか 他の FD プログラムとの関係性はどうか 	<ul style="list-style-type: none"> 項目をどうするか(どのくらいの柔軟性をもたせるのか) 既存のリソースとどう関連づけるか いつどうやって作成するか メンターをどう調達するか(インセンティブはどうか) 	<ul style="list-style-type: none"> 作成者へのインセンティブ 評価に使うのか、どのような評価基準か 公開／共有の範囲はどうするのか 継続的活用のためのプログラム整備
ネットワーク	<ul style="list-style-type: none"> 他の機関とどう連携して進めるのか 	<ul style="list-style-type: none"> メンターをどう調達するか(インセンティブはどうか) 	<ul style="list-style-type: none"> 他の機関とどう連携して進めるのか

しかしながら、ポートフォリオの「徹底的な自己省察」という特徴について考えてみると、例えば、モチベーションを失っていたりといった、心理的側面において問題のある教員のコンサルテーションの補助ツールとして使えるのではないだろうか。これらの人たちは、自ら主体的にポートフォリオを作成するという態度をとることはできないであろう。また、現形式のままではやはり労力が大きすぎるであろう。しかし、ポートフォリオの形式が「自己省察」にフォーカスされるような工夫がこらされ、優秀なコンサルタントがメンターとして傍らに居続けられるのであれば、その教員はポートフォリオを作成するプロセスを経験することによって自ら大学教員としての誇りやモチベーションを回復できるのではないだろうか。

ティーチング・ポートフォリオは現在普及の途上にある。本プロジェクトの現時点における役割の一つに、この種のワークショップ開催などによりポートフォリオに関する正しい理解を促し、そして、ネットワークを広げることがあると考えている。夏のワークショップ参加者については今でもメーリング・リストおよび Wiki のサイトが情報交換の場として機能しており、ネットワ

ークが保たれている。これを拡張し、メンタープールやポートフォリオに関する基本情報など、ティーチング・ポートフォリオに関するリソース提供や事例の収集を行ったり、人や機関の連携を助けるような場の運営などが考えられる。評価機関としての情報網を活かし、国内外の事例を蓄積し検討を行うこともまた今後取り組むべき課題の一つであろう。

おわりに

本プロジェクトを進めるにあたっては、メンターチームのメンバーである加藤由香里先生、三田地真実先生に大変お世話になりました。お二人とともにチームを組めたことで素晴らしいワークショップの提案ができたと考えています。心より御礼申し上げます。

また、本報告書の出版にあたり、原稿の分担執筆を快くお引き受けくださった「日本型」ワークショップ参加者の江本理恵先生、秦敬治先生、古賀暁彦先生、北野健一先生、前原真吾先生、尾澤重知先生、酒井陽一先生、佐藤浩章先生、プログラム評価にご協力いただいた近田政博先生、加藤由香里先生、吉良直先生、大塚雄作先生、ポートフォリオサンプルをお寄せいただいた三田地真実先生、米澤彰純先生、加藤由香里先生、吉良直先生、近田政博先生ありがとうございました。重ねて心より御礼申し上げます。

- [1] 大学評価・学位授与機構監訳・栗田佳代子訳 ピーター・セルディン著(2007) 『大学教育を変える教育業績記録』 玉川大学出版部 (Peter Seldin (2004) *The Teaching Portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions* 3rd ed. Anker Publishing Company, Inc.)
- [2] Kurita, K (2008) How we should contribute to improving higher education as a quality assurance agency – “ The Teaching Portfolio Project” - , Asia-Pacific Quality Network 2008 Conference & General Meeting
- [3] 資料 2(2)-1 「ティーチング・ポートフォリオって何だろう？」
- [4] 栗田佳代子 (2008) 「米国版ティーチング・ポートフォリオワークショップの実施と日本型構築に向けての試み」 大学教育学会第30回大会 2008.6.8 目白大学
- [5] 栗田佳代子 (2008) 「ティーチング・ポートフォリオを味方につけるために」 第 2 回教育コーディネーター研修会 8月 愛媛大学
- [6] 栗田佳代子 (2008) 「ティーチング・ポートフォリオの可能性と課題」 大学評価担当者集会 2008 9月 九州大学
- [7] 栗田佳代子 (2008) 「何を、なぜ教えていますかーティーチング・ポートフォリオのすすめー」 9月 大阪府立工業高等専門学校
- [8] 栗田佳代子 (2008) 「ティーチング・ポートフォリオって何だろう？」 八王子セミナーハウス第三回大学教職員のための FD セミナー, 12月 東京農工大学
- [9] 栗田佳代子 (企画) (2009) 「ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップから見た今後の課題と可能性」 第 15 回大学教育研究フォーラム, 3月 京都大学

Teaching Portfolio ワークショップ

この度、下記の通り Teaching Portfolio 作成のワークショップを開催することになりました。三日半にわたる密度の濃い内容となっております。年明け早々ではございますが、ぜひご参加をお待ちしています。

目的：Teaching Portfolio の作成

将来のメンターの養成

講師：Dr. Peter Seldin (Pace University)

Dr. Beth Miller (Northern Illinois University)

テキスト：The Teaching Portfolio 3rd eds. By Peter Seldin (予定)

言語：英語

実施日：2008/1/4 (F) - 1/7(M)

会場：大学評価・学位授与機構

竹橋オフィス (学術総合センター11F) 予定

参加人数：1 機関最大 2 名 うち 1 名は作成, 1 名はオブザーバー

計 9 機関(予定)

参加資格：英語でポートフォリオが書け, メンタリングを受けられること

Teaching Portfolio を導入予定の機関を優先させていただきます

事後インタビューなど追跡調査への協力をお願いします

- 参加にかかる旅費および宿泊費は各自ご負担ください。
- 現在プログラム策定中です。詳細が決まり次第あらためてご連絡させていただきます。

お問い合わせはこちらまで

連絡先：大学評価・学位授与機構 評価研究部

栗田佳代子

042-353-1821

kurita@niad.ac.jp

Pace University
Pleasantville
New York 10570

November, 2007

Dear Colleague:

To facilitate the process of preparing your portfolio during the intensive four-day workshop in January, I have prepared a worksheet entitled, "Getting Started on Your Teaching Portfolio."

It will be of immeasurable help to you in finishing your portfolio by the end of the workshop if you would carefully complete the attached worksheet and bring **two typed copies** with you to the opening session.

In the same way, development of your portfolio will be a far easier task if you:

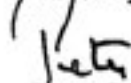
- 1) spend an hour or two reviewing the sample portfolios in my book, *The Teaching Portfolio*, (a copy has been ordered for each workshop participant)
- 2) gather together relevant items from the sampling list of some *possible* portfolio items (attached).

Each of the two workshop consultants has served as mentor to both new and experienced faculty at different institutions as they prepared their portfolios.

We are truly excited about our visit to NIAD in Japan and look forward to a portfolio workshop that will be an interesting and truly enjoyable experience for all of us.

Please remember to bring two typed copies of the completed worksheet with you to the opening session on January 4, 2008 at 8:30 AM (location to be announced).

Sincerely,



Peter Seldin, Ph.D.
Distinguished Professor
of Management

HOW THE FOUR-DAY PORTFOLIO PROGRAM WORKS

Before the program begins, each faculty participant is given a copy of **The Teaching Portfolio, Third Edition** (Seldin, 2004) as well as the "Getting Started on Your Portfolio" form. The form is to be completed prior to the start of the four-day program. Estimated time: 2-3 hours.

The first meeting of the four-day program begins with a short meeting (1 hour) of all participants. During the course of the first day, each participant meets individually with his or her mentor and reviews the previously completed "Getting Started" form. That meeting lasts about 30 minutes. During the rest of the day, faculty work individually (at a place of their choosing) on their first draft. It will probably take 3-4 hours.

On the second day (or at the latest, the third day) a second meeting is held between each faculty member and his or her mentor for the purpose of reviewing the first draft of their portfolio (30 minutes).

On the third day, the entire group of faculty members and mentors meet for lunch and a one hour meeting. The purposes of the meeting are: a) team building; and b) teaching participants how to mentor others at their institution.

The second draft is prepared (at a location of their choosing) by the faculty participants (probably another 3 hours) and they meet with their mentor to review it on either the third day or the morning of the fourth day (30 minutes).

Revisions are made once again (probably 2-3 hours).

On the fourth day, a "graduation" ceremony is held. Certificates of completion are distributed and final drafts of portfolios are displayed (1 hour and 15 minutes). Typically, the program ends about 12:00 noon on day four.

This is the model that we've used successfully at a number of institutions. It's been field-tested and honed through trial and error. Bottom line: we know that it works, and works very well!

THE TEACHING PORTFOLIO

The following is not an inclusive list of all of the items that might be included in the Teaching Portfolio. Rather, it is a sampling of the types of items to consider.

Material from Oneself

- Statement of teaching responsibilities
- A reflective statement by the professor describing personal teaching philosophy, strategies, and objectives.
- Representative course syllabi
- Description of curricular revisions, including new course projects, materials, and class assignments.
- Steps taken to evaluate or improve one's teaching

Material from Others

- Statements from colleagues who have observed the professor in the classroom
- Statements from colleagues who have reviewed the professor's classroom materials, syllabi, and assignments
- Student course and teaching evaluation data
- Invitations to present a paper at a conference on teaching one's discipline or on teaching in general
- Distinguished teaching awards or other recognition

Products of Good Teaching

- Student pre/post scores before and after a course
- Student essays, creative work, field-work reports
- Statements by alumni on the quality of instruction
- Student publications or conference presentations on course-related work.
- Examples of graded student essays along with the professor's comments as to why they were so graded.

© Peter Seldin

Tips for Becoming Good Portfolio Mentors

Relationship

- Icebreaking before getting into business
- Knowing what atmosphere your mentee might feel comfortable
- Encouraging your mentee and keeping positive atmosphere
- Always advise in a positive way
- Respecting your mentee
- Keeping a “safe place” where your mentee can ask any questions
- Let your mentee trust you and trust your mentee
- Being co-learner
- Being a good facilitator

Practical

- Choosing your mentee outside your discipline
 - Finding out the purpose of the Teaching Portfolio
 - Preparing well in prior to meeting your mentee; for example, two times reading drafts
 - Making summary of points (a checklist)
 - Giving your mentee many “why” questions
 - Experience of writing your own teaching portfolio is important
 - Showing the road map to the goal
 - Getting to know lots of formats and templates
 - Keeping being interested in your mentee and his/her portfolio
 - Listening well
 - RULE of TWO: Offer advises two times, however, your mentee keeps the idea, let him/her do so.
-
- Being healthy mentally and physically
 - Keeping mentor-group
 - Having a super-mentor to help as you are mentoring

参加者	教育年数はどのくらいですか	ご自身の大学 教員としての活 動の現状につ いてお伺いま す。「教育／研 究／管理運営 ／社会貢献」は どのような割合 になっています か。100をそれ ぞれに分割し てお書き下さい。 例) 30:30:10:30	ご自身の大学 教員としての活 動の理想につ いてお伺いま す。「教育／研 究／管理運営 ／社会貢献」に ついてどのよう な割合が理想 ですか。先の設 問と同じく100を 分割してご記入 ください。例) 40:40:10:10	本ワークショップへの参加に至る経緯についてお書き下さい。 (できるだけ詳細にお書きいただくと幸いです。)	本ワークショップへの参加の積極性はどの程度でしょうか。もっともあてはまる○を選択してください。
					消極的7 積極的1
1	6-10年	5:90:5:0	5:90:5:0	研究協力者である。	1
2	6-10年	30:30:30:10	40:40:10:10	上司である教授から参加するように指示を受けた。	4
3	20年以上	30:20:20:30	40:30:10:20	以前から、ティーチング・ポートフォリオに関心があった。たまたま、大学評価・学位授与機構でピーター・セルデン氏の講演を聴いたことで、より関心を深めた。貴機構より本ワークショップへの参加案内があった。	1
4	5年未満	30:30:0:40	30:30:0:40(非常勤の立場なので)	TPについて、学ぶ機会を得て、自らの教育活動を振り返る良い機会と思ったので。	2
5	16-20年	10:40:40:10	30:30:30:10	本学の教授よりご紹介いただきました。また、昨年度、一橋大学で行われましたティーチングポートフォリオを含む教育評価のワークショップに参加いたしました。	1
6	6-10年	35:30:25:10	35:35:15:15	2007年10月下旬に米国ピッツバーグ市で開催されたPODの年次大会で企画者に会い、本ワークショップについて聞き興味を持ったが、定員が一杯なのでオブザーバーとして一部参加させてもらうことになった。その後、企画者から参加者に辞退者が出たため参加して欲しいとの要請があり、参加することを決めた。	2
7	6-10年	30:30:30:10	20:80:0:0	eポートフォリオの資料収集／作成をテクノロジーによってサポートする研究を行いたいと考えていた。それで、ラーニング／ティーチングポートフォリオ関連のワークショップや資料を探していた所、本学の先生から本ワークショップのお誘いがあった。	2
8	5年未満	20/60/20/0	20/50/10/20	企画者として。	1

本ワークショップへの参加の目的についてできるだけ詳しくお書き下さい。	ティーチング・ポートフォリオについてどのくらいご存知ですか。(複数回答可)						
	本ワークショップのお知らせ	名前を聞いたことがある程度	関連文献・書籍を読んだことがある程度	作ったことがある(今は使っていない)	現在活用中である	その他(下記にお書きください)	その他の自由記述欄
よく勉強し、自らの仕事(FD)に活かしたい。	名前を聞いたことがある程度	1	0	0	0	0	
教員評価における教育面の評価手法の一つとして、ポートフォリオに何らかの有効性があるかもしれないと考えている。		0	0	1	1	0	0
ティーチング・ポートフォリオは、授業改善に不可欠との認識をもっているが、これを大学でどのように導入すれば良いのか、本場アメリカの専門家からの意見を聞き、実際に、自分のポートフォリオを作成したいと思ったから。また、参加者からの意見も聞きたいと思ったからである。	関連文献・書籍を読んだことがある(今回お配り)			1	1	0	0
1) 大学で教える立場として(非常勤ですが)自らの教授活動を振り返る、可能ならば、他の方のTPもお互いに共有して教授活動上、どのような工夫を凝らしているかについても学びたい。2) 研究協力者として(本来のこのWSへの参加目的)WSのマネジメント、ゴール達成などについて知見を得たい。		0	1	0	0	0	1
現在、大学教育センターの教育評価・FD部門で活動しています。授業アンケートだけでなく、教育の改善につながる評価システムを模索しておりますので、是非、米国の進んだシステムを学び、本学の活動に生かしたと思います。		0	0	1	0	0	0
ティーチング・ポートフォリオ(TP)の詳細について、Seldin教授ご本人から学び、自分自身のTPを作成することを通して、自分の教育哲学・実践について見直し、改善のきっかけをつかむことを最大の目的としている。		0	0	1	0	0	0
1.eポートフォリオの資料収集/作成をテクノロジーによってサポートする研究を進めるための情報収集2.「コースデザイン/模擬授業実践」の授業において、ティーチングポートフォリオを学生に作成させたい3. 自分自身の授業改善、あるいは教育改善		0	0	1	0	0	0
大学の教育の改善の一つのツールとしての有効性を自ら体験してみたいと思ったから。自らの教育活動の改善のために、アメリカ型のポートフォリオプログラムを体験し、日本の土壌にそくしたプログラムを開発する土台として		0	0	1	0	0	0

<p>教員個人に対して期待される効果をできるだけ多く挙げて下さい。 (箇条書きで挙げていただくと幸いです。)</p>	<p>ティーチング・ポートフォリオがご所属機関に導入された場合に期待される効果をできるだけ多く挙げて下さい。(箇条書きで挙げていただくと幸いです。)</p>	<p>ティーチング・ポートフォリオの欠点についてできるだけ多く挙げて下さい。(箇条書きで挙げていただくと幸いです)</p>
<p>教育が組織的になる</p>	<p>強制的な導入より、必要な人へのガイダンスとしては、底上げ機能が期待される</p>	<p>特に思いつかない。</p>
<p>・教育評価の方法論を習得することができればと考えている。</p>	<p>・うまくいけば、教育活動に対する教員の意識を高めることにつながるかもしれない</p>	<p>・作成に要する時間コストが大きい(研修時間などを含む)</p>
<p>1)教員自身が授業を省察することで、授業改善(たとえば、シラバス作成、成績評価、授業形態など)に繋げることができる。2)教員ではなく、学生の視点から授業計画を立てることができ、能動的学習を促進することができる。3)結果ではなく、学習プロセスに関心をもつようになり、授業に積極的になる。4)学生とのコミュニケーションを豊かにすることができる。</p>	<p>1)授業改善が飛躍的に向上する。2)教員が教育に関心をもつようになる。3)授業の改善や工夫について、同僚と積極的に話し合うようになり、教育についての話題が多くなる。4)公開授業などにも積極的になり、授業改善のために同僚からの助言を積極的に受け入れるようになる。</p>	<p>1)大学として統一的な評価基準を設定することが難しい。2)ティーチング・ポートフォリオは、もともと、自己評価申告書で、短所よりも長所を書く傾向にあるので、評価者によって評価基準が多様で、客観的な評価がされにくい。</p>
<p>・自らの教授活動をふり返り、改善点を見出すことができる。・就職の際の資料となる。(らしいと聞いています)</p>	<p>・教員の教授活動の質が向上する。・お互いにTPを共有するということができる場合、お互いの良いところをどんどん取り入れることができる。・大学教員の質の評価という点で、TPを使った方がより客観的な評価ができる可能性がある。</p>	<p>・客観性をどこまで保証できるかという点でしょうか?・実際に作成するときにかかる労力と、得られる成果とのバランスがまだ不明なので、労力>成果、という印象を作成した方が持ってしまうこのシステムはうまくまわらないと予測されます。</p>
<p>・教育活動について自分自身の記録となる・改善のための手がかりを見つけることができる・他の教員と「教育実践、ノウハウ」などを共有できる・教育活動を誠実にきちんと行っている証拠となる・他の教員から評価されやすい、目に見える証拠があるので</p>	<p>・スタンダードを定めることにより、教育改善のノウハウを蓄積しやすい・教育活動について評価することを内外にアピールできる・教員の教育活動評価を行いやすい</p>	<p>・</p>
<p>自分の教育哲学について見直すこと。自分の教育責務について見直すこと。自分の教育実践について見直すこと。自分の教育実践を改善するためのきっかけをつかむこと。</p>	<p>教授陣が一人ひとりの教育実践について見直すことで大学全体の教育実践が改善すること。</p>	<p>TP作成に時間がかかると思われること。</p>
<p>・自分自身の授業や教育をふり返ることによる、授業/教育の改善・ティーチングの証拠資料、自己評価や教育賞などの提出用・教育に関する意識の向上・自分の教育に関する成長のスナップショット・作成時に他のポートフォリオ例を見ることにより、教育に対する多様な見方を学べること</p>	<p>・教育への意識が向上する教員の数が増える・教育評価の資料として利用が可能になる</p>	<p>・作るのに時間と労力がかかる・読むのに時間がかかる・作成にメンターが必要(?)</p>
<p>自らの教育活動を真剣に振り返る教育活動に関する情報を主体的に管理する教育活動の重要性を認識する自己効力感の向上</p>	<p>評価機関であるため、現在のところなじまない。</p>	<p>作成に時間がかかる評価がしにくい</p>

<p>ご自身の所属大学において本ワークショップ後のティーチング・ポートフォリオの導入計画についてお聞かせ下さい。</p>	<p>ご自分の所属機関においてティーチング・ポートフォリオを導入する際に困難だと思われる点、あるいは障壁は何でしょうか。(箇条書きで挙げていただくと幸いです)</p>
<p>ない</p>	<p>一律的な導入は、分権的な組織構造から難しい。そうでなければ、特に困難はない。</p>
<p>執行部はまったく考えていないと思われる。</p>	<p>・作業コスト、時間コスト・具体的な効果が見えにくいこと(本書で言われていることは、教育学者の視点によるものであり、説得力に欠ける。他分野の教員、しかも研究主義が大勢を占める大学において、期待される効果を合理的に説明するのは容易でない)・アメリカの大学の文脈は、教科書にしても、ガイドブックにしても、研修にしても重厚長大なものが多く、そのまま輸入しても日本の大学ではほとんどうまくいかないことが多い(経験上)。明らかに文化的風土が違う。日本の大学の文脈を見比べると、逆効果になる。また、私自身が教育学者だが、教育学には問題解決や組織論の視点が弱いと痛感している。むしろ経営学的視点の方が学ぶべきところが大きいように思われる。・端的に言えば、「少ないコストで大きな改善効果を期待できる」というスタンスでないと、日本では学内の賛同は得られないと考えている。</p>
<p>所属大学では、「教育者総覧」という形で部分的に導入しているが、本格的な導入はこれからである。ティーチング・ポートフォリオを授業改善の目的とするか、教育評価の目的とするかについての合意に至らず、具体的な導入計画はこれからである。</p>	<p>1)教員に、全般的に、授業を改善するという意識が希薄で、意識改革に乏しい。2)大学が組織として、研究だけでなく、教育も重視するという基本方針がないので、教員が積極的になれない。3)大学が、教員の教育業績を、研究と同じように、正当に評価するという基本方針を明確にしていない。</p>
<p>非常勤のため、特に具体的な計画はありませんが、機会があれば、一緒に仕事をしている教員に紹介しようと思います。</p>	<p>・一部の教官(特に教授力の低いと思われる教官)からのTPを作成すること自体への抵抗。・先に述べた、作成に及ぼす労力と得られる効果のバランスがうまく理解されないことによる、抵抗感。(例:面倒臭い作業が増えた、などのやらされ感)</p>
<p>・現在、授業アンケートに基づく改善集を企画・次の企画として、学科ごと、専攻ごとに「ティーチング・ポートフォリオ」の方法論を紹介し、希望者を募り、デジタルコンテンツとしてまとめた</p>	<p>・他の教員と教育改善ノウハウを共有化するという意識をどう高めるか・「なぜ、ティーチングポートフォリオが必要かを教員に実感させることができるか・授業評価とピア・レビューではどうしてもパフォーマンスに偏りがちである。それを、是正する方法としてティーチングポートフォリオを紹介できるか?・トップダウン式の導入では、形骸化するように思う・目に見えない教員の努力を救い上げるような教育活動評価が必要である、それを「日本版ティーチングポートフォリオ」として定着できるか</p>
<p>現時点では導入計画はないが、本ワークショップ参加後に、自己点検(FD)委員会の委員長・委員とその導入について話し合いを持つことを考えている。</p>	<p>TPを作成するのに時間がかかると思われること。割合の多い年配の教員から理解が得られるわからないこと。TP作成の効果を他の教員に説得力のある形で説明できるかわからないこと。</p>
<p>不明</p>	<p>・導入のメリット(教育改善/教育評価)が、デメリット(作成/評価の時間やコスト)を超えていることを大学/部局/教員に説得すること。・メンターとなり得る人材の確保</p>
<p>ワークショップの定期開催</p>	<p>上層部の理解を得ること時間的なコストにみあうだけのものであるということを知らせること研究指向の教員の理解長期的な導入計画の策定</p>

ワークショップに関する調査

ワークショップの期間中大変お忙しい事と思いますが、ワークショップ改善のための貴重なデータとさせていただきますので、ご回答よろしく願いいたします。

前後の調査との連続性をはかるためご記名をお願いしております。調査結果を公開する際にはご所属先が明らかにならないよう処理をいたしますのでご協力お願い申し上げます。

お名前をご記入下さい。 ()

1 Getting Started についてお伺いします。今後、日本でこうしたワークショップを行うにあたり、日本の文脈にそった改編を行うことを想定してお答え下さい。

1.1 分量はどのくらいになりましたか。() words

1.2 どのくらいの時間をかけて作成されましたか。おおよそで結構ですのでご記入下さい。() 時間

1.3 ご自身が回答にあたり答えにくい設問がありましたか。番号とその理由をお聞かせ下さい。

2 再び Getting Started についてお伺いします。今後、日本でこうしたワークショップを行うにあたり、日本の文脈にそった改編を行うことを想定してお答え下さい。

2.1 ティーチング・ポートフォリオの作成にあたり、Getting Started に追加すべき設問はございます。あればその理由とともにお書き下さい。

2.2 その他、Getting Started に関して修正のアイデアがございますか。理由とともにお書き下さい。

3 本ワークショップを受講したご感想、ご意見についてお伺いします。

3.1 ワークショップを受講してご自身にとって、受講前と受講後で印象が大きく違った点はございますか。

3.2 本ワークショップに参加して良かった点を挙げて下さい(箇条書きでお願いします.)

3.3 日本において今後こうしたワークショップを開催すると想定した場合に内容的に改善すべき点を挙げて下さい。(箇条書きでお願いします.)

3.4 本ワークショップの価値をお伺いします。もし、民間企業等がこの種のワークショップを企画開催すると想定した場合、どのくらいの金額だったら参加しますか。

4 ティーチング・ポートフォリオの作成プロセスについてお伺いします。

4.1 初日の全体ミーティングを受けたご意見／ご感想をお聞かせ下さい。

4.1 第一回目のミーティングを受けたご意見／ご感想をお聞かせ下さい。

4.2 第一回目と第二回目の間、ポートフォリオの初稿の作成にあたりご自身における心境の変化、気づき等をお聞かせ下さい。

4.3 第二回目のミーティングを受けたご意見／ご感想をお聞かせ下さい。

4.4 第二回目と第三回目の間、ポートフォリオの第二稿の作成にあたりご自身におけ

る心境の変化, 気づき等をお聞かせ下さい.

4.5 第三回目のミーティングを受けたご意見／ご感想をお聞かせ下さい.

4.6 三日目のランチミーティングを受けたご意見／ご感想をお聞かせ下さい.

4.7 “卒業式”のご意見／ご感想をお聞かせ下さい.

5 メンターについてお伺いします.

5.1 今後メンター活動をするにあたり, さらにどのような経験, トレーニングが必要だと思われるか.

5.2 メンターをご自身(義務としてでなく)が依頼された場合, どのような見返り(報酬, ご自身の大学であれば教育負担減等)だったら引き受けますか. 外部の場合, 内部の場合それぞれについてお聞かせ下さい.

6 本ワークショップの企画, 進行などについてお伺いします.

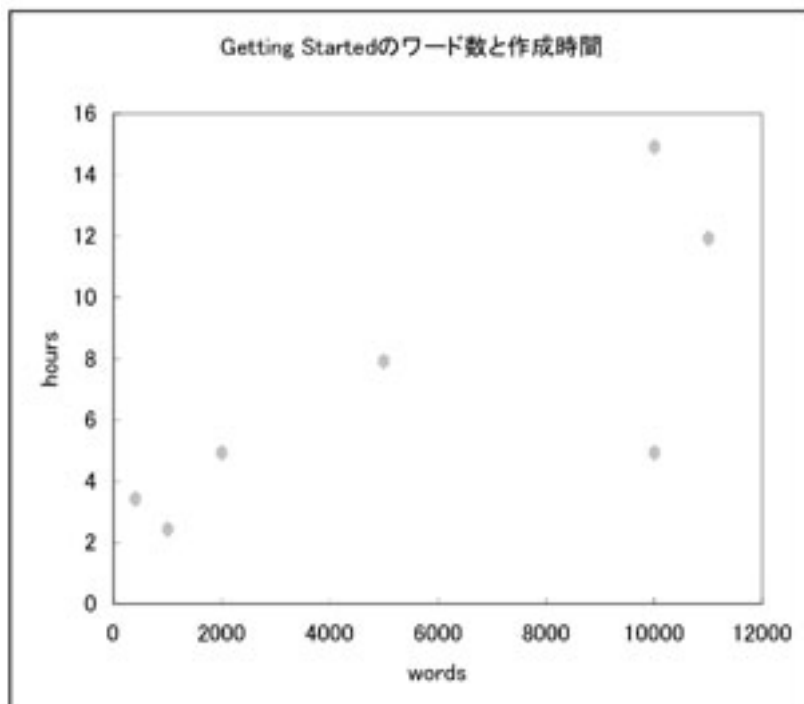
6.1 今回は竹橋オフィスにおいてお正月明け早々に行いました. 場所, 日程, 宿泊, 食事など, についてご感想をお聞かせ下さい.

6.2 全般に機構に対してご自由にご要望等をおきかせください.

1 Getting Started についてお伺いします。今後、日本でこうしたワークショップを行うにあたり、日本の文脈にそった改編を行うことを想定してお答え下さい。

1.1 分量はどのくらいになりましたか。() wods

1.2 どのくらいの時間をかけて作成されましたか。おおよそで結構ですのでご記入下さい。() 時間



1.3 ご自身が回答にあたり答えにくい設問がありましたか。番号とその理由をお聞かせ下さい。

番号	理由
2	<ul style="list-style-type: none"> 教育方法の部分、どの程度、詳しく書いたらよいか見当がつきませんでした。
4	<ul style="list-style-type: none"> この質問の意図（直接的に尋ねるのではなく、間接的な質問をすることで、自分の教授法についての“本音”を探り出すということ）はすぐに読み取れましたが、わざとらしさが伴う回答になるなど感じ、余り本気では答えていません。 何を聞きたいかがあまりわからず答えにくかった。その後ある程度時間をかけその意図はわかり書いたが、最終的な TP ではカットした。
5	<ul style="list-style-type: none"> このような視点から授業を行った経験が少なかったからと思われる。 質問2とかなり重複するのではないかと感じられる設問が多く、内容の書き分けに困った。メンターにとってはわかりきった設問なのであろうが、日本人の大学教員にとっては設問内容の違いがわかりにくい。

2 再び Getting Started についてお伺いします。今後、日本でこうしたワークショップを行うにあたり、日本の文脈にそった改編を行うことを想定してお答え下さい。

2.1 ティーチング・ポートフォリオの作成にあたり、Getting Started に追加すべき設問はございます。あればその理由とともにお書き下さい。

- ・ 「教育哲学(Teaching Philosophy)」についての設問が入っていなかったのは意図的なものかもしれないが、最終的な TP では重要になるので、日本の文脈では、Getting Started にも入れるといいのではないかと思う。
- ・ 「教育哲学」ということばは使わずに、「あなたにとって、教えるという活動はどういう意味を持っているのでしょうか？」という具合に、自分の行っていることの意味・意義という聞き方をするのが良いと思いました。哲学というのは逆にわかりづらいと思います。意味、つまり「何のために教えているのか？」というのは教育の根源だと考えます。これが明確でないままに教壇に立つということは、教わる側にとっても大変な迷惑、将来に対してのリスクを負うことになると思います。
- ・ Teaching Philosophy についての項目が必要か。
- ・ ティーチング・ポートフォリオを作成することが、自分の「教える」キャリアを見直して考え直すこと（再発見する）につながると気づかせる設問があってもいいと思います。
- ・ 過去—現在—未来などを考えるような設問（具体的には思い浮かびませんが）

2.2 その他、Getting Started に関して修正のアイデアがございましたか。理由とともにお書き下さい。

- ・ Getting Started の項目を TP の実際の項目と揃え、最も重要ないくつかの項目にしぼること。Getting Started はアイデアを出すためにはいいし、私個人としては結構よかったが、日本の文脈で考えるとこのステップを無駄と思う人が多いのではと思うため。さらに、Appendix に必要な資料の収集もより明確化することで、ワークショップの日程を短縮することができるかもしれない。Getting Started から TP への再編の過程をチャレンジとして楽しめるのは教育学系の人たちに限られるのではないかと思われるため。
- ・ Getting Started の取り扱いによって、準備する設問が変わってくると思います。WS では、主にメンターとのやりとりで使用されましたが、グループワークなどで利用する場合は、もう少し「インタラクティブな自己紹介」（アイスブレイキングなど）を含んでもおもしろいかもしれません。
- ・ Getting Started のように事前に多少は自分の教育業績について考えてからポートフォリオ作成に取り掛かる必要はあると思います。事実ベースの記載のみではなく、例えば「教えることは好きですか？」「教えることは得意ですか？」などのもう少しその人が教えることそのものに対してどういう姿勢でいるか、などを尋ねる項目があっても良いかとおもいました。「ポートフォリオを作成する「意味」は何だと思えますか？」といった、さらに俯瞰的な視点の質問もあっても良いかもしれません。これらの質問の意図は、「尋ねることによって気付いてもらう」ということになるのでしょうか。
- ・ 参加者が書きやすくなるように、各設問に具体例を挙げてほしい。たとえば、teaching responsibility という単語は理解できるが、それが具体的に何を指すのかがわかりに

くい。なぜその設問に答えることが事前に必要なのかという説明がほしい。

3 本ワークショップを受講したご感想, ご意見についてお伺いします。

3.1 ワークショップを受講してご自身にとって, 受講前と受講後で印象が大きく違った点はございますか。

- ・ TP 作成が大学教員としての教育活動を見直す上で重要なものだということを、身をもって知ることができた。その意味で、受講前にも重要だと思っていたことが受講後にはより鮮明になったと言えると思う。
- ・ 実は、現在、自分のキャリアプラン（行く末）を考えており、teaching portfolio を作成することは、今までの自分の教歴を振り返る意味でよい体験でした。
- ・ ひとつの科目を教えながらも、他に応用可能な内容はないか、などと自分の教え方を分析的に考えるようになりました。
- ・ 受講前には「3日にもずっと缶詰になって作業をするのは大変だな、、、」と思っていましたが、先生の説明で「飛び飛びに WS を実施しても、結局受講者は締め切り直前にバタバタとドラフトを書き上げてしまい、最終的な成果物（ポートフォリオ）の質を比べたときに、3日集中で作成した方が断然良いものができる」ということを伺い、非常に納得しました（同じような経験をしておりますので、、、）。あとは、ポートフォリオ作成というコンテンツゴールのみではなく、参加者同士のチームビルディングがこの WS を通して自然に行うことができるのではないかという可能性には、実際に参加してその場を他の方と共有したことで気付きました。同じ大学の教員同士であれば、組織内のチーム作りにあの場が役立つかもしれない、つまりプロセス・ゴールを設定できるかもということです。（プロセスに着目するというのは、非常にファシリテーション的でもあります）
- ・ それほど大きく変わらない。あえていえば、メンターの役割がよくわかったこと
- ・ 期待した通りのワークショップでした。メンターだけでなく、参加者同士でのペアー・コーチングがあれば、全国の大学から参加した意義が増すと思います。

3.2 本ワークショップに参加して良かった点を挙げて下さい(箇条書きでお願いします。)

- ・ 実際にメンターの指導の基に作成することを通して TP についてより深く理解することができたこと
- ・ TP 作成の目的の一つである自分の教育活動について見直し今後の課題について考えることができたこと
- ・ 他の参加者の方たちと一定期間時間を共有し、親しくなることができたこと
- ・ TP の第一人者の Seldin 教授の人柄に触れ、親しく話す機会を持つことができたこと
- ・ 同様に TP のメンターとして経験豊富な Miller 教授の指導を受けることができたこと
- ・ 多くの方と出会えたこと
- ・ 新しい teaching portfolio という考え方を学べたこと

- ・ 自分の教えることを「目的 (philosophy)」－「方法」－「評価」という流れで考え直すことができました。
- ・ **teaching portfolio** の枠組みは、自分の教え方を他に説明する場合において有効は方法だと思えます。(研修・就職プレゼンには役に立つと思います)
- ・ 一番良かったのは、ポートフォリオ作成のすべてのプロセスに参加できたことです。そして、それほど期待していなかったのですが、やはり最終成果物を手にしたときには「**Accomplishment**」達成した！という素直に嬉しい気持ちになりました。何かを達成する、その成果が目に見える形で残るといのはシンプルなことです、一つひとつを積み上げていくことの大事さを改めて感じました。
- ・ 参加者の方とのやりとりが良かったです。ポートフォリオ作成にまつわることだけではなく(それも本音ベースのお話が聞けたので)、大学教育全般についていろいろ「雑談」的ではありましたが、お考えを伺うことができるとても興味深かったです。
- ・ 参加者仲間と大学教育について意見交換する機会を持てた。
- ・ 他の仕事に煩わされることなく、一つのことに集中できた。これはとても幸せなこと。
- ・ 個別メンターリングが経験豊かなメンターから、毎回、全体で3回も受けられたことです。
- ・ 毎回のメンターリングで、メンターが草稿を読んでもらって、適切なコーチングをしてもらったことです。

3.3 日本において今後こうしたワークショップを開催すると想定した場合に内容的に改善すべき点を挙げて下さい。(箇条書きでお願いします。)

- ・ 上記のように **Getting Started** の項目を TP の実際の項目と揃え、収集すべき資料を明確にし、ワークショップ前の「宿題」を増やすこと
- ・ 時間を短縮すること(宿題を増やすことでワークショップ自体の日程を短縮)
- ・ 全体ミーティングで TP の基本的なフォーマットと時間配分の目安 (**roadmap**) などについての話をし、個別ミーティングでは、個々人の教育活動の実質的な部分にもっと時間を割けるようにすること
- ・ 参加者間の教育活動に関する情報交換の時間を設定すること
- ・ 個別に相談に応じるメンターの養成も必要ですが、一斉型の研修も好まれるのではないかと思います。**teaching portfolio** という考え方(枠組み)を教育評価、教員評価に適用できないかと思えます。(参加動機付けのために)
- ・ **teaching portfolio** がスタンダードとなれば、複数の機関が連携した FD 研修なども実施しやすいと思えます。
- ・ 参加者に「満足度」が高い内容とはどのようなものか。現状では、作成した **teaching portfolio** を実際に使用するわけではないので、むずかしいところです。
- ・ 目に見える成果とは何か、少し工夫が必要かもしれません。(修了書に効力を持たせるなど)
- ・ FD のプロではない教員に参加してもらおう場合と FD のプロが対象の場合とでは少し内容が変わってくるでしょうか。各拠点(機関)での FD リーダー候補者が参加する場合には、「なるほ

ど効果があるプログラム！」として認識されるにはどういう内容がふさわしいのか考えてもいいかもしれません。

- ・ 学びのプロセス、振り返りのプロセスの共有化は、多くの参加者にとって有益です。
- ・ 個-対-個が基本のメンタリングがいいのか、集合形式やペアなど、いろいろな形式が考えられるので、内容、目的に合わせて、実施方法を工夫しても面白いと思います。メンタリングは素人にはやや重い感じもします。
- ・ これについては、意見交換会で出されていたものがほぼ網羅していると思いますので、そちらを参照いただければと思います。
- ・ 多くの方がおっしゃっていましたが、日本の文化に合ったものをプログラムする必要はあると思います。
- ・ 作成プロセス、できあがったポートフォリオを全体で共有するためのプレゼンの時間があつた方が良かったと思います。
- ・ 朝早いと無駄が多い
- ・ コンピュータで提出できるとよい
- ・ 物理的に集まることのメリットが生かしきれていない
- ・ 所要時間を必要最小限に短縮する。3泊4日は不可能。せめて1泊2日。2泊3日も無理でしょう。
- ・ メンタリングの説明の半分は、英語のチェックとフォーマットの説明なので、もっと合理化すべし。日本人教員を対象に実施する場合、英語は不要だし、フォーマットの説明は事前に紙1枚配れば済む。
- ・ ポートフォリオの所要分量を、今回（7～10頁＋付録）の半分以下に抑える
- ・ なぜその設問が大事なのかをちゃんと説明する
- ・ 途中段階で、他の参加者のポートフォリオのノウハウを共有する機会を設ける。書き終えてから他者ののを見ても、自分のポートフォリオにフィードバックできないから。
- ・ 作ったポートフォリオをどのように活用できるのかを説明する。これがないと、必然性と利用価値が十分に伝わらない。
- ・ メンターをどのようにして養成できるかという課題がある。
- ・ ティーチング・ポートフォリオだけでなく、シラバスの充実などFD全般を通しての授業改善を視野に入れて、どのようにメンターリングできるか。そのような人材がいるか、あるいはどのように養成できるか。

3.4 本ワークショップの価値をお伺いします。もし、民間企業等がこの種のワークショップを企画開催すると想定した場合、どのくらいの金額だったら参加されますか。

- ・ TP が教員評価などに使われその作成がほぼ強制されている文脈でのワークショップか、そのような強制はなく個人的な興味で参加するののかによって違ってくるので、実際の値段はつけにくい。
- ・ 今回のワークショップに関しては、大学の個人研究費で落とせば、50,000 円程度なら参加すると思うが、個人的に支払うとなると、30,000 円程度が限度だと思う。
- ・ 10 万
- ・ 2 万
- ・ 一般的にはこの位、集中的に、かつ個別の場合は、一人 5～10 万円は下らないと思います。自分がそこまでのお金を払って参加するか？といえば、正直、？です。
- ・ 3 万円程度（1日1万円として）でしょうか。今回と同じ内容だと仮定し、もし自腹であれば、たぶん参加しない。上記の改善点が考慮され（1泊2日程度）、研究費で落とせるなら、3 万円程度なら参加する
- ・ 「認定書」の位置づけによると思われるが、意義あるワークショップであると考えられれば、5 万円（上限）で参加したい。個人研究費か大学の経費かでも違ってくるが、やはり 5 万円位を限度として参加したい。

4 ティーチング・ポートフォリオの作成プロセスについてお伺いします。

4.1 初日の全体ミーティングを受けたご意見／ご感想をお聞かせ下さい。

- ・ Seldin 教授の温かい人柄に触れることができ、とても好感が持てた。
- ・ 実質的な内容に関しての話が思ったより短かった。
- ・ Meeting の時間と Draft 提出の時間の関係などその場で知ったが（私の場合午前 9 時にミーティングで午後 4 時に Draft 提出）、重要なことなので、ホワイトボードなどを使っての説明があると良かったかもしれない。
- ・ 経験豊かな先生に教えていただけてうれしいなという気持ちでした。特に、不安は感じませんでした。
- ・ 先生方の説明も全体像を網羅していたと思います。ただ、近田氏がおっしゃっていたようにややマニュアル化していた感はぬぐえないかなと思います。
- ・ 個別 MTG ではないときの参加の仕方（ホテルに帰る人がいたりなど）についてのインストラクションがもう少し合っても良かったようにおもいます。
- ・ 第一回目の内容を全体ミーティングで話してもよい。
- ・ Getting Started の内容が、最終的に仕上げるポートフォリオにどのようにつながるのかついて、説明が必要だろう。
- ・ オリエンテーションにおけるワークショップの位置づけを明確にすべきである。ティーチン

グ・ポートフォリオを書かせることが主たる目的ならば、もう少し詳しいオリエンテーションが必要であった。たとえば、FDとしてのシラバスや教員の役割などの説明が行われるべきであった。今回は、アメリカの大学のように、シラバスが準備できているという前提で行われたが、日本の場合は、シラバスのFD義務化は、本年4月からで未だ遅れている。

- ・ ティーチング・ポートフォリオのためのメンターを養成するという趣旨ならば、初日の全体ミーティングで十分である。

4.1 第一回目のミーティングを受けたご意見／ご感想をお聞かせ下さい。

- ・ Beth が最初の段階でこちらの話（簡単な自己紹介）を聞いてくれたので、話しやすくなった。
- ・ TP の目的を最初に聞かれたが、やはり目的から始めるのはよかった。
- ・ ただ、Getting Started に書いたことは、そのミーティング中には細かくは読んでもらえなかったもので、少々不安になった。
- ・ p.19 のフォーマットを使うようにアドバイスをもらった。
- ・ 要求水準と完成モデルを提示してもらい、ようやく課題が理解できました。
- ・ 作業量がこなせるか不安でした。
- ・ 第1回目の MTG では、私はポートフォリオ作成について、方針の大転換を告げられました。具体的には、最初の一つの授業だけを取り上げてポートフォリオを書こうと思って用意していたのですが、「あなたの教える活動全般を知ってもらうのが目的でしょう」と言われて、全部の授業についてまとめるということを示唆されました。そのときは、え？と思いましたが、できあがったポートフォリオを眺めてみると、このアドバイスは非常に良かったと思いました。
- ・ 最初に「あなたがポートフォリオを作る目的は何？」と尋ねられて「教えるという活動を繰り返ること」と答えましたが、最後の MTG では「マーケティング上では～～した方が、、、」と言われて、少々一貫性が？と感じた部分がありました。
- ・ その他にはアメリカではどんな風に行っているのか（まず、前日に大学入りして、大学の文化を学ぶことをしてから教員との MTG に入ること、その点で、今回の WS は参加者の大学がばらばらでそれを理解するのに最初に MTG は時間を使う必要があるのが違う点など）という説明も個別 MTG の中でされました。
- ・ Getting started を brain storming 程度の意味で課していたのだとしたら、それに費やした時間ももったいない気がした。つくづく Time-consuming だなと感じた。二人に言いたい。「私の時間を返せ！」と。
- ・ 第1回目のミーティングでは、メンターが”Getting Started”に十分に目を通す時間的な余裕がなかったので、次回のミーティングのセッティングなどで終わった。充実したメンターリングを受けるのであれば、”Getting Started”をアメリカに送って、事前に目を通してもらったことも必要である。

4.2 第一回目と第二回目の間、ポートフォリオの初稿の作成にあたりご自身における心境の変化、気づき等をお聞かせ下さい。

- ・ Getting Started の 5 項目に書いたことを実際の TP のフォーマット (p.19) の項目に
- ・ 再編することに苦労したが、結構そのチャレンジを楽しむことができた。
- ・ ただその段階では、今後の見通しはあまり立っていなかった。
- ・ 参考書を見ながら、形式を整えていきました。とにかく「書かなくては」と必死でした。
- ・ 上記に書きましたように大幅に情報をインプットしなければならなくなったので、実は最初は「面倒臭いな、、、私は練習で参加なのに、、、」という気持ちが全くなかったとは言えません。が、「せつかくの機会だから、アドバイスを受けた通りちゃんとやってみよう」と思い直して過去の授業の記録を見直していましたら、やっぱり全部を入れた方が良いなと感じました。違う学生さんに対して、どれくらい自分がやり方を変えているか、それを示すことが一つ大きく自分の教授活動の特徴なのだということに気付いたということでしょうか。
- ・ 自分のいろいろしていた工夫をシステムティックに理解でき、課題が明確になった。
- ・ Getting started の内容で使える部分をポートフォリオに再構成することで手一杯であった。Getting Started の内容が、最終的に仕上げるポートフォリオにどのようにつながるのかが気になった。
- ・ "Getting Started"からティーチング・ポートフォリオのフォーマットにすることを通して、ティーチング・ポートフォリオを書いているという実感がわいた。ティーチング・フィロソフィーをどのようにまとめるか苦労した。

4.3 第二回目のミーティングを受けたご意見／ご感想をお聞かせ下さい。

- ・ First Draft としては、とてもよくできているとほめられた。Getting Started を短時間でうまく再編できたと自分でも思っていたので、Beth にほめられて結構嬉しかった。
- ・ 教育方法に関して、たくさんの科目を教えている中で書いていたので、矛盾しているところがあり、そこを指摘してくれたこと、そして授業実践例が国際教育に偏り TESOL 関連科目の例がないことなどを指摘してくれたことで、Beth が注意深く Draft を読んでくれているなと思い信頼関係が生まれたと思う。
- ・ 自分が実施してきた Self-Evaluation を手付かずだった Evidence of Student Learning として使えるというアドバイスをもらえたため TP の終わりが見えてきた。
- ・ 不足している情報を書き足す箇所がよくわかりました。
- ・ 「目的 (philosophy)」－「方法」－「評価」という枠組みで、自分の教育内容を整理し、不足を補う必要があることがわかりました。また、教えるレポーターの広さをアピールするために、情報の見せ方があることなどをアドバイスしてもらいました。
- ・ 第一稿は全部終わらないままに、第二回目の MTG に望んだのですが、一番印象に残っているのは、最初の MTG で話をした内容を盛り込むように直されていたことでした。よく話を聞いてくれているのだと思いました。
- ・ 全体の文書のトーンが、ネガティブな箇所が多々あった (現在の大学システム批判みたいな

内容を書いていた) のをポジティブに直すように言われたのが良かったです。

- ・ MTG の最後には少々プライベートなお話 (パートナーの件) も伺いました
- ・ 非常に丁寧にみていただいた
- ・ Appendix のつけ方は勉強になった。英文チェックは助かった。
- ・ 自分が書いた内容のうち、どこが重要で、どこは不必要なのかを指摘してくれたことはよかった。
- ・ 第2回目では、初稿に目を通してもらっていたので、適切なメンタリングを受けることができた。「学習ピラミッド」など本文に入れるイラストに関して貴重な助言をもらった。

4.4 第二回目と第三回目の間、ポートフォリの第二稿の作成にあたりご自身における心境の変化、気づき等をお聞かせ下さい。

- ・ まだやらなければならないことは多いけれど、終わりが見えてきたので午後4時までどこまで終わらせるかをある程度計画して作業することができた。午後4時の Second Draft 提出の時点では、2つの項目がほぼ手付かずで残ったが、アイデアはあり、Appendix の作成もほぼ完成した。
- ・ 第3日目の朝に別の研究会が入っていて第3回目のミーティングが第3日の午後になることがわかっていたので、その日の夜に残りの2つの項目を仕上げ、翌日のミーティングの際に見てもらおうように計画した。
- ・ よい teaching portfolio のために形式的に整えたほうが望ましいことを感じました。このあたりに精力を費やして、きっちり仕上げていくのかと思いました。
- ・ ネガティブ→ポジティブの部分は気をつけました。
- ・ だんだん要領がわかってきた。必要な量的・質的データをどう集めるかを考えた。つまり、証拠作りを考え始めた。同時に、誰でもその気になれば、ある程度の証拠をでっち上げることは可能だということに気がついた。
- ・ 表紙、目次、付録を整理してまとめることで、自分がどのような授業をしているか、学生の立場で考えさせられた。
- ・ 本文での主張および証拠的裏づけなどで一貫性をもたすことに苦労した。

4.5 第三回目のミーティングを受けたご意見／ご感想をお聞かせ下さい。

- ・ 完成に近づいていてよくできており、あまり大きなコメントはないと言われホッとした。前日の午後4時の提出の際にできていなかった残りの2つの項目について書き上げたものを見てもらい、コメントをもらい、完成の目処が立った。
- ・ 全体的な構成のチェックをしていただきました。大きな変更はありませんでした。
- ・ 最終 MTG では全体の構成を大幅変更するようにアドバイスを受けました (複数授業の提示の仕方と複数課題の提示の仕方)。確かに自分の文章は冗長なところが多々あったので、そのアドバイスはなるほどと思いました。メンターはお疲れになっているという印象でした。

- ・ かなり褒めてもらえたので、悪い気はしなかった。しかし、内容は主として英文とフォーマットに関することが多く、本質的に重要な指摘は少なかった。何より感心したことは、担当メンターは人を褒めるのが非常に上手だということ。これは人柄というよりも、メンターとしてそういう役割を徹底的に演じているのでしょう。同業者のはしくれとして、そう感じ取りました。
- ・ 学生による授業評価アンケートは、学期毎に単独でデータを見るので、過去のものと比較して違いを見ることの必要性を学んだ。なぜ、学生からの授業評価に変化があったか、正当な理由が必要であることを学んだ。

4.6 三日目のランチミーティングを受けたご意見／ご感想をお聞かせ下さい。

- ・ メンターになるために必要な資質や心構えについては皆と考えがほぼ同じであった。メンターになるためには、やはり実際にメンターとしての経験を積むしかないと思う。
- ・ ランチミーティングでは、「メンターになるために必要な資質」についてのみ議論したかった Seldin 教授と、「日本の文脈で TP を取り入れる際の障壁」についても議論したかった参加者の間で議論が噛み合わなかった。日本で実施するとなると、メンター養成の技術的な面だけでなく、学長や学部長などによる組織的支援が不可欠になるので、障壁に関する議論ももう少しできればよかった。残念ながら、メンターは、参加者に、日本の文脈を理解しようという意欲がないという印象を与えてしまったかもしれない。日本でもアメリカのように単に時間が解決するのかわからないが、やはり導入方法には細心の注意を払う必要がある（例えば、形骸化した授業評価のようにならないようにすること）。
- ・ やや受身なので、何がはじまるかそのときにならないとわかりませんでした。予め「何が期待されているか」わかるのもっと「能動的」に参加できるともいます。今回は、よい **teaching portfolio** を作成することが求められていました。
- ・ メンターは「良いメンターになるためには？」というテーマで話を引き出そうとされていましたが、一部参加者の方がどうしても「日本の大学への TP の導入」というテーマで話をされてしまっており、こういう場合はどうしたら良いのだろう？と企画者サイド的には見ておりました。（別の参加者がその点を整理して話を軌道修正してくださっていましたが、、、）
- ・ ただ、参加者の提言も最もで、アメリカの WS では「良いメンターになるためには」というテーマ一つでも良いかと思いましたが、日本の場合には「日本の大学への導入について」というテーマを別立てしても良かったのかもしれない。あの場でさっとそういう風に設定すればよかっただろうか？と少々反省です。
- ・ 新しい活動が始まることを楽しめた
- ・ 不満が残りました。メンターとしてどのように対応するのが適切かという紋切り型の話でしたが、それは本質的に重要な問題ではありません。重要なのは、メンターをする以前に、どうやって大学が組織としてポートフォリオの導入に踏み切るのか、どうやって執行部や学部長・学科長を説得するのかというノウハウや経験談です。メンターたちの話はほとんど想定範囲内で、新しい発見はなかった。
- ・ メンターとしての役割の重要性について学んだ。ティーチング・ポートフォリオの場合、誰も、最初から適任者はいなく、経験によるものであることを知って、自信がわいた。アイスブレイキングの重要性に同感した。

4.7 “卒業式”のご意見／ご感想をお聞かせ下さい。

- ・ メンターから一人ひとりの紹介があり、賞状が送られ、皆で記念写真を撮りとてもいい思い出になった。残念だったのは、お互いの作品を見る時間が短かったことで、しかもほとんどは本人の説明なしに見ていたことである。短時間でも自分の TP を紹介する時間を持ち、その後お互いの作品を見ることができればよいと思う（実際は残った 5 人に関してはすることができたが・・・）。さらに、ワークショップの中間くらいの段階で、お互いのアイデアをシェアする場が設定できればさらによいと思う。メンターのチームを作るという意味でも、お互いの教育活動について知り合うことは非常に有意義だと思う。
- ・ なごやかでよかったです。
- ・ 前日「私たちも明日の準備をします」とおっしゃったときに「え、もう終わったじゃない？何を準備するのだろう？」と素朴に感じていたのですが、最終日に先生方が各自のポートフォリオの概要をまとめて発表してくださるというのは少々サプライズでした。そして、「ああ、そういうことだったのか、、、」と納得した次第です。ただ、ポートフォリオの閲覧の仕方は意見交換会でも出されていたように、十分ではなく、きちんとプレゼンの時間があった方がよいと思いました。修了書を授与などは、一つのケジメとしては良かったと思います。（アメリカ人はああいうセレモニーが好きだろうなと思います）
- ・ 達成感がわかりやすく伝わった
- ・ 楽しみですね。しかし、できれば今日の夕方にでも打ち上げパーティーを兼ねてやっていただきたかった。そうすれば 3 日間ですみます。（アンケート集計上の注：このコメントは“卒業式”前に書かれたものである）
- ・ メンターからそれぞれのティーチング・ポートフォリオの内容を評して、認定書を授与され感動した。また、他の参加者のティーチング・ポートフォリオのファイルを見ることができて参考になった。できれば、参加者からの体験的なコメントがもらえれば、より良いものになったと思われる。

5 メンターについてお伺いします。

5.1 今後メンター活動をするにあたり、さらにどのような経験、トレーニングが必要だと思いますか。

- ・ ランチミーティングでほとんど出ていたと思うが、やはり「スーパーメンター」の下で実際に何度かメンターをやり経験を積むしかないのではないかと思う。ただ、議論の中でも出たが、日本の文脈では、個別のメンタリングという手法がうまく機能するか（受け入れられるか）、さらにメンタリングをする側、受ける側の年齢差や経験の差の問題など、それ以前に解決しなければならない問題が多くあると思う。これに関して、Seldin 教授は 40 歳のメンターが 60 歳の教授のメンタリングをすることは十分にできると言ったが、やはりそれはアメリカのオープンな文脈で優秀なメンターによってできたことであって、日本の文脈では年齢差はかなり大きな問題になるのではと思う。
- ・ いくつかの技術、スキル、知識が必要ではないでしょうか。
 - 1) 大学教員としての「キャリアパス」についての知識、教員評価などの政策的知識

2) 人をサポートする人間が身につけるべきコミュニケーションスキル

- 3つの能力がバランスが取れていることが必要かと思います。
 - 1) 文書読解力→読めなければ何もわかりません。ロジカル・シンキングです。
 - 2) カウンセリングの力→個別 MTG には、かなりカウンセリングの要素も大きい気がします。一対一のコミュニケーションがきちんと取れること、相手の話をちゃんと理解すること、質問する力があることなど、カウンセラー的要素もかなり必要です。
 - 3) 愛する心 (マインドの部分、志)
メンターに対する深い愛情、つまり「相手の成長を心から願うこと」(スコット・ペックのことば)が必要です。以上はファシリテーターの3つのスキル(論理的思考、コミュニケーション力、志)というのと全く同じと感じています。相手の良いところを引き出す、ファシリテーターであること、と言いかえられましょう。
- タイムマネジメントとカウンセリング
- メンター以前に、組織として大学がどう対応するか、大学をどう説得するかが重要。それが決まらなければ、そもそもメンターの出番はないのだから。希望者だけを募って、同好会的にやっても意味がない。
- FDデベロッパーとして、授業改善についての全般的な経験やトレーニングを養うことが必要であると思った。できれば、カウンセリングのような養成を受けることが望ましいと思った。

5.2 メンターをご自身(義務としてでなく)が依頼された場合、どのような見返り(報酬、ご自身の大学であれば教育負担減等)だったら引き受けますか。外部の場合、内部の場合それぞれについてお聞かせ下さい。

- 内部の場合は、FD活動の一部でということであれば、見返りなしでやることになると思う。報酬は出る可能性はないし、教育負担減も事実上不可能なので……。外部の場合は、授業のない時期にある程度の報酬があれば引き受けると思うが、報酬以上に問題なのはやはり時間だと思う。授業のない時期は特に普段授業数が多くてなかなか時間が割けていない研究をすべき時なので……。
- 学会のような社会活動として認められれば活動しやすいと思います。成果をどう公開していくか、時間をかけて、teaching portfolio を作成していく意義を理解してもらうか戦略的に考えてもいいように思います。
- 金銭的報酬、あるいは仕事の軽減、休みの増加など何らかの「報酬」が必要でしょう。全くのボランティアでは「継続して行う」ことが難しいと考えます。
 - 外部の場合は「金銭的報酬」の方が契約上わかりやすいです。
 - 内部の場合は「仕事量の軽減、休みの増加(代休)」などの措置でも良いかもしれません。
- 時間的に可能か
- 提案された見返り(報酬、ご自身の大学であれば教育負担減等)の実現可能性は本学ではゼロに近いと思います。したがって無報酬で自分の仕事が増えるにもかかわらず、それでも引き受けるとかという意味の質問に置き換えてみます。
 - 今回体験したポートフォリオの内容であれば引き受けません。時間コスト、メリットなどを総合的に考えて、研修全体の成功する見込みが立たないからです。

- そもそも、メンター以前に本学でポートフォリオを教員に作らせる場合、どのような意義とコスト、実益があるか、どのように効果的・効率的に実施するか、を考えることが先決です。メンターを私が引き受けるかどうかは、それほど重要ではありません。組織をどう説得し、意志決定にもっていくか、そのための戦略と必要な材料は何かを考えることが重要だと考えます。個人の問題ではなく、組織の問題です。
- まだ思いつきですが、実現可能性として二つの研修方法をイメージしています。一つは、本学のロースクール全体を巻き込む方法、もう一つは、他大学と連携したコンソーシアムの場で、実験的に行うというものです。
- ・ 外部の場合も、内部の場合も時間的に調整がつけば、積極的に引き受けたいと思います。ただし、外部の場合は、個人研究費が少ないので、必要経費（旅費および滞在費）を出してくれることが望ましい。

6 本ワークショップの企画、進行などについてお伺いします。

6.1 今回は竹橋オフィスにおいてお正月明け早々に行いました。場所、日程、宿泊、食事など、についてご感想をお聞かせ下さい。

- ・ いろいろ無理な状況で設定したと思うので、止むを得なかったと思うが、開始時間をもう少し遅くしてもらえればありがたかった。一度夕食を共にする場があれば、お互いの教育活動についても話す場になったかもしれない。
- ・ 夏休みなど休暇中に集中して行うのは良い方法だと思います。お正月休みも案外よかったです。お食事を用意していただきありがとうございました。食事などは自費でもいいと思います
- ・ 竹橋オフィス自体のファシリティは非常に使いやすかったと思います。
- ・ ロケーション的には個人的には少々遠かったため、朝がきつかったです。
- ・ 食事もサンドイッチ、おいしかったです。
- ・ お昼に皆さんで一緒できたのも良かったです。
- ・ 時期については要検討事項かと思います（日程、時期の両方）
- ・ 1月4日早朝の東京開催はかなり厳しいです。3日のUターンラッシュと重なって、列車の切符やホテルをおさえるのに苦労しました。
- ・ 日程はせめて2泊3日にしていただきたかった。この内容であれば、もっと圧縮できます。メンタリングの内容なども、もっともっと合理化できます。
- ・ 参加者のモチベーションを高めることを考慮するなら、保養地の温泉宿でやるもの悪くないかも。
- ・ 宿泊の場所が確保できるのであれば、竹橋オフィスでなくても、小平市でもどこでも良いのではないかと思います。時期は、春休暇（3月下旬）あるいは夏休暇（9月上旬）などで調整したら良いと思われます。早めに日程が決まれば、調整は可能です。どのような日程にしても都合の悪い人は出るものです。

6.2 全般に機構に対してご自由にご要望等をおきかせください。

- ・ このようなワークショップを企画・実施して下さったことに感謝している。今後も主要機関（どのように決めるか難しいが）にメンターのチームを作るためのワークショップと、大学の学長・学部長レベルの人たちのためのセミナーのようなものも開催し、両方から TP の重要性和有効性の周知を図っていただければありがたい。最後になりましたが、今回このすばらしいワークショップに参加させて下さった企画者には大変感謝しております。準備と開催中の参加者へのきめ細かなご配慮などいろいろありがとうございました。お疲れ様でした。
- ・ 非常に楽しい 4 日間でした。ありがとうございました。
- ・ 改めまして、このような機会を与えていただいたこと、心から感謝します。
- ・ すべてのプロセスに「一参加者」として参加させていただいたことで、今後の日本への導入のアイデアがかなり出てきたことが、一番の成果物ではないでしょうか。
- ・ 機構の中にこのように真剣に大学改革に取り組んでいらっしゃる若手研究員の方がいらっしゃるということをもっと世に広めたいと思う気持ちが強いです。機構自体の啓蒙ももっと必要ですね。
- ・ ティーチング・ポートフォリオは、機構で積極的に推進すべき重要な事業だと考えます。認証評価機関という立場もあるかと思いますが、この重要な任務をどこかで遂行するとしたら、機構しかないと思われます。大学評価だけでは、授業改善に繋がらないことは明らかであり、「評価・FD 研究部」としてティーチング・ポートフォリオなどの FD も実施して、はじめて総合的な授業改善に繋がるものと思われます。ティーチング・ポートフォリオなどの FD は、大学評価と表裏一体として考えるべきであると思います。

ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップの有効性について

目的

ティーチング・ポートフォリオは現在教育改善そして教育活動の多角的評価の方法として注目が集まっている。日本には、杉本(1998)において紹介されているがその後ほとんど普及をみなかったのは、(1)当時は作成の必要がなかった(と思われていた)ことと、(2)作成の負荷自体が大きいためアイデアの紹介だけでは作成には至らなかったこと等に起因すると推察される。

しかしながら、高等教育における教育が注目され、機関の説明責任が増し、様々な評価に対応する必要がある近年においては、ティーチング・ポートフォリオの持つ可能性は大きい。

今回、大学評価・学位授与機構では、このティーチング・ポートフォリオを一方法として紹介するだけでなく、機関において導入し定着をするまでのプロセスについて研究することをプロジェクトとしてとりあげた。

今回の2008年夏に実施されたワークショップの評価は、その前に実施された「直輸入型」ワークショップからの変更点に注目しつつ、その有効性について議論をすることを目的としている。

2つのワークショップの概要

それぞれのワークショップの概要は次の通りである。

	2007 冬	2008 夏
実施時期	2007/1/3-1/7 (三日半)	2008/8/6-8/8 (二日半)
場所	竹橋オフィス	小平本部
参加者	8名	8名
メンター	Dr. Seldin, Dr. Miller	加藤, 三田地, 栗田
メンター一人当たりの人数	4人	2-3人

ワークショップの改変の要点

2007 冬 WS では参加者に対してアンケート調査やインタビューを実施し、それをもとに 3 人のメンターによって、2008 夏 WS の設計が 10 数回にわたるミーティングを経て行われた。

2007 冬 WS から 2008 夏 WS への変更点を時系列にそって、両者の対比をしつつ以下に述べる。

1 ワークショップの日程

2007 冬

3 日半 (3 泊 4 日)

2008 夏

2 日半 (2 泊 3 日)

日本で一つのテーマでの 3 日半の拘束は現実に難しいという意見が大半を占めたため、プログラムを圧縮する工夫をした。事前課題の事前提出、共通アドバイスの一斉伝達、提出方法の電子化等である。

2 事前課題

2007 冬

“Getting Started” とよばれ 5 問で構成される。「カフェテリアで学生が自分のことをどのように評してほしいか」など、自由度の大きい漠とした設問に特徴がある。

2008 夏

各設問が TP の初稿のパーツになるように設問自体を構造化した。日頃の教育の責務および方法など、具体的な活動の想起にはじまり、理念らしきものが構成できるよう“ボトムアップ”的なプロセスをたどるように工夫している。

また、冒頭に特異な経歴などメンターに伝えるべき事前情報を書く欄を設けた。

3 事前課題の提出方法

2007 冬

ワークショップ当日にメンターが二部持参

2008 夏

ワークショップの数日前までにメンターに電子メールで送付。メンターはワークショップ開始前にそれを読み、メンタリング当日のアドバイスを準備できるように準備できるようにした。これはメンタリング時間の短縮にもつながっている。

4 ワークショップの開始時間

2007 冬

8:30AM

2008 夏

13:30PM 朝早いスタートが日本ではなじみがあまりないこと、遠方からの参加の場合には前泊が必要となることから、午後はじまりとした。

5 共通のアドバイスの一斉伝達

2007 冬

メンターからメンティーへのアドバイスの機会はメンタリングに限られる

2008 夏

ティーチング・ポートフォリオの書式など全ての参加者に必要な情報は、ワークショップ開始時に配布された「初稿についてのアドバイス」およびプログラム中の「共通アドバイス」の時間に伝達をした。このことによりメンタリング時間を個別のアドバイスに集中できる。

6 提出時期と方法

2007 冬

午前にメンタリングを受けたら午後4時、午後にメンタリングを受けたら翌日の9時に、作業部屋のボックスに提出

2008 夏

午前0時に電子メールに添付する形式で提出。電子メールの受信テストはワークショップ前に行い、送信先としては2カ所設定。これにより、原稿提出の不便が解消された。

7 情報交換の機会

2007 冬

参加者が一同に会するのはワークショップ期間中オリエンテーション、2日目の昼食3回のみ。

2008 夏

昼食を二回とも全員でとることにした他、夕食も任意ではあるが意見交換会とした（全員が出席した）

8 メンターの経験不足のカバー方法

2007 冬

熟練メンター2名のため必要なし。

2008 夏

初メンター3名。メンティーを最大3名とし（熟練メンターは最大5名とのこと）、メンターシナリオという冊子を作成して、メンターの役割について整理し知識の共有、メンタリングの質を等質にする努力を行った。また、メンターミーティングを計5回にわたって開催し、メンタリングへの備え、反省などを行った。Qwik という wiki のような web ツールを利用して、メールのアーカイブ、決定事項の整理、書類のアーカイブとした。

9 グラジュエーション時のプレゼンテーション

2007 冬

互いのポートフォリオを閲覧するのみ。メンターが簡単にメンティーのポートフォリオの紹介をした。

2008 夏

A4 で一枚のポートフォリオのハイライトをまとめ、5分間の時間でプレゼンテーションを行った。

*この9については、プログラム評価後に追加

ティーチング・ポートフォリオとは

自らの教育活動について振り返り（自己省察：Reflection）、自らの言葉で記し、様々なエビデンスによってこれらの記述を裏づけた教育業績についての記録です。自分の改善のため、あるいは第三者に対して、自らが教育に注いだ努力を示すために作成します。

ティーチング・ポートフォリオは、1980年代にカナダで始まり、1990年代以降アメリカで普及しはじめました。現在では、北米における大学への就職活動あるいは終身在職権（テネチャ）審査のための提出書類として事実上ほぼ必須となっています。

日本でも中教審の大学分科会における審議において下記のようにとりあげられています。

FDを実質化するためには、教育業績の評価を適切に行うことが不可欠である。教育業績の評価は、研究業績の評価に比して難しい面があり、諸外国でも様々な試行錯誤が行われている。我が国では、未だ普及の途上にあるが、ティーチング・ポートフォリオ（大学教員による教育業績記録ファイル）など、特定の指標によるのではなく、多面的な評価を導入、工夫していくことが必要である。（中教審「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」p.39 第4節 教職員の職能開発）

ティーチング・ポートフォリオの特徴

- ④ 自己省察
作成プロセスにおいて、自らの教育理念や方法は何か、どのような工夫を行い、成果をあげているのか、ゴールは何かなど、徹底的な振り返りを行います。これまで意識しなかった教育に対する努力が明らかとなります。
- ④ エビデンスによる裏づけ
自己省察による記述の信頼性を保つため、エビデンスとして種々の資料を添付します。例えば、手法の効果の証明のためには、学生のコメントやレポート、授業の工夫を示すためにはその前後の板書やシラバスなど、様々な資料が複合的に用いられます。
- ④ 柔軟性
ポートフォリオは作成目的あるいは学問領域により、柔軟に構成を変えることができます。そして、その柔軟性は教員自身の主体性を保証します。

ティーチング・ポートフォリオって何だろう？



※ 思い いくつあてはまりますか？

- ※ 自分のティーチングについて
 - しっかり見直したい
 - 質を高めたい
 - さちんと評価してもらいたい
 - 他の人とアイデアを共有したい
- ※ 近頃の評価に伴う作業について
 - 書類作成が多く大変だ
 - 自分ごととして活かしたい
 - 主体的に取り組みたい
- ※ 大学/学部/研究科の執行部として
 - 授業評価以外の教育活動の評価方法が知りたい
 - 新しいカリキュラムを作るヒントがほしい
 - 教育活動の情報共有手段をさがしている
 - 教育改善の取り組みのアイデアがほしい

ティーチング・ポートフォリオはこのようなニーズに応えられる柔軟な手法です

参考書籍

- ピーター・セルディン(著) 栗田佳代子(訳) (2007)
大学教育を変える教育業績記録 玉川大学出版部
- Seldin, P. (2004) The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions (3rd Ed.) Anker Publishing Company Inc:MA
- 栗田佳代子 (2008) 教育業績記録の作成 (大学評価・学位授与機構編著 大学評価文化の展開～評価の戦略的活用を目指して～ 第2章1節 p.34-44 ぎょうせい)

本パンフレットの内容およびティーチング・ポートフォリオ についてのお問合せ先

報告書/シンポジウム/ワークショップ開催等
お知らせをお送りします

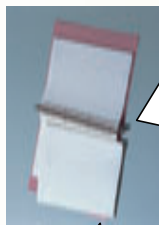
〒187-8587 小平市学園西町 1-29-1
大学評価・学位授与機構 評価研究部

栗田佳代子
kurita@niad.ac.jp

お願い：件名先頭に「TP」（半角）と加えてください。

20080623

どのようなものでしょう？



A4 サイズ 10 頁程度の記述部分と添付資料から構成されます

作成後は年に1度程度の更新をすることで、改善に活用します

集中ワークショップ等によりマンターの助言を受けつつ12-15 時間かけて作成します

ティーチング・ポートフォリオは、教員本人が作成する文章とその信頼性を保証する資料からなる冊子体です。その構成項目は作成の目的や学問領域によって柔軟に選択することができますが、典型的な構成は自らの教育活動の源となっている教育理念あるいは信念にはじまり、それを実現するためにとっている手法、工夫、その成果としての学生の学習成果、そして、今後目指す教育目標(ゴール)となります(下記参照)。

ティーチング・ポートフォリオの作成を通じて自らの教育活動を振り返ることは、大学教員という職の意義や良さを再確認できる契機となり、教育活動に対して前向きに取り組み始める出発点となります。

メリットはなんでしょう？

教員へのメリット

- ⊗ 作成プロセス自体が教育の質の向上に自らの活動を振り返ること自体が教育改善の第一歩です。
- ⊗ 評価者へのアピール手段として評価者に向けて自らの活動を表現できる有効な手段です。
- ⊗ 評価への効率的な対応
自らに関する情報は一冊にまとめられました。各種評価への対応が省力化できます。
- ⊗ 教育活動の礎として更新が今後の活動の道標となります。

組織へのメリット

- ⊗ 教員の活動の把握
これまでの実績報告書等ではみえてこなかった教員の活動を知ることができます。カリキュラムの開発などに利用できる重要な情報源となります。
- ⊗ 教員評価の様々な視点
様々な視点から教員の評価を行う枠組みを提供します。
- ⊗ 情報の共有
個々の教員の優れた教育活動の営みを共有し、教育の質の向上に寄与します。
- ⊗ 活きた評価へ
教員が主体的に評価活動に関われるようになることで、評価が「負担」や「義務」でなく真の「改善のスタート」となりえます。

うまく導入するためにはどうすればよいでしょう？

ティーチング・ポートフォリオは教育改善手法あるいは教育評価手法として可能性の広がる手法ですが、導入の方法を誤るとその効果を発揮することができません。それどころか教員のあらたな「負担」にすらなりかねません。以下にアメリカの事例から得られた「導入がうまくゆくコツ」を紹介します。

- ⊗ ポートフォリオ・アプローチが全教員と大学執行部に完全かつ明確に提示されること
- ⊗ ポートフォリオ作成プログラムについて教員が「自分たちのものである」と感じる必要がある
- ⊗ ポートフォリオ作成プログラムの主目的は教育改善におかれるべきである
- ⊗ ポートフォリオが昇格決定に用いられる場合にはその評価基準を明らかにすること
- ⊗ 個人差を許容すること
- ⊗ 強制されるべきではなく教員の自発性を重んじること
- ⊗ 大学教務担当の上層部の積極的なサポートと支持を得ること
- ⊗ 受け入れと実行に十分な時間—1年あるいは2年—をかけること

作成者の感想

2008 年 1 月に実施された作成ワークショップに参加された先生方のご感想の一部です。

- 「ティーチング・ポートフォリオの枠組みは、自分の考え方を他に説明する場において有効な方法だと思えます」
- 「自分の教育活動について見直し、今後の課題について考えることができた」
- 「他の仕事に煩わされることなく一つのことに集中できた。これはとても幸せなこと」

典型的な構成の例



ティーチング・ポートフォリオ・スタートアップシート

参加者の皆様

ティーチング・ポートフォリオワークショップへご参加いただきありがとうございます。
ごぞいます。

本シートは、ワークショップの速やかなスタートかつ実り多いゴールのために記入していただくものです。

本シートの目的は、ご自身の教育活動の整理およびエビデンスの収集と簡単な振り返りを行っていただくことです。

これらの情報は、ワークショップでのご自身の作業に用いられるのはもちろん、メンターがあなたのことを知り、よりよいメンタリングを行うためにも非常に重要な意味を持っています。本シートの丁寧な作成は、ポートフォリオの質を確実に高めます。本シートにご記入いただいた内容は、メンターチーム以外に許可なく公開されることはありません。

本シートは電子メール添付ファイル(STARTUPSHEET.DOC)として既にお手元に届いているものと同じ内容です。

7月30日午後5時までに栗田(kurita@niad.ac.jp)までEメール添付ファイルにてお送りください。受領の際には必ずご返信申し上げます。

注意事項

- 『大学教育を変える教育業績記録-ティーチング・ポートフォリオ作成の手引き-』をシート中にて「作成の手引き」と表記し、参考例として表示しております。本シート作成の際にお役立てください。
- 設問ごとの空欄の幅は分量をさすものではありません。自由に改行、改ページを行ってください。
- 本シートはWordおよびExcelで作成されています。Excelシートはダブルクリックすると別ウィンドウでエクセルファイルが開き、変更を加えた後に閉じると内容が反映されます。

1. ご自身についてお聞かせください。

氏名	
大学名	
所属学部／研究科	
役職	
現在の大学の在籍年数	年
現在所属の大学に異動もないなど、特にメンターに伝えたいこと等があればご自由におかきください。	大学の教育目標はメンターとして必要な情報です。また、これらを明確にしてもらうことで、本人の教育理念が個人的なものではなく、大学の目標にそったものであることを意識してもらいます。

2. あなたが現在所属している大学の教育目標等についてお聞かせください。学部や研究科などにおいてさらに具体的に定めている目標等があればそれについてもお願いします。なお、出典(名称, URL など)を明記ください。

- ホームページなどの文章のコピー&ペースト, あるいは該当ページの画像ファイル形式での保存などでも結構です。

作成の目的はオリエンテーションにてこちらから説明をすることです。ここでは作成した成果物をどのように用いるかをはっきりと意識してもらうという意図があります。

3. 作成されたティーチング・ポートフォリオを個人としてどのように利用するご予定でしょうか、あるいはどのように利用できるとお考えですか。簡単で結構ですのでお聞かせください。

4-1,4-2 ではまず、もっとも客観的な事実である行動の部分をあけてもらいます。

この設問は「教育の責任」や「講義内容」などの項目の素材となります。

4-1 過去数年のうちに担当された講義科目について下記にご記入ください。

- 枠が足りない場合には追加してください。
- 「作成の手引き」 p. 166, p. 191, p. 213 などをご参照ください。

(例)

開講年度	授業科目番号	科目名	受講者人数	学年	種別
2006-2008 夏	41304	量的データ解析 II	30	学部 3, 4 大学院	必修/選択
概要 社会学的なデータの分析あるいは社会学分野の研究において基本的な多変量解析法である重回帰分析と分散分析について理解することを目標とする。まず、線形モデルの基礎を学び推測統計学の基礎知識を復習し、重回帰分析と分散分析について、その理論的枠組み、モデルや各種統計量について学ぶ。					

開講年度	授業科目番号	科目名	受講者人数	学年	種別
					必修/選択
概要					

開講年度	授業科目番号	科目名	受講者人数	学年	種別
					必修/選択
概要					

4-2 先の 4-1 にあげた講義以外の教育活動があれば、その概要についてお書きください。

- 「作成の手引き」 p. 155, p. 167, p. 193, p. 233 などをご参照下さい。

この設問は4の事実を受けて、その背後にある方法や方針等の整理のための設問です。
「教育方法」や「方針」「戦略」などの項目の素材となります。

5. 先にあげた教育担当科目について

5-1 共通する方法や方針について箇条書きで挙げてください。

- 「作成の手引き」p. 222, p. 254, p. 264などを参照してください。

5-2 特定の講義科目における独自の工夫等特徴的な方法や方針があれば、該当科目を明示した上で箇条書きにて挙げてください。

この設問は、方法や戦略をもう一步掘り下げて、「理念」についての考察をはじめめるための設問です。
「教育理念」項目の素材となります。

5-3 先の5-1および5-2で挙げられた方法や戦略をなぜとられているのか、その理由をお書きください。

この設問は、持ってくることのできるエビデンスのチェックリストです。
参加者が有するエビデンスから、TPの構成のヒントを得ます。

6. ティーチング・ポートフォリオ作成において様々なエビデンスを用いることができます。以下に挙げたエビデンスのうち用意のできるものについて○をつけてください。エビデンスはご自身の記述を裏付けるために使用します。

- 下記の表をダブルクリックすると別ウィンドウが開きます。
- エビデンスをスタートアップシートとともに提出する必要はありません。当日お持ちください。
- 項目全てを用意する必要はありません。
- 適宜追加項目欄をお使いください。

	No		ある
自ら作成するもの	授業に係るもの	1 シラバス	
		2 小テスト	
		3 宿題	
		4 レポート課題	
		5 試験問題	
		6 教材(配布資料, パワーポイント資料など)	
		7 テキスト, 参考書籍	
	教育改善に関するもの	8 教育に直接貢献する研究	
		9 FDプログラムなどへの参加記録	
		10 教育の工夫を示すもの(複数年のシラバス等)	
		11 教育活動関連の補助金の獲得	
他者から提供されるもの	学生から	12 授業評価データ	
		13 授業に関するコメント(授業評価の自由記述やメールのやりとりなど)	
		14 卒業生からの授業や教育についてのコメント	
	同僚から	15 授業参観の講評	
		16 作成教材についての意見	
		17 同僚のサポート実績	
	大学/学会等から	18 教育に関する表彰	
		19 教育手法等に関する講演の記録および招聘の要請書類	
		20 カリキュラムやコースの設計などについての評価	
		21 科目受講前と受講後の試験成績の変化	
教育/学習の成果		22 学生の小論文, 報告書	
		23 学生のレポートの「優秀」「平均的」「平均以下」の例	
		24 特に優秀な学生についての記録	
		25 指導学生の学会発表などの成果	
		26 学生の進路選択への影響についての事実	
		27 学生のレポートの改善の軌跡	
追加項目		28	○
		29	○
		30	○
		31	○
		32	○
		33	○

この設問では、参加者が行ってきた教育改善の実績を挙げてもらいます。

「教育の改善」などの項目の素材となります。

7. これまでに行ってきた授業の工夫や改善，教材の開発等についてお書きください。

- 「作成の手引き」 p. 156 p. 186 p. 196 p. 207, p. 291p. 312 などをご参照ください。

この設問は、「教育理念」の素材となります。

8. あなたの講義を受講した学生あるいは指導学生について、どのようなことを身につけてほしいですか。あるいは変わってほしいですか。

- 「作成の手引き」 p. 153, p. 285, p. 321, などをご参照ください。

この設問は「教育活動の目標(ゴール)の素材となります

9. 教育活動に関する今後の目標を挙げてください。短期的ゴールと長期的ゴールにわけてお書きくださっても結構です。

- 「作成の手引き」 p. 169, p. 201, p. 229, p. 283, p. 292 などをご参照下さい。

* ご参考までに、ここまで作成するのに要した時間をお聞かせください。

() 時間

10. 今回本ワークショップに参加されるにあたっての期待，疑問，希望，要望などご自由にお聞かせ下さい，

11. 本ワークシートは、今回のワークショップのために作成されたものです。本ワークシートについてのご意見ご感想を率直にお聞かせいただけると幸いです。

* 完成したシートは、kurita@niad.ac.jp宛にお送りください。

NIAD-UE
Teaching Portfolio WS
2008/8/6 ~ 8/8

Mentor Scenario



Mentor Name: _____

はじめに

ティーチング・ポートフォリオ(以下 TP とします)の作成プロセスにおいてメンターは非常に重要な役割を果たします。TP は、できあがった冊子体がどのように使われるのか如何に関わらず、作成プロセスそのものが教育の改善を促します。それは、作成プロセスの大部分が日頃の教育活動の振り返りに費やされ、メンティー(参加者)自身による気づきを促すためです。

メンターの役割は、本プロセスが円滑に行われるようメンティーを支援してゆくことです。こうした支援が効果的に行われるには、下記のような点に注意してミーティングにのぞんでください。

- ✓ **【スタートアップシートの熟読】** スタートアップシートにはメンティーのさまざまな情報が記載されています。よくお読みになり、大学、ポジション、専門領域などメンティーのことをよく知る努力をしてください。
- ✓ **【信頼関係の構築】** とりわけ第一回目のミーティングのときには、信頼関係の構築を大切にしてください。メンティーの特徴を把握しつつ、本題に入るタイミングをはかってください。信頼関係は、メンティーとの TP 作成作業に大きく影響します。
- ✓ **【メンターとメンティーの関係】** メンターとメンティーは共同作業者であることを確認しましょう。助言が、指導や命令にならないようにこころがけましょう。
- ✓ **【TP は誰のもの？】** TP はメンティーのもので、メンティーの意志を尊重してください。アドバイスをする場合、Seldin 氏は“2のルール”をすすめています。これは、何かアドバイスをし、メンティーが従わなかった場合、もう一度すすめてみる。それでも従わなければ、それ以上は追求しない。ということです。
- ✓ **【適切なモデルの提示】** メンティーにふさわしいと思われるテキストの例、そして、自らのアドバイスに合致したテキストの例を予め探しておいてください。付箋などをはっておくとよいと思います。メンティーは情報を必要としています。メンティーにテキスト参照の指針を与えられるよう、入念な予習をメンター自身が行ってください。
- ✓ **【メンターグループミーティングがあります！】** メンターがメンティーのあらゆる問題に即座に対処する必要はありません。本プログラムでは個人ミーティングのあとに、メンターだけで集まるミーティングが設定されています。他のメンターとともに問題の解決を考えましょう。

これまでのワークショップにおいてまとめられたメンタリングについてのアドバイス

を別紙として添付しております。これについてもご一読ください。

ワークショップ前のメンターとしての作業

ここではメンターがワークショップ前に行っていただく事項をあげています。これらはいずれも必須事項です。必ずご準備をお願いします。

- TP のテキスト2ページから35ページまでを必ず読んでください。
- ご自身の TP をもう一度ご一読ください。
- 各メンティーのスタートアップシートを2部印刷し、うち1部について初校に向けてのアドバイスなどを書き込んでおいてください。Individual Record Sheet の P.1 の事前準備を完成させてください。
- メンターミーティング(1)にて共有すべき事項、およびオリエンテーションにおいて言及する事項をまとめてください。

10:00-13:00	<p>① <u>メンターMTG1朝(3時間)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ スタートアップシートを読み, 個人作業は完了させてくること. ・ 各自のメンティーへのメンタリング方針と個人では解決できない課題についての相談 ・ オリエンテーションにおいて共通事項として挙げる項目の洗い出し 	
13:30-15:00	<p>② <u>オリエンテーション(90分)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 川口理事挨拶 (10分) <input type="checkbox"/> 簡単な全員の自己紹介(10分) <input type="checkbox"/> オリエンテーション(起) (10分) <ul style="list-style-type: none"> ➤ ワークショップの目的 ➤ スケジュール紹介 ➤ 事務手続きの確認(TPの提出期限、提出方法) ➤ 機構使用についての注意事項 <input type="checkbox"/> TPの概要説明(承) (20分)(栗田) <ul style="list-style-type: none"> ➤ 基本構造 ➤ 意義と用途 <input type="checkbox"/> 初校に向けての共通のアドバイス (20分) <ul style="list-style-type: none"> ➤ スタートアップシートとTPの連関 ➤ 分量 ➤ 理念-目的/方針-方法-エビデンス-今後のゴールといった一貫性を大切に ➤ できるところまででもよいが, 全体構成をまず明らかにする ➤ 根拠を明らかにすること <input type="checkbox"/> チームビルディングに向けて(転) (15分) <ul style="list-style-type: none"> ➤ 自己紹介 <input type="checkbox"/> まとめ(結)(5分) 	

MEMO

15:00-16:30	<p><u>③ 初日の第一回個別 MTG (90 分)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 信頼関係を構築すること <input type="checkbox"/> 次回 MTG 時間を確認する <input type="checkbox"/> TP 作成のための再構成のヒント(スタートアップシートからの変換)をアドバイスする <input type="checkbox"/> 参考 TP の紹介をする 	各 25 分
16:30-18:00	<p><u>④ メンターMTG2夕</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 個人ミーティングの共有(感想, うまくいかなかったところ) <input type="checkbox"/> 個人ミーティングから持ち帰った宿題の解決 <input type="checkbox"/> 意見交換会でのもってゆきかた <input type="checkbox"/> 初校原稿についての見通し 	
18:30-20:30	<p><u>⑤ 意見交換会</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 参加者相互の交流が促されるような場作り <input type="checkbox"/> 自大学の特徴 <input type="checkbox"/> TP を導入するには？ 	招来菜館

8月7日 <二日目>

MEMO

9:30-12:30	<p>① <u>メンターMTG3 朝</u></p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> 初校へのコメントおよび相談事項の共有<input type="checkbox"/> 全体への FB 事項のとりまとめ	
12:30-13:30	<p>② <u>全体への FB</u></p>	
13:30-15:00	<p>③ <u>第2回個別 MTG</u></p>	各 25 分
15:00-16:30	<p>④ <u>メンターMTG4 夕</u></p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> 個人ミーティングの共有(感想, うまくいかなかったところ)<input type="checkbox"/> 個人ミーティングから持ち帰った宿題の解決<input type="checkbox"/> 意見交換会でのもってゆきかた<input type="checkbox"/> 第2校原稿についての見通し	

18:00-20:00	<p>⑤ <u>意見交換会</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 参加者相互の交流が促されるような場作り <input type="checkbox"/> 自大学の特徴 <input type="checkbox"/> TPを導入するには？ 	国分寺イタリアン
-------------	--	----------

8月8日 <三日目>

MEMO

9:30-11:00	<p>① <u>メンターMTG5 朝</u></p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> 第二校へのコメントおよび相談事項の共有<input type="checkbox"/> 全体への FB 事項のとりまとめ	
11:00-12:30	<p>② <u>第3回個別 MTG</u></p>	
12:30-13:45	<p>③ <u>To Be a Good Mentor&導入のアイデア</u></p> <p>ファシリテート</p>	
13:45-15:00		
15:00-16:30	<p>④ <u>WS のふりかえり</u></p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> ワークショップを通しての簡単なふりかえり	
17:00-18:00	<p>⑤ <u>プレゼンテーションと修了式</u></p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> メンティーのプレゼン<input type="checkbox"/> 理事挨拶 & 修了証授与<input type="checkbox"/> 歓談	

--	--	--

----- MEMO -----

NIAD-UE
Teaching Portfolio WS
2008/8/6 ~ 8/8

Individual Record Sheet



Mentee Name: _____

Mentor Name: _____

■第1回個人 MTG（事前・MTG 中・事後記録）

目標：1回目の MTG で示すべき参考 TP と、補完すべき情報についてアドバイスする

①事前準備（スタートアップシートを熟読） サンプル TP, メンタリングの方針, できれば等

②メンターMTG（1）での FB

③個人 MTG（第1回）中の記録

・ TP 作成そのものについて：

・ その他：

④メンターMTG（2）での FB

初稿入稿 <input type="checkbox"/> 時間()

■第2回個人 MTG（事前・MTG 中・事後記録）

目標:TP の一貫性があるかどうかをチェックするのが最大の目的(骨子作り)

教育理念(哲学)ーそれを実現する方法ーそれを証明するエビデンスーさらなる改善努力ー自分が目指している短期・長期目標

①準備（初稿を熟読）※原稿は二部準備

②メンターMTG（2）での FB

③個人 MTG（第2回）中の記録

・TP 作成そのものについて：

・その他：

④メンターMTG（4）での FB

第2稿入稿 時間()

■第3回個人 MTG（事前・MTG 中・事後記録）

目標：全体を整える、整合性、不足部分がないか、わかりやすさなど（細部調整）

①準備（第2稿を熟読）※原稿は二部準備

②メンターMTG（5）での FB

③個人 MTG（第3回）中の記録

・ TP 作成そのものについて：

・ その他：

④メンティーからの個人 MTG への FB（最終回のみ）

■Note（気づいたことは何でも書いておく欄）※日付を忘れずに！

To Be a Good Mentor

メンティーの気づき誘発

発問のスキル 自分の言葉に責任を持つ
 自分で答えをいうのではなくメンティーに気づかせる
 ポジティブに悩んでもらう
 振り返りに没頭させるリード
 本人が気づいていない点を指摘する力
 本人が言葉に出さないけれども望んでいるアドバイスができる
 メンティーのフラストレーションを感知しうる
 メンティーの悩んでいる点を見抜く

メンティー理解

予習 その人の背景を知っている
 知らない方が良いつてもある

雰囲気作り

話しやすい雰囲気を作る
 信頼を感じられること
 快い空間
 高圧的でない
 同僚性
 思いやり

コミュニケーション能力

相手に興味を持てる
 真剣さと純粹さ
 他者理解
 共感
 カウンセリング能力
 聞き上手
 上手なうなづき相づち
 話す能力
 明確な表現
 笑顔
 適度なアイコンタクト

基本

人柄の良さ 規律正しい
 清潔感 付き合いがよい
 健康であること
 タイムマネジメント

持続力

忍耐力 根気強さ(しつこさ)
 集中力

TPメンターとしての知識・経験

自分自身が教育理念を明確に持っている
 自分でうまく作成したことがある
 TPについての正しい知識
 参考TPなどの知識
 複数のモデルパターンを持っている

分析力

読み手としての意識
 一貫性の確認
 全体と部分を整理する力
 他人の書いた文章を構成する力
 読解力

高等教育への造詣

教育に関する幅広い知識と教養
 全ての学問分野についての幅広い知識
 大学の現実に対する理解

受容的態度

肯定的態度 メンティーを尊重する
 相手の良さを見つけようとする姿勢
 相手の個性を大切に
 ジャジしない
 押し付けがましくない
 相手の意見を決めつけない
 自分の価値観を押し付けない

安定感

一貫性
 動じない
 怒らない
 包容力
 柔らかいルックス
 相手の話を時には聞き流せる
 遠慮しない

1 スタートアップシートについてお伺いします。

(1) 事前課題としての分量はいかがでしたか。

ちょうどよい：5

やや少ない：1

やや多すぎる：2

(意見)

しかし、作業のことを考えると、これくらいの前準備をしてないと追いつかないかも（やや多すぎると答えた参加者）

(2) 作成期間(お手元に届いてから提出するまで)はいかがでしたか。

ちょうどよい：8

(3) 答えにくい設問がありましたか。あればその番号とその理由をお書きください。

番号	理由
4	<ul style="list-style-type: none"> 担当科目を「表」として「枠内」に書く必要があるのか？ワードの「枠（表）」は非常に使いにくいので、ここは改善があってもよいと思いました。 同じく担当科目のところ。本学でも、半期に10コマ以上担当している教員もいます。さらに、「いつから」が明確でないと、例えば、教員歴40年等々となると、ここが「際限なく」になってしまう場合があると思います。もう少し指示を明確にしないと、この点でいやになってしまう教員も出てきそうです。 「過去に担当した講義科目」を記入するテンプレートの種類や記入項目欄を増やして、柔軟に記述できるようになっていれば、ティーチング・ポートフォリオ作成段階で、もう少し省力化できたかもしれませんね。
6	<ul style="list-style-type: none"> 確かにここが鍵なのでしょうが、上記のように目的や範囲が定まっていない状態でエビデンスを用意するとなると、これは、「きりのない作業」になってしまいます。それだけで、もう「面倒くさい、やめた」となってしまうケースもあるでしょう。
7	<ul style="list-style-type: none"> 私は初任教員だったため、戸惑いました。
全体についての意見	<ul style="list-style-type: none"> 答えにくかったという訳ではないのですが、もう少し、具体的な例示等があると記入しやすくなったような印象があります（もちろんトレードオフで、例示に悪い意味で影響されてしまう可能性もあるとは思いますが…）。

(4) 追加した方がよいと思われる設問がございましたか。あればお書きください。

- 設問の説明（コメント）はもともとメンター向けだったとのことですが、今回、非常に効果的に働いていたと思います。コメントがあったことで、実際のTPにも直結できました。(3)の感想と重なりますが、もっと詳しい説明やコメントがあっても良かったかもしれません。
- 「2」の大学の教育目標の部分について。一部の私学や部署に勤めている教員を除

けば、通常、大学（組織全体の）教育目標を意識している方は少ないのではないかと思います。説明では「これらを明確にしてもらうことで、本人の教育理念が個人的なものでなく、大学の目標にそったものであることを意識してもらいます。」と書かれているので意図は分かるのですが、組織と個人の関係について記す項目があった方が、より良いかもしれません。うまいワーディングが思い浮かばないのですが、「組織における講義科目の位置づけ」として学部課程の必修なのか、初年次導入教育なのか、教養教育なのか、やらされている科目？なのか、等です。

- ・ 過去の経歴のようなもの（キャリアの振り返り）を書いた方がよいかもしれない
- ・ 教育業績評価ひいては人事にもかかわることで、使う可能性があるってことがわかる質問はあってもよいかもしれないと思いました。
- ・ 「4-2 講義以外の教育活動」の後ろに、もうひとつ「4-3 学内での教育改善活動（FD、SD、ワークショップ、セミナーなど）」についての設問があると良かったのではないか、と思います

(5) その他、改変のアイデアがございましたらお書きください。

- ・ 実際のところ、範囲（授業担当に限る、大学に着任後の3年間に限る、など）が決まらないと、担当科目もエビデンスも膨大になってしまい、そこでやめてしまう人もでてしまうと考えられるので、目的を徹底的に考えさせるようなスタートアップシートにした方がよいのではないかと思います。
- ・ 最初、字体がゴシックでフォントサイズが大きかった意図が分かりませんでした。フォントサイズについては実際のTPが11ポイント以上という説明を聞いて納得したのですが、この点についても説明があったらより良かったと思います。
- ・ もうすこし、実際に作成するTPの項目との関係を明示的に示した方が良かった気もするが、それをやってしまうと、書く項目が限定されてしまうので難しいところですね。
- ・ スタートアップシートは、本学での研修時に作成していただいたシートの方が流れが良かったような気がします。
- ・ 右端に付記されていた「コメント欄」の説明を、メンター向けではなく、作成者向けの説明に、つまり、スタートアップ・シートの当該項目がティーチング・ポートフォリオのどの項目と関係するのかが明確に分かるように、より詳細に記述していただけると、のちの作成時の作業効率が格段に高まると思います。

2. 本ワークショップを受講したご意見・ご感想についてお伺いします。

(1) 本ワークショップに参加してよかった点をお書きください。

TPの作成・理解	<ul style="list-style-type: none"> ・ TPの意味、役割がよくわかりました ・ 実際にポートフォリオを作成し、完成することができた。
振り返りの場	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の教育活動を振り返る良いきっかけになりました。 ・ 教員として現在の勤務先に赴任以来、年々多忙化が加速する中で、自らの教育活動について振り返る時間を持てたこと。 ・ 自分の人生について振り返りの機会が持てた

	<ul style="list-style-type: none"> ・ 今後の自分の生き方、目指すべき方向についての指針が見えてきた ・ じっくりと自分の過去の教育を振り返ることができた。 ・ 自分自身の教育理念の曖昧さに気づくことができた。 ・ 理念と実践を一貫したものにしたい、明確な理念を持ちそれを表示したいという強い思いが湧いてきた。
徹底的に教育について考える場	<ul style="list-style-type: none"> ・ 日常から離れる良い機会になり、教育について徹底的に考えることができ、また、その成果を持ち帰ることができる <p>個人作業と、メンターと一対一の話し合いの機会のバランスがよく、2泊3日の日程で、集中して取り組むことができたこと。</p>
交流の場	<p>1日目、2日目の参加者間のインフォーマルな交流の場と、昼食、夕食時のインフォーマル（セミフォーマル？）なセッションが設けられていたこと（参加者間のやりとりを前提にした場合、ファシリテーターの力量と参加者に左右されて、「当たり外れ」が大きくなってしまいう経験が過去にあったから）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 大学の先生方やメンターの先生方とお知り合いになれたこと。 ・ 他大学の方との交流の機会が持てた ・ 自らの考えを話し、それを熱心に聞いてもらえた。
プレゼンテーション	<ul style="list-style-type: none"> ・ 最終日に、参加者の発表と質疑応答のセッションが設けられていたこと
既存資料の活用	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生による授業評価アンケート、授業改善計画・取組報告書、公開授業コメントシート、自己申告書、教員調書など、自分の勤務校で書類はすでにいっぱい作成しており、かつエビデンスになりそうなものは、たくさん持っていたが、作りっぱなしでまったく整理していなかった。今回のワークショップに参加する段になってはじめて、エビデンスを持参しなければならなくなり、大慌てで発掘した。資料があちこちに散逸していたが、今回のワークショップで1箇所にとめることができた。もし、このワークショップがなかったら、これらの資料は次の大掃除の時に全部捨てられていたかもしれない。あやうく自らの教育を証明する貴重な資料を無駄にするところであった。

(2) 本ワークショップのプログラムについて改善した方がよいと思われた点をお書きください。

言葉	<ul style="list-style-type: none"> ・ 翻訳された用語に、まだあいまいなものが残っているように思います。例えば、「教育の目標」については、「担当する科目の学生に対する教育目標（到達目標）」なのか、「教育活動を行う上での私の目標」なのかが、よくわかりませんでした。同じような不明確さを他の用語についても感じたケースがありました。
メンター制度	<ul style="list-style-type: none"> ・ メンターを育てるワークショップとしては大変素晴らしいものだと思います。ただ、これを日本のごく一般的な大学に取り入れ

	<p>るのは難しいと感じました。日本には、個人が日常的にカウンセリングを受ける文化がないので、「自分がメンティとしてメンターに相談しながら作成する」という活動が根付かない可能性が高いと思います。日本の良さ（同僚性）等を利用して、グループでお互いに意見交換し、読み合いながら作成していくようなワークショップ形式の方が普及するのではないかと思います。また、きちんとしたものを作るのには時間がかかりますが、よくお互いに「意見交換」した後であれば、比較的楽に自分の教育に対する信念とそのための方針と改善の基本方針ぐらいの項目を2ページ程度にまとめられるかもしれません。学内で必要となるティーティング・ポートフォリオは、必ずしもフルバージョンだけではない、と感じました。今後、「日本版」を作るのであれば、カウンセリング文化のない日本での導入方法の提案まで含めていただけないかと強く希望します。</p>
参加者の募集形式	<ul style="list-style-type: none"> ・ あくまで一般論ですが、同一の機関からの参加者は、1名に限定した方が良いかもしれません。とくに1日目の個人作業の時間、まだ参加者間のラポールが形成されていない段階で、同一機関の参加者同士が話をしているのが、どうしても耳に入ってしまう、逆に、他の人が話しかけにくいような感じがありました。（場を共有せず、完全に個人作業であれば良いのかもしれませんが）
作成に関して	<ul style="list-style-type: none"> ・ スタートアップ・シートとも関係しますが、TPの添付資料のイメージが、参加段階でわきにくく、実物を見るまで、感覚が分かりませんでした。資料はエビデンスにつながるというのも分かりやすく、認証評価等を経験していれば資料の価値も分かるのですが、イメージがわきにくかったです。書籍もかなりの情報量ではあったのですが、それとは別に、資料も含めた「できあがりのイメージ」があれば、もっとスムーズにできたかもしれません。 ・ 意図的に学習者間で話し合い、相互にTPを見せ合うセッションを設けた方がよいと思いました。 ・ ポートフォリオの現物を事前に見ることができると、イメージしやすい。途中では改善した方が良くかなと思うこともあったが、終わってみるとすばらしいということを実感した。大きな改善は必要ないかと思います。あえて言うなら、骨組みをしっかり作ってから作文した方が効率が良いかもしれません。
日程について	<ul style="list-style-type: none"> ✓ もうちょっと長くてもよいかなあ・・・（+1日くらい） ✓ スタートアップシートの内容によっては、後の作業効率が良くなることもあり得ますので、一概には言えないのですが、実際の作業に取り組む時間にもう少し「ゆとり」があると良かったと思います。

	<p>今回は、ポートフォリオを何度も読み返して完成させ、それからレジュメを作る作業に入ったわけですが、この間に一度、気分を変えられるだけの時間的な余裕があると（例えば、まとめの発表は次の日の午前中に、とか）、とてもありがたかったのになあ、と私自身は感じました。</p>
--	--

(3) 本ワークショップは今回、東京の機構の小平本部にて8月初旬に二日半の日程で実施いたしました。場所、開催時期、日程などについてのご感想をお聞かせください。

場所	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 東京の夏は暑いので、少し涼しい場所だとより良いですね。 ✓ ここでよいと思います。 ✓ もう少し日常から離れた場所（温泉等）で開催する方が理想ですね。 ✓ 小平も特に不便とは感じませんでした。 ✓ 場所は遠かったのですが、アクセスが良いところでもよかったかもしれない。 ✓ 静かで落ち着いたすばらしい環境でした。欲をいえば、徒歩で通えるあたりに設備の整った清潔なホテルなどがあれば最高でしたが（JR中央線がしょっちゅう不通になるので）。
開催時期	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 前期の成績メットと少し重なる日程でしたので、担当科目数の多い教員は参加できないのでは、と思いました。 ✓ 授業期間中は不可能なので、日程を少し外されたところは非常によかったと思います。 ✓ 個人的には日程は週末が重なった方が良かったです。私のような小規模な組織ですと、一人が平日丸3日抜けると、仕事が進まなくなってしまう、TPだけに専念しにくいからです。私の所属組織の問題だとは思いますが。 ✓ この時期でよいと思います。（この時期でないと参加できませんでした） ✓ ちょうど前期が終わったところで振り返りの必要があったので、開催時期はベストでした。 ✓ お盆直前ですので大学の予定はだいたい終っていて、ほぼ“夏休みモード”でしたので ✓ 春・夏学期に実施するとしたら、他にはないというくらい、ちょうど良い時期だったと思います。外気温はめまいがするほど暑かったのですが、それは仕方がないですね。
日程	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 二日半の日程は長すぎるという印象がありましたが、ちょうど適切でした。時間配分などのバランスもとても良かったと思います ✓ 2日半でよかったと思います。もう1泊してもよかったかもしれませんが、あまり長いとだれてきます。長くても3日間でしょう。 ✓ 日程はきつかったです。もう半日ほど追加されていればと今でも思います。

開催形態	<ul style="list-style-type: none"> ✓ また、今回のようにいろいろな大学から集まってきて実施する方が、一つの大学の中でワークショップを開催するより有効だと思いました。どうしてもいつも会っている教員同士でこれをやると、照れがあって、素直に自分のことを見つめなおすことが難しいと考えるからです。 ✓ 大きな作業机で、お茶菓子等のお気遣いもいただき、参加者間でちょっとした情報交換ができる雰囲気づくりをしていただいたのはとても良かったと思います。 ✓ 教室は閑静できれいで集中できた。 ✓ 昼食、夕食ともに大満足のチョイスでした。こういう缶詰研修は食事が唯一の楽しみですから重要です。 ✓ やはり宿舎と研修室が一体となっていた方が良かったです。皆で一緒に作業する方が気持ちも良く、移動も不要なので。また、研修室は24時間使えないと不便である。
------	--

3. メンターについてお伺いします。

(1) メンターはティーチング・ポートフォリオの作成過程において

大変重要である:6

重要である:2

(2)担当メンターについてのご意見・ご感想をお書きください。

- 大きな視点で、かつ細部にも指摘をいただきました。また、内容や、「なぜ？」の問いだけではなく、そこから伝わる姿勢や態度のようなものにも短時間でバランスよく触れていただいたので、私自身の無意識の言語化につながったと思います。初日、「教育の責任」の意味を私が取り違えてしまったのですが、そこから2日目に転換できたのも、メンタリングの甲斐あったと思います。メンター間の連携が取れていたのも良かったと思います。添付資料（エビデンス）については、「〇〇さんは強調していた」など、他メンターの状況も補足説明いただき、より一層、メンターの皆さんへの信頼につながりました。個人的には、呼びに来ていただくよりは、部屋で待っていただいた方が落ち着きがあって良かったのかなと思います（部屋が広がったからそう思うだけかもしれません）。
- 「大変すばらしかった」の一言に尽きます。私は教育理念と目標が定まらないまま、このワークショップに参加してしまったのですが、スタートアップシートの時点で、それを見事に見抜かれており、個人ミーティングを重ねるうちにうまく導いていただきました。感謝申し上げます。
- 「第三者に相談する」という経験の少ない私には、メンターとの関係性の作り方が難しいと思いました。メンター自身は大変熱心で優秀な方だと思うのですが、「メンター」という存在を受け入れられるかどうか、というのは、これまた別の問題としてありそうです。
- 示唆に富むアドバイスをいただき大変感謝しております。できれば、もう少しダメ

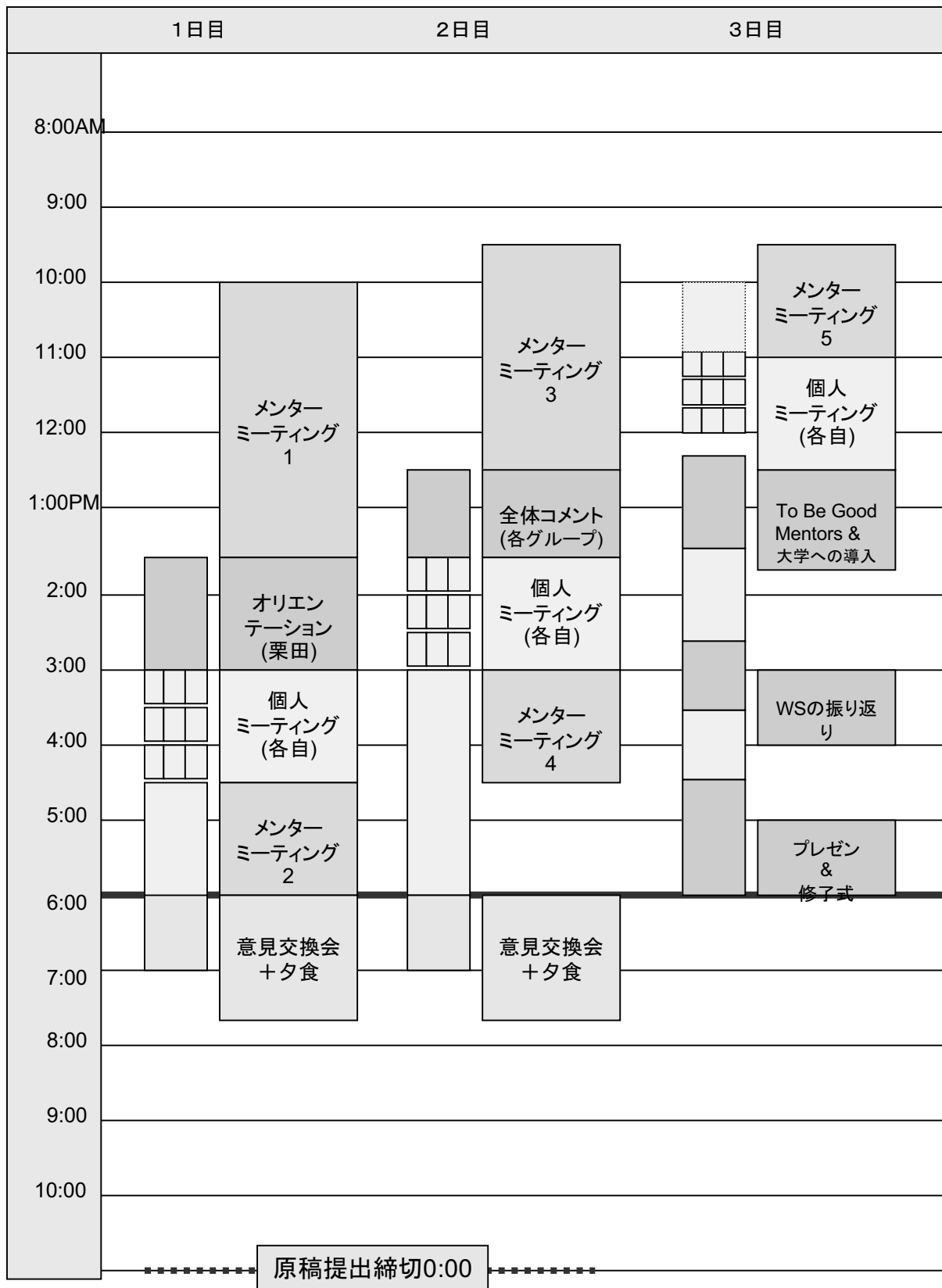
出しをしていただければ愛のムチになったかと思います。

- とても親切で、適切で、それでいて言うべきことはきちんと行って下さる. とてもすばらしい指導者・助言者・メンターでした。
- 大変満足しています。自分の曖昧な部分を整理していただき、励ましていただき、勇気が出ました。ありがとうございます。私の業務についても理解していただき、執筆を促進していただきました。
- とてもメンターに適している方だと強く感じました。コミュニケーションの取り方、指導の方法など見習うべき点が多く、勉強になりました
- ポートフォリオの内容や作成過程についてだけでなく、大学教育の諸々の問題点に関していろいろな助言を頂きました。特定の大学の問題にとらわれる立場ではないメンターであったことが、大学での教員歴よりもそれ以前の非常勤講師歴の方がはるかに長い私のようなケースにとって、とても都合が良かったのだとも思います。経験者なら誰でも良いというわけではなく、こうした対応関係も重要なのかも知れない、と考えさせられました。

4. 当機構では今後も様々なワークショップを開催の予定です。当機構に対してご意見ご要望等がございましたらご自由にお書きください。

- ・ 今回のような一般的な大学教員（学内で多少は主導的な立場ではあるが、役職者ではない教員）向けの研修企画を、ぜひ継続していただきたいです。
- ・ 次は、アカデミック・ポートフォリオを作成するワークショップを開催してほしいです
- ・ 貴重な機会をいただき、本当にありがとうございました。私としては今日の成果をぜひ学内に広めていくことが、最大の恩返しになると考えております。今後ともご支援いただければ幸いです。
- ・ FD、あるいは今回の TP も、教員ががんばるプログラムです。それはそれでとても大事なことと思いますが、今日日、同時に学生をがんばらせることなしでは日本の教育は立ち直れないという現場における認識を持っています。学生をキタエアゲル（やさしく、ときにきびしく）教育法について考えなければならない時代が到来したのだと思います。
- ・ 今回の TPWS は、全国展開してもらいたい。大変でしょうが、今こそ、実質的な FD と教員教育業績評価を進めて、一気に教育改革を加速していきたいものです。
- ・ 正直に申し上げますと、大学評価・学位授与機構という組織の具体的な事業内容については意見を述べられるほど存じておりません。しかし、今回のように有意義なワークショップを開催していただけるならば、今度は同僚も一緒に誘って、参加したいと思います。

(メンター)ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップ スケジュール(予定)



ティーチング・ポートフォリオを作成してみませんか

目的：ティーチング・ポートフォリオの作成を通じて、ティーチング・ポートフォリオについての理解を深め、自身および本校における教育の改善の仕組みとして役立てる。

日程：2009年1月5日（月）午後～7日（水）午前

集合時間：2009年1月5日（月）午後1時30分 会議室I

場所：会議室I、会議室II、応接室、資料保管室、教職員ラウンジ

【持参していただくもの】

- ・ご自分のノートパソコン（もしご自分のものがなければ、情報システム統括室からお借りしますのでご連絡ください）
- ・ティーチング・ポートフォリオの添付資料となる資料類（シラバス、学生による授業評価アンケートの結果、学生の学習成果物など、通常科目ファイルに入れておられる資料類と、公開授業におけるコメントシート、授業改善計画・取組報告書、自己申告票等をご用意ください）

【お願い】

（当日まで）

- ・ワークショップに向けて事前学習会を12月19日（金）17：10～18：10と12月22日（月）17：10～18：10に実施します。
- ・「ティーチング・ポートフォリオ作成の手引き 大学教育を変える教育業績記録」の本をお貸しいたしますので、12月19日（金）の学習会までに最低35ページまでは目を通していただくようお願いいたします。
- ・スタートアップシートを、12月22日（月）午後5時までに必ずご提出ください。
- ・添付資料は可能な限りお持ちください（あらかじめ、スキャニングして、電子化しておかれると便利です）。
- ・基本的な文房具類およびバインダーはこちらで用意します。

（ワークショップ期間中）

- ・できるだけ研究室ではなく、会議室I・IIで作業をしてくださるよう、お願いいたします。
- ・作業時間中、作業スペースには飲み物とお菓子の用意をいたします。
- ・昼食の時間帯を情報交換等有効に活用したいと思っておりますので、できるだけお弁当をご持参ください。お弁当がない場合には、当方で実費ご注文を承ります。
- ・初日と2日目の夜は、任意参加の夕食会（自費）があります。

（その他）

- ・個人作業の多いワークショップとなります。作業スペースには飲み物を用意いたしますので、使い慣れたカップをお持ちいただくことをおすすめしております。

なおご質問等がございましたら、遠慮なく以下のメンバーにご連絡ください。

連絡・申込先	北野（一般理系）	内線291, 308	kitano@las.osaka-pct.ac.jp
	（*コース）	内線*, ***	*****@ipc.osaka-pct.ac.jp
	（*コース）	内線*	*****@ipc.osaka-pct.ac.jp

○このワークショップへの参加は任意であり、決して強制するものではありません。

○このワークショップは、平成20年度大阪府立工業高等専門学校校長奨励研究費を用いて実施しています。

■締切は12月12日（金）とさせていただきます。下の用紙を北野（N）のレターケースにお入れいただくか、電子メールでご連絡ください。

-----キリトリ-----

ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップに参加します。

（ ）系・コース 氏名（ ）

(参加者)ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップ スケジュール

	1月5日(月)	1月6日(火)	1月7日(水)
8:00AM			
9:00		TP作成作業	A1-3 B1-3 C1-3
10:00			A2-3 B2-3 C2-3
11:00			TP作成作業
12:00			修了を祝う会
1:00PM		意見交換+昼食	
2:00	オリエンテーション	A1-2 B1-2 C1-2	
3:00	A1-1 B1-1 C1-1	A2-2 B2-2 C2-2	
4:00	A2-1 B2-1 C2-1	TP作成作業	
5:00	TP作成作業		
6:00			
7:00			
8:00	夕食:意見交換会1(任意参加)	夕食:意見交換会2(任意参加)	
9:00			
10:00			
11:00			
0:00AM	原稿提出締切 0:00	原稿提出締切 0:00	

(メンター)ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップ スケジュール

	1月5日(月)	1月6日(火)	1月7日(水)
8:00AM			
9:00		メンターミーティング3	A1-3 B1-3 C1-3
10:00			A2-3 B2-3 C2-3
11:00			メンターミーティング5
12:00			修了を祝う会
1:00PM	メンターミーティング1		意見交換+昼食
2:00	オリエンテーション	A1-2 B1-2 C1-2	
3:00	A1-1 B1-1 C1-1	メンターミーティング4	
4:00	A2-1 B2-1 C2-1		
5:00	メンターミーティング2		
6:00			
7:00			
8:00	夕食:意見交換会1(任意参加)	夕食:意見交換会2(任意参加)	
9:00			
10:00			
11:00			
0:00AM	原稿提出締切 0:00	原稿提出締切 0:00	

本人の努力以外のところ

メンターの立場

異分野の専門をもつ方
学校種が違う方
メンティーが萎縮しない立場・雰囲気の方
相手の性格を知らない方が
良い?

ある程度の年齢が必要?
本校の各種業務の経験がある

受信(受け入れる)能力

柔軟性

(高専に)必要な教育を分類できる

共感力

教育理念(内容)などに
共感できる傾聴力
話を途中でさえぎらない
相手の話を最後まで聞く
結局カウンセリング能力
TPに関する話題だけでなく、雑談などで心を
ほぐせること
カウンセラーマインド
・繰り返す
・まとめる(あなたの言わんとすることはこういうことですかネ)

信頼関係を容易に構築できる人物
作成者との信頼関係を築ける(努力ができる)
相手の性格を知る能力

性格

短気でないこと
おだやか
沈着冷静
自分の主義・主張を押し付けない方

TPについての知識

識

TPに対する理解
TPについての知識
TPを書いたことのある人
多様なエビデンスを示すことができる
TPの構造をしっかりと理解している
作成したTPの不十分な部分を示すことができる
メンティーの書いているTPにマッチする(相性の良い)記述例を多数のサンプルの中から見つけて提示する能力
多数のポートフォリオを読んだことがある

発信能力

発問能力

なぜそれをするのか
説明する能力
文章作成能力
必要最小限にコメントできる
ミーティングを通して、作成者が表現しきれない部分を見抜く力

論理的に分析する力

分析力

問題の整理能力
コーチング能力
相手の教育理念を把握し、TPの構成を指導できる
客観性
文章読解能力
文章構成力(よりよい表現の指摘ができる)

企画力

スケジュール管理能力
段階を追って指導できる力(日程をにらむ、方針がズレていない)
途中段階のものを途中段階のものとして評価できる

環境

ワークショップの期間、メンティーだけに集中できる
朝型人間であること
大部屋・個室の両方を用意
学内で行うメリット
エビデンスを探す時間がほしい

Teaching Portfolio

ICT Supports Teaching & Learning

Anytime, Anywhere



Yukari Kato
Center for Higher Educational Development
Tokyo University of Agriculture and Technology

Jan. 7th, 2007

Table of Contents

1) Teaching Responsibilities	-----	3
2) Teaching Philosophy	-----	3
3) Teaching Objectives and Strategies	-----	4
4) Description of Teaching Materials and Methods	-----	4
5) Efforts to Improve Teaching	-----	6
• Research Related to Teaching		
6) Students Ratings on Diagnostic Questions	-----	6
7) Evidence of Student Learning	-----	7
8) Short-Term and Long-Term Teaching Goals	-----	7
9) Appendices		
A) Course Syllabi		
A-1 JAPA300 (Advanced Japanese), spring, 2006		
A-2 INT200 (International Communication), spring, 2006		
B) Methods		
Materials, Assignment, & Questionnaire of INT200		
B-1 Preparation for the Class on June 14 and 21, 2006		
B-2 Assignment of INT200, spring, 2006		
B-3 Reading Assignment		
B-4 Discussion Topics on June 21 st , 2006		
B-5 Questionnaire		
C) Streaming Video of Small Group Discussion at GE200 & 201 (Logical Thinking)		
D) Evidence of Teaching Excellence		
D-1 List of Publications and Presentation Related to Teaching & e-Learning		
D-2 Conference Presentation file (ppt) at ICoME		
D-3 Article form the Journal of <i>the Educational Application of Information Technology</i>		
E) Course Evaluation		
E-1 Course Evaluation of JAPA300 (Advanced Japanese)		
E-2 Article on Evaluation of GE200 & 201 (Logical Thinking)		
F) Evidence of Student Learning:		
F-1 Notes from Students of TE (Teacher Education) & GE201		
F-2 Presentation file (ppt) of JAPA300		
F-3 Sample of Writing Test for JAPA300		

1) Teaching Responsibilities

Currently, I am responsible for planning and conducting seminars for faculty development but I have worked with Japanese language education to foreign students for 16 years at various universities and language institutions.

I joined Tokyo University of Agriculture and Technology in 2004, and I teach native and foreign students who are majoring in science and technology. I have developed technical reading and writing curricula with multimedia for both native and foreign students. My major field is instructional design for effective language learning and communication skills.

In 2004-2006, I taught six different courses:

Course#	Course Name	Role in Curriculum	Required/Elective	Number
J100	Elementary Japanese	Pre-college language program for international students in Graduate courses		12
JAPA300	Advanced Japanese	Language requirement for MS, MA; optional for doctorate	Required	7
GE200	Logical Thinking: Communication Skills for Science and Technology	Optional for majors/minors	Elective	124
GE201			Elective	58
INT200	International Communication	Optional for majors/minors	Elective	20
TE200	Teacher Education	Requirement for majors; optional for minors	Required	8

In addition to my classroom teaching, I also plan and conduct workshop for faculty development and teaching assistant training. I go to different classrooms, meet with teachers and teaching assistants, and observe lessons.

I act as a support to both teaching assistant and cooperating teachers. My role is to point out strong and weak points of class activities, and to provide suggestions to improve teacher-student interaction and class management from an instructional point of view. I am also responsible for advising new faculty and teaching assistant regarding their academic careers.

2) Teaching Philosophy

I endeavor to help students to learn, understand how to use language appropriately, and be able to apply this knowledge about language use in realistic situations. I believe that my primary mission is to assist students to become active learners, independent thinkers, and self-confident in their abilities and attributes. In order to realize a productive learning environment, it is necessary to provide challenging activities to students in and outside of class.

I realize that the following three points are essential to my successful teaching of Japanese language and communication skills.

(1) A commitment to encouraging careful attention to language use in real situations

I believe that students should take personal responsibility for their work, their actions, and their behavior not only in the classroom but also in their personal lives. In so doing, they learn the benefits and the power to be gained when they seek opportunities to learn all

through their lives, both formally and informally.

(2) The ability to create a challenging but comfortable classroom environment

I believe that an important strategy for successful learning/teaching is to motivate student learning. I have discovered from teaching international students that they appreciate an instructor who is accessible and who they perceive as a willing participant in their learning.

I try to provide a friendly, supportive, and open style to encourage students to feel comfortable asking questions.

(3) The reflection upon learning process and products

My teaching values affect students' learning processes and achievements. When students feel my standards are fair and adequate, their achievement becomes that much more meaningful to them.

A reflective, respectful and professional manner encourages students to view themselves according to these principles.

3) Teaching Objectives and Strategies

I bring the following expectations of myself to most teaching situations:

- (1) To encourage active learning in various ways, in class (in collaborative activities such as small-group discussion and self- and peer- assessments) and outside class (including e-Contents on WEB)
- (2) To allow students to learn from their mistakes and to revise their work (evaluating students learning process and answering their questions and doubts)
- (3) To determine what students need to learn during a class session and to show the criteria for achievement (e.g. preparing course schedule and well-designed materials in advance)

I have the following these expectations of my students:

- (1) To attend class regularly and cooperate with each other in group discussion and in learning the assigned materials
- (2) To work hard at expressing themselves in their class presentation and essays
- (3) To reflect on their experience and to examine their own assumptions about language learning and communication skills

4) Description of Teaching Materials and Methods

Course Syllabi

Course syllabi (See Appendix A) reflect my teaching philosophy and strategies, and provide documentation of how to achieve development as a professional. The syllabi precisely detail course objectives and expectation. Readings, goals, methods, and assignments reflect variety and flexibility.

Course Description

JAPA300, Advanced Japanese

Designed for non-Japanese students who are proficient in spoken Japanese but need training in reading and writing. In particular, this course aims to build both reading and expressive competence (writing and speaking), which covers jooyoo kanji, kango vocabulary and idiomatic expressions and practice in oral presentation.

INT200, International Communication

This course focuses on the use of English in academic settings. As a course project, students will present an oral and a written report of their individual research regarding their own topics.

Methods

I used a variety of methods such as small group discussion, the jigsaw approach, and role-play. I also try to make e-Learning content relevant to materials in the class.

To make learning relevant to topics students like, I choose case material from university extensions, Japanese daily life and global issues. Examples of methods for specific classes are indicated below.

Content Analysis (INT200 & 201)

The materials related to sustainable societies and recycling activities were selected and prepared for students majoring in engineering and agriculture. For example, the article, “Fourth ‘R’ for Earth Day: reduce, reuse, recycle, repair” written by Wangari Maathai, Nobel Peace Prize winner in 2006, and interview of recycling activities by a student volunteer (GOMI DIET NOKO) were used for the discussion topic (See Appendix B-1, B-2 & B-3).

Group Discussion by Jigsaw Method (INT200 & 201)

The jigsaw method is easy and quick to administer. Students enjoy discussion and sharing ideas with others. The Jigsaw learning is a cooperative learning technique that increases positive educational outcomes. Just as in a jigsaw puzzle, each piece—each student’s part—is essential for the completion and full understanding of the final product.

For the assignment, each member of a group listens to a different part of the interview to GOMI DIET NOKO members and makes a brief report on it in class. After hearing what other members say, the group compiles a report on the activities of GOMI DIET NOKO (See Appendix B-4).

Self- or Peer- assessment (JAPA300)

I use self- or peer- assessment for language learning and teaching. With self-assessment, students take more ownership in the assessment process because they are more involved in the process, and they become more motivated to improve their language proficiency as a result. Peer feedback is common in presentation and writing classes. Actually, I have found that critiquing the presentation and writing of fellow students helps learners better understand and internalize successful presentation criteria.

e-Learning Development (JAPA300)

I have developed e-contents for Technical Japanese on the LMS server (Moodle, <http://moodle.elp.tuat.ac.jp/moodle/>) to provide various materials to students who are busy with their research and experiments in their laboratories. The e-Learning contents for technological literacy are made up of six modules implemented in Moodle platform (<http://moodle.elp.tuat.ac.jp/moodle/login/index.php>): (a) technical text reading with narration, as shown in Fig. 1, (b) an auto glossary for technical terms, as shown in Fig. 2, (c) video clips with transcription, (d) comprehension tasks for the streaming lecture, (e) comprehension tasks for the reading material, and (f) comprehension tasks for the graphical information.

5) Efforts to Improve Teaching

Research Related to Teaching

I have published one chapter contribution to a book, eight articles, and ten conference papers on pedagogy for e-Learning development over the past three years. I feel that publishing on pedagogy is an important avenue for improving one's own teaching. The rigor of publication challenges me to keep current with the debates in teaching and to maintain a high level of professionalism.

In 2007, I participated in the conference on content development with ICT (Information Communication Technology) for educational improvement, which was held by Japan University Association for Computer Education. My article, "E-contents for Technical Reading in Japanese Language Education" was published in Journal of the Educational Application of Information Technology (See Appendix D-3). This article describes e-contents for technical Japanese on an LMS server (Moodle, <http://moodle.elp.tuat.ac.jp/moodle/>) and for the evaluation of technical reading under the cooperation between language teachers and professionals.

A chronological list of these publications and conference papers is in Appendix D-1.

6) Student Evaluation

Student evaluations are vital to my efforts to improve courses. Student evaluation indicates a fairly high level of satisfaction with my ability, efforts, and practice in the classroom. Illustrative of the very positive student evaluation are the following students rating by seven undergraduates in course JAPA300 (See Appendix E-1). Means for student ratings on a scale from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree) follows:

Criteria	My AVE	School AVE
The instructor used instructional methods encouraging students participation in the learning process.	5.00	3.47
The instructor defined the course objectives clearly.	5.00	3.83
I was very interested in the content of this course.	5.00	3.44
The instructor could be clearly heard and understood.	4.86	3.70
I clearly understand the content of this course.	4.86	3.39
The instructor presented materials (textbooks, reference books and handouts) in an organized and useful way.	4.71	3.41

In order to improve my teaching method, I designed and used an original questionnaire that included 13 items to evaluating the following four points of GE200 (number of enrollment, 124), GE201 (number of enrollment, 58), International Communication. (See Appendix E-2 for complete questionnaire and data). Means for student ratings on a scale from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree) follows:

Criteria	GE200 (N=124)	GE201 (N=58)
I enjoyed class activities in this course	3.60	3.72
I actively participated in class activities in group	4.01	4.28
I willingly practice logical thinking training	3.15	3.41
I think that my communication skills are progressing	3.37	3.34
I could get new knowledge about logical thinking	4.05	3.93

7) Evidence of Student Learning

Examples of Student Comments

At the end of the semester, I asked students to write me a note saying which class activities benefited them the most (see Appendix F).

This is what a sampling of students said:

Having role-play on coaching methods helped me see what kinds of things need to go on and what to focus on and talk about.

The presentation in front of other class members helped me understand how difficult it was to use coaching skills in real situation.

---- N.S., March 2007(TE200, Teacher Education)

Interactive learning in a group discussion was very interesting.

This was the first time I had to discuss and exchange ideas with other students.

However I enjoyed it very much and actively participate in discussion.

---- Junior majoring in Agriculture, July 2005(GE201, Logical Thinking)

Examples of Student Work

Appendix F contains several examples of students' presentation files in JAPA 300; International students selected the topics from their own research area and presented them by use of audio visual aids.

8) Short-Term and Long-Term Teaching Goals

Short-Term Teaching Goals

In next semester, I anticipate proposing two courses:

- Critical Thinking thorough Debating, and
- Education of Information Technology.

I would like to develop a portfolio of products that document the result of my teaching

Long-Term Teaching Goals

I plan to implement new techniques in the classroom that will better facilitate

discussion among students. Determining more and better ways of consistently engaging the students to discuss topics among themselves is a constant challenge.

I will systematically track the progress of students at various achievement levels to determine whether or not I am meeting their diverse needs.

Naoshi Kira
Teaching Portfolio
Professional Program of School Education
Japan Professional School of Education
Tokyo, Japan
January, 2008

Table of Contents

- 1) Teaching Responsibilities
- 2) Teaching Philosophy
- 3) Teaching Objectives, Strategies, and Methodologies
- 4) Description of Teaching Materials (Syllabi, Handouts, Assignments)
- 5) Student Evaluations and Peer Evaluations
- 6) Evidence of Student Learning
- 7) Efforts to Improve Teaching
- 8) Short-Term and Long-Term Teaching Goals
- 9) Appendices

1) Teaching Responsibilities

Founded in April, 2006, Japan Professional School of Education (JPSE) is a new, small stand-alone graduate school of teacher education, offering a two-year master's/licensure program in secondary education in 5 major subjects, including English. My primary responsibility is to prepare graduate students for the teaching profession at the secondary school level. My teaching responsibilities in the Professional Program of School Education include teaching 8 graduate courses in two distinctive areas of international education and teaching of English to speakers of other languages (TESOL). The average class size for each of my classes is about 5.

In the first area of international education, I have designed and taught two year-long elective courses (**International Education, and Inter-Cultural Communication and Education**), as well as two semester-long elective courses (**Modern History of American Education, and Philosophy of Education**). In addition, I also taught **Seminar on Teachers and Teacher Education** during the 2006-07 academic year, which is a year-long course required for the first-year master's students.

In the second area of TESOL, I have designed and taught two courses, which are required for students enrolled in the English program. They are **TESOL Studies** and **TESOL Seminar** and are conducted mostly in English so that the students can improve their English communication skills, while learning new concepts and theories in TESOL. In addition, I have also taught **Comprehensive English Seminar**, which is a year-long elective course mostly for students in the English program. It is also conducted in English.

In addition, I also have a responsibility to advise students who are enrolled in the English program and are required to take the above-mentioned TESOL Studies and TESOL Seminar. Through the courses and office hours, I try to get to know them well in terms of their

interest, ability, and personality so that I can effectively advise them to complete their master's project and hopefully to get a job at a secondary school, both by the end of their second year in the two-year master's program.

Moreover, during the current academic year (2007-08), I also started supervising about two second-year students per year in **School Practicum**. My responsibilities include visiting the schools twice where students conduct their school practicum for the minimum of 160 hours (8 hours in 20 days), observing the students in action, and meeting with principals and supervising teachers. During this academic year, I visited the schools twice – first at the early stage of their practicum to meet with the principals and supervising teachers and to make sure that the students are having a fruitful experience and second at the end of their practicum to meet with them again to evaluate the students' overall performance.

2) Teaching Philosophy

My teaching philosophy can be described in a nutshell as an often-quoted following statement: "If you give a man a fish, he eats for a day. But, if you teach him to fish, he eats for his life time." In other words, I do not want to overload my students with a lot of information through lectures and spoon-fed learning and make them dependent learners. But instead, I want to assist them to become autonomous learners by helping them to learn for themselves based primarily on intrinsic motivation. In short, I want students to think for themselves and enjoy learning so that they can acquire practical knowledge. It is very important at JPSE – a graduate school of teacher education--because I believe that teachers should be life-long learners who demonstrate their joy of learning to their students.

I also believe that teachers should become good facilitators of learning in a sense that they know both their students' interests and abilities, and their subject matter well to the extent that they can build a bridge between the two. Therefore, I always make conscious efforts to get to know my students well, while keeping up with the new developments in my fields of studies. This approach is important for all the courses, but it becomes especially important when I advise my students who are in the English Program. When I meet with my advisees, I try to listen to them carefully so that I can give effective guidance and advice to them at the right moment.

3) Teaching Objectives, Strategies, and Methodologies

The most important teaching objective for me, therefore, is to assist students to become autonomous learners who can think for themselves and enjoy learning, and to this end, I use various strategies and methodologies, depending on the subjects and course orientations. As a general rule, I try to use an inductive approach as much as I can, instead of a deductive approach, because the former gives students ample opportunities to think for themselves and think about how to identify and solve various problems, which I believe is very important in education.

For example, in **International Education**, I begin the course by asking students to reflect on their own experiences in school. Reflecting on their experiences in elementary and secondary schools, as well as in universities, they use a newly introduced framework of

school governance, classroom management, and human relations to analyze both positive and negative aspects. It is not until the participants examine their own experiences fully that we start looking at school organizations and practices in other countries. Through this inductive approach, students can more fully compare and contrast the schools and schooling that they experienced and those that we examine later in the course.

I generally use discussions and dialogues much more than lectures. I value all the opinions and perspectives expressed by my students, so that they can recognize the diversity of their classmates' values and thought processes. The uses of video materials are quite effective in initiating discussions in class, so I often show education programs, news clips, documentaries, movies, etc., using a DVD player, for 10 to 20 minutes in class. In Japan, students are often shy, and hence the whole class discussions may not work well. Therefore, after watching a video clips, I take a moment to ask my students to write their comments first on a small piece of paper, have discussions in pairs, and then have the whole class discussions. One advantage of this method is that students can express their opinions in a non-threatening environment, and another advantage is that I can collect their comments at the end of each class and can give them a handout with their typed comments at the beginning of the next class for further discussions. I do this in a few courses, including **International Education** and **Modern History of American Education**.

The uses of videos are also effective in giving students a visual image of what we are talking about in class, showing them how relevant the course contents are to our everyday lives in Japan, and upgrade the level of my students' understanding of the materials covered in the courses. These aspects are quite important too because I want students to be learning for themselves based on intrinsic motivation. Therefore, I use DVDs not only in **International Education** and **Inter-Cultural Communication and Education**, but also in **TESOL Studies** and **TESOL Seminar** as well.

In some of the content-heavy courses, such as **TESOL Studies** and **TESOL Seminar**, I give reading assignments in advance, explain the materials in class first, and then have discussions. Even in those courses, I make conscious efforts to make connections between the course contents and student experiences in English classes especially in secondary schools. For example, while covering teaching methods in **TESOL Studies**, I use a textbook in which the author describes her actual visit to English classrooms with different teaching methods and delineates teaching principles behind those teaching methods. After examining the various methods of teaching, such as Grammar-Translation Method, Audio-lingual Method, etc., I ask students which methods they have used as students and as teachers, and what they think of those methods. The discussions on this topic are often very lively. PowerPoint presentations are also used, especially in content-heavy courses.

4) Description of Teaching Materials (Syllabi, Handouts, Assignments)

As described briefly above, I teach 8 graduate courses. Here are more detailed descriptions of three representative courses (See **Appendix A** for complete syllabi for all the courses).

1309: *International Education* (literally “Schools in the World” in Japanese)

This is a year-long elective course, designed to equip students with international and diverse perspectives to look at school organizations and practices. The course begins with student reflections on their own experiences in schools, examines education systems and practices in developed countries as well as in developing countries, and ends with student group projects. There are a lot of opportunities in class to discuss various issues in education, which have no correct answers, and students learn to use a comparative approach to analyze schools and schooling.

1115: *Inter-Cultural Communication and Education*

This is a year-long elective course, designed to familiarize students with differences in communication styles, values, thought processes, etc. especially between Asian and Western cultures and expose them to various approaches to introduce cultural differences and issues of developing countries in schools. The course contents are based on chapters from a few books on cross-cultural communication and education for international understanding. In order to avoid my dependence on a deductive approach, I ask students to apply various theories to their experiences in cross-cultural settings, and use video materials to give them a visual image of the course contents and show them the relevance of the course materials to everyday lives of people in Japan and in other countries.

4191: *TESOL Studies*

This is a year-long required course for the first-year master’s students in the English program, designed to familiarize them with teaching and learning processes in language classrooms and to give them the opportunity to develop lesson plans and practice teaching. As the classes are conducted in English, students not only learn about theories and concepts of TESOL, but also learn to use English in a practical way.

I use textbooks or reading assignments for all the courses, but I give additional handouts as necessary. Those handouts may be those with student comments as described above, or those with explanations of theories, newspaper articles, etc. (See **Appendix B1** for a typical handout with student comments and **Appendix B2** for a handout with quotations on human relations, both from **International Education**)

In the courses that I teach, I use class assignments and course projects in which students can integrate the contents of the courses with their outside experiences. It is because I believe that personalized learning is much more meaningful and effective to my students than mere coverage of textbook materials. In most courses that I teach, I ask my students to work on and present final projects that connect the subject matters of the courses with their outside experiences.

Here are two examples of course assignments that reflect the above principles. First, in **International Education**, I assign a mid-term paper during the first semester of the course, asking students to analyze their own experiences, especially in secondary schools through the uses of the newly introduced framework of school governance, classroom management, and human relations. In terms of school governance, for instance, I present traditional

and democratic models to them, and have them think about their own experiences, especially in terms of school rules. Some students have experiences in changing their school rules, but most students don't. By analyzing the models of school governance in their own schools, they become conscious of the forms of school governance, when they examine schools, and realize the important impact that types of school governance have on students' sense of ownership of their schools (See **Appendix C1 for the assignment described above**).

Second, in **Inter-Cultural Communication and Education**, I similarly assign a term paper during the first semester, asking my students to analyze their experiences – especially negative ones – in cross-cultural settings through the uses of the theories and concepts that they learned in the course. One student, for instance, wrote about her miserable experiences in ESL classes in Canada because she was not able to participate in class activities. She used the theory of high-context and low-context communication to analyze the situation, and realized that she was a student from Japan, which tends to be a high-context culture, and had been trained in school to take notes in class without saying very much, but the classroom environment in Canada, which is a low-context culture, required her constantly to speak up in class and express her opinions, which she was not used to. Through such an analysis, my students master the theories and concepts learned in the course, while getting a better understanding of their own experiences in cross-cultural settings (See **Appendix C2 for the assignment described above**).

Here is an additional example of the course projects that reflects my teaching philosophy. During the second semester in **International Education**, I ask students to work on a final project as a group on a topic of their choice, conduct a mini research study, and make a 30-minute presentation to the class. As I believe in assisting students to be independent learners, this is a perfect opportunity for students to demonstrate the analytical and application skills that they acquire through the course. The contents vary widely and are based on general topics, such as democratic education, alternative education, school choices, etc. as well as based on education systems and practices in a certain country or countries, such as those in Finland, Germany, Republic of Korea, etc. They usually make great presentations on their projects (See **Appendix C3** for the topics of the students' group projects in the past two years).

5) Student Evaluations and Peer Evaluations

As JPSE is still a new institution and is in the developing stage, we do not have numerical evaluations. Instead, I have student comments for each of the courses that I taught during the academic year 2006-07, as well as peer comments for a few courses based on mutual class visits during the same year (See **Appendix D** for all the student comments and **Appendix E** for all the peer comments).

Student comments were mostly positive. Here, I will present a few representative ones on the methods and contents of **International Education**.

Because we started from the reflections on our own classes in Japan, we were able to participate in

classes, comparing and contrasting schooling in different countries. If only videos and textbooks had been used, we would not have been able to compare and would have just looked at the schools and classes on the surface level. In addition, by examining schooling in a country of my interest, I was able to think about various aspects that I can take with me to my own classes in the future. It was fruitful for me to be able to listen to classmates' comments and have discussions on each of the group project presentations.

There were so many things that I did not know. Miseries of the current conditions of schooling in developing countries were beyond my belief. At the same time, I was able to discover positive aspects of each country that we examined. There are many aspects that can be transplanted in Japan, so it is important to consider those aspects, but most importantly, I felt that we should not be just looking at schooling in Japan.

The classes always had a friendly atmosphere, which I think mostly originated from Mr. Kira's warm character. He never negated our comments, but always picked up some ideas from them, so I was comfortable speaking up in class.

I think that the above comments prove to some extent that my teaching philosophy and methodologies presented above are working for my students.

Peer comments were mostly positive too. Here, I will present a few representative ones on the methods and contents of **International Education**.

[In a response to a class, using handouts on human relations] A4-sized handouts to introduce various materials are effective in broadening student horizons. It is effective to present the Japanese translation of key sentences from the major literature in English.

By starting the class with feedback to student comments from the previous class, Mr. Kira was effective in getting students engaged in the class. There were many opportunities where students can express their opinions, and it was good in enhancing a sense of ownership of the classes for us.

6) Evidence of Student Learning

I have asked students to complete self-evaluation/course evaluation forms as part of my student assessment. I can probably use them as proxy to evidence of student learning. For example, in **International Education** during the academic year 2006-07, almost all the students stated that they learned a great deal about school organizations and practices in Japan and in several other countries, and realized that the course was useful for them. One important question in the evaluation is: "What score do you give yourself based on your consideration of your class attendance and participation, completion of homework, contents of your papers/presentations?" Out of 14 students who took the course during the year, 8 students (57%) evaluated themselves higher for the second semester than the first semester, and only 2 students (14%) evaluated lower, while 4 students (29%) evaluated themselves at the same level. In terms of the scores, the average score went up by 10 percentage points from 67 percent during the first semester to 77 percent during the second semester. Based on the above data, I can conclude that a majority of students increased

their learning by participating in **International Education** over the course of one year. I learned that using this kind of assessment is useful for getting feedback from students on their learning, and I plan to continue using self-evaluation (See **Appendix F**).

7) Efforts to Improve Teaching

I make conscious efforts to improve teaching practices, using two major strategies. These two strategies come from my teaching philosophy of building a bridge between students' interests and abilities, and my subject matters. On the one hand, I make efforts to get student feedback through informal forms of spoken and written comments from students and a formal form of student evaluation, and try to listen to and implement student suggestions for improvement. Through various forms of student feedback, my teaching philosophy of open communication is being maintained. On the other hand, I also try to keep up with the new developments in my major areas of studies and introduce new ideas, as well as new books and articles in my classes. In **International Education** during the current academic year, for instance, I added a book on alternative education and my review of the book, published in an education journal, because the contents were perfect for the course. And, in fact, one student used the book as part of his final presentation.

8) Short-Term and Long-Term Teaching Goals

This is only the second year for me and even for JPSE as an institution too, so there are a lot of uncertainties in the future, especially in terms of student enrollment. Therefore, I am still developing my courses and teaching methods, and it is difficult to make a definite plan for the future. But, in the short run, I have two specific goals. One is to improve my course syllabi by making them more detailed and incorporating ideas from books on syllabus writing. The other is to improve the methods of grading students in the courses by asking students to develop learning portfolios over the period of the course and to reflect upon their learning methods and contents. I have already used the self-evaluation/course evaluation forms, but I will modify them so that students can clearly see their growth in the courses.

In the long run, I would like to develop my teaching methods further such that they match my teaching philosophy. For one thing, I need to improve my skills in facilitating discussions. In the peer observations of classes, one faculty member commented that the discussions in my class were mostly based on teacher-student interactions, urging me to explore ways to encourage interactions among students. I take that advice seriously and will experiment on various methods in the future. As a life-long learner who enjoys learning is the ideal teacher for me, I will try to become one myself in the future.

9) Appendices

- A. Course Syllabi
- B. Sample Course Handouts
- C. Sample Course Assignments
- D. Student Evaluations
- E. Peer Evaluations
- F. Self-Evaluations

Teaching Portfolio

Kayoko Kurita

Department of Social Sciences

Hitotsubashi University

January 4th, 2008

TABLE OF CONTENTS

Teaching Responsibilities

Teaching Philosophy, Strategies, and Methodology

The Course Syllabi including Assignments and Exams

Curricular Revisions

Teaching Improvement Activities

Peer evaluation: Comments from my TA

Course Evaluation by Students

Student Achievement

Future Goals

Appendices

- **A: Description of Methodology in detail**
- **B: Course Materials: Textbook, Readings, Example Data, Tools, Software and others**
- **C: Course Syllabi**
- **D: Assignments and The Final Examination**
- **E: Handouts before Making Changes**
- **F: A List for Research on Improvements in Teaching**
- **G: Complete Comments from my TA**
- **H: Course Evaluation by Students**

Teaching Responsibilities

My teaching responsibility at the Department of Social Sciences, Hitotsubashi University, as a part-time lecturer is to teach “Quantitative Data Analysis II.” It is a half-year course, which begins in April. This course is elective and is an advanced course after “Quantitative Data Analysis I.” The average class size is about 30 students and consists of both undergraduate and graduate students. Most students come from the Department of Social Sciences, while the remaining come from other departments such as the Department of Commerce and Management, the Department of Economics, and the Department of Law. The credits for this course can be counted toward the credits that are required for applying to become a social researcher, or a special social researcher certified by the Japanese Certification Board for Social Researchers. One third of the enrolled graduates of the course apply for it every year.

This is my third year of teaching. I have taught just one course and am a part-time lecturer; however, in October 2007, I attended a meeting of faculty members concerning the

planning of curriculum for the social researcher/special social researcher program in the next academic year, where we also discussed the structure of the curriculum.

Teaching Philosophy, Strategy, and Methodology

Statistics is not easy and many students in the class are afraid of mathematics. They tend to treat statistics as a boring subject. Additionally, there are a variety of students, which include undergraduates and graduates, students coming from different departments, students with high or low capabilities, students who are highly or not highly motivated, and students who intend or do not intend to become researchers. It is very challenging for me to teach such a student group, and while teaching, I keep the following **five things** in mind.

First, **it is important that I know the students well.** I would like to know about the students' previous knowledge of mathematical manipulations, their motivation, interests, needs, and goals. I set some basic requirements for this class and the contents cannot be changed too much; however, I should coordinate the class in a manner, which makes it suitable for all the participants, and I make several efforts to realize this. Please see Appendix A for more information on the items listed below.

- A small course evaluation with comments in every class
- A small test on mathematical skills in the first class
- Conversation with my Teaching Assistant

Second, I always **strive to maintain a high level of motivation and concentration among my students, and I also try to make them feel capable.** I ensure this in the following ways (See Appendix A for details):

- Connecting the abstract concept and formulas with the real world (See Appendix B)
- Strictly adhering to time
- Containing several parts and maintaining a rhythm in the class
- The tactile style of teaching
- Staying back for a while after class

Third, **I strive to select the best materials for students.** I carefully choose the textbook and readings, which are most suitable for the students. Since the core textbook is advanced level, the readings are especially helpful for beginners (See Appendix B). I used to use different kinds of textbooks but I selected a new and more difficult one for the students of Hitotubashi University. For these students, "suitable" means that students can learn more

by themselves, and this textbook has been written for a graduate level course. There are 10 chapters in it but I teach just three chapters.

I introduce R (like S-PLUS), which is a free open-source software for statistics in the class. This course is not a programming course and does not have much time allotted to its teaching. However, I think that programming skills are important for practical use of statistics. Unfortunately, Hitotsubashi University does not possess any software for statistics at the institutional level. That is the reason why I started to learn R three years ago for this course. I believe that this software may fit the needs of the student. I sometimes give out extra handouts to students, which contain programming codes for “today’s formula” and some questions (See Appendix B). While these are not compulsory, capable students may use them for their reports.

Fourth, **I try to make them understand the limitation of data analysis techniques**, which is very important especially for the future researcher. I believe that students should know the proper use and interpretation of data analysis, and should also be able to understand its limitations. One should be aware of the possibilities before applying data analysis. Students tend to believe that they can obtain everything they want by using analysis, and I want to dispel this false notion.

Finally, I believe that **those who use the statistics properly should know the basic concepts**. The “cook book style” knowledge, in other words, superficial knowledge or knowledge about manipulation has a restricted application, and such knowledge cannot be applied to new situations. I want them to understand the importance of understanding the fundamental part of analysis.

The Course Syllabi, Assignments, and Exams

In Appendix C, there is the course syllabi of 2007. In this course, students can learn about Multi-Regression Analysis and Analysis of Variance (ANOVA) mainly, and before that, about the basics of Linear Modeling. The main characteristic of the class is that students learn the vector as a key concept for understanding and integrating two different statistical analysis; Multi-Regression Analysis and ANOVA. When students are taught the vectors, they usually show surprise at first, and then are willing to learn it.

Students are required to present three reports and take the final exam for grading. The characteristics of the reports are different from each other. (See Appendix D).

The first one is for “getting accustomed to the formula.”

The major of most students is not mathematics because Hitotshibashi University does not have any departments of natural sciences, and thus, the typical students are not familiar with equations, Greek characters, and mathematical symbols. However, the aim of the course is “understanding the foundation of the statistical method,” and thus, mathematical concepts cannot be avoided. This report contains simple problem-solving tasks, where the students need to use some of the formulas that they have already learned. I set the level of questions to be easy and I expect that the completion of the report helps the students in getting over their fear of mathematics.

The second one is for “reading and understanding the real paper using a multi regression model.”

This assignment requires the students to look for a paper that employs a multi-regression model in any journal, read and summarize it, clarify all variables used, and to make their own comments. This experience enables them to understand the link between classroom knowledge and research, and also encourages prompt critical thinking. In addition, students are permitted to complete this task in groups because group activities often accelerate their interest and deepen their knowledge.

The last one is for “data analysis with ANOVA.”

In this assignment, real data from a database is employed, and students solve some questions based on this data by using ANOVA. These are practical but basic questions, and require the calculation of data and interpretation of results.

The final examination covers all the things that the students learned so far. I do not think they should memorize lots of formula, and thus, I give them a formula list with the questions at the exam. (See Appendix D)

Grading in this class takes these reports into account at the score proportion of 10%, 30%, and 10% respectively. The final exam requires 50%.

Curricular Revision

Teaching style: Now, I employ a traditional lecture style in the class. In other words, I use the blackboard and ask the students to take down notes. I usually teach one or two sections from the textbook using some handouts.

In my first year, I used “Cool Tools” such as PowerPoint presentations, a blog, and original printed material. However, I gave up two years ago because there was not enough time to manage them and also a lot of student comments said that they liked to take notes and that they needed a core textbook. I also felt that the cost of preparing them did not meet my effort and student’s accomplishment. Thus, I changed my teaching style (See

Appendix E).

The presentation of the vector: I use a set of magnets for showing the vector. Before the magnets, I used some straws and transparency sheets. They are also helpful but not flexible. Students like the magnets. Many have made positive comments about them (See Appendix H).

Assignment: I changed the contents of the second report in this year. Students are required to search for an article by themselves and can write the report by group. It is hard to show but I could believe the quality of the level is now higher than before.

Teaching Improvement Activities

I joined a research group on the teaching methods about statistics for Psychology major students two years ago. Our group got the funding (Grant-in-Aid for Scientific Research) from the Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) and we made three presentations, one small symposium, and one final report of 130 pages. Knowing how others teach statistics has improved my teaching (See Appendix F).

Last year I translated a book about the Teaching Portfolio by Dr. Peter Seldin into Japanese. It was published in October, 2007. This experience had a good effect on my teaching performance because I read a variety of teaching portfolios in various academic areas and I found good tips and suggestions.

Evaluation of Teaching

1. Peer evaluation: Comments from my TA

Two students have become my teaching assistants. I asked them to give me feedback about my teaching. One of them gave her comments to me in December, 2007 (See Appendix G). She supported me in two courses and was always in my class. I was very glad to have her feedback. Below are some representative comments.

“Dr. Kurita understands the students’ thought through feedback sheets.”

“She uses a variety of visual information such as shape, which helps students to understand the abstract concept.”

“The typical lecture of statistics tends to explain the analysis technique conceptually or mathematically; however, in her class, she explains it using tasks, where students analyze practical data by themselves.”

“Her voice is clear and her writings on the blackboard are tidy.”

2. Course Evaluation by Students

Hitotsubashi University uses a standardized student evaluation form each semester. The

evaluations contain the same ten questions with A five point rating scale (with 5 high), optional questions (faculties can make their own questions), and a free comment. In the result of the course evaluation, there are the distributions of each answer, a radar chart with two lines; one is one's own and the other is the average score of the department.

The chart below shows the rating for the most recent semester where I taught the class (N=33).

	My Average.	Department Average
Objectives were clear	4.1	3.8
The standard and the way of grading was clearly understood	4.3	3.8
Instructor's explanation was easy to understand	3.4	3.9
You could work with high motivation	4.0	3.7
You can achieve the goal of this course	2.9	3.4
You want to recommend this class to those who need statistics (Note: This is my own question)	3.9	-

Here are some comments from students.

"The explanation of vectors with the set of magnet is very helpful for me to understand the concept."

"Ten minutes in class tests are good to revise the newly learned knowledge."

"Taking down notes is suitable for me."

"I was glad to have some handouts about the programming code and results of R."

Student Achievement

I have never gathered any information about student achievement, for example, a set of pre and post tests or some presentations at conferences. However, from students' assignments, exams, and their comments in the course evaluations, I am confident that they were learned the subject matter well. In the final report about ANOVA, the average score was 8.6 (N = 31, Full score: 10.0).

Future Goals

In the next three to five years, I have several goals:

- Focus on providing student support: I used a blog earlier as a catch-up tool and for communication outside the class. Now I want to use it again as a support tool for student learning.
- Focus on retaining students: I have many students who dropped out. I will try to reduce the number of dropouts by showing familiar examples, providing support for encouraging studying outside class, and letting them know statistics' attractive features. I plan to do this without lowering the level of the subject matter.
- Focus on feedback speed: I try to give their reports back to them with some comments because the feedback about their assignments is valuable to improve their learning. Although I often am delayed of returning students' work, I plan to return their assignment with my comments as soon as possible because this feedback will improve their learning.
- Focus on development of the curriculum: I want to contribute to overall curriculum development by continuing to participate in meetings.
- Focus on recording student achievement: I plan to collect evidence of student achievement in a systematic manner.
- Focus on evaluation: I plan to ask my colleagues to evaluate my teaching.

Teaching Portfolio

MASAHIRO CHIKADA

Center for the Studies of Higher Education

Nagoya University

JANUARY, 2008

TABLE OF CONTENTS

Teaching responsibilities
Teaching philosophy, strategies, and objectives
Representative course syllabi
Curricular revisions
Teaching improvement
Statements from colleagues
Student course and teaching evaluation data
Presentation and papers on the course
Teaching awards or other recognition

TEACHING RESPONSIBILITIES

In the 2007 school year, I taught three courses at Nagoya University. I have now taught introductory courses both in undergraduate and graduate programs. I was responsible for the following three courses

A: “Contemporary Society and Education”

(General education, first-year students, elective, second semester, 40 students)

Aim: To make students notice diversified interpretations and points of view while examining educational problems in Japanese society

B: “Basics of Higher Education: Research Methodology”

(Higher education management program in graduate school of education and human development, mainly first-year students, elective, first semester, 17 students)

Aim: To make graduate students comprehend the significance of academic writing and utilize its basic skills to create their master theses

C: “Student Support and Faculty Development”

(Higher education management program in graduate school of education and human development, elective, second semester, 4 students)

Aim: To make graduate students comprehend the characteristics of study support in Japanese universities and to describe proposals for improvement in universities where students work as middle-ranked administrators

TEACHING PHILOSOPHY, STRATEGIES, AND OBJECTIVES

I expect students in undergraduate courses to develop critical perspectives regarding cultural and social diversity. I expect students in graduate courses to develop skills for applying critical thinking to creating academic papers and research proposals.

My teaching responsibility as an academic staff member of a center for the studies of higher education is to examine the effectiveness of my teaching and learning methods from an experimental perspective. These methods are not popular yet but may have great possibilities. The methods with which I am experimenting must maximize student participation and learning outcomes as well as reduce the cost of teaching preparation at research universities.

The most important point that I stress in my courses is stimulating an intellectual curiosity in my students. I encourage them to exchange ideas with one another and provide feedback on students opinions in small group and class discussions.

To challenge myself in the 2007 school year, I adopted different methods of teaching for each of the three courses that I taught.

A: “Contemporary Society and Education”

I set up three original themes in the course. Unit 1 “English teaching at primary education,” Unit 2 “Meritocracy or flexibility in education,” and Unit 3 “Significance of liberal arts education at universities.” Each theme consists of audio-visual material (DVDs), lecturing, and student debates.

At the first session of each unit, I showed symbolic AV material and attracted students to the unit’s theme. Next, I deepened the theme by using the Socratic method. Then students prepared for a debate. In the next week, two teams took part in a debate and another team judged it. Lastly, the class reflected on and discussed the process and outcomes of the debate.

B: “Basics of Higher Education: Research Methodology”

This course emphasizes the Socratic method of teaching and learning and asks questions such as “Why did the author propose such a logic process?” “What kinds of difficulties are there in the literature reviews?” The questions foster other questions in a dialectic way. Another feature of the course is providing students with original

worksheets. Through the process of filling out the worksheets and making presentations, the students consider the basic concepts of and the appropriate timetable for creating their master theses. Students were asked to explain their theses concepts in public, which until then they had discussed only with their academic advisors. I believe that the Socratic method enhances the habits and skills of critical thinking and active learning.

See appendix A for the worksheets.

C: “Student Support and Faculty Development”

This course encourages graduate students to learn about research trends in higher education, especially in the areas of study support and faculty development. My institution (Center for the Studies of Higher Education [CSHE], Nagoya University) is devoted to this topic, and it accumulates many kinds of publications. The course has made use of these materials, case studies, and papers on faculty development workshops. Since most students are middle-ranked administrators in the private universities of the Nagoya region, I organized the course with basic lecturing, student reports about the course content in terms of the university they work for, and proposals and idea exchanges for improvement.

Students of the course already have a basic knowledge of university administration and management through their own experiences as administrators; however, they need new perspectives in order to change their universities. Therefore, in this class, I introduce the research trends in higher education that are being used by the centers of higher education worldwide. In addition, I have tried to expose myself to students as “the struggling developer” of the center, not just as an outside researcher. This attitude helps every participant of the course become a colleague facing the same problems.

REPRESENTATIVE COURSE SYLLABI

The three courses have some common characteristics. First, every course contains multiple teaching methods. The courses do not depend on one-way lecturing. I often ask questions to students in every course. If there are no reactions from students, I paraphrase the questions. Second, I try to enhance communication among students. Students are encouraged to discuss controversial issues within groups. Third, my courses have quite visible and concrete outcomes, such as student debates, worksheets as assignments, and proposals for improvement of the institutions where students work.

See appendix B for the concrete course outlines.

CURRICULAR REVISIONS

Of the three courses, C has been revised in the years that I have taught it, while it is the first time that I have taught courses A and B. The topics which have become necessary to learn, such as professional development, training teaching assistants, and postgraduate academic advising, have been newly adopted.

Besides, teaching materials were edited as a course packet booklet. These course booklets of photocopies were delivered to students up to 2006. That has made it easier for students to carry the material.

In the 2007 school year, I applied the latest research outcomes of the CSHE where I work as an FD program developer. I did so in order to involve students in the very forefront of research activities.

TEACHING IMPROVEMENT

- Provide students with stimulating assignments and make them learn positively

A: Preparing debates

To motivate student minds in competition

B: Making worksheets for master theses

To deal with important issues that graduates are less confident about such as concepts, logics, and timetables

C: Preparing comments on related papers and publications

To show the research trends in study support and faculty development

- Provide students with many opportunities for exchanging ideas.

Do not depend on lecturing.

Provide feedback with remarkable suggestions and ideas to all participants.

A: Providing enough time for debate preparations

B: Providing closing party at the last session

C: Creating proposal and encouraging discussion for the improvement of the institutions where students work as administrators

- Show good practices to students.

Illustrate the standards and good examples that students must know.

Advise students on the points on which students may make mistakes easily.

A: Providing DVD materials on NHK TV special programs and advice from guest speakers

B: Arranging for guest speakers (by alumni)

C: Sharing many publications of CSHE, Nagoya University

See appendix C for complete list of CSHE publications.

STATEMENTS FROM COLLEAGUES OR STUDENTS

A: “Contemporary Society and Education”

“Is it really fair that the result of the debate will affect grading? I do not agree that the course treats two kinds of students equally—those who do good jobs and the free riders!”

→ I take the result of the debate into account while grading to encourage students to develop their collaborative learning skills; however, I fully agree that I must also provide incentives for the hardworking students.

“I am sure that the English education at primary schools and meritocracy in secondary schools are controversial, but it seems to be doubtful that students would question the significance of general education at university. As an alternative, the necessity of learning a second foreign language would be better to deal with, don’t you think?”

→ I think the comment is reasonable on reliability. However, from the viewpoint of validity, this topic is very important and necessary for a comprehensive examination of university education. Because of this, I decided not to change the course syllabus.

B: “Basics of Higher Education: Research Methodology”

“The comments given by Chikada-san may sometimes be contradictory to the advice of students’ academic advisors. Which advice should they believe?”

→ My opinion is clear. The advice of students’ academic advisors should be their first priorities. My comments are a second opinion, and every professor has a different opinion. The comingling of these different opinions is what makes a university. Although I may refer to the students’ research concepts for their master theses, that is not the main purpose of the course. The course’s main purpose is to train students’ academic writing skills.

“The minimum requirement for a master thesis which Chikada-san proposed is not shared and authorized by the rules for acquiring a major in Education. I am afraid the standard may differ from students’ academic advisors.”

→ This may be true. I recognize the importance of illustrating the authorized standards

and requirements for a master thesis in an Education major. As it will probably take more time, I think it is rather better to show my idea in advance. Please remember you must know the standards, which your academic advisor requires.

C: "Student Support and Faculty Development"

"The cases of faculty development programs and research publications in Nagoya University, which is a typical comprehensive, research-oriented university, are not appropriate for the improvement of many small-sized private universities."

→ This may be partially true. However, when we examine and compare many types of institutions, essentials for improvement can be found.

"The students know much more than Chikada-san concerning the problems of staff development in private universities. Is the theme "professional development" worth for the course?"

→ Yes, indeed. I am teaching staff and have no experience as a university administrator; however, I believe that the students can expand and develop ideas about staff development by sharing the opinions and the experiences given from various research outcomes and other participants. Experience is not everything.

STUDENT COURSE AND TEACHING EVALUATION DATA

Unfortunately, student course questionnaires are conducted only in undergraduate courses, not in graduate courses at Nagoya University. I do, however, have several comments from the students in course B as follows.

- *I will keep the habit of verbalizing my own ideas.*
- *I knew the goal of a master thesis and the way to approach it.*
- *I learned the skills for how to keep a good relationship with my academic advisor.*
- *I understood the importance of making use of the existing theoretical frameworks that are shown in the related literatures.*
- *Planning a timetable reminds me of the significance of time management.*
- *I could recognize the mistakes and prejudices that students may make easily.*
- *The advice from the instructor (Chikada) sometimes confused me because it sometimes differed from the principles illustrated by my academic advisor.*

As courses A and C are currently underway, I have no evaluation from these courses yet. I will get feedback in March 2008 after the courses finish.

PRESENTATION AND PAPERS ON THE COURSE

I created the papers on the development and challenges of the course “Basics of Higher Education: Research Methodology” for the *Nagoya Journal of Higher Education*, vol. 8, which will be released in March 2008.

See appendix D for the English abstract of the papers.

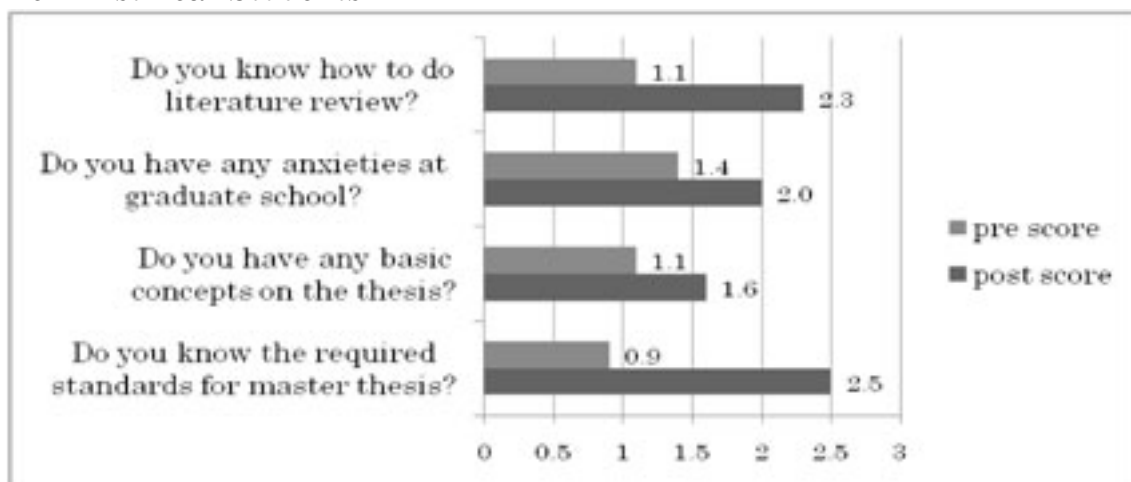
TEACHING AWARDS OR OTHER RECOGNITION

I was chosen as one of the model instructors of general education, Nagoya University in 2003, 2004. Moreover, I made presentations at the meeting of faculty development of general education. The title of the course in 2003 was “How to Study at University” (a lecture for first-year students, general education, elective, approx. 50 students from all majors). The title of the course in 2004 was “Learn Research Skills” (a lecture for first-year students, general education, compulsory, 12 students from the humanities and social sciences).

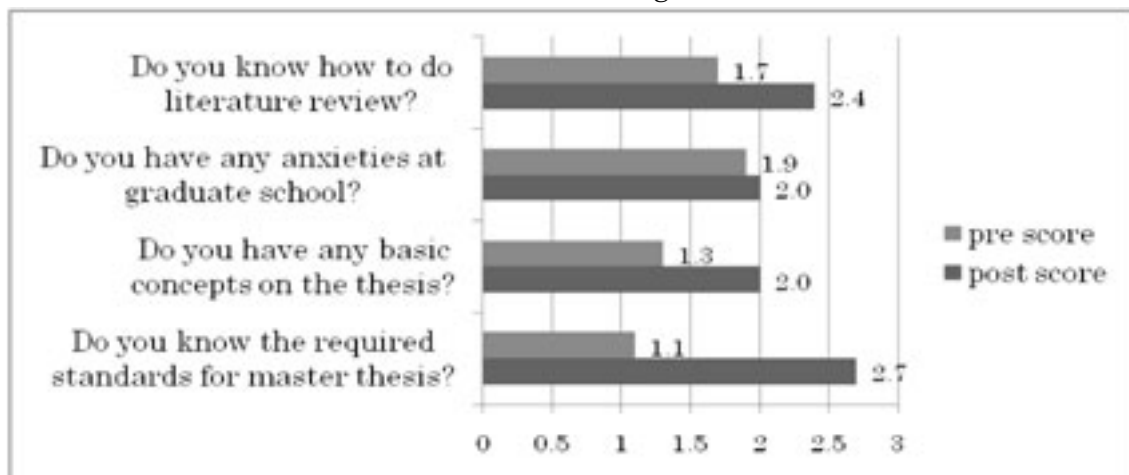
STUDENT PRE-/POST-SCORES BEFORE AND AFTER A COURSE

I asked the students of course B to complete the pre-/post-surveys concerning their feelings about writing a master thesis, as well as the academic writing skills and the knowledge required for writing a master thesis. According to the data, student knowledge advanced in all categories. Especially drastic was students’ increase in knowledge about the standards required for a master thesis. Comparing the survey data from first-year students and other students, first-year students recognized their improvement on the knowledge of literature review, whereas the other students felt more advancement in their knowledge of the basic concepts for a master thesis.

For First-Year Students



For Second-Year Students and Doctoral Program Students



STUDENT REPORT ON THE FIELDWORK

In course C, I gave an assignment to make fieldwork surveys on the study support and faculty development in the universities where students work as administrators. Students made presentations on every topic.

Appendix E is a sample of a student report on faculty development.

STATEMENTS BY ALUMNI ON THE QUALITY OF INSTRUCTION

In course B, I invited some alumni to my class as guest speakers. They introduced their own experiences to the students on such topics as literature reviews, building conceptual frameworks, relationships with academic advisor, time management, crisis management, and possible mistakes, which students may make easily.

See appendix F for the comments from two alumni.

ALUMNI OR STUDENT PUBLICATION OR CONFERENCE PRESENTATIONS ON COURSE-RELATED WORK

CSHE organizes “The Forum for the Reform in University Education in Tokai Region” every March in collaboration with some other universities in Nagoya. Some alumni or students of my course have made public presentations, such as paper presentations and poster sessions, at this forum. The next forum will be held on March 1.

TABLE OF APPENDIX

Appendix A: Worksheets used in “Basics of Higher Education: Research Methodology”

A1: Basic concepts for master thesis

A2: Timetable for master thesis

Appendix B: Course outlines

Appendix C: Publication list of CSHE

Appendix D: English abstract of the article on my course

Appendix E: Sample of student report on the fieldwork

Appendix F: Comments from alumni on my instruction

F1: Comments from student on my course

F2: Comments from student on challenging master thesis

Appendix A: Worksheets used in “Basics of Higher Education: Research Methodology”

A1: Basic concepts for master thesis (修士論文の基本コンセプト)

Basic Concepts for Master Thesis
For the course “Basics of Higher Education: Research Methodology”

Name _____

1. Theme
 - Main topics

 - Sub topics
2. Aim & Purpose
 - What will you clarify?
 - What is the social and academic significance of the research?
 - What kinds of hypothesis can you imagine?
3. Literature Review
 - Features of related literature
 - Do you have any uncertainties?
 - Most influential articles
4. Research Methods
 - Theoretical frameworks
 - Methodologies in survey, research, analysis
5. Expected results and outcomes
 - Expected results
 - Expected outcomes
 - Implications

A2: Timetable for master thesis (修士論文作成ワークシート)

Time table for master thesis

Name: _____

Theme: _____

Sub theme: _____

	domains	Theme	Literature Reviews	Theoretical Frameworks	Research Methods	Writing	Revising/Amending	References
Events in life	Principles							
●	Action Plan April-Sep. First year							
●	Action Plan Oct-March First Year							
●	Action Plan April-Sep. Second year							
●	Action Plan Oct-Jan. Second Year							

Appendix B: Course outlines

“Contemporary Society and Education”

Session 1: Orientation

Session 2: Basic methodology of debate

Session 3: “English teaching at primary education” – Observing AV material

Session 4: “English teaching at primary education” – Lecturing

Session 5: “English teaching at primary education” – Preparing debate

Session 6: “English teaching at primary education” – Debate and reflection

Session 7: “Meritocracy or flexibility in education” – Observing AV material

Session 8: “Meritocracy or flexibility in education” – Lecturing

Session 9: “Meritocracy or flexibility in education” – Preparing debate

Session 10: “Meritocracy or flexibility in education” – Debate and reflection

Session 11: “Significance of liberal arts education at universities” – Observing AV material

Session 12: “Significance of liberal arts education at universities” – Lecturing

Session 13: “Significance of liberal arts education at universities” – Preparing debate

Session 14: “Significance of liberal arts education at universities” – Debate and

Reflection

Session 15: Overall reflection and outcomes

Each team is made up of six or seven students. Each student is allocated a certain role, such as “constructive speech [Remark 10]” and so on. The instructor introduces some information and articles. Each team discusses and organizes a debate strategy to beat the rival team. Grading is based on the result of the debate and the personal reports in each of the three units concerning the comments and outcomes of the debate.

The result of the debate

When team wins: 40 points

When team loses: 20 points

Personal report: in each unit (20 points × 3 = 60 points)

Comments on each debate 10 points

Outcomes of each debate 10 points

Total 100 points

“Basics of Higher Education: Research Methodology”

Session 1: Orientation, Student questionnaire survey

Session 2: Result of student questionnaire survey, Relationships in graduate school

Session 3: Relationship with academic supervisor, Managing stresses

- Session 4: Verbalize and structure basic concepts of the master thesis
- Session 5: Basics for academic writing (literature review) ①
- Session 6: Basics for academic writing (literature review) ②
- Session 7: Presentation and discussion on the concept of master thesis ①
- Session 8: Presentation and discussion on the concept of master thesis ②
- Session 9: Presentation and discussion on the concept of master thesis ③
- Session 10: Basics for academic writing (academic logics, correctness) ②
- Session 11: Basics for academic writing (time management) ③
- Session 12: Presentation on the timetable for the master thesis ①
- Session 13: Presentation on the timetable for the master thesis ②
- Session 14: Presentation on the timetable for the master thesis ③
- Session 15: Closing party

The grading of this course is based on the following three measures. One is the critical comments on certain chapters of the textbook (*Study Skills*) or on any other papers. The second is the presentation on the concept of the master thesis. The third is the presentation on the timetable for the master thesis. The requirement standard of this course is to “understand the basics of academic writing, explain the basic concept of the master thesis, and prepare the appropriate timetable for it.”

Concerning the worksheets, please see the appendices A and B.

“Student Support and Faculty Development”

- Session 1: Orientation
- Session 2: Contemporary university students: Their learning contexts ①
Basic lecture
- Session 3: Contemporary university students: Their learning contexts ②
Presentation of student survey
- Session 4: Contemporary university students: Their learning contexts ③
Discussion on the solution
- Session 5: Study support for students ① Basic lecture
- Session 6: Study support for students ② Basic lecture
- Session 7: Study support for students ③ Presentation of student survey
- Session 8: Study support for students ④ Discussion on the solution
- Session 9: Teaching support for faculty ① Basic lecture
- Session 10: Teaching support for faculty ② Discussion on the solution
- Session 11: Teaching support for faculty ③ Presentation of student survey
- Session 12: Teaching support for faculty ④ Presentation of student survey
- Session 13: Professional development of administrators ① Basic lecture
- Session 14: Professional development of administrators ② Presentation of student

survey

Session 15: Professional development of administrators ③ Presentation of student survey

The grading of this course is based on two elements for each of the four units. The first mark is for attendance [Remark 11] and the comments students make on the reading assignments. The second mark is for the presentation and discussion on the survey of each case.

Appendix C: Publication list of CSHE (All are in Japanese.)

- Teaching Tips for Nagoya University* (2000)
Nagoya Journal of Higher Education (2001–) vol. 1–7
Seven suggestions for improvement of university education
 For faculty (2005)
 For students (2005)
 For university leaders (2005)
 For e-learning courses (2006)
 For administrators (2007)
Handbook of course design for e-learning (2002)
Handbook of course design for professional schools (2003)
The international survey on the organization of faculty development (2005)
Study tips for the first year students of Nagoya University (2006, 2007)
Curriculum design for undergraduate education (2007)
Handbook for classroom English at universities (March 2008, forthcoming)
Eleven Practices of Effective Postgraduate Supervisors (February 2008, forthcoming)
(Translation from the English version made by the University of Melbourne)

Appendix D: English abstract of the article on my course

Teaching Research Methodology for Postgraduate Adult Students

CHIKADA Masahiro*

This paper examines the contents and outcomes of the postgraduate course for adult students in professional master program. In the Major of Education in the Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University, there are shortage of basic skills for academic writing and critical thinking mainly for adult students in professional programs, although their research interests are rather clear. Thus the Major of Education launched the postgraduate course in 2007 titled as "Basics of Higher Education-Research Methodology" for adapting adult freshmen to the graduate school and learning basic skills required for master thesis.

According to the survey on the course outcomes, certain progress is confirmed especially in the students' recognition of academic requirement for master thesis and of the methods in collecting literature. Besides, many challenges are found through the course experience. Firstly, the major should build and represent the requirements and standards for master thesis. Secondly, the major should provide freshmen with more introductory or remedial courses for academic writing or critical thinking. Thirdly, the major should undertake the survey on the needs and orientations of postgraduate students. The study on postgraduate courses should be encouraged by each major for the substantial development of graduate education.

* Associate Professor, Center for the Studies of Higher Education, Nagoya University

Appendix E: Sample of student report on the fieldwork (male, second-year student of the master program, survey of the programs of faculty development in the university where the student works)

平成19年12月12日

高等教育内容論（学習支援・FD）

担当教員：近田欣博 先生
大学院教育発達科学研究科
学籍番号 M1

第3単元：教育改善への組織的支援③

課題レポート「自分の大学について調査・発表」

◇ 支援体制

大学では、教育環境の向上の一環として、新しい教育システムの企画・立案・開発を担う部署として、2003年に大学教育開発センターを開設した。大学教育開発センター開設の最大の目的は、時代に即した人材を育てるために最適な教育指導体制をつくり、推進していくことである。学生の履修登録や時間割作成は学務センターが行い、大学教育開発センターでは、①FD、SDに関すること ②高大一貫教育及び高大選修に関すること ③大学の自己点検・評価及び第三者評価に関すること ④導入教育に関することなどを担当している。現在は、センター長（副学長兼務）のもとに8名の専任事務職員がその業務にあたっている。

ここでは、本学のFDの取り組みについて報告する。

◇ 本学のFD活動

本学では、2001年に副学長を座長としたFD委員会を設け、①FD講演会チーム ②授業参観・公開授業チーム ③学生による授業評価アンケートチーム ④FD出版物検討チームの4つのチームによるFD活動を行なっている。FD委員会の活動目標は、各チームの企画に関する連絡調整を行い諸活動の円滑な運営を図ることである。

① FD講演会チーム

活動目標

講演会やワークショップ活動を通して、FDの課題を共有し理解を深める場を提供する。

2006年度の活動

- ・ 個々の教員の教育能力向上に加えて学部または学科による組織的な取り組みに注目した。
- ・ 学部によるFDの温度差、隣の教員は何をする人ぞといった考えを解消するために隣の学部のよいものを取り入れるために教育向上に対する各学部の取り組みについて学部長に聞き、学部別に議論し最後に意見集約を発表した。
- ・ 教員の参加を増やすために授業や会議が設定されない大学祭の後片付けの日に講演会を設定した。

問題点

- ・ アンケートから議論の時間が短いという指摘があった。
- ・ 都市情報学部は他の行事が設定され参加者が少なかった。

Appendix F: Comments from alumni on my instruction

F1: Comments from student on my course (female, doctoral program, email on June 14, 2007)

先生の授業に久しぶりに参加をさせていただき、お話を伺いながら、当時の授業を思い出しておりました。そして、人気の秘密を改めて感じておりました。

変わらず、

- ・受講者に役立つ内容
- ・整理し、わかりやすい説明

をしてくださっていると思いました。

受講されている方々も、毎回価値ある時間としてお過ごしになっていらっしゃるかと存じます。

宿題が多かったと申しましたが、言葉足らずで反省しております。そのときは大変でも、結果的には非常に役に立つことをしてくださっていたと感謝しております。(近い将来)役に立ち、大変なことを精一杯取り組むことで、結果的にそれが、有意義な時間となると実感しております。

F2: Comments from student on challenging master thesis (male, doctoral program, email on April 21, 2007)

▼振り返ってみれば結果的に

2004年度前期:張り切って“思い”優先っす

2004年度後期:“思い”が研究テーマに脱皮なるか?その素材とは?

2005年度前期:少し弛むも、他流試合が意識を対象化する

2005年度後期:背に腹は代えられないなかでの悩みと執筆と

▼学位論文について率直に

○果たして、Art(作品)なのか、Science(証拠)なのか

○一度は、自分の納得のために思いっきり書いてみる

○集大成というよりも、自分の考えた(考えているではない)ことを鋳型にはめてみる

その結果、問いを学ぶ(学問)

○先行研究との関係から、自分の研究の位置づけを行う

現場的思考を優先しがちな社会人にとって実は難題かも

○「A」という説を「Aではない」とか「Bである」とか述べちゃうのは簡単で、

いかに「AA」という説にするかが難しい

▼そして最後は

『信念』です(笑)だけど頑固とは意味が違います

TEACHING PORTFOLIO

Mami Mitachi

Tokyo Gakugei University

Seisa University

Winter 2008

Table of Contents

- 1) Teaching Responsibilities
- 2) Philosophy of Teaching
- 3) Teaching Methodology and Objectives
- 4) Description of Teaching Materials (Syllabi, Handouts, Assignments)
- 5) Efforts to Improve Teaching
 - Curricular Revisions
 - Teaching Conference/ Workshop Attended
- 6) Evaluation of Teaching
- 7) Evidence of Student Learning
- 8) Short-Term and Long-Term Teaching Goals
- 9) Publication related to teaching practice
- 10) Appendices

1) Teaching Responsibilities

I have served as an adjunct professor at four different universities since 2006, and have taught 5 different undergraduate classes during that time. My professional areas are communication disorders and applied behavior analysis (ABA). Four of these courses are related to teacher training in some way, and the last one is part of psychology (SGJC) (see Table 1). As you can see, each course has different type of students, so I designed each course with different emphasis areas. However, the basic concepts are pretty much the same across courses: an emphasis on observation, communication, and facilitation based on my professional areas.

Besides these university courses, I have provided other seminars and/or training for public teachers and practitioners. I worked with several different Boards of Education (e.g. City of Yokohama, Tokyo Metropolitan). Particularly, in Yokohama, I developed a 5 day teacher training course focusing on facilitation by using Program Design Mandala (see the section 3)). The list of these seminars and trainings is presented in Appendix A. Mainly, my responsibility has been to improve participants' communication and facilitation skills and their knowledge and techniques of ABA.

Mami Mitachi (2008)

Table 1. Course Descriptions

University Name	Year	Course Name	Role in Curriculum	# of Students
Shiraume Gakuen Junior College (SGJC)	2006	Applied Behavior Analysis	This course is designed for sophomore students.	Approximately 50 students in class
Seisa University (SU1)	2006–07	Applied Behavior Analysis* (3-4 times/ year)	This course is taught by two instructors. An elementary level for undergraduate students in Special Support Education.	30-50 students in one class. Most of them are teachers and/or parents having children with disabilities
Seisa University (SU2)	2006–07	Special Support Education I* (3-4 times/ year)	This course is taught by two instructors. An elementary level for undergraduate students in Special Support Education.	30-50 students in one class. Most of them are teachers and/or parents having children with disabilities
Tokyo Gakugei University (TGU)	2007	Communication Disorders II	Requirement for sophomore students in CDS and elective for other students in Special Education Program	14 students including one junior students
Tokyo National University of Fine Arts and Music (TUFM)	2007	Educational Psychology	Requirement for students who are getting teachers' licenses for art.	About 50 art major students (various level including graduate students)

*Two day intensive schooling course; sometimes it is broadcast to several different satellite classrooms

2) Philosophy of Teaching

My teaching philosophy is simple. I try to be a good facilitator to my students. That means I trust their abilities, competences, and possibilities. This is essential to me as a teacher and comes from my own experience working with Dr. Roland Good, a professor of the University of Oregon, when I was a doctoral student. Dr. Good always encouraged students' questions, even when the questions were elementary and basic. Dr. Good did not wish to project an image of authority over students. Rather, he wanted students to know that they were all working toward the same goals. I was inspired by the way he showed this to his students and that led me to reach my own teaching philosophy.

My current goal as a teacher, particularly one who trains education major students, is that I would like to train skilled teachers in public school settings. Besides teaching at universities, I have provided intensive training (basically one day or half-day programs) for public school teachers for the past few years. My focus areas are communication, applied behavior analysis (ABA), and facilitation. Through my own training and my interaction with teachers, I have recognized that they need to learn particular knowledge and skills to be good educators. After observing several schools, I also realized that good teachers have similar skills and knowledge. Good teachers have good observation skills, communication skills, and principles of basic behavior analysis.

In my courses, I try to implement practical skill training so that school teachers as well as future teachers, will be able to apply this knowledge with good communication, observation, and ABA. I have found that an important tool (method) is helping students focus on new ways of objective and subjective reasoning. One of the key words I repeatedly use in my courses is "Why." I encourage my students to explore "Why," we behave as we do, so they will develop more specific skills of analysis.

It is crucially important for teachers to recognize why they teach in ways they do and verbalize the reasons. Otherwise, when their teaching does not work well, they do not understand the reasons and cannot modify their teaching strategies. That is my goal of training teachers and teaching undergraduate students, and I believe it would dramatically improve Japanese public education system in the future.

As a facilitator, my teaching philosophy is to *believe in students* about what they can do and facilitate maximally their abilities. In other words, if they could know meanings about what they are learning, they can be better self-learners rather learn only from instructors.

Mami Mitachi (2008)

3) Teaching Methodology and Objectives

I use a variety teaching methods. Lecture, exercises, discussion, and small group activities are part of each class. Also, I try to invite guest speakers in class. Particularly, I pay special attention to design exercises which facilitate students' experience (or real imagined) regarding clinical settings because they have not had experience as a practitioner. If they do not imagine real settings, they have a hard time connecting information taught in class with application in real life.

To avoid this problem, I have designed at least one exercise in each class to provide them an opportunity to apply a new concept that they are supposed to learn in that session. Guest speakers' lectures also give them some real information about schools and clinical settings.

In every class, students are also required to summarize what they learn in class and to write their own response to it. This idea actually came from my experiences at the University of Oregon. Many Japanese people, including myself and school teachers, have a hard time distinguishing subjective opinions from objective information. Generally, subjective stories and objective information are mixed in people's story-telling. This technique helps students practice distinguishing objective and subjective methods.

In addition, every week students are required to make a small action plan that they can achieve in one week and report the result in next class. The major purpose of this action plan assignment is to acquire a learning attitude that students can change their behavior in some ways after each class. The followings are some of example action plans:

To read the final formal report related a new special education system distributed the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (Keisuke, O.)

To ask "why" questions to myself, when I recognize that I use subjective expression. (Mizuha, O.)

To pay attention to my emotional feelings, particularly when I feel sad or glad. (Kaori, S.)

To read the research literature assigned by the instructor and write a Summary and Response about it. (Chihiro, K.)

Mami Mitachi (2008)

- Program Design Mandala chart as a designing tool

When I design any courses, seminar and/or trainings, the first things I clarify are: to identify characteristics of students (needs, background, and/or future plan, etc.). Depending on their needs/motivation, I state final goals for them and what I would like to see them achieve at the end of courses. These two kinds of information are core to the design of any course programs. Without this information I might miss the main points of what I need to teach for different type of students. The Program Design Mandala chart is an effective program designing tool to check that all activities have clear goals and consistency throughout the course (or one lecture). Figure 1 shows an outline of the Program Design Mandala.

The name “Mandala” originally comes from a place of practicing Buddhism to attain spiritual enlightenment. However, the Program Design Mandala does not have any religious meaning and only is used to show the four-part structure of certain Chinese poetry: Introduction, Development, and Denouement, and Conclusion.

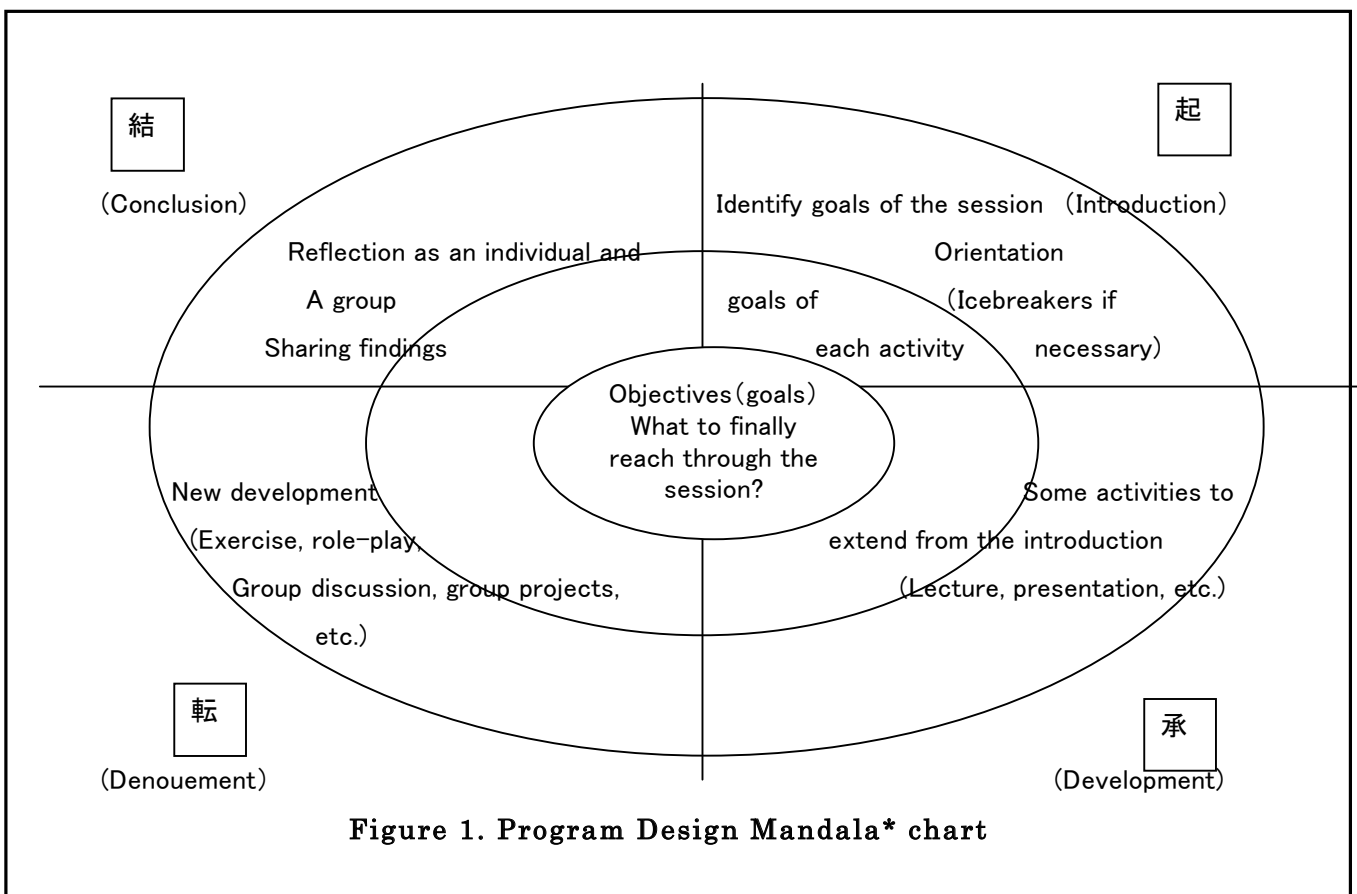


Figure 1. Program Design Mandala* chart

*originally developed by T. Nakano (2003) “Facilitation Revolution” p.51

The advantages of the Mandala chart are the following:

- Goals are placed in the center of the Mandala chart. So, when designing a program, goals are always kept in view. It is most important to keep goals in our minds when designing a program.
- The Mandala chart has four parts to show Introduction, Development, Denouement, and Conclusion. These four can be used to check a good consistency and sequence of a whole program.
- Four parts do not need to reflect time line. It does not matter if Introduction part lasts only 15 minutes and Development part continues 2 hours as long as they are well designed to connect with each other in a meaningful way.
- A small circle inside the big circle is useful to write down small goals of each activity.
- The Mandala chart can be made at different level. For example, I make one Mandala chart to show a whole course and other small Mandala charts for each lecture.

Appendix B shows some examples of the Mandala chart, and how to convert it into a typical course/workshop syllabus (or program schedule).

4) Description of Teaching Materials (Syllabi, Handouts, Assignments)

● Course Description (and course syllabus)

Communication Disorders and Science (CDS) II at TGU (Appendix C-1)

Requirement course for sophomore students in CDS. Students are expected to learn knowledge and skills to be a speech specialist working in school. Since the course name has “communication,” students have to be a specialist in terms of communication: good communication with clients, their families, and other professionals. The main goal of this course is to be a good facilitator having a family-centered philosophy.

Educational Psychology at TUFM (Appendix C-2)

Requirement course for art major students who are getting teacher licenses. This course is designed to provide basic knowledge and skills that students need to acquire for being a teacher. The course is consisted of the five areas: development, learning process, evaluation, adjustment, and special need education. I designed the course by following a Plan-Do-Check-Act cycle to make sure why students need to take the course.

Special Support Education I at SU (SU2)

Optional course for graduate students. This course provides a latest information about a new system called “Special Support Education.” Since the new system requires professionals and families to work as a team, it is important for students to know how to communicate with each other and facilitate a group activity. In addition, to effectively

Mami Mitachi (2008)

work with families who have children with disabilities, practitioners have to understand the philosophy of a family-centered approach.

Applied Behavior Analysis at SU (SU1) and SGJC (Appendix C-3)

Optional course for graduate students. This course is designed to make students understand the basic concept of ABA, such as the principle of reinforcement. In order to effectively work with children with/without disabilities, ABA principles are practically useful.

● **Assignments**

Interview Project (Appendix D-1)

For CDS students, I ask students to work on an interview project. Students have to interview one person and write an interview report. The purpose of interview is to find what his/her decision-making points that basically reflect his/her value. Because to listen to people is the most important activity as practitioners (but many of them seem struggle with it), students have an opportunity to recognize this difficulty, to develop their listening skills and write up a report based on what they interview.

Five Minute Presentation (Appendix D-2)

This assignment provides students an opportunity to practice communicating what to say effectively and how to prepare for it. If needed, individual supervisions are also provided.

Book Reading Assignment (Appendix D-3)

Students are required to read the book entitled “Family-Centered Approach to People with Mental Retardation” (Leal, L., 1999; Mitachi’s translation available in Japanese). They need to summarize each chapter and figure out at least three parts that they synthesize and three parts that they disagree or are uncomfortable with. I place this assignment as preparation for learning philosophy of family-centered approach.

Summary and Response (Appendix D-4)

As weekly assignments, students are required to write a summary and response form for each class. If necessary, they can also write any feedback to the instructor.

History Analysis (Appendix D-5)

For art major students, history analysis is prepared as their first assignment. It requires students to review their history and analyze why they are here (in the program) by applying knowledge that they learn in class (development and learning).

Problem Solving Report (Appendix D-6)

This assignment is also for art major students. It requires students to discuss several educational topics by applying the contents from class (special education, etc.).

Mami Mitachi (2008)

Keeping Record Behaviors

This assignment is designed for learning ABA principles. Keeping a record of observed behaviors is a crucial strategy for ABA practitioners. How to define a behavior is also important for preparing for record.

Implementing Behavior Intervention

After keeping a record for one week, students are required to develop an intervention method for the behavior(s) and keep a record just as they do before. Students also need to analyze whether the intervention works or not and discuss why.

- **Inclass activity**

Group Discussion based on Different Perspectives

One special activity I design for Special Support Education I is to exchange opinions from different perspectives. Since some of students are teachers and some of them are parents, they can share how they feel from the different point of views.

5) Efforts to Improve Teaching

- **Curricular Revisions**

At the end of each course, student evaluations were done (see the section 6)). Also, I personally reflect my course work and revised the curriculum. I also ask for student feedback each week, and try to respond to student concerns regarding presentation style, class process, and level of understanding of class content. If students do not understand, I present the same content in a different way. I change my Power Point slides, update lecture, bring in new guest speakers, revise reading assignments, and handouts. I try to give students the latest and most current data available.

- **Teaching Conference/ Workshop Attended**

I attended Teaching Portfolio Workshop supervised by Dr. Peter Seldin and Dr. Beth Miller (01/04~07, 2008) and learned how to develop my teaching portfolio.

6) Evaluation of Teaching

Anonymous student evaluation narratives reveal strengths of my courses and instruction (see Appendix E-1, and E-2) Some examples from Special Support Education I and Applied Behavior Analysis at Seisa University are as follows:

- **Special Support Education I**

Thank you very much! Two instructors are excellent and I feel I try to my best for my life. I will attend your lectures again.

Mami Mitachi (2008)

It was helpful by not only attending the lecture but also exchanging participants' opinions. Prof. Mitachi's lecture had a good tempo, so that I enjoyed studying with her. Also, it was helpful for me to learn how to communicate with others.

The lecture seemed like to be designed for participants who have experience working at school. I do not have any such experience, so I felt a little bit difficult to follow the lecture. However, I was very impressed by exchanging opinions of various people.

It was very good to have a chance to do group work with people from various fields. I felt what is going on in Special Support Education classrooms.

*I got power from Prof. Yamaguchi and Prof. Mitachi. Thank you very much!
I would like to extend my world by myself.*

I have realized how interesting to learn new knowledge at this age. I enjoyed with your lecture.

I have learned a lot from the lecture. It was useful for me to learn how the new Special Support Education system should be. After coming back to my workplace, I would like to share what I learned from the lecture with my colleagues.

Like I emphasized in a previous section, this course has people with various background. I designed the class based on this unique feature of participants. It seems that many of them were impressed by exchanging their opinions with others who have various backgrounds. This is one example how to effectively use participants' resources and facilitate their interests and motivations for learning.

- Applied Behavior Analysis

Prof. Mitachi's lecture was excellent. She is good at grabbing our attentions, clearly explaining concepts, preparing for the lecture, and having a nice sense of humor. All of them are the best. Thank you very much!

7) Evidence of Student Learning

Some courses are still on-going, so I selected several reflections from reports written by TGU and TUFM students (you can find whole reports in Appendix F-1 and F-2) as follow:

Mami Mitachi (2008)

I interviewed a person who I know well, so that I was worry whether I might put my subjective opinion into my interview report. I repeatedly read it over and over, then I asked my interviewee to check it out. My first draft had a lot of my personal opinions and I felt it was difficult to distinguish subjective opinions from objective information. (Yui, M.)

This student clearly recognized the difficulty of distinguishing subjective and objective information taught in class.

It was very tough process for me to analyze my history because I easily to write only my subjective story. I spent a lot of energy to analyze in an objective way. Through this process, I have recognized that I might have too much inferiority complex and/or pride, and that there have been many people who are facilitator to my life. I was impressed by knowing this fact actually.

The process of history analysis gave the student to recognize the importance of human interaction to her development.

8) Short-Term and Long-Term Teaching Goals

STG:

The year of 2008

- To collect data that can be used as an evidence for student learning processes.
- To develop new exercises to help students understand basic ABA principles.
- To publish the book entitled “Applied Behavior Analysis for Parent Training” (in press)
- To find a publisher to publish another book entitled “Facilitative Communication Skill Training” (I just wrote a proposal for publishers)
- To find a publisher to work with our new translation project. (“The big book of Icebreakers”)

LTG (maybe 5 years?) :

- To design a whole set of educational curriculum particularly for education programs at college level. (4 year undergraduate program and/or two year master program)
- To change an education system in Japan (my dream)

Mami Mitachi (2008)

9) Publication related to teaching practice

I have published two books and translated ten books (see Appendix G). All of them are practically used for teachers, practitioners, and/or parents. Sometimes, I use these books as my textbook for my courses.

- Books:
 - Mami Mitachi and Shoji Okamura (in press) Applied Behavior Analysis for Parent Training, Nihon-bunka kagakusha.
 - Mami Mitachi (2007) Facilitation for Networking in Special Support Education System, Kaneko shobou.

10) Appendices

Appendix A: The List of Teaching Experiences including teacher trainings

Appendix B: Example of Program Design Mandala chart

Appendix C: Syllabi

C-1: Tokyo Gakugei University course syllabus

C-2: Tokyo National University of Fine Arts and Music course syllabus

C-3: Shiraume Gakuen Jounior College course syllabus

Appendix D: Explanation Sheets for Assignments

D-1: Interview Project

D-2: Five Minute Presentation

D-3 Book Reading Assignment

D-4: Summary and Response

D-5: History Analysis

D-6: Problem-Solving Report

Appendix E : Student Evaluation

E-1: Student Evaluation for Special Support Education I

E-2: Student Evaluation for Applied Behavior Analysis

Appendix F: Evidence of Student Learning

F-1: Student Interview Report from TGU

F-2: Student History Analysis Report from TUFM

Appendix G: The List of Translation

Teaching Portfolio

Akiyoshi Yonezawa

Center for the Advancement of Higher Education

Tohoku University

January 7, 2008

1) Teaching responsibilities

I am responsible for teaching “Humanity and Culture” for freshmen at Tohoku University. There are typically 40 students in this class. The students who take this class come from various fields across the university. My focus in the class is “globalization and universities.”

2) Teaching Philosophy

● **Institutional Mission**

Tohoku University welcomes capable and highly motivated students, regardless of nationality, race, gender, and religion, as well as those with an outstanding research faculty.

At Tohoku University, those in charge of education in various departments and graduate schools are faculty members who are leaders in their own fields of research. By exposing their students to cutting edge knowledge, these outstanding teachers are committed to nurturing human resources capable of assuming leadership in the advancement of society and knowledge. The undergraduate programs stress the acquisition of a solid foundation in various specializations and languages, and the ability to effectively utilize information so that students are capable of working globally

➤ **General Education (Curriculum goals set by the university)**

The mission of general education at Tohoku University is to let students acquire the following basic knowledge, culture, and skills.

1. Basic knowledge and skills for social as contemporary international citizens.
2. Basic culture and technique as a core process for human formation, suitable for contemporary society.
3. Knowledge and skills in wider academic fields for supporting the comprehension of specific fields of the student’s major.
4. Basic knowledge and skills necessary for advanced learning in specific fields.

- **Philosophy of the class**

Main topic: “Humanity and Culture: Globalization and Universities Today.”

Under the framework set by Tohoku University, students learn and examine the nature and characteristics of ongoing education and research activities in various universities and other higher education institutions in the world. Through the learning process, students are expected to reflect on their own learning at Tohoku University.

While Tohoku University set up ambitious goals for stimulating the learning incentives for students to become “global leaders,” not all students are well prepared for achieving this goal, at least, at the time of enrollment. Similar to other universities in Japan, Tohoku University, at this moment, cannot provide enough support and resources for career planning, and a significant number of students do not know how to access the limited support the university offers. Through courses such as mine, an alternative approach is being developed: encouraging students to acquire the life skills of reflection, comparison, and understanding of global trends so they can be more informed about career choices. I believe this way of “support” is more effective, because most of them will face situations where they will not receive help from anybody.

3) Teaching Objectives, Strategies, and Methodologies

- **Teaching Objectives**

Through the topic “university education,” which is related to their daily lives, students are expected to acquire wider views and the competency of multidisciplinary critical thinking.

Students are expected to reexamine the of learning at Tohoku University and its meaning for their lives.

Students are also expected to widen their views, clarify their vision of university life, and enhance their motivation for learning.

- **Strategies**

Strategies involve provision of general knowledge of the social and global contexts of universities in various countries. This is highly linked with policy trends such as neoliberalism, finance, economy, and knowledge-based activities including, research and development. These topics seem to be especially attractive to students who are interested in sciences and engineering.

At the same time, many students, from the US to Africa, and from fields such as, astronomy to nanotechnology, do not have enough knowledge of these wider fields. Therefore, I have to make sure that the information is at an interdisciplinary level for them.

It is expected that freshmen will sometimes face difficulties transforming their learning styles from secondary education to higher education. In my classes, I try to give them an opportunity to think actively, which would help them to develop the skills needed to excel at Tohoku University in the era of globalization.

● Methodologies

Traditional lecture style: Most of the freshmen would not be well prepared for active learning, at least at the beginning. At the same time, I need to give them some basic knowledge on world history, which is not necessarily taught at secondary university level, and some methodology of economic analysis, such as internal rate of return. It is more effective to take a traditional lecture style to convey this basic information.

Reading assignments: Students are required to read a chapter or an article related to the topic of each week in advance. They are requested to send a comment by email to me, 36 hours before the lecture. Reading assignments give students a chance to think about the topic beforehand, and clarify what are the interesting points, and also what points are unclear to them.

The email system has several advantages.

It is very informative for me to know the level and readiness of learning, their interests, and preparedness. At the same time, two or three **comments are taken up in each class**, and distributed among students as good models. The students whose comments are chosen are asked to say a few words on their comments, while the students who prefer anonymity are kept anonymous. Students benefit from thinking actively before and during the class.

Dialogue in the class: Discussion is an effective method for developing student participation. A one-way lecture, could be boring. Usually, I select students randomly, and raise one or two key questions which contain more than one answer. For example, “Why does the president of Tohoku University declare that the university should be among the top 30 in the world in ten years time?” There are no specific answers to this

question, but it allows them to participate by active brainstorming.

I have also tried to introduce **group discussions**, sometimes two by two, or in larger groups.

Minute papers: These take about five to ten minutes at the end of class, whereby students can give any comments or feedback about their learning. Most of the student's feedback is on what they learn and think about the class, whether the class kept their interest, what points were impressive for them, etc., and I can also record attendance.

4) Description of Teaching Materials (Syllabi, Handouts, Assignments)

Syllabi (see Appendix)

Humanity and Culture: Tuesday, 8:50 to 10:20: 2 credits

First/second semester for the students of humanities and social sciences, natural sciences and agriculture. (Students of other fields such as engineering, medical, and dental sciences are also allowed to register.)

Title: Globalization and universities today.

Purpose: Under the progress of globalization, students are expected to think about the nature, characteristics, and tasks of education and research activities in universities and other higher education institutions in various countries.

Achievement goals: Through the topic, "university education," which is close to their daily lives, students are expected to acquire wider views and the competency of multidisciplinary critical thinking.

Students are expected to reexamine the way of learning at Tohoku University and its meaning to their lives.

Students are also expected to widen their views, clarify their vision of university life, and enhance the motivation for learning.

Contents, methods and calendar: The term is divided into three parts as follows: (1) how to seize the issues of universities and society; (2) what is going on at universities and higher education in various countries around the world; (3) possible visions for universities and higher education institutions in Japan under globalization.

Requirements: Reading assignments are required every week as well as sending comments on these assignments. Attendance, minute paper.

Grading: Contribution during the class: 70%, final report: 30%

Handouts (see Appendix) or <http://www.she.he.tohoku.ac.jp/yonezawa/jugyo07.htm>

Assignments (see Appendix)

Some comments written by students (see Appendix)

Minute Papers (see Appendix)

5) Efforts to Improve Teaching

● Innovation in Teaching

Website: The materials used in class are posted on the website. Handouts are posted after the class. Some questions are raised in class, and I require them to think actively during the class without knowing the conclusion at the beginning.

Emails: Comments based on the reading assignments are required to be sent by email. A reading assignment system is not always common among classes in general education. However, it is quite effective for the students to read and think about something before the class. The purpose here is to give students the opportunity of independent study before the class, for successful study in their university lives. Therefore, there are no fixed words or formats for the assignment. Good comments are taken up in class.

Uses of guest speakers from other countries: This year, I invited Dr. Terri Kim, who is a lecturer at Brunel University in the UK. She studied in Korea at the end of her undergraduate program, and proceeded to the Institute of Education at the University of London. She could be a good role model for future global leaders with wider expertise. Although students had some basic knowledge of her story, it seemed a bit difficult to comprehend because of their lack of specific expertise knowledge. I gave an interpretation, not just linguistically, to support their understanding.

Curriculum Revisions

These should be updated every year according to the feedback, latest information, etc.

This was the first year of this class, so significant revision is required.

● Teaching Conferences/Workshops Attended

Participation in the teaching improvement program at Stanford University (March 2007, October 2007): learned about basic skills of active learning—one week.

Participation in international cooperation programs for teaching improvement by Tohoku University, including recording teaching classes: learn about recent trends of teaching improvements—one day.

Participation in NIAD-UE teaching portfolio workshop—three days.

6) Student Ratings on Diagnostic Questions

This is my first year, and the term will culminate at the end of January. At the end of term, Tohoku University conducts student evaluation. I have attached the evaluation result of Keio University in the appendix, since Tohoku University's evaluation is not available yet.

The evaluation is based on minute papers in every class, getting information on the achievement of the students, and other requests. Here, I am able to get information on whether, the students showed interest in my talk, the use of a blackboard was effective or not, etc.

7) Evidence of Student Learning

Comments for reading assignments in each class (see appendix): Reading assignments every week is very tough for the students. Therefore, the first objective is to let them continue reading. Then, the second objective is improvement as per the learning objectives. From the comments, some progress is recognized: for example, the students are aware there are various ways of analyzing and comprehending university issues not only from the viewpoint of the student, but also from the viewpoint of state policy, industry, and faculty and researchers, etc. Thus, they understand the institutional policy of Tohoku University, the national policies, and the contexts of various countries such as the US, UK, Europe, South East Asia, Korea, and China. Some feedback had obviously started to integrate the knowledge and thoughts they acquired, for example, compare Korea, the US, and Japan (especially Tohoku University).

Minute paper (see appendix): A report at the end of term (not available yet): students are required to write what they thought throughout the class. Some demonstrate that they did not listen to the lecture or other discussion carefully, and some improve their ideas from the feedback on the reading assignments. Thereby, I can also learn what was difficult for them to understand. Some ongoing research is not easy to understand, because there are no established answers to it, etc.

Final report at the end of term: Students are required to write a final report one week before the end of term. Some reports will be picked out in the final class, and shared among the students. Students are required to discuss their own ideas on the future vision of Tohoku University and/or Japanese universities by utilizing the knowledge and thoughts they have acquired from the class, the reading assignment, and a policy paper. Hereby, I am able to ascertain to what degree they have acquired

knowledge and thought, critical thinking abilities, basic skills, etc., for learning at the university.

8) Short- and Long-Term Teaching Goals

Short term: To improve the quality of the class I offer. I have listed below what I have learned from the class this year.

I should know more about the secondary education curriculum, and the admission system.

I need to have a clearer strategy and time space for students' involvement in discussion. Some form of strategy to connect names with faces would be effective: Name tags? Changing the arrangement of desks and chairs?

I am also responsible for teaching the postgraduate program beginning April 2008.

Long term: To engage in the system design of the university curriculum of Tohoku University.

Appendices

- I. Syllabi
- II. Handouts
- III. Some comments written by students (distributed in the class)
- IV. Minute Papers (see Appendix)
- V. Fundamental principles and objectives of Tohoku University
- VI. Outline of General Education of Tohoku University
- VII. Presidential strategic plan <Inoue Plan> of Tohoku University
- VIII. Student feedback (mid term and end of term) at Keio University

Rie's

Teaching

Portfolio



2008.8.8

ティーティング・ポートフォリオ作成ワークショップ

日程：2008年8月6日～8日

場所：大学評価・学位授与機構

岩手大学 大学教育総合センター

江本理恵

◇ 目次 ◇

- ・教育の責任
- ・教育の理念
- ・教育の目標と達成に向けての戦略・方法
- ・授業を改善する努力
- ・学生の評価
- ・学生の学習状況
- ・今後の教育の目標
- ・添付資料

資料A：論文「問題解決場面で思考・判断を助ける観点となるべき「情報的な見方・考え方」に関する実践的研究」

P. 214 表1 情報的な見方・考え方

P. 222 付録1 合宿先の予約課題

資料B：情報教育法Ⅰ・Ⅱ シラバス，授業記録

資料C：目標分析一覧例：「情報のデジタル化」に活用されている「情報的な見方・考え方」の整理。

資料D：情報基礎 シラバス

資料E：情報教育法Ⅰ・Ⅱ 学生の作成した模擬授業用の教材等

資料F：情報基礎 授業で利用しているパワーポイント例

資料G：情報基礎 2006年度と2007年度の授業記録，配布プリント例

資料H：情報教育法Ⅰ 2008年度前期 学生の提出したiカード

資料I：情報基礎 2006年度と2007年度の授業アンケート結果

資料J：情報基礎 学生の作成したレポート例



■教育の責任

岩手大学大学教育総合センターの専任教員として、全学共通教育（教養科目、共通基礎科目）の科目を、前期・後期1科目ずつ担当する責任を負っています。その他に、自分の専門分野を生かして、教員免許法上の「高校の教科指導法（情報）」に該当する科目を担当しています。

岩手大学に着任以降の担当科目は以下の通りです。

○情報教育法Ⅰ・情報教育法Ⅱ（2006～ 継続中）

この科目は、教員免許法上の「高校の教科指導法（情報）」に該当する科目で、高等学校の「情報」の免許を取得するための必修の科目です。この科目を履修する学生は、教職課程をとって、教員免許を取得する学生です。主に、教育学部の学生を対象としていますが、他の学部の学生の履修者もいます。毎年、1クラス5～6名の履修者です。

○情報基礎（教育学部；2クラス）（2006～2007）

この科目は、全学共通教育科目のうちの共通基礎科目で、全学生必修の授業科目です。私は、そのうち、教育学部で開講されている2クラス（1クラス50名弱）を担当しています。共通教育であるため、一定の範囲内で共通の内容・目標が決められています。

○岩手大学論（2007～ 継続中）

この科目は、教養教育科目のうちの総合科目として開講されている科目で、自校教育に分類されるタイプの科目です。1年生後期の学生に、岩手大学のことをより詳しく知ってもらい、岩手大学で学ぶ意味を再度確認してもらおう意図で、学長以下役職の先生方へ講義をお願いしています。この科目のコーディネートを担当しています。2005年度に新規開講した科目で、最初は約30名、2006年度には約150名、2007年度には約240名の履修者でした。

○高年次課題科目（2008～ 継続中）

放送大学活用プロジェクトの科目です。放送大学の科目を活用して、本学の教養科目のバリエーションを増やす目的で開講されています。今回は、放送大学の「問題発見と解決の技法」という授業科目を用いて、授業を実施しました。2008年度は、約10名の履修者でした。

■教育の理念

1. 問題解決能力の育成

私は、私の授業を受けるすべての学生に、「情報を活用して、より良い問題解決（意思決定）ができる力」を身につけてほしいと考えています。

なぜ、この力を身につけて欲しいかというと、私は、この力は「情報化社会を生き抜く能力」としてすべての人に必要な能力だという信念を持っているからです。

発展途上の社会では、一般市民に選択肢はあまりありません。生まれた時点ですでに身分や将来の職業が決まっていたり、住む場所も決められていたり、自分たちの首長を選ぶ選挙権もないかもしれません。個人が意思決定をする必要性があまりないのです。しかし、発展した社会では、一般市民には選択肢が数多く存在します。例えば、高校に進学するかしないか、進学するとしたらどの高校に進学するのか、大学に進学するかしないのか、するとしたらどの大学にするか、そして、大学では何を専攻するのか、就職するかしないのか、どのような職業に就くのか等々をすべて自分で決めなければなりません。

日常生活でも同様に、携帯電話の通話プランをどれにするのか、ローンを組んで住宅を購入するのか、それとも賃貸でいくのか、ローンを組むとしたら、どのようなタイプのローンにするのか、生命保険に入るのか入らないのか、入るとしたらどの生命保険にするのか等々、私たち日本人は、常に自分の責任で、複数の選択肢の中から自分により適したものを選択し決定をしなければならない環境におかれています。

このような情報化社会を生きるための意思決定能力を身につけることを目的として、高等学校において、教科「情報」が新設され、選択必修科目となりました。しかし、「正解が一意に決まる科目」に長く慣れ親しんだ高校生、大学生に、既存の科目のように正解が一意に決められない問題への取り組み方を指導することは難しく、その他の様々な授業の中でも取り入れる必要があるのではないかと考えています。

私の大きな研究テーマは、「人間の『問題解決能力』とは何か」というところにあります。その一環として、「情報を活用して、より良い問題解決（意思決定）を行う」ために必要な観点を「情報的な見方・考え方」として具体的に示し、その指導方法と効果について研究しており、学術論文（添付資料A）として公表しています。

2. 学習意欲の維持・向上

授業においては、学生自身の学習意欲の維持・向上が何よりも重要と考え、意欲を高めるための学習の動機付けに力を入れて取り組んでいます。具体的には、必ず、授業期間の早い時点で学生にその授業科目で学ぶことの到達イメージを与えます。「このようなことができるようになればいいのだ」という到達イメージを形成させ、それに向けて学習を進めて行くことで、学生が学習意欲を保ったまま学習を続けられるように、授業を組み立てています。これは、従来、よく行われていた「積み上げ方」の学習方法では、到達点が見えない学生が学習意欲をなくしてしまう、という欠点が指摘されていることを反省して考案された方法です。

全入時代の学生には、「学生は自主的に勉強するものだ」という従来の大学の常識は通用せず、私たち大学教員には、常に学生の学習意欲を維持向上させる努力が求められていると考えています。

■教育の目標と達成に向けての戦略・方法

◇情報教育法Ⅰ・Ⅱ

この科目の目標は、「日常生活において直面する課題について、情報を活用しながら合理的に問題解決を行う時の判断の根拠となる「情報的な見方・考え方」を身につけ、さらにそれを指導するための授業設計方法を習得すること」です。そこで、到達目標には、授業を設計し、教材を開発し、実際に授業を実施できること、そして、コメントを受けてよりよく改善されることを設定しています（添付資料 B：シラバス）。

この目標達成のため、授業の早い時点で、「日常生活において直面する課題について、情報を活用しながら合理的に問題解決を行う時の判断の根拠となる「情報的な見方・考え方」を指導するための授業」（添付資料 A：論文：「合宿先の予約課題」）の模擬的な授業を、私が高校教師役、学生が高校生役となって実施します。

これは、「情報教育」に関しては、「情報機器やソフトウェアの操作方法」もしくは「情報科学に関する知識の理解」のどちらかに偏った教育が行われているケースが多く、学生自身の情報教育に対するイメージも上記のようなものである可能性が高いため、何よりも先に、既存のイメージを崩し、新しい授業イメージを形成させることが重要だと考えているからです。と同時に、学生に目指す「授業のイメージ」や「教材のイメージ」を与えることもできるため、この授業における到達点を学生自身が把握することができます。

「情報的な見方・考え方」を実感してもらうために行っている具体的な授業実施上の工夫は次の通りです。

まず、前述の模擬授業にて、「日常生活において直面する課題（具体的には『合宿先の予約課題』を活用）を解決するときに必要なとなる観点」として、いくつかの具体的な「情報的な見方・考え方」を示します。例えば、「合宿先を決める時には、かかる費用、参加できる人数、移動距離といったいくつかの『良さ』があり、そのすべてを完全に満たすところはないので、『優先させる良さ』を決めなければならない」などです。

次に、教科「情報」で扱う「情報のデジタル化の仕組み（情報 B（2）ア）」を題材に、「情報をデジタル化する」という課題を解決する際に活用されたいろんな観点を学生と一緒に考えます。そうすると、その間に「共通点」があることが見えてきます。具体的には、学生一人一人に「情報（文字、数値、画像、音）をデジタル化する」際に活用された具体的な「情報的な見方・考え方」を整理し、一覧表を作成させます（添付資料 C：目標分析結果）。この表の作成ができるかどうかがこの授業の成功の鍵になるので、時間をかけ、何度か学生とやりとりしながら進めます。

そして、この授業では、最後に学生が教師役となり、同じ学生および教員が生徒役となる「模擬授業」を実施します。ここで学生教員含めて意見交換を行い、さらに授業計画（指導案、教材等）を洗練させたものを再度提出させ、その提出物に対して成績評価を行います（添付資料 E：学生の作成した教材の一例）。

◇情報基礎

この科目は、共通基礎科目として必修の科目で、私は教育学部の2クラスを担当しています。到達目標として、中学校教員養成課程のクラス（Aクラス）では、「授業で用いる教材を作る」という場面で、Webやワード、エクセル、パワーポイント等を適切に選択し利用して目的を達成できるようになることを目標とし、スポーツ・芸術課程のクラス（Bクラス）では、「自分の専門（教科、競技、芸術）を専門と関係のない人に紹介する」という場面において、Webやワード、エクセル、パワーポイント等を適切に選択し利用して目的を達成できるようになることを設定しています（添付資料D：シラバス）。

両クラスに共通した目標は、ある目的をよりよく達成するために、情報機器や各種ソフトウェアを「自分で選択して」利用する力を身につけることで、授業では、この力を身につけることに力点を置いています。この力を身につけるには、「コンピュータの活用には多様な方法がある」「それぞれのソフトウェアにはそれぞれの『良さ』がある」「『良さ』の間にはトレードオフがある」「時と場合によって、どの『良さ』を優先させるかは変わる」「優先させる『良さ』を決めるのは人間である、従って、いわゆる『正解』はない。」といった観点を学ぶ必要があります。

上記達成のために工夫している点を2点挙げます。

1点目は、授業の最初の方で、エクセルで作成した表とワードで作成した文書と画像とを組み合わせる1つのレポートを作成する実習をさせています。これは、エクセルの特性（良さ）とワードの特性（良さ）、そして、デジタルで情報を扱うメリット（良さ）を体験させる目標があり、学生に目指すコンピュータの使い方のイメージを形成させることで、それ以降の個々のソフトウェアの学習への学習意欲を高めることを目的としています。ただし、当然、この時点では、文字の入力や操作等の個人差が大きく、不慣れな学生も多いので、レポート作成に必要な要素（テキスト等）はあらかじめ教員側で用意し、学生には、「複数のソフトウェアで作成した要素を統合する作業」のみに集中させる工夫を行っています。

2点目は、個々のソフトウェアの使い方を指導する時に行っている工夫です。例えば、エクセルを教える際には、「平方根の探索」（2乗したら2になる数をどんどん探索し、どうも「有理数」では表現できないらしいことを実感させる。→「無理数」への数の概念の拡張。）といった数学の教材（Aクラス向け）や「おつりの予測」（模擬店出店にあたって、釣り銭の小銭をどのぐらい用意すればよいのかをエクセルを用いてシミュレーションする。→その結果を参考に、用意する小銭の数を決定する。）といったシミュレーションの問題（Bクラス向け）を題材とした教材を作成し、エクセルの操作しながらも、「情報機器は問題解決のための情報収集・処理に利用するものである」ことを体感できるようにしています。

（添付資料F：具体的な授業内容の例（パワーポイントファイル等））

■授業を改善する努力

◇共通して行っている努力

私がここ数年に行っている授業改善の基本方針は、授業で扱う内容や課題を「減らす（精査する）」ことです。当然のことながら、「多く」の内容を教えた方が教える教員も満足感が高いですし、また、もしその「多くのこと」を学生が身につけられたら、能力も高まるでしょう。けれども、実際には、学生は他の授業も受けており、あまりにも課題の負荷が高いと、手を抜いて取り組み、結果として何も身に付かない傾向があります。

そこで、できるだけ「少ない」内容を教え、また、学生に取り組みさせる課題の数を絞り、そして、できるだけ望む能力を学生が身につけることができるように、常に、授業内容や扱う課題を振り返り、絞り込む努力を続けています。（「学生の評価」参照）

◇情報教育法Ⅰ・Ⅱ

「高校の教科指導法（情報）」に該当する科目は、2002年度より中央大学にて担当を始めたのが最初で、それ以降、数年にわたって担当してきているため、内容や扱う課題の精査も進み、かなり安定したものとなってきました。その一方で、学習指導要領の改訂等にあわせて、現在使っている教材等を新しく作り直す必要性がでてきました。

学習指導要領の改訂は大きな変化です。そこで、新しい情報を収集する努力を行っています。例えば、2008年の春には、社団法人日本教育工学振興会が主催した「新学習指導要領と情報教育」セミナーに参加しました。

◇情報基礎

2006年度は、授業担当初年度で学生の状況等をつかめていなかったため、基本的な操作方法を十分に指導しないまま課題を実施し、結果として、授業の内容や課題が多すぎて、学生アンケート等にも「早すぎる」「内容が多すぎる」「ついていけない」という意見が寄せられました。そこで、2007年度には、以下の改善を行いました。

- ・ 自分一人で、一から作業できるようになることを目的に、マウスの使い方、ソフトウェアの立ち上げ方、ファイルの保存の仕方などの基本的な操作方法についても実習することにした。
- ・ その一方で、前年度の課題のうち、学生のできがよくなかったものについては見直し、扱う課題を減らした。
- ・ 授業中の解説を聞き損ねても、もしくは、すでにパソコンの操作に習熟していても、自分のペースで学習できるように、詳細な手順をまとめたプリントを作成した。
- ・ 各回の課題を必ず提出させることとし、その提出期限は、（月曜、火曜日の授業などで）金曜日とする。授業中にできれば、そこで提出してもよいし、授業時間外に作業してから提出しても良いことにした。

（添付資料 G：2006年度と2007年度の授業記録，配布プリント例）

■学生の評価

◇情報教育法Ⅰ・Ⅱ

2008年度前期の情報教育法Ⅰ受講者による模擬授業の感想を以下に示します。感想より、模擬授業実施までの本授業の内容について、十分な手応えを感じていることが読み取れます。（添付資料H：学生の提出したiカード）

やはり授業をするということは簡単ではないなと感じました。

自分なりに事前準備は完璧だなと思っていても実際に授業してみるとうまくいかなかったり、予想外のことがおきたりととても苦労しました。もっとよく事前準備をして臨むべきであったと後悔しています。

また模擬授業ではありましたが、初めての「授業」ということでかなり緊張していました。これからもっと授業をする機会が増えてきます。そして、教育実習まではあと約1年の期間がまだあるので、これを機に少しでも授業に対する姿勢や考え方が変わりより生徒が納得できる授業ができる力を身につけていきたいと感じました。

（学部2年生：男子）

常に生徒がどう動くかを想定して授業を構成しなければならないと再認識しました。計画時、実施時どちらもです。そもそも授業自体が生徒がいてなんぼのもので、相手の出方次第というのが現状でしょう。その出方を、今までの授業からどれくらい想定できるのかが教師の力量の一つなのではないかと感じました。

私は主免が小学校だったので、そういったところには気遣いながらの授業を構成していたのですが、伝わってなかった部分も多々あったようです。活動の際、生徒がつまづくたびに指導していこうと考えてましたが、ファイルサイズの確認で、皆さんが当たり前のようにプロパティを開いていたり、エクセルで別シートを開く作業ができていたりして（及川君はわざと間違ってくれました）、ちょっと困りました。

そもそも私自身の対応力も以前より鈍っていた感じもありましたから、来年の教授に向けてがんばりたいものです。（大学院修士課程1年生：男子）

◇情報基礎

2006年度、2007年度の学生による授業アンケートの結果の一部を以下に示します。（添付資料Ⅰ：授業アンケート結果）

本アンケートでは、授業に対する21の設問からなる項目D（例えば、「授業中の教員の説明や指示はわかりやすかったですか？」といった設問）の各設問、および、項目E（「結果としてこの授業を履修してよかったと思いますか？」という設問）について、「そう思う」＋2点、「ややそう思う」＋1点、「あまりそう思わない」を－1点、「そ

う思わない」を－2点として、評点を計算しています。

・2006年度

○項目Dの評点の平均

Aクラス 1.1 Bクラス 0.9 (「情報基礎」の科目群の平均評点：0.8)

○項目Eの評点

Aクラス 1.6 Bクラス 1.2 (「情報基礎」の科目群の平均評点：1.2)

・2007年度

○項目Dの評点の平均

Aクラス 1.3 Bクラス 1.3 (「情報基礎」の科目群の平均評点：1.1)

○項目Eの評点

Aクラス 1.7 Bクラス 1.7 (「情報基礎」の科目群の平均評点：1.4)

※Aクラスは中学校養成課程の学生が履修するクラス、Bクラスは生涯教育課程の学生が履修するクラスです。Bクラスは、2006年度は、スポーツ専攻・芸術専攻の学生からなるクラス、2007年度は芸術専攻・音楽専攻・書道専攻のクラスとして開講されました。

2006年度には、「授業を進めるのが早すぎて、ついていけないときがあった」「用語がよくわからない」「内容はすごく役に立つが、限られた時間の中でやるには多すぎると思う。」といった自由記述が見られ、また、特にBクラスにおいては、各項目の値も平均よりは高いものの、Aクラスと比較すると低い値です。

内容を精査し、厳選した2007年度には、自由記述の中に「早すぎる」といったコメントはなくなり、かわりに「問題解決のためにコンピュータを活用することを学べて役立つから」「目的にたどりつく方法は様々であり、パソコンを使う人によって十人十色であるということ」といった記述が見られるようになりました。また、各項目の値も明らかに高くなっています。

以上の結果より、2006年度には内容や課題を詰め込みすぎて、学生、教員ともに消化不良を起こしていたのに対し、内容や課題を精査した2007年度には、教員が教えたかったことが学生に伝わるようになったことが示されています。

■学生の学習状況

◇情報教育法Ⅰ・Ⅱ

ここ数年、最後の「模擬授業の実施」まで行った学生全員が、単位取得に十分な力を身につけることができている。これは、まだまだ不十分で不完全ではあるものの、学生が、模擬授業の実施において、「情動的な見方・考え方」を伝えようとする授業を設計したことから評価しています。

この授業では、特に授業アンケートは実施していませんが、学生の学習成果を見る限り、授業の効果は高かったものと判断することができます。

(添付資料 E ; 学生の指導案, パワーポイント, 配布プリント一式)

◇情報基礎

当初設定した到達目標の通り, Aクラスには「教材の作成」, Bクラスには「自分の専門の紹介」を最終レポートとして課しました. スタート地点にすでに差があるため, 単純な比較はできませんが, かなりハイレベルのレポートが提出されていることがわかります.

(添付資料 J ; 学生のレポート例)

■今後の教育目標

◇短期的な目標

- 後期開講の「岩手大学論」について, より担当者間の連携のとれた, 学生にとって身になる授業となるように, 授業改善を進める.
- 前期に開講した放送大学活用プロジェクトを見直し, 放送大学を活用した新しい「問題解決」の授業に作り直す.

◇長期的な目標

- 教養科目を担当できるようになる. 具体的には, 「問題解決」をテーマにした教養科目を立ち上げ, 開講する.
- 大人数(100人以上)を対象とした教養教育科目の授業における授業運営能力を身につける.

■添付資料

資料 A : 論文「問題解決場面で思考・判断を助ける観点となるべき「情報的な見方・考え方」に関する実践的研究」

P.214 表 1 情報的な見方・考え方

P.222 付録 1 合宿先の予約課題

資料 B : 情報教育法 I・II シラバス, 授業記録

資料 C : 目標分析一覧例:「情報のデジタル化」に活用されている「情報的な見方・考え方」の整理.

資料 D : 情報基礎 シラバス

資料 E : 情報教育法 I・II 学生の作成した模擬授業用の教材等

資料 F : 情報基礎 2006 年度と 2007 年度の授業で利用しているパワーポイント例

資料 G : 情報基礎 2006 年度と 2007 年度の授業記録, 配布プリント例

資料 H : 情報教育法 I 2008 年度前期 学生の提出した i カード

資料 I : 情報基礎 2006 年度と 2007 年度の授業アンケート結果

資料 J : 情報基礎 学生の作成したレポート例



ティーチング・ポートフォリオ
THE TEACHING PORTFOLIO

秦 敬治
HATA KEIJI

愛媛大学経営情報分析室 准教授
EHIME UNIVERSITY ASSOCIATE PROFESSOR

2008年8月8日

目 次

1. 教育の責任	1
2. 教育の理念	1
3. 教育の理念を実行するための方法	2
4. 教育を改善するための努力	5
5. 授業の成果	5
6. 学生による授業評価	6
7. 目標	9

【参考資料】

1. ELSゼミ授業シラバス
2. エゴグラム関係資料、学生の自分史集
- 3-1. 知識修得のために授業PPT資料、授業で使用した文献要約資料
- 3-2. 学生自身によるセミナー原稿（リーダーズ読本初稿）
4. 自他の振り返りのための振り返りシート
5. 「理念・目標・実行・評価」に関する授業PPT資料
6. 学生によるプロジェクト報告書
7. 学生のメーリングリストでのやり取り
8. 外部評価者からのコメント
9. 自己啓発のためのセミナー、FD参加資料
10. 学生による授業アンケート自由記述
- 11-1. リーダーズ読本（現物）
- 11-2. 読本に対する外部者コメント
12. 平成19年度「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」採択関係書類
13. ELSゼミ（2007年度前期）授業アンケート結果

1. 教育の責任

私は、大学時代に組織におけるリーダーシップに関する素養やチームワークに関する素養を身につけることが、専門教育を活かす上でも社会生活を豊かにする上でも重要であると考えており、その中心となる素養がコミュニケーション・スキルであることを強調している。私の授業の核となっている分野は、教育学とコーチングの分野である。

私の現在の主な教育の責任は、全学の学部生向けの「チームワーク・ラーニング (TLP)」と「ライフマネジメントとリーダーシップ」及び「愛媛大学リーダーズ・スクール・ゼミ (ELS ゼミ)」である。2006年に愛媛大学に赴任してから、「NPO 組織とリーダーシップ (2007年度前期)」を1講座、ELS ゼミを4講座 (2007、2008年度の前後期)、TLP (2008年度後期) とライフマネジメントとリーダーシップ (2008年度後期) を1講座、初年次教育プログラムを数コマ (2006、2007年度の前期) 担当している。私の教育の責任は、リーダーシップ教育を核としながら、それに付随するチームワーク、コミュニケーション、プロジェクト活動に関する取り組みを指導することだと考えている。

以下に、ELS ゼミの概要を例として記す (参考資料1)。

(例)

開講年度	授業名称	科目名	受講者人数	学年	種別
2007・08 (前・後期 それぞれ開講)	共通教育授業 創生授業	ELSゼミ	25名 (前・後期 それぞれ)	1～4年	選択
概要 リーダーシップに関する理論、スキルを習得するためのゼミナールであり、自己分析・自分史の作成、他者理解、リーダーシップ・スタイルの理解、リーダーに必要な一般的スキルの習得 (プレゼンテーション、傾聴力、話し合いの進め方、フォロアーシップ、スピーチ力、メンバーへの気配り、チームワーク構成力など) 学生自らが必要と考えたリーダーの素養に関するセミナーを他学生に対し実施し、そのセミナーに基づいて「学生リーダーズ読本」を作成する。学生セミナーにおいては、他者を評価し、改善するスキルも受講する学生は身につける。なお、実践の場として大学の外で一泊二日の合宿研修を行う。					

2. 教育の理念

日本の大学では、経営学の視点でのリーダーシップ教育はあるが、人間力養成の一環として、体系的にリーダーシップやチームワークに関する教育を行っているとは言えない。このことは、小学校から高校までの教育においても同様であり、リーダーシップやチームワークに関するスキルは、正規の教育プログラム以外で副産物として醸成されてきた節が非常に強い。高等教育機関は、社会に人材を輩出する最終段階である。現代社会が求めているリーダーシップ・スキルやチームワーク・スキルを身に付けた上で、学生は社会に飛び出してほ

しい。自立した大人になり、他者に積極的に関与し、多くの課題や新しい取り組みに対し積極的にチャレンジし、夢や目標を達成するとともに、そのノウハウやサイクルを修得してほしい。私は、そのような学生を社会に輩出するために、授業や教育活動を通じリーダーシップやチームワークに関する教育を行い、大学教育の発展に情熱を注ぎ続けていきたい。

なお、私の授業におけるリーダーシップとは、広義の意味のリーダーシップを意味する。学生団体でのリーダー、市民団体やボランティア団体でのリーダー、会社や企業等でのリーダーなど様々な組織や場面でのリーダーやリーダーシップ・スタイルを想定しており、特定の分野の特定の役割を規定するものではない。

以上のことから、私の教育理念として以下の4点を掲げる。

1) リーダーシップ力の向上

学生がリーダーシップ力・指導力を発展できる教育を行う。

2) チームワーク力の向上

学生がチーム力を向上させるためのチームワークを発展できる教育を行う。

3) 目標達成サイクルの習慣づけ

学生が自ら目標を掲げ、その目標に対し企画・立案、実践、評価、改善できる教育を行う。

4) リーダーやチームの一員としての人間性の向上

リーダーやチームの一員として不可欠な人間性の向上と規律の重要性を体得する。

3. 教育の理念を実行するための方法

ELSゼミの方向性全般が、私の教育理念の中核となるものと一致しているため、ここではELSゼミを中心とした記載とする。

1) リーダーシップ力の向上

①自分史の作成と自己分析

リーダーのスタイルは何種類もあり、自らに合ったリーダーシップ・スタイルを理解し、それに応じたスキルの修得を行うことが重要である。自らのふさわしいリーダーシップ・スタイルを身につけるためにも、自己を理解することが重要である。私の授業では、前半部分で自分史の作成および自己分析を行い、自己理解をすることからリーダー教育を行っている(参考資料2)。

②リーダーシップに関する知識の修得

6種類のリーダーシップのスタイルとその長所、短所を理解するとともに、組織におけるリーダーシップの必要性やEQ（心の知能指数）リーダーシップを学ぶことで、スキルの修得に対する動機づけを行っている（参考資料3-1）。また、学生自らが身に付けたいリーダーシップに関する素養を一つ選び、その素養について本や先行研究をもとに学生自身によるセミナーの原稿を作成させる（参考資料3-2）。

③リーダーシップ・スキルの向上

授業の中でサバイバルゲームやシミュレーションゲーム等を通じて、リーダーシップに関する基礎的なスキルを修得し、ゼミ合宿・グループワーク、プロジェクトによる実践を行うことでリーダーシップ・スキルを発揮する場を設けている。また、学生による学生に対してのリーダーシップのスキルアップ・セミナーを一人40分間実施し、講師役の学生は人前で指導することでスキルを身に付け、受講生役の学生は講師役の学生が提供するセミナーでスキルを身につける場面を設けている。しかし、これら場面を設けるだけでは、効果的な成長は見られない。自らの振り返り、仲間からの振り返り、教員からの振り返りをもとに常に改善を続けることで、リーダーシップ力を向上させている（参考資料4）。

また、授業や時間外学習での学生の成長は全てビデオに収め、個人の改善に役立てている。授業の最終回が終わった時に学生個人に編集したDVDを渡している。これは、授業の成果を評価する際にも有効である。

④クリティカル・フレンド

私の授業では、学生同士が効果的な批判ができる関係構築を行えるよう「クリティカル・フレンド」を合言葉に、お互いが成長しあうための積極的対話を行うよう指導し、実践している。同様に、教員からも学生に対し、個別にスキルの改善指導を行い、メンバーに対する気配りや広い視野を持つこと、自らの人生観と現状との一致などについての問いかけを行っている。

2) チームワーク力の向上

①チームによるワーキング

私の授業では、チーム（同じ目的を持った集団）とグループ（目的を意図しない集団）の違いを理解させた上で、常に毎授業時間の中でチーム作業を取り入れている。また、チームでのワークを効果的に行うために30名以内で設定している。チームでのワークは常に目標が設定されており、その目標

を達成するために、メンバーそれぞれがどのような役割で仕事をこなせば良いかを常に考えさせている。

②チームワークとコミュニケーション

チームワークをより良く発揮するためのツールは、コミュニケーションであるが、私の授業では教職員が学生の各チームに張り付き、メンバーそれぞれの言動が適切かどうかの記録を取り、学生一人一人にフィードバックしている。また、学生同士でそれぞれが役割を果たしたかどうかの評価を常に行っている。

3) 目標達成サイクルの習慣づけ

①組織における理念と目標の重要性の理解

どのような組織にも理念や目標が存在し、「理念—目標—実行—評価」のサイクルを上手く機能させることの重要性和、そのノウハウを理解させる。このことを理解させることで、リーダーシップとチームワークの重要性も合わせて理解できるようにしている（参考資料5）。

②実践プロジェクト

目標達成サイクルの習慣づけを行うために、ゼミ合宿や授業時間外にプロジェクト実践を経験させている。決して強制はせず、教員がプロジェクトを用意したり、学生が自主的にプロジェクトを立ち上げ、このサイクルを数回体験することで目標達成サイクルを修得し、真のスキルを身につけることが可能となっている。実践プロジェクトは、プロジェクトを行うことで学生がリーダーシップに関する素養やチームワークを発揮することが重要である。そのため、学生自身による報告書の作成、反省会、教員による振り返りを繰り返すことで、目標達成サイクルの習慣づけを行っている（参考資料6）。

4) リーダーやチームの一員としての人間性の向上

リーダーシップやチームワークを効果的に発揮するには、個々の人間性の向上や規律性は重要な要素となる。一学生として個人生活するレベルとリーダーとして人の上に立つことと、チームの一員として重要な役割をこなすレベルとでは、必要となる人間性や規律性は若干異なる。特に、大学を卒業すれば社会人としての人間性や規律性が求められる。私の授業では、社会人としての人間性、規律性を体得することに加え、さらに社会におけるリーダーとしての人間性、規律性を求めるように心がけている。その結果、学生間でも規律性の向上意識が芽生え、授業が進むにつれて時間や期限について遵守するような投げか

けを行えるまでに成長している（参考資料7）。

4. 教育を改善するための努力

1) 授業観察とミーティングによるプログラム改善

授業は、関係している教職員（教員2名、アシスタント・スタッフ3名）うち最低3名が必ず参加・観察し、授業改善、学生への助言・指導を行っている。また、毎週木曜日に約90分間の教職員ミーティングを行い、授業改善、プログラム改善、学生の様子に関する情報交換を行っている。

2) 外部者による評価

この授業を改善するために、独自に外部者による授業アセスメントを行い、評価者と関係教職員でディスカッションも行っている（参考資料8）。

3) 国内外の調査研究と各種セミナー等への参加

授業の合間を見て、国内外の大学等の調査に訪れ、授業改善の参考にしている。また、自らの授業スキルアップのために、リーダーシップに関するセミナーおよびFD等に参加している。（参考資料9）

4) 授業評価アンケートによる改善

授業アンケートの中で、授業の改善策を学生に尋ねている（参考資料10）。学生からの指摘は、それほど多種に及んでおらず、教員側ですぐに対応できるものについては、対応した。例えば、「もっと知識を増やしたかったという受講生もいる」「もっと先生たちからの講義が聞きたかったです」といった要望が多かったので、2008年度前期から講義の時間を増やすようにした。また、『「マナー・敬語も厳しく言う』と言っていたが、実際はそれほどでもなかった」「挨拶の習慣づけをする」という意見については、2007年度後期から改善をしている。さらに、「ワークの後や、各自のセミナーの後にもっと先生のお話(講義)を受けたかった」という意見については、2007年度後期から授業時間後に学生と教員が話す機会を設け、さらに、2008年度前期からの学生と関係教職員の面談を中間で持つことで対応している。

5. 授業の成果

1) 「学生リーダーズ読本」の出版

学生が行うセミナーの原稿を報告書にして提出させ、それを何度も添削・校正し、一冊の「リーダーズ読本」として製本印刷し、学生リーダー養成のための教科書として学内外に配布している（参考資料11-1）。学生が行った授業

の成果物を出版することで、学生のモチベーションを向上させるとともに、他の教育者や大学関係者への情報提供および意見収集のチャンスを広げている。この読本は、多くの大学関係者から「学生がこのような本を作成するとは信じられない」「教育現場で役立つ」などの高い評価を得ている（参考資料1 1－2）。また、学生は卒業論文を作成する前に、研究作業や執筆作業を経験でき、先行研究の引用の仕方や自らのオリジナルの考え方をどのように文章として生かすかということ学ぶ機会となっている。

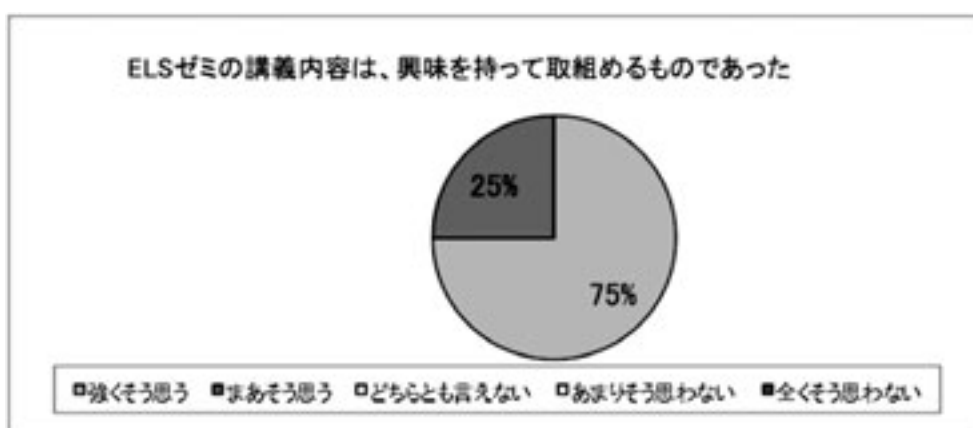
2) 文科省「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」GP 採択（平成 19 年度～22 年度）

ELS ゼミやプロジェクト活動を中心としたリーダーズ・スクール・プログラムが、文科省の学生支援 GP に採択され（参考資料1 2）、その資金により常時サポートできるアシスタント・スタッフと学習室を配備し、学生がいつでも学べる環境を整えている。また、必要に応じ外部講師も招いており、リーダーズ読本の製本費用、学生の成長のビデオ収録、学生の各種プロジェクト活動経費も捻出できている。

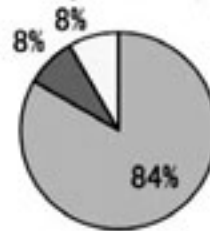
6. 学生による授業評価

2007 年前期アンケート（参考資料1 3）を以下にグラフで示している。このアンケートは、2007 年 7 月 31 日に ELS ゼミの受講者のみに独自に行ったものであり、対象学生は 20 名（回収 12 名）、質問は 24 項目である。その中で教育理念に該当するもの、授業全体の評価、教員の質に関する評価を以下に記す。

1) 授業全体の評価



受講生が自ら講師として行うセミナー方式は有益であった(講師役として)



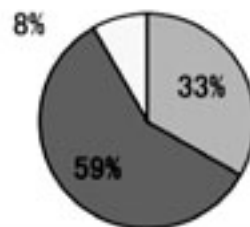
□有益だった ■やや有益だった □どちらとも言えない □あまり有益でなかった ■有益でなかった

リーダーシップ力をさらに伸ばしたいと思う



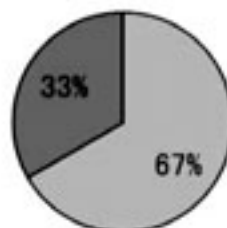
□強くそう思う ■まあそう思う □どちらとも言えない □あまりそう思わない ■全くそう思わない

自分史の作成は自己の振り返りや成長に役立った



□役立った ■やや役立った □どちらとも言えない □やや役立たなかった ■役立たなかった

受講による経験や知識を今後の大学生活や社会生活に活かすことができると思う

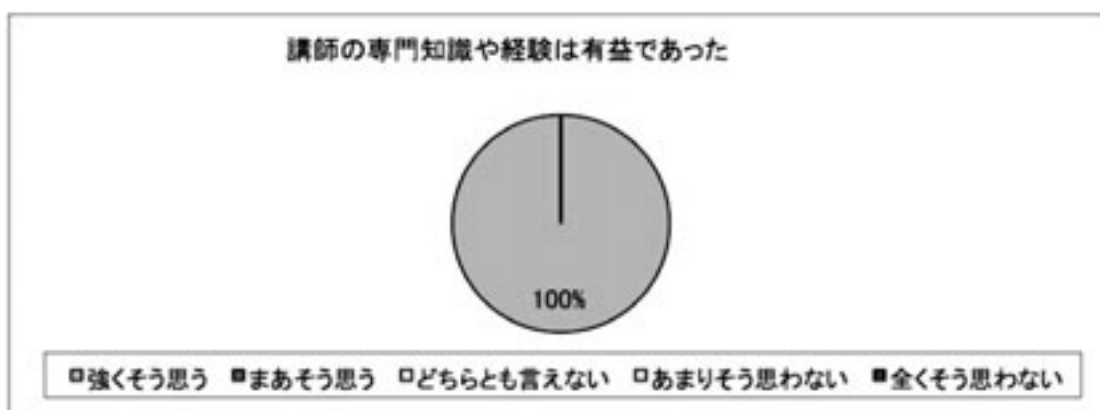
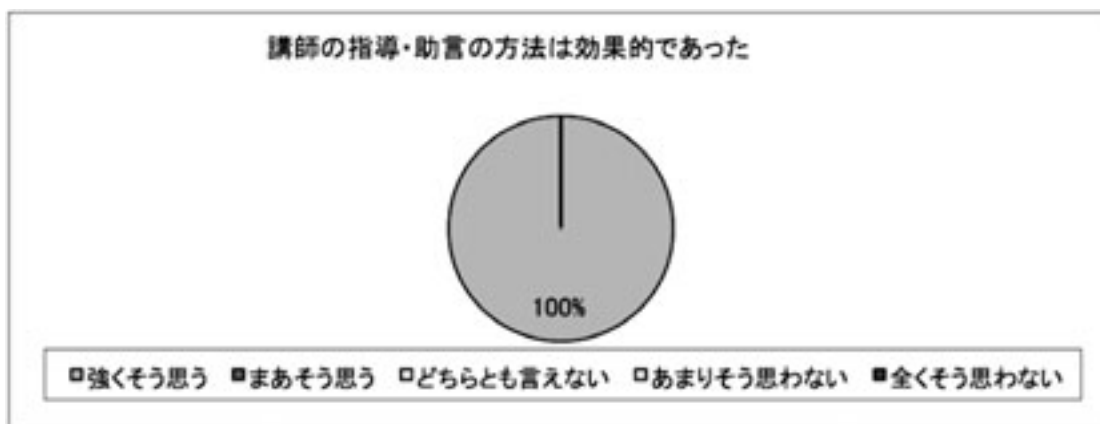


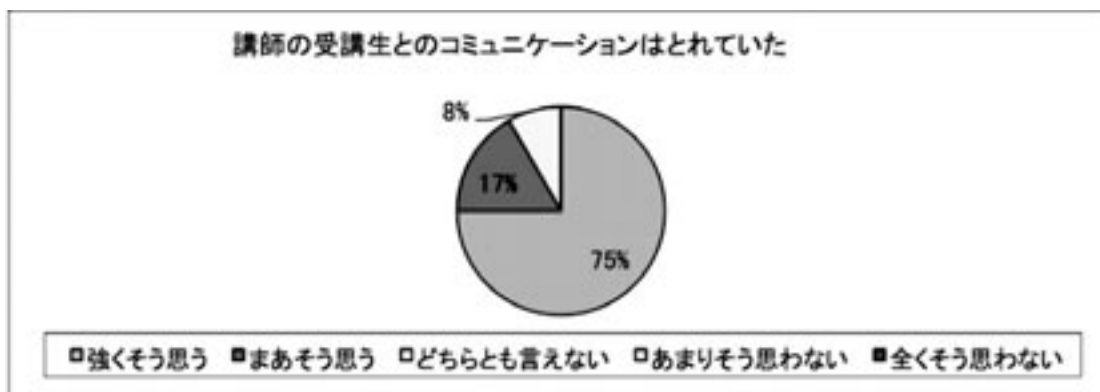
□強くそう思う ■まあそう思う □どちらとも言えない □あまりそう思わない ■全くそう思わない

このアンケート結果では、授業全体の評価は非常に良い結果が出ていると思う。自由記述欄での学生コメントでは、「様々なグループ活動、ワーク、セミナーを通じて、いろいろな力を身につけていく……。中核がはっきりしているから活動意欲がわいてきます。ものすごい財産になると思います」「最初の方の先生の講義の後、セミナーを各自がするというシステムはいいと思う」「自分がセミナーを持てるのが楽しくてとてもやりがいを感じた」などの意見が見られた（参考資料10）。

また、「セミナーを行い、互いに良い点、改善点を話し合いを持つことで他の受講者との関係作り、コミュニケーションがしっかりとれた。自信になった」「先生や学生メンバーとコミュニケーションを深める機会(合宿・コンパ等)があったので、ELSにおけるモチベーションを高く保てた」「自分がするセミナーをもう一回したい。リベンジしたい！そう思える程、周りから刺激を受けた」といったような学生の生き生きとしたコメントが多く寄せられている。

2) 教員の質に関する評価





教員の授業方法、専門知識や経験についての独自のアンケート結果では、非常に高い評価を得ている。また、コミュニケーションも90%以上の学生が肯定的な評価をしている。自由記述欄での学生コメントでは、「経験や知識などが豊富で信頼のおける先生」「先生の知識が自分より格段に上を行っていて、学ぶことができたし、尊敬できて講義を積極的に聴く姿勢になれた」などの肯定的な意見が大半であった。

7. 目標

私は、自分の教育の理念を成果としてさらに発展させるために、将来に向けて目標を設定し取り組んでいる。その簡単な項目とスケジュールを以下に記す。

【短期的目標】

1) 2008年度前期

- ①TLP (チームワーク・ラーニング・プログラム) に関するプログラムの構築 (準備中)
- ②ELS (愛媛大学リーダーズスクール) 受講の卒業生からのプログラム改善に関する聞き取り

2) 2008年度後期

- ①TLP プログラムに関する外部資金の獲得 (申請済)
- ②TLP 授業のパイロット導入

3) 2009年度後期

- ①TLP 授業の本格導入開始

【長期的目標】

ELS と TLP を体系的なプログラムとして、共通教育授業を活性化するとともに、専門教育における基礎能力養成の役割を果たしたいと考えている。また、学生の教育成果を客観的に評価できるよう、評価システムを充実させていきたい。さらに、これらを発展させ、大学生の能力開発に関する教育支援を行うプログラムや組織の構築を行っていききたいと考えている。

ティーチング・ポートフォリオ

北野 健一

大阪府立工業高等専門学校
一般科目理系グループ

2008年8月8日



目次

- 1) 教育の責任
- 2) 教育の理念
- 3) 教育の目的、戦略、方法論
- 4) 教育素材（シラバス、配布資料、課題）の説明
- 5) 授業を改善する努力
- 6) 学生および同僚の評価
- 7) 学生の学習状況を示す根拠
- 8) 短期および長期の教育目標
- 9) 添付資料

添付資料A：大阪府立工業高等専門学校 教育目標

添付資料B：「特別研究」履修者に配布したプリント

添付資料C：2008年度「化学1」、「特別研究」、「一般化学」のシラバス

添付資料D：「一般化学」の配布資料

添付資料E：「一般化学」のレポート課題

添付資料F：「授業改善計画・取組報告書」（平成19年度）

添付資料G：日工教主催「エンジニアリング・デザインの指導法」の修了証

添付資料H：2003、2004年度学生による授業評価アンケート自由記述

添付資料I：2007年度公開授業コメントシート

添付資料J：「特別研究」報告会で学生が作成したパワーポイントのファイル

添付資料K：大阪府立高専研究紀要第40巻抜刷

添付資料L：「一般化学」で学生が作成した学習報告書

1) 教育の責任

高等専門学校における教育

高等専門学校は、1962年に中堅技術者を育成する目的で設立された5年制の学校である。15歳で入学し、卒業するときは20歳と、短大卒と同じ年齢になる。また高専卒業者には短大卒業者と同じ準学士の称号が与えられる。その後、5年制（本科）の上に、さらに高度な学問と技術を教授する目的で2年制の専攻科が1992年より順次設立され、現在は全国61高専のうち60高専で専攻科が設置されている。

専攻科を設置するにあたっては、教育課程の審査と同時に、担当教員の資格審査があり、それに合格した者のみが専攻科の講義を担当することができる。また設置後も5年ごとに資格審査があり、教員は教育研究業績をあげることが求められている。

専攻科の修了生は、大学評価・学位授与機構の審査を経て、学士号を取得することが可能である。

つまり、高等専門学校では、下は高等学校レベルから上は大学学部レベルまでの教育を求められている。また、下は15歳から上は22歳という人生にとって最も多感な時期に指導ができ、さなぎから蝶になる「大人化の過程」を間近で見ることができるので、とてもやりがいのある職業である。

大阪府立工業高等専門学校の沿革

大阪府立工業高等専門学校は、1963年に機械工学科と電気工学科が設置され、その後、1964年に工業化学科と土木工学科が設置された。しばらく4学科で運営してきたが、1991年に学科改組があり、機械工学科、システム制御工学科、電子情報工学科、工業化学科、建設工学科の5学科体制となった。専攻科が設置されたのは、2005年であり、その際同時に本科の改組がなされ、総合工学システム学科1学科6コース体制になった。

私の担当科目

私は、大阪府立工業高等専門学校の教員として1991年から17年間勤務してきた。私は、現在大きくわけて2つのカテゴリーの講義を担当している。すなわち、本科（準学士課程）と、専攻科（学士課程）である。

(a) 本科（準学士課程）

(a-1) 40人一斉授業

私は、基本的に以下の4科目を中心に担当している。

化学1（本科1年生対象、前期、2単位）

化学2（本科1年生対象、前期、1単位）

化学3（本科2年生対象、前期、1単位）

化学4（本科2年生対象、前期、1単位）

「化学1」では、物質の構成粒子と化学結合についての基本的な概念・化学反応の量的関係・気体の性質に関する法則等、「化学2」では、反応熱・酸塩基反応・酸化還元反応に関する基本的な原理と法則等、「化学3」では、無機物質に関する基本的な原理と法則等、「化学4」では、有機物質に関する基本的な原理と法則等をそれぞれ教授している。

なお、高等専門学校の本科では、標準50分の授業を1時間とし、30時間行った場合を1単位としている。

(a-2) 少人数対象科目

少人数対象科目として、次の2科目を担当する年度もある。

特別研究（本科3年生対象、後期、1単位）

一般課題学習（化学）（本科1年生対象、後期、1単位）

「特別研究」は「学生が主体的に学び、既に知り得たことを総合しつつ新たな課題に積極的に挑戦し、問題発見・解決のプロセスを体験する」ための授業で、一般科目担当教員20名が、200名の学生を分担して担当する（つまり教員1人あたり、6～12名の学生を担当することになる）。担当教員の決定にあたっては、学生の希望を第一に尊重するが、人数を超えた場合は抽選となる。

「一般課題学習（化学）」は「特に補充学習の必要な学生が5種の科目のうち最も必要とする1科目について、学習達成度にあつた学力支援を受け、学力補充を行う」科目であり、年度によって受講者数は異なるが、少ない年度で3名、多い年度でも7名である。

(b) 専攻科（学士課程）

高等専門学校の特攻科では、標準50分の授業を1時間とし、講義科目では15時間行った場合を1単位、演習科目では30時間行った場合を1単位、実験・実習科目では45時間行った場合を1単位としている。

私は専攻科（学士課程）では、次の2科目を担当している。

一般化学（専攻科1年生対象、後期、2単位）

化学反応論（専攻科1年生対象、後期、2単位）

「一般化学」は、「本科で学んだ化学の基礎をさらに発展させるとともに、物質の性質や構造および化学反応に関する法則について理解を深める。技術者として活躍するために必要な化学の知識と知恵の素を身につける。また、技術者として自分の専門と専門外の領域を相互に結びつける視点を化学の立場から養う。」ことを目的としており、JABEE認定教育プログラムでもある「総合工学システム教育プログラム」修了要件にあたって選択必修の扱いになっている。よって、応用化学コース以外（機械工学、電気電子工学、土木工学）の学生も受講する。

また「化学反応論」は、化学反応がいかに関り、どのようにして反応が進行するかについて学習することを目的とし、物質を構成する微粒子（電子、原子、分子など）について量子化学および統計力学を通じてミクロにとらえ、物質系の構造や性質ならびに反応性の理解を促す。さらに反応速度の定量的な表現法を学び、気・液・固相のそれぞれにおける反応予測や材料設計につなげた学習を行う科目である。これは応用化学の学士号を取得するために開講されている専門科目であり、主に応用化学コースの学生が受講する。

いうまでもなく、本科1年は中学校を卒業してすぐ、15歳の学生を相手にする講義科目であり、専攻科は大学学部レベルの講義である。つまり私は15歳から22歳までという幅広い年齢層を対象に講義をすることができる。また40人対象の一斉授業から、少人数対象の課題研究型科目まで多種多彩な授業科目を担当することが可能である。

2) 教育の理念

教育目標と私の理念との関係

本校の教育目標をふまえた私の教育理念は、以下のとおりである。

①「体験的学習に基づいて修得した工業技術者としての基本的なスキルと専門分野の基礎・基本をもとに、産業および技術活動において、創造性を発現し、主体的に取り組み、

課題を解決することができる。」という大阪府立高専の教育目標（添付資料A参照）に沿って、私は学生に「どの工学分野においても基本的スキルとなる化学の学問分野の基礎を身につけると同時に、実生活に化学という学問がいかに深く関わっているかを理解してほしい。」と願っている。

②「時代の変化に応じて自己学習を行い、新たな課題に、積極的に挑戦し、問題の発見、問題設定、分析・解析、問題解決および評価の各過程で総合的に対応することができる。」という大阪府立高専の教育目標に沿って、私は学生に「化学のみならず、広い意味での自然科学や工学についてのおもしろさ、不思議と感じる心、興味・関心と自ら学ぶ姿勢を身につけてほしい。」と願っている。

また、本校は実践的な技術者を養成するための学校であるが、私は

③「将来、技術者として活躍するために必要な化学の知識と知恵の素を身につけるとともに、工学のすべての分野には根底に化学の概念があること、すなわち、一見自らの専門外に見える分野においても、化学という学問を通すことによって、自分の専門分野と結びつく可能性があることに気がついてほしい。」

と願っている。

3) 教育の目的、戦略、方法論

教育理念を達成する方法

2) の教育理念で述べた①～③を達成するために、担当している科目とその中における実践は以下のとおりである。

①の「実生活に化学という学問がいかに深く関わっているか」を達成するために私は「化学1～4」を担当し、その中でできる限り実生活と結びついた実験を取り入れるようにしている（例、「味噌から食塩を取り出そう」。これは、何の変哲もない市販の味噌を各班に10gずつ与え、この中から純粋な食塩をできるだけ多く取り出した班が勝ちという、きわめてシンプルな実験である。ただし、実験の方法はこちらからは一切提示しない。また、実験器具についてもこちらからは何も提示せず、それも含めて学生に考えさせている）。実験が困難な場合には、できるだけ実際の「モノ」を見せるように心がけている。

②の「自ら学ぶ姿勢と自然科学・工学に対する興味・関心」を達成するために、私は「特別研究」を担当している。その研究テーマは、できるだけ自分で見つけるように指示している（学生に配布したプリントを添付資料Bに記す）。これについての成果は7)で述べる。

また、「化学1～4」において演習問題を解かせることが多々生じるが、教師が黒板に解答を提示することはしない。学生一人ひとりにノートに解かせて、それをチェックする方式をとっている。こうすれば、学生はいやでも問題に取り組まざるを得なくなり、「そのうち、答えを書いてくれるだろう」という受身の受講態度を払拭することが可能となる。

③の「工学のすべての分野には根底に化学の概念がある」を達成するために、私は「一般化学」を担当している。その中で、「工学特別研究（専攻科の卒業研究にあたる）」で取り組んでいるテーマについて、化学の視点から調査研究し、プレゼンテーションすることを求めている。これに総授業時間数の約3分の1を割いているが、効果は高いと感じている。これについての成果は7)で述べる。

学生実験の積極的取り入れ

私は化学という学問に対して情熱を持っている。また、後期中等教育課程の年齢層の学生を教えることにも情熱を持っている。化学は、教室内で講義を聴くだけでは感動は生ま

れないと信じている。自らの目・耳・鼻・手などの五感をフルに活用して化学反応を確かめることで初めて自らが受けてきた講義に対する裏付けが可能になると考えている。

そこで、可能な限り極力学生実験を取り入れるようにしている。化学1、化学2、化学3、化学4 あわせて年間約30テーマを実施している。

わかりやすい授業

私は極力わかりやすい授業を目指している。6)の授業アンケートの結果に示すように、成果は上がっていると確信している。また、私の講義科目における最終的な欠点者は毎年約1~2名程度にとどまっている。

4) 教育素材(シラバス、配布資料、課題)の説明

2004~2008年の5年間に担当した授業科目を次に示す。

開講年度	授業科目番号	科目名	受講者人数	学年	種別
2005-2008	F0500006	一般化学	約20	専攻科1	必修 /選択
概要: 本科で学んだ化学の基礎をさらに発展させるとともに、物質の性質や構造および化学反応に関する法則について理解を深める。技術者として活躍するために必要な化学の知識と知恵の素を身につける。また、技術者として自分の専門と専門外の領域を相互に結びつける視点を化学の立場から養う。					
開講年度	授業科目番号	科目名	受講者人数	学年	種別
2007	F0550003	化学反応論	3	専攻科1	必修 /選択
概要: 化学反応がいかにか起こり、どのようにして反応が進行するかについて学習することを目的とする。物質を構成する微粒子(電子、原子、分子など)について量子化学および統計力学を通じてマイクロにとらえ、物質系の構造や性質ならびに反応性の理解を促す。さらに反応速度の定量的な表現法を学び、気・液・固相のそれぞれにおける反応予測や材料設計につなげた学習を行う。					
開講年度	授業科目番号	科目名	受講者人数	学年	種別
2004, 2005, 2007, 2008	L1-0100270	化学1	40	本科1	必修/ 選択
概要: 物質の構成粒子と化学結合についての基本的な概念, 化学反応の量的関係, 気体の性質に関する法則を学ぶ。					
開講年度	授業科目番号	科目名	受講者人数	学年	種別
2004, 2005, 2007, 2008	L1-0100280	化学2	40	本科1	必修/ 選択
概要: 反応熱, 酸塩基反応, 酸化還元反応に関する基本的な原理と法則を学ぶ。					
開講年度	授業科目番号	科目名	受講者人数	学年	種別
2004, 2005, 2006, 2008	L2-0100290	化学3	40	本科2	必修/ 選択
概要: 無機物質に関する基本的な原理と法則を学ぶ。					
開講年度	授業科目番号	科目名	受講者人数	学年	種別
2004, 2005, 2006, 2008	L2-0100300	化学4	40	本科2	必修/ 選択
概要: 有機物質に関する基本的な原理と法則を学ぶ。					
開講年度	授業科目番号	科目名	受講者人数	学年	種別
2005, 2008	L2-0100300	特別研究	6-10	本科3	必修/ 選択
概要: 主体的に学び、既に知り得たことを総合しつつ新たな課題に積極的に挑戦し、問題発見・解決のプロセスを体験する。					
開講年度	授業科目番号	科目名	受講者人数	学年	種別
2004, (2005), 2007, 2008	L2-0100300	一般課題学習(化学)	3-7	本科1	必修 /選択
概要: 特に補充学習の必要な学生が5種の科目のうち最も必要とする1科目について、学習達成度にあつた学力支援を受け、学力補充を行う。					

2008年度担当科目のうち、「化学1」、「特別研究」、「一般化学」のシラバスを添付資料Cに記す。

また、「一般化学」の配布資料を添付資料D、「一般化学」のレポート課題を添付資料Eに記す。

5) 授業を改善する努力

○指導法の刷新

授業改善計画・取組報告書の作成

私は、授業アンケートの結果および公開授業のコメントシートにおけるコメント等を参考にしながら、次の学期で授業をどのように改善するかを考えている。エビデンスとして、学校に毎年提出している「授業改善計画・取組報告書」を添付する（添付資料F）。

前回の授業の復習

私はできる限り前回の授業の復習を、最初の5～10分間かけて行うようにしている。これは授業が週に1回（多くても2回）しかないので、1週間の間にその他多くの授業科目で学んだ内容が頭に入っており、前回までに学んだ内容が欠落している恐れがあるためである。また化学は積み重ねを要する学問でもあるので、前回の授業で学んだことがわかっていないとついていくことができなくなるためでもある。

双方向授業

私は、講義中はできるだけ学生に対して発問するようにし、双方向授業になるよう心がけている。

これは学生に自分もこの授業に参加しているのだという意識をもってもらうためである。

授業中における学生の指名

私は、学生を指名する際には、個人的好みや座席による偏りが出ないように、その日の日付で指名するようにしている。

これは日付で指名すれば、学生がなぜ自分が指名されたのか納得しやすい。また、この年齢の学生によくある教員による特定の学生に対する「えこひいき」に対する不信を取り除くためである。

○カリキュラムの改訂

本校は2005年度より、従来の5学科体制から総合工学システム学科1学科6コース制へ改組した。また、同じく2005年度に専攻科（総合工学システム1専攻4コース制）を設置したが、その2年前より、「新学科・専攻科カリキュラム編成プロジェクト」委員として、本科・専攻科のカリキュラム作成にかかわった。

○教育に関する学会／研究会への参加

私は、日本化学会、錯体化学会、日本工学教育協会、日本高専学会、大阪府高等学校理化教育研究会に入会し、予定が許す範囲で年会やシンポジウム、セミナー等に参加するように心がけている。またこれらの学会・協会等から発行される学会誌や講演論文集、書籍等における教育関係の論文を読むことによって最新の情報を得るように心がけている。また、日本工学教育協会、日本高専学会では、論文の査読委員も務めている。

その他、教育に関するワークショップや研修会にも積極的に参加するようにしている。一例として、2008年3月に参加した日本工学教育協会主催「エンジニアリング・デザインの指導法」の修了証を添付資料Gに添付する。

6) 学生および同僚の評価

学生からの評価

本校では、学生からの評価として、毎年前期末と後期末の2度にわたって、授業評価アンケートを最終授業の終わりに約10分間程度実施している。本校の「授業評価アンケート」は5段階評価であり、「A：良く当てはまる。強くそう思う。非常に良い。」を5点、「B：やや当てはまる。ややそう思う。良い。」を4点、「C：どちらとも言えない。普通。」を3点、「D：あまり当てはまらない。あまりそう思わない。あまり良くない。」を2点、「E：全く当てはまらない。全くそう思わない。良くない。」を1点とし、加重平均をとったものである。次の表は、2007年度の学生による授業評価アンケートの結果を、自分が所属するコース・系の平均とともに示したものである。

	化学1 (N=36) 必修		化学2 (N=38) 必修		一般化学 (N=18) 選択		化学反応論 (N=2) 選択	
	私の評点	系の評点	私の評点	系の評点	私の評点	系の評点	私の評点	系の評点
授業はわかりやすかったですか。	4.33	3.87	4.11	3.79	4.22	3.96	4.50	3.19
授業中に質問や発言する機会が与えられましたか。	3.89	3.73	4.00	3.83	4.00	4.06	5.00	3.61
授業に工夫や熱意が感じられましたか。	4.03	3.80	4.05	3.87	3.94	4.04	4.00	3.52
先生は質問などに親切に答えてくれましたか。	4.00	4.06	4.34	4.06	4.17	4.08	5.00	3.78
総合的にみてこの授業は良い授業でしたか。	4.11	3.96	4.18	3.96	4.06	4.06	4.50	3.48

上の表からわかるように、「授業はわかりやすかったですか」という問いに対する私の評点は、すべての科目で系の評点を上回っている。また積極的に実験を導入している「化学1」、「化学2」における私の評点は、すべての質問項目において系の評点を上回っている。

また、学生による授業評価アンケートでは最後に「この科目に関して、良い点、不満な点、感想など、自由に書いてください。」という自由記述の欄がある。そこに書かれた学生の意見を抜粋して記す（添付資料H）。

「授業内容はとてもわかりやすかったです。」（2003年度化学1受講生、本科1年）

「授業はわかりやすく、とてもよかったです。」（2004年度化学2受講生、本科1年）

同僚からの評価

公開授業時に私の授業を参観した同僚からは、おおむね満足 of いくコメントを得ている。以下に、2007年度公開授業で私の授業を参観した同僚教員のコメントシート（添付資料I）からの抜粋を記す。

「学生からも反応があり雰囲気が大変よいと思いました。学生からの反応は、普段の授業で常にそれを心がけている証だと思います。」（機械システムコースF教授）

「必要なタイミングで授業の流れを崩さない程度に、前回までの授業内容の復習が行われているのが非常によいと感じた。」（システムデザインコースW助教）

「「わからない」「どうして？」といったような学生の“つぶやき”的な声も逃さずに、しっかりとしたフォローを行っている。」（システムデザインコースW助教）

7) 学生の学習状況を示す根拠

2) の教育理念①「実生活に化学という学問がいかに関わっているか」に対する根拠

学生による授業評価アンケートでは最後に「この科目に関して、良い点、不満な点、感想など、自由に書いてください。」という自由記述の欄がある。そこに書かれた学生の意見から抜粋して記す(添付資料H)。

「実験が多く、ぜんぜんあきない授業でとてもよかったです。」(2003年度化学1受講生、本科1年)

「定期的に実験があったところが個人的によかった。」(2003年度化学1受講生、本科1年)

2) の教育理念②「自ら学ぶ姿勢と自然科学・工学に対する興味・関心」に対する根拠

2005年度の「特別研究」報告会で学生がプレゼンテーションした際に作成したパワーポイントのファイルを添付資料Jに記す。彼は、自らが設定したテーマに対して積極的に探究を続けた。装置の関係上、高専で難しい測定に関しては、自ら大学での測定を申し出て、実際に大学に赴き、測定を行った。また、添付資料は静止画なのでわからないが、写真の部分は彼が自ら撮影したビデオを編集した動画である。プレゼンテーションは大変好評であった。

彼以外の受講生の感想を次に記す。

「今回の実験はすべて時間のかかるものであり、非常に大変だった。ホルムアルデヒドを扱う時は特に大変で、刺激臭がたまらなかつた。実験によって得られた完成品は製品とはほど遠く、想像していたよりも作ることは難しかった。しかし今回の実験により、化学の知識を少しでも増やすことができ、また研究の楽しさを知ることができて良かった。」(2005年度特別研究受講生、本科3年)

「この特別研究を始めたときは何をしたいのかよくわからなくてとても悩んだ。案外「自由にテーマを決める」というのは難しく、自分が何をしたいのか決めるまでに時間がかかった。このテーマに決めるまでに二転三転してようやく進めることができた。」(2005年度特別研究受講生、本科3年)

その他、大阪府立高専研究紀要第40巻に発表した教育実践論文を添付する(添付資料K)。

2) の教育理念③「工学のすべての分野には根底に化学の概念がある」に対する根拠

「一般化学」で学生が作成した学習報告書の一部を添付資料Lに記す。

彼は、土木工学コース専攻で、もともと歩道橋の構造設計が研究テーマであったが、「一般化学」の授業で、鋼歩道橋の腐食や、腐食を防ぐ防食方法に興味を調査した。その過程で、歩道橋の材料としては、一般の鋼材を用いるのではなく、耐候性鋼材を用いる方が、将来にわたって維持管理にかかるコストをトータルに考えた場合に望ましいのではないかという結論を得て、卒業研究のテーマが途中から「排気ガスによる耐候性鋼材の保護性錆層生成への影響」に変わった。

彼の報告書の感想を次に記す。

「この報告書を書いて、研究テーマの考え方というものをつかめたような気がします。府立高専本科の卒業研究でも、研究テーマを考えるのに相当苦戦をした覚えがあります。研究テーマの選定は、研究者になるには絶対に避けて通れない過程です。本報告書を作るにあたって、まず順を追ってテーマを練る必要性を学びました。化学系のテーマ選定が最終

的に一つの研究テーマを作り上げるという結果になりました。しかし、もともとゼロの土台から研究テーマを考えることができたのは、さまざまな文献を調べ、知識をつけたことが一番の要因だったと思います。今後の学習にも生かしていきたいと思います。」(2007年度一般化学受講生、専攻科1年土木工学コース)

8) 短期および長期の教育目標

(短期の目標)

- 新たな課題解決型学生実験を開発する。
- 「一般化学」におけるプレゼンテーション時の状況の評価の精度と能力を高めたい。具体的には、プレゼンテーションをビデオで撮影し、後日自分で検証を行うことや、他の教員に協力を仰ぐことを考えている。
- 「ティーチング・ポートフォリオ」の賛同者を1人でも多く集める。
- 「ティーチング・ポートフォリオ」におけるメンタリング能力を修得する。
- 「アカデミック・ポートフォリオ」を作成する。

(長期の目標)

- 高専間ネットワークを構築する。具体的には「日本高専学会ブレイクスルー技術研究所阿智村プロジェクト」へ研究協力員として参画する。
- 「高専学」の教科書を執筆する。その過程を通して、「高専」という教育機関が持っている可能性を探り、「高専」の素晴らしさを後世へ伝える。
- 後輩教員へ自分の持っているノウハウを伝授する。
- 大学教員との交流を行う。
- 「ティーチング・ポートフォリオ」を高専に導入する。

9) 添付資料

- 添付資料A：大阪府立工業高等専門学校 教育目標
- 添付資料B：「特別研究」履修者に配布したプリント
- 添付資料C：2008年度「化学1」、「特別研究」、「一般化学」のシラバス
- 添付資料D：「一般化学」の配布資料
- 添付資料E：「一般化学」のレポート課題
- 添付資料F：「授業改善計画・取組報告書」(平成19年度)
- 添付資料G：日工教主催「エンジニアリング・デザインの指導法」の修了証
- 添付資料H：2003、2004年度学生による授業評価アンケート自由記述
- 添付資料I：2007年度公開授業コメントシート
- 添付資料J：「特別研究」報告会で学生が作成したパワーポイントのファイル
- 添付資料K：大阪府立高専研究紀要第40巻抜刷
- 添付資料L：「一般化学」で学生が作成した学習報告書

Teaching Portfolio

Feb.5, 2009

Contents

- 1) 教育活動について
- 2) 自らの大学教育に関する考え方・理念
- 3) 担当科目の中での教育方法や方針
- 4) 授業に対する学生および同僚の評価
- 5) 学習成果
- 6) 教育改善の取り組み
- 7) 今後の課題および目標
- 8) 添付資料



産業能率大学
情報マネジメント学部
古賀暁彦

kogaa@mi.sanno.ac.jp

1) 教育活動について

私は 2008 年 4 月より産業能率大学情報マネジメント学部の准教授として教員を担当している。08 年の前期に担当した科目は、初年次教育を中心とした下記の科目となる（詳細は添付資料 1-1～4 の「担当科目のシラバス」を参照）。

科目名	受講者数	対象学年	種別期間	年度・期	概要
情報リテラシーI (2 クラス)	45	学部 1	必修 半期	08 前	本学においては、多くの授業科目でノート型パソコンが活用されている。この科目では、本学においてパソコンを使う上で必要となる初歩的なスキル、特に SIGN 環境の理解と活用法、タッチタイピング、各種メディアの操作方法などを演習を交えながら学修する。
情報リテラシーII (2 クラス)	45	学部 1	必修 半期	08 前	この科目では、Microsoft Office に含まれる Word、Excel、PowerPoint を操作するための基本技術を修得する。これから産能大生として学んでいくために必要となる“情報を処理し、活用する能力（すなわち、情報リテラシー）”を身に付けるための第一歩として、この科目は位置づけられている。
学び方修得ゼミ	27	学部 1	必修 半期	08 前	この科目は、産業能率大学での学習を効果的に進めていくために必要な学び方の基本を習得し、各自が大学生として主体的に学ぶ能力と態度を身につけることを目標としている。また、少人数クラスでクラスメートとの交流や発表の機会を多く持つことにより、対人およびコミュニケーション能力の向上を図る。
問題発見ゼミ	42	学部 2	必修 半期	08 前	この科目では、1年次の「チーム学習ゼミ」で学んだグループワークにおける運営方法やプレゼンテーション技法に基づいて、さらに一歩進めたプロジェクト型の演習を目指す。すなわち、各メンバーは問題提起→資料の収集→情報の整理→分析・評価といった一連のプロセスの位置づけをきちんと理解しながら、グループ全体としてのプロジェクト運営が円滑におこなうことができる基礎的な力を養うことを目的とする。

08年の後期には下記の授業を担当した。(詳細は添付資料 1-4-2 の「担当科目のシラバス」を参照)。

科目名	受講者数	対象学年	種別期間	年・期	概要
インターネットの活用 (2クラス)	各 40	学部 1	必修 半期	08 後	この科目では、インターネットの基本的な理解、しくみなどの基礎や現状の利用形態を学び、実際に Web を通じていかに情報表現するか、HTML の基本を演習形式で学習する。
チーム学習ゼミ	27	学部 1	必修 半期	08 後	この科目では、主にグループによる協調作業能力の習得を目指す。受講生はグループを組み、前半と後半で2つのテーマについて調査・研究をおこなう。 グループにおける協調作業を円滑に進めるために必要と思われる、コミュニケーション能力やスケジューリング能力を実際の作業を通じて鍛えるとともに、論理的思考力、レポートの書き方、スライドを効率よく使用したプレゼンテーションの技法を身につけることを目標としている。
マーケティングの実践	38	学部 2	選択 半期	08 後	この科目では、企業の協力の下、担当教員と協力企業のコラボレーション運営による、参加体験型学習を進めていく。受講生はグループを組み、協力企業における具体的商品の企画案やニュースリリース等の作成を通じ、「商品企画」や「広報活動」に関する実践的な学習に取り組む。授業は、「ゲスト講義」・「対象商品の説明」・「グループワーク(2回)」・「発表」・「振り返り」という6回を1つのモジュールとして運営する。
デジタル文化論	120	学部 3・4	選択 半期	08 後	この科目は講師3人で担当するオムニバス授業である。デジタル技術によって変貌を遂げつつある“文化”の在り方や、それに関わる人間の行動についての理解を深めることをねらいとする。私は「デジタル社会と教育」をテーマに大学教育や企業内教育におけるICT活用の現状について講義した。

また、担当科目以外の教育活動としては、下記があげられる。

e ラーニング教材の開発

社会人教育部門に在籍中の 2001～2007 年は e ラーニング教材の開発を担当した。開発した教材は日本 e-Learning 大賞の奨励賞を受賞(2006年「TARA-REBA e ラーニング」)するなど業界でも高い評価を得ている。(添付資料 1-5 「TARA-REBA e ラーニング紹介パンフレット」参照)

<http://www.hj.sanno.ac.jp/cgi-bin/WebObjects/107c2074456.woa/wa/read/1091e71ccde/>

e ラーニングを活用したフルオンライン授業の担当

熊本大学大学院教授システム学専攻の科目である「教育ビジネス経営論」の一部を担当している。授業の履修者はすべて社会人、e ラーニングを活用したフルオンラインでの授業という条件の下、学習者の提出課題に個別に添削指導することで授業を運営している。下記は同科目のシラバスが掲示されている Web サイトとなる（添付資料 1-6「教育ビジネス経営論シラバス」参照）。

http://www.gsis.kumamoto-u.ac.jp/master/curriculum/13/syllabus_13.html

e ラーニング活用事例委員会

特定非営利法人日本イーラーニングコンソーシアム（eLC）の委員会の一つで、ユーザー企業への e ラーニング普及とユーザー間での情報交換を目的として設立された。本委員会で副委員長を担当し、事例紹介企業や大学のコーディネート等を行った。今まで委員会に招聘した企業や大学は、JR 四国コミュニケーション、株式会社テンドラ、オートボックス、桜美林大学、熊本大学等となる。下記はそれらの活動の一部を紹介した Web サイトとなる。（添付資料 1-7「eLC 活用事例委員会報告」参照）。

http://blog.goo.ne.jp/sanno_el/c/820fa6dc19a1a1b3842c5a7e98279616

ワークプレイスラーニング 2007、2008 の企画運営

東京大学、株式会社日本能率協会マネジメントセンター、株式会社リクルートマネジメントソリューションズ、株式会社ダイヤモンド社等と共同し、企業内教育のイベントを企画している。競合関係にある教育事業者同士が協力し、あまり学術的な観点から語られることの無かった企業内教育について産学協同で検討する場の形成を目指している。（添付資料 1-8「ワークプレイスラーニング 2008 案内」参照）

高校への出張授業を担当

大学として「高大連携」に力を入れており、下記の高校にて高校での出張授業を担当した。

年月日	高校	テーマ	資料
08/7/16	県立藤沢西高校	ヒット商品から考えるマーケティング	1-9
08/11/10	県立秦野総合高校	産業社会と人間	1-11
08/12/18 09/03/25	都立小川高校	キャリアを考える	1-12

2) 自らの大学教育に関する考え方・理念

背景

私の大学教育に関する考え方・理念の背景には、勤務校である産業能率大学の教育目的、私の今までのキャリア、そして本学の学生の状況の3つが大きく反映している。

産業能率大学の教育理念の根幹をなすものは、学問を大学の中だけにとどめず、実践の場に移し、実務の中で実際に役に立つ能力を育成すること、すなわち実学教育である。本学の实学教育は、学問としての経営学の成果を踏まえつつ、現実のビジネス社会、特にマネジメントに関する現実の問題を学生自身で発見し、状況の変化に適応して問題解決できる能力の育成を重視している（産業能率大学 Web サイト http://www.mi.sanno.ac.jp/top_menu/rinen.html より）。私の本学での教員としての使命は、この教育目的を実現することにある。

また、私は一般の教員とは大きく異なるキャリアを経て大学教員になった。私は大学卒業後、民間の消費財メーカーで営業職として働き、その後産業能率大学に職員として入職、昨年まで20年間は社会人教育部門に在籍し、企業向けの研修企画・営業、eラーニング事業の立ち上げ、教材開発等を担当してきた。そして、学内の公募制度を利用し、2008年4月より大学教員となった。アカデミックな世界での実績は皆無に等しいが、私には実社会での経験という資産がある。また、通信教育、eラーニング、集合研修等、様々な教育方法での企業内教育の開発と実践を通じて、人が学びやすい教材とはどのようなものなのか、オンラインでの学習をどう支援していけばよいのか等についての知見を得てきた。それら20年間の企業や社会での実務の経験を、大学の目指す実学教育に反映することが私の存在価値と考えている。

本学の学生の状況は、大学全入時代を迎え相対的な学力が低下していることに加え、AO入試、推薦入試など入学方法の多様化の影響から、学生の基礎学力に大きなバラつきが生じている。その一方で、社会はより明確な形で学士課程教育に対する育成ニーズを打ち出すようになってきている。経済産業省が提言している「社会人基礎力」文部科学省の「学士力」等、単なる学術的な知識の獲得を超えたコンピテンシーの獲得を学士課程教育に求めるようになってきている。つまり入口の学力レベルの格差が広がる一方で、出口のレベルはより高くなってきているのである。

そのため、全員に同じ内容の知識を伝達する教育方法では、消化不良を起こしたり、逆に物足りなさを感じたりする学生が発生している。社会の求める学生を育成する上で、受講者個別に対応した教育の在り方が求められている。

このような背景より、以下の3点を私の大学教育に対する考え方・理念として考えている。

大学教育に対する考え方・理念

①学習内容を実務に結び付ける

大学の授業で学ぶ知識は、社会に出た時どういった場面で役に立つのか、チーム学習等の教育手段を用いるのはなぜなのか等、学ぶ内容や学び方の意味を、学生に認識させることが重要と考えている。そこで前述の私のキャリアを生かし、自らの社会での経験を交えながら教える内容を学生に示すようにしている。こうした教育は、本学の教育目的である実学教育の実践にも通じている。

②能動的な学びを促進する

企業の中では、単に指示を待つだけでなく、自ら能動的に行動する社員が求められている。こうした行動の基礎を作るには、学生の時から自分から学ぶ姿勢を持つことが重要と考えている。そこで授業時間内は受動的に講義を聴く時間を極力減らし、課題演習やチーム学習等自ら学ぶ時間を増やしている。また、今までの仕事の中で最も関わりの深かった e ラーニングを活用し、授業外でも能動的な学びを促進している。また、こうした能動的な学びは、学習した事柄の記憶の保持にも貢献すると考えている。

③個に合わせた指導の充実を行う

学力のバラつきがある中、一方的に知識を伝達するだけの授業には限界がある。最低限の大学レベルの学修を習得してもらうため、またレベルの高い学生にはより高次の学習目標にチャレンジしてもらうため、授業の課題に対する個別指導を充実している。またこうした個別指導の中では、単に各科目の専門知識を指導するだけでなく、社会に出た時に必要となる最低限のリテラシー（メールの出し方、敬語の使い方）等に不備がある場合、個々に指導をするよう心がけている。



3) 担当科目の中での教育方法や方針


2) であげた大学教育に対する考え方や理念は、以下のようにして各科目の中に取り入れている。

取組事項	理念	備考・添付資料等
情報リテラシー 1		
メール送信演習で 2 クラス 85 人分すべてに個別返信	③	メール提出時のマナーをチェックし個別指導を実施すると同時に、学生との交流を深めた。(添付資料 3-1 参照)
学んだ知識を実社会の文脈の中で使える知識にするため、身近な課題でレポートを作成させた。	①	添付は、自分のパソコンで使える記憶メディアを折込広告の中から選択させる課題である(添付資料 3-2 参照)。単にメディアの種類を覚えるのではなく、生活の中で活用できる知識への転換を目指している。
タイピングソフト能力向上演習の導入(Web 上で実施し、クラスの中でのランキングが表示される)。	②	学生間の競争心を活用し、学生を能動的に参画させるために導入した。2 時限連続の授業のため、気分転換のツールとしても大変役立った。
情報リテラシー 2		
パソコン操作スキルの格差が大きく、各自のペースで学習させるのが一番効果的なため自学自習方式を導入。私は履修者が提出する課題に対して個別チェック指導することに専念した。	③	Word 等で作成したファイルを印刷させ、それをその場でチェックし口頭で指導した。
頻度の高い質問については質問の FAQ 化を行い、それを各回の授業の冒頭で解説し、SA の負荷を軽減した。	②	私が課題のチェックに専念できるよう、履修者からの質問は 2 人の SA に任せる必要があったため(添付資料 3-3 を参照)。
学び方修得ゼミ		
文章作成の基本ができていない学生に対しては、提出したレポートになるべく多く添削指導を実施した。	③	授業の前半は、手書きのレポートに手書きで対応した。授業の後半では、MSWord が使えるようになったので、電子ファイル提出、電子ファイル添削、メールで返却した。これによりフィードバックのスピードが短縮した(添付資料 3-4 参照)。

学生の発表の際には、発表者以外の全員に評価シートを書かせた。記述後の評価シートは発表者ごとに切り離し、短冊状にまとめて翌週返却した。	②	学習者相互のフィードバックにより、積極的に聴く態度が改善されるために実施。短冊状にまとめた評価シートは添付資料 3-5 を参照のこと。
発表や、提出レポートの優秀者は表彰し、粗品(うまい棒)を進呈した。	②	優秀な例のどこが優れているかを示すことにより、自らあるべき方向を認識し、それに向かって主体的に行動をとるようになるため実施した。
個人やグループ発表の際は、情報リテラシー授業で学習したばかりの PowerPoint を活用させた。	①	単なるパソコン操作スキルでなく、それがプレゼンテーションの場でどう活用されるかを実体験させた。
グループ活動の重要性を示すため、企業内教育で活用していたグループ効率計算に取り組ませた。	②	社会の中でのチームワークの重要性を体験学習させた。「グループ効率計算書」は添付資料 3-6 を参照のこと。
問題発見ゼミ		
Web での協調学習ツール GWE を用いることにより、授業外での学習を促進した。	①②	企業活動においてネットワーク環境でのプロジェクトが増えてきているので、そうした活動への適応力も身につけることができた。GWE については添付資料 3-7 の「GWE の画面」を参照のこと。
PBL 方式の授業を実践し、チームが自ら問題を発見し学習する授業を行った。	②	問題発見(課題設定)→解決策検討→発表といったプロセス通じて、能動的な学習態度を涵養した。
グループ討議の集中力が低く、30分を過ぎると雑談に走るチームが多かったため、授業の途中で15分程度、チーム学習や問題解決に関連するミニ講義を実践した。	②	学習した知識を後半の討議で活用させることで知識の定着を図った。添付資料 3-8 はファシリテーションについてのミニ講義の資料である。
学生による相互評価シートの記入と返却。記述後の評価シートは発表者ごとに切り離し、スキャナーで読み込み、グループごとに PDF 化して翌週返却した。	②	学習者相互のフィードバックを行うことで、よりよい発表を目指す動機づけとなった。また、他グループの発表を積極的に聴き、多くのコメントを起票するようになった(添付資料 3-9 参照)。

08年後期授業での工夫

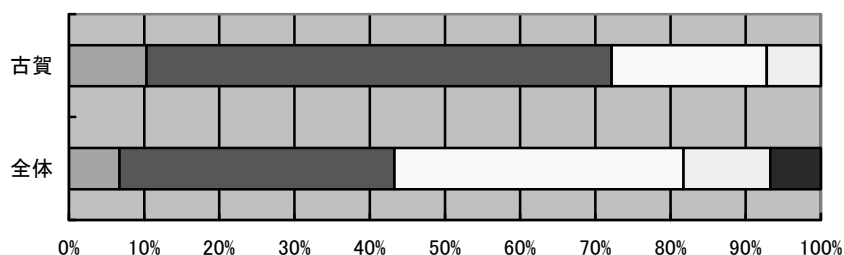
チーム学習ゼミ		
<p>グループ討議におけるファシリテーション力向上を目指し、発問スキルの向上、ホワイトボードを用いたグループ討議の方法等を教えた。</p> 	②	2 / 3 のチームが教員が介入しなくても、自ら討議を積極的に行っているようになった。
<p>ディスカッションテーマを「産能大版」人生ゲームとし、自ら考えて成果物を完成させた</p> 	②	インターネットにでている情報をコピーして、体裁を整えるだけのレポートが多かったため、答えがネット上にない課題にして自分達で考える、先輩に聞く、手を動かすワークとした。
<p>デジカメを活用した効率的な討議運営を実施した。</p>	②	各チームのホワイトボードをデジカメで写し、それを Web での協調学習ツール GWE に当日中に貼り付ける(上記)。書き写す手間をなくし、集まって討議する時間を有効に活用させた。あわせて討議の可視化を実現した。
デジタル文化論		
<p>Skype を用いて、現役のビジネスパーソンに登壇いただいた。</p>	①	社会人教育部門に在籍していた際に関係を活用して依頼。IT 関連の資格について、実際に情報処理技術者試験等の検討委員を担当した方に登壇いただく。遠隔地にある大学なので Skype を用いて授業を実施した。
<p>ミニッツの活用によるフィードバック</p>	③	履修者が 100 人を越えていたため、純粋な個別指導は難しく、代わりに集めたミニッツに対する講評を次回の授業の冒頭で毎回実施した。これにより履修者の疑

		問や関心に対応した授業ができるよう心がけた。(添付資料 3-10)
ピアディスカッションの導入による能動的な学びの創発	②	一方的な講義から脱却するため、授業の中で課題を提示し、2人1組で課題について検討させた(例:板書授業と、パワーポイント授業の比較)
インターネットの活用		
課題に対する個別フィードバック	③	2クラス履修者数は80名を越えていたが、毎週めげずに提出された課題はすべて閲覧し適宜添削を入れて返却した(添付資料 3-11)
先週授業の振り返り	③	上記の添削結果をまとめ、次回の授業の冒頭で解説し、知識の定着を促進した。
マーケティングの実践		
実務家ゲストによる課題の提示	①	前半は鈴廣株式会社、後半はLyuVieという企業の方に登壇いただき、それぞれの会社の実際の経営課題をもとに学生に課題を出した。
コンペ形式によるオリジナリティの高いプレゼンと企画書の作成 	②	コンペ形式として「プレゼン部門」「企画書部門」でそれぞれ競わせることにより、学生のモチベーションを高めた。なかには休日に学校に来て打合せを行うチームもあった。「他人の真似をするな」という指示を出したところ、演劇でプレゼンを行ったり(添付 3-12)、スポーツ新聞タイプのユニークな企画書を作成するチームもあった。
プレゼンビデオ撮影によるフィードバック	②	上記プレゼンをビデオで撮影し、後日フィードバック。自分達の発表で何が足りなかったかを能動的に考える素材として活用した。(添付資料 3-12)

4) 授業に対する学生および同僚の評価

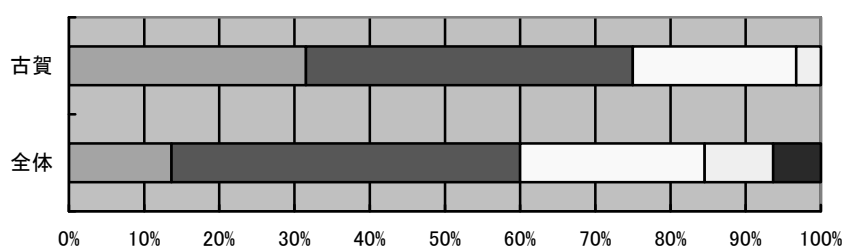
情報リテラシーⅠとⅡは、複数教員が同一の科目を担当している。両科目とも2時限連続で実施されるため、同一の時間帯で4～6月上旬がⅠ、それ以降7月中旬までがⅡの実施となる。情報リテラシーⅠでは総合評価の「非常に良い」「良い」の合計が、教員全体では45%であったのに対し、私の総合評価は70%であった（下グラフ参照）。

情報リテラシーⅠでの総合評価の比較



情報リテラシーⅡにおいても、総合評価の「非常に良い」「良い」の合計が、教員全体では60%であったが、私の総合評価は75%であった。さらにⅠの時には「非常によい」と回答した比率が10%程度であったが、Ⅱでは30%以上になった（下グラフ参照）。

情報リテラシーⅡでの総合評価の比較



また、学び方修得ゼミにおいては、学科主任による授業参観が実施された。そこでは「受講者の理解に即した授業の進行を行っていた」「演習例題の提示の方法に工夫が施されており他の授業の参考となる」「受講者も先生の熱意を感じてか、良好な受講態度で授業に参加していた」等良好なコメントをいただいている（添付資料4-1参照）。

5) 学習成果

問題発見ゼミの最後に「この授業の問題を発見し、改善策を提案せよ」という課題を出題したところ、教員側も思いつかないような改善策を提案してくる学生もいた。最初の課題の際の振り返りでは、チーム活動すら省察できない学生がいたが、活動自体の振り返りを超えて、授業全体の運営まで考察できるようになった（添付資料5-1参照）。

また、情報リテラシーⅠにおいては、期の初めには、メールを送信するのも不慣れた学生が殆どであったが、最終課題では動画を編集して架空の「産能動物園のCM」を制作するという課題まで取り組めるようになった（添付資料5-2参照）

6) 教育改善の取り組み

情報リテラシー I II の科目では、担当教員間でのインフォーマルラーニングによる授業改善を実施した。私の担当していたクラスの実施曜日が最も先行していたため、そこでの失敗や学生のまごつきを、後発クラスを担当する教員にメーリングリストで即伝達することで、科目トータルの教育改善に貢献した（添付資料 6-1 参照）。この取り組みについては、2008 年 9 月に開催される教育システム情報学会全国大会にて発表を行った（添付資料 6-2 参照）。

セミナーへの参加については、2008 年 4 月 1 日に新任教員研修に参加し、本学教員として必要となる基本的な業務知識等について学んだ。さらに同年 6 月 11 日、7 月 9 日には学内主催の FD 研修会に参加し、テキストマイニングツールの授業での活用事例（6 月）、高校のキャリア教育支援の取り組み（9 月）について学習した。

自らの教育力向上と研究のため、日本高等教育学会、大学教育学会、教育システム情報学会に参加し、FD や ICT を活用した授業等に関する情報を収集している（添付資料 6-3 参照）。また前節で取り上げたようにこうした学会の場で自らの授業実践を発表し、今後研鑽の場として活用していく予定である。

7) 今後の目標

短期・・・教員として

短期の目標としては、2008 年前期の授業を振り返り、指導上の課題を明確にすることである。今期担当した科目はすべて複数教員で担当している科目なので、同じ科目を担当している教員間でのディスカッションを通じて課題を明確にしていきたい。特に前期の授業を通じてファシリテーションスキルの不足を実感したので、今後、研修会への参加や他の教員の授業見学等を通じてスキルを磨いていきたい。

また、後期から、100 人以上のクラスでの授業が開始する。今まで理念として掲げてきた「個別指導」をそうした大人数クラスの中でどう実現するかを考えていきたい。

【2009 年 2 月追記】

- ・ 複数教員間の課題の共有については、同期入職の 4 名の教員で自主的な FD のための勉強会を作り、定期的にミーティングを実施している。
- ・ ファシリテーションスキルの向上については、関連書籍による学習（『ワークショップ』、中野民夫、『15 分でできるチームビルディングゲーム』ブライアン・コール・ミラー、『大学授業を活性化する方法』松江修治他、『自己カウンセリングとアサーションのすすめ』平木典子）、セミナーへのオブザーブ（『真の連携を進めるためのファシリテーション！』三田地真実氏）等を通じ、研鑽に務めている。
- ・ 大人数クラスでの個別指導については、個々のミニッツに個別に回答している事例（金沢工業大学 西村秀雄先生 http://www.arrivaly.info/~h_nishi/）も知ったので、今後挑戦してみたい。

長期・・・第三の職責、大学と企業の架け橋として

私の長期目標は、職員でも教員でもない「第三の職責」としての立ち位置を確立することである。アメリカの大学では、IR、FD、インストラクショナル・デザイン等様々なプロフェッショナルが存在し、大学改革を推進する上で、それらの人々が重要な役割を担っていると聞く。日本ではそうしたスペシャリストがまだほとんど存在しない。そのことが大学改革を推進する上での障害になっていると認識している。私が今まで学習・研究してきた大学アドミニストレーションとしての知識、企業内教育での経験、これから積み重ねていく教員としての経験、教材開発を通じて身につけてきたインストラクショナル・デザイナーとしてのスキルを統合し、社会に役立つ大学教育の実現を目指したい。

8) 添付資料

1) 教育活動について

- 1-1 情報リテラシー I シラバス
- 1-2 情報リテラシー 2 シラバス
- 1-3 学び方修得ゼミシラバス
- 1-4 問題発見ゼミシラバス
- 1-4-2 08 年後期担当科目シラバス一式
- 1-5 TARA-REBA e ラーニング紹介パンフレット
- 1-6 教育ビジネス経営論シラバス
- 1-7 eLC 活用事例委員会報告
- 1-8 ワークプレイスラーニング 2008 案内
- 1-9 高校体験授業使用資料「ヒット商品から学ぶマーケティング」
- 1-10 産業社会と人間
- 1-11 キャリアを考える

3) 担当科目の中での教育方法や方針

- 3-1 情報リテラシー I 授業でのメール送信演習の実際
- 3-2 情報リテラシー I 授業で使用した課題
- 3-3 情報リテラシー II 授業で使用した FAQ
- 3-4 学び方修得ゼミ課題レポートへの添削例
- 3-5 学び方修得ゼミ短冊状にまとめた発表評価シート例
- 3-6 学び方修得ゼミ「グループ効率計算書」
- 3-7 問題発見ゼミ Web での協調学習ツール GWE の画面
- 3-8 問題発見ゼミミニ講義の例「ファシリテーション事始め」
- 3-9 問題発見ゼミ他グループへのコメント例

- 3-10 ミニッツ振り返りのパワーポイント
- 3-11 インターネット活用課題 個別フィードバック例
- 3-12 プレゼンテーションビデオ DVD
- 4) 授業に対する学生および同僚の評価
 - 4-1 授業評価コメントシート
- 5) 学習成果
 - 5-1 問題発見ゼミ最終レポートでの課題提案
 - 5-2 情報リテラシー I 学生作成「産能動物園 CM」(DVD-R)
- 6) 教育改善の取り組み
 - 6-1 担当教員間でのメールでの情報共有
 - 6-2 教育システム情報学会投稿原稿
 - 6-3 2008 年度に参加したセミナーおよび学会

教育業績記録

Teaching Portfolio

新潟大学 全学教育機構

前原 真吾

2008年 8月 8日

於：大学評価・学位授与機構（東京）

(目 次)

0) はじめに	2
1) 担当した授業(カリキュラムにおける教育責任)	2
2) 教育理念	3
多面的な視野とコミュニケーション能力の重視	
外国語を教えることに対する責任	
3) 教育方針	4
コミュニケーション能力の重視	
人間関係と学習環境	
明確で効果的な説明	
学習意識の涵養	
4) 教育方法	6
論理と感覚の両立	
効果的な教材の作成	
5) シラバスと導入説明	6
6) 授業改善の努力	6
授業に対する学生からの意見・感想をつねに求める	
授業内容確認レポートの導入	
関連する学問分野の見識を広める	
7) 学生の達成感(教育の成果)	7
8) 学生による授業評価	8
9) 教育活動における今後の目標	9
中期目標: ティーチング・ポートフォリオ作成による授業改善の実施	
長期目標: ドイツ語学習参考書の完成	
10) 正課外の教育活動	9

添付資料

- A. 作成した教材例
 - A-1 項目別ドイツ語文法解説
 - A-2 ビデオ「スタートレック」で学ぶドイツ語表現
- B. 授業シラバス例
 - B-1 北海道大学におけるドイツ語科目シラバス(2006、2007年度)
 - B-2 北海道大学のドイツ語Ⅰ・Ⅱ個別シラバス(2005~2006年度)
 - B-3 札幌学院大学の応用ドイツ語個別シラバス(2004年度)
- C. 学生による授業評価アンケート結果と自由記述例
 - C-1 北海道大学(2003~2007年度)
 - C-2 酪農学園大学(2007年度)
 - C-3 札幌学院大学(2007年度、自由記述のみ)
- D. 試験問題と学生のレポート例
 - D-1 北海道大学における講義内容確認レポート(2005年度)
 - D-2 日本福祉リハビリテーション学院における講義内容確認レポート(2005年度)
 - D-3 北海道大学における中間試験・期末試験の問題(2006年度)
 - D-4 北海道大学におけるドイツ語作文課題(2007年度)
 - D-5 日本福祉リハビリテーション学院における英語期末試験(2007年度)
- E. 授業改善に関する研究発表
 - 学会発表配付資料「手話言語の外国語教育における応用可能性」

0) はじめに

この教育業績記録は、複数の大学で多くの授業を担当する立場の非常勤講師が、専任教員応募書類に添付することも想定しつつ、自らの教育活動の省察と改善をめざして作成したものです（現在、作成者自身は新潟大学に専任教員として勤務していますが、ここではかつての状況を顧みながら、「非常勤教員のティーチング・ポートフォリオ事例」として再構成しました）。

1) 担当した授業（カリキュラムにおける教育責任）

私はこれまで、北海道大学をはじめ札幌市内やその近郊の大学において、入門から応用まですべての段階のドイツ語科目を教えてきました。また専門学校では英語科目も担当しました。その科目のほとんどは、全学共通の必修あるいは選択必修科目に分類されています。つまり、1～2年目の学生が進級に必要な要件を満たすために、所属学部にかかわらず履修する科目です。このため、私は授業を通じてさまざまな専攻の学生と接する機会をもつことができました。

多様な背景と関心をもつ学生たちとの交流は刺激的で楽しいものでした。例えば、工学部の学生が「ドイツ語の前置詞というのは、数学でいう関数みたいなものなのですね、よく分かりました！」などと目を輝かせながら感想を述べに来てくれたときに、あるいは理学部の学生が「ドイツ語は日本語と全然違うロジックで意味を表現しているように思えるのですけど」などと言いながら、難しい顔をして私のところへ来たときなどは、学生たちの知性の可能性に直接触れることができたという嬉しさとともに、自分自身でも教員としての責務を十分に果たしている、という手応えや充実感を感じることができました。

以下に、私が過去5年間に担当してきた主要な科目の一覧と、カリキュラム中でのその科目の位置づけを示します（ほかにも過去に担当した授業科目は複数ありますが、ここでは前年度まで継続していたものに限りました）。

担当年度	授業科目名 教育機関名	カリキュラム上の位置づけ
02～07年度	ドイツ語Ⅰ／Ⅱ 北海道大学	〔受講学生〕 全学部の1年生が対象。私は理工系学部の学生を担当。(30～40名) 〔授業概要〕 週2回開講の選択必修科目で、前期のⅠと後期のⅡが継続する。基礎語彙と初級文法、基本表現の習得が目標。
02～07年度	ドイツ語Ⅲ 北海道大学	〔受講学生〕 文・法・教育および医歯学2年生が対象。(30～40名) 〔授業概要〕 週2回開講の選択必修科目で、前期のみ開講。ドイツ語でドイツの社会や文化について学ぶことを目標とする中級クラス。
07年度	ドイツ語演習 北海道大学	〔受講学生〕 全学部全学年を対象とし、様々な学生が履修する。(30名) 〔授業概要〕 週1回開講のドイツ語選択科目。実際の場面に即した表現や作文などの実習を通じて初級文法や基礎語彙を身に付けることを目標とする。
02～07年度	ドイツ語Ⅰ～Ⅳ 酪農学園大学	〔受講学生〕 全学部の1～2年生が対象。私は環境学科の学生を担当。(10～25名) 〔授業概要〕 週1回開講の選択必修科目で、Ⅰ／Ⅱが1年生、Ⅲ／Ⅳが2年生を対象とする。基礎語彙と初級文法、基本表現の習得を目標とする。
03～07年度	初級／応用ドイツ語 札幌学院大学	〔受講学生〕 全学部の1～2年生が対象。私はおもに人文・人間学、経営・商学部の学生を担当した。(15～30名) 〔授業概要〕 初級が1年生、応用が2年生を対象とする週1回開講の選択必修科目、基礎語彙と初級文法、基本表現の習得を目標とする。
05～07年度	英語Ⅰ／Ⅱ 日本福祉リハビリテーション学院	〔受講学生〕 全学科の1～2年生が対象。(40～45名) 〔授業概要〕 週1回の必修科目。英文読解力の基本的な知識・技能を身に付けることを目標とする。

2) 教育理念

多面的な視野とコミュニケーション能力の重視

私が全学共通の外国語科目においてつねに最終的な目標としているのは、単純な外国語運用能力の向上ではなく、伝統的な人文系リベラルアーツ三科目（文法・修辞学・論理学ないしは弁証法）の基本理念をふまえて、学生のコミュニケーション能力全般の向上をめざした授業を実践することです。

ドイツ語を学んだりドイツの社会・文化について知ったりすることそれ自体に、何らかの普遍的かつ積極的な意味を付与するのは、少なくとも現在の日本の大学教育の現場ではほぼ不可能なことです。このため、大半の学生は「ドイツ語に対する学習のモチベーション」も曖昧なまま、なかば義務的に授業に出席してきます。個人的な関心や必要性からドイツ語を学び始める学生もいますが、それはごくわずかな特殊例にすぎません。

そこで、こうした学習意欲の低い学生たちが半年あるいは1～2年間にわたる私の授業を履修し終えたとき、少なくともドイツ語やドイツ人、ドイツの社会、文化、歴史といったものに対して悪印象ではなく好印象をもってくれたならば、まず最低限の目標は達成できたといえます。さらに、日本語や英語とは異なる論理をもつドイツ語を学んで、言語というものについてより広い関心を抱いてくれたならば、あるいは自らが使用している日本語についても振り返って考えるようになってくれたならば、また、日本と（そしてアメリカとも）異なるドイツ語圏の歴史・文化・社会・人間について、もっと知りたいという気持ちになってくれたならば、授業は取り敢えず成功であったと評価できます。

しかし、私がかつても願っているのは、学生たちがより高い次元において多面的な視野をもつ必要性和その方法とを理解し、物事を論理的・合理的に把握する術を身につけ、またコミュニケーション能力、すなわち第一言語である日本語を含めて言語をもちいる能力それ自体（論理的な表現方法や適切な比喻の使用、複雑な論理構造の理解などを含めて）を高めることの重要性を悟ってほしい、ということです。実利性・職業性・専門性などとは結びつかない、たかだか「ひとつの外国語の授業を通じて」というかたちであるにすぎないのですが、それでも私は、のちの専門教育の基盤となる「自由な思考」を支えるコミュニケーション能力全般の向上をそこでめざしたい、と考えています。これは、人文系リベラルアーツのもっとも基本的な理念を外国語の授業において実現したい、という願いにほかなりません。そして付け加えるならば、高度な言語運用能力の有無は、豊かな人間関係に基づく充実した社会生活の実現にも関わってくる重要な問題なのです。

外国語を教えることに対する責任

学生たちが大学入学後に初めて学ぶ外国語科目の場合、カリキュラム構成など各大学ごとの制度上の問題によって生じる影響（学習を希望する言語の授業が開講されていない、あるいはカリキュラムの問題で受講できないなどの理由で、不本意な科目履修を強いられる）もありますが、少なくとも個々の学生たちにとって、その外国語との出会いを良くも悪くも直接的に印象づけるのは、授業を担当する教員の「能力」と「人柄」、そして授業に対する満足感です。教員や授業に対する不満が原因で、学生たちがその言語に対して悪い印象を抱いてしまうような状況は、絶対に避けなければなりません。言語に対する印象は、その言語をもちいる人々や

社会、文化に対する全般的なイメージへと容易に転換しうるからです。

また、すでに述べたように、初めから明確な学習の動機をもって授業に臨んでくる学生はきわめて少数、もしくは皆無であり、大半の学生は「必修科目だから」というだけの理由で、場合によっては「外国語は苦手だし、やりたくないけど仕方ない」という消極的姿勢で授業に臨みます。しかし、こうした学生たちにも授業時間を無駄に過ごさせず、この授業は有意義であったと実感してもらわねばなりません。そして、学習対象となっている外国語について最終的によい印象を抱かせるか、少なくとも中立的であるように導かねばなりません。

外国語担当の教員は、こうした点でその外国語に対して、あるいはその言語をもちいている国や地域の人々、社会、文化の全体に対して、非常に大きな責任を負っているはずだと私は考えています。

以下の3)、4)および6)に記した私の授業方針や方法論、改善努力は、すべて上記の教育理念に則ったものです。

3) 教育方針

コミュニケーション能力の重視

すでに教育理念においても述べたように、外国語の授業とはたんに当該言語の知識習得をめざすだけのものではなく、日本語も含めた「コミュニケーション能力」、「言語運用能力」を全般的に発達させる機会、あるいはコミュニケーション訓練の場であるべきだと、私は考えています。ですから、学生たちが「充実した学習の時間を過ごせた」と思えるように、また「授業を受ける前」よりも「受けた後」の方が言葉をもちいることについて積極的になれたと感じられるように、さらには、日常においてより円滑なコミュニケーションを行なえる人間になれるように、さまざまな方法で、あらゆる場面や機会を捉えてそれを活用し、学生たちの言語能力向上を試みたいと考えています（ここでいうコミュニケーション能力には、知的な文脈での「読む・書く・聞く・話す」のすべての技能が含まれます）。

もちろん、外国語科目だけでなく、大学の授業とはすべからくそうした側面を備えているものであるべきだと私は考えています。そして、このような基本方針を支えるために、さらに以下の2項目を特に重視して授業を進めることを心がけています。

人間関係と学習環境

全学教養科目、とりわけ外国語科目は、「全学共通シラバス」や「全学共通教科書」、「全学統一試験」などの導入によって、進度や教授内容、到達水準の画一化を強要されることが多いのですが、そうした安易に実現できる外面的な形式統一などよりも、私自身は授業中のゆったりとした時間の流れ、落ち着いた雰囲気、学生と教員の友好的な人間関係など、緊張せずにじっくり学べる学習環境を作り上げることの方がずっと重要であると考えています。同じ主教材をもちいて、同じ到達目標を課され、同じだけの授業時間を確保されていても、担当教員の教授法やちょっとした配慮次第で、その科目や学習項目に対する学生たちの取り組む意欲、学習の成果、および学習対象に対する印象の善し悪しはまったく異なるものになりえるからです。

例えば、私はつねに、可能な限り自然なかたちで（強制ではなく）学生たちが自ら声を発し、

辞典を調べ、思考し、文を書き、誤りを修正していけるように、また、困難な内容を学ぶときであっても落ち着いて楽しく学習していくことができるように、そして、学生が質問や意見を発しようとするときにこれを妨げるものがないように、と配慮をしています。あるいは、学生同士の交流が促進されて自然な友好関係が形成されることをめざして、隣同士や前後に座っている学生同士が話をしながら協力して練習問題に取り組むこと、互いに助け合って理解を深めていくことを促しています。

もうひとつ付け加えると、服装や外見によって教員と学生との差異を際立たせることは、学生と友好的な関係を構築する際に何ら資することがないので、私は授業時にはネクタイやスーツを絶対に着用しないことに決めています。

明確で効果的な説明

授業環境と同時に、学生たちの自発的かつ相互支援的な学習を実現するために必要なのは、教員が最初に行なう事項解説が分かりやすく応用しやすいものであることです。基本事項についての理解が足りないと、その後の学習プロセスが大幅に遅延するからです。これを防ぐために、私は「いつでも皆さんからの質問を受け付けます」ということを周知させていますし、「気軽に質問をしてください」と随時促してもいます。そして学生からの質問に対しては、合理的な説明と明快な比喻をもちいて回答することを心がけています。

また、基本事項についての学生たちの理解が滞ることがないように、指定教科書とは別のかたちで項目解説に練習問題を付した「独習用プリント教材」を作成して配布しています。この教材は、1年間または学期終了時に、全部まとめると1冊の参考書として活用できる水準であることをめざしています。場合によっては教科書よりもこのプリントが主教材となることもあります。そして、この教材はつねに更新され続けています。〔添付資料A-1、A-2を参照〕

学習者意識の涵養

コミュニケーション能力の向上とは別に、私はもうひとつの重要な指針として、学生たちの学習意識を高めることをめざしています。このために、学生たちが「今、私たちは新しいことを学んでいるのだ！」という新鮮な意識をもち続けられるように、つねに学習内容の意義・位置づけを明確に示すことに努めています。例えば、「～なのはなぜですか？」とか「～とは、そもそも何のためにあるのでしょうか？」といった問いかけによって、あるいは「～について皆さんで調べてみましょう」などと作業への取り組みを促すことによって、学生たちに学んでいる事項の意味を自らあらためて問い直す気持ちをもたせる工夫をしています。

これに加えて、学習事項がすでにどこかで学んだことがあるもの、学生たちにとって概念としては「分かりきったこと」であっても、説明の方法や内容それ自体を新鮮なものに、すなわち「まったく別の角度から光を当てて明らかにする」という性質のものに変えていく努力を怠らないように心がけています。この点を充実させるためには幅広い学問分野の情勢に通じていることが必要ですが、教員が好奇心をもって新しいことを学び続けている姿勢を授業を通じて示すことは、同時に、学生たちに「学習とは何か」ということそれ自体を教授することにもつながっていくはずです。

大学の教員とは、たんに教える存在であるのみならず、「自ら学ぶ」とはいかなることであ

るのかを自らの身をもって、授業の場において体現できる存在でなければならない、と私は考えています。このため、教員である私自身が新しいことを学びつつ、その成果を授業にフィードバックするという姿勢を示すこと、またこれによって学生たちの範となることを、つねに意識しながら授業に臨むことを心がけています。

4) 教育方法

論理と感覚の両立

私は2年前から、初修外国語（私の場合はドイツ語）の授業における文章の音読練習あるいは会話などの発音練習の際には、必ず身振りと表情を伴わせるように学生たちに指示することを始めました。例えば、疑問文なら「疑問の表情」を、命令文なら「命令の表情や身振り」をしてみよう、といった具合です。これによって、当該の言語表現がたんなる発声練習以上の意味を——実際に発話された感覚に近いものを——もつこととなります。つまり、生きた言語表現に近い、論理面だけでなく感覚的な要素をも伴ったものになるわけです。

効果的な教材の作成

同じことは、教員が行なう説明・解説についても当てはまります。文字情報（板書）と音声情報（発声）だけでなく、図解イメージや身体動作の表現を交えて、学生たちが論理と感覚の両面から学習事項を理解できるように、私は4年前から、多面的な説明を行なえるようにつねに準備をするようになりました。例えば、初級および中級ドイツ語文法の重要点について、項目ごとに図表や図解を交えて合理的に解説を行ない、さらに理解を深めるためのさまざまな練習問題をあわせて収録した補助教材を作成しました。一般のドイツ語の教科書や参考書では不足している説明部分については図解イメージをもちいて補い、また学生各自が自力でドイツ語の仕組みや決まりを効率よく理解できるようになっています。学期の最後にこのプリントをすべてまとめると、既習項目に関する1冊の参考書となるような仕組みとなっています。〔添付資料A-1を参照〕

私が授業構成を自由に行なえて、かつ学生たちの初級の到達水準が充分であるような中級クラスの場合に限ってですが、映像教材とシナリオテキストが組み合わされた特別な教材を用意したこともあります。〔添付資料A-2を参照〕

5) シラバスと導入説明

外国語科目の授業シラバスは、全学で統一された形式で配布されることが多いのですが、わずかな部分だけでも各担当教員が記載できる部分がないわけではありません。そのようなシラバスの例を資料Bに添付しました。〔添付資料B-1を参照〕

また私自身は、こうした統一形式シラバスの欠点を補うために、自分で作成した授業シラバスを第1回目の授業時に学生たちに配布し、授業方針や使用教材、試験や評価方法に関する詳細な説明を行なう際の補助資料としています。〔添付資料B-2、B-3を参照〕

6) 授業改善の努力

現在まで私の授業は総じてうまくいっています。もちろん、個々の授業場面においては準備

不足を感じたり、説明が失敗であったと反省することもあります。しかし、そうした場合にも、以下に述べた方法を導入することで、可能な限り迅速な修正を行なえるように努めています。

授業に対する学生からの意見・感想をつねに求める

私は、中間試験や期末試験、授業中の小テストなどの答案用紙に、学生が授業進度や授業方法についての意見・感想、これまでの内容で不明な点や疑問であった点、取り上げてほしいテーマなどを記述する欄を設け、自分ではなかなか気づけない授業実践時の問題点を迅速に修正する努力を続けています。学期末ごとに実施される「授業評価アンケート」では教育現場での問題解決に役立たないため、こうした方法を導入する必要があると考えました。〔添付資料D-3、D-4、D-5を参照〕

授業内容確認レポートの導入

教材作成のほかに、学生たちの理解度を深め、また授業への集中力を高めるために、私は5年前から当日の「授業内容の確認レポート」を授業終了時に提出させる方法を採用しています。授業開始時に専用レポート用紙を配布し、主要テーマを発表、学生にレポート執筆の心構えをさせます。学生は各授業の最後の10～15分間に、授業中に理解できた内容や要点を600～1000字程度にまとめて提出します。私はそれを添削したのちに返却し、学生の理解度を確認する手段としても活用します。さらにこの用紙には、学生が各々の疑問や感想を記入する欄も設けられ、私はこれらを授業内容改善の一助としても活用しています。

また、このように短い時間内に論理的で分かりやすい文章を組み立てる練習を繰り返すことは、学生の言語運用能力の向上をめざすという私の教育理念にしたがったものでもあります。〔添付資料D-1、D-2、D-6を参照〕

関連する学問分野の見識を広める

私は、より効果的で新しい説明の方法をつねに模索し続けています。このために、該当する専門分野（ドイツ語学・教授法、ヨーロッパ社会文化史など）だけでなく、関連する諸領域（英語学、日本語学、認知言語学、手話学、社会学、メディア論、人類学、哲学など）についても、新しい情報を取り込んでいく努力を重ねています。こうした分野から得られる新しい考え方を、定型句化しがちな外国語の授業に取り込むことによって、従来とは異なった角度からの説明が可能になる場合が多々あります。例えば最近では、手話言語の「指さし」表現を応用して、人称代名詞と再帰代名詞の意味と機能をより効果的に説明することが可能になりました。〔添付資料Eを参照〕

7) 学生の達成感（教育の成果）

学生たちが私の授業を通じてどのようなことを学べたと考えているか、いかなる知識や技能を習得できたと思っているか、新しい認識にいたることができた感じているか、などといった点についての詳細は、以下の添付資料CおよびDに示されています。

C. 学生による授業評価アンケート結果と自由記述例

D. 試験問題と学生のレポート例

8) 学生による授業評価

資料Cとして添付した学生による授業評価の結果は、私の授業への取り組みや教室での実践に関する満足度がかなり高いことを示しています。例えば2005～06年度の北海道大学における授業評価アンケートにおいて、効果的な教育実践に関する私の理念・方針・方法に対応するのは、次の質問項目への回答です：

2. 授業は体系的に行なわれていた。
3. 教員の熱意が伝わってきた。
4. 教員の話し方は聞き取りやすかった。
5. 授業は、難解な概念、理論があっても、わかりやすかった。
6. 授業により知的に刺激された。
8. 教員は効果的に学生の参加（発言、自主的学習、作業など）を促した。
9. 教員は学生の質問・発言等に適切に対応した。
14. 授業内容が多領域と幅広く関連することを理解できた。
15. 授業により新しい知識、考え方、技能を習得でき、さらに深く勉強したくなった。

これらの質問項目に対する肯定的な回答（「強くそう思う」と「そう思う」の合計）は、つねに80～90%、あるいはそれ以上でした。私は授業において学生たちの範となることをめざしているので、今後も教員としての能力と熱意の両方でこのように高い評価を保ち続けることが重要だと考えています。また、無記名の「学生による授業評価」の自由意見欄に記載された内容の中で、授業時の私の教育実践に直接言及しているものの一部を以下に示します（記述内容の全文は添付資料C-1に記載されています）。

ドイツ語I

- ・すばらしくわかり易かった。プリントもすごく良かった。ドイツ語がこの先生で良かったです。2学期もこの先生にあたりたいです。
- ・教科書にない細かいところまでわかりやすく説明してもらったので、ドイツ語にとっても興味を持ってました。
- ・教科書を補うかたちで作成された、先生自作のまとめプリントがとても良かった。知識として定着しやすかったと思う。北大の先生の中で一番、良かった。

ドイツ語III

- ・ドイツ語についてだけでなく、ドイツの国の政治や教育など、様々なことを学ぶことができてよかった。
- ・とても楽しく、積極的に学びました。また、独語文法のみでなく、ドイツ語圏の社会や背景などの教養も非常に良かったと思います。
- ・とても楽しい授業でドイツ語に対する知的興味を持ってました。

ドイツ語演習入門

- ・この授業にはとても満足です。説明がわかりやすかったし、プリントも効果的に使われていた（図などをもちいて）と思う。
- ・この授業はすごくわかりやすく楽しくドイツ語を学びました。第二外国語もドイツ語をとっていますが、その授業も先生だったら良かったな、と思うくらい履修して良かったと感じました。

9) 教育活動における今後の目標

中期目標：ティーチング・ポートフォリオ作成による授業改善の実施

中期的目標のひとつは、このティーチング・ポートフォリオを活用して今後の授業改善をはかることです。もし、私自身がティーチング・ポートフォリオの作成によって自分の授業を改善していくきっかけを得られると実感できたならば、その後はこれを他の教員たちに自信をもって勧めていくことができるでしょうし、逆に、今回はそれほど授業改善に役立てることができなかった、という場合でも、ティーチング・ポートフォリオ活用方法の問題点などについてあらためて考え直す手がかりを得たと考えることができます。

長期目標：ドイツ語学習参考書の完成

長期的な目標としては、これまで私が独自に授業の副教材として作成と改訂を続けてきた『項目別文法解説』の内容をいっそう精練し、完成度を高めていくことが挙げられます。これは、私の授業を受講する学生たちの学習効率改善という面でも重要ですが、私自身にとっては、さらに別の意味で重要な目標となっています。というのは、この教材がある程度の完成度に達した段階で、ドイツ語学習の専門参考書として発行することをめざしているからです。

10) 正課外の教育活動

自ら学びたいと考える学生や、積極的に勉強をしたいという学生たちを支援することは、大学教員の当然の責務であり、また自ら望んで引き受けるべき活動でもあると、私は考えています。たとえそれが正規の授業時間に行なわれる活動ではないとしてもです。こうした考えにしたがって、私はこれまで次のような正課外の教育活動にも従事してきました。

ドイツ語同好会における学生指導（2002～04年度）

ドイツ語やドイツの社会・文化・歴史に関心をもつ北海道武蔵女子短期大学の学生によるサークル活動「ドイツ語同好会」の指導を行ないました。「ドイツ語はまだよく分からない」等という学生も若干名参加していましたが、1年目でドイツ語の講義を受講して強い関心をもった、という学生が中心でした。同女子短大の大学祭で行なうドイツの文化紹介（展示会）の準備や、クラブ発表会でのミニ演劇の練習、卒業前にドイツ語検定4級の合格をめざす勉強会など、学生たちの多彩な活動を3年間にわたって支援しました。

英語論文講読会における学生指導（2005～07年度）

日本福祉リハビリテーション学院において、学術論文の読み方について基本的な知識と技能を習得したい、あるいは英語の論文を読み通す読解力を身に付けたい、という意欲的な学生たちの授業外学習活動を支援しました。海外の学術雑誌に掲載された理学療法、作業療法、言語聴覚療法に関する英語論文の講読を通じて、学生たちが重要な専門的知識を得たり、療法士の活動状況を知ったりすると同時に、英語の読解力を高めていくことを目標として、週1回の勉強会を行なって学習支援に取り組みました。

Teaching Portfolio 2008

尾澤 重知

大分大学高等教育開発センター

ozawa@cc.oita-u.ac.jp

<http://www.ozaken.org/>



大分県立看護科学大学との
遠隔公開授業光景（2007年1月）



2008年2月4日
大分合同新聞夕刊 11面

ティーチング・ポートフォリオ作成ワークショップ
2008年8月6日～8日 於 大学評価・学位授与機構
メンター：三田地真実
栗田佳代子・加藤由香里

Teaching Portfolio 2008

尾澤重知（大分大学高等教育開発センター）

目次

- I 教育の責任
- II 教育の理念と目的
- III 教育方法の特徴
 - (1) 授業内演習の重視
 - (2) 授業内容と連携させたグループ学習の導入
 - (3) 学生との直接、間接的なコミュニケーションの重視
 - (4) eラーニングやインターネットの活用
 - (5) 成長が実感しやすい課題設定
- IV 各授業の課題設定の特徴
- V 授業の効果と学習成果
 - (1) グループ学習や課題設定の工夫等による効果
 - (2) 授業内演習や授業フィードバックによる効果
- VI 学生からの評価
 - (1) 授業評価結果
 - (2) 授業独自の質問紙調査結果
 - (3) 授業毎のミニッツペーパーで得られた評価
- VII 授業改善への取り組みと同僚評価
 - (1) 授業収録ビデオの活用
 - (2) 学会報告と事例発表
- VIII 今後の目標

添付資料

- 資料 1：問題発見・解決ワークシート
- 資料 2：「仮想学長経費」（意思決定問題）ワークシート
- 資料 3：ミニッツペーパーの例
- 資料 4：「授業便り」の例
- 資料 5：授業 Web ページとオンデマンドによる公開
- 資料 6A～6E：各授業のシラバス
- 資料 7：「大分大学を探ろう」で優秀賞に選ばれた広報誌
- 資料 8：「アカデミックスキル」で学生が作成した調査票（プレ・ポスト）
- 資料 9：コミュニケーション力に関する授業評価結果（自由記述）
- 資料 10：京都大学での公開授業検討会で得られたピアレビュー（要約）
- 資料 11：授業改善に関連する実践論文リスト

I 教育の責任

私が、担当している科目は、主として本学における「教養教育科目」であり、すべて選択科目である。表 1 に担当科目一覧を示した。

教養教育科目は、1～2 年生の受講が多いが、制度上は学年に制限はなく、また原則としてどの学部の学生も受講できる科目である。また、受講者の選抜や、人数の制限なども行えないため、第二、第三希望の学生も、受け入れる必要もある。このため受講生の数や、意欲などは、年度によって大きく異なる。

前期に開講している「大分大学の人と学問」は、以前、教育担当理事がコーディネートしていた科目だったが、平成 17 年度から授業を引き継ぐことになった。学長や理事などの役職者によるオムニバスを基盤とした授業である。また、「大分大学を探ろう」は、経済史を専門とする教員とのチーム・ティーチングで行っている。後期に開講している科目は、私の専門に近い内容であり、かつ、教養教育科目に類似の内容がなかったものを開講した。

表 1 担当授業一覧（2006 年度以降）

開講時期	科目名	人数	備考
2007 年～前期	大分大学の人と学問	100 名弱	複数教員担当。
2007 年～前期	大分大学を探ろう	140 名弱	チーム・ティーチング
2006 年～後期	アカデミックスキル	40～60 名	
2007 年～後期	キャリアデザイン入門	15 名	
2007 年～期集中・後期	情報と職業	対面 50 名 遠隔 40 名	早稲田大学で非常勤開講。遠隔の受講生は 8 割が社会人。

早稲田大学人間科学部の非常勤講師で担当している「情報と職業」は、教科「情報」の教員免許の取得に必要な選択必修科目である。対面（通学。所沢キャンパス内）の集中講義と、その集中講義のビデオ収録を元にした遠隔授業（人間科学部 e スクール）を、それぞれ担当している。遠隔授業（e スクール）の受講者の 7～8 割は社会人学生であり、すべて e ラーニングで学習する。

これらの正規科目以外に、地域貢献の一環として、社会人向けの公開講座・公開授業を年に数回、実施している。いずれも 90～120 分程度の単発授業である。また、大分大学に異動する 2005 年度以前は、「教育工学」「消費者行動論」「実験調査研究法」「情報処理」「社会調査法」などの講義科目を、専任もしくは非常勤で担当した。それ以前は、大学院の博士前期課程・後期課程にティーチング・アシスタント（TA）として「対人コミュニケーション」「集団コミュニケーション」「教育評価論」「社会調査法」などの講義科目の補助を行った。

II 教育の理念と目的

私の教育の理念と目的は、第一に、自らの意思を持って行動できる自律性を育

成することである。第二に、必要に応じて他者と協力し、他者とのコラボレーションを通して、自身のあり方を更新し続けていける人間を育成することである。第三は、eラーニングの推進や支援を行う立場の人間として、教育におけるテクノロジー利用の可能性と限界を検討することである。

第一と第二について、現行の大学受験制度がそうであるように、大学生の多くは、与えられた問題に対して正解を出すという行為を、暗黙の教育観として持っている。しかし、これは学校教育においてのみ有効な価値観である。企業組織や、実践的活動では、問題は与えられるものではなく、問題そのものを見いだすことが求められる。また、問題に対して一人で取り組むことは少なく、多くの場合はチームでの活動であり、複数の人間の協力と協調は不可欠である。

このような協調的な問題発見と問題解決の経験を、社会への準備期間である大学時代に促すことは、今後の人材育成には欠かせない要素であると同時に、現在の大学教育の多くが実現できていない部分である。

また、個々人の自律性と、協調的な問題発見や解決力を高める「練習の場」を、大学という場において提供することができれば、大学の社会的な位置づけも高まり、それは結果として社会への貢献にもつながる。地域社会でリーダーシップを取れる人材の育成は、地域に根ざした大学としての社会的使命でもある。

第三については、eラーニングの推進やその支援を図る立場の人間としては逆説的だが、新たなテクノロジーの可能性と同時に、その「限界」を考える機会を与えることは、未来の先導者を育成する上で重要と考えられる。

eラーニングの登場によって、敢えて対面で、教室という一つの場に、集合することの意義が、これまで以上に問われることになる。しかし、その影響に対して、現在の大学はあまりに無自覚であろう。これらの限界を検討することは、第二に挙げた協調的な問題発見や問題解決のあり方を考える上でも重要である。

Ⅲ 教育方法の特徴

担当授業で行っている特徴的な教育方法として、以下の5点が挙げられる。

(1) 授業内演習の重視

第一は、授業内演習の実施である。必要な知識伝達の際には、一方的な講義にならないよう、意図的に演習を設けて、学生が個人で「考える」時間を設け、学生に擬似的に講義に参加させるようにしている。

例：「キャリアデザイン入門」「情報と職業」など

「大学」と「高校」の、「大学」と「社会」の違いと連続性を扱う授業では、大学の在学中に、授業料や入学金として、学生が対して支払う総額について考えさせている。また、授業料が全て授業に対して支払われていると仮定した際の、授業一コマあたりの金額等を計算させている。

これによって、物事の「費用対効果」を考えることの重要性や、大学生としての自律性のなさ（多くの場合、学生は自分の学費を掌握しておらず、親にほとん

どを依存している)を体感させ、姿勢を見直すきっかけを与えている。

※添付資料 1 問題発見・問題解決ワークシート

(2) 授業内容と連携させたグループ学習の導入

第二は、講義形式の授業と授業内外でのグループ学習との連携である。グループ学習では、授業内容の応用もしくは深化を目指して、「正解のない問題」(複数人で検討することで意義のある)を取りあげ、個として考えることの重要性と、複数の視点を持つことの可能性と難しさを経験させることを目的としている。

例：大分大学の人と学問

本授業は、役職者等のオムニバス講義を基盤とした講義だが、3分の1はグループ学習を実施し、オムニバス講義で生じやすい知識の断片化や、「聞くだけ」の受動的な受講ができないようにしている。

学長の講義後は、「仮想学長経費」と名付けたグループでの意思決定課題を行っている。これは自分が学長になったと仮定して、大学内で改善すべき事柄に仮想の予算を配分させ、その根拠を議論、共有することを目的としたものである。将来、集団での意思決定や合意形成を行う立場になった際に対面するだろう、立場を超えた意見の摺り合わせの楽しさと難しさを経験させることが目的である。

※添付資料 2：「仮想学長経費」(意思決定問題)ワークシート

(3) 学生との直接、間接的なコミュニケーションの重視

第三は、ミニッツペーパー(毎回の授業の終了時に、その授業で「重要だと思った点」や「質問・疑問点」を書かせる小レポート)の実施と、そのフィードバックを行うことによる学生との間接的コミュニケーションである。

ミニッツペーパーで記載された質問やコメント等に対しては、印刷媒体(A4で1~2枚)を用いて、回答等のフィードバックを行うことを原則としている。履修者数が少なかった授業や、授業内容から言って不要と考えられる場合は、授業内でコメント等を述べるだけのこともある。

授業フィードバック(授業によっては「授業便り」と命名)は、授業内容で不十分だった点を補足することが第一の目的である。一方、授業に対する批判的な意見を積極的に取りあげることで、授業に対して批判がしやすい雰囲気を作り、最終的にはお互いが、建設的な批判(批評)できることを目指している。

※添付資料 3：ミニッツペーパーの例(アカデミックスキル)

※添付資料 4：「授業便り」の例(大分大学の人と学問)

(4) e ラーニングやインターネットの活用



図 1 授業サイトの例

第四に、全ての授業で、授業専用の Web ページを開設し、授業で利用したプレゼンテーション資料や授業資料などを、履修者に公開している。「大分大学の人と学問」などの講義は、履修者のみならず、一般にも公開している。

平成 18 年度以降は、全ての授業についてビデオ収録を行い、一部について授業のビデオ配信を行っている。これは、学生の予習・復習での活用を目的としたものである。「キャリアデザイン入門」や「アカデミックスキル」では、一部

講義について、オンデマンドの視聴を、正規の受講として認めている。また、学習管理システムを用い、インターネットでのレポート提出を可能にすることで、異なるキャンパス（医学部）に在席する学生の利便性を高めている。

※添付資料 5：授業 Web ページとオンデマンドによる公開

(5) 成長が実感しやすい課題設定

第五は、課題設定の工夫である。多くの大学生は、グループ学習の経験を持っておらず、講義は一人で受講するものという先入観がある。このため、他者との協力や議論や、コラボレーションはもちろんのこと、他者と話をするというコミュニケーション自体に苦手意識を感じていることもある。これに対応して、演習やグループ学習では、最初は易しい課題を設定し、難易度の高い課題へと、段階的に課題を進め、成長が実感しやすい課題設定を行っている。

各授業の課題設定の詳細については、「IV 各授業の課題設定の特徴」を参照。

IV 各授業の課題設定の特徴

各授業のシラバスを、添付資料 6A～6E に示す。本項目では、授業の全体像を示すため、各授業で学生に対して課している代表的な課題について整理する。

表 2 は、担当授業の課題の一覧である。いずれの授業でも、毎回の授業でのミニツツペーパーの提出とその内容、また数回のレポート提出やプレゼンテーションを課題とし、評価の対象としている点は共通する。

表 2 各授業の課題設定の特徴

科目名	課題の概要	特徴
大分大学の人と学問 ※添付 6A	講義感想レポート 学期末レポート	提出は個人単位
大分大学を探ろう ※添付 6B	広報誌の作成とプレゼンテーション	広報誌はグループ単位で作成
アカデミックスキル (調査法入門) ※添付 6C	調査票(質問紙)の作成と改善	同じテーマで3回、グループ学習での相互評価等を経て、作り直して改善・改良を図る
キャリアデザイン入門 ※添付 6D	自身のキャリアデザインの発表と職業について調査検討レポート	キャリアデザインレポートは発表後、作り直して改善・改良を図る。
情報と職業 ※添付 6E	特定企業の比較検討レポート	提出は個人単位

全ての科目では、「仮想的(ロールプレイによる)な課題」設定を行うことで、大学の教室内に閉ざさず、卒業後の社会を意識させている。

例えば、「大分大学を探ろう」では、「大学の広報誌を作成し、高校生や地元企業、地域の皆さんに読んでもらう」ことを課題としたグループ学習(プロジェクト型学習)を行っている。テーマ設定から、記事執筆にあたっての取材や、グループ内での役割分担など、高度な自律性と、協調的な問題発見や解決を目指した課題であり、学生は負担も多いが、リアリティのある課題設定としている。

「キャリアデザイン入門」では、(1)自分が将来就きたい職業に就いた時のことをイメージ、(2)その職業や業界についてリサーチ、(3)職業人になったつもりで、職業内容を高校生に対して発表するという課題を課している。

※添付資料7:「大分大学を探ろう」で優秀賞に選ばれた広報誌

V 授業の効果と学習の成果

授業の成果は、レポート課題や毎回の授業でのミニッツペーパーを中心として、学生、教員両者にとって可視化しやすい(履歴を取りやすい)、有形物を残すようにしている。これは授業の成果を実感しやすくするための工夫である。

(1) グループ学習や課題設定の工夫等による効果

例えば、「IV 各授業の課題設定の工夫」で述べたように、調査票の作成方法を学ぶ「アカデミックスキル(調査法入門)」では、学生が希望する任意のテーマについて合計3回、調査票を作成することを課題としている。

この成果は、単に教員が受け取るだけではなく、毎回、小グループでの相互評価・相互回答の機会を設けることで、自身の調査票の改善を促すことを意図したものである。自身の課題(調査票)が改善したことを実感させると同時に、改善しようとしたことが災いし、かえって前よりも質が低下してしまうようなことを

経験させる過程で、結果として授業の成果が実感できるような場を設けている。
※添付資料 8：アカデミックスキルで学生が作成した調査票（プレ・ポスト）

（2）授業内演習や授業フィードバックによる効果

授業内演習で、正解がない問題を扱ったり、ミニツツペーパーで学生の意見を取り上げたり、グループ学習の相互評価などで学生に判断を委ねることは、時に、学生の「迷い」や「戸惑い」を生じさせることがある。学生にとっては、誰の意見を尊重すべきなのか（教員の言うことが正しいのか、学生間の指摘が正しいのか、自分の方針が正しいのか…など）が見えにくくなるからである。

しかし、これは結果として学生の成長につながる可能性が高いと考えられる。確かに、迷いや戸惑いは、一見は、授業に対する不平不満のように見える。しかし、学生自身が「迷い」や「戸惑い」が生じたことを、授業評価として教員に伝えられるようになったこと自体が、個としての独立と、協調的な問題発見や解決の可能性と難しさの理解につながっているからである。

例えば、全体としては少数だが、「大分大学の人と学問」では、次のような感想が授業に対する評価として現れている。「疲れた」という感想は、授業に対する批評であると同時に、授業の成果となっていると考えられる。

この講義は自分にとって勉強になったと初めて思えた授業だった。問題発見と問題解決の授業では、自分について考えた。自分勝手な行動はかなりあると実感したし、改善してみようと思った。（略）正直、他の先生の講義はあまり興味あるものではなかったの、覚えていないが、そういった自分の姿勢も悪いんだと考えさせられた。知ろうとする気持ちや、話をする人の思いに少しでも近づこうとする気持ちが大切だと思った。頭では分かっているが、なかなか難しいことは沢山あると実感した。この授業は考えることが多くて疲れた。（学部非公開、3年、女）
（「大分大学の人と学問」の受講感想）

関連する学生からの評価を、「VI 学生からの評価」でも言及する。

VI 学生からの評価

学生からの授業に対する評価は、学生による授業評価を中心として、学期末もしくは学期中間での質問紙調査で把握している、また、パイロット的授業（昨年度の場合、「キャリアデザイン入門」など）、グループインタビューを学期終了時に行い、授業の課題を検討している。また、授業毎に行うミニツツペーパーも評価指標の一部として、検討、分析している。

（1）授業評価結果

「学生による授業評価」では、教員の話し方や授業のわかりやすさ等の指標では、他授業と大きな差違が生じない。しかし、学生との関係性を問う設問では、おおむね高い評価が得られている。

例えば、「学生の反応（理解度や達成度）を見ながら進められていた。」（以下、「反応を確認していた」）や、「学生の意見や質問を聞くように配慮されていた。」

(以下、「意見や質問を聞いていた」)では、例年、大きな差が見られる。

例えば、2007年度「大分大学の人と学問」(有効回答数 102)と、同年の教養教育平均(対象 30 科目。有効回答数 989 件)を比較すると、「反応を確認していた」(図 2)では、教養教育科目全体の平均が「そう思う」が 3 割程度なのに対して、本授業は 6 割を超えている。また、「意見や質問を聞いていた」(図 3)について見ても平均が 3 割なのに対して、7 割を超える学生が、肯定的に評価している。このような傾向は、全ての授業で共通して見られており、教育方法の工夫が、一定の成果をあげていると考えられる。

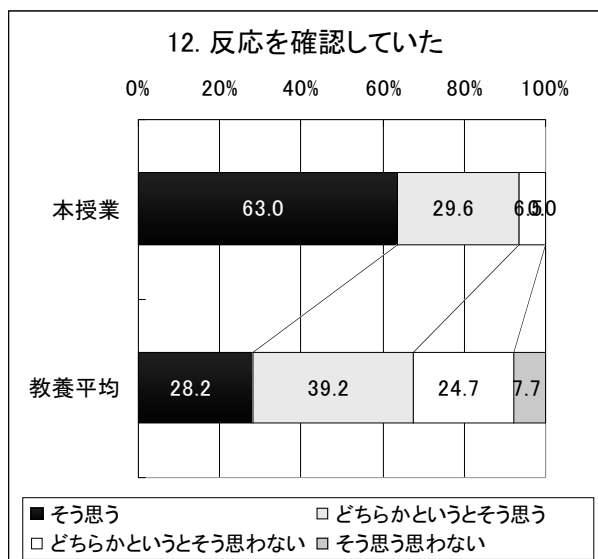


図 2 反応を確認していた

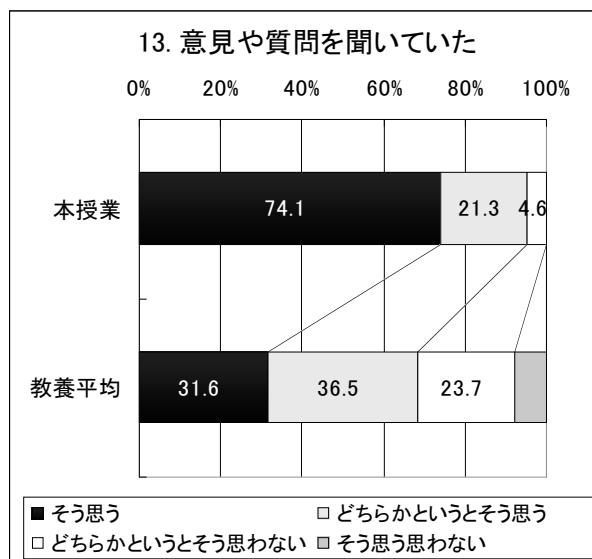


図 3 意見や質問を聞いていた

(2) 授業独自の質問紙調査結果

授業評価では、相対的に高く評価されている事柄も見られるが、グループ学習による協調的な問題発見や問題解決力の向上は、まだ課題も多い。表 3 は、オムニバスによる講義とグループ学習を組み合わせた「大分大学の人と学問」について、学期末に行った質問紙調査結果である。

授業が「役に立つ」という指標では、5 段階評価の 4 以上の評価が 2 年連続で得られており、学生にとって意味のある場を提供できているものと考えられるが、グループ学習(グループワーク)の成果については高い評価は得られていない。

表 3 「大分大学の人と学問」の独自授業評価結果。数値は 5 段階評価。括弧内は S.D.

項目	07 年度	08 年度
今回の授業で学んだことは、今後の大学生活で「役に立つ」と思う	4.14 (0.89)	4.06 (0.84)
講義レポート作成を通して、「書く」力が身に付いたと思う	3.92 (0.91)	4.02 (0.92)
演習等を通して「問題発見力」が身に付いたと思う	3.97 (0.89)	3.73 (0.83)
ミニツツペーパーを通して、「書く」力が身に付いたと思う	3.75 (0.95)	3.62 (0.80)
演習等を通して物事を「多角的(複眼的)」に捉える力が身に付いたと思う	3.88 (0.86)	3.60 (0.89)
演習等を通して「問題解決力」が身に付いたと思う	3.81 (0.98)	3.56 (0.82)
グループワークを通して、自分の意見を言う力が身に付いたと思う	3.77 (0.93)	3.46 (0.89)
グループワークを通して、ディスカッションの能力が身に付いたと思う	3.72 (0.99)	3.34 (0.97)

これは他授業でも同様の傾向が見られ、演習やグループ学習を主として行ってきた「アカデミックスキル（調査法入門）」でも、「役に立つ」という評価は高いものの（表 4）、それと比較するとコミュニケーション力の向上などの自己評価は高くなく、改善の余地があるものと考えられる。

表 4 「アカデミックスキル」の独自授業評価結果。数値は 5 段階評価。括弧内は S.D.

項目	08 年度
(1) 今回の授業で学んだことは、今後の大学生活で「役に立つ」と思う	4.39 (0.70)
(2) 今回の授業で学んだことは、今後の就職活動で等で「役に立つ」と思う	3.90 (0.98)
(3) 今回の授業を通して、「コミュニケーション力」が向上したと思う	3.99 (0.95)

これは授業受講時点で、他者とのコミュニケーションに苦手意識を感じている学生が、「大分大学の人と学問」（2007 年度）で 4 割、「アカデミックスキル」（2007 年度）で、3 割を占めているなどが影響しているものと考えられる。自由記述の評価では、肯定的な評価の比率は、否定的評価より常に高い。

※添付資料 9：コミュニケーション力に関する授業評価結果（自由記述）

（3）授業毎のミニツツペーパーで得られた評価

多くの場合（とりわけ実名での評価は）、評価に対する懸念からか、学生は授業に対して批判的なコメントを寄せないことが多い。私の授業では、毎回の授業内で批判的な（良い意味でも悪い意味でも率直な）意見を積極的に取り上げることで、実名であっても、建設的な批判を行うことが、学期中盤以降増加する。

一見、単なる批判のように見えることもあるが、視点を変えれば、授業全体のことを考えつつ、個の主張ができるようになったということであり、これは授業の評価であると同時に、授業の成果でもあると考えられる。

事例としては多くはないが、次のような事例を挙げるができる。

ミニツツペーパー、コミュニケーションに関してですが、好評だけを伝えてもだめだと思います。たしかに今回の授業に対するコメント（2）は少々苛烈であったと思いますが、それでも不平・不満を授業担当者に伝えることは絶対に必要であると私は考えます。「学生＝教員相互が建設的なコミュニケーションを」というのならなおのこと、ほめることしかしない意見交換の場の存在意義は（原文ママ）（経済学部、4 年、男）
（大分大学の人と学問 2008 年 5 月 21 日分）

Ⅶ 授業改善への取り組みと同僚評価

自身の授業改善は、学生が提出するミニツツペーパーや、独自の質問紙調査等の結果、また同僚によるピアレビュー等を利用して行っている。

（1）授業収録ビデオの活用

平成 18 年度からは、e ラーニングの推進の一環として始めた自身の授業のビ

デオ収録内容と、ミニッツペーパーで見られる指摘や同僚のピアレビュー等をつき合わせることで、指摘に基づいた授業改善を図っている。

例えば、ミニッツペーパーで学生から「〇×が、分かりにくかった」という指摘を得た際には、「分かりにくさ」の分析を、ビデオ映像を用いて行うことが可能であり、授業改善に役立てている。

「情報と職業」や、「アカデミックスキル」など、オンデマンドビデオでの受講が可能な授業については、事前にミニッツペーパーで得た指摘を元に、オンデマンドで受講する学生向けに、補足資料を作成するなどの改善を図った。

また、ビデオを利用することで、同僚によるピアレビューが行いやすくなる効果もあり、19年度は他大学のオンラインFDで活用し、評価を得た。

※添付資料 10：京都大学での公開授業検討会で得られたピアレビュー（要約）

（2）学会報告と事例発表

私が所属している日本教育工学会や、大学教育関係の学会・研究会等で、実際の授業を研究対象とした授業実践研究について報告し、同じ研究者・実践者からの質疑等を、授業改善に活用している。また、一部は論文として投稿し、査読等のプロセスで得られた意見も、同様に授業改善で利用している。

※添付資料 11：授業改善に関連する実践論文リスト

Ⅷ 今後の目標

（1）短期的ゴール：自身の授業の事例化

私は組織的には、ファカルティ・ディベロップメントを推進・支援する立場に立っている。そのため、良い意味でも、悪い意味でも、また本人が希望しようがしまいが、他教員にとっては自身の授業のやり方の開示は、「モデル」として映ってしまう可能性が高いのが現状である。

これがトップダウン的に捉えられてしまうと、不必要な反発を買い、結果として学内全体の教育改革を遅らせる可能性も有り得ると考えられる。また、学生にとっては他の教養教育と比べると、「楽勝」授業ではないため、教養教育の改革が遅れれば遅れるほど、自身の授業の負荷が目立ってしまう可能性もある。

オンデマンドビデオの活用による公開授業検討会の実施等を通して、自身の授業事例を学内に共有し、他教員の授業改善に役立ててもらうことが目標である。

（2）長期的ゴール；

- 学力低下や学習意欲の低下、もしくは格差拡大への対応
e ラーニング（オンデマンド）は、成績上位層が活用し、成績格差が広がっている傾向が見られるため。
- 社会人学生や、多様な学生への対応
社会人学生の多様なニーズに、いかに対応していくか。

以上

ティーチング・ポートフォリオ

酒井陽一

大同工業大学

授業開発センター（センター長）
教養部化学教室（教室主任）



2008. 8. 8.

目次

1. 教育の責任
2. 教育の理念
3. 教育の目的、戦略、方法論
4. 授業改善の試みの説明
5. 授業改善の努力、評価、エビデンス
6. 短期の目標／長期の目標
7. 教育に関連する出版・発表活動

添付資料

- A. 平成 20 年度化学 I および化学 II の授業運営について
- B. 大同キャンパス（大学新聞）記事（特色 GP の紹介）
- C. 「授業批評」記事、研究授業総括(128～131 回)
- D. 授業ヒント集「みんなでつくる DIT の授業」
- E. 授業アンケート報告書、センター分析
- F. 講演の発表コンテンツ（パワーポイント）
「ファカルティ・デベロップメントへの組織的取り組み」
- G. 講演要旨「全教員による授業公開と研究授業会の組織的 FD 取り組みと学内 LAN の活用」
- H. 「授業批評」記事、コラム（研究授業への見解）
- I. 授業開発助成事業による冊子「本学の理工系科目で使用されている
学術用語・記号・単位」

1. 教育の責任

大同工業大学に着任したのが平成3年4月である。それ以前は12年間の国立大学（東京大学・理学部化学教室）での助手としてのキャリアをもつが、その主たる任務は自らの研究遂行と卒研究生・大学院生の研究指導であった。したがって、私のティーチングとしての教育活動は、実質的には平成3年（38歳）からスタートした。

大同工業大学着任以後、これまでに何回かの教育体制・カリキュラムの変更があった。科目名はそれに応じて多少の変化はあったが、一貫して1年生の基礎化学と2年生の基礎的な化学実験の科目を担当してきた。現在は Semester 制であり、化学1（1年生前期）、化学2（1年生後期）、基礎工学実験(化学)(2年生前期または後期)を担当している。

平成13年度から現在まで化学教室主任である。平成17年10月から18年3月まで、授業開発センター副センター長、18年4月以来現在までセンター長の職にある。

ということで、現在の私の教育における主要な責任は次の3つとなる。

- ① 一人の化学教員として、1年生あるいは2年生に、基礎化学と基礎化学実験を教えること、
- ② 化学教室主任として、化学教育のマネジメントにあたること、
- ③ 大学の授業開発センター長として、大学全体の教育改善、特にFD活動の活性化に尽力することである。

今回は上の②と③に絞って記述・省察したい。①こそ、「ティーチング」そのものであるが、これについては次回の機会としたい。

2. 教育の理念

時代が激しく変動する現代社会において、新しい問題が次々に勃発してくる。このような現状を考えたとき、大学に入学してきた学生に与えるべき、もっとも大切なものは何であろうか。「きたるべき時代に対応できる英知と問題解決能力」が必要と本学の教育理念は謳う。私は、この理念を強く支持する。もうすこし、私なりに平たく言えば、幅広い教養を身につけた、そして学習することの意味と喜びを理解できる学生を育てる、ということであろう。

基礎教育である化学教室の授業運営の舵取りを任されているものとして、大学全体の授業の改善を促進する授業開発センターの責任者として、

上記の基本的理念で種々の問題にあたっていきたい。

3. 教育の目的、戦略、方法論

化学教室主任として

化学にかぎらず、入学生の理科学力低下は由々しきものがある。これは、教員の個々の努力のみでカバーしきれものではなくなっている。同じ科目を担当する教員が力を合わせることの必要性を強く感じる。同じ科目であっても、担当教員によって授業の内容も成績評価もまちまち・・・問題として看過され、それが教員の個性の表れと当然視されるのがこれまでの大学教育であったかもしれない。しかし、そのような時代は、終わったと考える。教室主任として、チームティーチングとしての化学教育の構築を目指している。具体的には、プレースメントテスト結果による習熟度別クラス編成、統一シラバス、統一教科内容、共通試験の実施である。

授業開発センター長として

研究授業・授業研究会の運営、授業アンケートの実施など、大学全体の教育改善、FD 活動の促進の任務に当たっている。学生の視点に立った教育と学生の益になる教育を、本学の全教員が目指すことの促進する役割である。

4 授業改善の試みの説明

化学教室の授業運営

基礎学力の格差拡大、二極化による授業の運営の難しさは、教員の心身の負担増になるばかりか、学生の理解度がさがり、不利益がもたらされる。化学教育において、習熟度別クラスの必要性は以前より検討されてはいたが、平成 19 年度より実施された。クラス分けだけでなく、統一シラバスを採用、統一テストも実施し、チームティーチングの実質化を図った。

公開授業／授業研究会の実施

平成 13 年授業開発センターの発足とともに、研究授業（公開授業）が始まった。大学全教員の授業の公開の決意を表すものとして大同工業大学・授業憲章を制定した。平成 13 年度は 23 回、平成 14 年～19 年度は 18 回／年、20 年度は 14 回／年の予定である。

平成 13(2001)年度からの参観者数について、以下の表にまとめた。

年度	研究授業 開催回数	研究授業						授業研究会	
		参観者 (教員)	1回 平均	参観者 (事務)	1回 平均	計	1回 平均	参加者 (教員)	1回平均
2001	23	180	7.8	29	1.3	209	9.1	154	6.7
2002	18	170	9.4	35	1.9	205	11.4	144	8.0
2003	18	181	10.1	53	2.9	234	13.0	142	7.9
2004	18	181	10.1	32	1.8	213	11.8	149	8.3
2005	18	173	9.6	44	2.4	217	12.1	133	7.4
2006	18	202	11.2	10	0.6	212	11.8	183	10.2
2007	18	186	10.3	19	1.1	205	11.4	176	9.8
計	131	1273	9.7	222	1.7	1495	11.4	1081	8.3

授業アンケート実施の運営

授業アンケートは平成7年度から始まった。平成13年度からは学生による学習到達度アンケートも同時に行われるようになった。この両者のアンケートは授業開発センターの運営により全学的に、統一的に、セメスターの最期に、原則全科目を対象になされる。アンケート結果は、集計・整理された後、授業担当者にフィードバックされる。授業担当者は、結果に対するコメントを書く。それはアンケート報告書に掲載され、全学的に公開される。公開されたデータに対しては、各学部、教室が、アンケート結果を分析し、それに基づき各部局の教育方針・授業運慶を見直す契機となっている。授業開発センターは大学全体のアンケート結果を分析し、教育効果の全体の動向を把握し、授業改善の将来計画を検討してきた。

5. 授業改善の努力、評価、エビデンス

化学教室主任として

I 化学教室の授業運営

化学1, 2における習熟度別クラスの運営の打合せメモを添付資料Aとして示す。習熟度別授業に関する打合せメモの要点は以下のとおりである。

- 1) プレースメントテストの結果をクラス分けの根拠とする
- 2) レベル、4クラスとする。
 - 高レベル； 1クラス
 - 中レベル； 2クラス
 - 基礎レベル； 1クラス
- 3) 選任教員2名、非常勤教員3名が担当する。

- 4) レベルにかかわらず、統一のテストを実施する。
- 5) 各教員は、全体の得点分布を参考にしながら、学生の成績評価を行う。

授業開発センター長として

I 公開授業／授業研究会の実施

平成 17 年度この取り組みは文部科学省により高く評価され、「特色ある大学教育支援プログラム」(特色 GP) に採択された。採択課題名は「全教員を対象とした公開研究授業の組織化」である。**添付書類 B**を参照。ただし、この取り組みの申請は前センター長(初代)によって行われた。採択から本格運営に至る時期に、私は 2 代目センター長に就任した。

本学のこの取り組みは学外の諸協会、大学に注目されることなり、私は授業開発センター長として、多くの依頼講演を行った(平成 19~20 年)。

大学からの依頼講演； 4 件

学協会などからの依頼講演； 3 件

詳細については、**添付書類 C**を参照いただきたい。

研究授業／授業研究会の成果は「授業批評」に纏められ、学内に公表・配付されていた。「授業批評」の記述をもとに、授業ヒント集「みんなでつくる DIT の授業」(**添付資料 D**)を作成・編集を行った。

II 授業アンケート実施の運営

第 4 節で述べたように、本学の学生による授業アンケートシステムの特長は、授業担当教員、所属部署(教育責任部署)、授業開発センター(大学全体)の 3 層構造でアンケート結果を分析し、公開することである。センター分析のなかで私(センター長)の執筆した部分を、**添付資料 E-1, 2**として示した。

6. 短期の目標／長期の目標

短期の目標

- ・習熟度別クラス(化学 1, 2)の運営(統一内容授業、統一試験による統一的成績評価)の、さらなる検証とブラッシュアップを行う。
- ・他の科目への上記の試みの拡大を図る。
- ・研究授業／授業研究会の成果の教員へのさらなる還元(授業ヒント集(ビデオ版)の編集・作成)を行う。

長期の目標

- ・初年次教育、リメディアル教育のシステムの構築に参画する。

- ・上記システムの枠組みのなかでの化学教育のあり方を探る。
- ・初年次教育、リメディアル教育における FD と SD の将来像を見極め、実施のための青写真をつくる。

7. 教育に関連する出版・発表活動

学内出版物

- 1) 授業開発センター長としての大同工大の FD 活動の紹介
(講演要旨など、**添付資料 F, G**)
- 2) 授業改善ヒント集「みんなで作る DIT の授業」の編集・執筆(**添付資料 D**)
- 3) 「授業批評」コラム記事 「みられること、みること」
(研究授業についてのセンター長としての見解) **添付資料 H**
- 4) コラム記事 大学 FD 訪問、愛媛大学、山口大学
- 5) 研究授業の総括 (H20 年度以降の新しい FD 活動の指針の発表) **添付資料 C**
- 6) 研究授業の総括 (H17~19 年度の授業開発センター活動の総括) **添付資料 C**
- 7) 授業開発助成(補助金採択)実施報告書
本学の理工系科目で使用されている学術用語・記号・単位の実態調査とそれに対する考察と公開 **添付資料 I**

論文・研究発表 (教育活動に関するもの)

- 1) 酒井陽一・大下一政、「使い捨てカイロの鉄の反応と生成物のメスバウアー分光法による追跡」 化学と教育、 (2001)
- 2) 酒井陽一、高山努、小木曾了、尾中証、渡辺裕雄、佐野博敏
「化学教育におけるメスバウアー分光法の有効性 —鉄の酸化還元反応の学生実験へのサポート—」 2006 日本放射化学学会年会 (2006. 9)
- 3) 酒井陽一
「FDの実効を高めるための組織的な取組み—大同工業大学の事例—」〈講演〉
教育改革FD/I T 理事長・学長等会議/社団法人 私立大学情報教育協会 (東京) (2007.8)
- 4) 酒井陽一、梅田礼子、尾形和哉、相原美輝
「全教員による授業公開と研究授業会の組織的 FD 取り組みと学内 LAN の活用」
平成 20 年度全国大学 IT 活用教育研究発表会 (2008. 7) **添付資料 G**

ティーチング・ポートフォリオ

佐藤 浩章

愛媛大学 教育・学生支援機構 教育企画室
副室長／准教授

作成日 2009年2月17日

目 次

1.	教育責任	p. 2
2.	教育理念	p. 3
3.	教育方法	p. 5
4.	授業以外の教育活動	p. 6
5.	学生からの評価	p. 7
6.	学生の学習成果	p. 7
7.	F D (教員として)	p. 8
8.	F D (ファカルティ・ディベロッパーとして)	p. 9
9.	教育に関する外部資金獲得状況	p. 9
10.	今後の目標	p. 10

添付資料

- A. シラバス
- B. ボーナス課題一覧
- C. シヤトルカード
- D. S C V関係出版物
- E. 新入生セミナー用テキスト
- F. 大学機関別認証評価評価報告書
- G. 学生からの授業評価アンケート
- H. F D参加状況一覧
- I. F D実施状況一覧
- J. F D関係出版物

1. 教育責任

私は、全学の教育改善を担当する教育企画室の責任者の一人であり、ファカルティ・ディベロッパー（FDの専任担当者）であることから、契約上の担当科目数は年間2科目である。現在は「愛媛大学リーダーズ・スクール」（共通教育2008年度前・後期）を、過去には「キャンパス元気プロジェクト（共通教育2003年度前・後期、2004年度前期、2005年度前期）」「リーダーシップとイベントプランニング（共通教育2004年度前期、2005年度後期、2006年度後期、2007年度後期）」を担当した。しかし実際は授業・授業外で学生に教える機会がある。後述するように、初年次教育科目である「新入生セミナー」では、各学部の新入生に対し、スタディ・スキル（「レポートの書き方」「アカデミック・ノートテイキング」「大学での学び入門」「情報整理法」「コミュニケーションの基礎」「プレゼンテーションの基礎」「リーディングの基礎」から30～40コマを担当：2006～2008年度）を出前授業として教えている。また授業外で、各種学生向け研修、個別相談を行っている。さらにファカルティ・ディベロッパーとしての教授力向上のため、松山大学経営学部において「産業教育論」を担当している（添付資料A）。

これらの授業は、私の教育理念を現実化させる場であると同時に、私の主業務である教職員向けの研修、ならびにコンサルティングを実施する際に必要な能力を養成する場である。

主な担当科目の概要

開講年度	科目名	受講者数	学年	種別
08 前後	愛媛大学リーダーズ・スクール	30人	学部1-4	選択・共通教育
<p>学生が自らのリーダーシップ力を高め、自己実現を可能にし、自分の所属する組織や社会において必要であるリーダーシップ能力を身につけることが目的である。以下が到達目標である。①受講生同士で積極的でインタラクティブな人間関係を築くためのスキルを身につける。②リーダー、サブリーダー、フォロワー、などの意味を理解し、それぞれの役割を実践できる。③他者の発表（プレゼンテーション等）に対して適切な評価を行い、効果的な助言を行うことができる。④集団に対してリーダーシップを発揮するために、グループで討論を重ねながら準備を行い、実践することができる。⑤自らが設定するリーダーシップに関する調査を、文献等を使つて的確に行い、それをメンバーに対して分かりやすく説明することができる。⑥分かりやすい発表のための効果的な資料を作ることができる。⑦リーダーシップに必要な能力のうち、最低一つは深く掘り下げてまとめることができる。⑧今の自分を知るために、自らの過去に真剣に向き合うことができる。</p>				

開講年度	科目名	受講者数	学年	種別
04-07 後	リーダーシップとイベントプランニング	30人	学部1-4	選択・共通教育
<p>ビジネスの現場や市民社会で求められる「リーダーシップ」と「イベント企画力」を身につけることで、主体的にものごとを企画し、多くの他者を巻き込みながら、「場」を変革できる人間になることが目的である。以下が到達目標である。①コミュニケーション（聴く・話す・尋ねる）のスキルを向上させる。②アイデア発想法・収束技法に関する知識とスキルを身につける。③話し合いの場で、建設的な議論、コンセンサス法による意思決定を行うスキルを身につける。④基礎的なビジネスマナーの知識とスキルを身につける。⑤成功するイベントの要素を複数あげることができる。⑥効果的な広報戦略についての知識とスキルを身につける。⑦円滑な会場運営に関する知識とスキルを身につける。⑧リーダーに必要なとされる力を説明することができる。</p>				

開講年度	科目名	受講者数	学年	種別
05-08 通	産業教育論 (松山大学)	50 人	学部 2-4	選択・専門教育
<p>「職場における人材育成」の3つの種類、自己啓発、OJT、Off-JTについて理解することを通して、効果的に人を育てる手法を習得することを目的とする。以下が目標である。①職場における自己啓発のコツを説明できるようになる。②職場におけるOJTのコツを説明できるようになる。③職場におけるOff-JTのコツを説明できるようになる。④職場における新人研修プログラムが作れるようになる。⑤職場で使えるマニュアルが作れるようになる。⑥職場で求められるコミュニケーション能力を現状よりも向上させる。</p>				

2. 教育理念

「愛媛大学憲章」にある教育の基本目標には、本学は「学生が豊かな創造性、人間性、社会性を培うとともに、自立した個人として生きていくのに必要な知の運用能力、国際的コミュニケーション能力、論理的判断能力を高める教育を実践」し、「地域・環境・生命に関連する教育に力を注ぎ、地域の現場から課題を発見し解決策を見いだす能力を育成する」とある。この中で私が特に重要と考え、実践しているのは、「知の運用能力」「社会性」の育成である。

またこうした能力を育成する方法として、「真正な能動的学習 (アクティブ・ラーニング)」、「学習スタイル」の尊重は、高い学習効果を持つことから、教える際に大切にしている。

(1) 知は使えなければ意味がない (知の運用能力を育成する)

知の運用能力は、スタディ・スキルとも言われる。かつて大学は知の伝達機関であり、知の運用能力の育成は学生個人に任されていた。しかしながら現代のような情報過多社会においては、絶え間なく変化していく知を、収集し、整理し、構築し、発信していく運用能力を身につけさせることこそ、大学の使命であり、私の使命でもある。私が学生時代、このような科目は存在していなかったが、米国に留学していた際に、ノートテイキングやディスカッションの技法を学び、その必要性を痛感した。そして多くの学生にそれを教えたいと思っていた。愛媛大学の「新入生セミナー」はまさにこのスタディ・スキルを教える科目であり、コースデザイン、教科書開発、担当教員向け研修、出前授業の実施を喜んで引き受けた。

(2) 知を他者と世界のために使え (社会性を育成する)

学生に知の運用能力が備わっていても、人間関係を構築・維持・発展できる力、すなわち社会性がなければ、その知は意味をなさない。知は自分のためであると同時に、他者や世界のために使われてこそ意味を持つ。かつて私が留学していた米国ポートランド州立大学のモットーは“Let knowledge serve the city”であった。私も、学生には、知を他者と世界のために使ってもらいたいと考えている。ここで言う他者や世界というのは、壮大なものである必要はない。身近な他者のために知を使うことができず、世界の大多数の人々に貢献することなどできまい。「スチューデント・キャンパス・ボランティア」や「スタディ・ヘルプ・デスク」は、学生が身近な他者のために知を使うための場として用意したものである。

(3) 人を教える人になれ(社会性を育成する)

ここで言う社会性とは、人間関係を横に広げていく能力であると同時に、縦に広げていく能力でもある。つまり習得した知を先人から引き継ぎ、後世に引き継ぐことができるという能力である。具体的には、「人から学び、人を教える能力」を身につけてもらえるよう実践している。知識や技法はもちろんのこと、最も大切なことは「人を教えたい」という動機である。「人は一人では一人前にならない。その傍らにはかけがえのない他者がいる」(中原淳)という言葉どおり、我々が今ここに存在しているのも他者のおかげである。学生には、私の授業を通して、教育を受ける側から、教育をする側に転換することを期待している。「産業教育論」では、職場における能力開発技法の訓練を教えているし、「愛媛大学リーダーズ・スクール」では毎回、学生にセミナーの講師をつとめさせる経験の中で、人を教えることを学んでもらっている。メンバーを育てることができるリーダーの育成に力を入れている。

(4) 真正な能動的学習(アクティブ・ラーニング)で、学習に参加させる

私は、知的生産物を作らせること、そしてその成果を発表させることをよく学生に課す。私にとって良い授業の指標とは、学生をいかに学びに参加させることができたかどうかという点である。学びに参加した学生は、高い学習意欲を維持することができるし、学習した内容を長期に保持することもできる。

そのためには、上述したように、授業時間内外で動きがある学び、何かを変化させていく学びをしかける。これが能動的学習(アクティブ・ラーニング)である。

そして、教える際には、本物あるいは本物に限りなく近いテーマを扱うようにしている。ホンモノ感(真正感)がなければ、学習意欲は湧かず、他人事になってしまう。学習には、外的動機ではなく、内的動機が重要であるが、真正な学びは後者を高めるものである。

(5) 学習スタイルを尊重する

人間は自分に適した「学習スタイル」をもっており、自らのスタイルにあう授業の際に最もよく学ぶからである。「学習スタイル」とは、例えば、聴覚を活用して学ぶ/触覚を活用して学ぶ、一人で学ぶ/グループで学ぶ、のように自分にとって最も効果的な学びの形態のことである。よって、複数の学生が参加する授業においては、複数の教育手法を組み合わせ、授業をデザインすることで、可能な限り多くの学生の学びを効果的なものにするように取り組んでいる。

多様な学習スタイルを尊重することは、学習者個人に対するフィードバックを行うことにつながる。大人数の授業であっても、紙上やメールを通して、個人的な双方向の意思伝達を行うようにしている。

3. 教育方法

教育理念を実現するために、私は以下の4つの教育方法を授業に取り入れ、実践している。

(1) 知の運用能力を育成するための教育方法

①読み、書き、発表する機会を毎回作る。【a】

(2) 社会性を育成するための教育方法

①ペア・ワーク、グループ・ワークを毎回取り入れる。【b】

②グループには、リーダーを配置し、学生間で教えあい、学びあう関係を構築する。【c】

(3) 真正な能動的学習（アクティブ・ラーニング）で学生を参加させる教育方法

①これまでに持っている知識（既知）や経験を活用して学ぶ機会を作る。【d】

②本物あるいは本物に限りなく近いテーマを扱う。【e】

③個人もしくはグループで知的生産物を構成するワークを取り入れる。【f】

(4) 学習スタイルを尊重した教育方法

①紙やメールを使用して、個別に指導助言を行う。【g】

②学習スタイル別の課題を出し、自分にあった課題を選択することができるようにする。【h】

事例1 産業教育論

授業を架空の会社の人事部研修課の社内研修と位置づけ、私が人事部長役、学生は研修課員役として、学んでもらうシミュレーション学習法を採用している【e】。

課員は4名で1グループを作り、新人研修プログラムを開発する【b, e, f】。本課題の中では、アルバイト経験のある学生が、他の学生をリードする機会が多く存在している【c, d】。

ゲストスピーカーの講演の要約、ミニレポート、読書クイズ（課題図書を示し、その中から質問を出し、学生にメールで回答させる）など、複数のボーナス課題（やれば加算されるが、やらなくても構わない）を提示する【a, h】（添付資料B）。

授業では学生とのコミュニケーションをとるために、「シャトルカード」と呼ばれる、教員と学生のやり取りが記録される用紙を配布し、毎回授業終了時に記入してもらっている。それにコメントを記入して、次の授業時に返却している【g】。（添付資料C）

事例2 リーダーシップとイベントプランニング

学生は4名で1グループを作り、架空の広告代理店として、「大学を元気にするイベント」を企画、最終的には社内コンペとしてプレゼンテーションを行う【a, b, e, f】。このプロジェクトを通して、情報収集法、プレゼンテーション技法、チームワーク力を学ぶ【a】。この間、リーダーはグループをまとめあげて課題を達成することが求められる【c】。リーダーとしての言動に対するフィードバックは、上述した「シャトルカード」で行う【g】。一方、リーダー以外の学生は、グループに課される様々な課題を、自らの得意な能力を活かして、こなしていく【h】。

4. 授業以外の教育活動

(1) S C V (スチューデント・キャンパス・ボランティア) の指導

2002年に私が立ち上げたS C Vの指導・指導者育成を継続して行っている。S C Vとは、学生による学生支援を行うボランティア団体のことであり、現在、国際交流コーディネーター、ボランティアコーディネーター、エコキャンパスサポーターなど9つの団体に所属する約240名が学内で、新入生、障害を持つ学生、留学生などの支援活動を行っている(添付資料D)。

本取組は平成16年度文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム」(私は事業担当責任者)に採択されたが、これにより本学は「学生による学生支援(ピア・サポート)」の先進校として認知されるようになり、本学の学生支援の特色を作り上げることに成功した(添付資料K)。

私は、毎月開催されるS C Vリーダーズ・ミーティング(団体の代表者からなる会議)に出席し、リーダー指導・支援を行う他、年間3回のS C V全体研修(6月、9月、3月)の講師をつとめている。

(2) 新入生セミナー

全新生に必修で開講される初年次教育科目である、新入生セミナーの授業実施、コース開発、教科書執筆を担当している。まず、各学部で開講されている新入生セミナーのうち、スタディ・スキルに関する内容(レポートの書き方、アカデミック・ノートテイキング、プレゼンテーションの基礎等)を、2006年度より全6学部を対象に年間合計20~40コマ程度担当している。あわせて各学部でセミナーを担当する教員向けにF Dを実施している。コース開発については、2006年度にスタディ・スキルに関する全内容を開発、その後2007年度に理学部、2008年度に工学部情報工学科のコース再開発を行った。また、本取組は、2007年度学長裁量経費による教育改善特別経費(通称、愛大G P)の経費支援を受けたが、その際、オリジナルテキスト『愛媛大学版学び入門』を執筆した。テキストは他大学やマスコミからも注目された(添付資料E)。

(3) 愛媛大学リーダーズ・スクール(E L S)

E L Sとは、リーダーシップを身につけたい全学部の学生を対象にリーダー教育を行う学内スクールである。E L Sゼミ、E L Sサマースクール、E L S関連授業、E L Sプロジェクトからなる複合的なコースである。学生はE L S終了資格取得を目指して上記内容を学習していく。このE L Sのコース開発、授業実施、学生個別指導を立ち上げ時の2007年度から担当している(2008年度からは一部が共通教育の授業となったが、それまでは自主勉強会であった)。本取組は平成19年度文部科学省新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラムに採択された(添付資料K)。

(4) スタディ・ヘルプ・デスク(S H D)

学生のための学習相談窓口として2005年にS H Dを立ち上げた。学部学生に対し、大学院生のアドバイザーが共通教育科目を中心に個別指導を行うほか、勉強の仕方についてもアドバイスを行い、大学での様々な面での学びをサポートしている。他大学でも同様の取組みを行っているけれども、利用者が伸びずに苦労している中、本学のS H Dの利用者は増加傾向にある。平成19年度に大学評価・学位授与機構により実施された大学機関別認証評価においても、S H Dは、S C Vと並んで、「優れた点」にあげられた(添付資料F)。

5. 学生からの評価

継続して実施している「リーダーシップとイベントプランニング」の授業アンケート（共通教育センター実施）の結果をまとめた（添付資料G）。満足度の数値は2004年度以降漸増している。また部会での平均値と比較すると、高い数字となっている。

リーダーシップとイベントプランニング 満足度の数値（4点満点）

	回答者数	本講義の平均値	部会の平均値
2004年度前期	30/36	3.5	3.3
2005年度前期	44/45	3.4	3.4
2006年度後期	26/30	3.7	3.2
2007年度後期	16/17	3.9	3.0

6. 学生の学習成果

同じく「リーダーシップとイベントプランニング」の授業アンケートの結果をまとめた。目的・目標の達成度の数値は向上している（添付資料F）。

リーダーシップとイベントプランニング 目的・目標達成度の数値（4点満点）

	回答者数	本講義の平均値	部会の平均値
2004年度前期	30/36	3.4	3.2
2005年度前期	44/45	3.4	3.4
2006年度後期	26/30	3.7	3.2
2007年度後期	16/17	3.9	3.0

下記は私が独自に実施した「学生からの自由記述欄」に書かれたものである（「リーダーシップとイベントプランニング」2007年後期）。コメントを見る限り、私の理念に沿う学習成果が生まれたことが推測される（波線部分を参照）。

「四年間、自分がやってきたことを講義を通じて再確認することができ、よいまとめの機会になったと思います。異なる条件で企画を行うことで、意思疎通を始めとする様々な場面を手探りで進めていく必要があり、従来の経験をもとに、自分の役割を果たすことができたと思えました。最後に先生の講義を受けることができてよかったです。ありがとうございました。」

「この授業を終わりとするのではなく、スタートとして捉え、これから自分に足りないものを足していきたいと思う。そして、周りの人とのコミュニケーション、助け合いを大切にしていこうと思う。」

「本当に実用的で楽しかった。やりがいを持っていた。金曜の朝だけスパッと起きることができた。自分がリーダーであることの責任は心地よいプレッシャーでした。」

7. FD（教員として）

（１）授業時間外学習を増やす

私の授業の課題は2点あった。1点目は、授業時間外学習が少ないことである。グループに課題を課しているため、学生は最終プレゼンテーションの直前には、長時間の授業時間外学習を行っていたようだったが、毎授業に対する学習時間は不足していた。これを改め、継続して一定量の課題を出すようにしたところ、改善が見られた。授業アンケート中の「この授業に関連して授業時間以外の学習・作業時間は、1回の授業毎にどのくらいしましたか」という項目結果に改善が見られた。

リーダーシップとイベントプランニング 授業時間外学習の数値（4点満点）

	回答者数	本講義の平均値	部会の平均値
2004年度前期	30/36	2.4	2.1
2005年度前期	44/45	2.6	2.0
2006年度後期	26/30	2.4	1.8
2007年度後期	16/17	3.4	1.7

リーダーシップとイベントプランニング 授業時間外学習の数値（4点満点）

	2時間以上	1時間以上～2時間未満	30分以上～1時間未満	30分未満もしくは全くしない
2004年度前期	20.0	23.3	26.7	26.7
2005年度前期	22.7	29.5	36.4	11.4
2006年度後期	19.2	19.2	42.3	19.2
2007年度後期	50.0	37.5	12.5	0.0

（２）グループ間の活動参加度格差を少なくする

2点目は、私はグループワークをよく取り入れるけれども、学生の参加度合いの格差をどう克服するかが課題であった。これについて、①個別フィードバックを行う（討論を観察し、個々人にフィードバックを行った）、②研究員と連携して、チーム・ティーチングを行うという改善を試みた。このように、グループならびに個人へのフィードバックの頻度を高めるようにした結果、以前に比較して、グループワークに対する参加度合いは高まり、グループ間格差も縮小したように見えた。また新たな教授法や成績評価方法を学ぶために、積極的に研修に参加をしている（添付資料H）。

授業の改善度（「教員は学生の意見を取り入れるなどして、授業を改善するよう努力していた」）の項目でも、授業改善努力は学生から高く評価されてきた。

リーダーシップとイベントプランニング 授業改善度の数値（4点満点）

	回答者数	本講義の平均値	部会の平均値
2004年度前期	30/36	3.3	3.1
2005年度前期	44/45	3.5	3.3
2006年度後期	26/30	3.5	3.1
2007年度後期	16/17	3.9	2.9

8. FD（ファカルティ・ディベロッパーとして）

私は、教員であると同時に、教職員の能力開発を専任的に担当するファカルティ・ディベロッパーである。日本ではこれまでほとんど存在していなかった職種であるため、その手法の多くを海外の大学で学び、それを愛媛大学において実践してきた。学内外の教員、職員、TA向けに集合研修の企画、実施、評価を担当し、個別のコンサルティングにも力を入れてきた（添付資料I）。これら研修に対するアンケートでは高い評価を得てきた。また、自らの教育経験や研究成果を活かし、一般教員向けの教育技法に関するテキストを開発してきた（添付資料J）。

さらに、FDを全国に展開・普及するためには、能力の高いファカルティ・ディベロッパーの増員が不可欠であると考え、ファカルティ・ディベロッパー養成講座を企画し、講師をつとめ、テキストも開発してきた（添付資料J参照）。こうした取組みは、「FD/SD/TAD三位一体型能力開発」として平成18年度文部科学省特色ある大学教育支援プログラムに認定され、愛媛大学がFDの拠点校の一つとして認知されることに貢献することができた。

9. 教育に関する外部資金獲得状況

私は、授業改善のみならず、カリキュラム改善にも積極的に取り組んできた。下記のように、文部科学省が関わる教育系学部資金については、2件の事業担当責任者、3件の申請書執筆者である（添付資料K）。その他、本学から申請した各種プログラムのうち、ここに記載していないものについても、随時コンサルティング活動を行ってきた。

GPに関しては、「平成19年度文部科学省新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」ならびに「平成20年度質の高い大学教育推進プログラム」のペーパーレフェリーをつとめ、その経験を本学の教育改善に活かしているところである。

- (1) 平成16年度文部科学省学生支援特別経費「YOU&Iプロジェクト」（最終執行額：10,851,000円）、申請書執筆者（平成15年度）
- (2) 平成16年度文部科学省特色ある大学教育支援プログラム「『お接待の心』に学ぶキャンパス・ボランティア」（最終執行額：44,584,845円）、事業担当責任者（平成16年度～19年度）
- (3) 平成18年度文部科学省特色ある大学教育支援プログラム「FD/SD/TAD三位一体型能力開発」（申請金額：40,927,000円）、申請書執筆者（平成18年度～20年度）
- (4) 平成19年度文部科学省新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム「新時代の学生リーダー養成プログラムー愛媛大学リーダーズ・スクール(ELS)ー」（申請金額：概算9,400万円）、申請書共同執筆者（平成19年度～22年度）
- (5) 平成20年度文部科学省戦略的大学連携支援事業「『四国地区大学教職員能力開発ネットワーク』による大学の教育力向上」（申請金額：概算25,900万円）、事業担当責任者（平成20年度～22年度）

10. 今後の目標

(1) 教員として

教員としては、更なる授業改善につとめ、他の教員のモデルとなるように、以下の2つの目標を設定した。

①共通教育の授業(愛媛大学リーダーズ・スクール)において、受講学生のうち9割から目標達成度、満足度において肯定的評価を獲得する。

②愛媛大学リーダーズ・スクールのサマースクール(夏期休業期間中の3日間で行われる集中研修)の開発・支援を行う。受講学生のうち9割から目標達成度、満足度において肯定的評価を獲得する。

(2) ファカルティ・ディベロッパーとして

ファカルティ・ディベロッパーとしては、本学のFDが他大学のモデルとなるように、以下の4つの目標を設定した。

①マイクロ・レベルの支援

マイクロ・レベルのFDとは、授業改善の支援業務のことである。授業コンサルタントとして、クライアントを増やしたい。具体的には現在、年間10件程度の依頼を15件程度に増やす。そして、クライアントの課題を解決する率を80%にする。

②ミドル・レベルの支援

ミドル・レベルのFDとは、カリキュラム改善の支援業務のことである。現在、実施中の教育コーディネーター研修を通して、学科・コースのディプロマポリシー設定、学部アドミッションポリシーの見直し、カリキュラム・マップの作成支援を行う。また、カリキュラム開発もしくは再開発を希望する各学部・学科のクライアント数を現在、年間10件程度の依頼を15件程度に増やす。

③マクロ・レベルの支援

マクロ・レベルのFDとは、組織全体の整備・改革の業務のことである。現在、単位制度の実質化を進めることが私の役割となっており、アクションプランを完成させる。

またティーチング・ポートフォリオを、採用・昇進時に有効活用できるシステムを構築し、愛媛大学において導入する準備を整える。

④メガ・レベルの支援

メガ・レベルのFDとは、学外の団体との交流などを通してFDを推進するものである。全国のファカルティ・ディベロッパーに呼び掛け、ディベロッパーの量的確保と質の向上を目指したプロジェクトを立ち上げる。全国のディベロッパーに有用な『ファカルティ・ディベロッパー入門』の教科書を出版する。

<執筆者一覧>

- 江本理恵（えもと りえ） 第7章(3), TP
岩手大学大学教育総合センター
- 尾澤重知（おざわ しげと） 第7章(2), TP
大分大学高等教育開発センター
- 大塚雄作（おおつか ゆうさく） 第2章(3)
京都大学高等教育研究開発推進センター
- 加藤由香里（かとう ゆかり） 第2章(3), 第6章(1), 第7章(1), TP-E
東京農工大学大学教育センター教育評価・FD部門
- 北野健一（きたの けんいち） 第5章(2), TP
大阪府立工業高等専門学校
- 吉良直（きら なおし） 第2章(3), TP-E
日本教育大学院大学学校教育研究科
- 栗田佳代子（くりた かよこ） 第1章, 第2章(1)(2)(3), 結びにかえて, TP-E
大学評価・学位授与機構評価研究部
- 古賀暁彦（こが あきひこ） 第4章(1), TP
産業能率大学情報マネジメント学部兼教育開発研究所
- 酒井陽一（さかい よういち） 第4章(4), TP
大同工業大学授業開発センター
- 佐藤浩章（さとう ひろあき） 第5章(1), TP
愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室
- 近田政博（ちかだ まさひろ） 第2章(3), TP-E
名古屋大学高等教育研究センター
- 秦敬治（はた けいじ） 第4章(2), TP
愛媛大学経営情報分析室
- 前原真吾（まえはら しんご） 第4章(3), TP
新潟大学全学教育機構
- 三田地真実（みたち まみ） 第3章, 第6章(2), TP-E
教育ファシリテーション・オフィス代表
- 米澤彰純（よねざわ あきよし） TP-E
東北大学高等教育開発推進センター

<五十音順/2009年3月1日現在>

* 「TP」「TP-E」とはサンプル・アーカイブのティーチング・ポートフォリオを指す。「TP」は日本語、「TP-E」は英語である。

日本におけるティーチング・ポートフォリオの作成と課題
—ワークショップから得られた知見と展望—

本報告書に関する連絡先

栗田佳代子

kurita@niad.ac.jp

〒187-8587

小平市学園西町 1-29-1

大学評価・学位授与機構 評価研究部

Tel 042-307-1822

Fax 042-307-1863

2009年3月31日