

中国大学日本語教師のポートフォリオに対する認識調査

—教師研修ポートフォリオ導入に向けて—

松浦とも子・佐藤修

〔キーワード〕 ポートフォリオ、教師研修、評価、中国大学日本語教師

〔要 旨〕

本稿では、教師研修ポートフォリオの導入を検討するため、中国における大学日本語教師のポートフォリオに対する認識を調査し、インタビュー結果とアンケート記述を質的データ分析手法である SCAT により分析した。教師たちは、ポートフォリオについて理解する前には、漠然と振り返りに使えるというイメージを持っているだけであった。しかし講義を受けた後は、ポートフォリオを利用して「学びのプロセスの可視化」、「時間軸の中で学習を捉える」、「学習者と教師とのコミュニケーション」、「仲間のポートフォリオとの比較検討」などが可能であるというように、ポートフォリオの可能性に対する期待を示していた。同時に、利用方法について不安があることが確認された。また、教師研修の評価は、そこでの学びが現場でどう生かせるかという視点でなされるべきだと考えられていることもわかった。

1. はじめに

北京日本文化センターでは、2008年度より北京市及び天津市の大学日本語教師を対象に「大学教師日本語教育学研修」を開催している。具体的には週1回2時間、3ヶ月計12回のコースであるが、うち後半3回を実習報告とし、内省と気づきを促し受講後参加者の現場改善につなげられる内容の提供を目指している⁽¹⁾。参加者は自主的に研修に通う現職教師たちである。2010年度は10名が参加した。参加者の概要は表1のとおり、平均年齢37.9歳、教授歴は5年から33年までで平均10.6年である。参加者のうち3名は国際交流基金日本語国際センターにて約2ヶ月間行われる「中国大学日本語教師研修」への参加歴がある。学歴は博士が4名、修士が6名であった。

2009年度、2010年度の研修では、参加者を3、4人のグループに分け、各グループの代表者の学校で実際に、前半の講義内容を活かした授業を試みるという実践を行い、それに関する発表を取り入れて、「現場と密着した研修」を目指した。表2は2010年度のシラバスである。

表1. 2010年度「大学教師日本語教育学研修」参加者概要

	年齢	教授歴	訪日歴
参加者1	32歳	7年	1年
参加者2	34歳	7年	2年
参加者3	33歳	10年	0.5年
参加者4	30歳	7年	0年
参加者5	56歳	33年	7年
参加者6	38歳	14年	4.5年
参加者7	35歳	7年	7年
参加者8	42歳	5年	1.5年
参加者9	36歳	9年	0年
参加者10	43歳	7年	3年

表2. 2010年度「大学教師日本語教育学研修」シラバス

	授業日	講義内容
1	3月31日	基礎段階の教育実践と研究－新しい教材の開発と利用－
2	4月7日	教師の成長を考える－批判的ふり返しを通して－
3	4月14日	読むことを教える
4	4月21日	文法を教える
5	4月28日	聞くことを教える
6	5月5日	書くことを教える
7	5月12日	模擬授業（教案作成）の説明と準備
8	5月19日	JF 日本語教育スタンダード紹介 模擬授業（教案作成）の準備
9	5月26日	実践研修 ^② の発表と分析
10	6月2日	実践研修の発表と分析
11	6月9日	実践研修の発表と分析
12	6月16日	ポートフォリオ紹介 振り返りとまとめ

本研修では、次年度から評価のツールとして、教師研修ポートフォリオを導入することが計画されている。

ポートフォリオは、「目的のために収集された、課題とする領域内での努力や発達、達成についての情報を記したもので、評価のツールであると同時に学習のツール」（ロングマン言語教育辞典、筆者訳）である。

言語学習ポートフォリオとして、ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）のヨーロッパ言語ポ

ートフォリオ（ELP）は、「言語パスポート」「言語学習記録」「資料集」からなり、複言語主義、多文化への意識化、言語学習過程の可視化、自律学習という教育理念のもとにヨーロッパを中心に普及されてきた。また、JF 日本語教育スタンダード⁽³⁾（以下、JF スタンダード）も「評価表」「言語的・文化的体験の記録」「学習の成果」の3つの要素から構成されるポートフォリオを、学習過程を記録し、振り返る学習成果の評価ツールとして提案している。

このようにポートフォリオは学習評価ツールとして広がりを見せている一方、教師が教育活動を記録するティーチングポートフォリオも大学評価などで利用され始めている。

本研修で次年度以降、ティーチングポートフォリオを参考にした教師研修ポートフォリオの導入を目指す理由は2点ある。まず、研修における評価方法として検討するという目的のためである。開講2年目の2009年度までは、評価方法が定まっておらず、レポートによる個人の振り返りを修了時に課すのみであった。レポートは、研修の内容整理または参加態度の内省という意味では効果があったが、「現場と密着した研修」という特徴を考えると評価の方法を再考する必要がある。

2点目は、教師自らが教師研修ポートフォリオを作成することにより、ポートフォリオの特徴を理解し、現場に戻り学習者評価を考える際の選択肢として、言語学習ポートフォリオが加えられるようになることが期待されるという点である。ティーチングポートフォリオと学習ポートフォリオでは特徴を異にするものの、山川（1995）が定義するように、個々人の「学習成果に関する情報をまとめたファイル」であり、「学習してきたことや学習経験に対する各人の意味づけを表現するため」のものである点では意義を同じくする。

そこで、次年度の「大学教師日本語教育学研修」に、教師研修ポートフォリオを導入する可能性を検討するため、今回の研修参加者を対象に、ポートフォリオに対する認識についてインタビューを行った。また、研修中にJF スタンダードのポートフォリオに関する講義を加え、修了時のレポートにポートフォリオについて考えたことを記述させた。本稿では、中国における大学日本語教師のポートフォリオに対する認識をインタビュー結果とアンケート記述から分析し、教師研修ポートフォリオの導入の可能性を検討する。

2. ポートフォリオに関する先行事例・先行研究

2.1 ポートフォリオ及びティーチングポートフォリオ

山川（2003：230）では生涯学習の立場から、「ポートフォリオ評価は学習者にとって、第一に自己の成長を査定し省察する機能、第二に学習プログラムのなかでいかに進歩したかを査定することを促す機能、そしてそれを他者に開陳あるいは共有するならば、第三に外的リソースに対しての自己表現を促す機能を果たすことになる。」と述べている。また、加藤・安藤（1999）は、総合学習のポートフォリオを分析し、特定の目的にそって学んだ事柄を多様な評

価手段を使って長期にわたって収集したものであり、学び手の自己評価だけでなく、同じ学び手同士や助言者からの評価なども含めて、自分の次の学びに生かすことができるものと指摘している。

このような特徴を持つポートフォリオであるが、日本では大学の教職実践演習でも注目されており⁽⁴⁾、鞍馬 (2010: 25) は、教職課程におけるポートフォリオ導入について「知識や経験を統合して実践に移し、その実践を省察して明示化してポートフォリオとして蓄積していくことは、自らを絶えず説明可能な状態にすることを意味する。そのことは説明責任を果たすという意識を持った専門職に教職を転換させる可能性を持つものである」と述べ「ポートフォリオがプロセスを重視し、他者評価と自己評価の相互関連性に基づいて多元的評価を行うことを重視している点は、教職という複雑かつ高度な専門性が要求される職業の養成プロセスの評価においては、特に重要な観点である」と指摘している。

また1990年代以降アメリカで急速に広まったというティーチングポートフォリオも、教育業績の記録を整理・活用する仕組みとして日本でも注目を集め、大学評価などで試行されている。大学評価・学位授与機構は『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』と題して2回のティーチングポートフォリオ作成ワークショップの内容と意見を詳細な報告書にまとめている。その中でティーチングポートフォリオは「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」(大学評価・学位授与機構1999: 1) と定義されている。それは教員個人のための教育活動を記録し、振り返るための手段であると同時に、教員の教育業績を評価する資料とされる。具体的には、全体でA4サイズ8-10ページの記述資料と添付資料から成っており、集中ワークショップでメンターとともに12-15時間かけて完成し、年に一度更新する。構成内容は、「理念: 自らの信念、価値」「今後の目標: 短期的・長期的目標」「評価と成果: 授業評価、学生の提出物、受賞、同僚の所見、学生の学会発表」「改善活動: 研修会参加、授業の改善」「研究と関連: 最新の知見の獲得」「目的と方法: 試験シラバス、小テスト、講義スタイル」などとなっている。

このようにポートフォリオは、言語教育の学習ポートフォリオとしてだけでなく、多様な現場で使用され注目されている。

2.2 教師研修ポートフォリオ

教師研修ポートフォリオについてみると、小玉・木山・有馬 (2007) が外国人日本語教師の教授力の伸びを測る手段としてポートフォリオ評価を導入し報告している。また、国際交流基金日本語国際センターでは2009年の海外日本語教育研究会に Ang Chooi 氏を招き、マレーシアの教師養成プログラムにおけるポートフォリオ評価について報告している。このプログラム

では、「ラーニングポートフォリオ：日本語の学習」「カルチャーポートフォリオ：日本文化の体験学習と異文化理解」「ティーチングポートフォリオ：仕事の現場で必要とされる環境づくりなどの技術・能力と教授法」を包括したポートフォリオを活用している。

教師研修ポートフォリオの構成要素とその活用法について考えた場合、学習ポートフォリオとティーチングポートフォリオの特徴を併せ持つポートフォリオの可能性が浮かび上がる。なぜなら、研修という学習の要素と、現職教師としての教育活動の振り返りは連続しているはずだからである。

そこで、次年度の「大学教師日本語教育学研修」に、教師研修ポートフォリオを導入することを目指し、2010年度の研修参加者を対象に、ポートフォリオに対する認識について調査し、その結果の分析から教師研修ポートフォリオ導入の可能性とその構成要素、活用法を検討する。

3. 調査

3.1 調査の目的

「大学教師日本語教育学研修」の参加者が、学習評価とポートフォリオに関して、どのように認識しているか、また参加している研修の評価についてどのように考えているかを知る。そして、JF スタンダードのポートフォリオに関する講義を聞いたあと、先の認識はどのように変化したかを自由記述から分析し、教師研修ポートフォリオ導入の可能性と方法を考えるための資料とする。

3.2 調査の方法

3.2.1 研修中のインタビュー

「大学教師日本語教育学研修」の参加者10人へのインタビュー質問項目は以下のとおり。一人15分程度で行った。

- (1) 普段学習者の学習をどのように評価しているか。
- (2) 評価は何のために行っているか。
- (3) 今の評価方法で、すべてを測ることができると思うか。
- (4) 今行っている教師研修での学びはどう評価されるべきだと思うか。
- (5) ポートフォリオを知っているか。それでどんなことができるか。

このインタビューは、最終回の JF スタンダードのポートフォリオについての講義の前に行われた。ポートフォリオに関する理解を深めるための布石にもなるようにという意味も持たせた。

まず、(1) から (3) の問いで、評価についての認識を確認し、(4) 教師研修の評価はどうされるべきと思うかを尋ね、最後に (5) ポートフォリオについての認識（講義前）を確認

認した。評価方法としてポートフォリオを採用していない教師が、ポートフォリオに意義を見出すためには、日頃の評価活動を思い起こし、評価に対する問題意識と結びつけて考えることが有効だと考えたからである。

3.2.2 研修後のアンケート

研修全体が終了してから、記述式アンケートを取り、ポートフォリオについてどのような可能性があるか考えるか答えてもらった。

(6) ポートフォリオについてどのような可能性があるか考えるか。(講義後の認識)

3.3 講義内容

JF スタンダードについては研修の第8回目の実習を行う前に「Can-do」の理解を中心に講義を行っていたが、ポートフォリオに関する紹介は最終回の第12回目に行った。この研修での成果を振り返りながら、ポートフォリオをイメージできるようにしたいという狙いがあった。講義時間は全部で1時間であった。講義に使用した資料は、『JF 日本語教育スタンダード2010』から引用し、まずポートフォリオが「評価表」「言語的・文化的体験の記録」「学習の成果」の3つの要素で構成されていることを紹介した。次に関西国際センター大学生研修のポートフォリオ活用例を紹介、最後にどのように現場で活用できそうかグループ内で10分程度話し合わせた。

ポートフォリオに関する講義の後、研修全体の振り返りとして、研修期間中電子メールでやりとりをしていたレポート及び教師からのコメントなどを印刷して返却、ファイリングを意識させた。

インタビュー (データ1) ⇒ ポートフォリオに関する講義 ⇒

ファイルを利用した研修の振り返り ⇒ 研修後のアンケート (データ2)

4. 分析と考察

4.1 SCAT を用いる理由

本研究では面接記録のデータを質的に研究するための分析手法として SCAT (Steps for Coding and Theorization) ⁽⁵⁾ を用いている。それは SCAT が小規模のデータにも有効であるためである。

質的研究におけるデータ分析のための手法としては、Glaser & Strauss (1967) のグラウンデッド・セオリー・アプローチがあり、多岐に渡る領域で世界的に用いられている。しかし、この手法は比較的大規模のデータ採取と長い研究期間を必要とするため、本研究の性質上適して

いない。

一方 SCAT は、観察記録や面接記録等の小規模なデータにも適用できる。この手法は、観察記録や面接記録などの言語データをセグメント化し、そのそれぞれに、〈1〉データの中の着目すべき語句、〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句、〈3〉それを説明するための語句、〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを考案して付していく4ステップのコーディングと、そのテーマや構成概念を紡いでストーリー・ラインと理論を記述する手続きからなる。

大谷（2008a）によれば、SCAT の分析手法は「一つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄などの比較的小さな質的データの分析にも有効」とされている。

4.2 研修中のインタビュー

以下、研修中のインタビュー結果を質問項目ごとに記す。参加者の回答は、発言のままである。

（1）普段学習者の学習をどのように評価しているか。

中国の大学では期末試験の評価の枠が学部で定められていることが多い。期末試験70%、出席率を含む平常点30%などの割り振りがよく見られるが、その割合は大学により異なる。会話試験の方法なども大学により工夫が見られる。参加者の回答は、担当者の裁量に委ねられている平常点のつけ方に関するものが多く、宿題の提出や授業中の発言、態度を重視する声が聞かれた。そのほかに、「学生にアンケートみたいなものを書いてもらいます。アンケートより感想みたいなもの。自分がこの一年でどんなことを勉強した、知識を習ったか、それから自分の足りないところはどこにあるか、これから頑張っていきたいことは何でしょうか、これからの授業のやりかたについても学生に意見を書いてもらいます」（参加者9）のように自己評価を意識している答えもあった。

（2）評価は何のために行っているか。

以下の5つに分類された。①理解の程度の確認、教育効果の確認のため、②教師の教え方の改善に役立てるため、③学校の教育活動の証明のため、④社会的に学力を証明するため、⑤学習者がモニターして学習改善に利用するため。

全ての参加者が①と②に近い発言をしていた。③は5名、④は3名、⑤学習者自身の内省に関する発言をしたのは2名であった。

（3）今の評価方法で、すべてを測ることができると思うか。

10名全員がすべてを測ることはできないと答えている。特に、4名が試験で測れないものを指摘しており、「例えば、日頃の授業中の活発さとか、授業の応対してくれる態度、そういう抽象的なものは測れない。具体的な態度などは量化できない」（参加者3）という発言があっ

た。他の3名は、試験で測れないものを補うために平常点として出席率や宿題、小テスト等を評価に加える必要性に触れていた。また、試験の当日にその試験に合った能力を適切に発揮できるかどうかという本番強さの反映に言及している者も別に4名いた。他には、「実際に勉強した日本語を使って、例えば情報収集とかそういう能力ができるかどうか、そういう実用の面で反映できてないと思います」(参加者6)という現実場面への応用力を意識したものがあった。

(4) 今行っている教師研修での学びはどう評価されるべきだと思うか。

宿題及びレポート課題を用いるべきだという者が4名、実践及び発表を評価すべきだという者が4名(内2名は課題と発表の両方に言及)いた。特に、教育現場との関連性を指摘する者も3名おり、当研修の目標である「現場と密着した研修」という意識が参加者に十分浸透していることがうかがわれる。具体的には、「発表だけだと十分ではない。学校では今のように役立っていますよ、とそこまでいくとそれが一番理想だと思います」(参加者4)や「ひとコマだけでいつもある問題が全部解決できるわけがないですね、だからもっと日常的な交流が、交流というより、相談に乗ってくれる、カウンセリングの機会があったら」(参加者9)という発言があった。

また、自己評価の重要性に触れたものと、自分自身の成長の自覚について述べたものもあった。前者は「自分自身がこの研修によってどのくらい勉強になったのかが重要だと思います」(参加者2)、後者は「こういう形の研修としては評価というのは研修に参加する前と参加した後のフィードバックというか、本人自らの反省というか、やはり変化が大切」(参加者1)である。

さらに着目すべきは、教師研修での自分たちの学びが評価されるという事実に対する驚きが見られたことである。例えば、「私たちが勉強したものが、どのように評価されるか、国際交流基金から評価されるか、そういう意味ですか？」(参加者4)や「私たちの学びですか？それは私たちが考える質問ですか？」(参加者2)という発言に表れている。

この理由としては、評価を教師が一方的に学習者に与えるものと捉えてここまでのインタビューで語ってきただけのため、自らが教師研修での学び手としての立場で評価に言及することへの困惑があったと推測される。

(5) ポートフォリオを知っているか。それでどんなことができるか。

この質問でのポートフォリオの意味が、学習ポートフォリオであるか、ティーチングポートフォリオであるかは示さなかった。参加者は、JFスタンダードのポートフォリオが「評価表」「言語的・文化的体験の記録」「学習の成果」の3つの要素から構成される評価のツールであることは資料を通して知っていたが、それ以上の説明は受けていなかった。

「物があってもイメージがわからない。学習者自身の振り返り。とじたものを見て振りかえる」

(参加者7)や「評価として考えたことがない」(参加者5)のように、具体的にイメージできない参加者もいたが、「勉強のあとの整理。整理してまた自分の考えをもっと豊富にさせて、あとはもう一歩考えさせることが大事」(参加者10)と、学習ポートフォリオの利用方法を考えている参加者もいた。「まじめな学生ならその中から気づくことがたくさんある。例えば自分の知識の構造について足りない点とかチェックして、これはできた、これはまだわからない、先生に聞か、自分で調べるか、自己評価」(参加者3)というように、「学習プロセスの振り返りと自己評価」という学習ポートフォリオの機能に関するイメージを持ち、利用の仕方として「他の学習者のポートフォリオと比較検討することでの気づき」に触れる者もいた。また「学生の変化はそんな激しくない、いろいろな制限で学生と交流できない」(参加者8)という点から、ポートフォリオを利用して補うという可能性を考える者もいた。さらにポートフォリオの特徴を「いちいちばらばらになっている部分ではなくて、そのファイルがあれば振り返ろうと思ったときに辿ることができます。評価というのは学生の立場から見ると自分の勉強したこと、習った内容がどのようなつながりがあるか、論理的には学習効果に対して評価することができる」(参加者1)と学習内容の連続性に着目してイメージした者もいた。

すでにファイルを利用して、「私が仕事中、例えば教案とか授業準備、授業が終わったらやはり自分の授業を反省する、学生との連絡とか学生からの質問とかこの中に挟んで、あとは次の準備することですね。学習者との評価は、この中にメモを書いたもの、それを利用しました」(参加者3)という者もいた。3人の参加者は学習者の学習ポートフォリオを教師がどう授業改善に利用するかという観点で述べていたが、ティーチングポートフォリオのイメージと近い発言はなかった。

(6) ポートフォリオについてどのような可能性があるか考えるか。

上記(1)～(5)のインタビューの後、JFスタンダードのポートフォリオに関する1時間の講義をし、3か月12回に渡る研修を手元のファイルを見ながら振り返る時間を設けた。その後、最終課題として、研修の感想を書かせるとともに「ポートフォリオについてどのような可能性があるか考えるか」を書かせた。

その中で、「今まで、ポートフォリオというやり方はただ自分自身の勉強や仕事に利用してきたが、これが学生の評価方法として利用できるとはぜんぜん考えたことはなかった。斬新な理念だと思う」(参加者8)という感想や、「今までは試験やレポートという評価基準を疑ったことがなかった。期末試験は時の運とも関わるので不公平になってしまう恐れがある意識した。学習者の普段の努力も評価できる方法である」(参加者7)という記述が見られた。

参加者7は、講義の前は使い方がイメージできないと言っていたが、講義後は「卒業論文の指導と評価に生かしたい。卒業論文のプロセスを記録する資料をファイリングさせ、教師はそれらの資料を参考に、学生が努力した過程を見て評価することが可能ではないか」と具体的に

記述している。具体的な使用方法を書いた参加者は数人いた。「学習者からの教科書づくり、自律学習の内容や範囲の拡大、学習者とのコミュニケーション」(参加者3)、「今考えているのは、ゼロからの一年生を対象にして、精読、聴解、会話の担当する先生方と提携しながら、達成目標及び評価表を作る。学生がある程度勉強の仕方を身につけてから、本人に今後の達成の目標を作らせることにします。以上の作業で得られたものは、ポートフォリオの一部分にする可能性があります。一学期は1つの考察期間と考え、2年間で4つの段階に分けられると考えられます。できたポートフォリオによって元々目に見えない2年間の日本語学習プロセスが顕著化されと考えられます。そこから、学習者へよりよくアドバイスを提供できるでしょう」(参加者1)などである。

具体的にイメージすると同時に、不安を記す者もいた。「少人数の場合は可能性がかなりあるが、教師にとって作業が大変なので、学生が多くなると疲れて飽きるだろう」(参加者2)、「問題点1、ポートフォリオの選別についてです。まったく経験はないので、どのようにポートフォリオを選別するか、また、個人ケースの場合どうすればうまくポートフォリオを整理できるのかも1つの問題になると思います。それがうまくできなければ、せっかく得られた資料を無駄に使う恐れがあります。2、ポートフォリオの分析。ここまで言うと、なんだか人類学のフィールドワークと似ていると感じています。単なる見たものを記録するのではなく、うまく整理したうえに徹底的に分析する。力が要りますね。」(参加者1)と想像している。

また、ティーチングポートフォリオをイメージした参加者もいた。「教育活動の自己評価に使ってみたい。足りない点を充実させながら教育活動を続けていきたい」と記述した参加者4は、講義前インタビューで「ポートフォリオは講師から配られるもの、記念品」と考えていた。しかし、講義後、教育活動の自己評価に主体的にポートフォリオを利用したいという変化が見られた。

4.3 分析と考察

以下の表3は、SCATのためのEXCELフォームを利用して作成した、「大学教師日本語教育学研修」参加者1の分析表である。大谷(2008a)では、SCATの分析は複数で行い多様な視点を入れることが推奨されている。今回の分析は参加者全員分を筆者2名で行ったが、〈1〉データの中の着目すべき語句、〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句、〈3〉それを説明するための語句、〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念へと、順にコーディングしていく中でも議論をし、マトリクスの中に分析の過程を記述する明示化された手続きを踏んで、各参加者のストーリーラインと理論記述に至った。

表3に見られる参加者1のストーリーラインのように、ほとんどの参加者のポートフォリオ観に変化が見られた。

表3. 2011年6月2日中国大学日本語教師への個人インタビュー及び6月16日アンケート(「大学教師日本語教育学研修」参加者1) - 1

発話者 番号	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するよなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成 概念	<5>疑問・課題
1	発話者 聞き手	普段学習者の学習をどのように評価していますか。				
2	参加者 1	期末テストの成績は学校のルールがある。期末試験は70%。普段の成績30%は先生次第。私の場合は3つから。一つは毎回のミニテスト。成績。もう一つは授業中の成績。発言。グループ発表の回数。最後の3分の一は暗唱。	期末試験は70%。普段の成績30%。毎回のミニテスト。授業中の成績。発言、グループ発表の回数。暗唱。	学校の評価基準による試験の比率分析。自由裁量部分の要素分析。	成績の評価基準に関する教育機関の規定。教師裁量の部分の詳細な語り。試験以外の評価項目への関心。	平常点の要素はどのような経緯で決めたのか。
3	聞き手	評価はなんのためにを行っていますか。				
4	参加者 1	学生が自分自身で自分のレベルがどのくらいかわかるように。就職する際に、成績表を見せるが、それが大切だと思われなければならない。第一義は学習者自身のこと。先生が教えたことが把握されているかどうか。先生が教えたこと。先生が教えたことが把握されているかどうか。若い先生は期末試験の分析。	学習者自身による学習段階の理解。成績の証明。教師による理解度の把握。効果測定用テスト分析。	学習者自身による学習成果の証明。教師による振り返り。	学習者にとつては自らの学習のモニター。学校にとつては学習成果の証明。教師にとつては自らの教え方の振り返り。	
5	聞き手	今の評価方法で、すべてを測ることができると思いますか。				
6	参加者 1	もちろん、すべては測れない、学生は学力、事力、日本語以外の能力が優れている人が見られる。限られた部分だけ、言葉そのものだけが測れる。	言葉以外の能力の発揮。測定可能なものは言語知識のみ。	従来型評価方法での能力測定。能力の弁別。言語知識以外の能力。	今の評価方法では言語知識以外の能力は測れない。	日本語以外の能力とは何を指しているのか。
7	聞き手	今行っている教師研修での学びはどう評価されるべきだと思いますか。				
8	参加者 1	こういう形の研修としては評価というのは研修に参加する前と参加した後のフィードバックとか、本人自らの反省というか、やはり変化が大切。全然変わらなくとも、もちろん、もともと良ければ変わらなくともいい。全然変わらなくとも、やはりヒントとか内省が必要だと思えます。最後の最後、先生自身の反省というかが振り返りであればそれは多分心得というかが研修の目的が達成できると思いますけど。評価の形は難しい。断言できない。	本人の成長。研修で考えた方がどう変化してきたかの内省。振り返りとフィードバックによるヒント。研修の目的。評価の難しさ。	振り返りによる成長。気づきのきっかけ。自己評価。不確定性。	学び手の自己評価。自らの振り返りと教師からのフィードバックにより促された成長。	評価に対する問題意識はどのような要因によってどのように変化するのか。
9	聞き手	ポートフォリオというのを知っていますか。それってどんなことができると思いますか。				
10	参加者 1	いちいちばらばらにならなくて、そのファイルがあれば振り返ろうと思ったときに辿ることができる。評価というのは学生の立場から見ると自分の勉強したこと、習った内容がどのようなつながりがあるか、論理的には学習効果に対して評価することができると、今後の自分の整理する仕事に役立てたいと思う。先生は年々繰り返して一年生と繰り返して教えるわけだから、最初の一年目はこのようにやってきたのですが、次の一年は自分の失敗とか自分の誤りとか訂正できる部分はどこにあるのか振り返ることができる。だからこういう発想は非常に役に立つと思います。	継続性。学習プロセスの反芻。教授経験の記録。	学習内容のつながり。プロセスの可視化。暗黙知である経験の形式知化。	学習者による継続的な学習プロセスの振り返り。教師による教授経験の振り返り。	

表3. 2011年6月2日中国大学日本語教師への個人インタビュー及び6月16日アンケート(「大学教師日本語教育学研修」参加者1) - 2

11		6月16日最終課題中の質問「ポートフォリオについて(どういう可能性があると思うか)」						
12		学習者にしても教育者にしても、試験は全ては評価できないかと思われているので、ポートフォリオは試験が果たせない役割があります。いわば、学習のプロセス。今考えているのは、ゼロからの一年生を対象にして、精読、聴解、会話の担当する先生方と提携しながら、達成目標及び評価表を作る。学生がある程度勉強の仕方につけてから、本人に今後の達成の目標を作らせることにはします。以上の作業で得られたものは、ポートフォリオの一部分にする可能性があります。一学期は1つの考察期間と考え、2年間で4つの段階に分けられると考えると、できたポートフォリオによって元々目に見えない2年間の日本語学習プロセスが顕著化されると考えられます。そこから、学習者へよりよくアドバイスを提供できるように、問題点を整理するポートフォリオの可能性です。また以下のように、問題点が存在しない問題点1、ポートフォリオの選別についてです。まったく経験はないので、どのようにポートフォリオを選別するか、また、個人ケースの場合どうすればいいと思います。それがうまくできなければ、せっかく得られた資料を無駄に使う恐れがあります。2、ポートフォリオの分析。ここまでは言うのと、なかなか人類学のフィールドワークと似ていると感じています。単なる見たものを記録するのではなく、うまく整理したうえで、基本的に分析する。力が要りますね。	ポートフォリオは試験が果たせない役割がある。いわば、学習のプロセス。本人に今後の達成目標を作らせる。元々目に見えない2年間の日本語学習プロセスが顕著化されると考えられます。そこから、学習者へよりよくアドバイスを提供できるように、問題点1、ポートフォリオの選別整理ができるか、得られた資料を無駄にする恐れがある。2、ポートフォリオの分析、整理した記録だけでなく、整理したうえで徹底的に分析する。力が要る。	試験の役割を補充。学習プロセスの客観視。学習開始時に学習者自身による目標設定。評価項目のリスト化。これまで意識化されていなかった日本語学習プロセスの4段階分割。学習プロセス顕在化からのアドバイス。資料を厳選するためにどう選別するかという問題点。分析し適切に整理できるかという問題点。	試験によるパフォーマンス評価を補充するポートフォリオの可視化。達成目標と評価項目の作成。教師学習者間のコミュニケーションのツクール。ポートフォリオに入れる物の選別と分析が適切にできるのかという条件の指摘。	既存の評価方法の補充のためのポートフォリオ。学習プロセスの可視化。ポートフォリオ利用のための具体的なアイデア。ポートフォリオ有効活用のための条件。		
13	参加者1							
ストリーミング(現時点で言えること)	この教師は、成績の評価基準における教師裁量の部分を分析的に語っていた。そうした評価を行う理由は、学習者にとつては自らの学習のモニター、学校にとつては学習成果の証明、教師にとつては自らの教え方の振り返りのためであり、そこでの評価基準で測れるのは言語知識のみと考えていた。教師研修での自らの学びをどう評価されるべきかに関し、教師自身の成長に関する自己評価の重要性が意識されていた。それは自らの振り返りと教師からのフィードバックにより促されるものと捉えられていた。また、ポートフォリオでどんなことができるかに関しては、学習者には連続的な学習プロセスの振り返りが、教師には教授経験の振り返りが可能になると考えていた。							
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> ・評価を利用する目的は、評価される対象となる学習者・教師・学校によって異なると認識されている。 ・試験による評価ではすべては測れないという点が教師によって意識されている。 ・評価を教師研修における学び手として考えることで、試験以外での評価手法である自己評価が意識されている。 ・教師研修における自己評価は、自らの振り返りと教師からのフィードバックにより教師としての成長がどの程度意識されるかによる。 							
さらに追究すべき点・課題	<ul style="list-style-type: none"> ・学習評価とポートフォリオに対する認識が、この後研修中にJF日本語教育スタンダードのポートフォリオに関する講義を聞くことでどう変化するか。 ・中国の大学日本語教師は、一般的にはほぼ同様の意識を有しているのか。 ・評価に対する問題意識はどのような要因によってどのように変化するか。 							

下記は参加者4及び参加者7のストーリーラインである。

参加者4のストーリーライン

この教師はインタビュー時には、ポートフォリオを教師が作成し生徒に記念として与えるものと考えていた。しかし、研修修了後には、自らの教育活動の振り返りに用いたり教育活動の自己評価に使ったりすることで、自らの教師としての成長に役立てたいと述べるようになった。また、他の評価と併用することで、それぞれの特長を生かしたいとも語っており、ポートフォリオを主体的に活用していこうとする方向に変化が見られた。

参加者7のストーリーライン

この教師はインタビュー時には、実物を見てもイメージが湧かないと答えていた。しかし、研修修了後には、ポートフォリオを学習者の学習プロセスも評価できる方法として捉え、さらにそれらを参考にして学生が努力した過程から卒業論文を評価するという具体的な使い方のアイデアにまで考えが及んでいた。

このように、講義前のインタビューでは、多くの参加者がポートフォリオに対して漠然と成果物を入れるファイルのようなイメージがあるだけか、または振り返りに使えるというイメージを持っているだけであったが、講義後はポートフォリオに対する期待が明確に示された。評価とポートフォリオに関するインタビュー、及びJFスタンダードに関する授業を受け、研修後「ポートフォリオの可能性」について記述するという一連の作業を通して、参加者のポートフォリオに対する認識が深まったといえよう。参加者の教師経験及び現行の評価が十全ではないという問題意識から、ポートフォリオの利用の仕方について参加者自身が具体的にイメージするのに時間はかからなかったといえる。

下記図1は、SCATの手法でデータをコーディングして得られた概念図である。図1の概念図にあるように、参加者の発言からポートフォリオの構成要素、その利用の仕方について、ポートフォリオの特徴を示す主要概念が抽出できた。

図1. 中国大学日本語教師のポートフォリオに対する認識（講義後）

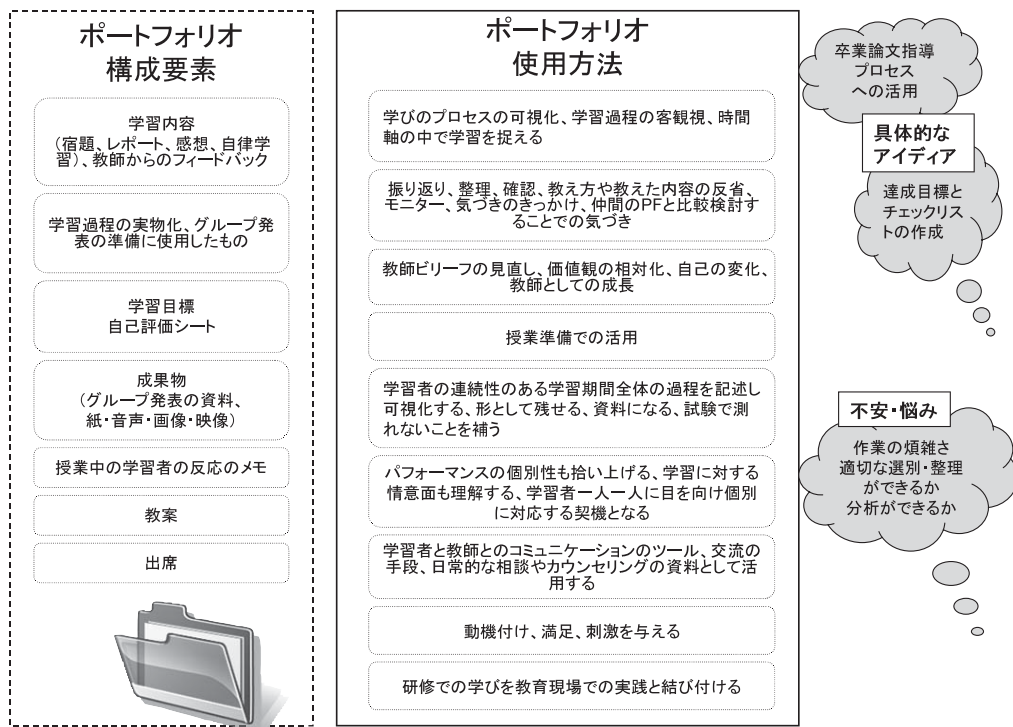


図1に見られる内容は、講義の中で触れた内容と重なるものもあるが、教師自身の経験知と教育活動に対する問題意識が、インタビューと講義という刺激を受けて、具体的なイメージとなって現れた結果だと考えられる。また、ポートフォリオを教育活動の自己評価に使用したいという声も聞かれた。一方、研修の評価をどうするべきかという問いに対しては、「研修の前後での変化を内省することが大事」「他者評価よりも自己評価が重要」という意見があり、「教育現場での実践を評価するべき」という言葉が複数出現した。このことは、次年度以降、教師研修で評価のツールとして、教師研修ポートフォリオを導入する可能性、有効性を示唆していると考えられる。

5. まとめ

本稿では、中国における大学日本語教師のポートフォリオに対する認識を調査するため、インタビュー結果とアンケート記述を SCAT の手法で分析した。教師たちは、ポートフォリオについて理解する前には、漠然と成果物を入れるファイルのようなイメージがあるか、振り返りに使えるというイメージを持っているだけであった。しかし講義を受けた後は、ポートフォリオを利用して、「学びのプロセスの可視化」、「時間軸の中で学習を捉える」、「学習者と教師とのコミュニケーション」、「仲間のポートフォリオとの比較検討」などが可能であるというように、ポートフォリオの可能性に対する期待が示された。これらは講義の中で説明された内容と重なるものもあるが、教師自身の経験知と教育活動に対する問題意識が、インタビューと講義という刺激を受けて、具体的なイメージとなって現れた結果だと考えられる。現場の教師たちがポートフォリオの意義を理解することは容易で、教育現場への導入は好意的に受け止められるが、利用方法について不安があることが確認された。

また、今回のインタビューを通して、教師たちは教師研修の評価について「研修での学びを現場でどう生かすかという視点で評価」されるべきだと考えているということがわかった。

これら調査結果から、次年度の「大学教師日本語教育学研修」にポートフォリオを導入し利用する効果は大きいと考え、次年度以降、実際に使用をし、その効果を確かめていきたい。

〔注〕

⁽¹⁾ 「大学教師日本語教育学研修」は2009年度から北京日本学研究中心との共催で行っている。

⁽²⁾ 当研修の実践研修では、研修に参加している教師が自らの現場で実際に行っている授業に対して、改善案を出し、教案を作り、録画し、生徒からアンケートを採っている。

⁽³⁾ JF 日本語教育スタンダードについては国際交流基金（2010）を参照のこと。

⁽⁴⁾ 日本の大学の教職実践演習において注目されているポートフォリオに関しては、岡山大学教育学部「教職実践ポートフォリオ」〈<http://www.okayama-u.ac.jp/user/ed/ed/kyoiku/port.html>〉（2011年9月25日参照）及び秋田大学「あきた教職 net」〈<http://gppts.cerp.akita-u.ac.jp/kyousyoku/>〉を参照のこと。

⁽⁵⁾ SCAT は質的研究のためのデータ分析手法である（SCAT Steps for Coding and Theorization 質的データの分析手法〈<http://www.educa.nagoya-u.ac.jp/~otani/scat/>〉2011年9月25日参照）。

〔参考文献〕

- 大谷尚 (2008a) 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 ―着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き―」、『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育学)』第54号、n. 2、27-44
- 大谷尚 (2008b) 「SCAT: Steps for Coding and Theorization ―明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法―」、日本感性工学会論文誌『感性工学』第10号、No. 3、155-160、
- 加藤幸次・安藤輝次 (1999) 『総合学習のためのポートフォリオ評価』、黎明書房
- 鞍馬裕美 (2010) 「教職課程における履修カルテとポートフォリオの導入に関する一考察」、『帝京大学教職大学院年報』創刊、019-028
- 国際交流基金 (2010) 『JF 日本語教育スタンダード2010』『JF 日本語教育スタンダード2010利用者ガイドブック』 <<http://jfstandard.jp/>>2011年9月25日参照
- 小玉安恵・木山登茂子・有馬淳一 (2007) 「外国人日本語教師教育へのポートフォリオ評価導入の試みー17年度長期研修Bコース教授法クラスにおける実施報告ー」、『国際交流基金日本語教育紀要』第3号、95-111
- 佐藤史子・森朋子 (2004) 「ポートフォリオ評価の現状」、『東京家政学院大学紀要』第44号、171-178
- 大学評価・学位授与機構 (2009) 『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ーワークショップから得られた知見と展望ー』大学評価・学位授与機構 評価研究部
- 山川肖美 (1995) 「生涯学習におけるポートフォリオの機能ー学習成果の評価機能を中心としてー」、中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第41巻第1部、248-253
- 山川肖美 (2003) 「生涯学習者にとっての自己評価の意義ー自己志向のポートフォリオを手がかりとしてー」、『広島修大論集』第43巻第2号 (人文編)、223-240
- Ang Chooi Kean (2009) 「マレーシアの教師養成プログラムにおけるポートフォリオ評価ーその意義と現状ー」、第14回海外日本語教育研究会
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967) The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Aldine De Gruyter (バーニー・G. グレイザー、アンセルム・L. ストラウス著、後藤隆・水野節夫・大出春江訳 (1996) 『データ対話型理論の発見ー調査からいかに理論をうみだすかー』新曜社)