

## 【活動報告】

# 英語授業におけるポートフォリオ評価の活用 — 学生の学習履歴をきめ細やかに見取るために —<sup>1</sup>

松井かおり<sup>\*1</sup>

## 0. はじめに

文部科学省は、新学習指導要領において、全学校種共通の3つの柱として「知識、技能」の習得に並び、学習者の「思考力、判断力、表現力」の育成や「学びに向かう力」の涵養を掲げ、「主体的で対話的な深い学び」がこれらの目標を実現するために必要な教育方法だと述べている（文科省、2017、p.22）。

それは従前の知識伝達型教育では、急速な社会産業構造の変化に伴う職業の変容やグローバル化に対応する力が身につかないという判断が根底にある。その流れを受けて、英語教育は、2020年に小学校から順次施行される学習指導要領に沿い、互いの考えを伝え合う話し合いや発表と質疑応答のような対話を通して学ぶ行為に力点が置かれることになった。しかし、授業内の対話やプレゼンテーション場面でのやりとりなど、相互行為における学習者のパフォーマンスは、個別能力を測るテスト場面とは異なり、協同的で場面依存的な活動であり、学習者の一時点のパフォーマンスのみ切り出して評価することは難しい。実際、学習指導要領にも教師が対話による学習をいかに評価するのかについて明確な言及はなく、現場の教師にその方法は委ねられているのが実情である。しかし、教師が、各学習者のとる学習方略を含めその学習履歴を辿ることができれば、学習者のパフォーマンスの理解につながると考える。

本稿は、大学の英語授業においてポートフォリオをどのように学生への指導に活用したかを報告する。ポートフォリオが一評価法を超えて、学生自身が学ぶことの意味を問い返す機会になっているだけでなく、教員にとっても学生の学習履歴とパフォーマンスの発達の関係を探る資料として有効であることを確認したい。

## 1. ポートフォリオ評価導入の経緯

筆者がポートフォリオを導入した最初の年は、2010年度の経営学部の必修英語「リーディング」であった。それ以降、法学部、看護学科、健康スポーツ科学科の多くのクラスでこの評価法を実施してきた。そのきっかけは、英語学習初期段階で躓いたまま大学生になったいわゆる「擬似初心者」（中村、2005、p.7）が多いクラスで、どのようにかみ砕いて教えても、「わからない、覚えることが多すぎる、面白くない」と言い、英語の上達に強い憧れをもちながら、暗記に頼るばかりで自分で調べたり考えて表現することから逃げているように見える学生に対し、「私がこれ以上教える（教え込む）のはあきらめよう」と決断したことである。具体的には、英単語に日本語訳をつけた英文のハンドアウト教材とネット利用できる教室環境を準備し、筆者が最初に課題を提示した後は、グループメンバーが協力して学期内で課題を達成することを求めたのが発端であった（松井、2014、p.265）。

その授業において、学生同士の教え合いの中で生まれた英文解釈のための記号と、それをクラス全体で共有した出来事をはじめ、大きな声で「わからない」と言い続けてよい、進んでいるグループの様子を見に行くためであれば立ち歩いてよい、などクラス全体に新しいルールが生まれた。またグループ内でも、学習に貢献するために友達への教え方を工夫する者、ネットで文法を素早く検索する者、自宅で事前に訳を準備してくる者など個々の学生の役割が発揮されるようになった。そこには、筆者が「教えていた」時には気づ

---

受付日 2020.12.10

\*1 朝日大学保健医療学部健康スポーツ科学科

かなかった学生のわからなさの実態やそれを察知して教え合う学生の学びに向かう協働性があり、決して学生が受け身だけの存在ではないことを筆者が認識する機会となった(松井、2014、p.273)。

その授業で学生が使用したのが、学習ファイルである。市販の紙製ファイルに、学習目標を書きこんだ紙や、テキストであるハンドアウト、映画の感想文や落書き、PCからダウンロードした情報、下訳用紙、口頭発表用のメモなど全てを綴じ込み、期末にはそのファイルを見ながら、学習者が自分で自分の学習の到達度評価や振り返り、新しい目標設定を行った。これがポートフォリオ評価導入の契機となった(図1参照)。

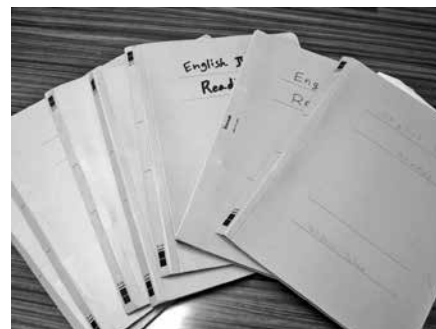


図1 学習ポートフォリオ

## 2. ポートフォリオ評価とは何か

そもそもポートフォリオとは、大辞林(1989)によれば、「紙挟み、折鞆」(p.2220)を指し、就職活動において、クリエイターが自身の作品を売り込むときに使用したり、金融分野では「資産構成」や「有価証券明細書」として利用されてきた。個人が今まで何をやってきて、どういう状況にあるのかを示すものである。日本の教育分野で注目されるようになったのは、2002年、小学校に「総合的な学習の時間」が創設され、筆記テストでは評価できないプロジェクト型の学びの評価法として急速に普及したからであった。しかしポートフォリオ評価は、プロジェクト型学習やパフォーマンス評価に特化しているわけではなく、従来の筆記試験やワークシートなどあらゆる学力評価法を併用し選択的に使用できる柔軟性があり(表1参照)、「従来の到達度評価では測定できない個人能力の質的評価を行う」(文科省、2008、資料8-2)ことが意図されている。大学の英語教育場面では、熟達度の相違にかかわらずどのようなレベルにも適しているとする実践検証が報告されている(峯石、2002、p.98)<sup>2</sup>。

表1 学力評価の様々な方法 (McTighe&Ferrara (1998)に基づく西岡 (2003), p.65 のまとめ)

筆記による評価 (筆記試験, ワークシートなど)		パフォーマンスに基づく評価		
		パフォーマンス課題による評価		観察や対話による評価
選択回答式 (「客観テスト」)	自由記述式	完成作品の評価	実演の評価 (実技試験)	プロセスに焦点を 当てる評価
<input type="checkbox"/> 多肢選択問題 <input type="checkbox"/> 正誤問題 <input type="checkbox"/> 順序問題 <input type="checkbox"/> 組み合わせ問題 <input type="checkbox"/> 穴埋め問題 ・単語 ・句	<input type="checkbox"/> 短文問題 ・文章 ・段落 ・図表 など  <b>作問の工夫</b> <input type="checkbox"/> 知識を与えて推論させる方法 <input type="checkbox"/> 作問法 <input type="checkbox"/> 認知的葛藤法 <input type="checkbox"/> 予測-観察-説明 (POE) 法 <input type="checkbox"/> 概念マップ法 <input type="checkbox"/> ペン図法 <input type="checkbox"/> KJ法 <input type="checkbox"/> 運勢ライン法 <input type="checkbox"/> 描画法	<input type="checkbox"/> エッセイ、小論文 <input type="checkbox"/> 研究レポート、研究論文 <input type="checkbox"/> 物語、脚本、詩 <input type="checkbox"/> 絵、図表 <input type="checkbox"/> 芸術作品 <input type="checkbox"/> 実験レポート <input type="checkbox"/> 数学原理のモデル <input type="checkbox"/> ソフトウェアのデザイン <input type="checkbox"/> ビデオ、録音テープ (■ポートフォリオ)	<input type="checkbox"/> 朗読 <input type="checkbox"/> 口頭発表 <input type="checkbox"/> ディベート <input type="checkbox"/> 演技 <input type="checkbox"/> ダンス、動作 <input type="checkbox"/> 素材の使い方 <input type="checkbox"/> 音楽演奏 <input type="checkbox"/> 実験器具の操作 <input type="checkbox"/> 運動スキルの実演 <input type="checkbox"/> コンピュータの操作 <input type="checkbox"/> 実習授業 <input type="checkbox"/> チームワーク  <input type="checkbox"/> プロジェクト (■ポートフォリオ)	<input type="checkbox"/> 活動の観察 <input type="checkbox"/> 発問 <input type="checkbox"/> 討論 <input type="checkbox"/> 検討会 <input type="checkbox"/> 面接 <input type="checkbox"/> 口頭試問 <input type="checkbox"/> ノート・日誌・日記 Cf. カルテ, 座席表
■ポートフォリオ評価法				

さらにポートフォリオは、多様な使用者や目的に応じた使い方が可能である。例えば教師が自分の指導経緯を記録し振り返るティーチャーズポートフォリオや、新人教師を経験者が指導するためのポートフォリオなどであるが（例えば、鈴木、2019 など）、一般的には学習者が行う学習ポートフォリオを指すことが多い。学習ポートフォリオに共通する特徴としては、(1) 文書化・根拠資料（学習者が学習の過程で生み出すもの全てと、教師による指導と評価の記録やクラスメートからの相互評価の記録などを指す）、(2) 自己省察（自分の学習の実態を具体的に振り返り、的確な自己評価ができる）、(3) 共同作業・メンタリング（グループで活動する。メンターとなる教師や仲間が学習者に気づきや助言を与えて学習者の自発的な発達を促す）、の3つの要素があり（Zubizarreta, 2009, pp. 21-25）、西岡は、そこに教師による指導と評価の記録も必要であると述べている（西岡、2003, p.59）（図2 参照）。つまり学習ポートフォリオとは、単に授業で配布されたハンドアウトを綴じただけの紙ばさみとは異なり、①教師が学習者のパフォーマンスを捉えるための評価基準を持っており、②教師が学習者の学びと自分の指導を幅広く深く評価しようという意図があり、③学習者自身も自分を評価する力をもっているという条件のもとに行われる評価活動ということになる。

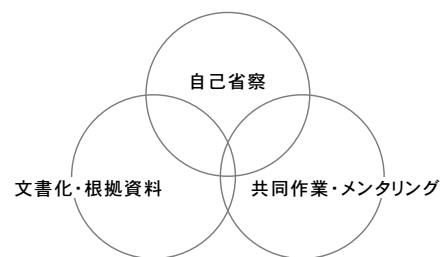


図2 Zubizarreta (2009) による学習ポートフォリオモデル

### 3. ティーチングに活用する学習ポートフォリオ

#### 3.1 「スピーチができる」学生の持つ学習方略：先行テキストの“revoicing”

ポートフォリオ評価導入後の利点は、筆者が従来の評価方法では気づかなかった学生の躓きやそれを乗り越えるための学習（教授）方略を把握しやすくなったことである。それまで学習到達度は、毎時間行う単語テストや提出物などの成果物に加え、授業の途中で行う個人インタビューやグループ劇のようなパフォーマンステストと期末筆記試験によって評価していた。多様な学習形態の活動（個人、ペア、グループ）や、読む、聞く、話す、書くという英語の4技能も、評価方法に盛り込んで実施した。しかし、授業参加意欲があり単語テストやドリルなどにはしっかり取り組んでいるのに、劇やインタビューでは自信なく黙り込んでしまう学生や、期末試験の成績が振るわない学生については、躓いている学習項目は把握できても、彼らの学習方法との関連は把握しづらく、結局学習者の努力不足に起因させてしまうことが度々あった。しかし、学習ポートフォリオを導入し「教えない」授業を進めるなかで、口頭発表や筆記テストで力を発揮する学生は、彼らなりの方略を使用していることが見えてきた。多くの学生が苦手とするスピーチ活動において、発話量が多く、引き続いて行った即興的なQ&Aにも対応していた学生R美（仮名）の事例を紹介する。R美の発表は課題3のインタビュー時に収録されたものであり、第15回目の授業内で行われた（表2、図3参照）。

- ・ 英語Ⅱ：（2014年後期、1年生必修 32名）
- ・ 教材：“Parental Abduction” 「親による実子誘拐」『Inside Stories U.S.A with Multimedia』（成美堂）  
『Mrs. Doubtfire』（20世紀フォックス ホームエンターティメント社）  
『Kramer VS. Kramer』（ソニーピクチャーズ エンターティメント社）
- ・ 学習目標：1. 語順を理解し、長文を読むことに慣れる  
2. PCやグループメンバーの力を借りて課題をやり通す  
3. 親の離婚に伴う親子、夫婦関係の変化と家族のあり方について考え、自分の考えを英語でまとめ発表することができる
- ・ 課題：1. テキストの和訳（グループ）  
2. テキストの口頭での英文再生（グループでチェック）  
3. テキストやDVDの視聴から考えたことを英作文に書いて口頭で発表（個人）

表2 学生が作成したポートフォリオ一覧例

<ul style="list-style-type: none"> <li>・「英語と私」 作文※</li> <li>・映画感想文 理解のための Q&amp;Aつき※</li> <li>・日本語訳ふりテキスト 読解のための記号つき※</li> <li>・英文テキストの暗唱用 日本語メモ</li> <li>・内容要約発表 (デジタルデータ)</li> <li>・単語&amp;熟語集</li> <li>・採点済み単語 QUIZ※</li> <li>・映画シナリオ</li> <li>・グループスキット発表 (デジタルデータ)</li> <li>・関連英語ニュース記事</li> <li>・歌詞カード</li> <li>・期末テスト予想問題</li> <li>・自己評価シート※</li> </ul>	※教師のコメント有
--	-----------

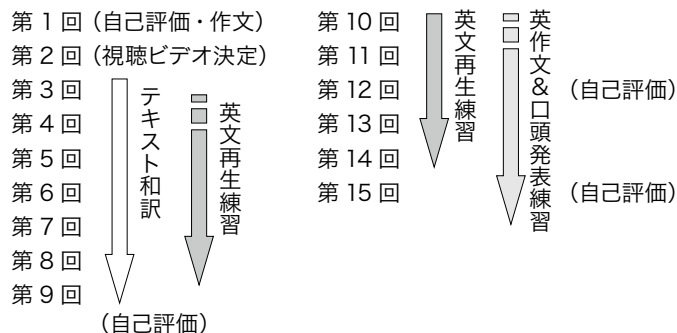


図3 授業の展開 (学習者の活動)

以下が、“What do you think of parental abduction?”という教師の問いに対するR美の発話である。文字の網掛け及び文頭の数字は、分析のため筆者が付加した。なお教科書本文の一部も発話との比較のために掲載する。

(R美の発話)

- # 1 This is the first time to me to know that children are kidnapped by their own parents. I can't believe that it is a fact, but
- # 2 in US, it often happens and the court battles on children's custody typically results. Therefore, when a marriage ends in
- # 3 divorce, the children are victims.
- # 4 I think that if children are brought up by one of their parents, psychological problems will obviously occur. To avoid
- # 5 these problems, you had better to think over before divorce.

(教科書本文)

- # 6 They are all children that have been abducted by one of their own parents...In the United States today, one out of every
- # 7 two marriages ends in divorce...When a couple with children divorces, a court battle over custody of the children
- # 8 typically results...

このR美の発話の網かけ部分は、課題で取り組んだ教科書本文のスタイルを模倣し、あるいは一部変更して利用していることを示している。例えば、#1の発話は、#6の教科書本文“abducted”という単語を本人が使い慣れた“kidnapped”に言い換えて、また#2、#3の発話は、#6、#7の教科書本文から“a court battle over custody”、“ends in divorce”、“typically results”などのフレーズをそのまま使って文を組み立てている。教科書本文は、客観的な事実記述にとどまっているがR美はその記述を利用しながら、引用の過程でそこに“I can't believe ~”、や“I think ~”という主語をのせて、自分の主張を新たに創りだしている。筆者が尋ねた質問“What do you think of parental abduction?”(「実親による誘拐をどう思うか」?)への応答としては、#4、#5の発話“I think that if children are brought up by one of their parents, psychological problems will obviously occur. To avoid these problems, you had better to think over before divorce.”(「もし(誘拐され)片親で育てられた場合、子どもは(負担を感じて)何か心理的問題が顕在化するかもしれない。そういうことを避けるためにも、離婚をする前に考えるべきである。)」というだけでも事足りるのであるが、その前に#1から#3の発話で「子ども達が実親によって誘拐されるということを今回初めて知った。この事実は信じがたいことである。アメリカ合衆国では頻繁に離婚がなされ、その度に親同士が自分の子どもの親権を巡って法廷闘争を繰り返す。それゆえ、結婚が離婚に終わったとき、子ども達は犠牲者となってしまおう。」という発言によって、教科書で学んだこの問題の社会背景に言及し、自分は子どもを擁護する立場で発言するという思考の流れを表明して、#4、#5の自身の意見をより確からしく共感を得やすいものにしていく。

このR美の教科書本文を利用した模倣と創造は、いわゆる他者の声の“revoicing”である。教室の中での

“revoicing” について、O'Connor & Michaels は、「授業中の誰かの発話を他者が再発話する行為」（O'Connor & Michaels、1993、p.66）と定義し、教室学習においては、主に教師（生徒も）が他者の発話を拾い上げ、学習者の発言を再構成することによって知識・概念の形成を行っているとして説明した。Revoicing はその形成過程を示す談話的特徴のひとつとして挙げられている。そもそも、バフチンの対話概念を基にすれば、授業内対話は、互いの声を聴き合い、クラス全体やグループ、ペアで協同的に考えを構築していく過程であり、それと同時に、その協同的に構築した考えや他者の考えを学習者が取り込み半ば自分のものとし（「専有」し）、自らの考えを構築していく過程でもある。そこでは、言語コミュニケーションの参加者は、先行する他者の発話や聴き手からの予期される応答との内的対話を行い、常に「新しい意味の可能性」（バフチン、1996、p.165）に開かれた「緊張した相互作用」（バフチン、1996、p.165）において発話を形成する。R 美は、教科書を先行する他者のテキストとしながら、そこで先行テキストを revoicing し、テキストの表現を収奪し半ば専有化して自分の発話としていた。習熟度が低い学習者の英語クラスにおいては、一足飛びに学習者同士の英語による対話や発表を求めることは難しい。しかし R 美のように、先行する話者の声として教科書のテキストを利用し、時間をかけて「自分の声」をつくっていくことは可能であろう。

### 3.2 Revoicing を生み出す活動の導入

さらに、R 美だけでなく多くの学生の特徴として、ハンドアウトの書き込みは、状況に応じて英語と日本語を使い分けていることが明らかになった。例えば、R 美のインタビュー用英作文は 2 種類あることが興味深い。日本語を利用した英作文と、英語でレポート用紙 3 枚に書ききった英作文である（図 4、5 参照）。核になる自分の意見の部分を最初に日本語でメモし、それをいったん英語の語順におきかえ、そこに英語をのせて作文し、その後一気に全体を英語で書ききっている。思考する場面で学習者が得意な言語を使うということは、他の場面でも観察されるが（松井、2009）、母語と学習言語を使い分けながら、学習言語の使用へ向かっていく様子が確認できた。



図 4 日本語を利用した英作文

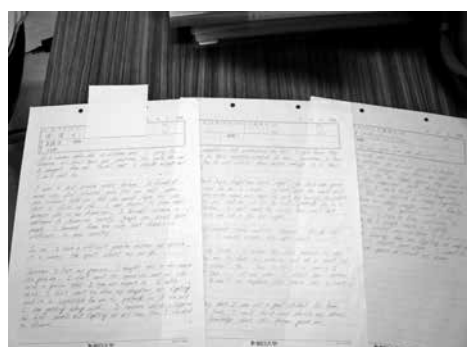


図 5 最終版英作文

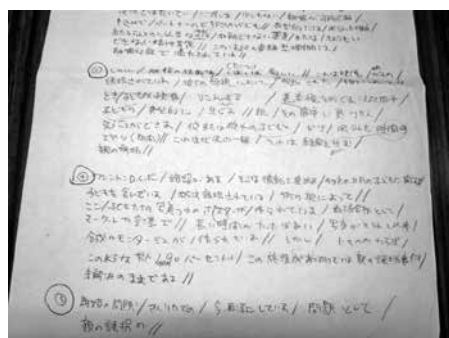


図 6 英文口頭再生用日本語メモ



図 7 日本語メモを利用した英文口頭再生活動のデジタルポートフォリオ

筆者は、R美をはじめとする学生の学習者ポートフォリオを見直した気づきから、日本語で作成したメモをもとに、英語テキストを発話し再生する活動など、各学生の revoicing を促す新たな活動に注力した。この活動によって、最後の口頭発表や即興インタビューに躓く学生が格段に減った。また英語の語順についての理解が深まったことにより、期末の筆記テストで、丸暗記をしなくても解答できるようになったという学生の振り返りも得られるようになった。

#### 4. 今後の課題：学生の振り返り力の育成

ポートフォリオの最大の目的は、「学生が、学習過程ならびに各種の学習成果を長期にわたって収集したものを（学生が）必要に応じて系統的に選択し、学習過程を含めて到達度を評価し、次に取り組むべき課題をみつけてステップアップを図っていくこと」（文科省、2008、資料8-2）である（二重線と括弧は筆者が付加）。これは、学ぶべき知識は経験に先立って存在するのではなく、人や環境との相互行為の中で生まれていくのであるから、教師が学生に知識を「受け渡す」ことはできず、知識とは、学生が主体的に関わることで得られる社会的産物であるという構成主義の考え方がその基底にある。

本学の学生に最初に行った自己評価では、「この学期であなたが頑張ったことは何か？できるようになったことはあったか？」という項目にわからない、特になしと記入した学生が大多数であった。嫌いでない活動を問う項目でも、15以上の選択肢の中から、選び出される活動は1つ、2つに限られていた（図8参照）。

しかし、授業の最初にポートフォリオを行う意味を説明し、自分の目標を持つことの大切さを理解した学生は、学期末に大量のコメントを残すようになる（表3、4、5参照）。その中には、「〇〇さんと比べると、自分はまだ読解のスピードが遅いと思った」や「音読確認をしているとき、人から発音を褒められてうれしかった」などのように、ペアやグループ活動を通して自己評価を行うようなコメントも散見されるようになった。ポートフォリオ評価は、決して自己内評価としてだけでなく、教師やクラスメートからの他己評価も得ることができる。

今後の課題として、期末の振り返りをさらに工夫したい。ポートフォリオ評価法は、期末のみならず学習の途中過程においても、学習者と教師、時には保護者を含めた検討会や対面インタビューを推奨している。本学の状況にあった振り返りの方法を模索していきたいと考える。

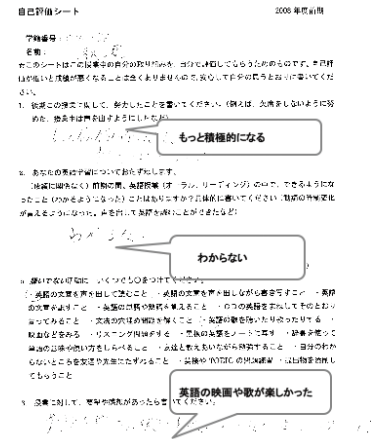


図8 ポートフォリオ導入前の自己評価

表3 自己評価コメント(1)：教材や英文読解について

- ・長文ばかりだったので、「難しそうだからやりたくない」と思ったけれど、読んでみると自分にも訳ができることがわかった
- ・英語を訳すとき、主語と動詞が大切なことがわかった
- ・英語の文章の中での熟語表現や見落としやすい受け身の部分にラインが引いてあったので訳が楽にできた
- ・1文を見てわからなくても、細かく区切って訳していくことが大事だとわかった
- ・左から右へ英文を訳していくと早く訳ができることがわかった
- ・英語の下に書いてある訳をつなげても、あまり良い和訳ができなかった。工夫が必要だと思った

表4 自己評価コメント(2)：授業全体について

- ・友達と協力しながら、自分のペースで勉強できた。英語は得意でないが、続けていこうと思った
- ・英語の時間に世界の国の情勢を勉強できるなんて思っていなかった。学校で習う英語にとどまらず、視野を広げられたことは本当によい機会だと思った
- ・色々な国が抱えている問題を知り、考えさせられた
- ・これからの大学生活で英語も含めてもっと自分が興味を持ったことに積極的になっていくべきだと感じた

表5 自己評価コメント(3) : 自己学習方法について

- ・これからリーディングをするときには、自分が興味を持てるものを選ぼうと思った(この授業では、英語の文でも読み進めているうちに「なるほど」「そうなのか」と自分で選んで買った本を読むような感覚があった)
- ・日本語の文を英文にするとき、誰にでもわかる単語で簡潔な文をつくること。辞書を引かなくても自分の知っている単語で文章は書けるから
- ・声を出して読むこと、英文を書くことも大事だと思った
- ・ただ単語を覚えるのではなく、知っている単語と知っている単語と単語とを結びつけると覚えやすいことがわかった。しかし自分には単語力が絶対的に不足していると思う

## 注

1. 本稿は、2020年度文化庁委託事業「生活者としての日本語教育事業 地域日本語教育実践プログラム(A) 地域多文化共生人材育成事業」において、「さまざまな評価や手法について学ぶ研修会」(可児市国際交流協会 2020年11月15日)で筆者が行った講義の内容を一部基にしている。
2. その一方で、英語教育では、言語活動ポートフォリオを活用した良い実践が見当たらないという批判もある。理由として、小田は「英語でプレゼンテーションを行うなど、授業者がいきなり本格的な言語活動に着目するからではないか」(小田、2014、p.62)と指摘し、学習者の日常生活に溢れているカタカナ英語表記の収集や日英表記の比較などから開始することを提案している。

## 引用文献

- 1) 松井かおり, 今井裕之 (2009) 「英語授業における熟練教師の実践的思考の展開過程 - 教室コミュニケーションの形態に焦点をあてて」『日本教科教育学会誌』第32巻, 第3号. 日本教科教育学会, 1-10.
- 2) 松井かおり (2014) 「教えない授業で学生はどのように学ぶのか」山岡俊比古先生追悼論文集編集委員会 (編), 『第2言語習得研究と英語教育の実践研究—山岡俊比古先生追悼論文集』261-271. 開隆堂: 東京.
- 3) 松村明 (編) (1989) 大辞林. 三省堂: 東京, p.2220.
- 4) McTighe, J. & Ferrara, S. (1998) *Assessing Learning in the Classroom*. Washington, DC: National Education Association.
- 5) ミハイル・バフチン (1996) 『小説の言葉』伊東一郎 (訳), 平凡社: 東京.
- 6) 峯石緑 (2002) 『大学英語教育における教授手段としてのポートフォリオに関する研究』溪水社: 広島.
- 7) 文部科学省 (2008) 「学士課程教育の再構築に向けて (審議経過報告書 (案) 用語解説 (案))」資料 8-2.
- 8) 文部科学省 (2017) 「新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—」平成29年度小・中学校教育過程説明会 (中央説明会) における文科省説明資料. <[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf)> (参照日 2020年12月4日)
- 9) 中村朋子 (2005) 『大学におけるリメディアル教育への提言—英語のつまずきに関して』大学図書出版: 東京.
- 10) 西岡加名恵 (2003) 『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法 新たな評価基準の創出にむけて』図書文化: 東京.
- 11) O'Connor, M. C. & Michaels, S. (1993) Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning and schooling* (pp.63-103). Cambridge, UK: Cambridge University Press.



- 12) 小田勝己 (2014) 『言語活動ポートフォリオ 実践案内』 アカデメイア・プレス：東京.
- 13) 鈴木敏江 (2019) 『ポートフォリオで未来の教育』 日本看護協会出版社：東京.
- 14) Zubizarreta, J. (2009) *The learning portfolio Reflective Practice for Improving Student Learning*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.