

語学教員を対象としたティーチング・ポートフォリオ・チャート作成ワークショップの開催意義

阪上彩子（立命館大学）
谷川依津江（岡山理科大学）

【要約】

筆者らは、2020年から語学教員対象にTPチャート作成ワークショップを10回開催している。本稿の目的は、ワークショップ参加者に質問紙調査とインタビュー調査を行うことによって、語学教員対象のTPチャート作成ワークショップを開催する意義を明らかにすることである。調査の結果、専門分野が同じであれば、背景知識の共有時間が短縮できることやTPチャートを語学教員のためのFDツールとして利用できることがわかった。

1. 研究の目的

教師が自分の教育活動を振り返るツールとして、ティーチング・ポートフォリオ（以下、TPと略）がある。TPは、メンターと呼ばれる作成経験者のサポートを受けながら作成するため3日間のワークショップに参加する必要がある、時間的制約がある。それに対し、栗田佳代子氏・吉田墨氏が開発したTPチャートは3時間で作成することができ、手軽である。筆者らは、TPチャート作成が語学教員にとって有用であると考え、2020年から語学教員対象にTPチャート作成ワークショップを開催してきた。TPチャートはTP研究会がTPチャート作成ワークショップを開催していたり、さまざまな大学や学校で学内全体のFDとして企画されているため、異なる専門分野の教員と作成することが多い。また、開発者の栗田氏は自身のホームページで、TPチャート作成動画を公開しており¹、動画を見ながらひとりで作成することもできる。しかし筆者らは、語学教員に限定してワークショップを開催することになんらかの意義があると考えた。そこで、本稿では、TPチャート作成ワークショップ参加者に質問紙調査とインタビュー調査を行うことにより、語学教員対象のTPチャートワークショップを開催する意義を明らかにすることを目的とする。

2. ティーチング・ポートフォリオ（TP）とは

セルディン（2007）によると、TPは自らの教育活動について振り返り、その自らの記述をエビデンスによって裏付け厳選された記録であり、A4判で8ページから10ページほどの本文とエビデンスから構成される文書だと定義されている。

2.1では、語学教員対象のTPワークショップに関する先行研究についてまとめ、2.2では、筆者らが開催したワークショップで用いたTPチャート作成方法について詳細に説明する。

2.1 語学教員対象のTPワークショップに関する先行研究

言語教員対象のTPの研修について、日本語教育の分野では、小玉他（2007）、松浦他（2013）、近藤他（2014）等が日本語教師研修に利用したと報告している。しかし、ほかの言語教育の分野では、見

つからなかった。

小玉他（2007）は日本での日本語教師研修で、松浦他（2013）は、中国の大学での日本語教員研修で TP が利用されているが、長期間の研修中に記録をとりながらポートフォリオを作成している。そのため、学習記録を残す学習ポートフォリオと形式が近い。近藤（2014）は、スペインの日本語教員研修会で TP を作成しているが、ヨーロッパ言語ポートフォリオを参照しており、「Passport」「Biography」「Dossier」と分かれているものであり、教育理念や目標などを考える項目がない。そのため、これも学習ポートフォリオに近く、セルディン（2007）が定義する TP とは形式が異なる。加藤（2014）は、eポートフォリオを用いた長期研修を行っているが、論文で掲載されているホームページが現在では見ることができないため、実際にどのようなポートフォリオであったかは現在わからない。しかし、長期研修でポートフォリオを作成していくことから、学習ポートフォリオのように教授記録を残していくものであると推測される。

2.2 TP チャート作成方法

TP チャートは、教育活動の俯瞰と振り返りを行い、授業改善につなげることを目的とした A3 判のワークシートで、個人の教育活動を視覚的に整理でき、自己省察によって俯瞰できること、また短時間で作成が可能なのが特徴である（栗田他 2018）。

TP チャートのワークシートは、①責任、②改善・努力、③成果・評価、④方法、⑤方針、⑥理念、⑦目標の 7 つの欄に区切られている。また上部には作成者の氏名、TP チャート作成の目的、そして TP チャート作成後に感想を記入する箇所が設けられている（図 1 参照）。

ワークショップではファシリテーターの指示のもと、まずは①～③の欄の項目を、それぞれ 2～5 分で埋めていく。例えば責任の欄には、基本的に直近 1 年以内に自らが行った教育活動と思われるものを 1 つの付箋に 1 つずつ書き、その記入した付箋を貼り付けていく。

欄外 氏名	作成 目的	感想	日時
責任	理念	目標	
	方針		
	方法		
	改善・努力		
		成果・評価	

この付箋は埋められたら、必ずこの付箋をこの付箋に貼ってください。

図 1 : TP チャート

①～③が書き終わったところで、ワークショップではペアとなる他の参加者とそれぞれの TP チャートを見せ合い、自己紹介を行う。その後再び④～⑥の欄を順に埋める個人作業に戻る。方法の欄には、

いつも行っている方法や重要だと思って行っている方法を付箋に書き出していく。ここで重要なのは考えや姿勢ではなく、実際に行っている「行い」について書くことである。方針の欄では、その方法を行っている理由を、理念の欄では、その方針をとっている理由を書く。1つの理念に対して複数の方針や複数の方法がとられることもあるので、その場合にはそれぞれの付箋を移動してグループ化する。ワークショップでは④～⑥の欄をそれぞれ7分で記入した後、再びペアでその内容を共有し、理念を達成するためにどのような方針、方法を用いているかを説明し合う。6つの欄の記入後、①～④の欄の事柄に関して、それを裏付ける根拠（エビデンス）があるかどうかを考え、ある場合にはエビデンスとなるものについて付箋に書き込み、対応する付箋に貼り付ける。

最後にこれまでの振り返りをもとに、具体的な短期目標・長期目標を立て、青色の付箋に書き、⑦の目標の欄に貼り付ける。この目標の付箋がどれぐらい達成できたかが、TPチャートの見直しの際のポイントとなる。最後に感想を書いてから、ペアと共有する。

3. TPチャート作成ワークショップの内容

3.1 TPチャート作成ワークショップ開催内容

筆者らは、2020年1月より対象を語学教員に限定したTPチャート作成ワークショップを開催してきた。詳細は表1に示す。新型ウイルス感染症の拡大前は、対面でワークショップを行うことができたが、2020年5月以降はオンラインでワークショップを行っている。オンラインでのワークショップについては、3.2で詳しく述べる。

表1 語学教員のためのTPチャートワークショップ開催内容

開催時期	対面	1回、2020年1月
	オンライン	9回、2020年5、10、11、12月 2021年1、2、3、4、5月
参加者	各回4～17名	
作成時間	2時間30分	

3.2 オンラインワークショップ開催内容

2020年1月は対面で開催したが、それ以外はオンライン会議システムZoomを使って開催した。

A3判のTPチャートはグーグルスライドを使用し、前もって参加者に配布した。TPチャートを共有するペアは、同じ機関の教員はペアにならないようにする一方、高校で教えている教員同士をペアにするなどなるべく共通点の多い機関の教員同士をペアにした。ブレイクアウトセッションを使用して、TPチャートを共有してもらう時間を設けた。

3.3 参加者の概要

ワークショップ参加者は合計77名である。そのうち、90%が日本語教員である。また、10年以上の教育歴をもつ教員が半数を占める。また、TPチャートを既に作成した経験がある教員は5名で、TPチャート以外の教育活動の振り返りをしたことがある教員も12名いる。

参加者の参加目的は、多くが「自分の教育活動を振り返りたい」、「TPチャートに興味がある」、「おもしろそうだから」という理由である。なかには、TPチャートを学習ポートフォリオの作成法だと思っていたり、振り返りをすると知らずに研修に参加したりする場合もある。

4. 調査内容

ワークショップ参加者対象に質問紙調査とインタビュー調査を行う。

ワークショップ参加者のうち23名を対象にオンラインで質問紙調査を行った。質問紙調査の内容は次の5問である。①全体的な満足度②ワークショップの時間の長さ③今回のワークショップで得られた気づきについて④今回得た気づきを活かして授業改善に取り組んでいこうと思いますか⑤授業改善に取り組むにあたって、どのようなサポートがあるといいと思いますか。①と②は5件法、③から⑤は自由記述で回答してもらった。

また、23名のうち、同意が得られた参加者7名にインタビュー調査を行った。2021年3月初旬から4月初旬にかけて、それぞれ協力者の都合に合わせた日時で、1人あたり20分から30分、Zoomを用いたオンライン形式による半構造化インタビューにより行った。

5. 調査結果

質問紙調査の結果については、5.1で、インタビュー調査の結果については、5.2で述べる。

5.1 質問紙調査

5.1.1 質問紙調査の結果

質問紙調査の結果を以下に示す。まず質問項目①全体の満足度については、90%以上が全体的に満足していると回答している。

②ワークショップ時間の長さについては、59%が「適切な長さだ」、41%が「短い」と回答している。TPチャート作成ワークショップは、ペアとの共有の時間がそれぞれ4、5分と短く、十分に話し合えないといった意見が聞かれるが、それでも、語学教員に限定したため、自分の教育活動を説明する時間が短くすんだことで、適切な長さだったという意見が過半数得られたと思われる。背景知識の共有時間が短縮できると、その他の話し合いに時間を割き、詳細を共有することができる。

③今回のワークショップで得られた気づきについては、「授業の振り返りが客観視できた」「エビデンスの大切さに気付けた」、「考えていることを文字化することで、頭の中が少し整理された」などの意見があった。これは、日常頭の中で漠然と考えていることを文字にして出すことで可視化できたという喜びと、日本では教育実践に関するエビデンスを求められていることが少ないが、自分に何が足りないかを考えるとき、エビデンスがあるかどうかが大きな決め手になることに気づけたのではないと思われる。また、他者に自分の教育実践を説明したり、アピールしたりするときにエビデンスがあると説得力が増すと考えたと推測できる。

④今回得た気づきを活かして授業改善に取り組むかどうかという質問項目については、「強く思う」が65%、「可能な限り」が30%と多くが前向きに授業改善に取り組むという意見が得られた。

⑤授業改善に必要なサポートはという質問項目については、「定期的に振り返りができるグループ」「授業の目標設定をサポートしてほしい」「メンターの役割の人」という意見が得られた。「定期的に振り返りができるグループ」を欲しているということは、TPチャートは1人でも作成することができるが、ペアで共有することで得られることが多いため、他者と振り返ることができるTPチャートワークショップを定期的に行ってほしいという希望だと受け取ることができる。

5.1.2 質問紙調査結果のまとめ

質問紙調査結果をまとめると、TPチャート作成ワークショップを行うことは(1)から(3)の3点で有意義であると言える。

- (1) 語学教員対象と限定したことで背景知識の共有時間が短縮でき、詳細を共有することができる
- (2) 教育実践のエビデンスをもつことの重要性に気づくことができる
- (3) 定期的に教育活動を振り返る場となる

語学教員対象のワークショップとしての開催意義としては、特に(1)が挙げられる。異分野の教員同士であれば、ペアとなった教員に対してわかりやすく説明することが自分の教育活動を言語化する助けとなるが、同じ専門の教員同士は、自分の教育活動について理解していることもあり、より深く話すことができると思われる。(2)と(3)については、どのワークショップでも得られる感想であるが、(2)は、今回語学教員対象に限ったことで、自分では気が付かなかったエビデンスについて、教員同士で指摘しあえる環境になったのではないかとと思われる。

5.2 インタビュー調査

インタビュー調査の結果を以下に示す。調査協力者には、事前に調査の説明をメールで行い、インタビュー当日にも再び調査の概要を説明した。また、オンラインによるインタビューは、許可を得て録画した上で、調査後に、そのデータの文字起こしを行った。

本稿では、Aさん、Bさん、Cさんの3名をとりあげて分析を行う。なお、本節のかぎ括弧内は、協力者の発言のまま記載する。

5.2.1 事例1：語学教員のためのFDツール

Aさんは、海外の大学で日本語を教えている。所属機関では、複数の日本語教員が在籍し、現地の教員と組んでチームティーチングで教えることもある。

TPチャートを作成しようと思ったきっかけは、学生にポートフォリオを導入しようと思っていて、学生にさせるのであれば、まずは自分が体験してみようと思ったとのことである。TPは本を読んで、知識としては知っていたが、自分が振り返ったことがなかったので、TPチャートワークショップと聞いて、参加してみようと思ったそうである。

TPチャートを作成した感想は、授業準備をしているときは、自分の教育理念などを考えることはなかったが、TPチャートを作成してみて、授業準備、実際に行っている教育実践は、所属機関の教育理念に沿って、やっていることがわかって、とても面白かったと述べている。つまり、日常の教育活動は、教育理念のことを常に考えながら実践しているわけではなかったが、TPチャートを作ることによって、それがそのままつながっていることに改めて気づいたというわけである。

ワークショップではペアの教員とTPチャートを見せて話し合うことも新鮮だったという。「困っていることをお互いに話し合おうっていうことになって、ペアの先生が『こういうことに困ってるんです』って言った時に、『あーそっか自分もそういうことがあったな』と思って、TPチャートしてたとき、振り返りした時に、『あ、そっか自分もこういうこと困ってたな、そういうことしてたな』っていうのは、そういう自分への振り返りとか、自分の経験をアドバイスできたのがよかったと思いますし、

ペアの先生はそういう風に思ってるんだっていうので知識が深まったんですかね、そういう考えもあるんだっていうようなこともよかった」と述べている。ここでは、Aさんが自分と共通した悩みもあって、自分の解決方法を話すことで、そのことを思い出して、より考えを深めることができたり、ペアの教員の考えが自分と異なる場合も、改めてこういう考えもあると新しいアイデアに気づくこともあったりしてよかったようだ。

今後のTPチャートの活用方法を聞いたところ、所属機関で教員同士の研究会をする機会が多く、一度TPチャート作成ワークショップを行いたいと思っているとのことである。「こないだの通りやってみてどうなるかをちょっと見てみようかなと思っています。で、私としては、そこから、私たちはペアティーチングで授業を教えるので、先生の協働っていうところにちょっと結びつけるような方向性で、ちょっとやっていきたいなどはと思っています」と所属機関の先生方と振り返りの作業を行いたいと考えているようだった。その際、同じ所属先だと、自分の考えをさらけ出すことができるのか、また「それはおかしい」などとペアでネガティブに批判し合う時間にならないかという不安もあるようだった。

Aさんのインタビューの中で大切だと思われる言葉を抜き出してまとめると、TPチャートを作成することで、実践と教育理念がつながっていることに気づくことができ、ペアの教員との話し合いで自分の考えを深く掘り下げたり、新しいアイデアを知ったりすることができた。また、TPチャート作成ワークショップは、語学教員にとってのFDツールになりうると考えられる。

5.2.2 事例2：語学教員のための目標のたてかた

Bさんは、中国語母語話者で、日本の大学院修了後、日本にある中国語学校で中国語を教えている。Bさんが勤める中国語学校では、毎日授業報告を上司にする必要があり、振り返り活動はよく行っているとのことである。

TPチャート作成後の感想は「ペアの先生との話し合いがすごく勉強になった」と言っている。

ペアの教員が子どもに対しての教育実践を話してくれたとき、自分も子どもにも教えているので、その活動が参考になったと述べている。これは、Bさんだけでなく、ほかの参加者の感想でも、専門分野だけでなく所属機関も類似しているから、ペアの教員の実践活動が、次のクラスに利用することができるような内容だったので、話し合いが有用だったようだ。

Bさんは学習者の経験を思い出し、「先生の立場って感じたものがちょっと違ってるなってわかりました。色々の先生はそういう行動でやって、でも実際は受け取る側、学生の方が多分違う考えを感じました。」と述べている。これは、授業のはじめに挨拶をする意図が、ペアの教員の意図とBさんが学習者のとき考えていたときの意図とは全く異なっていたそうである。ペアの先生と話すことによって、さまざまな角度から振り返ることができたようだ。

それから、授業中に事前に計画していなかった活動でも、実は自分の教育理念に結びついていることがわかり、改めて自分のビリーフや理念について考えることができたそうだ。

また、毎日の授業報告は日々の振り返りであるのに対して、TPチャートは1枚で作るので、自分の教育実践全体を俯瞰することができるのは、とてもよかったとのことである。

Bさんは、TPチャートは自分の足りないこと、今行うべき目標について知ることができたので、所属機関の上司に見せて、自分の目標、プランについて話すのに使いたいと考えている。

Bさんのインタビューの中で大切だと思われる言葉を抜き出してまとめると、ワークショップでは、

ペアの教員と話し合うことで、実践活動の意図について改めて気づかされ、新しい実践活動を知ることができてよかった。また、TPチャートは全体を俯瞰することができるので、自分に足りない点を把握しやすく、これからの目標をたてやすいと述べている。このことから、対象を語学教員と限定することによって、学習者だったときの経験を思い出し、さまざまな角度で振り返ることができること、また自分の授業に取り入れやすい活動や方針を共有することができるといえるだろう。

5.2.3 事例3：孤立環境における日本語教師のつながりのツール

Cさんは、海外の大学で日本語を教えている。所属機関では、日本語教員はCさん1人であり、ほかのアジア言語を話す教員がいるが、学科長からの連絡などがあまりなく、学科内での会議にCさんは呼ばれないのか、授業等に関する会議は行われていないという環境である。

TPチャート作成前は、TPチャートがわかっていなくて、自分を評価したり振り返ったりするのが嫌だという否定的な思いを持っていた。しかし作成後には自分が思った以上にがんばっていることがわかった。特に所属機関から評価されるわけではなかったため、自分の成果が目に見えてよかったと、肯定的な感想に変わっていた。

また、2020年以降オンラインの研修や勉強会が増え、今までは日本国内で行われていた研修や勉強会が海外からでも参加がしやすくなった。しかし、オンラインの研修や勉強会も、最初はよかったが、参加し続けることは難しかった。今回TPチャートという枠があると、ペアの人ととても話しやすかった。「1年に1回ぐらい、こういうの（＝TPチャートのことを指す）なんか見ながら、みんなで話す機会があるのはすごくいいかなというのがあって」と述べている。

福島・イヴァノヴァ（2006）では、「地域内に日本語コミュニティもなく、旅行、留学で日本に行くことも稀で、日本語との接触の少ない海外環境における日本語学習環境」のことを「孤立環境」と定義している。福島・イヴァノヴァ（2006）は、日本語学習者について論じているが、その後福島（2015）では、「「孤立環境」という表現は、日本語教育に伴い生じる移動や物理的変化に意義を見出していた筆者の閉塞感、無力感を表している」と説明しており、「孤立環境」は日本語教師にとっても使うことができ、「孤立環境での日本語教師」とフレーム化することができると思われる。

「かなり孤独になっちゃったので、このコロナのおかげで、オンラインの世界が開けたというのがあっても、ただこのあと続かないというのがあって」と、オンライン会議システムの普及で、海外の孤立環境にいる教師ともほかの教師とつながることができるようになったが、それは自分が努力しなければつながり続けることができず、一時的な結びつきとなってしまうとCさんは述べていた。そこで、TPチャートという枠組みがあれば、自分の実践や考えについて継続的に話せることがわかった。

また、授業改善のためにどんなサポートが必要かという質問については、「何があっても上から目線にならない、否定しない、温かく包み込んでくれる人によるサポート相談窓口が必要だ」と答えている。TPチャートでは、メンターがおらず、同じ立場の教員同士が実践などについて話し合うので、Cさんが期待する「サポート」に合致していたのではないと思われる。

Cさんのインタビューの中で大切だと思われる言葉を抜き出してまとめると、孤立環境下で自分の実践が正しく評価されないなか、TPチャート作成によって、自分が努力してきたことや成果が可視化することができた。また、オンラインで同じ環境の教員とつながることができたが、TPチャートという枠組みで話し合うことで、より話しやすくなっているため、今後も定期的に作成し、ワークショップに参加したいとのことである。

5.2.4 インタビュー調査のまとめ

3つの事例をまとめると、TPチャート作成ワークショップを行うことは(4)から(6)の3点で有意義であると言える。

- (4) 同僚の教育実践の考えや理念などを共有するためのFDツールとして利用できる
- (5) ペアの教員の実践活動の詳細を知り、明日からの実践として取り入れることができる
- (6) 孤立環境に陥りやすい海外の日本語教師のためのつながりの場になる

(4)について、語学はほかの分野と異なり、1科目をほかの教員と協働して担当することがある。その場合、実践方法や方針について共有することで、いらぬ誤解を避け、お互いの良さから学び合ったり、足りないところを相互補完できたりするため、より効果的にクラスを運営することができる。語学教員対象のFDとして利用することで、同僚同士が理解し合うためのツールとして有用であると考えられる。(5)は、異なる専門分野の教員との話し合いでもできるだろうが、同じ専門分野で同じような所属機関であるから自分の所属機関でもそのまま利用できると言えるだろう。(6)は、日本語教師特有のものかもしれないが、孤立環境にある外国語教員にとってはとても重要なものと思われる。

6. おわりに

以上、語学教員対象にTPチャートワークショップを開催する意義を明らかにするため、ワークショップ参加者に質問紙調査とインタビュー調査を行った。その結果、明らかになった点のうち、語学教員対象として有意義であったのは、①から③の3点である。

- ① 同じ専門分野であるため、背景知識の共有時間が短縮でき、詳細を共有することができる
- ② 語学教員のためのFDツールとして利用できる
- ③ 孤立環境に陥りやすい海外の日本語教師のためのつながりの場になる

異なる専門分野の教員同士でTPチャートを作成すると、自分の教授方法と達成目標などが大きく異なるために、新たな気づきを得られることも多い。しかし、同じ専門分野だからこそ、短時間でより詳細な共有ができ、自分の解決方法を思い出して、より深い気づきを得られる。

今回は、TPチャートを作成したい教員が有志で集まる場であったが、同じ所属機関内で行うTPチャート作成ワークショップを行った場合、同じような結果が得られるかははっきりしていない。今後は、このようなワークショップを開催することによって、ワークショップ開催意義について改めて考えたい。

注

- 1 栗田佳代子氏のホームページ <https://kayokokurita.info/post-578-2.html>

参考文献

- 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—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—」『国際交流基金日本語教育紀要』3号、pp.95-111, 国際交流基金.
- 加藤由香里（2014）「日本語教師の実践交流コミュニティによる専門的成長の支援」『教育メディア研究』20 巻 2 号, pp.35-44, 日本教育メディア学会.
- 栗田佳代子・吉田壘・大野智久（2018）『教師のための「なりたい教師」になれる本！』学陽書房
- 栗田佳代子・吉田壘（2019）「ティーチング・ポートフォリオ・チャート作成ワークショップ資料」, 2019.12.16 版 <<https://kayokokurita.info/post-319.html>> （2021年12月29日）
- 近藤裕美子（2015）「教師ポートフォリオ作成ワークショップ—自律的、主体的に学ぶ教師の支援を目指した教師研修のデザイン」『国際交流基金日本語教育紀要』11号, pp.113-125, 国際交流基金.
- ピーター・セルディン（2007）大学評価・学位授与機構監訳・栗田佳代子訳『大学教育を変える教育業績記録』玉川出版部.
- 福島青史・イヴァノヴァマリーナ（2006）「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み—ウズベキスタン・日本人材開発センターを例として」『国際交流基金日本語教育紀要』2号, pp.49-64.
- 福島青史（2015）「海外を移動する日本語教師の変容：日本語教育に関する観念の変遷について」『早稲田日本語教育学』19号, pp.133-137.
- 松浦とも子・佐藤修・柳坪幸佳（2013）「教師研修におけるポートフォリオの意味—教師研修ポートフォリオとティーチング・ポートフォリオ」『国際交流基金日本語教育紀要』9号, pp.7-13, 国際交流基金.