

## 英語教育における学習ポートフォリオの活用： 自律的学習者の育成に向けて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-06-30 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中竹, 真依子, 櫻井, 千佳子 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://mu.repo.nii.ac.jp/records/179">https://mu.repo.nii.ac.jp/records/179</a>

# 英語教育における学習ポートフォリオの活用

—自律的学習者の育成に向けて—

中竹真依子・櫻井千佳子

## 1. はじめに

日本の大学においてグローバル化に対応できる人材の育成が求められている現在、大学英語教育の現場では、どのような「学び」を育むべきだろうか。近年、さまざまな大学英語教育改革が推進されていく中で、言語学習におけるオートノミーの重要性に対する認識が高まってきている (e.g., Sato, Nakatake, Satake & Hug, 2015)。急速に進むグローバル化とめまぐるしく変化する社会に対応するため、「英語が使える」日本人の育成が求められている大学英語教育においては、いかに学習者のオートノミーを促すか、自律した学習者を育成するかが重要な課題の1つといえる。平成24年6月に文部科学省から発表された「大学改革実行プラン」においても、求められる人材像の1つに、「生涯学び続け、主体的に考え、行動できる人材」があげられている。このように、日本の大学教育全体においても、自律した学習者を育成することが求められている。これからの教育においては、従来の学習方法、すなわち指導者中心の指導方法を、学習者中心の指導法に変え、自らの言語学習に主体的に関わろうとする心的態度を育て、学習者の学びへの気づき・意欲を高め、オートノミーの重要性を意識して教室内外で自律学習を推進していく必要がある。

本稿では、大学英語教育において自律した学習者を育成するアプローチの一つとして、学習ポートフォリオに着目し、学習ポートフォリオを組み込んだ大学の教養課程における英語リーディング科目についての取り組みを紹介する。学習ポートフォリオは、平成20年3月に中央教育審議会より発表された「学士課程教育の構築に向けて (答申)」および平成24年8月に発表された「新たな未来を築くための 大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申)」の中でも言及があったことから、教師主導による知識の教え込み、伝達中心の学習指導に代わって、生涯にわたって主体的に学び続ける関心・意欲・態度、自律学習を重視する英語教育方法として、今後ますます注目されることが予測される。大学では、学習者が学習する過程で「何のために、どのように学ぶのか」などを学習者自身が問い、その答えを追及していくことが重要である。学習ポートフォリオは大学での学びのありかたを問い直す上で、新たな視座を提供しうると考えられる。

## 2. オートノミーとは

言語教育における「オートノミー」という概念は、1971年のヨーロッパ評議会 (Council of Europe) による Modern Language Project から生まれた。「オートノミー」の定義は、これまで多くの研究者によってなされてきた。最も代表的なオートノミーの定義の一つは、

Holec (1981) の「自分自身の学習に責任を持つ能力」である。また、「自分自身の学習をコントロールする能力」(Benson, 2001) や「学習者が自分の希望やニーズに従って自分で自分の学習についての選択をし、学習の計画をたてて、それを実行し、その結果を評価する自由であり、責任であり、能力である」(青木, 2006) といった定義づけもなされている。

このように、言語学習におけるオートノミーの定義は研究者によってさまざまであるが、いずれも以下の中心的な特徴が含まれている (Littlewood, 1999, p.71)。

- (1) 学習者は、自らの言語学習に責任を持つべきである。なぜならば、すべての学習は、いかなる場合においても学習者自身によってなされるものであり、また、学習者は学校教育を終えた後も学び続ける能力を育成する必要があるためである。
- (2) 「責任をもつ」ということは、学習の目的を決定し、学習方法を選択し、到達度を評価するといったこれまで伝統的に教授者が行っていた多くのプロセスに、部分的であれ全体的であれ学習者自身がオーナーシップを持つことを意味する。

Sinclair (2000) は、オートノミーの特徴を 13 の側面に細分化し、オートノミーの概念をよりマクロな視点から説明している。

- (1) オートノミーは一つの能力である
- (2) オートノミーは学習者が自分の学習に責任を持つとする意欲である
- (3) 責任を持つことへの能力・意欲は必ずしも生まれつきのものではない
- (4) 完璧なオートノミーは理想的な目標である
- (5) オートノミーにはレベル差がある
- (6) オートノミーのレベルは定まらず変化する
- (7) 学習者を誰にも頼れない1人だけの状態にしておけばオートノミーが育つというわけではない
- (8) オートノミーの育成には省察や意思決定を通じての学びの過程への意識的な気づきが必要である
- (9) オートノミーを促すには単にストラテジーを教えるだけではすまない
- (10) オートノミーは教室の内外で育まれる
- (11) オートノミーは個人的であるとともに社会的な面を持っている
- (12) オートノミーは心理的にまた政治的に促進される
- (13) 文化が異なればオートノミーの解釈も異なる

(日本語訳は小嶋 (2010, p. 136) による)

Sinclair (2000) の提唱するオートノミーのこれらの特徴は、オートノミーという概念を正しく理解する上で、大変重要な視座を与えてくれる。オートノミーという概念を理解する際に注意しなければならない点は、オートノミーは、指導者から完全に独立した自己学習 (self-instruction) や、他者との関係を考えない個人学習のことを指すのではないというこ

とである (Little, 1990; 青木・中田, 2011; 尾関, 2010)。したがって、オートノミーの育成とは、学習者を1人だけにして何も指導を加えないということではない。上記の(3)にあるように、オートノミーは先天的なものではなく、「教育の介入によって後天的に育てることが出来る」(小嶋, 2010, p.136) ものである。オートノミーの育成においては、指導者がどのように学習者に働きかけるのかという点も大変重要であり、指導者は、オートノミーという概念のさまざまな側面を理解した上で、従来の「指導者」という役割ではなく、「促進者」「支援者」的な役割を担い、授業においては、学習者が英語学習に主体的に取り組むことができるような「足場掛け」(scaffolding) を与えることが求められる。

ここまで、オートノミーの概念を概観してきたが、では、オートノミーを持った学習者とはどのような学習者であろうか。尾関 (2010) では、「自分にどのような学習が必要であるかを見極め、学習のゴールを決め、その学習に必要な教材を選択し、自分の不得意な部分を認識し、適切な学習のペースや時間配分を決め、学習の進捗具合をモニターしたり、学習を評価したりすることができる学習者」(Holec, 1981)、「自分の学習をコントロールできる学習者であり、学習管理、認知プロセス、学習内容という3つのレベルにおいて、自分の学習をコントロールできる学習者」(Benson, 2001) と説明されている。そして、「オレックやベンソンの定義する自律した学習者の定義は、認知心理学のメタ認知 (メタ認知的知識とメタ認知的行動) の定義と非常によく似ている」(p. 91) と指摘し、「自律した学習者とは、メタ認知を持った学習者である」(p.93) としている。さらに、自律には、「言語使用者としての自律」という考え方もありとし、「言語使用に求められる能力や態度を身につけようとする高い意識を持ち合わせ、学習言語の使用機会を自ら求め、実践しようとする主体としての学習者」(p.129) といった見方も提供している。学習者は、自らの学習に責任を持ち、学習内容・方法の選択・決定に積極的に関わり、学習の過程・結果を自ら省察・評価しながらオートノミーを育む努力をしていく必要がある。

大学英語教育において、オートノミーをもった学習者を育成すべき理由について、以下が考えられる。英語を学習する大学生は、英語に対してさまざまな考え方をもち、英語学習の目的や目標、身につけたい英語力や将来必要とされる英語力といった英語に対するニーズも個人によって異なる。学習者は各々の目標達成に向かって、授業内外において自分のニーズに合った英語学習を行っていく必要があるという点において、自律した学習者の育成は必要であると考えられる。また、大学に対して「英語が使える日本人」を育成すべきだといった社会からの要請に応えるうえでも、自律した学習者の育成は必要である。EFL (English as a Foreign Language) の環境下にある日本で、平成 15 年に文部科学省が発表した『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』で提唱されている「仕事で英語が使える」といった高度なレベルの英語力を日本人英語学習者が身につけるためには、かなりの学習時間を要する。しかし、大学での英語の授業時間は限られているため、授業内外において主体的に、自律的に学習することができる、そして、学校教育を終えた後も自分自身で学習を続けていくことのできる、自律した学習者を育成することが非常に重要となってくる。大和・峯石・廣森 (2005) も指摘しているように、限られた学習時間で最大限の効果をあげるためには、そして、外国語として英語を学ぶ日本の学習環境においてはなおさら、学習者

が自律的に学習に取り組む必要がある。また、尾関（2010）が指摘しているように、「学習に対して、単純なアプローチ（訳したり、暗記したりするストラテジー）を使う学習者は、学習における自分自身の役割を受動的なものとして捉え、しばしばアカデミックな分野において到達できるレベルは低い」、「学習者が自分の学習に責任を持つようになると動機づけが上がる」（p.94）という認知的・心理学的理由からも、自律した学習者を育成することは重要であると考えられる。

### 3. 学習ポートフォリオとは

ポートフォリオとは、元来「紙ばさみ」や「芸術家の作品集」などを意味する言葉であったが、今日では、さまざまな分野において使用され、その定義や用途は多彩である。教育の分野では、1980年代後半に主にアメリカで、「真正の評価（Authentic Assessment）」論<sup>1)</sup>を背景に、それまでの標準テストに代わる代替的な評価手段の1つとしてポートフォリオが使用されるようになった（土持、2007）。現在では、欧米をはじめとして幅広く英語教育の場面でも使用されている。中央教育審議会答申（2008）では、学習ポートフォリオを以下のように定義している。

学生が、学習過程ならびに各種の学習成果（例えば、学習目標・学習計画表とチェックシート、課題達成のために収集した資料や 遂行状況、レポート、成績単位取得表など）を長期にわたって収集したもの（であって、）それらを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を目的とする。（p.57）

日本の大学英語教育におけるポートフォリオの有効性を調査した峯石（2002）は、ポートフォリオを、「学習者が単数あるいは複数の領域での進歩、努力、到達度を示すために目的をもって体系的に収集した学習資料」（p.16）と定義し、「結果ではなくむしろ活動や過程に注目したオン・ラインでの評価のための手段であり、この資料収集および作成に当たる際に、学習者は教師や級友、両親などの支援の下で、内省、自己監視、自己評価に従事することとなる」と述べている。

言語教育の分野における、代表的なポートフォリオの活用例は、ヨーロッパ評議会（Council of Europe）のヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages、以下 CEFR）の枠組みの中で使用されているヨーロッパ言語ポートフォリオ（European Language Portfolio、以下 ELP）である。ELP は、「学習者が、取得した資格をはじめ、重要な言語的、異文化的体験を、国を超えて明瞭な形式で記録でき、そして生涯にわたり使用できる言語学習に関する個人の記録」（国際交流基金、2005、p.52）であり、言語能力が確認できる「言語パスポート（Language passport）」、学習目標を設定し、自己評価により学習進行状況を把握し、記録できる「言語学習記録（Language biography）」、学習成果が保管できる「資料集（Dossier）」の3つから構成されている（同上）。ELP は学

習に対するモチベーションを高め、自律的学習を促すとされている (Little, 2002)。

ポートフォリオには、主に、ワーキング・ポートフォリオ (working portfolio)、ディスプレイ・ポートフォリオ (display portfolio)、評価ポートフォリオ (assessment portfolio) という3つの種類がある (Danielson & Abrutyn, 1997)。ワーキング・ポートフォリオ (working portfolio) は、学習者の主要な学習資料を保存したもの、ディスプレイ・ポートフォリオ (display portfolio) は、学習者の自己最高傑作を収めたもの、評価ポートフォリオ (assessment portfolio) は、そのカリキュラムにおいて、学習者が何を学んだかを記録するものである (峯石, 2002)。上述の通り、従来、ポートフォリオは「評価」の手段であったが、峯石 (2010) は、ポートフォリオは、「学習者の自己評価能力やメタ認知能力を高めるといふ、教育的に極めて重要な役割も担っている」(p.168) とし、評価手段としてだけではなく、教授学習手段としてのポートフォリオの有効性を主張している。

ポートフォリオを作成する際に必ず含むべき3つのプロセスには、「収集 (collection)」「選択 (selection)」「省察 (reflection)」がある (Danielson & Abrutyn, 1997; 峯石, 2002, 2010)。

- (1) ポートフォリオが、学習者の学習資料を「収集」したものである点
- (2) 資料収集はランダムにではなく、目的を持って行われ、適切なエントリーが「選択」される点
- (3) たいていの場合、学習者が資料に基づき「自己省察」を行う点

Zubizarreta (2004) は、学習ポートフォリオの3つの重要な要素として、省察 (reflection)、証拠文書 (documentation)、協働 (collaboration) をあげ、この3つの要素が重なり合う時に学習が最も活性化されると説明している。小嶋 (2010) は、「協働的・省察的学びの過程の記述を通して学習者のメタ認知能力が継続的に高まり、自己の学びへの責任感と自律的姿勢が育まれる」(p.146) とし、オートノミー育成における「省察」と「協働」の重要性を強調している。

学習ポートフォリオは、学習者が学習過程を通して、何をどのように身につけたかを自己評価するもので、学習者の省察を強く促すものである。また、学習ポートフォリオを作成することによって、学習者は言語学習そのものや、その言語をどのように学習していったらいいのかという学習プロセスについて意識するようになる。こういった、ポートフォリオの作成過程における、自己省察や学習者の気づきが自律的学習を促すのである。峯石 (2002) も、学習者の自己省察を促し、方略的なアプローチをとることが出来る自律した英語学習者を育成するという点において、ポートフォリオの有効性を主張している。自己省察や学習者の気づきが学習者のオートノミーを育成する上で大変重要な要素であることは、学習ストラテジーやライティングの分野においても示されている (e.g., Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins, 1999; 大学英語教育学会学習ストラテジー研究会, 2005; Nakatake, 2015; Smolen, Newman, Wathen, & Lee, 1995)。

ポートフォリオは、学習者にとっては「積極的に自らの学習について考えるようになる手助けを与えるもの」であり、指導者にとっては「ポートフォリオを通じて得た学習者の学習

プロセスに関する情報を、次の授業や学期の指導計画に生かすことができる」ものでもある(廣森・中島・尾関・大和、2005、p.171)。指導者は、学習ポートフォリオを通じて、学習者がどのように学習しているかを把握し、効果的な授業改善につなげることが求められる。

#### 4. 先行研究

これまで、海外では学習ポートフォリオに関する研究は数多く行われており、その有効性が報告されているが、日本の大学英語教育においても、その数こそ少ないものの、学習ポートフォリオの有効性が示されている。

峯石(2002)は、大学の英語リーディング授業と英語リーディング・ライティング統合授業においてポートフォリオ作成プログラムを実施し、2年間にわたり調査研究を行った。調査の結果、ポートフォリオ作成に対する学習者の反応は極めて好意的であることが明らかとなり、自己評価のプロセスによって内省・学習意欲などの面に質的向上が見られたこと、さらに、ポートフォリオが大学教育において習熟度の相違に関わらずどのレベルにも適していると報告している。佐藤・山名・中川(2004)は、PCとポートフォリオを組み合わせた英語授業を実施し、学習意欲を引き起こす点においては大きな効果があったものの、学習効果という点では成果が見られなかったと報告している。加藤(2010)は、学習ポートフォリオの有効性をTOEFLという客観的尺度を用いて検証し、学習ポートフォリオが学習意欲、学習成果両面において有効であるが、習熟度によってその効果には差があることを明らかにした。したがって、学習者のレベルに応じてポートフォリオの利用方法を調整する必要があると指摘している。

#### 5. 学習ポートフォリオの導入の事例

本節では、学習ポートフォリオを組み込んだ大学の教養課程における英語リーディング科目についての取り組みを、事例として説明する。この事例は、大学1年生のリーディング科目の4クラス(有効回答数101)において、パイロット的な位置づけで学習ポートフォリオを導入したものである。4クラスはそれぞれ複数の学科の学生によって構成されている<sup>2)</sup>。

ポートフォリオのデザインにおいては、第二言語習得研究として開発されたCEFR(2001)による自律的学習者育成のプログラム、また、特に英語学習者のリーディングスキルの育成をポートフォリオ導入により試みで成功しているSmolen, Newman, Wathen and Lee(1995)、Pressley and Afflerbach(1995)、峯石(2002)などによる先行研究を参考にして、Danielson and Abrutyn(1997)で記述されているところの、作業ポートフォリオ(working portfolio)と評価ポートフォリオ(assessment portfolio)の両要素が組み込まれている学習ポートフォリオを作成した。作業ポートフォリオとしては、学習者自身が学習資料を収集し保管するという要素を入れるようにした。具体的には、授業前の予習の学習記録、授業内の協同学習についての記録、授業後のテストの記録をエントリーできるようになっている。また、評価ポートフォリオとしては、この科目において学習者自身が何を学ぶのかを記録し

たもので、科目の到達目標を達成できたかどうか、何を理解できたのか、またはできなかったのか、についての自己省察を含む記述をするようにした。

本事例で用いたポートフォリオの構成は下記の3部構成になっている。

### 第1部

- ・到達目標の掲載
- ・到達目標を履修前の状況として達成しているかどうかの評価（5段階で評価）
- ・英語学習の目標についての自由記述  
（「この授業内容から抱いた自分の英語学習の目標は何ですか。」）
- ・英語学習の方法についての自由記述  
（「その目標を達成するためにはどのようにして学んだらよいですか。」）
- ・英語学習の問題解決についての自由記述  
（「自分の学習がうまくいかなかったらどうすればよいですか。」）

### 第2部

- ・授業中の学習記録（問いに対する解答、小テストの得点、協働学習のワークシート）
- ・毎回の授業の目標達成度（理解できたこととできていないことの自由記述を含む）
- ・授業後の自学自習の計画の記述
- ・前回の授業からの自学自習の報告の記述

### 第3部

- ・到達目標の再掲載
- ・到達目標を履修終了までに達成したかどうかの評価（5段階で評価）
- ・英語学習の目標についての自由記述  
（「自分の英語学習の目標は達成できましたか。」）
- ・英語学習の方法についての自由記述  
（「その目標を達成するためにはどのようにして学びましたか。」）
- ・英語学習の問題解決についての自由記述  
（「自分の学習がうまくいかなかったときどうしましたか。」）

第1部は初回授業時に科目の概要、到達目標、評価、授業計画、学習ポートフォリオを作成すること等の説明を行った後に記入し、第2部は毎回の授業で使用、第3部は最終授業時に科目の総括を行った後で記入した。

本事例の分析にあたっては、学習ポートフォリオの内容自体およびその効果について様々な角度からの検討ができると考えられるが、本論では、学習ポートフォリオの効果について、学習者が、(1) 授業内の学習、(2) 授業外の学習、(3) 科目履修後の学習、において、それぞれどのようにとらえているか、について焦点を当て報告する。これは、学習ポートフォリオを活用することによって、授業内にとどまらず、自律的な学習者を育成するという目的から、予習・復習、または発展的学習を含めた授業外における学習ポートフォリオの効果、そして、科目履修後にも引き続き英語学習を続けていくための長期的視点からの学習



ポートフォリオの効果の可能性を探ろうとするものである。

学習者の反応を調査する手段としては、最終授業時に学習ポートフォリオについて以下に示すようなアンケート調査を実施した。アンケートの作成にあたっては、峯石（2002）による研究を参考にした。上述のように、学習者オートノミーを育成するという観点から、ポートフォリオについて、授業内と授業外（予習・復習）での効用を問い、また、今後の英語学習への効用についての質問をした。この事例をもとに、学習ポートフォリオを改善し、プログラムとして実施する可能性を視野に入れて、学習者の反応をより詳細にするために、それぞれの質問に対し、自由記述欄を設けた。下記は、そのアンケート項目を示している。

#### 学習ポートフォリオについてのアンケート

1. 学習ポートフォリオはあなたの授業の中での学習に役に立った。（5段階評価）
  - その理由を詳しく述べてください。
2. 学習ポートフォリオは、あなたの授業の外での学習（予習・復習やその他の英語についての自学自習）に役に立った。（5段階評価）
  - その理由を詳しく述べてください。
3. 学習ポートフォリオは、あなたのこの科目の履修後の今後の英語学習の役に立つと思う。（5段階評価）
  - その理由を詳しく述べてください。

アンケート調査の結果、「1. 学習ポートフォリオが授業の中の学習で役立った」については、「そう思う」、「ややそう思う」という肯定的回答が88.1%と大部分を占めた。また、「2. 学習ポートフォリオが授業外の学習（予習・復習などの自学自習）で役立った」については、「そう思う」、「ややそう思う」の肯定的回答が40.6%にとどまった。しかしながら、「3. 学習ポートフォリオが今後の英語学習に役立つと思う」については、「そう思う」、「ややそう思う」という肯定的回答が62.3%を占めた（表1）。

表1 学習ポートフォリオについてのアンケートの回答

質問項目	そう思う	ややそう思う	どちらとも言えない	ややそう思わない	そう思わない	計 (有効回答数101)
1	64 (63.3%)	25 (24.8%)	8 (7.9%)	2 (2.0%)	2 (2.0%)	101
2	27 (26.7%)	14 (13.9%)	41 (40.6%)	10 (9.9%)	9 (8.9%)	101
3	30 (29.7%)	33 (32.6%)	20 (19.8%)	15 (14.9%)	3 (3.0%)	101

質問項目1の、学習ポートフォリオの「授業内の学習における効果」は、学習者の反応としては好意的であったことがわかったが、これは、作業ポートフォリオとしての側面と、評価ポートフォリオとしての側面の両方を反映したものだと考えられる。作業ポートフォリオの側面を好意的にとらえ、授業内の学習における効果があるとした回答の自由記述の典型的な例として、「教科書の問題の答えやその答えを選んだ理由、友達とのアクティビティーの報告、小テストの結果を全部ポートフォリオに書いて先生がチェックするので、授業をまじ

めに受けなきゃいけないと思った」などがあった。学習記録として学習ポートフォリオを作成することによって、学習者が授業にどのように取り組んでいるのかと、自己のモニターを行う助けとなっていたと考えられる。また、評価ポートフォリオの側面を好意的にとらえ、授業内の学習における効果があるとした回答の自由記述の典型的な例としては、「授業ごとに目標が書かれていて、それを理解したか自分で評価しなければならないので、目標が何だったか、自分は理解できたのかがわかりやすい。自分は英語を速く読んで、だいたいの意味をとるのが苦手だということがわかったし、そのコツもわかった。」がある。このことから、授業内では、学習ポートフォリオの作成に主体的に取り組み、そのことが学習者自身の自己省察につながっていることがうかがわれる。

対して、質問項目2の学習ポートフォリオの「授業外における効果」は、学習者の反応としては、授業内と比較して好意的ではない。「そう思わない」、「ややそう思わない」と回答した学習者があげる理由として最も多く見られたのが、下記の自由記述に代表される自学自習との連携との関わりである。「ポートフォリオには自分で問題をもう一回とくと書いたのに、忙しくてできなかった」、「公式問題集をやる予定だったのに、教科書の予習と小テストの準備で終わってしまった」「きちんと予習した日と、適当にやってしまった日があった」などの記述がある。このことは、自己の理解度をモニターしながらも、授業の外で方略的に学習が進められていないことへの気付きを示している。峯石(2002)でも指摘されているように、ポートフォリオ・プログラムでは、「個としての教室空間を超えて拡張できる環境作り」が重要である。授業の外での学習に実現し、そこから学習者のオートノミーを育成するにはどのようにしたらよいのか。学習ポートフォリオは、学習者に対し、自己省察によりメタ認知的気づきを与えるきっかけとなるが、学習者の自律的成長につなげていくためには、教室という場を離れても学習者と教員が協働して共同体を成し、実践につなげていくことが必要である。教員が、ポートフォリオを点検し、適切なフィードバックを返し、自律的学習が進んでいるか確認するという作業を効率的且つきめ細やかに行う工夫が求められている。

質問項目3の学習ポートフォリオが「科目履修後の英語学習全般に与える効果」については、2番目の項目の授業外の学習に与えた効果よりも好意的にとらえられていた。「そう思う」、「ややそう思う」と回答した学習者の自由記述には、多様な理由が挙げられていたが、科目履修期間の自分の取り組みを振り返り、英語学習についての次の目標設定ができるようになったことを理由として挙げたものが多い。例として「学習のために書かれた英文が読めるようになったと思うので、今度は自然な英文を理解できるようになりたい」、「勉強のしかたがわかったと思うので、自分の好きなジャンルの英文を読んでみたい」などの記述があげられる。また、教科書が、異文化理解を通じてリーディングスキルを養成するものだったために、異文化への興味や関心が喚起され、「この授業で外国に興味をもったので、いつか現地に行って、英語でコミュニケーションをしてみたい」などの目標設定も多くみられた。この学習者自身による新たな目標設定は、尾関(2010)で指摘されている自律した学習者を育てる教育学的見地および認知的・心理学的見地からみた重要性に関係すると考えられる。尾関(2010)では、自律した学習者を育てる教育学的見地からの重要性として、「成人の学習者は多様なニーズを持っており、それを学校教育のみで満足させることができない」

(p.94)、「学習者は、授業以外においても自分のニーズに合った英語を自分で学習する必要がある」(p.94)としている。同様に、古家・櫻井(2014)では、レベルもモチベーションも多様である学習者が大学英語教育に望むことを調査し、ニーズをふまえた上で教養教育課程の英語教育をすすめていく重要性について指摘している。また、尾関(2010)では、認知的・心理学的見地からの重要性として、「学習者が自分の学習に責任を持つようになると動機づけが上がってくる」(p.94)ことを指摘している。本事例の学習ポートフォリオで見られた、学習者自身による新たな英語学習の目標設定は、学習ポートフォリオによって履修中の取り組みを自己省察することで学習者が自分自身に新たな学習動機付けを与え、自律的な学習者としての一步を踏み出していると考えられるだろう。つまり、学習ポートフォリオを大学英語教育で活用することは、大学という場を離れても「生涯学び続ける」ことのできる学習者を育成するために有用だと考えられる。

## 6. おわりに

本論では、自律した学習者を育成するアプローチの一つとしての学習ポートフォリオに着目し、事例を通じて、大学生の英語学習における自律的成長に有用であることを論じた。アンケートによって、学習ポートフォリオは、特に授業内の学習について有用だと考えている学習者が多く、授業外の学習については、授業内の有用性ほどには好意的にとらえられていなかった。また、授業履修後の英語学習全般についての効果は、おおむね好意的にとらえられており、自由記述から学習者の自律的成長への意欲が読み取れるケースがあった。

アメリカで標準テストに代わる代替評価の手段として開発され実践されているポートフォリオは、日本の大学英語教育においても、その有用性に期待が持てるものである。英語学習の目標を理解し、自身の理解をモニターしながら、その問題点を認識し、問題解決を行うことのできる自律的な学習者を育成するために、学習ポートフォリオが担う役割は大きい。本論の事例研究で示された有用性に基づき、プログラムを開発し、教育成果として評価していくためには、今後さらに下記についての考察が必要であると考えられる。

第一点目として、教育成果を長期的視点でとらえる必要性について議論をすることである。学習ポートフォリオは、単一の授業の期間における成果のみに限定されるものではなく、学習者が生涯にわたり、長い期間をかけて自律的学習を続けていくことを支援するものである。それゆえ、学習ポートフォリオは学習者の長期的な自律的成長を促すようなデザインがなされるべきである。第二点目として、学習ポートフォリオによる教育成果に対して何を用いて検定するのか、という議論も必要である。学習者の自己省察による評価を超え、客観的尺度によりその教育効果が検証できるのか、また、検証できるとしたらどのような手法により行うのが望ましいのかについて、テスト法の知見も得ながら慎重に検討をしていく必要があるだろう。第三点目として、学習ポートフォリオについて、指導者が学習者の理解を確認し、問題を見極め、協働的に関わることの重要性も認識されなければならない。学習ポートフォリオに表れる学習者の多様な自己省察に対し、教育的・認知的・心理的な側面をサポートしながら適切なフィードバックを与え自律的な学習者を育成するためには、指導者が、専

門的知識のみならず、教育学的能力やコミュニケーション能力といった包括的な指導力をもつことがさらに重要になるだろう。

## 註

- 1) 1980年代後半のアメリカでは、学力低下を憂えて1983年に出された報告書『危機に立つ国家 (Nation at Risk)』を契機に、各学区、学校での教育成果を点検し、説明責任 (accountability) に応えるべきであるとして、州政府による上からの標準テストが多用された時代であった。このようなトップダウン式の実施方法とあいまって、標準テストで学校の教育成果を評価できるのかという疑問や批判が提起されるようになった。「真正の評価 (Authentic Assessment)」論は、こうした標準テスト批判を背景に生まれたものである (田中、2008; 土持、2007)。
- 2) 学習ポートフォリオを導入した4クラスは、習熟度による相違がある。傾向として、習熟度により、学習者のどの側面に学習ポートフォリオが働きかけるのか相違があることが見られた。習熟度の高い学習者は、学習ポートフォリオの学習方法、問題解決の自由記述が的確で、より具体的である。このことから、学習ポートフォリオは、学習ストラテジーを身に付けている習熟度の高い学習者にとっては、英語学習における問題を明らかにし、その解決方法、つまり「どのように学ぶのか」を明確化するための手段として機能している様子が見られた。一方、習熟度の低い学習者は、毎回の授業の目標達成度 (理解できたこととできていないことの自由記述) については自己省察できるが、問題を解決しなくてはならないという学習意欲が引き起こされても、そこで得られた課題をどのような学習方法によって解決すべきかについての力が養われていないため、教員が学習者に個別の問題点に対して指導を行うなどの対応が必要である。このように、学習ポートフォリオは、習熟度や取り組むべき課題が多様である学習者について、その課題の内容を学習者と指導者の両者に与えるという点で有効である。習熟度との関連についての詳細の分析や議論は、別の機会に譲る。

## 参考文献

- 青木直子 (2006) 「教師オートノミー」春原憲一郎・横溝紳一郎 (編) (2006) 『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』 (pp.138-157) 凡人社
- 青木直子・中田賀之 (2011) 「学習者オートノミー—初めての人のためのイントロダクション」青木直子・中田賀之 (編) (2011) 『学習者オートノミー—日本語教育と外国語教育の未来のために』 (pp. 1-22) ひつじ書房
- 尾関直子 (2010) 「学習ストラテジーとメタ認知」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人 (編) 『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』 (英語教育学大系第6巻, pp. 75-103) 大修館書店
- 加藤千博 (2010) 「自律的学習のための学習ポートフォリオの有効性—プラクティカル・イングリッシュ授業におけるアクション・リサーチ—」『横浜市立大学論叢人文科学系列』 61, (2), 49-69.
- 小嶋英夫 (2010) 「学習者と指導者の自律的成長」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人 (編) 『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』 (英語教育学大系第6巻, pp. 133-161) 大修館書店
- 国際交流基金 (2005) 『ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of Reference for Languages』 <https://www.jpff.go.jp/j/publish/japanese/euro/pdf/cefornfl.pdf>
- 佐藤敏子・山本豊美・中川武 (2004) 「ポートフォリオ学習における学習者の変容—自律した学習者を目指して—」『つくば国際大学紀要』 10, 31-48.
- 大学英語教育学会学習ストラテジー研究会 (2005) 『言語学習と学習ストラテジー—自律学習に向け

- た応用言語学からのアプローチ』リーベル出版
- 田中耕治 (2008) 『教育評価』 岩波書店
- 中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』 [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2013/05/13/1212958\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2013/05/13/1212958_001.pdf)
- 中央教育審議会 (2012) 『新たな未来を築くための 大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申)』 [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)
- 廣森友人・中島優子・尾関直子・大和隆介 (2005) 大学英語教育学会学習ストラテジー研究会 (編) 「指導に用いる代表的なデータ収集方法」『言語学習と学習ストラテジー—自律学習に向けた応用言語学からのアプローチ』 リーベル出版
- 古家聡・櫻井千佳子 (2014) 「英語に関する大学生の意識調査と英語コミュニケーション能力育成についての一考察」『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』 4, 29-50.
- 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
- 峯石緑 (2010) 「学習者の自己省察・自律を促すポートフォリオ」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人 (編) 『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』 (英語教育学大系第 6 巻、pp. 162-192) 大修館書店
- 文部科学省 (2012) 「大学改革実行プラン」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/06/\\_icsFiles/afiedfile/2012/06/25/1312798\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/_icsFiles/afiedfile/2012/06/25/1312798_01.pdf)
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. New York: Longman.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Language: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danielson, C. & Abrutyn, L. (1997). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Little, D. (1990). Autonomy in language learning. In I. Gathercole (Ed.), *Autonomy in language learning*. (pp. 7-15). London: CILT.
- Little, D. (2002). The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching*, 35, 182-189.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20, 71-94.
- Nakatake, M. (2015). Students' responses in the revision process to writing center tutorials. *JACET-KANTO Journal*, 2, 55-69.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocol of reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum.
- Sato, Y., Nakatake, M., Satake, Y., & Hug, J. (2015). About the Changing Roles of Foreign Language Teaching/Learning in the Context of Globalization in Japan. *KLA Journal*, 2, 1-14.
- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy—The next phase? In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy—Future directions* (pp. 4-14). London: Longman.
- Smolen, L., Newman, C., Wathen, T., & Lee, D. (1995). Developing student self-assessment strategies. *TESOL Journal*, 5(1), 22-27.
- Zubizarreta, J. (2004). *The learning portfolio—Reflective practice for improving student learning*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.