

日本における
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

栗田佳代子

東京大学 大学総合教育研究センター

大学評価・学位授与機構 研究開発部

kurita@he.u-tokyo.ac.jp

1. TP とは & AP とは
2. ポートフォリオについての整理
3. 大学評価・学位授与機構が果たす役割と責任
4. TP の普及における理念, 方法, 成果, 課題

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)

	1日目	2日目	3日目
8:00AM			
9:00			
10:00		メンター ミーティ ング	メンター ミーティ ング
11:00		A1-2 B1-2 C1-2 メンタリング (2)	A1-3 B1-3 C1-3 メンタリング (3)
12:00		A2-2 B2-2 C2-2	A2-3 B2-3 C2-3
1:00PM	メンター ミーティ ング	昼食+ 意見交換	昼食+ To Be a Good Mentor
2:00	オリエンテーション A1-1 B1-1 C1-1 メンタリング (1)	メンター ミーティ ング	メンター ミーティ ング
3:00	A2-1 B2-1 C2-1 作成作業	作成作業	作成作業
4:00			プレゼンテーション
5:00	メンター ミーティ ング		
6:00	<hr style="border: 1px solid red;"/>		
7:00	夕食：意見交換会1 (任意参加)		
8:00			
9:00			
10:00	原稿提出締切10:00		
11:00			
0:00AM			

TP ワークショップ基準

ver.1.1

2013年3月17日

ティーチング・ポートフォリオ・ネットワーク

更新履歴

2013.3.17 TP ワークショップ基準 ver.1.1 公開

2013.3.10 ティーチング・ポートフォリオ・ネットワーク第一回会議にて
ティーチング・ポートフォリオ・ワークショップ基準 ver.1.0 公開

ティーチング・ポートフォリオ・ネットワーク発起人(五十音順)

尾澤 重知*	早稲田大学人間科学学術院准教授
北野 健一*	大阪府立大学工業高等専門学校准教授
栗田佳代子	東京大学大学総合教育研究センター/ 大学評価・学位授与機構准教授
榊原 暢久	芝浦工業大学教育イノベーション推進センター /工学部教授
竹元 仁美*	聖マリア学院大学母性看護学・助産領域准教授
秦 敬治*	愛媛大学教育・学生支援機構教授
松本 高志*	阿南工業高等専門学校准教授
皆本 晃弥*	佐賀大学大学院工学系研究科 知能情報システム学専攻准教授

*印：大学評価・学位授与機構プロジェクト研究協力者

2012.10.23 原案作成(所属は当時のもの) ver.1.0

メンバー

北野健一	大阪府立大学工業高等専門学校 准教授
栗田佳代子	大学評価・学位授与機構研究開発部准教授
竹元仁美	聖マリア学院大学母性看護学・助産領域 准教授
大竹奈津子	愛媛大学教育・学生支援機構 助教
皆本晃弥	佐賀大学大学院工学系研究科知能情報システム学専攻准教授

はじめに

基準制定の目的

1. WSにおけるティーチング・ポートフォリオ作成プロセスの意義が最大限となるようなWSのあり方の基準を示す。
2. WS基準を満たしたワークショップ実施体相互のネットワークを構築し、ティーチング・ポートフォリオの導入・活用等の情報共有をはかる。

基準制定の主体

TPワークショップ基準は、ティーチング・ポートフォリオ・ネットワークによって提案されたものである。

基準と努力基準について

WS基準は、7つの「基準」と4つの「努力基準」から構成されている。

「基準」は、WSを開催するにあたり満たすべきもの、「努力基準」は、WSを継続的に開催するにあたり、目指すべきものとして定められたものである。

構成

- 基準1 WSの目的
- 基準2 組織体制
- 基準3 メンター・スーパーバイザー
- 基準4 内容および方法
- 基準5 成果
- 基準6 環境・協力体制
- 基準7 ワークショップの評価
- 努力基準1 解放性
- 努力基準2 更新プログラム
- 努力基準3 継続性
- 努力基準4 財政基盤

ワークショップの基準

基準1 WSの目的

1-1 WSの目的

WSの目的が定められていること。

*例) 個々の教員の教育改善を目的とする等。

基準2 組織体制

2-1 ワークショップの体制

ワークショップにおいて一人のメンターが担当するメンティーの数は3名以下であること。

メンターチームが編成され、チーム毎にスーパーバイザーがおかれ、メンターミーティングが設定されていること。

一つのメンターチームが担当するメンティーの人数は最大で12名であること。

メンタリングは、メンターとメンティー間で1対1を原則とすること。

2-2 メンターの役割

ポートフォリオ作成時の担当メンターがメンターやメンティーの経歴・専門分野などを考慮し適切に割り当てられ、TP作成ワークショップにおける最終稿(以下「TP最終稿」という)まで責任を持つ。

2-3 スーパーバイザーの役割

スーパーバイザーがおかれ、メンターチームの運営を適切に行うこと。新任のメンターのアドバイザーとなること。

基準3 メンター・スーパーバイザー

3-1 メンターの要件

TPを書いた経験があること。かつ、ワークショップ実施体もしくはメンターチームからの推薦があること。

3-2 スーパーバイザーの要件

TPを書いた経験があること。かつメンター経験が複数回あり、スーパーバイザー経験者からの推薦があること。

基準 4 内容および方法

4-1 事前課題

実施体からスタートアップシートなどの事前課題が提示されること。

4-2 スケジュール

TP 最終稿作成完了までのプロセスが明確に定められていること。

4-3 メンタリングの回数と時間

TP 作成に十分なメンタリングの回数と時間が設定してあること。目安としては、メンタリング 3 回以上合計 2 時間以上が望ましい。

4-4 作成時間

TP 最終稿の作成完了までに要する時間として十分な時間が設定されている。目安としては 10 時間以上とすること。

4-5 交流会の設置

教育やその他について語り合うプログラムが設定されていること。

4-6 ハイライトの発表・披露

TP 発表のためのプログラムが設定されていること。質疑応答の機会・時間が組み込まれていることが望ましい。

基準 5 成果

5-1 修了証授与基準

修了証を授与する基準が定められていること。

5-2 TP 最終稿作成完了率

ワークショップ参加者の TP 最終稿の作成完了率が約 9 割を超えること。

基準 6 環境・協力体制

6-1 適切な空間環境の整備

ワークショップ開催場所の執筆スペース、メンタリングスペースなど、必要な空間が確保されていること。

6-2 ネットワーキング

実施体間の協力体制があること。

基準 7 ワークショップの評価

7-1 評価活動

事後アンケート等を実施し、ワークショップの評価を行う体制があること。

ワークショップの努力基準

努力基準 1 開放性

ワークショップの目指す方向が、基本的に学外にも開かれており、学外者がメンティーあるいはメンター、スーパーバイザーとして参加しうること。ウェブサイトなどでワークショップの実施が学内外に告知されていること。

努力基準 2 更新プログラム

更新 WS あるいはアカデミック・ポートフォリオ作成 WS など継続的な活用のためのプログラムが整備されていること。

努力基準 3 継続性

ワークショップが 1 年に少なくとも 1 回開かれており、今後も開催予定があること。

努力基準 4 財政基盤

ワークショップを実施するための組織的な予算措置があること。

フォローアップ調査(抜粋)

調査実施：2012年12月～3月

調査対象：ティーチング・ポートフォリオ作成者(387名)

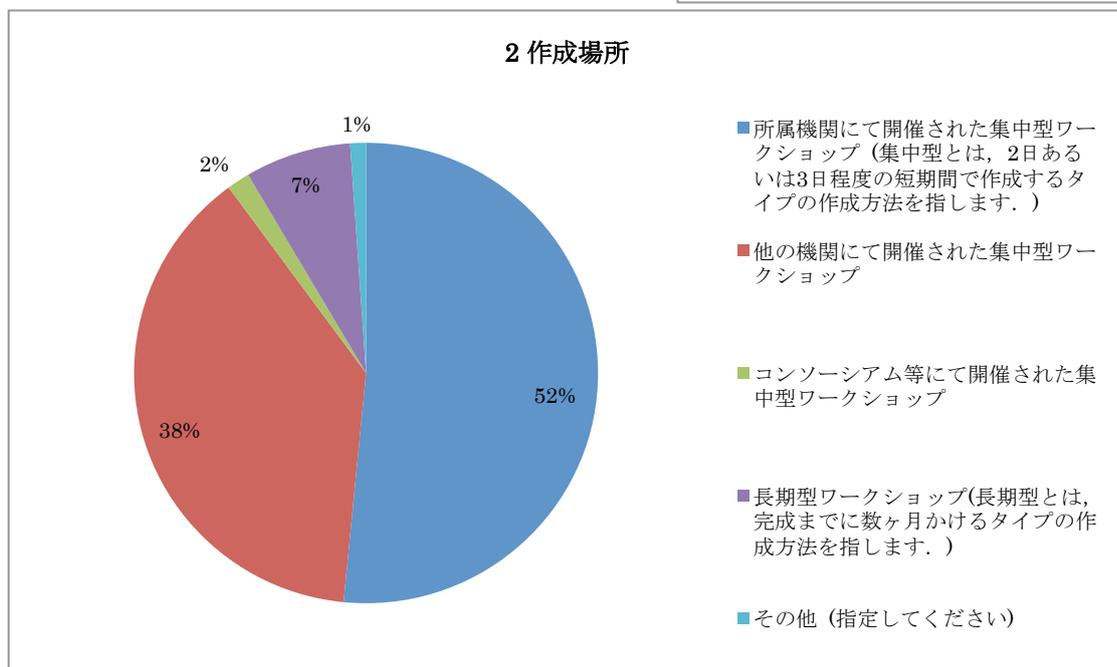
方法：調査対象者にメールにてオンラインアンケート回答依頼

回答数：194(回収率：50.1%)

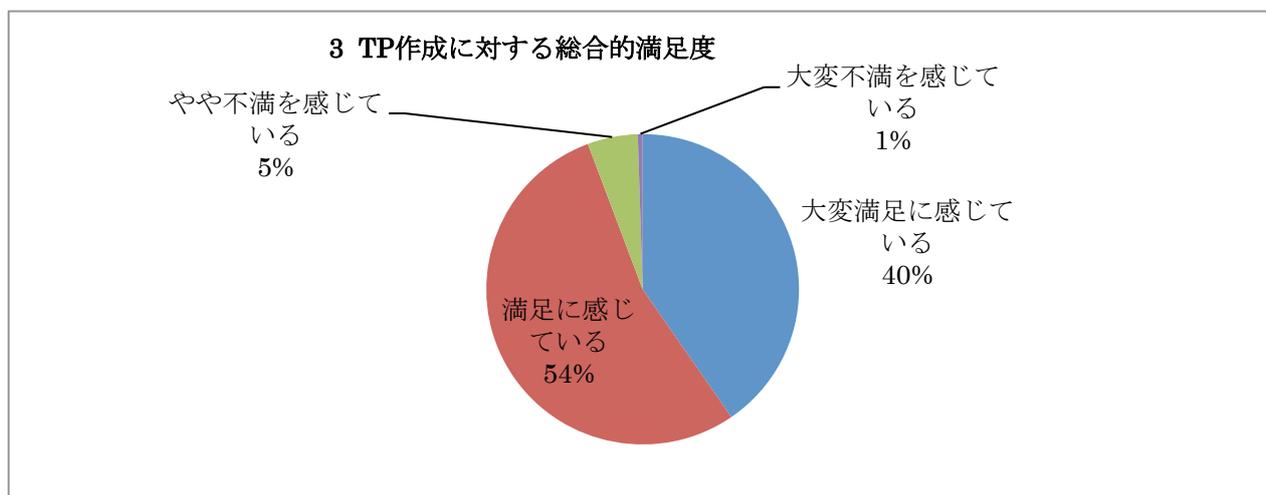
回答者の属性について

高等教育機関の教員である総年数平均：14.7年

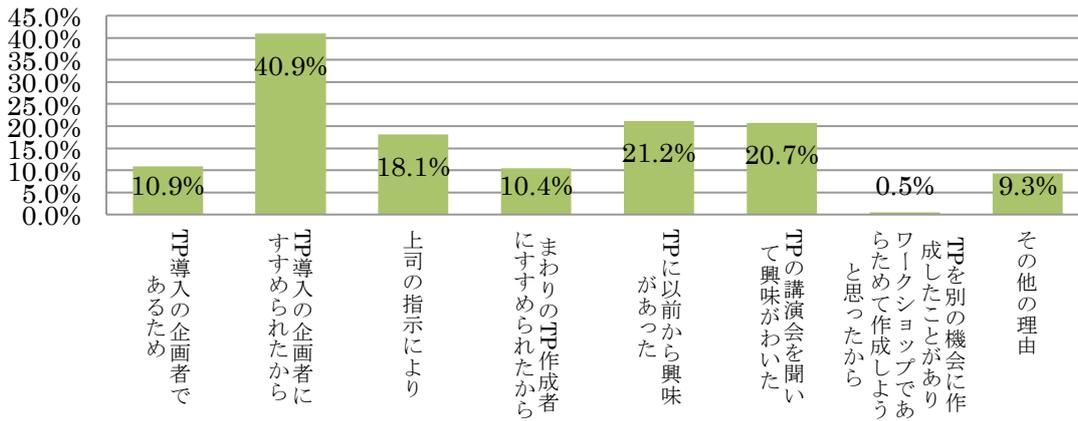
現所属機関における在職年数平均：12.3年



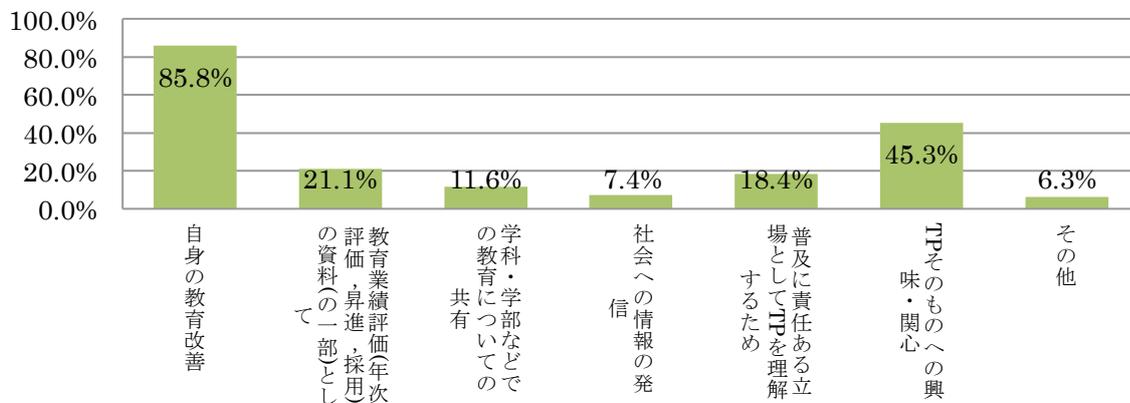
作成場所として、他機関で開催されたワークショップにおいて38%が作成している。ワークショップが開放性という特徴を持つことがわかる。



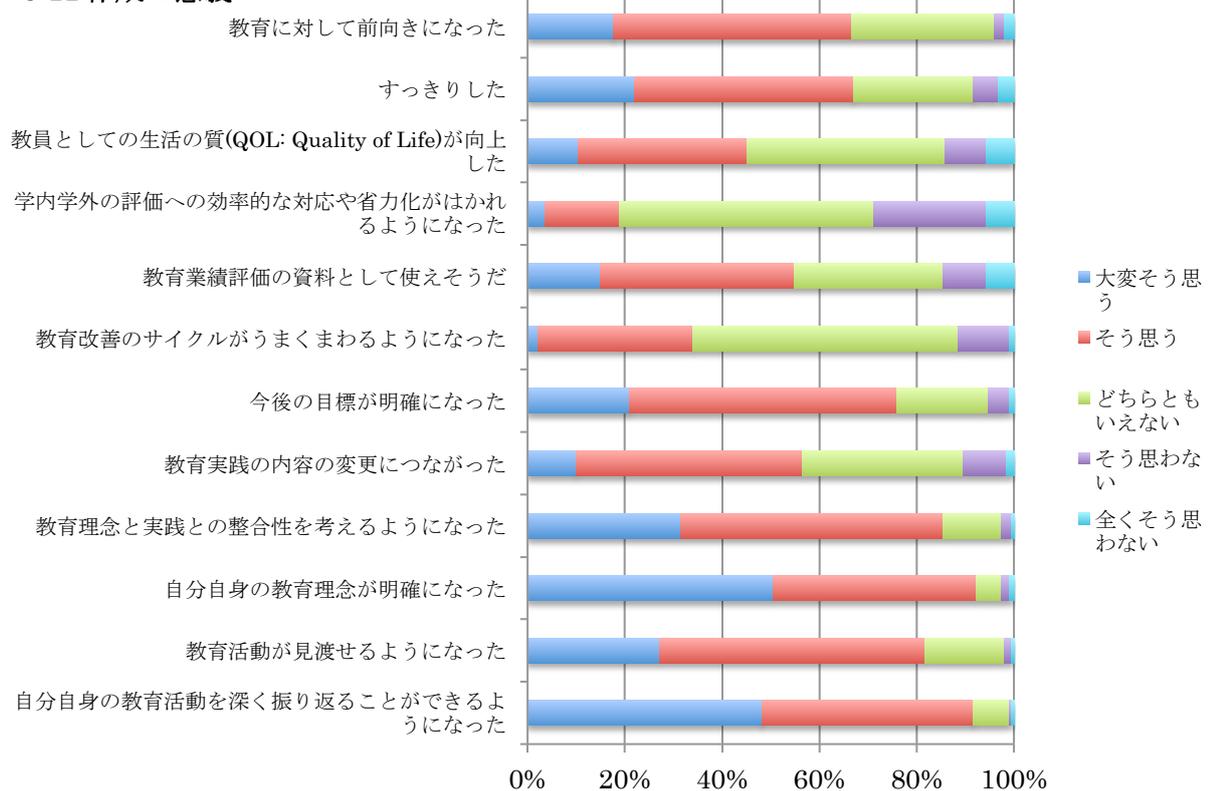
4 参加のきっかけ(複数選択可)



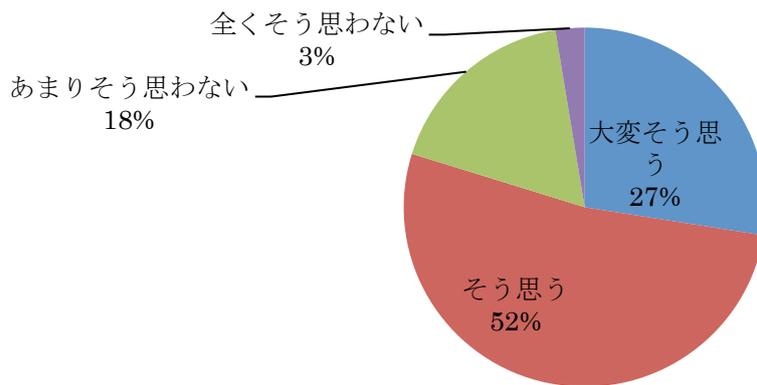
5 TP作成の当初の目的(複数選択可)



6 TP作成の意義



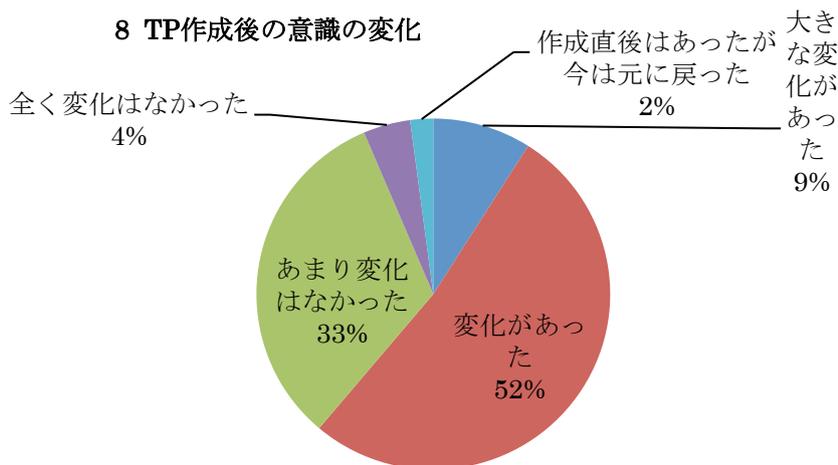
7 TPを同僚にすすめようと思いますか(あるいは既にすすめましたか).



勧める対象について

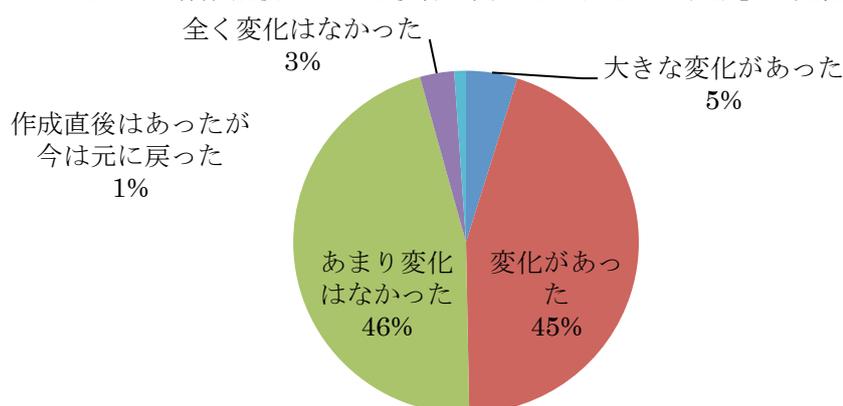
若手, 同僚, 中堅, ベテラン, 退職間近の人, 悩んでいる人, 教育に熱心な人, 昇格希望者, 全員に, など多岐にわたるが, もっとも多い回答は「若手」である.

8 TP作成後の意識の変化



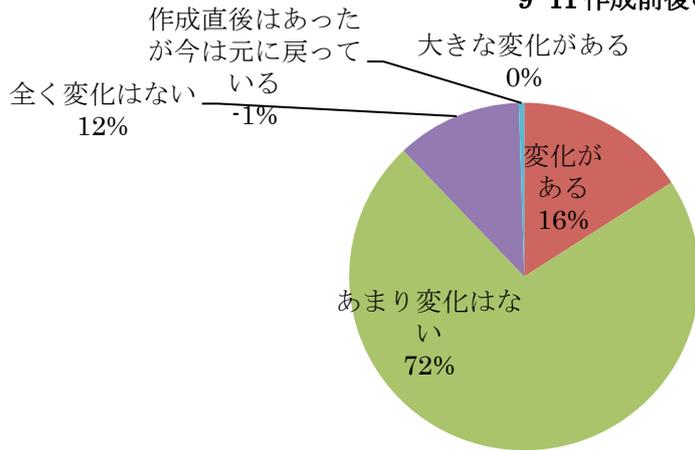
- ◇ 学生の学びを深めるための他領域との調整の必要性を感じた
- ◇ TP 作成後では, どのような目的で授業をしているか, 常に明確に位置づけられるようになっている。
- ◇ 教員免許があるわけではないので, 熱意はあっても方法論に自信がなかった。今でも自信があるわけではないが, 第三者と議論する機会を設けたことで, 客観的に振り替えることが可能となった。これにより, 意識の変化も含めて, 方法論を改善していく良いきっかけとなった。
- ◇ 自分は今まで, 「学生を厳しくしぼりつけるようなポリシーや理念は私は持っていない」と思っていたが, その気持ちの裏には学生自身の自主自律を促したいという思いがあったことに気づくことができた。
- ◇ 教育方針と教育方法の関係等が自分なりに整理でき, 教育活動において何をすべきで何をすべきでないか考える道筋を得られたと感じる。また, 自己の教育方針等について意識することで, 大学, 学部, 学科, 課程のカリキュラムにおいても個人内と同様に一貫した論理が必要であると考えられるようになった。
- ◇ 学科の教育課程のなかで, 個々の担当する科目の繋がりや相互作用を意識して授業を展開するようになった。

9 TPの作成前後における教育に関わるご自身の「行動」の変化



- ✧ 授業において、目標と評価を明示し、何が学生にとって必要なことなのかを以前より考えるようになった。
- ✧ 以前よりも、教育目標—教育内容—評価について、整理がつくようになった。特に、学部生の教育に対しては、何をどこまで求めるかを明確に考えられるようになった。
- ✧ 自分の考えている教育スタイルを客観視することができたために、自信を持つことが出来た。他の教員と同一の哲学を持って教育を行う必要もないことを再確認できた。
- ✧ アンケート結果などをより深く解析し改善に対する意識が高まった。
- ✧ 理念をもっていることで各種教育活動を自分自身で測ることができるようになり、優先順位等をつけることができるようになった。
- ✧ 表現は難しいが「教員らしく」ふるまうようになったと感じる。
- ✧ 試験結果を見返ることの重要性を知った。試験結果から授業の方法を再検討できるような試験問題を作ることを考えるようになった。
- ✧ 授業、クラブ活動、寮生・学生指導など多岐に渡る業務において整合性のある対応が出来るようになった。
- ✧ 根拠として、指導記録や学生の学習改善状況について記録を残すようになった。
- ✧ 教育方法の開発に積極的になった。自分自身の教育に関して中心と周辺がはっきりし、支援者や協力者の提案の採否に明確な基準ができたため。

9 TP作成前後の学生の変化



- ◇ 具体的な証拠はないが、学生との距離感が身近になったように感じている。
- ◇ まだ、変化があったかどうか分かるほどではありません。僕の意識の変化による行動は、一朝一夕に効果が出るものではないと自覚しています。
- ◇ 特に専門の教職課程の講義・演習において学生に過度な要求をしなくなったため、学生が受けるプレッシャーが低減されているように思われる
- ◇ 私の教育への概念がはっきりしたことから、私の指導した研究室の卒業生自身が考える教育に対する見識が、外部の人間から大いに評価を受けるようになった。教員専攻に際に、教育に関する抱負などを書く時に、理系の研究者でありながら、大学での教育に対するしっかりとした意見を言うことができたと、多くの方から言われるようになった。
- ◇ 1人1人を観察していたわけではないですし、学年による雰囲気もありますが、学生からの質問が増えたように思います。意欲的に取り組んでいる学生の様子を感じるとうれしく思います。
- ◇ 授業評価の点数があがった。
- ◇ 高校での出前授業などで自信を持って教壇に立てるようになり、受講者からも高評価を得た。教えることに関する情報が自分の中で整理され、何をすべきで何をすべきではないかが明確になったため。
- ◇ 学生からの授業評価アンケートでは、授業が分かりやすいとのコメントが多く寄せられるようになった

10 TPの学内展開について

* 下記選択肢中の「組織的導入」とは採用や昇進の際に原則としてTPを求めるなどのことを指します。

