

英語学習ポートフォリオの導入意義と開発に関する一考察

三浦 秀松

(要旨) 英語学習ポートフォリオの導入にどのような意義があるのか論じる。日本の英語学習環境はEFLであり、授業時間だけでは英語習得に必要な総時間に満たないため、英語学習環境の改善論を教授論から学習論へ視野を広げる必要があることを指摘する。また、学習支援として英語学習ポートフォリオが有力なツールになり得ること、これまでの関心の推移、導入の現状について考察する。

キーワード : 英語, 学習ポートフォリオ, 振り返りの効果, 独自開発

1 はじめに

大学は人材育成に関して社会から多くのことを期待されている。企業活動のグローバル化が進展した結果、職場での国際業務が拡大しており、実用的な英語力を備えたグローバル人材の育成への期待が今後さらに高まるものと思われる。一方で、TOEICスコアの国際比較が例として良く使われるが、日本人の英語力が伸び悩んでいるのは周知の事実である。本稿では、日本の英語学習環境改善の一つの手段として、英語学習ポートフォリオに焦点を当て、その導入の意義(必然性)を考察する。近年では「学修」という表現が好まれることが多いが、本稿では「学習」で全て統一してある。

学習ポートフォリオとは、学習の結果や経過を記録した書類や成果物のことを指し、自分の学習を記録し、学習内容を自分自身で振り返るためのツールである。人間が生涯に渡って何かを学び続ける存在であるとするならば、究極的には、生涯学習的な観点から捉えることもできる。また、学習者が自らの学びを振り返るためだけではなく、学習者と教師をつなぎ、さらには教師と教師をつなぐツールとしての役割を期待することも可能である。学習者のためだけでなく、教師のためだけでもなく、学習と言う活動全体にとってとても可能性の大きなツールであると言える。日本においても、長年に渡って注目されてきたツールであり、理論的考察と実践報告がまとめられた書籍も近年出版されている¹⁾。

学習ポートフォリオとは、実施すれば教育上の効果が見込めることは感覚的には分かっているが、どのような意義があるのか必ずしも明確ではない、そんな存在ではないだろうか。以下、本論中で示す通り、導入率も運用率も全体的に見ればまだまだ低調であることはその証左と言える。本稿の第一の目的は、学習ポートフォリオ導入の意義(必然性)を改めて考察し、開発・運用の前提となる思想を明確にすることである。思想が明確でない取り組みがうまくいかないのはよく

あることであり、逆に、思想がはっきりしていれば問題が生じて思想に立ち返って課題解決をすることができる。第二の目的として、開発途上ではあるが、筆者の所属する学科で整備を進めている英語学習ポートフォリオシステム(「学習カードシステム」)について概要を述べ、教育実践の経過報告とする。

本稿のロードマップは以下の通りである。まず第2節で、日本の英語学習環境を再度振り返り、授業内容の改善では限界があることを確認する。続く第3節では、授業内容の改善では限界があるという2節の確認事項を学習量という観点から裏付け、授業論から学習論・グランドデザイン論へ議論の中心を移す必要があることを論じ、その際に英語学習ポートフォリオがその一助となりうることを考察する。第4節では、英語学習ポートフォリオの目的の一つである「リフレクション(振り返り)」にどの程度の効果があるのか実証データを基に考察する。第5節で学習ポートフォリオ導入を巡る現状を考察する。第6節で、筆者の所属する学科で整備している英語学習ポートフォリオの概要と展望を述べる。まとめを第7節で行う。

2 日本の英語学習環境再考

日本の英語学習環境はいわゆるEFL(English as a foreign language)と呼ばれる。沖原²⁾は、EFL(English as a foreign language)とESL(English as a second language)という用語を再検討し、日本における英語教育はこれまでのEFL型英語教育を徹底すべきであると進むべき道を提言している。この節では、英語学習ポートフォリオの導入を考える上で必要となる日本の英語学習環境について沖原の議論を参考に再考する。

言語能力には、BICS(Basic Interpersonal Communicative Skills)とCALP(Cognitive Academic Language Proficiency)という2つの異なる種類の能力があり³⁾、それぞれ、話し言葉と書き言葉にある程度対応するとされる。沖原はこの2つの概念を利用し

て EFL と ESL の問題を次のように整理している。途上国など ESL 国では初等教育での基礎知識の習得から英語に頼らざるを得ず、その結果として BICS をまず学習することになるが、一方、先進国の外国語教育は、第 1 言語による基礎知識の習得が終了し、その後第 1 言語を通して外国語の体系的な知識 (=CALP) を習得する。つまり、日本の英語教育も含め、EFL 国の英語教育は、本来的に、CALP 習得を目指していると言える。現在、世界的に BICS 重視への転換がみられるが、クロアチアや中国などの否定的な報告から、本来 CALP 習得を目指す中等教育で BICS 習得へシフトした結果はことごとく初期の成果を挙げられていないとされる (p. 77) ²⁾。

日本人の英語の習得についても、様々な改革努力が行われてきたが期待される成果を収めているとは言い難い。沖原はその理由を EFL 型の特徴と限界を十分考慮したものになっていないからであるとする。EFL 型英語教育では学習者を英語圏の一時滞在者とみなす「失敗して当然のシステム ("Designed to produce failure")」であるという指摘があるが ⁴⁾、沖原は Graddol の言う「失敗」を「学習成果が期待したレベルに到達しないことを指している」と解釈した上で、「学習成功度の低さ」とパラフレーズし、世界各国の学校教育に共通する外国語科目の宿命、つまり EFL 型の限界であると述べている。さらに沖原は、英語の授業を会話中心にしたり、生きた英語教材を利用するなどというような次元の努力で克服できる限界ではないと指摘し、さらに、ESL 型に近づけようとイメージ教育を導入するなど教育の本質を見誤った本末転倒の試みと厳しく批判している。

本節の冒頭でも書いた通り、沖原の結論は、日本における英語教育はこれまでの CALP を追求する EFL 型を徹底すべきであるという至極真つ当なものである。沖原は、まず第一に、一般に考えられているほど日本の英語教育は失敗していないことを示す例として、日本人英語学習者はあまり喋れないが書かせると素晴らしいエッセイを書くというエピソードに言及している。どこまで一般化できるかは別にしても、日本の CALP 習得中心の英語教育は全体としてうまく機能しており、EFL 型英語教育の長所を更に伸ばすように教育改革をすべきと沖原は結論づける。

沖原の指摘は正鵠を射たものであり、小学校英語がスタートした現在でも、日本の英語学習環境を考える上で議論のスタート地点とされるべき認識と言える。これまでの様々な改革には、良い授業を行ったり新しい授業方法を取り入れれば学習成功率は上がるはずであるという暗黙の前提 (ロジック) があると言える。しかし、沖原も示唆している通り、その本質において、授業内容の改善、つまり教師側の改革だけでは自ずと限界があることを認識する必要がある。

3 教授論から学習論へ

前節では、沖原の議論を参考に、授業内容の改善、つまり教える側の努力だけでは根本的な限界があるということを確認した。その限界についてより明確にするために、日本における「英語学習量 (学習時間)」の問題を考察し、続いて、教授論から学習論へ議論の焦点の転換が求められていることを論じる。

(1) 英語の習得に必要な時間 (学習量)

英語を身につけるのに必要な学習量には諸説ある。目標とするレベルによっても大きく異なるが、1320 時間 ^{5) 6)}、4400 時間 ⁷⁾、5000 時間 ⁸⁾ など、平均すると 2000~3000 時間という時間になる。中学と高校での授業時間を計算すると 723 時間ほどなので (加藤 ⁹⁾ のデータを 50 分授業に換算)、中学と高校の授業時間だけでは必要とされる学習時間の 3 分の 1、または、それに満たないことが分かる。

学習時間を増加させるために小学校から学習を開始するというのはいくつかある。実際、2020 年度から、小学校の 3 年生から必修、4 年生からは科目として英語教育がスタートした。小学校での英語の学習時間は文部科学省の資料 ¹⁰⁾ に基づいて計算すると、3 年から 6 年までの 4 年間で合計約 158 時間ということになる。つまり、小中高の全ての学習時間を合計しても 1000 時間にも満たず (723 時間 + 158 時間 = 881 時間)、小学校での英語教育が始まっても、学習時間の増加はあまり見込めないことが分かる。CALP 習得だけでもそれ相応の時間が必要であるにもかかわらず、時間はほとんど増やさずに、BICS 習得も目標とすれば、どちらも習得できない低レベルな学習者を生み出すということ予測するのは難しくない。

(2) ミクロからマクロへ

小中高の授業時間では英語をマスターする上で十分な学習量が確保できないことを確認した。学習者が自分の自由になる授業外の時間を有効に使わない限り、学習時間ギャップを埋めることはできない。つまり、日本の英語学習環境には、指導方法や授業方法をどんなに改善しても解決できない、本質的な問題が存在するわけである。

学習時間のギャップについて、坂田・福田 ¹¹⁾ にも類似の問題意識が見て取れる。坂田・福田は、TBI (Task-Based Instruction) と呼ばれる指導法で行われた英語の実践報告を取り上げ、メタ認知を重視した自己調整型学習の枠組みとして有効であることを認めつつも、このようなミクロの指導論だけでは学習者にとって必要となる長期的な自己調整学習の実現には至らないと問題提起している。さらに、現在の英語学習環境があまりに多様化しているため、英語学習者が何をどうして良いか学習の方向性がつかみにくく、英語の教材を

一つ選ぶだけでも翻弄されかねない状況であると危惧している。このような現状を踏まえ、個別の指導法に加えて、多様な学習機会をどのように組み合わせていくか「学習全体のグランドデザインを構築する」という観点が必要であると指摘する。

日本の英語学習環境改善について、ミクロ（授業方法改善・提案）から、より大きな枠組みのマクロ（学習環境のグランドデザイン）へと発想の転換が必要との坂田・福田の指摘はもっともである。しかし、坂田・福田には具体的な提案があるわけではなく、「何らかの形で学習者の継続的自律学習をマクロ的な視点から支える活動を定期的に提供することが求められる」と述べるにとどまる。本稿では、英語学習ポートフォリオこそが、坂田・福田の言う、マクロ的な視点で英語学習を支える「何らかの形」を具現化するものと考えられる。

(3) グランドデザインとしての学習ポートフォリオ

清田¹⁾は、英語学習の中に見られる様々な関係性を「つなぐ」仕掛けとしてポートフォリオを捉えることを提案している。これは坂田・福田が今後の課題として指摘した英語学習のグランドデザインを構築するという課題の糸口として期待できる。清田¹⁾には、特定の教科書に準拠して清田が作成した「My Learning Mate」という高校生用の英語学習ポートフォリオの理論や開発について、そして、協力校での実践報告がまとめられている。協力者による実践報告も含め、総じて、利用したことによる学生の意識の変化など、良い影響が見られたということについては一致した結果となっている。

一方で、協力した教員の報告の中には、うまく使えこなせなかったという記述も見られる。同書には、教員の負担について他にも記述がある。清田がドイツを視察した際に行った現地教師との意見交換でも、(ポートフォリオの)理念は共有するが高負担である、という率直な意見を聞いたと記されている(p.23)。個人の意見なので一般化はできないと断りつつも、何らかの工夫や支援が必要であると清田も意を汲んだ意見を述べている。また、具体的なことは何も書かれていないが、日本のある中学校で日本版 ELP (European Language Portfolio;「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」)の取り組みをしたが初期の成果は上げることができなかったと聞いたというエピソードも記されている。これらのことを踏まえ、各学校の実態に合った調整が必要であり、それぞれの教育環境に適したものを独自に開発することが望ましく、また活用方法についても十分な検討が必要であると指摘している。

学習ポートフォリオの導入には、それなりの負担がかかることを見た。学習ポートフォリオの導入がまだまだ進んでいないという指摘があるが(文部科学省¹²⁾;後述)、その背景にはこのような潜在的な負担に対する

警戒感もあると思われる。教育関係者が学習ポートフォリオを導入する動機やその機運を高めていくには「コストを上回る効果がある」ということを示さなければならない。また、学習ポートフォリオで様々な要素を「つなぐ」と言っても、総花的になってしまっただけでは、学習ポートフォリオの原点に対する意識が希薄になっていくようにも感じる。学習ポートフォリオの原点とは過去のリフレクションを行うことで未来を見据えることにほかならない。では、リフレクションを行う場合と行わない場合でどれほどの効果の違いがあるのであろうか。

4 リフレクションの効果

「リフレクション (reflection)」という言葉は専門家以外の間でも広く知られるようになってきている。「振り返り」や「省察」と訳されることが多く、19世紀後半から20世紀前半に活躍したアメリカの教育学者ジョン・デューイ (John Dewey) の著作とよく結び付けて言及される (Dewey¹³⁾ など)。単純作業の繰り返しなど経験を積むことでものごとに習熟していくということは誰も経験的に知っている。多くの研究が経験の蓄積の重要性に焦点をあててきたが、単に経験を重ねるよりも、経験について振り返りを行うことが重要であることをデータで実証した研究が Di Stefano, Gino, Pisano, and Staats¹⁴⁾ である。

Di Stefano 他は次の3つの仮説について調査している：仮説1「経験を積むことを続ける代わりに経験について振り返りを行うことの方が効果が高いか」、仮説2「振り返りが自己効力感(感情面)とタスク理解度(認知面)を向上させるか」、仮説3「振り返りと経験継続に関する人々の考えには偏りがあるか」。3つの仮説を検証するために行われた3つの実験とその結果は以下の通りである。

(1) 振り返りの効果

調査1は、インドのコールセンター会社の実地新任研修を利用して実験が行われた。実地研修は2週間、6日目から研修受講者101人を56人と45人の2つのグループに分け、56人には仕事の最後の15分間を、電話を受ける代わりに、振り返りをする指示を出し、残りの45人には仕事の最後まで電話を受ける研修を続けさせた(振り返りなし)。振り返りグループへは、学んだことを2つ以上紙に書き出し、また、できるだけ具体的に書く、という指示を与えた。約2週間の訓練で最初の5日はどちらのグループも電話を受ける実地研修だけを同じように実施し、6日目から、研修+振り返りのグループと研修のみのグループに別れ、残りの10日間を毎日それぞれの条件で研修を行った。

会社が研修終了後に実施した試験の結果を比較したところ、年齢、性別、職業経験などとの相関は見られ

ず、振り返りを行ったグループの方が全体平均より23%高いスコアであった。また、確認された差がどの程度長期間保持されるのか、その後3ヶ月分の顧客満足度データでも比較したところ、1ヶ月後にも同様の差が確認できた。一方で、1ヶ月を超えると差は確認されなかった。つまり、調査1の結論として、ただ経験を増すよりも、振り返りを行いながら経験を積んだほうが学習効果が高いことが示され、また、その効果は短期的なものではないことが確認された。効果は1ヶ月を超える超長期に渡って持続するものではないことも同時に確認された。

(2) 自己効力感・作業内容理解度と振り返りの関係

調査2では、452人の被験者に画像の中にあるがん細胞の数を調べるという作業で実験が行われた（画像の中でがん細胞は色から判別できる）。被験者は、作業+振り返りグループ、作業継続グループ、統制グループに分けられた。3つのグループは作業と作業の間の3分間で異なる指示を受ける。作業+振り返りグループは、やり終えたばかりの作業から何を学んだかできるだけ具体的に考えて書き留める振り返りの時間として3分を使い、作業継続グループはがん細胞の数を数える練習（作業継続）として3分を使い、統制グループは短い読み物を読み質問に答える時間として3分を使うよう指示された。さらに、3分終了後の次の作業を開始する前のタイミングで、2つのことを被験者に聞いた。一つは自己効力感（自分が何かをできるという感情の程度）に関する質問を4択で、二つ目に作業内容理解度（理解の程度に関する自分自身の認知の程度）に関する質問を3択で答えてもらった。

結果は、作業の正確性、自己効力感、作業内容理解度の全ての項目で、振り返りを行ったグループが一番スコアが高かった。作業の正確さが他の行動パターンよりも振り返りによって高く向上したという結果が一番重要な点ではあるが、振り返りを行うことによって自己効力感と作業内容理解の程度も向上していることが示されたことが興味深い。Di Stefano 他は、振り返りが正確性につながる過程において、自己効力感と作業内容理解度がどの程度寄与しているのか関係性をさらに分析したところ、自己効力感（感情）、作業内容理解度（認知）はそれぞれ個別には振り返りと正確性の関係に影響しているが、両方を考慮すると作業内容理解度（認知）の方が寄与度が高いことも分かったという。

(3) 振り返りに対する人々の態度

最後の調査3は、人々が時間を与えられた時に、作業の振り返りと作業の継続（つまり、振り返りをせず単に経験を蓄積しようとする）のどちらを選択するか調査した。縦に3つと横に4つの12マスに入ってい

る12個の数字（8.12のように小数点第2位までの数字）で合計すると10になるペアを20秒で選ばせるという算数の問題を使って調査が行われた。被験者に、第1回（全5問）を解いてもらい、次の第2回と第3回（各5問）に取り組む前に、3分で振り返りをするか、類似の問題をさらに解くか選ばせたところ、256人中46人（18%）だけが振り返りをするを選んだ。ほとんどの人が振り返りをするより同じ時間で経験を増すことが成績が良くなると判断したことになる。また、調査1と調査2の結果から予想される通り、第2回の計算も第3回の計算もどちらも振り返りグループの方が成績が良かった。

Di Stefano 他の研究は、あくまで実験に基づく結果であり、様々なことが理想化された条件のもとで行われているわけだが、そのことを考慮してもなお、経験の蓄積をただ単に継続するよりも振り返りを行いながら経験を蓄積した方がより学習効果が高いということが強く示唆されていると言える。また、多くの人が振り返りの効果に関して無知、または理解が乏しいことも示された。

5 学習ポートフォリオに対する関心

前節では振り返りの効果に関する実証研究を例示した。このような実証データがなくとも、振り返りをするに意義があるということは、感覚的・経験的にも異論は少ないように思われる。実際、以下に示す通り、長きに渡って多くの関心が学習ポートフォリオに集まってきているのはその証拠と言えるだろう。

(1) 2つの指標

CiNiiを利用して、論文タイトルに「学習（または学修）」と「ポートフォリオ」の両方のキーワードを含む研究論文をタイトル検索し、結果を年次別にまとめたのが図1である。論文数は2001年に一度ピークを迎え、その後一旦下降し、その後、再度増加傾向にあることが分かる。

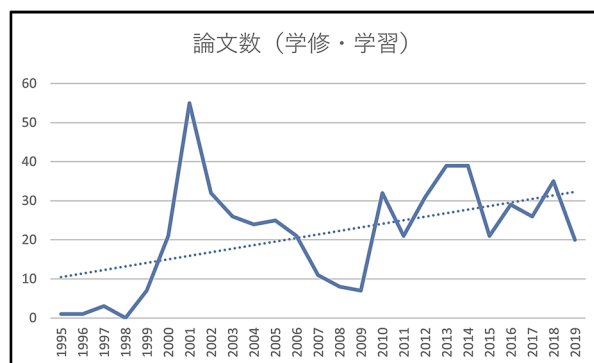


図1 論文数の推移

点線は近似線であるが、CiNi で確認できる限り最も早い 1995 年の論文から現在に至るまで、全体として漸増傾向にある。我が国で学習ポートフォリオの利用に注目が高まっていることを示している。このことは、次の島の調査結果からも裏付けられる。

島¹⁵⁾ は大学教育改革の進捗についての報告書であるが、その中にラーニングアウトカム（学習成果）についての調査が含まれている（p. 78）。「主要なラーニングアウトカム把握方策についての認識」という項目で、学習成果の把握方法についての認識を問う質問では、「標準化テスト」「学生アンケート」「ルーブリック」「ポートフォリオ」という 4 つの選択肢の中で、「ポートフォリオ」という回答への比率が最も高く、8 割以上の分野で「導入すべき」または「どちらかといえば導入すべき」という回答であった。分野横断的に多くの学部で導入について肯定的に捉えられていることが分かる。

(2) 導入・運用への慎重姿勢

前節では学習ポートフォリオに対して長年に渡って一定の注目が集まっていることを示した。これは学習ポートフォリオを通して行う振り返りの学習効果に対する期待の表れと解釈して良いと思われる。文部科学省の調査¹²⁾には、大学における教育内容・方法の改善の実施状況が報告されているが、「3-D 履修指導や学習支援制度等の取組状況」（p. 14）の回答では、平成 26 年の調査では学習ポートフォリオの実施率が 28% だったのが平成 30 年では 40.7% となっており、このカテゴリーの中では 6 年間で最も高い伸び率であり、制度の導入が進んでいることを示している。

制度としての学習ポートフォリオの導入は少しずつ進んでいても、実際の運用が進んでいないことを伺わせるデータも見られる。同じ文部科学省の資料¹²⁾には、「今後の課題と考えられる事項の例」（p. ii）として「学習成果の把握・可視化のための各種取組」が例にあげられており、中でも学習ポートフォリオが具体例として明記されている。たしかに、「3-H 学生の学習成果の把握」（p. 20）という項目の中で学習成果の把握方法としての学習ポートフォリオは 26.2%（平成 30 年）という低調な結果になっている。正確な解釈は難しいが、「3-D」のデータは、制度としての導入が進んでいることを示しており、「3-H」のデータは、（導入が進んでいるにも関わらず）運用が立ち遅れていることを示していると解釈できそうである。

学習ポートフォリオが主眼とするのは振り返りという活動であるが、振り返りという行動を選択することには心理的ハードルがあることはすでに見た。4.3 節で示した通り、同じ時間を使って、経験蓄積継続を行うか、振り返りを行った上で経験蓄積を再開するか、2 つの選択肢がある場合、大多数の人が経験蓄積継続を選

ぶことが示されている。つまり、効果があると分かっているにもかかわらず、必ずしも行動として振り返りを選択しないという、一見矛盾するような状況や感情が併存しているようである。3.3 節で見たように、学習ポートフォリオという新しいシステムを導入することに対する潜在的な負担感が積極的な運用を躊躇させているということも考えられる。

学習ポートフォリオに関する論文数の推移や島¹⁵⁾に見られるように、学習ポートフォリオに対する潜在的な関心は徐々に高まっている、あるいはすでにかなり高く、制度としての導入も少しずつ進んでいるが実際の運用はまだまだ低調であるというのが現状と言えそうである。

6 英語学習 e ポートフォリオの整備

筆者の所属する英語文化学科（大英）ならびに短期大学部英語キャリア・コミュニケーション学科（短英）では、学科独自の英語学習 e ポートフォリオ（通称「学習カードシステム」）の整備を進めている。同システムには、学生の英語 4 技能での学習成果、TOEIC・TOEFL のスコア、学科独自の文法テスト・語彙テストの結果、各種学習履歴が蓄積されている。この節ではその概要について振り返り、今後を展望する。

(1) 沿革・目的・相補性

本システムは 2006 年頃から学科内で着想され、2008 年度から予算を計上し計画が動き始めた。最初のシステムの運用は 2010 年度から始まった。当初は現在のよう学習ポートフォリオを目指したシステムではなく、文法診断テストの結果を利用して文法に関する個別指導を行うことを主要な目的としたシステムであった。学科内で検討した結果、学習ポートフォリオとして発展させることが決まった。2015 年度に新しいシステムに移行し、現在に至るまで改善を続けている。

本システムの目的は、英語を専攻する学生に必要なとされる高度な英語コミュニケーション能力を養うために、一斉指導と個別指導を組み合わせた最適な教育環境を構築する一助とすることである。目標は、目下のところ、(1) よりきめ細かな個別指導の実現（システムの利用により学習データに基づいた個別指導が学科としてできるようになること）、(2) 自律学習者の育成（学生が自分の学力の推移や成果物の振り返りを行いながら自分がすべきことを能動的に考えることができるようになること）、この 2 点に集約できる。

今では多くの大学で複数のオンラインシステムが使われていると推測されるが、使用目的が重複するケースもあるかもしれない。本学でも、学科のカードシステムとは別に、MUSES と呼ばれる全学共通のオンラインシステムが稼働しており、科目の成績などの学生情報が管理されている。MUSES のような全学システ

ムにおいて科目の成果（成績）は点数という数字としてしか残らず、小テストやレポート、プレゼンテーションの資料など、クラスで生み出された途中のプロセスは全て捨象されてしまう。カードシステムのような学習ポートフォリオの役割や意義は、まさにその学習プロセスそのものを残すことである。その意味で、学生の学習成果に関して、大学のシステム（MUSES）と学科のシステム（カード）は差別化されており、相互補完的な関係にあると言える。

(2) システムと記録対象

現在のシステムは、バリエーションソフト社（福岡）の「キャンパスマジック」というシステムをベースに、学科独自のカスタムメイドのシステムとなっている。現在、本学では Google との契約により G Suite が利用可能となっており、中でも Google Classroom は全学的に広く使われているが、一方で、Google Classroom は自由にカスタマイズすることはできない。3.3 節ですでに述べたように、学習ポートフォリオはそれぞれの大学や学科の特性に依存する面が大きいため、自由度の高いカスタムのシステムを求めるのであれば、開発会社と協力して独自に開発するしかない。

学習カードシステムは Web 上に構築しており、大英（4 年制）と短英（2 年制）の全学生を対象に運用している。大英 1～4 年各学年 200 人、短英 1～2 年各学年 100 人の計 1,000 人の在籍学生全員が、入学学年から卒業学年（大英は 4 年、短英は 2 年）まで、システムを使って各種学習成果の記録を毎年行っている。現在のシステムで記録対象となっている成果物を以下に略述する。

[カードシステム学生トップ画面]

学生がアクセスする最初の画面は非常にシンプルな構成となっている。パソコン画面では横に広く表示されてしまうが、学生は、ほとんどの場合、スマホでアップロードを行うので、シンプルな画面になるように配慮してある。

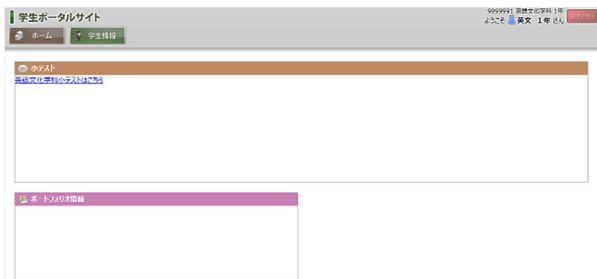


図2 学生トップ画面

[文法力診断テスト]

学生の文法知識を把握することを目的に、学科で独自

に 13 項目からなる文法診断テストを開発している。1 年生の文法科目で実施し、結果は受験者平均成績と本人の成績の 2 つに色分けしたレーダーチャートで表示される。

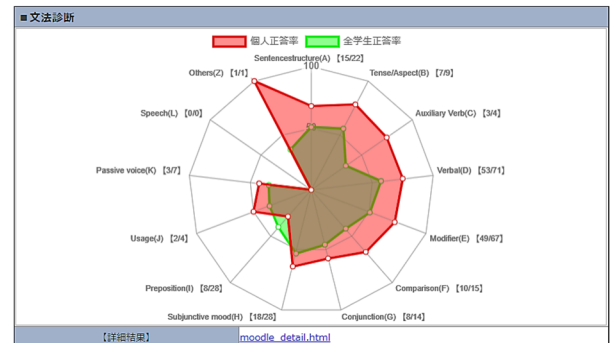


図3 文法力診断テスト結果表示画面

[語彙力診断テスト]

学生の語彙力を測定するために、学科で独自に語彙力診断テストを開発している。文法診断テストとセットで文法科目の学習活動の一環として受験させている。受験した学生の推定語彙数が表示されるようになっていく。

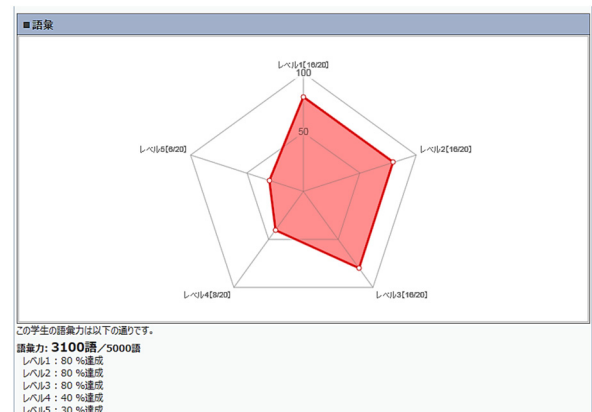


図4 語彙診断テスト結果表示画面

[TOEIC・TOEFL スコア]

大学が行っている入学時と 2 年終了時の TOEIC に加えて、学科でも TOEIC を各学年で実施しており、4 年制であれば、4 年間を通して最低でも計 6 回の TOEIC のスコアが時系列で表示される。私費で受験したスコアも学科に提出されればシステムに反映させるようにしているため、学生によっては、一層細かいスコアの推移が確認できる。

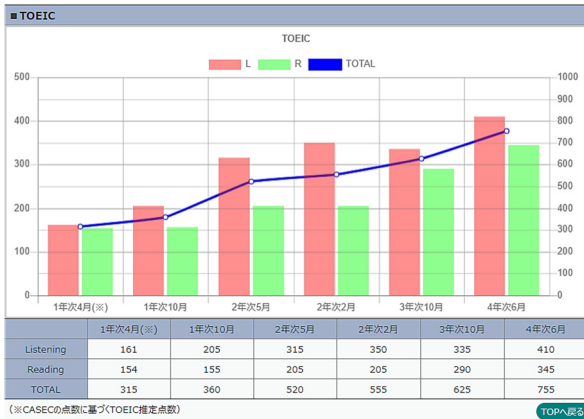


図5 TOEIC スコア表示画面

[多読記録]

英語のインプット量を増やすため、リーディング科目の学習活動の一環として英文多読の活動を行っている。読んだ Graded readers (英文多読用の洋書) の本を選択するだけで読破した語数が記録されるようになっており、読んだ本の語彙数は全て自動的に計算され、通算の読破語彙数が常に表示される。また、読書の感想も記録できるようになっている。

1年	タイトル	レベル	語数
	A Christmas carol (Macmillan readers)	3	11369
	(E)Frankenstein (LV3; Macmillan)	3	6879
	(E)This is London	2	2473
	(E)Dr Jekyll and Mr Hyde (LV3; Macmillan)	3	9340
	(E)Blue fins	1	665
	(E)The umbrella	1	644
	合計 6 タイトル		合計 31370 語

図6 多読記録表示画面

[リスニング学習履歴]

リスニング科目では、留学に向けたリスニング能力強化を目的に、eラーニングの課外学習を実施している。リスニング学習履歴では、その学習履歴が表示される。(表示方法は図5と同様)

[スカイプ学習履歴]

スピーキング能力を強化するため、学生にはスカイプレッソンの自主的な受講を推奨している。スカイプ学習履歴では、スカイプを利用した時間が表示される。(表示方法は図5と同様)

[エッセイ (ライティング) 画像登録]

ライティング能力の伸びを測るため、毎年、ライティング科目で TWE (Test of Written English) を行い、ライティングのサンプルを保存している。

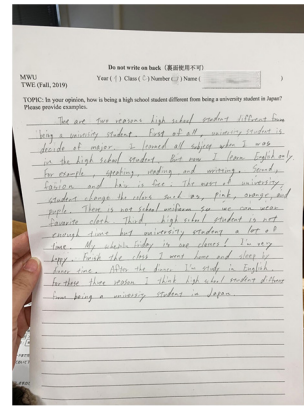


図7 ライティング画面

[スピーキング動画登録]

スピーキング能力の伸びを記録することを目的に、スピーキング科目の活動として短いスピーチを録画して記録に残している。1年生は英語による自己紹介、2年生以降はスピーキング科目担当者が指示したトピックについて1~2分の短いスピーチをペアになって行い、お互いにスマホで動画撮影し、システムにアップする。



図8 スピーキング画面 (イメージ)

[卒業論文 (卒業レポート) 題目登録]

4年次6月(短大は2年次10月)に学科統一で卒業論文(短大は卒業レポート)の題目の登録を行わせる。カードを利用して題目を同じ期間に登録させることで、ゼミという独立性の高い科目に対してもコーディネートを図っている。

[卒業論文 (卒業レポート) 本文登録]

卒業論文(大英)と卒業レポート(短英)は、大学は4年間、短大は2年間の学習の集大成である。大学への提出に加えて、カードシステムにもアップロードさせている。カードシステムに蓄積されたその他の学習成果と一緒に簡易製本し、卒業式の日各学生に贈呈し、学習成果可視化の一環としている。

学習成果のカードへの登録について、登録のタイミ

ングは学科から指示を出す、登録それ自体は学生の自主的・自律的な取り組みである。指示通りにアップロードを完了しているかどうか（カードへの学習成果のアップロード状況）については、現時点では、科目の評価や単位認定のいずれとも連動していないが、学生は概ね指示通りに登録を行っている。

(3) 今後の展望

学習ポートフォリオの射程は広く、今後の改良についても、実施を計画しているものもあれば、まだ議論の俎上に上がっていないものもある。すでに実施予定になっているのは「学生の学習時間・学習行動の把握」と「キャリア教育でのポートフォリオの活用」である。

学習時間や学習行動について記録を残すことも、学習ポートフォリオの役割の一つと考え、今後学科として取り組もうとしている項目の一つである。より具体的には、Google Form を利用して毎日の英語の4技能（リスニング・スピーキング・リーディング・ライティング）に関する学習時間を回答させ、カードシステムに学習時間のデータを表示するように計画している。学習時間の記録を取らせる目的は、学生も学科も英語の学習量をできるだけ把握するということだが、学習量を正確に測ることはできない。正確な計測よりも、その日にどれくらい英語に関する学習（特に4技能）を行ったのか学生一人ひとりに振り返りをさせることが主眼である。

広義の「学習」ということになるが、学習ポートフォリオはキャリア教育に活用することも期待されている。これまで本学科のカードシステムは学業に関連する成果のみを記録してきたが、キャリア・ポートフォリオの機能も持たせ、「社会人基礎力」（経済産業省¹⁶⁾）の涵養にもつなげるよう計画している。大学のキャリアセンター主催のキャリアイベントが各学年で開催されており、各イベントを単発のイベントとして終わらせず、有機的に「つなぐ」ためにも、それぞれのイベントの振り返りをポートフォリオにアップロードさせるということを一案として検討している。学生は、就職活動に際して、過去3年間のキャリア教育で自分の考えがどのように変化したか振り返ることが可能となり、就職活動において最も重要な自己分析の一助となることが期待される。

7 まとめ

本稿では次の2つのことを考察した。最初に、日本の英語教育はEFL環境であるという事実の再認識から議論をスタートすべきであるということ、授業時間では学習量が全く足りない事実を認識する必要があること、学習時間のギャップを埋めるために授業論・指導論よりも学習論をより重視した英語学習のグランドデザインを考える必要があること、そのために学習ポ

ートフォリオの導入が課題解決の有力なツールでありえることを論じた。次に、筆者の所属する学科で実際に整備を進めている学習ポートフォリオの実践について現状報告を行った。特に、システム導入の経緯、全学共通システムとの相補性、記録内容、そして今後の展望について考察した。

謝辞

学習カードシステムの整備は多くの方々の協力により進められてきました。ここに記して感謝の意を表します：西嶋久雄先生、辻和成先生、米田みたか先生、佐々木顕彦先生、三宅弘晃先生、宇佐美彰規先生、奈良更紗氏、土井斐加氏、増井達郎氏、有田浩氏。

引用文献

- 1) 清田洋一. 英語学習ポートフォリオの理論と実践：自立した学習者をめざして. くろしお出版, 東京, 2017.
- 2) 沖原勝昭. 英語教育におけるEFLとESLの違いについて. 京都ノートルダム女子大学研究紀要, 41, 69-80, 2011.
- 3) Cummins, J. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism, 19, 121-129, 1979.
- 4) Graddol, D. English next. London: British Council, 2006. (<http://www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.htm> 2020年11月18日にアクセス)
- 5) Odlin, T. Language transfer. Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
- 6) 高梨芳郎. 「データで読む」英語教育の常識. 研究社, 東京, 2009.
- 7) 河合忠仁. 第二言語学習の開始時期. 英語教育, 6月号, 20-22, 1998.
- 8) 中島和子. 母語以外の言葉を子どもが学ぶ意義：バイリンガル教育からの視点. BERD, 18-22, 2006. https://berd.benesse.jp/berd/center/open/berd/backnumber/2006_05/fea_nakajima_01.html (2020年12月18日にアクセス)
- 9) 加藤治之. 必要条件としての文法指導. 英語教育, 7月号, 27-29, 2009.
- 10) 文部科学省. 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語活動・外国語編. 2017. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm (2020年11月18日にアクセス)
- 11) 坂田浩, 福田ステイブ. 大学英語教育におけるTask-Based Instruction (TBI) の可能性と限界：学習方略形成と自己調整学習を目指した授業に

- 関する一考察. 徳島大学国際センター紀要, 5, 15-23, 2009.
- 12) 文部科学省. 平成 30 年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要). 2020.
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336_00007.htm (2020 年 11 月 25 日にアクセス)
 - 13) Dewey, J. How we think. Heath, Lexington, 1960.
 - 14) Di Stefano, G., Gino, F., Pisano, G. P., and Staats, B. R. Making experience count: The role of reflection in individual learning. Harvard Business School NOM Unit Working Paper, 14-093, 2016.
(https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2414478 2020 年 11 月 22 日にアクセス)
 - 15) 島一則. 大学教育改革の実態の把握及び分析に関する調査研究事業成果報告書. 2014.
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1347633.htm (2020 年 11 月 30 日にアクセス)
 - 16) 経済産業省. 「社会人基礎力」. 2006.
<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html> (2020 年 11 月 30 日にアクセス)