

特別寄稿

FD プログラムとしてのティーチング・ポートフォリオとその派生ツールの意義とこれから

栗田 佳代子

Received: 1 February 2026 / Accepted: 12 February 2026

— <要 旨> —

ティーチング・ポートフォリオは、欧米では教育業績評価資料として広く定着しているが、日本においては現在普及途上である。また、日本では、TP は教育業績評価に積極的に利用されるというよりは、教育改善に資するツールとしての活用が特徴的である。本稿では、「教育改善に寄与する TP」という側面に注目し、ティーチング・ポートフォリオの成り立ちや構成をひもときつつ、成人学習理論やショーン、コルブ、コルトハーヘンらの省察モデルを基盤として、ティーチング・ポートフォリオのリフレクションツールとしての機能および価値について考察する。ティーチング・ポートフォリオの派生型である TP チャートおよびティーチング・ステートメント等についても比較しつつ特徴を整理し、目的に即した適切な導入と効果的な活用を展望する。

1. ティーチング・ポートフォリオ普及の背景と現状

ティーチング・ポートフォリオが生まれた背景には、教育業績の妥当な評価方法の不在があった。研究業績は、例えば、(数だけが重要とされることは、研究業績においても問題だが) 論文数等によって評価することが可能であるし、実際に一般的でもある。一方、教育業績は単に担当授業科目の数や指導学生の数などの量的な指標のみでは不十分であることは明らかである。正当な評価を望む大学教員側からの声により、1980 年代にティーチング・

東京大学大学総合教育研究センター・教授 (副センター長)
名古屋大学高等教育研究センター・客員教授

ドシエ (Teaching Dossier) という名称で、カナダにおいて誕生した文書がティーチング・ポートフォリオ (以下、TP) のはじまりとされる。ティーチング・ドシエは北米で急速に普及し、アメリカでは、ドシエというフランス語から現在のポートフォリオという名前になり急速に普及した。

ポートフォリオとは、もともとは紙ばさみ、またはフォルダという意味である。例えば、建築家の作品集や金融資産のバランスもポートフォリオと称する。語頭にティーチングという言葉が付くことで、教育者がそれぞれの教育に関する要素を集積したものというのが名称の由来となっている。

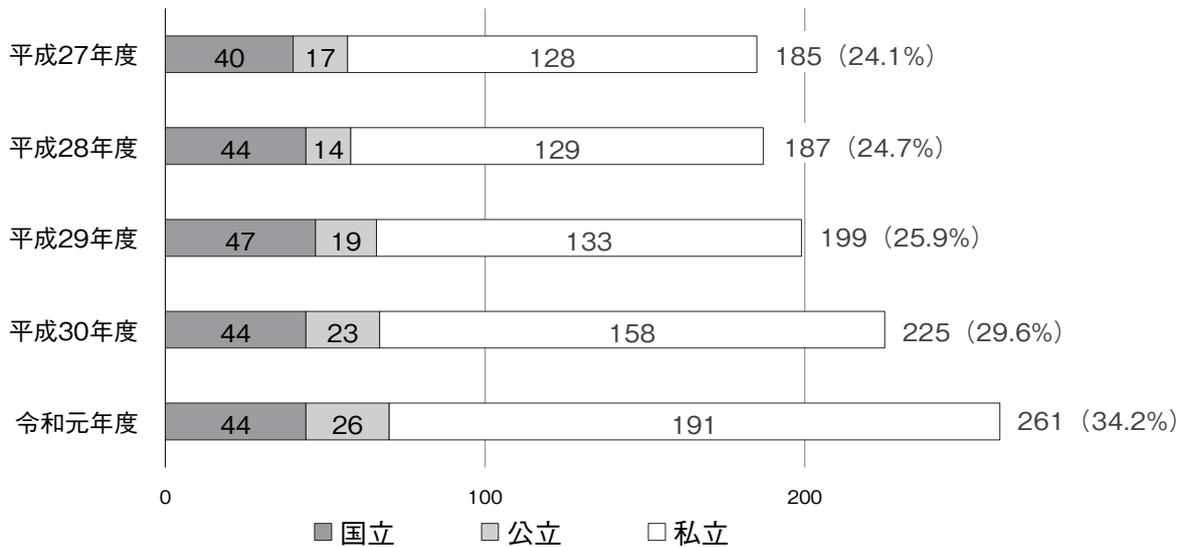
現在、北米では、大学教員の教育業績評価の資料 (採用・昇進・テニユア取得等) として TP は定着している。大学院生はティーチング・アシスタントの業績を TP としてまとめ、ポストを獲得するための公募への応募資料として提出する。また、TP の簡易版であるティーチング・ステートメントも同等に普及しており、多くの大学では TP あるいはティーチング・ステートメント作成のための研修が提供されている。

一方、日本では、TP は教育改善ツールとして普及途上にある。高等教育政策においては、中央教育審議会答申 (2008) の「学士課程教育の構築に向けて」において、多角的な教育業績評価のツールとして言及されたのが最初であり、最近では私立大学の総合改革支援事業の要件の一つになっており、普及が進みつつある。

図 1 にあるとおり、TP の導入は令和元年の時点で 34.2% と、3 校に 1 校ほどの割合で導入されている状況である。この数字には TP についての講演会を 1 回開催したというレベルのものも含まれている可能性があるが、それでも 3 分の 1 の大学が導入していると報告する程度に、TP の知名度は上がっているといえる。

FD プログラムとしてのティーチング・ポートフォリオとその派生ツールの意義とこれから

【大学全体】 ティーチング・ポートフォリオを導入している大学



出所：文部科学省（2021: 51）より作成

図 1 大学における教育内容等の改革状況について

2. ティーチング・ポートフォリオとは

2.1 定義と作成目的

ティーチング・ポートフォリオ（以下、TP）は、名前の由来の通り「教育業績を集めたもの」であり、収集の範囲や目的によってさまざまである。ここで取り扱うのは、活動の理念を明らかにして、記述する内容を絞ったタイプのポートフォリオである。定義としては、「自らの教育活動について振り返り、その記述を根拠資料（エビデンス）によって裏付けた厳選された記録」である（Seldin 2004=栗田訳 2007）。大学教員としての教育経験年数に関わらず、A4判で8～10ページほどの本文と、それを裏付ける根拠資料から構成される。本文の分量が限られているために、教育業績の評価資料としても、また、教育改善のために繰り返しの更新にも適している。

TP 作成の目的は教育改善と教育業績の可視化である。TP 作成のプロセスにおいて、自身の活動について振り返る（リフレクション）ことが、改善に結びつく。また、リフレクションのプロセスを経てプロダクトとして作成された TP が、多角的な教育業績評価資料、優れた取り組みの共有、広く情報発信のためのリソースとして機能する。

2.2 TP の構成

次に TP の構成を図 2 に示す。

• 責任	なにをやっているか
• 理念	なぜやっているか
• 方針・方法	どのようにやっているか
• 成果・評価	どのような結果が得られたか
(改善・努力	どのように工夫してきたか)
• 目標	これからどうするか

図 2 ティーチング・ポートフォリオの構成

教育活動としてこのようなことを実践していると定義することが「責任」である。そしてそれをどういった意思で行なっているのかが「理念」である。この理念を明らかにするためにティーチング・ポートフォリオは作られていると言っても過言ではない。自分はどうか、学生をどう育てたいか、それらを明白にすることで、自分自身の教育の方針や方向が明らかになり、取るべき方法も見えてくる。ティーチング・ポートフォリオの中では、理念をクリアにするというのが最重要である。

理念が明らかになると、次にその理念をどうやって実現していくのかという過程で、「方針・方法」に紐づけることが必要となる。理念を実現する具体的な手段が方針・方法で語られ、その方針・方法によって行われた教育活動がどのような成果を得てどういった評価になっているかを示すことが「成果・評価」である。自身の教育活動によって何が結実しているのかが成果・評価では語られる。それでは自分は何を工夫してきたのか、自身の教育活動のよさをアピールするときに、「改善・努力」という項目が活用される。そして、理念と現実のギャップが「目標」として設定される。こうして責任、理念、方針・方向、成果・評価、目標が5つの柱となるのが基本的な枠組みである。

3. 教育者としての成長

TP の作成は、自身の活動に関するリフレクションによって行われる。そ

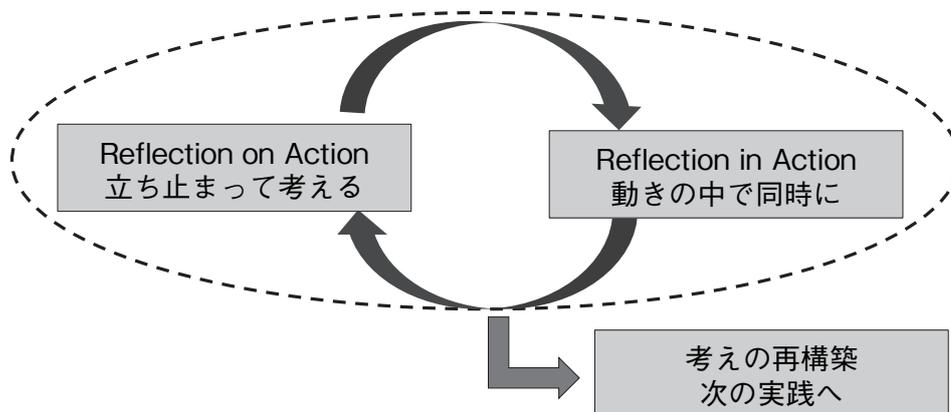
FD プログラムとしてのティーチング・ポートフォリオとその派生ツールの意義とこれから

して、このリフレクションによって、作成者は自身の持つ理念を明確化し、現実との差異に気づき、それが教育の改善に結びつく。

リフレクションについて、特に教師が教育実践を行う上での専門性を考えるときに、「省察的実践家」という考え方がある (Schon 1983)。省察的実践家 (Reflective Practitioner) による Reflection in Action (行為の中での省察) と Reflection on Action (行為についての省察) という2つの振り返りについて示したものが図3である。

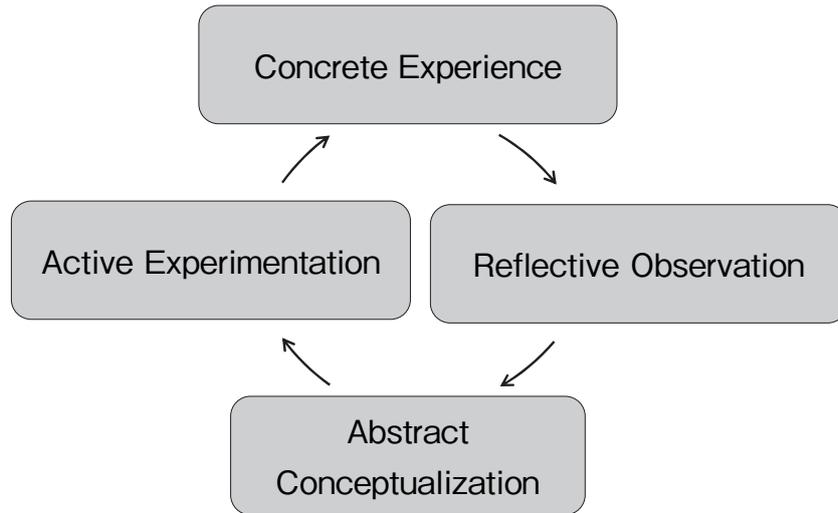
Reflection in Action は、動きの中、たとえば授業の最中での学生の表情などからの気づきである。活動が進行しているなかで気づき、そして、対応する。一方の Reflection on Action は、ある活動が終わった後に振り替える。例えば、一学期の授業が終わった後に来年度への改善案を考えるなど、少し立ち止まって考えることを指す。一步引いた視点による、活動後における振り返りの繰り返しが次の実践につながる。

また、リフレクションの機能の理解を深める学習モデルの一つに、コルブの経験学習モデルがある (Kolb 1984)。図4に示すように、Concrete Experience (具体的な経験) を観察し (Reflective Observation)、そしてその中で抽象的にさまざまなことを考えた上で (Abstract Conceptualization)、それを実際に実験する (Active Experimentation)。このようなサイクルの中で経験に基づいてリフレクションした上でそれを新しい学びに変えていくというコルブの学習モデルである。



出所：Schon (1983) より作成

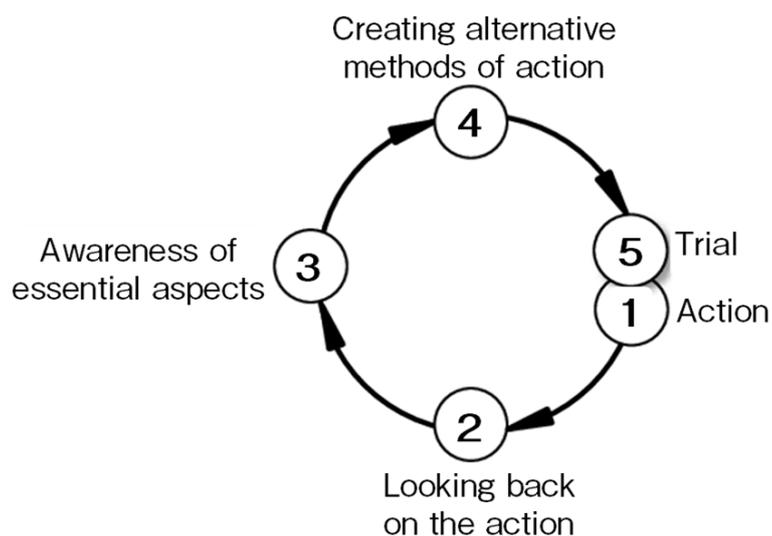
図3 ショーンの省察的実践家



出所：Kolb（1984）より作成

図4 コルブの経験学習モデル

さらに教師教育学の文脈において、コルトハーヘンの ALACT モデルがある（Korthagen *et al.* 2001）。図5に示すように、まず、活動（①）が生じ、それを振り返り（②）、抽象的なことに気付き（③）、それから別のアクションを考えて（④）、試行（⑤）につなげていくというサイクルである。①～⑤のそれぞれの頭文字をとって ALACT モデルと呼ぶが、経験と省察により学んでいくモデルとなっている。

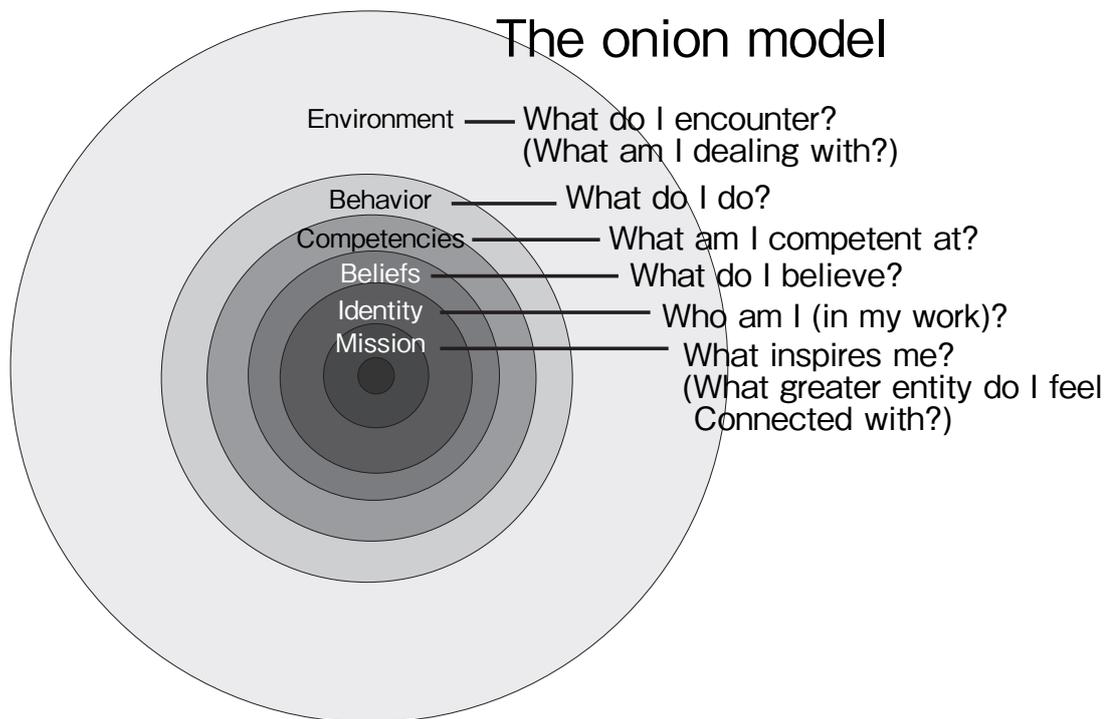


出所：Korthagen *et al.*（2001）より作成

図5 コルトハーヘンの ALACT モデル

FD プログラムとしてのティーチング・ポートフォリオとその派生ツールの意義とこれから

ただし、ALACT モデルではどのように振り返れば抽象的な Awareness of essential aspects に到達するのが語られてこなかった。ただ、経験を振り返るだけでは、浅い振り返りの場合もあれば、単なる方法の修正に過ぎない場合もある。深い層までリフレクションするためにコルトハーヘンがさらに提案したのが図 6 に示すコアリフレクションである (Kolthagen and Vasalos 2005)。振り返りによってコアになる部分を見出そうとする、オニオンモデル (玉葱モデル) とも呼ばれる。



出所：Kolthagen and Vasalos (2005) より作成

図 6 コルトハーヘンの ALACT モデルのためのコアリフレクション

TP は、オニオンモデルにおける一番中心の “What inspires me?” :コア・クオリティに到達するためのガイドとなりうる。TP の作成は、まず自分の普段の活動を書き出すところからスタートする。そして、その活動の背後にある思いを探り、理念として言語化を行う。オニオンモデルの外皮から中心に向かっていくリフレクションプロセスが、TP の作成そのものである。

4. 教育理念を明確にすることの価値

4.1 TPにおける教育理念

日本では、FDプログラムの一環として、教育改善を目的としてTPが普及しつつある。そして、TP作成においては、リフレクションによって教育理念を明らかにすることに重点をおいている。Goodyear and Allchin (1998)によれば、教育理念を明確にすることの価値は次のように整理される。

(1) 教育者としてのアイデンティティの確認

多くの大学教員は、自身のことを研究者と称するであろう。しかし、大学は高等教育機関である以上、教育者としてのアイデンティティを持つ必要がある。教育理念を自ら見出すことは、教育者としてのアイデンティティの確認につながる。

(2) プロフェッショナルとしての教育責任の定義

日常では多様な業務に忙殺されていることが多いが、TP作成を行い、自身の教育理念を見出すことで、責任の範囲を明確にすることができる。

(3) 自分の行動原理の明文化

普段の教育活動の中に、自身が大切にしている行動原理が埋め込まれている。時間を厳守したり、学生の名前をすぐ覚えて呼ぼうとするのはなぜなのか、自分の行動原理を明文化しておくこと、迷ったとき、問題が生じたとき、新しいこと取り組むときに自身の決断や行動指針の支えになる。

(4) 安定的で継続的・長期的な教育のガイダンスの提供

教育理念を明確にしておくことで、今後、教育者としてどうありたいのかという長期的なガイダンスを得ることができる。また、引退間近であれば、今までの貴重な教育の指針や考え方を、TPによって残しておくことが、多くの人の助けとなる。

4.2 組織にとっての価値

TPは組織の理念に教員個人の理念がどう位置づくのかを理解するチャンスとなる。教員の理念がクリアになること自体が、教育を担う組織としての大学には重要な意義となる。多様な理念が束ねられ、それが大学という大きな組織の理念に紐づいて、大学の理念が構成されるという構造を持つこととなる。

4.3 学生にとっての価値

目の前の教員がどういった理念で授業を行っているか理解できると、学びのモチベーションを上げる要因になり、より学びに生産的にエンゲージできる。教育理念の共有のゴールは「明示的な」学生のサポートと尊重が必須である。

5. TP の作成プログラムと更新

5.1 作成プログラム

TP の作成には、15 時間から 18 時間を要するとされる。

TP の分量は、8 ページから 10 ページであり、理念を言語化して一貫性を持って活動を整理するというプロセスは、研究論文を書き上げるような作業に相当する。TP は個人の活動のリフレクションであるから、原理的には一人でも作成可能であるが、メンターという伴走者の支援を受けて仲間とともに作成することが推奨されている (Seldin 2004)。それは、リフレクションを行って自分と向き合うことが、ときに一人では辛くなったり、浅いものになってしまう可能性も生ずる。メンターという他者の存在が自己の気づかない部分を照らし、心理的な支えになってくれる。また、TP 作成という目的を同じくする者が集うことで、楽に集中することが可能となる。

図 7 は、2 日半の集中プログラムの一例である。事前課題があり、初稿、第二稿と進めて、第三稿をもって完成とする。まとめて 2 日半がとれない場合には、開催日の間隔のあいたプログラムも設定可能であるが、リフレクションによって深まった考察が途切れず、言語化に到達できる流れを考えると、集中型のほうがメリットは大きいといえる。

基本的には、メンターと呼ばれる作成の伴走者とのメンタリングと執筆が中心的内容である。メンタリングは、一対一のリフレクションの時間であり、メンターのサポートを得ながら自分と向き合う。また、最終日には、「To Be a Good Mentor」というミニセッションがあり、メンタリングを受けた経験を振り返り、次回のメンターを育てるセッションが設けられている。また、最後には共有の機会を設け、作成された TP の概要を発表し、互いに気づきを得る。

本プログラムは、メンター 1 名が作成者 2~3 名を担当する。図 7 では A,B とあるのが作成者で、2 名を担当する場合のスケジュールである。また、メンターはこれらのメンタリングの前後に、メンターミーティングを行って

おり、作成者に対するメンタリングの方針を共有し、よりよい場となるような検討を行う。この場はスーパーバイザーと呼ばれる経験の豊かなメンターが統括を行っており、初めてメンターをする者が安心して役目を果たせるような育成の機能も有している。

	1 日目	2 日目	3 日目	
9:00		作成作業	作成作業	
10:00		メンタリング 2-A	メンタリング 3-A	
11:00		メンタリング 2-B	メンタリング 3-B	
12:00		昼食・意見交換会	昼食・意見交換会	
13:00	オリエンテーション	作成作業	To be a good mentor	
14:00	メンタリング 1-A		個人メンタリング (予備)	作成作業 プレゼンテーション 準備
15:00	メンタリング 1-B			プレゼンテーション
16:00	作成作業			
17:00				
18:00				
19:00	夕食会	夕食会		
20:00				
21:00				
22:00	作成作業	作成作業		
23:00				
0:00	原稿提出・締切			

図7 ティーチング・ポートフォリオ作成プログラムのスケジュール例

5.2 更新

TP は、一度作成したら「ゴール」または「完成」ではない。むしろ、改善の「スタート」に立ったと言ってもよい。ここでは、一度作成をした後の、更新のタイミングについてとりあげる。表1に示すとおり、一般的な更新のタイミングは1年ごとである。大学の学事歴は年度区切りで進行することから、可能であれば3月が望ましいが、まとまって作成時間を確保できる、夏季、冬季などの休み期間も更新に適している。

また、TPにおける短期目標の期間である2~3年も更新の目安となる。その他、教育活動の内容に変化があったり、新しいカリキュラムが施行されたり、組織改編などが生じた前後もまた、更新の適期である。昇進昇格の前後も同様である。

表1 更新のタイミング

タイミング	説明
1年毎	授業など1年を区切りとする活動の振り返り
1~3年毎	短期目標の定期的見直し
教育活動の内容変化	授業担当の変更や新カリキュラムへの移行、組織改編などが生じたとき
昇進・昇格の前後	前：インタビューに対する備え 後：新しい方針・方法・目標等の策定
異動の前後	機関や組織の異動

6. TPのバリエーション

6.1 TPの派生および他のポートフォリオ

TPはその作成プロセスにおいて、深いリフレクションを促すことができるが、一方で時間と労力を要することが作成を躊躇させる要因ともなっている。そこで、より簡易に短時間に所定の目的を達成できる派生型としていくつかのツールが位置付けられる。ここでは、TPチャートとティーチング・ステートメントについてとりあげる。

また、TP以外のポートフォリオも多く存在し、ときに混同されることもあるため、TPとの比較の観点から特徴をまとめ、活用方法や課題について展望する。

6.2 TP チャート

TP チャートとは、構造的にリフレクションを進めることを目的に、TP の要素をワークシートとして構成したものである（栗田・吉田 2022）。ワークシートの各要素に決められた順序で取り組むことで、無理なく活動から理念に向けてのリフレクションを短時間で進めることができる。ワークシートと作成例を図 8 に示す。

もとは、ティーチング・ポートフォリオ作成の体験ツールとして開発されたものであり、付箋に各要素の内容を記入して貼っていき、再整理や他者との共有をしながらリフレクションを進めていく。

TP は時間的にも労力的にも負荷が高いが、この TP チャートならば 2～3 時間で作成可能であり、大人数でもオンラインでも実施ができるため、教育改善を目的としたリフレクションを行う FD プログラムとして各所でとりいれられている。

専門名称	作成目的	感想	日付
責任	理念	目標	
	方針		
	方法		
	改善・努力	成果・評価	

専門名称	作成目的	感想	日付
責任	理念	目標	
	方針		
	方法		
	改善・努力	成果・評価	

図 8 ワークシートと実例

6.3 ティーチング・ステートメント

TP チャートとティーチング・ポートフォリオの中間的存在にあたるものがティーチング・ステートメントである。

ティーチング・ステートメントの定義は誰もが参照する明確な出典があるわけではないが、ティーチング・ステートメントの説明文はアメリカの多くの大学では用意されており、類似している。例えば、下記のようなものである。

A Teaching Statement is a purposeful and reflective essay about the author's teaching beliefs and practices.

It is an individual narrative that includes not only one's beliefs about the teaching and learning process, but also concrete examples of the ways in which he or she enacts these beliefs in the classroom.

At its best, a Teaching Statement gives a clear and unique portrait of the author as a teacher, avoiding generic or empty philosophical statements about teaching

(ティーチング・ステートメントとは、書き手自身の教育観や教育実践について、目的意識をもって省察的に綴ったエッセイである。

そこでは、教えることや学ぶことに対する考え方だけでなく、そうした考えを授業の中でどのように具体的に実践しているのかが、具体例とともに語られる。

優れたティーチング・ステートメントは、教育についての一般論や空疎な理念的表現に陥ることなく、教育者としての書き手の姿を明確かつ固有のものとして描き出す。)

出所：(<https://cft.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/sites/59/Teaching-Statements.docx>, 2026.1.29) 和訳は筆者による

この定義からすれば、ティーチング・ステートメントと TP の本文の内容面において大きな違いはない。文書の体裁として異なる点はいくつかあり、まず、TP には根拠資料が必ず付随する。分量も A4 判で 1~3 ページであり、TP と比較すると 1/4 から 1/3 の分量となる。

以上のことから、根拠資料が伴わず、分量も少ないことから昇進などの厳密さが特に求められる業績評価資料として用いるには不適である。しかし、若手の採用時のような業績評価資料の一部として、あるいは、教員の教育業績の共有や発信を目的としたショーケース的な活用であれば、有用であろう。

TP の作成については、2 日半のプログラムを紹介した。ティーチング・ステートメントについても一人でも作成できるものであるが、TP と同様、一定のプログラムに参加したほうが、ストレスも少なく質の高いものが作成できる。

図 9 は、TP チャートをもとに、ピアレビューを交えながらティーチング・ステートメントを作成するプログラムの一例である。

9:00－9:10	はじめに
9:10－9:15	TP と TS を理解する
9:15－10:45	TP チャートを見直す
10:45－10:55	休憩
10:55－12:00	TS 作成 (1)
12:00－13:00	昼食
13:00－14:00	TS 作成 (2)
14:00－15:00	ピアレビュー
15:00－15:10	休憩
15:10－16:00	執筆
16:00－16:20	変更点のシェア
16:20－16:35	感想シェア
16:35－16:50	質疑応答まとめ

図9 ティーチング・ステートメント作成のスケジュール例

6.4 TP と TP チャート、ティーチング・ステートメントの対比

ここで、これまでにとりあげた TP と TP チャート、ティーチング・ステートメントを対比する。表2は、この三者の特徴を対比する形で示したものである。

大人数を対象とした比較的短時間の FD プログラムとしては、TP チャートが適しているが、成果物はワークシートに付箋の貼られた「教育活動に関する地図」となるため、本人の説明なしに、他者に公開したり、評価資料として用いたりすることは難しい。

表2 ティーチング・ポートフォリオのバリエーション

	TP チャート	TS (ティーチング・ステートメント)	TP (ティーチング・ポートフォリオ)
分量	1 枚のシート	1～3 ページ	8～10 ページ
作成時間	2 時間	1 日 (TP チャート作成済)	2 日半
作成目的	教育改善	教育改善・活動の可視化	教育改善・活動の可視化
リフレクションの深さ	○	○○	○○○
作成方法	大人数	大人数	少人数
メンター	不要	不要	要

FD プログラムとしてのティーチング・ポートフォリオとその派生ツールの意義とこれから

一方の TP は時間も労力かかり、大人数に対して一度に実施することは難しく、全学的な FD プログラムとしては機能しにくい。深いリフレクションを伴うために、教育者としてのキャリアを展望でき、根本的な教育の改善につながりやすく、効果は大きい。

ティーチング・ステートメントは両者のちょうど中間的な立ち位置となる。

6.5 アカデミック・ポートフォリオ

アカデミック・ポートフォリオ（以下、AP）は、教育活動に焦点を当てたティーチング・ポートフォリオを拡張し、教育・研究・管理運営・社会貢献といった大学教員としての諸活動を統合的に振り返るためのリフレクションツールである。教育のみを切り出すのではなく、研究や社会的役割を含めた自身の営み全体を俯瞰し、それらに通底する価値観や信条、すなわち「大学教員としてのコア」を言語化することに特徴がある。AP チャートは、この AP をワークシート化したものであり、TP チャートと同様に構造化された問いによって省察を促すが、対象は教育改善にとどまらず、研究の意義や教育との相互作用、大学人としての責務全体に及ぶ点に特徴がある。とりわけ研究型大学の教員や大学院生にとっては、自身の専門的活動の意味づけを再構成し、長期的なアカデミック・キャリアを展望するための有効なツールとなる。

AP の構成としては、教育、研究、管理運営、社会貢献のそれぞれについて、俯瞰を行い、特に教育と研究については理念を明らかにする。また、これらの4つの活動領域をばらばらに語るだけでなく、「統合」というセクションにおいて相互作用や寄与について考察する。このことが大学教員として自分の活動を統合的に扱う視点を与える。そして、「芯」として、大学教員としての重要な芯を言語化する。表3にAPの構成を示す。

現在、東京大学フューチャーファカルティプログラムにおいては、この AP について、TP チャートに類似した「AP チャート」の作成がプログラムの最終回のセッションとして位置づけられている。AP は現在の日本の高等教育において、普及をしているものではないが、現在までの自分を振り返り、今後のキャリアを展望するツールとして機能している。

表3 アカデミック・ポートフォリオの構成

はじめに	管理運営
大学教員としての責任	活動
教育	成果・評価
活動	社会貢献
理念	活動
方針・方法	成果・評価
改善	統合
成果・評価	各活動の相互作用・寄与
目標	達成したこと
研究	芯
活動	目標
理念・価値	おわりに
成果・評価	
方法・スキル・獲得研究費	
目標	

6.6 他のポートフォリオ

また、TPの派生型やアカデミック・ポートフォリオ以外の様々な対象・作成者によるポートフォリオをここで整理して表4に示す。

コース・ポートフォリオは一つの授業についてのポートフォリオである。シラバスは一つの授業の計画書として授業の前に作成・提示されるが、がこのシラバスに加えて、授業を行った結果や今後の目標も含めたものがコース・ポートフォリオであるといえる。

カリキュラム・ポートフォリオと機関ポートフォリオは組織で書くポートフォリオである。教員個人で作成するTPに対し、関わる教員らがチームとなり、カリキュラム全体でどういった理念を掲げ、その方法と成果についてカリキュラム単位で作成するものがカリキュラム・ポートフォリオである。機関ポートフォリオは、大学として作成する機関別認証評価の自己評価書に相当するものといえるだろう。

作成者が異なるだけでTPと似たものがスタッフ・ポートフォリオである。職員が自分の職務について作成する。職員らがどういった職務内容を経験しているかを知り、上司が適材適所を判断する際に有効となる。

FD プログラムとしてのティーチング・ポートフォリオとその派生ツールの意義とこれから

学生が作成するポートフォリオはラーニング・ポートフォリオである。自分はどうありたいのか・なりたいのかを明らかにした上で、目標をたて、学習活動の軌跡を記述していくことで、「理想」に近づいていく。しかしながら、適切な作成プロセスのガイドや、伴走できるガイドがなければ、形骸化しやすく、さながら格納場所を用意しただけの「物置」になりやすい。現実には教員が全てのサポートを担うには限界があることから、先輩が後輩のサポート役になるなど管理運営のシステム実装がなければ、意味のある形で継続できるポートフォリオとなることは難しい。

表 4 他のポートフォリオ

名称	対象	作成者
コース・ポートフォリオ	一つの授業について作成するポートフォリオ	教員個人
カリキュラム・ポートフォリオ	一つのカリキュラムについて作成するポートフォリオ	組織
機関・ポートフォリオ	大学として作成するポートフォリオ	
スタッフ・ポートフォリオ	職員が自分の職務について作成するポートフォリオ	職員
ラーニング・ポートフォリオ	学習者が作成するポートフォリオ	学生

7. 今後の課題

日本の高等教育においてティーチング・ポートフォリオの導入は確実に進んでいる。学生の学習成果と同様、教員の教育の質を知ることや高めることは、かねてから重要視されている。業績評価は点数制になりがちだが、教育業績の質というのは授業評価の点数や受け持っている学生数や担当科目数では測れず、点数化しにくい。質に関する業績評価は、他者の観察によるのではなく、基本的には本人が申告する方法がとられるが、これは大学評価における、大学の自己評価書に類似している。教育の質を見ようとするならば、ティーチング・ポートフォリオというツールに行き着かざるを得ないのではないだろうか。ただ、TP を業績評価に用いるならば、TP の評価基準を予め決めておく必要があり、また、評価者側がその基準をもとに妥当な評価を行うための素地が必要である。

一方、振り返りのためのFDプログラムとして導入するのであれば、ティーチング・ポートフォリオでなくTPチャートで十分である。つまり、こういったツールを導入するかは、組織の目的に応じることが求められる。

現在は、各種、補助金事業の項目として設定されるなど、TPの普及が進む要因が外的に存在する。このことはTPが注目を集めるという点では喜ばしいことであるが、他方では、形骸化の危険性もはらんでいる。そうした危険性を回避し、健全に導入・運用を進めていく必要がある。

参考文献

- 中央教育審議会、2008、「学士課程教育の構築に向けて（答申）」。
- Goodyear, G. E. and Allchin, D., 1998, *Statements of Teaching Philosophy To Improve the Academy*, 17(1): 103-21.
- Kolb, D. A., 1984, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., and Wubbles, T., 2001, *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Routledge.
- Korthagen, F. and Vasalos, A., 2005, “Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth”, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1): 47-71.
- 栗田佳代子・吉田壘、2021、「リフレクションを可視化するティーチング・ポートフォリオ・チャート作成講座」医学書院。
- 栗田佳代子・吉田壘、2022、「教育活動の振り返りを目的としたティーチング・ポートフォリオ・チャートおよび作成研修の開発と評価」『高等教育開発』1: 19-27。
- 文部科学省、2021、「令和元年度の大学における教育内容等の改革状況について」。(https://www.mext.go.jp/content/20211104-mxt_daigakuc03-000018152_1.pdf, 2026.1.29)
- Schon, D. A., 1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Aldershot, UK: Arena.
- Seldin, P., 2004, *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*, 3rd ed., Anker Publishing Company, Inc. (=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』玉川大学出版部。)