

中学校選択英語科のライティング学習における 教授ツールとしての簡略ポートフォリオの効果に関する事例研究

千葉県／沼南町立高柳中学校 教諭・東京都／東京工業大学大学院博士後期課程在籍 松崎 邦守

概要

本事例研究では、中学校2年生を対象とした選択英語科のライティング学習（50分授業×9回）において、教授ツールとしての簡略ポートフォリオを適用し、その効果について検討した。同ポートフォリオは、Matsuzaki（2003）が看護専門学校1年生を対象としたライティング学習において開発したものを、本研究に即して簡略化したものであった。事後アンケート調査の分析結果から、①本ポートフォリオを活用したライティング学習が、ARCS 動機づけモデルの4観点から学習者によって肯定的に評価されており、同学習に対する学習意欲の向上に効果があったことが認められた。また、②本ポートフォリオを特徴づける「ガイドラインの明示」が本ライティング学習に対する見通しに、並びに「カンファレンスの実施」が学習の振り返りや修正及び学習意欲の向上に有効であったことが確認された。更に、事前・事後テストの分析結果から、③本ポートフォリオを活用したライティング学習が、本ライティング学習の目標を達成する上で効果があったことが示唆された。

った（余田編，2001）。その適用は、欧米において1980年頃から始まっており、特に米国では1990年代から評価の根拠として頻繁に活用されるようになった。以来、ポートフォリオは日々の教育実践活動としての指導や評価に応じて、個々の教師によって定義され活用されてきている（Linn & Gronlund, 2000）。従って、教育分野におけるポートフォリオの定義は多様なものとなっている（Arter, Spangle & Culham, 1995; Paulson, Paulson & Meyer, 1991; Puckett & Black, 1994; Tombari & Borich, 1999）。

さて、教育分野におけるポートフォリオの定義は多彩であるが、同定義には3つの根幹の共通項が含まれている（Danielson & Abrutyn, 1997）。その共通項とは、ポートフォリオが、①学習成果を「収集」したものであること（collection）、②学習成果の収集は、雑多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」されること（selection）、③学習成果の「収集」や「選択」に伴い「内省」を行うこと（reflection）である。

次に、ポートフォリオの種類であるが、作成目的によっても様々なものがある。Linn & Gronlund（2000）は4つの観点を提示している。すなわち、①指導（Instruction）と評価（Assessment）のどちらに力点を置くのか、②現在の達成度を示すことを意図するのか（Current Accomplishment）、あるいは進歩を示すことを意図するのか（Progress）、③最も良い作品の例だけを含むのか（Best Work Showcase）、達成したことをすべて含むのか（Documentation）、④進行中の作品を含むのか（Working）、完成されたものの収集なのか（Finished）である。なお、以上の4つの観点は明確な2分法というより相対的な力点の置き方の違いにより区別されること、及び、いくつかの組み合わせが含まれることが示唆されている（図1参照）。

1 研究の背景

1.1 ポートフォリオとその定義

ポートフォリオとは、もともと書類綴じ込みケースを意味する言葉であり（佐藤，2001）、ポートフォリオの活用は経済界や芸術界での活用が先行していた（高浦，2001）。教育分野におけるポートフォリオは、ポートフォリオを作成することにより、学習の過程と成果が関連づけられて記録されるため、学習を知識構成の過程としてとらえる構成主義の学習観に関心のある教師や研究者から注目されるようにな

▼ 図1：ポートフォリオの目的の4つの観点

① Instruction	☐ ☐ ☐ ☐	Assessment
② Current Accomplishment	☐ ☐ ☐ ☐	Progress
③ Best Work Showcase	☐ ☐ ☐ ☐	Documentation
④ Finished	☐ ☐ ☐ ☐	Working

(Linn & Gronlund, 2000, p.294)

※丸数字は著者付記

1.2 先行研究の概観

吉田・柳瀬（2003）は、コミュニケーション・アプローチの特徴の一つである「プロセス重視」に関連づけ、プロダクトよりもプロセスが重視されるポートフォリオの適用可能性について指摘している。近年、英語のライティング学習分野においても、英作文が書き上がる過程で学習者が教師から受ける支援をもとに修正を行いながら英作文を完成させるというプロセス・アプローチが注目を集めている。それに伴い、同学習においてもポートフォリオの実証的研究がなされ始め、特に情意面での効果に着目した研究報告例が散見されるようになった。

例えば Baack（1997）は、中・上級英語学習者の英作文学習で1学期間ポートフォリオを実施し、学習意欲が向上したことを報告している。また、Wilhelm（1996）は、学習者がポートフォリオを用いた授業に満足し、ポートフォリオに収めた作品に誇りを感じるとともに自分の学習に責任を持つようになったことを報告している。

一方、本邦の英語教育に視点を転じると、まず、峯石（2001）がその草分け的研究例として挙げられる。同研究は、大学生1年生を対象としたリーディングとライティングの統合プログラムにおいて教授ツールとしてのポートフォリオを応用し、同ポートフォリオの作成が学習者から好意的にとらえられていたことを報告している。次に、Matsuzaki（2003）は、看護専門学校1年生を対象としたライティング学習において教授ツールとしてポートフォリオを活用した研究を行った。同研究のポートフォリオは、先行文献において推奨されている重要な構成要素をできる限り組み入れていることが特徴となっている。例えば、ポートフォリオの目的の明確化とガイドラインの事前明示（Linn & Gronlund, 2000）やポートフォリオ作成を通して学習したことを、教師と学習者とが対話や話し合いをしながら振り返る場として

のカンファレンスの実施（Genesee & Upshur, 1996）、授業の振り返りを記述するゴールカードの実施（Smolen, Newman, Wathen, & Lee, 1995）、メタ認知方略の意図的教授（Klenowski, 2002）などである。そして、事前・事後アンケートの分析結果から、「英語で書こうとする意欲の向上」や「学習方略使用への意識強化」などが認められ、同ポートフォリオ実施の効果を示唆している。

1.3 本研究の意義

上述の先行研究の対象者はすべて18歳以上の学習者になっている。本研究においては、中学生を対象とする。なぜならば、同先行研究で示唆されているポートフォリオの効果を更に検討するためには、年齢層の異なる学習者、例えば年齢層の低い学習者である中学生についてその効果を検討していくことが必要であると考えからである。

ところで、「中学校英語科」に関してであるが、平成14年度から正式に実施された現学習指導要領では中学校外国語科は「必修教科（原則的に英語科を履修）」及び「選択教科」の2本立てとなっている。特に、選択教科としての英語科においては、生徒の特性などに応じた学習活動が展開できるよう各学校が適切に工夫して取り扱う旨、同学習指導要領に述べられている。しかしながら、中学校現場では週3時間となった「必修英語科」をどう実践していくかという対応に追われており、「選択英語科」をその趣旨に沿って効果的に実践していくためにはどうすべきかについての議論が十分になされているとは言い難い。

次に、ポートフォリオの活用に関する否定的な側面に注目すると、ポートフォリオはその教育的効果の大きさとともに実施上の問題点も同時に指摘されている。それは、「教師・生徒双方にとって時間と労力がかかりすぎる（Linn & Gronlund, 2000）」ということである。そして、そのことがポートフォリオの汎用化を鈍らせる大きな要因になっている。従って、ポートフォリオ実施の簡略化（期間の短縮・教材や学習活動の厳選と定式化）を図る試みは意義があると考えられる。なお、筆者が平成15年度にC県小学校教員初任者、5年経験者、10年経験者を対象に実施した共同アンケート調査（北條・松崎, 2004）の結果、調査研究対象者が、ポートフォリオを作成し活用することは「教師にとって手間がかかりすぎ（平均値3.44（5段階尺度））」「もっと手軽に活用でき

る手法があるとよい（平均値4.18（5段階尺度））と強く意識していたことを報告している。

1.4 本研究のポートフォリオ

以上をふまえ、本研究においては、中学生を対象とし選択英語科におけるライティング学習に教授ツールとしてのポートフォリオを適用し、その効果について検討する。まず、本研究のポートフォリオの定義であるが、既述の「collection」「selection」「reflection」に更に「communication」「evaluation」を加えた Yancey（1992）のポートフォリオの5つの原理を採用することとする。なぜならば、本研究のポートフォリオ適用に当たっては、学習者間コミュニケーションとしての「ポートフォリオ・カンファレンスの実施」を特に重視するからである。加えて、ポートフォリオの作成目的は、Linn & Gronlund（2000）による4観点の分類に従い、特に、「教授ツール」としての側面を重視するものとする。なお、ポートフォリオの具体的内容であるが、既述の Matsuzaki（2003）のポートフォリオを一部簡略化して適用する。Matsuzaki（2003）におけるポートフォリオは看護学生が対象であり、90分授業を原則とし実施回数は16回であった。一方、今回ポートフォリオを適用するのは中学校選択英語科であり、本事例においては、学期ごとに学習者の編成が変わることから、実施期間は1学期に限定され、また授業時間は50分である。従って、本研究ポートフォリオの簡略化には、ポートフォリオの形式のみではなく時間的簡略化を視野に入れることが必要となる。

2 研究の目的

本研究の目的は、中学校選択英語科のライティング学習において活用する教授ツールとしての簡略化ポートフォリオの効果を検討することである。なお、同効果については、以下の3つの観点から評価する。
①本ポートフォリオを活用した学習活動に対して、学習者が ARCS 動機づけモデル（3.7参照）の観点から肯定的に評価しているか。
②本ポートフォリオを特徴づける主な学習活動（ガイドラインの提示・カンファレンスの実施・ゴールカード）に対して、ポートフォリオの長所とされる学習の「振り返り」「修正」「コミュニケーション」「動機づけ」の観点から学習者

が肯定的に評価しているか。
③本ポートフォリオを活用したライティング学習が、本学習のライティング目標を達成する上で効果が認められるかである。

3 研究の方法

3.1 参加者

C 県公立 A 中学校2年生、選択英語科（ライティング学習）の履修生徒15名。

3.2 教材

①事前・事後テスト、②事前・事後アンケート、③ポートフォリオのガイドライン、④ゴールカード、⑤カンファレンスの書式、⑥学び愛カード（3.6.2参照）、⑦学習方略（メタ認知方略・ライティング方略）の資料、⑧Eメール・ライティングに関する学習資料など。

3.3 実施時期

2002年5月～7月（50分授業×9回）。

3.4 ポートフォリオ簡略化の主な内容

Matsuzaki（2003）で実施した教授ツールとしてのポートフォリオを本研究の対象者・学習時間に即して簡略化して実施する。主な簡略内容については以下の通りである。

■ 表1：ポートフォリオの簡略化の主な内容

	Matsuzaki (2003)	本研究
実施時間数	90分×16回	50分×9回
カンファレンスの回数	3回	2回
カンファレンスシートの書式	B4版・7項目	A4版・5項目
リフレクションシートの書式	B4版・7項目	A4版・4項目
作成したポートフォリオ	①Working ②Showcase	①Working

3.5 カリキュラムの主な内容

本研究において実施した授業の主なカリキュラム内容は表2に示す通りである。

■ 表2：主なカリキュラム内容

事前調査 (5/13)	事前テスト (Eメール英作文)、ガイドライン作成のためのアンケート調査
第1時 (5/20)	ポートフォリオの説明、メタ認知方略の学習、ゴールカードの記入方法
第2時 (5/27)	Eメールの Useful Expressions ①、Eメールを書こう①
第3時 (5/30)	Eメールの体験談 (ALT) を聞こう①、ライティング方略の学習、Eメールの Useful Expressions ②、Eメールを書こう②
第4時 (6/3)	Eメールの体験談 (JTE) を聞こう②、初めてのEメールを送信しよう
第5時 (6/10)	受信したメールを読もう①、Eメールの Useful Expressions ③、カンファレンスのガイドラインの説明
第6時 (6/17)	第1回カンファレンス、学び愛カード記入
第7時 (6/24)	Eメールの Useful Expressions ④、Eメールの返事を書こう①
第8時 (7/1)	Eメールの返事を送信しよう、カンファレンスのガイドラインの説明
第9時 (7/8)	第2回カンファレンス、学び愛カード記入
事後調査 (7/15)	事後テスト (Eメール英作文)、事後アンケート調査

*() は日付を表す

3.6 ポートフォリオ作成にかかわる主な学習活動

本ポートフォリオ作成にかかわる主な学習活動は以下に示す通りであるが、Matsuzaki (2003) で実施したものを一部修正したものである。

3.6.1 ガイドラインの事前明示 (資料1)

- (1) 事前テスト (資料8) を実施し、学習者のライティング能力を考慮した学習目標を設定する。また、同目標をガイドラインに明示する。
- (2) 学習方法 (11項目) や評価方法 (16項目) に関するアンケート調査を実施し、学習者ニーズを同ガイドラインに反映させる。
- (3) ガイドラインの主な記載事項
 - ①作成するポートフォリオの種類 ②ポートフォリオ作成の目的 ③学習目標 ④オーディエンス (ポートフォリオの読み手) ⑤エントリー (ファイルする学習成果) ⑥カンファレンス ⑦評価規準 ⑧ガイドラインの修正手続き ⑨学習計画
- (4) 「ポートフォリオとはどのようなものか」が理解されるようガイドラインの構成や表現に工夫をする。また、理解のためのポイントを例示する。
- (5) 評価の規準や基準を明確に示すとともに、評価に当たっては個人の頑張りを積極的に評価することを強調する。また、評価の規準や基準設定には上記 (2) のアンケート調査の分析結果を反映させる。
- (6) 学習の見通しを持てるよう学習計画を明示する。

また、学習計画には上記 (2) のアンケート調査の分析結果を反映させる。

3.6.2 カンファレンスの実施

- (1) ひとまとまりのユニット (学習) の終了後、「学習に対する内省」「学習者間コミュニケーション」の場面として全体カンファレンスを2回実施する。
- (2) カンファレンスの実施については、本ライティング学習開始時に上述のポートフォリオのガイドラインに明記し、あらかじめ学習者に告知しておく。
- (3) ポートフォリオのガイドラインに基づき、1週間前にカンファレンスのガイドラインを学習者に授業において提示し、方法などについて十分に説明する。
- (4) カンファレンスのためのガイドラインの主な記載事項は、a) 日時・場所、b) 目的、c) 学習目標、d) 実施の手順などである。
- (5) カンファレンスの目的は、それまでの学習を振り返りながら学習者間で学びを共有するとともに、以降の学習へフィードバックすることである。
- (6) カンファレンスのガイドラインとともに、1週間前にカンファレンスシート (資料2) を配布する。同シートは、学習者がそれまでの自分の学びに対して振り返りを記述するための書式 (A4サイズ) である。主な記述項目は、自分がそれまでの学習で「できるようになったこと」「努力したこと」「今後学習していきたいこと」などである。同

シートは、カンファレンスでの発表原稿としても使用される。使用言語は、学習者の英語の学習歴や能力を考慮し日本語である。

- (7) カンファレンスは、全員参加による全体カンファレンス形式で行う。各発表は事前にカンファレンスシートに書かれた内容を読み上げる形式で実施される。使用言語は、日本語である。発表順は、抽選で事前に決めておき、発表時間は、交代時間も含めて、1人2分以内である。発表の進行は教師が行う。発表者以外の学習者は「学び愛カード（資料4、5）」にコメントを記入する。同カードは、他の学習者の発表を聞いて、仲間の良い点や改善の必要な点などについて簡潔に記述するものである。なお、本カンファレンスの50分の時間配分は、a)カンファレンスの進め方の確認、学び愛カードの配布（5分）、b)発表（30分）、c)カンファレンス・リフレクションシートの記入（15分）である。
- (8) カンファレンス終了後、カンファレンス・リフレクションシート（資料3）が配布される。同シートは、カンファレンスに対する振り返りをするための書式（A4サイズ）である。主に、カンファレンスの発表で「よくできたこと」「次回努力すべきこと」及び「仲間の発表聞いて今後の学習に生かしていきたいこと」などが記述される。

3.6.3 ゴールカードの実施（資料6、7）

- (1) 学習者の学習に対する内省の場面の一つとして、Smolen et al.（1995）のゴールカードを修正・改良したものを使用する。
- (2) 各ユニットごとに1枚のゴールカードを使用する。
- (3) ゴールカードの表側には、各授業の目標や活動計画・内容を記入し、裏面には各授業の振り返りを記入する。また、振り返りの主な記述内容は、その授業で自分が頑張ったことや新しく学んだことなどである。

3.6.4 メタ認知方略の明示的教授及びその使用場面の継続的設定

- (1) 本ポートフォリオを活用したライティング学習においては、自律的学習者の育成の観点から、本学習の初期に英語学習に関するメタ認知方略について明示的に教授する。教授方法については、パワーポイントを使用しての説明とプリント学習で

ある。

- (2) なお、同方略に関して、ゴールカードやカンファレンスなどにおいて、実際に使用しながら体験的に学ぶこと及び方略使用に関して振り返りを行うなど内省的に学習することを主眼に置くものとする。

3.7 測定具

- (1) 事前・事後テスト（コンピュータ上のEメール画面を印刷した用紙を用いて、20分の制限時間で辞書は用いないという条件を与えて実施。課題は、「今、自分がEメールを送ってみたい人（架空の人でもかまいません）に英語でEメールを書いてみましょう」である）
- (2) 事前アンケート（学習方法や評価方法に関する項目など、5段階尺度形式の30項目）
- (3) 事後アンケート（①自由記述形式1項目 ②「ARCS 動機づけモデルに関する項目」など5段階尺度形式の24項目）なお、「ARCS 動機づけモデル（Keller, 1992）に関する項目6項目」については、鈴木（1995）を用いた。また、同モデルは、学習意欲を「注意」（Attention）、「関連性」（Relevance）、「自信」（Confidence）、「満足感」（Satisfaction）の4側面からとらえており、汎用性が高く、来嶋・鈴木（2004）は外国語学習の学習動機づけについて同モデルにより分析して妥当な結果を得ている。ARCS 動機づけモデル以外の項目については、Matsuzaki（2003）をもとに一部表現を修正したものを用いた。

3.8 分析方法

χ^2 検定及び分散分析を用いた。

4 研究の結果と考察

4.1 本ポートフォリオ・ライティング学習に対する概括的評価

4.1.1 ARCS 動機づけモデル

本研究のポートフォリオを活用したライティング学習が、学習者にとって全体的に魅力のあるものであったかどうか学習者評価を得るため、ARCS 動機づけモデルに基づく5段階尺度による6項目の事後アンケート調査を実施した。質問内容は「ポートフォ

■ 表3：ARCS 動機づけモデルによる6項目の χ^2 検定結果 (N=15)

項目	項目内容	平均値 (5段階尺度)	5段階尺度数を3段階尺度に変換し集計した結果			3段階尺度数に対する χ^2 検定結果	
			肯定的	中立	否定的	χ^2 (2) p	ライアンの名義水準による 多重比較(5%水準)
1	魅力的だった	4.13	13	2	0	19.60 **	肯定的>中立≧否定的
2	おもしろかった	4.53	15	0	0	30.00 **	肯定的>中立≧否定的
3	やりがいがあった	4.13	12	3	0	15.60 **	肯定的>否定的
4	挑戦的だった	3.53	7	7	1	4.80 *	肯定的≧中立≧否定的
5	自信がついた	3.93	11	3	1	11.20 **	肯定的>否定的
6	満足感を得た	4.00	11	4	0	12.40 **	肯定的>否定的

*p<.05 **p<.01

リオを活用した選択英語の学習活動は、全体として「どうでしたか」というものであった。また、各質問の尺度範囲は「5：強くそう思う～1：全くそう思わない」（以降同様）であった。

表3から、各項目の平均値はすべて3.53から4.53の範囲にあり、ポートフォリオを活用した本学習が、全体的に見て学習者にとって魅力的なものであったということがわかる。更に、本学習者の考えや意識をより明確にするため、5段階尺度形式を「肯定的」「中立」「否定的」の3段階に変換し（田中・山際、1996）再集計した上で χ^2 検定を行った（4.2以降についても同様）。更に、有意差が認められた場合には、「肯定的」「中立」「否定的」の3者間に対するライアンの名義水準による多重比較を実施した（4.2以降についても同様）。表3の結果から、本ポートフォリオ・カンファレンスは、全体的に見て「魅力的」であり、「おもしろく」「やりがいがあり」、「自信がついた」「満足感が得られた」学習活動であったと、本学習者が ARCS 動機づけモデルの観点から積極的に評価していたことが明らかとなった。

4.1.2 事後アンケート自由記述

ポートフォリオを活用した本学習の終了後に、自由記述形式のアンケート（1項目）を実施した。質問内容は、「今回の選択英語での学習活動について、あなた自身が感じたこと、考えたことなどを自由に書いてください」であった。回答は対象者15名全員から得られた。全記述内容（総数2059語・40文）について英語教員計2名が分析した。同分析に当たっては、事前に判断基準を十分に検討し判断が一致しない例については議論の上最終的判断とした。

まず第1に、総数40文それぞれの文の主張内容を、

ポートフォリオを活用した本学習に対して「A」「B」「C」の3つのカテゴリーに分類した。分類基準は、「A」が「具体的に本学習に関連する有益性や良かった点を例示し、本学習を肯定している」、「B」が「本学習に関連する有益性や良かった点、あるいは否定的な例示もされていない」、「C」が「本学習に対して否定的な記述が見られる」であった。上記分析者2名が独立に分類した結果、分類の一致率は92.5%であり、不一致のケース（3例）については協議によって一致したカテゴリーを求めた。分類・分析結果は表4の通りであった。 χ^2 検定の結果、3群間の度数の偏りは有意であった（ $\chi^2(2) = 63.34, p<.01$ ）。更に、ライアンの名義水準による多重比較（5%水準）によると、「A」の記述数が有意に最も多いという結果が得られた。

■ 表4：事後アンケート自由記述の分析結果 (N=40)

A	B	C	χ^2 (2) p	ライアンの名義水準による 多重比較(5%水準)	
37	3	0	63.34 **	A>B	A>C

** p<.01

なお、特にカテゴリー「A」に分類された文のうち本ポートフォリオの有効性に関する主な記述を表5に示す。同記述内容から、本ポートフォリオの学習活動の中で、特にカンファレンスに対して「仲間から学ぶことが多く」「次の学習への見通しや、やる気につながった」と学習者が肯定的にとらえていたことがわかる。

■ 表5：本ポートフォリオの有効性に関する記述（原文の通り）

<ポートフォリオの作成は有益だった> ・ポートフォリオというものを初めて作ったけど、実際にEメールを書くときにとても役に立った。 ・ポートフォリオは自分のやったことをふりかえられるのであとでとてもよくにたっしプリントなどを整理できてよかった。 ・ファイルをしたのは役にたった。今度もやってみたい。
<カンファレンスはやりがいがあった> ・カンファレンスは、仲間の発表をきいたり、学び愛カードを見たりして、自分のこれからの学習につながるものとなり、良かった。 ・友達に良かった点や、悪かった点を書いてもらって、次回は「どのようにすれば良いか」と、見とおしができた。 ・友達の発表の中でも、良かった時や、さんこうになる点があったので、自分なりにカンファレンスをやって意味があったと思います。 ・カンファレンスは他の人たちを評果したり評果してもらったりできるからとてもいいと思った。 ・カンファレンスシートは、自分のできたことできなかったことなどがわかるのでいいと思う。 ・みんな選択英語をやっている人は、選んできたからいいカンファレンスができていると思った。
<学習方略は役だった> ・ライティング方略やメタ認知方略は最初の方はよくわからなかったが、Eメールを書くときなど気づいたらそれを使っていた。 ・選択で英語を勉強すると、辞書をたくさん活用するから、辞書がすごく役に立つことがわかった。

4.1.3 考察

「1.2 先行研究の概観」で既述の通り、峯石（2001）は大学1年生を対象とした「リーディングとライティングの統合プログラム」における教授ツールとしてのポートフォリオの作成が学習者から好意的に受け止められていたことを報告している。また、Matsuzaki（2003）は看護専門学生1年生を対象としたライティング学習において、本研究と同じ ARCS 動機づけモデルに基づいた分析から、教授ツールとしてのポートフォリオの適用に対して峯石（2001）と同様の結果を得ている。本研究の結果は、以上2つの研究結果を支持するものと考えられる。更に、本結果は、Matsuzaki（2003）の簡略化ポートフォリオが中学2年生選択英語科のライティング学習においても適用可能であり、学習意欲向上に関して有効であることを示唆しているものと考えられる。小林（1994）は、生徒の「英語で書く」意欲を起こし持続させるためには、活動の中に生徒が「おもしろそうだ」と思う要素を取り入れることを推奨しているが、本ポートフォリオの活用がその手だての一つになり得るものと示唆される。

4.2 本ポートフォリオを特徴づける学習活動に対する評価

本研究のポートフォリオを特徴づける主な学習活動（ガイドラインの提示・カンファレンスの実施・ゴールカード）に対して、学習者が有効であると意識しているかを明らかにするために5段階尺度形式による18項目の事後アンケート調査を行った。表6～8が示す通り全項目の平均値を見ると3.53～4.47の範囲にあり、同学習活動に関して学習者が全般的に肯定的なとらえ方をしていることがわかる。

4.2.1 ガイドラインの事前提示

具体的に、「本ポートフォリオのガイドライン（3.6.1及び資料1）の有効性に関する3項目」について、学習者のとらえ方が「肯定的」「中立」「否定的」のどの立場をとっているのかを明らかにするために、 χ^2 検定並びに多重比較を行った（4.2.3まで同様の手法を用いる）。

表6の多重比較の結果、本ガイドラインが「事前」に示されたことにより学習の見通しが持てた」、また、「評価基準や評価方法の事前明示により頑張ろうという気持ちになれた」と学習者が肯定的に評価していたことが確認された。

Linn & Gronlund (2000) は、ポートフォリオの価値は目的に沿う明確なガイドラインに大きく依拠しており、ガイドラインは事前に学習者に明示されなければならないと指摘している。また、Genesee & Upshur (1996) は、評価規準（基準）は教師だけではなく学習者に対しても同様に明確になっているべきであると述べている。本研究の結果は、以上の指摘を裏づけるものであり、Matsuzaki (2003) の研究結果と同様であった。

4.2.2 カンファレンスの実施

4.2.2.1 カンファレンス全般

表7の「2回実施したカンファレンスが本学習に役立ったかを問うた5項目」の結果から、同カンファレンスが学習者から「英語でEメールを書く力をつけるのに役立った」「自分の学習を振り返り、Eメールを修正していく上で役立った」「選択英語の学習や、次のカンファレンスのプレゼンをもっとしっかりやろうと思った」と肯定的にとらえられていることが明らかになった。同結果は、Matsuzaki (2003) の結果と同様であった。

■ 表6：ガイドラインに関する項目に対する χ^2 検定結果 (N=15)

項目	項目内容	平均値 (5段階尺度)	5段階尺度数を3段階尺度に変換し集計した結果			3段階尺度数に対する χ^2 検定結果	
			肯定的	中立	否定的	χ^2 (2) p	ライアンの名義水準による多重比較(5%水準)
1	事前提示が良かった	4.40	13	2	0	19.60 **	肯定的>中立≒否定的
2	学習を見通せた	4.00	12	3	0	15.60 **	肯定的>否定的
3	評価規準で意欲向上	3.87	9	6	0	8.40 +	肯定的>否定的

※各項目内容は、略記したものである。

+ .05 < p < .10 **p < .01

■ 表7：カンファレンスに関する項目に対する χ^2 検定結果 (N=15)

項目	項目内容	平均値 (5段階尺度)	5段階尺度数を3段階尺度に変換し集計した結果			3段階尺度数に対する χ^2 検定結果	
			肯定的	中立	否定的	χ^2 (2) p	ライアンの名義水準による多重比較(5%水準)
2回のカンファレンスに関する項目							
4	書く力向上に有益	4.20	12	3	0	15.60 **	肯定的>否定的
5	学びの振り返りに有益	4.47	15	0	0	30.00 **	肯定的>中立≒否定的
6	Eメールの修正に有益	4.27	13	2	0	19.60 **	肯定的>中立≒否定的
7	授業への意欲を高めた	3.87	9	6	0	8.40 +	肯定的>否定的
8	2回目のプレゼンを上達させたい	4.47	14	1	0	24.40 **	肯定的>中立≒否定的
カンファレンスシートに関する項目							
9	学びの振り返りに有益	4.13	12	3	0	15.60 **	肯定的>否定的
10	Eメールの修正に有益	3.73	10	4	1	8.40 +	肯定的>否定的
11	授業への意欲を高めた	3.73	8	7	0	7.60 +	肯定的≒中立>否定的
リフレクションシートに関する項目							
12	次の学びの意欲向上に有益	3.73	9	6	0	8.40 +	肯定的>否定的
13	プレゼン力向上の意欲を高めた	4.07	10	5	0	10.02 **	肯定的>否定的
学び愛カードに関する項目							
14	学びの振り返りに有益	3.93	10	4	1	8.40 *	肯定的>否定的
15	Eメールの修正に有益	3.67	8	5	2	3.60 ns	ns
16	授業への意欲を高めた	3.93	10	4	1	8.40 *	肯定的>否定的

※各項目内容は、略記したものである。

ns 有意差なし +.05 < p < .10 *p < .05 **p < .01

4.2.2.2 カンファレンス・シート

次に、表7の「カンファレンスシートに関する3項目」の結果を見ると、カンファレンスに先立って、それまでの学習を振り返るための「書式化された同シート（3.6.2及び資料2）に記述すること」が、本ライティング学習の「振り返り」や「修正」、「学習意欲の向上」に有益であったと、学習者から肯定的に評価されていることが明らかになった。本カンファレンスシートは、Matsuzaki（2003）の研究の書式を本研究に即して簡略化したものであるが、Matsuzaki（2003）と同様の結果となった。

4.2.2.3 カンファレンス・リフレクションシート

続いて、表7の「カンファレンス・リフレクションシートに関する2項目」の結果から、本カンファレンス直後に実施したカンファレンスに対する振り返りとして「書式化された同シート（3.6.2及び資料3）を記述すること」が、「次への学習意欲の向上」や「次回のカンファレンスでのプレゼン意欲向上」に効果が見られたことが明らかとなった。本リフレクションシートに関しても、Matsuzaki（2003）の書式を本研究に即して簡略化したものであるが、Matsuzaki（2003）と同様の結果が得られた。

4.2.2.4 学び愛カード

最後に、表7の「学び愛カード（3.6.2及び資料4, 5）に関する3項目」の結果から、本カンファレンスの最中に仲間の発表を聞いて良かった点などを「同カードに記述すること」が「自分の学習に対して振り返ること」、及びカンファレンス終了後に仲間からもらった「同カードを読むこと」が「次への学習意欲の向上」に効果が見られたことが明らかとなった。

4.2.2.5 考察

Genesee & Upshur（1996）や Linn & Gronlund（2000）は、ポートフォリオ作成においてカンファレンスを実施することが、それまでの学習に対する振り返りや修正そして次の学習への意欲づけを促進する上で効果的であると指摘している。上記の結果は、同指摘を裏づける結果であったと考えられる。

また、ARCS 動機づけモデルによると、教材の魅力（appeal）は、ある教材が一通り終わったところで「次の学習への動機づけ」としてとらえられている（鈴木、1995）。「4.1.2の表5で示した事後アン

ケートの自由記述」の結果から、特に本カンファレンスが本学習者にとって appeal した学習活動であったことが推測される。

更に、本研究のカンファレンスは、「3.6.2カンファレンスの実施」で提示した一連の学習活動から成り立っている。ここでは、「カンファレンス全般」及び「カンファレンスシート」「カンファレンス・リフレクションシート」「学び愛カード」の記述に対する学習者評価を実施した。同学習者評価の結果から、カンファレンスを効果的に実施するためには上記一連の学習活動が提供される必要があることが示唆されていると考えられる。更に、本カンファレンスで使用した Matsuzaki（2003）の簡略化書式についても、学習者から肯定的な評価がなされたと言えよう。

加えて、Genesee and Upshur（1996）は、ポートフォリオの成果を支持的な雰囲気の中で仲間と共有するよう励ますことが重要であり、そのような活動が意図的に計画される必要があると指摘している。本ポートフォリオでは既述の通り Yancey（1992）のポートフォリオの原理から、学習者間コミュニケーションが促進されるよう「学び愛カード」を実施した。上記結果及び上掲の表5のカンファレンスの有効性に関する記述から、本研究の「学び愛カード」の実施が Genesee and Upshur（1996）の指摘を具体化する上で有効な手だてであったと考えられる。

4.2.3 ゴールカードの実施

表8から、「ゴールカードに関する2項目」については、ライアンの名義水準による多重比較の結果、有意差が認められなかった。Matsuzaki（2003）の研究においても本研究と同様のゴールカード（3.6.3及び資料6, 7）を実施しているが、特に「自分の学習の良かった点を振り返る」という側面で学習者が積極的に肯定していたことを同研究は明らかにしている。本研究の結果が、同結果と異なった原因については、授業時間の長さ（看護学校：90分、中学校：50分）や授業回数（看護学校：16回、中学校：9回）、精神的発達の違いなどが考えられるが、特定するには今後更なる研究が必要であると考えられる。

■表8：ゴールカードに関する項目の χ^2 検定結果（N=15）

項目	項目内容	平均値 (5段階尺度)	5段階尺度数を3段階尺度に変換し集計した結果			3段階尺度数に対する χ^2 検定結果	
			肯定的	中立	否定的	χ^2 (2) p	ライアンの名義水準による多重比較(5%水準)
17	良い点を振り返るのに有益	3.73	8	6	1	5.20 +	肯定的≒中立≒否定的
18	授業への意欲が向上した	3.80	10	3	2	7.60 +	肯定的≒中立≒否定的

※各項目内容は、略記したものである。

+.05 < p < .10

4.3 本学習のライティング目標に対する効果

本学習におけるライティング領域に関する学習目標は、学習指導要領に準拠し、「英語でEメールを書くことに慣れ親しみ、読み手に自分の意向を伝えることができるようにする」とした。また、具体的な評価規準として、「1. 英語でEメールを書いて表現することに意欲的に取り組むことができる」、「2. Eメールが読み手に伝わるように正しい英語を書くことができる」、「3. Eメールの一般的な形式に沿って英語でEメールを書くことができる」、「4. 英語でEメールを書くことにより相手とコミュニケーションすることができる」、という4点をポートフォリオのガイドラインに明示した。

更に、本ポートフォリオを活用した学習が、上述の目標及び評価規準を達成する上で効果があったかどうかを検討するために4つの観点から、「3 研究の方法」で示した事前・事後テストを用いて評価した。4観点とは、①総語彙数、②英文の文法的正確性、③Eメールの形式理解、④Eメール文のコミュニケーション志向性である。①及び②については、本学習者の発達段階から、「書くことの言語活動」の基礎となる重要な側面であると判断し設定した。特に①については、「Eメールを書くことに慣れ親しむ」ことの重要な評価材料としてとらえた。また、②については、Eメールの持つ「読み手志向性」を支える基礎的事項と考えた。③及び④については、Eメール文の持つ「形式重視及び相互交流性」から設定した。

採点方法であるが、まず①及び②については、Brodkey & Young (1981) の Composition Correctness Scores (以下CCS) を基にした。同採点方法について、Bailey (1998) は、特に言語指導の文脈のために開発されたものであり、正確性だけでなく書かれた英文の可読性についても説明される客観的な採点方法であることを指摘している。また、田口 (2001) は、高校1年生を対象としたEメールライティング学習において、同採点方法を修正した方法

により妥当な結果を得ている。なお、本研究においては、以上をふまえ図2の採点方法により CCS を採点した。すなわち、1) まず、対象者の各Eメールの総語彙数を集計する。2) 各Eメール文を読み、文法的な誤りがある箇所をチェックする。3) チェックした文法的誤りについて、図2に示した可読性に関する基準により評価し合計点を算出する。4) 総語彙数を、文法的誤りの合計点で割り算をし、CCS を求める。

▼ 図2：CCS の採点方法

$CCS = \frac{\text{語彙の総計}}{(\text{a}) + (\text{b}) + (\text{c})}$	
① 文法的な誤りによって内容がほとんど読みとれない箇所	×3点
② 文法的な誤りであるが伝えたい内容は理解できる箇所	×2点
③ 文法的な誤りはあるが読む妨げにならない箇所	×1点

次に、③Eメールに使用される形式については、「件名が表現されていること」「始まりの言葉が表現されていること」「結びの言葉が表現されていること」に対して4段階評価（0～3点）をした。更に④Eメール文のコミュニケーション志向性については、「自分のことを述べるとともにそのことに関して相手への質問がなされているか」に対して4段階評価（0～3点）をした。

続いて、採点の手順であるが、まず以上の採点法を用いて2名の採点者（日本人英語教師2名）が事前に話し合い、採点のトレーニングを十分に行った。その上で別々に事前テスト及び事後テストを上記の基準に従って採点した。その後、相違点をすべて話し合うことにより、最終的な得点を求めた。

以下に分析の結果を示す。第1に、Eメールに書かれていた総語彙数の変容についてであるが、対象者15名の平均語彙数は事前テストが18.47語、一方、事

後テストが44.13語であった。 χ^2 検定の結果、事後テストの方が有意に総語彙数が増加していた($\chi^2(1)=10.51, p<.01$)。また、対象者15名中、14名の総語彙数が事後テストにおいて有意に増えていた。なお、その内訳は1%水準での総語数の増加を示した学習者が11名、5%水準での増加を示した学習者が3名であった。第2に、事前テストのCCSの平均値は5.36 (SD: 5.72) であり、事後テストのCCSの平均値は20.97 (SD: 18.91) であった。分散分析の結果は1%水準で有意差が見られ、事後テストにおけるCCSの平均値が事前テストより有意に高まっていた($F(1,14)=10.40, p<.01$)。第3に、Eメール形式の理解・運用に関する変容については、事前テストの平均得点は1.13、事後テストは2.93であった。分散分析の結果、1%水準で有意差が見られ、事後テストの平均得点が事前テストより有意に高まっていた($F(1,14)=154.64, p<.01$)。最後に、Eメール文のコミュニケーション志向に関する変容については、事前テストの平均得点は0.73、事後テストは1.80であった。分散分析の結果、1%水準で有意差が見られた($F(1,14)=12.62, p<.01$)。

以上の結果から考えると、本ライティング学習の目標及び評価規準に対する4観点について、肯定的な変容がもたらされたものと判断される。そこから、本ポートフォリオを活用した本ライティング学習が、上述の本学習目標達成する上で効果があったものと示唆される。同結果は、Matsuzaki (2003) の看護専門学生1年生を対象とした研究と同様の結果であった。ただし、本ライティング能力の測定方法については、対象者の発達段階や言語環境、学習目標に対して、より即したものを今後更に検討していく必要があると考えられる。

5 | 研究のまとめと今後の課題

本事例研究では、中学校2年生15名を対象とした選択英語科のライティング学習(50分授業×9回)において、教授ツールとしての簡略ポートフォリオを適用しその効果について検討した。同ポートフォリオは、Matsuzaki (2003) が看護専門学校1年生を対象としたライティング学習において開発したものを、本研究に即して簡略化したポートフォリオであった。

まず、事後アンケート調査の分析結果から以下の

ことが確認された。第1に、ポートフォリオを活用した本学習が、ARCS 動機づけモデルの観点から「魅力的でやりがいがあり、全体として満足感が得られた」と学習者から肯定的にとらえられており、学習者に appeal した学習活動であったことが示された。同結果は、Matsuzaki (2003) の研究結果を支持するものであった。そこから、Matsuzaki (2003) において開発されたポートフォリオが、中学2年生選択英語科のライティング学習に対しても適用可能であり、また学習意欲向上に関しても効果があることが示唆された。第2に、本研究のポートフォリオを特徴づける主な学習活動の効果であるが、まず、「ガイドラインの事前提示」については、「学習の見通し」及び「学習への意欲づけ」の点で学習者から肯定的に評価された。ガイドラインは事前に学習者に明示されなければならないとする Linn & Gronlund (2000) の指摘を支持する結果であった。次に、「カンファレンスの実施」に関しては、本カンファレンスの一連の5つの学習活動が、学習に対する振り返りや修正そして次の学習への意欲づけにおいて効果的であることが示された。同結果は、ポートフォリオの作成過程でカンファレンスが意図的に計画される必要があるとする Genesee and Upshur (1996) の主張を裏づけるものであった。また、本カンファレンスで使用したMatsuzaki (2003) を簡略化した書式に対する効果、並びに、Matsuzaki (2003) では検討されなかった学習者間コミュニケーションを促進する手だてとしての「学び愛カード」の効果についても確認された。しかし、「ゴールカードの実施」については、Matsuzaki (2003) の研究結果とは異なり必ずしも肯定的な学習者評価が示されなかった。原因究明のためには、今後の継続的研究が必要であると考えられる。

続いて、事前・事後テストの結果から以下のことが確認された。本学習のライティング目標に対する効果について、①総語彙数、②英文の文法的正確性(CCS)、③Eメールの形式理解、④Eメール文のコミュニケーション志向性の4つの観点から、事前・事後テストのEメール文を比較分析した。 χ^2 検定及び分散分析の結果、同4観点すべてにおいて積極的な変容が確認された。そこから、本ポートフォリオを活用した学習が、本ライティング学習の目標を達成する上で効果があったことが示唆された。同結果は、Matsuzaki (2003) の看護専門学生1年生を対象

とした研究と同様の結果であった。

今後の課題としては、まず、ライティング能力の測定方法について、対象者の発達段階や言語環境、学習目標により即したものを今後更に検討していく必要があると考えられる。更に、全体を通しての課題であるが、本研究が選択英語科での実施という制約から対象者が15名と少なかったことが挙げられる。本研究に関する先行研究例が少ないこともあり、今後本研究と同様の研究を継続実施していくことが重要であると考えられる。

謝 辞

このような貴重な研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会及び選考委員の先生方、とり

わけ、中間報告や最終原稿に対して示唆に富む貴重な助言をいただきました大友賢二先生には厚く御礼を申し上げます。また、東京工業大学中山実先生には、本研究途中の議論などを通して研究の方向性についての確なご指導をいただき深謝申し上げます。更に、上越教育大学北條礼子先生には、本研究のもとになった修士論文に引き続き本研究におきましても終始適切なアドバイスや温かい励ましをいただきました。加えまして、統計的処理に関するご援助に衷心から御礼申し上げます。最後に、本研究の実施を快くご許可いただき、何かとご支援くださった千葉県沼南町立高柳中学校の花香健司校長先生をはじめとした教職員の方々、そして本研究に参加いただきました生徒の皆さんに心からお礼申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * Arter, J., Spandle, V., & Culham, R. (1995). Portfolios for assessment and instruction. *ERIC Digest*. Retrieved April 4, 2002, from <http://ericae.net/db/edo/ED388890>.
- * Baack, E. (1997). Portfolio development: An introduction. *English Teaching Forum*, 34, 3-4, 24-28.
- * Bailey, K.M. (1998). *Learning About Language Assessment: Dilemmas, Decisions and Directions*. Heinle & Heinle.
- * Brodkey, D., & Young R. (1981). Composition correctness scores. *TESOL Quarterly*, 15, 2, 159-167.
- * Danielson, C., & Abrutyn, L. (1997). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- * Genesee, F., & Upshur, J.A. (1996). Portfolio and conference. In *Classroom-based evaluation in second language education* (98-117). Cambridge University Press.
- 北條礼子. (2001). 「日本人学習者に対する言語(英語)学習方略の教材開発教授可能性」. 平成12・13年度科学研究費補助金基盤研究C研究成果報告書.
- * 北條礼子・松崎邦守. (2004). 「語学教育における簡略化ポートフォリオ開発への試みに関する基礎的研究」. 上越教育大学研究紀要. 24, 1(印刷中).
- * Keller, J.M. (1992). Enhancing the motivation to learn: Origins and applications of the ARCS model. 東北学院大学教育研究所紀要. 11, 45-67.
- * 来嶋洋美・鈴木庸子. (2004). 「独習による日本語学習の支援: その方策とARCS動機づけモデルによる評価」. 日本教育工学会論文誌. 27(3), 347-356.
- * Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: Processes and principles*. Routledge Falmer.
- * 小林昭江. (1994). 「書く意欲をどう育てるか」. 英語教育. 12, 17-19. 大修館書店.
- 国立教育政策研究所. (2003). 「平成13年度小中学校教育課程実施状況調査報告書: 中学校英語」. ぎょうせい.
- * Linn, R.L., & Gronlund, N.E. (2000). Portfolios. In Linn, R.L., & Gronlund N.E. (eds.). *Measurement and assessment in teaching* (8th ed.) (289-313). Prentice-Hall.
- * Matsuzaki, K. (2003). *A study of curriculum development of EFL writing using portfolios as an instructional tool*. Unpublished MA thesis, Joetsu University of Education.
- * 峯石緑. (2001). 「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」. 広島大学提出博士論文.
- Nunan, D. (1991). D. Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*. 25, 279-296.
- * Paulson, F.L., Paulson, P.R., & Meyer, C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48, February, 60-63.
- * Puckett, B., & Black, J.K. (1994). *Authentic Assessment of the Young Child*. Macmillan College Publishing Company.
- * 佐藤真. (2001). 「基礎からわかるポートフォリオのつくり方・すすめ方」. 東洋館出版社.
- * Smolen, L., Newman, C., Wathen, T., & Lee, D. (1995). Developing student self-assessment strategies. *TESOL JOURNAL*, Autumn, 22-27.
- * 鈴木克明. (1995). 「『魅力ある教材』設計・開発の枠組みについて: ARCS動機づけモデルを中心に」. 教育メディア研究. 1(1) 50-61.
- * 田口和伸. (2001). 『ライティングの学習と指導(2) Eメール交換を活用した指導』. 「コミュニケーションを目指した英語の学習と指導」(次重編). 第9章. 鷹書房弓プレス.

- * 高浦勝義. (2001). 『ポートフォリオ評価構想』. 「総合学習特集：ポートフォリオ評価」. 5, 10-13. 黎明書房.
- * 田中敏・山際勇一郎. (1996). 「ユーザーのための教育・心理統計と実験計画法」. 教育出版.
- * Tombari, M.L., & Borich, G.D.(1999). *Authentic Assessment in the Classroom*. Prentice-Hall.
- * Wilhelm, K.H.(1996). "Combined assessment model for EAP writing workshop: Portfolio decision-

- making, criterion-referenced grading, and contract negotiation," *TESOL Canada Journal*, 14, 1, 21-33.
- * Yancey, K. B.(Ed.).(1992). *Portfolios in the writing classroom: An introduction*. The National Council of Teachers of English.
- * 余田義彦(編). (2001). 「生きる力を育てるデジタルポートフォリオ学習と評価」. 高陵社書店.
- * 吉田研作・柳瀬和明. (2003). 「日本語を活かした英語授業のすすめ」. 大修館書店.

資料

資料1：ポートフォリオのガイドライン

※ 11.5 訂正版

〓 宝塚市立宝塚中学校 〓

ポートフォリオ作成のためのガイドライン

皆さんに配られた「ファイル」を聞いて「ポートフォリオ」を作成していきます。

「ポートフォリオ」とは、皆さんの学習の成果を「目的をもって」集めていくものです。以下に、ポートフォリオ作成のためのガイドラインを示します。

1. 作成するポートフォリオの種類

皆さんが作成するポートフォリオは、**ワーキング・ポートフォリオ**と呼ばれるものです。このポートフォリオには、皆さんが「選択英語」で学んだ成果を、本ガイドラインに沿って、ファイルしていきます。

2. ポートフォリオ作成の目的

ポートフォリオを作成する「全体的な目的」は次のとおりです。

(1) 自律的な学習能力を高める。

(2) 英語でメールを書くことに慣れ親しび、読解中に自分の意図を伝えることができる。

3. ポートフォリオ作成に関する学習目標

ポートフォリオを作成することによって期待される学習成果は、次のとおりです。

※ 自律的な学習能力を高める。

① 単元（ユニット）の大きな学習計画を立てることが出来る。

② ガイドラインに基づいて学習計画を基礎とできる。

③ 自分の学習について振り返りをする事が出来る。

④ 自分の学習について自己評価することが出来る。

⑤ 自分の学習について仲間や先生とコミュニケーション出来る。

⑥ 自分の学習をよりよく確認出来る。

※ 英語でメールを書くことに慣れ親しび、読解中に自分の意図を伝えることができる。

① 英語を書いて表現することによって意図的に取引出来る。

② メールが読解中に与えるように書くことができる。

③ メールが一つの単位として、英語でメールを書くことができる。

④ メールを書くことにより読解とコミュニケーション出来る。

4. ポートフォリオを作成する期間

5月 22日（火）～ 3月8日（火）の授業分まで

5. ポートフォリオの保管場所

職員室の松崎先生の机の上に保管します。

- 授業の開始までに、係の先生が全員分のポートフォリオを取りに来て、各机に配ってあげてください。
- 授業終了後、係の生徒が全員分のポートフォリオを回収し、職員室まで持って来てください。



6. ボートフォリオのオーナー登録・アクセスについて



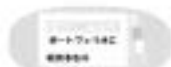
- 〔1〕皆さんが作成するボートフォリオのオーナー登録、次のとおりです。

①ボートフォリオの作成者本人
②クラスメート
③保護者
④先生

- 〔2〕ボートフォリオにアクセスする際の登録条件、次のとおりです。

①通常のボートフォリオへのアクセスはいつでも可能ですが、ただし、保護者の同意、原則として先生をとおして行なってください。
②自分以外の他人のボートフォリオへのアクセスは、次のような場合のみ可能です。
・作成者本人の了解がある場合
・先生からの紹介がある場合
③また、他人のボートフォリオにアクセスした場合には「学び舎カード」に「覗いた点」などを記入するようにしましょう。
④先生が、皆さんの学習の学び舎を安全に管理するためにアクセスする場合には、必ず事前に予告します。

7. エントリーについて

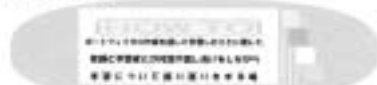


ワークシート「ボートフォリオ」に、次のエントリーを掲載します。

内 容	登 載 の 時 間
①「Eメールを書こうね①」 （掲載に1週間）	・第1回目の授業
まがيدرライン	・授業で振り返ります。
まがيدرカード （まがيدرの学習計画表）	・毎授業終了時
まがيدرで制作されたプリント （「Eメールを書こうね①」の学習計画表）	・授業で振り返ります。 （毎授業終了時に必ずします）
まがيدرファレンス・シート及び まがيدرファレンスシート	・カンファレンス終了時
②「Eメールを書こうね②」	・授業で振り返ります。
まがيدرカード	・他人のボートフォリオを見たとき ・カンファレンスで仲間の発表を聞いたとき
まがيدر（学習計画表）	・授業（振り返り）の振り返り（必ず）

※各エントリーに、毎日目標を書く人があり、必ず書きましょう！

8. カンファレンスについて



「振り返り」の授業では、「カンファレンス」を大事にします。
カンファレンスの内容（振り返りの観点や他の参加者など）については、1週間前の授業で予告します。

- 〔1〕次のとおり、ボートフォリオ作成時に同じ生徒間のカンファレンスを行います。

①個人カンファレンス — 保護者のみ授業以外で実施
②全班カンファレンス — 授業の中で全員参加で実施

- 〔2〕個人カンファレンスについては、次のとおり実施を行います。授業の内容やボートフォリオ作成時についての疑問点などについて話し合いをしましょう。

①時間 — 放課後5:00までならいつでもOKです。
②場所 — 職員室

- 〔3〕次のとおり、全班カンファレンスを2回実施します。

①7月17日（火）→ 登壇者：坂崎先生
オプザーバー：シェーン先生（交替中）
②7月18日（水）→ 登壇者：坂崎先生
オプザーバー：シェーン先生（交替中）

9. 振り返りについて

「振り返り」の授業では、グループ・ワークによる学習を大切にします。
〔1〕各グループのメンバーの役割を役割としてとります。
〔2〕グループ編成、手紙、所感などを考慮の上決定します。
〔3〕グループワークの内容について学習計画などで予告します。

10. 振り返りについて

「振り返り」の授業では、学習に対する「振り返り」を重視します。
また、次のものを活用して学習活動に対する振り返りをします。

①ゴール・カード
②カンファレンス
・カンファレンスシート
・カンファレンスリフレクションシート
・学び舎カード

以上のことについて、振り返りを実施する前に予告します。

11. ボートフォリオの評価について

〔1〕皆さんの作成するボートフォリオは、このまがيدرラインの記載事項によって評価されます。また、ボートフォリオに対する評価は「振り返り」の「学習点」に発表され、全体の学び舎の評価に活用します。

- 〔2〕ワークシート「ボートフォリオ」
（配布→7月5日）

①上記「7」に掲げられた全項目について、総合的に判断し、5段階で評価します。
②評価は、次の2回に分けて行います。
・6/10（火）：教壇前 ・7/18（水）：教壇後

- 〔3〕7月15日（火）に実施の「Eメールを書こう（マスト）」
（配布→7月5日）

12. まがيدرラインの修正について

学習を進めていく過程で、このまがيدرラインに関する内容の一部を修正する必要がある場合には、事前に皆さんに連絡をします。

＜ユニット１＞	
①金／②③④⑤	・Eメールの神髄を聞く②（新進先生に挨拶中） ・EメールのBasic Expressions③ ・Eメールを書こう④（マイマシニング攻略を授けてEメールを完成させよう） ・船内にてEメールを送信しよう⑤
①金／②③④⑤	・EメールのBasic Expressions③ ・受信したEメールを読む④ ・第1カンファレンスのガイドラインの提示及び説明 ・カンファレンススタートの説明、記入
①金／②③④⑤	・第1期カンファレンス ・字が集合への記入 ・カンファレンスリフレーションシートへの記入
＜ユニット2＞	
①金／②③④⑤	・EメールのBasic Expressions③ ・Eメールを返信しよう④（マイマシニング攻略を授けてEメールを完成させよう）
①②③④⑤ (13:00-14:30)	・受信したEメールを読む④ ・Eメールを返信しよう⑤ ・第2カンファレンスのガイドラインの提示及び説明 ・カンファレンススタートの説明、記入
①②③④⑤ ①②③④⑤	・第2期カンファレンス（全席）（一、新進会） （新進会、その他他人の先生が済ませる）として説明をする予定で可し ・字が集合への記入 ・カンファレンスリフレーションシートへの記入
＜卒業の事と後＞	
①②③④⑤ ①②③④⑤	・最終テキスト（Eメールを書こう） ・最終アンケート

資料3：カンファレンス・リフレクションシート

[illegible]

