

キャリア・ポートフォリオの「学びの評価」に関する研究 —県開発担当者と実践開発者に対するインタビュー調査の分析を通じて—

清水 克博* 胡田 裕教** 角田 寛明***

*学校教育講座 **滋賀県立大学 ***東北学院大学

Research on “Evaluation of Learning” in Career Portfolio : Through Analysis of Interview Surveys with Prefecture Development And Practical Developer

Katsuhiro SHIMIZU* Hiroyuki EBITA** Hiroaki TSUNODA**

* *Department of School Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

** *The University of Shiga Prefecture, Hikone 522-8533, Japan*

*** *Tohoku Gakuin University, Sendai 981-3193, Japan*

要約

本稿の目的は、初等中等教育のキャリア教育を対象として、キャリア形成型コンピテンシーの育成を図るために用いるキャリア・ポートフォリオ（以下、ポートフォリオと記す）の構成要素としての「学びの評価」を明らかにすることにある。この目的を果たすために、キャリア教育としての学びを「まとめ」「つなぐ」ポートフォリオの開発者にインタビュー調査を実施した。調査対象は、県教育委員会の開発担当者と、県のポートフォリオを基盤に学校独自のポートフォリオを開発した担当者の2人である。両者のインタビュー内容を、計量テキスト分析を用いて比較検討することを通じて、「学びの評価」の構成要素を明らかにすることを目指した。

開発者の2人から共通していた内容はポートフォリオ開発にあたっての「研究動機」「県キャリアノートへの課題意識」「開発指針」であった。こうした共通性を基盤に、県の指導主事にある立場のAは、県下で小中高校を通じて活用してもおうとするマクロ的視点から「高校へのつなぎ」「汎用性」を構成要素にポートフォリオを開発していた。一方、9年間の小中一貫教育に取り組む学校で9年間の学びの成果をとらえさせるといった自校のみを対象としたミクロ的視点でポートフォリオ開発をしたBは、「学校が育てる資質能力」「長期的スパンによる縦断的振り返り」「他者評価を図る方策」「ペアによる相互評価の導入」「評価根拠の簡潔化」を構成要素としていることが明らかとなった。以上のようにキャリア教育で「学びの評価」を図るために必要なポートフォリオ開発において、構成要素を明らかにすることができた。

キーワード：キャリア教育、ポートフォリオ、構成要素、学びの評価、相互評価

1 問題の背景

Society5.0の社会で、また、テロ、パンデミック、大災害など予測困難で不確実、複雑で曖昧なVUCAの時代にある社会の中で、児童生徒が生き抜くために必要な資質能力（以下、キャリア形成型コンピテンシー）として不可欠な「学びのプロセスを振り返る力」「学びを通じた自らの成長・変容を自己評価する力」「主体的な学びに向かう力」を育てることは、学校教育の重要な役割の一つである。その手段として、教科等を通じ

て得た知識・技能や経験を学びとして「まとめ」、残された課題から新たな学びに「つなぐ」ことで、児童生徒にキャリア形成型コンピテンシーの獲得を図るキャリア教育は重要な意味を持つ。学習指導要領総則でも、「生徒（児童）が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科・科目等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」（文部科

学省、2017a、2017b、2018）と示すように、キャリア形成型コンピテンシーの育成を担うキャリア教育の指導内容と指導のあり方が総則で強調された。

また、キャリア教育の充実を図るため、学習指導要領においてキャリア教育の中核としての特別活動、特に学級活動・ホームルーム活動に一人一人のキャリア形成と実現に関する内容を位置付けた（文部科学省、2017a、2017b、2018）。さらに、全教科等で行われる学びをまとめ、校種を越えて学びにつなげながらキャリア形成型コンピテンシーの育成を図るポートフォリオとして『キャリア・パスポート（例示資料）』（文部科学省、2019）が示された。学校は、自校の実情に応じたキャリア・パスポート（以下、ポートフォリオと記述）を用いながら、キャリア形成型コンピテンシーの育成を目指したキャリア教育の推進が求められている。

学校がポートフォリオを用いてキャリア教育の学びをまとめ、つなぐ実践を行うにあたり、そこに用いるポートフォリオを作成するための理論的な指針となる研究はいくつかある。パーマナントポートフォリオとワーキングポートフォリオを使い分けながら、学びを蓄積、整理して学習者自身に内省させることで学習者自身の学びを評価する力を育てる研究（西岡、2003）やパーマナントポートフォリオに学びの成果を1枚にまとめ（OPPA）、学習者に自己の学びの変遷を捉えさせて、内省を深めさせる研究（堀、2013）はその代表である。

この延長線上として OPPA を使った実践研究（原、2019）や学びの記録をデジタル化し、キャリア形成を図る研究（山田、2019）などがある。また、海外のポートフォリオを活用したキャリア教育の事情を調査し、課題を明らかにした研究（京免、2017）などポートフォリオを用いることでキャリア形成を図るための方法について学校に示唆を与える研究は充実している。

しかし、これらの研究はポートフォリオの機能を論じた西岡、堀の研究を除き、ポートフォリオの使用効果とその課題を論じたものである。学校にとってキャリアポートフォリオを用いる際に効果的な使用法を考える上での参考にはなるが、国、自治体が示すキャリアパスポートを基に自校の状況に合わせてポートフォリオを改善、あるいは新規作成するにあたって必要な理論的手がかりとしては十分とは言えない。こうした課題に対して、筆者らはすでにいくつかの研究結果を提示してきた。まず、最初に全国の初等中等教育のキャリア教育実践で用いられるポートフォリオの現状と課題を、ポートフォリオの内容について発展性、継続性から明らかにした（胡田ら、2018）。次に、継続性、時間的展望、発展性、学びの評価の4観点からポートフォリオを見直し、分析した結果を示した（清水ら、2020）。さらにポートフォリオの開発者へのインタビュー調査からポートフォリオの構成要素としての「学びの時間的展望」を明らかにしている（清水ら、2021a）。

しかし、ポートフォリオを作成する際の重要な要素である「学びの評価」については、まだ解明はされていない。キャリア教育の学びをまとめ、新たな学びにつなげキャリア形成を図るポートフォリオを学校それぞれが開発できるようにするためには、学びの成果を児童生徒にとらえさせるための「学びの評価」に必要な構成要素をより具体的に示す必要がある。

2 研究の目的

前述の研究背景を基に、本研究ではキャリア教育の学びをまとめ、つなぐことを目的にポートフォリオを開発した教育実践者に焦点を当てる。具体的には、キャリア教育で用いるポートフォリオを開発した当事者からインタビュー調査を基に開発経緯と開発指針を分析することを通じて「学びの評価」に必要な構成要素を明らかにすることを目的とする。

3 研究方法

3.1 研究対象

開発したポートフォリオの作成意図とそこに込められた開発者の開発指針から「学びの評価」に不可欠な構成要素を明らかにするために、キャリア教育に対する考え方について一定程度、共通理解がなされ協同的な研究関係下でポートフォリオの開発に取り組んだ2人を研究対象に取り上げた。研究対象とした2人の関係は、同じ県下に勤務する中学校教員出身の指導主事Aとその下で長期研究員として学んだ中学校教員Bである。Aは県が2009年に作成し、県下の学校が使用できるよう提示したポートフォリオを基礎に、改定した試案を開発した。また、Bは学校独自に策定したカリキュラムに基づいた学びを、キャリア教育としてまとめるためのポートフォリオを開発し、使用している。また、Aは教員時代に、Bは自分でポートフォリオを開発する前にいずれも県が提示したポートフォリオを実際に中学校で使用した経験がある。また、その経験を通じて県が作成したポートフォリオの課題も認識している。さらに、Aは県のポートフォリオの実践上の問題を調査する研究に組み、Bはその際の研究協力者となって取り組んだ関係にもある。このようにAとBとの間では、キャリア教育での「学びのまとめとつなぎ」を図るためのポートフォリオの在り方と「学びの評価」について研究等を通じて共通理解が一定程度図られている。それぞれが開発したポートフォリオについても共通性が確認されている（2021b、清水ら）。以上の点から2人を研究対象とした。

3.2 調査内容と分析方法

A、Bそれぞれが開発したポートフォリオに込められた作成意図とポートフォリオを使った「学びの評価」についての考えを聞き取るために、半構造化のインタ

ビューを各1時間30分程度実施した。調査は、ビデオとICレコーダを用いてAには2019年8月6日、Bは2020年2月12日に行った。いずれも第1研究者が主にインタビューを行い、2名の研究者が補充で質問し、目的を果たす形で実施した。

インタビューの記録は、全てテキスト（逐語記録）にまとめ、授業分析の際に行う逐語記録の分節分け（石原、1999）の方法に準じてテキストの示している内容に意味が異なったセグメントが出た時点で分節分けを行い、各分節の主な概念を付した。その上で、分析項目である「開発経緯」「開発指針」「評価方法」の概念にあてはまるセグメントを集め、分析対象にした。

分析は、使用ソフトは樋口（2014）が開発したKH-Coder 3（3.Bata.04、2021年10月28日公開版）を用いて、計量テキスト分析を実施した。また、データ分析するテキストは、誤字や語句の誤用を確認し、修正した。さらに2人の同じ意味をなす語句の表現の違いをできる限り排除するため、出現語句一覧表を基に出現言語を確認し、言語の統一を図った。例えば、「学活」「学級活動」を「学級活動」に、「生徒会」「生徒会活動」を「生徒会活動」に統一した。統一した語句は67語である。複合語については、TermExtractを使用して確認した後、「キャリアノート」「キャリア教育」「キャリアパスポート」「自己評価」「他者評価」「課題発見」「解決学習」「自己調整」など102語を強制抽出する語句として確定した。また、品詞は、固有名詞、組織名、人名、地名、未知語、感動詞、名詞B、動詞B、形容詞B、副詞B、否定助動詞、その他を除外した。なお、一連の作業は第1研究者が行った。

4 結果と考察

4.1 全体の傾向

まず、出現する語句の共起関係から全体の傾向を調べた。前処理の結果、総抽出語数（使用）19,230（3,953）、異なり語数（使用）1,641（958）、文のケース746、段落354、H5は354であった。抽出語のリスト機能によって出現した出現回数（TF）の結果から上位50語を表したのが表1である。本研究のタイトルの「キャリア・ポートフォリオの『学びの評価』」に関わりの深い「キャリアノート」「振り返る」は2位105回、4位92回、である。「キャリアノート」という語句は、県が示したポートフォリオを「キャリアノート」と称していることから本研究で取り扱うキャリア・ポートフォリオを指す語句であり、「キャリアノート」を「振り返り」と強く関わってとらえていることが分かる。

また、評価すべき対象として「資質能力」が9位43回、評価を行う方法として「他者評価」が17位33回出現している（表1）。評価対象としては「資質能力」を評価方法については、「他者評価」を強く意識していると言える。

表1 上位50の出現語句

順位	語句	度数	順位	語句	度数
1	学校	135	21	研究	31
2	キャリアノート	105	22	使う	30
3	思う	100	23	キャリア教育、高校	27
4	振り返る	92	25	生徒	26
5	書く	85	26	部分	25
6	自分	67	27	評価	24
7	時間	51	28	授業	23
8	広島県	50	29	できる、教科	22
9	資質能力	43	31	学期、自己評価	21
10	学び、試案	41	33	学習	20
12	言う	40	34	ルブリック、最後、作る、持つ	19
13	見る、先生	37	38	学年、思い、話	18
15	今	36	41	つなぐ、考える	17
16	子どもたち		43	広南中、総合、大事、担任、入れる、保護者	16
17	課題発見、解決学習 他者評価	33	49	ペア、行う	15
20	学ぶ	32			

図1は、抽出語の共起ネットワーク分析による中心性（媒介）の結果である。色の濃いほど話の中心として出現していることを表す。分析にあつては、集計単位を文とし最小出現数を10で設定した。また、共起関係の選択数を上位70（チェック数73）とし、Jaccard係数で分析した。

図1を見ると中心性が特に高い語句は、「振り返る」「時間」「キャリア教育」「研究」である。「キャリア教育」を中心に位置づけて全体の構造を見ると「研究」を中心とした語群、「時間」を中心とした語群、「時間」を中心とした語群に分かれている。

また、それらの語群の中心となる語句の発言内容を見ると、「研究」（31回出現）では「県のホームページを見ると、結局キャリアノートは当時のままであったので、変えていく必要があるのではないか、ということで研究をスタートしました（A発言番号5）」、「課題発見・解決学習で育った資質能力を生徒が自己評価し、まとめるキャリアノート研究をすることになりました（B発言番号176）」などの発言が多く確認できる。こうした結果から「研究」の語群は、キャリア教育のポートフォリオの「研究経緯」を意味すると考えた。同様な形で発言を確認すると「時間」の語群は、キャリア教育の「評価対象」、「振り返る」の語群は、キャリア教育の学びを振り返る「評価期間と評価方法」を意味すると考えた。

このように語群を意味付けすると、語群間の関係は次のように読み取れる。すなわち、「キャリア教育」を中核にキャリア教育で用いるポートフォリオの「研究経緯」と「評価対象」「評価期間と方法」からなる「評

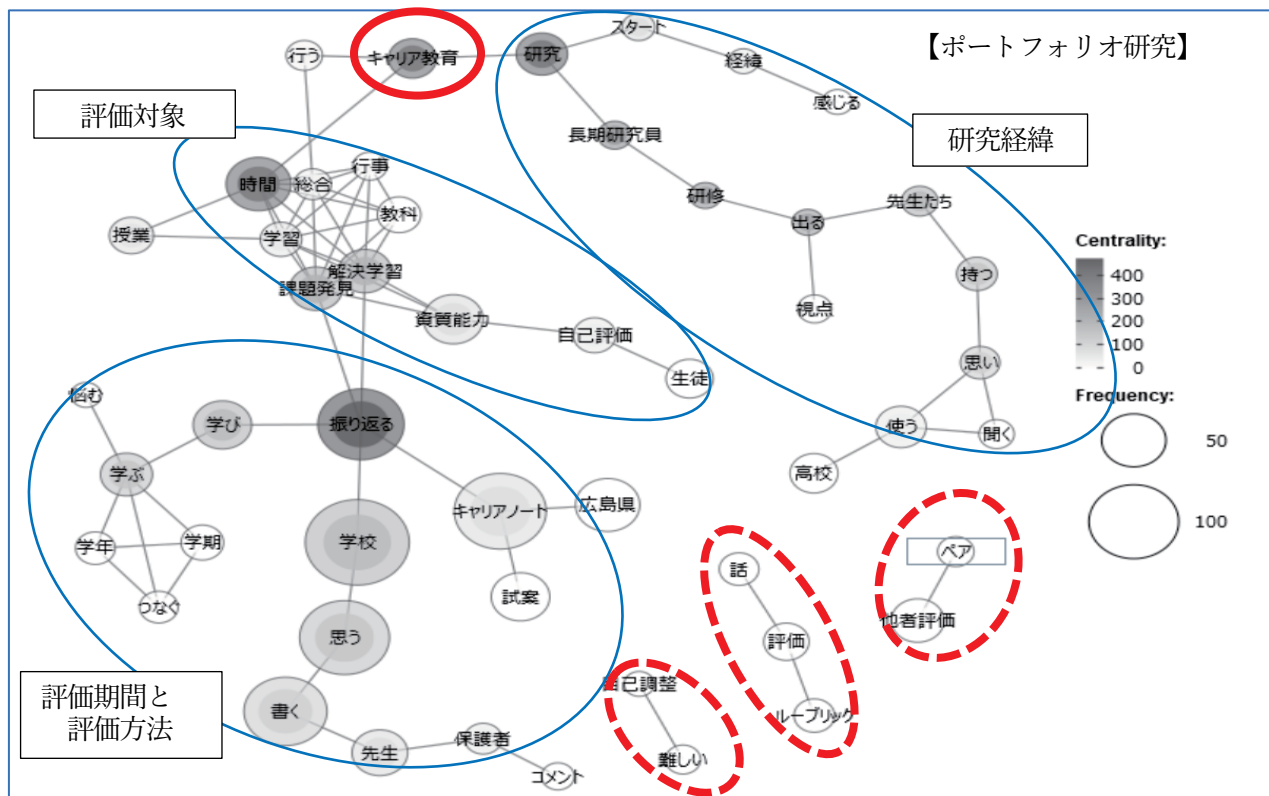


図1 抽出語の共起ネットワーク

価内容」に2分してA, Bは自己のポートフォリオ開発をとらえていると言える。また、ポートフォリオを用いてキャリア教育の実践での学びの「評価対象」を明確にし、そこでの学びを生徒が振り返ることができるように、ポートフォリオにおける「評価方法」の開発を行っていたと言える。

語群内を見ると「研究経緯」の語群は、＜研究―長期研究員―研修＞に繋がっている。AとBの関係形成が長期研究員という研修を通じてできており、二人の「研究」の共通基盤になっていると言える。また、「長期研究員」の延長線上に＜思い―使う―高校＞が繋がる。2人が共通する中学校教員の経験を原点に、高校で使うポートフォリオを研究で開発したい、との思いがあると言える。「評価対象」の語群は「時間」を基点に「課題発見」「解決学習」を中心性として強く繋がり、「学習」「総合」「行事」「教科」に繋がっている。A、Bの2人は、キャリア教育の場を「課題発見」「解決学習」を中心に「総合」「行事」「教科」と幅広くとらえていると言える。「評価期間と評価方法」の語句群は、全ての語句で一番中心性が高い「振り返る」を基点に「学び」「学校」「キャリアノート」へと繋がっている。また、「キャリアノート」の先に「広島県」や「試案」が結び付く。A、Bのポートフォリオ開発は「広島県」の「キャリアノート」及び「試案」と共通性がある

と言える。「学び」は、「学期」「学年」「つながり」に繋がっている。「学び」を「振り返る」期間を「学期」「学年」の単位を基礎に2人は考えていると言える。

＜話―評価―ループブリック＞＜他者評価―ペア＞＜自己調整―難しい＞は、独立して存在している。＜話―評価―ループブリック＞＜他者評価―ペア＞の2つの語群は評価方法の内容である。2つの間および「評価期間と評価方法」との繋がりが見られないが、ループブリックや他者評価という評価の方法についての内容を意味する語群であり、「評価方法」と同じ範疇に入ると考えられる。したがって、「評価期間と評価方法」との関係があると言える。また、「自己調整」は、自己調整学習を意味したものである。「評価」を通じて生徒自身が学習過程の全てに能動的に関わり、自己の学習をコントロールしながら効果的に学習目標を達成する学習スタイルを2人が志向する意味を表す。「評価方法」を通じて目指す生徒の学習の姿として「自己調整学習」の実現を考えていると言える。

4.2 AとBの相違点からの検討

4.2.1 コードとコーディングルールの設定

図2は、図1の条件（最小出現数10,上位70）に外部変数として発言者を条件に加えた共起ネットワーク

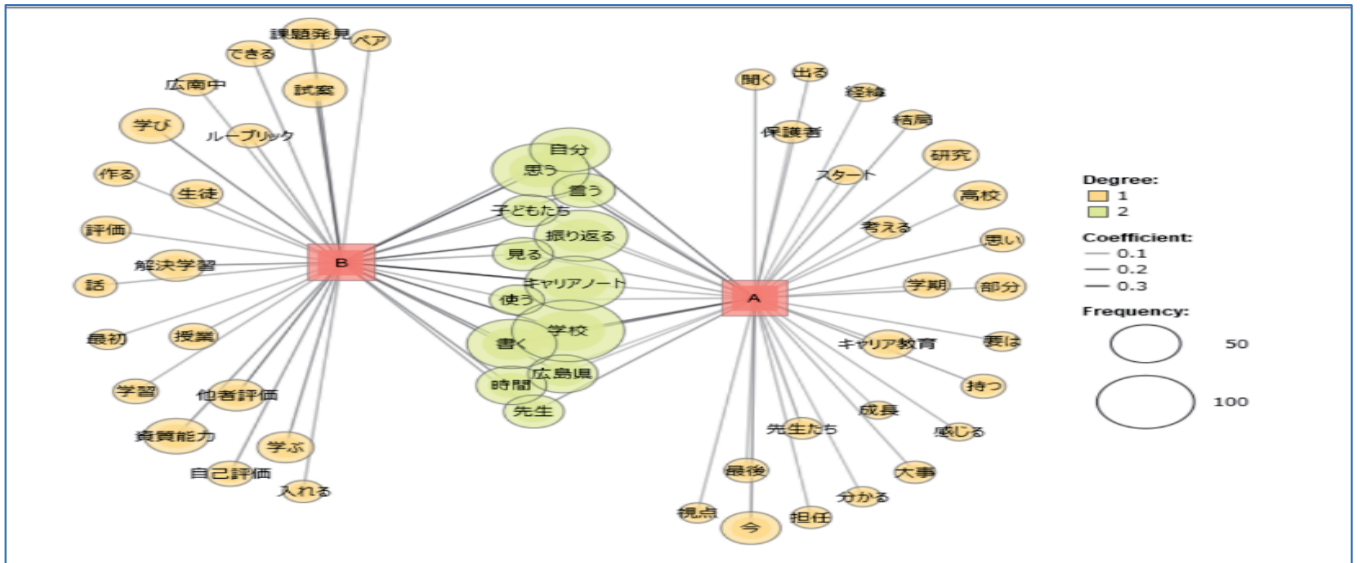


図2 外部変数を加えた抽出語の共起ネットワーク

表2 コーディングルールの主たる語句

コード名	主たる語句
県キャリアノート	キャリアノート、試案、広島県
課題発見・解決学習の資質能力	課題発見、解決学習、資質能力
学びの振り返り	振り返る、学び、自己、気付く
他者評価の効果	対話、試案、生徒、メッセージ
資質能力の評価方法	チェック表、評価、育つ
学校の現状	小中連携、情報収集、視点
相互評価の取り入れ	他者評価、話し合い、ペア
キャリアノートに残す生徒自身の思い	思い、思う、書く、大事、未来志向
自己調整学習の導入	モニタリング、自己調整
キャリアノートの開発指針	研究、キャリア教育、スタート
評価の視点	評価、他者評価、自己評価
高校へのつなぎ	高校、送る、受け取る、使う
汎用性の模索	積み上げる、活用、発達段階

表3 コードの単純集計結果

コード名	頻度	%
県キャリアノート	178	50.28
課題発見・解決学習の資質能力	109	30.79
学びの振り返り	135	38.14
他者評価の効果	134	37.85
資質能力の評価方法	41	11.58
学校の現状	111	31.36
相互評価の取り入れ	65	18.36
キャリアノートに残す生徒自身の思い	164	46.33
自己調整学習の導入	16	4.52
キャリアノートの開発指針	203	57.34
評価の視点	219	61.86
高校へのつなぎ	63	17.80
汎用性の模索	41	11.58
コードなし	50	14.12

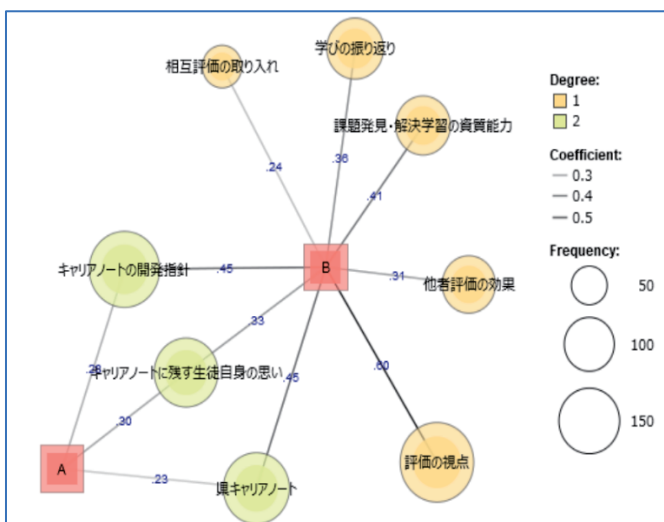


図3 コーディングによる共起ネットワーク

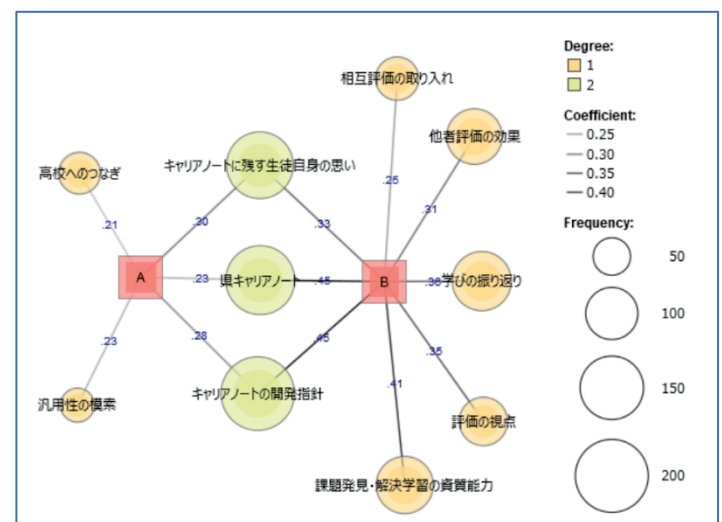


図4 コーディングによる共起ネットワーク (2)

図である。この図に見るように、AとBには共通する考えと、それぞれ異なる考えに基づいてキャリアノート開発にあたっていることが確認できる。すなわち、2人の関係性において共通する考えを持ちながら、それぞれが開発するポートフォリオで実現を図ろうとする内容に違いがあることがわかる。

この共通する内容と、違いを明らかにすることにより、それぞれのポートフォリオ開発において必要と考える構成要素を解明することになると考える。そこで、AとBのポートフォリオ開発に向けた考え方の共通点と、それぞれの特徴を明らかにするためにコーディングを行い、コーディングによる共起ネットワークからその関係を明らかにすることを試みた。

まず、コーディングに必要なコードを決めるために、文書のクラスター分析により、クラスター数を決定することにした。最小出現数10とし、併合段階を示したグラフからクラスター数を11が適切であると判断し、クラスター数を11に定め、クラスター分析を行った。

次に、11のクラスターそれぞれの特徴語と特徴語が出現した文書を確認し、これらを参考に11の仮説を立てて、それぞれの仮説にあてはまるようにコード名を付してコードを設定した。その上でコードに対応する特徴語を選び出し、コーディングルールを作成した。このような手順に従って、コーディングルールを作成したのち、外部変数を発言者としてコーディングによる共起ネットワーク図(Jaccard係数を使用、係数は標準化)を確かめたのが図3である。

しかし、11のコードで共起ネットワーク図を作成すると図3に見るように、図2においてAとBの共通する語句並びにBのみ現れる語句についてコードで説明できたが、Aのみに出現する語句についてコードで説明することができなかった。11の仮説では十分に対応できていなかったと言える。

そこで、新たに仮説を立てコードを作成することにした。仮説を立てるにあたっては、図2の共起ネットワーク図のAのみに現れた語句とその文書を確認して、Aが高校では中学校で作成したポートフォリオが使われない事への問題意識があること、全県的に中学校でさらに使用できるものを開発志向している、との2つの仮説を立てた。この2つの仮説に基づき、それぞれを「高校へのつなぎ」「汎用性の模索」とコード名を付した。2つのコードに対するコーディングルールの作成にあたっては、図2の条件である(最小出現数、上位)の(10,70)条件から(8,80)(8,90)(5,100)(5,110)と条件を変更しながら、Aのみに出現した語句を確認し、その語句が使われた文章と発言者、コードとの整合性を検討し、語句を選定した。このような手順を踏んで新たな2つのコードにあてはまる語句を選定し、最終的に13のコードとコーディングルールを設定した。表2はコード名とコーディングの際の主たる

語句である。表3はコードの単純集計結果を表す。

なお、一連の作業は全て第1筆者が行い、その結果について3人の研究者で検討し、合意を経て決定した。

4.2.2 AとBの共通する点

図4は13のコードを基に作成した共起ネットワークである。図4に見るように、AとBに共通するコードとして「キャリアノートに残す生徒自身の思い」「県キャリアノート」「キャリアノートの開発指針」がある。

「キャリアノートに残す生徒自身の思い」のコーディングルールとして設定した語句の中で出現数の多い「書く」(85回出現)の発言を辿ってみると、Aでは「次の学年に送るために、年度末にキャリアノートに書くというか。それだけじゃないでしょ?という部分ですよね?そこを何とかこう、一歩踏み出せないかかなってというのが研究のスタートです(A発言番号21注1)」
「生徒にとってキャリアノートは宝物ですし、先生たちが貴重なその時間を一緒に共有できるという価値というんですかね。そうなるといわゆる紋切り型の送るためだけに書く、にはならない(A発言番号57)」と言った発言が多く見られる。Aは、ポートフォリオを学びの記録を単に書き留めるものでなく、学びの記録が生徒の大切な宝物となるとの思いがある。そして、大切な宝物になるようなポートフォリオを開発したいとの願いがあり、それが「研究動機」となっている。
Bは、Aの思いを受け継ぎながら、さらに違った視点で考えを述べている。「キャリアノートに書く内容の難しさに比べ書く時間が短い。また一度学期末のキャリアノートで書くと、それ以上、それ以降のキャリアノートでも同じようなことしか書けていないという事実があることを悩んでいます(B発言番号262)」との発言に見るように、生徒が自己の学びの成果をまとめ、宝物にするためにも学びの成果を書くことがマンネリ化にならないようにしたいとの気持ちを原点にポートフォリオ研究に取り組んでいる。いずれも、A、Bは「キャリアノートに残す生徒自身の思い」を生徒がきちんとキャリア教育として自己の学びの成果を宝物として生徒が自覚できるようなポートフォリオ開発を目指しており、「キャリアノートに残す生徒自身の思い」がA、Bのポートフォリオ開発の「研究動機」として位置付いていると言える。

「県キャリアノート」のコーディングルールで出現数が多いのは「キャリアノート」(105回)である。Aの場合、「キャリアノート、扱いについて(中略)やっぱりこちらニーズに応じて答えようと思ったときに、このままでいいのかという部分と。(中略)中学校が困るんじゃないか、そういう現実問題が出てくるんです(A発言番号18)」
「キャリアノートというか、パスポート?が、もっとこう効果的に、価値あるものにならないかという思いを抱いているんです(A

発言番号 104)」と言った発言が多い。A は「県キャリアノート」が学校現場のニーズに十分に答えていない、という課題としてとらえていることがわかる。B では「県のキャリアノート以外の資料は見ないで子どもたちは振り返りを書いて、先生たちは書かせている時間に他のことをやっている (B 発言番号 186)」と言った発言が見られる。「県キャリアノート」を実際に使用する側として、直接的にはキャリアノートを有効に活用していない学校現場の現状に課題意識を抱いている。また、その背景には教師が積極的に使わない原因は「県キャリアノート」自体に課題があるためととらえている。このように「県キャリアノート」を提供する側、使用する側それぞれの立場で「県キャリアノートに対して課題意識」を持っていることが、両者の共通性として現れたと解釈できる。

このように A、B は、キャリアノートに残す生徒自身の思いを「研究動機」に、それぞれの立場から現状の「県キャリアノートに対する課題意識」を持つ。その結果、A、B それぞれが開発を目指すポートフォリオの姿が「キャリアノートの開発指針」となって、2 人の共通するコードとして出現したことがわかる。

4.2.3 A、B それぞれの固有な特徴

A、B それぞれでしか現れないコードを見ると、立場の異なりの違いが影響していることが推察できる。

A では「汎用性の模索」「高校へのつなぎ」の 2 コードが現れている。このコードは、「A が B に比べて『高校へのつなぎ』を志向している」、「県下の全中学校で利用できるポートフォリオを開発すると言う『汎用性の模索』がある」との仮説を立てて設定したものである。

「高校へのつなぎ」「汎用性の模索」が A 側のみに出現したことから、この仮説が機能することが確認できた。

「高校へのつなぎ」のコーディングルールで指定した語句「高校」(27 回)を手がかりに A の発言を見ると、「いわゆる紋切り型の高校に送るためだけに、書く (A 発言番号 57)」「送られてくる側からすると、あんまり多岐にわたると扱いが難しいって。特に、高校の先生たちから (A 発言番号 75)」「小 5 と中 3 の(調査)結果に基づいて、で、中学校から今度高校に送るときに、やっぱり中学校全体を振り返った？ 要は 1 枚ものがいい、っていらっしゃるんですね。高校は (A 発言番号 85)」との発言が見られる。いずれも、校種を超えて学びを縦断的につなぐ機能を持たせることと目的に開発するポートフォリオが、特に高校側から十分に活用されていないという課題意識を A が持っていると言える。また、こうした課題意識を持つようになったのは、A が全県的な視点でポートフォリオの実情調査を行った指導主事としての立場によるものである。

「汎用性の模索」も同様である。「汎用性の模索」のコーディングルールで指定した語句「要は」(12 回)を

手がかりに A の発言を見てみると「要は使っていただいて、改善を図っていただければ。学校がゼロベースで開発するのはしんどいので、あるものを生かしつつ、ここだけは、要素として入れてほしいんだけど、どうですかねっていう形で。学校もこれ使ったらいいなっていう思いじゃないと、しんどくなります (A 発言番号 59)」といった発言に見るように、A は指導主事として全県的な視野に立って各学校が使いやすくなるような汎用性のあるポートフォリオの開発を志向している。こうした点が、自校で使うポートフォリオ開発を目的とする B との違いであり、全県の指導をする立場にある A にとっては欠かせないポートフォリオの構成要素は、「汎用性」と「高校での使用」であると言える。

B のみに現れるコードは「課題発見・解決学習の資質能力」、「学びの振り返り」「相互評価の取り入れ」「他者評価の効果」「評価の視点」である。

「課題発見・解決学習の資質能力」は、B の在籍する学園の特徴が強く影響している。この学園では、小学校からの 9 年間の課題発見・解決学習を柱とした学校カリキュラムを設定し、教育に取り組んでいる。「課題発見・解決学習の資質能力」コーディングルールで指定した語句「資質能力」(43 回)と「課題発見」(33 回)「解決学習」(33 回)が同時に出現した発言(2 回)を見ると「実は小学校もその、課題発見・解決学習とか総合的な学習の時間とか、今年と一緒に、課題発見・解決学習を作ってもらってるんですけど、(中略)小学校からも課題発見・解決学習により資質能力の成長を振り返り、自己評価する流れが欲しいなっていうのは実際あったんです (B 発言番号 222)」との発言が確認できる。B は 9 年間の学園として課題発見・解決学習を柱とした学びの成果とそれに伴う資質能力の成長を、自己評価を通じてとらえさせることができるようなポートフォリオの開発を目指していると言える。すなわち、B が開発しようとするポートフォリオで構成要素として重視しているものは、「学校が育てる資質能力の把握」である。

こうしたポートフォリオを開発するためにより具体的に B が考えているのが「学びの振り返り」と「相互評価の取り入れ」「他者評価の効果」「評価の視点」である。「学びの振り返り」のコーディングルールの 1 つである「学ぶ」(32 回)が「振り返る」(92 回)と同時に出現する発言(6 回)を確認してみると「小学校の卒業時点と中学校の卒業時点ではきちっと縦に学びの振り返りをしてあげたい (B 発言番号 197)」といった発言が確認できる。B は学びの成果の振り返りを長期的スパンで行おうと考えている。すなわち B にとり、ポートフォリオでの「学びの振り返り」は、各回の学習での振り返りを意味するものではない。B が所属する学園として課題発見・解決学習を柱とした学びの成果を、学年を越えて縦断的にとらえせることを意味して

いる。つまり、B はポートフォリオの構成要素として「長期的スパンによる縦断的振り返り」が必要ととらえている。

また、「他者評価の効果」に関するコーディングルールを手がかりに B の発言を見てみると「試案」(41 回)「他者評価」(33 回)の場合「学年末のキャリアノートの試案は横の学びをつなぐことしかできず、それが弱点だと思った。縦の学びも横の学びと同じようにキャリアノートの試案につなぐためにも、他者評価を入れようと思った(B 発言番号 201)」「キャリアノートの試案の構成要素として他者評価はいるかなと思います(B 発言番号 299)」との発言が確認できる。B は、A が作成した試案が不足する点として、学年を越えた縦断的に学びの成果をとらえさせることができないことを意識している。つまり、B は A の課題を克服するために必要なポートフォリオの構成要素として「他者評価を図る方策」が必要と考えていることがわかる。

「相互評価の取り入れ」は「他者評価を図る方策」の具体化である。「頑張って取り組んだよねっていう共通の思い出をペアの仲間で他者評価として振り返り、記述する方がいいと思います(B 発言番号 335)」と、コーディングルールの「ペア」(15 回)が「他者評価」と同時に出現した発言に見られるように、他者評価の効果を高める方策としてペアによる相互評価を B は重要視していることがわかる。すなわち、B は「他者評価を図る方策」に連動した構成要素として「ペアによる相互評価の導入」が必要と考えている。

「評価の視点」のコーディングルールとして設定した語句の中で「振り返る」(92 回)「キャリアノート」(105 回)から B の発言を見ると「県のキャリアノートを活用した振り返りの研究があったのと、評価の本をたくさん読んだんですけど、やっぱりキャリアノートを書く上では絶対基礎資料がいる」(B 発言番号 184)「基礎資料を見ながら振り返りを行うっていうのは大事だなと思ったのと、基礎資料だけになると、学びの振り返りをまとめる県のキャリアノートが膨大になる」(B 発言番号 187)といった発言が確認できる。県のキャリアノートに関する先行研究や自身の経験と研究を通じて、B は「県キャリアノート」では生徒が自己の学びを評価する際の評価根拠が不十分であり、評価根拠を簡潔に確認できる設定が必要と認識している。

すなわち、B はポートフォリオに必要な構成要素として、「評価根拠の簡潔化」を考えていると言える。

5 まとめと今後の課題

A、B 2 人へのインタビュー調査を基にしたテキスト分析により以下のことが明らかになった。

第 1 に、語句全体の共起関係からポートフォリオ開発の研究を行う 2 人の間に評価対象並びに評価期間と評価方法に共通性があることが明らかとなった。こう

した共通性ができたのは、研究経緯に影響している。具体的には長期研究員という研修を通じてポートフォリオに対する考え方が共有化され、評価対象や評価期間と評価方法に共通性が生じていることが確認できた。

第 2 は、A、B を外部変数としてコーディングを図ったことにより、2 人の共通性として 3 つ存在することが明らかになった。その 1 つは、生徒にとって自己の学びの成果を記録した生涯の宝物として生徒が自覚できるポートフォリオになって欲しいとの願いを研究動機にポートフォリオ開発の研究に 2 人が取り組んでいることである。2 つ目は、現状の県キャリアノートへの課題意識である。現状に満足するのではなく、1 つ目の願いを実現するために幾多の改善余地を自覚し、その改善を考えていることである。最後は、研究動機と県キャリアノートへの課題意識を基盤にそれぞれが目指す「開発指針」が構築されていたことである。

第 3 は、A、B を外部変数としてコーディングを図ったことから 2 人がそれぞれ考えるポートフォリオの構成要素として、A、B それぞれ異なった構成要素を考えていることが明らかとなった。

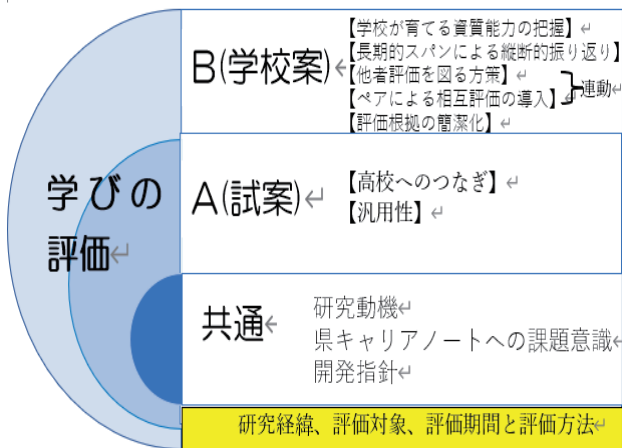
A は県指導主事という立場から全県を俯瞰的立場、すなわちマクロ的視点で見ており、小中高等学校の連携に注意が向く。それゆえ改善試案を基礎に小中高校での継続的な使用、すなわち継続性の担保を図ることを志向している。特に高校が小中学校に比べ、前の学校から送られたポートフォリオが使われにくい事実から、高校での継続的使用を見据えた「高校へのつなぎ」を構成要素としてとらえていることが明らかとなった。また、同様に県内の各学校が、自校の状況に応じたポートフォリオを作成することができるようにするといったマクロ的視点から、開発するポートフォリオの汎用性を重視している。すなわち、A が開発するポートフォリオに見られる構成要素は「汎用性」と言える。自校を対象とするミクロ的視点でポートフォリオ開発に取り組んだ B とは異なる構成要素と言える。このようにマクロの視点からポートフォリオ開発を行う A においては、「高校へのつなぎ」「汎用性」の 2 つが A の重視する構成要素となる。

これに対して、B は小中一貫教育校として取り組む課題発見・解決学習を柱に 9 年間の学びをまとめ、つなぐポートフォリオ開発をしている。こうした背景から、B は、自校の学校カリキュラムを通じて「課題発見・解決学習の資質能力」の成長を生徒に捉えさせようとしている。すなわち、どの学校にも通用する表現に変えるならば、B は「学校が育てる資質能力の把握」を構成要素にしていることがわかる。

また、学校が育てる資質能力は、長期間の学びの中で得ることから、学年を超えた「長期的スパンによる縦断的振り返り」を構成要素と考えている。時間の次元で考えるならば、B はマクロ的視点で学びを振り返ら

せることを重視している。さらに、マクロ的視点で評価を具現化する方法として「他者評価を図る方策」を構成要素に位置付け、学びの成果をできるだけとらえることができるようにしていると言える。そして、「他者評価を図る方策」をより効果的にするため互いをよく知る「ペアによる相互評価の導入」を必要な構成要素ととらえていた。

最後に、Bは生徒自身が学びの成果を評価するにあたり、評価根拠を持つことができるようにするために「簡潔化した評価根拠」を構成要素としていることがわかった。以上のことを図示したのが図5である。



【 】 構成要素
図5 「学びの評価」の構成要素

本研究の課題について言及する。第1に質的研究として実施したが、対象とした人数は2人に留まり、十分ではない。また、地域も1地域と限定である。今後より多くの地域でマクロデータを収集し、分析を行って構成要素の精緻化を図りたい。第2に今回は、開発者のインタビューを基に分析をしたが、今後は実際に使用する教師や使用する生徒を調査対象として、より多角的に構成要素について明らかにすることが求められる。

注1：Aの発言をまとめた逐語記録に付した発言番号を表している。同様にBの発言を逐語記録にまとめ、番号を付した。

謝辞：本研究にご協力をいただいた前広島県立教育センター指導主事（現 広島県教育委員会指導主事）永井博美先生、前広島県呉市立広南学園教諭（現 広島県立広島中学校・広島高等学校教諭）岩城祥子先生には、紙面を借りて心より御礼を申し上げます。

付記：本研究は、JSPS 科研費 JP19K23286 の助成を受けたものです。

【引用文献】

- 胡田裕教・清水克博・高綱睦美・鈴木稔子・角田寛明・柴田好章(2018) 「初等中等教育におけるポートフォリオを活用したキャリア教育の現状と課題—実践の発展性・発展性の可視化を目指して」. 『生涯学習・キャリア教育研究(名古屋大学)』, 第14号, pp. 13—25.
- 京免徹雄(2017) 「フランスのキャリア教育におけるeポートフォリオ活用の現状と課題—教職員へのインタビュー調査に基づいて—」. 『キャリア教育研究』, 第36巻第1号, pp. 13—23.
- 国立教育政策研究所(2016) 『国研ライブラリー：資質・能力理論編』, 東洋出版社.
- 清水克博・胡田裕教・角田寛明(2020) 「初等中等教育におけるポートフォリオを活用したキャリア教育の現状と課題—学びの発展性、時間的展望、発展性と学びの評価の観点からの考察を通して—」. 『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』, 第5巻, pp. 49—58.
- 清水克博, 胡田裕教, 角田寛明(2021a) 「キャリア・ポートフォリオの構成要素としての『学びの時間的展望』の実証的研究—公立H学園H中学校開発担当者へのインタビュー調査を通して—」. 『愛知教育大学研究報告(教育科学編)』, 第70号, pp. 50-58.
- 清水克博, 胡田裕教, 角田寛明(2021b) 「学年・教科の枠組みを超えて学びを『まとめ』『つなぐ』キャリア・ポートフォリオの検討—中学校卒業期に用いるキャリア・パスポートの比較を通して—」 『日本キャリア教育学会第43回研究大会発表論文集』, pp. 46-47.
- 文部科学省(2017a) 『小学校学習指導要領(平成29年告示)』.
- 文部科学省(2017b) 『中学校学習指導要領(平成29年告示)』.
- 文部科学省(2018) 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』.
- 文部科学省(2019) 『キャリアパスポート(例示資料)』.
- 西岡加名恵(2003) 『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法』. 図書文化.
- 原 瑞穂(2019) 「大学におけるキャリア教育の授業の効果：一枚ポートフォリオ評価法(OPPA)を用いた授業から」. 『キャリアデザイン研究』, 第15巻, pp. 141-150.
- 堀 哲夫(2013) 『一枚ポートフォリオ評価 OPPIA』. 東洋館出版社.
- 山田祥之(2019) 「電気通信大学のキャリア教育授業におけるeポートフォリオシステムの活用の事例報告」. 『電気通信大学紀要』, 第31巻第1号 pp. 36-42.