

大学教員の教育業績評価の方法としての ティーチング・ポートフォリオ

栗田 佳代子

東京大学大学院教育学研究科准教授

[キーワード] ティーチング・ポートフォリオ、教育業績評価、FD、プレFD、

はじめに

大学教育の質向上に向けた取り組みは、設置基準の改正、大学評価制度の創設、FDの義務化など、様々な方面にわたる。教員の教育業績の評価もまた、大学教育の質向上に資する重要な取り組みの一つとして位置づけることができるが、一方で、その適切な運用が難しいことも認識されている。

本稿では、教員の教育業績の評価の一手段として注目されているティーチング・ポートフォリオ (TP) に着目し、TPについてあらためて理解を深めつつ、その可能性と課題について検討を行う。

I 大学教員の教育業績評価

「大学の教師は、教育者と研究者の両面をもち、個人業績は研究と教育とのバランスで評価されなければならない」(阿部・小笠原・西森・細川, 1997) — この一文の背景には、大学教員の資質として長らく研究力が重視されてきた歴史がある。1999年に大学設置基準が改正されて自己点検・評価の実施と結果の公表が義務化され、高等教育の質保証に向けた評価の重要性が広く示された。この流れをきっかけに教員個人の評価においても研究と同様に教育業績を評価することへの意識が高まり、いわば試行錯誤が始まった。たとえば、国立大学における教育業績評価に関する論考(阿部・小笠原・西森・細川, 1997)、医学教育学会におけ

る教育業績評価基準の提案(櫻井・井内・熊坂・小寺・羽田・吉澤, 2000)、教育業績における評点化の提案(阿部, 2003) などがある。

その後、2016年時点において教育活動に関する評価は、国公私立大学の69.5%が導入している(文部科学省, 2019a)。一方、2015年の調査によれば「教育活動の評価手法の確立」が多くの大学によって課題としてなお挙げられており(三菱総合研究所, 2015)、教育業績の評価に関する試行錯誤はいまなお継続しているといえる。

II 教育業績評価におけるティーチング・ポートフォリオの位置づけ

ところで、ティーチング・ポートフォリオ (TP) とは、教員が自身の教育活動についてのリフレクションにもとづいて記述された7-10ページ程度の本文と、その内容を裏付ける根拠資料から構成される文書である(セルディン, 2007)。日本でTPが教育業績の評価方法として認知度を高めたのは、2008年の答申「学士課程教育の構築に向けて」(中央教育審議会, 2008)における次の言及による。

教員の人事・採用にあたっての業績評価について、研究面に偏することなく、教育面を一層重視する

大学として、自学の教員に求める役割・責務・専門性等を学内外に明らかにする。評価に際しては、教員の自己評価を取り入れる。(中略)・さらに、授業改善に向けた様々な努力や成果を適切に評価する観点から、教員が教育業績の記録を整理・活用す

る仕組み(いわゆるティーチング・ポートフォリオ)の導入・活用を積極的に検討する。

(p.43 第3章 大学教職員の職能開発)

この答申では、教員個人の評価が「大学教職員の職能開発」の章において触れられている。つまり、評価を単なる教員の能力に関する「判断」として終わらせるのではなく、改善に結びつけることが期待されている。そして、TPは教育業績に評価に際しての教員個人の自己評価を中心とした多角的評価の手段として、特に「授業改善に向けた様々な努力や成果を評価する観点」から推奨されている。TPは評価と改善を結びつけ同時に進める手段として位置づけられているといえる。

教育業績の評価は、たとえば、単なる担当授業科目数や指導学生数、出版された教科書の数など、いわゆる量的な指標だけで測ることはできない。そこに「素晴らしい授業・教育なのかどうか」という教育の質に関する情報は含まれていないからである。また、学生による授業評価に関しても、教育を受ける立場からの重要な情報を提供し得るが、それだけでは一面的であり十分とはいえない。

教育活動という多様かつ複雑な営みの「質」を把握するためには、より多角的に、そして包括的にとらえようとする仕組みが必要であり、教員本人からの量的な指標や授業評価などの基礎情報を踏まえた自己評価を行うことが不可欠である。また、この自己評価のプロセスに包含される自己省察は、さらなる授業改善・教育改善につながる考察でもある。したがって、これらを実現する手段として、TPは万能とはいえないものの、これらの省察の仕組みを持つ方法であることから、一つの有力な解として示されているといえることができる。

実際のところTPは、教育業績の評価の試みにおける検討の帰結として度々言及されてきた。

小笠原ら(2003)は、学生による授業評価および教育貢献、社会貢献、管理運営から構成される業績調査のデータを有機的に結びつけて、教育における教員個人の業績をまとめた自己評価書、つまりポートフォリオである—を一定期間ごとに提出することを提案し

ている(小笠原・阿部・山岸・西森・細川, 2003)。

川嶋(2005)は、外国の大学における教職員評価を概観した後に日本の大学への示唆として、評価を改善や活性化のための「形成的評価」と昇進や昇給などを目的とする「総括的評価」に分けて考え、特に、後者の総括的評価について、評価過程の透明性や客観性の担保、および多様かつ多元的観点から根拠資料が収集される必要性などから、ポートフォリオを教員の評価方式として推奨している(川嶋, 2005)。

また、山地ら(2014)が行った海外大学における教育業績評価の調査では、調査対象となったアメリカの大学が全てポートフォリオに基づく業績査定を行っていたことを指摘するなかで「量的指標のみで客観的・自動的な査定を行うことはむしろ警戒されており、教員間の同僚性に基づいた質的かつ総合的な評価の方法が重視されているようである」と報告している(山地・劉・橋本, 2014)。さらにTPの可能性に一步踏み込み「適切な評価資料が継続的に蓄積され総合的に査定しうるものとなれば、大学全体としての教育改善にも大いに寄与するのではないだろうか」と教育業績評価と教育改善の双方へのTPの有効性に言及している。

皆本(2016)は佐賀大学におけるTPの教育業績評価への活用事例を紹介しつつ、TPを評価するためのルーブリック¹の案を提案している(皆本, 2016)。

また、TPの導入については、2011年度より文部科学省による調査がはじまっている。2011年には113大学(国立21, 公立9, 私立81; 14.9%)がTPを導入していると回答しており、その数は、2016年には187大学(国立44, 公立14, 私立129; 24.7%)に増加している(文部科学省, 2011, 2019)。さらには、2013年度より開始した私立大学等改革総合支援事業では、2018年度の申請のための調査票に、「授業を担当する専任教員に対し、ティーチング・ポートフォリオの作成を導入するとともに、教育改善または教員などの教育業績の評価に活用する仕組みがありますか。」という項目が設けられている(文部科学省, 2019b)。

これらのことから、文部科学省のTP導入や活用推進を単なる号令をかけるにとどまらず、実質的にすすめるようとしていることがわかる。

以上のように、教育業績評価に関わる取り組みの様子や、文部科学省の施策の方向性から、TPは教育業績評価として確実に活用が期待され、導入が進むことであろう。しかしながら、後述の通り、拙速な導入は形骸化に直結する。この点を論じるために、次章において、まず、TPそのものの成立や作成の意義、構成および作成方法について概観する。

Ⅲ ティーチング・ポートフォリオの歴史、構成および作成方法

Ⅲ-1 TPの成立

ティーチング・ポートフォリオ (TP) とは、教員が自身の教育活動についてのリフレクションにもとづいて記述された7-10ページ程度の本文と、その内容を裏付ける根拠資料から構成される文書である (セルデン, 2007)。

1980年代にカナダで「Teaching Dossier」として始まり、まもなくアメリカにおいて広まり、既に2000以上の大学において採用されている (セルデン, 2007)。実際にアメリカでは採用や昇進の際の教育業績の評価資料として定着しており、多くの大学では、教員や大学院生の教育研究活動を支援するセンター (Center for Teaching and Learning等) がTPの作成方法を公開したり、作成のためのプログラムを提供したりしている。カリフォルニア大学パークレー校など、大学院生を対象としたプレFDプログラムに取り入れている大学も多い。

一方、TPが日本において詳細に紹介されたのは「アメリカの大学におけるティーチング・ポートフォリオ活用の動向」(杉本, 1997)によってである。その後、カナダの大学への教員派遣による外生的なTP作成プログラムなどがみられるが(土持, 2007)、日本国内において適用可能なTPが提案され、その作成のためのプログラムが開発・実施されたのは、大学評価・学位授与機構によるものが最初である (大学評価・学位授与機構, 2009)。以降、国内では、佐賀大学や大阪府立大学高専のように採用や昇進時などの教育業績評価資料として用いる高等教育機関も少数ながら見られるが、基本的には、TPの作成は教育改善を主眼におい

たFDプログラムとして普及しつつある。

Ⅲ-2 TP作成の意義

TP作成の意義は次のようにまとめられる (栗田, 2017)。まず、TPの作成により、教育活動を多角的に質的にとらえ可視化することができる。TPは自分の理念や方針をいかに具体的に実現できているかという形で教育活動に関して自己省察を行い、その記述を多様なエビデンスで裏付けながら整理する。従来の、教育に関する「量的」な情報はTPの本文において統合的に意味づけられ、教育活動の質がTPとして包括的に示される。

また、TPの作成は教育改善につながる。TPの作成プロセスにおいて、作成者は教育活動を俯瞰して、自己省察によって活動の背後にある方針や理念を明確にする。そしてこの理念を軸に教育活動をとらえなおすことで、自身の理念に対する現実の齟齬や不足に気づきを得て、これら齟齬や不足を解決する手立てを目標として定め行動していくことが、改善につながっていく。いわばTPの作成は、自身の教育理念にもとづいた目標設定を自らの気づきによって行うことで、表層的ではない改善を促す。

さらには、教育活動の可視化により他者との共有が容易となることで、カリキュラムとしての一貫性・整合性を高めたり、優れた教え方、教育理念などの共有をしたりすることにより教育の質の全般的な向上が期待される。TPの発信による個人あるいは大学としての教育力の高さのアピールにも活用することができる。

以上の作成の意義が示すように、TPは教育業績の評価資料であると同時に教育改善を促す手段ともなる。このことこそが、望ましい「評価」のあり方に資する手段としてTPが期待される所以である。

Ⅲ-3 TPの構成

TPは、本文とその内容を裏付ける根拠資料から構成される文書である。ここでは、この本文の構造および根拠資料 (エビデンス) について示す。

Ⅲ-3-(1) 本文の構造

TPの本文には、大きく、責任、理念、方針・方法、改善、評価・成果、目標、という構造がある。この構造は教育活動に対して一貫性を持った枠組を与える。これまで行ってきた教育活動について、理念や方針を掲げ、これらに具体的にひもづく形で方法を整理し、評価・成果そして目標を記述することで、教育活動を、一貫性を持った視点で捉えることを目指す。以下、簡単に構造の各要素について説明する。

責任 TPの自己省察の対象となる教育活動の具体的な事実を記述する。期間としては作成目的にもよるが直近の3-5年程度とすることが多い。授業科目の他、クラブ・サークル活動の監督・顧問、研究室指導、担任、寮の主事、カリキュラム開発、新任教員指導、他所での非常勤講師、公開講座担当など、自分が教育活動とみなせると考えるものは基本的に含める。

理念 教育活動における自分の行動原理となる重要な信念や姿勢を理念として記述する。観点としては、どのような学生を育てたいか、大学教員としてどうありたいか、学問をどのように考えているか、などから考えるとよい。

方針・方法 教育の理念を実現するための方針やその方針を具体化した方法を記述する。自分の教育活動において行っている授業を組み立て方、適用している教授方法、評価方法、学生への接し方などを具体的に記述する。

改善 日頃教育の質向上のために行っている努力について記述する。具体的には、研修への参加や資格の取得、教育に関する勉強会の実施、などがあげられる。

成果・評価 教育活動を行った結果としての学生の成長や成果、あるいは、学生・第三者からの評価を記述する。前者の「成果」は、授業前後での学生の能力向上の証拠、学生の卒業論文、研究発表、就職などが具体的な成果として記述される。一方、後者の「評価」は行った教育活動に対する学生の評価や他者からの評価、教育活動に関する受賞歴を記述する。

目標 理念の実現に向けた今後の展望として記述する。短期目標・長期目標を区別し、1,2年で実現できるものを短期目標、長期的なものを長期目標として設定する。

以上が基本的な構造である。構造は文字通りのTPの骨格をなすもので、目次はこれらそのままでもよいし、この他、管理職ならではの活動や、臨床活動あるいは研究との関連についての言及を追加してもよい。基本的には各人の教育活動がもっともよく表現される形での目次を設定すればよい。

Ⅲ-3-(2) 根拠資料

TPに添付される根拠資料(エビデンス)とは、本文の内容が根拠を持った記述であることを示すための資料であり、記述の公正性を担保する。例えば、「責任」として記述された授業科目があれば、シラバスがエビデンスとなり、「評価」として「授業評価が平均に比べて高い」という表現があるならば、その授業評価データがエビデンスとして必要になる。理念および方針については、「心のなかに存するもの」のためそれ自体のエビデンスというものはない。しかし、「理念・方針」が単なる美辞麗句ではなく、たしかに本人のものであるということは、それが方法に確かに結びついているか否か、という点で示される。したがって、理念・方針。方法のつながりがあり、方法に具体化されているかどうか、という点が重要である。

TPにおける具体的なエビデンスについて、構造の各要素に対応した形で表1に示す。これらは一例であり、他にもたくさんの資料がエビデンスになりうる。そして、各人の記述に応じたエビデンスを選択する必要がある。また、エビデンスには個人情報を含む場合があるため、匿名化するなど、扱いには注意することも重要である。

Ⅲ-4 TPの作成

TPの本文は7-10ページという分量があり、また、単なる事実の列挙ではなく自己省察にもとづいた教育活動の俯瞰を行った文書となることから、研究論文執

表1 エビデンスの例

責任	シラバス、依頼状、担当表
方法	シラバス、授業案、テスト原本、レポート課題、配布資料、スライド資料 板書用ノート、動画、写真、授業評価結果
改善	研修参加証、修了証、資格取得証、勉強会開催告知メール
成果	学生の最終課題例、就職率、就職先、卒業論文タイトル、学生の学会発表
評価	授業評価結果、授業参観評価、学生からのメール、TAによる評価、教育賞賞状、 研究課題採択通知

筆に相当する労力を要する文章作成作業となる。また、TPには責任、理念、方針・方法、改善、成果・評価、目標という基本的な構成があるが、この通りの順番がかきやすいわけではない。さらには、深いリフレクションが促され集中できる作成環境が望ましい。

したがって、独力による作成よりも作成プログラムへの参加などによって他者の支援を受けながらTPを作成することが推奨されている(大阪府立大学高専ティーチング・ポートフォリオ研究会, 2011; 皆本, 2012; セルディン, 2007)。大学評価・学位授与機構は日本の大学などに導入しやすい形式の作成プログラムを標準形として提案している。これは、アメリカで実施されている3日半のスケジュールを合理化し、2日半にしたものである(大学評価・学位授与機構, 2009)。この作成プログラムでは、参加者に対しては事前課題が課され、その事前課題をベースに、メンターとよばれる作成支援者との1対1の対話(メンタリング)とそれをふまえた執筆の反復によって、TPが作成されていく。図1は作成プログラムの標準的なスケジュールである。メンターが支援することのできる作成者の人数は、作成支援の労力の大きさから、一回のプログラムにつき最大でも3名とされる。メンタリングA,Bとあるのは、1人目の作成者、2人目の作成者のメンタリングの各時間を示す。

作成プログラムのこの標準スケジュールに関しては、これまで集中でなく一定の期間をあけた離散的な日程や、1日を対面で実施し、あとは電話でのメンタリングによる支援、2日間であとはメールでの添削、など様々な試みが様々な大学で行われてきたが、これらの企画・運営に関わった当事者として、参加者およびメンターからの直接的なコメントを総合すると、集

中のな2日半がもっとも効率よく質の高いTP作成に至ることができるといえる。

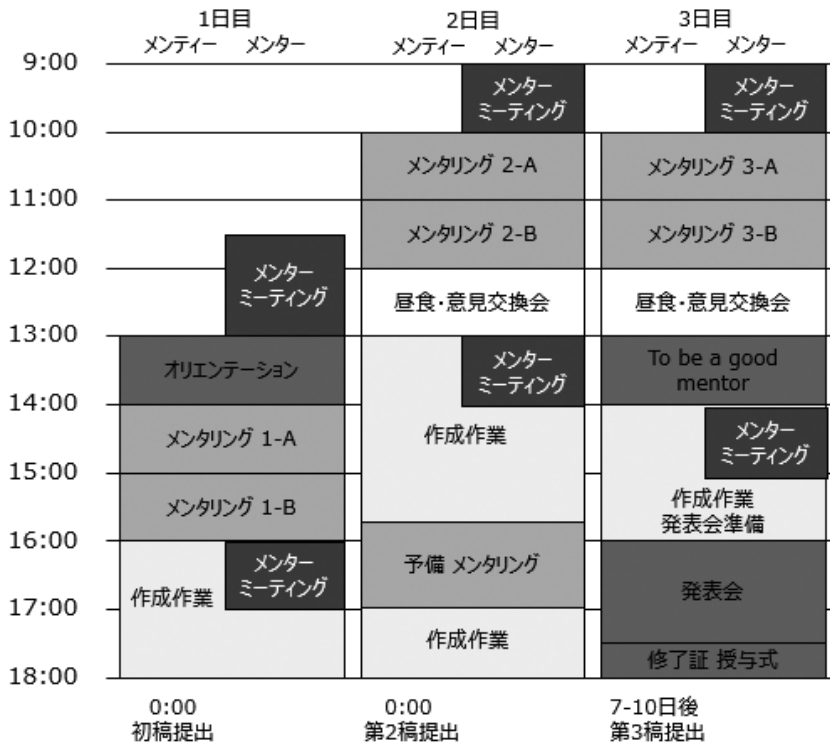
また、「質の高いTP」を担保する試みとして、作成プログラム自体の質保証の基準を定めた「TPワークショップ基準」が提案されている(大学評価・学位授与機構, 2014)。TPワークショップ基準(以下、WS基準)は、7つの「基準」と4つの「努力基準」から構成され、基準はWSを開催するにあたり満たすべきもの、努力基準は継続的にWSを開催するにあたり、目指すべきものとして定められている。

IV ティーチング・ポートフォリオの教育業績評価としての正しい普及に向けての課題

教員個人の教育業績の評価は、冒頭で述べたとおり大学教育の質向上に結びつくべきものであり、その点、TPは評価と教育改善を同時に果たしうる手段として期待される。しかしながら、この効果的な運用が実現するためにはいくつか課題がある。

TPは本来、Ⅲで概観したような論文相当の分量の文書であり、教育活動を自己省察するための構成を有し、作成プログラム等に参加して相当の時間をかけて作成するものである。そして、これらの分量や構成、そして、作成プロセスそのものが、教育活動を包括的にとらえ、また、自己省察を促すというTPの価値を形成している。したがって、TPの導入にあたっては、無駄な足踏みをする必要はないが、拙速を避けなければならない。TPを導入し、継続的な作成支援の体制を構築するには、大学全体としてのTPに対する共通理解と、先導する責任者の存在が不可欠である(Kurita, 2011)。教員の理解のないままにTP作成が学内で強制されれば、形骸化を招くであろう。どのよ

図1 TP作成プログラムの標準的なスケジュール



うにTPを用い、どのような作成体制を整え、どのような期間で作成をすすめていくのか、などの詳細な検討は必須である。より具体的にいえば、ここで紹介したTPについて推奨される作成方法は2日半のメンターの支援を得た集中的なプログラムへの参加による作成であるが、この方法の場合、10名作成するには2日間半という時間と5名のメンターが必要である。この作成プログラムの開催およびメンターの確保が重要である。

また、TPの評価方法についても明確にしておく必要がある。TPは、たとえば100名の教員を1位から100位まで順位付けるような性質の評価には全く向いておらず、数個のカテゴリー、たとえば、「教育活動を「優秀・普通・要改善」、あるいは教員の「採用・不採用」といった区分の判断するのに適した評価方法である。そして、一般的には、評価すべき観点を整理したルーブリックを評価手段として用いることが多い。

たとえば、皆本(2016)は表2のようなルーブリックをTPの評価の試案として提案している。

また、教育改善に向けたプログラム、つまりFDプログラムとの連携も整えておくことも重要である。これは、評価を改善につなげる明確な体制構築であり、TP作成の効果が教育の質向上につなげるための方策である。TP作成の目的が教育業績評価の資料という成果物を得ることにあるのだとしても、その作成プロセスにおける様々な気づきは、授業運営などにおける新しい知識や授業方法を知りたいと思うモチベーションにつながりやすい。これらのニーズに対応できるようなFDプログラムの提供体制が構築されることが望ましい。

TPは今後、教員公募の際の提出資料としての利用も増加していくであろう。アメリカではTP作成は大学院生向けのプレFDプログラムとして提供されていることを既に述べた。これは、アメリカでは大学院生

表2 ティーチング・ポートフォリオ評価のためのルーブリック案 (出典：皆本2016)

評価項目	優れている (3点)	妥当 (2点)	やや不十分 (1点)	不十分 (0点)
教育の責任に関する記述	教育の責任が簡潔に分かりやすく書かれており、その内容も必要十分である。	教育の責任がおおむねまとまってはいるが、読み手が理解するにはもう少し構成を考えるべきである。	教育の責任が記載されているが、冗長で、わかりづらく、構成を修正すべきである。	教育の責任が、ただ単に経歴や科目一覧になっており、全く構成が考えられていない。
教育理念とTP構成要素との関連	教育理念が中心的なテーマ、あるいは教育方法以降のTP構成要素すべてに深く関連している。	教育理念とTP構成要素がおおよそ関連付けられているが、関連が弱い、あるいは明瞭ではない。	教育理念とTP構成要素がおおよそ関連付けられていない。	教育理念が記載されていない。
教育方法	代表的な教育方法や学習活動の例 (例えば、講義例、トピックス例、グループワーク例など)が、学習到達目標や学習環境に応じて適切なものになっている。	代表的な教育方法や学習活動の例を、学習到達目標や学習環境に応じて変えてはいる部分もあるが、同じ方法で行なっている部分もある。	教育方法や学習活動の例が学習到達目標あるいは環境に関わらずおおよそ同じである。	教育方法や学習活動に関する記述がない。
教育方法とTP構成要素との関連	教育方法が教育理念や学習到達目標と密接に結びついている。	教育方法が教育理念や学習到達目標と結びついてはいるが、つながりが十分ではない部分がある。	教育方法と教育理念や学習到達目標との結びつきが漠然としている、あるいは弱い。	学習方法が教育理念や学習到達目標とは結びついていない。
教育成果の提示方法	提示されている質的評価や量的評価のデータが明瞭で分かりやすい。	提示されている質的評価や量的評価のデータが概ね分かりやすい。	提示されている質的評価や量的評価のデータが分かりづらい。	質的評価や量的評価のデータが視覚的にまとめられていない。
教育成果とTP構成用途との関連	教育成果を示すデータが教育理念や学習到達目標と関連付けられている。	教育成果を示すデータが教育理念や学習到達目標と関連付けられているが、関連付けが十分ではない。	教育成果の分析があまり行われておらず、教育方法と学習到達目標との関連もほとんどない。	教育成果を示すデータが全くない。
教育者としての目標	教育目標が教育方法や教育成果と密接に結びついている。	教育目標が教育方法と教育成果と結びついているが、関連が十分ではない。	教育目標がありきたりで、教育方法と教育成果との関連もほとんどない。	教育目標が教育方法と教育成果と全く結びついていない。

がティーチング・アシスタント (TA) として実際に授業を担当しており教育実践経験が豊富であるため、TPがその経験をもとに作成できるという背景がある。日本では、この点、ティーチング・アシスタント (TA) がアメリカのように機能していないため、TP作成がプレFDプログラムとなっていくにはまだ条件が整っていないが、幸いなことに、2019年に博士課程を持つ大学はプレFDの設置または情報提供が努力義務化され、TA制度はあらためて教育研修の機会と明示されてプレFDの中に位置づけられた。したがって、今後は大学院生がTAとして教育実践をする機会

が整ってくると予想される。すると、プレFDプログラムとしてTP作成の環境が整い、教育活動が正当に評価される文化の醸成に寄与できるであろう。

おわりに

本稿では、大学教員の教育業績評価について、昨今注目され普及しつつあるTPを中心に、その可能性について概観した。大学教育の質向上において、教員一人ひとりの資質向上は視点として必須であり、TPが教育業績評価としての認知度が高まってきたことは歓迎すべきことである。しかしながら、一方では、私立

大学等総合改革支援事業におけるTP導入の項目化等の施策が、拙速な導入を助長し、TPが形骸化へと進みかねないという現状には、警鐘を鳴らすべきであると考え。本来の目的に適ったTPの導入および運用を期待したい。

【注】

1 ルーブリックとは、レポートや演技といったパフォーマンス課題において、学習者のパフォーマンスの質を評価するためのツールである。ルーブリックはパフォーマンス課題を定義する課題、パフォーマンス課題を評価する1つ以上の評価観点、評定段階を表す区分である評価尺度、ある評定段階における特徴を具体的に記述である評価基準によって構成される。

【参考文献】

阿部和厚・小笠原正明・西森敏之・細川敏幸(1997)北海道大学における教育業績の評価法. 高等教育ジャーナル, 2, 143-162.

阿部和厚(2003)大学における教育業績評価の評定化についての提案. 高等教育ジャーナル, 11, 141-148.

中央教育審議会(2008)学士課程教育の構築に向けて(答申). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm

大学評価・学位授与機構(2009)評価結果を教育研究の質の改善・向上に結びつける活動に関する調査研究会報告書「日本におけるティーチング・ポートフォリオの可能性と課題—ワークショップから得られた知見と展望—」. http://www.niad.ac.jp/ICSFiles/afieldfile/2009/05/27/houkokusho_tp200903.pdf

大学評価・学位授与機構(2014)ティーチング・ポートフォリオの定着・普及に向けた取り組み—効果検証・質保証・広がり—. http://www.niad.ac.jp/n_shuppan/project/_icsFiles/afieldfile/2014/07/07/no7_20140707TP.pdf

川嶋太津夫(2005)外国大学の事例に学ぶ教職員評価. 大学財務経営研究, 2, 147-167.

Kurita, K. (2011) Structured strategy for implementa-

tion of the teaching portfolio concept in Japan. In International Journal for Academic Development (pp.1-15). <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.625622>

栗田佳代子(2017)教育の質を問うティーチング・ポートフォリオをあらためて俯瞰する. 看護教育, 58(11), 886-891.

皆本晃弥(2012)ティーチング・ポートフォリオ導入・活用ガイド. 近代科学社.

皆本晃弥(2016)5. ティーチング・ポートフォリオによる教育業績評価. 医学教育, 47(2), 89-96.

三菱総合研究所(2015)研究者等の業績に関する評価に関する調査・分析報告書(平成26年度文部科学省委託調査). http://www.mext.go.jp/component/a_menu/science/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/05/20/1357995_01.pdf

文部科学省(2011)大学における教育内容等の改革状況について. http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1341433.htm

文部科学省(2019a)平成28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). http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1417336_001.pdf

文部科学省(2019b)私立大学等改革総合支援事業. https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shinkou/07021403/002/002/1340519.htm

大阪府立大学高専ティーチング・ポートフォリオ研究会(2011)ティーチング・ポートフォリオスターターブック. NTS出版.

小笠原正明・阿部和厚・山岸みどり・西森敏之・細川敏幸(2003)大学教員の教育業績をどのようにして評価するか?. 高等教育ジャーナル, 11, 149-161. <http://hdl.handle.net/2115/29624>

櫻井勇・井内康輝・熊坂一成・小寺一興・羽田積男・吉澤信夫(2000)教育業績評価基準. 医学教育, 31(4), 209-212.

セルディンP(著)大学評価・学位授与機構(監訳)栗田佳代子(訳)(2007)大学教育を変える教育業績記録. 玉川大学出版部.

杉本均(1997) アメリカの大学におけるティーチング・ポートフォリオ活用の動向. 京都大学高等教育叢書, 2, 14-30.

土持ゲーリー法一(2007) ティーチング・ポートフォリオ—授業改善の秘訣. 東信堂.

山地弘起・劉卿美・橋本健夫(2014) 米国における大学教員の教育活動評価-カリフォルニア州の3大学の事例から. 長崎大学 大学教育イノベーションセンター紀要, 5, 13-18.