

実践者の省察的探究としての評価を支える実践研究  
の構造：  
福井大学教育地域科学部の取り組みを事例に

|       |  |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn<br>出版者:<br>公開日: 2013-10-16<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En):<br>作成者: 遠藤, 貴広<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="http://hdl.handle.net/10098/7742">http://hdl.handle.net/10098/7742</a>                    |

# 実践者の省察的探究としての評価を支える実践研究の構造

～ 福井大学教育地域科学部の取り組みを事例に～

遠藤 貴広

「省察的探究としての評価 (assessment as reflective inquiry)」。2012 年度はこの言葉が筆者の研究のキーワードになっていた。きっかけとなったのは、2012 年 6 月 9 日に京都教育大学で行われた教育目標・評価学会中間研究集会シンポジウム『授業に活かす評価のあり方をめぐって』での報告である。報告依頼を受けた直後から、研究者教員である自分が大学教育実践者として取り組んできたことに根ざした独自の提案を行いたいと考えていた。そして「協働的な省察的探究としての評価 実践コミュニティの持続的発展の基盤」というテーマを掲げた。

発表内容は本稿第 1 節の通りである。しかしながら、このような整理に至る重要な契機となった自身の実践について、上記シンポジウムではうまく紹介することができなかった。2008 年度から 4 年以上続けていた実践であったが、それを学外で紹介する機会をほとんど持っていなかったためである。

そんな中、2012 年 10 月 6 日に福井大学で行われた日本教育方法学会 第 48 回大会 課題研究『教職スタンダードの設定と教員養成教育の充実 「教職実践演習」の実施に向けて』で実践報告を行う機会が得られたことは幸運だった。「教員養成スタンダードと教職実践演習をどう利用したか 協働の多様化と重層化による省察的探究の拡大と深化」というタイトルで、報告内容は本稿第 3 節の通りであるが、発表会場が偶然、普段授

業を行っている教室であったこともあり、自信を持って報告することができた。

この内容については、2012 年 12 月 1 日に福井県国際交流会館で行われた第 2 回 日本キャリアデザイン学会 北陸・新潟地区交流会 キャリア教育シンポジウム『キャリア教育の方向性と効果を考える』でも報告する機会が得られ、「専門教育でのキャリア形成支援 福井大学教育地域科学部の教員養成カリキュラムを事例に」というテーマを掲げ、キャリア教育の視点からも取り組みの意味を問い直すことができた。

このような学会での報告の準備を進める中で、また学会当日の議論を通して、素朴なアイデアが徐々に整理されていった。そして、これまで見てきた他の実践についても、この新たな視点で意味付けができるようになっていった。本稿では、福井大学教育地域科学部附属中学校での取り組みを事例としたものを第 2 節に示しておきたい。

以上の内容については、2013 年 3 月 10 日に静岡大学で開催された第 3 回 教科開発学研究会シンポジウム『教科開発学を創る』でも、「教科の専門性の問い直し 福井大学の取り組みを事例に」というタイトルでの報告の機会が得られ、教科の視点からも取り組みの意味を考えることができた。さらに、学内でも、たとえば 2013 年 2 月 15 日に開催された平成 24 年度 教育地域科学部・教育学研究科 F D 研修会『学生の能動的な学びの支援 学部学生・教員全員に関わる授業科目について語り

合い、学生に養う力を考える』で、「教育実践研究 A & 教職実践演習 (通称「金 2」) について」というタイトルで報告を行い、専門の異なる学内教員間で実践を振り返ることもできた。

一方で、この取り組みを進める中で大きな壁となるものもあった。たとえば、既存の授業評価システムである。本来は授業改善のために用いられるはずのものだが、既存のシステムのままでは授業を矮小化する装置にもなりかねず、使い方を誤れば、求められている大学改革の方向性に逆行する危険性も疑うようになった。本稿の最後、第 4 節ではこの点に関わる問題提起をしておきたい。

## 1. 実践コミュニティの持続的発展を支える評価の構造

### (1) 日本の学校教育における学力評価論の動向

本節では、学校教育における評価を手がかりに、新たな実践研究の視点を探りたい。ただし、一口に学校教育における評価と言っても、その意味するところは広く多様である。そこで本節では、まず子どもたちが学校教育を通じて培う能力としての「学力」の評価をめぐる動向に焦点をあてたい<sup>1)</sup>。

#### 指導要録の改訂

日本の学校教育では 2008～09 年に学習指導要領の改訂が行われ、学校現場ではこの新しい学習指導要領の全面実施に向けた取り組みが進められている。学力評価に関わっては、2010 年 3 月 24 日に中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会から『児童生徒の学習評価の在り方について (報告)』が出され、5 月 11 日に文部科学省初等中等教育局から『小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について (通知)』が出されている。

これまでの日本の指導要録では、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の 4 観点で学習成果の評価を行うことになっていた。しかし、2007 年に改定された学校教育法の第 30 条 2 項に「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必

要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」という記述が盛り込まれたことで、基礎的な知識・技能、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、主体的に学習に取り組む態度の三つが学力の要素として共有されるようになり、これまでの 4 観点と齟齬が出ていた。そこで、2010 年改訂指導要録では、評価の観点が「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」に改められ、学校現場では特に思考力・判断力・表現力の評価をめぐる取り組みに衆目が集まっている。より具体的には、知識・技能の「活用」の様相をどのようなパフォーマンス課題とルーブリックで評価するか、また、思考・判断の結果のみならず過程を評価するためにポートフォリオをどう運用するか等々、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価をめぐる取り組みが実践上の大きな課題となっている<sup>2)</sup>。

#### 「真正の評価」論

これら新しい評価方法の理論的背景には「真正の評価 (authentic assessment)」論がある。「真正の評価」論は、現実世界で大人が直面するような課題に取り組ませる中で評価活動を行おうとするもので、標準化されたペーパーテストばかりに頼る姿勢を批判する中で登場した考え方である<sup>3)</sup>。

標準化されたペーパーテストは、誰でも安定した形で採点ができるという点で便利である。ただし、そこで測られる学力は、記憶の再生を求めるような低次の学力であることが多い。いくら授業中の学習で高次の学力を育もうとしたところで、それが評価されないとすれば、やがてそのような力を培おうとはしなくなってしまう。そこで、思考力・判断力・表現力といった高次の学力を評価しているということが子どもたちにも分かる評価の方法や規準・基準を設定する必要がある。

このような経緯で、「真正の評価」を具現化するものとしてパフォーマンス評価やポートフォリオ評価に注目が集まったわけだが、実際の実施に当たっては、標準化されたペーパーテストよりも時間のかかる取り組みとなるため、運用面の問題から普及に困難が伴ってきた。そこで、時間をかけ

て取り組むに値する課題をどう設定するかが、実践上の大きな課題となっている<sup>4</sup>。

## (2) 能力概念の再定義

学力評価をめぐっては、学力や能力自体をどう捉えるかも重要な論点となる。能力の捉え方が異なれば、その評価の仕方も異なってくるからである。

能力の捉え方に関して、最近日本の学校教育においても新たな手がかりになりつつあるのが、OECDのDeSeCo(Definition and Selection of Competencies)プロジェクトが提起したコンピテンシ概念である。日本でDeSeCoは、まずPISAの理論的・概念的基盤として注目された後、学習指導要領の「生きる力」の妥当性を説明するものとして「キー・コンピテンシー(key competencies)」が紹介された。こうしてDeSeCoで選択されたコンピテンシーに衆目が集まったわけだが、DeSeCoで再定義されたコンピテンシ概念についての関心はまだ薄い。そこで起こりうるのは、新しい能力が古い能力概念で評価されてしまうという状況である。新しい能力概念を無批判に受容してしまうことには注意が必要であるが、少なくともDeSeCoのキー・コンピテンシーの育成を考える場合、「ホリスティック・モデル(holistic model)」と呼ばれるDeSeCo独特の能力概念を踏まえた評価方法を考える必要がある。

要するに、DeSeCoによって採択されたコンピテンシの基礎的モデルは、複雑なデマンド(需要・要求)と心理社会的な前提条件(認知的・動機づけ的・倫理的・意志的・社会的な要素を含む)と文脈を、有能なパフォーマンスや効果的な行為を可能にする複雑なシステムに結合させるという点で、ホリスティックで動的なものである。したがって、コンピテンシーは行為や文脈から独立して存在することはない。それどころか、コンピテンシーは、デマンド(需要・要求)との関係の中で概念化され、ある特定の状況の中で個人が起こす行為(意図、理由、目標を含む)によって顕在化する。<sup>5</sup>

ここには、能力を、関係の中で働く、文脈依存的な機能面から捉える傾向がある。それは、能力を、個人が所有する、文脈独立の実体として捉えるアプローチとは一線を画するものである。上の(ホリスティックな)見方に立てば、能力やその構成要素となる知識・技能・態度をリストアップし、それを文脈や状況から切り離してチェックするという形の評価は成り立たない。ある行為がどのような状況から引き起こされたのかを把握した上で、その背後でどのような能力が発揮され、そこにどのような知識や技能や態度が機能していたのかを推測するという形でしか、能力を評価することはできないということである。

ここで鍵となるのは、行為が引き起こされた状況や文脈をどのように記述するかという点である。それは、目の前の子どもの事実のみならず、その事実が生み出された状況を、子どもの学びの脈絡としてどう把握するかということでもある。この点で手がかりとなるのが、日本で戦前から続く、実践記録を媒介にした教育実践研究である。長期にわたって子どもたちに巻き起こる事実をつなぎ合わせて紡がれた実践のストーリーは、子どもの学びの脈絡を明らかにしたものに他ならず、それを協働で吟味し、実践の意味を問い直していくプロセスは、「学びの履歴」「学習経験の総体」としてのカリキュラムを評価することに他ならない<sup>6</sup>。

カリキュラム評価をめぐっては、「目標に基づいた(goal-based)評価」と「目標にとらわれない(goal-free)評価」の関係が問われることがあるが、実践終了後のカリキュラムの総括的評価としては、まず「目標にとらわれない評価」が求められる。目標達成に向けて効果的に進められた取り組みに見えても、その目標自体が不適切なものである場合があるからである。そこで、実践の評価にあたっては、まず目標にとらわれずに実践の事実を目を向けた上で、目標自体の妥当性を吟味することが不可欠となる<sup>7</sup>。

## (3) 学校改革における「真正の評価」の役割

以上は、学校教育を通じて個人に備わった能力(学力)をどう把握するのかという点に関わる動向であるが、学校教育における評価は個人の学力を把握することにとどまるものではない。そこか

ら、学力の形成を支えている教育活動の質を吟味し、それを次の教育活動の改善につなげられて初めて、本来の教育評価となる。学校教育における評価であれば、それが学校改革にどのような役割を果たしているかが重要な論点となる。

先述の「真正の評価」に向けた評価改革を行い、それが多くの学校改革と連動して独自の発展につながった事例として、以下、米国エッセンシャル・スクール連盟 (Coalition of Essential Schools) の取り組みに注目したい。同連盟は 1984 年にセオドア・サイザー (Theodore R.Sizer) が創設した中等学校改革支援組織で、同連盟独自の共通原則 (Common Principles) のもとに加盟校それぞれが学校改革を進め、全米各地の拠点校・地域センターを中心にしたネットワークにより、加盟校同士の改革が支えられている。連盟の共通原則の中に「学習発表会による卒業証書 (Diploma by Exhibition)」ないしは「習得の披露 (Demonstration of Mastery)」と呼ばれるものがある。それは、卒業研究発表会など、学習成果を発表する場を通して卒業審査を行うもので、卒業予定者には、そこで学校が求める技能と知識の習得を披露することが求められる。この学習発表会による卒業審査と、そこで用いられていたポートフォリオが、本物の学力を評価するものとされ、後に米国で「真正の評価」の代表モデルとなっていた。特に同連盟最初の加盟校の一つだったセントラル・パーク・イースト中等学校 (Central Park East Secondary School) での取り組みは広く知られ、設立時 (1985 年) の校長デボラ・マイヤー (Deborah Meier) が 1995 年に刊行した学校づくりの記録は、公立学校改革の先進事例を示すものとしてロングセラーとなり、日本語版も出版されている<sup>8)</sup>。

連盟加盟校の学校改革事例に共通することとして<sup>9)</sup>、まず、学習発表会という「真正の評価」の場が、学校改革の梃子の一つとなっていたという点が挙げられる。新たに求められる能力の形成に向けて様々な教育課程改革が行われていながら、それに合わせた評価の改革が行われず、学校改革が進展しないという事例が多くあった。そんな中、生徒による学習発表会やポートフォリオを修了認定の要件に明確に位置づけるようになって、学校

全体で協働して取り組めるようになったという事例が報告されるようになってきている。

学習発表会という「真正の評価」の場はまた、学校の教育システムを検討するときの起点となっていた。学校改革を持続させることに成功している学校の多くが、学習発表会を学校のアカウンタビリティ・システムの中核に位置付け、標準テストの結果ではなく、学習発表会で見られる生徒のパフォーマンスを検討することを出発点に、学校の教育システムの検討を行っている。

学習発表会という「真正の評価」の場はさらに、生徒たちの学習に関わる学校内外の人々をつなげる役割も果たしていた。特に職業系の高校において当初、職業コースごとの、あるいは職業科目のスタッフと学業科目のスタッフとの間での分裂が問題となっていた。しかし、職業科目の教師と学業科目の教師の両方が最終評価まで行わなければならない卒業研究プロジェクトにより、多領域の教職員が生徒のプロジェクトの指導をめぐって継続的に協働せざるを得ない状況が生まれるようになっていた。また、連盟加盟校の多くで、生徒の作品や学習発表会での生徒のパフォーマンスの検討が学校をまたいで行われ、これを素材に学校を超えた教育議論が具体的に行われるようになり、それが学校内の協働も促していた。

こうして見ると、「真正の評価」と呼ばれるものでも、それが学校改革の装置として有効に機能していたのは、実施される評価課題の状況が現実世界の文脈に近かったからというよりも、むしろ、その評価方法がその学校の教育実践に関わる人々をつなぎ、生徒の実際のパフォーマンスから学校の教育システムを検討することに寄与していたからであることが分かる。学校改革にとっては、「真正の」課題で見られる生徒のパフォーマンスそのものよりも、むしろ、そこから学校の教育システムを検討し、それが学校の教育実践に関わる人々をつなぐ原理になっていたことが重要である。したがって、「真正の評価」による学校改革を考える場合、実施される評価課題の状況が現実世界の文脈に近いかどうかということ問うことよりも、むしろ、学校の教育システムを検討する装置として有効か、そして、学校内外での協働を促す装置となりえているかを問うことが重要なのである。

#### (4) 評価改革の持続可能性

学校改革において以上のような役割を果たしうる「真正の評価」であるが、実際の実施・運用にあたっては様々な困難を伴い、評価改革自体が持続せず、学校改革も破綻してしまうという事例が後を絶たない。そこで、本節では、米国において州テスト政策に対抗しながらも、前述のエッセンシャル・スクール連盟の地域センターの一つとして草の根の発展を持続させているニューヨーク・パフォーマンス・スタンダード・コンソーシアム(NYPSC: New York Performance Standards Consortium)(以下、NYPSC と略記)の取り組みを例に、評価改革の持続可能性をめぐる実践上の論点を確認することにしたい<sup>10</sup>。

NYPSCはニューヨーク州内の公立高校28~30校のネットワークによって成り立つコンソーシアムで、1998年には現在の形で結成されている。加盟校は前述のエッセンシャル・スクール連盟にも関わるスモール・スクールで、「学習発表会による卒業証書」ないしは「習得の披露」と呼ばれる同連盟の共通原則にも則る形で、高校卒業前にパフォーマンス評価課題(PBATs: performance-based assessment tasks)の遂行を生徒に求めている。このパフォーマンス評価は、ニューヨーク州学習スタンダード(New York State Learning Standards)も満たしながら、文学分析エッセイ、社会科学研究論文、独自の科学実験、高等数学の応用の4つの課題で実施されている。

このNYPSCの取り組み事例を手がかりに、評価改革の持続可能性をめぐる実践上の論点として指摘したいのは、次の4点である。

1点目は、大規模テストのスコアよりも強力な学校独自のエビデンス(証拠資料)をどのように示し続けられるか、という点である。NYPSCでは、ニューヨーク州統一試験として高校生に課される教科すべてに対し、パフォーマンス評価課題を設定し、そこで生み出された作品と評価結果を提出できる状態にしている。これがテスト・スコアに優る強力なエビデンスとして機能しなければ、同コンソーシアムの取り組みも容易に州テストのスコアに基づいたアカウンタビリティ・システムに絡め取られてしまう。

2点目は、学習活動としても意味ある評価課題

をどう設定し、それをカリキュラムにどう位置付けられるか、という点である。NYPSCでは、文学分析エッセイ、社会科学研究論文、独自の科学実験、高等数学の応用といった、それ自体が学習活動としても意義深いパフォーマンス評価課題が準備されている。しかも、それを学校のカリキュラムに位置づけることを可能にするために必要となる構成要素<sup>11</sup>が、全加盟校に必要条件として求められている。

3点目は、学校をまたいで実際の生徒の作品事例を共有し、評価過程や評価結果の調整を行うモデレーション(moderation)活動を、学校における実践研究の年間サイクルにどう位置づけられるか、という点である。特にパフォーマンス評価では、信頼性の確保にモデレーション活動が欠かせない。しかしながら、激務が続く学校現場で新たにモデレーション活動を設定することは極めて難しい。そこで、教師としての力量形成にも寄与していることを実感しながら、学校の年間サイクルにモデレーション活動をどう位置付けられるかが鍵となる。NYPSCでは、教師によるモデレーション研究がコンソーシアムの恒例行事になっており、これが各学校のカリキュラム評価と教職研修につながっていることが明確に意識されている。

4点目は、スタッフが入れ替わってもシステムが持続する重層的な協働構造をどう構築していけるか、という点である。NYPSCでは、教師によるモデレーション研究を通じて、生徒のパフォーマンスの協働検討が、学校内の教員間だけでなく、学校をまたいだ教員間でも行われている。それはパフォーマンス評価の信頼性の確保につながっている一方で、コンソーシアム内の学校間の連携も促している。このようなコンソーシアムの学校内および学校間連携は、教員のみならず、保護者の間にも組織されている。NYPSCでは、加盟校の生徒の親を母体に保護者連盟(Parent Coalition)が組織され、保護者も州テスト政策に対抗する運動を展開しており、それがコンソーシアム加盟校の教員による草の根の取り組みの支えになっている。このようにコンソーシアム内に重層的な協働構造が成り立っているわけだが、NYPSCはエッセンシャル・スクール連盟の地域センターとして、他州の連盟加盟校やセンターとも協働関係にある。

さらに、NYPSC パフォーマンス評価審査委員会 (Performance Assessment Review Board) という独自の外部評価者の存在により、コンソーシアム加盟校内の教員間、コンソーシアム内の学校間、エッセンシャル・スクール連盟内の学校・ネットワーク間とはまた異なる層から、実践の省察と協働を支える構造を成り立たせている。

その他、NYPSC が置かれた状況独特の問題があるが、少なくとも以上4点に込められる実践をどう展開できるかが、評価改革を持続させるための鍵となる。

#### (5) 協働的な省察的探究としての評価へ

教育改革の持続可能性をめぐる、学校教育における評価論では、総括的評価や評定を前提とした「学習の評価 (assessment of learning)」から、診断的評価や形成的評価を強調した「学習のための評価 (assessment for learning)」へ、さらに省察や自己評価やメタ認知を強調した「学習としての評価 (assessment as learning)」へと、研究の焦点が拡張しつつある<sup>12</sup>。しかしながら、今日「評価の時代」や「評価社会」といった言葉の中で象徴される評価は、「学習の評価」以前の測定 (measurement) や監査 (audit) に近い場合がある。それは、学習や教育の主体者の価値判断を尊重したものでなければ、学習者の行為に寄り添ったものでもない。そこで本稿の終わりに、社会教育における評価にも通ずる視点として、「学習としての評価」の延長線上に「協働的な省察的探究としての評価」という方向性を確認して、教育評価をめぐる今後の展望としたい。

省察的探究 (reflective inquiry) は、省察的思考の視点から探究の理論を提起したデューイ (John Dewey) の思考論<sup>13</sup>を中心に、ショーン (Donald Schön) による専門職実践の認識論<sup>14</sup>と、フレイレ (Paulo Freire) による「意識化」の考え方<sup>15</sup>を援用したもので、専門職教育の一つの基軸になりつつある<sup>16</sup>。本稿でこの点の理論的検討はできないが、どの分野でも、自分たちが取り組んできたことを振り返って、その意味を問い直す際に、自分の思考の習慣を問い、実践での認識の仕方を問い、そして自分が置かれている状況を問うことが学習に求められている。

今後、この省察的探究のプロセスを評価過程としてどのように位置づけられるかが重要なポイントになるわけだが、そこには異質な他者との協働も欠かせない。自分一人ではもちろん、たとえ集団であっても、集団内の同質性が高ければ、自分の思考の習慣を問うことも、実践での認識の仕方を問うことも、そして自分が置かれている状況を問うことも難しいからである。長期にわたる実践のプロセスを他分野の実践者と協働で深く吟味する場を、評価の場としてどのように成り立たせることができるかが、実践コミュニティの持続的発展を考える上で肝要となる。

たとえば福井大学で毎年2回開催されている実践研究福井ラウンドテーブルは、学校教育や社会教育を始めとする多様な分野の実践者が集まり、それぞれの長期にわたる実践の展開を多角的に検討し、実践者それぞれが新たな展望を見出す機会となっている。これと類似の構造を持った場合は、福井県内外の教育現場での実践研究で確実に増えつつある<sup>17</sup>。特に専門職として学校教育に携わる教員の養成と研修をめぐることは、すでに福井大学の教職大学院の合同カンファレンスと教員免許状更新講習が、先のラウンドテーブルと同型構造をなした形で実践が展開している<sup>18</sup>。また、福井大学教育地域科学部学校教育課程においても、教職入門(1年生)、介護等体験事前・事後学習(2年生)、教育実習事前・事後学習(3年生)、そして2013年度新設(福井大学は2011年度に開設)の教職実践演習(4年生)の枠組みを利用しながら、通年で全コース全学年が集まる授業が設定され、4年間にわたる教職課程で実践し学んできたことの意味を、学年とコース(専門教科)の異なる多様なチームで幾度も問い直すサイクルが確立している。この点については、教員養成スタンダードを策定し、福井県教育委員会と合同協議を行う中で、行政による研修とも方向性が共有され、教員の養成と研修のさらなる連携が進められている。また、重要評価資料として4年生が提出する最終報告書「教職学習個人誌」とその報告会はずべての人に公開され、学校教育以外の人々も学生と直接対話できる構造になっている。いずれも協働的な省察的探究を促すことをねらったものである。

以下、福井大学教育地域科学部の附属中学校に

おける教育実践研究、ならびに同学部学校教育課程における教員養成カリキュラム改革を事例に、省察的探究としての評価を支える実践研究の構造を明らかにしたい。

## 2. 附属中学校における教育実践研究

### (1) 教育実践研究の概要

福井大学教育地域科学部附属中学校(以下、「福井大附属中」)では、「部会」と呼ばれる教員4～5人のチームをベースに、通常時間割の枠内で授業研究を進める時間が設けられている。どの部会も、担当教科、担当学年、在籍年数が異なる教員で組織され、特別な部会名はない。単に「A部会」「B部会」...といった呼び方がなされるだけである。普段はこの部会の中で授業についての話し合いが行われ、校内全教員が参加する教育実践研究会も、各部会が提案を行うことが基本となっている。もちろん同一教科の教員や研究者が集まって授業研究会を行うこともあるが、日常的には、担当教科・担当学年を異にする教員のチームで授業研究が行われる。

同校ではまた、教員全員が実践記録を書くことも、教育実践研究の柱に位置付いている。たとえば6月上旬の教育研究集会で公開した授業の単元を事例に、実践レポートが作成され、それが7月下旬に校内で行われる夏季教育実践研究会で報告される。ここでの報告・検討は、普段の部会メンバーとは異なるグループで行われ、その中には多様な分野の大学教員も加わる。8月以降、普段の部会内でも実践レポートの検討が行われ、その時々教育実践研究会を踏まえて記述が編み直され、やがて研究紀要に掲載する実践記録の草稿となっていく。その原稿は、夏季教育実践研究会と同様の形で3月下旬に行われる春季教育実践研究会で再度報告・検討され、最終的な掲載原稿に仕上がっていく。こうして何度も異なる視点での検討を加えながら、全教員が毎年、実践記録を蓄積している<sup>19</sup>。

同校ではさらに、同学部附属の小学校、幼稚園、特別支援学校と合同研究会が毎年もたれる他、福井大学教職大学院拠点校として、毎年2回開催される実践研究福井ラウンドテーブルで多くの教員

が実践報告を行っている。いずれも校種や業種の異なるメンバーが集まるグループでの報告・検討がベースとなるもので、普段の同学校・同校種の教員集団による議論では出にくい視点での実践検討が行われる。

### (2) 教師の同僚性 その日本的特質

これは地方国立大学教員養成系学部附属の中学校という極めて特殊な事例であるが、この中に教師の同僚性について考える視点が多く盛り込まれている。

同僚性とは、たとえば「相互に実践を高め合い専門家としての成長を達成する目的で連帯する同志の関係」<sup>20</sup>といった意味で広く知られている概念で、日本にも同僚性に関わる先行研究は多い。また、同僚性という言葉が知られるようになる前から、職場の同僚と相互に実践を高め合うこと自体は日本の学校現場でも広く行われ、その重要性も認識されていた。

ただし、この同僚性をめぐっては、そこに日本独特の特質もある。この点に関わる先行研究もすでに多く見られるが、本稿でまず確認しておきたいのは、同質性を原理とする傾向である。

日本の学校では、同学校内の同教科ないしは同学年の教員集団で実践が進められることが多い。それは、教材・教具や指導法の共有という点では都合の良いシステムで、これにより、その学校内の教科ないしは学年共通の教材作り等を共同作業として行いやすくなる。

しかしながら、これが進行すると、場合によっては同学年内ないしは同教科内の横並びが強化され、隣の教室と同じようにやることに意識が向けられてしまうことがある。こうなると、教師の自律的な判断は後退し、学校内での画一化が進む可能性がある。また、その教材が他の教室でも同じように使えるかといった点に意識が集中してしまい、子どもたち一人ひとりがその授業で何を学んでいるかという点に目が行きにくくなってしまいうことも起こりうる。

### (3) 異質性を原理とする協働の同僚性

このような日本的特質の中、福井大附属中では、異教科・異学年で、時には異校種・異業種で実践

の検討が行われる構造が確立している。それは、同教科・同学年で共同作業もあった上での協働的な取り組みであるが、たとえば、どの教室でも使える教材の開発という点では、時間の配分の仕方として効率が悪い。それでも、この形で同校の実践研究が持続しているのには理由がある。

同校の異教科・異学年・異世代の部会をベースにした取り組みの場合、授業参観する教師は担当教科が異なるため、一般的にその教科でどのような教材が使われているかといったことに関する知識は乏しい。そのため、教材・教具や指導法よりもむしろ、目の前の子どもがその授業で何をどう学んでいるのかということについて、学習者に近い視点で参観するようになる。これが、授業で用いられた教材・教具や指導法よりもむしろ、そこで学ばれた教育内容に目が行く構造になる。また、担当教科が異なると、ここでなぜこんなことを学ばないといけないのかといったことを、授業で実際に見られた具体的な子どもの姿から素朴に問うことになる。それは、その教科を学ぶ独自の意味を根本から問うもので、教科の目的や理念に関わるものである。このような実践の検討が異校種・異業種のメンバーでも行われれば、中学校で学ばないといけないことは何なのか、そもそも学校は何をすところなのかといった、公教育の理念に関わる根本問題も問われることになる。これが教育実践の哲学的探究につながり、後の実践のための新たな基盤形成に寄与する。

このように、福井大学附属中では、異教科・異学年・異世代・異校種・異業種といった異質性を原理とする協働の同僚性によって、ユニークな実践とその持続的発展を成り立たせている。それは、同質性を原理とする共同の同僚性とは明らかに異なるものである<sup>21</sup>。

#### (4) 実践者の省察的探究としての評価

指導と評価という側面に目を向けると、「目標に準拠した評価」体制下で、適宜活動状況を点検・確認し、目標の確実な実現に向けて後の活動を改善・修正していく評価が繰り返される。同じ目標に準拠して互いの活動状況を点検・確認しながら共同歩調を取る場合、同質性を原理とする共同の同僚性は効率的なものとなる。

しかし、「目標に準拠した評価」をより質の高い状態で機能させようと思うと、準拠する目標自体が妥当なものなのかを問う必要が出てくる。これが問われないと、妥当性の低い目標に向かって効率的に活動が進められてしまうという状況が起こりうるからである。

前述の福井大附属中では、たとえば6月上旬の教育研究集会で公開される授業について、同一教科の教員や研究協力者が集まって授業案を検討することは行われる。しかしながら、普段の部会をベースにした授業公開については、事前の綿密な授業案検討はないまま行われ、参観者は授業者のねらいがよく分からない状態で授業を参観することになる。また、授業後の研究協議も、授業案についての詳しい説明はないまま、各参観者が見た子どもの事実を出発点に議論が進められる。授業者が綿密に構想した授業案はあるが、その授業案通りに授業が進んだかが問われることは少なく、むしろ授業案で想定していなかったところでの子どもの姿を手がかりに、教育内容や教材の新たな価値が吟味される。こうして、授業者は、自分の授業構想の仕方や授業中の判断の仕方を問い直すことになり、それが新しい視点での省察につながる。

また、単元終了後、単元を総括する形で書かれる実践レポートについても、その教科の目標に通じていないメンバー同士で検討が行われることが多いため、その教科の暗黙の了解に縛られない実践の新たな問い直しにつながる。それは、学校外のサークル等で行われる実践研究とはまた違った視点での省察となる。さらに、実践レポートを読む方も、他教科での取り組みを具体的に知る重要な機会となる。

これらは「ゴールフリー評価」や「目標にとらわれない評価」と呼ばれるものに近いものだが、この営みが、準拠する目標の質を高めるのに不可欠であるのと同時に、実践についての省察的な探究を深めるのに重要なものとなる。それは、実践についての評価を、実践者の省察的探究として位置付けた実践研究の方法論となるが、異質性を原理とする協働の同僚性がないと実現し得ないものである。

### (5) 尊重し合う文化の醸成

これらは教師の自律的専門性よりもむしろ協働的専門性を追求するものとなるが、同僚間で協働するゆとりがない状態でこれが求められると、ますます協働しにくい状況に陥る。

福井大附属中では、部会で実践研究を進めるための時間が通常時間割の枠内に位置付けられ、毎週確実に続けられる形が整備されている。また、教育研究集会や教育実践研究会も学校の年間行事に明確に位置付けられ、それが1年間の実践研究のリズムを生んでいる。同校では、同僚間で協働するための時間が通常業務として位置付いているのであり、これなしに教師の献身的な努力まかせに協働を求めるのは、多忙を極める学校現場では酷なことである。

一方で、たとえ時間的余裕が確保されていたとしても、自分と専門・興味・関心が異なる他者の取り組みから学ぶことには根気がいる。既存の思考の枠組みでは考えが及ばない状況に次々と追いやられ、思考の枠組みの転換を余儀なくされるからである。これがより深い省察につながるわけだが、人によっては思考の枠組みを転換する回路を遮断し、自分の枠組みに合わないものを見ようとしなかったり、排除しようとしたりしてしまう。こうなると、協働の実現はおろか、対立を深めることになりかねない。

こうして見ると、異質性を原理とする協働の同僚性の構築に向けては、すべての取り組みの前提として、専門・興味・関心の異なる者同士が互いの取り組みを尊重し合う文化を学校の中にどう醸成させられるかが最大の難題である。長い時間を要する営みである。

## 3. 学校教育課程における教員養成カリキュラム改革

### (1) 教員養成カリキュラム改革の特徴

2008年4月、福井大学では教職大学院(大学院教育学研究科 教職開発専攻)の開設に伴い、教育地域科学部の学校教育課程における教員養成カリキュラムの改革も行われた<sup>22)</sup>。それは次のような特徴を有するものである(資料1)。

全学年が協働して地域の実践コミュニティに参画しながら省察的に学ぶ。

教育実習前に多様な実践・臨床経験を保障することにより、1年次から実践を想定した教職の学習を行う。

実践してきたことの意味を繰り返し問い直す省察的探究のスパイラルをコア・カリキュラムに位置付ける。

全学年をまたいだ世代継承サイクルをカリキュラムに埋め込む。

それは、三つの実践コア科目「教育実践研究A・B・C」を軸にしたコア・カリキュラムによって成り立っている。

一つ目の「教育実践研究A」は、教職入門、介護等体験事前・事後学習、教育実習事前・事後学習を含み込んだ科目で、教員養成課程所属の全学生が異コース(教科)異学年でチームを組み、授業づくりや教育実践に関する協働探究を重ねる授業である。教育実習の他に、附属学校等での授業参観、介護等体験、模擬授業、教科教育での取り組みの振り返り等もこの授業の中に位置付いている。

二つ目の「学習過程研究(教育実践研究B)」は、「探求ネットワーク」と呼ばれるフレンドシップ事業を中軸にした科目で、総合学習・特別活動・組織学習の実習として位置付いている。5月から12月の隔週土曜日に福井市内の児童・生徒が福井大学に集まり、学生の企画・運営で長期にわたる総合活動が行われている。それが大学の授業としても構造化され、様々なカリキュラムの事例研究が行われている。

三つ目の「学校教育相談研究(教育実践研究C)」は、「ライフパートナー」と呼ばれるフレンドシップ事業を中軸にした科目で、生徒指導・教育相談の実習として位置付いている。それは、福井県内の不登校・発達障害児を教育委員会と連携して大学生が支援するもので、大学の授業では個別支援の実習としてケース・カンファレンスが行われている。

いずれも「しんどい」体験・実践・探究を伴うものであるが、やりっ放しにはしない。長期間にわたって協働で取り組んできたことを長いスパンで振り返り、そこでつかんだものを実践記録に綴る。それを多様なメンバーで検討し、取り組んできたことの意味を協働で問い直す(そのため、原稿は「すべて公開」が基本)。そこでの対話を手が

かりに、実践記録を書き直し、報告書に残して蓄積する。この報告書を通じて、経験が後輩に継承され、時空を超えた協働探究を実現するためのカリキュラム構造が追求されている。

そこには実践者として次のような信念がある。すなわち、深い学びには深い経験が必要である。しかし、ただ体験を繰り返しているだけでは何も学べない。人は体験したことを振り返り、その意味を多様な視点から何度も問い直すことで、実践について深く学ぶことができる。絶えざる経験の再構成として教育を捉えるなら、再構成するに値する強烈な経験が必要であり、その意味を多様な視点で深く問い直す省察の積み重ねが必要である。

## (2) 持続的発展のための新たな礎 「教職実践演習」の開設

2011年度に新設した「教職実践演習」は、この取り組みの延長線上に位置付くものである。本学部で「教職実践演習」は4年次通年で、1～3年生が受講している「教育実践研究A・・・」の授業と同時間・同教室で実施することを基本としている。これにより、教員養成課程に所属する全コース(教科)・全学年の学生が一堂に会する授業を実現することが可能になった。ここで4年生は、教職課程全体を振り返り、その意味を繰り返し問い直すことを行うわけだが、この授業ではコース(教科)と学年の異なるチームでの協働探究が基本となっているため、別コース(教科)の1～3年生が4年生の省察を支えることになる(資料2)。

現代社会では、たとえばOECDのDeSeCoプロジェクトにおいて、異質な人々からなる集団(heterogeneous groups)で協働していくことがキー・コンピテンシーとしても求められている。しかし、日本の教員養成系大学・学部は概して学生集団内の同質性が高い。本学部の場合、同コース(教科)・異学年でのタテの関係と、異コース(教科)・同学年でのヨコの関係は従来からあった。そこで本学部では、さらに学生集団内の異質性を高めるために、異コース(教科)・異学年のナナメの関係性を多様に確保し、異質な人々からなる集団で協働して省察的な探究を重ねる構造をより厚くするために「教職実践演習」の枠組みを利用した。

学部の教員養成カリキュラムをめぐっては、学生が切実感を持って大学の授業に臨めないという点も深刻である。たとえば本学部の学生の場合、教科専門の弱さが問題点として指摘されることがある。しかし、それは教科に関する科目の単位を増やして克服できるような問題ではない。たとえ教科に関する科目の数が増えたとしても、学生がそれを学ぶ意味をつかめないまま受講を続けていけば、学生にとっても教員にとっても徒労に終わる。その科目を学ぶ意味は、教育実習を終えた後でないで見出しにくいのだが、実習後に気づいたのでは遅すぎるというジレンマがある。また、自分が担当する教科をなぜ学ばないといけないのかという点は、専門教科を同じにする者同士では問いにくいというジレンマもある。そこで本学部では、教職課程の意味を問い直す4年生の省察を別コース(教科)の1～3年生が支えることで、教職課程の各科目で学ぶことの意味を1年生のうちから4年生の切実な声を受けて考えると同時に、自分が担当する教科を学ぶことの意味を公教育の理念に照らして教科をまたいで繰り返し問い続けるカリキュラム構造が追求されている。

ここにはキャリア形成支援としての意味合いもある。たとえば大学新卒者の採用選考にあたっては、どの業種でも、大学の成績評点ではなく、大学で学んだ中身を問うことが一般的になっている。他方で、在学中に充実した体験をしていながら、その意味を伝えられない学生が多いという状況もある。ここで重要になるのは、自分が取り組んできたことを振り返り、その意味を問い直し、人生の物語の中に位置づけることである。ただし、それは自然にできるものではない。同じ経験を共有していない他者に伝えることを繰り返し鍛えていないと実現しにくいものである。そこで、同じ課程の学生集団でありながら、その集団内の異質性を高める装置をカリキュラムに埋め込むことで、自分が取り組んできたことの意味を、同じ経験を共有していない他者に繰り返し伝える機会を保障している。

## (3) 新たなヴィジョンの共有 教員養成スタンダードの策定

以上のような取り組みの背後には、教職を学習

の専門職として再定義し、卒業後、生涯にわたって学び続ける土台を築くこと、また、専門職として学び合うコミュニティの一員として、互いの取り組みを尊重し合い、そこから学び合うこと、さらに、公教育の担い手として、自身の取り組みをパブリックなものとし、その意味を広く世に問うことといった理念がある。そして、このような理念を実現しようと思うと、評価の枠組みにも大きな転換が求められる。

ただし、このような理念や新たな評価観を、授業担当者が構想しているだけでは改革は実現できない。新たな教員養成のヴィジョンを、学内の教員はもちろん、教員の採用と研修を担う教育委員会とも共有する必要があった。そこで、このヴィジョンを示すために本学部の「教員養成スタンダード」を策定し、教育委員会との合同協議を通してヴィジョンの共有が図られた(資料3・4)<sup>23</sup>。

これに加えて2011年度末には、本学部の教員養成課程のカリキュラム評価に資する資料として、4年生作成の個人最終報告書「教職学習個人誌」を載せた冊子『学びの専門職をめざして 教職課程の意味を問い直す学生たち (教職実践演習2011年度実施報告書)』を公刊した。「教員養成を担う大学の教職員が学生に何を提供したのか」ではなく、「教職課程で学生は何を学んだのか」「その意味を学生はどう把握しているのか」を学生自身の言葉で示した同書は、「学びの履歴」「学習経験の総体」としてのカリキュラムの具体的な中身を示す証拠資料となる。それは、採用試験合格率や授業評価アンケート集計結果といった形で示される数値では把握できない質のものである。その意味で同書は、教員養成カリキュラムの「真正の評価(authentic assessment)」に向けた取り組みに資する基礎資料となる。ここから新たなFD(faculty development)が始まる。

同書はまた、学生が実際に書き記した言葉が蓄積された歴史的資料(史料)となって、世代を越えて継承され、時空を越えた対話も可能にする。歴史的事実として学生の経験が記された同書は将来、教員養成カリキュラムの歴史研究にも資するものとなる。

同書はさらに、すべての人に公開されることで、本学部教職課程で取り組まれていることの意味を、

様々な分野の人々に広く問うことも可能にする。これが、公教育の担い手を養成する教育課程の質を保証するための重要基盤となり、アカウンタビリティ(説明責任)向上の土台になる。

#### (4) 授業評価との闘い 学生の声はどう受け止めるか

本学部の「教育実践研究A」「教職実践演習」のような複雑な構造を成した大人数の必修科目では、学生による授業評価アンケートの総合評定は必ず相対的に低くなる。特に、新たなカリキュラム改革により前の学年と内容が変わると、この傾向に拍車がかかる。実施・運用上の問題点も多くあるが、必修科目で選ぶ余地がないため、受講期間中、学生は「しんどい」部分ばかりに目が行き、受講中は必ず不満ばかりを口にするようになる(逆に自分が選択した科目については、良い点に目が行きやすい)。

これを恐れて、学生に無難なことしかしないということは容易に起こりうる。授業評価アンケートの評点が下がることを恐れるからである。ただし、それは単位の実質化を遠ざけることになりかねず、将来的に大学評価をおとしめることにもなりかねない。

「教育実践研究A」「教職実践演習」のような授業で取り組んでいることの本当の意味は、就職後のキャリア形成の中でようやく見出されるものである。もし大学できちんと取り組まれていなければ、卒業後の学生が社会から不満を漏らすことになり、大学の社会的評価をおとしめることにもなりかねない。ここに、学生の「未来の声」に応えられないといけない、キャリア教育の難しさがある。目の前の学生の「今の声」への応答の仕方については、慎重な構えが必要である。

学習個人誌のように、学生が在学中何を学んだかが具体的に綴られた記録や報告書は、高度専門職業人養成を担う大学にとって、重要な教育評価の証拠資料(エビデンス)となる。これが、数値による評定では見逃されていた重要な視点を示す、より妥当性の高い評価につながるため、既存の評価の枠組みに学習個人誌のような報告書をエビデンスとしてどう位置付けられるかが、今後の成否を左右する。

また、これからさらに取り組みを進展させる上で、学習個人誌の報告会の聴き手に、授業担当者以外の多様な人材を多数確保することも重要である。2011年12月16日に行われた教職学習個人誌報告会では、本学理事・客員教授・非常勤講師・他大学教員から協力者が得られたが、まだ数が少なく、「私の報告も聴いてもらいたかった」という学生の声も多く聴かれた。聴き手の層が広がれば、取り組んできたことの意味をより広い社会の視点から問い直すことができ、広い視野からのキャリア展望にも寄与することになる。

さらに、このような機会を通じて、学部で取り組んでいることとその意味を、様々な分野の関係者と共有することも重要である。そこには、学生の魅力を採用選考前に知ってもらうことで、新たな就職先の開拓に寄与するという側面もある。地域社会の多様な人々と学生がつながり、信頼を得ることで、就職後の働きやすい地域社会の形成に寄与する。これが同時に、地域と協働した大学教育の充実にも寄与することになる。

#### (5) 省察を支える教員の協働構造 反省の強要を避けるために

教員免許状更新講習における「教職についての省察」と同様、教員養成課程における「教職実践演習」においても、「省察」と称して、無理矢理これまで取り組んできたことの悪い部分を取り出して改めさせるということが起こりうる。それは反省の強要であって、省察とは全く異質のものである。そこで、反省の強要を回避しながら省察を支えるための実践構造をどう実現するかが、教育方法上の課題の一つとなる。

「教職実践演習」については、4年生をコース毎に小さなグループに分け、教員が学生一人ひとりをお細かく丁寧に指導していくことが、運用上負担が少なく済む。本学部でもこの形態を求める声は確実にある。しかし、あえて実施上困難を伴う異コース異学年の「クラスター」をベースに実践を行っている。それが学生の省察的探究に果たす役割については前述の通りであるが、他方で、ここに編み込まれた大学教員の構造も重要である。

本学部で金曜2限目に行われている「教育実践研究A」「教職実践演習」の授業には、教職大学院

の教員も全員関わっている。これにより、どのクラスターにも専門の異なる研究者教員と実務家教員が配置され、専門・経歴・立場の異なる教員がチームを組んで学生の探究・省察を支える協働構造が成り立っている。

担当教員一人ずつの少人数クラスの場合、その教員の視点は学生の中で絶対化しやすく、学生の思考の自由を奪う危険性がある。他方、本学部のように、専門・経歴の全く異なる教員がチームでより多様な大人数のクラスターを担当する場合、学生一人ひとりを細かく丁寧に指導するということは難しくなる。また、クラスター内にいる同じ学生の探究の成果に対して、教員間で異なる解釈・意見が示され、学生は教員からの指示を素直に受け取ることが難しくなり、教員に対して大きなストレスを抱えることになる(これが授業評価アンケートの評点を下げることにもつながる)。

しかし、この構造により、特定の教員の指導に学生が従順に服従することはなくなり、教員が示す解釈・意見も相対化される。教員の指示に純朴に従うことができない不安定な状況に、学生は自律的に判断することを繰り返すことになる。これが、学生による協働探究の原動力にもなる。

他方で、この構造は教員にとっては大きなプレッシャーとなる。自分が示した解釈・意見が学生の議論の俎上に載せられてしまうからである。しかし、これが教員の省察的探究を促す。なぜそのような判断をしたのかを、切実に問い直さざるを得なくなるからである。結局、教員養成を担う大学教員としてこの覚悟を決められるかどうか、改革の成否を左右することになる。教員養成スタンダードも、この覚悟を世に問うものとなる。

#### 4. 問われる授業評価の質一何のためのアクティブ・ラーニングか

2012年8月28日に中央教育審議会から『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ (答申)』が出された。

同答申でまず注目されたのは、学修時間の実質的な増加・確保である。それは、日本の大学生の学修時間が少ないことを問題視したもので、「学生

の主体的な学びを確立し、学士課程教育の質を飛躍的に充実させる諸方策の始点として、学生の十分な質を伴った主体的な学修時間の実質的増加・確保が必要である」と謳われた。

大学設置基準が想定している学修時間は「1単位 = 45時間 = (授業1時間 + 関連する学修2時間) × 15週」である。たとえば週1コマ2単位の授業の場合、「関連する学修」のための時間を授業時間以外に1コマあたり週4時間は確保する必要がある。まず、この時間を実質的にどう確保しているかが問われることになる。

同基準ではまた、1日8時間、1週48時間、1学期720時間という学修時間も算定されている。ただし、それは1学期あたり16単位という想定で算出されたものである。そこで、履修単位を1学期あたり16単位に近づける努力として、1学期あたりの履修可能単位数をどう制限するかも問われることになる。

このように1単位あたりの学修時間の量的拡大が図られているわけだが、それは「学生の主体的な学びを確立し、学士課程教育の質を飛躍的に充実させる」ための必要条件として提起されている。すなわち、学修時間の実質的な増加・確保がまず必要である一方で、本当に問われるべきは学修時間の中身・質だということである。そこで改めて求められるようになったのが、「教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)」である。それは「個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業」を求めるもので、「学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できる」とされている。

ただし、このアクティブ・ラーニングは、上記のように授業時間中の学習形態や指導過程を変えるだけで成り立つものではない。「授業のための事前の準備(資料の調べや読書、思考、学生同士のディスカッション、他の専門家等とのコミュニケーション等)」や「事後の展開(授業内容の確認や理解の深化のための探究等)」が実質的に組み合わ

されて初めて成り立つものである。そして、この事前準備と事後展開の時間を確実に保障するために、学修時間の実質的な増加・確保が求められているのである。

一方で、教育方法上注意すべきは、「ディスカッション中心の授業にすれば、それでいい」としてしまいう風潮である。ここで問われるべきは「何のためのアクティブ・ラーニングか」という点である。社会の仕組みが大きく変容し、これまでの価値観が根本的に見直されつつある現代に生き、社会に貢献していくには、「想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力」が求められるとされている。また、学士課程教育に対する企業のニーズと大学の教育面での注力点とを比較すると、特に「チームで特定の課題に取り組む経験をさせる」、「理論に加えて、実社会とのつながりを意識した教育を行う」といった点で重要性の認識に隔たりがあることも指摘されている。こういった現代社会に対する状況認識を受けて、アクティブ・ラーニングが大学の学士課程教育で求められるようになっていることを確認しておきたい。

最後に、ここで提起されたものを本気で実現しようと思えば、授業評価の方法も根本から変えないといけないことも指摘しておきたい。たとえば「想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力」の形成を目指すのであれば、そのような能力の形成に授業がどう寄与したかを問う授業評価でなければならない。それは「授業中の説明は分かりやすかったか?」といったことを学生にアンケートで問うことで評価できるものではない。そのようなアンケートはむしろ、アクティブ・ラーニングによって実現が目指される新しい能力の形成を阻害するものとなる。求められているのは、表面的な探索ではほとんど「意味が分からない」複雑な状況の中で「しんどい」苦勞を重ねながら、チームで協働して探究すべき問題を見だし、何が正解かも分からない不安定な状態の中で解決の道筋を学生自身が見定めようとするところだからである。この点を看過し、「授業評価」と称して満足度調査アンケートのようなものを繰り返せば、学生も教員も皆満足しながら、確実に生涯学

び続け主体的に考える力を失っていくことになる。大学教員の実践者としての評価能力が問われている。

#### 付記

本稿は、次の4論考を統合・再構成したものである。遠藤貴広「実践コミュニティの持続的発展を支える評価 協働的な省察的探究としての評価へ」(日本社会教育学会編『社会教育における評価(日本の社会教育 第56集)』東洋館出版社、2012年、46-57頁)、遠藤貴広「教師の同僚性」(『指導と評価』第58巻12号、2012年12月、22-24頁)、遠藤貴広「教育地域科学部における教員養成カリキュラム改革の現状 教職実践演習の開設と教員養成スタンダードの策定」(『福井大学高等教育推進センター年報』第2号、2012年、3-12頁)、遠藤貴広「何のためのアクティブ・ラーニングか 問われる授業評価の質」(『福井大学(文京キャンパス)共通教育フォーラム』第15号、2013年、1頁)。

#### 註

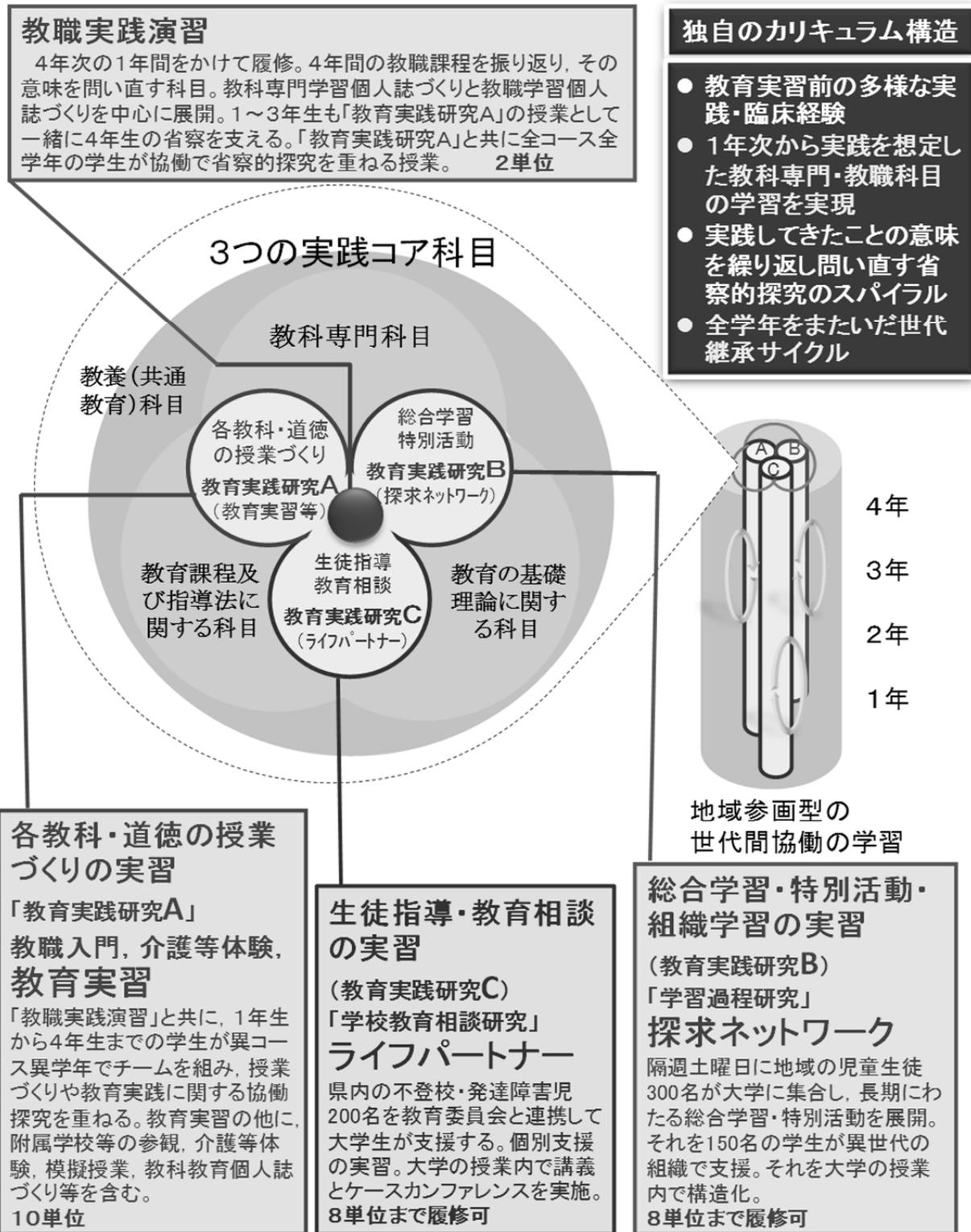
- 1) 学力評価論の概要については、田中耕治『教育評価』(岩波書店、2008年)を参照のこと。
- 2) 2008年の指導要録改訂をめぐる動きについては、田中耕治『新しい「評価のあり方」を拓く「目標に準拠した評価」のこれまでとこれから』(日本標準ブックレット、2010年)を参照のこと。
- 3) 「真正の評価」論成立の経緯については、遠藤貴広「標準テスト批判の諸相『真正の評価』の理論と実態」(北野秋男編『現代アメリカの教育アセスメント行政の展開 マサチューセッツ州(MCASテスト)を中心に』東信堂、2009年、287-304頁)を参照のこと。
- 4) この点をカリキュラム設計論として体系的に示したものに、G.ウィギンズ&J.マクタイ『理解をもたらすカリキュラム設計「逆引き設計」の理論と方法』(西岡加名恵訳、日本標準、2012年[原著2005年])がある。
- 5) D. S. Rychen & L. H. Salgnik, "A Holistic Model of Competence," in D. S. Rychen & L. H. Salgnik (eds.), *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Societies*, Hogrefe & Huber Publishers, 2003, pp. 46-47.
- 6) DeSeCoの能力概念と近年の日本の教育実

- 践研究との関わりについては、遠藤貴広「日本の場合 PISAの受け止め方に見る学校の能力観の多様性」(松下佳代編『新しい能力は教育を変えるか 学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、2010年、181-202頁)を参照のこと。
- 7) この点については、根津朋実『カリキュラム評価の方法 ゴール・フリー評価論の応用』(多賀出版、2006年)も参照のこと。
  - 8) D.マイヤー『学校を変える力 イースト・ハーレムの小さな挑戦』北田佳子訳、岩波書店、2011年[原著1995年]
  - 9) ここで手がかりとした事例の詳細については、遠藤貴広「米国エッセンシャル・スクール連盟の学校改革における『真正の評価』の役割 ホジソン職業技術高校の卒業プロジェクトを事例に」(『福井大学教育地域科学部紀要 第部 教育科学』第64号、2008年、1-12頁)を参照のこと。
  - 10) NYPSCの取り組み事例については、遠藤貴広「州テスト政策に対抗する草の根の教育評価改革 New York Performance Standards Consortiumを事例に」(北野秋男・吉良直・大桃敏行編『アメリカ教育改革の最前線 頂点への競争』学術出版会、2012年、231-243頁)を参照のこと。
  - 11) その構成要素は次の7点である。活動的な学習、形成(構成)的・総括的ドキュメンテーション、修正行動のための方略、生徒が学びを表現・披露するための複数の方法、学習スタンダードに合致した卒業レベルのパフォーマンス課題、生徒の作品の外部評価者、専門職としての力量形成への焦点。
  - 12) たとえば、L. M. Earl, "Assessment as Learning," in W. D. Howley (ed.), *The Keys to Effective Schools: Educational Reform as Continuous Improvement* (2nd ed.), Sage Publications, 2007, pp. 85-98.
  - 13) たとえば、J. Dewey, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* (Revised edition), D. C. Heath, 1933.
  - 14) D. ショーン『省察的实践とは何か プロフェッショナルの行為と思考』(柳沢昌一・三輪建二監訳、鳳書房、2007年[原著1984年])を参照。
  - 15) P. フレイレ『被抑圧者の教育学(新訳)』(三砂ちづる訳、亜紀書房、2011年[原著1970年])を参照。

- 16) N. Lyons, "Reflection and Reflective Inquiry: Critical Issues, Evolving Conceptualizations, Contemporary Claims and Future Possibilities," in N. Lyons (ed.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*, London: Springer, 2010, pp. 3-22.
- 17) たとえば、福井大学教育地域科学部附属中学校研究会『学びを拓く《探究するコミュニティ》』(全6巻、エクシート、2009-2011年)。
- 18) これら一連の取り組みについては、福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻『教師教育研究』(2008年～)各巻を参照のこと。また、ここでの教育実践研究の方法論をめぐっては、柳沢昌一「実践と省察の組織化としての教育実践研究」(日本教育学会『教育学研究』第78巻第4号、2011年12月、423-437頁)を参照のこと。
- 19) 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会『専門職として学び合う教師たち』エクシート、2011年。
- 20) 佐藤学『教師というアポリア 反省的实践へ』世織書房、1997年、405頁。
- 21) 共同の同僚性と協働の同僚性の違いについては、紅林伸幸「協働の同僚性としての《チーム》 学校臨床社会学から」(日本教育学会『教育学研究』第74巻第2号、2007年、36-50頁)も参照のこと。
- 22) 2008年時点での取り組み状況については、福井大学教育地域科学部「教育実践研究A」研究会(遠藤貴広・中村保和・八田幸恵・廣澤愛子・松木健一・柳沢昌一)「教員養成課程初年次における課題探究型授業の展開 福井大学教育地域科学部『教育実践研究』に関する協働研究(1)」(福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター紀要『福井大学教育実践研究』第33号、2008年、11-22頁)を参照のこと。2008年以前の取り組みについては、松木健一「臨床的視点からみた教育研究と教師教育の再構築 福井大学教育地域科学部の取り組みを例に」(日本教育学会『教育学研究』第69巻第3号、2002年、344-356頁)や森透「教育実践の事例研究を通じた教育学の再構築 実践-省察-再構成の学びのサイクルの提案」(日本教育学会『教育学研究』第74巻第2号、2007年、140-151頁)等を参照のこと。
- 23) 福井大学教育地域科学部における教員養成スタンダード策定の経緯については、八田幸恵・遠藤貴広「福井大学教育地域科学部『教員養成スタンダード』の策定に向けて」(八田幸恵〔研究代表〕『教師に必要な能力の定義・選択とその記述・評価の方法に関する研究：福井大学「教員養成スタンダード」の策定に向けて』実践的な教師教育研究拠点の基盤形成 平成21年度福井大学教育地域科学部重点研究 研究成果報告書、2011年、1-11頁)を参照のこと。

# 福井大学教育地域科学部の教員養成カリキュラム

全学年が協働して地域の実践コミュニティに参画しながら省察的に学ぶ



教育実践研究A & 教職実践演習 (2011年度)実施日程 (異コース異学年型クラスター方式:全コース全学年同時実施)

| 1年次 |  | 2年次                                     |   | 3年次                   |  | 4年次  |  |
|-----|--|---|---|-----------------------|--|--|--|
| 月日  | 教育実践研究A-I<br>(教職入門を含む)                           | 教育実践研究A-II<br>(介護等体験を含む)                | 教育実践研究A-III<br>(教育実習事前・事後学習)  | 教職実践演習                |  | 教育実践研究A-IV・V<br>(副免教育実習)   |  |
| 8   | 1・2年生合同オリエンテーション【教職】                             |   | 3・4年生合同オリエンテーション【教職】  |                       |  |  |  |
| 4   | チーム協働探究テーマの設定—公教育の課題に関する新聞社説と実習校研究紀要の検討を通して—【教職】 |   |   | 教科専門学習個人誌づくり①【教科専門】   |  |  |  |
| 22  | レポートの書き方を探る【教職】                                  | 介護等体験説明会【実施委員会】                         | 附属学校での授業参観①【実施委員会】  | 教科専門学習個人誌づくり②【教科専門】   |  |  |  |
| 6   |  | 実習校研究紀要の検討と前期チーム報告書の構想【教職】              |   | 教科専門学習個人誌中間検討会【教科専門】  |  |  |  |
| 5   |  | 公教育の課題に関する文献の検討と前期チーム報告書クロスセッション【教職】    |   | 教科専門学習個人誌の改訂【教科専門】    |  | 副免実習事前打合せ(昼休み)   |  |
| 20  |  | 前期中間報告会:前期チーム報告書クロスセッション【教職】            |   | 教科専門学習個人誌報告会【教科専門】    |  |  |  |
| 3   |  | 附属中学校教育研究会(実施委員会)                       |   |                       |  | 小学校副免教育実習(協力校)(6/1-14)【実施委員会】  |  |
| 10  |  | 附属中学校における教育実践研究の検討【教職】                  | 模擬授業の準備【教科教育】   |                       |  | 中学校副免教育実習(協力校)(6/15-28)【実施委員会】   |  |
| 17  |  | 模擬授業①【教科教育】                             |   |                       |  |  |  |
| 24  |  | 模擬授業②【教科教育】                             |   |                       |  |  |  |
| 1   |  | 模擬授業③【教科教育】                             |   |                       |  |  |  |
| 8   | 模擬授業の検討【教職】                                      | 介護等体験オリエンテーション【実施委員会】                   | 附属学校での授業参観②【実施委員会】  |                       |  |  |  |
| 15  | e-ポートフォリオ説明会【e-ポート】                              | 介護等体験事前学習【実施委員会】                        | 授業参観②の振り返り【教職】  |                       |  |  |  |
| 22  | 前期個人報告書草稿の検討【教職】                                 | 介護等体験事前学習【実施委員会】                        | e-ポートフォリオの活用と実習準備【e-ポート】  |                       |  |  |  |
| 29  |  | 前期最終報告会【教職】                             |   |                       |  | (教員採用試験期間)   |  |
| 8   |  | 介護等体験(実施委員会)                            | 小学校主免教育実習(附属小学校:8/29-9/22),<br>中学校主免教育実習(附属中学校:8/26-9/21),<br>障害児教育実習(附属特別支援学校:9/1-30)<br>【実施委員会】 |                       |  | 幼稚園教育実習(附属幼稚園:8/29-9/9),<br>障害児教育実習(附属特別支援学校:9/1-14 or 9/15-30)【実施委員会】 |  |
| 9   |  |   |   |                       |  |  |  |
| 7   | 1・2年生合同オリエンテーション【教職】                             |   | 3・4年生合同オリエンテーション【教職】  |                       |  |  |  |
| 14  |  | 教育実習と介護等体験の経験と聴き合う【教職】                  |   |                       |  |  |  |
| 21  |  | 実践の省察を支える新たな視点の共有:課題図書の見直し【教職】          |   |                       |  |  |  |
| 28  |  | 至民中学校公開研究会                              |   |                       |  |  |  |
| 30  |  | 教育実践総合センター講演会・教育懇談会                     |   |                       |  |  |  |
| 4   | 新たな協働探究の足場を確認する:課題図書の再検討【教職】                     |   | 教員養成・領域別スタンダードの再確認【教科教育】  | 新たな協働探究の足場を確認する【教職】   |  |  |  |
| 11  | 実践者の成長を探る:長期実践報告の検討①【教職】                         |   | 教科教育学習個人誌づくり①【教科教育】   | 実践者の成長を探る【教職】         |  |  |  |
| 18  | 実践コミュニケーションの展開を探る:長期実践報告の検討②【教職】                 |   | 教科教育学習個人誌づくり②【教科教育】   | 実践コミュニケーションの展開を探る【教職】 |  |  |  |
| 25  |  | 附属特別支援学校教育研究会【実施委員会】                    |   |                       |  |  |  |
| 2   |  | 附属小学校教育研究会【実施委員会】                       |   |                       |  |  |  |
| 9   | 生涯にわたる学習の展望:教職学習個人誌草稿の検討【教職】                     |   | 教科教育学習個人誌中間検討会③【教科教育】   | 教職学習個人誌草稿の検討【教職】      |  |  |  |
| 16  |  | ★教職学習個人誌&教科教育学習個人誌報告会(公開)【教職・教科教育・教科専門】 |   |                       |  |  |  |
| 10  |  | 教育実践研究の展開を振り返る:個人最終報告書草稿の検討【教職】         |   |                       |  |  |  |
| 20  |  | 教育実践研究の展開を振り返り共有する:1・2年生学年末最終報告会【教職】    |   |                       |  |  |  |
| 27  |  | 個人最終報告書改訂作業日【教職】                        |   |                       |  |  |  |
| 3   |  | 教育実践研究の省察と展望:3年生学年末最終報告会【教職】            |   |                       |  |  |  |
| 10  |  | 補講(学年末報告会欠席者のみ)【教職】                     |   |                       |  | (卒業研究の省察)  |  |

## 福井大学 教育地域科学部 教員養成スタンダードの理念

スタンダード (standard) という言葉は現在、基準や標準という意味で用いられることが多いですが、元々は軍隊の集結地点を示す旗を意味する言葉でした。スタンダードは本来、皆が目指すべき旗印となるもので、実践や活動の拠り所となるものです。

福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードは、本学部で教員免許取得を目指す学生が、教師になるにあたって目指すべき目標と、その目標に向かって行われた学習の成果を評価するための基準を明確化したものです。本書に示された教員養成スタンダードには、新しい学校教育と教師、そして専門職としての教師の能力と学習の評価に関する大切な理念が埋め込まれています。

### 新しい学校教育のデザインと教師

大人が自ら学び自ら考える力を発揮し、異なる考えの人々と対話し、激しい変化の中で方向性をしっかり決めて進んでいく。あらゆる重要な事柄が、すべての人が参加できる開かれた対話の空間において、その事柄に関心を共有する人々によって判断され遂行される。21世紀はそんな時代になりつつあります。

21世紀の学校教育は教師だけが担っていくではありません。また、学校だけが教育を担っていくのでもありません。教師、保護者、地域の市民、様々な専門職といった、まさに地域の教育に共通して関心を持つ人々が、関心の輪を創り出しながら連携し、地域が一体となって人づくりを支えていくのです。

ただし、このことは、21世紀における学校教育の役割が小さくなるということを意味しているわけではありません。学校教育は、すべての人に開かれた公教育を担う中心的な存在として、ますます重要になります。

このとき、学校教育を中心的に支える教師は、自ら学び自ら考える子どもを育てる探究的な授業やカリキュラムを日々創り出すと同時に、教育に関する様々なネットワークの結び目を創り出していく存在としても活躍することが重要となります。これからの時代の教師には、まず、探究・実践と省察を繰り返し、生涯にわたって学び続けること、また、重要な事柄に関する深い理解の源泉となる学識を形成すること、さらに、同僚、保護者、地域の市民、他の専門職と連携し協働することが、その力量として求められるのです。

### 福井大学教育地域科学部の教員養成カリキュラムの特徴

このような力量を形成するために、福井大学教育地域科学部における教員養成カリキュラムは、以下のような特徴を持って構成されています。

第一に、公教育の担い手としての教師を育てるという使命のもと、幅広い専門領域のスタッフが協働して支えていることです。多様な教科内容領域を専門とするスタッフ、教科教育を専門とするスタッフ、教育学を専門とするスタッフが、まさに公教育を担う教師として、それぞれの専門領域を超えて、近年の重要課題の解決過程への参加を目指す新しい授業やカリキュラムを開発しています。さらには、地域づくりの専門職を育てる地域科学課程のスタッフとも協働し、学校教育課程の学生と地域科学課程の学生がともに参加する活動を組織することで、地域の視点から学校教育を考えられるよう支援しています。

第二に、学部での早い段階から、子どもたちの成長と発達を促す協働的な実践に参加することです。本学部の教員養成カリキュラムにおいては、「教育実践研究 A (教職入門、介護等体験、教育実習)」、「教育実践研究 B (学習過程研究：探求ネットワーク事業)」、「教育実践研究 C (学校教育相談研究：ライフパートナー事業)」といった実践科目群がコア科目として1年次から位置づいています。協働的に実践し省察するコミュニティに参加すること、また養成段階に特有の実践経験を積むことによって、協働で実践する状況の中で省察し学び続けると同時に、より切実さをもって必要な学識を形成していくこととなります。

第三に、先輩たちが自身の学びの履歴を残し、それを後輩たちに伝えていく世代継承サイクルを実現しているこ

とです。たとえば、教育実習前に大学において行われる先輩の模擬授業に後輩が生徒役として参加する、また、1年時から異学年で様々なブロックを作って地域の子どもたちと一緒に長期間活動する、さらに、通常の授業においても、1年時から4年生までが異コース異学年のチームを形成し、協働探究を重ね、そこで取り組んだことの意味を多様なメンバーで繰り返し問い直すといったことを行っています。そして、すべての学生が、大学で学んだ成果をまとめ、自身の成長の足跡を残していく「学習個人誌」を作成・公刊しています。この学習個人誌は後輩たちが読み、協働探究の成果や経験が後の世代に受け継がれていきます。

#### 新しい評価へ

福井大学教育地域科学部の教員養成カリキュラムにおいて育まれている能力は、従来の標準化されたペーパーテストに見られるような、個別的な知識や技能の有無をチェックするという方法では評価することができません。そもそも、専門職としての教師の能力は、そのような方法で評価すべきではありません。

私たちは人間の能力を、複数の知識や技能や態度が組み合わされて状況に応じて発揮されるもの、新しい状況の中で何度も使い直されることによって全体的に習熟されていくもの、そして個人に宿るだけでなく集団の人間関係の中で発揮されるものと捉えています。そして、このような能力は、一人では解決できないような難しい課題を協働で探究するような学習の中で育まれるものであると考えています。

したがって、教師に必要な能力の評価は、第一に、探究を支援する機能を持っている必要があります。一人では解決できないような課題に向かっていく協働的な探究は、試行錯誤し、時には失敗しながら進んでいくものです。しかし、試行錯誤だけでは探究は進んでいきません。大切なことは、要所で自身の学習の過程を振り返り、学び直し、まとめ直し、そしてその意味を問い直すことを通して、次の新たな探究をデザインすることです。評価は探究や学習を促進するための道具であるのはもちろん、評価自体も探究や学習の重要な柱なのです。

このような評価は、第二に、能力が育まれた状況を豊かに表現するものである必要があります。どのような目標を目指した学習なのか。また、どのような状況において、どのような課題に向かい、どのように解決したのか。さらに、どのような環境や集団の中で学習を進めてきたのか。これらの情報が豊かに残された記録は、厳密な体制のもとで行われたテストよりもはるかに能力の育ちを読み手に伝えてくれます。また、能力が育まれた状況そのものを吟味することにもなります。つまり評価は、目標と学習そのものを問い直す道具でもあるのです。私たちは、先に述べた学習個人誌が、まさにこれら評価の二つの機能を担うものであると考えています。

以上のような考えに基づいて、私たちは福井県教育委員会と協議を重ねながら、教員養成を担う学部として共通スタンダードとコース別スタンダードという二種類の教員養成スタンダードを策定しました。いずれのスタンダードも、これからの時代の教師に求められる能力を目標として掲げ、その目標に向かって行われるべき学習経験を保障し、その証拠となる学習成果物を組織するという理念に貫かれています。

## 資料4 平成24年度 福井大学 教育地域科学部 教員養成スタンダード 共通

### 【A】本学部の教員が共有すべき使命

1. 公教育の担い手としての自覚を持った教師を育てる。
2. 子どもが社会の一員として主体的に生きていけるよう、子どもの学習・発達を支援する教師を育てる。
3. 多様な人々と協働し、社会と教育の受け手に対する応答責任を果たす教師を育てる。
4. 生涯にわたって省察的に学び続ける教師を育てる。
5. 学識に支えられた指導力を発揮する教師を育てる。

### 【B】本学部の学生が目指すべき目標

1. 学習の専門職として生涯にわたって学び続ける土台を築く。
2. 実践コミュニティの一員として、他者と協働し、他者の実践事例や自身の実践から学ぶ。
3. 活動的で協働的な学習を子どもたちが行うことができるよう、適切な学習環境・生活環境をつくりだす。
4. 教科の特性に応じた問題解決的な学習を子どもたちが行うことができるよう、教科固有の様々な方略を理解し用いる。
5. 担当する教科における重要な概念と探究の方法を子どもたちが学習していくプロセスを理解しており、子どもたちがそれらを学ぶことで知的・社会的・個性的に発達するよう支援する。
6. 担当する教科における重要な概念と探究の方法を理解しており、子どもたちがそれらを意味あるものとして学ぶことができるような経験をつくりだす。
7. 教育目的・教育内容・子ども・地域社会に関する知識に基づいて、教科と教科外活動における長期に渡る探究的な学習を支える指導と評価の計画を立てる。
8. 子どもたちが民主的に集団活動を運営する実践的能力を発達させるよう、様々な文化的活動や集団活動をつくりだす。
9. 子どもたちが生き方を模索するプロセスを理解しており、平和で民主的な社会のあり方と人間らしい生き方について理解を深め、個性的に発達するよう支援する。

### 【C】上記の目標を実現するために学生に保障すべき学習経験

1. 子どもたちの成長と発達を促す実践に参加する。
2. 実践と省察を繰り返す専門職的な学習のプロセスを経験する。
3. 教科が成立する根拠や意義、歴史的背景について理解を深め、教科の目的・目標・内容について考えさせる。
4. 教育内容と方法、および人間の学習・発達や教育の理念・歴史・制度に関する理解を統合的に発達させるために、総合的事例に基づいた事例研究を行う。
5. カリキュラム・単元・授業・学級集団の運営方法に関して実践的に理解を深めるために、カリキュラム・単元・授業・教材・活動の開発と提案を行う。
6. 学識を形成し発達の足跡を残していくために、学習個人誌を作成する。
7. 後の世代を育てることを通して発達し、また自身の発達を後の世代に伝えるために、世代継承サイクルを組み込んだ学習コミュニティを実現する。
8. 民主的な集団活動の運営が求められる協働的实践を行う。
9. 子どもたちの個別的なニーズを把握し受容的に関わる実践を行う。

### 【D】証拠となる学習成果物

| 方向性   | 内容   |
|---|--|
| 1. 自身の実践・学習を組織化する。<br>2. 物語(ナラティブ・ストーリー)として構成する。<br>3. 時間軸を意識し、過去・現在・未来の時間の流れに自己を位置付ける。<br>4. 専門職的实践のビジョンを意識する。 | 1. 過去の自身の学習個人誌<br>2. 教育実習の記録、各教科および道徳の指導案・教材・子どもの作品<br>3. 介護等体験の記録<br>4. 探求ネットワークの報告書<br>5. ライフパートナーの報告書<br>6. 学生からの評価、コメントに関するもの<br>7. 教職員からの評価、コメントに関するもの<br>8. 文献・論文リスト |

### 【E】学習成果物の評価規準

|                |  |
|----------------|--|
| 1. 追究の継続性      | 専門職としての目標の達成のために、実践研究に十分に継続して従事してきている。                     |
| 2. 追究の協働性      | 他者の追究を跡付け、理解し、援助してきている。                                    |
| 3. 追究するテーマの質   | 重要なテーマを追究し、深い分析を行い、学術的根拠に基づいた説得的な議論を展開できている。               |
| 4. 視野の広がり      | 広い視野のもとに自身の追究のテーマを位置付けている。                                 |
| 5. 追究の遂行性      | 実践と省察をデザインし、実行し、報告している。                                    |
| 6. 追究の重層性      | 1年時から積み重ねてきた報告群が証拠として含まれ、それらに随時言及しながら、自身の学習をストーリーとして描いている。 |
| 7. 専門職的实践のビジョン | 自身の生涯に渡るライフコースを展望し、個性的な発達を遂げようとしていることがわかる内容になっている。         |