表５　ポートフォリオづくりに関する発達の特徴

ポートフォリオづくりに関する発達の特徴

	１　年	２・３年	４・５年	６　年
発達の特徴	○活動したことを中心に自分の学習を振り返り感想をもったり，次にしたいことを考えたりする。 ○「学習の記録」や製作物などを順序よく残していく。 【「学習の記録」の萌芽期】	○活動したことを中心に自分の学習を振り返りよかった点や改善すべき点を見出す。 ○自分の思いや考えを記録に綴る。 ○単元ごとの「学習の記録」を作成する。 【「学習の記録」の成立期】	○自分の学習を振り返り自分の成長や変容をとらえる。 ○メタ認知の力が育ち，自己をとらえることができはじめる。同時に，学習の過程や，継続して評価することにも関心が向く。 【「学習の記録」の充実期】	○ポートフォリオが自分の学びを進める上で欠かせないものであるという自覚をもちはじめる。 ○互いに評価を練り合う中で，自己評価力を高める。 ○自己の学びを振り返り自分なりの評価基準を創出する。 【「学習の記録」の自覚期】
指導者のかかわり	○評価を促すための様々な言葉をかける。 ○その子が書きたい言葉を聞き取り，書いて渡したり，カードを選ばせたりする。	○様々な「学習の記録」の用紙を作成する。 ○資料の収集の仕方や記録を残すための手引きを工夫する。	○自らの学びを振り返るための手引きを工夫する。 ○自らの学びを一覧表にまとめさせたり，学びの一覧表を活用したりする場を設定する。	○次の課題を考えるための手引きを工夫する。 ○自己の学びを意味付けたり，関連付けたりしながらポートフォリオを再構成する場を設定する。
ポートフォリオの特徴	○カードを集めることへの関心が高く，断片的に記録したものが多い。	○その単元で学んだ資料や「学習の記録」，作品などを１つにまとめることができる。継続性が見られるようになる。 ○資料や記録を意図をもって集める。	○後書き，目次などが整えられるとともに，順序などへの工夫が見られるようになる。 ○必要に応じてポートフォリオやその中に収められた資料を活用する。	○自分なりの意図をもって再構成したポートフォリオが見られるようになる。 ○６年間にわたるポートフォリオをまとめる。

出典：鳴門教育大学学校教育学部附属小学校著『総合的な学習と教科学習の未来を拓く』明治図書、2001 年、p. 125

また、教師が学習前・中・後において学習の進捗状況を確認するとともに、その結果を指導に活かすため、一枚の用紙に学習者が記録する内容が構造化して作成されています。学習者にとっては、自分の成長過程が具体的内容を伴って可視的に把握でき、自ら学び自ら考える力を育てることができるように配慮されています。

OPPA では、ふつう、一つの単元を基にして OPP シートを授業設計の段階で作成します。次に、毎時間ごとにシートの中に学習者の学習記録を授業後に書かせます。その内容を教師が確認するとともに適切なコメントなどを与え、学習の改善をはかります。それを繰り返し、単元終了後に学習内容全体を学習者に「自己評価」させるという方法をとっているのです。ぜひ、「一枚ポートフォリオ」を教育現場で取り組んでいただきたいと思います(14)。

次に PISA 調査でも用いられるようになりました**パフォーマンス評価**について説明します。

実は、パフォーマンス評価には大きくは二種類あって、パフォーマンス課題に基づくパフォーマンス評価と「紙と鉛筆」で可能な自由記述式のプロンプト（prompt）があります(15)。その違いは「真正性」の難度（課題解決に要求される能力の差異、解決に要する時間的差異など）によって使い分けることになります。

さて、評価方法が質的に高くなってきますと、その**評価方法の信頼性**（比較可能性 or 安定

性）が問われるようになってきます。このためには、次に説明しますモデレーションとキャリブレーションの実施が求められるようになります。おそらく、狭義の評価リテラシーとは、モデレーションとキャリブレーションの運用能力のことかもしれません。

この点もご存知のように、真正の評価論においては、信頼性を担保するために、ルーブリック（評価基準表）の作成が必要となります。ルーブリックとは、単なる名義尺度でなく順序尺度のことですね。最近のルーブリック評価への批判（評価基準を細分化して点検しているのに過ぎない）を念頭に置きますと、ルーブリックとは、単に形式的に段階を区切るのではなく、「内容妥当性」を念頭に子どもたちの認識形成（発達）の過程を段階的に分析（たとえば「つまずき分析」しつつ）し、既述語と（順序）尺度を作成すること、さらにはアンカー（サンプル）も付加することです。そして、このルーブリックは、子どもたちにも理解できるような記述や文体が必要ですし、そのことによってルーブリックは子どもたちの自己評価の指針ともなるのです(16)。このようにルーブリックつくりとは、教育実践の進展に応じて改訂されていくものなのです。

このように評価基準や教育目標を教師間で調整することを、［モデレーション］と言います。その典型的なグループ・モデレーションの方法を紹介してみましょう。

［グループ・モデレーションの方法］

①あるパフォーマンスや作品（広義）をたとえば４点という尺度で採点を行うことを確認する。

②ひとつのパフォーマンスや作品に対して、少なくとも３人以上の教師が採点を行う。

③全員が同じ点数をつけたパフォーマンスや作品に基づいて、指標づくりを行う。

（参考文献:西岡加名恵編著『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書、2008 年）

しかし、評価基準としてのルーブリックが出来たから、自動的に信頼性が担保されるわけではありません。次に、ルーブリックを使って採点するという作業があります。この採点にあたって、評価者の「物差し」を調整することを［キャリブレーション］と言います。おそらく、小学校では同学年の担任の先生間で、中学校では同教科の先生間で、このキャリブレーションを行っていただくことで、評価基準や教育目標を教師間で調整する（洗い出す）モデレーションが行われることになるのではないでしょうか（巻末資料では、評価リテラシーの研修風景をあげておきました。参考にしていただけたらと思います)。

日本の学校文化や教員文化では、国際的に注目されている「授業研究（Jugyo kenkyu)」を行うという優れた伝統があるのですが、今お話したように、モデレーションやキャリブレーションを行うという評価文化はやや弱いように思います。この面では、校内研で、ワークショップ型の研修が必要になるのではないでしょうか。

５．今後の課題―評価計画の策定

「評価リテラシー」というテーマのもとに、いろいろと話題提供をしてきました。評価リテラシーと言いましても、ただ新しい評価方法を工夫するというレベルにとどまらず、カリキュラムや授業設計と不離一体のものである。その際に、何よりも子どもたちの実態に寄り添うことが大切であることを申し上げたつもりです。簡単に述べれば、「優れた評価課題を作るためには、深い授業力（教材理解と子ども理解）が必要であるということです」。最後に、このような立場から最近主張されているのが、「**逆向き設計（backward design）**」というカリキュラム設計論です。この逆向き設計論は、教育評価というと、教育実践の最後に行い考えるという習慣だったことに対して、最初にこの単元で求められている学力とは何か、それをどのような評価課題で明らかにするのかを考えてみようとするものです。

詳しくは、参考文献をご覧ください(17)。図５で、この逆向き設計論を採用した授業論が、兵庫教育大学の松本先生と中学校教員の名倉先生との共同研究の成果として発表されていましたので紹介したいと思います。

まさしく「評価が変わる学びが変わる」とは、「評価を子どもたちの学力を把握する単なる手段と見るのではなく、評価行為自体を子どもたちの自律・自治を促す営為と見る」立場と考えます。これから行われます、シンポジウムに何らかの参考になれば幸いです(18)。ご清聴ありがとうございました。

図５　形成的評価を加味した教授・学習過程

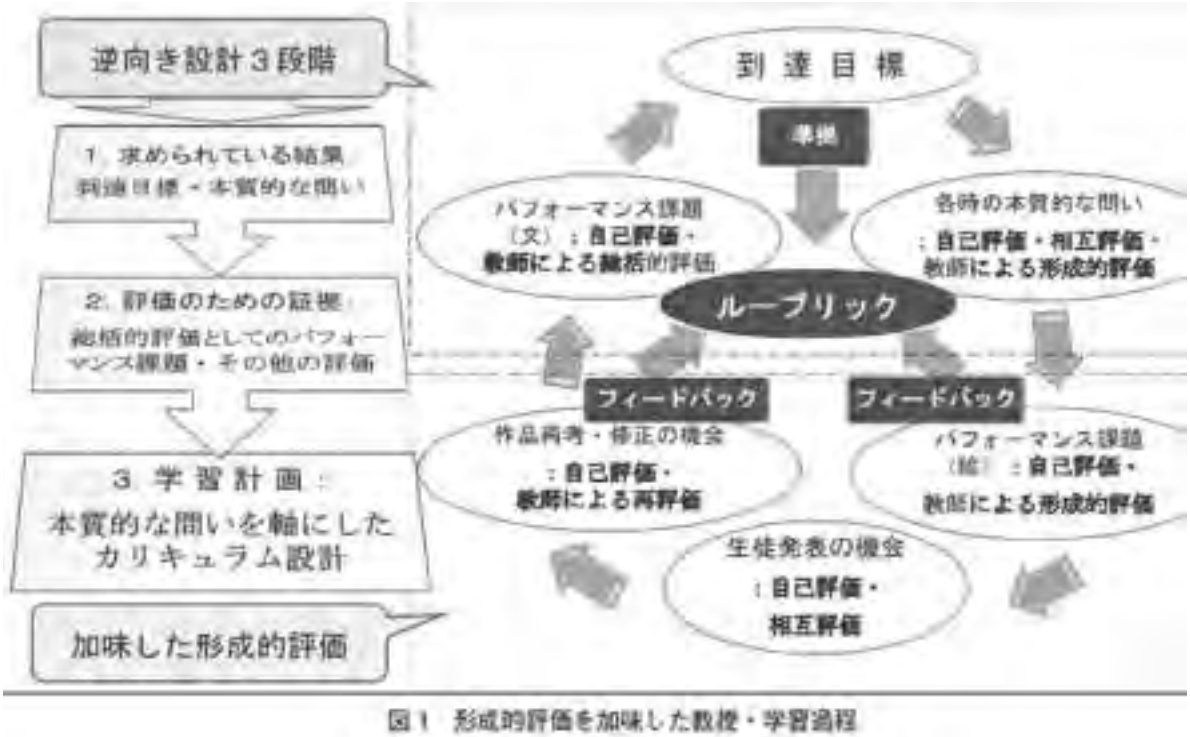

図１　形成的評価を加味した教授・学習過程

出典：名倉征巳・松本伸示「形成的評価を加味したパフォーマンス評価を取り入れた理科授業開発」『理科教育学研究』Vol.58, No.4、2018 年、p.357

《本稿は、2023 年 2 月 11 日（13:00-14:00）に開催された、京都連合教職大学院主催「2022 年度実践報告フォーラム」で行った講演の記録である。本稿に、下線やゴチック体を使用しているのは、発表レジュメにおいて強調したところである。》

参照・引用文献

(1) 拙稿「現職教員を対象とする大学院教育の試み―ゼミナール５年間のまとめ―」兵庫教育大学教育方法講座紀要『授業の探究』第 5 号、1994 年 3 月参照のこと。

(2) 拙稿「学習評価の歴史」『授業づくりネットワーク』No.43 通巻 351 号、2023 年 1 月、p.18

(3) 拙著『「教育評価」の基礎的研究』ミネルヴァ書房、2022 年参照のこと。

(4) 拙著「戦後初期『教育評価』概念の成立」兵庫教育大学教育方法講座紀要『授業の探究』第 3 号、1992 年 3 月参照のこと。

(5) 正木正「価値と評価」講座『教育』第 3 巻、岩波書店、1952 年所載、p.245

(6) 拙稿「児童指導要録研究の成果と課題―学力評価論からのアプローチ」兵庫教育大学教育方法講座紀要『授業の探究』第 2 号、1991 年 3 月参照のこと。

(7) 拙著『指導要録の改訂と学力問題』三学出版、2002 年 9 月参照のこと。

(8) 拙稿「高大接続における入試のあり方」大学基準協会『大学評価研究』第 18 号、2019 年 11 月参照のこと。

(9) 斎藤喜博編『未来につながる学力』麥書房、1958 年参照のこと。

(10) 東井義雄『学習のつまずきと学力』明治図書、1958 年参照のこと。

(11) 二宮衆一「第 2 章教育評価の機能」西岡加名恵・石井英真・田中耕治編著『新しい教育評価入門<増補版>』有斐閣、2022 年所載を参照のこと。

(12) 拙稿「オーセンティックアセスメントとはどのような評価方法か」 日本理科教育学会編『理科の教育』No.593、2001 年と拙稿「学習評価とカリキュラム」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版、2019 年参照のこと。

(13) 拙稿「指導要録が求める評価のあり方と授業改善」『教育実践ライブラリ』Vol.5,ぎょうせい、2023 年 2 月、p.11.

(14) 堀哲夫『新訂 OPPA 一枚ポートフォリオ』東洋館出版社、2022 年や堀哲夫監修・中島雅子編著『OPPA でつくる授業』東洋館出版社、2022 年など参照のこと。

(15) ダイアン・ハート著田中耕治監訳『パフォーマンス評価入門―「真正の評価」論からの提案』ミネルヴァ書房、2012 年参照のこと。

(16)香川大学教育学部附属高松小学校著『パフォーマンス評価で授業改革』明治図書、2013 年など参照のこと。

(17) 西岡加名恵・奥村好美『「逆向き設計」実践ガイドブック』日本標準、2020 年を参照のこと。

(18) 本講演では、教育評価論に関する基礎的事項については、詳しく触れていませんので、以

下の文献を参考文献としてあげておきます。

西岡加名恵・石井英真編著『教育評価重要用語事典』明治図書、2021 年

田中耕治編著『よくわかる教育評価第 3 版』ミネルヴァ書房、2021 年

西岡加名恵・石井英真・田中耕治編著『新しい教育評価入門　増補版』有斐閣、2022 年

田中耕治『教育評価』岩波書店、2008 年

巻末資料：評価リテラシーの研修風景

集団による成績づけは、トレーニング期間から始まります。参加者はその間に、パフォーマンス、解答用紙、ポートフォリオを、合意済みのスタンダードに沿って評価することを学びます。通常、成績をつける人の活動はチームで行われ、それぞれのチームには経験豊かなリーダーが入ります。

グループでまず行うことは、生徒の作品を判断する際に使うスタンダードについて合意に至ることです。このプロセスの始まりに、各参加者は同じ作品サンプルをいくつか渡され、成績をつけます。そのサンプルは、評価する生徒たちの学力の幅広さを例証できるように、あらかじめ選ばれたものです。成績をつける人たちは、すでに存在している採点ルーブリックにそって成績をつけるでしょう。そのようなルーブリックがなければ、彼らはトレーニング期間のうちにルーブリックを開発する必要があるでしょう。

サンプルを個々人で採点し終えた後、チームのメンバーは一堂に会して**調節**（calibration）を行います。そこでは、最初に行った採点を比較し、見解が異なる部分を特定し、コンセンサスをはかります。このプロセスの一貫として、成績をつける人は、自分たちが採点のために用いたスタンダードが何を意味しているのかということを明確に探ることになります。また、例えばスペル間違いや標準的でない英語を嫌がってしまうといったバイアスを自分たちが持っていることにも向き合います。調節は、それぞれの事例についての採点にグループ全員が合意するまで続けられます。この時点になると、そのサンプルは*アンカー用紙（anchor papers）*として働き、他の解答を採点する際のベンチマークとなるのです。

全員が心の中に鮮明な採点スタンダードをもって、グループは生徒の解答や作品のサンプルを評価する仕事に取りかかります。一般的に、それぞれの解答は２人の採点者に１回ずつ、合計２回採点され、両採点者はお互いがつけた点数を知らされません。もし２人の点数が近ければ、それが最終成績になります。もしかなりの不一致があれば、３人目の採点者、通常はチームリーダーがその解答を再び採点して、差異を解決します。

グループ間での採点の一貫性を保証するために、いくつものモデレーションの技術が開発されてきました。その１つは、チームリーダーが日常的に、すでに採点された解答からいくつかを選び出して再採点することです。これによって、すべてのチームメンバーが同じ方法でスタンダードを適用しているかを確かめることができます。また、あるチームで採点された解答を他のチームに回し、その解答に同じ点数がつけられるかをみてみるという方法もあります。３つ目は、集団での調節のために１～２回立ち止まって、その間に全員で同じ解答を読んで、それをどう採点するべきかについて合意を得るという方法です。

集団による成績づけに参加した教師たちは、一般的にその仕事は大変だが有意義な経験だと報告しています。それは、これらの会合において、彼らが指導におけるもっとも根本的な問いにとりくんだからでしょう。その問いとは、「何に価値をおくのか？」「それはなぜか？」「生

徒たちがそれらの価値を作品に反映しているかいないかということを、どのように判断できるのか？」といったことです。
出典：ダイアン・ハート著『パフォーマンス評価入門―「真正の評価」論からの提案』（田中耕治監訳）ミネルヴァ書房、2012 年、pp.100-102

教職大学院における教育評価の力量形成
―見取りと励ましの力をつける―

佐古　清
大学院連合教職実践研究科

1. 教育評価の多面性と重要性

教員養成において、教育評価の力量形成がもっと重視されるべきではないかというのが、学校現場を経験してきた実務家教員としての率直な思いである。教育評価は、学習評価をはじめ教育活動全般について教育目標に照らして行うものである。学習や成長の状況を把握し、そのフィードバックを通して子どもを励まし学習や成長を促すことや、教育実践の改善を図ることが本来の目的である。教育評価には、教科指導における学習評価、児童生徒理解などの生徒指導やキャリア教育に関係するもの、学校評価やカリキュラム評価等の学校経営に関わるものなどがあり、それらは相互に関連して実装されている。教師は日々さまざまな場面で評価を行っている。こうした評価は、意図的・計画的なものだけでなく、即時対応的・無意識的に行っているものもあり、毎日の教育実践に内在している。したがって教育評価の力量形成は、教師の指導力や教育効果に直結すると言っても過言ではないだろう。

院生は、大学院で教育評価の基になる見方・考え方を学びながら、自らの見方・考え方を問い直し、教育観を形成・再形成していく。同時に、実習を通して学校現場で実際に子どもたちや教職員と関わるなかで揺らぎを経験し、省察を重ねながら子ども観や教育観を深めていくことになる。

2.「見取り」の力を磨く

子どもの学びや成長を促すために必要になるのが、教師の「見取り」である。授業では、子どもたち一人一人の学習状況を見取りながら学びを促したり、指導の改善に繋げたりしている。形成的評価もその一つであり、そこでの「見取り」が子どもの学びを導くことになる。では、院生が「見取り」のスキルを高めるためにすべきことは何か。まず、授業中等に指導者が子どもの何を見ているのかを観察することだろう。実習での授業参観やティームティーチングを通して、教師の見取りの視点やスキルを意識的に学ぶ必要がある。生徒指導においても、教師は一人一人の子どもの背景や自己理解について把握し、児童生徒理解を深めながら指導や支援を行っている。今注目されている非認知能力についても、育成を図るためにはその「見取り」が重要になる。また、子どもを個々に見取るだけでなく、仲間関係や学級集団の状況についても観察･分析を行い、それを基に学級集団づくりを行っている。そこでは「集団を読む力」と言われるような集団を見取る力も必要とされる。ただし、対象が個人であっても集団であっても、一人で見取るのは限界があることも事実である。したがって、複数の教師や教師集

団としての「見取り」ができるような連携の仕組みや校内体制をつくることが極めて重要になる。さらにそうした中で、院生や若手教員の「見取り」の力も磨かれるというのが理想であろう。京都府教育委員会では、教員に必要な力の１番目に「気づく力」を挙げている。「児童生徒一人一人を深く理解し、寄り添った指導ができるよう、小さな変化にも気づくことができる力」である。京都市教育委員会でも、「特性や背景を理解し、子ども一人一人を大切にすること」を強調しており、いずれも「見取り」に通じる力が重視されている。

3. 小・中・高の校種による違い

子どもの「見取り」は、小学校では馴染みのある言葉である。ところが、中学校ではその使用頻度が減り、高校段階ではほとんど聞かれない。「見取り」は、子どもの発達段階と関係しており、適切な支援が必要な児童期で用いられることが多く、自律が進む青年期に入ると使われなくなるというのは容易に理解できることである。子どもの学習理解の程度を把握し、学びを促したり指導方法を改善したりすることがとりわけ必要な小学校段階では、早期につまずきを発見し、手立てを講じるための「見取り」は非常に重要である。一方、中学から高校になると教科の専門性が重視されるようになり、客観的なテストによる評価のウエイトが増すことになる。このように校種によって必要とされる教育評価の力が変わるところはあるが、翻って、校種が異なる院生が学び合う教職大学院だからこそ、校種を越えた議論が新たな気づきを生み、豊かな「見取り」や教育評価の力量形成につながると考えられる。

4. 教育評価を教育活動の充実につなげる

教育評価を学年運営や学校づくりに生かすことも重要である。学校現場では全国学力学習状況調査をはじめ各種の調査が実施されているが、それらが十分に活かされているかは点検の余地があるだろう。学校では教育評価から得られるデータをエビデンスとして教育活動の改善につなげることが求められる。例えば、客観的なデータと教職員の実感とを擦り合わせながら課題を見つけ、改善策を考える研修も有効であろう。自校の課題を共有することで取組の方向が明らかになり、教職員のベクトルが揃うことにも繋がるはずである。また、子どもたちの様子や情報については教職員で速やかに共有することが望ましい。そのためには、学校組織の中に情報が血液のようにながれる仕組みや関係が必要になる。問題事象の情報共有は言うまでもなく、取組の成果や子どもの成長などもしっかりと共有することで、教職員がエンパワーされ同僚性が高まると考えられる。学校現場で「研修教員」として実習を行う院生は、学校の組織体制や教職員集団の文化についてもアンテナを張り、多くのことを学んでいることだろう。

毎週水曜日の実習を年間通して実施することで、その間の子どもや学級集団の成長を見届けることができるようになった。院生が行うその時々の「見取り」についても、実習翌日の授業で行っている省察を通じて、子どもの成長を追うように深化しているにちがいない。教職員集団の変化や成長を感じ取りながら、その一員として実習校の教育活動に関わることで、実践的な教育評価の力量が形成されることを期待している。

教職大学院における教育評価の力量形成
―音楽科教育における評価の事例―

清村百合子
京都教育大学　音楽科

1　はじめに

本稿では、音楽科教育の評価の事例を取り上げ、教育評価のために教職大学院においてどのような力量を形成すべきかについて考えたい。論を進める前提として、本稿では「教育評価」を「教育活動を評価し、改善する営みであり、その目的は子どもたちを値踏みして、序列・選別するのではなく、教育活動それ自体に反省を加えて、教育活動を修正・改善するためにおこなうこと」[1)]に依拠する。

音楽科はいわゆる技能教科として位置付けられ、「歌が上手に歌えているか、音程が正しくとれているか」など技能だけを見ればよしとし、多くの教師は学期末の実技テストのみで音楽科の評価ができると考えてきた傾向がある。これらの課題を抱える音楽科にとって平成 29 年学習指導要領改訂とそれに伴う評価の新観点は課題を克服する契機になったといえる。

2　平成 29 年改訂学習指導要領と評価の観点

平成 29 年の学習指導要領改訂に伴い、各教科で育成すべき資質・能力の捉え直しがなされ、評価観点についても全ての教科で「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点に整理された。全教科共通の観点になったということが音楽科において大きな意味をもつ。音楽科の活動だけに対応する閉ざされた資質・能力ではなく、あらゆる場面に共通の汎用的能力として示されたことで、他教科と別次元にある技能教科ではなく、人間形成にかかわる学力育成に貢献する一教科として他教科と同等に位置づけられたことになる。

3　音楽科授業の更新

各教科で育成すべき資質・能力が明確に示されたことで、次の三つの「転換」がこれからの音楽科授業を変えると期待している。一点目は「学力観の転換」である。学校教育法第 30 条第 2 項において学力の要素として「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」の三点が示されている。なかでも「思考力・判断力・表現力等」は「生きる力」の核心とされ、正解のない未来を生きる力としてこれらの資質・能力をより育成していくことが求められている。音楽科の授業でもこれまでは演奏技術の習得や作曲家や楽典に関する知識が学力の中核にとらえられてきたが、これからは音楽的思考や知覚・感受、発想、創造といった能力が重要視されるようになった。

思考力が重視されるようになると、子どもが自分で考え、判断するという学習者主体の授業が求められる。つまり二点目は「授業観の転換」である。それは行動主義的な学習観から構成

主義的な学習観への転換である。教師から指示を受けて演奏表現を仕上げる授業から、これからは子ども自身の内面をかかわらせて作品や表現を生成する授業へと転換が図られる。

こうした構成主義的な学びでは学習の結果としてどのような知識や技能が獲得されたかより、そのプロセスに働く力をみていくことが求められる。つまり三点目「評価観の転換」である。それは、冒頭で述べた通り、これまで音楽科の評価では「歌が上手に歌えているか」といったように学習の結果としてどのような技能が身についたかという最終的に仕上がった演奏のみが評価の対象となっていたが、これからはそういった演奏表現を作り上げていく過程にどのような音楽的思考が働いていたのか、プロセスをみていくことが求められる。

4　「パフォーマンス・スタンダード」の開発

では音楽科の学習のプロセスに働く資質・能力とは一体何か。その手がかりとして日本学校音楽教育実践学会が平成 28 年度～令和 3 年度にかけて開発した「パフォーマンス・スタンダード」[2)]を紹介したい。

スタンダードを支える理論的根拠はＪ・デューイの経験論に基づく「生成の原理」である。それは、子どもが教材（音楽）と相互作用し、外側に音楽や作品を生み出すことと連動して、自分の内側（思考、イメージ、感情など）も新たに変化していくという考え方である[3)]。そうした経験のつくりかえに働く能力として「興味」「コミュニケーション」「音楽的思考」「知識・技能」があり、幼～高までの発達段階別にそれぞれの能力を実現している具体的姿を記述したものが「パフォーマンス・スタンダード」である。「パフォーマンス・スタンダード」は評価の三観点と相関関係にあることから観点別評価を実施するときの手がかりにもなる。スタンダードを活用した授業者からは「子どもたちがその能力を発揮できるような場面を意図的につくるようになった」「ワークシートもただ感想を書かせるものではなく、意図的なフォーマットにした」「単元で期待する子どもの姿が具体的になった」と声があがっている。

5　まとめ

最後に「教育評価のために教職大学院においてどのような力量を形成すべきか」という問いに対して、本稿では「①子どもが内面を発揮できる授業デザイン力」「②子ども理解のための洞察力」の二点をあげる。教師は子どもを評価する評価者である前に、子どもの内的思考を発揮させ、それを育てる環境をつくるという役割をもつ。それが「授業デザイン力」である。また評価は本来子どもを値踏みするために行う行為ではない。子どもがいま何に興味をもち、どのような問いをもち、どこに向かおうとしているのか。私たちは評価をするために子どもを観察しているのではなく、子どもたちを育てる一教育者として、子どもの内面を共感的に理解しようとしていることを忘れてはならない。

注

1）田中耕治（2008）『教育評価』岩波書店、83 頁。

2）清村百合子（2019）「1 スタンダードの枠組み」『学校音楽教育実践論集』第 3 号、日本学校音楽教育実践学会、6-7 頁。

3）西園芳信（2017）「生成の原理」『音楽教育実践学事典』日本学校音楽教育実践学会編、音楽之友社、18-19 頁。

教職大学院における評価の力量形成
―実習と省察の可能性―

徳永俊太
大学院連合教職実践研究科学校臨床力高度化系

1. 教員養成における教育評価

筆者が修了生のフォローアップに行くと、修了生から教育評価に関する悩みを聞くことがよくある。ここでいう教育評価には、教科指導だけではなく、生徒指導的な側面も含まれている。昨今では、「主体的に学習に取り組む態度」の評価にも教育界の関心が集まっている。しかし、2023 年現在、教員免許を取得するための科目として、教育評価に特化した科目は存在しない。文部科学省が定める「教職課程コアカリキュラム」においては、各科目で教育評価の力量を付けることが求められている。例えば、「カリキュラム評価の基礎的な考え方」、「主体的学習を支える動機づけ・集団づくり・学習評価の在り方」、「当該教科の学習評価の考え方」といった記述が見られる。つまり、教育評価の力量は、各科目の中で身に付けることが求められているのである。

教員養成課程における教育評価の力量形成に関して、今回のフォーラムでは二つの課題を指摘した。一つは、長期的・継続的な見通しをもった教育評価の経験をカリキュラムの中に用意することが難しいことである。もう一つは、「教員課程コアカリキュラム」に示されたような個別的な評価に関する力量を統合する経験が明確になっていないことである。本発表では、後者を精密に作り上げた部品を機械に組み立てて動かす過程になぞらえた。

2. 長期的・継続的、多面的・多角的な学校への関り

2022 年度から学校臨床力高度化系初任期教員養成コースで始まった学校臨床専門実習Ⅰは、上述した二つの課題に応えうる可能性を持っている。これまでの教職大学院の実習が特定の時期の連続した日で行われていたの対して、学校臨床専門実習はそうした従来の実習（通称集中実習）に加えて、年間を通して毎週水曜日に行う実習（通称水曜実習）を行う。水曜実習によって、院生は長期的・継続的に学校に関われることになり、子どもの変化を見取る経験を持つことができるようになった。さらに、集中実習と水曜実習では院生が担当する業務が異なるために、教育実践を様々な面から見る経験にもなっている。これは、個別的な評価の力量を統合していくことにもつながるだろう。ただし、ほっておけば自然と統合されると考えるのは楽観的であり、大学院の授業で省察を促していく必要がある。

3. 統合を目的とした教職大学院の授業

教育評価に特化したわけではないものの、統合を促す教職大学院の授業についても紹介した。実務家教員である吉川孝と徳永が担当する「現代的教育課題の教材化と授業実践」は、大学院で学習した様々なことを整理し、統合することを目的とした科目である。授業の実施時期は修士2回生の後期で、院生にとって大学院の締めくくりの科目でもある。授業の大きな流れは以下の図1のとおりである。

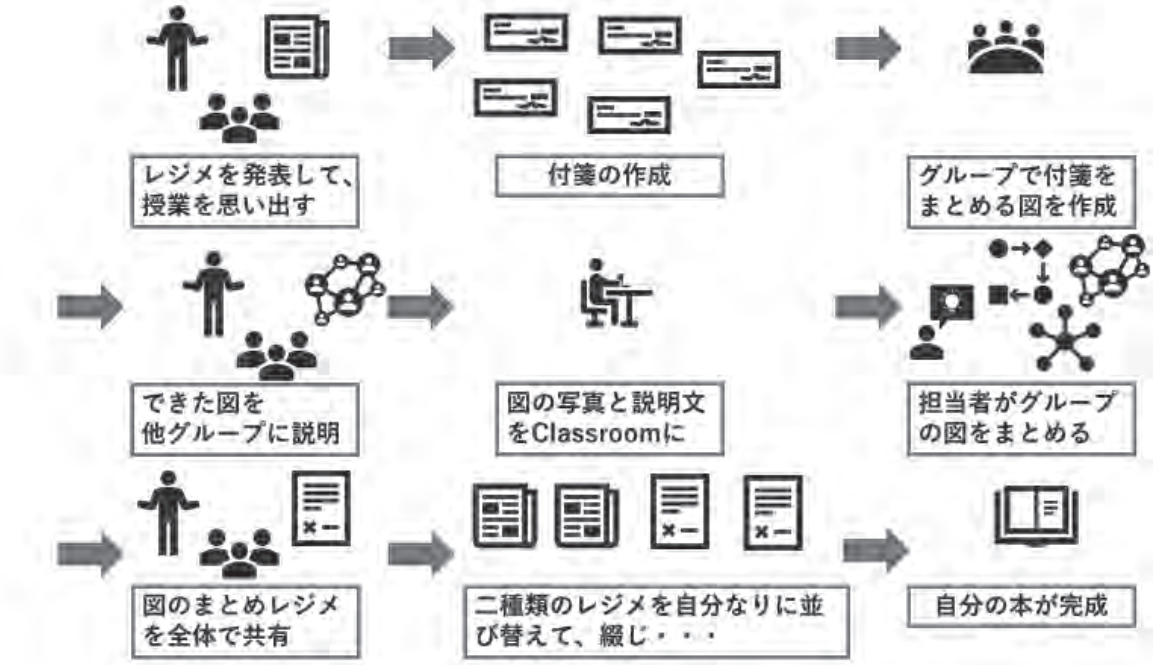

図 1　「現代的教育課題の教材化と授業実践」の流れ

この授業では、大学院で受講した科目を取り上げて、そこで学んだことを他の様々なこと、例えば実習の経験、他の科目の内容、自分の興味・関心事などと結びつけて整理をし直すことが核となっている。振り返りはA4裏表のレジメに代表者がまとめ、最終的には配られたレジメを整理し、各人が自分の本を作成する。2022年度は前年度から振り返りの仕方を変更し、KJ法とGoogle Classroomを用いて、自分たちの思考が具体物に残るように工夫をした。この学習活動の大きな目的は、自分なりの系統性を持って学んだことを整理することであり、院生には「自分の本棚を整理して、いつでも本が取り出せるようにする」という例えを伝えている。こうした学習経験は、個別的な教育評価の力量だけではなく、教員に必要な様々な力量を統合することにもつながるだろう。

4. 協同の重要性

長期的・継続的な見通しを持つことや力量の統合を行うことは簡単ではない。それゆえに、他者に支援してもらうことが重要になる。自分の評価行為をしっかりと記録し、他者と協同して自分の行為（経験）を再解釈する学習が求められる。

令和４年度 院生・教員連絡協議会活動報告
−今年度の活動報告及び次年度への展望−

福田　剛之
令和４年度院生・教員連絡協議会 院生代表

院生・教員連絡協議会について

平成 24 年度に発足された院生・教員連絡協議会（以下、本協議会）は、京都教育大学大学院連合教職実践研究科（今年度から連合教職実践研究科学校臨床力高度化系）のカリキュラム改善や学習環境の向上を目的とした院生と教員による組織である。本協議会の特長は、研究科の教員だけでなく、院生も一員となって活動や議論に参加する点にあり、互いの立場から素直で建設的な議論をすることができることにある。今年度の本協議会のメンバーは、研究科の再編に伴い、新設された新課程の初任期教員養成コース、中核教員・リーダー教員養成コースと旧課程である授業力高度化コース、生徒指導力高度化コースのそれぞれから選出された８名の院生委員と３名の教員委員により構成された。

今年度の活動

（１）カリキュラム・学習環境の向上を目指して

今年度から、研究科の再編を受け、新カリキュラムがスタートしている。これまでのカリキュラムを受け継ぎつつも、大きく変更された点もあり、まだまだ教員も院生も手探りな状況であるといえる。そのような状況下で、互いの立場から、いま問題として発生していることを積極的に議論のテーマとして挙げ、話し合うことは、より良い研究科づくりのために最も重要であるといえる。今年度も、院生や教員から、複数の議題が挙げられ、積極的な意見交流を行うことができた。

特に、院生の学習環境に関する議論が多くなされた。今年度から、コース・学年別で利用してきた自習室を、目的別での利用に変更した。大学の協力のもと、内装や設備も一新し、「授業研究室」「教材開発室」「交流室」といった、院生の多様なニーズに合わせた部屋の設置を行なっている。特に、授業研究室については、壁面３面にホワイトボードを設置し、プロジェクターや iPad も設置することで、より実践的な授業研究が行える部屋となっている。オンラインによる予約システムを用い、予約による利用も可能とすることで、模擬授業の利用だけでなく、ゼミ活動や修了論文の執筆活動といった多様な利用に対応することができた。さらに、院生全員で気持ちよく自習室を利用できるよう、実務家ゼミごとで毎週の掃除当番を設定し、院生全員で各自習室の美化を目指した活動も行った。

（２）院生・教員交流集会の開催

院生・教員交流集会は、本協議会の活動の一環として毎年開催されている行事である。近年は、新型コロナウイルス感染拡大の影響により、オンライン開催が行われていた。しかし、院生からは、せっかくの交流の場であるにも関わらず、画面越しでの交流では味気なさもあり、対面での開催の復活を期待する声が挙がっていた。それを踏まえ、今年度は感染状況の落ち着きが見られたことから、約３年ぶりに対面での開催を行った。

10 月に開催された第１回目の交流集会では、実務家ゼミでの学年を超えた交流を目的として、学部卒院生、現職院生、教員が複数の教室に集まり、親睦を深めた。カリキュラム再編を受け、コースや学年をまたいでの交流が減っていることを踏まえ、従来とは少し雰囲気を変え、グループで協力して謎解きをする活動を行った。

さらに、2 月に開催された第２回目の交流集会では、院生と教員が大講義室に集まり、グループに分かれて、それぞれの立場からテーマに沿って積極的な議論を行った。議論のテーマについては、「実習」や「修了論文」などの院生の経験を基にしたテーマから、「校則」や「学力格差」といった教育現場における喫緊の課題であるテーマなど幅広く設定することで、互いの立場から活発な議論を行うことができた。

同じ研究科に所属していながらも、普段あまり関わり合いのない院生や教員と積極的に交流することで、新たな繋がりを生み出すことができたといえる。グループの中には、交流集会での交流を通じて院生や教員の新たな一面を発見し、院生と教員とで同じ趣味の同好会を結成したグループも見られた。交流集会は、様々な年齢や立場の人が一つのテーマという同じ土台に立って議論したり、お互いの垣根を超えて交流したりできる貴重な場であるといえる。今年度も、交流の場として設定することで、院生と教員が互いに交流し、関係性を生み出す場として有効であったと考える。

総括と次年度への展望

今年度の本協議会の成果は、新カリキュラムや院生の学習環境について、素直で積極的な意見交流を行い、改善に向けて活発な活動ができたことである。2023 年 3 月現在、新型コロナウイルスの感染状況が落ち着きを見せはじめ、徐々にではあるが、元の生活を取り戻し始めた。今年度の活動は、院生と教員の密な交流を意識した。状況を見ながらであるが、対面での交流を復活させ、研究科内で積極的な交流が行えたことも成果としてあげることができる。

今年度から新しい教職大学院がスタートした。まだまだスタートしたばかりであり、これからの過程の中で、改善点も多く出てくることが考えられる。次年度以降も、カリキュラム改善や学習環境の向上を目指して、本協議会の活動を活発化させ、より良い研究科づくりを目指していきたい。

最後に、今年度活動するにあたり、研究科の先生方ならびに、院生の皆さまには、活動にご理解、ご協力を頂いた。この場を借りて深く感謝申し上げたい。

教育研究会報告

専門実習から考える教職大学院のカリキュラム
―木村優先生をお迎えして―

徳永俊太
大学院連合教職実践研究科学校臨床力高度化系

１．2022 年度の教育研究会

2022 年度の教育研究会は、対面とテレビ会議システムを併用して開催された。対面での開催は、2019 年度以来となる。これまでの教育研究会と同様に、紫漣会の総会と講演が行われた。対面、オンラインとも多くの参加者があった。

今年度の教育研究会は、教職大学院の新しいカリキュラムを意識したテーマを設定して行われた。大学院連合教職実践研究科のカリキュラムは、2022 年度より同研究科学校臨床力高度化系に受け継がれることになった。カリキュラムの再編成に際して、実習に大きな変更が加えられた。これまで特定の時期に 3 週間、5 週間で行われていた学部卒院生の実習を短縮し、新たに毎週水曜日に行う実習を加えた。前者を集中実習、後者を水曜実習と呼称している。さらに、学部卒院生だけではなく、現職院生も実習を行うことになった。この新しい実習を構想する際に、福井大学の木村優先生にご助言をいただいており、その縁で教育研究会での講演が実現することとなった。講演に先立って、M1 院生は科目「現代社会と学校教育」の時間を使用して、木村先生の論文[1]を共有し、質問集を作成した。質問集は事前に木村先生にお渡しして、講演内で応答いただくことになった。

２．講演概要：「専門実習から考える教職大学院のカリキュラム～実践と研究をつなぐ～」

福井大学連合教職大学院は、授業研究・教職専門性開発コース、ミドルリーダー養成コース、学校改革マネジメントコースからなる。大学院のカリキュラムは、学校における実習と各系のプロジェクト学習・カリキュラム開発実践研究をコアにしてデザインされている。カリキュラムの運営は、大学教員によるチーム・ティーチングによって行われる。大きな特徴は、院生が実習を行う学校のリズムと院のカリキュラムが連動している点である。よって、実習校での実習に重きが置かれ、「実践の中の理論の生成」を目的とした「学校拠点方式」と呼ばれる方式が採用されている。例えば、授業研究・教職専門性開発コースでは、週 3 日もしくは 2 日の実習が 1 年間かけて行われている[2]。こうした実習の在り方を支えているのは、学校（拠点校・連携校）、教育委員会・教育研究所（センター）との協働連携である。

実習に対応して、大学では「週間カンファレンス」と「月間カンファレンス」が行われる。「週間カンファレンス」は、「授業研究・教職専門性開発コース院生（学部卒院生）が大学院教員を交えて 1 週間の学校での経験と学び（長期インターンシップ・学校拠点長期協働実践プ

ロジェクト・カリキュラム開発実践研究等）を記録にもとづき振り返り、各自の課題を把握し、解決にむけた実践を探る」ものである。各月には、「授業記録」、「道徳」、「長期的な実践を振り返るⅡ」といったテーマが割り振られ、大学院生と大学院教員による協働によって運営されている。この協働は学習コーディネーションと呼ばれている。一方で、「月間カンファレンス」は、「授業研究・教職専門性開発コース院生・ミドルリーダー養成コース・学校改革マネジメントコース院生（現職教員）が集まり、日々の実践と学校の展開を語り合うことで、教育改革の動向や学校・教師の協働文化を理解するとともに、次への展望を協働でひらく」ものである。その他にも、夏期・冬期集中講座やラウントテーブルなどが開催され、大学院の枠組みに収まらない学びの機会が提供されている。教職大学院の修了時に位置づけられているのが、「長期実践研究報告」である。これまでの授業と同様に「大学院における実践の省察／理論化／意味づけ」のために行われる。

福井大学教職大学院の実践は、大学内、福井県内だけでとどまらず、日本国内、日本国外においても展開されている。連携協力大学との実践、日本の様々な地域でのラウンドテーブルの開催、様々な国からの留学生の受け入れなどが行われている。

３．講演を終えて

対面とオンラインとの併用ということで、多くの参加者が議論に参加するために Google スライドを使用し、質問や感想をオンライン上に集約・共有した。講演の中で触れられなかった質問に関しては、木村先生がスライドを編集する形で応答いただいた。

今回の教育研究会の運営にあたった筆者（徳永）は、院生 2 名と一緒に、2023 年 2 月に福井大で行われたラウンドテーブルに参加したので、最後にその時の様子を追記しておきたい。このラウンドテーブルで開催されたポスターセッションでは、大学院生だけではなく、学校の教員、小学生から高校生までの子どもたち、留学生、本屋を運営する企業など、様々な人々の参加があった。院生が参加したグループセッションでは、大人と高校生が対等な立場で学校での学びについて議論する場が設けられていた。教職大学院が教師だけではなく様々な人々にとっての学びの場となる可能性を感じることができた。筆者が参加したグループセッションでは、「長期実践研究報告」を見せてもらうことができた。発表者が「畳みたい」と述べる分厚い冊子で、2 年間の学びの蓄積が見て取れた。2022 年度から実施している京都教育大学教職大学院の水曜実習において、院生は様々な経験をしている。この経験の蓄積を修了時にどう総括するのかが、私たち京都教育大学教職大学院学校臨床力高度化系の 2023 年度の課題になるだろう。

---

[1] 木村優、森﨑岳洋「福井大学教職大学院における『新たな学び』を展開する『学び続ける』教員の養成と支援―学部新卒学生の大学院における学修成果と教員採用後の成長過程の追跡―」『教書教育研究』第 7 巻、2014 年、pp.215-231。木村優「授業研究が実装する専門職としての教師の資本育成と学び合うコミュニティ成熟機能―授業研究の歴史的展開を踏まえた理論研究―」『教師教育研究』第 12 巻、2019 年、pp.3-11。

[2] 水曜実習は、こうした日常的に継続して行われる実習の在り方を参照している