

アルバーノ大学の教員養成カリキュラム

安藤輝次
(奈良教育大学)

Teacher Education Curriculum at Alverno College

Terutsugu Ando
(Department of Education, Nara University of Education)

要旨：教員としての力量は、ペーパーテストで分かるものではなく、パフォーマンス評価をする必要がある。本稿で取り上げるアルバーノ大学は、そのような実践を四半世紀にわたって続けてきた先駆的の大学である。その手立てとしては、学習結果を能力によって明示し、ルーブリックを通して発展的に学ばせ、卒業までに一定の能力形成を保障する教員養成カリキュラムがある。個々の学生の学びを見守り、強みや弱みを教員が把握し、学生が学びを評価するためのポートフォリオがある。そのような素地の上に大学の授業と学校での教育実習関連科目との緊密な連携があって、理論と実践の融合がなされている。授業実習着手前に大学教員と学生との間でのポートフォリオを介した話し合いもある。これらについて学ぶべき点も多いように思う。

キーワード：教員養成カリキュラム、ポートフォリオ、パフォーマンス、学習結果、ルーブリック、教育実習

1. はじめに

「アルバーノ大学 (Alverno College) では、出来たことを実際に演示(demonstrate)しなければならなかった。つまり、評価のためにビデオ撮影をされ、広範囲にわたるポートフォリオ評価で一緒にまとめられた。私は、出来たことのリストを示すことができるが、それは、自分の様々な能力について沢山のことを述べたものである。」

アメリカの大学における教員養成カリキュラムの認証を行う機関である全米教師教育資格認定協議会 (National Council for Accreditation of Teacher Education、以下NCATEと略す)は、スタンダード (standards) についてのQ&Aのページの始めにアルバーノ大学の冊子からこのような言葉を引用した後、「NCATEのスタンダードは今やパフォーマンスに焦点化している」と述べ、それぞれのスタンダードに関する説明をしている。¹⁾

ウイスコンシン州ミルウォーキー市郊外にある私立カソリック系リベラル・アーツの女子単科大学であるアルバーノ大学は、“高等教育におけるパフォーマンスの学習と評価のパイオニア”として広く知られており、それをささえるものとして能力に基づく学習結果重視の一般教育カリキュラムがある²⁾。そこでは、一

般教育の授業科目で教えようとするねらいを8つの能力 (ability)、つまり、コミュニケーション、分析、問題解決、意思決定における価値判断、社会相互作用、グローバルな視野の発達、有能な市民性、美的な関わり、に位置づけ、それぞれの能力を6段階に分けたルーブリックに照らしながら、診断し、授業で各自の目当てを立てて学習させ、デジタルや紙のポートフォリオを使って、学生自身の自己評価を交えて自覚的に発達させようというものであった。このような実践は、すでに1970年代初めから行われており、数々の学内外の評価や卒業生の調査研究を通して、その教育効果は確かめられている。

しかし、NCATEがホームページで紹介しているように、アルバーノ大学は、教員養成においても高く評価されているのである。この大学の教育学科は、学部生の平均年齢が26歳から28歳までであり、毎年100名弱の学部卒業生のうち約50名が小学校教員免許を取得し、その中の80~90%が小学校教員として採用されているが、小学校教員養成カリキュラムは、大学教員、在学生や卒業生だけでなく卒業生を教員として採用した学校による様々な調査やインタビューの結果が示すように、「アルバーノ大学の小学校教員養成カリキュラムは、多様な学校で仕事をする教師を養成するために長年にわたって著しい成功を収めてきた」と言われ

めている³⁾。

では、アルバーノ大学は、どのような教員養成カリキュラムを設けているのだろうか。学生は、どのように学習を進めていくのだろうか。また教員は、教員養成のためにどのような係わり方をしているのだろうか。

本稿では、これらの問題について主として文献資料によって整理・考察した後、最後にわが国のとりわけ小規模の教員養成学部は、アルバーノ大学の小学校教員養成の実践から何をいかに学ぶべきかということについて述べることにする。

2. 教育に関する想定と持続的な学習のモデル

アルバーノ大学では、専門教育としての教員養成においても、一般教育と同様、次のような教育に関する想定 (assumption) に基づいて、教育実践がなされている⁴⁾。

- (a) 教育は、知ることを越えて、知っている事柄ができることである。
- (b) 大学教員は、結果を明確にし、公表することによって、学生に学習を利用可能にする責任がある。
- (c) 能力は、現代生活が要求する事柄に関して注意深く確認(identify)されなければならない。
- (d) 評価は、学習の統合に不可欠なものである。

わが国では、何かの問題ができて、理解していなければ駄目であると言われる。例えば、算数の解き方だけを覚えこんでいて、ペーパーテストで正解を書けるが、その意味が分かっていないので、駄目であるという主張である。しかし、(a)で“できる”と言っているのは、そのような技能面のアルゴリズム適用に狭く限定するのではなく、学問の概念を抽象的な知識として持って、あるいは学問の技能を筋道立てて知っていて、ペーパーテストでよい成績を取ったとしても、現実の場面で使って、何かの問題を解決したり、応用できなければ、本当に深く理解 (deep understanding) したことはない、ということである。そして、この「知っている事柄ができる」というところにパフォーマンスによる学びが位置づけられているのである。

(b)については、「結果の明確化の公表」を通して説明責任 (accountability) を連想するかもしれない。確かに、一般教育においては、前述のように8つの能力を、教職の専門教育においては後述する5つの能力を示して、ゴールを明らかにしているが、むしろ要点は、学生がそれらの結果あるいは能力を絶えず念頭に置きながら、学習するという後半部分にある。

そして、(c)において、能力は「こうあるべきだ」と頭で抽象的に考えて決めるのではなく、現実の仕事や生活と関連づけながら、抽出しなければならないと述べ、(d)において、評価は、学生が学習した後に大

学教師が評価するものと据えるのではなく、「評価としての学習」として評価と学習をシームレスに捉え、学生自身に持続的な学習を促し、そこでの評価情報を教師自身の学びにも生かそうとしているのである。

また、アルバーノ大学では、学部だけでなく卒業後も含めて、図1のような生涯にわたって成長していく学び、つまり、“持続的な学習”のモデル⁵⁾を示しているが、ここでその考え方を簡単に説明しておきたい⁶⁾。

まず、(1)変容のサイクルは、‘能動的な学習者’を中心に水平に広がりながら、垂直に深まっていくものとして螺旋で示されているが、円錐中央の円盤のところに示すような4つの成長領域からなっている。推論は、宣言的知識、形式的推論、基本的な認知とリンクしており、根底では傾性 (disposition) とも係わり、洞察を働かせて、特殊や具体によって狭められた習慣的な枠組みを打破して、抽象へと広がっていくものである。‘パフォーマンス’は、その規準として効果性が問われ、未来を構想しながら、パフォーマンスを拡大していくことになるが、それにつれて他人との協働も必要となり、そこでは共感的な気づきも求められるようになる。‘自己省察’は、経験から意味を見出すことが中心であり、過去を振り返るだけでなく未来をも思い描くこともあり、さらに、個人で行うだけでなく他者との交流を通して深められていき、身近な経験と自分の進行中の物語の関連付け方によって拡大されるものである。‘発達’は、多くの教育者が教育の究極のゴールとみなしてきたものであって、自己を過程の中で捉え、個人的な意味づけがより大きくなるように進むことであり、他者との関係を深めつつも、独立という点では倫理的にも精神的にも統合されるということである。な

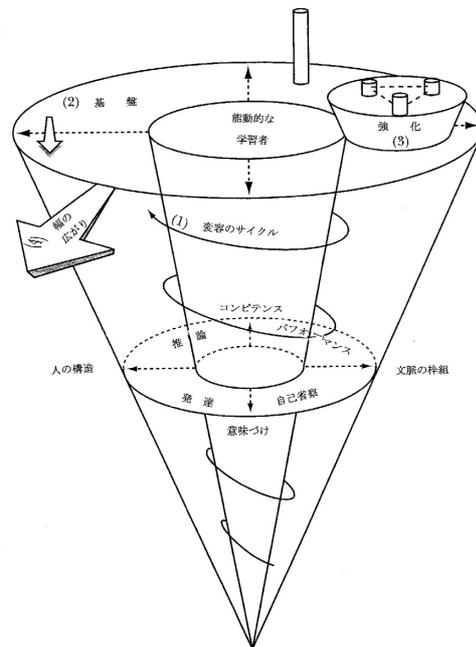


図1 持続的な学習のモデル

お、これら4つの成長領域については、最も多くのスペースを割いて、学生の学びの省察を根拠資料として論じられているが、ここでは省略する。

そして、「推論」と「パフォーマンス」はコンピテンスへの外的な焦点化に、「パフォーマンス」と「自己省察」は文脈の枠組みに、「自己省察」と「発達」は意味への内的な焦点化に、「発達」と「推論」はその人の構造に向かうのだが、能動的な学習者から言えば、コンピテンスとの間には「メタ認知の使用」、文脈のフレームワークの間には「パフォーマンスの自己評価」、自己省察の間には「多様なアプローチ、見解、活動」が介在していると言う。

(2) 基盤については、大学生やその卒業後も思考力は成長するが、とりわけ批判的思考が成長の基盤になるであろうし、発達の基盤として理性的かつ道徳的推論が大切であって、推論は、討論など他者との交流を通して育てられるだけでなく一人で熟考することによっても深められることもある。

とは言え、個人内での能力は、例えば、もっとも高度な考え方を持っていて、仕事もできる人は、文脈によって最適なパフォーマンスを選ぶように、能力の発揮の仕方が違うのである。それは、大きな円錐の中の小さな円錐というように図式化でき、(3)の強化というように呼ぶべきものであろう。そして、(4)の幅の広がりに関しては、人は、垂直の成長があった後、水平に拡大される傾向がある。そして、垂直の成長では統合的な洞察を必要とするが、水平の拡大では、これまでの学んできた事柄と統合して、維持・組織化をして、そのような水平の拡大の維持と組織化と役立てられているのがアルバーノ大学のカリキュラムである。

以上のように、アルバーノ大学では、現在や卒業後の仕事や生活に何が必要かという視点から育成すべき諸能力を明確にして公表し、それらの能力を各授業のゴールとして組み込み、授業で教師が座学的に説明するのではなく、学びの成長モデルが示すように、学生によるパフォーマンス的な学びと評価を繰り返し、教師や仲間の学生などからのフィードバックを受けながら、学生の学びということを中心に展開しようとする。

実際、筆者が2006年3月に訪問した時にも、教育研究評価室 (Educational Research and Evaluation) 上級研究員のRogers,R.から「この大学では、小さな教室が多く、討論の授業がほとんどです。」と言われ、教室を見せてもらったところ、3~4人程度が座れる長机や円卓が10脚ほど置かれている程度のスペースであった。そのような教室を見ると、2005年9月現在、学生数2372名 (そのうち院生は196名)、常勤教員数104名というアルバーノ大学が小規模をデメリットと、みなすのではなく、「小さいことは大切である。(略)小規模だから焦点化され、人的な結びつきも育つ」⁷⁾という考え方に立って、教育を大切にしようとしている姿勢を窺い知ることができたように思う。

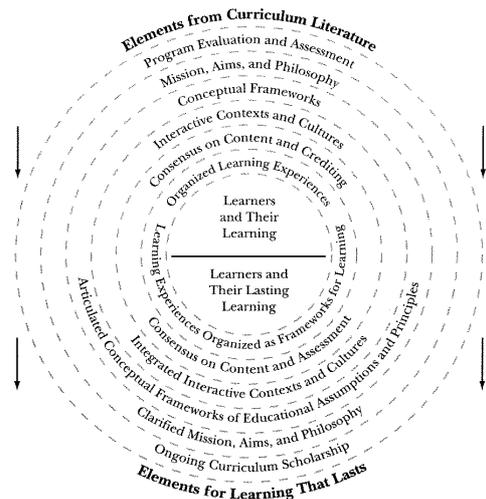


図2 相互作用する様々な要素を持った力動的過程としてのカリキュラム⁸⁾

3. 相互作用を重視したカリキュラム観

アルバーノ大学のカリキュラムは、一般教育だけでなく専門教育においても、教えた内容を伝達しようとする力動的過程としてのカリキュラム⁸⁾とする教員中心でもなく、学生が興味関心のみによって内容を選ぶ学習者中心でもなく、教員と学生の“相互作用”をキーワードにして、その中間をねらっているように思われる。

まず、図2の上半分の円から分かるように、アルバーノ大学では、教員が意図をもって用意したカリキュラムを学生に学ばせて、その結果についての評価情報から成績を評定し、授業改善にも生かしている。ここでは、学習者である学生を中心に据えて、①組織された学習経験、②内容と単位化についての合意、③相互作用する文脈と文化、④概念的フレームワーク、⑤使命、ねらい、哲学、⑥プログラムの評定と評価、へと同心円的に拡大していくとするが、現実には、互いに混ざり合うので、それを破線によって表している。

ここで特徴的なのは、③の「相互作用する文脈と文化」において大学内外における授業以外の経験、個人的な意向や感情、地域性などの“隠れたカリキュラム”を視野に入れている点である。また、④の「概念的フレームワーク」とは、様々なカリキュラム類型から特定のカリキュラムを採用することを指しているが、アルバーノ大学では、「能力に基づくカリキュラム」を採用したということも特徴として挙げることができよう。

さらに、円の下半分に示すように、学生が卒業後の持続的に学習することを見据えて、その構成要素として、学生あるいは卒業生が(a)学習のフレームワークとして組織した学習経験、(b)内容と評価についての合意、(c)相互作用的な文脈と文化の統合、(d)教育の想定と原理に関する概念的フレームワークの明瞭化、

(e) 使命、ねらい、哲学の解明、(f) 実施中のカリキュラムの学問性、をカリキュラムに組み込んでいる点も特徴的である。これらの要素は、当該分野の図書やアルバーノ大学の在學生や卒業生の実態調査を通して抽出したものである。

要するに、アルバーノ大学は、図2の矢印が上から

下に示すように、基本的には教員から学生に意図したカリキュラムとして働きかけるが、在學生でも卒業生でも現実に行われている持続的な学びまで考慮して、学習されたカリキュラムも組み込んで構想している。

確かに、教員が学生に授業中にあれこれ教えても、学生は、そのまま受け入れ、記録していくのではない。

表1 持続する学習のためのダイナミックなカリキュラムの本質的要素

持続する学習のためのカリキュラムの本質的要素	学習結果と学生の原因帰属において了解されたカリキュラム要素	カリキュラム原理の概念的フレームワーク
<p>(a) 学習のフレームワークとして組織した学習経験 フレームワークは、学問的又は学際的な研究領域や専門、学習としての学生評価、学び、成熟し、奉仕する学習のための教育、と一緒に統合された能力を含めてされる学習結果や経験として入念化される。</p>	<p>学生と卒業生は、カリキュラムを個別化された経験の場を与えられ、相互作用、協働的、凝集的、多様であり、構造化されたり、オープンエンドであって、個人にも集団にもデザインされており、広範囲の指導、学習、評価の方略の結果としている。</p>	<p>教員は、カリキュラムを特徴づける学生の学習結果を決定する。教員は、パフォーマンスにおいて、その人において発展段階で示したところの、内容と統合された複合的で多面的な能力として学習結果を明確にする。教員は、卒業に必修の学習結果と期待はするが必修ではない学習結果を定める。カリキュラムは、その両方に留意する。</p>
<p>(b) 内容と評価に対する合意 内容と評価に対する合意とは、内容と能力、状況における能力、知ることとすること、個人的役割と専門的役割、リベラル・アーツと専門職などを統合する学習結果を必修とするということである。学生の評価については、学習としての評価、公表された発展段階に分けたパフォーマンス評価規準、フィードバック、自己評価を大切にしている。</p>	<p>公表され明示された学習結果は、発展段階を示しており、能力とパフォーマンスに基づいている。学生は、学習としての評価の様々な鍵となる構成要素（学習結果、評価規準、フィードバック、自己評価）における学習原理を表明す。</p>	<p>教員が教える内容と方法は、学生が学び取る内容とそれを知識やパフォーマンスや個人的成長に変容させる方法や時期とは区別される。指導、学習、評価は、学習過程の変数であって、カリキュラムは、これら3つに留意する。独特なパフォーマンス結果を含み、それを形成するカリキュラムは、教員が学生の一般教育へ学問的学際的フレームワークに明確で適切に統合できるようにする。カリキュラム、個々のパフォーマンスを評価する多様な機会を与える。</p>
<p>(c) 相互作用的な文脈と文化の統合 文脈は、挑戦的で支援的な教育学、学習風土、コミュニティ、統合されたカリキュラムを伴った文化、コカリキュラム、インターンシップ、海外研修、コミュニティへのサービスを含む。学生の生活や出来事を考慮する。心の底から声を出し、信頼を促すような風土が求められる。</p>	<p>カリキュラムは、多様な学生が自分自身の観念を構成し、実践し、反省し、学習の意義を妥当化し、遂行のために学ぶ多様な機会を含む。カリキュラムで挑戦させることと支援することのバランスが保たれると、心の底から声を出し、信頼を促し、学生が自分の目的を明らかにして、実現する機会を与えるような風土が生まれる。</p>	<p>カリキュラムは、学生が複数の学問や学際的な研究領域や専門で学んだ事柄を構成し、実践し、振り返り、統合する機会を繰り返して提供する。インターンシップ、助言、指導、その他の学生向けサービスがカリキュラムを統合させる。</p>
<p>(d) 想定と原理に関する概念的フレームワークの明瞭化 フレームワークは、教育的想定、学習と評価の原理、カリキュラムの原理、持続する学習の原理を含んでいる。</p>	<p>カリキュラムは、学生と学生の学びを中心にしており、そこでは、学生への肯定的な報酬を伴う。学生一人ひとり、尊重されていて、学ぶことできるとみなされている。</p>	<p>カリキュラムが完全に保たれているということ（教員の意図と学生の経験を代表する度合い）は、カリキュラムが多様性の内部で凝集していなければならない。ダイナミックなカリキュラムは、学習評価、指導／助言／探究／カリキュラム原理を絶えず再考・整理し、教育想定を不断に妥当化する必要がある。</p>
<p>(e) 使命、ねらい、哲学の解明 カリキュラムは、学生と学生の学習が中心である。カリキュラムは、その多様性の内部で凝集し、発展するものである。そこでは、学生が一人ひとりの潜在力を最大にするような発展段階的で明示的、共通であり、順次進むという期待に合致させる必要がある。</p>	<p>目的があり、関連づけたカリキュラムは、学生の興味関心の中にある。教員が学生に伝えた意図が、教員が教えた内容や学生と相互作用する仕方において一般に実現されるという点で、カリキュラムは公明正大である。</p>	<p>学生の学習のためにカリキュラムがある時、カリキュラムの多様性が凝集性をもたらす。カリキュラムは、学生がもたらした内容、経験した仕方、学生が学んだり、学ぶべきであった事柄、卒業生が学ぶ仕方と卒業後に学ぶ必要のある事柄と関わらせて、教員がデザインし、実施し、経験し、評価し、改善する。</p>
<p>(f) カリキュラム実施中における学問性 教員は、能力、学習、自分の学問との間における様々な関連を研究する。</p>	<p>カリキュラムは、現在の学生と未来の学生のために絶えず改善される。学生のカリキュラムへの展望とカリキュラムでの経験が考慮されて、変更される。学生は、教員をその分野の専門家、指導と助言とサービスの専門家と見ている。</p>	<p>カリキュラムの学問は、進行中であり、持続的で、拡大的、熟慮をして、個人的、諸学問を通して複数の方法と比較を伴っており、協働的である。学問や諸学の統合における学問性は、学生の学習によって形成され、また学生の学習を形成する。</p>

とりわけ(a)から(f)の本質的要素によって学習の効果も伸びも大きく変わってくる。したがって、円の下半分が重要になるのだが、それぞれの要素について、表1のように、3つの欄に分けて詳しく説明をしている。

そして、これら6つの本質的要素のうちもっとも力点を置いて論じているのが、(a)の左欄に示す能力の捉え方である。そこでは、「様々な学問で統合された様々な能力を学生の学習の一つのフレームワーク」とみているが⁹⁾、能力をこのように取り出すと、学問と分離されるのではないかという懸念に対しては、「思考様式としての学問」という点に目を向け、そこに様々な能力があることに気付けば、そのような批判は杞憂に終わるのであって、大学の教員は、「特定の諸能力とそれを構成する知力の習慣 (habits of mind) を再発見するために、自らの専門的実践を省察し、砕くことであり、このようにして、教員は実践を通して学生を歩ませ、学生にとってのモデルとなることである」と言う。そして、そのための方法として、例えば、大学の教員が他の専門の教員に対して自らの学問の意味について対話する機会を設けて、特殊な専門用語を使わないで、相手の理解度を確かめながら、説明せざるを得ないので効果的であると言うのである¹⁰⁾。

(b)の「内容と評価についての合意」については、左欄に示す「学習としての評価」という考え方が一つのポイントであろう。つまり、評価は授業を受けて、その学習の到達度をみるために授業の最後に教師が実施して終わりというのではなく、そこでの評価は大学4年間を見通して一種の形成的評価と捉えて、評価情報のフィードバックから次なる学びを方向付けるという考え方である。したがって、「公表された発展段階に分けたパフォーマンスの評価規準」、つまり、ルーブリックが教員だけでなく学生にも示され、自らの学びを評価する手がかりとするのである。その意味では、左欄に示す“能力に基づくカリキュラム”というアルバーノ大学独特の概念的フレームワークを学生が十分理解しておく必要があると言えよう。

(c)の「相互作用的な文脈と文化の統合」は、©の「相互作用する文脈と文化」が教員によってカリキュラムづくりの過程で考慮されたものであるのに対して、クラブ活動や儀式への出席や奉仕活動などコカリキュラム (cocurriculum) が持続的な学習に大きな影響を及ぼすこともあるように、学生が主として当該の授業以外で経験した事柄を指すが、そこから構築した学生の目的、観念、規準を理解するために、教員は、学生と相互に交流しなければならないということである。

(d)の「教育の想定と原理に関する概念的フレームワークの明瞭化」については、学習のフレームワークが指導や評価や助言や探究を枠付けしていくという考え方に立脚すると、教員と学生の間での話し合いを重

視するということであり、そのことは(e)の「使命、ねらい、哲学の解明」にも通じるものである。すなわち、アルバーノ大学の使命やねらいや哲学を学生に公表し、周知徹底することは、学生を尊重し、高い期待を抱いていることであるが、学生にとっては自律的に学ぶことが要請されているのである。

最後に、(f)の「実施中のカリキュラムの学問性」については、「アクチュアルな学生の学習に対する反省は、その学問における基本的な考えが適切かどうかを吟味する刺激となる。そこから派生した洞察によって、学生の学習を直接改善することも約束される。」¹¹⁾という言葉に代表されるように、教員から学生に一方的に教えるというのではなく、学生の学習から教員の研究の在り方の再考を促すという側面がある。

このようにアルバーノ大学は、破線が示すように、本質的要素の間でも相互作用が想定されているが、それぞれの本質的要素の内部でも相互作用があるという点に着目してカリキュラムづくりを行っている。図2の上半分の大学での学びと下半分の持続的な学びという2種類の学びにおいても相互作用ということが想定されている点も見落としてはならないであろう。

4. 小学校教員養成カリキュラム

では、アルバーノ大学の教員養成カリキュラムはどのようなになっているのであろうか。教育学科のみで就学前と幼稚園及び小学校の免許が、他学科の応援を得て、中等教育の教科の免許が取得できるようなカリキュラムになっているが、ここでは小学校教員養成カリキュラムに限定して紹介したい。

まず、一般教育では8つの能力を据えていたが、教員養成においても、次のような育成すべき教職に必要な5つの能力を明らかにして¹²⁾、表2の「コミュニケーション」ように、それぞれの能力を3つのレベルに分けたルーブリックも公表している¹³⁾。

概念化：授業を計画し、実施するために、内容知識と教育フレームワーク及びリベラル・アーツの広い基礎に立つ理解とを統合する。

診断：学習の処方箋を決めて実行するために、観察された行動と関連したフレームワークを結びつける。

調整：学習ゴールを支援するために資源を効果的にマネジメントする。

コミュニケーション：言語的や非言語的やメディアのコミュニケーション様式を使って教室環境を確立し、学習を構造化し強化する。

統合的な相互作用：状況に応じた意思決定ができる専門職としての価値を持って行為し、学習者としての子どもが発達するために環境の変化する要求に適合させる。

表2 コミュニケーションのルーブリック

学習過程を構造化し、強化するために口頭、文章、メディアなどのコミュニケーション様式を使う。

初任の教師に対する期待

声や身体を使って、今ここにいることと相手に関わっているという感覚をもたらす。

- ・ 学習環境を確立するために（アイ・コンタクト、声を変えること、ボディラングエージ、動き、部屋の配置などを介して）コミュニケーションを行い始める。
- ・ 多様な集団では、コミュニケーションを適合させる必要があることに気づく。
- ・ 専門的文脈において自分のプレゼンテーション技能を演示する。

プレゼンテーションの支援として読み取りやすいメディアを目的的かつ巧みに使う。

- ・ 学習ゴールを支援するために、メディアを選んだり、生み出す。
- ・ 学習を促進するために、メディアとテクノロジー資源を使う。

文脈の内面化を示す。

- ・ 学習活動のゴールをはっきりさせる。
- ・ 次によって特徴付けられたプレゼンテーションをする。
 - －概念が明瞭である
 - －情報が正確である
 - －他に取りうる説明をする
 - －聴衆を見て、適合させる
 - －メディアとテクノロジーを効果的に統合する

自身の書き方と話し方における専門職としての質を演示する。

- ・ 複数の場面ではっきり適切にコミュニケーションをする。
- ・ 文章によるコミュニケーションでは適切な言語と様式を使う。

専門職途上の教師に対する期待

今ここにいることと相手に関わっているという感覚を効果的にもたらす。

- ・ 多様な学習者の要求に気づいて、それに適合させる。
- ・ プレゼンテーション技能において伸びたことを演示する。

子どもの情報処理の仕方に対して自覚を高めて、メディアの使い方を洗練させる。

- ・ テクノロジーを使って効果的な指導の手本を示す。
- ・ 学習を支援するために、メディアとテクノロジーを選んで、創造して、使用する。
- ・ 情報を伝え、プレゼンテーション力を高めるために、メディアとテクノロジーを統合する。
- ・ 子どもがメディアとテクノロジーで相互作用する多くの機会を設ける。

内容と指導方略を連動させる手段を増やす。

- ・ 発表相手の要求に対して様々な適合をさせる。
- ・ 多くの異なる見方から概念や手順に対する簡単な説明をデザインする。

専門職の状況の至る所で効果的にコミュニケーションする能力を磨く。

- ・ 新しい要求にコミュニケーションを合わせる際に、うまく適合させる技能を発達させる。
- ・ 日常的にコミュニケーションを見直して、コミュニケーションを経験している過程で絶えず作り直す。

経験ある専門職の教師に対する期待

内容をコミュニケーションする手段として、物理的／対人的な環境を構造化する。

- ・ 感受性豊かに、その存在を通して、自分も学習者として、また他人を教えることができるということを伝える。
- ・ 多様な子どもに対する指導や学習を支援するために、今の環境を適合させる。
- ・ 効果的なコミュニケーションを通じて、子どもを支援して、動機付ける。

多様なメディアを工夫して準備し、使用する際に、融通を利かせることができることを演示する。

- ・ 多くの学習スタイルと様式（例えば、ビジュアル、口頭、身体的な学習スタイル）で刺激づける計画を立てる。
- ・ 多くの子どもを満足させ、互いに新しい所に向かわせるために、複数のレベルでプレゼンテーションをする。
- ・ 学習経験を準備し提供する際に、テクノロジーを使うことと統合させる。
- ・ メディア・リテラシーの自覚を反映した学習経験をさせる。
- ・ プレゼンテーション技能の成長を示す。

理論的経験的な仕方内容領域／学問に対する理解を演示する。

- ・ 学習者の経験にまで至りうるようにプレゼンテーションを適合させる。
- ・ 情報と経験を複数の様式に翻案する。

効果的なプレゼンテーションで手本を示す。

- ・ 複合した多面的な状況について理解していることを示す。
- ・ 教育におけるテクノロジーの使用についてよく分かった上でコミュニケーションをする。
- ・ 文脈の変化にそって効果的に適合させる。
- ・ 専門的な文献を探して、専門職としての自己啓発を支援し、専門職に関連したプレゼンテーションを行って統合する。

これらの能力は、1970年代後半に教育学科の教員がリベラル・アーツの一般教育担当教員を巻き込んで委員会を設立し、関係文献だけでなく教育実習関連科目（授業実習を含む）や小学校及び中学校の教員との協働から経験的に得た教職能力の分析によって抽出したものである。

そして、1990年代以降、教職教育においてもそれぞれの能力に関して学生にも公表するようになり、学部4年の終了時まで左欄の「新任の教師に対する期待」にまで到達するように目標設定がされている。学部生の教員養成の実践を通して、「診断能力にさらに注意を払うべき」¹⁴⁾ という反省も述べられているが、一般教育でのコミュニケーションのレベルと比べて、教職能力としてのコミュニケーションのルーブリックとの異同を明らかにしよう。

専門教育で挙げた能力のうち、コミュニケーションは、一般教育においても、下に示すように、能力としてルーブリックを公表して、第4番目のレベルまでに達するように定めている¹⁵⁾。

一般教育におけるコミュニケーションのルーブリック
 <初級レベル>

自己評価を使って、コミュニケーションのパフォーマンスを確認し、評価する。

レベル1：異なるコミュニケーション様式において自分の強みと弱みに気づく。

レベル2：それぞれのコミュニケーション様式に含まれる諸過程とそれらの相互作用に気づく。

<中級レベル>

学問の概念とフレームワークを使ったコミュニケーションをして、理解を深める。

レベル3：異なる学問の文脈から意味を取り出すために目的をもってコミュニケーションを行う。

レベル4：別々のコミュニケーション様式を結びつけ、それらを一つの学問のフレームワーク内で効果的に統合する。

<専門領域に進んだ高等レベル>

より創造的、活動的なプレゼンテーションにおいて明確かつ選択的にパフォーマンスを行う。

レベル5：学問や専門のフレームワークや理論との関連でコミュニケーション方略を選び、適合させ、組み合わせる。

レベル6：一つの学問や専門における従事を反映した方略、理論、テクノロジーを使う。

この一般教育のルーブリックと表2の専門である教職教育のルーブリックを比べてみると、互いの異同がはっきりしてくる。一つには、一般教育で育てようとする能力に関しては、6つのレベルのうち少なくともレベル4までは到達することを、教職教育では新任教師と専門職途上教師と専門職到達教師の質的特徴のうち学部卒業時点までに少なくとも「新任教師に対する

期待」までは能力を高めておくことを保障しようとしているように、常により上のレベルを見据えながら、達成レベルを設定しているという点で共通している。そして、もう一つには、表3に示すように、教職教育においても、それぞれの授業科目は、これらの能力の一つ又は複数と関連付けられているべきであるとして、多様な授業科目を教員養成カリキュラムに凝集させようとしている点でも一般教育と同じ手法である。

他方、教職教育のルーブリックは、一般教育のルーブリックに比べて、はるかに詳細に教員として仕事をしていく上での質的特徴が述べられている。その点が異なっているということである。

一般教育に関しては、新入生の頃、このような評価規準やルーブリックに慣れないので、教員がはっきりと明示してやり、個々に評価することから始め、学生が徐々に慣れると、教員は評価規準をグループにまとめていき、これらのグループとして評価を行い、高等なレベルに達した学生は、自分自身で能力像を描くようになると言われるが¹⁶⁾、教職教育におけるルーブリックは、このような一般教育の指導の延長線上に位置づけられているのである。

さて、アルバーノ大学の教員養成カリキュラムは、次の3つの時期に分けて構成されている¹⁷⁾。なお、以下に言う「学期」とは半年間のセメスターのことである。また、アルバーノ大学では、入学時点では、教育学を専攻するかどうかは決まっていない。わが国のピーク制のように、1年次の終わり、つまり、2学期終了前までに教育学科に進むかどうかを申請するが、主専攻だけでなく副専攻も認めている。

【教職前：第1学期から第4学期まで】

最初の3つの学期では、学生は、リベラル・アーツの授業科目を受けて、知識だけでなくそれを使ってやってみる経験をする。そこで概念化の能力が発揮されよう。また、この時期、「フィールド経験」と称して実際に学校に出かけて、週当たり2～3時間、最低25時間は教室に居て、最初は学生が特定の一人の子どものを、次に子どものグループを、最後に学級全体を観察したり、指導することを計2回行うように求めている。その際に、一つか二つの能力のルーブリックから始め、徐々に数を増やしていくように、そして、大学で学んでいる授業科目と関連付けるように助言教員から励まされる。

1年次は、発達的に合った計画を立てる能力と傾性を育てる段階としており、学生は、不適切な行動をしない限り、フィールド経験をすることは拒否されないが、2年次になると、前年のフィールド経験や必修科目の不合格、その他の学修や行動上の問題があれば、フィールド経験に参加できない。

【教職教育：第5学期から第6学期まで】

学生は、教育学や心理学だけでなく各教科の教育方

表3 授業科目の学習結果とその評価例

授業科目の学習結果の例	授業の学習結果に関する評価例
<p>読み書き統合カリキュラムIII (第6学期開講)</p> <p>学生は：</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/>リテラシー指導を計画し、実行する際に学習理論を分析し、応用する。 <input type="checkbox"/>小学校中学年の子どもの読み書きの発達を評価し、適切な指導方略を処方する。 <input type="checkbox"/>読み方と書き方のワークショップの進め方の知識を使って、小学校中学年の学級でワークショップをする。 <input type="checkbox"/>小学校中学年の子ども向けの教科書と副読本を評価する。 <input type="checkbox"/>授業での書き方の過程を高めるためにテクノロジーを使う。 <input type="checkbox"/>洗練されたコミュニケーション技能を示す。 <input type="checkbox"/>授業のダイナミクスと実践の改善法に対し 理解をしながら、授業研究の知識を演示する。 	<p>学生は、小学校中学年（4年～6年）の実際の書き方のサンプルを評価するために、ループリックを創り、それを使う。</p> <p>学生は、要求 (needs) と強み (strengths) のある領域のサンプルを分析し、それに基づいて適切な指導方略を計画する。</p> <p>学生は、他者と協働して学習指導案を作成する。</p> <p>最後に、学生は、その課題のそれぞれの構成要素についての自分たちの努力を評価する。</p> <p>良いパフォーマンスの評価規準</p> <p>学生は：</p> <p>【コミュニケーション】</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/>書き方の過程を仲間で話し合っよりよいものにする。 <input type="checkbox"/>小学校中学年の子どもの書き方に関連して、計画と実施と評価に関する自分の進め方を文章化する。 <p>【診断】</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/>子どもの書き方の強みと要求を満足させる目的で、発達段階と読み書きのパターンに基づいて、ループリックを創って使う。 <input type="checkbox"/>小学校中学年の子どもの読み書きの要求に合った効果的な方略を処方する。 <p>【調整】</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/>書き方を評価する時、他人と協働する。 <input type="checkbox"/>小学校中学年の子どもの指導計画を立てる時、他者と協働する。 <p>【概念化】</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/>授業を計画する際に、書き方と読み方をバランスよく理解し、その理解と読み手と書き手のワークショップとを統合する。 <input type="checkbox"/>読み書きと内容の授業計画を立てる際に、フィクションとノンフィクションのジャンルでの特徴と読み書き理論とを統合する。 <p>【統合的な相互作用】</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/>強みと要求についての過程評価に基づいて、子どものための指導計画を立てる。

法の授業も受け始める。それらの学んだ事柄を相互作用させて統合するようになり、学習指導案の中に生かすように指示される。例えば、第5学期最後には、学区の学校の教師の役割を装うような課題も与えられ、それをビデオ撮影した様子を小集団で話し合ったり、第6学期に開講されている「読み書き統合カリキュラムIII」の授業では、表3の「学習結果の例」に示すように、学生が学校に行って子どもたちを対象にワークショップをすることもある。

また、この時期に幼稚園や中学校などの異校種を含め、そして、学級運営や保護者対応や特別支援の子どもへの対処の仕方を含めて、さらに2回のフィールド経験をする必要がある。もちろん、そのようなフィールド経験や大学での授業によって一般教育の8つの能力について4レベルまで達しているかどうかを演示しなければならない。

そして、第6学期最後にこれまでの学習について助言教員との話し合いで授業実習に着手できるかどうかということに関して学生が選択したベスト・ポートフォリオ (best work portfolio) を手がかりに評価を受けた後、評価とインタビューの会 (assessment/interview session) において実習校の校長や実習担当教員

からポートフォリオに関する強みや弱みなどの指導助言を指摘してもらい、実習校に向いて、授業実習を行う際の留意点等の説明を受ける。

【教職実践の開始：第7学期から第8学期まで】

第7学期は、一般に9週間の授業実習を2回行うことによって、したがって、およそ学期をフルタイムに使用して、一般教育の8つの能力や教職の5つの能力すべてが演示できるかどうかということが試される。それぞれの場合、最低4週間は、実習生自らが授業を行わなければならない。その様子は、メンター教師 (cooperating teacher) だけでなく大学の監督教員 (supervisor) によっても評価されるが、大学で監督教員による50分の授業実習セミナーが毎週開かれており、そこで支援や助言を受けることもある。そして、実習生は、自らポートフォリオを創って自己評価するようにも求められている。

なお、これらの授業実習の際には、知識とパフォーマンスと傾性からなる州相互新任教師評価支援協会 (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium、以下INTASCと略す) のスタンダードをそのままウイスコンシン州の教育開発・教員免許フレームワークにしたものを念頭に置いて行われる。

最後の第8学期は、「教育哲学」の授業を通して、これまでの学びから浮かび上がってきた考え方を教育現実に即して照らし合わせて、再考したり、修正したりする。また、「課題研究」の授業では、例えば、第6学期の「読み書き統合カリキュラムIII」の授業よりも、授業実習を経験して、より広い視野で物事を捉え、リサーチできるようになっているので、その知見を生かして読み書きについての成果をまとめる。

以上がアルバーノ大学における教員養成カリキュラムの全体像である。学生は、フィールド経験や授業実習で『振り返りの記録』や実習生用ポートフォリオを作成するように要求され、大学の教員は、それぞれのフィールド経験において1回、2回に及ぶ教育実習ではそれぞれ2回は観察するように求められている¹⁸⁾。

もちろんフィールド経験と授業実習を合わせた教育実習の総時間数は、ウイスコンシン州教育委員会が定める100時間を大きく越えるものである。その意味で、実践重視のカリキュラムと言えようが、次節に述べるように、理論との融合も果たするという有効な手立ても講じている。

5. ポートフォリオによる理論と実践の融合

アルバーノ大学の教職や教科専門科目の授業科目には、別段目新しいものがあるわけではない。この大学の実践がユニークで高く評価されているのは、最終的な学習結果として指定した能力について“知っている”だけでなく“できる”という意味で、“学問をする”という根拠資料を大学の授業やフィールド経験で作成した指導計画と実施後の子どもの感想文、手紙、事例研究の分析、小論文、作成した教材、模擬の保護者会での対応を記したビデオテープなどの学習物から選択した“ベスト・ポートフォリオ”を軸に授業実習に着手できるかどうかを判断することである¹⁹⁾。

わが国ではポートフォリオと言えば、子どもが総合的な学習で学んだものを時系列で丹念に収集して、そこに自己や他者の振り返りメモを入れた“過程ポートフォリオ”を思い浮かべやすいが、アルバーノ大学では、教職教育や一般教育で求めている能力に照らして、それを達成していると思うもっとも良いものをピックアップしてポートフォリオに入れ込むベスト・ポートフォリオが求められている。そこには、“知っている”ことはペーパーテストで測定できるが、“できる”というパフォーマンスは、ペーパーテストでは評価できないので、ポートフォリオを使うと言うペーパーテスト以外の評価 (alternative assessment) に委ねるといふ考え方がある。

さて、教育学科の教員でカリキュラム論が専門のDiez,M.は、この授業実習着手が可能かどうかを決める助言教員と学生との話し合いの様子をシナリオ風に

描いている。2006年3月にDiezに直接会ってその内容について尋ねたところ、特定の学生ではないが、これまでの様々な学生指導を通して描いたものであって、単なるフィクションではないと言う。やや長くなるが、ベスト・ポートフォリオを巡って助言教員と学生とのやりとりを圧縮して要約すると、次のようになる²⁰⁾。

フィリス先生は、事前に提出されたマリアの5学期半に及ぶポートフォリオを見て、最初のフィールド経験では彼女は無口で理論と実践の関連付けができなかったが、姿勢や声を正すように助言すると、うまくいったこと、①一般教育と教職教育の教員からのフィードバックによって、②電子ポートフォリオに時系列で記入された自己評価も「うまくいった」というような雑駁な文章ではなく、いかに課題を進めて、途中の障害も克服し、強みと弱みは何かということについて③綿密に分析できるようになり、著しく伸びたことが分かる。

さて、マリアが息を切らせて研究室に入ってきて、二人の話し合いが始まった。マリアは、「5年の学級で行った理科の授業は④⑤調べ活動中心のプロジェクトで、子どもの情報収集力がすごく伸びた点が誇りです」と⑥授業ビデオを使って言う。確かに、子ども一人ひとりの強みや弱みも把握した⑦チャートもあり、⑧多様な子どもの要求を考慮した次時の指導計画もある。

マリアは、①大学のフレームワークにそって、様々な能力の達成を示す学習物をポートフォリオに入れており、「⑨すごく伸びたので、驚いています」と言う。フィリス先生は、彼女の学習物の分析の質が高いと誉めて、「そこを見たいのよ」と言った。

マリアは、主専攻が小学校教員養成で副専攻が数学であるので、⑩教科の学習物でも⑪コンピュータ室でプリントアウトしたカラーのグラフや数学史の授業で使った図もある。ただし、「自信のないのは、『教育概論』の授業で作ったコンピュータベースの学習センターや社会科のシュミレーションゲームや図工で⑫子どもと一緒に評価規準を作って⑬子どもが自己評価や相互評価した実践だわ」と言ったので、フィリス先生は、これらの学習物に対して⑭担当教員からフィードバックされてきたコメントを見せて、もっと強調したい点を明確にするように述べた。そして、「教育内容と指導法との統合をしたものは？」と尋ねると、マリアは、⑮コンピュータによる問題解決の学習物を示した。

学習物に対する振り返りに話を向けると、マリアは、「⑯振り返りを時系列で並べると、どれだけ成長したか分かるので、好きです」と言うので、フィリス先生は「そこが大事なよ」と言いながら、⑰学外の評価者が見やすいように、資料を付けておく必要があると助言した。

それから、フィリス先生は、「オープン・エントリーと言って、自分のここを見て欲しいという⑱学習物2つはどこにあるの？」と尋ねると、マリアは、「3年生と一緒に創った詩の冊子があるし、5年生と一緒に学校行事や授業について保護者向け広報として作ったホームページもあるけれど…」

と言う。それで二人はこれらの学習物の良い点について長々と話し合った結果、⑩詩は文章表現という点で各教科での学びにも通じるし、⑪ホームページはテクノロジーが使える証拠にもなるので、⑫ポートフォリオに入れておこうということになった。

また、先生は、マリアが用意した⑬フィールド経験やボランティアで係った学校における⑭『振り返りの記録』に目をやって、マリアはスペイン系だから、⑮綴り字や文章表現にやや拙いところがあると指摘すると、彼女は、他の学習物も見せて、現在も努力中でさしたる問題ではないと主張したので、それを認めて、授業実習着手に問題がないと判断した。

そして、最後に、フィリス先生は、外部の評価担当者であり、⑯ポートフォリオ・インタビューに出席する予定の校長先生の名前と連絡先をマリアに教え、実習校に行く際の留意点を話し、ウイスコンシン州で⑰小学校教師向けに求めている州テストの受験申込書にサインをさせて、その準備にも怠りがないように注意して、互いの話し合いは終わった。

ここで下線にアルファベットを付したのは、Diezが次のようにアルバーノ大学の教育実践を特徴づけたものである²¹⁾。

- A. 明示的な結果
- B. パフォーマンス
- C. 公表された明示的な評価規準
- D. フィードバック
- E. 自己評価
- F. 複数の学びの回数とか様式とか文脈
- G. 評価の外部性
- H. 発展段階の表示
- I. 学びの累積
- J. 学びの拡大

このように、学生は、自ら作成したベスト・ポートフォリオを指導教員に見せながら、授業実習に着手できることを根拠づけたり、指導教員から助言を受けて、自分の力量をより確かな形で演示していき、その中で大学の授業で座学的に学んだ“理論”とフィールド経験や授業実習を通して培った“実践”を融合させていくのである。その中心には、学部入学時から使ってきた電子ポートフォリオと授業実習で作成した実習生用ポートフォリオが据えられている。そして、ここでも教師と学生との相互作用が頻繁に交わされており、隠されたカリキュラムもこれらのポートフォリオを通じて目に見えるようにされているのである。

ところで、Diezは、このような教育実践を「発達のための評価」と呼び、次のように特徴づけている²²⁾。

- 1. 広範囲のスタンダードが示される。そうする時間があるだけでなく、長期にわたる複数の評価様式を適用することができるからである。
- 2. 教員志望のそれぞれの人によって、または同じ人でも、様々な条件は、時とともに変わる。

3. 教員が教員志望者を誘い出したり、反応する仕方は、標準化される必要はない。教員は、教員志望者の要求を満足させるために評価を絶えず開発し、評価をするにつれて、それを洗練していく。

4. 評価は、長期にわたって行われるのであり、修正されうる。

5. 評価の過程は、「累積的」であって、学習物は教員志望者のパフォーマンスに関する豊かな像を描く。

6. 教員志望者と一緒に仕事をする教員は、理解を共有し、評価規準を適用する専門的判断のコミュニティを発達させる。

7. フィードバックが教員志望者のパフォーマンスを改善する主要手段である。

8. 自己評価は、教員志望者の学習にとって重要な過程である。

これを前述のアルバーノ大学の教育実践の特徴と比べると、1はF、2はFとI、3はCとDとG、4はDとIとJ、5はAとBとI、6はCとEとH、7はD、8はEにおおよそ対応しているように思われる。

ところが、Diezによれば、現実には次に示すような「大規模評価(high-stakes assessment)」が行われているケースも多いと言う²³⁾。

ア. 何が重要で、最も効果的に測定されえるのかということに基づいて、スタンダードの様々な側面が選ばれる。

イ. 評価は、所定の条件下でなされる。

ウ. 反応を誘い出す手立てと様式を標準化する。それは、開発、試行、実地テストを通して生み出してきた。

エ. 反応を誘い出す手立てと様式は、「確実」でなければならぬ。

オ. 評価は、決められた時にのみ行うものである。

カ. 評価は、「総括的」であって、教師志望者に資格を付与するか、免許を授与するかを決める分割点を伴う。

キ. 分割点は、評価者の訓練と信頼性の確保のための措置が取られる過程を通して決められる。

ク. 教師志望者は、どのような詳細なフィードバックも受けない。

しかし、Diezは、このような大規模評価を採用すると、スタンダードはどんなパフォーマンス評価よりも大きいものであるということを理解していないので、そのスタンダードを達成するために授業の課題をできるだけ細分化し、総括的評価まではどんな評価も行わない“還元主義”に陥ると批判する²⁴⁾。その結果、内容を大きく捉えて、パフォーマンスを発揮させるというよりもむしろ州テストが唯一絶対的なスタンダードとなって、テストの点数を上げるためだけの授業が多くなってきているとも言う²⁵⁾。

とすれば、1980年代のコンペテンシーに基づく教育

と同じような授業の瑣末化、断片化に至ることになる。そのような弊害を避けるために、大きな課題で息長く教育実践をパフォーマンスも交えて評価し、フィードバックを頻繁に入れて、新たな学びを生み出す「発達のための評価」が求められるようになったのである。

実は、本稿の冒頭に紹介したNCATEは、1980年代半ばまでは知識を基礎にしており、教員志望者のインプット重視のアプローチをとっていたが、2000年になって、学習結果に対するパフォーマンス評価にシフトして、前述の1から8のように、「第一に、教員養成の教員は、複数の方法とアプローチを使って、指導と改善のための評価データを使って、長期にわたって教員志望者を評価し、第二に、教員養成カリキュラムは、教員志望者が教える幼稚園から高校までの子どもの学習に影響を及ぼすことを示す手立てをもっていなければならない。」²⁶⁾という考え方に立つようになった。その転換に当たって、アルバーノ大学の教育実践が参考にされたことは言うまでもない。

とは言え、Diezは、大規模評価を全面的に否定しているのではない。本節で紹介したポートフォリオを介した大学教員と学生との話し合いの最後に州テストを受けさせているように、大規模評価だけに囚われるのではなく、発達のための評価とのバランスを保つことが大切であるということである²⁷⁾。端的に言えば、知識については、州テストのような大規模評価に任せ、パフォーマンスや傾性については、ポートフォリオに委ねるという評価の役割分担が必要であるということではないだろうか。

6. むすびにかえて

このようにアルバーノ大学の教員養成カリキュラムを紹介すると、この大学は、人的物的資源が豊かだからできることではないか、という思いを抱く人もいるかもしれない。しかし、アルバーノ大学教育学科の研究・教育に関わる常勤教員は15名で、教育に係る兼任教員が35名という小さな研究組織で100名弱の教員志望学生を担当しており、常勤教員は、毎学期12単位の授業負担と毎週最低2時間の学科の会合参加、一般教育のいずれかの能力に関する委員会への参加、カリキュラムの節目に定められた評価を行うことを義務付けられ、8月と1月には3～4日、年度末の5月には1～2週間の教員研修を学内で実施しており²⁸⁾、財政的にも豊かでもないこともあって、決して良い勤務条件ではない。

したがって、アルバーノ大学の人的物的条件は、わが国の小規模の教員養成学部と大差がない、あるいは、それ以下であろうと思われる。それにもかかわらず、この大学の小学校教員養成カリキュラムの事例研究を

したウイスコンシン大学マディソン校のZeichner,K.によれば、「教員がかなりの時間を学生について知り、学生の要求に反応し、改善のために絶えずカリキュラムを開発しようと時間を費やし、(略)一人ひとりの学生の強みと弱みに対する教員の知識は包括的で著しいものがある。」²⁹⁾と言う。

わが国においても教員養成学部以外の学部の導入教育において、このような実践を行っている私立大学はあるが、教員養成学部において、しかも専門教育において、このような個に応じた学生の指導に対する真剣な取り組みが必要なのではないだろうか。とりわけ、最近では、授業実習に行くと、教科の学力が足りない、子どもへの接し方がなっていない、などの問題が噴出し、実習校は大学にその事前の対処を求め、大学は、学生の自覚の不足を嘆き、学生は、受けてきた大学教育が役立たないと感じ、授業実習に対して自信を失い、時には途中放棄ということも珍しくなくなってきた。

この問題解決の一つの方途は、授業実習着手の判定は、所定の単位を満たしているかどうかによって機械的に決めるのではなく、助言教員と学生との間でポートフォリオを介した話し合いを行い、実習校にもその学生の強みと弱みを分かっていたくような場を設けることが必要ではないだろうか。

教師としての力量は、ペーパーテストのみによって判断できるものではない。筆者は、授業実習についてこれまで教育実習生用ポートフォリオの導入を行ったこともあるが³⁰⁾、授業実習だけでなく学部入学時点からのポートフォリオの導入が不可欠であるように思う。

その前提として、具体的には、NCATEやINTASCのようなフレームワークがわが国ではないので、教員養成学部内でカリキュラム・フレームワークを整備し、とりわけ、卒業時の学習結果を明示して、保障する必要がある。そのためには、教員として必要な能力に関するルーブリックを提示し、学生に目的を持って責任意識的な学びを展開させる必要があろう。さらに、学校とのフィールド経験をもっと豊かにして、大学の授業との連携を強めなければならない。

アルバーノ大学の今後の課題としては、Diezによれば、INTASCで知識、パフォーマンスとともに位置づけられている傾性に関連して、大学で傾性をどのように育てて、評価するのかという点にあるが、そこでは評価規準を公表して、長期にわたる行動観察をすべきであろうという提案がなされている³¹⁾。このような関心・意欲・態度面にも係わる教員養成学部の学生の学びと評価についても、学生用ポートフォリオの導入が不可欠であるように思う。

註

- 1) <http://www.ncate.org/public/faqStandards.asp?ch=4>
- 2) 詳しくは拙稿を参照されたい。「アルバーノ大学の一般教育カリキュラム」『奈良教育大学 紀要』第55巻 第1号、2006年11月。
- 3) Zeichner,K. “Ability-based Teacher Education : Elementary Teacher Education at Alverno College” ,in Darling-Hammond(Ed.) *Studies of Excellence in Teacher Education : Preparation in the Undergraduate Years*, American Association of Colleges for Teacher Education and National Commission on Teaching and America's Future, 2000, p.5.
- 4) Alverno College Faculty, *Student Assessment as Learning at Alverno College*, Alverno College Institution, 1994. p.4.
- 5) Mentkowski.M. & Associates, *Leaning That Lasts*, Jossy-Bass Publishers, 2000, p.209.
- 6) Ibid. pp.182-205. pp.208-214.
- 7) “How Alverno Sharpen Teachers : A Conversation” *Educational Leadership*, March 1995, p.54.
- 8) Mentkowski.M. & Associates, Ibid. p.312.
- 9) Ibid. p.313.
- 10) Ibid. p.317.
- 11) Ibid. p.324.
- 12) *Ability-Based Learning Program Teacher Education*, Alverno College Institute, Revised 2001, p.2.
- 13) Diez,M.E. “No More Piecemeal Reform : Using Performance-Based Approaches to Rethink Teacher Education” *Action in Teacher Education*, Summer 1997, Vol.XIX. No.2, p.20.
- 14) *Ability-Based Learning Program Teacher Education*, p.11.
- 15) *Alverno College Faculty, Ability-Based Learning Outcomes : Teaching and Assessment at Alverno College*, Alverno College Institutions, 1994, p.13.
- 16) *Student Assessment as Learning at Alverno College*, Alverno College Institution, 1994, pp.31-33.
- 17) *Ability-Based Learning Program Teacher Education*, op.cit. pp.4-5. pp.8-10.
- 18) Zeichner,K. op.cit. p.29.
- 19) Ibid. p.26.
- 20) Diez,M.E. “How Will Teacher Education Use Assessment ?” , in Lissitz,R.W. & Schfer, W.D. (Eds.)*Assessment in Educational Reform: Both Means and Ends*, Allyn and Bacon, 2001a, pp.67-69.
- 21) Ibid. pp.69-71.
- 22) Diez,M.E. “Assessing Student Competence in Teacher Education Programs”, in Palomba, C.A. and Banta,T.W.(Eds.) *Assessing Student Competence in Accredited Disciplines*, Stylus Publishing, 2001b, p.34.
- 23) Ibid. p.32.
- 24) Ibid. p.44.
- 25) Diez,M.E. “Teachers, Assessment, And the Standards Movement” , *Education Week*, May 3, 2000, p.49.
- 26) Diez,M.E. op.cit.(2001b) p.31.
- 27) Diez,M.E. op.cit.(2001a) p.76.
- 28) Zeichner,K. op.cit. pp.12-13.
- 29) Ibid. p.52.
- 30) 拙稿「教育実習生用ポートフォリオ：その成果と課題」『福井大学教育地域科学部自然総合センター年報』第4号、2001年、55-73頁。拙稿「教育実習生用ポートフォリオの導入法」『日本教育大学協会研究集会発表論文・全体討議要旨』大分大学、2003年、49-52頁。
- 31) Diez,M.E. “Assessing Disposition : Five Principles to Guide Practice”, in Sockett,H.(Ed.) *Teacher Disposition : Building a Teacher Education Framework of Moral Standards*, AACTE Publications, 2006, pp.56-65.