

学部における共通感覚と「FD」

—きめ細かい授業評価・ポートフォリオ・教職実践演習—

木 阪 貴 行

はじめに

従来の『人文学会紀要』は本号から『国士館人文学』と改称した。もちろん名称だけのことではない。その内容についても、従来の紀要を踏襲する部門に新部門が二つ加わった。第一に、人文学会シンポジウム（2009年度から実施）をもとにした教材あるいは報告の部分である。第二には、FDに関する研究や実践報告等を掲載する部分である。

機関誌の改称を伴う本学会の再出発は、学生の会費によって運営して来た人文学会が、たんに教員の研究発表の場として紀要を発行するだけではなく、むしろ教員の教育活動に関する意識をも深化させ、また積極的に学生を巻き込んで資するところ大としたいという意図による。それは、学科専攻の枠を越えて学部全体の共通感覚を醸成しながら、研究活動とともに、教員と学生との人文学を通じた交流を、そして普段の教育活動を、可能な限り活性化することを目指している。

以下では、上の意図を実現する試みの一つとして、FDに関して筆者が考えた来たことを述べ、また本学のFDに関してささやかながら筆者の関わってきたことを報告し、そのうえで、カリキュラムの新たな一端を筆者が今まで関わってきたことから望見してみたい。

「FD」私見

直訳すれば能力開発を意味する、FD (faculty development) という語は、大学教育に関わる者の間で使われるときには、大学教員としての能力を開発すること、あるいはその努力を指して使われている。中核にあるのは授業技術の開発努力である。このことが、なぜか最近（といっても、少しく前から）、声高に求められるようになった。だが、そんなことは教員であれば当然各自が行っているはずのことであり、わざわざ改めて求めるのも奇妙なことではないか。むしろそのような感想が、最近の現象に対するいわばまともな反応でもあろう。なぜそのような当たり前のことが、あらためてことさらに求められるのか。従来の大学教員はそのような努力をしてこなかったとでも言うつもりなのだろうか、と。

もちろん、今までのことが一概に否定され、すべてを新たにやりかえる方がよい、などということはあるはずはない。だが、それでもFDということがことさらに言われているのは、何かお役所的な仰々しさを差し引いても、やはり避けて

は通れない時代の変化への対応という課題があるからだと思われる。とはいえ、教育ということがらの本質からすれば、それはこれまで教員が積み重ねてきた様々な営為を無意味にしてしまうような変化ではない。むしろそういうことはありえない。だがより具体的なところで、時代に特有であると思われる現実的問題を三つ指摘してみよう。

一つは、18才受験人口に対して大学入学定員枠の方が過剰となってしまった状況下における、学生のインテンティヴと学力の低下ということである。二つには、情報機器の急激な発達により、学生を取り巻く生活環境が、知的環境を含めて大きく変わったということである。そして三つ目はより根本的なこととして、現在の学生はいわゆるバブル経済がはじけたあとに育ってきており、社会が時代とともに発展していくという体験をまったく持っていないということである。これらのことに伴って、学生の具体的な在り方、特に将来に対する感覚、人間関係の形成の仕方、そして具体的な時間の過ごし方も大きく変わった。これは世代によりいわゆるカルチャーが変化していくという当然のことではあるが、他方でその変化にはそれぞれの時代に固有の問題が伴う。これら三つのことから生じる課題には、やはり時代に応じた仕方での対応が必要がある。

以上を踏まえると、FDの実践とは次のような問題に対応しようとする努力であることになる。つまり、基本的な時代感覚の変遷の中で、受験状況の変化に伴いインセンティヴと学力が低下して来た学生に対して、しかもメディアという生活環境の変化に対応しながら、授業現場においてどう対処するのか、ということである。

大学教育は組織によって運営されるから、一般的で重要な問題への対処は個人レベルだけでできることではない。組織的な対応としてのFD、これが公式の目標である。そして組織的対応は教学運営の施策において実現する。だが、それは授業現場における個々の問題解決への努力という意味でのFDの実質的な在り方とはやはりなにかがしか別物である。

一方で現場においてなされている個人レベルでの状況把握と試行錯誤の累積を組織的に汲み上げて、組織の中でそれらを共有する必要がある。他方で教学運営施策の実施にはイニシアティヴが必要である。するとFD実施に関する基本課題も、他の教学施策の場合と本質的に変わらない。つまり施策を実施するためのイニシアティヴを下からの努力の累積とどのように結びつけるか、ということである。

ところで本学では、2009年度からFDに関する学内委員会が立ち上がり、各学部から委員が出て、FDに関わる活動が全学的にも展開されている。この試みは、この種の活動にありがちな表面性をも多分に含んでもおり、問題含みかもしれない。しかしながら、筆者がこの活動にむしろ敢えて積極的に加わってきたのは、学部の枠を越えたところで多くの教員と問題を確認しながら相互認識を深めていくことは、決して無意味なことではないからである。というのも、私たちはこの

種の活動なしには、大学において、どこで、誰が、どのような問題に対して、その解決へ向けてどのような努力をしているのか、といったことをなかなか知ることができないからである。また、教員の多くが現状における問題をどのように認識し、それに対処するために少なくとも何を考えているのか、このことも具体的にはなかなか知ることができないからである。個人レベルでの状況把握と試行錯誤の累積を組織的に汲み上げて組織の中で共有するためには、この種の委員会の活動やパネルディスカッションのようなイベントに各自が主体的に関わるしかないだろう。

以上から、FDの課題を次の二点に見出すことができる。

- ①入試に関わる状況変化の中でインセンティブと学力が低下して来た学生に対して、メディアによる生活環境の変化に対応しながら、授業現場においてどう対処するか。
- ②教学施策を実施するためのイニシアティブを、下からの努力の累積とどのように結びつけるか。

きめ細かい授業把握のために

本学のFD委員会は五つのワーキンググループ(WG)からなる。それぞれが分担している検討テーマは、第1WG：シラバス様式の改訂、第2WG：学生による授業評価アンケート、第3WG：きめの細かい成績評価法(GPA等の導入)、第4WG：シンポジウム計画並びに運営、第5WG：ファカルティ・ディベロップメントポリシーとなっている。筆者は第3WGに属して成績評価方法に関する検討を行った。以下、これについて報告する。

まず、成績評価に関するこのWGが立ち上がっているのは、具体的にGPAの導入が検討課題とされていることから、他のWGと同様に、それが認証評価等の点検項目であるからであろう。しかし、そのような判定評価基準に形式的に対応するだけではあまり意義はない。それどころか、無駄な労力をかけて書類だけは作っても、結果的には形式的に煩瑣なだけで意味のない、あるいは後述のように、往々にして逆に有害な、結果さえ生み出しかねない。避けては通りたい行政的な要求に対して、それを下からの努力の累積とどのように結びつけるか、という上記②の課題を満たす仕方で検討するやり方を考えなければならない。2009年度はこの観点から検討を行い、年度末、2010年3月9日に開かれた国士舘大学FDシンポジウムでその結果を報告した。以下、この報告をまとめながら論点を確認することにした。

このWGに与えられたのは、「きめ細かい成績評価法(GPA等の導入)」である。だが当然のことながら、「きめ細かい成績評価」以前に、その前提として<きめ細かい授業>が成立していなければならない。成績評価というアウトカムに至る以前に、FDとはまず授業改善であり、その全体をあくまで一部として担うのが成績評価法の改善である。

本題に入る前に、「きめ細かい授業」が最初から成立しがたい状況もあることを指摘したい。何百人もの大教室授業では、やはり「きめ細かい授業」は不可能であろう。「きめ細かさ」の実現は、たとえそのために新時代の情報機器を駆使するとしても、機械の導入で済む話ではない。それを使いこなして形成される、教える側と学ぶ側との生きた関係の形成に資するものでなければ、ITは無意味、あるいは有害でさえある。大教室授業に対する対応は人的資源の面から行う必要がある。

さて、成績評価は単位制度によって成立している大学教育システムの根幹に関わる。成績評価については、そもそも学力を数値で評価できるのか、という根本的な問題から始まり、容易に解決されるはずもない本質的諸問題を常に思い起こしておく必要がある。もとより、成績評価をきめ細かく行うということは、問題含みでもある大学の諸授業の実態を考慮するとき、きめ細かい授業の実現を前提としその結果を可視化するという意味で間接的に必要な施策であることを否定する理由はない。だが他方、成績評価のきめ細かさとは、不可避的に管理教育に傾かざるをえないということを思い起こすべきである。この危険性を回避する施策を考えなければならない。

つまり、きめ細かさの実現した成績評価とは成績評価のきめ細かい標準化ということにもなるが、これは容易に、意味を失った評価の画一化という弊害へと転落する。数値化された成績評価に直接的に反映する限り、きめ細かい授業評価とはきめ細かい画一化へとむしろ転落するだろう。きめ細かい成績評価の直接的数値化はあえて避けるべきである。だが、授業そのもののきめ細い把握は是非とも必要である。すると、授業の状況を学生ごと個別にできるだけ多様にきめ細かく把握しながら、結果としての成績評価はほぼ従来通りに行う、という方向性が浮上する。

授業に関わる諸状況はきめ細かく把握するが、それを成績評価には直接には反映させないとは言っても、それはきめ細かく把握された授業に関わるデータをたんに資料として教師の手中にしまっておく、ということの意味するわけではない。きめ細かく把握された授業に関わる諸データとは資料としてどのような形を取るのか。そしてそれをたんに教員の個人的努力ということを超えて組織的にどのように扱うべきか。

ポートフォリオ

単位認定という教育制度の在り方から言えば、成績評価とは権力的要素を伴う制度的機制である。だが、私見で述べたFDの課題から考えれば、それは教授者と学習者が双方向から授業の成果を確認して相互認知するための諸資料の一つということになる。最近よく使われる言葉で言えばポートフォリオ資料の一つということになろう。第3WGに与えられた「GPA等の導入」という検討課題も、ポートフォリオ資料の一つとしてこれを扱うということが、昨年度の検討結果である。

ポートフォリオと呼ばれる方法では、学習過程で学生が作成したさまざまな素材を収集して系統的に選択整理し、それらを用いて教師とともに学生自身も自己評価を行い、学生と教員の相互認知とインセンティブを醸成しながらステップアップしていくといった手法を採る。筆者の場合、実際の授業実践において重視していることは目標と実態の可視化という点である。その目的のために、手段としてIT、具体的には携帯ツールを活用している。これについては、以前に報告したことがある（『携帯電話等を利用したFDの試み』：『国士舘大学情報センター紀要』第30号、P61～P71、2009年3月）ので詳細はそちらに譲る。本稿ではポートフォリオ手法の一例としてその概略のみを述べる。

まず毎授業の内容を5項目程度に整理し、各項目について前回復習分と当日学習分とを学生に自己評価させ、携帯電話からその数値をそれぞれ送信させる。これを授業直後に研究室で受信し、簡単な自前のフリーソフトでデータをCSV（エクセル）ファイル化する。こうして個人別に各項目の理解度自己評価を毎授業に渡って蓄積する。

重要視している手法として、毎授業、前回分のデータについてそのクラス理解度平均値を学生に示し、自らの自己評価とクラス平均とを比較させている。教員と学生共通の目標への自覚を醸成するためである。評価値は1を最高値として5までの五段階で行うが、クラス平均値が3を越えると先へは進まないようにしている。

さらに本年度からは、毎授業最初に行っている用語小テストに、前回授業の理解内容も簡単に書かせてこれも毎回評価し、各学生について、上述の理解度自己評価数値を、教員（筆者）によるこの実際の前回授業内容の理解度評価点で割り、さらにその数値の平均値と比べて、自分の自己認識が教員の成績評価と比べて甘い辛いのかという点についてクラス全体の中で自分がどの位置にいるかということが瞭然となる数値を計算している。（毎回その時点での学生各自の自己評価数値の合計を計算し、それを教員によるやはり学生各自の毎授業内容の理解度評価点のその時点での累計値で割った数値を、学生毎に作る。次に、この数値のクラス平均値でもとの学生各自の数値を割る。）ある程度授業回数を消化した時点から、毎回この数値を、各学生が互いに分かるように、スクリーン上のCSV（エクセル）表で出欠を取る際に同時にクラス全員に対して見せるようにしている。

次頁の表は本2010年度春期に実施したもので、出欠を取るときに学生全員に示している表である。学生の自己評価を教員による実績評価で割った数値がクラス平均と同じになると、その学生には数値1が付く。これが高ければ高いほど〈自分に甘い〉ことになり、低ければ低いほど〈自分に厳しい〉ということになる。この数値を各学生に毎回見せながら出欠を取っていく。学生は、毎回授業で要求されていることに対して、自分の自己評価がどの程度適正であるかどうかを意識せざるをえず、自己評価の数値を毎回修正してくる。しかもその変化の様子が、自他共に毎回の出欠を取る際にクラス全体で見えるようになっている。

日付	06/15	06/22	06/29	07/06	07/13	07/20	07/27	日付	06/15	06/22	06/29	07/06	07/13	07/20	07/27
学生名	0.58	0.72	0.72	0.76	0.68	0.66	0.64	学生名	0.64	0.85	0.82	0.84	0.79	0.74	0.7
学生名	0.77	0.91	1.06	1.27	0.94	0.86	0.81	学生名	0.6	0.74	0.74	0.73	0.76	0.72	0.71
学生名	0.91	0.94	1.1	1.02	1.16	1.14	1.13	学生名	0.83	0.96	0.94	0.94	0.92	0.87	0.9
学生名	0.82	0.88	0.84	1.02	0.94	0.89	0.89	学生名	0.62	0.78	0.78	0.75	0.78	0.74	0.73
学生名	0.52	0.56	0.67	0.69	0.62	0.6	0.6	学生名	0.71	0.88	0.88	0.85	0.83	0.77	0.75
学生名	0.69	0.83	0.79	0.77	0.75	0.71	0.7	学生名	0.65	0.79	0.77	0.75	0.78	0.73	0.72
学生名	0.67	0.81	0.81	0.78	0.78	0.76	0.82	学生名	0.62	0.77	0.77	0.75	0.74	0.71	0.7
学生名	0.85	0.88	1.03	1.00	0.91	0.86	0.85	学生名	0.59	0.73	0.73	0.71	0.71	0.68	0.65
学生名	2.27	1.97	1.38	1.56	1.62	1.65	1.44	学生名	2.26	2.66	3.12	2.89	3.29	3.22	3.2
学生名	0.79	0.9	0.84	0.79	0.76	0.73	0.7	学生名	1.28	1.35	1.26	1.15	1.03	1.1	1.01
学生名	0.86	0.98	0.91	0.85	0.79	0.76	0.71	学生名	0.74	0.89	0.9	0.88	0.88	0.86	0.84
学生名	0.65	0.81	0.83	0.81	0.85	0.81	0.78	学生名	0.39	0.46	0.47	0.46	0.45	0.41	0.4
学生名	0.51	0.6	0.71	0.65	0.75	0.73	0.73	学生名	0.78	0.9	0.89	0.86	0.86	0.83	0.81
学生名	0.46	0.57	0.57	0.56	0.53	0.49	0.48	学生名	1.54	1.03	1.2	1.49	1.95	2.15	2.14
学生名	0.53	0.65	0.63	0.61	0.56	0.53	0.52	学生名	0.95	1	0.96	0.94	1.05	0.98	1.05
学生名	0.85	1.14	1.11	1.07	1.17	1.08	1.04	学生名	2.24	1.59	1.86	1.72	1.96	2.23	2.63
学生名	0.52	0.65	0.63	0.56	0.63	0.59	0.57	学生名	0	0	0	0	0	0	0
学生名	0.84	0.92	0.81	0.82	0.75	0.68	0.65	学生名	0.86	1	1	1.11	1.26	1.13	1.06
学生名	0.78	0.96	0.93	1.03	0.96	0.87	0.84	学生名	0	0	0	0	0	0	0
学生名	0.52	0.64	0.64	0.63	0.68	0.65	0.64	学生名	3.53	2.68	2.89	2.98	3.39	3.65	3.63
学生名	0.43	0.5	0.51	0.48	0.46	0.45	0.45	学生名	0	0	0	0	0	0	0
学生名	0.68	0.76	0.73	0.81	0.92	0.97	0.88	学生名	0.57	0.68	0.64	0.6	0.68	0.65	0.64
学生名	0.72	0.87	0.85	0.83	0.93	0.87	0.83	学生名	2.54	1.93	2.12	2.21	1.67	2.51	2.8
学生名	0.64	0.79	0.8	0.78	0.79	0.76	0.74	学生名	1.48	1.23	1.38	1.42	1.12	1.65	1.86
学生名	0.83	0.89	1.05	1.18	1.09	1	0.95	学生名	2.83	2.23	1.7	1.97	1.43	1.35	1.34
学生名	0.58	0.85	0.82	0.79	0.78	0.71	0.76	学生名	3.76	2.16	1.52	1.34	1.06	0.9	0.84
学生名	0.6	0.71	0.68	0.65	0.63	0.59	0.57	平均	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0

最初、特に再履修生の数値は〈自分に甘い〉ことを示している傾向が非常に強かった。その後、学生達はこの甘さ辛さを意識して自己評価を修正してくるので、全体としては緩やかに数値1に近づいていく傾向となっている。ただしこれらの数値はその意味からして単位に関わる成績評価（学力評価）とはもともと関係がない。たんに自覚を促すためだけの数値である。

つまり、授業における各学生の状況を、成績数値には無関係のところできめ細かく把握し、それをクラス全体で共有し、授業の現状と課題に対する共通感覚をクラス全体で醸成する手法である。教員と学生全員で毎回フィードバックしながら、個別にわたって情報を共有し、その結果を毎回検証、全員で確認していることになる。数値が0となっている学生は自己評価数値を一度も携帯電話から送信していない学生である。成績に関係ないこの数値の送信（またはメモでの提出）を必要に応じて単位取得の足切り条件にすることで、全員に自己評価データを提出させることはできる。

その他、学生のノートに年々何度か用紙に書かせて集め、PDFファイル化して次回授業時に全員分を各自匿名で全体に見せながら講評する、定期試験についても典型的な答案について同様のことを試みる、提出課題等々についても同様のことを行う、等の手法も併用してきた。これらは特に新生生のノートの改善、勉学の方向付けに有効であり、また、成績がどのように評価され、その基準が何であるかの周知徹底に資するところが大きい。

さてここまでは、各授業内における学生の自己評価と教員による評価の相互認知と共通感覚の醸成である。手法としてポートフォリオの一種である。だがこれだけでは課題の半分である。今後の課題として、教員間でポートフォリオ資料、成績評価資料を共有し、それをもとに授業の状況、成績評価に対する態度等に関わるところで、具体的に教員が相互認知できるようにする方法を構築しなければならない。

成績評価の教員間相互認知

この場合も、目指すところは画一化ではなく、相互認知である。文学部で言えば、ポートフォリオの手法を使って、学部学科専攻各单位での授業に関わるデータの共有と可視化ということになる。具体的な手法として、以下を挙げたい。

- ・各科目成績平均点と、秀優良不可の比率とを全科目にわたって確認する。
- ・試験について、問題と、秀・優・良・可・不可のサンプル答案（PDF ファイル化）を収集する。
- ・これらを経年蓄積する。

学生に対して行ったのと同様に教員に対しても適正な組織規模でこれらのポートフォリオ資料を共有し、各教員は相互に自らの位置を確認する。ただし、成績評価については各教員の専権事項である。この点を忘れてはならない。その限りで、目的は教員の個性・多様性の相互認知による、適正な教育機能へと向けた、組織における自発的調整努力である。

なお、経年蓄積が重要である。例えば5年10年前のサンプル答案を現在のものと比較すること等により、より通時的、立体的に組織として状況と教育効果を総合的に把握できる。

ただし留意しなければならないこともある。多様な資料の共有は、それを使うにたる資格と責任を負う組織の中に限定する必要があるという点である。文学部の場合で言うと、各専攻内における資料の共有から、各学科内、文学部内、という各レベルにおいて適正な仕方での情報が共有される工夫も必要であろう。

GPA の問題とその新計算方法

さて、第3WGでGPA導入に関しても検討してきた結果に触れておく。まず、GPAを成績評価数値として扱うことに弊害が伴うことはつとに指摘されている。根本的な問題は、授業をする教員と、学生の個性、多様性を無視して、意味のない、それどころか有害な画一化を生む可能性があるという点にある。

端的に言うと、成績評価が標準以上に高いいわゆる「楽勝科目」へ流れる方が、GPA数値が上がる。その結果として、授業と学習の質を低下させ、インセンティブのさらなる低下と教育システムの無意味化を招く。

そのような結果となってしまう仕方でのGPA導入は有害以外のなにものでもない。そうではなくて、GPAは、上述のように成績評価に関係のない、教員と

学生の双方に自覚を促す資料として導入するときに、初めて有益なポートフォリオ資料の一つとなろう。こうしてその弊害をも考えると、GPA はあくまでポートフォリオの一指標として導入することが望ましい。

さらに、GPA の計算方法そのものを工夫することによって上の弊害を避ける方法もある。この工夫された新たな計算方法による数値と従来の計算方法による数値とをともに相対化して、それぞれ資料の一つとして収集し、ともに学生にフィードバックすればよい。

以下のような従来方式はいわば単純に平均値であり、上の式では不可科目は0評価となる。

$$\Sigma[\text{取得各科目単位数} \times \text{取得各科目成績評価数値}] / \text{登録単位数合計}$$

$$\text{または、} \Sigma[\text{取得各科目成績評価数値}] / \text{登録科目数合計}$$

これに対して、新計算方法は以下の計算式である。

評価係数 α = 当人当該科目成績評価数値 / 当該科目成績評価クラス平均数値 として、

$$\Sigma[\alpha(\text{各科目}) \times \text{標準点(開講全科目平均点)} \times \text{取得各科目単位数}] / \text{登録単位数合計}$$

$$\text{または、} \Sigma[\alpha(\text{各科目}) \times \text{標準点(開講全科目平均点)}] / \text{登録科目数合計}$$

新計算式では、不可評価となった科目も従来のように数値0にはなることはない。特に重要なことは、いわゆる「楽勝科目」がGPA数値の上昇には繋がることもないという点である。例えば分かりやすい例として、クラス全員が80点に評価されている授業科目があったとしよう。この場合、クラス全員が $\alpha = 1$ となり、GPA数値計算のために使われるこの科目の数値は開講全科目平均点数にしかカウントされない。

教職実践演習への応用

ところで、教職課程を実践的に統括することを目的とした科目、「教職実践演習」が、2010年度入学生が4年次生になる2013年度に開講となる。制度的に文部科学省からトップダウンによって義務づけられた全学にわたる教科目であるが、その設置目的等を見てみると、FD、きめ細かな授業把握、ポートフォリオ手法の展開等について上で述べてきた考え方を適切な仕方に応用して実践することに適った科目であると捉えることもできる。この演習科目それ自体の詳細は白井氏、千葉氏による報告（「国士舘大学文学部の教員養成教育と「教職実践演習」」）、「教職実践演習の実践的課題—6つのカテゴリーとレーダーチャート—」に譲るが、その目的は、以下の諸点を課程の全体にわたって実現し、その成果を確認しながら、教職課程そのものを最後に統括的にまとめることにあるとされている。それがゆえに、この科目は、敢えて4年次秋期という、卒業へ向けて様々な追い込みがなされる時期に設定されている。

- ・教職課程の全期間にわたって、学生に自覚と目的意識を持たせる。
- ・そのために、目標と達成度をチェックするカルテを各学生に書かせる。

- ・学生の適性や履修歴を把握してきめ細かく指導，助言する。
- ・組織的に体制を作って取り組む。

学生の自覚と教員のきめ細かな指導を組織的に実現することを課題としているこの科目は，教職課程を通して全学に配置される。実際に開講されるのは4年次秋期であるが，それはあくまで過程を通じて学んだことのまとめと総括という位置づけにある。これを演習として実際に行うためには，すでにそこに至るまでの課程全体にわたる学習の様子を，領域別，段階別，およびそれらを横断する目標に従って，具体的に見える形に整理，確認，検討し，資料化しておく必要がある。この課題に，上で述べてきたFD，きめ細かな授業把握，ポートフォリオ手法の展開という観点から取り組むことを考えてみたい。

まず，教職に就くという目的の自覚と，そのために必要な達成目標を確認しておかなければならない。これには各科目の具体的学習項目をできるだけ簡便に一覧として作成し，その上で，それらの項目が，どのような達成目標に連なる学習項目であるかを全体とし鳥瞰して把握できるようにする必要がある。

11頁の，現行の学生用「国士舘大学教職課程 履修カルテ」を見ると，左側に，「学校教育についての理解」から「課題探求」まで獲得するべき目標が並んでおり，それらについて学生が自己評価する表になっている。まずは，これらの項目を出発点として仮に考えてみよう。

最初に，これらの獲得するべき資質能力が，教職課程に配置されているどの科目，あるいは科目とは別にどのような実践的活動によって得られるのかということのいわば地図が必要である。いわゆるカリキュラムマップである。試みにこのマップを作成する手順を考えてみよう。教員が一方的に作成するのではなく，学生と教員双方から帰納的な仕方でも資料を積み上げて統合し，共通認識に至るという手法を採ることとする。

学生は4年次の演習に至るまでに，自らが履修した科目や実践した活動を分類整理し，その中で達成した目標や獲得したと思われる能力を，上記「履修カルテ」に添って具体的にレポートするための資料を作成する。作成した資料にある達成成果が，「履修カルテ」に挙げられている項目と指標に対してどのような意味を持ち，どのように対応しているかを自覚的に分類，整理，評価する資料とする。4年次の演習で各自がその中からそれぞれテーマを限定して順次発表し，相互にディスカッションすることによって確認，評価しあう。

教員の側は，自らの授業の中で扱った諸項目について，具体的に，どの授業のどの項目が，履修カルテのどの目標に，どのような意味で連なっているかを見て取ることが出来るマップを作る。この作成とともに可能な限り，例えばすでに示した学生の授業項目自己評価，教員による評価，ノート，レポート，試験，小テスト等のポートフォリオ資料を，マップのために提示可能な状態に電子化してまとめておく。実際の演習時に，これらの資料を活用して発表とディスカッションに資するようにし，また，最終的なこの演習の成績評価の基礎資料とする。

こうして、教職実践演習での発表が終わると、目的、目標別のカリキュラムマップが、各学生個別に、演習での相互確認の上で完成することになる。教職実践演習では、各学生の適性や履修歴を把握してきめ細かく指導、助言することが求められており、画一的な標準化が求められているわけではない。それゆえ、画一的なマップの作成ではなく、各学生の個性と実績、体験を反映する集大成としてのマップを作成し、相互認知し、評価する。このマップとそれに伴うポートフォリオ資料を用いての発表は、教職課程全体の卒業試験として考えてよいだろう。

教職課程を構成する教員は、課程毎に、上述のように電子化した（主に試験やノート、小テストのサンプルをPDFファイル化）ポートフォリオ資料を必要に応じて互いに閲覧できるように資料として共有する。このことによって、まず教職課程から、本来は教員組織全体に必要な資料と情報を共有して教員間の共通感覚と目的意識、現状認識を深化させる。成績評価の教員間相互認知を実現し、資料の経年蓄積によって教育結果も通時的、立体的に把握する。これらが目指すところである。

なお、本学のようないわゆる開放性教職課程では、教職課程に属している教員と学生を一度に集めることは困難であるので、この演習を要として教職課程全体をまとめ上げていくための諸連絡は、メール（携帯電話）とWebでの連絡掲示によって、漏れがないように能率的に随時一斉に行う手法を採ることが望ましい。

国士館大学教職課程 履修カルテ <自己評価シート>

学籍番号		所属 学部学科専攻	
フリガナ 氏名		連絡先 携帯電話	

(1) 必要な資質能力についての自己評価

必要な資質能力の指標			自己評価				
項目	項目	指標	H18答申との対応	1年次	2年次	3年次	4年次
学校教育についての理解	教職の意義	教職の意義や教員の役割、職務内容、子どもに対する責務を理解していますか。	使命感や責任感、教育的愛情	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	教育の理念・教育史・思想の理解	教育の理念、教育に関する歴史・思想についての基礎理論・知識を習得していますか。	使命感や責任感、教育的愛情	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	学校教育の社会的・制度的・経営的理解	学校教育の社会的・制度的・経営的理解に必要な基礎理論・知識を習得していますか。	使命感や責任感、教育的愛情	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
子どもについての理解	心理・発達論的な子ども理解	子ども理解のために必要な心理・発達論の基礎知識を習得していますか。	生徒理解や学級経営	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	学習集団の形成	学習集団形成に必要な基礎理論・知識を習得していますか。	生徒理解や学級経営	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
他者との協力	子どもの状況に応じた対応	いじめ、不登校、特別支援教育などについて、個々の子どもの特性や状況に応じた対応の方法を理解していますか。	生徒理解や学級経営	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	他者意見の受容	他者の意見やアドバイスを耳を傾け、理解や協力を得て課題に取り組みることができますか。	社会性や対人関係能力	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	保護者・地域との連携協力	保護者や地域との連携、協力の重要性を理解していますか。	社会性や対人関係能力	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	共同授業実施	他者と共同して授業を企画・運営・展開することができますか。	社会性や対人関係能力	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	他者との連携・協力	他者において、他者と協力して課題に取り組みすることができますか。	社会性や対人関係能力	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
コミュニケーション	役割遂行	集団において、率先して自らの役割を見つけたり、与えられた役割をきちんとこなすことができますか。	社会性や対人関係能力	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	発達段階に対応したコミュニケーション	子どもたちの発達段階を考慮して、適切に接することができますか。	社会性や対人関係能力	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	子どもに対する態度	気軽に子どもと話を合わせたり、相談に乗ったりするなど、親しみを持った態度で接することができますか。	生徒理解や学級経営	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	公平・受容的態度	子どもの声を真摯に受け止め、公平で受容的な態度で接することができますか。	生徒理解や学級経営	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
教科・教育課程に関する基礎知識・技能	社会人としての基本	挨拶、言葉遣い、服装、他人への接し方など、社会人としての基本的な事項が身に付いていますか。	社会性や対人関係能力	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	社会科	これまで履修した社会科教育分野の科目の内容について理解していますか。	教科の指導力	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	教科書・学習指導要領	教科書や中学校学習指導要領（社会編）の内容を理解していますか。	教科の指導力	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	教育課程の構成に関する基礎理論・知識	教育課程の編成に関する基礎理論・知識を習得していますか。	教科の指導力	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	道徳教育・特別活動	道徳教育・特別活動の指導法や内容に関する基礎理論・知識を習得していますか。	教科の指導力	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	総合的な学習の時間	「総合的な学習の時間」の指導法や内容に関する基礎理論・知識を習得していますか。	教科の指導力	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	情報機器の活用	情報教育機器の活用に係る基礎理論・知識を習得していますか。	教科の指導力	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
教育実践	学習指導法	学習指導法に係る基礎理論・知識を習得していますか。	教科の指導力	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	教材分析能力	教材を分析することができますか。	教科の指導力	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	授業構想力	教材研究を生かした社会科の授業を構想し、子どもの反応を想定した指導案としてまとめることができますか。	教科の指導力	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	教材開発力	教科書にある題材や単元等に応じた教材・資料を開発・作成することができますか。	教科の指導力	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	授業展開力	子どもの反応を生かし、皆で協力しながら授業を展開することができますか。	教科の指導力	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	表現技術	板書や発問、的確な話し方など授業を行う上での基本的な表現の技術を身に付けていますか。	教科の指導力	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
課題探求	学級経営力	学級経営案を作成することができますか。	生徒理解や学級経営	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	課題認識と探求心	自己の課題を認識し、その解決に向けて、学び続ける姿勢を持っていますか。	生徒理解や学級経営	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	教育時事問題	いじめ、不登校、特別支援教育などの学校教育に関する新たな課題に関心を持ち、自分なりに意見を持つことができますか。	使命感や責任感、教育的愛情	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5

(2) 教職を目指す上で課題と考えている事項