

CPD（継続的な専門性の向上）へと続く学びの可視化 —アセスメントツール開発の試みと理論的視座—

効果測定尺度開発部会

兵庫教育大学教員養成フラッグシップ大学コンソーシアム報告会

2026/02/17



先端教職課程カリキュラム開発センター
効果測定尺度開発部会

山中一英 別惣淳二 宮田佳緒里 清水優菜（国士舘大学）



■ 教員養成スタンダードとは

大学での学修をスタートラインに CPD へと続く学びをガイドするために、本学では教員養成スタンダードを策定しています。教員養成スタンダードは、皆さんがこれまでに培ってきた「教師としての潜在能力」をベースに、様々な学びのコミュニティとの関わりの中で、省察的な学びのサイクルを螺旋的に展開していく道筋を示したものです。大学は、カリキュラムにおいてその学修機会（講義・演習科目、探究科目、実地教育）と、学修事項を定めるとともに、省察的な学びのサイクルを支援するためのリフレクションを促進していきます。このような学修経験を通して皆さんは、次の3つの力を身に付けます。

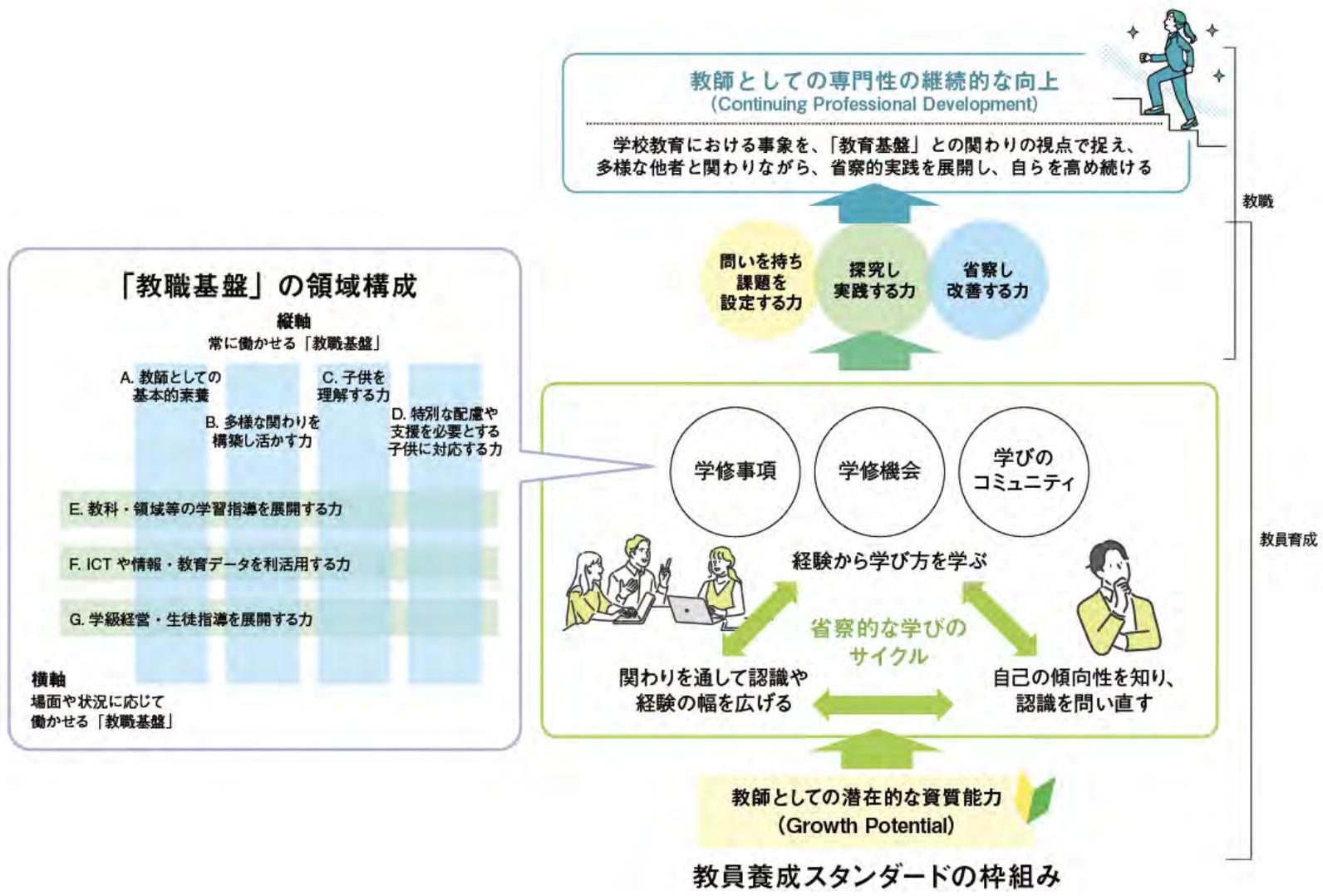


皆さんが教職に就いた後にも、これらの力を発揮し、生涯にわたって CPD を展開することができるようになっていきます。

CPDって?

「Continuing Professional Development」の略で、継続的な専門性の向上という意味

- * CPDの概念を明示的に導入することで学生は、現在から未来へと続く時間を視野に入れて、自らの成長や発達のプロセスを描くことができる（森山他, 2024）
- * 「問いを持ち課題を設定する力」「探究し実践する力」「省察し改善する力」を発揮できるような状態たらしめることを、卒業という出口を通過する際の姿として想定する（森山他, 2024）

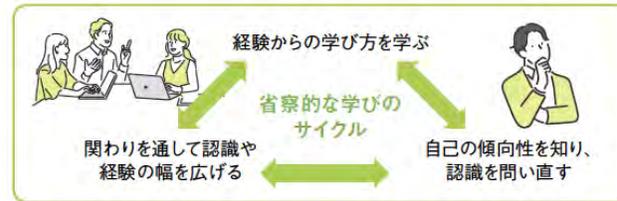


■「省察的な学び」とは

小学校、中学校、高等学校には、学ぶべき内容が計画的に配置されたカリキュラムがあり、多くの授業科目で教科書が用意されています。高等学校までの学びは、いわば「ガイドされた学び」でした。職業に就いてからも学び続ける必要がありますが、教師をはじめほとんどの職業には、それまでのような学びのガイドがありません。カリキュラムも教科書もないのです。それならば、仕事をしながらどのようにして学べばよいのでしょうか。結論的にいうと、日々の経験から学んでいるのです。そして、そこでは「省察」という思考過程が大きな役割を果たしています。「省察」とは、経験した出来事（事例）の意味等について、自分なりに考えたり、論理的に多面的に柔軟に思考したりすることです。大学の4年間は、「ガイドされた学び」から「経験からの学び」への移行期間といえるでしょう。

■「省察的な学びのサイクル」とは

経験から学ぶためには、次の①～③の3つのフェーズを繰り返す必要があります。そして、それらのフェーズを繰り返すことを「省察的な学びのサイクル」と呼びます。「省察的な学びのサイクル」を継続していくことが、CPDに繋がるのです。



① 経験からの学び方を学ぶ

「省察的な学びのサイクル」の中心に位置するフェーズです。授業や実習はもちろんのこと、大学生活の様々な経験について、それを言葉等で表現し、省察します。そして省察したことを、次の経験や今後の取り組みに活かしていきます。

② 関わりを通して認識や経験の幅を広げる

多様な他者や対象との関わりを通して、「省察的な学びのサイクル」の土台となる自らの認識や経験の幅を広げていきます。

③ 自己の傾向性を知り、認識を問い直す

自分の強みや弱み、特性等を知ることが重要です。また、自分の中で当たり前になっているがゆえに自覚しづらい、ものの見方や認識、信念、価値観等を問い直していきます。

皆さんの「省察的な学びのサイクル」を支援するため、リフレクションの機会を設定します。

■ 理論的視座：経験からの学び

- 経験学習としての省察的実践 (e.g., Kolb, 1984; Osterman & Kottkamp, 2004)
 - ☆ **学習は弁証法的で循環的なプロセス** (Osterman & Kottkamp, 2004)
 - 葛藤, 不一致, 驚き, 不協和など, 何らかの「落ち着かない経験 (unsettling experience)」から学習は始まる
 - 最も効果的なのは, 学習のプロセスに対して個人的な関与があるとき。その関与は, 「学ぶ必要」があると感じられるときに最も起こりやすい
 - 経験は学習の基盤であり, 省察なしに学習は起こりえない。そして, 省察は行為と不可離に結びついていなければならない
 - 省察的実践は, 人々をこの循環的プロセスに巻き込む
 - ☆ **省察的実践サイクル** (Osterman & Kottkamp, 2004)
 - 「問題の同定 (Problem Identification)」 → 「観察と分析 (Observation and Analysis)」 → 「抽象的再概念化 (Abstract Reconceptualization)」 → 「積極的試行 (Active Experimentation)」 → 「問題の同定」 → ...

■ 理論的視座：省察

- 「経験した出来事（事例）の意味等について、自分なりに考えたり、論理的に多面的に柔軟に思考したりすること」（『兵庫教育大学教員養成スタンダードハンドブック』 p.15）
- 「自分の良くなかった点を改めようとするだけの『反省』や、過ぎ去った事柄を思い出すだけの『振り返り』や、自分の意識や感情に気づくだけの『内省』とは全く異なる概念である」（遠藤, 2014）
- 自らの行動を分析的に思考することであり、それを基礎で支えているのが「実践の言語化」と「批判的思考」である（山中, 2021）
- 「批判的思考、原因帰属、メタ認知の3つは、省察と近似した概念であることから、省察をこれらの心理学的概念を主要素とする複合的な概念として定義し直すことができる」（山中, 2024）
- 「省察的思考という概念は、本書でわれわれがクリティカルな思考と呼ぶものとほとんど同じものと考えてよい」（Zechmeister, E. B. & Johnson, J. E., 1992 宮元他訳 1997）

■ 理論的視座：省察（つづき）

- Osterman & Kottkamp (2004) の「省察的実践サイクル」は，私たちが何をどうすることが省察なのか，その心的プロセスを精緻に表現したモデル
- 「省察」概念の中核に「批判的思考」が位置づく
↓
- 本調査では「省察」について，Osterman & Kottkamp (2004) の「省察的実践サイクル」ならびに「批判的思考」を，その概念的な基軸として措定
- * 批判的思考：対象に対して合理的・理性的・多面的・柔軟に考えること（吉田，2004）
- * 批判的：自らの前提に絶えず疑いを向け，更新していこうとする態度（辰己，2023）

■ アセスメントの意味の編み直し：学生の学びへの貢献可能性

- 本調査ではアセスメントを，教員が学生の学習成果を評価する営みとしてというよりも，学生と教員が学びの意味をともに編み直す教育的実践として位置づけたい
 - 学生が自らの学びを振り返ってアセスメントツールに回答するという行為を，学生の学びのプロセスの一つに位置づける
 - アセスメントツールへの回答は，教育プログラムの評価・改善に資するだけでなく，教育的意味を併せもつ
- * 「学習としての評価（assessment as learning）」
 - 「学生が自分でも評価を行い，そして，自分の学習の自己調整のためにその評価を使っていく。（中略）評価課題に取り組むことが，学習経験としての意味も持つ。そういうふうな評価をどれだけデザインできるか。評価それ自体が学びになるような評価をデザインするということが今，大学教育に求められていることなのではないか」（松下, 2015）

■ 尺度項目のデザイン：項目の生成

- Osterman & Kottkamp (2004) による「省察的実践サイクル」の4つのフェーズに対応した項目を新たに作成
- 既存の経験学習尺度（木村他, 2011）、批判的思考態度尺度（平山・楠見, 2004）から項目を（表記上の修正等を行ったうえで）選定

↓

- 調査への参加同意を確認する項目、新たに作成した項目、構成概念妥当性検討のための外的基準尺度項目から構成される、合計60項目の質問紙を作成

■ 尺度項目のデザイン：外的基準尺度（構成概念妥当性検討）

- * 変容的学習：孫（2014）が作成し，吉村・福島（2020）が因子構造を検討した尺度。学習観の転換と親和する概念（山中他, 2024）であるMezirow（1999）の変容的学習のエッセンスを尺度化。3つの下位尺度。8項目

〈パースペクティブの変容〉

- ・それまでとは異なる視点を獲得したことがあった
- ・自分のものの見方が大きく変わったと感ずることがあった
- ・それまで理解できなかった新しい価値観を感ずることがあった

〈混乱的ジレンマ〉

- ・自分の考えと違う意見に接し，葛藤を感ずることがあった
- ・様々な人の考えや価値観にふれて，モヤモヤしたことがあった

〈自己省察〉

- ・自分の中に思い込みや決めつけがあると感じることがあった
- ・自分の考え方が偏っていると感ずることがあった

■ 尺度項目のデザイン：外的基準尺度（構成概念妥当性検討）

- * マインドセット：Mesler, Corbin, & Martin（2021）による，困難な経験を自らが有能でないことの証拠として捉えるのか（固定的マインドセット；fixed mindset），それとも成熟や発達の過程として捉えるのか（成長的マインドセット；growth mindset）にかかわる概念。4項目。高得点ほど，成長的マインドセットを有していることを意味^注
 - ・私の知的能力は，あまり変えることができないものだ
 - ・私には，どうしても学ぶことができない内容がいくつかある
 - ・自分にとって困難な課題に挑戦しても，知的能力が伸びることはない
 - ・ある教科について生まれつきの才能がなければ，その教科でうまくやることはできない

（注：上記4項目を逆転処理したうえで尺度得点を算出）

■ 尺度項目のデザイン：回答形式

- 項目内容に応じて、問い方は次の2種類
 - ① 「次のことはあなたにどの程度当てはまりますか」と場面や対象を特定せずに回答を求める問い方（「一般的傾向項目」と表記）
 - ② 「学校園での自分の実践において、次のことはあなたにどの程度当てはまりますか」と特定の実践文脈に限定して回答を求める問い方（「実践特化項目」と表記）
- （調査への参加同意を確認する項目を除く）すべての項目において、「とてもそう思う」から「まったくそう思わない」までの5段階評定

■ 方法

◆ 調査対象者

- 新カリキュラムのもとで学ぶ最初の学年である2年次生147名。このうち、調査への協力に同意した137名を分析対象とした

◆ 実施の手続き

- 必修授業のなかで、ウェブ調査のURLを提示のうえ実施した。回答時間は約20分
- 倫理的配慮として、ウェブ調査フォーム上にてインフォームド・コンセントを行った

■ 結果と考察

◆ 分析の手続き

- 一般的傾向項目と実践特化項目のそれぞれについて、まず平行分析を行い、2～4因子解が示唆されたため、各因子数で分析（最小残差法・オブリミン回転）を行った
- その結果、一般的傾向項目では1因子解および2因子解において、実践特化項目では2因子解および3因子解において、それぞれ単純構造が得られた
- 結果の解釈のしやすさから、本研究では、一般的傾向項目では2因子解、実践特化項目では3因子解を採用した

■ 結果と考察

◆ 因子分析の結果：実践特化項目

• 第1因子：現実の問題解決に向かう学び

- 「問題解決に向けて、これまでに得た知識や経験を適用できる」
- 「問題の解決に向けて、新しい方法を試みることができる」
- 「困難な状況でも、問題解決に向けて粘り強く取り組むことができる」などの項目に高負荷

• 第2因子：自らの実践行為を捉え直す学び

- 「自分が何をしたかったのかを説明できる」
- 「自分が何を感じていたのか説明できる」などの項目に高負荷

• 第3因子：自らの学習観を捉え直す学び

- 「自分が拠り所にしてしている学習観と、実際の行動のずれを説明できる」
- 「自分の行動の背後にある思い込みを説明できる」などの項目に高負荷

■ 結果と考察

◆ 因子分析の結果：一般的傾向項目

• 第1因子：経験¹を未来へと繋げる学び

- 「経験から学んだことを実際にやってみようと思う」
- 「様々な経験の機会を求めようと思う」
- 「教訓を次の経験に活かそうと思う」などの項目に高負荷

• 第2因子：経験を多面的・論理的に捉える学び

- 「経験したことを理論的枠組みに基づいて整理しようと思う」
- 「自分とは違う考え方の人に興味を持つ」
- 「筋道を立てて物事を考えることができる」などの項目に高負荷

■ 結果と考察

◆ 下位尺度ごとの記述統計量と下位尺度間相関

	記述統計量			相関行列								
	α	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. 現実の問題解決に向かう学び	0.90	3.92	0.53		.000	.000	.000	.000	.055	.007	.359	.513
2. 自らの実践行為を捉え直す学び	0.83	4.04	0.61	0.60		.000	.000	.001	.007	.002	.104	.639
3. 自らの学習観を捉え直す学び	0.75	3.68	0.59	0.54	0.42		.000	.000	.048	.042	1.000	1.000
4. 経験を未来へと繋げる学び	0.89	4.20	0.44	0.61	0.54	0.39		.000	.000	.000	.042	.239
5. 経験を多面的・論理的に捉える学び	0.73	3.89	0.61	0.53	0.34	0.49	0.48		.104	.185	1.000	1.000
6. パースペクティブの変容	0.71	4.15	0.61	0.25	0.30	0.25	0.49	0.23		.000	.000	1.000
7. 混乱的ジレンマ	0.76	4.17	0.60	0.30	0.33	0.26	0.49	0.21	0.68		.000	1.000
8. 自己省察	0.72	4.07	0.66	0.18	0.23	0.11	0.26	0.02	0.46	0.58		1.000
9. 成長的マインドセット	0.82	3.07	0.90	0.16	0.15	-0.05	0.20	0.08	-0.08	0.09	-0.12	

- ・いずれの下位尺度も、十分な信頼性（内的一貫性）が確認された
- ・「自らの学習観を捉え直す学び」と「経験を多面的・論理的に捉える学び」が、「自己省察」ならびに「成長的マインドセット」とほとんど関連しなかったことは、弁別的な証拠になりうる
- ・因子分析の結果は、教員養成スタンダードが想定した「問いを持ち課題を設定する力」「探究し美実践する力」「省察し改善する力」という想定を、具体的な因子構造として明示するものであった

下三角行列: 相関行列
上三角行列: p値

黄色: 外的基準との関連
緑色: 開発尺度内の関連

【Cohenによる相関係数の目安】
0.1 < r < 0.3 : 弱い相関
0.3 < r < 0.5 : 中程度の相関
0.5 < r : 強い相関

■ アセスメントツールの開発が提起する論点

◆ 尺度化がもたらすジレンマ

- 尺度によって学びの成果を可視化する営みは、カリキュラムや個々の授業の改善に資するもの。一方で、この営みを推し進めていくと、言語化しづらいものや定量化になじまないものを周縁化し、ときに、それらを排除してしまう可能性があるのではないか。そうだとすれば、そうした成果をも取りこぼすことなく掬い上げ、積極的に評価する手立てを構想することが求められることになろう

■ アセスメントツールの開発が提起する論点

◆ 尺度化を支える実証主義的前提の再考

- 「技術的合理性」への懐疑 (Schön, 1983 柳沢・三輪監訳 2007)
 - ✓ 技術的合理性：基本的な概念・フレームを予め画然と提示し、それを厳密に「適用」する形で具体的な事例を分析していくという形式 (柳沢, 2007)
- 「評価については、生徒の学習の進捗を中央統制的に管理し客観化した形で計る尺度を探るといったやり方から、それぞれの教師が学習と教育の経験と成果を、独自に質的に判断し、その展開を自分の言葉で叙述によって説明する方向へと転換が図られる」 (Schön, 1983 柳沢・三輪監訳 2007)

■ アセスメントツールの開発が提起する論点

◆ 学びの「ゴール」の位置づけ

- 「まず一点目に挙げたのは、学びのゴールを『到達したらその先の「次のゴール」を生むための中継点』に置く学びをどう設計し実践して効果を検証するか、という課題である。小論ではこの型のゴールを『発展的達成型』ゴールと呼んでおく。そこでは『ここまでできれば合格』という『目標達成型』のゴールを設定しない。このゴールを設定すると、学習者が次のゴールを自分で見つける『学びの主体性』が損なわれ、学んだはずのことが長続きしないだけでなく、『学び方を学ぶ』のが難しいことがわかってきたからである (Scardamalia et al., 2012) 」 (白水・三宅・益川, 2014)

主な文献

- 遠藤貴広 (2014). 教員養成カリキュラム改革実践の批判的省察—省察の深さとその評価をめぐって— 教師教育研究, 7, 163-183.
- 平山るみ・楠見 孝 (2004). 批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響—証拠評価と結論生成課題を用いての検討— 教育心理学研究, 52, 186-198.
- 木村 充・舘野泰一・関根雅泰・中原 淳 (2011). 職場における経験学習尺度の開発の試み— 日本教育工学会研究報告集, 11(4), 147-152.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- 松下佳代 (2015). 「学習成果」の設定と評価—パフォーマンス評価を中心に— (2) 立教大学大学教育開発・支援センター 「学習成果」の設定と評価—アカデミック・スキルの育成を手がかりに— (pp.85-93)
- Mesler, R. M., Corbin, C. M., & Martin, B. H. (2021). Teacher mindset is associated with development of students' growth mindset. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76, Article 101299.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass. (メジロー, J. 金澤 睦・三輪健二 (監訳) (2012). おとなの学びと変容—変容的学習とは何か— 鳳書房)
- 森山 潤・山中一英・別惣淳二・永田智子・岡村章司・川上泰彦・掛川淳一・守山 勝・松田 充・石野秀明・清水優菜・吉水裕也・須田康之 (2024). 兵庫教育大学における「学び続ける教師」の育成を目指した新しい教員養成スタンダードの開発— 兵庫教育大学研究紀要, 64, 37-49.
- Osterman, K. F. & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning* (2nd ed.). Corwin Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. (シヨーン, D. A. 柳沢昌一・三輪健二 (監訳) (2007). 省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考— 鳳書房)

主な文献

- 白水 始・三宅なほみ・益川弘如 (2014). 学習科学の新展開：学びの科学を実践学へ 認知科学, 21, 254-267.
- 孫 大輔 (2014). 医療系専門職と市民・患者のカフェ型ヘルスコミュニケーションによる変容的学習のプロセス 聖路加看護大学大学院看護学研究科学位論文
- 辰己一輝 (2023). 障害学はいかにして「理論」を問題化してきたか？ 日本質的心理学会第20回大会発表資料
- 山中一英 (2021). 教職大学院の営みに現前する問いとその試論的考察 吉水裕也・片山紀子・山中一英・遠藤貴広・新井肇・山口圭介・田原俊司・筒井茂喜 教職大学院の学びとその成果—この10年の課題と今後の展開可能性— 兵庫教育大学研究紀要, 58, 5-8.
- 山中一英 (2024). 学校組織における「教員の学びと省察」への心理学的接近 弓削洋子・越良子（編）学級経営の心理学（pp.153-166） ナカニシヤ出版
- 山中一英・石野秀明・清水優菜・宇野宏幸・山内敏男・宮田佳緒里・松田 充 (2024). 教師の学習観の転換に関する基礎的研究—変容的学習の視点からの検討— 兵庫教育大学研究紀要, 64, 77-89.
- 柳沢昌一 (2007). 解説 ショーン, D. A. 柳沢昌一・三輪健二（監訳） (2007). 省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考（pp.391-429） 鳳書房
- 吉田寿夫 (2004). 児童・生徒を対象とした「心のしくみについての教育」 心理学評論, 47(3), 362-382.
- 吉村春美・福島創太 (2020). 学び続ける教師に求められる学習に関する実証研究—変容的学習の視点から— 東京大学大学院教育学研究科紀要, 60, 71-81.
- Zechmeister, E. B. & Johnson, J. E. (1992). *Critical thinking: A functional approach*. Brooks Cole. (ゼックミスタ, E. B. ・ジョンソン, J. E. 宮元博章・道田泰司・谷口高士・菊池 聡（訳） (1997). クリティカルシンキング〈実践篇〉 北大路書房)