

令和元年度文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」

教職課程の内部質保証システムのモデル開発 — 自己分析とフィードバック — 報告書

令和2年3月

一般財団法人教員養成評価機構
教員養成教育認定評価開発研究推進会議



本報告書は、文部科学省の委託事業として、一般財団法人教員養成評価機構が実施した令和元年度「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」の成果を取りまとめたものです。

したがって、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承認手続が必要です。

令和元年度文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」
教職課程の内部質保証システムのモデル開発—自己分析とフィードバック—

報 告 書

目次

はじめに	1
川手 圭一（教員養成教育認定評価開発研究推進会議座長 東京学芸大学副学長・教育学部教授）	
第1章 事業活動の概要	3
小玉 清（教員養成評価機構事務課長） 中止したフォーラムのチラシ	
第2章 自己分析とフィードバック	
第1節 九州ルーテル学院大学	13
1 自己分析書抜粋	
2 自己分析とフィードバックの有効性と課題	
3 フィードバックチームのレビュー 福島 健介（帝京大学教育学部教授）	
4 フィードバック活動を行って見えてきたこと 福島 健介（帝京大学教育学部教授）	
第2節 京都ノートルダム女子大学	31
1 自己分析書抜粋	
2 自己分析活動を行って	
3 フィードバックチームのレビュー 田幡 憲一（宮城教育大学名誉教授）	
4 京都ノートルダム女子大学現代人間学部評価チームの活動と 認定評価活動の簡略化に関する検討 田幡 憲一（宮城教育大学名誉教授）	
第3節 岡山大学教育学部	57
1 自己分析書抜粋	
2 フィードバックを受けての有効性と課題点	
3 視察チームのレビュー 関口 貴裕（東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科教授）	
第3章 自己分析活動の普及	85
・ 岐阜聖徳学園大学 意見交換	87
小玉 清（教員養成評価機構事務課長）	
・ びわこ成蹊スポーツ大学 FD研修会	88
渡邊 恵子（国立教育政策研究所教育政策・評価研究部長） 森田真樹（立命館大学大学院教職研究科教授）	

第4章 教員養成教育の評価指標のあり方に関する意識調査	105
回答の分析	
関口 貴裕（東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科教授）	
資料	121
調査統計データ 自由記述回答	123
調査書式	139
推進会議 構成員名簿	145
自己分析活動支援ツールとしての解説動画 (URL 及び QR コード一覧)	146

はじめに

自己分析の提案からスタートして

本事業は、今年度に「教職課程の内部質保証システムのモデル開発—自己分析とフィードバック」として実施しました。これは、前年度の「教員養成教育認定評価開発研究の推進」を引き継ぐものです。2018（平成30）年度と2019（令和元）年度の事業は、それぞれ独立しているものの、活動内容は、両年度にわたり一貫した活動となりました。この2年間の活動を通じた所感を以下に述べさせていただきます。

本事業では、改めて、学校教育法に定められた認証評価事業と異なり、「制度でない（義務化されていない）事業」を普及させることの難しさを痛感させられました。

ここでは、東京学芸大学を中心に進めた教員養成評価プロジェクトで開発した教員養成教育認定（JASTE）システムによる教員養成教育認定基準に即して考えてみましょう。まず、この根幹をなす基準領域1「構成員の合意に基づく主体的な教員養成教育の取り組み」にある「主体的な」という点でみてみると、本年度の意識調査に付したアンケートの自由記述等の回答からは、それぞれの教員養成機関において教職課程を担当する教員お一人お一人、また担当者間では、教職課程の質保証・向上に向けた活動（例えば、構成員によるFD研修会の開催、学生指導にGPA指標の活動、教採合格をゴールとしないキャリア支援、ポートフォリオの活用、教育委員会との連携による社会的なニーズの教科への反映等）について、日ごろの熱心な取組状況がうかがえました。

しかしここで、万が一、組織として「認定評価」を得るということが先行してしまうと、これが機関組織の看板を背負う活動として認識され、組織を運営する側からブレーキがかけられ、取組の本質からかけ離れた手続き上の問題で、自己分析（自己点検・評価）の活動が止まってしまうということが起きかねません。この構図は、実は、既存の認証評価事業においても、たびたび発生しています。評価書の執筆担当者が、改善努力を示すため記述した課題等が、評価担当あるいは本部部局を通過する段階で、きれいに直され、いささかも問題のない順風満帆の取組に修正されてしまうのです。これでは自律的な改善システムは機能しません。その意味で、「構成員の合意に基づく」ということを現場サイドから積み上げた「自己評価」のあり方が問題となるように思いました。

また、本事業を推進する過程でミス・リードとなりかねなかったことは、自己分析活動を提案する上で、その先に制度的な第三者評価の実施が見え隠れしたことです。教職課程の制度的な第三者評価事業の実現に関して課題が多いことは、これまでも述べてきたとおりです。評価を受ける側では、まずは評価費用の捻出が障害となります。他方、評価する側では、教職課程の設置大学数や設置数が膨大な数にのぼり、設置規模も異なる中で、それらに見合う評価者を確保できるかが問題となります。仮にそれが確保されたとしても、いよいよ始める段になると、これが既存の評価作業に上積みされ、実施する側、受ける側ともに一層過重な負担を背負い、双方で疲弊してしまう事態が生じかねません。

第三者評価を一概に否定するわけではないのですが、教職課程の質保証・向上という目的に立ち返れば、教員養成教育認定基準の基準1-1（教員養成教育に対する理念の共有）の観点1-1-1「当該機関で養成しようとする教員像について構成員が共通理解している」、あるいは観点1-1-2「当該機関の設置理念に適う教員養成教育について構成員の合意を形成している」の2項目ができていなくても、活動の目的は、十分に達成されたことになるのではないのでしょうか。教職課程担当者が、いかに高い意識をもって活動しているかということ、そしてそこに所属する大学、学部（学科）組織の理解が加われば、さらに充実・発展が見込まれるということは論を俟ちません。

「制度的に」という切り口で第三者評価の実現を考えれば、公益財団法人大学基準協会の「教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究部会」から提案のあった機関別認証評価の中で教職課程を評価する方法に収斂されていくかと思えます。しかし、教職課程の質の保証・向上を図る別のアプローチとしては、本年度に本取組で試みたフィードバックの手法を用いて、教員養成機関の教職課程担当者同士が、機関の枠を越えて相互の活動に触れ、ピア・レビューとして意見交換することも、有効な手立てとなるのではないのでしょうか。いずれにしろ、教員養成系大学・学部の多くが、「学生の定員充足率」、「教員採用試験合格率」といった物差しにより社会的な評価に晒される中であっては、その上さらに制度的な事業による第三者評価を受けるということは、余りに多くの負担を強いることとなります。

教職課程の質保証・質向上に向けて、さらに

本年度に取り組んだフィードバック活動は、推進会議のメンバーと外部有識者（校長経験者）で構成するチームによって実施しました。

先にも述べましたように、フィードバック活動の完成形は、複数の大学関係者が集まってコミュニティを形成し、その中でチームを編成し、相互にフィードバックすることが有効ではないかと考えます。教職課程の質の保証・向上を図るうえで、評価活動はもとより、どのような方途であれ、優れた教員を養成するための有効な取組を前提に考えることが何よりも求められるのでしょうか。

なお、本年度は、終盤にきて、新型コロナウイルス感染拡大防止の配慮から、3月に開催を予定していたフォーラムを中止する事態に至り、成果の取りまとめを十分にお示しできませんでした。このことは心残りですが、推進会議では、期間途中から新メンバーを加えて体制の増強を図り、今後においても、事業をさらに進展させたいと考えておりますので、何卒ご協力のほどよろしくお願いいたします。

2020（令和2）年3月

教員養成教育認定評価開発研究推進会議座長

国立大学法人東京学芸大学副学長・教育学部教授

川手圭一

第1章 事業活動の概要

一般財団法人教員養成評価機構は、2018（平成30年）年度に「教員養成教育認定評価開発研究の推進」事業において、全国の教員養成機関に向けて、教員養成教育認定（JASTE）システムの「教員養成教育認定基準」を活用して自己分析（自己点検・評価）活動を行う提案をしてきた。また、自己分析活動支援ツールとして解説動画を作成するなど自己分析活動の普及に努めてきた。

前年度の事業活動を引き継ぎ、2019（令和元）年度（本年度）は、「教員養成教育認定評価におけるフィードバックのモデル開発」事業として、教員養成機関が、自己分析活動により作成した自己分析書に対して外からフィードバックを試み、その効果を検証することとした。

教員養成機関が自己分析を行い、作成した自己分析書が、言い換えれば自己分析活動が、どうすれば一層有効なものになるか。また、一方で、第三者評価実現の障壁のひとつとなっている費用の捻出について、いかに抑制しながら、教職課程の質保証・向上に向けた取組を行うことができるか、そうした課題に対する試みである。

このフィードバックの活動は、将来的には複数の教員養成機関がコミュニティを形成し、相互に行うことを想定しているが、本年度においては、本事業で組織した教員養成教育認定評価開発推進会議（以下、「推進会議」という。）の構成員と外部有識者（校長経験者）のチームで実施することとした。

本事業に関する活動は、以下のとおり。

2019（令和元）年

- 6月15日 日本教師教育学会・日本教育学会東京地区共催の公開シンポジウム「教師教育改革を問い直す」において、第2部「教職課程の質保証を考える」にシンポジストの一人として推進会議の川手座長が登壇。本事業の取組を説明。
- 6月28日 中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会 教職課程の基準に関するワーキング・グループ第3回会議に推進会議の川手座長が出席。「教員養成の自律的な質保証と実現可能な第三者評価のあり方」について説明。
- 8月 1日 文部科学省 令和元年度教師力向上フォーラムに、前年度の本事業の取組についてポスターセッション参加。
.....
- 9月 2日 委託計画締結
- 9月24日 学士課程の教職課程における自己点検・評価（自己分析）活動の実施に

ついて(提案)及び「教員養成教育の評価指標の在り方に関する意識調査」
を全国の教員養成機関に発送

- 9月26日 教員養成教育認定評価開発研究推進会議事前打ち合わせ
- 9月29日 教員養成教育認定評価開発研究推進会議(第1回)
- 10月23日 九州ルーテル学院大学(熊本)と打ち合わせ
大学側: 広渡学長 松本教授 緒方教授 北村企画室長 岡本事務長
推進会議側: 関口 事務局(小玉、小勝)
- 11月2日 一般社団法人全国私立大学教職課程協会2019年度教職課程運営に
関する研究交流集会にて本事業について説明(事務局 小玉出席)
- 11月18日 京都ノートルダム女子大学と打ち合わせ
大学側: 加藤現代人間学部長 神月教授 小林教育支援部長
宮本教務課長
推進会議側: 渡邊 森田 事務局(小玉)
- 11月30日 雑誌「シナプス」2019年11月号に本事業の紹介記事を掲載
- 12月12日 教員養成教育認定評価開発研究推進会議事前打ち合わせ
- 12月14日 教員養成教育認定評価開発研究推進会議(第2回)
- 1月15日 教員養成教育認定評価開発研究推進会議打ち合わせ
- 2月7日 岐阜聖徳学園大学外国語学部富田教授との意見交換
大学側 富田教授 丹羽教授 テイラー講師
推進会議側: 田幡 白倉 森田 事務局(小玉)
- 2月18日 九州ルーテル学院大学との意見交換(現地訪問)
大学側: 松本人文学部・人文学科こども専攻教授
緒方人文学部・人文学科こども専攻教授
石村人文学部 人文学科 准教授 北村企画室長
岡本事務長 白沢 教職・保健支援センター主任
推進会議側: 福島 関口 山崎 事務局(小勝)
- 1月15日 教員養成教育認定評価開発研究推進会議打ち合わせ
- 2月27日 京都ノートルダム女子大学との意見交換(現地訪問)
大学側: 加藤現代人間学部長 牛田福祉生活デザイン科主任
田中こども教育学科主任 神月カリキュラム等部会長
小林教育支援部次長 宮木教育支援部教務課長
推進会議側: 田幡 小林 小山田 事務局(小玉)
- 2月27日 岡山大学教育学部との意見交換(現地訪問)
大学側 外部評価委員会関係者
推進会議側: 川手 関口 事務局(谷田部)

- 3月 4日 びわこ成蹊スポーツ大学
教員養成教育認定システム及び本事業に関するFD研修会
推進会議側：渡邊 森田 事務局（小玉）
- 3月14日 フォーラム開催予定のところコロナウィルス感染拡大防止に配慮し、
2月28日時点で中止決定)
- 3月22日 教員養成教育認証評価開発研究推進会議（第3（最終）回）
- 3月31日 報告書作成

本年度の活動は、まず、前年度、自己分析活動を提案した教員養成機関に向けて、再度、自己分析活動を提案することから始めた。

また、自己分析により自己分析書を作成した機関に対し、外からフィードバックを行う取組への参加協力を募った。

併せて、「教員養成教育の評価指標のあり方に関する意識調査」を行った。

・意識調査

調査は、Ⅰとして、教員養成教育認定（JASTE）システムの「教員養成教育認定基準」の各基準及び観点項目について「機関にとっての有効性」と「現在の取組状況」を問うた。

Ⅱとして、「教員養成教育認定基準」の各基準領域で、特に積極的な取組例「FD研修会の実施」、「GPA等の指標を活用した教職課程の履修制限」等の事項を示し、教員養成機関における現状・課題等の記述をお願いした。

なお、調査依頼後に、フィードバック活動への参加協力と調査回答がセットである誤解が一部で生じていることが判明したため、追加で通知ハガキを送付し、157件の回答を得た。

調査の詳細に関しては、4章（105頁）を参照願いたい。

参加協力の呼びかけに応じて、九州ルーテル学院大学（熊本県）人文学部から、自己分析書に対するフィードバック活動への参加の連絡があり、10月23日、推進会議メンバーが同大学を訪問し、打ち合わせを行った。

本事業の取組及び教員養成教育認定（JASTE）システムの「教員養成教育認定基準」について説明し、大学側の状況について説明を受け、その後意見交換を行った。自己分析活動を進め、年内に自己分析書を提出することを確認した。

また、京都ノートルダム女子大学（京都府）現代人間学部から、自己分析書に対するフィードバック活動への参加の連絡があり、11月18日、推進会議メンバーが同大学を訪問し、打ち合わせを行った。

本事業の取組についての説明及び過去（2016（平成28）年度）に認定評価を行った立命館大学文学部の実践報告の後、大学側の状況について説明を受け、意見交換を行った。

自己分析活動を進め、年内に自己分析書を提出することを確認した。

また、2015（平成27）年度、東京学芸大学のプロジェクトによる認証評価を実施した岡山大学教育学部から、本年度、教員養成教育認定（JASTE）システムの「教員養成教育認定基準」に基づき外部評価を実施するにあたり、外部評価委員として推進会議の関口委員が就任したことに伴い、同大学・学部の外部評価関係会議に他の推進会議メンバーの傍聴等を打診し、了解を得た。これにあわせ推進会議では、同大学・学部の自己分析書に対してフィードバックを試みることにした。

この報告書では、九州ルーテル学院大学人文学部、京都ノートルダム女子大学現代人間学部の自己分析書に対して事業期間中に実施した一連のフィードバック活動を報告するとともに、岡山大学教育学部（岡山県）の外部評価の自己分析書に対するフィードバック活動について報告する。

本事業の推進にあたり、前年度の取組を継続するため、ほぼ同じメンバーによる推進会議を設置した。

・第1回推進会議

第1回推進会議は、2019（令和元）年9月29日13時30分～15時30分、TKP東京駅セントラルカンファレンスセンター会議室にて開催した。

この第1回推進会議の開催に先駆け、9月26日、川手座長、関口、佐藤、渡邊、事務局メンバーによる事前打ち合わせを行った。

第1回推進会議では、冒頭、前年度に引き続き就任した川手座長から挨拶があり、次いで副座長に関口委員を選出した。

議題1として、事務局から本事業計画について次の3点を説明し、意見交換を行った。

- (1) 「教員養成教育の評価指標の在り方に関する意識調査」を実施することとし、既に教員養成機関あてに発送したこと。（回答期限10月末）
- (2) 自己分析活動に対するフィードバック活動の実施日程、方法等について
- (3) 自己分析活動の普及について

議題2として、教職課程における実現可能な第三者評価の在り方について、前年度までの活動を踏まえた意見交換を行った。

次回会議までに、フィードバック活動の実施体制を具体化していくことで散会した。

・第2回推進会議

第2回推進会議は、12月14日14時30分～16時30分、ビジョンセンター東京駅702会議室にて開催した。

第2回推進会議の開催に先駆け、12月12日、川手座長、関口、渡邊、臼倉、事務局メンバーで事前打ち合わせを行った。

第2回推進会議は、議事に先立ち、座長から、推進会議メンバーとして新たに臼倉美里東京学芸大学准教授（当日欠席）の紹介があった。

事務局から、前回会議以降における本事業関連の活動報告があった。

- (1) 九州ルーテル学院大学との打ち合わせ（前述のとおり）
- (2) 一般社団法人全国私立大学教職課程協会「2019年度教職課程運営に関する研究交流集会」（11月2日京都開催）において、本事業の取組を説明（事務局小玉が出席）
- (3) 京都ノートルダム女子大学との打ち合わせ（前述のとおり）
- (4) 岡山大学教育学部の外部評価活動について（前述のとおり）
- (5) 雑誌『シナプス』より原稿依頼があり、11月号に本事業の取組を紹介する記事掲載（川手座長執筆）

議題1として、事務局から、自己分析のフィードバック活動の段取り、分担を提案し、九州ルーテル学院大学、京都ノートルダム女子大学、岡山大学のチームを分担し、活動の実施方法について意見交換を行った。

九州ルーテル学院大学、京都ノートルダム女子大学のチームに、教育委員会関係者、校長経験者等の外部有識者を加えることとした。

訪問スケジュール等の調整等については、事務局が行い、決定を座長に一任することとした。

議題2として、事務局から、フォーラム実施の提案があり、2020年（令和2）年3月14日（土）に開催することとした。

議題3として、「教員養成教育の評価指標の在り方に関する意識調査」の集計（速報）に基づき、集計、分析等今後の扱いについて意見交換を行った。

議題4として、事務局から、いくつかの地域で開催する教職課程担当者との意見交換会の提案があり、意見交換を行った。

議題5として、岐阜聖徳学園大学外国語学部富田教授から、本事業活動に関する照会があり、推進会議メンバーで大学を訪問し、意見交換することとした。

・一般社団法人全国私立大学教職課程協会との連携・協力

教員養成機関の大多数は私立大学のため、一般社団法人全国私立大学教職課程協会とも連携・協力し、自己分析活動の普及、さらに作成した自己分析書に対する外からのフィードバック活動への参加を呼びかけた。

本事業への参加を呼びかけた全国私立大学教職課程協会主催「2019年度教職課程運営に関する研究交流集会」（2019（令和元）年11月2日京都開催）において、関智国際大学八尾坂修教授からは「教員養成教育認定システムの教員養成教育認定基準は、少なく

とも東京学芸大学のプロジェクトの終了年度（2016（平成28）年度）以前に策定されたものであることから、その後、中央教育審議会等で議論されている内容が反映されていない。」旨の指摘をいただいている。

現行の教員養成教育認定基準には、「新学習指導要領」、「学習成果の可視化」、「卒業後の追跡調査、フォロー・アップ」等に係る事項は見当たらず、関連する基準あるいは観点等を見直す作業が必要であるように思える。本機構が実施する専門職大学院の認証評価事業においても、基準の改定作業については、相当、エネルギーを要するものであると承知しているが、今後において、さらに本事業を推進していくためには、常に道具を点検し刷新しておくことが求められる。

12月下旬、九州ルーテル学院大学及び京都ノートルダム女子大学及び岡山大学から、本機構事務局に自己分析書が送付され、推進会議メンバーに送付した。

2020（令和2）年1月15日、川手座長、関口、渡邊、佐藤、臼倉、事務局メンバーで打ち合わせを行った。主な検討事項は、フィードバック活動チームの最終分担、外部有識者の人選、フォーラムのチラシ案等について。

・フィードバック活動等 チーム分担

◎ 自己分析に対するフィードバック活動（九州ルーテル学院大学人文学部）

推進会議チーム

班長	福島 健介	帝京大学
	関口 貴裕	東京学芸大学
	森山 賢一	玉川大学
外部有識者	山崎 伸介	校長経験者・山口県

◎ 自己分析に対するフィードバック活動（京都ノートルダム女子大学現代人間学部）

推進会議チーム

班長	田幡 憲一	宮城教育大学（名誉教授）
	小林 稔	文教大学
	佐藤 千津	国際基督教大学
	宮本 浩治	岡山大学
外部有識者	小山田 穰	校長経験者・東京都

外部有識者によるメンバーとして、九州ルーテル学院大学担当に校長経験者（山口県）山崎伸介氏、京都ノートルダム女子大学担当に校長経験者（東京都）小山田穰氏の承諾を得た。

◎ 教員養成教育認定基準に基づく外部評価活動の自己分析に対するフィードバック活動
(岡山大学教育学部)

推進会議チーム

班長	関口 貴裕	東京学芸大学
	川手 圭一	東京学芸大学
	三尾 忠男	早稲田大学
	渡邊 恵子	国立教育政策研究所

・フィードバック活動による教員養成機関訪問

2020（令和2）年2月18日、九州ルーテル学院大学を訪問し、意見交換を行った。意見交換にあたっては、チームで「書面調査分析・判定用紙（フィードバック担当者用）」を取りまとめ、「確認してみたい点」「内容を把握するため確認したい資料」を事前に提示し、当日の進行の円滑化を図った。

訪問の詳細は、第2章第1節 13頁参照。

2020（令和2）年2月27日、京都ノートルダム女子大学を訪問し、意見交換を行った。意見交換にあたっては、チームで「書面調査分析・判定用紙（フィードバック担当者用）」を取りまとめ、「確認してみたい点」「内容を把握するため確認したい資料」を事前に提示し、当日の進行の円滑化を図った。

訪問の詳細は、第2章第2節 31頁参照。

2020（令和2）年2月27日、岡山大学教育学部を訪問し、意見交換を行った。意見交換にあたっては、チームで「書面調査分析・判定用紙（フィードバック担当者用）」を取りまとめ、「確認してみたい点」「内容を把握するため確認したい資料」を事前に提示し、当日の進行の円滑化を図った。

訪問の詳細は、第2章第3節 57頁参照。

・フォーラム開催中止

2020（令和2）年2月28日、推進会議川手座長、本機構日向事務局長、事務局で打ち合わせを行い、新型コロナウイルスの感染拡大防止に配慮し、2020（令和2）年3月14日、ビジョンセンター東京八重洲南口 6階ビジョンホールにて開催予定だったフォーラムについて中止を決定し、参加申込者、登壇者はじめ開催関係者等に周知するとともに、本機構のウェブサイト上でその旨周知した。

フォーラムの内容は開催パンフ 11頁参照

・第3回推進会議

第3回推進会議は、当初3月14日、フォーラム終了後に予定していたが、日程を変更し、3月22日13時30分～14時30分、TKP東京駅セントラルカンファレンスセンター12階E会議室にて開催した。

第3回推進会議では、まず、事務局から、前回会議以降における本事業関連の活動報告があった。

議題1として、事務局から、本年度の活動をまとめた報告書の作成について提案があった。

議題2として、事務局から、本事業の本年度の成果について検討した。

1) 自己分析とフィードバック活動の内容と方法の検証

フィードバック活動をおこなった3大学の班長から報告があり、意見交換を行った。

2) 自己分析の普及

教職課程担当者との意見交換を行った岐阜聖徳学院大学（岐阜県）と、FD研修会として訪れたびわこ成蹊スポーツ大学（滋賀県）に関する報告があり、意見交換を行った。

議題3として、本事業における今後の方向性について意見交換を行った。

事務局から、次年度の活動として、自己分析に対しいくつかの機関の教職課程担当者で組織したチームでフィードバックを行う方法の実施と検証に関しての提案があった。

本年度の活動終了にあたり、川手座長から謝辞・挨拶があり、散会した。

・むすび

以上、本年度は、自己分析により作成した自己分析書に対して外からのフィードバックを試みる活動を行い、その効果、課題等について検証した。「自己分析に対する外からのフィードバック＝教職課程の第三者評価」とは成り得ないが、教職課程の質保証・向上を図るためのひとつのアプローチになったのではないかと考える。

このフィードバックの完成形は、本年度に行った「推進会議のメンバー＋外部有識者」によるチームではなく、「いくつかの教員養成機関の教職課程担当者（＋外部有識者）」によるチームが行うというものである。

いくつかの教員養成機関がコミュニティを形成し、自己分析書を作成した機関以外の機関の教職課程担当者数名（外部有識者を入れて4名程度）がチームとなり、自己分析書を読み込み、チームで機関を訪問し教職課程担当者等と面談、意見交換を行い、チームでコメントを取りまとめるという流れである。

今後、この外からのフィードバックを推進していくとき、本事業における推進会議のような組織は活動を円滑に進める役割を担うことになるのではないかと考える。

自己分析を行い、自己分析書を作成する教員養成機関の数が増えれば、本事業の取組によって、活動の輪が広がっていくのではと考える。

【小玉 清（教員養成評価機構事務課長）】

自己分析と フィードバックによる 教員養成教育の質保証

—日本型アクレディテーション・システム構築に向けた自己分析活動の促進—

2020年3月14日(土)

13時30分～16時00分 [13時00分 受付開始]

会場 ビジョンセンター東京八重洲南口 6階ビジョンホール
(東京都中央区八重洲2-7-12ヒューリック京橋ビル)

定員 100名(先着順受付)

※申し込みが定員に達し次第、締め切りとし、申し込まれた方で定員の都合で受けられない場合のみ連絡を差し上げます。

参加の申込み方法 裏面の申込書により3月6日(金)までにFAXまたはメールでお申し込みください。

参加
無料

プログラム

挨拶

田村 哲夫 (一般財団法人教員養成評価機構理事長 学校法人渋谷教育学園理事長)

教員養成教育認定評価開発研究推進事業の概要説明

川手 圭一 (教員養成教育認定評価開発研究推進会議座長 東京学芸大学副学長・教育学部教授)

関口 貴裕 (教員養成教育認定評価開発研究推進会議副座長 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科教授)

一般社団法人全国私立大学教職課程協会による取り組みの動向について

森山 賢一 (教員養成教育認定評価開発研究推進会議 全国私立大学教職課程協会常任理事 玉川大学フェロー)

自己分析とフィードバックに関する活動実践報告

☆九州ルーテル学院大学人文学部

☆京都ノートルダム女子大学現代人間学部

☆岡山大学教育学部

まとめ 閉会

川手 圭一 (教員養成教育認定評価開発研究推進会議座長 東京学芸大学副学長・教育学部教授)



主催：一般財団法人教員養成評価機構 教員養成教育認定評価開発研究推進会議

協力：国立大学法人東京学芸大学

自己分析とフィードバックによる質保証の試み

平成27年12月中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」の中で教職課程の質の保証・向上の重要性が示され、現在、同審議会の教員養成部会に設けられた「教職課程の基準に関するワーキンググループ」において、教職課程の水準の維持・向上や効果的・効率的な実施を図るための教職課程の基準の在り方として、課程認定後も全学的に教職課程の質を保証し、向上させるための継続的な仕組みについて検討されています。

一般財団法人教員養成評価機構（※）では、文部科学省の「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」により、「教員養成教育認定評価開発研究推進会議」を設置し、教職課程の質の保証・向上を図る取組について研究開発を進めています。昨年度は、各教員養成機関に向け、東京学芸大学のプロジェクトが開発した「教員養成教育認定評価システム」による「教員養成教育認定基準」及び「自己分析書作成の手引き」を活用し、教職課程の自己分析（自己点検・評価）を行うことを提案してきました。そのうえで、今年度は、いくつかの教員養成機関の協力を得て、自己分析活動に加え、外部からフィードバックを行うことにより、第三者評価よりも費用や負担を抑えつつ自己分析をより有効な取組とするための検討を行っています。

※ 一般財団法人教員養成評価機構は、教職大学院の認証評価を行う認証評価機関です。

参加申込書 [3月6日(金) 締め切り 定員100名(先着順受付)]

FAX:042-329-7889

一般財団法人教員養成評価機構
「教員養成教育認定評価開発研究」フォーラム

◎メールで申し込まれる場合は、必要事項を記入の上
(e-mail:jaste@iete.jp) まで送信してください。

ふりがな		
お名前		
勤務先		
連絡先	住所 〒	
	電話番号	
	e-mail	

※いただいた個人情報は、フォーラムの運営以外には使用しません。

会場

ビジョンセンター東京八重洲南口 6階ビジョンホール

東京都中央区八重洲 2-7-12 ヒューリック京橋ビル

アクセス 【電車】

- JR各線 …………… 「東京駅」(八重洲南口) 出口
- 地下鉄 東京メトロ …………… 「京橋駅」(5番) 出口

The map shows the venue location at the intersection of Hachisuji (八重洲通り) and Keichoji (京橋通り). Key landmarks include the Keichoji Station (京橋駅) exit of the Tokyo Metro, the Vision Center (ビジョンセンター), and the Hachisuji South Exit (八重洲南口) of the JR lines. Other nearby locations like the Yamanashi Building (ヤママー東京ビル) and the Keichoji Trust Tower (京橋トラストタワー) are also marked.

● 本チラシは、ホームページからもダウンロードできます。(URL://www.iete.jp/)

【問合せ先】 一般財団法人教員養成評価機構事務局 TEL: 042-329-7860 / e-mail: jaste@iete.jp

第2章 自己分析とフィードバック

第1節 九州ルーテル学院大学

1 自己分析書抜粋

2 自己分析活動及びフィードバックを受けて

3 フィードバックチームのレビュー

福島 健介（帝京大学教育学部教授）

4 フィードバック活動を行って見えてきたこと

福島 健介（帝京大学教育学部教授）

教員養成教育認定評価

自己分析書
(抜粋)

令和 元年 12月

九州ルーテル学院大学人文学部

目 次

I 教員養成機関の現況及び特徴

II 教員養成機関の目的

III 基準領域ごとの自己分析

基準領域 1 構成員の合意に基づく主体的な教員養成教育の取り組み

基準領域 2 教職を担うべき適切な人材の確保

基準領域 3 教職へのキャリア・サポート

基準領域 4 大学教育の一環としての教員養成カリキュラムの運営

基準領域 5 子どもの教育課題と大学教育の関連づけ

IV 自己分析書の作成過程

I 教員養成機関の現況及び特徴

1 現況

(1) 教員養成機関(学部)名 九州ルーテル学院大学人文学部

(2) 所在地 熊本県熊本市中央区黒髪3-12-16

(3) 学生数及び教員数(令和元年5月1日現在)

学生数721人 教員数36人

2 特徴

(1) 沿革

本学院は、1926年に初代院長マーサ・B・エカードによりキリスト教主義の女学校として開校。その後、1975年に開学した九州女学院短期大学において、開学時に「幼稚園教諭二種免許状」、「小学校教諭二種免許状」及び「中学校教諭二種免許状(英語)」の課程認定を受け、特にキリスト教精神に基づく人権教育を本学の伝統としてきた。

1997年に現在の九州ルーテル学院大学(4年制)が誕生し、1998年に「中学校・高等学校教諭一種免許状(英語)」及び「養護学校教諭一種免許状」、2004年に「高等学校教諭一種免許状(公民)」の課程認定を受けた。

2007年には「幼稚園教諭一種免許状」及び「特別支援学校教諭一種免許状(知)(肢)(病)」、2010年に「小学校教諭一種免許状」の課程認定を受け、養成に当たっている。

県内では、熊本大学に教員養成課程(幼・小、中・高の各教科)があり、幼稚園の課程については、熊本大学以外に私立の2短期大学と3専門学校及び2大学に設置されている。

(2) 学部・学科の構成と教職課程

学部・学科の構成は基礎データ(現況票)参照。

学部の教職課程は、人文学科こども専攻に「幼稚園教諭一種免許状」及び「小学校教諭一種免許状」、人文学科キャリア・イングリッシュ専攻に「中学校・高等学校教諭一種免許状(英語)」、心理臨床学科に「高等学校教諭一種免許状(公民)」及び「特別支援学校教諭一種免許状(知)(肢)(病)」を置く。

(3) 学生の履修状況(2019年12月現在)

入学 年度	免許種							履修者 実人数	履修者数 /在籍数 (%)
	幼稚園	小学校	中学 (英語)	高校 (英語)	高校 (公民)	特別 支援	合計		
2016	29	36	15	15	3	53	151	76	47.8
2017	36	54	19	19	2	77	207	103	56.0
2018	38	47	23	23	1	71	203	97	53.9
2019	35	59	33	33	2	74	236	113	59.2

(4) 就職状況

2019年度4年生の教員採用試験結果は、熊本県28人、熊本市6人、県外4人の合計37人(実数)が受験し、熊本県20人、熊本市2人、県外2人の合計24人(実数)が合格している。2014年度卒業以降の教職在籍状況は、小学校本採用が90人、中学校本採用が1人、高等学校本採用が1人、特別支援本採用が8人であり、特に近年、合格率が高くなってきている。

II 教員養成機関の目的

本学の教育は、キリスト教に根ざす「感恩奉仕」とリベラルアーツ（豊かな教養）、グローバル教育の下での教員・保育士及び、公認心理師・精神保健福祉士の養成、英語力を生かした仕事を指すことが柱である。特に教員養成の比重は大きく、英語教育を伝統としながらも、短期大学時代や4年制大学開学後の小学校教諭や幼稚園教諭、そして特別支援学校教諭の免許状取得を目指す学生は多く、英語教育及び特別支援教育に強い小学校教諭、幼稚園教諭、中学校・高等学校教諭が本学教員養成の特色である。

1 3つの基本理念

- (1) 建学の精神“感恩奉仕”に則ったキリスト教主義の人格教育
- (2) 幅広い教養教育と専門領域における高度な教育研究
- (3) 福祉と社会・文化の向上に資する人材の育成

2 教育目標

グローバルな視野とボランティア精神を培い、専門に関する基礎を身につけ、バランスのとれた判断のできる、人間性が豊かで対人的配慮を有した人材の育成を図る。

- (1) 志を高く持ち、継続的に努力する人
- (2) 確かな倫理観を持ち、社会・文化の向上に貢献する強い意志を持つ人
- (3) 本学の理念と特色を理解し、学びへの意欲と熱意がある人

3 人文学部のディプロマ・ポリシー

上記の基本理念、教育目標を受け人文学部全体のディプロマ・ポリシーを以下のように定めている。

厳格な成績評価を行い所定の単位を修得し、以下の能力を備えた学生に学士（人文学）の学位を授与します。

- (1) 広い視野とバランスのとれた判断を可能にする豊かな人間力
- (2) 教養と専門に関する知識を身につけ、社会のさまざまな分野で活動できる能力
- (3) 社会の動向に関心を持ち、その変化やニーズに対応できる能力

また、学科、専攻、コースごとに、それぞれの特色により具体的なディプロマ・ポリシーを定め、アセスメントを行い、教育内容を改善できるようにしている。

4 教員養成機関としての基本理念

本学人文学部の養成する教員像は「人文学部としてのリベラルアーツを基礎に人間味豊かで、現代の教育課題に柔軟に対応できる実践力を備えた教員志望の学生を養成」としている。本学の各教職課程は、キリスト教精神による「感恩奉仕」の精神を土台にリベラルアーツを基礎にした教育活動の展開により、これからの教育現場に対応できる教師のあり方、幼児児童生徒等の理解、指導技術の修得・向上、教育問題への対応力向上、そしてグローバルな視野を持った人材を目指すものであり、その結果として多くの学生が教員に採用され、確かな実践力をもとに教育現場で活躍し続ける教員の養成を目指す。

Ⅲ 基準領域ごとの自己分析

九州ルーテル学院大学人文学部 基準領域 5

基準領域 5：子どもの教育課題と大学教育との関連づけ

基準 5-1 学校現場への理解と教育実習の充実

各教員養成機関は、学校現場についての理解を醸成するとともに、その理解に基づく適切な実習プログラムを設定し、運用すること

[基準に係る状況]

5-1-1：公教育システムと学校についての広い視野を醸成する機会を提供する

本学の小学校教職課程では、1年次に「フレッシュマン・ゼミ」及び「教師力演習」で現場の教員（教育長、教育委員会指導主事、校長、養護教諭等）を講師に招き、「学校現場を知る」教育を行う。そして2年次には「教職論」や「教育方法」、「教育経営学」等を学びながら「職場体験学修（小学校観察実習）」を実施し、ボランティア学修を兼ねた「学校現場を体験する」教育を行う。3年次では各教科教育法や実習指導等により指導案を作成したり、指導のあり方を学んだりしながら「教育実習」に臨む。更に4年次の「児童教育フィールドワークⅠ・Ⅱ」、「教職実践演習」「卒業研究」でこれまでの学修を統合しながら広い視野を深める。といった学修内容を展開している。（資料5-1-1）

観点 5-1-2：教育の実際場面に学生が触れる機会を設定する

3～4年次の「教育実習」とは別に「介護等体験」はもちろんであるが、その他に「職場体験学修」として2年次に5日間の「観察実習」や「ルーテル系幼稚園等現場体験」を実施し、4年次に「児童教育フィールドワークⅠ・Ⅱ」（半日を5回×2）を位置づけ、教育の実際場面に学生が触れる機会をカリキュラムの中に位置づけている。その他、保育コースにおいては、保育士資格のカリキュラムとして、卒業までに保育所実習と施設実習で計6週間の実習を位置づけ、現場での学修に臨んでいる。

また、特別支援学校との連携により、年間20件以上のボランティアや行事見学の案内があり、2018年度は、延べ134名の学生が参加している。（資料5-1-2）

観点 5-1-3：取得する教員免許状の特性に応じた実践的指導力を育成する

2年次の「教育方法」で授業展開のあり方、指導案の内容・作成法などを学び、3年次を中心にした「各教科教育法」及び「教育実習Ⅰ」（事前・事後指導）において指導案を書いて模擬授業に取り組む（経験する模擬授業は、一人あたり10回以上になる）。そして「教育実習」で研究授業を行う。といったカリキュラムの展開で、実践的な指導力を身につけるようにしている。

【総評】

本学の教職課程では、学校現場における体験や実習を重視し、特に教育実習に向けて指導案作成や模擬授業等の実践的な活動を、各科目の授業計画の中に位置づけている。こうしたカリキュラムの展開により、実習における本学学生の姿勢や授業実践には定評があり、学校現場と本学のつながりにも好循環をもたらしている。

《根拠となる資料・データ等：一例》

[資料5-1-1] 九州ルーテル学院大学公式HP「シラバス」

[資料 5-1-2] 2018 年度 特別支援学校ボランティア募集内容及び参加者一覧

[資料 5-1-3] 九州ルーテル学院大学公式 HP「シラバス」

基準 5-2 体験の省察・構造化の充実に関する工夫

各教員養成機関は、教員養成のなかに様々な体験活動を適切に位置づけるとともに、あわせてその体験を省察し、構造化させる機会を提供すること

[基準に係る状況]

観点 5-2-1：様々な体験活動とその省察による往還の機会を提供する

本学では、教育実習を 3～4 年次に位置づけており、介護等体験はもちろんであるが、その他に職場体験学修として 2 年次に 5 日間の「小学校観察実習」「ルーテル系幼稚園等現場体験」、4 年次に「児童教育フィールドワーク I・II」（半日を 5 回×2）を実施するなど、学生に教育現場（特に地元の学校）と往還する機会を提供している。こうした学修の中に実習指導担当者（各教員が数名を受け持つ）が位置づけられ、個別の面談指導、実習訪問での研究授業の参観、実習や体験後の反省会（担当者との面談による）を実施している。学生たちは、観察実習、教育実習、フィールドワーク I・II に同一の学校（母校も多い）を選択するケースが多く、学校とのつながりの中で運動会にボランティアで参加するなど、自ら往還の機会をつくっている。（資料 5-2-1）

観点 5-2-2：様々な発達段階に関する教育実践的な情報を提供する

前述したとおり、学生たちは教育実習に行くまでに、各教科等の教育法や実習指導の中で模擬授業・保育を一人当たり十数回経験する。そのなかで、各教職課程の校種に応じた幼児児童生徒の発達段階を前提にした模擬授業・保育が行われ、実務家教員が発達に応じた情報を提供している。小学校を想定した模擬授業では、学生それぞれが低学年から高学年に至るまでの学年を選択するので、後の検討会において発達段階にふさわしい関わりであったかどうか実務家教員の指導を含めて情報交換・共有を行っている。また、「児童教育フィールドワーク」においては、特定の学年に固定せず、全学年の経験をするようスケジュールが組まれ、発達段階の違いやその指導法を学んでいる。（資料 5-2-2）

【総評】

教育実習や介護等体験だけでなく、本学独自の体験活動を位置づけており、学校現場との往還の機会が多い。そのなかで、ボランティアに発展するなどの良好な関係が築かれている。学生たちは、教育実習を含む複数の現場体験において、特定の学年ではなく、多くの学年を経験している。「発達段階に関する教育実践」を具体的に位置づける科目がないので、今後「低学年の指導のあり方」などを具体的に盛り込んだ科目やオムニバスによる授業を検討したい。

《根拠となる資料・データ等：一例》

[資料 5-2-1] 九州ルーテル学院大学公式 HP「シラバス」

[資料 5-2-2] 九州ルーテル学院大学公式 HP「シラバス」

基準 5-3 教育関連諸機関との連携・協力体制の構築と充実

各教員養成機関は、教員養成教育を提供するに際し、教育関係の諸機関と適切な連携・協力体制を構築し、それを恒常的に改善していること

[基準に係る状況]

観点 5-3-1：教育委員会や学校と大学との組織的な連携協力体制を構築している

これまで、玉名郡和水町における保育コースの音楽劇（オペレッタ）による交流、菊陽町における英語教育など、近隣の教育委員会との連携の中で本学の特色を生かした取組を展開してきた。本年度より、本学のブランディング事業として菊池市及び上益城町教育委員会との連携協定を結び、教育委員会や学校と共に教育相談や英語教育、科学教育などの実践活動を行っている。菊池市との包括連携協定では、特に教育委員会との連携活動として「こころの問診票」（いじめや不登校等の早期発見、対応のためのチェックリスト）を小中学校の児童生徒全員に実施し、児童生徒の実態把握と問題への対応に成果を上げている。

また、毎年実習後に開催する熊本市立小学校教育実習反省会議や熊本地区大学教育実習連絡協議会が主催する熊本市立中学校教育実習反省会議においては、熊本市立小学校長、熊本市教育委員会、中学校校長会の出席を得て、実習に係わることはもちろん教育現場と養成機関が連携した教員養成についても協議を行っている。（資料 5-3-1）

観点 5-3-2：当該機関の教員養成教育に適う学校現場等での優れた実践経験を有する者を招聘・採用している

教職・保育センター長を始めセンター員に熊本県の教育センター所長や県教育委員会の指導主事及び審議員の経験者、そして小・中・高等学校長を経験した人材等を専任あるいは非常勤講師として採用している。また、1年次のフレッシュマン・ゼミ、教師力演習、そして4年次の教職実践演習等の授業において、学校・学級の経営、ICT教育等について、教育長や教育委員会指導主事や優れた学校の実践家を招聘して、現在の学校の状況や実践経験等を学生たちに教授してもらっている。（資料：5-3-2）

【総評】

教育関連諸機関との連携・協力体制については、本学の卒業生が多く県内の教員として採用され活躍していることや、学校現場、教育行政等で優れた実績を持つ教員の採用、実習等における学生の高評価等で、学校現場、教育行政等との良好な関係が維持されており、本学の教育活動にとっても協力的である。

《根拠となる資料・データ等：一例》

[資料 5-3-1] 「2019 年度九州ルーテル学院大学・熊本市立小学校教育実習反省会議」

[資料 5-3-2] 「2019 教員採用試験の手引き」

2 特記すべき事項

優れた実務家教員の採用が本学の伝統であり、学校現場や教育行政との連携をとりやすい状況

にある。また、研究家教員の教育現場や教育行政等への社会貢献活動も盛んであり、スクールカウンセリングや教職員への研修、いじめの調査・対応、英語教育の推進等で連携して活動しており、相互の協力体制が充実している。

各教職課程に位置づけられている実務家教員は児童教育に多く、他の課程においても充実させる必要がある。

IV 自己分析書の作成過程

自己分析書の作成にあたっては、自己点検総合評価委員会の主導により、本学の教職課程を検証する好機ととらえ、自己点検総合評価委員会及び教職支援委員会教職員で執筆にあたった。

2019年10月23日(水)	教員養成評価機構との打合せ
2019年11月6日(月)	教職支援委員会(作成スケジュール等の確認)
2019年11月21日(木)	定例教授会(教員養成教育認定評価に係わる取組と今後のスケジュール等について報告)
2019年11月末	前提となる意識調査回答
2019年12月4日(水)	教職支援委員会(進捗状況の確認)
2019年12月19日(木)	執筆担当者、最終打合せ
2019年12月24日(火)	学長確認
2019年12月27日(金)	提出

10月定例教授会以降、執筆担当で打合せを重ねた。根拠となるデータ、資料等を収集し、本学の取り組みを確認する中での気付きとして、本学の小学校、幼稚園免許課程の組織的な取組に対し、中・高(英語)、高校(公民)は個別的な取組が多く、表記できない内容があった。

自己分析とフィードバックの有効性と課題

九州ルーテル学院大学

1 本学における自己分析のねらい

本学が4年制大学として開学して22年、そして現行の免許種の課程になって9年が経つ。小学校教諭免許状が取得できるようになった平成26年度卒業生以降を見てみると、臨時採用を含め179名（うち教諭100名）の教員が小・中・高等学校及び特別支援学校に勤務している。令和元年度の教員採用試験合格者は24名であり、本学教職課程は県内外に教員を輩出する一定の機能を果たしているといえる。一方で、教職課程を取り巻く環境の変化、学生のニーズの変化や資格志向の変化等により、学生の半数以上が教職課程（幼稚園を含む。）を履修する状況にあり、その数は増加傾向にある。そのような中で、CAP制との兼ね合いや3ポリシーとの一貫性・整合性等の観点から、早期に解消しなければならない問題・課題も生じている。

こうした問題・課題については、本学が把握しているものと、本学独自には分析・把握できないものが存在することが考えられる。そこで、こうした問題・課題を、より体系的に分析し、本学の教員養成が社会のニーズに応える上において、あるべき姿を追究し改善するために、貴機構の自己分析とフィードバックを利用させていただくことにした。

2 今回の自己分析とフィードバックについて

(1) 自己分析活動の実施について

①課題の明確化

先に述べたように、本学が独自に教職課程の問題・課題を洗い出そうとしても、その視点は限られてしまう。今回の自己分析には、数多くの視点が体系的に準備されており、現在本学が把握している問題・課題だけではなく、幅広い視点から自己分析し、本学の教職課程が抱える問題・課題を体系的に整理することが可能となった。

②理念や3ポリシーとの整合性の問題

特に、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーの3ポリシーの体系化、一貫性及び整合性を図ることを視점에置くことで、教職課程の履修を前提にしたカリキュラムのあり方を考察することができた。

③教員養成教育の質保証

特に、②については、教員養成教育の質保証という点から前提にされるべき課題であり、整備を急ぐ必要があることを改めて認識できた。その上で、本学の教職課程がこれまでに築いてきた実績や地域との関係を生かし、学生が様々な活動の中で無理なく主体的に学修に取り組むことが重要であることを認識することができた。

④教職課程をととした本学の役割

また、本学の教員養成のあり方を、本学の存続のためとする狭い考えに陥ることのないよう、地域の教育の充実・発展のために、キリスト教の大学という特色をどのように打ち出しながら、より効果的に役割を果たしていくべきかについて、地域との連携などの視点から考察することができた。

(2) フィードバックを受けての有効性と課題

① 今回のフィードバックの内容について

フィードバックの内容は、本学の問題・課題だけではなく、これまでに築き上げてきた本学独自の取組や実績についての評価やフィードバックもいただいた。特に、本学が当たり前のよう進めてきた「地域との関係を大切にし、学生一人ひとりを大切にす教育」を評価いただいたことは、これから、改善に取り組むに当たり、ゼロやマイナスからのスタートではないことも認識することができ、本学にとっては大きな励みとなった。また、日頃、教職課程と関わりの少ない教職員の認識を深める機会にもなった。

② 課題の共有に有効である

自己分析により、洗い出された問題・課題については、単発的に浮上したものをその都度、解決・修正するのではなく、体系的な多くの視点から分析した教職課程全体の問題・課題であり、外部（貴機構）からいただいた信頼できる客観的な評価としてこれを教授会等で報告することにより、教職員全体の共有を図る点で有効であった。

③ 改善へのスピード化に繋がると期待できる

今回は、これからの教職課程あるいは全体の学科及びその内部の改善を図るため、様々な問題を洗い出す時期が来ており、その分析の視点や分析を行う組織についても考えていかねばならない状況であった。今回の自己分析及びフィードバックにより、改善の視点が明らかにされるだけでなく、今後の改善のスピード化にも有効であると考ええる。

④ 第3期認証評価（大学評価）等への対応

本学においては、認証評価を2022年度に受審する予定であるが、これに加えて教職課程認定大学実地視察等への対応も想定される。今回の取組は、実質的な改善に繋がる具体的な自己分析とフィードバックであり、結果的に認証評価等への準備にも繋がるものである。

⑤ 今後も分析の視点として継続活用できる

今回いただいた自己分析の視点を、今後も活用しながら、本学における教職課程があるべき姿を維持できているかどうか、体系的に自己評価できるようにしたいと考える。また、本学独自のものとして評価いただいた取組について、教職課程におけるカリキュラム内の取組あるいは教職課程を支えるカリキュラム外の活動として、今後も実践を続けることができるよう、本学の教育にしっかりと位置づけていきたい。

教員養成教育認定評価に基づく
九州ルーテル学院大学人文学部
自己分析へのレビュー
(抜粋)

「教員養成教育認定評価」との相違等に関する付記事項

今回の自己分析とそれに対するフィードバックの活動は、「教員養成教育認定評価」(JASTE) そのものではなく、教員養成教育の質保証・向上を図る方法を見出す目的で試行する取組のひとつである。

「教員養成教育認定評価」における自己分析と異なり、この自己分析書は一部の基準領域についての作成も可としており、また、訪問調査も「教員養成機関関係者(責任者)及び教職員との面談」と「資料・データの確認」にとどめ、「学生、卒業生、実習校関係者等との面談」、「授業等教育現場の参観及び学習環境調査」は実施していない。したがって、フィードバックとしての評価結果は、認定を伴わない「自己分析へのレビュー」として示すにとどめている。また、機構ウェブサイト掲載等の公開に関しても、教員養成機関の意向を尊重して行っている。なお、本取組に賛同し、参加協力を表明していただいた教員養成機関に感謝するとともに、参加の機関にあっては、教員養成に向けた積極的かつ真摯な姿勢が自己分析書や面談の随所にかがえ、他機関にも紹介したい取組が多々あったことを申し添える。

令和2年3月

一般財団法人教員養成評価機構

教員養成教育認定評価開発研究推進会議

II 基準領域ごとの概評

基準領域5 子どもの教育課題と大学教育との関連づけ

1 評価結果：

教育実習に加えて4年次に「児童教育フィールドワークⅠ，Ⅱ」（大学が独自に設定する科目）を設け、教育の実際に学生が触れる機会を独自に設定している。4年間を通した独自の体験活動の機会を通して、子どもの教育課題、それを踏まえた学校現場の実態を知る機会は、通常の養成課程よりもはるかに多いことが理解できる。その体験と、きめ細かな指導が結びついて、学校現場から信頼される関係性が築かれていることがわかる。さらに、大学のブランディング事業として近隣市町村の教育委員会と教育相談、英語教育、科学教育などの実践活動を行い、そこに学生も関わらせていること、地域における指導主事、教育長、優れた学校教育の実践家を招聘し、教職の学びに関わってもらっていることなど、地域に密着した独自の教員養成機能が良好に働いていることが理解できる。

また、授業内容も「各教科教育法」及び「教育実習Ⅰ」（事前・事後指導）において指導案を書いて模擬授業に取り組む（経験する模擬授業は、一人あたり10回以上になる）など、かなり実践・学校現場を意識した「即戦力」養成を意識して行われていることがわかる。このように当該大学においては、学校現場における体験や実習を重視し、特に教育実習に向けて指導案作成や模擬授業等の実践的な活動を意識したカリキュラムを組んでいる。このことは、県・市の優れた実績を持つ実務家を大学教員として積極的に招聘している当該大学ならではの取り組みであろう。

一方、大学教育との関連づけという課題において、教職実践演習などの授業では「実践と理論の往還・省察」が重要かと思われる。省察、往還という場合、教育基礎諸学をベースとした知識が必要かと思われるが、すでに述べた他学科受講生や複数免許取得学生の場合CAP制との関係でそうした点がどの程度位置付けられているのか各学科・専攻・コース及び教職支援委員会での検討が望まれる。

2 特記すべき事項

優れた実務家教員を積極的に採用し、

- ・学校現場、行政と大学教育の連携
- ・教育現場や教育行政等への社会貢献
- ・「いじめ調査」「英語教育の推進」等、現場の課題を踏まえた大学としての研究活動

などを積極的に進め、またその活動に教職課程履修学生を関与させて教育課題と大学教育の関連付けを立体的・有機的に展開している点が、大変優れた点である。

カリキュラムの内容も実践的であり、実習及び着任した学生に対する学校の現場の評価が高いことも十分に納得できる点である。

フィードバック活動で見えてきたこと（九州ルーテル学院大学人文学部）

帝京大学教育学部教授 福島 健介

今回、九州ルーテル学院大学人文学部の教員養成について現地視察を行い、考えたことについて報告をする。

1. national issues としての教員養成と地域的な養成教育課題の連携について

当該大学は学生数 721 名（2019 年度）、毎年 100 名前後が免許を取得して卒業していく小規模な大学である。入学者も大半が熊本県内出身者であり、卒業後、教員としての着任先もほとんどが熊本県・市（熊本県 20 人、熊本市 2 人、県外 2 人の合計 24 人が合格）となっている。さらに、養成課程を担ういわゆる「実務家」教員も大半が県・市の校長経験者、指導主事、教育センター所長、教育事務所長など現職教員（管理職）出身者である。

こうした背景をもとに、当該大学では地域（熊本県）を意識した、端的に言えば「熊本県の次世代教育を担う教員養成」という意識が非常に強いことを感じた。例えば当該大学においては、大学ブランディング事業として教育委員会や学校と共に教育相談や英語教育、科学教育などの実践活動を行い、学生に積極的に参加を促している。さらに、熊本市立小学校教育実習反省会議や熊本市立中学校教育実習反省会議においては、熊本市立小学校長、熊本市教育委員会、中学校校長会の出席を得て、実習に係わることはもちろん教育現場と養成機関が連携した教員養成についても協議を行っている。これらの活動をみると、県・市の教育現場との関係が大変強いことが理解できる。カリキュラムでも、独自の科目を設置し、県・市の現職教員を講師として招聘するなど、熊本県・熊本市の学校教育を前提とした養成教育がなされている。

これらは、national issues としての教員養成を前提とした国立大学教育学部、あるいは全国から学生が集まる大規模私学との大きな違いである。

今回の視察を終えて、小規模で、全国的にはほとんど知られていなくとも、それぞれの地域で地元の教員養成を担う気概にあふれた教員組織、地元で教員になろうという強い意志を持つ学生が集う大学が全国には多数あり、それぞれの大学が地域の教育課題を意識した独自の教員養成に取り組んでいるのではないかと、改めて考えた。そうした大学の優れた取り組みを拾い上げ、評価し、全国に紹介していくことも本事業の重要な任務なのであろう。

他方、あくまでも一般論ではあるが、地域自治体に密着した即戦力育成という実践重視のカリキュラムが、開放性における教員養成という養成教育の基本や教育基礎諸学の学び、或いは national issues としての教員養成という視点などを弱くしている可能性は有るかもしれない。本事業がなすべきもう一つの仕事として、広範な交流活動を通して、このような課題も交流していくことが求められるのではないかと考える。

2. 優れた独自のカリキュラムをどのように広げ、一般化するか

上述したように、今回の視察を通して当該大学の優れた独自カリキュラムを知ることができた。例えば 1 年次の「フレッシュマン・ゼミ」や「教師力演習」「チャイルドケア・ゼミ」、2 年次の「職場体験学修」（小学校観察実習）（ルーテル系幼稚園等現場体験）、4 年次の「児童教育フィールドワーク I・II」などは、学生の実態を踏まえて生まれた独自科目で

あろう。また、教職履修カルテと修学ポートフォリオの統合化事業などは大規模大学では取り組むことが難しい課題であり、小規模大学ならではの特長ともいえる。

こうした優れた取り組みを「評価する」だけが本事業の仕事ではあるまい。大切なことはこのような独自の取り組みの良さを広報し、各大学の **national standard** としての養成カリキュラムに反映させる道筋を示すことであろう。

従来、教員養成を評価するシステムとしては「事前規制型の質保証システム」が主流を占めていた。これが「課程認定」を指していることはいままでのない。これに対して「教職課程認定大学実地視察」(実地視察)が「プロセスの評価」に当たるわけだが、その「問題点」は、課程認定が法令に定める「最低限の質の担保」を趣旨とした評価である時に、事後確認＝実地視察はその質が維持されているか否かを評価規準としている点である。したがって実地視察は適格認定 (**certification**) としての機能は有していても **assessment** ないしは **performance evaluation** としての機能を有しているとは言い難い。すなわち、質保証という点では不十分さを抱えているということである。だからといって、アウトプットの測定、例えば教員採用率の大学別公表など測定可能な量(数値)を主体として評価するシステムが教員養成教育になじむものではあるまい。

今後の教員養成教育を考えると、質保証とは、「最低限の質の担保」と同時にその改善・向上を促す結果となるシステムでなければならないだろう。その方法として何が適切なかは、専門外の私には分からないが、少なくとも研究事業では無く継続性のある組織がその任を担うこととなるのではないかと考える。

第2章 自己分析とフィードバック

第2節 京都ノートルダム女子大学

1 自己分析書抜粋

2 自己分析活動及びフィードバックを受けて

3 フィードバックチームのレビュー

田幡 憲一（宮城教育大学名誉教授）

4 フィードバック活動で見えてきたこと

田幡 憲一（宮城教育大学名誉教授）

教員養成教育認定評価
自己分析書
(抜粋)

令和元年12月

京都ノートルダム女子大学現代人間学部

目 次

I 教員養成機関の現況及び特徴

II 教員養成機関の目的

III 基準領域ごとの自己分析

基準領域 1 構成員の合意に基づく主体的な教員養成教育の取り組み

基準領域 2 教職を担うべき適切な人材の確保

基準領域 3 教職へのキャリア・サポート

基準領域 4 大学教育の一環としての教員養成カリキュラムの運営(省略)

基準領域 5 子どもの教育課題と大学教育との関連づけ

IV 自己分析書の作成過程

I 教員養成機関の現況及び特徴

1 現況

(1) 教員養成機関(学部)名: 京都ノートルダム女子大学現代人間学部

(2) 所在地: 京都府京都市左京区下鴨南野々神町1番地

(3) 学生数及び教員数(令和元年5月1日現在):

学生数 現代人間学部 288人(2017~2019年度入学者。心理学科198人を除く。)

(参考=以下2017年度から募集停止)生活福祉文化学部 78人 心理学部心理学科学校心理専攻 39人

教員数(専任) 31人(うち、教育委員会との交流人事2人。心理学科14人を除く。)

2 特徴

本学は、ノートルダム教育修道女会(SSND)によってアメリカから派遣された4人の修道女が、ノートルダム女学院中学校・高等学校、ノートルダム学院小学校を設立した後、1961(昭和36)年に地元・京都からの強い要請により、学术界、経済界、教会等の賛同と協力を得て設立された。最初に創られた文学部英語英文学科ではアメリカ式の英語教育が行われ、「英語のノートルダム」の土台となった。2年後に設置した文学部生活文化学科は、衣・食・住に美(芸術)と心(心理)の分野を加えた5つの領域を柱として、人として豊かに生活するための知識と技術が修得できるように設計されていた。1999(平成11)年にノートルダム女子大学から「京都ノートルダム女子大学」へ改称、翌年には改組し、人間文化学部1学部4学科体制とした。また、2002(平成14)年の人間文化研究科設置を端緒として、逐年、大学院各専攻を新設した。その後、心理学部、生活福祉文化学部、さらにこれら2学部を改組・統合する形で2017(平成29)年、現代人間学部を設置した。

学校法人ノートルダム女学院の建学の精神は、SSND創立者マザーテレジア・ゲルハルディンガーのイエス・キリストの福音に基づいた教育の精神に沿って、「徳と知」(*Virtus et Scientia*)という言葉に表されている。この「徳と知」のモットーをより具体化するために学校法人は2011(平成23)年、「ミッション・コミットメント」を作成し、「尊ぶ(人と自分、物と自然のすべてに敬意をもって向き合う)」、「対話する(心をこめて聴き、関わりから学び、真理を探究する)」、「共感する(心を開き、人や時代の要請に敏感な感性を持つ)」、「行動する(対話し、決断し、責任をもって人々の幸せと世界平和のために行動する)」という、4つの行動に表現した。

本学の教育理念は、この「徳と知」というモットー、及びそれを具体化したミッション・コミットメントを礎にした全人教育であり、SSND創立者マザーテレジア・ゲルハルディンガーの「人が変われば、世界も変わる。」という信念をもって、知性と品性を備えた人材の育成をめざしている。

アメリカ開拓時代、SSNDは、エスニシティと宗教において多様な背景をもつ子弟を受け入れていた。本学は、こうした創立者マザーテレジアの建学の精神を今日においても受け継ぐ。すなわち、「カトリック精神及び日本文化の体得」「教養高き女性の育成」(学則第1条)を教育目的に掲げ、社会の構成員として個々の専門性をもつだけでなく、コミュニケーション能力を高め、異業種・異分野の人材、あるいは国籍を異にする人たちとも積極的に交流し、相互理解のための努力をし、共通の目標実現のために協力し合えるような、開かれた心をもつ専門職業人の育成を意図している。

現代人間学部は、このような本学の理念を実践する女性を育成しようとしており、全3学科のうち2学科において、まさに、この理念に沿った教員養成を行っている。福祉生活デザイン学科では、生活科学の専門的知識と技術、社会福祉についての基本的考え方や素養を身につけ、人々の生活をより良くするための課題解決能力を有する中学校・高等学校家庭科教諭、主として初等教育の教員養成を目的とするこども教育学科では、心理的・福祉的な支援について理解し、実践的な能力を身につけた幼稚園・小学校・特別支援学校教諭を養成している。

II 教員養成機関の目的

前述のように、現代人間学部では、SSNDの理念に基づき、福祉生活デザイン学科、心理学科、こども教育学科の3学科のうち、福祉生活デザイン学科、こども教育学科の2学科において教員養成を行っている。

1 福祉生活デザイン学科

福祉生活デザイン学科は、1963（昭和38）年設置の生活文化学科から始まり今日に至る家庭科教諭養成の理念を引き継ぎ、発展させて、「生活の再構築に貢献するため、生活科学と社会福祉学の考え方や知識、技能・技術を習得し、その知識や技術を生かして、社会で活躍するために必要な問題解決能力、協働・コミュニケーション能力、情報収集・発信力などを身につけ、個人の生活や持続的、安定的な生活様式を追求することのできる人材、及び社会や地域において貢献できる人材養成」をめざすものである。

このような理念の下、本学科では、生活科学の専門的知識と技術、社会福祉についての基本的考え方や素養を身につけ、現代に生きる人間の各発達段階の心理や行動、生活、人間を支える制度・方策等を理解し、より良い生活を探求するための課題解決能力を身につけた中学校・高等学校の家庭科教諭の育成をめざしている。

福祉生活デザイン学科のディプロマ・ポリシーは、4年間で育てたい力を6つにまとめた「ND6」ごとに、以下のように定めている。

ND6		ディプロマ・ポリシー（卒業認定・学位授与方針）	
キリスト教精神・女性教育	DP1. 自分を育てる力	自己研鑽への態度	より良い生活や地域社会の実現に貢献するため、自己研鑽に努めることができる。
		キャリア形成意欲	職業生活や家庭生活、個人の生活を総合的にとらえ、ワークライフバランスを実現して充実した人生を築いていく力を身につけている。
知識・理解	DP2. 知識・理解力	知識・技能の習得	衣食住や家族、福祉に関する幅広い知識・技能を身につけている。
		課題認識と理解力	家族や個人の暮らしに潜在する課題を理解し、社会的対応の必要性を認識できる。
汎用的技能	DP3. 言語力	言語活用能力（コミュニケーション力）	相手の立場を考えながら、場に応じて適切なコミュニケーションができる力を身につけている。
	DP4. 思考・解決力	クリティカル・シンキング	生活のあり方や生活課題の本質を探り、より良い方向を見出す力を身につけている。
		問題解決能力	身につけた衣食住や福祉の専門的な知識と技術を自他の生活課題を解決するために活用できる。
態度・志向性	DP5. 共生・協働する力	共感する力	他者に共感でき、生活困窮者に寄り添う態度が身についている。
		協働する力	地域や福祉の現場で他職種と協働しながらかかわる支援者としての技術を身につけている。
統合的な学習経験と総合的思考力	DP6. 創造・発信力	情報収集・発信力	自他の課題解決のための情報収集ができ、必要に応じて発信やプレゼンテーションができる。
		創造力	身につけた知識や技術を活用し、生活をめぐる新たなこと、物を作り出していく力を身につけている。

2 こども教育学科

こども教育学科では、カトリック精神である豊かな人間性と奉仕の精神に基づき、子供たちが、自制心を持ち、規範意識及び基本的な生活習慣を確立し、学習や将来の生活に対して希望を持ち、人間関係を健全に形成するための教育ができる人材育成をめざしている。幼稚園教諭・小学校教諭養成、さらに特別支援学校教諭養成を加え、「こども」の教育において広い視野で子供たちに接し、一人ひとりの可能性を最大限に引き出せる、教育に生き甲斐を持って理想を追い求めることのできる教育者・保育者を養成しようとしている。

そのために3つのコースを設け、心理的・福祉的な支援の視点も押さえつつ、「確かな学力」に結びつく学習の指導力と「豊かな人間性」を育てる生活の指導力を身につけられるよう教育課程を編成している。

《幼稚園教員・保育士コース》では、幼稚園教諭一種免許状と保育士資格の両免許・資格の取得をめざす。幼稚園教諭・保育士には、これまで以上に幅広く、深い知識、専門的技術を身につけることが求められており、本コースでは音楽・造形・身体表現に関する基礎技能や指導法に加えて心理学、特別支援教育に関する科目なども履修し、視野を広げられるようにしている。

《幼稚園・小学校教員コース》は、現代の様々な課題に応える幅広い指導力を持った小学校教員の養成をめざしている。小学校と幼稚園の連携についての理解も含め、「確かな学力」の指導の基盤となる科目を履修して基本的な教育力を身につけられるようにしている。主体的・協働的・教科横断的な学習を指導するための科目も設けている。

《小学校・特別支援学校教員コース》では、小学校教諭一種免許状を基礎として特別支援学校教諭一種免許状（知的障害者・肢体不自由者・病弱者）の取得をめざす。カトリック精神を基礎とした本学の教育方針に沿って、豊かな人間性の育成と教養や技能の習得を目標とし、学生一人ひとりの持つ可能性が開花し平和な地球社会の発展に貢献できる人間の育成を図る。

こども教育学科のディプロマ・ポリシーは、4年間で育てたい力を6つにまとめた「ND6」ごとに、以下のようになっている。

4年間で育てたい力(ND6)		ディプロマ・ポリシー（卒業認定・学位授与方針）
キリスト教精神・女性教育	DP1. 自分を育てる力	キリスト教精神に基づいた豊かな人間性と奉仕の精神を養うとともに、教育者として、職業的役割を自覚し、こどもの教育に貢献できる態度を身につけている。
知識・理解	DP2. 知識・理解力	教育や保育、およびその関連領域についての基礎知識、およびそれを基にさらに新しい教育や保育に関する事柄を理解する力を身につけている。
汎用的技能	DP3. 言語力	教育や保育領域のグローバル化、また、日本語を母国語としないこどもや家庭に対して、日本語および外国語でのコミュニケーションスキルと読み書き能力を身につけている。
	DP4. 思考・解決力	教育や保育に関するさまざまな課題に対して、情報を収集・分析する科学的技能と論理的思考力を身につけている。
態度・志向性	DP5. 共生・協働する力	教育や保育場面で関わる全ての人たちと、よりよいこどもの成長を支えるために、共生・協働する力を身につけている。
統合的な学習経験と総合的思考力	DP6. 創造・発信力	教育や保育に関する自らの疑問や課題に基づき研究に取り組み、客観的な分析を通して、教育や保育の諸問題について、適切に判断する力を身につけている。

基準領域 2 教職を担うべき適切な人材の確保

1 基準ごとの分析

基準 2-1 [教職課程への学生の導入に関する工夫]

- 各教員養成機関は、教職課程（教員養成系大学・学部にあつては教員養成課程）において教員養成教育を提供するに際して、将来的に教職を担うにふさわしい人材を対象とするべく必要な手立てを講じること

観点 2-1-1: 教職を担うにふさわしい人材を集めるアドミッション・ポリシーを設定している
 観点 2-1-2: 教職を担うにふさわしい学生の募集・選抜・選考等を実施している
 観点 2-1-3: 教職を担うにふさわしい人材の確保について恒常的な改善に取り組んでいる

[基準に係る状況]

(1) 福祉生活デザイン学科

福祉生活デザイン学科は、生活科学の専門的知識と技術、社会福祉についての基本的考え方や素養を身につけ、現代社会に生きる各発達段階の心理や行動、生活、人間を支える制度・方策等を理解し、よりよい生活を探求するための課題解決能力を身につけた中学校・高等学校の家庭科教諭の育成をめざしている〔資料 2-1-1 様式第 8 号ア p. 4〕。このような教諭を育成するための本学科のアドミッション・ポリシーは、以下のとおり、全体として将来的に家庭科教育を担うにふさわしい人材を意識したものであり、そのまま募集や選抜にも反映されている〔資料 2-1-2〕。具体的には、出張模擬授業や進学説明会、オープンキャンパスなどで、教職を担う人材についての丁寧な説明を行っている〔資料 2-1-3〕。

4年間で育てたい力(ND6)	アドミッション・ポリシー（入学者受入れ方針）	
キリスト教精神・女性教育	DP 1. 自分を育てる力	〔期待する能力〕 社会に貢献できるよう自分を高めたいと考え、自分の生活や人生を主体的に築いていく意欲をもっている。 〔選考方法〕 面接、自己記入書、書類、記述
知識・理解	DP 2. 知識・理解力	〔期待する能力〕 入学後の就学に必要な基礎学力としての知識や理解力を有するとともに、家族や個人の暮らしに必要な衣食住、福祉について、自ら積極的に学び知識を身につけたいと考えている。 〔選考方法〕 学力試験、小論文、記述、書類
汎用的技能	DP 3. 言語力	〔期待する能力〕 学んだ知識や技術を用いて、積極的に他者と関わるということに関心がある。 〔選考方法〕 面接、自己記入書、書類、記述
	DP 4. 思考・解決力	〔期待する能力〕 生活や福祉に関心を持ち、身につけた知識や技能を、生活をより良くするために役立てる力を身につけたいと思っている。 〔選考方法〕 面接、自己記入書、書類、記述
態度・志向性	DP 5. 共生・協働する力	〔期待する能力〕 周りとの協力しながら、相手の立場に立って物事を考えようと努力し、行動したいと考えている。 〔選考方法〕 面接、自己記入書、書類、記述
統合的な学習経験と総合的思考力	DP 6. 創造・発信力	〔期待する能力〕 より良い生活の創造に関わり、自分の考えを発信したいと考えている。 〔選考方法〕 面接、自己記入書、書類、記述

2019（令和元）年度には、新たな取り組みとして、教員免許取得を考える高校生に対して、本学科で取得可能な教員免許の種類、免許取得のための科目履修の方法、履修学年、実習の種類と必要性、教育者となるための道のり等、免許取得のプロセスが理解できるよう、オープンキャンパスにおいて説明を行った〔資料 2-1-3、資料 2-1-4〕。このように、これら一連の取り組みは、学科会議等で検討して常に改善を図っている。

（2）こども教育学科

こども教育学科においては、「人が変われば、世界が変わる。」という信念をもって女子教育・教員養成教育に生涯を捧げた本学院創始者の精神を受け継いで、教育を担う人材の育成に取り組んでいる〔資料 2-1-5〕。アドミッション・ポリシーにおいても、教育職としての能力について記載している〔資料 2-1-6〕。

これを踏まえ、学科独自の入試である指定校推薦入試やAO入試においては、面接や小論文などで教職に対する興味・関心を直接確認した上で、入学を許可している〔資料 2-1-7、2-1-8〕。

アドミッション・ポリシーや入学試験の方法に関しては、こども教育学科会議及び現代人間学部教授会で構成員の意見を聴取し、入学試験委員会において、全学的な調整を行っている。また、オープンキャンパスや出張授業・高等学校訪問等の広報活動において、高校生の動向も把握しようとしている。この過程において、数年先を見越した教職の担い手をどのように発掘していくかを常に検討している〔資料 2-1-9、2-1-10〕。

4年間で育てたい力(ND6)		アドミッション・ポリシー（入学者受入れ方針）
キリスト教精神・女性教育	DP1. 自分を育てる力	〔期待する能力〕 教育や保育に携わる人間として、関連する知識や技能を習得するのみならず、良好な人間関係を築き、また、築かせることのできる人 〔選考方法〕 面接、自己記入書、書類
知識・理解	DP2. 知識・理解力	〔期待する能力〕 多くの学問や人間と関わり、積極的に他者を理解しようとする人。 〔選考方法〕 書類、学力試験、記述
汎用的技能	DP3. 言語力	〔期待する能力〕 一人ひとりの言語力の相違に気付き、一人ひとりの個性に応じた対応をしようとする人。 〔選考方法〕 書類、資格、学力試験、記述、面接
	DP4. 思考・解決力	〔期待する能力〕 自分の考えだけでなく、人の考えを聞き、また深く考え、問題があっても解決しようとする力のある人。 〔選考方法〕 面接、自己記入書、学力試験、記述、書類
態度・志向性	DP5. 共生・協働する力	〔期待する能力〕 学習活動に参加し、共生し協働しながら困難に立ち向かうことで何かを成し遂げようとする人 〔選考方法〕 自己記入書、面接、書類
統合的な学習経験と総合的思考力	DP6. 創造・発信力	〔期待する能力〕 様々な想像をし、意見を交換することで、更に想像力を発揮できる人 〔選考方法〕 面接、プレゼンテーション、書類、学力試験、記述

●入学までに求める学習経験

高校卒業時まで必要とされる基礎的な学力を身につけているとともに、こどもの健全な発達を支援できるように、保育や教育に関するさまざまな問題に興味・関心を持つことが期待されます。また、自分の考えや意図を相手に分かりやすく伝えたり、相手の意図を適切に理解できるよう、たくさんの人と関わる経験をするとともに、他者と協力しながら課題を見つけたり、問題解決するといった経験をしていることも期待されます。

【総評】

福祉生活デザイン学科では、他大学に少ない家庭科教員養成にマッチした人材募集を行っており、将来教員を

めざす人材の確保に努めてきた。入学前の高校生に対して、教員免許取得プロセスの説明を行っていることは評価できるが、すべての専任教員が教職を担う人材確保や免許取得プロセスについて理解しているかは不明である。

「他大学に少ない家庭科教員養成にマッチした人材」の育成を特長とする学科としての組織的な取り組みが十分なものであるか、今一度確認することが望まれる。

こども教育学科は、教職課程の履修が前提ともいえる学科であるため、比較的将来教職を希望する志願者が入学する傾向があると考えられるが、教職課程の履修を途中で取りやめる学生もいることを考えると、入学前に何らかの機会を設け、高校生とその保護者に、学科の内容の十分な説明と、志願者自身が本学科にマッチするかどうか判断できるだけの情報提供を行うことについて積極的に検討する必要がある。

《根拠となる資料・データ等》

[資料 2-1-1] 京都ノートルダム女子大学課程認定申請書（平成 28 年 3 月）

[資料 2-1-2] 福祉生活デザイン学科 3つのポリシー（2019 年度入学者用）

[資料 2-1-3] 2019 年度オープンキャンパススケジュール

[資料 2-1-4] 2019 年度オープンキャンパスでの説明スライド

[資料 2-1-5] 学校法人ノートルダム女学院ウェブサイト「建学の精神」

<http://hojin.notredame.ac.jp/summary/kengaku.html>

[資料 2-1-6] こども教育学科アドミッション・ポリシー（2019 年度入学者用）

[資料 2-1-7] 2020 年度指定校推薦入学試験要領

[資料 2-1-8] 2020 年度入学試験要領

[資料 2-1-9] こども教育学科会議議事概要

[資料 2-1-10] 2019 年度オープンキャンパス実施要項

基準 2-2 【教職課程履修生／教職志望学生への適切な支援と指導】

○ 各教員養成機関は、教員養成教育を受けている学生に対して、その折々で適切な支援と指導を行うこと

観点 2-2-1：教職志望の学生の学習ニーズ（適性・意欲およびそれに基づいた学習課題）を把握している

観点 2-2-2：教職志望の学生に対する適切な履修指導を行っている

観点 2-2-3：教職への適性が乏しいと判断された学生に対して適切な指導を行っている

[基準に係る状況]

本学の教職課程では、教職課程に関する主な業務分担表を学生便覧に掲載し、学生に対して、教職課程履修学生への支援部署を明確にしてある〔資料 2-2-1 p. 92〕。教職課程にかかわる指導は、教育支援部教務課教職担当職員、教職課程委員会カリキュラム等部会、各学科教職担当教員及び担任らが連携して担当している。学生生活全般にかかわる事項や履修登録・成績評価等については、学科主任、学科執行部、教職担当教員、教務課職員、キャリアセンター職員等が諸問題に応じている。

教育実習等の履修条件や受講資格については、科目の履修要件として履修規程に定める〔資料 2-2-2 別表 1 及び別表 2〕ほか、教職課程を順調に履修し、所定の単位を修得した者が教育実習に進むことができる等、学生便覧において明確に示してある〔資料 2-2-1 p. 93-94〕。

(1) 福祉生活デザイン学科

福祉生活デザイン学科では、教職課程の履修にあたり、4月入学時点のオリエンテーション期間において、教務委員、クラス担任らが、本人の希望を聞きつつ、4年間の履修を見通した1年次における履修登録の指導をきめ細かく行っている〔資料2-2-1、2-2-3ab〕。履修登録の際には、各種資格と共に教員免許取得希望についても登録を行う〔資料2-2-4〕。

また、1年次12月に実施されるコース分属説明会及び同月実施の教職課程オリエンテーションにおいて、教職課程への所属の意思決定を促す機会を設けている〔資料2-2-5〕。特に、福祉生活デザイン学科では2・3年次に履修する家庭科教育法Ⅰ～Ⅳの単位修得を教育実習に臨む条件としており、繰り返し説明し意識づけを行っている。

2年次になると、毎年度3月に学年別教職課程オリエンテーションを実施し、教師になること、免許取得のための履修の方法、履修学年、実習の種類と必要性等、教育者となるための道のり、次年度に向けた履修計画、教職履修カルテ、教員免許更新、麻疹予防接種等の説明を、教科指導法担当教員及び教職担当職員が丁寧に行う〔資料2-2-5〕。また、具体的な科目の履修指導や相談を実施している〔資料2-2-6〕。

2・3年次生の3月末には合同特別講義を実施し、2年次には上級生の模擬授業体験をさせている。これにより、3年次生には自己の成長に気づかせるとともに、2年次生には、これからの履修や学習に対して意欲を持って臨むよう自覚させている。

このような一連の指導を経て、3年次の4月には、教職への意思を確認するため、4年次の教育実習実施に向けた誓約書の提出を求めている〔資料2-2-5〕。3年次に行う介護等体験についても、2年次生の10月に、教職科目である介護等体験の担当教員及び教職担当職員が説明会を実施し、教職継続の意思確認の機会としている〔資料2-2-1 p.96、2-2-5〕。

4年次生に対しては、秋期実習の者を考慮し、教育実習後の報告会を11月末に設定している〔資料2-2-5〕。教育実習報告会には2・3年次生も参加し、先輩の体験を直接聞く機会として「活用」している。

教職課程の履修を断念したいとの申し出が本人から出た場合、教科指導法担当者が丁寧な面接を行い、意思を確認する。今後のキャリアへつなげる学びの方向性についても相談に乗り、指導するようにしている。教務課に辞退の申し出がされた場合も、教務課から一旦、教職担当教員に連絡し、面接を実施している。教育実習事前事後指導、教職実践演習については原則欠席を認めず、やむを得ず欠席した場合には、教職担当教員が面接を通して事情の聴き取りを行った上で課題を与える等、指導を徹底している。

(2) こども教育学科

初等の教員養成を行うこども教育学科においては、入学式後の保護者懇談会においても、教員養成の観点から保護者に学科の教育について説明し、理解をいただいている。入学時及び学年が上がる前の教職課程オリエンテーションでは、教職の意義や教員免許取得までのスケジュールなどを確認し、教職に関わる科目の履修指導を行っている〔資料2-2-5〕。

1年次必修科目「こども教育基礎演習」においては、教職に就くことに対する心構えを中心に教職経験のある教員が講義を行うほか、5～7人編成のクラスごとに、担任が数回、進路先を含めた面接指導を行い、学生の適性や学習の進捗状況を把握することに努めている〔資料2-2-7、2-2-8〕。さらに同必修科目「こども教育フィールド研修」においては、保育所も含め、幼稚園・小学校・特別支援学校の観察実習を現場教員・京都市私立幼稚園協会・京都市教育委員会の協力のもと1年次前期に行っている〔資料2-2-8〕。この授業の運営は、卒業生の意見を取り入れ、早い時期に観察を行うことで教職に対するイメージを抱きやすくすることを目的として行っているものである。

主たる希望校種に係る教育実習は3年次後期に行うこととしているが、2年次終了までの修得単位に基づく教育実習履修要件を設けている〔資料2-2-1 p.93-94、2-2-2 別表1及び別表2〕。この条件は、前述の基礎演習・フィールド研修に加え、教育原理・教職論・教育心理学・特別支援教育論・教育の方法と技術・各教科等の指導法等

を必修とし、教養の科目も含め、教育実習生として現場に立つために必要な知識や思考力を養おうとするものである。単位修得できなかった場合は、3年次に要件を満たした上で4年次に教育実習を行うよう指導している。

3年次前期には教育実習事前事後指導を全回出席を前提として行い〔資料 2-2-9〕、履修済みの科目の復習や、教職経験者や卒業生及び上級生からの教育実習体験を聞き実習前の確認を行っている。法定伝染病等で欠席した学生には補講も随時行っている。さらに、模擬授業や指導案作成を課し、担当教員が丁寧に指導することで、実践的指導力の確認を行っている。

【総評】

福祉生活デザイン学科では、少人数制の教育・指導が実践できており、学科の教務委員や担任及び教職担当教員が丁寧な履修指導を行っている。また、教育実習や介護等体験に関する諸手続きは、教職担当教員や事務職員（教務課教職担当）が協力して実施している。しかしながら、必要単位が修得できず教職を途中で諦める学生もおり、教職をめざす上で必要となる一定の粘り強さやストレス耐性をどう養うかが課題だといえる。

こども教育学科では、本学の特長である学生と教員の距離感の近さを生かし、学生のニーズや適性の把握はできていると考えられる。しかし、個々の教員の資質に依存している面があるため、組織的に把握する方法の開発が望まれる。教育実習指導に関しては、教職経験のある教員を中心に、学校現場のニーズも十分踏まえ、丁寧な指導が行われている。

《根拠となる資料・データ等》

〔資料 2-2-1〕 2019 年度学生便覧

〔資料 2-2-2〕 京都ノートルダム女子大学履修規程

〔資料 2-2-3ab〕 2019 年度教職課程オリエンテーション配布資料及び説明スライド

〔資料 2-2-4〕 2019 年度履修登録の手引き

〔資料 2-2-5〕 2019 年度教職関係日程表及びその関連書類

〔資料 2-2-6〕 2019 年度資格確認表

〔資料 2-2-7〕 京都ノートルダム女子大学 大学案内 2020<既出 1-1-1>

〔資料 2-2-8〕 令和元年度 8 月こども教育学科会議資料 6

〔資料 2-2-9〕 2019 年度シラバス「教育実習事前事後指導」

2 特記すべき事項

特になし

基準領域 3 教職へのキャリア・サポート

1 基準ごとの分析

基準 3-1 [教職への意欲や適性の把握]

- 各教員養成機関は、教員養成教育を受けている学生の意欲や適性の把握に努めるとともに、教職に向けての適切なキャリア支援を行うこと

観点 3-1-1：在学中の折々に学生の教職に対する意欲を把握している

観点 3-1-2：在学中の折々に学生の教職に対する適性を把握している

観点 3-1-3：個々の学生のニーズの把握に基づいた適切なキャリア支援を行っている

[基準に係る状況]

(1) 福祉生活デザイン学科

学生の教職に対する意欲の把握については、家庭科教育法 I～IVの授業内で課した課題への取り組み状況から読み取っている。

在学中の折々の学生の教職に対する適性については、家庭科教育法 I～IV担当者が、2年間指導を行いながら観察し、把握するよう努めている。特に、家庭科教育法 I では、中学校レベルの家庭科に関する試験問題を出题して知識を評価し、点数の著しく低い学生は再学習するよう指導している。

教員採用試験対策、私立学校への就職方法、履歴書の書き方等、就職活動の準備と方法については、キャリアセンターの協力を得て、適時に情報を届けるようにしている [資料 3-1-1]。教員採用試験対策としては、近隣の大学と共同で外部委託による対策講座を開催しているほか、希望者に対して 5 月初旬と 3 月末に学内模試を実施している。教員採用試験の 1 次試験に合格した者に対しては、教職経験のある教員の協力を得て希望者に対して面接指導を行っている。大学推薦枠の選考については、各科目成績・GPA・面接（教職担当・学科主任）を基に選考を行っている [資料 3-1-2]。

(2) こども教育学科

こども教育学科においては、その専任教員のほとんどが学校現場での教職経験者又はその指導をする立場にあった者であるので、1、2 年はクラス担任が、3、4 年はゼミ担当教員が進路決定に向けての助言を積極的に行っている [資料 3-1-3]。教職課程の各科目においては学習成果の自己評価のためにルーブリックをシラバスに設定し、学生が個別に到達度を測定できるようにしている [資料 3-1-4]。また、3 月には教職課程オリエンテーションを実施し、教職履修カルテ [資料 3-1-5] を作成し、教職に向けて自己評価・自己分析を学生自身が行うようにしている。さらに教育実習事前指導時には各都道府県及び市町村の教育委員会が作成した資料を基に専任教員が自作した人材育成指標 [資料 3-1-6] を用い、教育実習前につけておくべき実践的指導力を明確化するとともに、実習後にリフレクションを行いながらさらに必要な指導力を自己分析できるようにしている。

このような指標は、いったん回収し、教育実習指導担当教員を中心に閲覧し、指導に生かしている。

【総評】

福祉生活デザイン学科では、家庭科教育法の担当者が、授業時間や授業外での面接の機会を捉え、個々の学生に話を聞いて適性やニーズの把握に努めている。キャリアセンターとも連携し、センターの利用を促している。ただ、口頭のみでの説明にとどまっていること、担任との協力体制が十分とはいえないことから、今後、説明書の作成、客観的に適性を判断できる基準の設定、面接時の記録資料を残し学科の教員間で共有できるツールの導入等を検討することが必要である。教職課程の学生やそれを支援する学生が主体的に利用できる場や、専任教員が気軽に

教育のあり方を話し合う場を設けるなどの工夫も有効だと考えられる。

こども教育学科では、ルーブリック、教職履修カルテ、人材育成指標といったように、授業科目レベルから社会性のレベルへと評価基準を段階ごとに分けて設定しており、学生の教職キャリア形成を適切に促すしくみとしてよく工夫されている。学生による自己分析を促している点も評価できる。今後さらに、このような指標を数年単位で見直すシステムの構築が望まれる。

《根拠となる資料・データ等》

[資料 3-1-1] 2019 年度実施教員採用試験対策講座案内

[資料 3-1-2] 大学推薦選考に係る資料

[資料 3-1-3] 2019 年度こども教育学科会議資料

[資料 3-1-4] 2019 年度シラバス

[資料 3-1-5] 教職履修カルテ

[資料 3-1-6] 京都ノートルダム女子大学 小学校教員版人材育成指標

基準 3-2 [履修指導を支える組織体制やシステムの充実]

- 各教員養成機関は、教員養成教育を受ける学生が主体的にキャリア形成を行うべく、必要な組織体制やシステムを整えること

観点 3-2-1：教職入職に関する各種の情報を適切に提供している

観点 3-2-2：教員養成教育の成果の検証を踏まえた改善システムを構築している

観点 3-2-3：教員免許状の取得や教員採用試験合格のみをゴールとしない、多様なキャリア支援に取り組んでいる

観点 3-2-4：在学中のメンタルサポートの体制を整えている

[基準に係る状況]

基準 2-2 でも一部述べたとおり、本学の教職課程では、教務課教職担当職員、教職課程委員会カリキュラム等部会、各学科教職担当教員及び担任らが連携して指導している。学生生活全般にかかわる事項や履修登録・成績評価等については、学科主任、学科執行部、教職担当教員、教務課職員、キャリアセンター職員等が諸問題に応じている。

キャリアセンターでは、教職を希望する学生の進路実現のために、教務課とも連携しつつ、教員採用試験対策講座の実施、教員採用試験に関する各種ガイダンスの実施、近隣府県・市教育委員会担当者による学内説明会の開催、学内模擬試験の実施、教職や教員採用試験に関する個別の相談への対応など、正課外のさまざまな支援を行っている。本学には教職支援センター等の専従者を配置した組織はないが、「教職ルーム」として拠点となる部屋を設け、各種図書を設置しているほか、学生の自主的な学習や教員との面談、オフィスアワー等に活用している。しかし、これらの取り組みが各学科の教職課程における指導や教務課の業務との十分な連携の下で行われているといえない部分もあるため、現在、キャリアセンターを中心にワーキンググループを設置し、今後必要な組織のあり方について検討している [資料 3-2-1]。

教員養成教育におけるキャリア形成について、担当教員レベルや学科レベルで個別具体的には丁寧な指導がなされているが、その教育成果及び学修成果の検証と改善についての組織的な取り組みはあまり意識されてこなか

った。教職課程委員会ではこの点を踏まえ、自己点検・評価サイクルの確立を含む中期計画を策定している〔資料 3-2-2〕。

(1) 福祉生活デザイン学科

中等教職課程では、11月中旬に教職を希望する4・3・2年次生が一堂に会して教育実習報告会を行う。報告を聞いた下級生が、入職が決定した上級生から自発的にアドバイスを受ける姿が見られ、一種のピアサポートとして機能している。

福祉生活デザイン学科では、3月末に行う教職特別講座で、3年次生が2年次生を生徒に見立てて模擬授業を行っている。3年次生は学びの成果を披露し、2年次生は教職への士気を高める機会となっていると思われる。3年次生のキャリア特論(3年次ゼミ「福祉生活デザイン特論」の授業内で後期月1回実施)では、教職に就く4年次生が3年次生に対して就職の体験談を話し、サポートしている〔資料 3-2-3ab〕。

教職課程履修者には、教員免許取得は実習校の負担の上に成り立っていることも踏まえ、教職に就くことの重さを考えさせ安易な履修を抑制するため、教員採用試験受験を前提とした誓約書の提出を求めている(基準2-2参照)。その一方で、近年は、実習校にも説明を尽くしつつ、本人の希望を優先して進路を決定できるように支援している。すなわち、教育実習や教職に関する集中授業などが就職活動とやむを得ず重なって調整がつかない場合には欠席を認め、教員が補講や課題を課すなど、柔軟に対応している。キャリアセンターでは、一般企業への就職活動のための講習会への参加やインターンシップへの参加を、教職を希望する学生にも勧めている。また、2019(令和元)年度には地域連携の活動としてサービ斯拉ーニングによる食育活動に取り組み、幼児や児童との関わりも経験させるなど、多様なキャリア支援に取り組んでいる〔資料 3-2-4〕。

教育実習中は学生に応じたサポートが必要となっており、担任又は家庭科教育法担当者が実習訪問を行って支えている。ケアが必要と思われる学生には、教育法担当者が訪問を終えた担任と情報交換を行い、対応を話し合うようにしている。実習中は、教育法担当者が学生からのメールや電話による相談を受け、励ましの言葉をかけるなどしている。また、教育実習後にバーンアウトしないよう、実習終了以後1週間から10日頃に教育法担当者が個別面接によりメンタルサポートしている。各学期末には教職履修カルテへの記載をさせ、家庭科教育法担当者がチェックを行っている。

このようにさまざまな支援を行っているが、実習中に心身に不調をきたす学生もあり、個別的な支援だけでは十分に対応できないケースも想定される。実習校、担任、教育法担当者らがさらに密に連絡を取り合える効果的な仕組みが必要だと思われるが、現状ではチームでの組織的な支援の方法をシステム化することまではできていない。

(2) こども教育学科

こども教育学科では、教員採用試験や私立学校の教員募集等については教務課及びキャリアセンターから情報を学内のポータルシステム等で学生に配信し、同時に教職課程掲示板に掲示をしている〔資料 3-2-5〕。近隣の公立学校の採用試験や講師登録等の説明会は積極的に開催しており、京都府・京都市・滋賀県・大阪府・大阪市等には例年講師を派遣いただき実施している〔資料 3-2-6〕。ただ、基準1-3でも述べたように、教職のキャリア支援を専門的に行うセンター又は支援室のような組織がなく、内容によって情報の発信元が異なるなど、学生にとっては分かりにくくなっている可能性がある。

教育学・保育学を専門とする本学科としては、もとより採用試験だけが最終到達点ということではなく、合否発表以降も、必修の卒業論文に取り組むこと等を通して、さまざまな角度から教育を見ることができるよう指導を行っている〔資料 3-2-7〕。また、本学全体の特長である教員と学生の距離の近さを生かし、個々の教員による指導も、面接・小論文といった試験対策にとどまらず、全人的な視点で行われている。教育について語り合ったり、あるいは学校ボランティア等の体験や教育実習における経験を共有したり、さまざまな機会を捉えて対話の場を

設ける教員が多く、その一つひとつが具体的な就職に直結しない場合であっても、学生のキャリア形成に資するよう心掛けた指導を行うことができている〔資料 3-2-8〕。それゆえに、教職をめざしつつ一方で教職以外の職を視野に入れる学生もおり、キャリアセンターの協力のもと、研究や教育実習の経験が生かせる就職先の開拓に取り組んでいる〔資料 3-2-9〕。

メンタルサポートには、大学全体としても丁寧に取り組んでおり、支援を必要とする学生には、ゼミ教員や学生委員とキャンパスサポート推進室等が連携して配慮・調整を行っている〔資料 3-2-10、3-2-11〕。

【総評】

履修指導を支える組織体制やシステムについては概ね、教務課やキャリアセンター、教職担当教員（中等教職課程では特に教科教育法担当教員）によって年間スケジュールを決めて実施している。また教育実習校訪問においては、いずれの学科も学科全体で取り組み、学生をサポートすることができている。

一方で、現状では教職キャリアに関する情報提供が一元化されておらず、教職センター等の設置を含めた体制整備の検討を進める必要がある。卒業生からの情報提供は個々の教員のレベルでの個別的な連絡にとどまっているのが現状であり、ネットワークの整備が望まれる。学生のメンタル面でのサポートや、日々の教育活動の中で構築している教職員と学生との信頼関係は、本学のよい面の表れであると考えられ、今後も継続・発展するために、教職員が学生の状況をつかむ力量を高めるためのFD研修の充実を図るほか、効率的に情報共有できるシステムの活用を推進する等の改善が望まれる。

《根拠となる資料・データ等》

〔資料 3-2-1〕 2019 年度第 2 回資格（教職指導）支援室（仮称）開設のためのワーキンググループ 次第

〔資料 3-2-2〕 京都ノートルダム女子大学 教員養成カリキュラム改革に関する中期計画〈既出 1-3-3〉

〔資料 3-2-3ab〕 キャリア特論配布レジュメ

〔資料 3-2-4〕 食育ワンダーランドチラシ

〔資料 3-2-5〕 教職課程掲示板に掲示された推薦募集の案内

〔資料 3-2-6〕 教職課程掲示板に掲示された説明会の案内

〔資料 3-2-7〕 こども教育学科 卒業論文に関する学科会議資料

〔資料 3-2-8〕 京都ノートルダム女子大学 大学案内 2020〈既出 1-1-1〉及び広報資料「マーガレット」

〔資料 3-2-9〕 就職先データ（心理学部心理学科学校心理専攻、生活福祉文化学部指定保育士養成課程）

〔資料 3-2-10〕 京都ノートルダム女子大学キャンパスサポート規程

〔資料 3-2-11〕 学生相談室案内サイト http://www.notredame.ac.jp/nd_student/healthcare/consultation/

2 特記すべき事項

特になし

IV 自己分析書の作成過程

「京都ノートルダム女子大学教員養成カリキュラム改革に関する中期計画」に沿って自己分析書に取り組むことを決定した後、提出期日までの期間が短かったこともあり、かなり慌ただしいスケジュールで作業を進めた。

作成を開始するにあたり、現代人間学部で認定課程を有する 2 学科の主任及び教職課程委員会カリキュラム等部会の両学科構成員（以下「部会員」という。この中には現代人間学部長（兼務者）を含んでいる。）と教職課程事務担当である教育支援部次長、教務課長の計 6 人で提出までのロードマップを確認した。設定された期限までの約 2 カ月で完成するため、まずは基準領域 1～3 に取り組み、4 と 5 については次の目標と定めた。（なお、6 人全員が揃う日時が確保できず、2 回に分け、メール連絡するなどしてコミュニケーションを取った。）

その上で、まずは叩き台を作成し、基準領域 1 と全体の進捗を事務担当、基準領域 2 と 3 を各学科の部会員がそれぞれ担当した。担当者間で原則として 2 週間ごとに進捗を確認し、他のメンバーには適宜メール等で連絡しつつ進めた。また、この間、教員養成評価機構から研究会議メンバーの先生らにお越しいただき、基準の考え方等についてご教示いただいた。

スタートから約 1 カ月後に叩き台がほぼ書き上がり、これを基に 6 人で検討を行った。また、この間に両学科では学科会議、メール等により構成員で共有・協議した。関係者全員が一堂に会して議論することが望まれたが、現実には日程の確保が難しく、何人かの教員に意見を聴いた上で 6 人を中心に議論し、学科会議の確認を経て学部長の決裁により完成とした。

自己分析書作成に係る主な動きを以下にまとめておく。

- 2019 年 1 月 22 日（火）、2 月 14 日（木） 平成 30 年度第 4・5 回教職課程委員会カリキュラム等部会
自己点検・評価サイクル確立を謳った「教員養成カリキュラム改革に関する中期計画」について協議、3 月教職課程委員会に付議することを確認。
- 2019 年 3 月 12 日（火） 平成 30 年度第 6 回教職課程委員会カリキュラム等部会
「教員養成カリキュラム改革に関する中期計画」案を了承。
- 2019 年 3 月 20 日（水） 平成 30 年度第 3 回教職課程委員会
「教員養成カリキュラム改革に関する中期計画」の策定を承認。「教職課程における質保証の取り組みについて」、教員養成評価機構のシステム等を参考に協議。
- 2019 年 10 月 16 日（水） 令和元年度第 2 回教職課程委員会カリキュラム等部会
自己分析書の作成・提出について協議、教職課程委員会に付議することを確認。
- 2019 年 10 月 23 日（水） 令和元年度第 3 回教職課程委員会
自己分析書の作成・提出について、各学科の参加可否判断の結果を踏まえて実施することを承認。
- 2019 年 10 月 30 日（水） 各学科会議
自己分析書の作成・提出について各学科で検討の結果、現代人間学部 2 学科が実施を決定。
- 2019 年 11 月 4 日（月）、11 月 7 日（木）
部会員（教職担当）と事務担当 2 人で、スケジュール、分担、必要な作業等を確認。
- 2019 年 11 月 18 日（月） 13:30～15:00
教員養成評価機構から教員養成教育認定評価開発研究会議メンバー等 3 人が来学（基準領域説明等）。
- 12 月 17 日（火）～24 日（火）
基準領域 1・2・3・5 第 2 稿を各学科会議等で共有し、協議。
- 12 月 24 日（火）
最終稿を学部長決裁により確定（1 月教授会で報告予定）、提出。

自己分析活動を行って

京都ノートルダム女子大学現代人間学部

1. 自己分析活動を実際に行ってみてどのように感じたか

【福祉生活デザイン学科】

- 問題点が明らかになった。特に本学科では、家庭科教育法担当者1人に負担が集中している状況を改めて認識した。自己分析活動についても、当該の教員を抜きにしては為しえなかったことは明白である。
- 短期間での作成だったが、実際に行っていることを、奢ることなく、正確に、誠実に記載しようと努めたに過ぎない。専門家である委員から指摘を受けることによって質を高めることに繋がるのだという気持ちで臨んだ。
- 書類作成については学科間の体裁等すり合わせが必要であり、これについては教員と事務との連携がうまくいった。
- 教員養成の担当教員として、作成時に学科教員との意見交換の場が少なかったと反省しているが、それでも適切な意見やアドバイスが得られ、自己分析の機会を得たことが本学科のためになったと感じられた。
- 本学は、教育者を育てるに適した環境であると感じている。多くの学科卒業生も現役の教員として頑張っている。教員養成の質の高さを本学の特色としてもっとアピールしても良いし、現場をよく知っている先生方が多いことから、教員養成に関わる教員中心に、教育についてもっと自由に議論ができる場があっても良いように思った。

【こども教育学科】

- 日々取り組んでいる教員養成教育について同僚とともに省察し、その特長や課題を言語化するということに対して新鮮さを感じた。この自己分析活動を通して、自分たちの教員養成教育の特長や課題をこれまであまり自覚してこなかったことや、それについて同僚と語り合う機会を持てていなかったことに気づかせてもらった。
- 当たり前のことではあるが、問題点が明らかになった。特に、いい面でもあるが、個々の教員の技能に頼っている点は、かなり明白になったと感じている。かねてからの悲願ともいえる教職の支援体制についても、他大学と比較する中でシステムティックでないことが明らかになったと感じた。
- 学生の受け入れ時にもう少し、教職の在り方や魅力を伝えることで、さらに良い教育が可能になると感じた。
- 本学科は小学校の正規採用数は少ないものの、講師採用において実績があり、またその講師が数年以内に教員になっているということを、学科の教員とも確認ができた。小学校と幼稚園ではこのあたりに違いがあり、指導の際に役立てることができると感じた。

2. フィードバックを受けての有効性と課題点

【福祉生活デザイン学科】

- 客観的な意見を学科にフィードバックできることが何よりも良かった。
- 家庭科教育法担当者が1人で教員養成をしているような体制であるとの指摘をいただいた。家庭科教員養成においては、教科内容にリンクする専門科目を担当する専任教員の力を（特に教材研究）借りることが有効であるというアドバイスを受け、大変嬉しく思っている。
- これまで教育法担当者の考えの中では少し諦めていた感があったが、今回、他教員との連携をしたほうが良いと評価機構から明確なフィードバックしてもらったことで、学科教員に対して伝えやすく、学科内の体制の見直しもしやすくなり有効であると思った。早速、専門教育担当に教材研究のアドバイスを受けるよう次年度シラバスへ反映するなど、何をすべきかの道筋が見えたことは有益であった。
- 教員養成評価機構による評価は、いわゆる認証評価とは異なるものであると事前に聞いており、面談の際にもその説明がなされた。また、実際にフィードバックを受けてそのように感じた。
- フィードバックは迅速に行われたが、日程が明確になるとよい。すなわち、次年度の教育計画へ生かしやすくなるのではないかと思った。

【こども教育学科】

- 作成した自己分析書を丁寧に読んでいただき、質問をしていただくことによって、自分たちの教員養成教育の特長や課題がさらに明確になったように感じた。自分たちの教員養成教育の良し悪しではなく、どうすればその質的な向上が図れるのかという視点からご助言をいただいたことで、改善への意欲が持てた。
- 基礎演習やフィールド研修に関して、よいコメントをいただいたことは、かなり自信になった。
- 教育実習先の選定に関しては、フィードバックにより他大学の動きも参考にすることができ、教育委員会との提携などを考える機会になりそうである。

教員養成教育認定評価に基づく
京都ノートルダム女子大学現代人間学部
自己分析へのレビュー
(抜粋)

「教員養成教育認定評価」との相違等に関する付記事項

今回の自己分析とそれに対するフィードバックの活動は、「教員養成教育認定評価」(JASTE) そのものではなく、教員養成教育の質保証・向上を図る方法を見出す目的で試行する取組のひとつである。

「教員養成教育認定評価」における自己分析と異なり、この自己分析書は一部の基準領域についての作成も可としており、また、訪問調査も「教員養成機関関係者(責任者)及び教職員との面談」と「資料・データの確認」にとどめ、「学生、卒業生、実習校関係者等との面談」、「授業等教育現場の参観及び学習環境調査」は実施していない。したがって、フィードバックとしての評価結果は、認定を伴わない「自己分析へのレビュー」として示すにとどめている。また、機構ウェブサイト掲載等の公開に関しても、教員養成機関の意向を尊重して行っている。なお、本取組に賛同し、参加協力を表明していただいた教員養成機関に感謝するとともに、参加の機関にあつては、教員養成に向けた積極的かつ真摯な姿勢が自己分析書や面談の随所にかがえ、他機関にも紹介したい取組が多々あったことを申し添える。

令和2年3月

一般財団法人教員養成評価機構

教員養成教育認定評価開発研究推進会議

基準領域ごとの概評

基準領域2 教職を担うべき適切な人材の確保

1 評価結果

A Pや入試の方法を学科会議や学部教授会での議論を踏まえて策定しており、大学教員の間で共有する仕組みがつくられている。また、大学はこれらの情報を年間6回開催（2020年度予定）するオープンキャンパスや出前授業等で受験希望者等に対して丁寧に説明している。

福祉生活デザイン学科では、入学前の生徒に取得可能な教員免許の種類や教員免許取得のための科目履修等についても丁寧に説明を行うなど、教職課程の履修について考える機会を与えている。福祉生活デザイン学科のA Pは、教職に特化した文言では記されていないものの、期待する能力として記されている内容は、教職課程を履修するに適した人材のそれでもある。こども教育学科のND6に基づいたA Pとともに、両学科が将来的に教職課程を担うにふさわしい人材を求めていることを示している。

こども教育学科では「こども教育基礎演習」、「こども教育フィールド研究」等、1年次から教職に対する意識を深めるようなカリキュラムが編成されていて、教員にとっては学生の教職に対する意識を把握する機会ともなっている。これらの仕組みに加え、教職の実務経験を持つ教員が多く専任教員となっていることも相俟って、クラス担任やゼミ担当教員が進路決定に向けての助言を積極的に行っている。また、大学が作成した人材育成指標に、教育実習前につけておくべき力を明確化するなどの工夫も見られる。

教職課程の仕組みや教職課程を所掌する組織について学生便覧に掲載してあるが、学生になじみのない京都地区大学教職課程協議会の担当者が、学生が必ず知っていなければならない教育実習委託費の納入先と並列に示されていたり、「教職課程の履修に関する問い合わせ、履修登録」を担当するのが教務課とされ、「教職科目授業・運営」を担当するのが各学部・学科の学部長、学科主任、その他の教員と記されているなど、事務文書を正確に読み解くことに習熟していない学生にとってはわかりにくい表記となっている。担任として指導する初年次学生に尋ねられたときに説明できる程度には、各教員が学生便覧に記された教育職員免許状に関する内容を理解しておく必要がある。

入学者選抜に際して、一般入試の試験教科は国語と英語であり、センター試験利用入試の試験教科は国語または外国語を含む2教科である。文科系の資質を持つ学生を集めようとする構成である。一方、衣食住の学修等、家庭科教員養成のための教科に関する科目の学修には理科系の基礎的な学力が必要である。また、小学校教員養成についても数学、理科、保健・体育、家庭、生活などに係る学修には理科系の基礎的な学力が必要である。大学受験の際に選択する科目は高等学校での科目の選択や学習の度合いにも影響を及ぼすものであり、理科系の基礎的な学力を涵養するための、入学後の支援について検討する必要がある。

2 特記すべき事項

・こども教育学科では、1年次の前期に「こども教育基礎演習」及び「こどもフィールド研修」という必修科目を設定し、教育現場の状況や課題に関する講義、幼稚園・小学校を訪問し、実際の場面に触れる授業を実施している。このことは、学生にとって入学早期の段階で、幼児や児童、教職現場への理解を深めたり、教職へのイメージを抱きやすくしたりする有効な取り組みである。

基準領域3 教職へのキャリア・サポート

1 評価結果

福祉生活デザイン学科では家庭科教育法Ⅰ～Ⅳの担当者が教職課程の全般について説明し、学生の教職への意欲を確認し、適性を把握している。また、3年生の模擬授業の生徒役を2年生が務める、2～4年生が一堂に会した教育実習報告会を行う、などの異学年の交流により、学生の教職への問題意識を高めるよう工夫されている。けれども、教職に関するガイダンスや学生の教職への適性、意欲の把握などに係る家庭科教育法担当者の比重が重すぎるように見える。教員の眼が学生に届きやすい少人数指導の特徴を生かし、福祉デザイン生活学科の全教員が、担任やゼミ担当者として学生の教職課程に関する指導や助言を行うよう、組織的な検討が必要である。

こども教育学科では、専任教員のほとんどが教職の実務を経験しているという特徴を生かし、クラス担任やゼミ担当者という立場で、学生の進路決定に向けた助言を積極的に行っている。さらに教職科目のルーブリックを用いて学生に到達度に関する自己評価をさせる、教職履修カルテを用いて学生に自己分析をさせる、などの工夫が見られる。これらの工夫は、学生が主体的に学修を振り返り進路を選択していくために有効である。

全学利用の教職ルームは、教員採用試験のための学習や模擬授業等を通じて、学年を超えた交流の中で、自立的に教職への道を追究するベースとなっている。全学的な視点から充実が検討されてよいだろう。

キャリアセンターは、教員採用試験対策や近隣府県・市の教育委員会担当者による説明会の開催、学内模試などを実施している。教職入職への各種情報を適切に学生に提供している。一方、入職直後の活動に必要な準備や、児童相談所や警察との連携、教員としての研鑽の方法など、採用後を見通した学生への支援についても検討が必要である。

学生の健康管理を担当している保健室では月2回の割合で精神科医による健康相談が実施されている。また、学生相談室では専門の相談員が常駐して学生のメンタルサポートにあたっている。この他、心理臨床センターでも学生の相談を受け付けている。多様な相談の窓口があり、学生が相談しやすい体制ができている。一方、学生の個人情報取り扱いに注意することを前提に、学生たちのメンタルヘルスに関する傾向を、FDなどを通じて教員間で共有する方法を検討すべきである。

福祉生活デザイン学科及びこども教育学科では卒業研究を必修としている。教育内容や教材はもとより、児童生徒や地域、学校のシステムの理解には研究的に追究する能力が必要であり、丁寧な指導が必要である。また、家庭科のある分野を深く追究した経験がホームプロジェクトの指導に生きることが期待される。

2 特記すべき事項

- 福祉生活デザイン学科では、4・3・2年次生が一堂に会する11月中旬の教育実習報告会、3年次生の模擬授業で2年次生が生徒役となる3月末の合同特別講義、教職に就く4年次生が3年次生に対して体験談を伝えるキャリア特論等、年齢を超えた交流の中で学生が自己の教職に対する意識や適性を見つめ直したり、学びを深めたりする機会を、計画的に設定していることは高く評価できる。

- ・ こども教育学科では、学習成果到達度測定のためのルーブリックの作成、教職に向けての自己評価・自己分析用の教職カルテの作成、実践的指導力を明確にするための人材育成指標の作成、実習後のリフレクションの機会の設定等、学生の教職キャリア形成を適切に促したり、教師に向けての必要な資質・能力を自己分析したり、学生と教員が各種の情報を共有したりするツールの作成や機会の設定は高く評価できる。

京都ノートルダム女子大学現代人間学部評価チームの活動と認定評価活動の簡略化に関する検討

宮城教育大学名誉教授 田幡憲一

1 作業スケジュール

2019年度の京都ノートルダム女子大学現代人間学部（以下京都ノートルダム女子大学）の認定評価活動では、評価員が自己分析書を受けとってから2.5ヶ月後に評価チームとして自己分析へのレビューを提出した。通常の認定評価作業では6ヶ月程度を要することと比べると大幅な短縮である。表1に評価チーム班長を務めた田幡のスケジュールを示す。

表1 京都ノートルダム女子大学評価チーム班長の作業スケジュール

○2019年	12月25日	京都ノートルダム女子大学の自己分析書、書面調査分析・判定用紙書式を事務局より受けとり。
○2020年	1月9日	自己分析書を読み込んで作成した書面調査分析・判定用紙を、事務局へ送付。
2020年	1月23日	京都ノートルダム女子大学訪問調査の班長を事務局より打診され、受諾。
2020年	1月28日	田幡を京都ノートルダム女子大学の訪問調査班長とすることを、推進会議に事務局から電子メールにて報告。
2020年	2月14日	評価員全員からの書面調査分析・判定用紙に記された意見を統合した「統合版」を事務局より受けとり。
2020年	2月18日	書面調査分析・判定用紙統合版を整理して、事務局に送付。 (事務局から京都ノートルダム女子大学に送付。)
2020年	2月19日	書面調査分析・判定用紙統合版(整理)を事務局から京都ノートルダム女子大学へ送付。
○2020年	2月27日	京都ノートルダム女子大学訪問調査
2020年	3月2日	京都ノートルダム女子大学に係る自己分析へのレビュー原案を事務局へ送付。(事務局から評価員に送付し、意見を事務局が集約)
2020年	3月9日	評価員からの意見と意見を反映させた自己分析へのレビュー原案事務局修正版を、事務局から受けとり。
2020年	3月10日	自己分析へのレビュー原案事務局修正版に加筆修正を行った、自己分析へのレビュー案を事務局に送付。

○は、評価チームの評価員全員が関係する事象である。

2 評価チームの作業の簡略化

東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクトが2017年に発行した「教員養成教育認定評価ハンドブック 第2版」に記された標準的な評価チームの作業(通常)と、京都ノートルダム女子大学評価チーム(今回)の作業を比較し、表2にまとめた。

表2 標準的な評価チームの作業と京都ノートルダム女子大学評価チームの作業の違い

	通常	今回
自己分析書の受け取りから訪問調査まで	4～5ヶ月	2ヶ月
訪問調査から評価チーム評価結果原案作成まで	1～2ヶ月	12日
チーム会議	3回	1回※
対象となる基準領域	基準領域1～5	任意の基準領域※※
自己評価の根拠となる資料・データ等	印刷物※※※	リストのみ※※※※
訪問調査の時間※※※※※	2日間（正味10時間程度）	1日間（3時間）

※訪問調査時に京都ノートルダム女子大学で行った30分程度の打ち合わせのみである。

※※京都ノートルダム女子大学は、基準領域1～3、5について自己評価書を作成した。

※※※最近の教職大学院認証評価においては、資料・データをPDFファイルとして提出している。

※※※※どうしても閲覧したい資料を事前に要求し、訪問調査のおり大学から配布された。

※※※※※標準的な訪問調査の内容は①対象教員養成機関関係者との面談、②学生、卒業生、実習校関係者との面談、③授業等教育現場の参観、④資料・データ等の確認、収集であるが、今回の京都ノートルダム女子大学評価チームは①対象教員養成機関関係者との面談と、④資料・データ等の確認、収集を行った。

3 簡略化した作業に対する意見

1) 作業時間の短縮とチーム会議の持ち方について：作業時間が少なくなったため作業の密度は高くなったはずであるが、班長として個人的な生活は圧迫されなかった。ただし、最低でも訪問調査の前に1回、できれば評価書原案作成の後にも1回、チーム会議を行う時間は欲しかった。訪問調査時に初体面の評価員もいて、面談を進める上でも文書をまとめるうえでも、チーム全体の意向を掬い取れているかが班長として不安であった。

2) 評価の対象となる基準領域について：全領域を一度に評価することが原則であると改めて認識した。分割して評価するならば順序を考えるべきである。理念にかかる基準領域1と教育課程に係る基準領域4を理解しないと他の領域の評価は困難である。今回、基準領域4が自己評価されていなかったため、インターネットなどを通じてカリキュラムを読み込む必要があった。

3) 自己評価の根拠となる資料・データ等について：今回はリストのみを記されて、どうしても必要なものだけを当日確認する方式であったが、自己評価書の理解にかなり難儀をした。適切な評価と提言には、資料・データを最初から準備していただくべきである。

4) 訪問調査の時間と内容について：自己評価書の分析、対象となる教員養成機関の担当者との面談と資料・データの確認を行ったが、加えて学生との面談と施設の確認を行えば十分な評価が行えるように感じた。休憩時間を入れて、午前・午後または、午後の早い時刻から夕刻までの調査であり、訪問調査自体は1日で終わらせる程度でいいと考える。

4 おわりに

大学教員間の信頼関係や情報の共有、教員養成に対する意識などは、訪問調査をしなければ伝わってこない。文字に残せない口調や表情などが多くの情報を伝えるからである。自己評価書の分析からも一般的な評価は可能かもしれないが、テーラーメイドの対象学部の特徴を生かした提言を行うためには、訪問調査は必須である。

第2章 自己分析とフィードバック

第3節 岡山大学教育学部

1 自己分析書抜粋

2 フィードバックを受けて

3 視察チームのレビュー

関口 貴裕（東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科教授）

教員養成教育認定評価

自己分析書

(中間報告)

(抜粋)

令和2年1月

岡山大学教育学部

目次

- I 教員養成機関の現況及び特徴
- II 教員養成機関の目的
- III 基準領域ごとの自己分析
 - 基準領域 1 構成員の合意に基づく主体的な教員養成教育の取り組み
 - 基準領域 2 教職を担うべき適切な人材の確保
 - 基準領域 3 教職へのキャリア・サポート
 - 基準領域 4 大学教育の一環としての教員養成カリキュラムの運営
 - 基準領域 5 子どもの教育課題と大学教育との関連づけ
- IV 自己分析書の作成過程

※この教員養成教育認定評価自己分析書は、簡易且つ効果的・継続的な外部評価の実施を試みるため、平成 27 年 7 月、教員養成評価機構に提出された同書に、その後の変化や成果を盛り込み、改訂する形で作成されたものである。したがって、本自己分析書は、今後の岡山大学教育学部における教員養成の在り方を検討し、具体的な改革を進めていくための問題把握を主な目的としており、それに基づく改革の成果を含めた外部評価の受審に向けた「中間報告」と位置づけられる。

I 教員養成機関の現況及び特徴

1 現況

(1) 教員養成機関（学部）名：岡山大学教育学部

(2) 所在地：岡山県岡山市北区津島中3-1-1

(3) 学生数及び教員数（令和元年9月30日現在）

学生数 1,168人

教員数 110人（うち、岡山県並びに岡山市教育委員会, JICA との交流人事による教員3人）

2 特徴

(1) 沿革

岡山大学教育学部の歴史を概観すると以下のようなになる。

① 拡大期

岡山大学教育学部は、1949（昭和 24）年に、岡山大学の創設と同時に設置された。当初、小学校教員養成課程と中学校教員養成課程でスタートしたが、1954（昭和 28）年には特別教科（美術・工芸）教員養成課程、1966（昭和 40）年には養護学校教員養成課程、1967（昭和 41）年には幼稚園教員養成課程、1979（昭和 53）年には養護教諭養成課程、さらに1989（平成元）年には総合教育課程を設置することによって充実を図り、岡山県内外の教育界を中心に数多くの有能な人材を輩出してきた。

② 縮小期

1997（平成 9）年には、当時の文部省より国立大学教員養成課程の入学定員 5,000 人削減計画が打ち出され、それを受けて、1999（平成 11）年には、幼稚園教員養成課程（20人）、小学校教員養成課程（150人）、中学校教員養成課程（70人）、特別教科（美術・工芸）教員養成課程（20人）及び養護学校教員養成課程（20人）を統合して学校教育教員養成課程（170人）を設置する改組を行った。これにより、学部は、学校教育教員養成課程、養護教諭養成課程（40人→30人）及び総合教育課程（60人→80人）の3課程（280人）から構成されることとなり、入学定員も380人から100人を削減した280人となった。

③ 充実期

2000（平成 12）年には、国立の教員養成大学・学部の在り方に関する懇談会が設置され、翌年、その後の国立の教員養成系大学・学部の在り方が示された。さらに2001（平成 13）年には、文部科学省から、「大学（国立大学）の構造改革の方針」が出され、教員養成系学部の縮小・再編が求められた。これらを受けて、2006（平成 18）年には、全国の教員養成系大学・学部在先駆けて、総合教育課程（80人）を廃止し、学校教育教員養成課程（170人→250人）と養護教諭養成課程（30人）の2課程（280人）から構成される、教員養成に特化した学部へ再編した。学校教育教員養成課程には、学校種ごとのコース（小学校教育コース、中学校教育コース、幼児教育コース、特別支援教育コース）を設け、現在に至っている。

以上のような歴史を持つ岡山大学教育学部は、現在、教員の協働的な研究に基づいて教員養成を行っていること並びに学生の協同的な学びによって教員に求められる資質・能力の向上を図っていることを特徴とした活動を行っている。

(2) 特徴1：教員の協働的研究に基づく教員養成教育

本学部の特徴は、多様な専門性を有する教員の協働的研究に基づく組織的な教員養成教育の実現である。具体的には、以下のような取り組みを挙げることができる。

① 教員養成コア・カリキュラム

2003(平成15)年に、カリキュラム開発を専門とする、教科教育と教科専門の教員が協働して、求められる教師像、育てたい教師像を明確にした上で、教育実習と体験的授業科目をコアとした「教員養成コア・カリキュラム」を構築した。これは、大学での授業による学びと教育実習等の実践的活動を往還させながら教育実践力を養成するものであり、2006(平成18)年度入学生から実施した。2010(平成22)年度に授業科目の追加や開講期変更などを行ったが、2014(平成26)年度末には学部・大学院改組委員会を組織し、現在、第3期中期目標期間中のコア・カリキュラムと教育組織の見直しに向けた問題把握と検討を継続的に行っている。

② 教師教育開発センターとの協働とカリキュラムの改善・充実

2010(平成22)年には、教育学部附属教育実践総合センターを改組して、全学の教職課程認定7学部における教員養成教育の質を保証するための全学センター「教師教育開発センター」を設置した。教師教育開発センターには、教師教育開発部門、教職支援部門、教職コラボレーション部門及び理数系教員養成事業部門を置き、教育学部との緊密な協働体制のもと、教育学部における教員養成教育研究の成果に基づきながら、全学教職課程カリキュラムの構築とともに、教育学部における実習系カリキュラムの改善・実施に取り組んできた。特に、4年次に開講された「教職実践演習」のフィールドワークとして、長期分散型の「教職実践インターンシップ」を必修化するなど、実践的な指導力の計画的な育成に努めている。

③ 教科内容構成の授業づくり

2011(平成23)年からは、文部科学省特別経費(プロジェクト分)による「教員の資質向上に寄与する『大学と学校・教育委員会の協働』の実現」事業を展開し、大学と教育委員会がそれぞれに担ってきた教員養成と現職教員研修の役割分担を超えて、「大学と学校・教育委員会の協働」に基づく教員の資質・能力の育成・向上に取り組んでいる。具体的には、教員の資質向上に資する仕組みの創造を目指して、「学校課題解決のためのオンデマンド研修とインターンシップ実習の連動事業」並びに教科専門と教科教育を架橋する領域として教科内容構成に関する指導内容を全ての授業の中に組み込んで指導する「教科構成学開発事業」を行ってきた。その成果は、「内容構成」を名称に付した各教科に関する授業科目を開設するなど、教育職員免許法改正を踏まえた2019(令和元)年のカリキュラム改編に反映されている。

④ 教員としての学びのプロセスに着目した地域教育専修等の設置

学校と地域を活性化する地域学校協働の観点から、岡山県教育委員会と連携しつつ、岡山県北の学校現場と地域をフィールドとした教員養成を行う地域教育専修を2018(平成30)年4月に設置した。これは、教育学部とともに学校並びに市町村教育委員会が教員養成の主体となり、学生が、学校や地域が抱える教育課題を意識しながら自らの学びを能動的・協働的に振り返ることで、教員に必要な資質・能力を育成しようとするものである。別な言い方をすれば、教科・教職に関する専門的な知識・技能や経験の単なる積み増しにとどまらない、学生の学びのプロセスに着目した教員養成教育を研究的な視座から提案しようとする試みであり、その成果を学部全体に広げ還元することを目指している。

(3) 特徴2：学生の協同的学びの展開

本学部のもう一つの特徴は、学生が協同的な学びによって、教員になるための資質・能力の向上に努めていることである。具体的には、以下のような取り組みを挙げることができる。

① 各教科等の専修における学年内並びに学年等を越えた協同的学び

教育学部では、学生が分属している各教科等の専修が指導・学修の基礎単位となっているが、学生室やリフレッシュ・コーナーなど学生が自由に活用することができる学部内のスペースにおいて、専修や学年を越えた自発的な学修が行われている。この背景には、日常的な授業等において、教員が、専修や学年を越えた協同的な学びを促す指導・助言を意図的に行っていることがある。例えば、附属学校園における教育実習生による研究授業については、学年を越えて多くの学生が相互に参観した後、授業検討会において意見交換を行う機会が設けられている。また、指導案の作成、マイクロティーチングの実施、及び授業実践の振り返りにおいて、大学院学生、4年次学生も一緒になって異学年構成グループが形成され、協同的な学びが展開されている。さらに、教職大学院の現職教員等との協同的学びも実質的に拡大している。

② 「教職実践演習」等における各教科等の専修内並びに専修を越えた協同的学び

「教職実践演習」は、各教科等の専修単位での授業と、「教職実践演習」のフィールドワークとして設定された公立学校園における「教職実践インターンシップ」の配属校単位での授業によって構成されている。いずれの授業においても、その運営は学生が主体となっており、教員は、学生による互いの学び合いを支援する形を取っている。「教職実践インターンシップ」でも、専修を越えた配属によって、「チームとしての学校」を担う同僚としての意識が芽生え、学校の教育活動に組織的に取り組んでいこうとする態度が養われている。

③ アクティブ・ラーニングの促進を意図した授業実践・改善を踏まえた協同的学び

2016（平成28）年度から全学の学士課程教育において、学生の修学時間の確保や入学から卒業までの教育の体系的再構築などを意図した60分授業・4学期制が導入された。これは、複数の教職課程を有する教育学部にとって、時間割編成にかかる困難等を生じさせるが、学部の授業における教育方法・指導の改善を一層進め、学生の自主的な学修を強化・充実させる契機とするための様々な研修に取り組んでいる。このことにより、教育学部の多くの授業でアクティブ・ラーニングの促進が図られ、課程や専修等を越えた学生同士の「関わり合い」が日常的・継続的に行われている。こうした授業実践・改善が、学生の協同的学びを実現するための基礎的な条件の一つとなり、同僚性に基づく学校組織文化の醸成に資する教員としての姿勢が育まれている。

これらの前提として、岡山大学教育学部は、岡山県・岡山市教育委員会と緊密に連携・協力しつつ、附属学校園や教育学研究科（教職大学院・修士課程）と一体的に教育研究活動に取り組むことができる組織となっている。さらに、岡山大学教師教育開発センター、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科（博士課程）、（独）教職員支援機構岡山大学センターなどと協働する体制が形づくられている。こうした教員養成・現職研修に関する総合的な拠点を構成する位置づけが、教育学部の教育研究活動を支える組織上の特徴として挙げられる。

II 教員養成機関の目的

岡山大学教育学部では、教育は人間の可能性を最大限に伸ばすものと考えて、教育に関する理論と実践を教授・研究する中から、広く教育現場で活躍できる創造性豊かな人材を養成することを目的としている。学校教育教員養成課程は、教育の重要な場としての役割を持つ学校（幼稚園、小学校、中学校及び特別支援学校）に、幅広い視野と行動力を持った教師を送り出すことを目指している。養護教諭養成課程は、教育の場において、子どもたちの健康づくりを通して成長を支援する養護教諭を育てることを目指している。

1 大学の学士課程教育の理念に沿った教員養成

岡山大学では、卒業時に学生に保証すべき学士力を、【教養】【専門性】【情報力】【行動力】【自己実現力】の5つの面から捉え、ディプロマ・ポリシーを設定している。教育学部では、大学全体のディプロマ・ポリシーに掲げられた【教養】【専門性】【情報力】【行動力】【自己実現力】を、教師に欠かせない要素として捉え直し、以下のようなディプロマ・ポリシーを設定している。

① 人間性に富む豊かな教養【教養】

自然・社会・人間にかかわる多様な問題に対して関心を持ち、主体的な問題解決に向けての論理的思考力・判断力・創造力を有し、先人の足跡に学び、人間性や倫理観に裏打ちされた豊かな教養を身につけている。

② 教師としての専門性【専門性】

教育科学や専門諸科学に関する知識と技術を幅広く習得し、反省的・創造的に教育活動に取り組むための基盤となる教育実践力をバランスよく身につけている。

③ 効果的に活用できる情報力【情報力】

子どもと学校及びそれらを取り巻く環境に関する情報を必要に応じて自ら収集・分析し、正しく活用できる能力を有するとともに、効果的に情報発信できるだけでなく、情報モラルの指導ができる。

④ 時代と社会をリードする行動力【行動力】

グローバル化に対応した国際感覚や言語力とともに、社会人そして教師として必要とされるコミュニケーション能力を有し、地球規模から地域社会に至る共生のための的確に行動できる。

⑤ 生涯にわたる成長と自己実現力【自己実現力】

子どもたちとのふれあいやスポーツ・文化活動など多様な経験を通して、自立した個人として日々を享受するとともに、教師として主体的に学び続け、生涯にわたって自己の成長を追求できる。

2 教師としての専門性としての「教育実践力」

教育学部では、以上の学士力の基盤の上に、教師としての専門性としての「教育実践力」を培うため、課程やコースごとに目指すべき教師像に沿ったカリキュラム・ポリシーを設定している。これに基づき、教育実習と体験的授業科目をコアとしつつ、教員として必要な基礎的知識や技能を教授する授業科目を系統的に配置し、それら相互の関連性を確保した「教員養成コア・カリキ

ュラム」によって、以下の「教育実践力」を構成する4つの力を形成することを目的としている。

- ① 学習指導力（子どもの学習を指導する力量）
- ② 生徒指導力（子どもの生活を指導する力量）
- ③ コーディネート力（家庭・地域・同僚・諸専門家と協働する力量）
- ④ マネジメント力（教師として必要なマネジメントの力量）

なお現在、大学機関別認証評価に向け、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、及びアドミッション・ポリシーの内容については、現行を踏まえつつ、一貫性や整合性等に関わる再確認の作業を進めている。

3 今後の改善・変革に向けた課題

こうした目的を掲げる岡山大学教育学部は、幼稚園教諭、小学校教諭、中学校教諭（全10教科）・高等学校教諭、特別支援学校教諭及び養護教諭を養成する「フル規格の教育学部」として、地域に優れた教員を輩出する使命・役割を担っている。その際、教員の協働的な研究と学生の協働的な学びを促進・支援することにより、絶えず自らの授業・指導を振り返り、その改善・変革に同僚とともに主体的・能動的に取り組むことのできる教員に求められる基礎的な資質・能力を育成していく方針を維持することとしている。

ただし、これまでの教育学部の取り組みについては、必ずしも教育学部全体で推進していくことができているわけでない。「I 教員養成機関の現況及び特徴」で挙げた具体的な取り組みも、それぞれ担当する教員が意識的・自覚的に実施しているものの、教育学部として組織的に実質化されているかという点からすれば、いまだ不十分であるといえる。これは、個々の教員による教員養成に関する教育研究活動が、一つ一つの授業や各専修などの枠の中に留まっており、教育学部として把握・分析され、組織的な改善・変革につながるものとなっていないことをあらわしている。

こうした課題の解決には、すべての教員が教育学部の現状を多面的・総合的に理解するための計画的なFDが必要である。教育学部は、附属学校園や教育学研究科（教職大学院・修士課程）だけでなく、岡山県・岡山市教育委員会、教師教育開発センター、（独）教職員支援機構岡山大学センターなどとの連携・協力関係が築かれており、これらの組織・機関によるFDが有効といえる。その上で、多様な専門性を有する教員の協働的研究に基づく組織的な教員養成を実現する観点から、教育学部のカリキュラムなど教員養成に関する取り組みそれ自体を共同研究のテーマとして設定し、その成果を積極的に全国に発信していくことが考えられる。これにより、教育学部の教育活動について、研究的な視座から組織的かつ継続的な分析・評価を行い、「フル規格の教育学部」として不断の改善・変革につなげていくこととしたい。

Ⅲ 基準領域ごとの自己分析

基準領域4 大学教育の一環としての教員養成カリキュラムの運営

1 基準ごとの分析

基準4-1 [大学としての自律性とスタッフ・教育課程の充実]

- 各教員養成機関は、大学としてふさわしい自律性を持ってカリキュラムを構成し、その中に教員養成教育を適切に位置づけること

[基準に係る状況]

① 学士課程教育としての学生の質保証をふまえた教員養成

岡山大学教育学部では、大学全体の学士課程教育の理念にそった教員養成に取り組んでいる。そのため、岡山大学が自主的、自律的に設定をした卒業時に保証すべき学生の質であるディプロマ・ポリシーに基づいた教育課程を構築している。岡山大学のディプロマ・ポリシーは、教養、専門性、情報力、行動力、自己実現力から構成されている。教育学部ではこのことをふまえて、教員としての専門性に関わるディプロマ・ポリシーとして学習指導力（子どもの学習を指導する力量）、生徒指導力（子どもの生活を指導する力量）、コーディネート力（家庭・地域・同僚・諸専門家と協働する力量）、マネジメント力（教師として必要なマネジメントの力量）の4つの力を掲げるとともに、大学全体がディプロマ・ポリシーに掲げている教養、専門性、情報力、行動力、自己実現力も優れた教師の人格に欠かせない要素として捉え直し学部のディプロマ・ポリシーを設定した（資料1-1-1）。その上で、目指すべき教師像にそったカリキュラム・ポリシーを規定し、学士力の基盤のうえに教員としての専門性を身につけさせる教員養成カリキュラムを構成している（資料1-2-2）。

② 理論と実践の往還を軸とする「教員養成コア・カリキュラム」

教育学部の各専攻のカリキュラムは、教育実習や体験的授業科目を軸に、教員として必要な基礎的知識や技能を教授する授業科目を系統的に配置した「教員養成コア・カリキュラム」となっている。このカリキュラムでは、大学の授業での理論の理解と教育現場での実践を踏まえた省察を有機的に関連づけており、理論と実践の往還が学習の中で効果的に展開するようになっている。教育学部のカリキュラムは、先にも述べたように、教育実践力を構成する4つの力を形成することを目指している。

各科目は、これら4つの力のいずれかの形成を担うものとして設定されているだけでなく、教育実習や体験的授業科目と関連づけられ、教育実践力を総合的に育成することを目指している。教育学部では、学生の4年間の学習を「教職への意欲向上期」「教育実践理解期」「基礎的教育実践力養成期」「発展的教育実践力養成期」「採用前研修期」という5期に区分し、入門的な授業科目、教育実践を理解するための科目、そして、教育実習や体験的授業科目を系統的に配置し、卒業時には教員としての基礎的な力量が形成されていることを保障している。特に発展的教育実践力養成期には、主免実習及びそれを効果的にするための各種授業科目を配置し、さらに、採用前研修期には教職実践インターンシップと教職実践演習を設定して、教師としての実践的指導力を身につけられるようにしている（資料1-2-4、資料1-4-2）。

③ SDGs の理念にそった教員養成

岡山大学教育学部では、SDGs（持続可能な開発目標）の理念から、先に掲げた4つの力で構成される教育実践力をバランスよく身につけた反省的で創造的な教員を養成するという全学の教職課程にも共通する考え方に基づいて、ESD及び地域教育等の教育の現代的課題に応える教員養成も行っている。

まず、ESDについては、FD委員会主催の研修会を開催するなどESDの理念等について全教員に対する共通理解を図る努力を徹底して行ってきた。また、2014（平成22）年度にESDに関するユネスコ世界会議を開催した岡山市の活動に協力し、市とともにESDの学校教育への普及と、その理念を取り入れた教員養成のあり方を追求してきた（資料1-2-6、資料4-1-1）。

具体的には、必修科目である「教育の制度と社会」においてESDを取り上げ、全ての学生のESDの考え方に対する理解を深めるとともに、教科指導に関わる専門科目においても教科の内容とESDの関連について理解を促している（資料4-1-2）。また、2019年度には“2019 Global Conference on Teacher Education for ESD（ESD教師教育国際会議）”を開催し、ESDに関わる教員養成の強化を図っている（資料4-1-3）。

次に、地域教育については、2018年度から学校教育教員養成課程・養護教諭養成課程に地域教育専修を設置している。その中で、学校づくりと地域づくりの持続可能な好循環を促すことのできる教員養成のために、「岡山県北地域教育プログラム」を開発し、実施してきた（資料4-1-4、資料4-1-5）。具体的には、地域の学校との協働に関わる新たな授業科目「地域学校協働研究」や、特定地域に深く関わる実習「地域学校協働フィールドワーク」などを多数開講し、地域密着型の学びを岡山大学、教育委員会、ホームタウン（岡山県北の特定地域）との連携の中で実現している（資料1-2-5）。

④ 教師教育開発センターとの連携に基づく「教科構成学開発事業」の推進

教育学部では、全学の教員養成を支援する教師教育開発センターの協力のもとで、附属学校とも連携をしながら教員養成改革事業の一つとして、2011（平成23年）度より「教科構成学開発事業」に取り組んできた。その事業の一環として教科内容構成指導法ハンドブックを作成し、教員養成の問題として従来から指摘されていた教職専門と教科専門の間の溝を埋めるための取り組みの成果を全教員で共有している（資料4-1-6）。こうした取り組みの成果として、2019年度には、教職専門の担当者と教科専門の担当者の協働による新たな科目「教科内容構成」を、1年次と3年次に新設し、教科の深い理解を目指した授業を展開している。また、教科内容構成に関する学部全体のFD研修会を、教育学部FD委員会主催で定期的に開催して、教員の啓発に努めている（資料4-1-7）。

⑤ 現代的な教育課題に応える新システムの導入

岡山大学では、現代の高等教育が直面している課題に応えるため、教育システムの改善を進めてきており、教育学部も主体性を持ってそれに関わり全学の改革をリードしている。その一つが、授業科目を領域ごとにレベル分けし系統性を明確にするナンバリングであり、これによって教員養成コア・カリキュラムの全体像が一層明確になっている。また、岡山大学では2016（平成28）年度から60分・クォーター制が導入されている。教育学部では、クォーター制の導入にともなっ

てカリキュラムの見直しに取り組み、教育の質保証の観点から教員養成カリキュラムの改善に努めてきた（資料1-2-7、資料1-4-3）。

【総評】教育学部の教員は、「教員養成コア・カリキュラム」、「教科構成学開発事業」、「SDGsの理念に沿った教員養成」などの先進的な取り組みを遂行しながら、各授業科目の教員養成における位置づけや役割を常に見直し、改善のための努力を組織的に行っている。また、そのような教員の主体性を、全学の付属施設である教師教育開発センターとの強い連携や、学部FD委員会の積極的な活動が支えている。以上のようなことから、基準4-1を「十分に満たしている」と評価できる。

《根拠となる資料・データ等》

〔資料1-1-1〕岡山大学教育学部ディプロマ・ポリシー

URL：<http://www.okayama-u.ac.jp/tp/profile/dp-edu.html>

〔資料1-2-2〕岡山大学教育学部カリキュラム・ポリシー

URL：<http://www.okayama-u.ac.jp/tp/profile/cp-edu.html>

〔資料1-2-4〕教員養成コア・カリキュラム

URL：<https://edu.okayama-u.ac.jp/faculty/curriculum/>

〔資料1-2-5〕2019年度岡山大学教育学部シラバス「フィールド・チャレンジA.B①~③」

URL：<https://gs.okayama-u.ac.jp/ex/index.html>（授業科目入力）

〔資料1-2-6〕平成26年度連携協力事業研究報告書 52-53 ページ

URL：www.okayama-u.ac.jp/user/cted/outline/3.html

〔資料1-2-7〕ナンバリング

URL：<http://www.okayama-u.ac.jp/tp/student/numbering.html>

〔資料1-4-2〕教育学部カリキュラムマップ

URL：http://www.okayama-u.ac.jp/up_load_files/freetext/gakumu-gakushil/file/cp-edu.pdf

短縮URL：<https://bit.ly/37fL1sH>

〔資料1-4-3〕岡山大学の教育改革「学びの強化」～60分授業・クォーター制導入～

URL：http://www.okayama-u.ac.jp/user/ei/pdf/60q_press1.pdf

〔資料4-1-1〕FD研修会資料「2014年ESDに関するユネスコ世界会議について」

〔資料4-1-2〕平成31年度教育学部シラバス「教育の制度と社会」

〔資料4-1-3〕2019 Global Conference on Teacher Education for Sustainable Development の案内

〔資料4-1-4〕2019年度岡山県北地域教育プログラム案内

URL：<https://edu.okayama-u.ac.jp/faculty/?action>

〔資料4-1-5〕学校づくりと地域づくりの持続可能な好循環を促す教員養成～教育学部・岡山県北地域教育プログラム～

URL：<https://sdgs.okayama-u.ac.jp/efforts/detail.php?seq=67>

〔資料4-1-6〕教科内容構成指導法ハンドブック

〔資料4-1-7〕FD研修会資料「教員養成教育における教科内容構成学構築の必要性和と本学

部の取り組み」

基準4-2 [創造的な課題発見・課題解決を促す修学環境や授業方法の充実]

- 各教員養成機関は、教員養成教育のカリキュラムにおいて、学生自らが創造的に課題を発見し、解決する主体的な学びを構築するような方策を講じること

[基準に係る状況]

教育学部のカリキュラムは、理論習得を目指した科目と、その理論を活用する実践的体験的な科目を系統的に配置することによって、カリキュラム全体として、学生が創造的な課題発見・課題解決に取り組みながら教師としての資質を高めていくことができるものとなっている。

① 学生の課題発見力の向上を目指した取り組み<1>

教育学部のカリキュラムの中で、段階的に配置された教育実習は、学生の創造的な課題発見を促すために重要な役割を果たしている。教育実習は、観察・参加中心の「教育実習Ⅰ」から、実習に行くために必要な基礎的知識や技能を大学の教員や実習を担当する現場の教員から学ぶ「教育実習Ⅱ」、そして、実際に附属学校の現場で実践する「教育実習Ⅲ」（4週間）を1年次から3年次まで配置している（資料4-2-1、資料4-2-2）。このように構成された教育実習での実践とその振り返りを通して、教員としての資質・能力を身につけていく上での自己課題に気づき、その解決を意識しながら学修することができるようになっていく。

教育実習と同様に学生の課題意識の明確化に寄与している科目が、学校支援ボランティア等の体験を中心に構成されている「フィールド・チャレンジ」などの授業科目である。「フィールド・チャレンジ」では、学生一人ひとりが、自らの興味関心に基づいて教育現場でのボランティアに取り組み、幼児、児童、生徒や教師等と直接交流する中で、教員としての専門性に関する自己課題を発見することが目指されている（資料1-2-5）。

以上のようなカリキュラム構成によって、学生が豊富な体験を通して教育の実態にふれることができているものの、大学の授業で学ぶ理論と実習における実践が十分に関連づけられていないという課題も見られる。そのため、大学の授業における理論と実習をはじめとする教育実践の関連性の改善や、理論と実践の往還の中から学修した内容の定着を図る授業方法の工夫に取り組んでいる。

② 学生の課題発見力の向上を目指した取り組み<2>

教育学部では、大学での授業においても学生の創造的な課題発見を促す工夫を積極的に取り入れている。その一つが、全学で行われている学生の意見を取り入れたFD活動である。例えば、双方向性のある授業を実現するために全学で取り入れられている e-Learning システム「岡山大学 Moodle」を活用するなどして、学生の意見を授業改善に反映させている。これにより、一人ひとりの学生とのやりとりを通して、学生自身が当該授業に対して課題意識を持って取り組むことができるような支援が実現できている（資料4-2-3）。

③ 学生の課題発見力の向上を目指した取り組み<3>

授業科目以外の取り組みとして、まず「教職ガイダンス」が挙げられる。県内の教員や卒業した先輩の現職教員、教育委員会の方を招いて、教職のやりがいや魅力を伝えたり、交流したりする場を設けている。

また、各講座においては、自主的に、附属学校教員や卒業した先輩の現職教員も参加をする研究会を開催し、学生と現職教員の意見交換の場を設けている。現場で活躍する教員との直接的な対話は、学生自身の教職を目指す意欲の向上に大いに役立っている。

このような取り組みはカリキュラムに正式に位置づけられたものではないが、他の授業科目との関連を明確にしたうえでカリキュラムに位置づけ、より多くの学生が参加できるものとするよう改善に取り組んでいる（資料4-2-4）。

④ 学生の創造的な課題解決を促すインターンシップと連動した教職実践演習

教育学部のカリキュラムにおいては、一般的な講義形式の授業だけではなく、演習や実験を含む授業科目を設定して、カリキュラム全体で学生の主体的な課題解決を支援している。特に、4年次に設置され、学生が主体的に設定した課題の解決に公立学校の現場で取り組む「教職実践インターンシップ」は、「教職実践演習」と連動しており、前者での経験を、後者の中で振り返り、さらにそこで新たな課題を発見し、再度インターンシップに臨むというサイクルの中で、4つの力から成る教員としての実践的指導力を螺旋的に向上させていくことを目指している。

「教職実践インターンシップ」と連動した「教職実践演習」は、本学部における教員養成教育の特徴の一つともなっているが、インターンシップの内容が、学生が派遣された学校によって、質的にも量的にも大きな相違が見られることから、学生によっては十分な課題解決にまで至らないケースもある。そのため、派遣先の学校との連携を密にするとともに、質の高い体験ができるようにインターンシップの内容について派遣先の教員との協議を重ね、実習内容の改善に取り組んでいる（資料1-1-4、資料4-2-5）。

⑤ 領域を越えた教員の協働的な授業による創造的な課題解決の促進

学生の創造的な課題解決を促す取り組みは、各講座によっても積極的になされており、その一つが、教育学部が独自に設定している各教科の「指導法開発」及び「内容開発」の授業である。3年次に設けられているこの授業は、教育実習の前または後に設定されており教育実習の学習効果を一層高めることを目指している。例えば、数学教育専修では、教職専門と教科専門の教員の連携のもとで、学生の主体的な取り組みを尊重した課題解決型の授業科目が実施されている。その授業では、教育実習を終えた4年生とこれから実習を迎える3年生と一緒にチームを組んで履修をし、理論に関する指導を受けた後に指導計画の作成と模擬授業、そして模擬授業の分析・批評という作業に取り組んでいく。その成果に対して教職専門と教科専門の教員がそれぞれの立場から意見を述べ、学生の課題探究への意欲を高めている（資料4-2-6）。

2019年度入学者からは、新しい教育職員免許法に対応して、これまでのカリキュラムを発展的に再構成し、新しい科目のもとで取り組みを継続・発展させている。

⑥ 学生一人ひとりの個性的な学びに対応した修学環境の整備

教育学部では、より効果的な指導を実現するために、少人数指導や、課題探究型の授業などを積極的に取り入れている。また、学生の主体的な取り組みを保障するために、講義形式の一斉指

導だけではなく、小集団による討論を取り入れた学習、学生のプレゼンテーションを中心とする学習、社会参画を伴う実践的体験的な学習など多様な授業形態を、その科目の目的や内容に応じて積極的に取り入れている。それを支えるための環境として、大講義室から少人数の演習室まで多様な形態の教室を整備しているだけでなく、プロジェクターをはじめとする映像機器など教育効果を高める教師の工夫を支える条件が全ての講義室で整えられている。さらに、ICT教育を積極的に導入するため、建物内においてインターネットにどこでも容易に接続できるように無線LAN設備が整えられている。

授業外の学生の自主的学習を促進するための環境としては、学生の予習復習を支援するための図書を整備が進んでおり、講座によっては学生が利用できる図書室を設置している。また、全学で利用されている e-Learning システムの「岡山大学 Moodle」を活用し、インターネットを通じた双方向授業を多くの教員が展開し、授業時間外の学生の自己学習を促進するとともに、その活用のための教員の研修も全学的に行われている（資料4-2-3、資料4-2-7）。

【総評】教育学部では、各教員が、多様な形態の指導法を取り入れた授業を導入しており、創造的な課題発見・解決の能力の育成に取り組んでいる。また、教育現場との連携に基づく実践的体験的な授業科目や教育実習と、教育理論に関する基礎的知識を教授する授業を有機的に関連させて、主体的な学びを構築しながら、教育現場において課題解決に向けて積極的に行動することができる教員を育成している。このような取り組みを支えるためのハード面及びソフト面の環境が整備されている。これらのことから、基準4-2は「十分に満たしている」と評価できる。

《根拠となる資料・データ等》

〔資料1-1-4〕平成31年度『教職実践演習ハンドブック』

〔資料1-2-5〕2019年度岡山大学教育学部シラバス「フィールド・チャレンジA・B①～③」

URL: <https://gs.okayama-u.ac.jp/ex/index.html> (授業科目入力)

〔資料4-2-1〕平成31年度教育学部シラバス「教育実習Ⅰ～Ⅲ」

URL: <https://gs.okayama-u.ac.jp/ex/index.html> (授業科目入力)

〔資料4-2-2〕岡山大学教育学部『平成31年度教育実習Ⅰの手引き』

〔資料4-2-3〕岡山大学 Moodle

URL: <https://moodle.el.okayama-u.ac.jp/>

URL: <http://www.momo.cs.okayama-u.ac.jp/~sasakura/jikken/2018/MoodleQ.pdf>

短縮 URL: <https://bit.ly/37gIyhE>

〔資料4-2-4〕教職ガイダンスの案内、岡山社会科授業研究会の案内

〔資料4-2-5〕平成31年度教育学部シラバス「教職実践インターンシップⅠ・Ⅱ」

URL: <https://gs.okayama-u.ac.jp/ex/index.html> (授業科目入力)

〔資料4-2-6〕課題探究型授業の実践事例（中等数学科指導法開発A）

〔資料4-2-7〕講義室の設備設置状況

基準領域5 子どもの教育課題と大学教育との関連づけ

1 基準ごとの分析

基準5-1 [学校現場への理解と教育実習の充実]

- 各教員養成機関は、学校現場についての理解を醸成するとともに、その理解に基づく適切な実習プログラムを設定し、運用すること

[基準に係る状況]

① 地域の教育課題に対応した教員養成システム

岡山大学教育学部では、2017（平成29）年度より「岡山県北地域教育プログラム」を創設し、県北地域における少子高齢化と人口減少に起因する教育課題に対して、教員養成・採用・研修の一体化を目指す新たな教員養成に取り組んでいる。岡山県北地域に若手教員が定着しないことも鑑み、推薦入試によって県北の教員になろうとする学生を募集し、ホームタウンでの4年間の学びを大学・行政・学校で協働的に解決する教員養成プログラムを実行している（資料4-1-4）。

また、本学部では、2006（平成18）年度より岡山県教育委員会と協議を重ねて「教員養成コア・カリキュラム」を開発・運用する中で、教育実習を1年次から4年次まで、附属校園および公立校園において継続的・系統的に実施している（資料1-1-3、資料4-2-1）。

教育実習の事前・事後指導では、岡山市・岡山県教育委員会担当者より、岡山県の教育状況や課題について指導を受けるとともに、そこでの協議を踏まえた実習プログラムの改善に継続的に取り組んでいる。

② 公立学校園での教育実習等

本学部では、附属学校園だけでなく、公立学校園における教育実習を実施している。具体的には、2年次の県立特別支援学校での実習（教育実習Ⅰ）と4年次の教職実践インターンシップを必修としている。

県立特別支援学校においては、2年次の2日間、子ども理解の拡張・深化を図り、特別な教育的支援が必要な児童生徒の理解と支援の基礎を身につけることを目指した観察・参加実習を行う（資料4-2-2）。

教職実践インターンシップでは、3年次までの教育実習で身につけた自らの教育実践力を自己評価して自己課題を定め、公立の協力学校園での教育実践に取り組み、実践的指導力の統合・深化を図っている。岡山市内の公立学校園に加えて倉敷市、総社市、赤磐市、さらに県北（新庄村・勝央町）等の県内広域において、公立学校園（38校園）と協力しながら、多様な学校理解できるように連携を強化している。また、特別支援学校や小中学校の特別支援学級における児童生徒をはじめ、通常の学級における特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導を通して、多様な児童生徒理解ができるような実習も展開している。公立学校園における実習形態については、長期分散型実習（週1回程度、40時間以上）を採っており、「教職実践演習」（4年次必修）と連動させながら、自らの教育実践を振り返り、省察する中で、教育実践力を高めることを目指している（資料4-2-5）。学生は、公立学校園での教育活動全般に関わることによって、学校現場の実態や多様な児童生徒の実態に関する理解、生徒指導力等の育成といった自己課題の解決に向けた取

り組みが可能となっている（資料5-1-1）。

③ 教育実践力を高める附属学校園で行う教育実習

附属学校園での教育実習は、まず、教職への意欲を高め、子どもの発育・発達過程を理解するため、学生が所属するコースや課程にかかわりなく、1年次に附属4校園で観察・参加実習（4日間）を行う。その際、附属学校園と学部教員で構成される教育実習専門委員会による事前・事後指導等を通じて、学生自らが目指す教員像を具体的にイメージできるように配慮している。

3年次には、「教育実習Ⅱ（教育実習基礎研究）」と「教育実習Ⅲ」が行われる（資料4-2-1）。

「教育実習Ⅱ」は、「教育実習Ⅲ」の事前・事後指導として、附属校園における授業観察、授業実践計画、模擬授業、授業分析等を通じて、教育現場で教師として活動する準備を行うとともに、岡山市・岡山県教育委員会による講話により、地域の教育現場についての理解を深めている。「教育実習Ⅲ」では、コース・課程に対応する学校種において4週間の教育実習を展開する。各週の目標を「授業を体験する（1週目）」「授業の流れを知る（2週目）」「教材研究・目標分析の仕方（3週目）」「学習指導と学級経営の調和（4週目）」と設定し、系統のかつ綿密な計画のもとに、教育実践力の基礎を段階的に身につけている。しかし、①でも述べたように、今後、より岡山県の教育状況や課題を踏まえた実習プログラムの改善に取り組むことが求められ、実習プログラムの本質的・抜本的な改善に向けた検討が必要である。教育実習後には「指導法開発」の授業を配置し、教育実習における学びを深化させるようにしている。

④ ポートフォリオを活用した教育実習における課題の明確化

本学部では、1年次から4年次まで、教育実習の評価の指標を示した教職実践ポートフォリオを活用して事前・事後指導を行っている。主実習である3年次実習の事前では、教育実習専門委員会による指導を受け、学生がポートフォリオの各項目にチェックして自己評価し、実習の準備性を確認した後、各学生の指導教員の指導により、実習での課題を明確にしている。実習の事後には、指導教員が学生の実地授業やポートフォリオの記述内容等の情報を基に学生指導を行い、今後の課題の明確化を図っている。3年次教育実習後の学生の自己評価を見ると、子どもの学習実態の把握、学習指導案の作成、子どもの反応を踏まえた授業、授業の省察については8割程度の学生が「十分できる」「できる」としているが、学校における連携の在り方が7割、学校組織理解は5割程度にとどまっている〔資料5-1-4〕。

【総評】教育学部では、教員養成コア・カリキュラムにより編成された授業科目配置と4年間を通じた継続的・系統的な教育実習プログラムおよび岡山県北地域教育プログラムの創設による地域の教育課題への対応から、基準5-1を「十分に満たしている」と評価できる。

《根拠となる資料・データ等》

〔資料1-1-3〕教職実践ポートフォリオ（第2版）

〔資料4-1-4〕2019年度 岡山県北地域教育プログラム案内

URL: <https://edu.okayama-u.ac.jp/faculty/?action>

〔資料4-2-1〕平成31年度教育学部シラバス「教育実習Ⅰ～Ⅲ」

URL: <https://gs.okayama-u.ac.jp/ex/index.html>（授業科目入力）

〔資料4-2-2〕岡山大学教育学部『平成31年度教育実習Ⅰの手引き』18-21 ページ

〔資料4-2-5〕平成31年度教育学部シラバス「教職実践インターンシップⅠ・Ⅱ」

URL: <https://gs.okayama-u.ac.jp/ex/index.html> (授業科目入力)

〔資料5-1-1〕平成23～27年度文部科学省特別経費事業「先進的教員養成プロジェクト」中間報告会・シンポジウム配付資料「H25 教職実践インターンシップの成果と課題」

〔資料5-1-2〕教育学部教育実習改革ワーキンググループ第5回会議資料：別紙2

基準5-2 〔体験の省察・構造化の充実に関する工夫〕

- 各教員養成機関は、教員養成教育の中に様々な体験活動を適切に位置づけるとともに、あわせてその体験を省察し、構造化する機会を提供すること

〔基準に係る状況〕

① 教職実践インターンシップと教職実践演習による理論と実践の往還

繰り返し述べているように、本学部は、教職実践インターンシップを必修化し、教職実践演習と連動させることにより、理論と実践の往還的な学びができるようにしている。教職実践演習では、配当校ごとに省察を行う会を設け、同じ対象を観察しながら、観点を広げるようにしている。具体的には、教職実践演習による自己課題の明確化、グループディスカッションによる学びの深化を図る。自己の実践を語ることによる学び、他者からの評価や意見をもらうことによる語り直しにより自己課題を顕在化させるシステムを構築している。さらに、教職実践ポートフォリオを活用し、学びの成果のとらえ直しと新たな問いの創造を図っている。

教職実践インターンシップにより、学生は、自己課題に応じた多様な体験ができる。ただし、課題意識の高い学生にとっては主体的に学べるシステムであるが、課題意識の低い学生に対する個別支援が課題として残っている。指導体制とともに、実施場所や活動内容などの面からの検討も必要である。

教職実践インターンシップ終了後には、毎年、学部、各教育委員会、協力校園とで、反省会を実施し、受け入れ校園と学生に行ったアンケート調査の結果を三者で共有し、次年度の改善点を検討している（資料5-2-1）。

② 多様な体験的活動科目の設定

学生が教育現場での体験的活動に主体的に取り組むことができるよう、多様な「フィールド・チャレンジ」科目を設定している（資料1-2-5）。また、教師教育開発センターと連携し、学生のニーズに応じて、教育現場でのボランティア活動に参加できるようにしている。新たにバレオ(VAREO)岡山市学校支援ボランティアを組織化し、さらに機会の充実に図っている（資料5-2-2）。このことに関連して、学生がボランティア活動を理解し積極的な取り組みを促す観点から、本学部が教師教育開発センターとともに主催する「岡山大学スクールボランティアフェア」では、各教育委員会や教育団体が多数集まり、学生と直接交流・対話を行ってきた（資料5-2-3）。

さらには、学部学生に対して、グローバル特別実習やインターナショナルチャレンジなど、海外での学習機会を準備し、希望者に対して日本の教育を相対化する視点を獲得できるように、授業

科目が設定されている。これまでに、カンボジア、フィリピンなど様々な国と地域で体験的活動が実施されている。

【総評】「教職実践インターンシップ」や「フィールド・チャレンジ」などの授業科目設定や、学生ボランティア活動への支援などの状況から、基準5-2を「十分に満たしている」と評価できる。

《根拠となる資料・データ等》

〔資料1-2-5〕2019年度岡山大学教育学部シラバス「フィールド・チャレンジA・B①~③」

URL: <https://gs.okayama-u.ac.jp/ex/index.html> (授業科目入力)

〔資料5-2-1〕平成30年度教職実践インターンシップ・教育実習反省会資料

〔資料5-2-2〕スクールボランティアのご案内

URL: https://www.okayama-u.ac.jp/user/cted/school_volunteer/3.html

〔資料5-2-3〕岡山大学スクールボランティアフェア2017開催案内

URL: http://www.okayama-u.ac.jp/user/cted/event/index_id2.html

基準5-3 [教育関連諸機関との連携・協力体制の構築と充実]

- 各教員養成機関は、教員養成教育を提供するに際し、教育関係の諸機関と適切な連携・協力体制を構築し、それを恒常的に改善していること

[基準に係る状況]

① 岡山県・岡山市・倉敷市教育委員会との協働

現在、学校教員の年齢構成、学校が担う役割や発生する事案の多様化、教員の多忙化等の要因により、教員の職能成長を支える仕組みが機能し難くなってきており、養成と研修の一体化を視野に入れた教員養成教育が必要とされている。本学部は、教師教育開発センターとともに、教員の養成および資質・能力の向上並びに教育上の諸課題に対応するため、岡山県教育委員会並びに岡山市教育委員会と連携協力を進めるための包括的な協定書を締結している(資料1-2-6)。

こうした連携協力の成果として、例えば、平成23~27年度文部科学省特別経費事業「先進的教員プロジェクト」並びに平成24・25年度「教育委員会との連携・協働による初任者研修支援プログラム開発事業」として、岡山県・岡山市に倉敷市を加えた各教育委員会との協働により、初任期若手教員を対象とした「授業力パワーアップセミナー」を実施してきた。教師教育開発センターとともに開催されるこのセミナーでは、初任期教員の課題を解決するとともに、調査・研究を重ね、養成教育として何が求められているのかを大学・教育委員会と合同で把握し、養成教育の改善に役立てている。さらに本事業終了後には、実施評価を踏まえ、教職員支援機構の委嘱事業・平成30年度「若手教員の資質向上のための研修プログラム開発支援事業」として、岡山県教育委員会・津山教育事務所との協働により、若手教員を含むOJTチームによる授業改善の取り組みを学校の組織的活動に位置付け、津山教育事務所管内を中心に発展的に継続実施されている(資料5-3-1)。

加えて、岡山県教育委員会、岡山教育事務所、津山教育事務所、津山市・真庭市・新庄村・新

見市・高梁市・勝央町の各教育委員会と連携協働しながら、大学での授業「地域学校協働研究」を実施している。美作地区市町村教育委員会連絡協議会等でのワークショップ・シンポジウムを実施し、岡山県の教員養成について、ともに考える機会を持っている。

② 理数系中核教員（CST）養成の推進

岡山県・岡山市・倉敷市教育委員会と協働し、2010（平成22）年度より理数系中核教員（コア・サイエンス・ティーチャー：CST）養成プログラムを開発・実施している（資料1-2-6）。CST養成プログラムでは、現実の小・中学校理科の授業で有効な教材や授業の基礎と応用を学ぶとともに、将来、地域の教員に対する理科研修を担うことも意識させてプログラムを構成している（資料5-3-2）

こうした連携・協力の成果の一つとして、2014（平成26）年度より、岡山県教員採用試験でCST特別選考枠（1次試験免除）が設けられた。また、2015（平成27）年度には、教育委員会からの要望を受け、学部卒業時に取得できる初級CSTを新たに設定した。

プログラムの実施や恒常的な改善のために、岡山県、岡山市、倉敷市教育委員会も参加するCST運営委員会を開催し、地域との連携・協力体制の中で充実を図っている（資料5-3-3）。

③ 岡山市との連携による持続発展教育（ESD）への取り組み

岡山大学教育学部では、学校教育および地域でのESDの推進を支援することを目的として、2010年度にESD協働推進室を設置し、岡山市を中心とした学校教育および地域のニーズに合致したESDの取り組みを積極的に実施してきた。

この事業において、岡山市立学校のESD実践の拡大に向け、推進校連絡研修会における講師や推進校の授業づくりに関する実践支援（指導助言、学生派遣等）、実践事例集の作成支援等の具体的な協力を行っており、岡山市内各校のESDの充実・発展に大きく貢献している（資料1-2-6）。この成果を活用し、本学部では必修科目である「教育の制度と社会」においてESDを取り上げるとともに、ESDの観点から理論と実践を往還する教員養成教育を行っている（資料4-1-1、資料4-1-2）。

また、2019（令和元）年度には岡山大学およびESDに関する教師教育機関国際ネットワークの主催により「ESD教師教育世界大会」を開催している。この会議では、ESDの教師教育に係る大学、学校、教育委員会等の関係者、ユネスコ関係者が世界39か国から約200人参加し、各国の現状と課題の発表がなされた。そこでは岡山大学教育学部教員の活動のもと、ESDの教師教育に関わるグローバルフレームワークについての共有と議論、および発信が行われた。最終日には岡山市の協賛により、岡山大学附属小学校・中学校および認定こども園・中学校・公民館の視察が実施された。

【総評】教員養成コア・カリキュラムの構築、教職実践インターンシップの開発と実施、CST養成プログラム等の次世代に必要な養成プログラムの開発と実施、岡山市のESD実践の充実への貢献、学生の学校支援ボランティアへの取り組みの促進などを通じて実現している。特に、連携協力に関する覚書・協定書に基づき、教育委員会・学校教育現場と協働し改善する仕組みが定着していることは本学部の特徴と言える。したがって基準5-3を「十分に満たしている」と評価できる。

《根拠となる資料・データ等》

〔資料1-2-6〕平成26年度連携協力事業研究報告書 6-21, 52-55, 62-63 ページ

URL : <https://www.okayama-u.ac.jp/user/cted/outline/3.html>

〔資料4-1-1〕FD研修会資料「2014年ESDに関するユネスコ世界会議について」

〔資料4-1-2〕平成31年度教育学部シラバス「教育の制度と社会」

URL : <https://gs.okayama-u.ac.jp/ex/index.html> (授業科目入力)

〔資料5-3-1〕『授業力パワーアップセミナー報告書』2019年3月

〔資料5-3-2〕岡山CST養成プログラム (CST岡山) 一学生CST養成プログラムのご案内一

〔資料5-3-3〕岡山理数系教員 (CST) 養成拠点構築事業実施報告書 (平成30年度) 1-12 ページ

2 特記すべき事項

本学部と岡山県・岡山市教育委員会が、教員の養成および資質・能力の向上並びに教育上の諸課題に対応するために締結した連携協力に関する覚書・協定書に基づき、毎年、連携協力会議、専門部会を開催して協議するとともに、双方で連携しながら各事業を実施している。これにより、本学部と各教育委員会並びに学校園とが緊密に連携協力し、地域の教育課題に対応できる教員を養成する教育の充実が図られている。

IV 自己分析書の作成過程

今回の外部評価は、全学からの通知「外部評価の実施について(依頼)」(令和元年8月6日付)を受け、先ず8月及び9月の研究科長室会議にて大枠が検討された。期間が短く、資源が限られていたことから、一般財団法人教員養成評価機構(以下、機構)が提案する自己分析書の作成を中心に、効率的かつコンパクトな外部評価を試みるという方向性が確認された。既に本学部では、平成27年、機構による認定評価の前身である東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクト「教員養成教育認定評価システム」による評価を受け、多くの学びを得ている。これを活かす取り組みが模索されることとなった。本自己分析書は、今後の岡山大学教育学部における教員養成の在り方を検討し、具体的な改革を進めていくための問題把握を主な目的としており、それに基づく改革の成果を含めた外部評価の受審に向けた「中間報告」と位置づけられる。

10月の教授会において、主旨と実施方法の概略について学部および教師教育開発センターの全教員に説明をした。4年前の経験から、関係教職員には、外部評価と自己分析書の作成に関する一定の理解が形成されていたと言える。準備期間を経て、11月上旬の研究科長室会議では、実施要領の具体が示され、実際の取り組みが開始された。

次に、前回と同様に、学部教員によるワーキング・グループを組織した。グループは、基準領域ごとに5グループとし、各グループの責任者には前回の経験を有する教授を充て、学部を構成する全16講座から、教員の専門・年齢・性別・委員歴などを考慮し、各グループ4～5名のメンバーが選出された。また、研究科長の指示により、各グループには必ず若手教員を加え、自己分析の経験やスキルが次世代に継承されるよう構成された。

11月半ばにワーキング・グループの責任者等による、進め方に関する会議を持った。そこでは、今回の外部評価の目的や意義を再確認し、これまで行ってきた教員養成教育を総体として捉え、その特質を改めて洗い直すことを確認した。また、担当教員の負担を抑え、効果的な外部評価を試みるため、前回作成の自己分析書に加筆修正を加える形で進めること等を確認した。自己分析書の作成にあたっては、各グループにおいて前回作成の自己分析書に基づく検討がなされた。具体的には、ハンドブックに示された【基準】【観点】【取り組み例】に基づいて本学部で対応する事象を再検討し、4年間の変化と成果の確認がなされた。根拠となる情報や資料収集等を行い、各基準領域の自己分析書の改訂案が作成された。

さらに、12月末にかけて、各基準領域の自己分析書案を統合し、全体を通して用語や資料等の整理を行い、最後に研究科長室のメンバーによる校閲を経て自己分析書の作成を終えた。

この自己分析書の作成過程から、本学部では、学部の理念を踏まえ、時代や地域の要請を受けとめながら、実践的指導力を有した教員養成を目的として独自に構築してきた「コア・カリキュラム」と「教科内容構成研究」により具現化しようとしており、それは、「学生の協同的な学び」と「地域の関係諸機関との連携による協働」により実現が図られようとしていることを確認した。地域の教育課題に対応できる教員を養成する「岡山県北地域教育プログラム」の挑戦は、この流れの中にあり、本学部の方向性を示す取り組みの一つと言える。

今後は、2月末に外部評価者を招いて開催されるFD研修を通じて、自己分析書の結果を全教員で共有する。このFD研修には、機構から関係者にもご参加いただくことになっている。また、それを踏まえて最終的な省察や今後の課題確認の機会を持つ予定である。

■フィードバックを受けての有効性と課題点■

岡山大学教育学部

岡山大学教育学部では、平成 27 年、一般財団法人教員養成評価機構（以下、機構）による認定評価の前身である東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクト「教員養成教育認定評価システム」による評価を受け、既に多くの学びを得ている。今回の自己分析書は、今後の本学部における教員養成の在り方—とりわけ、令和 4 年度から始まる国立大学法人の第 4 期中期目標・中期計画における岡山大学教育学部の在り方を検討し、具体的な改革を進めていくための問題把握を主な目的としており、それに基づく改革の成果を含めた外部評価の受審に向けた「中間報告」と位置づけ作成されたものであった。具体的には、前回作成の自己分析書をベースに、その後の 4 年間の取り組みを学部教員自らが振り返り加筆修正しつつ、これからの方向性を確認することを目指した。こうした考えは、本自己分析書の「Ⅱ 教員養成機関の目的」に「3 今後の改善・変革に向けた課題」を独自に設け、これまでの取り組みが「教育学部として組織的に実質化されているか」という点からすれば、いまだ不十分であり、「組織的な改善・変革につながるものとなっていない」と自己分析・評価していることにもあらわれている。

フィードバックでは、自己分析書及び資料を精査いただき、評価チーム先生方より核心を突くご質問やご指摘をいただいた。かつ、そのプロセスは、単なる評価者—被評価者の関係ではなく、一貫してピアレビューのスタンスであり、共に教員養成をよりよくしていくための協働作業と感じられた。ここでは、自己分析書作成からフィードバックをいただくまでを含め、現時点で当方から述べ得る有効性と課題についていくつか挙げてみたい。

第 1 に、教員養成教育の質的向上に向けた集団形成という点での有効性を指摘できる。これまでの本学部の取り組みについては、必ずしも学部全体で推進していくことができているわけでない。自己分析書の「Ⅰ 教員養成機関の現況及び特徴」で挙げた具体的な取り組みも、それぞれ担当する教員が意識的・自覚的に実施しているものの、学部として組織的に実質化されているかという点からすれば、いまだ不十分であるといえる。これは、個々の教員による教員養成に関する教育研究活動が、一つ一つの授業や各専修などの枠の中に留まっており、教育学部として把握・分析され、組織的な改善・変革につながるものとなっていないことに起因すると考えられる。今回、自己分析書の作成の段階で、実に 40 名を超える学部の教員が関わった。枠を超えて教員が協働し、本学部の取り組みを俯瞰する中で、次世代に向けた集団形成の端緒となった（意図的に若い教員にも加わっていただいた）。当初予定されていた FD 研修（新型コロナウイルスへの対応のため中止）は、全教員の一層の意識改革を図る契機と期待されていたが、今後は、評価チームからのフィードバックを全教員に周知することにより、面的広がりを実働集団の形成に努めたい。フィードバックをどのように学部内で共有し活かしていくか、一過性の活動に終わらせないために、どのような手立てがあり得るか、検討していきたい。

第 2 に、時間軸の中に学部の現在を位置づけるという点での有効性である。既述の通り、今回の自己分析書は、前回の自己分析書から過去 4 年間で振り返り、加筆修正する形で進めた。フィードバックの講評や質疑応答では、評価チーム先生方には、この趣旨を受け止めていただき、前回の自己分析書との比較からも多くのご示唆をいただいた。養成大学教

員は日々の業務に追われ、なかなか自らを省みる時間を取りづらい。また、眼前の目標達成に注力するため、激動する周囲の状況の中で、未来を見据えた確かな目標を立てることは難しい。その点でフィードバックは、過去—現在—未来を繋ぎ、見通しを持つための得難い経験となった。

第3に、欲張りな課題ながら、フィードバックとともに、第一着手に関わる対話ができれば受審大学としては有り難い。具体的には、フィードバックいただいた点について優先順位を話し合うような時間があってもよいかも知れない。周知の通り、各学部は限られた資源の中で、多くの課題を抱えている。課題解決の重要性は認識されながらも、なかなか手が付けられずにいる。また、多くの課題は相互に関連し合っており、どこから手を付けてよいのか迷っている。そこで、優先順位をやや無理をしながらも付け、その根拠や課題について話し合えるような時間が取れば、次の一步を踏み出すために受審大学には非常に有益だろう。そこでの議論は、改革の提案や予算要求などの具体的な手続きの中でも、重要な根拠として我々を後押ししてくれるに違いない。より確かな効力を得るフィードバックに繋がるのではなかろうか。

第4に、学部のみが対象ではなく、大学院等を含めた総体としての自己分析も今後必要かと感じた。本学部では、附属学校園や教育学研究科（教職大学院・修士課程）だけでなく、岡山県・岡山市教育委員会、教師教育開発センター、（独）教職員支援機構岡山大学センターなどとの連携・協力関係が築かれている。これらが有機的に関連づけられ、機能しているという実態がある。その場合、範囲が広がることにより、評価者、被評価者ともに労力は拡大するため、5つの基準領域から視点を定めた上での実施が必要となろう。連携・協力関係にある組織からの参画は、これまでの関係の自覚化を促したり、硬直化した関係を活性化したりする契機となるかも知れない。

フィードバックをいただいた後、それをどう活かすかは、当然ながら受審大学に委ねられている。頂戴したフィードバックの有効性を真に示すには、今後の我々の取り組み次第と言える。本学部では次回、第4期中期目標期間中の実施を予定している。組織的かつ継続的な分析・評価を行い、「フル規格の教育学部」として不断の改善・変革につなげていくこととしたい。

教員養成教育認定基準に基づく

岡山大学教育学部

自己分析へのレビュー

(抜粋)

「教員養成教育認定評価」との相違等に関する付記事項

今回の自己分析とそれに対するフィードバックの活動は、「教員養成教育認定評価」(JASTE) そのものではなく、教員養成教育の質保証・向上を図る方法を見出す目的で試行する取組のひとつである。

「教員養成教育認定評価」における自己分析と異なり、この自己分析書は一部の基準領域についての作成も可としており、また、訪問調査も「教員養成機関関係者(責任者)及び教職員との面談」と「資料・データの確認」にとどめ、「学生、卒業生、実習校関係者等との面談」、「授業等教育現場の参観及び学習環境調査」は実施していない。したがって、フィードバックとしての評価結果は、認定を伴わない「自己分析へのレビュー」として示すにとどめている。また、機構ウェブサイト掲載等の公開に関しても、教員養成機関の意向を尊重して行っている。なお、本取組に賛同し、参加協力を表明していただいた教員養成機関に感謝するとともに、参加の機関にあっては、教員養成に向けた積極的かつ真摯な姿勢が自己分析書や面談の随所うかがえ、他機関にも紹介したい取組が多々あったことを申し添える。

令和2年3月

一般財団法人教員養成評価機構

教員養成教育認定評価開発研究推進会議

II. 基準領域ごとの概評

基準領域4 大学教育の一環としての教員養成カリキュラムの運営

1) 基準4-1 [大学としての自律性とスタッフ・教育課程の充実]

○各教員養成機関は、大学としてふさわしい自律性を持ってカリキュラムを構成し、その中に教員養成教育を適切に位置づけること

【評価結果】

DPを背景に、目指すべき教師像（教育実践力の4つの力）を明確にし、それを育成するための「教員養成コア・カリキュラム」を、学部内で議論を重ね、主体的、自律的に構成している。

さらに、「SDGs」「地域教育」「教科内容構成学」などをキーワードに、全学組織の教師教育開発センターとも連携して様々な教員養成の改革に向けた研究的な取組を行い、特色をもったカリキュラムを構成している点は、特筆すべき優れた取り組みである。特に、教科内容構成指導法ハンドブックを作成し、教科専門と教職専門が協働で担当する「教科内容構成」という名の授業を設置するなど、教科専門と教職専門の隙間をうめようとする方向性は先進的で優れている。また、そうした先進的な取り組みをFD委員会の様々な活動が支え、教員間の理解の共有を図っている点も評価できる。

ただし、教科内容構成の授業をおいたことが学生の負担増に繋がったという課題も意識されており、今後、より効率的なカリキュラムにむけた検討が望まれる。

2) 基準4-2 [創造的な課題発見・課題解決を促す修学環境や授業方法の充実]

○各教員養成機関は、教員養成教育のカリキュラムにおいて、学生自らが創造的に課題を発見し、解決する主体的な学びを構築するような方策を講じること

【評価結果】

大学の授業における理論と実習での実践との往還の難しさを認識し、それを促すための様々な取り組みを行っている。

特に、「教職実践演習」と連動した「教職実践インターンシップ」を必修で設け、学生が自ら課題を捉え、それを解決するための工夫を行えるようにしている点は、他機関が参考にすべき、優れた取り組みである。また、学校現場でのボランティア活動が「フィールド・チャレンジ」として単位化され、体験の省察までが行われている点も、学生自らが教育における自己課題の発見に繋がっている。また、「指導法開発」「内容開発」の授業では、教職専門、教科専門の教員や、上位学年の学生も交えて多様な視点から、教育実践について考えるようになっており、学生の課題探求への意欲を高めている。

基準領域5 子どもの教育課題と大学教育との関連づけ

基準5-1 [学校現場への理解と教育実習の充実]

○各教員養成機関は、学校現場についての理解を醸成するとともに、その理解に基づく適切な実習プログラムを設定し、運用すること

【評価結果】

「教員養成コア・カリキュラム」として、教育実習を1年次から4年次まで、継続的・系統的（積み上げ方式）に実施している。また、附属学校園だけでなく、公立学校園とも「教職実践インターンシップ」などで密接な協働指導体制を構築し、学校教育全般での各種教育課題等に触れる機会を確保している他、学生が教育現場での体験的活動に主体的に取り組むことができるよう、多様な「フィールド・チャレンジ」科目が設定されている。

さらに、教育実習の事前・事後指導において岡山市・岡山県の教育委員会担当者より、県の教育状況や課題についての指導をうけていることや、「岡山県北地域教育プログラム」の創設など、地域の課題やニーズの深い理解にもとづく教育実践の力を養っている点は、特色ある優れた取り組みと言える。以上より、学校現場についての理解を醸成する機会が十分に用意されていると言える。

基準5-2 [体験の省察・構造化の充実に関する工夫]

○各教員養成機関は、教員養成教育の中に様々な体験活動を適切に位置づけるとともに、あわせてその体験を省察し、構造化する機会を提供すること

【評価結果】

4年次に必修の授業として「教職実践インターンシップ」を実施し、「教職実践演習」による自己課題の明確化、グループディスカッションによる学びの深化を図り、またそれを実践でいかす往還的な学びを表現している点は、体験の省察、構造化の機会の提供という意味で特筆すべき優れた取り組みである。

また、学校での各種ボランティア活動の一部を科目「フィールド・チャレンジ」として位置づけている他、岡山市と協働で学校支援ボランティア事業を組織化し、様々な体験活動に参加できる機会を設けている

ただし、教職への意識が低い学生に、必修である「教職実践インターンシップ」「教職実践演習」をどのように取りませるかや、「教職実践インターンシップ」で経験する内容が酒当校等により異なることの課題は依然として残っている。

基準5-3 [教育関連諸機関との連携・協力体制の構築と充実]

○各教員養成機関は、教員養成教育を提供するに際し、教育関係の諸機関と適切な連携・協力体制を構築し、それを恒常的に改善していること

【評価結果】

岡山県・岡山市・倉敷市の教育委員会等との連携・協働が実質的に機能しており、理数系中学教員養成プログラムやESDをはじめ、地域課題や地域のニーズに合致した取組や、養成と研修の一体化を視野に入れた教員養成教育の取組が多様に実施されている。また、連携する市・町の数が豊富であり、具体的に双方で研修、授業等の交流もあり、その実績も高く評価される。

第3章 自己分析活動の普及

- ・ 岐阜聖徳学園大学 意見交換
小玉清(教員養成評価機構事務課長)
- ・ びわこ成蹊スポーツ大学 FD研修会
渡邊恵子 (国立教育政策研究所教育政策・評価研究部長)
森田真樹 (立命館大学大学院教職研究科教授)

教職課程の質保証・質向上に向けた岐阜聖徳学園大学外国語学部富田教授との意見交換

令和2年2月7日(金) 14:30-16:30

岐阜聖徳学園大学 6号館4階 ミーティングルーム

大 学：富田教授 丹羽教授 テイラー准教授 事務局長

推進会議：田幡 森田 白倉 事務局：小玉

1 教員養成評価機構、本年度に推進会議が取り組んでいる事業の説明

2 岐阜聖徳学園大学、同大学の教員養成、教育学部と外国教育部の関係、外国語学部における教員養成に関する説明(富田)

・教育学部が小学校、外国語学部が中・高(英語)の免許状取得に棲み分け。

・外国語学部は、「国際キャリアコース」と「英語教員養成コース」があり開放制。

(教職志望学生は、教育学部と比較して教職課程科目修得で履修科目が多くなる。)

教育学部の「クリスタルプラン」(1年次から4年次まで4年間にわたって数多くの実習を経験できる教員養成プログラム)の取組、外国語学部の「外国語ラウンジMELT」(日本語禁止の部屋)の開設、ネットを活用し日本人学生と海外のネイティブ学生がパートナーとなって言語、文化を学び合い、異文化理解を深める取組「Tele tandem!」、また、1年次の夏に約2週間、海外での生活を体験する留学プログラム(40万円の費用を学生10万円負担で実施)「フレッシュ海外体験プログラム(新入生全員留学)」等の取組について詳細な説明を受け、質疑、意見交換を行った。

3 外国語学部で取り組んでいる「教職GPA」についての意見交換

外国語学部で独自に推進する取組。教職課程の質保証、質向上を目的に学位プログラムに取り入れられているGPAを教職課程の中で活用する。

GPAを取り入れた場合にその成果によっては大学側が問われる可能性でくるという意見。

4 開放制教員養成の課題についての意見交換

・入学段階、高かった教職志望者の割合が年次を経て次第に減少してしまうことへの対応

・教職課程担当教員はどのような成果をもって正当に評価されるか

・開放制の特徴を生かした教員養成について ほか

【小玉 清(教員養成評価機構事務課長)】

教員養成評価機構 教員養成教育認定評価開発研究推進会議

びわこ成蹊スポーツ大学 FD 研修会における
「自己分析とフィードバックによる教員養成教育の質保証」に関する説明

令和2年3月4日（水） 14：30－16：15

びわこ成蹊スポーツ大学 中央棟2階

推進会議：森田真樹（立命館大学大学院教職研究科 教授）

渡邊恵子（国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部長）

事務局：小玉清（教員養成評価機構 事務課長）

大学：中野友博（副学長・スポーツ学部長）

豊田則成（副学長・スポーツ学研究科長）

川合英之（教職センター長・教授）

久保健（事務局長・法人常務理事）

栗山義和（学務部長）

井田仁美（教職センター教職支援課長）ほか

教職課程に関係する教職員 16名（コロナウイルス感染拡大防止の為、参加者を限定）

- 1 教員養成教育認定評価の開発研究の概要や、教員養成評価機構における文部科学省委託研究事業の概要について説明（渡邊部長）
 - ・ 配付資料（抜粋：別紙1）及び自己分析活動支援ツール（解説動画）を使用。
- 2 立命館大学文学部において教員養成教育認定評価に取り組んだ経緯やその際の取り組み内容、評価活動を通じて得られた成果や今後の課題などについて報告（森田教授）
 - ・ 発表資料（抜粋：別紙2）を使用。
- 3 教員養成評価機構及びその取組についての説明（小玉課長）
- 4 主な質疑応答
 - Q 「多様性を損なわないような仕組み」を目指しているとの説明があったが、基準そのものはミニマムスタンダードのように読める。どのように多様性に配慮しているのか。
 - A 基準や観点をういて自らの教員養成教育を分析する際に、それぞれの大学らしい特徴が表れてくると考えている。すでに自己分析に取り組んだ大学の自己分析書がウェブサイトで公開されており、多様な内容になっているので、参考にして欲しい。
 - Q この取組を進める先に、何があると考えているのか。

A 単純で一律な評価基準を用いた教員養成教育の評価が行われることのないように、教員養成教育の多様性を損なうことなくその質的水準の維持・向上に資する仕組みを用意しておくことが重要だと考えて進めている。

Q 基準 1-3 の観点 1-3-1 「研究者教員と学校現場での優れた実践経験を有する教員との共同指導体制を構築している」に関して、どのような取組をしていれば共同指導体制を構築できていると言えるのか。

A それぞれの大学で解釈を示すことが可能だと思うが、授業科目におけるティームティーチングやオムニバス形式、教職指導における連携などが考えられる。観点は基準の内容が一定の水準に達しているかどうかをより具体的に判断する際に参照するものなので、基準 1-3 に戻って考えれば、学校現場での優れた実践経験を有する研究者教員がいれば、それも、「教員養成教育を提供するにふさわしい組織体制を整え（基準 1-3）」ていることの一つの根拠になり得るだろう

Q 自己分析は大切だと考えているが、どのように構成員間で教職課程に関する共通認識を促すことができたのか。

A とくに開放制の教員養成の場合には、構成員全員が教職課程に関する共通認識を持つことは容易ではないことも事実である。過去の取り組み事例では、自己分析書を作成する過程に多くの教員が関わったことが、共通理解の醸成につながったという報告もあった。構成員が共通理解している状態でなければ始められないものではなく、自己分析の過程を通して、共通理解が促進されるという側面も重要であると考えます。

Q 教職課程では専門職を育てているので、卒業生で教職に就いている人を評価するという方法もあるのではないかと。

A 卒業生の評価は、教育委員会から情報をもらうのも、大学が自ら卒業生を追跡するのも難しいので、一律にはできないのではないかと。卒業生のうち何人が管理職になったか、ということの評価指標にするのも違うように思う。大学によっては、教職に就いた卒業生との連絡を密にしたり同窓組織を作ったりして、教員養成教育への支援や改善に生かしているところもあるので、そういった取り組みを評価し、支援していくことが大事かもしれない。

ほか

【渡邊恵子（国立教育政策研究所教育政策・評価研究部長）】



自己分析とフィードバックによる 教員養成教育の質保証の試み

2020年3月4日 於:びわこ成蹊スポーツ大学
渡辺恵子(国立教育政策研究所)

(当日配付資料の抜粋)

教員養成教育の質への関心の高まり

- ① 大学教育の質保証政策の進展
- ② 教員の質は初等中等段階の学校の基盤
- ③ 学校が抱える課題の複雑化, 教員の多忙化や年齢構成の変化などにより, 以前よりも入職後の職能開発が困難に

大学教育の質保証政策の展開

- 三つのポリシー(ディプロマ・ポリシー, カリキュラム・ポリシー, アドミッション・ポリシー)に基づく体系的で組織的な大学教育の展開とその成果の点検・評価
- 学生の学習成果などに関する情報の的確な把握に基づく教育活動の見直し(IR: Institutional Research)
- 大学設置基準の抜本的な見直しの検討
平成30年11月26日中教審答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」より
- 学士課程教育の分野別質保証の進展(特に職業と結びつきの強い分野で)

JABEE(日本技術者教育認定機構)	1999年～
JABPE(薬学教育評価機構)	2008年～
JACME(日本医学教育評価機構)	2015年～
獣医学教育評価(大学基準協会)	2017年～

専門職業人養成のいくつかの分野において進められている分野別到達目標や分野別第三者評価の策定などの分野別質保証の取組を支援する(平成24年8月28日中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」)

2

再課程認定後の質保証の模索

- 教員養成教育の評価システムや大学間コンソーシアムを活用した相互評価システムの取組等新たな事後評価システムの構築を推進する。
(平成24年8月28日中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」)
- 今後, (中略)各大学が主体的かつ恒常的に自己の教育内容や方法・組織を検証しながら, 相互評価を行うことにより, 教員養成の質保証システムが確立されることは, 我が国の教員養成に有意義である(中略)る。
(平成27年12月21日 中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」)
- 「教職課程の質の保証及び向上に関する仕組み」
 - 全学的に教職課程を実施する組織体制の整備を義務化
 - 教職課程に関する自己点検・評価の実施を義務化
 - 大学間で教職課程を共同で設置する場合に、課程認定委員会による実地視察を定期的実施

(令和2年2月18日 中教審初中分科会教員養成部会教職課程の基準に関するワーキンググループ

「複数の学科間・大学間の共同による教職課程の実施体制について(報告書)」のポイント)

3

多様な教員養成教育と質保証

- ◆ 日本の教員養成の仕組みは、いわゆる「開放制」原則の下、多くの大学(学士課程段階で約600大学)が、それぞれ特色ある教員養成を行うことで多様な人材を教育界に送り込むことを可能にしている。
- ◆ そのため、教員養成教育の質保証システムを整備するに当たっては、教員養成教育の多様性を損なうことなく、その質的水準の維持・向上に資するものとするのが重要。
- ◆ そのような質保証システムとして、「教員養成教育認定評価」を考案。



4

教員養成教育認定評価 開発の経緯

- ◆ 2010～2013年度
東京学芸大学「教員養成教育の評価等に関する調査研究」
国内初となる学士課程(学部段階)における教員養成の評価システム(教員養成教育認定評価)を開発。
国公立大学で教員養成教育に携わる教員や教委・学校関係者の参画を得て、海外調査や国内の大学・評価機関・教育委員会等への訪問調査及びアンケート調査等を実施。それらを踏まえて認定基準案や評価実施組織等について検討し、ハンドブックを策定。
- ◆ 2014～2016年度
東京学芸大学「日本型教員養成教育アクリディテーション・システムの開発研究」
実際に評価を実施することを通して、評価システムの適切性・有効性を検証し、ハンドブック(認定基準やマニュアル類)の検証と一般化に取り組む。



成果はWebサイトで公開 <http://www.u-gakugei.ac.jp/~jastepro/html/>



5

政策文書における言及

- 中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」(2015(平成27)年12月21日)
 - 国立大学法人東京学芸大学では、他の国公立大学や教育委員会・学校関係者の協力を得ながら、開発研究プロジェクトを立ち上げ、学士課程における教員養成教育の評価システム(教員養成教育認定)を開発し、評価活動を開始している。
 - この評価システムは、各大学が任意で参加するものであり、教職課程を有する大学における教員養成教育の多様性を尊重しつつ、学校や教育委員会の協力を得ながら、ピアレビューを中心とした、相互に学び合うコミュニティを形成し、大学の枠を超えて学士課程段階の教員養成教育全体の質的向上に資することを目指している。
 - 今後、このような取組が既存の一般財団法人教員養成評価機構などの評価団体等に引き継がれ、継続・拡大され、各大学が主体的かつ恒常的に自己の教育内容や方法・組織を検証しながら、相互評価を行うことにより、教員養成の質保証システムが確立されることは、我が国の教員養成に有意義であり、各大学の積極的な参加が望まれる。
- 有識者会議報告書(2017(平成29)年8月29日)
 - 学部段階の教員養成教育を評価する仕組みとして東京学芸大学を中心に開発された「教員養成教育認定評価」の成果の活用が考えられる。

6

教員養成教育の自律的な質保証システムの確立に向けて

- ◆ 政策文書では、中長期的な方向性としての提示
- ◆ 評価の実施主体や費用負担、評価員の確保など、現実的な課題も
- ◆ (一財)教員養成評価機構が、東京学芸大学のプロジェクトを引き継ぎ

7

(一財)教員養成評価機構 2018年度の委託研究 「教員養成教育認定評価開発研究の推進」

- ◆ 教員養成教育における自律的な質保証システムの確立に資するための取組みとして、当面、各教員養成機関が「教員養成教育認定基準」に基づく自己分析に取り組むことを支援。
- ◆ 2018年度 文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業 7 教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進」事業に応募・採択。
- ◆ ①意向調査、②訪問による説明、③自己分析活動支援ツール(解説動画)の作成。

詳細は、(一財)教員養成評価機構 教員養成教育認定評価開発研究推進会議
『教員養成認定評価開発研究の推進報告書』(平成31年3月29日)を参照。
<http://www.iete.jp/certification02/pdf/promotion.pdf>

意向調査の概要

● 調査対象

- － 小学校教諭一種免許状、中学校教諭一種免許状いずれかの教職認定課程を有する学部相当の教育組織
- － 全国の1,390の教育組織(543大学)に調査票を送付
 - ・ 小学校教員養成課程: 240(国立53, 公立4, 私立183)
 - ・ 中・高教員養成課程: 1,150(国立155, 公立73, 私立919)
- － 回答者は学部相当の教育組織の責任者

● 調査方法

- － 調査票を調査対象の教育組織に郵送し回答を依頼
 - ・ 調査票をダウンロードして、Eメールで返送することも可

● 調査期間

- － 平成30年10月17日～平成31年1月15日

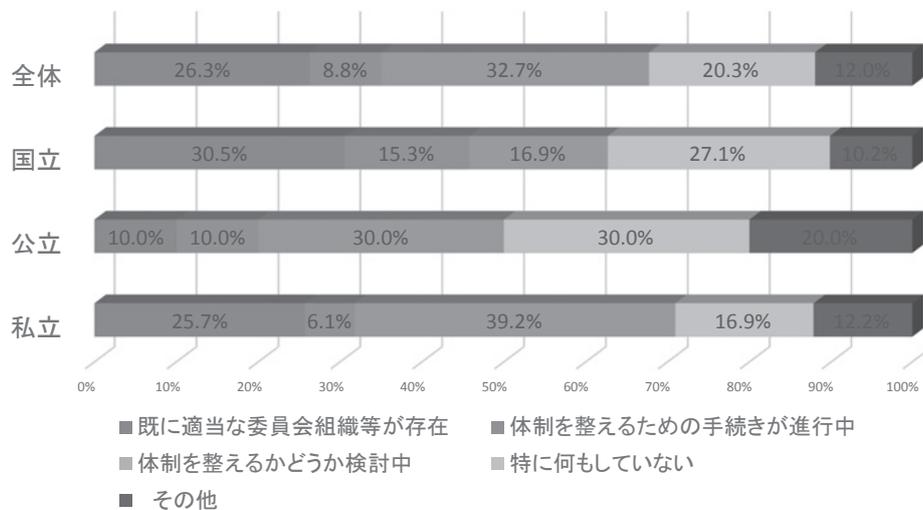


得られた回答

- 1,390の教育組織のうち217の学部等から回答が得られた
 - 回収率:15.6 %
 - 国立59, 公立10, 私立148
 - ・ 大学として回答 : 64(国立 9, 公立 5, 私立 50)
 - ・ 学部等として回答:153(国立50, 公立 5, 私立 98)



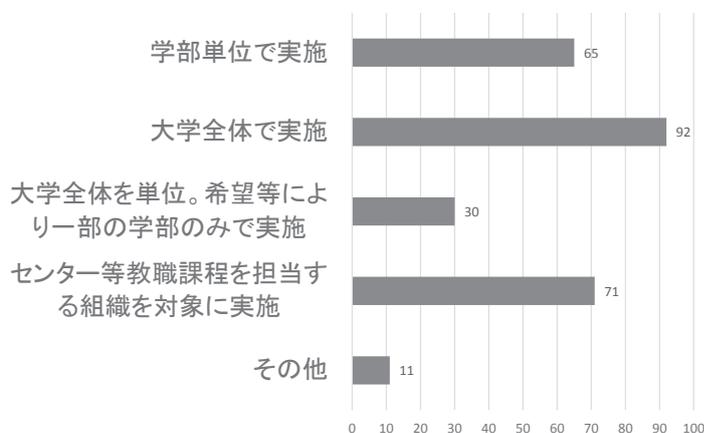
教職課程の自己分析(自己点検・評価)に関する現在の体制①



既に適当な委員会組織等が存在し、体制が整っている教員養成機関は26%



教職課程の自己分析(自己点検・評価) の実施に適した単位

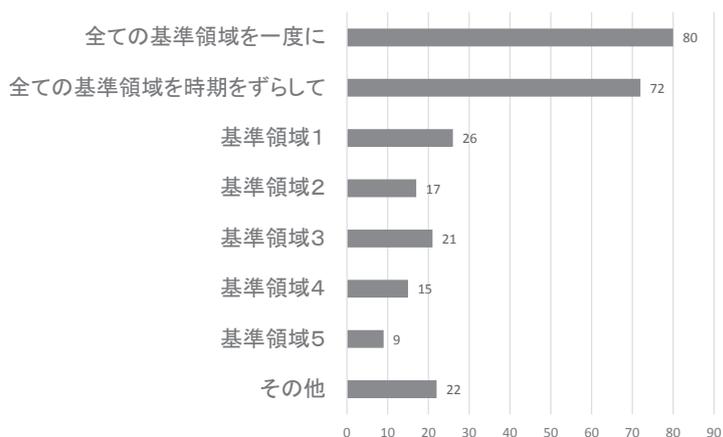


大学全体が92件で最多。次いで、教職課程センター等教職課程を担当する組織が71件。学部単位は65件。
学部単位よりも、全学的に行う方が適切と考えられている。

12



自己分析に用いる基準領域



基準領域1～5を選択的に実施するよりも、全ての基準領域を用いた自己分析を実施する方が効果的と考えられている。

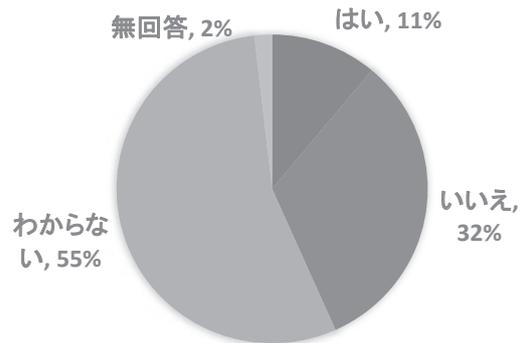
13



自己分析実施の意向についての質問

4-1. 教員養成評価機構が提案する自己分析活動実施の意向はあるか？

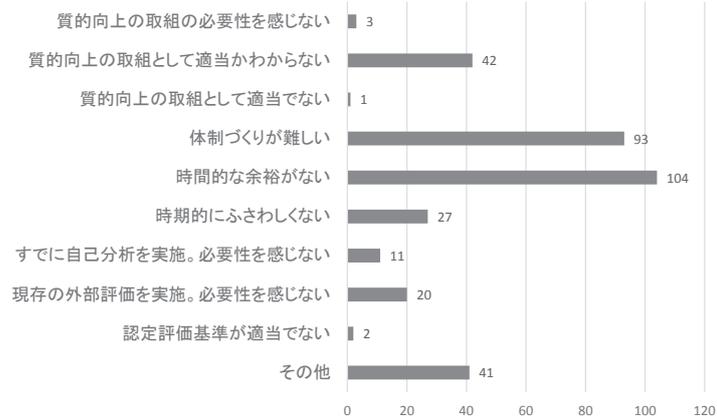
- ① はい
- ② いいえ
- ③ わからない



14



教員養成評価機構が提案する自己分析を実施しない理由



基準や取組として適当でないという回答は少なく、体制づくりが難しい、時間的な余裕がないなど、教員養成機関の負担に関わる回答が多い。

15



教員養成評価機構が提案した自己分析 活動全般への意見や要望

自由記述より

- ① 教員養成には既に厳しい審査が課せられていて、これ以上研究者に評価疲れを起こさせるべきではない。
- ② 現在、様々な評価制度が存在し、各大学はこれらの対応・準備に多くの時間と労力を費やしている。大学機関別認証評価との連携などについても併せて検討されたい。
- ③ 事務作業量や大学の負担が増えて実質的な質の向上につながらない制度にならないよう、良く考えて設計して欲しい。
- ④ 大学の自律的な相互評価の取組は非常に重要。
- ⑤ 学内の委員会や学部・学科担当者向けの「学内だけで完結する」自己点検の手引きがあるとありがたい。
- ⑥ 基準は参考にしたい。
- ⑦ 資料提供や研究会等があれば参加したい。

16



意向調査のまとめ

- 教職課程の自己分析に関しては、まだ4分の3の教員養成機関で体制が整えられていないのが現状。
 - 自己分析活動に取り組むこと自体が高いハードルになっている。
 - 自己分析活動を支援するツールの提供にはニーズがある。
- 取り組むなら、学部単位より全学的に、と考える教員養成機関が多い。
 - 学部単位の取組も、全学単位の取組も支援することが必要。
- 全ての基準領域を用いた自己分析の実施が効果的と考えられている。
 - 基準の汎用性や有効性は一定程度浸透してきたのではないか。
- 自己分析活動を実施しようという教員養成機関も少なくない。また、体制づくりができたり、時間的な余裕が生まれれば、取り組んでみようとする潜在的なニーズは一定程度あるのではないか。
 - 自己分析活動を支援するツールの提供に加え、自己分析活動の実際やその有効性をイメージできる情報提供を継続することが必要。

17

自己分析活動支援ツール(解説動画)の作成

- ◆ 教員養成機関の関係者が自己分析を行う際に参照できるように、解説動画を作成してウェブで公開(10分程度の動画を6種類)
 - ①教員養成教育に求められる質保証(渡辺恵子:国立教育政策研究所)
 - ②教員養成教育認定評価の概要(渡辺恵子:国立教育政策研究所)
 - ③教員養成教育認定基準の特徴と構造(佐藤千津:国際基督教大学)
 - ④教員養成教育認定基準にもとづく自己分析の内容と方法(関口貴裕:東京学芸大学)
 - ⑤「教員養成教育認定評価」を中心とした学部教育再構築の試み(宮本浩治:岡山大学)
 - ⑥教員養成教育認定基準にもとづく自己分析活動の実際(福島健介:帝京大学)

(一財)教員養成評価機構のウェブサイトで公開中！

<http://www.iete.jp/certification02/video.html>

18

(一財)教員養成評価機構 2019年度の委託研究 「教員養成教育認定評価開発研究の推進」

- ◆ 2019年度 文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業 8 教職課程の質の保証・向上を図る仕組みの構築」事業に応募・採択。
- ◆ 教職課程の質の保証・向上を図る仕組みとして、大学が行った自己分析(自己点検・評価)に対し、第三者がフィードバックを実施することの有効性を検討する。
- ◆ 主な取組は
 - ①教員養成教育の評価指標のあり方に関する意識調査
 - ②自己分析活動に対する外部からのフィードバックの実施
 - ③自己分析活動の支援と普及

19

政策文書における言及

- 中教審初中分科会教員養成部会教職課程の基準に関するワーキンググループ「複数の学科間・大学間の共同による教職課程の実施体制について(報告書)」(2020(令和2)年2月18日)

2. 教職課程の自己点検・評価

自己点検・評価は、大学が自主的に教育の内容・方法を改善していくための前提となる取組であり、(中略)教職課程に関する自己点検・評価の実施を義務とすることが適当である。

3. 外部専門家による検証

(前略)大学団体による取組として、一般財団法人教員養成評価機構や公益財団法人大学基準協会、一般社団法人全国私立大学教職課程協会が、教職課程を対象とした第三者評価について研究、試行を行っている。文部科学省においては、こうした取組を支援・促進していくことが望まれる。また、例えば、教職課程を対象とする第三者評価を受けていない大学を中心に実地視察を行うなど、実地視察と大学団体による第三者評価を効果的に組み合わせて実施することも考えられる。





びわこ成蹊スポーツ大学 FD研修会 2020.03.04

教員養成教育認定評価の実際

—立命館大学の場合—

(当日発表資料の抜粋)

教員養成教育認定評価開発研究推進会議委員
立命館大学大学院教職研究科

森田真樹

Beyond Borders

R 立命館大学が開発研究事業に参加した背景

- ・ 大学基準協会による認証評価
- ・ 機関別認証評価、第三者評価
- ・ 学内の「教学総括・次年度計画概要」

- ☞ なぜ、教職課程は対象にならないのか？
- ☞ 自己点検・評価はマンネリ化していないか？
- ☞ 「立命館らしい教員養成」とは何か？

試行評価の受審によって、今後の教員養成教育にプラスとなるヒントが何か得られるはず。

Beyond Borders

2

R 開発研究事業への参加とプロセス

2014年2月 開発研究事業への参加の打診
2014年3月 学内の機関決定、常任理事会報告
* 2017年度に文学部が受審することを決定

2015年10月 施行評価にむけた作業の具体的検討



学部執行部・教職担当教員で分担執筆
教授会等での確認

2016年2月 自己分析書提出

2016年6月23日、30日 評価員による訪問調査

2017年1月 評価結果の最終決定

Beyond Borders

3

R 施行評価を受審した成果・効果

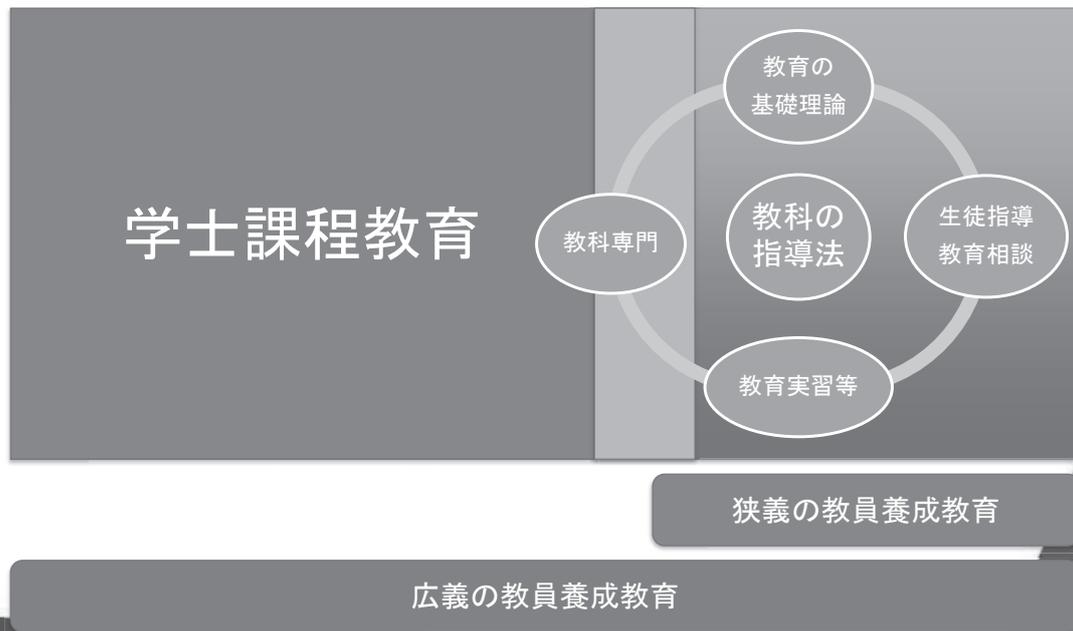
- 教職課程の運営を担う教員と、課程認定を受ける主体である学部教員との共同作業と意思疎通
- カリキュラムや実践の特色/課題の洗い出し
- 他大学の教員からの意見によるち長所の再認識
- 教員養成教育にとって重要となるチェックポイントの自覚（基準、観点、取り組み例は、自大学の文脈では何に該当するのか）

Beyond Borders

4



「教員」の養成がなされる場



Beyond Borders

5



教員養成教育認定評価開発研究の特長

- ・ 内部質保証のあり方の確認
 - 課程認定基準は満たされていることが大前提
 - ○×ではなくて、各大学の教員養成教育における特長や不十分な点を自己点検
 - 優れた取り組みの共有
- ・ ピアレビュー (→ コミュニティーの形成)
 - 他大学の教員からのアドバイス・フィードバック
- ・ 教員養成教育の「見える化」「共通言語化」
 - 事例の蓄積による困難な課題克服への第一歩

Beyond Borders

6

第4章 教員養成教育の評価指標のあり方に関する意識調査

回答の分析

関口 貴裕（東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科教授）

教員養成教育の評価指標のあり方に関する意識調査

1. はじめに

近年、教職課程の質保証は、その重要性が中央教育審議会の答申等において繰り返し指摘されるなど、政策課題として注目を集めている。一方、我が国の大学における教員養成教育は、開放制原則の下、教員養成教育を提供する大学数の多さと多様性を特徴としており、質保証システムを整備するに当たっては、その多様性を損なうことなく、質的水準の維持・向上に資するものとするのが重要である。また、現実的には、質保証のために費やす労力を最小限に抑えることも必要となる。

こうした背景から、本年度、本機構においては、教員養成機関が内部質保証を機能させるための、より簡便な評価システムの開発を目指し、東京学芸大学が開発した「教員養成教育認定基準」を用いた自己分析（自己点検・評価）ならびにフィードバックの試行を3大学に対して行ってきた。一方で、この「教員養成教育認定基準」を自己分析の指標として用いることが、真に各大学の教員養成教育の質の確保・向上に資するかどうかは、より多くの大学の意見をふまえて検証する必要がある。

そこで本機構では、上述した、個別の大学における自己分析ならびにフィードバックの試行と並行して、全国の教員養成機関に対し「教員養成教育認定基準」の有効性、妥当性を問う調査を行った。本章では、この調査の概要と結果報告を行う。

2. 調査の概要

2-1. 調査の対象ならびに形式

全国の教職課程を有する大学学部相当の組織 1,163 件に調査協力を求める文書を郵送し、記載された URL によりオンラインアンケートサイト（Google Form）に誘導し回答してもらった。

2-2. 質問項目

1) 基準ならびに観点の有効性

「教員養成教育認定基準」を構成する 13 の基準（2 つの内容を含むものをわけて提示したため質問は 17 項目）、ならびに評価の観点 40 項目のそれぞれについて、当該機関における教員養成教育の自己分析の指標としてどの程度、有効かを 5 段階（1：有効ではない、2：あまり有効とはいえない、3：どちらともいえない、4：おおむね有効である、5：有効である）で回答してもらった。

2) 各教員養成機関における取組の状況

上述の基準 13 項目（質問は 17 項目）ならびに観点 40 項目のそれぞれについて、当該機関に

おける取組の状況を 5 段階（1：不十分である，2：あまり取り組めていない，3：どちらともいえない，4：おおむね取り組んでいる，5：十分である）で回答してもらった。

3) 各教員養成機関における取組や課題

「教員養成認定評価基準」の 5 つの基準領域それぞれの趣旨に関して，各機関において行っている取組や課題等を自由記述（1,000 字程度まで）で回答してもらった。

3. 調査結果

3-1. 回答状況

回答を依頼した教員養成機関のうち 160 機関より回答があった。回答率は 13.8 %であった。回答率が低いため，本調査にはサンプリングの偏りがある可能性が否めない。以下の結果については，その点を留意して受け取る必要がある。

3-2. 分析方針

「基準ならびに観点の有効性」「各教員養成機関における取組の状況」の回答について単純集計を行った。その際，教育系の学部・学科とそうでない学部・学科とで，回答傾向が異なるかを調べるため，分析対象機関をこの 2 つのカテゴリに分けて集計した。分類に際しては，機関名や所属が教育学部，教育学科であるもの，ならびに機関名に「人間発達」「子ども」などの名称がつくものを「教育系学部・学科」と判断した。また，他学部でも教育学科の比重が高いと見なされるものもこれに含めた。一方，工学部など教育学部・学科以外からの回答や，「教職センター」「教職課程委員会」「副学長」など全学を対象とした組織等による回答は「非教育系学部・学科」に分類した。結果として，教育系学部・学科（以下，教育系）に分類されたものは 37 機関，非教育系学部・学科（以下，非教育系）に分類されたものが 114 機関，機関名等の記載がなく「不明」としたものが 6 機関となった。

なお，自由記述で回答してもらった各教員養成機関における取組の状況については，内容を整理して別の機会でも報告する。

3-3. 有効性の分析結果

1) 基準の有効性

図 1, 2 に，それぞれ教育系，非教育系における，各基準に対する有効性の回答割合を示す。教育系の学部・学科では，すべての基準について 8 割以上の機関が「有効である」「おおむね有効である」と回答していた。「有効である」に限っても，基準 1-1B, 1-4, 4-2, 5-2B, 5-3 でやや値が低いものの，ほとんどの基準で 50%以上の機関が「有効」と答えていた。同様の結果は，非教育系の学部・学科でもみられ，ほぼ全ての基準について「有効である」「または有効である」の回答割合が 70%を超えていた。総じて，回答をよせた教員養成機関は，本基準について教員養成教育の質の維持・向上のための自己分析の基準として有効であると見なしていたと言える。

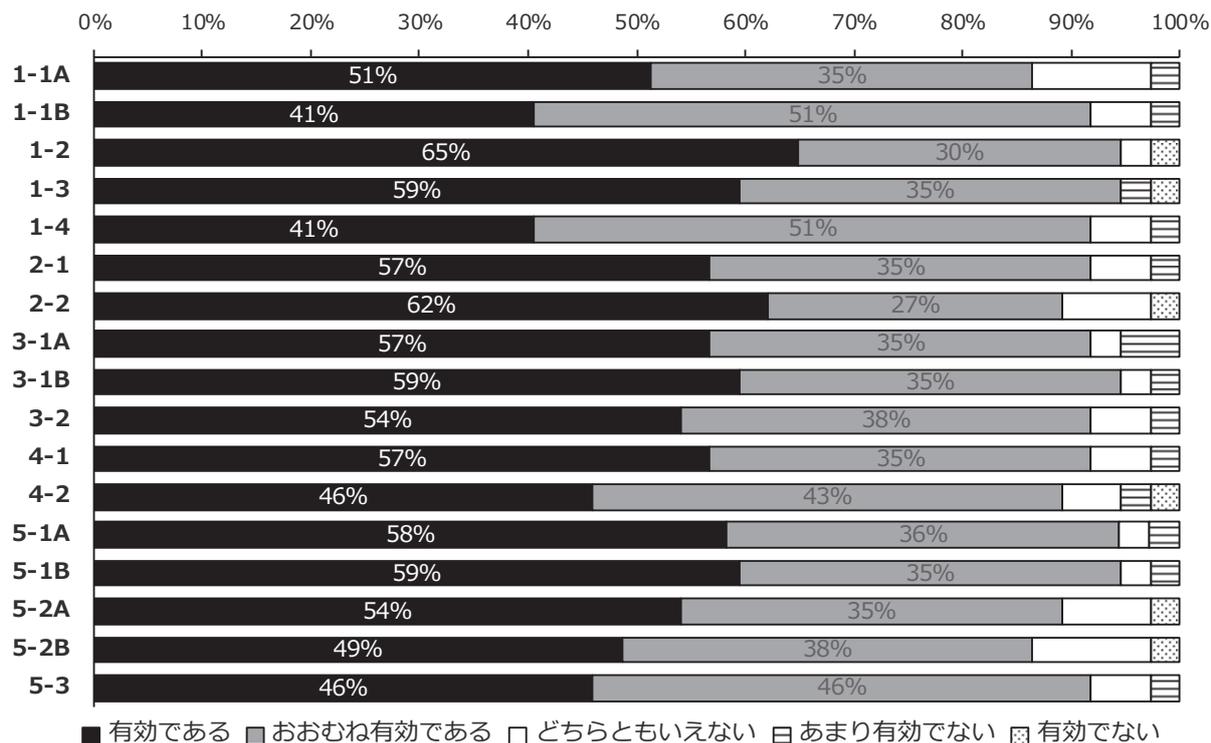


図1 「基準」の有効性に関する回答割合（教育系学部・学科，n = 37）

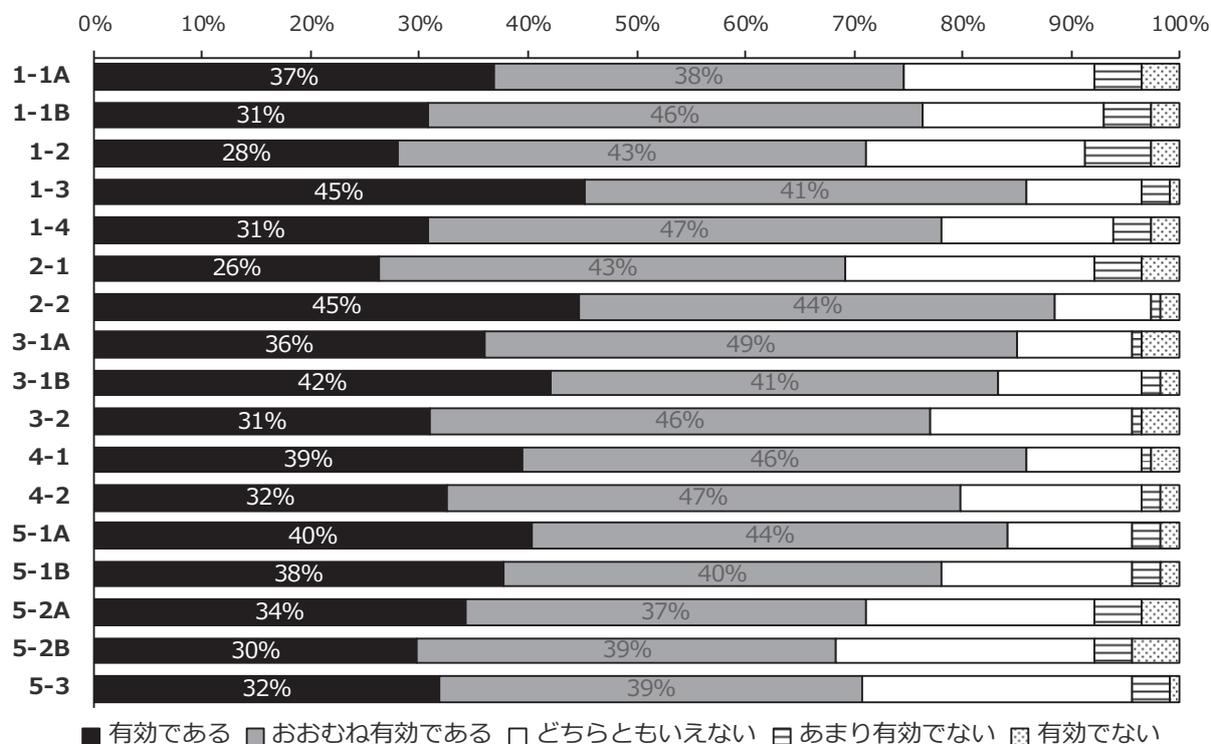


図2 「基準」の有効性に関する回答割合（非教育系学部・学科，n = 114）

ただし、非教育系の結果（図 2）を詳しく見ると、基準 1-2 や 2-1, 5-2AB, 5-3 など有効性を示す回答割合がやや低いものもある。そこで、教育系と非教育系の回答傾向の違いを明確にするために、それぞれの選択肢の番号を評定値として扱い、その平均値を教育系、非教育系ごとに算出した（表 1）。そして両機関の評定の差をマン・ホイットニーの U 検定で検定したところ、基準 1-2 「一貫性のあるディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーのもと主体的に教員養成カリキュラムを編成していること」と、基準 2-1 「教職課程（略）において、教員養成教育を提供するに際して、将来的に教職を担うにふさわしい人材とすべく必要な手当てを講じること」において、教育系と非教育系の回答傾向に有意差がみられた。

表 1 「基準」の有効性の平均評定値

番号	基準	教育系	非教育系	差
1-1A	「教員となり得る人材を養成する」ことを教育目標のひとつに位置づけていること	4.4	4.0	0.4
1-1B	「教員となり得る人材を養成する」ことについて、構成員が共通理解するための手立てを講じていること	4.3	4.0	0.3
1-2	一貫性のあるディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーのもと主体的に教員養成カリキュラムを編成していること	4.5	3.9	0.7*
1-3	教員養成教育を提供するにふさわしい教職員の組織体制を整え、学生の指導にあたること	4.5	4.3	0.2
1-4	教員養成教育のあり方を恒常的に見直し、改善につなげるシステムを自律的に構築し、運用していること	4.3	4.0	0.3
2-1	教職課程（教員養成系大学・学部にあつては教員養成課程）において、教員養成教育を提供するに際して、将来的に教職を担うにふさわしい人材とすべく必要な手当てを講じること	4.5	3.8	0.6*
2-2	教員養成教育を受けている学生に対して、その折々で適切な支援と指導を行うこと	4.5	4.3	0.2
3-1A	教員養成教育を受けている学生の意欲や適性の把握に努めること	4.4	4.1	0.3
3-1B	教職に向けての適切なキャリア支援を行うこと	4.5	4.2	0.3
3-2	教員養成教育を受ける学生が主体的にキャリア形成を行うべく、必要な組織体制やシステムを整えること	4.4	4.0	0.4
4-1	大学としてふさわしい自律性を持ってカリキュラムを構成し、その中に教員養成教育を適切に位置づけること	4.5	4.2	0.3
4-2	教員養成教育のカリキュラムにおいて、学生自らが創造的に課題を発見し、解決する主体的な学びを構築するような方策を講じること	4.3	4.1	0.2
5-1A	学校現場についての理解を醸成すること	4.5	4.2	0.3
5-1B	学校現場についての理解に基づく適切な実習プログラムを設定し、運用すること	4.5	4.1	0.4
5-2A	教員養成教育のなかに様々な体験活動を適切に位置づけること	4.4	3.9	0.4
5-2B	教員養成教育に位置づけた体験活動を省察し、構造化させる機会を提供すること	4.3	3.9	0.4
5-3	教員養成教育を提供するに際し、教育関係の諸機関との適切な連携・協力体制を構築し、それを恒常的に改善していること	4.4	4.0	0.4

* = マン・ホイットニーの U 検定において有意差が見られたもの（ α を Bonferroni 法により 0.0004 に設定）

2) 観点の有効性

図 3, 4 は 40 の観点それぞれに対する有効性の回答割合を示している。教育系では、観点 1-4-3 等で値が低いものの、ほぼすべての基準について 70%以上の機関が「有効である」「おおむね有効である」と回答しており、観点についても自己分析に対する妥当性を確認できた。一方、非教育系についても「有効である」「おおむね有効である」の回答割合は 70%前後であったが、特に、観点 1-2-1~2 や 2-1-1~3 など有効性の評価が低くなっているのが目立つ。

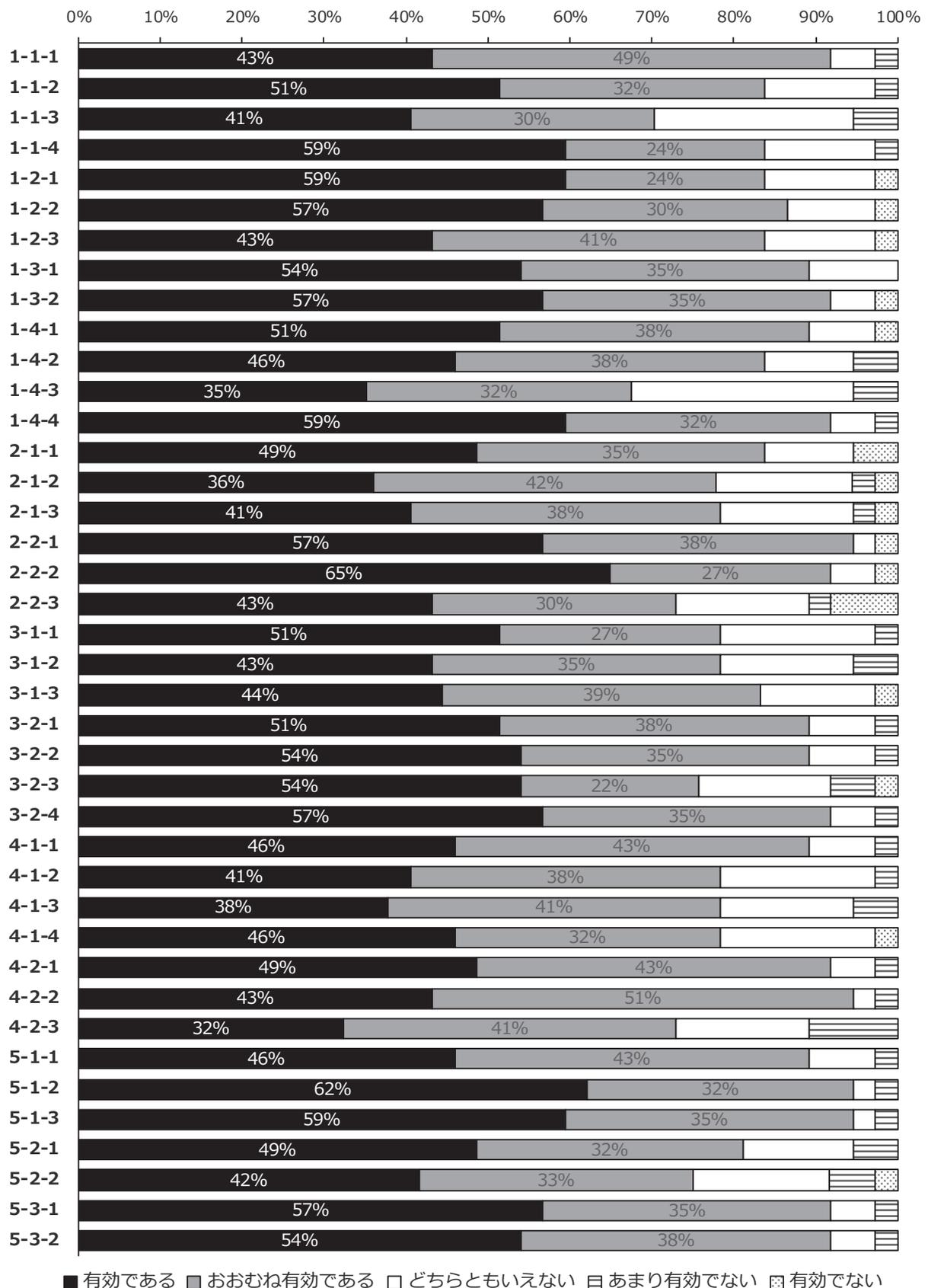


図3 「観点」の有効性に関する回答割合（教育系学部・学科，n = 37）

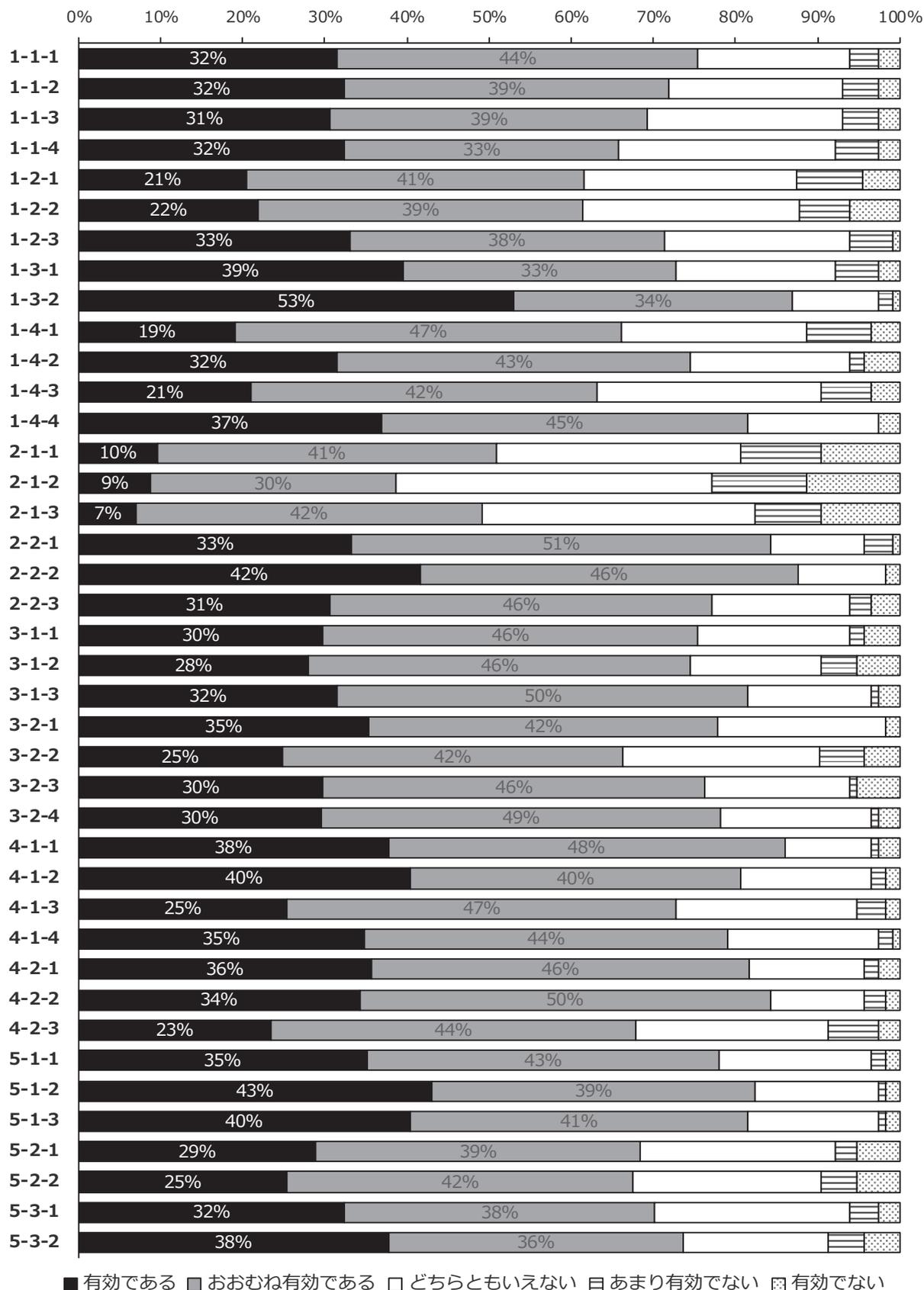


図4 「観点」の有効性に関する回答割合（非教育系学部・学科，n = 114）

表2 「観点」の有効性の平均評定値

番号	基準	教育系	非教育系	差
1-1-1	養成しようとする教員像について構成員が共通理解している	4.3	4.0	0.3
1-1-2	設置理念に適う教員養成教育について構成員の合意を形成している	4.3	3.9	0.4
1-1-3	「公教育の教員を養成する」という認識を構成員が共有している	4.1	3.9	0.2
1-1-4	主要な進路のひとつとして「教職」を位置づけている	4.4	3.9	0.5
1-2-1	教員養成教育に適切なディプロマ・ポリシーを設定している	4.4	3.7	0.7*
1-2-2	教員養成教育について、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーに一貫性がある	4.4	3.6	0.7*
1-2-3	教育活動と社会（外部）と積極的な関わりを構築している	4.2	4.0	0.2
1-3-1	研究者教員と学校現場での優れた実践経験を有する教員との共同指導体制を構築している	4.4	4.0	0.4
1-3-2	事務組織を含め、教職員全体で学生の学びを支援している	4.4	4.4	0.1
1-4-1	学生の教職志向を把握し、学部教育の改善に活かしている	4.4	3.7	0.6*
1-4-2	教員養成教育のあり方を恒常的に見直す体制を構築している	4.2	4.0	0.3
1-4-3	機関における教職履修者数が適正な範囲である	4.0	3.7	0.3
1-4-4	授業の質的向上のために組織的な取り組みを展開している	4.5	4.1	0.4
2-1-1	教職を担うにふさわしい人材を集めるアドミッション・ポリシーを設定している	4.2	3.3	0.9*
2-1-2	教職を担うにふさわしい学生の募集・選抜・選考等を実施している	4.1	3.1	0.9*
2-1-3	教職を担うにふさわしい人材の確保について恒常的な改善に取り組んでいる	4.1	3.3	0.8*
2-2-1	教職志望の学生の学習ニーズ（適性・意欲及びそれに基づいた学習課題）を把握している	4.5	4.1	0.3
2-2-2	教職志望の学生に対する適切な履修指導を行っている	4.5	4.3	0.3
2-2-3	教職への適性が乏しいと判断された学生に対して適切な指導を行っている	4.0	4.0	0.0
3-1-1	在学中の折々に学生の教職に対する意欲を把握している	4.3	3.9	0.3
3-1-2	在学中の折々に学生の教職に対する適性を把握している	4.2	3.9	0.3
3-1-3	個々の学生のニーズの把握に基づいた適切なキャリア支援を行っている	4.2	4.1	0.2
3-2-1	教員入職に関する各種の情報を適切に提供している	4.4	4.1	0.3
3-2-2	教員養成教育の成果の検証を踏まえた改善システムを構築している	4.4	3.8	0.6*
3-2-3	教員免許状の取得や教員採用試験合格のみをゴールとしない、多様なキャリア支援に取り組んでいる	4.2	3.9	0.2
3-2-4	在学中のメンタル・サポートの体制を整えている	4.5	4.0	0.4
4-1-1	大学としてふさわしい自律的な運営体制を構築している	4.3	4.2	0.1
4-1-2	幅広い教養教育をベースとした専門性の高いカリキュラムを提供している	4.2	4.2	0.0
4-1-3	教員の研究成果と教育内容とを有機的に関連させている	4.1	3.9	0.2
4-1-4	機関の設置理念・目的を構成員が共有している	4.2	4.1	0.1
4-2-1	学生自身による課題発見・課題解決型の学習を促す工夫に取り組んでいる	4.4	4.1	0.3
4-2-2	学生間の協同による課題発見力・課題解決力や合意形成力を育成する場を設定している	4.4	4.1	0.2
4-2-3	学生の研究志向を育むカリキュラムを提供している	3.9	3.8	0.1
5-1-1	公教育システムと学校についての広い視野を醸成する機会を提供する	4.3	4.1	0.2
5-1-2	教育の実際場面に学生が触れる機会を設定する	4.5	4.2	0.3
5-1-3	取得する教員免許状の特性に応じた実践的指導力を育成する	4.5	4.2	0.3
5-2-1	様々な体験活動とその省察による往還の機会を提供する	4.2	3.8	0.4
5-2-2	様々な発展段階に関する教育実践的な情報を提供する	4.1	3.8	0.3
5-3-1	教育委員会や学校と大学との組織的な連携協力体制を構築している	4.5	3.9	0.5
5-3-2	教員養成教育に適う学校現場での優れた実践体験を有する者を招聘・採用している	4.4	4.0	0.4

そこで、教育系と非教育系の回答の違いを明確にするために、評定平均値を両カテゴリで比較した（表 2）。両機関の評定の差を U 検定で検定した結果、観点 1-2-1 「教員養成教育に適切なディプロマ・ポリシーを設定している」、観点 1-2-2 「教員養成教育について、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーに一貫性がある」、観点 1-4-1 「学生の教職志向を把握し、学部教育の改善に活かしている」、観点 2-1-1 「教職を担うにふさわしい人材を集めるアドミッション・ポリシーを設定している」、観点 2-1-2 「教職を担うにふさわしい学生の募集・選抜・選考等を実施している」、観点 2-1-3 「教職を担うにふさわしい人材の確保について恒常的な改善に取り組んでいる」、観点 3-2-2 「教員養成教育の成果の検証を踏まえた改善システムを構築している」において、教育系と非教育系の回答傾向の違いが見られた。

3-4. 取組状況の分析結果

1) 基準が示す事項の取組状況

図 5、6 にそれぞれ教育系、非教育系における各基準で述べられた事項に対する取組状況の回答割合を示す。教育系の学部・学科では、ほぼすべての基準で 80～90% 程度の機関が「十分である」「おおむね取り組んでいる」と回答していたが、基準 1-1B、1-4、4-2、5-2B など、肯定的な回答の割合が 60～70% のものもあった。特に基準 1-4 「教員養成教育のあり方を恒常的に見直し、改善につなげるシステムを自律的に構築し、運用していること」については、「十分である」の回答割合が 14% と特に低くなっていた。

一方、非教育系については、全体的に「十分である」「おおむね取り組んでいる」の回答割合は 50～70% であり、必ずしも十分にに取り組めていない状況が窺える。特に 1-1B 「教員となり得る人材を養成することについて、構成員が共通理解するための手立てを講じていること」や 5-2B 「教員養成教育に位置づけた体験活動を省察し、構造化させる機会を提供すること」では、肯定的な回答の割合はそれぞれ 42%、34% と低くなっていた。

基準の分析と同様、取組状況についても、教育系と非教育系の評定平均値を算出して回答傾向の違いを明確にした（表 3）。U 検定の結果、多くの基準で、教育系と非教育系の回答傾向に違いが見られた。違いがみられた基準は、基準 1-1A、1-1B、1-2、2-1、3-1B、3-2、5-1A、5-1B、5-2A、5-3 であり、基準領域 4 「大学教育の一環としての教員養成カリキュラムの運営」を除く全ての基準領域で、非教育系の取組の程度が教育系に比べ低くなっていた。

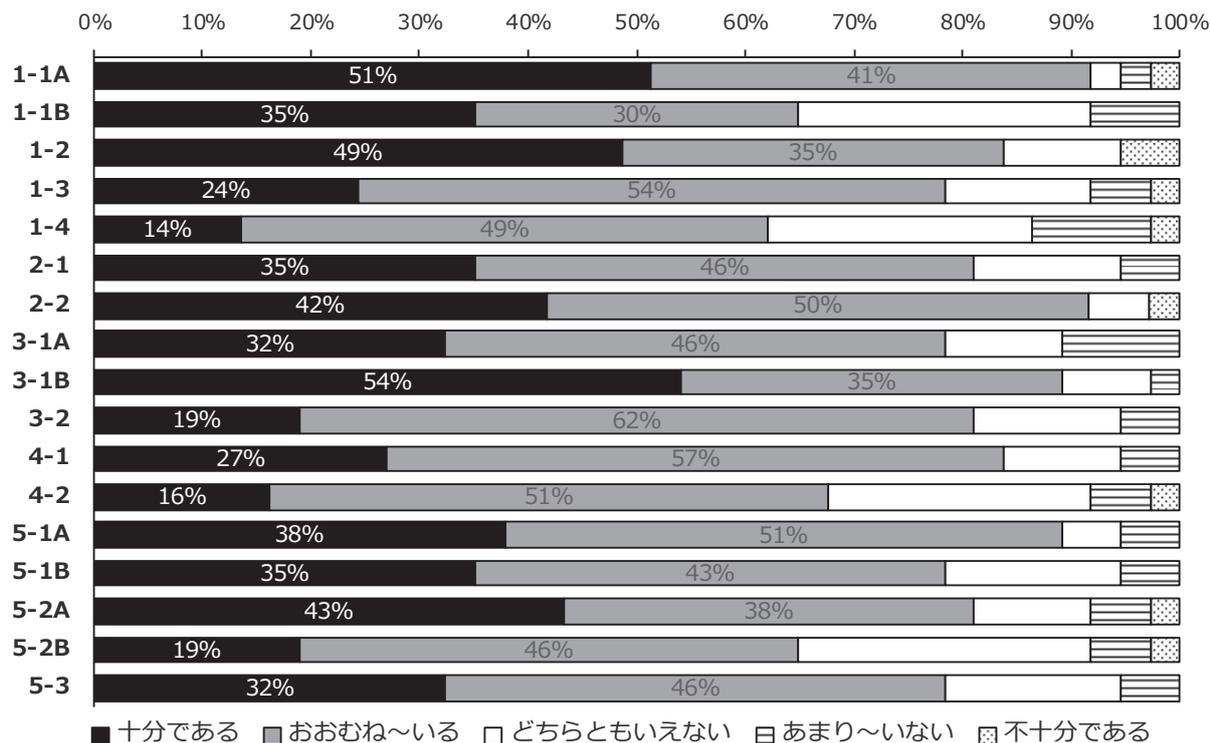


図5 「基準」の取組状況に関する回答割合（教育系学部等，n = 37）

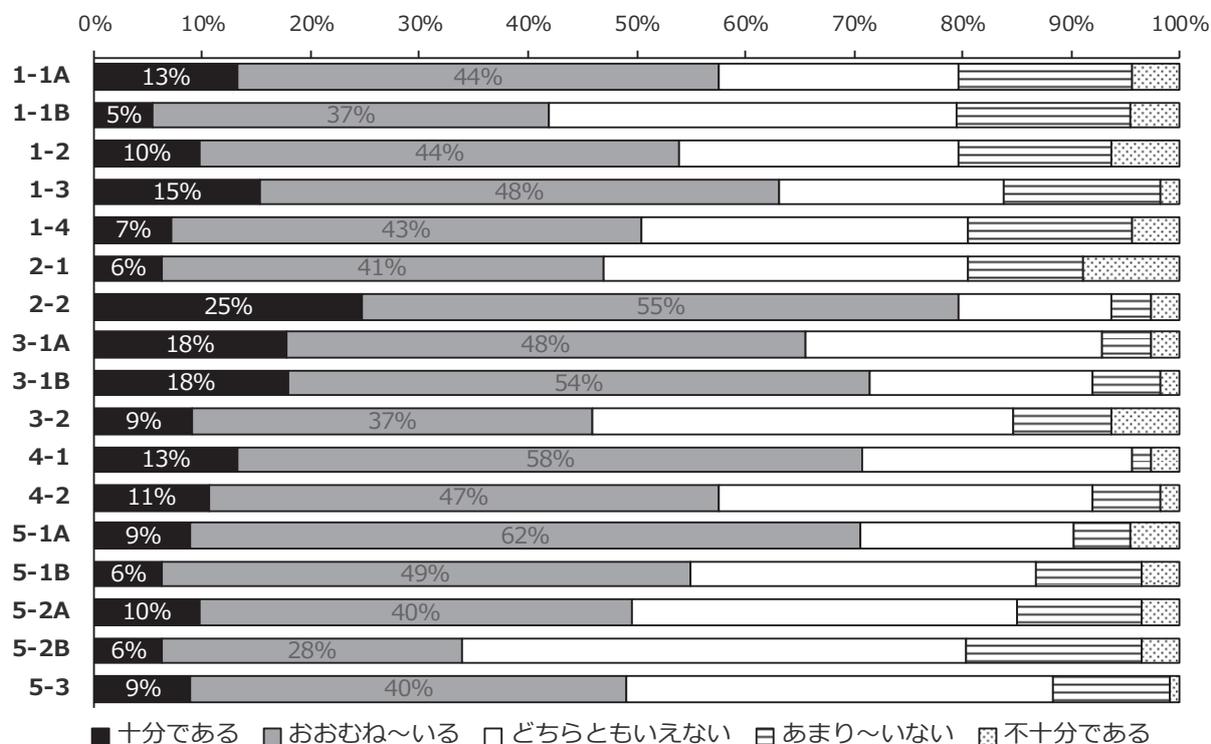


図6 「基準」の取組状況に関する回答割合（非教育系学部・学科，n = 114）

表3 「基準」の取組状況の平均評定値

番号	基準	教育系	非教育系	差
1-1A	「教員となり得る人材を養成する」ことを教育目標のひとつに位置づけていること	4.4	3.5	0.9*
1-1B	「教員となり得る人材を養成する」ことについて、構成員が共通理解するための手立てを講じていること	3.9	3.2	0.7*
1-2	一貫性のあるディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーのもと主体的に教員養成カリキュラムを編成していること	4.2	3.4	0.8*
1-3	教員養成教育を提供するにふさわしい教職員の組織体制を整え、学生の指導にあたること	3.9	3.6	0.3
1-4	教員養成教育のあり方を恒常的に見直し、改善につなげるシステムを自律的に構築し、運用していること	3.6	3.3	0.3
2-1	教職課程（教員養成系大学・学部によっては教員養成課程）において、教員養成教育を提供するに際して、将来的に教職を担うにふさわしい人材とするべく必要な手当てを講じること	4.1	3.2	0.9*
2-2	教員養成教育を受けている学生に対して、その折々で適切な支援と指導を行うこと	4.3	4.0	0.3
3-1A	教員養成教育を受けている学生の意欲や適性の把握に努めること	4.0	3.7	0.3
3-1B	教職に向けての適切なキャリア支援を行うこと	4.4	3.8	0.6*
3-2	教員養成教育を受ける学生が主体的にキャリア形成を行うべく、必要な組織体制やシステムを整えること	3.9	3.3	0.6*
4-1	大学としてふさわしい自律性を持ってカリキュラムを構成し、その中に教員養成教育を適切に位置づけること	4.1	3.8	0.3
4-2	教員養成教育のカリキュラムにおいて、学生自らが創造的に課題を発見し、解決する主体的な学びを構築するような方策を講じること	3.7	3.6	0.1
5-1A	学校現場についての理解を醸成すること	4.2	3.7	0.6*
5-1B	学校現場についての理解に基づく適切な実習プログラムを設定し、運用すること	4.1	3.4	0.6*
5-2A	教員養成教育のなかに様々な体験活動を適切に位置づけること	4.1	3.4	0.7*
5-2B	教員養成教育に位置づけた体験活動を省察し、構造化させる機会を提供すること	3.7	3.2	0.6
5-3	教員養成教育を提供するに際し、教育関係の諸機関との適切な連携・協力体制を構築し、それを恒常的に改善していること	4.1	3.5	0.6*

* = マン・ホイットニーのU検定において有意差が見られたもの（ α をBonferroni法により0.0004に設定）

2) 観点が示す事項の取組状況

図7, 8に各観点が述べられた事項に対する取組状況の回答割合を示す。教育系、非教育系ともに、具体的な観点ごとに見ると、取組が十分でない教員養成機関が多くなるのが分かる。

観点が示す事項の取組状況についての教育系、非教育系の評点平均値を表4に示す。マン・ホイットニーのU検定の結果、観点1-1-4, 1-2-1, 1-2-2, 1-4-1, 2-1-1, 2-1-2, 2-1-3, 5-1-2, 5-1-3, 5-3-1, 5-3-2において教育系と非教育系の回答傾向に違いが見られた。特に基準1-2「一貫性のあるディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーのもと主体的に教員養成カリキュラムを編成していること」、基準2-1「教職課程（略）において、教員養成教育を提供するに際して、将来的に教職を担うにふさわしい人材とするべく必要な手当てを講じること」、基準5-3「教員養成教育を提供するに際し、教育関係の諸機関との適切な連携・協力体制を構築し、それを恒常的に改善していること」に含まれる観点は、非教育系において「十分である」「おおむね取り組んでいる」の回答割合が20～50%程度と低くなっている。またカテゴリ間の有意差こそないが、基準5-2の観点も、非教育系の取組状況が低い値を示しており注目される。

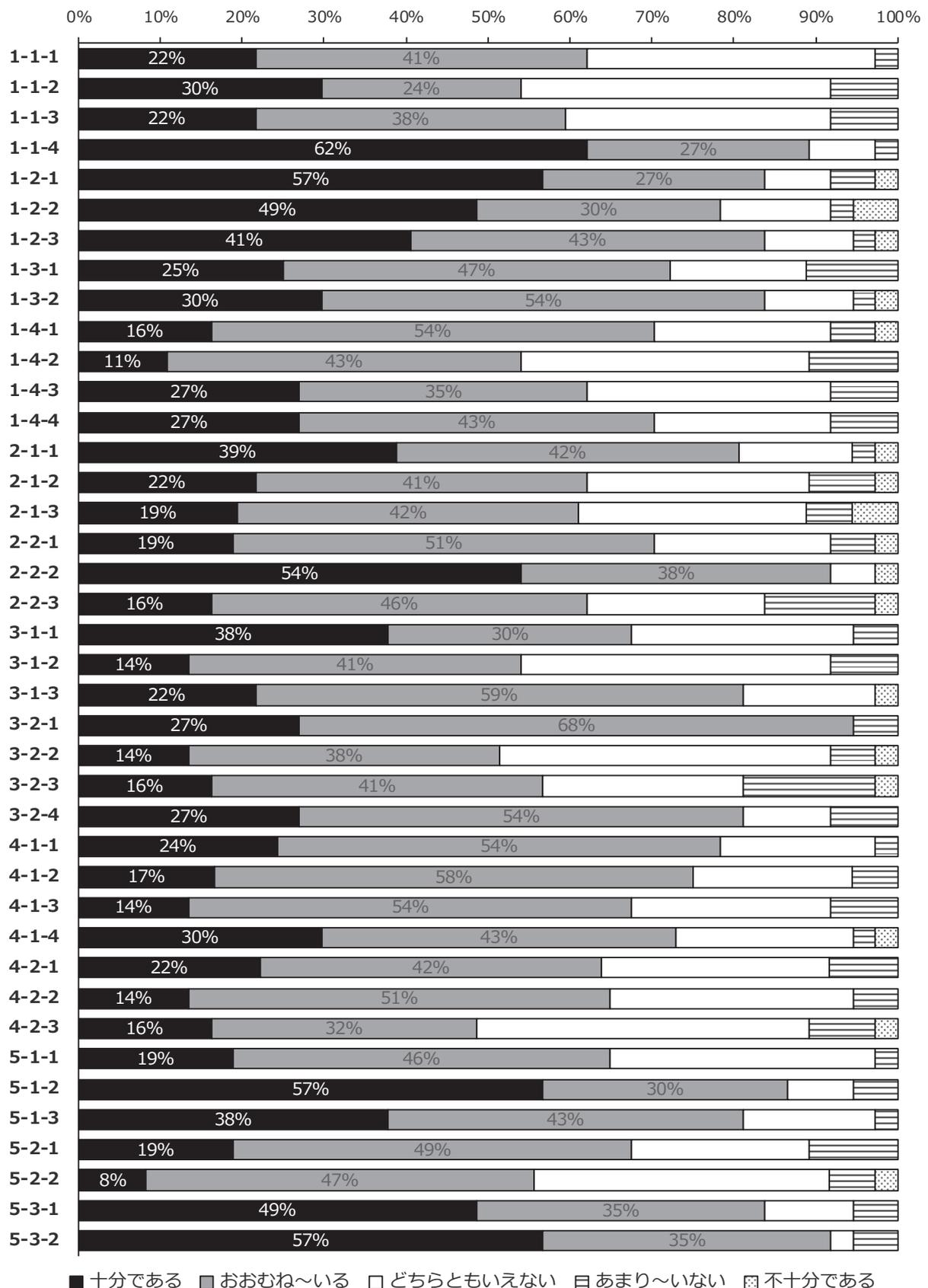


図7 「観点」の取組状況に関する回答割合（教育系学部・学科，n = 37）

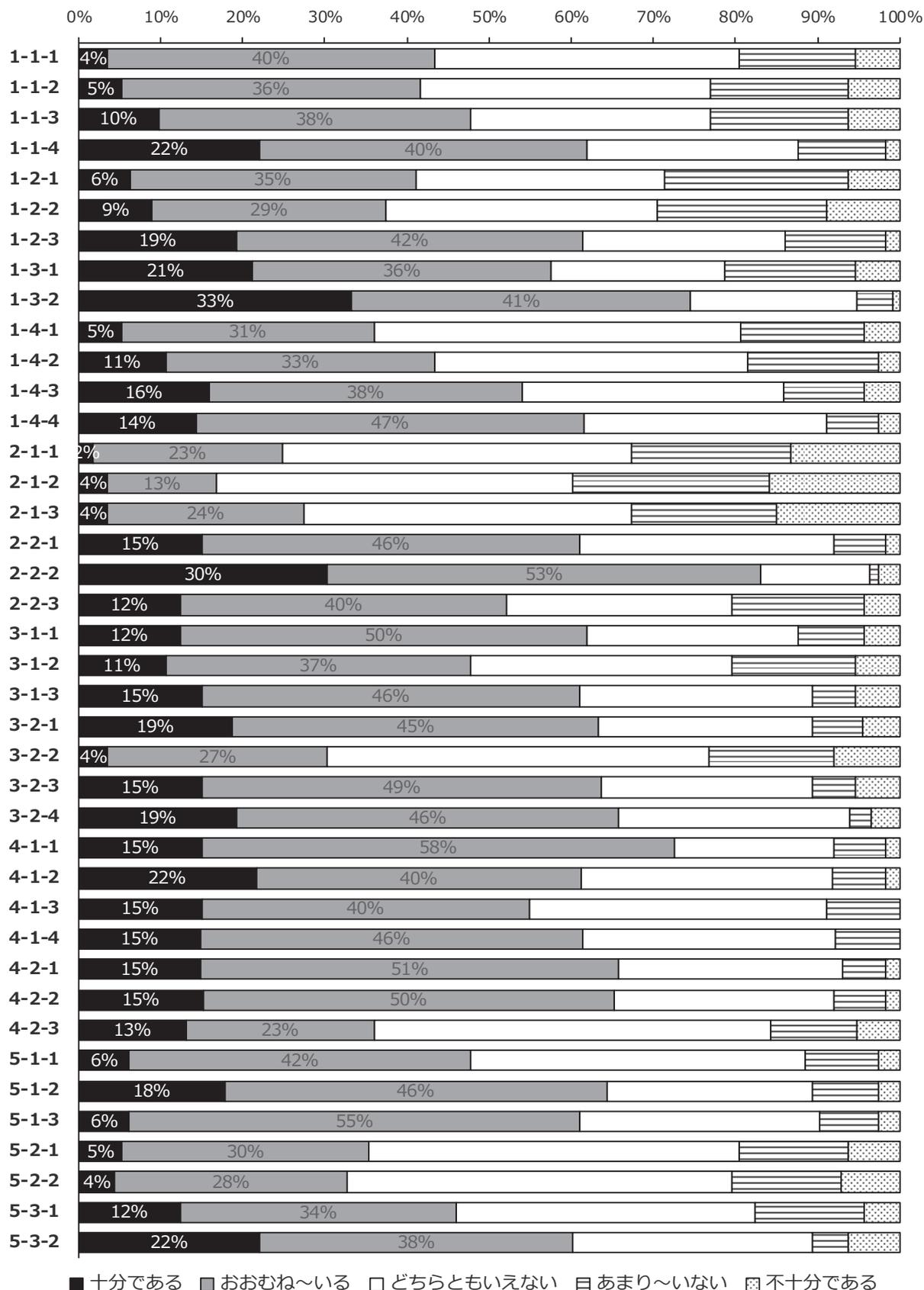


図8 「観点」の取組状況に関する回答割合（非教育系学部・学科，n = 114）

表4 「観点」の取組状況の平均評定値

番号	基準	教育系	非教育系	差
1-1-1	養成しようとする教員像について構成員が共通理解している	3.8	3.2	0.6
1-1-2	設置理念に適う教員養成教育について構成員の合意を形成している	3.8	3.2	0.6
1-1-3	「公教育の教員を養成する」という認識を構成員が共有している	3.7	3.3	0.4
1-1-4	主要な進路のひとつとして「教職」を位置づけている	4.5	3.7	0.8*
1-2-1	教員養成教育に適切なディプロマ・ポリシーを設定している	4.3	3.1	1.2*
1-2-2	教員養成教育について、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーに一貫性がある	4.1	3.1	1.1*
1-2-3	教育活動と社会（外部）と積極的な関わりを構築している	4.2	3.6	0.5
1-3-1	研究者教員と学校現場での優れた実践経験を有する教員との共同指導体制を構築している	3.9	3.5	0.3
1-3-2	事務組織を含め、教職員全体で学生の学びを支援している	4.1	4.0	0.0
1-4-1	学生の教職志向を把握し、学部教育の改善に活かしている	3.8	3.2	0.6*
1-4-2	教員養成教育のあり方を恒常的に見直す体制を構築している	3.5	3.3	0.2
1-4-3	機関における教職履修者数が適正な範囲である	3.8	3.5	0.3
1-4-4	授業の質的向上のために組織的な取り組みを展開している	3.9	3.6	0.2
2-1-1	教職を担うにふさわしい人材を集めるアドミッション・ポリシーを設定している	4.1	2.8	1.3*
2-1-2	教職を担うにふさわしい学生の募集・選抜・選考等を実施している	3.7	2.6	1.1*
2-1-3	教職を担うにふさわしい人材の確保について恒常的な改善に取り組んでいる	3.6	2.8	0.8*
2-2-1	教職志望の学生の学習ニーズ（適性・意欲及びそれに基づいた学習課題）を把握している	3.8	3.7	0.1
2-2-2	教職志望の学生に対する適切な履修指導を行っている	4.4	4.1	0.3
2-2-3	教職への適性が乏しいと判断された学生に対して適切な指導を行っている	3.6	3.4	0.2
3-1-1	在学中の折々に学生の教職に対する意欲を把握している	4.0	3.6	0.4
3-1-2	在学中の折々に学生の教職に対する適性を把握している	3.6	3.3	0.3
3-1-3	個々の学生のニーズの把握に基づいた適切なキャリア支援を行っている	4.0	3.6	0.4
3-2-1	教員入職に関する各種の情報を適切に提供している	4.2	3.7	0.5
3-2-2	教員養成教育の成果の検証を踏まえた改善システムを構築している	3.5	3.0	0.5
3-2-3	教員免許状の取得や教員採用試験合格のみをゴールとしない、多様なキャリア支援に取り組んでいる	3.5	3.6	-0.1
3-2-4	在学中のメンタル・サポートの体制を整えている	4.0	3.8	0.2
4-1-1	大学としてふさわしい自律的な運営体制を構築している	4.0	3.8	0.2
4-1-2	幅広い教養教育をベースとした専門性の高いカリキュラムを提供している	3.9	3.7	0.1
4-1-3	教員の研究成果と教育内容とを有機的に関連させている	3.7	3.6	0.1
4-1-4	機関の設置理念・目的を構成員が共有している	3.9	3.7	0.3
4-2-1	学生自身による課題発見・課題解決型の学習を促す工夫に取り組んでいる	3.8	3.7	0.1
4-2-2	学生間の協同による課題発見力・課題解決力や合意形成力を育成する場を設定している	3.7	3.7	0.0
4-2-3	学生の研究志向を育むカリキュラムを提供している	3.5	3.3	0.2
5-1-1	公教育システムと学校についての広い視野を醸成する機会を提供する	3.8	3.4	0.4
5-1-2	教育の実際場面に学生が触れる機会を設定する	4.4	3.7	0.7*
5-1-3	取得する教員免許状の特性に応じた実践的指導力を育成する	4.2	3.5	0.6*
5-2-1	様々な体験活動とその省察による往還の機会を提供する	3.8	3.2	0.6
5-2-2	様々な発展段階に関する教育実践的な情報を提供する	3.5	3.1	0.4
5-3-1	教育委員会や学校と大学との組織的な連携協力体制を構築している	4.3	3.4	0.9*
5-3-2	教員養成教育に適う学校現場での優れた実践体験を有する者を招聘・採用している	4.4	3.7	0.8*

4. まとめ

「教員養成教育認定評価」の各基準・観点が、教育養成教育の自己分析の指標として有効かについては、教育系、非教育系の学部・学科ともに、ほぼ全ての基準が70%以上の機関から有効であると見なされていた。本調査の回答率は13.8%と低く、この結果が我が国の教員養成機関の意見を代表していると言うことは難しいが、そのことを念頭に置きつつ、得られた結果のみから判断するならば、「教員養成教育認定評価」の各基準・観点は自己分析の指標として、多くの教員養成機関にとって有効なものであると言えるだろう。

ただし、基準、観点ともに、非教育系の学部・学科からの回答では、基準1-2「一貫性のあるディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーのもと主体的に教員養成カリキュラムを編成していること」、および基準2-1「教職課程(略)において、教員養成教育を提供するに際して、将来的に教職を担うにふさわしい人材とするべく必要な手当てを講じること」について、有効であるとの回答が少なくなっていた。基準1-2は、3つのポリシーと教員養成教育との関係、基準2-1は、教職を担うにふさわしい学生の選抜に関するものであり、教員養成のみを目的としない非教育系の学部・学科においては、必然的に、これらの取組の中で教員養成の要素が少なくならざるをえない。そうしたことを考えると、基準1-2、2-1で教員養成教育の質の維持・向上を評価することが有効でないと感じる機関が多いことも理解できる。ただし、このことは、基準1-2、2-1が自己分析の基準として妥当でないことを意味するわけではない(基準の妥当性は、教員養成教育のあり方に関するより大きな議論の中で判断されるものである)。これらの結果は、むしろ自己分析における基準1-2、2-1の意義や考え方が分かりにくいことを意味している。今後、「教員養成教育認定基準」を多様な教員養成機関の評価に適用していくためには、基準の表現の再検討や補足説明の付加など、非教育系の機関であっても、これらの基準で適切に自己分析ができるような工夫を検討する必要があるだろう。

取組状況については、基準に示された事項の多くで、非教育系の取組状況が教育系に比べ十分でないことが示された。教員養成のみを目的としない非教育系の学部・学科の取組状況が、教育系のそれに比べ十分でないのは、ある程度、当然のことであろう。「教員養成教育認定基準」の評価では、それを絶対の基準とするのではなく、それぞれの機関の特性や実情を踏まえて評価を行うこととされている。本調査で得られた非教育系の学部・学科における取組状況の結果は、そうした形で各機関を相対評価する際の指標として参照することが出来るかもしれない。

なお、観点に関する取組状況の結果は、観点の有効性の分析結果と類似しており、主に基準1-2、2-1に含まれる観点で非教育系と教育系の違いが見られた。これもそれぞれの教員養成機関の目的からして納得のいく結果である。一方で、基準領域5「子どもの教育課題と大学教育との関連づけ」についても、そこに含まれる観点の多くで非教育系学部・学科の取組が必ずしも十分でないことが示された。この点については、現在の開放性原則のもとで行われている多様な学部・学科における教員養成教育の課題として、今後、改善を考えていくべき点かもしれない。その意味で、非教育系の学部・学科を評価する際には、基準領域5にかかる取組がどうなっているかが、その機関における教員養成教育の質を見る上で重要なポイントとなるだろう。

資料

調査統計データ 自由記述回答

調査書式

推進会議 構成員名簿

自己分析活動支援ツールとしての解説動画（URL 及び QR コード一覧）

教員養成教育の評価指標のあり方に関する意識調査 自由記述回答

質問：Ⅱ「教員養成教育認定基準」の基準・観点等を参考に、各基準領域の趣旨にそって、特に、積極的に取り組まれている場合に際立つ事項をあげてみました。下記の「取り組み例」をいくつか取り上げ、あるいは、まったく自由に貴機関の教職課程における現状・課題等についてお書きください。（整理の都合上、1項目 1000字程度まででお願いします。）

取り組み例：

- 1（基準領域1関係） 構成員でFD研修会を開催するなどして、養成しようとする教師像を共有するような活動を行っている。
- 2（基準領域2関係） GPA等の指標に基づいて、教職課程の履修制限を行っている。
- 3（基準領域3関係） 教員免許状取得、教員採用試験合格をゴールとしない多様なキャリア支援に取り組んでいる。
- 4（基準領域4関係） ポートフォリオ等を活用するなどして、学生が折々に自らの学びを省察できる機会を設定している。
- 5（基準領域5関係） 教育委員会や学校等との教育課題に関する認識を共有し、教員養成カリキュラムに社会的なニーズを反映している。

回答大学	関係する基準領域	自由記述回答
A大学	4	ポートフォリオ等を活用するなどして、学生が折々に自らの学びを省察できる機会を設定している。googleの共有ドライブを利用し、教職クラスで培った成果や研究発表を蓄積し、就職活動等に活用したり、同じ教職を目指す学生と情報共有できるような取り組みを行っている。
B大学	1	FD委員会や教職課程研修会などで養成する教師力を向上させている。
	2	履修カルテやGPAで履修状況を把握している。
	3	教員免許取得、採用試験合格が目的ではなく、人間力、指導力など多様な人間性を高めている。
	4	自律性を持たせ、自ら考え行動できる運営体制を行っている。
	5	教育委員会や各学校との深い連携や協力体制が構築できていない。今後の課題である。
C大学	4	理学部専門科目として「理数教育企画」を設置している。これは、学生自らのアイデアにより、小学生教育のためのプログラムを立案、計画を設計させ、地元の小学校において実践させるものである。学生に学校の現場への理解を深めさせるとともに、自立的教育力を身につけさせるのに役立っている。
D大学		教員養成カリキュラム、4年一貫の教職指導の在り方、教育実習の在り方、教採試験対策、さらには入試制度まで含めて、総合的に教育学部における学生教育の在り方について検討中である。
		現時点での最大の問題は、理想的な教員養成のシステムやカリキュラムを構想できたとしても、そのために必要となる予算の確保がほぼ絶望的であることにある。
E大学	2	セメスターごとにアドバイザー教員との面談を実施し、学習状況や希望進路についてアドバイスをを行っている。教育実習の履修にあたっては、GPAや出席率による制限を設けている。
	4	履修カルテを教職科目以外の科目も含めて作成し、学生が学期ごとの目標やふりかえりを記録できるようにしている。また、アドバイザー教員との面談の際に履修カルテの内容を活用している。
	5	1年次から学校教育現場を体験する授業科目を開設している。また、年に1回、教育実習等連絡協議会を開催し、提携自治体の教育長、指導主事、校長会長との意見交換を行っている。
F大学	3	教員免許状取得、教員採用試験合格をゴールとしない多様なキャリア支援に取り組んでいる。
G大学	1	教員の会議で養成しようとする教師像を話し合いビジョンを共有している。
	1	学生の教職に対する主体性を育成するために効果的なカリキュラムを構築することが課題である。
	4	教員免許ポートフォリオを活用して、教員が学生と個人面談を行い、各段階での学びを省察させている。
H大学	1	教職大学院の実務家教員が、学部教員と協働して学部及び教職大学院の教員養成にあたる体制となっている。加えて、県教委から推薦された実務家教員を省察コーディネーターとして客員教授とし、教育実習等の指導、実習校との連絡調整などにあたってもらっている。県総合教育センターの研修員が学部の授業科目「教職発展演習」を担当し、授業づくり、学級づくりなどの実践経験を学生に伝える取り組みを行うなど、県総合教育センターや市教育研究所との間で連携推進室を設けて連携を深めている。
	2	大学として、県内の高校生を対象としたミニミニ教育実習を実施しており、高校生と、大学の教員志望学生が中学校において実習体験を積む機会を作っている。学部の受験に結びつける取り組みとなっている。
	3	キャリア委員会が中心になって、毎学年、教員に対する志望度を調査し、各コースや教科単位で情報をまとめ、各単位で教員への志望を高めるように取り組んでいる。 教員志望者向けにスタージュという課外の講座を開設している。その一環で、1年に2回、1泊2日で合宿研修を行い、そこには県立大学の教員、学生も参加することがある。
	4	毎年度、教職ガイドを作成して、教職課程受講者全員に配布するとともに、教職入門で解説している。また、教職ポートフォリオを配布し、各学年での教職課程科目の受講を通じた振り返りを記入させ、毎年度指導教員等がそれをもとに面談を行い、その内容も記録するようにしている。
	5	1年次での「教育実地研究Ⅰ」では市内の児童館での実践を通じて子どもと接し、指導する基礎的な経験を積み、2年次での「教育実地研究Ⅱ」で少年自然の家での野外体験の指導補助を経験させ、3年次以上の「教育実地研究Ⅲ・Ⅳ」で学校でのボランティア体験を行っている。市や県との連携のもとで、教育実習以外にも多様な体験を学生に提供している。
I大学		GPAの利用や、多様なキャリア形成、ポートフォリオ等の利用等には、制度設計が十分にできている。一方で、学部内の教員の連携や研修等に改善の余地があるため、今後の課題として進めていきたい。

J大学	2	非教職希望者への指導
K大学	1	教職課程センターの専任教員は年2回以上のFDにあたるセミナーを開き、卒業して現場にいる教員を呼んで、現状を学ぶFDをしている。また、全私協、関私教協、東教協、などのシンポジウムなどにはできるだけ出席し、毎週行われている会議で報告するようにしている。
	2	教職課程の履修制限は課程を設置している学科に任されているので、ばらつきがあるが、GPAは使用していない。
	3	大学の学科を超えて出している資格については全て指導しているが、教職以外に進みたい学生についても、面談などの相談にのっている。
	4	ポートフォリオは利用していないが、毎学年何回かガイダンスを行い、教職課程の記録（カルテ）はその都度持参するように指導している。また、初年度には4年間のカリキュラムを明確にし、カルテにはカリキュラムツリーも表示している。
	5	全私協、関私教協、東教協には必ず参加するように、また、いくつかの教育委員会とは教職インターンシップなどで提携を結んでいるので、毎年なんらかの形で協議を行っている。
L大学	4	学期始めにガイダンスで履修計画を立てる前に、前学期の履修科目の可否、成績、出欠の状況、取組度合いを振り返り、学生が個々に自らの学修姿勢を省察する機会を設けており、成果を上げている。省察記録はポートフォリオとして保管し、今後役に立っている。
M大学	4	ポートフォリオを活用し、学生が折々に自らの学びを省察する機会を設定している。また電子履修カルテの活用実現に向けた取組みを行っている。 具体的には、現段階で建学の精神を基に全学教員養成理念、各学部学科の教員養成理念と教職関連の各科目シラバス上の到達目標を参考にして、教職課程における学修目標（各教科科目ごとに約100項目）を設定した。 今年度は、作成した学修目標を、紙媒体により学生が5段階で自己評価を行い、自らの学びを省察するとともに、学修目標の内容や設定の仕方が適当であったかどうか、また教員の指導の在り方について振り返ることにしている。 課題としては、この取組みについて他学部の共通理解を得ることが必要であり、他学部の意向を取入れながら、今後電子履修カルテを完成させる予定である。 この電子履修カルテが完成し、活用して教員の授業改善、学生の自己評価と学修改善へと発展し、教職課程関連科目の質的保証へと繋がっていくことを期待している。
N大学		領域に関係なく課題は、 1. 聴覚または視覚に障害のある学生のみで大学なので、教職課程を含め日々の授業運営が情報保障問題と不可分になっていて、教職課程カリキュラムのコンテンツレベルの適切性まで十分に手が回っていないのが現状である。 2. 現状の免許教科が希少教科に偏っているので免許を取得しても採用には難があること。 3. 特別支援学校免許課程がないので、障害のある教員を養成しても特別支援学校への採用にも課題を抱えている。
	3	取り組みとしては、 日本語能力、数学の基礎的能力に関して外部試験を活用して学力レベルを把握し、教員としての進路指導に活用している。
O大学	1	本学の教員養成は、建学の精神「時代に即応した堅実にして有為な人間の育成」のもと、「豊かな教養に裏付けられた実践力と学ぶことへの高い志を持つ人間の育成」を基本理念としている。学内関係部署10名で構成する「教職センター運営会議」を定期的開催し、教職課程全般、目指す教師像、国・県等の新しい情報に関する意見交換、学生に関する情報交換等を適宜行っている。
	2	4年次「教育実習」に参加できる条件を必要単位の取得の他、GPA値2.0以上を原則としたり、コミュニケーション力など教壇に立つことが心配される学生については教職員による面談を実施した上で教育実習に参加させている。
	3	希望者ではあるが小学校学校支援ボランティアに半年間参加することを通して、先生や児童との交流や教職の業務内容等にふれたりすることで自分の教職に対する適性への振り返りをしたり、大学全体で開催する進路講演会等を通して多様なキャリア支援に取り組んでいる。
	4	自分の取り組みを確実に記録して振り返りをしたりするポートフォリオ等の活用はもちろんのこと、4年次の「教書実践演習」では実際 中・高の教壇に立っている先輩の講話を聞き教職への意欲を喚起したりしている。
	5	「大学地域コンソーシアム教員免許状更新講習事業部会」、「県教育委員会と教員養成課程を有する大学との協議会」等を通して、教員養成に係る課題を共有し、教員養成カリキュラムに反映させるようにしている。
P大学	5	本学には教員のみで構成されている同窓会の支部があり、必要に応じて連携をとっている。また同一法人の併設校とも日々交流している。それにより、学校インターンシップ、学校見学や生徒との交流、現職教諭である同窓生による講演や特別講義など、様々の体験活動を実現している。さらに、地域の教育委員会と協力し、学校ボランティアとして学生を派遣している。 また、教育委員会との会議により地域が有する教育課題を共有し、解決のための手立てを検討している。

Q大学	4	<p>社会科学科では、二ヶ月に一度「地歴教員養成講座」を開催している。内容は以下の通りである。①現役高校教師による公開授業・教材紹介・授業法紹介、②大学教員による高校教科書を利用した研究の最前線、③魅力的なエピソード・授業で使える史資料の紹介、④学生による模擬授業、⑤教員採用試験対策</p> <p>また、一年に一度、「〇〇歴史教育研究会」を開催し、中学・高校における歴史教育の質改善につながる講演会を開催している。</p>
R大学	1	定期的にFD活動を行っており、自己分析についてはある程度できていると考えております。
	2	教育実習の履修条件を設定することにより、教職志望学生の中で、適切な人材の確保についても意識して取り組んでおります。
	3	課題としては、教員免許状取得・教員採用試験合格のみをゴールとしない多様なキャリア支援をより組織的・継続的に行っていくことだと認識しています。
S大学	1	年に数回、全学的に「カリキュラム・マネジメント」、「カリキュラム・ディベロップメント」に関する研修会、ワークショップを行っている。また、本年開催した講師をお呼びした研修会「教職課程におけるESD教育に関わる研修会」には教員だけでなく学生も参加した。
	2	各課程で「教育実習」を履修可能なGPAの数値を設定、履修を制限している。
	3	定められた半期ごとの面談に加え、定期的に教職課程構成員やチューター、教務課が学生の意欲や希望について把握しながら、各種情報を提供している。
	4	学年ごとに「教職履修カルテ」において「ポートフォリオ」を記入するよう指示しており、教職課程構成員やチューターがそれらを確認し、面談を行うようにしている。
	5	半年ごとに行われる大学所在地周辺の大学および教育委員会担当者、校長会担当者で構成する「協議会」を通して情報交換を行っている。また、「インターンシップ」、「授業見学」などを行うことで、学生とともに現場の実態、課題を把握している。
T大学	1	<ul style="list-style-type: none"> 大学のミッションに、「豊かな教育環境を生かして、実践力と人間性に優れた新人教員を養成します。」と定め、公表している。 FD推進委員会を中心に全学的なFD活動を実施している。ベストクラスを定め、教職員に公開することで、よい授業の実践事例について共有を行っている。 学部改革を行い、令和元年度から新課程を実施している。大学のミッションにある「国内外の学校教育の課題やニーズを不断に捉え、新しいカリキュラムや教育方法を主体的に改善・開発する」にあるとおり、中学校2種免許複数教科取得に対応する等、社会のニーズに応えた改革を行っている。
	2	<ul style="list-style-type: none"> 強い教員志望をもつ入学志願者を集めるため、出願書類に教員志望理由書を提出させてその意思を確認している。 適性を持つ入学者を選抜するため、すべての試験で面接を取り入れている。
	3	3年次学生を対象に教師力養成特別演習を実施している。各演習に「場面指導」や「集団討論」などを取り入れ、より実践的な形式での講義や演習を多数実施している
	4	<ul style="list-style-type: none"> 令和2年度から2年次学生を対象に教養ゼミを予定している。教員はこれまで取り組んできた研究の蓄積からテーマを厳選して、教養ゼミのテーマを設定し、学生は、授業の中で教員が提示する課題や受講生である学生たち自身が選定した課題について議論するものである。 教員養成スタンダードを設定し、指導教員の元で学生にeポートフォリオシステムを用いた学生成果の振り返りを行わせている。
	5	令和3年度から3年次学生を対象に学校課題事例研究を予定している。学校教育及び学校教育と関連があるフィールドで生起する事例をもとに、学校教育が抱える課題や問題について再認識する。
U大学	5	教職課程を担当する教員に実務家教員を採用し、学生に学校で生ずる課題と授業内容の往還を意識させている。
V大学	2	教職課程の履修制限は行っていないが教育実習の履修制限は行っている。本学科は教員養成学科ではないため、卒業生はほとんど民間企業に就職する。教員免許状を取得しても教職につかない学生は多い。本学科は全学の教職センターや教員養成学科と連携して教職課程を運用しているが、学科内では教職担当教員は一名しかおらず、構成員の認識共有はほとんどなく、教職のための組織的な学生指導・支援も行っていない。しかし教員養成教育は本学科にとって非常に意味のあるものであり、カリキュラムの編成もそれなりに無理なく整っている。あとはマンパワーであり、改善できる部分については改善していきたいと思っている。
W大学	3	学生の教職に対する目的意識を重視したかたちで、個々のニーズに応じた指導・支援体制の強化を図っている。
X大学	5	年に1回「〇〇〇〇フォーラム」を開催し、教育課題に応じた基調講演と、現職教員（本学卒業生）の研究発表によって実践的な学びの場を設定している。
Y大学	5	大学近隣の教育委員会を中心とした自治体等と「連携協力に関する協定」を結び、学校現場での「教育インターンシップ」や「学生ボランティア」等教員養成の充実を図ることはもとより、相互交流・研修の充実、教育の研究・発展に寄与している。

		<p>全体的な現状の課題として、教員養成を主たる目的とはしていない学部・学科において、一方では人材育成の柱、重要な出口の一つとして位置づけられる教職課程の運営に、どの程度の資源(予算や人員)を投入するのかという課題がある。特に人員の補充や配置について法規の最低限の基準を満たすことで良しとする姿勢が大学のスタンスとしてあるように思える点は強く問題であると考え。以下は其中で行われている様々な取り組みについて概略する。</p>
Z大学	2	<p>GPA、修得単位数による履修制限</p> <p>学部4年次前期に行われる教育実習に行く前に、①一定のGPA水準を保つこと。および②3年次後期までに配当されている教職科目のほぼすべてを履修することを求めている。質保証の点から見れば当然のことではあり、実際にこの基準に抵触する学生は極めて少数であるものの、学科によっては、学科の必修科目の時間割配置の関係から教職に関わる科目が一度しか履修できない場合もあり、再チャレンジを妨げている側面がある。また、1年生後期、2年生前期から教職志望を決断する学生にとっても同様の状況になってしまうため、結果的に教職課程履修を断念している学生もいるようであり、何らかの対応が必要ではないかと考える。学部課程を通した体系的な教職課程(つまり1年次から教職に関する科目を履修する)の意義は理解できるものの、教職に限って進路の意思決定を早期に求めてしまうことになっており、課題があると思われる。また逆に「後から教職課程をとるのは難しいので、とりあえず教職の科目を受講しておこう」という学生側の意識にもつながってしまい、早い学年に配置されている教職科目の受講者が多くなる傾向にあるのは課題であろう。</p>
	3	<p>臨時採用への対応及びOBへの採用情報の提供</p> <p>年度末に臨時採用に関わる照会が直接、大学に来ることが少なからずある。学校側の事情も理解できるものの、臨時採用者について十分な情報を大学側が持ち合わせていない現実もある。この課題について大学同窓会による紹介なども考えられるだろう。</p> <p>特にここ数年、新卒者の採用が好調なため、3月に行き先が未定の学生は皆無であるため、県教委、市町教委には臨時採用に関する人材プールを構築して頂きたい。</p>
	4	<p>教職オリエンテーションと面談</p> <p>前期・後期の開始時期(つまり半年ごと)に、学科担当教員が履修カルテを用いるなどして面談を行っている。実際には教職課程履修にとどまらず、学部課程での履修や進路について幅広く懇談する機会となっており、学生指導の観点から有意義なものであると考えている。</p> <p>一方でポートフォリオである履修カルテの作成について、「とりあえず埋める」ことが目標になっているのではないかとと思われる。履修カルテ作成のための機会、時間を別途設けるなどの方策が必要かもしれない。</p>
	5	<p>県教育委員会や他の大学との連携：定期的に県教委と県内の教員養成系大学が教員養成にかかる諸問題について協議する場を設けている。ここにおいて、養成、採用、研修を一体的に行うための取り組みを検討し協議しているこの中で在学向けの学校体験、採用予定者への導入研修が行われている。付属学校を持たない大学としてはありがたい機会であると考え。教員養成だけでなく、採用後の力量形成にも大学が関与していく点で、有意義な取組と考えている。問題としては実施学校には小学校が多いこと。地方の場合、指定の体験校に行くための交通機関が限られること。大学側の授業との時間的重なりがあることなど、地方の開放制大学において特有の課題があると考えられる。</p>
	5	<p>大学独自の高大連携</p> <p>高大連携事業として、「一日教師体験」(シャドウイング)、「授業参観」の実施、「教科教育法」の模擬授業への協力がある。連携校のご厚意により実施されているが、連携校側の負担について心配している。また、開放制大学ゆえに以上の取組は学生の参加を組織化し難い側面があり、各学生の自主性に依存せざるを得ない。</p>
	5	<p>教職大学院との連携</p> <p>近隣の国立大学に設置された教職大学院と協定を結び、毎年1名の特別推薦枠を確保し、コンスタントに進学者を出している。ただし、ここ数年、一般企業を含め、採用状況が好調のため、大学院進学者が極端に減っており、推薦での進学者を募集しても、応募がないという状況にある。教職大学院進学への明確で強力な誘因が必要であると考え。</p>
AA大学	1	<p>本学では、年に1度、教職課程を設置する全学部学科において、授業を担当する全科目の専任教員、非常勤教員を一同に招集し、本学が養成を目指す教員像や、能力について周知する機会を設けている。その際、カリキュラムポリシーなどの確認や、個々のシラバスの確認、修正などを行っている。学部学科間においても齟齬がないよう学習目標の確認などを行っている。また、教職教育センター所属の教員は、月に1度、教職教育の質向上のための検討ワーキンググループ(WG)を立ち上げ、カリキュラム、授業内容、方法等について、その改善を目的としたWGを行っている。</p>
	2	<p>現段階において、履修制限は行っていない。</p>
	3	<p>本学では、大学院〇〇研究科内に〇〇教育専攻を設置している。〇〇教育専攻では、数学コース、理科コースにおいて幅広い教育を行っている。修士課程修了後は、都道府県公立学校、私立学校の教員採用だけでなく、博士課程への進学、教育関連企業への就職など、進路は多岐にわたる。また、他大学教職大学院との連携による推薦入試なども受け入れており、学部教育の中でも、その進路の多様性をロールモデルとともに示すなどの取り組みを行っている。</p>

	4	学生自身による学修のPDCAサイクルを実現し、学生の主体的な学びを支援することを目的に、本学のLMS (Learning Management System) に、教職課程のポートフォリオシステム (教職履修カルテ) を設置し、少なくとも各学年の節目において教職課程での学びを、「自己評価・客観評価と振り返り」および、「次の半期の目標入力」として記述を促すようにしている。また、授業とも結びつけ、振り返る機会を設けるよう、カリキュラムとの一体感を持たせている。さらに、教職教育センター所属の教員が定期的にチェックする体制を構築している。
	5	本年度は、独立行政法人教職員支援機構による、教員の資質向上のための研修プログラム開発・実施支援事業の支援を受け、市の教育委員会とともに、「〇〇〇〇」プログラムを推進している。市と本学キャンパスを、市教職員、本学専任教員や学生、大学院生が行き来し、今日的課題を話し合い、研究プログラムを構築している。これにより、正規授業においても今日的な話題として、教育現場の現状や、求められる能力などに触れ授業改善にも役立っていると言える。また、本学同窓会の下部団体である、数学教育研究会には、多数の現職数学教員が在籍しており、月例会を実施し、数学教育のみならず、多様な教育実践に関する情報交換を行っている。
AB大学	1	本学の卒業生教員及び教員志望の学生、教職課程の専任・非常勤教員、近隣学校の教員に加え、教育委員会等行政機関関係者を対象として、教職課程主催の「教育研究交流会」を毎年開催している。この教育研究交流会を通して、参加者間で目指す教師像を共有し、自らの資質向上を図っている。
	4	学生に対して、履修カルテの作成を通して自らの学びを省察できるように指導を図っている。また、学生が学校ボランティアでの体験を継続的に振り返る機会 (講義及びカンファレンス) を常に提供している。
AC大学	5	教育職に対する世間の評価や職の多様化などの影響からか、近年教職履修者が漸減傾向にある。そうした状況に対応すべく、教育現場からの教員に講義を依頼したり、教育現場で活躍している教員によるシンポジウムなどを開催するなどして、教職への興味関心を引き出し、高める努力をしている。しかしながら、こうした現場教員も多忙を極めており、多くの機会・時間を設けられないばかりか、そうした教員招へいのための予算を確保することも容易ではない。また、教員養成に関係する各種専門家を専門科目の講師として招聘することも、大学経営上の予算とも関係して、増員することも難しい面がある。
AD大学	1	教職担当教員で月1回教職連絡協議会を開催し、学生の情報交換、取組の評価・改善を行っている。
	2	2年・3年終了時に、教育実習許可審査を行っている。(教科専門力・作文・面接・GPAなど)
	3	3.教職履修生を対象に、キャリア教育の時間を年間5時間程度実施している。
	4	長期休業中の学習ボランティア (市内の小・中学校での学習支援) を必須として、毎日個人のテーマを持って参加し、レポートを提出している。
	5	教職実習演習で、小・中・高の各学校を訪問し、授業参観や授業研究会参加などを行っている。
AE大学		学部教育とは別枠で教職課程が存在するのが現状です。学生側の教員志望者が増加すれば、状況は変わるかもしれませんが、大学の偏差値も影響しているかもしれません。
AF大学	1	教職課程の運営に関する組織 (教職教育センター) で、運営やカリキュラム・学生指導などほぼすべての事項を検討・実施している。構成員の共通理解の度合いは高く、養成への目標や取り組みには一貫性があるが、担当者の努力にかかわらず大学当局の理解が不十分だと感じている。
	2	教職課程の履修制限は、GPAおよび実習条件科目、および英語ではTOEICの点数で行っている。学生の教員としての資質を主として教科教育法担当教員が見極め、面談をこまめに行っている。一方で、入学しても免許が取れない事態が生じうるため、学生募集の観点から、履修制限はするなという圧力が大学当局からある。
	3	教員養成学部でないため、教職課程を取る学生にも温度差がある。できるだけ教職専願の学生に教職課程を履修してほしいと考え、何のための教員免許状なのか学生に進路を考えさせている。志望 (校種・公立・私立) については、教職支援室 (採用試験対策支援を行う) が丁寧に話を聞き対応している。
	4	ポートフォリオの作成、検討会、および個別面談を行い、学生が学びを振り返る機会をつくる。
	5	教育委員会や学校との連携は行いたい、思い通りに行かない。母校実習についても、学校は、出身者でない学生の实習はほとんど受け入れてもらえない。母校実習を禁止するなら、教育委員会や学校へ文科省なりから何らかの通知等がなければ、対応してもらえないのではないかと。付属学校を持たない私立大学は実習すら困難である。したがって、現状でこのような評価指標が入ると、評価できないことばかりになる。
AG大学	1	FD研修会は実施しているが、特に教職課程に特化したものではない。
	2	教職に関わる単位を4単位以上不合格となったものに対しては、学生本人と面談の上、教員としての資質が著しく不足している場合には教育実習の履修を認めない等の措置を取っている。
	3	中等教育学校の校長を外部講師として招聘し、教員になるにあたってのキャリア形成についてご講義いただく等の支援を行っている。
	4	教科に関する科目では学修eポートフォリオを実施し、学習の振り返りと、必要に応じて教員との相互のやり取りを行いながら、学びを省察する機会を設けている。教育の基礎的理論に関する科目などでは、教職履修カルテを活用し、授業の振り返りと今後の課題、教員からのコメントの行い、学びを省察する機会を設けている。
	5	組織的に十分に行えているとは言えず、今後の課題である。

AH大学		当学部ではDPに基づき、〇〇〇〇系の専門性を体系的に学ぶと同時に、複眼的な視野や実践力を身につける、メジャー・サブメジャー制を必修としており、世界の俯瞰的理解、コミュニケーション力・課題解決能力、社会人としての姿勢、地域活性化志向等の能力と専門分野の深化とを両立させる課程により、深い人間性を涵養し、教職現場にも粘り強く対応できる人材を育成できると考えている。このため、当学部では、基本的に教職課程に限らず各学科での以上の学びこそが、教職を含む社会人への学びであることを意識させており、教職課程は社会人としての学びの追加部分との位置づけであるため、免許取得希望者には、強い意志をもって困難な課程を乗り越えるように指導している。上記評価項目はおおむね「教職課程」や「教育学」に特化した指標となっており、狭い観点だけで養成された教員だけで教育現場が構成されるのは、多様な能力を有する人材の登用を阻害し、結果として我が国の多様な人材育成への道を閉ざすような教育力の低下が危惧される。教員が教科を「好き」であることの重要性にも焦点を当てられたい。
AI大学	2	一定の数値を上回らない場合は教育実習の単位を履修できない仕組みを作っている。
	4	履修カルテを手書き・紙ベースの形に戻し、学年の節目ごとに一斉記入させる指導を行って学修省察の場を作っている。
	5	地元の市との協議を定期的に行い、地域の教育ニーズをつかむようにしている。また近隣小学校と連携して1年次からサービラーニングの一環としてサタデースクールへの学生派遣を行い、当該小学校の教員と教育課題に関する認識を共有するよう努めている。
AJ大学	1	キャンパスの規模が小さく、教員志望の学生がほとんどいないなかで、教職課程の充実や恒常的な改善の仕組みを作っていくこと自体に大きな課題がある。特に、教職課程を主に担当する教員と学科との連携を通じた、人材像の共有やキャリア指導等に課題がある。
AK大学	1	毎年多様なFDを実施しているが、参加するメンバーは固定化しつつあり、授業改善に積極的であるのは全体の4割弱。
	2	GPAと教職への適性は直接にはつながらない。
	4	履修カルテは整えているが、その意味を掴むには教育実習体験など飛躍的な成長が欠かせない。
AL大学	1	本学が有する美術科ならびに工芸科において各学部において、専門とし且つ十分な活字業績を有するとともに実際の教育活動双方において優れた業績を有する教育者の恒常的な確保について課題としている。
AM大学	1	・教員養成の認証評価システムの構築については、まだ全学的なコンセンサスを得るに至っていない。
	3	・教育学部の教員採用試験等支援組織を、全学支援を行うよう機能拡充してきているが、まだ大学全体の支援組織とはなっていない。
AN大学	1	全学の教職課程を運営するセンターが主催して年に1回、教職課程科目担当者研修会を開催し、教職課程の現状と課題、課程認定などの国の動きへの対応等の共通認識を図る一方で、専任・非常勤・職員を含めて学生に対する指導についての情報交換の場を設けている。
	2	G P A の導入から日が浅く、それらを教職課程の履修に適応させるまでには至っていない。教職課程履修者においては、各学部・学科においてそれぞれが履修のためのハードルを設けているが統一した基準については検討されていない。
	3	ほとんど未着手の部分である。とにかくまずは教員採用試験の合格者を増やして実績を上げることに取り組むので精一杯である。なお、教職合格者に対する赴任前研修を12月に教職支援室のアドバイザーが中心になって行っている。
	4	教職実践演習における教職カルテの運用がこれに該当するが、教職実践演習開始から現在まで見直しをしておらず、免許法も改訂され新たな見直しの必要があることは認識している。
	5	各科目担当者の個々の繋がり、教職実践演習における教育委員会からの外部講師派遣などの組織的な繋がりはあるものの、大学の教職課程として組織的に対応するまでには至っていない。各教育委員会との連携については、連携協議会などの委員を派遣して大学とのつながりを模索しているが、それらをカリキュラムに反映するまでには至っておらず、個々の担当教員の範囲内に留まっている。全学的にその実態についての調査はしていない。
AO大学	1	全学教職課程委員会を定期的に開催して教職員間の意思統一をはかるとともに、構成員で F D 研修会を開催するなど、養成しようとする教師像を共有する活動を行っている。
	2	G P A 等の指標に基づいて、教職課程の履修制限を行っている。
	4	履修カルテを活用して教職指導を行い、学生の適性の把握と、支援につとめている。
	5	教育委員会や学校等との教育課題の共有にもつとめている。
	5	教育ボランティアの実施については、運営や時間確保など、様々な課題がある。
AP大学	1	・教師教育リサーチセンターにより、全学体制で教職課程運営に取り組んでいる。その業務は、教職課程の履修・免許状取得にかかわる支援、キャリア形成支援、全学教職課程運営（教職課程カリキュラムの検討など）などで、幼稚園長・校長経験者を大学教員として採用し、教職・キャリアについての相談・支援体制も整えている。
	1	・研究活動支援として、教師教育リサーチセンター教員研修室を組織し、教員の教職関連の研究活動を支援し、年報・紀要を発行している。また、学内教職員向けの「教職課程FD・SD研修会」を企画・実施し、「教師教育フォーラム」の企画・運営も行っている。さらに、教員免許状更新講習も開講している。
	1	・現在実施している学生に対する支援プログラムや、組織体制などについて、効果の検証ができていないことが課題としてあげられる。

	2	・教員養成における単位の実質化への取り組みとして、全学の教職課程科目全科目（教育実習単位も含む）が、その学部学科の卒業単位に含まれ、半期に履修できる単位の上限を16単位として、予習・復習の時間が十分確保できるようにしている。
	3	・質の高い教員養成への取り組みとして、4年間を通じた教職課程の支援プログラムを構築し、各学年に応じたガイダンス、模擬試験、講座などを実施している。
AQ大学	1	全学ではFD研修会を行っているが、教育学部独自のFD研修会はできていない。この面での改善が必要だと感じている。
	2	GPA等の指標に基づく履修制限は行っていない。当該数値が低い学生には、個別に取得免許の見直しを指導することはある。
	3	多様なキャリア支援は、できているとは言えない。早急に対策を講じるべきだと考えている。
	4	ポートフォリオ等を活用した取り組みは、形式面は整えているものの、個別に精査し、手厚い指導をするといったところまでは達しておらず、課題を抱えている現状である。
	5	教育委員会等との連携については、漏れなく行なっているが、より質の高いものにしていく努力という面では反省すべき点がある。今後、検討が必要だと考えている。
AR大学	1	本学は創立以来長らく1学部2学科で中高（〇〇・〇〇）の教員養成を行ってきたが、平成〇〇年度改組による4学科化、平成〇〇年度改組に伴う初等教職課程開設等を経て、平成〇〇年度の改組により現行の開設状況となっている（途中、福祉科の課程を置いていた時期もある）。この間、1学部時代～3学部時代を通じ、小規模大学らしく学部学科の垣根を越えた「教職課程」としての一体感を持って学生を指導してきたことは本学の良さの一つである。幼小のみならず中高の各学科についても教科指導法担当者の多くが各学科の専任教員かつ実務経験者であり、それらの教員が協力・協議しながら運営する態勢を取ってきたのも特長である。その反面、小規模であるがゆえに、全学として組織的に自己点検・評価等に積極的に取り組もうとする機運は必ずしも高いとは言えない。学士課程においても教員養成を担っているという当事者意識が、中高の（旧）教科に関する科目のみを担当する教員に共有されにくい面もある。今後、自己点検・評価活動に組織的に取り組むことで、教職を目指す学生のニーズに十二分に答えられるよう改善を図る体制を確立することが課題と考える。
AS大学		教職を志望する学生が少ない上に近年更に減少している。
AT大学	1	教職支援センター運営会議を毎月、教職部会を随時開催し、教職課程行政や課程認定、本学教職課程運営の諸問題について協議し、情報共有を図っている。教職課程が年報を刊行。
	1	毎月の教職支援センター運営会議はあるものの、まだ恒常的な自己点検（内部質保証）のシステムとはなっていない。これをどう構築するか、が一番の課題である。
	2	教職課程ガイダンスを1年次から毎年実施。教職課程履修生への個別面談を2年次秋学期と3年次秋学期に実施。複数の自治体から教採担当者を招いての説明会、教職支援センターDAYの開催。
	3	教職支援センターにおける学部相談員の常駐。学外模試、及び問題解説講座の実施。教育実習前後における個別面接。
	5	地元自治体との連携協定に基づく学校支援活動（現場体験学習）の推進。各自治体からの学校支援ボランティアの受け付け。教育委員会若手教員育成事業への参加（学生も）。大学における教育連携事業報告書の刊行。教育実習事前指導、教職実践演習への教委からの講師派遣。
AU大学	5	独自の教育実習校との連携体制の構築ができていないこと。母校実習の割合が高いのが実態である。
AV大学	2	教員免許状取得、教員採用試験合格をめざして講演会や勉強会を開催しているが、履修者側に温度差があり、教職課程履修者全員を引き上げるまでには至っていない。
AW大学	4	学期ごとの履修状況および本人の振り返りに基づいた面談を受講生と行い、履修指導に生かしている。
AX大学	1	育てたい教師像を明文化し、学部におけるすべての開講科目の達成目標が10の軸に収斂するよう義務付けていることから、おのずと全構成員が養成しようとする教師像について認識できていると考える。
	2	教員養成特化学部であるため、学部学生全員が教職課程に所属している。
	3	地域人材育成入試による定員枠を設け、教職に限らない学部横断型の教育課程を提供している。
	4	本学部独自のwebポートフォリオを開発し、各領域における学生個別の自己評価・GPA得点・学年平均得点等を明示し、返却指導を行っている。2年次以降、卒業までに合計4回の入力機会を設け、それぞれ指導教員のコメントも記して、入力時点までの省察とそれ以後の学修指導とを綿密に実施している。
	5	教員育成指標と本学部のカリキュラムポリシーとの整合性を図ることや、学校関係者以外のメンバーも加えた学部教育活動評価委員会を設置して、定例の連絡調整会議等を開催することで、学外からの社会的ニーズへの対応を心掛けている。
AY大学	1	教員養成系の大学ではないため、教員となるものの割合は低く、教員養成教育は本学の主要な教育分野とはなっておらず、教員養成のためのアドミッションポリシーやディプロマポリシーの策定はしていない。
	4	ポートフォリオ等を活用するなどして、学生が折々に自らの学びを省察できる機会を設定している。
	2	課題としては、県の特に小学校教員採用人数が学部定員の2倍ほどの人数であり、県の採用占有率の数字上のみでは十分な評価指標にならないように思われる。よって、質の高い力を持った教員養成に眼を向けつつ、入試のあり方や高等学校との連携を深めた募集体制が急務の課題である。

AZ大学	5	教育委員会や学校現場との連携を密にし情報交換や育てるべき教員人材のあるべき姿について共有する機会を設けている。また、県研修センターと連携した研修も設置し、学生が学校現場に出た後にも、直接的間接的にサポートできる体制を構築している。また学部と教職大学院の一貫教育にも特色を持たせ、採用試験を含めた6年間で即戦力となる教員養成に努めている。
BA大学	4	再課程認定を経て教職課程に係る法令順守を優先する風土が醸成された。一方で、一般大学教職課程では、教員養成に創造的なカリキュラムを置くゆとりがない。
BB大学	1	教職課程委員会にて、養成しようとする教師像を共有するような活動を行っている。
	2	G P A等の指標に基づいて、教職課程の履修制限を行っている。
	3	社会的スポーツリーダー、トレーナー、障害者スポーツ推進者等、教員免許状取得、教員採用試験合格をゴールとしない多様なキャリア支援に取り組んでいる。
	4	各教職科目以外に、各学年で教職講座を設け、連携してポートフォリオ等を活用するなどして、学生が折々に自らの学びを省察できる機会を設定している。
	5	教育委員会や学校等との教育課題に関する認識を共有し、教員養成カリキュラムに社会的なニーズを反映している。
BC大学	2	履修制限を厳格に適用してはいるが、基準を設定し、それを下回る学生に対しては個別に面接・指導時には止めるよう促している。
	4	「教職実践ノート」を作成し、学年の履修のポートフォリオとして活用している。
	5	地元自治体と包括協定を結び、その協力の一環として出前授業等、相互交流している。
BD大学		課題：教員養成を主たる目的とする学科などとそうでない学科間での取り組みや評価観点の認識の違いをどのように考えるか。特に、幼小免以外の免許種の課題があると思う。
BE大学	3	適性が乏しいが教職への意欲が高い学生への進路指導の在り方に課題がある。
BF大学	1,2	GPA等の指標に基づいて履修制限やポートフォリオの活用は行っている。関連するFDも必要に応じて行っている。
BG大学	3	教員免許状取得、教員採用試験合格をゴールとしない多様なキャリア支援に取り組んでいる。
	4	ポートフォリオ等を活用するなどして、学生が折々に自らの学びを省察できる機会を設定している。
BH大学	3,5	安定的した教職課程経営をしている状況にある。情報科の免許と中学校と高校の数学の教員免許を同時に取得できることが魅力となっていることや通信教育課程を設置して幅の広い学生のニーズに応じることができているのが特徴となっている。教育実習の他に学生が低学年から近隣の学校での体験活動（ボランティア）の機会を増やしていくことや、卒業後の進路として教職に就く学生数を増加させていくこと等が課題である。
BI大学	1	学部のFD研修会において、ディプロマポリシーや県の教員育成指標に関する説明とFD活動を実施。
	2	全体的には単位上限を設定している。個別には学生の成績評価結果に基づき履修単位を指導・助言し制限している。
	3	教員養成学部であることから、教員採用試験現役合格に向けたキャリア支援対策を主に行っている。公務員等を希望する学生には公務員対策講座やSPI試験対策講座を開講している。
	4	毎学期終了後、履修カルテに教職以外の科目を追加したポートフォリオと自己点検シート、自らの学びを省察させている。
	5	独自科目において、県教育委員会や現職教員を非常勤講師として招聘し、県が抱える教育課題等について講話してもらい、認識を共有させるなど、教育カリキュラムに社会的ニーズを反映させている。
BJ大学	1	文学部のFD研修会の開催に加え、学科会議や運営委員会を通して、学部/学科が目指す教師像を共有している。
	2	1年次において教員希望の学生に対するガイダンスを行い、その後も何度もガイダンスを繰り返し、さらには、年ごとのGPAにより教職課程の履修制限を行っている。
	3	教職免許取得を目指さない学生が多数いる国文学科や英文学科では、キャリア教育が充実しているが、その際に、教員志望の学生にとっても有益な講演会や研修を実施している。
	4	ポートフォリオの活用はもちろんのこと、1年次から4年次まで、教員との面談を通して、学生の学びについての意識を高める活動を行っている。
	5	教育委員会と連携と通じて、現場での研修、または、大学に小学生などを招いて交流をはかるなど、大学と教育現場がつねに連携をとっている。現場の教員との連絡を密にすることで教育課程に関する認識を共有している。
BK大学	1	構成員で定期的にミーティングを行い、養成する教師像を共有している
	2	教育実習に専修要件を設けている
	3	教員採用試験の勉強会を開催している
	4	履修カルテを活用して、学生が自らの学びを省察できる機械を設定している
BL大学		私立大学の教職課程は教員採用者数が大学経営上の重要な指標だと思います。それぞれの私立大学の特色に応じて、多様で自由度のある教職課程のシステムづくりができる環境が必要だと思います。

		<p>ポートフォリオ等を活用するなど、学生が折々に自らの学びを省察できる機会の設定</p> <p>個々の教職課程履修者に学修カルテを作成させ、学期ごとに、これまで履修した科目について、その取組態度と成果や課題について振り返らせるとともに、これからどのようなことに努力していくかを意識させるようにしている。</p> <p>その際、特別な指導が必要な学生及び悩みや課題について相談したいという学生については個別に対応し、意欲を持って学修に取り組めるようにしている。</p> <p>学修カルテへの記録については、以前は正課の授業に関わることに限って記入するようにしていた。しかし、教員としての資質能力は授業以外の様々な体験活動によっても育っていく部分も多い。そういうことから、現在は授業以外の活動における学びや、自分を高めたり、教育に生きたりするであろう体験についても記録させ、自分の成長を広い視野で自覚できるようにしている。</p>
BM大学		<p>教育委員会や学校等との教育課題に関する認識の共有と、教員養成カリキュラムに社会的ニーズの反映について</p> <p>市教育委員会は、市立学校教員の資質向上に向けて指標を策定している。指標の策定及び見直しにあたっては、教員養成・研修に関するワーキンググループの構成大学が参加する「市教員育成協議会」で検討されるなど、行政と大学との連携がなされている。本学も「市教員育成協議会」に参加して、現状の報告と教員養成に向けた意見を述べ、教員養成・研修の充実に向けて努力している。</p> <p>1.5 本学における教員養成カリキュラムの策定及び改善に向けては、県の示す教員像と、採用時点でのどのような資質能力を身につけておいて欲しいかが細かく示されている市の指標を踏まえ、社会的ニーズに応えるようにしている。本学の主体性を大切にしながら、指標にある項目が本学の教員養成カリキュラムのどこに位置付くかを捉えるとともに、社会的ニーズに応える教員養成カリキュラムになっているかを検討するなど、指標を反映した教員養成カリキュラム改善ができるようにしている。</p> <p>今後、PDCAサイクルを大切にしながら、教員養成カリキュラムの見直しや継続的な改善を図るとともに、資質能力がどの程度身に付いたかという評価の指針と規準をさらに明確にしていきたいと考えている。</p>
BN大学	5	<p>教員志望の学生を近隣の小学校に観察実験アシスタントとしてボランティア派遣することや、科学のおもしろさ・楽しさを伝える活動をした学生を〇〇〇〇として認定することで、体験活動の機会を増やし、学校現場への理解を醸成する場を設定している。</p>
BO大学	2.5	<p>教職課程の実施については、文部科学省の実地視察の講評からも、概ね出来ていると認識している。今後、実習の質のさらなる向上や、教職カルテを効果的に利用した教職実践演習等の授業の質の向上が課題である。</p>
BP大学	2	1.入学時から4年次まで学年毎に丁寧な履修指導、実習事前指導を行っている。
	5	2.教職公開講座を開催し現職教員の教員に教科毎に講師として招聘し講演を行っている。
	5	3.近隣の高校と連携し教科研修生として教育実習前に現場体験機会を設けている。
BQ大学	4	<p>昨年度（2019年度）より工業と技術科の免許に対して、本格的に専任教員を配置すると共に、工学系大学の特質である教科の専門性の両方をもって教職の質の高い専門性を図っている。</p>
BR大学	1	<p>昨年度より実施を始めたが、その内容と時間は十分とは言えない。しかしながら、教師像への一定の理解を共有できつつあると感じている。</p>
	2	<p>履修制限は行っていない。ただ、教育実習への着手の許可に関して、許可条件科目の単位修得だけでなく、「ピアノ弾き歌い試験」を数回に渡って実施している。</p>
	3	<p>キャリア支援室と連携して、「多様なキャリア支援」に取り組むようになった。</p>
	4	<p>設定して取り組んでいる。</p> <p>その他・・・教職課程の授業実施についての「時間割」の設定の基準（考え方）は、専門教育と一般教育がまず時間割の枠に設定された後、“空いている時間割枠”に教職の授業が入っていく方式であるために、本来毎週授業であるべき授業が「集中講義」とせざるを得ない（時間割の授業枠がない）のが現状である。この現状を解決する方法を他大学の事例を参考にして検討する時期にきているように感じている。</p> <p>例：午前中は教職と一般教養、午後は専門教育という大学一丸となった大きな見直しを実施。</p>
BS大学	1	<p>教職部会を設置し定期的に会議を実施している。また、教職関係科目の教員間で懇談会を実施している。</p>
	2	<p>成績や必修科目の取得状況等に基づいて教職課程の履修制限、面談等の実施を行っている。</p>
	3	<p>多様なキャリア支援として留学、インターシップ、ボランティア、幅広い専門科目の履修、キャリア面談等に取り組んでいる。</p>
	4	<p>学期ごとに教職課程の「履修カルテ自己評価シート」「教職課程ワークシート」「前学期の履修状況」について記入してもらい修得状況、コンピテンシーの自己評価、履修計画の再構築について考える機会を設定している。それを基に面談を実施。</p>
	5	<p>教育委員会、地域の学校と連携しボランティア活動やプロジェクト型の演習を行っている。</p>
BT大学	1	<p>特に着任教員には新年度はじめのFD研修会に参加してもらい、教務関係の理解と共に、養成しようとする教師像を共有するような活動を行っている。</p>
	3	<p>すでに教員採用試験を合格した4年生に対し、実際に教員となった際の活動を支援する意図で、スーパーバイザー（元校長）が指導に当たる学校インターンの機会を週一回設け、希望者が参加できる取り組みを行っている。</p>
	4	<p>4年間を見通したポートフォリオの活用により、教育実地研究や教育実習等での活動を学生に記録させ、都度自らの学びを振り返り、卒業研究や教職実践演習のテーマ設定や研究の深化に結びつけるようにしている。</p>

	5	かつて学部で作成した教員養成のスタンダードを土台に、市と協力して新たなスタンダードの作成を行ったり、県・市等の教育委員会と連携して育成指標を作成したりする中から、教育課題やそれらに関わる教員養成の課題を明らかにし、カリキュラムの改訂等を行ってきた。
BU大学	1	PDCAという観点からはDoが突出しており、俗人的ながら優れた教員による良い指導が行われている。しかしPlanning段階でそれら個々の実践に係るアウトプット/アウトカムを指定することや組織化することについては苦慮しており、結果としてCheckやActionへの一貫性をエビデンスベースで説明できる状況になっていない。構成員の善意に基づく漸次的なPDCAが日々、目まぐるしく回転している状況で、正直なところ、目の前で日々起こる不測の事態が業務の大半を占めているため、これを組織としてのPDCAに組み込むのは至難の技である。
BV大学	1	教職課程委員会および教職教育センター会議を通じて、現状の教員養成教育のあり方についての情報共有などを行っている。
	2	毎年度末の学年別「教職オリエンテーション」をはじめとした、教職関連のオリエンテーションを通じて、当該学生にとっての今後の見通しにつながる情報を提供しつつ、適切な学生指導・支援を行う機会をもっている。
	3	教職関連のオリエンテーションを通じて、教職に対する学生の意識についてアンケートで尋ねる機会を設けている。
	4	アクティブラーニング型授業を、教職課程をはじめとして全学的に展開することを通じて、主体的・対話的で深い学びの授業づくりのあり方を学生たちに考えるように仕掛けている。
	5	教職教育センター・各教員と学校現場との間で構築してきたネットワークを活用して、学生の教育場面でのボランティア、現職教員による学生への講演の機会のコーディネートを行っている。
BW大学	4	「教師になるためのノート」（通称なるためノート）を1年生の時から使用させ、教員になるための学びのポートフォリオとして活用している。半年ごとに指導教員が面談を行い、なるためノートの学びの進具合共に、教員になる意欲の変化の有無などを話し合いの中から確認している。
BX大学	1	毎月1回教職課程運営委員会を開催し、情報共有及び意見交換等を行い教職課程運用について審議・検討する場を設けている。
	2	4年次に実施する「教育実習」において、指定科目の単位修得、卒業要件必要単位数の修得、GPAの指標等々を各年次に要件を設け、学生の質を担保するよう努めている。
BY大学	1	教員採用試験合格を目指す課外の教職支援センターと、そこにとどまらず広い視野から学校教育の在り方にうちて考える正課の教職課程教育とが役割分担し、連携して教職教育を行っている。
BZ大学	1	構成員で相互に授業参観などを行い、教師養成の工夫などを共有するような活動を行っている。
	2	G P A、単位取得と成績評価に基づいて教育実習への制限を行い、実質的な履修制限となっている。
	4	履修カルテを作成、活用するなどして、学生が折々に自らの学びを省察できる機会を設定している。
CA大学	4	子供たちの学びを支援する場で働く総合的な「知=力」を「臨床の知」と位置づけ、附属学校園との一体化はもとより教育委員会や諸学校との連携を含め、地域や家庭の協力のもと、実践的な体験ができるような教育を目指し、臨床経験科目を設置している。 臨床経験科目とは、一般的な教育現場での問題を普遍的・抽象的に考察していくのではなく、個々の教育現場固有の事情をふまえながら、実際の状況の中で現実の教育課題を考察していく授業科目である。1年次に「教職・カリキュラム論」「地域教育演習」、2年次に「教育臨床演習」、3年次の「教育実習Ⅰ」とその「事前事後指導」、4年次の「教育実習Ⅱ」とその「事前事後指導」の他、4年次に「教職実践演習」を配置し、体験的に学ぶことを重視し、教育現場での臨床的な観察や実習から得たことを理論と結びつける力量を高める工夫をしている。
CB大学	4	教科教育法について、前期に理論、後期に実践を学ぶ体系を試みている。実践については、本学部の卒業生で現役教員として活躍する若手を非常勤講師等で招聘し、現場の知識を直接学生に伝える機会を構築している。卒業生を招聘することで、現役学生の教職に対するモチベーションをアップすることも目的としている。
		本学科のような〇〇科学系学科においては、〇〇の免許課程がないために、学生にとって、就職先として教職を選ぶ魅力が乏しいことが課題である。
CC大学	4	教職以外の授業やボランティアについてもポートフォリオを作成し、学生指導に利用するようにしている。
CD大学	1	非常勤講師の方々も含め、教職課程の年報に「教員養成の理念・目的」とともに授業実践報告なども掲載し、相互交流を図ってきている。
	2	学内履修規定を設け、教育実習に向けた学年進行の教職課程履修指導を行ってきた。
	3	教職課程履修学生についても、教職支援の取り組みと並行して、全学のキャリア支援センターが多様なキャリア支援活動を行ってきた。
	4	教育実習の記録内に「履修カルテ」を設け、また教職科目「教育実践演習」内に4年間の教職履修についての振り返り活動などを取り入れてきた。
	5	教育実習関係についての協議の場は設けてきているが、それ以上の取り組みは未だない。
CE大学	5	様々な学科の学生が履修しており、教育実習前の学校体験・ボランティアの日程を組みにくい。就活との両立に悩む学生が増えている。

CF大学		教職課程の学生を指導するための環境が整っていない。(施設等) 教職課程履修学生の学力を図った上での教育実習の実施を行っていないため年々トラブルが増加してきている。(年々教職履修学生が増加) 履修カルテの扱いが形が佳化してきている
CG大学	1	全学的なFD研修会を行っているものの、学科では会議のみで学科教員全員が研修を行う機会は設けていない。
	2	各免許においてGPAや検定試験合格などの指標に基づいて履修制限を行っているが、実際はそれらの基準をクリアすれば適性に欠ける学生であっても実習を行うことが可能である。
	3	〇〇という科目を設けているが、改訂される度に必修単位数が減らされ、十分なキャリア教育が行われていると言えない面もある。
	4	各授業でポートフォリオ等を活用しており、学生が省察できる機会は設定しているものの、必ずしも学生はその機会を十分に生かしているとはいえない面もある。
	5	教育委員会やそれぞれの現場においては、本学の取組みは現場からは高く評価されている。具体的には、教員採用試験合格率や合格者数の多さではなく、いかにして質の高い教員を養成するかに力点を置いていることへの評価である。
CH大学	3	教採セミナーや、退職校長を雇用して教採関連のキャリア支援に取り組んでいる。
	5	教育委員会と連携して、約半年間週1回、主に小学校で現場体験を実施している。ほかに、特支での体験や心理を選考する3年生にはカウンセリング体験もしている。
CI大学	4	ポートフォリオ等を積極的に活用しながら、学生が学んできた教職の軌跡を把握できるように取り組んでいる。
	5	附属学校園との協力・連携を重視し、学生の教職ビジョンの明確化や教育経験の豊かさを保証できるように取り組んでいる。また、大学と附属学校園の教員が集い、より質の高い教育実習ができるように話し合いを積み重ねている。
CJ大学	3	教員養成が本学部教育の中心的課題ではないので、多様なキャリア支援への取り組みがとりわけ重要であると考えている。学生が教員志望を打ち出したときに教員が支援するというのが、現状に一番近い表現となる。
	4	学部が一貫して取り組んできているテーマである。ポートフォリオに基づいて、年に二回のアドバイザー面談を通じて、学生個人個人の学びの省察、将来の進路に関する省察・内省の機会を設け、その指導を通じて、学生たちの意識づけを活性化させている。かなり上手く行っている自負はあり、それが実就職率の高さにつながっているとは言えるだろう。ただ、繰り返しになるが、教員養成が中心ではないので、それに関しての取り組みは従にならざるを得ない。
CK大学	1	教員養成系学科にあつては学科全体として教員養成に向けた体制になっており問題はないが、教員養成を主としない学科は必ずしもそうとはいえない。そのような不足を補うべく、全学の委員会を組織し、旧法で言うところの教科に関する科目の担当者にも委員に加わっていただくことで、大学全体として教員養成教育の体制を組織し、かつ教員養成教育の改善のための体制を確立することに努めている。現場の優れた教員との連携に関しては、採用試験対策を兼ねて指導にあたっていただくなどの体制を取っている。
	2	少子化の影響と、昨今の教職への忌避感情も相まって、人材の確保そのものに苦心している側面は否めない。とはいえ、一定の資質を持った学生を確保しなければ教員養成教育の充実も図れないので、丁寧な選抜を実施することで人材の確保に努めるとともに、入学後のサポートの充実を図っている。
	3	入学当初は教員への就職を考えている学生でも、学習を続けていく中で進路変更を考える場合も実際にある。教員養成を主としない学科を擁していることもあり、教員への就職を断念した学生に対しては、他のキャリアについて必要な情報提供を行うとともに、〇〇委員会を中心に全学あげて就職の支援を行っている。メンタル・サポートに関しては、臨床心理系の学科があるため、カウンセリング体制が充実している。
	4	教員養成系学科においては学科のカリキュラム自体が教員養成のためのものとなっている。また、教員養成を主としない学科においても4年間を見通して教員養成に資するカリキュラムを構築している。個々の授業に関しては、大学全体のFD活動の一環として授業方法の充実にも努めているが、現状では個々の教員の自助努力というところにとどまっていることは否めない。また、コアカリキュラムの導入にともない、それを満たすことが最優先になっている側面もある。
	5	教育実習以外にも学校現場の視察を取り入れたり、各種ボランティア活動への参加を促したりと、座学以外の機会を提供することで、学校現場を理解してもらえるよう努めている。一方で、そのような体験を省察させ、深めるということに関しては、改善の余地がある。
CL大学	1	学部教育の理念やポリシーの強みを生かし、語学力や国際性に富む(英語)教員の育成を目指している。学部教育と教職課程の有機的繋がりは有効である。
	2	教職教育の質保証と成果の可視化を目指して、GPAやTOEICスコアの要件を設定している。教職に就きたいという志が強く努力を惜しまない学生であっても、結果的に要件を満たせず免許取得に至らない学生がおり、それらの学生に対する教育支援の在り方を模索中である。
	4	教職キャリアファイルを活用して、学生が自らの学びを省察できる機会を設定している。また、教職勉強会を開催し、教職課程の共同体の中で学生が自主的に教職キャリアを考える機会としている。
CM大学	3	模擬授業を課外でも学生が主体的に取り組める環境整備を行っている。 教職志望学生が、主体的に教職の学修を進めることができる組織を編成した。

CN大学	3	教職免許状を取得しても、実際の教員として採用される可能性が低いいため、学生たちのモチベーションを保つことが難しい
CO大学		回答をしつつ、教員養成系の大学・学部と、本学のような開放制教員養成を行う教職課程とは、このような基準、指標にだいぶ隔たりがあるのではないかと思います。たとえ理想はこうだと思っても、大学の現状を考えた場合、教職につくことを特に重視した制度等を設けることは現実的ではないと思ひ、回答にプレが出てしまったところがあるように思います。
CP大学	1	本学部では地理環境学科に教職課程があり、1学年定員〇名のところ数名が教職課程を履修しており、学生のキャリア選択にとって重要と認識している。当該学科ディプロマ・ポリシーおよびアドミッション・ポリシーには、育成する人材像として「〇〇人材を育成。」することが記載され、これに沿った教育を行っている。 授業改善の取り組みとして、教員相互による授業参観を実施し、コメント等の記録を残している。これとは別に、全学的に学生による授業アンケートを実施し、自由記述を含めて担当教員にフィードバックされる。
	3	入学時ガイダンスのほか2~4年次の全学生に対する個別面談を実施し、履修状況等を学生本人と教務担当の教員とが確認し合う機会を設け、必要なアドバイスを行っている。
	4	多面的に問題を捉える能力の養成や広い視野からの課題解決能力の育成をカリキュラム・ポリシーに記載しており、グループで議論しながら課題に取り組んだり、フィールドワークを通じて自主的に課題を発見したりする授業（演習・実習）を重視・工夫している。
	5	教科教育法（理科・社会科）の授業は、高等学校等の教育現場において高い実績・経験を有する方に非常勤講師を依頼している。非常勤講師の採用時には学部・研究科の会議において業績等を審査している。
CQ大学	2	教育実習の履修に際して必要単位等の可否判断を行っている
CR大学	2	G P A等の指標に基づいて、教職課程の履修制限を行っている。
	3	教員免許状取得、教員採用試験合格をゴールとしない多様なキャリア支援に取り組んでいる。
CS大学	3	教員志望の学生は毎年一定数いる。留学がほぼ必修であるため、4年間で課程を修了するべく必要な科目を履修するためには計画的に進める必要があるが、両立ができるよう適宜指導をしている。1年間の留学を希望する場合は5年間必要となるため、どちらをとるかで悩む学生もいる。
CT大学	2	3年次までの必修科目（旧教職に関する科目）を設定し、教授会で人物評価を含む資格審査をした上で、4年次前期の教育実習を認めている。なお、中高英語の教員免許状取得希望者の場合は、資格審査の際、TOEIC L&R 550点以上のスコア証明を求めている。〇〇年以降の入学生は、TOEIC W&S 240点以上のスコア証明が追加された。
	4	〇〇年以降に、紙媒体の履修カルテはオンラインカルテに移行する。学生の自己省察は勿論、作成レポート等の画像取込みによる記録も可能である。関連する全教員が閲覧でき、各学生の履修状況（全授業科目）や自己省察を把握し、ポートフォリオ評価もできるようになる。学生へのより適切なコメントや助言を書き込み、教職課程専任教員以外の学部教員も教員養成プログラムの状況を理解し協力を求め易くなることが期待されている。
CU大学	3	・基礎学力が十分でない傾向が強く、補習的な活動も含めた取り組みが求められる要素がある。 ・ビジネス志向の強いスクールカラーの中で、教員を目指す学生とビジネス志向の強い学生のカルチャーのギャップがあるのを感じる。 ・教員を目指す学生に動機不十分と感じられるケースが少なくないように感じる。教員を目指す学生に、スポーツの指導者を目指す学生が、かなり多く含まれているように感じる。また、私立高校などで、教員が生徒に仕事を手伝わせるような感覚で安易に将来母校で教員に採用するような話をしている、その生徒がそれを信じて、大学に進学するような事例に複数であったことがある。
CV大学	4	本学では、教職課程を履修する学生に、教職課程ポートフォリオ（学生の成果資料を体系的に整理して記録するファイル）の作成と活用を求めています。 本学では、教師として求められる力量を明確化するとともに、それを「履修カルテ」において具体化しています。学生はこれらを意識しながら、教職課程の学びのプロセスや成果物を教職課程ポートフォリオに蓄積していきます。 そして、教職課程の総まとめとして、教職課程ポートフォリオに基づいた自己評価・相互評価と学生の自主的活動を軸に、教職実践演習を実施し、教員としての資質能力の向上をはかっています。
CW大学	3	理工系の大学で、学部生の6~7割が大学院に進学します。研究志向の大学で修士学位を取得した専門性の高い数学、理科、情報科の教員を養成できると考えています。そこで、現在、特に不足している情報科の教員を志向する学部生や大学院生を、積極的に近隣の高等学校にボランティアとして授業補助あるいは課外での補習授業のアシスタントとして派遣しています。一方で、企業でも情報系の人材は不足しており、採用時期、および採用試験の現状からすれば、教員免許状を取得し教職に意欲をもっていながら、企業に就職する傾向があります。そうしたなかで、教職への就職をいかに推進していくことができるかが課題かと思われます。
		高等学校の理科、数学の教員の過半数が、理学部あるいは工学部出身者であると聞いています。数学や物理の理論をしっかりと高校生に教えられるのが理学部出身者、そして数学などの知識が社会でどのように役立っているかを説明できるのは工学部出身の教員であると思います。こうした理工系学部の教員養成の在り方を議論して課題を共有する場がないように思っています。

CX大学	4	教職希望の学生の熱意は入学当初は高くとも、継続しないことがあり、学生の能力や意欲の客観的評価は難しい。
CY大学	1	本学の教職課程担当教員は非常勤講師が多いこと、教科専門科目担当は専任教員であるが、比較的頻繁に担当者が交代するための、教職課程担当者間の共通理解等が図りにくい状況がある。
	2	教職を強く志望し、積極的に支援を求めてくる学生には、個別に適切な支援と指導を行っている。そうでない学生に対しても、必要に応じて個別対応をしているが、教職課程履修者が少ないからできるというのが正直なところである。
	3	教育委員会や本学のキャリア支援担当部門と協力して、教職に向けてのキャリア支援を行っている。
	4	講義科目においても、単なる伝達・受容型ではなく、学生自身による課題発見・課題解決型の学習を促す工夫を取り入れている。
	5	地区の教職課程協議会に加盟しており、他大学や教育委員会、学校現場との適切な連携・協力体制が構築されている。
CZ大学	5	大学キャンパス近隣の公立中学校と連携して、①中学校の教員を招いての特別講座の実施、②中学校の学校行事（文化発表会など）や定期考査前の勉強会のための学生ボランティア募集といった形で、学校現場の実践的な関心やニーズを反映させたカリキュラムとしている。
DA大学	4,5	市内の小学校又は高校で実際に授業（又は補助）を行うインターンシップを正規科目として単位化するとともに、教職科目においても課題発見・解決型の授業を増やすことで、学校現場を深く理解し、創造的に課題を発見・解決する自律した教員の養成に取り組んでいる。
DB大学	1	全学部から教職教育センター運営委員を選出し、定期的に会議を開催、成績評価の承認を行っている。
	2	進級や実習準備など、いくつもの節目を設け、ガイダンスと教員の指導により、志望する意思を確認する機会としている。
	3	教職での学び、経験を多方面に活用するキャリア指導が求められるため、キャリアサポートセンターと連携することや、卒業生からのアドバイスを活用している。
	4	各学部の専門性を教職の授業に活かせるよう、全学的に開かれた科目を多く設定している。
	5	現場の声をゲストスピーカーとして聴ける機会を設け、教職科目相互で共有している。
DC大学	3	開放制による教員養成を行っており、卒業後の進路については多様なキャリアを想定した支援活動を行っている。教員による指導助言の制度の下でキャリアについての相談などを行う中で、教職希望者には、学類で独自に作成した教職履修カルテを利用して、学期毎の面談を通して、個々の学生の状況を把握している。また、就職支援活動の一環として、民間企業等への就職希望者の相談に応ずる就職相談員とは別に、教職希望者のために教職相談員を雇用し、教職のキャリアに応じた対応を行っている。
DD大学	1,4	構成員でFDなどは定期的に実施しているものの、教職課程に特化したものではありません。一方、教員免許取得のみで終了することが多いのも実情です。教員採用試験受験まですすむ学生は寡少です。これは、資格取得意欲が高い一方で教職への門戸が狭い、またブラック労働的な環境も影響していると思います。これらに指導や、現場の教師を招聘してモチベーションアップをすることも方法としてあるでしょうけれども実施しては居りません。ポートフォリオは導入しておりますが、積極的な活用はしていません。
	1	<p>教育の基礎的理解に関する科目に関しては、教職課程専任教員間での養成教師像の共有はなされているが、非常勤講師においては教職履修学生の学修状況分析や教職課程としてのFD研修会開催などは実施できていない、目標とする養成教師像が十分に共有されているとは言い難い。教科に関する指導法等の科目についても、教職課程必修科目ならびに教科教育法に関しては専任教員が対応しているため養成教師像は共有できているが、これら以外の教科に関する科目担当者間および学科内では、各ポリシーに則った教員養成の趣旨においてさえ共通理解が不十分であり、共有するための改善手段さえない状況である。</p> <p>その一因としては、教職課程設置の必要性に対する認識の相違があるといえる。本学の教員養成課程設置から現在に至るまで、大学としての設置課程の位置づけや運営について明確な方針を定めず曖昧さを残しながら、単に資格取得の一部課程としてこれまで取り組んできたことにある。また、このことを補完するために教職課程として自ら情報発信が十分にできていたとは言えない。さらに教職課程運営組織としては、専任教員として特別任用教員2名、兼務事務担当者1名の課程設置規準として最低限の人員構成で、学内組織として各種分析や研修会等立案のできる独立組織として位置づけられていない、構成員全体で養成指標を共有できる組織としての体裁になっていないことも要因の一つとしてあげられる。</p> <p>今後の改善策としては、教員養成における質保証システムの構築を目標にして、運営組織の位置づけを明確にするとともに組織の再構築と教職課程の質保証を確かなものとする評価指標の策定と重要性を認識しており、現体制で可能な指標策定と情報発信等の対応を漸次試みている状況である。</p>

	<p>2 教職課程履修者の制限に関しては、過去にGPAではないが一定の履修基準を設けて行っていた経緯がある。教員の質は単に学力だけで示されるものではなく、教員を目指す意欲、教師像の確立、学力の活用、研究・研鑽と応用・対応力など個人の資質においても多岐にわたるものであり、その学修過程も進捗に差がある。また、本学は芸術系であることから専門教科学習との兼ね合いと履修のニーズもあり、現在では卒業年での免許取得と教育実習に関わる資質判断を目的に卒業年進級時に制限を設ける以外、制限を極力少なくして履修させている。</p> <p>制限を緩くしたことで、他大学では教職履修者が減少していると聞かなかで履修者が増加し、〇〇系開放制課程としては特異ともいえる教職課程履修者が在籍学生の〇〇%～〇〇%にのぼり、キャリア教育の大きな位置を占めるに至っている。しかし履修者を〇〇%以下と想定していた本学教職課程設置時の構想とは異なる状況から、ここ数年、教員数及び施設設備上の課題も浮上し、学習環境の適正化のため履修者適正人数論も話題となるなど課題と検証の余地を残している。</p>
DE大学	<p>3 教職課程の履修、教員免許取得、教員採用試験合格は教職課程設置の基本的キャリアの考え方であるが、本学で取得できる免許での〇〇科教員となると、生徒数減少および教科時間数から教員採用試験合格以前に教員採用枠自体がほとんどない状況にある。ただ、非正規である講師採用の枠は年々増加するとともに、教員免許を必要としない社会教育としての〇〇教育は多岐にわたり、多くの教育の場が存在する。そのことを勘案すれば、〇〇科教諭としての教員採用を目標としつつ、併せて幅広い教育に携わる人材育成としての教員養成目的が考え得る。</p> <p>ここ数年、教員採用試験合格者は毎年〇名である。卒業時履修人数が〇名前後の小人数であった時には教員希望が〇～〇名あり、現在のように2～3倍に履修者が増加しても希望者率はさほど変わらずほぼ〇%程度である。教員志望者に対するキャリア支援教育は、採用情報の周知と採用試験出願、受験指導、面接練習、学習指導、講師登録、などの卒業年の4月以降、教育実習の合間や終了後に面談時間を設けて支援を適宜行っている。併せて教職課程履修者の多くを占める他の〇%の学生への支援体制も重要となっている。3年次後半に学生の就職志望状況の確認、4年次の当初に教育実習直前指導と合わせて全員に面談し、就職活動の状況確認、教育実習後に就職内定状況と今後の就職活動について学生の状況把握に努めている。その状況はキャリア教育センターと定期的に情報交換会議を行い、学生の動向と情報の共有に努めている。結果として、卒業年の全学生の教員採用および志望動向と企業就職状況については掌握できているといえる。</p> <p>課題としては、一般学生のキャリア教育に教育課程上の理由と時間割の関係から教職課程履修学生が参加できず、就職に関わる指導が行き渡っていきなくその利益を十分に享受できていないことがあげられる。また、本学の制度上の問題であるが、教員採用及び講師採用が、キャリア教育センターの統計に項目として上らず、教職課程としての採用情報発信も大学の制度上その機会が設けられていなく、全学的な共有情報となっていないこともある。</p> <p>現組織としては人的に対応する余力がないものの、今後の改善策として教職課程のキャリア教育に係る組織変革およびキャリア教育センターとの一層の連携、教職課程における学修成果の発信方法の検討が必要であるといえる。</p>
	<p>4 学生自身の学びの省察については、各学年3月で実施する履修指導ガイダンスを機会としている。前後期の間の履修指導を含めると、各学年で2回の省察の機会がある。学年末の履修指導ガイダンスでは「履修カルテ」への記入を行い、評価項目による教科の履修状況、取り組み状況を各自確認するとともに、自らの教員としての資質能力の変化についても認識できるようにしている。同時に文章による、教員を目指すことへの課題の設定や進路に関わる内容等の記述を課している。</p> <p>全員の面談までは設定が困難で、作業的な省察は課題を残しているが、教育実習前には有効に働いているといえる。また、折に触れての面談や履修指導に置いて活用し、学生の実情は秋になっている。</p>
	<p>5 教育委員会や各学校との連携については、教育委員会との連携を強化し、〇〇系大学〇校で構成する団体をとおして研究事業及び学校との連携を行っている。年数回開催される協議会での課題の共有と、策定教育目標への取り組みを積極的に行っている。私立学校については1中学校と授業開発連携を4年間継続し、あと数校新たな取り組みを計画。同時に学生の学校体験校としての協力も依頼している。これらの成果は毎年の教育フォーラムで発表し総括されている。他県内でも近隣小学校との連携で、ワークショップ等をとおして地域、保護者との連携を図り学生の資質向上を目指している。これらの年次による段階的な取り組みは学生の教育現場理解に大きな成果を生んでいる。</p> <p>課題としては、教育委員会及び学校との連携は安定継続し教育課題の認識が進んでいるが、他県内の他の連携においては対象機関、対象校の取り組みが不安定である。これは施策の変更や連携の中心となる校長等の異動などによるものが大きい。過去に県全域的な取り組みを行ったが予算の都合で中止になるなど施策面での変更は学生の学びの継続に対して良い結果をもたらさないといえる。</p>

DF大学	1	<ul style="list-style-type: none"> ・教員養成課程において、DP及びCPに基づいた「科目ナンバリング制度」、「カリキュラムツリー」を導入しており、今後、学科においても導入を目指すこととしている。 ・教員免許取得に関する授業科目毎に4つの力を示すチェックリスト（①学習指導力、②社会性や対人関係能力、③子ども（幼児・児童・生徒）理解、④教育への使命感や責任感、教育的愛情）を設定しており、学生は同チェックリストを大学教育情報システム内の電子ポートフォリオ機能におけるダイアグラムによる可視化により、自ら身に付けた教員としての資質能力を確認、自己分析できるシステムを導入している。 ・組織的改善の根拠となる教職課程の現状と課題を示すデータを多角的に収集・蓄積・分析する組織としてIR室を設置し、教育課程の課題や教育改革に対応する組織「大学戦略本部」と連携する体制を構築している。なお、教育課程の改善を図るため、組織的なPDCAサイクルを十分なものにすることが、今後の課題である。 ・大学機関別認証評価だけでなく、教職課程の定期的な外部委員会による評価や学生評価委員会による評価など、学内規定を整備し大学独自の評価方法を導入し、教育改善を図っている。
	2	<p>【入試について】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教職への強い意欲・適性を持った学生を入学させることを目的に、昨年度から「教員養成特別入試」を実施している。この入試では、単なる知識量だけではなく、思考力、判断力、主体性、協働性など、ペーパーテストだけでは測定できない側面や、これまでの活動や学習の成果も含めて総合的な能力をみている。具体的には「講義」を受講し、それに基づく「グループ討論」と「レポート作成」を行っている。また、入学後は教員を目指す学生たちのリーダー的な存在となることを期待している。 <p>【教育課程について】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教育実習履修要件を設定し、学生に周知している。 ・教育実習前CBTにおいて、教師として必要な学びを指導するとともに、合格点に達しなかった場合は、学校現場の経験豊富な学校臨床教授等から課題を与えるなどの個別に手厚い指導を行っている。 ・単位制度を実質化するため、学修すべき授業科目を精選することで十分な学修時間を確保し、授業内容を深く真に身に付けることを目的とし、CAP制を導入している。
	3	<p>【進路指導・キャリア教育について】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・毎年4月に全学部学生を対象に進路意向調査を実施し、その結果を学生指導教員へ提供し、学生の進路指導に役立っている。 ・教員養成課程においては、「進路面談・進路指導実施の流れ」を示し、学生指導教員が指導学生の教員採用試験受検状況を把握した上で、適切な進路指導を行うことを求めている。 ・教員養成課程1～2年生対象の授業科目「教員になるためのキャリア形成」では、現任教員や教育委員会、教採合格者等を講師として迎え、低学年のうちから幅広い視点で「教員になるためのキャリア」をイメージしてもらうような授業を展開している。 ・各自治体の教育施策、求める教員像、採用後のキャリアパスや試験制度を説明していただく教員採用説明会を実施して、学生に情報を提供している。 <p>【システムの利用について】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教職課程の履修履歴や自己評価の経年変化を確認できるシステム（大学教育情報システム）を導入しており、学生が自らの学びを省察できる機会を設けるとともに、教員による指導にも活かしている。
	4	<ul style="list-style-type: none"> ・教育実習や様々な実践科目で得られた学生の授業実践上の課題の解決や現場での実践力の向上を目指し、学校現場での経験豊富な学校臨床教授等が双方向遠隔授業システムによる拠点校からライブ配信授業を活用したアクティブ・ラーニング型授業「学校臨床研究」（3年次必修）を開発・実施している。さらに、「学校臨床研究」を終えた後、専攻科目で身につけた専門性を更に強化し、卒業研究を進めていく上での力量を高める「教職実践研究」（4年次選択）を開発・実施し、教師としての教育実践上の視野を広げることに活かしている。 ・大学教育情報システムにおける電子ポートフォリオ機能により、学生が自らの学びを省察できる機会を設けるとともに、教員による学生指導にも活かしている。
	5	<p>【大学教員について】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教育委員会とそれぞれ協定を締結し、恒常的に人事交流を行うことで、同時代の教育現場等での優れた実践経験を有する者を教員として採用している。これらの教員には、教育学部において課題解決型授業の研究及び授業担当や、教職に関する授業等を担当させ、教育課題の変化に対応した実践的な科目を学べる場を学生に提供している。 <p>【教育委員会との連携・協力について】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教育及び本学における教育・研究の充実、発展に寄与することを目的として、「教育委員会と大学との連携に関する協定書」を締結し、以下の取組を実施している。 ・「学校ICT環境整備促進実証研究事業」共同研究契約を締結し、「SINET」を活用した遠隔教育の実証研究を実施している。 ・現職教員研修「へき地・小規模校教育充実研修」を教育研究所と連携し、開発・実施している。令和元年度は、4会場を本学の双方向遠隔授業システムにより接続して開催。

注：自由記述は、原文を掲載していますが、機関等が特定、類推されることで支障が生じると思われた箇所は伏字、削除等を行いました。意に沿わない場合もあるかと思いますが、ご容赦願います。

教員養成教育の評価指標のあり方に関する意識調査

近年、教職課程の質保証は、その重要性が中央教育審議会の答申等において繰り返し指摘されるなど、政策課題として注目を集めています。

一方、大学における教員養成教育は、開放制原則の下、教員養成教育を提供する大学数の多さと多様性を特徴としており、質保証システムを整備するに当たっては、その多様性を損なうことなく、質的水準の維持・向上に資するものとすることが重要です。また、現実的には、質保証のために費やす労力を最小限に抑えることも必要となります。

そのため、本年度、本機構においては、国立大学法人東京学芸大学が他の国公立大学や教育委員会・学校関係者の協力を得ながら開発した教員養成教育の評価システム（教員養成教育認定）の基準である「教員養成教育認定基準」を用い、複数の大学のご協力を得て自己分析（自己点検・評価）を行っていただき、それに対してフィードバックを実施するという新たな試行を行い、その検証を行うこととしております。それにより、教員養成機関における内部質保証を機能させよう、より簡便なシステムの開発につなげたいと考えております。なお、この取組は、文部科学省の委託を受けて行うものです。

本調査は、それと並行し、より多くの教員養成機関を対象に、「教員養成教育認定基準」を教員養成教育の自己分析（自己点検・評価）の指標として用いることが自大学の教員養成教育の質の確保・向上に資するかどうか等についてお尋ねするものです。調査結果は、統計的に処理した後、今後の検討に当たっての基礎資料としてと考えております。個々の機関やお答えいただいた方のお名前が公表されることはありません。

本調査により、実際に教員養成教育に携わっておられる教員養成機関関係者のお考えを幅広くお聞きしたいと考えておりますので、是非ご協力くださいますようお願いいたします。



回答は、ウェブサイト(Google フォーム <https://forms.gle/zG3RJmWZAzFHXdhC6>)

にて、令和元年10月31日(木)までにお願

い

します。ブラウザによってはレイアウトがずれる場合がありますので、グループルームでの閲覧を推奨します。

【回答用ウェブサイト(Google フォーム)は当機構のウェブサイト(<http://www.iete.jp/>)からアクセスできます。】

なお、当機構におけるこれまでの取組については、ウェブサイト(<http://www.iete.jp/certification02/index.html>)をご参照ください。

○ 教員養成教育の評価指標のあり方に関する意識調査

I 貴学部（あるいは貴学）の教員養成教育の自己分析（自己点検・評価）を行うとした場合、以下の「基準」や「観点」は質の確保・向上を図るための指標としてどの程度妥当なものとお考えでしょうか。その妥当性を判定してください。

あわせて、それぞれの「基準」や「観点」についての現時点における貴学部（あるいは貴学）の取組の度合いをお答えください。
 選択肢1～5の数値の意味は、下記に示すとおりです。あてはまる数字をひとつ選んでください。

基準としての「貴機関にとつての有効性」 1 有効ではない 2 あまり有効とはいえない 3 どちらともいえない 4 おおむね有効である 5 有効である
 取組みの現状 1 不十分である 2 あまり取組めていない 3 どちらともいえない 4 おおむね取組んでいる 5 十分である

基準領域1【構成員の合意に基づく主体的な教員養成教育の取組み】

基準1-1 [教員養成教育に対する理念の共有]

観点	有効性	取組みの状況				
		ない	・・・ある	不十分	・・・十分	・・・十分
基準	・「教員となり得る人材を養成すること」を教育目標のひとつに位置づけていること	1	2	3	4	5
	・「教員となり得る人材を養成すること」について、構成員が共通理解するための手立てを講じていること	1	2	3	4	5
観点	1 養成しようとする教員像について構成員が共通理解している	1	2	3	4	5
	2 設置理念に合う教員養成教育について構成員の合意を形成している	1	2	3	4	5
	3 「公教育の教員を養成する」という認識を構成員が共有している	1	2	3	4	5
	4 主要な進路のひとつとして「教職」を位置づけている	1	2	3	4	5

基準1-2 [教育課程のカリキュラム編成の工夫]

観点	有効性	取組みの状況				
		ない	・・・ある	不十分	・・・十分	・・・十分
基準	・一貫性のあるディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーのもと主体的に教員養成カリキュラムを編成していること	1	2	3	4	5
観点	1 教員養成教育に適切なディプロマ・ポリシーを設定している	1	2	3	4	5
	2 教員養成教育について、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーに一貫性がある	1	2	3	4	5
	3 教育活動と社会（外部）と積極的な関わりを構築している	1	2	3	4	5

基準1-3 [教職員の組織体制に関する工夫]

観点	有効性	取組みの状況				
		ない	・・・ある	不十分	・・・十分	・・・十分
基準	・教員養成教育を提供するにふさわしい教職員の組織体制を整え、学生の指導にあたる	1	2	3	4	5

こと	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	有効性	取り組みの状況	
観点 1	研究者教員と学校現場での優れた実践経験を有する教員との共同指導体制を構築している	ない	十分
2	事務組織を含め、教職員全体で学生の学びを支援している	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
基準 1-4	〔教職課程に対する自律的・恒常的な改善システムの構築と運用〕	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
基準	・教員養成教育のあり方を恒常的に見直し、改善につなげるシステムを自律的に構築し、運用していること	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
観点 1	学生の教職志向を把握し、学部教育の改善に活かしている	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
2	教員養成教育のあり方を恒常的に見直す体制を構築している	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
3	機関における教職履修者数が適正な範囲である	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
4	授業の質的向上のために組織的な取り組みを展開している	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5

基準領域 2 【教職を担うべき適切な人材の確保】

基準 2-1 〔教職課程への学生の導入に関する工夫〕

基準	・教職課程（教員養成系大学・学部においては教員養成課程）において、教員養成教育を提供するに際して、将来的に教職を担うにふさわしい人材とすべく必要な手当てを講じること	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
観点 1	教職を担うにふさわしい人材を集めるアドミッション・ポリシーを設定している	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
2	教職を担うにふさわしい学生の募集・選抜・選考等を実施している	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
3	教職を担うにふさわしい人材の確保について恒常的な改善に取り組んでいる	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
基準 2-2	〔教職課程履修生／教職志願学生への適切な支援と指導〕		
基準	・教員養成教育を受けている学生に対して、その折々で適切な支援と指導を行うこと	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
観点 1	教職志望の学生の学習ニーズ（適性・意欲及びそれに基づいた学習課題）を把握している	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
2	教職志望の学生に対する適切な履修指導を行っている	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
3	教職への適性が乏しいと判断された学生に対して適切な指導を行っている	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5

基準領域 3 【教職へのキャリア・サポート】

基準 3-1 〔教職への意欲や適性の把握〕

基準	・教員養成教育を受けている学生の意欲や適性の把握に努めること	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	・教職に向けての適切なキャリア支援を行うこと	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
		有効性	取り組みの状況
		ない	不十分
観点	1 在学中の折々に学生の教職に対する意欲を把握している	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	2 在学中の折々に学生の教職に対する適性を把握している	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	3 個々の学生のニーズの把握に基づいた適切なキャリア支援を行っている	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
基準3-2	[履修指導を支える組織体制やシステムの充実]		
基準	・教員養成教育を受ける学生が主体的にキャリア形成を行うべく、必要な組織体制やシステムを整えること	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
観点	1 教員入職に関する各種の情報を適切に提供している	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	2 教員養成教育の成果の検証を踏まえた改善システムを構築している	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	3 教員免許状の取得や教員採用試験合格のみをゴールとしない、多様なキャリア支援に取り組んでいる	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	4 在学中のメンタル・サポートの体制を整えている	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
基準領域4	【大学教育の一環としての教員養成カリキュラムの運営】		
基準4-1	[大学としての自律性とスタッフ・教育課程の充実]		
基準	・大学としてふさわしい自律性を持ってカリキュラムを構成し、その中に教員養成教育を適切に位置づけること	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
観点	1 大学としてふさわしい自律的な運営体制を構築している	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	2 幅広い教養教育をベースとした専門性の高いカリキュラムを提供している	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	3 教員の研究成果と教育内容を有機的に関連させている	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	4 機関の設置理念・目的を構成員が共有している	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
基準4-2	[創造的な課題発見・課題解決を促す修学環境や授業方法の充実]		
基準	・教員養成教育のカリキュラムにおいて、学生自らが創造的に課題を発見し、解決する主体的な学びを構築するような方策を講ずること	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
観点	1 学生自身による課題発見・課題解決型の学習を促す工夫に取り組んでいる	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5

2	学生間の協同による課題発見力・課題解決力や合意形成力を育成する場を設定している	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
3	学生の研究志向を育むカリキュラムを提供している	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
基準領域5【子どもの教育課題と大学教育との関連づけ】			
基準5-1【学校現場への理解と教育実習の充実】			
基準	・学校現場についての理解を醸成すること	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	・学校現場についての理解に基づく適切な実習プログラムを設定し、運用すること	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
観点	1 公教育システムと学校についての広い視野を醸成する機会を提供する	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	2 教育の実際場面に学生が触れる機会を設定する	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	3 取得する教員免許状の特性に応じた実践的指導力を育成する	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
基準5-2【体験の省察・構造の充実に関する工夫】			
基準	・教員養成教育のなかに様々な体験活動を適切に位置づけること	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	・教員養成教育に位置づけた体験活動を省察し、構造化させる機会を提供すること	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
観点	1 様々な体験活動とその省察による往還の機会を提供する	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	2 様々な発展段階に関する教育実践的な情報を提供する	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
基準5-3【教育関連諸機関との連携・協力体制の構築と充実】			
基準	・教員養成教育を提供するに際し、教育関係の諸機関との適切な連携・協力体制を構築し、それを恒常的に改善していること	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
観点	1 教育委員会や学校と大学との組織的な連携協力体制を構築している	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5
	2 教員養成教育に適う学校現場での優れた実践体験を有する者を招聘・採用している	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5

II 「教員養成認定評価基準」の基準・観点等を参考に、各基準領域の趣旨にそって、特に、積極的に取り組まれていている場合に際立つ事項をあげてみました。下記の「取り組み例」をいくつか取り上げ、あるいは、まったく自由に貴機関の教職課程における現状・課題等についてお書きください。
(整理の都合上、1項目 1000字程度までお願いします。)

- 取り組み例： 1 (基準領域1 関係) 構成員でFD研修会を開催するなどして、養成しようとする教師像を共有するような活動を行っている。
- 2 (基準領域2 関係) G P A等の指標に基づいて、教職課程の履修制限を行っている。
- 3 (基準領域3 関係) 教員免許状取得、教員採用試験合格をゴールとしない多様なキャリア支援に取り組んでいる。
- 4 (基準領域4 関係) ポートフォリオ等を活用するなどして、学生が折々に自らの学びを省察できる機会を設定している。
- 5 (基準領域5 関係) 教育委員会や学校等との教育課題に関する認識を共有し、教員養成カリキュラムに社会的なニーズを反映している。

- III I及びIIにおいてお答えいただいた事項を基に、教職課程の質保障・質向上について、貴機関の教職課程担当者と推進会議のメンバーとで意見交換する機会を持ちたいと考えられています。(意見交換の有無は希望によります)
- 推進会議のメンバー等による訪問面談を希望する。
- 他の機関の面談に参加を希望する。
- 貴機関で実施するFDの取り組みに、推進会議のメンバーが講師として参加することを希望する。

教員養成教育認定評価開発研究推進会議 構成員名簿

任期：令和元年9月2日～令和2年3月31日

(五十音順・敬称略)

座長	川手圭一	(東京学芸大学副学長・教育学部・教授)
	臼倉美里	(東京学芸大学教育学部・准教授)
	小林稔	(文教大学教育学部・教授)
	佐藤千津	(国際基督教大学教養学部・准教授)
	関口貴裕	(東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科・教授)
	田幡憲一	(宮城教育大学・名誉教授)
	福島健介	(帝京大学教育学部・教授)
	三尾忠男	(早稲田大学教育学部・教授)
	宮本浩治	(岡山大学大学院教育学研究科・准教授)
	森田真樹	(立命館大学大学院教職研究科・教授)
	森山賢一	(玉川大学教育学部・教授)
	渡邊恵子	(国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部長)
事務局	小玉清	(教員養成評価機構 事務課長)
	小勝幸治	(教員養成評価機構 副課長(兼)係長)
	谷田部光太郎	(教員養成評価機構 主任)

自己分析活動支援ツールとしての解説動画（URL 及び QR コード一覧）

1. 教員養成教育に求められる質保証

今なぜ教員養成教育の質保証が求められるようになってきているのかについて、その背景や理由を説明したもの。

<https://youtu.be/K61A8FFfzTE>



2. 教員養成教育認定評価の概要

「教員養成教育認定評価」について、開発の経緯や特徴、評価の進め方の実際などについて説明したもの。

<https://youtu.be/N36L4VQpJIY>



3. 教員養成教育認定基準の特徴と構造

教員養成教育認定評価で用いる「教員養成教育認定基準」について、その特徴や構成、5つの基準領域の内容と関係性などについて説明したもの。

https://youtu.be/_LE5R_y5dcg



4. 教員養成教育認定基準にもとづく自己分析の内容と方法

「教員養成教育認定基準」を用いた自己分析の方法や、実際に自己分析を行う際の留意点について説明したもの。

<https://youtu.be/mgUxoIGgO00>



5. 「教員養成教育認定評価」を中心とした学部教育再構築の試み

「教員養成教育認定評価」を受けることの意味や成果について、実際に評価をうけた岡山大学・教育学部の事例をもとに説明したもの。

<https://youtu.be/yeNJBrtOyuA>



6. 教員養成教育認定基準にもとづく自己分析活動の実際

「教員養成教育認定評価」を受けることの意味や成果について、実際に評価をうけた帝京大学・教育学部の事例をもとに説明したもの。

<https://youtu.be/bZ3L1rcTxSg>



教職課程の内部質保証システムのモデル開発
—自己分析とフィードバック—
報告書

2020（令和2）年3月

編集・発行 一般財団法人教員養成評価機構

事務課長 小玉 清

〒184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1 東京学芸大学内

TEL 042-329-7860 FAX 042-329-7889

印刷

サンプロセス