平成 29 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

教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究

—力量形成指標の策定・運用 , F D, 特別支援教育に係る特徴的な取組に焦点化して—

報 告 書

平成 30 年 3 月

国立大学法人 兵庫教育大学

本報告書は、文部科学省の初等中等教育等振興事業委託費による委託事業として、国立大学法人兵庫教育大学が実施した平成29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。

【 目　次 】

１．問題と目的
1.1　本研究の基本的視座・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1
1.2　本研究の目的と構成・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1
1.3　本研究の成果目標・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・2

２．調査結果の分析と考察
2.1　教員の力量形成指標の策定・運用・・・・・・・・・・・・・・・・・・・3
2.1.1 第１次調査・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・3
2.1.2 第２次調査・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・6
2.1.2.1　常葉大学（静岡県静岡市）・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・7
2.1.2.2　東京理科大学（東京都新宿区）・・・・・・・・・・・・・・・・・・13
2.1.2.3　愛媛大学（愛媛県松山市）・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・21
2.1.2.4　鳴門教育大学（徳島県鳴門市）・・・・・・・・・・・・・・・・・・25
2.2　FD に関わる評価方法と改善システムの組織的対応・・・・・・・・・・・・32
2.2.1 第１次調査・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・32
2.2.2 第２次調査・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・37
2.2.2.1　福岡教育大学（福岡県宗像市）・・・・・・・・・・・・・・・・・・37
2.2.2.2　京都工芸繊維大学（京都府京都市）・・・・・・・・・・・・・・・・39
2.2.2.3　相模女子大学（神奈川県相模原市）・・・・・・・・・・・・・・・・41
2.3　特別支援教育におけるカリキュラム内容・・・・・・・・・・・・・・・・43
2.3.1 第１次調査・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・43
2.3.2 第２次調査・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・47
2.3.2.1　愛媛大学（愛媛県松山市）・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・48
2.3.2.2　大阪大谷大学（大阪府富田林市）・・・・・・・・・・・・・・・・・53
2.3.2.3　武庫川女子大学（兵庫県西宮市）・・・・・・・・・・・・・・・・・57

３．教職課程における質保証・向上に係る取組の課題と方向性
3.1　力量形成を図る評価システムの確立による教職課程の質保証・・・・・・・63
3.2　FD 活動における論点と今後の展開可能性・・・・・・・・・・・・・・・・67
3.3　特別支援に関する取組による教師の包括的力量形成・・・・・・・・・・・69

１．問題と目的

1.1　本研究の基本的視座

学校現場を取り巻く状況として，教員の大量退職，いわゆる団塊世代の教員が退職する学校現場の現況を背景に，教員需要の増加を見据え，教員養成学部，教育大学，教職課程を有する私立大学において教員養成が盛んに行われている。その結果，学校現場に多様な学生が新人教員として採用され，それによるポジティブな効果が期待される一方で，初任者の授業力・教育力，保護者対応力，ICT 等の活用力，合理的配慮を必要とする児童生徒への対応力等の不足，欠如が指摘されるようになった。また，新学習指導要領の告示に伴う新たな対応が求められる中で，多忙感が増加し，教員のバーンアウトに拍車がかかる危惧もある。

昨年度末に公示された新学習指導要領では，すべての教科等の目標や内容を資質・能力の三つの柱で整理されるという大きな改訂となったが，児童生徒の資質・能力の基本的なあり方が整理されたことで，教員養成課程においても，それらの資質・能力の基盤の上に教職に関わる専門的な力量形成を主眼とした養成課程の再編成がさらに求められる。

教職課程の質保証・向上に関する全国的な措置として，①課程認定における審査，②課程認定後の中央教育審議会委員による実地視察，③教職課程の情報公表等が法定化されているが，実態的にはその対応が多様であり，教員養成の高度化に向けたモデル化された取組が包括的に十分把握できていないことがある。また，教員採用率が教員養成課程の成果指標として強く働くために，求められる教員像の理念型の追究を欠いたまま教員養成の形式的な質保証を図る事態があるとも聞く。

そのため，本調査研究では，教職課程の質保証・向上の取組について，次のような視点に焦点化して調査を進めることにした。

まず，資質・能力をベースとした教員養成スタンダードやルーブリックの策定など教職課程における力量形成を図るシステムが構築されているかどうか，つぎに FD に関わる評価方法と改善システムが組織として策定されているかどうか，さらに昨今学校現場で合理的支援の必要性が高まっている特別支援に関する教育課程上の特徴的な取組がなされているかどうか，の３点である。

1.2　本研究の目的と構成

本研究は，２つの調査から構成される。第１次調査では，基本的視座において記述した３つの取組，すなわち，資質・能力形成の観点から学生が新人教員として必要な資質・能力を獲得する過程を可視化するスタンダード等の資質・能力指標の開発・運用，教育課程の授業方法等を改善する FD（内部質保証）と連携した一体的な質保証システム（授業評価ツールの開発，授業改善への組織的な取組等），さらに喫緊の課題とされる合理的配慮に対する教育課程上の工夫等に焦点化してその全体傾向を把握することを目的とした。つづく第２次調査では，それぞれの優れた取組大学を特定して訪問調査を行い，取組内容の特徴をまとめ，教員養成課程における質保証事例の詳細を明らかにし，新人教員の力量形成を実質化する教員養成課程のモデル化への示唆を得ることを目的とした。

1.3　本研究の成果目標

本研究の主な成果目標は，以下のとおりである。

・教員としての力量形成に係る資質・能力指標の開発・運用の実態把握により，より効果的な指標の策定・更新及びe-ポートフォリオなどの運用上の改善項目を抽出することができる。

・FD における授業評価ツールの有効性を確認するとともに，授業者の授業力向上を支援する組織的対応に関する知見を得ることができる。

・学校教育における合理的配慮等の実施につながるシステムの構築や授業方法に関する具体的改善点を整理することができる。

（福本謹一）

２．調査結果の分析と考察

2.1　教員の力量形成指標の策定・運用

2.1.1　第１次調査

ここでは，教職課程における質保証の取組として，資質・能力の観点での力量形成指標の策定・運用状況について，以下の質問内容を設定して全国の課程認定を受けている大学に回答を求めた。

質問1.「教員養成スタンダード」や「ルーブリック」など，教員養成において養成すべき資質・能力の指標を貴学で策定されていますか。
- 「はい」と回答した場合には，具体的な指標の内容について記述

質問2. 策定された教員養成において育成すべき資質・能力の指標と大学の授業科目とを関係づける工夫や取組が貴学で行われていますか。
- 「はい」と回答した場合には，工夫や取組の内容について記述

質問3. 授業評価，および授業改善について，策定された資質・能力の指標と関連づけて組織的に行われていますか。
- 「はい」と回答した場合には，具体的な組織的な取組内容について記述

質問4.「ポートフォリオ，もしくは履修カルテのためのコンピュータシステム」（以下，「e ポートフォリオ」という）を導入されていますか。

質問5. 策定された教員養成において育成すべき資質・能力の指標と学生の大学での学びの振り返りを結びつけた e ポートフォリオ・システムや紙面による履修カルテの運用や取組が貴学で行われていますか。
- 「はい」と回答した場合には，具体的に結びつけた運用や取組内容について記述

質問6. 教員養成において育成すべき資質・能力に基づいた e ポートフォリオ・システムや紙面による履修カルテ等の運用を形骸化させないための取組が貴学で行われていますか。
- 「はい」と回答した場合には，形骸化させないための取組状況について記述

まず初めに,質問 1 について各大学に回答を求めた結果を示したものが表１－１である。その結果によれば，国立大学法人の大学のうち「はい」に答えた大学は 37.3%であるが，「いいえ」に答えた大学は 62.7%であった。公立・公立大学法人の大学では「はい」が 11.1%であり，「いいえ」が 88.9%であった。また，私立・株式会社立の大学については「はい」が 13.2%であり，「いいえ」が 82.3%であった。全体の総計で捉えた場合，「はい」に回答した大学は 16.4%であり，「いいえ」に回答した大学は 82.3%であった。このことから，国立大学法人の大学では比較的，育成すべき資質・能力の指標を策定している割合が多いといえるが，調査に回答した大学の総計について言えば，育成すべき資質・能力の指標を策定している大学は，16%程度にとどまっていることが分かる。

表1－1　指標の策定状況				
	国立大学法人	公立・公立大学法人	私立・株式会社立	計
はい	25	5	48	78
	37.3%	11.1%	13.2%	16.4%
いいえ	42	40	309	391
	62.7%	88.9%	85.1%	82.3%
未回答	0	0	6	6
	0.0%	0.0%	1.7%	1.3%
計	67	45	363	475
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

つぎに, 質問 2 について各大学に回答を求め, その結果を示したものが表１－２である。それによれば，国立大学法人の大学では,「はい」に回答した大学が 37.3%であり,「いいえ」に回答した大学は 49.3%であった。公立・公立大学法人の大学において「はい」に回答したのは 15.6%であり,「いいえ」に回答したのは 75.6%であった。また，私立・株式会社立の大学では,「はい」に回答した大学は 17.1%であり,「いいえ」に回答した大学は 73.0%であった。回答した大学の合計から言えば,「はい」に回答した大学は 19.8%であり,「いいえ」に回答した大学は 69.9%であった。このことから，各大学で策定した育成すべき資質・能力の指標と大学の授業科目とを関係づける工夫や取り組みが行われているのは国立大学法人の大学が最も多く，国立大学法人の大学の約 37%を占めるが，回答した大学全体で言えば，そうした工夫や取組を行っている大学は約 20%程度にとどまっているということである。

表1-2　指標と授業を関係づける工夫				
	国立大学法人	公立・公立大学法人	私立・株式会社立	計
はい	25	7	62	94
	37.3%	15.6%	17.1%	19.8%
いいえ	33	34	265	332
	49.3%	75.6%	73.0%	69.9%
未回答	9	4	36	49
	13.4%	8.9%	9.9%	10.3%
計	67	45	363	475
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

第３に, 質問 3 について各大学に回答を求め, その結果を示したものが表１－３である。この結果によれば，国立大学法人の大学のうち「はい」に回答した大学は 11.9%であり,「いいえ」に回答した大学は 76.1%であった。公立・公立大学法人の大学のうち「はい」に回答した大学は 13.3%であり,「いいえ」に回答した大学は 77.8%であった。さらに私立・株式会社立の大学では「はい」に回答した大学は 11.8%であり,「いいえ」に回答した大学は 79.6%であった。回答した大学全体から見ても,「はい」に回答した大学は 12.0%であり,「いいえ」に回答した大学は 78.9%であった。このことから，授業評価及び授業改善において育成すべき資質・能力の指標と関係づけて組織的に取り組んでいる大学は，国立，公立，私立によって割合に違いがなく，大学全体からみても取り組んでいる大学が 12%と少ないことが分かる。

表1-3 授業評価・授業改善における指標と関連づけた組織的な取組状況				
	国立大学法人	公立・公立大学法人	私立・株式会社立	計
はい	8	6	43	57
	11.9%	13.3%	11.8%	12.0%
いいえ	51	35	289	375
	76.1%	77.8%	79.6%	78.9%
未回答	8	4	31	43
	11.9%	8.9%	8.5%	9.1%
計	67	45	363	475
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

第４に, 各大学に質問４について回答を求め, その結果を示したものが表１－４である。この結果からは，国立大学法人の大学では「はい」に回答した大学は 59.7%であり，「いいえ」に回答した大学は 38.8%であった。公立・公立大学法人では「はい」に回答した大学が 33.3%であり,「いいえ」に回答した大学が 64.4%であった。私立・株式会社立の大学においては「はい」に回答した大学が 33.3%であり,「いいえ」に回答した大学が 63.4%であった。回答があった大学全体で見ると,「はい」に回答した大学が 37.1%であり,「いいえ」に回答した大学が 60.0%であった。このことから，国立大学法人の大学のほぼ６割でｅポートフォリオが導入されているが，公立や私立の大学ではその導入が３割程度にとどまっていることが分かる。

表１－４ eポートフォリオの導入状況				
	国立大学法人	公立・公立大学法人	私立・株式会社立	計
はい	40	15	121	176
	59.7%	33.3%	33.3%	37.1%
いいえ	26	29	230	285
	38.8%	64.4%	63.4%	60.0%
未回答	1	1	12	14
	1.5%	2.2%	3.3%	2.9%
計	67	45	363	475
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

つぎに，教職課程において育成すべき資質・能力の指標と学生の学びの振り返りを結びつけたｅポートフォリオ等の取組が存在するかどうかを尋ねるために，質問５について各大学に回答を求め，その結果を示したものが表１－５である。その結果によれば，国立大学法人の大学では「はい」に回答した大学が 55.2%であり,「いいえ」に回答した大学が 37.3%であり,「はい」に回答した大学の方が多いという結果が得られた。公立・公立大学法人では「はい」に回答した大学が 40.0%であり,「いいえ」に回答した大学が 57.8%であった。私立・株式会社立の大学では「はい」に回答した大学が 47.8%であり,「いいえ」に回答した大学が 46.6%であった。回答があった大学全体から捉えると,「はい」に回答した大学が 47.8%であり,「いいえ」に回答した大学が 46.3%であった。このことから，育成すべき資質・能力の指標と学生の学びの振り返りとを結びつけたｅポートフォリオ等の取組が国立大学法人の大学で比較的多く行われているが，そのほかの大学も含めると半数程度の大学で行われていることが分かる。

表１－５ 指標と学生の学びの振り返りを結びつけたeポートフォリオ・システム等の取組状況				
	国立大学法人	公立・公立大学法人	私立・株式会社立	計
はい	37	18	172	227
	55.2%	40.0%	47.4%	47.8%
いいえ	25	26	169	220
	37.3%	57.8%	46.6%	46.3%
未回答	5	1	22	28
	7.5%	2.2%	6.1%	5.9%
計	67	45	363	475
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

さらに，質問６について各大学に回答を求め，その結果を示したものが表１－６である。その結果からは，国立大学法人の大学のうち「はい」に回答した大学は 41.8%であるが，「いいえ」に回答した大学は 55.2%であった。公立・公立大学法人の大学のうち「はい」に回答した大学は 33.3%であり，「いいえ」に回答した大学は 64.4%であった。私立・株式会社立の大学にあっては「はい」に回答した大学が 28.7%であり，「いいえ」に回答した大学が 65.8%であった。回答があった大学全体で捉えると，「はい」に回答した大学が 30.9%であり，「いいえ」に回答した大学が 64.2%であった。このことから，e ポートフォリオ等の取組や運用が半数の大学で行われているが，その運用を形骸化させないための取組を行っている大学は３割程度にとどまっている状況にあった。

表１－６ eポートフォリオ・システム等の運用を形骸化させないための取組状況				
	国立大学法人	公立・公立大学法人	私立・株式会社立	計
はい	28	15	104	147
	41.8%	33.3%	28.7%	30.9%
いいえ	37	29	239	305
	55.2%	64.4%	65.8%	64.2%
未回答	2	1	20	23
	3.0%	2.2%	5.5%	4.8%
計	67	45	363	475
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

2.1.2 第２次調査

本調査では，教職課程の質保証の取組，とりわけ教員の資質・能力の向上に向けて教員養成スタンダードの策定など教員の力量形成を図る仕組みと教育課程の体系化について優れた大学の具体的事例を探るために，①教員養成スタンダード等の設定の有無（質問 1），②教員養成スタンダードと授業科目との繋がり（質問 2，および 3），③e ポートフォリオなど教員養成スタンダードと学生の学びの履歴を結びつけた取組と運用（質問 5），④e ポートフォリオ等の運用を形骸化させないための取組（質問 6）を柱にして上節で挙げた６つの質問内容を作成した。

これらの質問内容をもとに優れた事例を選出するためには，個々の質問内容に関して特色ある事例を選出するのではなく，教職課程の質保証の取組として質問内容にすべて取り

組んでいる事例を選出する必要があった。そうした理由から，上節で挙げた「表１－１」「表１－２」「表１－３」「表１－５」「表１－６」において全て「はい」に回答した大学を抽出した結果，16 大学を選出することができた。16 大学は，愛媛大学，熊本大学，工学院大学，神戸市外国語大学，聖徳大学，大同大学，東京聖栄大学，東京理科大学，東北芸術工科大学，常葉大学，鳴門教育大学，西九州大学，福島大学，文京学院大学，北海道文教大学，山梨県立大学（五十音順）である。

16 大学は，いずれも教職課程の質保証に向けて積極的に取り組んでいる優れた事例であると推察されたが，さらに特色ある事例を選出するために質問１の具体的な指標の記述に注目すると，ディプロマ・ポリシーを具体的な育成すべき資質・能力の指標に設定している大学と，育成すべき資質・能力を領域と項目で構成した教員養成スタンダードのようなものを指標に設定している大学に分けられた。そのため，それぞれの型の大学から 2 大学ずつ選出することにした。その結果，実際に訪問調査を行う大学として，常葉大学，東京理科大学，愛媛大学，鳴門教育大学を選定した。

2.1.2.1　常葉大学（静岡県静岡市）

訪問日時：平成 29 年 12 月 25 日（月）　11:00～12:00
訪問場所：常葉大学静岡瀬名キャンパス本館
対 応 者：教育学部初等教育課程長　出口憲
　　　　　教務部次長　河上泰英
訪 問 者：別惣淳二，掛川淳一

〔常葉大学における教員養成〕

学校法人常葉大学の創立者は，国家や社会の成立の基盤としての教育を重視しており，常葉大学では，創立者の教育理念に基づき，昭和 55 年に初等教育課程の単科大学として常葉学園大学を創立している。常葉大学は，平成 25 年度より，常葉学園大学，浜松大学，および富士常葉大学を統合し，10 学部 19 学科の総合大学として新たにスタートしている。統合時には，学長の指揮の下，大学の教育理念に基づき，各学科における「目指す人物像」に基づく，アドミッション・ポリシー（以下，「AP」），カリキュラム・ポリシー（以下，「CP」），およびディプロマ・ポリシー（以下，「DP」）の設定がなされた。各学科においては，それらに基づき，各ポリシーとの対応関係から授業科目の再検討がなされてきている。

教育学部初等教育課程では，「専門的知識と幅広い人間力を身につけた，小中一貫教育を担う教員」を目指す人物像として挙げており，５つの専攻（国語，社会，数学，理科，および音楽）をもち，卒業生の９割は小学校，および中学校の教員免許状を取得しているとのことである。また，教員免許状を取得できる他学部・学科もあり[1]（表 1），平成 28 年度においては，全学として教員免許取得者は 400 名を超え，そのうち 250 名程度が教職に就いている。全学の教員を志望する学生に対して支援を行う，教職支援センターを設けている．教職支援センターでは，教員志望の学生に対する支援，および教育実習や教職実践演習における指導を行っている。

また，平成 20 年度には，静岡大学教育学部が受託した文部科学省委託事業「総合的な教師力向上のための調査研究事業（テーマ 3：教員育成指標等の策定のためのモデル事業）」に参画し，静岡大学教育学部とともに，地域の教育委員会との連携に基づく，大学卒業時における教員育成指標案の策定も行っている。

表 1 常葉大学において取得可能な教員免許状

キャンパス	学部	学科・課程	幼・小	中・高	その他
静岡	教育学部	初等教育課程	幼一種免 小一種免	中一種免（国語） 高一種免（国語） 中一種免（社会） 高一種免（地理歴史） 中一種免（数学） 高一種免（数学） 中一種免（理科） 高一種免（理科） 中一種免（音楽） 高一種免（音楽）	特支一種免 （知・肢体・病）
		生涯学習学科 生涯スポーツ専攻		中一種免（保健体育） 高一種免（保健体育）	
	外国語学部	英米語学科		中一種免（英語） 高一種免（英語）	
	造形学部	造形学科		中一種免（美術） 高一種免（美術） 高一種免（工芸）	
富士	経営学部	経営学科		高一種免（商業）	
	社会環境学部	社会環境学科 環境・自然再生コース		中一種免（理科） 高一種免（理科）	
	保育学部	保育学科	幼一種免		
浜松	経営学部	経営学科		高一種免（商業）	
	健康プロデュース学部	健康栄養学科			栄教一種免
		こども健康学科	幼一種免		
		心身マネジメント学科		中一種免（保健体育） 高一種免（保健体育）	

（出典：文献[1]p.2「常葉大学で取得できる免許状」）

〔教員養成において養成すべき資質・能力の指標〕

常葉大学においては，小学校，中学校，および高等学校における学習評価の観点である「関心・意欲・態度」，「思考・判断・表現」，「技能」，および「知識・理解」を観点として，表２のように，「目指す人物像」，DP，CP，および AP を定めている。

各授業科目担当者は，AP，および DP における各観点を踏まえ，担当する授業において，該当する観点，到達目標，および評価方法等の検討を行い，授業を位置付けている。

表 2 「目指す人物像」，DP，CP，および AP とそれらの観点

	知識・理解	思考・判断	関心・意欲	態度	技能・表現
目指す人物像	小中一貫教育を担う教員として，指導上必要な専門的知識・技能を備えた人物	児童生徒の興味・関心を引き出し，知識・技能と心の豊かさを培える人物	社会の幅広い事象に関心を持ち，教育を通して社会の発展に進んで寄与する人物	社会人・教育者としての使命感・倫理観を持ち，指導力の向上を自らに課し続けられる人物	児童・生徒の実態を理解し，一人一人の状況や個性に合わせた指導・支援を行える人物
DP	授業を行う上で必要な教育に関する基礎理論，教科に関する知識を身につけるとともに，児童生徒の実態に合わせて教育活動を構成するための理論の理解を深めることができる。	学術的に裏打ちされた的確な判断，批判的な思考力や論理的な表現力を持ち，教育現場において他者と協働的に結論を導き出すことができる。	教育の意義と育てたい児童生徒像を追究し続け，学校教育で必要な実践的指導力とは何かを自らに問い続けることができる。また，その追究のために自律的に学び続けることができる。	規範意識を高く持ち，社会の一員としての役割と責任を果たし，地域に貢献する心を持ち続けるとともに，教育・教科に関する知識や技術および指導力の向上を自らに常に課すことができる。	「少人数教育」と「指導教員制」で培われた教科教育および児童生徒指導の実践力を駆使して，子どもの興味や関心を引き出す教育活動・教材づくり（地域教材等）ができる。
CP	教科・教科指導法科目群，教職科目群（発展的科目）は，教科および教職の専門知識と指導技術を基盤とした教授法を段階的に学びながら，豊富なアイデアを生み出せるように配置する。	教科・教科指導法科目群，教職科目群（実践的科目）は，教育の意義を認知し，柔軟に教育を行う思考を育み，論理的な表現力や，批判的な思考を他者と協働して発揮できるように配置する。	教科・教科指導法科目群（演習科目）は，学術的思考に裏打ちされた一般的・包括的内容を発展的内容へと昇華させ，探究心と豊かな人間力が育つように配置する。	教職科目群（基礎・理論的科目）は，教師力の素地を確立し，高い規範意識で総合的な判断力を持って行動ができるように配置する。	実習科目群・特別支援科目群は，対話力を磨きつつ他者を受け入れ，子ども・家庭・地域に貢献できる広い視野と柔軟なコミュニケーション能力を持ち，自らの技能を駆使した表現活動ができるように配置する。
AP	・基礎的な文章読解能力，社会全般に関する基礎的知識，基礎的な演奏能力を持つ者	持っている知識・技能を様々な問題に適用し，自ら思考・判断できる者	多様な教科や学問分野について学ぶ意欲や興味・関心を持てる者	教師となる夢を持ち，それを実現する情熱と根気を兼ね備えた者	人と人との融和を図り，自らの考えや想いを他者に伝える能力を持つ者

（文献[1]p.50「常葉大学教育学部初等教育課程の 3 つのポリシーと「目指す人物像」」を翻案）

〔育成すべき資質・能力の指標と大学の授業科目とを関係づける工夫や取組〕

常葉大学においては，学科ごとにカリキュラム・マップを策定しており，取得する教員免許状との対応関係を明記することで，学生の学修をガイドしている。図 1 は初等教育課程のカリキュラム・マップである。

また，ファカルティ・ディベロップメント（Faculty Development: FD）活動の一環として，全学的な教員養成カリキュラム委員会を中心とした，CP，および DP，また授業の到達目標に基づくシラバスの点検や点検結果の各授業担当教員へのフィードバックやシラバス記述の講習会もなされている。近年では，再課程認定等との関連から，教職課程コアカリキュラム[3]を踏まえ，特に教職に関する科目について点検，および点検結果に基づく改善も行ってきている。

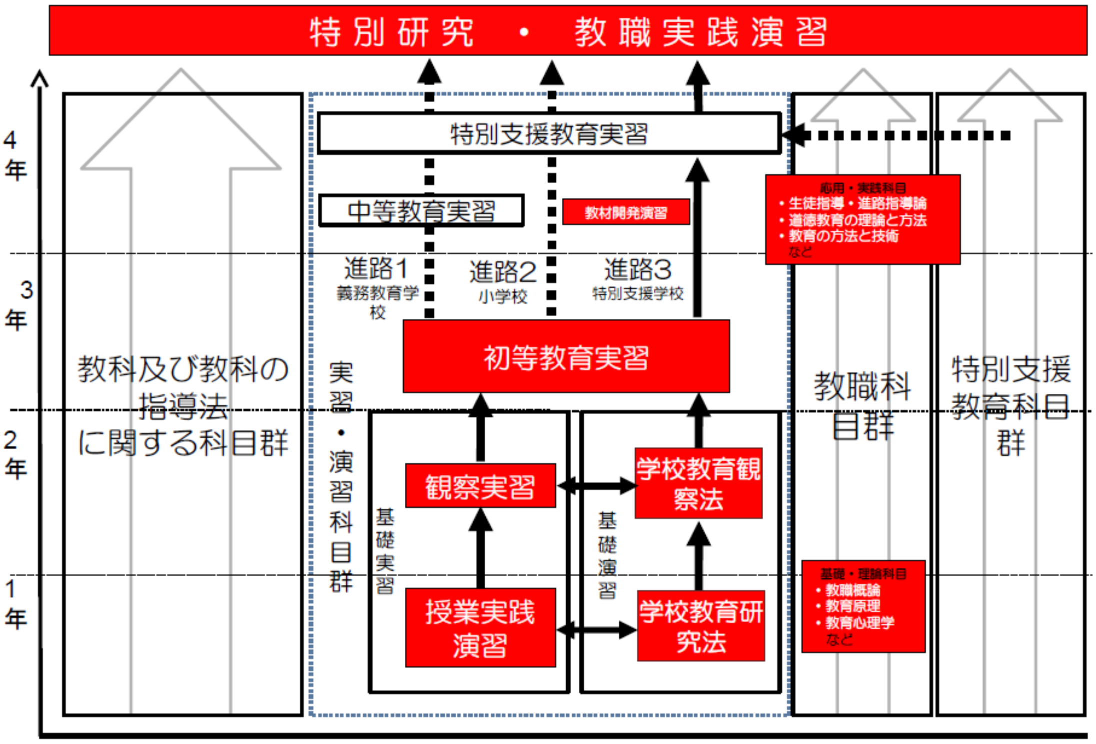


図 1 初等教育課程カリキュラムマップ

〔育成すべき資質・能力の指標と学生の大学での学びの振り返りを結びつけた e ポートフォリオ・システムや履修カルテの運用や取組〕

履修カルテについては，紙面によるものを用いており，入学時に配付されるポケットファイルに，各授業のシラバス，成績表，大学，課外やアルバイトにおける学修を記録する「キャリアポートフォリオ」等と合わせ，学生自身が管理していく。履修カルテの運用については，各学年の修了時（2 年次以降の各年度の 4 月のガイダンス時）に，学生に対して，各授業科目の成績と「必要な資質能力」の指標（表 3）に基づく自己評価（5 段階）との照らし合わせによる振り返りを行わせている．それらの指導においては，指導教員，および教職支援センターが，担当の学生の履修カルテに対しての確認，およびコメント作業を行っている。なお，履修カルテにおける指標については，平成 18 年の中央教育審議会答申[4]における教員として求められる 4 つの事項との対応関係が記載されている。また，履修カルテは，表 3 の小学校版のほかに，中学校版，および高等学校版もあり，学生の取得する免許状にあわせて使用させる。

教職実践演習においては，学生に対して，履修カルテを用い事前に自己評価を行わせ，履修カルテを授業の第 1 回目で提出させる。提出された履修カルテについては，授業担当者による確認，およびコメントがなされる。教職実践演習は，履修カルテにおける「区分」（「学校教育についての理解」，「子どもについての理解」，「他者との協力」，および「コミュニケーション」）に基づき，教育実習等により意識化された学生自身の課題意識を踏まえ，課題別のクラス（最大 20 名程度）が設定される。各クラスにおいては，学生は 3 名程度のグループで，問題点からその改善の手立ての検討を行い，それらをまとめ，模擬授業を

行い，グループ間でそれらについて相互評価を行わせている。教職実践演習後には，履修カルテを用い，再度学生に自己評価を行わせる。指標に基づく履修カルテと授業の運用，および指標に基づく課題設定により，以上の流れで，学生に，自己の成長と今後の課題，および教職に就いたのちの継続的な学びの重要性を認識させているものと考えられる。

なお，常葉大学においては，各ポリシーの策定以前より，現行の履修カルテを運用してきており，履修カルテにおける「必要な資質能力」の指標と各ポリシーの観点との対応関係の明確化については，今後の検討課題としている。

表３ 履修カルテ（小学校版）における指標

区分	項目		特に関係する科目例	指標	H18答申との対応
学校教育についての理解	教職の意義		教師論	教職の意義や教員の役割、職務内容、子どもに対する責務を理解していますか。	使命感や責任感、教育的愛情
	教育の理念・教育史・思想の理解		教育原理、教育史、教職課程論（初等）	教育の理念、教育に関する歴史・思想についての基礎理論・知識を習得していますか。	使命感や責任感、教育的愛情
	学校教育の社会的・制度的・経営的理解		教育制度論、生涯教育論	学校教育の社会的・制度的学校経営の理解に必要な基礎理論・知識を習得していますか。	使命感や責任感、教育的愛情
子どもについての理解	心理学的な子どもの理解		教育心理学、発達心理学	子ども理解のために必要な教育心理学及び発達心理学の基礎知識を習得していますか。	生徒理解や学級経営
	学習集団の形成		生徒指導論（初等）	学習集団形成に必要な基礎理論・知識を習得していますか。	生徒理解や学級経営
	子どもの状況に応じた対応		生徒指導論（初等） 教育相談（初等） 特別支援教育Ⅰ・Ⅱ	いじめ、不登校、特別支援教育などについて、個々の子どもの特性や状況に応じた対応の基本的な方法を理解していますか。	生徒理解や学級経営
他者との協力	他者意見の受容			他者の意見やアドバイスに耳を傾け、理解や協力を得て課題に取り組むことができますか。	社会性や対人関係能力
	保護者・地域との連携協力			保護者や地域との連携・協力の重要性を理解していますか。	社会性や対人関係能力
	共同授業実施			他者と共同して授業を企画・運営・展開することができますか。	社会性や対人関係能力
	他者との連携・協力			集団において、他者と協力して課題に取り組むことができますか。	社会性や対人関係能力
	役割遂行			集団において、率先して自らの役割を見つけたり、与えられた役割をきちんとこなすことができますか。	社会性や対人関係能力
コミュニケーション	発達段階に対応したコミュニケーション			子どもたちの発達段階を考慮して、適切に接することができますか。	社会性や対人関係能力
	子どもに対する態度			教育的愛情を持って子どもと接したり、相談に乗ったりすることができますか。	生徒理解や学級経営
	公平・受容的態度			子どもの声を真摯に受け止め、公平で受容的な態度で接することができますか。	生徒理解や学級経営
	社会人としての基本			挨拶、言葉遣い、服装、他の人への接し方など、社会人としての基本が身についていますか。	社会性や対人関係能力
課題探求	課題認識と探求心			自己の課題を認識し、その解決にむけて、学び続ける姿勢を持っていますか。	生徒理解や学級経営
	現代の教育課題			いじめ、不登校、特別支援教育などの学校教育に関する新たな課題に関心を持ち、自分なりに意見を持つことができていますか。	使命感や責任感、教育的愛情
教科・教育課程に関する基礎知識・技能	小学校	小学校	全教科	これまで履修した小学校課程の教育分野のそれぞれの科目の内容について理解できていますか。	教科の指導力
	小学校	国語	国語ⅠA・B、国語Ⅱ	国語（日本語）とは何か、言語とは何かを十分に理解し、説明できますか。	教科の指導力
	小学校	社会	社会ⅠA・B、社会Ⅱ	社会の各分野の教育内容を十分に把握理解し説明することができるか。	教科の指導力
	小学校	算数	算数ⅠA・B、算数Ⅱ	小学校算数の背景にある数学の基礎を理解できているか。	教科の指導力
	小学校	理科	理科ⅠA・B、理科Ⅱ	小学校学習指導要領理科の目標・内容に関する基礎基本的な知識・技能を習得していますか。	教科の指導力
	小学校	生活	生活Ⅰ、Ⅱ	生活科新設までの歴史、生活科の持つ教育的意義を理解し、生活科の内容に関する基礎的な知識を習得しているか。	教科の指導力
	小学校	音楽	音楽Ⅰ、Ⅱ	音楽における器楽と声楽の技術及び表現力を習得し、弾き歌いができるようになっていますか。	教科の指導力
	小学校	図画工作	図画工作Ⅰ、Ⅱ	材料と用具について知識と実践の両面からのアプローチにより、小学校各学年での扱い方と技術を習得できましたか。	教科の指導力
	小学校	家庭	家庭Ⅰ、Ⅱ	家庭科の各領域において、基礎的な知識と技術の習得、および実践に繋がる能力と態度の理解ができていますか。	教科の指導力
	小学校	体育	体育Ⅰ、Ⅱ	体育における各運動領域の技術習得するとともに、保健領域の内容を理解していますか。	教科の指導力
	小学校	教科書・学習指導要領	教育原理	教科書や小学校学習指導要領の内容を理解していますか。	教科の指導力
	小学校	教育課程の構成に関する基礎理論・知識	教育課程論（初等）	教育課程の編成に関する基礎理論・知識を習得していますか。	教科の指導力
	小学校	学習指導法	教科教育法	学習指導法に係る基礎理論・知識を習得していますか。	教科の指導力
		道徳教育・特別活動	道徳教育（初等） 特別活動（初等）	道徳教育・特別活動の内容や指導法に関する基礎理論・知識を習得していますか。	教科の指導力
		総合的な学習の時間		「総合的な学習の時間」の指導法や内容に関する基礎理論・知識を習得していますか。	教科の指導力
		情報機器の活用	教育の方法と技術（初等）	情報教育機器の活用に係る基礎理論・知識を習得していますか。	教科の指導力
教育実践	小学校	教材分析能力	教育実習、教科教育法	教材を分析することができますか。	教科の指導力
	小学校	授業構想力	教育実習、教科教育法	教材研究を生かした小学校の授業を構想し、子どもの反応を想定した指導案としてまとめることができますか。	教科の指導力
	小学校	教材開発力	教育実習、教科教育法	教科書にある題材や単元等に応じた教材・資料を開発・作成することができますか。	教科の指導力
	小学校	授業展開力	教育実習、教科教育法	子どもの反応を生かし、皆で協力しながら授業を展開することができますか。	教科の指導力
	小学校	表現技術	教育実習、教科教育法	板書や発問、的確な話し方など授業を行う上での基本的な表現の技術を身に付けていますか	教科の指導力

〔引用文献・参考資料〕
[1] 常葉大学（2017），“教職課程の教育情報「Ⅰ　教員養成の目標及び達成するための計画」，” 常葉大学，
http://www.tokoha-u.ac.jp/university/disclosure/public-info/10/upload/keikaku201710.pdf（accessed 2018.02.26）
[2] 静岡大学教育学部（2017），“県・政令市・国私立大学の連携による「静岡県版教員育成指標」のモデル化に関する調査研究委託事業成果報告書，” 静岡大学教育学部，静岡
[3] 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会（2017），“教職課程コアカリキュラム，” 文部科学省，
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm（accessed.2018.02.26）
[4] 中央教育審議会（2006），“今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申），” 文部科学省，
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm（accessed 2018.02.26）

2.1.2.2　東京理科大学（東京都新宿区）

訪問日時：平成 30 年 1 月 23 日（火）　13:00～14:00
訪問場所：東京理科大学神楽坂校舎 9 号館
対 応 者：教職教育センター長　眞田克典
　　　　　教職教育センター副センター長　八並光俊
　　　　　教務部部長　渡辺賢二
　　　　　教務部次長（教職教育センター事務室長）　小澤亮
　　　　　教務部教務課教職教育センター事務室　柏木せりな
訪 問 者：別惣淳二，掛川淳一
　　　　（陪席：文部科学省より４名）

〔東京理科大学における教員養成と教職教育センターを中心とした教職課程の運用〕

「東京物理学講習所」，さらに「東京物理学校」として創立された経緯を持つ東京理科大学においては，「理学の普及を以て国運発展の基礎とする」という「東京物理学校」の建学の精神もあり，教員養成に対する歴代学長，理事会，教授会，各学科の専門の教員等の理解も深い。そのようなこともあり，東京理科大学の教職課程の最大の特色は，専門教育を基盤とした理数教員養成にある。理数教員養成の伝統から，高度な専門教育を基盤とした教科に関する専門知識，学校現場で活かすことができる授業実践力，多様な問題に対応できる生徒指導力，教員としての職業モラルと職務遂行能力を有する教員を育成することを教員養成の理念，趣旨としている。東京理科大学においては，学部（理学部第一部，同第二部，理工学部，および基礎工学部）の各学科，および大学院における研究科の各専攻において，中学校 and/or 高等学校の理系教科の教員免許状が取得可能である（表 4)。また，大学卒業者のための修業年数１年間の理学専攻科における数学専攻においては，数学の中

学校，および高等学校の専修免許状が取得可能となっている。

表 4 東京理科大学において取得可能な教員免許状

学部	学科	取得できる免許状の種類と教科	
		中学校一種	高等学校一種
理学部第一部	数学科	数学	数学・情報
	物理学科	理科・数学	理科・数学
	化学科	理科	理科
	数理情報科学科	数学	数学・情報
	応用物理学科	理科	理科
	応用化学科	理科	理科
理学部第二部	数学科	数学	数学・情報
	物理学科	理科・数学	理科・数学
	化学科	理科	理科
理工学部	数学科	数学	数学・情報
	物理学科	理科・数学	理科・数学
	情報科学科	数学	数学・情報
	応用生物科学科	理科	理科
	建築学科	−	工業
	工業化学科	−	工業
	電気電子情報工学科	−	工業・情報
	経営工学科	−	工業・情報
	機械工学科	−	工業・情報
	土木工学科	−	工業
基礎工学部	生物工学科	理科	理科

研究科	専攻	取得できる免許状の種類と教科	
		中学校専修	高等学校専修
理学研究科	数学専攻	数学	数学
	物理学専攻	理科	理科
	数理情報科学専攻	数学	数学
	応用物理学専攻	理科	理科
総合化学研究科	総合化学専攻	理科	理科
科学教育研究科	科学教育専攻	数学または理科	数学または理科
工学研究科	建築学専攻	−	工業
	電気工学専攻	−	工業
	経営工学専攻	−	工業
	機械工学専攻	−	工業
理工学研究科	数学専攻	数学	数学
	物理学専攻	理科	理科
	情報科学専攻	数学	数学または情報
	応用生物科学科専攻	理科	理科
	建築学専攻	−	工業
	工業化学専攻	−	工業
	電気工学専攻	−	工業
	経営工学専攻	−	工業
	機械工学専攻	−	工業
	土木工学専攻	−	工業
基礎工学研究科	電子応用工学専攻	−	工業
	材料工学専攻	−	工業
	生物工学専攻	理科	理科
生命科学研究科	生命科学専攻	理科	理科
経営学研究科	経営学専攻	−	情報

（出典：文献 pp.13～14 の「本学で取得できる免許状の種類と教科」）

教職を志望する学生は多く，毎年 1 年次においては，全学で合計 600 名程度となっている。最終的には，学部，および大学院をあわせ，毎年 150 名程度の卒業生・修了生が教職に就いている。

教職課程の指導の中心は教職教育センターであり，合計 6 名のセンター専任教員と東京理科大学の卒業生でもある校長経験者を含む非常勤講師（「嘱託専門員」），および事務員により運営されている。教職教育センターにおいては，教員養成において養成すべき資質・能力の指標の策定・改訂とそれらに基づく教職課程の運用のほか，教員志望の学生に対するサポートを行っている。また，教職教育センターを中心とした，教職課程に関する連絡調整のための全学的な会議も年に 2 回程度行われており，そこには各学科の専門の教員も加わり，教職課程のカリキュラムや授業科目の時間割の調整に係る議論がなされている。

〔教員養成において養成すべき資質・能力の指標〕

東京理科大学の教職課程は，資質・能力の指標をベースしたカリキュラムとなっている。また，大学院への進学率も高いため，学部における第一種免許状取得を目的とした教職課程から，大学院における専修免許状取得までの，6 年間一貫を想定したカリキュラムを想定している。学部における教職課程は，教職実践演習までの履修の系統性を「カリキュラムマップ」を作成している。なお，東京理科大学の教職課程は，教科に関する科目が各学部・学科において提供されるため，それら以外の教職に関する科目，および文部科学省令において定める科目，「介護等体験」で構成されるミニマムなカリキュラムとなっている。

教職教育センターでは，文部科学省の答申や，近隣の各教育委員会の育成指標の分析等を行い，非常勤講師である嘱託専門員（校長経験者を含む）と協働しながら，到達目標と

して４つの項目とそれらの事項に設定された８つの項目，および４つの到達目標に関連付けられた 55 の評価項目を策定している。

〔教職課程の到達目標〕

東京理科大学における教職課程の到達目標は，以下のⅠからⅣの各事項に設定された８項目となっている[1]。

Ⅰ　教員として求められる使命感や責任感，教育的愛情等に関する事項
- 教育に対する使命感や情熱を持ち，生徒と共に学び成長しようとする姿勢が身についている。
- 高い倫理観と規範意識，困難に立ち向かう強い意志を持ち，自己の職責を果たすことができる。

Ⅱ　教員として求められる社会性や対人関係能力に関する事項
- 教員としての職責の自覚に基づき，目的や状況に応じた適切な言動をとることができる。
- 組織の一員としての自覚を持ち，他の教職員と協力して職務を遂行することができる。

Ⅲ　教員として求められる生徒理解や学級経営等に関する事項
- 生徒との間に信頼関係を築き，豊かな人間的交流を行うことができる。
- 生徒理解に基づき，適切な指導や学級経営を行うことができる。

Ⅳ　教員として求められる教科の指導力に関する事項
- 学習指導の基本的事項を身につけていて，生徒の反応や学習の定着状況に応じて，授業計画や学習形態等を工夫することができる。
- 板書や発問，的確な話し方や教材の活用など，基本的な表現力や授業技術を身につけている。

〔目標到達の確認指標（評価項目）〕

東京理科大学における教職課程における評価項目は，４つの到達目標に関連付けられた，以下の 55 項目である[1]。

まず，到達目標Ⅰの評価項目は以下のとおりである。

1　生命の尊さを理解し，かけがえのない自他の生命を尊重する態度を育てる責務を理解していますか

2　生徒の喜びや悲しみを共に分かち合い，生徒に寄り添って考え行動する責務を理解していますか

3　生徒のプライバシー保護に十分配慮し，個人情報など，職務上知り得た秘密を守ることができますか

4　教育に対する熱意や使命感をもっていますか

5　なぜ教師になりたいかについて自分の言葉で語れますか

6　自らが理想とする教育について自分の言葉で語れますか

7　自分が目指す教師像に接近するための努力をしていますか

8　日常的に文化や芸術に触れるなど，豊かな心や人間性を培おうとしていますか

9　趣味の領域を広げたり深めたり，自らの特技をさらに伸ばそうと努力していますか

10　新聞やニュース等をよく読み，社会の動きを関心をもってみていますか

11　教育学や心理学の知識や理論に関心をもち，活用することができますか

12　学校教育に関する法令等（憲法，教育基本法，学校教育法等）を学び，その基礎的な内容を理解

していますか
13　文部科学省の施策等から現代の教育課題を把握しようと努めていますか
14　いじめ，不登校，特別支援教育など，現代の教育課題に関心をもち，自分なりの意見をもっていますか
15　健康的な生活習慣にむけて，体調管理を心掛けることができますか

次に，到達目標 II の評価項目は以下のとおりである。

1　自らすすんで，あいさつができますか
2　服装やみだしなみなどのエチケットにも心を配ることができますか
3　他人から見た自分の表情を意識して，生徒に対する表情を工夫できますか
4　適切な言葉遣いで話すことができますか
5　書類の提出期限や約束の時間を確実に守るなど，社会人にふさわしい行動をとることができますか
6　中学生・高校生の発達段階を考慮し，相手の人格を尊重したコミュニケーションがとれますか
7　自分の担当する生徒に声をかけたり，相談にのったり，親しみを持った態度で接することができますか
8　自分の思いや考えを相手に的確に伝えることができますか
9　クラス全体の生徒に対して後ろに座る生徒にもきちんと聞こえるように声の大きさや話す速さをコントロールできますか
10　人の話を聴く時には相手が話しやすい態度で接し，その思いや考えを相手の立場に立って受けとめることができますか
11　他者からの評価やフィードバックを自己の成長に活用することができますか
12　集団の中で他者と協力して課題に取り組むことができますか
13　集団において，率先して自らの役割を見つけたり，与えられた役割をきちんとこなすことができますか
14　組織の中で仕事をするにあたって「報告・連絡・相談」が大切であることを理解していますか

次に，到達目標 III の評価項目は以下のとおりである。

1　生徒を観察したり，生徒の意見をよく聴いて，ありのままの姿を肯定的に受けとめることができますか
2　中学生・高校生の発達の段階や課題について理解していますか
3　生徒のよさや可能性を引き出し伸ばす力を身につけようとしていますか
4　生徒相互の好ましい人間関係を構築する集団づくりのための具体的な方法を身につけようとしていますか
5　生徒に正しい判断や行動を行うことの大切さについて指導するにあたり，自ら率先して模範を示す意欲や態度をもっていますか
6　学校における道徳教育や特別活動の目標と内容を理解し，その具体的な指導方法を身につけようとしていますか

7　総合的な学習の時間の目標を理解し，その具体的な指導方法を身につけようとしていますか

8　いじめ，不登校，特別支援教育などについて，個々の生徒の特性や状況に応じた対応の方法を理解していますか

最後に，到達目標Ⅳの評価項目は以下のとおりである。

1　担当教科の教科書の内容を十分に理解していますか

2　学習指導要領およびその解説を精読し，担当教科の目標・内容等を十分に理解していますか

3　担当教科を学ぶ意義や，その楽しさ・面白さを，自分の言葉で生徒に語ることができますか

4　常に新しい知識や情報を積極的に取り入れ，生涯を通じて学び続ける態度を身につけていますか

5　指導しようとする教育内容について理解し，指導のねらいや目標を考えることができますか

6　生徒一人一人が学習内容に興味，関心をもつことができるように授業内容を工夫することができると思いますか

7　学習指導案の内容と作成の手順を理解し，創意工夫しながらよりよいものに作り変えていくことができますか

8　実際の授業での生徒の反応を想定した教材研究をすることができると思いますか

9　生徒のつまずきや誤答を事前に予測し，指導に活かすことができると思いますか

10　生徒が主体的に授業に参画するような発問をすることができると思いますか

11　生徒からの質問に誠実に対応することができると思いますか

12　常用漢字を習得していますか

13　正しい書き順で，読みやすい丁寧な文字を書くことができますか

14　わかりやすくて読みやすい教材，資料，学習指導案等を作成することができますか

15　プレゼンテーションソフトや写真，動画等を活用した，適切な情報資料を作成することができますか

16　一人一人の生徒の学習状況や理解度を的確に評価し，それを踏まえた指導実践ができると思いますか

17　指導計画が適切であったかを振り返り，問題点を明確にして次の計画に生かすことができますか

18　授業力の向上のために，自己の課題を認識し，その解決に向けて学び続ける姿勢をもっていますか

〔カリキュラムと履修モデル〕

東京理科大学の教職課程では，授業科目と上記の到達目標と評価項目の対応を「教職課程カリキュラム・マップ」として，表5のようにまとめている。

表 5 教職課程カリキュラム・マップ

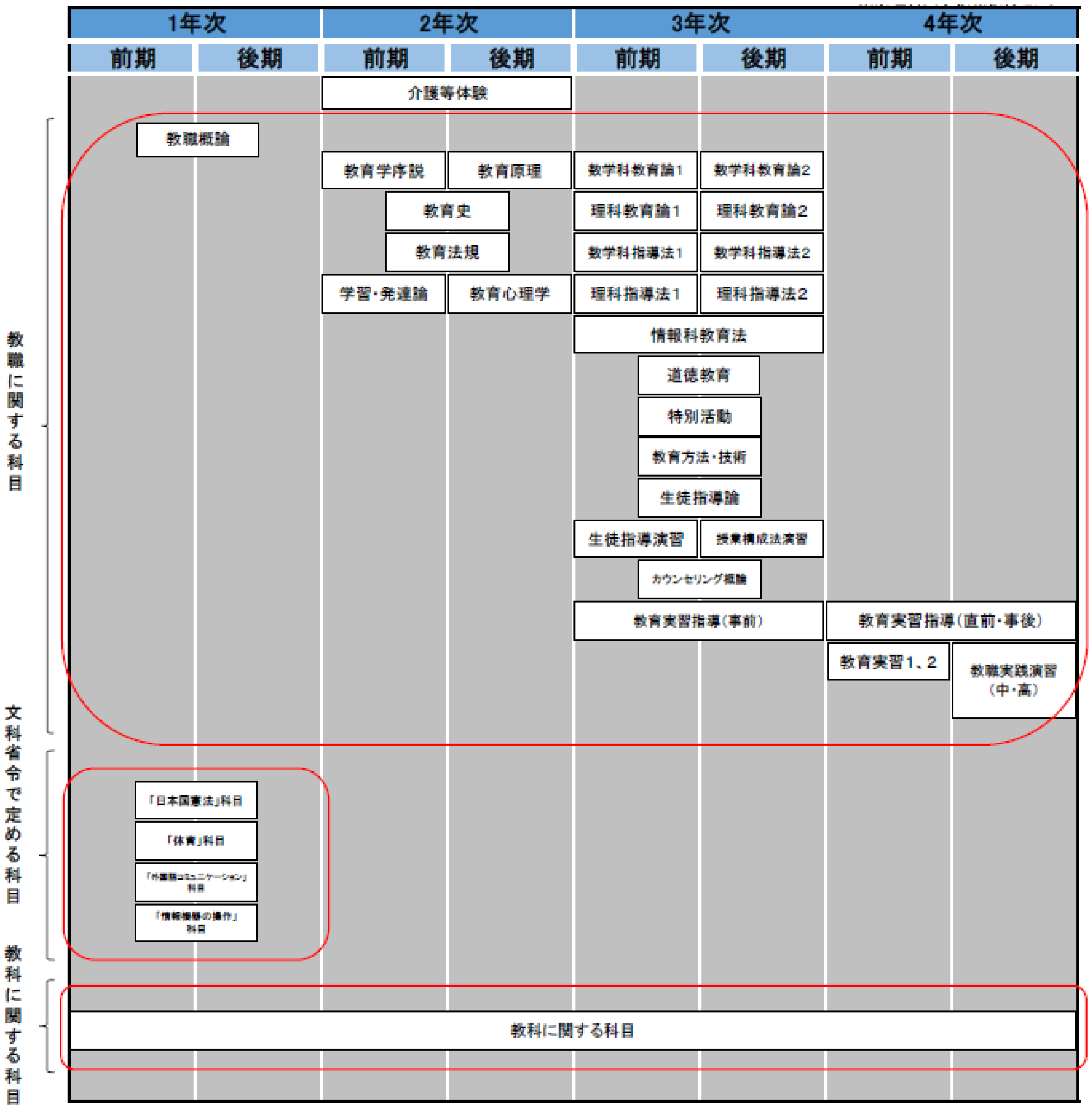
	I															II														III								IV																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
教職概論	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○			○		○	○			○												○									○					
教育学序説				○	○	○	○	○		○		○	○	○																		○			○	○	○																		
学習・発達論											○			○							○									○	○	○					○																○		
教育原理				○	○	○	○			○	○		○	○	○															○		○			○	○	○																		
教育心理学											○			○							○	○								○	○	○	○	○			○						○		○	○	○	○					○		
介護等体験	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○		○	○	○	○	○	○	○	○		○		○	○	○	○	○	○		○					○																		
数学科教育論1																																○						○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				○	○	○	○	○
数学科教育論2																																○						○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				○	○	○	○	○
理科教育論1				○	○	○	○			○	○	○	○							○	○					○				○	○	○	○					○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				○	○	○	○	○
理科教育論2				○	○	○	○			○	○	○	○							○	○					○				○	○	○	○					○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				○	○	○	○	○
数学科指導法1			○	○	○	○	○				○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				○	○	○		○				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○
数学科指導法2			○	○	○	○	○				○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				○	○	○		○				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○
理科指導法1	○		○	○	○	○	○					○	○	○					○	○	○			○			○		○		○	○	○	○				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
理科指導法2	○		○	○	○	○	○					○	○	○					○	○	○			○			○		○		○	○	○	○				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
情報科教育法1																			○					○												○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			○	○	○	○	○
情報科教育法2																			○					○												○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			○	○	○	○	○
道徳教育	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			○												○	○	○	○	○	○							○	○	○	○		○								
特別活動		○	○	○		○	○	○	○	○				○							○										○	○	○	○	○				○			○			○		○	○						○	
教育方法・技術				○			○	○	○		○	○	○			○			○		○	○	○				○	○		○	○									○	○								○	○	○	○			○
生徒指導	○	○	○	○			○	○		○		○	○	○		○	○		○	○	○	○			○		○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○					○	○	○
カウンセリング概論	○	○	○								○			○				○	○		○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○																		
教育実習指導	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
教育実習1	○	○	○	○	○	○	○				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
教育実習2	○	○	○	○	○	○	○				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
教育史											○	○	○	○																					○	○	○																		
教育法規	○		○	○	○	○				○	○	○	○	○						○			○			○		○	○				○	○	○	○	○	○	○		○	○													
生徒指導演習	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				○							○	○	○					○
授業構成法演習	○			○	○	○	○			○	○		○	○	○	○	○		○	○				○	○	○				○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
教職実践演習	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

（出典：文献[3]の「教職課程カリキュラムマップ」）

〔教職課程におけるモデルカリキュラム，および各段階における到達目標〕

また，東京理科大学においては，教職課程におけるカリキュラムモデルとして，理学部（第一部，および第二部）（表 6），理工学部，および基礎工学部版を作成しており，学生に対して，教職課程における学修をガイドしている。さらに，年次，および学期に基づく各段階において，キー授業科目を設定し，そこで学ぶ内容を踏まえ，到達目標を設定している。最終段階は教職実践演習であり，４年間の学びの有機的統合と教員としての資質・能力の構築・確認を行うべく，教職課程の到達目標（P.16）がそこでの到達目標として設定されている。

表 6 理学部第一部・理学部第二部教職課程科目履修の流れ



(出典：文献[4])

〔育成すべき資質・能力の指標と大学の授業科目とを関係づける工夫や取組〕

東京理科大学の教職課程においては，カリキュラム・マップによる育成すべき資質・能力の指標と授業科目との関連付けと，カリキュラムモデルと各段階における到達目標による，目標の明確化と振り返りの支援，教職実践演習に至る系統的な授業科目の履修のガイドを，学生に対して行っている。

また，東京理科大学においては，FD 活動が全学的に行われており，その一環として，教職課程においてもシラバス点検が行われている。教職課程のシラバス点検においては，教職教育センター専任教員が中心となり，カリキュラム・マップとの対応に基づき，授業科目において育成すべき各指標を満たすかどうかについての確認がなされ，能力育成の目標に基づきシラバスの詳細な記述がなされているかどうかについての確認もなされている。非常勤講師が担当する授業科目については，カリキュラム・マップに基づくシラバスとな

るよう，非常勤講師に対して依頼を行っている。なお，教職課程のシラバス作成については，教職教育センターにおいて，モデルシラバスを作成し，授業担当者に対して，シラバス作成の支援を行っている。また，同一授業科目において，担当する教員の間で，シラバス記述，成績評価基準，および成績評点の差異・偏りが生じないように，シラバス作成に関する打合せや年度末の FD 活動の懇談会等において，授業担当教員間での合意形成を図るようにしている。FD 活動により，育成すべき資質・能力の指標や各段階における到達目標に基づく，系統的な教員養成を実効的なものとしている。

〔育成すべき資質・能力の指標と学生の大学での学びの振り返りを結びつけた e ポートフォリオ・システムや履修カルテの運用や取組〕

東京理科大学においては，全学的な e ポートフォリオ・システム（「学修ポートフォリオシステム」）を導入しており，教職課程の学生には，教職課程の授業科目の単位修得後に，自身の成績との照らし合わせに基づき，授業科目の学修に対する振り返り行わせている。また，履修カルテの機能を用い，年度末において，55 の評価項目について 5 段階の自己評価を，当該システムにおいて記述させている。なお，当該 e ポートフォリオ・システムは，学生間での交流機能はない。

教職課程の学生のポートフォリオの内容（プロフィールや成績情報を含む）と記述については，教職教育センター専任教員と教職実践演習に関わる「嘱託専門員」により，確認がなされ，学生のモチベーションを向上させることを意図し，記述に対するコメント行い，学修に対する励ましや促進（学生が授業の狙いを誤って捉えている場合には，授業の観点についてもコメント）を行っている。また，履修カルテの記入を教職実践演習の履修要件として設定している。教職実践演習担当教員は，事前に受講生の履修カルテの確認を行う。学生には，教職実践演習時に，履修カルテを印刷したものを持参させ，授業担当教員は，受講生の 4 年間の学修の振り返りと教師としての現場における課題･学びへのつながりを，履修カルテに基づき指導する。

履修カルテの内容については，教員の学生情報閲覧機能，および教員間での情報共有機能に基づき，教員間での受講生の情報の共有がなされている。また，教職教育センター専任教員は履修カルテの自己評価等について分析を行い，センターにおける研究・開発，および授業担当教員へのフィードバックに基づく授業改善へとつなげている。

〔引用文献・参考資料〕

[1] 東京理科大学教育支援機構教職教育センター（2017），“平成 28 年度（2016 年度）東京理科大学教育支援機構教職教育センター活動報告書，” 東京理科大学教育支援機構教職教職教育センター，東京

[2] 東京理科大学教職教育センター（2017），“教職課程ハンドブック ～教師を志す学生のために～，” 東京理科大学教職教育センター，東京

[3] 東京理科大学教職教育センター（2018），“教員養成の目標と計画，” 東京理科大学教職教育センター，https://www.tus.ac.jp/ks/publicinfo/（accessed. 2018.02.26）

[4] 東京理科大学教職教育センター（2018），“理学部第一部・理学部第二部　教職課程科目　履修の流れ，” 東京理科大学教職教育センター，

https://www.tus.ac.jp/ks/pdf/philosophy/curriculummodels-rigakubu.pdf
（accessed.2018.02.26）

2.1.2.3　愛媛大学（愛媛県松山市）

訪問日時：平成 30 年 1 月 24 日（水）　14:30～15:30
訪問場所：愛媛大学教育学部 2 号館 1 階「演習室 1」
対 応 者：教育・学生支援機構教職総合センター
　　　　　センター長　白松　賢
訪 問 者：別惣淳二

〔基本情報〕

愛媛大学で何らかの教員免許状を取得できる学部は，法文学部，教育学部，理学部，医学部看護学科，工学部，農学部である。この中で免許取得者は，例年，教育学部が 160 人と，それ以外の他学部が約 170 人である。平成 28 年度卒業生の教員就職者数は，教育学部と他学部を合わせて約 130 人であった。

〔教職課程のディプロマ･ポリシーはどのように策定されたのか〕

愛媛大学では，全国に先駆けて FD 活動に取り組んできた。平成 15 年前後に全学の機構として教育企画室を設置し，各学部に配置した教育コーディネーターを中心に FD 活動を全学的に展開した。そうした全学的な流れの中で，DP（ディプロマ・ポリシー），AP（アドミッション・ポリシー），CP（カリキュラム・ポリシー）の 3 ポリシーを策定する動きが現れ，平成 17 年頃には各学部の DP を策定するようになった。折しも同時期に，教職職員免許法の改定に伴って教職実践演習への対応が求められるようになり，平成 17 年前後から，教育学部が全学の教職課程にも責任を持つという体制から組織されていた全学の教職カリキュラム専門委員会を発展させて，平成 20 年に教職総合センターを設置し，そこで全学の教員養成の質保証に取り組むことになった。平成 20 年前後に全学の教員養成の質保証について文部科学省の GP に採択されていたので，その GP において，DP を策定し，教職実践演習で DP に示した指標が身についているかどうかを確認して卒業させるシステムを構築しようとした。そこで策定された DP が，全学部に対する教職課程の DP である。この教職課程 DP は，以下の５つの DP で構成されている。

DP1	教科・教職に関する幅広い基礎知識と，得意分野の専門的知識を有している
DP2	学校現場で生じている問題を始めとして地域や社会全体に関わる課題について，適切な対応を考え議論することができる
DP3	幼児・児童・生徒の発達に応じた保育・授業の構成や教材・教具の工夫ができる
DP4	実践から学び，自己の学習課題を明確にして，理論と実践を結びつけた学習ができる
DP5	教育的愛情を持って幼児・児童・生徒に接することができるとともに，多世代にわたる対人関係力を身につけ，社会の一員として適切な行動ができる

教職課程 DP は，教育学部の DP を作成したメンバーが中心となった教職総合センター

ワーキンググループで原案が作成され，それが教育・学生支援会議という全学の会議で承認されたものであり，教職総合センターの設置時に策定されたものである。

DP に基づいて教員養成の質保証に取り組む教職総合センターは，全学の教職課程を組織している。現在は，各学部に教職課程の窓口教員として教職コーディネーターを配置し，定期的に教職コーディネーターを集めて教職総合センター会議が行われている。

〔指標としての教職課程 DP と授業科目を関連づける工夫〕

愛媛大学では，どういう時期にどういう授業科目を履修するかといった流れを示し，なおかつ主にどの科目群がどの DP と深い関連があるのかを示したものとしてカリキュラムマップがある。つまり，カリキュラムマップは個々の授業科目がどの DP と関連しているのかを示した図であるとも言える。

教職課程のカリキュラムマップは，基本的に教育職員免許法に縛られている関係上，カリキュラム編成の自由度は少ないが，それでも低学年で履修する科目，とりわけ入門系の基礎的理解に関する科目はできるだけ１・２年次で履修させるとか，教科によっても考え方は異なるが，教職の教科教育法を履修するまでに専門科目の必修はある程度履修させるといった履修上の共通した意図が反映されたマップになっている。

また，カリキュラムマップは，どの科目群がどういった DP を育成することを意図しているのかを学生に示し，学生がリフレクション時に自分の身につけた資質・能力がどういう科目群から身につけたものなのか，逆に身につけるべき資質・能力が身についていない場合はなぜ身についていないのかを履修した関連科目群との関連から振り返らせるために使用している。つまり，愛媛大学では，カリキュラムマップがリフレクションディと繋がるように考えられているのである。

さらに，DP と授業科目を関連づける工夫として，シラバスに主にどの DP と関連しているのか，その対応関係を記すようにしている。

したがって，教職課程のカリキュラムマップは，教員養成スタンダードのような細かな結びつきではなく，かなり大まかな DP との結びつきを示している。というのも，教員養成スタンダードには下を底上げする効果はあっても，更に上を伸ばす効果があまりないのではないかということや，学生に振り返らせるにしても，振り返りの内容がハウ・トゥー的になるのではないかという懸念があったからである。

〔授業評価及び授業改善について指標と関連づけた組織的な取組〕

第２年次の２月末，３年次の２月末，４年次の 10 月に行われているリフレクションディでは，e ポートフォリオを印刷したものを用いて省察を行っている。リフレクションディには，３つのログを取り扱うことになる。ラーニング・ログ（学習記録）とプラクティス・ログ（実践体験記録）は，リフレクションディ前日までに作成し，リフレクション・ログ（省察記録）はリフレクションディで作成することになる。e ポートフォリオに蓄積するのは，ラーニング・ログとプラクティス・ログである。ラーニング・ログは学修支援システムの WEB 上で成績を見たりする箇所があり，そこの「各種ポートフォリオ」をクリックすれば，自分が受講した授業科目が一覧で提示され，そこの「学習歴」をクリックしていけば，一つ一つの授業科目について５つの DP がどの程度習得できたかを５段階で自己

評価するようになっている。またその自己評価についての根拠と具体的成果を記述する欄も設けられており，それにも記述する。そうしたものを受講した全ての授業科目について作成し，印刷して教職課程学習ポートフォリオというファイルに綴じてくる。プラクティス・ログについても同様にWEB上で「授業科目名」「年度・学期」「活動時間数（単位）」「活動場所」「教職課程DPに対応させた活動の目標・目的」「活動内容」「活動の目標・目的とした事柄をどの程度達成できたかを5段階で自己評価し，なぜその評価をしたのかを念頭に置いて学修成果や学修課題を記述する」を入力して，それを印刷し，教職課程学習ポートフォリオに綴じてくる。リフレクションディ当日にはラーニング・ログとプラクティス・ログを綴じた教職課程学習ポートフォリオを学生に持参させ，リフレクション・ログを紙面で作成させている。リフレクション・ログでは「現在の教育観について」を記述させる欄と，5つのDPに即して省察させるために各DPの到達度を自己評価させ，なぜその評価になったのかという理由を記述させる欄，さらに，各DPに即して自分の学修課題を「次期に向けての学習計画・学習目標」として記述させる欄を設けている。学生には，リフレクションディにおいて5つのDPに即して学修成果と今後の学修課題を省察させ，記入したリフレクション・ログを教職課程学習ポートフォリオのファイルに綴じさせている。

リフレクションディでは，教職課程学習ポートフォリオの学生の自己評価を通じて各DP における一つ一つの授業科目の評価や課題が見えてくるかもしれないが，教職総合センターでは一つ一つの授業科目の授業評価や授業改善についてチェックしたり，言及したりしない。それよりもむしろ，第Ⅰ期リフレクションディであれば，１・２年次までの教職課程のカリキュラムで5つのDPに示した能力が保証できているかどうかを確認することに重要な意味を持つと考えられている。つまり，リフレクションディで学生に 5 つの DP に即して到達度などを評価させているのは，教職課程のカリキュラムチェックのためであり，5つのDPが身につくようにカリキュラムが上手く機能しているかどうかを把握するためである。例えば，リフレクションディでよく問題になるのが，第Ⅲ期リフレクションディ（第４年次 10 月）の時点で授業実践力の評価があまり上がっていない場合である。評価が上がっていない学生の特性を検討し，プラクティス・ログが少ない学生にその傾向が見受けられた場合に，地域連携実習にあまり参加できていないことが分かったとする。空き時間を利用して自由に参加する地域連携実習に他学部の学生が参加できていない原因を調べて，カリキュラム上実習に参加できないようになっていることが分かれば，他学部に実習に参加できる機会を与えてもらえるように相談することになる。本来，このようなことが全学の教職総合センター会議で話し合われるべきである。そうした意味で，授業改善ではなく，教職課程のカリキュラム改善に対してリフレクションディは重要な役割があると考えられている。

他方，個々の授業改善に関しては，リフレクションディでの自己評価とは別に，各教員が授業の終わった時点で当該授業科目がDPに対してどの程度寄与していたかを調べるために授業評価アンケートを実施し，それに基づいて行っている。

〔指標と学生の大学での学びの振り返りとを結びつけたｅポートフォリオや履修カルテの取組・運用〕

既に上述のとおり，e ポートフォリオとしてラーニング・ログがあり，これまで履修した授業科目一つ一つについて５つの DP に即して評価し，それを印刷して教職課程学習ポートフォリオのファイルに綴じてくる。また，e ポートフォリオにはプラクティス・ログがあり，各実習体験科目について５つの DP に対応させた活動の目標・目的に照らして評価し，それを印刷して教職課程学習ポートフォリオのファイルに綴じてくる。それをリフレクションディに持参し，振り返りで使うことになる。リフレクションディでは，振り返った内容をリフレクション・ログという紙面に記述することになっている。

リフレクションディは，第Ⅰ期（２年次末)，第Ⅱ期（３年次末)，第Ⅲ期 (4 年次 10 月）に実施されている。リフレクションディは単位化されていないが，すべての学部でカリキュラム上すべての学生が参加可能な日時を確認して実施している。リフレクションディでは，学生にリフレクション・ログの自己評価シートを用いて５つの DP に即した振り返りをさせている。また，学生に５つの DP に即して次年度にどういうことをしたいかを含めて目標設定をリフレクション・ログに記述させている。

ただし，第Ⅲ期リフレクションディでは，今後の目標を書かせていない。今年度(平成 29 年度)から第Ⅲ期リフレクションディは教職実践演習の第 1 回目に組み込んでいる。そのために，１回目に振り返りを行い，今後どういう教員になりたいのか，どういう学級を作りたいか，学級開きをする際に最初に何をするかという全学共通のプログラムで目標設定を考えさせた。このリフレクションディの指導は，基本的に教職コーディネーターと教職総合センターの専任教員が担当している。

また，各ログについて教員からコメントを書いて返却するということは現在のところ行っていない。現在は，最後に学生に教職課程学習ポートフォリオを学生の生活担当教員から返却してもらう時に，記載内容が不十分であったり，振り返りの内容がよくなかったりした場合に教職のキャリアカウンセリングをしてもらっている。

〔e ポートフォリオや紙面による履修カルテ等の運用を形骸化させないための取組〕

e ポートフォリオや紙面での履修カルテ等の運用が形骸化しないようにするために，愛媛大学では２つの方策が制度化されている。

一つは，各リフレクションディを受けることが教職実践演習を履修する上での履修要件になっていることである。つまり，第Ⅰ期リフレクションディを受けなければ，３年次の教職科目が履修できないことになっている。第Ⅱ期リフレクションディを受けていなければ，４年次の教職科目が履修できないことになっている。第Ⅰ期リフレクションディと第Ⅱ期リフレクションディを受けて，教職実践演習の第 1 回目に組み込んでいる第Ⅲ期リフレクションディを受けなければ，その後の教職実践演習が受けられないという仕組みになっている。

もう一つは，全てのポートフォリオは最終的に教職実践演習で使うこととしており，その中身を教職実践演習の評価の対象としていることである。第Ⅲ期リフレクションディでは，これまで教職課程学習ポートフォリオに蓄積したものに基づいて振り返ることになるので，そこで書いた教職課程学習ポートフォリオとそれまでに書いた教職課程学習ポートフォリオを合わせて評価することになる。ポートフォリオをいい加減にしてきた学生はそのときに教職実践演習の単位を落とすことになり，結果として教員免許が取得できない可

能性がある。そのために，最初に教職実践演習の評価の対象になることを学生に周知した上でポートフォリオを作成させている。各リフレクションディにおいて作成しているものについては，終わった後に集めて細かく確認している。もし教職課程学習ポートフォリオに不十分な点があった場合には指導の対象としている。かつては教職課程学習ポートフォリオを提出しなかった学生は,その後の教職科目を履修できなかったという事例があった。

さらに，ポートフォリオの運用を形骸化させない工夫として，学生が作成したポートフォリオは各リフレクションディにおいて振り返りのために使っている。その他，教職実践演習でのポートフォリオの使い方としては，担当者によって多少異なることもあるが，第Ⅲ期リフレクションディの時に学生がグループで互いの教職課程学習ポートフォリオ（リフレクション・ログ）を読み合ってコメントする機会を設けている。

〔引用文献・参考資料〕

愛媛大学教育・学生支援機構教職総合センター編『先生になるために―教職履修の手引―（平成 29 年度入学者適用)』。
教職総合センター編『教職課程学習ポートフォリオ入力の手引』Ver.2.0。
『リフレクション・ログ（省察記録)』
「教職課程の学習成果を可視化するための自己評価尺度の開発　調査票」

2.1.2.4　鳴門教育大学（徳島県鳴門市）

訪問日時 : 平成 30 年 1 月 18 日（木）　10:00～11:20
訪問場所 : 鳴門教育大学本部棟 3 階「特別会議室」
対 応 者 : 副理事・副学長　梅津正美
　　　　　教務企画課課長補佐　中内英雄
訪 問 者 : 別惣淳二

〔基本情報〕

鳴門教育大学における学士課程の卒業修了要件単位数は 128 単位である。128 単位を取ると,小学校と中学校の両方の教員免許状が取得できる。学士課程の定員は 100 名である。そのうち，小学校教員免許状取得を主とする者は小学校 1 種と中学校 2 種が取得でき，中学校教員免許状取得を主とする者は中学校 1 種と小学校 2 種を取得できる。多くの学生は高等学校，特別支援学校や幼稚園の教員免許状を含めて複数免許を取得する関係から，卒業時には平均して 160 単位程度を修得しており，2 種の免許状を 1 種の免許状に上進して卒業している状況にある。

〔鳴門教育大学の教員として身に付けるべき資質・能力の指標〕

鳴門教育大学では早い時期から従来の履修主義ではなく，資質・能力ベースによる学習プログラムとしてカリキュラムの構築に取り組んできている。そのカリキュラムのアウトプットには，大学 4 年間において身に付けるべき教員の資質・能力をディプロマ・ポリシーとして設定し，そのポリシーに合致する形で教育実践力の評価規準としてスタンダード

を作成している。ディプロマ・ポリシーの柱立てとその内容は，以下に示すとおりである。

1. 教育者としての人間性

使命感・倫理観・教育的愛情・探究心・教養からなる，教職の基盤となる人間性を有している。

2. 協働力

対人関係能力・協調性・社会性を有し，教員としての職務を自覚し，多様な価値観が競合する社会集団の中で，リーダーシップを発揮しながら良好な人間関係を築くためのコミュニケーションを遂行できる。

3. 生徒指導力

公正な判断力と態度を基盤にした個人指導力・集団指導力を有し，子どもの実態を把握した円滑な支援・指導ができる。

4. 保育・授業実践力

深遠な学問的知識や探究方法の理解に基づき，教科・領域内容の理解力と，保育・授業の構想・展開・評価の能力を有し，適切な学習計画・指導・評価を実践できる。

5. 省察力

変化する社会状況の中で，自己の教育実践を絶えず反省・評価し，改善していくことができる。

ディプロマ・ポリシーは，教員として必要な資質・能力の主要な 5 つの柱（「教育者としての人間性」「協働力」「生徒指導力」「保育・授業実践力」「省察力」）で構成されている。それぞれの柱には，中項目として下位の柱立てがなされつつ，スタンダードとしては到達目標として使えるように「～できる」という表現で設定されている。そのディプロマ・ポリシーに連動させた「教員としての資質・能力スタンダード」は，以下に示すとおりである。

教員としての資質・能力(大項目)	教員としての資質・能力(中項目)	スタンダード(評価規準)	
教育的人間性	使命感	教育に対する使命感や情熱を持ち、常に子どもから学び、共に成長しようとする意識をもって、指導にあたることができる。	
	倫理観	高い倫理観と規範意識、困難に立ち向かう強い意志を持ち、自己の職務を果たすことができる。	
	教育的愛情	子どもの成長や安全、健康を第一に考え、適切に行動することができる。	
	探究心	教育だけでなく様々な分野や事象に対して広く関心を持ち、自らの力量向上に向け、日々探究し続けようとする。	
	教養	社会人として生涯にわたって基盤となる幅広い教養とスキルを身につける。	
協働力	対人関係能力	教員としての職責や義務の自覚に基づき、目的や状況に応じた適切な言動をとることができる。	
	協調性	組織の一員としての自覚を持ち、他の教職員と協力して職務をリーダーシップを発揮しながら遂行することができる。	
	社会性	保護者や地域の関係者と良好な人間関係を築くことができる。	
生徒指導力	基本的態度	子どもに対して公正かつ受容的な態度で接し、豊かな人間的交流を行うことができる。	
	個人指導力	子どもの発達や心身の状況に応じて、抱える課題を理解し、適切な指導を行うことができる。	
	集団指導力	子どもとの間に信頼関係を築き、学級集団を把握して、子どもが互いに高め合える、規律ある学級経営を行うことができる。	
授業力	教科内容の理解	教科等の背景にある専門諸科学・芸術に関する豊かな知識と探究方法を理解し、教科内容という観点からその知識や方法を解釈し、授業づくりに活かすことができる。	教科等の背景にある専門諸科学・芸術の知識と探究方法の理解
			教科内容という観点からの専門諸科学・芸術の知識・方法の解釈
	構想力	教科書や学習指導要領の内容の理解を基盤にして、適切な教育目標を設定し、それを達成する授業を構想することができる。	子どもの学習における実態の理解・把握
			子どもの授業目標の分類と把握
			授業構成（教育内容の構成／教材の選択・構成／授業過程の組織／学習法・学習形態の選択・構成）
			単元計画（単元（授業）計画の作成／学習指導案の作成／学習評価計画の作成）
	展開力	話し方、書き方、表情など基本的な表現力を基盤にして、様々な教育技術を駆使して、教育目標を達成する教授・学習活動を展開することができる。	基礎的・基本的な授業態度（音声・表情・所作等）
			教授活動の構成と展開（個や集団への配慮／説明/助言・指示／板書／教材・教具の活用／演技・表現性）
			学習活動の喚起と促進（授業の流れや分節化への考慮／発問／子どもの発言・行為への対応／学習環境の構成とマネジメント／学習活動への即時的対応）
			学習活動に対する評価（形成的評価／机間巡視／学習評価法の工夫）
	評価力	子どもの反応や学習の定着状況を考慮又は想定して、省察的に授業計画や学習形態等を検討し改善できる。	
省察力		変化する学校現場の状況の中で、自己の教育実践を絶えず反省・評価し、改善していくことができる。	

（鳴門教育大学編『カリキュラム・ガイドブック－第二次試案－』，１頁より引用）。

〔指標としての資質・能力と大学の授業科目とを関係づける工夫や取組〕

鳴門教育大学では，スタンダードとして示された５つの資質・能力の総体である教育実践力の育成を図るために，コア・カリキュラムを編成している。学士課程のコア・カリキュラムは，カリキュラムの中核に「教育実践コア科目」を編成し，「教育実践コア科目」を要として「教養基礎科目」「教職共通科目」「専修専門科目」の各領域が有機的に連動するようにカリキュラムを構成している。

「教育実践コア科目」は，「教科教育実践」と「教育実習」からなる。そのうち大学で受ける「教科教育実践」の演習科目は，８単位（2 単位 4 科目）で構成されており，教科の授業実践力を育成するためのコア科目として設定されている。１年次前期では「初等中等

教育実践基礎演習」が設定されており，幅広く学校教育を俯瞰するキーワードをもとに議論し，学校現場の教師を招いて学んでいく。１年次後期には「初等中等教科教育実践Ⅰ」があり，各教科コースによって違いはあるが，この演習科目では小学校低学年の学習指導要領に準拠した授業を計画し，実践し，反省，改善を行う。２年次後期の「初等中等教科教育実践Ⅱ」では，小学校高学年学習指導要領に準拠した各教科の授業実践を行う。３年次前期には「初等中等教科教育実践Ⅲ」が設定されており，主として中学校の学習指導要領に準拠した教科の授業実践を行う。このように初等中等教科教育実践Ⅰ・Ⅱ・Ⅲを通じて小学校から中学校までの学習指導要領の目標・内容に即した形で授業づくりを行い，実践し，評価・反省し，改善していく中で教育実践力の基礎を身につけていく。それと連動する形で「教育実習」では，「教科教育実践」で身に付けた見方や考え方を用いて実際の授業を観察・実践し，課題を発見して大学に持ち帰ってくる。このような「教科教育実践」と「教育実習」の往還により，教育実践力の修得が図られるように「教育実践コア科目」が編成されている。

この「教育実践コア科目」を中核にして「教養基礎科目」，「教職共通科目」，「専修専門科目」がバラバラな形で実施されないように，連動させながら最終的にはディプロマ・ポリシーとして定められた５つの能力に結実していくようにするという考えの下でコア・カリキュラムが編成されている（カリキュラム・ガイドブック－第２次試案－２ページを参照）。

このコア・カリキュラムの全体構造を念頭に置いて，各専修・コースごとでカリキュラム・マップが作成されている。カリキュラム・マップは，ディプロマ・ポリシーに定められた５つの資質・能力を身につけていくために，各科目で学ぶ学修内容の順序性と各科目間の関連をフローチャートで示したものである。基本的に各コースの教員で話し合い，コア・カリキュラムの全体構造についても共通理解を図りながら，どのようにディプロマ・ポリシーと関連づけて１年次から４年次までの授業科目を配置し展開するのかをその都度吟味して作成している。作成したカリキュラム・マップは，Web 上で「NICES(Naruto Instructional Competence Encouraging System)」という e ポートフォリオから閲覧することができるようになっている。

また，指標としての資質・能力と授業科目との関連を可視化する仕組みとして，「カリキュラム・チェックリスト」がある。カリキュラム・チェックリストは，教員養成カリキュラムにおける各授業科目の到達目標を示したものであり，列に「教員としての資質・能力スタンダード」を，行に「各授業科目」を配置し，各授業科目の主旨・目標となるものについて「スタンダード」と対照しながら「特に重要な事項」に◎を，「重要な事項」に○を，「関連する事項」に△を付してリスト化したものである。このカリキュラム・チェックリストも，Web 上で NICES という e ポートフォリオから閲覧できるようになっている。

〔資質・能力の指標と学生の学びの振り返りを結びつけた e ポートフォリオや紙面による履修カルテの運用・取組〕

鳴門教育大学では，資質・能力の指標と学生の学びの振り返りを結びつけた学習ツールとして「NICES」という e ポートフォリオと「学修キャリアノート」という紙面による履修カルテが開発されており，両方を連動させながら運用している。

学生は履修年度の初めにLive Campusで履修登録を行い，併せてNICESを開くとカリキュラム・マップとカリキュラム・チェックリストを見ることができる。そのうち，カリキュラム・チェックリストを見ると，Live Campusで履修登録した授業科目が並んだチェックリストが同時に表示されるようになっている。リストとして表示された各授業科目については，前年度の12月～1月に授業担当教員によって「教員としての資質・能力スタンダード」のうち何に力点を置いて，どの資質・能力の形成を保証する授業なのかを「◎（特に重要な項目），○（重要な項目），△（関連する事項）」で入力されているため，それが同時に表示される。それと併せて，その学期で履修する授業科目によって「教員としての資質・能力スタンダード」のどの資質・能力を身につけることになるのかが棒グラフで表示されるようになっている。これにより，学生は当該学期の履修登録したカリキュラムではどの資質・能力を重点的に伸ばすことができるのか，足りない資質・能力は何かといった点を把握しながら，全体的な見通しを持って学修に臨むことになる。また，カリキュラム・チェックリストの授業科目に「S」の欄があり，そこをクリックするとシラバスが表示される仕組みになっている。シラバスには到達目標の欄の下に「学修課題（パフォーマンス課題）」が記述される欄があり，到達目標をパフォーマンス課題に基づいて15回の授業内容を学修すると，チェックリストに示された資質・能力が担保されるようになっているという教員からのメッセージとして表示されることになっている。ここまでが学生が当該学期の授業を受ける前に行う取組である。

その後，当該学期の学修が終わった時点で，学生はWeb上のNICESを開くと「マイカリキュラム・チェックリスト」が表示される。学生は「マイカリキュラム・チェックリスト」上で，当該学期に受けた授業科目で資質・能力がどの程度身についたのかを自己評価することになる。また，授業科目以外の課外活動やボランティア活動やアルバイトによって身についた資質・能力についても自分で加筆して自己評価することができるようになっている。学生が自己評価を入力すると，マイカリキュラム・チェックリストの棒グラフが表示されるようになっており，当該学期や１年間を通じて自分が身につけた資質・能力がグラフを通して把握できる仕組みになっている。

さらに，学生は１年間の学修が終わった３月頃に，ファイルに綴じられた「学修キャリアノート」への自由記述に取り組むことになる。学修キャリアノートは，自分が履修した授業科目毎に省察によって気づいたこと，課題として残ったことを記述する部分と，教員としての資質・能力スタンダードの各学年のルーブリックに沿って自己の取組と課題を自己省察しながら記述する部分とで構成されている。

〔指標としての資質・能力に基づいたｅポートフォリオや紙面での履修カルテ等の運用を形骸化させない取組〕

１年間の学修が終わると，Web上のNICESにおけるカリキュラム・マップ，チェックリスト，シラバス，教員が保証する資質・能力のグラフ，学生が身についたと考える資質・能力のグラフと，学修キャリアノートの記述内容とを付き合わせることが可能になる。それらをもとに学年の初めと学期の終わりにクラス担任の教員は必ず学生と面談を行わなければならないことになっている。面談を行うのは，1・2年次は各コースから選出されたクラス担任の教員だが，3・4年次はゼミ指導教員が行うことになっている。学修キャリアノ

ートと NICES（教員が保証するグラフと学生が身に付けたと考えているグラフとのすりあわせ）によって，教員と学生との面談を通じて内容を確認し合うと同時に，学生の課題を明確にする。これを 4 年間続けていく中で，スタンダードに示された教員としての資質・能力がスパイラルに成長していくように期待されている。

こうした取組が形骸化しないようにするために，①教員と学生との面談の場では，学生へのフィードバックとして，学修キャリアノートの記述した分量が少なかったり，質的に課題があったりする場合は書き直しをするように指導している。②教員採用試験対策の指導のために学修キャリアノートを活用している。学修キャリアノートに蓄積するものは学生自身の学びの履歴でもあるので，面接の時や小論文を書く時に活かすことができるという点を意識して意図的に指導している。③学生と面談をする前に学修キャリアノートの「助言・気づき」の欄に教員がコメントを書くことを義務づけており，それを書いたものを学生に返している。併せて，各学年の終わりに学生の学修キャリアノートを見て，確認した後に教員が押印をすることになっている。④4年次後期に行っている教職実践演習では，学修キャリアノートに記載されていることを使って，例えばワールドカフェのスタイルで学生にプレゼンテーションをさせている。具体的には，3，4 人の学生グループで，学修キャリアノートの記載に基づいて，今まで学んできたあらゆる場面や資料を活用して，4 年間の学びの総括について発表内容を作成したり，あるいは，これから教職に就くにあたって，どのような意気込みや覚悟をもって臨むのかを含めて発表内容を作成したりして，それを学生に発表させるといった機会を設けている。

〔資質・能力の指標と関連づけた授業評価及び授業改善の組織的取組〕

既に述べたように，4月当初に前年度のカリキュラム・チェックリストのグラフと学修キャリアノートの記述の両方を事前に教員が読み，学生がどういう学びをしていて，何の資質・能力が身につき，何を次年度の課題とするのかについて教員と学生が面談をしながら共有していく。それを経ながら，カリキュラム・マップやカリキュラム・チェックリストの資質・能力項目のチェック内容に変更があれば，教員によって前年度の 12 月～１月くらいに変更することになる。このように，基本的には，学生との対面での面談を通して教員は自分のカリキュラムや授業を省察する。

また，コース毎にカリキュラム・マップを作成したり，コース全体でカリキュラム・チェックリストの棒グラフが表示されたりするので，教員は前年度の 12 月～1 月に NICES へ入力する際に，担当する各授業科目の目標がカリキュラム全体から見て偏りがないか，どの資質・能力に力点を置くかを参照しながら省察することになる。

さらに，大学全体では，10 月～11 月に公開授業月間，コース毎の FD 週間，FD 推進事業の全体会において NICES の運用についてもう一度教員間で確認する機会をもった。

以上のように，学生との個別面談，コース単位での FD 活動，大学全体での FD 活動を組み合わせながら，教員も自身の授業力量を磨いたり，課題を常々省察したりといったことに取り組んでいる。

〔引用文献・参考資料〕

梅津正美「鳴門教育大学における教員養成改革―教育実践力の向上につながる自己省察型

学修の展開—」（パワーポイント・スライド印刷資料），2018 年。
鳴門教育大学編『鳴門教育大学概要』2017 年。
鳴門教育大学編『カリキュラム・ガイドブック—第二次試案—』，2015 年。
鳴門教育大学編『平成 29 年度入学者用　学修キャリアノート』，2017 年。
鳴門教育大学企画戦略室編『鳴門教育大学教員養成改革の軌跡—教員養成の更なる高みを目指して—』協同出版，2013 年。

（別惣淳二・掛川淳一）

2.2　ＦＤに関わる評価方法と改善システムの組織的対応

2.2.1　第１次調査

ここでは，設問ごとに全体ならびに設置者別の結果について言及していく。なお，以下の設問は，平成 20 年 12 月の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」の「第３章　学士課程教育の充実を支える学内の教職員の職能開発（pp.38-45）」(以下,「学士課程答申」と表記）を参考に作成した。「学士課程答申」は，FD 像の大胆な革新を要請する（川島,2010）ものであったとともに，そこに明記される「FD の課題」が FD の（その当時の）実情を網羅している（山田,2010）と考えられたからである。

Q2-1「個々の授業について学生による授業評価が行われていますか」

全体の約 95%の大学で，学生による授業評価が行われていた。回答の傾向に，設置者による違いはほとんど認められない。学生による授業評価が，どの大学でも FD 活動の一つの柱として定着していることがうかがえる。

Q2-1 学生による授業評価の実施状況

	国	公	私	計
はい	64	44	343	451
	95.5%	97.8%	94.5%	94.9%
いいえ	3	1	17	21
	4.5%	2.2%	4.7%	4.4%
未回答	0	0	3	3
	0.0%	0.0%	0.8%	0.6%
計	67	45	363	475
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q2-2「授業アンケート等の評価シート項目の適正化を図る（もしくは有効性を確認する）ために行っている具体的手立てがあれば，お書きください」

自由回答形式の設問のため，全体そして設置者別の傾向を要約して示すことは難しいが，比較的に多かったのは，FD 関連委員会において検討・検証が行われているという主旨の回答であった。

得られた回答のなかから，特徴的だと思われる評価シート項目適正化のための手立てを紹介しておきたい。たとえば，学生による授業評価とあわせて担当教員にもアンケートを実施して授業評価に係る意見を集約している，学生と教職員が懇談する機会を設けるなどして学生から意見を聴取している，などであった。また，教員が授業のねらいに応じて柔軟に項目内容を設定できるようにすることで適正化を図っていると回答した大学もあった。さらに，評価項目を見直す頻度に関しては，経年変化を把握するため頻繁に変更することはないという大学もあれば，毎年度見直し（もしくは確認）を行っているという大学もあった。

Q2-3「教員同士による授業参観や教員が相互に授業を評価し合う（ピア・レビュー等の）

取組が行われていますか」

全体の傾向として，57.3%の大学でピア・レビュー等の取組が実施されていた。ただし，設置者によって違いが認められ，国立大学の64.2%が「はい」と回答したのに対し，公立大学で「はい」と回答したのは51.1%であった。ピア・レビュー等の授業改善に向けた教員の協働的取組は，国立大学において相対的に多く実施されているようであった。

Q2-3 ピア･レビュー等の取組状況

	国	公	私	計
はい	43	23	206	272
	64.2%	51.1%	56.7%	57.3%
いいえ	23	22	152	197
	34.3%	48.9%	41.9%	41.5%
未回答	1	0	5	6
	1.5%	0.0%	1.4%	1.3%
計	67	45	363	475
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q2-4「教員の日常的教育改善の努力を促進・支援する仕組みはありますか」
Q2-5「それはどのような仕組みですか。具体的にお書きください」

設置者にかかわらず，教員の教育改善を支援する仕組みがあると回答した大学は，半数に満たなかった。また，設置者によってわずかながら違いが認められ，国立大学（47.8%）＞公立大学（42.2%）＞私立大学（40.8%）という結果であった。

Q2-4 教員の教育改善を支援する仕組みの有無

	国	公	私	計
はい	32	19	148	199
	47.8%	42.2%	40.8%	41.9%
いいえ	35	26	210	271
	52.2%	57.8%	57.9%	57.1%
未回答	0	0	5	5
	0.0%	0.0%	1.4%	1.1%
計	67	45	363	475
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q2-5への回答では，FD関連の講習会，研修会，ワークショップ等を実施しているという大学が比較的に多く，なかにはそうした取組への全教員の参加を義務づけているという大学もあった。また，動画配信システムによってFDに関する講義を受講できるようにしているとか，教員が自らの授業内容を確認・改善できる体制を構築しているといった回答もみられた。あるいは，個別に授業コンサルティングや助言等を受けられるよう仕組みを整備している大学もあった。そして，ある大学では，外部の専門家に授業参観とフィードバックを依頼するとともに，（組織全体ではないものの）一部の教員が「同僚支援チーム」を構成して相互に授業を見学しあい，改善のための議論を行うという取組を行っていた。さらには,取組状況を教員評価や研究費の配分に反映させていると回答した大学もあった。

Q2-6「非常勤教員や実務家教員の職能開発を支援する仕組みはありますか」

Q2-7「それはどのような仕組みですか。具体的にお書きください」

非常勤・実務家教員の職能開発を支援する仕組みがあると回答した大学は全体の 12.0% しかなかった。90%近くの大学で仕組みが存在していないことになる。また，設置者によって違いが認められ，私立大学（13.5%）＞公立大学（8.9%）＞国立大学（6.0%）であった。「学士課程答申」では，FD の課題の一つとして，「非常勤教員や実務家教員への依存度が高まる一方で，それらの教員の職能開発には十分目が向けられていない（p.39）」との指摘がなされている。Q2-6 を設定した背景にはこうした指摘があったのだが，現時点にあっても，この仕組みの整備はけっして十分でないことが明らかとなった。

Q2-6 非常勤・実務家教員の職能開発を支援する仕組み

	国	公	私	計
はい	4	4	49	57
	6.0%	8.9%	13.5%	12.0%
いいえ	63	41	310	414
	94.0%	91.1%	85.4%	87.2%
未回答	0	0	4	4
	0.0%	0.0%	1.1%	0.8%
計	67	45	363	475
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

それでは，具体的にどのような取組が行われているのだろうか。Q2-7 への回答はそれほど多くなかったのだが，たとえば，常勤教員と同様に種々の FD 活動への参加が促され，研修会や授業参観を実施しているという回答がみられた。また，非常勤講師に対するオリエンテーションを別途実施している大学や，非常勤講師との交流会や懇談会を開き意見交換しているという大学もあった。

Q2-8「教員の教育業績を評価する仕組みはありますか」

Q2-9「それはどのような仕組みですか。具体的にお書きください」

全体としてみれば，「はい」と「いいえ」の回答率は拮抗していた（「はい」: 48.8% ;「いいえ」: 49.9%）。しかし，設置者によって結果に大きな違いが認められ，国立大学の 71.6% が教育業績を評価する仕組みを整えていたのに対し，私立大学の場合，その割合は 44.6% に留まった。

Q2-8 教育業績を評価する仕組みの有無

	国	公	私	計
はい	48	22	162	232
	71.6%	48.9%	44.6%	48.8%
いいえ	19	23	195	237
	28.4%	51.1%	53.7%	49.9%
未回答	0	0	6	6
	0.0%	0.0%	1.7%	1.3%
計	67	45	363	475
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

教員の業績評価の仕組みの具体例について Q2-9 への回答をみてみると，顕著な業績を挙げた教員に対して表彰を行う，教育業績を，研究業績，社会貢献，大学運営等の評価項目

の一つとして位置づけ，自己評価および／または部局長等による評価を行うなどの回答がほとんどであった。その際，自己評価データ等をもとに教員と所属部局長等が面談を行っているとした大学もあった。また，教員評価の結果を研究費の配分や賞与等に反映させている大学もあった。

Q2-10「教員の FD 活動を適切に評価するため，大学教員に必要な『職能』や『教育力』を定めていますか」
Q2-11「それはどのような内容ですか。具体的にお書きください」

この設問に対して「はい」と回答した大学は，全体のわずか 8.2%しかなかった。策定していないと回答した大学は約 90%に及ぶ。また，設置者によって顕著な差は認められない。「学士課程答申」では，「FD を通じて目指すべき目標の設定や，教員に対する業績評価を適切に行うためには，大学教員として必要な職能や教育力の内容を明らかにすることも重要である（p.39)」と指摘されていたにもかかわらず，実質的にほとんどの大学で策定されていない現状が浮き彫りになった。

Q2-10 職能や教育力の内容についての策定状況

	国	公	私	計
はい	5	3	31	39
	7.5%	6.7%	8.5%	8.2%
いいえ	61	42	324	427
	91.0%	93.3%	89.3%	89.9%
未回答	1	0	8	9
	1.5%	0.0%	2.2%	1.9%
計	67	45	363	475
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

大学教員の「職能」や「教育力」に関して，具体的にどのような内容が定められているのだろうか。Q2-11 への回答をみてみると，ある大学では，人事評価と連動させ，教育活動，研究活動，社会貢献，大学運営等の領域ごとに基準が設けられていた（ただし，その具体的内容については示されていなかった)。学生による授業評価アンケートの項目が目指すべき授業像であるという回答も見受けられた。また，関連委員会にて継続的にこれについての議論を重ねていると回答した大学もあった。

Q2-12「FD 活動の立案・実施・評価・改善に携わる（大学教育センター等の）組織体制が学内に整備されていますか」

全体として 79.8%の大学で FD 活動の組織体制が整備されていた。ただし，設置者によって若干の違いが認められ，国立大学の 90%以上が整備していると回答したのに対し，公立・私立大学におけるその割合は 80%を下回っていた。

Q2-12 FD活動に携わる組織体制の整備状況

		国	公	私	計
はい		61	34	284	379
		91.0%	75.6%	78.2%	79.8%
いいえ		6	10	73	89
		9.0%	22.2%	20.1%	18.7%
未回答		0	1	6	7
		0.0%	2.2%	1.7%	1.5%
計		67	45	363	475
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q2-13「FD 活動を教学経営の PDCA サイクルのなかに位置づけ，貴学が掲げる教育目標の実現や教育課程の改善に生かしていく仕組みはありますか」

Q2-14「それはどのような仕組みですか。具体的にお書きください」

仕組みがあると回答した大学は全体の 44.2%に留まり，50%に到達しなかった。とりわけ，公立大学において 28.9%と低く，国立大学の 43.3%，私立大学の 46.3%を下回っていた。

Q2-13 FD活動を教育目標や教育課程に生かす仕組みの有無

		国	公	私	計
はい		29	13	168	210
		43.3%	28.9%	46.3%	44.2%
いいえ		37	31	185	253
		55.2%	68.9%	51.0%	53.3%
未回答		1	1	10	12
		1.5%	2.2%	2.8%	2.5%
計		67	45	363	475
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q2-14 への回答内容から判断する限り，大学によって名称は様々だが，多くの大学で実質的にほぼ同様のセクションが学内に組織され，そのセクションを中心に教育目標の実現や教育課程の改善に向けた取組が実行されているようであった。

Q2-15「貴学が独自に行っている特徴的なＦＤ活動があれば，お書きください」

各大学で多様な FD 活動が実践されていることがうかがえた。たとえば，特筆すべき取組や授業実践のヒントを「Tips 集」として集約し配付している大学があったり，FD に関する合宿研修を，教員，職員，学生の三者によって実施したりしている大学があった。また，専任教員が授業改善に関して発表する「FD サロン」を開いている大学や，「教職課程に関する FD 懇話会」を発足させてこれから活動を展開していこうとしている大学もみられた。さらに，授業は教員だけでなく受講生の高い参加意識によってよりよいものになる，一つひとつの授業に異なる意図やねらいがある，という理念のもと，教職員と学生が一緒になって FD 活動について考えるための組織を立ち上げ，そこでの協議を経て複数の授業科目を「ベストクラス」（上記の理念に従うなら，ベストティーチャーや賞といった概念や外的なリウォードとしての報奨制度はなじまない）として選定し，それぞれの授業の「持

ち味」を共有することを通して大学教育の質向上を図る取組を実施している大学もあった。

授業評価システムはほとんどの大学で導入され，FD 活動の立案・実施・評価・改善に係る組織体制も多くの大学で整備されていた。しかしながら，教員相互の授業参観やピア・レビュー，教員の日常的教育改善に対する支援といった取組については，実施していない大学も多くみられた。つまるところ，制度や組織体制といった枠組みは整備されたものの，そのなかでの具体的で実質的な FD 活動の実践となるとそれほど十分でない現状がうかがえた。すでに「学士課程答申」のなかで「制度化された FD をいかに実質化するか (p.39)」という課題が指摘されていたが，この課題が依然として残存していることが明らかとなった。

〔引用文献・参考資料〕

中央教育審議会（2008）．学士課程教育の構築に向けて（答申）

川島啓二（2010）. 特集テーマ「FD の新しい動向」の射程とねらい　国立教育政策研究所紀要,139,7-8.

山田剛史（2010）. 大学教育センターからみた FD 組織化の動向と課題　国立教育政策研究所紀要,139,21-35.

2.2.2　第 2 次調査

2.2.2.1　福岡教育大学（福岡県宗像市）

（1）選定理由

選定理由は，以下のとおりである。

・８つの評定項目のうちの７つに「はい」と回答されていた（FD に関する総合的な取組が行われていると判断された）。

・学期中と学期末の２回にわたる授業評価が実施されていた。

（2）調査の日時・場所と対応者

日　時：2018（平成 30）年 2 月 15 日（木）　16:30〜17:30

場　所：兵庫教育大学

対応者：古市由美子氏（福岡教育大学教育支援課副課長）

面談者：福本謹一，山中一英，長畠孝治

（3）結果概要：中間授業評価の実施

福岡教育大学では，学期中と学期末の２回，授業評価が実施されていた。ただし，平成 28 年度から学期中の授業評価（「中間授業評価」と表記）が廃止された。平成 27 年度以前は，教員一人につき，学部および大学院でそれぞれ１科目以上（どの科目を対象にするかは教員が選択）を授業評価の対象としてきたが，平成 28 年度より，授業評価の対象が全科目に拡大され，それに伴い，教員ならびに受講生の負担が大きくなることが予想された

ため，中間授業評価が廃止されることとなった。ここでは，平成 27 年度まで実施されていた中間授業評価の概要について報告する。

福岡教育大学 FD 委員会による「中間授業評価実施要領」には，受講生に対する趣旨説明文が付記されている。中間授業評価のねらいが簡潔に表現されているので，そのまま引用したい。「本調査の目的は，授業期間内に講義担当者が受講生から授業に対する感想，要望を受け取ることで，その授業の行い方について改善を進めることです。講義期間中に学生と講義担当者とが，授業のあり方についてコミュニケーションをとることで，よりよい授業を構築することを目指しております。各授業にはそれぞれの特質・条件があり，学生の皆さんからの意見が 100%実現されるわけではありません。しかし，実現が難しい要望についても，必要と考えれば，なぜ実現することができないかについて説明します。授業は学生と講義担当者の双方の協力によって作り上げていくものです。学生の皆さんにも，授業運営の一端を担っているという自覚を持っていただくと同時に，どうすれば授業がよりよくなるかについて率直に回答いただければと思います。皆さんの回答は，各授業担当者が回収後授業改善のための資料として保管し，2 週後の授業時をめどに，全体的な結果，改善を進めるポイント，改善が難しい点について皆さんに説明します。皆さんの回答が，皆さんにとって不利になることは一切ありませんので，その点安心して回答ください」。

中間授業評価の目的は，「受講生の授業に対する評価および意見を開講期間の前半で聴取し，それをその後の授業改善に役立てること」である（福岡教育大学 FD 委員会「2014 年度授業改善を目的とした前期中間授業評価実施の依頼」より）。通常，授業評価は学期末に行われるが，その場合，受講者の回答が反映されるのは約 1 年後の授業になってしまう。学期中にも授業評価を行うことで，この問題点を補うことができるのである。

各学期のほぼ中間（前期なら，５月中旬～６月中旬）に実施され，実施後２週後（の授業時間内）を目処に，各教員には，受講生に対して，1)全体結果の概要，2)指摘を取り入れて改善を心掛ける点，3)指摘があったが改善できない点およびその理由，の諸点について説明することが求められる（福岡教育大学 FD 委員会「2014 年度授業改善を目的とした前期中間授業評価実施の依頼」より）。なお，実施済みのアンケート用紙を FD 委員会が回収することはなく，その取扱いは各教員に委ねられた。そのうえで，学期末にも授業評価が実施され，そこでは，中間授業評価によって授業改善が行われた程度を問う項目を設定するよう要請された（福岡教育大学 FD 委員会「中間授業評価実施要領」より）。

中間授業評価の評定項目は次のようなものであった。①本授業の目的の明確さ，②声の聞き取りやすさ（当てはまらない人については，無回答で結構です），③板書，パワーポイント等の読みやすさ，④授業の進行速度，⑤配付資料のわかりやすさ，⑥教員の説明のわかりやすさ，⑦シラバスと授業内容の適合性，⑧１回の授業あたり予習・復習に，週あたり，どのくらいの時間を使っていますか。回答形式は，①から⑥までが「要改善」「ふつう」「よい」の３段階，⑦が「要改善」か「よい」の２段階，⑧については具体的な時間数の記述が求められた。以上の評定項目に加えて，授業の「優れた点，改善を望む点，要望・意見等」が自由回答形式で尋ねられた（「福岡教育大学 学部・大学院 2014 年度 前期中間授業評価アンケート」より）。

中間授業評価の最大のメリットは，受講者からの意見聴取とそれをふまえた改善のプロ

セスを当該年度のうちに完遂できる点にある。福岡教育大学では実施コストの面から廃止されたが，大学教育の質保証・向上に係る有効な取組として高く評価されてよいと思われる。

〔引用文献・参考資料〕
- 「2014 年度授業改善を目的とした前期中間授業評価実施の依頼」
- 「中間授業評価実施要領」
- 「福岡教育大学 学部・大学院 2014 年度 前期中間授業評価アンケート」

2.2.2.2　京都工芸繊維大学（京都府京都市）

（1）選定理由
選定理由は，以下のとおりである。
- ８つの評定項目のうちの６つに「はい」と回答されていた（FD に関する総合的な取組が行われていると判断された）。
- 成績不振学生等に対してウェブアンケートを実施し，その結果を学修指導に役立てるという組織的な教育支援体制が構築されていた。

（2）調査の日時・場所と対応者
日　時：2018（平成 30）年 2 月 19 日（月）　13:00～14:00
場　所：京都工芸繊維大学
対応者：茨田正洋氏（学務課長）
　　　　北口剛史氏（学務課学務調査係長）
　　　　川嶋恵理子氏（学務課学部教務係）
訪問者：山中一英

（3）結果概要：成績不振学生等へのウェブアンケートに基づく組織的な教育支援体制の構築
京都工芸繊維大学におけるこの取組は，文部科学省高等教育局国立大学法人支援課からの平成 27 年 4 月 15 日付事務連絡「国立大学の学部における定員超過の抑制に係る一部見直しについて」において，留年者の取扱いについて，「全科目で学修目標，授業方法・計画，成績評価基準を明示することに加え，成績評価に GPA 制度を導入すること，成績不振の学生への個別指導を行うことを要件に，２年以内の留年者（２年間海外留学をしていた場合は３年以内の留年者）を，在籍者数から控除する」とされたこと，そして「成績不振の学生への個別指導」には，「①当該学部等において，成績不振の基準を具体的に定めていること」，「②成績不振学生に対し，大学として主体的に指導（補修・個別面談等）していること」という２つの要件を満たす必要があったことに伴うものであった。
こうした要件を満たすべく平成 28 年度から取組が開始され，その具体は次のようなものであった（以下はすべて，京都工芸繊維大学総合教育センター教育プログラム部会「国立大学の学部における定員超過の抑制に係る通知の一部見直しに対応するための成績不振の

基準の設定及び学生への個別指導について」より)。

①成績不振の基準の設定

休学等の特別の理由がなく，学修状況が次のような状態である者，たとえば「一年次終了時において，卒業に必要な単位数が 35 単位以下である者」などのように，各年次終了時点の単位修得状況から標準の修業年限で修了できなくなる可能性があると見込まれる者を成績不振者と定義した。

②成績不振学生及び保護者への学修状況の周知

成績不振学生とその保護者に対して，「成績通知書」や「学修状況・計画の確認書」等の資料を送付し，学修状況を通知した。

③成績不振学生の学修状況・計画の把握

成績不振学生とその保護者を対象にウェブアンケートを実施して，学習の妨げとなっている要因を把握するとともに，卒業に向けた学習計画や意向などについて確認した。

④個別面談の実施

従来から，状況に応じて学生および保護者との個別面談を行ってきたが，上記③で調査・確認した事項に基づき，必要に応じて個別面談を実施した。

そして，以上の取組によって把握・確認された情報等は各課程長にフィードバックされ，必要に応じて，その情報をもとにした具体的対応がとられることとなった。

聴き取り調査の過程で，この取組の効果に関わる興味深い発話が事務担当者から得られたので，付記しておきたい。平成 28 年度から開始された取組であるが，平成 29 年度の結果を平成 28 年度の結果と比較してみると，対象となった成績不振学生の数が減少したという。この取組が実施されたことで，学生と保護者に「何かしないといけない」といった気づきやきっかけを与えることになり，それが対象となる成績不振学生数の減少につながったのではないかとのことであった。また，本取組では学生と保護者の両方に成績不振の原因の認知について尋ねられているのだが，両者の認知を比較してみた結果，学生本人が考えている成績不振の原因と保護者が思っている原因の間に齟齬のある場合があることがわかったという。たとえば，保護者はアルバイトやサークル活動の多忙さといった要因に成績不振の原因を帰属する場合もあるようだが，学生の方では，授業や研究内容に興味がもてないといった要因を選択するものもいたとのこと。そのような要因で成績不振に陥っている学生にとって，その理由を保護者に伝えるのはおそらく容易なことでなく，この調査によってそうした学生をあらかじめ把握・確認できることは，大学教育の質を担保していくうえできわめて有益なのではないかと考察される。

〔引用文献・参考資料〕

・「国立大学の学部における定員超過の抑制に係る通知の一部見直しに対応するための成績不振の基準の設定及び学生への個別指導について」

・「単位取得状況及び今後の学修計画の確認について」

2.2.2.3　相模女子大学（神奈川県相模原市）

（1）選定理由

選定理由は，以下のとおりである。

・　８つの評定項目のうちの７つに「はい」と回答されていた（FD に関する総合的な取組が行われていると判断された）。
・　「成績伸長者」と「高成績維持者」を対象にインタビュー調査を実施したり，在学生を対象にアセスメントを実施したりするなど，学生の学修状況の把握を通して学生指導・支援の質向上を図るという取組が実施されていた。

（2）調査の日時・場所と対応者

日　時：2017（平成 29）年 12 月 27 日（水）　13:30～15:00
場　所：相模女子大学
対応者：樋川直司氏（副学長（研究・情報担当））
　　　　古越奈央氏（大学事務部教育研究推進課長）
訪問者：福本謹一，山中一英，長畠孝治

（3）結果概要：「学びのアセスメント」と「学生インタビュー」を通して学生指導・支援の質向上を図る取組

相模女子大学では，大学や学科レベルで学生の学修成果を測る仕組みが存在しなかったため，学生の学習到達度を客観的に把握することができず，教育活動の改善が難しいという状況にあった。そこで，学生の成長を測る指標を開発し，それを通してディプロマポリシーの有効性や学生が獲得した能力等を把握することで，教育課程や教育内容の改善を図ろうとした（「学びのアセスメント実施について」より）。その学生の成長を測る指標の一つが，平成 28 年度から実施されている「学びのアセスメント」であった。

「学びのアセスメント」は，学生が自らの学びを評価するためのツールである。「行うチカラ」「協働するチカラ」「推進するチカラ」「表現するチカラ」「ときめくチカラ」「未来へ羽ばたくチカラ」を縦軸に，「自己内での熟成，達成」「他者・社会との関わりの向上（学びの活用，展開）」「自己・他者・社会の変革」を横軸に配置したマトリックスのなかに，具体的な内容項目が並べられている（「学びの自己評価表」より）。学生は，全 108 項目を，「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらかといえばあてはまらない」「あてはまらない」の４段階で評定する。なお，これらの項目は，教員，職員，学生の協働によって作成されたという。今後は，１年次，卒業年次の全学生を対象に調査が実施される予定である（「学びのアセスメント実施について」より）。

また，教職員で学生の現状を共有し学生の成長を促す方策を検討していくため，「学生インタビュー」が行われた。インタビューの対象となったのは，「①基礎学力に比し，大学の成績（GPA）が大きく伸びている学生」，「②基礎学力が高く，大学入学後も良い成績を維持している学生」である。インタビューアーを務めたのは，教育研究推進課職員，教務課とキャリア支援課の各学科担当職員である。インタビューは，学生に「やる気グラフ（高校から現在までの学びに対する意欲を，その意欲の変化のきっかけとともにグラフ化した

もの)」の記述を求め，主にこのグラフを材料にして行われた。主な質問内容は次のとおりであった。「学びへの意欲と実際の取り組み具合の変化とそのきっかけ」「学びの必要性や学びが将来何につながると考えているのか。また，そう思うようになったきっかけは何か」「学びはおもしろいと思っているか。また，それはなぜ？」「知的好奇心が刺激されるときはどんなときか。そのような経験があったか」「大学入学後，自分は成長したと思うか」などである。なお，プライバシーに関する質問や学生が嫌がる質問はしないよう留意し，学生には答えたくない質問に対しては答えなくてもよいことが事前に伝えられた（「第２回 FD 研修会に向けた学生インタビューについて」より）。

「学びのアセスメント」は，大学（教員）が学生の学びの現状を把握するためのものであると同時に，学生が自らの学びを可視化し評価するためのツールとして機能するのではないかと考えられた。また，「学生インタビュー」では「大学のなかには，不思議なこと，おもしろいことがたくさん，わからないことがたくさん落ちている。それをわかるようにするのが楽しい」といった主意の語りをした学生がいたという。このような「学生インタビュー」を通して収集される学生の考えや思いは，FD 研修会等で教職員に共有され，教職員一人ひとりによる大学教育の質向上に向けた取組の具体化に活かされることになる。

〔引用文献・参考資料〕

・「学びのアセスメント実施について」
・「学びの自己評価表」
・「第２回 FD 研修会に向けた学生インタビューについて」

（山中一英・福本謹一）

2.3 特別支援教育におけるカリキュラム内容

2.3.1　第１次調査

特別支援教育に関する状況として，小学校や中学校などの通常の学級においても，発達障害のある子どもへの対応や，インクルーシブ教育へ向けて「合理的配慮」が求められるようになっている。これらをふまえて，教員養成段階における特別支援教育関係のカリキュラム内容についてたずねた。

Q3-1～4 は，特別支援学校教諭教員免許を取得できる課程の設置状況についての質問である。

１　「貴学に特別支援学校教員養成課程（コース）はありますか。(Q3-1)」
国立では 58.2%の大学に設置されているが，公立では 2.2%，私立では 9.6%であった。

表 7 特別支援学校教員養成課程の設置状況

	国	公	私	計
○	39	1	35	75
	58.2%	2.2%	9.6%	15.8%
×	28	44	322	394
	41.8%	97.8%	88.7%	82.9%
未回答	0	0	6	6
	0.0%	0.0%	1.7%	1.3%
計	67	45	363	475
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

２　「Q3-1 で「はい」の場合，その領域をお答えください。(Q3-2)」
全体では，「知的障害者」の領域が最も多く 34.2%，次いで「肢体不自由者」29.2%，「病弱者」28.8%，「聴覚障害者」5.5%，視覚障害者 2.3%となっている。「聴覚障害者」領域は，公立での設置がなく，「視覚障害者」では公立，私立ともに設置がなかった。

表 8 特別支援学校教員養成課程の領域（複数回答）

	国	公	私	計
1. 知的障害者	39	1	35	75
	31.0%	33.3%	38.9%	34.2%
2. 病弱者	36	1	26	63
	28.6%	33.3%	28.9%	28.8%
3. 肢体不自由者	37	1	26	64
	29.4%	33.3%	28.9%	29.2%
4. 聴覚障害者	9	0	3	12
	7.1%	0.0%	3.3%	5.5%
5. 視覚障害者	5	0	0	5
	4.0%	0.0%	0.0%	2.3%
未回答	0	0	0	0
	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
計	126	3	90	219
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

３　「貴学に特別支援学校教論免許の課程認定はありますか。(Q3-3)」

特別支援学校教論免許の課程認定を受けている大学は，国立で 65.7%，公立で 8.9%，私立で 20.9%であった。これらの割合は，特別支援学校教員養成課程の設置割合（Q3-1）よりも高くなっている。

表 9 特別支援学校教諭免許の課程認定状況

	国	公	私	計
○	44	4	76	124
	65.7%	8.9%	20.9%	26.1%
×	23	40	273	336
	34.3%	88.9%	75.2%	70.7%
未回答	0	1	14	15
	0.0%	2.2%	3.9%	3.2%
計	67	45	363	475
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

４　「Q3-3 で「はい」の場合，その領域をお答えください。(Q3-4)」

全体では，「知的障害者」の領域が最も多く 35.2%，次いで「肢体不自由者」30.0%，「病弱者」28.8%，「聴覚障害者」4.0%，視覚障害者 2.0%となっている。公立では「聴覚障害者」

および「視覚障害者」の領域の設置がなかった。

表 10 特別支援学校教論免許の課程認定領域（複数回答）

	国	公	私	計
1. 知的障害者	44	4	74	122
	31.2%	40.0%	37.8%	35.2%
2. 病弱者	39	3	58	100
	27.7%	30.0%	29.6%	28.8%
3. 肢体不自由者	41	3	60	104
	29.1%	30.0%	30.6%	30.0%
4. 聴覚障害者	11	0	3	14
	7.8%	0.0%	1.5%	4.0%
5. 視覚障害者	6	0	1	7
	4.3%	0.0%	0.5%	2.0%
未回答	0	0	0	0
	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
計	141	10	196	347
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

以下の Q3-5～10 は，カリキュラム内容についての質問である。

5　「カリキュラムに「インクルーシブ教育」に関する内容が含まれていますか。(Q-5)」

「はい」と答えた割合は，全体で 57.3%であった。国立での割合が最も高く 73.1%，公立 57.8%，私立 54.3%であった。

表 11 「インクルーシブ教育」に関する内容が含まれるか

	国	公	私	計
○	49	26	197	272
	73.1%	57.8%	54.3%	57.3%
×	17	17	127	161
	25.4%	37.8%	35.0%	33.9%
未回答	1	2	39	42
	1.5%	4.4%	10.7%	8.8%
計	67	45	363	475
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

６　「カリキュラムに「合理的配慮」に関する内容が含まれていますか。(Q3-6)」

「はい」と答えた割合は，全体で 53.1%であった。国立での割合が最も高く 71.6%，公立 53.3%，私立 49.6%であった。

表 12 「合理的配慮」に関する内容が含まれるか

	国	公	私	計
○	48	24	180	252
	71.6%	53.3%	49.6%	53.1%
×	18	19	144	181
	26.9%	42.2%	39.7%	38.1%
未回答	1	2	39	42
	1.5%	4.4%	10.7%	8.8%
計	67	45	363	475
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

７　「カリキュラムに「通常の学級における特別支援教育」に関する内容が含まれていますか。(Q3-7)」

「はい」と答えた割合は，全体で 57.1%であった。国立での割合が最も高く 70.1%，公立 51.1%，私立 55.4%であった。

表 13 「通常の学級における特別支援教育」に関する内容が含まれるか

	国	公	私	計
○	47	23	201	271
	70.1%	51.1%	55.4%	57.1%
×	19	20	123	162
	28.4%	44.4%	33.9%	34.1%
未回答	1	2	39	42
	1.5%	4.4%	10.7%	8.8%
計	67	45	363	475
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

８　「「発達障害の定義，対応，支援や配慮」に関する内容が含まれていますか。(Q3-8)」

「はい」と答えた割合は，全体で 58.1%であった。国立での割合が最も高く 70.1%，公立 53.3%，私立 56.5%であった。

表 14 「発達障害の定義，対応，支援や配慮」に関する内容が含まれるか

		国	公	私	計
○		47	24	205	276
		70.1%	53.3%	56.5%	58.1%
×		0	4	24	28
		0.0%	8.9%	6.6%	5.9%
未回答		20	17	134	171
		29.9%	37.8%	36.9%	36.0%
計		67	45	363	475
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

９　「「授業のユニバーサルデザイン化」に関する内容が含まれていますか。(Q3-9)」

「はい」と答えた割合は Q3-5～8 に比べて低く，全体で 37.7%であった。このうち，国立での割合が最も高く 55.2%，公立 37.8%，私立 34.4%であった。

表 15 「授業のユニバーサルデザイン化」に関する内容が含まれるか

		国	公	私	計
○		37	17	125	179
		55.2%	37.8%	34.4%	37.7%
×		10	12	106	128
		14.9%	26.7%	29.2%	26.9%
未回答		20	16	132	168
		29.9%	35.6%	36.4%	35.4%
計		67	45	363	475
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

以上の結果をもとに，特別支援に関する教育課程上の特徴的な取り組みについて分析をおこなう。

2.3.2　第２次調査

本節では，小学校や中学校などでの通常の学級における特別支援教育や，発達障害のある子どもへの対応が，現時点で教員養成課程のカリキュラム内容にどのように位置づけられているのか，について検討する。

そこで，特別支援学校教諭免許の課程認定の「あり」「なし」によって（あり：１つ以上の領域で課程認定を受けている大学），カリキュラム内容（「インクルーシブ教育」「合理的配慮」「通常の学級における特別支援教育」「発達障害の定義，対応，支援や配慮」「授業の

ユニバーサルデザイン化」）の実施状況に違いがあるかどうか検証をおこなった。これらについては，国立，公立，私立それぞれで状況を比較した。

また，「通常の学級における特別支援教育」の内容に関する自由記述については，その特徴を整理した。

〔国立〕

特別支援学校教諭免許の課程認定の「あり」「なし」それぞれで実施状況の割合を示した。「あり」の大学では，「なし」と比べて実施率はかなり高かった。とくに，「インクルーシブ教育」「合理的配慮」「通常の学級における特別支援教育」「発達障害の定義，対応，支援や配慮」の実施率は，90%以上であった。

項目別に割合を見ると，「インクルーシブ教育」あり：97.7%，なし：21.7%，「合理的配慮」あり：90.9%，なし：30.4%，「通常の学級における特別支援教育」あり：88.6%，なし：30.4%，「発達障害の定義，対応，支援や配慮」あり：88.6%，なし：30.4%，「授業のユニバーサルデザイン化（授業 UD)」あり：77.3%，なし：13.0%であった。

自由記述の記載があったのは，あり：54.5%，なし：13.0%であった。

2.3.2.1　愛媛大学（愛媛県松山市）

日　時：2018 年 1 月 24 日（水）14:30～16:00
場　所：愛媛大学教育学部 2 号館
対応者：苅田知則　教育学部准教授（特別支援教育）
訪問者：宇野宏幸

〔大学 [1] 及び教育学部 [2] の概要〕

愛媛大学は，7 学部（法文，教育，社会共創，理，医，工，農）と 6 大学院研究科を擁し，大学院生を含めて約 10,000 人が在籍する総合大学である。教育面では，2012 年に「愛媛大学学生として期待される能力～愛大学生コンピテンシー～」を定めて，５つのコンピテンシーからなる学びの方向目標を在学生へ提示し，専門知識の活用力や人間力育成に力を入れている [3]。2008 年度には，文部科学省「質の高い大学教育推進プログラム」に採択され「教職課程の DP に基づく全学的教員養成改革」[4]を実施するなど教育改革に積極的に取り組んでいる大学として知られる。全学的な教員養成組織として「教職総合センター」が設置され，免許状更新講習の県内基幹大学としての役割も担っている。

教育学部の構成は，学校教育の学校教育教員養成課程（140 名），特別支援教育教員養成課程（20 名）と社会教育の総合人間形成課程（60 名），スポーツ健康科学課程（20 名），芸術文化課程（20 名）となっている。学校教育教員養成課程は，さらに保育士，幼稚園および小学校教員を養成する初等教育コースと中学校・高等学校教員の養成を担う中等教育コースに分かれている。特別支援教育教員養成課程では，知的障害者，肢体不自由者，病弱者の領域に加えて，四国で唯一，聴覚障害者領域の特別支援学校教諭一種免許取得が可能である。また，同学部では，特別支援学校教諭免許法認定通信教育を実施している。特別支援教育に関わる担当教員は，８名となっている（特命准教授１名を含む)。

〔学校教育教員養成課程における特別支援教育関連授業科目の特色〕

学校教育教員養成課程のカリキュラムは，１）コース・専攻科目群，２）教職科目群，３）実習関連科目群，４）現代的課題科目群から構成されている[5)]。現代的課題科目群は，11 科目からなっているが，このうち「特別支援教育概論（必修）」「インクルーシブ教育実践論」「一貫教育・連携教育概論（2019 年度から開講）」「才能教育論（2019 年度から開講）」の 4 科目が特別支援教育関連科目となっている。「一貫教育・連携教育概論」では，各教科教育担当教員などと特別支援教育担当教員が協働して授業を実施している。発達障害のある子どものなかには，特定の分野で突出した才能を発揮するものがおり，「才能教育論」では，科学教育を中心にしながらも，これら発達障害のある子どもの個性や才能を伸ばす指導法についての内容も盛り込まれている。一次調査の自由記述「通常の学級における特別支援教育に関する内容」については，「障害・認知特性に応じた教科教育・教科指導，文化・情報面のバリアフリー化，障害支援機器・ICT 機器を用いた合理的配慮，アレルギー・医療的ケア等の健康問題への対応，重複障害への対応，二次障害の予防及び対応」との回答を得ていた。

〔訪問調査の内容〕

主として学校教育教員養成課程における特別支援教育関連科目を対象に，以下の 5 つの観点で苅田氏から聞き取りをおこない，その内容をまとめた。

（１）カリキュラム編成，授業内容およびその特徴

特別支援教育に関する授業は，学部全体としても力を入れている。発達障害のある子どもへの対応は，今のインクルーシブ教育のなかでも重視されている。「特別支援教育概論（「インクルーシブ教育概論」に名称変更予定）」「インクルーシブ教育実践論」については，特別支援教育担当教員がオムニバス形式で実施，「一貫教育・連携教育概論」「才能教育論」では，他領域の担当教員と特別支援教育担当教員がオムニバス形式でおこなっている。

（２）特別支援教育領域の内容

「特別支援教育概論」は，視覚・聴覚も含めて，いわゆる 5 領域と重複・LD 等，言語障害等を含む総論的なものとなっている。

個別の指導計画は，当然ながら，学部でも「特別支援教育概論」「インクルーシブ教育実践論」で位置づけているが，より専門的な内容は大学院の方で取り扱っている。その具体的な作成については，特別支援教育教員養成課程[6)]の「重複・LD 等の教育課程及び指導法」で扱っている。教育支援計画については，「一貫教育・連携教育概論」の生涯学習に関するコマに入れ込んでいる。また，個別の指導計画や支援計画については，「教職実践演習」でも触れるようにしている。

学部の特別支援教育教員養成課程 3 年次には，「発達障害児心理検査法」という授業を用意して，知能検査や発達検査などを一通り体験できるようになっている。

（３）教科や ICT 活用など隣接領域の内容

「インクルーシブ教育実践論」では，教科指導の他にも，ICT を活用した合理的配慮，

アレルギー，医療的ケア，二次障害の予防などの内容が入っている。学校教育教員養成課程の約 50 人の学生が，特別支援教育教員養成課程で開講している発達障害関係の「重複・LD 等の教育課程及び指導法」を受講している。「インクルーシブ教育実践論」は，もともと 2 つの 1 単位の授業を 1 つにしたものであり，キャリア教育，個別の指導計画や外国語活動，病気・療養児の支援，ICT 活用を内容とした「発達障害児の教育実践論」と，アレルギーや医療的ケア，睡眠障害を取り扱ったもう一つの授業があった。これらの内容をふまえつつ，現代的な問題を入れて「インクルーシブ教育実践論」を作り上げていく。

例えば，iPad（タブレット型端末）の活用を例にとると，学校教育教員養成課程と特別支援教育教員養成課程の授業，さらに実習を連動させて考えている。特別支援教育教員養成課程の「代替コミュニケーション論」は，近年，学校教育教員養成課程の学生も多く受講しているが，この中でディスレキシアの読み書き困難を扱っている。ここでは，小中学校での iPad 活用の実例を示し，その演習は「インクルーシブ教育実践論」やリフレクション・デイで実施している。

「一貫教育・連携教育概論」は，幼小中高連携の中で，特別支援学校も含めて，かつ特別支援教育の観点で生涯にわたる学習支援をねらっている。「一貫教育・連携教育概論」については，その内容を確認している段階であるが，教科や特別支援教育の担当教員が自分たちの授業を考えた上で，コーディネーターがその内容をさらに整理するという形をとっている。「才能教育論」は，まさに「ギフテッド」の教育で，「2E（発達障害と特定分野の才能を併せ持つ子どもへの）教育」を扱う。理科教育にも 2E 教育に熱心な先生がいる。現在は，実習の中で，才能教育を取り扱っていて，理論と実践がつながるようにしている。

このような領域複合的な授業が出来たのは，特別支援教育の教員と，養護教諭の養成課程の教員，精神科の先生とプロジェクトを組んで，愛大 GP という学内の競争的資金を得て，教育プログラムをやっていこうというので採択された成果でもある。

（４）教育実習との連動

教育実習は順に，観察，ふれあい型からアシスタント型となっている。「地域連携実習（アシスタント型）」（旧：フレンドシップ事業）では，近隣の小中学校へ行って通常学級や特別支援学級に在籍する発達障害のある子どもに関わっている。学校の方でもこれらの子どもへサポートしてくれるということで，互恵的な関係にもなっている。この「地域連携実習（アシスタント型）」は，学校教育教員養成課程における入口の授業科目「特別支援教育概論」と連動させている。また，特別支援教育教員養成課程の「知的障害児の教育実践論」でも，小中学校での地域連携実習があり，知的障害・肢体不自由・病弱の担当教員がオムニバスで関わりながら，その実習の振り返りとか，模擬授業などを担当している。

また，隣接領域の内容についても，「地域連携実習（アシスタント型）」などのリフレクションに入れ込んでおり，各教科（国語，算数・数学）の話を織り込むようにしている。2018 年度から，教科教育に関する授業の中で，各教科における特別支援教育のコマを 1 つずつ作ってもらえるように調整している。これについては，文部科学省の委託事業（教科教育や教科指導法について特別支援教育の観点で取り組む）と絡めておこなっている。全学的に，各教科の中でしっかりと特別支援教育の考え方や立場を理解してもらうことをねらっている。

「地域連携実習」は，実習カリキュラム委員会が管轄していて，その中で特別支援教育の教員も教職大学院のほうから１名と，学部，既存大学院のほうから特別支援が１名の計２名が入っている。この２名は，「地域連携実習」も含む実習全体の中で，実際に訪問をして指導するということや，フレンドシップインフォメーションセンターというグループウェアを利用して，学生たちの振り返りにコメントをしていくという関わり方をしている。

（５）演習やワークショップなどの授業方法

実習に関連した振り返り，省察授業をかなり多めに入れている。大学，教育学部の中で，振り返りをとにかくしっかりと入れるという前提がある。基本的に「実践論」と名前のついている授業は，そのほとんどが実習の振り返りもしくは模擬授業となっている。「代替コミュニケーション論」（特別支援教育課程），「インクルーシブ教育実践論」やリフレクション・デイにも演習が入っていて，グループワークのディスカッションもおこなわれる。「知的障害児の教育実践論」（特別支援教育課程）や「インクルーシブ教育実践論」の前身の授業科目においても，問題解決型のように学習テーマを与えて，自分で調べるようにさせていた。そして，子どもたちが何でそのような行動をしたのかということを子どもの立場で考えて，同じようなエピソードに遭遇した際には，より良い実践ができるように準備をしておくようにと学生に伝えている。

〔まとめ〕

まず，学部に特別支援教育教員養成課程が設置されているという強みを活かして，発達障害のある子どもへの対応や通常学級における特別支援教育に関わるカリキュラム編成がなされている印象を強く受けた。国立大学法人の教員養成系学部には，伝統的に特別支援教育（障害児教育）の講座が設置され，比較的多くの担当教員が配置されている。愛媛大学教育学部においても，学校教育教員養成課程に在籍する学生が，特別支援教育教員養成課程の授業へアクセスできることは，特別支援の実際についてより深く学べる機会となっている。このような学生が，通常学級における特別支援教育の担い手となっていくことに，大いに期待が持てる。

次に，愛媛大学教育学部の学校教育教員養成課程における特別支援教育関連授業科目の内容面を見ると，個別の指導計画や「合理的配慮」など特別支援教育領域固有の知識は，基本的なものに精選され，ポイントに絞った授業となっていることが伺える。また，担当教員の専門性を考慮して，特色ある授業内容にもなっている。教科教育など隣接領域の教員と協働しての授業科目設定は，通常学級の特別支援教育を進めていくにあたっては不可欠ではあるが，多くの教員に理解を得る難しさもある。このような点で，愛媛大学の取り組みは先進的な試みとして高く評価されよう。このようなカリキュラム編成が，今後，多くの大学のモデルとなっていくことを願ってやまない。

最後に，「才能教育論」に 2E 教育を入れている先見性についても，言及しておきたい。インクルーシブ教育の本質を見据えると，クラスで学ぶ子どもたちが，すべて同じ学習目標に向かっていくという前提は，成立しにくい。同じ目標に近づくように特別に支援するというよりも，それぞれの子どもの可能性を発見して，伸ばす教育というのがインクルーシブ教育だとしたら，彼らの才能を伸ばす 2E 教育は，きわめて大切な観点となる。この

意味で，「才能教育論」の今後に期待したい。

〔引用文献・参考資料〕

１）愛媛大学ホームページ（https://www.ehime-u.ac.jp）（最終閲覧日 2018/03/01）

２）愛媛大学教育学部ホームページ（http://www.ed.ehime-u.ac.jp/~edhp/）（最終閲覧日 2018/03/01）

３）愛大学生コンピテンシー（https://www.ehime-u.ac.jp/overview/competency/）（最終閲覧日 2018/03/01）

４）愛媛大学 教職課程の DP に基づく全学的教員養成改革 実施報告書（https://www.jsps.go.jp/ j-goodpractice/ data /jyoukyouchousa/ kekkahoukoku/ 14.pdf）（最終閲覧日 2018/03/01）

５）愛媛大学教育学部学校教育教員養成課程カリキュラムマップ（https://www.ehime-u.ac.jp/ wp-content/ uploads/ 2016/ 02/ 2bd982f25c60b459e59a40ba70466eb7.pdf）（最終閲覧日 2018/03/01）

６）愛媛大学教育学部特別支援教育教員養成課程カリキュラムマップ（https://www.ehime-u.ac.jp/ wp-content/uploads/ 2016/ 02/ 65a326266805b31aa88c80c319efca89.pdf）（最終閲覧日 2018/03/01）

2.3.2.2　大阪大谷大学（大阪府富田林市）

Ⅰ．日　時：2017年12月27日（水）14:00～16:00
Ⅱ．場　所：大阪大谷大学特別支援教育実践研究センター
Ⅲ．対応者：大学側　小田浩伸（教育学部教育学科特別支援教育専攻・教授）
Ⅳ．訪問者：訪問者　岡村章司
Ⅴ．基本情報

〔大学概要〕
教育学部（教育学科），文学部（日本語日本文学科，歴史文化学科），人間社会学部（人間社会学科，スポーツ健康学科），薬学部（薬学科）の４学部６学科で構成され，専攻科・大学院生を含めて約3000人（2017年５月時点）が在籍している。さらに，大学院文学研究科及び専攻科教育専攻科が設置されている。

〔教育学部教育学科の概要〕
教育学科の特色４つのうち，「特別支援教育の専門性を備えた教員を養成」「地域との連携による豊富な現場体験」を挙げている。全専攻で「特別支援教育論Ⅰ」を必修科目とし，他にも特別支援教育に関する多様な専門科目が選択科目として設置されている。さらに，全専攻で「キャリア教育科目」を設定し，「キャリア形成のための基礎力を身につける」ための「キャリア教育」，「現場体験を重視する」ための「教育インターンシップ」などの科目を各学年で設けている。
教育学科の各専攻の定員は，幼児教育専攻120名，学校教育専攻80名，特別支援教育専攻 30 名である。幼児教育専攻には遊び文化コース，自然教育コース，子育て支援コース，学校教育専攻には初等教育実践コース，中等教育実践コース，学校教育臨床コースが設置されている。特別支援教育専攻においても，特別支援学校コース，小学校特別支援コース，幼稚園特別支援コースが設置されており，学生の志望に応じて教育現場を体験的に学べる，進路先を見据えたコース選択が可能となっている。教員免許状としては，幼稚園教諭，小学校教諭，中学校教諭（国語，英語，社会，保健体育），高等学校教諭（国語，英語，地理歴史，公民，福祉，保健体育），特別支援学校教諭（知的障害，肢体不自由，病弱），学校図書館司書教諭が，学校教育専攻，特別支援学校専攻ともに取得可能である。2016年度の特別支援学校の教員採用率は全国５位であった。
特別支援教育にかかわる担当教員は，特別支援教育専攻の教員３名となっている。

〔調査結果〕
本報告では，主に特別支援教育専攻のカリキュラムを中心に報告する。特別支援学校コースは，子どもの個別的な指導における実践力，地域支援の役割を担うための授業づくりのあり方やコンサルテーションの能力の素養を獲得することを目的としている。小学校特別支援コースは，子どもの集団性を見通した支援である授業づくりや学級経営，協働して支援する実践力を獲得することを目的とする。幼稚園特別支援コースは，幼児集団の中で支援を展開したり，保護者を支援したりする実践力を獲得することを目的とする。

１．授業内容及びその特徴

授業の大きな特徴は，インターンシップなど，実践的に学ぶ機会を多く確保していることである。大阪府教育庁と大学が包括的提携を行っており，小田教授が大阪府の元指導主事だったこともあり，各学校とのつながりが密である。

各学年に特別支援教育に関する授業を設置するとともに，学校現場での学びとして，１回生は「特別支援教育観察演習」で特別支援学校を見学し，１～３月に小学校等へ支援ボランティアとして活動することを奨励し，多くの学生が参加する。２回生は「特別支援教育実践指導演習Ｉ」において小学校での通常の学級，特別支援学級における実習を経験する。３回生は小学校等への教育実習に行くとともに,「特別支援教育実践指導演習Ⅱ」で特別支援学校，特別支援学級の両方で授業補助の実地体験を行う。４回生は特別支援学校の教育実習に行くとともに,「特別支援教育実践指導演習Ⅱ」で毎週特別支援学校での実習を経験する。結果的に，多くの学生が教育実習前に，知的障害，肢体不自由の特別支援学校での実習を終えていることになる。他専攻の学生は「教育インターンシップⅢ」で特別支援学校での実習を希望により経験することが可能となっている。

その他にも，２回生からは教員が行う学校への巡回相談に同行する機会を設けている。また，大学が大阪府教育庁と連携して，現職教員を対象とした「小中学校，高等学校，特別支援学校特別支援教育コーディネーターアドバンス研修」を平成 19 年度から継続して実施し共同研究を行っており，学生が研究会の運営に携わっている。そこでの現職教員とのかかわりから，学校での実習につながることもある。

さらに,「特別支援教育指導法演習」は発達障害児の実態把握や支援の方法を実践的に学ぶ機会となっている。学生 40～50 名が参加し，前後期ともに開講され，その期間の毎週木曜日の 4，5 限目に実施している。この授業には他専攻の学生も複数受講している。毎回の授業で，特別支援教育実践研究センターに通う発達障害児に対して，３回生，４回生の学生２～３名でチームを組んで実際に支援を行う。個別の支援計画を作成し，PDCA サイクルに沿って支援を行い，適宜ミーティングを実施する。保護者面談も担当し，保護者との連携のあり方を実際的に学び，さらに対象児が在籍する学校訪問も行い，学校（関係機関）との連携を実際に体験する。

これまで述べた現場体験の中で，アセスメント，特別支援教育の視点に基づく授業づくり，個別・集団指導のあり方，障害に関する級友への理解啓発，チームティーチングの実際などを体感し，大学で開講されている特別支援教育に関する理論を学ぶ授業の学びと有機的に結び付けながら学生は学んでいる。

以上の内容は，専攻やコースによる履修制限がないため，学生の希望により履修することが可能となっている。

２．アセスメントや個別の支援計画など特別支援領域に関すること

「特別支援教育指導法演習」で，学生は実際に個別指導を実施する中で，アセスメントや個別の支援計画作成に携わっていく。授業を実施する中で，３回目までに実態把握の記述を終えるなど期限を決めること，保護者と面談をすること，計画の様式をもとに書くことを促すと学生は個別の支援計画を作成できることが明らかになってきている。

３．教科や生徒指導との連携，ICT の活用など隣接領域の扱い

教科との関連については，特に３回生の小中学校の教育実習を踏まえ，教科と特別支援教育との関連や小学校の教科と特別支援学級や特別支援学校における教科の連続性についての学びを深めるようにしている。また，授業改善のニーズを示す学校への大学教員による巡回相談に同行し，授業観察を経てカンファレンスに同行し，学生は授業づくりの実際を学んでいく。

平成 27 年には大学の学長裁量経費による教育改革推進プロジェクトの補助を受け，ICT 活用に焦点を当てた実践的研修プログラムの研究に取り組んだ。具体的には，各授業において ipad などの ICT を活用し，ICT 活用能力の高い特別支援学校教諭を育成することを目的に授業を実施し，学生の ICT 活用能力の向上などの検討を行い，成果をあげている。このように，学生の ICT 活用能力を高めるための工夫が授業で展開されている。

４．教育実習との連動

全専攻においてインターンシップを２回生から経験し，現場体験を重ねている。特別支援教育専攻の学生にとっては教育実習までに現場体験を複数回経験しているため，教育実習は目新しいものではなくなっている。

教職教員センターが幼稚園，小中学校の教育実習全般の指導，特別支援教育専攻の教員が特別支援学級や特別支援学校の教育実習全般の指導を行っている。また，特別支援学校での教育実習前の前期に，「発達障害教育総論」において発達障害の特性や授業づくりに関する講義を行っており，特別支援学校で教育実習をする学生が履修できる選択必修科目となっている。

５．演習やワークショップの活用

全専攻において，１回生からゼミ形式をとり，学生同士のディスカッションを大切にしている。特別支援教育専攻では，巡回相談に同行したり，現場体験をしたりするたびに，ふり返りの機会を設けている。必要に応じて，保護者役などを設定してロールプレイを行いながら学びを深めている。４回生は，教員採用試験のために，小学校や特別支援学校の授業を想定した模擬授業の徹底した練習を行っている。それらの練習時には１回生も参加する。

〔まとめ〕

個別指導，巡回相談への同行，複数の現場体験の機会など，徹底した学校現場での学びの機会が保障されている。学生自身が希望によりそれらの充実した内容を選択し学んでいる。全専攻において２回生から各コースに分かれ，学生は将来的に働く学校種や学級をイメージしながら学び，自らの得意分野をつくっていく。こうしたことが，希望する学校種の教師になった際に，現場で即戦力のある学生を養成することにつながっていると考えられる。しかしながら，希望に応じて，すべての学生に対して，特別支援教育に関する学びを得るための多くの選択肢が用意されているものの，学生の主体性に委ねられているため，特別支援教育に関する学びが少ない状態で卒業する特別支援教育専攻以外の学生も現存することは否めない。

学生へのインタビューも併せて行った際，ある学生が「(大学には) 人として成長できる環境がある」と語り，実践からの学びや内省の重要性について強調していた。また，小田教授は「自分（学生）たちが安心できる集団でなかったら，子どもたちの安心できる集団などつくれない」「安心できる集団は，いわゆる基礎的環境整備にあたる。環境整備が充実していれば合理的配慮はほとんどいらなくなる」と語っておられた。各授業の内容以前に，まずは，学生生活全般を通した，学生による「安心でき学び合う集団づくり」を実現する過程そのものが，インクルーシブ教育推進の観点からも大きなカリキュラム上の特徴であると思われた。

〔引用文献・参考資料〕

１）本吉大介・小田浩伸・落合利佳（2017）特別支援教育専攻学生に対する ICT 活用能力向上を目指した授業の取り組み．大阪大谷大学教育学部特別支援教育実践研究センター紀要，1，47-61.
２）小田浩伸（2014）特別支援教育専攻における理論と実践をつなぐカリキュラム―将来の特別支援教育コーディネーターを担う教員養成の実践―．ＳＹＮＡＰＳＥ，39. 34-39, ジアース教育新社.
３）大阪大谷大学（2017）小中学校・高等学校・支援学校特別支援教育コーディネーターアドバンス研修―大阪大谷大学と大阪府教育庁の連携研修―．独立行政法人教員研修センター平成 28 年度教員の資質向上のための研修プログラム B 次世代型研修プログラムモデル開発事業成果報告書
４）大阪大谷大学（2018）大学案内
５）大阪大谷大学（2018）教育学部案内
６）大阪大谷大学教育学部ホームページ
http://www.osaka-ohtani.ac.jp/department/education/
７）大阪大谷大学ホームページ
http://www.osaka-ohtani.ac.jp/about/

2.3.2.3　武庫川女子大学（兵庫県西宮市）

日　時：2018 年 2 月 21 日（水）　 午後１時～午後２時半
場　所：武庫川女子大学文学部教育学科　SE 棟
対応者：文学部教育学科　高井弘弥　教授
　　　　　　　　　　　　橋詰和也　准教授
訪問者：石橋由紀子

〔大学概要[1)] 及び文学部教育学科概要[2)]〕

兵庫県西宮市に立地する総合女子大学である。文学部，健康・スポーツ科学部，生活環境学部，音楽学部，薬学部，看護学部の計６学部を擁し，2017 年５月時点での学生数は 8445 名にのぼる[3)]。さらに，学部に加え，短期大学部，大学院修士課程，大学院博士後期課程等も設置されている。このうち，文学部には日本語日本文学科，英語文化学科，教育学科，心理・社会福祉学科の４学科が設置されている。

教育学科には，１年 235 名，２年 253 名，３年 272 名，４年 266 名の計 1026 名が在籍している（2017 年５月）[4)]。

教育学科には小学校教育コース，幼児教育・保育コースの２つのコースが設置されており，２年次からコースを選択する。小学校教育コースでは，基礎免許として小学校教論一種免許状，副免許・資格として幼稚園教論一種免許状，特別支援学校教論一種免許状，図書館司書資格等から最大２種類まで取得することができる。幼児教育・保育コースでは，基礎免許として幼稚園教論一種免許状，副免許・資格として小学校教論一種免許状，保育士資格を取得することができる。

特別支援教育分野（社会福祉学，特別支援教育保育を含む）の専任教員は４名である。

〔「発展プログラム」における「特別なニーズと支援を知る」について[5)]〕

教育学科のカリキュラム構造を表１に示した。カリキュラムは「コース共通科目」「基礎教育科目」「専門教育科目」から構成されている。専門教育科目は２年次以降にコースごとに分かれて設定されている。この専門教育科目は教育職員免許法に基づいた必修科目である「基礎プログラム」と，一人ひとりの「強み」を育てる選択必修科目である「発展プログラム」から成る。この「発展プログラム」とは「自分が目指す将来像に合わせて選択し，強みとなるものを身に付けるための科目グループ」[6)] であると説明されている。

表１　教育学科のカリキュラム構造

コース共通科目	基礎教育科目	
	専門教育科目	
小学校教育コース	小学校教育	基礎プログラム
		発展プログラム
	特別支援教育プログラム	
	幼稚園教育プログラム	
幼児教育・保育コース	幼児教育	基礎プログラム
		発展プログラム
	保育士プログラム	
	小学校教育プログラム	

（武庫川女子大学ホームページ「文学部教育学科カリキュラム」(http://www.mukogawa-u.ac.jp/dai/bungaku/kyou/curriculm.htm)
（最終閲覧日 2018/02/26）をもとに筆者作成。）

小学校教育コースを例に挙げると，「発展プログラム」の中に８つのプログラムが設けられている。その８つのプログラムとは，「教育を深く知る」（7 科目），「表現力を高める」（5 科目），「子どもと科学」（4 科目），「子どものからだと運動」（2 科目），「国際的な視野をもつ」（6 科目），「特別なニーズと支援を知る」（6 科目），「乳幼児の教育・保育を知る」（3 科目），「子どもの生活と福祉」（3 科目）である（カッコ内は各プログラムに配当されている科目数）。なお，「特別なニーズと支援を知る」の６科目のうち３科目は特別支援学校教員免許状の必修単位であり（表２），小学校教育コースにおいて特別支援学校教諭一種免許状を取得するためには，「発展プログラム」の中の「特別なニーズと支援を知る」に加えて，「特別支援教育プログラム」を履修する必要がある。ただし，「重要なことは，副免許・資格プログラムまで履修することで，各免許・資格の取得が可能になるが，免許・資格を取得しなくとも，それらの領域への理解を深めたい場合には，「発展プログラム」で学ぶことによって，自身の教員としての強みを形成できるということである」[7)] ことが強調されている。

学生は履修モデルとして示されたこれらのプログラムを手がかりとしながら，関心に基づいて授業を選択することとなる。そのため，各プログラムの履修人数等は明確ではない。

表２　「特別なニーズと支援を知る」の科目グループ

	履修年次	特別支援学校教員免許状 必修単位
障害児福祉論	2	
知的障害者の心理・生理・病理	2	必修
肢体不自由者の心理・生理・病理	3	必修
病弱者の心理・生理・病理	2	必修
通常学級での個別支援	3	
LD 等教育総論	4	選択必修

（武庫川女子大学「文学部教育学科」『履修便覧（2017 年度４月入学）』pp.40-41（http://www.mukogawa-u.ac.jp/gakuin/syllabus/binran/pdf/d_2017/r01_03_ky.pdf）（最終閲覧日 2018/02/26）をもとに筆者作成。）

〔調査項目について〕

（１）授業内容及びその特徴

以下に，2017 年度のシラバス及び聞き取り調査をもとに，５つの調査項目について整理する。

武庫川女子大学文学部教育学科の特別支援教育についての取組みの大きな特徴は,「発展プログラム」のうちの一つとして「特別なニーズと支援を知る」が位置付けられていることであろう。小学校，幼稚園教諭を目指す学生が，自ら選択し，自身の「強み」を獲得するために設定されていた。

このプログラム以外でも，コース共通科目の専門教育科目に配置されている「教育学への招待」（１年次）では，うち４コマが特別支援教育専任教員が担当する「特別支援教育への招待」に充てられている[8)]。また，「障害児の発達教育論」（コース共通科目の専門教育科目，１年次）において視覚障害，聴覚障害，知的障害，発達障害など多様な障害について講義されている[9)]。さらに，小学校教育コースの基礎プログラムのうち「学校教育参加実習」（２年次）では，受講生の希望に応じて，特別支援学校における一週間の観察実習も可能となっている[10)]。また，小学校コースでは，特別支援学校一種免許状を取得することができる特別支援教育プログラムも用意されていた。

このように，１年次から障害のある子供や特別支援教育に関する科目が配置され，特別支援教育への関心を高める工夫が行われていた。また「発展プログラム」として８つの科目グループに整理され，学生が興味関心に基づいて履修することができるような形が用意されていた。

（２）アセスメントや個別の支援計画など特別支援領域に関すること

「特別なニーズと支援を知る」の科目グループのうち，アセスメントについて主に扱っているのは，「LD 等教育総論」（４年次）であった[11)]。シラバスによれば，この講義では新版Ｋ式発達検査，WISC-Ⅳ，K-ABCⅡ，DN-CAS の各種アセスメント及びこれらを指導に活かす方法，個別の教育支援計画について，実習及びグループ討議を中心に学習することが計画されていた。

（3）教科や生徒指導との連携，ICT の活用など隣接領域の扱い

講義について必要に応じて担当教員間で打ち合わせることはあるが，特に教科や生徒指導との連携を意図した講義は見当たらなかった。

（4）教育実習との連動

「特別支援学校教育実習指導」（小学校教育コース，特別支援教育プログラム，4年次）のシラバスを見ると，準備学習として「小学校教育実習・幼稚園教育実習の実習記録を読み返し，自分の記録の長所・短所を整理しておく。さらに，前回の教育実習の振り返りをもとに，自己の実習の課題を明確にしておく。」と記されている[12)]。つまり，幼稚園や小学校での教育実習の振り返りに基づいて，特別支援学校での教育実習に参加することが求められていた。学生が目的を持って，主体的に実習に参加することを意図しているとのことであった。聞き取りにおいて「授業が単発にならないように注意している」と述べられたように，実習や講義，学生の経験を有機的につなげるための工夫がなされていた。

さらに，2018 年度から，「特別支援学校教育実習指導」は特別支援教育専任教員が担当し，特別支援教育関係各科目との繋がりをより深めていく。「特別支援学校教育実習指導」は，特別支援学校教育実習期間を基軸とした8回の事前学習で，これまでの介護等体験や小学校教育実習を振り返り，広く「ニーズのある子ども」という視点から特別支援学校の教育の実際へと学びを進める授業構成としている。7回の事後学習では，特別支援学校教育実習を振り返りつつ，これまでの小学校教育実習で得られた経験を含め，今後の学校現場で実際に必要な力量を培っていく授業構成としているとのことであった。小学校教育実習と特別支援学校教育実習の繋がりに重きを置いた視点である。

（5）演習やワークショップの活用

教職への意欲の高い学生が多く，そのため講義への期待としても「現場ですぐに使える」内容が求められているとのことであった。そのため，多くの講義で，グループワーク，教材作成，アセスメント資料からの読み取りなど，学生が活動しながら学ぶことができる内容と方法が採用されていた。

また，複数の講義のシラバスにおいて，スクールサポーター，ボランティア活動等の経験からの学びについて整理した上で講義に臨むように求められていた。インタビューによれば，ほとんどの学生がスクースサポーター，ボランティア活動を経験している。個々の学生のこうした経験や問題意識を講義に反映させることが企図されていた。

また，学内に小学校，幼稚園，特別支援学校の教室を模した教室，肢体不自由特別支援学校のトイレを模したトイレ等，学校現場を再現した講義・演習が可能になるような環境整備がなされていた。学生はこうした環境の中で，黒板の使い方，肢体不自由のある子供のトイレ介助等について，体感しながら学ぶことができるであろう。

課題として挙げられたのは，履修人数の多さであった。履修人数が 80～90 名にのぼることも稀ではないため，グループワーク，教材作成等の演習の際に，十分に目配りすることが難しいと述べられていた。

〔まとめ〕

武庫川女子大学の取組みで特徴的なのは，学生が「自分が目指す将来像に合わせて選択し，強みとなるものを身に付けるための科目グループ」[13] として「発展プログラム」が複数用意されていることであろう。このうちの一つとして「特別なニーズと支援を知る」が位置付けられていた。科目グループとして学生に分かりやすい形で整理されることで，関心に基づいた講義の選択が可能になると考えられた。

一方で,「特別なニーズと支援を知る」の科目グループに配置されている６科目中３科目が特別支援学校教員一種免許状必修科目，１科目が同選択必修科目となっていたことは，すでに満杯状態のカリキュラムの中で，カリキュラムに特徴を持たせていく現実的な方法であると思われた。

「特別なニーズと支援を知る」の講義の多くで，演習形式が用いられていた。これは，学生の教職へのモチベーションの高さ，スクールサポーター及びボランティア経験のある学生の多さが，より実践に即した講義への期待につながり，これが結果として講義における演習形式の採用へと繋がっているように感じられた。また，これを可能にする環境整備もなされていた。

〔引用文献・参考資料〕

１）武庫川女子大学ホームページ（http://www.mukogawa-u.ac.jp/index.html）(最終閲覧日 2018/02/26)

２）武庫川女子大学ホームページ「大学学部・学科紹介」（http://www.mukogawa-u.ac.jp/dai/bungaku/kyou/intro.htm）(最終閲覧日 2018/02/26)

３）武庫川女子大学ホームページ「学院・大学総合案内」（http://www.mukogawa-u.ac.jp/gakuin/intro/number.htm）(最終閲覧日 2018/02/26)

４）武庫川女子大学ホームページ「学院・大学総合案内」（http://www.mukogawa-u.ac.jp/gakuin/intro/number.htm）(最終閲覧日 2018/02/26)

５）武庫川女子大学「文学部教育学科」『履修便覧（2017 年度４月入学)』pp.27-51（http://www.mukogawa-u.ac.jp/gakuin/syllabus/binran/pdf/d_2017/r01_03_ky.pdf）(最終閲覧日 2018/02/26)

６）武庫川女子大学ホームページ「大学学部・学科紹介」（http://www.mukogawa-u.ac.jp/dai/bungaku/kyou/intro.htm）(最終閲覧日 2018/02/26)

７）武庫川女子大学「文学部教育学科」『履修便覧（2017 年度４月入学)』pp.32（http://www.mukogawa-u.ac.jp/gakuin/syllabus/binran/pdf/d_2017/r01_03_ky.pdf）(最終閲覧日 2018/02/26)

８）武庫川女子大学文学部教育学科シラバス「教育学への招待」（http://www.mukogawa-u.ac.jp/~kyoumuka/syllabus/2017/dai/kyou.htm）(最終閲覧日 2018/02/26)

９）武庫川女子大学文学部教育学科シラバス「障害児の発達教育論」（http://www.mukogawa-u.ac.jp/~kyoumuka/syllabus/2017/dai/kyou.htm）(最終閲覧日 2018/02/26)

10）武庫川女子大学文学部教育学科シラバス「学校参加実習」

（http://www.mukogawa-u.ac.jp/~kyoumuka/syllabus/2017/dai/kyou.htm）（最終閲覧日 2018/02/26）
11）武庫川女子大学文学部教育学科シラバス「LD 等教育総論」
（http://www.mukogawa-u.ac.jp/~kyoumuka/syllabus/2017/dai/kyou.htm）（最終閲覧日 2018/02/26）
12）武庫川女子大学文学部教育学科シラバス「特別支援学校教育実習指導」
（http://www.mukogawa-u.ac.jp/~kyoumuka/syllabus/2017/dai/kyou.htm）（最終閲覧日 2018/02/26）
13）武庫川女子大学ホームページ「大学学部・学科紹介」（最終閲覧日 2018/02/26）
（http://www.mukogawa-u.ac.jp/dai/bungaku/kyou/intro.htm）

（宇野宏幸・岡村章司・石橋由紀子）

３．　教職課程における質保証・向上に係る取組の課題と方向性

3.1　力量形成を図る評価システムの確立による教職課程の質保証

〔教職課程の質保証に向けた各大学の取組状況〕

第 1 次調査では，各大学における教職課程の質保証の取組として，資質・能力の観点から力量形成指標を策定し，それをもとに運用している状況を明らかにしようとした。本調査で設定した質問では，「教員養成スタンダード」や「ルーブリック」といった教員養成において養成すべき資質・能力の指標を大学で策定されているかどうかという設問と，策定された資質・能力の指標と大学の授業科目とを関係づける工夫や取組があるかという設問に対しては，課程認定を受けている大学の約 20%が「はい」と答えており，国立大学法人の大学の 4 割近い大学が「はい」と回答していた。また，授業評価や授業改善に関して，策定された資質・能力の指標と関連づけた取組が組織的に行われているかという設問については，約 12%の大学が「はい」と答える程度にとどまった。さらに，策定された資質・能力の指標と学生の大学での学びの振り返りを結びつけた e ポートフォリオ・システムや紙面による履修カルテの取組や運用がおこなわれているかという設問には, 約 48%の大学が「はい」に回答した。また，e ポートフォリオ・システムや紙面による履修カルテ等の運用を形骸化させない取組が行われているかという設問には，約 30%の大学が「はい」と回答していた。これらの設問に対して「はい」に回答している大学は，資質・能力ベースによる教職課程の質保証に対して自主的かつ自律的に取り組んでいると考えられる。そこで，これらの設問に「はい」に答えている大学を抽出すると，16 大学が該当した。そのうち，最初の設問において，策定している育成すべき資質・能力の指標が DP という形で設定されている大学と教員養成スタンダードのように領域と項目で設定されている大学に分類できるようであったので，それぞれから 2 大学を選出した結果，常葉大学，東京理科大学，愛媛大学，および鳴門教育大学について訪問調査を行い，より詳細に調べることとなった。

実際に，4 大学の訪問調査を実施したところ，各大学が行っている教職課程の質保証の取組にはそれぞれに特色があり，様々な工夫がなされていた。一方で，これらの取組の間には，類似・共通する部分も見出すことができた。それは，養成すべき資質・能力の指標において，DP に基づく資質・能力の指標か，それともスタンダードのような資質・能力の指標かといった違いはあっても，そうした指標と大学の授業科目とを関係づける取組や指標と学生の大学での学びの振り返りを結びつけた e ポートフォリオ・システムや紙面での履修カルテの取組では類似した方法が採用されていたことである。

〔各大学における資質・能力の指標〕

常葉大学では，資質・能力の指標として「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」を観点として「目指す人物像」，DP，CP，AP を定めている。愛媛大学では教職課程の 5 つの DP を定めている。一方，東京理科大学では，教員として求められる「使命感や責任感，教育的愛情等」「社会性や対人関係能力」「生徒理解や学級経営等」「教科等の指導力」の 4 領域の事項の下位に 55 項目の到達目標を設定している。鳴門教

育大学では5領域「教育者としての人間性」「協働力」「生徒指導力」「保育・授業実践力」「省察力」の DP の下位に 16 項目の資質・能力とスタンダード（評価規準）が設定されている。

指標と大学の授業科目を関係づける取組としては，個々の授業科目をどのような順序性と関係性のもとで履修し，各授業科目がどの指標と関係しているのかを流れ図として示したカリキュラム・マップを開発しているのが，常葉大学，愛媛大学，および鳴門教育大学である。また，授業科目と指標との対応関係を示したカリキュラム・マップやカリキュラム・チェックリストを開発しているのが，東京理科大学と鳴門教育大学である。また，東京理科大学では，履修する教職科目の流れを示したカリキュラムモデルと各学年で履修する主要な教職科目の到達目標を設定している。

指標と学生の大学での学びの振り返りを結びつけたｅポートフォリオ・システムや紙面による履修カルテの取組・運用では，大学によってｅポートフォリオか紙面による履修カルテかという違いはあるが，基本的には学生がその年度に履修した授業科目での学びを指標に基づいて振り返り，それをポートフォリオとして蓄積し，年度末に資質・能力の指標に即してどの程度身についたかを自己評価し，次年度に向けて課題や目標設定を記述することになっている。

〔各大学における資質・能力の指標の実効化のための取組〕

つぎに，教職課程の質保証に向けて，それぞれの大学が策定した資質・能力の指標の実効化に取り組んでいる点が見受けられた。質問3として設定した「授業評価や授業改善について，指標と関連づけた組織的な取組」に関しては，一つ目の取組が FD 活動の一環として取り組んでいるシラバス点検である。常葉大学では，全学的な委員会が中心となって CP，DP，カリキュラムチェック表に基づくシラバスチェックと授業担当者へのフィードバックを行っている。東京理科大学では，教職課程のカリキュラム・マップとの対応に基づいてシラバスが作成されているかどうかを点検している。これは非常勤講師に依頼している授業科目のシラバスも同様である。二つ目の取組は，学生の資質・能力の指標に即した自己評価を授業改善やカリキュラム改善に活かしていることである。東京理科大学では，教職教育センター教員が履修カルテの自己評価等について分析を行い，それを授業担当教員にフィードバックをして授業改善に繋げている。愛媛大学では，リフレクションディで学生に5つの DP に即して到達度を評価させ，その評価をもとに教職課程のカリキュラムが5つの DP を身につけさせる上で有効に機能しているかを点検し，必要に応じてカリキュラム改善に繋げている。個々の授業改善については，FD 活動の一環として授業後に DP に基づいた授業評価アンケートを実施し，個々の授業担当教員が対応している。三つ目の取組は，教員個人やコース単位でカリキュラム・マップやカリキュラム・チェックリストの点検を行い，必要に応じて変更していることである。鳴門教育大学では4月当初に前年度の学生のｅポートフォリオや履修カルテの内容を見ながら教員と学生が面談をし，学生の学修成果を共有すると同時に，教員は自分のコースのカリキュラムや授業を省察する。それをもとにカリキュラム・マップやカリキュラム・チェックリストの資質・能力項目のチェック内容に変更があれば，年に1度変更する機会がある。また，教員は，年に1度カリキュラム・チェックリストに入力した各授業科目の目標がコースのカリキュラム全体か

ら見て偏りがないか，どの資質・能力に力点を置くかを参照しながら省察を行うことになる。

さらに，資質・能力の指標の運用について実効化を図っていくため，各大学が工夫している点がある。それは，質問 6 として設定した「資質・能力の指標に基づいた e ポートフォリオ･システムや紙面による履修カルテ等の運用を形骸化させないための取組」である。これに関する一つ目の取組は，学生が記入した e ポートフォリオの内容や履修カルテの内容を大学教員が確認し，コメントを書き，学生との面談を通して指導・助言を行っていることである。常葉大学では，指導教員及び教職支援センターが確認やコメント作業を行っている。東京理科大学では教職教育センター専任教員と嘱託専門員がその作業を行っている。鳴門教育大学では，1･2 年次はクラス担当教員，3・4 年次はゼミ指導教員がその作業を担当している。二つ目の取組は，e ポートフォリオ・システムや履修カルテへの記入が教職実践演習の履修要件であり，教職実践演習までに記入した内容が教職実践演習の授業で使用されていることである。これについては 4 つの大学で取り組まれていた。三つ目の取組は，教員採用試験対策の指導のために履修カルテを活用していることである。鳴門教育大学では，履修カルテに蓄積するものは学生自身の学びの履歴でもあるので，面接の時や小論文を書く時に活かすことができるという点を意識して学生への指導にあたっている。四つ目の取組は，学生にポートフォリオに基づいてそれまでの学びを振り返らせ，履修カルテを記入させるためにリフレクションディを設定しており，それを受けなければ次年度以降の教職科目が履修できない仕組みにしていることである。これに関して，愛媛大学では，リフレクションディで作成したものを後で集めて教職コーディネーターと教職総合センターの専任教員が細かく確認している。学生が作成した内容について不十分な点があった場合は指導の対象としている。五つ目の取組は，全てのポートフォリオ（履修カルテを含む）の中身を教職実践演習の評価の対象としていることである。愛媛大学では不十分なポートフォリオを作成した学生は教職実践演習の単位が取得できなくなり，教員免許状が取得できなくなる可能性があるため，最初に教職実践演習の評価の対象となることを学生に周知した上でポートフォリオを作成させている。

〔今後の課題〕

以上のように，教職課程の質保証を巡っては，各大学で資質・能力の指標を策定し，それが実質的，あるいは実効的に機能するように様々な運用や取組がなされていた。今回，訪問調査の対象となった大学でも地域の教育委員会と連携して教員育成指標の策定を行っている大学も存在した。教員育成指標との関係からは，養成・採用・研修の一体的改革の一環として，養成・採用・研修の連続性の観点から養成段階で身につけるべき資質・能力の指標を考える必要がある。また，「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」が平成 29 年 11 月 17 日に提示した「教職課程コアカリキュラム」は，課程認定の認定基準であると同時に，教職課程の質保証に直接影響を及ぼす教員として身につけるべき資質・能力であると言える。このことから，これらの政策的，制度的動向を踏まえ，各大学がそれらの提示された指標的内容を養成すべき資質・能力の指標にどのように反映していくのかが今後の課題の一つである。

もう一つの課題は，教職課程の質保証の実質化に向けて，各大学が養成すべき資質・能

力の指標の運用システムは構築されてきているが，どういう状況に到達できれば教職課程の質が保証されていると判断できるのかが明確になっていないことである。つまり，各授業科目のシラバスにおいて学修すべき内容が漏れなく記載されていれば教職課程の質が保証されていると判断できるのか，それとも，学生が学年末に記入する自己評価を，ある一定の基準に照らして評価すれば教職課程の質が保証されているかどうか判断できるのかという問題が未解決であり，残された課題になっていると考えられる。

（別惣淳二・掛川淳一）

3.2　ＦＤ活動における論点と今後の展開可能性

ここでは，「2.2　FD に関わる評価方法と改善システムの組織的対応」での記述をふまえながら，教職課程の質保証・向上に向けて，FD 活動における論点と今後の展開可能性について考察する。

〔授業評価〕

約 95%の大学で導入されていた授業評価に関して，2 つの論点が現れたように思われる。それは，授業評価の「実施時期」と「位置づけ」に関わる論点である。

まず，授業評価の実施時期について。通常，授業評価は学期末に行われるが，福岡教育大学では，学期中と学期末の 2 回にわたって実施されていた。開講期間の前半で受講生の授業に対する要望や意見を聴取することで，それをもとに後半の授業を改善することが可能になるのである。加えて，学期中の授業評価は，受講生に授業運営の担い手としての自覚を促し，授業への積極的な参加をもたらすことも期待できるだろう。受講生にとっても教員にとっても実施コスト（の増加）が課題になるかもしれないが，年度によって対象とする授業科目を（たとえば，科目の種別や受講者数の規模によって）限定するなどの工夫をすることで，多くの大学で実施可能な取組になるのではないかと思われる。

つぎに，授業評価の位置づけについて。自由回答形式の設問に対して，いくつかの大学から，授業評価を，学生による教員の（授業内容・方法の）評価というよりも，学生が自ら学びのプロセスを振り返る（すなわち，自己評価する）ためのツールとして位置づけているといった主意の回答があった。こうした回答は，授業評価の位置づけに関わるものであるといえ，すでに多方で指摘されているように，今後，「学修成果の可視化」が大学教育の質保証・向上にとって必要不可欠な取組になると考えられるが，そのとき授業評価は，その方途の一つとして見直され再定義されることになるだろう。

〔教職課程の教員としての力量〕

「2.2　FD に関わる評価方法と改善システムの組織的対応」において，最も肯定率の低かった項目が「教員の FD 活動を適切に評価するため，大学教員に必要な『職能』や『教育力』を定めていますか（Q2-10）」であった。約 90%の大学で，大学教員に求められる「職能」や「教育力」が措定されていなかったのである。FD 活動の目標を設定したり活動内容を評価したりといった組織的対応を進めるうえで，大学教員に求められる「職能」や「教育力」が定義されていることは基本的な前提であり，この結果は重大な論点を孕む。教職課程に携わる大学教員としていかに振る舞うことが新人教員の養成や現職教員の力量向上に資するのか，明確に定義されないままに，日々の学生とのかかわりや種々の教育活動が行われている可能性が含意されるからである。

この基底には，小学校，中学校，高等学校等において，どのような教員が優れた教員なのか，どのような状態が教員の力量が向上した状態なのか，といったきわめて原初的で基盤的な問いが横たわっているのかもしれない。小学校，中学校，高等学校等の教員の専門性をめぐっては，教師教育学や教育心理学を中心に議論が積み重ねられてきた。たとえば，Schön（1983）は，「技術的熟達者」と「省察的実践家」という 2 つの（教員を含む）専

門職像を提起した。Schön（1983）の理論は現在の教師教育の中心に位置するといってよいものだが，２つのモデルのうちのどちらに依拠して，小学校，中学校，高等学校等の教員の専門性を定位するかで，そうした教員の養成や育成を担う教職課程の大学教員に求められる力量が異なってくると考えられるのである。前記したように，小学校，中学校，高等学校等の教員の専門性に関しては，これまで繰り返し議論されてきた。ところが，小学校，中学校，高等学校等の教員の養成・育成を担う大学教員の力量となると，けっして十全に論議されてきたわけではない。今後，教職課程の大学教員に求められる力量の定義（と，さらにはその育成）という課題は，小学校，中学校，高等学校等の教員の専門性の曖昧さとも相俟って，教職課程の質保証・向上における切要な論点として（これまで以上に）前景化してくるにちがいない。

〔ＦＤ活動に係る実践事例の集約と共有〕

「2.2　FD に関わる評価方法と改善システムの組織的対応」において既述したように，FD 活動に係る制度や組織体制といった枠組みの整備は多くの大学で進んでいたが，それに比して，そのなかでの具体的で実質的な教員の FD 活動の実践はあまり十分とはいえない現状にあると考えれらた。この考察が妥当だとすれば，今後，各大学には，FD 活動の実質化に向けた作業への従事がいっそう要請されることになるだろう。そこには，教職課程に共通する課題もあれば，それぞれの大学に独自の課題というものもあると思われる。したがって，共通性の高い課題については大学が連携して対応していくことが求められるだろうし（大学間の協働の必要性が「学士課程答申」でも指摘されている（Ｐ.42)），個別性の高い課題については個々の大学が努力を重ねていく必要があるだろう。その際，たとえば，本調査研究で把握された各大学の取組を「FD 活動実践事例集」として集約し，それをいつでも利用可能な状態にしておく（というような仕組みを構築する）ことができたなら，それは各大学のそうした作業を支える有効なシステムになるのではないかと期待されよう。

〔引用文献・参考資料〕

中央教育審議会（2008）．学士課程教育の構築に向けて（答申）

Schön,D.A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.（佐藤学・秋田喜代美（訳）(2001). 専門家の知恵―反省的実践家は行為しながら考える　ゆみる出版）

Schön,D.A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.（柳沢昌一・三輪健二（監訳）(2007). 省察的実践とは何か―プロフェッショナルの行為と思考　鳳書房）

（山中一英・福本謹一）

3.3　特別支援に関する取組による教師の包括的力量形成

〔教職キャリアと特別支援教育〕

2007 年（平成 19 年）の４月に，特殊教育から特別支援教育への転換が実施されて，小中学校等においても特別支援教育を推進することが法律上で明確に規定されると同時に，通常の学級に在籍する発達障害のある子どもが支援の対象となった。また，2014 年（平成 26 年）の２月には，障害者の権利に関する条約が我が国においても発効することとなり，2016 年４月には障害者差別解消法が施行され，学校においても「合理的配慮」が求められるようになった。

このような動向のなかで，当然ながら，小中学校の初任教員に求められる教師の力量として，発達障害のある子どもをふまえた授業の工夫や学級経営，個別的なニーズに基づく合理的配慮の実施などが求められつつある。将来的には，障害者の権利に関する条約に込められた理念をふまえて，インクルーシブ教育の推進を担っていくことも期待されるところである。さらに近年は，アクティブ・ラーニングに注目が集まっているが，子ども自身が主体的な学習者となっていくにあたっては，個々の学び方に多様性があること，その学び方が尊重されることが大切である。この点においては，特別支援教育における考え方やアプローチと重なりが小さくない。

以上に述べた特別支援教育に関する基本的な力量形成を，一般的な学校教育教員養成段階において，どのように具現化するかが課題となっている。そこで，今回の調査では，小中学校などにおける特別支援教育の基本的事項が，カリキュラムの内容に盛り込まれているかどうかについて現状を明らかにすることとした（2.3.1）。これにあたっての仮説として，「特別支援学校教諭免許の課程認定を受けているかどうかによって，カリキュラム内容が異なる」を設定して，調査結果を吟味した（2.3.1）。さらに，特徴的な取り組みをしている大学を訪問調査して，課程認定を受けていることが力量形成に及ぼす効果について検討をおこなった（2.3.2）。

〔カリキュラム内容の領域について〕

一般的な学校教育において求められる力量としては，教科教育，学級経営，特別活動に関することのほか，生徒指導や ICT 機器の活用といった多岐にわたる知識と活用力があげられる。これらに，特別支援教育領域に関する内容が付加することになる。しかし，実際には，担任として通常の学級における教育に携わる場合，教科教育などの一般的な領域と特別支援教育の領域（例えば，「個別の指導計画」の作成や「合理的配慮」の実施）は，オーバーラップする部分が大きい。例えば，生徒指導領域で取り扱われる「不登校」の状態になっている子どものなかには発達障害を持っているものが少なからずいる。

今回の調査項目では，Q3-5～8（「インクルーシブ教育」「合理的配慮」「通常の学級における特別支援教育」「発達障害の定義，対応，支援や配慮」）は，基本的に特別支援教育の領域に関する内容であった。一方，Q3-9（「授業のユニバーサルデザイン化」）は，教科教育における新しい方法論という側面を持っている。2.3.1 で示したように，「インクルーシブ教育」など特別支援教育領域に関する内容については，実施率が高かった一方で，教科と隣接する「授業のユニバーサルデザイン化」を実施している割合は，相対的に低い傾向

にあった。自由記述を見てみると，カテゴリー「個別」「校内体制」「連携」「保護者」は，ほぼ特別支援教育領域の内容であったのに対して，「集団」「授業」内では，生徒指導，教科教育など隣接領域のキーワードが入っている。

訪問調査をおこなった３つの大学は，いずれも特別支援学校教諭免許の課程認定を受けており,特別支援教育領域におけるカリキュラム内容が充実していた。大阪大谷大学では，特別支援教育専攻内に小学校特別支援コースが設けられていて，小学校教員志望者にも，専攻の授業が履修可能となっている。「特別支援教育指導法演習」ではケース実習が設定され，個別の支援計画を実際に作成して PDCA を経験できるようになっている。また，武庫川女子大学においても，小学校コース内に特別支援教育プログラムが展開され，アセスメントなど特別支援領域の授業内容について，より深く学べる環境が用意されている。愛媛大学においても，近年，学校教育教員養成課程の学生が特別支援教育教員養成課程の授業を履修することが多くなっているとのことであった。

大阪大谷大学，愛媛大学ともに隣接領域の内容をカリキュラム化していくことに，熱心に取り組んでいた。大阪大谷大学では，教科との連続性に配慮するとともに，学内プロジェクトからの補助を受けて，ICT 活用能力の高い教員養成を図っている。愛媛大学においても，ICT 活用，教科教育との連携など隣接領域に関わる内容を積極的に取り入れている様子が伺えた。

以上に述べたように，課程認定を受けている大学では，特別支援教育領域の多様な授業環境を活かして，より深い学びを提供していた。愛媛大学など先進的な取り組みをおこなっている大学では,隣接領域の内容をカリキュラム化することにも積極的な姿勢があった。今後，不登校などの現代的課題やアクティブ・ラーニングなどの新しい授業方法へ対応できるよう，将来的な視野を見据えた履修内容を考えていく必要があるだろう。

〔授業方法の工夫と実習との連動〕

訪問調査から見えてきたことに，これらの大学では授業と学校実習との連動を重視していることがあった。言い換えると，知識や理論を学校実践を通して，使えるものするということが念頭に置かれている。このようなシステム設計にあたっては，全学的なコンセンサスが必要となると思われ，実現の難しさが予想される。このようなかで，愛媛大学教育学部の教育実習プログラムでは，「ふれあい型」「参加型」「アシスタント型」から応用教育実習，インターン実習に至るまでのそれぞれのステージで，特別支援教育担当教員が関与するようにデザインされており，特別支援教育的観点での振り返りを学生に促す機会となっている。大阪大谷大学では，特別支援教育専攻が中心となって，特別支援学校実習と小学校実習をリンクさせる仕組みが整備されている。武庫川女子大学でも，同様に特別支援学校実習と小学校実習のつながりが重視されていた。

３つの大学ともに，カリキュラム全体の工夫として力点をおいていたのは，授業，演習と教育実習とのリンクであった。とくに，大阪大谷大学では，教員の巡回相談や学校コンサルテーションに学部生が同行する機会が設定されている。このような形での体験的学びは，大学院研究室でおこなわれることはあっても，学部段階で実施されることは少ないのでは思われる。

〔まとめ〕

一般的な学校教育の教員養成段階においても，通常の学級における特別支援教育を担う力量形成が求められつつある。最後に，今回の調査結果について検討をおこなったことから見えたことと，今後の課題について簡単に述べたい。

国立，公立，私立間の比較からは，国立において特別支援学校教諭免許の課程認定のある大学，これらの多くが教員養成系学部あるいはこれを前身とする学部を擁する大学，での実施率が高い一方で，課程認定を持たない大学では公立，私立の平均レベルより実施率が低かった。これは，国立における特別支援教育に関する教育資源が有効に活用されていることを示唆するものと思われる。また，国立，公立，私立間および課程認定の有無によって，このような差異が生じている要因等については，今後の詳細な調査研究に期待するところである。

カリキュラム内容については，学級・教科担任として教職キャリアをスタートすることが一般的であることを考えると，学校教育における教科教育・生徒指導などの隣接領域と協働したカリキュラム編成が理想的であることは間違いない。これにあたっては，１つの授業内でオムニバス形式，領域の異なる教員が同時複数担当，カリキュラムマップ上に複数領域の関係性を見える化する，などの方策が考えられよう。さらに，異なる領域の教員間でのコミュニケーションの促進や協働体制の整備が不可欠である。訪問調査をおこなった先進的な取り組みをしている大学では，このような隣接領域の内容がカリキュラム化され，教員間での協働も見られた。今後，それぞれの大学で，カリキュラム上に特別支援教育をどのように位置づけるのか，抜本的な議論が必要と思われる。

（宇野宏幸・岡村章司・石橋由紀子）

「教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究」実施体制

所属・職名	氏　名	役割分担
兵庫教育大学・学長	福田　光完	事業実施機関の責任者
兵庫教育大学・理事・副学長	福本　謹一	調査・研究の総括 ＦＤ担当
兵庫教育大学・教授	山中　一英	ＦＤ担当
兵庫教育大学・准教授	別惣　淳二	教員養成スタンダード担当
兵庫教育大学・准教授	掛川　淳一	教員養成スタンダード担当
兵庫教育大学・教授	宇野　宏幸	特別支援教育担当
兵庫教育大学・准教授	岡村　章司	特別支援教育担当
兵庫教育大学・准教授	石橋　由紀子	特別支援教育担当
兵庫教育大学大学改革推進室・室長	藤原　賢二	事務連絡担当
兵庫教育大学大学改革推進室・主査	長畠　孝治	事務連絡担当
兵庫教育大学大学改革推進室・主任	淺野　紘一	事務連絡担当

平成 29 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

教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究

―力量形成指標の策定・運用,ＦＤ,特別支援教育に係る特徴的な取組に焦点化して―

報告書

平成 30 年 3 月　発行

編集・発行　兵庫教育大学大学改革推進室

〒673-1494　兵庫県加東市下久米 942-1

TEL 0795-44-2337