

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報告書

平成 30 年 3 月 30 日

公益財団法人大学基準協会

高等教育のあり方研究会

教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究部会

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、公益財団法人大学基準協会が実施した平成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。

教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究報告書 目次

はじめに.....	1
第1章 本調査研究の趣旨・目的.....	3
第2章 本調査研究の実施の経緯.....	9
第3章 アンケート調査結果の分析.....	17
第1節 全国教職課程の概要把握.....	17
第2節 「教員の養成の状況」に関する情報公表.....	18
第3節 教職課程における質保証・向上に係る取組.....	32
第1項 教職課程の目的・目標、育成を目指す教職像.....	32
第2項 内部質保証.....	38
第3項 学生の受け入れ.....	49
第4項 教員組織.....	52
第5項 教育内容・教育方法.....	59
第6項 実践的な教育の実施と教育委員会・学校との連携.....	67
第7項 学習成果の測定.....	77
第8項 学修支援.....	84
第9項 教職実践演習.....	89
第10項 教職へのキャリア支援.....	92
第11項 教職課程の運営.....	98
第4章 アンケート調査の分析結果に見る 我が国大学・学士課程における 教職課程の課題と展望	117
第5章 我が国大学の教職課程を対象とした訪問調査の報告.....	122
第1節 北海道教育大学.....	122
第2節 富山大学.....	128
第3節 秀明大学.....	134
第4節 鎌倉女子大学.....	138
第5節 常葉大学.....	142
第6節 甲南大学.....	154
第7節 まとめ.....	162
第6章 教育委員会と教職課程.....	166
第1節 大阪府教育委員会.....	166
第2節 福岡市教育委員会.....	172
第3節 まとめ.....	176
第7章 米国教職教育ア kredィテーション協議会及び現地大学訪問調査報告.....	178

第1節	米国教職教育ア kredィテーション協議会（CAEP）	178
第2節	コロンビア特別区大学	187
第3節	ジョージ・ワシントン大学	190
第4節	まとめ	196
第8章	教職課程の質保証・向上のための質保証システムの在り方（提言）	198
第1節	大学評価の態様	198
第2節	教職課程の内部質保証	199
第3節	外部質保証の在り方と認証評価の役割	210
第4節	まとめ	215
第9章	教職課程の質保証に係る当面の方向性について—むすびにかえて—	216
<資料篇>		219
<資料1>	大阪府教員育成指標（案）	221
<資料2>	CAEP基準	227
<資料3>	InTASC方針とCAEP基準1との整合表	229
<資料4>	CAEPによるプログラム・レビューのオプション	231
<資料5>	州協定別のプログラム・レビューのオプション	234
<資料6>	OPPAについて	235
<資料7>	調査研究部会実施状況	241
<資料8>	アンケート依頼状・実施要領	242
<資料9>	アンケート回答用紙	246
<資料10>	アンケート集計表	267
<資料11>	CAEPに対する訪問調査質問事項	317
<資料12>	米国大学に対する訪問調査質問事項	319
<資料13>	訪問調査質問事項（大学対象）	321
<資料14>	協力大学一覧	322
<資料15>	名簿	326

はじめに

学位に直接連なる学部・学科等の専門課程を軸とする学位プログラムが大学教育の中心として位置づけられてきた中で、教員免許状取得に直結する教員養成教育プログラムも、我が国大学教育において重要な地位を得てきた。その教員養成教育プログラムが、大学改革の主要課題の1つとして登場しつつある。

今日、新たな知識の創造や科学技術の急速な進歩に伴う社会的ニーズの急激な変化に加え、グローバル化の進展や少子高齢化等の社会的変化にさらされる我が国にとって、様々な分野で活躍できる質の高い人材を育成していくことは焦眉の急である。またそうした任を担うべき教育の現場に目を移すと、児童生徒の知的・人格的成長に資する人的条件の整備は、近年の教員の大量退職、大量採用等の影響もあって盤石とはいえない状況にある。

すでに2006（平成18）年12月の改正教育基本法9条は、教員が「自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行」に努めるとともに、そのための「養成と研修の充実」が図られる必要性を強調していた。ここにいう「養成」とは、言うまでもなく、大学における教員養成教育のことであり、開放制の教職課程やかつての国立大学「教育学部」などの教員養成教育課程等がこれを担っている。

この規定の趣旨の具体的実現に向け、教員職の重層構造化を含むいくつかの制度改革がなされた後の2015（平成27）年12月、中央教育審議会「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」（答申）を公にした。そこでは「教員の養成・採用・研修」の接続の強化とその一体的改革を通じて教員の資質・能力の向上の必要性が提言されるとともに、そのための具体的方途も示された。

同答申は「養成」段階に位置づけられる教職課程を全学的に統括する組織の設置の努力義務化に加え、教職課程等の教員養成プログラムを対象とした質保証を内部質保証、外部質保証の両面から行う必要性を強調した。また、「養成」と「採用」、「研修」の一体性を確保するための接続ツールとして、教員任命権者である都道府県及び政令指定都市の教育委員会を受け皿に、教員採用と採用後のキャリア・ステージに応じて身に付けるべき資質・能力、態度・志向性を指標化した「教員育成指標」を策定しそれを効果的に運用する方向性を提示した。このことは、教員の「養成」段階に位置づけられる大学の教職課程等に対し、「採用」側の教育委員会が教員育成指標を通じて示した「教職像」に適った資質を学生に身に付けさせるべく、アウトカム評価の手法により学生の到達度を検証していくという大きな課題に直面することとなったことを意味する。内部質保証の重要な一翼を占める「ラーニング・アウトカム・アセスメント」が、教職課程を嚆矢に大学教育の領域で制度化される具体的な道筋が見えてきたのである。

大学の質保証を基本的使命とする大学基準協会は、上に示した教員の資質向上策に関する

る現下の政策動向を踏まえつつ、平成 29 年度文部科学省委託事業である「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」中の「教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究事業」委託を受け、開放制の教職課程やかつての国立大学「教育学部」などの教員養成教育課程における質保証・向上に係る取組の調査研究を実施した。これはその成果をまとめた報告書である。その目指すところの詳細は本文第 1 章に譲るが、調査研究は大きく分けて、①我が国に設置される学士レベルの教員養成教育プログラムを対象とするアンケート調査、②アンケート調査で浮かび上がったグッドプラクティスを確認するための訪問調査、③「教員育成指標」の策定を進める教育委員会への訪問調査、④教員養成教育プログラムの質保証において先進的役割を果たしている米国の評価機関（アクレディテーション団体）及びその受審対象となっている教育機関への訪問調査、⑤以上を踏まえた教職課程を軸とする教員養成教育の質保証の在り方に関わる提言、で構成される。

本調査研究の遂行に当たり、大学基準協会は、他の調査研究事業と同様、「高等教育のあり方研究会」の下に、教職課程や質保証に見識を持つ教員、職員、研究者等で構成される「教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究部会」を設けた。

なお、本調査研究の一部、具体的には教職課程を対象とするアンケート調査については、同じく「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」の委託を受けて「教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究」を行った兵庫教育大学と共に、両者それぞれで調査を併行的に進めたことを付言しておく。

最後に、本調査研究の遂行に当たり、惜しみなくその知見を提供いただいた部会委員、再課程認定申請の多忙な折にも関わらず協力をいただいた全国大学の教職課程関係者に、衷心より感謝申し上げたい。そして何よりも、本委託事業遂行の全過程に亘って献身的な作業をいとわなかった大学基準協会事務局の皆さんにもこの場を借りてお礼を申し上げる次第である。

2018（平成 30）年 3 月 30 日

公益財団法人 大学基準協会

高等教育のあり方研究会

教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究部会

部会長 早 田 幸 政

第1章 本調査研究の趣旨・目的

第1節 課題認識

公教育上の課題が山積する中で、教職の基礎的素養の涵養を目指す教職課程においても、教員としての普遍的な資質能力に加え、転変する社会的変化に対応できる「確かな学力」に支えられた「生きる力」を育むための指導力を身に付けさせることが目指されている。こうした「新たな教師像」に整合した教員を大学教育の中で養成していくために、従来の教員養成カリキュラムの抜本改革、大学と教育現場、さらには教育委員会との連携強化の必要性が強く主張されている。

そうした教職課程の抱える諸課題に対処し、その教育内容の一層の充実・発展を担保していく上での最重要課題の一つが教職課程の質保証である。すなわちそこで、その質保証のための系統的な仕組みをどう構築するのか、これを如何に効果的に運用し同課程の改善・改革に繋げるべきなのか、という諸点が教員養成システムの充実・発展にとって不可欠の大きな政策上の論点となっている。本調査研究は、そうした課題認識に立脚して、我が国教員養成課程における質保証の現状を的確に把握し、将来に亘る「在るべき質保証の在り方」を展望しようとするものである。

第2節 目的

大学における教員養成教育の効果的な実施を担保する上で、教職課程の質保証の仕組みの構築・運用が最重要課題である。そうした認識の下、本調査研究の目的として以下の諸点を掲記する。

我が国大学の教員養成の態様は多様であり、とりわけ、開放制教員養成では、その設置単位や開設科目の履修形態なども多岐に亘り、その実相を定式化して認識することは困難である。そこで、本目的の第1に、まず、多様に展開している教員養成課程の現状を的確に把握する、ということを挙げたい。第2に、2015（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」（以下、「平27.12中教審答申」という。）中の「教職課程の質の保証・向上」に係る諸提言を、「内部質保証」と「外部質保証」という2つの視点から理解するとともに、法令由来事項である「情報公表」の各大学における進捗度の確認にも意を払いつつ、内部質保証の実態の究明に向け、大学の教職課程において質の管理を自律的に行うための具体的取組の把握を目指す。加えてその調査結果の分析に基づき先進事例を抽出・探査し、その成功の要因を分析する。以上の実態把握（先進事例の調査を含む）を基礎として、第3に、教職課程が内部質保証の営みを実りあるものとしていく上で有効と考えられるグッド・プラクティスの類型化や質保証の

営みを有為に導く評価指標の開発を目指す。第4に、グッド・プラクティスや評価指標等を内包する質保証のための評価基準の策定方向に係る具体的提言を通じ、将来的な外部評価システムの効果的運用に資していくことを目指したい。そこでは併せて、上記評価指標の一環を形成するもので、教職課程修了時に獲得しておくべき資質能力の成果指標を明確化することにより、今後、教育委員会が教員のキャリアに応じて設定することが政策上のアジェンダとされその運用が間近に迫っている「教員育成指標」の意義の解明及び教員養成教育の現場での今後の活用可能性についても考えていきたい。

第3節 成果目標

調査研究の成果目標として第1に、我が国大学に多様に存在する教員養成教育プログラム、とりわけ開放制教職課程の設置態様、履修システムなどの実相を全国レベルで的確に把握する。

第2に、教育職員免許法施行規則第22条の6に基づく教職課程の「情報公表」の要請がどの程度まで周知され浸透しているかを具体的に把握することと併せて、本調査研究の一環として実施される「情報公表」に係るアンケートを通して、そうした法令由来事項の遵守の徹底化が図られることが期待できる。

第3に、平 27.12 中教審答申が提言したPDCAサイクルを内包させた教職課程の自己点検・評価やFDの実施状況の全国レベルでの把握を可能にすることができる。加えて、教職課程の目指す「教師像」に整合した資質・能力の涵養に照準を当てて、そうした評価の営為の実施を促すことで、「学修成果（ラーニング・アウトカム）」の測定・評価を通じて教育の改善・向上を促す「内部質保証」に係る質の文化を教職課程の領域にも醸成していくことができる。そこでは関連して、教職課程における学びの航跡を学生が自己診断するツールとして導入されている「履修カルテ」を軸に効果的なアウトカム評価を行う方法についても道筋を付けることとする。そうした調査・検証を相互に関連づけて行うことは、ひいては教職課程に固有の分野別評価を開発・発展させていく契機ともなる。

第4に、教職課程を構成する各科目、とりわけ「教科に関する科目」が教員養成の目的に即した内容のものとして指導・展開させていくこと、「教科に関する科目」と「教科の指導法」の有機的関連性が確保されていること、の2点の重要性についてアンケート調査を通じて確認することが、教職課程で営まれる教育の中身と教育現場の要請の乖離の解消につながる好機となる。

第5に、上記一連の成果を踏まえ、各教職課程の内部質保証の営みに効果的に適用できる評価基準のガイドライン、評価指標及びグッド・プラクティスの提示を行う。我が国大学・教職課程に対し質保証・向上のためのクライテリアや道標を示すことにより、自己点検・評価等による自律的な内部質保証の仕組みがこれら教職課程に次第に浸透していくことが期待される。同時に、こうした評価指標等を提示することにより、内部質保証の効果

的運用を担保できる多様な形態の教職課程固有の外部質保証システムの構築・展開に向けた環境が整備されることが予想できる。さて、上でも言及したように平 27.12 中教審答申は、教員の資質向上に向け、各教員の能力・適性やキャリアなどを考慮して、教育委員会が大学の協力を得て策定を目指す「教員育成指標」導入の方向性を示している。本調査研究は、アウトカム評価の視点に依拠した上述の「履修カルテ」の効果的活用法の考究等を基礎に据えて、教職課程における教員養成教育の到達目標を具体的かつ汎用的な指標として提示することにより、上記に見られる今後の教育政策動向において一定の寄与ができることを確信する。

第4節 基本構想・計画

第1項 調査研究の具体的な内容

(i) 教員養成教育プログラムの概要把握

我が国の教員養成教育プログラムの設置の態様や教職科目の開設・履修に係るシステムの正確な把握を行う。そこでは、とりわけ設置形態、授業科目に係る開設・履修システムの多様化が進行している開放制教職課程の実態把握に努める。

(ii) 教職課程における「情報公表」の状況把握

教育職員免許法施行規則第22条の6に依拠して、各大学・教職課程に対して求められている「情報公表」の現段階での実施状況の把握を行う。その把握は、1) 本規定が定めた6項目のすべてに亘り状況公表が適切になされているか、2) どのような方法・手段により、これら情報が周知・公表されているか、の2点から行う。

(iii) 平 27.12 中教審答申の趣旨に基づく調査研究

平 27.12 中教審答申が、「教職課程の質の保証・向上」に向けて提案した諸方策の現時点での実現状況や当面の実現可能性についての調査を行う。調査項目の具体例は、以下の通りである。

- ・ 教職課程を統轄する全学組織について（カリキュラム・マネジメントに加え、質保証体制のマネジメントの視点を含む）
- ・ 「教科に関する科目」と「教科の指導に関する科目」の連携の強化策について（教育現場に精通した教員の確保及びその育成策に関する事項を含む）
- ・ 社会の変化や政策課題等に対応した教員養成教育の展開状況について（アクティブ・ラーニングの活用、ICTに係る教育の展開状況、道德教育の指導法の強化策、学校インターンシップの充実策、シティズンシップ教育への取組、インクルーシブな教育環境の醸成・整備の仕方、など）
- ・ 文部科学省の实地視察等に伴う改善意見などに対する大学の対応状況について
- ・ 教職課程における「内部質保証システム」について（PDCAを基礎に据えた教職課程単位の自己点検・評価の導入状況、教育現場の要請を考慮して企画された教職

課程独自のFDの推進策、学習指導要領の趣旨を踏まえた科目展開の状況（シラバス・チェック等を含む）、教科、教職等の科目に適合した教員配置の状況、インターンシップや教育実習等におけるプログラム進行の厳格な管理、教職の基礎となる資質能力の向上の軌跡が記された学生の「履修カルテ」によるラーニング・アウトカムの測定とその活用法（「教職実践演習」などでの活用法を含む）、厳格な成績評価・教職課程修了認定の在り方、など）

- ・ 「内部質保証」の営みの教職課程への定着化とその機能的有効性を担保する「外部質保証システム」の在り方について

（iv）先進的な教職課程の調査

先進的な取組を展開している教職課程について、他大学等の同課程にも参考となるようなグッド・プラクティスなどを探査しその意義を明らかにする。

（v）「教員育成指標」の策定権者である教育委員会の調査

採用時から教職のキャリアの各段階に応じ「養成・採用・研修」の一体的運用に資することを目的に、教育委員会を受け皿に設定される「教員育成指標」の意義・性格を明らかにする。

（vi）米国における教員養成教育プログラムの質保証の実態把握

教員養成教育プログラムの質保証が先進的に遂行されている米国における同課程の質保証システムの調査を行う。

米国における教員養成教育プログラムのア kreditation を担っているのが「教職教育ア kreditation 協議会（Council for the Accreditation of Educator Preparation, CAEP）」である。CAEPの定立した基準は、教員養成教育プログラムの開設・運用のための基準としての役割を果たしている。本調査研究では、米国における教員養成教育プログラムのア kreditation の制度と実態に係る内容把握とその検証を実施する。

（vii）我が国大学・教職課程を対象とする系統的な外部質保証システムに在り方についての探査・提言

我が国大学・教職課程を対象とする系統的な外部質保証システムの在り方について探査し、具体例として次のような事項について所要の提言を行う。

- ・ 外部質保証を行う組織（認定に責任を負う会議体の構成員の在り方を含め）について
- ・ 外部質保証の実施単位について（独立した専門分野別質保証として行うのか、機関別評価の枠組みを活かしつつ同枠組みの中でその質保証を行うのか、という点を含め）
- ・ 外部質保証のための評価基準のガイドラインや評価指標等について（教職課程における教員養成の到達目標として、具体的かつ汎用的な評価指標を設定しその到達状況の検証を軸とする、「ラーニング・アウトカム・アセスメント」の導入可能性の検

討を含めて)

- ・ 外部質保証の実施手続について

第2項 調査研究の取組方法

(i) アンケート調査

上記「(i) 教員養成教育プログラムの概要把握」、「(ii) 教職課程における「情報公表」の状況把握」、「(iii) 平 27.12 中教審答申の趣旨に基づく調査研究」、については、学士課程レベルの教職課程を調査の主対象として位置づけた上で、同課程を置く全国大学に対するアンケート調査（悉皆調査）の方式でこれを行う。アンケートの単位は「大学」とし、回答者は当該大学の教職課程センター長もしくはそれに相当する全学組織の長とする。このうち上記「(i)」については、我が国大学の教職課程における教員免許状の種類（とりわけ担当する「教科」に関わる免許状の種類）ごとの特質をできるだけ正確に把握するために、各大学に対し原則「学科」単位でのデータの提示を依頼する。一方、「(ii)」、「(iii)」については、大学が全学的視点に立って回答するよう求めることになる。アンケートは、選択回答方式と自由記述方式の組み合わせで行う。アンケート対象とする大学数はおよそ 750 校であるが、その回収と情報・データの集約は Web を利用した方法で行う。分析は、アンケート上の大項目ごとに、予め分担を依頼した分析責任・担当者がこれを行う。ここに言う「分析責任・担当者」とは、本調査研究の実施体制のメンバーとその支援組織のメンバーを指している。その分析に当たっては、単純集計の方法に終始するのではなく、属性と項目ごとのクロスのほか、例えば「内部質保証の実施」に係る項目に関し、具体的にどのような手法で内部質保証が行われているのかが明らかにできるよう、項目間クロスも積極的に行うなどクロス集計の手法をも駆使する。

(ii) 実地調査

すでに実施したアンケート調査の結果を踏まえ、a) 教員養成教育を行っている多くの大学にとって参考となるような有為な教育を展開している教職課程、b) 教育現場の要請を踏まえもしくは教育現場との連携の下で現場重視型の教育活動を行っている教職課程、c) PDCAを軸とした内部質保証装置を効果的に稼働させている教職課程、などをピックアップし、実地調査を通じてその取組状況を把握するとともにその意義を明らかにする。また併せて、「教員の養成・採用・研修」の一体的改革推進の基礎となる調査研究の実施という本プロジェクトの基本的趣旨に鑑み、教職課程修了時に獲得すべき成果に係る指標の明確化を図るという視点から、現職教員の効果的なキャリア形成のための「教員育成指標」の定立主体となる複数の教育委員会に対して聴取り調査を行うこととする（大阪府教育委員会、福岡市教育委員会を対象とする）。

(iii) 海外調査

海外調査については、まず初めに、米国における教員養成教育プログラムの質保証の制度と実態に係る考察を書面調査を通じて行う。

書面調査の結果を踏まえ、教員養成教育プログラムに対する事後評価を通じた質保証をア kred i t a t i o n 方式を通じて長年に亘って行い豊富な実績を蓄積してきた「教職教育ア kred i t a t i o n 協議会(C A E P)」を訪問調査し、その担当者から同システムの特質や質保証の効果の度合い等についての聴取り調査を行う。併せて、C A E P のア kred i t a t i o n を受審した(2校程度の)教育プログラムの担当者から、受審に伴う準備の状況や教育改善のための評価結果の活用法等についての聴取り調査も行う。また、同調査の過程で、関連する資料収集も精力的に行う。

(iv) 報告書の作成と提言のとりまとめ

本調査研究の成果は、過不足無く最終報告書としてとりまとめる。アンケート調査の結果についても、可能な限り、最終報告書中に収録もしくは Web 上で公表する。最終報告書では、調査を通じて得られたデータ・情報とその分析結果に加え、それらの結果等を踏まえて、将来に亘る教職課程の質保証及びその向上に資するような有為な提言も行う。

第2章 本調査研究の実施の経緯

第1節 本調査研究の目的とその成果目標

本調査研究の目的・成果目標については、上で詳述したところであるが、ここであらためてそれらを確認しておく。

その目的の第1は、我が国教職課程の展開状況を的確に把握しようとするものであった。第2は、2015（平成27）年12月に公にされた中央教育審議会「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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(答申)が提起した諸提言を「教職課程の質の保証・向上」の観点から的確に理解するとともに、法的義務とされた「情報公表」の具体的実施状況の確認の上に立って、教職課程の自律的な質的管理に係る取組の把握並びに先進事例を抽出しその成功要因の分析を試みようとするものであった。第3は、実効的な内部質保証に関わるグッド・プラクティスの提示と質保証の営為を効果あるものとしていく上で有為な評価指標・項目の開発を目指すことにあった。第4は、上記の評価指標等を内包させた質保証に係る評価基準のガイドラインの提示に加え、教職課程修了時に獲得しておくべき資質能力の成果指標の意義の明確化を図ろうとするものであった。

そうした目的の達成を射程に収め、本調査研究ではその実施に当たり、次のような成果目標を設定した。

第1は、我が国大学に多様の存在する教員養成教育プログラムの実相を広範かつ的確に把握することであった。第2は、教職課程の「情報公表」に係る法的義務の遵守状況の把握と、本調査を通じての同義務の周知を図ることへの期待であった。第3は、アウトカム評価を軸にPDCAの循環サイクルを内包させた内部質保証の仕掛けを教職課程の領域にも醸成するとともに、教職課程固有の分野別評価システムを開発・発展させようとするものであった。第4は、教職課程で営まれている教育実態と教職現場からの教員養成ニーズの乖離の解消を指向するというものであった。第5は教育委員会による「教員育成指標」導入の方向性をも視野に収めつつ、教職課程の効果的な内部質保証の実現に向け、それに十全に寄与できるような外部質保証の評価基準、評価指標・項目等の開発への道を切り拓くことにあった。

第2節 本調査研究に係る審議の経緯

本調査研究に係る審議は、「高等教育のあり方研究会」（座長：鈴木典比古（国際教養大学））の下に設置された「教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究部会」（部会長：早田幸政（中央大学））において行われた。その審議のために、2017（平成29）年6

月 14 日開催の「第 1 回教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究部会」を皮切りに同部会が 5 回催されたほか、同部会のワーキング・グループ(WG)で 3 回の会合が持たれた。このほか、これら会議開催期間の合間に、次回会議の準備に向けそのための作業をする目的の下、協会事務局の本プロジェクト担当スタッフで「企画・調査研究系」所属の田代守職員、佐藤圭職員と早田部会長との間で断続的に会合が行われた。次に、上記のうち各部会、各WGでの審議の概要を要約的に紹介したい。

(1)「教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究部会」における審議・検討

① 第 1 回部会

2017（平成 29）年 6 月 14 日の第 1 回部会では、本調査研究の目的、スケジュール及びアンケート調査項目について、説明と審議がなされその方向性に関する合意形成が図られた。このうち、実質的に掘り下げた審議が行われたのは、事務局等が事前に用意したアンケート項目案に係るものであった。そこでの合意事項及び主要論点を以下に掲記する。

- ・本アンケート項目案は、基本的には、2015（平成 27）年 12 月の中教審「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」（答申）を基礎に策定したものである。
- ・調査対象は、全国の教職課程を置く「大学」である。
- ・アンケートは、大きく「大学や教職課程の属性」を問う部分、法令上の要請である教職課程の「情報公表」の状況を問う部分、そして、上記答申等の提言等を基に教職課程の実相の把握を試みる部分、の 3 部構成とする（「情報公表」の状況を問うことによって、法令遵守を促すという波及効果も期待できる）。
- ・調査項目中の重要項目として「ラーニング・アウトカム」を組込むことに異存はないが、その意義を予め明確化しておく必要がある。
- ・「ラーニング・アウトカム」の意義を明確化するに当たっては、上記「情報公表」の対象となっている「教員養成の目標及び当該目標を達成するための計画」や公立学校教員の任命権をもつ教育委員会を受け皿に作成が急がれている「教員育成指標」との関連性を十分意識しておく必要がある。
- ・「ラーニング・アウトカム」ををベースを教員養成教育の質保証を展開している米国のア kred i t a t i o n 団体の試みが参考になるのではないか。

以上の点を踏まえ、アンケート調査項目案にさらに工夫を凝らし、アンケート調査質問に係る質問と回答のための選択肢についての原案をWGで検討することとした。また、上記論点を踏まえ、教員育成指標の策定作業を進めている教育委員会との連携を深め、同指標の内容・意義・役割の調査を訪問調査等を行いながら進めるとともに、教育養成を対象としたア kred i t a t i o n を行っている米国の質保証機関への訪問調査を行うことについて合意を見た。

② 第 1 回WG

2017（平成 29）年 7 月 6 日の第 1 回WGでは、まず、アンケート調査の対象が我が国すべての大学の学士レベルの教員養成教育課程とすること、名宛人である「教職課程の責任者」の意味が明確化された依頼文書とすること、について合意が図られた。

次いで、前回の審議・検討を経て修正したアンケート調査項目を基礎に、事務局等が新たに作成したアンケート調査に係る質問と回答の選択肢（以下、「アンケート回答用紙」と表記）について審議が行われた。その主な論点・合意事項は、以下の通りである。

- ・属性別の把握に当たっては、国・公・私立の別ごとに確認できるようにする。
- ・同じく属性別の把握に当たっては、免許状授与件数の分布に応じて確認できるようにする。
- ・教職課程に関する教育情報公表の法的義務の存在を知らなかった大学も回答できるように、質問の表現法に工夫を加える。
- ・本アンケート調査における「ラーニング・アウトカム」については、「習得すべき知識・技能、態度や志向性」の意でこれを用いることとする。
- ・「教職カリキュラムを展開するに相応しい教員配置」とは、「科目適合性に配慮した教員を配置しているかどうか」の意で用いる。
- ・学校現場の実践経験を経た教員の採用に当たり、研究者教員とは異なる当該キャリアに対応した採用基準を設けているかどうかを問う項目を設定する。

③ 第 2 回WG

2017（平成 29）年 7 月 19 日の第 2 回WGでは、まず、アンケート実施に係る依頼文書及び実施要領の確認がなされた。また、事務局より、アンケートに対する回答については、エクセルデータを用い Web 上で回答してもらうこととする旨の説明がなされた。続いて、先の審議等を経て修正を施したアンケート回答用紙について審議が行われた。その主な論点・合意事項は、以下の通りである。

- ・教職課程の運営を支援する事務スタッフの能力開発（SD）に関する設問を新設する。
- ・前回の審議でも議論された「ラーニング・アウトカム」について、その中身が確認できる大学側の文書をアンケート用紙中で明確に定義づけると共に、これに係る質問事項や選択肢を精選化し相手方が回答しやすいよう工夫を図る。
- ・設問ごとに「教員」、「教職員」など異なる表記となっているので、これを可能な限り「教職員」に統一させる。
- ・教職課程のマネジメントの状況をより詳細に問うべく、そのための設問を新たに設定する。具体的には、「教職課程センター」の役割、人的構成や「全学教職課程運営委員会」等の会議体の開催頻度などを問う設問を追加することとする。
- ・「教科教育」の表記は「教科の指導法」とあらため、この表記で統一する。

④ 第 3 回WG

2017（平成 29）年 9 月 20 日開催の第 3 回WGでは、7 月 28 日付で全国大学に送ったアンケート調査に関わる事柄として、まず現時点でのアンケートの回収率について説明

がなされた。

次いで、9月5、6日に米国の教員養成教育の質保証調査を行った大佐古紀雄委員（育英短期大学）、佐藤圭職員より、「教員養成教育ア kredィテーション協議会（CAEP）」、コロンビア特別区立大学、ジョージワシントン大学の訪問調査結果に係る報告がなされた。この後、早田部会長より八尾坂修委員（九州大学名誉教授）と共に訪問した福岡市教育委員会の調査結果報告が行われた。

ところで、第3回WGの主要議題は、教職課程を有為に展開している国内大学の訪問調査に関する件であった。

そこではまず最初に、訪問調査対象校への共通的な聴取り調査事項に関する審議が行われた。その中で「教員の採用・養成・研修の一体改革」という政策動向に対し大学としてどう対応していくのかを問う質問項目について、その質問の意図が相手大学に十分伝わるよう、表現上の工夫を加えることで合意がなされた。これに関連して早田部会長より、本聴取り調査項目は、あくまでも聴取り調査を行う際の参考的ガイドラインであって、時宜に応じ、各委員の判断で質問内容に修正を加えることに何ら問題ない旨の発言がなされた。

次いで、回収されたアンケートの回答の中身を検証した上で、次回部会で、それぞれの委員の判断で訪問調査大学の候補校を提案することでも合意が図られた。

⑤ 第2回部会

2017（平成29）年10月13日開催の第2回部会では、まず事務局より、アンケート用紙を作成しこれを各大学に発送した経緯について説明がなされた後に、アンケートの最終回収率が82.3%（499大学）という予想を上回る高い比率であったことの報告がなされた。そしてそのことを踏まえ、現在、これらアンケート用紙回収によって得られたデータ・情報を「国・公・私立別」、「免許状取得率別」、「免許種別」の3種に類別して集計作業を行い、ほぼ完了したことについての報告もなされた。

次いで訪米調査を行った大佐古委員等により、あらためて詳細な調査報告がなされた。

ところで、国内大学への訪問調査は、本調査研究の重要な目玉の1つであるが、第2回部会では、訪問調査対象校への共通的な聴取り調査事項について提案されると共に、今後に訪問調査を実施する調査対象大学の見通しなどについて審議を行い、いずれも提案通り了承された。なおその際、教職への就職率が高い大学など、キャリア開拓面で高い実績を挙げている大学も、是非訪問調査の対象とすべきであるとの意見が提起されたことを受け、そのことに留意しつつ対象校の絞り込みを行うことについても併せ了承された。

さて、来年3月末日までに文部科学省に提出する報告書についての審議も、第2回部会で行われた。具体的には、執筆スケジュール案と報告書の構成案について事務局から提案がなされ、いずれも了承された。またそこでは、報告書を構成する各章・節・項の執筆分担を各委員等にどう割り当てるかについての審議も行われた。どの部分を執筆す

るかについて委員の間で希望があればそれを優先させ、それ以外の部分については部会長が指名する委員にその執筆を委ねるという方式で執筆者を決定するという案が部会長より提案され、これも異議なく了承された。このことを受けて、報告書を構成するすべての章・節・項の執筆者が当会議で決定した。報告書の執筆様式については、後日、事務局から各委員に通知するところとなった。

⑥ 第3回部会

2017（平成29）年12月20日開催の第3回部会では、事務局より、報告書原稿の提出状況について説明がなされた後、各委員より、自身の執筆分担箇所について個別に報告が行われた。これら報告については、個別報告ごとに活発な審議がなされると共に、そこでの意見を踏まえ、今後それぞれ所要の加筆・修正を行うこととされた。

ところで、訪問調査対象校については、前回第2回部会での検討状況を踏まえ、その後、北海道教育大学、秀明大学、鎌倉女子大学、常葉大学、富山大学、甲南大学の6大学の調査を行うことについてメール会議等を経て決定した。第3回部会では、その決定を受け、まず最初に、すでに訪問調査を行い報告書作成を終了した鎌倉女子大学について八尾坂委員より詳細な説明がなされた。次いで常葉大学について大佐古委員より、秀明大学について藤井委員より、甲南大学について渡辺委員よりそれぞれ簡単な報告・説明がなされ、次回部会までに各自、報告書に取りまとめることとされた。

また、公立学校教員の任命権を留保している各都道府県・政令指定都市の教育委員会で策定が進められている教員育成指標に関連して、本部会と連携・協力関係にある大阪府及び福岡市における同指標の進捗プロセスやその内容、今後の活用法について、これら教育委員会から聴取り調査を行いたい旨、早田部会長より提案がなされ異議なく了承された。

最後に、本調査の結果を基礎とした政策「提言」を盛り込むことを予定している報告書「第8章」に如何なる提言を掲記すればよいのか、おおよその方向性を示していただきたい旨の提案が早田部会長よりなされた。これを受けて以下のような質疑応答が行われた。

- ・そこでは、教職課程を対象とする外部質保証の評価基準や評価指標の提起にまで及ぶのか。
- ・確固とした明確な評価基準や評価指標を示すことまで現段階で意図しているわけではなく、その途中段階としてこれらに係る漠然としたイメージのようなものを示す程度に留めるのが無難であると考える。
- ・「ラーニング・アウトカム」をどう設定し活用していくかについて、我が国教職課程関係者は苦慮することが予想されるが、それへの理解を深めてもらう契機としてこれを「教員育成指標」と関連づけてそれへの認識を共有してもらうべく、「提言」部分でその点についてわかりやすい文章上の工夫をしていきたい。

最後に、事務局より、文部科学省への本報告書の提出期限を間近に控えていることを

考慮して、当初の予定通り粛々と報告書作成作業を進めていきたい旨の注意喚起がなされた。

⑦ 第4回部会

2018（平成30）年1月12日開催の第4回部会では、冒頭、事務局より報告書原稿の提出状況について説明がなされた。

次いで大学への訪問調査の結果について小野委員より北海道教育大学について、小野委員、八尾坂委員より富山大学について、藤井委員より秀明大学について、大佐古委員より常葉大学について、渡辺委員より甲南大学について、各自執筆の報告書に基づき詳細な説明がなされた。加えて、早田部会長より、アンケート調査の全体総括として位置づけられる「アンケート調査の分析結果に見る我が国大学・学士課程における教職課程の課題と展望」についても簡潔な説明が行われた。

ところで、本委託調査報告書における教職課程の質保証の在り方を提示した「教職課程の質保証・向上のための質保証システムの在り方（提言）」（案）については、事務局より主要箇所について朗読がなされた後に、早田部会長よりその趣旨について詳細な説明がなされた。

本「提言」（案）をめぐっては、その趣旨が、大学機関別認証評価を実施する中で教職課程を対象とする評価を「内部質保証」の検証を軸により充実したものとして行うことを構想するとした早田部会長の趣旨説明に対して、大学機関別認証評価の枠組みの中で行われる大学の自己点検・評価の中に、学部・学科等と併存させる形で教職課程の自己点検・評価を組込む趣旨なのかどうか、についての質問もなされた。これに対して、早田部会長からは、大学機関別認証評価の枠組みを堅持しつつその中で内部質保証重視の教職課程の質保証の方途を摸索するという考えを抱きつつも、こうした質保証活動に臨む大学基準協会の将来に向けた体制をどう整備するかという観点も重要であり、そうした課題を検討する中で、教職課程の質保証に対する具体的なイメージを提示したい、旨の回答がなされた。このように、この問題をめぐっては、大学基準協会の既存の認証評価システムの中に、教職課程の質保証の仕組みを組込む方途について活発な意見交換がなされた。

このほか、東京学芸大学が主導する「教員養成評価機構」が営む大学評価活動の現況と教職課程を対象とした外部質保証活動に向けた同機構の動向等についての情報交換なども行われた。

最後に、事務局より、当面の予定として大阪府教育委員会、福岡市教育委員会を訪問調査することと併せて、本委託調査報告書を文部科学省に提出するまでの今後のスケジュールについて具体的な説明がなされた。

⑧ 第5回部会

2018（平成30）年2月15日開催の第4回部会では、冒頭、事務局より作成を目指す報告書の構成の変更及び新たな原稿の提出状況について説明がなされた。

次いで、大阪府教育委員会、福岡市教育委員会への訪問調査の結果について、同調査の主担当者である早田部会長、八尾坂委員より、提出された報告書に基づき詳細な報告がなされた。

さらに今回、大佐古委員等の訪問調査記録であるCAEPに係る部分等について、大幅な修正が施された原稿が提出されたのを受けて、出席者全員でその内容確認がなされた。そして、同報告書との関連の中で、a) CAEPのアクレディテーションの効力と、教員資格との連動性の有無、b) CAEPのアクレディテーションの対象が、教員養成教育を担う学士課程・修士課程・博士課程である一方で、準学士課程はその対象外とされていることとの関連において、準学士課程の質保証を担っているアクレディテーション機関の存否について、疑義が呈され、活発な論議が交わされた。

ところで、本部会における中心的な審議事項は、前回部会に引き続いて本報告書全体において「提言」部分として位置づけられる「第8章 教職課程の質保証・向上のための質保証システムの在り方（提言）」の内容に関わるものであった。同「（提言）」は、今回新たに提出された「第9章 教職課程の質保証に係る当面の方向性―むすびにかえて―」と併せて審議に付された。

審議に当たり、まず早田部会長より、前回部会の審議並びにその後に提出された意見書を踏まえて修文を施した第1次修正案について、修正箇所を中心に説明がなされた。引き続き、工藤委員より、「むすびにかえて」の趣旨・内容についての説明が行われた。

審議・検討の過程では、主に、a) 認証評価機関が大学機関別認証評価を行う場合における、法令由来事項の扱い、b) 教職課程が営む内部質保証プロセスへの外部専門家の参画を明示することの可否、c) 教職課程に特化した分野別質保証機関に係る現状認識、d) 米国の教員養成教育アクレディテーション機関であるCAEPの取組を「提言」部分に反映させる際の記述の仕方、について活発な議論がなされた。

このうちa)については、法令由来事項の充足状況の確認を前提に、認証評価が行われることは理解できそのことに異を挟むものではないが、その記述に当たっては教職教育に固有の特性にも配慮した表現に修正すること、b)については、内部質保証のプロセスであっても、外部者の視点を交えて教職教育の質保証をすることには大きな意味があること、c)については、教職教育に係る分野別評価機関の現状を的確に文書に反映させること、d) CAEPのアクレディテーション・システムの特徴についての概括的理解の基に、本報告書「提言」部分の質保証システムの構想が提示される必要があること、等の点で合意が図られ、その合意に即して所要の修正を行うこととされた。

これらを受け、早田部会長より、今後の報告書の扱いとして、本日の議論を踏まえるとともに、新たに寄せられた意見を取り入れながら、部会長の許でその成文化に向けた最終調整を行いたい旨の提案がなされた。そして、その提案は異議なく承認された。

最後に、早田部会長より委員一同に対し、これまでの労に感謝の意が表されるとともに、今後の引き続きの協力方についての希望も呈された。

後日、第5回部会の議論の結果とその後寄せられた意見を基に、早田部会長と事務局との間で、報告書文案の調整が行われ成案を得るに至った。

（２）「高等教育のあり方研究会」における審議

2018（平成30）年3月12日、「教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究部会」の親委員会である「高等教育のあり方研究会」が開催され、そこに同研究部会の成案である＜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報告書』が提案され、審議に付された。

本調査研究は「教員の養成・採用・研修」の接続と一体改革を促進するという文部科学省委託事業に即して行なわれてきたことについて理解が図られた。そしてその審議の過程では、本調査研究が、我が国の教員養成教育の自律性の尊重を基礎とした研究であること、また、本調査研究では、多くの大学で展開される開放制の教職課程と、かつての国立大学「教育学部」などの教員養成教育課程の並存についても共通の認識がなされた。

そして、それら意見を踏まえて、本研究会座長と部会長の許で所要の修正を行い、その決裁は本研究会座長に一任すること、の承認がなされた。

（３） 常務理事会による承認手続と文部科学省への報告書提出

2018（平成30）年3月26日、大学基準協会の常務理事会において、本報告書の最終成案の承認手続が採られた。

第3節 文部科学省への報告書提出

これら一連の審議・検討と承認手続の完了後、2018（平成30）年3月30日、本報告書は大学基準協会より文部科学省に提出された。

第3章 アンケート調査結果の分析

第1節 全国教職課程の概要把握 (Q1-1～1-4-2-4)

今回の調査研究対象は学士課程となっているため、大学（一種免許状）の課程を有する606大学を対象とした。501大学から回答をいただき回答率は82.7%であった（表1）。

表1 アンケート対象大学・回答大学数（設置種別）

設置種別	回答大学数	回答率	対象大学数
国立大学法人	68	89.5%	76
公立・公立大学法人	48	81.4%	59
私立・株式会社立	385	81.7%	471
合計	501	82.7%	606

次に各大学の免許状の取得率であるが、教職課程を設置している学科等の定員合計（通学）と教員免許状取得者数（通学）の回答をもとに10%きざみで見えていくと、全体では10%未満と回答した大学が41.3%と多く、設置種別でもみてもこのゾーンの割合が高い（表2）。

免許状取得率50%以上の大学が60大学あるが、そのうち45大学（85%）が幼稚園または小学校もしくはその両方という初等教育の教員養成を行っている大学であった。0.1～10%未満代の取得率の大学においては初等教育の教員養成を行っている大学は31大学とこの割合において占める割合は15%にすぎなかった。初等教育の教員養成を行っている大学での教員免許状の取得率が高いことがうかがえる。

本調査研究においては、教員就職者数についてはアンケート項目としてはしておらず、免許状取得者数と教員就職者数の割合については不明である。免許状取得率を1つの目安として以降の設問においては分析している。

表2 免許状取得率〈通学〉

	全体		国立		公立		私立	
	大学数	割合	大学数	割合	大学数	割合	大学数	割合
0.1～10%未満	207	41.3%	17	25.0%	23	47.9%	167	43.4%
10～20%未満	89	17.8%	12	17.6%	11	22.9%	66	17.1%
20～30%未満	76	15.2%	20	29.4%	5	10.4%	51	13.2%
30～40%未満	36	7.2%	7	10.3%	4	8.3%	25	6.5%
40～50%未満	20	4.0%	1	1.5%	1	2.1%	18	4.7%
50～60%未満	17	3.4%		0.0%		0.0%	17	4.4%

60～70%未満	10	2.0%		0.0%	1	2.1%	9	2.3%
70～80%未満	5	1.0%	1	1.5%		0.0%	4	1.0%
80～90%未満	9	1.8%	2	2.9%		0.0%	7	1.8%
90～100%	19	3.8%	8	11.8%	2	4.2%	9	2.3%
未完成等	13	2.6%		0.0%	1	2.1%	12	3.1%

また、回答した大学を設置する教職課程の種類別に整理したものが以下の表である。

表3 免許種類別回答数

	全体		国立		公立		私立	
	大学数	割合	大学数	割合	大学数	割合	大学数	割合
①幼・小	17	3.4%	0	0.0%	2	4.2%	15	3.9%
②中・高	254	50.7%	23	33.8%	33	68.8%	198	51.4%
③養護・栄養のみ	21	4.2%	0	0.0%	5	10.4%	16	4.2%
①+② ※	209	41.7%	45	66.2%	8	16.7%	156	40.5%

※ ①+② とは、①幼・小 + ②中・高 のこと。すなわち、幼稚園・小学校教諭に加え、中学校・高等学校教諭の免許状取得に対応している大学のこと。以下同じ。

第2節「教員の養成の状況」に関する情報公表（Q2-1-1-1～2-2-2）

「教員の養成の状況」に関する情報公表については2015（平成27）年4月1日に法定化されたところであり、法定化されて間がなく、その実施状況が十分に確認できていない等の課題がある。この点に鑑み、本アンケートでは、教育職員免許法施行規則第22条の6に定める内容についての情報公表の有無及び公開の程度について尋ねている。

回答501大学のうち、教育職員免許法施行規則第22条の6に定める全項目とも公表していない大学は16大学あった。本規定の公表義務違反に対する罰則規定はないものの情報の公表は義務である以上速やかな公開が望まれる。

1 「現時点で、貴大学は、「教員養成の目標及び当該目標を達成するための計画」を公表していますか。（Q2-1-1-1）」

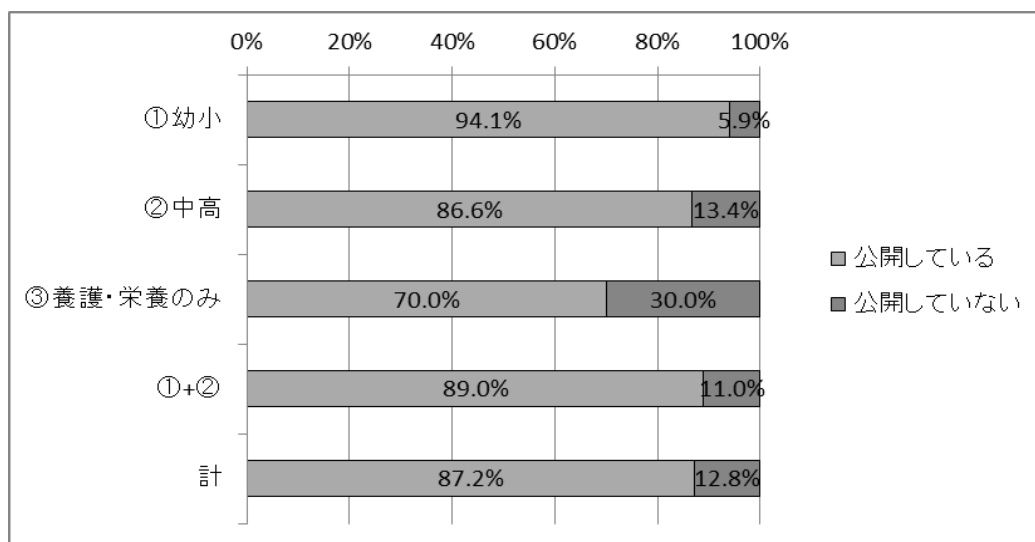
この質問に対して、全体で87.2%の大学が公表していると回答している。国・公・私立別の状況を見ると、国立大学は95.6%とほぼ公表しているのに対し、公立大学では77.1%と平均を大きく下回っている（図1）。

図1 教員養成の目標及び当該目標を達成するための計画の公表の有無（国・公・私立別）



免許状の種類別に見ると、養護教諭・栄養教諭のみの課程の設置大学では70.0%と他の免許状の種類と比べ大きく下回っている。一方、幼稚園・小学校の課程を有する大学では教員養成を主としていることもあり、94.1%と高い公表率となっている（図2）。

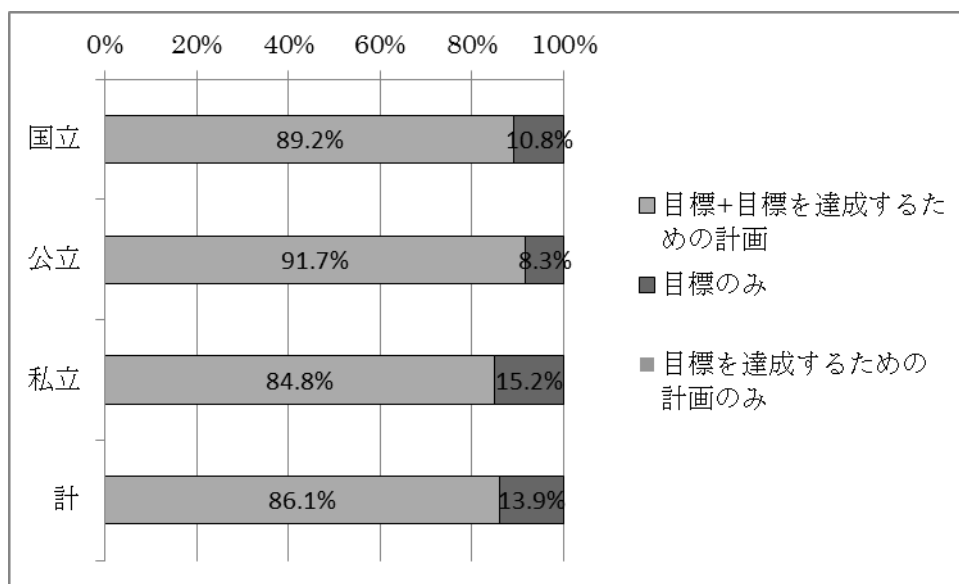
図2 教員養成の目標及び当該目標を達成するための計画の公表の有無（免許種類別）



この項目においては「教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画に関する」と、「教員の養成の目標」と「当該目標を達成するための計画」の両方を公表することになっている。

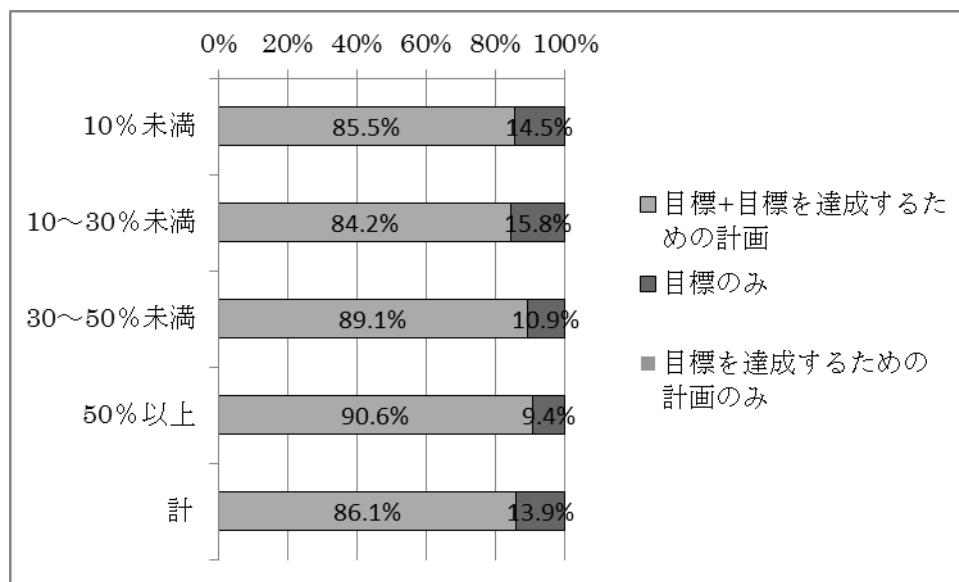
しかし、「教員の養成の目標」しか公表していないにもかかわらず、この項目において、公表していると回答する大学が13.9%あった（図3）。

図3 目標と計画の公表状況（国・公・私立別）



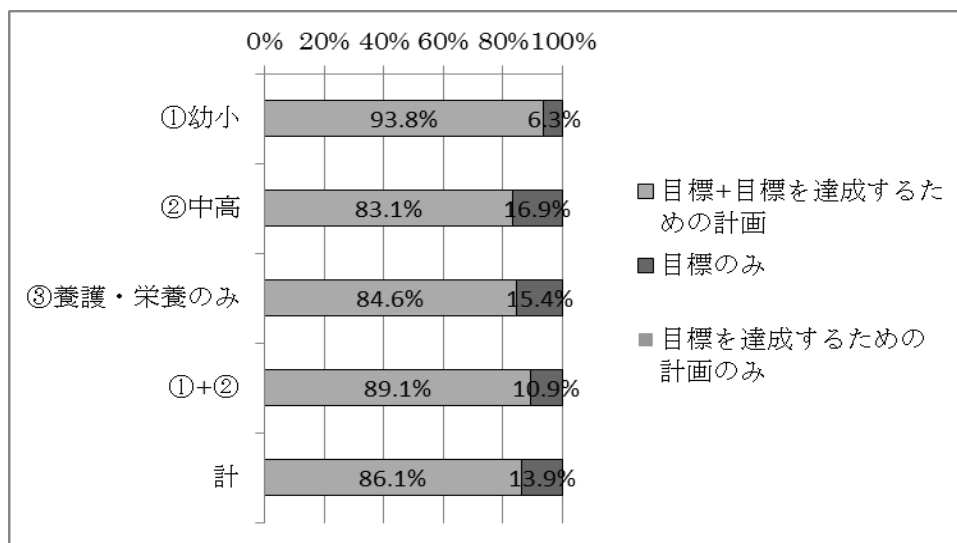
免許状の取得率が高い大学においては目標と計画の両方が公表されている割合が高い（図4）。

図4 目標と計画の公表状況（免許状取得率別）



免許種類別に見ると幼小の課程を有する大学の公表率は高いことがうかがえる（図5）。

図5 目標と計画の公表状況（免許種類別）



2「Q2-1-1-1 で公表していると回答された大学にお聞きします。どの程度公表していますか。下表に○×を付けてください。(Q2-1-1-2)」

教育職員免許法施行規則第22条の6第1項第1号においては「教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画に関すること。」と規定されているのみで、公表する内容の範囲については、情報公開の意義を踏まえつつ各大学において適切に判断することとされている。本設問では大学全体、課程認定を受けている学科等の公表が一般的だと考えられるため、この2つの公開方式について尋ねた。

「教員養成の目標」「目標を達成するための計画」とも大学全体としては公表しているものの、各学科等レベルの目標までは規定されていない実情がうかがえる。

2008（平成20）年度以降に課程認定を受けた大学においては課程認定申請時に申請書様式において「認定を受けようとする課程を有する大学における教員養成に対する理念等に関する書類」の提出が義務づけられたため、この書類に記した内容をもとに記載することで学科等レベルでの記載も可能となる。しかし、2007（平成19）年度以前に課程認定を受けた大学においてはこの書類の提出が義務づけられていなかったため、学科等レベルまでこれら項目を定めていないのではないかと考えられる。

表4 教員養成の目標

公表内容	公表の有無	国	公	私	計
大学全体	○	54	35	270	359
		83.1%	94.6%	80.8%	82.3%

学科等ごと	×	6	2	38	46
		9.2%	5.4%	11.4%	10.6%
	○	30	13	149	192
		46.2%	35.1%	44.6%	44.0%
	×	25	17	100	142
		38.5%	45.9%	29.9%	32.6%

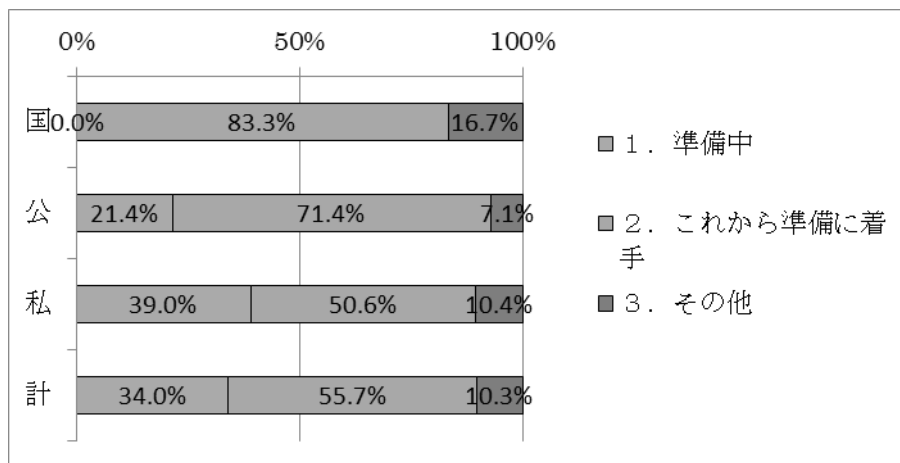
表5 目標を達成するための計画

公表内容	公表の有無	国	公	私	計
大学全体	○	43	32	207	282
		66.2%	86.5%	62.0%	64.7%
	×	17	5	92	114
		26.2%	13.5%	27.5%	26.1%
学科等ごと	○	28	8	120	156
		43.1%	21.6%	35.9%	35.8%
	×	25	21	131	177
		38.5%	56.8%	39.2%	40.6%

3「公表していない場合、次のどれに該当しますか。あてはまるものを1つ選択してください。(Q2-1-1-3)」

この質問に対して全体では55.7%の大学がこれから準備に着手すると回答している。私立大学においては準備中の占める割合が公立大学より多い(図6)。

図6 目標を公表していない場合の対応(国・公・私立別)

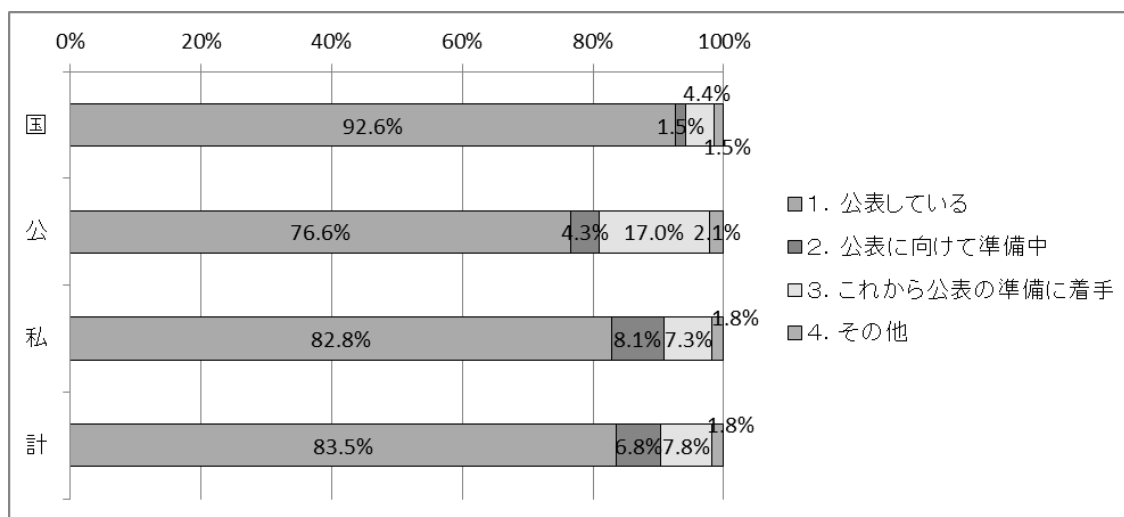


その他に記載のあった自由記述では「中等教育、栄養教育としてまとめて目標・計画を公表している。」「学部単位では「目指す教師像」を定めて公表している。」という記述があった。

4 「現時点で、貴大学は、「教員養成に係る組織」を公表していますか。(Q2-1-2-1)」

この質問に対して全体では 83.5%の大学が公表していると回答している。公立大学では平均をやや下回り 76.6%となっている。教職課程の質の保証・向上に関して、全学的に教職課程を統括する組織（例えば教職センター）の設置について努力義務化すると平 27.12 中教審答申では明記されていたが、現時点において特に法令には明記されておらず、組織の設置は法令上求められていない。本設問もそのような組織が設置されており、それを公表しているかどうかを問うてはいない。たいていの大学では全学の教職課程を点検し、統括的な運営を行うための組織として教職課程委員会等の組織が編成されていると考えられる。そういった組織があることを公表することが法令上求められている。このような公表であれば容易だと考えられるので、この項目については将来的に公表率 100%となる可能性は高いと考える。

図 7 「教員養成に係る組織」の公表状況（国・公・私立別）



5 「現時点で、貴大学は、「教員養成に係る教員数」を公表していますか。(Q2-1-2-2)」

この質問に対して全体では 41.9%の大学が自大学の教員のみ公表していると回答している。国立大学においては 67.6%と平均を大きく上回っている（図 8）。免許種類別では養護・栄養教諭のみの大学においては著しく公表率が低い。

この設問以降「教員」に関する情報公表の項目が出てくるが、『平成 30 年度開設用教職

課程認定申請の手引き』には「教員に関する情報については、常勤、非常勤の別を問わず、教職課程の授業科目を担当する教員全てについて公表すること。」と明記されている。

よって各大学において、すべての教員数について公表するよう改善する必要がある。

この教員数の確認については、教職課程認定基準で定める必要最低専任教員数を確認する作業と併せて行うことでこの情報の公表に向けた作業も併せて行うことができる。この作業の中で教育職員免許法施行規則第 21 条第 2 項に定める届出書類の作成が必要かどうかを確認することもでき、届出漏れを防ぐことにもつながる。

図 8 教員養成に係る教員数の公表の有無（国・公・私立別）

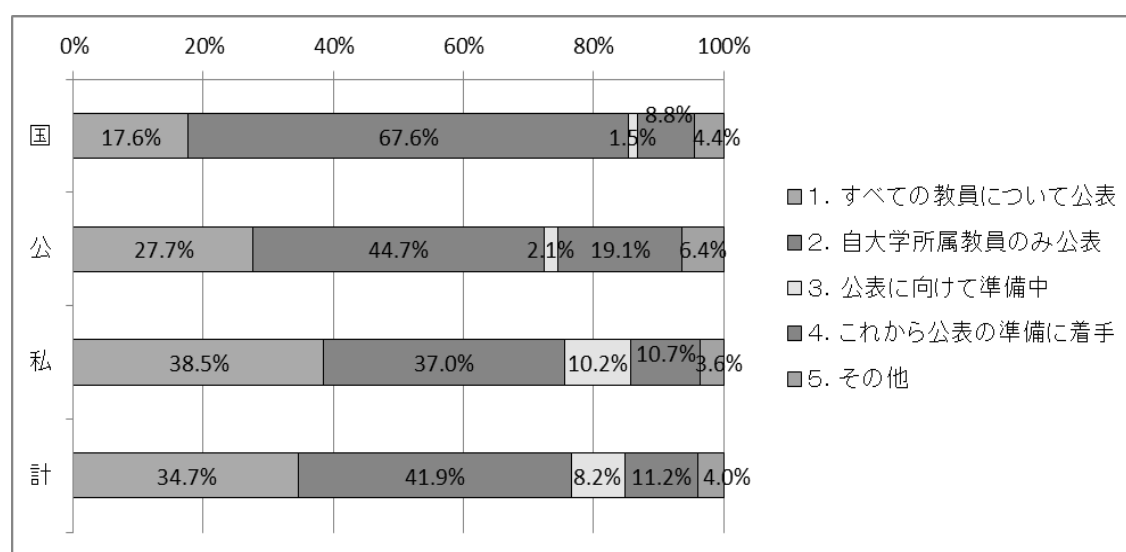
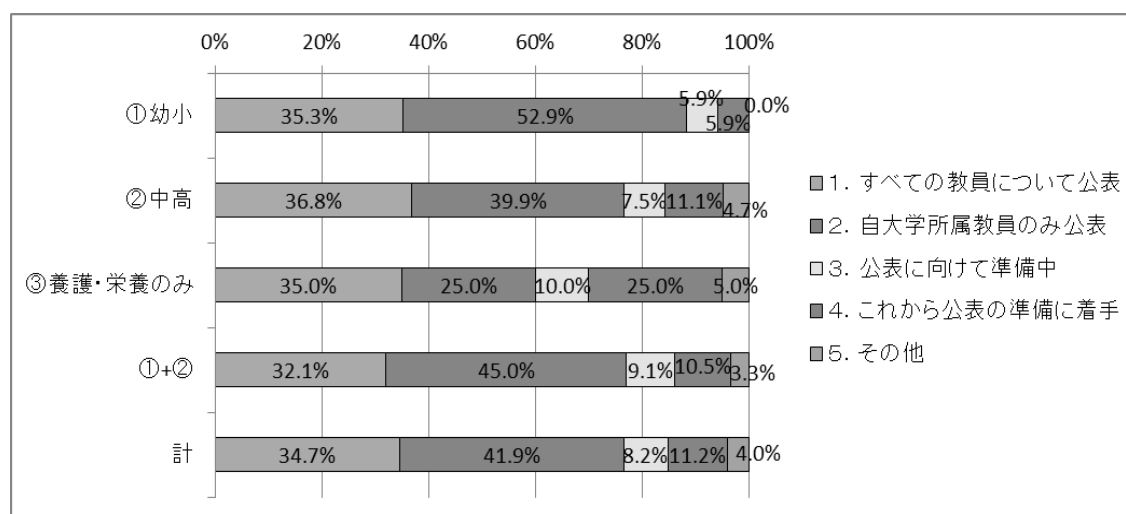


図 9 教員養成に係る教員数の公表の有無（免許種類別）

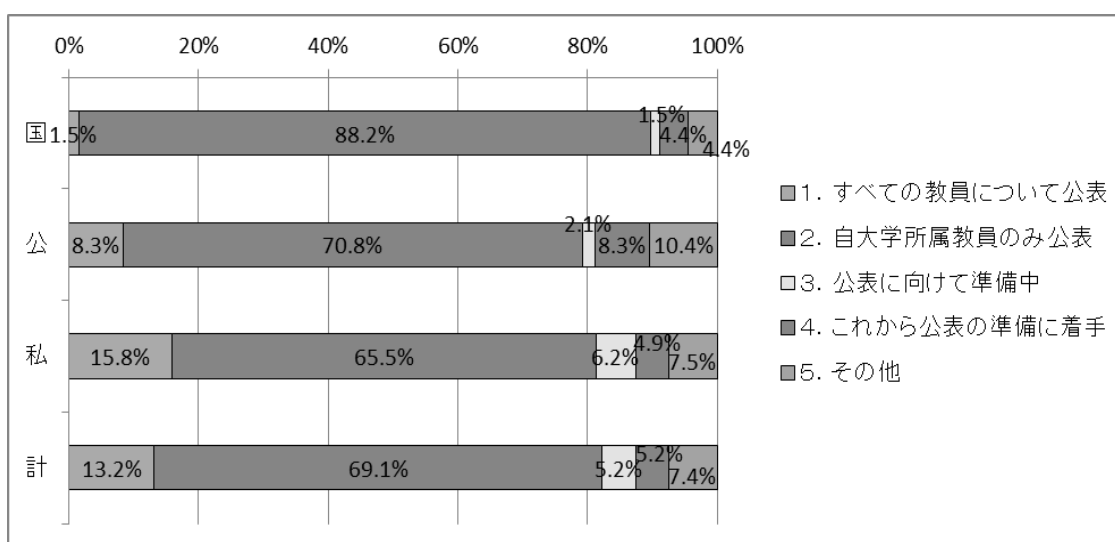


6 「現時点で、貴大学は、「教員養成に係る各教員が保有する学位・業績・担当授業科目」を公表していますか。(Q2-1-2-3)」。

この質問に対しては、全体では 69.1%の大学が自大学の教員のみ公表していると回答している。国立大学においては 88.2%と平均を大きく上回っている（図 10）。

5 の教員数とは異なり、業績まで毎年度自大学所属以外の教員に求めるのは膨大な作業になるため、そこまで行うことができている大学が少ないことがうかがえる。

図 10 教員養成に係る各教員が保有する学位・業績・担当授業科目の公表の有無（国・公・私立別）

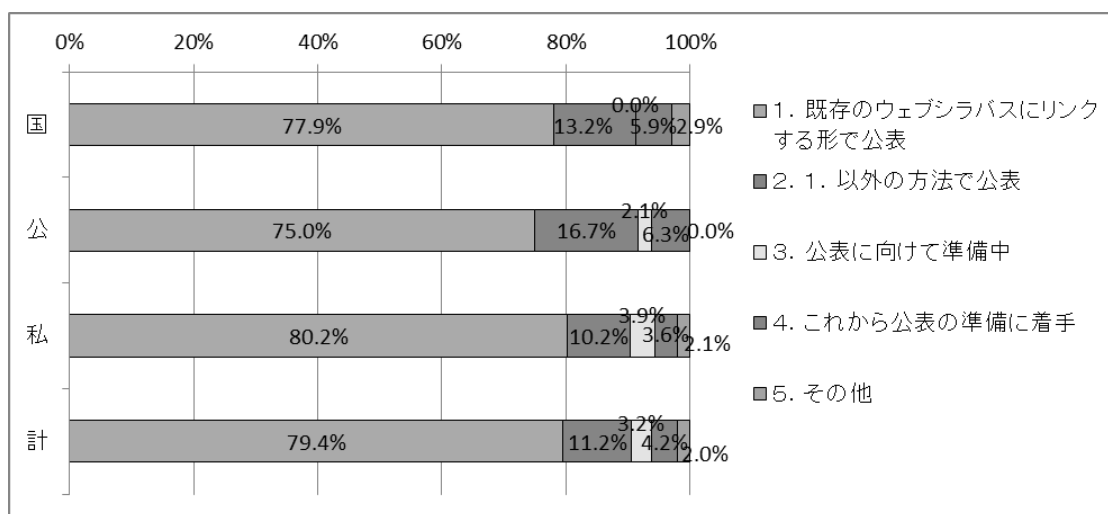


7 「現時点で、貴大学は、「教員養成に係る授業科目、授業科目毎の授業内容・方法、授業科目毎の年間授業計画」を公表していますか。(Q2-1-3-1)」

この質問に対して全体では 79.4%の大学が既存のウェブシラバスにリンクする形で公表していると回答している。またそれ以外の方法で公表しているという割合が 11.2%あり、この2つを合計すると 90.6%の大学が公表していることになる（図 11）。

近年はシラバスの内容を充実させ、公表している大学がほとんどであり、その結果として他の設問に比べ高い公表率になっていると考える。

図 11 教員養成に係る授業科目、授業科目毎の授業内容・方法、授業科目毎の年間授業計画の公表状況（国・公・私立別）



8 「現時点で、貴大学は、「卒業生の教員免許状の取得状況」を公表していますか。（Q2-1-4-1）」

この質問に対して全体では 84.6%の大学が公表していると回答している。

取得状況については毎年度文部科学省による「教員免許状授与件数等調査」があるので各大学において取得状況については把握できている。よってこの項目についても将来的に公表率 100%となる可能性は高いと考える。

図 12 卒業生の教員免許状の取得状況の公表状況（国・公・私立別）

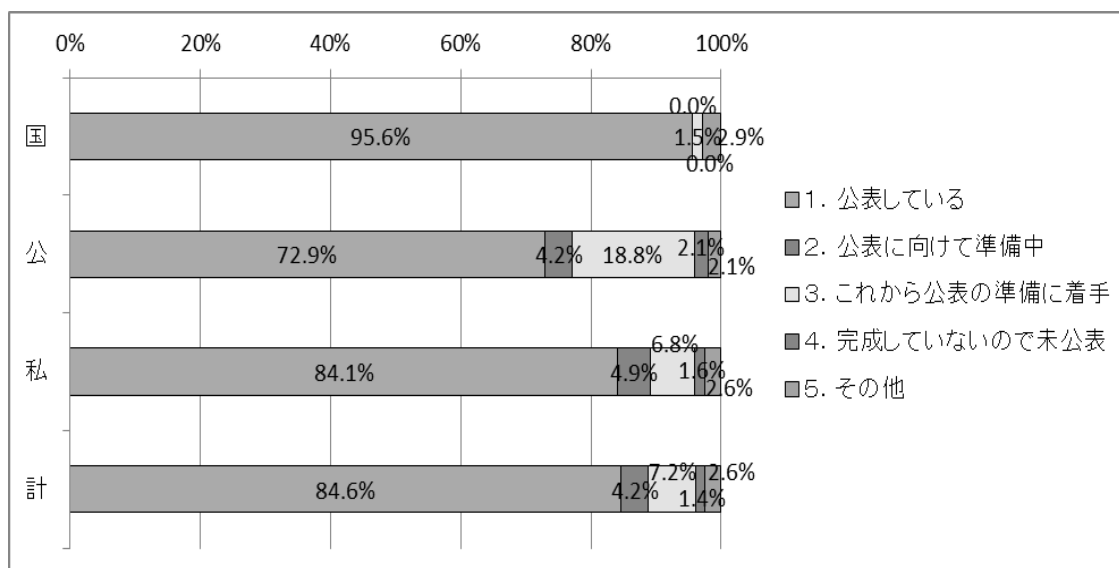
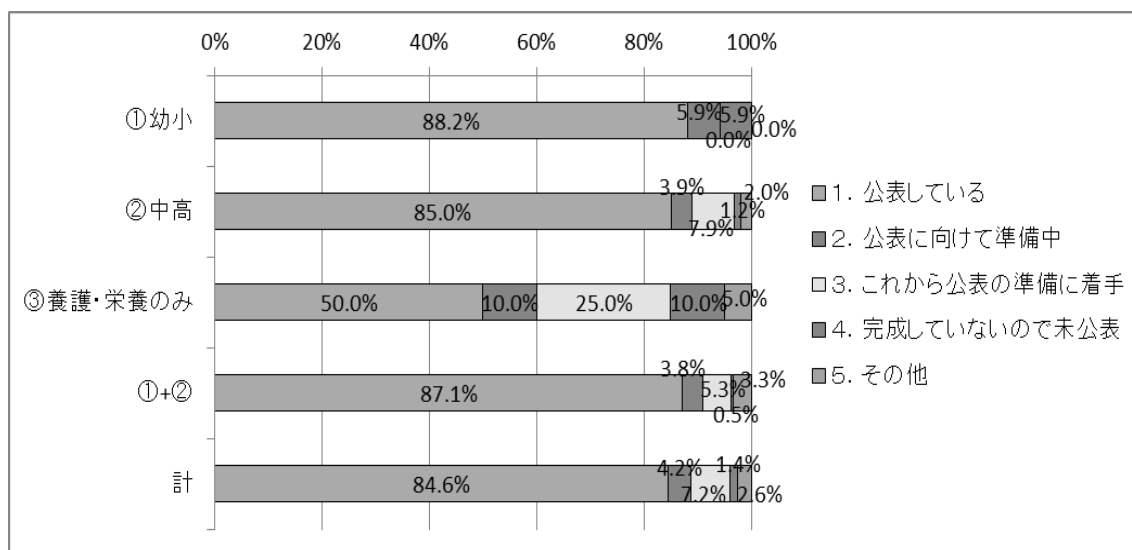


図 13 卒業生の教員免許状の取得状況の公表状況（免許種類別）



9「現時点で、貴大学は、「卒業生の教員への就職状況」を公表していますか。（Q2-1-5-1）」

この質問に対して全体では 86.1%の大学が公表していると回答している。

就職状況については毎年度文部科学省による「教員免許状授与件数等調査」があるので各大学において就職状況については把握できている。よってこの項目についても将来的に公表率 100%となる可能性は高いと考える。

図 14 卒業生の教員への就職状況の公表状況（国・公・私立別）

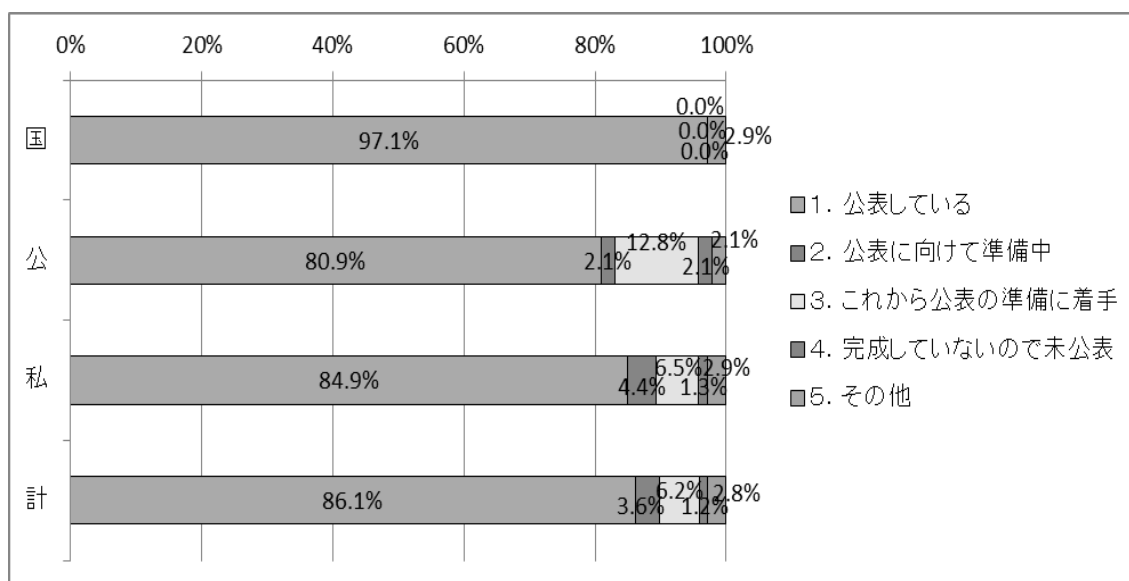
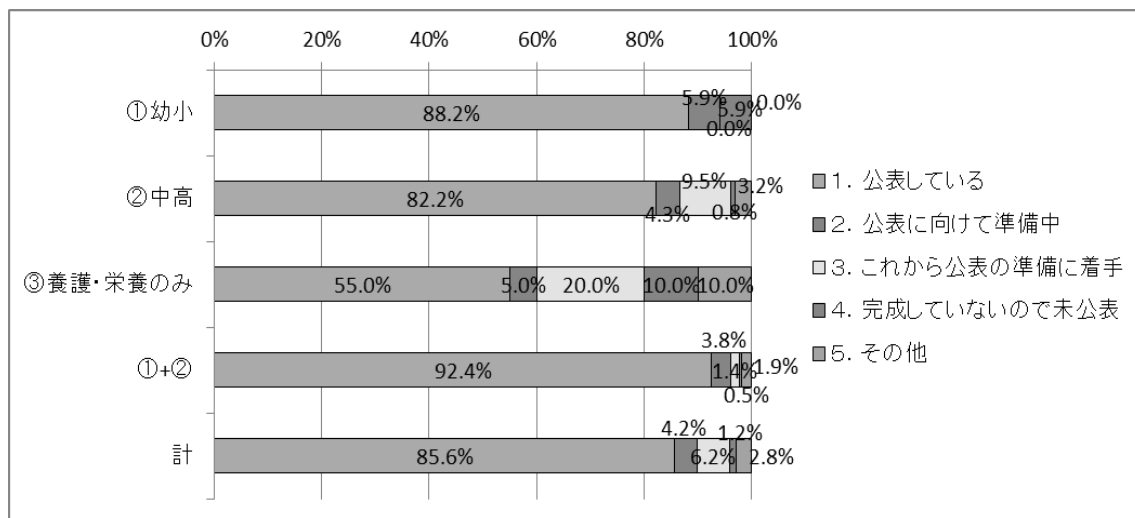


図 15 卒業者の教員への就職状況の公表状況（免許種類別）



10「Q2-1-5-1 で公表していると回答された大学にお聞きます。どの程度公表していますか。(Q2-1-5-2)」

質問①「校種別の区分がわかるよう公表」では全体で 75.9%の大学が校種別の区分を分けて公表していると回答している。しかし、質問②「教諭、講師の採用区分がわかるよう公表」や質問③「過年度卒業生と当年度卒業生の数がわかるよう公表」においては 41.5%、49.5%とともに 50%を下回っている。

法令上は公表の程度まで規定されていないため、設問で尋ねたような 3つの内容についてまで具体的に公表するかどうかは大学に委ねられるが、社会的責任を果たすという趣旨からはこれら 3つの内容についても区分して公表することが望ましいと考える。

表 6 卒業者の就職状況の公表方法

		国	公	私	計
①校種別の区分がわかるよう公表	○	56	25	244	325
		83.6%	64.1%	75.8%	75.9%
	×	11	14	78	103
		16.4%	35.9%	24.2%	24.1%
	計	67	39	322	428
②教諭、講師の採用区分がわかるよう公表	○	38	10	125	173
		57.6%	25.6%	40.1%	41.5%
	×	28	29	187	244
		42.4%	74.4%	59.9%	58.5%

③過年度卒業生と当年度卒業生の数がわかるよう公表	計	66	39	312	417
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	○	18	19	171	208
		27.3%	48.7%	54.3%	49.5%
	×	48	20	144	212
		72.7%	51.3%	45.7%	50.5%
	計	66	39	315	420
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

11 「現時点で、貴大学は、「教員養成に係る教育の質の向上に係る取組状況」を公表していますか。(Q2-1-6-1)」

この質問に対して全体では68.7%の大学が公表していると回答している。特に国立大学においては83.8%と特に高い公表率となっている。一方、公立大学では58.3%と大きく平均を下回っている。

免許種別でみると幼小の課程では82.4%と高いものの、養護・栄養のみでは55.0%と約30%の差がある。

図 16 教員養成に係る教育の質の向上に係る取組状況の公表状況（国・公・私立別）

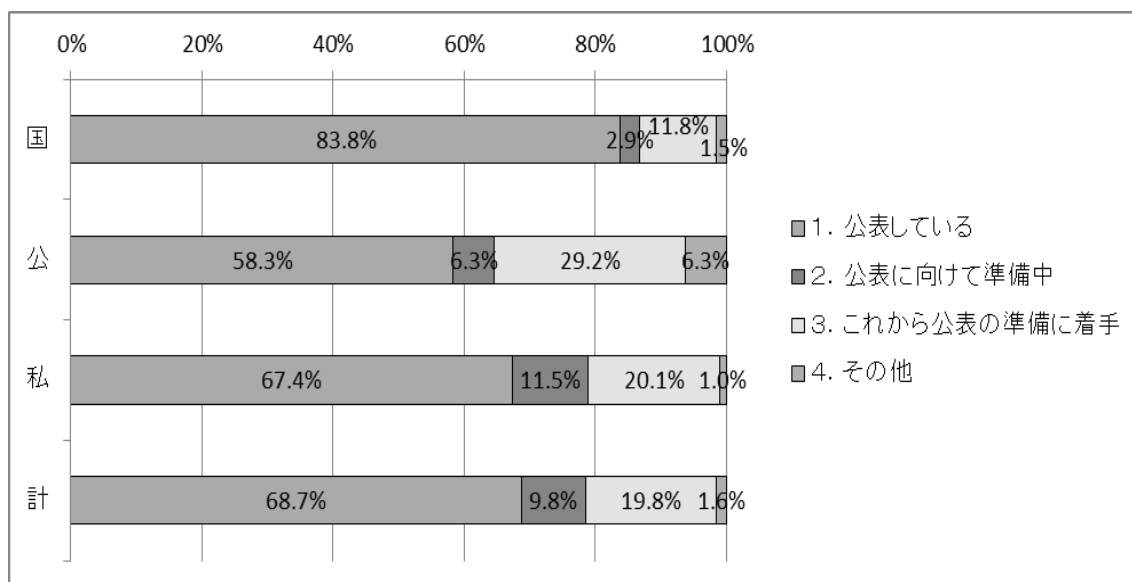
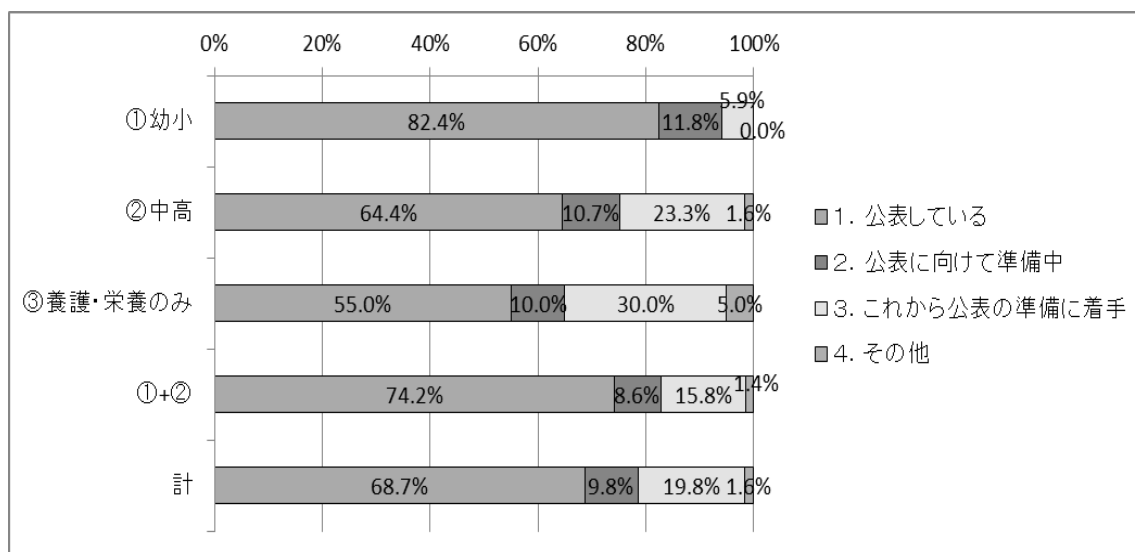


図 17 教員養成に係る教育の質の向上に係る取組状況の公表状況（免許種類別）



12「教育情報公表のためにどのような体制を整えていますか。(Q2-2-1)」

教育情報公表のための体制をどのようにとるのかについては、法令上に特段の定めはないため、それぞれの大学において適切に対応することが求められる。

外部に公表する内容であるため会議等で内容を確認する大学もあれば、数字等については確定したものであるので事務局だけで作業を行い公表している大学もある。どちらの方法がよいというものではないが、会議等で内容を確認する場合、表れた数字等をもとに改善すべき点に気づくなど、質保証に向けたきっかけになるとよい機会になると考える。

図 18 教育情報公表のための体制（国・公・私立別）

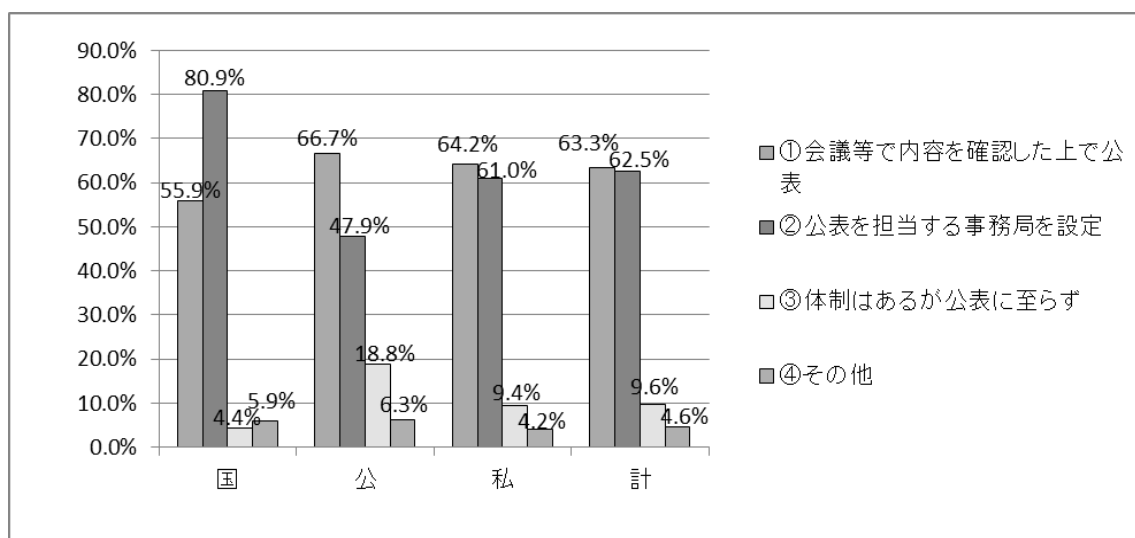
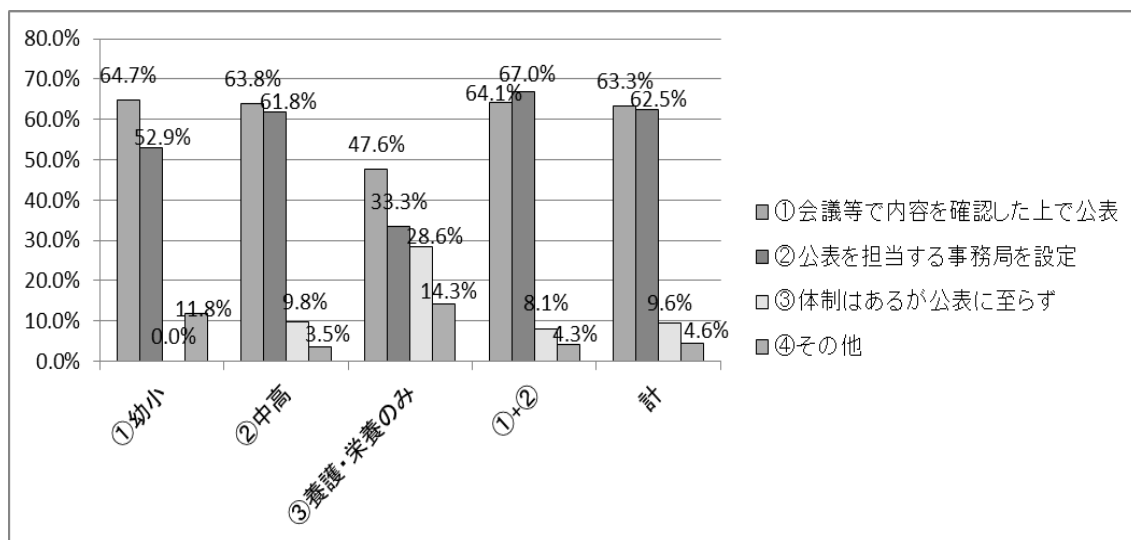


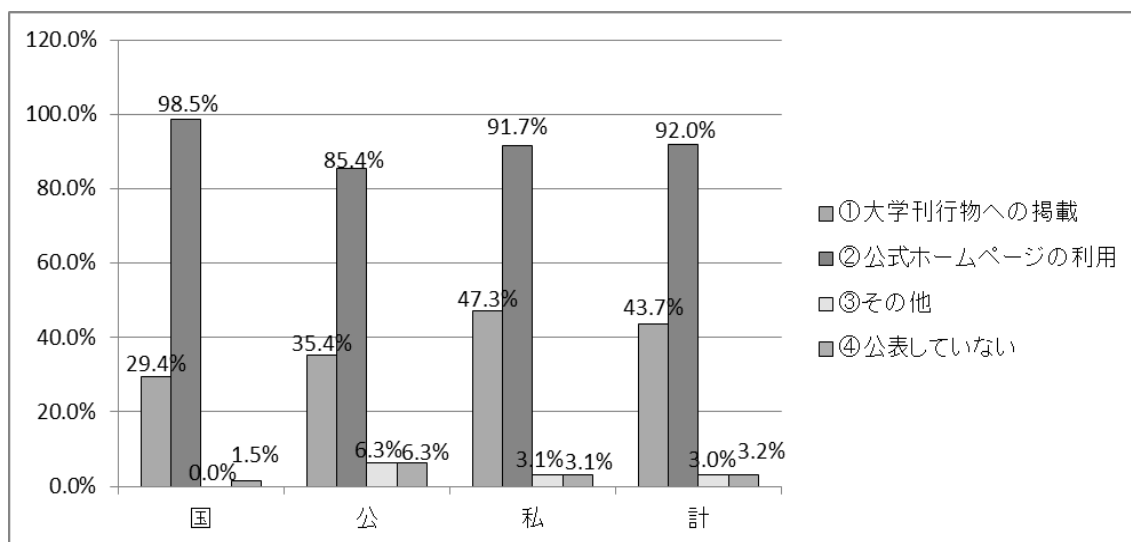
図 19 教育情報公表のための体制（免許種類別）



13「教育情報を周知するために、どのような手段を採用していますか。(Q2-2-2)」

近年はインターネットを通じた情報伝達が発達しているため、予想通り「大学公式ホームページの利用」という回答が圧倒的な割合を占めた。

図 20 教育情報周知のための手段（国・公・私立別）



（小括）

「教員の養成の状況」に関する情報公表については、教職課程の質保証の方策の1つとして、2012（平成24）年8月の中央教育審議会答申「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」において、「全ての課程認定大学について、教育の質向上及び社会に対する説明責任を果たす観点から、教員養成の理念、養成する教員像、教職指導の体制、教員組織、カリキュラム、学生の教員免許状取得状況や教員就職率等、情報の公表を検討する」との提言がなされたことを受け、2012（平成 24）年 9 月、初等中等教育局長及び高等教育局長の下に「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」（主査：村山紀昭 北海道教育大学名誉教授）を設置し検討が行われた。その検討結果を受け、2015（平成 27）年 4 月 1 日から「教員の養成の状況」に関する情報公表について法定化された。

情報の公表については、教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議がとりまとめた報告「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」によると「大学等が公的な教育機関として、社会に対する説明責任を果たすとともに、その教育の質を向上させる観点」が含まれるとしている。教育職員免許法施行規則には最低限の公表項目が定められたが、情報の公表の趣旨に鑑みると単なる情報の公表にとどまらず、情報の公表を活用した教育の質保証・向上方策を各大学が検討することが望まれる。

第 3 節 教職課程における質保証・向上に係る取組

第 1 項 教職課程の目的・目標、育成を目指す教職像

教職課程の質の向上のためには、教職課程で学生に何を学ばせてどのような力を身に付けさせることを目指しているのかを、教職課程を担当する教職員が共有していることが基盤となる。また、それらを学生に周知することは、教職課程を履修するかどうかを判断する際の拠り所にもなり、教職課程を履修する学生にとっては自らの学びの道しるべとなる。

この点に鑑み、本アンケートでは、教職課程の目的・目標や育成を目指す教職像の実現に向けた計画などの周知・共有の状況を尋ねた。

また、教職課程担当の大学教員に求められる資質・能力の 1 つとして教職課程担当教員としての自覚が重要であると指摘されている（国立教育政策研究所 2014）ことに鑑み、その自覚を促す工夫についても尋ねた。

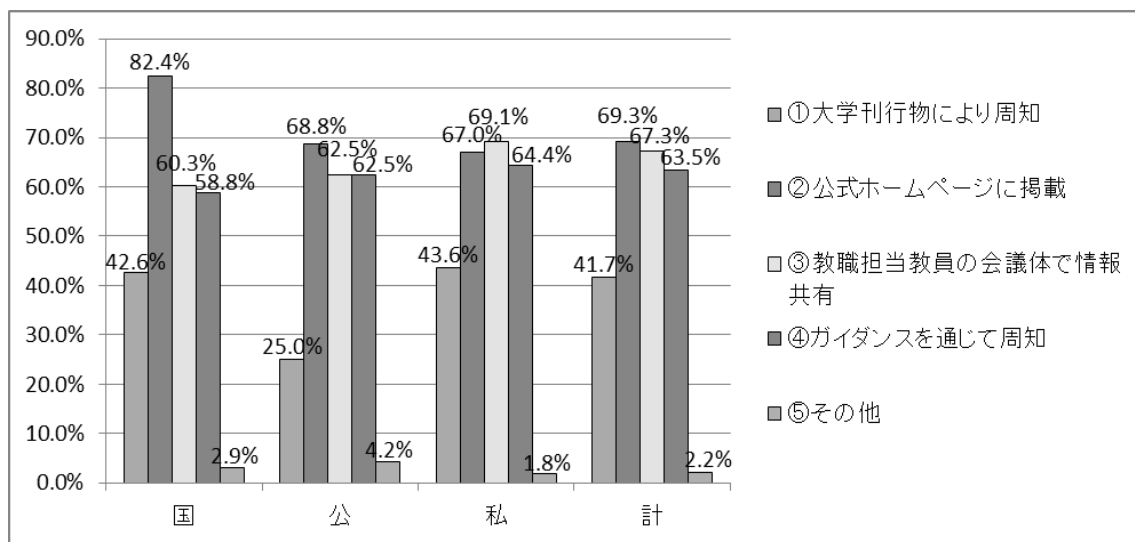
これらと関連して、2017（平成 29）年 4 月に施行された改正教育公務員特例法により、教員等の任命権者（教育委員会）は、関係大学等と協議会を組織して協議した上で教員等の資質の向上を図るための指標を定めることとされたことを踏まえ、大学が策定する育成を目指す教職像を教育委員会が策定する当該指標と対比させながら、その有効性を検証して適用する可能性についても尋ねた。

なお、本項で取り上げる質問への回答状況については、原則として全体の状況及び国・公・私立別の状況を紹介するが、免許状取得率別や免許種類別に特徴が見られる場合には、それらの回答状況も併せて紹介する。

1 「教職課程の目的・目標、育成を目指す「教職像」の実現に向けた計画は、関係する学生や教職員の間でどのように共有されていますか。(Q3-1-1)」

この質問に対しては、「①大学の刊行物により周知」(41.7%) がやや低かったものの、「②公式ホームページに掲載」(69.3%)、「③教職担当教員の会議体で情報共有」(67.3%)、「④ガイダンスを通じて周知」(63.5%) の3つについては、6～7割の大学で取り組まれている。

図 21 目的・目標、育成を目指す「教職像」実現に向けた計画の共有状況（国・公・私立別）

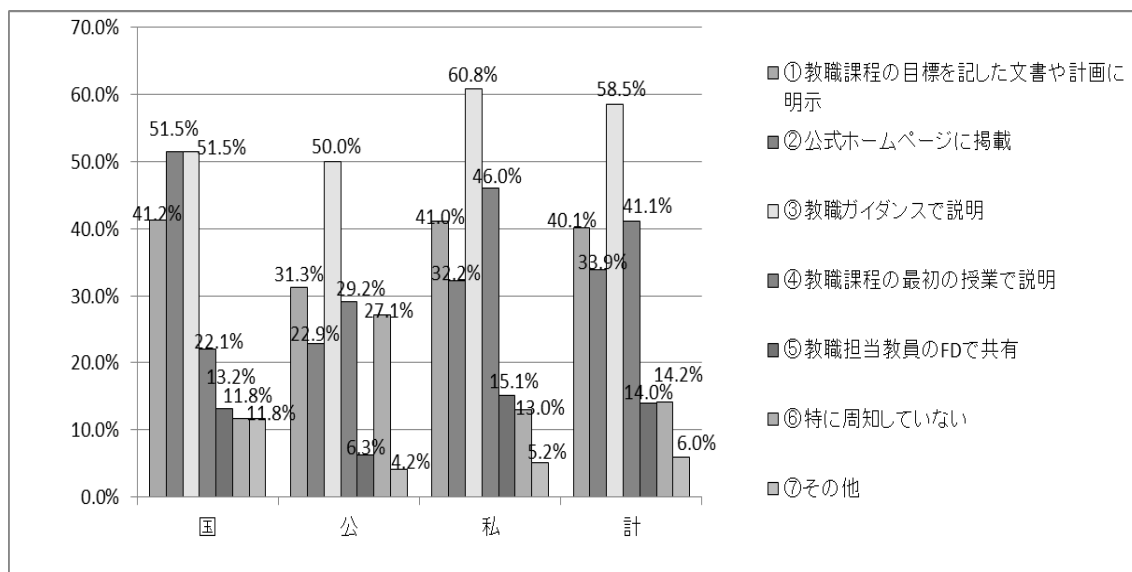


2 「教職課程の目的・目標の達成に向け、かつ育成を目指す「教職像」に期待される「ラーニング・アウトカム（学習成果）」は、どのように周知していますか。(Q3-1-2)」

この質問に関し、最も多かった回答は、「③教職ガイダンスで説明」(58.5%) であり、「④教職課程の最初の授業で説明」(41.1%)、「①教職課程の目標を記した文書や計画に明示」(40.1%)、「②公式ホームページに掲載」(33.9%) が続く。「⑤教職担当教員のFDで共有」(14.0%) することがあまり行われていないだけでなく、「⑥特に周知していない」(14.2%) 大学も少なくない。本アンケートではラーニング・アウトカムの設定の有無自体を問う設問を設けなかったため断定はできないが、「⑥特に周知していない」の中には、ラーニング・アウトカムを設定していない大学が含まれている可能性もあろう。

「⑦その他」(6.0%) の中では、「シラバスに記載」「履修カルテを利用して周知」といった回答が多かった。

図 22 ラーニング・アウトカムの周知状況（国・公・私立別）



「⑤教職担当教員のFDで共有」に注目すると、免許状取得率が高い大学ほど実施率が高く、免許状取得率が50%以上の場合には実施率が21.7%である（図23）。また、免許種類別にみると、幼小の免許のみの課程認定を受けている大学で実施率（35.3%）が高い（図24）。免許状取得率が50%以上の大学や幼小の免許のみの課程認定を受けている大学には目的養成的に教員養成を行っている大学が多く含まれていることが想定され、それらの大学では教員養成に特化したFDが行いやすいと考えられる。

図 23 ラーニング・アウトカムの周知状況（免許状取得率別）

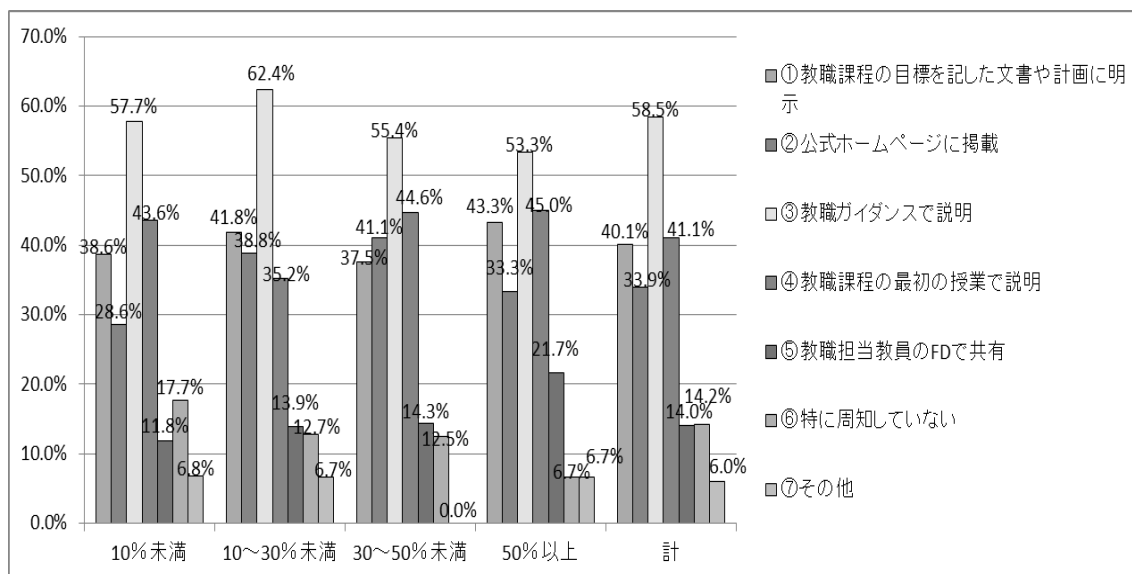
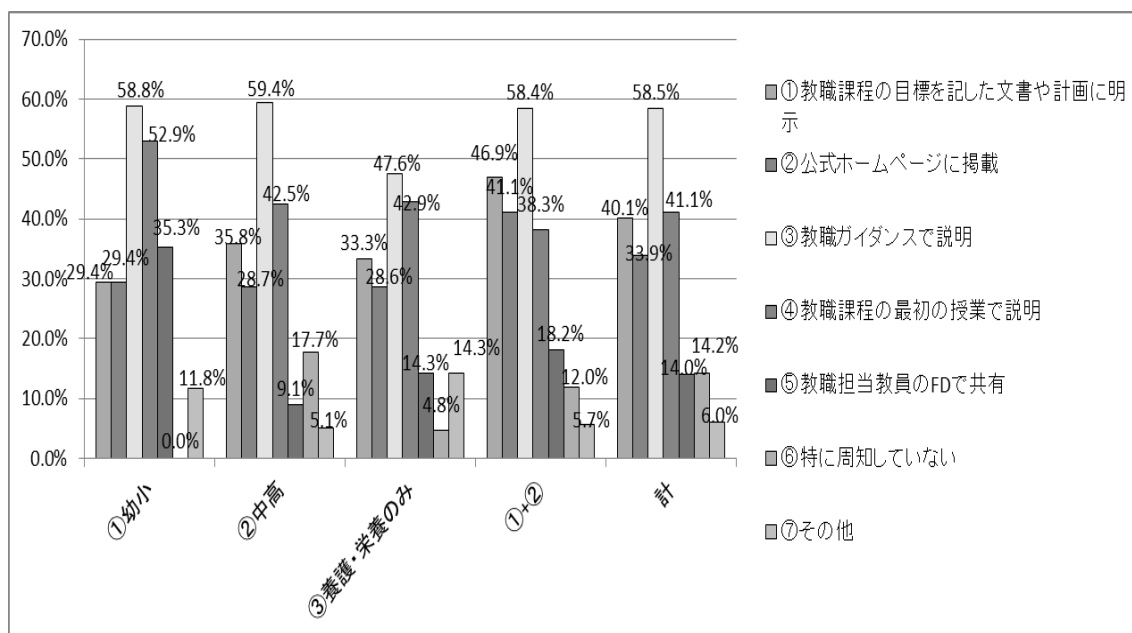


図 24 ラーニング・アウトカムの周知状況（免許種類別）



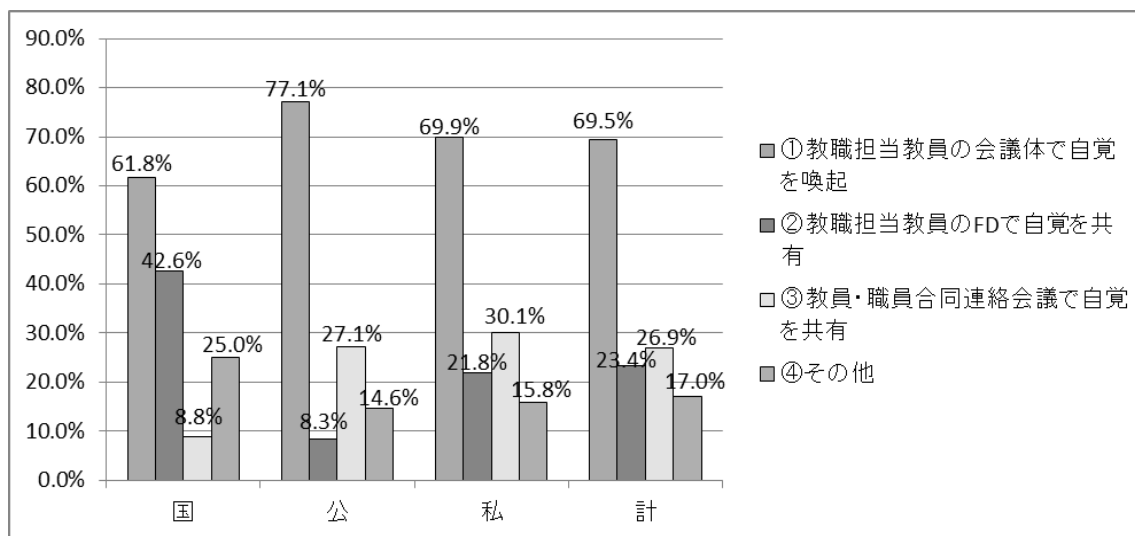
3「教職課程を担当するすべての教員（「教科専門（教科に関する科目）」を担当する教員を含む）に対して教員養成の任を自覚してもらうために、どのような工夫がなされていますか。（Q3-1-3）」

この質問への回答では、「①教職担当教員の会議体で自覚を喚起」（69.5%）が最も多く、「②教職担当教員のFDで自覚を共有」（23.4%）、「③教員・職員合同連絡会議で自覚を共有」（26.9%）との差が大きかった。

この質問への回答で興味深いことは、「②教職担当教員のFDで自覚を共有」と「③教員・職員合同連絡会議で自覚を共有」への回答が国立大学と公・私立大学で傾向が異なることである。国立大学では前者が42.6%、後者が8.8%と前者の方が4倍以上になっているのに対し、公立大学では前者が8.3%、後者が27.1%、私立大学では前者が21.8%、後者が30.1%と、いずれも後者の方が多い。前者が教員中心のFD、後者が教員と職員の合同の会議であることから、公・私立大学の方が教職課程に関する教職協働が進んでいることの現れであると見ることができよう。

「⑦その他」（17.0%）の中では、「教授会で自覚を喚起」「シラバス作成時に必要事項を連絡し、自覚を喚起」「シラバスに教職課程を担っている科目であることを明記」といった回答が多く見られた。

図 25 教職課程担当教員に教員養成の任を自覚させるための工夫（国・公・私立別）



4 「教職課程として有為な教職人材を輩出させていく上で、「養成・採用・研修」の一体改革の観点に照らし、教職志望学生の「教職」として生涯に亘る成長の出発点としての指標でもある「育成を目指す教職像」を、「教員育成指標」等と対比させながらその有効性を検証し適用するという可能性について。（Q3-5-6-1）」

この質問への回答は、すべて自由記述なので、そこから読み取れるおよその傾向を以下に整理した。

「育成を目指す教職像」を「教員育成指標」等と対比させながらその有効性を検証し適用することについて、趣旨には賛成、意義がある、大学教育の質向上や授業改善につながることを期待するなど、前向きにとらえる意見も多く見られた。

一方、そのような意見とほぼ同数、自大学の学生が学生の地元を含めた大学所在地とは異なる様々な自治体の教員になっている現状を踏まえると、複数の自治体で作成する独自性・地域性のある「教員育成指標」それぞれと対比することは困難、という意見が挙げられており、大学が抱くもつともな困惑が読み取れる。この点については、複数の自治体との対比は無理があることを前提に、それらの差異を捨象した上で参照し、大学独自の「育成を目指す教職像」を検証し改善することは有用という意見もある一方、抽象的・印象論的な指標では検証が形骸化するのではないかという意見もあった。どの程度の精度で検証することが有効なのかという点についての議論を深める必要が感じられる。

また、有効性を検証するのであれば、大学と教育委員会の緊密な連携が必要であるという意見も多数挙げられた。その中には、具体的に、任命権者から教員の出身大学に対して初年次、5年次、10年次以降などの各段階時の教育実践、勤務状況や研修の成果等をフィードバックすれば、「育成を目指す教職像」の成果や課題が明らかになる、と述べるものも

あったが、多くは、「教員育成指標」作成過程からの大学とのすり合わせが大切で、対話を積み重ねることにより「教員育成指標」と「育成を目指す教職像」との整合性を図る必要がある、整合性を図る過程で差異を明らかにして相互に検討を深める機会としてとらえる必要がある、などの意見が多かった。このように、連携の必要性が指摘されているにもかかわらず、いくつかの大学からは、そもそも指標づくりに関与できていない、情報が寄せられない、といった不満の声も挙げられており、単なる「下請け」と見られることへの懸念も挙げられていた。「教員育成指標」を策定する主体は任命権者（教育委員会）ではあるが、大学側との実質的な対話を抜きに教育委員会側の要求のみを提示することのリスクを慎重に回避することが求められよう。

大学の独自性・自律性への配慮を求める声も多数寄せられた。建学の理念やミッションへの配慮のほかに、キリスト教主義、福祉に強い教員の育成といった各大学固有の内容も挙げられており、これらは自律的な組織としての大学としての当然の声と受け止められよう。

実践的な力を付けるだけでなく、生涯に亘り学び続ける教員として学生を育てるために、自ら学び・考え・成長するというプロセスが必要、創造的探究的な教師像を示すべき、教師たるもの自ら教師像を構築することが大切であることを伝えるべき、といった意見も見られた。一方、大学固有の学びがどのように教職の資質・能力の向上に寄与するのかについての言説がいまだ印象論的であるという指摘もあった。そのような言説の具体化にも、教育委員会と大学との実質的な対話が寄与すると思われる。

なお、養護教諭、栄養教諭、幼稚園教諭については、そもそも「教員育成指標」において明確に位置づけられていなかったり、任命権者による「教員育成指標」の策定が行われていなかったりなど、検証の前提条件が整備されていないことへの懸念も示された。

（小括）

教職課程の目的・目標や育成を目指す「教職像」の実現に向けた計画を周知・共有する取組については、教員に向けても学生に向けても一定程度（6～7割）の大学で行われている。それに比べると、「ラーニング・アウトカム（学習成果）」の周知は、学生に向けては同程度（約6割）行われている一方、教員に向けての取組は弱く（FDで共有：14%）、教職課程で何を学ばせてどのような力を身に付けさせるのか、という具体的な内容を教職課程担当教員全体で共有することはいまだ十分に進んでいないと思われる。

現在各教育委員会において「教員育成指標」を策定中であり、2017（平成29）年度中にはほぼすべての都道府県・政令市の教育委員会で策定され、公表されることになる。2018（平成30）年度以降、大学が策定する「育成を目指す教職像」やそれを具体化した「ラーニング・アウトカム（学習成果）」と「教員育成指標」との関係性が問われる段階になることは間違いないだろう。本項「4」で前述した通り様々な課題はあるものの、場合によっては大学から所在する地域の教育委員会に対してその「教員育成指標」の内容について詳

しい説明を求めるなどしてでも、自大学の「教職像」や「ラーニング・アウトカム（学習成果）」との関係性を説明できるようにしておかなければ、教職課程で学ぼうとする学生への説明に苦慮することにもなろう。所在する地域の教育委員会の「教員育成指標」に追随する必要がないことはもちろんであり、無批判に受け入れることは大学として最も避けるべきことである。しかしながら、大学としてその「教員育成指標」をどう解釈し、どう対峙しているのかについて、一例えば、学生の教員としての就職先の多様性にどのように配慮しているかなどー 学生にも分かりやすく説明することの必要性については、多言を要しないであろう。また、その前提として、教科専門（教科に関する科目）を担当する教員も含むすべての教職課程担当教員が教職課程の「ラーニング・アウトカム（学習成果）」を共有し、その中での自らが担当する科目の役割を他の科目との関係性も含めて理解しておくことが重要であり、教員に向けての取組を充実させることが求められる。さらに、大学のそのような努力に対し、「教員育成指標」を策定する側の教育委員会が適切に応え、当該教育委員会に教員を輩出しているすべての大学と実質的な意見交換の場を設けるなど、緊密に連携していくことも不可欠と思われる。

<引用文献>

国立教育政策研究所（2014）『国立大学教員養成系大学・学部において優れた取組をしている大学教員に関する調査報告書』

第2項 内部質保証

教職課程も大学教育の一環である以上、その質保証について、大学評価全般において重視されている内部質保証の視点から検討することも必要である。また、近年、教職課程における内部質保証の妥当性を担保する外部評価の在り方を模索する動きもある（国立大学法人東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクト 2017）。

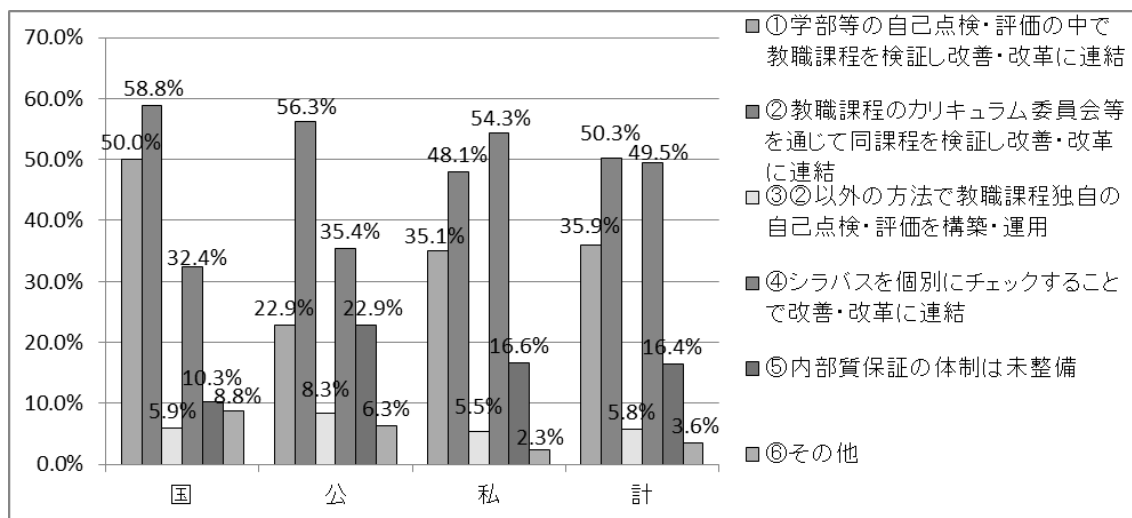
このため、本アンケートでは、内部質保証の構築状況、ラーニング・アウトカムの把握、I Rの体制及び役割、教職課程修了者のフォローアップ調査とその結果の反映、教職課程認定大学等実地視察への対応状況、外部評価の実施状況や第三者評価の在り方についての意見を尋ねた。

なお、本項で取り上げる質問への回答状況については、原則として全体の状況及び国・公・私立別の状況を紹介するが、免許状取得率別や免許種類別に特徴が見られる場合には、それらの回答状況も併せて紹介する。

- 1 「教職課程の教育活動を軸とする全体要素（目的・目標・計画、育成を目指す「教職像」、達成すべき「ラーニング・アウトカム」、組織体制、教育内容・方法、結果や成果など）を検証・評価し改善に導くことを内容とするP D C Aの循環サイクルの仕組みが組織的に構築され、適切に運用されていますか。（Q3-2-1）」

この質問に関しては、「②教職課程のカリキュラム委員会等を通じて同課程を検証し改善・改革に連結」(50.3%)と「④シラバスを個別にチェックすることで改善・改革に連結」(49.5%)の回答が多かった。「⑤内部質保証の体制は未整備」(16.4%)の回答もあり、6校に1校は内部質保証の体制を整えていない状況である(図26)。

図26 内部質保証の構築状況(国・公・私立別)



国・公・私立別にみると、「④シラバスを個別にチェックすることで改善・改革に連結」が、国・公立(国立:32.4%、公立:35.4%)に比べて私立(54.3%)の方が多くことや、「①学部等の自己点検・評価の中で教職課程を検証し改善・改革に連結」が公・私立(公立:22.9%、私立:35.1%)に比べて国立(50.0%)の方が多くことが見て取れる。後者は、国立の教員養成大学・学部では、学部の自己点検・評価がそのまま教職課程の検証になることに影響を受けている可能性がある。

免許状取得率別で見ると、取得率30%未満の場合は「①学部等の自己点検・評価の中で教職課程を検証し改善・改革に連結」が3割程度で「②教職課程のカリキュラム委員会等を通じて同課程を検証し改善・改革に連結」が5割程度と後者の取組が多い一方で、取得率30%以上の場合は、両者が5割弱でほぼ横並びと見て取れる。これも、取得率30%以上の方が学部における教職課程の位置づけが比較的大きいことによるものであろう(図27)。

免許種類別に見たときに、幼小の免許のみの課程認定を受けている大学のみ「①学部等の自己点検・評価の中で教職課程を検証し改善・改革に連結」が「②教職課程のカリキュラム委員会等を通じて同課程を検証し改善・改革に連結」を上回っているのも、それらの大学では学部における教職課程の位置づけが比較的大きいことを示していると思われる(図28)。

これらからは、免許状取得率が低い場合や中高のみの免許の課程認定を受けている場合

などは、学部における教職課程の位置づけが十分に明確にされていない傾向があることも想定できる。

図 27 内部質保証の構築状況（免許状取得率別）

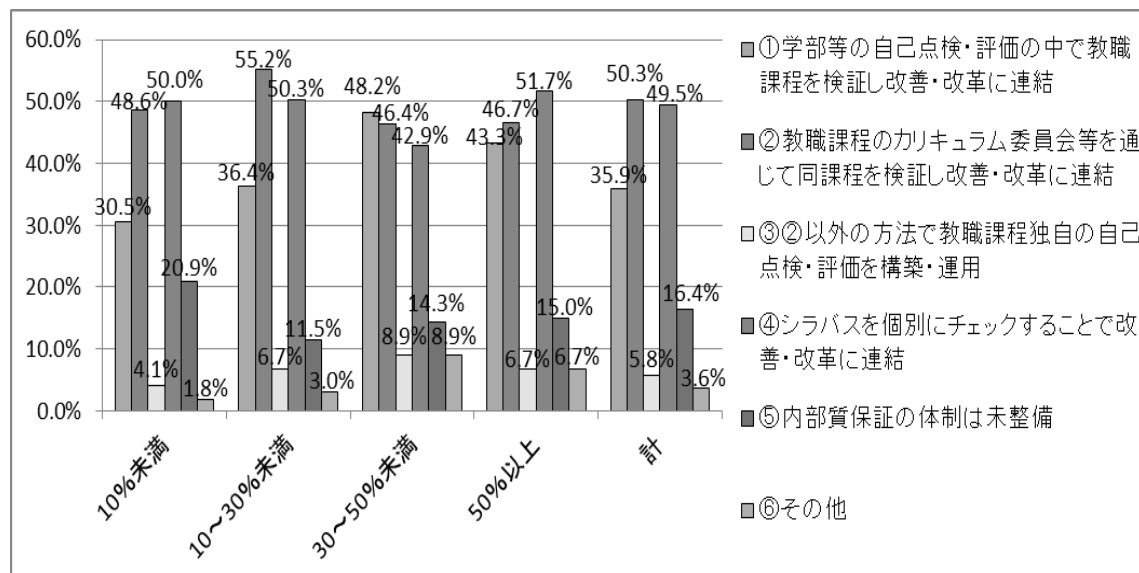
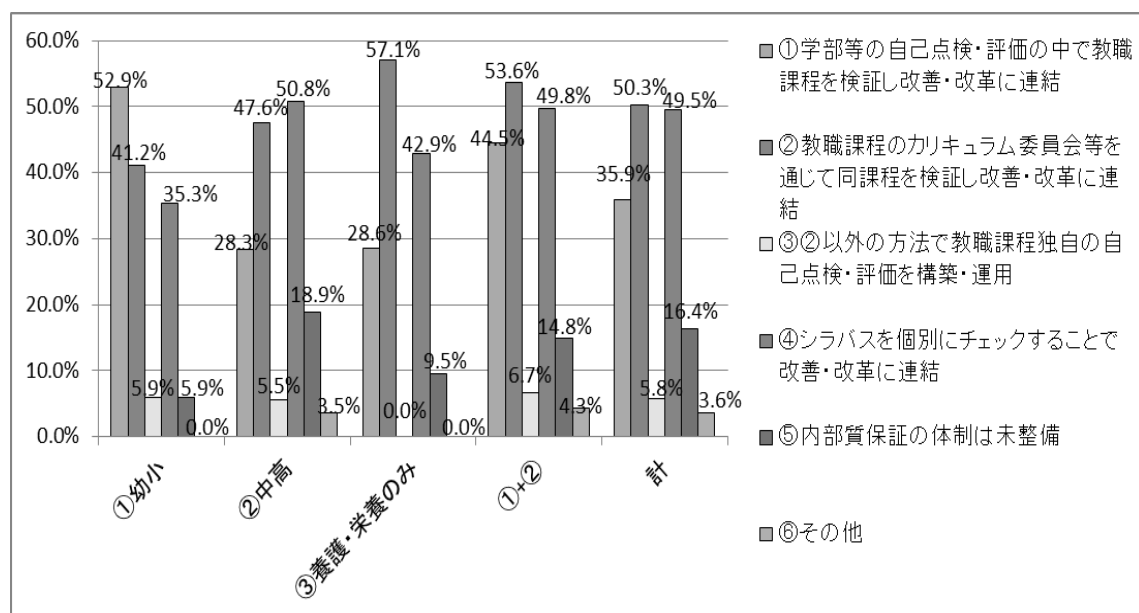


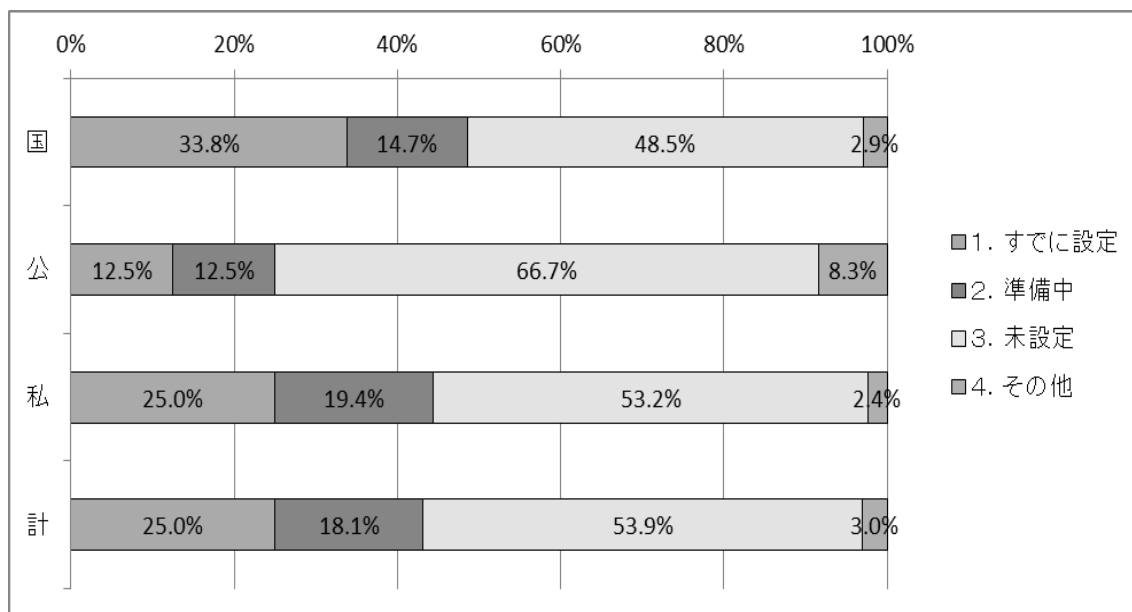
図 28 内部質保証の構築状況（免許種類別）



2「上のうち、とりわけ、達成すべき「ラーニング・アウトカム」の学生の到達状況を把握しもしくは測定・評価するにあたり、そのためのスタンダードもしくは達成度の指標が適切に設定されていますか。(Q3-2-2)」

「1. すでに設定されている」との回答が 25.0%、「2. 準備中」が 18.1%であり、53.9%が「3. 未設定」である（図 29）。「4. その他」の中には、教職履修カルテを利用してラーニング・アウトカムを把握しているとの回答が多く見られた。

図 29 ラーニング・アウトカムの学生の到達状況を評価するための指標の設定状況（国・公・私立別）



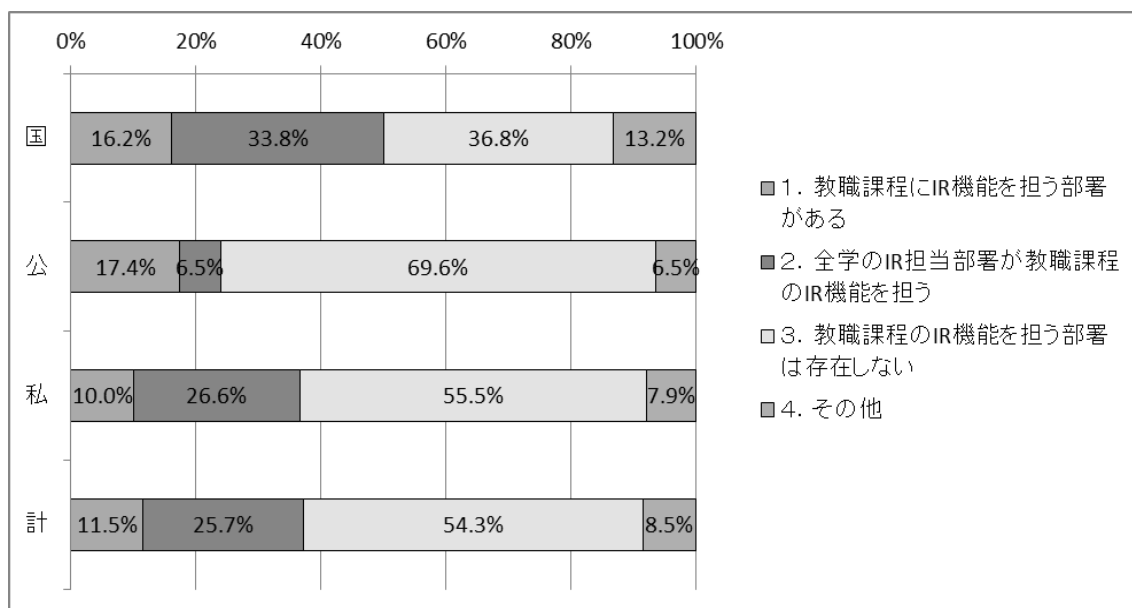
3 「我が国高等教育における教職課程の政策動向や、個別の教職課程の現状把握とそれを踏まえた課題解決に必要な情報・データを収集・分析する仕組み（IRの体制）はどう確立されていますか。（Q3-2-3）」

この質問に対して、最も回答が多かったのは「3. 教職課程のIR機能を担う部署は存在しない」（54.3%）であり、半数を超えている。「1. 教職課程にIR機能を担う部署がある」（11.5%）と「2. 全学のIR担当部署が教職課程のIR機能を担う」（25.7%）を合わせても 37.2%であり、教職課程に関するIRの体制構築はあまり進んでいないと言えよう（図 30）。

「4. その他」の回答の中には、全学のIR体制が発足したばかり、あるいは整備中との回答も多く、今後の進展に期待が持てる。一方、全学のIR担当部署は存在するが教職課程に関する分析ができていないという回答も複数あり、それらの大学においては教職課程の教育プログラムとしての認知が十分なされていないのではないかと懸念も生じる。

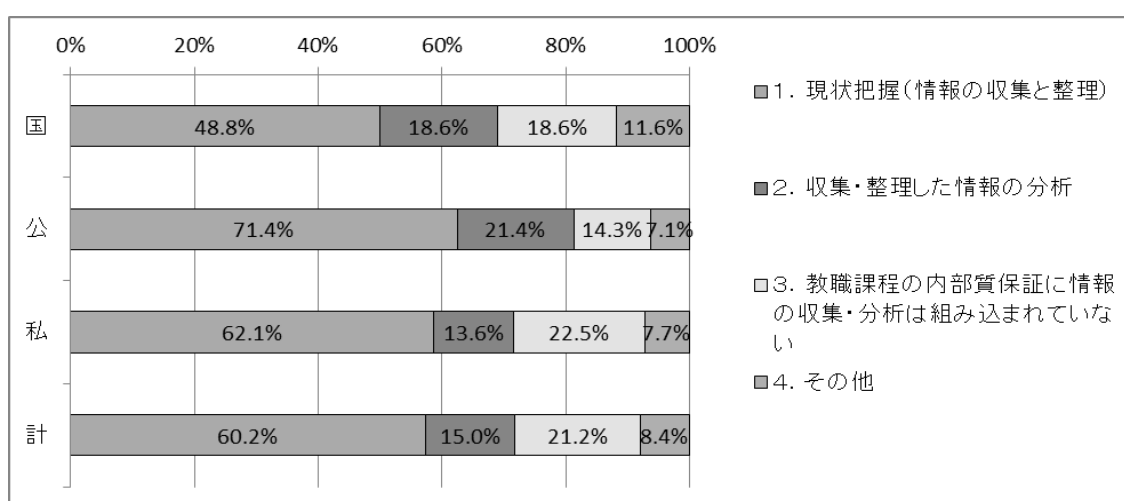
4 「Q3-2-3で 1.、2.、4. に回答した大学にお聞きします。IRの仕組みは、教職課程の内部質保証の営みの中でいかなる役割を果たしていますか。（Q3-2-4）」

図 30 I R体制の確立状況（国・公・私立別）



この質問は、Q3-2-3で 1.、2.、4. に回答した大学（226 大学）への問いである。最も多かった回答は「1. 現状把握を目的に、情報・データを収集しそれを整理するという役割を果たしている」（60.2%）である。次が「3. 教職課程の改善・改革の循環サイクルの中に、情報・データを収集・整理・分析するなどといったシステマティックな営為は組み込まれていない」（21.2%）であり、「2. 現状把握にとどまらず、収集・整理した情報・データの分析作業までをも行っている」（15.0%）は6～7校に1校に留まった（図 31）。

図 31 教職課程の内部質保証のなかで I Rの果たす役割（国・公・私立別）



免許状取得率別では 50%以上の大学で、免許種類別では幼小の免許のみの課程認定を受

けている大学で「1. 現状把握を目的に、情報・データを収集しそれを整理するという役割を果たしている」と「2. 現状把握にとどまらず、収集・整理した情報・データの分析作業までをも行っている」を合わせた割合が高かった（図 32、33）。

この回答からも、これらの大学において教職課程の位置づけが比較的大きいことが垣間見える。

図 32 教職課程の内部質保証のなかで I R の果たす役割（免許状取得率別）

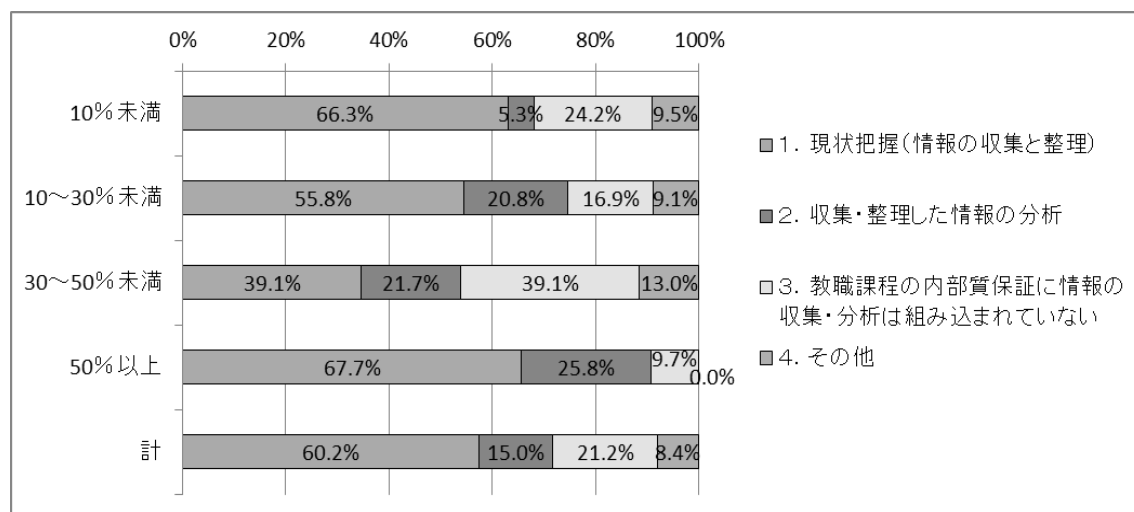
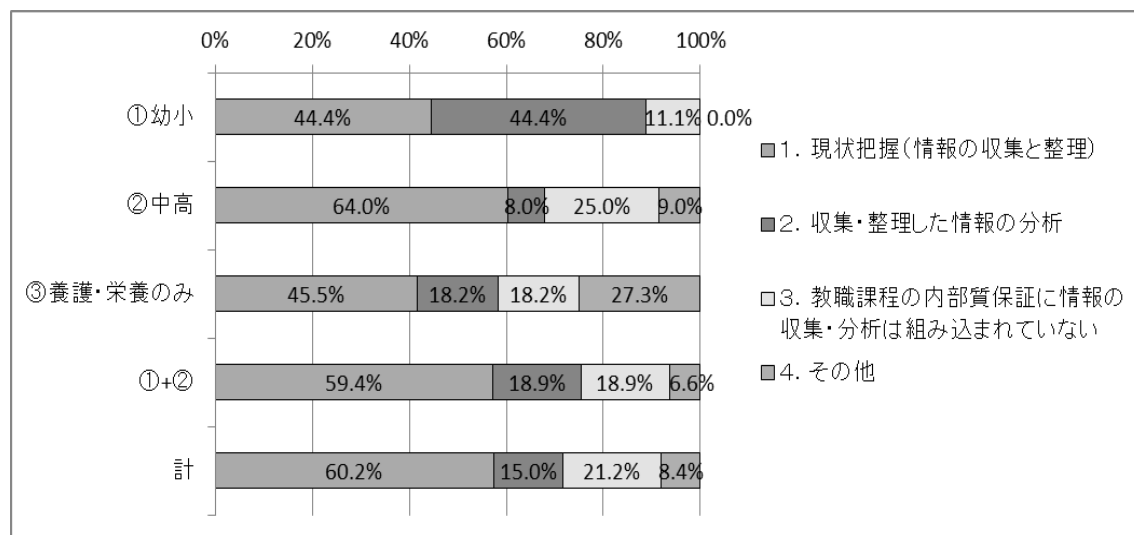


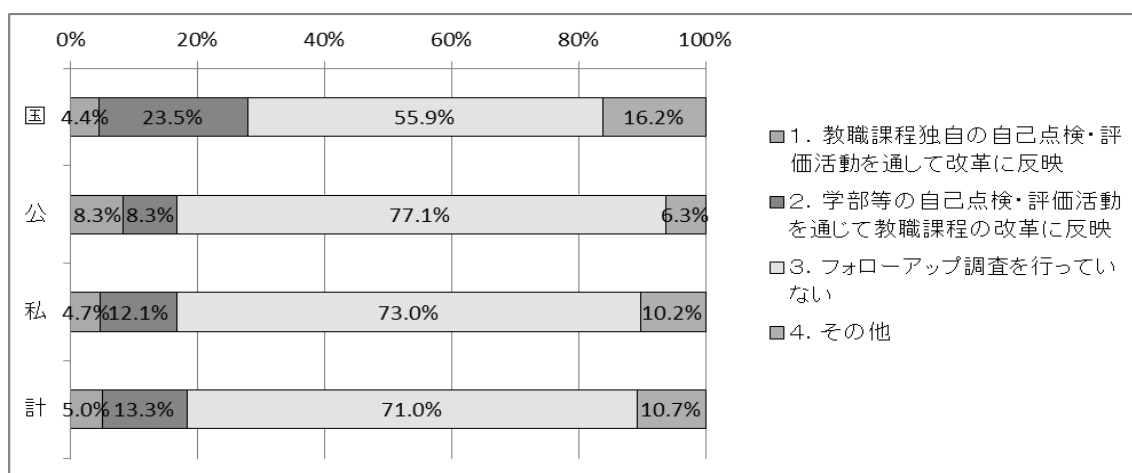
図 33 教職課程の内部質保証のなかで I R の果たす役割（免許種類別）



5 「教職課程修了者のフォローアップ調査（教職離職者の調査も含め）とその結果の反映はどのようにして行っていますか。（Q3-2-5）」

ここでは、「3. 教職課程修了者を対象としたフォローアップ調査を行っていない」という回答が最も多かった（71.0%）。「1. 教職課程に独自の仕組みとして構築した自己点検・評価の活動を通して教職課程の改善・改革に反映」（5.0%）が最も少なく、「2. 教職課程を設置する部局（学部等）の自己点検・評価活動を通じて教職課程の改善・改革に反映」（13.3%）を合わせても2割弱であり、フォローアップ調査を教職課程の改善・改革に反映するという取組は、まだ普及していないと言えよう（図 34）。

図 34 教職課程修了者のフォローアップ調査の改革への反映状況（国・公・私立別）



免許状取得率別では50%以上の大学における取組がやや多い程度だが、免許種類別では「幼小」の免許のみの課程認定を受けている大学の約4割で取組が見られることが特徴的である（図 35、35）。

図 35 教職課程修了者のフォローアップ調査の改革への反映状況（免許状取得率別）

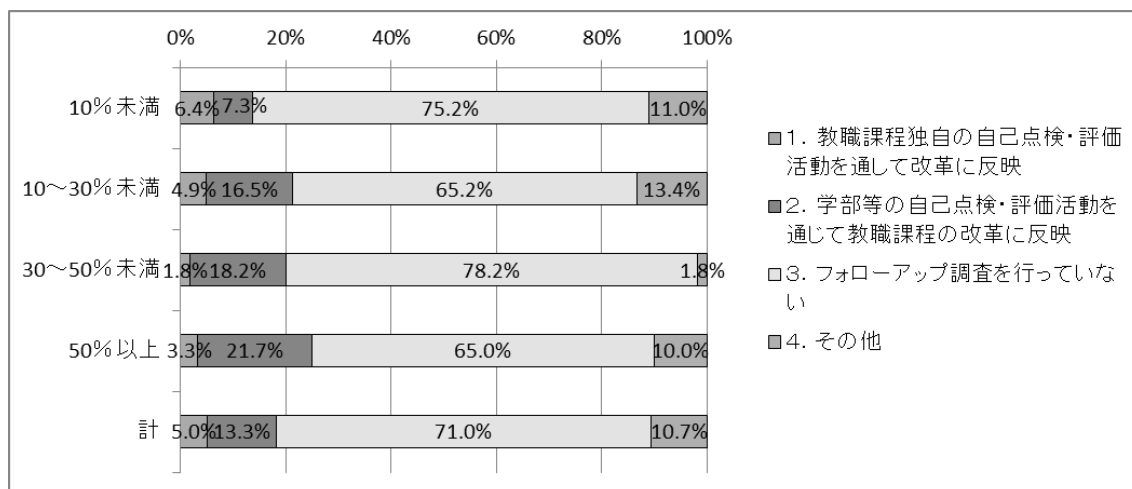
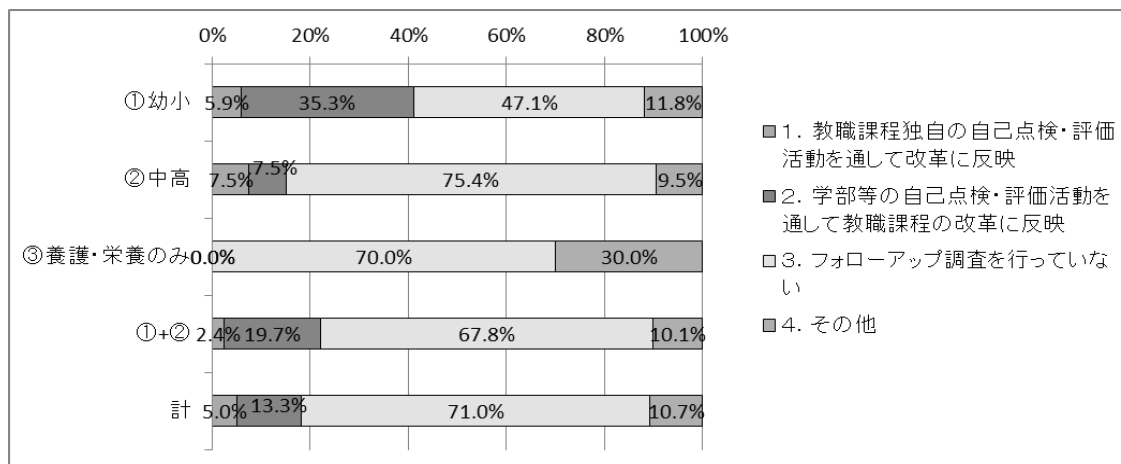


図 36 教職課程修了者のフォローアップ調査の改革への反映状況（免許種類別）



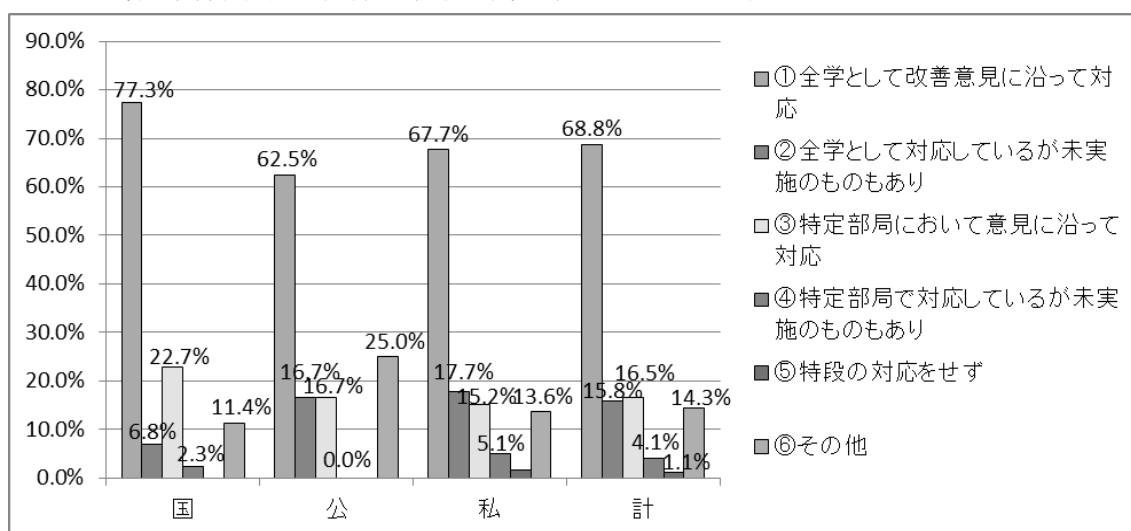
「4. その他」では、「完成年度前で修了者がまだいない」「フォローアップ調査は行っているが現状把握に留まっており、改善・改革には反映されていない」といった回答が複数見られた。

6 「文部科学省中央教育審議会の教職課程認定大学等実地視察を受けた大学にお聞きします。貴大学では、これまでの実地視察の改善意見に対し、どう対応していますか。(Q3-2-6)」

この問いは、教職課程認定大学等実地視察を受けた大学を対象としたものであるが、複数回答を可としたため回答大学数は不明である。回答総数は 266 であった。

詳細は図 37 の通りである。概ね全学として改善意見に沿って対応しており、特定部局に関する改善意見については当該部局で対応していると理解してよいであろう。

図 37 中教審教職課程認定大学等実地視察の改善意見への対応状況（国・公・私立別）



7「教職課程の改善・向上を促進すること等を目的に、外部評価を受けたことがありますか。(Q3-2-7)」

「3. 外部評価の実績はない」(73.8%) 大学がほとんどである。外部評価を受けた大学の中では、「1. 教職課程として独自の外部評価を受けたことがある」(2.7%) 大学の少なさに比して、「2. 全学もしくは学部等を対象とする外部評価の枠組みで、教職課程への評価を受けた」(22.5%) 大学が多い(図 38)。後者の回答については、免許状取得率が高くなるのに比例して実施率が高くなり(図 39)、免許種類別に見ると中高のみの免許の課程認定を受けている大学での実施率が他に比べると低い(図 40)。これも、大学教育あるいは学部教育の中での教職課程の位置づけが比較的大きい場合には、全学や学部等を対象とした外部評価の枠組みの中でも教職課程に注目が集まりやすいことを示していると言えよう。

「1. 教職課程として独自の外部評価を受けたことがある」と回答した大学には、その内容を具体的に回答してもらった。回答として挙げたのは、実地視察(2校)、東京学芸大学の「日本型教員養成教育アクレディテーション・システムの開発研究」による「教員養成教育認定評価」(5校)、機関別認証評価の一環として(2校)、大学独自に設置した外部評価委員会による評価(2校)、大学が依頼した外部評価者による評価(4校)であった。

図 38 外部評価の受審状況(国・公・私立別)

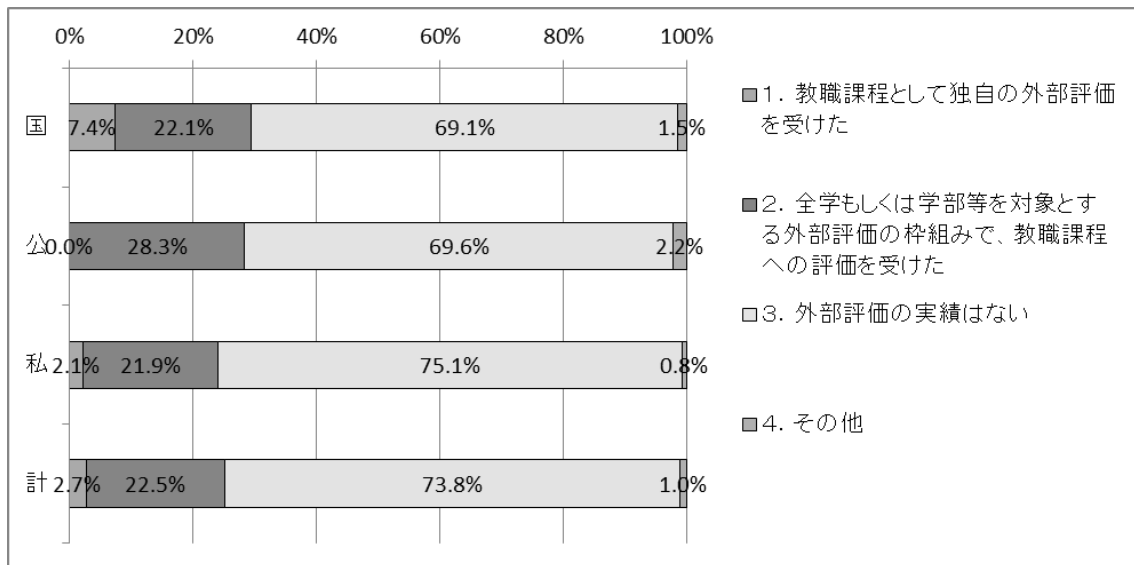


図 39 外部評価の受審状況（免許状取得率別）

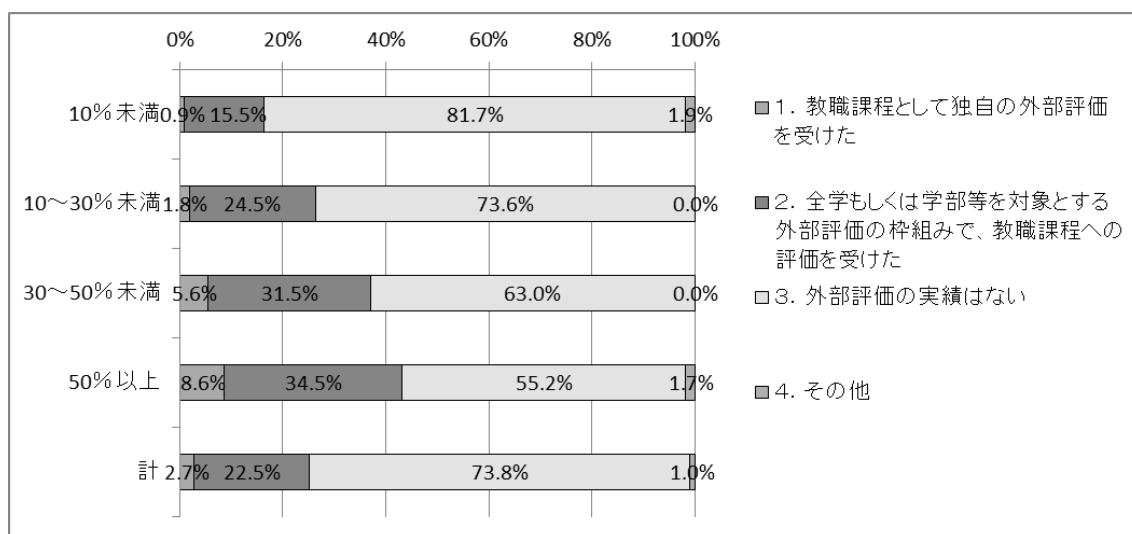
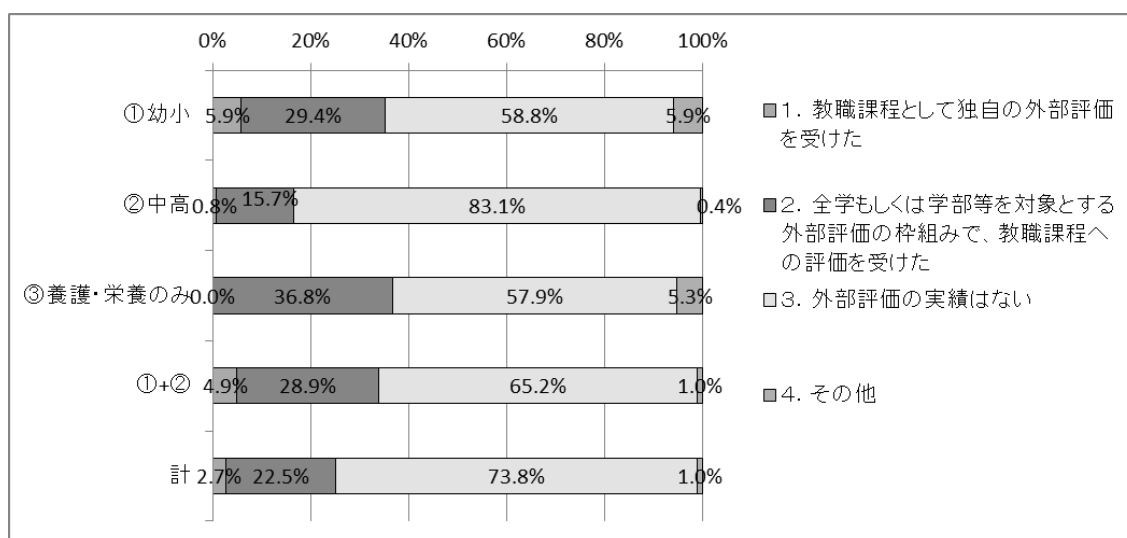


図 40 外部評価の受審状況（免許種類別）



8 「教職課程の質を保証し改善・改革を誘引する仕組みとしての「第三者評価」のあり方についてのご意見。(Q3-2-8)」

この質問は、「第三者評価」の在り方についてご意見があれば記述してください、という形で尋ねた。48 件の意見が寄せられており、その内容を以下のように整理してみた。

意義がある。重要である。：10 件

負担が大きく、それに見合う効果が期待できない：7 件

実地視察や認証評価で十分：3 件

実地視察の在り方を変えて第三者評価とすれば良い：1件

実地視察や認証評価との差別化が必要：3件

評価基準や評価者、手法についての意見：23件

少ない回答数ではあるが、意義があるという積極的な意見と、現状で十分あるいは負担に見合う効果が期待できないという消極的な意見が拮抗したと言えよう。

積極か消極かという立場を表明せずに評価基準や評価者、手法についての意見として述べられたものは、「各大学の所在する地域、建学の精神や歴史、専門分野、学生の意識や資質など多様な文脈を尊重してもらいたい」といった大学の特色・特徴や地域特性への配慮を求めるもの、「評価者が教職課程に造詣の深い人物であることが求められる」といった評価者について議論が必要だとするもの、「同じ規模、同じ状況の大学間での相互評価が望ましい」といった大学間の相互評価を求めるもの、「教員養成を主たる目的としていない学部・学科のための在り方」や「開放制をとる研究大学における教職課程の特質に適った評価指標の設定」といった評価基準等の検討を求めるものなどが主なものであった。

（小括）

学部等の自己点検・評価の中で、あるいは教職課程のカリキュラム委員会等を通じて、教職課程を検証し改善・改革に連結させるという取組はそれぞれ半数程度の大学で取り組まれている。前者については学部における教職課程の位置づけが比較的大きいところで、そうでないところよりも取組が進んでいる傾向が見られる一方、後者はそういった取組状況の大きな違いは見られなかった。

課程認定の実地視察で指摘された内容への対応も、概ね全学的な対応が行われている。

以上から考えれば、実地視察を受けた際の指摘に対応するというアドホックな形で、あるいは、それぞれの大学の経験則等に基づいて検証することで、教職課程を改善する取組は一定程度行われていると言える。

一方で、教職課程を対象としたIR体制の構築があまり進んでいないこともあり、教職課程修了者のフォローアップなどの継続的な現状把握や分析は不十分であると言わざるを得ない。さらには、教職課程に着目したあるいは教職課程を対象とした外部評価もほとんど行われておらず、客観的な指標に基づく検証が行われているとは言い難い状況である。

本項で取り上げたアンケート項目の回答からは、教職課程の内部質保証を機能させるためには、取り組むべき課題が残されている状況が明らかになったと言えよう。

一方で、IRの機能を生かしたり、教職課程修了者のフォローアップ調査を行ったり、外部評価を受けたりなどの取組は、大学全体あるいは学部全体における教職課程の位置づけが比較的大きい場合により取り組まれている傾向が見える。そうでない大学においては、限られた資源（人、時間、予算等）をどう教職課程に振り向けるのかという難しさがあることも想定でき、その点への配慮も必要となろう。

また、第三者評価については、意義があるという積極的な意見がある一方で、負担の観

点などから消極的な意見もあり、評価基準や評価者、手法について慎重な検討を求める意見も多かった。内部質保証を機能させ得る第三者評価の在り方は、それらの意見も踏まえて検討することが必要と思われる。

<引用文献>

国立大学法人東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクト（2017） 『2014～2016 年度 日本型教員養成教育ア krediyetasyon・システムの開発研究報告書』

第3項 学生の受け入れ

学生の受け入れに関する本項では、熱意ある学生を教職課程にリクルートするための工夫と学生定員と整合した履修学生の確保状況の2つの質問項目を設けている。

1 「教職への熱意を有し、また教職課程の目的・目標、「めざす教職像」に共鳴できる学生を教職課程にリクルートするためにどのような工夫を行っていますか。（Q3-3-1）」

熱意ある学生を教職課程にリクルートするための工夫については、回答した大学の96.0%が「①教職課程履修希望者を対象として一括的なガイダンスやオリエンテーションを実施している」を選択している。次に多いのが「②教職課程履修希望者を対象とした個別面談を行っている」で39.7%であり、「③教職に基本的に求められる適性や熱意の確認を行うため、何らかの書面審査を実施している。」との回答は14.0%である（図41）。

免許状取得率別、免許種類別に見ると次のようになる。

図41 熱意ある学生を教職課程にリクルートするための工夫（免許状取得率別）

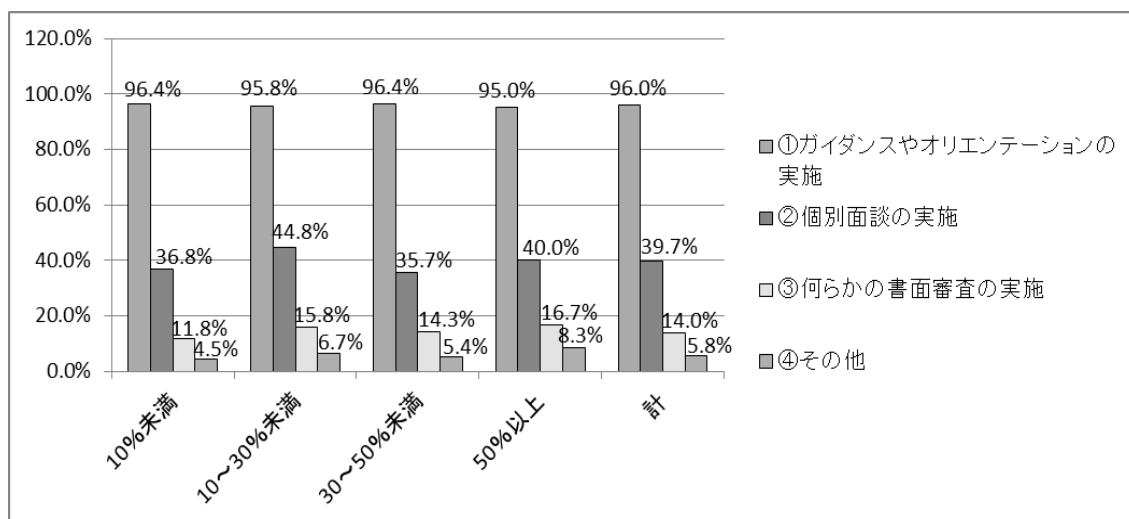
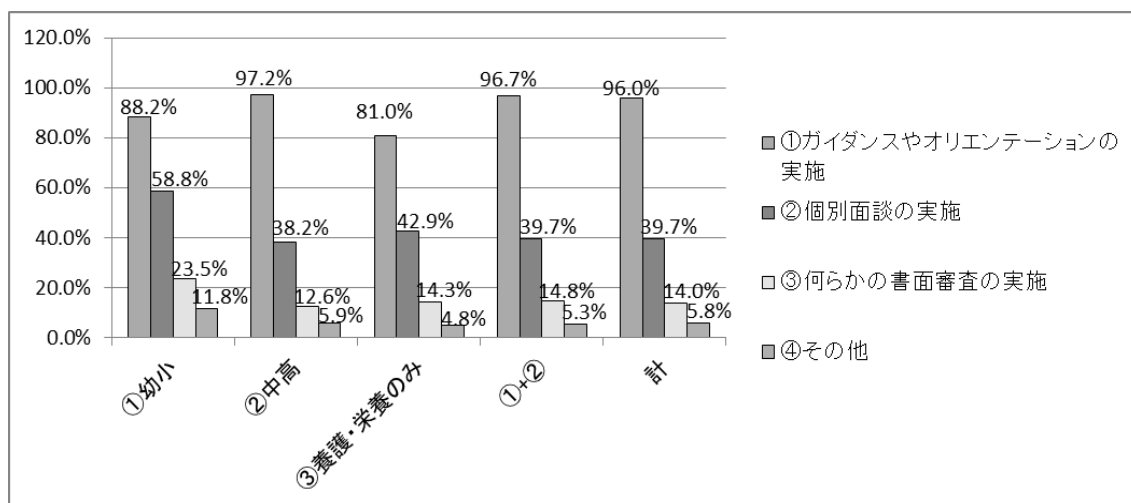


図 42 熱意ある学生を教職課程にリクルートするための工夫（免許状種類別）



免許状取得率別に見ると大きな違いはないものの、免許種類別にみると「幼小」のみが個別面談の実施率が平均よりも2割程度高い。

なお、国・公・私立別にみても大きな違いはないが、国立大学については「④その他」の回答が17.6%と比較的高い。これは、記述欄を見る限り、教員養成系で特段リクルートを行う必要がない大学が含まれているためと解される。

2 「教職課程の学生定員を設定している場合、最近5年間について、その学生定員と整合した履修学生の獲得が毎年行われていますか。(Q3-3-2)」

教職課程の学生定員を設定している場合に、その学生定員と整合した履修学生の確保状況について尋ねてみた。それによると、「1. 学生定員に見合った履修学生を毎年確保できている」と回答した大学は全体の31.6%であり、「2. 学生定員に見合った履修学生を確保できている年の方が多い」が9.5%、「3. 学生定員に見合った履修学生を確保できていない年の方が多い」が13.2%となっている。

免許状取得率別、免許種類別に見ると図43、44のようになる。

免許状取得率と履修学生の確保状況は相関関係にあることがわかる。一方、免許種類別にみると、「幼小」と「養護・栄養のみ」において「3. 確保できていない年の方が多い」という回答が3割前後認められる。

国・公・私立別に見ると、「1. 毎年確保できている」と「3. 確保できていない年の方が多い」との回答が国立大学ではそれぞれ61.2%と0.0%、私立大学では25.4%と13.2%であり、かなりの開きがある。

なお、本質問項目については、全体で45.7%が「4. その他」と回答している。記述欄を見るとそのほとんどは教職課程の学生定員を特に設定していないことによるものである。

図 43 学生定員と整合した履修学生の確保状況（免許状取得率別）

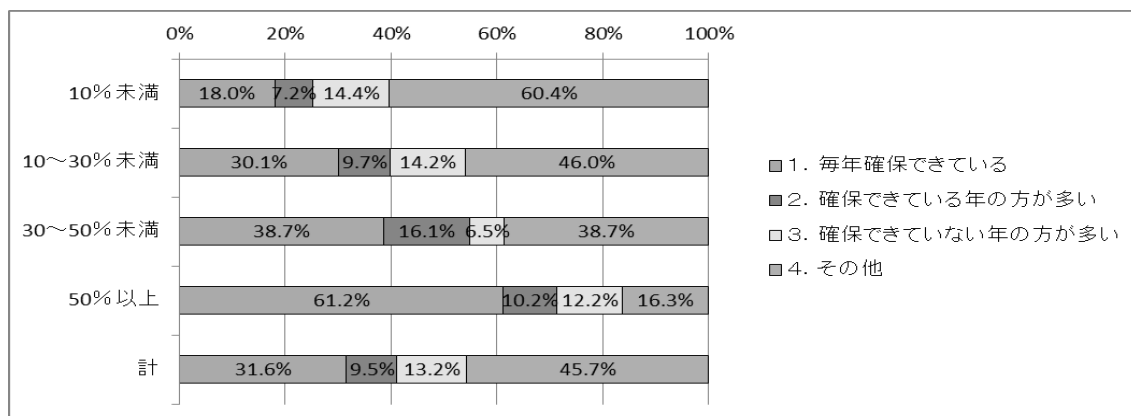
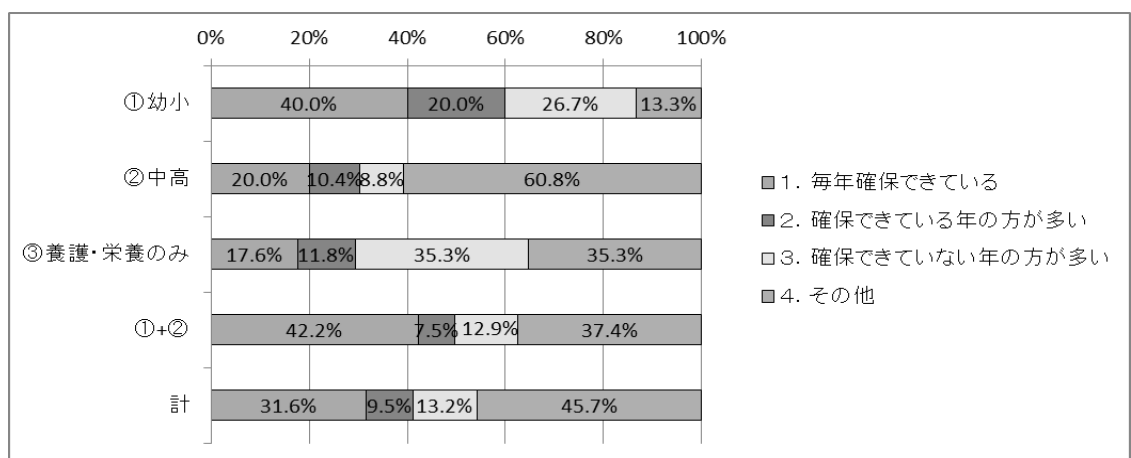


図 44 学生定員と整合した履修学生の確保状況（免許種類別）



（小括）

学生の受け入れに関する本項では、熱意ある学生を教職課程にリクルートするための工夫と学生定員と整合した履修学生の確保状況の2つを尋ねた。その回答を見ると、まず、リクルートの工夫については、教職課程履修希望者を対象としたガイダンスやオリエンテーションの実施と回答する大学が大多数であり、個別面談の実施は4割程度、書面審査は2割以下という実態が明らかとなった。この傾向は、免許状取得率とクロスしてみても変わらない。次に、学生定員と整合した履修学生の確保状況についてみると、確保できている大学が4割、できていない大学が1割強という傾向が読み取れる。この傾向は国・公・私立別に見るとその実態に開きがあるものの、免許状取得率と履修学生の確保状況は相関関係にあるといえる。なお、5割弱の大学ではそもそも教職課程の学生定員を特に設定していないことに留意する必要がある。

第4項 教員組織

教員組織に関する本項では、必要専任教員数の充足状況、教職課程を展開するにふさわしい教員配置、学校現場の実態や課題に焦点を当てた教員の比率を高めるための努力、研究成果や教育実践成果を教育の内容・方法に反映させるための措置、教職課程に特化したFDの仕組み、FDの内容、教育内容・方法と現場の要請とが乖離しないような配慮の計7つの質問項目を設けている。

1 「教職課程は、法定の必要専任教員数を充たしていますか。(Q3-4-1)」

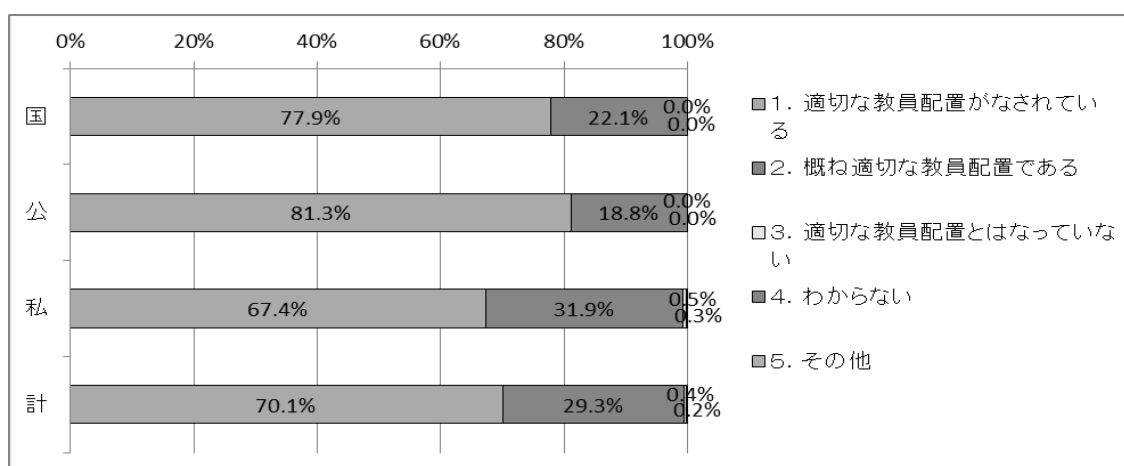
必要専任教員数の充足状況を尋ねた本質問項目については、この設問への回答校499校のうち、「充たしていない」との回答は国立で2校、私立で1校、「その他」が国立1校のみで、回答校の99.2%で「充たしている」と回答している。

2 「担当授業科目に対応する教育研究業績を有するなど、教職課程を展開するにふさわしい教員配置がなされていますか。(Q3-4-2)」

一方、教職課程を展開するにふさわしい教員配置について見ると、「1. 適切な教員配置がなされている」との回答は全体の70.1%にとどまるが、「2. 概ね適切な教員配置である」が29.3%であるため、合計すると99.4%に達する。「3. 適切な教員配置とはなっていない」と「4. わからない」とする回答が私立でそれぞれ2校と1校あるのみである。

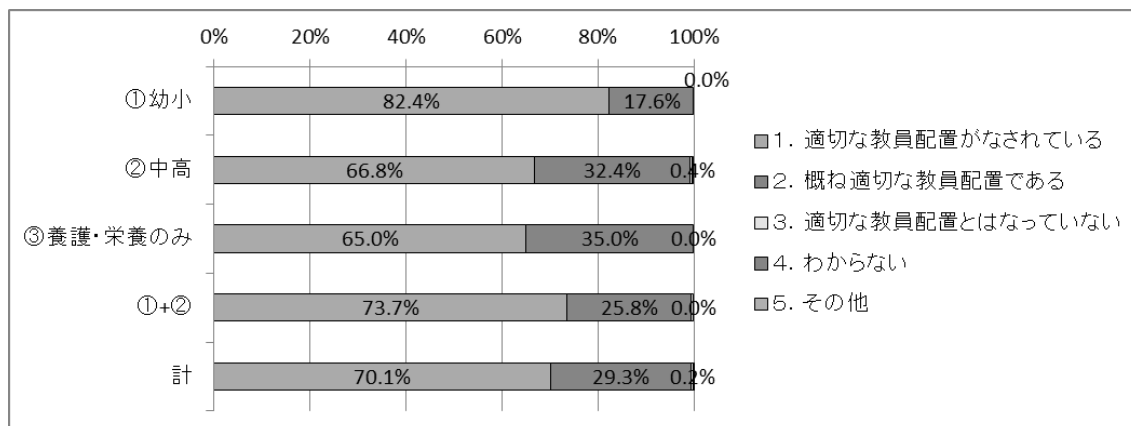
国・公・私立別、免許種類別に見ると図45、46のようになる。

図45 教職課程を展開するにふさわしい教員配置（国・公・私立別）



「1. 適切な教員配置がなされている」との回答に着目すると、国・公立と私立、「幼小」と「中高」及び「養護・栄養のみ」との間に1割程度の開きが認められる。

図 46 教職課程を展開するにふさわしい教員配置（免許種類別）



3 「学校現場の実態や課題（教科指導を含む）に焦点を当てた教育研究を行う教員の比率を高めるためにどのような努力を払っていますか。（Q3-4-3）」

学校現場の実態や課題に焦点を当てた教員の比率を高めるための努力として最も回答の割合が高かったのは、「③学校現場での教職としての経験年数、教育実績の内容を採用人事の際の重要な審査項目として位置づける」（57.5%）で唯一、回答校の半数を超えている。次いで「①研究者教員とは異なる採用基準を採用するなど十分に努力している」（31.7%）、「②実践研究論文、実践レポート等の学校現場の実績に根差したペーパーを研究実績として重視する」（29.5%）、「④必要性は認めるが、そのための努力は十分ではない」（15.4%）、「⑤特段、そうした配慮は行っていない」（15.2%）、「⑦その他」（6.4%）、「⑥わからない」（2.4%）の順となっている。

免許状取得率別、免許種類別に見ると図 47、48 のようになる。

図 47 学校現場の実態等に焦点を当てた教員比率を高めるための努力（免許状取得率別）

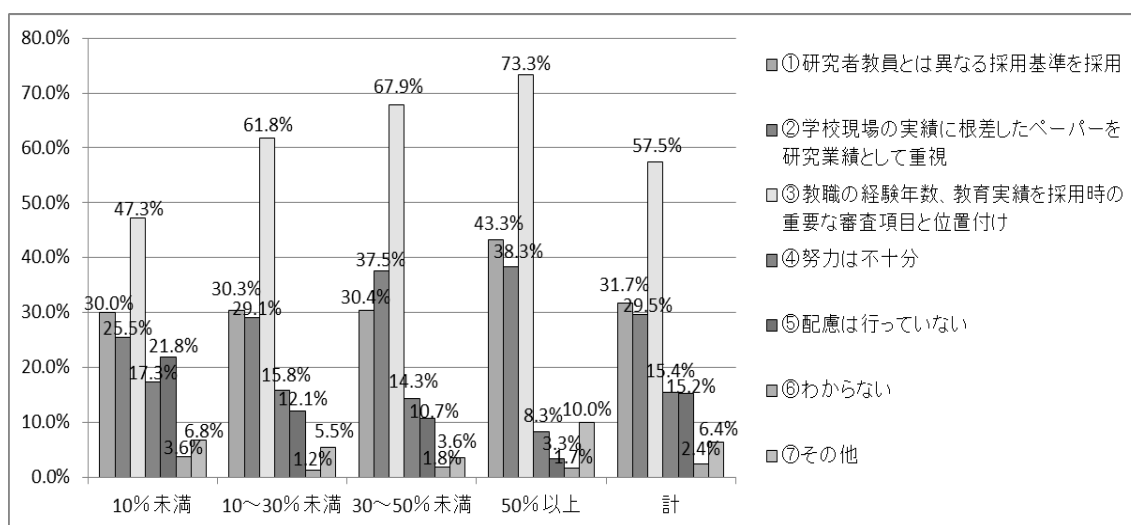
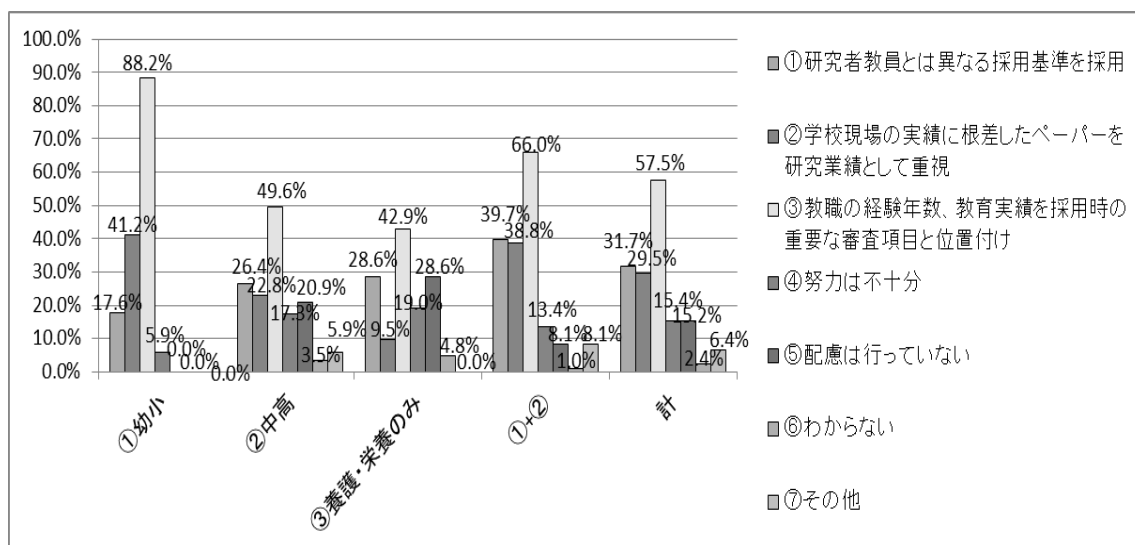


図 48 学校現場の実態等に焦点を当てた教員比率を高めるための努力（免許種類別）



回答として最も多かった「③学校現場での教職としての経験年数、教育実績の内容を採用人事の際の重要な審査項目として位置づける」についてみると、免許状の取得率と正の相関関係を示しており、また、免許種類別では「幼小」の免許を出している大学で著しく高いことがわかる。

4 「研究成果や学校現場での教育実践の成果を、教職課程の教育の内容・方法に反映させるためにどのような措置を講じていますか。(Q3-4-4)」

研究成果や教育実践成果を教育の内容・方法に反映させるための措置について見ると、最も回答が多かったのは、「③特段の措置は講じていない」(40.1%)である。次いで「②研究成果や研究上の知見、教育現場での経験、教育実践の成果をFD活動を通じて研究者教員、実務経験を有する教員が相互に共有」(29.3%)、「①研究者教員と実務経験を有する教員の行動によるチームティーチング方式による授業の実施」(28.9%)、「⑤その他」(8.8%)、「④わからない」(3.8%)の順となっている。

国・公・私立別、免許種類別に見ると図 49、50 のようになる。

国・公・私立別にみると、全般的に国立大学が堅調であるのに対し、公立大学は必ずしも高くない。また、免許種類別では「幼小」と「中高」が対照的に見える。

図 49 研究成果や教育実践成果を教育の内容方法に反映させる措置（国・公・私立別）

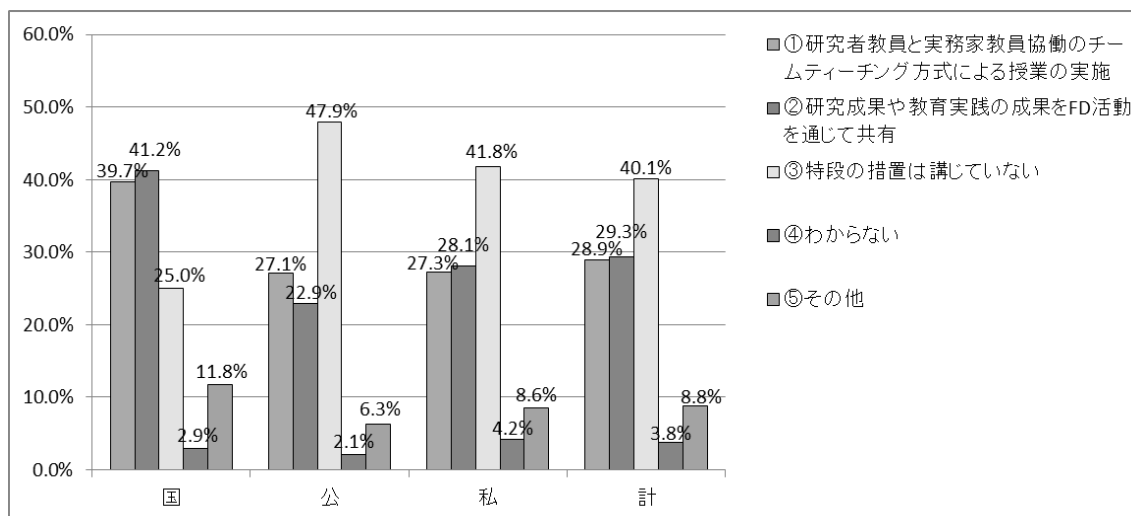
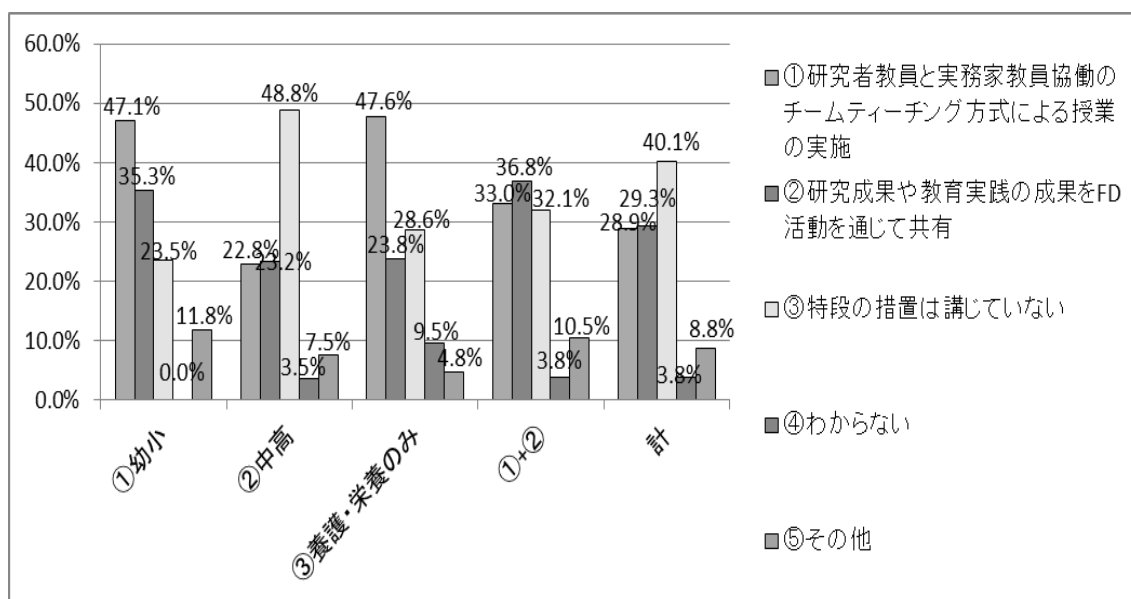


図 50 研究成果や教育実践成果を教育の内容方法に反映させる措置（免許種類別）



5 「教職課程に特化した組織的なファカルティ・ディベロップメント（FD）は、どのような仕組みで行われていますか。（Q3-4-5）」

教職課程に特化したFDの仕組みについて見ると、「3. 教職課程の教育内容・方法を目的とするFDは制度化していない」とする回答が最も高い（61.2%）。次いで「2. 部局（学部等）の専任教員が参加して行う全体的なFDの取組の一環として、教職課程FDを実施している」（22.9%）、「1. 教職課程を担っている全専任教員による組織的なFD活動を展開している」（9.0%）、「4. わからない」（6.2%）、「5. その他」（0.6%）となっている。

全般的に低調であるが、「１．教職課程を担っている全専任教員による組織的なＦＤ活動を展開している」とする回答が多いのは、国・公・私立別に見ると、国立 16.2％で最も高く、免許状取得率別に見ると「50％以上」が 20.0％でやはり最も高い。

６「上記ＦＤは、どのような内容のものとして行われていますか。 あてはまるものをすべて選択してください。（Q3-4-6）」

ＦＤの内容をみると、「③教職課程科目について行われる授業アンケート等の結果を踏まえ、授業の内容は方法の改善・向上を指向するものとして行われている」との回答が最も多く（28.9％）、「④教職課程科目を担当する教員の授業の相互参観を通じ、授業の内容や方法の改善・向上を指向するものとして行われている」（20.8％）、「⑦国や地方自治体による教育政策の最新動向を踏まえ、求められる教員像への理解を深めるものとして行われている」（18.2％）、「⑥教職課程の意義と価値並びにその仕組みに対する理解を深めるものとして行われている」（15.0％）、「⑤教員採用選考試験の出題傾向や考査方法（ペーパー試験、面接試験、グループ討議、模擬授業等）などを念頭におきつつ、授業内容・方法の工夫を図るものとして行われている」（11.8％）、「②研究者教員と実務経験を有する教員による指導上の協働体制の実効性を確保するものとして行われている」（11.2％）、「①教科専門、教科の指導法、教職に関する科目等の教育内容。方法の融合や系統性を指向するものとして行われている」（9.0％）、「⑧その他」（5.8％）の順となっている。

国・公・私立別、免許取得率別に見ると次のようになる。

図 51 ＦＤの内容（国・公・私立別）

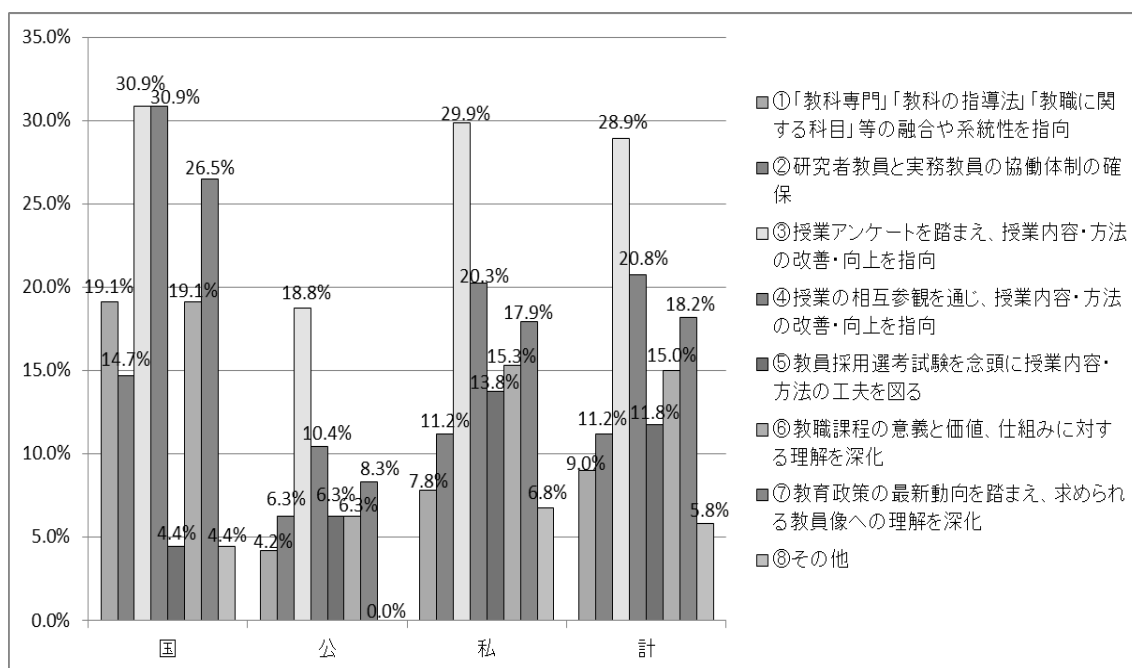
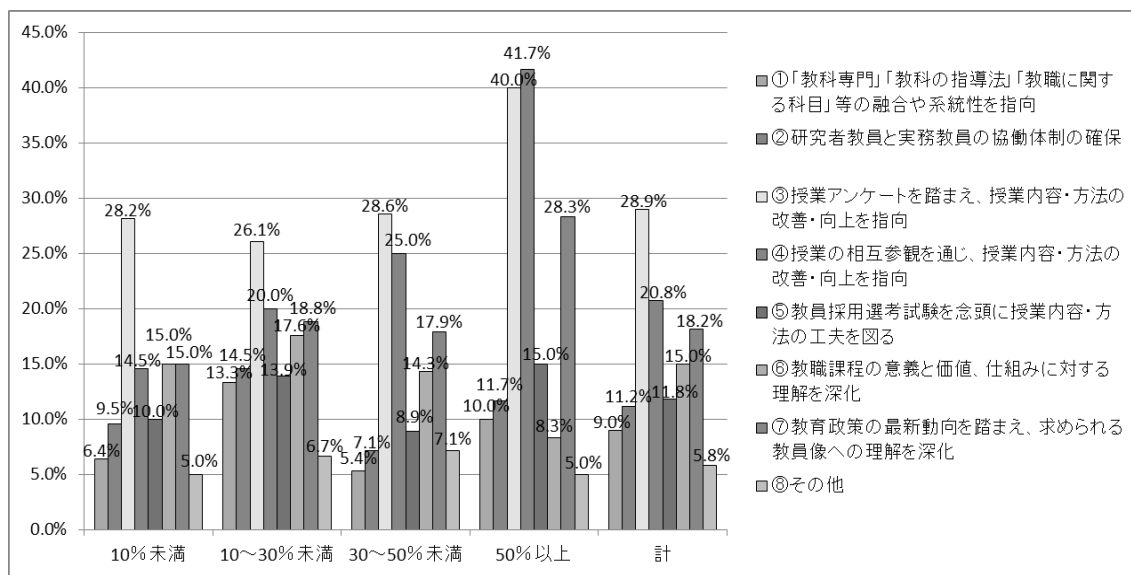


図 52 F Dの内容（免許所得率別）



国・公・私立別に比較してみると、公立大学が全般的に低調であることがわかる。また、国立大学は授業の相互参観や教育政策の最新動向への対応の面で、公立・私立大学より努力していることがわかる。一方、免許状取得率別に見ると、特に、取得率の高い大学ほど「授業評価の活用」と、「授業の相互参観」が進んでいることが読み取れる。

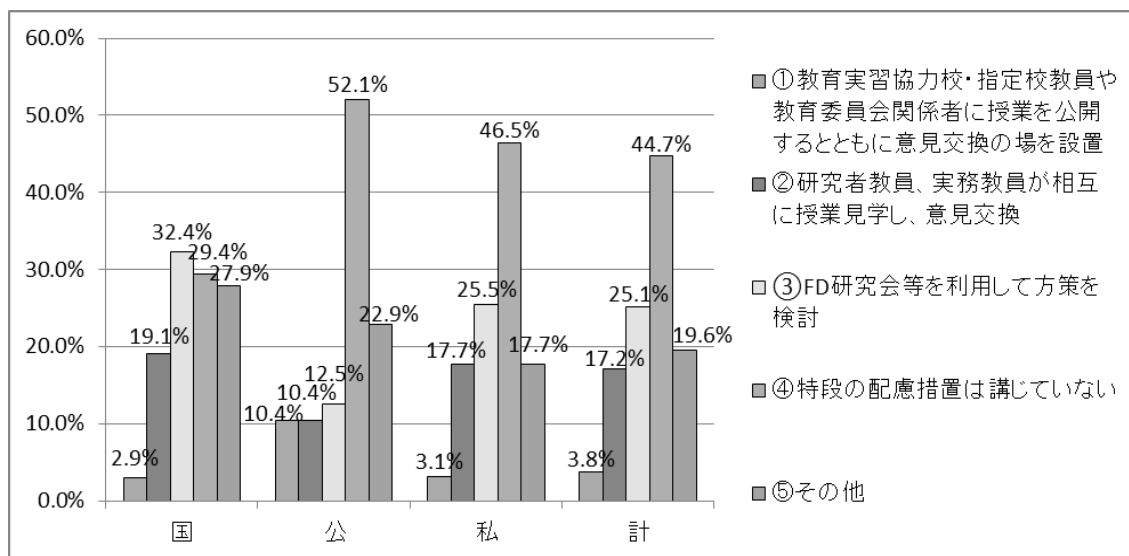
7 「教職課程で展開されている教育の内容・方法が学校現場の要請と乖離することのないよう、どのような配慮措置を講じられていますか。(Q3-4-7)」

教育内容・方法と現場の要請とが乖離しないような配慮について見ると、全体では「④特段の配慮措置は講じていない」が44.7%で最も多い。次いで「③定期、不定期に開催されるF D研究会等を利用して、教育の内容・方法が学校現場の要請と乖離しないための方策について検討し、所要の措置を講じている」が25.1%、「⑤その他」が19.6%、「②研究者教員、学校現場の実務経験のある教員が相互に授業見学し、意見交換会を開催している」が17.2%で、「①自身の授業を公開授業とし、学内の教員のみならず、教育実習の協力校・指定校の教員や地域の教育委員会関係者への授業見学を呼びかけるとともに、その後に意見交換を行う場も設けている」は3.8%にとどまった。

国・公・私立別に見ると図 53 のようになる。

国・公・私立別に見ると、公立大学では「④特段の配慮措置は講じていない」とする回答が5割を超えて最も多いものの、「①自身の授業を公開授業とし、学内の教員のみならず、教育実習の協力校・指定校の教員や地域の教育委員会関係者への授業見学を呼びかけるとともに、その後に意見交換を行う場も設けている」という回答も10.4%に上り、平均の倍以上高い点が着目される。

図 53 教育内容・方法と現場の要請とが乖離しないような配慮（国・公・私立別）



（小括）

教員組織に関する本項では、7つの質問項目を設けたが、ここではいくつかまとめて整理しておきたい。

まず、必要専任教員数の充足状況と教職課程を展開するにふさわしい教員配置の2つの質問に対しては、ほぼ100%に近い大学が、充足している、あるいは、ふさわしい教員配置を行っているという回答している。

次に、学校現場の実態や課題に焦点を当てた教員の比率を高めるための努力、研究成果や教育実践成果を教育の内容・方法に反映させるための措置、そして、教育内容・方法と現場の要請とが乖離しないような配慮の3つの質問項目について見たい。学校現場の実態や課題に焦点を当てた教員の比率を高めるための努力として最も回答の割合が高かったのは、学校現場での教育実績の内容等を採用人事の際の重要な審査項目として位置づけるとの回答で、唯一、回答校の半数を超えている。また、この回答と各大学の免許状の取得率は正の相関関係を示しており、免許種類別では幼小の免許を出している大学で著しく高い。研究成果や教育実践成果を教育の内容・方法に反映させるための措置について見ると、最も多かったのは特段の措置は講じていないとの回答で4割であるが、FD活動を通じた研究者教員と実務家教員の相互共有、研究者教員と実務家教員のチームティーチング方式による授業の実施も3割弱程度の大学で実施されている。なお、教育内容・方法と現場の要請とが乖離しないような配慮について見ると、全体では特段の配慮措置は講じていないとの回答が4割を超え、最も多い。

最後に、教職課程に特化したFDの仕組みとそのFDの内容に関する2つの質問項目への回答を見ると、教職課程の教育内容・方法を目的とするFDは制度化していないとする回答が6割を超えている。一方で、部局（学部等）の専任教員が参加して行う全体的なF

Dの取組は2割程度、教職課程を担っている全専任教員による組織的なFD活動は1割程度であり、全般的に低調であると言わざるを得ない。その上で、その内容を見ると、授業アンケート等の結果を踏まえた改善・向上に関するものが3割弱、教員の相互参観が2割程度、国や地方自治体による教育政策の最新動向に関するものが2割弱で、比較的多く実施されている。なお、免許状取得率の高い大学ほど授業評価の活用と、特に授業の相互参観が進んでいることが読み取れる。

第5項 教育内容・教育方法

本項では、教職課程のカリキュラム編成並びに教育内容・方法・成果の測定及び教職実践演習の機能状況を明らかにする。教職課程は教育職員免許法・同施行規則並びに教職課程認定基準に基づいている。しかし、そのカリキュラム編成並びに教育内容・方法・成果の測定には、各大学が輩出しようとする教員像や、大学が所在する地域のニーズも視野に収めた創意工夫が現れている。

1 「教科専門」、「教科の指導法」、「教職に関する科目」等を系統的に関連づけたカリキュラム編成となっていますか。(Q3-5-1-1)」

ここでは、教職課程のカリキュラム編成に当たり、「教科専門」、「教科の指導法」、「教職に関する科目」の系統性や関連性を意識してカリキュラム編成について検討する。

国・公・私立を問わず、最も回答が多かったのは「1. 3つの科目群にわたり、系統的なカリキュラム編成が確保されている」であった(43.3%)。次いで「3. 「教科専門」と「教科の指導法」の関連性が概ね確保されたカリキュラム編成となっている」が多い(29.0%)。選択肢の「2.」は「教科専門」と「教科の指導法」の関連性を意識したカリキュラム編成となっている」であるが、その回答は12.1%であり、相対的に低い。また「4. 各科目群間の関連性を意図して編成したカリキュラムではない」という回答は13.5%であり、特に国立と私立大学に多く見られる傾向であった(図54)。

同じ設問への回答を、各大学の教員免許状取得率別に検討しよう(図55)。3つの科目群に系統的なカリキュラム編成を確保しているのは30～50%未満の大学に多い(54.5%)。一方、10%未満の大学では、各科目群間の関連性を意図していない傾向が相対的に高い(18.8%)。

さらに免許種別に検討したところ、「幼小」免許を出している大学が「3科目群にわたり系統的なカリキュラム編成を確保」している傾向が顕著に見られる(70.6%)。逆に「中高」免許のみの大学の場合、「各科目群間の関連性は意図していない」傾向が相対的に高い(18.7%)。なお、「幼小」と「中高」の免許種をカバーしている大学(①+②)では、3科目群間の系統的なカリキュラム編成を確保する傾向が強く、46.6%であった。

図 54 「教科専門」「教科の指導法」「教職に関する科目」の関連づけ（国・公・私立別）

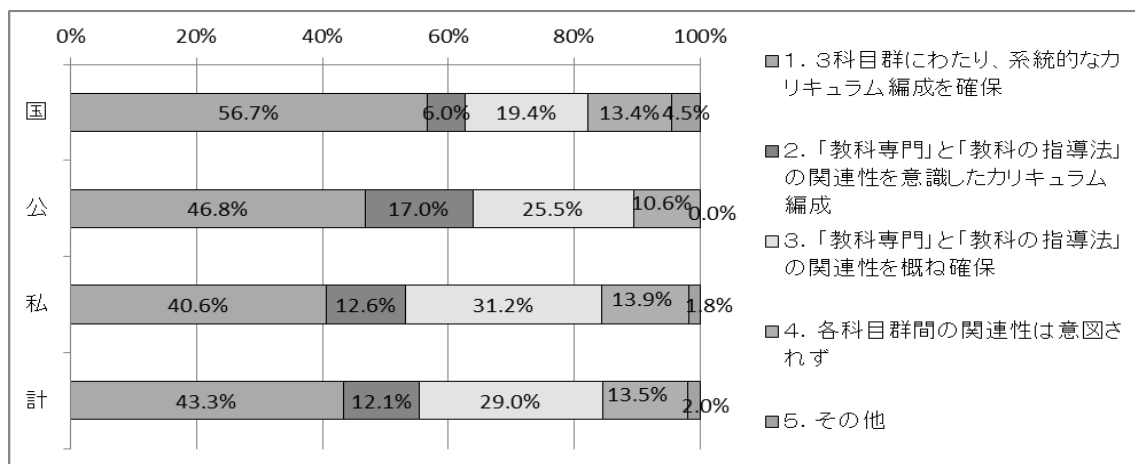


図 55 「教科専門」「教科の指導法」「教職に関する科目」の関連づけ（免許状取得率別）

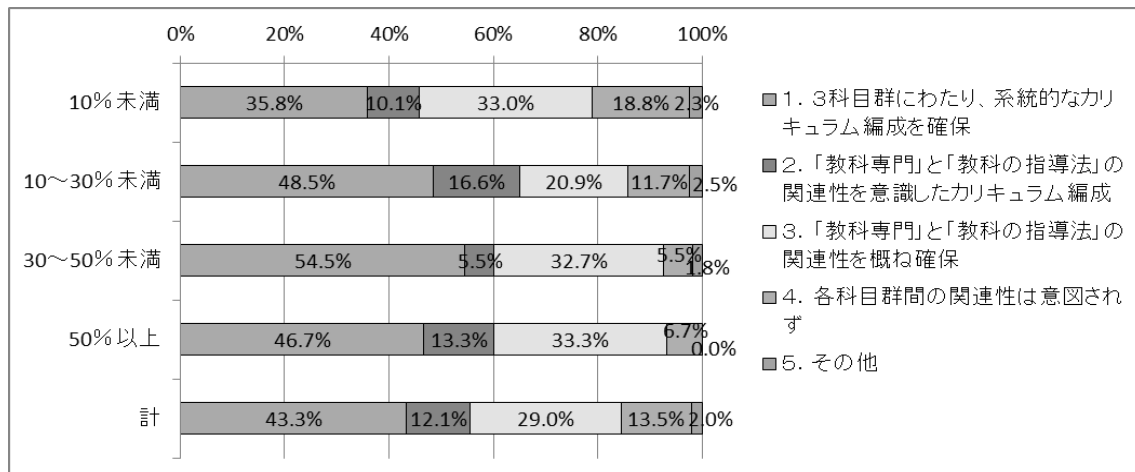
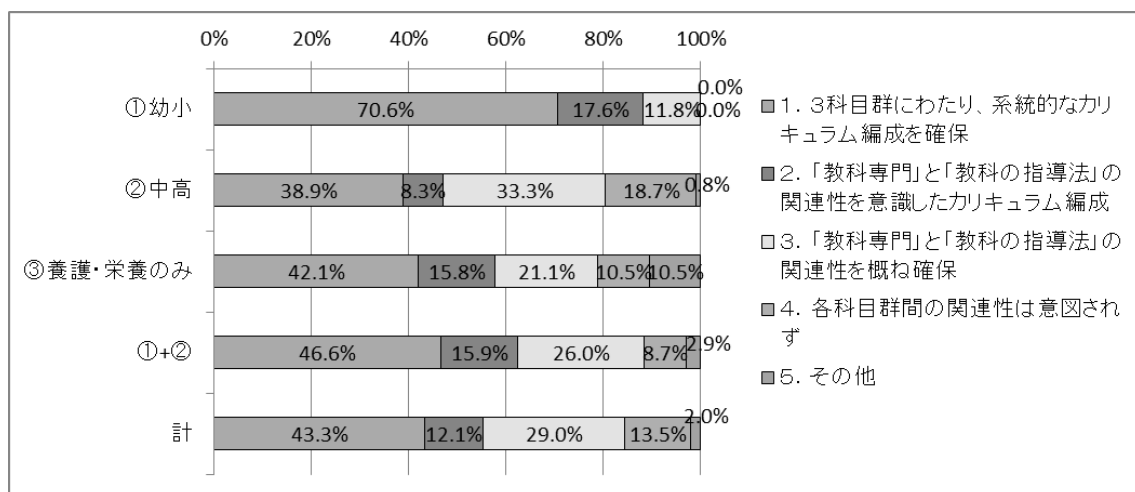


図 56 「教科専門」「教科の指導法」「教職に関する科目」の関連づけ（免許種別）



以上の結果から、3科目群間の系統的なカリキュラム編成を確保しているのは国立、「幼小＋中高」、免許取得率の高い大学に多く、逆に各科目群間の関連性を意図しない傾向が強いのは、私立、「中高」のみ、免許取得率の低い大学に見られる傾向であることがわかる。

なお、自由記述では「目的養成では系統性を確保しているが、開放制では難しい」といった回答が寄せられている。

2 「教科専門」と「教科の指導法」の融合科目を設定していますか。(Q3-5-1-2)」

2019（平成 31）年度入学生から適用となる新しい教育職員免許法では、従前の「教科に関する科目」と「各教科の指導法に関する科目」の区分が統合され、「教科及び教科の指導法に関する科目」となる。新たな区分の中では、従前のように「イ 教科に関する専門的事項」と「ロ 各教科の指導法」に区別されるが、いわゆる「教科専門科目」と「教科の指導法科目」の融合領域の設定も例示されている。この設問では、その先取りとも言うべき科目を各大学が独自の創意工夫によって設定しているか否かを尋ねている。

全体的には未だ十分に設定していない実態が明らかとなった。設置者別では国立大学のうち 10.3%が「1. 設定し、必修化している」と答える傾向が見られたものの、全体には約 8 割の大学が「3. 設定していない」と回答している。免許状取得率別に確認したところ、「10～30%未満」の大学と「50%以上」の大学でそれぞれ 9.8%、11.7%が「1. 設定し、必修化している」と回答している。免許種別では「幼小」を出している大学の 17.6%、「養護・栄養のみ」を出している大学の 21.1%が「1. 設定し、必修化している」と回答しており、突出している。

なお、自由記述の回答では、複数の大学が「融合科目の開設を検討している」「設定のための準備を進めている」「一部の教科専門科目で指導法の要素を取り入れて開講している」という回答が見られた。

図 57 「教科専門」と「教科の指導法」の融合科目の設定状況（国・公・私立別）

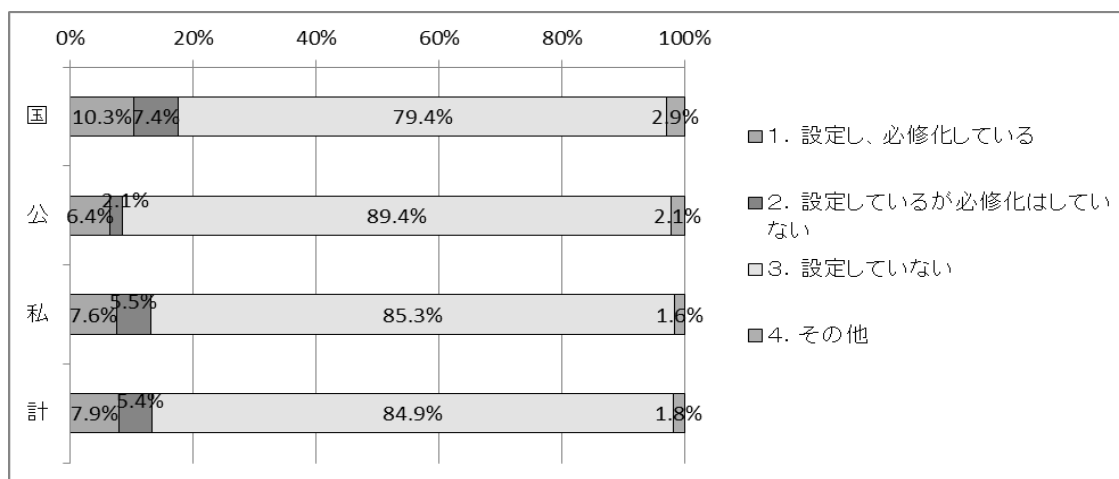


図 58 「教科専門」と「教科の指導法」の融合科目の設定状況（免許状取得率別）

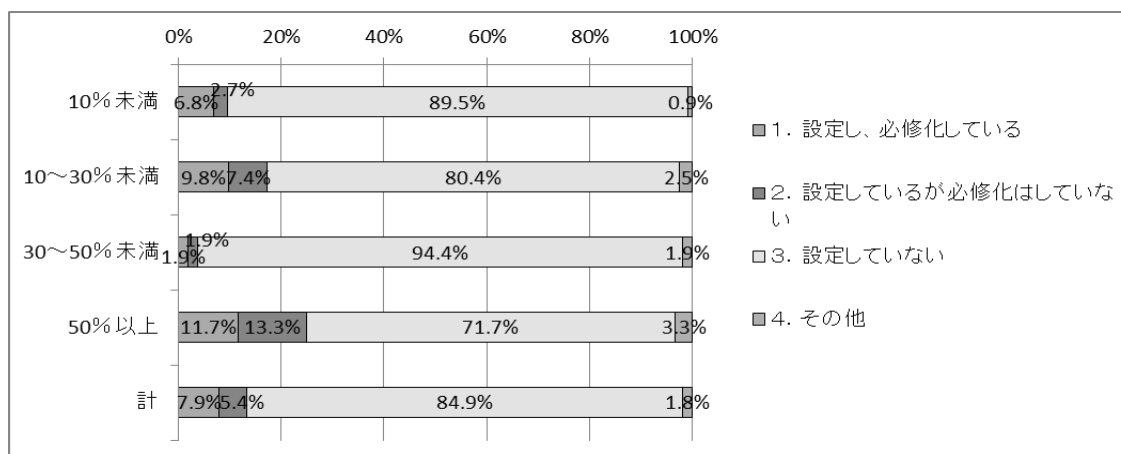
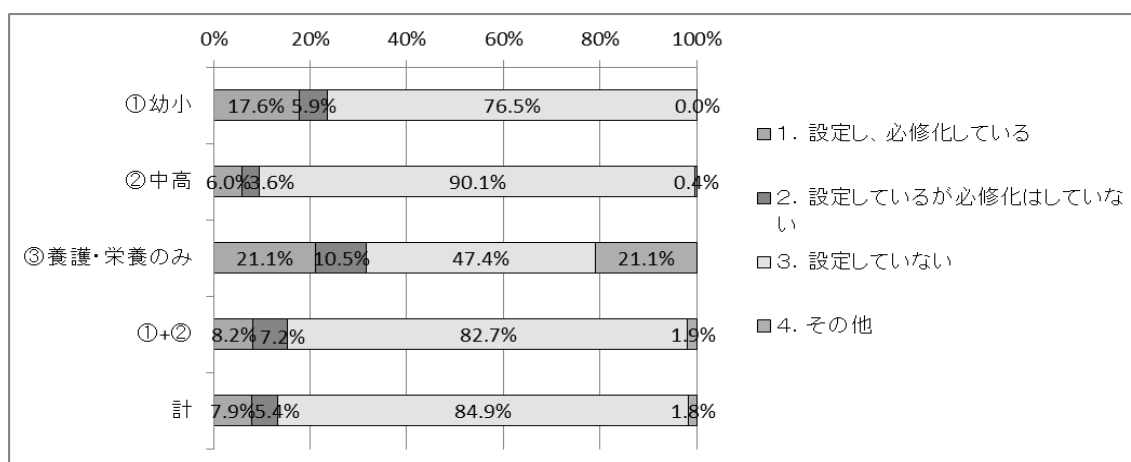


図 59 「教科専門」と「教科の指導法」の融合科目の設定状況（免許種別）



3 「教職課程科目に履修上の登録者数の上限を設けていますか（教職実践演習は除く）。（Q3-5-1-3）」

この設問は、教職課程のクラスサイズについて、科目の内容に応じた適切な規模を確保しているかどうかを尋ねている。

全体的には「3. 特段の上限設定は行っていない」という回答が多く 73.2%であった。設置者別に見ると、公立では 87.5%の大学が「3. 特段の上限設定は行っていない」と回答し、突出した傾向を見せている。これに対して国立と私立では「2. 科目の種類・性格に応じて登録者数の上限を設けている」と回答する大学がそれぞれ 29.4%、22.4%であり、科目の性質に応じたクラスサイズの設定に取り組んでいる実態が伺える（図 60）。

このことを免許取得率別に検討したのが図 61 である。免許取得率の高い大学ほど「2. 科目の種類・性格に応じて登録者数の制限を設けている」と回答する傾向が強くなっている。

る。特に 50%以上の免許取得率の大学では、「1. すべての教職科目に登録者数の上限を設けている (5.0%)」と「2. 科目の種類・性格に応じて登録者数の上限を設けている (30.0%)」を合わせて 35.0%の大学が何らかの上限設定を行っていた。

図 60 教職課程科目における履修登録者数の上限設定状況（国・公・私立別）

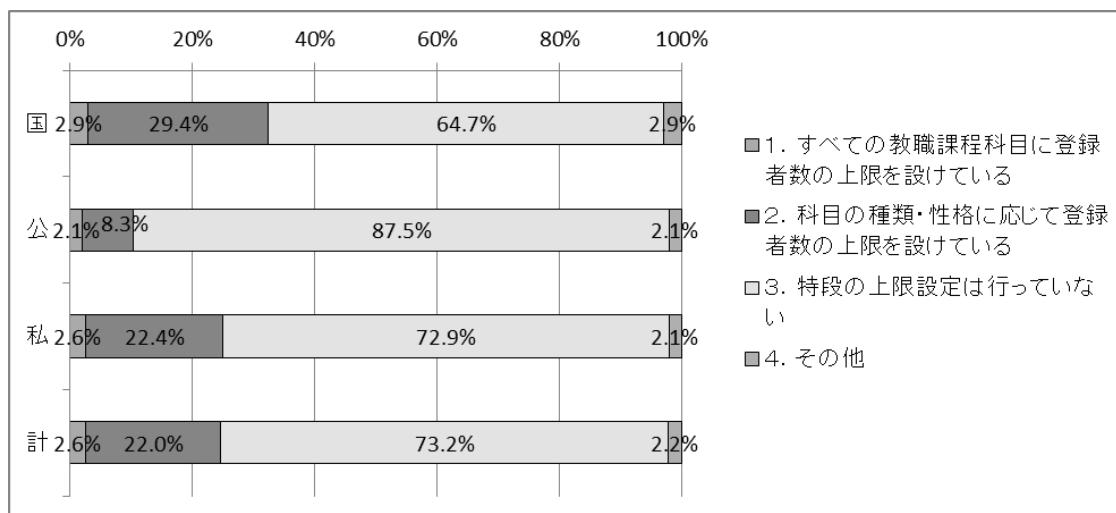


図 61 教職課程科目における履修登録者数の上限設定状況（免許状取得率別）

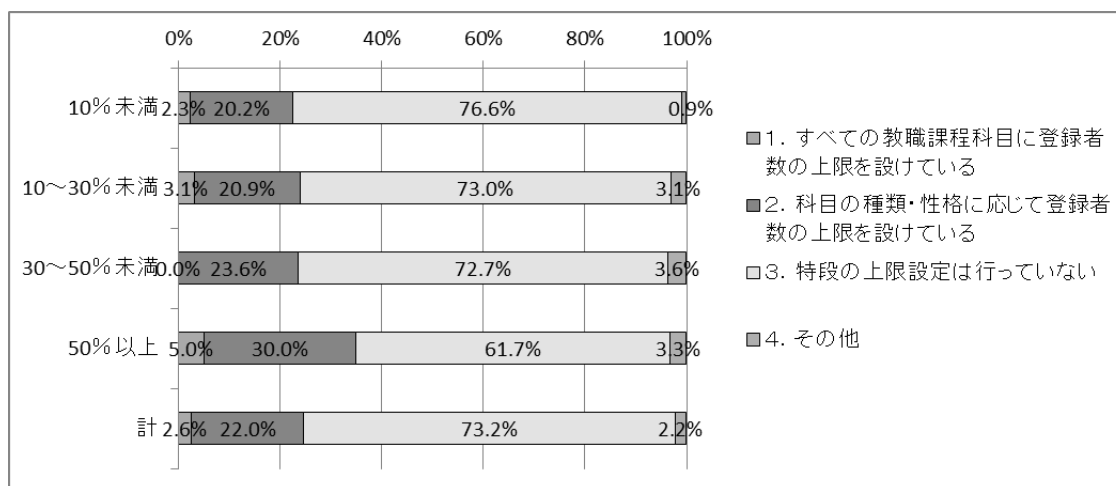
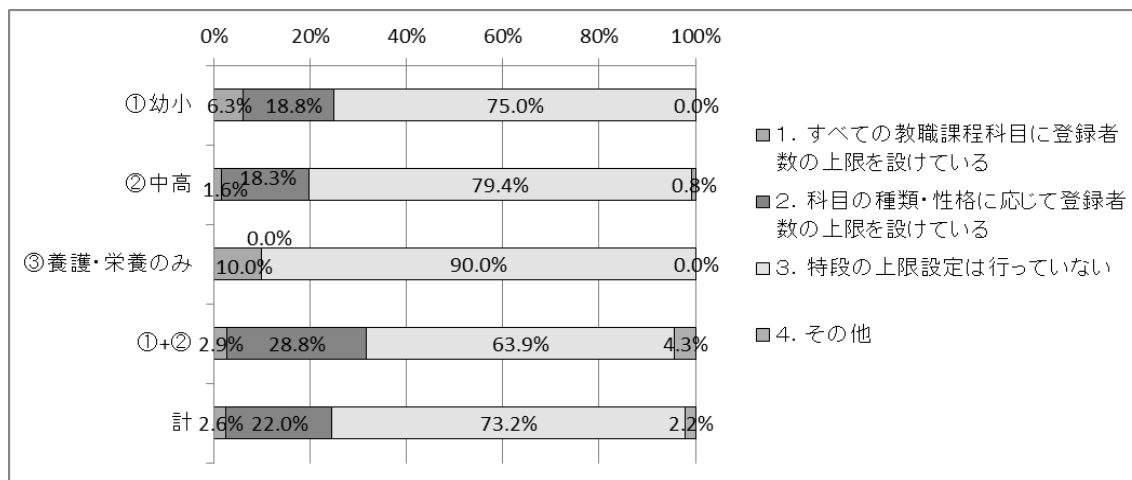


図 62 から、「幼小」「中高」並びに「幼小＋中高」の大学の場合、約 2 割から 3 割の大学が「1. すべての教職科目に登録者数の上限を設けている」と「2. 科目の種類・性格に応じて登録者数の上限を設けている」状況が伺え、一定のクラスサイズの維持とこれによる質保証に取り組んでいることがわかる。一方、「養護＋栄養のみ」の大学では「3. 特段の上限設定を行っていない」大学が 90.0%を占めていた。

なお、自由記述では「模擬授業や教育実習事前事後指導科目」、「教職課程の必修授業」

図 62 教職課程科目における履修登録者数の上限設定状況（免許種別）



において人数の上限を設定したり、クラス分けを行ったりするなどして一定のクラスサイズを維持し、質保証に取り組んでいることが伺える。

4 「社会の変化に伴う新たな要請や昨今の政策課題に対応させるために、どのような教育内容・方法上の工夫が試みられていますか。(Q3-5-1-4)」

この設問は、次の選択肢①～⑧への複数回答を求めている。

- ①選挙権年齢の引き下げに伴うシティズンシップ教育の指導法の充実
- ②「特別の教科 道徳」の実施を見据えての「道徳教育の指導法」の内容・方法の充実
- ③少数者の人権に配慮した「生徒指導」に関する科目の教育内容・方法の充実
- ④特別支援に関わる科目の教育内容・方法の充実
- ⑤アクティブ・ラーニングを導入した科目数の増加
- ⑥ I C Tを積極活用する科目数の増加
- ⑦各教職課程の特徴に対応させた「独自科目」の創設
- ⑧その他

全体的には「⑤アクティブ・ラーニングを導入した科目の増加」が突出して多く 67.3%であった。次いで「④特別支援に関わる科目 (39.3%)」、「②道徳教育の指導法 (35.1%)」、「⑥ I C Tを積極活用する科目 (34.9%)」であった。いずれも新しい教育職員免許法や、次期学習指導要領で重視される内容であり、政策動向に感度高く向き合おうとしている様子がうかがえる。設置者別に確認したところ、国立大学では「⑦独自科目の創設」が他の設置者に比べて高く 23.5%であった。また私立大学では「②道徳教育の指導法」が他の設置者に比べて突出して高く 38.4%であった。「①シティズンシップ教育」については、設置者を問わず1割に満たない状況であった。なお、「③少数者の人権に配慮した生徒指導に関

する科目」については、設置者、免許状取得率、免許種別を問わず、いずれも約2割程度の大学で取組が進んでいた（図63）。

選択肢⑦の「独自科目」に回答した場合、併せて具体的な科目名を尋ねた。大きく分類すると、①既存の教職教養系科目に、現代的教育課題に対応させた独自科目を設定する場合（「教育の現代的課題科目群」を設定し、「学校生活支援」「子ども育成支援」「教育モラル育成支援」「E S D」「学習環境デザイン」）、②学校体験やボランティア体験を発展させたインターンシップ科目を設定する場合（「学童保育実習」「教職インターンシップ」「教職プレパレーション」）、「学校インターンシップⅠ～Ⅶ」、③外国語の指導法や特別支援教育、E S D等に対応した科目などを挙げるケースが多く見られた。

設置者別に検討したところ、国立では「⑤アクティブ・ラーニングを導入した科目の増加」が突出して多く77.9%であり、次いで私立（66.5%）、公立（58.3%）という結果であった。「④特別支援に関わる科目」は設置者による大きな違いは見られず、国立（42.6%）、私立（39.2%）、公立（35.4%）という結果であった。「②道德教育の指導法」については私立が38.4%であった。国立（26.5%）と公立（20.8%）とは異なり、私立が積極的な対応を始めていることがわかる。

免許状取得率別では、「②道德教育の指導法」「④特別支援に関わる科目」「⑤アクティブ・ラーニングを導入した科目」「⑥ICTを活用した科目」について、50%未満までの取得率の高い大学ほど、これらの科目の充実や創設等に取り組む比率が上昇するという線形的な関係が見られた（図64）。

また免許種別では、「幼小」と「幼小＋中高」の大学で「④特別支援に関わる科目」に回答する傾向が多く見られ、それぞれ58.8%と51.7%であった。同様に「幼小」と「幼小＋中高」の大学では「⑥ICTを活用した科目」についても比較的高い回答が見られ、それぞれ47.1%と42.1%であった（図65）。

図63 社会の要請や政策課題に対応するための教育内容・方法上の工夫（国・公・私立別）

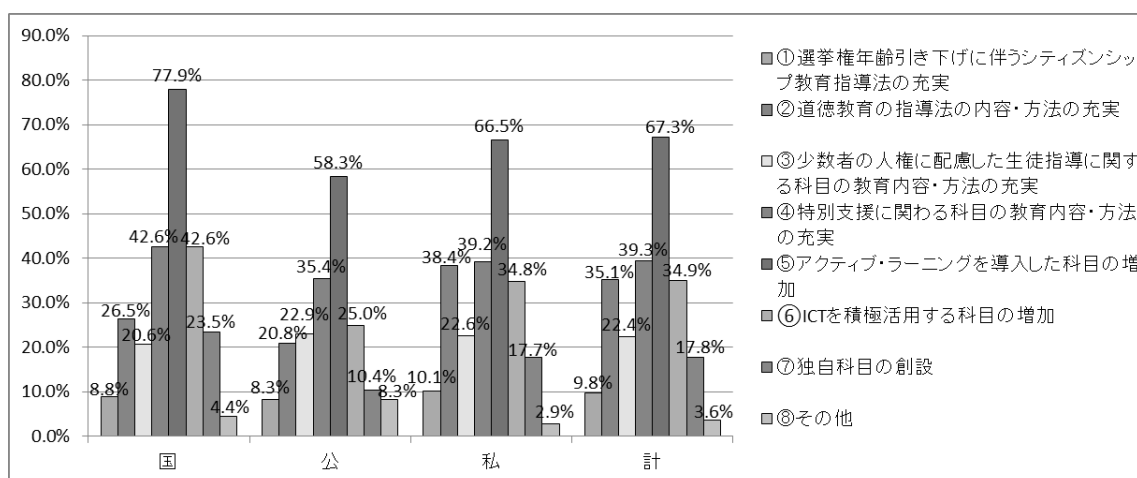


図 64 社会の要請や政策課題に対応するための教育内容・方法上の工夫（免許状取得率別）

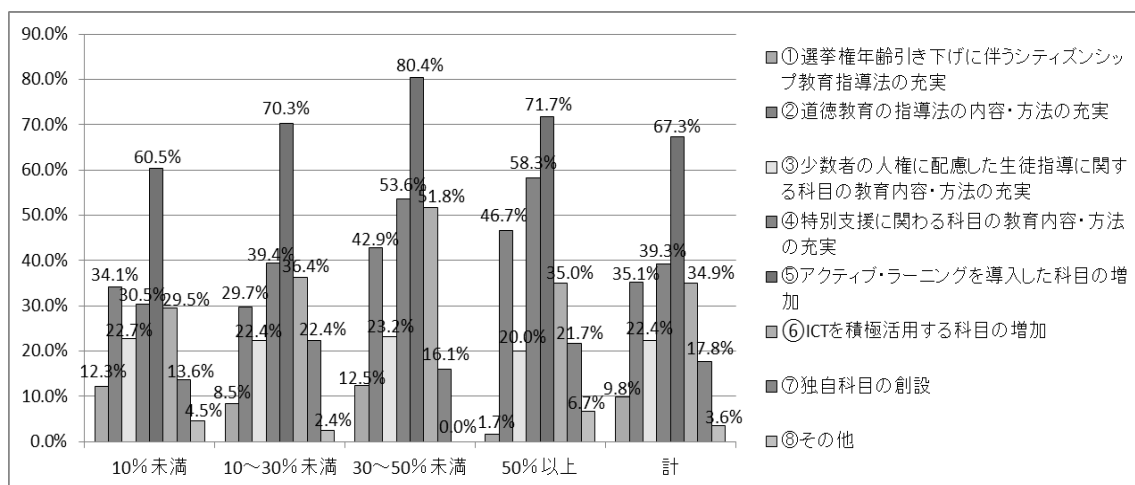
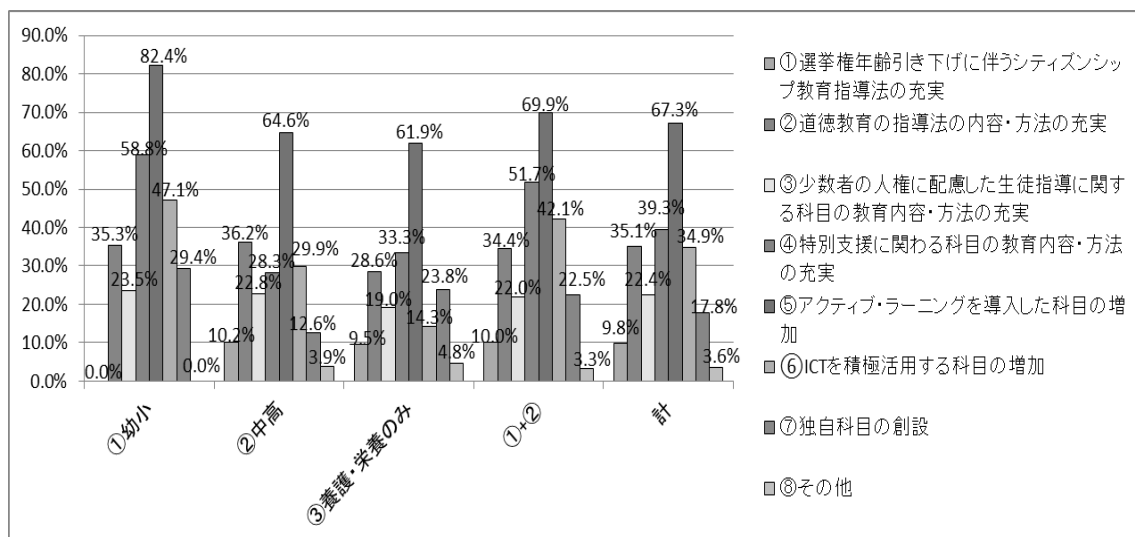


図 65 社会の要請や政策課題に対応するための教育内容・方法上の工夫（免許種別）



（小括）

本項では教職課程のカリキュラム編成や科目間の系統性・関連性、教育方法、成果の測定並びに教職実践演習に係る大学の取組状況を検討した。

まず「教科専門、教科の指導法、教職に関する科目」の系統性と関連性をめぐっては、約半数の大学が何らかの系統性や関連性を確保すべく取組を重ねていた。日本教育大学協会を中心とした「教員養成モデルコアカリキュラム」以来、各大学では教育実習系カリキュラムを「コア」とし、理論と実践の往還を果たす系統性と関連性あるカリキュラム編成に取り組んでいる。「4. 各科目群間の関連性は意図されていない」とする回答が、わずか数%に満たない結果であったことから、国立大学に限らず、教職課程を有するすべての

大学がこのことを意識していることは明らかである。

一方、「教科専門」科目と「教科の指導法」科目の融合科目（融合領域）の設定については、8割を超える大学が設定していない。双方の科目担当者のオムニバスやチームティーチングが求められるという運用上の課題とともに、そもそもどのような内容構成が必要であるかという点で、未だ十分に議論が成熟していないと言える。先進的に取り組んでいる大学の事例に学びながら、融合科目の必要と可能性を検証する必要がある。

「履修登録者数の上限設定」については、全体としては「特段の上限設定は行っていない」とする回答が多く、7割を超えていた。しかし、ここには「上限を設定せずとも一定のクラスサイズが実現できている」という実態も含まれるだろう。自由記述から明らかな通り、マस्पロ化しやすい教職教養科目や、教科の指導法科目の中でも履修者の偏りを生じやすい科目等では、上限設定ではなく「クラス分け」によって実質的な上限設定が機能している実態も浮かび上がってきた。2013（平成 25）年度以降の教職実践演習の必修化に伴い、教職課程の科目におけるクラスサイズの問題が意識されたことも大きなインパクトを持ったのではないかと推察される。

「社会の変化や政策動向への対応」については、「アクティブ・ラーニング」「道德教育」「特別支援教育」「ICT」に偏る傾向が見られた。こうした動向に感度高く向き合う姿勢が見られたことと、「独自科目」によって変化を先取りしようとする大学が見られたことも大きな特徴である。中でも自由記述では、いわゆるインターンシップ科目の創設や必修化の動向が現れており、「教職課程における「学校実務体験」の授業化」が今後なお一層浸透し定着するのではないかとと思われる。

第6項 実践的な教育の実施と教育委員会・学校との連携

教職課程の質の向上のためには、教育理論の習得に係る活動のみならず、学校現場で活用できる実践的な学習を充実させることが必要であり、近隣の学校及び教育委員会との連携を進めることが重要である。この点に鑑み、本アンケートでは、教育内容や方法上の工夫とともに、教育実習に係る取組み及び教育委員会との連携について尋ねている。

1 「学校現場の魅力や難しさ・厳しさに直接触れることができるよう、どのような教育内容・方法上の工夫が講じられていますか。（Q3-5-2-1）」

この質問に対して、最も回答が多かったのは「③「教職実践演習」の場を活用しての、学生と現場の教員、教育委員会関係者などとの対話の機会の更なる充実」（66.9%）であり、次いで僅差で「②地域の学校・教育委員会や教育実習の協力校・指定校などと連携して、教職課程の学生を定期、不定期に学校現場に受け入れ」（62.7%）が続く。「①「学校インターンシップ」に関する科目を開設」している率は総じて低く（26.5%）、導入に消極的である、または今後の検討課題としている大学が多いことが伺える（図 66）。

「③「教職実践演習」を活用して学生と現場の教員等との対話の機会を充実」している大学は、国立及び公立、並びに養護・栄養免許対応校に多い（それぞれ 77.9%、77.1%、81.0%）（図 66、図 68）。

一方、免許状取得率が高くなるほど、「②地域の学校・教育委員会や教育実習協力校・指定校と連携し、学生を学校現場に受け入れ」てもらっていると回答した率が高くなり、学校現場等との人的な交流が比較的充実していることがわかる（図 67）。

また、免許状取得率が 30%以上の大学、及び「幼小+中高」免許対応校においては、「②学生を学校現場に受け入れ」が「③「教職実践演習」を活用して対話の機会を充実」の率を上回って最も多くなる。同時に「①「学校インターンシップ」に関する科目を開設」している率も高くなり、それぞれ 40%を超える（図 67、図 68）。

図 66 学校現場に直接触れられるような教育内容・方法上の工夫（国・公・私立別）

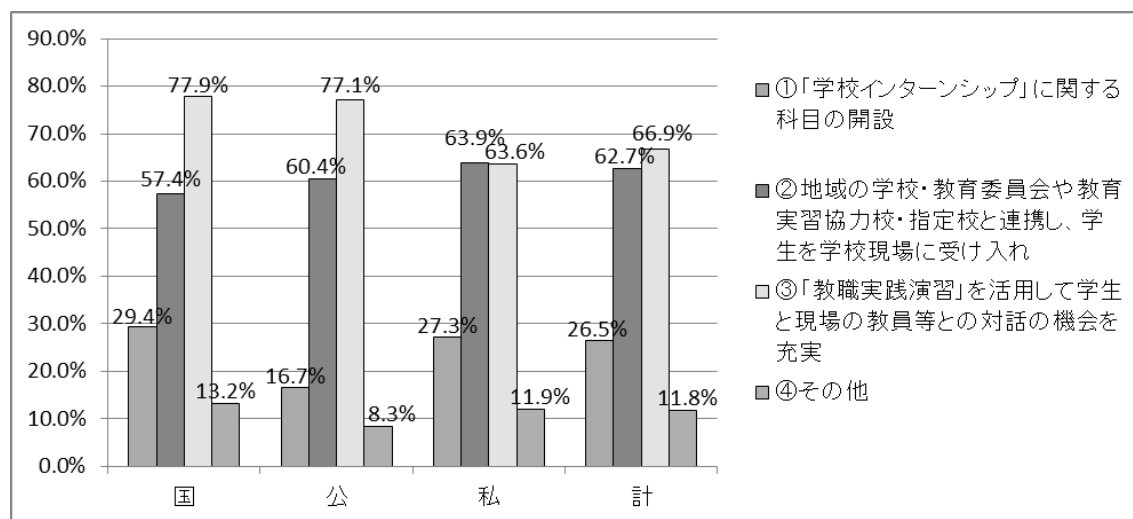


図 67 学校現場に直接触れられるような教育内容・方法上の工夫（免許状取得率別）

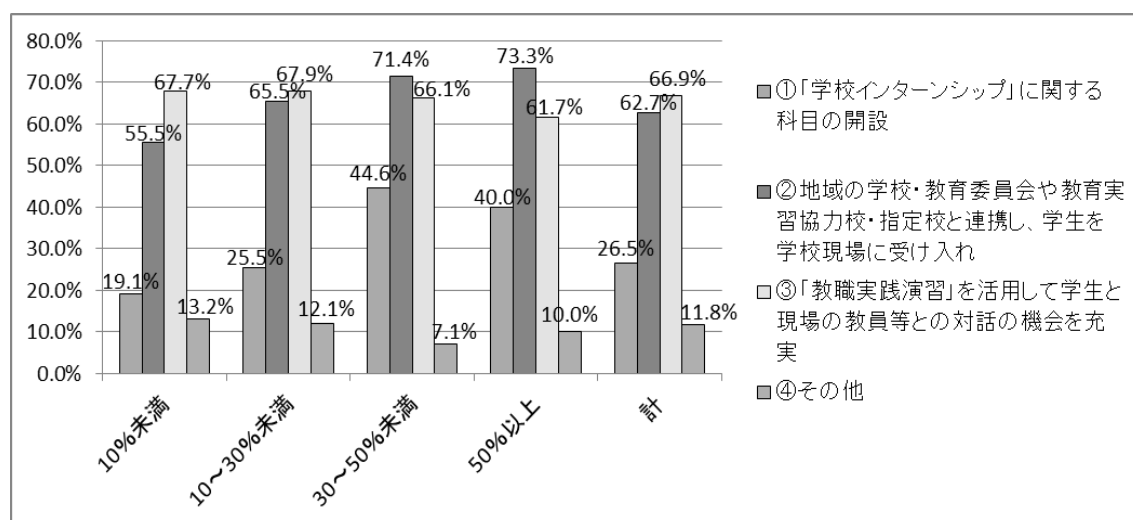
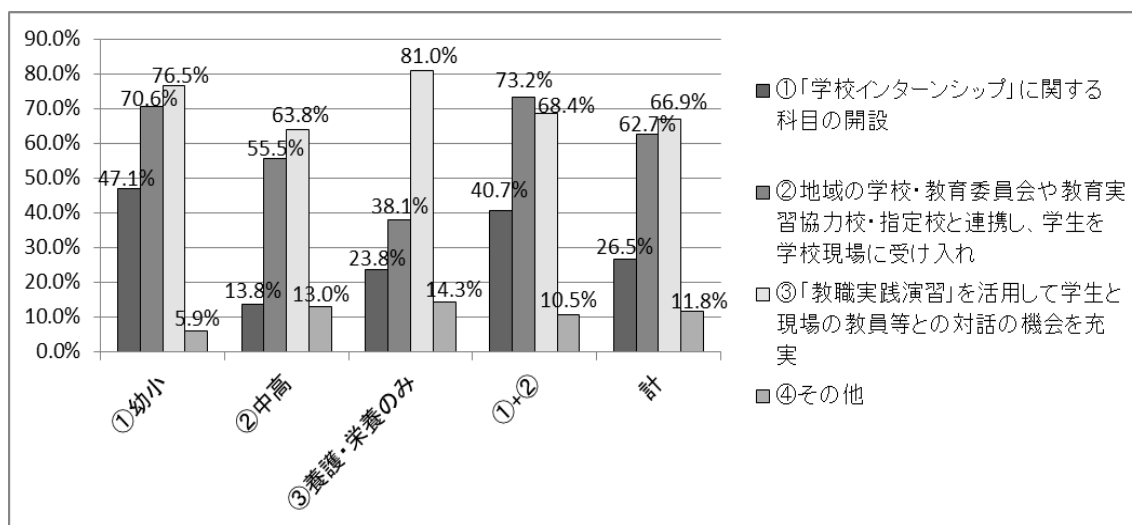


図 68 学校現場に直接触れられるような教育内容・方法上の工夫（免許種類別）



2 「学習指導要領」を踏まえた授業を実現するために、どのような措置を講じていますか。 (Q3-5-2-2)」

この質問に対して、最も回答が多かったのは「①教職課程を担当する教員を対象とした委員会等で、「教科専門」や「教科の指導法」の科目等において、学習指導要領を踏まえた授業展開をする必要性について周知」（54.3%）であり、次いで僅差で「③「教科専門」及び「教科の指導法」に関する各科目のシラバスが、学習指導要領を踏まえたものとなっていることを検証する授業計画（シラバス）のチェックシステムの活用」（50.1%）が続く。「②FD活動を通じ、「教科専門」や「教科の指導法」等が学習指導要領を踏まえた授業展開をする必要性について周知」している率は総じて低い（15.4%）（図 69）。

「①職課程担当教員の委員会等で、学習指導要領を踏まえた授業展開をする必要性について周知」しているのは、特に「幼小」免許対応校に多く（76.5%）、新学習指導要領の全面実施が間近に迫っている（幼稚園は2018（平成30）年度より、小学校は2020（平成32）年度より）ためと推測される（図 71）。

また、「③シラバスが学習指導要領を踏まえたものとなっていることを検証」している大学は私立においては半数を超えている（53.8%）が、公立、国立と率が下がり、国立は1/3以下である（それぞれ45.8%、32.4%）。一方、国立においては「②FDを通じ、学習指導要領を踏まえた授業展開をする必要性について周知」している率が比較的高い（20.6%）（図 69）。

なお、免許状取得率が高くなるほど「①委員会等で周知」していると回答した数は多くなり、取得率が30%以上の大学においては、「②FDを通じ周知」している率も高くなっている（取得率30%以上で28.6%、50%以上で21.7%）（図 70）。

図 69 学習指導要領を踏まえた授業の実現のための措置（国・公・私立別）

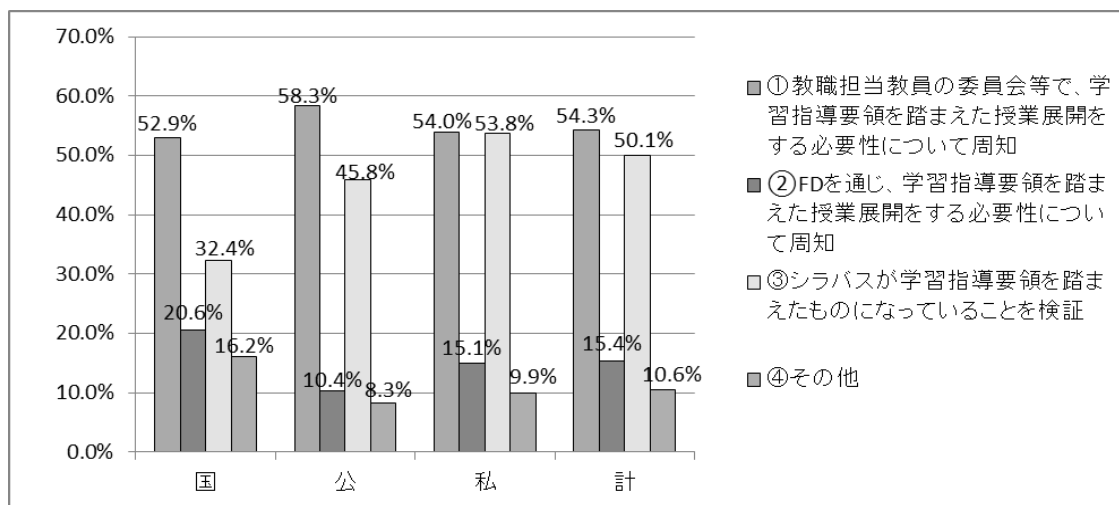


図 70 学習指導要領を踏まえた授業の実現のための措置（免許状取得率別）

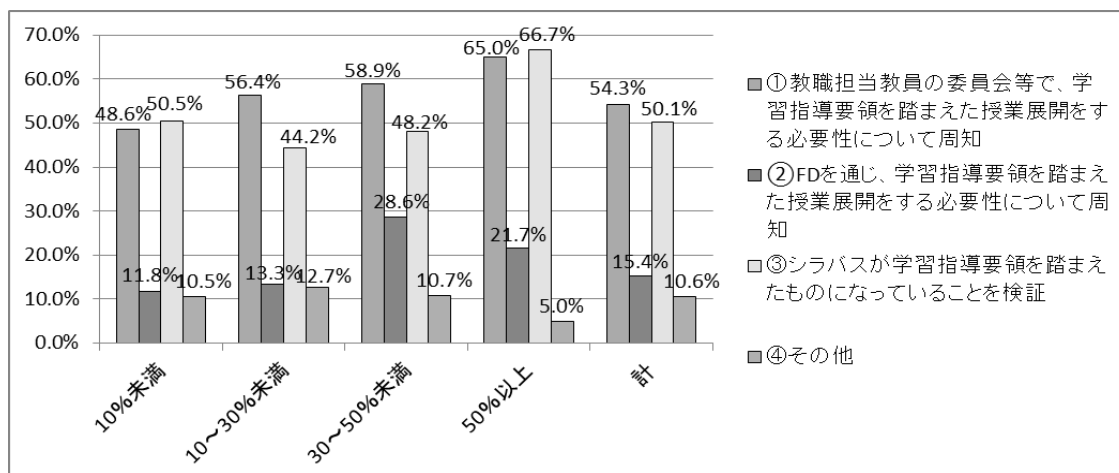
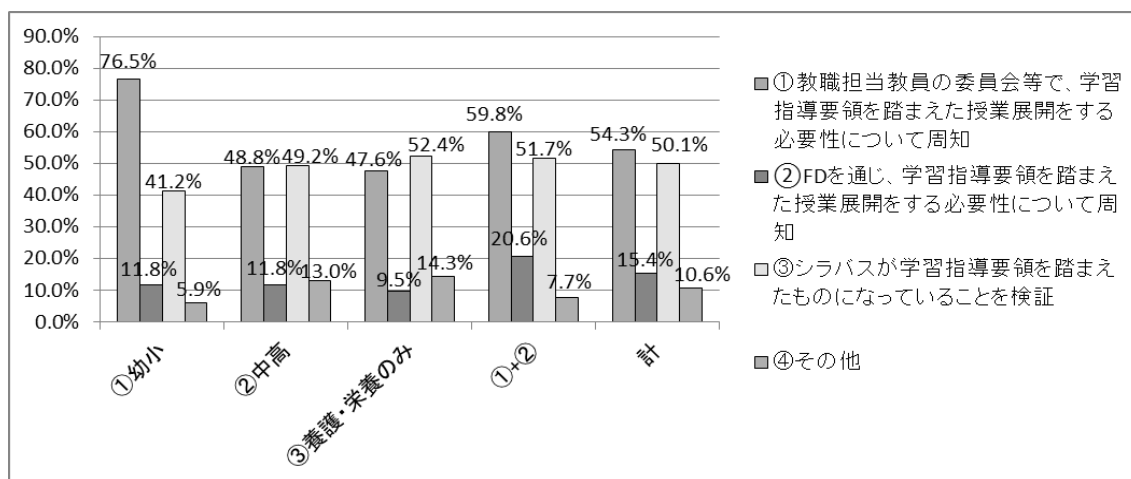


図 71 学習指導要領を踏まえた授業の実現のための措置（免許種類別）



3 「教育実習に赴く学生の意欲・適性や知識・能力を学校現場で発揮させるため、その準備段階でどのような配慮措置を講じていますか。(Q3-5-2-3)」

この質問に対して、最も回答が多かったのは「②学生に対し、教育実習における留意点や注意事項を理解してもらうためのオリエンテーションやセミナーを実施している」(94.8%)であり、ほぼすべての大学で実施されていることがわかる。次いで「①教育実習に赴く学生に対する担当教員による個別の事前指導を行っている」(68.1%)、「③学校現場で活躍する現職教員を招請し、講演会を開催するとともに、学生からの個別相談の要請にも対応してもらう体制を整えている」(41.1%)となっている(図72)。

図 72 教育実習に赴く学生の意欲・適性や知識・能力を学校現場で発揮させるための準備段階での配慮(国・公・私立別)

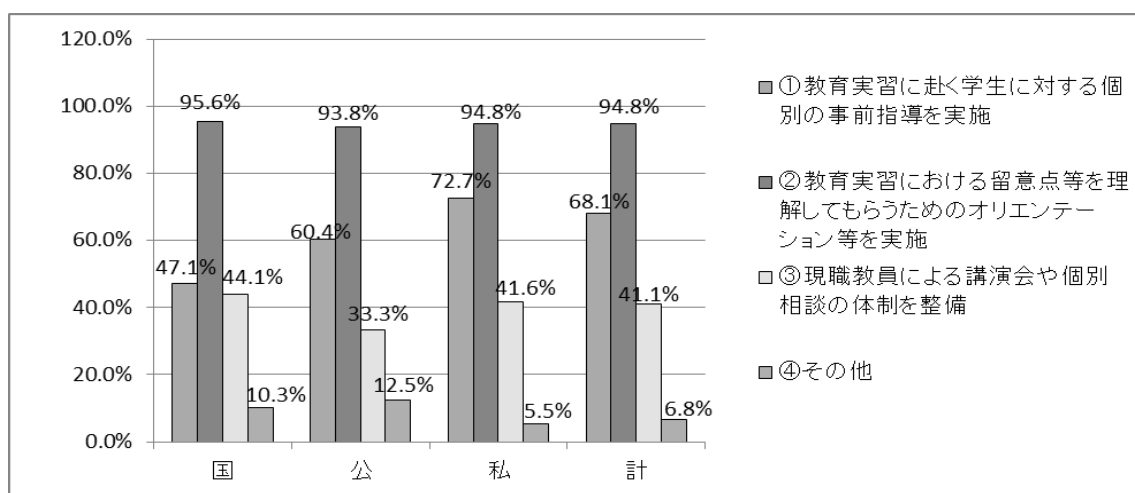
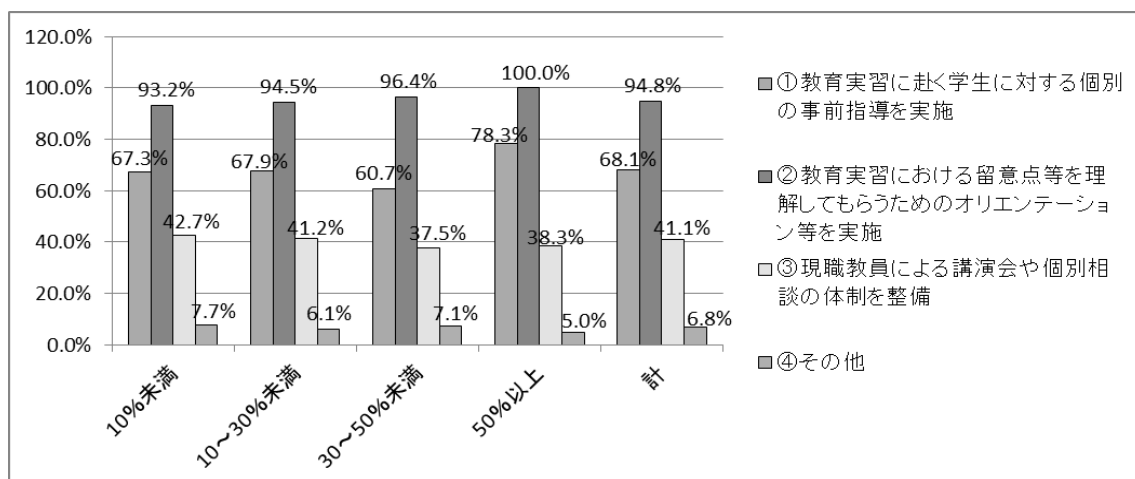


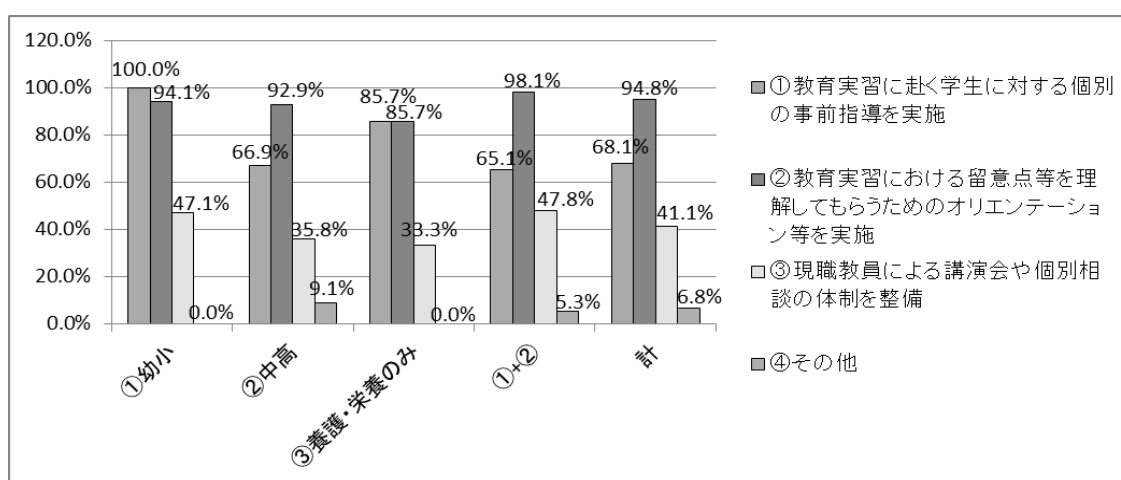
図 73 教育実習に赴く学生の意欲・適性や知識・能力を学校現場で発揮させるための準備段階での配慮(免許状取得率別)



「②教育実習における留意点等を理解してもらうためのオリエンテーション等を実施」した大学は、免許状取得率が高いほど率が高くなり、取得率が 50%以上では 100%の大学が実施している（図 73）。

「①教育実習に赴く学生に対する個別の事前指導を実施」している大学については、私立が比較的率が高く（72.7%）、次いで公立（60.4%）、国立（47.1%）と下がっている（図 72）。また、免許種類別では、「幼小」免許対応校で 100%となっており、教育実習に際し、幼児、児童に対する接し方等について徹底して入念に指導していることがわかる（図 74）。

図 74 教育実習に赴く学生の意欲・適性や知識・能力を学校現場で発揮させるための準備段階での配慮（免許種類別）



4 「教育実習に臨むに当たり、学生が取得を希望する免許状の種類に応じ、どのような履修要件を設定していますか。（Q3-5-2-4）」

この質問に対して「⑥特段の履修要件を設定していない」と回答した大学は 2.2%であり、裏返せば、97.8%の大学が何らかの履修要件を設定していることになる（図 75）。

その中で最も回答が多かったのは「①特定科目の単位取得を要件として課している」（86.6%）であり、国・公・私立別、及び免許状取得率別にかかわらず、概ね高い数値を示している（図 75、図 76）。唯一、「養護・栄養」免許対応校のみ、比較的低い数値（61.9%）となっている（図 77）。

次いで回答が多かったのは「②各教職課程が設定した総単位の取得をクリアすることを要件としている」（50.1%）、「⑤教職課程科目に限らず学生が履修した全科目のGPAを基準としている」（17.0%）、「③学力試験（英語のTOEICなど）を課し、その成績を基準としている」（15.8%）の順となっており、「④学生が履修した教職課程科目のGPAを基準としている」（4.8%）大学は 20 校中 1 校に満たなかった（図 75）。

単位取得に比して、「③TOEICなどの学力試験の成績」や「④及び⑤学生が履修した

図 75 教育実習に臨み、設定している履修要件（国・公・私立別）

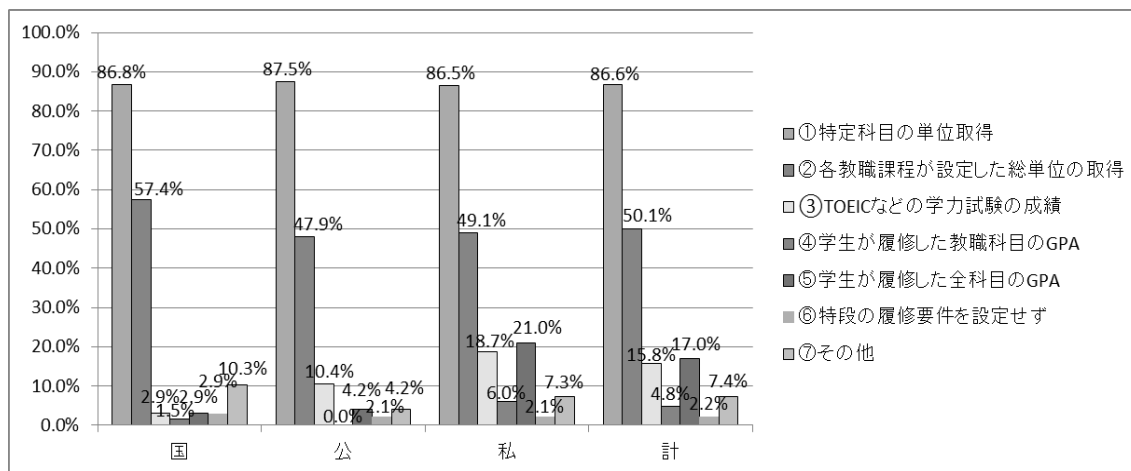


図 76 教育実習に臨み、設定している履修要件（免許状取得率別）

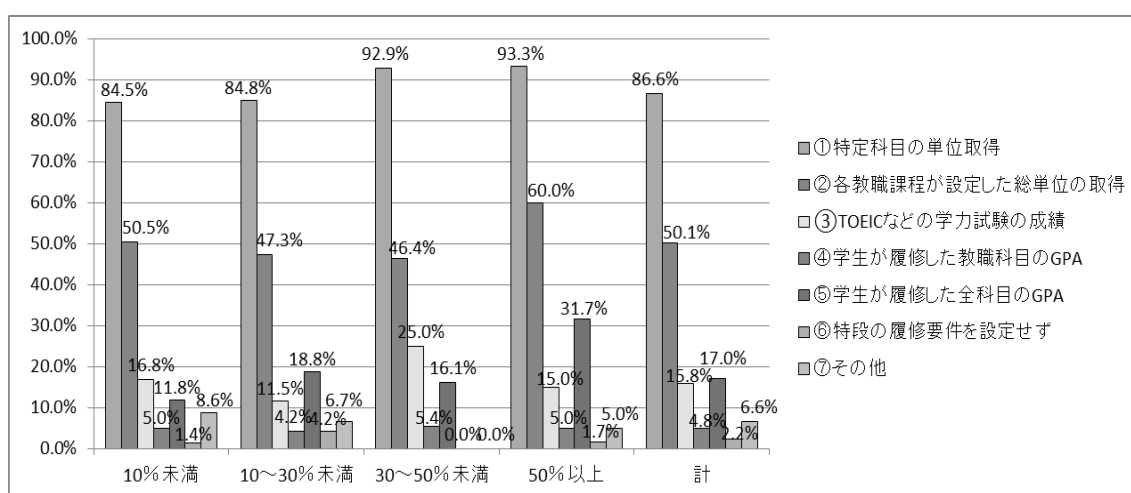
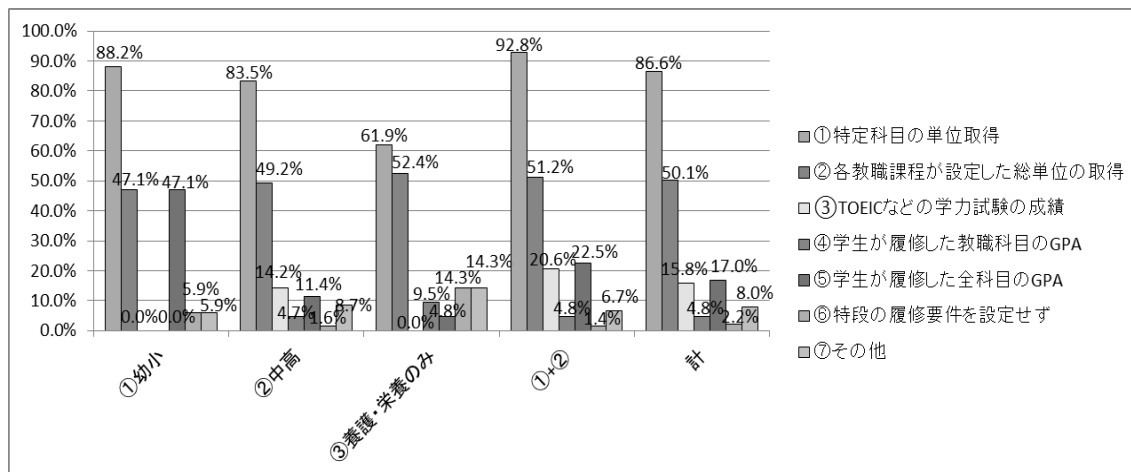


図 77 教育実習に臨み、設定している履修要件（免許種別別）



科目のG P A」を履修要件とする大学が少ないのは、ハードルをあまり高く設定せず、希望する多くの学生に教育実習を受けさせたいという思いが背景にあるからではないかと推測される（図 75）。

5 「教育実習の協力校・指定校とどのような連携体制を確立していますか。（Q3-5-2-5）」

この質問に対して、最も回答が多かったのは「①教育実習期間中、貴学の教員が実習校への訪問指導を行い、教育実習先の教員と面談したり、実習生の実習授業を参観したりする機会を設けている」（97.2%）であり、国・公・私立別、免許状取得率別、免許種類別にかわらず、全体的に非常に高い数値を示している（図 78、図 79、図 80）。

一方、次いで回答の多かった「③教職課程の運営委員会や教育実習連絡協議会、教職課程F D研究会等の場に、教育実習の協力校・指定校の関係者を招請し、意見交換会を催す」（19.8%）、「②教育実習終了から一定期間を経た後、貴学の教員と実習先の教員との間で、実習生の実習先での経験や活動記録を踏まえ、次回の教育実習に向けた課題の改善策や指導の強化策等について意見交換を行う」（13.8%）については、いずれも数値が低く、実習期間中を除いた連携は総じて低調と言える。例外として、国立大学のみ、半数以上（54.4%）が「③教育実習協力校・指定校関係者と意見交換会を開催」している（図 78）。

図 78 教育実習協力校・指定校との連携体制（国・公・私立別）

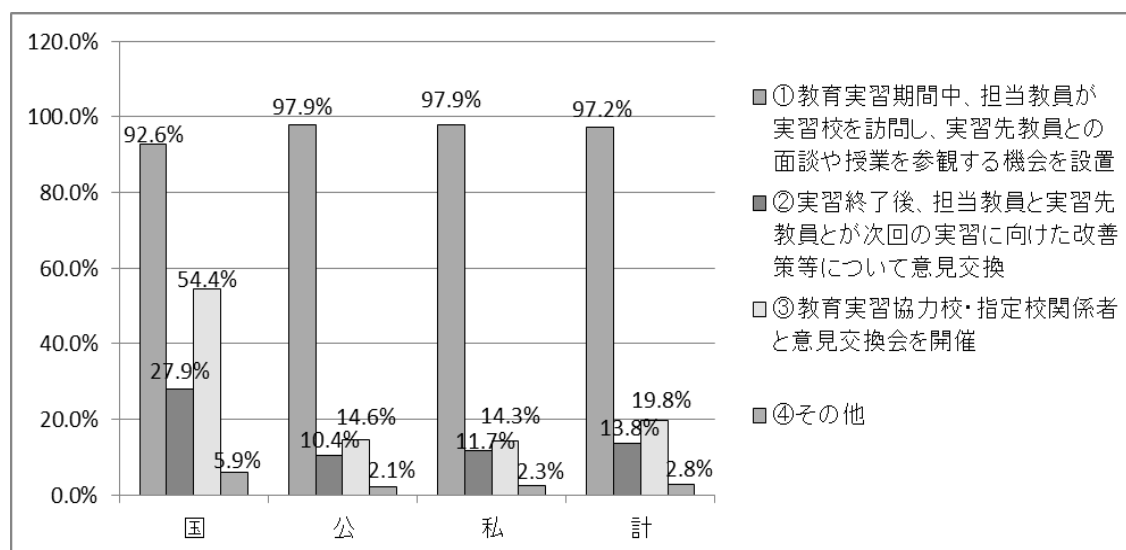


図 79 教育実習協力校・指定校との連携体制（免許状取得率別）

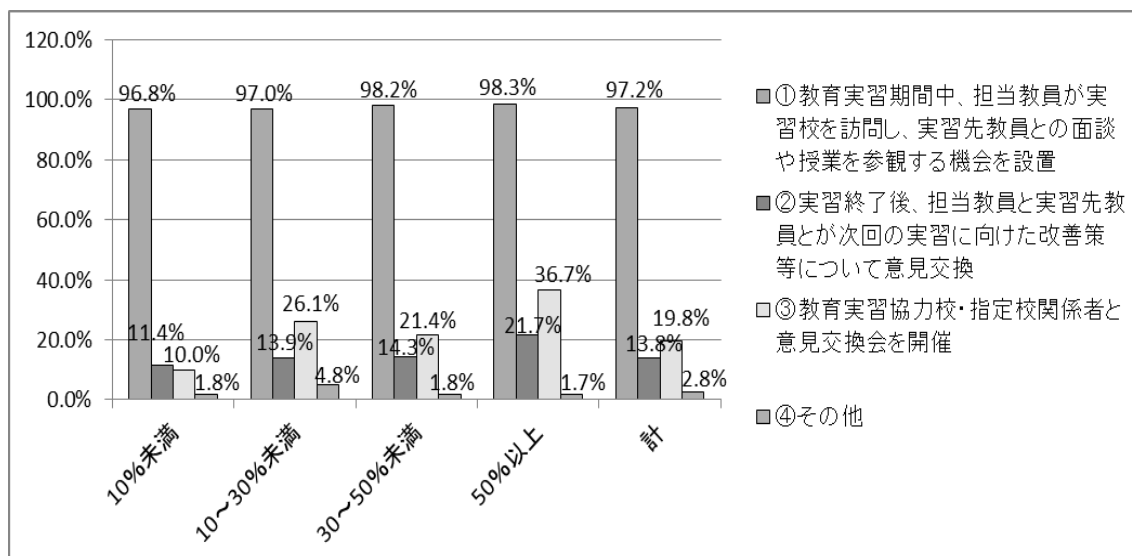
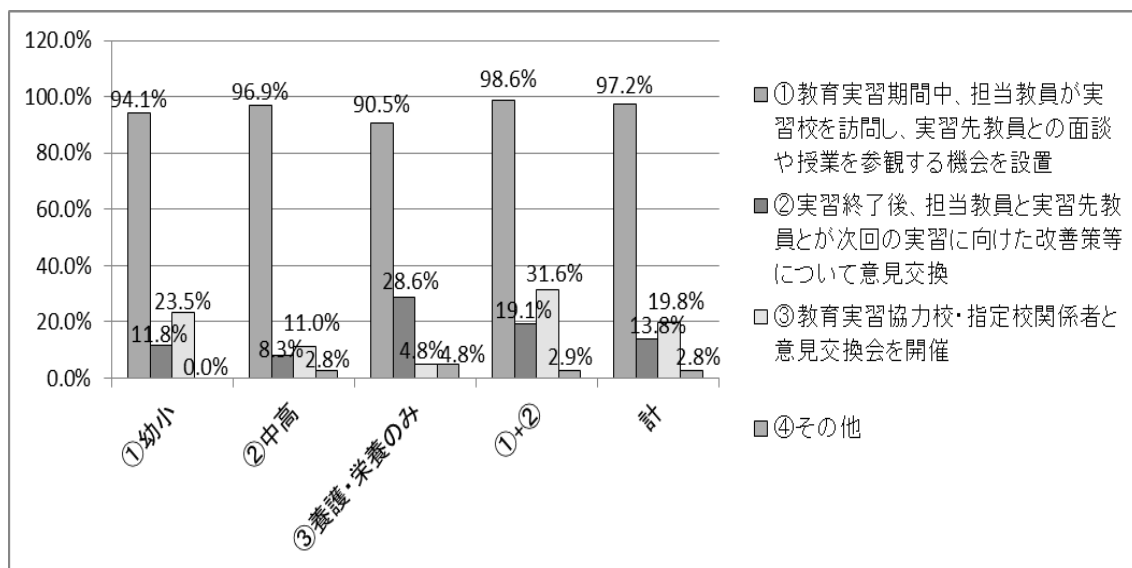


図 80 教育実習協力校・指定校との連携体制（免許種類別）



6 「教職課程の展開過程において、教育委員会とどのような交流の機会を設けていますか。（Q3-5-2-6）」

この質問に対して、最も回答が多かったのは「④特段の交流の機会はない」（34.5%）であり、次いで「①地域の教育委員会と定期的に意見交換をする機会を制度化している」（33.5%）、「②地域の教育委員会と定期・不定期に人事交流を行っている」（15.0%）、「③各年度に開講する「教職実践演習」の企画を、実質的に地域の教育委員会と共同で行うこととしている」（12.0%）である（図 81）。

「④特段の交流の機会はない」大学は、免許状取得率 10%未満の大学、「中高」免許対応校及び「養護・栄養」免許対応校に比較的多く（それぞれ 41.4%、39.8%、57.1%）、これらの大学では、教育委員会と連携し、情報共有や意見交換等を行う体制が未整備な傾向にあることがわかる（図 82、図 83）。

「①地域の教育委員会との定期的な意見交換の機会を制度化」している大学は、公立で 30%未満に留まるのに対し、国立は 61.8%に上る。また、国立は、「②地域の教育委員会との人事交流を実施」している率も公立（12.5%）、私立（11.4%）に比べて高く（36.8%）、教育委員会と密接に連携している大学が多いことを示している（図 81）。

この他、免許状取得率 30%～50%未満の大学、及び「幼小+中高」免許対応校でも「①教育委員会との意見交換の機会を制度化」している率は比較的高く（それぞれ 48.2%、45.9%）になっている（図 82、図 83）。

図 81 教職課程の展開過程における教育委員会との交流状況（国・公・私立別）

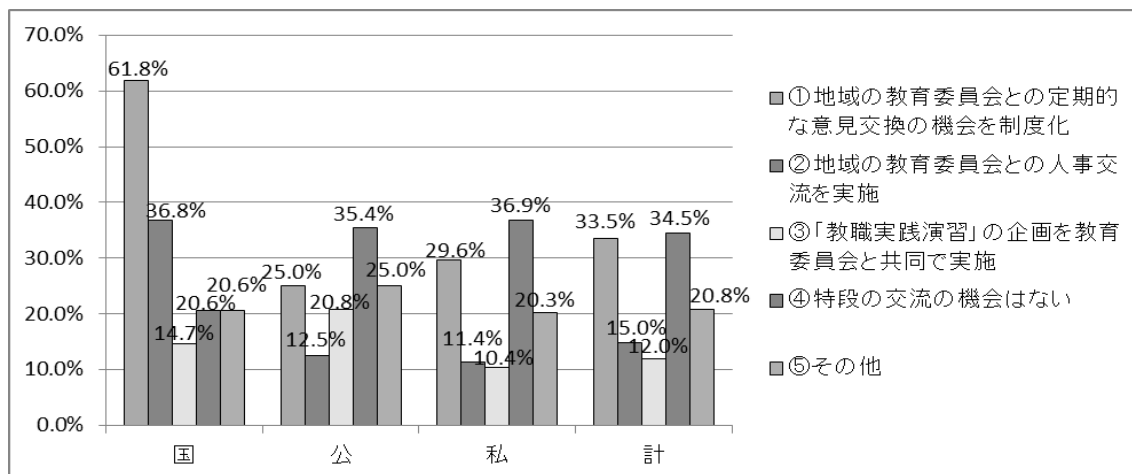


図 82 教職課程の展開過程における教育委員会との交流状況（免許状取得率別）

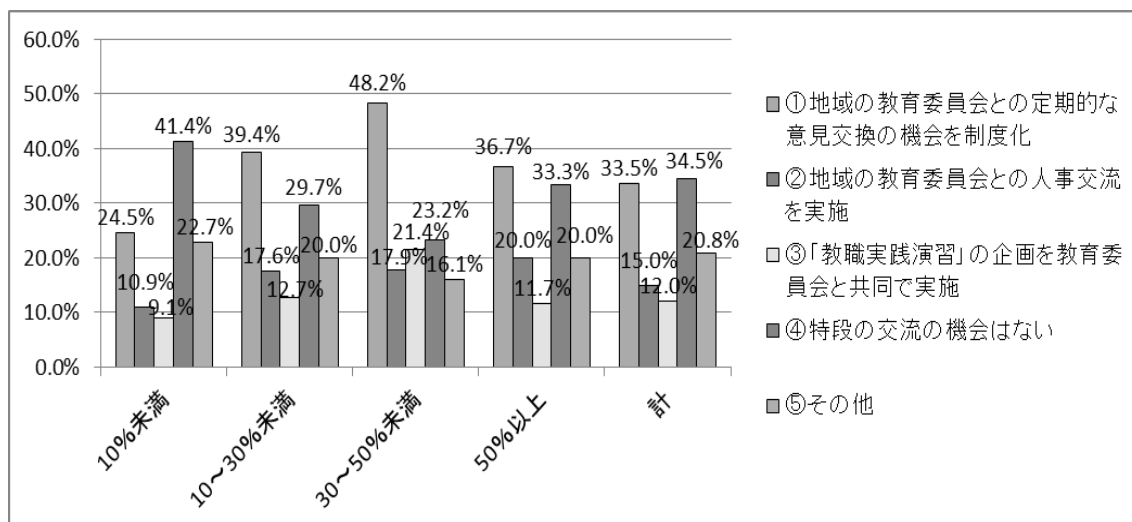
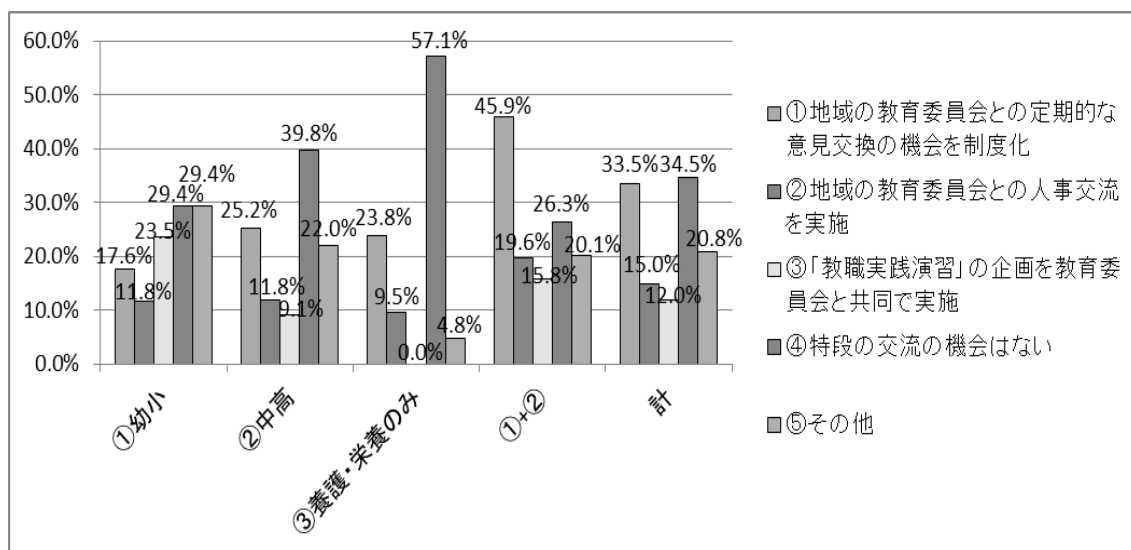


図 83 教職課程の展開過程における教育委員会との交流状況（免許種類別）



（小括）

95%以上の大学が学生を学校現場で学習させたり、教員と対話の機会を設ける等、学校現場で活用できる実践的な知識やスキル習得のための取組を行っている。

新学習指導要領に対応した授業展開についても、9割以上の大学が何らかの対策を講じているが、委員会やFDを通じて組織的に必要性を周知している大学は6割程度に留まっている。担当教員個人の裁量に委ねられている場合も多く、今後の検討課題である。

教育実習については、ほぼすべての大学で個別の事前指導やオリエンテーション等、準備段階での対策を講じ、実習期間中も担当教員による授業参観等による指導を実施している。しかしながら、次回に向けての改善策について連携先と意見交換を行う等の実習終了後の連携については、約7割の大学が未実施となっており、相応の対策が望まれる。

教育委員会との連携については、約8割の国立大学が定期的な意見交換、人事交流等を行っている一方、公立、私立においては3割を超える大学が特段の交流の機会はないと回答している。大学と学校現場及び教育委員会の3者の連携は、大学の教職課程における実践的な学習の充実のみならず、学校現場においては上級学校との交流によるキャリア教育等の充実、教育委員会においては学生・生徒のニーズに即した教育行政の推進にそれぞれ大きく寄与するものであり、さらなる連携強化について検討を進める余地があると思われる。

第7項 学習成果の測定

学習成果の測定方法としては、直接、間接に多様な方法が実施されるようになってきたが、現状では、授業アンケートを用いて、学生による振り返りを促すことも学習成果の確認という意味で一方策と考えられる。

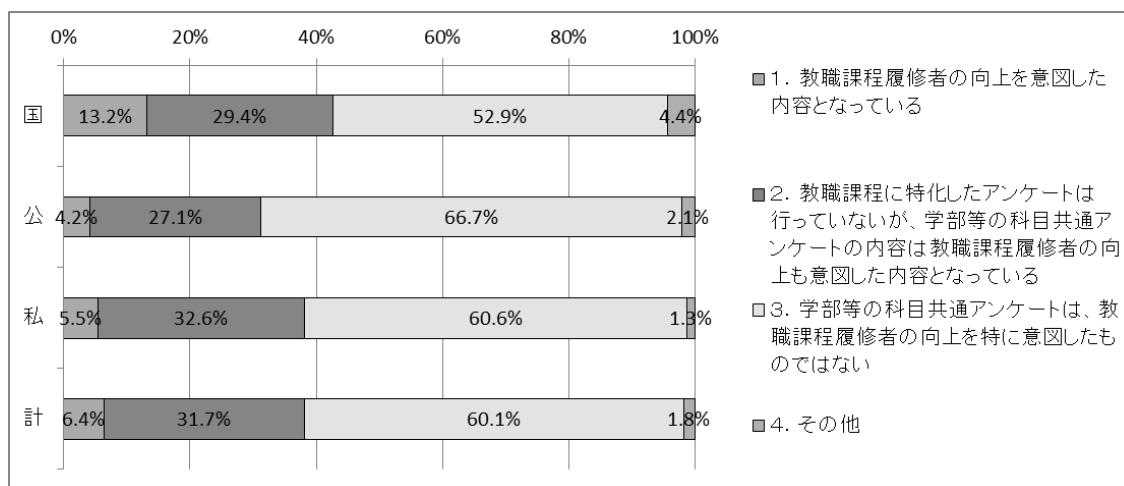
加えて、教職課程においては、教職実践演習が、全学年を通じた学びの集大成と位置づけられることから、履修カルテだけではなく、学習成果を学生自身が自覚的に捕らえるための取組が求められている。

1 「授業アンケートの各項目は、教職課程履修者の資質・能力の向上を意図した内容のものとなっていますか。(Q3-5-3-1)」

この設問は、授業アンケートが、学生の資質能力の向上を意図して設計されたものであることを前提として、アンケート実施に当たり、教職課程履修者に対しての配慮がなされているかを聞いている。しかし、「4. その他」を選択した大学の自由記述に、授業アンケートは教員の資質・能力の向上を意図しているとした回答も複数あるように、一般に授業アンケートは授業改善を目的として位置づけている大学も少なくないだろう。したがってここでは授業アンケートが教職課程の履修者向けに実施されているか否かという点を重視して回答した大学も多いと考えられることを考慮する必要がある。

まず、設置者別に見てみよう。「1. 授業アンケートが教職課程履修者の向上を意図した内容となっている」と回答した大学は、国・公・私ともに低いものの、国立大学では 13.2% と、公立（4.2%）、私立（5.5%）と比較するとまだ高い数値となっている。「1.」と回答した国立大学 9 大学中 3 大学が教員養成単科大学であることから「1.」の回答割合が数値を押し上げている面がある。

図 84 授業アンケートが教職課程履修者の資質・能力の向上を意図した内容になっているか（国・公・私立別）



しかし、設置者に関係なく、約 90%の大学が教職課程の履修者に特化した授業アンケートを作成しておらず、学部等と共通のアンケートを実施していることがわかる。さらに、

30%の大学は教職課程履修者の向上も意図した内容のアンケートを実施しているとしたものの、半数以上の大学ではアンケートにおいて教職課程履修者に特に配慮はせずにアンケートを実施していることがわかる。

次に免許取得率別にみると、「1.」と回答した割合が最も高いのは免許状取得率が50%以上であるものの、次に高いのは同10%未満であることから、免許状取得率との相関関係は見られない。

同様に、免許種別でみると、「幼小」がわずかに「1. 授業アンケートが教職課程履修者の向上を意図した内容となっている」との回答が多いものの、免許種別による差異はあまり見られない。

図 85 授業アンケートが教職課程履修者の資質・能力の向上を意図した内容になっているか（免許状取得率別）

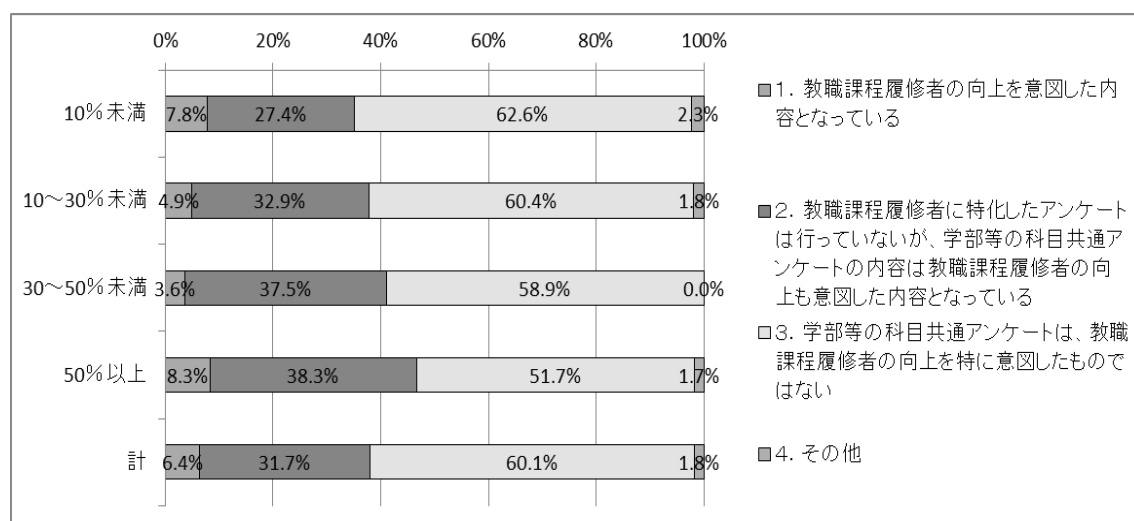
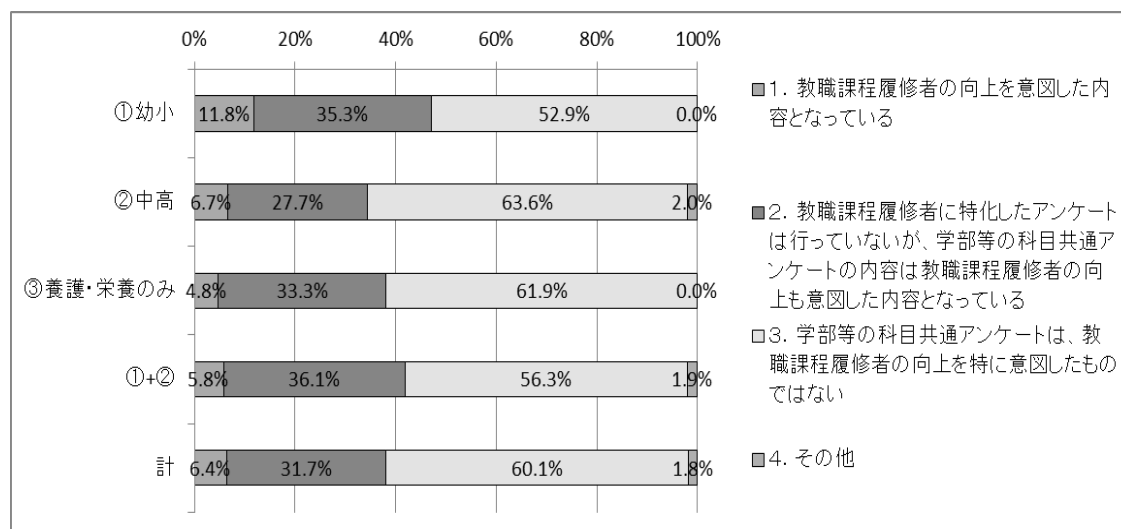


図 86 授業アンケートが教職課程履修者の資質・能力の向上を意図した内容になっているか（免許種別）



2 「授業アンケートの結果は、個別の授業及び教職課程全体の教育内容・方法の改善・向上にどう寄与していますか。(Q3-5-3-2)」

この設問では、授業アンケートを教員の教育内容・方法の改善・充実にどのように繋げているかを尋ねている。

全体として、「① アンケート結果を教員が個別に閲覧することにより、教職課程を担う教員の教育内容・方法の改善・充実に寄与できている」とする回答が 73.7%と高くなっており、「③ アンケート結果を、教職課程を担う各教員の教育内容・方法の改善に連結させるための組織的な取組は不十分である」とする回答は 19.6%にとどまっている。

設置者別にみても回答傾向にほとんど差が無い。免許状取得率別にみると、最も取得率の高い50%以上で、「①」がわずかではあるが1番低く「② アンケート結果は、FD活動等の教員による改善・向上の組織取組の中で、教職課程を担う個々の教員の教育内容・方法の改善に寄与できている。」が15ポイント程度高くなっている。しかし、取得率30～50%未満では、同様の傾向は見られないため、取得率との相関があるとはいえない。

免許種別で見ると、「幼小」でほかの免許種に比して「①」が88.2%と高く、特に「③取組は不十分」が5.9%と他の免許種よりほぼ10ポイント以上低くなっている。

なお、「①」と「③」の関係性には留意が必要であり、教員がアンケート結果を閲覧することが可能となっている大学は、そのことが教育内容・方法の改善・充実に寄与していなくても「①」と回答する誘導的な傾向にあることに留意が必要である。

図 87 授業アンケート結果が教職課程の教育内容・方法の改善・向上に寄与している状況（国・公・私立別）

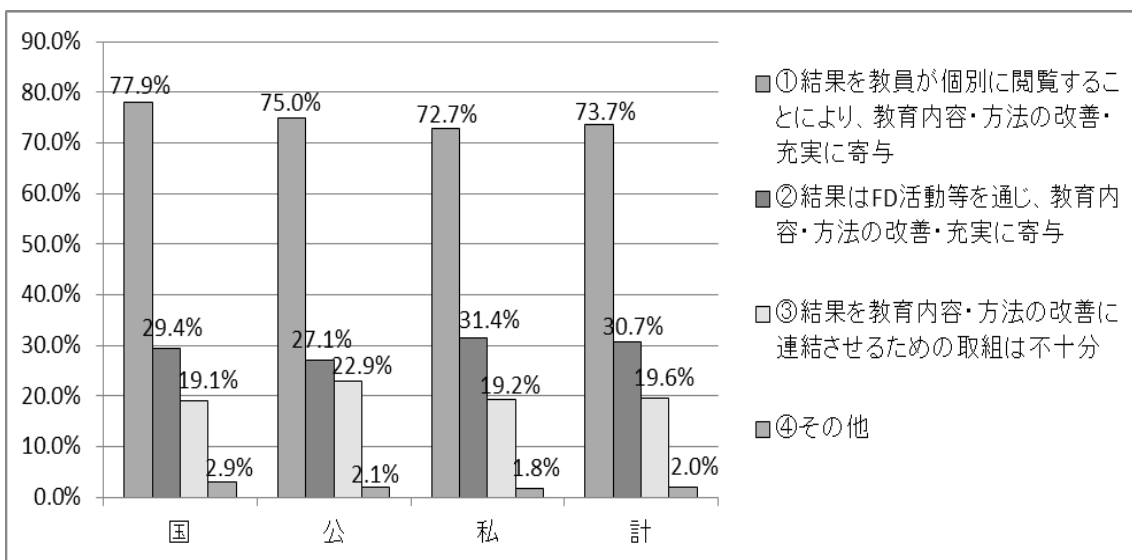


図 88 授業アンケート結果が教職課程の教育内容・方法の改善・向上に寄与している状況（免許状取得率別）

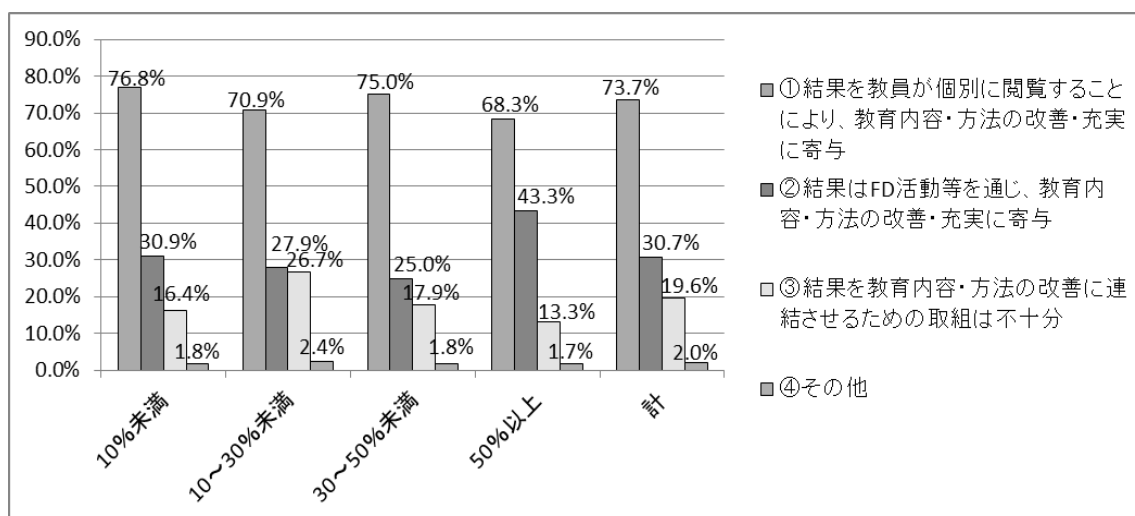
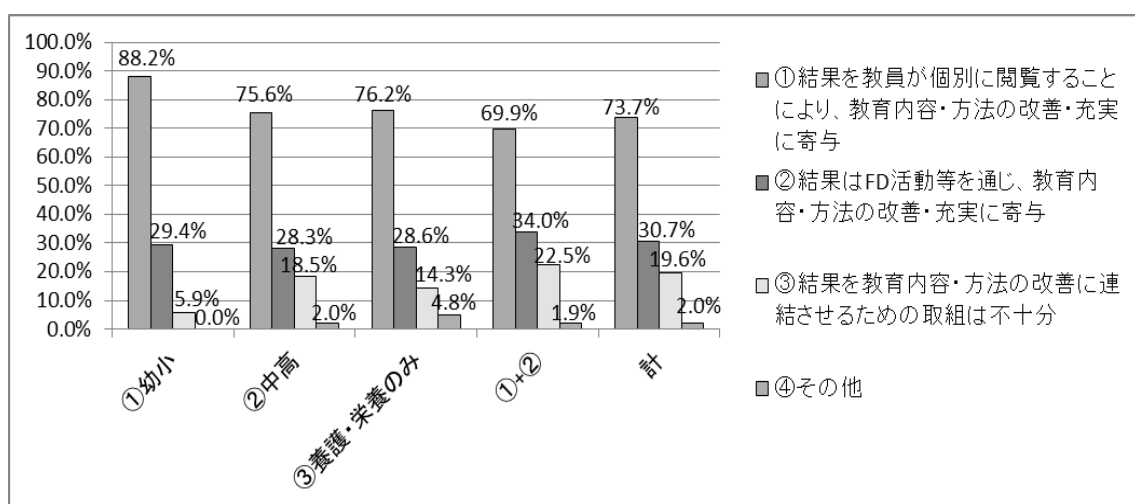


図 89 授業アンケート結果が教職課程の教育内容・方法の改善・向上に寄与している状況（免許種別）

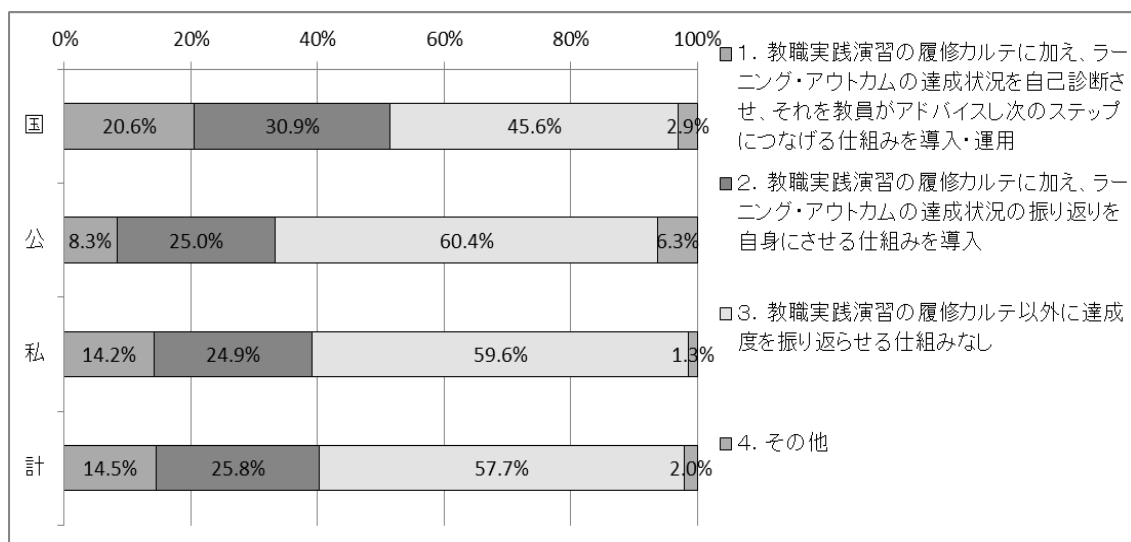


3 「教職を目指す学習者の知識・能力・態度・志向性を高め、教職課程の期待する「ラーニング・アウトカム」の達成状況を測定・評価するための学力自己診断票（「学習カルテ」等）など、学生が学力向上度を自己診断する仕組みを導入していますか。（Q3-5-3-3）」

まず、設置者別に見ると、「1. 教職実践演習に用いる履修カルテに加えて、教職課程の設定する「ラーニング・アウトカム」の達成状況を自己診断させそれを教員が検証し適切なアドバイスをする中で、その結果を次のステップにつなげるための仕組みを導入・運用している」と回答した国立大学が 20.6%であるのに対し、公立大学では 8.3%と大きく差がついている。また、「3. 結果を教育内容・方法の改善に連結させるための取組は不十分」

と回答した大学は公・私立で60%前後であるのに対し、国立では45.6%で、半数を超える大学が何らかの取組を実施している。

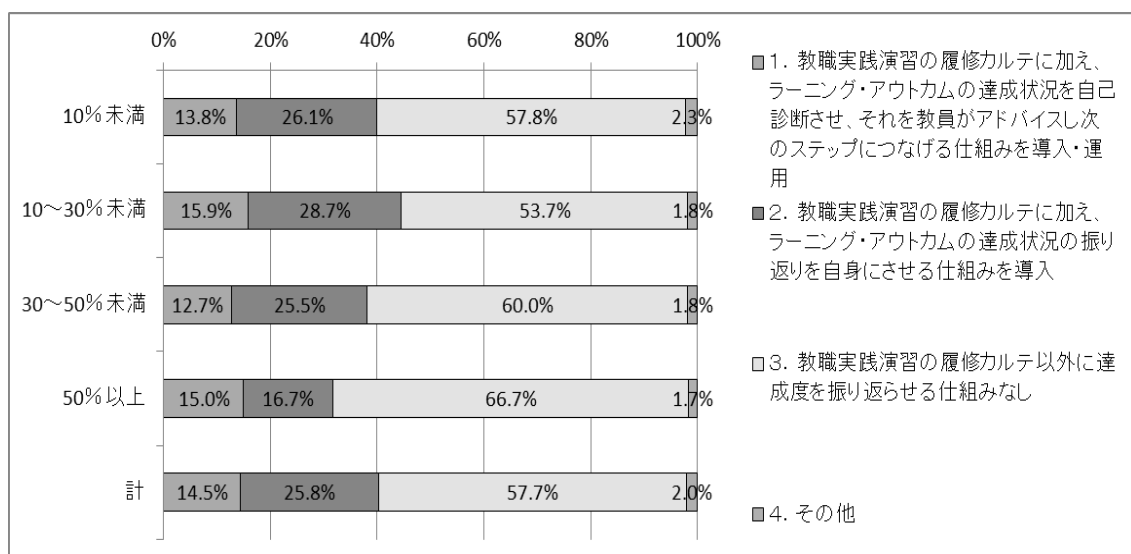
図 90 学力自己診断票など、学生が学力向上度を自己診断する仕組みの導入状況（国・公・私立別）



免許状取得率別では「1.」と回答した割合は、12.7～15.9%とほぼ差がない。

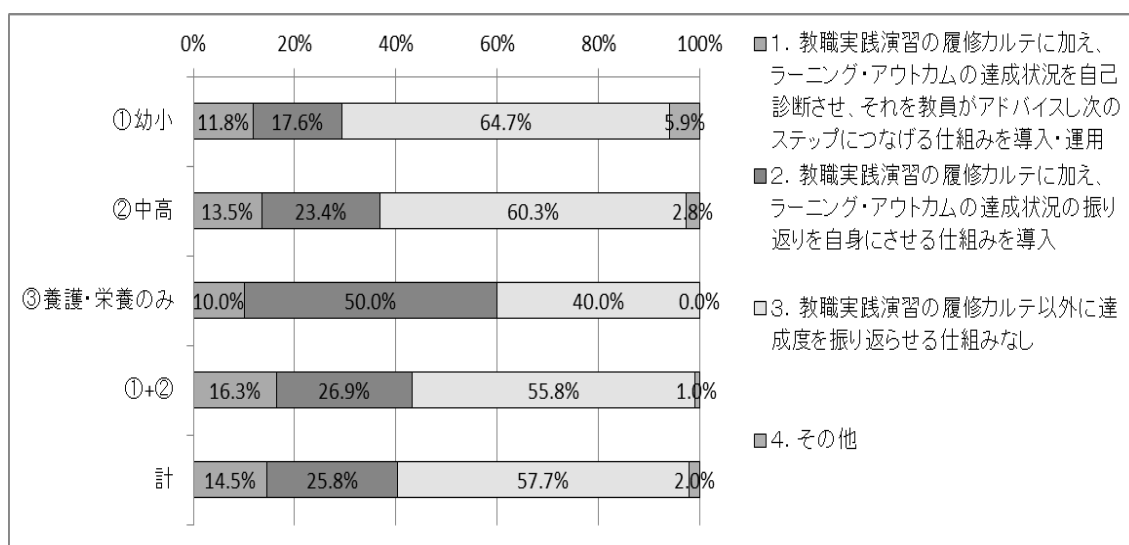
「3. 教職実践演習で用いる「履修カルテ」以外に、達成度を学生に振り返ってもらう場は設定していない」と回答した割合が66.7%と最も高いのが、免許状取得率50%以上の大学であることは目を惹くが、免許状取得率との相関関係があるとはいえない。

図 91 学力自己診断票など、学生が学力向上度を自己診断する仕組みの導入状況（免許状取得率別）



免許種別で見ると、「養護・栄養のみ」で、「2. 教職実践演習に用いる履修カルテに加えて、教職課程の設定する「ラーニング・アウトカム」の達成状況の「振り返り」を学生自身にしてもらう仕組みを導入している（「学生ポートフォリオ」の制度化など）」が50%と際立って高い点は注目に値する。この調査では、なぜ「養護・栄養のみ」で、学習成果の達成状況を学生自身が振り返る仕組みを多く導入しているのかは、分析することができない。養護・栄養に固有の背景があるのかもしれないが、半数以上がこうした取組を導入していることについては、今後の調査に委ねたい。

図 92 学力自己診断票など、学生が学力向上度を自己診断する仕組みの導入状況（免許種類別）



（小括）

学習成果測定として設定した3つの設問に関しては、設置者別、免許資格取得率別、免許種別のいずれにおいても顕著な差はあまりみられなかった。その中で、いくつかの点を指摘しておきたい。

まず、授業アンケートについては、教職課程履修者に特化していない場合も含め、教職課程履修者の向上を意図した内容のアンケートを実施している大学は39.9%にとどまっている。つまり、学習アンケートを学習成果測定のツールとして位置づけていない大学が60%以上あるということである。教員養成学部でなければ、教職課程履修者に配慮したアンケートを、該当者がいる授業科目を選んで実施するのは煩雑である。一般の授業科目のアンケート用紙に教職を目指す学生のマインドに関する項目を入れることで学生の自覚を促す効果をももたらすのではないだろうか。

一方、アンケート結果を教員が個別に閲覧することで教育内容・方法の改善に利用していると回答した大学は369大学で全体の73.7%に上る。アンケートは授業改善のツールとしては良く機能しているようにも見える。ただし、Q3-5-3-2は、複数選択可であり、「①」

と回答した 369 大学中、アンケート結果を F D によって改善に結びつけている大学 (98 大学)、取組が不十分とする大学 (23 大学) を除くと、248 大学 (49.6%) が「①」のみを選んでおり、教員個人が閲覧できることで教育内容・方法の改善に寄与するとしていることについては、その具体的な寄与の在り方についてさらなる調査が考えられてよいだろう。

近年、教職課程に限ったことではないが、アンケートの性格が、学生が教員の授業を評価するのみの「授業評価アンケート」から、学生自身が受講した科目について振り返るための項目を含めた「授業アンケート」へと変化してきている。授業改善のツールとしての授業アンケートが学習成果測定のツールとしての役割を果たすためには、その前提として、ディプロマポリシー、カリキュラムポリシーに基づいてカリキュラムマップが作成されていること、各科目のシラバスにおいて、カリキュラムマップと整合したゴール、授業計画・授業内容、授業外学習、成績評価基準（レポート何%、試験何%といった成績評価方法ではなく、各グレードの到達度などを示したもの）が学生に提示されていること、学生が科目選択以外にシラバスを活用していることなどのシステムが整備されていることが必要であろう。

もう 1 つの設問である学生が学力向上度を自身で診断するための仕組み（学力自己診断票や学習カルテ）導入については、教員養成に関わる中教審答申等で学習成果測定まで求められているわけではないためか、学生の自己診断にとどまらず、教員がアドバイスして次のステップに繋げるところまで行っている大学は、全体で 14.5% と高くない。わずかに設置者別に見た場合に国立大学において 20.6%、公立大学で 8.3% と 12 ポイント以上開いているのが特徴ともいえる。学生自身が振り返る仕組みのみの導入にとどまっている大学は、いずれにおいても 25~30% 程度である。

内部質保証の重要性が強調される中、今後は、教員養成にとどまらず、学習成果の可視化によって質を保証する取組が求められるようになるだろう。今回の調査では、教職課程について約半数の大学が学習成果の確認を何らかの形で実施していることが確認できたが、学生自身が自己の学習を振り返るだけの仕組みを、大学側が成果を確認し、教育指導・支援、教育内容・方法の改善へと繋げることが必要となるだろう。この調査で教員によるアドバイスを実施している大学の調査をさらに実施してその方法や効果について共有することも重要であろう。

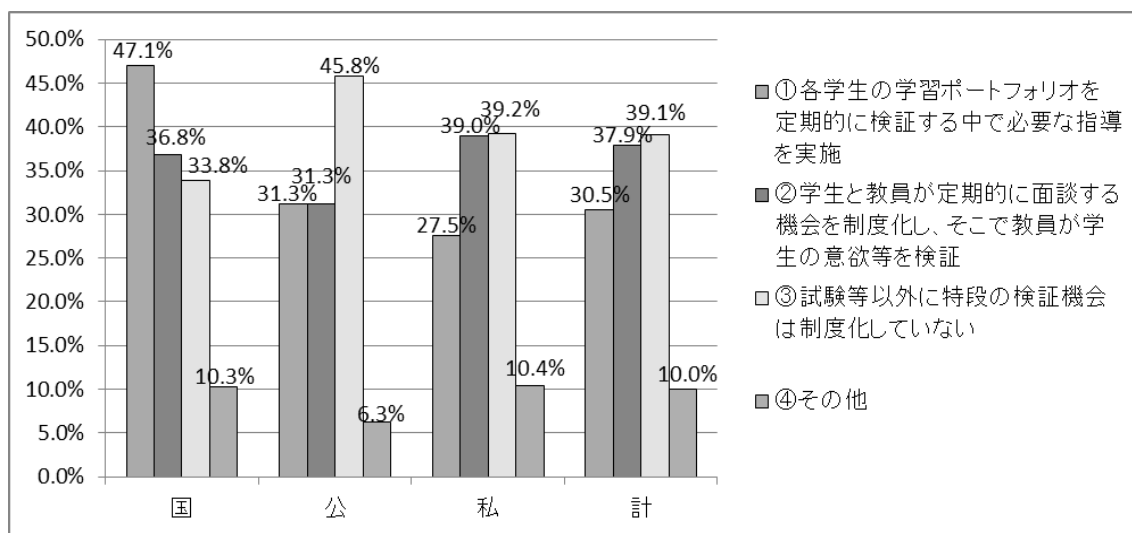
第 8 項 学修支援

教職課程の質の向上に当たっては、教職履修生の意欲等の高揚や、良き教職への就職に道筋を付けるという観点から、学修支援の充実に努めることも重要である。この点に鑑み、本アンケートでは、教職履修者の教職への意欲・適性や知識・能力の検証方法や、教職への就職率向上のための対策について尋ねている。

1 「教職課程履修者の教職への意欲・適性や知識・能力をどのように検証・把握していますか。(Q3-5-4-1)」

この質問に対して、最も回答が多かったのは「③各科目において、試験やその他の考査を行う以外に、そのための特段の機会は制度化していない」(39.1%)であり、次いで「②学生と教員とが定期的に面談する機会を制度化し、そこで教員が、学生の教職への意欲・適性や知識・能力の検証を個別に行っている」(37.9%)、「①各学生の「学習ポートフォリオ」を定期的に検証する中で、教員が学生に対し必要な指導を行っている」(30.5%)である(図93)。

図93 教職課程履修者の教職への意欲・適性や知識・能力の検証方法(国・公・私立別)



「③試験以外に特段の機会は制度化していない」大学は、設置形態別では公立が(45.8%)、また免許種別では中高免許対応校に多く(44.1%)、これらの大学では、教職履修者の意欲・適性や知識・能力を検証・把握する体制が未整備な傾向にあることがわかる(図93、図94)。

「①「学習ポートフォリオ」の定期的な検証の中で必要な指導を行っている」大学は、私立が27.5%に留まるのに対し、国立は47.1%に上る(図93)。

なお、免許状取得率が高くなるほど「②学生と教員との面談を制度化」していると回答した数が多く(図95)、同じく、面談を制度化している大学は、幼小免許対応校、幼小+中高免許対応校に多い(それぞれ52.9%、47.4%)(図94)。

この設問で「④その他」を選択した大学の相当数(20大学強)が、「制度化はしていないが必要に応じて個別面談を行っている」と回答している。また、若干であるが「適性試験」を実施することで、学生の教職への意欲や適性の把握に努める大学も見られた。

図 94 教職課程履修者の教職への意欲・適性や知識・能力の検証方法（免許種類別）

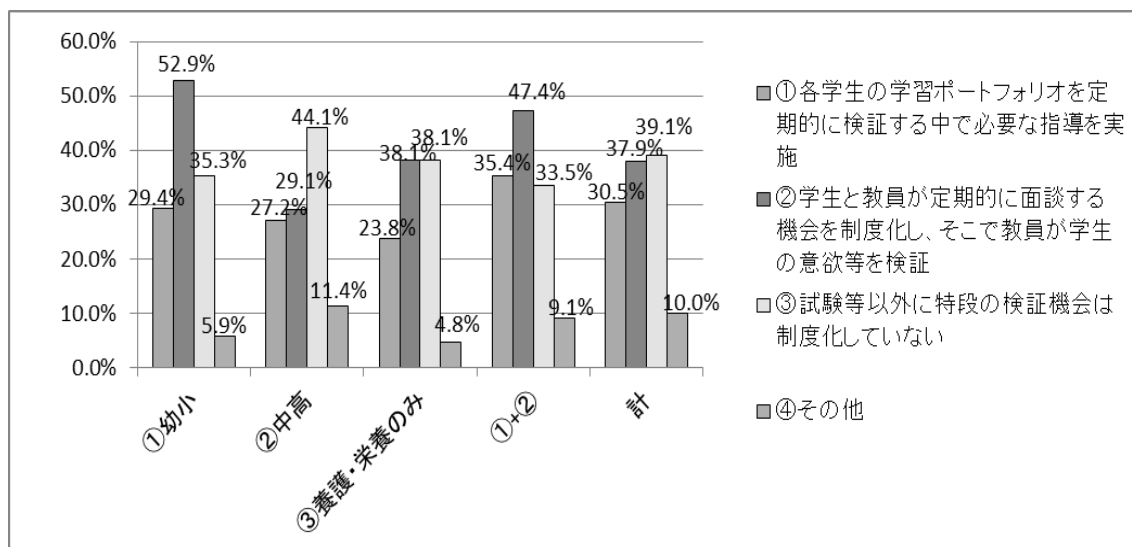
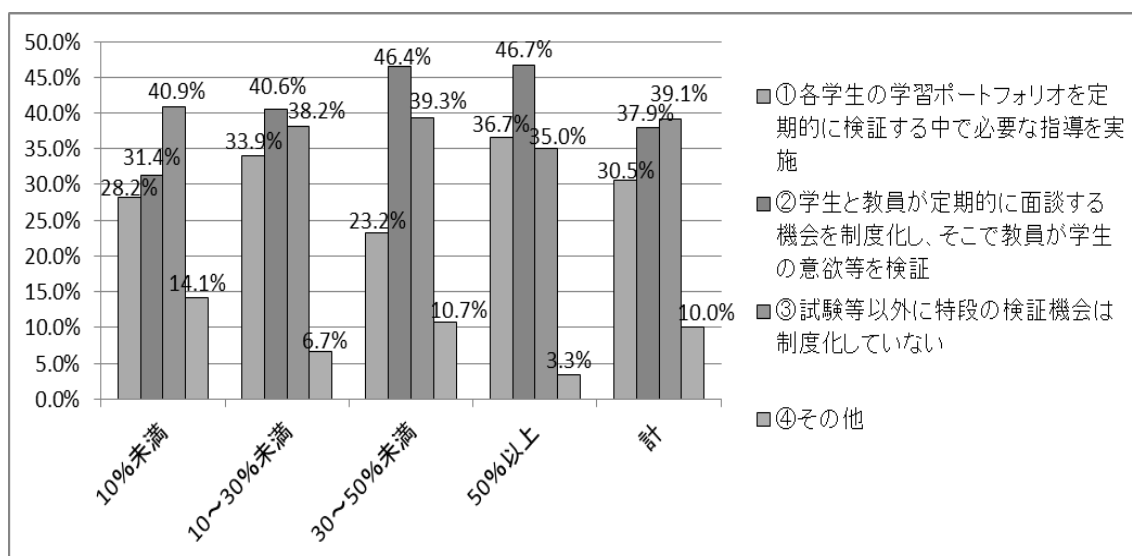


図 95 教職課程履修者の教職への意欲・適性や知識・能力の検証方法（免許状取得率別）



2 「教職への就職率等を上げるために、どのような対策を講じていますか。(Q3-5-4-2)」

この質問に対しては、「②熱意ある教員のもとで、教員採用選考試験を意識した個別学生への履修指導、学習指導を行っている」を選択したのが全体の 76.2%に上り、次いで「④教員採用に関する情報を事務担当者のもとで収集・整理し、受験生に積極的に開示している」(58.7%)、「③外部講師を招いての教員採用選考試験対策講座を強化している」(52.5%)と続いている。他方で、「①教職課程FD研究会等の機会を活用して、教員採用選考試験の出題傾向や考査方法などの調査をもとに、教職課程の担当教員が組織的に受験指導を行っ

ている」のは 25.0%に留まっている（図 96）。つまり、「教職課程の担当教員が組織的に受験指導を行っている」のは全体の 1/4 で、多くは「熱意ある教員」の個別的な指導で対応している現状にある。特に国立大学や養護・栄養教諭養成のみを行う大学においては、教職への就職対策自体が低調気味で、「⑤特に行っていない」を選択した大学がそれぞれ 11.8%、14.3%に上っている（全体平均は 4.4%）（図 96、図 97）。

図 96 教職への就職率等を上げるための対策（国・公・私立別）

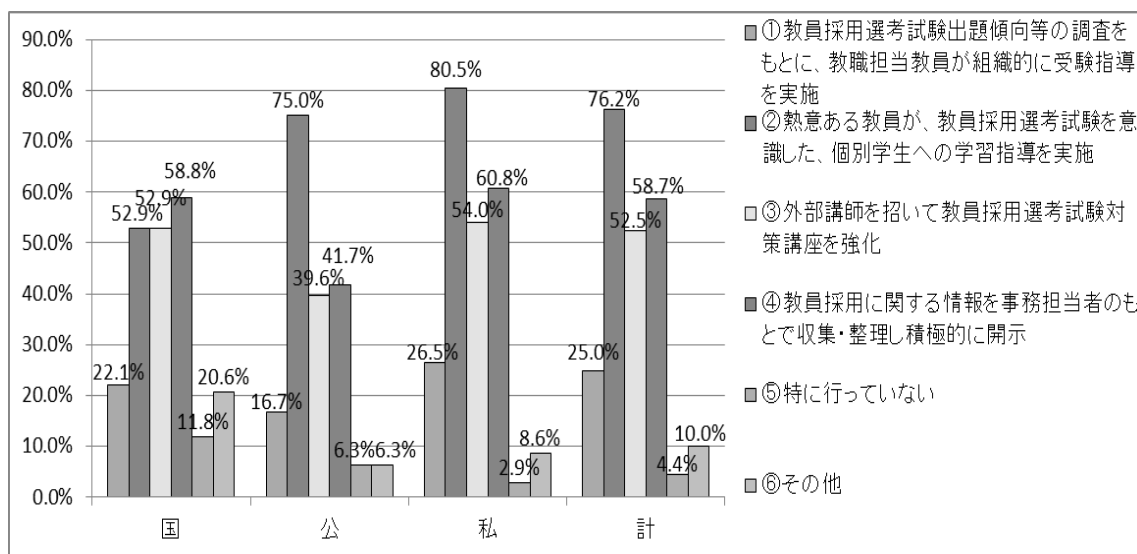
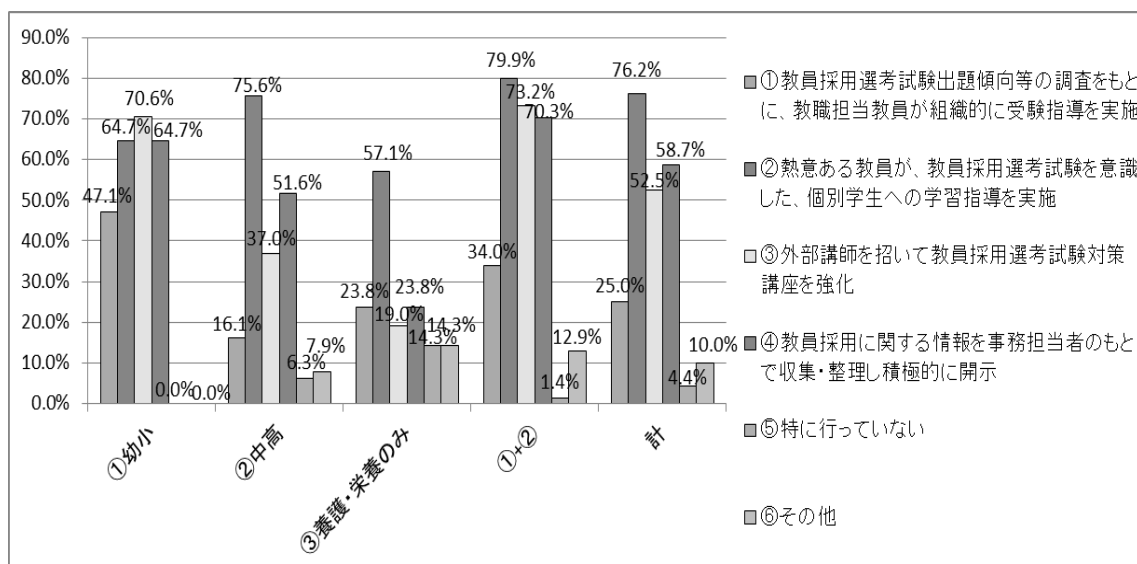


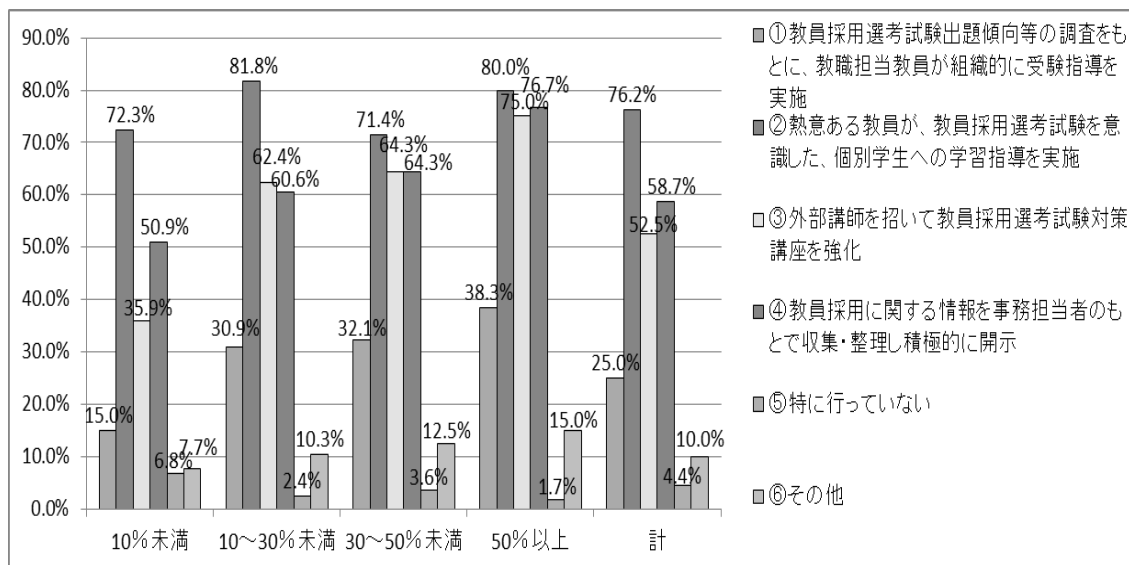
図 97 教職への就職率等を上げるための対策（免許種類別）



なお、免許状取得率が高い大学ほど、教職への就職対策に熱心な傾向にある。具体的には、免許状取得率が定員の 10%未満の大学において、「①組織的な受験指導」15.0%、「②

熱意ある教員による指導」72.3%、「③試験対策講座」35.9%、「④情報の積極的開示」50.9%
なのに対し、同じく免許状取得率が定員の半数を超える大学では、①38.3%、②80.0%、
③75.0%、④76.7%である（図 98）。

図 98 教職への就職率等を上げるための対策（免許状取得率別）



免許種類別で見ると、幼稚園・小学校養成を行っている大学において、各種の組織的な就職対策を採っている率が高い傾向にある。具体的には、中高対応校が「①組織的な受験指導」16.1%、「③試験対策講座」37.0%、「④情報の積極的開示」51.6%であるのに対し、幼小対応校：幼小+中高対応校が、それぞれ①47.1%：34.0%、③70.6%：73.2%、④64.7%：70.3%である（図 97）。

なお、この設問において「⑥その他」と回答した中には、校長経験者など退職した教員による相談体制を敷いている例や、教職課程センターによるセミナーの開催、教職のための合宿の実施などが示されていた。

（小括）

教職課程を有する大学の約4割が、試験等以外に教職履修学生の教職への意欲等を検証・把握する機会を有していない。特に公立大学や中高免許対応校においては、その約45%が、試験等以外に学生の教職への意欲等を検証・把握する機会を持っていない。一方、教職への就職率等を上げるための方途としては、およそ3/4の大学が、個々の教員による個別指導を行う一方、1/4の大学が、教職担当教員による「組織的な」受験指導を行っている状況にある。また、国立大学の約12%が就職率高揚のための対策をとっておらず、就職率を上げることが求められる姿ではないとは言え、教職課程を設定する以上、学生のニーズを把握した上で、相応の対策が望まれる。

第9項 教職実践演習

1 「「教職実践演習」は、教育実習後の学生の教職への意欲や職責意識を高め、理論と実務をつなげる場として、教育上適切に機能していますか。(Q3-5-5-1)」

全体的には「1. 十分に機能している」と「2. 概ね機能している」を合わせて 94.9%の大学が「機能している」と回答している。しかしながら、「1. 十分に機能している」の選択肢に限って設置者別の傾向を確認したところ、国立では 52.2%、公立では 56.3%であるのに対して、私立では 35.1%にとどまっていた（図 99）。

図 99 教育実習後の学生の教職への意欲や職責意識を高め、理論と実務とをつなげる場としての「教職実践演習」の機能状況（国・公・私立別）

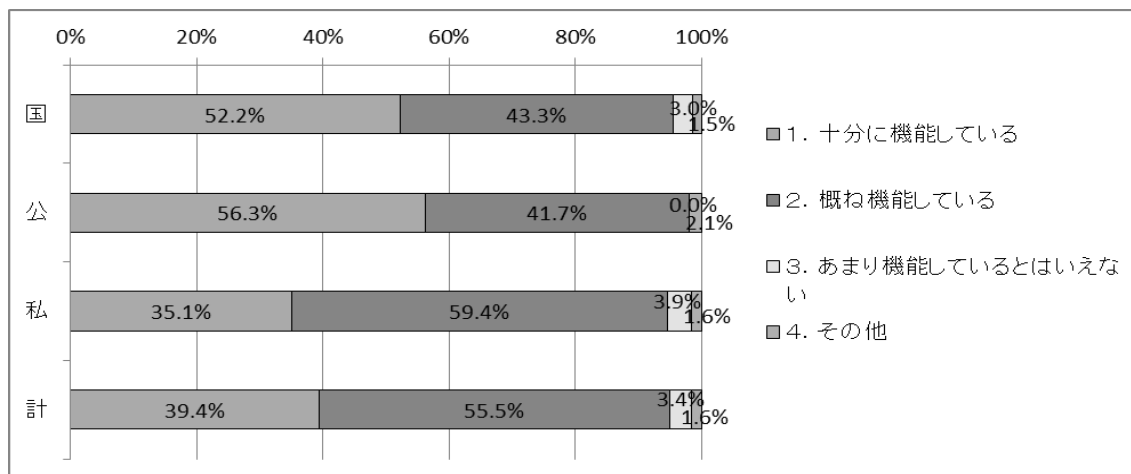
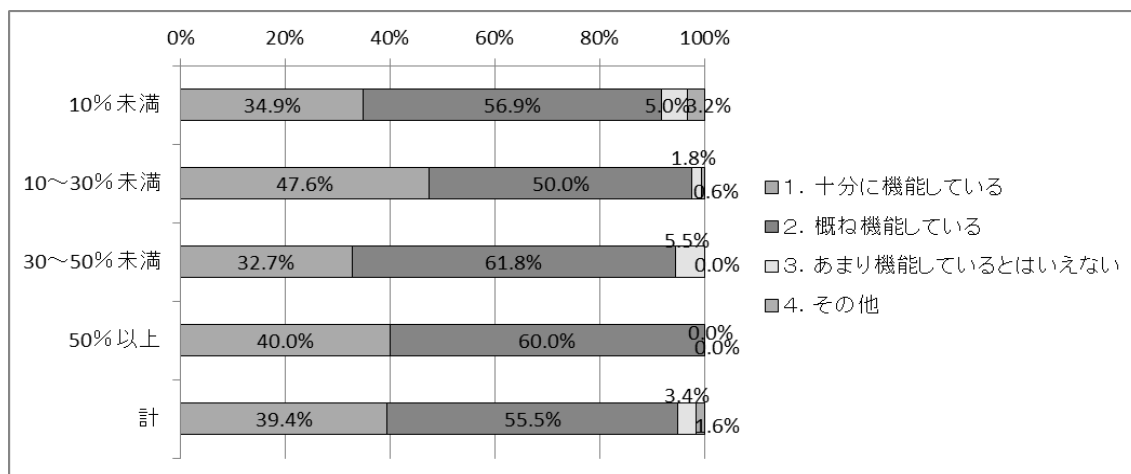
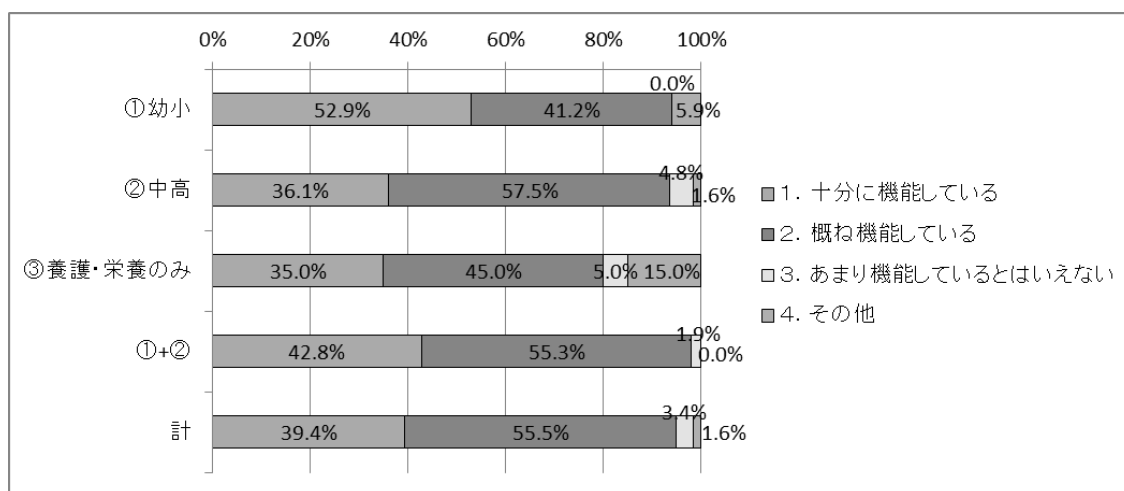


図 100 教育実習後の学生の教職への意欲や職責意識を高め、理論と実務とをつなげる場としての「教職実践演習」の機能状況（免許状取得率別）



免許状取得率別では大きな傾向の差は見られなかった（図 100）。一方、免許種別では「幼小」で「1. 十分に機能している」が 52.9%と最も高く、次いで「幼小+中高」が 42.8%であった（図 101）。なお「養護・栄養のみ」に「4. その他」の比率が高い理由を自由記述から探ったところ、完成年度を迎えていないために未実施である大学が一定数存在していたのではないかと推察できる。

図 101 教育実習後の学生の教職への意欲や職責意識を高め、理論と実務とをつなげる場としての「教職実践演習」の機能状況（免許種類別）



2 「教職実践演習」で用いる「履修カルテ」は学生の教職志望者としての成長の軌跡を学生、教員の双方で共有し検証できる仕組みとして適切に機能していますか。(Q3-5-5-2)」

先の Q3-5-5-1「教職実践演習の機能状況」とは異なり、「履修カルテの機能状況」は「3. 形骸化している観がある」という回答が目立つ。設置者別では国立が 9.0%、公立が 14.6%、私立が 16.0%という結果であり、全体でも 14.9%が「3. 形骸化している観がある」と回答している。また「1. 適切に機能している」と回答したのは国立（46.3%）と約半数を占めているのに対して、公立は 37.5%、私立は 25.3%であり、特に私立の回答の低さが目立つ（図 102）。

一方、免許状取得率別では、いずれも全体の傾向に準じており、大きな差は見られなかった（図 103）。これに対して免許種別では「幼小」の大学で「1. 適切に機能している」と回答する傾向が最も強く 47.1%、次いで「幼小+中高」の大学が 30.8%、「中高」と「養護・栄養のみ」はそれぞれ 27.4%と 25.0%であり、いずれも 3 割を切っていた（図 103）。

図 102 学生の成長の軌跡を学生、教員双方で共有し検証できる仕組みとしての「履修カルテ」の機能状況
(国・公・私立別)

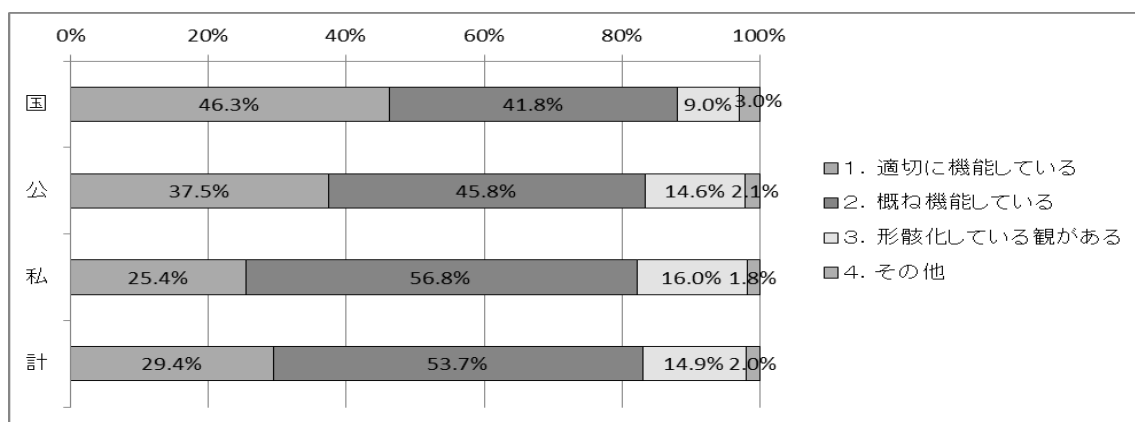


図 103 学生の成長の軌跡を学生、教員双方で共有し検証できる仕組みとしての「履修カルテ」の機能状況
(免許状取得率別)



図 104 学生の成長の軌跡を学生、教員双方で共有し検証できる仕組みとしての「履修カルテ」の機能状況
(免許種類別)



なお、自由記述の回答では、「機能している課程と形骸化を感じる課程が存在する（昭和女子大学）」「教職以外の進路を選ぶ学生に対しては、履修カルテの活用も工夫が必要（敬和学園大学）」という指摘もみられた。

（小括）

「教職実践演習」は2013（平成25）年度卒業生からの必修化以降、十分に各大学に定着し、また有効に機能していることが伺えた。しかし、先にも述べたように「履修カルテの形骸化」が現れている。多くの大学ではICTを活用し、WEB上での入力とデータ管理に取り組んでいると推察される。しかしハード面での運用上の制約（機器の更新やデータ管理等に係る財源及びマンパワーの確保等）が形骸化を招いている恐れはないだろうか。本来、履修カルテは教職課程の評価文化の成熟を促すものである。すなわち1. 教職に係る自己課題を、学生自身が客観的に自己評価できる力の育成、2. その自己評価を間に挟んで、指導教員と学生との間で起こる「対話による評価」の恒常化、3. 1と2のエビデンスに基づく教職課程のFDの加速とそれによる内部質保証の充実こそ果たされるべきである。この点については、今後の動向を注視したい。

第10項 教職へのキャリア支援

第8項の学修支援と並び、教職課程履修者に対するキャリア支援も重要である。本アンケートでは、各大学が、教職課程履修者をどのような体制で支援しているのか、またその支援の中身はどのようなものなのかを尋ねている。

1 「教職課程を履修している学生が直面している教育上の課題に対し、いかなる体制でそのための支援を行っていますか。（Q3-6-1）」

この質問に対し、「④そうした支援組織は特段設けていない」と回答した大学はわずか0.6%である。ほとんどの大学（93.0%）が「②学生からの相談に、教員が個別に対応」し、次いで「③学生からの相談に、教職課程担当の事務組織が個別に対応している」大学（73.3%）、「①教職協働の学習/教育支援組織が、学生からの相談に対応している」大学（47.7%）と続く。

このうち、「①教職協働の学習/教育支援組織」が対応している状況に焦点を絞ると、国立、私立で「教職協働の支援組織」が対応している割合は、それぞれ48.5%、50.1%なのに対し、公立大学は27.1%に留まっている（図105）。また、免許状取得率が10%を下回る大学では34.1%と、やはり組織的な支援体制は低調である（図106）。一方、幼小教諭と中高教諭両方を養成している大学は、「教職協働の支援組織」で対応している割合が高くなっている（64.1%）（図107）。

図 105 教職課程履修学生への支援体制（国・公・私立別）

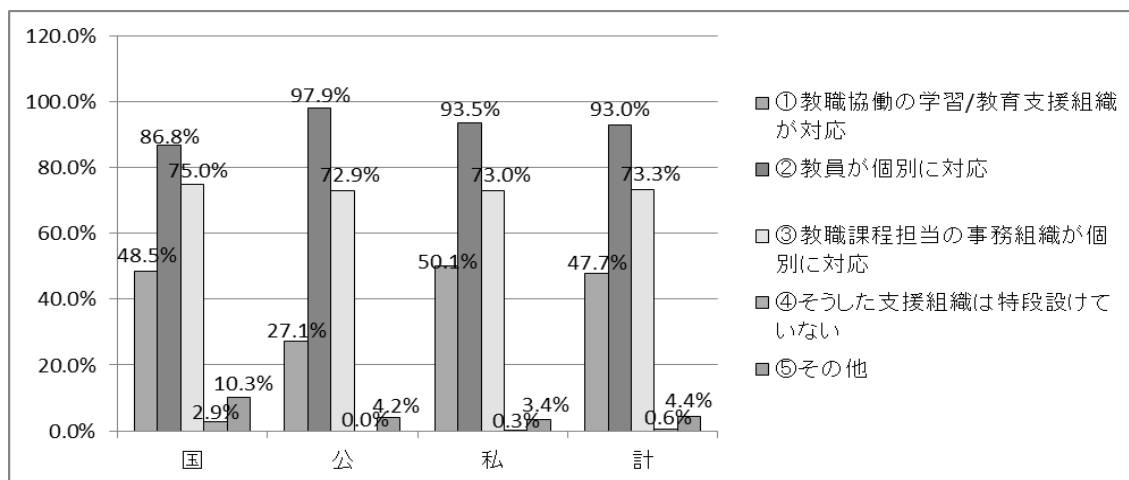


図 106 教職課程履修学生への支援体制（免許状取得率別）

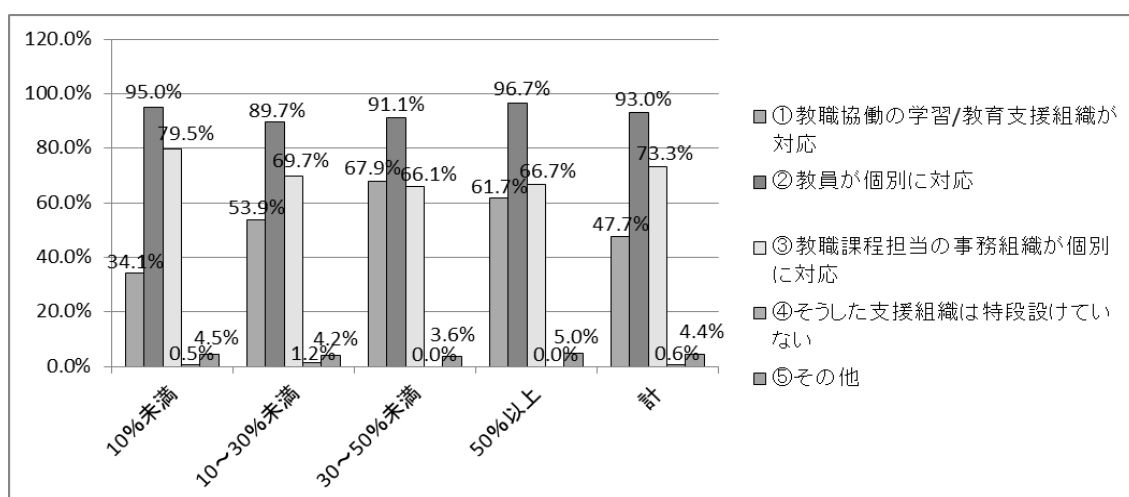
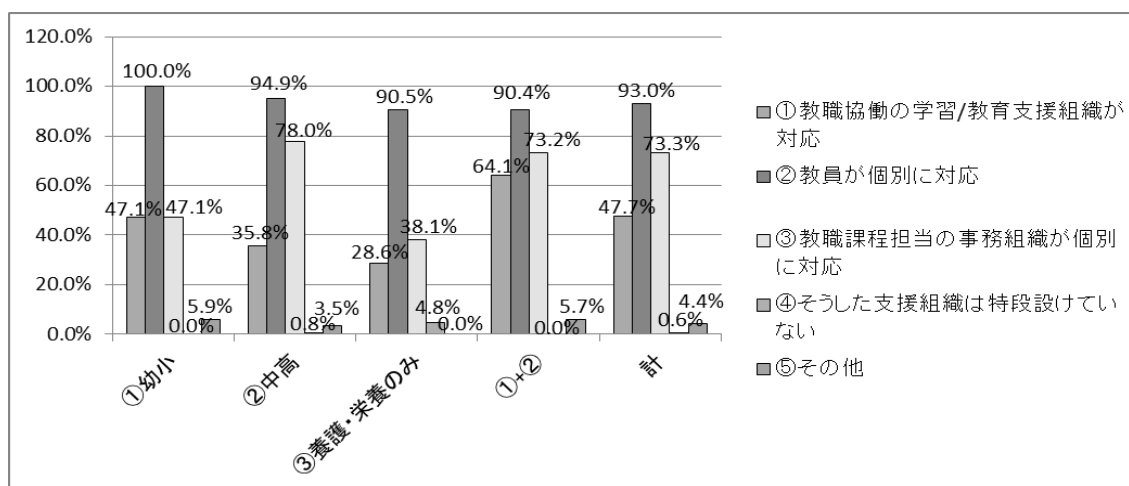


図 107 教職課程履修学生への支援体制（免許種類別）



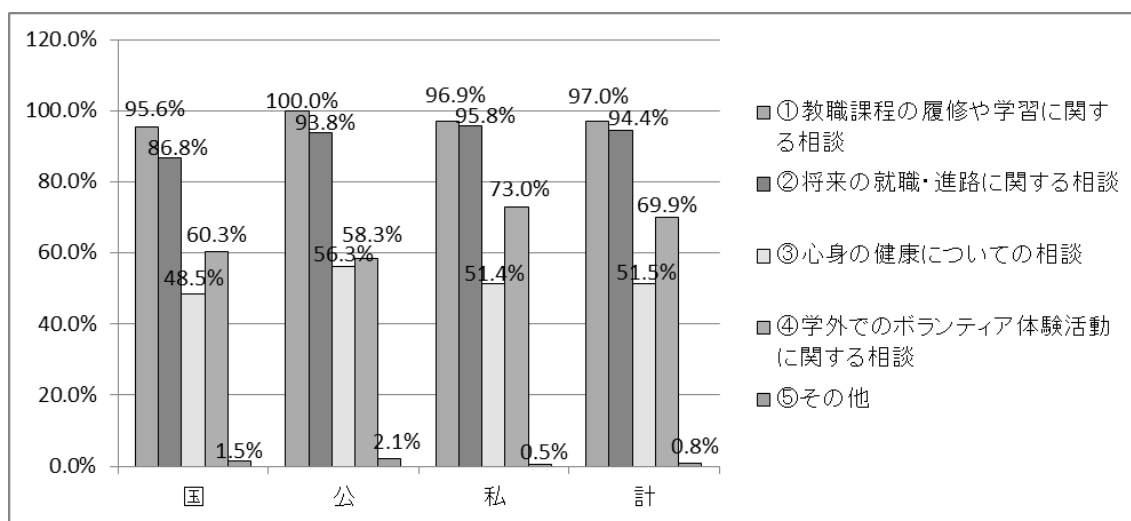
なお、養護・栄養教諭のみを養成する大学は「教職協働の支援組織」28.6%、「教員が個別に対応」90.5%、「事務組織が個別に対応」38.1%といずれも平均より低く、「そうした支援組織は特段設けていない」が4.8%と高くなっており、学生からの相談に対応しようとする体制が十分に確立していない傾向にある（図107）。

「⑤その他」を選択した大学の自由記述のうち、目立ったのは教員経験者によるサポート体制をあげる回答であり、また、特徴的なものとしては、教職志望学生サークルによる学生同士のピアサポートをあげる回答である。

2 「上記支援組織は、学生からどのような内容の相談に対応していますか。（Q3-6-2）」

一方、学生への支援の具体的内容については、「①教職課程の履修や学習に関する相談」を選んだ大学が97.0%、「②将来の就職・進路に関する相談」を選んだ大学が94.4%と多く、次いで「④学外でのボランティア体験活動に関する相談」が69.9%、「③心身の健康についての相談」が51.5%である（図108）。

図108 教職課程履修学生への支援内容（国・公・私立別）



この設問に関しては、どの属性においても「①教職課程の履修や学習に関する相談」「②将来の就職・進路に関する相談」を選んだ大学がおしなべて多く（概ね90%以上）、差が出ているのは「④学外でのボランティア体験活動に関する相談」への対応である。この選択肢を選んだ割合は、全体平均では69.9%のところ、設置者別で見ると私立大学が高く（73.0%）（図108）、免許状取得率が高くなるにつれて高くなっている（免許状取得率10%未満は66.8%なのに対し、同50%以上は81.7%）（図109）。また、幼小教諭養成のみに対応している大学の100%が、幼小・中高教諭養成大学の77.5%が、この選択肢を選んでいる（図110）。

図 109 教職課程履修学生への支援内容（免許状取得率別）

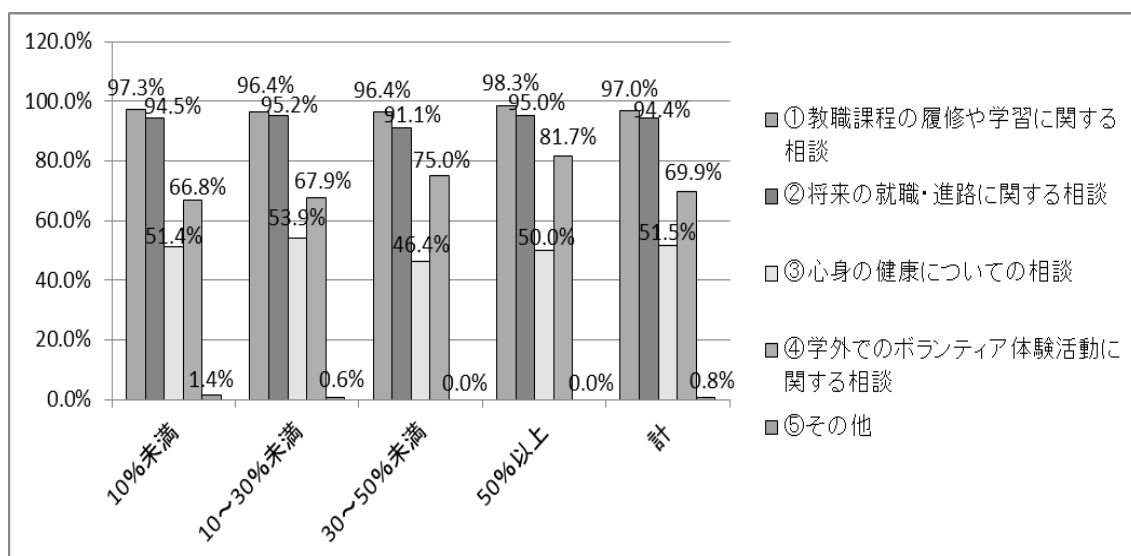
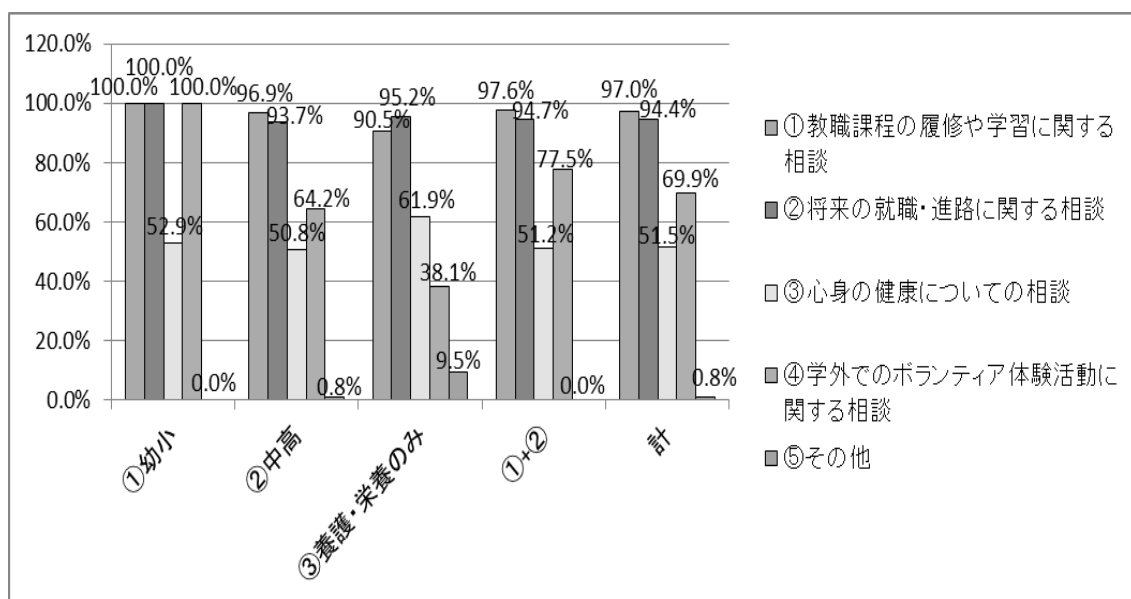


図 110 教職課程履修学生への支援内容（免許種類別）



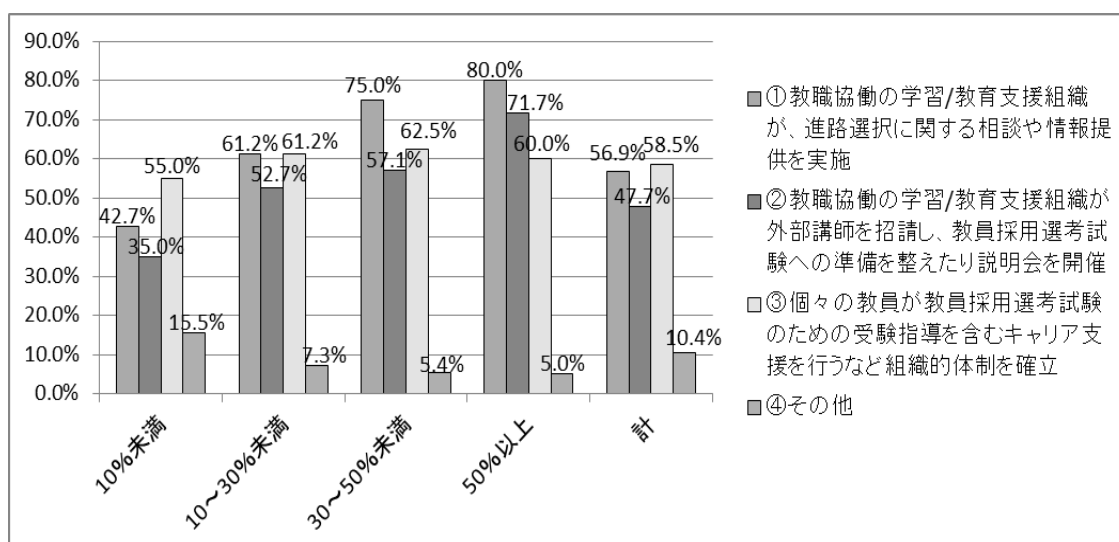
なお、国立大学においては、「②将来の就職・進路に関する相談」への対応が、若干ではあるが低い（公立 93.8%、私立 95.8%のところ、国立 86.8%）。教職への就職率等を上げるための対応状況を尋ねた Q3-5-4-2 において、11.8%の国立大学が「特に行っていない」と回答していることと相俟って、国立大学における教職課程で、学生の就職対策が疎かにされがちであることに注視したい。

3 「教職志願者の個性・特徴や就職希望先などに対応させたキャリア支援体制をどう構築・運用していますか。(Q3-6-3)」

この設問は、全体でみると「③個々の教員が教員採用選考試験のための受験指導を含むキャリア支援を行うなどの組織的な体制が確立されている」の選択率（58.5%）、「①教職協働の学習/教育支援組織が、進路選択に関する相談や情報提供を実施」の選択率（56.9%）が高く、「②教職協働の学習/教育支援組織が外部講師を招請し、教員採用選考試験への準備を整えたり説明会を開催」（47.7%）と続いている。

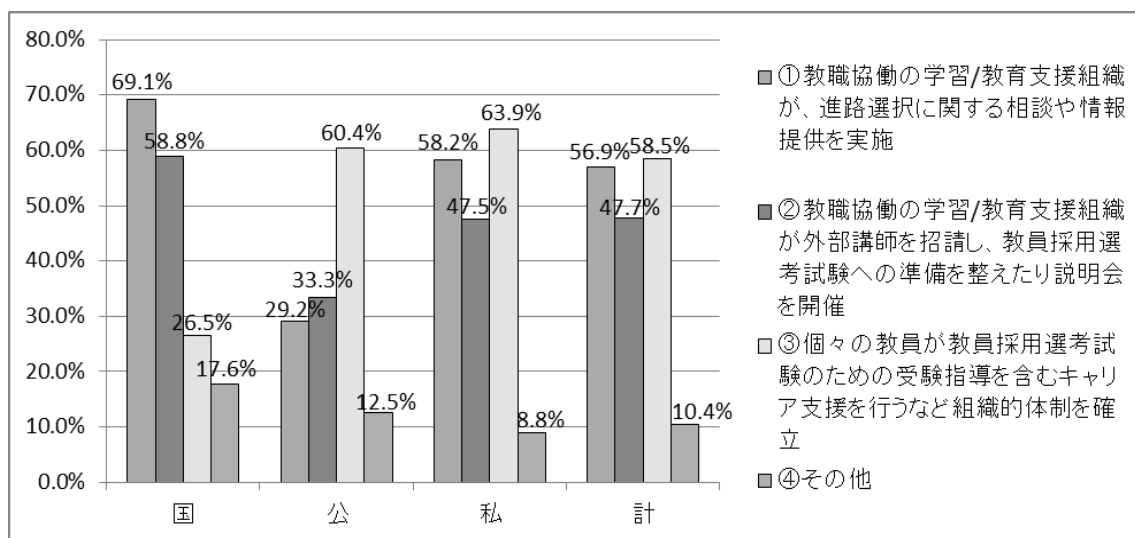
これを各属性ごとにみると、免許状取得率が高くなるほど「①教職協働の支援組織が相談や情報提供を実施」と「②教職協働の支援組織が外部講師を招請し、選考試験への準備や説明会を開催」を選択する割合も高くなっている（免許状取得率 10%未満の大学が①42.7%②35.0%なのに対し同 50%以上の大学は①80.0%②71.7%）（図 111）。

図 111 キャリア支援体制の構築・運用状況（免許状取得率別）



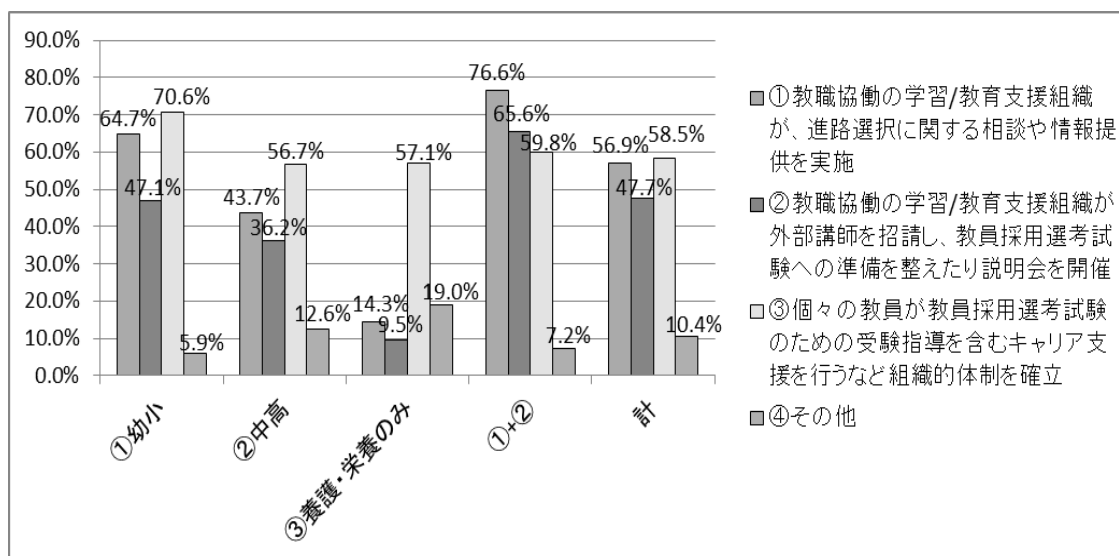
設置者別でみると、国立大学では「①教職協働の支援組織が相談や情報提供を実施」と「②教職協働の支援組織が外部講師を招請し、選考試験への準備や説明会を開催」を選択する割合が高い（それぞれ 69.1%、58.8%）一方、公・私立大学で最も選択率の高かった「③個々の教員が教採試験のための受験指導を含むキャリア支援を行うなどの組織的な体制を確立」を選ぶ割合が低かった（26.5%）。それに対し公立大学は、教職協働の支援組織が行う取組（支援組織が進路選択の相談や情報提供、支援組織が教採試験への準備を整えたり説明会を開催）を選択する割合がかなり低い状況にある（それぞれ 29.2%、33.3%）（図 112）。

図 112 キャリア支援体制の構築・運用状況（国・公・私立別）



免許種類別でみると、幼小教諭・中高教諭ともに養成の対象としている大学では、「①教職協働の支援組織が相談や情報提供を実施」と「②教職協働の支援組織が外部講師を招請し、選考試験への準備や説明会を開催」を選択する割合が平均より 20 ポイント程度高くなっている（それぞれ①76.6%、②65.6%）。一方、養護・栄養教諭のみを対象としている大学は、それら組織的な支援をほとんど行っていないことがわかった（①14.3%、②9.5%）（図 113）。

図 113 キャリア支援体制の構築・運用状況（免許種類別）



この設問で「④その他」を選択し自由記述された回答で目に付くのは、個々の教員によ

る個別的な支援を行っている旨の記述や、教員経験者による支援を行っている旨の記述である。

(小括)

学生への学修支援に当たっては、ほとんどの教職課程は教員が個別的に対応している一方で、全体の半分弱が教職協働の支援組織による対応に依っている。ただし公立大学や免許状取得率の低い大学においては、教職協働の支援体制は3割程度に留まっている。学修支援の中身としては、教職課程の履修や学習に関する相談、将来の就職・進路に関する相談に対応している大学が大半を占めており、免許状取得率の高い大学ほど、学外でのボランティア活動に関わる相談にも対応している。

キャリア支援の体制としては、国立大学や免許状取得率の高い大学、幼小教諭と中高教諭両方に対応している大学において、教職協働の支援組織による対応がなされている一方、公立大学や養護・栄養教諭のみに対応している大学では、組織的な対応ではなく、教職員による個別的な対応を行っている。

今後、教職課程における履修者への学修支援においては、教員の個別的な対応と組織的な対応とを状況に応じて使い分け、学生のニーズに合わせた支援体制を構築する必要がある。

第11項 教職課程の運営

大学及び各学科等の教職課程が、社会に公にした目標・計画に即して教員養成に係る教育上の営為を適切に行い有為な教職人材を育成していく上で、教職課程を全学的にマネジメントできる体制が確立されその役割を効果的に果たしていくことが必要である。これに加え、そのマネジメントの仕組みが教職協働を軸に、これを担う教職員の能力開発の営みが系統的に実施されることも強く要請される。

こうした趣旨に照らし、「教職課程の全学的なマネジメント体制」、「教職課程センターの組織体制」、「教職課程センターの役割」、「全学教職課程運営委員会の開催頻度」、「教職課程の運営における教員と職員の連携・協働状況」、「教職課程の運営を支援する事務スタッフの能力開発の実施状況」について、選択式の回答を求めるアンケート項目を用意した。また併せ、「教職課程の運用に必要な人材確保に伴う課題」について、自由記述式の質問項目を用意した。

1 「教職課程を適切に運用し、学生に対する教育的な指導・支援を行うための全学的なマネジメント体制はどのようなものとして確立されていますか。(Q3-7-1)」

教職課程の全学的なマネジメント体制について、そうした体制として最も多いのが「②全学教職課程運営委員会といった全学的な会議体を設置」(78.2%)であり、次いで「①教

職課程センターといった全学的な独立の組織を設置」(35.7%)、「③各教職課程に組織された委員会がその責任において同課程を運営」(21.2%)の順となっている。「⑤その他」(2.4%)としては、「教務会議が運営」、「教養教育センターの一組織として担当者が配置」、「全学組織の教育基盤研究センターが統括」などの回答が寄せられている。

これを国・公・私立の設置形態別に見ると、ここでも教職課程のマネジメント体制の確立状況は「②」、「①」、「③」の順となっているが、①の教職課程センターの設置の比率が私立で比較的高い数値を示している(40.0%)のに対して、公立の場合その比率はやや低い値(14.6%)にとどまっている(図114)。

図114 教職課程の全学的なマネジメント体制（国・公・私立別）

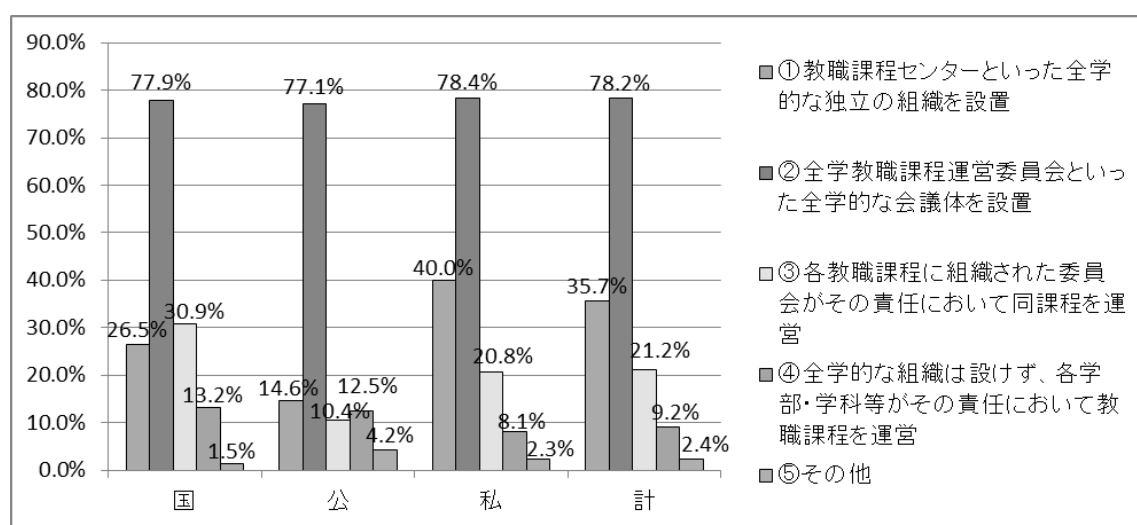
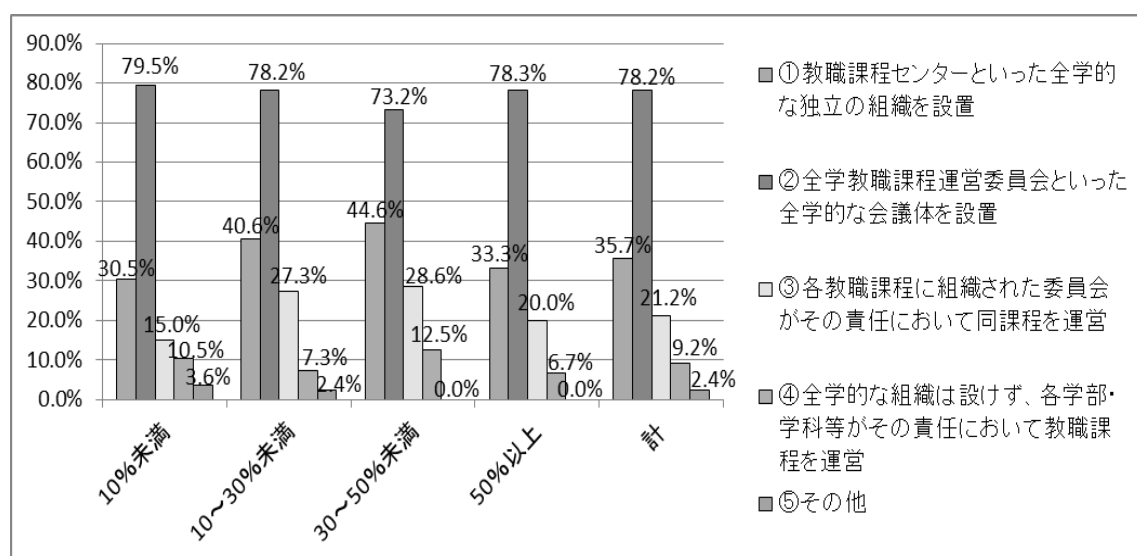


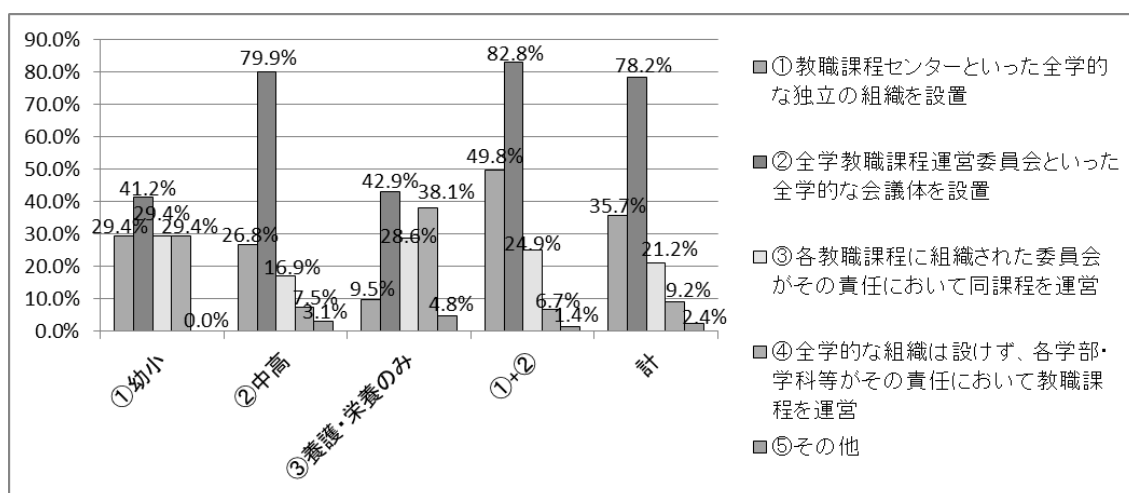
図115 教職課程の全学的なマネジメント体制（免許状取得率別）



免許状取得率別に見ても、上記傾向にさほどの変化は認められない。敢えて指摘するとすれば、同取得率「10%未満」の場合、②の全学教職課程運営委員会の値が全般的傾向に比してやや高い(79.5%)一方で、「30～50%未満」では①の教職課程センターの比率がやや高い(44.6%)ことが微温的な特徴となっている(図 115)。

その一方で、免許種類別に見ると、上とは異なる傾向を示している。すなわち、「中高」及び「幼小+中高」では、全学教職課程運営委員会の設置の比率が全体傾向とほぼ符合しているのに対し、「養護・栄養のみ」と「幼小」では「全学的な組織は設けず、各学部・学科等がその責任において同課程を運営」の比率が全体傾向(9.2%)と比べて高い比率を示している(各々38.1%、29.4%)(図 116)。

図 116 教職課程の全学的なマネジメント体制(免許種類別)



ところで、全学的なマネジメント体制として、教職課程センター、全学教職課程運営委員会を並立的に設置しているのか、あるいはいずれか一方のみを置いているのかを数値上明らかにしたのが、図 117～119 である。

これを見ると全体傾向として、最も比率の高いのが「③全学教職課程運営委員会等のみ設置」(50.5%)、次いで「①教職課程センター等と全学教職課程センター等を両方設置」(27.7%)、「④両方とも設置せず」(13.8%)、「②教職課程センター等のみ設置」(8.0%)の順となっている。ここで留意すべきは、1/4 強の大学が教職課程センター、全学教職課程センターの双方を設置しており、教職課程センターのみを設置する大学の比率は極めて低いこと、いずれの組織をも置いていない大学も 1 割を超えていること、などの点である。

そうした傾向は、設置形態別に見ても顕著に認められるが、その差異について敢えて指摘すれば、教職課程センター、全学教職課程運営委員会の双方を置いている大学の比率が私立では相対的に高い(30.6%)のに対し、公立大学では全学教職課程運営委員会等のみしか設置していない大学が過半数を大きく上回る数値(66.7%)となっている(図 117)。

免許状取得率別に見ても同様の傾向が看取されるが、「10%未満」、「10～30%未満」、「30～50%未満」と取得率が上昇するにつれて、教職課程センター等と全学教職課程センター等の双方を置く大学の比率が高まっている（各々24.2%、31.3%、35.7%）。但し、「50%以上」の大学ではその比率は大幅に低下し（23.3%）、全学教職課程運営委員会等しか設置していない大学の数値が大きくなっている（50.5%）（図118）。

これを免許種類別に見ると、「幼小」と「中高」の両方の免許取得が可能な大学では教職課程センター、全学教職課程運営委員会の双方を置く比率が高く（40.2%）、「中高」の場合には、全学教職課程運営委員会等のみを設置する比率が高くなっている（59.4%）。一方、上記いずれの組織も置いていないと回答した比率の高かったのは、「養護・栄養のみ」、「幼小」であった（各々52.4%、41.2%）（図119）。

図117 教職課程センター等と全学教職課程運営委員会等の設置状況（国・公・私立別）

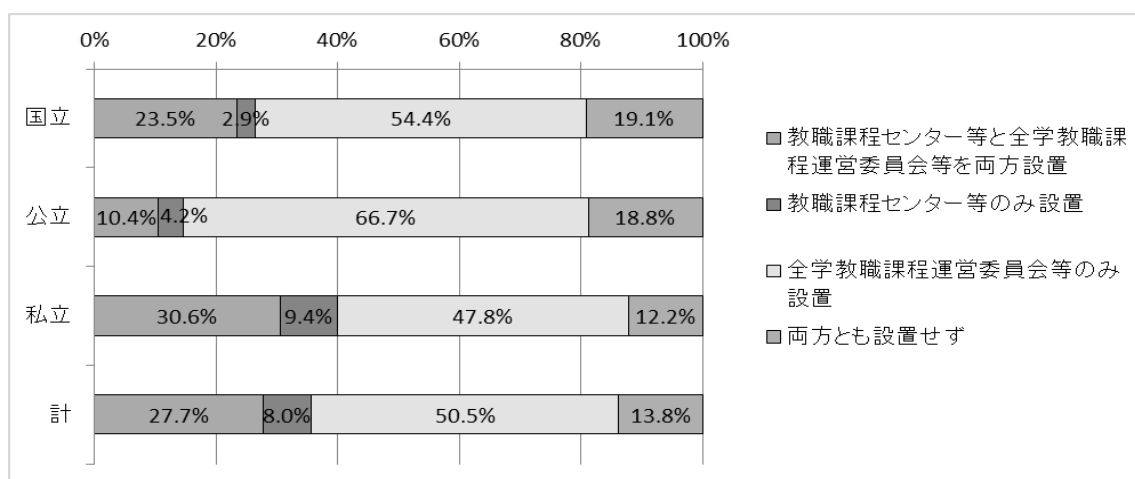


図118 教職課程センター等と全学教職課程運営委員会等の設置状況（免許状取得率別）

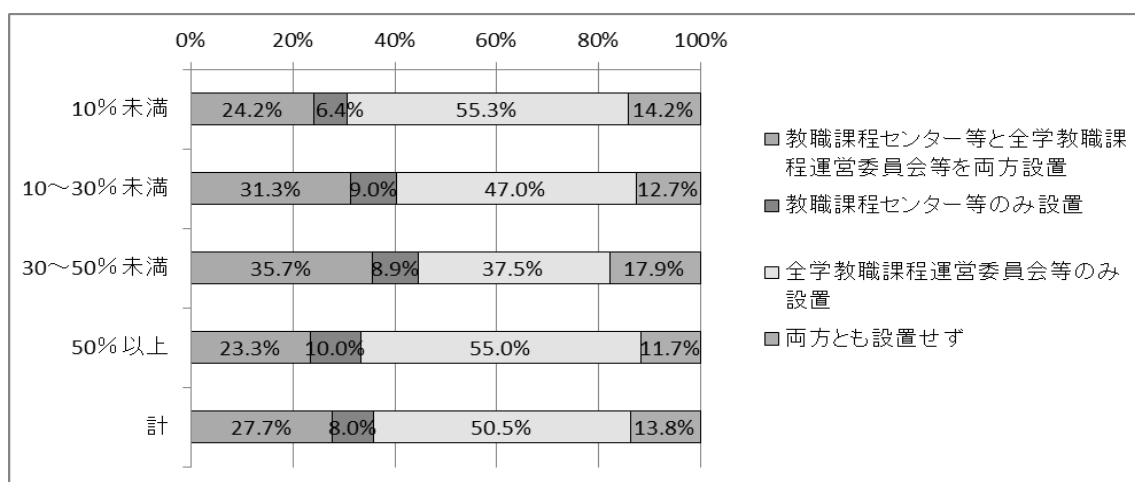
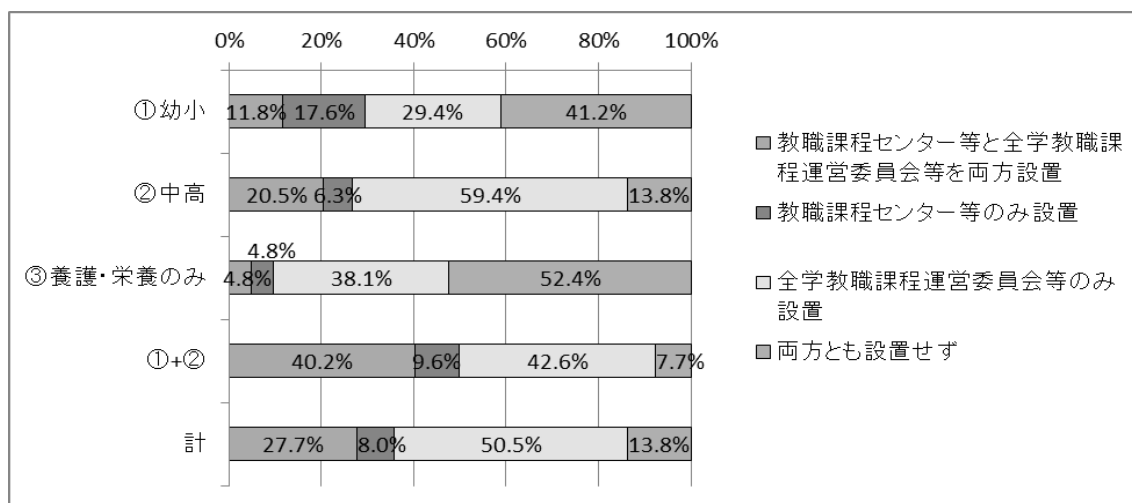


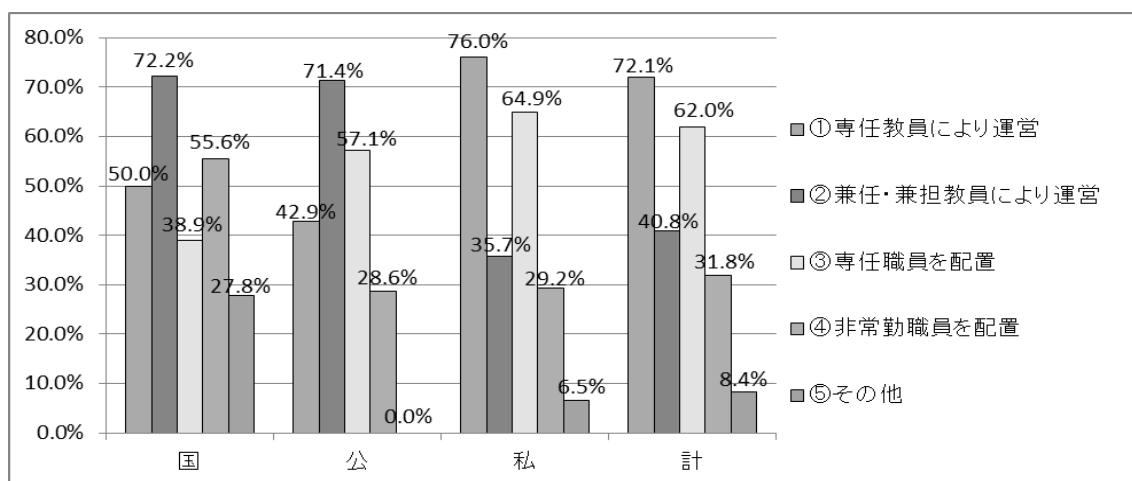
図 119 教職課程センター等と全学教職課程運営委員会等の設置状況（免許種類別）



2 「Q3-7-1 で①を選択した大学は教えてください。貴大学の教職課程センターはどのような組織体制で運営されていますか。（Q3-7-2）」

教職課程を運営する構成メンバーとして、最も多くの回答を得たのが「①専任教員により運営」（72.1%）であり、次いで「②専任職員を配置」（62.0%）、「②兼任・兼担職員により運営」（40.8%）、「④非常勤職員を配置」（31.8%）、の順となっている。「⑤その他」（8.4%）としては、「センター長は教育学研究科長が兼ねるとともに、同センターの運営は同センターの専任教員及び教育学研究科の副研究科長等により行われている」、「非常勤（週3日程度）で元学校教員、校長、教育委員会採用担当者等を「専門指導員」として2名配置」、「校長等や教員採用試験の面接官などの経験者を専門嘱託職員として配置」といった回答が寄せられている。

図 120 教職課程センターの組織体制（国・公・私立別）



これを設置形態別に見ると、国・公立の場合、「②兼任・兼任教員により運営」が最も高い比率になっている（各々72.2%、71.4%）のに対し、私立については「①専任教員により運営」の占める比率が国・公立に比してかなり高い（76.0%）（図 120）。

免許状取得率別で見ると、「①専任教員により運営」が「10%未満」で特に高く 83.6%の値を示している。次いでその比率の高いのが、「50%以上」で、75.0%となっている。「③専任職員を配置」は、そのいずれにおいても比較的高い比率となっているが、それがとりわけ高いのが「50%以上」で 75.0%である（図 121）。

免許種類別では、「養護・栄養のみ」で「①専任教員により運営」が 100.0%とされた以外では、そこに顕著な傾向的特徴は認められなかった（図 122）。

図 121 教職課程センターの組織体制（免許状取得率別）

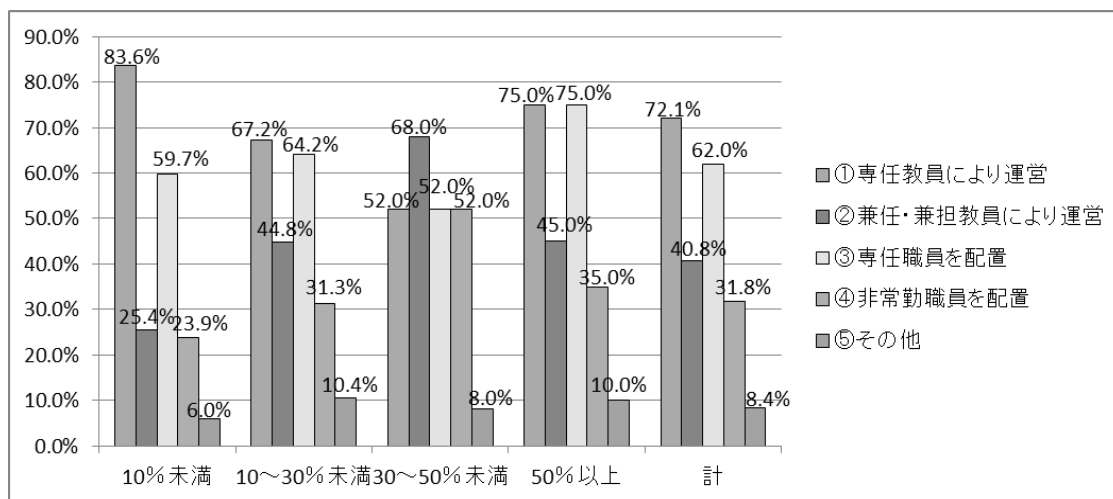
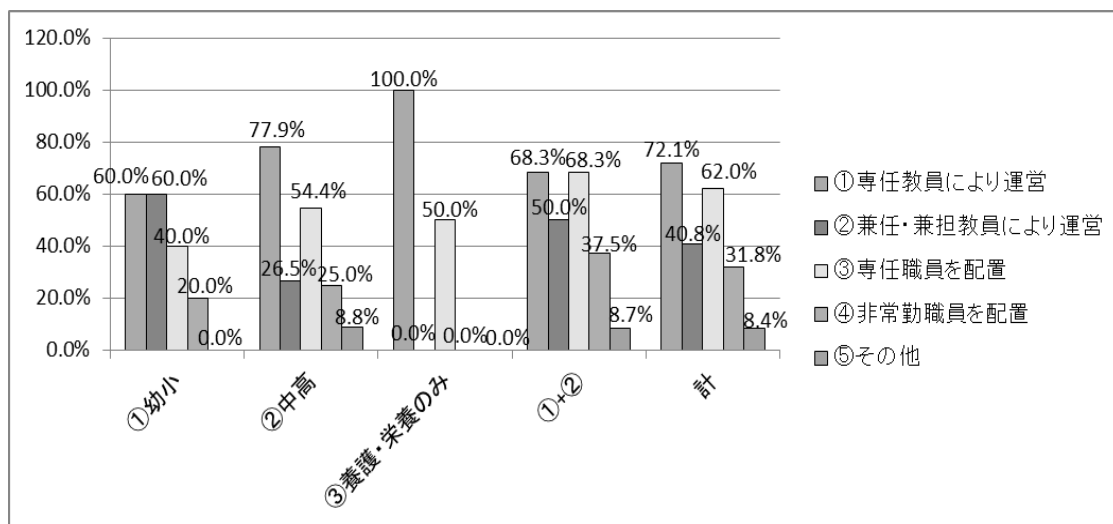


図 122 教職課程センターの組織体制（免許種類別）



上に関連しその運営において専任教員、専任職員の双方が参画、専任教員のみで運営、専任職員のみで運営の別を、設置形態別、免許状取得率に示したのが下の2つのグラフである（図123、124）。

図123 教職課程センターの組織体制（専任教員、専任職員の配置状況）（国・公・私立別）

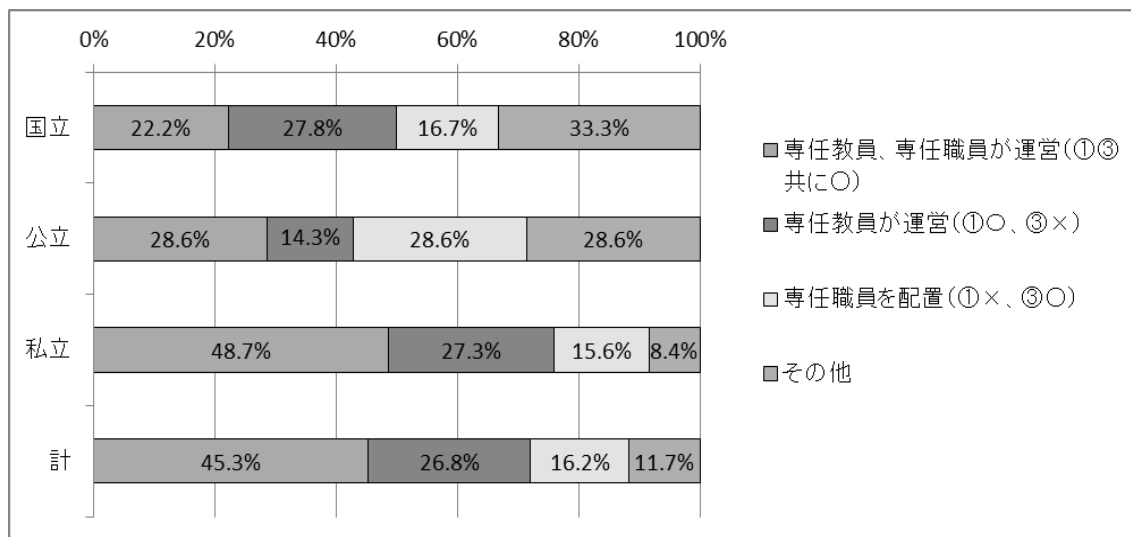
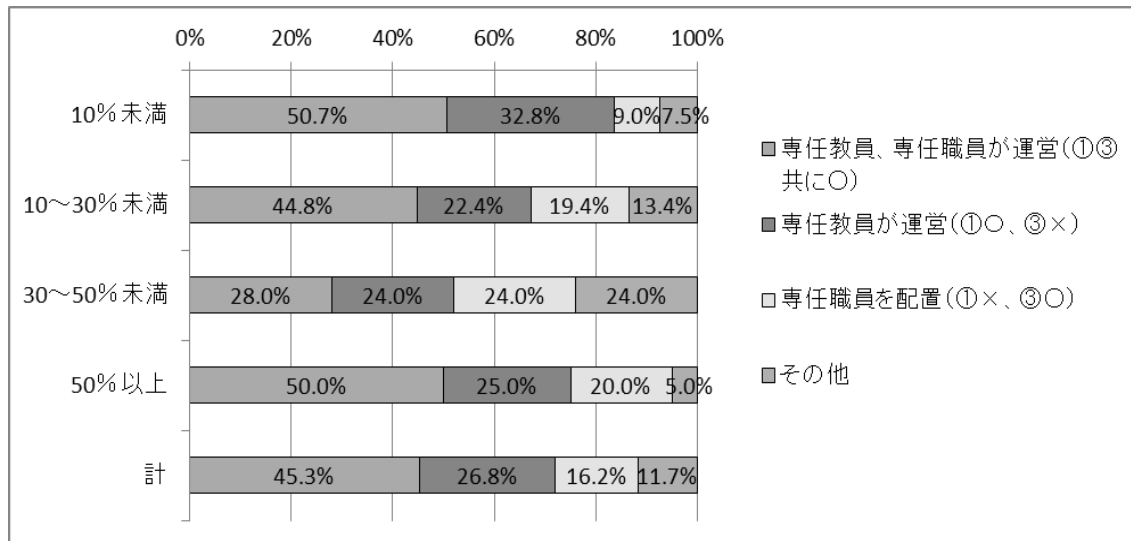


図124 教職課程センターの組織体制（専任教員、専任職員の配置状況）（免許状取得率別）



これによると、まず全体的傾向として、その比率が最も高かったのは「専任教員、専任職員が運営」の45.3%であった。以下、「専任教員が運営」(26.8%)、「専任職員を配置」(16.2%)の順であった。この値に拠る限り、教職課程センターの運営形態の主流は、いわ

ゆる教職協働の体制であることが看取できる。

設置形態別に見ると、私立においてそうした教職協働が進展している(48.7%)ように見受けられる一方で、国立では、「専任教員が運営」に加え、「その他」が高い比率を示している(各々27.8%、33.3%)。公立では、「専任教員、専任職員が運営」、「専任職員が配置」、「その他」のいずれもが同じ値となっている(28.6%)(図123)。

免許状取得率別で見ると、教職協働が進んでいるのは、「10%未満」50.7%と、「50%以上」50.0%である。また、「10%未満」では「専任教員が運営」の比率が高い一方で、「30～50%未満」、「50%以上」といった高い取得率の大学では、「専任職員を配置」の割合が比較的高いことが1つの特徴となっている(各々24.0%、20.0%)(図124)。

3 「Q3-7-1 で①を選択した大学はお答えください。貴大学の教職課程センターはどのような役割を担っていますか。(Q3-7-3)」

各大学に設置されている教職課程センターの役割を示したのが、図125～127である。

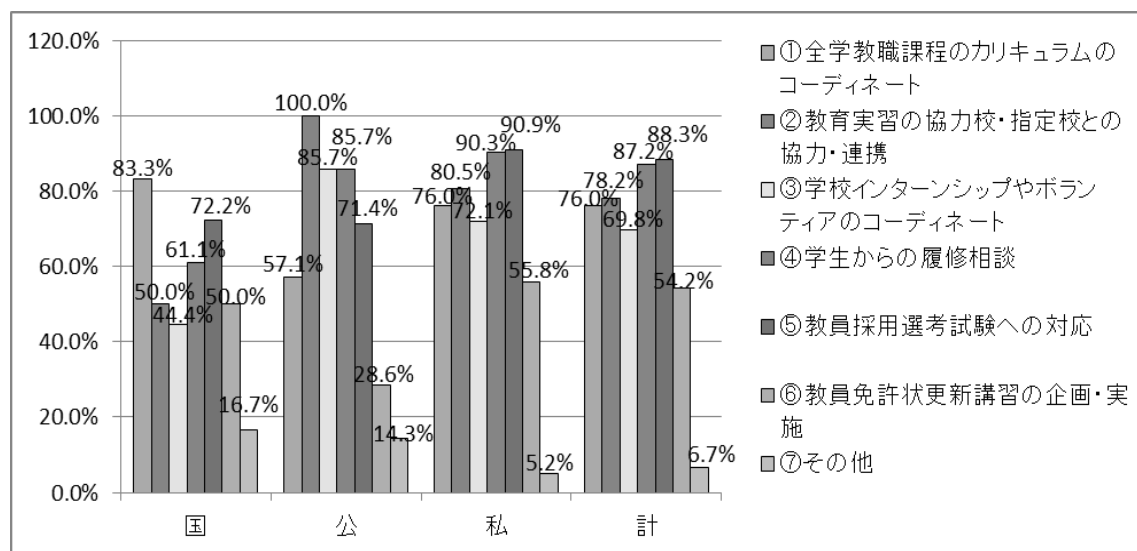
教職課程センターの役割を全体的傾向として見ると、最も高い回答が寄せられたのは「⑤教員採用選考試験への対応」の88.3%であり、次いで「④学生からの履修相談」87.2%、「②教育実習の協力校・指定校との協力・連携」78.2%、「①全学教職課程のカリキュラムのコーディネート」76.0%、の順となっている(図125)。

「⑦その他」では、「各教職課程の認定に関すること。各教職課程の維持と質の向上に関すること」、「地域連携」、「地元教育委員会との連携、教職ゼミ・講座の開講、卒業生支援、教職に向けての学生相談、教職に関わる研究成果の発表」、「現職教員研修の企画・実施、県教育センターとの情報交換」、「教職課程担当教員の人事、教員育成協議会等教育委員会との連携窓口、教職課程の編成と検証及び改善、教職卒業生ネットワーク、教職課程認定に係る業務」、「ポートフォリオ企画・実施、学習会・講演会企画と実施、教職を目指す学生の成長過程に関する調査研究」など多岐に亘る回答が寄せられ、同センターが様々な役割を担っていることが明らかとなった。

教職課程センターの役割上位3つを設置形態別に見ると、国立では「①全学教職課程のカリキュラムのコーディネート」83.3%、「⑤教員採用選考試験への対応」72.2%、「④学生からの履修相談」61.1%の順であり、公立では「②教育実習の協力校・指定校との協力・連携」100%、「③学校インターンシップやボランティアのコーディネート」85.7%、「④学生からの履修相談」85.7%の順となっている。私立の場合、「⑤教員採用選考試験への対応」90.9%、「④学生からの履修相談」90.3%、「②教育実習の協力校・指定校との協力・連携」80.5%の順であり、上記全体的傾向と符合している。教職課程センターの重要な役割として国・公・私立のいずれにおいても共通するのが「④学生からの履修相談」であり、「⑤教員採用選考試験への対応」は、私立と国立でその役割が重視されている。また、国立に固有の特徴として「①全学教職課程のカリキュラムのコーディネート」がその役割として重

視されているほか、公立については、地域の学校との連携・協働をコーディネートする役割が重視されていることが見て取れる（図 125）。

図 125 教職課程センターの役割（国・公・私立別）



免許状取得率について「30～50%未満」、「50%以上」における教職課程センターの役割上位3つを見ると、「30～50%未満」では、「⑤教員採用選考試験への対応」92.0%、「④学生からの履修相談」76.0%、「③学校インターンシップやボランティアのコーディネート」72.0%であり、「50%以上」では、「⑤教員採用選考試験への対応」95.0%、「④学生からの履修相談」90.0%、「③学校インターンシップやボランティアのコーディネート」90.0%であり、免許状取得率の高い大学の教職課程センターは上記のような役割を中心的に果たしていることが窺える（図 126）。

免許種類別に見ると、「幼小」では「②教育実習の協力校・指定校との協力・連携」、「③学校インターンシップやボランティアのコーディネート」、「④学生からの履修相談」、「⑤教員採用選考試験への対応」のいずれも80.0%と同じ値となっている（ちなみに、「①全学教職課程のカリキュラムのコーディネート」については、免許状取得要件がほぼ固定化されているという同領域の特性を反映してか0.0%となっている）。「中高」では、「④学生からの履修相談」91.2%、「⑤教員採用選考試験への対応」85.3%、「②教育実習の協力校・指定校との協力・連携」82.4%の順となっている。「幼小＋中高」は、「⑤教員採用選考試験への対応」90.4%、「④学生からの履修相談」84.6%、「①全学教職課程のカリキュラムのコーディネート」77.9%の順である。この「幼小＋中高」の回答は、国立大学教育学部（教員養成課程）を中心とする教員養成教育にコミットする教職課程センターの実質的な役割を反映させたものと考えられる（図 127）。

図 126 教職課程センターの役割（免許状取得率別）

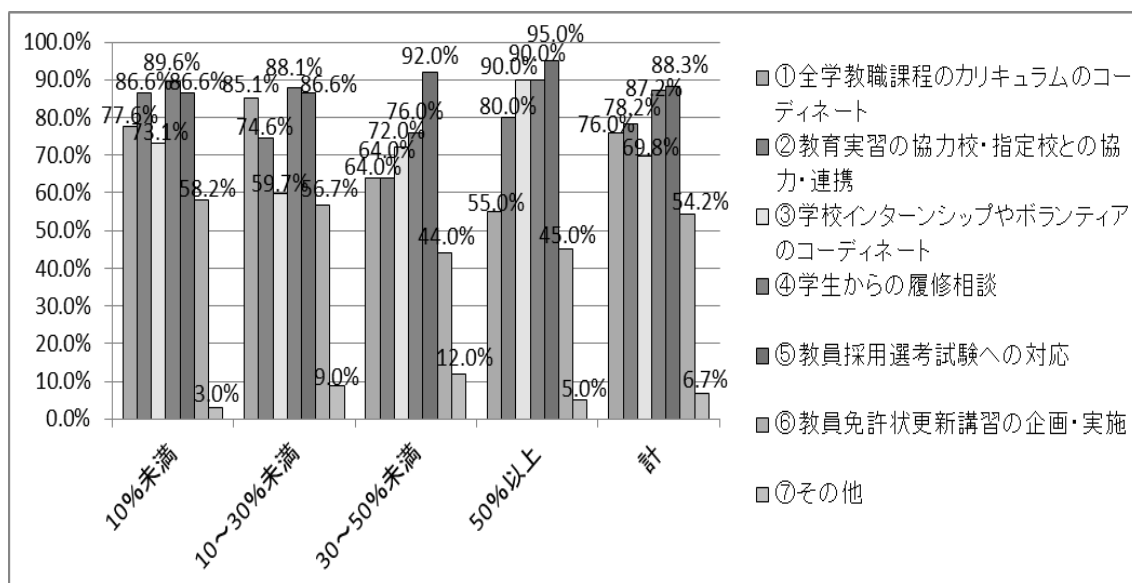
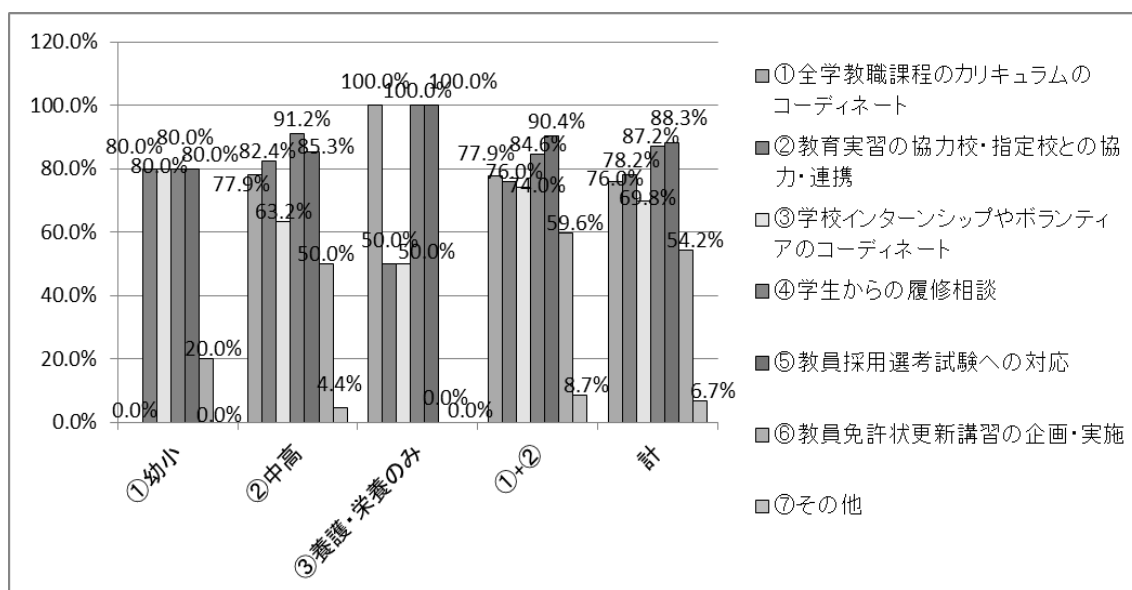


図 127 教職課程センターの役割（免許種類別）



4 「Q3-7-1 で②を選択した大学はお答えください。貴大学の全学教職課程運営委員会はどのくらいの頻度で開催されていますか。あてはまるものを1つ選択してください。
(Q3-7-4)」

相当数の大学に置かれている全学教職課程運営委員会の開催頻度を示したのが図 128～130 である。

図 128 全学教職課程運営委員会の開催頻度（国・公・私立別）

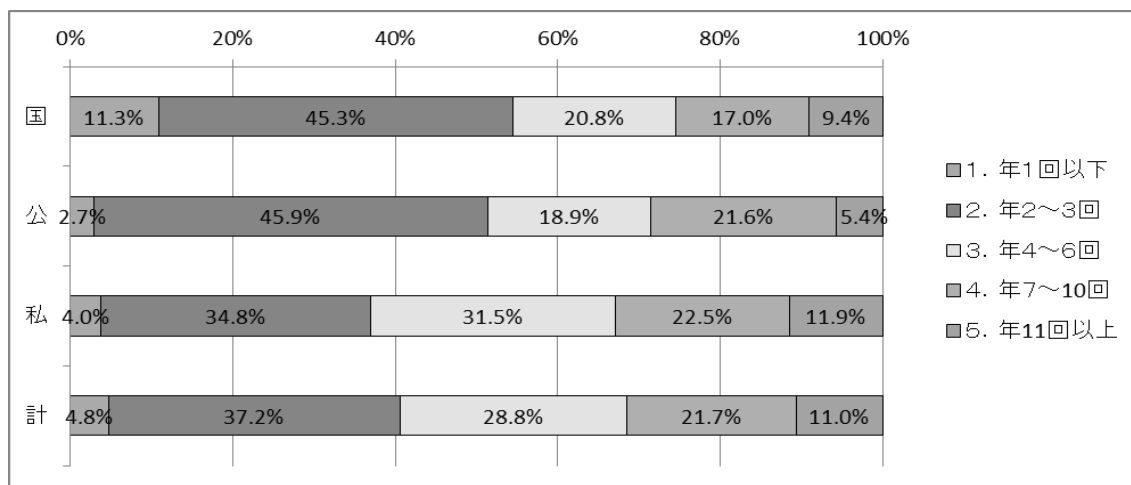


図 129 全学教職課程運営委員会の開催頻度（免許状取得率別）

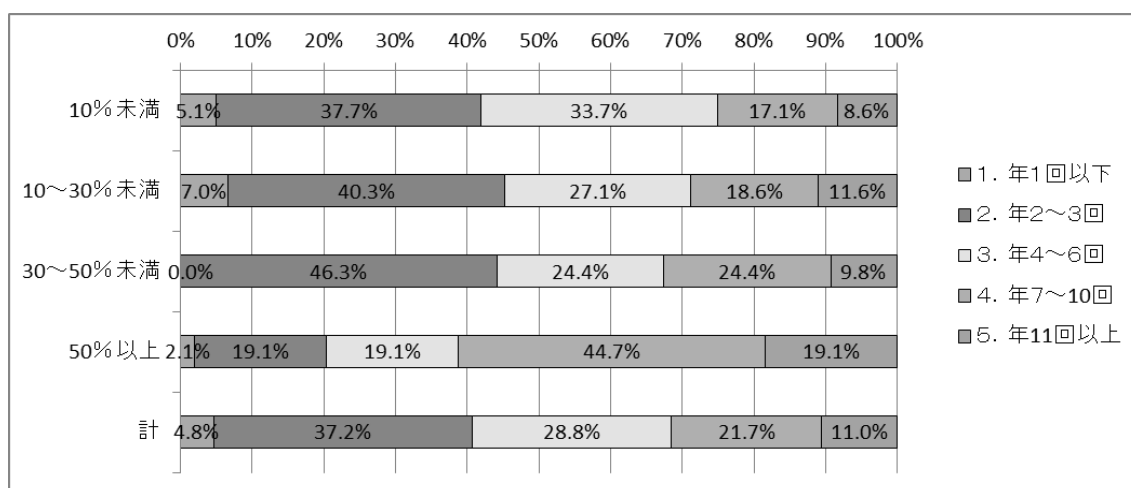
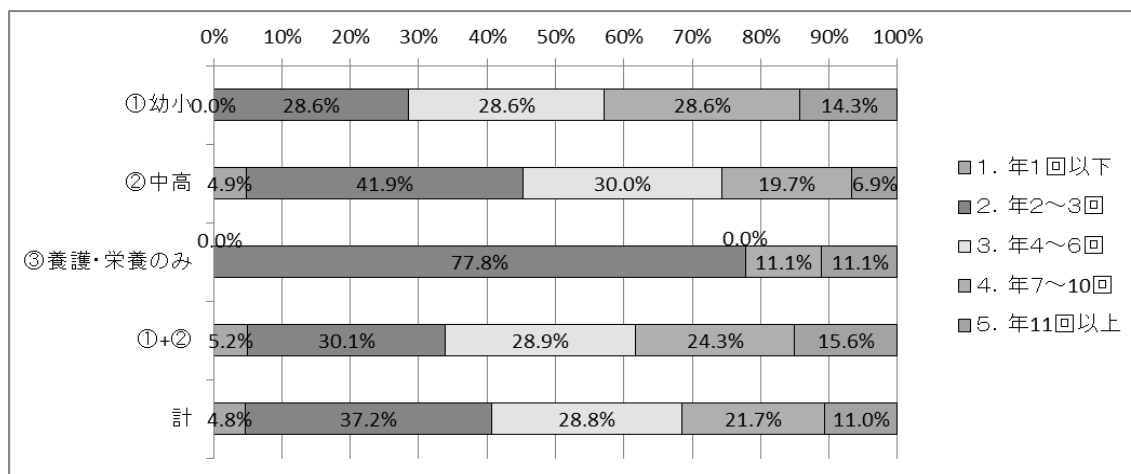


図 130 全学教職課程運営委員会の開催頻度（免許種類別）



全学教職課程運営委員会が教職課程センターと並立して置かれている割合が 27.7%であることはすでに見たところであるが、全学教職課程運営委員会の開催頻度について、その全体的傾向を見ると、最も高い値を示しているのが「年 2～3 回」37.2%で、以下、「年 4～6 回」28.8%、「年 7～10 回」21.7%、「年 11 回以上」11.0%の順となっており、「年 1 回以下」と回答した大学も 4.8%存した。全学教職課程運営委員会の開催頻度は、上記数値から窺う限り概ね年 2～6 回というのが一般的であると考えられるが、その開催頻度が極端に少なく同会議体そのものの存在が形骸化している実態も垣間見えた。

全学教職課程運営委員会の開催頻度を設置形態別に見ると、国立では「年 2～3 回」45.3%、「年 4～6 回」20.8%、「年 7～10 回」17.0%、公立では「年 2～3 回」45.9%、「年 4～6 回」18.9%、「年 7～10 回」21.6%、私立では「年 2～3 回」34.8%、「年 4～6 回」31.5%、「年 7～10 回」22.5%であり、その順番は、上記全体的傾向とおおよそ符合する結果となっている。ここでの特徴としては、同委員会の開催頻度について「年 4～6 回」、「年 7～10 回」、「年 11 回以上」の値が、私立が国・公立に比して高いことが挙げられる。上記グラフで見たように、教職課程センターと全学教職課程運営委員会を並立的に設置・運営させている比率が私立で高い(30.6%)ことと相俟って、私立の全学教職課程運営委員会は大学全体に亘る教職課程運営に能動的に関与している実態を窺うことができる(図 128)。

全学教職課程運営委員会の開催頻度を免許状取得率別に見ると、免許状取得率が高い大学ほど同会議体の開催頻度も高くなる傾向があることが見て取れる。より具体的に見ると、免許状取得率「50%以上」では「年 7～10 回」44.7%、「年 11 回以上」19.1%と高い値を示しているほか、「30～50%未満」でも「年 7～10 回」24.4%と比較的高い数値を示している。全学教職課程運営委員会の開催頻度の多寡は、免許状取得率に一定の影響を及ぼしていることが推察される(図 129)。

免許状種類別の傾向は、「養護・栄養のみ」で「年 2～3 回」が 77.8%と非常に高い値を示しているほかは、上記全体的傾向にほぼ符合している(図 130)。

5 「教職課程の運営は、教員組織とこれを支える事務組織の連携・協働という観点からはどのように行われていますか。あてはまるものをすべて選択してください。(Q3-7-5)」

教職課程運営における「教職協働」の状況把握を試みたのが、図 131～133 である。

教職課程運営における「教職協働」の全体的傾向としては、「①教員組織と事務組織が連携・協働して教職課程を運営」が 89.6%を占め、続く「②教員主導で教職課程を運営」9.4%、「③学生指導等の基幹的な活動を除いてほとんどを事務組織が運営」5.2%を大きく引き離している。この 89.6%という比率は、上に見た教職課程を「①専任教員、専任職員が運営」とし教職課程センター運営において教職協働が確立している大学の比率 45.3%を上回る値であることから、教職課程センターの運営にとどまらずそれ以外の教職課程に係る運営の局面において、その協働が相当進展していることが窺われる。

そうした傾向は、設置形態別、免許状取得率別及び免許状種類別のいずれの場合においても変わるところがない(図131～133)。敢えて特徴点を挙げれば、免許状種類別に見ると、「中高」と「幼小＋中高」が全体的傾向とほぼ同一傾向を示しているのに比し、「幼小」と「養護・栄養のみ」の場合、教職協働の比率がやや低い(各々76.5%、71.4%)反面、「②教員主導で教職課程を運営」の比率がやや高い(各々23.5%、19.0%)、ということが言える(図133)。

図131 教職課程の運営における教員と職員の連携・協働状況(国・公・私立別)

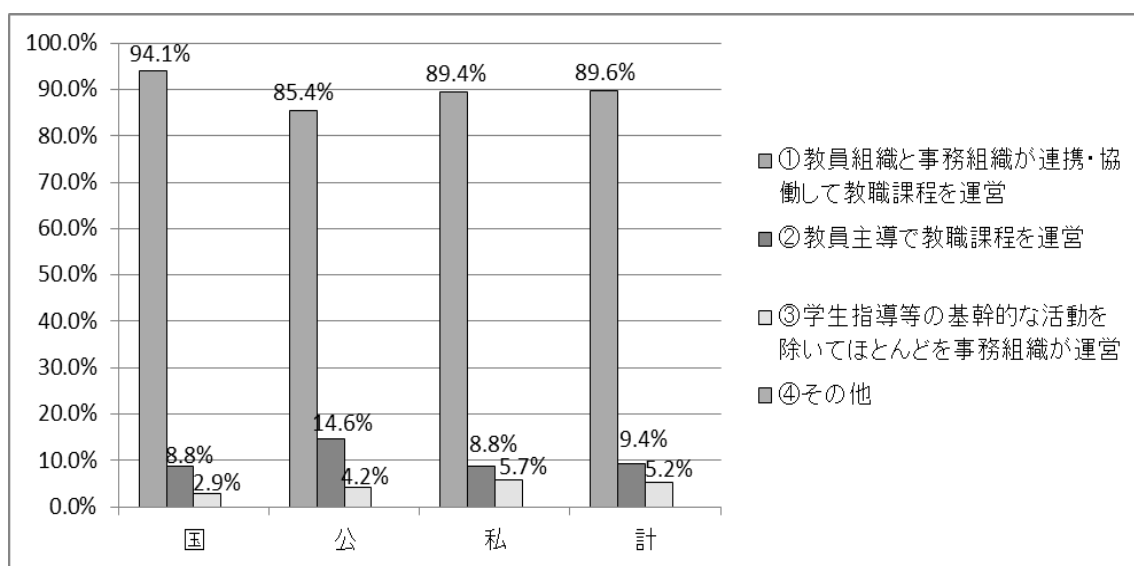


図132 教職課程の運営における教員と職員の連携・協働状況(免許状取得率別)

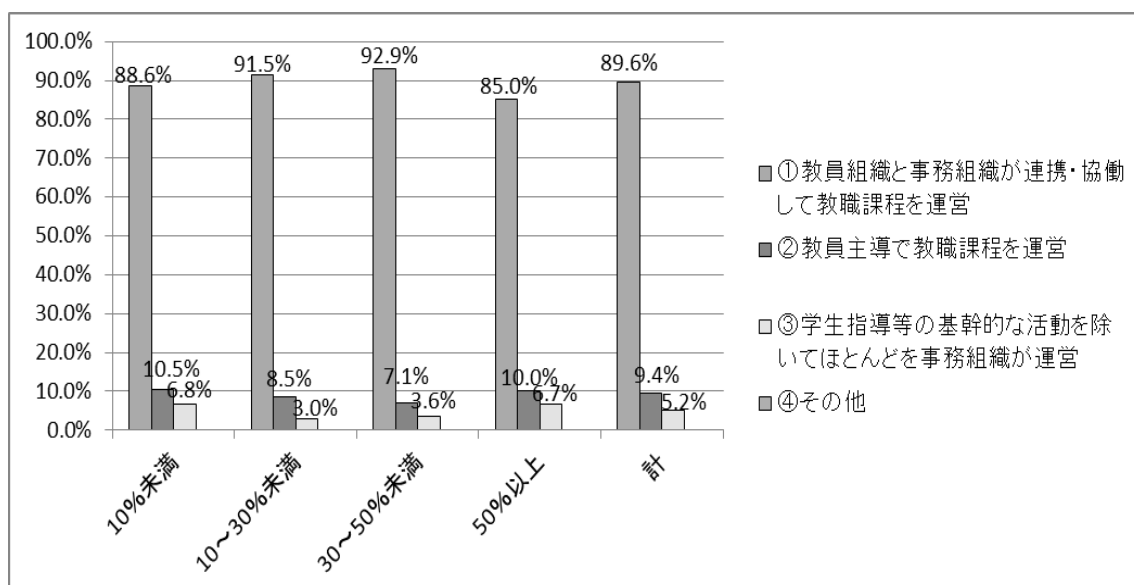
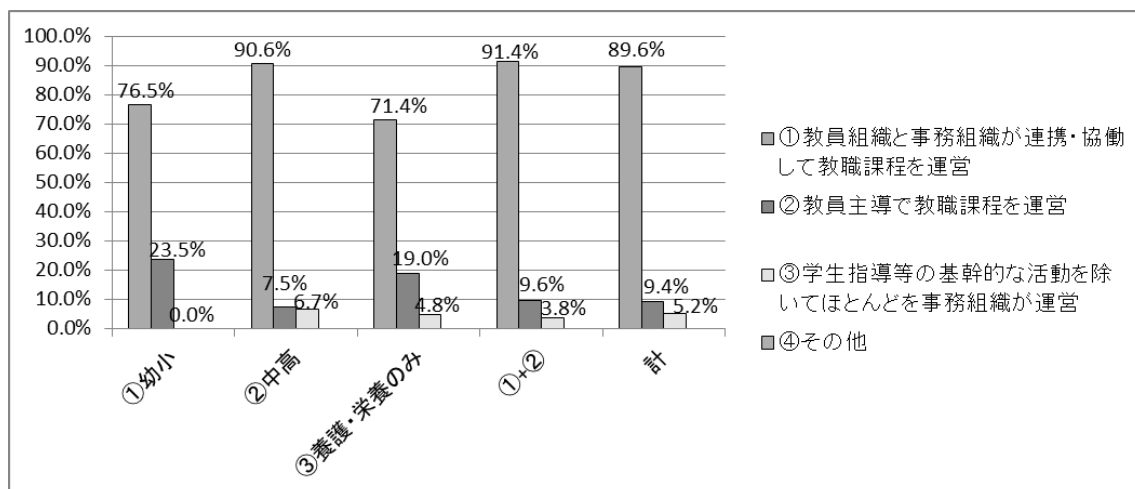


図 133 教職課程の運営における教員と職員の連携・協働状況（免許種類別）



6 「教職課程の円滑な運営を支援する事務スタッフの能力開発（SD）は、どのように行われていますか。あてはまるものをすべて選択してください。（Q3-7-6）」

教職課程の運営に従事する事務スタッフの「能力開発（SD）」の態様に関わる全体的傾向について見ると、その実施割合が突出しているのが「③各種研修会への派遣など、その能力開発を個別教員ごとに実施」で71.9%の大学がこの方式によるSDを行っている。SDの実施としてこれに続くのは、「①各教職課程を担う事務スタッフが横断的な体制で組織的にSDを展開」であるがその割合は10.6%にとどまっている。

図 134 教職課程の運営を支援する事務スタッフの能力開発の実施状況（国・公・私立別）

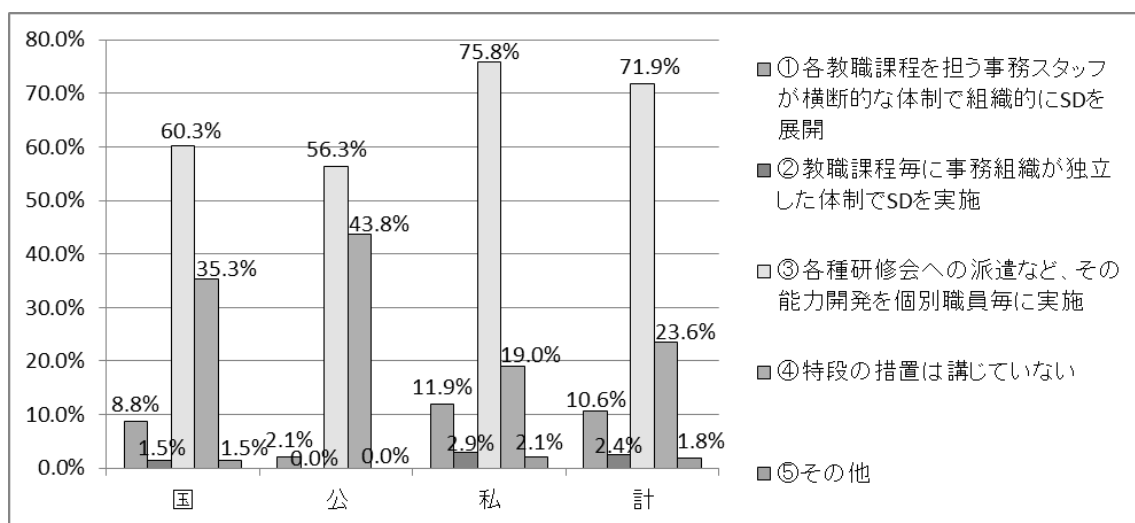


図 135 教職課程の運営を支援する事務スタッフの能力開発の実施状況（免許状取得率別）

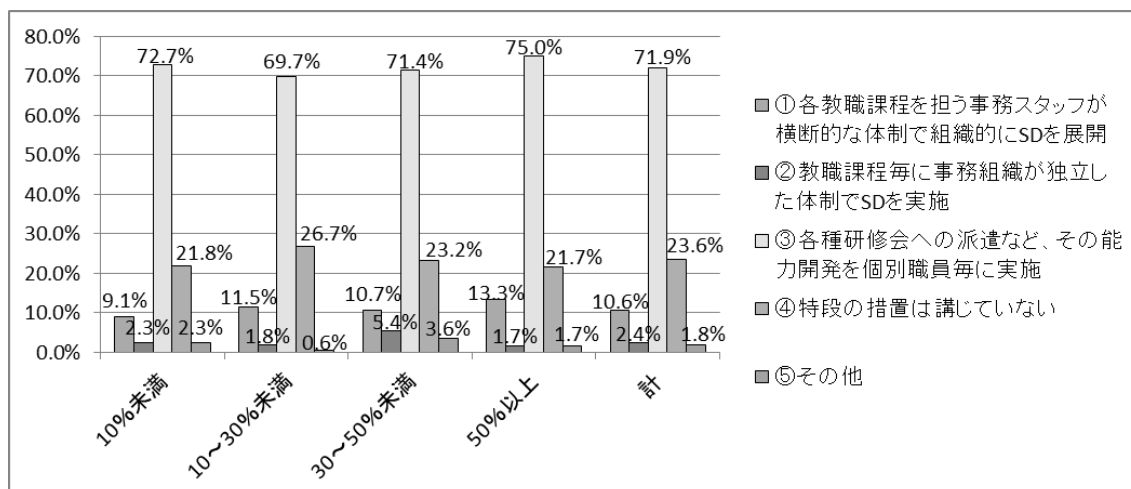
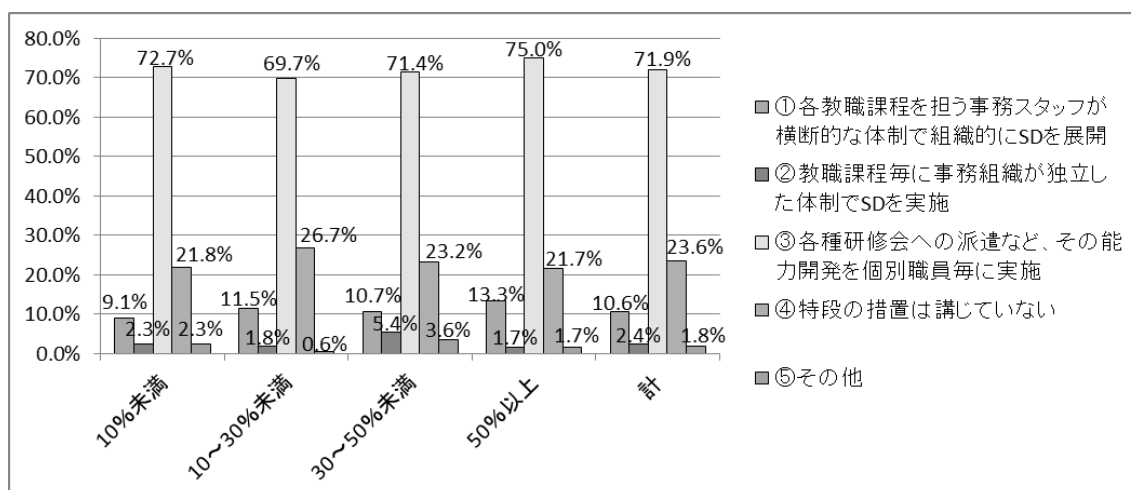


図 136 教職課程の運営を支援する事務スタッフの能力開発の実施状況（免許種類別）



そして「⑤その他」(1.8%)として、「学内外の研修及び教職課程を有する大学との交流会に出席」、「必要な情報等について、ホームページで提供」といった回答が寄せられた。ところでこの設問に対する回答傾向の大きな特色として、上記「③」に次いで大きな比率を占めた回答が「④特段の措置は講じていない」とするものでその否定的回答率が 23.6%と高い値を示した点が指摘できる。

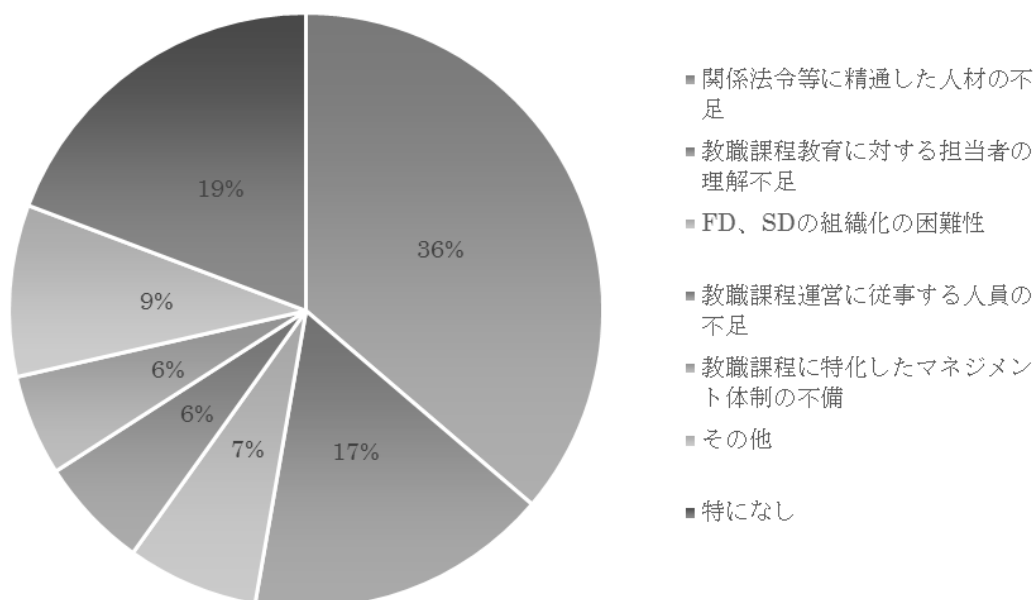
すでに見たように、半数近くの大学で教職課程センターの運営における教職協働が実現しているという実体がある中、教職課程運営の中核を担うことが今後期待される事務スタッフの系統的なSDを如何に効果的に展開していくかが、この分野における重要課題となっている。

7 「教職課程に携わる教職員の教育職員免許法等関係法令の理解等、教職課程運営に関する資質能力向上にあたって課題がございましたら下の枠内に記述してください。
(Q4-1-1)」

本設問は、「6 (Q3-7-6)」を軸に、教職課程の効果的、効率的な運営を担う教職員を対象として、その運営を支える上で必要な資質・能力の開発・向上を推し進めていく上での課題等について、各大学に対し自由記述方式でのコメントを求めたものである。頂いたコメントは合計 182 件であり、これらを回答比率の高い順におおよそ「関係法令等に精通した人材の不足」、「教職課程教育に対する担当者の理解不足」、「FD、SDの組織化の困難性」、「教職課程運営に従事する人員の不足」、「教職課程に特化したマネジメント体制の不備」、「その他」及び「特になし」の括りで、以下の円グラフに整理・表示した。

ここであらためてその中身を見ていくと、「教職課程の運用に必要な人材確保に伴う課題」として最も多くの回答が寄せられたのが、教職課程や教員免許状関連の「関係法令等に精通した人材の不足」36.0%であり、これに続くのが教職課程の担当者としての意識が希薄なまま授業に臨んでいる教員の存在など「教職課程教育に対する担当者の理解不足」17.0%、「FD、SDの困難性」7.0%であった。「その他」に分類される回答は9.0%存した。なお、「特になし」とする回答は19.0%であった。

図 137 教職課程の運用に必要な人材確保に伴う課題



さて、各カテゴリーに分類したコメントの内容を具体的に見ていくと、「関係法令に精通した人材の不足」では、「小規模大学のため、教職課程に携わる担当者が少なく、教員免許

法等関係法令の理解等が一部の職員に限られる」、「教職関係の法令は複雑で、担当者の力量による部分が多いが業務の伝承に時間がかかる」、「教育職員免許法等関係法令の理解等に時間を要するほか、担当事務職員の異動などにより学生への履修指導に支障が出る場合がある」、といった回答が多数を占めた。「教職課程教育に対する担当者の理解不足」の中身について見ると、『「教職」の専門的な経験と知識を持った教職担当の教員が少ない」、「教職に関する科目担当者と教科に関する科目担当者の教職課程に対する意識の違い」とするコメントがそうした回答の代表例である。「FD、SDの組織化の困難性」では具体的に、「総合職の場合、異動があるため、一定レベルを超えて業務を深めるためのインセンティブが働かない」、「担当者の個人的努力によるところが大きく、組織として継続した知識の蓄積が難しい」といった回答が寄せられたが、こうした意見は、上記2つのカテゴリーの内容と緊密にリンクしていることにも留意が必要である。「教職課程運営に従事する人員の不足」に係る主要な意見は、「専任スタッフの人数に余裕がなく、動向に適切に対応することが難しい」、「学内に教員養成の専攻もなく、センター等もないため、様々な改革に対応できるよう、安定的な課程運営に向けて、教員ポストの増強などが課題」というものであった。「教職課程に特化したマネジメント体制の不備」では、「教職課程運営のPDCAサイクルを回すためのチェック機能が十分ではない」、「教員養成課程を全学的に統括する組織を位置づけ、大学経営、大学教育を一体化し、教員養成の計画・実行・評価等のカリキュラムマネジメントの視点からの改善・充実が課題」といった内部質保証の観点に立ったコメントが散見された。さらに「その他」について見ると、そこでは、多様な意見が提示された。そうした意見としてさし当たり、「教職課程運営に関する資質・能力の向上を求めるより、法令等の簡易化や一括集約化、解釈の一元化、変更事項や重要事項の特筆・抜き出し、そして大学の独自性の重点化が大切」、「大学内だけではなく、教育委員会と大学との連携・協働により、広く社会全体の力を結集して教員の養成に当たる必要がある」、「大学教員の採用・昇進において教職課程に携わる教職員に固有な業績評価が確立されていない」、「学校教員の新規採用数が減少傾向にあるため、教職希望者の確保と教員免許取得までのモチベーションの維持に苦慮」の4つをここでは紹介しておきたい。

（小括）

これまでの「教職課程の運営」に係る本アンケート調査結果の分析を通じて次の諸点が明らかとなった。

まず、教職課程の運営を掌る全学的な会議体として多くの大学が全学教職課程運営委員会といった組織を設けているほか、教職課程センターを設置して教職課程のマネジメントを執り行っている大学も少なくない。とりわけ、私立大学の場合、国・公立大学との対比において、教職課程センターを置いている比率が高いことが数値の上から確認できた。

そして、全学教職課程運営委員会、教職課程センターのいずれかを択一的に置く大学が相当数を占める一方で、両者を併存させている大学も全体の1/4強に達した。両組織を併

存させている大学の割合は、私立大学で比較的顕著であった。付言すれば、上記いずれの組織も置いていない大学も1割以上存した。免許状取得率別に見ると、「10%未満」、「10～30%未満」、「30～50%未満」と取得率が上昇するのと歩調を合わせるかのように、全学教職課程運営委員会、教職課程センターの双方を置く大学の比率が高くなっている。なお、免許種類別に見ると、「幼小」、「中高」の両方の免許取得が可能な大学では、上記2組織を併存させる比率が高く、「中高」の免許状を取得できる大学では、全学教職課程運営委員会を単独で設ける傾向が高いことが数値上確認できた。

さて教職課程センターの組織構成について見ると、全体的傾向として専任教員と専任職員が当該組織を担っていることが判明したが、国・公立大学の場合、兼任・兼担教員が、私立大学の場合、専任教員がその主要な担い手である等、設置形態別に違いがあることも明らかとなった。免許状取得率別に見ると、「10%未満」、「50%以上」の大学では専任教員を配置する比率が高く、併せて「50%以上」では専任職員を配置していると回答した大学の比率が高かった。

上記との関連において、教職課程センターの運営体制として専任教員、専任職員が車の両輪となって同組織を支えると答えた大学が半数近くに達した。そうした教職協働の体制は、私立大学においてやや顕著な観が見られた。但し、そうした教職協働の体制が免許状取得率の底上げに直結するものでないことも同時に判明した。

ところで、教職課程センターの役割について見ると、国・公・私立大学のいずれにおいても、そこで重視されているのが、「学生からの履修相談」、「教員採用選考試験への対応」、であった。加えて国立大学の場合、同センターの役割として「全学教職課程のカリキュラムのコーディネート」が重視されていたほか、公立大学の場合、「地域の学校との連携・協働をコーディネート」する役割が重要視されていた。これを免許状取得率別に見ると、「30～50%未満」、「50%以上」の大学で、「教員採用選考試験への対応」、「学生からの履修相談」が同センターの大きな役割として位置づけられていた。

さて、全学教職課程運営委員会の開催頻度について見てみると、全体的な回答状況から推し量って、概ね年2～6回程度の開催が一般的であると考えられるが、年1回程度の開催にとどまっているケースも少なくないことが確認できた。ところで、全学教職課程運営委員会の開催頻度は私立大学で高い傾向にあり、同委員会と教職課程センターを併存させている比率が私学で高いことと相俟って、教職課程の効果的展開を確保する上での同委員会の役割が相当数の私立大学で大きいことが推認できた。加えて、教員免許状取得率が高い大学ほど全学教職課程運営委員会の開催頻度が高くなる傾向があることも判明した。

教職課程の運営における教職協働は、データを見る限りにおいて、同課程を置く我が国大学においてかなりの程度で浸透している。このことを職員の視点から捉えると、教職協働の実を十全ならしめる上で、同課程運用におけるSDの充実が必要不可欠であることを意味している。しかしSDが組織的営みとして一般になされているとは言い難く、その能力開発は各職員の献身的な努力に依存しているというのが実状のようである。

教職課程の効果的運用を担保する上で、熟練した教職員の連携・協働の体制を円滑に機能させる必要があることは、ほとんどの大学によって認識されている。しかしながら、複雑・多岐に亘る教育職員免許法等関係法令の理解に時間がかかることに加え、人事異動等が頻繁になされることによって、学内的にその知識を共有できる環境が醸成できていない、教職課程担当教員の一部に、教職課程の意義を理解できていない者もいる、教職課程運営を効果あらしめるためのFD、SDを行う体制が整っていない、など、そこには教職課程の運用に必要な有為な人材育成を阻む大きな課題が山積していることも多くの自由記述回答によって確認できた。

教職課程の質の向上を目指すとともに、同課程の履修者の学習需要に適切に対応できるようその運営の改善・充実を図っていくためには、教職協働を軸に展開される教職課程センター、全学教職課程運営委員会の組織・活動の在り方、両組織の有機的な連携策に係る有効な方途等について、今後とも学習者の視点に立って検討を重ねていくことが求められよう。

第4章 アンケート調査の分析結果に見る我が国大学・学士課程における教職課程の課題と展望

第1節 アンケート調査の総体的成果

本アンケート調査は、我が国大学・学士課程の教職課程を対象としたものであったが、国・公・私立の501大学から回答を得てその回収率は当初予想を上回る82.7%にも上った。調査は大きく分けて、教育職員免許法施行規則第22条の6に基づく教職課程の「情報公表」の要請に対する具体的実施状況の把握、2015（平成27）年12月公表の中央教育審議会「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」（答申）の諸提言を踏まえてのそれら事項等に係る教職課程（学士課程）の現状把握の2点であり、その目的は、本調査実施主体としての大学基準協会の立場から、「教職課程の質の保証・向上」に向けた有為な提言を試みることにあった。そこで把握したデータ・情報の分析は、大学の設置形態の別、免許状取得率別、免許種類別という異なる3つの視点から行い、そこからいくつもの興味ある結果を導出することができた。

こうしたアンケート調査の総体的な成果として、全プロセスを通じまず大前提として本調査によって、我が国大学に多様に存在する学士課程レベルの教員養成教育プログラムの実相を広範に亘って把握することができた。また、教職課程の「情報公表」に係る法的義務の遵守状況についてもこれをほぼ的確に把握することができた。これら調査は、これまで見てきたように平27.12中教審答申が提示した諸提言の基礎となっている各大学の現状をあぶり出すことができたという意味において相当程度の有益な結果をもたらすとともに、教員の資質能力の向上をその養成段階で担うべき大学の教員養成課程が抱える課題を具体的に認識する契機ともなった。

ところで、本調査全体の最終的な着地点は、現下の我が国に多様に存在する大学・学士課程の教員養成課程の特質を伸長させると同時に同課程の質的向上に貢献可能な質保証システムの基本的在り方の方向性に道筋を付けることにあった。そうした方向性に係る記述は「第8章 教職課程における質保証・向上のための質保証システムの在り方（提言）」に譲りたい。加えて、有為な教職課程を展開している先進事例を抽出しその成功要因や実効的な内部質保証に資するグッド・プラクティスを提示することも、本調査の目的の一端に掲げていた。これについては、アンケート調査に係るデータ・情報の収集が一段落した時点で、概括的に行ったそれらの内容分析を踏まえ、また、設置形態や所在地域、目的養成かどうかなどの点で偏りが出ないように配慮して6大学を抽出した上で、これら大学に対する訪問調査を実施した。その調査報告を一括掲記したのが「第5章 我が国大学の教職課程を対象とした訪問調査の報告」である。そこで多様に行われている学士課程レベルの教員養成教育に関する特色ある取組やその有効性を高めるためのマネジメント体制などに関し

詳細かつ具体的な事例紹介を行うことで、上記目的を果たすこととした。

第2節 アンケート調査結果を踏まえた我が国大学・学士課程における教職課程の課題

我が国大学における学士課程レベルの教職課程が多様な形状・性格で数多く存在する中、本アンケート調査によってそれらの実相を垣間見ることができた。

このうち、教職課程の「情報公表」に係る法的要請への対応状況については、個別の「担当教員」の情報公表の仕方に課題が見られるとは言え概ねその遵守が図られるなど、回答を得た大学に関する限り、若干の大学で未整備が認められたものの、総じて教職課程に関する法令由来要件の充足状況について、特段の問題は無いように見受けられた。

また、ほぼすべての大学において、教育内容・方法及びこれを支える組織・活動は、教職課程へ履修登録する学生への教育上の配慮について、その手法が大学の設置形態や特性、授与する免許状の種類の違いに応じてそれぞれ異なっているとは言え、所要の配慮を行おうとするなど、同課程の維持・発展に向けて必要な努力を傾注している姿を浮彫りにすることができた。

このように各大学が魅力ある教職課程の展開に向けて知恵を絞り出す状況が顕現された一方で、教職の「養成・採用・研修」の連続的かつ系統的な運用を指向する今日の教育政策の重要なアジェンダとの関連において、本アンケート調査結果は、その「養成」を担う教職課程の現状について、いくつかの課題があることも明らかにした。そうした事案として、教職課程を担う教員組織における実務経験を有する教員の位置づけ、「教科専門」と「教科指導」に係る教育上の系統性の確保、大学・教職課程と学校現場や教育委員会との組織的な連携、教職課程のマネジメント体制の充実と教職協働の推進、などが挙げられ、本アンケート調査を通じて、それら領域における具体的課題も相当程度鮮明となった。

以上の点に関わるそれぞれの課題の詳細は「第3章」の各項に記された分析結果とその「小括」の記述に譲ることとし、ここでは教職課程の質の保証・向上の局面における課題の一端を次に列記していきたい。

その第1点目として挙げられるのが、各教職課程の目的・目標、そこで養成を目指す「教員像」を視座に収めた同課程の教育計画の中身及びそれらに対する担当教職員間での認識の共有化に関わるものである。この問題は、法令由来要件であるそうした目的・目標やそれぞれの課程ごとの養成「計画」に係る情報の公開状況、教員養成教育の質の向上の在り方に係る取組の公表状況の在り方、などに関連づけられるに留まらずそれらはその質向上に関わる取組の実践状況とも連動する基本課題として位置づけることができる。それは同時に、それぞれの教職課程修了時に身に付けておくべき「ラーニング・アウトカム(学習成果)」の設定状況、教職課程履修者の「学習者としての成長」の記録を自身が記す「履修カルテ」の活用状況に関する諸問題とも直接連動している。

第2点目は第1点目と密接に関わる事項で、各教職課程が養成を目指す「教員像」の設定

及びその具体的実現のプロセスにおいて、大学並びに各教職課程が、都道府県・政令指定都市の教育委員会により「教員育成協議会」を受け皿に策定する「教員育成指標」の位置づけについて、明確かつ組織的に認識する必要性が新たな課題として浮上していることが挙げられる。ここに言う「教員育成指標」とは、公立学校教員が採用後、自らの資質・能力をそのキャリア・ステージに応じて伸ばしていく際に参照するためのもので、その活動を通じ生涯に亘る現職教員の質的向上が目指されている。但し教員育成指標は、採用後の教職の能力開発の道標として位置づけられるに留まらず、「養成・採用・研修の接続の強化と一体化」を図るためのツールとしての役割を持たせることまでもが企図されている。すなわち、各大学・教職課程ごとに策定する「教員像」と上記「教員育成指標」との関連性の中で、教員の養成機能を担う各教職課程の質的向上を図ることが、現下の大きな政策課題として具現化されつつあるのである。

第3点目として、教職課程を担う教職員に対するFD、SDの脆弱性の問題を指摘することができる。現在、社会の新たな要請や政策課題に対し、これに対応すべく多くの教職課程で、新規科目の創設やアクティブ・ラーニングの導入に向けた動きが加速化している。そうした外からの公式的な求めに機敏に対応する反面、教員養成機能を直接的に担っている教員を対象としたFDが教職課程単位で行われるケースはわずかに留まっている。同様に、職員を対象としたSDも低調な状況にある。FD、SD共に停滞局面にある状況について、アンケート調査結果の内容（自由記述回答を含む）を見る限り、決してその意義が軽視されているわけではなく、人的、物的条件の制約や大学内部の人事政策等に起因してそれを十全に行えないというのが実情のようである。しかしながら、教職教育の分野において、FDの機能不全は、「教科専門」担当教員の教職課程担当者としての自覚を醸成させる上での阻害要因となるのみならず、研究者教員と実務家教員の教育上の連携・協働を停滞させる要因ともなりかねない。さらに教職課程固有のSDの仕掛けが確立できないことに伴い、同課程固有の制度・運用についての知識・理解が教職員間で共有されず、それが後継者に継承されないなど、教職課程のマネジメントに及ぼす負の影響には計り知れないものがある。このように、教職課程にけるFD、SDのシステム化は、同課程の質の向上を図る上で必須不可欠の課題となっている。

第4点目として、教職課程の自律的な質保証を行い、これを教育改善の営為に繋げることが内容をとする「内部質保証」の取組が未だ漸進的段階に留まっている、ということが挙げられる。具体的には、上述したように教職課程のFDが停滞局面にあるほか、約半数の大学は「教職課程のカリキュラム委員会等を通じて同課程を検証」する段階に留まっており、「教職課程独自の自己点検・評価を構築・運用」し得ている大学の比率が極めて小さいこと、教職協働による「教職課程運営センター」等の運営組織が相当数の大学に構築されている一方で、同課程を対象としたIR機能が運営組織内には十分に確立されているとはいえないほか、教職課程修了者に対するフォローアップ調査のフィードバックも十全ではないなど、そうした組織による教職課程の質保証への貢献度はそれほど高くはないこと、等の

ことがアンケート調査結果から明らかとなっている。すでに平 27. 12 中教審答申は、教職課程を対象とした質保証システムの構築に関わる提言として、a) 教職支援センター等といった教職課程を全学的に統轄する組織の設置を努力義務化、b) 教職課程での自己点検・評価の制度化、c) 教職課程の科目を担当する教員を対象としたFDの推進、といった内部質保証に関わる事項に加え、d) 教職課程を対象とした多様な評価主体による第三者評価の取組の推進、といった外部質保証の必要性についても踏み込んだ提言を行っている。本アンケート調査を通じて教職課程の質保証の営みは同課程単位に限ってみると十分とはいえない一方で、現下の教員養成に係る高等教育政策は、大学に対し実効ある教職課程の質保証を、内部質保証、外部質保証の両面から求めていることに留意する必要がある。

第3節 今後の展望

学校教育は、憲法を頂点とする教育法体系の下、「公教育」として組織化されたもので、憲法第 26 条の保障する「教育の機会均等」の理念を基礎に、教育基本法の定める「教育目標」の具現化に向けその活動を展開していくことが求められている。また、同法第 9 条は、公教育の直接的な担い手である教員が「自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行」に努めることと併せて、そこで「養成と研修の充実」が図られる必要性を強調する。

こうしたことから教員志望の学生は、教育職員免許法に依拠して大学が用意した「教員養成」のための特別のカリキュラムである「教職課程」を修めた後、「教員」として「採用」されるのを契機に、学校現場における「学習者」である児童生徒等の権利保障に見合うようその力量を高めていくべく研究・研修にいそしむ権利と責務を担うことになる。

今日、教員養成教育の実態に対しては、それが教職者を養成する教育プログラムであることへの自覚が大学側に希薄である、教職として求められる適切な知識・能力の裏付けを伴うことなく安易に単位や修了の認定がなされている、といった教職課程の運用への懸念が外部関係者を中心に強まっている。また、我が国将来の人口動態の変化、教職に対する需給バランスの変動などの社会的要因や、急激に進展するグローバリゼーションのうねりの中で、教員養成システムの抜本的な見直しが不可欠である、といった強い意見もある。しかしその一方で、上記中教審答申の趣旨を踏まえて作成し各大学に送付したアンケートの質問項目・質問肢に対し一部の大学から、それらは教職課程の実体と乖離している、内容・方法面へのコントロールを強めようとする教職課程行政の姿勢に迎合するもので違和感を覚える、何らの根拠も示すことなく研究者教員に比し実務家教員を重視する姿勢が窺われる、など言葉の違いこそあれ、本アンケート調査項目に対し若干ではあるが、伝統的な立場からそのような批判的意見も寄せられた。

教職課程の在り方に関する上記のような相反する批判や意見をそのまま受容しないまでも、公教育として営まれる学校教育が、教職者と学習者との精神的な相互作用によりその人格的成長を促すという点で普遍的価値を共有している以上、教員の養成段階に位置づけ

られる大学の教員養成課程は、その深甚な使命を自覚し自身の提供する教育の質に責任を負っていることをはっきりと認識する段階にあることは否定しようもない。

そうした観点に立つ以上、将来の学校教員の志望者に提供する大学の教員養成教育プログラムについて、大学とそこに置かれた各教職課程がその各々の責任において質の保証と向上に向け、たゆまぬ努力を傾注していくことが強く求められることになる。このことを前提としつつ、多様に展開する教職課程の自律性の尊重を基礎にその質保証を確保する方途の設計を検討する起点としては、各教職課程単位で組織的かつ継続的に営む自己点検・評価の制度化を軸に考えるのが最も現実的である。そしてそのことを基底に据えつつ、次の段階として、その営みを客観的かつ信頼できる評価へと昇華させ各教職課程の有為性を高める上で、どのような「評価」の態様が最適で如何なる組織体制でそれを推進すればよいのか、その効果的運用のため一体どのような工夫を講じるべきなのか、という点のアウトラインを提示することが要請されよう。それら一連の提言に係る記述は「第8章 教職課程の質保証・向上のための質保証システムの在り方（提言）」に譲りたい。

第5章 我が国大学の教職課程を対象とした訪問調査報告

アンケート調査の結果、開放制教職課程を中心とする多くの大学が、教職課程の運営や質保証・向上等に問題意識を持ちながらもその対応に手をこまねいている状況が理解できた。

本調査研究事業では、アンケート調査にご協力いただいた大学の中から、教員養成に熱心で、なおかつ特長的な取組、有効と思われる取組を行っていると思われる大学、実際に教員採用率等で成果を出している大学、課題を抱えながら努力を重ねている大学を、地域や設置者の別、規模等にも配慮して選び、訪問調査を行った。

本章ではその訪問調査の記録を示し、参考に供したい。実際の訪問大学とその調査日時等は以下の通りである。

国立大学法人	北海道教育大学（北海道）	2017（平成29）年12月21日
国立大学法人	富山大学（富山）	2017（平成29）年12月14日
私立	秀明大学（千葉）	2017（平成29）年12月15日
私立	鎌倉女子大学（神奈川）	2017（平成29）年12月11日
私立	常葉大学（静岡）	2017（平成29）年12月11日
私立	甲南大学（兵庫）	2017（平成29）年12月18日

再課程認定を契機に、大幅な改革に取り組まれた大学も多いものと推測されるが、訪問調査対象大学の具体的な声が、各大学教職課程の今後のさらなる改善・向上に少しでも役立つことを願うものである。併せて、多忙な時期に調査に協力いただいた上記6校に、心より御礼を申し上げる。

第1節 北海道教育大学

I. 日時 2017（平成29）年12月21日（木） 14:00～15:20

II. 場所 北海道教育大学（札幌キャンパス）

III. 出席者 大学側 阿部 修 氏（理事・副学長、旭川校教授）、
小川邦彦 氏（学務部教務課長）、
松橋智子 氏（学務部教務課教員養成改革グループ総括係長）、
吉田宏之 氏（学務部教務課教務企画グループ係長）
協会側 小野勝士 委員、田代 守 職員

IV. 基本情報

1. 設置されている教職課程（学士課程）の名称と取得可能な教員免許の種類（平成 29 年 5 月 1 日時点）

※教員養成課程については、卒業要件を満たすことにより取得できる教員免許を、国際地域学科及び芸術・スポーツ文化学科については、所定の単位を修得することにより取得できる教員免許を示す。

教員養成課程 札幌校 定員 270 名、免許状取得者数 240 名

学校教育専攻（小学校 1 種）定員 30 名

特別支援教育専攻（小学校 2 種、特別支援学校 1 種）定員 25 名

言語・社会教育専攻*（小学校 1 種、中学校 1 種（国語、社会、英語））定員 80 名

理数教育専攻*（小学校 1 種、中学校 1 種（数学、理科））定員 55 名

生活創造教育専攻*（小学校 1 種、中学校 1 種（技術、家庭））定員 24 名

芸術体育教育専攻*（小学校 1 種、中学校 1 種（音楽、美術、保健体育））定員 30 名

養護教育専攻（養護教諭 1 種）定員 26 名

教員養成課程 旭川校 定員 270 名、免許状取得者数 280 名

教育発達専攻（小学校 1 種）定員 50 名

国語教育専攻（小学校 1 種、中学校 1 種（国語））定員 30 名

英語教育専攻（小学校 1 種、中学校 1 種（英語））定員 25 名

社会科教育専攻（小学校 1 種、中学校 1 種（社会））定員 40 名

数学教育専攻（小学校 1 種、中学校 1 種（数学））定員 30 名

理科教育専攻（小学校 1 種、中学校 1 種（理科））定員 40 名

生活・技術教育専攻*（小学校 1 種、中学校 1 種（技術、家庭））定員 25 名

芸術・保健体育教育専攻*（小学校 1 種、中学校 1 種（音楽、美術、保健体育））定員 30 名

教員養成課程 釧路校 定員 180 名、免許状取得者数 185 名

地域学校教育専攻（小学校 1 種）定員 40 名

地域・環境教育専攻（小学校 1 種）定員 40 名

学校カリキュラム開発専攻*（小学校 1 種、中学校 1 種（国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、家庭、英語））定員 100 名

*…分野により取得できる教員免許が異なることを示す。

国際地域学科 函館校 定員 285 名

地域協働専攻（中学校 1 種（グループにより、国語、社会、数学、理科、英語）、高等学校 1 種（グループにより、国語、公民、数学、理科、英語））定員 240 名

地域教育専攻（小学校 1 種、特別支援学校 1 種、幼稚園 1 種）定員 45 名

芸術・スポーツ文化学科 岩見沢校 定員 155 名（課程認定されている専攻の合計）

音楽文化専攻（中学校 1 種（音楽）、高等学校 1 種（音楽））定員 40 名

美術文化専攻（中学校 1 種（美術）、高等学校 1 種（美術、工芸、書道））55 名
スポーツ文化専攻（中学校 1 種（保健体育）、高等学校 1 種（保健体育））60 名

V. 調査結果

1. 教職課程の目的・目標、育成を目指す教員像及び学生に求めるラーニング・アウトカム

北海道教育大学教育学部の教員養成課程のディプロマ・ポリシーは、以下の通りである（2017（平成 29）年 3 月 28 日制定）。

「北海道教育大学憲章」に示す「グローバルな視野と高度なコミュニケーション力を含む幅広い教養と、現代の学校教育現場の多様な課題に対応できる鋭敏な人間観察力、豊かな人間性並びに専門的能力を培い、北海道の地域特性を生かした教育実践を創造的に展開する教師を養成する」という本学の教育に関する目標に基づき、以下の項目に示す資質・能力を身につけた者に対して、本学教育学部教員養成課程の卒業を認定し、学位を授与します。

- 1 教員としての豊かな人間性、幅広い教養、知性、コミュニケーション能力を身につけている。
- 2 教職における使命感、責任感を身につけ、教育的愛情をもって子どもを理解しようとする。
- 3 教育に関する専門的知識及び技能を身につけている。
- 4 現代の学校教育現場の多様な課題を理解し、適切な対応を考えることができる。
- 5 学校と地域社会との関わりを理解し、社会性や対人関係能力を養い、地域のなかで活動する態度を身につけている。
- 6 教育に関する理論及び方法を活かし、教育実践を展開する基礎を身につけている。」

以上のディプロマ・ポリシーについては、今後、北海道、札幌市で教員育成指標が定められた後は、それらとも整合させていく必要があると考えている。なお、同学としては、北海道、札幌市双方の教員育成指標を念頭に置くことを考えているものの、北海道教員育成協議会には札幌市も参加しているので、道と札幌市の指標に大きな差が生じる可能性は少ないものと予想している。

同学は、札幌、旭川、釧路、函館、岩見沢の 5 キャンパスを擁している。20 世紀の末より数次の改組を重ね、2006（平成 18）年 4 月に、教員養成課程（札幌、旭川、釧路）を、2014（平成 26）年 4 月に国際地域学科（函館）及び芸術・スポーツ文化学科（岩見沢）という組織体制を整えた。3 キャンパスにわたる教員養成課程もそれぞれ特色を有しており、札幌校は「総合的指導力を持った小中学校教員」の養成、旭川校は「教科の実践的指導力を持った小中学校教員」の養成、釧路校は「地域で活躍できる小中学校教員」の養成に、それぞれ注力している。3 キャンパスとも高い就職実績を残しているが、とりわけ釧路校の教員志望者に対する教員採用率は 100% であ

る。

2. 教職課程における内部質保証の仕組み

北海道教育大学における質の改善は、主なものとして、学生に対するアンケートと委員会活動によって行われている。

学生に対するアンケートとしては、HATOプロジェクト（北海道教育大学（H）、愛知教育大学（A）、東京学芸大学（T）、大阪教育大学（O）の連携による教員養成の高度化支援システムの構築プロジェクト）の一環で、入学生や卒業生を対象とするアンケートを行い、それらの結果を教育の質の改善に繋げる検討を行っている。

それに加えて、北海道教育大学の取組として学生による授業評価アンケートを、年2回（前期・後期各1回）、教員1人当たり2科目ずつ行い、授業内容の改善に努めている。

また、修了後5年目の卒業生を対象に「卒業後の動向調査」を行い、就職支援等に役立てている。

一方、委員会活動は、2013（平成 25）年度に行われた、国立大学のいわゆる「ミッションの再定義」を契機に取り組まれたものである。ミッションの再定義において、文部科学省は国立大学教員養成系の学部に対し、「教育委員会の幹部職員や公立の連携協力校の長等が構成員となる常設の諮問会議を設置し、学部や大学院のカリキュラムの検証、養成する人材像、現職教員の再教育の在り方などについて定期的に実質的な意見交換を行い、教育への社会の要請を受けとめ、その質の向上を図る」ことを求めた。北海道教育大学は、これをステークホルダーの意見に耳を傾けることと捉え、2015（平成 27）年度に教育委員会のメンバーや公立学校長等を委員とする「教員養成改革推進外部委員会」と、5名の教員及び8名の学生（教職大学院生を含む）で構成される「学生の意見を取り入れた授業・教育課程評価委員会」を設置した。

教員養成改革推進外部委員会には、2015（平成 27）年～2017（平成 29）年の3ヵ年にわたり教育内容の点検を依頼した。そこで示された意見を踏まえ、同学では今般の再課程認定に備えてカリキュラム改革を進めたところである。

3. 教職課程に関わる教職員のFD・SD

副学長や各キャンパスから選出されたメンバーで構成されるFD全学運営委員会の下、各キャンパスにFD委員会を置き、教員の資質向上に関わる取組を行っている。

それに加え、教員の自発的な取組に対しても、当該教員の申請に基づき、FD運営委員会がそれらをFD活動として認め、大学が支援する仕組みもある。

また、すべての教員に、現場での教育活動を体験させることで教員養成への動機づけを高める取組も行っている。2013（平成 25）年度のミッションの再定義では、「実践的指導力の育成・強化を図るため、現在約 20%の学校現場で指導経験のある大学教員

を、第2期中期目標期間における改革を行いつつ、第3期中期目標期間末には30%を確保する」ことが求められた。北海道教育大学では、文部科学省の要求を上回る35%を実務経験教員で占める目標を立てるとともに、これをすでに達成したところである。同大学では、それに加え、残りの65%の教員に対しても、教育現場の経験を積ませるために、附属小中学校での30時間にわたる研修プログラムを課すことにしている。第3期中期目標期間中には、実務経験を持たない教員すべてに同研修プログラムを経験してもらう予定である。

一方、職員に対しては、SD研修、海外語学研修、マネジメント研修等を用意するとともに、学外の研修への参加を促す取組を行っている。ただし、5キャンパスを擁する大学故に、定例的な人事異動等により、教員免許法等に精通したスペシャリストの養成には困難を感じる側面がある。今まで履修トラブルなど、不具合が起きたことは無いものの、教員養成を柱とする大学であるからには、関係法令を熟知した人材の育成は必要であると考えている。

4. 教育実習の指定校・協力校及び地域の教育委員会との協力関係

教育実習に当たっては、地域の校長会を通じ近隣の公立学校の協力を得て、そこで大半の学生が実習を行っている。また、実習に先立ち、教育委員会の担当者を集め、情報を共有するとともに意見交換を行っている。指導教員は、実習前の挨拶や研究授業の見学、研究授業後の反省会への参加、さらには実習終了後の打ち合せ等を重ねることを通じて、実習協力校との信頼関係の構築に努めている。

近年は、過疎化の進行による学校規模の縮小に伴い、協力校の確保に困難を感じている。教科によっては、相当な遠隔地の学校に協力を仰ぐこともあるが、その場合の指導教員の負担は少なくない。

5. 教職課程の全学的なマネジメント体制

「教員養成改革推進外部委員会」より、「北海道教育大学は1つの大学であるにもかかわらず各5キャンパスによって教育内容が異なっているのではないか」との指摘を受け、また、今般の再課程認定に対応を図る必要から、同学では、2017（平成29）年5月に各キャンパスの教員で構成される「教員養成改革協議会」を立ち上げた。再課程認定に関わる全学的なカリキュラム改革は、同協議会のもとで進められた。

なお、5キャンパスがそれぞれかなり遠隔しているので、実際にメンバーが参集するだけでも相当な支出が必要となる。そのため同協議会の遂行に当たっては、テレビ会議も併せて活用された。いずれにしても、5キャンパスにわたる構成員の意志の疎通を図るのは容易なことではない。今後は、同協議会のもと、教科ごとに順次、見直しを進めることを想定している。

6. 政府が進めようとしている「教員の養成・採用・研修の一体改革」への対応状況

北海道教育大学は、北海道、札幌市それぞれの教員育成協議会に参画し、教員育成指標の策定等に関わっている。また、北海道教員育成協議会の下にある養成部会と研修部会にも構成員として参加しており、教育機関としての見識を示すとともに教育委員会や教育現場からの情報・ニーズの把握に努めている。

7. 教職課程を対象とする「第三者評価」の在り方についての考え

先述の通り、北海道教育大学は、2015（平成 27）年に設置した「教員養成改革推進外部委員会」と「学生の意見を取り入れた授業・教育課程評価委員会」等、ステークホルダーの目による点検・評価を通じ、教職課程の改善に努めている。このうち、「教員養成改革推進外部委員会」は、北海道教育委員会、札幌市教育委員会、北海道小学校長会、北海道中学校長会、PTA、社会教育関係者、マスコミ関係者から1名ずつ、計7名で構成されている。

また、2014（平成 26）年度に、東京学芸大学の教員養成評価開発研究プロジェクトの中で、同大学釧路校が教員養成教育認定評価を受けている。現時点では、教員養成に特化した第三者評価については、その実施体制や内容、可能性も含め、あまりにも漠然としていてイメージがわくものではない。受審する側もされる側も、難解かつ複雑な関係法令・諸基準を踏まえつつ、公正な評価体制を整備するのは容易なことではない。

8. 教職課程の質保証・向上の特色

前述の、実践的指導力の育成・強化を図るため学校現場経験のある大学教員の確保、大学教員に教育現場の経験を積ませるために課す実習プログラム及びステークホルダーを入れた評価委員会の設置に加え、北海道教育大学の教職課程の特色の1つとして、「学校臨床研究」という科目があげられる。

3年次夏季休暇中に教育実習を経験した学生は、様々な課題を抱えて大学に戻ってくる。そうした学生のために、3年次後期に用意されているのが「学校臨床研究」（必修科目）である。同科目は、教育委員会との協定に基づき、人事交流等により学校現場経験の豊富な教員を学校臨床教員として採用し、双方向遠隔授業という形式で進められる。具体的には、実際の授業の見学を通して、あるいは事前に録画した授業についてストップモーション等を駆使しながら視聴し、議論・分析を加えるものである。教員養成課程（札幌校、旭川校、釧路校）と国際地域学科地域教育専攻（函館校）の学生（定員ベースで765名）に必修科目として設定されている。

9. 教職課程の充実に当たり、国や評価機関に対する要望

以下は、北海道教育大学としてではなく、教員養成に携わる教員としての阿部氏の

意見である。教員免許状取得に必要な科目の単位数はあまりに少ないのではないかと。とりわけ、北海道教育大学における小学校教諭1種免許の教科に関する科目の必要単位数はわずか8単位である。新しい課程認定基準においても、教科及び教科の指導法に関する科目が30単位、そのうち各教科の指導法はそれぞれ1単位以上と定められている。開放制教職課程への配慮という側面を考慮しても、昨今の教員に求められる資質・能力等に鑑みて、過少と言わざるを得ないのではないかと。

VI. 所感

教員養成に関する情報の公表が充実している。就職状況等キャンパスごとに詳細になされており、将来教員を目指す高校生にとって進路選択を検討するに当たって必要な情報が掲載されている。北海道の教員養成の要となる大学として社会に対する説明責任が十分果たされている印象を受けた。

北海道・札幌市教育委員会や道内の学校との連携も図られており、ステークホルダーの目による点検・評価を含めた委員会活動も行われ、内部質保証の体制が整っているといえる。複数キャンパスを有する大学の内部質保証システムの1つのモデルケースとして取り上げるのにふさわしいと考える。

VII. 関連資料

- ・ 『国立大学法人北海道教育大学概要 2017』
- ・ 『国立大学法人北海道教育大学 2018 大学案内』

第2節 富山大学

I. 日時 2017（平成29）年12月14日（木） 12:45～14:30

II. 場所 富山大学（五福キャンパス）

III. 出席者 **大学側** 鳥海清司 氏（副学長、人間発達科学部教授）、
中村伸彦 氏（学務部学務課長）、
横山雅彦 氏（学務部学務課学務企画チーム係長）、
横山実花 氏（学務部学務課学務企画チーム）
協会側 小野勝士 委員、八尾坂修 委員

IV. 基本情報

1. 設置されている教職課程（学士課程）の名称と取得可能な免許種類（2017（平成29）年5月1日時点）

人文学部人文学科（中学校（国語、社会、英語、ドイツ語、中国語、ロシア語）、高等

学校（国語、地理歴史、公民、ドイツ語、中国語、ロシア語））、定員 185 名、免許状取得者数 36 名（延人数）

人間発達学部発達教育学科（幼稚園、小学校、特別支援学校）定員 80 名、免許状取得者数 141 名（延人数）

人間発達学部人間環境システム学科（中学校（社会、数学、理科、保健体育、家庭、英語）、高等学校（地理歴史、公民、数学、理科、保健体育、家庭、英語）定員 90 名、免許状取得者数 105 名（延人数）

経済学部経済学科（昼間主コース）（高等学校（公民））定員 135 名、免許状取得者数 1 名（2018（平成 30）年度取り下げ予定）

経済学部経済学科（夜間主コース）（高等学校（公民））定員 20 名、免許状取得者数 1 名（2018（平成 30）年度取り下げ予定）

経済学部経営学科（昼間主コース）（高等学校（商業））定員 115 名、免許状取得者数 1 名（2018（平成 30）年度取り下げ予定）

経済学部経営学科（夜間主コース）（高等学校（商業））定員 20 名、免許状取得者数 0 名（2018（平成 30）年度取り下げ予定）

経済学部経営法学科（昼間主コース）（高等学校（公民））定員 95 名、免許状取得者数 0 名（2018（平成 30）年度取り下げ予定）

経済学部経営法学科（夜間主コース）（高等学校（公民））定員 20 名、免許状取得者数 0 名（2018（平成 30）年度取り下げ予定）

理学部数学科（中学校（数学）、高等学校（数学））定員 50 名、免許状取得者数 36 名（延人数）

理学部物理学科（中学校（理科）、高等学校（理科））定員 40 名、免許状取得者数 24 名（延人数）

理学部化学科（中学校（理科）、高等学校（理科））定員 35 名、免許状取得者数 3 名（延人数）

理学部生物学科（中学校（理科）、高等学校（理科））定員 35 名、免許状取得者数 10 名（延人数）

理学部地球科学科（中学校（理科）、高等学校（理科））定員 40 名、免許状取得者数 11 名（延人数）（2018（平成 30）年度取り下げ予定）

理学部生物圏環境学科（中学校（理科）、高等学校（理科））定員 30 名、免許状取得者数 1 名

工学部電気電子システム工学科（高等学校（工業））定員 88 名、免許状取得者数 9 名（2018（平成 30）年度取り下げ予定）

工学部知能情報工学科（高等学校（工業））定員 72 名、免許状取得者数 4 名（2018（平成 30）年度取り下げ予定）

工学部機械知能システム工学科（高等学校（工業））定員 90 名、免許状取得者数

7名（2018（平成30）年度取り下げ予定）
工学部生命工学科（高等学校（工業）） 定員52名、免許状取得者数8名（2018（平成30）年度取り下げ予定）
工学部環境応用化学科（高等学校（工業）） 定員52名、免許状取得者数2名（2018（平成30）年度取り下げ予定）
工学部材料機能工学科（高等学校（工業）） 定員51名、免許状取得者数1名（2018（平成30）年度取り下げ予定）
芸術文化学部芸術文化学科（中学校（美術）、高等学校（美術）） 定員115名、免許状取得者数13名（延人数）

V. 調査結果

1. 教職課程の目的・目標、育成を目指す教育像及び学生に求めるラーニング・アウトカム

- ・教職課程の目的・目標、育成を目指す教育像については、課程ごとに定め、大学のウェブサイトにおいて公開している。
- ・教員養成に対する理念は、2018（平成30）年4月設置の都市デザイン学部の課程認定申請に合わせて教職支援センターで審議し、教育研究評議会で見直しを決定した。
- ・ラーニング・アウトカムについては、基礎知識、技能、身に付ける能力を示し、各授業科目や教職実践演習を通じて評価しているが、評価に当たっての詳細な達成指標は、現在教職支援センターにおいて検討し、2018（平成30）年8月を目処に決定する予定としている。
- ・学修成果については、2018（平成30）年度から全学で導入する学修ポートフォリオを活用した、ディプロマ・ポリシーに基づく積算能力の可視化を行う。将来的には、この仕組みを応用して教員としての資質能力を可視化したいと考えている。

2. 教職課程における内部質保証の仕組み

2016（平成28）年7月に教員養成について全学として取り組む相応の組織として、教育・学生支援機構の下に「教職支援センター」を設置した。教職支援センターでは、全学の教職課程をマネジメントし、教員養成の質保証をはじめとした全学教員養成改革の取り組みを行うこととしている。

計画している取組は、「(1) 教員志望者の意志等の確認」、「(2) 教育実習前の知識・技能等の確認」、「(3) 教職実践力の確認」であり、それぞれについて評価・分析を行い、PDCAのサイクルを回していく。

3. 教職課程に関わる教職員のFD・SD

現在、教職課程に関わる教職員のFD・SDを制度化していないため、2018（平成

30) 年度からは、教職支援センターを中心として「教員養成に関するFD・SD研修会」と「教員免許制度に関するFD・SD研修会」を実施する。

なお、2017（平成 29）年度は、教員免許法等の改正に伴う再課程認定申請があることから、11 月 1 日に「再課程認定申請に関する説明会」を実施し、教員 49 名、職員 20 名の計 69 名が出席した。

4. 教育実習の指定校・協力校及び地域の教育委員会との協力関係

人間発達学部は附属学校園（幼稚園、小学校、中学校、特別支援学校）を有しており、2017（平成 29）年度は 164 名の学生を教育実習生として受け入れている。そのほか、富山市内の小学校 1 校、中学校 4 校、高等学校 12 校、特別支援学校 2 校の計 19 校が教育実習受け入れ校となっており、教育実習の実施に当たり教員が当該学校と事前に打合せ等を行っている。

教育実習以外でも、下記のような取組により教員を目指す学生を派遣するなど、地域の公立学校や富山県教育委員会との連携を図っている。

- ・とやまっ子理科大好き推進事業…小・中学校における理科実験を補助
- ・学びのアシスト…放課後等における個別指導や学習相談
- ・スタディ・メイトジュニア（学生支援員）…障害のある児童生徒を支援
- ・心のサポーター…児童生徒に対する教育相談活動を支援

富山県教育委員会とは、長年教員養成に関して協力関係にあるが、さらなる連携を図り、富山県のニーズに対応した教員養成を行うために、2017（平成 29）年 8 月に文書により教員養成に関する意見照会を行った。また、富山県及び富山大学が抱える課題を検討する場として、2017（平成 29）年 12 月に富山県教員養成ワーキンググループを設置した。このワーキンググループでは、これからの教員養成や現職教員の資質向上について協議することとしている。

5. 教職課程の全学的なマネジメント体制

2016（平成 28）年 7 月に全学の教員養成について取り組む組織として、「教職支援センター」を設置したが、教職支援センターには専任教員や専任事務職員を配置しておらず、センター長として教員養成担当副学長 1 名、副センター長として人間発達科学部長と大学院教職実践開発研究科長の 2 名、人間発達科学部副学部長 1 名、教職課程を有する学部等の代表者 6 名、学務系事務職員 3 名の計 13 名の会議体を中心に運営する体制である。

教職支援センターでは、マネジメント体制を強化するに当たり、専任教職員の人員体制の強化や下記の機能向上を図っている。

【新たに付加する業務】

- ・教員志望者の意志等を確認する仕組みの企画・マネジメント
- ・教育実習前の知識・技能等確認の仕組みの企画・マネジメント
- ・教職実践力を確認する仕組みの企画・マネジメント
- ・教員養成に関するFD・SD研修会等の実施
- ・教育実習に関するマネジメント
- ・学校体験活動（学校インターンシップ）に関するマネジメント
- ・学部融合カリキュラムに関するマネジメント
- ・教育委員会及び機関等との連携を統括

当面は全学的統一を図るために、企画・マネジメントや各課程の調整を行うことを想定している。また、文部科学省に対する課程認定申請・変更届等の申請・届出については、教職支援センターの会議を経て確認体制の強化を図っている。

6. 政府が進めようとしている「教員の養成・採用・研修の一体改革」への対応状況

富山大学における「教員の養成・採用・研修の一体改革」については、教育担当理事を部会長とし、教職課程をもつ学部長が構成員となる大学改革推進本部教員養成検討部会及び教職支援センターで協議を進めており、現在「全学教員養成改革の方向性（中間報告）」を取りまとめた。

2017（平成 29）年 12 月には、「富山県教員養成ワーキンググループ」を設け、富山県の教員養成の在り方について総合的に検討を進めているが、従来から県との連携により、富山県の教員養成・採用・研修の一体化について検討しており、2013（平成 25）年 3 月にも「富山県教員養成課題等検討報告書」として取りまとめている。

採用については、富山県に対して、どのように実施しているかを「富山県教員養成ワーキンググループ」での検討課題として提起しており、現在検討を開始したところである。

大学院教職実践開発研究科では、富山県教育委員会の職員が本研究科の実務家教員として勤務していることや、現職教員が毎年 10 名程度学生として入学するなど、本研究科は富山県での教員研修機能としての役割を担っている。

教員免許状更新講習の開設については、教職課程を有する学部以外（医学部・薬学部等）を含むすべての学部等の教員が講習を担当していることから、多種多様な講習（例えば、医学部の教員がけがの応急処置や発達障害について解説する等）を提供している。また、富山県及び富山市教育委員会が行う教職員研修（11 年次研修）を兼ねる連携講習として実施している講習もある。

7. 教職課程を対象とする「第三者評価」の在り方についての考え

教職課程をもつ大学・短期大学が 800 以上あり、文部科学省による監督と各機関の自主的な取り組みだけで、教職課程の質を維持することは困難であると考えている。そう

いった観点からも教職課程を有する大学は、定期的に「第三者評価」を受ける仕組みがあってもいいのではないかと考える。

富山大学においては、学部等の教職課程、教員としての質保証などについて、教職支援センターが第三者評価としての役割を担っていくと考えている。

8. 教職課程の質保証・向上の特色

1つの教科に対し、学内に複数の教職課程がある教科について、学部を越えたカリキュラム等の検討を行うことにより教科教育における質を保証するための組織として、教科ワーキンググループ（社会ワーキンググループ等）を設置し、各教科の指導法に関する科目や一般的包括的な内容を含む科目等の検討を行っている。各ワーキンググループは、各学部の「教科に関する専門的事項に関する科目」の専任教員と「各教科の指導法」の担当教員を構成員としている。

2017（平成 29）年度の教科ワーキンググループの検討結果は、再課程認定申請に反映する形になるが、その後も継続的に各教科のカリキュラムに関して検討していく。また、今後は教職支援センターの主導により、毎年教職課程の変更届提出前にカリキュラムの見直し及び検討を行うことを制度化していく。

9. 教職課程の充実に当たり、国や評価機関に対する要望

学部等を単位とした課程認定制度が、教職課程における同一大学内における縦割りの要因となっていることから、学位プログラムと免許状の教科の相当関係は重視しつつ、大学単位での課程認定という弾力的な運用が望ましいと考えている。

VI. 所感

2015（平成 27）年 12 月の中教審答申を受けて、教職支援センターを立ち上げ、全学的な教職課程のマネジメント体制を構築途上の段階であり、質保証と教員養成の高度化、採用と研修の一体改革に向けて体制強化を図っている様子がうかがえた。

富山県・富山市教育委員会、県内の学校とも連携が図られており富山県に密着した教員養成の体制の基盤がこれまでに構築されている。

大学として一体的に教員養成に取り組む姿勢・体制をうかがい、今後中教審答申が目指す理想的な教員養成を行う大学のモデルケースになるのではないかと考える。

VII. 関連資料

- ・『国立大学法人富山大学概要 2017』
- ・『富山大学 大学案内 2018』
- ・全学教員養成改革の方向性（中間報告）平成 29 年 10 月 24 日（学内限り）・富山大学教育・学生支援機構組織図

- ・富山大学における教職課程の概要
- ・教員の養成の状況についての情報（富山大学ウェブサイト）
- ・教職実践演習ガイド 平成 28 年度版
- ・質保証システムの導入
- ・教育実習の受入れ校一覧
- ・地域の公立学校や富山県教育委員会と連携している取組
- ・富山県に対する教員養成に対する意見等について（依頼）
- ・富山県教員養成ワーキンググループ設置要綱（案）
- ・富山県の教員等の資質向上に関する協議会
- ・富山大学における改革の方向性
- ・平成 29 年度富山大学教員免許状更新講習 講習別受講者数
- ・教職支援センター全学教職課程専門会議教科ワーキンググループにおける平成 29 年度の検討事項（案）

第 3 節 秀明大学

I. 日時 2017（平成 29）年 12 月 15 日（金） 14:40～16:15

II. 場所 秀明大学

III. 出席者 **大学側** 近藤公一 氏（学校教師学部学部長・教授）、
後藤 茂 氏（学校教師学部教授）、
大城嘉規 氏（総合経営学部教授、学長職務代行、事務局長）、
池原厚志 氏（総合経営学部教授、教務部長）
協会側 藤井穂高 委員、佐藤 圭 職員
オブザーバー 若林 徹 氏（文部科学省）、山口利行 氏（文部科学省）、
森津宏枝 氏（文部科学省）、後藤成美 氏（文部科学省）

IV. 基本情報

1. 設置されている教職課程（学士課程）の名称と取得可能な免許種類（2017（平成 29）年 5 月 1 日時点）

学校教師学部中等教育教員養成課程（小学校、中学校（国語、社会、数学、理科、保健体育、英語）、高等学校（国語、地理歴史、公民、数学、理科、保健体育、英語））定員 200 名、免許状取得者数 175 名（第 6 期入学生＝2017（平成 29）年 3 月卒業生 175 名）

V. 調査結果

1. 教職課程の目的・目標、育成を目指す教育像及び学生に求めるラーニング・アウトカ

ム

学校教師学部中等教育教員養成課程は「優れた学習指導能力及び生活指導能力と対人関係能力を兼ね備え、生徒・父母そして社会から真に教師として信頼される人材を養成することを目的とする」という目的（養成する人材像）を掲げている。この目的に基づき、学生が修得すべき知識及び能力について、以下の5点を定めている。

- (1) 教師に必要な「広く深い教養」
- (2) 「授業で勝負できる授業力」
- (3) 「生徒を理解する力」や「生徒指導力」
- (4) 「対人関係能力」や「コミュニケーション能力」
- (5) 「生きた英語力」、「海外の教育指導のあり方」への理解

目的と学生が修得すべき知識及び能力は、ホームページにおいて公表している。

目的にある「優れた学習指導能力」は全寮制により可能となる全員参加の夜間学修、「生活指導力」は1年次からの学校現場研修（教職インターンシップ）、「対人関係能力」は寮生活を通じて養うとしており、2年次の終わりと3年次の終わりには学校教師検定を実施し、これら教師力の養成度を客観的に評価している（詳細は後述）。

2. 教職課程における内部質保証の仕組み

教職課程の内部質保証は、教職課程委員会が統括している。具体的な教育課程の改善はカリキュラム検討委員会が担っており、教務部の教員、教職課程の担当者及び各専修の代表者が集まって、教育課程の変更等について検討している。また、毎週月曜日には学部の教員全員が出席する学部会が開催されており、そこでも教育課程の改善について検討がなされるなど、柔軟に教育改善を図る体制が整えられている。

カリキュラム検討委員会で検討した改善案は、全学の教務部会に上程されるが、各年度の11月末をその期限とすることで、翌年度の改善実施に間に合うようにしている。

3. 教職課程に関わる教職員のFD・SD

教職課程に関わる教職員のFD・SDは、現在求められている教員養成の在り方を十分に理解して教育研究活動等に生かしていくことを目的に実施している。

具体的には、中央教育審議会が答申した「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 ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」のポイントを学部会において共有するなどの取り組みを行っている。また、FD委員会が各学期の2回（学期途中と学期末）、授業評価アンケートを実施しており、学期末のアンケートでは学期途中のアンケートで出された改善要望への対応状況や学生の満足度の向上度合いを確認している。

職員については、教職支援センターの職員2名と教務課の職員1名を、学校現場研修、

教育実習等に関する研修会に参加にさせることで、その能力及び資質の向上を図っている。

4. 教育実習の指定校・協力校及び地域の教育委員会との協力関係

2006（平成 18）年度から「相互協力に関する覚書」を近隣 7 市と千葉県の教育委員会と取り交わし、近隣 7 市の小中高等学校に教育実習生を送り出している。

1・2 年次に実施している学校現場研修に学生が真面目に取り組むため、学校側からの学生の評価は高く、教育実習の受け入れも円滑になっている。

5. 教職課程の全学的なマネジメント体制

教務部がマネジメントを担う全学的な組織であり、法令上の不備が無いかなどのチェックを担っている。教育内容については学部任せられており、その質保証の体制は上記 2 の通りである。

6. 政府が進めようとしている「教員の養成・採用・研修の一体改革」への対応状況

養成・研修を計画・実施する際の基軸となる教員育成指標を教育委員会と共同して作成することは重要なことだと認識しており、県教育委員会や市教育委員会と連携しながらこれを実現することは十分に可能であると考えている。

秀明大学では基本的に「養成」の部分を担当していると認識しており、研修への関わりの方針については現在検討中であるが、夏に卒業生が集う研修会を開いて、先輩から直接アドバイスをもらうことなどができる機会を設けている。

7. 教職課程を対象とする「第三者評価」の在り方についての考え

「第三者評価」は、質保証のために実施すべきであると考えているが、機関別認証評価と別にこれを実施するとすれば、大学にとって負担が大きいため、大学評価と一体的に実施することが望ましい。

8. 教職課程の質保証・向上の特色

学校教師学部では、卒業要件に免許状取得を課しており、教育課程は教職課程をコアとしたものとなっている。卒業生の教員就職率 8 割を一貫して目標としている。

特色の 1 つに、全寮制で教員を育成している点が挙げられる。全寮制であることを生かして全員参加の夜間学修を実施しており、教員に求められる確かな専門的知識、指導技術等ありとあらゆる教師としての資質能力を高めることに注力している。寮生活を通じて学生同士が切磋琢磨し合いながら勉学に励むことなどを通じて、目的に掲げる「対人関係能力」も養われている。

また、実践的指導力育成のため、学生には 1 年次と 2 年次に学校現場研修（教職インタ

ーンシップ) が課されている。1 年次に 1 年間、2 年次に半年間、学生は学校現場での研修を通じて、教員に必要な授業や生活指導の方法等を学んでいる。さらに 3 年次にはプレ教育実習として学部附属の秀明八千代中学校において授業実習を行い、指導案の作成や教材研究を経験させることで、4 年次の教育実習に備えている。

この他の教職課程の質保証・向上の特色として、「ふるさとの教育研究」と「公開研究授業」が挙げられる。「ふるさとの教育研究」は、秀明大学において故郷の教育の振興と発展に寄与できる教員の養成が目指されていることを反映したもので、学生は 1 年次から出身県の教育課題について学び、2 年次には全国から人材を集めている教育研究所の客員教授の紹介を通じて、県教育委員会や教育研修センター等を訪問し、最終的に研究成果を報告書にまとめている。「公開研究授業」では、県教育委員会の指導主事の参加のもとで 4 年生が公開授業を行い、指導主事からの指導を受けてともに研究協議をする場となっており、その結果は教育改善等に生かされている。

2 年次と 3 年次の終わりには教師力の養成度を客観的に評価するために、専門教養、教職教養、論作文、集団面接、集団討議、模擬授業、実技試験を内容とする教師検定を実施している。教師検定は 3 日間を掛けて行われ、その結果は、学生の学習の指標とするだけでなく、教育課程の改善にも役立てている。また、検定の内容は毎年見直しをしている。

9. 教職課程の充実に当たり、国や評価機関に対する要望

秀明大学では、故郷の教師を育てようという意識がある。このため、教育実習を学生の地元で実施することが望ましいと考えており、国には十分な指導が可能であるならば、地元での教育実習の実施を認めてほしいと考えている。

VI. 所感

学校教師学部の高い成果は、明確な「育成する人材像」、実践的指導力育成のための教育課程、独自に開発されている「教師検定」、質保証のための内部組織など、具体的な仕組みに支えられたものである。本学の取り組みはそれに加えて、全寮制という教育形態による人間性の育成と夜間の学修の保障も特長として挙げられる。さらにいえば、そうした教育全体を支えているのは、教職員の学生に対する教育的愛情と労を惜しまない姿勢であると感じた。そうした教職員の教育者としての姿勢は、高い教員採用率とともに修了生の児童生徒に対する教育的愛情の支えにもなっているように窺われた。

VII. 関連資料

- ・ 資料 1 「秀明大学教職員数一覧」
- ・ 資料 2 「学校教師学部専修別在籍者数一覧」
- ・ 資料 3 「学校教師学部教員免許状取得状況」
- ・ 資料 4 「卒業生の教員就職状況」

- ・ 資料5「学部・学科・課程・研究科・専攻ごとの名称及び教育研究上の目的」
- ・ 資料6「夜間学修時間割（後期）」
- ・ 資料7「学校現場研修派遣先学校一覧及び派遣学生数」
- ・ 資料8「7期生 学校教師検定ランク別合格状況」「教師検定得点表」
- ・ 資料9「プレ教育実習 学生・指導教員配置」
- ・ 「学校教師学部パンフレット」
- ・ 「公開研究授業報告書」（平成28年度）
- ・ 「学校教師検定実施要項」（平成28年度）
- ・ 「ふるさとの教育研究 2年次研究報告書」（平成28年度）
- ・ 「教員採用選考合格者の声」

第4節 鎌倉女子大学

I. 日時 2017（平成29）年12月11日（月） 10:00～11:50

II. 場所 鎌倉女子大学（大船キャンパス）

III. 出席者 **大学側** 中岡正廣 氏（教育学部教授・教職センター長）、
松田広則 氏（児童学部教授・教務部長）、
森 慎二 氏（教職センター准教授・教職課長）、
大村陽子 氏（教育調査企画室長）
協会側 八尾坂修 委員、田代 守 職員
オブザーバー 渡邊浩人 氏（文部科学省）、長谷浩之 氏（文部科学省）、
若林 徹 氏（文部科学省）、森津宏枝 氏（文部科学省）

IV. 基本情報

1. 学科(学士課程)別の免許状取得者数（2016（平成28）年度）

家政学部家政保健学科（中学校（家庭、保健）、高等学校（家庭、保健）、養護教諭） 定員 80 名、免許状取得者実数 37 名

家政学部管理栄養学科（栄養教諭） 定員 120 名、免許状取得者数 8 名

児童学部児童学科（幼稚園、小学校、特別支援） 定員 170 名、免許状取得者実数 194 名

児童学部子ども心理学科（幼稚園、小学校、特別支援、養護教諭） 定員 50 名、免許状取得者実数 33 名

教育学部教育学科（小学校、中学校（国語、社会）、高等学校（国語、地理歴史、公民）、特別支援） 定員 100 名（3年次編入分を含む）、免許状取得者実数 100 名

V. 調査結果

1. 教職課程の目的・目標、育成を目指す教員像及び学生に求めるラーニング・アウトカム

鎌倉女子大学の教員養成の目標は、「教育に関する理論と実践についての教育研究を行うことによって、(児童・生徒)一人ひとりの育成に貢献することができる心構え・知識・技術・態度を身につけ、自他に対する教育力を培い、特に教育・文化等の分野において活躍することができる有為な教育者の養成」にある。また、その目標を達成するために、「特に教師としての使命感・プライド、授業力、子ども理解・指導力、学級経営力、対保護者・地域との関係構築力等、常に時代が求めている豊かな人間力と優れた教師力を備えた教員の養成に取り組むことができるよう、各学年次の到達目標を示しながら教職課程を編成」している。これらは、セメスターごとの到達目標とともに大学のホームページで公開している。

こうした教職課程全体の目標や計画のもと、個々の履修学生に対しては、「教職履修カルテ」を作成させることを通じて、教職に必要な資質能力を自己評価させ、自身の成長と課題を自覚させている。また、各学生は、前後期の中間時点で指導教員と面談し、同カルテに示した学修状況についての助言を得ることによって、今後の学びの道筋を見通せるようになっている。

2. 教職課程における内部質保証の仕組み

教職課程の内部質保証は、大学全体の取組の中で行われている。大学の自己点検・評価委員会は、学長、学部長、学科長、教職センター長、所管事務組織の部長・課長等で構成されている。その下で、事業ごとに設定された中期計画の達成状況をチェックし、課題があれば各セクションに改善策を上げさせ、それらを年1回、自己点検・評価報告書としてまとめている。自己点検・評価の結果は次年度の事業計画に反映させている。教職課程に特化した自己点検・評価ではないが、関連する項目の中に吸収する形で教員養成事業のチェックはできている状況にある。

3. 教職課程に関わる教職員のFD・SD

まず大学全体の取組としては、授業改善アンケートや、授業のコンサルティング（教員からの授業方法等に関わる相談に応じるシステム）、教員同士の授業参観及び意見交換、講演会形式の研修などを行っている。また、IR運営委員会の下で、毎年、「学修環境・行動調査」を実施し、学生の行動等を把握・分析し、教育の改善に反映させている。

加えて、教職課程に特化したものとしては、「教育実習連絡協議会」を毎年開催している。幼稚園・小・中学校、特別支援学校等、教育実習先の学校・施設の管理職・教諭に参集してもらい、要望や意見を聴取し、授業や実習支援の向上に役立てようとする企画である。さらに、「教職カリキュラム委員会」や「教職委員会」等で、関連する教職員が

情報共有し、学生への対応に齟齬のないようにしている。また、教育実習前には「教育実習指導担当者会」を開催し、実習前・中・後の指導やサポートに関わる統一的な理解を醸成する機会を設けている。

4. 教育実習の指定校・協力校及び地域の教育委員会との協力関係

教育実習に当たっては、地域の教育委員会に依頼し、学校の紹介を受けている。

また、神奈川県内の公立小・中学校の協力を得て、2年生 150～160 名をインターンシップに受け入れてもらっている。現場での 45 時間以上のインターンシップをもって単位認定（授業科目「教職等インターンシップ①②」）をしているが、インターンシップ終了後も、そこに教育ボランティアとして残り、自発的に研鑽を積む学生が多い。

5. 教職課程の全学的なマネジメント体制

教職センター長、教職センター所属のスタッフ、免許担当教員、各学科の教職担当教員で構成する「教職委員会」を月 1 回のペースで開催し、教員養成に関わる各種事項を検討・決定・情報共有している。また教職委員会のメンバーに教務部長、教務課長、学務課長、免許資格指導課長等を加えた「教員養成カリキュラム委員会」も月 1 回程度開催し、全学のカリキュラム委員会で立案した教職課程のカリキュラムのチェックを行っている。

恒常的に学生の教職への就職支援を司る「教職センター」の役割も大きい。各種の公立・私立学校、幼稚園教諭・保育士へのキャリアサポート全般を行っている。

なお、各学科の教職担当教員から選ばれたコーディネーターが、教職センターと学科を繋ぐ役割を担っている。教職センターは、コーディネーターを通じ、また各種委員会をはじめとする諸々の機会を通じ、教職担当教員とのコミュニケーションを図り、各自のモチベーションを高める努力を行っている。

6. 政府が進めようとしている「教員の養成・採用・研修の一体改革」への対応状況

「神奈川県教職員人材確保・育成推進協議会」や「横浜市大学連携・協働協議会」に参加し、教員養成を担う大学の意見を示すとともに、地域から何を求められているかを確認している。

また、「神奈川県立総合教育センター」とは、同センターに教員を派遣し研修講座を担当するとともに同センターから指導主事を招き特別講座を開催するなどの関係を長年にわたり築いている。

さらに「神奈川県立青少年センター」から理数系の教員出向者を招き、小学校の理科の授業方法を講習してもらっている。

採用後の卒業生に対するリカレント教育も行っている。卒業生を対象に、年 2 回、テーマを決めて講習会を開くとともに、在籍学生との交流会を開催している。なお、免許更

新講習については、ニーズを勘案し、検討を行っているところである。

7. 教職課程を対象とする「第三者評価」の在り方についての考え

一般論ではあるが、機関別認証評価を受けた経験から言えば、長所や課題を整理・認識し、改善が望めるという点で、教職課程を対象とする第三者評価も必要であるという見解は理解できる。ただし、評価及びそれに付随する各種作業は相当な負担となり、往々自己目的化する点検評価は十分に注意しなくてはならない。要は、教員養成の実質的な充実を図ることが肝要なのであり、もしこれを実施するのであれば、過度な負担を呼び込み、日常の教育活動が阻害されることがないように効率的な仕組みを構築することを望みたい。

8. 教職課程の質保証・向上の特色

鎌倉女子大学では、教職課程履修者に対しては、入学後できるだけ速やかに、教職への意識を高める取組を行っている。様々な取組があるが、その一としては、「教員採用試験対策講座」を年間 795 回開催している（2016（平成 28）年度の場合）。1 年次から受講でき、一般・教職教養、教科等専門、面接、論作文、模擬授業等、学年に応じ幅広い内容を、正課授業とは別に開講している。受講者数は年間延べ 3 千数百名に上る。所属教員が授業の合間に担当し、学生もまた、授業の無い時間に受講する仕組みである。

3 年生に対しては、自治体の教師塾（「神奈川ティチャーズカレッジ」や「横浜アイ・カレッジ」など）を積極的に受講するよう誘導するとともに、国立中央青少年交流の家を利用した 2 泊 3 日の「教採対策合宿」を通じ、教職への意識・能力の高揚を図っている。

また、合格者による報告会を開催することで、教職履修生のモチベーションを高めている。

以上の教職センター主体の取組に加え、学科においては、併設の幼稚部・初等部や博物館へのフィールドワークなどを通じ、授業以外の学校現場での対応力の養成に努めている。

こうした取組が実を結び、鎌倉女子大学では、数年前より教員採用率が上昇した。同大学は、教員の意識改革やそれに基づく学生を教職に導くレールの確立、とりわけ実務経験を積んだ教員の存在が大きいと考えている。特に、近年は教員採用試験対策講座をはじめとする各種取組の効果が数字に表れ、それが教員のモチベーション高揚や、入学希望者のニーズにも合致することで、よい循環が生じているものと認識している。

今後は、教職等インターンシップや特別支援学校における体験等、座学では不可能な体験をより一層充実させたい。そのためには教育委員会や地域の学校との連携をさらに深めていかなければならない。

また、2020（平成 32）年度より小学校において英語が教科化されるのに対応し、学生

には英語検定2級の取得を奨励するなど、英語力の強化にも力を入れていく所存である。

9. 教職課程の充実に当たり、国や評価機関に対する要望

教員の質の向上に当たり、大学に期待されている役割は大きいと認識している。学生を教員に養成していく役割もあれば、現職教員に対する再教育機関としての役割も求められている。それぞれ重要ではあるが、全大学が両方のすべての役割を担うべきなのかについては、慎重な議論が必要である。教員養成の実績や教員組織など、各大学の特色を踏まえ、注力するバランスについては大学に委ねることが望ましいのではないかと。教職課程の第三者評価を行うことになった場合も、その前提に立って、各大学の特色を活かすような仕組みの構築を望みたい。

VI. 所感

教職を目指す学生に対し、その目標の実現に向けて、様々な支援を行っている。特に正規の授業以外に、ほぼ自前の教員だけで、年間 800 回弱に及ぶ教員採用試験対策講座を開催していることは特筆に値する。教職履修カルテによって個々の学生に自らの学びを評価させている点、2泊3日に及ぶ教採対策合宿、合格者発表会など、学生を動機付ける各種取組も効果的であろう。

これらの取組が、実際の教員採用数に反映し、学生募集、教員の意識改革等に結びつき、よい循環が生まれている。

VII. 関連資料

- ・ 『求人のためのご案内』
- ・ 『キャリアサポートガイド』
- ・ 「教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画に関すること」

第5節 常葉大学

I. 日時 2017（平成29）年12月11日（月） 9:50～11:50

II. 場所 常葉大学（静岡瀬名キャンパス）

III. 出席者 大学側 出口 憲 氏（教育学部教授）、河上泰英 氏（教務部次長）、
吉澤勝治 氏（教職支援センター主幹）
協会側 大佐古紀雄 委員、前田早苗 委員

IV. 基本情報

1. 常葉大学の概要

常葉大学を設置する学校法人常葉大学は、2017（平成 29）年に名称を変更するまでは、創立時の「常葉学園」の名称を長く使用してきた。戦後間もない 1946（昭和 21）年に静岡女子高等学院を開学し、当初は中学校と高等学校のみを設置する法人であった。1966（昭和 41）年に常葉学園女子短期大学（国文科・保育科）と同附属幼稚園を開設し、幼児教育と保育者養成及び中学校教員の養成に乗り出す。1978（昭和 53）年に小学校を開設した後、1980（昭和 55）年に教育学部初等教育課程のみの単科大学として常葉学園大学を開学する。その後、1988（昭和 63）年に常葉学園浜松大学（後に浜松大学に改称）を、2000（平成 12）年に富士常葉大学を開学しつつ、学部や大学院等の増設も進めて、静岡県内随一の規模をもつ総合大学となった。2013（平成 25）年、これらの 3 大学を統合し、現在の常葉大学となる。

現在の常葉大学は、教育、外国語、造形、法、健康科学、健康プロデュース、保健医療、経営、社会環境、保育の 10 学部（19 学科）を、静岡瀬名、静岡水落、浜松、富士の 4 キャンパスで展開しているが、2018（平成 30）年 4 月に新しく静岡草薙キャンパスが開設される予定で、富士キャンパスの全学部をはじめとする一部の学部等が移転することになっている。学生数は 7,031 名、専任教員 330 名、専任職員 109 名（いずれも学部のみ：2017（平成 29）年 10 月 1 日現在）である。

2. 設置されている教職課程（学士課程）の名称と取得可能な免許種類・入学定員・免許取得者数と就職実績

もともと教員養成から始まった大学であることから、以下のように教育学部のみならず他の多くの学部で免許取得が可能となっている。（設置教職課程と入学定員は 2017（平成 29）年度現在、その他は 2016（平成 28）年度実績）

＊教育学部初等教育課程（小学校、中学校（国語、社会、数学、理科、音楽）、高等学校（国語、地理歴史、数学、理科、音楽）、特別支援）、学校図書館司書教諭

入学定員 110 名／卒業者数 254 名／免許状取得者実数 222 名／教員就職者数 170 名
（入学定員以外は生涯教育学科生涯スポーツ専攻と合算）

＊教育学部生涯教育学科生涯スポーツ専攻（中学校（保健体育）、高等学校（保健体育））

入学定員 80 名

＊外国語学部英米語学科（中学校（英語）、高等学校（英語））

入学定員 100 名／卒業者数 94 名／免許状取得者実数 10 名／教員就職者数 9 名

＊造形学部造形学科（中学校（美術）、高等学校（美術・工芸））

入学定員 100 名／卒業者数 85 名／免許状取得者実数 2 名／教員就職者数 2 名

＊健康プロデュース学部健康栄養学科（栄養教諭）

入学定員 80 名／卒業者数 94 名／免許状取得者実数 7 名／教員就職者数 0 名

＊健康プロデュース学部こども健康学科（幼稚園）

入学定員 50 名／卒業生数 53 名／免許状取得者実数 46 名／教員就職者数 31 名
＊健康プロデュース学部心身マネジメント学科（中学校（保健体育）、高等学校（保健体育））

入学定員 110 名／卒業生数 96 名／免許状取得者実数 17 名／教員就職者数 5 名
＊経営学部経営学科（高等学校（商業））（富士と浜松を合算）

入学定員 300 名／卒業生数 200 名／免許状取得者実数 4 名／教員就職者数 4 名
＊社会環境学部社会環境学科環境・自然再生コース（中学校（理科）、高等学校（理科））

入学定員 40 名／卒業生数 65 名／免許状取得者実数 10 名／教員就職者数 1 名
＊保育学部保育学科（幼稚園）

入学定員 80 名／卒業生数 97 名／免許状取得者実数 86 名／教員就職者数 36 名

なお、開学以来の静岡県内小学校・中学校・高等学校への教員採用数は 2,800 名を超えている（うち現職は 1,800 名を超える）。特に教育学部初等教育課程は、進路状況の内訳を見ると小学校・中学校・特別支援学校への就職者の割合が 72%となっている。「講師等」や教職大学院などへの進学をあわせると 87%となっている（『2018 GUIDE BOOK』より）。

3. 教職課程の特色

教職特別指導、教員採用試験学習会（試験対策、教育問題のシンポジウム、教育委員会の方の講話など）が主な取組である。3～4 年生が多いが、1～2 年生に公開している講座もあり、富士や浜松のキャンパスでも実施している。教職支援センターによる教職特別指導や面接の講師は、退職教員等を招聘して取り組んでいる。

V. 調査結果

1. 教職課程の目的・目標、育成を目指す教育像及び学生に求めるラーニング・アウトカム

カリキュラムマップ（図 138）を作成し、「目指す人物像」と 3 つのポリシーを明示している。教育学部初等教育課程の例では、この人物像と 3 つのポリシーを、「知識・理解」「思考・判断」「関心・意欲」「態度」「技能・表現」の 5 つの観点に展開して策定している（図 139）。

ラーニング・アウトカムは、教員採用数・採用率で判断している。履修カルテは電子化されていないが、必要な資質能力の自己評価をさせた上で、年次ごとに指導教員（4 年次は教職実践演習の担当教員）が指導を行う際にコメントを記し、教員が印を押したものを学生が最後に教職支援センターに提出することになっている。このような方法で学生にも資質能力への意識づけを行っている。

図 138 常葉大学初等教育課程カリキュラムマップ

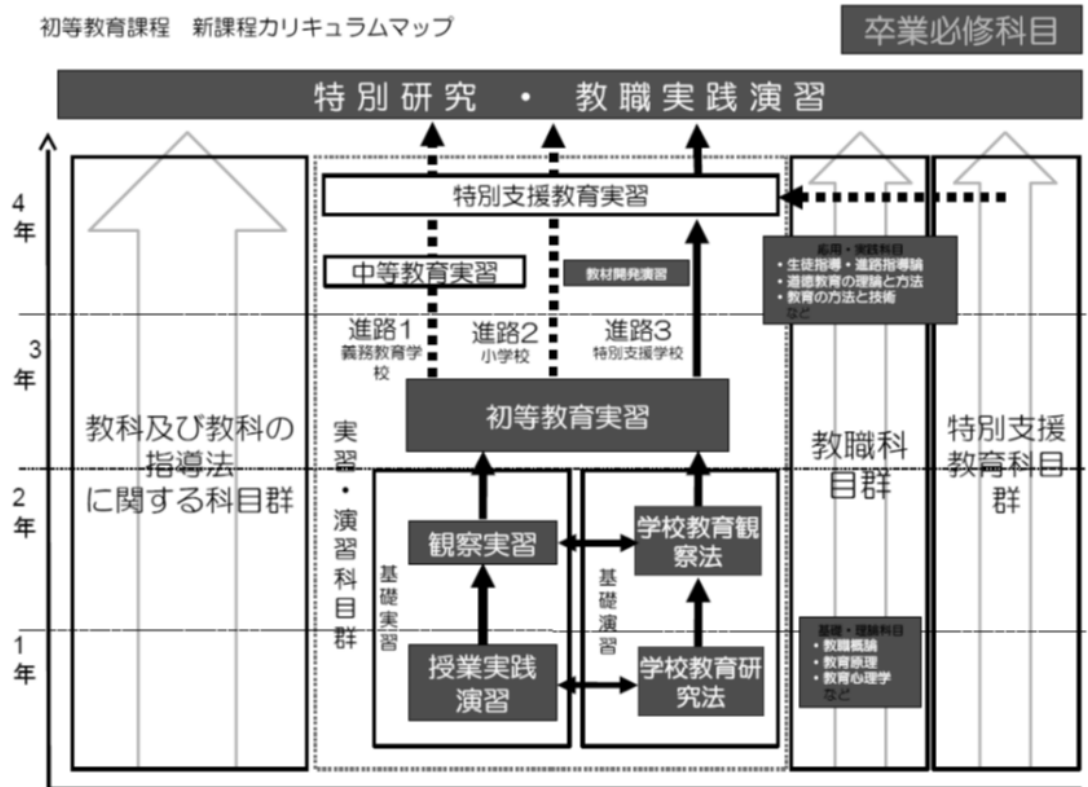


図 139 常葉大学「目指す人物像」AP・CP・DP

平成 28 年 5 月 18 日
初等教育課程

「目指す人物像」AP・CP・DP 新旧対照表

新	旧	備考欄
<p>目指す人物像</p> <p>専門的知識と幅広い人間力を身につけた、</p> <p>小中一貫教育を担う教員</p> <ul style="list-style-type: none">・ 小中一貫教育を担う教員として、指導に必要な専門的知識・技能を備えた人物・ 幅広い人間力を備え、教育者としての使命感・倫理観を持つ人物・ 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生徒指導を行える人物・ 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育てる人物・ 社会を構成する自立した個人であることを自覚し、社会の発展に寄与できる人物	<p>目指す人物像</p> <p>幅広い人間力を身につけた</p> <p>「小中一貫教育を担う教員」</p> <p>本学では、対話型教育を通して、専門的な知識・技能とともに、社会を構成する自立した個人として生きていくための総合的な能力を養います。教育現場においては、教育者としての使命感・倫理観を持ち、多様な個性を持つ児童生徒の興味関心を引き出すとともに心の豊かさを培います。自らの「人間力」を発揮して、人びとの学びをサポートし、社会の発展に寄与できる教員の養成を目指しています。</p>	

新	旧	備考欄
<p>DP</p> <p>知識・理解 <u>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授業教育活動を構成する理論の理解を深めることができる。</u></p> <p>思考・判断 学術的に裏打ちされた的確な判断、<u>批判的な思考力</u>や論理的な表現力を持ち、<u>教育現場において対話型教育で培った力に基づいて協働的</u>に結論を導き出すことができる。</p> <p>関心・意欲 教育の意義と育てたい児童生徒像を追究し続け、学校教育に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。</p> <p>態度 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、<u>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。</u></p> <p>技能・表現 「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<u>教育活動・教材づくり（地域教材等）</u>ができる。</p>	<p>DP</p> <p>知識・理解 <u>教科等の指導で必要になる基本的な事項を身につけるとともに、児童生徒の実態に合わせて授業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。</u></p> <p>思考・判断 学術的に裏打ちされた的確な判断、<u>批判的な思考力</u>や論理的な表現力を持ち、<u>教育現場においては対話型教育で培った力に基づいて協同協働的</u>に結論を導き出すことができる。</p> <p>関心・意欲 教育の意義と育てたい児童生徒像を追究し続け、学校教育に必要な実践的指導力とは何かを<u>考え</u>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。</p> <p>態度 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、<u>教育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。</u></p> <p>技能・表現 「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<u>授業教育活動・教材づくり（地域教材等）</u>ができる。</p>	<p>基本は変わらないが、語句を一部わかりやすくした</p>

<p>CP</p> <p>ディプロマポリシーを達成できるように、基礎・理論的な科目を1・2年次に、発展・実践的な科目を3・4年次に配置している。また、各科目群は以下の<u>考</u>に基づき配置している。</p> <p>○<u>教科・教科指導法科目群、教職科目群</u>（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、<u>豊富なアイデア</u>を生み出せるように配置する。</p> <p>○<u>教科・教科指導法科目群、教職科目群</u>（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、論理的表現力や、批判的思考によって<u>協働作業</u>を円滑に行うことができるように配置する。</p> <p>○<u>教科・教科指導法科目群（演習科目）</u>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。</p> <p>○<u>教職科目群</u>（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。</p> <p>○実習科目群・特別支援科目群は、対話力を磨きながら、他者を受け入れ、自身の考えを精練し、技能を駆使した表現活動を通して、子ども・家庭・地域に貢献できる柔軟なコミュニケーションができるように配置する。</p>	<p>CP</p> <p>ディプロマポリシーを達成できるように、基礎・理論的な科目を1・2年次に、発展・実践的な科目を3・4年次に配置している。また、各科目群は以下の<u>考え</u>で配置している。</p> <p>○<u>教科指導法科目群、教職専門科目群</u>（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、<u>抱負なアイデア</u>を生み出せるように配置する。</p> <p>○<u>教科指導法科目群・教職専門科目群</u>（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、論理的表現力や、批判的思考によって<u>共同協働作業</u>を円滑に行うことができるように配置する。</p> <p>○<u>教科科目群</u>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。</p> <p>○<u>教職専門科目群</u>（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。</p> <p>○実習科目群・特別支援科目群は、対話力を磨きながら、他者を受け入れ、自身の考えを精練し、技能を駆使した表現活動を通して、子ども・家庭・地域に貢献できる柔軟なコミュニケーションができるように配置する。</p>	<p>基本は変わらないが、誤字等一部表現をわかりやすく修正</p>
---	---	-----------------------------------

新	旧	備考欄
AP <ul style="list-style-type: none"> ・ 基礎的な文章読解能力、社会全般に関する基礎的知識、基礎的な数理解能力を持つ者 ・ 持っている知識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 	AP <p>初等教育課程では、具体的に次のような学生を求めます。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 基礎的文章表現の理解や構築能力、及び基礎的な数理解能力や推理能力を持った者 ・ 専門的知識や広い教養を獲得しうる全般的な基礎学力と意欲的な姿勢を持った者 ・ 教師となる夢を持ち、それを実現していく情熱と根気を兼ね備えた者 ・ 人と人との融和を図り、広い視野にたって人間関係を構築できる者 ・ 自ら考え、自ら行動し、己を客観的に評価できる資質を持った者 	

指導教員は、教育学部の場合は、教科に関する科目の担当教員と教職に関する科目の担当教員とで手分けしている。4年次は、学生の進路に応じたクラス分けがされており、その進路に見合ったクラス担当者がついている。そのクラス担当者と教職に関する科目の担当教員が2人1組で担当する。教員1名当たり各学年5～6人の学生を担当している。

中高の教員を目指す他学部の学生となると、それぞれの学部にも教職を担当する教員はいるものの、教職支援センターを経由しての指導や退職教員への相談を入れる必要が生ずることもある。浜松や富士キャンパスとなると、特に中高の教員となると履修者数も少なく、すべてを揃えるのは難しい。静岡で実施した内容をDVD化して遠隔地キャンパスに提供するなど、学部やキャンパスが違っていてもできる限り一元化できるように工夫はしているが、それぞれのキャンパスで別個に展開されている要素もあるようだ。

教職履修を希望する学生に対するガイダンスはどの学科でも実施しており、途中でのハードル(実習参加要件など)も設けられている。

2. 教職課程における内部質保証の仕組み

図 140 は、教職関係の関連組織の図である。教職課程の全学的な方針を決める教員養成カリキュラム委員会が全学組織として置かれている。これと、カリキュラムを策定する教務委員会、実習をつかさどる教育実習委員会との三者が連携して、教職支援センターと協力しながら進めている。例えば、3大学が合併した際には、科目名称の統一や内容の調整などを行った。なお、図 140 には示されていないが、同委員会の下に教職実践委員会(教職実践演習や教職特別指導などを運営する委員会)がある。

常葉大学教職課程組織図



3. 教職課程に関わる教職員のFD・SD

2014（平成 26）年度に年 2 回、教職課程に関するFDを実施したそう。文科省の担当者や他からの講師を招いて実施した（実施例は図 141）。初等教育課程では「ED（educational development）カフェ」と題して、新任教員や事務職にも参加を募り、教職制度の仕組み、電子黒板などの使い方の研修会、教職指導や自主的な学生の指導に関する報告を行ったこともある。今年度は再課程認定の関係で実施されていないが、教職課程制度も変わるのであらためて実施したいとのことである。

図 141 常葉大学FD実施例

教員養成における教員の研究と教育に関する勉強会 次第	
テーマ：「これからの教員養成と教員採用について」	
○期日：平成26年9月10日（水曜日）	
○教室：3302教室	
○内容	司会 教育学部長 中村孝一
9:45 教員集合	
9:50 ～ 9:55 開会の挨拶 学 長	西頭徳三
9:55 ～10:00 講師紹介 副学長	山崎 正
10:00～10:50 講話①	『教員養成の在り方と教職課程・課程認定制度』 新田 正樹 氏（文部科学省高等教育局視学官）
11:00～11:50 講話②	『プロとしての教師をどう育てるか —これからの教員養成教育のあり方—』 加藤 明 氏（関西福祉大学副学長・元文部科学省中央教育審議会専門委員）
11:50～12:20 質疑応答	
12:25～12:30 閉会の挨拶 全学・教員養成カリキュラム委員長	小田切真

教職課程に関するFDを実施した際は、業務の一環として実施したため原則参加を義務づけたそうだ。一方、EDカフェは自主的なものであり、夕方6時以降の実施で勤務扱いにもならない。ただ、参加者の人数をうかがう限り、一定数の教職員の参加があるようである。集めるための工夫としては、事前にその必要性をしっかりと訴えておくようにしているとのことである。教職課程の理解に対する不安がある教職員等が、参加する傾向にあるそうだ。

今後は、教科に関する科目と教職に関する科目の教員との協働の取組をすること、教職課程の動向を追って情報提供することを検討している。また、動向把握などのため、旅費を予算立てておいて中教審の部会や、東京学芸大学を中心としたHATOPプロジェクトのシンポジウムなどへ教職員を派遣しているので、これも続けたいとのことである。

4. 教育実習の指定校・協力校及び地域の教育委員会との協力関係

静岡県は、2つの政令指定都市を有している（静岡市・浜松市）ので、これら1県2市の教育委員会に教育実習等を依頼して実習校を確保している。また介護等体験についても、県教育委員会を通じて体験先を確保している（これは浜松・富士キャンパスも教職支援センターが一括して行っている）。本項目に関してご説明をいただいた教職支援センター職員は、元高校教員で、教育委員会や教育研修センターにおいて、大学との連携を進めた経験を有している。教員育成指標をつくるに当たっては、静岡大学、常葉大学、県と政令指定都市の教育委員会も入って準備段階で委員会を立ち上げ、協力関係をつかった（詳細は「6.」参照）。

教員養成カリキュラム委員会では、教育委員会との講師のやりとりをしており、現場の先生にも入っていただいて、授業や教員採用試験説明会の講師や実演、学生への指導などもお願いすることがある。数が把握できないくらい頻繁に講師を招いている。例えば、教職実践演習についても教育委員会から10名ほど講師をお招きしている。なお、特定の講師が決まっているわけではない。

静岡県内の大学の連携協議会を毎年実施している。4つの分科会に分かれてそれぞれで話題提供や議論がなされている。

とにかく、教職支援センターを窓口としていることで、連携がしやすくなっているとの実感をお持ちだそうだ。積年の取組によって、連携がしやすい関係ができていると考えられる。

5. 教職課程の全学的なマネジメント体制

教員養成カリキュラム委員会が中心となり、教職支援センター、教務委員会、教育実習委員会との連携を図っているとのことである。委員長は教職大学院の研究科長が兼務しており、教員養成を行っている学部から最低1名は委員会に入る。浜松キャンパスと

は遠隔会議システムを取り入れている。教務委員長や教育実習委員長もメンバーに入っている。教職支援センターは静岡キャンパスに設置されているが、浜松と富士には教務課の中に教職担当職員がおり、事務レベルの事項に関しては教職支援センターと連絡を取り合いながら進めている。カリキュラムは教員養成カリキュラム委員会で審議・決定するが、その運用をはじめとしてあらゆる事項について、教職支援センターを通して学内外に流すような仕組みになっているそうである。教職支援センターは事務組織ではあるが、教員養成カリキュラム委員会の教員も配置されており、教職支援センター長は、教職大学院の教員が務めている。センターの事務局は3名が配置されているが、業務をこなしていくのはかなり大変であるとのことである。事務局は人事異動による職場の配置換えがあるが、教職担当者はなるべくプロパーを確保しようとしているそうである。さまざまな場面（教育改革フォーラムやEDカフェなど）で教務の担当者に声を掛け、いずれは教職を担当する場面があるので関心を持ってほしいことを、上司などからことあるごとに伝えてもらうようにもしている。実際教育学部以外にも教職課程を持っている部局が多いことも理由として挙げられた。教員側も教職課程をしっかりと責任をもって学んでおいて、職員にまかせきりにしないようにすべきとの考えをお持ちのようである。

6. 政府が進めようとしている「教員の養成・採用・研修の一体改革」への対応状況

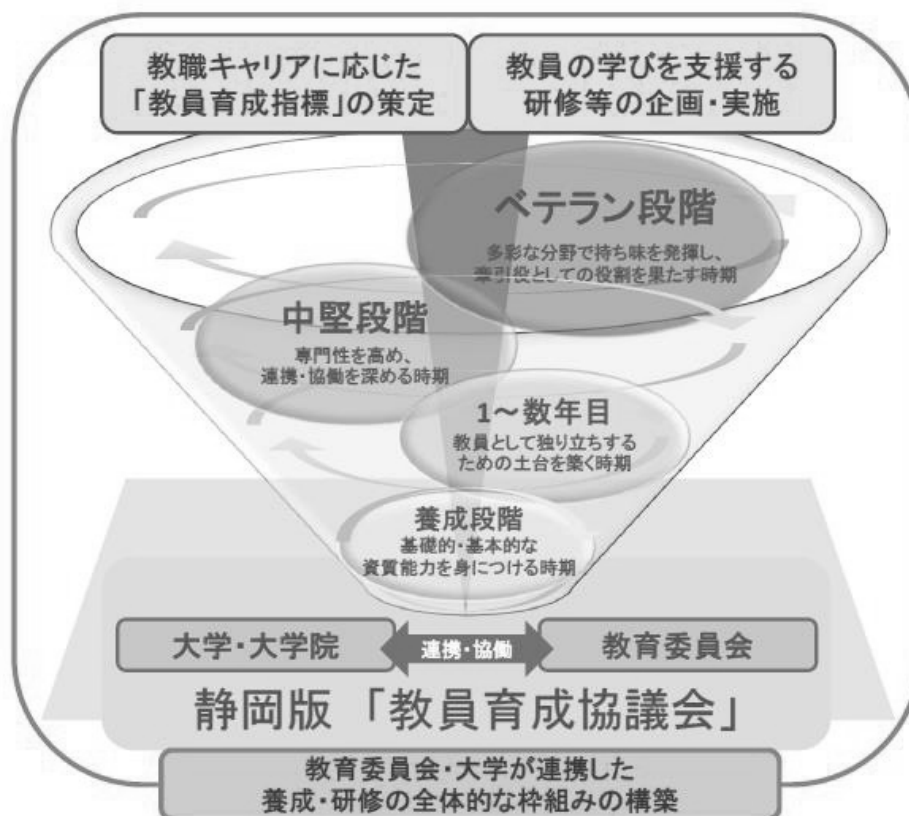
静岡県内では、教員育成協議会や教員育成指標について、「静岡版（または静岡型）」と称する独自の方式を採用するに至っている。2016（平成28）年度に文部科学省委託研究で「県・政令市・国私立大学の連携による『静岡版教員育成指標』のモデル化に関する調査研究」の採択を受け、静岡県・静岡市・浜松市の3教育委員会と静岡大学・常葉大学の5者で調査研究を実施したとのことである。

静岡版「教員育成協議会」のイメージは図142の通りである。本来であれば、3教育委員会それぞれに教員育成協議会をそれぞれの大学と立ち上げることになるのだが、これらを一括しようとした試みである。教員育成指標については、教育委員会と大学とでそれぞれの共通性を無駄なく持たせることと、その一方でそれぞれの教育委員会や大学の特色をもたせ多様性も確保するようにしながら、3教育委員会がそれぞれに指標を策定した。今後は、県内の他の教員養成を行っている大学にも参加を促す方向で計画している。

教職大学院では、教職員支援機構と連携していて、例えば2017（平成29）年9月には8名の大学院生が研修に出向いたそうである。静岡市と浜松市は、政令市になったのが比較的最近で、それまでは静岡県教育委員会が都道府県レベルでひとつであったことも、このような動きが成り立つ要因と大学側では考えている。

図 142 静岡版「教員育成協議会」のイメージ

※ 静岡版「教員育成協議会」のイメージ



7. 教職課程を対象とする「第三者評価」の在り方についての考え

第1に、教員採用数を指標として重視してほしいと考えている。また、文科省の实地視察と第三者評価との視点が違うのは理解できるが、できる限り共通性を多く持たせることが要望として挙がった。3大学統合の際、实地視察が入ってさまざまな対応が必要になったこともあり、双方の準備が煩雑であったことが理由である。なお、実施の時期は、様式が統一されていれば重複してもずれても差し支えないとのお答えがあったので、事務処理の効率化のためにできる限りの様式の統一をすることが肝要であると捉えられる。

追跡調査・フォローアップ調査的なものを実施しているかどうかをうかがったが、前出の委託研究の一環としてヒアリング調査を卒業生に実施したことがあるとの回答をいただいた。また、教職実践演習を4年間実施した段階でアンケートを実施し、教職実践演習の有用性を問う取組も行い、それをもとにフィードバックも行った。学生にとっては実習や学校現場での体験が強く印象に残りやすいことも判明し、日常的な大学での授業をいかに「役に立つものとして理解してもらえるものにしていくか」が課題として導

き出されたそうだ。現場の評価を得る活動として、特に定期的な活動や調査をしているわけではないが、実習巡回の際に、卒業生がいるとうかがうようにしている（ほとんどの学校に卒業生がいるようである）。また、教育学部初等教育課程や外国語学部での学科学部単位で自主的に卒業生と接点を持つ機会を設けているところがある。

8. 教職課程の質保証・向上の特色

「2.」や「3.」でも本項に関わる内容が触れられたが、あらためてうかがうと、前出の教職特別指導を授業とは別に継続的に実施している点、カリキュラムマップをベースに教育の在り方を工夫している点があげられた。2017（平成 29）年就任した新学長からは、教職課程としての3つのポリシーを策定するように依頼されているそうである。初等教育だけではなく、開放制の教職課程も含めてのことであり、全学的な質の保証の観点からのものであるとセンターでは考えている。ただし、特に開放制教職課程においては、このような教職課程部分だけを抽出したポリシーの策定には、大きな困難が伴うことも大学側では想定しているようである。なお、法令上の第三者評価は、自己点検・評価委員会が担当している。

9. 教職課程の充実に当たり、国や評価機関に対する要望

教員養成に対する大幅な制度変更により、授業数が増え、また教員配置も増やさなければならない。体制や施設設備の整備も場合によっては必要である。このような理由から、制度改革を行う上で必要な資源（ひと・もの・かね）は手当てをしてもらいたいとの考えをお持ちである。

VI. 所感

教員養成から始まり4年制大学を創立してから40年近く初等教育教員を中心に養成に取り組んできた実績が、地に足がついた形で学校や教育委員会など地域に認められ、国立の静岡大学との協力関係にもつながっている。政策動向にも目を配りながら、良質な教員を養成するために、日本に「質保証」ということばが定着する以前から、日々の実践から反省と改善をくり返してきた、それこそ「内部質保証」の積み上げによって信頼が醸成されてきた事例と目される。

お話をうかがっていて「自分たちは特別なことをしている」という意識が良い意味で感じられなかった。よりよい教員養成のために必要と思われること、当たり前と思われることを、一つひとつ丁寧に誠実に確認しながら積み上げてきたのではとの印象が残った。

だからこそ以下の点に留意したいと考える。教職特別指導などの授業外での指導や履修カルテ、実習やこれに付随する演習科目の配置など、教職課程としての一つひとつの実践は他学からみて見習いたくなるものが少なくないと思われる。しかし、こうした実

践が教職課程の一定の質に結実している理由に、積年の積み重ねがあるとするならば、形だけまねても簡単にはいかないようにも思える。

個々の実践もさることながら、常葉大学（とりわけ教育学部）の組織文化には質保証と向上を図ろうとする文化が一定の程度まで時間をかけて醸成されている可能性があることも視野に入れなければならない。

組織文化醸成の度合いを質保証でみるのは容易ではないが、目に見えやすいことだけを質保証の際の観点にしてしまうと、形だけをまねた「良質な」実践がはびこる恐れさえある。このことが、本研究に対する最大の示唆となるのではないかと考える。

なお、どうしても教職支援センター自体が教育学部との近接性が高く、大学としても看板学部であり実績もあがっているために、開放制での教職課程での取り組みとの事情の違いまで、聞き取り調査ではなかなか手が届きにくかった。しかし、そのこと自体が開放制の教職課程の質保証の難しさを物語っているとも考えられる。

VII. 関連資料

- ・ 『2018 GUIDE BOOK』
- ・ 『常葉だより』（2017. 11. 6/No. 227）
- ・ 平成 28 年度文部科学省委託・総合的な教師力向上のための調査研究事業（実施テーマ：教員育成指標等の策定のためのモデル事業）『県・政令市・国私立大学の連携による「静岡版教員育成指標」のモデル化に関する調査研究』（2017. 3：静岡大学教育学部）
- ・ 常葉大学ホームページ「教職課程の教育情報」
<http://www.tokoha-u.ac.jp/university/disclosure/public-info/10/index.html>
- ・ 常葉大学教育学部初等教育課程カリキュラムマップ
- ・ 常葉大学教育学部初等教育課程（目指す人物像、3 ポリシー）

第 6 節 甲南大学

I. 日時 2017（平成 29）年 12 月 18 日（月） 13:00～15:15

II. 場所 甲南大学 岡本キャンパス

III. 出席者 大学側 中里英樹 氏（教職教育センター所長、文学部社会学科教授）、
林 慶一 氏（教職教育センター参与、理工学部教授）、
古川 治 氏（教職教育センター教授）、
藤原健剛 氏（経済学部・教職教育センター教授）
伊藤朋子 氏（文学部・教職教育センター教授）
藤本佳和 氏（教職教育センター事務室課長（兼）法科大学院事務室課長）

妹尾拓真 氏（学長室）

協会側 渡辺恵子 委員、佐藤 圭 職員

IV. 基本情報

1. 設置されている教職課程（学士課程）の名称と取得可能な免許種類（2017（平成 29）年 5 月 1 日時点）

文学部日本語日本文学科（中学校（国語）、高等学校（国語））定員 70 名、免許状取得者数 6 名

文学部英語英米文学科（中学校（英語）、高等学校（英語））定員 90 名、免許状取得者数 6 名

文学部社会学科（中学校（社会）、高等学校（公民））定員 90 名、免許状取得者数 3 名

文学部人間科学科（中学校（社会）、高等学校（地理歴史、公民））定員 90 名、免許状取得者数 6 名

文学部歴史文化学科（中学校（社会）、高等学校（地理歴史））定員 60 名、免許状取得者数 10 名

理工学部物理学科（中学校（理科）、高等学校（理科））定員 50 名、免許状取得者数 4 名

理工学部生物学科（中学校（理科）、高等学校（理科））定員 45 名、免許状取得者数 2 名

理工学部機能分子化学科（中学校（理科）、高等学校（理科））定員 60 名、免許状取得者数 2 名

経済学部経済学科（中学校（社会）、高等学校（地理歴史、公民））定員 345 名、免許状取得者数 1 名

法学部法学科（中学校（社会）、高等学校（地理歴史、公民））定員 345 名、免許状取得者数 4 名

経営学部経営学科（中学校（社会）、高等学校（公民、商業））定員 345 名、免許状取得者数 2 名

知能情報学部知能情報学科（中学校（数学）、高等学校（数学、情報））定員 120 名、免許状取得者数 2 名

V. 調査結果

1. 教職課程の目的・目標、育成を目指す教員像及び学生に求めるラーニング・アウトカム

甲南大学の創立は、1919（大正 8）年の旧制甲南中学校の開設にさかのぼり、その後 7 年制高等学校となり、戦後の 1951（昭和 26）年に甲南大学となった。創立者の平

生鈆三郎は、「真の教育というものは人格の修養と健康の増進を第一義として、これにそなえる各人がうけたる天賦の特性を啓発指導し、個性を伸長することにある」（「個性を力へ」がスローガン）ということを教育理念として掲げた。

甲南大学では、上記の理念・目的に沿って、中等教育の教員養成を行う教職課程を持ち、学校教育の推進に寄与する開かれた総合大学として運営してきた。

全学的教員養成の理念については、教職教育センター（2005（平成 17）年 10 月設立。略称：K-T E C）が中心となって原案を作成し、全学的な議論のうえ「甲南大学における教員養成の理念」を以下の通り定めている。

【幅広い教養と深い専門性を追求する能力を有する教員】

本学は、旧制高等学校以来の伝統を有する、文理系 8 学部及び 5 研究科からなる総合大学である。その広範囲な専門領域を土台に、幅広い教養を身に付けるとともに、各学部・学科における高度な教育を通じて、深い専門性を追求しつつける教員を養成する。人文科学、社会科学、自然科学のいずれの分野においても、そこで得られる知識・技能は、「健全なる常識」を備えた人間が駆使するものでなければならない。

【専門職として「教える育てる」能力を有する教員】

学習面や生活面における生徒のつまづきをいち早く察知し、あるべき方向に教え導く能力を有する教員を養成する。教員は、自身の「できなかったことができるようになった」ときの喜びを忘れることなく、常に生徒と共に歩み、彼らの成長を促す指導力を身につけねばならない。

【生徒の個性を伸長させる態度・姿勢を有する教員】

生徒の個性を引き出し、伸長させるために、生徒の人権を尊重し、一人ひとりの生徒に寄り添い、しっかり向き合うことができる教員を養成する。このことを可能とするのは、教員自身の人間的魅力、他者を思いやる気持ち、教員と生徒との間での信頼関係である。

各学部・学科は、これらの「甲南大学における教員養成の理念」及び全学部を通して共通する教員養成の観点（①高度な専門性、幅広い教養に基づく教員養成、②徳・体・知のバランスある人間力・人間的魅力と実践力を備えた教員養成）を踏まえ、それぞれの教員養成の理念を定めている。これらの教員養成の理念は、ホームページ、刊行物において公表するとともに、ガイダンス等を通じて周知している。

学生に求められるラーニング・アウトカムについては、履修カルテにおいて具体的に明示している。

2. 教職課程における内部質保証の仕組み

教職課程の内部質保証については、教職教育センターが中心的な役割を担っている。当該組織を中心に、教員養成の在り方、教育課程の編成、授業開発をする体制（教職

教育センタースタッフ会議、教授会、教職教育センター運営委員会、教職課程カリキュラム委員会（分科会、小委員会）、教職教育連絡協議会等）を整えている。

具体的な内部質保証の取り組みとしては、以下のようなものがある。

①カリキュラムの検証と改善

共通科目、教職科目、教科専門科目の構造化を図るとともに、教職カリキュラムの検証と改善を行っている。例えば、選択科目である教育行政学に関する力が学生にあまり身についていない傾向を踏まえ、教育社会学と統合して 2018（平成 30）年度から新科目「教育社会行政論」を必修科目として開設することにした。また、免許法改正に対応して平成 31 年度から「特別支援教育論」「総合的な学習の時間指導法」を開設するなど、カリキュラムを今日的課題に対応させ、教育実践力を備えた教員養成を図っている。

②教職課程登録制度

教職課程の履修希望については、2 年次進級時に、1 年次の成績が G P A 2.0 以上を条件として学力を担保するとともに、教職課程履修に主体的・意欲的である学生を履修対象とすることとしている。

③履修カルテの作成

教職課程 4 年間を通じた履修の姿を「自己評価シート」と命名した「履修カルテ」に学生自らが記録して点検・評価する仕組みを整えている。また、教員の側でも別のシートで学生の状況を客観的に把握し、実習指導やカリキュラムの改善等に活用している。

④教育実習の質保証

教育実習事前指導を受ける前の 3 年次の春休みに、教育実習希望者を対象に教職教育センターの教員が「教育実習前面接」を行い、教員採用試験を受けるという強い意志を持っているかを確認している。このような取り組みにより、1 年次の教職ガイダンス（400 名程度）→1 年次の教職入門（200～300 名）などを経て教育実習に臨むのは、例年 50～80 名程度であり、その約半数強が教員として就職していく。

教育実習の事前指導は、提携関係にある神戸市教育委員会の教科別の指導主事に指導を受けるという、学校現場の実情を踏まえた実践的な内容となっている。また、教育実習に行くまでの間も、教職指導員（元校長など。「8.」で詳述）により模擬授業の指導を継続的に実施したうえで教育実習に臨ませている。

実習訪問は、教科に関する科目の成果を確認し、教育改善に反映させるため、すべての学生について、所属する学科の指導主任が行うことを原則としている。

⑤出口の評価と改善

教員採用試験の合否状況の把握と分析、卒業生教員訪問事業（2015（平成 27）年度～。「8.」で詳述）、卒業生教職員の集い（年 1 回）、卒業生教員アンケート

ト（2015（平成 27）年度）など、卒業後の成果や課題の把握を通じて、新科目の設定、教職実践演習の内容の改定など、教職課程の改善に繋げている。

大学全体の内部質保証の仕組みの中での位置づけとしては、甲南新世紀ビジョンの枠組みの中で教職教育センターのビジョン及び行動計画（2016（平成 28）年度～2019（平成 31）年度）を策定し、そのうえで年度ごとに「活動目標と方針」及び「結果報告」を作成して大学執行部に提出することになっている。

大学全体の教学 I R を担う「教育学習支援センター」も設置されているが、教職課程に関するデータの活用も含めた教育改善の取り組みは教職教育センターで行っているのが現状である。

3. 教職課程に関わる教職員の F D ・ S D

甲南大学が養成しようとしている教員像を実現するためには、教員養成カリキュラムの体系的な編成が必要であるとの認識に基づき、大学教員が教員養成カリキュラムの実施における自らの役割を自覚し、より実践的な授業を行っていくため、授業内容・方法を改善し、向上させるための組織的な取り組みを積極的に実施している。

具体的な取り組みとしては、各授業後の「ポートフォリオカード」や学期末の「授業改善アンケート」の内容・結果に基づく教育内容・方法の改善のほか、オフィスアワーの実施、教職員による全国私立大学教職課程協会の研究集会等への参加等が行われている。

4. 教育実習の指定校・協力校及び地域の教育委員会との協力関係

教育実習については、兵庫県、大阪府は母校実習であるが、神戸市、姫路市等は市教育委員会が調整し、実習校を指定するシステムが採用されている。その他、地方出身学生で何らかの事情で、近隣の学校での実習を希望する場合は、協力校として教育委員会や甲南高等学校・中学校に依頼する場合がある。

これ以外に教育委員会との協力関係を示すものとしては、以下の取り組みが挙げられる。

- ・教育実習事前指導において神戸市教育委員会から、教職実践演習において兵庫県教育委員会から講師を招聘している。
- ・教育課程論の授業において神戸市教育委員会（教育センター）の経験豊富な先生をゲストスピーカーとして招聘している。
- ・兵庫県の中堅教諭等資質向上研修のため環境教育講座の開催に、研修場所の提供や講師の紹介等で協力している。

5. 教職課程の全学的なマネジメント体制

教職教育センターが文部科学省や中央教育審議会の教員養成政策の動向を中長期的に把握し、大学全体の教職課程運営の結節点として機能している。また、教職指導員による指導体制を統括し、学校現場や教育委員会など外部関連機関との連携の窓口としても機能している。

教職教育センターは、学校現場での豊富な実務経験と教育学・教職教育等に関する専門的学識を持ち、センター業務を本務（学部にも所属）とする専任教員（現時点では3名）と、教職課程の運営を専門的に担う事務職員からなる。また、センターの所長及び参与は、広く学内の教員から学長推薦等によって選ばれる。センターの運営は、センターの教員と各学部から選出された代表委員からなるセンター運営委員会によって行われる。また、センター内には、1か月に2回程度開かれるセンター教職員が集うスタッフ会議のほか、教職指導員（元校長など。「8.」で詳述）とセンターの教員の連携を図るための教職教育連絡協議会も設けられている。

教職課程に関わる全学の会議体としては、教職課程カリキュラム委員会（親委員会）の下に、教職課程カリキュラム小委員会が置かれている。教職課程カリキュラム委員会は、学長を委員長として、副学長、学長補佐、教職教育センター長、教務部長のほか、教職課程を持つ学部や研究科の長などを構成員としている。教職課程カリキュラム小委員会は、教職教育センター長、教職課程を持つ学科を代表する委員及び教職に関する科目を担当する専任教員、教職教育センター教職員などを構成員としている。この2つの会議体を通じて、教職課程を持つ学科等に情報を提供するとともに、教職課程のカリキュラムや運用について議論している。

このような体制によって、各学部・学科で育む深い専門性と教職としての力量を併せ持つ教員の養成に取り組んでいる。

6. 政府が進めようとしている「教員の養成・採用・研修の一体改革」への対応状況

教育職員免許法の改正に基づく教科科目と教職科目の大きくくり化の方針を全学に周知し、それに沿って改革を進めている。また、特別支援教育科目の必修化に基づいて専門的な教員が求められていることから、特別支援教育担当の専任教員を採用し、2019（平成31）年度から「特別支援教育」科目（2単位）の担当とする予定で準備を進めている。

教育公務員特例法に基づく教員育成指標作成作業については、神戸市教育委員会と地域の教員養成大学と共に教員育成指標（望ましい教員着任時の像）の協議会に参加している。

7. 教職課程を対象とする「第三者評価」の在り方についての考え

特になし。

8. 教職課程の質保証・向上の特色

教職課程の質保証・向上の特色としては、以下の5点が挙げられる。

①正課外における学生指導

a)教職指導員制度と教職教育センター共同研究・実習室の設置

教員免許を発行する教科について、大学独自の制度として、校長等教科・教職キャリア経験豊かな指導員が、月曜日～土曜日の毎日、交代で常駐し、教科指導、学生の模擬授業指導、教員採用試験に向けた相談等に気軽に応じ指導・支援している。

この制度に基づく指導・相談の拠点として教職教育センター共同研究・実習室（K-T E C LAB0：略称K T L）を設けている。K T Lは机や椅子・黒板などが、小中高の教室を模した形になっており、学生が現場に近い環境で模擬授業の練習等ができるようになっている。また、教職指導員は、「教科別指導」と呼ばれる正課外の連続講義や教員採用試験に備えた面接対策なども担当する。さらに、中学校教員免許取得を前提に他大学の通信課程との協定を通じて小学校教員免許を取得する小学校プログラムの運営に当たっては、小学校現場における豊富な経験を持つ教職指導員が模擬授業・学校訪問などの機会の設定を含む包括的な指導を行っている。

b)教科内容に関する集中講座

高校で履修していない科目、習得が十分でない科目、実技技能への対応が大きな課題となっていることから、春季休業中には、大学教員や教職指導員が担当する地理基礎・歴史基礎・物理実験観察・生物実験観察等の集中講座を開設し、正課外で中学高校の教科内容に関する指導力を高める支援をしている。

②教職を目指す学生の自主学習の支援

教職を目指す学生が個人又はグループで学習するための環境（教職教育センターコモンズ（K-T E C Commons：略称K T C））や支援体制を整えている。教職指導員や卒業生教員がアドバイザーとして支援するサークルも存在する。K T Cは、自主的な個人学習又はグループでの共同学習の場として開設され、教職志望の学生たちが、配架された試験対策教材や先輩学生の指導案などを活用して、お互いに切磋琢磨し合いながら、教育実習や試験対策に励んでいる。

③講座学校体験、ボランティア・インターンシップ

学生たちが教育実習以外で学校現場を知る機会をつくるため、教職教育センターが複数の中高の協力を得て、独自の講座「学校体験」を実施し、また教育委員会主催の学校ボランティア・インターンシップ等に関する説明会を開催して情報の提供を行っている。これらの体験に際しては、事前指導や事後の振り返りなどの機会を設け、その経験を有効なものにするための仕組みづくりをしている。

④卒業生教員訪問事業

卒業し、学校現場に着任して初任者教員としての3年間は教科指導、生徒指導、同僚関係、保護者対応等慣れない仕事ばかりであり、悩みも多く「生き残り期」といわれる時代である。そこで、教職教育センターでは、2015（平成27）年度より初任時の夏季休業中に職場訪問し、卒業生の激励・相談、管理職との意見交換等の支援事業を行っている。正規教員と常勤講師の在籍校すべてを訪問している。目的は卒業生の支援ではあるが、管理職との意見交換を通じて卒業生の強みや弱みが明らかになり、大学教育へのフィードバック機能も果たしている。

⑤「卒業生教職員の集い」の開催

毎年、卒業生教員による講演会や、卒業生教員が一堂に会し教職志望の現役学生とも交流する「卒業生教職員の集い」を開催し、同窓会組織である甲師継星会とも協力して、学び続ける仕組みづくりに取り組んでいる。なお、近年は「集い」の閉会後には卒業生の若手教員が悩みなどを互いに相談し、教職教育センター特任教授等がアドバイスする会も開いている。この場で聞いた若手教員の悩み（生徒指導、保護者や管理職との関係など）を踏まえて、教職実践演習の内容の見直しも行った。

9. 教職課程の充実に当たり、国や評価機関に対する要望

教職教育センターのような全学の教職課程の中核となる組織を最大限有効に機能させるために、教職課程の専任教員の所属に関するルールを柔軟化することが望ましいのではないか、との意見が述べられた。

VI. 所感

中規模（8学部。うち教職課程を置くのは6学部）の総合大学で、学生数に占める教員免許状取得者が10%未満と決して高くない、いわゆる開放制の教員養成を行う大学であるが、教職教育センターを中心に教職課程を組織的に運営している。2005（平成17）年に教職教育センターを設置する前は教育実習などでトラブルが発生することもあり、センター設置後はその反省を踏まえ、体系的な教職履修体制を構築し、免許状取得者の約半数強が教職として就職していくようになっている。

ここでは、その特長について、3点に絞って挙げておきたい。

①教職希望者の能力や意欲の段階的な確認

教職課程の履修は1年次から始まるが、2年次の教職課程登録の際、1年次の成績GPA2.0以上を条件とするとともに、教職課程への意欲を確認している。また、教育実習事前指導を受ける前の3年次の春休みに「教育実習前面接」を行い、教員採用試験を受ける強い意志があるかどうかを確認している。

②全学的なマネジメント体制 ——各学部・学科と教職教育センターの協力——

教職課程に関する全学的なマネジメント体制が整っており、その体制を通じて各学

部・学科と教職教育センターが教職課程に関する情報を共有し、カリキュラムや運用について議論できるようになっている。また、すべての教育実習中の学生を対象に行っている学生訪問は、教職教育センターの教員ではなく、各学科の指導主任が行うことを原則としている。このことは、各学部・学科が教職課程の主体であることを意識できる取り組みといえる。母校実習のため学生訪問が遠方になることもあるが、そのための費用は学長や法人側の理解で用意されており、全学的な教職課程への理解が様々な取り組みの基盤となっているように感じられた。

③教職教育へのフィードバックへの対応

卒業生教員訪問事業や「卒業生教職員の集い」の際の若手教員の相談などの際に得られた情報を教職教育センターの教員間で速やかに共有し、カリキュラムや授業内容の改善に生かすという姿勢が定着している様子が見て取れた。

VII. 関連資料

- ・ 「大学基準協会『教職課程の質保証・向上に係る取組の調査研究』実地調査質問事項回答」
- ・ 「教職課程の概要」
- ・ 「教職課程PDCAサイクル図」
- ・ 「甲南大学教職課程マネジメント体制（2017年改変後）」
- ・ 「K-T E C通信」（vol. 18～vol. 21）
- ・ 「甲南大学 教職教育センター年報・研究報告書」
- ・ 「2017年度 教職ガイドブック」
- ・ 「平成29年度 授業評価に見る自由記述と改善（FD）」
- ・ 「2016（平成28）年度 学校体験のまとめ（参加者の感想）」

第7節 まとめ

本章第1～6節で詳細に触れたように、本調査研究では、2017（平成29）年12月に国立大学2校、私立大学4校を対象に訪問調査を実施した。本節では、特に教職課程における質保証・向上の観点を中心に、今回訪問調査を行った大学の取組を総括的に概観する。

第1項 教職課程における特長的な取組

訪問調査対象大学における教職課程教育のうち、特長的な取組の1つとして、インターンシップ、学校現場研修があげられる。

例えば秀明大学では、1年次（1年間）、2年次（半年間）の学校現場研修を通じて、教員に必要な授業や生活指導の方法を学ばせている。同学では3年次にも学部附属の秀明八千代中学校においてプレ教育実習を行い、4年次の教育実習に備えている。

鎌倉女子大学は、神奈川県内の公立小・中学校の協力を得て、2年生をインターンシップに受け入れてもらっている。同学のインターンシップでは、修了後も教育ボランティアとして残り、自発的に研鑽を積む学生が多い。

教育実習後のプログラムとしては、北海道教育大学の「学校臨床研究」が特長的である。これは、3年次夏季休暇中の教育実習を終えた学生に履修させ、地元の教育委員会から推薦された「学校臨床教員」により、実際の授業をテキストに進められる双方向遠隔授業である。

訪問調査対象には、相当の教員採用実績を上げている大学が含まれていたが、それらはそれぞれ手厚い教員採用対策を施している。

秀明大学学校教師学部は、全寮制の利点を生かして全員参加の夜間学修を実施し、教員に求められる専門知識、指導技術等の習得を積ませるとともに、寮生活を通じて対人関係能力の高揚も目指している。また、2年次と3年次の終わりに教師力の養成度を客観的に評価するための「教師検定」を実施している。

鎌倉女子大学は、年間800回近くに上る「教員採用試験対策講座」を正課授業とは別に開講している。また、2泊3日にわたる「教採対策合宿」、合格者による報告会等によって教職スキルと意識の高揚を図っている。

常葉大学は退職教員等による教職特別指導や教員採用試験学習会（試験対策、教育問題のシンポジウム、教育委員会メンバーの講話）を通じて教員採用試験対策を行っている。

甲南大学は、校長等経験者である教職指導員が常駐し指導・支援を行う教職教育センター共同研究・実習室（通称KTL）を設置するとともに、教職指導員による「教科別指導」、教員採用試験に備えた面接対策、春季休業中の集中講座等の対策をとっている。

地域との連携・協力に特長がある事例も認められる。

例えば、富山大学は、「とやまっ子理科大好き推進事業」、「心のサポーター派遣事業」、「とやまの特別支援教育強化充実事業」に学生を派遣することにより、地域学校との連携を強化するとともに、学生に現場経験を積ませる措置をとっている。

その他、教職に就いた卒業生の初任夏季休業中に職場訪問し、卒業生やその管理職と面談を行う甲南大学の事例をはじめとして、卒業生との繋がりを大切にする取組も複数見受けられる。

第2項 教職課程に関わるFD・SD

FDの取組状況を確認したアンケートでは、「教職課程の教育内容・方法を目的とするFDは制度化していない」と回答した大学が61.2%に及んでいたが（55頁）、訪問調査対象大学においては、各校とも学生の授業アンケートを教育改善に役立てる取組、あるいは文

部科学省や教育委員会の関係者等、学外者を招いての研修などを通じて、教職課程に関わるFD活動を行っている。

その中でも特長的なものとしては、学校での実務経験のない教員すべてに対し、附属小中学校での実習プログラム（30 時間）を課している北海道教育大学、教員からの授業方法等に関わる相談に応じる「授業のコンサルティング」を行っている鎌倉女子大学の取組が注目される。他にも、新任教員や事務職が集い、教職制度の仕組みや教育方法に関する研修等を行う「ED（educational development）カフェ」（常葉大学）も興味深い。

SDとしては、教職支援センター及び教務課職員を学校現場研修、教育実習等に関する研修会に参加させている秀明大学、海外研修に職員を派遣する北海道教育大学をはじめ、職員を学外会議や研修に派遣する取組が確認される。

第3項 教職課程の内部質保証

アンケート調査によると、全体の半数が「教職課程のカリキュラム委員会等を通じて同課程を検証し改善・改革に連結」（50.3%）、「シラバスを個別にチェックすることで改善・改革に連結」（49.5%）を選択する一方、16.4%が「内部質保証の体制は未整備」と回答している（39 頁）。訪問調査対象校においては、大学の特性や教職課程を運営する体制の違いもあり、内部質保証の仕組みも三者三様である。

教育・学生支援機構の下部組織である「教職支援センター」が全学の教職課程のマネジメントと質保証を実施する富山大学、「教職課程委員会」が統括しつつ、教育課程の改善は、「教務部」の教員、教職課程担当者及び各専修代表者で構成される「カリキュラム検討委員会」が担う秀明大学、大学全体の自己点検・評価の中で教職課程をチェックしている鎌倉女子大学、「教員養成カリキュラム委員会」、「教務委員会」、「教育実習委員会」が連携し、「教職支援センター」と協力しながら質保証を行う常葉大学、「教職教育センタースタッフ会議」、「教授会」、「教職教育センター運営委員会」、「教職課程カリキュラム委員会」、「教職教育連絡協議会」により、教員養成の在り方、教育課程の編成、授業開発の体制を整えている甲南大学、といった具合である。

基本的には各大学とも、教職課程委員会や教職課程センターなど核となる組織が中心となり、関連部局の協力を得て、教職課程に関わる質保証・向上のサイクルをまわしているように見受けられる。

その中でも北海道教育大学は、教育委員会のメンバーや公立学校長等を委員とする「教員養成改革推進外部委員会」、また学生の参画を得た「学生の意見を取り入れた授業・教育課程評価委員会」を設置し、ステークホルダーの声を参考にしている点が特長的である。

また、富山大学は、学部を越えたカリキュラム等の検討を行い教科教育における質を保証するための組織として教科ワーキンググループを設置し、各教科の指導法に関する科目や一般的包括的な内容を含む科目等の検討を行っている。

第4項 教職課程の外部質保証に対する考え

アンケート調査において、教職課程に関わる第三者評価の在り方について尋ねた設問では、意義があるという積極的な意見と、現状で十分あるいは負担に見合う効果が期待できないという消極的な意見は拮抗していた（47頁）。一方、訪問調査においては、教職課程の改善のために何らかの第三者評価の仕組みを構築することについては、これを断定的に否定する意見はなかった。中には教職課程を有する大学・短期大学が800を超える現況において、文部科学省による監督と各大学の自主的な取組だけで教職課程の質を維持することの困難性に着目し、定期的な第三者評価の仕組みを容認する意見もあった（富山大学）。

一方で、受審する側、される側双方にとって、難解かつ複雑な関係法令・諸基準を踏まえつつ、公正な評価体制を整備することの難しさを指摘した上で、その実施体制や内容、可能性に疑問を呈する意見もあった（北海道教育大学）。

また、これに関わる評価を実施する場合には、教職課程の向上という所期の目的を忘れ評価自体が目的化せぬよう、また、過度な負担増により教育業務に支障をきたすことのないよう、効率化を求めるとともに（鎌倉女子大学）、機関別認証評価との一体的な実施（秀明大学）、文部科学省中央教育審議会の実地視察との共通性の担保（常葉大学）などを例示的に提案する大学も認められた。

以上、質保証・向上に関わる取組を中心に、訪問調査対象大学を概観してきた。6大学とも教員養成に相当の実績を残しているが、各校に共通するのは、地元の教育委員会や学校など、教育現場との信頼関係の構築に配慮を行っていること、様々な仕掛けを通じて学生の教職への意識を高めようとしていること、そして、何より諸々の取組を支える関係者の意識の高さが認められたことである。

再課程認定を迎え、各教職課程とも新しく生まれ変わろうとしている。大学によって教職課程の位置づけは異なるものと推測されるが、課程を設ける以上は、単に科目や教員等を措置するだけでなく、教員養成の意義に向き合い、その内容の充実と向上に努めることが期待される。その意味で、本章で紹介した各大学の取組が少しでも参考になれば幸いである。

第6章 教育委員会と教職課程

第1節 大阪府教育委員会

- I. 日時 2018（平成30）年1月25日（木）13:00～14:10
- II. 場所 大阪府庁別館5階大阪府教育庁教育総務企画課委員室
- III. 出席者 大阪府側 西田恵二氏（首席指導主事）
片山 造氏（首席指導主事）
協会側 早田幸政 部会長、八尾坂 修 委員

（※）以下の報告書面は、本訪問調査時のヒアリングを基に、関連する資料等に基づいて作成したものである。

第1項 大阪府教育委員会と大学との間の連携・協働関係

大阪府教育委員会は、以前より個別大学と教育上の連携関係を築き活動を行っていたが、2002（平成14）年に大阪教育大学と包括的連携協定を結び、組織的な連携・協働の関係の中で、鋭意その活動を展開している（現在、25の大学と包括的連携協定を結んでいる）。

とりわけ「スクールリーダー」に係るフォーラムの開催には、大学・教職大学院に加え大阪市教育委員会などの参加を得て熱心に取り組んでいる。その成果は、社会に公にされている。こうした活動の実施の受け皿となっている連携協議会には、大阪府教育庁より教育監が委員として参画している。

なお、これとは別に、大阪府立の高校がコンソーシアムを組織し、大阪教育大学をはじめとする教育系大学と教育上の連携体制を構築している。

第2項 教員育成指標と教員育成協議会

（1）教員育成協議会の組織体制と教員育成指標の策定手順

教員育成協議会は、その設置者である大阪府と、大学、市町村教育委員会等、校長会の4者で構成されている。

具体的に見ていくと、a)「大阪府」からは教育監、教育センター所長が、b)「大学」からは、「大阪教育大学」、「関西大学」、「近畿大学」、「四天王寺大学」、「大阪大谷大学」が、c)「市町村教育委員会等」からは、大阪府都市教育長協議会、大阪府町村教育長会、豊能地区3市2町の代表が、d)「校長会」からは、大阪府小学校長会、大阪府公立中学校長会、大阪府立高等学校長協会（同協会には特別支援学校も加盟）が、メンバーとして教員育成協議会に参画している。「大学」を代表する5つの大学は、昨年度、府立学校への採用者数が多い5校を選んだものである。

教員育成協議会の事務局は、大阪府教育庁が担っている。

ところで、教員の「養成・採用・研修」の一体改革が我が国教育政策上の重要課題として浮上しはじめた 2016 (平成 28) 年以前から大阪府教育庁の「教育センター」内部で、学校経営、学校評価、P D C Aに係る実務のエキスパートを中心に、養成、採用の各時期ごとにそして教員のキャリア・ステージに応じて身に付けるべき資質・能力等に係る達成度指標の調査・検討が進められ、「OSAKA 教職スタンダード」として研修生にも示されてきた。

こうした検討期間を経て、教員育成協議会が教育委員会を受け皿に設置される中で、それまでの調査・検討の蓄積を基に、同庁内に置かれている「大阪府教職員研修等企画推進委員会」、「『資質の向上に関する指標』・『教員研修計画』作成WG」が、「教員研修計画」の策定作業と有機的に関連づけながら、教員育成指標の策定を軸とする同協議会の運営に係る任務を遂行してきた。その一例として、「高等学校課学校経営支援グループ」が「教育センター」との協働体制の下で、教員育成指標（案）の精査・精選化に係る作業を実質的に担った。教員育成協議会は、そうしたそれまでの蓄積を踏まえ、同指標の在り方やその有効性等についての検討を数次に亘って行った。その過程で、同指標（案）の妥当性について関係する団体などと個別に協議を行った。教員育成協議会に参画している大学からも意見聴取し、その結果を指標に反映させるという措置も講じた。

(2) 大阪府と他の政令指定都市との関係

教員育成指標の策定に向けての大阪府及び府内の政令指定都市である大阪市、堺市との関係については、相互連携の関係ではなく、それぞれが独立して個別に作業展開を行ってきた。

教員育成協議会を発足させるに当たり、堺市は当初から独立して作業を進める方針を堅持していた。一方、大阪市との関係については、当初は協働体制の下で作業を行う方向性が模索されたものの、教員育成指標の在り方や指標確立のための検討の進め方などの点で、両者間の方法論上の違いが明らかとなったために、結局、両教育委員会は、それぞれ独立してその営為を進めるところとなった。

(3) 教員育成指標の概観とその意義・特徴点

① 教員育成指標の概観

大阪府教育委員会の策定に係る教員育成指標は、教職に共通の資質・能力等の目安を示した【共通する指標】及び支援教育に携わる教諭、養護教諭、栄養教諭を対象とした【職に応じた指標】の 2 種に分別されている。ここでは、【共通する指標】について、「表 7 大阪府教育委員会・教員育成指標（案）（概略）」に即して同府教育委員会の教員育成指標の概観を簡潔に記述する。

教員育成指標は、まず、教員のキャリア段階を「第 0 期」、「第 1 期」、「第 2 期」、「第 3 期」、「第 4 期」に分けて、段階ごとに、そこで育み伸長させるべき資質・能力等のカタログを提示している。ちなみにここに言う「第 0 期」とは教職に就く前の準備段階を、「第 1 期」とは初任期を、「第 2 期」、「第 3 期」はミドルリーダーとして発展・進

表 7 大阪府教育委員会・教員育成指標（案）（概略）

		第0期	第1期	第2期	第3期	第4期
教育への情熱と教職者にふさわしい基礎的素養	人間尊重の精神	人権意識、人権感覚を身に付ける	人権尊重に基づいた子どもも理解ができ、指導することができ	学校の人権教育推進のために行動できる	学校の人権教育及び地域啓発を企画・推進し、教職員を指導できる	人権尊重を基盤とした学校づくりができる
	危機管理能力	安全に関わる基礎的な知識を身につける	学級等の安全管理ができる	学校安全のために組織的な行動ができる	学校における危機管理体制を点検し、改善できる	学校・家庭・地域・関係諸機関との危機管理体制を確立できる
	学び続ける力	省察力及び理解力を身に付ける	優れた取組みに学ぶ姿勢をもつ	幅広い専門性を高める	最新情報を収集し、実践を発信する	学校教育目標達成のための情報を収集する
社会人としての基礎的素養	課題解決能力	自分の課題を認識し、課題解決に努める	子どもの課題を把握し、解決に向けて行動できる	学年(学校)の課題を把握し、解決に向けて行動できる	学校の課題を把握し、解決に向けて行動できる	課題解決に向けて適切な指針を示す
	法令遵守の態度	一般常識を身に付ける	教育公務員として法令を遵守する	法令への深い理解を持つ	法令遵守の精神を教職員に助言する	法令遵守の精神を教職員に指導する
	事務能力	提出期限等を守る	計画的かつ正確・丁寧に処理できる	効率的に処理できる	他の教職員と協力し効率的に処理できる	作成した書類等について点検できる
学校組織の一員としての行動力や企画力、調整力	協働して取り組むことができる力	集団の中で協働的に行動する	組織の一員としての自覚を持つ	チーム力を高める	組織力を高める	学校力を高める
	ネットワークを構築する力	様々な人と関わりを持つ	課題を解決するために相談することができる	課題を解決するためのネットワークを構築できる	組織力を高めるためのネットワークを構築できる	学校力を高めるためのネットワークを構築できる

	マネジメントする力	集団の中で自分の長所を活かす	学級経営等を行うことができる	学級経営等を行うことができる	学校教育目標に基づき、学校の計画を作成・実行できる	中・長期的な学校経営ビジョンを明確に打ち出す
子どもたちを伸ばす事ができる授業力、教科の指導力	授業を構想する力	学習指導要領を理解する	子ども主体の学習指導案を作成する	創意工夫をした学習指導案を作成する	他の教職員に授業の構想について助言ができる	研究体制を整え、組織的な取り組みを進める
	授業を展開する力	授業に必要な基本的なスキルを身に付ける	基本的な授業スキルを実践に活かす	子どもの実態に応じた授業展開ができる	授業展開について助言ができる	個々の教職員の実態を把握し、意欲を引き出す
	授業を評価する力	授業評価とは何かを知る	様々な方法を用いて自分の授業を振り返る	授業改善を推進する	授業評価力を身に付けている	授業改善のための体制を構築する
子どもの自尊感情を高め、集団づくりなどの生徒を指導する力	子どもを理解し一人ひとりを指導する力	子どもの良さを見つける	個に応じた指導・支援ができる	子ども同士のコミュニケーションを促進できる	子ども対応のロールモデルとなる	多様な場面を想定した指導・助言ができる
	集団づくりを指導できる力	他の人の個性や人格を尊重できる	迅速な報告・連絡・相談を行うことができる	組織的な対応の中心となる	組織的な生徒指導体制を機能させる	生徒指導の方針の提示と関係機関との連携を図る
	子どもを集団づくりの中でエンパワーできる指導力	つくりたい学級等をイメージする	学級の子ども一人ひとりの実態把握ができる	学年全体の実態把握ができる	学校全体の実態把握ができる	学校として集団づくりのビジョンを提案する

※ 大阪府教育委員会「教員の資質向上に関する指標【共通する指標】（案）」を基に作成

化すべき期を、「第4期」はキャリアの成熟期をそれぞれ指している。

そして、上に示す段階ごとに育み伸ばさせるべき資質・能力等は、「Ⅰ. 教育への情熱と教育者にふさわしい基礎的素養」、「Ⅱ. 社会人としての基礎的素養」、「Ⅲ. 学校組織の一員としての行動力や企画力、調整力」、「Ⅳ. 子どもたちを伸ばす事ができる授業力、教科の指導力」、「Ⅴ. 子どもの自尊感情を高め、集団づくりなどの生徒を指導する力」、という5つの大括りで分けられている。

これら5つの資質・能力等のカテゴリーは、その各々について、さらに3項目に細分化されている。これを具体的に見ると、「Ⅰ」は「人権尊重の精神」、「危機管理能力」、「学び続ける能力」に、「Ⅱ」は「課題解決力」、「法令遵守の態度」、「事務能力」に、「Ⅲ」は、「協働して取り組むことができる力」、「ネットワークを構築する力」、「マネジメントする力」に、「Ⅳ」は「授業を構想する力」、「授業を展開する力」、「授業を評価する力」に、「Ⅴ」は「子どもを理解し一人ひとりを指導する力」、「集団づくりを指導できる力」、「子どもを集団づくりのなかでエンパワーできる指導力」、にそれぞれ区分されている。

大阪府教育委員会の教員育成指標を一覧化した「教員の資質の向上に関する指標（案）」は、教員の資質・能力等について5つの大括りの項目の中で設定された合計15の細項目のそれぞれについて、「第0期」から「第4期」に至る教職のキャリアの段階を踏んでいく中で、各期ごとに到達すべき資質・能力等に係る水準の目安を示している（「大阪府教育委員会「教員の資質の向上に関する指標（案）」の正文については、本報告書【資料篇】221頁を参照のこと）。

なお、大阪府教育委員会は、上記「教員の資質の向上に関する指標」のほかに、ミドルリーダーから校長までのキャリア段階に応じた資質・能力等の向上に係る「育成指標」の一覧として位置づけられる「スクールリーダースタANDARD」も策定している（大阪府教育委員会「スクールリーダースタANDARD（案）」の正文については、本報告書【資料篇】226頁を参照のこと）。

② 教員育成指標の意義・特徴点

学校を取り巻く環境が大きく変化すると共に、学校に対する社会的要請も複雑多岐に亘っている。そうした状況の中で、急務とされたミドルリーダーの育成を視野に入れた教員研修制度の充実策を柱とした教育公務員特例法の改正など、教員の資質・向上への政策上の要請は一層強まってきている。

上述の如く、教員の「育成・採用・研修」の一体改革へ向けて政策上の舵が切れようとする時期から、大阪府教育委員会は、教職に就く前の準備段階をも含め教職として身に付けておくべき資質・能力とは何かについての検討を進めてきた。併せて教員研修を、資質能力等に係る指標を向上度の測定ツールとする「研修計画」に即して行うことが法定要件となることを見据え、「教員研修計画」及びこれに即した教員研修と一体運用ができるようなものとして教員育成指標を位置づけるべく、そのための策定

作業を進めてきた。

以上のような経緯を踏まえて策定された大阪府教育委員会・教員育成指標には特筆すべき幾多の特色がある。その大きな特質の第1として、「育成」段階である大学の教職課程（いわゆる「第0期」に相当する時期）で身に付けることが望まれる資質・能力等の一覧が個別・具体的に明文化されている、ということが挙げられる。

第2の特質として、教員育成指標を教員研修計画とリンクさせることを自覚的に追求しその策定がなされたことに伴い、採用後の教員のキャリア段階が教員研修との関連の中で4つに区分され、段階ごとに育み高めるべき資質・能力がきめ細かく明定された点が指摘できる。そこでは、初任者研修の段階が独立したキャリア・ステージとして位置づけられそこに固有の指標が提示されているほか、ミドルリーダーの段階も2つに区分され、前段、後段のそれぞれに指標が設定されている。これに加え、ミドルリーダーを含む「スクールリーダー」に求められる資質・能力等に関する一覧が独立の文書として公にされている点も大きな特徴点として挙げられる。

なお、これらに関連する事項として、今後、教員育成指標として掲記された個別指標の基礎となっている資質・能力の達成状況を、各教員が指定様式の「自己チェックシート」に従ってチェックする仕組みを導入されることとなっている。

ところで、今日、「教員の多忙化」が大きな社会問題として取り上げられると共に、「働き方改革」の推進が重要な政策課題となっている。こうした状況を見据え、この育成指標では、労働環境の改善を考慮に入れた項目の充実が図られている点も大きな特色となっている（例えば、教員が問題を「ひとりで抱え込む」のではなく、協働で事に当たる能力を身に付けること、など）

第3項 教育委員会の視点から見た「教員養成」の在り方

教員の資質向上に関わる今日的な政策課題として、「養成・採用・研修」の接続の強化と一体性の確保の必要性が関係者に強く求められている。「養成」段階にある大学の教職課程の主要な役割は言うまでもなく、将来の教員として求められる知識・能力や態度・志向性を培うことにあり、任命権者である教育委員会による教員「採用」と直結している。その意味から、学校教育の現場が大学の教職課程に対して求める教職人材像を十分把握し、各教職課程がこれに絶えず意を払うことを希望したい。

とりわけ、大阪府・教員育成指標は、教職に就くまでの準備段階を「第0期」と位置づけ、教員養成教育を通じて培うべき資質・能力等の一覧を示しているので、これに留意しながら教職課程における学修上の到達度を見定めることを大学に対して望むものである。もちろん、大阪府以外の府県などから志願する学生も相当数いるが、そうした人々及びその関係者に対しても、大阪府・教員育成指標の趣旨を理解していただければと考える。

このほか、大学の教職課程に対しては、教育実習の重要性を一層理解していただくとともに、学校での「職場体験」をより重視するなど現場重視の視点から教育内容・方法上の

工夫を求めたい。

第4項 教職課程を対象とした質保証システムへの期待

大学の教職課程の内部質保証システムの在り方としては、FDの充実を中心に据えたシステムとしていくことを期待したい。FD活動では、教育活動全般が対象となるであろうが、特に、教育実習の重要性についてより一層の理解を仰ぎたい。また、同活動の中で、各教育委員会が定める「教員育成指標」等に対する認識の共有が組織レベルで図られていくことを併せて期待したい。

第三者評価を通じた教職課程の質保証システムの在り方は、関係する機関が自律的に判断する事柄であると考ええる。地方教育行政に携わる者の立場からは、教職課程に対する外部質保証の在り方をめぐって、評価機関と教育委員会が忌憚のない意見を述べ合えるよう、常時開かれた「対話の場」が確保されることを希望したい。とりわけ教職をめざす学生に何を求めるのか、ということについて意見交換を行うことは有益であると考ええる。

第2節 福岡市教育委員会

I. 日時 2018（平成30）年2月8日（木）13:00～14:10

II. 場所 福岡市教育センター1階応接室

III. 出席者 福岡市側 深掘雅基 氏（福岡市教育委員会 福岡市教育センター所長）

檜尾好民 氏（福岡市教育委員会 福岡市教育センター 研修・研究課長）

須佐健吾 氏（福岡市教育委員会 福岡市教育センター 研修・研究課 研修・研究係長）

協会側 八尾坂 修 委員、佐藤 圭 職員

（※）以下の報告書面は、本訪問調査時のヒアリングをもとに、関連する資料等に基づいて作成したものである。

第1項 福岡市教育委員会と大学との間の連携・協働関係

福岡市教育センターが所管する教員の研修では、大学とさまざまな関わりがある。具体的には、大学から派遣された教員を講師とする研修講座を多数開講しているほか、福岡市における研修の特色となっている「G研（非常勤研修員による調査研究）」が挙げられる。「G研」は非常勤研修員の研修に対して大学の教員が指導を行うというもので、月に2回程度実施されている。2月には成果の発表会が行われており、その際には大学の教員によるまとめ・助言等がなされている。

福岡市教育委員会として養成への直接的な関わりはないが、学校現場に多くの学生ボラ

ンティアを受け入れている。これを通じて学生は学校現場での教育活動に携わったり、子どもに直接接する機会を得たりしている。また、若手・中堅の人材育成等を目的に実施している夜間の教師道場という研修に、次年度から福岡市で教員になりたいという学生を受け入れていく予定である。実際に福岡市に勤務する教員と関わりながら研修を行うので、学生にとっての効果が期待できると考えている。採用予定の候補者には、採用前の事前研修も実施している。今年度からは、希望する候補者を対象に2～3月に学校現場で1週間インターンシップを実施したうえで、4月にスムーズにスタートを切れるようにしている。

第2項 教員育成指標と教員育成協議会

(1) 教員育成協議会の組織体制と教員育成指標の策定手順

教員育成協議会は、大学（4名）、校長会（4名）、教育委員会（7名）の3者計15名から構成されている。教員育成協議会の立ち上げに際しては、教育委員会内の理解を得るため各課や教育長への説明、各大学・校長会への説明・代表者の推薦依頼を行った。

大学については、福岡市において採用されている教員の主な出身大学の教職課程において責任的な立場にある者が任命された。校長会からは、市立の小学校、中学校、特別支援学校及び高等学校の代表者が選ばれている。教育委員会からは、理事が委員長として、指導部長と教育センター所長が副委員長として参画している。加えて、教員育成指標作成のため教職員第1課、同第2課、教育センターの課長が、「新しいふくおかの教育計画」と教員育成指標との整合性を確保するため教育政策課長がそれぞれ委員に任命されている。

また、教員育成協議会のもとには、主に教育センターと教職員課関係者からなる事務局とワーキンググループが置かれている。ワーキンググループには、特別支援教育等の視点から発達教育センター指導係長が、栄養教諭、養護教諭の視点から、給食運営課主任指導主事及び健康教育課指導主事が加わるなどし、教員育成指標のたたき台作成を担った。

教員育成協議会は、第1回を2017（平成29）年8月に開催した後は、10月に第2回、1月に第3回と会合を重ね、そこで出された意見をもとにワーキンググループにおいて指標の改善を重ね、現在は事務局において最終調整を行っている段階である。

(2) 福岡県、北九州市との関係

九州地区教員育成指標研究協議会における協議を踏まえ、福岡教育大学教育総合研究所が『「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」策定ガイドブック』を作成しているが、この協議会には、福岡市のほか福岡県や北九州市の教育センター等が参画している。このことから、このガイドブックを通じて、福岡県や北九州市の指標と一定の共通性を確保することが可能となっているが、策定自体は各教員の任命権者が独自性を発揮して実施することとしており、それぞれの指標に関して内容面でのすり合わせ等は行

っていない。

ただし、九州地区教員育成指標研究協議会の会合は今年度も開かれており、指標策定の進捗状況については頻繁に情報交換が行われた。

(3) 教員育成指標の概観とその意義・特徴点

① 教員育成指標の概観

教員（教員志望者）自身がどのような資質・能力を身に付けながらキャリアを積んでいけばよいのかを示したものであり、それぞれの教員が学び続ける目安にすることができるよう、キャリア・ステージごとに求められる資質・能力をまとめている。

指標は職の専門性を考慮して、教諭・指導教諭・主幹教諭（幼稚園・小学校・中学校・特別支援学校・高等学校）、養護教諭、栄養教諭、管理職（教頭・副校長・校長）の4種類にまとめられた。

求められる資質・能力については、大きく「教職の素養」と「教職の実践」に関する資質・能力に整理している。「教職の素養」には、「教育的愛情・情熱」「向上心・向学心」「社会性・協調性」「人権認識・人権感覚」「法令・服務規程遵守」の5つ、教職の実践には「学習指導力(専門的指導力)」「生徒指導力」「組織運営力」の3つの下位区分が設定されている（さらに下位区分がある項目もある）。

キャリア・ステージは、教員の経験や力量に応じて、次の6ステージが設定されている（各キャリア・ステージに示された資質・能力が、そのステージにおいて身に付けるべき資質・能力である）。

養成期	教員になるための基盤を形成する段階
基礎期（習得）	学級担任、教科担任等としての基礎を習得する段階
基礎期（確立）	学級担任、教科担任等としての基礎を確立する段階
深化期	若年層教員等へ指導助言できるミドルリーダーとしての役割を果たす段階
充実期	学年・教科等をこえて指導助言できるミドルリーダーとしての役割を果たす段階
発展期	職員全体に対して指導助言ができるリーダーとしての役割を果たす段階

キャリア・ステージについては、年齢や採用からの年数を考慮しつつ、教員1人1人が積み重ねてきた経験や、身に付けてきた力量で判断することとしている。発展期は教員として経験を重ねて学校運営をサポートしていく発展期①と、管理職として学校運営・学校経営を推進していく発展期②に別れているほか、発展期①を経て、管理職を目指す場合など、教員の目標設定やキャリアの高まりは個人によって異なることが前提と

されている。

② 教員育成指標の意義・特徴点

策定に際しては、日本全国どこの教員でも必要な資質・能力を盛り込むとともに、福岡市らしい地域の実情を踏まえた内容を取り上げることに留意した。

例えば福岡市では、「あいさつ」「掃除」「自学」「立志」を「すべての子どもが身につけてほしい大事なこと」として位置づけているが、指標に「向上心・向学心」を盛り込むことで、教員にも学ぶ意欲と志を求めることとした。また、「人権認識・人権感覚」という資質・能力の項目も設け、福岡市が作成した「人権教育指導の手引き」を踏まえる必要性や、福岡市独自の「ふくせき制度」について触れている。「授業改善の手引き」を作った際に示された「3つの授業改善のポイント」についても、それを踏まえる必要性が「学習指導力」の「授業構想」の項目において言及されている。

特別な支援を要する子どもの支援については、特別支援学校の指標を別にしようという議論もあったが、特別支援教育はすべての校種（学校）において必要となっている現状に鑑み1つにまとめたものとしている。このための配慮として、「人権認識・人権感覚」の項目において、「障がい者理解」や「多様性」という文言を盛り込むほか、「学習指導力」のもとに設けられた「授業構想」という項目では、「個別の指導計画の意義や重要性」を取り上げている。また、「生徒指導力」のもとにある「児童生徒理解」においても、その重要性が表現されている。

指標作成は、以上で見たように、教育委員会各課が大事にしてきた事項相互の関連を意識しながら行われたとの認識が示された。

第3項 教育委員会の視点から見た「教員養成」の在り方

現在は、講師経験のない新卒の教員が多くなっているため、大学においてできる限り即戦力となる教員を養成することを期待している。大学には、まずは学生は大学を出たらすぐに教職につくということを意識して養成を行うことを求めたい。具体的には、概論的な知識に加え、実践面をしっかりと押さえた教育を行うことが必要であると認識している。教職に対するイメージを持っていたとしても、板書の書き方もままならない場合がある。現場で基礎・基本となるような能力の養成の在り方が大学によってバラバラなので、こういった点については一定の標準化が必要なのではないか。

また、即戦力となる教員を養成する次の段階としてインターンシップが考えられるが、本格的な実施にはしっかりとしたシステムづくりが必要であることから、その在り方等については今後大学と協議しながら検討をしたい。

大学における指標の活用については、他県からの学生も多く在籍する中で、大学に対する強い要望は出しづらいが、育成の1つの視点・基準として活用すること望みたい。

教育委員会では、この指標を学生にいかに周知していくかを課題として認識しており、

指標が教授会でも話題になっているという話は聞いているが、周知の具体的な方策については現在検討中である。なお、今回の指標作成を通じて、大学側と養成段階に関する意思疎通ができたので、これを今後のさらなる連携・協働のきっかけとしたい。

第4項 教職課程を対象とした質保証システムへの期待

人間関係の築き方、保護者や同僚とのコミュニケーションの取り方が分からない、よくできないという新卒の教員が多いことから、大学にはこうした点に留意した教育改善を求めたい。

また、教育センターの関係者が大学の教員養成諮問会議の委員を務め、養成段階に身に付けるべき資質・能力やそれを実現するための授業についてを提言したりすることはあるが、第三者評価を通じた質保証システムの在り方までは教育委員会において話題となっていない。

第3節 まとめ

2015（平成27）年12月の中教審「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」（答申）が打ち出した教員の「養成・採用・研修の一体的改革」の政策スローガンの下、教員の資質・能力向上を図る一環として、「教職課程の質の保証・向上」に向けた制度措置の確立が重要課題となっている。言うまでもなく、「養成・採用・研修」にいう「養成」とは、大学における教員養成教育のことを指している。

そうした政策上の流れの中で、2016（平成28）年11月に教育公務員特例法が改正されるとともに、同法22条の3～22条の5に依拠して、任命権者である教育委員会と大学等が教員の資質向上策を話し合う場としての「教員育成協議会」が設けられ、そこで、教職のキャリアステージに応じて身に付けるべき資質等の指標であり、現職教員研修の計画（「教員研修計画」）の道標としての役割を担う「教員育成指標」が策定されることとなった。同指標の策定は、教育公務員特例法22条の2に依拠して文部科学大臣が定めた「公立の小学校等の校長及び教員としての資質向上に関する指標の策定に関する指針」（平成29年3月31日文部科学省告示）に則して行うものとされている。

こうした一連の制度改正を受け、任命権者である都道府県・政令指定都市の教育委員会は、教員の成長の段階に応じた資質向上の目安としての教員育成指標を策定することとなった。これを大学教育との関係で見れば、教員育成指標の位置づけにつき、a) 上記「指針」が教職課程修了後の教員新規採用の時点を、教員の資質向上プロセスの「第一段階」として位置づけ、任命権者が新規採用者に求める資質等を明記することを義務づけたこと、b) 併せて同「指針」が、新規採用教員に対し「任命権者が求める資質については、大学が行う教員養成の目標であるとともに、教員等の任命権者が行なう資質向上の前提」である

とし、大学における教員養成教育の目標と任命権者の策定する教員育成指標との有機的連関性を模索することの重要性を明らかにしたこと、の2点にその意義を見出すことができる。

このような流れを受けて、今回訪問調査の対象とした大阪府、福岡市の各教育委員会の教員育成指標は、教員「採用」時を起点に身に付けておくべき「資質（コンピテンシー）」の一覧を提示した。このことは、上記「指針」を受けて、採用・任命権を有する教育委員会が大学の教職課程に対し、コンピテンシー・ベースに基づく教職準備教育の実施を求めると同時に、教職課程の側も、採用・任命権者の求める「教職像」に適った資質等を学生に身に付けさせるべく、アウトカム評価の手法により学生の到達度を検証することが大きな課題となったことを意味している。

事実、大阪府、福岡市のいずれの教育委員会からも、「採用」時に任命権者が求める教員に必要な資質等は、「養成」段階に位置づけられる教員養成教育の中で育まれるべき資質等とも直結した関係にあることから、大学の教職課程の展開過程においてそうした指標を「育成」のための視点・基準の一として活用することへの期待が示された。併せて、教職教育の現場において、その意義を周知してもらう方途の検討を進めることの重要性についての指摘もなされた。

教員の資質等の高度化を指向する教育改革は、教員養成教育の質保証という形で「大学改革」と連動している。現下の再課程認定は、将来に亘る教職課程固有の「内部質保証」と「アウトカム評価」を軸とした事後チェック制度の構築の前触れかもしれない。今後、そうした事後的な質保証に臨むことを余儀なくされるであろう各教職課程にとって、上記大阪府や福岡市の提示した教員育成指標の第一段階に位置づけられる教員「採用」時に求められる「資質（コンピテンシー）」の存在は、大きなインパクトを以て関係者に受け止められることが予想される。

これから、大学・教職課程に対しては、そのインパクトが、優れた教員の輩出につながる豊かで創造的な教員養成教育の自律的な発展を誘引するものとして作用することを期待したい。同時に、上記の如く、「採用」時の教員育成指標がコンピテンシー・ベースで設定されるものとなったことに伴いこれを、ともすれば知識偏重の考査との指摘が一部でなされてきた従来の教員採用選考試験の在り方を大きく見直すきっかけとすることを、任命権者である教育委員会関係者にも望みたい。

第7章 米国教職教育ア krediyeteshon kaseigai jidai daigaku haken chousa hokoku

本章では、教職課程の質保証が先進的に遂行されている米国における質保証システムの制度と実態に係る内容把握とその検証のため、2017年9月に実施した Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP: 米国教職教育ア krediyeteshon kaseigai) 及び現地大学の教職課程に対する現地調査の結果について報告する。

第1節 米国教職教育ア krediyeteshon kaseigai (CAEP)

第1項 訪問概要

訪問日時: 2017年9月5日(火) 10:00~11:40

訪問先対応者: Richard Rice (Accreditation Associate, CAEP)

Banhi Bhattacharya (Senior Director, Program Review, CAEP)

Vince O'Neill (Accreditation Director, CAEP)

Donna L. Wiseman (Professor, University of Maryland)

訪問者: 大佐古紀雄(育英短期大学)、佐藤 圭(大学基準協会)、同行通訳1名

第2項 組織概要

CAEPは、1954年に創設された National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) と 1997年に創設された Teacher Education Accreditation Council (TEAC) とが、2010年に合併に合意し創設された。その後独自のCAEP基準を2013年に策定し、同年から独立したア krediyeteshon kaseigai 団体として活動を開始した。2014年には Council for Higher Education Accreditation (CHEA) の認可も受け、2016年にはCAEP基準が改訂されている。

CAEPは、非政府団体であり、政治的にも中立の立場を取る。全米50州の州政府とも協力し合っているが、特に31州とはその在り方について合意(State Partnership Agreements)を取り交わしている(詳細は後述)。さらに海外でのア krediyeteshon kaseigai 活動も行っている。CAEPの公式サイトによれば33の国・地域でのア krediyeteshon kaseigai 実績があるが、訪問調査で得た情報では、現在では中東地域に海外活動の対象が集中しているそうである。

組織の要となる理事会(Board)は20名で構成されている。高等教育系の団体に加えて、州の教育行政に関わるCCSSO(後述)、教員団体 American Federation of Teachers (AFT)、教育団体 National Education Association (NEA)、教職課程団体 American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) や各教科・領域などに関

わる団体といった教育関連分野だけではなく、政策形成に関わるメンバーも入っている。CAEPは、連邦教育省及びCHEAの認証を受けていることから、両者が定める規則により、このようなメンバー構成にしなければならないことになっている（CAEP規約 Section 6.04）。なお、理事会はアクレディテーションの決定には関与しない。理事会付委員会（Board Committee：企業なら取締役会と訳される）として執行委員会、規則政策委員会、推薦委員会が、常任委員会として公正委員会、研究委員会が、助言委員会としてSPA基準助言委員会、戦略計画助言委員会が置かれている。

また、「パートナー」として明確な協力関係を結んでいる団体もある。理事会の構成員と一部重複しているが、分野としては教職課程団体、州や地域の政策形成者団体、教師団体・教育団体、そして後述するSPAなどである。

さらに、「ボランティア」として、さまざまなセクターから1,200名以上の参加者を擁している。教師、政策形成者、教職課程の教員、雇用者、保護者、学校理事といったステークホルダーたちである。

スタッフは24名おり、すべてがフルタイムである。公式ホームページにはそのうち18名が掲載されており、アクレディテーション事務が1名、委員会・判定担当が2名、研究・契約・教職課程提供者年次報告書担当が4名、評価者研修開発・教職課程アクレディテーション手続担当が3名、プログラム・レビュー担当が2名、渉外・州政府担当が2名、財務担当が4名、理事長室が2名のうちわけになっている。

なお、各教職課程については、CAEPでのアクレディテーション受審を希望する場合、そして受審した上で得られた適格判定を維持するためには、当該教職課程は毎年所定の参加料を支払う必要がある。CAEPはコロンビア特別区が定める非営利事業体に関する規則 § 401.50 に基づく「会員による統治がなされる事業体 (member-governed corporation)」ではないため、「会員」と称する制度はもたない。また、受審できる教育課程の対象範囲は、学士課程、修士課程、博士課程であり、準学士課程は対象外となっている。

CAEPでのアクレディテーションの最近の受審状況は、2017年春期においては、CAEP基準で16校が適格、2校が保留、1校が不可となっている。2016年秋期においては、CAEP基準で21校、NCATE基準で40校、TEAC基準で15校が適格判定を受けているが、NCATE基準で2校が取り下げている。また、2016年2月から2017年8月までの間に、17校が自主的にCAEPへの参加を取りやめて離脱している。

第3項 基準

CAEPは上述の通り、2013年にCAEP基準を初めて設定した。2016年に改訂されて現在に至っている。現在の基準は、以下のように構成されている（筆者が原文を要約して訳した。なお、基準5は要約せず原文を訳している。実際の基準は資料2（227頁）。なお、「INTASC基準」「SPA」「NBPTS」については後述）。

基準1：教科内容に関する知識及び教授学知識

以下の5項目について、教職課程修了者が資質能力として身に付けていることを保証している。

- 1.1 I n T A S C基準における学習者と学習、内容、指導実践、専門的責任の4領域に対する理解
- 1.2 教職への理解を深めて児童生徒の進捗と自らの実践を評価する方法としての研究と証拠を活用する能力
- 1.3 S P AやN B P T Sの基準等に対応したアウトカム評価で示されている教科内容と教授学知識を活用する能力
- 1.4 すべての児童生徒が厳格な大学・キャリア準備基準にアクセスできるようにするスキルや責任を提示できる能力
- 1.5 テクノロジーの基準を作成・適用し、児童生徒の学習経験を計画・遂行・評価し、自らの実践を充実させる能力

基準2：臨床的な連携と実践

- 2.1 臨床的な養成に向けた連携の在り方
- 2.2 臨床実践を担当する教育者
- 2.3 臨床経験の内実

基準3：教員志望者の質、採用、選抜

- 3.1 雇用者ニーズを満たす多様な教員志望者の採用に向けた計画
- 3.2 必須項目 教員志望者が高い学問的到達度と能力を有していることを示す入学基準
- 3.3 他の入学基準
- 3.4 養成期間中における選抜
- 3.5 修了時の選抜：教科内容に関する知識
- 3.6 修了時の選抜：教職への期待、倫理綱領、専門職基準等の理解

基準4：プログラムのインパクト

- 4.1 必須項目 児童・生徒の学習と発達に与えるインパクト
- 4.2 必須項目 教授の効果性に関する指標
- 4.3 必須項目 雇用者の満足度
- 4.4 必須項目 修了者の満足度

基準5：教員養成機関の質保証と継続的改善

＜質と戦略的評価＞

- 5.1 教職課程提供者の質保証システムが、教職志望者の進歩、修了者の到達度、及び提供

者による教育効果を、多角的に検証する手段を持ち合わせていること。

- 5.2 教職課程提供者の質保証システムが、妥当性を有し、確認が可能で、代表的なもので、蓄積可能で、活用できる指標に依拠しており、かつデータの解釈が有効で矛盾のない実証的な証拠を提示するものであること。

＜継続的改善＞

- 5.3 **必須項目** 教職課程提供者は、学習目標及び関連する基準に対して、定期的にかつ体系的にパフォーマンスを評価し、その成果を経年的に追跡し、改善とそれによってもたらされる学習の進捗と修了に際して選択された基準の効果を確かめ、その結果をプログラムの内容や運用の改善に繋げていること。
- 5.4 **必須項目** P-12 の生徒の成長に関する活用可能なアウトカム・データを含め、修了者が生徒に及ぼす教育効果の指標が、要約され、外部とのベンチマークもなされ、分析され、広く共有され、さらにはプログラム、資源配置・配分、将来構想に係る意思決定に活用されていること。
- 5.5 教職課程提供者は、卒業生や雇用者、実践家、学校や共同体におけるパートナー、そして教職課程提供者自身が設定するその他の適切なステークホルダーが、プログラムの評価や改善、卓越性のモデルであることを証明する活動に関与することを保証していること。

ここでいう「継続的改善」とは、CAEPによるGlossaryでは「教職課程提供者の活動のあらゆる場面でデータが収集される組織的なプロセスである。パターンや傾向、進歩を測定するために分析され、教員養成に係るプログラム、教授団、教職志望者、ポリシー、運用、実践の質を改善する目的のためになすべき変革が何かを見定めるために行われる」とされている。

基準1に登場するINTASCとは、全米NPO組織であるCouncil of Chief State School Officers (CCSSO：州教育長協議会) によるプログラムとして1987年に創設された「州間教員評価支援コンソーシアム (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium)」のことであり、入職段階での教員免許基準として1992年にINTASC基準を開発した。INTASC基準が開発された理由としては、教職課程の質保証のためであることに加えて、教職課程に係るすべてのステークホルダーが納得・合意できる基準が必要だったとのことである。なお、INTASCもCAEPの「パートナー」になっている。INTASC基準は、4つの原則に基づいて10の基準が示されている。そして、CAEP基準の基準1は、この4つの原則すべてに対応するように設計されている。資料3 (229頁) から、そのことが読み取れる。また、NBPTSとは、National Board of Professional Teaching Standardsの略称で、熟達教員に対して資格証明を発行する全米組織であり、熟達教員を判定するための専門職基準を1989年に開発している。佐藤 (2015) によれば、N

CATE、InTASC、NBPTSがそれぞれに教員養成、教員免許、熟達教員資格証明という3つの段階での基準が一貫して示される仕組みになっているとのことである。NBPTSは合併を経てCAEPとなったが、この3段階基準の仕組みは着目に値する。

さらに、SPA基準がある。SPA基準のSPAとは、Specialized Professional Associationの略である。学校の教科に対応する専門分野の団体や学校に係る専門職団体が、それぞれに基準を策定している。以下は、SPA基準を策定している団体である（CAEP公式サイトより）。なお、2017年現在「K-6初等教育教員基準（K-6 Elementary Teacher Standards）」については改訂作業中で、2018年の春に導入される予定である。

Association for Childhood Education International (ACEI)

American Council on the Teaching of a Foreign Language (ACTFL)

American Library Association (ALA) / American Association of School Librarians (AASL)

Association for Middle Level Education (AMLE)

Council for Exceptional Children (CEC)

Educational Leadership Constituent Council (ELCC)

International Literacy Association (ILA)

International Society for Technology in Education (ISTE)

National Association for the Education of Young Children (NAEYC)

National Association for Gifted Children / Council for Exceptional Children (NAGC/CEC)

National Association of School Psychologists (NASP)

National Council for the Social Studies (NCSS)

National Council of Teachers of English (NCTE)

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)

National Science Teachers Association (NSTA)

SHAPE America-Health Education (formerly AAHE)

SHAPE America-Physical Education (formerly NASPE)

Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)

ここからいくつか例を挙げると、National Council of Teachers English (NCTE)は、学校英語教育の観点から英語教員養成のプログラムを評価する基準を策定している。また、American Library Association (ALA)とAmerican Association of School Librarians (AASL)は、共同で学校図書館司書の養成プログラムを評価する基準を策定している。SPA基準も、InTASC基準の4つの原則に対応するように策定されている。

なお、CAEPの前身であるNCATE及びTEACが策定した当時の基準を、CAEP基準が策定された現在でもなお、選択する教職課程もある。

また、基準5がきわめて特徴的であり、教員養成機関自身が行う質保証と継続的改善について定めている。特徴として、まず第1にエビデンスに基づく実証性の重視が挙げられる。第2には、有している評価指標や評価手段の多様性の重視である。第3には、多様なステークホルダーが関与することの重視である。第4には、入学者の質や在学生・修了生の学習成果にとどまらず追跡調査を行うこと、具体的には卒業後に着任した学校で実際にどのような教育効果を上げることができているかまで検証を求めている点である。第5には、あらゆる面で根拠を重視していることが挙げられる。基準を選択した根拠、評価方法や達成すべき学習成果を設定した根拠、実際に個々の評価を下した根拠、評価の証拠となるデータなどについて、信頼性、有効性、公平性などの観点で問題がないことを示す根拠などである。第6には、意思決定に評価が活用されており、それこそ継続的改善に繋げていることの重視である。

第4項 プログラム・レビュー

実際に、教職課程がプログラム・レビューを受ける上で、3つのオプション（Program Review Option）がある。第1に「州によるレビュー」、第2に「CAEPによるフィードバックを伴ったレビュー」、第3に「SPA基準によるレビュー」である。違いの詳細は資料4（231頁）を参照されたい。

州とCAEPとが協働してアクレディテーションを行うために、州とCAEPとがその協力関係の内容について合意を結ぶ（State Partnership Agreements）。CAEP公式サイトによれば、2017年現在で合意を結んでいるのは31州である。その際、これら3つのオプションのどれを州内で使うことができるのかを州が決めて合意に含める。その各州の合意状況が資料5（234頁）である。各教職課程は、アクレディテーションを受けるに当たって、この合意で認められた範囲でどのレビューを使うかを選択する。3つのオプションをすべて選べる州が多いが、オプションが限られている州もある。なお、複数のオプションを選ぶことが認められている場合は、それらを組み合わせることもできる。例えば、3つのオプションすべてのレビューを受けることを選択する教職課程も現実として出てくる。

なお、CHEAの認可を受けているアクレディテーション団体による機関別・地域別アクレディテーションを、教職課程を有する高等教育機関が得ていることが、CAEPでのアクレディテーションを受ける前提条件になっている。なぜなら、CAEP基準は教職課程レベルに焦点を当てて策定されており、例えば財政面に関してはいっさい評価をしない。CAEP基準で手が届かない全学的な、あるいは教育学部全体に係る要素については、機関別・地域別アクレディテーションでカバーしてもらう必要があるとの認識である。

第5項 評価手順

CAEPでは、評価手順（Pathway）について3つの方法を用意している。これは、前身のNCATEとTEACがそれぞれ有していた手順を、従来ア kredィテーションを受けてきているそれぞれの教職課程が対応しやすくするためとのことである。CAEP Accreditation Handbook（p. 7）によれば、3つの方法の概要が以下のように説明されている（訳は筆者による）。

①Inquiry Brief Pathway（IB） 質問記述の活用

IBでは、教職課程在学者及び卒業者の成果の検証に重点を置く。それは質問によって進められ、プログラムの使命や結果について、課程供給者自身による問いを出発点とする。IBのプロセスを通じて、供給者は2013CAEP基準のすべてに見合った文書を作成していく。

②Selected Improvement Pathway（SI） 選択された改善の活用

SIでは、課程供給者側に、専門免許分野など教師教育の分野においてより高いレベルに到達することを目指し、教師教育供給者の効率性を向上させるための意志決定に際してデータを活用することを求める。そして、中等教育の生徒の学習における教職課程在学者や卒業者が及ぼす影響の測定を求めることがある。この手順を使うために、供給者は基準、要素（component）、複合型（cross-cutting）テーマ、選択された改善に焦点を置いた基準の複合的な使用を選択する。供給者は、セルフスタディにおいて示されたデータに基づいて焦点を当てた分野を選定し、その選定の合理性を提示する。

③Transformation Initiative Pathway（TI）

TIでは、供給者側に2013CAEP基準のすべてにどのように合致しているかを提示することを求める。加えて、供給者（時には供給者の連合体）は、教師教育課程における効果的な実践に関する知見を展開し、それをその分野に周知する公式な研究調査を提出する。

前身の2団体から912の教職課程がすべてCAEPへ移行したが、うち650がNCATEからである。過去にこの方法を選んだ大学が多い経緯からSIを選ぶ教職課程が多い。TIは厳格なので選ぶところは少ない。なお、評価手順については、一貫した意志決定を行うために、手順や様式も揃える必要があるため、現在CAEP独自の単一のものにまとめる方向で作業が進められているとのことである。

第6項 基準に対する考え方とエビデンス

CAEP基準は、あくまで最低限の基準としてつくられたそうである。教職課程の質に対しては時に批判を受けてきたこともあるが、厳しすぎても対応ができなくなる。多くの

大学が、最低限であるCAEP基準を十分に超える質を兼ね備えていることを主張したいと考えているようだ。特に入学者の質に関する基準3.2にその傾向があるとのことである。

一方、CAEPとしては、そうした入学者の質や教授陣、施設設備なども大切ではあるが、特に卒業生の質、すなわち教職課程の成果に重点を置きたいとの考え方がある。教職課程の履修を通じて、どれだけの資質向上がなされ、卒業時にどれだけの資質能力が身についているのかも大切な要素であることを強調していた。

CAEPは、データに基づく継続的な改善を教職課程に促すことを方針の1つにしている。したがって、CAEP基準の5つの基準についても、それぞれにデータなりエビデンスが求められる。

しかし、ヒアリングを通じて、とりわけ基準4及び基準5に関わることだが、実際に卒業生の資質能力や、現場に入ってからその教員が現場（学校・子どもたち）に与えるインパクト等に関するデータ収集にはかなりの困難が伴うことが示唆された。これには、主に以下の3つの問題がひかえている。

第1に、データの蓄積の有無や量の問題である。州によって、データの蓄積に対する姿勢がまちまちであり、データをほとんどもっていない州すらあるそうである。

第2に、データへのアクセスの問題である。州がもつデータ、各学校がもつデータがあるが、CAEPが州や学校のデータにアクセスする上で一定の「壁」があることは認めざるを得ない。プライバシーの問題もあり、ことは簡単ではないが、その障壁をいかに低くしてアクセスしやすくするかが課題となる。この困難さについては、同席したメリーランド大学の関係者も語っていた。

第3に、データの様式の問題がある。仮にデータへのアクセスの課題に一定の解法が見いだせたとしても、そのデータの様式がまちまちになっていると、その分析や評価の効率や信頼度が低下する恐れがある。この点については、民間会社taskstreamが開発した同名のシステムがあり、CAEPもこれの使用を推奨しているそうである。なお、taskstreamについては、訪問先の1つであるジョージ・ワシントン大学で大きく話題になったので、第3節を参照願いたい。

これらに付随して、データやエビデンスの収集の方法は、多様であるべきとのご意見もいただいた。よいプログラムがよい教員を生んでそれが学校によりインパクトを与えることを証明するためにも、エビデンスは複数の方法で集められるべきであるからである。

基準5については、現在もCAEPはモニタリング中で、現在進行形でデータの収集や様式の構築を研究している段階のようである。

第7項 formative review

formative reviewとは、訪問チームがセルフスタディの記述内容やエビデンスをみて、例えばさらなるエビデンスのリクエストや、懸念事項を伝えるなど、教職課程に対して事前に関わる機会としている。この対話的な手続きを踏むことによって、一貫した意志決定

にもつながり、ピアとしても非常に重要なプロセスであると考えられている。非常に特徴的なプロセスである。

(小括)

CAEPによる教職課程ア krediteーションについて、現地調査の成果、書面調査で得られた知見を適宜援用しながら概観してきた。特に、今回の委託研究の性質に鑑みて特に「基準」及び「手順」に焦点を当ててきた。いくつかのポイントにまとめたい。

第1に、教職課程であるが故に、どんな教職課程にも共通して基準を当てはめるべき要素と、教科や専門によって、それぞれの立場から基準を個別に当てはめるべき要素とが混在している。これは日本でも教職課程の質保証の構築に向けては不可避であろう。

第2に、学校教育に責任を負う州による認可や評価と、民間非営利であるア krediteーション団体が行う評価が、仕組みとしては並行して存在している。しかし、独立した関係にあるのではなく、州によって温度差はまちまちではあるが協業関係にあり、州は州の責任を、CAEPは自らが掲げる使命を、協働で果たす運用をなしていることがわかる。

第3に、ステークホルダー間でのデータの様式や管理の共通化が大きな課題として考えられることである。

第4に、基準は教職に関わるすべてのステークホルダーの合意を得られているものであるべきとの考え方が徹底されている。その中心に位置づけられるのがInTASC基準である。自らの業界に自ら基準を設けてその質の維持向上を図ること、それは、米国が積年に亘って積み上げてきたア krediteーションの理念である「自らの手で自らの質を保証する」考え方が如実に表れていると考える。

第5に、CAEP基準5からいえることだが、教員養成機関自身がしっかりした質保証システムを有して継続的改善に繋げる取り組みに対して、相当に多角的な視点から基準設定をしている。先に列挙したさまざまな特徴は、「できる限りあいまいさを認めない説明責任」のひとことに集約できる。その徹底ぶりが、実際に良質な教員養成の要因のひとつとして関連しているのであれば、学ぶことができる点はより多くなると思われる。

<参考文献>

佐藤仁 (2014) 「アメリカの教員養成教育評価における専門職基準の活用と位置づけ」、『教員養成教育の評価等に関する調査研究報告書』(国立大学法人東京学芸大学教員養成評価プロジェクト編：文部科学省特別経費事業報告書)、pp. 72～77。

佐藤仁 (2015) 「米国における分野別質保証システムの事例 一教員養成分野一」、大学評価・学位授与機構「平成 26 年度文部科学省先導的大学改革推進委託事業・大学教育における分野別質保証の在り方に関する調査研究報告書」(2015. 3、178p)、pp. 12～21。

CAEP公式サイト caepnet.org

第2節 コロンビア特別区大学

第1項 訪問概要

訪問先：University of the District of Columbia (College of Arts & Sciences)

訪問日時：2017年9月5日（火）14:00～16:00

訪問先対応者：Amy Barrios (Division Chair of Education, Health and Social Work, University of the District of Columbia)

Joelle Lastica (Educator Effectiveness/Program Approval Coordinator, Teaching and Learning Unit, Office of the State Superintendent of Education (OSSE))

Angie Skinner (Manager, Educator Quality and Effectiveness, Teaching and Learning Unit, OSSE)

訪問者：大佐古紀雄（育英短期大学）、佐藤 圭（大学基準協会）、同行通訳1名

第2項 訪問大学概要

コロンビア特別区大学は、コロンビア特別区に位置する同特別区唯一の公立大学であり、1851年に始まった有色人種の女性のための学校が起源となっている。現在、コロンビア特別区大学は、College of Agriculture, Urban Sustainability and Environmental Sciences (CAUSE S)、College of Arts and Sciences (CAS)、School of Business and Public Administration (SBPA)、School of Engineering and Applied Sciences (SEAS)、the Community College 及び David A. Clarke School of Law の6つの教育研究組織を有し、81の学部及び大学院の学位プログラムを提供している。

学生数は、学部学生が約2,000名、ロースクールを含む大学院生が約700名、コミュニティ・カレッジ生が約1,900名、教員数は全体で、常勤が226名、非常勤が425名となっている。

教職課程は、CASの中に置かれており、学士課程では、幼児教育、初等教育及び特別教育のプログラムが設けられている。修士課程には、初等教育、英語、数学、理科及び社会科の専攻を有する教育学修士のプログラムのほか、幼児教育修士のプログラムが置かれている。学生数は、学士課程全体で約35名、修士課程全体で約40名である。教員組織については、常勤の教員9名のほかに、非常勤の補助教員が学期ごとに約12名配置されることになっている。コロンビア特別区大学は歴史的黒人大学であり、教員組織の編制の在り方はこの事実を反映したものである。

教職課程における教育の特色としては、実務実習が非常に早い段階からプログラムの中に組み込まれていることや、都市部の教職課程として、貧困や多様性など都市部特有の問題に対応することができる教員の養成が目指されていることが挙げられる。

第3項 アクレディテーションへの対応

コロンビア特別区大学では、継続的な改善などの理念のもと、教職課程としての説明責任を果たすために、CAEPによる教職課程のアクレディテーションに対応している。評価の結果は、外部提携先との連携の在り方やコミュニケーション、教育課程の改善などに活用している。評価を受けるプロセスとしては、SPAによるプログラム・レビューを受けるために、CAEPの現地調査の18ヶ月前に報告書をSPAに提出し（SPAによる評価結果は、SPAからCAEP側に伝達される）、その後、CAEPの評価のための報告書をCAEPによる訪問調査の8ヶ月前に提出するという流れとなっている。

非常に小規模な大学であることから、コロンビア特別区大学では、CAEPによるアクレディテーションやその他の評価のために専門の組織やスタッフを設けることはしていない。副学部長が教職課程の質保証の任を負っているが、基本的には個々の教員がデータを集め、担当の部署が年間のデータをみながら、次年度の施策を決定している。教職課程の質保証には、学部教員、K12の校長、協力教員、指導主事及び地区・学校の教員からなるアドバイザリー・カウンシルも参画しており、教育内容等に関するフィードバックがアドバイザリー・カウンシルから得られるようになっている。

コロンビア特別区大学では、CAEPの新基準による評価をまだ受けておらず、2018年に最初の評価を受ける予定となっている。これまではNCATEの認定を受けており、評価プロセスは、SIが選択されている。

CAEPによる新基準に対応するために、NCATEの評価の際に用いていたデータセットの精査などの対策を行っている。CAEPが新基準において、教員志望者の質の向上を求めた点に対する対応としては、ソーシャルメディアの活用や口コミによる学生募集の展開等に取り組んでいるが、この点については課題の1つとなっている。また、CAEPの新基準におけるもう1つの目玉となっているプログラム・インパクトについては、それを証明するためのデータ収集が課題となっていた。その理由としては、卒業生のデータがあったとしてもそれを活用するには本人の承認が必要で、それが続くとも限らないこと、本人の承認を得るのが難しいこと、どのくらいのサンプル数が必要なのかが確立していないことなどが指摘された。

第4項 教職課程運営上の課題

教職課程を運営する中での課題としては、評価対応の専門家がいななどリソース不足の問題が挙げられた。この他に、クラスの多様性への対応なども課題として指摘された。また、米国の教職課程、教職全体に関する問題としては、十分なリソースが投入されておらず、国民からも尊敬されていないことが挙げられた。さまざまな要因から米国では雇用した教員をそのまま維持するのは現状困難であり、教員の採用、支援、継続そして評価は、大きな課題となっていることが述べられた。

第5項 コロンビア特別区における教職課程の認可と質保証について——Office of the State Superintendent of Education (OSSE) からの聞き取り調査から

今回のコロンビア特別区大学への訪問調査では、OSSEの職員にも同席いただき、聞き取り調査を行うことができた。その際に確認できたコロンビア特別区による教職課程の認可とCAEPの評価との関係などについて、以下に記しておきたい。

まず、コロンビア特別区では、すべての大学の教職課程にCAEPによるア krediteーションを義務づけていることについて説明があった。OSSEは、CAEPの基準を、コロンビア特別区が教職課程に要求する基準を満たす厳格なものと考えており、すべての教職課程が高い質による効果的な教員の養成を引き続き提供することを目的に、CAEPの評価を義務づけているとのことが分かった。

次いで、ア krediteーションはCAEPとコロンビア特別区とがジョイントして行うことが明らかになった（具体的には、CAEPは5名、州チームは4名が参加して評価が実施される）。これは、コロンビア特別区による教職課程の認可を効率的に行うための措置である。州教育長官は、教職課程の提供者を認定し、その提供者のプログラムを認可する権限をもっており、教職課程がCAEPによる評価を受けると、コロンビア特別区はその評価結果の情報を利用して、州教育長官に認定とプログラム認可に関する勧告を行うこととなっている。

また、コロンビア特別区では、CAEPによる訪問調査の前に、プログラムについてSPAから評価を受けることとしているが、これは他の選択肢よりもSPAによる評価が全米規模で高い水準にあることにあることを証明することになるためであり、米国の首都としてそれが必要であるとの判断に基づくものであることについても、説明があった。

卒業生のデータ収集については、現在、コロンビア特別区内の学校の75%と協力してこれを進めており、来年までには一定のサンプルを集めることができる見通しであることが明らかになった。ただし、卒業生のデータ収集については、卒業生のモビリティが常に問題となることが指摘された。卒業後も地域に留まる学生が多ければデータ収集は用意であるが、例えば次節のジョージ・ワシントン大学のように学生が世界中から集まる大学においては、卒業生のデータ収集が困難であり特に問題となっているとのことであった。

（小括）

これまでみてきたように、コロンビア特別区大学では、評価専門の組織やスタッフがいないなどリソース不足の問題が挙げられたが、副学部長の責任のもとで教職課程の質保証に意欲的に対応していることが確認できた。最後に、今回の調査から判明したポイントについて以下にまとめた。

第1に、プログラム・インパクトに関するエビデンスの収集が課題となっていることが挙げられる。どの程度の標本数が必要であるかが確立していないほか、データ収集そのも

のも困難であるためである。また、これは単に大学だけがデータの収集にあたればよいという性質の問題ではなく、学校や自治体との連携体制が不可欠であることも、今回の調査を通じて明らかになった。

そして、O S S E 職員の意見聴取を通じて、コロンビア特別区が C A E P の評価をどのように位置づけ、特別区内の教職課程の質保証に活用しようとしているかを具体的に確認できたことが挙げられる。前節で述べられている通り、州と C A E P との協力関係の在り方は多様である。我が国においても、例えば都道府県単位で、教職課程のアクレディテーションに対するさまざまなアプローチの仕方を認め、より地域の特質にあった教職課程の質保証に取り組むことができるような体制づくりをする際の参考とすることができるのではないかと考える。

<参考文献>

FactSheet Fall 2017

UDC 公式サイト <https://www.udc.edu/>

College Navigator

<https://nces.ed.gov/collegenavigator/?q=district+of+columbia&s=all&id=131399>

第3節 ジョージ・ワシントン大学

第1項 訪問概要

訪問先：George Washington University

(Office of Professional Preparation and Accreditation (O P P A)、
G S E H D (Graduate School of Education and Human Development))

訪問日時：2017年9月6日(水) 14:00～16:30

訪問先対応者：Patricia S. Tate(Executive Director, O P P A)

Leslie Word(Director of Data Systems & Accreditation, O P P A)

Keith Krempel(Accreditation Specialist, O P P A)

Kalina Lacey(Licensure & Placement Specialist, O P P A)

Ellen Wanjiru(Data System Coordinator (taskstream), O P P A)

訪問者：大佐古紀雄(育英短期大学)、佐藤 圭(大学基準協会)、同行通訳1名

第2項 訪問大学概要

ジョージ・ワシントン大学は、コロンビア特別区に位置する私立大学である。1821年にコロンビア・カレッジとして設立された。14の教育課程を有し、うち学士課程と大学院課程を併設している課程が10、大学院課程のみが4である。学部生が約11千人に対して大学

院生が 15 千人を超えている。教員数は、非医学系が 1,218 名、医学系が 1,062 名となっている。

教職課程を有するのは、Graduate School of Education and Human Development (GSEHD) である。58 のプログラム、20 のオンライン・プログラム、72 名のフルタイム教員を有し、直近での入学者は 1,405 名である。主な教職課程として、初等教育教員の修士課程と中等教育教員の修士課程がある。

また、当学はOPPA (Office of Professional Preparation and Accreditation) という、専門職教育とそのア krediteーションに関する部局をGSEHD内に有している。今回のヒアリングで主に対応いただいた Patricia S. Tate 氏は、GSEHDで教員養成に当たりながら、このOPPAを取り仕切っている方でもある。

第3項 OPPAの概要

OPPAは、もともとはGSEHDの中で評価を担当していた部門が、専門職養成に対するア krediteーションに関して全学的な評価まで担当するようになったものである。その経緯については後述する。

OPPAには4つの役割がある。第1に、評価業務である。全学的に行う当学独自の評価プロセスとして Academic Program Review (APR) を有する。GSEHDのレベルではCAEPによる評価を扱う。その他、Institutional Reportをまとめる業務、リハビリ教育のプログラムを対象とする Council on Rehabilitation Education (CORE) やカウンセラー教育のプログラムのを対象とする Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) による評価への対応などがある。そして第2には、資格免許の関連業務、第3には、実習の指導や学生の配置、現場との連携にあたる業務がある。第4には、ア krediteーションのための taskstream (後述) やデータ管理の業務がある。

なお、Middle States Commission on Higher Education (MSCHE) による地域別ア krediteーションなど一般的な評価・質保証の業務は、学長室直属の学術計画評価部門 (Office of Academic Planning & Assessment) が扱っており、OPPAとは別組織であることに注意したい。

第4項 データ管理と分析のための taskstream

当学の評価システムを理解する上でまず欠かせないのが、民間企業が開発した ICT プラットフォーム taskstream である。これは、評価に関わるデータを管理するシステムである。taskstream は、評価に係るデータをすべて保管しておくことが可能である。保管だけではなく出力、例えばループリックに基づくデータのレポートも出すこともできる。かつて約8年に亘って、連邦政府の補助金を受けて別のシステムである C-Pass を使っていたが、使いにくいとのことから取りやめ、現在は taskstream を使用している。

taskstream は、GSEHDの一部局に過ぎなかったOPPAが他部局の専門職養成のアカレディテーションをも担当するようになった理由とも関わりがある。当学が地域別アカレディテーションに際して基準協会にデータをみてもらったときに不足がみつき、それを補う意味で、教職課程の評価のために活用していた taskstream を全学の専門職養成プログラムに普及させていった。その経緯からOPPAが最も扱い方を熟知しているため、評価業務に関しても請け負うことになっていったのである。なお、taskstream 自体は、上述の学術計画評価部門も有している。

taskstream を使った業務には、プログラムの中の個人のデータを扱うものと、全プログラム（教職課程以外のものも含めて）のデータを扱う業務がある。OPPAは、前者を扱っている。集めたデータは、SPAにもCAEPにも地域別アカレディテーションにも活用できるように整備している。

さらに、CAEPはtaskstreamの使用を奨励している。アカレディテーションの報告書執筆や評価のときに使いやすいたことが理由とされている。ただし、それでも作業は大変さがつきまとう。例えば、各学部・大学院から上がってきたデータは、結局OPPAにおいてすべて入力するそうだ。

なお、国際的にもよく聞かれる“Blackboard”とは異なる。これはオンラインによる学習支援のシステムである。評価に関わる分析も不可能ではないが、評価に際しての有用性に関してはtaskstreamのほうが上回るため、GSEHDでは両方を使い分けて使用しているそうである。

第5項 CAEP評価に対応する3層構造

資料6（235頁）に掲げたスライドの9枚目にあるが、当学においては評価が3層構造となっている。全学的なレベルでの Accountability Management System（AMS）、GSEHDレベルでの Learning Achievement Tools（LAT）、そして各プログラム単位で受ける分野別の評価である。AMSは、州の基準で評価するものであるが、上述のtaskstreamにおいて使用されている語であるため、他学でもtaskstreamを利用していけば“AMS”の表記が出てくることがある。一方LATはGSEHD独自の呼称で、かつてはNCATEによる評価、現在はCAEPによる評価が該当する。

現在、この3層構造をAMSに統合する方向で調整が進んでいるとのことである。データを「賢く」運用して、評価を効率的かつ効果的にしたいとの考えからである。

なお、一般的な評価や質保証は、上述したこれらとは独立してAPRを5年に1回、当学独自の全学レビュー活動として入れており、すべてのレビュー活動の基盤としているそうである。さらに、すべての学位プログラムに対して、毎年学習成果等に関するレビューをすることが義務づけられている。

第6項 CAEPによる評価のサイクル

CAEPのアクレディテーションサイクルは、すべてのCAEP基準を満たして適格判定を得られた場合は7年となり、当学は現在7年間の有効期間の中途にある（なお、CAEP基準を1つだけ満たせない場合は仮適格判定となり、2年間の経過観察期間が設けられる。この経過観察で適格判定が得られれば、経過観察の2年間に5年間を足して、あわせて7年間の有効期間が得られる。2つ以上満たせない基準があった場合には不適格判定となり、その判定から向こう1年間は再受審を受けられない）。この7年間の中間時点で、SPAに連絡を取って、学生の評価や教員による学生に対するサポートについて報告しなければならない。それをSPAがレビューしたのち、7年サイクルの最後の年に、GSEHD全体で3日間のサイトビジットを受けるアクレディテーションを受審する。

第7項 データの収集

データの収集に関しては、学内のデータはシステム整備で首尾よく収集できるようになる工夫がされているが、例えば、卒業生に対する評価はどうやって入手するのか。新しい基準にも含まれているが、そのために、同窓会団体をお願いをしているところだそうである。どの評価団体でも現在は追跡調査が求められているので、卒業してから5年間のデータを集めようとしている。しかし、当学では少なくともコロンビア特別区に加えて2州にあたらないといけないので大変ではある。

実際、州も学校からフィードバックが必要であると考えている。唯一州と学校とがお互いにデータ提供し合う仕組みができているのがデラウェア州である。それを促進するためにtaskstreamが期待されている。

また、CAEP基準4に関わることだが、多くの大学では実際にそうしたデータ収集には相当な困難が伴う。卒業生からの回答は、時の経過とともに鈍いものとなっていく。そのような事象に対しても、戦略的な対応が求められている。

第8項 データの標準化の問題

SPA基準では、データを教育プログラム改善のために活用することが義務づけられているそうである。この基準が変わったときに、教職課程に関係する用語なども変わった。特に、それぞれの教職課程に共通する成績評語を使うことになった。具体的には3～1の3段階評価で、3が「目標達成」、2が「可」、1が「不可」である。教職課程の業界自身が、この評語を使うことを決めたそうである。GSEHDの中のプログラムもすべて同じ評価になるように、3・2・1となった。なお、ルーブリックの中には5段階評価を使っているところもあるが、数値化するときは3・2・1としている。

taskstreamに収められている学生個々のデータは、例えば、成績、プログラム名、グループの平均、グループの人数などが入っている。ルーブリックも入っており、各項目に入る基準をtaskstreamに持ち込んで入力するとのことである。また、数量的な項目だけではなく、学生が実際に挙げたパフォーマンスが具体的に記録されているので、分析に際して

偏りは入らない仕組みになっている。

データを分析して報告などを書くときに最も大切なのは、学生全体の平均がどのくらいになったのかであるとのことである。全体としての学習成果が重視されているからであると考えられる。

CAEPの新基準においてデータの検証が必須事項となったことに対する対応が大変だとのことだ。偏りをなくし標準化することに重点を置いているそうである。

第9項 教員との評価コミュニケーション

C-Pass から taskstream への移行について教授陣に説明するために、2012 年の段階で OPPA が作成したスライドがある（資料6に掲げたスライドの10枚目）。教授陣の協力が得られなければ評価はできないため、このような取り組みを入れるようになったそうである。スライドには、移行のスケジュールや手順が示されている。うかがったところ、このスライドは、システム変更と、NCATE から CAEP へア krediyteeshon を乗り換えることとを同時に説明することを企図したものである。

理解を得るために十分な情報提供をすることを心がけていることがうかがえる。

第10項 評価の活用

既述の通り、当学は APR をはじめとして評価を盛んに取り入れている、APR のデータの質が高く、CAEP 評価にも活用したいとの考えももっているようである。

また、結果の活用について、地域別の基準協会が学部や大学院にアクションプランを策定することを義務づけている。協会として継続的な改善を重要視しているからであり、その策定のために結果を活用することになる。

第11項 評価手順としての TI

GSEHD では、前回の評価において評価手順の選択肢から TI を選んだ（TI を含む CAEP における評価手順については、第1節参照）。CAEP へのヒアリングでも最も難しい評価で選ぶところが少ないとされていた評価手順をなぜ選んだのか。

2011 年に研究科長や学科長がオファーを受けて、試験的な実施を決断したからである。この TI を手順に採用することで、大学にとって必要なことは何かを探求することと、ア krediyteeshon を満たすこととの両立ができる。そのように考えた研究科長が Tate 氏に対して、TI を手順とするように打診した。ちょうど OPPA ができたこと、学問的にも新しい挑戦でもあって、一定の意味を感じたとのことである。

実際にどのような手順を踏んでいったかを簡単にご教示いただいた。パネルを組織して関連する文献を読み合って1年間に亘る議論を重ね、実践面に対するニーズが最も高いことが判明した。そのため、学校臨床的な実践を学際的に研究する方向性を立てた。全体的な問いを立ててから、段階的に具体的な焦点へと絞り込みを図る中で、4つの研究の柱が

立ち、それらを現場や教員への聞き取り調査などで研究を進めていったそうである。その上で、教員には実践をどのように学校臨床的な実践に反映させたかもヒアリングしている。

T Iによるレビューを通じて、さまざまな要素が把握できたことが、大きな評価の成果となっていることは間違いないと考えられている。

第12項 入学者の質の確保

CAEP基準3.2でも言及されている入学者の質の確保に関しては、SATなどのテストでみる方法もある一方で、独自の工夫を各プログラムでしているそうである。例えば作文やケーススタディをさせる、学生募集で事務局がもっと関与するなどである。いずれにせよ、一面的な能力判定ではなく包括的に入学者の能力を判断する志向になっている。

(小括)

当学は、評価や質保証を相当に積極的に展開している。その中で、本来の評価担当部局とは別の部局から、専門職養成プログラムに対する評価への対応の基盤を形成・発展させてきた経緯は感服するばかりである。その上で、いくつかのポイントにまとめたい。

第1に、エビデンス重視を方針とするCAEPの路線に対して、どうデータを収集、整理、分析、共有していくかは、各大学にとって大きな課題となることは不可避である。当学の場合、学内のデータに関してはtaskstreamの導入や学内のさまざまな評価データを流用できるようにする工夫で対応できているが、そこまでおぼつかない大学の存在は十分に想定される。また、現場や州との情報のやりとりに関してはさらに課題は大きい。そうすると、taskstreamのような共通プラットフォームを広く教職課程・州・学校と共有して、データの効率的な収集・整理・分析・共有を図る取り組みが求められるだろう。

第2に、学内の他の評価活動との効率的なリンクをいかにして設計・運用するのも課題である。上述の通り、当学は、本来の評価部局とは別に、GSEHDの内部で専門職養成プログラムに対する評価を発展させてきた。その独自性や学内の評価文化の高さには目を見張るものがあるが、もし学内での評価の効率化の観点から問題が生じているとすれば、改善が求められると考える。

第3に、評価を媒介とした学内外とのコミュニケーション促進も意義づけができると考えられる。システム移行の説明をア kredィテーションの乗り換えと合わせて教授陣に理解を求めるスライドを作成していることや、評価手順としてT Iを選択し、コミュニケーションを図りながら教職課程が抱える問題を現場目線で対話により確認して、その後の改革に生かすといった取り組みは、とりわけ対人要素が非常に強い職業の1つである教員を養成する機関として、見習うべき点もあるのではないかと考える。

<参考文献>

GWU Factsheet (2017年7月版)

第4節 まとめ

米国における教員養成分野の質保証を行っているCAEPの取り組みと、実際に評価を受けた経験（ただしCAEPの前身組織からのものではあるが）のある2大学における教職課程アクレディテーションの実際をこの章では扱ってきた。

CAEPは、前身であるNCATEやTEACの培ってきた制度・運用・経験を継承し、当初はそれぞれの方法や理念を併存させつつも、両者の機能的かつ効果的な統合をめざして、CAEP基準を設け、そして近い将来には評価手続も一本化することを予定している。基準・手続・運用をみる限り、教職課程の質をかなり徹底して維持・向上させることへの意識が高いことがわかる。かつて教職課程の質低下が「社会問題」として取りざたされた経験もあって、常に充満した使命感をもってスタッフが活動している様子も現地では察することができた。特に、基準5の特徴として列挙した、エビデンスの重視、指標や基準の多様性、ステークホルダーの多様な関与、入学から卒業までにとどまらない卒業後の追跡調査、根拠重視、意思決定への活用といった諸点は、そのままCAEPが有する特性の多くを表していると考えられる。

さらに、いわゆる「分野別評価」の観点から、他の分野との特性の違いにも、あらためて留意する必要性を強く感じている。SPA基準の併用がなされていることからわかる通り、親学問が多様な分野が教員養成というひとつの目的の下に集まったものが教職課程である。それ故、それぞれの親学問の特性を十二分に生かした基準や評価方法を使うことが不可避である。また、州も巻き込んだ連携が必要なため、「共有」が大きなキーワードとなってくる。特に、理念的な面から実務面まで、後者は特に情報の共有などが重要な課題である。この点、他の「分野別評価」と違って、作業負担の量とその煩雑さが極大化しやすい特殊なタイプであることを、今後の日本における制度設計にも生かすことが必要であると考ええる。

上記を踏まえて、2大学の事例を振り返ると、小規模の公立大学と大規模の私立大学という対照的な機関ではあったが、それぞれに方法こそ違えど、CAEPの意図するところにキャッチアップしていこうとする意思は明確であり、対応も真摯に行われていることも確認できた。また、特にジョージ・ワシントン大学では、専門職評価の部局が立ち上がった独特の経緯からもわかる通り、質保証に対する意識がもともと非常に高いことがうかがえた。なお、2大学ともワシントンD.C.内の大学である。米国の中心地に所在する大学であることへの自覚がそれなりにあり（聞き取り調査でそのような発言もなされた場面もあった）、全米的にみても水準が高いと思われる。これらの大学が全米の大学における教

職課程の代表事例ないしは平均的事例であるとは言い切れない要素もあり得ることを留意願いたい。

そして一方で、CAEPと大学との間で解決すべき現実的な課題もみえてきた。

第1に、上にも記したような「共有」、とりわけ情報共有が、現実的に大きな課題としてのしかかっていることが挙げられる。特に卒業生に対する追跡調査まで求められているため、州や学校との連携を図り、情報共有をする必要性が生ずる。しかし、データの共通化といった技術的な問題に限らず、個人情報の取り扱いといった周辺的な問題まで影響して、困難さに拍車をかけていると考えられる。また、学内の他の評価活動との連動性にも配慮を要する。

第2に、エビデンスや根拠を重視する姿勢に対して、どこまで「説明責任」を果たせる対応が可能なのか、現実的な着地点がなかなか見えないまま試行錯誤している状況も垣間見えた。もし仮に、エビデンスや証拠の「正当性」について提出された根拠に対してさらにその「正当性」を問うような事態となると、「評価のための評価」に陥る危険がある。教育分野でもエビデンスを重視すべきとの見解が近年みられるようになってきている。そうした見解の重要性は、この調査から得られた文脈からは十分に承知できるが、なおその上で、重視する度合いのバランスも勘案する必要があると考える。

第3に、CAEPがどこまで各大学の「困りごと」に手をさしのべる対応ができるか、といった課題もある。コロンビア特別区大学において評価対応ができる専門性を持った人材がいななどのリソース不足が指摘されていたが、上記の通りこれだけ特殊要素が強い教員養成分野の評価であると、それぞれの大学でもろもろの「困りごと」が発生していることも十分に予測可能である。単にア krediteーションを出すだけではなく、実際にどこまで支援ができるか、CAEPにおいても多様な支援を試みているが、これがポジティブな方向に成就できるかどうかは、今後の動向を注視する必要がある。

日米の特性の違いはあるが、これらの点を参考にして日本の制度設計を行う意義を、十分に確認できた調査であると総括したい。

第8章 教職課程の質保証・向上のための質保証システムの在り方（提言）

第1節 大学質保証の態様

第1項 大学質保証の一般的態様

大学の質保証の基本は、自己点検・評価である。自己点検・評価は、制度的には学校教育法第109条1項に依拠するもので、教育と研究、組織・運営、施設・設備を対象に行われる。

また学校教育法は、法制的な大学質保証の仕組みとしてその第109条2～4項で認証評価制度について定めている。認証評価とは、周知の如く、文部科学大臣によって「認証」された認証評価機関によって行われる制度化された外部評価である。認証評価には、大学を総体として一括評価する大学機関別認証評価（4年制大学は3機関が実施）のほかに、専門職大学院認証評価が存する。専門職大学院認証評価の評価対象は「教育課程、教員組織その他教育研究活動の状況」（同条3項）とされ、教育プログラム評価に分類される評価の態様である。現在、専門職大学院認証評価が制度化されているのは、法科大学院、経営、会計、助産、臨床心理、公共政策、ファッション・ビジネス、教職大学院・学校教育、情報・創造技術・組込み技術・原子力、公衆衛生、知的財産、ビューティビジネス、環境・造園、グローバル・コミュニケーション、社会福祉、デジタルコンテンツの諸分野であり、13機関が同評価を担っている（「認証評価機関の認証に関する審査委員会 認証評価機関一覧」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1299085.htm）。

これとは別に、工学、看護学、薬学、医学、獣医学などの分野で分野別評価が運用されもしくはそれに向けた整備が進行している。なお、すでに日本学術会議は、大学教育の分野別質保証に資することを目的に、各専門分野の「教育課程編成上の参照基準」の作成を順次進めている。

第2項 教職教育分野の質保証

教職教育等の分野でも、上記教職大学院の専門分野別認証評価の仕組みがすでに確立されており、「一般財団法人教員養成評価機構」によって実施されている。また、東京学芸大学関係者を中心とした人々の手で、学士課程の教員養成教育に係る「ア krediyテーション基準」に基づき「教員養成教育認定評価」の試行実施が進められている。そこでは、上記「教員養成評価機構」を受け皿にその本格実施の方途が摸索されている。教職課程の質保証に係る文部科学省の動向に目を転ずると、同課程の認定審査が厳格化の方向にある現下の状況の下、既存の教職課程の水準の維持・向上と教員養成機能の強化を図ることを目的に、ここ最近、中教審初中等教育分科会教員養成部会の付託を受け「課程認定委員会」が「教職課程認定大学実地視察規程」に基づきその総点検と実地視察を行ってきた。そして、2018（平成

30) 年3月から約1年を費やして我が国大学全教職課程を対象にいわゆる再課程認定が実施される。

このように、今日我が国高等教育界には、様々な態様の大学質保証が展開され、教員養成教育の分野にもそうした動きが急速に波及しつつある。しかしながら教員養成教育、とりわけ学士課程レベルの教員養成教育を対象とした大学評価を、一律の基準や手続によって羈束しこれを実行することには大きな困難を伴う。というのも、教員養成を主目的とする大学・学部等とは別に、一般大学・学部等に開放制の教員養成プログラムがかなりの数置かれていること、各免許状の種類に応じた教職課程を構成する「教科専門科目」の種類・内容がその依拠する専門分野の違いに応じ免許状の種類ごとに大きく異なっていること、など、これらを一律に扱うことを阻む大きな制度的な壁があるからである。後者について敷衍すれば、近年、文部科学省の教職課程認定審査では、学科の目的・性格等と免許状の相当関係の存在の有無が重要な審査項目となっている。具体的にはその審査の過程において、被審査者に対し、「学位の分野等、学科等の教育研究分野と認定を受けようとする免許状との間の十分な相当関係」の証明が求められているのである（「学科等の目的・性格と免許状との相当関係に関する審査基準」（平 23. 1. 20 課程認定委員会決定））。このことは、中・高の普通免許状が教科別に授与されるという制度設計がなされていることを含め、分野ごとにその性格・内容が異なる教職課程に対し一律の評価基準で大学評価を行うことを困難ならしめている。さらに、本アンケート調査結果が明らかにしたように、大学の41.3%が免許状取得率10%未満の水準に留まっている一方で、「初等教育を対象とする教員養成課程」の教員免許状取得率が相対的に高い傾向にあると推認できることは、教員養成教育の設置形態や免許状の種類の違い（例えば、開放制の教職課程は原則、初等教育のために用意される教員免許状の交付対象とはならないことなど）等の諸要因と連動しつつも、教職課程の教育上の最終目標を実質どこに設定するかについて同課程を開設・運用する大学ごとにその姿勢にかなりの開きがあることをも浮彫りにしている。

こうした大学教育の質保証システムに係る現況並びに学士課程レベルの教職課程の質保証問題を検討するに当たっての前提要件などに留意しつつ、本報告書では次に、同課程の質保証の在り方について若干の提言を行うこととする。

第2節 教職課程の内部質保証

第1項 教職課程の内部質保証の意義とその進め方

今回のアンケート調査を通じ、未だ学士課程レベルの教職課程は「内部質保証の取組」が漸進的段階に留まっていることが明らかとなった。

一方で、今回の米国調査を通して、学士・修士・博士の各学位に直結する教員養成プログラムを、教員資格との連動性も視野にアクレディテーションを展開しているCAEPが

教育内部質保証重視の視点から、質保証活動を進めていることを理解するに至った。

C A E P が教員養成教育の「提供者(provider)」にその確立・運用を求めている内部質保証の要件とは、(a)そこに、履修開始時から修了時までの学修到達状況と教育効果を多様な手法で測定する仕掛けが組み込まれていること、(b)証明し評価が可能でデータの累積に資する手段・方法を用いることに加え、系統的で理に適った証拠を産出できるような質保証を行っていること、(c)教育目標及び関係するスタンダードに即して、パフォーマンスを継続的、系統的に評価するとともにその結果を将来に亘り追跡し、それを基に策定した改善策とそれ以降のパフォーマンスの評価に用いた基準の効果を確かめた上で、それら諸結果を教育プログラムの改善に連結させること、(d)プログラム修了者の足跡に関する測定データが、活用可能なアウトカム・データも含めて要約されベンチマークに付され分析され、内部でそれについて広く認識の共有化がなされるとともに、その結果をプログラム・資源配分・将来構想に係る意思決定の手續に反映させていること、(e)教育プログラムの評価や改善プロセスに、卒業生、雇用者、実務経験者、学校や地域社会の関係者などのステークホルダーを広く参画させていること、の5つとなっている。

また本委託調査の過程で行った訪問調査により、(a)「教職課程センター」の下で、各種会議体を通じカリキュラムの検証・改善、学生・教員の双方がカルテやシートを使つての履修状況の把握、教育実習の質保証、などを行っているケース（甲南大）、(b)複数の教職課程でそれぞれ別個に開設されている同一授業科目の担当者が学部等の垣根を超え会議体方式の検証体制を形成し、教科及び担当教員の質保証に取り組んでいるケース（富山大）、(c)教育現場での経験のない研究者教員に対し附属校での「実習プログラム」を課すことで、現場のニーズに沿うような教職教育を実践しているケース（北海道教育大）など、特色ある改善・向上の取組を通じて教員養成教育の内部質保証を有為に進めている大学・教育プログラムも見られた。

さらに、委託調査の一環として実施した大阪府教育委員会、福岡市教育委員会への調査により、教育公務員特例法第22条の2第1項に依拠する「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」（平成29年3月31日文科科学省告示）を基礎に、教育公務員特例法第22条の3～第22条の5に依拠して教育委員会に置かれた「教員育成協議会」が策定した「教員育成指標」において、教職の養成期、すなわち教職課程の修了時に学生が身に付けておくべき資質、能力、態度・志向性の一覧が明示されていることが確認できた。そして両教育委員会への聴取り調査を通じて、そうした教職養成期に育むことが期待される「コンピテンシー」に留意しながら大学として教員養成教育を行うとともに、教職教育の現場に教員育成指標の存在が十分浸透していくことの重要性の指摘もなされた。

このことは、我が国大学の教職課程が教員養成教育を担っていることの帰結として、同課程はその全教育プロセスを通じ、教員の任命・採用権者である教育委員会の策定した教員育成指標に意を払いながら、内部質保証の仕掛けの中で、「ラーニング・アウトカム・ア

セスメント」の手法に拠り、教員採用時に求められる学生の学習到達度を経常的に検証することを不可避免的に要請されることとなったことを意味している。

さて大学基準協会は、これまで「内部質保証」についてこれを「PDCAサイクル等の方法を適切に機能させることによって、質の向上を図り、教育・学習その他のサービスが一定水準にあることを大学自らの責任で説明・証明していく学内の継続的・恒常的プロセスのこと」と定義づけてきた（大学基準協会『内部質保証ハンドブック』（2015.7）86頁）。このことと併せ、同『ハンドブック』は、内部質保証の営みの中で、a)理念・目的、教育目標に沿った教育展開がなされていることを保証し説明すること、b)大学レベル・教育プログラムレベル・授業レベルの3層構造を基に行われること、c)「学修成果（ラーニング・アウトカム）」の検証（方法）が重要な観点となること、d)全教職員の参加が基本であること、の必要性を力説する（同『ハンドブック』87頁）。

こうした「内部質保証」に係る大学基準協会の基本的考え方を基礎に据えて、以下に教職課程の内部質保証の意義とその進め方について若干の提言を行いたい。

本調査結果によれば、教職課程の自己点検・評価の実施は、設置形態により差異があるとはいえ、大学全体の半数を超える程度にまで普及している。しかしそのほとんどは、「教職課程のカリキュラム委員会等を通じて同課程を検証し改善・改革に連結」という形態でなされており、そこで文字通りの意味での「自己点検・評価」がなされているのかどうかは定かではない。一方で、独自の自己点検・評価システムを構築しているとの回答は、6%弱に留まっていた。

ところで、本アンケート調査結果において、「教員の養成の状況」に関する教育情報公表の法的義務を含め、法定由来事項について大方の教職課程がこれを遵守している実体が明らかとなった。但し、法令準拠の状況が、そうした法的要請に形式的に対応したに留まっているのか、それともその充足状況の確認の上に立って、その要件の実効性を高める努力が払われているのかどうかについて、まずは各大学自身の手で継続的に検証する必要がある。またアンケートを通じて判明したように相当数の大学で、教職課程を担う教員組織における実務経験を有する教員の位置づけ、「教科専門」と「教科指導」に係る授業運営上の系統性の確保、大学・教職課程と学校現場や教育委員会との組織的な連携、教職課程のマネジメント体制の充実と教職協働の推進、などの点に課題が認められた。こうした教職課程の課題に対処していくためには、その形状の確立方法は各大学の裁量に委ねられるとして、そこに自己点検・評価の営為に基礎を置いた固有の「内部質保証」の仕掛けを設けこれを効果的に機能させていくことが不可欠である。

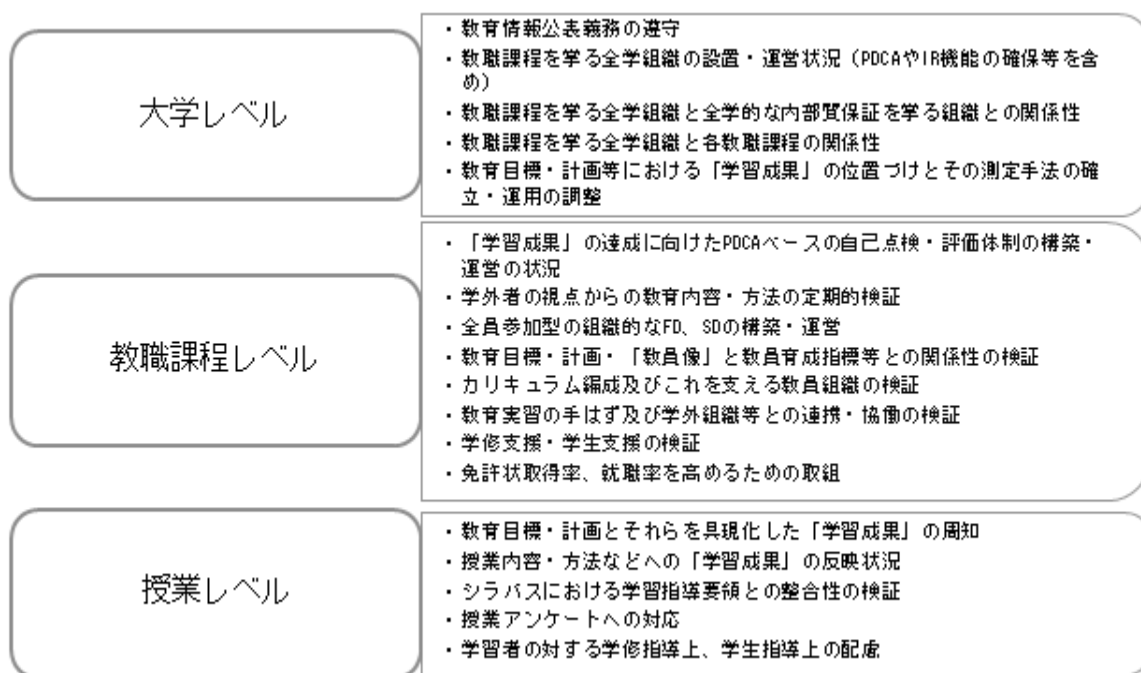
さて内部質保証を a) 大学、b) 教職課程、c) 教職課程を構成する各授業、の各段階で行うとして、最もミクロなレベルの「c) 各授業」での教育質保証の営みとしては、「教員養成の目標」、「目標を達成するための計画」もしくはその教職課程の教育上の着地点として設定する養成すべき「教員像」と自身の授業を通じての教育上の到達目標・「学習成果（ラーニング・アウトカム）」との整合性の確認、シラバスにおける授業進行計画と上記目標・計画や

学習指導要領等との整合性の検証、授業内容・方法の改善や授業アンケート結果に対する対応、などの諸点が挙げられる。

続く「b)教職課程」のレベルでは、各教職課程の教育活動とそのマネジメントを主な対象に、同課程に関与する教職員参加型の系統的な自己点検・評価が継続的に行われることが必要である。その実施プロセスには、教員養成の目標・計画もしくは養成すべき「教員像」の有効性・妥当性の検証を起点とした改善・改革に向けたPDCAの循環サイクルが内包されていることが大切である。そこでは適宜、任命・採用権者である教育委員会が策定した「教員育成指標」などを参考に、上記目標・計画や「教員像」の適切性の検証を行うことも重要である。併せてそのプロセスの中で、各教職課程の全教職員を対象とするFD、SDの恒常的な仕掛けを構築し継続して運用することも重要である。そこでは、カリキュラムの編成・展開状況や授業実践の検証、学生への学習支援はもとより、上記目的・計画等の共有化、「教科」、「教科指導」、「教職」の各教科間とそれらを担う教員間の連携の確保などのほか、現下の高等教育政策、教員養成政策及び関連する法改正の動向等についての知識と対応策について認識を新たにする機会を設定する等の活動を行うことが期待される。このほか、教職課程単位で営まれる内部質保証の実効性をより確かなものとするとともにその客観性、妥当性を高めていく上で、教育の内容・方法の定期的検証の過程に、学外の教職課程等の専門家の参画を仰ぐなどの工夫を加えることも重要である。

「a)大学」のレベルでは、大学全体の内部質保証を統括する組織のラインにつながる「全学教職課程運営委員会」や「教職課程センター」などの組織の枠組みの中で、教職課程に直接、

図 143 教職課程における内部質保証の階層構造と点検・評価項目（例）



間接に関わる内部質保証の営為が進められる。そこでは各教職課程が進める内部質保証活動に係る調整や各教職課程の内部質保証の実効性を担保するための手段が講じられる。そしてまず、大学に開設されるすべての教職課程において養成を目指す「教員像」が検証の対象とされるべきである。その検証に当たっては、任命権者である教育委員会が策定した「教員育成指標」を踏まえつつ、すでに明文化している養成すべき「教員像」の妥当性も含めてこれを行なうことも、時宜に応じて必要となろう。このほか、「b) 教職課程」レベルでの内部質保証の実効性の確保に向けてPDCAが効果的に発揮できるよう、例えば「教育課程センター」などの教職協働の組織体が、修了者のフォローアップ調査をも含むIRの役割を実質的に担うことが期待される。

第2項 本アンケート調査項目の内部質保証における点検・評価項目、評価指標としての利活用の可能性

教職課程を対象とした質保証が、大学レベル、教育プログラムレベル、授業レベルの3層構造による内部質保証の営みを基本に展開されるべきこと、を強調すると共に、それぞれのレベルで営まれる質保証活動のアウトラインを上提示した。そこで本項では、本報告書の読者の参考に供することを目的に、今回のアンケート調査の質問項目の意義と位置づけを、そうした質保証の際に活用する点検・評価項目、評価指標などとの関連の中で簡潔に述べておきたい。なお、ここに言う「評価指標」とは、現時点での点検・評価項目、点検・評価の視点としての域を出ないものであって、全体の「基準」を構成する各規定の達成度のスタンダードの意や、各規定の達成度を測る際の達成段階ごとの標準的な行動規範を示す「規準」の意で用いることを意図するものではないことを予めお断りしておきたい。

さて、表8に示す「本アンケート調査項目を中心に見た各機関等の審査・評価項目比較表」は、アンケート調査の質問項目を左欄に据え、これら項目が法令由来のものであるかどうかの確認の上に立って、大学基準協会の点検・評価項目・視点及び東京学芸大学の教員養成評価開発研究プロジェクトの成果に基づく「基準（観点・取り組み例、を含む）」、さらには文部科学省・中教審中等教育分科会教員養成部会・課程認定委員会等の審査項目とのおおよその比較を一覧で示したものである。左欄のアンケート調査項目は、これまで言及してきたように、平成27年12月の中央教育審議会「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」（答申）が示した教員養成教育の質保証に係る具体的提言の内容を項目化したものが主要な構成要素となっており、同教育の質保証に係る領域におけるすべての項目、指標の提示を意識したものではない。このことを前提に、次に、本アンケート調査に係る質問項目を現時点における点検・評価項目・指標若しくは評価基準の枠組みに見立て、そのささやかな比較分析を試みたい。

まず、本アンケート調査項目のうち、教育職員免許法施行規則、教職課程認定基準、教職課程認定大学実地視察規程といった法令もしくは法的拘束性の強い文部科学省の準拠規範については、内部質保証の仕組みを介すると否とを問わず、学内で経常的にその充足状

況の確認を行うことが必要である。そうしたものの例として、「情報公表」に関する全項目、「教員組織」における「必要専任教員の充足状況」、「教育課程の展開に相応しい教員の配置」、「教育内容・方法等」の「カリキュラム編成における各科目の系統性の確保」、「学習指導要領を踏まえた授業を確保するための措置」、「教育実習を踏まえた学生への準備段階での配慮」などが挙げられる。これらは「所与の条件」の適切性の検証に関わるインプット評価項目・指標としてその相当数が位置づけられるものである。その意味から勘案すると、本アンケート調査の対象から外れた多くの法令由来事項についても、それが法的拘束性を有している限りにおいて常時検証すべき必須事項として位置づけられる必要がある（例えば、必須開設科目の設定や施設・設備等の整備など）。そこでは、表8に記載はないものの、すでに述べたように文部科学省の課程認定審査では、学科の目的・性格と免許状との間の相当関係の存在の証明が申請者に強く求められている現状に照らし、学科全体のカリキュラムを俯瞰しつつ各教職課程のカリキュラム編成の適切性を明らかにすることが法定事項とされていることにも留意しながら内部チェックをすることが特に必要となっている。加えて上の「情報公表」のうち、「教員養成に係る教育の向上に係る取組状況」についてはその公表の前提として、教職課程を対象とする何らかの内部質保証装置が学内で実際に構築され運用されていることが強く要請されていることにも留意が必要である。

さて表8では、「大学基準協会」が大学機関別認証評価を行う際の評価項目を△で示したが、それら項目は本アンケート調査項目と比較的広範に重なっている。その多くは法令由来事項であるが、これとは別に、教育の目的・目標等や「内部質保証」に係る領域を中心に、いくつもの評価項目が本アンケート調査項目と重複している。こうしたものの例として、『『ラーニング・アウトカム』の達成度を測る指標等の設定状況』などのほか、FDやSDの構築・運用等の項目を挙げることができる。これら項目を現時点での評価項目・指標として捉えた場合、それらは概ねプロセス評価の視点で理解できるものであるが、教育の目的・目標は、教員養成教育を教職課程の枠組みを通じて進める上での基本を成し内部質保証の起点を提供するという意味においてプロセス評価を支えるインプット評価項目・指標としての要素が濃いものであるほか、「学修成果（ラーニング・アウトカム）」の測定・評価や修了者のフォローアップ調査・検証といったアウトカム評価の基幹を形成するものであることにも留意する必要がある。なお、これら項目の多くが「東京学芸大学」の設定した教員養成教育認定評価の基準（観点・取り組み例、を含む）とも多くの部分が重なり合っていることも併せ指摘しておきたい。

このように見ていくと、まず第1に、法令や法的拘束性の強い準拠規範に裏付けをもつ主としてインプット評価に係る項目・指標は、大学とそこに置かれる教職課程として必ず遵守すべきであることから、そこに内部質保証の仕掛けの有無にかかわらずその経常的な検証がこれら大学等に求められる。そこでは、文部科学省主導で進められる教職課程認定大学実地視察や教職課程認定における審査項目への適合性の確認が不可欠となる。第2に、内部質保証の営みが、教育の質を「学習者」の視点から検証し、その改善・改革を図ってい

表 8 本アンケート調査項目を中心に見た各機関等の審査・評価項目比較表

アンケート調査項目		法令由来 事項	JUAA 認証評価 項目	他機関等の審査・評価項目			備考
				東京学芸 大学	実地視察	文部科学省 課程認定	
1. 「教員の養成の状況」に関する情報公表							
(1) 情報公表の中心							
・ 目標・計画		○	△		○(※)	○(※)	(※) 新規の課程認定では 「情報公表」の前提を欠く 一方で、「再課程認定」、 「実地視察」の折にはそ の検証対象となるものと 考える。
・ 教員組織、教員数、各教員の学位・業績・担当授業科目		○	△				
・ 教員養成の授業科目、各授業科目の内容・方法、年間授業計画		○	△				
・ 教員免許状の取得状況		○	△				
・ 教職への就職状況		○	△				
・ 教員養成課程の質の向上への取組		○					
(2) 情報公表の方法							
・ 情報公表の体制の整備状況		○	△		○(※)	○(※)	(※) 同上
・ 情報公表の具体的手段		○	△				
2. 教職課程における質保証・向上の取組について							
(1) 教職課程の目的・目標、育成を目指す「教員像」							
・ 目的・目標・「教員像」の実現に向けた計画の学生間、教職員間の共有状況			△	○			
・ 「ラーニング・アウトカム」の周知の方法			△	○			
・ 教職課程の教員に教員養成の任を自覚してもらうための工夫				○			
(2) 内部質保証							

・PDCA サイクルの構築状況		△	○				
・「ラーニング・アウトカム」の達成度を測る指標等の設定状況		△					
・I R の確立とその位置づけ			○				
・課程修了者に対するフォローアップ調査の実施とその活用方法			○				
・文部科学省の実地視察に伴う改善意見への対応		△					
・外部評価の実績の有無			○				
(3) 学生の受け入れ							
・教職課程の目的・目標に適った熟意ある学生を受け入れるための工夫		△	○				
・学生定員と各年度の履修学生数の適切性		△	○				
(4) 教員組織							
・必要専任教員数の充足状況	○	△		○		○	
・教職課程の展開に相応しい教員の配置	○	△		○		○	
・教育現場に精通した教員を増やすための工夫	○			○	○(※)	○(※)	(※)実務家教員の業績審査
・研究成果や教育実践の成果を教育内容・方法に反映させるための措置			○				
・F D の仕組みの構築		△	○				
・F D の内容		△	○				
・教職課程の教育の内容・方法を教育現場の要請と乖離させないために講じている措置			○				
(5) 教育内容・教育方法・成果の測定							
(a) 教育内容・方法							

・カリキュラム編成における「教科専門」、「教科指導」、「教職」の 各科目間の系統性の確保	○	△	○	○(※)	○(※)	(※)法定科目の確保
・「教科専門」と「教科指導」に係る融合科目の設定状況						
・教職課程科目の履修登録者の上限設定の状況		△	○			
・新たな社会的要請や政策課題に対応させた教育内容・方法上の 工夫	○		○	○(※)	○(※)	(※)法定科目の確保
(b) 実践的な教育の実施と教育委員会・学校との連携						
・学校現場に直接触れることのできる教育内容・方法上の工夫			○			
・「学習指導要領」を踏まえた授業を確保するための措置	○			○(※)	○(※)	(※)ほかに「平成31年度 教職課程認定審査要領に ついて」(平29.11.17課 程認定委員会決定)
・教育実習に赴く学生への準備段階での配慮	○		○	○(※)	○(※)	(※)教育実習の体制確立
・教育実習に臨む上で必要な履修要件の設定状況			○			
・教育実習の協力校・指定校との連携体制の確立	○		○	○(※)	○(※)	(※)教育実習の体制確立
・教職課程の展開過程での教育委員会との交流の状況			○			
(c) 学習成果の測定						
・教職課程履修者に対応させた授業アンケートの企画・実施			○(※)			(※)『ハンドブック』で は、「学生の教職志向」の 把握や「授業の質的向上」 のための組織的取組につ いて記述。
・授業アンケートのフィードバックの状況						
・「ラーニング・アウトカム」の達成状況を学生が自己診断する仕			○			

組みの導入状況									
(d) 学修支援									
・教職への学生の意欲・適性や知識・能力の検証・把握の方法の確立			△		○				
・教職への就職率等を高めるための工夫	○(※1)				○(※1)		○(※2)		(※1)『ハンドブック』は「教員採用試験対策について、大学としての見識をもった対応をとる」とある。(※2)就職率そのものも検証の対象
(e) 教職実践演習									
・学生の教職への自覚を高め、理論と実務をつなげる場としての「教職実践演習」の運用上の適切性							○(※)		(※)「教職実践演習の実施に当たっての留意事項」(平 20. 10. 24 課程認定委員会決定)
・「教職実践演習」で用いる「履修カルテ」の活用上の適切性									
(6) 教職へのキャリア支援									
・学生からの相談に応じる体制の確立	○		△		○		○		
・教職志望者へのキャリア支援体制の構築・運用					○				
(7) 教職課程の運営									
・教職課程に対する全学的なマネジメント体制の確立			△				○(※)		(※)「教職課程認定大学
・教職課程センターや全学教職課程運営委員会等の確立・運用の状況							○(※)		等実地視察報告書」より

・教職課程運営における教職協働の状況							
・教職課程の運営・支援を行うＳＤの構築・運用			△		○		

(注１) 本表は、今回のアンケート調査の質問項目を左欄に据え、これら項目が法令由来のものであるかどうかの確認の上に立って、認証評価機関である大学基準協会の点検・評価項目・視点及び東京学芸大学のプロジェクトの成果を基に「教員養成評価機構」が目指す「教員養成教育認定評価」の点検・評価項目・視点、さらには文部科学省・中教審初中等教育分科会教員養成部会・課程認定委員会等の審査項目とのおおよその比較を一覧で示したものである。

(注２) 表頭の「JUA 認証評価項目」は、大学基準協会『点検・評価項目』及び『評価の視点』（参考資料）の記述に拠った

(http://www.juaa.or.jp/images/accreditation/pdf/handbook/university/2017/shiryou_02.pdf)。

(注３) 表頭の「他機関等の審査・評価項目」中、「東京学芸大学」とあるのは、(注１)に記した「教員養成教育認定評価」の点検・評価項目・視点の意である。同項目・視点は、東京学芸大学『教員養成教育認定評価ハンドブック』中「教員養成教育認定基準」の記述に拠った

(<http://www.u-gakugei.ac.jp/~jastepro/html/pdf/handbook.pdf#search=%27%E6%95%99%E5%93%A1%E9%A4%E6%88%90%E6%95%99%E8%82%B2%E8%AA%8D%E5%A%E%9A%E8%A9%95%E4%BE%A1%E3%83%8F%E3%83%B3%E3%83%89%E3%83%96%E3%83%83%E3%82%AF%27>)。

(注４) 表頭の「他機関等の審査・評価項目」・「文部科学省」中の「実地視察」、「課程認定」のいずれの項目も文部科学省初等中等教育局・教職員課『教職課程認定申請の手引き（平成 31 年度開設用）』中の主に「教職課程認定基準」（平 29. 11. 17 改正，課程認定委員会決定）並びに「教職課程認定大学実地視察規程」（平 28. 7. 4 改正，教員養成部会決定）に拠った。その他の法的拘束性のある「決定」の出処は、その都度、「備考」欄に示した（いずれの「決定」も上記『手引き』に掲記）

(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2018/01/16/1399047.pdf)。

(注５) なお「大学基準協会」の表記欄が△表示となっているのは、同協会が大学機関別認証評価の枠組みの中で、教職課程に照準を定めたものではなく「大学」全体に対してそれら項目を評価対象としていることを示すためである。

くことを基本的内容とするものであることから、教育上の目的・目標・計画や育成を目指す「教員像」を起点として、教育活動の有為性や「学修成果（ラーニング・アウトカム）」の達成状況の検証がなされる必要がある。そうした観点に立脚すれば、上記目的・目標等の実効性の確認とそれら目的・目標等への構成員による認識の共有を基礎に、プロセス評価の視点に沿った点検・評価項目、指標に即して内部質保証の営為を進めることが大切となる。第3に、本アンケート調査項目のうち、プロセス評価に係るものに特化してその内容を見ると、その相当部分が大学基準協会や「東京学芸大学」プロジェクトがすでに設定する評価項目等と重なり合っていることがわかる。「内部質保証」の構成要素についても同様の傾向が窺える。

このことは、各大学とそこに置かれるその教職課程を取り巻く環境・条件の下で固有の項目・指標を策定できることを前提としつつ、平成27年12月の中教審答申が提起した教職課程の質保証の視点を踏まえた本アンケート調査項目が、内部質保証の際の点検・評価項目や評価指標、さらには評価基準のアウトラインの具現化に向けた道標として一定の有為性を有していることを示している。

第3節 外部質保証の在り方と認証評価の役割

第1項 外部質保証の基本的視点

教職課程を含む教員養成教育全体を対象とした質保証については、これまで見たように開放制の課程を中心にその設置件数が膨大であることやその基礎となっている分野が多様、多岐に亘っていること、さらに実質的な教育上の最終目標をどこに置くかについて各課程間に温度差が見られることなど、その実施には多くの障壁がある。しかしながら、教職志望者である学生の「学習者」の教育上の利益を守る責務が各高等教育機関に課されている以上、教育質保証の営みの放棄は許されるものではない。こうした理由から、その質保証活動を大学の自律的営為として展開できる「内部質保証」の枠組みの中で行うことができるよう、そのためのアウトラインを上提示してきた。

その一方で、平成27年12月の中教審答申は、東京学芸大学の「教員養成評価開発プロジェクト」の成果が「教員養成評価機構」等の評価団体等に継承・拡大され、各大学間で教育内容・方法等を「相互評価」することを通じて教員養成質保証システムが確立されることへの期待を示している。同答申はこのことと併せ、「大学の教職課程の第三者評価については、地域や大学の特性、学部等の専門分野などに応じて、将来的には様々な評価主体によって全国的に取り組まれることが期待される」と述べている。このように、同答申は、上述のような障壁の存在を認識しつつもなお、教職課程を対象とする「第三者評価」システムの確立の必要性を求めていると理解できるのである。

ところで、本アンケートでも、こうした中教審答申の提言を踏まえ、「教職課程の質を保

証し改善・改革を誘引する仕組みとしての『第三者評価』のあり方」を問う質問項目を自由記述での回答方式で設定した。その結果の詳細な分析は、別項に譲ることとして、ここでは次のことを簡潔に指摘しておきたい。

外部質保証の仕組みを構築することの是非について直接的に答えた回答としては、「その意義を認める」、「認めない」、「認証評価や文部科学省・実地視察で十分」といった内容がそれぞれ複数見られた（本報告書 47 頁を参照）。他には、現行の実地視察制度を再編してこれを「第三者評価」として位置づけることや実地視察・認証評価との「差別化」の観点にも留意すべきとの指摘に加え、大学の性格・特性やその所在場所を考慮した質保証の在り方や評価体制・評価方法等についての意見を示す回答もあった。

このアンケート結果を見る限り、新たな「第三者評価」システムの構築・運用への肯定評価が「否定」を上回るとは一概には言えない一方で、何らかの外部評価の存在もしくはその可能性に否定的な回答は少数に留まっていたものと理解できる（こうした傾向は、本委託調査の中で行った訪問調査においても認められ、聴取り調査を行った関係者の反応も、概ねこうした「第三者評価」へ理解を示すものであった）。

とりわけ教職課程認定大学実地視察や認証評価を、教職課程を対象とした外部質保証や外部評価のシステムと同様のレベルで意識する内容の回答が一定の件数を示したことは注目すべきである。とはいえこれら既存の2つの審査・評価の仕掛けが、現時点において、我が国教職課程全体を俯瞰したシステムとして十分に機能しているとはいえない状況にある。その理由は、前者で行われる視察件数は総対象件数に比して限定的であることに加え、後者に示された認証評価の枠組みの中での教職教育質保証の位置づけは決して高いとはいえない点に求められる。

教職課程認定大学実地視察における教職課程の審査項目の態様はすでに見たところであるが、認証評価については大学機関別認証評価の職責が「大学の教育研究等の総合的状況」を評価（学校教育法 109 条 2 項）することにある以上、制度上、そこには教職課程の「評価」も含まれているはずである。しかしながら、総じて我が国機関別認証評価では、大学横断的な組織体制とそのガバナンス並びに教育研究活動とこれを支える教員組織を主たる評価対象として捉えてきた。そして、教育研究活動・教員組織については学位課程を実質的な単位としてその評価が行われる中で、教職課程の評価がともすれば等閑視されることもしばしばであった。認証評価の枠組みの中で教職教育の質保証がこれまで定着しなかった大きな要因はこの点に求められる。

第2項 外部質保証の実施主体としての認証評価機関の役割

大学における教員養成教育の外部質保証の実施主体としての方向性を明確に打ち出しているのは、教職大学院（及び学校教育系専門職大学院）を対象とする専門職大学院認証評価を展開している「一般財団法人教員養成評価機構」である。このことは、平成 27 年 12 月の中教審答申ですでに言及されているほか、教員養成評価機構自身、Web ページ上で「認

証評価のほか、将来的には教職課程全体の質的水準の向上を目指し、課程認定された各大学の教職課程の評価についても視野に入れ活動を行う」旨を明言している。

(<http://www.iete.jp/aim/index.html>)

さて、教職課程を対象とした外部質保証は、すでに見たように、現在においても法制度上、大学機関別認証評価の枠組みの中で行うことが可能である。従って、本来の制度設計として、教職課程も大学機関別認証評価における評価領域に含まれている以上、そうした制度的要請を踏まえた認証評価の充実策を打ち出すことが大切である。

このことを前提に、認証評価機関が、大学機関別認証評価の枠組みの中で教職課程を対象とした評価を十全に行おうとする場合であっても次の諸点に留意しながらその質保証の方向性を示すことが重要である。

まず第1点として、被評価者、評価者のいずれの側においても評価負担を最小限に抑えることができるような評価の仕組みを計画しなければならない。

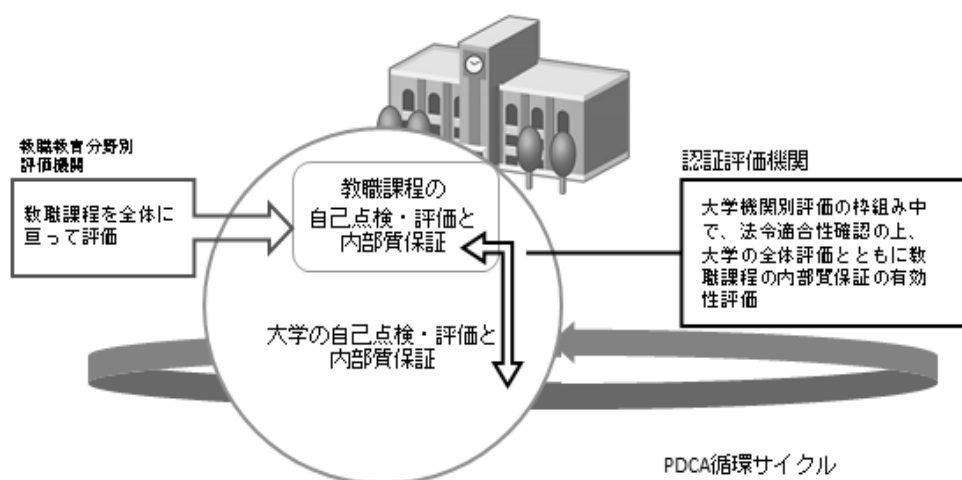
第2は、第1と密接に関連することであるが、「内部質保証」の体制の構築とその機能的有効性を検証することを主軸に、評価活動を進めるべきである。具体的には、a)大学、b)教職課程、c)教職課程を構成する各授業、のそれぞれの段階で行うことが内部質保証の原則とされつつも、認証評価では、教職課程に求められる法的要件の充足状況の確認の上に立って、「a)大学」レベルに視座をおいてその検証を行うことが現実的であると考え（「a)大学」レベルの点検・評価項目、視点等については上述の通りである）。その際には併せて、「大学の組織・活動に係る内部質保証を掌理する全学的な組織体制」と「教職課程を対象とした全学的なマネジメント体制」（例えば、全学教職課程運営委員会、教職課程センターなどの組織・体制）の関係性の把握・検証も必要となろう。

従って、第3点として、教職課程固有の分野別評価に関わる事柄には、当面の措置として微細に亘って関与しないことを原則とすべきである。なぜなら分野別評価となると、授与される免許状の教科、職種及び免許状の種類の別といった教職課程の各課程ごとの授業科目配置やそれらを包摂するカリキュラム編成における系統性と実効性並びにカリキュラムを担う教員組織の在り方など、授与する免許状の基礎を成している教職課程に加えこれを包含する専門教育等の内容・方法及びそれらを支える教員組織にまで踏み込んで検証することの是非についての専門的技術的な検討が求められるからである。また現時点では「教職に関する科目」や外国語（英語）の教科に関する専門的事項、教科の指導法に限定されているとは言え、教育職員免許法及び同施行規則に基づきすべての大学の教職課程で修得すべき資質能力を提示した「教職課程コアカリキュラム」「外国語（英語）コアカリキュラム」も提示されており（「教職課程コアカリキュラム」前掲『教職課程認定申請の手引き』165頁以下に掲記）、分野別評価に臨むのであれば、今後、これらをも参考にした検証方法の検討も求められる。

最後に教職課程の外部質保証に固有の要検討事項として、大学機関別認証評価の実施過程における必須的な審査項目として位置づけられるべき法令由来事項に係る課題について

あらためて若干の言及をしたい。すでに見たように「学科等の目的・性格と免許状との相当関係」については、それが学位に連結する専門分野と免許状との相当関係の状況が審査対象とされることで、言わば分野別評価の視点を駆使することによってのみ妥当な判断が得られる事象である。教職課程を開設している当該学部・学科等の専門課程が、授与される免許状を基礎づけている教科や職種等の別に対応したふさわしいものかどうかの判断は、すでに教職課程認定大学実地視察や課程認定委員会において専門的な観点から審査が行われており、仮に教職教育についての実践的な蓄積・経験を欠いた状況下で、認証評価の結論と実地視察等の結論との間に齟齬が生じた場合、認証評価全体への信頼の失墜につながることもなりかねない。従って、文部科学省が基幹的審査項目として位置づけ審査を行っている当該項目をどう扱うかの問題については、引き続き慎重に検討していくことが必要である。

図 144 大学における教職課程の内部質保証と第三者評価（構想略図）



教職教育の質保証を大学機関別認証評価の中でシステム化しその運用を目指すという構想を前提とした場合、大学を主たる対象に機関別認証評価を行う「大学基準協会(JUAA)」、「大学改革支援・学位授与機構(NIAD-QE)」、「日本高等教育評価機構(JIHEE)」及び短期大学を対象に機関別認証評価を行う「短期大学基準協会(JACA)」が、機関別認証評価の枠組みの中で「内部質保証」のメタ評価を軸とする教職教育の外部質保証を実施する候補機関に挙げられる。但し、その実施に当たっては、下記のような解決すべきいくつかの課題もある。

第1に、機関別認証評価機関、とりわけ大学レベルの認証評価を掌理する3つの機関の

間でそうした営為に踏み出すことについての共通合意を図っておく必要がある。

第2に、「内部質保証」の検証を軸とする認証評価の質保証のための基準や項目・指標等についても、機関別認証評価機関間で整合性のとれたものを策定することが重要である。もとより、質保証の実施手続・方法については、各認証評価機関の自律的判断に委ねられる。

第3に、教職課程を対象とする外部質保証の実施に伴い、すでに実施の方向性を表明している教員養成評価機構の評価と大学機関別認証評価の間で、どう連携・協働できるのか、その一方でそこで如何なる棲み分けを図ればよいのか、という点についてはさらに鋭意検討することが大切である。

第3項 分野別質保証と認証評価機関—大学基準協会の今後を念頭に置いて—

これまで見てきたように認証評価機関が教職課程の外部質保証を行おうとする場合、既存の認証評価システムである大学機関別認証評価の枠組みの中でその営為を進めるのが現実的な選択肢であると考ええる。認証評価機関が教職課程に固有の分野別評価を行うことに對し、現時点で制度的な縛りはないとは言え、そのプロセス全体を通して高度に専門的、技術的判断が求められること、従って上記機関別認証評価機関のいずれにおいてもそのための新たな仕組みの構築が必要となることは疑う余地はない。

とはいえ、認証評価機関の一翼を担う大学基準協会としても、将来における教員養成教育に特化させた分野別評価を視野に収め、米国や英国の先進的な質保証システムを調査研究する中で、また、大学教育の分野別質保証に資することを目的とした日本学術会議を受け皿に策定された専門分野ごとの「教育課程編成上の参照基準」の活用可能性を模索するなどする中で、教員免許状の基礎となる教育プログラムを個々の的に評価する方法、教育プログラムごとに構築・運用されている内部質保証の仕組みに照準化してその機能的有効性を評価する方法、など多様な質保証の手法の具体的適用可能性を追求していくことは、将来に亘る教員養成教育の質の向上策を展望していく上で避けては通れない課題である。

ところで、教員養成教育プログラムのア kred i t a t i o n を担っている米国のCAEPの営みは、現状において試行錯誤の繰り返しであるとはいえそれが質保証の領域で一定の成果を収めている。その所以は、a) 教員養成教育プログラムの認可権者である州政府とCAEPが協働で外部評価の衛に当たっていること、b) 評価基準に係る合意形成や評価作業の遂行など具体的な質保証の諸局面において、学校関係者を軸に多様なステークホルダーがそのプロセスに参画し得ていること、c) 教職課程の基礎となっている専門分野の特性に配慮した外部質保証の実を挙げるため、CAEP固有の基準のほかに「専門職団体 (Specialized Professional Association, SPA)」と呼ばれる団体それぞれの外部質保証基準 (「SPA基準」) の併用を認めることで、多様な専門分野を基礎とした各教職課程の性格・特徴に配慮しようとしていること、そして何よりも d) CAEPの内部質保証に係る「基準5」が、「学習成果」重視のアウトカム評価を軸に実証可能なデータなどを対象に

これらをPDCAサイクルの中で検証し、改善・改革に連結させるという、欧米の昨今の教育質保証のトレンドとも十分整合し得ていること、などの点に求められる。将来に備え、我が国の教員養成教育の質保証システムの一層の充実を目指すという観点に立脚しそうした質保証の先端を牽引するCAEPなどの海外の動向を注視していくことも大切である。

もとより、法令に依拠する専門職大学院認証評価、医学系、看護系、薬学系等の分野固有の第三者評価など、多岐に亘る外部質保証の仕掛けが現在我が国において稼働し若しくは稼働に向け準備が進められている現状に鑑み、教職課程に特化した外部質保証システムの運用が大学の評価負担の荷重に拍車をかけるものであってはならないことは、上記検討に当たっても十分肝に銘じておくべきである。

なお、今回の訪米調査で、教職課程のアクレディテーションを担うCAEPの組織体制についてフルタイム・スタッフだけでその人数が24名にも達していることが判明した点について若干の言及を行いたい。我が国大学の教職課程が量的に広範に及んでいることに鑑みれば、認証評価機関が新たに教職課程に特化した分野別外部質保証事業に乗り出すに当たっては、同分野の評価に対応した相当数の専任スタッフの配置と評価体制の構築・増強が必要であり、そのための財政上の充実策についての綿密な試算が求められる。このように教職課程を対象とする分野別質保証の実施には、現時点において、克服しがたい人的、財的な制約要因があることを等閑視することはできない。

第4節 まとめ

我が国の未来を切り拓くとともに世界に羽ばたき積極的に国際貢献できる次世代の人材を育成するという崇高な使命を担っている公教育への期待は、これまでにないほどの高まりを見せている。そうした要請を背景に、教える者と学ぶ者との間の心の交叉を通じて、学習者の知識・能力を育みその人格的成長を促すことを任とする学校教員に対しても、養成・採用・研修の有機的関連性を図りつつ、「養成」を起点に現職教員として生涯活躍する各ステージに応じその資質を漸次高めていくことが求められている。

そうした「養成」という極めて重要な段階に位置づけられる教員養成教育においても、各教職課程はその質の維持・向上を図る中で自らが設定した養成すべき「教員像」を見据え、教職を志望する「学習者」の学習需要に十全に配慮しつつその活動を遂行していくことが要請されている。

今日、教職課程の質保証は、上に見た教員養成教育の基本的使命を実効あるものとしていくために必要不可欠である。すなわち内部質保証、外部質保証の2つの側面を視野に入れ、我が国全体に亘って教職課程の質保証システムを制度化し効果的に運用していくことこそが、教員養成教育ひいては公教育の基本的使命を将来に亘り実あるものとしていけるかどうかの大きな分水嶺となっているのである。

第9章 教職課程の質保証に係る当面の方向性について ―むすびにかえて―

2016（平成 28）年 3 月、中央教育審議会大学分科会は、「認証評価制度の充実に向けて（審議のまとめ）」を公表した。その「審議のまとめ」では、大学の教育研究水準の一層の向上を図るため、認証評価においては、法令適合性など外形的なものだけではなく、教育研究活動の質的改善を促す内部質保証を重視した評価制度へと転換を図るべきことが提言された。この提言に基づき、機関別認証評価機関が定める評価基準に共通して定めなければならない新たな項目の 1 つとして、「大学における教育研究活動等の見直しを継続的に行う仕組み（内部質保証）に関すること」が追加され、これを評価の際の重点評価項目として位置づけることが、省令上明定された。

こうした認証評価に関する制度改正を背景に、機関別認証評価の在り方が、大学の改善・改革システムの機能的有効性に焦点が移されつつある。すなわち、昨今の機関別認証評価は、個々の教育プログラムの内容やそのプログラムを支える教員組織の適切性（例えば、教員の科目適合性など）等に焦点を当てて評価することに終始するのではなく、むしろこうした個々の教育プログラムの定期的検証（プログラム・レビュー）が内部質保証システムの中に十全に内包され、内部質保証システムが大学の改善・改革に寄与するものとなっているかどうかなど、評価対象の中心を内部質保証システムの機能的有効性にシフトさせ、大学を総体的に評価するという「機関別評価」の役割を徹底させようとする方向に向かっている。したがって、機関別評価における教育プログラムの内容等の評価は間接的に行われるもので、教育プログラムを直接的に評価する分野別評価とは、評価の視点を異にしている。

さて、2018（平成 30）年において教職課程の再課程認定の審査が開始されるが、再課程認定後の教職課程の質の保証をどのような形で実施していくべきだろうか。第 8 章において述べたように、教職課程の質保証については、内部質保証と外部質保証の両面から考える必要がある。その中でも、大学の自主・自律を基本に据えた内部質保証を中心に考えるべきで、その際、教職課程の定期的検証（プログラム・レビュー）の中に、学外の教職課程の専門家を加えることや「教員育成協議会」の評価指標を活用するなど「学外者の目」を入れることで、その検証プロセスや検証結果の客観性、妥当性を高めていくことが極めて重要である。

他方、外部質保証については、機関別認証評価と分野別評価の 2 つの側面から行われることが求められよう。機関別認証評価においては、前述のように内部質保証システムに対する評価の中で、間接的に教職課程に対する評価が行われる必要がある。また、外部質保証のもう 1 つの分野別評価については、現在、教職課程を評価対象とする第三者評価が試行の段階にある。いずれにしても教職課程の外部質保証については、機関別認証評価の活

用を含めてピアレビュー方式による質保証の在り方を検討していくことは極めて重要な取り組むべき課題である。

とは言え、開放制の課程の設置件数が膨大であること、その基礎となる分野が多様、多岐に亘っている状況の中で、第三者評価を本格的に実施しこれを持続させるとなると、人的にも財的にも相当の規模の資源を用意しなければならないことは言うまでもない。また、大学側（被評価者）及び評価機関側（評価者）の負担を軽減していくという観点から、大学の内部質保証及び機関別認証評価、分野別評価の外部質保証のそれぞれの在り方、役割分担なども検討していくことが不可欠である。

我が国の未来を切り拓き、積極的に国際貢献ができる次世代の人材を育成するという教員養成教育の重要性に鑑みれば、こうした課題を克服する努力として、内部と外部の両面からその教育の質保証に取り組んでいくことを通じ、自律的で質の高い教員養成教育の実現を目指すことが必要である。

資 料 篇

< 資料 1 >	大阪府教員育成指標（案）	221
< 資料 2 >	CAEP 基準	227
< 資料 3 >	InTASC 方針と CAEP 基準 1 との整合表	229
< 資料 4 >	CAEP によるプログラム・レビューのオプション	231
< 資料 5 >	州協定別のプログラム・レビューのオプション	234
< 資料 6 >	OPPA について	235
< 資料 7 >	調査研究部会実施状況	241
< 資料 8 >	アンケート依頼状・実施要領	242
< 資料 9 >	アンケート回答用紙	246
< 資料 10 >	アンケート集計表	267
< 資料 11 >	CAEP に対する訪問調査質問事項	317
< 資料 12 >	米国大学に対する訪問調査質問事項	319
< 資料 13 >	訪問調査質問事項（大学対象）	321
< 資料 14 >	協力大学一覧	322
< 資料 15 >	名 簿	326

教員の資質の向上に関する指標（案）

【共通する指標】

		第0期		第1期		第2期		第3期		第4期	
I	教育者の情熱	人権意識、人権感覚を身に付ける		人権尊重に基づいた子ども理解ができ、指導することができる		学校の人権教育推進のために行動できる		学校の人権教育及び地域啓発を企画・推進し、教職員を指導できる		人権尊重を基盤とした学校づくりができる	
		人権意識、人権感覚を身に付ける		人権尊重に基づいた子ども理解ができ、指導することができる		学校の人権教育推進のために行動できる		学校の人権教育及び地域啓発を企画・推進し、教職員を指導できる		人権尊重を基盤とした学校づくりができる	
1	教育者の情熱	<ul style="list-style-type: none"> ○ 個人の尊厳をはじめ、自他の人権を尊重することの意義や必要性を認識し、態度やスキルを身につけている。 ○ 様々な人権課題についての基礎的な知識を持っている。 		<ul style="list-style-type: none"> ○ 子どもの気持ち、願い、背景を理解した上で適切な指導ができる。 ○ 子ども一人ひとりを尊重するとともに豊かな人間関係を築くことができる。 		<ul style="list-style-type: none"> ○ 学校の課題を把握し、課題解決に向けて取組みを進めることができる。 ○ 人権尊重の教育を推進するために、経験の少ない教職員に助言することができる。 		<ul style="list-style-type: none"> ○ 学校の課題を把握し、課題解決に向けた企画・推進の中心的役割を果たす。 ○ 地域・関係諸機関と連携して、人権尊重の教育を推進し、教職員に助言することができる。 		<ul style="list-style-type: none"> ○ 人権尊重の理念に基づき、学校経営計画の策定に参画することができる。 ○ 人権教育に関わる校内の課題について、全教職員に適切に指導することができる。 	
2	教育者ふさわしい基礎的素養	<ul style="list-style-type: none"> 安全に関わる基礎的な知識を身に付ける ○ 学校安全に関わる基礎的な知識を身に付けるとともに、身の回りの危険を察知し、回避することができる。 		<ul style="list-style-type: none"> 学級等の安全管理ができる ○ 学校安全について、知識だけでなく、理由や背景などの深い理解を持っている。 ○ 危機管理に向けて、学校の組織活動中での役割を意識し行動できる。 		<ul style="list-style-type: none"> 学校安全のために組織的な行動ができる ○ 学校安全に関わる研修等を企画し、実施することができる。 ○ 学校における危機管理体制「危機管理マニュアル等」を点検し、改善することができる。 		<ul style="list-style-type: none"> 学校・家庭・地域・関係諸機関との危機管理体制を確立できる ○ 学校を取り巻く危機管理について、学校・家庭・地域・関係諸機関との協力体制を確立できる。 ○ 管理体制が十分であるか常に状況を把握し、緊急の場合に適切な判断ができる。 		<ul style="list-style-type: none"> 学校・家庭・地域・関係諸機関との危機管理体制を確立できる ○ 学校を取り巻く危機管理について、学校・家庭・地域・関係諸機関との協力体制を確立できる。 ○ 管理体制が十分であるか常に状況を把握し、緊急の場合に適切な判断ができる。 	
3	学び続ける力	<ul style="list-style-type: none"> 省察力及び理解力を身に付ける ○ 教育への情熱を持っている。 ○ 省察力「自ら振り返り、良い悪いを考えることができる力」を身に付け、常に成長しようとする意欲を持つ。 		<ul style="list-style-type: none"> 優れた取組みに学ぶ姿勢を持つ ○ 先輩教職員の優れた取組みに学び、自己成長を図るための努力をする。 ○ 自らの取組みを省察し課題を見出す。 		<ul style="list-style-type: none"> 幅広い専門性を高める ○ 省察力を活かす、幅広い専門性に基づくキャリアプランを立て、教職員としての成長意欲を持ち続ける。 ○ 個人だけでなく、他の教職員とともに学ぶ姿勢を持っている。 		<ul style="list-style-type: none"> 最新情報を収集し、実践を発信する ○ 学校外から最新の情報を収集し、自らの実践を検証し改善し続けるとともに、積極的に発信することができる。 ○ 個人だけでなく、他の教職員とともに学ぶ姿勢を持っている。 		<ul style="list-style-type: none"> 学校教育目標達成のための情報を収集する ○ 国や府の動向や情報をもとに、自校の状況を分析し、課題を発見することができる。 ○ 学校教育目標達成のための課題を明確にし、改善に向けての方向性を示すことができる。 	
4	課題解決能力	<ul style="list-style-type: none"> 自分の課題を認識し、課題解決に努める ○ 自ら課題解決のために努力するとともに、他者と相談するなど行動することができる。 		<ul style="list-style-type: none"> 子どもの課題を把握し、解決に向けて行動できる ○ 子どもとの関わりの中で課題を発見できる。 ○ 課題解決のために他の教職員・管理職に相談しながら解決に向けて行動することができる。 		<ul style="list-style-type: none"> 学年「学校」の課題を把握し、解決に向けて行動できる ○ 学年や分掌など、所属する校内組織で生じている課題を把握し、解決する方策を考えることができる。 ○ 課題解決に向けて検討する際に、他の教職員・管理職等との調整を行うことができる。 		<ul style="list-style-type: none"> 学校の課題を把握し、解決に向けて行動できる ○ 学校内の様々な場面で生じている課題について、意識的に把握することができる。 ○ 課題を克服するために教職員の意見等を取りまとめ、取組み案を示すことができる。 		<ul style="list-style-type: none"> 課題解決に向けて適切な指針を示す ○ 大局的に物事をとらえ、学校内外の教育課題を把握し、適切に対処案を示すことができる。 ○ 課題解決に向けて、進捗状況を把握し、必要な指導・助言を行い、改善に努める。 	
5	法令遵守の態度	<ul style="list-style-type: none"> 一般常識を身に付ける ○ 社会人としての一般常識を身に付けている。 ○ 教員として、職務を遂行する上で必要な教育に関する基礎的な法規や理論を知っている。 		<ul style="list-style-type: none"> 教育公務員として法令を遵守する ○ 社会人としての常識的で理性のある行動ができる。 ○ 教育公務員として法令を遵守した行動ができる。 		<ul style="list-style-type: none"> 法令への深い理解を持つ ○ 教育関係の法令に関して、その意味や背景を理解している。 ○ 法令への深い理解に基づいて、経験の少ない教職員に適切な助言ができる。 		<ul style="list-style-type: none"> 法令遵守の精神を教職員に助言する ○ 教育公務員として法令を遵守し、他の教職員のモデルとなる行動ができる。 ○ 法令遵守の観点で不適切な事態があれば、修正する指導力をもっている。 		<ul style="list-style-type: none"> 法令遵守の精神を教職員に指導する ○ 自ら常に法令遵守を意識し、教職員の模範となるとともに、法令遵守の大切さを教職員全体に指導できる。 ○ 法令遵守の観点で校内全体を点検し、不適切な実態が発生しないように事前の対策を取ることができ 	
6	事務能力	<ul style="list-style-type: none"> 提出期限等を守る ○ 資料やデータについて適切な処理ができる。 ○ 提出書類等の趣旨を理解し、期日までに提出できる。 		<ul style="list-style-type: none"> 計画的かつ正確・丁寧に処理できる ○ 自分が担当する事務を計画的に進め、遅延なく正確・丁寧に処理することができる。 		<ul style="list-style-type: none"> 効率的に処理ができる ○ 学校・学年・分掌・委員会等に関わる事務を効率的に行うことができる。 ○ 関係者との調整を行い、効率的に処理することが 		<ul style="list-style-type: none"> 他の教職員と協力的に処理できる ○ 校内及び対外的な事務を、処理することの出来る。 ○ 各教職員の事務処理能力を踏まえ、適切な分担をすることが 		<ul style="list-style-type: none"> 作成した書類等について点検できる ○ 全ての事務処理に関わって教職員の作成した書類等についても点検できる。 ○ 正確で効率的な事務処理の方法について指導することが 	

第0期			第1期		第2期		第3期		第4期	
Ⅲ	7	学校組織の一員としての行動力	協働として取り組める組織力	集団の中で協働的に行動する	組織の一員としての自覚を持つ	組織の一員としての自覚を持つ	チーム力を高める	組織力を高める	学校力を高める	7
				<ul style="list-style-type: none"> ○ 傾聴の姿勢を持つとともに、自分の意見を的確に述べ、適切なコミュニケーションを図ることができる。 ○ 集団の中で協働的に行動することができ、組織に積極的に参画しようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 学校教育目標達成に向けて、組織の一員として、協働的に行動することができる。 ○ 管理職や先輩教職員、同僚の話を謙虚に受け止め、組織に積極的に参画しようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 課題を解決するために相談することができる ○ 学級・学年・分掌等自分の担当の中で生じた課題を解決するために、校内組織の中の適切な役割の人に対して助言や指導を仰ぐことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 他校種や地域など学校内外において様々な人と関わり、課題解決に活かすことができる。 ○ 子ども一人ひとりの教育的ニーズ実現のため、関係機関等と情報共有等、連携することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 一人ひとりの教職員の強み・弱みを踏まえ、組織全体の特色を意識し、協働的な組織づくりを進めることができ、 ○ 相手の気持ちや立場を理解しながら、他の教職員に対し適切な助言を行うことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 一人ひとりの教職員の役割に能力を活用し、協働的な組織をつくることができる。 ○ 学校・家庭・地域・関係係機関と協働し、学校力を高めることができる。 	
Ⅲ	8	学校組織の一員としての行動力	ネッ	様々な人と関わりを持つ	課題を解決するために相談することができる	課題を解決するために相談することができる	課題を解決するためのネットワークを構築できる	組織力を高めるための ネットワークを構築できる	学校力を高めるためのネットワークを構築できる	8
				<ul style="list-style-type: none"> ○ 困難を抱え込まず、人に相談できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 学級・学年・分掌等自分の担当の中で生じた課題を解決するために、校内組織の中の適切な役割の人に対して助言や指導を仰ぐことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 学級・学年・分掌等自分の担当の中で生じた課題を解決するために、校内組織の中の適切な役割の人に対して助言や指導を仰ぐことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 他校種や地域など学校内外において様々な人と関わり、課題解決に活かすことができる。 ○ 子ども一人ひとりの教育的ニーズ実現のため、関係機関等と情報共有等、連携することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 必要に応じて関係機関と連携し、課題解決に向けたケース会議等を実施することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 学校内外に対して説明責任を果たすための、情報を適切に発信することができる。 ○ 子ども一人ひとりの系統性のある支援体制を構築するなど、学校内外のネットワーク構築のコーディネートができる。 	
Ⅲ	9	学校組織の一員としての行動力	マ	集団の中で自分の長所を活かす	学級経営等を行うことができる	学級経営等を行うことができる	学級経営等を行うことができる	学校教育目標に基づき、学校の計画を作成・実行できる	中・長期的な学校経営ビジョンを明確に打ち出す	9
				<ul style="list-style-type: none"> ○ 所属する集団の中で、自分の強みと弱みを自覚しながら役割を果たすことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 学級の子ども一人ひとりの特徴等を把握するとともに、学級全体の状況や課題も考慮して学級経営等に活かすことができる。 ○ 目標を明確に持ち、新しい発想・企画力を持ってPDCAサイクルを行うことができる。 ○ 学級経営を目標・実行・評価・改善のPDCAサイクルにより改善することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 学級の子ども一人ひとりの特徴等を把握するとともに、学級全体の状況や課題も考慮して学級経営等に活かすことができる。 ○ 目標を明確に持ち、新しい発想・企画力を持ってPDCAサイクルを行うことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 学級や学年全体の状況・課題を把握し、学級経営等に活かすことができる。 ○ 目標を明確に持ち、新しい発想・企画力を持ってPDCAサイクルを行うことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 学校教育目標に基づき、学校の計画を作成・実行できる ○ 学校教育目標に基づき、学校の計画を作成・実行できる 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 学校内外の状況や課題を多面的に把握し、中・長期的な学校経営の方向性を提案し対応策を講じることができる。 ○ 中・長期的な人材育成を含めた学校経営づくりを参画することができる。 	
Ⅳ	10	子どもたち伸ばすことができる授業力、教科の指導力	授業を構想する力	学習指導要領を理解する	子ども主体の学習指導案を作成する	子ども主体の学習指導案を作成する	創意工夫した学習指導案を作成する	他の教職員に授業の構想について助言ができる	研究体制を整え、組織的な取組を進める	10
				<ul style="list-style-type: none"> ○ 学習指導要領解説書を熟読し、学習指導や自立活動の在り方を理解して、授業のイメージをもつことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 学習指導要領に基づいた子ども主体の学習指導案を作成することができる。 ○ 教材を理解し、ねらいを明確にした単元の指導と評価の計画を立てるとともに、基礎基本の定着を図り、知識を活用する力(思考力・判断力・表現力)を育む学習指導案を作成できる。 ○ 学級の子どもたちの実態に応じて、板書計画や発問の仕方など、ユニバーサルデザインの観点に基づいた学習指導案を作成することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 教材を深く理解し、子どもの発達段階や認知特性、習熟度に応じた創意工夫を凝らした授業を計画することができる。 ○ 学習活動の流れの中で必要となる支援の内容を想定した学習指導案を作成することができる。 ○ 経験の少ない教職員の指導案づくりについて助言することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 教材を深く理解し、子どもの発達段階や認知特性、習熟度に応じた創意工夫を凝らした授業を計画することができる。 ○ 学習活動の流れの中で必要となる支援の内容を想定した学習指導案を作成することができる。 ○ 経験の少ない教職員の指導案づくりについて助言することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 他の教職員が授業を計画する際に授業の構想について助言することができる。 ○ 他の教員に対して単元の指導と評価の計画や評価構築について助言することができる。 ○ 他の教員に対して個に応じた指導内容や支援方法について助言することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 教職員の授業を観て指導・助言するとともに、授業改善のための組織的な取組を進め、目標達成のための研究体制を整えることができる。 ○ 障がい特性や発達課題等を踏まえるなど、子ども一人ひとりの状況や課題に応じた学習指導について、具体的な指導・助言を行うことができる。 	
Ⅳ	11	子どもたち伸ばすことができる授業力、教科の指導力	授業を展開する力	授業に必要な基本的なスキルを身に付ける	基本的な授業スキルを実践に活かす	子どもの実態に応じた授業展開ができる	子どもの実態に応じた授業展開ができる	授業展開について助言ができる	個々の教職員の実態を把握し、意欲を引き出す	11
				<ul style="list-style-type: none"> ○ 授業を活性化するためのコミュニケーションスキル[聴く・話す・伝える方等]を身に付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 授業を行うための適切なスキル[説明・指示・板書・発問等]を身に付け、子どもの状況を把握しながら、単元や本時の目標を明確にし、授業を実践できる。 ○ ユニバーサルデザインの観点に基づいて、すべての子どもにとってわかりやすい授業を実践できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 子どもの発達段階や認知特性、習熟度に応じた授業を展開することができる。 ○ 積極的に授業を公開するとともに経験年数の少ない教職員に授業展開について助言することができる。 ○ チームティーチングの授業を自分がリードに行うことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 学校内外の模範として、研究[公開]授業ができる。 ○ 授業の展開について、個に応じた指導方法・支援方法を他の教職員に具体的に助言することができる。 ○ チームティーチングの教員の授業内での役割について適切に指示・助言ができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 教職員個々の実態を把握し、授業改善に向けて適切に指導・助言するとともに教職員の意欲を引き出すことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 教職員個々の実態を把握し、授業改善に向けて適切に指導・助言するとともに教職員の意欲を引き出すことができる。 	
Ⅳ	12	子どもたち伸ばすことができる授業力、教科の指導力	授業を評価する力	授業評価とは何かを知る	様々な方法を用いて自分の授業を振り返る	様々な方法を用いて自分の授業を振り返る	授業改善を推進する	授業評価力を身に付けている	授業改善のための体制を構築する	12
				<ul style="list-style-type: none"> ○ 授業改善のために、目標に準拠した評価、指導と評価の一体化の意義を理解している。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 授業評価シート等を活用して授業の振り返りを行うことができる。 ○ 他の教職員の授業を観て自分の授業改善に努めることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 自分の授業を客観的かつ謙虚に振り返り、他の教職員の良いところを取り入れて積極的に授業改善ができる。 ○ 研究討議会等で他の教員の授業について、積極的に自分の意見を言うことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 授業改善を推進する 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 授業参観のポイント[授業改善シート等]を分析し、校内研究体制の推進を図ることができる。 ○ 研究討議会を進行したり、他の教員の授業を分析・助言したりする力を身に付けている。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 教職員個々の授業を適切に指導・助言することができる。 ○ 授業改善のための体制を構築し、具体的な取組を示すことができる。 	

第0期		第1期	第2期	第3期	第4期													
13	V	一人ひとりの力を理解し指導する	子どもの良さを生かす	個に応じた指導・支援ができる	保護者の思いや家庭背景を踏まえて子どもを理解する事ができる。	個に応じた指導・支援ができる	子ども同士のコミュニケーションを促進できる	子どもへの対応の仕方について、校内のロールモデルとなる	多様な場面を想定した指導・助言ができる									
		自己感情を高め、集団づくりなどの生徒を指導する力	傾聴の大切さを理解しており、周囲の状況を判断して、子どもに適切な声かけをすることができ、 ○ 基礎的環境整備 や合理的配慮などの基本理念について理解している。	個に応じた指導・支援を進めることができる。	必要に応じて、「個別的教育支援計画」及び「個別の指導計画」を作成するなど、子ども 一人ひとりの ニーズや状況に応じた指導・支援を進めることができる。	保護者の思いや家庭背景を踏まえた子ども理解を深め、子ども同士のコミュニケーションを促進できる。 ○ 子ども 一人ひとりの 状況に応じた指導の方法について、経験の少ない教員に指導・助言することができる。	子どもへの対応の仕方について、校内のロールモデルとなるスキルを身に付け、他の教職員に適切な助言ができる。 ○ 行動観察だけでなく、関係機関から得られた情報や客観的指標を踏まえた上で、子どもの状況や特性を把握し、適切な対応ができる。	子どもへの対応の仕方について、校内のロールモデルとなる	多様な場面を想定した指導・助言ができる									
		集団で生きる力を指導	他の人の個性や人格を尊重できる	迅速な報告・連絡・相談を行うことができる	○ 学校の生徒指導方針を理解し、多様な子どもへの理解を進め、報告・連絡・相談を通して、柔軟で適切な対応ができる。 ○ 家庭との連携を密に行い、学校での様子、家庭での様子について常に情報共有をすることができ、	○ 子どもが主体的に行動できるよう、生徒指導方針をもとに組織的な対応の中心となった働きかけができ、経験の少ない教職員等に対して、適切な助言ができる。 ○ 子どもが抱えている問題や課題に対し、家庭や地域、関係機関と連携し、情報共有をすることができ、	○ 多様な子どもの状況を理解した上で、生徒指導を進めるために組織的・計画的な方針を作成し、PDCAサイクルを機能させることができる。 ○ 関係機関と連携して問題解決に当たることができる。	生徒指導の方針の提示と関係機関との連携を図る	多様な場面を想定した指導・助言ができる									
14		生徒を指導する力	学校の子ども一人一人の実態把握ができる	学級の子ども一人一人の実態把握ができる	学年全体の実態把握ができる	学校全体の実態把握ができる	学校として集団づくりのビジョンを提案する	子ども一人ひとりの自立を促し、相互に違いを認め合い、高め合う集団づくりができる。	子ども一人ひとりの自立を促し、相互に違いを認め合い、高め合う集団づくりができる。									
										○ 子どもの自立のために、家庭や地域、関係機関と連携し、具体的な取組「[主だて]」を示すことができる	○ 子どもの自立のために、家庭や地域、関係機関と連携し、具体的な取組「[主だて]」を示すことができる	○ 子どもの自立のために、家庭や地域、関係機関と連携し、具体的な取組「[主だて]」を示すことができる	○ 子どもの自立のために、家庭や地域、関係機関と連携し、具体的な取組「[主だて]」を示すことができる					
										○ 子どもの自立のために、家庭や地域、関係機関と連携し、具体的な取組「[主だて]」を示すことができる	○ 子どもの自立のために、家庭や地域、関係機関と連携し、具体的な取組「[主だて]」を示すことができる	○ 子どもの自立のために、家庭や地域、関係機関と連携し、具体的な取組「[主だて]」を示すことができる	○ 子どもの自立のために、家庭や地域、関係機関と連携し、具体的な取組「[主だて]」を示すことができる					
15		子ども一人ひとりの自立を促し、相互に違いを認め合い、高め合う集団づくりができる。	子ども一人ひとりの自立を促し、相互に違いを認め合い、高め合う集団づくりができる。	子ども一人ひとりの自立を促し、相互に違いを認め合い、高め合う集団づくりができる。	子ども一人ひとりの自立を促し、相互に違いを認め合い、高め合う集団づくりができる。	子ども一人ひとりの自立を促し、相互に違いを認め合い、高め合う集団づくりができる。	子ども一人ひとりの自立を促し、相互に違いを認め合い、高め合う集団づくりができる。	子ども一人ひとりの自立を促し、相互に違いを認め合い、高め合う集団づくりができる。	子ども一人ひとりの自立を促し、相互に違いを認め合い、高め合う集団づくりができる。									
										○ 子どもの自立のために、家庭や地域、関係機関と連携し、具体的な取組「[主だて]」を示すことができる	○ 子どもの自立のために、家庭や地域、関係機関と連携し、具体的な取組「[主だて]」を示すことができる	○ 子どもの自立のために、家庭や地域、関係機関と連携し、具体的な取組「[主だて]」を示すことができる	○ 子どもの自立のために、家庭や地域、関係機関と連携し、具体的な取組「[主だて]」を示すことができる					
										○ 子どもの自立のために、家庭や地域、関係機関と連携し、具体的な取組「[主だて]」を示すことができる	○ 子どもの自立のために、家庭や地域、関係機関と連携し、具体的な取組「[主だて]」を示すことができる	○ 子どもの自立のために、家庭や地域、関係機関と連携し、具体的な取組「[主だて]」を示すことができる	○ 子どもの自立のために、家庭や地域、関係機関と連携し、具体的な取組「[主だて]」を示すことができる					
【職に応じた指標】																		
1	ネットの構築	様々な人と関わりを持つ	幼児児童生徒個々の課題を解決するため相談することができ	幼児児童生徒個々の課題を解決するためネットワークを活用することができ	幼児児童生徒個々の課題を解決するためネットワークを活用することができ	幼児児童生徒個々の課題を解決するためネットワークを活用することができ	幼児児童生徒個々の課題を解決するためネットワークを活用することができ	幼児児童生徒個々の課題を解決するためネットワークを活用することができ	幼児児童生徒個々の課題を解決するためネットワークを活用することができ									
										○ 自分が所属する集団以外の集団との連絡、調整役を担うことができる。	○ 支援の必要な子ども一人ひとりの実態を把握し、学年の教員や支援教育コーディネーターに助言や指導を仰ぐことができる。	○ 子ども一人ひとりの教育のニーズ実現のため、教育・福祉・医療・労働等関係機関と情報共有するなど、連携することができ、（校内での支援体制のコーディネートができる。）	○ 支援の必要な幼児・児童・生徒に対する連携会議等のコンサルテーションができる。	○ 支援の必要な幼児・児童・生徒に対する連携会議等のコンサルテーションができる。	○ 支援の必要な幼児・児童・生徒に対する連携会議等のコンサルテーションができる。	○ 支援の必要な幼児・児童・生徒に対する連携会議等のコンサルテーションができる。	○ 支援の必要な幼児・児童・生徒に対する連携会議等のコンサルテーションができる。	○ 支援の必要な幼児・児童・生徒に対する連携会議等のコンサルテーションができる。
										○ 自分が所属する集団以外の集団との連絡、調整役を担うことができる。	○ 支援の必要な子ども一人ひとりの実態を把握し、学年の教員や支援教育コーディネーターに助言や指導を仰ぐことができる。	○ 子ども一人ひとりの教育のニーズ実現のため、教育・福祉・医療・労働等関係機関と情報共有するなど、連携することができ、（校内での支援体制のコーディネートができる。）	○ 支援の必要な幼児・児童・生徒に対する連携会議等のコンサルテーションができる。	○ 支援の必要な幼児・児童・生徒に対する連携会議等のコンサルテーションができる。	○ 支援の必要な幼児・児童・生徒に対する連携会議等のコンサルテーションができる。	○ 支援の必要な幼児・児童・生徒に対する連携会議等のコンサルテーションができる。	○ 支援の必要な幼児・児童・生徒に対する連携会議等のコンサルテーションができる。	○ 支援の必要な幼児・児童・生徒に対する連携会議等のコンサルテーションができる。
2	専門領域	支援環境	支援教育に関する	支援教育に関する	支援教育に関する	支援教育に関する	支援教育に関する	支援教育に関する	支援教育に関する									
										○ 幼児・児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導・支援を充実させるための知識を身につける。	○ 幼児・児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導・支援を充実させるための知識を身につける。	○ 幼児・児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導・支援を充実させるための知識を身につける。	○ 幼児・児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導・支援を充実させるための知識を身につける。	○ 幼児・児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導・支援を充実させるための知識を身につける。	○ 幼児・児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導・支援を充実させるための知識を身につける。	○ 幼児・児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導・支援を充実させるための知識を身につける。	○ 幼児・児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導・支援を充実させるための知識を身につける。	○ 幼児・児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導・支援を充実させるための知識を身につける。
										○ 自立活動の指導の意義、内容を理解する。	○ 自立活動の指導の意義、内容を理解する。	○ 自立活動の指導の意義、内容を理解する。	○ 自立活動の指導の意義、内容を理解する。	○ 自立活動の指導の意義、内容を理解する。	○ 自立活動の指導の意義、内容を理解する。	○ 自立活動の指導の意義、内容を理解する。	○ 自立活動の指導の意義、内容を理解する。	○ 自立活動の指導の意義、内容を理解する。
3	交流及び共同学習等	他の人の個性や人格を尊重できる	他の人の個性や人格を尊重できる	他の人の個性や人格を尊重できる	他の人の個性や人格を尊重できる	他の人の個性や人格を尊重できる	他の人の個性や人格を尊重できる	他の人の個性や人格を尊重できる	他の人の個性や人格を尊重できる									
										○ 多様な人との出会いを通して、他の人の個性や人格を尊重できる。	○ 多様な人との出会いを通して、他の人の個性や人格を尊重できる。	○ 多様な人との出会いを通して、他の人の個性や人格を尊重できる。	○ 多様な人との出会いを通して、他の人の個性や人格を尊重できる。	○ 多様な人との出会いを通して、他の人の個性や人格を尊重できる。	○ 多様な人との出会いを通して、他の人の個性や人格を尊重できる。	○ 多様な人との出会いを通して、他の人の個性や人格を尊重できる。	○ 多様な人との出会いを通して、他の人の個性や人格を尊重できる。	○ 多様な人との出会いを通して、他の人の個性や人格を尊重できる。
										○ インクルーシブ教育システムの構築の理念を理解する。	○ インクルーシブ教育システムの構築の理念を理解する。	○ インクルーシブ教育システムの構築の理念を理解する。	○ インクルーシブ教育システムの構築の理念を理解する。	○ インクルーシブ教育システムの構築の理念を理解する。	○ インクルーシブ教育システムの構築の理念を理解する。	○ インクルーシブ教育システムの構築の理念を理解する。	○ インクルーシブ教育システムの構築の理念を理解する。	○ インクルーシブ教育システムの構築の理念を理解する。

		第0期			第1期			第2期			第3期			第4期		
		学校保健及び保健組織活動について理解する			健康課題に適切に対処するため			健康課題に適切に対処するため、積極的に連携することができる			学校教育目標の実現に向けて工夫改善し、教職員の支援を行うことができる			地域レベルでの学校保健の向上に貢献することができる		
4	学校保健活動の推進	○ 子どもの心身の健康の保持増進に向けた取組み及び連携の重要性を理解する。			○ 担任、家庭、地域、関係機関及び学校三師とともに、子どもや学校の健康課題に対して適切に対処することができる。			○ 連携による情報共有を積極的に行ったり、保健組織活動の企画運営に参画することができる。			○ 他校、異校種の教職員との連携・協力を推進することができる。			○ 近隣の学校や、関係機関との協働によって教育活動を推進することができる。		
		○ 学校保健に関わる法規や養護教諭の職務及び保健室の機能について学ぶ。			○ 学校組織運営及び校務分掌を理解し、組織の一員として、自身の役割を果たすことができる。			○ 保健室経営計画に沿って教職員と連携・協働し、活動及び指導を行うことができる。また、年度途中で必要に応じて計画の見直し及び改善を図ることができる。			○ 組織運営や学校経営に積極的に関わり、保健組織の主体的な活動や、学校教育目標の実現に向けて工夫改善することができる。			○ 地域の他の養護教諭を支援するなど、その資質を高めることができる。		
		○ 健康教育について学ぶ。			○ 計画に沿った活動及び指導を行うことができる。			○ 学級担任や教科担任等と連携し、専門性を生かした健康教育ができる。			○ 学級担任や教科担任等と連携し、専門性を生かした健康教育の実施や、教職員が行う子ども及び家庭への対応について、支援することができる。			○ 健康教育について教育課程の編成、実践及び評価を通して全体計画を作成できる。または全体計画の作成に参画することができる。		
5	専門領域（養護教諭）	学校保健に関わる危機管理の基礎的な知識を身に付ける			学校保健に関わる危機管理ができる			学校保健に関わる危機管理体制の充実を図ることができる			学校保健に関わる危機管理体制において指導的役割を果たすことができる			学校保健推進の観点から学校危機管理体制を確立することができる		
		○ 救急処置に関する医学的知識と技術を身に付ける。			○ 医療機関への受診の有無を含めた的確な判断のもと、適切な処置を行うとともに、保健指導を実施することができる。			○ 子どもの傷病の状況から、学校保健に係る危機管理の課題を教職員と連携するなど、事故の未然防止を図ることができる。			○ 学校保健に関する危機管理に関する校内研修〔救急処置・感染症・アレルギー等〕において指導的役割を果たすことができる。			○ 家庭、地域など協力体制を確立することができる。		
		○ 学校保健に関わる危機管理の基礎的な知識を身に付ける。			○ 医療機関一覧表の作成や、子どもの健康課題や疾患等について情報共有するなど、救急体制について教職員と共通理解を図ることができる。			○ 学校の危機管理体制について学校の中心となり、緊急時に、教職員へ具体的な指示を行うことができる。			○ 緊急時に具体的な指示を行い対応するとともに、教職員への的確な指示を行うことができる。			○ 事故の未然防止、抜本的改善、再発防止を組織的に推進することができる。		
6	健康管理及び健康相談	子どもの心身の健康課題に関する基礎的な知識を学ぶ			子どもの心身の健康状態を把握し対応することができる			心身の健康課題について、教職員に周知し、共通理解を図ることができる			組織的な支援体制の充実を図ることができる			関係機関と連携した支援体制の推進的役割を担うことができる		
		○ 健康観察や健康診断の実施と事後措置について学ぶ。			○ 健康観察や健康診断の実施及び事後措置を行い、適切な保健指導を行うことができる。			○ 心身の健康課題について、子どもに自己理解を促すことができる。			○ 子どもに自己理解を促すとともに、自分自身で解決しようとする力を身に付けさせることができる。			○ 健康観察や健康診断及び健康相談の結果を踏まえ、関係機関との連携を深め課題を解決することができる。		
		○ 感染症に関する医学的知識を学び、予防対策や発生時の対応を理解する。			○ 感染症の予防対策や発生時の対応を適切に行うことができる。			○ 健康課題やいじめ、不登校の早期発見・早期対応に繋げるとともに保健指導や健康相談に生かすことができる。			○ 心身の健康課題を総合的に捉え、学校医や保護者及び関係機関と連携し、組織的な支援体制の充実を図ることができる。			○ 感染症の拡大予防や発生時の対応について、保健所等からの助言を受けたり、近隣の学校と情報共有するなど、積極的な措置を行うことができる。		
7	個別な相談指導	食に関する指導や個別な相談指導の基礎的な知識を学ぶ			子どもの発達段階や実態に応じた指導を行うことができる			教職員と連携して食に関する指導や相談指導を行うことができる			子どもの実態に応じた食に関する指導を行い、その評価及び改善を行うことができる			関係機関と連携した食教育体制の推進的役割を担うことができる		
		○ 栄養教諭の専門性を生かした指導について理解する。			○ 発達段階に応じた指導内容を理解したうえで、専門性を生かした指導を行うことができる。			○ 食に関する指導の全体計画の作成に参画し、教職員との連携を推進することができる。			○ 子どもの実態に基づいた食に関する指導を実施し、評価及び改善を行うなど効果的に推進することができる。			○ 子どもの実態に基づき、保・幼・小・中の連携を図り食教育体制の推進的役割を担うことができる。		
		○ 食物アレルギーや肥満・痩身、スポーツ栄養等の情報を収集することができる。			○ 食に関する指導の全体計画の作成に参画する。			○ 食に関する指導の全体計画の作成に参画し、教職員との連携を推進することができる。			○ 食に関する指導について教育課程の編成、実践及び評価を通して全体計画の作成の調整を行い、保護者・地域・連携した取組みを推進することができる。			○ 各市（町・村）の食育推進計画の策定に参画し、地域の食の課題が改善されるよう取り組むことができる。		
8	専門領域（栄養教諭）	栄養管理の基礎を学ぶ			適切な栄養量で献立を作成できる			教材となる献立を作成できる			献立を評価し改善できる			他の栄養教諭等を指導できる		
		○ 学校給食の役割・意義について理解する。			○ 学校給食摂取基準に基づき、食品構成を考慮した献立を作成することができる。			○ 子どもの健康状態や地域の実態に応じた献立を作成することができる。			○ 子どもの実態を把握した上で献立を評価し、改善することができる。			○ 献立作成や調理、配食等に関し、各校や全市（町・村）において指導的役割を果たすことができる。		
		○ 学校給食実施基準について学び、献立作成する能力を身に付ける。			○ 食に関する指導の全体計画を踏まえた年間献立計画と年間指導計画を作成することができる。			○ 地場産物を活用し、教材として活用できる献立を作成することができる。			○ 年間献立計画と年間指導計画を評価し、改善することができる。			○ 調理、配食等に関する課題を解決することができる。		

	第 0 期				第 1 期				第 2 期				第 3 期				第 4 期			
	衛生管理の重要性を理解する				基本的な衛生管理を行うことができる				適切な衛生管理を行うことができる				衛生管理について評価し改善できる				他の栄養教諭等を指導できる			
9	衛生管理 ○ 衛生管理の重要性について理解する。 ○ 学校給食衛生管理基準について学習する。 ○ 安心安全な食材を選定することができる知識を身に付ける。				○ 学校給食衛生管理基準を理解し、関係諸帳簿を作成し、食中毒防止のための基本的な衛生管理を行うことができる。 ○ 調理従事者に衛生管理を徹底させるため指導・助言することができる。 ○ 食中毒や異物混入等に関する危機管理対策について理解し、具体的な対応方策を考慮することができる。				○ 適切な関係諸帳簿を作成し、それらを衛生管理に活用することができる。 ○ 調理従事者に衛生管理を徹底させるため適切に指導・助言することができる。 ○ 近隣で発生している感染症等を把握し、危機管理対策について具体的な対応方策を考慮することができる。				○ 学校給食衛生管理基準に基づき、衛生管理体制や作業区分等について総合的に評価し、課題の改善を図ることができる。 ○ 直近発生している食中毒や感染症について理解し、具体的な対応方策を考慮することができる。				○ 衛生管理に関して、各校や全市（町・村）において指導的役割を果たすことができる。			

スクールリーダーダースタンド（案）

キャリア	リーダー養成期		首席指導教諭		教頭		校長	
1	経営的視点 (課題設定・解決)	○国内外の教育の動向に関心をもち、必要な情報を的確に集めることができる。 ○課題設定・解決のためのクリティカルシンキングができる。	○学校全体に関わる課題を把握するために、情報収集に努めるとともに、教職員の意見等を取りまとめることができる。 ○学校教育目標に基づき、学校の直面する課題を認識し、学校全体のアクションプラン作成に積極的に関わるとともにその推進役を果たすことができる。		○学校全体の課題を把握し、校長を補佐して教職員を指導することができる。 ○学校教育目標に基づき、進捗状況を把握し、計画を進めることができる。 ○学校の中・長期的な学校経営ビジョンを策定し、校長に提案することができる。		○学校内外の状況を大局的・多面的に把握し、中・長期的な学校経営ビジョンを明確に打ち出し、教育庁と連携しながら対応策を講じることができる。 ○課題解決に向けて、進捗状況を把握し、必要な指導・助言を行い、ビジョンを実現できる。	
		○組織マネジメントの手法（PDCAサイクル、チームビルディング、SWOT分析等）について理解し、その活用ができる。 ○人権の尊重や生徒指導について、問題事象の未然防止も含めた組織的な対応ができる。	○一人ひとりの教職員の強み・弱みを踏まえ、組織全体の特色を意識し、協働的な組織づくりを進めることができる。 ○授業力向上に対する取組みを進めることができる。 ○人権の尊重や生徒指導について、問題事象の未然防止も含めた組織運営ができる。		○一人ひとりの教職員の役割と能力を活用し、協働的な組織運営を進めることができる。 ○授業改善のための効果的な組織運営を進めることができる。 ○人権の尊重や生徒指導について、問題事象の未然防止も含め、計画的に行うための組織づくりを進めることができる。		○一人ひとりの教職員の役割と能力を活用し、目標達成のための協働的な組織をつくることができる。 ○授業改善のための体制を構築し、目標達成のために具体的な取組みを進めることができる。 ○人権の尊重や生徒指導について、問題事象の未然防止も含め、計画的に行うための組織づくりと運営ができる。	
3	人事管理 ・育成 ・勤務管理	○コンプライアンス、法令について、必要な知識を身に付けている。 ○カウンセリングマインドを持ち、メンタリング、コーチング等の技能を身に付けている。	○一人ひとりの教職員の気持ちや立場を理解しながら、適切な指導・助言を行うことができる。 ○授業力向上に対する教職員の意識向上に努める。 ○コンプライアンスの意識の向上に向けて、校内における推進役を果たすことができる。 ○勤務校及び地域の学校の教員に対する授業改善等の指導ができる。		○教職員の模範となすとともに、校長を補佐し、教職員全体に指導・助言ができる。 ○授業を適切に評価し、指導・助言することができる。 ○子どもに適切に関わることができるよう、教職員に指導・助言することができる。		○教職員の模範となすとともに、教職員全体に指導・助言ができる。 ○授業を適切に評価し、授業改善のための組織的取組みをリードし、指導・助言することができる。 ○子どもに適切に関わることができるよう、教職員に指導・助言することができる。	
		○リスクマネジメント、クライシスマネジメントの知識と技能を身に付けている。	○学校安全に関わる研修等を企画し、実施することができる。 ○危機・安全管理に対する教職員の意識を高めるために、適切な指導・助言を行うことができる。		○子どもの安全・安心、学校の危機管理について、学校・家庭・地域・関係諸機関と連携し、進めることができる。 ○管理体制を把握し、緊急の場合に、対応方針に基づいて、適切に教職員に指示を出すことができる。		○子どもの安全・安心、学校の危機管理について、学校体制を整備するとともに、家庭・地域・関係諸機関との協力体制を確立できる。 ○管理体制が十分であるか常に状況を把握し、緊急の場合に適切に判断し、対応方針を示すことができる。	
5	学校事務 ・財務	○ICT機器の活用にも習熟している。 ○学校予算、学校徴収金等について知り、経費の節約や予算の効果的、効率的な執行について関心を持っている。	○学校・学年及び対外的な事務を統括し、遅延なく正確・丁寧に処理することができる。 ○学校予算の制度や事務執行について知識を持っている。		○学校に係る事務及び対外的な事務を自ら遅延なく適切に処理するとともに、点検を怠らない。 ○必要な予算の確保、執行を点検し、適切に行っている。 ○効果的、効率的な事務執行に向けて、校長を補佐し改善に努めている。		○学校に係る事務及び対外的な事務が、遅延なく適切に処理されていることを常に点検し、適正な状態を保持している。 ○必要な予算の確保、執行を計画的かつ適正に行っている。 ○効果的、効率的な事務執行に向けて、常に点検・改善に努めている。	
		○他校種や地域など学校外の様々な人と関わり、連携・協働を積極的に進めている。	○家庭・地域・関係諸機関との、積極的な交流の充実を推進することができる。 ○家庭・地域・関係諸機関に、積極的に情報発信することができる。 ○家庭・地域・関係諸機関の連携の核として、行動することができる。 ○家庭・地域・関係諸機関などへの情報提供や保護者に対する相談活動ができる。 ○府教育センターや市町村の研究機関の研究・研修の支援ができる。		○校長を補佐して学校・家庭・地域・関係諸機関と協働し、学校力を高めることに努めている。 ○校長を補佐して学校内外に対して説明責任を果たすとともに、情報発信し、交流の充実を推進している。		○学校・家庭・地域・関係諸機関と協働し、学校力を高めることができる。 ○学校内外に対して説明責任を果たし、適切に情報を発信することができる。 ○学校の課題を解決するために広く学校内外においてネットワークを構築することができる。	
6	渉外							

2013 CAEP Standards

Standard 1. Content and Pedagogical Knowledge

The provider ensures that candidates develop a deep understanding of the critical concepts and principles of their discipline and, by completion, are able to use discipline-specific practices flexibly to advance the learning of all students toward attainment of college- and career-readiness standards.

Candidate Knowledge, Skills, and Professional Dispositions

1.1 Candidates demonstrate an understanding of the 10 InTASC standards at the appropriate progression level(s) in the following categories: the learner and learning; content; instructional practice; and professional responsibility.

Provider Responsibilities:

1.2 Providers ensure that candidates use research and evidence to develop an understanding of the teaching profession and use both to measure their P-12 students' progress and their own professional practice.

1.3 Providers ensure that candidates apply content and pedagogical knowledge as reflected in outcome assessments in response to standards of Specialized Professional Associations (SPA), the National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), states, or other accrediting bodies (e.g., National Association of Schools of Music – NASM).

1.4 Providers ensure that candidates demonstrate skills and commitment that afford all P-12 students access to rigorous college- and career-ready standards (e.g., Next Generation Science Standards, National Career Readiness Certificate, Common Core State Standards).

1.5 Providers ensure that candidates model and apply technology standards as they design, implement and assess learning experiences to engage students and improve learning; and enrich professional practice.

Standard 2. Clinical Partnerships and Practice

The provider ensures that effective partnerships and high-quality clinical practice are central to preparation so that candidates develop the knowledge, skills, and professional dispositions necessary to demonstrate positive impact on all P-12 students' learning and development.

Partnerships for Clinical Preparation:

2.1 Partners co-construct mutually beneficial P-12 school and community arrangements, including technology-based collaborations, for clinical preparation and share responsibility for continuous improvement of candidate preparation. Partnerships for clinical preparation can follow a range of forms, participants, and functions. They establish mutually agreeable expectations for candidate entry, preparation, and exit; ensure that theory and practice are linked; maintain coherence across clinical and academic components of preparation; and share accountability for candidate outcomes.

Clinical Educators:

2.2 Partners co-select, prepare, evaluate, support, and retain high-quality clinical educators, both provider- and school-based, who demonstrate a positive impact on candidates' development and P-12 student learning and development. In collaboration with their partners, providers use multiple indicators and appropriate technology-based applications to establish, maintain, and refine criteria for selection, professional development, performance evaluation, continuous improvement, and retention of clinical educators in all clinical placement settings.

Clinical Experiences:

2.3 The provider works with partners to design clinical experiences of sufficient depth, breadth, diversity, coherence, and duration to ensure that candidates demonstrate their developing effectiveness and positive impact on all students' learning and development. Clinical experiences, including technology-enhanced learning opportunities, are structured to have multiple performance-based assessments at key points within the program to demonstrate candidates' development of the knowledge, skills, and professional dispositions, as delineated in Standard 1, that are associated with a positive impact on the learning and development of all P-12 students.

Standard 3. Candidate Quality, Recruitment, and Selectivity

The provider demonstrates that the quality of candidates is a continuing and purposeful part of its responsibility from recruitment, at admission, through the progression of courses and clinical experiences, and to decisions that completers are prepared to teach effectively and are recommended for certification. The provider demonstrates that development of candidate quality is the goal of educator preparation in all phases of the program. This process is ultimately determined by a program's meeting of Standard 4.

Plan for Recruitment of Diverse Candidates who Meet Employment Needs:

3.1 The provider presents plans and goals to recruit and support completion of high-quality candidates from a broad range of backgrounds and diverse populations to accomplish their mission. The admitted pool of candidates reflects the diversity of America's P-12 students. The provider demonstrates efforts to know and address community, state, national, regional, or local needs for hard-to-staff schools and shortage fields, currently, STEM, English-language learning, and students with disabilities.

Candidates Demonstrate Academic Achievement:

3.2 The provider meets CAEP minimum criteria or the state's minimum criteria for academic achievement, whichever are higher, and gathers disaggregated data on the enrolled candidates whose preparation begins during an academic year.

The CAEP minimum criteria are a grade point average of 3.0 and a group average performance on nationally normed assessments or substantially equivalent state-normed assessments of mathematical, reading and writing achievement in the top 50 percent of those assessed. An EPP may develop and use a valid and reliable substantially equivalent alternative assessment of academic achievement. The 50th percentile standard for writing will be implemented in 2021.

Starting in academic year 2016-2017, the CAEP minimum criteria apply to the group average of enrolled candidates whose preparation begins during an academic year. The provider determines whether the CAEP minimum criteria will be measured (1) at admissions, OR (2) at some other time prior to candidate completion.

In all cases, EPPs must demonstrate academic quality for the group average of each year's enrolled candidates. In addition, EPPs must continuously monitor disaggregated evidence of academic quality for each branch campus (if any), mode of delivery, and individual preparation programs, identifying differences, trends and patterns that should be addressed under component 3.1, Plan for recruitment of diverse candidates who meet employment needs.

CAEP will work with states and providers to designate, and will periodically publish, appropriate "top 50 percent" proficiency scores on a range of nationally or state normed assessments and other substantially equivalent academic achievement measures, with advice from an expert panel.

Alternative arrangements for meeting the purposes of this component will be approved only under special circumstances and in collaboration with one or more states. The CAEP President will report to the Board and the public annually on actions taken under this provision.

Additional Selectivity Factors:

3.3 *Educator preparation providers establish and monitor attributes and dispositions beyond academic ability that candidates must demonstrate at admissions and during the program. The provider selects criteria, describes the measures used and evidence of the reliability and validity of those measures, and reports data that show how the academic and non-academic factors predict candidate performance in the program and effective teaching.*

Selectivity During Preparation:

3.4 *The provider creates criteria for program progression and monitors candidates' advancement from admissions through completion. All candidates demonstrate the ability to teach to college- and career-ready standards. Providers present multiple forms of evidence to indicate candidates' developing content knowledge, pedagogical content knowledge, pedagogical skills, and the integration of technology in all of these domains.*

Selection At Completion:

3.5 *Before the provider recommends any completing candidate for licensure or certification, it documents that the candidate has reached a high standard for content knowledge in the fields where certification is sought and can teach effectively with positive impacts on P-12 student learning and development.*

3.6 *Before the provider recommends any completing candidate for licensure or certification, it documents that the candidate understands the expectations of the profession, including codes of ethics, professional standards of practice, and relevant laws and policies. CAEP monitors the development of measures that assess candidates' success and revises standards in light of new results.*

Standard 4. Program Impact

The provider demonstrates the impact of its completers on P-12 student learning and development, classroom instruction, and schools, and the satisfaction of its completers with the relevance and effectiveness of their preparation.

Impact on P-12 Student Learning and Development:

4.1 *The provider documents, using multiple measures that program completers contribute to an expected level of student-learning growth. Multiple measures shall include all available growth measures (including value-added measures, student-growth percentiles, and student learning and development objectives) required by the state for its teachers and available to educator preparation providers, other state-supported P-12 impact measures, and any other measures employed by the provider.*

Indicators of Teaching Effectiveness:

4.2 *The provider demonstrates, through structured validated observation instruments and/or student surveys, that completers effectively apply the professional knowledge, skills, and dispositions that the preparation experiences were designed to achieve.*

Satisfaction of Employers:

4.3 *The provider demonstrates, using measures that result in valid and reliable data and including employment milestones such as promotion and retention, that employers are satisfied with the completers' preparation for their assigned responsibilities in working with P-12 students.*

Satisfaction of Completers:

4.4 *The provider demonstrates, using measures that result in valid and reliable data, that program completers perceive their preparation as relevant to the responsibilities they confront on the job, and that the preparation was effective.*

Standard 5. Provider Quality Assurance and Continuous Improvement

The provider maintains a quality assurance system comprised of valid data from multiple measures, including evidence of candidates' and completers' positive impact on P-12 student learning and development. The provider supports continuous improvement that is sustained and evidence-based, and that evaluates the effectiveness of its completers. The provider uses the results of inquiry and data collection to establish priorities, enhance program elements and capacity, and test innovations to improve completers' impact on P-12 student learning and development.

Quality and Strategic Evaluation:

5.1 *The provider's quality assurance system is comprised of multiple measures that can monitor candidate progress, completer achievements, and provider operational effectiveness. Evidence demonstrates that the provider satisfies all CAEP standards.*

5.2 *The provider's quality assurance system relies on relevant, verifiable, representative, cumulative and actionable measures, and produces empirical evidence that interpretations of data are valid and consistent.*

Continuous Improvement:

5.3 *The provider regularly and systematically assesses performance against its goals and relevant standards, tracks results over time, tests innovations and the effects of selection criteria on subsequent progress and completion, and uses results to improve program elements and processes.*

5.4 *Measures of completer impact, including available outcome data on P-12 student growth, are summarized, externally benchmarked, analyzed, shared widely, and acted upon in decision-making related to programs, resource allocation, and future direction.*

5.5 *The provider assures that appropriate stakeholders, including alumni, employers, practitioners, school and community partners, and others defined by the provider, are involved in program evaluation, improvement, and identification of models of excellence.*

APPENDIX B: Alignment of InTASC Principles with CAEP Standard 1

InTASC Principles	CAEP Standard 1
<p>Principle A: The Learner and Learning</p> <p>Component/Standard #1: Learner Development. The candidate understands how learners grow and develop, recognizing that patterns of learning and development vary individually within and across the cognitive, linguistic, social, emotional, and physical areas, and designs and implements developmentally appropriate and challenging learning experiences.</p> <p>Component/Standard #2: Learning Differences. The candidate uses understanding of individual differences and diverse cultures and communities to ensure inclusive learning environments that allow each learner to meet high standards.</p> <p>Component/Standard #3: Learning Environments. The candidate works with learners to create environments that support individual and collaborative learning, and that encourage positive social interaction, active engagement in learning, and self-motivation.</p>	<p>The provider ensures that candidates develop a deep understanding of the critical concepts and principles of their discipline and, by completion, are able to use discipline-specific practices flexibly to advance the learning of all students toward attainment of college- and career-readiness standards.</p>
<p>Principle B: Content</p> <p>Component/Standard #4: Content Knowledge. The candidate understands the central concepts, tools of inquiry, and structures of the discipline(s) he or she teaches and creates learning experiences that make the discipline accessible and meaningful for learners to assure mastery of the content.</p> <p>Component/Standard #5: Application of Content. The candidate understands how to connect concepts and use differing perspectives to</p>	<p>The provider ensures that candidates develop a deep understanding of the critical concepts and principles of their discipline and, by completion, are able to use discipline-specific practices flexibly to advance the learning of all students toward attainment of college- and career-readiness standards.</p>

engage learners in critical thinking, creativity, and collaborative problem solving related to authentic local and global issues.	
<p>Principle C: Instructional Practice</p> <p>Component/Standard #6: Assessment. The candidate understands and uses multiple methods of assessment to engage learners in their own growth, to monitor learner progress, and to guide the teacher's and learner's decision making.</p> <p>Component/Standard #7: Planning for Instruction. The candidate plans instruction that supports every student in meeting rigorous learning goals by drawing upon knowledge of content areas, curriculum, cross-disciplinary skills, and pedagogy, as well as knowledge of learners and the community context.</p> <p>Component/Standard #8: Instructional Strategies. The candidate understands and uses a variety of instructional strategies to encourage learners to develop deep understanding of content areas and their connections, and to apply knowledge in meaningful ways.</p>	<p>The provider ensures that candidates develop a deep understanding of the critical concepts and principles of their discipline and, by completion, are able to use discipline-specific practices flexibly to advance the learning of all students toward attainment of college- and career-readiness standards.</p>
<p>Principle D: Professional Responsibility</p> <p>Component/Standard #9: Professional Learning and Ethical Practice. The candidate engages in ongoing professional learning and uses evidence to continually evaluate his/her practice, particularly the effects of his/her choices and actions on others (learners, families, and other professionals in the community), and adapts practice to meet the needs of each learner.</p> <p>Component/Standard #10: Leadership and Collaboration. The candidate seeks appropriate leadership roles and opportunities to take responsibility for student learning, to collaborate with learners, families, colleagues, other professionals, and community members to ensure learner growth, and to advance the profession.</p>	<p>The provider ensures that candidates develop a deep understanding of the critical concepts and principles of their discipline and, by completion, are able to use discipline-specific practices flexibly to advance the learning of all students toward attainment of college- and career-readiness standards.</p>

Program Review Options

Program review is an essential component of the overall accreditation process which provides evidence that candidates have strong foundation of content and pedagogical knowledge.

Program Review Overview

All EPPs (Educator Preparation Providers) seeking CAEP Accreditation must complete the program review process. Program review is part of the overall accreditation process and occurs prior to the self-study and on-site accreditation visit. EPPs then use the results of program review as evidence to meet applicable CAEP standards.

States will define the program review options available to EPPs as part of the [CAEP State Partnership Agreement \(/sitecore/service/notfound.aspx?item=web%3a%7b681A5F7F-5699-4753-A798-3A2B7DC3B7EB%7d%40en\)](#). States may choose from the following three options: CAEP Program Review with National Recognition, CAEP Program Review with Feedback, and State Program Review.

[\(/~/media/Files/caep/state-partners/program-review-by-state-agreement.pdf?la=en\)](#)

[Program Review Options by State \(/~/media/Files/caep/program-review/program-review-by-state-agreementv2July.pdf?la=en\)](#)

[\(/~/media/Files/caep/state-partners/program-review-by-state-agreement.pdf?la=en\)](#)

CAEP Program Review Options			
	SPA Program Review Policies and Procedures (/accreditation/caep-accreditation/spa-program-review-policies-and-procedure)	CAEP Program Review with Feedback (/accreditation/caep-accreditation/program-review-options/caep-program-review-with-feedback)	State Program Review
Format	Program report forms completed for each content area and level describing evidence of candidates' performance on a set of key assessments that demonstrates meeting standards.	Submitted as an addendum to the self-study report (Inquiry Brief or Institutional Report).	State-defined process
Standards	Specialized Professional Association (SPA) Standards	State-selected standards	State-selected standards
Timing of Submission	Mid-cycle of the overall accreditation cycle (3 years in advance of the accreditation visit for most states).	At the same time as the Inquiry Brief or Institutional Report documents (roughly 8-12 months in advance of the visit).	State-defined timing.
Review Team	SPA review teams trained by both the SPAs & CAEP.	Reviewed by site visitors	State review team

Results	Recognition Report with a decision of “Nationally Recognized”, “Recognized with Conditions”, or “Further Development Required/Recognized with Probation/Not Nationally Recognized”.	Feedback is provided to EPPs and the state on specialty licensure areas aligned to CAEP and state standards based on disaggregated data presented in the self-study.	State decision regarding program approval.
Additional Information	This is the only program review option that can lead to national recognition by CAEP/SPAs.		

[About Us \(/about\)](#)

[Standards \(/standards\)](#)

[Accreditation & Program Review \(/accreditation\)](#)

[What Is Accreditation \(/accreditation/about-accreditation/what-is-accreditation\)](#)

[Why It Matters \(/accreditation/about-accreditation/why-it-matters\)](#)

[Applying to CAEP \(/accreditation/caep-accreditation/application\)](#)

[Accreditation Cycle \(/accreditation/caep-accreditation/accreditation-cycle\)](#)

[About accreditation statuses \(/accreditation/caep-accreditation/about-accreditation-statuses\)](#)

[CAEP Accreditation Handbook \(/accreditation/caep-accreditation/caep-accreditation-handbook\)](#)

[Program Review Options \(/accreditation/caep-accreditation/program-review-options\)](#)

[SPA Program Review Policies and Procedures \(/accreditation/caep-accreditation/spa-program-review-policies-and-procedur\)](#)

[SPA Standards and Report Forms \(/accreditation/caep-accreditation/spa-standards-and-report-forms\)](#)

[CAEP Accreditation Resources \(/accreditation/caep-accreditation/caep-accreditation-resources\)](#)

[Accreditation Decisions \(/accreditation/caep-accreditation/accreditation-decisions\)](#)

[Decision Process \(/accreditation/caep-accreditation/decision-process\)](#)

[Accreditation Council \(/accreditation/caep-accreditation/accreditation-council\)](#)

[Third-Party Comments \(/accreditation/caep-accreditation/third-party-comments\)](#)

[Accreditation Costs \(/accreditation/caep-accreditation/accreditation-costs\)](#)

[Knowledge Center \(/knowledge-center\)](#)

[Working Together \(/working-together\)](#)

Connect with Us

Sign up for our email list

Sign Up (<http://caepnet.us14.list-manage.com/subscribe?u=df28097cc42d08850dca0a8fe&id=77a041118e>)

Follow Us

For the latest news and information



(<https://twitter.com/caepupdates>)



(<http://www.linkedin.com/company/council-for-the-accreditation-of-educator-preparation-caep->)



(<https://plus.google.com/102812069934689079771/posts>)



(<https://www.youtube.com/channel/UCcoA11nacfh7-JvLBGE9UXA>)

"Mississippi holding teachers to high standards in new agreement w/ CAEP @MissDeptEd (<http://twitter.com/MissDeptEd>) @CCSSO (<http://twitter.com/CCSSO>) @AACTE (<http://twitter.com/AACTE>) @OleMissEdSchool (<http://twitter.com/OleMissEdSchool>) <https://t.co/ViKCOcVaaO> (<https://t.co/ViKCOcVaaO>)"

[Providers \(/provider-search\)](/provider-search)

[Glossary A-Z \(/glossary\)](/glossary)

[Web Survey \(/about/web-survey\)](/about/web-survey)

[Job Opportunities \(/about/job-opportunities\)](/about/job-opportunities)

[Privacy Policy \(/privacy-policy\)](/privacy-policy)

[Terms of Use \(/terms-of-use\)](/terms-of-use)

[Sitemap \(/sitemap\)](/sitemap)



Copyright © 2015 CAEP
1140 19th St NW, Suite 400 Washington, DC 20036 (202) 223-0077



Program Review Options for CAEP Accreditation* by State Agreement

State	State Review	CAEP Program Review with Feedback	SPA
Alabama	•		•
Arizona	•	•	•
Arkansas	•	•	•
California	•		
Delaware			•
Idaho	•		
Indiana	•		•
Kansas	•		
Kentucky	•		
Louisiana		•	•
Maine	•		
Massachusetts	•		•
Michigan	•	•	•
Montana	•	•	•
Nebraska	•	•	•
New Hampshire	•	•	•
New Jersey		•	•
North Carolina	•		•
North Dakota	•	•	•
Ohio	•	•	•
Oklahoma			•
Oregon	•	•	•
South Carolina	•		•*
South Dakota	•	•	•
Virginia		•	
Washington	•		
West Virginia		•	•*
Wyoming	•	•	•

*South Carolina and West Virginia require SPA program review; other options indicated are allowed only when a program does not have a corresponding SPA

• Educator Preparation Providers (EPPs) select program review option(s) as determined by the CAEP-state agreement. In the absence of a CAEP-state agreement, EPPs choose among the three program review options. If State Program Review is selected, the EPP must coordinate with its respective state to provide CAEP the state agency report on the EPP's specialty licensure areas.

• CAEP offers three program review options for CAEP accreditation for its state and non-U.S. partners to choose from:

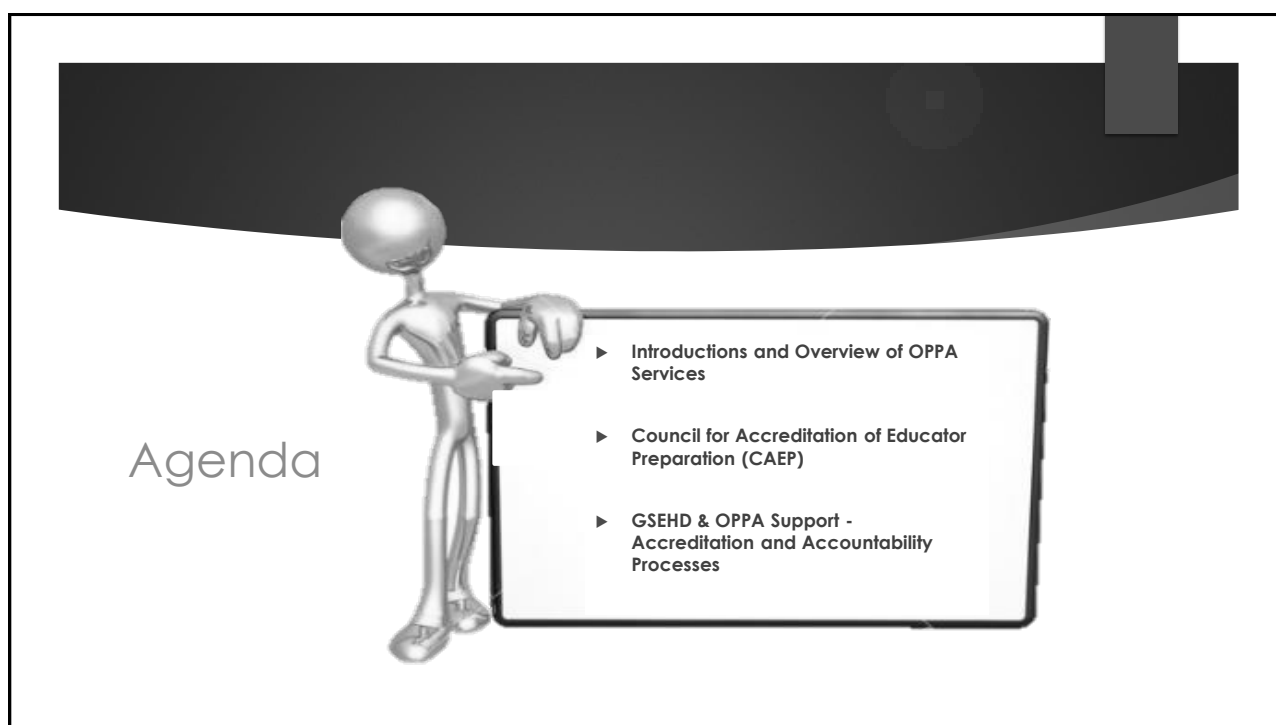
- SPA Program Review with National Recognition
- CAEP Program Review with Feedback
- State Program Review

The state may choose from among the three options or a combination of them for the review of specialty licensure areas by EPPs within its jurisdiction.

More information regarding program review options for CAEP accreditation can be found in the [CAEP-State Partnership Agreements](#) or by contacting state representative directly.

If an EPP does not submit its specialty licensure area for review in accordance with existing state or international partnership agreements, CAEP reserves the right to reschedule the site visit.

*Available program review options may not align with state approval options. Please consult state consultant when selecting an option.



“

The key to our success is
teamwork and cross-training”

DR. PATRICIA TATE, EXECUTIVE DIRECTOR



Introductions to OPPA Team

Four Main Functions of OPPA



Dr. Patricia Tate, Executive Director

Dr. Leslie Ward, Director of Data Systems & Accreditation

Keith Krempel, Accreditation Specialist

Katina Lacey, Licensure & Placement Specialist

Ellen Wanjiru, Data System Coordinator (Taskstream)

4 Unified Functions of The Office of Professional Preparation & Accreditation OPPA

Accreditation & GW Academic Program Review (APR) (University, school, department, program data source)

- GW Academic Program Review Middle States) 28 programs
- CAEP-Teacher & Administrator preparation programs (15)
- Institutional Report & Title II Report
- CORE
- CACREP

Certification & Licensure

- Licensure seminars/ orientations (8 programs)
- Application Process for current students & Alumni
- Verifying Licensure eligibility for program completers (approximately 200+)
- Liaising with State Offices of Ed
- Representing GWU at quarterly Units Head Meetings with OSSE

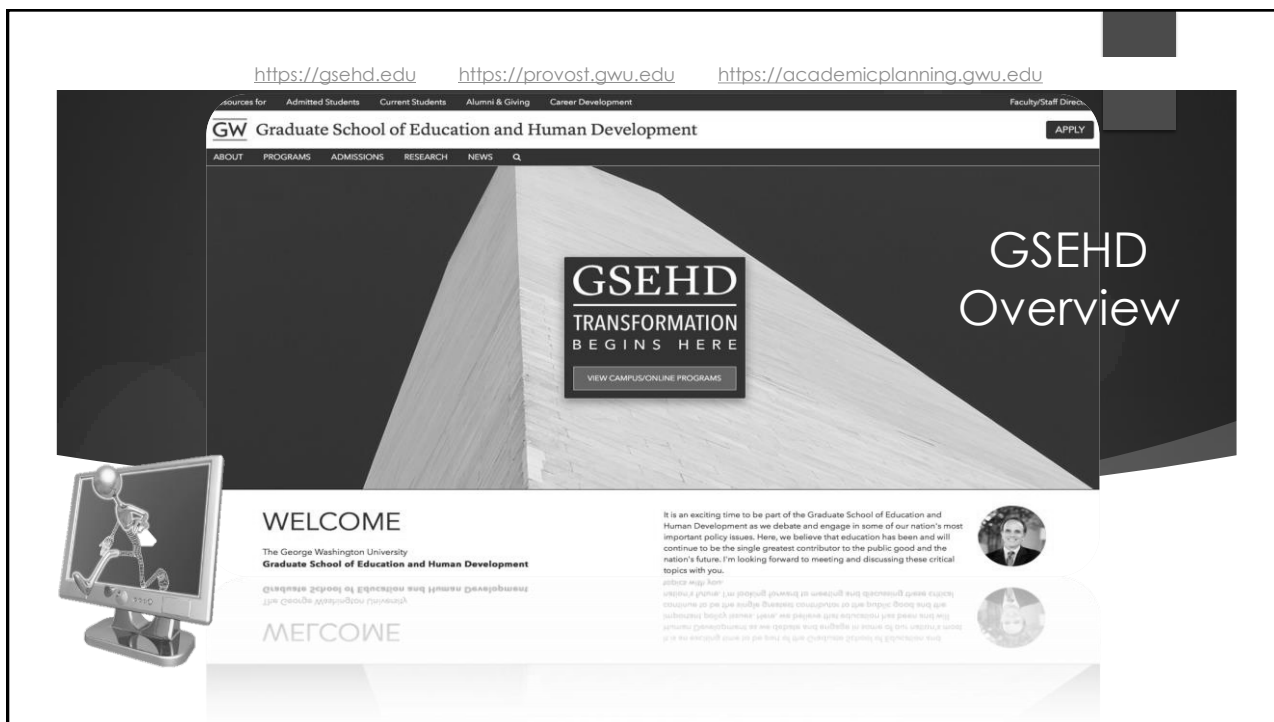
Clinical Placement & Support for Supervisors & Cooperating Teachers

- Internship orientations, seminars, & assessments
- University Supervisors
- Secondary Education Placements
- Special Education Placements
- Elementary Education Placements
- School Counseling Placements

Taskstream and Data Management for Accreditation

Tracking data collection & access for GSEHD and GW's accreditation Data System, Taskstream
(AMS for APR/ LAT for CAEP/ CACREP)

- 28 programs in AMS
- 15 programs - 100 assessments in LAT
- 345 faculty users (121 faculty; 224 site supervisors)
- 1155 student subscriptions



Question 2

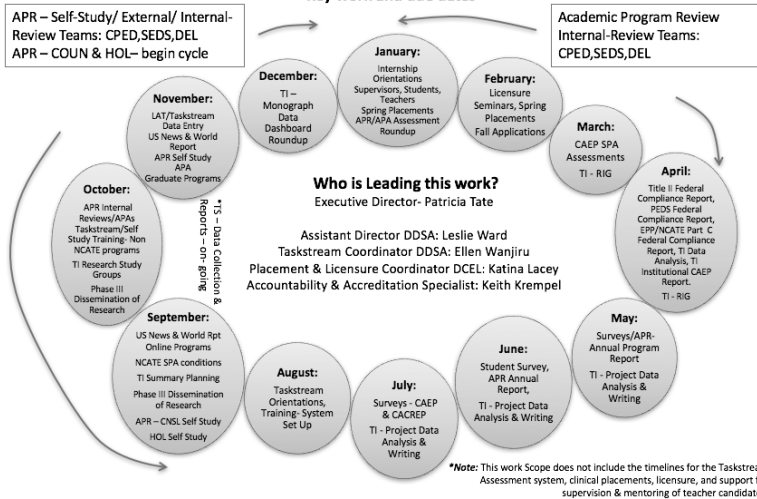
CAEP accreditation is a badge of honor that assures the public that we meet the rigorous standards set forth by CAEP and that schools that are accredited by CAEP represent high-quality educator preparation. By following these high standards we are assuring that our educator candidates are well-prepared to meet the diverse needs of the K-12 population they serve. And it is a validation that the work we are doing as educator prep providers provides evidence that we are developing and impacting in positive ways the knowledge, skills, and dispositions of the professionals we prepare for K-12 schools.

taskstream

Includes questions 2-8

Purpose & Significance of CAEP Accreditation

**Office of Professional Preparation and Accreditation (OPPA):
Facilitation, Coordination and Leadership in
Professional Preparation and Licensure-
Key work and due dates**



Schedule of Reviews




Question 3

GSEHD's Accreditation Process

- Quality Assurance of EPPs systems and organizations (Q4)
- Stakeholder involvement in program evaluation and improvement (Q5)
- Use of Results for Program Improvement (Q8)




Question 4 & 5



AMS

Accountability Management System

- Manage documents, data, and workflow
- Identify and align learning outcomes
- Create curriculum maps
- Build assessment plans and document findings
- Plan and track improvements



LAT

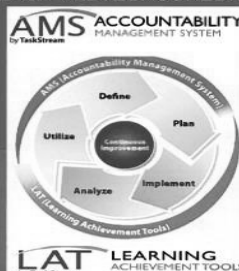
Learning Achievement Tools

- Collect evidence of student achievement
- Provide formative comments to students
- Score student work with rubrics and forms
- Manage clinical placements and internship data
- Analyze performance by outcome or assignment


Question 6




System for Responding to CAEP Accreditation



AMS ACCOUNTABILITY MANAGEMENT SYSTEM



LAT LEARNING ACHIEVEMENT TOOLS



NCATE

SCHOOL LEVEL ACCREDITATION

PROGRAM LEVEL ACCREDITATION

System for Responding to CAEP Accreditation					
PHASE I INFORMATION OBJECTIVES	PHASE II ORIENTATION OBJECTIVES	PHASE III ACTIVATION OBJECTIVES	PHASE IV FACULTY TRAINING OBJECTIVES	PHASE V STUDENT TRAINING OBJECTIVES	PHASE VI REPORTING REVIEW OBJECTIVES
<ul style="list-style-type: none"> • To reduce anxiety about the data system transition • Discuss other ways the system can be used (collecting non-key assessment and program portfolios) • Share GSEHD sample portfolios, rubrics, and program folios • Confirm assessment tables <p>Action Items for next phase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schedule an orientation for program faculty • Review assessment tables to confirm if rubrics set up in the system (migrated from CPAS) are still active • Begin preparing faculty and staff for the upcoming phases of the data system transition to TaskStream. • Begin to collect faculty/student GWIDs at Orientation meeting 	<ul style="list-style-type: none"> • Expose faculty to the system and tools • Confirm Assessment table information • Provide faculty with hard copies of rubrics in TS for their approval • Review GSEHD TS policies • Discuss, decide, & document, TS program specific policies in student syllabus <p>Action Items for next phase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confirm Assessment & SPA standards • Schedule Activation meeting • Set Target 'Go Live' Date • Review and finalize information for syllabus • We encourage all faculty members that teach courses with key assessment to attend activation meeting • Collect faculty/student GWIDs 	<ul style="list-style-type: none"> • Establish procedures for students submitting assignments • Decide how students will be graded (no rubric score) and how students can see grade • Discuss visibility settings • Sign off of the contents of rubrics in TS system • Get estimate of students in pipeline that will need data migrated <p>Action Items for next phase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Communicate last minute changes to the set up, rubrics, or procedures • Share recording of TS orientation webinar with lead faculty for their review • Schedule faculty training and develop instructional guides • Set up activity faculty and staff will use for hands on training 	<ul style="list-style-type: none"> • TaskStream rep (Diana Romer) will take faculty on a virtual tour of the system • Confirm the visibility set up and wire basket set up • Faculty will log on to the system to access their account through single sign-on • Review content of digital repository drive • Review program specific instructional slideshow <p>Action Items for next phase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Make decisions about policies that need to be enforced for the entire program and course level courses • Share recording of faculty training to lead faculty and instructional slideshow to all in attendance 	<ul style="list-style-type: none"> • Inform students of the accreditation requirements that prompted GSEHD to transition to TaskStream • Highlight difference between key assessment and other course assignments • Orient students to the system • Explore the e-portfolio tool as a digital repository <p>Action Items for activation letter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Make any revisions to program folio identified as an issue during this training. • Key assessment faculty must post instructional guides to their programs BB community 	<ul style="list-style-type: none"> • Review reports to confirm weighting, grouping/linking, standard alignments, etc.) • Identify reporting issues. • Confirm rubric set up and contents • Schedule Reporting training for users with access. <p>Action Items for generating reports</p> <ul style="list-style-type: none"> • Make and submit to DDOSA any revisions (weights, scoring preferences, rubric contents, etc.) to program folio identified as an issue during this session.

Question 6

Question 7, 9, 9A



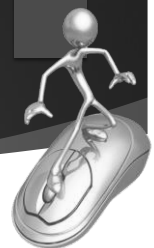
Transformative Initiative Pathway

The Transformation Research Initiative of the George Washington University Graduate School of Education and Human Development (GSEHD) is focused on study of the clinical practices and components of its educator preparation programs as part of a Transformation Initiative (TI). Clinical components are key to preparing future teachers, counselors, and school administrators for the important roles they play in assuring quality education for pupils. Clinical program components are specific assignments and activities embedded in early coursework/field experiences; pre-internship practicum experiences; and capstone internship experiences and internship seminars. Clinical practices that faculty enact within these components create the conditions for applied learning and preparation for our candidates who will be assuming professional roles in education settings beyond graduation.

Four programs are involved in this research: Curriculum and Pedagogy, Educational Leadership, School Counseling, and Special Education and Disability Studies. The focus of the inquiry is an outgrowth of a consensus process with faculty to identify areas of study that address current challenges in delivering quality clinical experiences to our educator candidates as part of GSEHD's educator preparation programs as well as challenges in meeting the needs of our field constituents who participate in development of their future professionals.

Question 7, 9, 9A

Transformative Initiative Pathway



Overarching Research Questions: The TI involves a multi-case study carried out in a staged research design.

- **Question 1 (addressed in stage 1 of the research design) – Involves the identification of unique and common measures that align with domains of interest for deeper investigation:** The key question in stage 1 asks: *What unique and common measures do we currently use in the clinical components of our educator preparation programs to assess candidate performance and impact on the learning environment?*
- **Question 2 (addressed in stage 2 of the research design) – Situates target questions that emerge from stage 1 research.** The key question in stage 2 asks: *How effective are the measures we currently use in understanding growth and development of our candidates during clinical practice?*
- **Question 3 (addressed in stage 3 of the research design) – Requires synthesis of findings across programs, a cross-case analysis and interpretation and application of findings for improvement activities.** The key question in stage 3 asks: *How might we determine the effectiveness of the strategies we use to prepare candidates in their clinical preparation experiences, particularly their ability to assess learning and to use that knowledge to improve instruction and the learning environment for children and youth?*

「教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究部会」の現地状況

年	月 日	実施内容	主要議題等
二〇一七年	6 月 14 日	第1回部会	調査研究事業の目的の共有。スケジュールの検討等。
	7 月 6 日	第1回ワーキング・グループ	アンケート調査項目の検討等。
	7 月 19 日	第2回ワーキング・グループ	アンケート回答用紙の検討等。
	7 月 28 日	教職課程の実態把握のための全国アンケート調査依頼状の発送(教職課程を有する学士課程対象)。	
	7 月 31 日	教職課程の実態把握のための全国アンケート調査依頼メールの発信。	
	8 月 17 日	福岡市教育委員会との会合(早田部会長、八尾坂委員)。	
	9月5、6日	米国訪問調査(CAEP他)の実施(大佐古委員、佐藤職員)。	
	9 月 20 日	教職課程の実態把握のための全国アンケート調査締切期日。	
	9 月 20 日	第3回ワーキング・グループ	アンケート集計結果の中間報告。福岡市教育委員会との会合についての報告。米国訪問調査についての報告。
	10 月 13 日	第2回部会	アンケート集計結果の報告。米国訪問調査についての報告。実地調査対象の検討。報告書についての検討。
	12 月 11 日	鎌倉女子大学訪問調査の実施(八尾坂委員、田代職員)、常葉大学訪問調査の実施(大佐古委員、前田委員)。	
	12 月 14 日	富山大学訪問調査の実施(小野委員、八尾坂委員)。	
	12 月 15 日	秀明大学訪問調査の実施(藤井委員、佐藤職員)。	
	12 月 18 日	甲南大学訪問調査の実施(渡辺委員、佐藤職員)。	
	12 月 20 日	第3回部会	報告書執筆の進捗状況について報告。
	12 月 21 日	北海道教育大学訪問調査(小野委員、田代職員)。	
二〇一八年	1 月 12 日	第4回部会	報告書執筆の進捗状況について報告。提言部分の検討。
	1 月 25 日	大阪府教育委員会訪問調査の実施(早田部会長、八尾坂委員)。	
	2 月 8 日	福岡市教育委員会訪問調査の実施(八尾坂委員、佐藤職員)。	
	2 月 15 日	第5回部会	提言部分の検討。報告書の最終確認。
	3 月 12 日	高等教育のあり方研究会	報告書の検討及び了承。
	3 月 26 日	常務理事会	報告書の了承。

29 大 基 調 第 81 号
平成 29 年 7 月 28 日

学 長 殿

公益財団法人 大 学 基 準 協 会
会長 永 田 恭 介

教職課程における質保証・向上に係る取組の
アンケート調査の実施について（依頼）

拝啓 盛暑の候、ますますご清祥のこととお慶び申し上げます。平素は、本協会の事業推進のため、種々ご協力を賜り深く感謝申し上げます。

さて、この度本協会では、協会事業の一環として、また、文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」の委託を受け、同封の「教職課程における質保証・向上に係る取組のアンケート調査のお願い」に記してあります通り、教職課程の実態につき、全国の大学を対象にしたアンケート調査を実施することになりました。

つきましては、別紙要領の通り、貴大学の教職課程についてお答えいただきたく、その旨お取り計らいくださるようお願いいたします。

最後に、本アンケートの後半には同じく文部科学省からの委託を得て、同種の調査を並行的に行っている兵庫教育大学の作成した設問がついておりますので、併せてご回答いただければ幸いです。

敬具

（同封資料）

- ・教職課程における質保証・向上に係る取組のアンケート調査のお願い
- ・教職課程における質保証・向上に係る取組のアンケート調査 実施要領

（連絡先）

大学評価・研究部 企画・調査研究系（田代、佐藤）
〒162-0842
東京都新宿区市谷砂土原町 2-7-13
電話：03-6228-1315 FAX：03-3260-3667
E-mail：kyouin@juuaa.or.jp

29 大基調第 82 号
平成 29 年 7 月 28 日

全学における教職課程の責任者 殿

公益財団法人 大学基準協会
高等教育のあり方研究会
教職課程における質保証・向上
に係る取組の調査研究部会
部会長 早 田 幸 政

教職課程における質保証・向上に係る
取組のアンケート調査のお願い

拝啓 盛暑の候、ますますご清祥のこととお慶び申し上げます。

平素は、本協会の事業推進のため、種々ご協力を賜り深く感謝申し上げます。

近年、知識基盤社会の到来と情報通信技術の急速な発展、社会・経済のグローバル化や少子高齢化の進展など、社会が大きな変化に見舞われるなか、わが国が将来に向けてさらに発展していくためには、様々な分野で活躍できる質の高い人材育成が不可欠です。そのためには、人材育成の直接の担い手である教員の資質能力を向上させることが極めて重要です。そうした観点に立って、中央教育審議会は、「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（答申）」（平成 27 年 12 月）において、教員の養成・採用・研修の一体的改革を推し進めるべきであるとし、なかでも教員の養成機能を分担する大学に対しては、教職課程の質の保証・向上を強く求めています。

これらの動きを背景として、大学に対する評価を事業の柱とする本協会においては、教職課程における質保証の仕組みの構築・運用が重要な課題であるとの認識のもと、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」の委託を受け、「教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究部会」を設けて調査研究を進めております。

このアンケート調査は、貴大学における教職課程の実態を確認するとともに、法令由来事項である「情報開示」の進捗状況、質保証・向上に向けた各種取り組み状況等についておたずねするものです。調査の結果は報告書等のかたちで社会に公表させていただきます。

つきましては、別紙要領のとおり実施したくご協力を賜りますようお願い申し上げます。

最後に、本アンケートの後半には同じく文部科学省からの委託を得て、同種の調査を並行的に行っている兵庫教育大学の作成した設問が添付されていますので、併せご回答いただければ幸いです。なお、上記兵庫教育大アンケートにつきましては、同大学の責任において作成されましたことを申し添えさせていただきます。

敬具

（連絡先）大学評価・研究部 企画・調査研究系（田代、佐藤）
〒162-0842 東京都新宿区市谷砂土原町 2-7-13
電話：03-6228-1315 FAX：03-3260-3667
E-mail：kyouin@juua.or.jp

教職課程における質保証・向上に係る取組のアンケート調査実施要領

公益財団法人 大学基準協会
高等教育のあり方研究会
教職課程における質保証・向上
に係る取組の調査研究部会
部会長 早 田 幸 政

1. アンケート調査の実施目的

中央教育審議会「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（答申）」（平成 27 年 12 月）でも強調されている通り、現在わが国では、教員の資質向上が喫緊の課題となり、これを解決する一環として教職課程の質の保証・向上が強く求められています。本協会は、こうした情勢に鑑み、文部科学省の委託を受け、わが国の教職課程の質向上に資する提言を行うための調査研究を実施することとしました。

具体的には、わが国大学の教職課程を対象に、その現状を把握するとともに、前述の中教審答申に示された「教職課程の質の保証・向上」に係る取組への対応状況や、法令由来事項である「情報開示」の進捗状況等について確認をいたします。このアンケート調査は、教職課程について実態調査を行い、各大学に有効な取り組みや提言を提示することを目指す調査研究の一環として行うもので、わが国の全ての大学（学士課程）における教職課程を対象としています。

なお、本アンケートの後半（22 頁以降）には同じく文部科学省からの委託を得て、同種の調査を並行的に行っている兵庫教育大学の作成した設問が添付されていますので、併せご回答いただければ幸いです。上記兵庫教育大アンケートにつきましては、同大学の責任において作成されましたことを申し添えます。

2. アンケートの回答方法等

（1）回答方法

選択式回答と記述式回答からなります。いずれも、所定の回答用紙の該当する欄にご記入ください。

回答用紙は MS-Excel 形式です。電子データとして回答を作成してください。回答用紙は、大学基準協会（以下、「本協会」という。）ウェブサイト（トップページ）の「News 最新情報」にある「教職課程における質保証・向上に係る取組のアンケートについて」からダウンロードしてください。あるいは、近日中に貴大学教職課程担当事務局アドレス宛に送信差し上げる E メールに添付した回答用紙をご利用ください。同アドレスは、本調査研究遂行のために文部科学省より提供を受けたもので、これ以外の目的に使用することはありません。

（2）想定する回答者

学士課程における教職課程の実態、質保証・向上に関わる取組内容、情報公開に関わる取組等について調査するものです。よって、これらについて全学の状況を回答できる方（例えば、教職課程センターのセンター長など）にお願いいたします。

（3）提出期日

平成 29 年 9 月 20 日（水）まで

(4) 提出先

kyouin@juaa.or.jp 宛に、メール添付でお送りください。

(5) 連絡先情報提供のお願い

アンケートに関して、確認等の必要から本協会よりご連絡を差し上げる場合があります。回答用紙の末尾に欄を設けていますので、貴大学の連絡先をご記入ください。

3. アンケートの取り扱い

アンケート調査を通じて貴大学より得る情報は、教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究においてのみ用い、統計的处理によって匿名性が保たれるようにします。

今後実施することを予定している一部の大学への訪問調査について、対象校を選定する基礎資料として本アンケート調査を活用いたします。

アンケート調査の結果については、平成 30 年 3 月末に、本調査研究の最終成果として報告書を取りまとめ、文部科学省に報告するとともに公表することを予定しています。

以上、諸事ご多端の折まことに恐縮に存じますが、本調査研究の趣旨をご理解のうえ、本アンケート調査にご協力下さいますよう、何卒よろしくお願い申し上げます。

公益財団法人 大学基準協会
教職課程における質保証・向上に係る取組の
調査アンケート
回 答 用 紙

- ※ 以下の質問では、特に注記のない限り、学士課程教育における 現時点の内容をお答えください。
- ※ は、記述式です(字数制限なし)。 は、プルダウンから選択肢を選んで回答してください。

I. 大学の教職課程の基本情報

Q1-1 大学名

Q1-2 設置形態の別

1. 国 立 大 学 法 人 2. 公立・公立大学法人 3. 私立・株式会社立

Q1-3 課程認定を受けている免許教科の種類
平成29年度の1年次の学年が認定を受けている免許教科等の種類について、下表の該当欄に○を付けてください。

校種等	教科／領域	
幼稚園		
小学校		
中学校	国 語	
	社 会	
	数 学	
	理 科	
	音 楽	
	美 術	
	保健体育	
	保 健	
	技 術	
	家 庭	
	職 業	
	英 語	
	中国語	
	フランス語	
	ドイツ語	
	その他の言語	
	宗 教	
高等学校	国 語	
	地理歴史	
	公 民	
	数 学	
	理 科	
	音 楽	
	美 術	
	工 芸	
	書 道	
	保健体育	
	保 健	
	家 庭	
	看 護	
	情 報	
	農 業	
	工 業	

	商 業	
	水 産	
	福 祉	
	商 船	
	職業指導	
	英 語	
	中国語	
	フランス語	
	ドイツ語	
	その他の言語	
	宗 教	
特別支援学校	視覚障害者	
	聴覚障害者	
	知的障害者	
	肢体不自由者	
	病弱者	
養護教諭		
栄養教諭		

Q1-4-1 大学学部等の課程(通学)について →学部でない場合は同等の組織

Q1-4-1-1 教職課程を設置している学部数 ※1

※1 平成29年度の1年次の学年が課程認定を受けている学部数。

Q1-4-1-2 教職課程を設置している学科等数 ※2

※2 学科等:課程認定を受けている学則に定員が定められている最小単位の教育組織(例:学科、専攻、専修、課程、コース等)

Q1-4-1-3 教職課程を設置している学科等の定員合計 ※3

※3 平成29年度の1年次の入学定員にて算出してください。

Q1-4-1-4 教員免許状取得者実数 ※4

※4 平成28年度卒業生(学部生のみ)の実績を記入してください。

なお、複数免許取得者も1と数えてください。

Q1-4-2 大学学部等の課程(通信)について →学部でない場合は同等の組織

Q1-4-2-1 教職課程を設置している学部数 ※1

Q1-4-2-2 教職課程を設置している学科等数 ※2

Q1-4-2-3 教職課程を設置している学科等の定員合計 ※3

Q1-4-2-4 教員免許状取得者実数 ※4

II. 「教員の養成の状況」に関する情報公表

教育職員免許法施行規則第22条の6は、「認定課程を有する大学」は、「教員の養成の状況」について、6点にわたる情報を公表するものと定めています。

- 第二十二條の六 認定課程を有する大学は、次に掲げる教員の養成の状況についての情報を公表するものとする。
- 一 教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画に関すること。
 - 二 教員の養成に係る組織及び教員の数、各教員が有する学位及び業績並びに各教員が担当する授業科目に関すること。
 - 三 教員の養成に係る授業科目、授業科目ごとの授業の方法及び内容並びに年間の授業計画に関すること。
 - 四 卒業者の教員免許状の取得の状況に関すること。
 - 五 卒業者の教員への就職の状況に関すること。
 - 六 教員の養成に係る教育の質の向上に係る取組に関すること。
- 2 前項の規定による情報の公表は、適切な体制を整えた上で、刊行物への掲載、インターネットの利用その他広く周知を図ることができる方法によつて行うものとする。

公表する内容の範囲・様式・方法については『平成30年度開設用教職課程認定申請の手引き』213頁に次のとおり記載があります。

公表する内容の範囲については、情報公開の意義を踏まえつつ各大学において適切に判断することとなるが、教員に関する情報については、常勤、非常勤の別を問わず、教職課程の授業科目を担当する教員全てについて公表すること。なお、様式等を定める予定はないが、教職課程を志望する学生等が情報収集を行いやすくなるよう留意すること。（ホームページにおいて教職課程に関する情報を1箇所集約する等）

Q2-1 情報の公表について

Q2-1-1 「教員養成の目標及び当該目標を達成するための計画」の公表について。

Q2-1-1-1 現時点で、貴大学は、「教員養成の目標及び当該目標を達成するための計画」を公表していますか。

☐

○（公表している。） ×（公表していない。）

Q2-1-1-2 Q2-1-1-1で公表していると回答された大学にお聞きます。どの程度公表していますか。下表に○×を付けてください。

公表の内容	教員養成の目標		目標を達成するための計画	
公表主体	大学全体	学科等※ごと	大学全体	学科等ごと
公表しているか否か。				

※ 学科等：課程認定を受けている学則に定員が定められている最小単位の教育組織（例：学科、専攻、専修、課程、コース等）

Q2-1-1-3 公表していない場合、次のどれに該当しますか。あてはまるものを1つ選択してください。「3. その他」を選択した場合は、その内容を「※その他」欄に具体的に記述してください。

☐

1. 公表に向けて準備中。
2. これから公表の準備に着手。
3. その他

※その他

Q2-1-2 「教員養成に係る組織、教員数、各教員が保有する学位・業績・担当授業科目」の公表について。

Q2-1-2-1 現時点で、貴大学は、「教員養成に係る組織」を公表していますか。あてはまるものを1つ選択してください。「4. その他」を選択した場合は、その内容を「※その他」欄に具体的に記述してください。

☐

1. 公表している。
2. 公表に向けて準備中。
3. これから公表の準備に着手。
4. その他

※その他

Q2-1-2-2 現時点で、貴大学は、「教員養成に係る教員数」を公表していますか。あてはまるものを1つ選択してください。「5. その他」を選択した場合は、その内容を「※その他」欄に具体的に記述してください。

☐

1. すべての教員について公表している(非常勤教員も公表している)。
2. 自大学の所属教員のみ公表している(非常勤教員は公表していない)。
3. 公表に向けて準備中。
4. これから公表の準備に着手。
5. その他

※その他

Q2-1-2-3 現時点で、貴大学は、「教員養成に係る各教員が保有する学位・業績・担当授業科目」を公表していますか。あてはまるものを1つ選択してください。「5. その他」を選択した場合は、その内容を「※その他」欄に具体的に記述してください。

☐

1. すべての教員について公表している(非常勤教員も公表している)。
2. 自大学の所属教員のみ公表している(非常勤教員は公表していない)。
3. 公表に向けて準備中。
4. これから公表の準備に着手。
5. その他

※その他

Q2-1-3 「教員養成に係る授業科目、授業科目毎の授業内容・方法、授業科目毎の年間授業計画」の公表について

Q2-1-3-1 現時点で、貴大学は、「教員養成に係る授業科目、授業科目毎の授業内容・方法、授業科目毎の年間授業計画」を公表していますか。あてはまるものを1つ選択してください。「2. 1. 以外の方法で公表している。」を選択した場合は「※2. 具体的な公表方法」欄に、「5. その他」を選択した場合は「※5. その他」欄に、その内容を具体的に記述してください。

☐

1. 既存のウェブシラバスのサイトにリンクする形で公表している。
2. 1. 以外の方法で公表している。
3. 公表に向けて準備中。
4. これから公表の準備に着手。
5. その他

※2. 具体的な公表方法

※5. その他

Q2-1-4 「卒業生の教員免許状の取得状況」の公表について。

Q2-1-4-1 現時点で、貴大学は、「卒業生の教員免許状の取得状況」を公表していますか。あてはまるものを1つ選択してください。「5. その他」を選択した場合は、その内容を「※その他」欄に具体的に記述してください。

☐

1. 公表している。
2. 公表に向けて準備中。
3. これから公表の準備に着手。
4. 完成年度に至っていないため公表していない。
5. その他。

※その他

Q2-1-5 「卒業生の教員への就職状況」の公表について。

Q2-1-5-1 現時点で、貴大学は、「卒業生の教員への就職状況」を公表していますか。あてはまるものを1つ選択してください。「5. その他」を選択した場合は、その内容を「※その他」欄に具体的に記述してください。

	1. 公表している。 2. 公表に向けて準備中。 3. これから公表の準備に着手。 4. 完成年度に至っていないため公表していない。 5. その他
※その他	

Q2-1-5-2 Q2-1-5-1で公表していると回答された大学にお聞きます。どの程度公表していますか。下表に○×を付けてください。

	公表しているか否か。
①校種別の区分がわかるように公表。	
②教諭、講師の採用区分がわかるように公表。	
③過年度卒業生と当年度卒業生の就職者数がわかるように公表。	

Q2-1-6 「教員養成に係る教育の質の向上に係る取組状況」の公表について。

Q2-1-6-1 現時点で、貴大学は、「教員養成に係る教育の質の向上に係る取組状況」を公表していますか。あてはまるものを1つ選択してください。「1. 公表している。」を選択した場合は「※1. 具体的な公表方法」欄に、「4. その他」を選択した場合は「※4. その他」欄に、具体的に記述してください。

	1. 公表している。 2. 公表に向けて準備中。 3. これから公表の準備に着手。 4. その他
--	---

※1. 具体的な公表方法

--

※4. その他

--

Q2-2 教職課程の教育情報の公表に関わる具体的な手段等について。

Q2-2-1 教育情報公表のためにどのような体制を整えていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「④その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

① 会議等で内容を確認した上で教職課程の教育情報を公表している。		② 教育情報公表を担当する事務局が定められている。	
③ 体制は整えているが、教職課程の教育情報を公表するに至っていない。		④ その他	

※その他

--

Q2-2-2 教育情報を周知するために、どのような手段を採用していますか。あてはまるものをすべて選択してください。「③その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | | | |
|---------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| ① 大学の刊行物への掲載。 | <input type="checkbox"/> | ② 公式ホームページの利用。 | <input type="checkbox"/> |
| ③ その他 | <input type="checkbox"/> | ④ 公表していない。 | <input type="checkbox"/> |

※ その他

III. 教職課程における質保証・向上に係る取組について

Q3-1 教職課程の目的・目標、育成を目指す教職像

Q3-1-1 教職課程の目的・目標、育成を目指す「教職像」の実現に向けた計画は、関係する学生や教職員の間でどのように共有されていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「⑤その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | | | |
|------------------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| ① 大学の刊行物により周知。 | <input type="checkbox"/> | ② 公式ホームページに掲載。 | <input type="checkbox"/> |
| ③ 教職を担当する教員の会議体で情報を共有。 | <input type="checkbox"/> | ④ ガイダンスを通じて周知。 | <input type="checkbox"/> |
| ⑤ その他 | <input type="checkbox"/> | | |

※ その他

Q3-1-2 教職課程の目的・目標の達成に向け、かつ育成を目指す「教職像」に期待される「ラーニング・アウトカム(学習成果)」は、どのように周知していますか。あてはまるものをすべて選択してください。「⑦その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | | | |
|---------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| ① 教職課程の目標を記した文書や計画に明示。 | <input type="checkbox"/> | ② 公式ホームページに掲載。 | <input type="checkbox"/> |
| ③ 教職ガイダンスでその内容を説明。 | <input type="checkbox"/> | ④ 教職課程の各科目の授業の最初の時間で説明。 | <input type="checkbox"/> |
| ⑤ 教職課程を担当する教員のFD活動の中で共有化。 | <input type="checkbox"/> | ⑥ 特に周知していない。 | <input type="checkbox"/> |
| ⑦ その他 | <input type="checkbox"/> | | |

※ その他

Q3-1-3 教職課程を担当するすべての教員(「教科専門(教科に関する科目)」を担当する教員を含む)に対して教員養成の任を自覚してもらうために、どのような工夫がなされていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「④その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| ① 教職課程を担当する教員で構成される会議体でその任の自覚を喚起。 | <input type="checkbox"/> | ② 教職課程を担当する教員のFD活動の中でその自覚を共有化。 | <input type="checkbox"/> |
| ③ 教員と職員の合同連絡会議を通じてその自覚を共有化。 | <input type="checkbox"/> | ④ その他 | <input type="checkbox"/> |

※ その他

Q3-2 内部質保証

Q3-2-1 教職課程の教育活動を軸とする全体要素(目的・目標・計画、育成を目指す「教職像」、達成すべき「ラーニング・アウトカム」、組織体制、教育内容・方法、結果や成果など)を検証・評価し改善に導くことを内容とするPDCAの循環サイクルの仕組みが組織的に構築され、適切に運用されていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「⑥その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | | | |
|---|----------------------|--|----------------------|
| ① 教職課程を設置する部局(学部等)の自己点検・評価の仕組みの中で、教職課程の検証を行い改善・改革に連結。 | <input type="text"/> | ② 教職課程のカリキュラム委員会等を通じて、同課程の検証を行い改善・改革に連結。 | <input type="text"/> |
| ③ ②以外の方法で教職課程に独自の自己点検・評価の仕組みを構築・運用。 | <input type="text"/> | ④ 教職課程のシラバスを個別にチェックすることで、教職課程の改善・改革に連結。 | <input type="text"/> |
| ⑤ 内部質保証の体制は未整備である。 | <input type="text"/> | ⑥ その他 | <input type="text"/> |

※ その他

Q3-2-2 上のうち、とりわけ、達成すべき「ラーニング・アウトカム」の学生の到達状況を把握もしくは測定・評価するにあたり、そのためのスタンダードもしくは達成度の指標が適切に設定されていますか。あてはまるものを1つ選択してください。「4. その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

1. すでに設定。
2. 準備中。
3. 未設定。
4. その他

※ その他

Q3-2-3 我が国高等教育における教職課程の政策動向や、個別の教職課程の現状把握とそれを踏まえた課題解決に必要な情報・データを収集・分析する仕組み(IRの体制)はどう確立されていますか。あてはまるものを1つ選択してください。「4. その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

1. 教職課程にIR機能を担っている部署がある。
2. 全学のIR担当部署が、教職課程のIR機能を担っている。
3. 教職課程のIR機能を担う部署は存在しない。
4. その他

※ その他

Q3-2-4 Q3-2-3で 1.、2.、4. に回答した大学にお聞きます。IRの仕組みは、教職課程の内部質保証の営みの中でいかなる役割を果たしていますか。あてはまるものを1つ選択してください。「4. その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

1. 現状把握を目的に、情報・データを収集しそれを整理するという役割を果たしている。
2. 現状把握にとどまらず、収集・整理した情報・データの分析作業までをも行っている。
3. 教職課程の改善・改革の循環サイクルの中に、情報・データを収集・整理・分析するなどといったシステムティックな営為は組み込まれていない。
4. その他

※ その他

Q3-2-5 教職課程修了者のフォローアップ調査(教職離職者の調査も含め)とその結果の反映はどのようにして行っていますか。あてはまるものを1つ選択してください。「4. その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

☐

1. 教職課程に独自の仕組みとして構築した自己点検・評価の活動を通して教職課程の改善・改革に反映。
2. 教職課程を設置する部局(学部等)の自己点検・評価活動を通じて教職課程の改善・改革に反映。
3. 教職課程修了者を対象としたフォローアップ調査を行っていない。
4. その他

※ その他

Q3-2-6 文部科学省中央教育審議会の教職課程認定大学等実地視察を受けた大学にお聞きします。貴大学では、これまでの実地視察の改善意見に対し、どう対応していますか。あてはまるものをすべて選択してください。「⑥その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

① 全学として組織的に対応し、意見に沿った改善を進めている。

☐

② 全学として組織的に対応しているが、検討段階にあって未実施のものも存在する。

☐

③ 特定の部局が対応する意見があり、当該部局において意見に沿った改善を進めている。

☐

④ 特定の部局が対応する意見があり、対応しているが、検討段階にあって未実施のものも存在する。

☐

⑤ 特段の対応をしていない。

☐

⑥ その他

☐

※ その他

Q3-2-7 教職課程の改善・向上を促進すること等を目的に、外部評価を受けたことがありますか。あてはまるものを1つ選択してください。「1. 教職課程として独自の外部評価を受けたことがある」を選択した場合は「※1. 具体的に」欄に、「4. その他」を選択した場合は「※4. その他」欄に、具体的に記述してください。

☐

1. 教職課程として独自の外部評価を受けたことがある。
2. 全学もしくは部局(学部等)を対象とする外部評価の枠組みで、教職課程への評価も受けたことがある。
3. 外部評価の実績はない。
4. その他

※1. 具体的に

※4. その他

Q3-2-8 教職課程の質を保証し改善・改革を誘引する仕組みとしての「第三者評価」のあり方についてご意見があれば、下の枠内に記述してください。

Q3-3 学生の受け入れ

Q3-3-1 教職への熱意を有し、また教職課程の目的・目標、「めざす教職像」に共鳴できる学生を教職課程にリクルートするためにどのような工夫を行っていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「④その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

① 教職課程履修希望者を対象として一括的なガイダンスやオリエンテーションを実施している。

☐

② 教職課程履修希望者を対象とした個別面談を行っている。

☐

③ 教職に基本的に求められる適性や熱意の確認を行うため、何らかの書面審査を実施している。

☐

④ その他

☐

※ その他

Q3-3-2 教職課程の学生定員を設定している場合、最近5年間について、その学生定員と整合した履修学生の獲得が毎年行われていますか。あてはまるものを1つ選択してください。「4. その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

☐

1. 学生定員に見合った履修学生を毎年確保できている。
2. 学生定員に見合った履修学生を確保できている年の方が多い。
3. 学生定員に見合った履修学生を確保できていない年の方が多い。
4. その他

※ その他

Q3-4 教員組織

Q3-4-1 教職課程は、法定の必要専任教員数を充たしていますか。あてはまるものを1つ選択してください。「4. その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

☐

1. 充たしている。
2. 充たしていない。
3. わからない。
4. その他

※ その他

Q3-4-2 担当授業科目に対応する教育研究業績を有するなど、教職課程を展開するにふさわしい教員配置がなされていますか。あてはまるものを1つ選択してください。「5. その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

☐

1. 適切な教員配置がなされている。
2. 概ね適切な教員配置である。
3. 適切な教員配置とはなっていない。
4. わからない。
5. その他

※ その他

Q3-4-3 学校現場の実態や課題(教科指導を含む)に焦点を当てた教育研究を行う教員の比率を高めるためにどのような努力を払っていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「⑦その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | | | |
|---|--------------------------|--|--------------------------|
| ① 研究者教員とは異なる採用基準を採用するなど十分に努力している。 | <input type="checkbox"/> | ② 実践研究論文、実践レポート等の学校現場の実績に根差したペーパーを研究業績として重視する。 | <input type="checkbox"/> |
| ③ 学校現場での教職としての経験年数、教育実績の内容を、採用人事の際の重要な審査項目として位置づける。 | <input type="checkbox"/> | ④ 必要性は認めるが、そのための努力は十分ではない。 | <input type="checkbox"/> |
| ⑤ 特段、そうした配慮は行っていない。 | <input type="checkbox"/> | ⑥ わからない。 | <input type="checkbox"/> |
| ⑦ その他 | <input type="checkbox"/> | | |

※ その他

Q3-4-4 研究成果や学校現場での教育実践の成果を、教職課程の教育の内容・方法に反映させるためにどのような措置を講じていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「⑤その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | | | |
|---|--------------------------|---|--------------------------|
| ① 研究者教員と実務経験を有する教員の協働による「チーム・ティーチング(TT)」方式による授業の実施。 | <input type="checkbox"/> | ② 研究成果や研究上の知見、教育現場での経験、教育実践の成果を、FD活動を通じて研究者教員、実務経験を有する教員が相互に共有。 | <input type="checkbox"/> |
| ③ 特段の措置は講じていない。 | <input type="checkbox"/> | ④ わからない。 | <input type="checkbox"/> |
| ⑤ その他 | <input type="checkbox"/> | | |

※ その他

Q3-4-5 教職課程に特化した組織的なファカルティ・ディベロップメント(FD)は、どのような仕組みで行われていますか。あてはまるものを1つ選択してください。「5. その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | <ol style="list-style-type: none"> 1. 教職課程を担っている全専任教員による組織的なFD活動を展開している。 2. 部局(学部等)の専任教員が参加して行う全体的なFDの取組の一環として、教職課程FDを実施している。 3. 教職課程の教育内容・方法を目的とするFDは制度化していない。 4. わからない。 5. その他 |
|--------------------------|---|

※ その他

Q3-4-6 上記FDは、どのような内容のものとして行われていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「⑧ その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | | | |
|--|--------------------------|--|--------------------------|
| ① 「教科専門」、「教科の指導法」、「教職に関する科目」等の教育内容・方法の融合や系統性を指向するものとして行われている。 | <input type="checkbox"/> | ② 研究者教員と実務経験を有する教員による指導上の協働体制の実効性を確保するものとして行われている。 | <input type="checkbox"/> |
| ③ 教職課程科目について行われる授業アンケート等の結果を踏まえ、授業の内容や方法の改善・向上を指向するものとして行われている。 | <input type="checkbox"/> | ④ 教職課程科目を担当する教員の授業の相互参観を通じ、授業の内容や方法の改善・向上を指向するものとして行われている。 | <input type="checkbox"/> |
| ⑤ 教員採用選考試験の出題傾向や考查方法(ペーパー試験、面接試験、グループ討議、模擬授業等)などを念頭に置きつつ、授業内容・方法の工夫を図るものとして行われている。 | <input type="checkbox"/> | ⑥ 教職課程の意義と価値並びにその仕組みに対する理解を深めるものとして行われている。 | <input type="checkbox"/> |
| ⑦ 国や地方自治体による教育政策の最新動向を踏まえ、求められる教員像への理解を深めるものとして行われている。 | <input type="checkbox"/> | ⑧ その他 | <input type="checkbox"/> |

※ その他

Q3-4-7 教職課程で展開されている教育の内容・方法が学校現場の要請と乖離することのないよう、どのような配慮措置を講じられていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「⑤ その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | | | |
|---|--------------------------|--|--------------------------|
| ① 自身の授業を公開授業とし、学内の教員のみならず、教育実習の協力校・指定校の教員や地域の教育委員会関係者へも授業見学を呼びかけるとともに、その後に意見交換を行う場も設けている。 | <input type="checkbox"/> | ② 研究者教員、学校現場の実務経験のある教員が相互に授業見学し、意見交換会を催している。 | <input type="checkbox"/> |
| ③ 定期、不定期に開催されるFD研究会等を利用して、教育の内容・方法が学校現場の要請と乖離しないための方策について検討し、所要の措置を講じている。 | <input type="checkbox"/> | ④ 特段の配慮措置は講じていない。 | <input type="checkbox"/> |
| ⑤ その他 | <input type="checkbox"/> | | |

※ その他

Q3-5 教育内容・教育方法・成果の測定

Q3-5-1 教育内容・方法

Q3-5-1-1 「教科専門」、「教科の指導法」、「教職に関する科目」等を系統的に関連づけたカリキュラム編成となっていますか。あてはまるものを1つ選択してください。「4. その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

☐

1. 3つの科目群にわたり、系統的なカリキュラム編成が確保されている。
2. 「教科専門」と「教科の指導法」の関連性を意識したカリキュラム編成となっている。
3. 「教科専門」と「教科の指導法」の関連性が、概ね確保されたカリキュラム編成となっている。
4. 各科目群間の関連性を意図して編成したカリキュラムではない。
5. その他

※ その他

Q3-5-1-2 「教科専門」と「教科の指導法」の融合科目を設定していますか。あてはまるものを1つ選択してください。「4. その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

☐

1. 設定し、必修化している。
2. 設定しているが、必修化はしていない。
3. 設定していない。
4. その他

※ その他

Q3-5-1-3 教職課程科目に履修上の登録者数の上限を設けていますか(教職実践演習は除く)。あてはまるものを1つ選択してください。「4. その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

☐

1. すべての教職課程科目に登録者数の上限を設けている。
2. 科目の種類・性格に応じて登録者数の上限を設けている。
3. 特段の上限設定は行っていない。
4. その他

※ その他

Q3-5-1-4 社会の変化に伴う新たな要請や昨今の政策課題に対応させるために、どのような教育内容・方法上の工夫が試みられていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「⑦ 各教職課程の特徴に対応させた「独自科目」の創設」を選択した場合は「※⑦ 具体的な科目名」欄に、「⑧その他」を選択した場合は「※⑧ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | | | |
|---|----------------------|---|----------------------|
| ① 選挙権年齢の引き下げに伴うシ
ティズンシップ教育の指導法の
充実。 | <input type="text"/> | ② 「特別の教科 道徳」の実施を
見据えての「道徳教育の指導
法」の内容・方法の充実。 | <input type="text"/> |
| ③ 少数者の人権に配慮した「生
徒指導」に関する科目の教育
内容・方法の充実。 | <input type="text"/> | ④ 特別支援に関わる科目の教育
内容・方法の充実。 | <input type="text"/> |
| ⑤ アクティブ・ラーニングを導入し
た科目数の増加。 | <input type="text"/> | ⑥ ICTを積極活用する科目数
の増加。 | <input type="text"/> |
| ⑦ 各教職課程の特徴に対応させ
た「独自科目」の創設。 | <input type="text"/> | ⑧ その他 | <input type="text"/> |

※⑦ 具体的な科目名

※⑧ その他

Q3-5-2 実践的な教育の実施と教育委員会・学校との連携

Q3-5-2-1 学校現場の魅力や難しさ・厳しさに直接触れることができるよう、どのような教育内容・方法上の工夫が講じられていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「④ その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | | | |
|--|----------------------|---|----------------------|
| ① 「学校インターンシップ」に関
する科目を開設。 | <input type="text"/> | ② 地域の学校・教育委員会や教育
実習の協力校・指定校などと連
携して、教職課程の学生を定期、
不定期に学校現場に受け入れ。 | <input type="text"/> |
| ③ 「教職実践演習」の場を活用し
ての、学生と現場の教員、教育
委員会関係者などとの対話の
機会の更なる充実。 | <input type="text"/> | ④ その他 | <input type="text"/> |

※ その他

Q3-5-2-2 「学習指導要領」を踏まえた授業を実現するために、どのような措置を講じていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「④ その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | | | |
|---|----------------------|---|----------------------|
| ① 教職課程を担当する教員を対象とした委員会等で、「教科専門」や「教科の指導法」の科目等において、学習指導要領を踏まえた授業展開をする必要性について周知。 | <input type="text"/> | ② FD活動を通じ、「教科専門」や「教科の指導法」等が学習指導要領を踏まえた授業展開をする必要性について周知。 | <input type="text"/> |
| ③ 「教科専門」及び「教科の指導法」に関する各科目のシラバスが、学習指導要領を踏まえたものとなっていることを検証する授業計画(シラバス)のチェックシステムの活用。 | <input type="text"/> | ④ その他 | <input type="text"/> |

※ その他

Q3-5-2-3 教育実習に赴く学生の意欲・適性や知識・能力を学校現場で発揮させるため、その準備段階でどのような配慮措置を講じていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「④ その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | | | |
|---|----------------------|---|----------------------|
| ① 教育実習に赴く学生に対する担当教員による個別の事前指導を行っている。 | <input type="text"/> | ② 学生に対し、教育実習における留意点や注意事項を理解してもらうためのオリエンテーションやセミナーを実施している。 | <input type="text"/> |
| ③ 学校現場で活躍する現職教員を招請し、講演会を開催するとともに、学生からの個別相談の要請にも対応してもらう体制を整えている。 | <input type="text"/> | ④ その他 | <input type="text"/> |

※ その他

Q3-5-2-4 教育実習に臨むに当たり、学生が取得を希望する免許状の種類に応じ、どのような履修要件を設定していますか。あてはまるものをすべて選択してください。「⑦ その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | | | |
|-------------------------------------|----------------------|-------------------------------------|----------------------|
| ① 特定科目の単位取得を要件として課している。 | <input type="text"/> | ② 各教職課程が設定した総単位の取得をクリアすることを要件としている。 | <input type="text"/> |
| ③ 学力試験(英語のTOEICなど)を課し、その成績を基準としている。 | <input type="text"/> | ④ 学生が履修した教職課程科目のGPAを基準としている。 | <input type="text"/> |
| ⑤ 教職課程科目に限らず学生が履修した全科目のGPAを基準としている。 | <input type="text"/> | ⑥ 特段の履修要件を設定していない。 | <input type="text"/> |
| ⑦ その他 | <input type="text"/> | | |

※ その他

Q3-5-2-5 教育実習の協力校・指定校とどのような連携体制を確立していますか。あてはまるものをすべて選択してください。「④ その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

① 教育実習期間中、貴学の教員が実習校への訪問指導を行い、教育実習先の教員と面談したり、実習生の実習授業を参観したりする機会を設けている。

☐

② 教育実習終了から一定期間を経た後、貴学の教員と実習先の教員との間で、実習生の実習先での経験や活動記録を踏まえ、次回の教育実習に向けた課題の改善策や指導の強化策等について意見交換を行う。

☐

③ 教職課程の運営委員会や教育実習連絡協議会、教職課程FD研究会等の場に、教育実習の協力校・指定校の関係者を招請し、意見交換会を催す。

☐

④ その他

☐

※ その他

Q3-5-2-6 教職課程の展開過程において、教育委員会とどのような交流の機会を設けていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「⑤ その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

① 地域の教育委員会と定期的に意見交換をする機会を制度化している。

☐

② 地域の教育委員会と定期・不定期に人事交流を行っている。

☐

③ 各年度に開講する「教職実践演習」の企画を、実質的に地域の教育委員会と共同で行うこととしている。

☐

④ 特段の交流の機会はない。

☐

⑤ その他

☐

※ その他

Q3-5-3 学習成果の測定

Q3-5-3-1 授業アンケートの各項目は、教職課程履修者の資質・能力の向上を意図した内容のものとなっていますか。あてはまるものを1つ選択してください。「4. その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

☐

1. 教職課程履修者の向上を意図した適切な内容となっている。
2. 教職課程履修者に特化した授業アンケートは行っていないが、部局(学部等)の科目共通の授業アンケートの内容は、教職課程履修者の向上をも意図した内容となっている。
3. 部局(学部等)の科目共通の授業アンケートは、そのまま教職課程の科目について行われており、教職課程履修者の向上を特に意図したものではない。
4. その他

※ その他

Q3-5-3-2 授業アンケートの結果は、個別の授業及び教職課程全体の教育内容・方法の改善・向上にどう寄与していますか。あてはまるものをすべて選択してください。「④ その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

① アンケート結果を教員が個別に
閲覧することにより、教職課程を
担う教員の教育内容・方法の改
善・充実に寄与できている。

② アンケート結果は、FD活動等の
教員による改善・向上の組織取
組の中で、教職課程を担う個々
の教員の教育内容・方法の改善
に寄与できている。

③ アンケート結果を、教職課程を
担う各教員の教育内容・方法
の改善に連結させるための組
織的な取組は不十分である。

④ その他

※ その他

Q3-5-3-3 教職を目指す学習者の知識・能力・態度・志向性を高め、教職課程の期待する「ラーニング・アウトカム」の達成状況を測定・評価するための学力自己診断票(「学習カルテ」等)など、学生が学力向上度を自己診断する仕組みを導入していますか。あてはまるものを1つ選択してください。「4. その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

1. 教職実践演習に用いる履修カルテに加えて、教職課程の設定する「ラーニング・アウトカム」の達成状況を自己診断させそれを教員が検証し適切なアドバイスをする中で、その結果を次のステップにつなげるための仕組みを導入・運用している。
2. 教職実践演習に用いる履修カルテに加えて、教職課程の設定する「ラーニング・アウトカム」の達成状況の「振り返り」を学生自身にってもらう仕組みを導入している(「学生ポートフォリオ」の制度化など)。
3. 教職実践演習で用いる「履修カルテ」以外に、達成度を学生に振り返ってもらう場は設定していない。
4. その他

※ その他

Q3-5-4 学修支援

Q3-5-4-1 教職課程履修者の教職への意欲・適性や知識・能力をどのようにして検証・把握していますか。あてはまるものをすべて選択してください。「④ その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

① 各学生の「学習ポートフォリオ」
を定期的に検証する中で、教
員が学生に対し必要な指導を
行っている。

② 学生と教員とが定期的に面談
する機会を制度化し、そこで教
員が、学生の教職への意欲・
適性や知識・能力の検証を個
別に行っている。

③ 各科目において、試験やその
他の考査を行う以外に、そのた
めの特段の機会を制度化して
いない。

④ その他

※ その他

Q3-5-4-2 教職への就職率等を上げるために、どのような対策を講じていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「⑥ その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | |
|---|---|
| <p>① 教職課程FD研究会等の機会を活用して、教員採用選考試験の出題傾向や考查方法(ペーパー試験、面接試験、グループ討議、模擬授業等)などの調査をもとに、教職課程の担当教員が組織的に受験指導を行っている。</p> | <p>② 熱意ある教員のもとで、教員採用選考試験を意識した個別学生への履修指導、学習指導を行っている。</p> |
| <p>③ 外部講師を招いての教員採用選考試験対策講座を強化している。</p> | <p>④ 教員採用に関する情報を事務担当者のもとで収集・整理し、受験生に積極的に開示している。</p> |
| <p>⑤ 特に行っていない。</p> | <p>⑥ その他</p> |

※ その他

Q3-5-5 「教職実践演習」

Q3-5-5-1 「教職実践演習」は、教育実習後の学生の教職への意欲や職責意識を高め、理論と実務とをつなげる場として、教育上適切に機能していますか。あてはまるものを1つ選択してください。「4. その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

<div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>	<p>1. 十分に機能している。</p> <p>2. 概ね機能している。</p> <p>3. あまり機能しているとは言えない。</p> <p>4. その他</p>
---	---

※ その他

Q3-5-5-2 「教職実践演習」で用いる「履修カルテ」は学生の教職志望者としての成長の軌跡を学生、教員の双方で共有し検証できる仕組みとして適切に機能していますか。あてはまるものを1つ選択してください。「4. その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

<div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>	<p>1. 適切に機能している。</p> <p>2. 概ね機能している。</p> <p>3. 形骸化している観がある。</p> <p>4. その他</p>
---	---

※ その他

Q3-5-6 「育成を目指す教職像」の検証と適用

Q3-5-6-1 「教員の資質向上」に向け「養成・採用・研修」の一体改革が今時の政策課題となっており、養成段階を担う教職課程では「育成を目指す教職像」に適った卒業生を学校現場に送り出すことが要請されています。一方で、「採用」と「研修」は、主に教員の任命権を有する都道府県教育委員会、政令指定市教育委員会がその役割を担っています。それら教育委員会が中心となって設定するのが、「教員育成指標」、「教員育成計画」です。そこで、教職課程として有為な教職人材を輩出させていく上で、上記一体改革の観点に照らし、教職志望学生の「教職」として生涯に亘る成長の出発点としての指標でもある「育成を目指す教職像」を、「教員育成指標」等と対比させながらその有効性を検証し適用するという可能性について、現時点でのお考えを下欄にご記述ください。

--

Q3-6 教職へのキャリア支援

Q3-6-1 教職課程を履修している学生が直面している教育上の課題に対し、いかなる体制でそのための支援を行っていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「⑤ その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ① 教職協働の学習/教育支援組織が、学生からの相談に対応している。 | <input type="checkbox"/> | ② 学生からの相談に、教員が個別に対応している。 | <input type="checkbox"/> |
| ③ 学生からの相談に、教職課程担当の事務組織が個別に対応している。 | <input type="checkbox"/> | ④ そうした支援組織は特設していない。 | <input type="checkbox"/> |
| ⑤ その他 | <input type="checkbox"/> | | |

※ その他

--

Q3-6-2 上記支援組織は、学生からどのような内容の相談に対応していますか。あてはまるものをすべて選択してください。「⑤ その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | | | |
|---------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| ① 教職課程の履修や学習に関する相談。 | <input type="checkbox"/> | ② 将来の就職・進路に関する相談。 | <input type="checkbox"/> |
| ③ 心身の健康についての相談。 | <input type="checkbox"/> | ④ 学外でのボランティア体験活動に関する相談。 | <input type="checkbox"/> |
| ⑤ その他 | <input type="checkbox"/> | | |

※ その他

--

Q3-6-3 教職志願者の個性・特徴や就職希望先などに対応させたキャリア支援体制をどう構築・運用していますか。あてはまるものをすべて選択してください。「④ その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | | | |
|--|--------------------------|---|--------------------------|
| ① 教職協働の学習/教育支援組織が、教職課程修了予定者を対象に進路選択に関する相談や情報提供を行っている。 | <input type="checkbox"/> | ② 教職協働の学習/教育支援組織が、教職課程修了予定者を対象に外部講師を招請し、教員採用選考試験への準備を整えたり、教育現場に望む際の姿勢についての説明会を催したりする。 | <input type="checkbox"/> |
| ③ 個々の教員が教員採用選考試験のための受験指導を含むキャリア支援を行うなどの組織的な体制が確立されている。 | <input type="checkbox"/> | ④ その他 | <input type="checkbox"/> |

※ その他

Q3-7 教職課程の運営

Q3-7-1 教職課程を適切に運用し、学生に対する効果的な指導・支援を行うための全学的なマネジメント体制はどのようなものとして確立されていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「⑤その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | | | |
|---|--------------------------|---|--------------------------|
| ① 教職課程センターといった全学的な独立の組織を置いている。 | <input type="checkbox"/> | ② 学内の教職課程を統括する全学教職課程運営委員会といった全学的な会議体を置いている。 | <input type="checkbox"/> |
| ③ 各教職課程に組織された委員会が、その責任において同課程の運営を担っている。 | <input type="checkbox"/> | ④ 全学的な組織は設けず、各学部・学科等がその責任において教職課程の運営を担っている。 | <input type="checkbox"/> |
| ⑤ その他 | <input type="checkbox"/> | | |

※ その他

Q3-7-2 Q3-7-1で①を選択した大学はお答えください。貴大学の教職課程センターはどのような組織体制で運営されていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「⑤その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。

- | | | | |
|--------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|
| ① 専任教員により運営。 | <input type="checkbox"/> | ② 兼任・兼任教員により運営。 | <input type="checkbox"/> |
| ③ 専任職員を配置。 | <input type="checkbox"/> | ④ 非常勤職員を配置。 | <input type="checkbox"/> |
| ⑤ その他 | <input type="checkbox"/> | | |

※ その他

Q3-7-3 **Q3-7-1で①を選択した大学はお答えください。貴大学の教職課程センターはどのような役割を担っていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「⑦その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。**

- | | | | |
|------------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|
| ① 全学教職課程のカリキュラムのコーディネート。 | <input type="checkbox"/> | ② 教育実習の協力校・指定校との協力・連携。 | <input type="checkbox"/> |
| ③ 学校インターンシップやボランティアのコーディネート。 | <input type="checkbox"/> | ④ 学生からの履修相談。 | <input type="checkbox"/> |
| ⑤ 教員採用選考試験への対応。 | <input type="checkbox"/> | ⑥ 教員免許状更新講習の企画・実施。 | <input type="checkbox"/> |
| ⑦ その他 | <input type="checkbox"/> | | |

※ その他

Q3-7-4 **Q3-7-1 で②を選択した大学はお答えください。貴大学の全学教職課程運営委員会はどのくらいの頻度で開催されていますか。あてはまるものを1つ選択してください。**

☐

1. 年1回以下。
 2. 年2～3回。
 3. 年4～6回。
 4. 年7～10回。
 5. 年11回以上。

Q3-7-5 **教職課程の運営は、教員組織とこれを支える事務組織の連携・協働という観点からはどのように行われていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「④その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。**

- | | | | |
|---|--------------------------|------------------------|--------------------------|
| ① 教員組織と事務組織が連携・協働して教職課程の運営がなされている。 | <input type="checkbox"/> | ② 教員主導で教職課程の運営がなされている。 | <input type="checkbox"/> |
| ③ 教職課程における学生指導等の基幹的な活動を除いては、その業務のほとんどを事務組織に委ねている。 | <input type="checkbox"/> | ④ その他 | <input type="checkbox"/> |

※ その他

Q3-7-6 **教職課程の円滑な運営を支援する事務スタッフの能力開発(SD)は、どのように行われていますか。あてはまるものをすべて選択してください。「5. その他」を選択した場合は「※ その他」欄に、具体的に記述してください。**

- | | | | |
|---|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| ① 各教職課程を担う事務スタッフが、横断的な体制で組織的にSDを展開している。 | <input type="checkbox"/> | ② 教職課程毎に、その事務組織が独立した体制でSDを行っている。 | <input type="checkbox"/> |
| ③ 各種研修会に派遣したり、仕事の内容に応じて必要な情報・データを提供するなどして、その能力開発を個別職員毎に行っている。 | <input type="checkbox"/> | ④ 特段の措置は講じていない。 | <input type="checkbox"/> |
| ⑤ その他 | <input type="checkbox"/> | | |

※ その他

IV. 教職課程の抱える課題について

Q4-1 教職課程の抱える課題

Q4-1-1 教職課程に携わる教職員の教育職員免許法等関係法令の理解等、教職課程運営に関する資質能力向上にあたって課題がございましたら下の枠内に記述してください。

--

回答者について

お名前

連絡先電話番号

所属・役職

メールアドレス

調査事項は以上です。ご協力ありがとうございました。大学基準協会あて(kyouuin@juaa.or.jp)にご回答ください。

教職課程における質保証・向上に係る取組のアンケート調査結果集計表

設置形態別(アンケート送付数に対する回答数)

	回答数		アンケート送付先	
国立大学法人	68	89.5%	76	100.0%
公立・公立大学法人	48	81.4%	59	100.0%
私立・株式会社立	385	81.7%	471	100.0%
計	501	82.7%	606	100.0%

設置形態別

国立大学法人	68	13.6%
公立・公立大学法人	48	9.6%
私立・株式会社立	385	76.8%
計	501	100.0%

免許状取得率別

10%未満	220	43.9%
10～30%未満	165	32.9%
30～50%未満	56	11.2%
50%以上	60	12.0%
計	501	100.0%

免許状種類別

① 幼稚園・小学校	17	3.4%
② 中学校・高校	254	50.7%
③ 養護・栄養のみ	21	4.2%
④ ①幼小+②中高	209	41.7%
計	501	100.0%

Q1-3

免許教科の種類(国・公・私・立別)

		国	公	私	計
幼稚園		44	9	155	208
小学校		44	4	142	190
中学校	国 語	53	12	132	197
	社 会	56	16	184	256
	数 学	59	8	73	140
	理 科	58	12	83	153
	音 楽	42	3	35	80
	美 術	44	7	35	86
	保健体育	49	2	95	146
	保 健	12	0	20	32
	技 術	38	0	19	57
	家 庭	42	4	41	87
	職 業	0	0	1	1
	英 語	56	18	180	254
	中国語	8	3	22	33
	フランス語	11	3	19	33
	ドイツ語	12	3	16	31
	その他の言語	4	1	9	14
	宗 教	2	0	24	26
高校	国 語	53	13	131	197
	地理歴史	54	10	144	208
	公 民	55	20	188	263
	数 学	61	10	73	144
	理 科	60	13	87	160
	音 楽	42	3	35	80

	美術	44	7	35	86
	工芸	19	6	17	42
	書道	23	0	39	62
	保健体育	49	2	93	144
	保健	12	0	22	34
	家庭	42	5	41	88
	看護	2	0	8	10
	情報	47	10	144	201
	農業	29	5	13	47
	工業	53	7	64	124
	商業	22	9	113	144
	水産	9	1	2	12
	福祉	2	5	65	72
	商船	1	0	0	1
	職業指導	1	0	2	3
	英語	55	22	175	252
	中国語	10	4	25	39
	フランス語	13	3	19	35
	ドイツ語	14	3	16	33
	その他の言語	4	2	10	16
	宗教	2	0	23	25
特別支援学校	視覚障害者	7	0	1	8
	聴覚障害者	11	0	4	15
	知的障害者	44	4	78	126
	肢体不自由者	42	4	74	120
	病弱者	41	4	72	117
養護教諭		20	13	75	108
栄養教諭		2	17	90	109

免許教科の種類(免許状取得率別)

		10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
幼稚園		25	91	43	49	208
小学校		25	81	37	47	190
中学校	国語	63	81	31	22	197
	社会	113	92	30	21	256
	数学	72	45	10	13	140
	理科	78	51	12	12	153
	音楽	5	38	19	18	80
	美術	22	39	14	11	86
	保健体育	43	56	20	27	146
	保健	6	12	8	6	32
	技術	14	27	7	9	57
	家庭	5	48	20	14	87
	職業	1	0	0	0	1
	英語	102	89	34	29	254
	中国語	21	11	1	0	33
	フランス語	21	10	2	0	33
	ドイツ語	21	9	1	0	31
	その他の言語	14	5	0	0	19
	宗教	14	10	1	1	26
高校	国語	64	82	30	21	197
	地理歴史	96	71	22	19	208
	公民	122	93	26	22	263
	数学	76	45	10	13	144
	理科	85	51	12	12	160
	音楽	5	38	19	18	80
	美術	22	39	14	11	86
	工芸	11	20	6	5	42
	書道	9	29	13	11	62
	保健体育	41	56	20	27	144
	保健	8	12	8	6	34
	家庭	5	49	20	14	88
	看護	1	6	3	0	10

	情報	124	60	12	5	201
	農業	22	21	3	1	47
	工業	70	40	5	9	124
	商業	99	36	8	1	144
	水産	8	2	2	0	12
	福祉	25	31	11	5	72
	商船	1	0	0	0	1
	職業指導	2	0	0	1	3
	英語	105	88	32	27	252
	中国語	25	12	2	0	39
	フランス語	22	11	2	0	35
	ドイツ語	22	10	1	0	33
	その他の言語	10	5	1	0	16
	宗教	13	10	1	1	25
特別支援学校	視覚障害者	0	2	2	4	8
	聴覚障害者	1	5	4	5	15
	知的障害者	21	49	26	30	126
	肢体不自由者	19	45	26	30	120
	病弱者	18	44	26	29	117
養護教諭		28	42	20	18	108
栄養教諭		31	44	25	9	109

Q2-1-1-1「教員養成の目標及び当該目標を達成するための計画」を公表しているか(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
○	65	37	334	436
	95.6%	77.1%	87.0%	87.2%
×	3	11	50	64
	4.4%	22.9%	13.0%	12.8%
計	68	48	384	500
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q2-1-1-2 教員養成の目標(国・公・私・立別)

		国	公	私	計
大学全体	○	54	35	270	359
		83.1%	94.6%	80.8%	82.3%
	×	6	2	38	46
		9.2%	5.4%	11.4%	10.6%
学科等ごと	○	30	13	149	192
		46.2%	35.1%	44.6%	44.0%
	×	25	17	100	142
		38.5%	45.9%	29.9%	32.6%
Q2-1-1-1で○と回答した数		65	37	334	436
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
目標を達成するための計画					
大学全体	○	43	32	207	282
		66.2%	86.5%	62.0%	64.7%
	×	17	5	92	114
		26.2%	13.5%	27.5%	26.1%
学科等ごと	○	28	8	120	156
		43.1%	21.6%	35.9%	35.8%
	×	25	21	131	177
		38.5%	56.8%	39.2%	40.6%
Q2-1-1-1で○と回答した数		65	37	334	436
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q2-1-1-3 公表していない場合の状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. 準備中	0 0.0%	3 21.4%	30 39.0%	33 34.0%
2. これから準備に着手	5 83.3%	10 71.4%	39 50.6%	54 55.7%
3. その他	1 16.7%	1 7.1%	8 10.4%	10 10.3%
計	6 100.0%	14 100.0%	77 100.0%	97 100.0%

Q2-1-1-1 「教員養成の目標及び当該目標を達成するための計画」を公表しているか(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
○	190 86.4%	146 88.5%	46 83.6%	54 90.0%	436 87.2%
×	30 13.6%	19 11.5%	9 16.4%	6 10.0%	64 12.8%
計	220 100.0%	165 100.0%	55 100.0%	60 100.0%	500 100.0%

Q2-1-1-2 教員養成の目標(免許状取得率別)

		10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
大学全体	○	167 87.9%	114 78.1%	38 82.6%	40 74.1%	359 82.3%
	×	20 10.5%	17 11.6%	4 8.7%	5 9.3%	46 10.6%
学科等ごと	○	72 37.9%	73 50.0%	18 39.1%	29 53.7%	192 44.0%
	×	76 40.0%	40 27.4%	16 34.8%	10 18.5%	142 32.6%
Q2-1-1-1で○と回答した数		190 100.0%	146 100.0%	46 100.0%	54 100.0%	436 100.0%

目標を達成するための計画

大学全体	○	139 73.2%	82 56.2%	28 60.9%	33 61.1%	282 64.7%
	×	44 23.2%	46 31.5%	13 28.3%	11 20.4%	114 26.1%
学科等ごと	○	49 25.8%	62 42.5%	19 41.3%	26 48.1%	156 35.8%
	×	96 50.5%	52 35.6%	15 32.6%	14 25.9%	177 40.6%
Q2-1-1-1で○と回答した数		190 100.0%	146 100.0%	46 100.0%	54 100.0%	436 100.0%

Q2-1-1-3 公表していない場合の状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 準備中	13 26.0%	12 42.9%	4 40.0%	4 44.4%	33 34.0%
2. これから準備に着手	30 60.0%	15 53.6%	5 50.0%	4 44.4%	54 55.7%
3. その他	7 14.0%	1 3.6%	1 10.0%	1 11.1%	10 10.3%
計	50 100.0%	28 100.0%	10 100.0%	9 100.0%	97 100.0%

Q2-1-1-1 「教員養成の目標及び当該目標を達成するための計画」を公表しているか(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
○	16 94.1%	220 86.6%	14 70.0%	186 89.0%	436 87.2%
×	1 5.9%	34 13.4%	6 30.0%	23 11.0%	64 12.8%
計	17 100.0%	254 100.0%	20 100.0%	209 100.0%	500 100.0%

Q2-1-1-2 教員養成の目標(免許状種類別)

		①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
大学全体	○	8 50.0%	195 88.6%	11 78.6%	145 78.0%	359 82.3%
	×	5 31.3%	21 9.5%	1 7.1%	19 10.2%	46 10.6%
学科等ごと	○	11 68.8%	82 37.3%	4 28.6%	95 51.1%	192 44.0%
	×	4 25.0%	82 37.3%	3 21.4%	53 28.5%	142 32.6%
Q2-1-1-1で○と回答した数		16 100.0%	220 100.0%	14 100.0%	186 100.0%	436 100.0%

目標を達成するための計画

大学全体	○	6 37.5%	157 71.4%	8 57.1%	111 59.7%	282 64.7%
	×	7 43.8%	55 25.0%	3 21.4%	49 26.3%	114 26.1%
学科等ごと	○	11 68.8%	54 24.5%	4 28.6%	87 46.8%	156 35.8%
	×	4 25.0%	106 48.2%	4 28.6%	63 33.9%	177 40.6%
Q2-1-1-1で○と回答した数		16 100.0%	220 100.0%	14 100.0%	186 100.0%	436 100.0%

Q2-1-1-3 公表していない場合の状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 準備中	2 50.0%	17 29.3%	1 16.7%	13 44.8%	33 34.0%
2. これから準備に着手	1 25.0%	34 58.6%	5 83.3%	14 48.3%	54 55.7%
3. その他	1 25.0%	7 12.1%	0 0.0%	2 6.9%	10 10.3%
計	4 100.0%	58 100.0%	6 100.0%	29 100.0%	97 100.0%

Q2-1-2-1 「教員養成に係る組織」を公表しているか(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. 公表している	63 92.6%	36 76.6%	317 82.8%	416 83.5%
2. 公表に向けて準備中	1 1.5%	2 4.3%	31 8.1%	34 6.8%
3. これから公表の準備に着手	3 4.4%	8 17.0%	28 7.3%	39 7.8%
4. その他	1 1.5%	1 2.1%	7 1.8%	9 1.8%
計	68 100.0%	47 100.0%	383 100.0%	498 100.0%

Q2-1-2-1 「教員養成に係る組織」を公表しているか(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 公表している	176 80.4%	143 86.7%	44 80.0%	53 89.8%	416 83.5%
2. 公表に向けて準備中	19 8.7%	8 4.8%	4 7.3%	3 5.1%	34 6.8%
3. これから公表の準備に着手	20 9.1%	11 6.7%	5 9.1%	3 5.1%	39 7.8%
4. その他	4 1.8%	3 1.8%	2 3.6%	0 0.0%	9 1.8%
計	219 100.0%	165 100.0%	55 100.0%	59 100.0%	498 100.0%

Q2-1-2-1 「教員養成に係る組織」を公表しているか(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 公表している	16 94.1%	206 81.4%	12 63.2%	182 87.1%	416 83.5%
2. 公表に向けて準備中	0 0.0%	22 8.7%	2 10.5%	10 4.8%	34 6.8%
3. これから公表の準備に着手	1 5.9%	22 8.7%	5 26.3%	11 5.3%	39 7.8%
4. その他	0 0.0%	3 1.2%	0 0.0%	6 2.9%	9 1.8%
計	17 100.0%	253 100.0%	19 100.0%	209 100.0%	498 100.0%

Q2-1-2-2 「教員養成に係る教員数」を公表しているか(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. すべての教員について公表	12 17.6%	13 27.7%	148 38.5%	173 34.7%
2. 自大学所属教員のみ公表	46 67.6%	21 44.7%	142 37.0%	209 41.9%
3. 公表に向けて準備中	1 1.5%	1 2.1%	39 10.2%	41 8.2%
4. これから公表の準備に着手	6 8.8%	9 19.1%	41 10.7%	56 11.2%
5. その他	3 4.4%	3 6.4%	14 3.6%	20 4.0%
計	68 100.0%	47 100.0%	384 100.0%	499 100.0%

Q2-1-2-2 「教員養成に係る教員数」を公表しているか(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. すべての教員について公表	80 36.4%	52 31.5%	18 33.3%	23 38.3%	173 34.7%
2. 自大学所属教員のみ公表	88 40.0%	77 46.7%	19 35.2%	25 41.7%	209 41.9%
3. 公表に向けて準備中	16 7.3%	12 7.3%	9 16.7%	4 6.7%	41 8.2%
4. これから公表の準備に着手	28 12.7%	17 10.3%	5 9.3%	6 10.0%	56 11.2%
5. その他	8 3.6%	7 4.2%	3 5.6%	2 3.3%	20 4.0%
計	220 100.0%	165 100.0%	54 100.0%	60 100.0%	499 100.0%

Q2-1-2-2 「教員養成に係る教員数」を公表しているか(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. すべての教員について公表	6 35.3%	93 36.8%	7 35.0%	67 32.1%	173 34.7%
2. 自大学所属教員のみ公表	9 52.9%	101 39.9%	5 25.0%	94 45.0%	209 41.9%
3. 公表に向けて準備中	1 5.9%	19 7.5%	2 10.0%	19 9.1%	41 8.2%
4. これから公表の準備に着手	1 5.9%	28 11.1%	5 25.0%	22 10.5%	56 11.2%
5. その他	0 0.0%	12 4.7%	1 5.0%	7 3.3%	20 4.0%
計	17 100.0%	253 100.0%	20 100.0%	209 100.0%	499 100.0%

Q2-1-2-3 「教員養成に係る各教員の有する学位・業績・担当授業科目」の公表状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. すべての教員について公表	1 1.5%	4 8.3%	61 15.8%	66 13.2%
2. 自大学所属教員のみ公表	60 88.2%	34 70.8%	252 65.5%	346 69.1%
3. 公表に向けて準備中	1 1.5%	1 2.1%	24 6.2%	26 5.2%
4. これから公表の準備に着手	3 4.4%	4 8.3%	19 4.9%	26 5.2%
5. その他	3 4.4%	5 10.4%	29 7.5%	37 7.4%
計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q2-1-2-3 「教員養成に係る各教員の有する学位・業績・担当授業科目」の公表状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. すべての教員について公表	30 13.6%	22 13.3%	9 16.1%	5 8.3%	66 13.2%
2. 自大学所属教員のみ公表	149 67.7%	115 69.7%	35 62.5%	47 78.3%	346 69.1%
3. 公表に向けて準備中	9 4.1%	10 6.1%	6 10.7%	1 1.7%	26 5.2%
4. これから公表の準備に着手	14 6.4%	6 3.6%	2 3.6%	4 6.7%	26 5.2%
5. その他	18 8.2%	12 7.3%	4 7.1%	3 5.0%	37 7.4%
計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q2-1-2-3 「教員養成に係る各教員の有する学位・業績・担当授業科目」の公表状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. すべての教員について公表	2 11.8%	42 16.5%	4 19.0%	18 8.6%	66 13.2%
2. 自大学所属教員のみ公表	15 88.2%	164 64.6%	13 61.9%	154 73.7%	346 69.1%
3. 公表に向けて準備中	0 0.0%	13 5.1%	0 0.0%	13 6.2%	26 5.2%
4. これから公表の準備に着手	0 0.0%	15 5.9%	4 19.0%	7 3.3%	26 5.2%
5. その他	0 0.0%	20 7.9%	0 0.0%	17 8.1%	37 7.4%
計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q2-1-3-1 「教員養成に係る授業科目、授業科目毎の授業内容・方法、授業科目毎の年間授業計画」の公表状況(国・公・私立別)

	国	公	私	計
1. 既存のウェブシラバスにリンクする形で公表	53 77.9%	36 75.0%	308 80.2%	397 79.4%
2. 1. 以外の方法で公表	9 13.2%	8 16.7%	39 10.2%	56 11.2%
3. 公表に向けて準備中	0 0.0%	1 2.1%	15 3.9%	16 3.2%
4. これから公表の準備に着手	4 5.9%	3 6.3%	14 3.6%	21 4.2%
5. その他	2 2.9%	0 0.0%	8 2.1%	10 2.0%
計	68 100.0%	48 100.0%	384 100.0%	500 100.0%

Q2-1-3-1 「教員養成に係る授業科目、授業科目毎の授業内容・方法、授業科目毎の年間授業計画」の公表状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 既存のウェブシラバスにリンクする形で公表	159 72.3%	142 86.1%	45 80.4%	51 86.4%	397 79.4%
2. 1. 以外の方法で公表	34 15.5%	13 7.9%	4 7.1%	5 8.5%	56 11.2%
3. 公表に向けて準備中	10 4.5%	2 1.2%	3 5.4%	1 1.7%	16 3.2%
4. これから公表の準備に着手	11 5.0%	5 3.0%	3 5.4%	2 3.4%	21 4.2%
5. その他	6 2.7%	3 1.8%	1 1.8%	0 0.0%	10 2.0%
計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	59 100.0%	500 100.0%

Q2-1-3-1 「教員養成に係る授業科目、授業科目毎の授業内容・方法、授業科目毎の年間授業計画」の公表状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 既存のウェブシラバスにリンクする形で公表	15 88.2%	192 75.6%	16 76.2%	174 83.7%	397 79.4%
2. 1. 以外の方法で公表	2 11.8%	37 14.6%	4 19.0%	13 6.3%	56 11.2%
3. 公表に向けて準備中	0 0.0%	10 3.9%	0 0.0%	6 2.9%	16 3.2%
4. これから公表の準備に着手	0 0.0%	10 3.9%	1 4.8%	10 4.8%	21 4.2%
5. その他	0 0.0%	5 2.0%	0 0.0%	5 2.4%	10 2.0%
計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	208 100.0%	500 100.0%

Q2-1-4-1「卒業者の教員免許状の取得状況」の公表状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. 公表している	65 95.6%	35 72.9%	323 84.1%	423 84.6%
2. 公表に向けて準備中	0 0.0%	2 4.2%	19 4.9%	21 4.2%
3. これから公表の準備に着手	1 1.5%	9 18.8%	26 6.8%	36 7.2%
4. 完成していないので未公表	0 0.0%	1 2.1%	6 1.6%	7 1.4%
5. その他	2 2.9%	1 2.1%	10 2.6%	13 2.6%
計	68 100.0%	48 100.0%	384 100.0%	500 100.0%

Q2-1-4-1「卒業者の教員免許状の取得状況」の公表状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 公表している	183 83.2%	146 88.5%	44 80.0%	50 83.3%	423 84.6%
2. 公表に向けて準備中	9 4.1%	3 1.8%	4 7.3%	5 8.3%	21 4.2%
3. これから公表の準備に着手	16 7.3%	12 7.3%	5 9.1%	3 5.0%	36 7.2%
4. 完成していないので未公表	7 3.2%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	7 1.4%
5. その他	5 2.3%	4 2.4%	2 3.6%	2 3.3%	13 2.6%
計	220 100.0%	165 100.0%	55 100.0%	60 100.0%	500 100.0%

Q2-1-4-1「卒業者の教員免許状の取得状況」の公表状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 公表している	15 88.2%	216 85.0%	10 50.0%	182 87.1%	423 84.6%
2. 公表に向けて準備中	1 5.9%	10 3.9%	2 10.0%	8 3.8%	21 4.2%
3. これから公表の準備に着手	0 0.0%	20 7.9%	5 25.0%	11 5.3%	36 7.2%
4. 完成していないので未公表	1 5.9%	3 1.2%	2 10.0%	1 0.5%	7 1.4%
5. その他	0 0.0%	5 2.0%	1 5.0%	7 3.3%	13 2.6%
計	17 100.0%	254 100.0%	20 100.0%	209 100.0%	500 100.0%

Q2-1-5-1「卒業者の教員への就職状況」の公表状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. 公表している	66 97.1%	38 80.9%	325 84.9%	429 86.1%
2. 公表に向けて準備中	0 0.0%	1 2.1%	17 4.4%	18 3.6%
3. これから公表の準備に着手	0 0.0%	6 12.8%	25 6.5%	31 6.2%
4. 完成していないので未公表	0 0.0%	1 2.1%	5 1.3%	6 1.2%
5. その他	2 2.9%	1 2.1%	11 2.9%	14 2.8%
計	68 100.0%	47 100.0%	383 100.0%	498 100.0%

Q2-1-5-1 「卒業者の教員への就職状況」の公表状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 公表している	177 80.8%	148 90.2%	46 83.6%	58 89.2%	429 85.3%
2. 公表に向けて準備中	10 4.6%	5 3.0%	3 5.5%	5 7.7%	23 4.6%
3. これから公表の準備に着手	21 9.6%	6 3.7%	3 5.5%	1 1.5%	31 6.2%
4. 完成していないので未公表	6 2.7%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	6 1.2%
5. その他	5 2.3%	5 3.0%	3 5.5%	1 1.5%	14 2.8%
計	219 100.0%	164 100.0%	55 100.0%	65 100.0%	503 100.0%

Q2-1-5-1 「卒業者の教員への就職状況」の公表状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 公表している	15 88.2%	208 82.2%	11 55.0%	195 92.4%	429 85.6%
2. 公表に向けて準備中	1 5.9%	11 4.3%	1 5.0%	8 3.8%	21 4.2%
3. これから公表の準備に着手	0 0.0%	24 9.5%	4 20.0%	3 1.4%	31 6.2%
4. 完成していないので未公表	1 5.9%	2 0.8%	2 10.0%	1 0.5%	6 1.2%
5. その他	0 0.0%	8 3.2%	2 10.0%	4 1.9%	14 2.8%
計	17 100.0%	253 100.0%	20 100.0%	211 100.0%	501 100.0%

Q2-1-5-2 公表の程度(国・公・私・立別)

		国	公	私	計
①校種別の区分が分かるよう公表	○	56 83.6%	25 64.1%	244 75.8%	325 75.9%
	×	11 16.4%	14 35.9%	78 24.2%	103 24.1%
	計	67 100.0%	39 100.0%	322 100.0%	428 100.0%
②教諭、講師の採用区分が分かるよう公表	○	38 57.6%	10 25.6%	125 40.1%	173 41.5%
	×	28 42.4%	29 74.4%	187 59.9%	244 58.5%
	計	66 100.0%	39 100.0%	312 100.0%	417 100.0%
③過年度卒業生と当年度卒業生の数がかかるよう公表	○	18 27.3%	19 48.7%	171 54.3%	208 49.5%
	×	48 72.7%	20 51.3%	144 45.7%	212 50.5%
	計	66 100.0%	39 100.0%	315 100.0%	420 100.0%

Q2-1-5-2 公表の程度(免許状取得率別)

		10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①校種別の区分が分かるよう公表	○	122	117	38	48	325
		68.9%	79.1%	86.4%	81.4%	75.9%
	×	55	31	6	11	103
		31.1%	20.9%	13.6%	18.6%	24.1%
	計	177	148	44	59	428
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
②教諭、講師の採用区分が分かるよう公表	○	64	71	14	24	173
		37.2%	48.6%	35.0%	40.7%	41.5%
	×	108	75	26	35	244
		62.8%	51.4%	65.0%	59.3%	58.5%
	計	172	146	40	59	417
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
③過年度卒業生と当年度卒業生の数がわかるよう公表	○	100	69	16	23	208
		57.5%	47.3%	39.0%	39.0%	49.5%
	×	74	77	25	36	212
		42.5%	52.7%	61.0%	61.0%	50.5%
	計	174	146	41	59	420
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q2-1-5-2 公表の程度(免許状種類別)

		①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①校種別の区分が分かるよう公表	○	14	149	6	156	325
		93.3%	70.6%	60.0%	81.3%	75.9%
	×	1	62	4	36	103
		6.7%	29.4%	40.0%	18.8%	24.1%
	計	15	211	10	192	428
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
②教諭、講師の採用区分が分かるよう公表	○	4	84	5	80	173
		30.8%	40.4%	50.0%	43.0%	41.5%
	×	9	124	5	106	244
		69.2%	59.6%	50.0%	57.0%	58.5%
	計	13	208	10	186	417
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
③過年度卒業生と当年度卒業生の数がわかるよう公表	○	6	115	4	83	208
		46.2%	55.6%	36.4%	43.9%	49.5%
	×	7	92	7	106	212
		53.8%	44.4%	63.6%	56.1%	50.5%
	計	13	207	11	189	420
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q2-1-6-1 「教員養成に係る教育の質の向上に係る取組状況」の公表状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. 公表している	57	28	258	343
	83.8%	58.3%	67.4%	68.7%
2. 公表に向けて準備中	2	3	44	49
	2.9%	6.3%	11.5%	9.8%
3. これから公表の準備に着手	8	14	77	99
	11.8%	29.2%	20.1%	19.8%
4. その他	1	3	4	8
	1.5%	6.3%	1.0%	1.6%
計	68	48	383	499
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Q2-1-6-1 「教員養成に係る教育の質の向上に係る取組状況」の公表状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 公表している	140 63.9%	121 73.3%	40 72.7%	42 70.0%	343 68.7%
2. 公表に向けて準備中	25 11.4%	13 7.9%	6 10.9%	5 8.3%	49 9.8%
3. これから公表の準備に着手	50 22.8%	29 17.6%	9 16.4%	11 18.3%	99 19.8%
4. その他	4 1.8%	2 1.2%	0 0.0%	2 3.3%	8 1.6%
計	219 100.0%	165 100.0%	55 100.0%	60 100.0%	499 100.0%

Q2-1-6-1 「教員養成に係る教育の質の向上に係る取組状況」の公表状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 公表している	14 82.4%	163 64.4%	11 55.0%	155 74.2%	343 68.7%
2. 公表に向けて準備中	2 11.8%	27 10.7%	2 10.0%	18 8.6%	49 9.8%
3. これから公表の準備に着手	1 5.9%	59 23.3%	6 30.0%	33 15.8%	99 19.8%
4. その他	0 0.0%	4 1.6%	1 5.0%	3 1.4%	8 1.6%
計	17 100.0%	253 100.0%	20 100.0%	209 100.0%	499 100.0%

Q2-2-1 教育情報公表のための体制(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①会議等で内容を確認した上で公表	38 55.9%	32 66.7%	247 64.2%	317 63.3%
②公表を担当する事務局を設定	55 80.9%	23 47.9%	235 61.0%	313 62.5%
③体制はあるが公表に至らず	3 4.4%	9 18.8%	36 9.4%	48 9.6%
④その他	4 5.9%	3 6.3%	16 4.2%	23 4.6%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q2-2-1 教育情報公表のための体制(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①会議等で内容を確認した上で公表	142 64.5%	104 63.0%	36 64.3%	35 58.3%	317 63.3%
②公表を担当する事務局を設定	129 58.6%	110 66.7%	32 57.1%	42 70.0%	313 62.5%
③体制はあるが公表に至らず	20 9.1%	14 8.5%	7 12.5%	7 11.7%	48 9.6%
④その他	12 5.5%	7 4.2%	0 0.0%	4 6.7%	23 4.6%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q2-2-1 教育情報公表のための体制(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①会議等で内容を確認した上で公表	11 64.7%	162 63.8%	10 47.6%	134 64.1%	317 63.3%
②公表を担当する事務局を設定	9 52.9%	157 61.8%	7 33.3%	140 67.0%	313 62.5%
③体制はあるが公表に至らず	0 0.0%	25 9.8%	6 28.6%	17 8.1%	48 9.6%
④その他	2 11.8%	9 3.5%	3 14.3%	9 4.3%	23 4.6%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q2-2-2 教育情報周知のための手段(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①大学刊行物への掲載	20 29.4%	17 35.4%	182 47.3%	219 43.7%
②公式ホームページの利用	67 98.5%	41 85.4%	353 91.7%	461 92.0%
③その他	0 0.0%	3 6.3%	12 3.1%	15 3.0%
④公表していない	1 1.5%	3 6.3%	12 3.1%	16 3.2%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q2-2-2 教育情報周知のための手段(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①大学刊行物への掲載	105 47.7%	65 39.4%	21 37.5%	28 46.7%	219 43.7%
②公式ホームページの利用	200 90.9%	156 94.5%	49 87.5%	56 93.3%	461 92.0%
③その他	7 3.2%	4 2.4%	2 3.6%	2 3.3%	15 3.0%
④公表していない	7 3.2%	3 1.8%	4 7.1%	2 3.3%	16 3.2%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q2-2-2 教育情報周知のための手段(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①大学刊行物への掲載	5 29.4%	113 44.5%	3 14.3%	98 46.9%	219 43.7%
②公式ホームページの利用	17 100.0%	231 90.9%	14 66.7%	199 95.2%	461 92.0%
③その他	0 0.0%	8 3.1%	2 9.5%	5 2.4%	15 3.0%
④公表していない	0 0.0%	9 3.5%	2 9.5%	5 2.4%	16 3.2%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-1-1 目的・目標、育成を目指す「教職像」実現に向けた計画の共有状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①大学刊行物により周知	29 42.6%	12 25.0%	168 43.6%	209 41.7%
②公式ホームページに掲載	56 82.4%	33 68.8%	258 67.0%	347 69.3%
③教職担当教員の会議体で情報共有	41 60.3%	30 62.5%	266 69.1%	337 67.3%
④ガイダンスを通じて周知	40 58.8%	30 62.5%	248 64.4%	318 63.5%
⑤その他	2 2.9%	2 4.2%	7 1.8%	11 2.2%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-1-1 目的・目標、育成を目指す「教職像」実現に向けた計画の共有状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①大学刊行物により周知	80 36.4%	72 43.6%	27 48.2%	30 50.0%	209 41.7%
②公式ホームページに掲載	144 65.5%	120 72.7%	41 73.2%	42 70.0%	347 69.3%
③教職担当教員の会議体で情報共有	159 72.3%	114 69.1%	32 57.1%	32 53.3%	337 67.3%
④ガイダンスを通じて周知	142 64.5%	107 64.8%	36 64.3%	33 55.0%	318 63.5%
⑤その他	5 2.3%	4 2.4%	36 64.3%	1 1.7%	46 9.2%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-1-1 目的・目標、育成を目指す「教職像」実現に向けた計画の共有状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①大学刊行物により周知	9 52.9%	93 36.6%	3 14.3%	104 49.8%	209 41.7%
②公式ホームページに掲載	9 52.9%	173 68.1%	9 42.9%	156 74.6%	347 69.3%
③教職担当教員の会議体で情報共有	10 58.8%	172 67.7%	14 66.7%	141 67.5%	337 67.3%
④ガイダンスを通じて周知	9 52.9%	166 65.4%	12 57.1%	131 62.7%	318 63.5%
⑤その他	1 5.9%	7 2.8%	12 57.1%	2 1.0%	22 4.4%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-1-2 ラーニング・アウトカムの周知状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①教職課程の目標を記した文書や計画に明示	28 41.2%	15 31.3%	158 41.0%	201 40.1%
②公式ホームページに掲載	35 51.5%	11 22.9%	124 32.2%	170 33.9%
③教職ガイダンスで説明	35 51.5%	24 50.0%	234 60.8%	293 58.5%
④教職課程の最初の授業で説明	15 22.1%	14 29.2%	177 46.0%	206 41.1%
⑤教職担当教員のFDで共有	9 13.2%	3 6.3%	58 15.1%	70 14.0%
⑥特に周知していない	8 11.8%	13 27.1%	50 13.0%	71 14.2%
⑦その他	8 11.8%	2 4.2%	20 5.2%	30 6.0%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-1-2 ラーニング・アウトカムの周知状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①教職課程の目標を記した文書や計画に明示	85 38.6%	69 41.8%	21 37.5%	26 43.3%	201 40.1%
②公式ホームページに掲載	63 28.6%	64 38.8%	23 41.1%	20 33.3%	170 33.9%
③教職ガイダンスで説明	127 57.7%	103 62.4%	31 55.4%	32 53.3%	293 58.5%
④教職課程の最初の授業で説明	96 43.6%	58 35.2%	25 44.6%	27 45.0%	206 41.1%
⑤教職担当教員のFDで共有	26 11.8%	23 13.9%	8 14.3%	13 21.7%	70 14.0%
⑥特に周知していない	39 17.7%	21 12.7%	7 12.5%	4 6.7%	71 14.2%
⑦その他	15 6.8%	11 6.7%	0 0.0%	4 6.7%	30 6.0%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-1-2 ラーニング・アウトカムの周知状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①教職課程の目標を記した文書や計画に明示	5 29.4%	91 35.8%	7 33.3%	98 46.9%	201 40.1%
②公式ホームページに掲載	5 29.4%	73 28.7%	6 28.6%	86 41.1%	170 33.9%
③教職ガイダンスで説明	10 58.8%	151 59.4%	10 47.6%	122 58.4%	293 58.5%
④教職課程の最初の授業で説明	9 52.9%	108 42.5%	9 42.9%	80 38.3%	206 41.1%
⑤教職担当教員のFDで共有	6 35.3%	23 9.1%	3 14.3%	38 18.2%	70 14.0%
⑥特に周知していない	0 0.0%	45 17.7%	1 4.8%	25 12.0%	71 14.2%
⑦その他	2 11.8%	13 5.1%	3 14.3%	12 5.7%	30 6.0%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-1-3 教職課程担当教員に教員養成の任を自覚させるための工夫(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①教職担当教員の会議体で自覚を喚起	42 61.8%	37 77.1%	269 69.9%	348 69.5%
②教職担当教員のFDで自覚を共有	29 42.6%	4 8.3%	84 21.8%	117 23.4%
③教員・職員合同連絡会議で自覚を共有	6 8.8%	13 27.1%	116 30.1%	135 26.9%
④その他	17 25.0%	7 14.6%	61 15.8%	85 17.0%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-1-3 教職課程担当教員に教員養成の任を自覚させるための工夫(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①教職担当教員の会議体で自覚を喚起	143 65.0%	122 73.9%	42 75.0%	41 68.3%	348 69.5%
②教職担当教員のFDで自覚を共有	40 18.2%	46 27.9%	12 21.4%	19 31.7%	117 23.4%
③教員・職員合同連絡会議で自覚を共有	57 25.9%	50 30.3%	14 25.0%	14 23.3%	135 26.9%
④その他	41 18.6%	26 15.8%	8 14.3%	10 16.7%	85 17.0%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-1-3 教職課程担当教員に教員養成の任を自覚させるための工夫(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①教職担当教員の会議体で自覚を喚起	15 88.2%	166 65.4%	12 57.1%	155 74.2%	348 69.5%
②教職担当教員のFDで自覚を共有	3 17.6%	40 15.7%	7 33.3%	67 32.1%	117 23.4%
③教員・職員合同連絡会議で自覚を共有	4 23.5%	69 27.2%	7 33.3%	55 26.3%	135 26.9%
④その他	1 5.9%	53 20.9%	1 4.8%	30 14.4%	85 17.0%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-2-1 内部質保証の構築状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①学部等の自己点検・評価の中で教職課程を検証し改善・改革に連結	34 50.0%	11 22.9%	135 35.1%	180 35.9%
②教職課程のカリキュラム委員会等を通じて同課程を検証し改善・改革に連結	40 58.8%	27 56.3%	185 48.1%	252 50.3%
③②以外の方法で教職課程独自の自己点検・評価を構築・運用	4 5.9%	4 8.3%	21 5.5%	29 5.8%
④シラバスを個別にチェックすることで改善・改革に連結	22 32.4%	17 35.4%	209 54.3%	248 49.5%
⑤内部質保証の体制は未整備	7 10.3%	11 22.9%	64 16.6%	82 16.4%
⑥その他	6 8.8%	3 6.3%	9 2.3%	18 3.6%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-2-1 内部質保証の構築状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①学部等の自己点検・評価の中で教職課程を検証し改善・改革に連結	67 30.5%	60 36.4%	27 48.2%	26 43.3%	180 35.9%
②教職課程のカリキュラム委員会等を通じて同課程を検証し改善・改革に連結	107 48.6%	91 55.2%	26 46.4%	28 46.7%	252 50.3%
③②以外の方法で教職課程独自の自己点検・評価を構築・運用	9 4.1%	11 6.7%	5 8.9%	4 6.7%	29 5.8%
④シラバスを個別にチェックすることで改善・改革に連結	110 50.0%	83 50.3%	24 42.9%	31 51.7%	248 49.5%
⑤内部質保証の体制は未整備	46 20.9%	19 11.5%	8 14.3%	9 15.0%	82 16.4%
⑥その他	4 1.8%	5 3.0%	5 8.9%	4 6.7%	18 3.6%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-2-1 内部質保証の構築状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①学部等の自己点検・評価の中で教職課程を検証し改善・改革に連結	9 52.9%	72 28.3%	6 28.6%	93 44.5%	180 35.9%
②教職課程のカリキュラム委員会等を通じて同課程を検証し改善・改革に連結	7 41.2%	121 47.6%	12 57.1%	112 53.6%	252 50.3%
③②以外の方法で教職課程独自の自己点検・評価を構築・運用	1 5.9%	14 5.5%	0 0.0%	14 6.7%	29 5.8%
④シラバスを個別にチェックすることで改善・改革に連結	6 35.3%	129 50.8%	9 42.9%	104 49.8%	248 49.5%
⑤内部質保証の体制は未整備	1 5.9%	48 18.9%	2 9.5%	31 14.8%	82 16.4%
⑥その他	0 0.0%	9 3.5%	0 0.0%	9 4.3%	18 3.6%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-2-2 ラーニング・アウトカムの学生の到達状況を評価するための指標の設定状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. すでに設定	23 33.8%	6 12.5%	94 25.0%	123 25.0%
2. 準備中	10 14.7%	6 12.5%	73 19.4%	89 18.1%
3. 未設定	33 48.5%	32 66.7%	200 53.2%	265 53.9%
4. その他	2 2.9%	4 8.3%	9 2.4%	15 3.0%
計	68 100.0%	48 100.0%	376 100.0%	492 100.0%

Q3-2-2 ラーニング・アウトカムの学生の到達状況を評価するための指標の設定状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. すでに設定	51 23.7%	45 27.6%	9 16.4%	18 30.5%	123 25.0%
2. 準備中	39 18.1%	26 16.0%	14 25.5%	10 16.9%	89 18.1%
3. 未設定	117 54.4%	87 53.4%	31 56.4%	30 50.8%	265 53.9%
4. その他	8 3.7%	5 3.1%	1 1.8%	1 1.7%	15 3.0%
計	215 100.0%	163 100.0%	55 100.0%	59 100.0%	492 100.0%

Q3-2-2 ラーニング・アウトカム of 学生の到達状況を評価するための指標の設定状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. すでに設定	3 17.6%	54 21.8%	6 30.0%	60 29.0%	123 25.0%
2. 準備中	4 23.5%	38 15.3%	8 40.0%	39 18.8%	89 18.1%
3. 未設定	10 58.8%	147 59.3%	6 30.0%	102 49.3%	265 53.9%
4. その他	0 0.0%	9 3.6%	0 0.0%	6 2.9%	15 3.0%
計	17 100.0%	248 100.0%	20 100.0%	207 100.0%	492 100.0%

Q3-2-3 IR体制の確立状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. 教職課程にIR機能を担う部署がある	11 16.2%	8 17.4%	38 10.0%	57 11.5%
2. 全学のIR担当部署が教職課程のIR機能を担う	23 33.8%	3 6.5%	101 26.6%	127 25.7%
3. 教職課程のIR機能を担う部署は存在しない	25 36.8%	32 69.6%	211 55.5%	268 54.3%
4. その他	9 13.2%	3 6.5%	30 7.9%	42 8.5%
計	68 100.0%	46 100.0%	380 100.0%	494 100.0%

Q3-2-3 IR体制の確立状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 教職課程にIR機能を担う部署がある	26 12.0%	23 13.9%	4 7.3%	4 6.9%	57 11.5%
2. 全学のIR担当部署が教職課程のIR機能を担う	51 23.6%	39 23.6%	13 23.6%	24 41.4%	127 25.7%
3. 教職課程のIR機能を担う部署は存在しない	121 56.0%	88 53.3%	32 58.2%	27 46.6%	268 54.3%
4. その他	18 8.3%	15 9.1%	6 10.9%	3 5.2%	42 8.5%
計	216 100.0%	165 100.0%	55 100.0%	58 100.0%	494 100.0%

Q3-2-3 IR体制の確立状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 教職課程にIR機能を担う部署がある	1 5.9%	27 10.8%	4 21.1%	25 12.1%	57 11.5%
2. 全学のIR担当部署が教職課程のIR機能を担う	7 41.2%	53 21.1%	5 26.3%	62 30.0%	127 25.7%
3. 教職課程のIR機能を担う部署は存在しない	8 47.1%	151 60.2%	8 42.1%	101 48.8%	268 54.3%
4. その他	1 5.9%	20 8.0%	2 10.5%	19 9.2%	42 8.5%
計	17 100.0%	251 100.0%	19 100.0%	207 100.0%	494 100.0%

Q3-2-4 教職課程の内部質保証のなかでIRの果たす役割(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. 現状把握(情報の収集と整理)	21 48.8%	10 71.4%	105 62.1%	136 60.2%
2. 収集・整理した情報の分析	8 18.6%	3 21.4%	23 13.6%	34 15.0%
3. 教職課程の内部質保証に情報の収集・分析は組み込まれていない	8 18.6%	2 14.3%	38 22.5%	48 21.2%
4. その他	5 11.6%	1 7.1%	13 7.7%	19 8.4%
Q3-2-3で1. 2. 4. を選択した数	43 100.0%	14 100.0%	169 100.0%	226 100.0%

Q3-2-4 教職課程の内部質保証のなかでIRの果たす役割(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 現状把握(情報の収集と整理)	63 66.3%	43 55.8%	9 39.1%	21 67.7%	136 60.2%
2. 収集・整理した情報の分析	5 5.3%	16 20.8%	5 21.7%	8 25.8%	34 15.0%
3. 教職課程の内部質保証に情報の収集・分析は組み込まれていない	23 24.2%	13 16.9%	9 39.1%	3 9.7%	48 21.2%
4. その他	9 9.5%	7 9.1%	3 13.0%	0 0.0%	19 8.4%
Q3-2-3で1. 2. 4. を選択した数	95 100.0%	77 100.0%	23 100.0%	31 100.0%	226 100.0%

Q3-2-4 教職課程の内部質保証のなかでIRの果たす役割(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 現状把握(情報の収集と整理)	4 44.4%	64 64.0%	5 45.5%	63 59.4%	136 60.2%
2. 収集・整理した情報の分析	4 44.4%	8 8.0%	2 18.2%	20 18.9%	34 15.0%
3. 教職課程の内部質保証に情報の収集・分析は組み込まれていない	1 11.1%	25 25.0%	2 18.2%	20 18.9%	48 21.2%
4. その他	0 0.0%	9 9.0%	3 27.3%	7 6.6%	19 8.4%
Q3-2-3で1. 2. 4. を選択した数	9 100.0%	100 100.0%	11 100.0%	106 100.0%	226 100.0%

Q3-2-5 教職課程修了者のフォローアップ調査の改革への反映状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. 教職課程独自の自己点検・評価活動を通して改革に反映	3 4.4%	4 8.3%	18 4.7%	25 5.0%
2. 学部等の自己点検・評価活動を通じて教職課程の改革に反映	16 23.5%	4 8.3%	46 12.1%	66 13.3%
3. フォローアップ調査を行っていない	38 55.9%	37 77.1%	278 73.0%	353 71.0%
4. その他	11 16.2%	3 6.3%	39 10.2%	53 10.7%
計	68 100.0%	48 100.0%	381 100.0%	497 100.0%

Q3-2-5 教職課程修了者のフォローアップ調査の改革への反映状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 教職課程独自の自己点検・評価活動を通して改革に反映	14 6.4%	8 4.9%	1 1.8%	2 3.3%	25 5.0%
2. 学部等の自己点検・評価活動を通じて教職課程の改革に反映	16 7.3%	27 16.5%	10 18.2%	13 21.7%	66 13.3%
3. フォローアップ調査を行っていない	164 75.2%	107 65.2%	43 78.2%	39 65.0%	353 71.0%
4. その他	24 11.0%	22 13.4%	1 1.8%	6 10.0%	53 10.7%
計	218 100.0%	164 100.0%	55 100.0%	60 100.0%	497 100.0%

Q3-2-5 教職課程修了者のフォローアップ調査の改革への反映状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 教職課程独自の自己点検・評価活動を通して改革に反映	1 5.9%	19 7.5%	0 0.0%	5 2.4%	25 5.0%
2. 学部等の自己点検・評価活動を通して教職課程の改革に反映	6 35.3%	19 7.5%	0 0.0%	41 19.7%	66 13.3%
3. フォローアップ調査を行っていない	8 47.1%	190 75.4%	14 70.0%	141 67.8%	353 71.0%
4. その他	2 11.8%	24 9.5%	6 30.0%	21 10.1%	53 10.7%
計	17 100.0%	252 100.0%	20 100.0%	208 100.0%	497 100.0%

Q3-2-6 中教審教職課程認定大学等実地視察の改善意見への対応状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①全学として改善意見に沿って対応	34 77.3%	15 62.5%	134 67.7%	183 68.8%
②全学として対応しているが未実施のものもあり	3 6.8%	4 16.7%	35 17.7%	42 15.8%
③特定部局において意見に沿って対応	10 22.7%	4 16.7%	30 15.2%	44 16.5%
④特定部局で対応しているが未実施のものもあり	1 2.3%	0 0.0%	10 5.1%	11 4.1%
⑤特段の対応をせず	0 0.0%	0 0.0%	3 1.5%	3 1.1%
⑥その他	5 11.4%	6 25.0%	27 13.6%	38 14.3%
本設問回答数合計	44 100.0%	24 100.0%	198 100.0%	266 100.0%

Q3-2-6 中教審教職課程認定大学等実地視察の改善意見への対応状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①全学として改善意見に沿って対応	60 60.0%	78 82.1%	18 50.0%	27 77.1%	183 68.8%
②全学として対応しているが未実施のものもあり	22 22.0%	6 6.3%	9 25.0%	5 14.3%	42 15.8%
③特定部局において意見に沿って対応	21 21.0%	12 12.6%	7 19.4%	4 11.4%	44 16.5%
④特定部局で対応しているが未実施のものもあり	6 6.0%	0 0.0%	4 11.1%	1 2.9%	11 4.1%
⑤特段の対応をせず	1 1.0%	2 2.1%	0 0.0%	0 0.0%	3 1.1%
⑥その他	15 15.0%	12 12.6%	7 19.4%	4 11.4%	38 14.3%
本設問回答数合計	100 100.0%	95 100.0%	36 100.0%	35 100.0%	266 100.0%

Q3-2-6 中教審教職課程認定大学等実地視察の改善意見への対応状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①全学として改善意見に沿って対応	5 55.6%	61 59.2%	4 44.4%	113 77.9%	183 68.8%
②全学として対応しているが未実施のものもあり	0 0.0%	20 19.4%	1 11.1%	21 14.5%	42 15.8%
③特定部局において意見に沿って対応	1 11.1%	15 14.6%	4 44.4%	24 16.6%	44 16.5%
④特定部局で対応しているが未実施のものもあり	0 0.0%	5 4.9%	1 11.1%	5 3.4%	11 4.1%
⑤特段の対応をせず	0 0.0%	2 1.9%	0 0.0%	1 0.7%	3 1.1%
⑥その他	4 44.4%	20 19.4%	4 44.4%	10 6.9%	38 14.3%
本設問回答数合計	9 100.0%	103 100.0%	9 100.0%	145 100.0%	266 100.0%

Q3-2-7 外部評価の受審状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. 教職課程として独自の外部評価を受けた	5 7.4%	0 0.0%	8 2.1%	13 2.7%
2. 全学もしくは学部等を対象とする外部評価の枠組みで、教職課程への評価を受けた	15 22.1%	13 28.3%	82 21.9%	110 22.5%
3. 外部評価の実績はない	47 69.1%	32 69.6%	281 75.1%	360 73.8%
4. その他	1 1.5%	1 2.2%	3 0.8%	5 1.0%
計	68 100.0%	46 100.0%	374 100.0%	488 100.0%

Q3-2-7 外部評価の受審状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 教職課程として独自の外部評価を受けた	2 0.9%	3 1.8%	3 5.6%	5 8.6%	13 2.7%
2. 全学もしくは学部等を対象とする外部評価の枠組みで、教職課程への評価を受けた	33 15.5%	40 24.5%	17 31.5%	20 34.5%	110 22.5%
3. 外部評価の実績はない	174 81.7%	120 73.6%	34 63.0%	32 55.2%	360 73.8%
4. その他	4 1.9%	0 0.0%	0 0.0%	1 1.7%	5 1.0%
計	213 100.0%	163 100.0%	54 100.0%	58 100.0%	488 100.0%

Q3-2-7 外部評価の受審状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 教職課程として独自の外部評価を受けた	1 5.9%	2 0.8%	0 0.0%	10 4.9%	13 2.7%
2. 全学もしくは学部等を対象とする外部評価の枠組みで、教職課程への評価を受けた	5 29.4%	39 15.7%	7 36.8%	59 28.9%	110 22.5%
3. 外部評価の実績はない	10 58.8%	206 83.1%	11 57.9%	133 65.2%	360 73.8%
4. その他	1 5.9%	1 0.4%	1 5.3%	2 1.0%	5 1.0%
計	17 100.0%	248 100.0%	19 100.0%	204 100.0%	488 100.0%

Q3-3-1 熱意ある学生を教職課程にリクルートするための工夫(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①ガイダンスやオリエンテーションの実施	62 91.2%	46 95.8%	373 96.9%	481 96.0%
②個別面談の実施	24 35.3%	21 43.8%	154 40.0%	199 39.7%
③何らかの書面審査の実施	10 14.7%	7 14.6%	53 13.8%	70 14.0%
④その他	12 17.6%	1 2.1%	16 4.2%	29 5.8%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-3-1 熱意ある学生を教職課程にリクルートするための工夫(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①ガイダンスやオリエンテーションの実施	212 96.4%	158 95.8%	54 96.4%	57 95.0%	481 96.0%
②個別面談の実施	81 36.8%	74 44.8%	20 35.7%	24 40.0%	199 39.7%
③何らかの書面審査の実施	26 11.8%	26 15.8%	8 14.3%	10 16.7%	70 14.0%
④その他	10 4.5%	11 6.7%	3 5.4%	5 8.3%	29 5.8%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-3-1 熱意ある学生を教職課程にリクルートするための工夫(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①ガイダンスやオリエンテーションの実施	15 88.2%	247 97.2%	17 81.0%	202 96.7%	481 96.0%
②個別面談の実施	10 58.8%	97 38.2%	9 42.9%	83 39.7%	199 39.7%
③何らかの書面審査の実施	4 23.5%	32 12.6%	3 14.3%	31 14.8%	70 14.0%
④その他	2 11.8%	15 5.9%	1 4.8%	11 5.3%	29 5.8%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-3-2 学生定員と整合した履修学生の確保状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. 毎年確保できている	30 61.2%	8 29.6%	58 25.4%	96 31.6%
2. 確保できている年の方が多い	0 0.0%	5 18.5%	24 10.5%	29 9.5%
3. 確保できていない年の方が多い	0 0.0%	2 7.4%	38 16.7%	40 13.2%
4. その他	19 38.8%	12 44.4%	108 47.4%	139 45.7%
計	49 100.0%	27 100.0%	228 100.0%	304 100.0%

Q3-3-2 学生定員と整合した履修学生の確保状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 毎年確保できている	20 18.0%	34 30.1%	12 38.7%	30 61.2%	96 31.6%
2. 確保できている年の方が多い	8 7.2%	11 9.7%	5 16.1%	5 10.2%	29 9.5%
3. 確保できていない年の方が多い	16 14.4%	16 14.2%	2 6.5%	6 12.2%	40 13.2%
4. その他	67 60.4%	52 46.0%	12 38.7%	8 16.3%	139 45.7%
計	111 100.0%	113 100.0%	31 100.0%	49 100.0%	304 100.0%

Q3-3-2 学生定員と整合した履修学生の確保状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 毎年確保できている	6 40.0%	25 20.0%	3 17.6%	62 42.2%	96 31.6%
2. 確保できている年の方が多い	3 20.0%	13 10.4%	2 11.8%	11 7.5%	29 9.5%
3. 確保できていない年の方が多い	4 26.7%	11 8.8%	6 35.3%	19 12.9%	40 13.2%
4. その他	2 13.3%	76 60.8%	6 35.3%	55 37.4%	139 45.7%
計	15 100.0%	125 100.0%	17 100.0%	147 100.0%	304 100.0%

Q3-4-1 必要専任教員数の充足状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. 充たしている	65 95.6%	48 100.0%	382 99.7%	495 99.2%
2. 充たしていない	2 2.9%	0 0.0%	1 0.3%	3 0.6%
3. わからない	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
4. その他	1 1.5%	0 0.0%	0 0.0%	1 0.2%
計	68 100.0%	48 100.0%	383 100.0%	499 100.0%

Q3-4-1 必要専任教員数の充足状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 充たしている	218 99.5%	163 98.8%	54 98.2%	60 100.0%	495 99.2%
2. 充たしていない	1 0.5%	1 0.6%	1 1.8%	0 0.0%	3 0.6%
3. わからない	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
4. その他	0 0.0%	1 0.6%	0 0.0%	0 0.0%	1 0.2%
計	219 100.0%	165 100.0%	55 100.0%	60 100.0%	499 100.0%

Q3-4-1 必要専任教員数の充足状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 充たしている	17 100.0%	252 99.6%	20 100.0%	206 98.6%	495 99.2%
2. 充たしていない	0 0.0%	1 0.4%	0 0.0%	2 1.0%	3 0.6%
3. わからない	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
4. その他	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 0.5%	1 0.2%
計	17 100.0%	253 100.0%	20 100.0%	209 100.0%	499 100.0%

Q3-4-2 教職課程を展開するにふさわしい教員配置(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. 適切な教員配置がなされている	53 77.9%	39 81.3%	258 67.4%	350 70.1%
2. 概ね適切な教員配置である	15 22.1%	9 18.8%	122 31.9%	146 29.3%
3. 適切な教員配置とはなっていない	0 0.0%	0 0.0%	2 0.5%	2 0.4%
4. わからない	0 0.0%	0 0.0%	1 0.3%	1 0.2%
5. その他	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
計	68 100.0%	48 100.0%	383 100.0%	499 100.0%

Q3-4-2 教職課程を展開するにふさわしい教員配置(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 適切な教員配置がなされている	141 64.4%	125 75.8%	41 74.5%	43 71.7%	350 70.1%
2. 概ね適切な教員配置である	76 34.7%	40 24.2%	14 25.5%	16 26.7%	146 29.3%
3. 適切な教員配置とはなっていない	1 0.5%	0 0.0%	0 0.0%	1 1.7%	2 0.4%
4. わからない	1 0.5%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 0.2%
5. その他	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
計	219 100.0%	165 100.0%	55 100.0%	60 100.0%	499 100.0%

Q3-4-2 教職課程を展開するにふさわしい教員配置(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 適切な教員配置がなされている	14 82.4%	169 66.8%	13 65.0%	154 73.7%	350 70.1%
2. 概ね適切な教員配置である	3 17.6%	82 32.4%	7 35.0%	54 25.8%	146 29.3%
3. 適切な教員配置とはなっていない	0 0.0%	1 0.4%	0 0.0%	1 0.5%	2 0.4%
4. わからない	0 0.0%	1 0.4%	0 0.0%	0 0.0%	1 0.2%
5. その他	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
計	17 100.0%	253 100.0%	20 100.0%	209 100.0%	499 100.0%

Q3-4-3 学校現場の実態や課題に焦点を当てた教員の比率を高めるための努力(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①研究者教員とは異なる採用基準を採用	25 36.8%	12 25.0%	122 31.7%	159 31.7%
②学校現場の実績に根差したペーパーを研究業績として重視	17 25.0%	8 16.7%	123 31.9%	148 29.5%
③教職の経験年数、教育実績を採用時の重要な審査項目と位置付け	34 50.0%	23 47.9%	231 60.0%	288 57.5%
④努力は不十分	6 8.8%	10 20.8%	61 15.8%	77 15.4%
⑤配慮は行っていない	14 20.6%	11 22.9%	51 13.2%	76 15.2%
⑥わからない	3 4.4%	2 4.2%	7 1.8%	12 2.4%
⑦その他	14 20.6%	1 2.1%	17 4.4%	32 6.4%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-4-3 学校現場の実態や課題に焦点を当てた教員の比率を高めるための努力(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①研究者教員とは異なる採用基準を採用	66 30.0%	50 30.3%	17 30.4%	26 43.3%	159 31.7%
②学校現場の実績に根差したペーパーを研究業績として重視	56 25.5%	48 29.1%	21 37.5%	23 38.3%	148 29.5%
③教職の経験年数、教育実績を採用時の重要な審査項目と位置付け	104 47.3%	102 61.8%	38 67.9%	44 73.3%	288 57.5%
④努力は不十分	38 17.3%	26 15.8%	8 14.3%	5 8.3%	77 15.4%
⑤配慮は行っていない	48 21.8%	20 12.1%	6 10.7%	2 3.3%	76 15.2%
⑥わからない	8 3.6%	2 1.2%	1 1.8%	1 1.7%	12 2.4%
⑦その他	15 6.8%	9 5.5%	2 3.6%	6 10.0%	32 6.4%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-4-3 学校現場の実態や課題に焦点を当てた教員の比率を高めるための努力(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①研究者教員とは異なる採用基準を採用	3 17.6%	67 26.4%	6 28.6%	83 39.7%	159 31.7%
②学校現場の実績に根差したペーパーを研究業績として重視	7 41.2%	58 22.8%	2 9.5%	81 38.8%	148 29.5%
③教職の経験年数、教育実績を採用時の重要な審査項目と位置付け	15 88.2%	126 49.6%	9 42.9%	138 66.0%	288 57.5%
④努力は不十分	1 5.9%	44 17.3%	4 19.0%	28 13.4%	77 15.4%
⑤配慮は行っていない	0 0.0%	53 20.9%	6 28.6%	17 8.1%	76 15.2%
⑥わからない	0 0.0%	9 3.5%	1 4.8%	2 1.0%	12 2.4%
⑦その他	0 0.0%	15 5.9%	0 0.0%	17 8.1%	32 6.4%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-4-4 研究成果や教育実践成果を教育の内容・方法に反映させるための措置(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①研究者教員と実務家教員協働のチームティーチング方式による授業の実施	27 39.7%	13 27.1%	105 27.3%	145 28.9%
②研究成果や教育実践の成果をFD活動を通じて共有	28 41.2%	11 22.9%	108 28.1%	147 29.3%
③特段の措置は講じていない	17 25.0%	23 47.9%	161 41.8%	201 40.1%
④わからない	2 2.9%	1 2.1%	16 4.2%	19 3.8%
⑤その他	8 11.8%	3 6.3%	33 8.6%	44 8.8%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-4-4 研究成果や教育実践成果を教育の内容・方法に反映させるための措置(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①研究者教員と実務家教員協働のチームティーチング方式による授業の実施	53 24.1%	55 33.3%	18 32.1%	19 31.7%	145 28.9%
②研究成果や教育実践の成果をFD活動を通じて共有	60 27.3%	48 29.1%	16 28.6%	23 38.3%	147 29.3%
③特段の措置は講じていない	100 45.5%	57 34.5%	20 35.7%	24 40.0%	201 40.1%
④わからない	9 4.1%	6 3.6%	4 7.1%	0 0.0%	19 3.8%
⑤その他	17 7.7%	16 9.7%	6 10.7%	5 8.3%	44 8.8%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-4-4 研究成果や教育実践成果を教育の内容・方法に反映させるための措置(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①研究者教員と実務家教員協働のチームティーチング方式による授業の実施	8 47.1%	58 22.8%	10 47.6%	69 33.0%	145 28.9%
②研究成果や教育実践の成果をFD活動を通じて共有	6 35.3%	59 23.2%	5 23.8%	77 36.8%	147 29.3%
③特段の措置は講じていない	4 23.5%	124 48.8%	6 28.6%	67 32.1%	201 40.1%
④わからない	0 0.0%	9 3.5%	2 9.5%	8 3.8%	19 3.8%
⑤その他	2 11.8%	19 7.5%	1 4.8%	22 10.5%	44 8.8%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-4-5 教職課程に特化したFDの仕組み(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. 教職課程担当の全専任教員による組織的なFDを展開	11 16.2%	1 2.1%	33 8.6%	45 9.0%
2. 学部等のFDの一環として教職課程FDを実施	21 30.9%	6 12.5%	87 22.8%	114 22.9%
3. 教職課程のFDは制度化していない	28 41.2%	39 81.3%	238 62.3%	305 61.2%
4. わからない	0 0.0%	0 0.0%	3 0.8%	3 0.6%
5. その他	8 11.8%	2 4.2%	21 5.5%	31 6.2%
計	68 100.0%	48 100.0%	382 100.0%	498 100.0%

Q3-4-5 教職課程に特化したFDの仕組み(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 教職課程担当の全専任教員による組織的なFDを展開	20 9.1%	11 6.7%	2 3.6%	12 20.0%	45 9.0%
2. 学部等のFDの一環として教職課程FDを実施	44 20.1%	44 26.8%	13 23.6%	13 21.7%	114 22.9%
3. 教職課程のFDは制度化していない	140 63.9%	97 59.1%	36 65.5%	32 53.3%	305 61.2%
4. わからない	1 0.5%	1 0.6%	1 1.8%	0 0.0%	3 0.6%
5. その他	14 6.4%	11 6.7%	3 5.5%	3 5.0%	31 6.2%
計	219 100.0%	164 100.0%	55 100.0%	60 100.0%	498 100.0%

Q3-4-5 教職課程に特化したFDの仕組み(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 教職課程担当の全専任教員による組織的なFDを展開	2 11.8%	18 7.1%	1 5.0%	24 11.5%	45 9.0%
2. 学部等のFDの一環として教職課程FDを実施	6 35.3%	46 18.2%	2 10.0%	60 28.8%	114 22.9%
3. 教職課程のFDは制度化していない	9 52.9%	172 68.0%	14 70.0%	110 52.9%	305 61.2%
4. わからない	0 0.0%	2 0.8%	0 0.0%	1 0.5%	3 0.6%
5. その他	0 0.0%	15 5.9%	3 15.0%	13 6.3%	31 6.2%
計	17 100.0%	253 100.0%	20 100.0%	208 100.0%	498 100.0%

Q3-4-6 FDの内容(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①「教科専門」「教科の指導法」「教職に関する科目」等の融合や系統性を指向	13 19.1%	2 4.2%	30 7.8%	45 9.0%
②研究者教員と実務教員の協働体制の確保	10 14.7%	3 6.3%	43 11.2%	56 11.2%
③授業アンケートを踏まえ、授業内容・方法の改善・向上を指向	21 30.9%	9 18.8%	115 29.9%	145 28.9%
④授業の相互参観を通じ、授業内容・方法の改善・向上を指向	21 30.9%	5 10.4%	78 20.3%	104 20.8%
⑤教員採用選考試験を念頭に授業内容・方法の工夫を図る	3 4.4%	3 6.3%	53 13.8%	59 11.8%
⑥教職課程の意義と価値、仕組みに対する理解を深化	13 19.1%	3 6.3%	59 15.3%	75 15.0%
⑦教育政策の最新動向を踏まえ、求められる教員像への理解を深化	18 26.5%	4 8.3%	69 17.9%	91 18.2%
⑧その他	3 4.4%	0 0.0%	26 6.8%	29 5.8%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-4-6 FDの内容(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①「教科専門」「教科の指導法」「教職に関する科目」等の融合や系統性を指向	14 6.4%	22 13.3%	3 5.4%	6 10.0%	45 9.0%
②研究者教員と実務教員の協働体制の確保	21 9.5%	24 14.5%	4 7.1%	7 11.7%	56 11.2%
③授業アンケートを踏まえ、授業内容・方法の改善・向上を指向	62 28.2%	43 26.1%	16 28.6%	24 40.0%	145 28.9%
④授業の相互参観を通じ、授業内容・方法の改善・向上を指向	32 14.5%	33 20.0%	14 25.0%	25 41.7%	104 20.8%
⑤教員採用選考試験を念頭に授業内容・方法の工夫を図る	22 10.0%	23 13.9%	5 8.9%	9 15.0%	59 11.8%
⑥教職課程の意義と価値、仕組みに対する理解を深化	33 15.0%	29 17.6%	8 14.3%	5 8.3%	75 15.0%
⑦教育政策の最新動向を踏まえ、求められる教員像への理解を深化	33 15.0%	31 18.8%	10 17.9%	17 28.3%	91 18.2%
⑧その他	11 5.0%	11 6.7%	4 7.1%	3 5.0%	29 5.8%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-4-6 FDの内容(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①「教科専門」「教科の指導法」「教職に関する科目」等の融合や系統性を指向	2 11.8%	14 5.5%	2 9.5%	27 12.9%	45 9.0%
②研究者教員と実務家教員の協働体制の実行性を確保	4 23.5%	21 8.3%	4 19.0%	27 12.9%	56 11.2%
③授業アンケートを踏まえ、授業内容・方法の改善・向上を指向	4 23.5%	70 27.6%	7 33.3%	64 30.6%	145 28.9%
④授業の相互参観を通じ、授業内容・方法の改善・向上を指向	8 47.1%	35 13.8%	2 9.5%	59 28.2%	104 20.8%
⑤教員採用選考試験を念頭に授業内容・方法の工夫を図る	3 17.6%	26 10.2%	5 23.8%	25 12.0%	59 11.8%
⑥教職課程の意義と価値、仕組みに対する理解を深化	2 11.8%	34 13.4%	4 19.0%	35 16.7%	75 15.0%
⑦教育政策の最新動向を踏まえ、求められる教員像への理解を深化	7 41.2%	31 12.2%	3 14.3%	50 23.9%	91 18.2%
⑧その他	0 0.0%	12 4.7%	1 4.8%	16 7.7%	29 5.8%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-4-7 教育内容・方法と現場の要請とが乖離しないような配慮(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①教育実習協力校・指定校教員や教育委員会関係者に授業を公開するとともに意見交換の場を設置	2 2.9%	5 10.4%	12 3.1%	19 3.8%
②研究者教員、実務教員が相互に授業見学し、意見交換	13 19.1%	5 10.4%	68 17.7%	86 17.2%
③FD研究会等を利用して方策を検討	22 32.4%	6 12.5%	98 25.5%	126 25.1%
④特段の配慮措置は講じていない	20 29.4%	25 52.1%	179 46.5%	224 44.7%
⑤その他	19 27.9%	11 22.9%	68 17.7%	98 19.6%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-4-7 教育内容・方法と現場の要請とが乖離しないような配慮（免許状取得率別）

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①教育実習協力校・指定校教員や教育委員会関係者に授業を公開するとともに意見交換の場を設置	7 3.2%	4 2.4%	4 7.1%	4 6.7%	19 3.8%
②研究者教員、実務教員が相互に授業見学し、意見交換	30 13.6%	32 19.4%	11 19.6%	13 21.7%	86 17.2%
③FD研究会等を利用して方策を検討	54 24.5%	42 25.5%	13 23.2%	17 28.3%	126 25.1%
④特段の配慮措置は講じていない	107 48.6%	61 37.0%	27 48.2%	29 48.3%	224 44.7%
⑤その他	39 17.7%	38 23.0%	12 21.4%	9 15.0%	98 19.6%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-4-7 教育内容・方法と現場の要請とが乖離しないような配慮（免許状種類別）

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①教育実習協力校・指定校教員や教育委員会関係者に授業を公開するとともに意見交換の場を設置	0 0.0%	5 2.0%	0 0.0%	14 6.7%	19 3.8%
②研究者教員、実務教員が相互に授業見学し、意見交換	4 23.5%	32 12.6%	4 19.0%	46 22.0%	86 17.2%
③FD研究会等を利用して方策を検討	5 29.4%	52 20.5%	3 14.3%	66 31.6%	126 25.1%
④特段の配慮措置は講じていない	7 41.2%	121 47.6%	11 52.4%	85 40.7%	224 44.7%
⑤その他	3 17.6%	53 20.9%	4 19.0%	38 18.2%	98 19.6%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-5-1-1 「教科専門」「教科の指導法」「教職に関する科目」等を系統的に関連づけているか（国・公・私立別）

	国	公	私	計
1. 3科目群にわたり、系統的なカリキュラム編成を確保	38 56.7%	22 46.8%	155 40.6%	215 43.3%
2. 「教科専門」と「教科の指導法」の関連性を意識したカリキュラム編成	4 6.0%	8 17.0%	48 12.6%	60 12.1%
3. 「教科専門」と「教科の指導法」の関連性を概ね確保	13 19.4%	12 25.5%	119 31.2%	144 29.0%
4. 各科目群間の関連性は意図されず	9 13.4%	5 10.6%	53 13.9%	67 13.5%
5. その他	3 4.5%	0 0.0%	7 1.8%	10 2.0%
計	67 100.0%	47 100.0%	382 100.0%	496 100.0%

Q3-5-1-1 「教科専門」「教科の指導法」「教職に関する科目」等を系統的に関連づけているか（免許状取得率別）

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 3科目群にわたり、系統的なカリキュラム編成を確保	78 35.8%	79 48.5%	30 54.5%	28 46.7%	215 43.3%
2. 「教科専門」と「教科の指導法」の関連性を意識したカリキュラム編成	22 10.1%	27 16.6%	3 5.5%	8 13.3%	60 12.1%
3. 「教科専門」と「教科の指導法」の関連性を概ね確保	72 33.0%	34 20.9%	18 32.7%	20 33.3%	144 29.0%
4. 各科目群間の関連性は意図されず	41 18.8%	19 11.7%	3 5.5%	4 6.7%	67 13.5%
5. その他	5 2.3%	4 2.5%	1 1.8%	0 0.0%	10 2.0%
計	218 100.0%	163 100.0%	55 100.0%	60 100.0%	496 100.0%

Q3-5-1-1 「教科専門」「教科の指導法」「教職に関する科目」等を系統的に関連づけているか(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 3科目群にわたり、系統的なカリキュラム編成を確保	12 70.6%	98 38.9%	8 42.1%	97 46.6%	215 43.3%
2. 「教科専門」と「教科の指導法」の関連性を意識したカリキュラム編成	3 17.6%	21 8.3%	3 15.8%	33 15.9%	60 12.1%
3. 「教科専門」と「教科の指導法」の関連性を概ね確保	2 11.8%	84 33.3%	4 21.1%	54 26.0%	144 29.0%
4. 各科目群間の関連性は意図されず	0 0.0%	47 18.7%	2 10.5%	18 8.7%	67 13.5%
5. その他	0 0.0%	2 0.8%	2 10.5%	6 2.9%	10 2.0%
計	17 100.0%	252 100.0%	19 100.0%	208 100.0%	496 100.0%

Q3-5-1-2 「教科専門」と「教科の指導法」の融合科目の設定状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. 設定し、必修化している	7 10.3%	3 6.4%	29 7.6%	39 7.9%
2. 設定しているが必修化はしていない	5 7.4%	1 2.1%	21 5.5%	27 5.4%
3. 設定していない	54 79.4%	42 89.4%	325 85.3%	421 84.9%
4. その他	2 2.9%	1 2.1%	6 1.6%	9 1.8%
計	68 100.0%	47 100.0%	381 100.0%	496 100.0%

Q3-5-1-2 「教科専門」と「教科の指導法」の融合科目の設定状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 設定し、必修化している	15 6.8%	16 9.8%	1 1.9%	7 11.7%	39 7.9%
2. 設定しているが必修化はしていない	6 2.7%	12 7.4%	1 1.9%	8 13.3%	27 5.4%
3. 設定していない	196 89.5%	131 80.4%	51 94.4%	43 71.7%	421 84.9%
4. その他	2 0.9%	4 2.5%	1 1.9%	2 3.3%	9 1.8%
計	219 100.0%	163 100.0%	54 100.0%	60 100.0%	496 100.0%

Q3-5-1-2 「教科専門」と「教科の指導法」の融合科目の設定状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 設定し、必修化している	3 17.6%	15 6.0%	4 21.1%	17 8.2%	39 7.9%
2. 設定しているが必修化はしていない	1 5.9%	9 3.6%	2 10.5%	15 7.2%	27 5.4%
3. 設定していない	13 76.5%	227 90.1%	9 47.4%	172 82.7%	421 84.9%
4. その他	0 0.0%	1 0.4%	4 21.1%	4 1.9%	9 1.8%
計	17 100.0%	252 100.0%	19 100.0%	208 100.0%	496 100.0%

Q3-5-1-3 教職課程科目における履修登録者数の上限設定状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. すべての教職課程科目に登録者数の上限を設けている	2 2.9%	1 2.1%	10 2.6%	13 2.6%
2. 科目の種類・性格に応じて登録者数の上限を設けている	20 29.4%	4 8.3%	85 22.4%	109 22.0%
3. 特段の上限設定は行っていない	44 64.7%	42 87.5%	277 72.9%	363 73.2%
4. その他	2 2.9%	1 2.1%	8 2.1%	11 2.2%
計	68 100.0%	48 100.0%	380 100.0%	496 100.0%

Q3-5-1-3 教職課程科目における履修登録者数の上限設定状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. すべての教職課程科目に登録者数の上限を設けている	5 2.3%	5 3.1%	0 0.0%	3 5.0%	13 2.6%
2. 科目の種類・性格に応じて登録者数の上限を設けている	44 20.2%	34 20.9%	13 23.6%	18 30.0%	109 22.0%
3. 特段の上限設定は行っていない	167 76.6%	119 73.0%	40 72.7%	37 61.7%	363 73.2%
4. その他	2 0.9%	5 3.1%	2 3.6%	2 3.3%	11 2.2%
計	218 100.0%	163 100.0%	55 100.0%	60 100.0%	496 100.0%

Q3-5-1-3 教職課程科目における履修登録者数の上限設定状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. すべての教職課程科目に登録者数の上限を設けている	1 6.3%	4 1.6%	2 10.0%	6 2.9%	13 2.6%
2. 科目の種類・性格に応じて登録者数の上限を設けている	3 18.8%	46 18.3%	0 0.0%	60 28.8%	109 22.0%
3. 特段の上限設定は行っていない	12 75.0%	200 79.4%	18 90.0%	133 63.9%	363 73.2%
4. その他	0 0.0%	2 0.8%	0 0.0%	9 4.3%	11 2.2%
計	16 100.0%	252 100.0%	20 100.0%	208 100.0%	496 100.0%

Q3-5-1-4 社会の要請や政策課題に対応するための教育内容・方法上の工夫(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①選挙権年齢引き下げに伴うシティズンシップ教育指導法の充実	6 8.8%	4 8.3%	39 10.1%	49 9.8%
②道徳教育の指導法の内容・方法の充実	18 26.5%	10 20.8%	148 38.4%	176 35.1%
③少数者の人権に配慮した生徒指導に関する科目の教育内容・方法の充実	14 20.6%	11 22.9%	87 22.6%	112 22.4%
④特別支援に関わる科目の教育内容・方法の充実	29 42.6%	17 35.4%	151 39.2%	197 39.3%
⑤アクティブ・ラーニングを導入した科目の増加	53 77.9%	28 58.3%	256 66.5%	337 67.3%
⑥ICTを積極活用する科目の増加	29 42.6%	12 25.0%	134 34.8%	175 34.9%
⑦独自科目の創設	16 23.5%	5 10.4%	68 17.7%	89 17.8%
⑧その他	3 4.4%	4 8.3%	11 2.9%	18 3.6%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-5-1-4 社会の要請や政策課題に対応するための教育内容・方法上の工夫(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①選挙権年齢引き下げに伴うシティズンシップ教育指導法の充実	27 12.3%	14 8.5%	7 12.5%	1 1.7%	49 9.8%
②道徳教育の指導法の内容・方法の充実	75 34.1%	49 29.7%	24 42.9%	28 46.7%	176 35.1%
③少数者の人権に配慮した生徒指導に関する科目の教育内容・方法の充実	50 22.7%	37 22.4%	13 23.2%	12 20.0%	112 22.4%
④特別支援に関わる科目の教育内容・方法の充実	67 30.5%	65 39.4%	30 53.6%	35 58.3%	197 39.3%
⑤アクティブ・ラーニングを導入した科目の増加	133 60.5%	116 70.3%	45 80.4%	43 71.7%	337 67.3%
⑥ICTを積極活用する科目の増加	65 29.5%	60 36.4%	29 51.8%	21 35.0%	175 34.9%
⑦独自科目の創設	30 13.6%	37 22.4%	9 16.1%	13 21.7%	89 17.8%
⑧その他	10 4.5%	4 2.4%	0 0.0%	4 6.7%	18 3.6%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-5-1-4 社会の要請や政策課題に対応するための教育内容・方法上の工夫(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①選挙権年齢引き下げに伴うシティズンシップ教育指導法の充実	0 0.0%	26 10.2%	2 9.5%	21 10.0%	49 9.8%
②道徳教育の指導法の内容・方法の充実	6 35.3%	92 36.2%	6 28.6%	72 34.4%	176 35.1%
③少数者の人権に配慮した生徒指導に関する科目の教育内容・方法の充実	4 23.5%	58 22.8%	4 19.0%	46 22.0%	112 22.4%
④特別支援に関わる科目の教育内容・方法の充実	10 58.8%	72 28.3%	7 33.3%	108 51.7%	197 39.3%
⑤アクティブ・ラーニングを導入した科目の増加	14 82.4%	164 64.6%	13 61.9%	146 69.9%	337 67.3%
⑥ICTを積極活用する科目の増加	8 47.1%	76 29.9%	3 14.3%	88 42.1%	175 34.9%
⑦独自科目の創設	5 29.4%	32 12.6%	5 23.8%	47 22.5%	89 17.8%
⑧その他	0 0.0%	10 3.9%	1 4.8%	7 3.3%	18 3.6%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-5-2-1 学校現場に直接触れられるような教育内容・方法上の工夫(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①「学校インターンシップ」に関する科目の開設	20 29.4%	8 16.7%	105 27.3%	133 26.5%
②地域の学校・教育委員会や教育実習協力校・指定校と連携し、学生を学校現場に受け入れ	39 57.4%	29 60.4%	246 63.9%	314 62.7%
③「教職実践演習」を活用して学生と現場の教員等との対話の機会を充実	53 77.9%	37 77.1%	245 63.6%	335 66.9%
④その他	9 13.2%	4 8.3%	46 11.9%	59 11.8%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-5-2-1 学校現場に直接触れられるような教育内容・方法上の工夫(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①「学校インターンシップ」に関する科目の開設	42 19.1%	42 25.5%	25 44.6%	24 40.0%	133 26.5%
②地域の学校・教育委員会や教育実習協力校・指定校と連携し、学生を学校現場に受け入れ	122 55.5%	108 65.5%	40 71.4%	44 73.3%	314 62.7%
③「教職実践演習」を活用して学生と現場の教員等との対話の機会を充実	149 67.7%	112 67.9%	37 66.1%	37 61.7%	335 66.9%
④その他	29 13.2%	20 12.1%	4 7.1%	6 10.0%	59 11.8%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-5-2-1 学校現場に直接触れられるような教育内容・方法上の工夫(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①「学校インターンシップ」に関する科目の開設	8 47.1%	35 13.8%	5 23.8%	85 40.7%	133 26.5%
②地域の学校・教育委員会や教育実習協力校・指定校と連携し、学生を学校現場に受け入れ	12 70.6%	141 55.5%	8 38.1%	153 73.2%	314 62.7%
③「教職実践演習」を活用して学生と現場の教員等との対話の機会を充実	13 76.5%	162 63.8%	17 81.0%	143 68.4%	335 66.9%
④その他	1 5.9%	33 13.0%	3 14.3%	22 10.5%	59 11.8%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-5-2-2 学習指導要領を踏まえた授業の実現のための措置(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①教職担当教員の委員会等で、学習指導要領を踏まえた授業展開をする必要性について周知	36 52.9%	28 58.3%	208 54.0%	272 54.3%
②FDを通じ、学習指導要領を踏まえた授業展開をする必要性について周知	14 20.6%	5 10.4%	58 15.1%	77 15.4%
③シラバスが学習指導要領を踏まえたものになっていることを検証	22 32.4%	22 45.8%	207 53.8%	251 50.1%
④その他	11 16.2%	4 8.3%	38 9.9%	53 10.6%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-5-2-2 学習指導要領を踏まえた授業の実現のための措置(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①教職担当教員の委員会等で、学習指導要領を踏まえた授業展開をする必要性について周知	107 48.6%	93 56.4%	33 58.9%	39 65.0%	272 54.3%
②FDを通じ、学習指導要領を踏まえた授業展開をする必要性について周知	26 11.8%	22 13.3%	16 28.6%	13 21.7%	77 15.4%
③シラバスが学習指導要領を踏まえたものになっていることを検証	111 50.5%	73 44.2%	27 48.2%	40 66.7%	251 50.1%
④その他	23 10.5%	21 12.7%	6 10.7%	3 5.0%	53 10.6%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-5-2-2 学習指導要領を踏まえた授業の実現のための措置（免許状種類別）

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①教職担当教員の委員会等で、学習指導要領を踏まえた授業展開をする必要性について周知	13 76.5%	124 48.8%	10 47.6%	125 59.8%	272 54.3%
②FDを通じ、学習指導要領を踏まえた授業展開をする必要性について周知	2 11.8%	30 11.8%	2 9.5%	43 20.6%	77 15.4%
③シラバスが学習指導要領を踏まえたものになっていることを検証	7 41.2%	125 49.2%	11 52.4%	108 51.7%	251 50.1%
④その他	1 5.9%	33 13.0%	3 14.3%	16 7.7%	53 10.6%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-5-2-3 教育実習に赴く学生の意欲・適性や知識・能力を学校現場で発揮させるための準備段階での配慮（国・公・私・立別）

	国	公	私	計
①教育実習に赴く学生に対する個別の事前指導を実施	32 47.1%	29 60.4%	280 72.7%	341 68.1%
②教育実習における留意点等を理解してもらうためのオリエンテーション等を実施	65 95.6%	45 93.8%	365 94.8%	475 94.8%
③現職教員による講演会や個別相談の体制を整備	30 44.1%	16 33.3%	160 41.6%	206 41.1%
④その他	7 10.3%	6 12.5%	21 5.5%	34 6.8%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-5-2-3 教育実習に赴く学生の意欲・適性や知識・能力を学校現場で発揮させるための準備段階での配慮（免許状取得率別）

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①教育実習に赴く学生に対する個別の事前指導を実施	148 67.3%	112 67.9%	34 60.7%	47 78.3%	341 68.1%
②教育実習における留意点等を理解してもらうためのオリエンテーション等を実施	205 93.2%	156 94.5%	54 96.4%	60 100.0%	475 94.8%
③現職教員による講演会や個別相談の体制を整備	94 42.7%	68 41.2%	21 37.5%	23 38.3%	206 41.1%
④その他	17 7.7%	10 6.1%	4 7.1%	3 5.0%	34 6.8%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-5-2-3 教育実習に赴く学生の意欲・適性や知識・能力を学校現場で発揮させるための準備段階での配慮（免許状種類別）

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①教育実習に赴く学生に対する個別の事前指導を実施	17 100.0%	170 66.9%	18 85.7%	136 65.1%	341 68.1%
②教育実習における留意点等を理解してもらうためのオリエンテーション等を実施	16 94.1%	236 92.9%	18 85.7%	205 98.1%	475 94.8%
③現職教員による講演会や個別相談の体制を整備	8 47.1%	91 35.8%	7 33.3%	100 47.8%	206 41.1%
④その他	0 0.0%	23 9.1%	0 0.0%	11 5.3%	34 6.8%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-5-2-4 教育実習に臨み、設定している履修要件(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①特定科目の単位取得	59 86.8%	42 87.5%	333 86.5%	434 86.6%
②各教職課程が設定した総単位の取得	39 57.4%	23 47.9%	189 49.1%	251 50.1%
③TOEICなどの学力試験の成績	2 2.9%	5 10.4%	72 18.7%	79 15.8%
④学生が履修した教職科目のGPA	1 1.5%	0 0.0%	23 6.0%	24 4.8%
⑤学生が履修した全科目のGPA	2 2.9%	2 4.2%	81 21.0%	85 17.0%
⑥特段の履修要件を設定せず	2 2.9%	1 2.1%	8 2.1%	11 2.2%
⑦その他	7 10.3%	2 4.2%	28 7.3%	37 7.4%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-5-2-4 教育実習に臨み、設定している履修要件(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①特定科目の単位取得	186 84.5%	140 84.8%	52 92.9%	56 93.3%	434 86.6%
②各教職課程が設定した総単位の取得	111 50.5%	78 47.3%	26 46.4%	36 60.0%	251 50.1%
③TOEICなどの学力試験の成績	37 16.8%	19 11.5%	14 25.0%	9 15.0%	79 15.8%
④学生が履修した教職科目のGPA	11 5.0%	7 4.2%	3 5.4%	3 5.0%	24 4.8%
⑤学生が履修した全科目のGPA	26 11.8%	31 18.8%	9 16.1%	19 31.7%	85 17.0%
⑥特段の履修要件を設定せず	3 1.4%	7 4.2%	0 0.0%	1 1.7%	11 2.2%
⑦その他	19 8.6%	11 6.7%	0 0.0%	3 5.0%	33 6.6%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-5-2-4 教育実習に臨み、設定している履修要件(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①特定科目の単位取得	15 88.2%	212 83.5%	13 61.9%	194 92.8%	434 86.6%
②各教職課程が設定した総単位の取得	8 47.1%	125 49.2%	11 52.4%	107 51.2%	251 50.1%
③TOEICなどの学力試験の成績	0 0.0%	36 14.2%	0 0.0%	43 20.6%	79 15.8%
④学生が履修した教職科目のGPA	0 0.0%	12 4.7%	2 9.5%	10 4.8%	24 4.8%
⑤学生が履修した全科目のGPA	8 47.1%	29 11.4%	1 4.8%	47 22.5%	85 17.0%
⑥特段の履修要件を設定せず	1 5.9%	4 1.6%	3 14.3%	3 1.4%	11 2.2%
⑦その他	1 5.9%	22 8.7%	3 14.3%	14 6.7%	40 8.0%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-5-2-5 教育実習協力校・指定校との連携体制(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①教育実習期間中、担当教員が実習校を訪問し、実習先教員との面談や授業を参観する機会を設置	63 92.6%	47 97.9%	377 97.9%	487 97.2%
②実習終了後、担当教員と実習先教員とが次回の実習に向けた改善策等について意見交換	19 27.9%	5 10.4%	45 11.7%	69 13.8%
③教育実習協力校・指定校関係者と意見交換会を開催	37 54.4%	7 14.6%	55 14.3%	99 19.8%
④その他	4 5.9%	1 2.1%	9 2.3%	14 2.8%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-5-2-5 教育実習協力校・指定校との連携体制(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①教育実習期間中、担当教員が実習校を訪問し、実習先教員との面談や授業を参観する機会を設置	213 96.8%	160 97.0%	55 98.2%	59 98.3%	487 97.2%
②実習終了後、担当教員と実習先教員とが次回の実習に向けた改善策等について意見交換	25 11.4%	23 13.9%	8 14.3%	13 21.7%	69 13.8%
③教育実習協力校・指定校関係者と意見交換会を開催	22 10.0%	43 26.1%	12 21.4%	22 36.7%	99 19.8%
④その他	4 1.8%	8 4.8%	1 1.8%	1 1.7%	14 2.8%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-5-2-5 教育実習協力校・指定校との連携体制(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①教育実習期間中、担当教員が実習校を訪問し、実習先教員との面談や授業を参観する機会を設置	16 94.1%	246 96.9%	19 90.5%	206 98.6%	487 97.2%
②実習終了後、担当教員と実習先教員とが次回の実習に向けた改善策等について意見交換	2 11.8%	21 8.3%	6 28.6%	40 19.1%	69 13.8%
③教育実習協力校・指定校関係者と意見交換会を開催	4 23.5%	28 11.0%	1 4.8%	66 31.6%	99 19.8%
④その他	0 0.0%	7 2.8%	1 4.8%	6 2.9%	14 2.8%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-5-2-6 教職課程の展開過程における教育委員会との交流状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①地域の教育委員会との定期的な意見交換の機会を制度化	42 61.8%	12 25.0%	114 29.6%	168 33.5%
②地域の教育委員会との人事交流を実施	25 36.8%	6 12.5%	44 11.4%	75 15.0%
③「教職実践演習」の企画を教育委員会と共同で実施	10 14.7%	10 20.8%	40 10.4%	60 12.0%
④特段の交流の機会はない	14 20.6%	17 35.4%	142 36.9%	173 34.5%
⑤その他	14 20.6%	12 25.0%	78 20.3%	104 20.8%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-5-2-6 教職課程の展開過程における教育委員会との交流状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①地域の教育委員会との定期的な意見交換の機会を制度化	54 24.5%	65 39.4%	27 48.2%	22 36.7%	168 33.5%
②地域の教育委員会との人事交流を実施	24 10.9%	29 17.6%	10 17.9%	12 20.0%	75 15.0%
③「教職実践演習」の企画を教育委員会と共同で実施	20 9.1%	21 12.7%	12 21.4%	7 11.7%	60 12.0%
④特段の交流の機会はない	91 41.4%	49 29.7%	13 23.2%	20 33.3%	173 34.5%
⑤その他	50 22.7%	33 20.0%	9 16.1%	12 20.0%	104 20.8%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-5-2-6 教職課程の展開過程における教育委員会との交流状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①地域の教育委員会との定期的な意見交換の機会を制度化	3 17.6%	64 25.2%	5 23.8%	96 45.9%	168 33.5%
②地域の教育委員会との人事交流を実施	2 11.8%	30 11.8%	2 9.5%	41 19.6%	75 15.0%
③「教職実践演習」の企画を教育委員会と共同で実施	4 23.5%	23 9.1%	0 0.0%	33 15.8%	60 12.0%
④特段の交流の機会はない	5 29.4%	101 39.8%	12 57.1%	55 26.3%	173 34.5%
⑤その他	5 29.4%	56 22.0%	1 4.8%	42 20.1%	104 20.8%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-5-3-1 授業アンケートが教職課程履修者の資質・能力の向上を意図した内容になっているか(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. 教職課程履修者の向上を意図した内容となっている	9 13.2%	2 4.2%	21 5.5%	32 6.4%
2. 教職課程に特化したアンケートは行っていないが、学部等の科目共通アンケートの内容は教職課程履修者の向上も意図した内容となっている	20 29.4%	13 27.1%	125 32.6%	158 31.7%
3. 学部等の科目共通アンケートは、教職課程履修者の向上を特に意図したものではない	36 52.9%	32 66.7%	232 60.6%	300 60.1%
4. その他	3 4.4%	1 2.1%	5 1.3%	9 1.8%
計	68 100.0%	48 100.0%	383 100.0%	499 100.0%

Q3-5-3-1 授業アンケートが教職課程履修者の資質・能力の向上を意図した内容になっているか(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 教職課程履修者の向上を意図した内容となっている	17 7.8%	8 4.9%	2 3.6%	5 8.3%	32 6.4%
2. 教職課程履修者に特化したアンケートは行っていないが、学部等の科目共通アンケートの内容は教職課程履修者の向上も意図した内容となっている	60 27.4%	54 32.9%	21 37.5%	23 38.3%	158 31.7%
3. 学部等の科目共通アンケートは、教職課程履修者の向上を特に意図したものではない	137 62.6%	99 60.4%	33 58.9%	31 51.7%	300 60.1%
4. その他	5 2.3%	3 1.8%	0 0.0%	1 1.7%	9 1.8%
計	219 100.0%	164 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	499 100.0%

Q3-5-3-1 授業アンケートが教職課程履修者の資質・能力の向上を意図した内容になっているか(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 教職課程履修者の向上を意図した内容となっている	2 11.8%	17 6.7%	1 4.8%	12 5.8%	32 6.4%
2. 教職課程履修者に特化したアンケートは行っていないが、学部等の科目共通アンケートの内容は教職課程履修者の向上も意図した内容となっている	6 35.3%	70 27.7%	7 33.3%	75 36.1%	158 31.7%
3. 学部等の科目共通アンケートは、教職課程履修者の向上を特に意図したものである	9 52.9%	161 63.6%	13 61.9%	117 56.3%	300 60.1%
4. その他	0 0.0%	5 2.0%	0 0.0%	4 1.9%	9 1.8%
計	17 100.0%	253 100.0%	21 100.0%	208 100.0%	499 100.0%

Q3-5-3-2 授業アンケート結果が教職課程の教育内容・方法の改善・向上に寄与している状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①結果を教員が個別に閲覧することにより、教育内容・方法の改善・充実に寄与	53 77.9%	36 75.0%	280 72.7%	369 73.7%
②結果はFD活動等を通じ、教育内容・方法の改善・充実に寄与	20 29.4%	13 27.1%	121 31.4%	154 30.7%
③結果を教育内容・方法の改善に連結させるための取組は不十分	13 19.1%	11 22.9%	74 19.2%	98 19.6%
④その他	2 2.9%	1 2.1%	7 1.8%	10 2.0%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-5-3-2 授業アンケート結果が教職課程の教育内容・方法の改善・向上に寄与している状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①結果を教員が個別に閲覧することにより、教育内容・方法の改善・充実に寄与	169 76.8%	117 70.9%	42 75.0%	41 68.3%	369 73.7%
②結果はFD活動等を通じ、教育内容・方法の改善・充実に寄与	68 30.9%	46 27.9%	14 25.0%	26 43.3%	154 30.7%
③結果を教育内容・方法の改善に連結させるための取組は不十分	36 16.4%	44 26.7%	10 17.9%	8 13.3%	98 19.6%
④その他	4 1.8%	4 2.4%	1 1.8%	1 1.7%	10 2.0%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-5-3-2 授業アンケート結果が教職課程の教育内容・方法の改善・向上に寄与している状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①結果を教員が個別に閲覧することにより、教育内容・方法の改善・充実に寄与	15 88.2%	192 75.6%	16 76.2%	146 69.9%	369 73.7%
②結果はFD活動等を通じ、教育内容・方法の改善・充実に寄与	5 29.4%	72 28.3%	6 28.6%	71 34.0%	154 30.7%
③結果を教育内容・方法の改善に連結させるための取組は不十分	1 5.9%	47 18.5%	3 14.3%	47 22.5%	98 19.6%
④その他	0 0.0%	5 2.0%	1 4.8%	4 1.9%	10 2.0%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-5-3-3 学力自己診断票など、学生が学力向上度を自己診断する仕組みの導入状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. 教職実践演習の履修カルテに加え、ラーニング・アウトカムの達成状況を自己診断させ、それを教員がアドバイスし次のステップにつなげる仕組みを導入・運用	14 20.6%	4 8.3%	54 14.2%	72 14.5%
2. 教職実践演習の履修カルテに加え、ラーニング・アウトカムの達成状況の振り返りを自身にさせる仕組みを導入	21 30.9%	12 25.0%	95 24.9%	128 25.8%
3. 教職実践演習の履修カルテ以外に達成度を振り返らせる仕組みなし	31 45.6%	29 60.4%	227 59.6%	287 57.7%
4. その他	2 2.9%	3 6.3%	5 1.3%	10 2.0%
計	68 100.0%	48 100.0%	381 100.0%	497 100.0%

Q3-5-3-3 学力自己診断票など、学生が学力向上度を自己診断する仕組みの導入状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 教職実践演習の履修カルテに加え、ラーニング・アウトカムの達成状況を自己診断させ、それを教員がアドバイスし次のステップにつなげる仕組みを導入・運用	30 13.8%	26 15.9%	7 12.7%	9 15.0%	72 14.5%
2. 教職実践演習の履修カルテに加え、ラーニング・アウトカムの達成状況の振り返りを自身にさせる仕組みを導入	57 26.1%	47 28.7%	14 25.5%	10 16.7%	128 25.8%
3. 教職実践演習の履修カルテ以外に達成度を振り返らせる仕組みなし	126 57.8%	88 53.7%	33 60.0%	40 66.7%	287 57.7%
4. その他	5 2.3%	3 1.8%	1 1.8%	1 1.7%	10 2.0%
計	218 100.0%	164 100.0%	55 100.0%	60 100.0%	497 100.0%

Q3-5-3-3 学力自己診断票など、学生が学力向上度を自己診断する仕組みの導入状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 教職実践演習の履修カルテに加え、ラーニング・アウトカムの達成状況を自己診断させ、それを教員がアドバイスし次のステップにつなげる仕組みを導入・運用	2 11.8%	34 13.5%	2 10.0%	34 16.3%	72 14.5%
2. 教職実践演習の履修カルテに加え、ラーニング・アウトカムの達成状況の振り返りを自身にさせる仕組みを導入	3 17.6%	59 23.4%	10 50.0%	56 26.9%	128 25.8%
3. 教職実践演習の履修カルテ以外に達成度を振り返らせる仕組みなし	11 64.7%	152 60.3%	8 40.0%	116 55.8%	287 57.7%
4. その他	1 5.9%	7 2.8%	0 0.0%	2 1.0%	10 2.0%
計	17 100.0%	252 100.0%	20 100.0%	208 100.0%	497 100.0%

Q3-5-4-1 教職課程履修者の教職への意欲・適性や知識・能力の検証方法(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①各学生の学習ポートフォリオを定期的に検証する中で必要な指導を実施	32 47.1%	15 31.3%	106 27.5%	153 30.5%
②学生と教員が定期的に面談する機会を制度化し、そこで教員が学生の意欲等を検証	25 36.8%	15 31.3%	150 39.0%	190 37.9%
③試験等以外に特段の検証機会は制度化していない	23 33.8%	22 45.8%	151 39.2%	196 39.1%
④その他	7 10.3%	3 6.3%	40 10.4%	50 10.0%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-5-4-1 教職課程履修者の教職への意欲・適性や知識・能力の検証方法（免許状取得率別）

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①各学生の学習ポートフォリオを定期的に検証する中で必要な指導を実施	62 28.2%	56 33.9%	13 23.2%	22 36.7%	153 30.5%
②学生と教員が定期的に面談する機会を制度化し、そこで教員が学生の意欲等を検証	69 31.4%	67 40.6%	26 46.4%	28 46.7%	190 37.9%
③試験等以外に特段の検証機会は制度化していない	90 40.9%	63 38.2%	22 39.3%	21 35.0%	196 39.1%
④その他	31 14.1%	11 6.7%	6 10.7%	2 3.3%	50 10.0%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-5-4-1 教職課程履修者の教職への意欲・適性や知識・能力の検証方法（免許状種類別）

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①各学生の学習ポートフォリオを定期的に検証する中で必要な指導を実施	5 29.4%	69 27.2%	5 23.8%	74 35.4%	153 30.5%
②学生と教員が定期的に面談する機会を制度化し、そこで教員が学生の意欲等を検証	9 52.9%	74 29.1%	8 38.1%	99 47.4%	190 37.9%
③試験等以外に特段の検証機会は制度化していない	6 35.3%	112 44.1%	8 38.1%	70 33.5%	196 39.1%
④その他	1 5.9%	29 11.4%	1 4.8%	19 9.1%	50 10.0%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-5-4-2 教職への就職率等を上げるための対策（国・公・私・立別）

	国	公	私	計
①教員採用選考試験出題傾向等の調査をもとに、教職担当教員が組織的に受験指導を実施	15 22.1%	8 16.7%	102 26.5%	125 25.0%
②熱意ある教員が、教員採用選考試験を意識した、個別学生への学習指導を実施	36 52.9%	36 75.0%	310 80.5%	382 76.2%
③外部講師を招いて教員採用選考試験対策講座を強化	36 52.9%	19 39.6%	208 54.0%	263 52.5%
④教員採用に関する情報を事務担当者のもとで収集・整理し積極的に開示	40 58.8%	20 41.7%	234 60.8%	294 58.7%
⑤特に行っていない	8 11.8%	3 6.3%	11 2.9%	22 4.4%
⑥その他	14 20.6%	3 6.3%	33 8.6%	50 10.0%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-5-4-2 教職への就職率等を上げるための対策(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①教員採用選考試験出題傾向等の調査をもとに、教職担当教員が組織的に受験指導を実施	33 15.0%	51 30.9%	18 32.1%	23 38.3%	125 25.0%
②熱意ある教員が、教員採用選考試験を意識した、個別学生への学習指導を実施	159 72.3%	135 81.8%	40 71.4%	48 80.0%	382 76.2%
③外部講師を招いて教員採用選考試験対策講座を強化	79 35.9%	103 62.4%	36 64.3%	45 75.0%	263 52.5%
④教員採用に関する情報を事務担当者のもとで収集・整理し積極的に開示	112 50.9%	100 60.6%	36 64.3%	46 76.7%	294 58.7%
⑤特に行っていない	15 6.8%	4 2.4%	2 3.6%	1 1.7%	22 4.4%
⑥その他	17 7.7%	17 10.3%	7 12.5%	9 15.0%	50 10.0%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-5-4-2 教職への就職率等を上げるための対策(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①教員採用選考試験出題傾向等の調査をもとに、教職担当教員が組織的に受験指導を実施	8 47.1%	41 16.1%	5 23.8%	71 34.0%	125 25.0%
②熱意ある教員が、教員採用選考試験を意識した、個別学生への学習指導を実施	11 64.7%	192 75.6%	12 57.1%	167 79.9%	382 76.2%
③外部講師を招いて教員採用選考試験対策講座を強化	12 70.6%	94 37.0%	4 19.0%	153 73.2%	263 52.5%
④教員採用に関する情報を事務担当者のもとで収集・整理し積極的に開示	11 64.7%	131 51.6%	5 23.8%	147 70.3%	294 58.7%
⑤特に行っていない	0 0.0%	16 6.3%	3 14.3%	3 1.4%	22 4.4%
⑥その他	0 0.0%	20 7.9%	3 14.3%	27 12.9%	50 10.0%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-5-5-1 教育実習後の学生の教職への意欲や職責意識を高め、理論と実務とをつなげる場としての「教職実践演習」の機能状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. 十分に機能している	35 52.2%	27 56.3%	134 35.1%	196 39.4%
2. 概ね機能している	29 43.3%	20 41.7%	227 59.4%	276 55.5%
3. あまり機能しているとはいえない	2 3.0%	0 0.0%	15 3.9%	17 3.4%
4. その他	1 1.5%	1 2.1%	6 1.6%	8 1.6%
計	67 100.0%	48 100.0%	382 100.0%	497 100.0%

Q3-5-5-1 教育実習後の学生の教職への意欲や職責意識を高め、理論と実務とをつなげる場としての「教職実践演習」の機能状況（免許状取得率別）

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 十分に機能している	76 34.9%	78 47.6%	18 32.7%	24 40.0%	196 39.4%
2. 概ね機能している	124 56.9%	82 50.0%	34 61.8%	36 60.0%	276 55.5%
3. あまり機能しているとはいえない	11 5.0%	3 1.8%	3 5.5%	0 0.0%	17 3.4%
4. その他	7 3.2%	1 0.6%	0 0.0%	0 0.0%	8 1.6%
計	218 100.0%	164 100.0%	55 100.0%	60 100.0%	497 100.0%

Q3-5-5-1 教育実習後の学生の教職への意欲や職責意識を高め、理論と実務とをつなげる場としての「教職実践演習」の機能状況（免許状種類別）

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 十分に機能している	9 52.9%	91 36.1%	7 35.0%	89 42.8%	196 39.4%
2. 概ね機能している	7 41.2%	145 57.5%	9 45.0%	115 55.3%	276 55.5%
3. あまり機能しているとはいえない	0 0.0%	12 4.8%	1 5.0%	4 1.9%	17 3.4%
4. その他	1 5.9%	4 1.6%	3 15.0%	0 0.0%	8 1.6%
計	17 100.0%	252 100.0%	20 100.0%	208 100.0%	497 100.0%

Q3-5-5-2 学生の成長の軌跡を学生、教員双方で共有し検証できる仕組みとしての「履修カルテ」の機能状況（国・公・私・立別）

	国	公	私	計
1. 適切に機能している	31 46.3%	18 37.5%	97 25.4%	146 29.4%
2. 概ね機能している	28 41.8%	22 45.8%	217 56.8%	267 53.7%
3. 形骸化している観がある	6 9.0%	7 14.6%	61 16.0%	74 14.9%
4. その他	2 3.0%	1 2.1%	7 1.8%	10 2.0%
計	67 100.0%	48 100.0%	382 100.0%	497 100.0%

Q3-5-5-2 学生の成長の軌跡を学生、教員双方で共有し検証できる仕組みとしての「履修カルテ」の機能状況（免許状取得率別）

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 適切に機能している	55 25.2%	58 35.4%	15 27.3%	18 30.0%	146 29.4%
2. 概ね機能している	119 54.6%	85 51.8%	29 52.7%	34 56.7%	267 53.7%
3. 形骸化している観がある	38 17.4%	19 11.6%	9 16.4%	8 13.3%	74 14.9%
4. その他	6 2.8%	2 1.2%	2 3.6%	0 0.0%	10 2.0%
計	218 100.0%	164 100.0%	55 100.0%	60 100.0%	497 100.0%

Q3-5-5-2 学生の成長の軌跡を学生、教員双方で共有し検証できる仕組みとしての「履修カルテ」の機能状況（免許状種類別）

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 適切に機能している	8 47.1%	69 27.4%	5 25.0%	64 30.8%	146 29.4%
2. 概ね機能している	7 41.2%	138 54.8%	9 45.0%	113 54.3%	267 53.7%
3. 形骸化している観がある	1 5.9%	42 16.7%	3 15.0%	28 13.5%	74 14.9%
4. その他	1 5.9%	3 1.2%	3 15.0%	3 1.4%	10 2.0%
計	17 100.0%	252 100.0%	20 100.0%	208 100.0%	497 100.0%

Q3-6-1 教職課程を履修している学生が直面している教育上の課題に対する支援体制（国・公・私・立別）

	国	公	私	計
①教職協働の学習/教育支援組織が対応	33 48.5%	13 27.1%	193 50.1%	239 47.7%
②教員が個別に対応	59 86.8%	47 97.9%	360 93.5%	466 93.0%
③教職課程担当の事務組織が個別に対応	51 75.0%	35 72.9%	281 73.0%	367 73.3%
④そうした支援組織は特設していない	2 2.9%	0 0.0%	1 0.3%	3 0.6%
⑤その他	7 10.3%	2 4.2%	13 3.4%	22 4.4%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-6-1 教職課程を履修している学生が直面している教育上の課題に対する支援体制（免許状取得率別）

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①教職協働の学習/教育支援組織が対応	75 34.1%	89 53.9%	38 67.9%	37 61.7%	239 47.7%
②教員が個別に対応	209 95.0%	148 89.7%	51 91.1%	58 96.7%	466 93.0%
③教職課程担当の事務組織が個別に対応	175 79.5%	115 69.7%	37 66.1%	40 66.7%	367 73.3%
④そうした支援組織は特設していない	1 0.5%	2 1.2%	0 0.0%	0 0.0%	3 0.6%
⑤その他	10 4.5%	7 4.2%	2 3.6%	3 5.0%	22 4.4%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-6-1 教職課程を履修している学生が直面している教育上の課題に対する支援体制（免許状種類別）

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①教職協働の学習/教育支援組織が対応	8 47.1%	91 35.8%	6 28.6%	134 64.1%	239 47.7%
②教員が個別に対応	17 100.0%	241 94.9%	19 90.5%	189 90.4%	466 93.0%
③教職課程担当の事務組織が個別に対応	8 47.1%	198 78.0%	8 38.1%	153 73.2%	367 73.3%
④そうした支援組織は特設していない	0 0.0%	2 0.8%	1 4.8%	0 0.0%	3 0.6%
⑤その他	1 5.9%	9 3.5%	0 0.0%	12 5.7%	22 4.4%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-6-2 上記支援組織における学生からの相談内容(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①教職課程の履修や学習に関する相談	65 95.6%	48 100.0%	373 96.9%	486 97.0%
②将来の就職・進路に関する相談	59 86.8%	45 93.8%	369 95.8%	473 94.4%
③心身の健康についての相談	33 48.5%	27 56.3%	198 51.4%	258 51.5%
④学外でのボランティア体験活動に関する相談	41 60.3%	28 58.3%	281 73.0%	350 69.9%
⑤その他	1 1.5%	1 2.1%	2 0.5%	4 0.8%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-6-2 上記支援組織における学生からの相談内容(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①教職課程の履修や学習に関する相談	214 97.3%	159 96.4%	54 96.4%	59 98.3%	486 97.0%
②将来の就職・進路に関する相談	208 94.5%	157 95.2%	51 91.1%	57 95.0%	473 94.4%
③心身の健康についての相談	113 51.4%	89 53.9%	26 46.4%	30 50.0%	258 51.5%
④学外でのボランティア体験活動に関する相談	147 66.8%	112 67.9%	42 75.0%	49 81.7%	350 69.9%
⑤その他	3 1.4%	1 0.6%	0 0.0%	0 0.0%	4 0.8%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-6-2 上記支援組織における学生からの相談内容(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①教職課程の履修や学習に関する相談	17 100.0%	246 96.9%	19 90.5%	204 97.6%	486 97.0%
②将来の就職・進路に関する相談	17 100.0%	238 93.7%	20 95.2%	198 94.7%	473 94.4%
③心身の健康についての相談	9 52.9%	129 50.8%	13 61.9%	107 51.2%	258 51.5%
④学外でのボランティア体験活動に関する相談	17 100.0%	163 64.2%	8 38.1%	162 77.5%	350 69.9%
⑤その他	0 0.0%	2 0.8%	2 9.5%	0 0.0%	4 0.8%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-6-3 教職志願者の個性や就職希望先などに対応させたキャリア支援体制の構築・運用状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①教職協働の学習/教育支援組織が、進路選択に関する相談や情報提供を実施	47 69.1%	14 29.2%	224 58.2%	285 56.9%
②教職協働の学習/教育支援組織が外部講師を招請し、教員採用選考試験への準備を整えたり説明会を開催	40 58.8%	16 33.3%	183 47.5%	239 47.7%
③個々の教員が教員採用選考試験のための受験指導を含むキャリア支援を行うなど組織的体制を確立	18 26.5%	29 60.4%	246 63.9%	293 58.5%
④その他	12 17.6%	6 12.5%	34 8.8%	52 10.4%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-6-3 教職志願者の個性や就職希望先などに対応させたキャリア支援体制の構築・運用状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①教職協働の学習/教育支援組織が、進路選択に関する相談や情報提供を実施	94 42.7%	101 61.2%	42 75.0%	48 80.0%	285 56.9%
②教職協働の学習/教育支援組織が外部講師を招請し、教員採用選考試験への準備を整えたり説明会を開催	77 35.0%	87 52.7%	32 57.1%	43 71.7%	239 47.7%
③個々の教員が教員採用選考試験のための受験指導を含むキャリア支援を行うなど組織的体制を確立	121 55.0%	101 61.2%	35 62.5%	36 60.0%	293 58.5%
④その他	34 15.5%	12 7.3%	3 5.4%	3 5.0%	52 10.4%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-6-3 教職志願者の個性や就職希望先などに対応させたキャリア支援体制の構築・運用状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①教職協働の学習/教育支援組織が、進路選択に関する相談や情報提供を実施	11 64.7%	111 43.7%	3 14.3%	160 76.6%	285 56.9%
②教職協働の学習/教育支援組織が外部講師を招請し、教員採用選考試験への準備を整えたり説明会を開催	8 47.1%	92 36.2%	2 9.5%	137 65.6%	239 47.7%
③個々の教員が教員採用選考試験のための受験指導を含むキャリア支援を行うなど組織的体制を確立	12 70.6%	144 56.7%	12 57.1%	125 59.8%	293 58.5%
④その他	1 5.9%	32 12.6%	4 19.0%	15 7.2%	52 10.4%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-7-1 教職課程の全学的なマネジメント体制(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①教職課程センターといった全学的な独立の組織を設置	18 26.5%	7 14.6%	154 40.0%	179 35.7%
②全学教職課程運営委員会といった全学的な会議体を設置	53 77.9%	37 77.1%	302 78.4%	392 78.2%
③各教職課程に組織された委員会がその責任において同課程を運営	21 30.9%	5 10.4%	80 20.8%	106 21.2%
④全学的な組織は設けず、各学部・学科等がその責任において教職課程を運営	9 13.2%	6 12.5%	31 8.1%	46 9.2%
⑤その他	1 1.5%	2 4.2%	9 2.3%	12 2.4%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-7-1 教職課程の全学的なマネジメント体制(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①教職課程センターといった全学的な独立の組織を設置	67 30.5%	67 40.6%	25 44.6%	20 33.3%	179 35.7%
②全学教職課程運営委員会といった全学的な会議体を設置	175 79.5%	129 78.2%	41 73.2%	47 78.3%	392 78.2%
③各教職課程に組織された委員会がその責任において同課程を運営	33 15.0%	45 27.3%	16 28.6%	12 20.0%	106 21.2%
④全学的な組織は設けず、各学部・学科等がその責任において教職課程を運営	23 10.5%	12 7.3%	7 12.5%	4 6.7%	46 9.2%
⑤その他	8 3.6%	4 2.4%	0 0.0%	0 0.0%	12 2.4%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-7-1 教職課程の全学的なマネジメント体制(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①教職課程センターといった全学的な独立の組織を設置	5 29.4%	68 26.8%	2 9.5%	104 49.8%	179 35.7%
②全学教職課程運営委員会といった全学的な会議体を設置	7 41.2%	203 79.9%	9 42.9%	173 82.8%	392 78.2%
③各教職課程に組織された委員会がその責任において同課程を運営	5 29.4%	43 16.9%	6 28.6%	52 24.9%	106 21.2%
④全学的な組織は設けず、各学部・学科等がその責任において教職課程を運営	5 29.4%	19 7.5%	8 38.1%	14 6.7%	46 9.2%
⑤その他	0 0.0%	8 3.1%	1 4.8%	3 1.4%	12 2.4%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-7-2 教職課程センターの組織体制(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①専任教員により運営	9 50.0%	3 42.9%	117 76.0%	129 72.1%
②兼任・兼任教員により運営	13 72.2%	5 71.4%	55 35.7%	73 40.8%
③専任職員を配置	7 38.9%	4 57.1%	100 64.9%	111 62.0%
④非常勤職員を配置	10 55.6%	2 28.6%	45 29.2%	57 31.8%
⑤その他	5 27.8%	0 0.0%	10 6.5%	15 8.4%
Q3-7-1で①と回答した数	18 100.0%	7 100.0%	154 100.0%	179 100.0%

Q3-7-2 教職課程センターの組織体制(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①専任教員により運営	56 83.6%	45 67.2%	13 52.0%	15 75.0%	129 72.1%
②兼任・兼任教員により運営	17 25.4%	30 44.8%	17 68.0%	9 45.0%	73 40.8%
③専任職員を配置	40 59.7%	43 64.2%	13 52.0%	15 75.0%	111 62.0%
④非常勤職員を配置	16 23.9%	21 31.3%	13 52.0%	7 35.0%	57 31.8%
⑤その他	4 6.0%	7 10.4%	2 8.0%	2 10.0%	15 8.4%
Q3-7-1で①と回答した数	67 100.0%	67 100.0%	25 100.0%	20 100.0%	179 100.0%

Q3-7-2 教職課程センターの組織体制(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①専任教員により運営	3 60.0%	53 77.9%	2 100.0%	71 68.3%	129 72.1%
②兼任・兼任教員により運営	3 60.0%	18 26.5%	0 0.0%	52 50.0%	73 40.8%
③専任職員を配置	2 40.0%	37 54.4%	1 50.0%	71 68.3%	111 62.0%
④非常勤職員を配置	1 20.0%	17 25.0%	0 0.0%	39 37.5%	57 31.8%
⑤その他	0 0.0%	6 8.8%	0 0.0%	9 8.7%	15 8.4%
Q3-7-1で①と回答した数	5 100.0%	68 100.0%	2 100.0%	104 100.0%	179 100.0%

Q3-7-3 教職課程センターの役割(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①全学教職課程のカリキュラムのコーディネート	15 83.3%	4 57.1%	117 76.0%	136 76.0%
②教育実習の協力校・指定校との協力・連携	9 50.0%	7 100.0%	124 80.5%	140 78.2%
③学校インターンシップやボランティアのコーディネート	8 44.4%	6 85.7%	111 72.1%	125 69.8%
④学生からの履修相談	11 61.1%	6 85.7%	139 90.3%	156 87.2%
⑤教員採用選考試験への対応	13 72.2%	5 71.4%	140 90.9%	158 88.3%
⑥教員免許状更新講習の企画・実施	9 50.0%	2 28.6%	86 55.8%	97 54.2%
⑦その他	3 16.7%	1 14.3%	8 5.2%	12 6.7%
Q3-7-1で①と回答した数	18 100.0%	7 100.0%	154 100.0%	179 100.0%

Q3-7-3 教職課程センターの役割(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①全学教職課程のカリキュラムのコーディネート	52 77.6%	57 85.1%	16 64.0%	11 55.0%	136 76.0%
②教育実習の協力校・指定校との協力・連携	58 86.6%	50 74.6%	16 64.0%	16 80.0%	140 78.2%
③学校インターンシップやボランティアのコーディネート	49 73.1%	40 59.7%	18 72.0%	18 90.0%	125 69.8%
④学生からの履修相談	60 89.6%	59 88.1%	19 76.0%	18 90.0%	156 87.2%
⑤教員採用選考試験への対応	58 86.6%	58 86.6%	23 92.0%	19 95.0%	158 88.3%
⑥教員免許状更新講習の企画・実施	39 58.2%	38 56.7%	11 44.0%	9 45.0%	97 54.2%
⑦その他	2 3.0%	6 9.0%	3 12.0%	1 5.0%	12 6.7%
Q3-7-1で①と回答した数	67 100.0%	67 100.0%	25 100.0%	20 100.0%	179 100.0%

Q3-7-3 教職課程センターの役割(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①全学教職課程のカリキュラムのコーディネート	0 0.0%	53 77.9%	2 100.0%	81 77.9%	136 76.0%
②教育実習の協力校・指定校との協力・連携	4 80.0%	56 82.4%	1 50.0%	79 76.0%	140 78.2%
③学校インターンシップやボランティアのコーディネート	4 80.0%	43 63.2%	1 50.0%	77 74.0%	125 69.8%
④学生からの履修相談	4 80.0%	62 91.2%	2 100.0%	88 84.6%	156 87.2%
⑤教員採用選考試験への対応	4 80.0%	58 85.3%	2 100.0%	94 90.4%	158 88.3%
⑥教員免許状更新講習の企画・実施	1 20.0%	34 50.0%	0 0.0%	62 59.6%	97 54.2%
⑦その他	0 0.0%	3 4.4%	0 0.0%	9 8.7%	12 6.7%
Q3-7-1で①と回答した数	5 100.0%	68 100.0%	2 100.0%	104 100.0%	179 100.0%

Q3-7-4 全学教職課程運営委員会の開催頻度(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
1. 年1回以下	6 11.3%	1 2.7%	12 4.0%	19 4.8%
2. 年2～3回	24 45.3%	17 45.9%	105 34.8%	146 37.2%
3. 年4～6回	11 20.8%	7 18.9%	95 31.5%	113 28.8%
4. 年7～10回	9 17.0%	8 21.6%	68 22.5%	85 21.7%
5. 年11回以上	5 9.4%	2 5.4%	36 11.9%	43 11.0%
Q3-7-1で②と回答した数	53 100.0%	37 100.0%	302 100.0%	392 100.0%

Q3-7-4 全学教職課程運営委員会の開催頻度(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
1. 年1回以下	9 5.1%	9 7.0%	0 0.0%	1 2.1%	19 4.8%
2. 年2～3回	66 37.7%	52 40.3%	19 46.3%	9 19.1%	146 37.2%
3. 年4～6回	59 33.7%	35 27.1%	10 24.4%	9 19.1%	113 28.8%
4. 年7～10回	30 17.1%	24 18.6%	10 24.4%	21 44.7%	85 21.7%
5. 年11回以上	15 8.6%	15 11.6%	4 9.8%	9 19.1%	43 11.0%
Q3-7-1で②と回答した数	175 100.0%	129 100.0%	41 100.0%	47 100.0%	392 100.0%

Q3-7-4 全学教職課程運営委員会の開催頻度(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
1. 年1回以下	0 0.0%	10 4.9%	0 0.0%	9 5.2%	19 4.8%
2. 年2～3回	2 28.6%	85 41.9%	7 77.8%	52 30.1%	146 37.2%
3. 年4～6回	2 28.6%	61 30.0%	0 0.0%	50 28.9%	113 28.8%
4. 年7～10回	2 28.6%	40 19.7%	1 11.1%	42 24.3%	85 21.7%
5. 年11回以上	1 14.3%	14 6.9%	1 11.1%	27 15.6%	43 11.0%
Q3-7-1で②と回答した数	7 100.0%	203 100.0%	9 100.0%	173 100.0%	392 100.0%

Q3-7-5 教職課程の運営における教員と職員の連携・協働状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①教員組織と事務組織が連携・協働して教職課程を運営	64 94.1%	41 85.4%	344 89.4%	449 89.6%
②教員主導で教職課程を運営	6 8.8%	7 14.6%	34 8.8%	47 9.4%
③学生指導等の基幹的な活動を除いてほとんどを事務組織が運営	2 2.9%	2 4.2%	22 5.7%	26 5.2%
④その他	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-7-5 教職課程の運営における教員と職員の連携・協働状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①教員組織と事務組織が連携・協働して教職課程を運営	195 88.6%	151 91.5%	52 92.9%	51 85.0%	449 89.6%
②教員主導で教職課程を運営	23 10.5%	14 8.5%	4 7.1%	6 10.0%	47 9.4%
③学生指導等の基幹的な活動を除いてほとんどを事務組織が運営	15 6.8%	5 3.0%	2 3.6%	4 6.7%	26 5.2%
④その他	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-7-5 教職課程の運営における教員と職員の連携・協働状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①教員組織と事務組織が連携・協働して教職課程を運営	13 76.5%	230 90.6%	15 71.4%	191 91.4%	449 89.6%
②教員主導で教職課程を運営	4 23.5%	19 7.5%	4 19.0%	20 9.6%	47 9.4%
③学生指導等の基幹的な活動を除いてほとんどを事務組織が運営	0 0.0%	17 6.7%	1 4.8%	8 3.8%	26 5.2%
④その他	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Q3-7-6 教職課程の運営を支援する事務スタッフの能力開発の実施状況(国・公・私・立別)

	国	公	私	計
①各教職課程を担う事務スタッフが横断的な体制で組織的にSDを展開	6 8.8%	1 2.1%	46 11.9%	53 10.6%
②教職課程毎に事務組織が独立した体制でSDを実施	1 1.5%	0 0.0%	11 2.9%	12 2.4%
③各種研修会への派遣など、その能力開発を個別職員毎に実施	41 60.3%	27 56.3%	292 75.8%	360 71.9%
④特段の措置は講じていない	24 35.3%	21 43.8%	73 19.0%	118 23.6%
⑤その他	1 1.5%	0 0.0%	8 2.1%	9 1.8%
本アンケート回答数合計	68 100.0%	48 100.0%	385 100.0%	501 100.0%

Q3-7-6 教職課程の運営を支援する事務スタッフの能力開発の実施状況(免許状取得率別)

	10%未満	10～30%未満	30～50%未満	50%以上	計
①各教職課程を担う事務スタッフが横断的な体制で組織的にSDを展開	20 9.1%	19 11.5%	6 10.7%	8 13.3%	53 10.6%
②教職課程毎に事務組織が独立した体制でSDを実施	5 2.3%	3 1.8%	3 5.4%	1 1.7%	12 2.4%
③各種研修会への派遣など、その能力開発を個別職員毎に実施	160 72.7%	115 69.7%	40 71.4%	45 75.0%	360 71.9%
④特段の措置は講じていない	48 21.8%	44 26.7%	13 23.2%	13 21.7%	118 23.6%
⑤その他	5 2.3%	1 0.6%	2 3.6%	1 1.7%	9 1.8%
本アンケート回答数合計	220 100.0%	165 100.0%	56 100.0%	60 100.0%	501 100.0%

Q3-7-6 教職課程の運営を支援する事務スタッフの能力開発の実施状況(免許状種類別)

	①幼小	②中高	③養護・栄養のみ	①+②	計
①各教職課程を担う事務スタッフが横断的な体制で組織的にSDを展開	5 29.4%	17 6.7%	0 0.0%	31 14.8%	53 10.6%
②教職課程毎に事務組織が独立した体制でSDを実施	0 0.0%	4 1.6%	1 4.8%	7 3.3%	12 2.4%
③各種研修会への派遣など、その能力開発を個別職員毎に実施	13 76.5%	187 73.6%	7 33.3%	153 73.2%	360 71.9%
④特段の措置は講じていない	2 11.8%	58 22.8%	11 52.4%	47 22.5%	118 23.6%
⑤その他	0 0.0%	4 1.6%	1 4.8%	4 1.9%	9 1.8%
本アンケート回答数合計	17 100.0%	254 100.0%	21 100.0%	209 100.0%	501 100.0%

Questionnaire: CAEP

1. In Washington D.C., are EPPs (Educator Preparation Providers) required to be accredited by CAEP?
2. Is whether EPPs are required to complete CAEP's accreditation by state or not considered to be a factor affecting the quality of EPPs?
3. Are EPPs in Washington D.C. always required to complete the CAEP program review in addition to the District of Columbia's approval?
4. CAEP started reviewing EPPs using new standards developed by CAEP in 2016. Approximately how many EPPs have you reviewed so far?
5. What percentage of a total of 1,300 EPPs nationwide seeks CAEP accreditation?
6. When designing the accreditation system for EPPs, how do you ensure the diversity of the accreditation to match the diversity of EPPs? Also, regarding the diversity of EPPs, what differences exist among EPPs that could lead to challenges?
7. We understand that EPPs can choose one of three pathways: (1) Inquiry Brief Pathway, (2) Selected Improvement Pathway, and (3) Transformation Initiative Pathway. Can you tell us the approximate percentage of each pathway that EPPs selected? Also, are there any common characteristics of EPPs that choose one pathway over the other two?
8. Standard 1.1.: What kind of consortium is InTASC, which developed the InTASC standards? What relationship does InTASC have with CAEP? How are the InTASC standards used other than incorporating into the CAEP standards?
9. Standard 1.3.: What relationship do SPA and NBPTS have with CAEP? How are the standards developed by SPA and NBPTS used other than incorporating into the

CAEP standards?

10. Overall Standard 3: In the U.S., how much emphasis is placed on the assurance and management of the quality of candidates from entry (admission) to exit (completion)?
11. Standard 4: Are universities and colleges able to collect enough evidence to conduct assessments using value-added measures?
12. Regarding Standard 4: What is the relationship between the impact of a program and the excellence of an EPP?
13. CAEP's new standards added Standard 3 and emphasize the program's impact stated in Standard 4. It appears that the new standards are more rigorous than the previous version. Can you share the background leading to the development of the new standards?
14. Standard 5 incorporates Standard 1 through 4, thus, does this mean that there is a special emphasis placed on Standard 5? Also, are universities and colleges able to meet the requirements of Standard 5? Have any issues emerged while assessing these standards? If so, can you share them with us?
15. What are the details of a formative review, which occurs prior to a site visit?
16. How are the 20 members of the CAEP Board of Directors selected? For example, are they recommended by relevant organizations? Can you explain how decisions are made?
17. Is there any special relationship between the CAEP Accreditation of EPPs and institutional accreditation done by region?

Questionnaire

1. Could you tell us the following information about your Educator Preparation Programs?
 - (1)Number of students (enrolled, registered, graduation, dropout)
 - (2)Number of faculty and staff
 - (3)Teacher employment rate
 - (4)Teacher turnover rate
 - (5)Registration rules
 - (6)Equipment and facilities
 - (7)Alliances and partnerships with other institutions (higher education institutions, schools, educational administration)
 - (8)Governance and management mechanisms
2. What is the purpose and significance of receiving the CAEP accreditation?
3. How is your schedule of receiving CAEP program review and accreditation?
4. How do you tackle Quality Assurance of Educator Preparation Programs? What kind of system and organization do you have for Quality Assurance of Educator Preparation Programs?
5. What kind of stakeholders do you involve in your program evaluation and improvement?
6. What kind of system and organization do you have for responding to a CAEP accreditation? Does the system and organization differ from those of regional accreditation?
7. In CAEP accreditation, you can choose one from three Pathways(1. Inquiry Brief Pathway, 2. Selected Improvement Pathway, 3. Transformation Initiative Pathway). Which Pathway did you choose? Why is that?
8. How do you use the results of CAEP accreditation to improve quality?
9. Please tell us about the characteristics of education in your Educator Preparation Programs. Also, how do you conduct your clinical practice?
10. CAEP new standard³ has raised the standard of candidate quality. How do you recruit students?
11. How do you tackle assessment of the student achievement? Also, regarding CAEP new standard⁴, how do you collect the evidence of Program Impact, especially the evidence of value-added assessment?

12. Since 2016, CAEP began accreditation with new standards. Have you already received the accreditation with CAEP new standard?

If you answered **YES** to the question above, please answer the following:

How is your accreditation results of Standard4 and Standard5?

If you answered **NO** to the question above, please answer the following:

Did you take any special measures to respond to the new standard?

13. What is the request and expectation from State Board of Education and Local School Boards for your Educator Preparation Programs?
14. Is there any relationship between the approval of State Board of Education and the accreditation of CAEP?
15. Does Local School Boards make reference to a result of CAEP accreditation?
16. What are the characteristics of your faculty? Also, what kind of policy regarding faculty recruitment and personnel do you have? For example, is there any non-academic faculty or staff member who has practical experiences?

教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究 訪問調査質問事項
(大学対象)

1. 貴大学の教職課程のプロフィール（教員規模、学生規模、分野、免許状授与数、教職採用者数など）・特色について確認させてください。
2. 貴大学の教職課程の目的・目標、育成を目指す教育像及び学生に求めるラーニング・アウトカムとはどのようなものですか。
3. 貴大学の教職課程における内部質保証の仕組みはどのようなものですか。内部質保証に関わる組織・体制、PDCAのスケジュール、指標類、改善等の成果についてご説明ください。
4. 貴大学の教職課程に関わる教職員のFD・SDにあたり、何を目指し、どのようなことを行っていますか。
5. 貴大学では、教育実習の指定校・協力校及び地域の教育委員会との協力関係をどのように築いていますか。
6. 貴大学における教職課程の全学的なマネジメント体制はどのようなになっていますか。
7. 政府が「教員の養成・採用・研修の一体改革」を進めようとするなかで、貴大学の「教員養成を担う教職課程」は、この動きにどう対応していますか。
8. 教職課程を対象とする「第三者評価」のあり方について、お考えをお聞かせください。
9. 貴大学における教職課程の質保証・向上に関わる特長的な取組には、どのようなものがありますか。
10. 教職課程の充実にあたり、国や評価機関に対する要望はありますか。

以上

アンケート調査協力大学一覧

本アンケート調査には、以下の501大学よりご回答をいただきました。ご協力に厚く御礼申し上げます。なお、以下の内容は、同調査実施時点の設置形態・大学名に基づいています。

国立大学

愛知教育大学	群馬大学	長崎大学
秋田大学	高知大学	名古屋大学
岩手大学	高崎玉大学	奈良教育大学
宇都宮大学	佐賀大学	奈良女子大学
愛媛大学	滋賀大学	鳴門教育大学
大分大学	静岡岡大学	一橋大学
大阪大学	島根大学	兵庫教育大学
大阪教育大学	信州大学	弘前大学
岡山大学	千葉大学	広島大学
小樽商科大学	筑波大学	福井大学
お茶の水女子大学	筑波技術大学	福岡教育大学
帯広畜産大学	電気通信大学	福島大学
香川大学	東京大学	北海道大学
鹿児島大学	東京外国語大学	北海道教育大学
金沢大学	東京海洋大学	三重大学
鹿屋体育大学	東京学芸大学	宮城教育大学
北見工業大学	東京藝術大学	室蘭工業大学
九州大学	東京工業大学	山形大学
九州工業大学	東京農工大学	山口大学
京都大学	東北大学	山梨大学
京都教育大学	徳島大学	琉球大学
京都工芸繊維大学	鳥取大学	和歌山大学
熊本大学	富山大学	

公立大学

愛知県立大学	群馬県立女子大学	都留文科大
愛知県立芸術大学	県立広島大学	長岡造形大学
会津大学	高知県立大学	名古屋市立大学
青森県立保健大学	高知工科大学	名寄市立大学
秋田県立大学	神戸市外国語大学	新潟県立大学
秋田公立美術大学	公立鳥取環境大学	兵庫県立大学
石川県立大学	国際教養大学	広島市立大学
大阪市立大学	埼玉県立大学	福井県立大学
大阪府立大学	滋賀県立大学	福岡県立大学
岡山県立大学	静岡岡県立大学	福岡女子大学
沖縄県立芸術大学	静岡文化芸術大学	福山市立大学
神奈川県立保健福祉大学	島根県立大学	宮崎公立大学
岐阜県立看護大学	下関市立大学	山形県立米沢栄養大
京都市立芸術大学	首都大学東京	山口県立大学
釧路公立大学	高崎経済大学	山梨県立大学
熊本県立大学	千葉県立保健医療大学	横浜市立大

私立大学

愛知大学
愛知学院大学
愛知学泉大学
愛知工業大学
愛知淑徳大学
愛知東邦大学
愛知みずほ大学
藍野大学
青森大学
青森中央学院大学
青山学院大学
旭川大学
麻布大学
亜細亜大学
跡見学園女子大学
石巻専修大学
茨城キリスト教大学
いわき明星大学
植草学園大学
上野学園大学
宇都宮共和大学
宇部フロンティア大学
江戸川大学
エリザベト音楽大学
桜花学園大学
追手門学院大学
桜美林大学
大阪青山大学
大阪大谷大学
大阪音楽大学
大阪学院大学
大阪観光大学
大阪経済大学
大阪経済法科大学
大阪芸術大学
大阪工業大学
大阪産業大学
大阪樟蔭女子大学
大阪商業大学
大阪女学院大学
大阪総合保育大学
大阪体育大学
大阪電気通信大学
大阪人間科学大学
大谷大学

大妻女子大学
岡山学院大学
岡山商科大学
岡山理科大学
沖縄縄大学
沖縄キリスト教学院大学
沖縄国際大学
学習院大学
鹿児島国際大学
鹿児島純心女子大学
神奈川大学
神奈川工科大学
金沢工業大学
鎌倉女子大学
川崎医療福祉大学
川村学園女子大学
関西西大学
関西外国語大学
関西国際大学
関西福祉科学大学
関西学院大学
環太平洋大学
関東学院大学
関東学園大学
畿央大学
北里大学
岐阜経済大学
岐阜聖徳学園大学
岐阜女子大学
九州栄養福祉大学
九州共立大学
九州国際大学
九州産業大学
九州保健福祉大学
九州ルーテル学院大学
共愛学園前橋国際大学
共栄大学
京都外国語大学
京都学園大学
京都華頂大学
京都光華女子大学
京都産業大学
京都女子大学
京都精華大学
京都造形芸術大学

京都橘大学
京都ノートルダム女子大学
京都文教大学
杏林大学
桐生大学
近畿大学
金城学院大学
国立音楽大学
熊本学園大学
倉敷芸術科学大学
くらしき作陽大学
久留米大学
久留米工業大学
敬愛大学
慶應義塾大学
恵泉女学園大学
敬和学園大学
工学院大学
皇學館大学
甲子園大学
甲南大学
甲南女子大学
神戸医療福祉大学
神戸海星女子学院大学
神戸学院大学
神戸芸術工科大学
神戸国際大学
神戸松蔭女子学院大学
神戸女学院大学
神戸女子大学
神戸親和女子大学
神戸常盤大学
高野山大学
郡山女子大学
國學院大學
国際医療福祉大学
国際基督教大学
国際武道大学
国士舘大学
こども教育宝仙大学
駒沢女子大学
駒澤大学
埼玉工業大学
嵯峨美術大学
相模女子大学

作新学院大学
札幌幌谷大学
札幌幌国学院大学
札幌陽学園大学
山志學館大学
至学館大学
四国大大学
静岡産業大学
静岡福祉大学
静岡理工科大学
至誠館大学
実践女子大学
実天王寺大学
四浦工業大学
芝就実大学
就修文大大学
秀明德大大学
淑順天堂大大学
尚綱大大学
尚綱学院大学
城西大大学
上智大大学
湘南工科大学
尚美学園大学
上武大大学
昭和音楽大学
昭和女子大学
昭女子栄養大学
白梅学園大学
白百合女子大学
仁愛大大学
杉野服飾大学
枳山女学園大学
駿河台大学
成安造形大学
成聖学院大学
聖カトリナ大学
聖蹊大大学
星槎道都大学
星城大大学
聖心女子大

清泉女学院大学
聖徳大大学
西南学院大学
西南女学院大学
聖路加国際大学
聖隷クリストファー大学
専修大大学
洗足学園音楽大学
仙台大大学
千里金蘭大大学
相愛大大学
創価大大学
崇城大大学
園田学園女子大学
第一工業大学
大正大大学
大同大大学
大東文化大大学
高崎健康福祉大学
高崎商科大大学
高松大大学
高拓殖大大学
多摩大大学
多摩美術大学
筑紫女学園大学
千歳科学技術大学
千葉科学大学
千葉経済大学
千葉工業大学
千葉商科大大学
中央大大学
中央学院大学
中央京大大学
中国学園大学
中部大大学
中部学院大学
鶴見大大学
帝京大大学
帝京科学大学
帝京平成大学
帝塚山大学
帝塚山学院大学
田園調布学園大学
天理大大学

東海大大学
東海学院大学
東海学園大学
東京医療保健大学
東京音楽大学
東京経済大学
東京工芸大学
東京国際大学
東京純心大学
東京情報大学
東京女子大学
東京女子医科大学
東京女子体育大学
東京神学大学
東京聖栄大学
東京成徳大学
東京造形大学
東京電機大学
東京都市大学
東京農業大学
東京薬科大学
東京理科大学
同志社大学
同志社女子大学
同邦大大学
同朋大大学
東邦音楽大学
桐朋学園大学
東北芸術工科大学
東北工業大学
東北生活文化大学
東北福祉大学
東北文教大学
東洋大大学
東洋英和女学院大学
東洋学園大学
常磐大大学
常磐会学園大学
徳島文理大学
常葉大大学
獨協大大学
富山国際大学
長崎外国語大学
長崎純心大学
長崎総合科学大

中 村 学 園 大 学
 名 古 屋 外 国 語 大 学
 名 古 屋 学 院 大 学
 名 古 屋 学 芸 大 学
 名 古 屋 経 済 大 学
 名 古 屋 造 形 大 学
 名 古 屋 文 理 大 学
 奈 良 大 学
 南 山 大 学
 新 潟 医 療 福 祉 大 学
 新 潟 工 科 大 学
 新 潟 青 陵 大 学
 新 潟 薬 科 大 学
 西 九 州 大 学
 西 日 本 工 業 大 学
 日 本 大 学
 日 本 経 済 大 学
 日 本 工 業 大 学
 日 本 社 会 事 業 大 学
 日 本 獣 医 生 命 科 学 大 学
 日 本 女 子 大 学
 日 本 女 子 体 育 大 学
 日 本 体 育 大 学
 日 本 福 祉 大 学
 日 本 文 化 大 学
 日 本 文 理 大 学
 人 間 環 境 大 学
 人 間 総 合 科 学 大 学
 ノー ス ア ジ ア 大 学
 ノー ト ル ダ ム 清 心 女 子 大 学
 白 鷗 大 学
 函 館 大 学
 羽 衣 国 際 大 学
 八 戸 工 業 大 学
 花 園 大 学
 阪 南 大 学
 東 日 本 国 際 大 学
 比 治 山 大 学
 姫 路 大 学

姫 路 獨 協 大 学
 兵 庫 大 学
 広 島 経 済 大 学
 広 島 工 業 大 学
 広 島 国 際 大 学
 広 島 国 際 学 院 大 学
 広 島 修 道 大 学
 広 島 女 学 院 大 学
 広 島 文 化 学 園 大 学
 広 島 文 教 女 子 大 学
 び わ こ 学 院 大 学
 び わ こ 成 蹊 ス ポー ツ 大 学
 プ ー ル 学 院 大 学
 フ ェ リ ス 女 学 院 大 学
 福 井 医 療 大 学
 福 井 工 業 大 学
 福 岡 大 学
 福 岡 工 業 大 学
 福 岡 女 学 院 大 学
 福 島 学 院 大 学
 福 山 大 学
 富 士 大 学
 藤 女 子 大 学
 文 化 学 園 大 学
 文 教 大 学
 文 京 学 院 大 学
 別 府 大 学
 法 政 大 学
 北 翔 大 学
 北 星 学 園 大 学
 北 陸 学 院 大 学
 北 海 学 園 大 学
 北 海 商 科 大 学
 北 海 道 医 療 大 学
 北 海 道 科 学 大 学
 北 海 道 情 報 大 学
 北 海 道 文 教 大 学
 松 本 大 学
 松 山 大 学

身 延 山 大 学
 美 作 大 学
 宮 城 学 院 女 子 大 学
 武 庫 川 女 子 大 学
 武 蔵 野 大 学
 武 蔵 野 音 楽 大 学
 武 蔵 野 学 院 大 学
 武 蔵 野 美 術 大 学
 明 海 大 学
 明 治 大 学
 明 治 学 院 大 学
 名 城 大 学
 明 星 大 学
 目 白 大 学
 桃 山 学 院 大 学
 盛 岡 大 学
 森 ノ 宮 医 療 大 学
 安 田 女 子 大 学
 山 口 学 芸 大 学
 大 和 大 学
 大 山 梨 英 和 大 学
 山 梨 学 院 大 学
 横 浜 商 科 大 学
 横 浜 創 英 大 学
 横 浜 美 術 大 学
 横 浜 薬 科 大 学
 酪 農 学 園 大 学
 立 教 大 学
 立 正 大 学
 立 命 館 大 学
 龍 谷 大 学
 流 通 科 学 大 学
 流 通 経 済 大 学
 麗 澤 大 学
 和 光 大 学
 稚 内 北 星 学 園 大 学
 和 洋 女 子 大 学

高等教育のあり方研究会名簿

(2018 (平成30) 年 3 月12日現在)

職名	氏名	所属機関
座 長	鈴 木 典 比 古	国 際 教 養 大 学
調査研究員	生 和 秀 敏	大 学 基 準 協 会
〃	羽 田 貴 史	東 北 大 学
〃	早 田 幸 政	中 央 大 学
〃	山 田 礼 子	同 志 社 大 学
〃	山 本 眞 一	桜 美 林 大 学

任期：2016 (平成28) 6 月 1 日 ～ 2019 (平成31) 年 3 月31日

高等教育のあり方研究会

教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究部会名簿

(2018 (平成30) 年 3 月12日現在)

職名	氏名	所属機関	
部会長	早 田 幸 政	中 央 大 学	※
委 員	大 佐 古 紀 雄	育 英 短 期 大 学	※
〃	小 野 勝 士	龍 谷 大 学	※
〃	工 藤 潤	大 学 基 準 協 会	※
〃	高 旗 浩 志	岡 山 大 学	※
〃	藤 井 穂 高	筑 波 大 学	※
〃	前 田 早 苗	千 葉 大 学	
〃	向 井 正 博	大 阪 府	
〃	八 尾 坂 修	元 九 州 大 学	
〃	渡 邊 恵 子	国 立 教 育 政 策 研 究 所	※
協力者	西 田 恵 二	大 阪 府	

任期：2017 (平成29) 6 月 1 日 ～ 2018 (平成30) 年 3 月31日

※印はワーキング・グループ委員

教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究報告書

2018（平成 30）年 3 月 30 日

編 集 兼	公益財団法人 大 学 基 準 協 会
発 行 人	事務局長 工 藤 潤
	〒162-0842 東京都新宿区市谷砂土原町 2-7-13
	T E L (03) 6228-1315 F A X (03) 3260-3667
印 刷	日本印刷株式会社
