

教員養成フラッグシップ大学 構想調書

大学等名：北海道教育大学

構想の テーマ	「令和の日本型学校教育」に対応した“実践”と“理論”のスパイラル型教職コアカリキュラムの構築 – “探究的・省察的実践家”としての教員の養成–
------------	---

1. はじめに

北海道教育大学（以下「本学」という。）は、現在5都市（札幌、旭川、釧路、函館、岩見沢）にキャンパスを有する教員養成大学として、広大な北海道における教員養成の拠点を担っている。

大学院は、教育学研究科として、2課程2専攻（修士課程、学校臨床心理専攻；専門職学位課程、高度教職実践専攻）を持っている。高度教職実践専攻では、地域が求める実践力と課題解決力を身に付けた高度な専門職を養成するために機能強化を図り、令和3年度から新体制でのスタートを切った。この専攻は、北海道唯一の教職大学院として、今後も高度な専門職の養成に責任を負うこととしている。

附属学校については、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校及び特別支援学校を有し、大学と一体となって教育実習や教育現場の課題解決に取り組んでいる。近年は、GIGAスクール構想の実現に向けた公立学校への実践事例の発信にいち早く取り組み、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、いかにICTを効果的に活用していくかなど、その成果を本学の「未来の学び協創研究センター」とともに全国に発信している。

本学は、これまでの実績を礎に、教育委員会及び教育現場、関連企業等と築き上げてきた連携関係を生かすとともに、本学が開発した「教育実践力向上CBT（Computer Based Training）」を活用した省察科目を教育課程に明確に位置づけることで、「理論と実践の往還」を実質化する新たな教員養成コアカリキュラムを先導的に構築し、「令和の日本型学校教育」の実現と我が国の教員養成の質的向上を牽引するため、「教員養成フラッグシップ大学」への申請を行うものである。

2. 構想の背景

2-1. 本学における教員養成とそれを支える取組

本学は、「実践型カリキュラムへの転換」を目指して、これまでにいくつかの試みを行ってきた。体験的活動を重視して「教育フィールド研究」という教育体験活動を授業として立ち上げたこともその一つであり、「学校臨床研究」というアクティブ・ラーニング型の授業を開発したこともそのことに通じるものである。（詳細は2-2-1.、2-2-3.）

また、教育実習をより有効な活動にするために「教育実習前CBT」を開発し、教育実践に必要な最低限の基本知識と技能を身に付けているかどうかについて実習前に検定してきた。この教育実習前CBTは、現在「教育実践力向上CBT」と名を改め、検定に用いるだけでなく、学校現場に生ずる実践上の課題を学生に把握させて、それに対し多様な対応方法があることに気付かせる教材とする作業を進めている。なお、本構想調書においては、「教育実習前CBT」と「教育実践力向上CBT」の両者を区別することなく「教育実践力向上CBT」と表記する。本CBTについては、現在、学級経営等8領域に約1,200問用意しており、基礎編、応用編及び発展編に分けて、e-learning教材としても使用する。（詳細は2-2-2.）

実習・体験活動を積極的に取り入れるという観点から、教員を養成する上で貴重な体験になることが分かってきたものとして、「へき地校体験実習」がある。へき地校における小規模な教育環境の中で、学生は、子ども一人一人を理解する方法を身に付けてその重要性に気づき、協働的な学びを補助する経験を積むとともに、学校・地域・家庭がともに子どもの成長に携わっている実態を見ている。これらの経験は、教育の意味や教師の在り方を考え、教師としての自信を深めていく機会としても大きな意味を持つ体験となっている。（詳細は2-2-4.）

本学は、学生の教育を担う大学教員の教員養成担当者としての資質向上にも努めてきた。すなわち全ての大学教員に学校現場でのFD研修を義務付けた。これは、教育現場から新たな研究の種を拾い上げることを意図している。つまり全ての教員が教育実践につながる臨床的な研究をベースとして教育を展開する環境づくりを意図したものである。さらに、教授昇任に当たっては、「教育に関

する論文」を教員養成課程を担当する教員全員に必須とした。これらは、高い実践的指導力のある学校教員を養成するための基本であると考えている。（観点③ーエ）

加えて、教育委員会との関係も大幅に発展させてきた。令和元年度には北海道教育委員会、そして、令和2年度には札幌市教育委員会とそれぞれ「包括的連携協定」を締結し、養成・採用・研修の一体的改革事業を推進している。その一環として、教育委員会と連携し、教員育成指標の自己診断シート開発、現職教員研修事業の開設、教職大学院のラーニングポイント制の導入等について協働で実施している。さらに、両教育委員会との強固な協力関係の下、令和3年度にスタートした新教職大学院のカリキュラムは、北海道及び札幌市の教員育成指標の全ての「キーとなる資質」及び「観点」を網羅できるように構築した。（観点①ーア、観点①ーウ）

2-2. 本構想の前身である本学における「理論と実践の往還型カリキュラム」等の実績

本学が目指す「実践型カリキュラムへの転換」を支える重要な鍵は「理論と実践の往還」であり、真に実践力のある教師を養成するために、そのことを確実に実行できるカリキュラムづくりを推進してきた。そのカリキュラム等に関する実績は、以下の6点である。（観点②ーウ）

2-2-1. 学校現場での体系的な実践カリキュラムの構築

本学では、理論と実践の往還を実質化するため、1年次から定期的に学校体験を行うこととし、「教育フィールド研究」「基礎実習」「教育実習」等の実践的な科目を体系的に開設した。4年間を通じて、教員養成課程の札幌校では856時間、旭川校では791時間、釧路校では1,102時間の学校現場体験の機会を設定し、“実践力”を磨く施策を展開してきた。

例えば釧路校では、「教育フィールド研究Ⅰ（1年次）」「教育フィールド研究Ⅱ（2年次）」「基礎実習（2年次）」及び「教育実習Ⅰ（3年次）」において3年間同一学校で実践を体験できるため、年次を超えて子どもの発達と対応方法の違いを認識できる。これにより、学生は、「子どもの長期的成長」を把握できるため、親密な関係の中での子ども理解により、次の実習への意欲や教員志望の気持ちを高めることができる。さらに、「基礎実習」及び「教育実習Ⅰ」（主免実習）に関して可能な限り異学年の学生が同時期に同一校で現場体験することにより、後輩学生及び先輩学生双方のリーダーシップ効果、フォロワーシップ効果及び模倣学習効果を高めることができた。

2-2-2. 教育実践力向上CBTの開発・実施による基礎的実践方法の会得

本学では、実践力のある教師に必要な資質能力を①教師論、②学級経営、③学習指導・授業改善、④特別支援教育、⑤生徒指導、⑥危機管理、⑦「学習指導要領」・教育課程及び⑧法規の8つの観点から定めた。これら資質能力に関する知識を身に付けたり、活用したりするツールとして、前述の「教育実践力向上CBT」を全国で初めて開発・実施した。具体的には、教育実習をより実効性のあるものとするため、教師として身に付けておくべき基礎的な知識に加え、学校現場で役立つ指導方法等をテキストにより学び、コンピュータによる検定でその理解度を確かめるものであり、教育実習事前指導と同様、教育実習の履修要件として位置づけている。既に約1,200問の問題を開発し、各設問の選択肢を通じて、学校現場で起こりがちな問題や事例の1つ1つを学生が想起し、基礎的な実践方法を具体的にイメージトレーニングできるようになっている。これにより学生は、教育実習で経験する様々な場面において、学んだ内容を活用し、状況に応じた総合的な判断ができる。

本CBTは、全国の大学等で活用できるようにするため、オンラインプラットフォームとして令和元年度にクラウドサーバー上でシステムを構築し、令和2年度から基礎編の無償提供を開始して現時点で47大学が使用している。（観点④ーア）

受講者アンケートにおいて、本学学生92%、モニター大学受検者95%が「教育実践力向上CBTに取り組むことにより、教育実習への心構えができたと思う」と回答した。また、本学学生84%、モニター大学受検者98%が「教育実践力向上CBTに取り組むことにより、学校現場での指導をイメージできた」「指導上求められる基礎的な知識や考え方を確かなものにできた」と回答している。さらに、北海道教育委員会及び札幌市教育委員会の初任者教員研修でも本CBTは活用されており、利用者から「様々なケースを学ぶことで指導の幅が広がる」「現場での判断や対応に役立つ」との声があった。（観点②ーオ）

2-2-3. 授業科目「学校臨床研究」の開発・実施

この授業は現場の実践から学ぶという姿勢を基本に、学生の主体的・能動的な学びを引き出すことを重視し、課題解決型の授業構成を検討して、「自分ならどうする」「そのために欠けている知識は何か」といった気付きや自覚を促して、自己の実践を基にした「省察する力の基礎」の育成を目的としたものである。また、この授業は「双方向遠隔授業システム」により大学の教室にいながら附属学校等の授業をオンラインで参観できるとともに、学校の教員と学生が授業後に直接ディスカッションすることができるのも特色である。

この授業は、教職経験豊富な学校臨床（准）教授（以下「学校臨床教授」という。）が担当しており、具体的には①学生が教育実習等の教育実践活動で自覚した実践上の課題を授業中に類型化すること、②類型化したものから複数の課題を学校臨床教授が選んでその解決策を含む授業案をグループ討論によりまとめさせること、③その課題に対する附属学校等の“研究授業”を双方向遠隔授業システムで参観すること、④授業後に学生は自らが考えた授業案と比較しながら附属学校等の教員に対して質疑応答・意見交換すること、そして、⑤学校臨床教授による助言を得ながら当該課題への対応策を学生がまとめること、という流れで行っている。

これにより、学生は、自覚的に課題を捉え、その解決策を主体的に考えるとともに、他の学生の意見も取り入れながら協働的に課題を解決するという経験を積んでいる。

当授業の学生アンケートでは、授業満足度が約93%と高く、「授業参観や質疑応答を通じて、学校現場の実践が具体的に分かった」と回答した学生が約97%、「教育実習等で見いだした課題を解決するための知見を得ることができた」と回答した学生が約99%であった。この授業では、結果的に「実践」と「理論又は普遍的な実践」とを往還させることになっており、授業を担当する学校臨床教授が省察の舵取り役を務めている。現在、当授業の開発・実施で構築したノウハウを全国に提供・発信するため、書籍刊行を予定している。（観点②ーウ）

2-2-4. 「個別最適な学び」や「協働的な学び」を一体的に学ぶ「へき地教育プログラム」

「へき地教育プログラム」とは、「へき地校体験実習」等とそれに関わる理論講義の一連の往還的なプログラムであり、本学教育課程の特色ある一部を構成している。これにより少子化社会を見越した少人数の学習指導法と学級経営方法を学ぶことができる。へき地小規模校では、少人数をプラスに生かした「個別最適な学び」、「間接指導」・「リーダー学習」・「ガイド学習」等の自律的学習、協働学習、地域課題解決学習及びICT双方向遠隔教育を進めている。現在は、毎年度約130人が当プログラムに参加しており、少人数の協働教育や双方向遠隔教育を担う教師を育成している。これらのプログラムは、本学「へき地・小規模校教育研究センター」が中心となり開発・運営している。

「へき地校体験実習」では、座学では得られない現場の教育実践を現地で体験的に学ぶ。具体的には、へき地の学校、教師、子ども、複式学級、複式教育等への理解を深め、更には学校が地域に果たす役割、学校と地域の連携も含めた教育の現状を理解し、教師の力量形成に大きな役割を果たしている。当授業科目の受講者（令和元年度受講者114人）は、94.7%が受講して良かったと回答しており、当実習での最も大きな成果・学んだこと・感じたこととして（1人2項目回答）、「一人一人の子どもを知ること・理解することの大切さ」（34人/29.8%）、「少人数・複式の良さや難しさを体験した」（40人/35.1%）、「子供との触れ合い・関わり方を体験した」（47人/41.2%）等の回答を得ている。

以上から、当プログラムは、「令和の日本型学校教育」で示されている「個別最適な学び」及び「協働的な学び」を一体的に学ぶ上で極めて有効なものといえる。（観点②ーウ）

2-2-5. 附属学校における我が国の教育課題に対応した取組

本学の附属学校（10学校園）は、各地域に根ざしながら、それぞれの特色を生かし、我が国の教育の発展に貢献してきた。例えば「個別最適な学び」及び「協働的な学び」の一体的充実の鍵となるICTの活用については、文部科学省から委託を受け、令和元年度「学校ICT環境整備促進実証研究事業（遠隔教育システム導入実証研究事業）」及び令和2年度「新時代の学びにおける先端技術導入実証研究事業（遠隔教育システムの効果的な活用に関する実証）」といった研究を実施している（受託事業）。さらに、本学独自に、ICTを活用した「義務教育学校の中核を構成するリーダーシップ・フォロワーシップを育む協働学習プログラムの開発」にも取り組んでいる。

また、2-2-3. で述べた「学校臨床研究」では、附属学校として大学とともにその開発に取り組み、大学に授業を提供して学生との質疑応答にも答えている。今後は、ICT授業実践開発等に関わって本学「未来の学び協創研究センター」、双方向遠隔教育に関わって「へき地・小規模校教育研究センター」と協働して本構想に取り組んでいく。（観点②ーウ）

2-2-6. ICT指導力・教育データ活用能力の育成のための環境整備

本学は、主要な講義室全てにWi-Fiルータを設置するとともに、Microsoft365及びG Suite for Educationを整備した。さらに、5キャンパスにタブレットPC及びデジタル教科書を導入するなどし、ICT教育の充実を図ってきた。

また、Society5.0時代の学びや教育の在り方を研究し、次世代の教育を担う教師を育むことを目的として、令和2年10月に「未来の学び協創研究センター」を設置した。本センターでは、ICTの活用を踏まえたこれからの学校教育の在り方の変革及び「令和の日本型学校教育」実現のため、教師の“技”の研究及び学校現場で課題となっていることに対応する授業と教材の開発を進める。また、それを学部の授業に反映するとともに、現職教員研修での動画教材としても提供する

予定である。

これらの研究・開発のため、外部の専門家との連携を進めることとし、令和2年10月には、丸善雄松堂（株）と「キャンパス俯瞰によるランドデザイン—産学官民による共創モデル構築」を目的に覚書を締結した。この覚書に基づき、実施体制の中に更に大日本印刷（株）が参画し、ICT技術の活用やSTEAM教育の基盤構築に向けた調査・検討を進めている。また、令和2年12月には、最先端のICT教育の実践事例がある内田洋行（株）と「ハイブリッド型による授業の高度化及び次世代の学びの質向上」を目的に協定を締結した。同社とは、既に個別最適な学びの実現に向け、AI型タブレット教材（Qubena）を活用し、習熟度に合わせて最適な問題を出題するアダプティブラーニング教材の共同研究を進めている。当該共同研究の実施に当たっては、令和3年度に奨学寄附金として同社から300万円を受け入れており、人的・資金的リソースを含めた明確、かつ、実質的な協力関係を構築している。さらに、学校現場におけるICT教育の実績がある（株）エヌ・ティ・ティ・データ北海道と令和3年7月に事業連携協定を締結し、既に「子どもがICTを身近に感じ、楽しんでプログラミングができる授業」をテーマとする北海道総合研究機構主催の「サイエンスパーク」において、両者共同でMicrosoft 365やGoogle Workspaceを活用した主体的・対話的学びを促す教師の関わり方が学べるオンデマンド教材を提案し、それを北海道教育委員会の現職教員研修での教材としても提供した（<https://youtu.be/q-p7ZSqlQsY>）。（**観点①ーイ、観点②ーオ**）

本学は、これらのICT教育を推進するため、令和3年1月にDX推進計画（教育編）を策定した。この中でデジタル技術を活用した教育の推進に向け、「デジタルのメリットを活用した教育の高度化；全国の教員養成におけるDXの先導」を提唱した。

当該計画において重点的取組として位置づけた「次世代型LMS（Learning Management System）とCBTの高度化（TestingからTrainingへ）による主体的学びの創造～学修成果の可視化による学生の教員志望の向上～」は、令和2年度第3次補正予算「デジタルを活用した大学・高専教育高度化プラン」において採択を受けた。現在、当該事業において次世代型LMSの導入・構築を進めている。

2-3. 本学の取組を通して明らかになった課題と新たな構想の必要性 — 「理論と実践の往還」に関する課題—

「令和の日本型学校教育」で目指す学びの姿として、全ての子どもたちの可能性を引き出す「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的充実による「主体的で対話的で深い学び」の実現が求められている。その実現にとって最も重要なのは、教師の在り方である。本学では、上記に関する答申が中央教育審議会から出る前から、子ども一人一人の学びを最大限に引き出し主体的な学びを支援する教師の育成のため、2-1. と2-2. で概要を述べたとおり学生の実践機会の拡充等を進めてきた。以下では、本学の取組を通して明らかになった「令和の日本型学校教育」を実現する上での教員養成上の課題と新たな構想の必要性を具体的に述べる。（**観点②ーエ**）

● 教育実習と教職意欲の関係

本学が独自に実施した学生アンケートを本学のIRセンターで分析した結果、教育実習が成功体験となった学生は教職意欲が高まり、成功体験とならなかった学生は教職意欲が低下することが分かった。つまりこれは、教育実習が教職意欲に対して直接的に作用する重要な要因であることを示している。（**観点②ーエ**）

また、2-2-1. から2-2-4. までの取組の効果として、学校現場での実践経験が教職意欲の向上に一貫して有意な効果をもたらすことが明らかとなっている。（**観点②ーエ**）

● 理論と実践の往還の実質化

学生自身による理論と実践の予定調和的な往還を期待しているだけでは、実践に対して客観的な振り返りや評価・検証が十分に行われているとはいえない。このことは、全国レベルの課題でもある。そのため、教育実習の質的向上及びカリキュラムにおける教育実習を含む教育実践科目の初年次からのより体系的な配置は、学生の教職意欲の向上及び実践力の段階的向上において不可欠な条件であるだけでなく、学生が教育実践に不適応感を抱くことなく、自己の成長に自信を深めるためにも必要である。以上のように、学年に応じた教育実践機会の体系的精緻化と質の向上は、本学だけでなく日本の教員養成の課題であり、令和の日本型学校教育を実現する基盤であると考えられる。（**観点②ーエ**）

● 教育実践力向上CBTの有効活用に向けた課題

教育実習の質を向上し、学生の教育実践の達成感を高めるため、本学では、独自に「教育実践力向上CBT」を開発し、本CBTの合格を教育実習の履修条件とした。また、前述のとおり、本CBTは全国の大学等で活用されている。

ただし、本CBTをテストとして活用するだけでは、学生の省察力や実践力の体系的な向上には限界がある。「個別最適な学び」及び「協働的な学び」を進める上での前提である「多様な子ども一人

一人の理解」のためには、本CBTを活用して、「教育フィールド研究」や「教育実習」といった実践経験を理論や普遍的実践方法に結びつけた「省察」の体系化も必要である。具体的には、「省察」をカリキュラムに位置づけ、「理論と実践の往還」を科学的に捉えられるようにするということがある。さらに、全国的にもこの点は十分な状況とはいえないとの指摘もあることから、「教育実践力向上CBT」を省察のためのツールに位置づけて継続的に活用することは、「体系的省察」を構築する条件になり、それが「主体的・対話的で深い学び」を支援する教師の育成の基盤となり得ると考える。（観点②ーエ）

上記の課題を踏まえると、その解決のためには、教育職員免許法施行規則に定める「教科及び教職に関する科目」の特例措置（以下「特例措置」という。）を活用した新たな教職コアカリキュラムの構築が必要であると判断した。

3. 構想内容

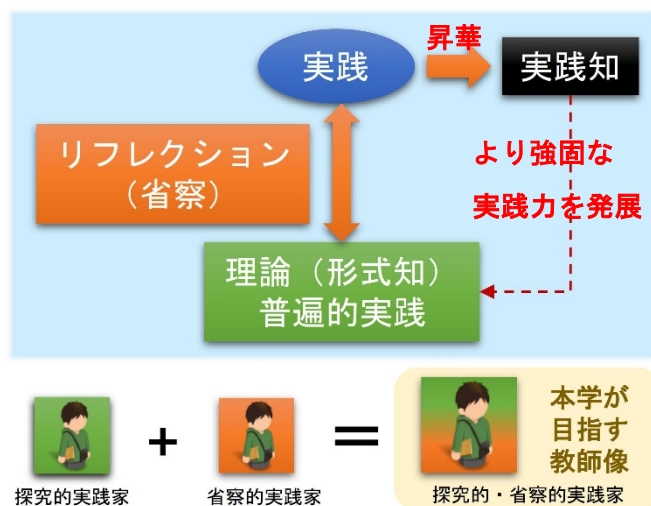
3-1. 構想の全体像

本構想に基づき本学が養成を目指す「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師像は、「探究的実践家」と「省察的実践家」の資質能力を併せ持つ「探究的・省察的実践家」である（図1）。つまり子どもの「主体的・対話的で深い学び」をファシリテートし、「個別最適な学び」と「協働的学び」の実践により学習者中心の学びを牽引する力を持った教師である。この到達目標を踏まえ、前述の2-3.に関する課題を解決するため、本学が選択する重点課題は以下のとおりである。（観点②ーア）

選択した 重点課題	<ul style="list-style-type: none"> ① 学習者中心の授業デザイン・学習活動デザインについての理解増進、ファシリテーターとしての教師の役割についての意識向上 ② 教育学や教師教育学、学習科学等に基づく省察的実践（仮説設定、教育実践、省察）を通じて学び続ける教師としての意識・態度の育成 ③ 学習者中心の視点に立った教職科目体系の見直し（教科専門を含む） ⑦ 学部と教職大学院の一体的な教員養成カリキュラムの検討、現職教員研修（教員育成指標）との連携の在り方の検討
--------------	---

探究的実践家
 変化の速い社会の中で、いち早く教育上の課題となりそうな芽を摘み、また未知なる教育課題にも、その課題の本質を見極めながら対応策を考えて実践し、その結果を検証しながら前に進む力を持っている教師

省察的実践家
 学校における自他の実践に対して、理論と普遍的実践に基づく客観的な振り返りや評価・検証を行うことができる資質能力を身に付けることで、単なる経験主義に陥ることなく、理論と実践を往還しながら学び続け、自らの実践力を向上させていくことができる教師



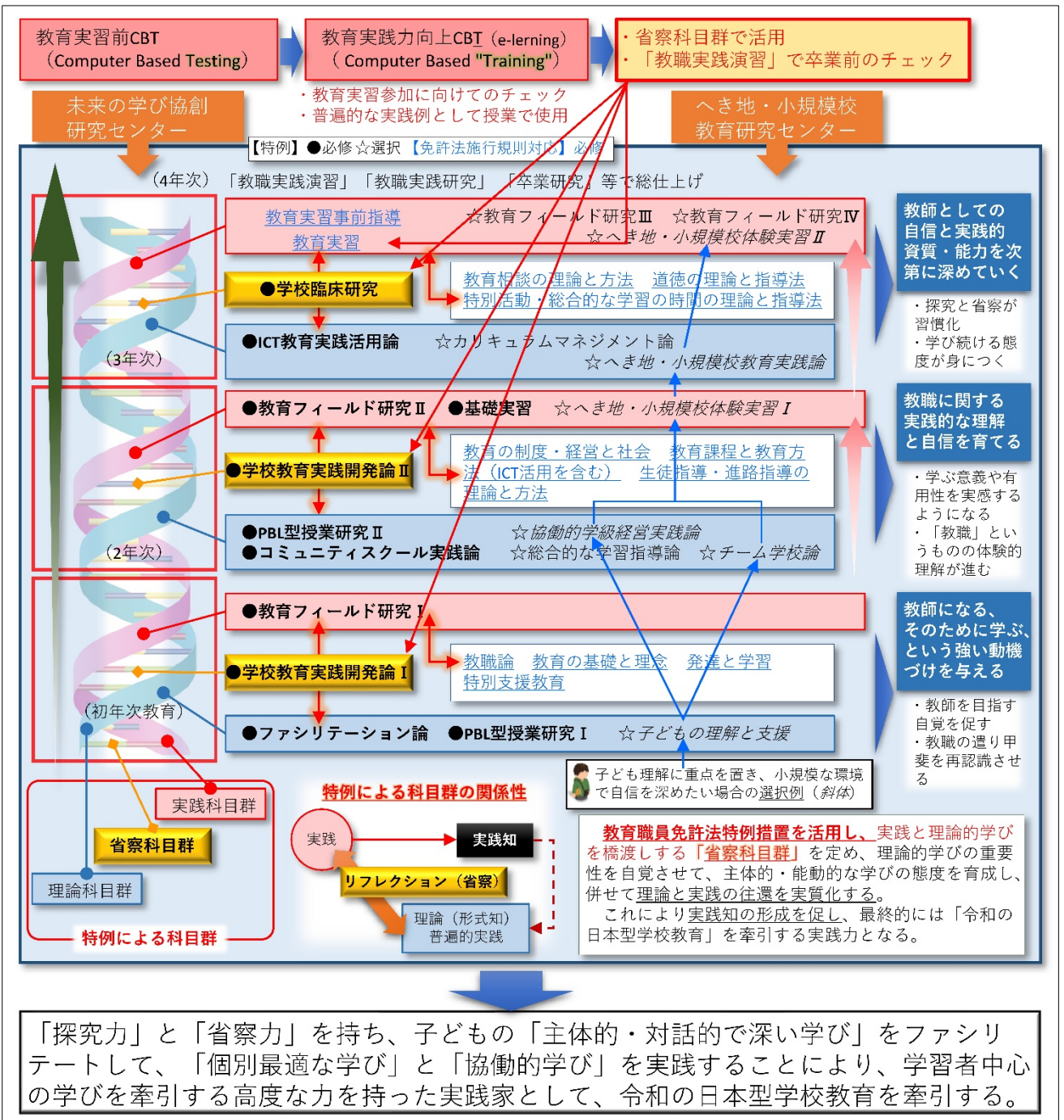
（図1）本学が目指す教師像 — 探究的・省察的実践家 —

変動社会の中で未知の課題を拓く子どもの創造的な資質能力を高めるためには、自ら新たな課題を探究し、子どもの探究活動・協働活動をファシリテートする探究的能力及び個別の事例について普遍的実践方法・理論に基づく振り返り等を通してより良い実践に還元する省察的能力を併せ持った教師を養成することが不可欠である。

このような教師を育成するため、2-3.で述べた課題があること等を踏まえ、これまでの教育職員免許法施行規則にとらわれない学部教育課程改革として、「実践科目群の拡充と再構築」「省察科目群の新設と体系化」及び「実践的な理論を中心とした理論科目群の再構築」を行う。これによって、省察力と学び続ける姿勢を涵養する「“実践”と“理論”のスパイラル型教職コアカリキュラム（以下「スパイラル型教職コアカリキュラム」という。）」を構築する。（観点②ーア）

具体的には、これまで取り組んできた「理論と実践の往還型カリキュラム」の成果を踏まえ、教育実習や「教育フィールド研究」を始めとする実践科目及び教職に関する基礎的理解などの理論科

目について体系的に再構築する。また、特例措置の活用によって新たに探究力と省察力を育成する授業科目を取り入れる（図2）。（観点②ーア）



（図2）スパイラル型教職コアカリキュラムのイメージ

ここで「理論と実践」ではなく「“実践”と“理論”」としたのは、実践に先行して理論を学んでも実感を持った理論の理解になり難い側面があるため、実践で得た気づきを省察により理論に照らし、後述する「実践知」へと昇華させることを意図している。

スパイラル型教職コアカリキュラムでは、「実践科目」と「理論科目」はそれぞれが螺旋を描き、段階的に高みに近づきながら、しかも、「理論科目」と「実践科目」は「省察科目」により結合したものとなっている。全体を通して、初年次は「『教師になる』『そのために学ぶ』という強い動機付けを与える」段階、2年次は「教職に関する実践的な理解と自信を育てる」段階、3年次は「教師としての自信を次第に深めていく」段階、そして、卒業年次には「教職に対する強い情熱を持ち学校現場に出ていく」段階とする。螺旋の意味するところは、初年次から卒業年次までのそれぞれに対応した実践科目及び理論科目が段階的に高度化していくというものである。さらに、理論に照らしながら実践を振り返るための省察科目を明確に位置づけることにより、探究する力及び省察する力を基盤として更に自信を深め、結果として教師になるという熱情を抱く“探究的・省察的実践

家”としての教師が養成されると考える。（観点②ーア）

3-2. 先導的・革新的な教員養成プログラムの研究・開発の内容：“実践”と“理論”のスパイラル型教職コアカリキュラムの構築

現行の教育職員免許法施行規則で規定されている「教育実践に関する科目」は「教育実習」（5単位）及び「教職実践演習」（2単位）のみであり、学生は、大学卒業後、実践経験が少ないまま学校現場に赴任するのが一般的である。本学は、この現状を改善するため、カリキュラムの中で実践機会を拡大してきた。また、「教育実践力向上CBT」を開発し、学校現場や教育委員会と連携して教師としての資質能力を育成する改革を進めてきた。これら実践機会拡充のノウハウを生かすとともに、これまで連携を強固にしてきた北海道教育委員会及び札幌市教育委員会と「令和の日本型学校教育」に必要な資質能力を共有し、以下（表1）を含めたスパイラル型教職コアカリキュラムを構築する。（観点②ーイ、観点④ーウ）

スパイラル型教職コアカリキュラムは、「実践と理論を強化する3つの科目群」に「教師として必要な資質能力の基礎を形成する学修活動」を加えて構築し、4年間を通じて学び続ける資質能力を育成する。（観点②ーア）

（表1）“実践”と“理論”のスパイラル型教職コアカリキュラムを構築する3つの科目群と教育実践力向上CBT

【実践と理論を強化する3つの科目群】		養成する主な資質能力	
実践科目群	実践科目群では、学校現場での様々な場面や指導体験を通じて教育実践力の基礎を養う。実践力は、知識を有していても、知識を活用して総合的に判断する経験がなければ向上しない。そのため、容易な実践から高度な実践を系統的・段階的に配置し、多様な子どもに多様な方法で対応できる資質能力を高める。	実践力	令和の日本型学校教育対応力
省察科目群	「省察」は、単純な反省ではなく、理論や普遍的実践方法に照らして客観的に実践を振り返る技能である。「個別最適な学び」及び「協働的な学び」を進めるためには、この技能を学び、体系的に資質能力を改善することが不可欠である。本学で開発している「教育実践力向上CBT」も省察を深める重要な教材となる。省察科目群では、このような省察方法と観点を会得し、省察を継続的に深めていく資質能力を養う。	省察力	
理論科目群	子どもの発達特性を踏まえた基本的な教師の資質能力を育成するため、理論的な教育理念・方法を学ぶ。とりわけ「令和の日本型学校教育」では、個々の子どもの状況分析を基盤にした「個別最適な学び」や「協働的な学び」が求められ、またそれらをファシリテートできる力が求められる。このような新たな課題に対応した理論と方法を学ぶ。	探究力 ファシリテーション力	

+

【教師として必要な資質能力の基礎を形成する学修活動】	
教育実践力向上CBT	教育実践力向上CBTでは、1～4年次の学びの段階（基礎編・応用編・発展編）に応じた内容をe-learningやテスト機能により繰り返しイメージトレーニングしたり、協働的に議論したりする。これにより普遍的な実践方法から見た省察力や実践の対応力を高める（省察科目群でも活用）。

なお、3つの科目群のうち「省察科目群」は、「実践科目群」と「理論科目群」の関連づけを媒介し、実践・経験を「実践知」へと高め、また、学び続けることの必要性を自覚させる科目群にもなる。このような学びを、螺旋の周期を学年進行に見立て、徐々に高度化していくことをカリキュラム化した。（なお、図2及び以下の説明中の科目名と内容は例示である。）（観点②ーエ）

3-2-1. 実践科目群の体系的再構築と実習内容の精緻化

「実践科目群」は、必修科目を拡充・精緻化し、1年次から4年次まで体系的に実践の内容を発展させる。すなわち、特例措置を用いて「教育フィールド研究Ⅰ・Ⅱ」及び「基礎実習」の授業を必修化する。その内容は、以下（表2）のとおりである。

（表2）「実践科目群」の授業科目例

教育フィールド研究Ⅰ・Ⅱ	1年次から2年次にかけて通年で公立学校や附属学校等の現場に入り、観察学習や実践活動を行う。実践内容は、学年段階に応じて、初歩の実践から高度な実践へと段階的に構成する。3年次教育実習までに俯瞰的に学校教育実践を捉える資質能力を会得する。
基礎実習	「教育フィールド研究」の授業観察等を踏まえ、子どものつまずきを把握するとともに、復元指導案作成や模擬授業等を通じて、教材作成力や授業構想力の基礎を培う。

具体的には、初年次から4年間を通じて継続的に学校現場に入ることにより、学年に応じた実践経験を理論的な学びと結びつけ、段階的に実践力を強化していくことになる。また、教育実践では、課題を克服できないときは教職への意欲が大きく低下する傾向があることに留意しなくてはならない。そのため、学校行事等への「周辺の参加」から実際に教壇に立つ教育実習等の「中

心的参加」まで段階的・発展的に教育実践内容を構築している。

必修科目としての「教育フィールド研究Ⅰ」は初年次、「教育フィールド研究Ⅱ」と「基礎実習」は2年次、「教育実習」は3年次に実施し、選択科目である「へき地・小規模校体験実習」のⅠは2年次、Ⅱは3年次に配当する。それぞれが「省察科目群」と一体となることで、省察的な実践力を深めることになる。

初年次の「教育フィールド研究Ⅰ」では、初歩的な内容として、例えば子どもとの触れ合い、遊び指導、教具作成、学校環境整備、学校行事準備、行事参加、放課後支援等から入り、授業観察まで実施する。

一方、2年次の「教育フィールド研究Ⅱ」では、授業観察から困難児への個別指導や授業補助までを行う。これらの科目では、複数の学級の多様な授業方法や学級経営方法を観察し、特定の実践方法のみならず、実践方法を相対化しながら学習する。「基礎実習」では、研究授業の復元指導案作成や単元教材を題材にした模擬授業を計画・実施し、教壇実習の基礎を養う。

3年次の「教育実習」では、学習指導計画、学級経営計画などを立案するとともに、教壇実習で学級経営、学習指導及び生活指導を総合した教育実践力を培う。さらに、選択科目として、「へき地・小規模校体験実習Ⅰ」では例えば子ども理解を重点に個に応じた学習指導や間接指導、「へき地・小規模校体験実習Ⅱ」では全員参加型学習、少人数学級経営、双方向遠隔教育、地域課題探究学習等の応用的な実践活動を学ぶ。これらは必修で学ぶことを補い、また、最終的な「教育実習」への参加に自信を与えることにもなる。

これらの実践活動を行うに当たり、公立学校の受入先は、北海道教育委員会、札幌市教育委員会等と連携して拡充する。（観点②ーア、観点④ーウ）

3-2-2. 実践と理論を接続する「省察科目群」の導入による科学的な省察力の向上

「省察科目群」は、「実践科目群」と並行してカリキュラムに新設することにより、個人的な実践経験の反省にとどまらず、初年次から、理論や普遍的実践方法を踏まえた「省察」を実践と並行して継続的に行う。このことにより、教育効果が高まるとともに、「省察」が客観的になり、質の向上が期待できる。また、これまでは、主に個人が学校現場で振り返りを行ってきたが、大学の授業において科学的視点から「省察」を行う機会が少ないため、この「省察」をコアカリキュラムとして位置づけることにより、「個別最適な学び」及び「協働的な学び」の一体的充実の視点から実践を改善し続ける省察力を涵養する。

このような省察力を高めるため、特例措置を用いて「学校教育実践開発論Ⅰ・Ⅱ」及び「学校臨床研究」の授業を必修化する。その主な授業科目と内容は、以下（表3）のとおりである。

（表3）「省察科目群」の授業科目例

学校教育実践開発論Ⅰ・Ⅱ	1年次及び2年次を対象とし、「教育実践力向上CBT」の設問も活用しながら、学級経営、学習指導、生徒指導などの教育現場での事象、理論及び普遍的実践方法を元にした省察の観点、方法等を学ぶ。学校現場に近い内容で改善方法を学ぶことにより、実践力の向上に展望を見だし、教師になる学修意欲を喚起する。
学校臨床研究	3年次を対象とし、附属学校・拠点校・小規模校と双方向遠隔授業システムでつないだ授業参観、授業研究、教育実習等で自覚した授業実践課題・自己課題解決を目指し、省察活動を深める。これを通して、授業観察力、授業分析力、授業運営力、学級経営力等の省察力及び実践に必要な資質能力の一層の伸長を図る。

具体的には、1年次の「学校教育実践開発論Ⅰ」と「教育フィールド研究Ⅰ」、2年次の「学校教育実践開発論Ⅱ」と「教育フィールド研究Ⅱ」「基礎実習」、3年次の「学校臨床研究」と「教育実習」を各々対応させて年間を通じて省察を深めていく。

これらの「省察」の過程では、「理論科目群」から見た「省察」に加えて、「教育実践力向上CBT」と2-2-6. で述べた新規に導入する「次世代型LMS」を活用した「省察」を実施し、普遍的な実践方法から見た自己の実践方法の課題を改善できるようにする。また、現在開発中の「北海道教員育成指標に基づくルーブリック」を活用しながら、客観的なデータを元にした形成的評価を行う。さらに、学生同士の相互評価による省察活動によって協働性を高め合う。（観点④ーウ）

3-2-3. 「令和の日本型学校教育」に対応した「理論科目群」

「理論科目群」は、「令和の日本型学校教育」に対応するように既存の教職に関する理論科目を再編し、新設する。「令和の日本型学校教育」では、「協働的な学び」「個別最適な学び」「探究的な学び」「ICT活用力」「社会とつながる協働的な学び」「小規模校化を踏まえた学校運営」等に対応した資質能力が必要であるほか、「主体的・対話的な探究活動を促進するファシリテーション力」も重要な資質能力である。不易の教職資質能力を育成することはもとより、これらの資質能力に対応するために、特例措置を活用して新たに「理論科目群」を設定する。ただし、こ

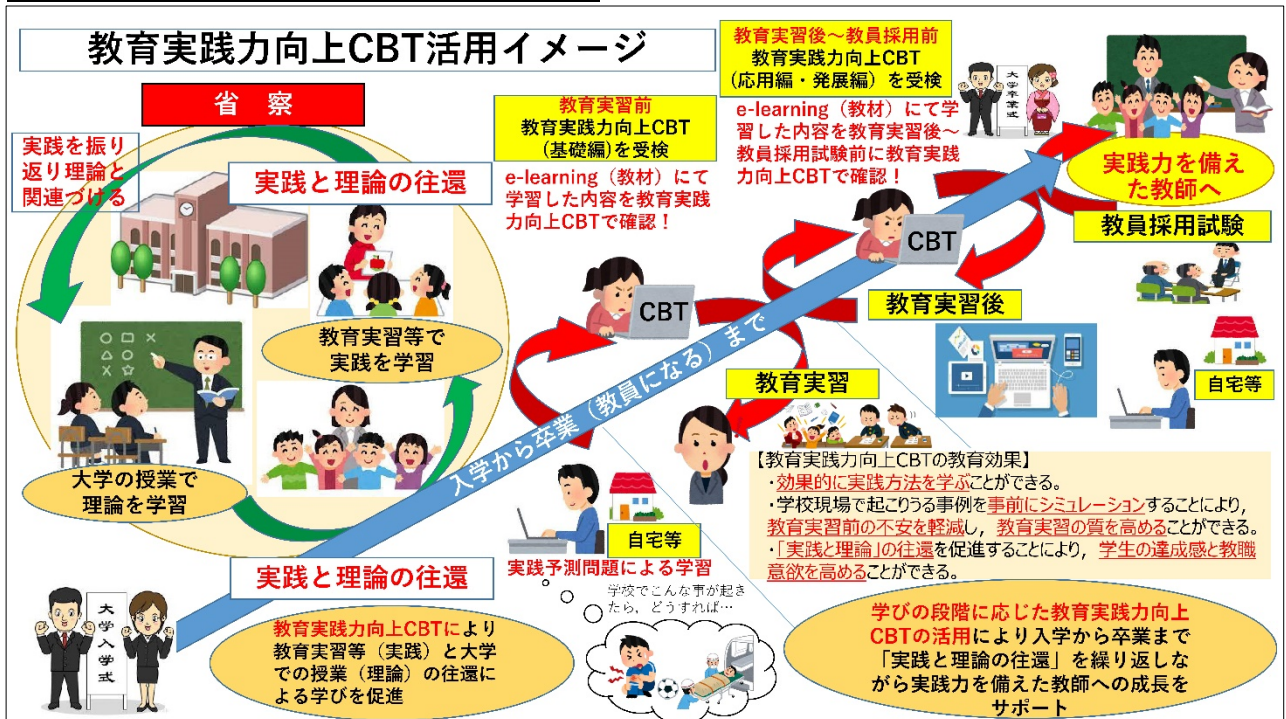
の「理論科目群」は、単に知識・理論のみを学ぶのではなく、学校現場での授業や指導場面での活用を意識したものとなっている。そのうち必修とする授業科目の内容は、以下（表4）のとおりである。

（表4）「理論科目群」の授業科目例

ファシリテーション論	あらゆるアクティブ・ラーニング、課題探究学習等では、グループの協働性と主体的な活動を動機付ける教師のファシリテーション力が重要になる。その動機付け理論と方法等を学習する。例えばエンカウンター、コーチング、集団合意形成法、ブレインストーミング、構成的思考方法、内発的動機付け、アサーション、ロールプレイなどの動機付け論及び協働活動の活性化の基礎的方法について社会心理学、社会教育学、教育方法学、集団社会学、コミュニケーション論などにに基づき学ぶ。
コミュニティスクール実践論	コミュニティスクールは、全ての公立学校が目指すべき学校運営の目標であり、あらゆる保護者・地域住民と連携して子どもの多面的な発達を促進するための条件となる。このようなコミュニティスクールの運営方法や地域連携方法の基礎的な理論と方法を学ぶ。
PBL型授業研究Ⅰ・Ⅱ	探究的な学習活動の基礎的な指導方法を学ぶ科目である。問題を解くだけでなく、何が課題かを発見し、その課題解決に向けたあらゆる情報・知識・技能を再構成しながら、論理的全体構造を再構成していくロジカルシンキング法が不可欠である。このような思考方法の基本的な指導方法を学ぶことにより、専門分野を越えてあらゆる探究的な思考を進めることができる。例えば仮説設定法、図書館利用法、調査分析法、キーワード分類法、比較分析法、因果関係分析法などである。
ICT教育実践活用論	令和4年度から新規導入される「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」に関する科目において基本的なICTの活用力を身に付けた上で、更に授業内において実践的に活用する理論と方法を学ぶ。未来の学び協創研究センター、(株)エヌ・ティ・ティ・データ北海道、北海道教育委員会等と連携し、ICTを活用した授業実践科目を開発・実施する。このことにより「個別最適な学び」及び「協働的な学び」を進めるのに効果的なICT（タブレット、双方向遠隔授業システム、動画、電子黒板、デジタル教科書、教育アプリ等）活用法や指導力を身に付けるとともに、データ活用ができる能力を養成する。

理論科目群は、主に探究力の育成に関わるものとして「PBL（Project Based Learning）型授業研究Ⅰ・Ⅱ」「総合的な学習指導論」「カリキュラムマネジメント論」「ICT教育実践活用論」等の新設を計画している。また、主に「協働的な学び」の指導力の育成に関わるものとして「子どもの理解と支援」「ファシリテーション論」「協働的学級経営実践論」「コミュニティスクール実践論」「チーム学校論」「へき地・小規模校教育実践論」等の新設を計画している。この中の「ファシリテーション論」「コミュニティスクール実践論」「PBL型授業研究Ⅰ・Ⅱ」及び「ICT教育実践活用論」の5科目については、必修科目とする予定である。（観点④ーウ）

3-2-4. 「教育実践力向上CBT」の体系的活用



（図3）教育実践力向上CBTの活用イメージ

本学が開発した「教育実践力向上CBT」は、実践力のある教師に必要な資質能力を2-2-2. で述べた8項目に分類・設定し、基礎編・応用編・発展編を合わせて約1,200問を作成している。問題の5択の選択肢は、学校現場に生起することが想定される事象への対応をほとんど網羅しており、

学校現場での指導を経験していない学生にとっては実践課題に対応するイメージトレーニングとなる。これを省察科目の中で随時参照して、その普遍性を理解しておくことは、学校現場で実際に課題に遭遇したときの臨機応変な対応に役立つ。(図3)。(観点④-ウ)

本構想では、学校現場で生じ得る事象や課題に対応できる資質・能力を育成するため、「学校教育実践開発論Ⅰ・Ⅱ」等で「教育実践力向上CBT」を活用し、実践の省察力及び実践と理論のスパイラルを発展させる。また、本CBTは、「教師として必要な資質能力」を確かなものとするため、入学時から卒業時・採用時までのe-learningのトレーニングツールとして自学自習用に活用できる。さらに、より効果的なスパイラル型教職コアカリキュラムへの改善に向け、本CBTの解答状況の分析等によるデータ利活用も視野に入れる。(観点④-ウ)

3-2-5. 教育職員免許法施行規則特例措置を活用した教職課程について

本構想における教職課程は、教員養成課程(札幌校、旭川校、釧路校)において活用する。実践を理論や普遍的な実践に照らして省察させるため、前述のとおり、探究力と省察力を育成する授業科目を明確にし、全体として「個別最適な学び」及び「協働的な学び」を実践する力、ICTを教育活動の中で効果的に活用する力、子どもの学習活動をファシリテートする力など、「令和の日本型学校教育」を実現するために必要な能力を本教職課程で育成する。(観点②-ア)

具体的には、教員養成フラッグシップ大学に認められた特例措置を活用し、「教科及び教科の指導法に関する科目」「教育の基礎的理解に関する科目」及び「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談に関する科目」の単位数を2種免許に必要な単位数相当まで縮減することにより、「大学が独自に設定する科目」の中に必修科目として14単位を設定し、「実践知」育成に資するスパイラル型教職コアカリキュラムを実現する。(図4)

さらに、「大学が独自に設定する科目」には、必修科目に加えて選択科目を設定しており、個々の学生がそれぞれ探究したい省察科目群等の選択科目の中から自ら選択することにより、個別最適化された学びを提供できる。

現在のカリキュラム等

教育職員免許法 施行規則	教員養成課程 履修基準(札幌校例)			
	卒業に必要な単位内で取得可能な免許			
	小学校対応		中学校対応	
	【主免】 小学校 一種	【副免】 中学校 二種	【副免】 小学校 二種	【主免】 中学校 一種
教科及び教科の指導法に関する科目	40	14	16	28
教育の基礎的理解に関する科目	10		10	
道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	10		10	
教育実践に関する科目	8		8	
大学が独自に設定する科目	6		6	
合計	88		78	

特例措置を活用

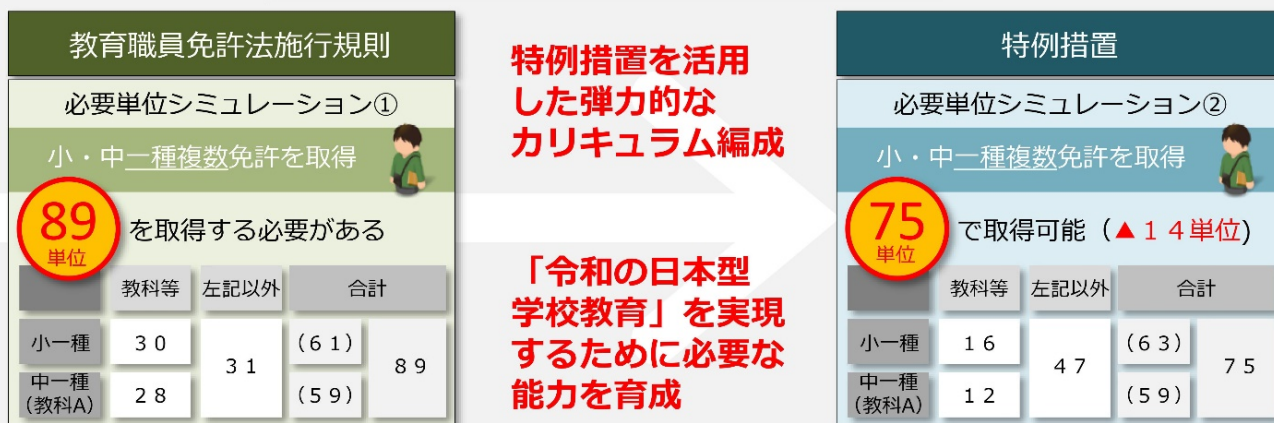
特例措置を活用した場合			
卒業に必要な単位内で取得可能な免許			
小学校対応		中学校対応	
【主免】 小学校 一種	【副免】 中学校 一種	【副免】 小学校 一種	【主免】 中学校 一種
40	14	16	28
6		6	
7		7	
7		7	
【必修】 14 + 【選択】 11		【必修】 14 + 【選択】 9	
99		87	

(図4) 特例措置の活用した本学の新たなカリキュラム(履修基準)イメージ

一方、小中一貫教育や複数免許取得を推進する観点から、上記特例措置を活用して小学校一種及び中学校一種の複数免許を取得する上で、必要となる総単位数を最大で14単位軽減することが可能である(図5)。

本学は、履修基準内で小学校及び中学校の複数の免許(主免一種、副免二種)を取得可能としているが、前述の特例措置を活用した「大学が独自に設定する科目」における選択科目を履修することで、学生自身の「探究」による「主免・副免一種」の取得を可能にする。

- ・一種免許状と二種免許状の取得には、「基礎資格」と「最低取得単位数」に差がある。
- ・とりわけ「教科及び教科の指導法に関する科目」は、免許状の種類・教科毎に単位を取得する必要がある。
- ・特例措置によって、**複数の免許取得に要する総単位数を軽減することが可能となる。**



(図5) 特例措置を活用した場合のシミュレーション -小・中一種「複数免許」の取得に必要な単位数の比較-

3-3. 学生の教育実践力向上に関する定量的・科学研究

本構想によるスパイラル型教職コアカリキュラムの研究・開発の一環として、本学「未来の学び協創研究センター 教職キャリアデザイン研究部門」と「附属学校」が協働して、教育実習生とベテラン教師の授業スキルの違いについて研究を進める。例えば「アイトラッカー」を活用し、教育実習生とベテラン教師の授業中の視点の動きの違いを研究することで、教育実習生には見えていないこと、教育実習生が配慮したり気を付けたりすべきポイントなどを明らかにすることにより、学生の教育実践力の向上を科学的に支援する。また、「ビジネス顕微鏡（コミュニケーションの定量分析用ウェアラブルセンサー）」を活用し、授業中に児童生徒同士で誰と誰が関わっているのかを可視化し、教育実習生が「協働的な学び」を進められているかどうかを科学的に検証する。これらの研究は、どちらかといえば感覚的・経験的であった教師の技の伝承が科学的に行われる可能性を秘めており、日本の教員養成の在り方に大きなインパクトを与える挑戦的な研究といえる。さらに、これらの研究成果は、スパイラル型教職コアカリキュラムの授業科目の内容の見直しにも活用する予定である。

(参考: <https://www.manabinoba.com/interview/020208.html>) (観点②ーイ、観点②ーウ)

3-4. 本学教職大学院への接続について

本学は、令和3年度に既存の教育学研究科の教員養成機能を教職大学院に移行した際、これまで修士課程を担当してきた学部所属の教員については教職大学院を担当させることとし、原則として全教員が教職大学院科目と学部科目の両方を担当する体制とした。これにより、学部教育と教職大学院教育の連続性を図る基盤ができるとともに、大学教員が現職教員の再教育を意識した教育ができる体制となった。本学教職大学院は、学部直進者と現職教員が共に学び合うことで視野を広げることができると考えており、学部教育と教職大学院の教育（現職教員教育を含む。）との接続について、以下のとおり実施していく。

3-4-1. 現職教員の教職大学院への進学促進

本学教職大学院は、従前北海道教育委員会及び札幌市教育委員会との緊密な連携体制の下、教員育成指標に完全に対応したカリキュラムの編成、教育委員会との連携協定に基づく入学前に受講した研修等の一部について、教職大学院入学後に修得した単位とみなす「ラーニングポイント制」の構築等により、現職教員の学ぶ機会や学校現場の課題に即した内容を扱う授業を提供する体制を整備してきた。また、現職教員が教職大学院に「より就学しやすい環境」を整えて欲しいとの北海道教育委員会等からの要望を踏まえ、現職教員を対象にした1年で教職大学院を修了できる「短期履修学生制度」を平成30年度に創設した。(観点②ーオ)

今後は、北海道教育委員会及び札幌市教育委員会との連携を更に強化し、現在実施しているラーニングポイント制及び短期履修学生制度を発展させる。それに加え、へき地校等の勤務のために研修が困難な現職教員等を対象にし、居住地に左右されずに修学を可能とするオンラインによる履修プログラムを開発する予定である(詳細は3-5-2.)。これにより、自らの学校現場における課題を解決する手法や知識を修得する研修を拡大する。(観点②ーオ)

3-4-2. 学部教育から教職大学院までの接続

本学学部から教職大学院までの学びの一体化及び接続を図るため、内部推薦入試制度の検討及

び教員採用試験合格者の合格保留制度を活用した教職大学院進学指導を行う。これにより、「令和の日本型学校教育」に高度に対応した学び及び研究を大学院においても継続しやすい基盤を整備する。

また、教職大学院の専任教員は、学部と教職大学院との学びの接続を図っている。具体的には、「特別教職実践演習Ⅰ・Ⅱ」という学部の授業科目で、子ども理解に基づく授業づくり等を学生が体験し、自らの課題意識を深め意欲をもって学び続ける教師を養成する授業を担っている。この科目は、令和元年度から開始した総合型選抜「教員養成特別入試」で入学した学部学生が優先的に受講できる科目であり、同入試で入学した学生の教職大学院への進学を促進するために開発した科目である。同入試で最初に入学した学生が令和4年度に卒業することから、教職大学院への進学状況を確認して同科目等の更なる充実を検討する。

3-5. 全国的な教員養成ネットワークの構築と成果の展開・普及検証

教員養成フラッグシップ大学として、本学は学部の教育課程に関しては特例措置を活用したプログラム開発に取り組む。特例措置に基づくプログラム開発に関して、他大学への普及を図っていくということは、その特例を他大学にも適用できるだけの成果をプログラム全体を通じて上げる必要がある。それに向けて努力し、本学のIRセンターで成果の分析・検証を行って普及を図る。その際は、教員養成に関して全国的なネットワークを既に構築している日本教育大学協会を通じて成果を普及することが最も有効と考える。設定した科目群の効果等、個別に分析・検証できるものについては、年度ごとに開かれる研究集会での発表も可能であり、また、指定大学共同でのシンポジウム等、成果の検証と報告に努めたい。

ただし、本学の計画の中で「スパイラル型教職コアカリキュラム」を回していく一つの歯車として用いようとしている「教育実践力向上CBT」は、教育実習前までの学びのチェックとして、あるいはe-learning教材として独立的に使用することも可能なことから、これを全国に普及することも考えている。これについては、次項(3-5-1.)に詳述する。

教職大学院においては単位互換制度を使って他大学と連携することを検討しており、これにより提供できる授業科目が多様化し、様々な課題を持った現職教員の多様なニーズに応えることができる。この部分に関しては本学で開発予定のオンライン履修プログラムの活用も視野に入れており、北海道の場合、大学キャンパスから離れた地域で働く現職教員に学ぶ機会を提供し、地域教育の高度化に寄与することが可能となる。

また、福井大学が他大学とともに教職大学院の連携を強化する計画を持っていることから、本学もそこに加わることで、更なる多様性が生まれ、質の高い授業を提供する一つのモデルにもなり得るものと考えている。(観点④ーイ)

3-5-1. 「教育実践力向上CBT」の普及とネットワークの拡充

本学が開発した「教育実践力向上CBT」(基礎編・応用編・発展編)は、教師として必要な資質能力をe-learningによる「Training機能」と「Testing機能」の両方で育成する機能を持ち、全国で活用できるようにしている。基礎編については、令和3年度時点で、既に47大学がモニター大学として活用しており、今後、モニター大学を更に100大学程度に拡大することにより、全国的なネットワークを構築して全国の教員養成大学等において「省察」に活用し得る普遍的実践方法の教材として普及させる。すなわち、本学独自のシステムを全国の教員養成スタンダードモデルへと発展させて社会実装することを目指す。普及状況については、アンケート等を通してフォローアップを行い、内容等を検証の上、改善し、更に普及を推進することとしている。(観点④ーイ)

具体的には以下の3点の展開が考えられる。第1に、本CBTはオンライン教材として提供しており、学生は場所や時間に拘束されることがなく学習することができるため、学校現場で起り得る事例を事前にシミュレーションすることが可能となる。各大学における活用は基本的に自由であるが、例えば将来的には全国の教職課程のある大学に教育実習前の参加条件として必須化することができれば、各公立学校等での受入実習生の質を高めることができる。(観点④ーウ)

第2に、学修段階に応じた活用により、教育実習や教員採用試験の準備教材としても活用できる。シミュレーション教材としての活用により、各自が成長段階に応じた効果的な実践方法を選択し、教師として必要な資質・能力の定着を確認しながら学習を進めることができる。(観点④ーウ)

第3に、既に北海道教育委員会及び札幌市教育委員会に初任者研修の教材として本CBTを提供しており、今後全国の都道府県教育委員会等で活用してもらうことを想定できる。これが実現できれば、都道府県教育委員会等との連携によって、初任者研修や法定研修教材として「教育実践力向上CBT」を活用することにより、学生から初任教員としての赴任を円滑にするとともに、若手教員の教育実践力の向上にも貢献できる。(観点④ーイ)

今後は、教育委員会、学校等から新たな課題について情報収集し、「教育実践力向上CBT」の内

容の改善を図り、全国の教員養成大学や教職課程のある大学の学生が常に新たな学校現場の課題に対応するスキルをどこにいても学べるようにするなど、本CBTのネットワークを活用した教員養成カリキュラム改善の全国的なサイクルの循環を確立する。

なお、全国の大学や学校現場での活用を拡張していくためには、本学の授業科目「学校臨床研究」、新設の「学校教育実践開発論」等の指導方法の成果や課題を元にしながら、指導方法に関するマニュアル等を作成することが有効である。「教育実践力向上CBT」を活用したオンデマンド教材を開発し、全国の教職課程のある大学に普及することにより、省察を媒介にした理論と実践の往還型カリキュラムを波及させることを目指す。（観点④ーウ）

3-5-2. 教職大学院のオンライン履修プログラムを通じた全国展開

本学教職大学院は、札幌、旭川、釧路及び函館の4修学校で構成されていることから、在籍する修学校にかかわらず、同一内容の講義を受講し、また、お互いに討論できるように双方向遠隔授業システムによる講義（遠隔授業）を展開してきている。ネットワークでつなぐ授業は、幅広い専門性を多くの拠点に同時に提供できるとともに、それぞれの地域の教育課題を幅広く理解・共有できる機会となっており、先進的な体制での授業展開を可能としている。令和2年度のコロナ禍においてもこれまで蓄積してきた遠隔授業のノウハウを即座に生かすことができたことから、学びの質を低下させることなく授業展開が可能であった。

第4期中期目標期間に向けては、学校教員への研修機会を更に強化するため、実践的な新しい教育方法として「オンライン履修プログラム」を開発し、遠隔授業によって修了要件を満たすことが可能となる制度の構築を目指しており、既に北海道教育委員会との協議を開始したところである。（観点④ーイ）

今後は、これまで培ってきた先進的な遠隔授業のノウハウを生かし、全国の教職大学院と連携してオンライン履修による授業展開が可能となるプラットフォーム確立を目指した取組に参加することも視野に入れている。具体的には、福井大学を始めとする他大学が構築しようとしている単位互換制度を活用する「教職大学院ネットワーク」への参加・協力を考えている。これにより、授業科目の多様化、学生の獲得、新たな教員研修への対応等に寄与していきたい。（観点④ーイ）

4. 構想を実現する教育研究基盤及び財政基盤

4-1. 実施体制

本学においては、大学全体を俯瞰して戦略の企画立案に関する業務を行う組織として「大学戦略本部」を置いており、大学戦略本部に「教員養成フラッグシップ大学構想戦略チーム（以下「フラッグシップ戦略チーム」という。）」を設置した。構成員として、役員2人、教員（副学長を含む。）7人及び事務職員3人による教職協働のチームであり、それぞれがキャンパス、教職大学院、事務局又は附属学校（※担当副学長）に所属し、所属部局等を横断した一体的、かつ、継続的に構想の実現に取り組む組織・体制を構築している。

さらに、様々なデータの収集、分析、研究、情報提供等を行い、教学及び学生支援における戦略の企画立案等を行う全学教育支援機関として、IRセンターを設置している。ここに所属する専任教員は大学戦略本部員でもあり、本件の構想に係る教育課程の効果の検証に関するデータの収集及び分析を行うことのできる体制となっている。（観点③ーア）

4-2. 教育研究基盤

4-2-1. 教員組織（令和3年5月1日現在）

本学は、351人の専任教員による教員組織を有しており、構想を実現するための十分な規模を有している。また、学部と教職大学院が一体となって、学校現場の課題解決に向けた教育研究活動を実施できる体制を構築している。（観点③ーア）

とりわけ教員養成課程においては、高い実践的指導力を有する教員を養成するためのFD活動として、自己の専門分野を今日的教育課題と結びつけ、教員養成を担う大学教員としての資質能力を向上させることを目的とした教員研修プログラムを開発した。本研修プログラムは、全ての大学教員が学校現場での研修を行うことを目標として設定しており、第3期中期目標期間中には目標である受講率100%を達成する見込みである。本研修プログラムを構築して実施することにより、本学においては、「令和の日本型学校教育」に求められる資質能力を身に付けた教員の養成に向けて、大学教員が学生を指導・育成するための研修・キャリア支援体制を整備している。さらに、教員養成教育を充実させるため、第3期中期目標期間において、学校現場での指導経験を有する大学教員の割合を35%以上とすることを掲げ、学校臨床教授として校長経験者等を積極的に採用することで実践的な教育を行う体制の充実を図っている（第3期中期目標期間中の当該教員の割合は35%以上を常に確保している）。（観点③ーエ）

今後は、学校現場での指導経験豊富な学校臨床教授が行う実践力向上のための授業方法や学生指導を教科専門科目等に取り入れるため、学校臨床教授と連携したFDを実施することにより、教員養成大学の教員としての自覚を高め学生指導力を向上させる体制づくりを強化していく。

4-2-2. 研究組織

多様な研究分野を有する大学教員が教員養成に関する研究を組織的に行うため、大学戦略本部の下、研究戦略チームを置いており、学部、教職大学院及び附属学校の教員が参画する研究等に取り組んでいる。今後、変化の速い学校現場の課題に迅速に対応できるようにするため、教育委員会等の学校現場と連携しながら、研究課題を設定し、組織的な研究体制を構築する。

また、本学においては、実践と理論の往還に向け、「教員養成学」の研究に着手するなどの取組を実施している。（観点③ーア）

4-2-3. 全学教育研究支援機関

本学では、教員や民間企業等が共同して組織的に教育研究を推進する「全学教育研究支援機関」として、「未来の学び協創研究センター」、「へき地・小規模校教育研究センター」及び「IRセンター」を設置しており、「令和の日本型学校教育」において教師に求められる資質能力の向上に資する研究及び各種取組を実施している。

（観点③ーエ）

4-3. 財政基盤 —全学的な学内資源の再配分—

本学では、第4期中期目標期間を見据え、自立的な経営と持続可能な財政基盤を確立するため、令和2年6月に「経営力強化方策」を策定した。この方策は、「①EM(Enrollment Management)戦略」「②人件費戦略」「③資金獲得戦略」及びこれらを横断的に支援する「④広報戦略」で構成しており、多様なステークホルダーとのエンゲージメントを通じて外部資金の獲得等を推進することで、運営費交付金のみならず自己収入の増加により財政基盤を強化するものである。

また、学長のリーダーシップの下、学内の新陳代謝を図り、教育研究資源の最適化を図るため、各キャンパス等に配分している予算に対して毎年度係数により財源を捻出する仕組みを有している。捻出した財源は、学長裁量枠として人件費、学長裁量経費として物件費に充当し、学長のリーダーシップによる活用を行っている。（観点③ーウ）

4-4. 本学の基本情報（観点③ーウ）

区分	実績値	内訳
職員数	791人	役員等10人、大学教員351人、附属学校教員194人、事務系職員等236人
学生数	5,325人 (47人)	教育学部5,017人(6人)、大学院教育学研究科229人(17人)、養護教諭特別別科32人、研究生等47人(24人)
児童生徒数	2,943人	附属幼稚園93人、附属小学校1,239人、附属中学校966人、附属義務教育学校586人、附属特別支援学校59人
予算規模	108億円	収入：運営費交付金収入67億円、自己収入32億円、その他9億円 支出：人件費77億円、物件費22億円、その他9億円

注1：令和3年5月1日現在、「予算規模」は令和3年度予算

注2：（ ）内の数字は、外国人留学生を内数で示す。

5. 取組の検証を踏まえた教職課程に関する制度の改善への貢献

教員養成フラッグシップ大学構想に係る取組を実行・推進するに当たり、前述の所属部局等を横断する「フラッグシップ戦略チーム」において、取組の成果・効果を検証するとともに、検証を踏まえた教職課程に関する制度改善への提言を行う。

5-1. 取組の検証

教育に関わる成果を測ることは、一般的に時間がかかるものである。本構想においては、新たに設置した授業そのものの効果、年次ごとの目標等について、プログラム終了時（計画期間終了年）における検証を工夫し、①在学時（導入後1～4年目）、②卒業時（導入後最初の卒業時：計画最終年）及び③卒業1年後の成果を検証する。

とりわけ本構想は、教員養成大学である本学のミッション実現に向けた取組であり、初等中等教育に対する社会的インパクトを創出する観点において、重点的にその効果・成果を測定したい。（観点②ーイ）

「令和の日本型学校教育」において求められている教師の資質・能力である「ICT活用指導力」「教育データの活用能力」「ファシリテート力」「個別最適な学び」と「協働的な学び」に配慮した授業力のほか、本プログラムで育成を目指す力である「省察的实践力」「探究力及び探究しよう

とする態度」「主体的・能動的に学ぼうとする態度」については、令和3年度に導入し、令和4年度から本稼働する次世代型LMSにおいて蓄積する個々の学生の学修成果や学生への質問紙調査等を基に、本学のIRセンターと連携しながら効果を測定・検証し、その結果を可視化する。

さらに、ステークホルダーの視点からの評価を行うこととし、そのため、教員育成指標をルーブリック化して数値データ化する作業を教育委員会とともに開始している。その数値データについては、上昇を目指すとともに、採用先の学校に対する質問紙調査等も行い、検証する。

5-2. 推進委員会への成果の報告

前述のフラッグシップ戦略チームにおいては、取組の実施状況や効果の検証のため、毎年度自己点検評価を実施することとしており、国の教員養成フラッグシップ大学推進委員会（以下「推進委員会」という。）の指示に基づき、推進委員会に取組の進捗状況として自己評価結果を報告する。とりわけ本学では、令和4年度に新たな教育課程を開発し、令和5年度から当該教育課程を導入する計画であることから、令和6年度から教育プログラムの効果の測定を開始することとし、教員養成フラッグシップ大学指定期間の3年目（令和6年度）に中間評価の結果、最終年度である5年目（令和8年度）に新教育課程の効果を推進委員会に報告することとしている。（観点③ーイ）

6. おわりに

知識・技能というものは、単に人から与えられるよりも、その必要性を自覚したときに最大化されて身に付くものと考えられる。

実践する上で、課題や疑問に感じたことを省察させて理論的裏付けを与える。それにより学生は、自ら必要性を感じて理論を学び、納得感を持って次の実践に向かう。あるいは、課題を克服できずに教職に対する意欲を失うことを防ぎ、進む方向性を示すこともできる。また、理論的裏付けや普遍性のある実践に照らして省察する力があるということは、自らの実践を客観的にデータを持って評価・検証する力も備わっているということの意味する。

換言すれば、「成功体験」等を通じた気づきの探究こそが教育の真髄があることを本構想におけるプログラムに込めている。すなわち先導的・革新的な教員養成プログラムとは、目新しさ、斬新さを追い求めるのではなく、むしろ最も普遍的なものを新たな制度やICT・CBTを活用し、それを探究することこそが真の「先導的・革新的」な教育であると考えられる。

本学が養成しようとする「探究力と省察力を身に付けた教師」は、必然的に教師として在るべき姿を追い求め、学び続けることにもなる。この「探究力」と「省察力」は、これからの急激に変化する社会において子どもの教育を担う者として重要な力であるとともに、「令和の日本型学校教育」を牽引する上でも必要な力だと考えている。

教員の養成を目的とする大学にあっては、その責務を果たすという意味でも今回の申請には極めて大きな意味がある。確実な実施と客観的な検証を行い、日本の教員養成に貢献したい。