

平成 30 年度文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」

教職課程の質の保証・向上を図る 取組の推進調査研究報告書

平成 31 年 3 月 29 日

公益財団法人大学基準協会

大学評価研究所

教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究部会

教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究報告書目次

はじめに.....	1
第Ⅰ部 本調査研究の目的・実施経緯.....	3
第1章 本調査研究の趣旨・目的.....	3
第1節 課題認識.....	3
第2節 目的.....	3
第3節 成果目標.....	6
第4節 基本構想・計画.....	7
第1項 調査研究の具体的な内容.....	7
第2章 本調査研究の実施の経緯.....	11
第1節 本調査研究の目的.....	11
第2節 本調査研究に係る審議の経緯.....	11
第3節 文部科学省への報告書提出.....	20
第Ⅱ部 国内外訪問調査報告.....	21
第3章 国内訪問調査報告.....	21
第1節 日本高等教育評価機構.....	23
第2節 教員養成評価機構.....	24
第3節 全国私立大学教職課程協会.....	26
第4節 短期大学基準協会.....	27
第5節 大学改革支援・学位授与機構.....	28
第6節 日本教師教育学会.....	30
第7節 横浜市教育委員会.....	33
第8節 まとめ.....	37
第4章 米国訪問調査報告.....	41
第1節 目的と方法.....	41
第2節 全国教職教育ア kredィテーション協議会（CAEP）.....	41
第3節 SPA2団体 ～米国外国語教育協議会（ACTFL）、全米理科教師協会（NSTA）～.....	45
第4節 ニューイングランド高等教育協議会（NECHE）.....	52
第5節 まとめ.....	54
第5章 オーストラリア高等教育質・基準機構及びオーストラリア教職機構訪問調査報告.....	57
第1節 オーストラリア高等教育質・基準機構（TEQSA）.....	57
第1項 オーストラリア高等教育質・基準機構について.....	57
第2項 TEQSAへの訪問の趣旨.....	58

第3項	質問事項	58
第2節	オーストラリア教職機構（AITS L）	61
第1項	オーストラリア教職機構の概要	61
第2項	AITS L訪問の基本的趣旨	61
第3項	聴取り調査質問項目	62
第4項	調査の内容	62
第5項	意義	67
第Ⅲ部	教職課程修了時に学生が育んでおくことが望まれる資質能力の一覧及び教職課程の質保証に関するガイドライン	69
第6章	学士課程レベルの教職課程修了者に求められる資質能力の一覧について	69
第1節	学士課程レベルの教職課程修了者に求められる資質能力の作成の背景とその意義に関して	69
第1項	背景	69
第2項	意義	71
第2節	共通的な資質能力	77
第1項	基本的趣旨	77
第2項	学士課程レベルの教職課程修了者に求められる資質能力の一覧	80
第3項	「特別の教科 道徳」を担う教員に求められる役割 一[補論]前記（注2）に関連して一	84
第3節	教職課程修了時に中学校英語科教員として修得が要請される資質能力の一覧	87
第1項	英語科教育の特色—1980年代以降を中心に—	87
第2項	学習指導要領にみる英語科教育の目標—1980年代以降を中心に—	88
第3項	学士レベルの教職課程における英語科の「教科に関する専門的事項」と「教科の指導法」の位置づけ・両者の関係と学習内容の検討	93
第4項	教職課程修了時に修得が要請される資質・能力、態度、志向性	100
第5項	測定方法の提案	105
第4節	教職課程修了時に中学校理科教員として修得が要請される資質能力の一覧	108
第1項	理科教育の特色	108
第2項	学習指導要領に見る理科の教育目標	109
第3項	学士レベルの教職課程における理科「教科専門」と「教科の指導法」の位置づけおよび両者の関係	112
第4項	理科教員として教職課程修了時に修得が要請される資質能力、態度・志向性（専門職としての職業倫理を含む）	114
第5項	（履修開始時から修了時に至る学年進行に応じた）資質能力の涵養や達	

成の状況を測定・評価するための方法	135
第5節 教職課程修了時に中学校社会科教員として修得が要請される資質能力の一覧	139
第1項 社会科教育の特色	139
第2項 学習指導要領にみる社会科の教育目標	140
第3項 「教科専門」と「教科の指導法」の位置づけ、および両者の関係	141
第4項 学士レベルの教職課程修了時に修得が要請される資質能力、態度、志向性（専門職としての職業倫理）など	142
第5項 資質能力等の涵養や達成状況を測定・評価するための方法	145
第7章 教職課程の質保証に関する参考ガイドライン	147
第1節 大学における教職課程の質保証の基本的な指針とその趣旨・性格	147
第1項 指針	147
第2項 指針の趣旨	148
第3項 指針の性格	149
第2節 本参考ガイドラインの作成の経緯とその基本的意義	150
第3節 本参考ガイドラインの全体趣旨	153
第4節 教職課程における内部質保証の対象	156
第1項 内部質保証の構成要素	156
第2項 内部質保証の対象領域	157
第5節 教職課程における内部質保証の仕組み	181
第1項 内部質保証の組織体制	181
第2項 内部質保証の実施手順	189
第6節 教職課程を対象とした外部質保証	193
第1項 教職課程を対象とした外部質保証の在り方	193
第2項 外部質保証の対象項目	199
第3項 外部評価の実施手順	201
結語 — 謝辞にかえて —	208
<資料編>	211
1. 公益財団法人大学基準協会 大学評価研究所に関する規程	213
2. ACTFL基準におけるルーブリックの例（基準5の一部）	216
3. ACTFLのプログラム報告書様式	217
4. NSTAのプログラム報告書様式（第2節部分のみ抜粋）	230
5. NSTA Science Content Analysis Form: Secondary Science	232
6. NSTA基準5の評価者用ルーブリック（一部抜粋）	236

7. E-Series Forms: Making Assessment More Explicit (Option E1 部分抜粋)	237
8. Data First for Standard 8, Education Effectiveness	239
9. A I T S L オーストラリアにおける教員養成教育のアクレディテーションの概要	240
10. A I T S L アクレディテーション基準とその実施手続	242
11. A I T S L 登録教員になるために	251
12. A I T S L オーストラリア学校教員専門職基準	254
13. A I T S L オーストラリア学校教員専門職基準－その意義と目的（抄）－	268
14. オーストラリア教員養成教育の質保証の現状と課題－本柳とみ子先生談話筆記録－	277
15. 表 2. 中・高等学校教員養成課程外国語（英語）コアカリキュラム「英語科に関する専門的事項」	282
16. 表 3. 中・高等学校教員養成課程外国語（英語）コアカリキュラム「英語科の指導法」 全体目標：中学校及び高等学校における外国語（英語）の学習・指導に関する知識と授業指導及び学習評価の基礎を身に付ける。	284
17. 【附録 1】 教員養成系大学における中等教育教員養成課程の単位構成例 (東京学芸大学 B 類理科専攻の単位構成)	288
18. 【附録 2】 教育職員免許法施行規則に定められた必要単位数	290
19. 名簿（部会調査研究員、各班調査研究員）	292

はじめに

大学基準協会は、平成 29 年度に続き、平成 30 年度も文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」を受託し、「教職課程の質の保証・向上を図る取組」プロジェクトを立ち上げそのための調査研究に従事した。

平成 29 年度プロジェクトでは、教職課程を置く大学を対象に教員養成教育に関する全国調査を书面調査、訪問調査の双方の手法で行った後、その結果を基に教職課程の質保証に係る構想の青写真を提示した。

平成 30 年度プロジェクトは、前年度の成果をさらに発展させるべく、我が国公教育を支える学校教員の資質の一層の向上を展望し、教員養成を高等教育レベルで担っている教職課程の質保証システムを具体的に構想することをその目的としていた。

本報告書は、こうした目的に依拠して作成されたもので、その質保証システムに関する記述は、大きく 2 つのセクションで構成されている。

その一つが、内部質保証を軸とする教職課程の質保証の組織体制と実施手続に関わるものである。そこでは、各大学の営む内部質保証の有効性を側面的に支援することに資する外部質保証の在り方についても言及している。

他の一つが、上記質保証の実施手続において活用可能な質保証の「パーツ」を提示した部分である。そうした「パーツ」として本報告書は、a) 教職課程の内部質保証を中心に据えた質保証のための大綱的指針、b) 大綱的指針の下に、これを具体化した自己点検・評価に係る項目とその趣旨（解説）、c) 教職課程修了時の学生に求められる「共通的な資質能力の一覧」並びに、同課程修了時の学生に対し、中学校相当の英語科、理科、社会科の各教科の担当教員として「修得が要請される資質能力の一覧」、の 3 つを提示した。

これらはいずれも、教職課程の内部質保証の実施プロセスにおける PDCA サイクルの効果的運用を相当程度確保するためのツールとして期待できるものとする。具体的には大学全体の内部質保証管掌組織や教職課程を統轄する全学組織の下で、内部質保証の営為を展開するに当たり、上記大綱的指針が内部質保証の中身の大枠を示唆するのみならず、その指針に準拠した上記点検・評価項目を参考に据えつつ、当該大学の教職課程に係る組織・活動の適切性の検証を行うことができる。そうした内部質保証の営みの中でとりわけ重視されるのが、教員養成教育の効果の検証である。そこでは、教職課程の教育上の目的・目標や「育成を目指す教員像」が標榜する有為な人材を教職現場に実際に送り出すという所期の目的がどの程度達成されたか、を明らかにすることがとりわけ重要となる。そして、そうした検証の折に活用を期待できるものとして参考的に提示したのが、上記 4 つの「資質能力の一覧」である。こうした一連の質保証の在り方に関する構想を具体化できたことで、将来的には、教職課程（さらには免許教科別の教育プログラム）の分野別質保証システムの構想実現に道筋をつけることができたのではないかと、とも考えている。

このように、今回の本報告書の眼目・特徴は、要約すれば、教職課程の内部質保証を軸に展開される質保証の仕組みを示すと同時に、その実施手続で用いることのできる「a)」～「c)」の3つのパーツを提示し、それらの有機的関連性について説明していること、にある。付言すれば、今回行ったアメリカ、オーストラリアの教員養成教育質保証システムの調査結果を通して、両国のシステムいずれも、質保証に係る上記3つのパーツが十全に確立され、質保証プロセス中に適切に組み込まれている事実を確認できた（併せて今回の海外調査を通じ、これらシステムにおける高等教育機関を包括的にア kred ィットする仕組みと、分野別評価の一環として教職教育プログラムをア kred ィットする仕組みとの連携と役割分担の関係についても把握できた）。

なお、本報告書は、2018（平成 30）年5月に本協会に新たに付設された「大学評価研究所」の報告手続を経て正文化された（大学評価研究所の設立趣旨・組織運営については、「公益財団法人大学基準協会『大学評価研究所に関する規程』」（資料1）を参照されたい）。

本報告書の作成に当っては、多くの方々のご助言、ご協力を頂いた。

教職課程の質保証システムを具体的に構想する過程では、関係する様々な機関や団体の方々から、聴取り調査を通じて貴重かつ建設的なご意見を頂いた。また、本プロジェクトに参集された委員の先生方には、ご多忙な日常業務の合間を縫ってプロジェクトの推進に尽力されると同時に、煩瑣で骨の折れる作業に率先して取り組んで頂くとともに、その折々において幾多の有益なご助言を賜ることができた。関係する方々に深謝の意を表したい。

最後に、工藤潤事務局長の下、錯綜する作業工程の中で作業全体をしっかりと整序し報告書完成に心血を注がれるとともに、認証評価実務のエキスパートとしての立場から、大学や教育プログラムの質保証の在り方について多くのご指摘を頂いた田代守氏、荒張智之氏ほかの事務局の皆様にご心より御礼申し上げる次第である。

2019（平成 31）年3月29日

公益財団法人 大学基準協会

大 学 評 価 研 究 所

教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究部会

部会長 早 田 幸 政

第 I 部 本調査研究の目的・実施経緯

第 1 章 本調査研究の趣旨・目的

第 1 節 課題認識

今日、「公教育」の担い手である教員には、内的活動を伴う知的、道徳的な教育上の営みを通じて児童・生徒に対し、「学力の 3 要素」に裏打ちされた「確かな学力」とそれを基礎とした「生きる力」を育むことができる指導力を身に付けることが強く求められている。

こうした「教師像」に整合した教員を大学教育の中で養成していく上で、教職課程の学生及び教員の双方がそうした目指すべき「教師」の役割に対する深い理解を共有するとともに、カリキュラムの改善・充実や教育指導法の開発とその効果的实践、大学と教育現場さらには教育委員会などとの連携強化に係る方途を考究し、その実現に向けてたゆまぬ努力を重ねることが大切である。

また、「教師」にふさわしい確かな資質・能力を育てていくためには、「教師」に求められる「資質・能力」の中身を具体的に明らかにした上で、コンピテンシー・モデルを基礎とした「成果目標（ラーニング・アウトカム）」の達成に向け、どのような教育体制のもとで、如何なる内容の教育をどのような方法で展開しているのか、そしてそうしたラーニング・アウトカムを成就し得た学生に対してのみ所定の修了認定の証を交付しているかなどの諸点について、PDCAの循環サイクルの中で恒常的に点検・評価し質保証の営みを遂行していくことが不可欠である。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）」は、教職課程の質の保証・向上の必要性を強調しつつ、そのための具体的方途として、a) 教職課程における自己点検・評価の制度化、b) 教職課程担当教員を対象とした F D の推進、c) 「全学的に教職課程を統轄する組織」の下での教育課題への取組・対応、d) 教職課程に対する「第三者評価」の支援・促進、等の諸施策について提言した。

本調査研究を通じ、大学基準協会（J U A A、以下、“J U A A”と略記）は、新たな社会的需要に対応した教職課程に求められる教育内容・指導上の工夫、大学と教育現場や教育委員会等との連携・協働の関係の構築、など現下の教職課程が抱える重要課題を踏まえた上で、教職課程の質保証に係る上記中教審答申の諸提言を吟味しつつそれらを基礎に据え、各大学の教職課程が直面する諸課題の検証と対処方針を導出する上で有為な営みである教職課程の質保証の在り方について、検討を行おうとするものである。

第 2 節 目的

前節に示した課題認識の下、本調査研究では、有為な教職人材の育成にとって必要とされる教職課程の組織体の確立と教育内容・方法の効果的实施を担保できる教職課程に固有の質保証の在り方を大学とそこに置かれる教職課程の内部質保証と外部質保証の両側面に亘って考究し、それらについて所要の提言を提示することを基本目標とする。このことを踏まえ、次に本調査研究の具体的目標を列記する。

具体的目標の具現化に向けて活動を進めていくに当たり、J U A Aが既に実施しその成果物となっている「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」（平成 30 年 3 月 30 日）に掲載のデータ・情報及びそこに示した質保証に関する諸提言等も適宜参照にすることとする。

第 1 に、我が国教職課程において、その修了時の学生に対して「汎用的に求められる資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）」の一覧を提示する。併せて、免許教科における免許交付時に免許毎に学生に対して求められる「当該免許に固有の資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）」の一覧を提示する。そうした一覧の提示は、任命権者である教育委員会を受け皿に作成・公表される「教員育成指標」への教職課程関係者の認識・理解を深めるとともに、「養成」と「採用」の有機的関連性の具体的確保に道筋をつける効果も期待できる。

教員養成教育プログラムとしての教職課程が如何に有効性を発揮し得ているかを明らかにする上で、各教職課程は、自身が予め設定した「目指すべき教職像」の中に示す知識・能力が修了者にどう涵養されているかの具体的な検証が不可欠である。教職課程科目担当教員には、そうした教育目標を見据えて教育活動を展開することが求められるし、各教職課程は、そこに示した「成果目標（ラーニング・アウトカム）」を成就し得た修了者に対してのみ修了認定を行うべきである。

また、そうした「成果目標」の達成度をアセスメントしその結果の検証が各教職課程の改善・向上に寄与する大きな契機となる。その意味において、「成果目標（ラーニング・アウトカム）」として示された資質・能力等の一覧は、内部質保証・外部質保証の両者において、当該教職課程の有効性を検証する際の重要な評価指標としても機能しうる。本調査研究では、教職課程が「目指すべき教職像」を設定しその達成の度合いを検証する上で参考となり得るような「成果目標（ラーニング・アウトカム）」一覧を提示したい。但し、免許教科全てについてこれを提示することは時間・労力等の面で制約があるので、今回は、中学校相当の「英語」、「理科」、「社会」の 3 教科を対象とした「成果目標（ラーニング・アウトカム）」のパイロット的な一覧を示すこととする。

第 2 に、教職課程を対象とした質保証の一般的な準則（案）とその準則に対応させつつ具体的な評価項目（案）を明らかにする。

大学やそこに開設された教育プログラムの質の判定とその結果を受けての改善・改革を進めていくに当たり、そのためのガイドラインとして要請されるのが評価基準であり、評価

基準の充足状況を具体的に判断する際のツールとして位置づけられるのが評価項目（若しくは評価指標）である。このことは、教職課程の場合にも該当する。

今回、評価基準は、教職課程を統括する大学レベルで設置された組織体の下で各教職課程が、自身の手でその質の保証・向上を図ることに資するような仕掛けとして設定する。併せて、その評価基準の中軸には、「成果目標（ラーニング・アウトカム）」の達成状況のアセスメントの適切性に関わる事項を据えることを企図することに伴い、当該評価基準は、第1の目的に掲げた「汎用的に求められる資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）」の一覧並びに免許教科に係る「当該免許に固有の資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）」の一覧との関係性を重視した規定内容、条規構成とする。評価基準には、独立の章として、外部評価に係る基準も盛り込むことを計画するが、そこに盛り込む内容は、各教職課程の内部質保証の有効性を確認するという視点に立脚して文章化する。

評価基準の構造を以上のようなものとするにより、それは大学機関別認証評価の一環として個別教職課程の評価に活用できるのみならず、予定する評価基準を「当該免許に固有の資質、能力、倫理・態度に係る成果目標」の一覧と連結できるような規定ぶりとする。将来的には免許教科別の分野別質保証にも十分対応できるものと思慮する。

以上、評価基準とそれに依拠する評価項目の設定に当っては、平成30年3月の上記J U A A『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』のデータ・情報を活用するほか、今回調査研究におけるヒアリングや海外調査を通じて得た知見も随時参考にする。

第3に、上に関連して、本調査研究では、海外調査を計画する。とりわけ大学のアクレディテーションやオーディットのシステムが整備されるとともに、教員養成教育プログラムの質保証において豊富な実績を有する国をその対象とする。現時点において、前回のアメリカ調査の成果を踏まえ、同国の教員養成教育の質保証の仕組みについてより掘り下げた調査を行うほか、新たにオーストラリアの調査も敢行する。

第4に、本調査研究において、大学の教職課程が教育現場の人材需要に適切に対応できる方途とそのための質保証の在り方を摸索するために、前回調査に引き続き、任命権者である教育委員会との連携・協働の体制の下で調査研究を進めるとともに、教育現場の声を本調査研究に反映できる仕組みを調査研究の実施体制の中に構築する。後者については具体的には、「当該免許に固有の資質、能力、倫理・態度に係る成果目標」の一覧の起案作業を担う会議体の1/3以上は、大学の教職課程で教鞭を執っている実務家教員で構成することで対応する。このほか、教員養成教育に関係する全国組織等や評価機関等の関係者に対しても、教職課程を対象とする質保証の在り方等についての意見聴取を適宜実施する。

第5に、分野別質保証も含め教職課程の質保証を担う組織・団体の在り方や当該質保証の将来方向について、J U A Aの視点に立脚して所要の提言を行う。

第3節 成果目標

本調査研究の成果目標としては、その第1として、「汎用的に求められる資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）」の一覧並びに免許教科に係る「当該免許に固有の資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）」の一覧を提示する。それらは、教職課程の学修を通じて獲得することが求められる複数の具体的なコンピテンシーを表したもので、大学の教員養成教育の中で活用可能な参照的指針として位置づけられるものである。

第2として、大学の枠組の中で各教職課程が営む内部質保証において、学生が会得すべき知識・能力等の道標として「成果目標（ラーニング・アウトカム）」を性格付け、これらを活用することでそのアセスメントを軸に内部質保証の営みの有効性を高めることにつながる。

第3として、「成果目標（ラーニング・アウトカム）」の提示によって、採用権者である教育委員会との間で、「目指すべき教職像」に関する価値を共有でき、「養成」と「採用」の接続強化に向け大学と教育委員会との連携・協働の関係が構築できる。

第4として、本調査では、さしあたり「当該免許に固有の資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）」の一覧を、中学校相当の英語、理科、社会という免許教科について提示する。こうした一覧を提示することで、大学の各教職課程や他の教員養成等に関わる団体等が、上記以外の免許教科等の「成果目標（ラーニング・アウトカム）」の一覧を作成・公表する契機となることが期待される。加えて、免許教科別に「成果目標（ラーニング・アウトカム）」の一覧が作成・公表されることにより、大学機関別認証評価の一環として教職課程の質保証を行うに留まらず、教職課程をそうした免許教科別に評価することを内容とするいわゆる分野別質保証へ道を切り拓くような土壌が醸成されていくことが期待できる。

第5として、本調査研究において、教職課程の質保証に関する基準と評価項目（評価指標）を策定する。このことにより、各教職課程が組織的に営むことが求められる内部質保証の指針若しくはその参考基準として、これら基準や評価項目（評価指標）を活用することが可能になる。そうした基準・評価項目（評価指標）は、同時に、各教職課程がFDやSDに取り組もうとする場合、これらその活動における参考的な準則として位置づけることが可能となり、それら営為の実効性を高めることにも十分寄与できる。加えて、教職課程の外部評価に当り、上記基準・評価項目（評価指標）が主に内部質保証の有効性を高める視点に立って設定されていることの帰結として、教職課程の外部質保証を行うに当り、各教職課程の内部質保証の有効性を検証する際の評価基準として十全に活用できる。

第6として、海外の大学における教員養成教育の質保証の仕組みを今回掘り下げて調査を行い、その知見を本調査の中で構想する教職課程を対象とする質保証システムに取り入れる。このことによって、そこで構想された質保証システムを先進的なものとするこ

出来ると同時に、質保証システムそのものの国際的通用性を確保することにもつながる。

第7として、本調査研究において「当該免許に固有の資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）」の一覧を作成する作業プロセスに参画する委員の約半数は、大学の教職課程で教科教育法などを担当する実務家出身の専任教員で占めるよう配慮する。このことを通して、J U A Aが構想する教職課程質保証システムが、現場の要請と乖離しないものとして形成されるとともに、大学の各教職課程で営まれる内部質保証、教職課程を対象に展開される外部質保証のいずれもが、教育現場の人材育成ニーズに留意しつつ、研究者教員、実務家教員双方の連携の下で実践される道筋をつけることにつながる。

第4節 基本構想・計画

第1項 調査研究の具体的な内容

1. 調査研究の具体的な内容

- ① 教職課程修了時の学生に共通して「汎用的に求められる資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）」の一覧を提示する。
- ② 教職課程の各免許教科に係る教育プログラム修了時の学生に育むよう求められる「当該免許に固有の資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）」の一覧を提示する。
- ③ 教職課程を対象とした質保証の一般的な準則とその準則に対応させつつ具体的な評価項目（評価指標）を提示する。そこで、まず第1に、上記①②に示した「成果目標（ラーニング・アウトカム）」の関連性や接続性が理解できるような条規構造とすることに心がける（具体的には、「ラーニング・アウトカム」をどうアセスメントし、その結果を教育プログラムの改善に如何につなげていくか、ということの内容とする条規を含めること、など）。第2に、各教職課程が内部質保証を有為に進めることを支援できるような条規構造・規定ぶりとする。
- ④ 教職課程が営む「内部質保証」の参考モデルを提示する。ここでは、FD、SDを効果的に行う上での必須項目やこれら活動を行う上での留意点についての解説も加える。
- ⑤ 教職課程を対象とする外部質保証の参照モデルを提示する。ここではとりわけ、大学機関別認証評価の一環として同質保証を行うことを念頭に置き、各教職課程の内部質保証の有効性に対する客観評価を軸にその構想案を提示する。併せて、本調査研究では、「当該免許に固有の資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）」の一覧を提示することを目標に据えていること等と関連づけながら、免許教科別の分野別質保証の在り方についても言及する。
- ⑥ 教職課程の教員養成教育の実態と教育現場、教育委員会の人材需要等を考慮し、「目指すべき教職像」への価値認識を共有し合う中で、これら3者がどう連携して教員養成教育

に係る質保証の営みを有為に進めることが出来るのか、ということについても一定の方向性を打ち出す。

- ⑦ 上記⑥に係る方向性の提示のために、下記の J U A A の組織する調査研究のための会議体に教育委員会関係者にも加わって頂くほか、教育団体、教職課程の関係団体の関係者から適宜聴取り調査を行う。
- ⑧ 教職課程を対象とした質保証、とりわけ外部質保証の在り方について、J U A A と他の認証評価機関との間で懇談の機会を設け、各機関の対応を示す。これに加え、分野別質保証方式での外部質保証の実施を目指す団体等が存する場合には、当該団体等との間で懇談の機会を設け、J U A A との連携とすみ分けの可能性について協議しその結果を明らかにする。
- ⑨ 本調査研究を通して構想する教職課程質保証システムの先進性と国際的通用性を確保するために海外の同システムの調査を書面調査、訪問調査の両面から鋭意進める。

2. 調査研究の取組方法

(1) 調査研究の実施体制

本調査研究は、J U A A の「大学評価研究所」の下に部会として設置される「教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究部会」を受け皿にこれを実施する。平成 29 年度の「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」は、上記「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）を文部科学省に提出・公表したが、その時点において同調査研究部会を構成していた委員を基礎に、今回調査研究部会を組織する。ちなみに前期調査研究部会の委員は、次の通りである。

大佐古紀雄（育英短期大学）、小野勝士（龍谷大学）、工藤潤（J U A A）、高旗浩志（岡山大学）、○早田幸政（中央大学）、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（開智国際大学）、渡邊恵子（国立教育政策研究所）

※ ○は部会長

今回は、上記のメンバーを基本としつつも、調査研究の内容に合わせて人員を調整するとともに、新たに中央教育審議会・初等中等教育分科会教員養成部会委員を加える。そのメンバーは以下の通りである。

牛渡 淳（仙台白百合女子大学）、大佐古紀雄（育英短期大学）、小野勝士（龍谷大学）、小玉重夫（東京大学）、高橋和子（明星大学）、高旗浩志（岡山大学）、○早田幸政（中央大学）、西田恵二（大阪府教育庁）、新田英雄（東京学芸大学）、八尾坂修（開智国際大学）、渡邊恵子（国立教育政策研究所）

※ ○は部会長

また、教職課程の各免許教科に係る「当該免許に固有の資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）」の一覧を、中学校相当の英語、理科、社会の各分野についてパイロット的なものとして作成・公表するため、3分野に個別に対応した班を設ける。1班当り3名で構成する。3班の構成メンバー9名は全員新規メンバーとする。各班を統括する班長3名には、分野別質保証を含む教職課程の質保証全般について有益な示唆を仰ぐとともに、部会と班との連絡・調整の任に当たってもらうため、上記調査研究部会の構成員とする。各班には、大学の教職課程で教科教育法等の授業を担当する1名以上の実務家教員を配置する。各班のメンバーは以下の通りである。

英語班：越智 豊（東京大学）、柏村みね子（文京区立音羽中学校）、○高橋和子（明星大学）

理科班：小倉 康（埼玉大学）、○新田英雄（東京学芸大学）、山本明利（北里大学）

社会班：市川享子（東海大学）、○小玉重夫（東京大学）、坂井俊樹（開智国際大学）

※ ○は各班の班長

このほか、海外調査については、前記調査研究の成果を踏まえた訪米調査を遂行するとともに、オーストラリアにおける教員養成教育の質保証システムの調査を行うことを計画する。

なお、本調査研究を進めるに当たっては、文部科学省職員のオブザーバー参加を仰ぐなど、同省との連携を密に作業を進めていくこととする。

（2） 調査研究の実施方法

① 委員会等の会議体での作業工程

- ・教職課程の修了時の学生に対して「汎用的に求められる資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）」の一覧の提示、免許教科における免許交付時に免許毎に学生に対して求められる「当該免許に固有の資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）」の一覧の提示、教職課程を対象とした質保証の準則と具体的な評価項目（評価指標）の提示、教職課程が営む「内部質保証」の参考モデルの提示（FD、SDを含む）、教職課程を対象とする外部質保証の参照モデルの提示等に向け、委員会を4回程度開催しその審議・検討してその中身を固める。
- ・免許教科において学生に対して求められる「当該免許に固有の資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）」の原案作成に向け、英語、理科、社会の各班毎に、原則として2～4回の検討会議とメール審議を経てその中身を固める。

② 委員会外での具体的作業

- ・教職課程が設定する「目指すべき教職像」のサンプルを、web等を使って抽出する。抽出

に当り、大学の設置形態、免許教科の種類の違いを考慮する。

- ・教職課程・教員養成教育に関わる大学団体・学会として、全国私立大学教職課程協会、日本教師教育学会などの関係者から聴取り調査を行う。
- ・大学評価団体として、教員養成評価機構、大学改革支援・学位授与機構、日本高等教育評価機構、短期大学基準協会の関係者と意見交換を行う。
- ・前回に引き続き、大阪府教育委員会、横浜市教育委員会との連携関係を維持し、「教員養成指標」の運用を軸に「養成と採用」の有機的関連性を確保するための方途について意見交換を重ねる。
- ・海外の教員養成教育プログラムの質保証の制度と実態を把握するためにアメリカへの訪問調査を実施する。アメリカ調査では、前回同様、「米国教職教育ア kredィテーション協議会(CAEP)」を訪問するほか、教科別の評価基準を策定・運用する専門団体への訪問を予定する。具体的には、外国語教育に係る「米国外国語教育協議会(ACFTL)」、理科教育に係る「全米理科教師協会(NSTA)」、地域別大学ア kredィテーション団体として「ニューイングランド高等教育協議会(NECHE)」を訪問し、機関別ア kredィテーションの中で、(教員養成教育プログラムを含む)分野別評価(=教育プログラム別評価)にどう向き合っているかについても調査する。またオーストラリアに関する調査では、同国における教職課程の質保証を担う「オーストラリア教職機構(AITSL)」と、同国の高等教育の質保証を担う「オーストラリア高等教育質・基準機構(TEQSA)」への訪問調査を行う。

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

本調査研究の目的については、第1章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、我が国教職課程において、その修了時の学生に対して「汎用的に求められる資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）」及び、免許教科（本調査においては、特に英語・理科・社会）における免許交付時に免許毎に学生に対して求められる「当該免許に固有の資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）」の一覧を提示するということであった。第2は、教職課程を対象とした質保証の一般的な準則（案）とその準則に対応させつつ具体的な評価項目（案）を明らかにするということ、第3は、教員養成教育プログラムの質保証において豊富な実績を有する米国とオーストラリアの質保証機関に訪問調査を行い、両国における同プログラムの質保証の概要を学ぶとともに、わが国への有益な示唆を得ることであった。

また、第4は、教育委員会との連携・協働の体制の下で調査研究を進めるとともに、教育現場の声を本調査研究に反映できる仕組みを構築すること、第5は、教職課程の質保証を担う組織・団体の在り方や当該質保証の将来方向について、J U A Aの視点に立脚して所要の提言を行うことであった。

そうした目的の達成を視野に収め、本調査研究では具体的に次節以降に示すような審議を行った。

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、「大学評価研究所」（所長：山崎光悦（金沢大学））の下に設置された「教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究部会」（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、2018（平30）年8月17日開催の「第1回教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究部会」を皮切りに同部会が5回開催されたほか、同部会の下に、中学校相当の英語、理科、社会の免許固有の資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）の一覧を立案するための作業班を設け、それぞれ2～4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・調査研究課」所属の田代守課長、荒張智之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、各作業班での審議の概要を要約的に紹介したい。

(1)「教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究部会」における審議・検討(その1)

① 第1回部会

2018(平成30)年8月17日の第1回部会では、本調査研究の目的、スケジュールについて、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るとともに、教職課程修了者に汎用的に求められる資質、能力、倫理・態度に係る成果目標(ラーニング・アウトカム)例についての検討、中学校相当の「英語」、「理科」、「社会」の成果目標(ラーニング・アウトカム)例の作成方法についての確認、訪米調査に関わる準備作業についての報告等が行われた。

まずは、教職課程修了者に汎用的に求められる資質、能力、倫理・態度に係る成果目標(ラーニング・アウトカム)例に関わる審議のうち、主な論点を以下に掲記する。

- ・ 本協会が作成しようとする教員免許に係る汎用的なラーニング・アウトカムをどのようなものとして作成するのか、調査研究員全員の共通理解を得る必要があるのではないかな。
- ・ 教職には、教職固有の資質・能力が備わっている前提として、その教科の基礎となる専門的な学位プログラムを高度なレベルで十全に修めている必要があることにも言及すべきではないか。
- ・ 大きく分けて、学習指導力、生徒指導力、教育業務執行能力、組織運営能力の4つの指標になるのではないかな。
- ・ なぜ成果目標を示すのか、また示している根拠は何かということを明確にすべきではないか。

以上の点を踏まえ、汎用的に求められる資質、能力、倫理・態度に係る成果目標(ラーニング・アウトカム)例を修正するとともに、中学校相当の「英語」、「理科」、「社会」の成果目標(ラーニング・アウトカム)例作成に当たっては、それぞれ高橋調査研究員、新田調査研究員、小玉調査研究員が班長を務める各作業班のもとで、具体的な作業を進めること、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)「教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究部会」英語班、理科班、社会班における審議・検討

第1回部会での議論を受け、英語、理科、社会の各作業班において、中学校相当のそれぞれの教科の成果目標(ラーニング・アウトカム)例を作成することになった。

① 英語班

①-1 第1回ミーティング

2018(平成30)年10月14日に開催された、英語班第1回目のミーティングでは、同

作業班が、「教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究」の一環として、中学校相当の英語における教科固有の資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）の一覧を提示することを目的とすること、また、その一覧作成に当たっては、早田部会長より提案された「教職課程修了時に各教科分野で修得が要請される資質能力の一覧」（英語、理科、社会科）の構成案（素案）」に基づいて、これを行うこと、11月29日の第2回調査研究部会までに素案完成を目指すこと、の確認が行われた。

同班においては、作成する一覧とコアカリキュラムとの関連性等について議論が行われ、結果として、各自分担して次回までに素案を作成することで合意が図られた。

①-2 第2回ミーティング

2018（平成30）年11月11日に開催された、英語班第2回目のミーティングでは、各自が執筆した、大学・学士課程レベルの教職課程修了時に学生が学んでおくことが望まれる共通的な資質能力の一覧（素案）について検討が行われるとともに、本日の議論を踏まえ各自が担当箇所について修正を行うこと、それを踏まえて高橋班長が班としての成果をとりまとめ、第2回部会に提出することとなった。

11月11日の英語班第2回目のミーティングの後、英語班では主にメール会議を通して文書修正を図り、第2回部会にはこれらを踏まえて修正案が提出された。また、第2回部会での審議結果を受けて、主にメール会議を通して文書修正を図り、第3回部会にはこれらを踏まえて修正案が提出された。

② 理科班

②-1 第1回ミーティング

2018（平成30）年9月13日に開催された、理科班第1回目のミーティングでは、同作業班が、「教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究」の一環として、中学校相当の理科における教科固有の資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）の一覧を提示することを目的とすること、また、その一覧作成に当たっては、早田部会長より提案された「教職課程修了時に各教科分野で修得が要請される資質能力の一覧」（英語、理科、社会科）の構成案（素案）」に基づいて、これを行うこと、11月29日の第2回調査研究部会までに素案完成を目指すこと、の確認が行われた。

検討の結果、各自分担して次回までに素案を作成することで合意が図られた。

②-2 第2回ミーティング

2018（平成30）年10月19日に開催された、理科班第2回目のミーティングでは、各自が執筆した、大学・学士課程レベルの教職課程修了時に学生が学んでおくことが望まれる共通的な資質能力の一覧（素案）について検討が行われた。その結果、本日の議論を踏まえ、次回までに各自が担当箇所について修正案を作成することとなった。

②-3 第3回ミーティング

2018（平成30）年11月9日に開催された、理科班第3回目のミーティングでは、各

自が修正した、大学・学士課程レベルの教職課程修了時に学生が学んでおくことが望まれる共通的な資質能力の一覧（修正案）について検討が行われた。その結果、本日の議論を踏まえ各自が担当箇所について修正を行うこと、それを踏まえて新田班長が班としての成果をとりまとめ、第2回部会に提出することとなった。

③ 社会班

③-1 第1回ミーティング

2018（平成30）年9月11日に開催された、社会班第1回目のミーティングでは、同作業班が、「教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究」の一環として、中学校相当の社会における教科固有の資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）の一覧を提示することを目的とすること、また、その一覧作成に当たっては、早田部会長より提案された「教職課程修了時に各教科分野で修得が要請される資質能力の一覧」（英語、理科、社会科）の構成案（素案）」に基づいて、これを行うこと、11月29日の第2回調査研究部会までに素案完成を目指すこと、の確認が行われた。

検討の結果、各自分担して次回までに素案を作成することで合意が図られた。

③-2 第2回ミーティング

2018（平成30）年10月11日に開催された、社会班第2回目のミーティングでは、各自が執筆した、大学・学士課程レベルの教職課程修了時に学生が学んでおくことが望まれる共通的な資質能力の一覧（素案）について検討が行われた。その結果、本日の議論を踏まえ、次回までに各自が担当箇所について修正案を作成することとなった。

③-3 第3回ミーティング

2018（平成30）年11月10日に開催された、社会班第3回目のミーティングでは、各自が修正した、大学・学士課程レベルの教職課程修了時に学生が学んでおくことが望まれる共通的な資質能力の一覧（修正案）について検討が行われた。その結果、本日の議論を踏まえ各自が担当箇所について修正を行うこと、それを踏まえて小玉班長が班としての成果をとりまとめ、第2回部会に提出することとなった。

③-4 第4回ミーティング

2018（平成30）年12月22日に開催された社会班第4回目のミーティングでは、小玉班長より第2回部会（11月29日）での審議内容について報告があり、それを踏まえた検討が行われた。その結果、本日の議論を踏まえ各自が担当箇所について修正を行うこと、それをもとに小玉班長が班としての成果をとりまとめ、第3回部会に提出することとなった。

(3) 「教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究部会」における審議・検討（その2）

① 第2回部会

2018（平成30）年11月29日に開催された第2回部会では、英語、理科、社会の各作業班が作成した「大学・学士課程レベルの教職課程修了時に学生が育んでおくことが望まれる共通的な資質能力の一覧」（案）について、それぞれの班長から報告・説明がなされるとともに意見交換が行われた。示された意見のうち、主要な論点を以下に掲記する。

【英語の成果目標（案）に対する意見】

- ・ 各教員の得意分野を生かすことができるような提言をしてはどうだろうか。
- ・ 今後作成される予定であるコアカリキュラムに対して、英語の反省点を踏まえ、このように使用した方が良いなどの提案が示せるといいのではないか。

【社会の成果目標（案）に対する意見】

- ・ 日本学術会議の視点を踏まえたうえで、今、社会科を学ぶ意味というものの方向性を示していると思われる。
- ・ 地理・歴史分野の記述の中で、あえて「日本人として」という言葉を付していないことに賛同する。この一覧は、これからの日本社会のために作成したものではあるが、「日本人」という語を入れないという立場を鮮明にした方がよい。

【全体に対する意見】

- ・ 主に開放制の場合、教育免許法施行規則が改正され、今後、教科の指導法に重きが置かれすぎて教科専門を深く学ぶ機会が減少するのではないかと懸念がある。
- ・ 教科専門と指導法の関係について、何か提言が出来るといいのではないか。
- ・ 単位数は変わらないものの、区割りを柔軟にしたことに伴い、大学ごとに扱いが異なってくると思われる。だからこそ、教職課程の質保証が今後重要になると思われる。
- ・ 本来、教師になるには、基礎となる学問分野において学位水準に相応しいレベルにあることが求められる。このことを不問に付すのではなく、汎用的及び各教科の資質能力の一覧のどこかで言及する必要があると思われる。

以上の審議を踏まえ、各作業班では、必要に応じて修正を加え、次回部会に修正案を示すことになった。

次いで、大佐古調査研究員から、9月上旬に実施した、米国教職教育ア kredィテーション協議会（CAEP）、米国外語教育協議会（ACTFL）、全米理科教師協会（NSTA）、ニューイングランド高等教育協議会（NECHE）への訪問調査の内容について説明があり、その後、それに対する意見交換が行われた。示された意見のうち、その主なものを以下に掲記する。

- ・ CAEPは、他の評価機関の一定の枠組みを作成してはいるものの、必ずしも他機関に対する上位機関とは思えない。助言はするが指導的なことは行わないということでもあり、ほぼ対等な関係ではないか。
- ・ 教師養成教育のア kredィテーションを受審することのメリットはどのような点なのか。例えば、NECHEでは、専門分野別のア kredィテーションの受審状況を報告

することを求められるとあるが、これがメリットなのか。

- ・地域別のアクレディテーションの立場で評価を行う際、他にどのような評価を受け、また、どのような評価を受けていないのかを見る必要があるのではないか。ただし、CAEPを受審することがメリットになるのかは不明である。
- ・州によって異なるが、専門分野別アクレディテーションは、必ず受審しなければいけないというものが決まっていない。地域別の評価さえ通っていれば質の保証はできるとし、問題はないだろうという余地が残っている。これは、教職課程だけの問題ではなく、米国のアクレディテーションが抱えている課題だと思われる。
- ・機関別評価を先に受審していないとCAEPをはじめとする専門分野別評価を受審することができない。また、専門分野別評価を受審すると、必ず機関別評価機関が把握し、連邦政府に報告するという流れがある。
- ・訪問調査記録をまとめる際は、質保証の仕組みがより明確になるようまとめてほしい。
- ・相当数の教育プログラムが受審している理由や分野別評価を受ける上での負担がわかるとなるとよい。

以上の意見を踏まえ、大佐古調査研究員は、次回部会までに報告書を修正することとなった。

次いで、早田部会長と八尾坂調査研究員から、10月下旬から11月上旬にかけて行われた、日本高等教育評価機構、教員養成評価機構、全国私立大学教職課程協会、短期大学基準協会、大学改革支援・学位授与機構、横浜市教育委員会、日本教師教育学会への訪問調査内容について説明があった。

さらに、早田部会長から、大学・学士課程レベルの教職課程修了時に学生が育ておくことが望まれる共通的な資質能力（案）について、その概略が説明された。

② 第3回部会

2018（平成31）年1月18日に開催された第3回部会では、まずは、本調査研究の報告書の構成について議論が行われた。そこでは、当初、前年度の報告書に倣った構成案が示されたものの、早田部会長より、調査研究の目的や実施経緯等をまとめた第Ⅰ部、国内外の訪問調査の記録をまとめた第Ⅱ部、部会・作業班での審議及び訪問調査の成果としての「教職課程修了時に学生が育ておくことが望まれる資質能力の一覧」及び「教職課程の質保証に関するガイドライン」をまとめた第Ⅲ部で構成することが提案され、部会としての合意を得た。

次いで、「学士課程レベルの教職課程修了時に学生が育ておくことが望まれる共通的な資質能力に関して」及び英語・理科・社会における「教職課程修了時に修得が要請される資質能力の一覧」について、検討が行われた。そこで示された意見のうち、主要な論点は以下の通りである。

- ・ これら修得すべき資質能力の一覧を作成した意図や、英語・理科・社会を選んだ理由

について、総括的に説明する必要がある。

- ・大学の教員養成が、採用側の「教員育成指標」への連携を意識する必要はあるかもしれないが、「教員育成指標」が各教職課程に押し付けられるべきものとの印象を避ける表現に改める必要がある。

さらに、「教職課程の「内部質保証」を軸とする質保証に関する参考ガイドライン」について、早田部会長の説明に引き続き、時間が許す範囲で朗読確認が行われるとともに意見交換がなされた。示された意見のうち、主要な論点を以下に掲記する。

- ・当ガイドラインを示した理由や意義、また、トピックごとに提示されているチェック項目の確認の仕方など、ガイドラインの活用方法等について、わかりやすく明示する必要がある。
- ・極めて詳細かつ大部にわたるガイドラインであるが、これを当部会の審議結果として公表するだけの検証が済んでいるとは言えないのではないか。
- ・認証評価機関である大学基準協会としての公的な評価項目であると錯誤される可能性はないか。それを避けるべく、周到な説明が必要ではないか。
- ・一部に、教職課程関係者にとって不要なプレッシャーを与えかねない表現があるのではないか。

各資料は、本日示された意見を踏まえた修正を行うとともに、調査研究員のコンセンサスを得るよう、報告書の完成に向けて、説明の機会を設けることになった。

また、2月25日にオーストラリアにおける教職課程の質保証機関であるAITSL及び高等教育の質保証機関であるTEQSAを訪問する予定であることが報告された。

③ 第4回部会

2018（平成31）年2月8日に開催された第4回部会では、まず渡辺調査研究員より、一般財団法人教員養成評価機構における教員養成教育の質保証に関連する最近の活動状況について、同機構主催フォーラムの紹介とあわせて報告があった。次いで大佐古調査研究員より、第4章に掲記予定の米国訪問調査報告について説明があった。それに対して、他の調査研究員より大佐古調査研究員に向け、大要以下のことが要請された。

- ・17存在するというSPA団体が、それぞれどのような特性・由来を持ったものなのか、明確にしてほしい。
- ・文中に提示されているACTFL基準とCAEP基準との対応表をはじめ、必要な情報については和訳してほしい。
- ・米国において、教職への就職を希望する学生は、どのような道筋を経て教員になることができるのか、特定の州を例にとるのでかまわないので、明示してほしい。
- ・米国の教員養成に関わる仕組みの中で、日本における「開放制」のような制度はあるのか、可能であれば示してほしい。

これを受けて、大佐古調査研究員は、報告書の修正に取り組むことを承諾した。

次いで、第6章「学士課程レベルの教職課程修了者に求められる資質能力に関して」の冒頭に掲載される「資質能力の作成の背景とその意義に関して」について、事務局より朗読確認が行われた。これに対し、文部科学省で検討が進められようとしている教科ごとのコアカリキュラムと当調査研究の資質能力一覧との差異をもっと強調して説明すべきではないか、等の意見が示され、一部わかりにくいと思われる表現と併せて修正を行うこととなった。

さらに、第3回部会で懸案が示された第7章「教職課程の「内部質保証」を軸とする質保証に関する参考ガイドライン（案）」の表現について、早田部会長よりその修正方針に関わる提案がなされ、それに対し部会の合意を得た。また、同ガイドライン（案）の内容について、第3回部会に引き続き、第2項「内部質保証の対象領域」（4）「教育内容・方法・成果の測定」③までの検討を行った。その結果、大要以下に示すような意見が示された。

- ・ 「実践的な教育の実施と教育委員会・学校との関係」についてまとめた箇所では、「教員育成協議会」の意義についても触れるべきではないか。
- ・ 「学習成果の測定」についてまとめた箇所では、まずその必要性や測定に関わる仕組み等、当該事項の前提についての記述がなされた後に、授業アンケートなどの測定手段に関わる記述をするべきではないか。

以上の意見を踏まえて、同ガイドライン（案）の修正を行うこととなった。

④ 第5回部会

2018（平成31）年2月16日に開催された第5回部会では、まず第6章第3～5節各教科の「教員として修得が要請される資質能力の一覧」の冒頭に提示する、各一覧の作成メンバー、手順等を示した文案につき、確認が行われた。

次いで、第7章「教職課程の質保証に関する参考ガイドライン」のうち、前回から積み残されていた第2項「内部質保証の対象領域」（4）「教育内容・方法・成果の測定」④以降の確認を行った。次いで、同章第1節に新設した「大学における教職課程の質保証の基本的な指針案とその趣旨・性格」及び第5節「教職課程における内部質保証の仕組み」第6節「教職課程を対象とした外部質保証」について、早田部会長及び事務局からの説明の後、意見交換が行われた。その結果、大要以下のような意見が示された。

- ・ 文中に挿入予定の内部質保証関係図については、「外部機関による教職教育分野別質保証」の関与に関わる指示が意図するものがわかりにくい。例えば図のタイトルを「大学機関別認証評価を活用した場合の教職課程の内部質保証（関係図）」とし、「外部機関による教職教育分野別質保証」の関与を表現する部分は削除したらどうか。
- ・ 当参考ガイドラインは、教職課程の質保証のなかでも内部質保証のあり方を示したものであるため、タイトルも「教職課程の内部質保証に関する参考ガイドライン」や「教職課程の内部質保証の基本的な指針案」などのように改めた方が誤解を招かないので

はないか。

- ・ 第1節第3項において、「現在我が国において教職課程の質の維持に関わる自主基準等が存在しない中」と明言しているが、東京学芸大学の策定した「教員養成教育認定基準」が既に存在しており、またこれが一定の成果を上げていることから、この部分は削除するのが適当であろう。
- ・ 「教職課程における評価項目の種類・性格、質保証の対象に係る一覧」には、「指針5」が網羅されていないことの説明が必要である。
- ・ 第6節第2項「外部質保証の対象項目」は、大学基準協会の大学基準に設定されている点検・評価項目との関係において、どのような位置づけに整理されるのかを明確にする必要はないか。

以上の意見を踏まえ、適宜修正を加えることになった。

また、「結語―謝辞にかえて―」について、事務局より朗読確認が行われるとともに意見交換が行われた。示された意見は大要以下の通りである。

- ・ 「はじめに」において、当報告書が誰に読んでもらいたいかを示してほしい。
- ・ 2頁4行目の「本事業が修了する平成31年度末までには」は「本事業が終了する平成30年度末までには」の誤りではないか。
- ・ 1頁目第4段落目に「自身」とあるが、大学自身なのか、あるいは教員自身なのかは明確ではない。その点がわかるように補う必要はないか。
- ・ 2頁33行目の「高等教育質保証の「世界」に身を投じる者として」という表現は、当文章が個人名で示されるものではないことも相俟って違和感がある。例えば「高等教育質保証を直接担う立場として」などの表現の方が適当ではないか。

以上の意見を受け、修正を加えるとともに、「はじめに」を執筆する際の参考とすることとした。

次いで、2月25日に早田部会長と荒張職員とで訪問を予定しているオーストラリア教職機構（AITSL）及びオーストラリア高等教育質・基準機構（TEQSA）の概要と質問事項について説明があった。それに対し、オーストラリアにおける教員養成プログラムの修了段階と教職採用段階との関係や、アクレディテーションの効果の検証方法、教育実習への参加資格、教育実習での指導者の資格要件等について、確認してほしい旨の要望が示された。

最後に報告書の修正・完成・提出スケジュールが確認されるとともに、早田部会長より各調査研究員に対し謝意が示された。

（４）「大学評価研究所」への報告

2019（平成31）年3月8日から11日にかけて、大学評価研究所所長以下、一般研究員16名、特任研究員17名に対し、メールにて本報告書（案）が送信され、その確認手続きが行われた。

(5) 常務理事会による承認手続

2019（平成 31）年 3 月 13 日、大学基準協会の常務理事会において、本報告書の報告が行われた。

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、2019（平成 31）年 3 月 29 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Ⅱ部 国内外訪問調査報告

第3章 国内訪問調査の報告

本調査研究事業では、有為な教職人材の育成にとって必要とされる教職課程の組織体の確立と教育内容・方法の効果的実施を担保できる教職課程固有の質保証の在り方を大学とそこに置かれる教職課程の内部質保証と外部質保証の両側面に亘って考究し、それらについて所要の提言を提示することを基本目標としており、下記の観点に関して、大学評価団体及び教職課程・教員養成教育に関わる団体・学会、教育委員会より意見を伺うべく、訪問調査を行った。

【大学評価団体及び教職課程・教員養成に関わる団体・学会への調査内容】

1. 貴機構（団体）の教職課程における内部質保証、外部質保証の実施構想について
2. 教職課程に係る全国レベルでの分野別評価実現の見通し及び可能性について
3. 本協会が考える「機関別認証評価の中で教職課程の内部質保証が有効に機能しているかどうかをみることで、同課程の質保証を行う」という構想について

【教育委員会への調査内容】

1. 教員育成指標の作成プロセス及びその内容について
2. 作成した教員育成指標の活用方法
3. 大学など教員養成機関への希望等

本章ではその訪問調査の記録を示し、参考に供したい。実際に訪問した大学評価団体及び教職課程・教員養成教育に関わる団体・学会、教育委員会とその調査日時等は以下の通りである。

公益財団法人	日本高等教育評価機構	2018（平成30）年10月25日
一般財団法人	教員養成評価機構	2018（平成30）年10月26日
一般社団法人	全国私立大学教職課程協会	2018（平成30）年10月29日
一般財団法人	短期大学基準協会	2018（平成30）年10月30日
独立行政法人	大学改革支援・学位授与機構	2018（平成30）年11月6日
	横浜市教育委員会	2018（平成30）年11月8日
	日本教師教育学会	2018（平成30）年11月14日

訪問調査対象団体の具体的な声が、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7団体に、心より御礼を申し上げます。

本調査の趣旨説明

まず、大学評価団体及び教職課程・教員養成教育に関わる団体・学会と意見交換を行う前に、本調査の趣旨について以下のような説明を行った。

すなわち、いじめや学級崩壊、不登校、若年齢者による凶悪犯罪の多発など、教育の現場で数々の問題が発生する中、また不透明な社会において幸福に生きていく力を持った人材を育成するためには、教育の質の向上が急務であり、そのために必要な条件の一は教員の質向上である。教員の質の向上にあたっては、採用、研修の改善も重要であるが、養成段階（すなわち教職課程における教育）の質保証を含む改善・向上が必須である。しかしながら教職課程の質保証は今までほとんど等閑にされてきた。その状況を踏まえ、中央教育審議会においても「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、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～」(答申)(平成27年12月)において、①全学的に教職課程を統括する組織の設置について努力義務化する、②教職課程のPDCAサイクルが適切に機能するよう自己点検・評価の実施を制度化する、③教職課程の第三者評価を支援・促進するための方策について検討する、④教職課程の科目を担当する大学教員に対しFDを実施する、等の提言を行ったところである。

以上の点を踏まえ、本協会では、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」として「教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究」を実施し、全国の教職課程の実態調査を行うとともに、教職課程の質保証に関わる提言をまとめた。

具体的には、①教員養成評価機構等が分野別外部評価の仕組みを構築・運用する可能性を示唆した上で、教職課程は、その設置件数の膨大さ、専門分野及び教育目標の多様さに鑑み、②大学基準協会としては、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第三者評価を行うことが現実的であること、③その際には、評価の力点は、各教職課程の「内部質保証」の機能的有効性の検証に置かれるべきであること、④本協会が提起する「大学レベル」「プログラムレベル」「授業レベル」で構築される内部質保証システムのうち、「大学レベル」の部分に焦点をあてた第三者評価が適当と考えられること、⑤大学機関別認証評価の枠組みの中で教職課程の評価を行う場合、当面、分野別評価の手法には着手しないのが妥当であると考えられること、⑥教職課程のPDCAサイクルが適切に機能するよう自己点検・評価の実施を制度化することについて、その有効性等を引き続き検討すること、などを提言した。

以上を踏まえ、教職課程を取り巻く状況に鑑み、本協会の提案した同課程の質保証について、大学評価団体及び教職課程・教員養成教育に関わる団体・学会としての考えをうかがいたい。

第1節 公益財団法人日本高等教育評価機構

I. 日 時 平成30年10月25日（木）14：10～16：10

II. 場 所 公益財団法人日本高等教育評価機構会議室

III. 出席者 日本高等教育評価機構側

小林 澄子 氏（評価研究課長）、

永井 良政 氏（評価事業課長）

協会側 早田幸政 部会長、荒張智之 職員

（※）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 公益財団法人日本高等教育評価機構について

公益財団法人日本高等教育評価機構は、平成12年に設立された日本私立大学協会附置私学高等教育研究所を基とし、平成16年に財団法人日本高等教育評価機構として設立され、平成17年に認証評価機関として認証された。その後、公益法人改革三法の施行に伴い公益財団化した、大学、短期大学、専門職大学院を対象とする評価機関である。

同機構の目的は、「大学の教育研究活動の状況について評価を行い、あわせて大学の自律的な質の向上及び改善を支援し、もって我が国の大学の発展に寄与する」と定款の第3条に記されている。

平成30年9月現在、374校の会員を擁し、平成29年度までに延べ600校を超える大学、短期大学、専門職大学院に対し認証評価を行ってきた。そしてそれら会員校及び評価受審校の多くが教職課程をはじめとする資格取得に関わる課程を持っている。

（1）日本高等教育評価機構側の意見

本調査の趣旨説明を受け、日本高等教育評価機構側より、個人的な見解とした上で以下のような意見が示された。

- ・ 教職課程の質保証の重要性については、十分理解している。
- ・ 大学基準協会が教職課程の評価を行うのであれば、10基準のうちどの基準でこれを行うのか決まっているのか。内部質保証の基準で評価を行うのか。
- ・ 大学レベル、教職課程レベル、授業レベルという3層構造で営まれる「内部質保証」のうち、大学レベルであれば可能かと思うが、評価を実際に行う場合、評価チームに

教職課程を専門に評価する委員を入れることは難しいのではないかと。また、評価を行うことが出来るのかという疑問がある。

- ・ 現実的には、教職課程を有する場合、「教職課程を掌る全学組織の設置」や「自己点検・評価を行う仕組みの有無」等について記載してもらい、それに対してチェックを行うといった書面評価が妥当ではないか。また、1つ1つの教職課程の中身にまで踏み込んで評価をすることは出来ないのではないかと。
- ・ 教職課程の評価を行うのであれば、現在の評価基準の改定や様式の変更を行う必要があるほか、当該基準を担当する評価者に説明をする必要もあるので、現状においては、かなり難しいのではないかと。
- ・ もし、教職課程の評価を行うことになれば、すべての機関別認証評価機関は教職課程の評価を行わなければいけないのか。
- ・ 機関別認証評価機関によって、A機関では教職課程の評価を行い、B機関では教職課程の評価を行わないことになる可能性もある。それは、均等性の観点から問題を生じることにならないか。また、評価をするのであれば、チェック項目を統一するなどの工夫は必要ではないか。
- ・ 教職課程の評価を行わない認証評価機関の認証評価を受審した場合は、教職課程の評価だけ別の認証評価機関で受審することが求められるのか。

第2節 一般財団法人教員養成評価機構

I. 日 時 平成30年10月26日（金）9：00～10：30

II. 場 所 東京八重洲ホール 813 会議室

III. 出席者 教員養成評価機構側

田幡 憲一 氏（宮城教育大学）、

小玉 清 氏（事務課長）、

小勝 幸治 氏（副課長（兼）事業係長）

協会側 早田幸政 部会長、荒張智之 職員

(※) 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 一般財団法人教員養成評価機構について

一般財団法人教員養成評価機構は、教職大学院並びに学校教育系専門職大学院を対象に認証評価を行う認証評価機関として平成22年3月に文部科学大臣から認証され、平成22年度より認証評価を実施している。

同機構の目的は、「教職大学院及び教職大学院以外の専ら幼稚園、小学校、中学校、高等

学校、中等教育学校及び特別支援学校の高度専門的な能力及び優れた資質を有する教員の養成のための教育を行うことを目的とする課程を置く専門職大学院（「学校教育系専門職大学院」）を対象に、教育内容・方法や指導体制をはじめ、当該大学院運営の全般にわたり第三者評価（認証評価）を実施して、各大学院における不断の改善を促進し、教育活動等の水準の維持・向上を図ること」と定款の第2条に記されている。

なお、認証評価事業のほか、「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こと」を設立の趣旨に掲げている。

現在、50校を超える教職大学院等の認証評価を行っている。

（1）教員養成評価機構側の意見

本調査の趣旨説明を受け、教員養成評価機構側より、個人的な見解とした上で以下のような意見が示された。

- ・ 教職課程の評価についての重要性は十分認識している。
- ・ 今回の大学基準協会の提案は、機関別認証評価機関の間ですり合わせを行ったうえで、教職課程の評価を行うということなのか。
- ・ 全教職課程を対象に、教員養成評価プロジェクトによる教員養成教育認定評価を制度として実施するには、規模、費用、運営面のいずれにおいても大きな障壁がある。
- ・ そこで、自己点検・評価（自己分析）およびその評価結果の機構ウェブサイト掲載の提案を起点として、自己点検・評価のフィードバック等、内部質保証を超えた取組に拡充しようとしている。
- ・ 機関別認証評価の場合は、評価対象の組織が大きいために内部質保証に重点を置いた基準でしか大学の評価が出来ないように思われる。しかし、教職課程の評価の場合は、組織は大きくないが、対象となる数が多いことが問題になっている。組織が大きくないのであれば、ピア・レビュー等の方法をもって、教職課程の内容を見ていくことが分野別における評価の方向性として、重要だと考える。
- ・ 評価者の中に、当該教育課程の教科等の専門家がいると、具体的なレベルでの議論ができるので効果的であると考えている。
- ・ しかし専門的な知識を有する評価者を多数集めることは難しい。例えば、評価者の経験が自身の業績として認められるようなことになれば、評価者になろうとする人が増えるのではないかと思う。この点は、今後検討していきたい。
- ・ 教職課程は規模が小さいので、ピア・レビューによる分野別評価が効果的であると考えている。
- ・ しかしながら、教職課程の設置件数は膨大な数に及ぶため、実際に制度として全教職課程の評価を行うことは難しいと考えている。
- ・ 申請大学（教員養成機関）及び評価者双方にメリットを感じられるような仕組みが作

れないか検討している。

- ・ 教員養成評価機構で検討している認証評価の方法は、教職課程におけるグッドプラクティスを顕彰していくことには向いていると考える。
- ・ 本協会が提起する「大学レベル」「プログラムレベル」「授業レベル」で構築される内部質保証システムのうち「プログラムレベル」「授業レベル」の点検・評価項目は、教員養成評価機構の評価基準と大きな違いはない。そこで「プログラムレベル」「授業レベル」については、基準協会が提案する案の中で、各教員養成機関の内部質保証に向けた自律的な自己分析の活動に、機構が提案している教員養成教育認定評価の基準を活用するなどにより、お互いが協力できるのではないか。

第3節 一般社団法人全国私立大学教職課程協会

I. 日時 平成30年10月30日（火）13:30～14:45

II. 場所 玉川大学教師教育リサーチセンター内 一般社団法人全国私立大学教職協会
本部

III. 出席者 一般社団法人全国私立大学教職課程協会側

田子 健 （専務理事・事務局長）、

森山 賢一（常務理事）

協会側 早田幸政 部会長、荒張智之 職員

(※) 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 一般社団法人全国私立大学教職課程協会について

一般社団法人全国私立大学教職課程協会は、昭和55年に設立された全国私立大学教職課程研究連絡協議会を前身とし、平成28年に一般社団法人として設立した、開放制教育職員免許制度の下における教師教育の充実と発展に寄与することを目的とした団体である。

同協会の目的は、「私立大学（私立短期大学を含む。）における教師教育の社会的責務とその重要性に鑑み、相互に研究を深め、連携協力することによって、開放制教育職員免許制度の下における教師教育の充実と発展に寄与すること」と定款の第3条に記されている。

平成30年5月現在で414校の会員大学と全国8地区協議会を擁し、年1回研究大会（春期）、研究交流集会（秋期）を実施している。

(1) 全国私立大学教職課程協会側の意見

以上の説明を受け、全国私立大学教職課程協会側より、個人的な見解とした上で以下の

ような意見が示された。

- ・ 教職課程の質保証について、重要な課題であることは認識している。
- ・ 大学基準協会の現在の評価基準には教職課程に重点を置いたものはないが、教職課程に重点を置いた新しい基準を設けて、教職課程の評価を行っていくのか。
- ・ 現在、教員養成には、玉川大学での一例を挙げれば、①教育学部で行う、②教育学部以外の学部で行う、③教育学部以外の学部内に教育の学科を設けて行うの3種類ある。これらは形態が異なるため同じ基準で評価することは出来ないと考える。
- ・ なぜなら教職課程に関する単位すべてを卒業要件単位としている場合と、教職課程に関する単位を卒業要件単位に含めない場合に分かれるからである。そしてこれは、単位の実質化に係る問題であり、この点について検討する必要があるのではないか。
- ・ 本協会が提起する「大学レベル」「プログラムレベル」「授業レベル」で構築される内部質保証システムの点検・評価項目は、全国私立大学教職課程協会が、これらについて評価を行うとした場合、教職課程評価が中心的な課題と考える。
- ・ 各認証評価団体で様々な評価基準を設けているが、課程認定を受けている大学は法令要件を満たしており、基本的な法令事項以上の評価基準を設けて評価を行うことは望ましくない。
- ・ とはいえども、本協会が「大学レベル」の評価を機関別認証評価に取り入れて行うことは、大学にとって有益だと考える。
- ・ 全国私立大学教職課程協会としては、私立大学の教職課程が自己点検・評価を行うことで見つけた長所について、その点を伸ばしていく評価を行いたい。
- ・ 教職課程の長所を伸ばす評価と言っても、現在では、評価機関によって評価の視点が質的にも異なるので、各評価機関の間で意見交換等をして検討をする必要があると考える。

第4節 一般財団法人短期大学基準協会

- I. 日時** 平成30年10月31日(水) 10:30~12:00
- II. 場所** 一般財団法人短期大学基準協会会議室
- III. 出席者** **短期大学基準協会側** 松ヶ迫 和峰 氏(事務局長)、
桜井 一江 氏(事業課 課長)
- 協会側** 早田幸政 部長、田代 守 職員、荒張 智之 職員

(※) 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 一般財団法人短期大学基準協会について

一般財団法人短期大学基準協会は、任意の大学団体である短期大学基準協会として平成6年に設立され、認証評価機関として認証されたことを契機に平成17年に財団法人化し、その後、公益法人改革三法の施行に伴い一般財団法人化した、短期大学を対象とする評価機関である。

同協会の目的は、「短期大学の教育活動等についての総合的な評価等を行い、短期大学の主体的改革・改善を支援して、教育研究水準の向上及び質的充実を図る」と定款の第3条に記されている。

平成30年10月時点で283校の会員を擁し、平成29年度までに延べ620校を超える短期大学に対し認証評価を行ってきた。そしてそれら会員校及び評価受審校の多くが教職課程をはじめとする資格取得に関わる課程を持っている。

(1) 短期大学基準協会側の意見

本調査の趣旨説明を受け、短期大学基準協会側より、個人的な見解とした上で以下のような意見が示された。

- ・ 短期大学基準協会では、現行においては機関別認証評価を専ら執行しており、教職課程に焦点を当てた評価は行っていない。
- ・ 教職課程の質保証の重要性は理解している。
- ・ 短期大学基準協会が評価対象とする短期大学では、多種多様な資格取得に関わる課程を擁しており、機関別認証評価において教職課程のみを取り上げて評価を行うことには、他の養成課程との比較においても疑問である。
- ・ 文部科学省が教職課程の質保証を重視することは理解できるが、一方で、例えば厚生労働省管轄の資格養成課程を設置する短期大学も多く、それらの課程に関する質保証も等しく重要である。
- ・ あらゆる資格取得に関わる課程についての評価を実施すると仮定すると、評価者・被評価者ともに膨大な労力が求められ、その実現は極めて困難である。
- ・ 以上のような状況を考慮すると、機関別認証評価の中で、短期大学として内部質保証に取り組んでいるかどうかを評価するという方向でよいのではないか。
- ・ 例えば、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さらに充実させるなど、別の方法による質保証も考えられるのではないか。

第5節 独立行政法人 大学改革支援・学位授与機構

- I. 日時 平成30年11月6日(火) 15:00～16:10
- II. 場所 独立行政法人大学改革支援・学位授与機構会議室
- III. 出席者 大学改革支援・学位授与機構側

佐藤 昭博 氏（評価事業部長）、
三浦 潤一 氏（評価事業部 評価支援課 課長）、
三田 洋介 氏（評価事業部 評価企画課 課長（兼）大学ポータル事務室長）

協会側 早田幸政 部会長、田代 守 職員、荒張 智之 職員

（※）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 独立行政法人大学改革支援・学位授与機構について

大学改革支援・学位授与機構は、国立大学財務・経営センターと大学評価・学位授与機構が、平成28年に統合して誕生した独立行政法人である。①大学等の教育研究活動の状況についての評価等を行うことにより、その教育研究水準の向上を図ること、②国立大学法人等の施設の整備等に必要な資金の貸付け及び交付を行うことにより、その教育研究環境の整備充実を図ること、③大学以外で行われる高等教育段階での様々な学習の成果を評価して学位の授与を行うことにより、多様な学習の成果が適切に評価される社会の実現を図ること、そして①～③の取組により我が国の高等教育の発展に資することを目的としている。

数々の営為により我が国の高等教育の発展・向上に寄与している同機構であるが、前述①の事業としては、国立大学法人評価のうちの教育研究評価に加え、大学、高等専門学校を対象とする機関別認証評価、法科大学院を対象とする専門職大学院認証評価を実施している。国・公立大学を中心に、平成29年度までに延べ240校を超える大学に対し、機関別の認証評価を行ってきた。

（1）大学改革支援・学位授与機構側の意見

本調査の趣旨説明を受け、大学改革支援・学位授与機構側より、以下のような意見が示された。

- ・ 一般論として、大学教育の質保証においては、どのような学問分野においても、それぞれの分野ごとに評価を行うことができれば、それにこしたことはない。しかしそれは、評価者・被評価者双方の人的・物的・財的要件などから判断して現実的とは言えない。
- ・ 畢竟、分野別評価については、それぞれの分野におけるコミッティが、その分野の必要性に応じて、主導的にこれを担うべきだと考える。
- ・ 大学改革支援・学位授与機構では、現行の評価事業においては、教員養成の分野だけをとりだして、その評価を行うことは考えていない。
- ・ 大学基準協会が提案したように、教員養成の質保証にあたっては、各大学が有する教職課程の内部質保証に着目した評価を行うことが現実的であろう。
- ・ その際、内部質保証を大学レベル・教職課程レベル・授業科目レベルで分けた場合の、

「大学レベル」に限定してこれを確認することも妥当な判断であると考える。

- ・ とりわけ、大学基準協会が提起する「大学レベル」で確認する事項（①教育情報公表義務の遵守、②教職課程を掌る全学組織の設置・運営状況（PDCAやIR機能の確保等を含む）、③教職課程を掌る全学組織と全学的な内部質保証を掌る組織との関係性、④教職課程を掌る全学組織と各教職課程の関係性、⑤教育目標・計画等における「学習成果」の位置づけとその躁的手法の確立・運用の調整）のうち、①～③については、確認可能であろうし、教員養成を目的とする学部を有する大学に対する評価においては、現時点でも確認している。
- ・ さらに、大学改革支援・学位授与機構では、同機構が担っている国立大学法人評価において、部局単位での現況分析を実施しており、それらのアプローチによっても、教員養成が適切に行われているかどうかの確認はできている。
- ・ しかしながら、開放制の教職課程については、その質保証はほとんど不可能であるし、もしそれをやるのであれば、相応の仕組みを構築する必要がある。
- ・ いずれにせよ、大学改革支援・学位授与機構では、大学基準協会が提案しているように、機関別認証評価の枠組みの中で、できることをやっていくのが現実的であると考えている。
- ・ なお、認証評価は、申請大学の自己点検・評価を前提としている。大学自身が教職課程を重視し、それに焦点をあてた評価を行うとともにエビデンスを出してくれば、評価機関としても評価は可能である。しかしながら、全ての大学が教職課程の自己点検・評価を行うわけではない。
- ・ 大学改革支援・学位授与機構としては、大学基準協会の提案を内部で情報共有するとともに、今後の方策について検討していきたい。

第6節 日本教師教育学会

- I. 日 時** 平成30年11月14日（水）10：30分～12：00
- II. 場 所** 明治大学駿河台キャンパス研究棟4階第6会議室
- III. 出席者** **日本教師教育学会側**
高野 和子 氏（会長）、
油布 佐和子 氏（年報編集委員会委員長）
- 協会側**
八尾坂修 調査研究員、田代守 職員、荒張智之 職員

(※) 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 日本教師教育学会について

日本教師教育学会は、従来、教育学各領域における研究が質量ともに発展しながらも、教育者養成に関し専門的かつ継続的に研究する学会が存在していなかった現状に対して、教師教育を対象とした本格的な研究を継続的にすすめる全国的な専門学会が必要であるとして平成3年に設立された学会である。

同学会の目的は、「本学会は、学問の自由を尊重し、教師教育に関する研究の発展に資すること」と会則の第2条に記されている。また会員は、「本学会の目的に賛同し、教師教育に関する研究を行なう者、及び教師教育に関心を有する者」と会則の第4条に記され、現在1,200名を超える会員が所属している。

研究大会を年1回開催し、教師教育をめぐるさまざまな視野からの総合的な研究を行っている。

(1) 日本教師教育学会側の意見

意見交換に先立ち、本協会が平成29、30年度と文部科学省の委託研究を行うに至った経緯、「教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究部会」の構成員や今回の意見交換は他にどのような団体等と行い、なぜ日本教師教育学会が対象となったのかについて質問があった。これに対し、調査研究部会は、大学の教職員や教育委員会など教員養成に関して見識のある者で構成され、教職課程の質保証のあり方について、できる限り幅広い意見を徴するため、各認証評価機関、教育委員会、専門学会等より意見を伺うことを調査研究部会で決定したものである旨の回答を行った。

- ・ Q. (本協会から) 教職課程における質保証・向上について、特に本協会の『調査研究報告書』での提案について学会としてどのように考えられるか。
- A. (日本教師教育学会側から) 学会は研究者個人の集まりである。これまでのところ、学会として「質保証」についての制度提案は行っておらず、本日の意見交換は学会に所属する個人としての意見である。なお、教師教育学会としては、平成29年度の『日本教師教育学会年報』で教師教育における「基準化」「指標化」に係ることについてこれに関わる議論の特集をしている。
- ・ (日本教師教育学会側から) 大学基準協会は、機関別認証評価の中で教職課程の内部質保証が有効に機能しているかを評価する一方で、分野別認証評価に関する点については、当面行わないとしておられる。しかし、将来的には、分野別認証評価を行うことを考えておられるのか。
- ・ (日本教師教育学会側から) 当職の所属大学では、学内でやっている自己点検・評価の中で、資格課程(教職、司書、社会教育主事等)ごとの自己点検・評価を行っているが、全学の評価項目に合わせて行うので、教職課程としては書きにくい点もある。また、それらの記述内容は、認証評価の際には、まったく使われない状況にある。こ

の点を踏まえ、貴協会が提起する「大学レベル」「プログラムレベル」「授業レベル」で構築される内部質保証システムのうち、「大学レベル」の評価項目について、認証評価の際に教職課程も記述するようになるのか、あるいは、学科ごとに課程認定を受けている教職課程を「プログラムレベル」で評価することになるのか、そのあたりはどのように考えておられるのか。

- (日本教師教育学会側から) 申請大学からすれば、課程認定と認証評価の枠組みの中での第三者評価は似たような内容になるのではと思われる。両者にはどのような違いがあるのか。
- (日本教師教育学会側から) 教職課程の内部質保証をきちんとしたいという問題意識は理解できるが、様々な評価団体が様々な基準で評価を行うことは、大学が対応に困るだけではないか。
- (日本教師教育学会側から) 教員養成系の大学と開放制の大学では事情が大きく異なるので、PDCAサイクルを回すとしてもどの様に行えばいいのか一律には定められないものとする。
- Q. (日本教師教育学会側から) 大学基準協会は、機関別認証評価の中に分野別認証評価を組み込むことに積極的なのかと聞いていた。しかし、本日の話の限りでは、分野別認証評価に対して必ずしも積極的なわけではない印象を持ったが、その点はどうか。
- A. (本協会から) 本協会としては、分野別認証評価に踏み込む予定はない。各教職課程の内部質保証に委ねるべきと考える。
- (日本教師教育学会側から) 「大学における教員養成」という原則を鑑みれば、大学全体の認証評価の中で教職課程を評価するのは、妥当であると思う。しかし、チェックリスト等で評価を行うことは適切ではなく、仮に評価をするにしても、カリキュラムの組み方や学生と教職員の関係等については、項目立てしないで実地調査で確認する方が適当であるとする。例えば、大学によっては、教職課程を設置していることが、その大学全体の教育の質を支え上げていく重要な要因になっている場合もあると思われる、そのような点を見ることこそ重要であるとするからである。
- (日本教師教育学会側から) 教職課程は課程認定やコアカリキュラムによって、教育内容にかなりの縛りを受けている。その現状において、その上さらに基準協会が教職課程に絞って評価するというのは、特にチェックリスト的なやり方の場合、意味がないのではないか。
- (日本教師教育学会側から) 教職課程に関する解決すべき様々な課題が山積している現在、まずはそれらの課題を解決することが先決であり、それをする前に新しいしくみをさらに上乘せすることは、大学にとって混乱を深めるだけではないか。基本的には、教職課程に携わっている者の自己評価への信頼を第一とすべきなのではないか。
- (日本教師教育学会側から) 免許の種類のを考えてのことであろうが、現在、

学習成果を測るための指標が、一般的、汎用的なスキルに傾斜する傾向がある。しかしながらこれは、教科自体が持っている複雑さを捨象することにつながっており、そうした状況で教職課程教育が評価される現実をもたらしてしまう。これは、教職課程の質保証という観点からは、あまりにもシンプルでまた、問題が大きいと考える。

第7節 横浜市教育委員会

- I. 日時** 平成30年11月8日（木）13:00～14:50
- II. 場所** 横浜市教育委員会事務局会議室
- III. 出席者** **横浜市側** 関谷道代 氏（教職員人事部教職員育成課首席指導主事）、
佐藤龍成 氏（教職員人事部教職員育成課育成係指導主事）
協会側 八尾坂修 調査研究員、田代守 職員、荒張智之 職員

（※）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 横浜市教育委員会と大学との間の連携・協働関係

近年、いじめや不登校など教育課題が深刻化・多様化する中で、教員には今まで以上に高い専門性や実践的能力が求められている。一方で、教員大量退職・大量採用に伴い、教職経験の浅い教員の割合が急増している。以上の現況を受け、横浜市では、これらの課題に対応できる優秀な教員を確保し、育成するためには、教員養成を掌る大学等と教育委員会とが連携・協働し、養成から育成に至る連続した一体的な取組が必要であると考えた。

具体的には横浜市では、平成26年度に40を超える教職課程を擁する大学等と協定を結び、教員の養成及び資質・能力の向上に向けて、課題の共有化、対応策の検討を行うこととした。連携大学は、横浜市内に所在する大学に留まらず、同市教員に採用実績のある大学など、関東近県に広く存在している。平成30年11月現在、協定を締結した大学（以下、連携大学と呼ぶ）は52に上り、他に類を見ない規模であるが、その数は今後さらに増加する見込みである。

関連する具体的な活動も多岐にわたる。連携大学の教職員、市の公立各種学校教職員、教育委員会事務局が参加する「横浜市大学連携・協働協議会」を定例的に開催するとともに（全体会の出席者は約150名にも及ぶ）、その下に、テーマに応じた分科会、ワーキンググループを設置し、そこでそれぞれの議論を深めている。

その成果としては、例えば、「教育実習サポートガイド」や「横浜市教育実習評価票」の作成等を通じた教育実習の充実策にも表れている（「大学と共に歩む横浜の教員養成」参照）。

さらに、横浜市は、連携・協働協議会以外にも、市と個々の連携大学との「相互交流」事業を通じ、大学と教育現場とのコミュニケーションの発揚とそれに伴う教員養成及び教

育の質の向上に努めている。

以上の取組に参加する大学、学校、教育委員会関係者は、それぞれ押し並べてその経験が今後の裨益となる旨、述懐しているという。

従来、教員は、教育現場での営為を通じ、周囲の支援や指導、協力と自らの努力、学習によって成長し、キャリアを積み上げていくものであった。その根本は不変であるべきかもしれないが、大量採用等の影響により、教育現場だけで教員を成長させることには限界も見られる。その意味では、横浜市の、大学や教育現場を巻き込んだ教育改善の取組は、他の自治体の参考に資する点が多いものとする。

第2項 教職員のキャリアステージにおける人材育成指標

(1) 人材育成指標の策定経緯

横浜市は、他の自治体に先駆けて、校長及び教員の人材育成指標の作成に着手していた。時系列でみると、平成 22 年度以前においては、「基礎能力開発期」「基礎能力活用期」「教職経験力活用期」に段階分けした、経験年数を目安にした人材育成指標を作成していた。この人材育成指標は平成 22 年度に策定した「横浜市立学校管理職 人材育成指針」の中に掲載している。

しかし、この人材育成指標作成後に、教育委員会事務局の組織の改編が行われた影響もあり、組織の改編後の研修体系と紐づかなくなったり、教員養成との接続が記載されていなかったりなどの課題が生じてきた。それに加え、大量採用の結果、着任後数年で学年主任を務めるケースが生じるなど、経験年数に応じた段階設定による指標では対応しきれなくなってきた。

そこで、平成 25 年度、先述の大学協定締結に向けた検討を行うための「協定締結に向けての会議」を3回にわたり開催する中で、主として横浜国立大学等の協力を得て、新しい人材育成指標の案を提示することとなった。そして平成 26 年度、同案をもとに「横浜市が求める着任時の姿」を盛り込んだ「教職員のキャリアステージにおける人材育成指標」を策定した。

(2) 人材育成指標の特徴

平成 26 年度に発行された同指標は、①教職員が自らの資質能力を把握し、キャリアアップに向けた目標設定を行うための具体的な指標として、②校内 OJT (On the Job Training) における組織的人材育成の指標として、③教育委員会の主催する研修事業の企画や学校訪問の際の資料として、それぞれ利用されるとともに、「着任時の姿」を設定したことにより、④横浜市の教員になることを目指す学生の到達目標としても利用されることを想定したものとなった。

同人材育成指標は、「横浜市が求める着任時の姿」から始まり、教職を3つのステージ(合計4ステージ)に分けている。すなわち、第1ステージ「実践力を磨き教職の基礎を固める(学級・担当教科等)」、第2ステージ「専門性を高めグループのリーダーとして推進力

を發揮する（学年・分掌等）」、第3ステージ「豊富な経験を生かし広い視野で組織的な運営を行う（学校全体）」の3段階である。これらのステージは、従前のもののように経験年数に枠組みされたものではなく、教職現場におけるそれぞれの役割によって柔軟に設定されている点に特徴がある。

そして、全教員に対して求める資質・能力を「学び続ける教員」という姿に統合するとともに、それを「教職の素養」と「教職専門性」とに分け、さらにそれぞれ「自己研鑽・探究力」「情念・教育的愛情」「使命感・責任感」「人間性・社会性」「コミュニケーション」（以上「教職の素養」）、「児童生徒指導」「授業力」「マネジメント力」「連携・協働力」（以上「教職専門性」）と、素養と専門性ごとに詳細な資質・能力の指標を定めた（「平成27年度『教員のキャリアステージ』における人材育成指標」（平成27年3月改訂）参照）。

同人材育成指標は、流動する社会環境や教育状況等に対応し、常に見直され続けている。例えば、平成29年3月に改訂された版では、「教職専門性」に「インクルーシブ教育」を加えている（「横浜市 教員のキャリアステージにおける人材育成指標」（平成29年3月改訂））。

同市は平成30年度現在、平成22年度以来更新されていなかった、管理職版の人材育成指標を改訂中である。そこでは、資質・能力の区分を見直し、「働き方改革」をはじめとする、時局に応じた視点を盛り込むことが予定されている。

横浜市の人材育成指標の特質は、その内容上の特性だけでなく、成立・改訂の経緯にも表れている。すなわち、他の自治体の設定する教員育成指標の多くが、平成28年11月の「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」公布に至る動きに合わせて、策定作業が進められたのに対し、横浜市のそれは、その動きを大幅に先取りするかたちで、策定・改訂されたものである。

先に示した通り、横浜市では、同市が抱える教育課題を敏感に汲み取り、それへの対処として大学や学校現場の意見を交換させる場を用意し、各々の意見をもとに課題を解決し教育の改善を進めている。「教職員のキャリアステージにおける人材育成指標」は、そうした諸々の改善策の一例である。もちろんその改訂にあたっては、国の政策の影響もあるだろうが、横浜市の場合は自らの課題認識が最初であり、むしろ国の政策を先取りし、場合によってはこれを牽引するかたちになっている。

先行きが不透明な社会情勢に囲まれる中、自ら課題を見出すとともに、多様な立場の考えを交えてその解決に向かおうとする姿勢は、我々に多くの示唆を与えるものである。

第3項 教育委員会の視点から見た「教員養成」の在り方

横浜市大学連携・協働協議会における「教育実習」の議論の中で、教職の現実と自らの考える理想像とが乖離しているために、実習開始時に戸惑いをもつ学生も少なからずいる、という話がでてくる。このような学生の不安を解消するためにも、大学関係者に市立学校に入ってもらい学校の現状を理解していただき、大学の授業で、学校における教育の現状

や学校教員の魅力を学生に伝えていただきたい、と横浜市は協議会等で発信している。よりよい教員養成を行うためには、大学の教職員と市立学校の教職員がもっと身近な存在になり、お互いを理解することが大切だと横浜市は考えている。そのための仕組みとして「相互交流システム」を導入し、大学・市立学校の双方のニーズのマッチングを行い、交流の活性化を図っている。

また、横浜市は、協議会の開催以外にも個別に多くの連携大学を訪問し、各大学の教職員と情報や意見の交換を行っている。様々な大学で得た情報や意見が、協議会での協議内容に発展することもある。

協議会や大学への訪問を通して横浜市が実感していることは、現在の大学の教職課程では、学校現場を経験した教員が多く在籍しているため、以前に比べ大学において実践的な授業が多く取り入れられているということである。しかし、学校現場を経験していない大学の教員の中には、学校の現状とマッチしていない考えを持っている人もいる。また、教職課程と他の学部との連携がとれていないと感じられることもある。

課程認定を受け、教員免許状を取得させる任を負う立場として、教職あるいは学校に対し、理解するとともにこれを重視することで、もっと学生にとって円滑な接続が図れるのではないか。

第4項 教職課程を対象とした質保証システムへの期待

教職課程の質保証について、教員養成系学部と開放制教職課程の2つに分けて横浜市が思うことを聞いてみた。

現在、全国で小学校教員の採用試験受験倍率の低下が課題になっている。横浜市も例外ではない。小学校教員免許状取得の課程をもつ教員養成系学部に対しては、ぜひ、学生に教職の素晴らしさや魅力を伝え、教職への途を導く役割を担ってほしい。また、とりわけ国立大学においては、熱意のある教員志望者を増やす地域のハブとしての役割を担ってほしい、と横浜市は願っている。

一方、開放制教職課程においては、「開放制」の理念を大切にしつつも、教職課程では、教職に必要な資質・能力を身に付けた学生を養成してほしいと横浜市は願っている。教員にとって、高度な専門性をもっていることは大変重要なことだが、中にはその専門性を児童生徒の指導にうまく生かせなかったり、免許の取得だけを目的に教育実習に臨む学生もいたりする現実がある。横浜市教育実習システムガイドには、「たとえ、将来教員になるかどうかを迷っている人であっても、教育実習中は、教員としての立ち振る舞いが必要です。学校の教育活動に関わるという自覚と責任感がないと務まりません。」と記されている。つまり、すぐに教員になるかどうかは問題ではなく、その学生にとっては、大学にいる「今」が教員になるための学びの時間であるのだから、その時間の充実を図ってほしいということだ。

以上の質保証の実現に向けて、教職課程に第三者評価が実施されることについてどう考

えるかを聞いたところ、可能性があるのであればそれには期待したいという回答を得た。少子化を背景に教職課程存続の危機が叫ばれる中、教職課程の質保証・向上が図られることによって教職希望者の増加も期待できるかもしれない。横浜市のように、大学、自治体の双方が成長できる仕組みを構築し、一緒に教職自体の質の向上を図っていくことが大切なのではないか。

参考資料

- ・ 「大学と共に歩む横浜の教員養成」
<http://www.edu.city.yokohama.jp/tr/ky/k-center/daigakurenkei/leaflet.pdf>
- ・ 「平成 27 年度「教員のキャリアステージ」における人材育成指標」（平成 27 年 3 月改訂）
http://souken.shingakunet.com/career_g/2015/12/2015_cg410_dl01.pdf#search=%27%E5%B9%B3%E6%88%9027%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E3%80%8C%E6%95%99%E5%93%A1%E3%81%AE%E3%82%AD%E3%83%A3%E3%83%AA%E3%82%A2%E3%82%B9%E3%83%86%E3%83%BC%E3%82%B8%E3%80%8D%E3%81%AB%E3%81%8A%E3%81%91%E3%82%8B%E4%BA%BA%E6%9D%90%E8%82%B2%E6%88%90%E6%8C%87%E6%A8%99+%E6%A8%AA%E6%B5%9C%E5%B8%82%27
- ・ 「横浜市 教員のキャリアステージにおける人材育成指標」（平成 29 年 3 月改訂）
<http://www.edu.city.yokohama.jp/tr/ky/k-center/shihyou-1.pdf#search=%27%E5%B9%B3%E6%88%9027%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E3%80%8C%E6%95%99%E5%93%A1%E3%81%AE%E3%82%AD%E3%83%A3%E3%83%AA%E3%82%A2%E3%82%B9%E3%83%86%E3%83%BC%E3%82%B8%E3%80%8D%E3%81%AB%E3%81%8A%E3%81%91%E3%82%8B%E4%BA%BA%E6%9D%90%E8%82%B2%E6%88%90%E6%8C%87%E6%A8%99+%E6%A8%AA%E6%B5%9C%E5%B8%82%27>

第 8 節 まとめ

本章第 1～7 節で詳細に触れたように、本調査研究では、教職課程の質保証について意見交換を行った。その内容をまとめると以下ようになる。

1. 大学基準協会の構想する教職課程の仕組みについて

(1) 大学基準協会の構想する教職課程の質保証の仕組みの当否について

- 現下の状況下において教職課程の質保証を行うことの必要性について、概ね認識は共有できている。その一方で、一団体のみであるが、課程認定を受けている大学は法令要件を満たしており、各認証評価団体が基本的な法令事項以上の評価基準を設けて評価を行うことは望ましくないとの意見も呈された。

- 「大学レベル」、「教育プログラムレベル」、「授業レベル」の3層で構成される内部質保証の枠組みを活用し、教職課程の質保証を行うに当たり、同課程の内部質保証の有効性評価を「大学レベル」に特化して行うという本協会の構想について、おおよその団体・機関から理解を得ることができた。
- 上記に関連して、そもそも大学基準協会の構想を実施に移すことが比較的容易であることに加えて、教員養成目的の大学・学部等に対しては、教育内容に踏み込んだ評価を実際に行っていること、国立大学法人評価では教員養成系の部局に対する「現況分析」をすでに実施していること、を挙げ、本協会の構想に近い評価もしくはそれ以上の評価を実施していることを前提に、本協会の構想に賛同する機関も存した。但し、当該機関も、現段階では、開放制の教職課程の質保証は行っていないので、そのためには新たな制度上の仕掛けを考案する必要性についての言及もなされた。
- その一方で、ある機関別認証評価機関の立場から、厚労省基準等に基づいて実質的に運営されている資格対応教育プログラムがある中で、教職課程に特化した質保証を行うことにはやや無理があるとの意見も見られた。
- 大学基準協会の教職課程の質保証は、あくまでも大学機関別評価の一環として行うことを構想するものであるが、これに対してピア・レビュー方式に基づく分野別評価の実施の可能性について言及する団体・機関も存した。これら団体・機関は、教職課程の構成員若しくは機関を構成メンバーとする組織体である。そこでは、一つ一つの教職課程の規模はそう大きくはないが、数が膨大なので一律の分野別評価は難しいとの見通しも示された（但し、分野別評価の可能性を示唆した一機関は、一定期間内に、(私立)大学の教職課程を「大学レベル」、「教育プログラムレベル」、「授業レベル」の全レベルにおいて実施可能であるとした）。

(2) 大学基準協会が教職課程の質保証に臨むに当たっての留意点について

- 大学基準協会が「大学レベル」での内部質保証システムの有効性評価に特化して評価を行うということであっても、その前提要件として法令遵守状況のチェックを行うことが求められることになろう。その場合、例えば、「教職課程を掌る全学組織の設置状況の有無」や「教職課程の自己点検・評価を行う仕組みの有無」などの項目毎に、チェック方式による書面評価を行うことが妥当であることを指摘する認証評価機関が存した。
- 上記提案を行った認証評価機関は、教職課程に対する内部質保証の有効性評価に当たり、大学基準協会は現行の基準でこれに臨むのか、それとも評価基準の改定、その評価事項に係る観点・視点の新規設定、様式の改定等が必要となるとの前提の下、その作業に着手するのか、そのあたりの見通しについて意見を求めてきた（当方としては、そうした作業に係ることは、本調査研究部会の権限外なので、一定の方向性を踏まえ、大学基準協会内の権限ある委員会がその作業に当たるであろう旨の回答を行った）。
- その一方で、教職課程は課程認定やコアカリキュラムによって、教育内容にかなりの

縛りを受けている。その現状において、その上さらに基準協会が教職課程に絞って評価するというのは、特にチェックリスト的なやり方の場合、意味がないのではないかと意見も呈された。

2. 教職課程質保証に係る大学基準協会との関係について

- 教員養成関係の一機関より、a) 教員養成教育の向上を支援するという立場に立てば、教職課程のグッドプラクティスを追い求めていくという姿勢が望ましく、その役割は、大学基準協会ではなく、当該の機関の方が適任であること、b) しかし大学基準協会との良好な関係を維持していくことは必要で、例えば、大学基準協会の要請に沿って提出された受審大学の自己点検・評価報告書の「教職課程」の記述の中から、有為な取組を行っていることが認められる大学・教職課程を抽出し、その部分に焦点を当てた評価を行った上で、これを「グッドプラクティス」として広く紹介できること、c) 以上のような連携とともに、上記「グッドプラクティス」を大学基準協会とも共有することで、同協会の評価システムの充実にも貢献できること、との意見が示された。
- 上記機関は、将来的には、大学基準協会が教職課程に係る「大学レベル」の質保証を、当該の機関が「教育プログラムレベル」、「授業レベル」の質保証について、連携・スミ分けの関係において協働できる可能性について言及した。
- また、ある認証評価機関からは、大学基準協会が教職課程の内部質保証の有効性に特化した仕組みを構築する場合、仮にそれが手間のかからない限定的な制度であったとしても、新システムであることに変わりはなく、認証評価機関の間での評価の共通性を確保する上から、今後、大学基準協会のそうした新たな仕組みに整合させる制度を構築する可能性の存否について検討を行う可能性について示唆がなされた。

3. 教職課程質保証に係る当面の課題について

- 教職課程に関わる関係団体より、a) 教員養成を掌る教育研究単位としては、専ら教員養成を目的とする部局、開放制の教職課程、教員養成目的の部局以外の部局内での教員養成教育の学科の設置、といった3種のタイプがあるが、これを単一の基準や指標で評価することは難しい、b) その難しい最も大きな理由は、そうしたタイプの教育研究組織は、教職課程を構成する授業に係る単位を全て学位プログラムの卒業要件としているものと、教職課程で取得した単位を学位プログラムの卒業単位に組み込んでいないものの2種に分かれていることによる、c) さらに、教職課程の単位を学位プログラムの卒業所要単位に含めていない場合の扱いについて、大学基準協会の認証評価において、「キャップ制の適切運用」、「単位の実質化の要請」の2種の法的要請をどう充足しているかについての評価に当り難しい判断を迫られる可能性がある（だからといって、この問題を大学基準協会の評価において不問に付しておいてよい、という趣旨ではない、これは認証評価制度に内在する問題ではなく「修了要件としての単位の修

得」と「単位の実質化」に係る教育政策、法制度上の問題であることを踏まえたうえで、教員養成教育プログラムの質保証を進めることが大切である、との補足説明があった)。

- 上記の団体より、今後、大学基準協会が教職課程の質保証に乗り出すのを機に、他の質保証機関等が統一性なく個々に自らの価値観に基づいた基準や指標に基づいて評価を行うことになれば、教職課程の教育上の有効性はかえって保たれなくなる、との意見も呈された。
- また、別の団体より、免許の種類多様さを考えてのことであろうが、現在、学習成果を測るための指標が、一般的、汎用的なスキルに傾斜する傾向がある。しかしながらこれは、教科自体が持っている複雑さを捨象することにつながっており、そうした状況で教職課程教育が評価される現実をもたらしてしまう。これは、教職課程の質保証という観点からは、あまりにもシンプルでまた、問題が大きいと考えるとの意見が呈された。

4. 情報共有について

- 認証評価機関を中心に相当数の機関から、教職課程の質保証の在り方や方向性について、大学基準協会との間で情報提供、情報共有を望む声が上がった。

5. 教育委員会からの意見

質保証の実現に向けて、教職課程に第三者評価が実施されることについてどう考えるかを聞いたところ、可能性があるのであればそれには期待したいという回答が示された。

第4章 米国訪問調査報告

第1節 目的と方法

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の質保証システムの制度と実態について、昨年度の調査を通じて把握できた実績をさらに深化させるために、2018年9月に実施した米国現地調査の結果について報告する。

今回の調査には主に2つの目的がある。第1の目的は、昨年度の調査では手が届かなかった、教科教育教員養成に対する質保証の制度や実態を把握することである。そのため、米国教職教育ア krediteーション協議会 (Council for the Accreditation of Educator Preparation : CAEP)、米国外国語教育協議会 (American Council on the Teaching of Foreign Languages : ACTFL)、全米理科教師協会 (National Science Teachers Association : NSTA) の3団体に対するヒアリング調査と書面調査を行った。特に、教職における専門領域別の評価の基準として機能しているSPA (Specialized Program Accreditation) 基準に関する事項が調査の中心となる。

第2の目的は、地域別ア krediteーションにおいて、特に学修成果の質保証に際して教職課程の質保証がいかになされているかを確認することにある。地域別ア krediteーションにおいては、専門分野については直接評価対象としないと一般的にはとらえられている。しかし、米国においても日本においても、学修成果が重要な評価項目とされるようになってきた昨今の事情がある。教職課程を通じて卒業生が得た教職の専門性にかかる学修成果が地域別ア krediteーションにおいてどのように評価対象にされているのかを、改めて確認しておく必要があると調査研究部会では考えた。この目的を達するため、ニューイングランド高等教育協議会 (New England Commission on Higher Education : NECHE) に対するヒアリング調査と書面調査を行った。なお、同団体は従来ニューイングランド学校大学協会 (New England Association of Schools and Colleges : NEASC) の高等教育機関協議会 (Commission on Institutions of Higher Education : CIHE) として活動をしていたが、ヒアリングの直前にNEASCから分離独立したとのことである。

第2節 米国教職教育ア krediteーション協議会 (CAEP) 調査報告

第1項 ヒアリング概要

CAEPに対するヒアリング調査は、以下の通り実施した。なお、CAEPの概要については、昨年度報告済みのため省略する。

ヒアリング日時：2018年9月5日 (水) 13:00～14:40

対応者：Banhi Bhattacharya

(Accreditation Director, Senior Director of Program Review, CAEP)

Richard Rice (Senior Accreditation Associate, CAEP)

訪問者：大佐古紀雄（育英短期大学）、同行コミュニケーションサポーター1名。

第2項 CAEPにおける教職課程の質保証システムの全体像

CAEPが実施する教職課程の質保証システムの概要的な事項については、昨年度も調査を行い、報告書にも記述したが、今回のヒアリングにおいて補足すべき点が判明したため、改めてCAEPにおける教職課程の質保証システムの全体像をここに整理する。

CAEPが行う教職課程の質保証の方法は、“CAEP Accreditation”と“CAEP Program Review”の2つに大別される。前者は、大学単位ですべてのCAEP基準に照らして評価を行うものである。後者はプログラム単位でCAEP基準1のみに照らして評価を行うものであり、これがさらに“SPA Program Review with National Recognition”、“CAEP Program Review with Feedback”、“State Program Review”の3つのオプションに分かれている構図となっている。なお、CAEP基準でSPAに言及しているのは基準1.3しかない。

“CAEP Program Review with Feedback”はフィードバックのみで有効期限はない。一方、“SPA Program Review with National Recognition”は5～7年の有効期限がある。この設定は、“CAEP Accreditation”のサイクルに合わせるためで、“CAEP Accreditation”のサイトビジットの3年前にはこれに合格して“National Recognition”をとっていないなければならない。

第3項 評価におけるデータの扱い

評価に必要な情報は、Accreditation Information Management System (AIMS) という、CAEPがICT技術を活用して独自に作成したシステムを使って、提出がなされる。各教職課程では、基準ごとに“Shell”という評価情報のまとまったパッケージを作成して、データを提出していくとのことである。(たとえばSPA団体が有する基準が1つであればShellは1つだが、小中高と学校種別に基準を策定している団体もある。この例の場合は、Shellも3つとなる。)

どのSPA基準でも、この“Shell”は同じ構造となっているため、どのSPA基準でレビューする場合でも一貫性を持たせることが可能となっている。なお、SPA program reviewで使用したデータは、CAEP Accreditationにおいてもある程度流用することが可能である。なぜなら、両方とも州教育長官協議会 (Council of Chief State School Officers: CCSSO) のプロジェクトとして1980年代から形成されているInTASC (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium) によって策定されたInTASC基準に準拠しているからである。

第4項 SPA基準の策定・改訂

S P A基準は、7年に1度改訂しなければならない規則となっている（C A E P基準も同様）。C A E P理事会の常設委員会としてS P A基準委員会が組織され、改訂された基準案を審査・承認している。基準委員の任期は3年である。C A E P理事会との兼任者が1名含まれており、理事会への情報伝達も行っている。

S P A基準委員会は、18種類あるS P A基準（図表1）のそれぞれを策定している17のS P A団体が各1名の代表者を出し、そこから13名をその都度選んで構成している。それぞれの基準に対して、すべてのS P A団体が、それぞれに相互の基準に納得して合意形成を図ることをねらいとした方法である。

S P A基準の策定や改訂に際して、C A E PはS P A団体が Program Review with National Recognition を実施する際のガイドライン（Guidelines for Program Review with National Recognition Using Specialized Professional Association (SPA) Standards）を策定している。このガイドラインは3部構成となっており、S P A基準の策定や承認に関する事項が第1部となっている。そして第2部がエビデンスの活用、第3部がレビューの運用についてのガイドラインとなっている。各S P A団体は、このガイドラインの第1部に沿って基準の策定・改訂を行い、基準の承認審査もこれに沿って行われる。

図表1 18種類のS P A基準（2019年2月22日現在：C A E PおよびS P A団体のホームページ記載の情報を元に筆者が作成。日本語名称は正式なものが確認できないものは筆者訳。）

- | |
|--|
| <p>① Association for Childhood Education International (A C E I)
国際児童教育協会基準</p> <p>② American Council on the Teaching of a Foreign Language (A C T F L)
米国外語教育協議会基準</p> <p>③ American Library Association (A L A) / American Association of School Librarians (A A S L) 米国図書館協会・米国学校図書館員協会基準</p> <p>④ Association for Middle Level Education (A M L E)
中等教育学会基準</p> <p>⑤ Council for Exceptional Children (C E C)
特殊児童協議会基準</p> <p>※同協議会は、障害児や天才児などの特別な (exceptional) 子どもの教育の改善を目指す国際N P O組織である。</p> <p>⑥ National Association for Gifted Children / Council for Exceptional Children (N A G C / C E C)
ギフテッド児童のための全米協会・特殊児童協議会基準</p> <p>※N A G Cは2018年3月を以てS P A基準の策定からすでに離脱している。今後はギフテッド協会 (Association for the Gifted : T A G)との連携で本基準の後継となるS P</p> |
|--|

A基準を策定する予定になっている。

⑦ Educational Leadership Constituent Council (ELCC)

教育リーダーシップ協議会基準

※本基準の策定・運用をしているのは、教育の管理運営に関する全米政策委員会 (National Policy Board for Educational Administration (NPBEA)) の名称を持つ、教育の管理運営に関わる諸団体で構成されるアライアンス団体である。

⑧ International Literacy Association (ILA)

国際リテラシー協会基準

⑨ International Society for Technology in Education (ISTE)

国際教育工学学会基準

⑩ National Association for the Education of Young Children (NAEYC)

全米幼児教育協会基準

⑪ National Association of School Psychologists (NASP)

全米学校心理士協会基準

⑫ National Council for the Social Studies (NCSS)

全米社会科学協議会基準

⑬ National Council of Teachers of English (NCTE)

全米英語教師協議会基準

⑭ National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)

全米数学教師協議会基準

⑮ National Science Teachers Association (NSTA)

全米理科教師協会基準

⑯ SHAPE America-Health Education

全米健康体育教師協会・健康教育基準

⑰ SHAPE America Physical Education

全米健康体育教師協会・体育教育基準

⑱ Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)

多言語話者に対する英語教育にあたる教師の基準

SPA団体に対しては、CAEPとしては必要に応じて助言するなどの支援も行っている。ただ、ガイドラインに沿って基準を作ることができないケースが多いようで、これはどの専門領域でも共通する課題だそうである。あくまで測定可能なものから評価の文脈につながる説明が必要で、そのためにループリックが用意されなければならないのだが、これがうまくできていない事例があるとのことであった。なお、ループリックがまとまっている参考例として、“K-6 Elementary Standard”を参照することをご推奨いただいた。なお、同基準は現在策定中のものだが、CAEPのホームページで公開されている。

SPA基準は、INTASCが2011年に発表した“Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue”に示された4つの原則である「A. 学習者と学習」「B. 学習内容」「C. 教授実践」「D. 専門的責任」およびその内容を踏襲している。また、National Board Professional Teaching Standards (NBPTS)にも準拠している。

第5項 SPA Program Review with National Recognition への報告提出

SPA Program Review with National Recognition を初めて受審する場合は、サイトビジットの3年前までに報告書が提出されている必要がある。レビューの機会は年2回(3月・9月)である。報告においては、SPA基準に合致していることを、最大8つのエビデンス評価項目を活用して示す必要がある。

第1項目から第5項目は、具体的に指定されている。「州からの資格(state licensure)」、「学習内容に関する知識(content knowledge)」、「学習単位や計画(unit or planning)」、「教場におけるスキル(classroom skills)」、「生徒の学習に与えた影響(effects on student learning)」である。第6項目は、各SPA基準においてエビデンスとなり得る追加項目を設定できる。第7項目から第8項目は必須ではなく、プログラムにとってレビューに際して追加的な要素を付け加えることができる。具体的な報告の様式については、次の節において触れる。

第3節 SPA 2 団体調査報告

～米国外語教育協議会 (ACTFL)・全米理科教師協会 (NSTA)～

SPA基準を策定・運用している団体のうち、米国外語教育協議会 (ACTFL) および全米理科教師協会 (NSTA) の2団体に対してヒアリング調査を行った。以下、SPA団体における基準の策定や評価の運用についてまとめた。

第1項 米国外語教育協議会 (ACTFL) の概要とヒアリングの概要

ACTFLは、1967年に創立された団体で、あらゆる言語とあらゆる教育段階を対象にした、言語の学習と教授の改良とその拡大を目的とする団体である。約12,500名の会員を擁する。会員の構成比率を尋ねたところ、中高の教員が中心で、小学校教員や高等教育機関の教員の会員も一定数いる。言語教育業界や政府関係者にも会員がいるが、政府からの参加者も会費は自費で支払って参加しているとのことである。

ヒアリングは以下のように実施した。

ヒアリング日時：2018年9月5日(水) 10:00～11:30

対応者：Margaret E. Malone

(Director of Assessment, Research and Development, ACTFL)

Teresa Bell (CAEP Liaison, ACTFL / Brigham Young University)

訪問者：大佐古紀雄（育英短期大学）、同行コミュニケーションサポーター1名。

第2項 全米理科教師協会（NSTA）の概要とヒアリングの概要

NSTAは1944年に創立された団体でヴァージニア州アーリントンに本拠がある。理科教育・学習に関して質の向上と改良を世界規模で行っている最大の組織とされる。現在会員数は約5万であるが、うち約1,600が団体会員で、学校、大学、NPO、博物館などが会員となっている。個人としては理科教員だけではなく理科教員の監督者、教育行政官、科学者、企業や業界の代表者なども名を連ねている。なお、541名の外国人会員も有している。団体の職員（フルタイム）は約100名である。

ヒアリングは以下のように実施した。なお、事情により現地でZoomを利用したビデオ会議形式で実施した。

ヒアリング日時：2018年9月5日（水）15:30～16:50

対応者：Christine Royce (NSTA President, Co-Director STEM MAT Program
/ Professor, Teacher Education, Shippensburg University)

質問者：大佐古紀雄（育英短期大学）、同行コミュニケーションサポーター1名。

第3項 SPA基準とその内容

ACTFLにおける基準は図表2のように6つの項目で設計されており、CAEP基準の4つの原則との対応関係も明示されている。

各基準内の構成を確認できるよう、図表3に学修成果を評価する基準である基準5の冒頭部をサンプルとして示した。基準本体とその説明（四角形で囲まれた網掛け部分）について、基準の鍵となる要素が、教員志望者が身につけておくべき資質能力をベースにして、それも行動目標で示されている（この例では“5a”、“5b”、“5c”の3点）。その後は、前節で示したエビデンス評価項目のうち、どの項目で評価をするかが示されている（四角形で囲まれた1行）。そして、これらの基準の記述を補足・補完するための説明記述（Supporting Explanation）がつづいている。さらに、基準を評価するためのルーブリックが策定されているが、この一部を資料編の資料1に示した。この基準2では、13の要素（Elements）に対して目標（Target）、合格・不合格水準（Acceptable / Unacceptable）が示されている。

図表2 ACTFL基準とCAEP基準の4原則との対応関係（ACTFL基準より：筆者訳）

ACTFL基準	CAEP原則
基準1：言語習熟：対人、解釈、提示	CAEP原則B：内容
基準2：文化、言語学、文学、および他分野の概念	
基準3：言語習得理論および学生の知識とニーズ	CAEP原則A：学習者と学習

基準4：指導計画、教室での実践および教材活用に関する基準の統合	CAEP原則C：教育実践
基準5：言語と文化の評価-学生の学習効果-	CAEP原則A：学習者と学習 CAEP原則C：教育実践
基準6：専門性の開発、支援と倫理	CAEP原則D：専門家としての責任

図表3 ACTFL基準5の冒頭部

ACTFL STANDARD 5: Assessment of Languages and Cultures – Impact on Student Learning.
Candidates in foreign language teacher preparation programs design ongoing assessments using a variety of assessment models to show evidence of P-12 students’ ability to communicate in the instructed language in interpretive, interpersonal, and presentational modes; and to express understanding of cultural and literary products, practices, and perspectives of the instructed language. Candidates reflect on results of assessments, adjust instruction, and communicate results to stakeholders.

Key elements of Standard 5

Pre-service teachers will:

- 5a)** Design and use ongoing authentic performance assessments using a variety of assessment models for all learners, including diverse students.
- 5b)** Reflect on and analyze the results of student assessments, adjust instruction accordingly, and use data to inform and strengthen subsequent instruction.
- 5c)** Interpret and report the results of student performances to all stakeholders in the community, with particular emphasis on building student responsibility for their own learning.

Assessment: *These elements are usually met using Assessment 5 – Evidence of P-12 student learning.*

Supporting Explanation

Candidates begin planning assessment by considering what learners should be able to do by the end of a period of instruction and how to best assess achievement and track progress. Candidates plan authentic assessments as part of designing instruction, *before* instruction begins, and they inform students of how

基準の作成は、外国語教育を専門分野とする教授を中心に教員養成に特化したタスクフォースによって作成されているとのことである。現在の基準は、2011年から策定作業を行い、2013年に提出し、承認されたものである（2015年に修正されている）。現在は8名のタスクフォースにより、2020年9月の次期基準の最終版提出に向けて作業を行っている（このメンバーのリーダーがTeresa Bell氏である）。

基準作成において依拠したのは、CAEP基準の4つの原則とCAEP基準1.3である

とのことで、前節で触れたガイドラインに沿って策定していることがうかがえる。

なお、ヒアリングでうかがったところでは、ACTFL基準では学修成果は厳しく問われるそうである。学修成果は、最後に測るようになっていたとのことだ。例として、2つあげられた。①学習した言語の言語能力が最低レベルに身についているかどうかを確認するために、口頭インタビューを課すことが義務になっている。②教授法について確認するために、実習において中学高校で2言語以上を教える場合、teacher work samples といって指導前と指導後の生徒のスコアを集計し、結果を実証しつつ、1～5名の教員がそれを評価する仕組みがあるそうだ。

ACTFL基準については、edTPA基準との連携もなされている。edTPAのサイトによれば、スタンフォード大学の評価学習公平性センター（SCALE）が、25年にわたって多数の教員や教員養成教員からのフィードバックや助言をもらいながら、National Board for Professional Teaching Standards（NBPTS）や、INTASC基準、Performance Assessment for California Teachers を含むパフォーマンスベースの教授法評価の手法について改良を重ねてきた。こうして発展したのがedTPAであり、かつては“Teacher Performance Assessment”と呼ばれていた。SPA基準を持つSPA団体にも参加しているところがあり、ACTFLも含まれている。教科毎の教員養成の評価にも活用可能で、多数の利用実績があり、なかにはedTPAとの連携を義務づけている州もある。

つづいてNSTA基準（図表4）をみる。NSTA基準は、以下の6つの基準で構成される。

図表4 NSTA基準

基準1：教育内容に関する知識

基準2：教育内容の教授法（Pedagogy）

基準3：学習環境

基準4：安全性

基準5：学生の学習の効果（Impact）

基準6：専門的な知識と技能

各基準内の構成を確認し、ACTFL基準とも比較できるよう、図表5に学修成果を評価する基準である基準5をサンプルとして示した。基準本体とその説明につづいて、基準の鍵となる要素が、教員志望者が身につけておくべき資質能力をベースにして、行動目標で示されている（この例でも“5a”、“5b”、“5c”の3点）。さらに、エビデンス評価項目のうち、どの項目で評価をするかが示されている。ACTFLと違ってここまで基準5の記述は終わっているが、基本構成は同一であることが理解できる。なお、このCAEPの承認を受けている基準はGrade 7から12に対応したもので、それ以下の学年に対応する基

準は現在策定中とのことである。また、これもACTFL基準同様に、edTPA基準との連携もなされている。

図表5 NSTA基準5

<p>NSTA Standard 5: Impact on Student Learning Effective teachers of science provide evidence to show that P-12 students' understanding of major science concepts, principles, theories, and laws have changed as a result of instruction by the candidate and that student knowledge is at a level of understanding beyond memorization. Candidates provide evidence for the diversity of students they teach.</p>
<p>Below are the elements of the standard.</p>
<p>Preservice teachers will:</p> <ul style="list-style-type: none"> 5a) Collect, organize, analyze, and reflect on diagnostic, formative and summative evidence of a change in mental functioning demonstrating that scientific knowledge is gained and/or corrected. 5b) Provide data to show that P-12 students are able to distinguish science from nonscience, understand the evolution and practice of science as a human endeavor, and critically analyze assertions made in the name of science. 5c) Engage students in developmentally appropriate inquiries that require them to develop concepts and relationships from their observations, data, and inferences in a scientific manner.
<p>Assessment: <i>This Standard is usually met using Assessment 5 – Evidence of P-12 student learning.</i></p>

現行の2012年基準を策定した際には、NSTAからだけではなく、ASTE (Association for Science Teacher Education: 科学教師教育協会/大学での教育法を研究する大学教員の組織である)、assessment coordinatorなどが策定メンバーとしてかわった。アクレディテーションのプロセスを理解している方、assessmentの設計ができる方、基準の適用においてどのようなことが起きえるかを理解している方が求められたとのことである。NSTAからは、executive directorをはじめとして、教員養成教育委員会、同委員会に属する教師アクレディテーション小委員会からメンバーが選出された。座長は、理事会にも出席している。

ヒアリングでうかがった話では、科学を担当する教員に求められるものを示すのがNSTAの役割であり、そのために基準を示しているとのことである。この考え方から、CAEP基準ができる以前から基準を策定していたが、CAEP基準は、評価の大枠を示してその方法を評価するための基準であったため、先に策定はしていたがCAEP基準とのギャップは余りなかったそうである。また、NSTA基準に影響を与えているグローバルな基準はないが、NSTAのレビューを外国の教育機関が受審するケースはある。基準は米国に特化しているわけではないので、他国でも通用しうると考えられる。(なお、NSTAの活動は全米17地区とカナダの18地区に分けて運営されており、団体そのものが米国に限定しない活動範囲を有している。508プログラムがCAEPの認証を受けたNSTA基準での認証を受けており、うち3プログラムが外国(プエルトリコ、オマーン)のプログラムとなっている。

第4項 プログラム報告書様式

資料編の資料3にACTFLのプログラム報告書の様式を示した。カバーシートに始まり、第1節では、課程の概要として、ポリシー、プログラムでの履修に要する知識分野や経験、実習の時間数など、課程での学習内容の概要、過去3年間の課程入学者数と修了者数、在籍教員に関する諸情報を求めている。第2節では、前節で示したエビデンス評価項目について、評価の名称、評価の形式、評価実施の時期を示すようになっている。第3節では、各基準がそれぞれのエビデンス評価項目と対応して評価されるかをチェック形式で示す。第4節では、基準に合致しているエビデンスの提示が扱われる。第5節では、プログラムの改善のために評価結果をどのように活用するかを説明する。第6節は、修正報告などの時に活用するものである。

なお、この報告書では“Option A”という様式を使用している。これは評価手順のオプションのことであり、CAEPのホームページによれば、他にBからDのオプションが確認できるが、CAEPでのヒアリングにおいて、現在これらは事実上ほぼ使われなくなっていることが確認できたため、本稿ではこれ以上の言及はしない。

NSTAのプログラム報告書の様式については、カバーシートや第1節、第3節から第6節までは、ACTFLと同様である。しかし、エビデンス評価項目について示す第2節では、各項目の表記にACTFLとの違いが見られる。ただし、項目としての方向性は共通のものであり、教科の性質などに由来する調整がみられる。資料編の資料4に、NSTAのプログラム報告書の様式の第2節だけを示した。

第5項 レビューについて

CAEPのホームページに掲載されているACTFL基準で認証されたプログラムは198である。1大学で複数のプログラムが評価されているところもある。

受審するプログラムは、ACTFLが提示しているプログラム報告書作成のガイドラインに沿って、3月（または9月）に報告書を提出する。報告書の作成には、それまでの作成経験があるかないかで、作業所要期間に非常に大きな差がでる。早い者なら数時間で完成できるが、慣れないと数ヶ月かかるそうだ。全員の学生のデータを集めなければならぬため、はじめて行う場合は時間がかかる。ただ、内容はデータだけではなくてその分析（例えば学生に教えられる力がついたか）も含まれる。

その後3名の評価チームがACTFLによって任命され、このプログラム報告書に対する評価を行い、6月1日（または12月1日）に評価チームによる評価報告書案が出された後に実地調査が行われて、6月15日（または12月15日）に最終の評価報告書が完成する。評価者に対しても、評価報告書作成のガイドラインが提供されている。プログラム報告書は、前項で示したとおり様式が定められている。評価報告書にも一定の様式があり、ガイドラインに記載されている。

ACTFLは85名の評価者を擁している。評価者になるためには、応募して合格する必

要がある。「応募者自身の背景」「教授法に関する知識」「履歴」「2名の推薦状」が応募に際して求められる。しかし実際には、応募者のほとんどが、すでに評価者などによく知られている人物ですすでに理解が得られていることが多く、合格している。

評価者に対する研修は、ACTFLの年次会議の前日に pre-connection が開催される際に1日ワークショップも組まれている。またオンラインによるワークショップも提供が可能となるよう準備が進んでいるそうである。

NSTAのレビューにおける具体的な実務に関する資料を2点挙げておきたい。

まず第1に、学習すべき内容を学ばせていることができているかどうかを評価員が確認するためのチェックリストにあたる様式（“NSTA Science Content Analysis Form”）が用意されている。資料編の資料5にその一部を示した。教科毎に中核となるコンピテンス、応用的コンピテンス、補助的コンピテンスが定められている（資料5の3～4ページ目）。また、教職課程による専門教科の提供の仕方によっても対象となる教科やコンピテンスなどの範囲が変わってくる（資料5の1～2ページ目）。

なお、学習すべき内容が州ごとに、あるいは州内の学区ごとに規定されている場合がある。例えばペンシルベニア州は後者に相当し、進化論を教える際に聖書も教える必要があると規定している学区もある。

第2に、評価者用のルーブリックが作成されている。Program Review with National Recognition を実施する際のガイドラインにおいても、基準に紐付けられるルーブリックの作成は義務づけられているようである。資料編の資料6に、ルーブリックの一部を示した。なお、基準の策定や評価のツールづくりはかなり手のかかる作業だが、ルーブリック作成はあまり手がかからないとの話であった。

NSTAのレビューはかなり厳格と考えられる。認証されたプログラム数は、2016年は26、2017年は18であった。2018年春季の認証結果については、56プログラムのレビューを行い、無条件で認証されたのが30しかない。あとは、条件付き認証や改善要求、認証猶予などに該当する結果となっていたが、無条件不認証はゼロであった。また、初めての受審であった33プログラムのうち、無条件認証が得られたのは11で、2回目もしくは3回目の受審であった23プログラムのうち、無条件認証が得られたのは19であった。初めての受審で無条件認証が得られるのはかなり難しいといえる。

第6項 SPA 団体が抱えている課題

ACTFLがSPA基準による評価に際して抱えている課題についてうかがった。

まず、教職課程を教えられる教員が少ない。そのため必要な科目が十分に開講されず、外国語教員になるために科目を取りたくても取れない学生が出てくる。例えば、フランス語のクラスが3年に1回しか開講されないといった事態となる。このような状況に置かれている学生向けにACTFLがオンラインで外国語教育のコースを提供している。このコ

ースは、ユタ大学の2名の教員がつくったもので、それをACTFLから提供している。資金は教育省から出ている。このコースの詳細は下記リンクを参照してほしいとのことである。(https://www.weber.edu/ForeignLanguages/Onlinemethods.html)

また、教員数の問題だけではなく、質の問題もある。第二外国語の教員は、本来博士号を持っていなければならないが、なかなかそうした人材を確保できないそうだ。さらに、日本で研究者としての専門分野をもつ教員が教科教育に責任を持って関わろうとしないといわれる問題は、米国でも似たようなことは起きているそうである。例えば英米文学の研究者が英語教育にも同様にコミットすることができるとは限らない、といった問題が起きている。教職課程の質を確保するために、最低1名の教授法専門の教員を入れることを求めているそうだ。

NSTAがSPA基準による評価に際して抱えている課題についてうかがったところ、2点が挙げられた。

第1に、基準の解釈についてはほとんど明確にされているものの、個別のところでは解釈の幅が拡大することがある。例えば、安全性をどこまで担保すべきかは、解釈の範囲が拡大しやすい。

第2に、データを収集しても、評価の上で意味をなさない形でしか出てこないことがある。たとえば学生の作品をそのまま展示してそれで終了としている事例が挙げられる。現在は、電子データを活用してグラフ化もできるようになっているため、このような極端な例は減ってはいる。

第4節 ニューイングランド高等教育協議会（NECHE）調査報告

第1項 ヒアリング概要

ヒアリング日時：2018年9月6日（木）13:00～14:30

対応者：Dr. Patricia M. O'Brien, SND (Senior Vice President, NECHE)

Paula A. Harbecke (Vice President, NECHE)

訪問者：大佐古紀雄（育英短期大学）、同行コミュニケーションサポーター1名。

第2項 NECHEのアクレディテーションにおける専門分野に関わる質保証

結論から記せば、専門分野に由来する事項についてはNECHEでは直接は評価の対象としていない。教職課程のための独自の評価項目を立てたり、評価者に特別に同じ専門分野の人物を配置したりするようなこともしていない（ただし、結果的に教育学部長の職にある人物などが組織のマネジメントを理解している理事者としての立場で評価員にあることはあり得る）。

しかし、分野に関係なく学修成果を評価する枠組みの中で、教職課程の学修成果も同等

の方法で評価のデータとされる。具体的には、まず「E-series forms (Making Assessment More Explicit)」がある。この Option E1 (資料編の資料F) において、機関レベル、学士課程レベルの教養教育、学位課程レベルでの、学習成果の評価指標について記述していく。この中の Part B では、専門分野別やプログラム別の評価 (たとえば A B E T、看護プログラムなども対象として想定されている) について、受審した評価団体、直近で受けた評価、評価において課題として挙げた事項、鍵となる指標、次回の評価予定を記述していく。このことで、NECHEにおける評価でも、教職課程分野からのアクリディテーションを受けているかどうか、そしてその状況まで確認ができる。

さらに、この学修成果を補足するものとして、「Data First Forms for Standard 8, *Educational Effectiveness*」(資料編の資料G) がある。ここには、過去3年分の州レベルや国レベルの資格試験の合格率や就職率が入る。マサチューセッツ州では、生徒や保護者、同僚教員とのコミュニケーション能力が十分かどうか、そして免許教科に関する知識を十分有するかを確認するために、Massachusetts Tests of Educator Licensure (MTE L) と呼ばれる試験を導入している。教員免許を取得するためには合格が必須となるが、この合格率もデータに入る。これは、教職課程プログラムを完了してから実習まで終えた学生が数値化の対象となるようだ。これらの数値の経年変化で、質の問題があるかどうかを探ることができる。ただし、この合格率を指標とする方法には現在大きな問題が指摘されている。この合格率が課程の質を左右するものととられることを恐れた大学側の多くが、合格出来る見込みがない者を率の分母から外すような動きを見せた。これにより、この数値は事実上ほとんどが100%になってしまうという事態が起きているようである。

CAEPでアクリディテーションをした際の報告書は、直接NECHEのセルフスタディにおいては直接活用されないが、評価チームが閲覧できるように補足資料として用意される。なお、もしNECHEが認定した大学が、専門分野別のアクリディテーションで問題を起こした場合にはNECHEにも知らされる。教職課程分野ではこのような事態に至る例はほとんどないが、とりわけ医療系においては起きることがあり、専門分野別アクリディテーションにおいて probation と判定される場合がある。そうなったときは、NECHEとしてもそれを解消するための取り組みを報告させている。こうしたいわゆる「赤旗」(red flag) が立つ事例が、5年前は年1~2件だったのが、今は5~6件になっている。例として、1校で2年間のうちに4~5件の probation を起こした事例があり、NECHEから委員を派遣して、学長などと面談して、どのように probation を解消するか具体策について報告するように依頼した。なお、probation となった事例について、かなり些細なことが根拠対象となることもある。一例として、看護系大学で「ベッドを仕切るカーテンが適切でない」ことが問題とされた事例がある。分野によって、probation になる割合には差があり、教職課程ではほとんど起きない。理由はわからないが、医療系は人命を預かる点で考え方が厳しいことが考えられるようである。

第3項 地域別アクレディテーションと専門分野別アクレディテーションの特性の違い

地域別アクレディテーションと専門分野別アクレディテーションの大きな違いは、後者は数値でもって評価指標とすることが多いので、「しきい値」を定義することが多くなる(このしきい値をどこまで厳しくとるべきかは、CHEAの会議では時に議論になるそうである)。地域別は、それが評価の特性上難しいそうである。教職課程プログラムでは、いわゆる「赤旗」が立つことがほとんどない。合格率というものに対する考え方に違いがあるだろうし、上述のように合格率の意味を熟知しているかもしれない。あるいは、教育の営みの特性上、ペナルティを発動させるという発想がもともとあまりないことも考えられるそうである。教職課程プログラムのこうした傾向は、ビジネスやエンジニアのプログラムと傾向が似通っている。医療系だけが違った傾向を持つそうである。

看護師などの医療系は、アクレディテーションを受けている学校を卒業していなければならないが、教職課程については、かならずしもCAEPのアクレディテーションを受けている学校でなければならないわけではない。ビジネスやエンジニアのプログラムでは、フルタイムの教員の割合など、インプットの部分に焦点が集中している傾向にある。

また、地域別については、連邦政府の補助金と連動している。その一方で、プログラム別は補助金とは必ずしも連動しない(看護系や美術系、宗教系の一部は連動しているそうである)。したがって、教職課程に対する専門的な質保証以前に、組織としての質保証がまず前提となるのである。

地域別基準協会が、専門分野の部分に焦点を当てることがあるのは、組織の使命の定義に変更を加えるなど、いわゆる substantial change にあたる変更をした場合(たとえば従来学士課程のみだったものを修士課程や博士課程を増設して使命を変更した)には、新しい学位・教育内容が相応しいかどうかを確認する。ただし、それでもどのような内容が教えられるかまでは踏み込まない。

教職課程の認定において大きな役割を果たすのは州である。カリキュラムについても鍵を握るのは州である。ビジネスの場合は関係ないが、看護の場合は州も大きく関係してくる。弁護士の司法試験も州で合否が決まる。会計士(CPA)も州ごとに法規や要件が違う。このように、州の役割を大きくみておく必要が、米国の教職課程を見る際には大切になってくるのが分かる。

第5節 まとめ

以上を概観して、今回の目的を踏まえてのポイントをまとめたい。

第1に、CAEPはあくまで全体の大枠を用意する立場であり、その枠組みの中で、SPA基準が策定され、評価が運用されている。このことで、個々の科目や分野の独自性や事情にも対応出来るような仕組みになっている。そして、枠組みがあることで、特定の科目や分野が特別扱いされるように受け取られないような効果も与えていると考えられる。

実際に、分野毎の特性に配慮する形での設計が、ACTFL、NSTAともになされていると考えられる。

このことに関わる形で、第2に、CAEPはSPAによる評価に対して支援的な立場で関与している傾向が強いことが挙げられる。

第3に、そうした枠組みにおいて策定されるSPA基準は、やはり専門的な見地から練り上げられてきたINTASCなどの評価枠組みを踏まえており、信頼度を上げているものと考えられる。こうした資産を歴史的に生み出してきた米国の教職課程分野の功績は大きく、この存在が米国教職課程ア krediyテーションを支えている一角と考えられる。とはいえ、米国においても教職課程をめぐる問題や課題もあることは確かである。

第4に、SPA基準においては、教師の資質能力に明確に焦点を当てて策定がなされていることが大きな特徴と考えられる。

第5に、エビデンスを重視する姿勢が明確に出ていることである。これはCAEPにおける姿勢や、現在の米国ア krediyテーションにおける傾向とも符合する。

第6に、地区別基準協会による専門分野への関わり方については、直接的な評価を行わないことはあらためて確認できたが、地域別基準協会の立場では、他の専門分野別などの基準協会によるア krediyテーションの受審状況に関する情報も確保して、目配せができるようにしており、教職課程分野においては深刻な事例はほとんど起きていないものの、いざとなったら行動を起こせる体制を整えていることが確認できた。

また第7に、こうした体制をとるために、あるいは地域別基準協会としてのア krediyテーションにおいても、学修成果をエビデンスで確認する手段として、他の分野とも完全に共通する様式でもって、就職率や資格試験合格率などの数値を確認している。とはいえ、この数値による評価にいわゆる「裏技」が入る余地があることが、米国でも起きていることも確認できた。

第8に、地域別ア krediyテーションは、専門分野別ア krediyテーションと並行独立している関係ではなく、専門分野別のア krediyテーションが成り立つ前提として、まず地域別のア krediyテーションを受けていることが求められていることが再確認できた。

そもそも、米国の教員養成は、ひとことであえてくくるならば日本と同様の開放制といえるが、その実態は非常に多様である。まず州が教員免許の在り方を規定しているが、大学の教員養成学部で教員養成課程を経るケースばかりではなく、学士課程で専門分野に関する学士学位を取得し大学院の教員養成課程を経るケースもあれば、高等教育機関以外から提供されるプログラムで教員免許の取得に至る事例もある。最初の免許状は「予備免許状」としての扱いで、更新制・上進制が基本でもある。これらの多様性とCAEPを中心としたア krediyテーションとの関係性に関する説明がこれまでの報告では十分にできていないことが今後の課題の一つであるが、こうした多様性に柔軟にかつ効果的に網をかけるために、教職課程へのア krediyテーションのあり方も時代を経ながら試行錯誤をくり返していることが確認できた次第である。

【参考文献・ホームページ（順不同）】

- * CAEP ホームページ <http://caepnet.org>
- * ACTFL ホームページ <https://www.actfl.org/>
- * NSTA ホームページ <https://www.nsta.org>
- * edTPA ホームページ <https://www.edtpa.com>
- * MTEL ホームページ <http://www.doe.mass.edu/licensure/mtel.html>
- * 佐藤仁（2012）『現代米国における教員養成評価制度の研究』、多賀出版。
- * 山田礼子（2009.5-6）“州ごとに異なるミッションや教員養成プログラム（ホームページに大学の世界戦略を見る（26）アメリカにおける教員免許資格と大学での教員養成プログラム）” カレッジマネジメント第156号（リクルート）、pp.50-53。

第5章 オーストラリア訪問調査報告書

第1節 オーストラリア高等教育質・基準機構（TEQSA）

訪問調査対象機関：Tertiary Education Quality and Standards Agency
(Melbourne, Australia) (本部会議室にて聴き取り調査)
訪問調査日時：2019（平成31）年2月25日（月）10：00～12：00
対応者氏名：Emily Goode (Executive Assistant to Chief Executive Officer and
Commissioners Executive Office)
Carl Messerschmidt (Financial Analysis Policy and Analysis Team)
訪問者氏名：早田 幸政（中央大学理工学部教授）
：荒張 智之（大学基準協会 評価研究部 企画・調査研究課職員）

第1項 オーストラリア高等教育質・基準機構について

オーストラリア高等教育質・基準機構(Tertiary Education Quality and Standards Agency, TEQSA)は、2011年オーストラリア高等教育質・基準機構法(TEQSA法)に基づき、設立された高等教育省所管の機関であり、ビクトリア州メルボルンに所在している。

事業運営の主体は、非常勤のチーフコミッショナー1名、非常勤のコミッショナー2名で構成されるTEQSA Commissionである。なお、同組織は教育大臣に任命されたCEO（常勤）とTEQSAの上級管理者で構成されたシニアマネジメントチームによるサポートを受けている。

組織構成は、TEQSA Commissionの下、Assurance、Assessment and Investigations、Legal、Engagement、Corporate、Executive Officeの6つのグループがあり、専任スタッフ数約80名、予算規模は『TEQSA年次報告書(TEQSA Annual Report) 2017-18』によると16,197万オーストラリアドル（その内、連邦政府からの収入が14,072万オーストラリアドル）である。

同機構の目的は、「高等教育の全国的な一貫制」「高等教育の質の向上」「オーストラリアの高等教育の質、国際的な競合力、多様性等を促進する」「オーストラリアの大学に入学した学生全てに同じレベルの教育内容を修得させる」ことである。また、『TEQSA年次報告書 2017-18』には、目的を実現するための3つの主要な目標として「オーストラリアの高等教育の質と評判の効果的な監視」「効率的、効果的、即応的、リスクベースの品質保証および規制活動」「政府、高等教育機関、その他の利害関係者との建設的かつ協力的な関係」を設定している。

主な活動内容として、高等教育機関の機関登録及び再登録、コースに対するアクレディ

テーション及び再アクレディテーション、高等教育機関に対するリスクアセスメント、留学生向け教育機関・コースの政府登録制度（Commonwealth Register of Institutions and Courses for Overseas Students, CRICOS）への登録認可業務等があげられる。

TEQSAにおける質保証システムの特徴としては、1. 高等教育機関が、その高等教育活動及び関連するリスクの理解、監視及び管理の過程で通常対処し、常に適用されることが期待される事項を網羅した「高等教育基準枠組 (Higher Education Standards Framework, HESF)」を設定し、オーストラリアの高等教育全体の質を保証することで、国際的な競争力の維持に努めていること。2. 「オーストラリア資格枠組 (Australian Qualifications Framework, AQF)」のレベル7から10のコースについて、コースの学習成果が適切なAQFのレベルにあるかどうかの評価を行っていること。なお、HESFはAQFの学習成果がコースのレベルと一致する必要がある。また、2018年にAQFが実質に即しているか確認するため連邦政府からレビューを行うよう要請を受けた。3. 「リスクアセスメント枠組 (Risk Assessment Framework, RAF)」を設定することで、学生や財務に対するリスクがどこに存在するか、どのようなリスクマネジメントが行われているかを確認することがあげられる。なお、TEQSAにより自己認証権を認められた高等教育機関は、TEQSAによる定期的なアクレディテーションではなく、自機関で適格認定が出来る権限を与えられている。また、TEQSA以前は、オーストラリア大学質保証機構 (Australian Universities Quality Agency, AUQA) がオーディット方式の評価を行っていたが、現在ではこの方法による評価は行われていない（現行のTEQSAの高等教育質保証の制度的な枠組みについては、「高等教育基準枠組 (Higher Education Standards Framework, HESF)」 (<https://www.legislation.gov.au/Details/F2015L01639>) を参照されたい。

第2項 TEQSAへの訪問の趣旨

まず、意見交換を行う前に、訪問の趣旨について以下のような説明を行った。

現在、日本では、政府が推進する学校教員の「養成・採用・研修」の一環として、大学基準協会に対し、文部科学省より、教員養成プログラムの質保証策について調査研究が委託されており、近く報告書をまとめて同省に提出する予定である。

ここでは、教員養成プログラムの「内部質保証 (internal quality assurance)」を軸とした教職課程の質保証の仕組みを提案する見込みである。コースアクレディテーションに着目したTEQSAにおける教職課程の質保証への関わりをうかがうことで、わが国高等教育の質保証の向上につなげたい。

第3項 質問事項

以下の6点について、質問を行った。

質問1 コース数が非常に多いが、どの様に丁寧なコースアクレディテーションを行うのか。

- 質問2 TEQSAのアクレディテーションにおいて、AQFはどのように位置づけられているのか。
- 質問3 評価者になるために必要な条件等はあるのか。
- 質問4 学修成果（ラーニング・アウトカム）のエビデンスはきちんと提出されるのか。
- 質問5 学生重視の質保証とはどのようなものか。
- 質問6 TEQSAのアクレディテーションにおいて、ISO基準はどう位置づけられているのか。

（1）コースアクレディテーションの手法について

コースアクレディテーションを行う大学数、コース数ともに多いので、深く丁寧に確認することは難しい。TEQSAがアクレディテーションの調査の際に確認する点は、例えば、学内に新しいコースを設置する場合、学内での議論は十分になされたか、同じコースを持つ他大学を調査したか、コース承認の手續きに問題がないか等の確認を行う。また、外部の専門家がコース構成や教育内容（科目や教育レベル）等の妥当性についての確認を行う。さらに、リスクアセスメントの観点からは、進級できない学生が多い場合、カリキュラムの妥当性について確認を行う。なお、TEQSAが評価を行う全てのコースが同様である。

（2）アクレディテーションにおけるAQFの位置づけについて

AQFの各レベルにはそのレベルに即した教育内容が定められており、アクレディテーションでは、これをクリアする必要がある。また、コースのカリキュラムや授業レベルなど教育内容の適切性については、外部の専門家に評価を依頼する。なお、1つのコースに対して2～3名の外部専門家が評価を行うことで、公平性を担保している。TEQSAのアクレディテーションの範囲は、学位を出すのにそのコースに問題がないかを評価することである。

（3）評価者になるための条件について

評価者には、TEQSA内と外部の専門家がある。外部の専門家の場合は、申請書（自身の経歴や紹介状等）を提出し、その書類に基づき、専門家と言える知識や技能を有しているかをTEQSAが審査した後、専門家として登録される。登録される専門家のレベルは非常に高く、大学の学長が専門家として登録されることもある。また、専門家として登録する方々は自身の分野に貢献したいという意識が非常に高いとのことである。このように登録した専門家をリスト化し、該当する分野の専門家を担当者として当てている。以前は外部の専門家を700名ほど登録していたが、学生が多い分野に集中することで、現在150名ほどの登録で賄えている。なお、専門家が不足している分野については、大学に行って募集を行うこともある。評価は新規登録の際は詳細に行うものの、更新するごとに簡素化していくので、負担は軽減されるようになっている。また、問題があれば、その点に特化した評価を行うことになる。

(4) 学修成果（ラーニング・アウトカム）のエビデンスについて

TEQSAの評価では、コースが適切か、カリキュラムは適切か、ラーニングアウトカムは適切に設定されているか、そのラーニングアウトカムの評価方法は適切かといった段階を踏んで評価を行っており、これらを証明するエビデンスが求められる。例えば当該学生が「生徒の前で授業が出来る」ということを証明する際の評価方法がペーパーテストであれば不適切であり、問題となる。しかし、20分授業を行う等実態に即した評価方法であれば適切な評価方法と言える。

(5) 学生重視の質保証について

TEQSAが策定しているスタンダードはすべて学生のためのものである。最近、学生のエキスパートアドバイザーグループを立ち上げ、年3回活動を行っているが、その際、同グループがTEQSAのコミッショナーや上級職員たちと話し合う機会を設けている。また、リスクアセスメントも学生が満足しているか等を確認しており、ほぼ学生中心の評価を行っている。なお、大学にとって、学生がTEQSAを知らなければ、それは良いことである。なぜなら、その大学に問題が無いからである。ただし、大学に問題があった場合、学生が声をあげる場が必要である。

(6) アクレディテーションにおけるISO基準の位置づけについて

スタンダードを策定する際の参考にしているが、使用はしていない。

【その他参考文献・ホームページ】

- TEQSAホームページ <https://www.teqsa.gov.au/>
- オーストラリア資格枠組 (Australian Qualifications Framework, AQF)
<https://www.aqf.edu.au/aqf-second-edition-january-2013>
- リスクアセスメント枠組 (Risk Assessment Framework, RAF)
<https://www.teqsa.gov.au/latest-news/publications/risk-assessment-framework>
- 『諸外国の高等教育分野における質保証システムの概要 オーストラリア』第2版 2015年4月 独立行政法人 大学評価・学位授与機構

第2節 オーストラリア教職機構訪問調査報告書

訪問調査対象機関：Australian Institute for Teaching and School Learning
(Melbourne, Australia) (本部会議室にて聴取り調査)

訪問調査日時：2019年2月25日(月) 13:30~15:30

対応者氏名：Bethany Gazzara(Senior Project Officer)

Natalie Novatsis(Senior Project Officer)

訪問者氏名：早田幸政(中央大学工学部教授)

：荒張智之(大学基準協会 評価研究部 企画・調査研究課職員)

第1項 オーストラリア教職機構の概要

「オーストラリア教職機構(Australian Institute of Teaching and School Leadership, 以下、「A I T S L」と略記)」は、2010年にオーストラリア連邦政府が設立した非営利の独立系組織である。本部は、ビクトリア州メルボルンにある。

事業運営の主体は、連邦と州の代表11名で運営される理事会である。理事会メンバーは、オーストラリア教育・職業訓練大臣(Minister for Education and Training)が任命している。

専任スタッフ数は、おおよそ60名である。

A I T S Lの事業運営費は、オーストラリア連邦政府から拠出されている。年間の総予算額は、6,300,000(オーストラリア)\$である(2018年6月30日現在)。

AITSLの基本的な活動目的は、オーストラリアの子供の教育上のアウトカムの達成のため、学校教員や学校のリーダーの資質能力の向上に貢献することにある。

第2項 A I S T L訪問の基本的趣旨

A I S T L訪問の趣旨について、おおよそ次のような説明を行った。

その趣旨を要約すれば、a) 政府が推進する学校教員の「養成・採用・研修」の一環として、大学基準協会に対し、文部科学省より、教員養成プログラムの質保証の在り方について調査研究が委託されており、近く提言書をまとめ同省への提出を予定していること、b) 大学基準協会は、現時点において、教職に求められる共通的な資質能力の一覧、中学校の英語、理科、社会科の各教育を行う上で中学校教員に求められる資質能力の一覧(いずれもプログラム修了時のアウトカムとして設定)と併せ、教員養成プログラムの質保証に関する評価項目・評価体制・評価手続の構想も策定中であること、c) 大学基準協会としては、教員の資質能力の向上を、養成段階のアクレディテーションを「基準」に即して実施するとともに、教員の登録制度の準拠基準も制定するなど、教員養成教育の分野で先進的取組を進めている

るAITS Lの知見を仰ぎ、その成果を我が国教職教育の発展に資する提言に反映させた
いこと、などを内容とするものであった。

第3項 聴取り調査質問項目

AITS Lへの聴取り調査に当り、予め設定した質問項目は、次のようなものであった。

- ・AITS Lのアクレディテーション・システムの特徴を示してほしい。
- ・AITS Lのアクレディテーション基準に従って実際にアクレディテーションを実施する
のは、AITS Lなのか、それとも州（若しくは準州等）政府の権限ある機関（教員
登録機関など）なのか。
- ・アクレディテーション・システムに関連することとして、AITS Lのアクレディテーシ
ョンにおいて、受審対象となっている各プログラムの「内部質保証」の有効性を評価する
という手法は用いられているか。
- ・AITS Lのアクレディテーションで不適格とされた場合、そのプログラムの修了生は
教員の職に就くことは出来ないのか。
- ・AITS Lにおけるプログラム修了生の資質能力に係るアクレディテーション基準は、
「新卒」レベルの基準と同一のものと理解してよいのか。
- ・上に関連する事項として、アクレディットされているプログラムを修了した「新卒者」に
は、自動的に「暫定登録」の申請資格が認められていると理解してよいのか。
- ・AITS Lのアクレディテーションにおいて、TEQSAのアクレディテーションの効
力は、どう扱われるのか。両者は、それぞれ独立かつ無関係に質保証手続を進めている
のか。
- ・AITS Lのアクレディテーションが、プログラムに学ぶ学生の勉学意欲や教員の職に
就きたいというモチベーションを高めることに貢献していると考えてよいのか。

第4項 調査の内容

(1) 大学における教員養成教育を対象としたアクレディテーション基準の性格・内容と
その特質について

オーストラリアにおける教員養成教育の質保証は、教員養成教育(initial teacher
education)プログラムを対象としたアクレディテーションとして制度化され運用されて
いる。

教員養成教育のアクレディテーションは、AITS Lの策定に係る「アクレディテーション
基準とその実施手続(Accreditation Standards and Procedures)」に即して営まれている。
同規範は、2011年に制定された。最終改訂年は、2018年である。その制定・改廃に当っ
ては、各州を代表する全ての教育担当大臣の合意が必要である（その全文については、資料
篇No.11 AITS L「アクレディテーション基準とその実施手続」（早田幸政仮訳）を参
照）。

「アクレディテーション基準とその実施手続」は、教員養成教育プログラムに学ぶ「教員候補生(pre-service teacher)」と教育養成プログラムの修了を経て学位プログラムを修了した「新卒教員(graduate teachers)」の資質の向上を図ることを目指すべく、その養成課程である教員養成教育(initial teacher education, ITE)プログラムがアクレディットされるために必要な諸要件を定めている。

「アクレディテーション基準とその実施手続」は、「基準1：教育プログラムのアウトカム」、「基準2：教育プログラムの開発、編制及び提供」、「基準3：教育プログラムへの入学」、「基準4：教育プログラムの構造と内容」、「基準5：教育現場体験」、「基準6：教育プログラムの評価とその結果の報告、報告を受けての改善活動」の6領域をカバーする6つの条規で構成されている。

本基準は、2つの局面で適用される。そのうちの 하나가、初めてアクレディテーションの受審を目指す新規プログラムに適用されるもので、他の 하나가、そのプログラムにより実際にどのようなインパクトがもたらされたか、をめぐってプログラム提供者が集めた証拠物と同提供者によるこれについての説明を対象に行う審査である。

こうしたプログラムの全てにおいて、学校で学ぶ生徒に肯定的なインパクトを与える授業が出来るためのスキルを教員が培うことができているかどうか大きな鍵となる。

AISTLE 基準に即したアクレディテーションにおいては、「新卒(Graduate)」教員が初めて教壇に立つに当り、教員養成教育を受けた全ての修了生が「オーストラリア学校教員専門職基準(Australian Professional Standards for Teacher)」の要件充足がなされていることを確保できるようなものとして、制度設計されている。

このことに関連して、教員養成教育を対象とするアクレディテーション・システムは、同プロセスにおけるエビデンス・ベース、とりわけ当該教育プログラムのステークホルダー（具体的には、州の教員登録等の担当者）との関係性を重視した形で質保証が行えるようなものとして制度設計がなされている。その手法の一つが、「教員候補生(pre-service teacher)」のパフォーマンスの確認で、そうしたパフォーマンスに関わるものとして当該プログラムから収集した証拠物に依拠して、実際の評価が行われる(Teaching Performance Assessment, TPA)（その根拠条文であるAISTLE基準1.2は「プログラムの編成とアセスメントのプロセスにおいては、『教員候補生』に対し、卒業に先立ち、最終学年の教職に関わるパフォーマンスのアセスメントが成功裏に終了」したことを、同条項の定める5つの観点に依拠しこれを挙証するよう求めている）。他の 하나가、卒業生のアウトカムの確認で、卒業生の学修達成状況に関わるものとして当該プログラムの修了時以降に収集した証拠物に依拠して、その評価が行われる。証明手段は異なっているとは言え、これら2つの方式は関連し合っている。

ところで、アクレディテーションの対象となる教育プログラムの意義について、基準4.1は、「教育分野における最低限2年間のフルタイム相当の「専門職養成の学修(professional study)」の期間として設定」されるとともに、同条規が定める「『高等教育資格(higher

education qualifications)』の取得につながる最低限4年間のフルタイム相当の教育プログラム」として構造化されなければならないとされている。そして、ここに言う教育分野における「専門職養成の学修」には、学問領域の専門カリキュラム、教育学についての学修、一般教育、専門職としての実践的体験の全てがカバーされている必要があるとされる。従って、ここに言うAITS L基準の適用される教育プログラムとは、あくまでも教員養成教育を一つのまとまりとする科目群のことを指すもので、その科目群自体が単一の学位プログラムを構成することもあれば、他の学位プログラムと融合した形態の教育プログラムとして運用されるものもあるなど、それは多様な方式をとるものとして存在する。教員養成教育プログラムの最も大きな特徴は、学校現場での教育実践体験を極めて重視するとともに、それを正規の修了要件として課している点に求められる（例えば、同プログラムの修了要件として、教育実習期間を80日以上設定することを求めていることなど）。

(2) 教員養成教育を対象としたアクレディテーションの実施について

オーストラリアにおける教員養成教育プログラムのアクレディテーションの準則である「アクレディテーション基準とその実施手続(Accreditation Standards and Procedures)」は、AITS Lが策定する。

しかしながら、この基準を適用して実際にアクレディテーションを行うのは、州政府である。具体的には、州の「評価パネル」がアクレディテーションに係る審査を担当する。評価パネルは、大学における教員養成教育の担当者、教員の雇用主並びに教育現場の校長等によって構成される（このほか、同パネルには、必ず他州の人員が1名加わることとなっている）。

「評価パネル」が基準適合の判定を下すと、その判断を受けて、州の認可当局が、その教育プログラムを正式認可する。認可後の教員養成教育プログラムの質の維持も政策上重視されており、やや簡略化された方式に拠りながらも、外部質保証の仕組みが制度化されている。そこでは、「教員候補生」のパフォーマンスや修了生のアウトカムの発現状況に照準化したプログラムによるエビデンス・ベースの自己分析の内容等を軸に、その後の「変更(program changes)」状況の検証を含むアクレディテーションをおおよそ5年の周期で定期的に行うものとされている。

ところで、AITS L「アクレディテーション基準とその実施手続」に基づく基準適用の方法を決めるのは州ではなく、AITS Lの主導の下にこれを行っている。具体的には、a)AITS Lに置かれた「アドバイザー・グループ」が基準適用メソッドを開発する、b)基準適用メソッドの適切性の検証は、「アドバイザー・グループ」が州政府の「評価パネル」と協働で行う、c)そこでの結論を受け、必要に応じ「アクレディテーション基準とその実施方法」その他のアクレディテーションのガイドラインの改定等を行う、ものとされている。なお、上記「評価パネル」を構成する評価者に対する研修もAITS Lが行う。このように州が実施するアクレディテーションにおいて、メソッドの開発や評価者研修などにAITS Lが直接

関与する所以は、「アクレディテーション基準とその実施手続」の厳格かつ全国的に統一性の保たれたアクレディテーションの実現を実務面から担保することにある。

教員養成教育プログラムがアクレディテーションの手続を経て認可されると、その修了生は、「新卒(Graduate)」の教員として「暫定登録(provisional registration)」され、学校現場で教職の任に携わることになる。「新卒」の教員が文字通りの教職としての地位を得るためには、3年～5年の期間を経た後、「オーストラリア学校教員専門職基準」の「習熟(proficient)」の資質能力を備えていることの認定を下に、「本登録(full registration)」されることが必要である（「暫定登録」、「本登録」の効果は、これを認め州単位限りのものではなく、連邦全体に及んでいる）（教員登録の手続・要件等については、資料篇 No. 10 AITSL「登録教員になるために」（早田幸政仮訳）を参照）。

なお、アクレディテーションの審査の結論として、追加資料の提出等によってもなお基準適合の証明ができなかった場合、教員養成教育プログラムに対して基準不適合の判定が下される。その場合、当該教員養成プログラムの修了生の「暫定登録」が拒否され、従って学校の教壇に立つこともできない。

（3）TEQSAによるアクレディテーションとの関係性について

AITSLは、教員養成教育を修めた修了生は、教職関連科目に係る知識・能力を習得しているにとどまらず、それらの科目を包摂する学位プログラムの学位に見合った知識・能力を十分に会得しておくことを求めている。しかしながら、教員養成プログラムに対するAITSLのアクレディテーション・システムは、教員養成プログラムの質保証を目的としているため、その修了生に授与される「学位」の質は、別の機関によって行われることが予定されている。

オーストラリアにおける高等教育の質保証を連邦レベルで行っているのが、「オーストラリア高等教育質・基準機構(Tertiary Education Quality and Standards Agency, TEQSA, 以下、“TEQSA”と略記)である。

TEQSAの外部質保証システムでは、「ユニヴァーシティー」に「自己認証権(Self-Accreditation)」が認められるほか、「ユニヴァーシティー・カレッジ」に対しても、一定の要件の下で「自己認証権」が承認される。同権限を認められた大学は、「内部質保証(Institutional Quality Assurance)」を十全に行うことを前提に、学位プログラムの開設が認められることが制度として確立されている。従って、上記高等教育機関については、教員養成教育を包摂する学位プログラムの質保証に外部組織が関与することはない。

その一方で、それ以外の教育機関に対しては、教員養成プログラムを包摂する学位プログラムの開設に当っては、当該学位の質を保証するためTEQSAが外部質保証機関としての立場から、その開設時とそれ以降、定期的に「コース・アクレディテーション」を実施する。すなわち、こうした高等教育機関の場合、AITSL（及びAITSL基準の下で州政府）が教員養成プログラムのアクレディテーションを行うことに加え、TEQSAも、学位の質保証の視点か

ら学位プログラムを対象とした「コース・アクレディテーション」を実施することになるのである。

なお、TEQSAは「内部質保証」をアクレディテーションの必須要件としているが、AITSLのアクレディテーション基準にも「基準6：教育プログラムの評価とその結果の報告、報告を受けての改善活動」の条規が存在することから、AITSL基準の下でも、内部質保証の実施が極めて重視されている点に留意する必要がある。

(4) 学校教員の資質能力の質保証における「オーストラリア学校教員専門職基準」の位置づけ

AITSLは、教員養成プログラムの質保証を行うための「アクレディテーション基準とその実施手続」と併せ、2011年、学校教員の資質能力に係る質の維持とその向上を図ることを目的に、「オーストラリア学校教員専門職基準(Australian Professional Standards for Teachers)」を策定した(同基準の正文については、資料篇 No. 12 AITSL 「オーストラリア学校教員専門職基準(Australian Professional Standards for Teachers)」(全文)(早田幸政仮訳)を参照、また、同基準の意義等については、資料篇 No. 13 AITSL 「オーストラリア学校教員専門職基準(Australian Professional Standards for Teachers)ーその意義と目的(抄)ー」(早田幸政仮訳)を参照)。

本「学校教員専門職基準」は、学校教員の4段階のキャリアステージ(すなわち、「新卒(Graduate)」、「習熟(Proficient)」、「熟達(Highly Accomplished)」、「リーダー(Lead)」)に区分した上で、その各段階で「学校教員として何を認識しておくことが期待されているのか」、「何が出来なければならないのか」を、「専門職としての知識」、「専門職の視点に立った実践」、「専門職としての取組」の3つの範疇に分別しその内容を具体的に定めた。このことから分かるように、本「学校教員専門職基準」は、コンピテンシーをベースに教員に求められる共通的な資質能力を教員のキャリアステージ毎に一覧化したものである。

さて既述したように、AITSLのアクレディテーションにあつては、教員養成教育プログラム修了者の「学生パフォーマンス評価」の挙証をプログラム提供者に義務づけているが、そこで挙証すべき修了者の「資質能力」こそが、本「学校教員専門職基準」の「新卒(Graduate)」の項に3つの範疇別に列記されたコンピテンシー一覧なのである。すなわち、AITSLのアクレディテーションが、「アクレディテーション基準とその実施手続」と本「学校教員専門職基準」の2本建てで営まれていることの帰結として、アクレディットされた教員養成教育プログラムの修了生はそのプログラムの修了生に相応しい「新卒」レベルの教員として、「暫定登録」され学校現場に赴くことができるのである。

その後、3年～5年間の実務経験を経た教員は、あらためて、本「学校教員専門職基準」の要件の充足状況に係る州政府の審査を受けた後に、「習熟(Proficient)」レベルの教員として「本登録」され、以後定期的にその地位の更新がなされる。

さらに、本「学校専門職基準」に依拠して、コンピテンシーに係る一定の要件を充たしたベテラン教員は「熟達(Highly Accomplished)」、「リーダー(Lead)」としての地位を獲得することとなるが、そのための手続等は州毎に異なっている。

第5項 意義

A I T S Lを対象とした訪問調査、書面調査を通じて明らかとなったオーストラリアにおける教員養成教育プログラムのアクレディテーションを軸とする質保証システムの特徴点は、次のように要約できる。

- ・教員養成教育に係る学位プログラム全体の質保証はT E Q S Aが行う一方で、免許教科別の教育内容・教育方法及び成果の検証を軸とする教育プログラムの質保証は行わない。
- ・上記質保証を行うのは、A I T S Lと州政府である。
- ・A I T S Lは、アクレディテーション基準のほかに、教員のキャリアステージに応じた「共通的な資質能力一覧」を作成している。同一覧の「新卒」（教員養成教育プログラム修了者）レベルに求められる「コンピテンシー」を修了生がどの程度培っているか(Teaching Performance Assessment, TPA)の挙証が、アクレディテーションの折に当該教育プログラムに対して義務づけられる。
- ・(学位プログラムとは区別された) 教員養成教育に特化した教育プログラムのアクレディテーションを実施するのは、州政府である。アクレディットされたプログラムの修了者は、同じく州政府（免許登録機関）により、教員として「暫定登録」される。

オーストラリアにおける教員養成教育の質保証を支えるアクレディテーションにおいては、そのための基準を策定するのが国設機関であるA I T S Lで、その実施が州政府というように、基準の策定主体と適用主体が異なっている。このようにその各々の主体を区分している所以は、基準は全国レベルのスタンダードで統一性の確保が必須事項である一方で、アクレディテーションの実質的な効果が「教員資格」や「教員登録」とリンクしているが故に、基準適用を通じたアクレディテーションの実施機能が州政府に委ねられているということのようである。

また、同国のアクレディテーション・システムにおいては、狭義のアクレディテーション基準と併せて、「オーストラリア教員専門職基準」がアクレディテーションの実施において大きな役割を果たしていることが特記されねばならない。すなわち、同「教員専門職基準」を基に、教員のキャリアステージに応じて設定された「資質能力一覧」のうち、「新卒」レベルで要請されるコンピテンシーの涵養状況を「ラーニング・アウトカム・アセスメント」の手法に依拠し、「アクレディテーション基準」1.2の規定を基にその涵養の度合いを示すパフォーマンスの産出状況を検証(T P A)することが、同プロセスにおいて極めて重視されているのである。

今回の調査では、オーストラリアの教員養成教育ア krediteーションにおいて以上のような特徴点を見出したことが大きな成果であった。その一方で、AITSLE主導の教員養成教育ア krediteーションとTEQSAの機関登録評価、コース・ア krediteーション（さらにはTEQSAの承認に係る大学の自己ア krediteーションの権能）の関係性、教員養成教育ア krediteーションの効果の更新システムがプログラムの質保証に与える影響等、本システムが始動段階にあることとも相俟って未だ未解明な部分も存するがこれらの検討は、挙げて今後の課題としたい。

[謝辞]本訪問調査に先立ち、オーストラリアにおける教員養成教育の仕組み並びに同教育に対する公的な質保証の仕組み等については、大学基準協会スタッフ共々、同分野の専門家である本柳とみ子氏(早稲田大学非常勤講師)よりレクチャーを頂いた。そこで得た貴重な知見は本調査において十分に活用することができた。ここにあらためて同氏に御礼申し上げます(本レクチャーの概要については、資料篇 No. 14 「オーストラリア教員養成教育の質保証の現状と課題－本柳とみ子先生談話筆記録－」を参照)。

※ ほかに、同国の最近の教員養成教育の質保証に関する政策動向を把握するため、本柳とみ子「オーストラリアにおける教員養成改革の動向－教員養成プログラムの全国統一認定制度に焦点をあてて－」(オーストラリア・アジア研究紀要第2号(2018.3)追手門学院大学 オーストラリア・アジア研究所)、国立教育政策研究所『諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード(平成29年度プロジェクト研究調査研究報告書)』(2018.3)における青木麻衣子「第6章 オーストラリア」([※ 訪問調査報告書の作成に当り、適宜、AITSLEのWebページを閲覧したほか、訪問調査の折に頂いた公的な冊子も参照した。これら冊子のタイトルは、次の4点である。](http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h30/h300329-01_honbun.pdf#search=%27E5%9B%BD%E7%AB%8B%E6%95%99%E8%82%B2%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%A0%94%E7%A9%B6%E6%89%80%E3%80%8E%E8%AB%B8%E5%A4%96%E5%9B%BD%E3%81%AE%E6%95%99%E5%93%A1%E9%A4%8A%E6%88%90%E3%81%AB%E3%81%8A%E3%81%91%E3%82%8B%E6%95%99%E5%93%A1%E3%81%AE%E8%B3%87%E8%B3%AA%EF%BD%A5%E8%83%BD%E5%8A%9B%E3%82%B9%E3%82%BF%E3%83%B3%E3%83%80%E3%83%BC%E3%83%89%EF%BC%88%E5%B9%B3%E6%88%90%29%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E3%83%97%E3%83%AD%E3%82%B8%E3%82%A7%E3%82%AF%E3%83%88%E7%A0%94%E7%A9%B6%E8%AA%BF%E6%9F%BB%E7%A0%94%E7%A9%B6%E5%A0%B1%E5%91%8A%E6%9B%B8%EF%BC%89%E3%80%8F%27, 2019.3.3 閲覧)を参照したことを付言する。</p></div><div data-bbox=)

- ◇ Accreditation of initial teacher education programs in Australia
- ◇ Guidelines for the accreditation of initial teacher education programs in Australia
- ◇ Australian Professional Standards for Teachers
- ◇ Annual Report 2017-2018

第Ⅲ部 教職課程修了時に学生が育んでおくことが望まれる資質能力の一覧及び教職課程の質保証に関するガイドライン

第6章 学士課程レベルの教職課程修了者に求められる資質能力に関して

第1節 学士課程レベルの教職課程修了者に求められる資質能力の作成の背景とその意義に関して

第1項 背景

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）」は、教員の資質能力の向上を担う一環として、その養成段階として位置づけられる教職課程の質の保証・向上の必要性を強調した。そしてその上で、教職課程の自己点検・評価の制度化、教職課程担当教員によるFDの推進など、教職課程を置く大学に対して、教職課程を対象とする内部質保証の仕掛けの構築・運用を促すことを内容とする提言を公にした。

ところでここに言う教員が備えるべき資質能力について、同答申は、従来より教員として最低限必要な資質能力を「不易の資質能力」としてこれを必須のものとして位置づけた。これに加えて同答申は、自律的に学ぶ姿勢をもち、教職としてのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯に亘り高めていく「能力」、情報の収集・選択・活用の「能力」、知識を有機的に結びつけ構造化する「能力」、一人一人の子供の夢の実現に向けそれを育ていくための目標を組織として共有し信念をもってこれに取り組んでいく「姿勢」、新たな教育上の課題に対応できる「力量」とともに、「チーム学校」の考え方の下、学校づくりのチームの一員として組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む「力」、を醸成していく必要性を力説した。同答申はさらに、教員養成とその資質の向上が全国横断的な重要課題であるという認識を基盤に据えて、教員の養成・採用・研修の接続の強化と一体性の確保とともに、教職キャリア全体を俯瞰し、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」を明確化するため、大学等と教育委員会が教員の育成やその資質能力の向上策を協議し一定の方向性を提示するための受け皿構想を示した。その受け皿となるのが、任命権を有する教育委員会に置くこととされた「教員育成協議会」である。

ところで、上記答申の表題にもある「学校教育を担う教員の資質能力の向上」を、教職課程を置く大学の内部質保証を一つの「手段」として実現させていくためには、a) 教職課程修了時に「教職」志望の学生の誰もが育んでおくべき基礎的な資質能力の中身を一覧として具体的に明らかにすること、そして b) 資質能力の一覧を基礎とした「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の達成に向け、どのような教育体制の下で如何なる内容の教育をど

う展開しているか、そして、成果目標を成就し得た学生に対してのみ所定の修了認定を行っているか、といったラーニング・アウトカム・アセスメントを軸に教職課程の教育組織、教育活動を対象に、c) P D C Aの改善サイクルの中で継続して点検・評価を行っていくことが不可欠である。

そこで大学基準協会は、上記答申の趣旨等も踏まえながら、教職課程を置く大学の内部質保証の機能的有効性を高めることに資することを目的の一端に掲げ、教職課程の学生がその修了時に「教職」として基本的かつ汎用的に求められる資質能力や倫理・態度に係るコンピテンシーを基本に据えた「学習成果」を一覧として提示することとした。それが「大学・学士課程レベルの教職課程修了時に学生が育んでおくことが望まれる資質能力に関して」である。

さて中教審答申等を通じて教員の資質向上に関する提言はこれまでもたびたび公にされてきたが、平成18年7月の「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」は、従来のものに比して、この課題に対しより踏み込んだ提言を行った。そこでは、社会構造の大きな変動の中で、知・徳・体のバランスのとれた子供の成長を目指すという公教育の使命を全うしていく上で、教員の資質能力の向上が不可欠であるという認識の下、平成9年の教養審や平成17年の中教審の諸答申が提示した基本的な教員の資質と「優れた教師」の条件を再度確認した。

その上で、同答申は、教員免許状を「教員として最小限度必要な資質能力を確実に保証する」ものとすべく、教職大学院制度の創設や教員免許更新制の導入を提言するとともに、教職課程の「質的水準の向上」を図るための措置として「教職実践演習」の新設・必修化を提言した。教職実践演習では、a)教職としての使命感、教育的愛情等、b)社会性や対人関係能力、c)児童生徒への理解や学級経営（力）、d)教科等の指導力、といった資質能力を育むことを求めるとともに、同演習での具体的指導さらには教職課程全体を通じた「教職指導」の実を挙げるため、「入学直後からの学生の教職課程の履修履歴を把握」しておくこと（いわゆる「履修カルテ」制度の導入）が必須とされることとなった。なお、同答申は、教職課程の水準向上を図るための専門的見地からの事後評価の仕掛けとして、「自己点検・評価やその結果に対する学外者による検証を促進」していく必要性について言及した点にも留意が必要であろう。

そして、学校教員の資質能力の向上策を正面からテーマに掲げそのための具体的方向性を提示したのが、平成24年8月の中教審「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（答申）」である。同答申が主に扱ったのは、教員免許制度の改革、学士課程と修士課程における教員養成システムの改革や採用・初任者研修を念頭に置いた教育委員会等との連携策に係るものであったが、教員の資質向上に係る改善の在り方についても重要な提言を行った。同答申は、実践的指導力に加え、同僚との協働や地域との連携・対応を行うことの出来る力、さらには「学び続ける教員」であることを内容とする資質能力に係る新たな提言を提起した。そうした資質能力として同答申が挙げたのが a)教職

に対する責任感、探求力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力、b) 専門職としての高度な知識能力、c) 総合的な人間力、であった。そしてそうした資質能力を身に付けさせる上で必要とされたのが、「理論と実践の往還」を通じた教員養成の高度化、教職員全体の「チームで対応する」取り組みの促進であり、「学び続ける教員」として社会の急速な進展の中で知識・技能を絶えず刷新できる力や態度を培うことの重要性も再確認した。それと同時に同答申は、教職課程の質保証を図る方途として、a) 各大学に提示する教職課程コアカリキュラムの策定、b) 教職課程の課程認定と再課程認定の充実・厳格化、c) 課程認定大学の教育の質向上に係る説明責任に裏付けられた教職課程の情報公表、d) 教職課程に対する事後評価システムの構築・推進、等の施策の具体化を提言した。

平成 24 年 8 月答申において上記資質能力として列記された事項は、いずれも簡潔かつ抽象的な内容・標記にとどまるものであった。しかしながら、そこで将来における教職課程コアカリキュラム策定可能性が示唆されたことと相俟って、同提言は、平成 27 年 3 月の国立教育政策研究所による教員に必要な資質能力の明確化を軸とした「教員養成教育の新しい枠組み」に関わる報告書の公表や、平成 29 年 11 月の文部科学省「教職コアカリキュラムの在り方に関する検討会」による教職コアカリキュラムの具体的内容とその活用法に係る提言へと連なっていたのである。

第 2 項 意義

教員の資質能力の向上策については、従来より、中教審を初めとする各種審議会で議論がなされるなど、政策レベルにおいて度々議論の俎上に載せられていた。こうした流れの中で、平成 18 年 7 月の「教員養成・免許制度の在り方（答申）」は、上述の如く、基本的な教員の資質と「優れた教師」の条件を再度確認するとともに、教職課程の質的水準の向上策として「教職実践演習」の新設・必修化を提言した。教職実践演習では、上記 4 つの要素からなる資質能力を育むことを求めるとともに、それらがどの程度身についたかを学生自身が振り返るツールとして、教職課程に固有の「履修カルテ」制度の導入として結実した。

こうした提言を受けて、平成 17 年度より国立大学の教員養成系学部の「モデル・コア・カリキュラム」の検討を行っていた日本教育大学協会は、平成 19 年 3 月、「教員養成カリキュラムの到達目標・確認指標の検討」を取りまとめた。同報告書では、中学校教員養成課程の学部レベルの到達目標・確認指標・確認の方法が教科別に例示的に列記されており、その構想は、各教科を実践的に指導する力量・能力を、「教職実践演習」を通して効果的に育むための到達度検証ツールとして活用することが目指されていた点に特徴があった。

教育職員免許法施行規則に根拠をもつ教職実践演習の履修自体は、平成 22 年度入学生からその対象とされることとなったが、教職課程を置く大学は、その導入を見据えて、教職課程で育むべき資質能力（＝「学習成果」）の一覧を策定した。4 年生後期に原則履修が義務づけられる教職実践演習で帯同する「履修カルテ」は、各学生の「教職」としての基本

要件に係る「学び」の航跡を表象するものとして、教職指導で活用されている。現在、教育職員免許法施行規則に制度上の根拠をもつ教職課程の情報公表の義務化の一環として、各大学により「教員の養成の目標」が公にされているところであるが、こうした教職課程の目的・目標や計画、さらには「養成を目指す教員像」として大学毎に公表されている「学習成果」策定の原点は、教職実践演習制度始動の前後にさかのぼるものと推測される。

つづく平成 24 年 8 月の中教審「教員の資質能力の総合的な向上方策（答申）」は、これまで指摘されてきた教員の資質能力に加え、「理論と実践の往還」を通じた教員養成の高度化、「学び続ける教員」として知識・技能を刷新できる力や態度を培うことの重要性を指摘した。そしてこうした教員の資質能力に係る認識を踏まえ、養成段階においても、それを育むことの出来る学修上の仕掛けを構築すべく、同答申は、教職課程コアカリキュラムの策定の必要性を提言した。

こうした政策的な要請を背景の一つとして、平成 27 年 3 月の国立教育政策研究所による教員に必要な資質能力の明確化を軸とした「教員養成教育の新しい枠組み」に関わる報告書が公表された。そこでは、教員に必要とされる「資質・能力」の構成要素を、教師である以上求められる「資質・能力」に加え、「教職に関する知識・理解」、「教科に関する知識・理解」、「実践力」、「研究力」の計 5 領域に整理し、その特色を示すとともに、それらの相互関係を系統的に整序する試みもなされた。そして、このことを前提に、そこでは中等教育を担う教員養成教育について教科別の学修上の到達目標についても具体的な方向性が示された。本提言の特徴を端的に述べれば、児童生徒への学習指導を通じた人間性の涵養を視野に入れ、教員の「資質・能力」や（初等教育を軸とする）教員養成教育の到達目標を策定しようとした点に求められよう。

既に見たように、「教職課程コアカリキュラム」の必要性について中教審答申がこれに言及し国立教育政策研究所の研究プロジェクト等もそれを踏まえた調査研究を進めていたところである。そして平成 27 年 12 月の中教審「学校教育を担う教員の資質能力の向上（答申）」が同カリキュラムを関係者が共同で作成することにより、教員の養成・研修を通じた「教職」の自律的成長を促しその資質能力の全国的水準も確保できる旨の提言を行った。これを機に「教職課程コアカリキュラム」策定の機運が一気に醸成され、文部科学省内に置かれた「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」での審議・検討を経て公表されたのが同省の公定文書「教職課程コアカリキュラム」である。

「教職課程コアカリキュラム」は、教職カリキュラムのうち、従来の「教職に関する科目」（「教職実践演習」を除く）を対象としたもので、それぞれの大括りの科目の別に、教育目標としての「全体目標」、「一般目標」、「到達目標」が提示されている。その特徴は、教育職員免許法施行規則に規定する事項について、全国の大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を明確化しようとしている点にある。ただ、「全体目標」がコンピテンシーを基本とした各科目の学修上の目標を「学習成果」として設定している一方で、「到達目標」（場合によっては「一般目標」についても）については、各科目を通じて指導すべき知識・理

解の構成要素を提示しているように見受けられるものも散見されるなど、当該科目を通じて「学ぶべき必須事項」の列記として受け取られかねない側面も有する。「教職課程コアカリキュラム」の活用法については、教員養成教育の質保証に資するものとするという目的の下、各大学による教職カリキュラムの編成に当り、コアカリキュラムの内容等を踏まえることを求めている。但し、教職カリキュラムの体系性が確保されるという条件の下、大学、担当教員の創意工夫の下、「地域や学校現場のニーズや大学の自主性や独自性」が斟酌されたカリキュラム編成までもが否定されているわけではない。ところで「教職課程コアカリキュラム」は、平成30年度に実施された教職課程再課程認定のプロセスのうち、各大学から届けられたシラバスの点検の折に重要な役割を果たすことが期待されていた。そうした期待に適うよう、それが所期の目的を達成し得たのか、審査件数が膨大であったことに伴い目標達成にまでは至らなかったのか、あるいはその目的を超えて拘束性の強い準拠規範的な役割を果たしたのか、その効果の検証とその結果の確認にはしばらく時間がかかるものと思われる。

教員の資質の向上策として、政府・審議会はこれまでも諸答申を通じて、大学と教育委員会との連携並びに「養成」と「研修」の連続性を確保することの必要性を訴えてきたが、平成27年12月の中教審「学校教育を担う教員の資質能力の向上（答申）」は、この課題についてより踏み込んだ提言を行った。すなわちそこでは、任命権者である教育委員会を受け皿に、教員の採用と研修計画に反映させることの出来る「教員育成指標」等について大学と同委員会が協議する「場」（教員育成協議会）を制度化するとともに、教員育成指標の指針を文部科学大臣が提示することがその内容とされていたのである。この提言を受け、文部科学大臣が提示する教員育成指標の「指針」に係る根拠条文として教育公務員特例法第22条の2第1項が新設された。同規定を基に策定された指針が、平成29年3月31日付けの文部科学省告示の形式で公示された「公立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」である。同指針は、公立学校の教員の資質向上に関する「基本的事項」、同「基本的視点」、同「指標の内容に関する事項」、その他の「配慮すべき事項」の4領域で構成され、「教職」のキャリアステージに応じて身に付けるべき資質能力の具体的中身がそれぞれの領域毎に列記されていた。同指針の大きな特徴は、それが「大綱的」指針とは言え、教員が採用時から教職の段階に応じて身に付けるべき高度専門職としての職責、経験及び職責に応じて身に付けるべき資質が、コンピテンシーや態度・志向性の一覧として示されている点にある。

さて、今回取りまとめた大学基準協会「大学・学士課程レベルの教職課程修了時に育んでおくことが望まれる資質能力に関して」も、教職課程の質保証に資する一環として、平成27年12月の中教審「学校教育を担う教員の資質能力の向上（答申）」の基本的趣旨を敷衍して作成されたものである。

本文書の内容上の特徴は、教職課程が育成を目指す「教員像」のうち、共通的かつ汎用的に求められるコンピテンシーを基礎に据えた「学習成果」を設定しその達成状況の測

定・評価を行うことを通じ教職課程の質保証とともに、学習者の視点に立って当該教職課程の有為性を一層高めようとするところにある。今日、大学の質保証への要請は新たな段階にある。すなわち、「学び」の質的転換を図るという考え方の下に、学位取得時若しくは課程修了時に「何が出来るようになっていくか」を中心に大学を評価しその質保証を図ることが求められているのである。このことは、大学評価の手法において「大学全体の評価」から「教育プログラム別評価（専門分野別評価）」への移行可能性を予兆させるものでもある。そうした学位や修了証明の質の重視という近年の高等教育政策の動向を見据えつつ、教職課程の質保証の在り方を探求するに当たっても、大学による「内部質保証」という自律的な営みの中で、各教育課程による教育上の営為を教育目的・目標に即して如何に有為な教育活動を展開しているか、をまず何よりも大学自身が把握することが求められているのである。そしてそのための検証ツールの基本として、教育プログラム毎に共通的に用いることの出来る「学習成果（ラーニング・アウトカム）」が教育目的・目標の測定指標として必要と考えられている。今回提示した大学基準協会「大学・学士課程レベルの教職課程修了時に育んでおくことが望まれる資質能力に関して」はそれに該当すると考えられるもので、各大学が内部質保証の営みの中で、そこに置かれた教職課程の教育上の有為性を検証する際の有効なツールとして活用することが期待される。なお、同文書の策定に当り、「教職」として採用される際に考慮される資質能力を推知する手掛かりとして、各教育委員会の（採用段階に求められる資質能力としての意味合いをもつ）「教員育成指標」や教育課程を有する大学がWeb等で公表している教職課程の目的・目標・計画や「養成を目指す教員」像に係る情報を活用したことを付言したい（このほか、本文書の趣旨や意義等の詳細については、本章冒頭の記述及び「学士課程レベルの教職課程修了者に求められる資質能力に関して（案）」「基本的趣旨」の記述を参照されたい）。

ところで、大学基準協会は、今回別途、「教職課程修了時に中学校英語科教員として修得が要請される資質能力の一覧」、「教職課程修了時に中学校理科科教員として修得が要請される資質能力の一覧」、「教職課程修了時に中学校社会科教員として修得が要請される資質能力の一覧」の取りまとめを行っている。

教職課程の学修・教育において、それが学科を単位に「認定」されている所以は、当該学科等における4年間の学位課程を通して修得し専門的知識を前提に、その教育課程を構成する免許教科に連なる「教科に関する科目」を一定数修得させることを通じ、当該免許教科の担当教員として求められる専門性に根ざした「資質能力」を確保しようとするところにある。従って、教科別の免許制度が設定されている中等教育段階の教員を目指すべく、教職課程に学ぶ学生が、当該教科の専門家として学校の教壇に立つ上で身に付けておくべき能力は、上記のような基本的視点を前提としたものでなければならない。

こうした学位課程の修了者に相応しい知識・能力レベルにあることを所与の条件に、その学位課程を母体とした教職課程修了者として教科教育を担う教職に求められる資質能力をコンピテンシーを基礎に設定することは、免許教科に対応した教職課程単位で「内部質

保証」を実施する上で、そして何よりも、実践的能力を備えた修了生を学校の現場に送り出していく上で重要と考える（「中学校英語」、「中学校理科」及び「中学校社会」の教員にその修得が要請される「資質能力の一覧」の特色・意義、目標その他内容の詳細についてはそれぞれ該当の「一覧」を参照されたい）。

その意味において、「学士課程レベルの教職課程修了者に求められる資質能力」に加え、「教職課程修了時に中学校英語科教員として修得が要請される資質能力の一覧」、「教職課程修了時に中学校理科科教員として修得が要請される資質能力の一覧」、「教職課程修了時に中学校社会科教員として修得が要請される資質能力の一覧」のいずれもが、各大学が教職課程の教育目的・目標や「育成を目指す教職像」を構想し設定する際の参考となるにとどまらず、教職課程の内部質保証に自律的に取り組む際の「ラーニング・アウトカム（＝学習成果）」の測定指標若しくは評価指標として機能させることまでもが射程に入られているのである。従って、本報告書「第7章 教職課程の質保証に関する参考ガイドライン」に掲記の点検・評価に関する項目中、「ラーニング・アウトカム」に関する項目（目的・目標の設定から達成状況の把握とそれを受けての修了認定までのプロセス全体の中に含まれるもの）の検証に当り、これら資質能力一覧を十二分に活用することで、内部質保証の実を挙げることができるにとどまらず、教育現場の要請にも対応できる有為な人材を輩出させ教職養成という人材育成機能の向上に資することを可能ならしめることになる。

【表】国、教育質保証機関その他関係機関が設定した「教職課程」に係る全国横断的学習成果な「普遍的・汎用的な資質能力」一覧比較表

	大学基準協会	文部科学省	文部科学省	国立教育政策研究所	日本教育大学協会
「資質能力」一覧名称	「大学・学士課程レベルの教職課程修了時に育んでおくことが望まれる資質能力に関して」	「教職課程コアカリキュラム」	「公立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29.3.31文部科学省告示第55号）」	「教員養成教育の新しい枠組み」の項で具体的に提示（一覧の名称は特定したものとせず）	「教員養成カリキュラムの到達目標・確認指標の検討」
審議主体名称	「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」	「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」	—	教員に必要な指導力の明確化と養成カリキュラムの開発班	「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト

一 覧 の 設 定 年	平成31年3月(予 定)	平成29年11月	平成29年3月	平成27年3月	平成19年3月
設定の背景	国が進める「教員の養成・採用・研修の一体的改革」の一環として「養成」を担う教職課程の質保証の必要性が政策レベルで強調。	平成27年12月の中教審「学校教育を担う資質能力の向上(答申)」の「教員の養成・研修を通じた教員育成における全国的な水準の確保」の要請に対応。	平成27年12月の「教員の資質能力の向上(答申)」が、教育委員会と大学が協議し教員の資質能力の向上に資する指標の整備を提言したことを受け教育公務員特例法を改正。	平成24年8月の中教審「教員の資質能力の総合的な向上方策(答申)等における在るべき学校教員像、教員養成教育の在り方に係る諸提言の検証。	平成18年7月の中教審「教員養成・免許制度の在り方(答申)」が、教職課程を通じて学生が得た「資質能力の全体」を確認するための科目として「教職実践演習」の創設を提言。
概要	「教育者としての使命感」、「児童生徒に対する教育的愛情」、「教職に関する知識・素養」、「広く豊かな教養」、「教科等に関する専門的知識と実践的指導力」、「生徒指導力・進路指導力」、「学級経営力」、「学校組織の一員として活動する力」の8領域の資質能力を設定。	教職課程の「教職に関する科目」を対象に、それぞれの大括りの教科の別に、教育目標としての「全体目標」、「一般も目標」、「到達目標」を提示。	公立学校の教員の資質向上に関する「基本的事項」、同「基本的視点」、同「指標の内容に関する事項」、その他の「配慮すべき事項」の4領域でその中身を列記。	教員に必要なとする「資質・能力」の構成要素を、教師である以上求められる「資質・能力」に加え、「教職に関する知識・理解」、「教科に関する知識・理解」、「実践力」、「研究力」の計5領域で形成。	中学校教員養成課程の学部レベルの到達目標・確認指標・確認の方法を、教科別に例示的に列記。
特徴	教職課程が育成を目指す「教員像」をコンピテンシーを基礎に据えた「学習成果」として設定。教育委員会の「教員育	教育職員免許法施行規則に規定する事項について、全国の大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を明確	教員が高度専門職としての職責、経験及び職責に応じて身に付けるべき資質の大綱を提示。	児童生徒への学習指導を通じた人間性の涵養を視野に入れ、教員の「資質・能力」や(初等教育を軸とする)教員養成	教科専門と教科教育をトータルに「教科教育」として捉え、各教科を実践的に指導する力量・能力を、「教職実践演

	成指標」との関係性にも留意。	化。		教育の到達目標を措定。	習)を通して効果的に育むための到達度検証ツールとして位置づけられるもの。
活用法	教職課程の学習到達目標である「学習成果」の策定のための参考資料として活用でき、到達度の検証システムとしての「内部質保証」の構築とその効果的実施に貢献。	教員養成の質保証を確保するため、大学が教職課程を編成するに当たり、同コアカリキュラムを活用すること。	教員の計画的、効果的な資質の向上を図るべく、任命権者が教員育成指標を策定する際の指針(教特法 22 条の 2 第 1 項)。	(予定されていた)教員養成コア・カリキュラム構築の際の参照物としての活用。	中学校段階の教科担当教師の教科指導の力量レベルを「教職実践演習」の場で検証することに資するものとして活用。
備考		教職実践演習は対象から除く(平成 18 年 7 月中教審「教員養成・免許制度の在り方(答申)」が既にその到達目標を明示しているため)。			

第 2 節 共通的な資質能力

第 1 項 基本的趣旨

現在、我が国大学は学位授与方針、教育課程編成・実施方針、入学者受け入れ方針といういわゆる「3つの方針」のうち、学位授与方針に明示されたコンピテンシー・ベースの「学習成果(ラーニング・アウトカム)」を育むことができた学生に対して所定の学位を授与するという前提の下、大学は、学位授与に当たり、学生がその学位取得にふさわしい知識・能力を会得し得たかどうかを絶えずアセスメントすることが求められている。さらには、「学習成果」への到達状況の把握方法の適切性を「内部質保証」を通じて検証し更なる教育改善につなげていくことが、大学にとっての必須的課題となっている。

同様の波は、教職課程の領域まで及びつつある。すなわち、大学改革の一環として行われている教職課程改革においても、教職課程を置く各大学が自律的に設定する「教員養成の目標」や教職課程の教育上の着地点として当該の大学・教職課程が育成を目指す「教員像」をコンピテンシーに根拠づけられた「学習成果（ラーニング・アウトカム）」として設定するとともに、教育上の営為を展開する各節目で、学習者の達成度をアセスメントすることにより有為な教員養成教育を実施していくことが求められているのである。

しかしながら、教職課程を修めようとする学生は、その到達目標をクリアすることが求められる一方で、教科担当の教職として当該専門分野の学位レベルに相当する資質能力を十全に備えていることも要請されている。

教職課程の制度設計として、学位授与につながる大学の学科等が教職課程として認定されるためには、当該学科等の目的・性格と免許状との相当関係並びにその教育課程及び教員組織等が適当で、かつ、免許状の授与に必要な科目と履修方法が、当該学科等の目的・性格を歪めるものではないと認められることが必要である。このことは、教員養成が学位授与に直結する大学教育の中に組み込まれていることと相俟って、免許状を得ようとする者に対しては、当該免許状の基礎となっている専門分野における該当の学位に相応しい豊かな教養と高度で深い専門的学芸の修得が求められていることを意味する。すなわち、教職免許状を得るためには、免許状の基礎となる専門分野の学位プログラムを修めその学位に相応しい知識能力が十分に育まれていることが求められているのである。

そもそも教職には、学習指導要領という大綱的な枠組みが存在するとは言え、児童生徒の学習要求に十分に対応させるべく、個々の子供の個性・特徴に寄り添いながら、組織的な研修や自主研修の努力を重ねていく中で、児童生徒の知的、人格的成長に資することのできる教育展開を図っていくことが求められている。とりわけ教科指導においては、その教科を支える専門分野の背後にある事象への理解、学問全体の真理の認識につながる当該専門分野における広く深い学識とともに、その分野固有の諸課題を探查・洞察しその解明に道筋をつけようとする実践的意欲に支えられながら、教職の立場から授業研究、授業方法の研究・開発、教材開発に臨み挑むことが要請されているのである。

こうしたことから、「学士課程レベルの教職課程修了者に求められる資質能力」を構想するに際しては、その学位レベルに相応しい十分な学識を備えていることを基本的前提としつつ、公教育の場で「教える者」と「学ぶ者」の精神的交叉を通じて学び手の成長を図るという高度専門職業人としての教職に求められるコンピテンシー等の在り方への深い理解が極めて重要となる。

教職課程においても、その修了時におけるコンピテンシー・ベースの「学習成果（ラーニング・アウトカム）」は、公立学校教員について見ると、その採用時に身に付けておくべき資質能力と等価的な価値をもっている。そこでこうした教職課程修了時の学習成果を探る手掛かりとして最初に浮上するのが、今次の教職課程改革の中で、教職課程を置く大学が教育職員免許法施行規則 22 条の 6 に依拠して「公表」している教育情報のうち、「教員

養成の目標及び当該目標を達成するための計画」の項で、教職課程を置く大学等が提示している「教職課程修了者が身に付けておく資質能力」に係る記述である。実際に相当数の大学が、「教員養成の目標」を育むことが期待されるコンピテンシーの視点に依拠して設定している。

教職課程修了時の学習成果を探る手掛かりとして重要なのが、昨今の教育改革における最重要課題の一つである教員の養成・採用・研修の一体改革の中で制度設計され、本年度より実施に移された「教員育成指標」の存在である。

教員育成指標は、教員の資質の高度化を支える「養成・採用・研修」の接続と一体性の強化を、任命権者が定めた「教職に求められるコンピテンシー」の涵養を通じて実現するための資質能力に係る緩やかな判定ツールである。その特徴は、教職のキャリアステージに応じて身に付けるべき資質能力を指標として設定したもので、教員採用時に備えておくべき資質能力に係る指標もその中に組み込まれている。教員育成指標は、平成 28 年 11 月の教育公務員特例法改正によって制度導入され、本年より運用が開始されている。

ところで、任命権者がそうした教員育成指標を作成するための指針は、文部科学大臣が定めるものとされている（教育公務員特例法 22 条の 2 第 1 項）。その指針が、「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」（平成二十九年三月三十一日文部科学省告示第五十五号）である。

同指針は、教員育成指標を制度化する趣旨について、そうした指標が「教員等の資質の向上を担う任命権者と教員養成を担う大学等の共通認識の下、教員等が高度専門職としての職責、経験及び適性に応じて身に付けるべき資質を明確化」することにある旨を強調している。このことと併せ、a) 新規採用の教員に対して任命権者が求める資質能力は「大学が行う教員養成の目標」であり、採用後の教員の資質能力の向上の前提となるものであること、b) そうした要請は、教員養成を目的とする大学・学部、開放性の教職課程のいずれにも妥当するものであること、を明らかにする。このことからわかるように、教員育成指標のうち「採用」時点で任命権者が求める資質能力に係るものは、教職課程修了時の学生が修めておくことが期待され「教員養成の目標」、「養成を目指す教員像」などと称呼される「学習成果（ラーニング・アウトカム）」と同義のものとして価値づけられているのである。ちなみに、任命権者が教員育成指標を策定する際の留意点として、同指針が示した「観点」の一覧を次に参考として提示する。

任命権者が教員育成指標の内容を定める際に留意すべき「観点」

- (1) 教職を担うに当たり必要となる素養に関する事項（倫理観、使命感、責任感、教育的愛情、総合的な人間性、コミュニケーション力、想像力、自ら学び続ける意欲及び研究能力を含む。）
- (2) 教育課程の編成、教育又は保育の方法及び技術に関する事項（各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントの実施、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善、情報機器及び教材の活用に関する事項を含む。）

- (3) 学級経営、ガイダンス及びカウンセリングに関する事項
- (4) 幼児、児童及び生徒に対する理解、生徒指導、教育相談、進路指導及びキャリア教育等に関する事項（いじめ等児童生徒の問題行動への対応、不登校児童生徒への支援、情報モラルについての理解に関する事項を含む。）
- (5) 特別な配慮を必要とする幼児、児童及び生徒への指導に関する事項（障害のある幼児、児童及び生徒等への指導に関する事項を含む。）
- (6) 学校運営に関する事項（学校安全への対応、家庭や地域社会、関係機関との連携及び協働、学校間の連携に関する事項を含む。）
- (7) 他の教職員との連携及び協働の在り方に関する事項（若手教員の育成に係る連携及び協働に関する事項を含む。）

このように教員育成指標に係る法改正を受け、教員の採用・任命権を有する都道府県・政令指定市の教育委員会は教員育成指標を策定したが、各自治体が教員のキャリア形成の各段階で求める資質能力を一覧として示した指標では、教員採用時に身に付けておくべき「資質（コンピテンシー）」の一覧も提示している。このことは、任命権者が大学の教職課程に対しコンピテンシー・ベースの到達目標を設定し、その達成に向けて教職教育の実施を求めると同時に、教職課程の側も、「採用」権者の求める「教職像」に適った資質能力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。

以上述べた視点に立脚しつつ、教員養成における教育目標、養成を目指す「教員像」に関し、教職課程修了時に修めることが期待される資質能力をコンピテンシー・ベースで明示した大学・教職課程の教育目標や「養成を目指す教員像」並びに任命権者である教育委員会が策定・公表している教員育成指標などを参考にしながら、以下に「学士課程レベルの教職課程修了者に求められる資質能力の一覧」を提示する。

第2項 学士課程レベルの教職課程修了者に求められる資質能力の一覧

1. 教育者としての使命感

- ・教職として果たすべき基本的役割を理解している。(△)
- ・教職を取り巻く法規を理解し、教職として求められるサービスを含めそれを遵守することの重要性を十分理解している。(○)
- ・生命の尊さや個人の尊厳への理解、基本的人権の尊重の大切さを十分認識している。(△)
- ・多様性への理解とともに、インクルーシブ教育の重要性を十分認識している。(○)
- ・プライバシー保護のため、資料やデータの管理を適切に行うことができる。(△)
- ・学校安全への理解とともに、危険を察知し、危機を回避することの重要性を理解している。

- ・教職としての自己の更なる成長に向け、学校等の組織的な取組の中でまた個人として、常に自己研鑽に努め、探究心を以て自律的に学びつづけることができる。
2. 児童・生徒に対する教育的愛情
- ・児童・生徒に対し、親しみをもって接することができる。(△)
 - ・児童・生徒に積極的に関わろうとする姿勢をもち続けることができる。(○)
 - ・児童・生徒の喜びや悲しみを共に分かち合うことができる。(○)
 - ・児童・生徒一人ひとりの個性に配慮し、そのニーズに応じて、公平かつ相手の立場に寄り添いながら所要の対応をすることができる。(○)
 - ・児童・生徒の人格的、知的な成長を支援するという立場に立って行動できる。(○)
3. 教職に関する知識・素養
- ・教育の理念や思想、教育の歴史、教育の社会学的、制度的意義に関する学問的基礎知識を備え、他者に説明することができる。(△)
 - ・「理想の教育」を自身の言葉で説明できる。(○)
 - ・いじめ、不登校等の社会的な教育問題の存在を理解すると共に、その課題解決について一定の見識を有している。(△)
 - ・国や地域の教育行政、教育政策を理解している。(○)
4. 広く豊かな教養
- ・国や地域の伝統・文化に触れ・若しくは昨今の社会的風潮を観察する中で、教養を拡げることができる。(△)
 - ・海外の政治、経済、文化に触れそれらを学ぶ中で、国際感覚を身に付けることができる。(△)
 - ・様々な人々と接し、語り合う中で、人間性、社会性、協調性を育み人間としての幅を拡げることができる。(△)
 - ・読書や社会体験等を通じ、自律的に省察し自己の人格的、知的成長を遂げる力を身に付けることができる。(○)
5. 教科等に関する専門的知識と実践的指導力
- (1) 教科等に関する専門的知識
- ・担当教科の教科書の内容を十分かつ的確に理解できている。(△)
 - ・学習指導要領及び同「解説」の趣旨の理解の上立って、教科書の各単元の目標の意義を認識することの重要性を理解している。
 - ・教科に関連する新しい知識や情報を積極的に取り入れることができる。(○)
- (2) 教科等に関する実践的指導力

① 授業を構想する力

- ・授業では、個々の児童・生徒の個性を尊重・考慮しつつ、学力向上を図ることの重要性を理解している。(○)
- ・学習指導要領及び同「解説」の趣旨を踏まえ、1時限(若しくは1単元)の授業計画(学習指導案)に沿って授業を進めることの重要性を理解している。
- ・実際の授業を想定して、児童・生徒の授業への関心を引きつけるために、常時、教材研究にいそしみ必要に応じて教材開発を行うことの重要性を理解している。

② 授業を展開する力

- ・授業展開に必要な基本的なコミュニケーション・スキルを身に付けていると共に、授業を進めるための基本的な技術(発問や板書に仕方など)を会得している。(○)

③ 評価し改善する力

- ・学習評価の方法を理解している。(○)
- ・学習評価の意義を「学びの評価」に限定することなく、児童・生徒の学習の質の向上、教師の指導方法の改善に連結させることの重要性を理解している。
- ・指導力の向上のため、自身の課題を発見・認識し、その克服に向けて教職としての力量を高めることの重要性を理解している。

(3) 新たな教育上の要請に対応し指導できる力

- ・児童・生徒のキャリア形成を視野に収め、職場体験等の自律性を育む組織的な体験学習の意義を理解している。(○)
- ・アクティブ・ラーニング等の方法による、対話を基礎に据えた主体的で思索的な学習に児童・生徒をいざなうことの意義や重要性を理解している。(○)
- ・ICTを活用した授業の意義を理解すると共に、教育の現場でその活用を進める上で必要な基礎的なスキルを身に付けている。(○)
- ・「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」へと格上げされたことの意義並びに学習指導要領・同「解説」に即した授業計画(学習指導案)に即してその授業を進めることの重要性を理解している。(○)
- ・インクルーシブ教育の一環として、特別支援教育の基礎知識をもつと同時に、そのための支援の在り方を理解している。(○)
- ・主権者としての自覚をもって国や地域の意思決定に参画することを通じて持続可能な社会の担い手としての役割を果たすと共に、国際社会の平和と発展に積極的に寄与することの重要性を自覚している。(○)

6. 生徒指導力・進路指導力

- ・児童・生徒の発達段階に対応した指導を行うことの重要性を理解している。(○)
- ・児童・生徒と適切な距離関係を保ちつつも、その信頼関係の上に立って適切に指導し相談に応じることの重要性を理解している。(○)

- ・児童・生徒の人格的成長を促すと共に社会に適切に順応できるよう、個や集団を指導することの意義とその重要性を理解している。
- ・児童・生徒を取り巻く社会的環境、学校環境等の環境・条件に意を払いつつ、教員個人としてまた学校全体として指導することの意義や重要性、さらには、家庭や地域社会と連携して指導に取り組むことの意義や重要性を理解している。
- ・児童・生徒の個性を尊重しながら、児童・生徒の希望に寄り添う視点から、その自己実現を図るための指導の重要性を理解し、具体的な指導の在り方を考えることができる。

7. 学級経営力

- ・共に学び、共に成長することの意義や重要性を、児童・生徒に分かりやすく、しっかりと説明できる。(○)
- ・学級担任の役割、学級経営や児童・生徒指導の基礎・基本を理解している。(△)
- ・児童・生徒一人ひとりの立場を尊重すること、集団の和を尊重すること、各児童・生徒の尊厳に十全に配慮しながら「個」と「集団」の調和を図ること(例えば、学級全体でパフォーマンスを実現する場合や教師がクラスに指示を行う場合、さらには、個々の児童・生徒への褒め方、しかり方など)、の重要性を理解している。(○)
- ・学級の良好な雰囲気を醸成(可視的な外的環境の整備を含め)することの大切さを理解している。
- ・学校、学年の年間指導計画を踏まえて、1年間の学級経営計画やホームルーム計画を立て、それを着実に実行することの重要性を理解している。
- ・保護者との密接なコミュニケーションを含む連絡・調整の重要性を理解している(○)。

8. 学校組織の一員として活動する力

(1) 基本的なマナー

- ・教職として節度ある態度で、保護者、地域の人々及び同僚と接することができる。(△)
- ・自分の考えや思いを、丁寧かつ的確に、分かりやすい言葉で相手に伝えることができる。(△)

(2) 事務処理能力。

- ・与えられた仕事を期日内、時間内に適切に完了できる。(△)
- ・管理職者の指示、職命令に適切に対応することの重要性を理解している。(○)

(3) チーム学校を支える能力

- ・児童・生徒の指導に当り、またその他の学校業務の遂行に当り、自律的な判断を基本としつつも、事案の性質を勘案し必要に応じて、同僚、先輩、管理職者及びその他の学校関係者(スクール・カウンセラー、スクール・ソーシャルワーカー、部活指導員など)と相談し協働で行動することの重要性を理解している。(○)

- ・家庭や地域との連携・協働関係の中で、学校業務を遂行していくことの重要性を理解している。(○)
- ・学習指導、生活指導に加え、校務分掌において自身に与えられた役割を責任をもって果たすことの重要性を理解している。
- ・学校のマネジメントやガバナンスの仕組み(例えば、学校と設置者との関係、保護者が学校運営に参画する仕組みの採否の状況、学校内の意思決定プロセス、学校評価や教員評価の仕組みなど)を把握することの重要性を理解している。

(注1) 上記資質能力に係る各項目について、「教員免許状の取得を最終目標としている者が備えておくもの」、「教員採用選考試験に意欲的にチャレンジできるレベルに達している者が備えておくべきもの」、「採用後、教職として教壇に立つ者が備えておくべきもの」をそれぞれ(△)、(○)の別に示した。「採用後、教職として教壇に立つ者が備えておくべきもの」は、全ての項目がこれに該当する。「教員採用選考試験に意欲的にチャレンジできるレベルに達している者が備えておくべきもの」は、(○)のみならず、「教員免許状の取得を最終目標としている者が備えておくもの」として求められる(△)の項目も充足しておくことが要請される。

(△)：教員免許状の取得を最終目標に掲げている者が備えておくべきもの。

(○)：教員採用選考試験に意欲的にチャレンジできるレベルに達している者が備えておくべきもの。

(注2) 義務教育段階で開設される「特別の教科 道徳」については、クラス担任全てが担当するよう要請されていることから、「特別の教科 道徳」を担うに当たって求められる資質能力について簡潔に言及しておく必要があるかもしれない。

第3項 「特別の教科 道徳」を担う教員に求められる役割 —[補論]前記(注2)に関連して—

教師は、教員養成教育として位置づけられている大学の教職課程において、教科専門・教科指導・教職専門に係る各科目を十全に修めていることを前提に、公教育の衛に携わる。

教師は各教科の授業を通じ、児童生徒に、ことばや数的処理の能力、考える能力、歴史・地理や社会の仕組み、生物・化学・物理などの基礎を身につけさせるとともに、児童生徒との精神的な触れ合いを通じその情操を培い人間形成を支援する。また、生徒指導を通じ、集団と「個」の関係を自覚させる中で社会における自己の役割を理解させ、個性の伸長と社会性の涵養を図る。各教科の授業を通じたこうした活動は、学校全体の道徳教育の重要な一翼を担うものであると同時に、各生徒の立場に寄り添って行われる親身な生徒指導も、その人格形成に及ぼす影響には計り知れないものがある。もとより、道徳教育の要として位置づけられる道徳科においても、そこで教職の果たす役割如何が生徒の道徳性の涵養の度合いに相当程度の影響を及ぼすことになる。

ところで、2017年11月に公にされた「教職課程コアカリキュラム」は、大学における教職

課程のうち従来の「教職に関する科目」を対象に策定されたもので、2019年度より開設される教職課程に対する認定の指針としての役割を担っている。そこではそれら科目群を構成する科目毎に、その履修を通じて学生が修得することが期待される資質能力が掲記されている。このうち「道德教育の理論及び指導法」の履修を通じ、将来の教職志望者が道德教師としての役割を果たしていく上で求められる資質能力としては、次のような事項が挙げられている。

(a) 道德の理論について

- ・「道德」の本質を説明できる。
- ・道德教育の歴史や現代社会における道德教育の課題（いじめ・情報モラル等）を理解している。
- ・子供の心の成長と道德性の発達について理解している。
- ・学習指導要領に示された道德教育及び道德科の目標及び主な内容を理解している。

(b) 道德の指導法について

- ・学校における道德教育の指導計画や教育活動全体を通じた指導の必要性を理解している。
- ・道德科の特質を生かした多様な指導方法の特徴を理解している。
- ・道德科における教材の特質を踏まえて、授業設計に活用することができる。
- ・授業のねらいや指導過程を明確にして、道德科の学習指導案を作成することができる。
- ・道德科の特性を踏まえた学習評価の在り方を理解している。
- ・模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改善の視点を身に付けている。

ここでは大学での教職課程の授業を通じ、道德教育を担う上で必要な資質能力が示されているが、これらの資質能力を十分に身に付けるとともに、更にそれらに磨きをかけていくことは、道德教育に携わる者として非常に大切なことである。しかしながら、道德教師は、その知識・理解や能力・技術が道德教育を行うにふさわしい高い水準にあったとしても、それだけでは児童生徒から信頼を獲得し尊敬を集めることはできない。

教師は、担当する学級や教科の児童生徒に対し、分け隔てなく公平に接していく中で、道德的感性を一人ひとりの生徒の心の中に育み、それを道德的実践につなげていくという道德教師としての使命感や責任感を常にも持ち続けることが大切である。そうした前提の下、児童生徒の個性や発達の段階・程度を肯定的に受け止め、各々の特質に応じた教育上の営みを展開することが求められる。そこでは、「学習権」の主体としての個々の児童生徒と真摯に向き合い、「喜び」や「悩み」を分かち合い共有し合えるまで昇華された内的な信頼関係の醸成までもが期待されている。児童生徒の内面に直接働きかけることを軸とする教師と子供との間の精神的営みが交叉する道德教育にあっては、両者のそうした信頼関係の確立こそが重要なのである。

道徳教育の領域において、新たな仕組みとして道徳科を軸とする「道徳教育の評価」の制度が導入されることとなったことに伴い、児童生徒の「個」としての人格の尊重を基本に据えつつ、人間的な信頼関係の上に立って、表出された態度・志向性とどまらず潜在的に備えている彼らの優れた個性や魅力を更に伸ばしてやることのできるような教育者としての力量を一層高めていくことが重要となってこよう。

併せて教師には、「教職」という専門職に従事していることを踏まえ、児童生徒が納得して受け容れることができ、かつ彼らの道徳的実践に有為に作用し得る道徳教育の在り方や指導方法を、「学び手」の立場に立って常に内省しこれを形あるものとして企画・開発し実践していくことまでもが要求されている。

教師一人ひとりはその個性が異なる以外、生まれ育った背景や人生経験・生活体験も人様々である。教師の中には、過去における自らの経験や行動を振り返って道徳教師としての限界を感じ、道徳教育に従事することに不安を感じる者もいよう。個々の教師に対しては、そうした不安を払拭するためにも「成長し続ける教師」としての教職生活を送るとともに、道徳科の授業にとどまらず各教科等を通じて営むべき道徳教育の内容・方法や教材研究・開発力、さらには道徳教育における児童生徒を対象とした学習評価力などを向上させるため自己研鑽に励み、またそうした能力開発のために教師集団の組織的取組に積極的に参画していくことが重要となる。誰からも信頼される優れた道徳教師となるため、その個人的な努力に加え、学校の教師集団などを単位に組織的・系統的に営まれる「研修」に能動的に参加する中で、その資質能力を高めていくことこそが大切であると考えべきである。そうした自己研鑽や研修等に係る努力を伴うことなく、道徳的価値、道徳的実践の両レベルにおいて自ずと「人格者」の域に達していることのみを以て、優れた道徳教師としての資格を獲得できる若しくはそれができたと即断することは早計に過ぎよう。

第3節 教職課程修了時に中学校英語科教員として修得が要請される資質能力の一覧

大学基準協会は、本プロジェクトにおいて、免許教科における免許交付時に学生に求められる英語、理科、社会の各教科に係る中学校相当の普通免許に「固有の資質能力等に係る学習成果（ラーニング・アウトカム）」の作成を計画した。これらのうち、ここに示すのは英語班「教職課程修了時に中学校英語科教員として修得が要請される資質能力の一覧」である。

作成にあたった英語班は、高橋和子調査研究員（明星大学）を班長に、越智豊氏（東京大学）と柏村みね子氏（文京区立音羽中学校）とで構成した。

同班は、10月14日と11月11日に会合し、以下の一覧の案をとりまとめ、その後、本調査研究部会の了承の上、最終的に常務理事会に報告した。

第1項 英語科教育*の特色—1980年代以降を中心に—

1. コミュニケーション能力育成を目指す英語科教育—小学校から高等学校まで—

本調査書は、中学校相当の英語免許に固有の資質・能力、態度、志向性に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）の作成を主な目的とするが、第1項及び第2項では中学校の英語科教育に限ることなく、小学校・高等学校の英語科教育にも言及しながら英語科教育の特色（第1項）と学習指導要領に示された教育目標（第2項）について要点を示したい。

第1項と第2項では、考察の対象期間を1980年代以降に絞る。この期間を選ぶ主な理由は、英語科教育の目標が＜コミュニケーション能力育成＞を全面に打ち出した時期と重なるためである。

学習指導要領に基づいた考察は第2項で改めて行うが、歴史を振り返ると、日本の英語科教育は1980年代以降、英語による＜コミュニケーション能力育成＞を一貫して目指してきた。もちろん、これ以前にもその兆しは見られた。1969年版『中学校学習指導要領』では、従来の「学習活動」が「言語活動」に改められ、1970年版『高等学校学習指導要領』では「英語会話」の科目が新設された。グローバル化に拍車がかかり、＜役に立つ英語＞・＜使える英語＞に対する要求が高まる背景の下、1989年版中学校・高等学校の学習指導要領に至って「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」の育成が目標として掲げられた。

コミュニケーション能力育成を目指す日本の英語科教育は、開始時期も早期化していった。同能力習得のためには、小学校段階から英語教育を始めるべきであるという機運が高まった。小学校英語教育開始前には様々な議論が活発になされたが、結果的には2008年版学習指導要領において5・6年生で「外国語活動」が領域として必修化された。2017年版『小学校学習指導要領』では、小学校3・4年生で「外国語活動」が領域として、5・6年生で「外国語（英語）」が教科として、それぞれ必修化された。

*注：小学校「外国語活動」は教科ではなく領域として扱われているが、学習指導要領に基づき学校教育の一環として行われていることを踏まえて、外国語活動も含め

て英語科教育と称している。

2. どのような英語を、どのように教えるのか—世界共通語としての英語科教育—

(1) 世界共通語と英語科教育

最初の『学習指導要領英語編（試案）』が示された際（1947年）は、「英米一辺倒という色彩が濃厚」（伊村、2003：92）という言葉が端的に示すように、英語科教育で扱う英語は英米語中心だった。実際、戦後多くの学校で採用されたことで知られる検定教科書 *Jack and Betty* は、米国の中学生が主人公として登場した。一方、現在使用されている準拠教材（小学校）及び中・高等学校英語検定教科書を見ると、登場人物の国籍は多岐にわたっている。

Kachru（1985, 1988）によると、英語を母語とする人々が生活する国々を“The Inner Circle”、英語を公用語とする国々や英語が社会的に重要な役割を持つ国々を“The Outer Circle”、日本のように英語を外国語として学ぶ国々を“The Expanding Circle”と呼ぶ。近年、英語を母語とする国以外の人々が英語を使う機会が増加し、「世界の諸英語」（World Englishes 又は world Englishes）の概念が広がり、ネイティブ・スピーカー（native speaker）に対する概念も曖昧になりつつある。“The Expanding Circle”はまさに広がり続けている。今後の英語科教育では、英語を母語とする国や地域に留まらず、英語を使用する多様な国々・地域を念頭に置く必要性がますます求められている。

(2) 自国の文化・歴史を踏まえた英語科教育

一方、英語が世界共通語として広がるからこそ、自国の文化・歴史を大切に守る姿勢も求められている。国語審議会（2000）の答申「国際社会に対応する日本語の在り方」は、「特定の一言語が人類の文化の多様性を担うことはできない。したがって、地球社会としての性格を強めると考えられる今後の世界においても、様々な言語の存在によって人類の有する多様性が生かされていくべきである」と主張している。その上で、「学校教育における英語等の指導においても」、日本の文化・歴史を重視する立場をとっている。具体的には、人名を英語表記する際は、我が国の文化・歴史を背景に成立した「姓一名」の形式で表記することが望ましいとしている。戦後の中学校英語検定教科書は、日本人の人名を名＋姓の順に表記する場合（Taro Yamada 等）が多数を占めていたが、現在は姓＋名の順（Yamada Taro 等）に表記が統一されている。

以上見てきたように、英語教材における登場人物の国籍の多様化・人名表記の変化は、英語科教育において、どのような英語をどのように教えるべきか、その方向性を示唆している。英語には、コミュニケーションのための道具以上の意味がある。英語科教育は、自国の文化・歴史を大切に保持しながらも、多様な文化・歴史を持つ他者に配慮し、柔軟性・寛容性を持って接することができる人材育成の役割も担っている。

第2項 学習指導要領にみる英語科教育の目標—1980年代以降を中心に—

第1項では、1980年代以降日本の英語科教育はコミュニケーション能力の育成を目指してきた点にふれた。以下では、学習指導要領に示された「外国語」及び「外国語活動」の目標を具体的に示しながら、その変遷を概観したい。

1. 「外国語」・「外国語活動」の目標

1989年版以降の学習指導要領に記載された「外国語」及び「外国語活動」の目標をまとめると、表1のようになる。2008年版以降、『小学校学習指導要領』でも英語科教育について明示されるようになったため、『小学校学習指導要領』も併せて示す。

表1. 1980年代以降の『小学校学習指導要領』・『中学校学習指導要領』・『高等学校学習指導要領』の「外国語」及び「外国語活動」の「目標」

告示年	「外国語」・「外国語活動」の「目標」
1989年版『中学校学習指導要領』	「外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で <u>積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度</u> を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う」
1989年版『高等学校学習指導要領』	「外国語を理解し、外国語で表現する能力を養い、外国語で <u>積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度</u> を育てるとともに、言語や文化に対する関心を高め、国際理解を深める」
1998年版『中学校学習指導要領』	「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、 <u>積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う</u> 」
1999年版『高等学校学習指導要領』	「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、 <u>積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う</u> 」
2008年版『小学校学習指導要領』 (「外国語活動」：第5・6学年)	「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、 <u>積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。</u> 」

2008 年版『中学校学習指導要領』	「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどの <u>コミュニケーション能力の基礎を養う</u> 」
2009 年版『高等学校学習指導要領』	「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする <u>コミュニケーション能力を養う</u> 」
2017 年版『小学校学習指導要領』 (外国語活動：第 3・4 学年)	<p>「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、話すことの言語活動を通して、<u>コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。</u></p> <p>(1) 外国語を通して、言語や文化について体験的に理解を深め、日本語と外国語との音声の違い等に気付くとともに、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しむようにする。</p> <p>(2) 身近で簡単な事柄について、外国語で聞いたり話したりして自分の考えや気持ちなどを伝え合う力の素地を養う。</p> <p>(3) 外国語を通して、言語やその背景にある文化に対する理解を深め、相手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。」</p>
2017 年版『小学校学習指導要領』 (外国語：第 5・6 学年)	<p>「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、<u>コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。</u></p> <p>(1) 外国語の音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについて、日本語と外国語との違いに気付き、これらの知識を理解するとともに、読むこと、書くことに慣れ親しみ、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる<u>実際のコミュ</u></p>

	<p>コミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるようにする。</p> <p>(2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、身近で簡単な事柄について、聞いたり話したりするとともに、音声で十分に慣れ親しんだ外国語の語彙や基本的な表現を推測しながら読んだり、語順を意識しながら書いたりして、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる基礎的な力を養う。</p> <p>(3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。」</p>
2017 年版『中学校学習指導要領』	<p>「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりする<u>コミュニケーションを図る資質・能力</u>を次のとおり育成することを目指す。</p> <p>(1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする。</p> <p>(2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。</p> <p>(3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。」</p>
2018 年版『高等学校学習指導要領』	<p>「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動及びこれ</p>

	<p>らを結び付けた統合的な言語活動を通して、情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりする<u>コミュニケーションを図る資質・能力</u>を次のとおり育成することを目指す。</p> <p>(1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどの理解を深めるとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて、目的や場面、状況などに応じて適切に活用できる技能を身に付けるようにする。</p> <p>(2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に理解したり、これらを活用して適切に表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。</p> <p>(3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的、自律的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。」</p>
--	---

出典：各年度の学習指導要領をもとに作成。下線は筆者による

上の表からわかるように、1980 年後半以降の学習指導要領では、一貫して「コミュニケーション」という言葉が用いられている。その文言には若干の変更はあるが（積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度、実践的コミュニケーション能力、コミュニケーション能力、コミュニケーションを図る…資質・能力）、コミュニケーション能力育成を目指してきた点においては共通している。

2. コミュニケーション能力の意味と、各学校段階における学び

(1) コミュニケーション能力とは何か

次期『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 外国語編』には、改訂の趣旨の 1 つとして「グローバル化が急速に進展する中で、外国語によるコミュニケーション能力は、これまでのように一部の業種や職種だけでなく、生涯にわたる様々な場面で必要とされることが想定され、その能力の向上が課題となっている」と示されている。今後、ますます必要とされるコミュニケーション能力とは、どのような能力なのか。外国語によるコミュニケーション能力というと、近年のグローバル化を背景として、英会話力を想起しがちだ

が、本来コミュニケーション能力には多角的な意味が含まれている。本報告書において、コミュニケーション能力の意義を詳細に論じることは主旨から外れるため、以下では要点のみを示す。

広く知られるように、コミュニケーション能力 (communicative competence) という用語を初めて用いたのは Hymes (1972) と言われ、後に Canale and Swain (1980)、Savignon (1983)、Canale (1983)、Byram (1997) らの理論に受け継がれていった。Canale and Swain (1980)・Canale (1983) を例にとると、コミュニケーション能力は “grammatical competence” (語彙・文法などの知識と技能)、“discourse competence” (文章の構成に関わる能力)、“sociolinguistic competence” (社会的な文脈等を考慮しながらことばを使える能力)、“strategic competence” (語彙力等の不足を補ってコミュニケーションを続けていく能力) の4能力から構成される。

また、欧州協議会が複言語主義の理念に基づいて発表した CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment) によると、コミュニケーション能力は “linguistic competence” (語彙・文法などの知識と技能)、“sociolinguistic competence”、“pragmatic competence” (談話能力・言語の働きに関する能力・デザイン能力) の3要素から構成される。次期小・中・高等学校学習指導要領は、CEFRを参考にして「聞くこと」・「読むこと」・「話すこと[やり取り]」・「話すこと[発表]」・「書くこと」の5つの領域で「英語」の目標を設定している。「話すこと」が2分されたのは、次期学習指導要領の試みが初めてである。

(2) 各学校段階における学び

2008年版『小学校学習指導要領』で「外国語活動」が必修化される以前は、中学校段階で「コミュニケーション能力の基礎」を養い、この土台の上に高等学校で「コミュニケーション能力」を養うことが目標に掲げられた。2008年版以降は、コミュニケーション能力の素地育成を小学校が、基礎的能力育成を中学校がそれぞれ担い、高等学校英語科教育へ橋渡しをすることになっていた。次期学習指導要領の下では、小学校中学年から本格的に英語教育が開始される。今後は、小学校中学年ではコミュニケーションを図る素地を、高学年ではコミュニケーションを図る基礎をそれぞれ育成し、中学校以降の英語教育へと段階を追うことになる。

小学校では2018年度から移行措置期間に入り、既に新学習指導要領に応じた英語科教育が始まっている学校も多々ある。このような背景の中、小・中・高等学校における英語科教育は、目の前の児童・生徒の発達段階に応じた教育を行うことに加えて、校種を越えて連携に努め、一貫した目標の下で教育を行うことがますます求められている。

第3項 学士レベルの教職課程における英語科の「教科に関する専門的事項」と「教科の指導法」の位置づけ・両者の関係と学習内容の検討

1. 外国語(英語)コアカリキュラムに基づいた、新たな教育制度

2015年、文部科学省は「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」を東京学芸大学に委託し、コアカリキュラムの策定が始まった。同事業では、小・中・高等学校教員養成課程におけるカリキュラムに関する調査研究、及び現職教員向け研修内容の検討が行われ、コアカリキュラム（試案）を経て、2017年に最終報告書が提出された。2019年度から再課程認定後の新カリキュラムが始まるが、これに伴って英語科教員養成課程においても外国語（英語）コアカリキュラムに基づいた教育が開始する。

第3項1. では、中・高等学校教員養成コアカリキュラムに焦点を置き、必要に応じて小学校英語科教育にも言及しながら、英語科の「教科に関する専門的事項」と「各教科の指導法」の位置づけ及び両者の関係を示したい。「教科に関する専門的事項」と「各教科の指導法」の詳細は、それぞれ表2・3（資料15、16）にまとめる。

（1）「英語科に関する専門的事項」について

「英語科に関する専門的事項」は、20単位程度が想定されている。本事項には「英語コミュニケーション」、「英語学」、「英語文学」、「異文化理解」が含まれる。コアカリキュラム（試案）の段階では、「英語コミュニケーション」、「英語学」、「異文化理解・文学」とする案が出ていたが、最終的には文学関連の科目が残り、英米文学に限らず幅広く「英語文学」を扱うことになった。

「英語科に関する専門的事項」で注目したい点の1つは、「異文化理解」の項に異文化交流の学習項目が加わったことである。第1項でも述べたように、近年、グローバル社会の広がりとともに世界共通語としての英語の役割がより重要になっている。教職課程においても机上の学びに終始することなく、英語を使用する人々の多様な文化・歴史を理解し、これらの人々と実際に交流することの大切さが指摘されている。

さらに「英語科に関する専門的事項」で注目したい点は、表2で示すように「英語文学」の全体目標に「中学校及び高等学校における外国語科の授業に生かすことができる」という文言が加わった点である。本科目の趣旨は、文学作品そのものを学ぶというよりも、文学を通して英語表現や文化を学び、その学びの成果を英語科教育に活かすことである。同様の方針は、「英語コミュニケーション」・「英語学」・「異文化理解」でも打ち出されており、例えば「英語学」の全体目標においては「中学校及び高等学校における外国語科の授業に資する」ことが掲げられている。

ここで留意したい点は、外国語科の授業に＜資すること＞と＜役立つこと＞を性急に結び付けようとする点であろう。英語科の授業ですぐに役立つそうには見えない内容を安易に切り捨てようとする姿勢は、英語という言葉に含まれる豊かな文化・社会・歴史的な背景をそぎ落とし、英語科教員を目指す者の視野を狭めかねない。例えば、今回「英語文学」として残った文学に関する学びは、日常生活において私たちが頻繁に物語の形式を用いて自身を語るという面でも重要だと考えられる。

英語科教育において、実用か教養かという論争は古くから行われてきたが、近年AI（人

工知能)が飛躍的に進歩し続け、単純な翻訳作業ならばAIが肩代わりしてくれるようになった。このような時代を迎えたからこそ、コミュニケーション能力を支える土台を改めて問い直し、外国語科の授業に〈資する〉という意義を慎重に問い直したい。

(2)「英語科の指導法」について

「英語科の指導法」は、8単位程度が想定されている。本科目で学ぶべき内容は、表3で示す通り多岐に渡っている。先述したように次期学習指導要領では、5つの領域(「聞くこと」・「読むこと」・「話すこと[やり取り]」・「話すこと[発表]」・「書くこと」)の指導が求められており、これらに関する知識・指導技術の習得、実践力が必要になる。加えて、ICTの発展に伴って多様化する教材・教具を効果的に活用する能力も学習項目に含まれる。

さらに、2020年度から本格的に小学校・中学年から英語科教育が始まるため、小学校段階で子どもたちがどのような学習を行い、どの程度の英語力を身に付けているのかを把握・理解することも求められている。また、特別な支援が必要な学習者が増加している背景を踏まえて、生徒の特性を十分に理解・尊重することができる資質を育み、ひとり一人の個性に応じた指導を行うことができる能力も、「英語科の指導法」の到達目標に含まれる。

「英語科の指導法」に関しては、第3項2.で改めて検討する。

(3)「英語科に関する専門的事項」と「英語科の指導法」

2015年に出された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一学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて一』は、「教職課程における科目の大きくくり化及び教科と教職の統合」を唱えており、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」等の科目区分を撤廃することが望ましいと指摘している。この方針は、外国語(英語)コアカリキュラムでも示されており、「英語科に関する専門的事項」及び「英語科の指導法」の両者を統合する科目設定も、奨励されている。

今後は、「英語科に関する専門的事項」と「英語科の指導法」で扱う事項が、有機的に結び付き、各大学の教職課程がそれぞれの特色を活かした教育を行うことが期待されている。

2. 外国語(英語)コアカリキュラムに基づいた学習内容の検討—「英語科の指導法」を中心に

第3項1.では、2019年度以降、すべての英語科教員養成課程において実施される外国語(英語)コアカリキュラムに基づいた、「英語科に関する専門的事項」・「英語科の指導法」を概観した。第3項2.では、コアカリキュラムで示された学習項目のうち、「英語科の指導法」に焦点を当て、中学校英語科教育の立場から学習項目を検討したい。第3項の最後に本内容を取り上げる理由は、「英語科の指導法」で示される学習項目が多岐にわたるため、各項目を8単位程度の授業内で実際に扱う際は、学習項目にある程度の重みづけをすることが想定されるからである。

以下では、中学校英語科教育の実態と照らし合わせて、「英語科の指導法」で示された5つの学習内容を扱う際の留意点を検討したい。なお、教職課程において「英語科の指導法」

を学ぶ学習者を、以下では便宜上〈学生〉と呼ぶことにする。

(1) カリキュラム／シラバス

○学習項目：学習指導要領、教科用図書、目標設定・指導計画、小・中・高等学校の連携

各自治体の教員採用試験において、学習指導要領に関する問題は頻出事項のため、これを〈暗記すること〉が必要だと捉える学生も多い。一方、学習指導要領を扱う際は、学生がその内容を〈理解すること〉が重要だろう。

例えば、現在、英語によるコミュニケーション能力育成が英語科教育の目標になっているが、同目標は以前から掲げられてきた。すでに1951年版学習指導要領において、学習指導の対象は「言語材料としての英語」ではなく「言語活動としての英語」だと明記され、1958年版では「外国語」の指導目標が「具体目標」に絞られ、1969年版では従来の「学習活動」が「言語活動」に改められ、後にコミュニケーション能力育成に発展した。このような学習指導要領の変遷を理解し、現在の英語科教育は過去の歴史の上に成り立っている事実を知ることによって、学生は今後どのような英語科教育を行うべきかの知見を得ることができる。

学習指導要領の変遷を知ることが英語科教育の縦軸への理解に繋がるとすれば、小・中・高等学校の連携について知ることは、その横軸に関する知識・理解に繋がる。特に将来中学校英語科教育を担う学生は、小学校段階でどのような英語科教育が行われているのかを知ることが大切だろう。現在、小学校は移行期間にあり、多くの学校が *Let's Try!* (3・4年生教材) や *We Can!* (5・6年生教材) を活用している。さらに、5・6年生では、「聞くこと」・「話すこと」に加えて、「読むこと」・「書くこと」が段階的に導入される。学生は、小学校段階でどのような内容が扱われているのかを知るだけでなく、〈何を〉・〈どこまで〉扱っているのかについて、理解することも欠かせないだろう。

英語科教育は、学習の積み上げの上に成り立っている。したがって、目標設定・指導計画においては、本時の学習目標のみを扱うのではなく、年間指導計画・単元計画を併せて扱うことが重要になるだろう。その際、教科書会社が提供する各種計画案を単に模倣するのではなく、柔軟性を持ち、オリジナリティのある指導計画を立てる素養を学生の中に育てたい。例えば中学校では、学期の区切りごとに英語科独自の行事（スピーキング・コンテストや、スピーチ・コンテストなど）や、単元の最後に生徒の実態に合わせた仕上げのプロジェクトを行うことが多い。これらを目標に据えて、各単元・毎時の授業で行うべきことを逆算して決める、いわゆる「逆向き設計」の発想も持たせたい（西岡、2008）。このような発想を学生に与えるためには、中学校英語科教育を熟知する現場教員をゲストスピーカーとして授業に招くことも一案である。

(2) 生徒の資質・能力を高める指導

○学習項目：聞くことの指導、読むことの指導、話すこと[やり取り・発表]の指導、書くことの指導、領域統合型の言語活動の指導、英語の音声的な特徴に関する指導、文字に関する指導、語彙・表現に関する指導、文法に関する指導、異文化理解に関する指導、教材研究・ICT等の活用、英語でのインタラクション、ALT等とのチーム・ティーチング、生徒の特性や習熟度に応じた指導

次期学習指導要領では、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと[やり取り・発表]」、「書くこと」の5領域にわたる英語科指導が求められる。これらの項目は、学生自身の英語運用能力を高めることを目標に掲げる「英語コミュニケーション」（「英語科に関する専門的事項」の1つ）と密接に関連するため、同科目の担当者と「英語科の指導法」の担当者が必要に応じて協議を行いながら授業を進めることが望ましい。

5領域を「英語科の指導法」で扱う際は、これらに関する指導内容・指導方法に関する知識を扱うばかりではなく、優れた中学校英語科教員の授業実践を見学させたり、授業を収録した映像を見せたり、これらを手本として実践練習を行わせたりする手立てが考えられる。授業見学や映像視聴をする際は、どの点に注目すべきなのか、あらかじめ授業観察上のポイントを明示することも、効果的だろう。実践練習を行う際は、1クラスのサイズ（受講者数）に応じて、マイクロティーチングの手法を取り入れ、活動を絞って実践することも考えられる。

また、領域統合型の言語活動を指導する際は、＜5領域の統合＞だけではなく、＜他教科との統合＞や＜学校生活との統合＞も考えられる。例えば、文法学習が一区切りついた段階でこれを作品化したり（他教科との統合）、進路学習やキャリア教育と関連付けて英語科の学習内容を組み立てたり（学校生活との統合）する方法も視野に入れたい。

英語の音声的な特徴に関する指導は、「英語科に関する専門的事項」・「英語学」の学習内容と関連付けながら、学生の学びが深まるように配慮したい。また、中学生にもなじみ深い、いわゆるカタカナ英語を上手く活用することも一案であろう。カタカナ英語は、発音や綴りの面で英語学習上障害になると指摘される場合が多い。一方、カタカナ英語と本来の英語を比較し、両者の差異に気づかせることによって、子どもたちが英語の特色を理解する機会にもなり得るのではないか。

語彙・表現に関する指導では、学生自らが英和・和英・英英辞典を調べる機会を設けたい。近年、ICTの進歩により、紙の辞書はおろか、電子辞書も持たず、スマートフォンなどの電子端末で単語の意味を調べようとする学生が増加している。このように単語の意味を容易に調べようとする習慣は、語彙の意味を単純化し、表現の意味を短絡的に捉える発想を育てかねない。英語科教員を目指す学生には、紙の辞書を丹念に調べ、ことばが持つ豊かな意味を知る機会をぜひ与えたい。

文法指導においては、従来、＜帰納的／演繹的＞・＜暗示的／明示的＞といった指導方法が示されてきたが、次期『中学校学習指導要領』で「授業は英語で行うことを基本とす

ること」が新たに加わった結果、どの程度〈日本語／英語〉を用いて文法説明を行うべきかという観点も加わった。さらに、文法指導を扱う際は指導の在り方を検討するばかりではなく、〈英語が苦手な生徒でも理解できる文法指導〉・〈生徒自らが考える文法指導〉という視点も重要になると思われる。

異文化に関する指導では、「英語科に関する専門的事項」・「異文化理解」の学習内容と関連させたい。加えて、海外で体験する異文化ばかりではなく、日本国内で体験する異文化（たとえばオリンピック・パラリンピックなど）も想定しながら指導にあたることも考えられる。また、ALTは生徒にとって身近な異文化の体現者であるため、ALTが有する文化を通して異文化を理解し、これを尊重する指導の在り方も検討したい。

教材研究・ICT等の活用を扱う際は、アナログとデジタルの教材・機器を上手く組み合わせる。ICTに関する最新情報を紹介する一方で、その限界を示し、アナログな情報（例えば英語科教育を扱う雑誌や、英語科教育関連の研究会・学会に関する情報等）も与えたい。多様化する教材・機器に対応し、これらをバランスよく活用する能力を持つことも、今後の英語科教員には期待されている。

英語でのインタラクションでは、基本的な Classroom English に加えて、状況に応じて生徒自身が授業で話すための基本表現も教えたい。これらの表現は、そのまま暗記させるのではなく、実際のやり取りを想定して実践練習を行う。例えば、生徒が質問に答えられない場面を設定して、難易度の調整法（WH で始まる質問に窮したら、Yes/No で答えることができる質問に切り替えるなど）や、やり取りの際に生徒を精神的に追い込むことを避ける方法（一度ペアで話し合わせるなど）も、インタラクションの項に含めてはどうか。

また、生徒の特性や習熟度に応じた指導には、特別な支援が必要な生徒への手立て、英語が苦手な生徒への対応等も含まれるだろう。次期『小学校学習指導要領』では3年生から「外国語活動」が始まるため、今後、生徒の習熟度にますますバラつきが生じる可能性がある。これらの学習者に必要な支援を理解し対応できる力も、今後の英語科教員には期待されている。

（3）授業づくり

○学習項目：学習到達目標に基づく授業の組み立て、学習指導案の作成

学習到達目標に基づく授業の組み立てを理解する際は、すでに（1）カリキュラム／シラバスの項でふれたように、生徒が中学校を卒業するまでに身につけるべき能力を念頭に置く。具体的には、各学年の年間指導計画⇒単元計画⇒本時の指導計画・授業の組み立てを考える発想を持たせたい。

本時の指導計画を扱う際は、従来通りの英語科授業の型（warm-up⇒復習⇒導入⇒展開⇒整理・まとめ）や、文法指導の型（いわゆる PPP、presentation⇒practice⇒production）に関する知識・理解が、基本的事項に含まれるだろう。これと同時に、授業は授業者が一

人で行うものではなく、生徒とともに作り上げていくものであり、型通りに授業が展開するとは限らないこと、学習内容や生徒の実態に応じて授業を調整する必要があることも考慮させたい。さらに、扱う單元ごとに目標は異なり、これを達成するための活動も同一ではないため、多様な授業の組み立て方を理解させることも大切ではないだろうか。

以上のような授業の在り方を教える際は、中学校英語科教員を授業に招き、実体験に基づいて授業実践の在り方を示してもらったり、中学校英語科の授業を収めた映像を視聴したり、学生が模擬授業を行った上でより良い授業作りを目指して学生同士が協議を行ったりする手立ても、必要だろう。

(4) 学習評価

○観点別学習状況の評価、評価規準の設定、評価への総括

現行の学習指導要領に基づいた英語科教育では、観点別評価が行われていることは周知の通りである。評価を扱う際は、4観点（1. コミュニケーションへの関心・意欲・態度、2. 外国語表現の能力、3. 外国語理解の能力、4. 言語や文化についての知識・理解）を理解させることに加えて、年間の学習到達目標を踏まえて単元の評価規準及び同基準・本時の評価方法を検討させたい。さらに、次期学習指導要領では、資質・能力の3つの柱に従って、3観点（1. 知識・技能、2. 思考・判断・表現力、3. 主体的に学習に取り組む態度）で評価が行われるが、最新の情報を学生に与えるように配慮したい。

上記の各単元・本時の評価を扱う際は、評価記入欄のある指導案を使用し、目標と評価が一体化するべきであることを学生に理解させるとともに、どのような方法で評価を行うべきかを具体的に考えさせる。特に数値化の難しい「話すこと[やり取り・発表]」等の評価を扱う際は、CEFR-Jのような既存の到達度指標を示し、具体例を示しながら理解を促す配慮も考えられるだろう（『CEFR-J Wordlist Version 1.3』参照）。

さらに、評価を扱う際は、中学校英語科教育における評価の実態を学生に理解させることも検討したい。例えば1クラス40名の場合、50分の授業ですべての生徒をすべての観点から見取ることは、不可能である。学生を授業者の立場に立たせて、どのようなタイミングで、どの程度の評価ができるのか、実行可能なレベルで検討させたい。また、中学生の立場から見れば、自分が頑張った結果に応じて、きちんと評価されることが何よりも大切である。細々とした観点に囚われすぎることなく、生徒のほめるべき点はどこか、改善すべき点はどこか、この2点を本人に的確に伝えることが評価の基本である点も、学生には理解させたい。

評価は高校入試の可否と直結する。中学生の「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」を「成績への意欲」に直結させないためにも、学生には評価の波及効果を十分に理解させ、的確な評価の方法を理解させることが重要になるだろう。

(5) 第二言語習得

○第二言語習得に関する知識とその活用

第二言語習得に関する知識は、英語科教育を担う学生にとって重要である。第一言語習得と第二言語習得の意義と差違、学習・教育の意味、学習者要因、動機付け等に関する知識・理解に裏付けられた英語科教育は、学習者の言語習得を促し、自律した学習者を育てるために有益である。その一方で、これらを学生が知識の域に留めることがないように、具体的な授業場面を設定したらどうか。

例えば①ZPD (Zone of Proximal Development、発達最近接領域) と②ZAD (Zone of Actual Development、実際の発達領域) の概念を学んだら、①中学1年生のAさんが教員や友達の助けがあればできる領域 (アルファベットの小文字を、読んで書ける)、②はAさんが自分1人でできる領域 (アルファベットの大きい文字を、読んで書ける) に当てはめ、Aさんがアルファベットの小文字を1人で読んで書けるようになる (①が②になる) ためにはどのような指導が考えられるのかを、学生に考えさせる。また、Aさんのような生徒がクラスに2～3人いる場合や、クラスに10人以上いる場合を想定して、授業ではどのような対応ができるのかを、学生に話合わせることも一案である。

第3項では、学士レベルの教職課程における英語科の「教科に関する専門的事項」と「教科の指導法」の位置づけ・両者の関係と学習内容の検討を行った。具体的には、外国語 (英語) コアカリキュラムに基づいた新たな教育制度を概観した後、「英語科の指導法」に焦点を置いて中学校英語科教員育成のためには、各学習項目でどのような配慮が考えられるのかについて、主に実践的な見地から考えた。これらの考察を通して、明らかになった点は、外国語 (英語) コアカリキュラムに基づいた教育制度においては、英語科教員に必要な知識・能力に関する項目は豊富に用意されている一方で、英語科教員に求められる資質・能力、態度、志向性に関しては、十分な項目が提示されていない点ではないだろうか。

そこで第4項では、中学校英語科教員に求められる資質・能力、態度、志向性に焦点を置き、教職課程修了時に修得が期待される観点を示したい。

第4項 教職課程修了時に修得が要請される資質・能力、態度、志向性

「外国語 (英語) 科の教員として、実際に教室に立ち、生徒と授業を行うにはどのような資質・能力、態度、志向性が必要か」を考えることは、教師がその成長過程の中で、何に気づき、何を獲得し、どう教師として生きていくか、という教師としてのライフ・ヒストリーと密接にかかわることだと考える。

つまり、教職につくスタート時点で、すでに身につけていて欲しい力と、10年目の教師、そしてそれ以降の教師では、獲得をめざす資質能力は異なるということである。スタート時点ですべてを兼ね備えていなければならない、というのではなく、教師が自身の歩い

てきた道のりを振り返ると、「かつては見えなかったけれど、こんな力がついていた」というようなものである。つまり、教職スタート時点において、形には見えていないかもしれないが、「そうしたい、そうできれば」という芽のような志向性があり、年月と教室での濃密な教職体験の中で、徐々にその輪郭が明確になるような、グラデーション状のものであると考える。

また、初任の教師の時にはっきりと表れ、それが授業運営上の強みとなり、ベテランの教師には決してできないような力を持つこともある。授業を作成し、生徒の声を活かそうとし、夢中になり、集中して、1つの授業を創ろうとする姿勢は、教師生活の初期に特に強く表れ、その成功体験が教職を継続する支えとなることも多い。つまり、教師としての成長は、決して、徐々に完成された教師となっていくといったものではなく、強い面が増えると同時に、弱い面も現れ、成長したかと思うと、また原点に戻らざるを得ない気づきが訪れるといった、教育学者の三上満氏の言葉によると「らせん階段」状のものである。教師人生さながら、まさに紆余曲折の成長曲線といえよう。

そういった教職の複雑性を踏まえた上で、教職課程修了時に獲得してほしい、資質・能力、態度、志向性を、次の2段階で、私たちは考える。第一に、外国語という教科に特有の課題や現状を踏まえた次の4つの視点を、教職課程のカリキュラム編成と実際の中学校の授業とをつなぐポイントとして、提示したい。そして第二に、実際に中学校の教室で授業をする上でこれだけは身につけて、教職課程を修了してほしい資質・能力、態度、志向性を、教職課程を履修中の学生の意見から学び、現役の教師たちの視点を取り入れながら、まとめてみたい。

1. 教職科目担当者の視点に立って、資質・能力、態度、志向性を考える

大学において、教職課程の学生・受講者たちに考え、身につけて欲しい視点について4項目を挙げたい。担当する大学の先生方に、以下の項目についてご配慮いただけたらと考える。なお、各項目の最後に「教科に関する専門的事項」又は「教科の指導法」における学習内容との主な関連性を示したい。

(1) 世界的な視野に立ち、個人の課題として物事を捉えることができる。

私たちは今、世界の一市民として、全世界が置かれている状況についての的確な情報入手し、複数の視点から判断する力を求められている。世界が抱えている共通の課題を認識し、個人の意見を持ち、行動に移していく対象として捉えていく態度が必要ではないだろうか。英語を教える立場に就けば、学習者が、英語を母語話者とする人々ばかりでなく、第二言語や外国語として学び使用する人々が互いに対等に話し合える機会を築き、一方、複数の言語を使用することで物事を多角的・多面的に捉え、母語に対する認識を深め、多様な社会に対する理解と寛容の精神を身につけられるように配慮したい。

***関連する学習内容**

- ・「英語学」：英語の歴史的変遷、国際共通語としての英語
- ・「異文化理解」：英語が使われている国や地域の歴史、社会、文化
- ・「英語科の指導法」：異文化理解に関する指導 等

(2) 外国語学習者の視点から授業を構成することができる。

母語以外の言語を獲得していく上で、学習者が踏まえていく段階を理解し、教室内の心理状況を考慮して授業を組んでいく。思考回路を想定した順番、興味関心を呼ぶ題材、理解しやすい教材や提示物、インパクトのある提示方法、発見と確認を含んだ学習者同士の意見交換の設定など、学習者の視点から授業を構成する能力が求められる。第二言語習得論や教授法、授業観察の方法を踏まえながらも、実際の教室で教える生徒たちに適応した計画を立て、実践の経験を積み重ねる必要もあるだろう。授業案を作成する際にも、教授者の視点ばかりでなく、各場面での生徒たちの考え方・感じ方の変化も踏まえた計画を立案し、授業実践後には、他者の意見も参考にしながら改善点を見出していくことが望まれる。

***関連する学習内容**

- ・「英語科の指導法」：第二言語習得に関する知識とその活用／授業づくり全般（生徒の特性や習熟度に応じた指導） 等

(3) 生徒同士の関係性を生み出すコミュニケーションの場を提供することができる。

教室内では、コミュニケーションは隣同士から始まる。ペア・ワークやグループ・ワークなど様々な学習形態を通じて、生徒同士の協働的な学びの場を提供し、生徒同士が意思の疎通を図り、関係性を深めていく機会を生み出すことが重要であり、そのための手段と方法を身につける必要があるのではないか。通信による意思の疎通が増加拡大する社会の中で、言葉や表現の持つ対人関係の影響力にも配慮し、生徒同士の関係づくりを支援できるようにしたい。日頃から生徒たちをよく観察し、助言できるような姿勢が望まれる。

***関連する学習内容**

- ・「英語科の指導法」：生徒の資質・能力を高める指導全般／授業づくり全般（英語でのインタラクション） 等

(4) 外国語の修得に関する状況に応じた助言、支援ができる。

同じ教室にいる生徒が持つ外国語学習歴と修得状況は多様である。現在の教室には、ほとんどの生徒が小学校の間に音声面を重視した英語活動の経験をもって中学校に入学する。中には英語の豊富な学習量を持ち、知識技能共に身につけている生徒もいる。一方で様々な理由により学習に困難を抱え、特別な配慮と支援を必要とする生徒もいる。そのような状況を踏まえた上で、全体として取り組める授業の目標をその都度設定し、定期的に、ま

た、必要に応じて学習者個人が自身で学習の進行状態を把握できるような手段を用い、さらに適切な助言や支援をする機会を設定したい。

*関連する学習内容

・「英語科の指導法」：小・中学校の連携／生徒の特性や習熟度に応じた指導 等

2. 学生の視点に立って、資質・能力、態度、志向性を考える

前項では、教職科目担当者の視点に立って、学生に身につけて欲しい資質・能力、態度、志向性を挙げた。本項では、学生の視点から、これらを考えたい。

ある大学で教育実習を終え、まもなく教職課程を終えようとする学生たちの声を集めた資料がある。学生たちは、「苦勞した、大変だったこと」「良かった、うれしかったこと」「気づいたこと」を数人のグループで話し合い、お互いの経験から学び合った。それによると、

「苦勞した。大変だったこと」

- 1) 現場の授業で通用する**指導法**が身につけていなかったこと。(導入、発問、的確な活動指示、退屈しない工夫、時間配分など)
- 2) 授業運営上の**英語力**が十分でなかったこと。(発音、表記、語彙量など)
- 3) 授業は「生き物」。クラス、時間帯により、生徒は状況が違う。**生徒理解。生徒にあったテンポが必要。**
- 4) 予想もしない質問、反応が出てくる。**教材研究をもっと幅広く、深くする必要がある。**
- 5) すべて説明しようとする、逆にわかりづらくなる。**文法はもっとポイントを絞らなければ。**
- 6) コミュニカティブやアクティブ・ラーニングは理論だけで、身につけていなかった。実際に**生徒主体の授業をどうつくるか、事前の準備を万全にする必要がある。**

「良かった、うれしかったこと」

- 1) 生徒との関係性、信頼関係
- 2) 生徒理解ができた
- 3) 生徒のひとりひとりのストーリーがある場所が学校

「気づいたこと」

- 1) **人間を相手にする教師という職業の責任の重さ**
- 2) 生徒との**距離感**。友達ではなく、生徒と先生という立場。
- 3) **インタラクションの中で英語をわかっていく、生徒と一緒につくる授業。**
- 4) 教師が英語で話すというより、**生徒がいかに英語を多く話すか**を考えたい。
- 5) 中学生に教えるのは、授業内容だけでなく、**生き方、考え方。**
- 6) **英語教師である以前に、生徒に語れる人間性を高めたい。**

以上のコメントから、学生たちが、3週間の現場体験を通じて、多くのことを全身で学び、次なる目標、志向性を持って、教職課程を終えようとしていることがわかる。それは次の4点に集約することができる。1) 教える内容の準備、2) 信頼関係、生徒理解、生徒同士の関係性の理解、3) 授業方法、運営に関わるもの、4) 教師として、人間として、である。

1) 教える内容の準備

「わかっている」ことと、「教えることができる」のは、別物である、と実習を終えた学生はいう。

教室で中高生に教える際には、「学習者のための英文法」、「既習、未習語彙の確認」、「生徒に応じた習得可能な分量の把握」は、初期の段階からつかんでいるとよい。実際には、初任の教師が生徒にあった時間配分、分量、クラスに応じた指示が自在に出せるには、数年の教室経験を要するようだ。しかし、それが大切である、という志向性ももっていたほうがよい。また、実際に苦勞することとして、英語に関する知識、スピーキング、リスニング、ライティング、リーディング、プレゼンテーションなどのスキルがある。外国語の習得は教師にとってもライフワークに相当すると言われ、常にその力を磨き続けるべきであるが、教師になりたての初期の段階には特に授業を支える最低限の条件となる。単語のスペリング、発音などの間違いが毎回であると、信頼感にも影響が出る。

2) 信頼関係、生徒理解、生徒同士の関係性の理解

多くの学生が、生徒とのふれあいの中で、日頃、忘れていた人との深いコミュニケーションに喜びを感じ、教職を将来の職業とすることを確信し、希望を抱いている。多くの喜びをもたらしてくれる生徒との交流であるが、それをどう信頼関係に結び付け、また生徒同士をどう結び付けていくかということが次の課題となる。実際には、教室での人間関係や力関係への気づき、そしてそれを学習の中でどう組み替えていくかという視点が必要になるだろう。クラスによって、時間によって、生徒のコンディションが変われば、授業もどう運営していくか、瞬時の判断が必要になる。それは、経験と他の教師との実践交流の中で、身につけていくことであり、たえず様々な工夫が必要とされることである。

3) 授業方法、運営に関わるもの

ペア、グループ学習のない英語授業は少なくなってきたと言える。教科書やアクティブラーニングなどの影響も大きい。そこで、学生は実際に協同学習を体験していることが望ましい。理論的に理解していても、学習者としての経験がないと組み立てるのは難しい。ワークショップなどで、実際に協同的な学びを経験したり、学生同士で模擬授業の中で視

点を学んだりするなど、専門的な学習が必須である。また、組み立て方だけではなく、教材のつくり方、題材設定が問われている。これも挑戦機会が増えることが望ましい。

4) 教師として、人間として

地球規模のできごとや課題も、地域社会や自分の働く環境まで含めて、(英語)教師としてだけでなく、一人の市民として、人間として、視野を広げ、いかに生きていくかが、教師として、生徒の前に立つ土台となることに気づく学生も多い。それは、教職についても同様で、教師人生のすべての段階で、課題は変化し、高め続けていくべきものである。それが一つ一つの授業に反映し、教師としての授業以外の実践も豊かにしていくことにつながる。英語教師は、外国語、国際関係の窓口として、学校の中で期待され、担わされる業務も多い。外国人講師、外国人生徒、海外からの参観者など、言語の通訳のみならず、外国の文化への窓口としても、仕事の中で学び、豊かになっていくことが考えられる。その時、どんなささやかな経験も役に立ち、糸口となることが多い。

以上、第4項では、2019年度から大学で実施される、英語教職課程のコアカリキュラムが、実際の教室授業で生きて働く力となるために、4つの視点を提示した。加えて、学生の切実な声から学び、授業のスタートラインに立つ学生に身につけてほしい様々な資質・能力、態度、志向性について述べた。

第5項 測定方法の提案

最後に、第4項で述べた教職課程修了時の資質・能力、態度、志向性について、その達成を目標に、どのような工夫、システムをつくることができるかについて提案したい。教師として、実際に学校に入ると、「人といかに協働して仕事をするか」ということが必須条件になる。学校は、教師に限らず、事務、用務、管理職、カウンセラー、司書、特別支援員、インターン、保護者、外部指導員など、様々な職種の人たちが力を合わせて、生徒を育てる場所である。アフリカのことわざで、「一人の子どもを育てるには、一つの村が必要だ」というものがあるが、まさに、多くの人々が共存し、協働で、教育という一つの目標に向かっている場所である。そこで、働くからだところを準備するには、大学でも、人との協働体験の中で、学び、育つ体験をする必要があるのではないだろうか。また、資質・能力、態度、志向性のような質的な変容をみとる場合、プロセス評価を無理なく入れていく必要もあるだろう。以上、「協働」と「プロセス」をキーワードに、測定の方法を提案したい。

1. サポートィブ・グループの形成

2年次(あるいは3年次)の教職課程スタート時より、ゼミのように、学生を異学年が入る少数のグループに編成する。教育実習、模擬授業、インターンなど、節目となる経験

の終了時に、ふりかえりをグループメンバーによって行い、記録する。これを教職課程修了時まで行う。1年に1回は、教授も交えて行う。

具体的には、各学生が教育実習の事前・事後に受けた指導記録、教育実習時の日誌、模擬授業を行った際の相互評価シート・振り返りシート、インターンの事前・事後に受けた指導記録等を、各学生がポートフォリオのような形式で集積し、同一グループ内の学生が情報及び成果を共有する機会を定期的に設けることが考えられる。

2. 学生による交流会

模擬授業、教育実習の際に、学生による交流会を行う。

1. では、少人数で構成されるグループ内での学びの必要性を指摘したが、より規模を拡大して学生が交流する機会も設けたい。例えば模擬授業の場合、特定のクラス内で同学年の学生が教師役・生徒役になって実施するだけでなく、教育実習から戻った上級生に参加を呼び掛け、実習で学んだことを踏まえて下級生にアドバイスをしてもらおう。教育実習の場合、実習後に同学年の学生が集まって互いの経験を共有したり、下級生も加わって上級生の話を聞く機会を設けたりすることも一案である。

3. 学生、現場教師との交流会

現場教師の実践を聴き、模擬授業や実習などへのコメントをもらい、実際の教室での経験や生徒理解の視点を学ぶ。

現場教師の実践・経験を聴くにあたっては、例えば大学近辺の中学校教師をゲスト・ティーチャーとして授業に招いたり、教職に就いた同じ大学の卒業生に話をしてもらったりすることが考えられる。また、大学近辺の中学校に学生が出向き、実際の英語科授業を参観する機会を作ることも有益である。このような場合、事前に教材研究を行うことや、事後に授業者の話を聴く機会を得る等、授業参観の経験を最大限に活かす為に事前・事後指導を確実に行いたい。

1～3で示した経験を、レポートなどによる記述や、ビデオ、音声などの記録として、蓄積する。グループとして、交流会の記録や、模擬授業、研究授業の記録を電子データや録画などで記録し、教職課程のライブラリーなどで、次の学年の学生が閲覧できるようにする、などの工夫も考えられる。

英語科教職課程修了時に目標とする資質・能力、態度、志向性がどの程度達成できたかを測る際、単純に数値化できない側面が多々含まれるため、対象となる学生を多角的な視点から評価することが求められるだろう。さらに、評価する立場にある教職科目担当者には、当該学生が将来教師としてどのように伸び行く可能性があるのか、学生の現在の姿を通して見取ろうとする姿勢も、必要ではないだろうか。

主な参考文献

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. *Language and Communication*. J. Richards and R. Schmidt, eds. London: Longman: 2-27.
- Canale, M., and M. Swain. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1(1): 1-47.
- 『CEFR-J Wordlist Version 1.3』東京外国語大学投野由紀夫研究室。
(URL: <http://www.cefr-j.org/>より2018年11月2日ダウンロード)
- Hymes, D.H. (1972). *On Communicative Competence*. 1971. *Sociolinguistics*. J.B. Pride and Janet Holmes, eds. Harmondsworth: Penguin: 269-293.
- Kachru, Braj. B. (1985). Standards, Codification, and Sociolinguistic Realism: The English language in the Outer Circle. *English in the World*. R. Quirk and H.G.
- Kachru, Braj. B. (1988). The Sacred Cows of English. *English Today*16: 3-8.
- Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- 中央教育審議会. (2015). 「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一学
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)」平成27年12月21
日. Available at:
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf
2018年9月29日入手.
- 伊村元道. (2003). 『日本の英語教育200年』. 英語教育21世紀叢書. 東京: 大修館書店.
- 国語審議会. (2000). 「国際社会に対応する日本語の在り方(答申)(抄)」 available at:
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20001208003/t20001208003.html
2018年9月29日入手.
- 文部科学省初等中等教育局教職員課. (2018). 『教職課程認定申請の手引き (平成31年度
開設用)』 available at:
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/01/16/1399047.pdf
2018年9月29日入手.
- 西岡加名恵. (2008). 『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』. 明治図書.
- 東京学芸大学. (2017). 『文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調
査研究事業」平成28年度報告書』.
- 上記のほか、各年度の学習指導要領、学習指導要領解説を参照。

第4節 教職課程修了時に中学校理科教員として修得が要請される資質能力の一覧

大学基準協会は、本プロジェクトにおいて、免許教科における免許交付時に学生に求められる英語、理科、社会の各教科に係る中学校相当の普通免許に「固有の資質能力等に係る学習成果（ラーニング・アウトカム）」の作成を計画した。これらのうち、ここに示すのは理科班「教職課程修了時に中学校理科教員として修得が要請される資質能力の一覧」である。

作成にあたった理科班は、新田英雄調査研究員（東京学芸大学）を班長に、小倉康氏（埼玉大学）と山本明利氏（北里大学）とで構成した。

同班は、9月13日、10月19日、11月9日に会合し、以下の一覧の案をとりまとめ、その後、本調査研究部会の了承の上、最終的に常務理事会に報告した。

第1項 理科教育の特色

1. 持続可能な社会の発展と科学技術創造立国を支える素養としての理科

人類が自然や環境に長年与えてきた変化によって、エネルギーや資源の確保、生物多様性、地球規模の循環システムに様々な危機的状況が生じている今日、地球に住む一人ひとりが、自然について科学的に理解し、責任ある態度と行動を示すことが、持続可能な社会の発展に不可欠であり、そのための素養を育む上で理科は中心的な役割を負う教科である。

一方、現代文明は高度な科学技術に基盤をおいている。とりわけ、科学技術創造立国を目指す我が国においては、先端的な科学技術の発展に直接携わる者だけでなく、すべての国民が一定水準以上の科学技術に対する基礎的な素養を身につけることが求められる。

地球環境を支える基礎も科学技術を発展させる基礎も自然科学に置かれている。したがって、上記の素養を身につけるためには、すべての国民が自然科学の基礎を十分に獲得する必要がある。この役割を担うのが義務教育における理科の特色である。

2. 自然を対象とする教科としての理科の独自性

理科の特色は、自然の事物・現象および自然と人間、自然と科学技術の関係について探究することである。自然科学においては、真理は自然にあるのであって、人間の考え方によって左右されるものではない。人間にとってどんなに説得力のある理論であっても、自然の事実と適合しなければその理論は破棄されるのである。このような学問分野を扱うことは、理科の際立った特色である。

また、私たち人類を含むすべての生命や環境、人工物も自然界の法則にしたがっているということを学び、客観的な事実に基づいて分析し解釈する思考力や判断力、自然を探究して真理を見いだす科学的な態度を身につけることは、理科の重要な使命である。

そのため、理科教育においては自然の事物・現象について観察、実験を通して探究する

活動が本質的かつ不可欠な役割を果たすものである。

すべての児童、生徒が、観察、実験に基づいた自然の事実から出発し、自然科学の基礎となる概念や法則を、科学の方法にしたがって獲得することによって、自然界を科学的に認識できるようになることが、21 世紀を生き抜き、日本の将来を支え、かつ世界の持続的発展に貢献できる国民を育てる上で大切である。

第2項 学習指導要領に見る理科の教育目標

1. 学習指導要領「理科」の目標

平成 29 年告示となった中学校学習指導要領「第4節 理科」の「第1 目標」には、次のように記されている。

自然の事物・現象に関わり、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 自然の事物・現象についての理解を深め、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。
- (2) 観察、実験などを行い、科学的に探究する力を養う。
- (3) 自然の事物・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度を養う。

今回の改訂で重要な変更は、「理科の見方・考え方」の導入である。その意味についての説明を、「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説理科編」から以下に引用する。

「…中学校における「理科の見方・考え方」については、「自然の事物・現象を、質的・量的な関係や時間的・空間的な関係などの科学的な視点で捉え、比較したり、関係付けたりするなどの科学的に探究する方法を用いて考えること」と整理することができる。

例えば、比較することで問題を見いだしたり、既習の内容などと関係付けて根拠を示すことで課題の解決につなげたり、原因と結果の関係といった観点から探究の過程を振り返ったりすることなどが考えられる。そして、このような探究の過程全体を生徒が主体的に遂行できるようにすることを目指すとともに、生徒が常に知的好奇心をもって身の回りの自然の事物・現象に関わるようになることや、その中で得た気付きから課題を設定することができるようになることを重視すべきである。」(第 1 章総説 3 理科改訂の要点、p. 12)

平成 28 年 12 月中央教育審議会「学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」に述べられているように、理科の従来目標は「科学的なものの見方・考え方」の育成にあった。また、「科学的な見方・考え方」を育成する過程で、資質・能力も包括的に育成されてきた。今回の改訂では、全教科を通して「見方・考え方」という言葉を用いて整理されたため、理科においても理科における資質・能力の育成の目標を具体的に示し、「理科の見方・考え方」は、資質・能力の育成過程で働く、物事を捉える視点や考え方を表す

ものと位置付けられた。

また、育成する資質・能力はさらに「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」の三つの柱に分けて整理されている。それらが学習指導要領の目標(1)、(2)、(3)にそれぞれ対応している。

なお、中学校理科は第1分野と第2分野に分かれており、各々のより具体的な目標が「第2 各分野の目標及び内容」に以下の通り記されている。

〔第1分野〕

1 目標

物質やエネルギーに関する事物・現象を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1) 物質やエネルギーに関する事物・現象についての観察、実験などを行い、身近な物理現象、電流とその利用、運動とエネルギー、身の回りの物質、化学変化と原子・分子、化学変化とイオンなどについて理解するとともに、科学技術の発展と人間生活との関わりについて認識を深めるようにする。

また、それらを科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。

(2) 物質やエネルギーに関する事物・現象に関わり、それらの中に問題を見いだし見通しをもって観察、実験などを行い、その結果を分析して解釈し表現するなど、科学的に探究する活動を通して、規則性を見いだしたり課題を解決したりする力を養う。

(3) 物質やエネルギーに関する事物・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度を養うとともに、自然を総合的に見るができるようにする。

〔第2分野〕

1 目標

生命や地球に関する事物・現象を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1) 生命や地球に関する事物・現象についての観察、実験などを行い、生物の体のつくりと働き、生命の連続性、大地の成り立ちと変化、気象とその変化、地球と宇宙などについて理解するとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。

(2) 生命や地球に関する事物・現象に関わり、それらの中に問題を見いだし見通しをもって観察、実験などを行い、その結果を分析して解釈し表現するなど、科学的に探究する活動を通して、多様性に気付くとともに規則性を見いだしたり課題を解決したりする力を養う。

(3) 生命や地球に関する事物・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度と、生命を尊重し、自然環境の保全に寄与する態度を養うとともに、自然を総合的に見ることができるようにする。

義務教育における理科教育を総括する最終的な到達目標としては、「科学的な根拠に基づいて賢明な意思決定ができるような態度を身に付ける」（解説 p. 24）ことであると考えられる。理科教員もこのような態度を身に付けていなければならないのは当然であり、理科教職課程の成果目標として欠かすことのできないものであるといえる。

2. 初等・中等教育における理科の目標の一貫性

第1項に述べたように、すべての児童、生徒に対し、観察、実験に基づいた科学的事実から出発し、自然環境や文明社会を科学的に認識できるように教育することは、未来の日本を担う国民を育てる上で不可欠である。このような背景から、理科の学習指導要領においては、小学校・中学校・高等学校一貫して、実験・観察の重視と、問題解決力・探究力の育成が求められていると考えられる。

小学校学習指導要領における理科の教育目標（第4節 理科／第1 目標）は以下のとおりである。

自然に親しみ、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 自然の事物・現象についての理解を図り、観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。
- (2) 観察、実験などを行い、問題解決の力を養う。
- (3) 自然を愛する心情や主体的に問題解決しようとする態度を養う。

高等学校学習指導要領における理科の教育目標（第5節 理科／第1款 目標）は、中学校理科と同文のため省略する。

上記のように、学習指導要領は、小学校、中学校、高等学校を通じて、一貫して「見通しをもって観察、実験を行うこと」を求め、それにより、小学校においては「自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力」を、中学校・高等学校においては「自然の事物・現象を科学的に探究するために必要な資質・能力」を育成することを目標としている。

このことから、理科の教師を目指す学生が、教職課程修了時までには修得すること要請される資質・能力としては、自然の事物・現象についての科学的な深い理解はもとより、観察・実験にも習熟し、科学的に探求できる力を備え、なおかつそれらについての効果的な指導法を身につけている事が挙げられる。また、深い科学的な理解と探究力に基づいて科学技術および社会における様々な事象を科学的に捉え判断する力量を自ら備えるとともに、

そのような態度を児童生徒に伝える教育力が、初等中等教育を通して、理科教育に携わる教員に求められていると考えられる。

第3項 学士レベルの教職課程における理科「教科専門」と「教科の指導法」の位置づけ および両者の関係

1. 総合大学における理科教職課程

総合大学における開放制の教員養成に関しては、平成18年7月11日の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」においてすでに次のような課題の指摘がある。

「大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも十分対応していないこと。また、指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分ではないほか、教職経験者が授業に当たっている例も少ないなど、実践的指導力の育成が必ずしも十分でないこと。特に修士課程に、これらの課題が見られること。」

開放制をとる総合大学における理科の教員養成に関していえば、学校現場における教育内容が、基礎・基本の重視を追求して内容の精選に努めてきたのに対し、大学の教員の科学・技術研究領域の専門性は当然のごとく最先端を追求して高度化する一方であるから、両者の乖離は日に日に大きなものとなっていく。だからといって、教職課程を専門教育と切り離してしまっただけでは、戦後の大学教育において「開放制の教員養成」を制度化した理念が損なわれることになるから、両者の間をつなぎ、バランスをとる機能が必要である。例えば学科専門の教員との連携のもとに「理科教育法Ⅰ～Ⅳ」の内容を充実させることなどがその対策として考えられる。

また、総合大学における教員養成のあり方については、平成24年8月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、大学における教員養成の当面の改善策の1つとして、「大学内の教員養成組織体制の充実」が挙げられており、全学的教員養成組織の編成が求められている。これに応じて、開放制の教員養成を行っている多くの総合大学では、学部・学科の組織の壁を越えて教職課程を統合すること、すなわち「教職課程のセンター化」が進められてきた。

その結果、理科の教員養成に関して言えば、理学部・理工学部あるいは薬学部といった理系の学部内の各学科が従来どおり「教科専門」の教育を担当するが、理科教育法などの「教科の指導法」の講座に関してはセンターの管轄下に置かれるなど、むしろ分業化が進み、教職課程の講座が学部の教育から「外出し」される傾向が見られる。両者の間の連携は必ずしも保証されていない。

例えば、学部における学生実験の講座は、当該学部の上級学年や大学院での高度な研究活動に直結する専門教育の基礎として企画され、中学校・高等学校レベルの理科実験の教育内容や指導スキルの向上を意識したものとはなっていない。両者の間には相当大きな質的乖離が生じているのが実情である。結果として、立派な科学研究設備を持ちながら、教

職課程において学校理科の実験技術や指導スキルを磨く場がないという悩ましい事情が総合大学にはある。

学校理科の実験・観察の技能および指導スキルは、理科教員にとって最も大切な必須の資質・能力のひとつであるから、専門教育用の学生実験室とは別に、理科の教職課程専用の実験室（中学校の理科室のイメージ）を各大学に設置することが望ましい。その上で、理科教育法等の講座の中で、学校理科レベルの実験・観察をしっかりと取り入れた実習指導が行われることが重要な対策となると考えられる。

カリキュラムの編成に関しては、本来「教科専門」の教育によって培われた知識・技能や科学的センスを土台にして、「教科の指導法」の議論があるべきであるが、大学における教育課程上の順番は同時進行または逆転しており、別物として並置されている場合が多い。このため特に開放制をとる大学では、「教職課程のセンター化」の本来の主旨に立ち返って、教科専門担当の教員と教職課程担当の教員との間で緊密な情報交換が行われるべきである。学科の専門科目の読み替えによって「教科専門」を担当していることになっている各学科の教員は、小・中・高等学校での教育を十分意識して講義を行うよう留意しなければならない。他方、学科の専門科目の内容とリンクする形で「理科教育法Ⅰ～Ⅳ」が配置されるならば、教職課程を履修する学生が「今学んでいる専門科目の内容を教員の立場に立ったとき生徒たちにどう教えるか」を念頭に置きながら学ぶこととなり、専門科目の学修にもプラスの効果があると考えられる。

以上のように、理科の教員養成においても「教科専門」と「教科の指導法」を一体のものとして捉え、教科専門担当と教職課程担当が緊密に協力することが重要である。

2. 教員養成系大学・学部における理科教職課程

従来、教員養成系大学・学部においても「教科専門」科目すなわち「教科に関する科目」と「教科の指導法」すなわち「教育課程及び指導法に関する科目」との関係が問われてきた。しかしながら、その連携は必ずしも十分とは言えないのが現状である。

本報告では、「理科の内容」と「理科の指導法」に加えて「理科の実験」を理科教職課程の三本柱としているが、これらに関する講義は独立に運営される場合が多く、したがって学生の中では個別化された知識になっている場合が少なくないと思われる。

例えば、附録 1（資料 17）に示した東京学芸大学中等教育教員養成課程理科専攻のカリキュラムにおいては、理科の教科専門科目として物理・化学・生物・地学別に概論、演習、実験が立てられているが、これらは、事実上独立に運営されている。物理分野に限定しても、概論、演習、実験の間で若干の内容のすり合わせはあるものの、シラバスは個別に立てられている。一方、教科の指導法に関する科目群は「中等理科教育法Ⅰ～Ⅳ」であるが、これらも独立に運営されており、教科専門と組織的に連携をとった形でシラバスがつけられてはいない。このような現状は、講義を担当する教員が自らの責任において講義の内容を組み立てていくという大学教育の基本から見れば必然的な部分もあり、そのような独立

性が大学における学問の創造性と結びついているともいえるので、表面的にとらえて批判するべきではないと思われる。

しかしながら、教員養成系大学・学部を卒業した学生が理科教員となった際に、在学中に学んだ理科の教科内容、観察、実験法、指導法が有機的かつ効果的に結びつけることができ、高度な指導技術を発揮した授業実践が実施でき、教育現場で即戦力として認められるようであれば、教員養成系大学・学部に理科の教職課程を置く意義が見え難くなるであろう。

教員養成系大学・学部の理科教職課程においては、教科専門科目と教職科目とを有機的に結びつけたカリキュラム・デザインに基づき、教員養成系大学・学部ならではの総合的な実践力を備えた理科教員を養成することにより、開放制の原則のもとに理学部等で養成される理科教員との差異を明確化することが重要である。

第4項 理科教員として教職課程修了時に習得が要請される資質能力、態度・志向性（専門職としての職業倫理を含む）

1. 全米理科教師協会（NSTA）の理科教員養成基準の視点から捉えた理科を指導する教員に必要な資質能力の基準の検討
（背景）

日本の理科教育で育つ生徒が、各学校段階で国際的な水準に相応する知識と技能を学修していることは、将来、グローバルに活躍できる人材に期待される資質能力を備える上で重要であり、そのような人材を教育するための資質・能力を有していることが、理科を教える教員に要請される。そこで、理科教員に求める資質・能力の基準を明確に示している全米理科教師協会（National Science Teachers Association: NSTA）の「理科教員養成基準（Standards for Science Teacher Preparation）」（2003年版）を参照し、理科を教える教員として、教職課程修了時に修得が要請される資質能力の基準について検討する。

米国の大学における理科教員養成課程の認定基準は、NSTAが1998年に設定し、2003年に改訂した理科教員養成基準（Standards for Science Teacher Preparation: SSTP）が、広く利用されてきた。その内容は、アメリカ物理教育学会（American Association of Physics: AAPT）、米国化学会（American Chemical Society: ACS）、全米生物教師協会（National Association of Biology Teachers: NABT）、全米地学教師協会（National Earth Science Teachers Association: NESTA）の見解、ならびに全米理科教育スタンダード（National Science Education Standard: NSES）の分析を総合したものであった。NSTAは、全米教師教育機関資格認定協議会（National Council for Accreditation of Teacher Education: NCATE）の機関認定の際の理科教育分野の専門協会（Specialized Professional Association）として、実際に教員養成大学のカリキュラム認定に携わってきた。2013年にNational Council for Accreditation of Teacher Education（NCATE）に代わる新しい機関認定組織として、全国教職教育ア kredィテーション

協議会（CAEP）が設立されたが、そこにおいても引き続きNSTAが分野別専門協会として機関認定に関与している。NCATEもCAEPも、第三者評価を行う非政府組織であり、その認定を受けることで、専門領域の教育プログラムに質保証を与えている。ただし、行政上の課程認定は、州政府が行うため、大学は必ず第三者評価を受けなければならないわけではない。NSTAは、米国における理科教育の専門家を代表する機関として、理科教員養成プログラムの質の評価に中心的な役割を担っている。

このように、NSTAのSSTPは、幅広い学協会のレビューを経て承認され、米国の理科教員養成プログラムの質保証に長期にわたり利用されてきた。この認定基準を参考にすることは、これまで明確な基準を設定していない日本の教員養成における理科を指導する教員に必要な資質能力の検討に有用な知見を与えるであろう。ただし、CAEPの認定はまだ期間が短いため、その影響を受けて実際に養成された理科教員はまだ少数である。そこで、米国の理科教員の多くが、養成段階で実質的な影響を受けた2003年のSSTPを参照し、その特徴を整理する。

（10の基準領域）

NSTAのSSTP（理科教員養成基準、2003年版）には、以下の10の基準が示されている。

基準1：教科の内容

基準2：科学の本質

基準3：探究

基準4：課題（イシューズ）

基準5：一般指導技術

基準6：カリキュラム

基準7：地域社会における科学

基準8：評価

基準9：安全と幸福

基準10：専門家としての成長

基準1「教科の内容」は、理科に関する「教科専門」に、その他の基準は、理科に関する「教科の指導法」に位置付けることが可能な内容である。ただし、「理科の何を教えるか」という内容的側面と、「理科をどう教えるか」という方法的側面で捉えるならば、基準1、2、3、4、9は前者、その他の基準は後者の比重が高い内容である。

SSTPにおける「教科の内容」は、理科で学習される、あるいは学習されなくてはならない知識と技能を含むものであると操作的に定義されている。これには、**重要な科学の概念、関連性、技術的な科学の応用、数学的な技能と応用、正しく科学的調査を実行する方法と手順が含まれる**。また、科学の本質や課題（イシューズ）、地域社会における科学に

関する基準で特定される知識と技能についても、科学の内容の準備とともに扱われることが多い。

SSTPでは、勧告として、特定の内容を項目として示しているが、教員免許の交付分野（学校段階）によって、「教科専門」の深さが異なっている。日本の教育制度の文脈に照らすと以下のように捉えられる。

小学校教員は、学級担任として「理科」を教えるため、小学校の広範囲の理科の内容を指導するための基礎的な知識と技能が必要である。

中学校で理科を教える教員は、「理科」の教員免許を保有し、中学校の広範囲の理科の内容に加えて、小学校の理科の内容を指導するための知識と技能が必要である。

高等学校で理科を教える教員は、免許は「理科」であるため、基礎の付かない分野（物理、化学、生物、地学）と、基礎の付く分野（物理基礎、化学基礎、生物基礎、地学基礎）のすべてを指導できる必要がある。しかしながら、基礎の付かない分野については、通常、教員の得意とする分野のみを指導する。この慣例に従えば、高等学校で理科を教える教員には、基礎が付く全ての分野を教えるために必要な知識と技能とともに、1ないし2の基礎が付かない分野を指導するための高水準の知識と技能が必要である。

物理分野	化学分野	生物分野	地学分野
高水準の 資質能力	高水準の 資質能力	高水準の 資質能力	高水準の 資質能力
中核的 資質能力	中核的 資質能力	中核的 資質能力	中核的 資質能力
補助的 資質能力	補助的 資質能力	補助的 資質能力	補助的 資質能力
共通の資質・能力			

図 高等学校で「理科」を指導するために必要な資質・能力

この点、SSTPにおいては、右図のように、科目共通の資質・能力と、科目別の資質・能力を特定し、後者については、中核的な資質・能力と、高水準の資質・能力、補助的な資質・能力を特定していることから、科目別に基礎レベルと発展レベルに分かれた各コースを指導する資格としての教員免許に対応した構成となっている。

我が国における高校「理科」の教員免許は、実際に指導する科目に必要な資質・能力を保証するものとなっておらず、教員養成で育成すべき資質・能力が曖昧である。

基準2～10の基準を含めて、以下にNSTAの2003年版SSTPの内容を紹介する。当然ながら、これらは日本の学習指導要領における各学校段階での指導内容を反映していないが、海外で理科を指導する教員に要請されている資質・能力の基準例として捉えることで、日本における理科の教員養成基準作成の参考とすることを意図している。日本の社会的文化的状況に合わない表現をわかりやすい表現に修正している。また、基準2以降について、日本の教員養成の状況に照らした解説を付記している。

基準1 教科の内容

理科教師は、現代科学の知識と実践を理解し、明確に説明することができる。免許交付分野における重要な概念、考え方、応用を相互に関連付け、解釈することができ、科学的

な調査を実行することができる。理科教師は、教科内容の準備ができていないことを示すために、以下を実証しなければならない：

- a. NSTAの勧告（下記）に従い、免許交付分野および補助分野において、主要な概念、原理、理論、法則、ならびに分野相互の関係について理解し、生徒に効果的に伝えることができる。
- b. 「全米理科教育スタンダード」に概説されている科学の統一概念を理解し、生徒に効果的に伝えることができる。
- c. 免許交付分野において、個人的および技術的に大切な科学の応用について理解し、生徒に効果的に伝えることができる。
- d. 研究について理解し、科学的調査を効果的に設計、実施、報告、評価することができる。
- e. 免許交付分野において、データを加工、報告するために数学を理解し、効果的に活用することができる。

（勧告）

A 小学校の一般教員に以下の資質能力を求める。

- A. 1. 「理科」の教員免許を保有しない小学校教員は、事象の観察と説明、実験教材や装置の操作、ならびに自然のきまりやしぐみを見いだす方法に重点を置いて、理科を教えられるよう養成されるべきである。観察実験を通じた問題の解決に児童を効果的に取り組ませ、その結果、児童が科学的な概念を発展させられるように、養成されるべきである。
- A. 2. 小学校段階の生物学については、小学校教員は児童に以下の理解を導くように養成されるべきである：
 1. 無生物系と生物系を区別する特性。
 2. 植物、動物、ならびにその他の生物を区別する特徴。
 3. 生物を整理、分類する複数の方法。
 4. 生物が環境に影響をあたえたり、影響を受けたりしていること。
 5. 生物が相互に依存していること。
 6. 一般的な生物の生殖パターンと生活環。
 7. 群落を形成する生物集団の増殖、変化、ならびに相互関係。
- A. 3. 小学校段階の物理科学については、小学校教員は児童に以下の理解を導くように養成されるべきである：
 1. 質量、溶解、密度などの物質の性質。
 2. 異なる性質を持つ溶液、混合物、化合物を形成する物質の組み合わせ。
 3. 物質の物理的および化学的な状態の多様さ、ならびに状態の変化。
 4. 物質とエネルギーの順序性と分類、ならびにそれらの動作。

5. 物体の位置、運動、動作に影響を及ぼす要因。
 6. てこやねじなど、単純な機械や道具の性質。
 7. 光、電気、音、磁力の性質。
 8. エネルギーの種類、エネルギー源、ならびに簡単なエネルギー変換。
- A. 4. 小学校段階の地学および宇宙科学については、小学校教員は児童に以下の理解を導くように養成されるべきである：
1. 空にある自然の物体、ならびにそれらの位置や外観が変化する理由。
 2. 季節や季節変化が生じる原因。
 3. 天気や気候を生じる大気の変化。
 4. 地形を形成、侵食する地球の変化。
 5. 岩石、鉱物、水、空気、エネルギーの基本的な性質。
 6. 再生可能な天然資源と再生不能な天然資源の違い。
- A. 5. 分野横断的に見方や考え方を働かせるため、また児童がなぜ理科が重要かを理解できるようにするために、小学校教員は児童に以下の理解を導くように養成されるべきである：
1. 探究としての理科（科学）と、設計としての技術の違い。
 2. 自身や地域社会、ならびに個人や地域の健康に対し、科学や技術が及ぼす影響。
 3. さまざまな考えを科学的に検証し、概念を構築するために、どのように観察、実験、データ収集、推論を行うか。
 4. 推定と計算、データの収集と変換、モデル化、結果の提示におけるメートル法および数学的計算の活用法。
- B 中学校の理科教員に以下の資質能力を求める。
- B. 1. 中学校で理科を教える教員は、実験室や野外での共同での探究に重点を置いて養成されるべきである。上述の小学校で理科を教える教員に求められる資質・能力を有するのに加えて、以下の資質・能力が必要である。
- 中学校段階の生物学については、中学校教員は生徒に以下の理解を導くように養成されるべきである：
1. 生体系の構造、はたらき、行動を支配している要因。
 2. 生物を分類する複数の系。
 3. 生物系および非生物系の経路を通じた物質循環とエネルギーの流れ。
 4. 自然選択、適応、多様性、ならびに種の分化。
 5. 微生物も含め、細胞の構造、はたらき、ならびに分裂。
 6. 細胞からバイオーム（生物群系）までの組織の段階。
 7. ヒトの生殖と避妊を含む、生殖と遺伝。
 8. 生体系の行動とその制御でのフィードバックの役割。

9. アレルギー、毒物、疾患、(細菌等の) 攻撃など、生体に関わる危険。
- B. 2. 中学校段階の物理科学については、中学校教員は生徒に以下の理解を導くように化学および物理学に関して養成されるべきである：
1. 音、光、磁力、電気の性質と応用。
 2. 位置エネルギーおよび運動エネルギーと仕事の概念。
 3. 単純な機械も含め、物理系および化学系におけるエネルギーの流れ。
 4. 物質の状態、ならびに分子の挙動とエネルギーに関わる結合。
 5. 物質とエネルギーの保存。
 6. 元素と化合物の分類。
 7. 溶媒（特に水）と溶液。
 8. 地球と生物の化学的性質。
 9. 放射性物質の性質。
 10. 化学的、電氣的、および放射線の危険。
- B. 3. 中学校段階の地学および宇宙科学については、中学校教員は生徒に以下の理解を導くように養成されるべきである：
1. 宇宙における物体の構造と体系。
 2. 太陽系における地球の構造、進化、歴史、ならびに位置。
 3. 海洋、湖、川、ならびに水循環の性質と重要性。
 4. 天気および気候も含め、大気の性質。
 5. 化学的、物理的、生物的な力により生じる地球の変化。
 6. 竜巻、ハリケーン、地震などの危険の原因と発生。
 7. 酸素、炭素、窒素などの物質循環の性質と重要性。
 8. 再生可能な天然資源と再生不能な天然資源の性質、ならびにその利用による結果。
 9. 人口、資源、環境における相互作用。
- B. 4. 分野横断的に見方や考え方を働かせるため、また生徒がなぜ理科が重要かを理解できるようにするために、中学校教員は生徒に以下の理解を導くように養成されるべきである：
1. 純粋科学および応用科学と技術との相互関係。
 2. 局地的および地域的な問題への科学の応用、ならびに個人の健康、幸福、安全に対する科学の関係。
 3. 過小評価された集団の貢献も含め、科学の歴史的発展と展望、ならびに主要な考えや理論の変遷。
 4. 個人および地域の問題の調査への科学の応用。
 5. 計算機やコンピュータを含め、科学における技術的ツールの利用。
 6. データを分析する上での基礎統計学と統計的解釈の応用。

C 高等学校の理科教員に以下の資質能力を求める。

C. 1. すべての高等学校の理科教員に対して

高等学校の教員は一般に、低年齢の生徒を対象とした教員に比べ、理科の内容においてさらに深い知識を備える。自然科学の主要区分は、生物学、化学、地学および宇宙科学、ならびに物理学である。理科の免許を持つすべての教員は、理科の中核となる資質・能力に関し、幅広く知り、理解し、それに基づいて指導できなくてはならない。また特定の主要区分の自然科学に関わり高度な資質・能力を有するべきである。さらにすべての高等学校の教員は、以下の科学の統一的な概念について生徒に理解を導くように養成されるべきである：

1. 世界を体系化して捉える様々な方法、ならびに科学の研究や知識がどのように体系化されているか。
2. 科学的な証拠の性質および説明のためのモデルの活用。
3. 不変と変化について知り、観察を体系化する方法としての測定。
4. 自然界の体系の進化（変遷）および進化や平衡を生じる要因。
5. 生物系および無生物系における形状、機能、ならびに挙動の相互関係。

C. 2. 生物学を教える教員に対して

C. 2. a. *中核となる資質・能力*：生物学を教えるすべての教員は、すべての理科教員に求められる科学の統一的な概念を生徒に理解させるのに加えて、生徒に以下の理解を導くように養成されるべきである：

1. 物質やエネルギーの機構を含む生物体系における生命プロセス。
2. 動物、植物、菌類、微生物、およびウイルスの類似性と差異点。
3. 生物分類の原理と実践。
4. 生物進化の科学的理論と原理。
5. 生物同士の相互関係および依存性と環境を含む生態系。
6. 個体群の動態と個体群による環境への影響。
7. 遺伝学と遺伝の一般的な概念。
8. 細胞および多細胞系のつくりと機能。
9. 生物の行動と社会的体系との関係。
10. 恒常性維持機構などの生体系の制御。
11. 生命科学におけるモデル化および調査の基本プロセス。
12. 環境の質、ならびに個人あるいは地域の健康における生物学の応用。

C. 2. b. *高水準の資質・能力*：中核となる資質・能力に加え、生物学を主分野とする教員は、生徒に以下の理解を効果的に導くように養成されるべきである：

13. 主要な生化学的経路などの生体エネルギー学。
14. 生物とその環境との生化学的相互作用。
15. 分子遺伝学と遺伝、ならびに遺伝子組み換えのメカニズム。

16. 進化論と分類のための分子的基礎。
 17. ウイルス性、細菌性、寄生虫性疾患の原因、性質、ならびに防止。
 18. 遺伝子組み換え、生命工学、クローニングの利用、ならびに農業による汚染など生物体系に関係する諸課題。
 19. 重要人物や過小評価された集団の貢献なども含め、生物学の歴史的発展と展望、ならびに生物学における諸理論の変遷。
 20. 生物学調査の設計、実施、報告方法。
 21. 社会、ビジネス、産業、医療分野における生物学と生命工学の応用。
- C. 2. c. 補助的な資質・能力：さらに生物学を教えるすべての教員は、以下の基本概念を含む生物学の指導に、生物学以外の科学や数学の諸概念を効果的に適用できるように養成されるべきである：
22. 一般化学、生化学、ならびに基本的な実験技術などを含む化学。
 23. 光、音、光学、電気、エネルギーと秩序、磁力、ならびに熱力学などを含む物理学。
 24. エネルギーおよび地球化学的循環、気候、海洋、天気、天然資源、ならびに地球における様々な変化を含む地学および宇宙科学。
 25. 確率および統計を含む数学。
- C. 3. 化学を教える教員に対して
- C. 3. a. 中核となる資質・能力：化学を教えるすべての教員は、すべての理科教員に求められる科学の統一的な概念を生徒に理解させるのに加えて、生徒に以下の理解を導くように養成されるべきである：
1. 原子と分子の基本構造。
 2. イオン、共有、金属結合の基本原理。
 3. 周期などの元素の物理的および化学的特徴と分類。
 4. 化学の動力学と熱力学。
 5. 電気化学の原理。
 6. モルの概念、化学量論、ならびに化学組成に関する法則。
 7. 遷移元素と配位化合物。
 8. 酸と塩基、酸化還元化学、ならびに溶液。
 9. 基礎生化学。
 10. 官能性および多官能性群の化学。
 11. 環境および大気の化学。
 12. 化学における調査の基本的プロセス。
 13. 個人および地域の健康、ならびに環境の質における化学の応用。
- C. 3. b. 高度な資質・能力：中核となる資質・能力に加え、化学を主分野とする教員は、生徒に以下の理解を効果的に導くように養成されるべきである：

14. 分子軌道理論、芳香族性、金属およびイオンの構造、ならびに物質の諸性質との相関性。
 15. 超伝導体および精錬の原理。
 16. 化学の動力学の高度な概念と熱力学。
 17. ルイス付加物と配位化合物。
 18. 溶液、コロイド、ならびに束一性。
 19. 主要な生体化合物と天然生成物。
 20. 非水溶媒などの溶媒系の概念。
 21. 電子的および立体的効果などの化学反応性と分子構造。
 22. 有機合成と有機反応のメカニズム。
 23. 化学系を通じたエネルギーの流れ。
 24. 地下水汚染、プラスチックの廃棄、代替燃料の開発など、化学に関わる諸課題。
 25. 重要人物や過小評価された集団の貢献なども含め、化学の歴史的発展と展望、ならびに化学における諸理論の変遷。
 26. 化学調査の設計、実施、報告方法。
 27. 社会、ビジネス、産業、医療分野における化学と化学工学の応用。
- C. 3. c. *補助的な資質・能力*：さらに化学を教えるすべての教員は、以下の基本概念を含む化学の指導に、化学以外の科学や数学の諸概念を効果的に適用できるように養成されるべきである：
28. 分子生物学、生体エネルギー学、ならびに生態学などの生物学。
 29. 地球化学、物質循環、ならびに地球系のエネルギー論などを含む地学。
 30. エネルギー、恒星進化、波の性質と機能、運動と力、電気、磁力などを含む物理学。
 31. 統計学、微分方程式ならびに微積分学の利用などを含む数学と統計の概念と技術。
- C. 4. 地学および宇宙科学を教える教員に対して
- C. 4. a. *中核となる資質・能力*：地学および宇宙科学を教えるすべての教員は、すべての理科教員に求められる科学の統一的な概念を生徒に理解させるのに加えて、生徒に以下の理解を導くように養成されるべきである：
1. 地球の大地、大気、海洋系の特徴。
 2. 地球の物質の性質、測定、ならびに分類。
 3. 大地の形成および侵食を含めた地球の変化。
 4. 生物系および非生物系などの地球化学的循環。
 5. 地球系におけるエネルギーの流れと変換。
 6. 地球の水理的性質。
 7. 大気、天気、気候のパターンと変化。
 8. 地球の起源、進化、ならびに惑星としての挙動。
 9. 宇宙の起源、進化、ならびに性質。

10. 地学および宇宙科学の調査における基本的プロセス。
 11. 天然資源の入手源および限界。
 12. 環境の質、ならびに個人および地域の健康と幸福における地学および宇宙科学の応用。
- C. 4. b. *高度な資質・能力*: 中核となる資質・能力に加え、地学および宇宙科学を主分野とする教員は、生徒に以下の理解を効果的に導くように養成されるべきである:
13. 地球における漸次的小および壊滅的变化。
 14. 海洋、ならびに大気や気候変化に対する海洋の関係。
 15. 水循環、ならびに配水および水利用に関する問題。
 16. 地球および宇宙の他の物体を対象とした年代測定。
 17. 宇宙におけるエネルギーと物質の構造と相互作用。
 18. 地球の変化が生物の進化および分布に及ぼす影響。
 19. 世界的な気候の変化、鉱山の地盤沈下、水路開設など、地球系の変化に関わる課題。
 20. 重要人物や過小評価された集団の貢献なども含め、地学および宇宙科学の歴史的発展と展望、ならびに地学および宇宙科学における諸理論の変遷。
 21. 地学および宇宙科学調査の設計、実施、報告方法。
 22. 社会、ビジネス、産業、医療分野における地学および宇宙科学、ならびに関連技術の応用。
- C. 4. c. *補助的な資質・能力*: さらに地学および宇宙科学を教えるすべての教員は、以下の基本概念を含む地学および宇宙科学の指導に、地学および宇宙科学以外の科学や数学の諸概念を効果的に適用できるように養成されるべきである:
23. 進化、生態学、個体群の動態、ならびに地球系を通じたエネルギーおよび物質の流れなどを含む生物学。
 24. 無機および有機化学、物理化学、ならびに生化学の幅広い概念や基本的な実験技術などを含む化学。
 25. 電気、力と運動、エネルギー、磁力、熱力学、光学、音、ならびに基本的な量子論などを含む物理学。
 26. 統計および確率などを含む数学。
- C. 5. 物理学を教える教員に対して
- C. 5. a. *中核となる資質・能力*: 物理学を教えるすべての教員は、すべての理科教員に求められる科学の統一的な概念を生徒に理解させるのに加えて、生徒に以下の理解を導くように養成されるべきである:
1. エネルギー、仕事、パワー。
 2. 運動、主要な力、運動量。

3. 工学への応用を含むニュートンの諸原理および諸法則。
 4. 質量、運動量、エネルギー、ならびに電荷の保存。
 5. 物質の物理的性質。
 6. 動力的分子運動と原子モデル。
 7. 放射能、原子炉、核分裂、核融合。
 8. 波動説、音、光、電磁スペクトル、光学。
 9. 電気と磁力。
 10. 物理学調査における基本的プロセス。
 11. 環境の質、ならびに個人および地域の健康における物理学の応用。
- C. 5. b. *高度な資質・能力*：中核となる資質・能力に加え、物理学を主分野とする教員は、生徒に以下の理解を効果的に導くように養成されるべきである：
12. 熱力学、ならびにエネルギーと物質の関係。
 13. 物質-エネルギーの二重性と反応性を含めた核物理学。
 14. 角回転および角運動量、求心力、ベクトル解析。
 15. 量子力学、時空の関係、特殊相対性理論。
 16. 核および素粒子の構造と挙動のモデル。
 17. 波動-粒子の二重性およびモデルを含めた光の挙動。
 18. 電界、ベクトル解析、エネルギー、ポテンシャル、静電容量、インダクタンスなどの電氣的現象。
 19. 核廃棄物の処分、光害、通信系遮蔽、兵器開発の危険など、物理学に関わる課題。
 20. 重要人物や過小評価された集団の貢献なども含め、物理学の歴史的発展と宇宙論的展望、ならびに物理学における諸理論の変遷。
 21. 物理学調査の設計、実施、報告方法。
 22. 社会、ビジネス、産業、医療分野における物理学および工学の応用。
- C. 5. c. *補助的な資質・能力*：さらに物理学を教えるすべての教員は、以下の基本概念を含む物理学の指導に、物理学以外の科学や数学の諸概念を効果的に適用できるように養成されるべきである：
23. 生命機構、生体エネルギー学、生体力学、物質循環などを含む生物学。
 24. 物質とエネルギーの機構、電気化学、熱力学、ならびに結合などを含む化学。
 25. 宇宙の構造、エネルギー、ならびに物質の相互作用に関わる地学あるいは天文学。
 26. 統計学、微分方程式ならびに微積分学の利用などを含む数学と統計の概念と技術。

基準2：科学の本質

理科教師は、科学の歴史、哲学、科学的な実践、非科学的なものとの区別、人類の営みとしての科学の進歩、科学の名の下に行われた主張の批判的分析についての資質能

力を生徒に育成する。理科教師は、科学の本質について指導する準備ができていることを示すために、以下を実証しなければならない：

- a. 科学の歴史的、文化的な発展、科学的知識の進歩について理解している。
- b. 科学を、技術や世界を認識するその他の方法と区別している。
- c. 生徒に、科学の本質を効果的に学習させることができる。可能ならば、科学の名の下に行われた、誤った、あるいは疑わしい主張の批判的分析を含める。

(解説)

米国では、「科学とは何か」について生徒に理解させることが科学的リテラシーとして、理科の標準的内容に含まれている (AAAS、1993; NSES、1996)。SSTPは、科学的な知識の発展や、科学の目標や価値、科学的仮説の性質、疑似科学や無批判的受容での防御、科学的情報に基づく意思決定、科学的な調査の手法、科学的知識の暫定的性質、などについて、理科の教授学習の適切な場面で生徒に理解させることを教師に要請している。教員養成においては、例えば、「カール・セーガン 科学と悪霊を語る」や「トーマス・クーン 科学革命の構造」など、科学の性質や科学史に関する文献を読んで分析したり、マスメディアの記事やレポートなどを批判的に分析したり議論したりする機会が必要とされている。我が国においては、米国の理科教育における「科学の本質」に相当する教育内容が設定されていないため、教員養成において指導されることは稀であり、指導力を評価する基準がない現状である。

基準3：探究

理科教師は、科学的探究の様々な手法の学習を生徒に促す。生徒が、実験に基づいた経験から、概念や関連付けへと発展させることができるように、単独あるいは協力して観察、質問、探究の設計、ならびにデータの収集と解釈を行うよう促す。理科教師は、探究を通じて指導する準備ができていることを示すために、以下を実証しなければならない：

- a. 科学知識を導く複数の探究方法のプロセス、教義、ならびに仮説を理解している。
- b. 観察、データ、ならびに推測から、科学的な手法により概念や関連付けへと発展させるために、必要かつ適切な探究を行うよう効果的に生徒を促す。

(解説)

米国では、理科教育の主要な目標の一つを、生徒が関心のある問題を解決するために、「探究」を活用することができるよう育成することであるとし、科学的に正当化され得る手法により効果的に探究できる能力が、科学的リテラシーの証であると見なされている (AAAS、1993; NSES、1996)。SSTPは、理科教育における「探究」が、教師が問題とプロセスを定め、質問に導かれるかたちで、生徒自身が自由に結果の意味を解釈する「発見学習 (discovery learning)」、教師が問題を設定し、生徒が探究を設計し、結果の意味を

解釈するのを教師が支援する「誘導探究(guided inquiry)」、および教師が問題解決の背景のみを示した後、生徒が問題を特定し、解決する「自由探究(open inquiry)」などの形態をとる(Trowbridge & Bybee、1990)が、いずれにおいても、生徒が観察し、データを収集し、データから推測を打ち立てることにより、(生徒自身にとって)真の問題を解決することを求めている。そして教員養成においては、適切な科学的手法を用い、答えが定められていない問題を解決する機会を多く与えられる必要があり、理科授業において、知識を授けるのではなく、生徒の声に耳を傾け、質問を投げかけることにより生徒を導き、生徒自身に問題解決策を推察させる指導についての理解と実践的練習が不可欠であるとしている。我が国では、中学校学習指導要領において「科学的探究に必要な資質・能力」を生徒に育成することが理科の目標とされているが、理科の教員養成プログラムにおける扱いは各大学に任ねられており、「探究」に関する指導力を評価する基準がない現状である。

基準4：課題（イシューズ）

理科教師は、社会的関心の高い科学や技術が関連する課題に関し、情報を与えられた市民が、決定し、行動を起こす用意ができなくてはならないことを認識している。そのため、生徒に課題の基盤にある事実を探究させ、自身の目標と価値に基づき、可能な行動と結果を評価させる。理科教師は、科学に関わる課題を生徒に学習させる準備ができていないことを示すために、以下を実証しなければならない：

- a. 科学と技術に関わる社会的に重要な課題、ならびにそのような課題に関する分析や決定に用いられるプロセスを理解している。
- b. 生徒の知識、目標、ならびに価値に問題を関連付け、代替解決策のリスク、費用、ならびに利点の検討も含め、分析を行うよう効果的に生徒を促す。

（解説）

米国では、理科教師養成の重要な基本機能は、地域社会、生徒の日常生活、ならびにさらに広範な社会問題に、科学と技術を有意義に関連付けることができるよう教師を養成することであると捉えられている(AAAS、1993; NRC、1996)。SSTPは、市民としての生徒にとって、科学と技術に関わる価値や課題について正しく決断し、課題には多くの側面があり、意思決定には常に費用と便益の間での妥協が必要であることを理解する能力は、科学的リテラシーのみではなく、民主社会の市民としての資格においても、基本要素であるとしている。今日の課題の多くは、科学と技術に関わっている。これらの課題に関し、有意義な決定を行うには、関わる科学教科内容、科学と技術の性質、ならびに社会における自他と科学との関係についての知識を要する。課題に関して知的な意思決定を行うには、データや背景情報が必要であり、そうでなければ決定事項は単なる個人的見解に過ぎなくなる。したがって、SSTPは、理科教師が、単に生徒に意見を求める、あるいはほとんど支援せずに討論を行わせるのではなく、懸念される課題を体系的に探査させる

よう生徒を導くことができるように養成されなければならないとしている。我が国では、中学校学習指導要領において、市民や個人としての意思決定やそのための費用便益分析を明確に求める内容はないが、最終単元「(7)科学技術と人間」あるいは「(7)自然と人間」において、「自然環境の保全と科学技術の利用の在り方について、科学的に考察して判断する」ことを指導するとしている。理科の教員養成プログラムにおいてこの内容の扱いは各大学に任ねられており、今日の様々な課題（イシューズ）に関する指導力を評価する基準がない現状である。

基準5：一般指導技術

理科教師は、多様な学習者たちが、理科的経験から意味を導き、さらなる探究と学習を進めようとする集団を作り上げる。様々な教室配置、グループ形成、行動、方略、手法を駆使する。理科教師は、そのための準備ができていることを示すために、以下を実証しなければならない：

- a. スキルや理解の水準の異なる多様な生徒を育成するために、指導行為、方略、手法を生徒に合わせて変える。
- b. 能力や支援度、興味、背景の異なる生徒の学習を効果的に促す。
- c. 異なるグループ学習方略を用いて、生徒の協同学習を効果的に組織し、実践させる。
- d. 理科学習を促すために、コンピュータ技術などの技術ツールを効果的に活用して、情報源にアクセスし、データを収集、処理させる。
- e. 生徒のこれまでの信念、知識、経験、ならびに興味を理解し、足場として有効に活用する。
- f. 心理的、また社会的に安全かつ協力的な学習環境を構築し、維持する。

(解説)

生徒の文化的社会的背景が多様な米国において、教育がすべての生徒の必要性に対応するものであり、すべての生徒が効果的に学ぶことができるように教員が指導できることが、我が国以上に重視されている。上の基準からも、特に「個に応じた教育」のためのスキルが強調されていることがわかる。「協同学習」、「ICT活用」、「構成主義的教授法」などの観点でも、教員養成の基準として明確に表現されている。SSTPは、協同学習、概念地図、作図、モデル構築、ロール・プレーイング、ゲーム、シミュレーション、ケーススタディ、質問、討論、問題解決、探究、校外学習、プロジェクト、電子メディアの利用、実験方法や実験データに関するレポート作成、読書などの多彩な教育方法を用いることができることを要請している。我が国では、学習指導要領の「指導計画の作成と内容の取扱い」において、指導技術に関する要請事項が表現されているが、教員養成プログラムにおいてこの内容の扱いは各大学に任ねられており、指導技術を評価する基準がない現状である。教育実習に際しても、協力学校の指導教員が、教育実習生に身につけさせる指導技術の指

針が示されていないために、指導教員自身の指導技術と指導方針を徒弟的に伝達すること、あるいは、実習生自身が生徒として学校で受けた授業の指導方法を再生することが容認され、結果として、今日変革が求められている指導技術について実習することになっていないという問題が存在する。

基準6：カリキュラム

理科教師は、学習指導要領（スタンダード）に従い、積極的かつ一貫性のある効果的なカリキュラムを計画、実施する。目標を念頭においてカリキュラムを開始し、計画や指導に現代的な教授法や教材を効果的に取り入れる。理科教師は、効果的な理科カリキュラムを計画、実施する準備ができていることを示すために、以下を実証しなければならない：

- a. 学習指導要領に沿った理科教育のための教材や学習活動を特定し、利用し、また作り出すことができる。
- b. 学習指導要領の多様な目標および生徒の必要性や能力に合った一貫性のある学習単元を計画し、実施する。

（解説）

米国においては、連邦政府ではなく州政府が教育に関する権限を有しているため、我が国のような学習指導要領によって学校の教育課程に統一的な基準が法律上存在していない。しかし、全国研究協議会（National Research Council：NRC）が多くの学協会の協力を経て1996年に刊行したNSESが、米国では初めての理科カリキュラムに関するスタンダードとして、その後の各州の教育政策に影響を与えてきた。したがって、SSTPにおいては、「十分に養成された理科教師は、長期的な期待、学習の目標や目的、計画、活動、資料、ならびに評価も含め、スタンダードに基づいた質の高い科学カリキュラムを計画、実施、評価することができる。教師は、これを効果的に実現するために、専門家により策定された国、州、地域レベルの科学教育スタンダードに精通しなければならない。」とし、NSESの確実な理解とそれに沿ったカリキュラムの計画、実施、達成の評価ができるようになることを教員養成に要請している。我が国の教員養成では、学習指導要領に基づいた授業の計画、実施、評価の資質・能力の修得を基本とし、かつ、教科書も文部科学省による検定済みのものを用いることで、全国的に統一した基準で教員養成を行うことが可能となっている。しかし、このようにカリキュラムが整備された環境においては、教員は「教科書に従った授業」を実施することに慣れてしまい、学習指導要領を含む理科カリキュラム全体を、地域や児童生徒の実態に合わせて積極的に最適化しない恐れがある。学習指導要領は、最低基準としての性格をもつもので、それへのアプローチを教師が工夫改善することで、より高い目標の実現が可能である。教科書は標準的な教材の一つとして提供されているものであり、教師の授業改善の工夫を制約するものではない。したがって、学習指導要領が整備されている我が国においても、理科の教員養成において、教師自らの努力で、

より効果的で高い目標の実現に向けて理科カリキュラムを工夫改善することができる資質・能力を身につける必要がある。

基準7：地域社会における科学

理科教師は、地域社会に理科を関連付け、地域の関係者を指導に関わらせ、地域社会の個人、機関、ならびに自然の資源を活用する。地域的に重要な課題に関わる科学関連の研究や活動に、生徒を積極的に取り組ませる。理科教師は、科学と地域社会とを関連付ける準備ができていないことを示すために、以下を実証しなければならない：

- a. 理科を地域社会に関連付ける方法を特定し、関係者を関与させ、理科学習を促すために地域社会の資源を活用する。
- b. 地域社会の資源や関係者、あるいは地域社会にとって重要な課題の解決に理科を関連付ける活動に、生徒を効果的に関与させる。

(解説)

理科が教科書にある題材のみを扱うならば、生徒は、自身の生活する地域社会における理科の重要性や有用性を認識できず、将来の社会生活への準備として理科学習が必要と思わなくなってしまう。「地域社会における科学」は、理科学習が生徒の生活に直接関わるものであることを実感させるために有効な指導となる。SSTPは、例えば、地域社会の調査や、地域社会のウェブサイトを訪れ、地域社会の人口統計や資源に関する情報を得ること、生徒の家族から来賓講演者を呼ぶことができるかもしれないこと、地域社会について知るためのすぐれた情報源として地方紙の報道で科学と技術に関する課題について報道されることがあり、考察および費用便益分析の対象として活用できること、専門分野の話題に関する資源リストを作成、保存し、生徒を校外に連れ出し、あるいは来賓講演者を招くなどの手配をするのが望ましいこと、生徒一人ひとり、あるいは小規模な学習グループに対し、放課後や週末に、問題について調査し、データを収集し、現場を訪れ、発表に参加し、あるいは人々にインタビューを行うよう指示してもよいこと、などの手法を示唆している。我が国の中学校学習指導要領においても、理科を学ぶ意義や有用性を生徒が実感できるように指導を工夫することが求められているが、「地域社会における科学」に関して扱うことは求められていない。我が国の理科の教員養成プログラムでも扱われていないと考えられる。

基準8：評価

理科教師は、学習者の背景や達成度を判断し、その知的、社会的、個人的成長を促すために、効果的な評価手法を構築し、用いる。生徒を平等かつ公正に評価し、自己評価を継続するよう生徒に求める。理科教師は、評価を効果的に利用する準備ができていないことを示すために、以下を実証しなければならない：

- a. 複数の評価手法を用いて、指導法や生徒の必要性に沿った重要な指導目標を達成する。
- b. 複数の評価結果を用いて、指導や授業環境、あるいは評価プロセスを検討し、修正する。
- c. 生徒が自身の学習を分析する道具として評価結果を用い、生徒に自身の勉学に対して反省的自己分析を行うよう促す。

(解説)

SSTPは、「評価とは、処罰行為ではなく、むしろ教師と生徒が共に学ぶプロセスである。優れた評価は、生徒が自身の長所と短所を学ぶ際に有用である。下手な評価は、まじめな生徒に挫折感と無力感を招くだけに終わる。思慮深い教師は、生徒が自身の達成を見極め、喜びを感じるよう導く。」とし、新人教師に、教科の複数の目標と整合した指導や評価を設計する方法を学ぶよう要請している。従来の筆記試験に代わるものとして、真正の(オーセンティックな)評価方法を自信を持って活用すべきであるとし、成長や変化の証拠を収集するためにしばしば用いられるポートフォリオ評価法その他、ビデオテープ、実演、実習観察、討論、レポート、シミュレーション、展示、ならびにその他多数の成果物など、複数の評価手法が有効であるとしている。また、協同学習グループにおける同僚の評価は、実験装置を使用するスキルを実証し、グラフの作成や解釈などの処理技術を評価する際に特に有用であり、コンピュータを活用した試験は、生徒が自身の能力を診断する際に有用であり、また教師の時間的負担が少ないとしている。さらに、学力測定などの結果から、「平均的な」生徒の状態に関する情報を活用し、自身の実践の指導方法を分析したり調整したりすることも求めている。我が国においても、指導と評価を一体化させ、多様な評価手法を用いた観点別評価により、形成的評価を重視した指導を行うことが必要とされているが、依然、定期試験の成績に偏った総括的評価が支配的な現状がある。教員養成プログラムにおいては、教育実習において、児童生徒の指導に短期間関わることはあっても、指導と評価を継続して実践し、真正な評価手法を活用しながら、形成的評価と総括的評価について実践的に学習する機会になっているとは言い難いのが現状である。

基準9：安全と幸福

理科教師は、生徒の成功とすべての生き物の幸福を促すために、安全かつ効果的な学習環境を整える。安全に関する知識と尊重を求め、促す。授業で使用したり、校外で見い出したすべての生物が幸福でいられるよう監視する。理科教師は、準備ができていないことを示すために、以下を実証しなければならない：

- a. 生徒の幸福、動物の適切な取り扱い、ならびに物質の保管や廃棄に関し、理科教師の法的、倫理的責任を理解する。
- b. 理科指導に用いられるすべての物質の準備、保管、分配、監督、ならびに廃棄に関し、安全かつ適切な技術を知り、これを実践する。

- c. 緊急時の手順を知ってこれに従い、安全装置を整備し、生徒の活動および能力に適した安全手順を確保する。
- d. 授業で使用され、あるいは校外で見つかるあらゆる生物を安全かつ人道的に、また倫理的に扱い、その収集、飼育、使用に関する法的制限を尊重する。

(解説)

理科は、自然の事物現象に関わり、安全な環境で、観察・実験などを行うことで、学習が成立するものである。米国では米国の、日本では日本の、安全上の法的規則を遵守して理科の観察・実験を指導する資質・能力を修得することが理科の教員に要請される。我が国においても、化学薬品については、法律に則った適切な使用と管理が行われているが、米国では、生物を扱う際に、我が国よりも厳しい制限が設けられている。学校で生物や細菌等を用いる実験の安全性や倫理的問題を検討するための情報も整備されていない状況である。また、我が国で、保護めがねの着用が普及してきたのは最近であるが、依然、徹底されるには至っていない。この問題を扱うための知識・技能は、「教科専門」に位置付けられるが、「教科の指導法」にも関連する。理科の教員養成プログラムにおいてこの内容をどう扱うかは各大学に任ねられており、修得される知識・技能を判断する基準がない現状である。

基準 10：専門家としての成長

理科教師は、生徒、学校、地域社会、ならびに職業に関わる多様な必要性を満たすために、個人として、また専門家として成長し、変化するよう絶えず努力する。成長し、改善しようとする意欲と素質とを備えている。理科教師は、自らの成長する素質を示すために、以下を実証しなければならない：

- a. 業務上の最低の要件を超えて専門家として学び、指導性を発揮する機会に積極的かつ継続的に従事する。
- b. 自身の指導について常に反省し、専門家として成長する方法や手段を見極める。
- c. 自身の指導法を改善し、専門家としての成長を促すために、生徒や指導主事、同僚からの情報を活用する。
- d. 同僚や生徒の親、ならびに生徒と効果的に交流し、新たに同僚となった人に助言し、地域社会との良好な関係を培う。

(解説)

我が国では、教育基本法第九条において「学校の教員は、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なければならない。」と、教職生活を通じて研修を行うよう求めている。法定の初任者研修と経験者研修、各自治体が行う悉皆や希望者の研修、所属校における校内研修のほか、任意団体による教員研修会、教員免許

の更新制講習、様々な学協会主催の教員対象の講習会などが、研修機会として提供されている。また、個人的にインターネットや書籍、あるいは所属する研究会や学会等から情報収集したり、知り合いの教員や出身大学の教授等に直接質問するなどして知識や技能を修得することも、大切な研修機会である。これらをうまく活用しながら、教師自身が、専門家として成長し続ける意欲を維持することが重要であり、教員養成プログラムにおいても、その必要性を十分理解して教職に就くように指導することが大切である。

以上、米国のNSTAによるSSTPの内容を検討してみると、どの基準も、我が国の理科教員養成プログラムが、今後、養成基準に則ったシステムに発展するために、有用な知見を提供しているものであるといえる。これまで、各大学に委ねられていた内容を、一定の基準に沿うものに改めることは容易でないが、SSTPの基準は、理科の教員が充実した理科教育を展開する上で、重要な側面を明確に表現しており、かつ、米国において、理科教員養成の質の保証の基準として実用されてきた事実を鑑みれば、我が国において、同様の基準を設定して、理科教員養成プログラムの改善に繋げることは十分可能であると考えられる。

2. 理科教職課程修了時に学習成果として修得すべき資質能力、態度・志向性の試案

○日本での教員養成におけるコアカリキュラム作成の試みとしては、日本教育大学協会（教大協）が2001年（平成13年）に設けた『「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト』によるものがある。このプロジェクトは、「国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会（在り方懇）」の報告書において教員養成におけるモデル的カリキュラムが不在であることが指摘され、その検討を教大協に求められたことから立ち上げられている¹。同プロジェクト報告書には、「中学校教員養成『教科』の到達目標モデル（サンプル）」として、10教科（国語・社会科・数学・理科・音楽部門大学部会・美術・保健体育・家庭科・技術教育・外国語）の（1）学部段階での到達目標、および（2）それを確認するための手立て、の検討結果を取りまとめている。ただし各教科の記述レベルには温度差があり、非常に詳細な検討を行った教科とそうでない教科に分かれている。

○角屋らは、「教職専門と教科専門とを架橋する学習内容の構成原理を考案する」という立場から、理科教員養成のコアカリキュラムの在り方について考察を行っている²。しかしな

¹岩田康之他「教員養成カリキュラムの到達目標・確認指標の検討—中学校教員養成における〈教科〉の在り方を中心に—」（日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト報告、2007年3月）

²角屋重樹他「理科教員養成のコア・カリキュラムのあり方に関する一考察」日本教科教育学会誌35（2012）pp. 11-18、角屋重樹「理科教員養成のコア・カリキュラムの構想（2）」日本教科教育学会誌35（2013）pp. 61-65。

がら、教科内容の項目の提示や思考力・判断力・表現力に関する詳細な説明を加えているものの、具体的なコアカリキュラムの提示には至っていない。

○理科教員を目指す学生が教職課程修了時に学習成果（ラーニング・アウトカム）として修得すべき資質能力、態度・志向性の試案を、下に成果基準1～5として具体的に示す。我が国の開放制教育職員免許制度の下における教職課程にあっては、成果目標を達成する方法やカリキュラム構成には様々な可能性があることから、成果基準を達成するための具体的なカリキュラムや授業科目等についてはここでは言及しないことにした。

なお、コアカリキュラムの「各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」では（1）当該教科の目標及び内容、（2）当該教科の指導方法と授業設計とに分けて「一般目標」と「到達目標」が示されているが、ここではコアカリキュラムを尊重しつつも、より教育課程を大枠にとらえた形で成果基準を示すことにした。

成果基準1：教科内容に関する知識・技能と理解がある

学習指導要領の教科内容に関する着実な知識と理解を有することは、教員としての最も基本的な資質である。したがって、「中学校学習指導要領解説理科編」に具体的に記されている内容については、単なる事項の知識としてではなく、十分な理解をともなった、活用できる知識として身に付ける必要がある。そのためには、その学問的背景となる自然科学の各分野を深く理解していることが重要である。

また、理科と自然環境、科学技術、社会とのつながりについても十分に理解していることが大切である。

成果基準2：観察、実験についての知識・技能と理解がある

自然科学の基礎を教える理科において、観察、実験に基礎を置く授業展開を行うことは極めて重要である。そのためには、学習指導要領に示されている観察、実験を確実に生徒に実施させることができるだけの、観察、実験に関する知識・技能を有する必要がある。実験器具の扱いをはじめ、観察、実験の操作、データの収集、統計処理等に関する確かな知識・技能を身に付けることが重要である。その際、センサなどの情報機器を適切に利用できることも大切である。

また、観察、実験をさらに深めていく探究的な態度や志向性を身に付けることも重要である。

なお、観察、実験等の実施に当たっては、安全への配慮をはじめ、物質の保管や廃棄、生命の適切な扱い、環境への配慮、データや文献の取り扱い等について、理科教員として倫理観を持って対応できる必要がある。

成果基準3：理科の指導法及び評価法についての知識・技能と理解がある

コアカリキュラムの全体目標は「当該教科における教育目標、育成を目指す資質・能力を理解し、学習指導要領に示された当該教科の学習内容について背景となる学問領域と関連させて理解を深めるとともに、様々な学習指導理論を踏まえて具体的な授業場면을想定した授業設計を行う方法を身に付ける。」となっている。学習指導要領に基づいた授業展開ができる確かな理科指導力を修得する必要があることは当然である。そのためには、「中学校学習指導要領解説理科編」に具体的に記されている指導方法について十分に理解することが重要である。

授業実践力を向上させるためには、具体的な授業を想定した学習指導案を作成し、模擬授業等で実施し、教員からのフィードバックや他の学生による相互評価を受けることが効果的である。模擬授業や教育実習においては、情報機器を利用することにより、理科の指導に情報機器を活用できる力を養うことも大切である。

なお、理科は自然や身の回りの事物を対象としていることから、生徒がそれらについて学習前に経験的に持っている知識や素朴な考え方（素朴概念）に留意しながら指導することが大切である。特に、素朴概念の克服等が課題となる科学的概念の獲得には、生徒同士の議論を通して生徒が主体的に深く考えることにより素朴概念を科学的概念へと変容させるいわゆるアクティブラーニングの手法が有効となる。したがって、アクティブラーニングの指導法について理解し、模擬授業や教育実習を通して実践することが重要である。

また、生徒の学習成果の評価法は指導法と表裏一体のものであることを理解し、授業における生徒の評価、診断的評価、形成的評価、総合的評価等の基本的な評価法を確実に身に付けることが重要である。その際、観察、実験の評価等、理科特有の評価項目があることに留意する。

成果基準 4：総合的な授業実践力があり、評価に基づいた授業改善ができる

教育実習等の実際に授業を行う機会において、成果基準 1、2、3 で示されている学習成果を総合した授業実践力を養うことは極めて重要である。その際、指導と一体となって実施する評価を基に自らの授業実践を省察し、改善する方策を見出す力を養うことも重要である。また、経験のある現職教員からの指導によって自らの授業の課題と改善の方向性を見出すことも大切である。

教育実習においては、理科特有の観察、実験に基づいたアクティブラーニング及び評価と一体化した指導を採り入れた授業実践を行い、生徒同士の議論を効果的に用いる授業実践力と授業後の省察をふまえた授業改善力を養うことが重要である。

なお、観察、実験等の実施に当たっては、支援が必要となる生徒に十分配慮する必要がある。また、安全への配慮をはじめ、物質の保管や廃棄、生命の適切な扱い、環境への配慮等についても指導することが大切である。

また、生徒の興味・関心や資質・能力が多様化している現状を踏まえ、形成的評価、観点別評価を活用した補充的指導や発展的指導等により、個々の生徒の実態に沿いながら理科における資質・能力を向上させる指導に取り組むことも大切である。

成果基準 5：理科教員として成長していくことができる

大学における教員養成において、生涯学び続ける教員としての基盤を築き、不断に理科教員としての資質・能力を向上させる姿勢を育成することは重要である。

例えば、観察、実験の開発を伴った授業を計画する課題解決型学習（PBL）により、授業開発力および教材開発力の基本を自らの探究を通して身に付けさせるとともに、探究する態度や、よりよい授業及びカリキュラムを志向する態度を育成する。

また、授業改善には授業研究（lesson study）が有効であることから、学校の公開研究会や理科教員の自主的な授業研究会等に参加する機会を持つことにより、教職に就いた後にも継続的に理科教員としての資質・能力を向上させる場とその有効性を体験することが大切である。

なお、理科と科学技術、社会との結びつきについて日頃より熟考し、倫理観を持って科学的に行動する態度を身に付け、生涯にわたって深めていく態度を育成することが重要である。

第 5 項 （履修開始時から修了時に至る学年進行に応じた）資質能力の涵養や達成の状況を測定・評価するための方法

1. 大学間協働等による測定・評価システムの構築

開放制教育職員免許制度のもとで国家試験を経ずに教員免許が取得できる現行のシステムでは、最終的な教員としての資質・能力に関する測定・評価は、採用側の教育委員会や各学校に委ねられているといえる。実際、多様な教員養成を行っている日本の大学においては、教科内容の何をどのように学んでいくかの実態は実に多様である。

一方、平成 24 年中央教育審議会教員の資質能力高校特別部会「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（審議のまとめ）」において、学部での教職課程の質保証に関連して、「教員養成教育の評価システムや大学間コンソーシアムを活用した相互評価システムの取組等新たな事後評価システムの構築を推進する。」と指摘されている。

そこで、第 4 項に示した成果基準の達成状況を測定・評価するために必要となる調査紙・調査法と測定・評価法等を標準化していくことが望ましい。例えば、日本教育大学協会（教大協）や全国私立大学教職課程協会（全私教協）等が協働して共通の測定・評価資源を構築することが考えられる。その際、大学生の基礎学力やジェネリックスキルに関するアセスメントを行っている民間企業・団体と協力して指標および調査紙を作成することも考えられる。

2. 理科固有の資質能力の育成、達成度の測定・評価

前述した測定・評価システムは教職課程一般に通じるものであった。ここでは、第4項で示した成果基準の達成の状況を具体的に測定・評価するための方法について述べる。

「成果基準1：教科内容に関する知識・技能と理解がある」ことの測定・評価

学習指導要領に沿った教科内容に関する測定・評価は、基本的にどの大学における教職課程においても同じ基準で測定・評価されなければならない。したがって、前項に述べた共通の指標で測定・評価することが重要である。

一方では、大学において学生を伸ばすことができたかの指標も大切である。そこで、入学時に、事前学力調査を行い、卒業時にも同一の調査紙で事後学力調査を行うことが考えられる。入学時と卒業時の調査に共通の調査紙を用いることにより、個人ゲイン及び平均ゲインを求めることができ、当該教育課程における教育効果の指標とすることができる。

また、このデータは、学生の学力の経年変化等を知るのにも有効である。

なお、自然科学に関する知識・理解だけでなく、理科と科学技術の関連に関する知識・理解、科学技術と環境、生命の共生、科学技術と社会とのつながりに関する知識・理解も重要である。これらについても、調査紙によって入学時および卒業時に測定・評価することが望ましい。

「成果基準2：観察、実験についての知識・技能と理解がある」ことの測定・評価

理科教職課程に位置づけられる実験においては、中学校学習指導要領に記載されている観察、実験のうち中核となる項目について、その発展的な内容を含めて実施し、観察、実験の知識・技能だけでなく、学問的位置づけや背景を基本から深く理解しているかについても測定・評価する必要がある。

本基準の測定・評価法としては、部分的には調査紙を用いることも考えられるものの、基本的には観察、実験の講義において実技の評価を行い、チェックリストに沿った半探索型の口頭試問によって測定・評価することが考えられる。

例えば、学習指導要領「(1) 身近な物理現象(ア)光と音⑦光の反射・屈折」では、「光の反射や屈折の実験を行い、光が水やガラスなどの物質の境界面で反射、屈折するときの規則性を見いだして理解すること」となっている。これについて、背景的となるスネルの法則、物質の屈折率等の光の反射と屈折に関する基本的な理解がなされているか、また、光の波動性と幾何光学の関係を理解しているかを、実験レポート等で評価することが考えられる。なお、上記の例において、発展的内容としては、例えば、光の回折の実験を合わせて行い、光について実験を通して総合的な理解を深めさせることも考えられる。

観察、実験について、以下の項目について評価・確認することも大切である。

- ・ 仮説の検証過程としての観察、実験の意義について理解している。
- ・ 観察、実験の結果を統計的に扱う方法を正しく理解し、利用できる。

- ・センサやI C T機器を適切に利用できる。またその作動原理の知識がある。
- ・実験で生じやすい生徒の誤り（実験器具の正しくない扱いなど）を想定できる。
- ・生徒による観察、実験の実施において、安全、生命、薬品、環境への十分な配慮ができる。また、突発的な事故が生じたときに適切な対応がとれる。
- ・観察、実験をさらに深めていく探究的な態度や志向性がある。

「成果基準3：理科の指導法及び評価法についての知識・技能と理解がある」ことの測定・評価

基本的な事項については、標準化された調査紙による測定・評価が有効である。実践力に関しては、具体的な授業を想定した学習指導案を作成し、それを模擬授業で実施し、教員がそれらを総合的に評価することが考えられる。その際、標準化されたチェックリストを用いることが考えられる。また、学生同士の相互評価を参考に用いることも考えられる。

例えば、以下の観点について測定・評価することが考えられる。

- ・学習指導案の構成を理解している。
- ・生徒の発達段階と自然の認識および科学概念形成の過程について理解している。
- ・観察、実験に基づいたアクティブラーニングの手法について理解している。
- ・具体的な授業を想定した授業設計と学習指導案を作成することができる。
- ・学習内容について指導上の留意点を理解している。
- ・模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改善の視点を身に付けている。
- ・授業における生徒の評価の観点、学習成果の評価法を理解している。

「成果基準4：総合的な授業実践力があり、評価に基づいた授業改善ができる」ことの測定・評価

上記と同様に、模擬授業ならびに教育実習において測定・評価する。その際、以下の観点も重要である。

- ・生徒の認識・思考・学力等の実態を視野に入れた授業設計の重要性を理解している。
- ・生徒同士の議論を経て、生徒が主体的に観察、実験から科学的な概念を見出して理解する授業（アクティブラーニング）づくりができる。
- ・理科と背景となる学問領域との関係を理解し、教材研究に活用することができる。
- ・発展的な学習内容について探究し、学習指導への位置付けを考察することができる。
- ・科学技術と環境、生命の共生に関して科学的かつ倫理感のある判断ができる。

なお、教育実習においては、以下の観点を測定・評価することが重要である。評価に当たっては、教育実習の現場で指導を担当する現職教員だけでなく、大学教員も担当することで、評価基準を精緻化することが大切である。以下の観点を理科教育の文脈で評価することが考えられる。

- ・基本的な指導技術（観察、実験を含む）がある。
- ・生徒の発達段階を理解し、学習内容に対する生徒の理解・態度が予測できる。
- ・生徒の実態に即した授業案が作成できる。
- ・作成した指導案による授業を実践できる。
- ・授業結果の省察に基づく授業を改善できる。
- ・授業における生徒の評価の観点、学習成果の評価法を運用できる。
- ・安全への配慮、物質の保管や廃棄、生命の扱い、環境への配慮等について適切に指導することができる。

「成果基準5：理科教員として成長していくことができる」ことの測定・評価

探究的な活動を実施する授業において、学生の発表を通して授業開発力および教材開発力が身についているかを測定・評価する。その際、理科における実践研究の動向を知り、授業設計の向上に取り組むことができるかを評価することも大切である。

また、授業研究や公開研究会等の参加については事後指導もしくは報告書の中で、参加経験の中から自らの課題を見出しているかを評価する。

また、以下について確認することも大切である。

- ・科学的な根拠に基づいた意思決定をする態度を有する。
- ・理科教員として不断に学び続け、資質能力を向上させる姿勢がある。

第5節 教職課程修了時に中学校社会科教員として修得が要請される資質能力の一覧

大学基準協会は、本プロジェクトにおいて、免許教科における免許交付時に学生に求められる英語、理科、社会の各教科に係る中学校相当の普通免許に「固有の資質能力等に係る学習成果（ラーニング・アウトカム）」の作成を計画した。これらのうち、ここに示すのは社会班「教職課程修了時に中学校社会科教員として修得が要請される資質能力の一覧」である。

作成にあたった社会班は、小玉重夫調査研究員（東京大学）を班長に、市川享子氏（東海大学）と坂井俊樹氏（開智国際大学）とで構成した。

同班は、9月11日、10月11日、11月10日、12月21日にて会合し、以下の一覧の案をとりまとめ、その後、本調査研究部会の了承の上、最終的に常務理事会に報告した。

第1項 社会科教育の特色

選挙権年齢を「20歳以上」から「18歳以上」に引き下げる改正公職選挙法が、2015年6月17日に成立した。そうした選挙権年齢の18歳以上への引下げに伴う主権者教育の必要性が高まっている。中学校社会科は、そのためのコアとなるべき教科である。

日本学術会議は、大学教育の分野別質保証の在り方についての検討を通じて、市民性の涵養という視点を強調してきた。ここでいう市民性（シティズンシップ）とは、国家、社会を形成する主権者、政治的主体である市民の資質を指す概念であり、民主主義社会の担い手として、自らの専門性や職業以外の分野についてもアマチュアとして判断や意思決定に参加する資質を含む。社会科が担うべきは、まさにかかる意味における市民性である。この考え方は、日本学術会議が高等学校社会科に関して行った三つの提言にも反映されている（日本学術会議 2016a 2016b 2017）。

すなわち、まず地理的分野については、「持続可能な社会づくりに必須となる地球規模の諸課題や地域課題を解決する力を育む」ことが必要とされる。また、歴史的分野については、グローバル化が進む今日、「世界史」か「日本史」かの二者択一ではなく、グローバルな視野の中で現代世界とそこにおける日本の過去と現在、そして未来を主体的・総合的に考えることを可能にする歴史教育が必要とされる。さらに、公民的分野については、18歳選挙権をふまえた政治的主体の育成をコアとし、多様性へと開かれた関係として公共性をとらえる必要があるとされる。これらに共通しているのは、OECDが「Education 2030」において強調している「エージェンシー（agency）」の育成、すなわち「社会参画を通じて人々や物事、環境がより良いものとなるように影響を与える」主体を育成するというところにほかならない（文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室 2018）。

以上から抽出される教科としての社会科の特徴は、社会をより良いものへと変革していくエージェンシーの育成を担うコア教科としてのそれにほかならない。

日本学術会議 2016a 提言「「歴史総合」に期待されるもの」

日本学術会議 2016b 提言「18歳を市民に一市民性の涵養をめざす高等学校公民科の改革
一」

日本学術会議 2017 提言「持続可能な社会づくりに向けた地理教育の充実」

文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室 2018 「OECD EDUCATION 2030
プロジェクトについて」『初等教育資料』No. 967

第2項 学習指導要領にみる社会科の教育目標

1. 目標

社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追及したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す。

2. 各分野の目標

〔地理的分野〕

- (1) 我が国の国土及び世界の諸地域に関して、地域の諸事象や地域的特色を理解するとともに、調査や諸資料から地理に関する様々な情報を効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。
- (2) 地理に関わる事象の意味や意義、特色や相互の関連を、位置や分布、場所、人間と自然環境との相互依存関係、空間的相互依存作用、地域などに着目して、多面的・多角的に考察したり、地理的な課題の解決に向けて公正に選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。
- (3) 日本や世界の地域に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される我が国の国土に対する愛情、世界の諸地域の多様な生活文化を尊重しようとする大切さについての自覚などを深める。

〔歴史的分野〕

- (1) 我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解するとともに、諸資料から歴史に関する様々な情報を効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。
- (2) 歴史に関わる事象の意味や意義、伝統と文化の特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し複数の立場や意見を踏まえて公正に選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。
- (3) 歴史に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される我が国の歴史に対する愛情、国民としての自覚、国家及

び社会並びに文化の発展や人々の生活の向上に尽くした歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を尊重しようとするこの大切さについての自覚などを深め、国際協調の精神を養う。

〔公民的分野〕

- (1) 個人の尊厳と人権の尊重の意義、特に自由・権利と責任・義務との関係を広い視野から正しく認識し、民主主義、民主政治の意義、国民の生活の向上と経済活動との関わり、現代の社会生活及び国際関係などについて、個人と社会との関わりを中心に理解を深めるとともに、諸資料から現代の社会的事象に関する情報を効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。
- (2) 社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を現代の社会生活と関連付けて多面的・多角的に考察したり、現代社会に見られる課題について公正に判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。
- (3) 現代の社会的事象について、現代社会に見られる課題の解決を視野に主体的に社会に関わろうとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される、国民主権を担う公民として、自国を愛し、その平和と繁栄を図ることや、各国が相互に主権を尊重し、各国民が協力し合うこの大切さについての自覚などを深める。

第3項 「教科専門」と「教科の指導法」の位置づけ、および両者の関係

地理的分野、歴史的分野

「教科専門」と「教科の指導法」の位置づけ、および両者の関係は、それぞれ分離して授業開設する場合もあろうし、統合・融合させ一つの領域として開設する場合もあろう。また一つの領域といっても、教育法の内容をいくつかの重点化した教科専門の授業に配分させる場合や、よりたくさんの教科専門の授業に分散させ、繰り返す場合もあろう。しかし、ここで重要なのはこうした形式論よりは、授業内容という面での質的に一体化させた関係となっているのか、換言すれば中学校の歴史的分野や地理的分野の授業づくりの重要さと視点が、専門の授業担当者間に共有されているかが問題であり、実際に各授業に顕在化しているかが問われる観点である。

かつて中教審答申(第6期、2011)で教育法と教科専門を「架橋する科目」が提案されたが、その背景には、専門領域の授業が教育実践の基盤になっていないとの危機認識があり、その改善のための提言であった。その意味では、教師が授業を構想する際には、例えば歴史的分野なら細かい歴史研究の理解よりも、より体系的な歴史の推移や時代の構造、歴史研究方法論など、および学ぶ中学生たちの歴史意識の在り方とつなげた視点が重要になる。その意味では教科書を絶対視しないで相対化する認識も重要となる。このように考えると、一例として次のような編成が考えられる。教科の教育法+専門の授業群A(体系的・総合的な内容で、学問の成立根拠や研究方法論、史資料論などの概説的な専門の授業群)+専

門の授業群B（Aの授業をより学問的な研究を深める授業群）から構成されるというものであり、各大学においていかなる合理的な編成になっているかが重要であろう。

ところで小・中・高校の社会科(含む地理歴史科・公民科)は、市民的資質の育成という観点から一貫した教育体系が求められるようになった。そして、この市民的資質を具体的に3つの学力の視点から迫ることが示されている。いわば、新しい「学力」像でもある。中学校地理・歴史分野の学習内容・方法を考え、大学においては関連する諸学問に関する知見の理解・修得、それも可能な限り最新の研究成果が反映されると共に、学生自身が探究活動を経験する機会を積極的に盛り込む必要がある。根拠となる史資料や各種データ、地図、画像類などを探索したり、調べたり、分析しながら、事象に対する深い認識形成、多面的な思考の必要性、根拠に基づく分析やその解釈の重要性などの、いわば科学的発想を重視することになる。

公民分野

現代は「予測困難な時代」であるがゆえ、持続可能な社会づくりに向けて、課題を生徒自らが見つけ、その解決のために関与する「市民」育成を基盤とすることが公民教育の中心となる。今日、公教育における市民が指すところは、日本国籍を有する児童・生徒に限定されていない現状を鑑み、グローバル市民を念頭に入れた市民育成のための教育として教科教育と教科の指導法を構成していくことが必要である。そのためには、教科専門と教科の指導法はともに両輪となり循環しながら学習を進められていくが、両者とも既存の知や枠組みを受動的に理解する学習ではなく、「市民」として自己と社会の在り方を問うための基盤として、教科専門と教科の指導法が生かされるべきである。

教科専門においては、各学問領域の専門性や体系性を背景とした理論、概念、知識等についての理解や活用の力を育成することは基盤として重要である。しかし、その際、教師も自らの専門性のなかに閉じこもることなく、幅広い領域で明らかにされた「知」を積極的に受け入れながら、横断的、協働的に学習が進められることが重要である。教科の指導法については、社会的事象・課題の意味や意義、特色や相互の関連を現代社会の社会生活と関連づけて多面的、多角的に考察しようとするのが重要である。さらによりよい社会の構築に向けて、課題を主体的に解決しようとする生徒を育成する際、教科の専門性とその横断的な活用を背景にするとともに、社会科公民科教育がこれまで培ってきたような、生徒自らが問題解決的な学習過程を進んでいけるような教授法にも十分留意しながら、進めるべきである。

教科の専門と指導法は、どちらかの軽重をつけるのではなく、相互に循環させながら、両者がともに発展していくような教職課程、学習過程のデザイン、学習と評価の循環が重要である。

第4項 学士レベルの教職課程修了時に修得が要請される資質能力、態度、志向性（専門

職としての職業倫理) など

地理的分野、歴史的分野

(資質能力)

1. 地理・歴史的分野の授業を構想するために必要な内容知識、および技能を理解・修得しているか。歴史学の授業においては、研究者の歴史探究の手続き、思考様式に学び、とくに比較、推論、推移、因果などの思考を育成することが重要と考えられる。あわせて史料収集、史料批判、出来事・事件などの分析・解釈の流れ、その上での合理的な判断という一連の過程を体験することも求められる。地理学においてはその地域の人々が、いかに自然と向き合い、生産、社会、文化、政治などに関連させ具体的な生活を営んでいるか、またその地域の課題は何かを、総合的に迫る地誌的な接近と、科学的、分析的に現代の諸課題を考えることを重視し、課題解決を体系的に考える系統的な地理認識の育成がある。この両者の視点から地理的な見方や考え方を育成する授業が求められている。ときには歴史学と地理学の壁を乗り越えた融合的な視点も必要になる。(基礎学力と基本的なスキル)
2. 中学生が、歴史や地理を学ぶ(教える)意味を、教科専門の授業を通して考えることができているか。いわば社会科の存立の認識論的な接近ともいえる。その際には現代社会の諸課題と関連させたり、個々の中学生の生活に即した点での学ぶ意味と関連させた、いわば「なぜ学ぶのか」という問いに、応答しうる内容で構成されているかである。所与のものとして歴史や地理内容があるのではなく、成立の根拠を問い続けることが重要である。(学問成立の根拠と研究方法)
3. 今日のグローバル化する社会の下で、柔軟で多面的な時間認識・空間認識を育成することは重要な課題である。その際に、地理や歴史の思考力育成と共に、比較と関連という思考を働かせ、日本と世界を関係づけて理解することが求められる。そうした授業の視点が盛り込まれているかである。(多文化世界と自らの相対化)。
4. 多様な諸資料や統計などといった各種情報を収集、分析し、歴史的・地理的な課題を考え、判断し、表現することが求められる。その際に根拠データである歴史資料、年表、各種記録・統計、地図、図像、その他に基づき、それらの情報を批判的に検証し、活用し、論理的に社会事象・事件などを説明できる能力が求められる。(根拠資料と論理的説明)(情報化への対応)。
5. 地理や歴史は、理念的に考えると共に、具体的で実証的な経験的な学びの側面が強い。地理や歴史にとって、フィールドワーク(地域調査)は、学びの根幹をなす場合が多い。つまりフィールドワーク(地域調査)によって、具体的で実感的に時空間認識を育てることが可能となる。そこで身に着けた地域調査の方法は、さまざまな活動に応用されていく。(フィールド-野外観察、地域資料、文化財、博物館など)

(態度)

6. 社会的事象や事件、紛争などについて、情報操作に影響されず、自ら情報収集したり

多様な資料や他者の立場や経験に学び、分析・判断、問題解決を思考しようとする態度。(多面的思考に基づいて分析・判断し、意見表明する態度)

7. 人間(個と社会)と自然のかかわりを考察する数少ない領域である地理や歴史は、ESD(持続可能な開発)や自然災害への向き合い、また平和を考える重要な領域である。災害リスクへの構え、および戦争リスクの回避を考える姿勢も求められる。主体的にこうした諸課題に向き合う態度。(自らの地域や社会の自然・環境・災害などに関心を持つ)
8. ダイバーシティの視点から、多様な背景を持つ人々が日本でも増加し、世界でも課題となっている。多様な文化や宗教を持つ人々と共生していくためには、公正さと人権擁護の思想が重要となる。生きていくための資質と他の文化に対する興味関心、尊重の態度が求められる。その際に、中学生の社会意識や政治意識にも向き合う態度が求められる。(不平等や人権抑圧に関心を持つ)(生徒たちの生活現実への向き合い)
(志向性—専門職としての職業倫理)
9. 社会的マイノリティやジェンダーの視点にたち発想したり、意見表明したりすると共に、中学生に対しては人権擁護の視点から向き合う重要性を自覚している。(社会的マイノリティやジェンダーの視点)
10. 社会事象・諸事件に対して、流布される情報に流されず、自ら判断していくことが大事であり、地理的、歴史的な観点での情報リテラシーを身につける必要がある。留意すべきは、多様な階層や立場の人々が発信する情報をも踏まえて、多面的に思考できることである。(情報リテラシー)
11. 偏狭な自己愛的な自国、地域理解ではなく、他地域の人々や諸外国、他民族、他宗教など文化的な異質な人たちとの生活や歴史を尊重する意識が求められる。紛争や戦争、それへの加担に対して、許さないという倫理観を持つと共に、地球環境の破壊という問題に対し、関心を持ち自ら問題解決に向き合う姿勢が求められる。この点に社会科に包摂される地理教育と歴史教育の意味がある。(国際協調や平和の希求)

公民分野

1. 公民教育において、社会は多様な価値観、アイデンティ、異なる関心や利害をもつ主体によって構成されているという世界観、人間観を有する必要がある。その際に公共性の空間範囲が日本社会に閉じられたものでなく、幾重にも開かれたグローバルな空間にもつながるものであることが留意される必要がある。
2. 持続可能な社会づくりに向けて、社会における課題を生徒自らが見つけ、その解決のために関与する市民を育成する際、学習や経験を蓄積する場は学校で完結するものではなく、学校外での社会参画の経験と公民学習を往還しながら、進めるような学習デザインができるような資質が必要となる。
3. 社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を現代社会の社会生活と関連づけて多面

的、多角的に考察するようにし、よりよい社会の構築に向けて、複数の立場や意見を踏まえて公正に判断する力を生徒に育てるために、学問的専門性、体系的な知識とともに、それを横断的に捉え、位置付けながらカリキュラムや授業設計をすることができる。

4. 主権者として持続可能な社会づくりに向かう社会参画意識を涵養し、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする生徒の態度を育成する公民的分野の学習において主体的・対話的で深い学びを実現するためには、学習において多様な解が導き出されるような課題を設定し、その課題の追究のための枠組みとなる多様な視点（概念など）に着目させ、課題を追究したり解決したりする活動が展開されるような学習を設計できるような能力を有することが大切である。
5. 課題の設定や認識、授業設計といった一連の学習をデザインしていくための、統計情報を読み解くリテラシー、メディアや社会的風潮を批判的に検証する批判的考察といったリテラシー、分析力を有することが必要となる。
6. グローバル社会、トランスジェンダーなどを多様な思考や価値観が存在する現代社会の状況を踏まえ、論争的な課題についても積極的に学習課題として設定し、多角的に考察・判断できるような教育を設計できるし資質・能力を有すること。
7. 学習指導案を学びの地図として背景に持ちながら、各教育課程を軸に授業の計画と実施、振り返り・改善が好循環として進むよう、カリキュラム・マネジメントを進めることができる資質・能力が必要となる。

第5項 資質能力等の涵養や達成状況を測定・評価するための方法

地理的分野、歴史的分野

第4項で示したような資質能力、態度・志向性を測定・評価するためには、教職課程の教育目的に応じて、試験やレポート、課題、模擬授業といった学習成果を測る方法で評価することが必要である。当然、教職課程としては、設定する目標観に即して、ある基準で履修学生の到達度を測定し、評価することは重視されるべきである。しかし他方で、到達度の評価基準を一律に設定しにくい面もある。大学間や環境的差異もあり、最低限の期待される資質能力等の学力を意識しながらも、各大学としての達成基準が工夫、設定されていく必要がある。大学によっては、教職課程履修前の学習経歴と関連して、学生間の知識・理解、思考、技能などの学力差が大きくある場合もあり、学生一人ひとりの学習プロセスを測定・評価することも必要になる。そのためにも履修学生の学びのプロセスを知り、評価に加味するポートフォリオの作成やその発表会・討議、模擬授業検討会、フィールド調査報告書の分析など、多様な評価方法の工夫が求められる。その点で自己評価にもつながり、個々の学生に即して意味を見出せる方法という点でも重要な視点である。

公民分野

生徒も教員も、よりより社会を目指すための協働する主体の一人であるという、相互変容的な観点に立つ際、学習成果を総括的に評価するだけでなく、評価の営みが学習や成長の過程となるような形成的評価観との併用した評価観が重要である。また、学習成果のアウトプットについても、フィールドワークや地域関係者との協働によって、創られるものも積極的に位置づけられる必要がある。

上記を評価するためには、教育目的に応じて、試験やレポート、課題についての発表、模擬授業といった多角的に学習の成果とプロセスを測るような方法をもとに評価方法を工夫することが必要である。学生のプロセスを蓄積するポートフォリオの作成は、自身の学習の振り返りとなるため、学習成果を測るだけでなく、その過程も形成的に評価できる有効な方法である。

第7章 教職課程の質保証に関する参考ガイドライン

第1節 大学における教職課程の質保証の基本的な指針とその趣旨・性格

第1項 指針

指針1. 教育上の目的・目標・計画

教職課程を置く大学は、その理念・目的を基礎に、育成を目指す教職人材を見据えて、当該教職課程に相応しい教育上の目的・目標・計画を設定しこれを明らかにしなければならない。

指針2. 教職カリキュラム

教職課程を置く大学は、教職課程の母体となっている学位課程の目的・目標と整合し、かつ当該教職課程の教育上の目的・目標・計画を反映させた教員養成のための系統的なカリキュラムを開発・編成しこれを展開しなければならない。

指針3. 教員組織

教職課程を置く大学は、それぞれの学位課程の目的や教育内容にふさわしく、かつ教員養成のためのカリキュラムを支えることのできる適切な教員組織を置かなければならない。

指針4. 学生への支援

教職課程を置く大学は、同課程に籍を置く学生のために、教育指導上の支援とともに、キャリア形成に関わる支援等を適切に行わなければならない。

指針5. 施設・設備

教職課程を置く大学は、同課程を展開する上で必要かつ十分な施設・設備等を整備しなければならない。

指針6. 教職課程の運営、内部質保証

教職課程を置く大学は、それぞれの学位課程の目的や教育内容と整合した教職課程を全学的に運営するための組織体制を整備しなければならない。また、大学は、教職課程の目的・目標・計画に適った教育を展開できるよう、その質の維持・向上に向け、組織体制や諸活動を継続的に自己点検・評価し、その改善に努めなければならない。

第2項 指針の趣旨

大学は、学術の中心機関として、真理を探究し新たな知見を探究して、学術文化や科学技術の発展に寄与する使命を担っている。また高等教育機関として幅広く深い教養と高度な専門的な能力を培い、社会に有為な人材を育成する責任を担っている。そうした基本的な理念・目的を踏まえ、大学はその目標を明示するとともに、これらを前提に、学部・学科を中心とする学位につながる教育課程（以下、学位課程）毎に教育上の目的・目標を明確化しなければならない。

大学には、初・中等教育を担う学校の教員を養成するための教育課程を置くことができる。教員になることを志望する学生のために、大学が用意した教員養成のための特別の教育課程が教職課程である。大学の教職課程は、教員免許状の種類毎に設定された法令上の要件に適合することを前提として、それぞれの教職課程が設定し明示した教育上の目的・目標・計画の実現に向け、自主的に教育活動を展開することが必要である。

教職課程は、同課程そのものが学位課程を構成している場合はもちろんのこと、多様な分野の学位課程を母体に開設されている場合であっても、その学位課程の目的・目標と整合し適切に調和する教員免許状の取得につながるものとなるよう教育上の組織体制の編成がなされなければならない。

とりわけ教職課程では、その目的・目標・計画の実現に向け、教職志望者が教員として基本的に必要とされる知識・能力を育むことのできる教員養成のためのカリキュラムを開発・編成・展開していくことが重要である。それは、学位課程に位置づけられるものとして当該学位にふさわしい水準を維持するとともに、高度の専門性と実践的な指導力を身に付けさせることができるよう、系統的で首尾一貫した教員養成カリキュラムでなければならない。

教職課程における教育指導の方法について、教員としての実践的な教育指導力を育む一環として、教育実践の場で用いられている指導の現状を把握しつつ、学校における「学び」の主体である児童生徒の主体性を十分引き出すことができる指導方法の活用に積極的に取り組むことも重要である。

教職課程を置く大学は、学位課程で学生に教育指導を十全に行うことができ、かつ教員免許状の基礎となっている教職カリキュラムを担うにふさわしい教職に係る理論と実践に係る素養を身に付けた教員を、担当する科目の種類・内容を考慮しながら適切に配置することが必要である。また、教職課程を担う教員が、専門科目を基礎づけている学術や科学技術の発展、学校に対する教育現場や社会のニーズの変化、今日の学校を取り巻く諸課題等を考慮に入れ、学生の学習ニーズに適切に対応することができるよう、FDの営みを経常的に行っていくことが大切である。

教職課程を置く大学は、教員を志望する学生が安心して学修に励み、その目的を貫徹することができるよう、そのための適切な体制を整備し、同課程に係る履修指導やこれと適宜関連づけながら、教職へのキャリア支援を個別相談やセミナー方式など多様な方法で行

うことが求められる。同時に、カウンセラー等と連携し、学生からの心身の健康に対する相談に応じることも必要である。

教職課程を置く大学は、当該教職課程にふさわしい施設・設備を整えることが大切である。その整備に当たっては、学校の現場で活用されている施設・設備や、機器・備品等の現状を把握するとともに、教職課程に学ぶ学生の意見等も踏まえた上で、教員養成教育の効果を高めることに資することに意を払うことが大切である。

教職課程を置く大学は、同課程を全体として系統的に運営することによって、同課程の大学による教員養成教育の一体運用を確保するとともに、大学と学校・教育委員会などとの連携等を効果的に進めることができるよう、一もしくは複数の教職課程の活動を全学的に運営するための組織体制を整備しなければならない。とりわけ、教職課程毎若しくは複数の教職課程を包含する学部等毎にカリキュラムの開発・編成・展開を担う委員会が組織されている場合、その全体調整を担う役割を果たすことも大切である。なお、教職課程の実務に携わる専門職員を養成することを目的に、この全学組織をSDの受け皿として活用することが考えられる。

教職課程を掌る全学組織は、大学における教職課程がその目的・目標等に即して効果的に運用できるよう、同組織を軸に教職課程を対象とした全学レベルの内部質保証の体制を作るとともに、PDCAの循環サイクルの中で自己点検・評価を継続的に行うことにより、同課程の質の維持・向上に邁進しなければならない。その営みを効果的に進めていくには、教職課程の示す目的・目標等に示された教職の資質能力に関する「学修成果」の検証をその活動の中心に据えることが奨励される。

全学レベルの教職課程の内部質保証の推進に当たっては、内部質保証を掌る全学組織との適切な連携・協働が大切である。

なお、教職課程毎の自己点検・評価やFD活動を通じた内部質保証も奨励されるが、教職課程単位で内部質保証活動を行おうとする場合、教職課程全体を掌る全学組織を担う専門職員による能動的な支援が不可欠である。

第3項 指針の性格

「大学における教職課程の質保証の基本的な指針」は、大学基準協会内に設置された「大学評価研究所」の「教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究部会」によるあくまでも提案として位置づけられるものであり、大学基準協会として組織決定されたものではない。

それは、条規の内容や条規構造に見られるように、条規数自体がわずか6か条にとどまる上に、表現方法も抽象的かつ包括的で各大学やそこに置かれた教職課程の自律性を阻害する方向で機能しないよう慎重な配慮が試みられている。加えて、その趣旨も、各条の意図する意味について、おおよその解釈の目安を指し示すにとどまるものであり、教職課程の活動を一定の方向性に向かわせることを企図したものでもない。

本指針の設定趣旨は、教職課程を設置する大学が組織的に教員養成教育の充実・向上に取り組むに当たり、内部質保証の「指針」若しくはその「参考基準」として、大学やそれぞれの教職課程がその活動を効果的に進める上での道標となることを期待して策定したものである。また、本指針は、教職課程を置く大学がFDやSDに取り組もうとする場合、その活動における参考的な準則として位置づけることが可能となり、それら営為の実効性を高めることにも十分寄与できるものとする。このように本指針は、教職課程の質保証、とりわけ各大学による教職課程の「内部質保証」に資することを眼目としている点にその存在の正統性の根拠を見出すことができる。

なお、本指針は、平成29年度の「教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究プロジェクト」の一環として全国教職課程を対象に悉皆調査の方式で行った全国アンケートの結果を基礎に起案したものである。すなわちアンケート調査の結果から得られた知見を基に、各アンケート項目を基本に据えて「評価項目」を設定するとともにこれに解説を付した上で、これらを全体として包含するものとして指針を設定した。

但し、本指針5の「施設・設備」については、アンケート調査の対象とされてはいない。教職課程の運用において施設・設備等に整備が重要な要件であることを認識しつつもその内容については十全には把握しきれていない点については今後の課題としたい。

最後に、教職課程を開設している各大学は、解釈等に幅のある本指針を内部質保証を含む質保証の営為に活用する中で、当該教職課程の課題を改善する手掛かりとして用いること以上に、その強みや持ち味を再確認し、そうした特色ある営みをさらに発展させるための手段として本指針の存在に留意し、いくばくかの参考に供して頂ければ幸いである。

[備考]

大学基準協会が起案し、文部科学省に提出した平成30年6月1日付文書である「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業委託」申請に係る同協会の「事業計画書」中で、本プロジェクトの遂行の中で、「『参照的評価準則』を用いた質保証システムの構想」を行うとともに、それが主として「各教職課程が組織的に営むことが求められる内部質保証の指針若しくはその参考基準」として設定することを、当初計画における本受託プロジェクトの大きな「成果目標」に掲げていた。本参考的指針は、そうした成果目標に対応させるものとして具体化し、このような形で取りまとめたものである。

第2節 本参考ガイドラインの作成経緯とその基本的意義

本報告書に言う「参考ガイドライン」の意について、まず説明しておきたい。最も広義には、「指針」、内部質保証を軸に各大学が進めることが期待される点検・評価の対象となる「項目」とその「趣旨」に加え、「学士課程レベルの教職課程修了者に求められる資質能力の一覧」、「教職課程修了時に中学校英語科教員として修得が要請される資質能力の一覧」、「教職課程修了時に中学校理科教員として修得が要請される資質能力の一覧」、「教職課程修了

時に中学校社会科教員として修得が要請される資質能力の一覧」を指す。これらは、任意に設定した本来のガイドラインで特段の拘束力をもつものではないが、さらに本報告では、教職課程の質保証のための実施体制・実施手続も、広くガイドラインとして位置づけている。一方、狭義には、上記のうち、内部質保証を軸に各大学が進めることが期待される点検・評価の対象となる「項目」とその「趣旨」を基本としながら、教職課程の質保証のための実施体制・実施手続もガイドラインの中を含めようとするもので、本報告はこの「狭義」の位置づけの下で「本参考ガイドライン」の説明を試みている。この区分は、報告書作成に当り、そのための作業の進捗状況に応じて便宜的に設けたものであり、その本来の在り方としては、上記のうち「指針」及び「指針」を基礎とした点検・評価項目とその解説部分をなす「趣旨」を基本に据えつつ、「ラーニング・アウトカム」の設定とその測定・評価の際に活用可能な「資質能力の一覧」をそれらを補う評価指標群として意義づけるのが適切であろう。

さて、本参考ガイドラインは、教職課程の質保証、とりわけ「内部質保証」の在り方が記述の大半を占めている点に見られるように、教職課程を置く大学が、同課程の組織編制やその教育展開の有効性を検証する手掛かりを提供することに意が注がれている。

大学基準協会は、これまで平成 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」のうち「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」を受託している。本協会は同年度、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という基本的認識の下、「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」し具体的な調査を行うとともに、所要の提言を提示した。その調査検討の内容は以下の通りであった。

- (i) 教職課程における「情報公表」の情報把握。
- (ii) 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）」の諸提言とそれら提言の背景を探るための現下の教職課程の全国調査（そこでは、同答申に示された諸提言を基に、アンケート調査項目を設定し、悉皆手法による全国調査を実施した。集約した情報・データの分析に当っては、各分析者の自律的判断を尊重しつつ、同答申の示した提言の背後にある課題の把握にも努めた。なお、アンケート項目の作成過程には、大学基準協会と同様のテーマを文部科学省より受託した兵庫教育大学の調査チームも参画し有為な助言を得ることが出来た）。
- (iii) 我が国における先進的な取組を行っている教職課程の訪問調査。
- (iv) 「教員育成指標」の策定権者である教育委員会に対する聴取り調査。
- (v) 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。
- (vi) 我が国大学・教職課程を対象とする系統的な質保証システムの在り方の探査と提言。

以上の調査検討を経た後、平成 30 年 3 月、大学基準協会『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』を公にした。

そして同「報告書」の提言部分では、各教職課程の「内部質保証」の効果的な営みに資することの出来る評価指標の大枠を示すとともに、「内部質保証」、「外部質保証」の両面に亘る教職課程の質保証と向上に貢献できることを目指した暫定的なアウトラインを提示した。「外部質保証」については、大学基準協会が大学機関別認証評価の枠組みの中でその営みに関与し教職課程の一層の発展を側面から支援する可能性も示唆した。また評価指標の大枠を示すに当っては、大学基準協会がアンケート調査の際に用いた質問項目を最大限に活用した。併せて、そうした質問項目が「評価項目」として必要な客観性・妥当性を有するか否かの検証を行ったが、その際には、大学基準協会が既に活用している認証評価基準・項目に加え、東京学芸大学・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）」、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比較対比し、教員養成教育の現場の視点に立脚した活用可能性に向けて道を開く努力を払った。また、大学基準協会の大学機関別認証評価の実施のための各種指針やハンドブックの検討も適宜行い、その実効可能性を模索する努力も行った。

また本調査においては、大学とそこに置かれた教職課程が自律的に営む「内部質保証」の軸となる（教員として基本的に求められる）「学習成果（＝ラーニング・アウトカム）」のアセスメントの重要性に着目して、各大学によるそうした営為の取組状況や任命権者である教育委員会の策定に係る「教員育成指標」を綿密に調査した。この調査は、大学基準協会の立場から、教職課程を置く大学が社会に公にしている「育成を目指す教職像」に加え、任命権者である教育委員会が大学関係者等で構成される「教員育成協議会」の審議結果を受けて策定する「教員育成指標」によって示した新規採用教員に求める資質能力を予め十全に把握する中で、大学基準協会の部会として、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の雛形として参考的に提示する道筋をつけることを意図したものであった。

上記に示した諸提言の詳細については、大学基準協会『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』における「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）」を参照されたい。

さて平成 30 年度、大学基準協会は、「文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」の教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究事業」を再受託するところとなった。大学基準協会は、今回プロジェクトの受託に向けて、その提案書中で大きく 3 本の柱を提示した。

その第 1 が、我が国教職課程において、その修了時の学生に対して「汎用的に求められる資質、能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）」の一覧と併せ、免許教科における免許交付時に免許毎に学生に対して求められる「当該免許に固有の資質、

能力、倫理・態度に係る成果目標（ラーニング・アウトカム）」の一覧を提示することになった。こうした提案を行った理由は、教職課程に特化した自己点検・評価を通じて、同課程を置く大学が教員養成教育の内部質保証を行うためには、「教職」にふさわしい確かな資質・能力の中身を具体的に明らかにした上で、「成果目標（ラーニング・アウトカム）」として位置づけられるコンピテンシー・モデルを拘束性から解放された参考モデルとして提示することが、そうした各大学の質保証の営みを支援することにつながると考えたからである。そうした一覧の提示は、任命権者である教育委員会を受け皿に「教員育成協議会」の審議を経て策定・公表される「教員育成指標」への教職課程関係者の認識・理解を深めるとともに、「養成」と「採用」の有機的関連性の具体的確保に道筋をつける効果も期待できる。

第2が、本調査研究において、教職課程の質保証に関する評価項目（評価指標）を策定することにある。このことにより、各教職課程が組織的に営むことが求められる内部質保証の指針若しくはその参考基準として、これら基準や評価項目（評価指標）を活用することが可能になる。そうした基準・評価項目（評価指標）は、同時に、各教職課程がFDやSDに取り組もうとする場合、これらその活動における参考的な準則として位置づけることが可能となり、それら営為の実効性を高めることにも十分寄与できる。これら評価項目（評価指標）が主に内部質保証の有効性を高める視点に立って、教職課程を置く大学に対し参考的な評価指標として設定されていることをここで改めて確認したい。

第3は、教職課程を対象とした内部保証のシステムを構築する際の組織体制、実施プロセスについて各大学がその確立・運用を図る際、使用することが出来るような参考例を提示したことである。また、前回の大学基準協会・上記報告書が、大学機関別評価の一環として各大学に開設された教職課程の外部質保証を「内部質保証の有効性に対するメタ評価」の方式で臨む可能性を示唆したことを受け、そうした外部質保証の在り方についてより踏み込んだ提言を行った点に、本報告書が示す教職課程に対する質保証構想の意義がある。なお、そうした教職課程の外部評価に当り、上記基準・評価項目（評価指標）が主に内部質保証の有効性を高める視点に立って設定されていることの帰結として、各教職課程の内部質保証の有効性を検証する際の評価項目としても活用できることを指摘したい。

第3節 本参考ガイドラインの全体趣旨

今日、大学教育の質保証が様々な局面において強調され、その一部は、法制度を伴うものとなっている。その背景には、少子化や進学率の上昇等により学生の資質能力が多様化する中であって、なお個々の学生の特性を踏まえその学習権を保障する必要があること、グローバルに展開する社会構造・産業構造や雇用環境の変化、学術・科学技術の進展等に対応させるべく、教育の内容・方法を絶えず見直すことを通じて、学生の学習需要に応えることが不可避的に要請されていること、等の諸要因の存在が挙げられる。

こうした大学教育に課された課題に対処するために、現下の高等教育政策は、学生が卒業時に「何を修得できているのか」を、学生の入学時点で大学が予め明確化した上でそれに即した教育を効果的に行うべきこと、単位制度の趣旨を踏まえ、大学教育における学生の「学習の密度」を高める必要があること、を各大学に対して要請している。

そうした政策の一環として、現在、我が国大学は学位授与方針、教育課程編成・実施方針、入学者受け入れ方針といういわゆる「3つの方針」を起点として、PDCAサイクルを内包させた経常的な自己点検・評価活動を通し「内部質保証」の営為を展開させることが求められている。ここでは、「3つの方針」の中でも、学位授与方針の位置づけが重要で、同方針は教育課程編成・実施方針と併せて、教育課程の編成・展開過程に大きく作用している。のみならず、学位授与方針に明示されたコンピテンシー・ベースの「学習成果（ラーニング・アウトカム）」を育むことができた学生に対して所定の学位を授与するという前提の下、大学は、学位授与に当り、学生がその学位取得にふさわしい知識・能力を会得し得たかどうかを絶えずアセスメントすることが求められている。さらには、「学習成果」への到達状況の把握方法の適切性を「内部質保証」を通じて検証し更なる教育改善につなげていくことが、大学にとっての必須的課題となっている。

同様の波は、教職課程の領域まで及びつつある。

そもそも教職課程とは、教員志望の学生のために、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教育プログラムのことを指している。教員養成を専らの目的とする学位プログラムはもとより、それ以外の開放制教員養成教育プログラムも、その母体となっている学位プログラムの水準に相応しい修了生を教職として世に送り出すことで、大学の専門職人材育成機能を発揮させようとしたもので、大学の社会貢献の一側面としてこれを積極的に評価することが大切である。しかしその一方で、これまで、教職課程の在り方に対しては、その修了生の教職への就業実績がはかばかしくない、教職として適切な知識・能力の裏付けを伴うことなく安易に単位付与や修了認定がなされている、教職課程が教員養成教育プログラムであることの自覚が大学側に希薄である、教職課程で営まれる教育が学校の教育現場のニーズと乖離している、という批判がなされてきた。こうした批判に無条件に迎合する必要はないとは言え、公教育として営まれる学校教育が「教師」と学習者との精神的な相互作用により、知的かつ人格的な成長を促すという普遍的価値を有している以上、教員養成の段階として位置づけられている大学の教職課程は、その深甚な使命を認識し自身の提供する教育の質に責任を負うと共に自らの手でその責任を果たす段階に立ち至っていることは否定しようもない。

しかしながら、平成29年7月に教職課程を置く全国の4年制大学を対象に大学基準協会が行ったアンケート調査結果(回答率82.7%)を見る限りにおいて、教職課程として自律的に質保証を行い、教育改善の営為につなげることを内容とする「内部質保証」の取組が未だ漸進的段階に留まっていること、教職課程を担う教職員に対するFD、SDが極めて脆弱であること、などが判明している。既に中央教育審議会は、平成27年12月21日の「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）」において、a)教職課程を対象とした自己点検・評価の義務化、b)教職科目担当者によるFDの推進、の法制化の提言がなされていることに加え、c)第三者機関による教職課程の外部評価の促進、の方途までもが模索段階にある。平成30年度実施の教職課程に対する文部科学省の再課程認定後の持続的な質保証を確保する施策の検討が既に進められているのである。

こうした教職課程を取り巻く社会的要請や政策的要請に鑑みると、我が国高等教育機関に多様に展開する教職課程の質保証の起点として、現時点において、自律性の尊重を基礎に据えて教職課程を置く大学が同課程を対象に組織的かつ継続的に営む自己点検・評価を通じた「内部質保証」の定着化を図ることが最も現実的な選択肢であると思料される。

そうした理解の上に立って、ここでは教職課程の「内部質保証」に係るガイドラインとしての役割を果たし、各教職課程が自律的にその営為を進める際の参考的な点検・評価項目（評価指標）を提示することを試みた。このことと併せ、教職課程を対象に大学が営む「内部質保証」の定着化を加速させるとともに、その結果の妥当性を信任しこれを基に教職課程の改善・向上に効果的につなげることの出来る外部質保証の在り方についても、認証評価の視点に立脚して簡単な説明を試みた。

本章第4節第2項に掲記する点検・評価に係る項目等は、前記の大学基準協会のアンケート調査項目を基礎に設定したものである。各大学とそこに置かれた教職課程は、これら項目等を参考にしながら、それぞれの項目等を適宜取捨選択しまたは独自項目等を設定しながら、自己点検・評価を通じて「内部質保証」の営みを加速化させていくことが望まれる。なお、上に示すように、点検・評価項目は先の大学基準協会のアンケート調査項目を基礎に設定されたものであることから、同調査の対象から除外された「施設・設備」に関するものは、第4節第2項中の項目例の中に含まれていない。もっとも、教職課程の効果的な実施を確保していく上で、物的な学習環境・条件が十全に整備される必要があること、第1節第1項に提示の「指針」においても「指針5：施設・設備」として条規化していること、などに鑑み、教職課程の内部質保証に係る営為を進める中で、これら事項も点検・評価の対象に含めることが適切である。

最後に、「内部質保証」が「学習成果（ラーニング・アウトカム）」への学生の到達度の把握を経て授与する学位やサーティフィケート（教職課程の場合は、その修了時に交付される教員免許状）の通用性の確保という側面で、対社会的な有効性を発揮し得ることを考慮し、「教職課程修了時に学生が育んでおくことが望まれる共通的な資質能力の一覧」及び「教職課程修了時に各教科分野で修得が要請される資質能力の一覧（英語、理科、社会科学の各教科について）」を参考的に提示することで、各大学、各教職課程がアウトカム評価の視点に立って質保証活動に邁進する一助としたい。併せて、教育公務員特例法第22条の2～5に依拠し都道府県・政令指定市の教育委員会が、教職課程を置く大学代表等を構成メンバーとする「教員育成協議会」での審議を経て策定する「教員育成指標」における教員の「養

成」段階での獲得を求めるコンピテンシーの意義を各教職課程が的確に把握する際の参考として、上記「一覧」を活用することが期待される。

第4節 教職課程における内部質保証の対象

第1項 内部質保証の構成要素

[趣旨]

「内部質保証」の在り方について、大学基準協会は同協会の現行大学基準において「PDCAサイクル等を適切に機能させることによって、質の向上を図り、教育、学習等が適切な水準にあることを大学自らの責任で説明し証明していく学内の恒常的・継続的プロセス」と定義づけている。またそこでは、「内部質保証システムを十全に機能させ、教育の質を保証するためには、その理念・目的の実現に向けて、学位授与方針、教育課程の編成・実施方針及び学生の受け入れ方針」という「3つの方針に基づき教育活動を展開するとともに、教育活動の有効性の検証とその検証結果を踏まえた改善・向上を恒常的・継続的に行う」ことが不可欠であるとする。さらに、平成27年12月の中教審「学校教育を担う教員の資質向上（答申）」も、「教職課程における自己点検・評価の実施を制度化」し、「教職課程に関するPDCAサイクル」を適切に機能させる必要性を強調する。

そこで、教職課程における「内部質保証」の仕組みを構築しその効果的運用を図るためには、大学及びそこに置かれている教職課程の基本方針を起点に、PDCAサイクルの組み込まれた自己点検・評価活動を恒常的に行う体制が整備されることが必須要件となる。また教職課程の質を維持し、その向上を図っていくためには、法令の定める基本的要件の充足状況の確認の上に立って、将来教職に就く上で必要な知識・能力や態度・志向性を育むことのできる教育を継続的に行うことが求められる。そこでは、とりわけ、学生が教職課程修了時に当初の学習目標に十全に到達し得ていることが必要であり、各教職課程は、その到達状況を多様な手法を用いて組織的に検証していくことが要請される。その検証に当り、教職課程の目的・目標とこれを基に育成に向けた人材像として具現化した「育成を目指す教職像」を基本に据えてこれを行うことが重要である。そこでは、都道府県・政令指定市の教育委員会が大学関係者等からなる「教員育成協議会」での審議結果を受けて策定した「教員育成指標」における「養成」段階で育ておくことが期待されるコンピテンシーの一覧の存在に留意することも大切である。併せて、上述の「教職課程修了時に学生が育ておくことが望まれる共通的な資質能力の一覧」及び「教職課程修了時に各教科分野で修得が要請される資質能力の一覧（英語、理科、社会科の各教科について）」などを参考に、アウトカム評価の視点から教育目標への学生の到達状況を把握することも高度に期待される。

さて教職課程の「内部質保証」活動は、同課程の教職カリキュラムを構成する授業科目に対する検証も射程に収めて実施される必要がある。

教職課程の内部質保証は、同課程の関係者の全員参加によって、その意義を全体で共有することが可能となるとともに、そのプロセスにおいて教職課程に関わる教職員による実質的なFD、SDが展開されることで、内部質保証の有効性は一層高められるであろう。

また、教職課程の「内部質保証」は、大学全体の内部質保証の営みの一環として行われるものであると同時に、大学は学内の他の教育プログラムとの調整を図り全体として系統立った教育活動を展開させる責務を担っていることから、その営為は大学レベルにおいて実施される必要がある。

なお、大学基準協会は、現行大学基準の「解説」中で、内部質保証の枠組みの中で展開される「自己点検・評価の客観性及び妥当性を高めるために外部からの評価を取り入れるなどの工夫」を講じることの必要性を強調するが、その趣旨は、教職課程の内部質保証活動にも妥当する。参考までに、教職課程の内部質保証の基本的な編成要素を以下に適示する。

[構成要素]

- ◇ 大学・学部・学科等の教育目標と授与免許状の基礎となっている教職課程の教育目標との関係性。
- ◇ 教育目的・目標・「養成を目指す教職像」等の教職課程の方針を起点に、PDCAの循環サイクルを内包した自己点検・評価活動として経常的に運用。
- ◇ 教職課程の質の向上を、とりわけ「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の達成状況の検証を軸に進めることができる自己点検・評価体制の構築。
- ◇ 全員参加型を基本に据えて、全学的なレベル、全学に展開する各教職課程のレベルを軸に、各教職課程を構成する授業の検証を行うことも射程に収めての自己評価活動を運用。
- ◇ 自己評価活動を進める中で、各教職課程が設定する学生の学習到達目標と採用・任命権者である教育委員会が設定している「教員育成指標」との関係性に留意。
- ◇ 「育成を目指す教職像」や授与免許状の種類・教科の別に応じた教職課程独自の「学習成果」等との関係性にも留意。
- ◇ 学外者の視点を取り入れた外部評価の実施。

第2項 内部質保証の対象領域

[趣旨]

教職課程における内部質保証活動は、本来の建前として、「大学レベル」、「教育プログラムレベル」、「授業レベル」の3層構造による営みとして行われることが基本である。

ここに言う「大学レベル」での内部質保証とは、当該教職課程の設置母体となっている「大学」が、その教育プログラム（この場合は教職課程）の内部質保証に直接的な責任を負うことが求められるもので、大学全体が共有する教育目的・目標と教職課程固有の目標との関係性、教育情報の公表に係る責務、教職課程を掌理する全学組織、などがその検証の対象

となる。「教育プログラムレベル」での内部質保証とは、教職課程の教育活動を担う組織体制や活動の全てが検証の対象となる。

そして、教職課程のカリキュラムを構成する授業科目については、カリキュラム全体の中で当該授業科目の位置づけやその有効性を「授業レベル」での内部質保証を通じ検証することが、大学の教育活動に対する「内部質保証」の本来の在り方であると考えられる。本報告書も、そうした基本原則に則して、教職課程の教育展開に係る部分において、「教育プログラムレベル」と「授業レベル」に区分してその営みを行う記述ぶりとなっている。しかしその一方で、教職課程の教育内容・方法の有効性を効果的、効率的に推し量ることを容易ならしめる上から、両者を画然と分けすることなく、それぞれの授業科目の有為性の検証を個別教職課程を単位とする「教育プログラム」の内部質保証活動の一環として行うことにも大きな意義があるものと思料する。

ところで、教育職員免許法、同施行規則、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若しくは法的拘束性の強い文部科学省の準拠規範に由来する事項について、その法令等への遵守の状況に直接的責任を負っているのは、教職課程の設置者である「大学」である。こうしたことから、「大学レベル」の内部質保証の中でこれら法令由来基準の遵守状況に関する検証が行われることが本来の筋であるとも考えられるが、これら事項は程度の差こそあれ、個別教職課程の組織・編成の在り方を根本において羈束することを内容としたもの、学科全体のカリキュラムを俯瞰しつつそこに包摂された教職課程の適切性を明らかにすることを要請したもの、さらには学科の目的・性格と免許状との間の相当関係の存在を求めるもの、などそれぞれの教職課程やその母体となっている学部・学科等の教育課程との関係性の中でその法適合性を明らかにする必要があるものであることから、教職課程の「教育情報公表」に係るものを除き、それら事項は挙げて「教育プログラムレベル」の内部質保証活動の中でその検証が行われるものとするのが適切である。

1. 大学レベル

(1) 「教員の養成の状況」に関する情報公表

[趣旨]

教育職員免許法施行規則第22条の6第1項は、教職課程を置く大学に対し、教員養成教育の状況について、a)教員養成の目標・計画、b)教員養成教育に係る組織、教員数、教員毎の学位・業績・担当授業科目、c)教員養成教育を構成する授業科目、授業科目毎の授業の方法・内容・年間授業計画、d)卒業生の教員免許状の取得状況、e)卒業生の「教員」への就職状況、f)教員養成教育に係る質の向上に関する取組、の6つの項目を対象に情報公表を義務づけている。

公教育に責任を負う教員に必要な免許授与に直結する教職課程に対しては、次世代を担う子供たちの知的、人格的成長に資する実践的な教員養成への要請や現場のニーズに即した教員養成教育への期待に大学としてどう対応しているかを明らかにすることが法的に求

められている。また、大学自身の手でこれら情報を公表することにより、大学は社会に対し、教員養成教育の質の保証・向上の取組に邁進する責任を明確化する役割も果たしている。加えて本条が定める6項目は、質保証に自律的に取り組む際の基本的要件への充足状況の検証のための評価指標としての機能も有している。

本規定に係る法令違反に対して罰則規定が用意されていないとは言え、その公表が法令上の義務であることは肝に銘じておくべきである。

その公表に当っては、それぞれの項目毎に、読み手がその内容が容易に理解できるよう、可能な限り具体的かつ分かりやすく記述されるべきである。とりわけ「教員養成教育に係る質の向上に係る取組」の記述に当っては、教職課程の内部質保証に係る基本方針やそのための仕組みが明確かつ簡潔に示されることが重要である。このほか、教職課程を担う教員に係る情報に関しては、当該大学の専任教員にとどまらず、兼任教員に係る情報についても明らかにすることが強く奨励されている。

さて、教育職員免許法施行規則第22条の6第2項において、教職課程に係る情報公表は、「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」によってこれを行うことが求められている。

教職課程の教育情報を公表するための適切な体制整備と併せ、広く周知を図る方法で情報公表が行われるよう本規定は要請しているのである。

a) 情報公表の中身

[項目]

- 1 目標・計画。
- 2 教員組織、教員数、各教員の学位・業績・担当授業科目。
- 3 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。
- 4 教員免許状の取得状況。
- 5 教職への就職状況。
- 6 教職課程の質の向上への取組。

b) 情報公表の方法

[項目]

- 1 情報公表の体制の整備状況。
- 2 情報公表の具体的手段。

(2) 教職課程の運営

[趣旨]

教職課程が教職人材の育成のための教育目標・計画に即して効果的な教育上の営みを展開し有為な人材を教育現場に送り出していく上で、各教職課程のカリキュラムのマネジメントを行い、これらを調整・統括できる全学レベルの仕組みを構築することが不可欠である。そして、その仕組みの効果的運用を通して、各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教員養成教育の一層の活性化と改善・充実を図っていくことが大切である。

大学基準協会の先のアンケート調査の結果では、教職課程の運営を掌る全学組織として多くの大学が「全学教職課程運営委員会」といった会議体や「教職課程センター」を設置していること、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中であって、両者を併存させている大学も全体の1/4強に達していること、が判明した。また、その役割として重視されているのが、「教職課程で学ぶ学生からの履修相談」、「全学教職課程のカリキュラムのコーディネート」、「地域の学校との連携・協働をコーディネート」、「教員採用選考試験への対応」、などであった。現下の教職課程に対し、同課程を履修する学生の学習需要や教育現場の教職へのニーズへの対応が益々求められようとしている中、これらの役割の重要性はさらに高まっていくものと思料される。

そうした教職課程固有のカリキュラム・マネジメントや改善・充実のプロセスの中で、「教職課程センター」や「全学教職課程運営委員会」の組織・活動の在り方、両組織が併存する場合における両者の有機的な連携策に係る有効な方途等についての判断は、それぞれの大学に留保されている。各大学は、その設置形態や規模等のほか、そこに置かれた教職課程の種類・内容・特質などを考慮しながら、自身の裁量において、最適の仕組みを構築・運用していくことが適切である。併せて、その在り方について学習者の視点に立って定期的な検証を重ねていくことも必要である。また、これら組織を軸に教職課程の質の検証と改善の営みを経常的に行うに当り、全学横断的な内部質保証組織が大学に開設された教職課程の活動にどう関与し、大学全体の教育質保証活動の一体性を確保しようとしているのかの検証も重要となる。そうした営為の系統性を確保する中で、大学・学部・学科等の教育目的・目標及び教職人材養成に立脚した教職課程固有の教育目標等との関係性や、教職課程の母体となっている教育プログラムの学位授与方針と当該教職課程の修了要件との整合性の検証に意を払うことも時宜に応じて必要となろう。

なお、設置する教職課程の数や性格が多岐・多様に亘っている大学、教職課程の母体となっている学部・学科等が地理的に分散している大学についても、教職課程の運営を掌る全学的組織は、大学全体の教職課程の系統的運用を図ることが基本原則とされていることに十分留意し、その適切運用に心がけることが強く要請される。

ところで、先に行った大学基準協会のアンケート調査結果からも分かるように、教職課程の運営を掌る全学組織の活動上の有効性や機動性を確保していくことを念頭に、多くの大学が教職協働の方式に拠ってその組織体制の運用を図っている。

この点について見ると、後にも言及するところではあるが、「教職課程センター」を文字通り教職協働方式で運用している場合や、「教職課程センター」を運営する会議体や「全学教職課程委員会」などの審議機関は教員で構成され、その具体的実行を事務局スタッフに委ねる場合（その場合でも、事務組織として学内に設置されている「教職課程センター」が担う場合やそうしたセンターをもたず教職課程事務室等の事務部署がこれを行うなど、

の方法が考えられる)等が想定される。教職課程を所掌する全学組織が教職協働方式によって運用されることが、一般に望ましいと考えられるが、それをどのような形態で営むかは、大学の規模や設立の経緯、大学運営における教学と経営の関係性等、様々な要素を勘案し大学毎に多様な方式をとることが是認されてよい。

さて、こうした全学組織が所期の目的に即した活動を十全に行っていくためには、後述の如く、自身が教職科目担当者であるとの強い自覚をもった教員の参画が必要であることに加え、教職課程の法制度上の仕組みやその運用を技術面から支える上で必要な知識・能力を有する専門職員の能動的参加が不可欠である。この点をやや詳しく見れば、そうした組織体制を支えていく上で、教職課程や教員免許等に関する法規その他の準拠規範や教職教育に係る政策動向に精通するとともに、地域の学校や教育委員会との交渉窓口となることのできる職員スタッフをそこに配置することが必須的な事柄となっている。しかしながら、大学基準協会の先の調査に見たように、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、そうした作業に従事する職員配置をしようにも人的、財的要件に制約があることや、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持続して共有できる人材が確保できていない、ことが現下の大きな課題となっている。こうしたことから、上記課題に対処するとともに、教職課程を所掌する全学組織の効果的かつ円滑運用に資することができる人材の育成を目的とするSDの仕組みを構築することが強く奨励される。そこでは、教職課程を取り巻く社会的状況や政策動向に加え、学内の教職課程の運用実態や同課程修了者の社会での活躍状況を調査・分析できる教職課程固有のIRの役割を果たすことのできる人材養成も指向されるべきである。

[項目]

- 1 教職課程の運営を掌る全学組織の設置・運営の状況。
- 2 教職課程の運営を掌る全学組織と全学的な内部質保証を掌る組織との関係性。
- 3 教職課程の運営を掌る全学組織と学内に置かれた各教職課程の関係性。
- 4 教育目的・目標・計画等における「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の位置づけとその測定手段の確立・運用に係る全学的調整。
- 5 教職課程運営における教職協働の状況。
- 6 教職課程の運営・支援を行う専門職員を対象としたSDの構築・運用。

2. 教職課程レベル（個別の「授業レベル」での検証項目を含む）

(1) 教職課程の目的・目標

[趣旨]

教職課程の目的・目標は、教員養成教育を、現下の高等教育制度としての「教職課程」の枠組みを通じて進めていく上での基本となるもので、PDCAサイクルに裏打ちされた「内部質保証」活動の起点を提供する役割を果たしている。その意味において、これら評価項目は、内部質保証という営為の中で展開される「教育活動」の有効性を検証するための

プロセス評価を支える根幹を成すインプット評価項目としての性格を強く有している。

こうした教員養成教育に係る教育上の基本的価値を提示する教育目的・目標をより具体化したものが「育成を目指す教職像」であるという理解に立てば、上記教育目的・目標と相俟って、若しくはこの「育成を目指す教職像」が独立のものとして、個別列記の方式において教職課程の学習/教育を通して育まれるべき「学習成果（ラーニング・アウトカム）」がそこで具体的に提示されることが必要である。そこで提示された「学習成果」が教職課程に籍を置く学習者の経年別そして修了時の到達度をアセスメントする際の基本指標となるという意味から、その測定・評価が学生の学習支援の源泉となるにとどまらず、「学習成果」の明確化は、内部質保証活動を有為に進める上での大きな道標となる（付言すれば、教職課程固有の「学習成果」の設定や改訂に当り、大学が所在する近隣の（教職任命権者である）教育委員会が設定した「教員育成指標」に見る「任用時に求める教職としての資質・能力」の一覧の存在に意を払うことも大切である）。

こうしたことから、教職課程の教育目的・目標及び「育成を目指す教職像」が適切に明示されるとともに、そのいずれかの文書中で、当該教職課程の指向する「学習成果（ラーニング・アウトカム）」が適切に明確化されていることを前提に、それらが、教職課程に学ぶ学生間、教職員の間で十全に共有されていることが不可欠である。それら文書への認識の共有が求められる「教員」とは、専任、兼任の別を問わず、また従来区分の「教職専門」、「教科指導」に加え「教科専門」を担当する教員の全てが含まれる。

そこでは併せて、これら文書の存在と内容を周知するための手段・方法の適切性の検証も必要である。とりわけ、教職に求められる資質・能力を見据えて、授業を設計・展開する任を負う教職担当教員に対してはその周知方を徹底することが強く要請される。

[項目]

- 1 目的・目標・「養成を目指す教職像」の実現に向けた計画の学生間、教職員間の共有状況。
- 2 「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の周知の方法。

(2) 学生の受け入れ

[趣旨]

今日の我が国では、「大学における教員養成」の原則と「免許状取得の開放制」の原則の下、教員養成を第一義的な目的とする大学・学部等に限定されることなく、国・公・私立大学にあつて専門学位につながる多様な分野を修め、かつ教育職員免許法の定めるカリキュラムの所定科目の単位を履修した者に対し、免許状が授与され教員資格が認められる制度の確立を見ている。このように我が国における教員養成制度は、教育の現場を担う教員に多様な人材を受入れるために、様々な分野から優秀な人材の参入を促進することを指向している。

教職課程は、こうした教職人材の多様性を尊重するという制度設計の下で、公教育の現

場で、「学び」の主体である児童・生徒と向き合い彼らとの精神的交叉を通じてその成長を促すという重い職責を担う教職を養成する任を担っている。教職に就くと、教師はさらに、そのキャリアの全過程を通して成長し「学び続ける」ことがその責務として求められている。

教職課程を履修する学生の本体的な目的は、教職への道を目指すことにある。そこで、上に見たような大きな職責を担う教員を志す学生に対しては、そのための基本的前提として、教職に求められる使命感・責任感や教育的愛情さらには教職生活を通して自律的に「学び続けようとする意欲」をもってもらうことが重要である。このことに加え、履修登録を検討する学生に対しては、その大学の教職課程が、どのような教育目的・目標を掲げ、「育成を目指す教員」の姿として如何なる教職像を掲げているのかを的確に把握しておいてもらうことが大切である。従って、教職課程が履修希望者の登録を行うに当たっても、そうした教職への基本的理解と意欲をもっていることと併せ、当該教職課程の人材育成目標を十分認識しこれに賛同していることの確認を丁寧に行うことが大切である。このような教職への熱意を抱いた学生を教職課程に呼び込みその学修を継続させるための工夫としては、ガイダンスやオリエンテーションの効果的実施、個別面談などのほか、教職志望の理由を書面等に拠って審査するなどの方法が考えられる。

ところで、教職課程の学年毎の履修登録者に係る定員枠は、当該教職課程の母体となっている学科等の学位課程の入学定員を上限としている。従って、上述の教職としての適性の状況を見極めつつ、学生に対する教育効果や学習効果を考慮するとともに直接指導に当る教員の教育負担なども勘案してそれぞれの教職課程の特質に応じ、当該教職課程に即した適切な数の履修希望学生を受入れることが要請される。

[項目]

- 1 教職課程の目的・目標等に適った熱意ある学生を受入れるための工夫。
- 2 各年度の履修学生数の適切性。

(3) 教員組織

[趣旨]

教職課程を担当する教員は、公教育の現場を支える教員を養成するための教育に責任を負っているという強い自覚の下、学位課程を十全に修めることを前提に、教職に係る理論と実践に係る素養を修得させ、今日の「学校」を取り巻く教育課題に対応できる教員の養成を行うことを強く要請されている。こうしたことから、教職課程の科目担当教員に対しては、自らが「教員養成教育の担い手」であることへの自覚の醸成の必要性に加え、教職課程の科目担当教員に求められる資質能力の向上策をどう具体化していくかも重要課題となっている。

こうした理由に基づき、教職課程を規律する法令は、教職課程を担当する教員に係る基本的要件として、次のような規定や取扱準則を用意している。

教職課程の教員組織の基本的要件に関して、「教職課程認定基準」は、認定課程の免許状

の種類に応じ、分野毎に、「学科等の入学定員、学生に対する学習効果を勘案して、必要な教員数を配置」することを義務づけている（「3(2)」）。そして認定課程の教員については、学歴・学位・資格、教育または研究上の業績、実績並びに職務上の実績等を勘案し「当該科目を担当するために十分な能力を有すると認められる者」であることを求めている（「3(3)」）。学部・学科等の所在地が地理的に異なっている場合の扱いとして、同基準は、「学科等における団地が複数に分かれており、これらの団地間の距離が 50 km を超える場合は、団地毎に『保育内容の指導法』又は『各教科の指導法』及び『教育の基礎的理解に関する科目等』を開設し、団地毎の入学定員に応じた専任教員を配置」することを義務づけている（「3(5)」）。関連して、「専任教員」の扱いについて、同基準は、認定課程の担当教員中、「専任教員」は認定課程の母体となっている「学科等に籍を有する者」であること（「3(4)」）と同時に、a) 当該学科等の教職課程の授業を担当、b) 当該学科等の教職課程の編成に参画、c) 当該学科等の学生の教職指導を担当、といった就業要件の全てを充たしていることを求めている（「教職課程認定審査の確認事項」3(1)）。このほか、専任、兼任のいずれを問わず、認定課程の科目担当教員の業績審査に当っては、著書や学術論文等の審査によるほか、「当該教員の専攻分野に関連する職務上の実績、当該専攻分野に関連する職務経験の期間、当該専攻分野に関連する資格等を考慮し、総合的に判断」するものとされている（同確認事項3(2)）。

このように、教職課程の認定に当り同課程が営む教員養成教育の質を最低限度の水準で保証すべく、教員組織に関し、法令及びその取扱準則に照らして所要の定めを行っており、教職課程を置く全ての大学は、こうした要件を完全かつ確実に充足しておくことが求められる。

ところで、上述の認定課程の科目担当教員の業績審査の際の留意事項にも見られるが、昨今の趨勢として、教職課程の担当教員の在り方として、これを研究者教員に限定するのではなく、教職実務に精通した実務経験者を教職課程の教員に登用する道を拡大しようとする高等教育政策動向に意を払う必要がある。

教職課程の教員に自身が教員養成の任を担っているという意識が希薄である者が少なくないとの指摘については前述したところであるが、教職教育と教育現場の乖離が著しい現状を解消させるための施策として、例えば、中教審「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施策について（答申）」（平 24. 8. 28）は、指導力のある実務経験者の登用など実践的指導力を育成できる教員の確保、教育委員会との連携関係の中での教員養成の実施体制の確立の必要性を訴えるとともに、それらを課程認定の審査に反映させる必要性をすでに示唆していた。また、中教審「学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）」は、教員養成教育における「理論」と「実践」の往還・架橋を図ることを目指して、「教科に関する科目」と「教科の指導法」の科目間の連携強化の必要性を強調したほか、「教科に関する科目」の担当教員に対しそれが教職科目であることの意識を喚起することを含め、教職科目を担当する全教員に対し「学校現場体験を含む実践的な内容やこれらの

教育課題に対応したFD」などの取組を進める必要性を強調した。併せて、教職課程と教育委員会が連携して実務家教員を確保する取組を推進するとともに、大学と学校現場を相互に経験させる中で、理論と実践のいずれにも精通した教員を計画的に育成する可能性についても言及した。

こうした教職課程を担う教員の資質能力を高めるための方策に係る昨今の高等教育政策動向を踏まえ、学校実務に精通した教員の充実を目的とした人事に関する事項及び教職課程担当教員を対象としたFDの確立状況やその機能的有効性を問う事柄を評価項目として提示したい。

このうち、公教育の現場で培ってきた知見の活用を図るべく、教職の実務に精通した実務経験者を教職課程の教員組織の一員に加えることを内容とする評価項目については、過去の学校現場の実績や実務経験を正当に評価できる基準に従って採用人事を進めること（本来の研究実績以外のもので、適切な実務経験の存在を証明できるようなレポートや研究ペーパー等を「実績」として認めることなどを含む）などが考えられる（学校現場や教育委員会での実務経験者としての経験年数、職位を含む実務経験上のキャリアのみを以て、採用基準にクリアできるかどうかは、さしあたり各大学の判断に委ねられることになろう）。また、教職課程の資質能力を一層高め、質の高い教員養成教育を進めていく上で、同課程を担っている教員の研究上の知見や成果、過去の教職現場における教育実践の成果をその教育内容・方法に反映させることも教職教育の有為性を高める上で有効である。そのための方途として、以下に詳述するFDの効果的運用に加え、研究者教員と実務経験を有する教員がチームティーチング方式による授業を協働的に行う中で、その各々の知識・経験を共有し合う取組を進めることなどが考えられる。

さて、教員主体の組織的活動の中で教職課程の授業展開を実りあるものとして進めていく上で、教職課程を支える全教員が参加する系統的なFDの仕組みを構築し、これを効果的運用していくことが大切である。中教審「学校教育を担う教員の資質能力の向上（答申）」は、「学校現場体験を含む実践的な内容やこれらの教育課題に対応したFD」の取組の重要性を指摘する。こうした教職課程の教員団に特化したFDにおいては、「教科専門」、「教科の指導法」、「教職に関する科目」等に関わる「横」のつながりを重視した教育の在り方、研究者教員と実務経験を有する教員の教育上の協働体制の確保の方途、実践に根ざした教員養成教育実施に向けての教育委員会や教育実習指定校などとの定期的な協議、実践的な教員養成教育制度・教育法規への理解や教育政策の最新動向の把握、などがそこでの研修の対象となり得る。そうしたFD活動を具体的に進めていく上で、授業アンケート結果の検証や教員による授業の相互参観を行うことも時宜に応じ必要である。このようなFD活動を効果的かつ効率的に進めていく上で、教職実務に精通する専門の大学職員による能動的な支援が必要不可欠である。

[項目]

1 必要専任教員数の充足状況。

- 2 教職課程の展開に相応しい教員の配置。
- 3 教職現場に精通した教員を増やすための工夫。
- 4 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。
- 5 F Dの仕組みの構築。
- 6 教職課程の趣旨に適ったF Dの運用。

(4) 教育内容・方法・成果の測定

① 教育内容・方法

教職課程は、教員免許法施行規則の定める科目を履修し所定の単位を修め終えた後にその修了認定がなされ、教員免許状の取得としてその学習が結実する教育課程である。その学習プロセスでは、7日間の「介護等体験」が義務づけられ、免許状申請に当り、介護体験をした施設が発行する証明書の添付が求められている。

こうした教職課程の履修システムについては、専ら教員養成教育を目的に設置された部局の枠組みで教職課程が運用されている場合はともかく、開放制の教職課程の場合、その実態として、教職課程の単位は母体となっている学位プログラムの卒業所要単位中に組み込まれないことが基本となっていることが従来より課題として指摘されてきた。こうした実態に鑑み、教職課程の教育活動の質保証の在り方を考察する前提として、単位の実質化や厳格な成績評価の観点からの充実した学習の質の確保並びに学習者の学習負担の問題を十二分に考慮し、教員免許状の取得に必要な単位数を今以上に増加させるべきではないが、教員として最低限必要な資質能力を育成することを目的とするものについては履修の適正化の観点から必要な総単位の中に位置づけるよう努めることが政策上の要請とされている（このことに関連して、認証評価機関は、既存の認証評価システムの運用の中で、当該教職課程の母体となっている学位プログラムにおける「履修登録上限設定の適切運用」や「単位の实質化の要請」などの扱いの中で、学位取得に必要な単位数と免許状取得に要する単位数の関係をどう調整すべきかという点に係る課題の解決の必要性を、すでに認識しているものと思料される）。

また教職課程は、学部・学科等の設置・増設の認可とは別に、認可後の学科等の学位プログラムを母体に、教員養成教育を行う上での適切性に係る審査を経た後に、改めて文部科学省により認定された系統的な教育課程である。「教職課程認定基準」は、「認定を受けようとする学科等の目的・性格と免許状との相当関係並びに学科等の教育課程及び教員組織等が適当であり、かつ、免許状の授与に必要な科目の開設及び履修方法が、当該学科等の目的・性格を歪めるものではないと認められる場合」に、これを「教職課程」として認定するものとしている（「2(3)」）。このことは、教員養成が学位授与に直結する大学教育の中に組み込まれていることと相俟って、免許状を得ようとする者に対しては、関係する教科の免許取得に必要な専門的な知識・理解を会得しておけばそれで十分と言うことではなく、当該免許状の基礎となっている専門分野における該当の学位に相応しい豊かな教養と高度で深

い専門的学芸の修得が求められていることを意味する。

こうした教職課程制度の基本的趣旨に即し、そこでは4年間の学位課程を通して修得した専門的知識を前提に、認定対象となっている免許教科に関わる科目を一定数履修させることで、教職として求められる教科専門性を確保することが目指されている。従って、学科等の目的・性格と免許状との相当関係が通常の場合に比して「薄い場合」には、認定対象となる免許教科について「免許状の授与の前提となる十分な専門性を確保することが一般的に困難」であるとの判断に立ち至るのである（「学科等の目的・性格と免許状との相当関係について」2）。すなわちそこでは、当該学科等の目的・性格とも十分整合した教員養成カリキュラムが認定を受けようとする当該「課程」の中で十全に編成されているかどうか、極めて重要な判断基準となっている。このことについて、「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」は、認定を受けようとする免許状に対応させ a) 高度な専門性と実践的な指導力が身につく授業科目が適切に開設されていること、b) 高度な専門性と実践的な指導力が身につけられるような指導体制が置かれていること（専任教員を中心に担当教員が連携し、教職指導が適切に行われることが見込まれること）、c) 高度な専門性と実践的な指導力が身につけられるような施設・設備が整備されていること、並びに d) 免許状取得に向けた学生のための履修モデルが体系的に整備されていること、の4つの要件が備わっていることが教職課程として認定する上で不可欠であるとの立場をとっている（「2(1)」）。

さて教育職員免許法施行規則に基づく教職課程の科目区分について、大学の創意工夫により質の高い教職カリキュラムの編成を可能ならしめるという目的の下、近時の同施行規則改正により、教職課程修了に必要な総単位数 59 単位の総枠を維持しつつ、従来の「教科に関する科目」と「教職に関する科目」等の科目区分が撤廃され、これを「教科及び教職に関する科目」として大括り化する法的措置が講じられた（教育職員免許法施行規則第2条～5条）。この改正により、上記大括りの区分の下、「教科及び教科の指導法に関する科目」、「教科の基礎的理解に関する科目」、「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」、「教育実践に関する科目」、「大学が独自に設定する科目」の区分毎に最低修得単位数が法定化された。同改正の大きな眼目は、教科の専門的知識に関わる「教科に関する科目」と「教科の指導法に関する科目」の履修所要単位数を一括 24 単位に設定した点に見られるように、「教科に関する科目」の授業内容がともすれば現場からの教員養成ニーズと乖離した観があるとの指摘を受け、両科目間の連携強化を図ろうとした点にある。大学基準協会の先のアンケート調査では、自大学の教職カリキュラムは各科目群の関連性を意図する編成となっているとの回答が大半を占めた一方で、「教科専門」科目と「教科の指導法」科目を融合するカリキュラム上の配慮を行っているとは回答した大学は2割を割る状況にあることも判明した。このことは、理論と実践・実務の往還・架橋に係る課題が教職課程の現場で未解決に近い状況にあることを如実に示している。

ちなみに、上記区分の中で設定すべき科目や履修方法については、免許法施行規則の上

記各条の「備考」欄で詳細な定めがなされている。

なお、「大学が独自に設定する科目」は、文字通り各大学がその教職課程を通じ「養成を目指す教職像」に対応した科目を設定することで当該大学の教職課程の独自性を発揮させることを目指すもので、従来の「教科又は教職に関する科目」の枠組みを受け皿に開設することが基本とされてきた。従って、「教科及び教職に関する科目」で法定単位数を超えて履修した単位を、「大学が独自に設定する科目」の単位として「流用」することも可能とされた。しかしその科目区分の本来の趣旨は、例えば理科や数学の免許状に当りその履修が想定される「理数探究」のような教科横断的科目に見られるような教科（領域）に関する専門的事項に準ずる科目設定が奨励されている点に留意すべきである。

各大学の教職課程は、教育職員免許法施行規則とその取扱準則が定める免許状の種類毎に設定された法令上の要件に適合していることを前提に、それが許容する裁量の範囲内において、目的・目標を顕現させた「養成を目指す教職像」と整合的なカリキュラムを編成・運用するよう求められる。このうち前者の法令由来事項に関わるものとして、学位の分野等を軸とする学科の目的・性格等と授与対象となる免許状の相当関係の存在の検証とともに、教育職員免許法施行規則の定める「教科及び教職に関する科目」を構成する5つの科目群に係る法的要件の充足状況の検証が基本的に要請される。

そしてそのカリキュラムは、単に法的要件を充足させるにとどまらず、上記「養成を目指す教職像」に相応しい特色が発揮されたものであることに加え、学校の現場や学校教育に対する社会のニーズも勘案しつつ系統性の確保されたものとして設定・運用されることが大切である。とりわけ理論と実務・実践の乖離の解消が教職課程に求められている現下の状況に配慮して、その両者を往還・架橋する役割を果たす科目の設定状況（とそれを担う教員の配置状況）の検証が重要である。併せて、昨今の学校教育に係る政策や方針等を十二分に考慮し、選挙権年齢の引き下げに伴う「シティズン・シップ教育」や特別支援に関わる教育さらには「少数者」の人権に配慮した教育などのカリキュラムへの導入状況の検証が求められるであろう。加えて、「道德時間」の「特別の教科 道德」への格上げに伴う道德教育の指導法に係る科目の充実策や、道徳的実践意欲を高める効果が期待される正課教育としての「総合的な学習の時間」、「特別活動」の指導法さらには「生徒指導」等の教職科目と上記道徳科の指導法に係る科目の連携状況なども重要な検証対象となりうる。このほか、少子化時代の進行に伴う「学習指導要領」の大綱化・弾力化を背景に、設置形態の別を問わず、公教育機関である学校にも教育の自由度が増し特色ある教育展開が求められる中、地域や学校の実情を踏まえ、学校毎に教育課程を企画・編成するとともにこれを実施する「カリキュラム・マネジメント」の基礎を身に付けさせることを内容とする科目の設定状況の確認に意を払うことが大切である（なお、学校マネジメントや学校の社会的、制度的位置づけを理解させる一環として、学校での事件・事故や自然災害に対する危機管理への意識を高め、それに実際に対応できる能力を培うことを目的とする「学校安全への対応」に係る学修の必修化を見たことにも留意を要する）。

また、教職課程における教育方法の改善・向上策として、子供の情報活用能力の涵養を図ることを目的に、将来に亘り教育現場のICT化が今以上に進展することを念頭に置いて、これに対応した指導上の工夫をすることか適宜求められる。そしてより重要なことは、今次改訂の学習指導要領の基本方針としてこれまでの「何が分かったか」から「何ができるようになったか」を意識した初・中等教育における指導上の転換が全面に押し出され、教科等を横断する教育課程全体の教育効果として問題発見・課題解決能力の涵養を図るべく、学校教育のあらゆる「場」で学習過程への児童生徒の能動的参加を誘引する授業作りが大きな教育政策上の要請となっている。こうした近年の学校教育改革の流れを受けて、中教審「学校教育を担う教員の資質向上（答申）」も、「教職課程そのものをアクティブ・ラーニングの視点から改善」することを強く求めている。各大学や教職課程の判断により、カリキュラムを構成する科目の中で、アクティブ・ラーニングの導入により、高い教育効果が期待されるものについて、そうした手法による授業展開の状況とその有効性を評価することも考慮されてよい。

以上のことから、大学の教職課程において、法令由来事項の充足状況の確認の上に立って、「養成を目指す教職像」に対応したカリキュラム編成となっていることや、そこに学校現場や社会のニーズさらには現下の政策的要請を踏まえた科目が設定されていること等の検証が重要である。併せて、そのカリキュラム展開の過程で、上記視点に依拠した教育方法上の工夫が全体に亘ってどうシステム化されているかを検証することも適宜求められよう。

少人数教育の効果を高めるとともに、厳格な成績評価を確保する上で、履修上の登録者数の上限を設定することの必要性・有為性は、教職課程科目の履修においても妥当する。各大学や教職課程は、そうした教育制度上の要請に配慮し、適切なクラスサイズの下で教員養成教育ができるよう、その実現に意を払いながら適宜必要な措置を講ずることが求められる。

ところで「教職実践演習」は、教育職員免許法施行規則に明示の根拠をもつ教職科目である。同科目は、教職課程の履習や教職課程外での多様な活動を通じて学生が身に付けた資質能力が教職に必要な資質能力として有機的に統合・形成されたかを、教職課程を置く大学が目的・目標、「養成を目指す教職像」に照して最終的に確認する（中教審「教員養成・免許制度の在り方（答申）」（平18.7.11）ことを目的に、平成22年度入学生から、原則4年次後期でその履習が義務づけられている。

教職実践演習の実施要件について、課程認定委員会「教職実践演習の実施に当たっての留意事項」は、教員組織、授業方法、単位認定等について詳細な準拠規範を設定している。このうち「教員組織」については、同科目は「教職に関する科目」と「教科に関する科目」の担当教員が協力して実施の衛に当るものとされている（「1」）。「授業方法」に関して、ここではa)「演習」中心の授業とし適正な規模で行うこと、b)それまでの教職課程の履習履歴を踏まえた指導とすること、c)役割演技、事例研究、現地調査、模擬授業等を積極的に

取り入れること、d)学校現場の経験者を講師とした授業を含めること、等の要件充足が期待されている（「3」）。また「単位認定」について、上記「留意事項」は、「実技指導、グループ討論、補完指導、試験の結果等を踏まえ、教員として最小限必要な資質能力が身に付いているかを確認」してこれを行うものとしている。ここに言う「補完指導」は、各学生の「履習カルテ」を参照して行うものとされている。教職実践演習の授業実施の要件として、各学生の教職課程の履習履歴を考慮しての指導を重視する旨明定していることと相俟って、単認定プロセスにおける「履習カルテ」の位置付けは極めて重要である。

「教職課程」の学修の集大成として、学校教育の実務や実践的視点に依拠しつつ、教職として最低限度求められる教科専門及び教科指導等に関する知識・理解並びに、学活や生活指導・キャリア支援さらには校務分掌などについての理解を深めることを目的とする「教職実践演習」の運用に当っては、法令上の取扱準則を遵守するという前提の下、それぞれの教職課程が標榜する「養成を目指す教職像」に相応しい独自の工夫を講じることが大切である。

ところで、教職課程に学ぶ学生一人ひとりが帯同する「履修カルテ」は、教育目標の実現に向けた各学生の「学び」の航跡と学修到達度を測定・評価する上での重要なツールとなっている。そして、この「履修カルテ」を基礎に、教職実践演習には、各学生の学修上の仕上がり度の確認の上に立って、教職として基本的に必要な資質能力のうち足りない部分を補完するための指導の「場」としての役割が課せられている。こうしたことに鑑み、「ラーニング・アウトカム」の内実をなす教職に必要なコンピテンシーの涵養状況（加えて、自身の教職としての「成長」の度合いを「自己検証」できる能力の育成状況など）を、各学生の「履修カルテ」を通じてしっかりとチェックするとともに、そうした営為を繰り返す中で、卒業後の教職生活へと円滑に移行していく上での有効なアドバイスを個別学生に提供できるようなものとして、教職実践演習を運営していくことが同科目の本来的役割であることに十分意を注ぐことが大切である。

[項目]

- 1 教育上の目的・目標等及び教員免許状の種類に対応させたカリキュラム構成とその系統性の確保。
- 2 教育上の目的・目標等を踏まえたカリキュラム編成における「教科専門」、「教科指導」、「教職」の各科目領域間、各科目間の系統性の確保。
- 3 「教科専門」と「教科指導」に係る融合科目の設定状況。
- 4 教職課程科目の履修登録者の上限設定の状況。
- 5 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。
- 6 学生の教職への自覚を高め、理論と実践をつなげる場としての「教職実践演習」の運用上の適切性。
- 7 「教職実践演習」等で用いる「履修カルテ」の活用上の適切性。

② 実践的な教育の実施と教育委員会・学校との関係

[趣旨]

大学の教職課程の実態が、学校教育の現場のニーズと乖離しているとの指摘は、これまで見てきたように多様な視点から多くの指摘がなされてきた。そうした指摘の具体例としては、a) 教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするものである、との認識が関係する大学教員の中に十分醸成されていない、b) 教育職員免許法等に定める教科専門、教科指導、教職に係る各科目の趣旨が教員間で十分理解されておらず、科目間の内容上の整合性・系統性が図られていない、ことなどこれまで指摘したことに加え、c) 各教員の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に対応できていない、d) 指導方法が講義中心であったり、教職経験者が授業を担当している例が少ないなど、実践的な指導力育成への配慮が十分ではない、e) 教職課程の学生が、学校や教職についての深い理解や意欲を持たないまま、安易に教員免許状を取得し、教員として採用されている、f) 左に関連する事柄として、採用直後の初任者教員の中に、コミュニケーション能力、チームで対応する能力や実践的指導力に欠ける者が少なからず見受けられる、など枚挙にいとまがない。

こうした教職課程の教育内容・方法が学校現場のニーズと乖離しないようにするため、それぞれの大学・教職課程は、現行制度の枠組みの中で、教員養成教育の実を高めるため可能な限りの努力を傾注すべきである。

そうした措置として、先に見たように、教職経験を有する実務経験者を教職課程の担当教員として登用することを容易にする教員人事上の配慮を行うことや、教育の展開過程において研究者教員と実務家教員の連携を密にすることなどが考えられるほか、教育実習指定校等の教員や教育委員会の指導主事などを対象に教職課程の授業を公開し意見交換を行うこと、FDの機会を活用して、近隣の学校の教員と意見を交わし教員養成教育に対する現場のニーズに対する認識の共有を図ること、などが考慮されてよい。また、「学校インターンシップ」を教職課程の「独自科目」に取り入れたり、近隣の学校等の要請に応じ「学校ボランティア」に係る職業体験を積むことを奨励するなど、(正課であると否とを問わず) 学校現場に直接触れることのできる教育上の機会を積極的に提供する工夫を凝らすことも重要である。このほか、教職課程を所掌する全学組織等のイニシアティブの下、とりわけ教科専門の教員を対象に、現行の「学習指導要領」に留意しながら、教職科目に係る授業を進めることの意義について周知を図ることも必要である。

ところで「教育実習」は、教職課程の学生が「実習生」として学校現場に赴き、受入れ校の教員による直接指導の下、教育実践に従事することを内容とする正課の教職科目である。この教育実習は、実習生の教育に責任を負う教職課程の担当教員と現場の教職関係者が、連携して実践的な教職教育を行うための制度上確立された貴重な機会である。

大学の教職課程は、「実習生」である学生が「教師」として立ち振る舞いながら子供たちに直接教育指導を行う立場に立つことを含め、教育実習のもつ上記意義を学生に十分理解してもらおうとともに、そのための慎重な配慮を行うことが必要である。

具体的には、実習生が「学習者」である子供たちに寄り添いながら教育の衛に携わるとともに、そうした機会を通じて教職としての使命と責任感を高めることができるよう、実習に赴く上で必要な履修上の条件・要件を設定することや、教育実習生として現場に赴くに当って到達しておくべきコンピテンシー・ベースの「ラーニング・アウトカム」を明確化しておくことが適宜求められる。また、教育実習の対象者である学生への事前指導と事後指導を十全に行うことが必要である。実習生を指導する教職担当教員による実質的な個別指導が重要であることは言うまでもないが、教職課程を所掌する全学組織による管掌の下、各教職課程がセミナー方式等を通じて組織的な指導を行うことも大切である（実習に当って留意すべき事項について専門家からレクチャーを受ける、実習後に学生の体験報告会を開催するなど）。事前指導は、教育実習を効果的かつ円滑に進める上で果たすべき教職課程の責任としての側面と同時に、学生が実習経験を通して「教職」への夢の実現に向けて一歩を踏み出すことのできる機会を提供するものであるという点で重要である。また、事後指導についても、実習経験に対する「振り返り」の機会を提供することを通じて、教職としての適性や資質能力に対する自己省察を深めることが期待できる。教育実習をより効果的かつ持続可能なものとして機能させていく上で、こうした実習を契機に、大学・教職課程と実習先の学校との間で組織的な連携関係を確立することも望まれる。なお、教育実習に当っては、指定校実習を原則とし、母校実習はできるだけ避けるべきである、というのが文部科学省の方針・建前であることにも留意が必要である。

教育委員会は、学校の組織編制、教育課程、学習指導、生徒指導等について「指導」や助言を行うとともに、学校長との間の権限関係の調整に係ることなどを通じ、能率的な学校管理を確保する役割を担っている。また、教員の採用・養成・研修の一体改革に係る近時の政策動向の中で、教員の採用権者でありその任命権を有する教育委員会を受け皿に、大学の教職課程の教学代表者等の参加を得て構成される「教員育成協議会」が設定する「教員育成指標」の中で、教員志望者の採用時に求められるコンピテンシーを明定することが法的な裏付けを得て大きな潮流となっている。このように、大学の教職課程がその修了時の到達目標とする「ラーニング・アウトカム」に教育委員会を受け皿とする「教員育成協議会」の設定する「教員育成指標」が実質的に大きな影響を及ぼす状況に立ち至っていることにも留意すべきである。

こうした現下の状況に鑑みれば、大学の教職課程が様々な教育活動を行っていく中で、教育委員会との交流を深め、連携・協力関係を密にしていくことが必要である。

この点について、課程認定委員会「教職実践演習の実施に当っての留意事項」は、教育委員会の意見を聞きながら教職実践演習の企画を行うことが望ましい旨を明示している。それ以外に、こうした教育委員会との連携や交流に係る方策として、地域の教育委員会との定期的な意見交換の機会の確立、教育委員会との人事交流の実施、教育実習、「学校インターンシップ」や正課外として位置づけられる学校ボランティアなどの学校現場体験に係る教育的措置の企画調整などが考えられる。さらに、教育職員免許法施行規則改正によって

実現した教職カリキュラムの大括り化・柔軟化を契機に、同カリキュラム編成過程における意見聴取を含む教育委員会の関与の機会の設定、なども将来に亘り想定できる。なお、教職課程修了時の到達目標との関連性の強化が求められることが予想される「教員育成指標」の設置主体である教育委員会・教員育成協議会と大学との間で緊密な連携関係を構築することも将来に亘る大きな課題となり得よう。

[項目]

- 1 教職課程の教育の内容・方法を学校現場の要請と乖離させないために講じている措置。
- 2 「学習指導要領」を踏まえた授業を確保するための措置。
- 3 教育実習に臨む上での必要な履修条件の設定状況。
- 4 教育実習の対象者である学生への事前指導、事後指導の実質化。
- 5 教育実習の指定校（及び協力校）との連携体制の確立。
- 6 教職課程の編成・展開過程における教育委員会との連携・交流の状況。

③ 学習成果の測定

[趣旨]

ここでまず確認しておくべきことは、大学における一般の教育課程のカリキュラムを構成する授業科目の単位取得の可否は、それ自体として「学習成果」の尺度となるものではないとはいえ、そこに学ぶ学生の当該科目に対する「学習仕上がり度」を法的に表象する制度基盤としての役割を担っている。同様のことは教職カリキュラムを構成する各科目の扱いについても妥当する。但し、両課程の授業科目における成績評価の扱いとして、後者の教職科目、とりわけ「教科専門」以外の科目の場合、多くの大学でGPA計算の対象科目として参入されていないことに留意が必要である。このことは、ともすれば、厳格な成績評価を求める法令の趣旨に背反し教職科目の安易な単位認定につながるとともに、教職を学ぶ学生の側にも、どのような評定付けがなされるかにさしたる関心を持たずひたすら単位取得のみを希求する者を発生させるなど、履修者の学習意欲の減殺につながる原因ともなりかねない。

さて、大学に置かれた教職課程の教育目的・目標・計画の終着点となる課程修了の達成目標である「養成を目指す教職像」の中で、当該教職課程の「学習成果（ラーニング・アウトカム）」が明確化されるとともに、それが教員・学生間及びその他の関係者の間に周知されることが必要である。学習成果の「現時点」での達成状況の測定・評価とその結果の検証は、その時点での学生の成長の度合いを把握しその後の指導に生かす上で不可欠であるのみならず、教育の内容・方法の改善のための情報・資料として効果的に活用可能である。

教育課程の学習プロセスにおいて、学習成果の検証手法として一般に用いられてきたのが（その当否に関わる議論はさておき）「授業アンケート」の実施とその分析である。

教職課程の学習成果を測定する手段として、授業アンケートに一定の有効性を期待する場合、その前提として、教員免許状制度の趣旨・目的との整合性が重視される教職課程の

目的・目標は他の一般の教育課程のそれとは異なっていること、教職カリキュラムは、教員免許状制度の趣旨・目的を踏まえそれに整合した体系性や一貫性を確保されていなければならないこと、をまず確認しておく必要がある。以上のような基本的趣旨を踏まえた上で、教職課程における教員養成教育の学習成果を推し量ることが可能な授業アンケートの方法を企画・実施することが求められる。

これらの点に十分留意しつつ、教職課程科目を対象とする授業アンケートを行うに当たっては、対象となっている授業科目の目的・目標が当該教職課程の目的・目標や「養成を目指す教職像」を踏まえたものとなっていることを前提に、授業が教員養成教育の目的を自覚的に追求したものであるとして構成・展開されていたか、各授業の中で教職に必要な知識・能力を高めるために何らかの措置が講じられていたか、等の視点からアンケートの質問肢が設定されていることが要請される。そして、授業アンケートの結果は、教職課程の運営を掌る全学的組織のイニシアティブと責任の下、各免許状に対応した教職科目を教職課程毎に一つのまとまりとしてデータを集約するとともにレーダーチャートなど各科目の特徴・課題を自己分析できるような手法を用いて、その結果を各授業担当者にフィードバックしていくことが重要である。もとより、そうした授業アンケートの企画・実施・フィードバックの全過程の活動をFDで共有し、教職課程の一層の改善・向上に取り組むことが必要である。

教職課程を履修する学生の本来の目標は、教職を目指すことにあるはずである。のみならず、履修登録の際のオリエンテーションその他の機会（大学によっては個別面談を行う場合も）を通じて、教職の本来の使命や当該教職課程が育成を目指す教職像に対する自覚が芽生えていたはずである。しかしながら、そうした目標等への希求が持続することなく漫然と授業に臨む者がいるほか、その履修の課程で教職への意欲を完全に喪失してしまう者も少なからず見受けられる。

そこで、大学は教職課程の履修者を対象にキャリア啓発セミナーの開催、教職担当教員と履修学生による個別若しくはグループでの定期的な相談・協議の場の設定などとともに、教職課程の窓口業務で学生からの履修相談に随時応じることのできる体制を整えておくことも大切である。また、教職課程の学生を対象とした「学生満足度調査」などを実施し、教職へのモチベーションの阻害要因の把握に努めることも適宜必要であろう。このほか、前述の「履修カルテ」への定常的な記載を履修学生に呼びかけ「学び」の航跡を自己省察させるとともに、その省察の結果を踏まえその資質能力を高めるための指導・助言を教職協働で行う体制を構築しておくことも大切である。

ところで、教育課程の学習成果の達成度を測るにあたり、これまでに見た授業アンケート結果や「学生満足度」調査結果の分析の検証などが比較的多く用いられており、その利活用は、一般論として教職課程の場合にも妥当する。加えて、教職課程が、高度専門職に係る免許状と直結する課程であることから、教員免許の取得者数・取得率、教職就業者の数・就業率も、教員養成教育という職業準備教育の実施に伴う最終結果若しくは「成果」であり、

アウトプット評価の対象として位置づけることができる。免許状の取得や教職への就業に係る数値結果は、そうした結果を惹起させた要因が当該教育課程の有為性に基づくものとは必ずしも断定し得ないことなどから、これに過度の信頼を置くことは避けなければならないが、定量的視点に鑑みて、その数値にムラがあったり低迷した状況に改善の兆しが見られない場合、その原因究明を行うことの意義は否定し得ない。教職課程が、教員志望の学生のために大学が用意した教員養成教育プログラムである以上、教職に係る専門職人材育成機能の有効性評価を上記視点から行うことにも一定の意義がある。

さて教育の内部質保証の軸となる「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の測定・評価は、大学の学位課程の場合、いわゆる「3つのポリシー」の重要な一翼をなす「学位授与方針」の明示するコンピテンシー・ベースの達成指標に依拠してこれを行うことが基本とされている。これを教職課程に当てはめると、大学に置かれた教職課程が掲げる課程修了時の「育成を目指す教職像」に沿ってそのアセスメントを行うことが考えられる。しかしながら、先の大学基準協会が行ったアンケート調査結果によると、「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」設定が未整備の大学が過半数を大きく超える現状を鑑みると、現時点において、こうした手法による教職課程の検証の実施にはやや無理がある。そこで、通常の学位課程の教育効果や学習効果を確認する手段として広く用いられている「雇用者アンケート」や「卒業生アンケート」などの方法を用い、修了者が在籍した教職課程で「育むことが期待」されていた教職として最低限必要の「知識・理解、スキル、態度・志向性」が学校現場でどの程度生かされているかを意識調査すること等を嚆矢として、本格的な「ラーニング・アウトカム・アセスメント」に取り組んでいくことなどが考慮されるべきである。

なお、「ラーニング・アウトカム・アセスメント」に向けそのための測定指標を整備するに当り、本報告書が掲記の教職課程修了者に基本的に求められる教員としての資質能力の一覧として参考的に示した「学士課程レベルの教職課程修了者に求められる資質能力の一覧」、及び英語、理科、社会のそれぞれの分野・領域の教科教育に携わる教員に求められる知識・理解や資質能力等の参考的な一覧である「学士課程レベルの教職課程修了者に求められる資質能力の一覧（英語、理科、社会科の各教科について）」を適宜参考とすることが期待される。

[項目]

- 1 教職課程履修者をターゲットとした授業アンケートの企画・実施。
- 2 授業アンケートのフィードバックの状況。
- 3 教職への学生の意欲・適性等を把握・検証する仕組みの確立。
- 4 「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の達成状況を測定・評価し、その結果を教育改善に連結させる仕組みの導入・運用の状況。

④ 学習支援・教職へのキャリア支援

[趣旨]

公教育を担う学校の教員を夢見る学生の多くが、教職としての強い責任感・熱意を抱き十分な教育的愛情を注ぎながら子供たちに向き合い、自身の資質能力の絶えざる向上を図っていく中で、児童生徒一人ひとりの成長を願いその可能性を引き出すための教育の衝に邁進することを希求している。

しかしながら、教職課程修了時までにはそうした初心を貫徹できる者が相当数存在する一方で、将来の進路選択に迷う者、民間企業等への就職を視野に入れながらとりあえず免許状の取得を主たる目的に教職課程に在職する者、何らかの理由で教職就業への熱意を失い、同課程をリタイアし若しくはそれを検討する者など、学年進行の過程で教職への就業意欲を低減させていく学生も少なくない。こうした教職へのモチベーションが減退する学生の存在は、そうした学生本人の将来のキャリア形成への不安を増幅させるにとどまらず、教職への進路選択に真摯に向き合う学生の「学び」の姿勢に負の影響を与えるなど、当該教職課程における教職教育全体の質や活力に影響を及ぼすことになりかねない。加えて、そうした状況下にあって、さしたる目標や意欲を持つことなく、結果として教職に就いた卒業生にとっても、当該教職課程での消極的な学びの姿勢が、その後の教職生活に幾多の壁となって立ち足はだかることすら予想される。

こうした状況を未然に回避し若しくはそのリスクを最小限に抑え、教職課程に身を置く学生が安んじて学修に励む上で、教職課程に学ぶ学生への十全かつ効果的な「学修支援」が必要かつ不可欠である。

そこで教職課程を置く大学には、同課程を統括する全学組織の権限と責任の下、同課程に籍を置く学生を対象とした学習支援や（教職への）キャリア支援を行う組織体制を構築し、これを適切に運用することが強く求められる。こうした学習支援やキャリア支援を行う組織体制は教職協働方式での運用というのが在るべき姿であろう。学習支援に係る相談業務は、教職科目の履修指導をその内容とする場合が少なくないことから、教職科目担当教員がその業務に直接対応することが望ましい。とは言え、学生からの相談は、予告なく不定期的に発生する事例が少なくないことに鑑み、窓口業務に当たっている職員スタッフもそうした相談にいつでも対応できるようにしておくことも大切である（そうした意味からも、教職担当の事務職員に対するSD研修はますます重要となる）。なお、学習支援、キャリア支援について、これを一括して取り扱う体制を設けるのか、別個のものとして各々組織するのは、大学の規模や授与免許状の種類、教職課程を運営する学部・学科等の所在地に係る地理的要因等を考慮して、大学の自主的判断によって決定されることになろう。

さて、学生への学習支援の内容としては、そうした支援が教職課程の目的・目標の実現へと学生たちをいざなう側面を併有していることから、「③学習成果の測定」に見たような教職担当教員と履修学生による個別若しくはグループでの定期的な相談、教職課程の窓口業務の中での学生からの履修相談への対応、学生ポートフォリオとして位置づけられる「履修カルテ」中の学生による「自己評価」欄の記述を踏まえての学習力アップのための指導・助

言、などを重ねて挙げるができる。加えて、教職科目の選択や履修方法、各科目の学習の方法に対する相談へのアドバイス、学位課程を構成する科目と教職科目の履修の仕方や学習に係る両者の調整の仕方などについても、時宜に応じて対応できる体制を整えておく必要がある。このほか、学内に配置されているカウンセラーなどと連携しつつ、学生からの心身の健康についての相談に対応することも不可欠である。

一方、教職へのキャリア支援に関しては、「教職課程相談コーナー」などのスペースを利用しての各教科等の「学習指導要領及びその解説」、教職関連図書・雑誌の常時的な架設や貸出し、教職への進路選択に関する相談や情報提供の実施、教職ボランティアを募る学校現場の紹介・案内、定期的な教職キャリア啓発セミナーの開催、などの方策が考えられる。このほか、外部講師を招聘するなどしての教員採用選考試験へ向けた説明会や受験指導セミナーなどの実施、学校実務の経験を有する専門職員による教職キャリア形成に係る相談業務、なども考慮されてよい。

昨今、学校教員の「働き方」について、法定労働時間を超える過重労働であることが問題視されている影響もあって、募集人員の少ない自治体も含め、その志願者数が減少傾向にある。このことに伴って、基本的な水準を下回った教員を新規採用せざるを得ない事態が惹起され、そのことが教員の質の維持に対しても深刻な影響を与えているとの危惧がなされている。学校現場での実務経験を有する専門スタッフを配置することの意味について、実際にこれを置く大学の認識としては、学校現場の実務を学生に直接伝えることができることのほかに、教員採用選考試験への受験対策としての意味合いも兼ね備えているようである。このことに加え、こうした現場の実態に係るマスコミ報道等を受けて、教職に就くことを逡巡し教職に係る学業継続に不安を抱いている学生に対し、その不安を解消することも含めて適切な情報を供与するなど、将来の進路選択に資する適切な情報伝達を担保する上でも、そうしたスタッフの配置は今後重要になるものと考えられる。

[項目]

- 1 教職課程で学ぶ学生への教職科目に係る履修相談を含む学習相談に応じる体制の確立とその運用。
- 2 教職志望者へのキャリア支援体制の構築・運用。
- 3 教職の免許状取得率、教職への就職率を高めるための工夫。

3. 授業レベル

(1) 授業の目的・目標

[趣旨]

教育の「内部質保証」は、その本来の在り方として、「大学レベル」、「教育プログラムレベル」に「授業レベル」を加えた3層に区分けし、それぞれの対象項目について、大学の自律的な質保証を担保できる自己点検・評価の営みとして行うことが求められる。とは言え既述の如く、それぞれの教職課程は学位課程の場合とは異なり、教員組織や教職課程科目とこ

れを担う担当教員の適切性を個別に確認するのではなく、教職課程という「教育プログラム」の中で検証・評価を行うことのほうが効率的、効果的である場合が少なくない。このことを踏まえ、ここで扱う「(1) 授業の目的・目標」及び「(2) 教育内容・方法・成果の測定」は便宜上「授業レベル」での検証対象項目として挙げてはいるが、「教育プログラム」の内部検証を行う一環としてこれらの評価を行うという理解で問題ないものと思料する。

さて、本項目について見ると、そこに掲げるのは「授業の目標（＝学習成果（ラーニング・アウトカム）」であり、それは授業科目毎に設定することが最低限の要件である。またそこでは、個々バラバラにその設定を許容するものではなく、教職課程の目的・目標や計画、さらにはそれらを具現化した「養成を目指す教職像」の趣旨を踏まえるとともに、その内容と十分整合したものであることが求められる。同時に、当該授業科目は、そうした目的・目標等の具体的実現を図るものとして系統的に編成・展開されている教職カリキュラムの一翼をなす必要があることから、当該授業科目の「授業」の目標も、これを包含する教職カリキュラムの全体構造と調和するとともに、関連する科目との連動性等も考慮に入れられたものとして設定されることが必要である。

「授業の目標」の設定に当っては、その履修によって修得（若しくは獲得）すべき基本的な資質能力を、「何を身に付けることができたか」と言ったコンピテンシーの涵養を基礎に据えた「ラーニング・アウトカム」の視点に立って明示することが大切である。その設定に当り、従来の「教職に関する科目」や「外国語（英語）」について、それぞれ文部科学省の公表に係る「教職課程コアカリキュラム」や「外国語（英語）コアカリキュラム」などを参照することが考慮されてよい（このほか、英語、理科、社会の各教科について、本報告書に掲記のこれら3教科毎の「学士課程レベルの教職課程修了者に求められる資質能力の一覧」を適宜参考とされることも期待したい）。

こうした資質能力の設定に当っては、FD等を通じて醸成された教職カリキュラムの一貫性についての教員間の共通認識を踏まえたものであることが必要である。加えて、授業科目毎に設定された「授業の目的」は、学生と教員の間で共有する必要があることと併せ、授業進行を効果的に進めていく上から、シラバスや授業ガイダンスの場を通じて学生に十分な周知を図ることが不可欠である。

[項目]

- 1 目的・目標・「養成を目指す教職像」を踏まえた「授業の目標（＝学習成果（ラーニング・アウトカム）」の設定及び周知。

(2) 教育内容・方法・成果の確認

[趣旨]

教職課程のカリキュラムを構成する各授業科目は、既述のような意義を有する「授業の目標（＝学習成果（ラーニング・アウトカム）」を反映させた授業内容とするとともに、学生の主体的な「学び」を誘引し将来を見据えた教職に必要なコンピテンシーを育むという視

点に立脚して、当該授業の種類・性格を参酌しながら、アクティブ・ラーニングを含む多様な手法を用いて授業展開を行うことが求められる。

またこれら授業科目が教職カリキュラムを構成するものであるという基本認識の下、教職課程の母体となっている学位課程に相応しい質と水準を保ちつつも、その一方で、学校現場のニーズに沿うことのできる教職に求められる必要最低限の実践的な素養を身に付けさせるようなものとして計画され実施されなければならない。こうした要請は、従来の「教科専門科目」及び「教職科目」の双方に妥当する。いずれの科目担当者も、各教科並びに教育学に係る自身の研究業績や研究成果の次世代への継承という視点からの授業展開を志しつつも、当該科目が教員免許状に直結するものとして位置づけられていることを十分自覚し、教員養成教育の本旨に即して授業を進めていくことが必要である。

加えて、これまで述べたように、「教科専門科目」と「教科の指導法」に係る科目の連携が、学校現場のニーズからの乖離を解消に導く大きな方策であると考えられているが、その連携策として、研究者教員と実務家教員との組織的な連携に加え、「授業の目標」の設定に当りこれら科目担当者が予め協議し、両科目の授業目標上の関連性に係る調整を図ることも一方策である。こうした方策の実行は、とりわけ、「教科専門」と「教科の指導法」の融合科目を設定する際に有効性を発揮する。

なお、授業内容への「授業の目標（＝学習成果（ラーニング・アウトカム）」の反映の度合いを確認する手段として、文部科学省の公表に係る「教職課程コアカリキュラム」や「外国語（英語）コアカリキュラム」などを参照することなどが考慮されてよい（このほか、英語、理科、社会の各教科について、本報告書に掲記のこれら教科毎の「学士課程レベルの教職課程修了者に求められる資質能力の一覧」を適宜参考とされることも期待したい）。

教職カリキュラムを構成する授業科目の内容は、その授業の教育上の到達目標でもある「授業の目標」を直截に投影するものであると同時に、文部科学省の方針として、それが「学習指導要領」や教職課程コアカリキュラムと整合させることも強く求められている（昨今の教職課程の在り方に関する高等教育政策が、同課程の弾力化に舵を切る方向で政策変更を行う兆しがある一方で、教職課程を構成する各科目内容に対する縛りを強化する方向で推移していることは、多くの識者が指摘するところである）。こうした政策的動向は、大学における教職課程と学校現場のニーズの乖離を未然に抑止することを企図したものでもあり、現下の状況としてこうした縛りが、実質的に法的効果に準ずる効果をもつものとして扱われていることに十分留意すべきである（このこととの関連において付言すれば、文部科学省は、今回の教職課程コアカリキュラムの対象とはされていない「教科におけるコアカリキュラム」の整備の方向性についても言及している（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）【再課程認定】』123頁）。その実現にはしばらくの時間を要するとはいえ、仮に教職課程の教科科目にもそうした縛りがかけられることになれば、対象となる科目はシラバス作成に際して一定の要件が課せられることなどを緒に、担当教員の授業内容・方法上の裁量権は少なからず制約されることが予想される）。

さて、こうした縛りは、シラバスの記載・作成の局面で端的に示されている。

シラバスの書き方については、他の一般の教育課程の場合同様、「学習する学生の到達目標」の明記、授業各回の授業内容の明示、などのほか、「試験」のみの授業回数は認めないこと、「出席による加点・減点を行わないこと」についての遵守も求められている。加えて教職科目固有の事柄として、授業で用いるテキスト、参考書・参考資料等の少なくともその一方の明示が要請されているほか、より重要なこととして、「各教科の指導法」、「道德教育の理論及び指導法」、「総合的な学習の時間の指導法」、「特別活動の指導法」などについては、シラバスの使用テキスト欄に、告示としての法形式を有する「学習指導要領」を「テキスト」の位置づけで明記することが義務づけている点に留意する必要がある（「課程認定の申請要領及び提出書類の様式・記入要領」）。また教職課程カリキュラムを構成する授業科目のシラバス作成に当っては、授業内容の構成は「各学習指導要領及びコアカリキュラムの内容を踏まえて行うことが求められて」いる旨を明文を以て定めていることに鑑み、上記科目以外の教職科目についても、学習指導要領等への適合性が高度に要請されていると見做すべきである（文部科学省初等中等教育局『（平成 32 年度開設用）教職課程認定申請の手引き』Q & A）。

教職課程を置く大学は、平成 30 年度実施の再課程認定に備え、教職科目のシラバスの一斉点検を行い、上記要請に対応するために所要の措置を講じたところである。しかしながらそこでは、学習指導要領や教職課程コアカリキュラムの存在を過度に意識するあまり、その文言に忠実に準拠するよう、学習指導要領等への準拠状況に問題のない科目のシラバスにまで改変の手を加えるケース、異なる教員による複数の授業が開設・運用されている教職科目のシラバスについて、学習指導要領等に概ね準拠する特定のシラバスを唯一の基準モデルとして位置づけ、それらの準拠状況に特段の問題のない他のシラバスにまで大幅修正を行うケース、など学習指導要領や教職課程コアカリキュラムへの適合性を形式的・技術的に追求するあまり、その本来的趣旨から逸脱したシラバス改変を行うなどの事案惹起の話しも仄聞する。こうした弊を未然に防ぎ若しくはその事後的な是正を図っていくためには、シラバスチェックやシラバス作成方針の策定が、教職課程を統括する全学組織の権限と責任の下で進められること、教職カリキュラムにおける各授業科目の位置づけ並びに各授業科目の内容や指導方法等について、関係する教職員が共通認識を醸成できるような効果的なFD、SDがおこなわれること、などが求められよう。

教職課程の科目担当教員には、教職課程の目的・目標と整合するものとして自身が設定した「授業の目標（＝学習成果（ラーニング・アウトカム）」への学習者の目標達成度を検証することが要請される。

大学基準協会の先の調査で「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」について十分な浸透が図られていない現状が浮彫りになった一方で、「授業アンケート結果が教職課程の教育内容・方法の改善に寄与」しているとの回答は7割を超えていた。こうした結果を斟酌すれば、まずは、授業アンケートの結果を各科目担

当者の授業改善に役立てるところから、学生の学習ニーズを充たしうるような授業設計を行いこれを確実に実行していくことが大切である。

さて、各科目の標榜する「授業の目標」は、その教職課程修了時に求められる資質能力を終着点として見立てた場合における「科目毎の資質能力の達成状況に係る道標」としての意義を有している。こうしたことから、各科目担当教員は自身の設定した「授業の目標」が、教職課程全体をとした教育上の達成目標中のどの部分の「アウトカム」に該当するのかを十分認識した上で授業を進めていくとともに、時宜に応じてその達成状況を検証することが求められる。

検証の方法としては、シラバスの「学生に対する評価の方法」欄に記載した方法に即してその達成状況の測定・評価を行うことが建前とされるべきである。アクティブ・ラーニングを積極的に授業に取り入れている場合、学生の普段の「授業に向き合う姿勢」の観察を通じて、これに関係する資質能力の達成度の検証がなされよう。また、当該科目の「授業の目標」がこれを包含する教職課程の標榜する目的・目標や「養成を目指す教職像」の中のどのラーニング・アウトカムに該当するのを見極めた上で、該当するラーニング・アウトカム別に段階的な規準を設けるとともに、その段階毎の達成状況を示す指標を明文化しこれを基に評定付けを行うことも有効である。

こうした学習成果の検証に係る一連の営為は、科目担当者の創意工夫によって牽引されるものであることを肯定しつつも、内部質保証の中に組込まれたPDCAの循環サイクルの中で教職課程の人材育成機能の一層の強化を図ることが指向される限りにおいて、学習者としての学生の学習需要に応えるべく、FDを通じて個々の教員の創意工夫を全体で共有し組織的な活動としてそれぞれの科目の学習到達度の検証を行っていくことが強く求められよう。

[項目]

- 1 授業内容・方法などへの「授業の目標（＝学習成果（ラーニング・アウトカム）」の反映状況。
- 2 シラバスに対する「学習指導要領」等との整合性の状況。
- 3 授業科目の「授業の目標（＝学習成果（ラーニング・アウトカム）」の達成度の検証。

第5節 教職課程における内部質保証の仕組み

第1項 内部質保証の組織体制

1. 内部質保証を統括する全学組織の位置づけと教職課程

大学基準協会は、「大学基準の解説」において、大学の内部質保証を、「学位授与方針」、「教育課程の編成・実施方針」、「学生の受け入れ方針」の「3つの方針」に基づく教育活動の検証及び改善・向上に関わることをその内容としている旨明示するとともに、その一連のプロセスが「適切に展開するよう、必要な運営を行う役割」を担うのが「全学内部質

保証推進組織」であると説明する。

大学は、自身が策定した内部質保証の全学方針（「内部質保証の方針及び手続」）の中で、内部質保証に関する基本的な考え方と「全学内部質保証推進組織」の権限・役割を明らかにした上で、「全学内部質保証推進組織と学部、研究科その他の組織との役割分担、教育の企画・設計、運用、検証及び改善・向上のための指針等」を定めることを求めている。

このことから分かるように、大学の全学方針の下、内部質保証を掌る全学組織は、学部・研究科等の教育研究上の組織その他の組織との協働と役割分担の下で内部質保証活動を進めていくことが必要とされている。

さてこれまで見てきたように、教職課程は、教員養成を目的とする学部・学科等に置かれた教育課程のほか、教員養成以外の他の専門分野の学位課程を母体に、教員免許法・同施行規則の要件充足が文部科学省によって認定された教員養成のための特別の課程の2種で構成されている。このうち前者は、当該教育課程それ自体学位課程であり、「3つの方針」を起点とする内部質保証の営みが、当該大学の内部質保証を掌る全学組織の展開する内部質保証活動の直接の射程に入ってくる。後者の開放制の教職課程の場合、それが教員養成に係る固有の目的・目標をもち「養成を目指す教職像」を反映させた課程であるとは言え、あくまでも既存の学位課程を母体としていることから、卒業・修了単位の要件や（教科）専門科目の担当教員の扱いについて両課程で競合・矛盾が生ずることや、場合によっては、履修登録上限設定や厳格な成績評価さらにはシラバス設定等の設置基準上の要請との間での調整局面の発生が容易に想定できる。

加えて、文部科学省の教職課程認定基準は、既述の如く、それぞれの教職課程について「認定を受けようとする学科等の目的・性格と免許状との相当関係並びに学科等の教育課程及び教員組織等が適当であり、かつ、免許状の授与に必要な科目の開設及び履修方法が、当該学科等の目的・性格を歪めるものではない」ことを強く求めていることにも留意が必要である。そこでは、目的養成系の課程の学位課程としての要件充足が義務づけられるにとどまらず、開放制の教職課程についても、その法的要件の充足に当っては、教職課程認定基準の下で、その母体となっている学位課程の目的・性格との相当関係性や教職課程さらにはこれを支える教員組織との関係の適切性が、法令由来基準に依った重要な審査項目として位置づけられているのである。

このように、教職課程を置く学部・学科の場合、当該教職課程の質の維持にとどまることなく、「3つのポリシー」の視点に立脚した学位課程の質を保証・向上させるためにも、両者の関係性や整合性に係る検証が内部質保証の重要な要素となっている。こうした内部質保証が、いわゆる学位課程単位の「教育プログラムレベル」で行われることは当然のこととして、内部質保証を統括する全学組織も、その教職課程の存在を等閑視して内部質保証活動を進めることは、全学の教学の質の維持とその発展を指向する姿勢として十全とは言い得ないであろう。

2. 内部質保証を統括する全学組織による「教職課程の内部質保証」への関与

教職課程の設置に当っては、これまで見てきたように、その設置を申請する大学に対し、様々な法制上の要件が課されている。大学は、教職課程の設置に係る法的要件は、設置以降もこれを遵守することが求められている。これら設置に係る要件以外にも、同課程を設置・運営する大学は、幾つかの法制上の要件の遵守が求められている。こうした法令由来事項の遵守状況の検証に当っては、教職課程の運営を掌る全学組織との間で情報の共有や情報分析における調整と協働の関係の存在が不可欠である。

「内部質保証を統括する全学組織」として、それでは、「教職課程の内部質保証」にどう関与していくことが求められるのであろうか。内部質保証を統括する全学組織が「1.」に見たような所以で、教職課程の質保証を行うことが求められることの帰結として、また、教職課程の法的適合性の検証が「大学」の責務であるということ踏まえつつ、次に同全学組織が教職課程の質保証に関与することが期待される事項、事案を列記したい。

- ・教職課程に係る教育情報の公表（「目標・計画」、「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」、「教職課程の質の向上への取組」）（法令由来事項）。
- ・情報公表の方法の適切性（「情報公表の体制の整備状況」、「情報公表の具体的手段」）（法令由来事項）。
- ・全学的な内部質保証を掌る組織と教職課程を掌る全学組織との関係性。
- ・必要専任教員数の充足状況（法令由来事項）。

このほか、「教職課程の受入れ学生数」、「教職対応科目を担う教員の科目適合性」、「学科等の目的・性格と免許状との相当関係性」、「教育上の目的・目標等及び教員免許状の種類に対応させたカリキュラム構成とその系統性の確保」、「『教職実践演習』の企画・運用」、「教職関係科目及びそのシラバスと『学習指導要領』等との関係性・整合性」、などの項目も、一部若しくは全体に亘って法的要件がカバーされている。これらは、基本的に、教職課程の運営を掌る全学組織若しくは教職課程レベル（教育プログラムレベル）での内部質保証の対象項目であるが、そこに法令由来事項としての要素が包含されている限りにおいて、「大学」はそれらの検証において一定の責任を負っていると見做すべきである。

3. 教職課程の内部質保証を掌る組織体制とその役割

（1）教職課程の内部質保証を掌る全学組織の在り方とその構成

大学基準協会の先のアンケート調査の結果では、教職課程の運営を掌る全学組織として多くの大学が「全学教職課程運営委員会」といった会議体や「教職課程センター」を設置している。

こうした「教職課程の運営を掌る全学組織」に対しては、教職課程の開設・運用に係る「大学」の基本方針の下で、学内の各教職課程の効果的運用に向け、それら個別の教育目的・目標等の実現を確保する上で必要なマネジメントを行う中で、全学の教職課程及び各教職課程の有効性の検証を行うことが必要である。というのも、これら組織体は、学内に置かれた教職課程の組織編制や活動状況に対する評価の上に立って、その改善・向上を図っていく責務を担っているからである。そうした意味において、教職課程の運営に係る当該全学組織は、「教職課程の内部質保証を掌る全学組織」としての役割をも担っているのである。

今日、コンピテンシーを基本に据えた教員に相応しい資質能力の涵養の度合いをアセスメントするとともに、その到達段階に達した有為な教職人材を学校現場に送り出すことが教職課程の基本的使命であるとの認識が急速に広がってきている。その意味からも、教職課程の運営に責任を負う全学組織は、「ラーニング・アウトカム」の到達度の測定・評価を軸に学習者のパフォーマンスを高め教育の充実・向上にも寄与できるような、教職課程に対する内部質保証活動の基幹組織として位置づけることが強く要請されている。

さて、こうした教職課程の内部質保証を掌る役割を担う全学組織のうち「全学教職課程運営委員会」といった委員会方式の場合、学部・学科等の単位で選出された各教職課程を代表する教員によってその委員会が構成されることになろう。そしてその委員会の活動を支える事務組織として、「教職課程事務局」等の全学横断的な部署が置かれるのが一般的であろう（学部等が、地理的に相異なる場所に置かれている場合、学部毎にそうした部署が置かれることも想定される）。

一方の「教職課程センター」といったセンター方式の場合、先の大学基準協会のアンケート調査結果を見る限り、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。このことは同センターの運営において専任教員、専任職員が車の両輪となって同組織を支えている実体を示すものである。また併せて、そうしたセンターの定常的な活動を、教職課程の職務に特化した事務職員が組織的に担っていることも推量できる。

前者の会議体方式と後者のセンター方式の果たす役割において、教職課程の運営や内部質保証の機能的有効性の度合いを比較した場合、一応、両者に大きな差異がないと考えて差し支えない。しかしながら、（再）課程認定（さらに文部科学省からの実地視察への対応など）へ向けた準備及び経常的な内部質保証の営みの中で、法令準拠の確認や技術的・支援的業務等の運用面において高度で専門的な知識・技量が要請されることに伴い、その業務負担量の程度に十分配慮しつつ、専門職員を軸とする全学的な教職課程運営の組織体制の在り方について今後さらに検討を行う必要があるだろう。

この点に関連して、教職課程の効果的運用と改善・向上に連結できる効果的な内部質保証を担保する上で、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性については、ほとんどの大学によって認識されている。しかしその一方で、繰り返し指摘するように、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、などの弊害が教職課程の有為性を高める阻害要因として立ちはだかっている。こうした点に鑑み、委員会方式、センター方式の別を問わず、そうした要因除去の一助となるよう、これら組織を支える専門スタッフ養成のためのFD、SDを行うための受け皿としての役割を、当該組織自身が担うことが必要である。

(2) 教職課程の内部質保証を掌る全学組織の役割

「教職課程の内部質保証を掌る全学組織」は、大学の内部質保証に関わる全学方針等の下、その具体的営為を全学レベルで展開する「内部質保証を統括する全学組織」の方針・活動との間で系統性を保ちながら有機的な連携関係の下で、全学の教職課程の内部質保証に関わる活動を行っていくことが求められる。併せて、各教職課程を単位として営まれる内部質保証の方針を定めるとともに、その方針に沿った活動の実行状況を常時観察し、その結果を集約する役割を担っている。「教職課程の内部質保証を掌る全学組織」はその双方の活動のいずれの場合においても、PDCAの循環サイクルを機能させる中で、その結果を全学の教職課程の改善・向上に効果的に連結させる重要な役割を担っている。以上の理由により、「教職課程の内部質保証を掌る全学組織」の役割は広範に亘っており、内部質保証の対象は、「全学レベル」、「教育プログラム（教職課程）レベル」、「授業レベル」の全領域に及んでいる。

このことを前提に、次に同全学組織が全学の教職課程の内部質保証に関与することが期待される事項、事案を列記したい。

① 教職課程の運営

- ◇ 教職課程の運営を掌る全学組織の設置・運営の状況。
- ◇ 教職課程を掌る全学組織と全学的な内部質保証を掌る組織との関係性。
- ◇ 教職課程を掌る全学組織と学内に置かれた各教職課程の関係性。
- ◇ 教育目的・目標・計画等における「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の位置づけとその測定手段の確立・運用に係る全学的調整。
- ◇ 教職課程運営における教職協働の状況。
- ◇ 教職課程の運営・支援を行う専門職員を対象としたSDの構築・運用。

② 教職課程の目的・目標

- ◇ 目的・目標・「養成を目指す教職像」の実現に向けた計画の学生間、教職員間の共有状況。
- ◇ 「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の周知の方法。

③ 学生の受け入れ

- ◇ 教職課程の目的・目標等に適った熱意ある学生を受け入れるための工夫。

◇ 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。

◇ 教職現場に精通した教員を増やすための工夫。

◇ 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。

◇ 教職課程の趣旨に適ったF Dの運用。

⑤ 教育内容・方法

◇ 教育上の目的・目標等及び教員免許状の種類に対応させたカリキュラム構成とその系統性の確保。

◇ 教育上の目的・目標等を踏まえたカリキュラム編成における「教科専門」、「教科指導」、「教職」の各科目領域間、各科目間の系統性の確保。

◇ 「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。

◇ 学生の教職への自覚を高め、理論と実践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」等で用いる「履修カルテ」の活用上の適切性。

⑥ 実践的な教育の実施と教育委員会・学校との関係

◇ 教職課程の教育の内容・方法を学校現場の要請と乖離させないために講じている措置。

◇ 「学習指導要領」を踏まえた授業を確保するための措置。

◇ 教育実習に臨む上での必要な履修条件の設定状況。

◇ 教育実習の対象者である学生への事前指導、事後指導の実質化。

◇ 教育実習の指定校（及び協力校）との連携体制の確立。

◇ 教職課程の編制・展開過程における教育委員会との連携・交流の状況。

⑦ 学習成果の測定

◇ 教職課程履修者をターゲットとした授業アンケートの企画・実施。

◇ 授業アンケートのフィードバックの状況。

◇ 教職への学生の意欲・適性等を把握・検証する仕組みの確立。

◇ 「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の達成状況を測定・評価し、その結果を教育改善に連結させる仕組みの導入・運用の状況。

⑧ 学習支援・教職へのキャリア支援

◇ 教職志望者へのキャリア支援体制の構築・運用。

◇ 教職の免許状取得率、教職への就職率を高めるための工夫。

⑨ 授業の目的・目標

☆ 目的・目標・「養成を目指す教職像」を踏まえた「授業の目標（＝学習成果（ラーニング・アウトカム）」の設定及び周知。

⑩ 教育内容・方法・成果の確認

☆ 授業内容・方法などへの「授業の目標（＝学習成果（ラーニング・アウトカム）」の反映状況。

☆ シラバスに対する「学習指導要領」等との整合性の状況。

☆ 授業科目の「授業の目標（＝学習成果（ラーニング・アウトカム）」の達成度の検証。

4. 教職課程を単位とする内部質保証とそこでの「授業科目の質保証」の位置づけ

(1) 教職課程を単位とする内部質保証

教職課程で営まれる教育活動とそれを支える諸条件の適切性に係る内部質保証は、これを「3層構造」の仕掛けの下で行うべきであるとの立場からすれば、教科別の免許状取得につながる（「教育プログラム」としての）教職課程毎にこれを行うことが基本原則とされるべきである。しかしながら、中規模以上の規模の大学の場合、学部・学科の種類・性格に応じて多種多様な免許状取得につながる教職課程が置かれ、その各々に対応させて精緻な内部質保証を行うことは煩瑣に過ぎる上に、各教職課程に対し不要な評価負担を強いることにもつながりかねない。のみならず、教職課程の運営は、その情報公開義務が「大学」に課されていることに端的に示されるように、大学が全体で法的な責任を負う仕組みとなっている。以上の趣旨に基づき、教職課程の内部質保証の重要な要素である「教育プログラム」別の質保証については、原則として、「教職課程を掌る全学組織」の責任と権限の下でこれを行うことが適当である。

とは言え、一定の規模を有する大学の場合、そこに設置されている学部・学科等の教育研究組織の種類の違いに応じ、免許状の種類・内容が大きく異なることも事実であることや、大学の本部キャンパスとは地理的に異なる場所に学部が分散して設置されている場合、そこに固有の教職課程運営を行うユニットが置かれているケースも散見される。そうした前提の下、それぞれ異なる学部等を単位に、「教職課程の運営を掌る全学組織」の下部組織として「教職課程部会」、「〇〇学部教職課程カリキュラム委員会」などの会議体を置き、そこで当該学部内の教職課程の運営に関する事項が決定されている大学も多く見られる。そのような現状に鑑み、こうした会議を主体に、上記全学組織の責任の範囲で、一定事項について実質的な内部質保証活動を行うことも奨励される。

以上のことを踏まえ、各教職課程を単位に「教職課程の内部質保証を掌る全学組織」が行う内部質保証に係る項目の例示は、上の「教職課程の内部質保証を掌る全学組織の役割」に示した部分に譲ることとし、ここでは、当該全学組織の責任の下で各教職課程が進める内部質保証の項目を次に列記したい（小規模大学で、かつ開設している教職課程での取得免許状の種類が限られている場合は、「教職課程の内部質保証を掌る全学組織」が、一括してこれら項目を直接、自己評価することになる）。

なお、ここではとりわけ、教職課程毎に編成される教職カリキュラムを対象とする事項に加え、教職課程の趣旨・目的やその効果的な展開を確保する上で必要な、同課程担当者としての教員の自覚を促しかつ学習者の学習到達度を高める上で必要な教育の改善・向上への熱意を高めるための「場」としてのFDの充実が不可欠である。また、以下の項目に掲げてはいないが、学部等に置かれた教職課程の運営を支える専門職員は、教職課程毎に営まれる内部質保証と「教職課程の内部質保証を掌る組織」をリンクさせるための重要な役割を担っていることから、教職課程全体の内部質保証を効果的に進めていく上で十全なSDの実施が強く要請される。

① 学生の受け入れ

- ◇ 教職課程の目的・目標等に合った熱意ある学生を受け入れるための工夫。
- ◇ 各年度の履修学生数の適切性。

② 教員組織

- ◇ FDの仕組みの構築。
- ◇ 教職課程の趣旨に合ったFDの運用。

③ 教育内容・方法

- ◇ 教育上の目的・目標等及び教員免許状の種類に対応させたカリキュラム構成とその系統性の確保。
- ◇ 教育上の目的・目標等を踏まえたカリキュラム編成における「教科専門」、「教科指導」、「教職」の各科目領域間、各科目間の系統性の確保。
- ◇ 「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。
- ◇ 学生の教職への自覚を高め、理論と実践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」等で用いる「履修カルテ」の活用上の適切性。

④ 授業の目的・目標

- ◇ 目的・目標・「養成を目指す教職像」を踏まえた「授業の目標（＝学習成果（ラーニング・アウトカム）」の設定及び周知。

⑤ 教育内容・方法・成果の確認

- ◇ 授業内容・方法などへの「授業の目標（＝学習成果（ラーニング・アウトカム）」の反映状況。
- ◇ シラバスに対する「学習指導要領」等との整合性の状況。
- ◇ 授業科目の「授業の目標（＝学習成果（ラーニング・アウトカム）」の達成度の検証。

(2) 教職課程の内部質保証における「授業科目」の位置づけ

「授業科目レベル」の内部質保証は、内部質保証における「3層構造」中、マイクロ部分の構成要素として位置づけられている。とは言え、既述の理由により、こうした「授業科目レベル」の内部質保証の位置づけの重要性を認めつつも、これを「教職課程レベル」で営む内部質保証に含め、その有為性の検証を行うことが効率的であると考えられる。

従って教職課程カリキュラムを構成する各授業科目を対象とする内部質保証に責任を負うのは、「教職課程の運営を掌る全学組織」ということになる。そして、各教職課程の種類・性格、そのカリキュラムの編成・運用を審議する（「教職課程の運営を掌る全学組織」の下部組織で、学部等を単位に形成された「教職課程部会」や「〇〇学部教職課程カリキュラム委員会」などの）会議体の存否、さらにはこれら会議体の活動と当該学部等の教職課程の運営を実質的に支える事務組織の存否、などの教職課程の運営に係る組織的条件の整備状況等を勘案して、適宜、教職カリキュラムを構成する「授業レベル」の内部質保証についてその責任を各教職課程に分任させることなどが考えられる。

ところで、こうした「授業科目レベル」の内部質保証が、上記組織的条件に規定づけられ、如何なる方式で行われるとしても、その活動の有為性を担保していく上で、教職科目担当教員を参加メンバーとするFDの効果的実施が不可欠である。FDが効果的に実施されることで、当該教育課程を担う全ての教員はその教育目的・目標を共有するとともに、その下で各教員は当該授業科目に係る「学習成果（ラーニング・アウトカム）」として性格づけられる「授業の目標」と適切なシラバスを設定し教育活動を行うプロセスの各節目で、「学習者」の学修到達状況を見定めることになるのである。そうした一連の営為は、教職課程全体を見通した内部質保証の基本単位として位置づけられるものであるとともに、各担当教員自身が、そこに内包されたPDCAの循環サイクルの中で、目的・目標等の実現に向けた授業改善に取り組むことにも繋がるであろう。

こうした意味からも、教職課程を担う教員団毎に組織化されたFDの効果的実施は、「大学」全体の内部質保証、全学の教職課程の内部質保証、各教職課程の内部質保証、各教員が担当する「授業」の内部質保証、のいずれの局面においてもその有為性を十二分に発揮し得るのである。

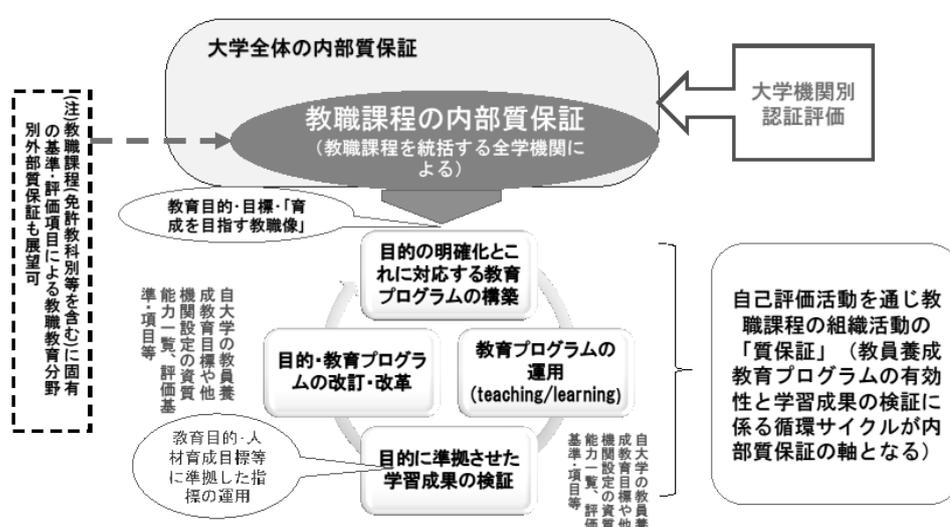
第2項 内部質保証の実施手順

教職課程を対象とした内部質保証について、定型的な実施手順というものは存在しない。各大学は、大学の規模・地理的条件や教職課程の種類・性格に応じて、それぞれ固有の手順を確立しこれを誠実に進めていくことが求められる。

ここでは、本報告書の読者の便に供するため、中規模・学部分散型で複数の開放制教職課程を開設し各学部を一括りに「〇〇学部教職課程カリキュラム委員会」を置くとともに、教職課程の運営を統括する全学組織として「教職課程センター」を設けている大学において、教職課程を対象とした内部質保証を実施する場合を想定し実施手順（参考例）を以下に示すこととしたい。ここに言う「〇〇学部教職課程カリキュラム委員会」とは、複数の

教職課程を置く学部について、当該教育課程を代表する教員で構成される各学部単位の会議体と仮定する。そしてもとより、本実施手順中、「〇〇学部教職課程カリキュラム委員会」などの会議体・組織体が、学部等に開設された教育課程への内部質保証に実質的に関与する全プロセスにおいて、母体となっている学位課程の編制・展開に直接責任を負う学部長（適宜、学科長）や学部教授会さらには学部単位（適宜、学科単位）で置かれているカリキュラム委員会などと密接に連携する必要があることは言うまでもない。

教職課程の内部質保証と大学機関別認証評価（関係図）



〔第1段階：「内部質保証を統括する全学組織」による教職課程への内部質保証の決定〕

「内部質保証を統括する全学組織」は、学長の意を受け、学内の教職課程の内部質保証を行うことを組織決定するとともに、内部質保証の実施方針・実施手続等の決定も行う。その方針・手続には、内部質保証の目的、実施組織、実施期間、対象とする領域・項目に係る事項が含まれる（本「参考例」では、その実施組織は「教職課程センター」を想定）。それらの決定は、「教職課程センター」及び各学部の「教職課程カリキュラム委員会」の責任者その他教職課程に係る組織や関係者に伝達される。

〔第2段階：「教職課程センター」による内部質保証実施の同意〕

「教職課程センター」は、同センターとしての日常の活動・業務に従事することと併行させて、学内の教職課程の内部質保証を担う学内の全体組織としての役割を果たすことについて、各学部の「教職課程カリキュラム委員会」（若しくは各教職課程）の代表者で構成される運営委員会での同意を図る。その同意を基に、「内部質保証を統括する全学組織」が決定した方針・手続の大枠の中で、内部質保証の具体的実施に係る同センターとしての実

施方針、実施手続を策定する。これら実施方針、実施手続は、センター内部の教職員間で共有する。

[第3段階：各教職課程等の内部質保証の実施の伝達]

「教職課程センター」は、内部質保証の実施方針、実施手続を各学部の「教職課程カリキュラム委員会」（若しくは直接、各教職課程）の教職員に伝達し、その周知を図る。その伝達に当り、本部キャンパス以外のキャンパスに所在する学部の「教職課程カリキュラム委員会」（若しくは各教職課程）への周知も徹底させる。

[第4段階：「教職課程センター」による法令由来事項の点検と各教職課程等へのデータ等の扱いについての意見聴取]

「教職課程センター」は、「内部質保証を統括する全学組織」と連携しつつ、直ちに、法令由来事項の充足状況の確認を行う。その際、教職カリキュラムの編成や授業シラバスを含む教育活動について法令等は違反していないかどうかの疑義が生じた場合、問題点を洗い出し、適宜、各学部の「教職課程カリキュラム委員会」に通知する（「内部質保証を統括する全学組織」にも、同様の通知を行う）。法令由来事項以外の事項については、性格上、全学的な活動として位置づけられるものや「教職課程センター」自身が直接検証するほうが効率的であると判断される事項について、同センターがこれらの点検・分析作業に着手する。また、各教職課程に点検を委ねることが適当と判断した事項については、各学部の「教職課程カリキュラム委員会」（若しくは直接、各教職課程）にその一覧を作成・提示し、情報・データの収集・分析・集約の方法について意見聴取を行う。

[第5段階：各教職課程等による点検・評価の進め方の検討]

各学部の「教職課程カリキュラム委員会」（若しくは各教職課程）は、「教職課程センター」からの照会を受けて、当該教職課程自身による点検・評価の進め方について検討する（ここでは、対象項目のうち、情報・データの収集・分析・集約の全過程を一手に引き受けることが出来るのはどの項目で、その過程のいずれか一部を分任するにとどまるのはどの項目か、といった作業内容の分別の検討も行われる）。

[第6段階：「教職課程センター」と各教職課程等との間での点検・評価の進め方の協議]

「教職課程センター」は、一部、先行して進めている法令由来事項に係る法令遵守状況の経過報告を「内部質保証を統括する全学組織」に対して行い、所要の対応を協議する。また、「教職課程センター」は、各学部の「教職課程カリキュラム委員会」（若しくは各教職課程）の審議結果を受けてその内容を検討し必要に応じて当該のカリキュラム委員会（若しくは各教職課程）と協議して、情報・データの扱いについての調整を図る（ここでは、教職課程の種類・性格等に違いがある場合のあることを考慮して、必ずしも全学横並びの調整

を図る必要はない)。一連の調整がまとまり次第、その結果は「内部質保証を統括する全学組織」に報告される。

[第7段階：「内部質保証を統括する全学組織」と「教職課程センター」の間での実施手順の最終確認]

以上の協議を経た後、「内部質保証を統括する全学組織」は、あらためて、教職課程の内部質保証の目的や基本方針の学内への周知を図った上で、「教職課程センター」と協働して、実施期間、検証の対象とする項目とそれぞれの実施主体、分析結果の集約方法、結果の公表方法、結果や成果を各教職課程の改善・向上へつなげるための方策策定の在り方、などについて協議し、最終確認を行う。

[第8段階：教職課程の内部質保証のための対象項目についての点検・評価活動の実施]

「内部質保証を統括する全学組織」の下、「教職課程センター」を軸に、各学部の「教職課程カリキュラム委員会」（若しくは直接、各教職課程）などが、実施期間や書面提出締切り期限等を見据えて、役割分担と協働を基礎に、対象項目の点検・評価活動を行う。点検・評価は、教職協働を基本に据えて行う。情報・データの収集・分析の任は、必要に応じ、事務局の専門スタッフが、IR機能を担う一環としてこれに従事する。そしてもとより、点検・評価活動の過程で、所要のFDを実施し、情報・データ収集について授業科目レベルでの積極的な協力を要請すると同時に、必要な場合、その分析作業を依頼する（授業科目を担当する各教員は、そうした依頼に能動的に対応すべきである）。

[第9段階：教職課程を対象とする内部質保証報告書の確定]

「教職課程センター」は、自らが手がけた作業を集約し、書面に取りまとめる。また、作業を委ねた各学部の「学部教職課程カリキュラム委員会」（若しくは、各教職課程）から上がってきた情報・データを分析・集約した上でこれを書面にしたためる。あるいは、各学部の「学部教職課程カリキュラム委員会」（若しくは、各教職課程）の手許ですでに分析を終了しているものについては、「教職課程センター」が併行して行った当該項目に係る分析結果と併せこれらを集約した上で書面に取りまとめる。そして最終的に、これら書面を全体に亘って編集し、「〇〇大学教職課程内部質保証結果報告書」といった名称の報告書を完成させる。同報告書の完成後、その公表に先んじて、その内容について「内部質保証を統括する全学組織」、学長、経営の責任主体の順でその確定に向け承認を得る（承認に先立ち、一部の学部や教職課程から提出期限までに最終書面が提出されていない場合、書面作成の途上にある当該の学部や教職課程に対し、「教職課程センター」はその作業の支援を行うことが出来る。その場合、当該の学部や教職課程の意見聴取を経ることなく、「教職課程センター」が独断で作業を進めこれを完了させることは出来ない）。

[第10段階：教職課程を対象とする内部質保証報告書の公表]

教職課程を置く大学は、同課程を対象とした内部質保証報告書を公表する。公表の方法は、各大学の自由な判断に委ねられるが、最低限、当該大学の全教職員と全学生がその中身を十全に共有できる方法を採用することが求められる。なお、その公表に当っては、教職課程の教育情報公表を義務化した教育職員免許法施行規則第22条の6第1項第6号の「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」と定める規定の存在を十分理解するとともに、その趣旨に沿うものとしてこれを行うことが必要である。

[第11段階：内部質保証報告書を基礎とした教職課程に係る新たなアクション・プランの策定とその実施方策の検討]

「内部質保証を統括する全学組織」は、教職課程を対象とした内部質保証報告書の完成・公表を受けて、これを全学の内部質保証の循環サイクルに載せるべく、「教職課程センター」の意見等を踏まえ、当該大学の年次計画や中・長期計画等の将来計画の一部をなすものとして、教職課程の改善・向上に向けたアクション・プランを策定する。アクション・プランの中身は全学の教職員とりわけ教職課程に関係する教職員間でその理解の共有化が図られる。そして、「教職課程センター」の下で、上記アクション・プランを基礎に教職課程の改善・向上に係る方策が協議されその文書化が目指される。

第6節 教職課程を対象とした外部質保証

第1項 教職課程を対象とした外部質保証の在り方

教職課程を対象とした外部質保証方式として、文部科学省自身が外部質保証の主体として既に制度化を見ているのが、「教職課程認定大学実地視察」である。これとは別に、学校教育法に依拠した公的な大学質保証の仕掛けとして制度化されているのが「認証評価」である。認証評価には、「大学機関別認証評価」と「専門職大学院認証評価」の2種が存在するが、後者の専門職大学院認証評価の枠組みの中で、「教員養成評価機構」がすでに教職大学院（及び学校教育系専門職大学院）を対象とした認証評価を展開している（同機構は、専門職学位課程レベルにとどまらず、学士課程レベルの教員養成教育を対象とした外部評価の実施主体として活動する構想も示している）。

さて、教職課程を対象とする外部評価については、現行制度上も、認証評価の枠組みの中で行うことが可能である。というのも、教職課程の外部評価は、多様な方式で営まれる可能性を肯定しつつも、その一方で、上記大学機関別認証評価の帰属領域の一環として行うことを制度上排除していないと見られるからである。その根拠として、学校教育法109条2項の規定により、大学機関別認証評価では「大学の教育研究等の総合的状況」が評価されるものとされ、事実上、これまで学位課程重視の教育プログラム評価の観点が重視されてきたとは言え、教職課程も当然その中に含まれているからである。

この点については、大学基準協会『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』において既にその旨が確認されたところである。但し、その実施に当り、そこでは次に示す 4 つの点に留意する必要性にも言及した。

- a) 被評価者、評価者双方の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とすること。
- b) 教職課程を対象とする全学横断的な「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、内部質保証の 3 層構造の内、「大学レベル」に視座をおいた評価を行うこと。
- c) 「教育プログラムレベル」、「授業科目レベル」での教職課程固有の分野別評価に関わる事柄には、その評価に当り分野固有の高度な技術的・専門的知識の駆使が要請されることに加え、当該課程修了時に取得できる教員免許状の種類・性格が多岐に亘ることに伴いその評価が極めて煩瑣であることなどから、当面の措置として両レベルの評価は必要最小限にとどめること。
- d) 一般の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ついても、その中に法令上の要件として、学位の目的・性格や当該学位に連結する専門分野と免許状との相当関係の検証が大学に求められているなど、言わば教職課程固有の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も含まれていることなどから、仮に法令由来事項であっても分野別評価に係る判断が必要なものについては、上記同様の理由により細部に亘る検証を行わないこと。

これまで見てきたように、教職課程の外部質保証の実施を制度として確立しようとする場合、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とともに、教職課程を対象とする全学横断的な「内部質保証」の体制の構築とその機能的有効性の検証を「大学レベル」に視座をおいて行うことが現実的な選択肢である。しかしながら、その場合であっても、克服すべき幾つかの課題がある。次に、この点について述べてみたい。

教職教育の外部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認証評価機関として、「大学基準協会(JUAA)」のほか、「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)」がある。

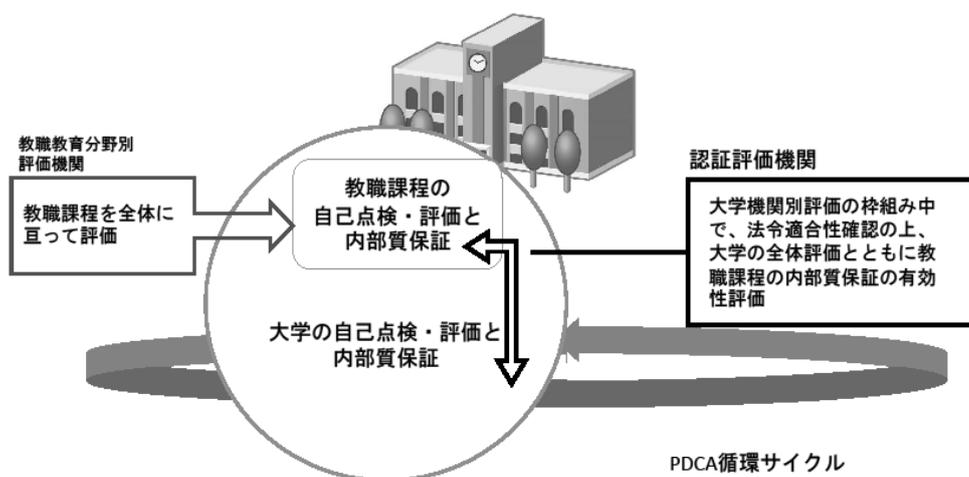
これら認証評価機関はいずれも、機関別認証評価の枠組みの中で教職課程の外部質保証を実施する候補機関として挙げられる。しかしながら、大学基準協会前掲「報告書」で既に指摘したように(213 頁～214 頁)、これら大学機関別認証評価機関が、そうした外部質

保証の営為に踏み出すことについて、足並みを揃えることが出来るかどうかは不透明である。また、仮にその趣旨に賛同した大学機関別認証評価機関が教職課程を対象とする外部質保証を各々の認証評価システムの中で制度化したとしても、そのための質保証の基準や項目・指標等について、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出来るかどうかも不分明である。加えて、機関別認証評価機関が教職課程の外部質保証の実施を企画すると仮定した場合、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・すみ分けができるのか、という点についてさらに鋭意検討することも大切である。

こうした克服すべき課題を検討し、教職課程の外部評価に向けた第一歩を踏み出すに当り、この問題について、大学基準協会が文部科学省より受託した「教職課程の質の保証・向上を図る取組」プロジェクトを推進する本調査研究部会は、平成30年10月25日～同年11月6日にかけて、「公益財団法人 日本高等教育評価機構」、「一般財団法人 教員養成評価機構」、「一般社団法人 全国私立大学教職課程協会」、「一般財団法人 短期大学基準協会」、「独立行政法人 大学改革支援・学位授与機構」といった5つの団体・機関を訪問し聴取り調査を行った。そこで、本調査研究部会は、大学基準協会前掲「報告書」が構想する教職課程の外部質保証の仕組みの概要について説明を行うとともに、これに対する意見を聴取した。

これら団体・機関からの意見集約の要旨のうち、次節に示す大学基準協会前掲「報告書」の構想に直接関連する部分を抽出しこれを以下に掲記する（同「報告書」が構想している教職課程の質保証の仕組み等に係る趣旨説明をめぐっての関係者との意見交換の詳細については、第3章国内訪問調査報告を参照されたい）。

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）



1. 大学基準協会『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』の構想する教職課程の質保証の仕組みについて

(1) 大学基準協会同「報告書」の構想する教職課程の質保証の仕組みの当否について

- 現下の状況下において教職課程の質保証を行うことの必要性について、概ね認識は共有できた。
- 「大学レベル」の内部質保証に特化して行うという同「報告書」の構想について、おおよその団体・機関から理解を得ることができた。
- 教員養成目的の大学・学部等に対しては、教育内容に踏み込んだ評価を実際に行っていること、国立大学法人評価では教員養成系の部局に対する「現況分析」をすでに実施していること、など養成目的系教職課程への評価実績があることを前提に、同「報告書」の構想に賛同する機関も存した。但し、当該評価機関も、現段階では、開放制の教職課程の質保証はほとんど行っていないので、そのためには新たな制度上の仕掛けを考案する必要性についての言及もなされた。
- 別の大学機関別認証評価機関は、厚労省基準等に基づいて実質的に運営されている資格対応教育プログラムがある中で、教職課程に特化した質保証を行うことにはやや無理があるとの見解を示した。
- 同「報告書」の教職課程質保証構想に対して、分野別評価の実施の可能性について言及する団体・機関も存した。しかしそこでは、一つ一つの教職課程の規模はそう大きくはないが、数が膨大なので一律の分野別評価は難しいとの見通しも示された。

(2) 大学基準協会が教職課程の質保証に臨むにと仮定した場合の意見について

- 「大学レベル」での内部質保証システムの有効性評価に特化して評価を行う中での法定遵守状況の確認の方法として、チェック方式による書面評価の実施を求める認証評価機関が存した。
- 教職課程に対する内部質保証の有効性評価に当り、現行の基準でこれに臨むのか、それとも評価基準の改定や評価観点・視点の新規設定、様式の改定等の作業に着手するのか、そのあたりの見通しについて意見を求めた機関別認証評価機関も存した。

(3) 教職課程の外部質保証における大学基準協会と他の認証評価機関との関係について

- 学士課程の教員養成系教育プログラムの分野別評価の実施を構想する専門職大学院認証評価機関より、内部質保証に係る「大学基準協会が提案する案」の中で、「教員養成教育認定評価の基準を活用することなどにより、お互いに協力できるのではないか」との意向が示された。

2. 大学基準協会『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』の構想する教職課程の質

保証の検討を進める際の留意点

以上のように、大学機関別認証評価の枠組みの中で、教職課程の「内部質保証」の機能的有効性の検証を「大学レベル」で行うという大学基準協会前掲「報告書」の構想に対し、関連する認証評価機関からはおおよその理解が得られたというように判断できる。その構想を進めるとした場合は、今後とも、他の認証評価機関等と情報を共有しつつ協議を重ねていくことが大切である。なお、「教育プログラムレベル」、「授業レベル」についての外部質保証は、本来、分野別評価の視点から展開されるものであることから、当面、本調査研究部会としては、これらについては挙げて「内部質保証」の枠組みの中で適切かつ時宜に適った検証を行うことが大切であるとの立場をとることとする。

また、その構想を進める場合は、機関別認証評価機関としては、評価者、被評価者の評価負担を如何に少なくしつつ、教職課程の外部評価を効率的、効果的に行うことが出来るか、の検討を行うことが必要である。その検討に当っては、一部の認証評価機関からの指摘にもあるように、評価のシステム改変に伴い、(仮にそれが僅少にとどまるものであっても) 基準や評価項目、さらには被評価者提出用書面「様式」の改訂を必要とするのか、必要であるとしてどのような改訂となるのか、慎重にこれを行う必要がある。そして、機関別認証評価機関が上記構想を実践に移すと判断した場合、機関別認証評価機関間での、評価システムと評価結果の共通性の確保を模索しようとする動きの顕在化が予想され、機関別認証評価に係るシステム改革を考究していくことが求められよう。

ところで、認証評価機関の一翼を担う大学基準協会として、教員養成教育に特化させた分野別評価を視野に収め、教員免許状の基礎となる教育プログラムを個々の評価する方法、教育プログラム毎に構築・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、など多様な分野別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。今回の「[文部科学省委託] 教職課程の質の保証・向上に係る取組の推進調査研究」において重要な位置づけをもつものとして、中学校相当の「英語」、「社会」、「理科」の3教科を対象に、各免許教科における免許交付時に免許毎に学生に対して求められる「学士課程レベルの教職課程修了者に求められる資質能力」の一覧を完成させた。そうした一覧などを参考としつつ、「成果目標」の達成度をアセスメントし、その結果を検証することは、学生の学習需要を充足させるにとどまらず、当該免許状取得につながる各教職課程の改善・向上に寄与する大きな契機となる。その意味において、「成果目標 (ラーニング・アウトカム)」として示されたこれら3教科の資質・能力等の一覧は、内部質保証・外部質保証の両側面において、当該教職課程の有効性を検証する際の重要な評価指標としても機能し得ることが期待される。

さて、本調査研究においては、教職課程の質保証の在り方を探求する過程で、教員養成教育の質保証システムを先進的に進めているアメリカ、そしてオーストラリアについての同システムに係る調査を書面調査、訪問調査の両側面から行った。

このうち、アメリカ調査では、a) 高等教育機関は、その設置場所に応じ、全米に6つ存在する「地域別アクレディテーション協会」の認定を受けなければならない、b) 認定を受けた高等教育機関に開設された教員養成教育プログラムは、教員養成教育の質保証の専門団体であるCAEPを軸に、教科別質保証を掌るSPAと呼ばれる団体（英語教育のACTFLや理科教育のNSTAなど）と連携・すみ分けの関係の中で同プログラムのアクレディテーションを行う、c) アクレディテーションは、教員養成教育プログラムが設定した「ラーニング・アウトカム」に対する具体的な成果に照準を当てたアウトカム評価の手法を軸にこれを行う、d) アウトカム指標となる「学生が育むべき資質能力一覧」は、アクレディテーションを担当するCAEPなどのほか、ACTFLやNSTAも教科分野固有の視点からこれを作成・提示する、などの点に特徴点を見出すことができた。

またオーストリアの調査を通じ、同国の教員養成教育に対するシステムの特徴として、a) 教員養成教育に関わる学位プログラム全体の質保証は、同国の高等教育の質保証に対する包括的権限を有するTEQSAが行う一方で、教員教育プログラムの質保証基準は、同プログラムの質保証に責任を負うAITS Lが策定する、b) AITS L基準は、アクレディテーション基準のほかに、教員のキャリアステージに応じた「共通的な資質能力一覧」を示す学校教員専門職基準で構成されている、c) AITS L基準に基づき、教員養成教育プログラムのアクレディテーションを行うのは、教員登録に責任を負っている州政府である、d) 州政府は、アクレディテーション基準によって外部質保証を進めるが、そのプロセスにおいて、AITS L基準のもう一方の基準である学校教員専門職基準中の「新卒」（教員養成教育プログラム修了者）レベルに求められる「コンピテンシー」を修了生がどの程度培っているかを検証する、といった諸点が判明した。

これら2か国における調査を通じた共通的な特徴点として第1に、教員養成教育プログラムを評価するための専門分野別外部質保証機関が存在することを挙げなければならない。第2に、いずれの国のアクレディテーションの手法においても、教員養成教育の質保証の中心軸に、教員養成教育プログラムの学習到達目標の達成度を評価することを通じその教育プログラムの有為性を把握しようとしていることが挙げられる（今回の調査はいずれも「アクレディテーション」という外部質保証の仕組みを対象に行ったものであるが、内部質保証の段階においても、「ラーニング・アウトカム・アセスメント」の手法を軸に学内で自律的にその検証が行われているであろうことは想像に難くない）。第3に、学習到達目標の到達度の設定を各教育プログラムに委ねるにとどまるのではなく、その提示をこれらアクレディテーション機関自身が行い、それが上記アクレディテーション・プロセスにおいて大きな役割を果たしている、ということが挙げられる。第4に、高等教育機関を包括的にアクレディットする機関が大学全体若しくは学位プログラムの外部質保証を行う一方で、教員養成教育の外部質保証を担う専門団体は教員養成プログラムのアクレディットを担任するなど、両者の連携・役割分担の関係が系統立ったものとして確立されていることが挙げられる。

以上のことから、教員養成教育を対象とする外部質保証に関するアメリカ、オーストラリア両国のシステム上の特質は、我が国における教職課程に対する外部質保証の在り方やそのプロセス中で実施が求められるアウトカム評価の位置づけ、同課程の質保証における国、認証評価機関さらには教員養成教育専門団体による外部評価に係る今後の相互連携策と役割分担の在り方にも有益な示唆を与えるものと思料される。

第2項 外部質保証の対象項目

大学教育の質保証を目的とする外部評価は、多くの外部者による大学質保証システムの基本がそうであるように、大学がその教育活動の全体的状況等について行った内部質保証に対するメタ評価として実施される（このことは、外部質保証の対象項目は、内部質保証の項目のうち、外部質保証の趣旨と整合するものがこれに該当することを意味している）。これを教職課程への外部質保証に当てはめると、そこでは、大学機関別認証評価を担う外部質保証機関が、大学機関別認証評価を受審する大学について、当該認証評価の一環として、全学横断的な「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中で、内部質保証の3層構造の内、「大学レベル」に視座をおいて教職課程の評価を行うことになる。こうした外部質保証の方式を採ることに伴って、『平成30年度文部科学省「教員養成・採用・研修の一体的改革推進事業」教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究報告書』は、メタ評価の対象となるものとして、教職課程の内部質保証に係る項目のうち、「大学レベル」で評価対象となる項目、すなわち本報告書中に掲記の中項目の中の『教員の養成の状況』に関する情報公表、「教職課程の運営」の2つを構想した。ここで、あらためてそれらを掲げることとする。

1. 「教員の養成の状況」に関する情報公表

① 情報公表の中身

[項目]

- 1 目標・計画。
- 2 教員組織、教員数、各教員の学位・業績・担当授業科目。
- 3 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。
- 4 教員免許状の取得状況。
- 5 教職への就職状況。
- 6 教職課程の質の向上への取組。

② 情報公表の方法

[項目]

- 1 情報公表の体制の整備状況。
- 2 情報公表の具体的手段。

2. 教職課程の運営

[項目]

- 1 教職課程の運営を掌る全学組織の設置・運営の状況。
- 2 教職課程の運営を掌る全学組織と全学的な内部質保証を掌る組織との関係性。
- 3 教職課程の運営を掌る全学組織と学内に置かれた各教職課程の関係性。
- 4 教育目的・目標・計画等における「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の位置づけとその測定手段の確立・運用に係る全学的調整。
- 5 教職課程運営における教職協働の状況。
- 6 教職課程の運営・支援を行う専門職員を対象としたSDの構築・運用。

このうち、「1.『教員の養成の状況』に関する情報公表」は、教育職員免許法施行規則に法的根拠をもつ、いわゆる法令由来事項として位置づけられる中項目である。これを内部質保証のメタ評価項目として取り上げる所以は、そこに掲げられている項目の公表が、法的義務とされていることにとどまるものではない。

それら項目の中には、教職課程を担う教員組織や教職カリキュラムなども含まれている。大学機関別認証評価の受審校で、教職課程を置く大学は、法令の指定する項目の公表内容をあらためて書面中に記載する方法、若しくはWebサイトのURLを貼り付けてその情報を提示する方法のいずれを採るかについては自由な判断に委ねられる。その一方で、これら大学機関別認証評価機関に提出する自己評価報告書の中では、それら項目に関わる事実関係を上記方法で明記した上で、その法令適合性の有無についての自己評価結果が提示される必要がある。とりわけそこで公表が義務づけられている「教員の養成に係る教育の質の向上に係る取組」の記述に当たっては、同じくそこで公表が義務化されている「教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画」との関係において、教職課程の内部質保証の取組みが如何なる組織の下でどう効果的に展開されているかが、そこで簡潔に示されるべきである。

また、教職課程の内部質保証の機能的有効性を検証する中項目として、「2. 教職課程の運営」をここで挙げている。そこでは、「教職課程の運営を掌る全学組織」と「大学の内部質保証を統括する全学組織」の役割分担と協働の関係、「教職課程の運営を掌る全学組織」と各教職課程の役割分担・協働と両者間の調整方法、教職課程運営における教職協働の状況等が、いずれもPDCAサイクルを内在させた内部質保証装置の一翼を担うものとして効果的に機能しているか、という視点から検証される必要がある。「教職課程の運営を掌る全学組織」と各教職課程の役割分担・協働と両者間の調整の状況を自己評価するに当たっては、「大学レベル」、「教育プログラムレベル」、「授業レベル」といった内部質保証を構成する3層のそれぞれの要素を有機的に関連つける結节点的な機能を果たすべき「各教職課程におけるFDの組織化の状況とその活動上の有効性」について追加的に検証することが望ましい。

ところで、平成 27 年 12 月の中教審「学校教育を担う教員の資質能力の向上（答申）」は、「全学的に教職課程を統括する組織の設置」の努力義務化、「教職課程における自己点検・評価の実施」の制度化に加え、教職課程担当教員による F D 推進の方向性について言及している。もとより、これらについて何らかの形で法制化を見た場合、それらも内部質保証の機能的有効性の検証の一環として、教職課程の外部質保証における直接的な評価項目となり得る。

以上、上に見た各評価項目の意義・内容等に係る具体的な説明については、中項目毎に示した上述「趣旨」を併せ参照されたい。

第 3 項 外部評価の実施手順

大学機関別認証評価を中心に認証評価活動を展開する大学基準協会の評価プロセスの基本は、「a) 受審校による自己点検・評価報告書の提出」→「b) 書面評価」→「c) 実地調査」→「d) 大学評価結果（案）の受審校への提示」→「e) 意見申立」→「f) 大学評価結果の通知・公表」→「g) 受審校による『改善報告書』の作成・提出」→「h) 『改善報告書』の検討と結果の通知・公表」、となっている。また、こうした評価プロセスの実施の基幹となっている組織が「大学評価委員会」であり、その下に「大学評価分科会」、「大学財務評価分科会」それに「改善報告書検討分科会」ほか 2 分科会が置かれている。このうち、受審校の教育研究活動の評価を第一次的に担っているのが、大学別の審査を掌る「大学評価分科会」である。「大学評価分科会」は、5 名の評価者で構成され、書面評価と実地調査を通じ、「大学の教育研究活動の状況を総合的に評価」する（大学基準協会『[平成 29 年 4 月] 大学評価ハンドブック』13 頁）。

こうした大学基準協会の外部評価の仕組みに見られるような大学機関別認証評価システムの中に教職課程を対象とする外部質保証プロセスを組込むことの可否について、これを分野別質保証として実施することを企図した場合、否定的に解さざるを得ない。そして敢えてその実現を目指すためには、教職課程に特化した分野別質保証システムの新たな構築を検討することが必要となる。しかしながら、これまで繰り返し述べたように、教職課程の種類・内容が複雑多岐に亘っている上に、教職カリキュラムの適切性に係る評価を行うに当たっては、その母体となっている学位課程との関係性を丹念に検証することが求められていることから、その実施には現時点で躊躇せざるを得ない。その一方で、教職課程の外部質保証を、「大学レベル」での教職課程に対する「内部質保証の有効性評価」を主軸に、原則としてメタ評価方式で行おうとするのであれば、同協会の現行の大学機関別認証評価の枠組みと整合したものとしてその運用の可能性はないわけではない。

例えば大学基準協会の大学機関別認証評価の特質として、同協会自身、「全学的な P D C A が有機的に結びついた内部質保証システム」の有効性評価を最も重視していること、その有効性評価に当り、特に焦点化して審査されるのが『全学的観点』から行う自己点検・評価』であることの 2 点を強調する（『ハンドブック』（3 頁～7 頁、16 頁～20 頁）。後者

について、同『ハンドブック』はさらに、それは「各学部・研究科が自己点検・評価を行うことを前提としながら、それを踏まえた上で大学として全学の状況を総括し、優れた点や問題点を整理し、将来に向けた方策を見定めるプロセス」（18頁）であることを強調する。従って、大学に置かれた教育研究組織の各単位や教育課程毎に営まれる自己点検・評価とその結果を踏まえ、当該大学全体の改善・向上に資するものとしての内部質保証の有効性を「保証」する大学機関別評価の仕組みは、本報告書が構想する教職課程を対象とする外部質保証の構想とも無理のない形でなじむ可能性はあるものと思慮できる。

本報告書の構想に係る教職課程の外部質保証を大学機関別認証評価の枠組みの中で行うことについて、その意義と実現可能性について大学機関別認証評価のための組織体制・実施手続に特段の変更を加えずとも、現行のシステムの中で同課程の外部質保証を行うことは可能であると考えられる。

この点について、若干のコメントをすれば、実際に大学を評価する委員会組織の委員構成において、教職課程の外部評価に対応させた体制を組むことを考慮する必要は原則生じないと考えられる（教員養成系大学や教員養成系学部を擁する大学については、別異の考慮が必要かもしれない）。なお、もし大学機関別認証評価機関が現行の大学機関別評価実施手続の中で、教職課程の外部評価を行うと想定した場合は「書面評価」の段階において、『教員の養成の状況』に関する情報公表、「教職課程の運営」の2つの中項目についての検証・確認作業が必要となる。いずれも、内部質保証の有効性評価の視点からの検討が求められるが、とりわけ後者の中項目について、その視点からの検証が重要となる。但し、実地調査においては、書面調査の段階で上記中項目につき、重大な瑕疵の存在の可能性が予見される場合を除き、特段の観察対象となることはないと考えられる。

このほか、認証評価の手順の進め方に伴う若干の課題として、教職課程の開設・運用に係る法令由来事項への対応状況を、法令遵守事項若しくはこれに準ずる基礎的要件の充足状況の確認のために受審校が用意する現行の「基礎要件確認シート」への記載対象とするのか、「大学評価結果」に該当の受審校に対して適宜示される「改善課題」や「是正勧告」の対象として教職課程への外部質保証の結果を含めることが出来るのか、という点については今後慎重な検討を要するであろう。

これらのことを含め、教職課程への外部質保証を大学機関別認証評価の枠組みの中に収める構想の実現に当り、大学に提出を求める書面の様式・内容、評価体制・評価手続並びに評価結果の扱いをどうするかは、認証評価機関の権限ある機関の決定を俟たねばならないことは先述の如くである。

教職課程は、大学の設置、学部・学科等の設置・増設等と並び、文部科学省の厳密な審査を経た後にその開設が認められるという仕組みとなっている点で、同省の関与を通じた質保証の起点部分において同一の制度的基盤を成している。また教職課程は、これを設置する学位課程の教育目的・目標やカリキュラムと密接な関係を有すると同時に、履修科目及びそこでの取得単位数との関連の中で、当該学位課程の「履修登録上限」、「単位の実質化」、

「厳格な成績評価」といった設置基準上の諸要件の充足状況の判断とも連動している。

そうした意味からも、教職課程の内部、外部の両面からの質保証は、同課程を設置する学位課程ひいてはこれらを置く大学の教育の質の在り方に大きな影響を及ぼしていることを忘れてはならない。

教職課程における評価項目の種類・性格、質保証の対象に係る一覧

指針・項目	法令 由来 事項	任意的 検証 項目	内部質保証の対象		外部質 保証の 対象（候 補）	備考
			教職課程 統括の全 学レベル	教職 課程 レベル		
指針 1						
(情報公表)						
[情報公表の内容]						
目的・計画	●		◎ (注)		△	◎は法令由来に伴うもの
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	●		◎		△	
教職課程の質の向上への取組	●		◎		△	
[情報公表の方法]						
情報公表の体制の整備状況	●		◎		△	
情報公表の具体的手段	●		◎		△	
(教職課程の目的・目標)						
目的・目標・「養成を目指す教職像」の実現に向けた計画の学生間、教職員間の共有状況		□	○			
「学習成果（ラーニング・アウトカム）」		□	○			

の周知の方法						
(学生の受け入れ)						
教職課程の目的・目標等に合った熱意ある学生を受入れるための工夫		□	○	☆		
各学年の履修学生数の適切性	●		◎	☆		
指針 2						
(教育内容・方法・成果の測定)						
[教育内容・方法]						
教育上の目的・目標等及び教員免許状の種類に対応させたカリキュラム構成とその系統性の確保	●		◎	☆		
教育上の目的・目標等を踏まえたカリキュラム編成における「教科専門」、「教科指導」、「教職」の各科目領域間、各科目間の系統性の確保	●		◎	☆		
「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。	● (注)	□ (注)	◎◎ (注)	☆		◎は一部に必須の科目開設が義務化されていることを示す
学生の教職への自覚を高め、理論と実践をつなげる「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」等で用いる「履修カルテ」の活用上の適切性	●		◎	☆		
[実践的な教育の実施と教育委員会・学校との関係]						

教職課程の教育の内容・方法を学校現場の要請と乖離させないために講じている措置		<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>			
「学習指導要領」を踏まえた授業を確保するための措置	●		◎			
教育実習に臨む上での必要な履修条件の設定状況		<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>			
教育実習の対象者である学生への事前指導、事後指導の実質化	●		◎			
教育実習の指定校（及び協力校）との連携体制の確立		<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>			
教職課程の編成・展開過程における教育委員会との連携・交流の状況		<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>			
[学習成果の測定]						
教職課程履修者をターゲットとした授業アンケートの企画・実施		<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>			
授業アンケートのフィードバックの状況		<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>			
教職への学生の意欲・適性等を把握・検証する仕組みの確立		<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>			
「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の達成状況を測定・評価し、その結果を教育改善に連結させる仕組みの導入・運用の状況		<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>			
[授業の目的・目標]						
目的・目標・「養成を目指す教職像」を踏まえた「授業の目的（＝学習成果（ラーニング・アウトカム）」の設定及び周知		<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	☆		
[教育内容・方法・成果の確認]						
授業内容・方法などへの「授業の目的（＝学習成果（ラーニング・アウトカム）」の反映状況		<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	☆		
シラバスに対する「学習指導要領」等との	●		◎	☆		

整合性の状況						
授業科目の「授業の目的(=学習成果(ラーニング・アウトカム))」の達成度の検証		□	○	☆		
指針 3						
(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	●		◎			
教職現場に精通した教員を増やすための工夫		□	○			
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		□	○			
FDの仕組みの構築		□	○	☆		
教職課程の趣旨に適ったFDの運用		□	○	☆		
指針 4						
(学習支援・教職へのキャリア支援)						
教職課程で学ぶ学生への教職科目に係る履修相談を含む学習相談に応じる体制の確立とその運用		□	○			
教職志望者へのキャリア支援体制の構築・運用		□	○			
教職の免許状取得率、教職への就職率を高めるための工夫		□	○			
指針 6						
(教職課程の運営)						
教職課程の運営を掌る全学組織の設置・運営の状況		□	○		△	
教職課程の運営を掌る全学組織と全学的な内部質保証を掌る組織との関係性		□	○		△	

教職課程の運営を掌る全学組織と学内に置かれた各教職課程との関係性		□	○		△	
教育目的・目標・計画等における「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の位置づけとその測定手段の確立・運用に係る全学的調整		□	○		△	
教職課程運営における教職協働の状況		□	○		△	
教職課程の運営・支援を行う専門職員を対象としたSDの構築・運用		□	○		△	

- (注1) 本表の評価項目は、法令由来のものを除き、いずれも教職課程の内部質保証を軸とした質保証における参考的な視点として提案したものである。そして、そこで提示した評価項目は、同様に、教職課程の内部質保証を軸とした質保証の大まかな目安としての「指針」の各条に、その種類・性格等を考慮して、便宜上、振り分けている。
- (注2) 各評価項目は、実際にその点検・評価を実施することを想定するとしてその場合、いずれの領域でこれを行うことが可能かを考慮し、本表における「法令由来事項」、「任意的検証事項」、内部質保証の対象領域別に設定した「教職課程統括の全学レベル」と「教職課程レベル」、「外部質保証の対象（候補）」の区分に応じ、そこにそれぞれの評価項目を振り分けた。
- (注3) ところで、ここに言う「法令由来事項」(●)とは、法律、政・省令といった法令のほか、法令の運用示達や解釈指針などに係る文部科学省の決定、通知等の準拠規範もここに含めている。「任意的検証事項」(□)は、本報告書で独自に提案したものである。内部質保証対象領域のうち「教職課程統括の全学レベル」(○)とは、教職課程の運営を統轄する全学組織が主導的に行う内部質保証に係るものを指す。また「教職課程レベル」(☆)とは、学部等に置かれた「教職課程カリキュラム委員会」などが中心になって各教職課程の活動を検証する際に参照することができるものを意味している。ここには、各授業科目について、これを担う教員が個別にその有効性を検証することが奨励されるものも含まれる。「外部質保証の対象（候補）」(△)とは、外部質保証機関が、大学機関別評価等の一環として、教職課程の内部質保証の有効性を間接評価する際に、対象とすることが考えられるものを意味する。
- (注4) 評価項目によっては、その性格上、法令上の規定があることに伴い、「大学」全体としてその検証を行う必要があるほか、教職課程全般に亘る組織・活動の（特にコンプライアンスに係る）適切性を確保するため、「教職課程統括の全学レベル」における内部質保証の際にも検証の対象とされなければならないものもある（そうしたものの例として、教職課程の「情報公表」を構成する各項目が挙げられ、これを本表では(●)のほか(◎)で示している）。

結語―謝辞にかえて―

大学基準協会は、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」の一環として受託した「教職課程の質の保証・向上」の方途を調査検討するプロジェクトを前年度に引き続き今年度も取り組んできたところですが、本年 3 月末日を以て、ようやく一つの区切りを迎えることとなりました。

前年度に実施した上記プロジェクトでは、当初事業計画に即し、全国大学に開設された教職課程の実態を把握するために、悉皆調査方式によるアンケート調査を行うとともに、その入念な分析を行いました。併せて、アンケート調査を基礎に、先進的取組を展開している教職課程を有する大学への訪問調査を行ったほか、幾つかの教育委員会への聴取り調査も行いました。加えて、教員養成教育の質保証をア krediyation 方式で行っている米国の訪問調査も行いました。そしてこれら一連の調査を基に、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について、内部質保証、外部質保証の両側面から、将来見通しを立てるべくそのための方向性を提示しました。

今回の「教職課程の質保証・向上」プロジェクトを進めるに当り、大学基準協会は前年度のプロジェクトの成果を踏まえ、その事業計画において、次に示すような 5 つの成果目標を立てました。

その第 1 が、各教職課程の設定した教育目標の達成状況をアセスメントする際に参考に供することができるよう、学生の学習到達度に係る教職課程修了時の学生に「汎用的に求められる資質能力、倫理・態度に係る『学習成果（ラーニング・アウトカム）』の一覧並びに幾つかの免許教科における免許交付時に免許毎に学生に求められる「当該免許に固有の資質能力等に係る『学習成果（ラーニング・アウトカム）』の一覧を提示することでした。第 2 が、教職課程を置く大学が、実際の同課程の質保証に臨もうとする際の参考に資することが出来るよう、教職課程を対象とした質保証に関する一般的な準則と同課程で活用可能と考えられる領域毎の評価項目を作成・提示することでした。第 3 が、教員養成教育の質保証の在り方に関わる知見を海外の先端的システムに求めるべく、前年度に引き続き米国調査を行うとともに、新たにオーストラリアの教員養成の質保証の仕組みを調査し、その実相の解明を目指すことでした。第 4 が、これも前年度から引き継がれたものですが、任命権者である教育委員会からの現下の教職課程に対する要望等を斟酌しつつ、同委員会との連携・協働の在り方を模索しようとするものでした。第 5 が、前年度のプロジェクト報告書で提案した上記・教職課程の質保証の在り方に関する「見通し」を踏まえ、教職課程の質保証に関係しそれに深い関心や利害関係を有する機関や団体、大学機関別認証評価を軸に認証評価活動を行っている全ての認証評価機関と対話の機会をもつ中で、教職課程の質保証の将来を展望した大枠的な質保証システムを構想することになりました。

本年度は、こうした事業計画の下、多くの方々のご協力を得ながら、活動を進めて参りました。これらはいずれも困難な課題を抱えるものではありませんでしたが、教職課程の質保証への熱い思いを抱きその実現に真摯に取り組まれている関係各位のご理解、ご支援のおかげで、いずれの成果目標も、本事業が修了する平成30年度末までには何とか達成にこぎ着けることが出来ました（その中身の詳細については、本報告書の該当箇所をご参照ください）。

ところで、周知の如く、2014年12月の中教審「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」の諸提言に示されるように、現下の教育政策は、初・中等教育で培った「確かな学力」を高等教育に継承させ、社会の発展を支える人的基盤形成に寄与できる制度上の方途の確立を強く指向しています。また、今次の学習指導要領の全面改訂に伴って、「何を学んだか」よりも「何ができるようになったか」が重視されるようになったことに端的に見られるように、知識偏重型から課題発見・探求型へと子供たちの学習/教育の在り方が大きく変わろうとしています。

このように、子供の「学び」の質的転換を牽引し「生きる力」に通じる「確かな学力」をしっかりと育む役割を担っているのが、現場で教鞭をとる学校教員です。教員は、社会を取り巻く環境・条件が転変する中であってなお、子供たちが幼少のころ信じて疑わなかった「明日に向けての幸せへの想い」を育み、未来への期待と夢が叶えられるよう、そして彼らが社会に有為な人材として巣立っていけるよう、一人一人の子供に寄り添い、教育の営みを通して知的、人格的成長の手助けをしていく役割を果たすよう求められています。そしてそうした役割を担う教員を養成する人を担っているのが、大学の教職課程なのです。

このように見ていくと、教職課程の質保証の大きな目的が、公教育を担う学校教員の資質の向上に寄与しようとする点にあることはまず間違いのないところでしょう。それと同時に、教職に相応しい十全なコンピテンシーを備えた教員が、発達可能性を秘めた子供たちの生来的な学習要求に応じ、学校の現場で「教育」という精神的交叉の営みを紡ぐことができることを確かなものとするに、教職課程の究極的目標があることにも思いを致すべきでしょう。より端的に言えば、教員養成教育を担う教職課程の質保証は、憲法保障事項としての初・中等教育の現場に学ぶ子供たちの「学習権の保障」に大きな影響を与えているとも考えられるのです。

大学の質保証に従事する機関が、高大接続を踏まえたより広い領域の教育保証にまでその役割を拡大することが求められている中で、初・中等教育の「学びの質」とは何か、「教育の質とは何か」を省察し、その教育上の営為に携わる学校教員の「養成・採用・研修」の在り方を教育質保証の視点から考えていくことの大切さを、高等教育質保証の関係者としてあらためて認識する次第です。

最後に、大学基準協会の本プロジェクトにご協力頂き、その活動を推進するご意見、慎重なご意見を頂いた皆様全てに対し御礼申し上げます。それら意見が教職課程の質保証の

問題を考える上でかけがえのないものであったことを充分認識するとともに、そうした声を本報告書にも反映させて頂いたことを、ここにご報告申し上げます。そして何よりも、貴重な時間を割かれ、多大な労力を注がれて困難な作業や議論に参画された本プロジェクトの委員の皆様には深く御礼申し上げます。頂いたご意見を極力反映させ、何とか形あるものとしての報告を仕上げる事が出来たのも、ひとえに皆様方のご尽力の賜です。ここに、あらためまして深謝申し上げます。

資料篇

- <資料 1> 公益財団法人大学基準協会 大学評価研究所に関する規程
- <資料 2> ACTFL 基準におけるルーブリックの例（基準 5 の一部）
- <資料 3> ACTFL のプログラム報告書様式
- <資料 4> NSTA のプログラム報告書様式（第 2 節部分のみ抜粋）
- <資料 5> NSTA Science Content Analysis Form: Secondary Science
- <資料 6> NSTA 基準 5 の評価者用ルーブリック（一部抜粋）
- <資料 7> E-Series Forms: Making Assessment More Explicit (Option E1 部分抜粋)
- <資料 8> Data First for Standard 8, Education Effectiveness
- <資料 9> AITSL オーストラリアにおける教員養成教育のアクレディテーションの概要
- <資料 10> AITSL アクレディテーション基準とその実施手続
- <資料 11> AITSL 登録教員になるために
- <資料 12> AITSL オーストラリア学校教員専門職基準
- <資料 13> AITSL オーストラリア学校教員専門職基準—その意義と目的（抄）
—
- <資料 14> オーストラリア教員養成教育の質保証の現状と課題—本柳とみ子先生
談話筆記録—
- <資料 15> 表 2. 中・高等学校教員養成課程外国語（英語）コアカリキュラム「英語科に関する専門的事項」
- <資料 16> 表 3. 中・高等学校教員養成課程外国語（英語）コアカリキュラム「英語科の指導法」
全体目標：中学校及び高等学校における外国語（英語）の学習・指導に関する知識と授業指導及び学習評価の基礎を身に付ける。
- <資料 17> 【附録 1】 教員養成系大学における中等教育教員養成課程の単位構成例（東京学芸大学 B 類理科専攻の単位構成）
- <資料 18> 【附録 2】 教育職員免許法施行規則に定められた必要単位数
- <資料 19> 名簿（部会調査研究員、各班調査研究員）

公益財団法人大学基準協会
大学評価研究所に関する規程

平30. 5. 29 決定

平30. 7. 31改定

(趣旨)

第1条 この規程は、公益財団法人大学基準協会（以下「本協会」という。）が公益財団法人大学基準協会定款（以下「定款」という。）第4条第1項第3号の規定に基づき設置する大学評価研究所（以下「研究所」という。）の組織等に関し必要な事項について定める。

(目的)

第2条 研究所は、本協会の諸事業に資するよう、国内外の大学評価に関する調査研究を行うとともに、その成果を会員大学の利用に供することを目的とする。

(事業)

第3条 研究所は、前条の目的を達成するために次の各号に規定する事業を行う。

- 一 大学の評価に関する調査研究の実施及びその成果の応用
- 二 高等教育の諸問題に関する調査研究の実施及びその成果の応用
- 三 定期的な公開研究会の実施及びその記録等の公表
- 四 国内外の高等教育機関、質保証機関及び高等教育研究者との交流
- 五 研究紀要その他の出版物の刊行
- 六 その他本協会の目的に資する調査研究の実施

(構成)

第4条 研究所は、所長、研究員及び事務職員をもって構成する。

(所長)

第5条 所長は、会長が指名する。

- 2 所長は、研究所の職務を管掌する。
- 3 所長の任期は、2年とする。ただし、再任を妨げない。

(研究員)

第6条 研究員は、次の各号に規定する者をもって構成する。

- 一 一般研究員 正会員大学から推薦された教職員であつて、大学評価に関連する分野において専門的な知見に基づく研究実績又は実務経験を有し、研究部会における調査研究に従事する者のことをいう。
- 二 特任研究員 大学評価に関連する分野において特に顕著な研究実績又は実務経験を有し、会長の委託する特定の課題に関する調査研究に従事する者のことをいう。
- 三 客員研究員 大学評価に関連する分野において研究実績又は実務経験を有し、一定の期間研究所において調査研究を行う者のことをいう。

2 研究員の任免は、所長の発議に基づき、常務理事会が行う。

(運営)

第7条 研究所の運営に関する重要事項は、常務理事会が決定する。

(研究部会)

第8条 研究所に第3条に規定する事業を行うために、研究部会を置く。

- 2 研究部会は、会長の諮問に基づき、常務理事会の議を経て、会長が設置する。ただし、所長は、一般研究員から提案があればこれを吟味し、必要と判断した場合、会長に対し、研究部会の設置を建議することができる。
- 3 研究部会における研究期間は2年とする。ただし、延長を妨げない。
- 4 各研究部会には、1名の部会長を置く。部会長は、当該部会の職務を管掌する。
- 5 部会長は、一般研究員又は特任研究員から選出し、常務理事会の議を経て、会長が委嘱する。
- 6 部会長の任期は、2年とする。ただし、再任を妨げない。
- 7 研究部会の規模、構成その他の必要な事項は、別に定める。

(紀要の刊行)

第9条 研究所の刊行する紀要に関し必要な事項は、別に定める。

(事務組織)

第10条 研究所の事務組織については、公益財団法人大学基準協会事務局組織規則の定めるところによる。

(研究員の処遇)

第11条 研究員が研究所の事業に従事するに当たっては、公益財団法人大学基準協会旅費

規程、謝金支給基準その他の関係規程に基づき、旅費、交通費、謝金等を支給することができる。この場合において、各規程中「委員」とあるものは、「研究員」と読み替えるものとする。

- 2 研究員の処遇には、公益財団法人大学基準協会慶弔規程及び公益財団法人大学基準協会永年勤続者表彰規程を準用する。この場合において、各規程中「委員」とあるものは、「研究員」と読み替えるものとする。

(雑則)

第 12 条 この規程に定めるもののほか、研究所の運営等に関し必要な事項は、常務理事会が別に定める。

(改廃)

第 13 条 この規程の改廃は、常務理事会が行う。

附 則 (平成 30 年 5 月 29 日)

- 1 この規程は、平成 30 年 5 月 29 日から施行する。
- 2 この規程の施行に当たり、公益財団法人大学基準協会非常勤研究員に関する規程及び公益財団法人大学基準協会客員研究員の受入れに関する規程は廃止する。

附 則 (平成 30 年 7 月 31 日)

この規程は、平成 30 年 7 月 31 日から施行する。

RUBRIC FOR ACTFL STANDARD 5. Assessment of Languages and Cultures – Impact on Student Learning

Elements	Target	Acceptable	Unacceptable
Plan for assessment	Candidates share their designed assessments and rubrics with students prior to beginning instruction.	Candidates design and use authentic performance assessments to demonstrate what students should know and be able to do following instruction.	Candidates use assessments provided in their textbooks or other instructional materials without regard for student performance after instruction.
Formative and summative assessment models	Candidates design a system of formative and summative assessments that measures overall development of proficiency in an ongoing manner and at culminating points in the total program, using technology where appropriate to develop and deliver assessments.	Candidates design and use formative assessments to measure achievement within a unit of instruction and summative assessments to measure achievement at the end of a unit or chapter.	Candidates recognize the purposes of formative and summative assessments as set forth in prepared testing materials.
Interpretive communication	Candidates design and use assessment procedures that encourage students to interpret oral and printed texts of their choice. Many of these involve students' developing of self-assessment skills to encourage independent interpretation. Candidates incorporate technology-based delivery and analysis systems where available and appropriate.	Candidates design and use authentic performance assessments that measure students' abilities to comprehend and interpret authentic oral and written texts from the target cultures. These assessments encompass a variety of response types from forced choice to open-ended.	Candidates use interpretive assessments found in instructional materials prepared by others. The reading/listening materials with which they work tend to be those prepared for pedagogical purposes.
Interpersonal communication	Candidates have had training or experience conducting and rating interpersonal assessments that have been developed according to procedures that assure reliability such as the MOPI (Modified Oral Proficiency Interview) or state-designed instruments.	Candidates design and use performance assessments that measure students' abilities to negotiate meaning as listeners/speakers and as readers/writers in an interactive mode. Assessments focus on tasks at students' levels of comfort but pose some challenges.	Candidates use interpersonal assessment measures found in instructional materials prepared by others.
Presentational communication	Candidates create and use presentational tasks that develop students' abilities to self-assess which includes self-correction and revision in terms of audience, style, and cultural context. They encourage students to write or to speak	Candidates design and use assessments that capture how well students speak and write in planned contexts. The assessments focus on the final products created after a drafting process and look at how meaning is conveyed	Candidates use presentational assessment measures found in instructional materials prepared by others.

Program Report for the Preparation of Foreign Language Teachers

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)

Option A (2013 Standards)

CAEP approved these ACTFL Standards in 2013. Programs submitting reports starting Spring 2016
must use the 2013 standards.

COVER SHEET

1. Institution Name

2. State

3. Date submitted

MM DD YYYY

/ /

4. Report Preparer's Information:

Name of Preparer:	
<input type="text"/>	
Phone:	Ext.
(<input type="text"/>) <input type="text"/> - <input type="text"/>	<input type="text"/>
E-mail:	
<input type="text"/>	

5. CAEP Coordinator's Information:

Name:	
<input type="text"/>	
Phone:	Ext.
(<input type="text"/>) <input type="text"/> - <input type="text"/>	<input type="text"/>
E-mail:	
<input type="text"/>	

6. Name of institution's program

7. CAEP Category

8. Grade levels⁽¹⁾ for which candidates are being prepared

(1) e.g. K-6, K-12

9. Program Type

- Advanced Teaching
- First Teaching License
- Other School Personnel
- Unspecified

10. Degree or award level

- Baccalaureate
- Post Baccalaureate
- Master's
- Post Master's
- Specialist or C.A.S.
- Doctorate
- Endorsement only

11. Is this program offered at more than one site?

- Yes
- No

12. If your answer is "yes" to above question, list the sites at which the program is offered

13. Title of the state license for which candidates are prepared

14. Program report status:

- Initial Review
- Response to One of the Following Decisions: Further Development Required or Recognition with Probation
- Response to National Recognition with Conditions

15. Is your Educator Preparation Provider (EPP) seeking

- CAEP accreditation for the first time (initial accreditation)
- Continuing CAEP accreditation

16. State Licensure data requirement on program completers disaggregated by specialty area with sub-area scores:

CAEP requires programs to provide completer performance data on state licensure examinations for completers who take the examination for the content field, if the state has a licensure testing requirement. Test information and data must be reported in Section IV. Does your state require such a test?

- Yes
- No

SECTION I - CONTEXT

1. **Description of any state or institutional policies that may influence the application of ACTFL standards. (Response limited to 4,000 characters)**

2. **Description of the field and clinical experiences required for the program, including the number of hours for early field experiences and the number of hours/weeks for student teaching or internships. (Response limited to 8,000 characters)**

3. **Please attach files to describe a program of study that outlines the courses and experiences required for candidates to complete the program. The program of study must include course titles. (This information may be provided as an attachment from the college catalog or as a student advisement sheet.)**
4. **This system will not permit you to include tables or graphics in text fields. Therefore any tables or charts must be attached as files here. The title of the file should clearly indicate the content of the file. Word documents, PDF files, and other commonly used file formats are acceptable.**

5. **Candidate Information**

Directions: Provide three years of data on candidates enrolled in the program and completing the program, beginning with the most recent academic year for which numbers have been tabulated. Report the data separately for the levels/tracks (e.g., baccalaureate, post-baccalaureate, alternate routes, master's, doctorate) being addressed in this report. Data must also be reported separately for programs offered at multiple sites. Update academic years (column 1) as appropriate for your data span. Create additional tables as necessary.

Name of Teacher Preparation Program:		
<input type="text"/>		
Academic Year	# of Candidates Enrolled in the Teacher Preparation Program	# of Program Completers ⁽²⁾
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

(2) CAEP uses the Title II definition for program completers. Program completers are persons who have met all the requirements of a state-approved teacher preparation program. Program completers include all those who are documented as having met such requirements. Documentation may take the form of a degree, institutional certificate, program credential, transcript, or other written proof of having met the program's requirements.

6. **Faculty Information**

Directions: Complete the following information for each faculty member responsible for professional coursework, clinical supervision, or administration in this program. (Please refer to the footnotes for clarification)

Faculty Member Name	<input type="text"/>
Highest Degree, Field, & University⁽³⁾	<input type="text"/>
Assignment: Indicate the role of the faculty member⁽⁴⁾	<input type="text"/>
Faculty Rank⁽⁵⁾	<input type="text"/>
Tenure Track	<input type="checkbox"/> YES
Scholarship⁽⁶⁾, Leadership in Professional Associations, and Service⁽⁷⁾: List up to 3 major contributions in the past 3 years⁽⁸⁾	<input type="text"/>

Teaching or other professional experience in P-12 schools⁽⁹⁾	
--	--

(3) For example, PhD in Curriculum & Instruction, University of Nebraska.

(4) For example, faculty, clinical supervisor, department chair, administrator

(5) For example, professor, associate professor, assistant professor, adjunct professor, instructor

(6) Scholarship is defined by CAEP as a systematic inquiry into the areas related to teaching, learning, and the education of teachers and other school personnel.

Scholarship includes traditional research and publication as well as the rigorous and systematic study of pedagogy, and the application of current research findings in new settings. Scholarship further presupposes submission of one's work for professional review and evaluation.

(7) Service includes faculty contributions to college or university activities, schools, communities, and professional associations in ways that are consistent with the institution and unit's mission.

(8) For example, officer of a state or national association, article published in a specific journal, and an evaluation of a local school program.

(9) Briefly describe the nature of recent experience in P-12 schools (e.g. clinical supervision, in-service training, teaching in a PDS) indicating the discipline and grade level of the assignment(s). List current P-12 licensure or certification(s) held, if any.

7. Complete the ACTFL Program Self-Assessment Table and attach below.

Go to the following URL for a copy of this table. Save it to your computer, fill it out, and then upload it below.

<https://www.actfl.org/sites/default/files/CAEP/AppendixLACTFL-CAEPProgramSelf-AssessmentTable.pdf>

SECTION II - LIST OF ASSESSMENTS

In this section, list the 6-8 assessments that are being submitted as evidence for meeting the ACTFL standards. All programs must provide a minimum of six assessments. If your state does not require a state licensure test in the content area, you must substitute an assessment that documents candidate attainment of content knowledge in #1 below. For each assessment, indicate the type or form of the assessment and when it is administered in the program.

1. Please provide following assessment information (Response limited to 250 characters each field)

Type and Number of Assessment	Name of Assessment (10)	Type or Form of Assessment (11)	When the Assessment Is Administered (12)
Assessment #1: Licensure assessment, or other content-based assessment (required)			
Assessment #2: Content knowledge in language to be taught (required)			
Assessment #3: Candidate ability to plan (required)			
Assessment #4: Student teaching (required)			
Assessment #5: Candidate effect on student learning (required)			
Assessment #6: Additional assessment that addresses candidates' oral proficiency (required)			
Assessment #7: Additional assessment that addresses ACTFL standards (optional)			
Assessment #8: Additional assessment that addresses ACTFL standards (optional)			

(10) Identify assessment by title used in the program; refer to Section IV for further information on appropriate assessment to include.

(11) Identify the type of assessment (e.g., essay, case study, project, comprehensive exam, reflection, state

licensure test, portfolio).

(12) Indicate the point in the program when the assessment is administered (e.g., admission to the program, admission to student teaching/internship, required courses [specify course title and numbers], or completion of the program).

SECTION III - RELATIONSHIP OF ASSESSMENT TO STANDARDS

1. For each ACTFL standard on the chart below, identify the assessment(s) in Section II that address the standard. One assessment may apply to multiple ACTFL standards.

	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8
<p>Standard 1: Language Proficiency. Candidates in foreign language teacher preparation programs possess a high level of proficiency in the target languages they will teach. They are able to communicate effectively in interpersonal, interpretive, and presentational contexts. Candidates speak in the interpersonal mode at a minimum level of "Advanced Low" (French, German, Hebrew, Italian, Portuguese, Russian, and Spanish) or "Intermediate High" (Arabic, Chinese, Japanese, and Korean) on the ACTFL Oral Proficiency Interview (OPI). For international programs, where candidates' first language is not English and where candidates are preparing to teach English as a Foreign Language, candidates speak at the proficiency level equivalent to the categories above. Ex. Candidates whose first language is Spanish speak English at "Advanced Low"; candidates whose first language is Arabic speak at "Intermediate High". Candidates comprehend and interpret oral, printed, and video texts by identifying the main idea(s) and supporting details, inferring and interpreting the author's intent and cultural perspectives, and offering a personal interpretation of the text. Candidates present information, concepts, and ideas to an audience of listeners or readers with language proficiency characteristic of a minimum level of "Advanced Low" or "Intermediate High" according to the target language, as described above.</p>	<input type="checkbox"/>							
<p>Standard 2: Cultures, Linguistics, Literatures, and Concepts from Other Disciplines. Candidates demonstrate understanding of the multiple content areas that comprise the field of foreign language studies. They demonstrate understanding of the interrelatedness of perspectives, products, and practices in the target cultures. Candidates know the linguistic elements of the target language system, and they recognize the changing nature of language. Candidates</p>	<input type="checkbox"/>							

identify distinctive viewpoints in the literary texts, films, art works, and documents from a range of disciplines accessible to them only through the target language.								
Standard 3: Language Acquisition Theories and Knowledge of Students and Their Needs. Candidates demonstrate an understanding of the principles of language acquisition and use this knowledge to create linguistically and culturally rich learning environments. Candidates demonstrate an understanding of child and adolescent development, the context of instruction, and their students’ backgrounds, skills, and learning profiles in order to create a supportive learning environment that meets individual students’ needs.								
Standard 4: Integration of Standards in Planning and Instruction. Candidates in foreign language teacher preparation programs understand and use the national <i>Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century</i> (2006) or their recently refreshed version <i>World-Readiness Standards for Learning Languages</i> (2015). Candidates demonstrate an understanding of the standards and integrate them into their curricular planning. They design instructional practices and classroom experiences that address these standards. Candidates use the principles embedded in the standards to select and integrate authentic materials and technology, as well as to adapt and create materials, to support communication in their classrooms.								
Standard 5: Assessment of Languages and Cultures – Impact on Student Learning. Candidates in foreign language teacher preparation programs design ongoing assessments using a variety of assessment models to show evidence of P-12 students’ ability to communicate in the instructed language in interpretive, interpersonal, and presentational modes; and to express understanding of cultural and literary products, practices, and perspectives of the instructed language. Candidates reflect on results of assessments, adjust instruction, and communicate results to stakeholders.								

Standard 6: Professional Development, Advocacy, and Ethics. Candidates engage in ongoing professional development opportunities that strengthen their own linguistic, cultural, and pedagogical competence and promote reflection on practice. Candidates articulate the role and value of languages and cultures in preparing all students to interact successful in the global community of the 21st century. They understand the importance of collaboration to advocate for the learning of languages and cultures. Candidates understand and explain the opportunities and responsibilities inherent in being a professional language educator and are committed to equitable and ethical interactions with all stakeholders.

<input type="checkbox"/>							
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

SECTION IV - EVIDENCE FOR MEETING STANDARDS

DIRECTIONS: The 6-8 key assessments listed in Section II must be documented and discussed in Section IV. The assessments and data reported must be those that all candidates in the program are required to complete and should be used by the program to determine candidate proficiencies as expected in the program standards. Assessments and scoring guides/rubrics should be aligned with the SPA standards. This means that the concepts in the SPA standards should be apparent in the assessments and in the scoring guides/rubrics to the same depth, breadth, and specificity as in the SPA standards.

In the description of each assessment below, the SPA has identified potential assessments that would be appropriate. Assessments have been organized into the following three areas that are addressed in CAEP standard 1:

- Content knowledge (Assessments 1 and 2)
- Pedagogical and professional knowledge, skills and dispositions (Assessments 3 and 4)
- Focus on student learning (Assessment 5)

Note that in some disciplines, content knowledge may include or be inextricable from professional knowledge. If this is the case, assessments that combine content and professional knowledge may be considered "content knowledge" assessments for the purpose of this report.

For each assessment, the compiler should prepare a document that includes the following items: a two page narrative that responds to questions 1, 2, 3, and 4 (below) and the three items listed in question 5 (below). This document should be attached as directed.

1. A brief description of the assessment and its use in the program (one sentence may be sufficient);
2. A description of how this assessment specifically aligns with the standards it is cited for in Section III. Cite SPA standards by number, title, and/or standard wording.
3. A brief analysis of the data findings;
4. An interpretation of how that data provides evidence for meeting standards, indicating the specific SPA standards by number, title, and/or standard wording; and
5. Attachment of assessment documentation, including: (a) the assessment tool or description of the assignment; (b) the scoring guide/rubric for the assessment; and (c) candidate data derived from the assessment.

It is preferred that the response for each of 5a, 5b, and 5c (above) be limited to the equivalent of five text pages, however in some cases assessment instruments or scoring guides/rubrics may go beyond five pages.

All three components of the assessment (as identified in 5a-c) must be attached, with the following exceptions: (a) the assessment tool and scoring guide are not required for reporting state licensure data, and (b) for some assessments, data may not yet be available

- 1. CONTENT KNOWLEDGE: State licensure tests or professional examinations of content knowledge. ACTFL standards addressed in this entry could include but are not limited to standards 1 and 2. If your state does not require licensure tests or professional examinations in the content area, data from another assessment must be presented to document candidate attainment of content knowledge. (Answer Required)**

Provide assessment information as outlined in the directions for Section IV

2. **CONTENT KNOWLEDGE:** Assessment of content knowledge in the language to be taught. ACTFL standards addressed in this entry could include but are not limited to Standards 1 and 2. Examples of assessments include comprehensive examinations; written interpersonal/presentational tasks; capstone projects or research reports addressing cross-disciplinary content; philosophy of teaching statement or research paper that addresses the role of culture, literature, and cross-disciplinary content; and other portfolio tasks. ⁽¹³⁾(Answer Required)

Provide assessment information as outlined in the directions for Section IV

(13)A portfolio is a collection of candidate work. The information to be reported here requires an assessment of candidates' content knowledge as revealed in the work product contained in a portfolio. If the portfolio contains pieces that are interdependent and the portfolio is evaluated by faculty as one assessment using a scoring guide, then the portfolio could be counted as one assessment. Often the assessment addresses an independent product within the portfolio rather than the complete portfolio. In the latter case, the assessment and scoring guide for the independent product should be presented.

3. **PEDAGOGICAL AND PROFESSIONAL KNOWLEDGE, SKILLS AND DISPOSITIONS:**Assessment that demonstrates candidates can effectively plan classroom-based instruction. ACTFL standards that could be addressed in this assessment include but are not limited to Standards 3, 4 and 5. Examples of assessments include the evaluation of candidates' understanding of the principles of language acquisition theories and their abilities to develop linguistically and culturally rich learning environments, individualized educational plans, needs assessments, or intervention plans. (Answer Required)

Provide assessment information as outlined in the directions for Section IV

4. **PEDAGOGICAL AND PROFESSIONAL KNOWLEDGE, SKILLS AND DISPOSITIONS:** Assessment that demonstrates candidates' knowledge, skills, and dispositions are applied effectively in practice. ACTFL standards that could be addressed in this assessment include standards 3, 4, 5 and 6 but not standards 1 or 2. An assessment instrument used in student teaching should be submitted. A generic assessment used by the Educator Preparation Provider must clearly show how the ACTFL Standards are addressed. (Answer Required)

Provide assessment information as outlined in the directions for Section IV

5. **EFFECTS ON STUDENT LEARNING.** Assessment that demonstrates candidate effects on student learning. ACTFL standards that could be addressed in this assessment include but are not limited to Standard 3, 4, and 5. Examples of assessments include those based on student work samples, portfolio tasks, case studies, follow-up studies, and employer surveys. (Answer Required)

Provide assessment information as outlined in the directions for Section IV

6. **CONTENT KNOWLEDGE:** Assessment that demonstrates candidates are orally proficient in the languages to be taught, according to proficiency levels stipulated in Standard 1.a. Results of the official OPI should be submitted. If the state requires the OPI as Assessment #1, the program may choose another assessment as Assessment #6. ACTFL standard addressed in this entry is Standard 1. (Answer Required)

Provide assessment information as outlined in the directions for Section IV

7. **Additional assessment that addresses ACTFL standards.** Examples of assessments include evaluations of professional development experiences, memberships in professional organizations, conference participation, philosophy statements, and case studies.

Provide assessment information as outlined in the directions for Section IV

8. **Additional assessment that addresses ACTFL standards.** Examples of assessments include evaluations of field experiences, case studies, portfolio tasks, licensure tests not reported in #1 and follow-up studies.

Provide assessment information as outlined in the directions for Section IV

SECTION V - USE OF ASSESSMENT RESULTS TO IMPROVE PROGRAM

- 1. Evidence must be presented in this section that assessment results have been analyzed and have been or will be used to improve candidate performance and strengthen the program. This description should not link improvements to individual assessments but, rather, it should summarize principal findings from the evidence, the faculty's interpretation of those findings, and changes made in (or planned for) the program as a result. Describe the steps program faculty has taken to use information from assessments for improvement of both candidate performance and the program. This information should be organized around (1) content knowledge, (2) professional and pedagogical knowledge, skill, and dispositions, and (3) student learning.**

(Response limited to 12,000 characters)

SECTION VI - FOR REVISED REPORTS OR RESPONSE TO CONDITIONS REPORTS ONLY

- 1. For Revised Reports: Describe what changes or additions have been made to address the standards that were not met in the original submission. Provide new responses to questions and/or new documents to verify the changes described in this section. Specific instructions for preparing a Revised Report are available on the CAEP website at <http://caepnet.org/accreditation/caep-accreditation/spa-program-review-policies-and-procedur>**

For Response to Conditions Reports: Describe what changes or additions have been made to address the conditions cited in the original recognition report. Provide new responses to questions and/or new documents to verify the changes described in this section. Specific instructions for preparing a Response to Conditions Report are available on the CAEP website at <http://caepnet.org/accreditation/caep-accreditation/spa-program-review-policies-and-procedur>

(Response limited to 24,000 characters.)

Highest Degree, Field, & University³	
Assignment: Indicate the role of the faculty member⁴	
Faculty Rank⁵	
Tenure Track	<input type="checkbox"/> YES
Scholarship⁶, Leadership in Professional Associations, and Service⁷:List up to 3 major contributions in the past 3 years⁸	
Teaching or other professional experience in P-12 schools⁹	

(3) For example, PhD in Curriculum & Instruction, University of Nebraska.

(4) For example, faculty, clinical supervisor, department chair, administrator

(5) For example, professor, associate professor, assistant professor, adjunct professor, instructor

(6) Scholarship is defined by CAEP as a systematic inquiry into the areas related to teaching, learning, and the education of teachers and other school personnel.

Scholarship includes traditional research and publication as well as the rigorous and systematic study of pedagogy, and the application of current research findings in new settings. Scholarship further presupposes submission of one's work for professional review and evaluation.

(7) Service includes faculty contributions to college or university activities, schools, communities, and professional associations in ways that are consistent with the institution and unit's mission.

(8) For example, officer of a state or national association, article published in a specific journal, and an evaluation of a local school program.

(9) Briefly describe the nature of recent experience in P-12 schools (e.g. clinical supervision, in-service training, teaching in a PDS) indicating the discipline and grade level of the assignment(s). List current P-12 licensure or certification(s) held, if any.

SECTION II - LIST OF ASSESSMENTS

- In this section, list the 6-8 assessments that are being submitted as evidence for meeting the NSTA standards. All programs must provide all six assessments. If your state does not require a state licensure test in the content area, you must substitute an assessment that documents candidate attainment of content knowledge in #1 below. For each assessment, indicate the type or form of the assessment and when it is administered in the program.**

Type and Number of Assessment	Name of Assessment (10)	Type or Form of Assessment (11)	When the Assessment Is Administered (12)
Assessment #1: Content Knowledge – Licensure Tests 13(required)			
Assessment #2: Content Knowledge – an assessment of general content knowledge in discipline to be taught, GPA and Content Analysis Form (required)			

Assessment #3: Pedagogical and Professional Knowledge and Skills– Planning instruction and assessment (required)			
Assessment #4: Pedagogical and Professional Knowledge and Skills– Student Teaching Assessment with Legal/Safety/Ethical Issues (required)			
Assessment #5: Effects on Student Learning (required)			
Assessment #6: Pedagogical and Professional Knowledge and Skills (required)			
Assessment #7: Optional			
Assessment #8: Optional			

(10) Identify assessment by title used in the program; refer to Section IV for further information on appropriate assessment to include.

(11) Identify the type of assessment (e.g., essay, case study, project, comprehensive exam, reflection, state licensure test, portfolio).

(12) Indicate the point in the program when the assessment is administered (e.g., admission to the program, admission to student teaching/internship, required courses [specify course title and numbers], or completion of the program).

(13) If licensure test data are submitted as Assessment #1, the assessment and scoring guide attachments are not required. If the state does not require a licensure test, another content based assessment must be submitted (including the assessment and scoring guide).

SECTION III - RELATIONSHIP OF ASSESSMENT TO STANDARDS

For each NSTA standard on the chart below, identify the assessment(s) in Section II that address the standard. One assessment may apply to multiple NSTA standards.

1. NSTA Standard 1

Effective teachers of science understand and articulate the knowledge and practices of contemporary science. They interrelate and interpret important concepts, ideas, and applications in their fields of licensure.

#1 #2 #3 #4 #5 #6 #7 #8

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

NSTA Science Content Analysis Form: Secondary Science

Instructions for Preparing for Your Review

Tables provided below include, in the left column, the 2012 NSTA subject matter for each science discipline. In the right hand column, include the name and course number for each relevant course. With licensure requirements varying from state to state, the requirements for each discipline were delineated and placed in separate tables, to include: Competency requirements for all secondary teachers;

- Core competencies required of all teachers in a discipline (biology, chemistry, etc.);
- Advanced competencies required of specialists in a given discipline; and
- Supporting competencies for each discipline in the other sciences and mathematics.

Include the tables relevant to your licensure area. Use this table to decide on that mix. Note that there are choices to demonstrate alignment with the NSTA Content Standard Requirement, NSTA 2012 Standard 1 Element a.

- Choice 1: Demonstrate alignment through courses or transcript analysis using the NSTA Content Analysis Form.
- Choice 2: Demonstrate alignment through coursework as described in the chart below.
- Choice 3: Demonstrate alignment through a preservice preparation program recognition by affiliates. (As of this date, there are no affiliates that offer this option)

If the preparation program:	CHOICE A Content Analysis Form	CHOICE B Coursework
Prepares a teacher to teach courses such as general science at or above the middle school (grades 6-8). This licensure may not teach discipline specific courses (such as biology or chemistry)	✓ Core competencies in the disciplines comprising the composite course (Bio,Chem, Phys, E/Sp).	✓ One year of introductory coursework in each of the disciplines (Biology, Chemistry, Physics and Earth/Space Science)
Prepares a teacher in a single field (often a major) with or without a supporting second teaching field (a teaching minor). This is a single field program.	✓ Core (Bio, Chem, Phys, or E/Sp) in the primary discipline, and ✓ Advanced competencies in the primary discipline (Bio, Chem, Phys, or E/Sp), ✓ Supporting competencies in the primary discipline (Bio, Chem, Phys, or E/Sp).	✓ One year of introductory coursework in the area of the Single Field Licensure (Biology, Chemistry, Physics or Earth/Space Science). ✓ Coursework for a major ✓ At least 20 semester hours at the third year or above
Prepares a teacher about equally in two teaching disciplines, usually with less than a major in each. This is a dual field program.	✓ Core in both major disciplines: (Bio, Chem, Phys, E/Sp) and ✓ Advanced competencies in both major disciplines (Bio, Chem, Phys, E/Sp) and ✓ Supporting competencies in both disciplines (Bio, Chem, Phys, E/Sp).	✓ One year of introductory coursework in each area of the Dual Field Licensure (Biology, Chemistry, Physics or Earth/Space Science). ✓ At least 16 semester hours at the third year or above in each area of the Dual Field
Prepares a teacher at once to teach in three or four disciplines with licensure in each individual discipline. This is a broad field program.	✓ Core competencies (Table A in Bio, Chem, Phys, or E/Sp) in all discipline and ✓ Advanced competencies (Table B Bio, Chem, Phys, or E/Sp) in at least one disciplines and ✓ Supporting competencies in all disciplines (Bio, Chem, Phys, or E/Sp).	✓ One year of introductory coursework in each area (Biology, Chemistry, Physics and Earth/Space Science). ✓ Coursework for a major in one area ✓ At least 16 semester hours at the third year or above dispersed

If the preparation program:	CHOICE A Content Analysis Form	CHOICE B Coursework
		among the remaining 3 areas (not the major)

For each program, the program level, licensure track, and the nature of preparation are at the top of the page. For example, “Masters secondary single field program in biology with possible minors in chemistry, physics, or earth/space science.” *Report your requirements in the most efficient way.* For example, if all of the teaching minors are the same regardless of the major they are paired with, report them only once.

Your program does not have to be aligned completely with the standards at least initially. A 90% **alignment between the NSTA content standards and program coursework** is expected within each content table.

Instructions for Completing the Forms

For each program, complete the curriculum evaluation as follows:

- If your institution prescribes the coursework in science for each teaching major and minor, as is the case in most undergraduate programs, enter in column B the numbers and titles of the **required** courses that address the subject matter identified in column A. Include advising sheets as a separate attachment.
- If you accept candidates with science coursework taken elsewhere, state the advising requirement using column B that ensures that candidates have studied the subject matter content in column A. Include your advising sheets in the appendix.
- DO NOT provide syllabi. Include brief content descriptions for courses ONLY when the course titles are not reasonably descriptive of the content. (“Ecology” is reasonably descriptive, while “Integrative Science” is not descriptive). Be sure to refer reviewers to the descriptor.
- If a course has a typical science name (such as Analytical Chemistry), but the content in that course is atypical (if there is a significant amount of environmental science in the course), include brief content descriptions.
- Note that the same courses or advising requirements may appear multiple times in these tables.
- If you do not have a requirement that covers a particular topic, simply enter “not covered.” Do not leave the space blank. NOTE: **Science content may be in science courses or in education courses**

Special instructions:

- Secondary Physical Science is usually a composite of two disciplines (chemistry and physics) but sometimes also includes earth/space sciences. General science usually includes all four traditional subject area disciplines, but the teacher does not teach specific content courses.
- Preparation of elementary science specialists or **middle school** science teachers should follow the specific recommendations outlined on the Elementary Science Specialists and Middle Level Science Teachers Content Analysis Form available from the NSTA website: www.nsta.org/preservice.

Content Analysis for Secondary Science

Competency Requirements for All Science Teachers

Science Content Requirement Analysis Tables A, B, and C for Biology

Table A: Biology

A. Core Competencies (Biology A1 - A13)	Required course number & name or advising requirements
A1. Life processes in living systems including organization of matter and energy.	
A2. Similarities and differences among animals, plants, fungi, microorganisms, and viruses	
A3. Ecological systems including the interrelationships and dependencies of organisms with each other and their environments.	
A4. Population dynamics and the impact of population on its environment.	
A5. General concepts of genetics and heredity	
A6. Organizations and functions of cells and multi-cellular systems.	
A7. Behavior of organisms and their relationships to social systems.	
A8. Regulation of biological systems including homeostatic mechanisms	
A9. Fundamental processes of modeling and investigating in the biological sciences	
A10. Applications of biology in environmental quality and in personal and community health	
A11. Bioenergetics including major biochemical pathways	
A12. Molecular genetics and heredity and mechanisms of genetic modification	
A13. Molecular basis for evolutionary theory and classification	

Table B: Biology

B. Advanced Competencies (Biology B1 - B6)	Required course number & name or advising requirements
B1. Biochemical interactions of organisms and their environments	
B2. Causes, characteristics, and avoidance of viral, bacterial, and parasitic diseases	
B3. Molecular genetics	
B4. Issues related to living systems such as genetic modification, uses of biotechnology, cloning, and pollution from farming.	
B5. Historical development and perspectives in biology including contributions of significant figures and underrepresented groups, and the evolution of theories in biology	
B6. How to design, conduct, and report research in biology	

Table C: Biology

C. Supporting Competencies (Biology C1 - C17)	Required course number & name or advising requirements
Chemistry	
C1. General chemistry	
C2. Biochemistry	

C3. Basic chemistry laboratory techniques	
Physics	
C4. Light	
C5. Sound	
C6. Optics	
C7. Electricity	
C8. Energy and order	
C9. Magnetism	
Earth and space sciences	
C10. Energy and geochemical cycles	
C11. Climate	
C12. Oceans	
C13. Weather	
C14. Natural resources	
C15. Changes in the Earth	
Mathematics	
C16. Probability	
C17. Statistics	

Standard 5: Impact on Student Learning

<p>Standard 5: Effective teachers of science provide evidence to show that P-12 students' understanding of major science concepts, principles, theories, and laws have changed as a result of instruction by the candidate and that student knowledge is at a level of understanding beyond memorization. Candidates provide evidence for the diversity of students they teach.</p> <p>Programs demonstrate Standard 5, Elements 5a, b, and c by...</p> <p>Standard 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assessments have operational terms and discernable levels of performance that clearly address applicable standard or elements with minimum levels of performance. - Aggregated data are presented with mean and range scores for each element. - Data are used for affirmation and/or improving the program. - Analysis includes goals and future plans. - Analysis of data addresses each element of this standard. <p>Preponderance of Evidence</p> <p>one of the three elements is met at an <i>Acceptable</i> level and the preponderance of evidence is convincing, then this standard is <i>Met with Conditions</i>.</p>			
NSTA Element	Target	Acceptable	Unacceptable
<p>Element 5a</p> <p>Collect, organize, analyze, and reflect on diagnostic, formative and summative evidence of a change in mental functioning demonstrating that scientific knowledge is gained and/or corrected.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - providing <u>convincing and conclusive</u> evidence that candidates collect, organize, analyze, and reflect on evidence of change in mental functioning of students. - providing <u>convincing and conclusive</u> evidence that candidates use diagnostic, formative, and summative evidence demonstrating that students have gained scientific knowledge. - providing <u>convincing and conclusive</u> evidence that candidates' instruction has brought about a deep 	<ul style="list-style-type: none"> - providing <u>clear and consistent</u> evidence that candidates collect, organize, analyze, and reflect on evidence of change in mental functioning of students. - providing <u>clear and consistent</u> evidence that candidates use diagnostic, formative, and summative evidence demonstrating that students have gained scientific knowledge. - providing <u>clear and consistent</u> evidence that candidates' instruction 	<ul style="list-style-type: none"> - providing <u>insufficient</u> evidence that candidates use diagnostic, formative, and summative evidence demonstrating that students have gained scientific knowledge.

E-SERIES FORMS: MAKING ASSESSMENT MORE EXPLICIT**OPTION E1: PART A. INVENTORY OF EDUCATIONAL EFFECTIVENESS INDICATORS**

CATEGORY	(1) Where are the learning outcomes for this level/program published? (please specify) Include URLs where appropriate.	(2) Other than GPA, what data/evidence is used to determine that graduates have achieved the stated outcomes for the degree? (e.g., capstone course, portfolio review, licensure examination)	(3) Who interprets the evidence? What is the process? (e.g. annually by the curriculum committee)	(4) What changes have been made as a result of using the data/evidence?	(5) Date of most recent program review (for general education and each degree program)
At the institutional level:					
For general education if an undergraduate institution:					
List each degree program:					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					

Institutions selecting E1a should also include E1b.

Note: Please see the Statement on Student Achievement and Success Data Forms (available on the CIHE website: <https://cihe.neasc.org>) for more information about completing these forms.

Standard 8: Educational Effectiveness
(Licensure Passage and Job Placement Rates and
Completion and Placement Rates for Short-Term Vocational Training Programs)

	3-Years Prior	2 Years Prior	1 Year Prior	Most Recent Year
	(FY 2)	(FY 2)	(FY 2)	(FY 2)

State Licensure Examination Passage Rates									
	Name of exam	# who took exam	# who passed	# who took exam	# who passed	# who took exam	# who passed	# who took exam	# who passed
1									
2									
3									
4									
5									

National Licensure Passage Rates									
	Name of exam	# who took exam	# who passed	# who took exam	# who passed	# who took exam	# who passed	# who took exam	# who passed
1									
2									
3									
4									
5									

Job Placement Rates										
	Major/time period	*	# of grads	# with jobs						
1										
2										
3										
4										
5										

* Check this box if the program reported is subject to "gainful employment" requirements.

Web location of gainful employment report (if applicable)

Completion and Placement Rates for Short-Term Vocational Training Programs for which students are eligible for Federal Financial Aid

	3 Years Prior	2 Years Prior	1 Year Prior	Current Year	Next Year Forward (goal)
	(FY 2)	(FY2)	(FY 2)	(FY 2)	(FY 2)

Completion Rates					
1					
2					
3					
4					
5					

Placement Rates					
1					
2					
3					
4					
5					

Please enter any explanatory notes in the box below

AITSL「オーストラリアにおける教員養成教育のアクレディテーションの概要」

(早田幸政仮訳)

「アクレディテーション基準とその実施手続(Accreditation Standards and Procedures)」は、オーストラリア全体の教員養成教育(initial teacher education, ITE)プログラムがアクレディットされるために必要な諸要件を定めている。この規範は、2011年に制定された後、2015年に改訂され、さらに2018年に全面改訂された。「アクレディテーション基準とその実施手続」は、教員養成教育分野のキーとなっているエキスパートの専門的知見とその洞察力を基に作られたもので、教員養成教育の改善・向上を具体的に引き出す狙いがある。

「アクレディテーション基準とその実施手続」は、オーストラリア全体の教員養成教育(initial teacher education, ITE)プログラムがアクレディットされるために必要な諸要件を定めたものである。

この規範は、教員養成教育に携わる大学教員、学校教員の雇用者、学校や幼児教育施設を含む学校コミュニティに属する個別の教員の専門的知見と洞察力を基礎に策定されたもので、教員養成教育の改善・向上への責務をこうした教員養成の領域に関わる人々全体で共有することが目指されている。

「アクレディテーション基準とその実施手続」には、「教員候補生」と「新卒教員(graduate teachers)」の資質の向上に向け、最大限の資金と努力を傾注する中で、教員養成教育への期待とオーストラリアの政府全体の関心が反映されている。またこの規範には、教員養成教育が評価を受けるという責務の根拠理由である「アカウンタビリティ」や「社会等の理解を得ること(acknowledge)」といった集合概念が表象されている。教員養成教育プログラムの質保証(quality assurance)では、こうしたプログラムの全てにおいて、学校で学ぶ生徒に肯定的なインパクトを与える授業が出来るためのスキルを教員が培うことができているかどうか大きな鍵となる。

「アクレディテーション基準とその実施手続」は、「卒業生(Graduate)」が初めて教壇に立つに当り、教員養成教育を受けた全ての修了生が「学士課程卒業時の教員スタンダード(Australian Professional Standards for Teacher)」の要件充足がなされていることを確保できるようなものとして、制度設計されている。このことが、本アクレディテーション・プロセスの基本をなしている。

「アクレディテーション基準とその実施手続」は、教員養成教育の与えるインパクトのアセスメントを基礎に、こうした教員養成プログラムをアクレディットするための手法を提示している。その手法の一つが、「教員候補生」のパフォーマンスの確認で、そうしたパフォーマンスに関わるものとして当該プログラムから収集した証拠物に依拠して行われる。他の一つが、卒業生のアウトカムの確認で、卒業生の学修達成状況に関わるものとして当

該プログラムの修了時以降に収集した証拠物に依拠して行われる。証明手段は異なっているとは言え、関連し合っている。

「ア krediyteeshyon 基 準 と そ の 実 施 手 続」 に は、 厳 格 か つ 全 国 的 に 統 一 性 の 保 た れ た ア krediyteeshyon の 実 施 を 担 保 で き る よ う な 手 続 と 構 造 が 成 文 化 さ れ て い る。 ま た そ こ に は、 ア krediyteeshyon の 受 審 を 希 望 す る 申 請 者、 ア krediyteeshyon の 審 査 に 従 事 す る 評 価 パ ネ ル の メ ン バ ー の 双 方 の た め に、 基 準 充 足 の 可 否 の 判 断 に 充 分 資 す る よ う な 条 規 上 の 配 慮 措 置 が 講 じ ら れ て い る。

※ 出 処 は、 AITSL “Accreditation of initial teacher education programs in Australia Standards and Procedures”

(<https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/accreditation-of-initial-teacher-education-programs-in-australia---standards-and-procedures>, 2019. 2. 12 閲 覧).

AITSL「ア krediyeteyshon kyounshu to sono jitsushu (kentan)

(早田幸政仮訳)

「ア krediyeteyshon kyounshu to sono jitsushu (Accreditation Standards and Procedures)」は、「初回の教員養成教育(initial teacher education, ITE)プログラムが全豪レベルのア krediyeteyshon ni shuagousuru tame no shuyouken o tadometamono de aru. sono youten wa, 2011 nen ni shimesete seidainisare, 2015 nen ni kaisinsareta. saishin no kaisin wa, 2018 nen de aru. 「ア krediyeteyshon kyounshu to sono jitsushu」 wa, kyouiku bunryo no kaku to naru shuuantaka no shuuantenken o takume sono shiyoku o hiraherutotomoni, ITE no kaishuu/kyoujyou tame ni kutaiteki ni kyoushu suru yakaku o kana shiteiru.

kyouiku puroguramu no kankoku kyounshu (National Program Standards)

kyouiku puroguramu kyounshu no shuyou

「kyouiku puroguramu kyounshu (Program Standards)」 wa, 「ア krediyeteyshon kyounshu to sono jitsushu」 chu ni tomere rareteiru mono de, ITE puroguramu ga shi no takai mono de aru tame ni wa, donoyou na koto ga youtousareru no ka o mihakani shiteiru.

kon kyouiku kyounshu ni wa, futatsu no kyoumen de kousaku sareteiru. sono uchi no hitotsu ga, shimesete akrediyeteyshon no sukigumi ni sennasuru koto o mezuru shinkai puroguramu ni shuyou sareru mono de, jitsushu kanou inpakuto o motarasu koto o mezuni, puroguramu teikyousha ga seidain shita keikaku ni shuunshu shita shinsaku ga irawareru. hoka no hitotsu ga, sono puroguramu ni yori jitsuni donoyou na inpakuto ga motarasareta ka, o megutte puroguramu teikyousha ga shimeta shuutoku to shu teikyousha ni yoru kore ni tsuite no shoumei o taigai ni iruu shinsaku de aru.

tsu ni teishisu suru 「kyouiku puroguramu kyounshu」 wa, shijou futatsu no kyoumen de yoirareru shuutoku ni chigai ga aru mono no, akrediyeteyshon no izunore no kyoumen ni oite mo shuyou sareru.

kyounshu 1 : kyouiku puroguramu no autokamu

1.1 puroguramu no hensei to asesumento no prosesu ni oite wa, 「shuusi kyousei sotsugyoushi no kyouiku sutandaa (Graduate Teacher Standard)」 no kaku ga, doko de oshierare jitsunisarete shite hyou sareru no ka ga meikaku shisarerutotomoni, sotsugyuu ni sakidachi, 「kyouiku kouhoshu (pre-service teachers)」 ga, jishin no pafuomansu o 「shuusi kyousei sotsugyoushi no kyouiku sutandaa」 no kenshou ni mashi jupun nandoku no iku mono de atta koto o shoumei suru you meyeteiru.

1.2 プログラムの編成とアセスメントのプロセスにおいては、「教員候補生」に対し、卒業に先立ち、最終学年の教職に関わるパフォーマンスのアセスメントが成功裏に終了したことを、以下の事象を提示することを通じて証明するよう求めている。

- a) 授業計画、実際の授業、評価とそれへの対処を含む教室内での教育実践へ反映されたこと。
- b) 「学士課程卒業時の教員スタンダード」の各条にはっきりと即して行った適切なアセスメントの結果が示されていること。
- c) 「学士課程卒業時の教員スタンダード」への適合、不適合を決する明文化された測定可能で正当な「達成度指標 (achievement criteria)」を活用したこと。
- d) 評価者間で評定にブレが生じないよう、確立された適切な手続に従って信頼の置けるアセスメントが行われていること。
- e) 達成度指標に即して首尾一貫した意思決定を行うための中庸を得たプロセスが組込まれていること。

1.3 プログラム提供者は、「教育プログラム基準」1.1 と 1.2 が定めるアセスメントに係る諸要件との関連において、「教員候補生」が在学生の学修に対しどれだけのプラスの影響を与えているかを明らかにしなければならない。

1.4 プログラム提供者は、当該プログラムのアウトカムを明記するとともに、学生が卒業した後、手近にあるデータ及び卒業生の教師としての活躍状況や特色ある教育目的の達成状況に関する情報をもたらしさらには継続的な改善状況を伝える特別に考案された調査方法を活用することを通じ、そうしたアウトカムの実現状況を評価しなければならない。在学生の学修に対する卒業生からの影響は、手近で入手可能なデータによって証明できる。卒業生の学習成果達成度についてのデータは、次に示す様々な情報源から引き出す必要がある。

- a) 雇用状況に関するデータ。
- b) 登録 (registration) に関する状況。
- c) 卒業生、校長の満足度調査を含む各種意識調査に係るデータ。
- d) 在学生の学修への卒業生の影響度をアセスメントするために考案された調査に基づくもので、ケース・スタディや各種意識調査の結果を含む。
- e) プログラムの改善や卒業生の学習成果達成度さらには在学生への学修への肯定的な影響度に係る情報としっかりリンクした、上記以外の各種アウトカムデータ。

基準 2 : プログラムの開発、編成及び提供

2.1 プログラムの開発、編成及び提供は、次のような事柄によって説明できるようなものでなければならない。

- a) そのプログラムが在学生の学修に良好な影響を及ぼすことを含め、「学士課程卒業時の教員スタンダード」の求める諸要件を充たし得ている優れた教員を育成していくための方途について、信頼できる証拠の裏付けのある見通しが示された論理的に一貫した内容の書面が用意できていること。
- b) 「学士課程卒業時の教員スタンダード」を十全に充たし得ることに資するような現場での実戦経験が組込まれていることなどを含め、そのプログラムが系統的かつ連続的に提供されていることが示されること。

2.2 プログラムの開発、編成及び提供に当っては、次のことが考慮されなければならない。

- a) 教育分野における最新の動向、カリキュラムに必須的な要件（教員養成カリキュラムの開発・編成等に当っては、教員養成カリキュラム上の要件への充足状況（「2012年オーストラリアカリキュラム基本指針(Foundation to Year 12 Australian Curriculum)」に加え、「オーストラリアカリキュラム策定・検証・報告機構(Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, ACARA)」により上記基本指針の要件に合致するものと評価された複数のカリキュラム枠組み、「オーストラリア幼児教育枠組み(Early Years Learning Framework for Australia)」を参照するものとされている）、地域社会からの期待に加え、教育現場を担う専門職としての教員からの要望を含む採用者側や国の教育制度上から派生するニーズ。
- b) 採用者、教員団体、現場の教員、教育研究者や関連する文化・芸術分野の専門家、地域社会の指導者といったステークホルダーの考え方。

2.3 プログラムとそこでの教育活動及びアセスメントの戦略に必要な諸資源は、そのプログラムが依拠する正当性の理由、期待されるアウトカムに整合するとともに、以下の事項の要請を充たすものでなければならない。

- a) 「教員候補生」が、現下の学校の教育上の環境（必要に応じて、幼児教育における現下の環境）への適応の必要性。
- b) 「教員候補生」に対しいかなる教育上の指導方法を用いようとも求められる「学修/教育実践(learning and Professional experience)」への配慮の必要性。
- c) 現在どこかの学校に勤務しており若しくはその勤務経験のある（必要に応じて幼児教育の現場にいた経験のある）職員の配置の必要性。

基準3：プログラムへの入学

- 3.1 プログラム提供者は、プログラムへの入学を検討する人々のために、そのための入学要件、入学者選抜方法、入学に必要な最低ライン、それらの適用除外の要件について定めこれを公表しなければならない。
- 3.2 プログラム提供者は、入学の許可に当り、選抜基準を適用してこれを行わなければならない。そこで適用される選抜基準は、教育的観点とそれ以外の観点に依拠するもので、高等教育プログラムを学ぶ上で必要な厳格なものであるとともに、その固有の教育プログラムの要件や教職現場に順応する上で必要な要件とも整合しうる要素で構成されていなければならない。
- 3.3 教員養成教育プログラムへの入学者選抜手続の透明性と公正性を確保する上で必要な情報は、学生に関するデータも含め、その全てが社会に公にされなければならない。
- 3.4 プログラムは、入学が認められた全ての「教員候補生」の学習ニーズに適うようなものとして編制されなければならない。そこには、そのプログラムにうまく順応できない若しくは期待されるアウトカムの成就が難しいリスクを抱えているかもしれない学生への追加的支援の提供に係る事項も含めるものとする。
- 3.5 教員養成教育プログラムへ入学しようとする学生は、全人口の上位 30%の人が有していると同等程度の識字能力と数的処理能力を備えていなければならない。こうした要件を充たし得ていない学生の入学を認めようとするプログラム提供者は、これら学生がその卒業までに上記要件を充たすことができるよう、十分な措置を講じなければならない。「全国識字能力・数的処理能力確認テスト(National Literacy and Numeracy Test)」は、全ての学生がそうした能力を身に付けていることを証明する手段である。
- 3.6 プログラムへ入学するには、英語言語に精通していることが必要である。オーストラリアでは、そのプログラムにおける入学時、卒業時のいずれの場合においても、英語に精通していることが「教員登録(teacher registration)」上の要件となっている(「教員登録」は権限ある機関によって行われている。英語言語への精通に係る具体的要件は、関連する制度上のスキームの中で明示されている)。
- 3.7 大学院プログラムに入学するには、「オーストラリアカリキュラム(Australian Curriculum)」若しくは以下に示す学校教育関係法規の承認する領域に係る特定分野のバッチラーの学位若しくはこれと同等の資格を有していなければならない。

- a) 中等教育の領域に関するもので、少なくともその領域中で1つの「主専攻 (major study)」を修めるとともに、できれば別の領域で1つの「副専攻 (minor study)」も修めていること。
- b) 初等教育の領域に関するもので、「小学校カリキュラム (primary school curriculum)」における一若しくは複数の学習領域について最低で1年間に亘りフルタイム相当の専攻的学修 (study) を修めていること (なお、小学校プログラムへの入学要件は、同プログラムとの共同課程として置かれる幼児教育プログラムにも適用される)。

基準4：プログラムの構造と内容

4.1 プログラムは、教育分野における最低限2年間のフルタイム相当の「専門職養成の学修 (professional study)」の期間として設定されるとともに、その修了生が、次に示すものの一つに該当する「高等教育資格 (higher education qualification(s))」の取得につながる最低限4年間のフルタイム相当の教育プログラムに挑戦できるようなものとして構造化されなければならない (ここに言う教育分野における「専門職養成の学修」には、学問領域の専門カリキュラム、教育学についての学修、一般教育、専門職としての実践的体験の全てがカバーされている)。

- a) その学問領域の知識を培った証として授与される3年間の学士課程相当の学位と、これに2年間の「大学院課程」を修了した者に与えられる「専門職資格 (professional qualification)」。
- b) 最低限4年間に亘るもので、その学問領域の学修と専門職に就くための学修の2つの学修を修めた証として授与される「融合的学位 (integrated degree)。
- c) 最低限4年間にももので、その学問領域の学修と専門職に就くための学修の2つの学修を修めた証として授与される「共同的学位 (combined degree)。
- d) AITSL との協議を経ることを前提に、プログラム提供者から申し出がなされ権限ある機関によって承認されたその他の「共同的な修了資格 (combinations of qualifications)」(教職の世界に身を投じることを可能とする上記相当の価値を有する「資格」等)。

4.2 教員養成教育プログラムにおいては、「教員候補生」のために「学校カリキュラム (school curriculum)」が用意されなければならない (ここに言う「学校カリキュラム」とは、「2012年オーストラリアカリキュラム基本指針 (Foundation to Year 12 Australian Curriculum)」に加え、「オーストラリアカリキュラム策定・検証・報告機構

(Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, ACARA)」により上記基本指針の要件に合致するものと評価された複数のカリキュラム枠組み、「オーストラリア幼児教育枠組み(Early Years Learning Framework for Australia)」を参照して策定されたものでなければならない)。また同じく「教員候補生」のため、「スケジュール1」に従い、彼らが選択可能な学問領域の学習や現場での教育実践という学習の機会も用意されなければならない(ここに言う「スケジュール1」の基準は、過去に修めた学修をそのまま単位認定したり過去に取得した「単位」をそのまま修了所要単位とすることが認められた入学生に対し、公平に適用されなければならない)。

4.3 共同プログラム(combined programs)：プログラムによっては、課程修了生に対し、種類・性格の異なる教育機会を共通的に提供する以下のようなものもある。そうしたものの例として、幼児教育/初等教育の学校や初等教育/中等教育(中等学校教育)の学校での教育の機会を提供する2種のプログラムをここに挙げておく。

- a) 課程終了生が幼児教育の現場、小学校の両方で教育指導を行うことを内容とするプログラムにおいては、そのいずれの教育現場のカリキュラムも教えることが出来るよう、そのための「教員」を配置しておく必要がある。
- b) 課程終了生が小学校、中学校の両方で教育指導を行うことを内容とするプログラムにおいては、中等教育の領域で少なくとも1つの主担当教科若しくは2つの副担当教科を教えられる必要があることと併せて、初等教育と中等教育の双方の指導を行う上で求められる要件が十分に充足されていなければならない。その一方で、そうしたプログラムは、課程修了生に教育指導に専念させるための期間を年ベースで設定しておかなければならない。
- c) 課程終了生が学校やそれ以外の教育現場において、教科以外の専門的な役割を担うことを通じてそこでの教育に従事することを内容とするプログラムにおいては、その専門的な内容やその専門分野の教育理論が教授されなければならない。

基準5：教育現場体験

5.1 パートナーシップに係る正式な合意文書は、プログラムの提供(とりわけ「教員候補生」のための教育現場体験(professional experience))を円滑に進めることを目的に、プログラム提供者と学校やそれ以外の教育主体によって起案され活用される。正式なパートナーシップ合意文書は、あらゆる教育現場体験の種類・内容及び体験の対

象となる場所の状況、予定される現場体験の中身（とりわけ、両当事者の役割と責務、日々の行動手順に対する管理責任の所在）を対象に記されなければならない。

5.2 プログラムに含まれる教育現場体験の中身は、教室の環境・条件が適切であることが求められるほか、以下の要件を充たさなければならない。

- a) 学士課程レベルのダブルディグリー教員養成プログラムについては 80 日以上、大学院プログラムでは 60 日以上であること。
- b) オーストラリアの公認の学校で大半の期間、教育実践にたずさわることを前提に、こうした教育実践を管理監督し評価する仕組みが組込まれていること。
- c) 計画が実行可能となるよう、出来るだけ多様な選択肢を用意しておくこと。
- d) プログラムを出来るだけ早く効果あらしめるため、「教員候補生」に対し、自覚を以て学校現場を観察しそれに馴染むことのできる機会を確保しておくこと。

5.3 どのような教育現場体験においても、たとえその形態は多様であれ、教員養成教育の提供者と学校との間において、「教員候補生」がその教育プログラムにおいて既に会得した「知識やスキル、現場体験の在り方」並びにその教育現場において「期待されるラーニング・アウトカム」について意思疎通を図るための確固とした仕組みが確立されていなければならない。

5.4 プログラム提供者は、学生を受け入れた学校と協働で、「学士課程卒業時の教員スタンダード」に即して「教員候補生」の目標達成度をアセスメントするための厳格な測定手法を確立しなければならない。そうした厳格な測定手法には次の要素が含まれていることが必要である。

- a) 「学士課程卒業時の教員スタンダード」のどの部分をアセスメントするのか、その箇所の明確化。
- b) アセスメント・ツール、プロトコール、優良事例及びガイドラインの文書化。
- c) アセスメントを通じて実現したいことやアセスメント自体が果たすべき役割（とりわけ現場で指導している監督教員の果たすべき役割）の明確化。
- d) 指導方法の改善に向け適切なサポートを必要とする場合があることを考慮して、時宜に応じ、正課として行われる現場体験活動を満足の

いく状態で修了することができないことが危惧される「教員候補生」の氏名の明記。

- e) 「学士課程卒業時の教員スタンダード」に即して「教員候補生」を十全かつ公式的にアセスメントしてもらおう（それは、当該プログラムを修了する際の修了要件でもある）ことの委任関係の明確化。

- 5.5 プログラム提供者は、提携先の学校が営む学生の「学校現場体験」活動を支援しなければならない。そうした支援の具体的な中身としては、当該学校の監督教員のためにその役割を果たす上で必要な学習機会の提供、学校現場体験に過去に関与し若しくは現在関与しているプログラム提供者側のスタッフとの連絡やコミュニケーションの機会の確保、などが挙げられる。

基準 6 : プログラムの評価とその結果の報告、結果を受けての改善活動

- 6.1 プログラム提供者は、非公式的なプログラムの改善や公式的なものとして定期的に営まれる評価活動に資するよう、そのためのデータを継続的に収集し分析・評価するためのプロセスを確立していなければならない。そのプロセス中には、地域レベル、全国レベルの教育労働力に関する報告書の基になるとともに、プログラムやその提供者のベンチマークとして活用でき、オーストラリアにおける教員養成教育の質に関する証拠が蓄積されデータ化されている国家管理のデータ・ベース（例えば、「学習/教育の質に関する指標調査(Quality Indicators for Learning and Teaching Survey, QILT)」)にアクセスすることなども含まれていなければならない。
- 6.2 アクレディテーションの各実施期間の初めに、プログラム提供者は、「教員候補生」のパフォーマンスや修了生のアウトカム（プログラムのインパクトも含め）と関連づけて「プログラムのアウトカム(program outcomes)」を達成するための計画を策定し、これを実施しなければならない。その計画の中で、プログラムの提供者が当該プログラムの提供状況の評価に関わる証拠物（次に示す基準 6.3 が必須的に求める証拠物を含め）をどのように選定し活用し分析するのかが明らかにされていることが必要である。
- 6.3 アウトカムの証拠物（インパクトに係るものを含む）は、アクレディテーションの各実施期間の終了時に、プログラムによって、提示され評価され説明に付されなければならない（プログラムが提示する証拠物は、次に示す基準 6.4 の規定により、年次的に報告することが義務づけられるデータ等の一部として、毎年これを報告しなければならない）。証拠物の意義の説明の中には、そのプログラムの強み、「プログラムの変

更箇所(program changes)」及び今後の改善策についての記述を含むものとする。証拠物の種類として、少なくとも次のものが提示されていなければならない。

- a) 全ての「教員候補生」を対象に行った教育指導上のパフォーマンスのアセスメントを通じて集積したアセスメント・データ（基準 1.2、基準 1.3）。
- b) 「教員候補生」のパフォーマンスやインパクトに関わる証拠の一助となるような「インパクトに係る計画(plan for impact)」の中に明記されたその他のアセスメントを通じて集積したアセスメント・データ（基準 1.1、基準 1.3）。
- c) 利害関係者（個人、集団の別を問わない。またそこには、選定・抽出した集団を含む）とリンクさせて集積したアセスメントやアウトカムに関わるデータ（基準 3.3）。
- d) 国家管理のデータ・ベースにアクセスして得たデータや証拠物（基準 6.1）。
- e) 修了生や修了生の集団のアウトカムに関する証拠物（基準 1.4）

基準 6.4 プログラム提供者は毎年、権限を有する機関に対し、次の事項の記述を含んだ報告をしなければならない。

- a) 「インパクトに係る計画」の中に明記されたデータ（基準 6.2）
- b) 「プログラムの変更箇所」
- c) 国家管理のデータ・ベースの更新に資するもので、コンプライアンスやアカウントビリティの目的のために国が提供を求めているデータ。
- d) 権限を有する機関によって提供を求められているその他のデータや情報。

※ 出処は、AITSL “Accreditation of initial teacher education programs in Australia Standards and Procedures”
(<https://www.aitsl.edu.au/deliver-ite-programs/standards-and-procedures>, 2019.2.12 閲覧).

AITSL「登録教員になるために」

(早田幸政仮訳)

AITSLは、教員登録権を有する州政府の機関ではない。AITSLは、「登録教員(registered teacher)」になるための国家基準を定める機関である。そこで、教員登録を希望する方は、教員登録権を有する州(若しくは準州等)政府機関に登録申請をする前に、本文書の示す基本方針に目を通していただきたい。

アクレディットされたプログラムの探査

あなたが教員登録の申請を検討するに当たっては、関係する教員養成教育に関わる修了資格(qualification)を保持している必要がある。そのために必要な全ての情報については、全オーストラリア・アクレディット・プログラム一覧を参照し確認してほしい。

初回の教員登録

本登録(full registration)をするためには、パフォーマンスに係る証拠物の提示が、「熟達者としての職業段階に関するオーストラリア専門職教員基準(Proficient career stage of the Australian Professional Standards for Teachers)」の定めるところにより義務づけられている。

本登録の決定は、「熟達者としての職業段階に関するオーストラリア専門職教員基準」の全規定を充足しているという勧告に従って行われる。その勧告は、学校現場に身を置く教員たちによって行われる。

本登録までの手続では柔軟性が確保されており、申請の内容や過去の経験についての様々な要素が斟酌される。

本登録の可否の決定は、本規範に即し、様々な種類の証拠物を基礎に据えて行われる。一つの証拠物を、複数の用途に用いることも可能である。

本登録を目指すこれまでの教員としての実践経験を示す証拠物は、教員登録を有する政府機関が行う質保証手続に馴染むものである。

本登録の要件が効力を有する機関の上限は5年である。但し、時宜に応じて延長を可能とする規定も用意している。

登録権を有する政府機関は、本申請に必要な教職現場経験の下限(教鞭をとった日数が80日を下回らずフルタイム勤務で1年を超えない範囲)についても定めている。その場合、

登録希望者が本登録の申請をする以前における、当該政府機関に対し基準充足の証明の出来る勤務地がオーストラリア、ニュージーランドのいずれかでなければならない。こうした措置についても、時宜に応じて、弾力的に運用できる規定が用意されている。

本登録と暫定登録との違いは何か

教員登録権は、各州（若しくは準州等）の政府機関に留保され運用されている。教員登録は、学校教員としての責務を担う証しとしての明確な法制度上の根拠をもつ「法的な免許状(statutory license)」を申請者に付与することを内容としている。

この教員登録には、「暫定登録(provisional registration)」と「本登録」の2種がある。通常の場合、教員には、まず「暫定登録」の免許が与えられる。「暫定登録」の免許が与えられるということは、その申請者が「新卒者としての職業段階に関するオーストラリア専門職教員基準(Graduate career stage of the Australian Professional Standards for Teachers)」の定める要件に適合していることを示している。

「本登録」の免許が与えられるためには、「熟達者としての職業段階に関するオーストラリア専門職教員基準」のほか、教員登録に係るその他の要件の全てに適合していることが必要である。

「本登録」されるためには、どのような要件を充たさなければならないのか。

「本登録」の申請者は、次の要件を充たし得ていることを証明しなければならない。

- 教員としての教育指導の内容・方法が、「熟達者としての職業段階に関するオーストラリア専門職教員基準」の要件に合致していること。
- オーストラリアやニュージーランドにおける教員専門職としての実践において求められる最低限の要件を充足し得ていること。
- 本登録者として相応しい様々な要素を保持し続けていること。
- 「暫定登録」の際に付帯要件が示された者については、その要件が遵守し得たこと。

「暫定登録」の期間中、その教員に対してどのような支援的措置が講じられるのか。

「暫定登録」された教員は、暫定登録期間中を通じて、適切な支援措置が受けられる。そうした支援措置の中には、「暫定登録」中の教員が「熟達者としての職業段階に関するオーストラリア専門職教員基準」に適合する上で必要とされる知識やスキルを身に付けそれを証明できるようにするための措置も含まれる。これら措置の中身は、各教員の資質能力や環境・条件に応じて多様である。

教員登録の効力を維持・更新するために

あなたがひとたび本登録されると、それを定期的に更新していかなければならない。本登録の効果を維持するためには、専門職としての実践経験と教職に必要な学習を通じ、絶えず成長し続けていることを証明しなければならない。教員登録の効力を維持し更新していくプロセスは、権限ある州等の政府機関毎に異なっているので、より詳しくは直接、州（若しくは準州等の）権限ある機関に照会してほしい。

※ 出処は、AITSL “Become a registered teacher”

(<https://www.aitsl.edu.au/prepare-to-be-a-teacher/become-a-registered-teacher>, 2019. 2. 12 閲覧).

(早田幸政仮訳)

AITSL「オーストラリア学校教員専門職基準(Australian Professional Standards for Teachers)」(全文)

専門職としての知識(Professional Knowledge)

基準1ー生徒を知り、彼らの「学び」を知ること					
特定事項	新卒(Graduate)	習熟(Proficient)	熟達(Highly Accomplished)	リーダー(Lead)	
1.1 生徒の身体的、社会的、知的な発達と特性	生徒の身体的、社会的、知的な成長とその特性及びそれらが彼らの「学び」にどう影響しているかを認識し理解していることを証明できること	生徒の「学び」に影響を与えるような彼らの身体的、社会的、知的な成長とその特性への理解を基礎に打ち立てた指導法の活用ができること	生徒の身体的、社会的、知的な成長とその特性に適した柔軟かつ効果的でレパトリーの広い指導法の中から適切なものを選択できること	生徒の身体的、社会的、知的な成長とその特性への理解を踏まえ、生徒の「学び」の向上に向けて指導法を開発・選択するに当り、同僚教員をリードできること	
1.2 生徒の「学び」への理解	生徒の「学び」の態様とそれが教育指導に与える影響を調べることへの認識・理解の存在を証明できること	生徒の「学び」の態様を調べたり同僚からの助言を活用し、教育プログラムを構造化できること	調査の結果や学校現場での知識に基づき、生徒の「学び」の態様への理解を拡げることができること	生徒の「学び」の態様に関する調査結果や教育現場の知識を用いて、教育プログラムの有効性を評価するプロセスを主導できること	
1.3 使用言語、文化、宗教及び社会経済的背景の異なる生徒の存在	学習上の特色及び使用言語、文化、宗教及び社会経済的背景の異なる生徒の個別ニーズに対応させた教育方法の存在を理解していることを証明できること	学習上の特色及び使用言語、文化、宗教及び社会経済的背景の異なる生徒の個別ニーズに対応させた教育方法を企画し実施できること	学習上の特色及び使用言語、文化、宗教及び社会経済的背景の異なる生徒の個別ニーズを踏まえた効果的な教育方法の開発に際し、同僚教員を支援できること	使用言語、文化、宗教及び社会経済的背景の異なる生徒の個別ニーズに対応すべく、専門家や地域の知識・経験を活用しながら、学校の学習/教育プログラムを評価し改訂できること	

特定事項	新卒(Graduate)	習熟(Proficient)	熟達(Highly Accomplished)	リーダー(Lead)
1.4 アポリジニ及びトレス海峡諸島民の生徒への教育指導法	アポリジニ及びトレス海峡諸島民の生徒の教育に対する文化や文化的なアイデンティティ、使用言語の及ぼす影響について充分認識し理解している旨を証明できること	アポリジニ及びトレス海峡諸島民の生徒の背景にある地域社会、文化的状況、使用言語や歴史に対応させた効果的な教育指導法を企画し実行できること	アポリジニ及びトレス海峡諸島民の生徒に対し、当該地域社会に係る知識やその代表者からの支援を得つつ、効果的な教育指導法の実施に当って同僚教員に対し助言やサポートができること	リーダー及びトレス海峡諸島民の生徒に対し、当該地域社会の代表者や親/保護者と連携しつつ、公平で継続的な教育/学習への参加を促すための教育プログラムを開発できること
1.5 能力の異なる様々な生徒の個別の学習ニーズに対応させた多様な教育指導方法が存在することを認識し理解している旨を証明できること	能力の異なる様々な生徒の個別の学習ニーズに対応させた多様な教育指導方法が存在することを認識し理解している旨を証明できること	能力の異なる様々な生徒の個別の学習ニーズに対応させた多様な教育指導方法を駆使を可能とする教育活動を開発できること	能力の異なる様々な生徒の個別の学習ニーズに対応させるため、他と区別された生徒のアセスメント・データを用いて、学習/教育プログラムの評価を行うことができること	能力の異なる様々な生徒の個別の学習ニーズに対応させるため、他と区別された効果的な学習/教育プログラムの評価を行うよう、同僚教員を指導できること
1.6 心身に障害のある生徒の教育/学習への十分な参加を図るための支援策	心身に障害のある生徒の授業参加とその「学び」を支援する法令上の定め及びそのための教育指導法の存在を充分認識し理解していることを証明できること	心身に障害のある生徒の授業参加とその「学び」を支援するとともに、これに関係する政策や法令上の定めとも整合した教育活動を企画し実行できること	心身に障害のある生徒の授業参加とその「学び」の支援に向け、同僚教員と協働して、そのために必要な知識や関係する政策並びに法令上の定めを調査することができること	心身に障害のある生徒への取組や十分な授業参加の推進を可能にし、法令上の定め及びそれに基づく政策に適合しているかどうかの確認のため、学校の方針の検証に着手し主導編を發揮できること

基準2－教える内容と教育指導の方法を理解すること

特定事項	新卒(Graduate)	習熟(Proficient)	熟達(Highly Accomplished)	リーダー(Lead)
2.1 教育の内容と教育指導法	教育内容と教育指導法に係る概念や意義並びのその構造を認識し理解していることを証明できること	教育内容と教育指導法に係る知識を魅力ある教育活動の開発に応用できること	魅力的な学習/教育プログラムの開発・実行を目指すに当り、教育内容と教育指導法に係る最新かつ包括的な知識を駆使することを通じ同僚教員を支援できること	リーダー(Lead) 教育内容とその指導法の検証・改善並びに効果的な学習/教育プログラムの考え方に依拠した優れた授業展開を目指すに当り、学校内において指導性を発揮できること
2.2 学習/教育における精選化と体系化	学習/教育において、効果的な順次性を確保できること	体系的な順次性が十分確保された学習/教育プログラムを体系化できること	学習/教育プログラムの精選化とその内容の体系化及びその提供に当り、斬新な実践力を発揮できること	学習/教育プログラムの精選化と併せ、その内容上の順次性に基づけられた体系化を進めるに当り、そのための包括的知識を駆使してその活動を主導できること
2.3 カリキュラム、アセスメント及び報告	学習の順次性が確保された授業計画を設計する上で必要なカリキュラム、アセスメント及び報告に関する知識を活用できること	カリキュラム、アセスメント及び報告に関する基本的な要請を踏まえながら、学習/教育プログラムを企画・実行できること	カリキュラム、アセスメント及び報告に関する最新の知識・理解を踏まえつつ、学習/教育プログラムの企画・実行に当り、同僚教員を支援できること	カリキュラム、アセスメント及び報告に関する基本的な要請に関する包括的知識を駆使しながら、学習/教育プログラムの開発に当り、同僚教員を主導できること

特定事項	新卒(Graduate)	習熟(Proficient)	熟達(Highly Accomplished)	リーダー(Lead)
2.4 オーストラリアの先住民、非先住民の間の融和を促進すべく、アポリジニ及びトレス海峡諸島民への理解と尊敬	アポリジニ及びトレス海峡諸島民の歴史・文化・言語に関する豊富な知識・理解を有しかつ彼らへの尊敬の念を抱いていることを証明できると	アポリジニ及びトレス海峡諸島民の歴史・文化・言語に関する理解と彼らへの尊敬の念を醸成するための機会を、生徒たちに提供できること	アポリジニ及びトレス海峡諸島民の歴史・文化・言語に関する理解と彼らへの尊敬の念を醸成するための機会を生徒たちに提供することに当り、同僚教員を支援できること	アポリジニ及びトレス海峡諸島民の歴史・文化・言語に関する理解と彼らへの尊敬の念を醸成するための機会を生徒たちに提供しようとする同僚教員に助言を行うことを通じ、その活動を主導できること
2.5 言語能力、数的思考力を高めるための教育指導法とそれらの教育実践への応用の重要性を認識し理解していること	言語能力、数的思考力を高めるための教育指導法とそれらの教育実践への応用の重要性を認識し理解していること	生徒たちの言語能力、数的思考力の涵養に必要な効果的な教育指導法への知識や理解を、実際に活用できること	生徒たちの言語能力、数的思考力の達成を高めることが可能な効果的な教育指導法の実践に向け、同僚教員を支援できること	教育理論や生徒に関する実際のデータを活用しつつ、彼らの言語能力、教的思考力の達成度を高めるために学校内で実践されている教育指導法を観察し評価できること
2.6 情報伝達技術(ICT)	生徒たちのカリキュラムに依拠した「学び」の幅を広げることが可能にすべく、ICTを活用した教育指導法を実践できること	授業で取り上げた内容を関連づけ意義あるものとしていくべく、学習/教育プログラムにICTを組込んだ効果的な教育指導法を活用できること	高いレベルの教育指導上の知識・スキルを身に付けることと併せて、同僚教員の教育実践力を高め授業で取り上げた内容を関連づけ意義あるものとしていくべく、彼ら同僚教員と協働で行動できること	全ての生徒の「学び」の機会と知識を増やすべく、学校内での効果的な教育指導に必要なICTの選択・活用に当り、同僚教員をリードし支援できること

専門職の視点に立った実践(Professional Practice)

基準3 一効果的な「教育/学習」を計画し実行すること					
特定事項	新卒(Graduate)	習熟(Proficient)	熟達(Highly Accomplished)	リーダー(Lead)	
3.1 期待される学習目標の設定	生徒たちの能力の違いや多様な特性を見据えて、学習目標を設定し達成可能な教育の提供ができること	全ての生徒のために明確かつやる気を起こさせる達成可能な学習目標を設定できること	やる気を起こさせる達成可能な学習目標を設定することで、全ての生徒がこれに高い期待を抱くことを可能とする空気を醸成できること	リーダー(Lead)	教育のあらゆる側面で、生徒に目標達成への意欲を喚起させるべく、実践力に裏打ちされた高い見通しをもっていることを示すと同時に、その目的に向け同僚教員を牽引できること
3.2 学習プログラムの計画、構造化とその順次性	生徒の「学び」、教育内容と効果的な教育指導法に関する知識を活用して、授業の順次性を計画できること	生徒を夢中にさせ学習意欲をそそるような充分構造化された学習/教育プログラムや順次性の高い授業を計画し実行できること	全ての生徒を夢中にさせる生産性の高い学習環境を整えるべく、同僚教員と協働して、学習/教育プログラムを計画・評価しこれを修正できること		生徒の知識・理解度・スキルを高めるための学習/教育プログラムの計画・実行しその有効性を評価するための優れた実践力をもっていることと併せ、その活動において同僚教員を牽引できること
3.3 教育指導法の活用	多様な教育指導法を理解できていること	知識・スキル、課題解決能力、批判的・創造的思考力を高めるための教育指導法を選択し活用できること	知識・スキル、課題解決能力、批判的・創造的思考力を高めるための効果的な教育指導法の選択・活用に向け、同僚教員を支援できること		知識・スキル、課題解決能力、批判的・創造的思考力を生徒に育むことを可能とする教育指導法を、同僚教員と協働で検証・修正し、新たに開発できること

3.4 資源の選択と活用	生徒の「学び」に必要な資源の種類・内容(ICTを含む)を理解できていること	生徒の「学び」に必要な資源(ICTを含む)を選択・開拓しこれを活用できること	生徒の「学び」に必要な広範に及ぶ資源(ICTを含む)の選択・開拓・活用に向け、同僚教員に助言できること	当該学校内外の教員による活用可能性を視野に入れつつ、これら資源(ICTを含む)の選択・開拓・評価に当り、優れた実践力を示すことと併せ、同僚教員を牽引できること
3.5 教室内での効果的なコミュニケーション	生徒の学習を促すため、言葉を用いた方法のほか、それ以外の方法が存在することを説明できること	生徒の理解、授業参加、「学び」への取組、学力向上を促すため、言葉による方法とそれ以外の方法を効果的に活用できること	生徒の理解、「学び」への取組及び学力向上を目指し、言葉による方法とそれ以外の方法によるコミュニケーション手段を選択するに当り同僚教員を支援できること	生徒の理解、「学び」への取組及び学力向上に向け、複数の手段や知識の組み合わせを通じて、言葉による方法とそれ以外の方法による模範的でインクルーシブなコミュニケーションが実現できていることを証明しかつそれについて主導性を発揮できること
3.6 教育プログラムの評価と改善・向上	生徒の「学び」の向上を図ることを目的とした教育プログラム評価のための手法を充分理解していること	計画の正当性を鼓舞するため、生徒からのフィードバック、成績評価データを含む情報・データを活用しながら、教員個人の教育/学習プログラムの評価を行うことができること	同僚教員が、生徒からのフィードバック、成績評価データ、カリキュラムに関する知識、教育現場での実践力に関する情報・データを活用しながら、現行の教育/学習プログラムの評価を行うに当り、必要な支援を行うことができること	成績評価データ、カリキュラム関係の資料、教育上の実践力、親/保護者、生徒並びに同僚教員からのフィードバックを含む多様な根拠資料を活用しながら、教育/学習プログラムへの定期的検証を主導できること
3.7 評価プロセスへの親/保護者の関与	親/保護者が教育プロセスへ関与するための様々な方策について説明できること	親/保護者が子供の「学び」のプロセスへ関与できるようにするための適切な機会の設定を計画できること	同僚教員と協働で、親/保護者が子供の「学び」のプロセスへ関与するための適切な機会を提供できること	親/保護者が子供の教育、学校の諸活動(優先的活動事項を含む)の双方に関与するためのプログラム確立に向けたプロセスを進めることができること

基準4－安全で支えになるような学習環境を整え維持すること

特定事項	新卒(Graduate)	習熟(Proficient)	熟達(Highly Accomplished)	リーダー(Lead)
4.1 生徒の学習参加の支援	教室内活動への生徒のインクルージョン 参加と取組を支援する方策を明らかにすることができる	教室内活動へ全生徒を関与させこれを促進させるため、インクルージョンで積極的な相互交流の仕組みを作りそれを動かすことができること	全生徒を関与させこれを促進させたためのインクルージョンな方策の策行に当り、効果的な実践モデルを作り同僚教員を支援できること	全生徒を関与させこれを促進させるためのインクルージョンな方策を再検討し新たな方策を探索することによって、学校全体の生産的かつインクルージョンな学習環境の創出などを唱導し主導できること
4.2 教室内の行動のマネジメント	教室内の行動を統率し、明確な指示を出す能力を備えていることを証明できること	生徒が「学び」のために時間を注げるような環境を作り出すため、常日頃からそのための準備を整えておくことができること	全生徒が目的をもって行動することを可能とするための学級経営上の柔軟な方策を、同僚教員に提示し彼らと共有することができること	効果的な学級経営を進め、生徒の本務である「学び」を促すべく、そのための方策に着手することに加え同僚教員を牽引できること。
4.3 刺激的な振る舞いのマネジメント	挑発的な振る舞いを統御するための実行可能な方法を理解していることを証明できること	守ってほしいことをはっきりと示しこれについて生徒と話し合いの機会をもつことにより挑発的な振る舞いを統御するとともに、迅速、公正かつ敬意を払いながら懲戒事案に対処できること	専門的知識や現場での経験を活用しながら、同僚教員と共に、生徒の行動を統御するための柔軟な方法を開発しこれを共有することができること	生徒の行動を統御する方法の幅を拡げることが目的に、同僚教員へ助言可能な方法の開発を先導しこれを実行することができること
4.4 生徒の安全管理	学校による定めや制度上の要件、カリキュラム上そのとして法制度上の要件の範囲内で、生徒が良好かつ安全に活動できるようにするための方策を理解している旨を証明できること	学校による定めや制度上の要件、カリキュラム上そのとして法制度上の要件の遵守を通じ、学校内で生徒が良好かつ安全に活動できるようにすること	生徒の良好かつ安全な活動の確保のため、現行の学校による定めや制度上の要件、カリキュラム上そのとして法制度上の要件の遵守を牽引しこれに責任を負うことができること	現行の学校による定めや制度上の要件、カリキュラム上そのとして法制度上の要件に即して、生徒の良好な学校生活の指針や安全に係る実践事例の適切性を評価できること

<p>4.5 安全かつ責任と倫理性に裏付けられたICTの活用</p>	<p>学習/教育におけるICTの使用に係る諸問題並びにその安全かつ責任の所在が明確で倫理に適った活用につなげるための方策について理解している旨を証明できること</p>	<p>学習/教育におけるICTの安全かつ責任の所在が明確で倫理に適った活用を進めるための方策を具体的に提示できること</p>	<p>学習/教育におけるICTの安全かつ責任の所在が明確で倫理に適った活用を進めるための方策のモデルを提示するとともに、同僚教員がこれを開発するに当たりその支援を行うことができること</p>	<p>学習/教育におけるICTの安全かつ責任の所在が明確で倫理に適った活用への確保に向け、新たな方針や方策を検証し若しくはこれを実行に移すことができること</p>
------------------------------------	---	--	---	---

基準5－生徒の学習を評価するとともにこれをフィードバックし、その報告を行うこと					
特定事項	新卒(Graduate)	習熟(Proficient)	熟達(Highly Accomplished)	リーダー(Lead)	
5.1 生徒の学習の評価	非公式、公式の別を問わず、また診断型、改善指向型、結論指向型の別を問わず、生徒の学習評価に係る諸方法について理解している旨を証明できること	非公式、公式の別を問わず、また診断型、改善指向型、結論指向型の別を問わず、生徒の学習評価に係る方法を開発・選択し活用できること	生徒の学習要求を診断し、カリキュラム上の要件に従い、同僚教員が学習評価の有効性を評価するに当たってこれを支援するに当り、そのための包括的なアセスメント手法を開発しこれを実行することができること	同僚教員をサポートすべく、生徒の学習要求を診断するために学習評価のデータを用いること、カリキュラム上、制度上の諸要件や学校が定めた学習評価に係る要件に整合させること、様々な学習評価の方法を活用すること、などを含め学習評価の方策やこれに係る学習の方針を評価できること	
5.2 生徒の学習へのフィードバックの提供	学習に関する事項について、時宜に合った適切なフィードバックを生徒に対して行うことの目的を理解している旨を証明できること	学習目標に対する実際の達成度について、時宜に合った効果的かつ適切なフィードバックを生徒に対して行うことができること	「学び」の程度を高めるために、各生徒の現在の学習要求に係るしつかりした根拠に基づき時宜に応じた判断に裏付けられた焦点を絞ったフィードバックの方法を選択することができること	同僚教員による時宜に応じた効果的で適切なフィードバックを支援すべく、そのための優れた実践をモデル化したり、そうしたプログラムを創設することができること	
5.3 系統的かつ比較可能な評価	学習評価における首尾一貫性と比較可能性を確保するため、「評価の最適化」とこれを活用することの意味を理解している旨を証明できること	学習評価における系統的で比較可能な判断を導き出す「評価の最適化」のことを理解するとともに、そのための活動に参加することができること	学習評価における系統的で比較可能な判断を導き出す「評価の最適化」を構築することができること	カリキュラム上の要請や学校が定めた要件若しくは制度上の要件に適合していることを前提に、学習評価における系統的で比較可能な判断を確保するための「評価の最適化」の構築を主導しこれを評価することができること	

5.4 生徒のデータの 積	生徒の学習を評価し授業方法に改善を加えるに当り、生徒の成績評価データを解釈できる能力を備えている旨を証明できること	生徒の授業理解度を分析・評価し、その学習過程に関与し、授業方法に改善を加えるに当り、生徒の成績評価データを活用できること	学習/教育を評価し、生徒の学習過程に関与し、授業方法に改善を加えるに当り、同僚教員と協働で、学校内外の生徒の成績評価データを活用できること	授業方法の改善を図ることを目的に、学校内外の生徒の成績評価データを活用しながら、生徒のパフォーマンスとプログラムの双方を対象とした評価を行うことができること
5.5 生徒の学習到達 度の報告	生徒、親/保護者への報告の方法や学力到達度に関わる正確で信頼のおける記録を保管する目的について理解している旨を証明できること	正確で信頼のおける記録を駆使しながら、生徒の学力到達状況を、明確かつ正確、丁寧に生徒、親/保護者へ報告することができること	生徒の「学び」とその到達度に関する正確かつ有益で時宜に合った報告書を、生徒、親/保護者のために作成するに当り、同僚教員と協働でこれに当ることができること	生徒、親/保護者及び同僚教員のニーズに合致するよう、報告と説明責任に係る学内的に確立されたメカニズムを評価しこれに修正を加えることができること

専門職としての取組 (Professional Engagement)

基準6－専門職としての「研修(Learning)」に取り組みむこと					
特定事項	新卒(Graduate)	習熟(Proficient)	熟達(Highly Accomplished)	リーダー(Lead)	
6.1 専門職としての研修ニーズの明確化とその計画策定の計画策定	「オーストラリア学校教員専門職基準」が「専門職としての研修(以下、「教員研修」と略記)」を明定している趣旨を理解できていること	教員研修ニーズをはっきりと認識して計画を策定するに当り、「オーストラリア学校教員専門職基準」と併せ、同僚からの助言を活用できるところ	教員研修の目標を見据え、目標の明確化とその達成の必要性について同僚教員に助言を与え、授業実践力の向上支援を「教員候補生」に行うに当り、「オーストラリア学校教員専門職基準」をうまく分析できるところ	同僚教員や「教員候補生」の教員研修ニーズに応じた研修方針、研修プログラムの開発を計画しこれを主導するに際し、「オーストラリア学校教員専門職基準」に関する包括的知識を活用できるところ	
6.2 専門職としての研修と実践力向上のための取組	教員研修に関係する適切な情報源を理解できていること	職業人としての教員へのニーズや学校若しくは同組織の優先順位に照準を当てたもので、それらへの知識や実践力を高めるための研修会に参加可能であること	研究論文を読みこれに批評するといった研修を計画したり、「教員候補生」の実践力を高める機会や良質の教育実習の場を提供するなど教員の質の向上に直結するような便宜を図ることができるところ	教員研修の機会拡大につながる連帯の輪を構築し、研修に関する調査研究を行い、「教員候補生」のためにその資質向上の機会を与えたり教育実習の場を提供するなどの活動ができること	
6.3 同僚教員との協関係と実践力の向上	教育実践力の向上に向け、指導監督者や教員からの建設的なフィードバックを仰ぐとともに、実際にこれを受け取ることができるところ	専門職に必要な知識や教育実践力の向上に向け、同僚教員と議論を交わしたり、同僚教員からの建設的なフィードバックを受け取ることができるところ	専門職に必要な知識や実践力及び生徒の教育上のアウトカムの向上に係る教育実践の状況を評価するため、広く討議の場を設け、同僚教員と専門的な議論を交わす活動を企画しこれに臨むことができるところ	生徒の教育上のアウトカムの向上に向けて行ったフィードバックや直近の調査結果・教育実践の分析を通じて知るところとなった専門職の運営する学習ネットワーク及び当該学校内で専門的な討議を行うことができるところ	

<p>6.4 専門職としての研修とそれに伴う生徒の「学び」の向上</p>	<p>生徒の「学び」の改善を目的とした継続的な教員研修及びそのもたらす影響の理由・背景を理解している旨を証明できること</p>	<p>明確化された生徒の学習ニーズに対応するために企画された教員研修を実施することができること</p>	<p>生徒の学習ニーズに対応するために行われた教員研修の有効性を、同僚教員と協働で評価することができること</p>	<p>生徒の「学び」の改善に標準化した高レベルの教員研修を下支えするための戦略を唱導し、その策定プロセスに関与しさらにはこれを主導することができること</p>
--------------------------------------	---	---	---	---

基準7ー専門職としての立場に立ちながら、同僚、親/保護者及び地域社会との関係を維持すること					
特定事項	新卒(Graduate)	習熟(Proficient)	熟達(Highly Accomplished)	リーダー(Lead)	
7.1 職業上の倫理・責任の全う	教職として要求される倫理や振る舞いに関する規範に定められた基本原則を理解し遵守できること	行政機関や学校により確立されたまた制度上要求される倫理や振る舞いに関する規範を遵守できること	高度な倫理基準をもつと同時に、倫理や行動に関する規範の解釈に当り、学校や地域社会において確立された判断を同僚教員に提示できること	生徒、同僚及び地域社会と教職の専門家の立場から関わりを持つ中で、優れた倫理的振る舞いを行い十分な情報に基づいた判断をすることができること	
7.2 法令上の要件、行政上、組織上の要件の遵守	学校現場で教員に要求される法令上、行政上、組織上の方針・手続を理解できていること	法令上、行政上、組織上そして教職として求められる要件や方針・手続の相互関係を理解するとともに、それら全てを遵守できていること	法令上、行政上、組織上そして教職として求められる要件や方針・手続に関する検討やその解釈に当り、同僚教員を支援できること	現行若しくは新規の法令上、行政上、組織上そして教職として求められる責務を同僚教員が理解し遵守できるよう、関係する方針・手続を企画・開発し実施できること	
7.3 親/保護者との関わり	効果的かつ緊張感と信頼の絆の下で親/保護者と協働で行動する必要性を理解できていること	子供の「学び」と福利に関する親/保護者との敬意に満ちた協働的な関係を確立し維持できること	子供の「学び」と福利に関する親/保護者との間での全てのやりとりの中でどのような反応がもたらされたかを明らかにできること	子供の「学び」の向上と学校の教育上の優先順位の双方の局面において、親/保護者に関与してもらう機会を提示するとともにこれに着手し制度として確立できること	
7.4 学校教員の専門職ネットワーク及びより広範なコミュニケーションの関与	教職としての専門的知識や実践の幅を広げる上での、外部の専門職団体並びに地域社会の代表の役割を理解できること	知識を広げ実践力を高めるために、専門職団体や地域社会のネットワークやフォーラムに参加することができること	教育/学習の改善・向上に向け、専門職のネットワークや団体に加入するとともに、地域社会に加入できること	専門職や地域のネットワークにおいて指導性を発揮するとともに、学外の研修の場への同僚教員の参加を支援することができること	

※ 出処は、AITSL “Australian Professional Standards for Teachers”
(https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-source/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf#search=AustralianProfessionalStandardsforTeachers%27, 2019. 2. 22 閲覧)

オーストラリア学校教員専門職基準
(Australian Professional Standards for Teachers) (1)
－その意義と目的（抄）－

（早田幸政仮訳）

「学校教員専門職基準」とは

専門的視点に裏付けられた学習 (professional learning)、教育実践 (practice)、教育上の取組 (engagement) のガイドラインとなっている「学校教員専門職基準」の開発は、教員の質の改善・向上を円滑に進めると同時に、学校教員の専門職としての社会的身分の確立にプラスの貢献をする。質の高い教育の鍵となる要素は、本基準に盛り込まれている。本基準には、学校教員の4段階のキャリアステージ（すなわち、「新卒 (Graduate)」、「習熟 (Proficient)」、「熟達 (Highly Accomplished)」、「リーダー (Lead)」) に応じ、その各段階で「学校教員として何を認識しておくことが期待されているのか」、「何が出来なければならないのか」が定められている。

本基準とそれに基づく「評価の観点 (descriptor)」は、オーストラリア全体の学校教員により現下で営まれている効果的な実践の分析視点を提供したものである。そこには、教員養成教育プログラムのアクレディテーションを掌る機関、教員登録機関、雇用者並びに学校教員専門職団体によって用いられてきた教員の知識レベル、実践や取組の状況に係る諸観点が包含されている。これら各観点は、教員のキャリアステージ毎に要求されるものがそれぞれどう異なっているかを教員自身理解する情報源ともなってきた。ほぼ6,000人の教員が参加して営まれる大がかりな評価プロセスは、教員専門職団体を通じて形成された「評価の観点」の定着化を図る契機として作用してきた。

“オーストラリアの学校分野における最も規模の大きな資源は、学校教員である。学校教育費の大半が彼らのために充当されているし、彼らは、他の教育プログラムや政策上のインパクトと比べても、それをはるかに上回るような影響を生徒の学習に対して及ぼしている。”

本基準は、「メルボルン宣言 (Melbourne Declaration)」の実現を側面から支援することを企図したものである。ここに言う同「宣言」とは、10年後を見据えたオーストラリアの全ての若者の願いを文書化したものである。同「宣言」は、オーストラリアの教育関係の各大臣に対し、オーストラリアの学校教育の公平性・卓越性を促進するとともに、全てのオーストラリア人の若者が学習を十全に修め自信に溢れた創造性豊かな人材となり、活動的で豊富な知識を備えた市民に成長するという具体的な教育目標に邁進する責を担うよう求めた。このことによって、オーストラリアの政府、大学、学校セクター、各学校は、高い質の教

育や学校のリーダーシップの向上（「学校教員候補生育成教育 (pre-service teacher education)」の強化を含む）に向け、ともに協力し合うという責任を負うことになったのである。

「学校教員専門職基準」の目的

「オーストラリア学校教員専門職基準」は、教員の質について定めた公的文書である。本基準は、教員の活動について定めるとともに、21世紀の学校での生徒の教育上のアウトカムの向上につなげるための質が高く効果的なティーチングの諸要素を明らかにしている。すなわちそこでは、教職のキャリア全体を通じて要求される知識、実践及び専門職としての取組を明確化したフレームワークが提供されているのである。本基準は、学校教員、「教員養成の任に当る教員 (teacher educators)」、学校教員の専門職団体及び社会との間で行うべき対話に必要な共通理解や共通言語をも提示している。

また学校教員専門職基準は、専門的視点に立った学習上の到達目標の開発に関与しているほか、学校教員が実りある成果をもたらすことが出来たと判断し「自己省察 (self-reflection)」や「自己評価 (self-assessment)」を支援するためのフレームワークをも提供している。学校教員は、本基準の活用によって、現在の知識能力とともに将来に亘るその発達可能性、専門職業人としての願望や達成目標を認識できるのである。

本基準は、学校教員の「プロ意識の高揚 (professionalization)」に寄与し、専門職としての地位の向上にもつながる。本基準は、専門職として果たすべきアカウンタビリティ・モデルの基礎としても活用可能である。というのも、本基準は、専門的知識、専門的視点に立った実践並びに専門職としての取組の全ての領域において適切な水準を学校教員自身の手でしっかりと証明することを側面から支援する役割を担っているからである。

「オーストラリア学校教員専門職基準」は、4つのキャリア・ステージを対象に構成され、教員養成のガイドラインを示すとともにそれ以降の教職としての成長を支援する機能も有している。これらのキャリア・ステージは、学士課程レベルの養成段階から優れた教員として教壇に立ち当該専門職領域のリーダーにまで上り詰めるまでの専門家としての資質能力に係る一連の成長の課程を反映している。

「新卒レベルの学校教員基準 (Graduate Standards)」は、教員養成プログラムのアクレディテーションの下支えをしている。アクレディットされたプログラムの新卒者は、各州（若しくは準州等）による「登録 (registration)」の資格を得る。

「習熟レベルの学校教員基準 (Proficient Standards)」は、「本登録 (full registration)」のための手続を行うとともに、全国統一的な教員登録の基本要件の提示を下支えするものとして用いられる。

「熟達レベルの学校教員基準 (Highly Accomplished Standards)」、「リーダーに係る学校教員基準 (Lead Standards)」は、自立的に設定される資格の付与に影響を及ぼすものである。

オーストラリア学校教員専門職基準
(Australian Professional Standards for Teachers) (2)

－その概要（抄）－

（早田幸政仮訳）

「オーストラリア学校教員専門職基準」は、教員として「知っておくべきこと」と「なすべきこと」が何かについて指針として提示したものである。本基準を構成する条項は、互いに関連し合い、相互依存の関係にあり、重なり合う部分も存する。

本基準は、「専門的知識(Professional Knowledge)」、「専門的視点に立った実践(Professional Practice)」並びに「専門職としての取組(Professional Engagement)」といったティーチングに係る3つの領域で形成されている。事実、ティーチングは、これら3つの全領域で網羅できる。

そしてそれぞれの基準毎に、ティーチングに関わる知識、実践並びに専門職としての取組の詳細の説明が、特定事項に焦点を当ててなされている。これらは、「新卒(Graduate)」、「習熟(Proficient)」、「熟達(Highly Accomplished)」、「リーダー(Lead)」という専門職としての4つのキャリア・ステージに対応させたそれぞれ異なる「評価の観点(Descriptor)」の中で記述されている。

ティーチングの領域	基準	特定事項と「評価の観点」
専門的知識	1. 生徒を知り、彼らの「学び」を知ること 2. 教える内容と教育指導の方法を理解すること	各キャリア・ステージに記載の基準を参照のこと
専門的視点に立った実践	3. 効果的な「教育/学習」を計画し実行すること 4. 安全で支えになるような学習環境を整え維持すること 5. 生徒の学習を評価するとともにこれをフィードバックし、その報告を行うこと	
専門職としての取組	6. 専門職としての「研修(learning)」に取り組むこと 7. 専門職としての立場に立ちながら、同僚、親/保護者及び地域社会との関係を維持すること	

オーストラリア学校教員専門職基準
(Australian Professional Standards for Teachers) (2)
－その構造（抄）－

(早田幸政仮訳)

ティーチングの領域

専門的知識

学校教員は、生徒たちの教育上のニーズに対応させ、専門的知識を身に付け、所要の調査研究に当らなければならない。

教員は生徒のことを十分に知らなければならない。それは、生徒たちが、言葉や文化、さらには宗教の背景がそれぞれ異なっているということにまで及ぶ。教員は、教室内で生徒が体験したことが、その継続的な「学び」に如何なる影響をもたらしているか、ということを理解しなければならない。また教員は、生徒の身体的、社会的、知的発達とその特質の形成にうまく適応出来るよう、授業を構造化するための方法を理解していなければならない。

学校教員は、担当科目とカリキュラムの双方の中身を知っておかななければならない。教員は、彼らが指導するプログラムに係る基本概念、構造及びその調査研究の手法を理解しておかななければならない。また彼らは、その学習/教育プログラム(learning and teaching programs)における効果的かつ将来に亘る適切な戦略を構成する要素が何かを理解するとともに、学生の「学び」の中身をより意義あるものとしていく上で、そうした知識をうまく活用することが求められる。

学校教員は、その教育実践を通じて、それぞれの担当する授業の中で、生徒の言語能力や数的思考力を高めていかななければならない。また教員は、生徒の学習状況を把握し、「学び」の中身やその方法をより豊富なものとしていくために、「情報伝達テクノロジー (Information and Communication Technology)」を駆使できなければならない。

専門的視点に立った実践

学校教員は、「学び」の中身を魅力的で価値あるものとしなければならない。教員は、安全かつインクルーシブで先端的な学習環境を整え維持するとともに、公平・公正な教育マネジメント計画を策定し実行しなければならない。教員には、洗練されたコミュニケーション力を身に付けることも要請される。

学校教員は、レパートリーの広い効果的な教育技術を習得するとともに、十分に練られた教育プログラムと授業実践の場でそれらを活用することが求められる。教員はその授業が生徒の学習ニーズに合致していることを確実にしめるため、授業実践の状況をあらゆる

る側面から定期的に評価しなければならない。また教員は、生徒の学習上の障碍の原因を
 探査するとともに、そのパフォーマンスの向上に向け生徒を鼓舞する上で必要な生徒のア
 セスメント・データを分析しその活用を図る能力を培わなければならない。

学校教員は、授業と授業アセスメントの計画、学習プログラムの開発、ティーチング、
 学習評価、生徒へのフィードバックと親/保護者への報告といった教育/学習サイクルの全
 ての局面において効果的にその役割を果たさなければならない。

専門職としての取組

学校教員は、効果的な学習をモデル化しなければならない。彼らは、自身の学習ニーズ
 を明らかにするとともに、教員全体としてまた個人として、専門家としての立場で臨む学
 習を分析・評価し、学習の幅を広げるようにしなければならない。

学校教員は、生徒、同僚、親/保護者及び地域社会とのあらゆる相互交流の中で、尊敬を
 集め高い専門性をもつ教員として認められていることを証明できなければならない。教員
 は、親/保護者の要請に機敏に対応できるとともに、子供の学習の状況について、親/保護
 者と効果的に意思疎通を図ることが必要である。

学校教員は、生徒への教育内容の充実に向け、教室の内外において、学校を取り巻くコ
 ミュニティーと接触する機会を大切にすることが求められる。教員は、生徒の社会的、知
 的な成長を図っていく上で、学校、家庭、地域社会が相互に連携することの必要性を理解
 しなければならない。

オーストラリア学校教員専門職基準

ティーチングに係る3つの領域の中で、本基準の7つの条項が、学校教員に対して何が
 求められているかを明らかにしている。学校教員がこれら条項を充たしていることの証明
 は、彼らのキャリア・ステージ別に示された教員の資質能力毎に、その授業を受ける生徒の
 「学び」に係る基本的要件を反映させたものとして行うことが求められている。

ティーチングの領域	基準の各条項
基準1	1. 生徒を知り、彼らの「学び」を知ること
基準2	2. 教える内容と教育指導の方法を理解すること
基準3	3. 効果的な「教育/学習」を計画し実行すること
基準4	4. 安全で支えになるような学習環境を整え維持すること
基準5	5. 生徒の学習を評価するとともにこれをフィードバックし、その 報告を行うこと
基準6	6. 専門職としての「研修 (learning)」に取り組むこと
基準7	7. 専門職としての立場に立ちながら、同僚、親/保護者及び地域

特定事項と「評価の観点」

「特定事項と『評価の観点』(focus areas and descriptors)」は、キャリア・ステージ毎のティーチングの質の構成要素を明示している。それらは、ティーチングの複雑なプロセスにおける疑問の余地のない特徴点で構成されている。優れた学校教員は、価値ある「学び」を醸成することのできる教育環境を生み出す上で必要な「評価の観点」のアウトラインに基づいて、知識、実践力、専門職としての取組を統合しこれを活用することが出来る。

4段階のキャリア・ステージにおける専門職として求められる能力

本基準の示す4段階のキャリア・ステージ毎に、その全ての段階を通じた専門職としての学校教員の成長を確認することを内容とするベンチマークが設定されている。4段階のキャリア・ステージを横断する「評価の観点」は、教員の知識、実践力及び専門職としての取組について、各ステージの段階を追う毎にそのレベルが高められるようなものとして提示されている。すなわち、キャリア・ステージが高まるにつれ、教員の理解力が増し、その能力レベルにおいて広範かつ複雑な内容を呈していくものとして記述されているのである。

「新卒」の教員

「『新卒』の教員(Graduate teacher)」は、全国レベルでアクレディットされた教員養成プログラムの基本要件を充足した「(修了に係る)資格(qualifications)」の保持者である。この「資格」を授与されたということは、彼らが「新卒レベルの学校教員基準(Graduate Standards)」を充足し得ているということを意味している。

教員養成教育を無事修了すると、新卒教員は、生徒のための学習プログラムを企画しそのマネジメントを行うために必要な知識とスキルを会得することが求められる。彼らは、生徒たちの身体的、文化的、社会的、言語学的並びに知識レベルに係る特質が生徒の「学び」に与える影響を認識し理解していることを証明することが要請される。そして彼らには、広範な種類・内容の能力の存在を視野に収めつつ、生徒の個別の学習ニーズに適合できるよう相異なる教育指導に必要な包容力や戦略を理解しておくことが必要である。

新卒教員は、授業科目やカリキュラムの中身に加え、授業方法上の戦略についての理解が必要である。彼らは、カリキュラムやアセスメント並びに報告に係る基本要件に合致した授業を計画する能力が求められている。また彼らは、生徒の「学び」を評価し、自身の教育実践に修正を加える上で必要な生徒のアセスメント・データを分析し得る能力を備えていることも証明しなければならない。彼らは、生徒の「学び」の改善・向上のためのフィードバックのモデルの中から、時宜に応じた適切な方法を選択する術を心得ておかなければならない。

新卒教員は、生徒との良好な関係を築き上げる一方で、生徒の行動をマネジメントするための実践的な戦略を知っていることの証明を行わなければならない。彼らは、学校内やカリキュラム体系さらには法的要件の充足を模索するに当り生徒の安心・安全をサポートするための術を知っていなければならない。

さらに新卒教員は、倫理に則って活動をするとともに、同僚教員、外部の専門家及び地域社会の代表と連携し協力し合うことや「学校生活(life of the school)」に身を捧げることの重要性を理解していなければならない。新卒教員は、親/保護者と効果的かつ緊張感を以てさらに両者の信頼関係の中で行動するための戦略を理解し、親/保護者の子供を教育するという中で教員の役割について思いを致さなければならない。

「習熟」の教員

「『習熟』の教員(Proficient teacher)」は、「本登録(full registration)」の定める基本要件に合致していなければならない。それは、習熟レベルの教員に適用される7つの条項のいずれもが達成されていることを証明することによって果たされる。

これら教員は、生徒たちのために、効果的な教育/学習の「場」を作り出すことができなければならない。彼らは、生徒一人一人のバックグラウンドを理解し、個々の生徒のニーズに加え、文化的、社会的、言語上の多様な特質に自身のティーチングを順応させるようにしなければならない。彼らは、全ての生徒が関わりを持ちたくなるような安全で快適で生産性の高い学習環境を整備できなければならない。

「習熟」の教員は、カリキュラム、アセスメント並びに報告に係る諸要件に合致した魅力ある教育プログラムを企画し実行しなければならない。彼らはアセスメントとフィードバックの手法を用いることを通じ、生徒の知識や理解度を分析しこれを高めることに貢献しなければならない。また彼らは、生徒の成績を含む様々な情報源を活用して、自身のティーチングを評価し生徒のニーズに合うようプログラムの改訂を行うことができなければならない。

「習熟」の教員は、その属する専門職のコミュニティーに積極的に参加し、同僚教員からのアドバイスを得て、自身の専門職としての研修ニーズを明確に示すとともに、これを計画し評価できなければならない。

「習熟」の教員は、学校のチームの一員(team members)である。彼らは、同僚教員と連携協働して活動をし、教育上の実践に影響を及ぼすような教育上の課題を探り当て、課題解決に係る助言にも耳を傾けなければならない。彼らは、生徒、同僚教員、親/保護者並びに地域社会の人々と効果的な対話をもつことができなければならない。彼らは、話し合いの全ての局面において、高い専門性を以て倫理的に振る舞うよう求められる。

「熟達」の教員

「『熟達』の教員(Highly Accomplished teacher)」は、非常に効果的にそのスキルを駆

使できる授業の実践家と見做される存在であるべきで、自身の授業実践力や同僚教員の授業実践力の改善・向上に向け、個別のかつ協働して常にその活動に従事しなければならない。彼らは、学校内における知識豊富で実行力にみちた教員であるべきである。

「熟達」の教員は、同僚教員の研修活動を支える存在でなければならない。また彼らには、他の教員を導き、助言を行い、リードできる力が必要である。彼らには、生徒の教育上のアウトカムの向上を図るべく、定期的に、効果的なティーチングに係る議論を企画しこれに従事するよう要請される。

彼らは、生徒のバックグラウンドとその個人的な特性及びそれらの要素が彼らの学習に及ぼす影響を理解することにより、これら生徒の学習機会を十全なものとしなければならない。彼らは同僚教員（「教員候補生（pre-service teacher）」を含む）に対し、良好で生産性の高い学習環境の整備をサポートするとともにそのための戦略を提供しなければならない。

「熟達」の教員は、自身の責任の及ぶ範囲内において、授業科目とカリキュラムの内容に係る深い知識を有していなければならない。彼らは、そのティーチングの領域において確固とした実践的な教育指導法を確立していなければならない。彼らは同僚教員とともに、生徒の「学び」の改善・向上に向け、教育プログラムを企画・評価し、同プログラムに対し所要の修正を加えることができなければならない。彼らは、その専門領域の内容に加え、一般教員（generalist teacher）として振る舞う領域の内容における最新動向にも精通しておく必要がある。

「習熟」の教員は、生徒のアセスメント・データに対する十分な分析力を有するとともに、これを教育/学習の改善・向上に活用できなければならない。

「習熟」の教員は、同僚教員のために、専門職としての立場から営む「研修」や実践の機会を増やす環境の整備に積極的に努めるべきである。また彼らは、自身の専門職としての「研修」ニーズのモニターに従事するとともに、生徒の学習ニーズの把握と併せてこれを行うことが大切である。

「習熟」の教員は、どのような時であっても、倫理的に振る舞わなければならない。彼らの対人関係能力、プレゼンテーション能力は極めて高度なものである必要がある。彼らは、効果的にかつ敬意を払いながら、生徒、同僚教員、親/保護者並びに地域社会の人々と接することが求められる。

「リーダー」の教員

『リーダー』の教員（Lead teacher）は、同僚教員、親/保護者並びに地域社会から『模範的な教員（exemplary teacher）』として認められ、尊敬を集めるべき存在である。彼らは、これまで、時を追う毎に、系統的で斬新な教育実践を積み重ねたことを証明してきたはずである。彼らは、学校の内外において、全ての生徒を対象に教育機会の改善・向上に照準化した活動に着手しこれを牽引していくことが大切である。また彼らは、使用言語、文化、

宗教及び社会・経済的なバックグラウンドがそれぞれ異なる生徒のニーズに対応させてインクルーシブな学習環境を整えることも求められている。彼らは、自身の教育実践の向上を模索することのほか、これまでの経験を同僚教員と共有するよう努めることも重要である。

「リーダー」の教員は、知識、教育実践力を高める活動や及び他の教員に対する専門職としての取組を推進することを通じて、これら教員や「教員候補生」への職能上の支援を行う技能を身に付けておく必要がある。彼らは、同僚教員に対し、創造的で斬新な思考力の向上を増進・支援する役割を担っている。彼らは、効果的な授業や学習機会を提供するために、そのスキルや深い知識・理解力を活用するとともに、同僚教員、「教員候補生」とこれらの情報を共有しておくよう求められる。彼らは、同僚教員に対し専門職に相応しい教育実践力を高めるよう喚起していく中で、ティーチングとラーニングを効果あらしめるべく、両者の関係性をはっきりと提示することが要請されている。

「リーダー」の教員は、生徒のアセスメント・データを分析することと併せて親/保護者からの反応を考慮することを通じて、生徒のパフォーマンスを高めるプロセスを主導していかなければならない。このプロセスは、効果的なティーチングとラーニングを対象とした最新の一連の調査研究結果とも連動して行われなければならない。

「リーダー」の教員は、地域社会において、学校を代表しかつ学校教員の専門職団体を代表する立場にある。彼らは、学校の内外において、教育の専門職業人として倫理的かつ尊敬を集めるべき存在でもある。

結び

学校教育の専門職分野を規律する「オーストラリア学校教員専門職基準」の策定は、オーストラリアの学校における学習/教育の質を維持するツールの一つである。本基準の策定とその運用を通じ、オーストラリアの教育システムは、世界に冠たる地位を占めるところとなった。

本基準は、以前、オーストラリアで企てられた重要な事業を基礎に据えて作られたものである。それらは、「学校教員の質の向上に関する全国レベルの協働的取組 (National Partnership on Improving Teacher Quality)」で合意された制度改革を表象する基本要素の一つであり、「メルボルン宣言 (Melbourne Declaration)」に明記された政策目標や公約の実現の下支えをしている。

※ 出処は、AITSL “Australian Professional Standards for Teachers”

(https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf#search=%27AITSL+Australian+Professional+Standards+for+Teachers%27, 2019. 2. 22 閲覧)

オーストラリア教員養成教育の質保証の現状と課題—本柳とみ子先生談話筆記録—

I. 日 時 平成 31 年 1 月 16 日 (水) 14:00～15:40

II. 場 所 大学基準協会 4 階第 1 会議室

III. 出席者 本柳とみ子 氏 (早稲田大学グローバルエデュケーションセンター非常勤講師)

協会側

田代 守 評価研究部企画・調査研究課課長

荒張智之 評価研究部企画・調査研究課職員

(1) 本調査の趣旨説明

まず、荒張より、本調査の趣旨について説明を行った。

すなわち、本協会では、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」として「教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究」を実施し、全国の教職課程の実態調査を行うとともに、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米国訪問調査を行い、教職課程の質保証に関わる提言をまとめた。そこでは、わが国の教職課程の質保証は各教職課程自身の内部質保証を基礎とすること、また、教職課程の外部質保証は大学機関別認証評価の枠組みの中で行い、教職課程固有の分野別教科に関わる事柄には、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ること、などを提言している。

同事業に関しては、今期も引き続き文部科学省の委託を受け、「教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進」に関わる調査研究を進めている。

本調査研究では、有為な教職人材の育成にとって必要とされる教職課程の組織体の確立を教育内容・方法の効果的实施を担保できる教職課程固有の質保証の在り方を大学とそこに置かれる教職課程の内部質保証と外部質保証の両側面に亘って考究し、それらについて所要の提言を提示することを基本目標としている。それにあたり同事業では、教員養成教育プログラムの質保証において豊富な経験を有するアメリカ及びオーストラリアへの訪問調査を計画しており、オーストラリアへの訪問調査は、2月に実施することを予定している。

訪問調査の事前準備として、オーストラリアの教員養成について調べているなかで、先生の論文を拝見し、先生がオーストラリアの教員養成について大変詳しいことを知りました。そこで、オーストラリアにおける教員養成教育の質保証等について先生からお話を伺いたい。

(2) 聴き取り調査内容

意見交換に先立ち、本柳氏より、オーストラリアは、今まであまり目を向けられてい

なかったが、徐々に目を向けられるようになってきたことは嬉しく思うとの発言があり、その後、個人としての意見であるとした上で、以下のような意見が示された。

【オーストラリアの教員養成における「開放制の教職課程の存否」について】

- ・ オーストラリアでは大学の教育学部が教員養成を行っており、日本の開放制に相当するものは無いと考えられる。
- ・ 教員の資格を取得するにはいくつかコースがある。例えばダブルディグリー以外で中学・高校の教員の資格を取得する人たちは、3年間自分の専門に関する学習をして学士号の学位を取得した後、大学院レベルのプログラムで教職の部分を履修する。これが日本で言う開放制みたいなかたちになるのではないかと。
- ・ また、教育学部の学生ではなくても教員の資格を取得できるが、取得する場合は、教育学部のプログラムでないと資格を取得できない。ただ、近年はダブルディグリーが一般的になってきており、他の学部の学生であっても教育学部の学位が取得できる。
- ・ 日本における開放制との違いについてだが、日本の開放制の場合、自分の専門があり、それに加える形で教職課程の科目を履修しており、専門科目は自分の所属している学部で履修している。
- ・ しかし、オーストラリアの場合は、先ず教職というものがあり、その目的があった上で、例えば、理科の教員になりたい、地学の教員になりたいといった希望があれば、その専門の科目を履修するというのではないかと。

【オーストラリアにおける教員養成教育の特徴について】

- ・ 教育学部が教員養成を担っており、教員養成学部のような位置づけである。日本では、教育学部を卒業しても教員にならない学生が多いが、オーストラリアでは、教育学部に入学するのは教員になるためであり、教育学部の学生は多くが教員になっている。
- ・ この他に近年の特徴を挙げると、2011年にAITS Lが策定した「オーストラリア教職スタンダード」に基づく教員養成が主流になっている。なお、以前の「教職スタンダード」は、各州が策定していた。
- ・ カリキュラムの特徴として、教科専門の教育、教職専門、教育実習が大きな枠組みとなっているが、この点は日本も同様である。しかし、教育実習の比重が大きく、学部生は100日、大学院生は60日の教育実習を行うことになっている。
- ・ 教育実習の日数が多く現場に委ねることが大きいので、現職の先生方が実習生を指導する。そのため現場と大学の連携が非常に大事である。
- ・ オーストラリアの教員養成に携わる教員の多くが元教員である。現場を知っている教員が養成に携わるので現場との連携が行いやすく、合理性があるのではないかと。
- ・ これは特徴になるかわからないが、例えば理科とか社会などの各教科に関する科目は教育学部でも提供できるが、該当する学部の専門科目を履修するなど、他の学部との

連携が大学内で行われている。

- なぜなら、教育学部だけでは全ての専門的科目を提供できないことが理由である。
- 教育学部では、幼稚園から高校までの教員の資格が取得できる。ただ、中学・高校の教員の資格については、大学院レベルのプログラムで取得する割合が高い。また、小学校の教員や幼児教育の資格を取得する場合は、教育学部の4年間のプログラムで取得することが多い。
- オーストラリアでは、1年次から継続的に教育実習を行う大学も多い。そして、最終段階で教職スタンダードの達成度を確認し、達成できていない場合は、資格の取得が出来ない。そのため、途中でドロップアウトする学生も多い。

【教員養成プログラムの質保証について】

- 大学教育としての認証はTEQSAが行い、教職のプログラムについては、教職の認定機関が認証を行う。両機関合わせて質保証を行っていると思う。

【AITSLが行っている質保証の概要について】

- AITSL（アイティスルとも呼ばれることがある）は、それ程古い組織ではない。もともと教育は各州の管轄であり、連邦政府は各州の教育に対して口出しが出来ない。各州が責任をもって質保証を行っており、各州の教員登録機関が教員養成プログラムの質保証を行っている。それを統一しようということで2011年にAITSLが作られた。AITSLは質保証を行っているが、実質的な質保証は各州の教員登録機関が行っている。
- AITSLは評価機関ではあるが、AITSL自体が評価を行っているわけではない。評価結果を集約している組織である。日本の感覚だとAITSLが認証を行っているように見えるが、実質的なことは各州の教員登録機関が行っている。
- 教職スタンダードを使用していない州もあったが、徐々に使用されるようになった。なかでもクイーンズランド州は早くから教職スタンダードを使用していた。
- 2011年に策定した教職スタンダードは、各州のスタンダードを集めて全国版にしたものであり、各州のスタンダードを取り込んで策定したものである。
- オーストラリアでは、州の教職スタンダードが策定されたと思ったら、今度は全国版が使われるようになるなど変化のペースが非常に早い。この点に関しては、日本と違い、変えようと思ったらすぐに変えてしまう印象がある。
- 教職スタンダードは教員登録と結びついて策定されてきたものである。
- 教職スタンダードに基づき、教員養成教育が行われているが、スタンダードをどのように活用するかは大学に任されている。一時期は、多くの大学がポートフォリオに注力していたが、最近は少し変わってきているようだ。
- 教職スタンダードの項目とは、卒業までにすべて達成しなければならないものであり、

また、学生も達成したことを証明しなければならない。そのため、ポートフォリオが活用されてきたのだろう。

- ・ 教員登録制度と教員養成制度が非常に密接に結びついている。これは、上手く機能すれば非常に良いシステムだと思うが、どの程度機能しているか疑問に思う部分もある。
- ・ また、スタンダードを達成しているかどうかを証明することが難しい。
- ・ 教員養成プログラムの認定について、AITS Lは全国的な情報を集約している組織であるので、訪問調査するのであればヴィクトリア州では、Victorian Institute of Teaching (VIT) が認定の歴史も長く、実質的な情報を得られるのではないかと。

【教員登録制度について】

- ・ 教員登録機関とは、行政からは独立した機関で法律上の権限を有している。そのメンバーは、教員関係者及び教育に関係のある組織の代表等により構成されている。しかし、学生は含まれないようである。
- ・ 業務としては、教員登録受け付けのほかには教員の質保証の観点から教員養成機関の認定、教員に対する懲戒などがある。
- ・ 教育省の中にある機関ではないが、教員に関しての質保証を行う組織でもある。
- ・ 教員登録は教員登録機関が策定した教職スタンダードを達成していないとできないため、教員登録機関が教員および教員養成の質保証を行っていると言える。
- ・ 教員養成機関は、教職スタンダードを達成できるプログラムを提供していることを証明する必要があり、そのため内部質保証を行い、プログラムの妥当性を示すことで教員登録機関から認証を受ける。
- ・ それゆえ、教員登録機関から認定された教員養成プログラムを修了した学生は、自動的に教員登録できる。
- ・ 教職スタンダードは、教員養成だけではなく、採用、研修などの教員生活全体につながるものである。
- ・ 教職スタンダードの達成が可能な教員養成プログラムを提供していることを証明するためのエビデンスとして定められたものはない。例えば、学生自身がエビデンスを集め、大学の教員がそれをもって判断することもある。つまり、学生の出したエビデンスが、教員養成プログラムの質を保証するためのエビデンスの一つとして用いられることがある。それ以外には、修了生の就職状況や実習先からのフィードバックなどがあげられる。
- ・ 教員養成プログラムの質保証とは、カリキュラムで証明するのではなく、結果で証明する必要がある。
- ・ 制度的には上記のようになっているが、実際に証明できているのかは疑問である。
- ・ また、この点については、AITS Lなども研究し、模索しているようである。
- ・ 教員養成プログラムの審査を行うのは、研修をうけた専門的知識を有する教育の専門

家である。プログラムを審査する小委員会が設置されるが、委員になるには全国的な研修を受けることが要件となっている。また、現職の教員もこの研修を受ければ、審査に加わることができ、多様な視点から審査をすることが可能である。

- ・ 教員養成プログラムは5年ごとに評価を受ける必要がある。また、その間、毎年報告し、変更点があれば必ず報告する必要がある。
- ・ プログラム認定のガイドラインについては、2015年に内容が少し変更され、2次認定については、2018年に新しい資料が出ている。
- ・ 現場の教員の負担も大きいだろうと思うが、話を伺ったところ、自分たちも同様に学んできており、当然のように思っている。
- ・ また、日本の教育実習は、評価など多くを実習校に依存している印象があるが、オーストラリアの場合、例えば、クイーンズランド州では、評価基準や評価表を州内で共通のものを作成しており、それに基づき評価を行っている。
- ・ 大学は実習を依頼する代わりに、現場の教員に役立つ研修を提供するという関係が見られる。
- ・ オーストラリアには、多くの認証機関があり、例えば、幼児教育や図書館司書などのプログラムであれば、それぞれの専門機関による認証が必要となる。それゆえ、大学教員の負担が大きいことが問題となっている。
- ・ オーストラリアの場合、学校の図書館司書やカウンセラーなどは、大学院の教員養成プログラムで資格を取得することになるが、修士号が必要となるため資格の取得は大変である。

【先生に示唆されたAITS Lでの確認事項】

- ・ エビデンスの提出が求められているが、提出されたエビデンスがエビデンス足り得るのか、また、提出されたエビデンスをどのように評価しているのか。
- ・ また、教育実習での指導や初任教員となってからの指導が子供たちの学力にどのような効果を与えたかまで問われている。実践の効果をエビデンスで示せと言われているが、示すことが可能なのか。

以 上

表2. 中・高等学校教員養成課程外国語（英語）コアカリキュラム「英語科に関する専門的事項」

各科目に含めることが 必要な事項	全体目標	学習内容	
		学習項目	到達目標
1. 英語コミュニケーション	中学校及び高等学校において、生徒の理解の程度に応じた英語で授業を行うための英語運用能力を身に付ける。英語運用能力としては C E F R 3 B 2 レベル以上を目標とする。また、生徒に対して理解可能な言語インプットを与え、生徒の理解を確かめながら英語でインタラクションを進めていく柔軟な調整能力を身に付ける。	①聞くこと	1) 様々なジャンルや話題の英語を聞いて、目的に応じて情報や考えなどを理解することができる。
		②読むこと	2) 様々なジャンルや話題の英語を読んで、目的に応じて情報や考えなどを理解することができる。
2. 英語学	中学校及び高等学校における外国語科の授業に資する英語学的知見を身に付ける。	③話すこと [やり取り・発表]	3) 様々な話題について、目的や場面、状況等に応じて英語で話すこと [やり取り・発表] ができる。
		④書くこと	4) 様々な話題について、目的や場面、状況等に応じて英語で書くことができる。
		⑤領域統合型の言語活動	5) 複数の領域を統合した言語活動を遂行することができる。
		①英語の音声の仕組み	1) 英語の音声の仕組みについて理解している。
		②英文法	2) 英語の文法について理解している。

		③英語の歴史の変遷，国際共通語としての英語	③ 英語の歴史の変遷及び国際共通語としての英語の実態について理解している。
<p>3. 英語文学</p>	<p>英語で書かれた文学を学ぶ中で，英語による表現力への理解を深めるとともに，英語が使われている国や地域の文化について理解し，中学校及び高等学校における外国語科の授業に生かすことができる。</p>	<p>① 文学作品における英語表現 ② 文学作品から見る多様な文化 ③ 英語で書かれた代表的な文学</p>	<p>1) 文学作品において使用されている様々な言語表現について理解している。 2) 文学作品で描かれている国や地域の文化について理解している。 3) 英語で書かれた代表的な文学について理解している。</p>
<p>4. 異文化理解</p>	<p>社会や世界との関わりの中で，他者とのコミュニケーションを行う力を育成する観点から，外国語やその背景にある文化の多様性及び異文化コミュニケーションの現状と課題について学ぶ。あわせて，英語が使われている国や地域の文化を通じて，英語による表現力への理解を深め，中学校及び高等学校における外国語科の授業に資する知見を身に付ける。</p>	<p>① 異文化コミュニケーション ② 異文化交流 ③ 英語が使われている国や地域の歴史，社会，文化</p>	<p>1) 世界の文化の多様性及び異文化コミュニケーションの現状と課題を理解している。 2) 多様な文化的背景を持った人々との交流を通して，文化の多様性及び異文化交流の意義について体験的に理解している。 3) 英語が使われている国や地域の歴史，社会，文化について基本的な内容を理解している。</p>

出典：文部科学省初等中等教育局教職員課（2018）をもとに，筆者が作成。

表3. 中・高等学校教員養成課程 外国語 (英語) コアカリキュラム「英語科の指導法」
 全体目標：中学校及び高等学校における外国語 (英語) の学習・指導に関する知識と授業指導及び学習評価の基礎を身に付ける。

学習内容	一般目標	学習項目	到達目標
1) カリキュラム/シラバス	中学校及び高等学校の英語教育の基軸となる学習指導要領及び教科用図書 (教科書) について理解するとともに、学習到達目標及び年間指導計画、単元計画、各時間の指導計画について理解する。また、小学校の外国語活動・外国語科の学習指導要領並びに教材、教科書について知るとともに、小・中・高等学校の連携の在り方について理解する。	①学習指導要領 ②教科用図書 ③目標設定・指導計画	1) 中学校及び高等学校の外国語 (英語) の学習指導要領について理解している。 2) 中学校及び高等学校の外国語 (英語) の教科書について理解している。 3) 学習指導要領の「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の3つの資質・能力 (以下、「3つの資質・能力」という) とともに、領域別の学習到達目標の設定、年間指導計画、単元計画、各授業時間の指導計画について理解している。 4) 小学校の外国語活動・外国語科の学習指導要領や教科書等の教材、並びに小・中・高等学校を通じた英語教育の在り方の基本について理解している。
2) 生徒の資質・能力を高める指導	中学校及び高等学校における3つの資質・能力を踏まえた「5つの領域」(「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」)の指導及び各領域を支える音声、文字、語彙・表現、文法の指導について基本的な知識と技能を身に付けるとともに、複数の領域を統合し	①聞くことの指導 ②読むことの指導 ③話すこと[やり取り・発表]の指導	1) 聞くことの指導について理解し、授業指導に生かすことができる。 2) 読むことの指導について理解し、授業指導に生かすことができる。 3) 話すこと[やり取り・発表]の指導について理解し、授業指導に生かすことができる。

	<p>た言語活動の指導方法を身に付ける。また、教材や ICT の活用方法を知るとともに、英語による授業展開や A L T 等とのチーム・ティーチングの方法について理解する。さらに、生徒の特性や習熟度に応じた指導について理解する。</p>	<p>④書くことの指導 ⑤領域統合型の言語活動の指導 ⑥英語の音声的な特徴に関する指導 ⑦文字に関する指導 ⑧語彙・表現に関する指導 ⑨文法に関する指導 ⑩異文化理解に関する指導 ⑪教材研究・ICT等の活用 ⑫英語でのインタラクション</p>	<p>4) 書くことの指導について理解し、授業指導に生かすことができる。 5) 複数の領域を統合した言語活動の指導について理解し、授業指導に生かすことができる。 6) 英語の音声的な特徴に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。 7) 文字の指導について理解し、授業指導に生かすことができる。 8) 語彙、表現に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。 9) 文法に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。 10) 異文化理解に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。 11) 教材及び ICT の活用について理解し、授業指導に生かすことができる。 12) 英語でのインタラクションについて理解し、授業指導に生かすことができる。</p>
--	--	---	--

			<p>⑬ A L T 等とのティーム・ティーチングについて理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>⑭ 生徒の特性・習熟度への対応について理解し、授業指導に生かすことができる。</p>	<p>⑬ A L T 等とのティーム・ティーチング</p> <p>⑭ 生徒の特性や習熟度に応じた指導</p>	<p>13) A L T 等とのティーム・ティーチングについて理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>14) 生徒の特性・習熟度への対応について理解し、授業指導に生かすことができる。</p>
3) 授業づくり	<p>中学校及び高等学校の学習到達目標に基づく各学年や科目（高等学校）の年間指導計画・単元計画・各時間の指導計画及び授業の組み立て方について理解するとともに、学習指導案の作成方法を身に付ける。</p>	<p>① 学習到達目標に基づく授業の組み立て</p> <p>② 学習指導案の作成</p>	<p>1) 学習到達目標に基づく授業の組み立てについて理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>2) 学習指導案の作成について理解し、授業指導に生かすことができる。</p>		
4) 学習評価	<p>中学校及び高等学校における年間を通した学習到達目標に基づく評価の在り方、観点別学習状況の評価に基づく各単元における評価規準の設定、さらに、評定への総括の仕方について理解する。また、言語能力の測定と評価の方法についても併せて理解する。特に、「話すこと [やり取り・発表]」及び「書くこと」については、「パフォーマンス評価」(生徒が実際に話したり書いたりする活動の過程や結果を評価する方法) について理解する。</p>	<p>① 観点別学習状況の評価、評価規準の設定、評定への総括</p> <p>② 言語能力の測定と評価 (パフォーマンス評価等を含む)</p>	<p>1) 観点別学習状況の評価とそれに基づく評価規準の設定や評定への総括について理解し、指導に生かすことができる。</p> <p>2) 言語能力の測定と評価 (パフォーマンス評価等を含む) について理解し、指導に生かすことができる。</p>		

<p>5) 第二言語 得</p>	<p>学習者が第二言語・外国語を習得するプロセスについて基礎的な内容を理解し、授業指導に生かすことができる。</p>	<p>①第二言語習得に関する知識とその活用</p>	<p>1) 第二言語習得理論とその活用について理解し、授業指導に生かすことができる。</p>
----------------------	--	---------------------------	--

出典：文部科学省初等中等教育局教職員課（2018）をもとに、筆者が作成。

【附録1 教員養成系大学における中等教育教員養成課程の単位構成例】

(東京学芸大学B類理科専攻の単位構成)

単位数	領域等	必修科目	期
教養科目 22	総合学芸領域 (CA) 14 (うち必修6、 選択必修6)	日本国憲法	I/II
		人権教育	I/II
		情報	I
	健康・スポーツ領域 (CH) 2	実習+概論	I/II
	語学領域 (CL) 6	英語 1 + 1	I/II
初習語学 2 + 2		I~IV	
教育基礎科 目 35	教職の意義等 (EW) 2	教職入門	II
	教育の基礎理論 (EF) 8	教育の理念と歴史	I/II
		教育組織論	I/II
		教育心理学	III
		障害児の発達と教育	I/II
	教育課程及び指導法に関する科目 (ET) 14	道徳教育の指導法	III/IV
		特別活動の指導法	V/VI
		教育方法及び技術	IV
		中等理科教育法 I、II、III、IV	IV~VI
	生徒指導及び教育相談 (EC) 4	教育相談の理論と方法	V/VI
		生徒指導・進路指導の理論と方法	V/VI
	教育実習 5	事前事後の指導 1	V
		教育実地研究 I 4	V
教育実践演習 2		VIII	
専攻科目 67	教科・教職に関する科目 (共通 SE) 3	共通 SE は 19 科目から選択 (内 授業 観察演習 1 推奨)	
	教科・教職に関する科目 (専攻 SE) 8	理科学習指導論	V
		理科カリキュラム研究	V
		理科教材開発基礎 II	III 集中
		理科教育臨床	VI
	専攻に関する科目 (S) 22	概論、演習、実験 (注)	I~IV
	選択科目 (SA、SB) 30		
卒業研究 (SZ) 4			
自由選択 6			
合計 130			

(注) 専攻に関する科目 (S) 22 単位の内訳

理科専攻入門セミナー

物理学概論、化学概論、生物学概論、地学概論

物理学演習、化学演習、生物学演習、地学演習

物理学実験、化学実験、生物学実験、地学実験 (実験は各 1 単位)

【附録2】教育職員免許法施行規則に定められた必要単位数

第四条 免許法別表第一に規定する中学校教諭の普通免許状の授与を受ける場合の教科に関する科目の単位の修得方法は、次の表の第一欄に掲げる免許教科の種類に応じ、第二欄に掲げる科目について、専修免許状又は一種免許状の授与を受ける場合にあつてはそれぞれ一単位以上計二十単位を、二種免許状の授与を受ける場合にあつてはそれぞれ一単位以上計十単位を修得するものとする。

第一欄	第二欄
免許教科	教科に関する科目
理科	物理学
	物理学実験（コンピュータ活用を含む。）
	化学
	化学実験（コンピュータ活用を含む。）
	生物学
	生物学実験（コンピュータ活用を含む。）
	地学
	地学実験（コンピュータ活用を含む。）

備考 一 第二欄に掲げる教科に関する科目は、一般的包括的な内容を含むものでなければならない。（次の表の場合においても同様とする。）

第五条 免許法別表第一に規定する高等学校教諭の普通免許状の授与を受ける場合の教科に関する科目の単位の修得方法は、次の表の第一欄に掲げる免許教科の種類に応じ、第二欄に掲げる科目について、それぞれ一単位以上計二十単位を修得するものとする。

第一欄	第二欄
免許教科	教科に関する科目
理科	物理学
	化学
	生物学
	地学
	「物理学実験（コンピュータ活用を含む。）、化学実験（コンピュータ活用を含む。）、生物学実験（コンピュータ活用を含む。）、地学実験（コンピュータ活用を含む。）」

第六条 免許法別表第一に規定する幼稚園、小学校、中学校又は高等学校の教諭の普通免許状の授与を受ける場合の教職に関する科目の単位の修得方法は、次の表の定めるところによる。

第一欄	教職に関する科目	右項の各科目に含めることが必要な事項	中学校教諭		高等学校教諭	
			専修免許状	一種免許状	専修免許状	一種免許状
最低修得単位数	第二欄 教職の意義等に関する科目	教職の意義及び教員の役割	2	2	2	2
		教員の職務内容（研修、服務及び身分保障等を含む。）				
		進路選択に資する各種の機会の提供等				
	第三欄 教育の基礎理論に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	6	6	6	6
		幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程（障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。）				
		教育に関する社会的、制度的又は経営的事項				
	第四欄 教育課程及び指導法に関する科目	教育課程の意義及び編成の方法	12	12	6	6
		各教科の指導法				
		道徳の指導法				
		特別活動の指導法				
教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）						
生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目	生徒指導の理論及び方法	4	4	4	4	
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法					
	進路指導の理論及び方法					
	幼児理解の理論及び方法					
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法					
第五欄	教育実習	5	5	3	3	
第六欄	教職実践演習	2	2	2	2	

大学評価研究所 教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究部会 名簿

職名	氏名	所属機関
部会長	早田 幸政	中央大学
部会調査研究員	牛渡 淳	仙台白百合女子大学
〃	大佐古 紀雄	育英短期大学
〃	小野 勝士	龍谷大学
〃	小玉 重夫	東京大学
〃	高橋 和子	明星大学
〃	高旗 浩志	岡山大学
〃	西田 恵二	大阪府教育庁
〃	新田 英雄	東京学芸大学
〃	八尾 坂修	開智国際大学
〃	渡邊 恵子	国立教育政策研究所

任期： 2018（平成30）年7月31日～2019（平成31）年3月31日

同部会 英語班 名簿

職名	氏名	所属機関
班長	高橋 和子	明星大学
調査研究員	越智 豊	東京大学
〃	柏村 みね子	文京区立音羽中学校

任期： 2018（平成30）年9月7日～2019（平成31）年3月31日

同部会 理科班 名簿

職名	氏名	所属機関
班長	新田 英雄	東京学芸大学
調査研究員	小倉 康	埼玉大学
〃	山本 明利	北里大学

任期： 2018（平成30）年9月7日～2019（平成31）年3月31日

同部会 社会班 名簿

職名	氏名	所属機関
班長	小玉 重夫	東京大学
調査研究員	市川 享子	東海大学
〃	坂井 俊樹	開智国際大学

任期： 2018（平成30）年9月7日～2019（平成31）年3月31日

※ 上記名簿は2019（平成31）年3月11日時点の情報に基づく

教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究報告書

2019（平成 31）年 3 月 29 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
