

2014～2016年度

日本型教員養成教育アクリディテーション・
システムの開発研究

報告書

はじめに —教員養成教育の質保証システムの展開—

本プロジェクトの活動

2010（平成22）年、東京学芸大学では、「教員養成評価プロジェクト」による「教員養成教育の評価等に関する調査研究」を立ち上げ、2014（平成26）年3月まで4年間にわたり、教員養成教育に関心を寄せる総勢40名にも及ぶ全国国公立大学教員、有識者等の方々の協力を得て、大学の学部における教員養成教育の質の向上をめざし、海外の評価システムを学び、コミュニティを形成しながら、日本型と呼ぶに相応しい教員養成教育を評価するシステムを開発しました。

2014（平成26）年3月、「プロジェクト報告書」に記された本評価システムの特徴は、大雑把に言って、次の3つです。

- ①「開放制」原則の下で行われる教員養成教育の多様性に対応している。
- ②各大学が、適切に内部質保証を行っているかを、外部から評価する。
- ③教員養成教育を担っている大学（学部）だけでなく大学間、学校、教育委員会、学会、評価団体などとも連携した評価システムである。

東京学芸大学では、引き続き2014（平成26）年4月から2017（平成29）年3月まで3年間、「教員養成評価開発研究プロジェクト」による「日本型教員養成教育アクリディテーション・システムの開発研究」を行ない、プロジェクト委員会を核に評価システムを実際に動かしてみました。2014（平成26）年から2015（平成27）年にかけての第1期においては、北海道教育大学教育学部釧路校、玉川大学工学部、岡山大学理学部及び同大学文学部、概ね2015（平成27）年実施の第2期においては、東京学芸大学教育学部、岡山大学教育学部、中央大学文学部、2015（平成27）年から2016（平成28）年にかけての第3期においては、大阪教育大学教育学部、帝京大学教育学部、立命館大学文学部と計8大学10学部の評価を行ないました。また、取り組みの中間（2015（平成27）年9月6日）と最後（2017（平成29）年3月9日開催予定）には、フォーラムを開催し取り組み内容を広く公開いたしました。

本プロジェクトの課題・展望・今後など

こうした取り組みを進めるなかで、種々の課題や展望も見えてきました。それを、上に挙げたような本評価システムの特徴に沿って整理すると次のようです。

本評価システムの1つ目の特徴である汎用性については、教育養成系大学・学部と開放制によって教員養成を行っている学部とでは、自己分析書の記述や訪問調査の面談に温度差がある場合もあり、「内部質保証」を重視しているという本取り組みの趣旨に合致しないことなのですが、知らぬ間に「教員養成系であれば・・・」「他学部であれば・・・」と、評価者の所属大学にとらわれた所感が語られることもありました。

本プロジェクトの2つ目の特徴としている「内部質保証」への着目については、上に記したような汎用性を維持し、一つの評価基準で、学校種、教科、免許種など多彩な領域を対象とした評価を可能とするために、それぞれの大学・学部が自律的に質の維持、向上を

図り、改善のシステムが機能しているかを見るところでした。「内部質保証」を重視するのは、2016（平成28）年の認証評価制度に関する省令改正とも軌を一にしているもので、この方針に間違いはないと思いつつ、この観点を徹底していくには、関係者がまだ不慣れで、自己評価書の書き方・見方等に、今後もさまざまな改善や工夫が必要と思われました。

本取り組みの3つの特徴である大学だけでなく学校、教育委員会、さらには学会、評価団体までも巻き込んでコミュニティを形成し、相互に連携しながら切磋琢磨する点については、プロジェクト期間中多くの方々のご協力をいただくことができ、我々の意図はかなり実現することができたと思います。特に、3年の間に評価を受けて頂いた大学・学部には大変なご負担を強いる結果となりましたが、評価を受けることを教育活動の推進に活用したという前向きな感想もいただくことができました。評価チームの話し合いで大いに活気づいたのは、自分の大学にも生かせる活動と遭遇したときでした。教員を養成するために役に立つ取り組みを知ることで相互に学びあうコミュニティが築かれるということ、大学と大学は互いにライバルではありますが、ピア・レビューの評価方式である限り、評価する側もされる側も同じ方向を向いた仲間であるという思いを強くしました。

最後に本評価システムを、今後いかに実用化させるかについて触れておきたいと思います。2015（平成27）年12月の中央教育審議会答申において、教職課程の質保証の一環として本取り組みのことを取り上げていただきましたが、本取り組みは、教職課程の根幹をなす教職員免許法に照らした評価ではなく、文部科学省の教職課程実地調査の代わりになるものではありません。また、認証評価のように学校教育法に規定された事業でもありません。大学が自主的に手をあげて行うものです。そのため、評価を受けるために多額の費用が発生すると、評価を受けようとする大学・学部はかなり限られてしまいます。評価作業の簡素化、適切な費用と適切な評価内容の折り合いをつけることが必要です。東京学芸大学では国立大学法人として本取り組みを直接事業化するの難しく、したがって事業化はそれが可能な機関に託すこととなります。先に記しましたように本取り組み内容については、2回のフォーラムの中で広く公開しましたし、また、2016（平成28）年秋にはこの取り組みに関するニーズ調査を実施し、実用化の参考資料として活用してもらうこととしました。本取り組みの実用化・事業化に当たっては、我々が公開してきたことやそうした資料が活かされることを期待してやみません。

報告書の構成

さて、本取り組みをまとめたこの報告書は、4つの章から成ります。第1章ではこの3年間の評価活動の概要、携わったプロジェクト委員や評価員の紹介です。第2章では評価を受けた大学・学部が本評価をどう活用したかについて、岡山大学教育学部、中央大学文学部、帝京大学教育学部の3つの大学学部から積極的に前向きな活用について報告を寄せていただきました。第3章では評価活動を行った上での論点や課題を6つに絞ってまとめてみました。評価対象機関と評価員からのフィードバックの整理／評価対象とする組織／基準領域の判定と認定の要件／評価員の構成・活動・研修／評価員の役割と本評価システムの特長／「優れた取り組み」のまとめと公表の6つです。第4章では本評価へのニース

を把握するために行ったニーズ調査の実施と結果分析です。

巻末には資料（CD-ROM含む）として6点を集めました。1つ目が、3年間に行った教員養成機関の自己分析書及び評価報告書です（CD-ROM）。2つ目が同大学・学部の「優れた取り組み」です（CD-ROM）。3つ目が2015（平成27）年9月に開催したフォーラムに関する資料です。4つ目が2016（平成28）年秋に実施したニーズ調査の概要、質問票、単純集計表です。5つ目が2014（平成26）年4月～2017（平成29）年3月までの活動記録です。そして最後に「教員養成教育認定評価ハンドブック」最新版です。第3期の評価作業に2016（平成28）年いっぱい費やしたことから詳細なフィードバックに費やす時間がなく道半ばの部分もありますが、今後、本取り組みを踏まえて本評価システムのような評価活動が将来実現する際に備えて、ここまでの成果と課題をまとめ、公表することに意義があると考えました。本格的な評価活動が実現する際には、改めて本報告書の内容を検証していただきたいと考えます。

謝辞

まずは、このシステムづくりのために評価活動に賛同し自ら評価を受けていただいた教員養成機関の学長はじめ、学部長、担当の先生方、事務スタッフ、そして面談に応じてくださった在学生、修了生の皆さん、実習校の校長先生、先生方のほか関わった多くの方々に厚く御礼申し上げます。

そして、本学の呼びかけに快く委員を引き受けていただき、貴重な時間をさいて参加してくださったプロジェクト委員の方々、また評価員として評価作業に尽力いただきました大学関係者、学校長経験者、有識者の方々にあらためて御礼申し上げます。

また、この取り組みに関心をしめしていただきフォーラムにご来場いただいたの方々、フォーラムに登壇してメッセージ、コメントを寄せていただき、本取り組みを盛り立てていただいた皆様に御礼申し上げます。

さらに、本年度実施した本取り組みに関するニーズ調査においてご回答いただいた教員養成機関の関係者の皆様に御礼申し上げます。

はじめに	1
第一章 教員養成教育認定評価活動の概要	5
第二章 教員養成機関における教員養成教育認定評価の活用	
第一節 岡山大学教育学部	15
第二節 中央大学文学部	23
第三節 帝京大学教育学部	30
第三章 教員養成教育認定評価実施上の論点と課題	
第一節 評価対象機関と評価員からのフィードバックの整理	38
第二節 評価対象とする組織	44
第三節 基準領域の判定と認定の要件	48
第四節 評価員の構成・活動・研修	51
第五節 評価員の役割と本評価システムの特長	56
第六節 「優れた取り組み」のまとめと公表	62
第四章 教員養成教育認定評価へのニーズ —ニーズ調査の実施と結果分析—	68

第一章 教員養成教育認定評価活動の概要

1. 評価実施までの準備

本プロジェクトの前身「国立大学法人東京学芸大学教員養成評価プロジェクト」を引き継ぎ2014（平成26）年3月20日制定の「国立大学法人東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクト要項」（以下「プロジェクト要項」という。）に基づき、第1回プロジェクト会議を同年4月24日開催した。その時点の構成メンバーは次のとおり。

国立大学法人東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクト構成メンバー

	氏名	職名	選出根拠
主査	國分 充	理事（教育・特命事項担当）	第4条第1号
副主査	大竹美登利	教員養成カリキュラム開発研究センター長	第4条第2号
委員	川手 圭一	教育学部教授	第4条第4号
委員	佐藤 千津	教員養成開発連携センター准教授	第4条第4号
委員	関口 貴裕	教育学部准教授	第4条第4号
委員	渡邊 恵子	国立教育政策研究所教育政策・評価研究部部长	第4条第4号
委員	小玉 清	教員養成評価機構事務課長	第4条第3号

プロジェクト会議において、プロジェクト要項第6条に定める「プロジェクト推進専門部会」（以下「専門部会」という。）を構成する委員案、プロジェクト期間中に教員養成教育認定評価（以下「認定評価」という）の実施が見込まれる教員養成機関、また評価の実施スケジュール等を確認した。

東京学芸大学長から本プロジェクトに賛同する教員養成機関に対して本プロジェクトへの正式参加及び評価実施希望について照会する文書（同年5月9日付）を発出した。

第2回プロジェクト会議（同年5月13日開催）及び第3回プロジェクト会議（同年5月19日開催）、第4回プロジェクト会議（同年6月2日開催）において、認定評価の実施に向けた諸課題を整理した。

また、第3回プロジェクト会議では、第1期の認定評価を3大学4学部、1チーム4名計16名の評価員により実施することを確認した。

第4回プロジェクト会議では、第1期の認定評価にあたる評価員案を検討した。同じく第4回プロジェクト会議では、評価基準及びハンドブックの有効性や精緻化・一般化について検討するための基礎的な作業を行うことを目的とする「教員養成評価システムに関するワーキング・グループ」（以下「システムWG」という。）の設置について確認した。

教員養成評価システムに関するWGの構成メンバー

氏名	所属
小林 稔	京都教育大学教職キャリア高度化センター教授
佐藤 千津	東京学芸大学教員養成開発連携センター准教授
佐藤 仁	福岡大学人文学部准教授
関口 貴裕	東京学芸大学教育学部准教授
前田 早苗	千葉大学普遍教育センター教授
渡邊 恵子	国立教育政策研究所教育政策・評価研究部長

同年6月15日、プロジェクト会議構成メンバー並びに専門部会の委員による「東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクト合同会議」第1回会議を開催し、本プロジェクトにおける認定評価の概要説明を行い、システムWGの設置、第1期評価実施大学及びその評価チームの編成、評価者の守秘義務に関する申し合わせ等が検討し、本プロジェクトを推進するための体制及び第1期の認定評価実施に向けた準備は整った。

2. 第1期の認定評価

第1期 教員養成教育認定評価実施大学・学部

大学名	学部
北海道教育大学釧路校	教育学部
岡山大学	文学部
岡山大学	理学部
玉川大学	工学部

第6回プロジェクト会議（同年7月7日開催）において、第1期評価の評価チームの構成、システムWGの開催について検討した。

本プロジェクトの組織体制を明確にするため、プロジェクト要項の改正（同年6月5日及び7月15日改正）を行い、「プロジェクト会議」を「国立大学法人東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクト本部」（以下「プロジェクト本部」という。）に改め、専門部会を「プロジェクト委員会」とし、本プロジェクトの認定評価活動を推進しプロジェクト本部構成メンバーとともに評価結果の決定等を審議する組織とした。あわせて評価活動に携わる評価チーム及び評価員の位置付けを明確にした。

第7回プロジェクト本部会議（同年9月1日開催）において、改正プロジェクト要項第8条「別に定める」に呼応する「教員養成教育認定評価評価員等に関する申合せ」案を検討した。

同年9月15日、第2回プロジェクト委員会を開催し、第1期の認定評価の実施について評価チームの構成、主査、研修会の実施、訪問調査日程等を検討、決定した。

第8回プロジェクト本部会議（同年9月25日開催）において、第1期の評価員を対象とする評価研修会の内容、訪問調査の実施日程等について検討した。同年10月4日、評価員研修会を開催した。演習を含む約3時間のプログラムとした。

第9回プロジェクト本部会議（同年10月20日開催）において、「主査としての役割」案、評価実施前後の改組等への対応について等を検討した。

同年11月18日に玉川大学工学部、同年11月22日に岡山大学文学部及び北海道教育大学釧路校、同年11月26日に岡山大学理学部の評価チーム会議を開催し、書面調査のまとめを行った。

第10回プロジェクト本部会議（同年11月25日開催）及び第11回プロジェクト本部会議（同年12月16日開催）において、提出意見審査会のあり方について検討した。

また、第11回プロジェクト本部会議では、評価1年目の評価終了後に成果検証を実施し、次年度中にフォーラムを開催し本プロジェクトの取り組みを公開することを確認した。

次の日程で各大学の訪問調査を実施した。訪問調査には評価員、事務局職員のほか、プロジェクト本部構成メンバーが分担して同行した。

訪問調査実施日

大学・学部名	期 日
北海道教育大学釧路校教育学部	2015年（平成27年）1月21日・22日
岡山大学文学部	2014年（平成26年）12月18日・19日
岡山大学理学部	2014年（平成26年）12月11日・12日
玉川大学工学部	2015年（平成27年）1月22日・23日

第12回プロジェクト本部会議（2015（平成27）年1月13日開催）においてチーム会議、評価部会へ出席するプロジェクト本部構成メンバーの調整を行った。

同年2月1日に岡山大学理学部、同年2月8日に北海道教育大学釧路校及び岡山大学文学部、同年2月14日に玉川大学工学部の評価チーム会議を開催し「評価報告書」原案をまとめた。

第13回プロジェクト本部会議（同年2月17日開催）において、評価部会（主査会議）の進め方、プロジェクト委員会における評価結果原案の審議方法、及び「教員養成機関の優れた取り組み」の取り扱いについて検討した。

同年2月18日、各評価チーム主査で構成する評価部会を開催し、各評価チームの評価報告書原案の全体的なバランス等（平準化）を検討した。特に第1期では岡山大学について学部間の整合性等が議論となった。また、「第1期評価結果における教員養成機関の優れた取り組み」案について検討した。

同年3月19日、第3回プロジェクト委員会を開催し、第1期の評価報告書原案を審議、決定した。各大学に評価報告書案を提示した。

評価実施大学から意見等はなく、提出意見審査会は開催しなかった。

同年5月31日、2015（平成27）年度第1回プロジェクト委員会を開催し、第1期の評価結果及び「教員養成機関の優れた取り組み」を決定した。

この決定にあわせて、本プロジェクトの取り組み、第1期の評価結果及び「教員養成機関の優れた取り組み」を報道発表した。

評価結果は、各大学に通知するとともに、自己分析書、評価結果を本プロジェクトのホー

ムページに掲載した。

第1期の認定評価を検証するため評価実施大学関係者、評価員等から評価に関するフィードバックを収集した。

3. 第2期の認定評価

2014（平成26）年9月15日開催の2014（平成26）年度第2回プロジェクト委員会において、岡山大学教育学部第2期実施予定の報告があった。第11回プロジェクト本部会議（同年12月16日開催）において、東京学芸大学教育学部第2期実施を年内に学内決定の報告があった。第13回プロジェクト本部会議（2015（平成27）年2月17日開催）において、中央大学文学部第2期実施の報告があった。

同年3月19日、2014（平成26）年度第3回プロジェクト委員会を開催し、第2期の認定評価を3大学3学部、1チーム4名計12名の評価員により実施することを確認した。

第2期 教員養成教育認定評価実施大学・学部

大学名	学部
東京学芸大学	教育学部
岡山大学	教育学部
中央大学	文学部

2015（平成27）年度第1回プロジェクト本部会議（2015（平成27）年4月17日開催）及び第2回プロジェクト本部会議（同年5月15日開催）において、第2期の評価チームの構成について検討した。

同年5月31日、2015（平成27）年度第1回プロジェクト委員会を開催し、第2期評価チームの構成、主査を決定し、評価員の研修会について検討、確認した。（同委員会において、岡山大学教育学部から自己分析書の提出が期限の6月末に間に合わない旨報告があった。）第3回プロジェクト本部会議（同年6月19日開催）において、評価チームの構成及び評価員を最終確認した。

第4回プロジェクト本部会議（同年7月8日開催）において、評価員研修会の実施、及びフォーラムのパネル・ディスカッションの内容について検討した。同年7月12日、「評価員研修会」を開催した。

第5回プロジェクト本部会議（同年7月17日開催）において、パネル・ディスカッションの内容、拡大システムWGの開催について検討した。

同年9月27日に岡山大学教育学部及び中央大学文学部、同年10月5日に東京学芸大学教育学部の評価チーム会議を開催し、書面調査のまとめを行った。

第6回プロジェクト本部会議（同年10月23日開催）において、訪問調査に同行するプロジェクト構成メンバーの調整を行った。

第7回プロジェクト本部会議（同年11月13日開催）において、プロジェクト最終年度（次年度）の活動、本格実施に向けた取り組み等について検討した。

次の日程で各大学の訪問調査を実施した。

訪問調査実施日

大学・学部名	期 日
東京学芸大学教育学部	2015（平成27）年12月10日・11日
岡山大学教育学部	2015（平成27）年12月3日・4日
中央大学文学部	2015（平成27）年12月1日・2日

第8回プロジェクト本部会議（2016（平成28）年1月12日開催）において、全体的に遅れている今後の評価スケジュールについて確認した。

同年1月19日に中央大学文学部、同年1月24日に東京学芸大学教育学部及び岡山大学教育学部の評価チーム会議を開催し「評価報告書」原案をまとめた。

同年1月24日、各評価チーム主査で構成する評価部会を開催した。特に教員養成系の単科大学と総合大学間で生じる評価のダブル・スタンダードが議論になった。また、「第2期評価結果における教員養成機関の優れた取り組み」案について検討した。

第9回プロジェクト本部会議（同年2月9日開催）において、同年2月11日開催予定のプロジェクト委員会の議題について検討した。

同年2月11日、2015（平成27）年度第2回プロジェクト委員会を開催し、第2期の評価報告書原案を審議、決定した。各大学に評価報告書案を提示した。

第10回プロジェクト本部会議（同年3月1日開催）において、認定評価の事業化について検討した。

第11回プロジェクト本部会議（同年3月24日開催）において、第2期の認定評価による「教員養成機関の優れた取り組み」を整理し、また、評価実施大学からの提出意見等の扱いについて確認した。

評価実施大学から審査会に諮る意見等はなく、提出意見審査会は開催しなかった。

同年4月17日、2016（平成28）年度第1回プロジェクト委員会を開催し、第2期の評価結果及び「教員養成機関の優れた取り組み」を決定した。

評価結果は、各大学に通知するとともに、自己分析書、評価結果は、本プロジェクトのホームページに掲載した。

4. 第3期の認定評価

第3期 教員養成教育認定評価実施大学・学部

大学名	学 部
大阪教育大学	教育学部
帝京大学	教育学部
立命館大学	文学部

第3期については、上記3大学3学部より早くから認定評価実施の表明をいただいていたが2016（平成28）年度プロジェクト実施経費の確保を勘案し、開始の時期を暫く探っていた。見切り発車ながら2015（平成27）年9月25日付け文書により正式照会したところ、各大学から同年10月初旬までに承諾の旨回答があり、2015（平成27）年度第6回プロジェ

クト本部会議（同年10月23日開催）において、第3期の認定評価を3大学3学部、1チーム4名計12名の評価員により実施すること、及び自己分析書提出を翌年2月末までとするスケジュール案を確認した。

この第6回プロジェクト本部会議及び第7回プロジェクト本部会議（同年11月13日開催）において、評価チームの構成案を検討した。

第8回プロジェクト本部会議（2016（平成28）年1月12日開催）において、評価員の選定を行った。

第9回プロジェクト本部会議（同年2月9日開催）において、第3期の評価員を対象とする評価員研修会の日程等を検討した。同年2月11日、2015（平成27）年度第2回プロジェクト委員会を開催し、第3期の評価チームの構成、主査を決定し、評価員研修会の実施について検討した。

第10回プロジェクト本部会議（同年3月1日開催）において、評価員研修会の内容を検討した。

同年3月3日、「評価員研修会」を開催した。

2016（平成28）年度第1回プロジェクト本部会議（同年4月8日開催）及び第2回プロジェクト本部会議（同年5月13日開催）において、評価チーム会議及び訪問調査の日程等について検討した。

同年5月18日に大阪教育大学教育学部、同年5月22日に立命館大学文学部、同年5月25日に帝京大学教育学部の評価チーム会議を開催し書面調査のまとめを行った。

第3回プロジェクト本部会議（同年6月3日開催）において、各大学の訪問調査スケジュールを確認した。

次の日程で各大学の訪問調査を実施した。

訪問調査実施日

大学・学部名	期 日
大阪教育大学教育学部	2016（平成28）年6月29日・30日
帝京大学教育学部	2016（平成28）年6月29日・21日
立命館大学文学部	2016（平成28）年6月23日・30日

第4回プロジェクト本部会議（同年7月21日開催）において、訪問調査の報告及び評価チーム会議の日程等について検討した。

また、第4回プロジェクト本部会議及び第5回プロジェクト本部会議（同年9月2日開催）において、教員養成教育実施機関（大学学部）を対象とする本プロジェクトの認定評価に関する「ニーズ調査」の実施について検討した。

同年8月2日に帝京大学教育学部、同年8月5日に大阪教育大学教育学部、同年8月24日に立命館大学文学部の評価チーム会議を開催し「評価報告書」原案をまとめた。

同年9月1日、各評価チーム主査で構成する評価部会を開催した。また、「第3期評価結果における教員養成機関の優れた取り組み」案について検討した。

第6回プロジェクト本部会議（同年9月30日開催）において、同年10月2日開催予定

のプロジェクト委員会の議題を整理した。

同年10月2日、2016（平成28）年度第2回プロジェクト委員会を開催し、第3期の評価報告書案を審議、決定した。各大学に評価報告書案を提示した。

第7回プロジェクト本部会議（同年10月28日開催）において、本プロジェクトの報告書、ハンドブックの作成及びフォーラムの開催（2017年（平成29年）3月9日開催予定）について検討した。

第8回プロジェクト本部会議（同年12月2日開催）において、第3期評価実施大学からの提出意見等の扱いについて検討し、提出意見審査会をメール開催とすること、及びプロジェクト委員会による評価結果の決定についてはメール審議とすることを確認した。

2017（平成29）年1月12日、プロジェクト委員会の議を経て、第3期評価結果及び「教員養成機関の優れた取り組み」を決定した。

決定にあわせて、本プロジェクトの取り組み、第3期評価結果及び「教員養成機関の優れた取り組み」を報道発表した。

評価結果は、各大学に通知するとともに、自己分析書、評価結果は本プロジェクトのホームページに掲載した。

【小玉清】

東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクト委員会名簿

五十音順

氏名	所属等	委員委嘱年度
池田賢市	中央大学文学部教授	H27
井手弘人	長崎大学教育学部准教授	H26～28
大竹美登里	東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター長 教授	H26～27
奥村高明	聖徳大学児童学部長 教授	H26～28
川手圭一	東京学芸大学教育学部教授	H26～28
◎國分充	東京学芸大学理事・副学長	H26～28
小玉清	教員養成評価機構事務課長	H26～28
小林稔	琉球大学教職大学院教授 (前京都教育大学教職キャリア高度化センター教授)	H26～28
近藤健一郎	北海道大学大学院教育学研究院准教授	H26～28.9.30
佐藤千津	東京学芸大学教員養成開発連携センター准教授	H26～28
佐藤仁	福岡大学人文学部准教授	H26～28
宍戸隆之	大阪教育大学教育学部准教授	H27～28
関口貴裕	東京学芸大学教育学部准教授	H26～28
田幡憲一	宮城教育大学教職大学院教授	H26～28
津田順二	北海道教育大学大学院教育学研究科教授(釧路校)	H26～28
露木昌仙	前全国連合小学校長会会長 東京学芸大学教職大学院特命教授	H26～28
富田福代	大阪教育大学教職教育研究センター教授	H26
中井大介	愛知教育大学教育学部准教授	H26～28
林安紀子	東京学芸大学教育実践研究支援センター教授	H26～28
平本正則	横浜市立浦島小学校校長	H26～28
福島健介	帝京大学教育学部教授	H26～28
別惣淳二	兵庫教育大学大学院学校教育研究科准教授	H26～28
前田賢次	北海道教育大学教育学部准教授(札幌校)	H26～28
前田早苗	千葉大学国際教養学部教授	H26～28
増田修治	白梅学園大学子ども学部教授	H26～28
眞鍋倫子	中央大学文学部教授	H26, H28
三町章	元全日本中学校長会会長 小平市教育委員	H26～28
宮本浩治	岡山大学大学院教育学研究科准教授	H26～28
森田真樹	立命館大学産業社会学部教授	H26～28
森山賢一	玉川大学教師教育リサーチセンター長 教授	H26～28
渡邊恵子	国立教育政策研究所教育政策・評価研究部部長	H26～28

(※◎委員長)

第1期教員養成教育認定評価評価員名簿

五十音順・敬称略

井手 弘 人	長崎大学教育学部准教授
江木 英 二	岡山大学教師教育開発センター教授（特任）
岡崎 威 生	琉球大学工学部講師
奥村 高明	聖徳大学児童学部長 教授
川手 圭 一	東京学芸大学教育学部教授
小林 稔	京都教育大学教職キャリア高度化センター教授
近藤 健一郎	北海道大学大学院教育学研究院准教授
佐藤 仁	福岡大学人文学部准教授
田幡 憲 一	宮城教育大学教職大学院教授
段 裕 明	元福岡教育大学特任教授
露木 昌 仙	前全国連合小学校長会会長 東京学芸大学教職大学院特命教授
富田 福 代	大阪教育大学教職教育研究センター教授
中井 大 介	愛知教育大学教育学部講師
中西 史	東京学芸大学教育学部講師
林 安紀子	東京学芸大学教育実践研究支援センター教授
福島 健 介	帝京大学教育学部教授
別惣 淳 二	兵庫教育大学大学院学校教育研究科准教授
増田 修 治	白梅学園大学子ども学部教授
三町 章	元全日本中学校長会会長 小平市教育委員
森田 真 樹	立命館大学産業社会学部教授

第2期教員養成教育認定評価評価員名簿

五十音順・敬称略

池田 賢 市	中央大学文学部教授
穴戸 隆 之	大阪教育大学教育学部准教授
津田 順 二	北海道教育大学大学院教育学研究科教授（釧路校）
中井 大 介	愛知教育大学教育学部准教授
中島 千恵美	群馬県青少年育成事業団
萩野 敦 子	琉球大学教育学部教授
林 安紀子	東京学芸大学教育実践研究支援センター教授
福島 健 介	帝京大学教育学部教授
前田 賢 次	北海道教育大学教育学部准教授（札幌校）
三町 章	元全日本中学校長会会長 小平市教育委員
三山 緑	岐阜聖徳学園大学教育学部講師
森田 真 樹	立命館大学産業社会学部教授

第3期教員養成教育認定評価評価員名簿

五十音順・敬称略

岩 田	貢	龍谷大学法学部教授
内 山	隆	北海道教育大学教育学部准教授
嘉 数	健 悟	沖縄大学人文学部准教授
金 山	光 一	都留文科大学教職支援センター特任教授
児 玉	一 宏	京都教育大学教育学部教授
田 幡	憲 一	宮城教育大学教職大学院教授
露 木	昌 仙	東京学芸大学教職大学院特命教授
藤 原	伸 彦	鳴門教育大学教職大学院准教授
増 田	修 治	白梅学園大学子ども学部教授
宮 本	浩 治	岡山大学大学院教育学研究科准教授
森 山	賢 一	玉川大学教師教育リサーチセンター長 教授
山 田	淳 夫	愛知教育大学教職大学院特任教授

(※評価員の所属・役職は当時のもの)

第二章 教員養成機関における教員養成教育認定評価の活用

第一節 岡山大学教育学部

1. 自律的な内部質保証システムの構築に向けて

(1) 「教員養成教育認定評価」参画の経緯

岡山大学教育学部は、2015（平成27）年度に、「教員養成教育認定評価」を受けた。第2期評価参画の背景と目的は、次のとおりである。

- ①2014（平成26）年に、岡山大学文学部と理学部が第1期評価に参画し、国立総合大学の一般学部の開放制の養成教育に対する評価を受け、岡山大学の教員養成のあり方として、「教師教育開発センター」と課程認定学部の協働、連携協力の有効性が示されたこと。このことをきっかけとして、教育学部としての教員養成の独自性や特色を明らかにすることが求められることになった。
- ②岡山大学の教員養成分野におけるミッションが再定義されたこと、同時に、国の教員養成政策や教員制度改革が変化する中で、教育学部・教育学研究科のカリキュラムを再検討する必要性が生じたこと。国の教員養成政策の動向を踏まえた改革が求められる中で、教育学部教員が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、教員に求められる資質能力を確実に身に付けさせる養成教育を、組織的・継続的に実施することができ体制の確立が求められることになった。

きっかけは、いずれも、岡山大学教育学部の都合でしかないのかもしれない。

しかし、教員養成教育認定評価を受けることは意義ある成果をもたらすことになるとの確信はあった。とりわけ、①に掲げた「教育学部としての独自性や特色を明らかにすること」は、教育学部が取り組んできた学部教育自体を反省的に捉え直すことになるはずであり、こうした自分たちの取り組みを振り返ることを起点として、②に掲げる、新しい時代の、よりよい「カリキュラム開発」を行う原動力として、また、組織的・継続的な教学システムの構築に向けた取り組みの「足場」として「教員養成教育認定評価」を位置付け、評価に参画することを決定した。

(2) 「評価のための評価」からの脱却

評価ということを考えて、「対象自体」を評価する質的な判断の枠組みと、「基準に照らしての程度」を評価する量的な判断の枠組みが存在しており、実際に、「評価する」、あるいは「評価される」場合、この両者の枠組みが一体的に適応され、質と量の両極からさまざまな評価がなされる。また、評価を受けるという時、評価される立場の側に立たされる者には、基準に達しているか否かということばかりが意識されることになり、現実問題として評価の結果に一喜一憂することになる。

しかしながら、評価の目的は、ただ単に評価を受けること、評価結果を受け入れることに終わるものではない。むしろ、評価を受けた後が大切であり、評価を受けた結果として明らかになった課題を自ら捉え直し、課題解決のため、改善の方策を立て、実践し、更に改善を試みていくことが求められる。本来的には、評価は、改善のための「指標」の確認であり、課題解決のための「足場」であると考えなければなるまい。

こうした意識のもとに、岡山大学教育学部では、以下のような手順を踏み、「教員養成教育認定評価」に臨むための十分な体制づくりを行った。

- ・教授会における教員養成教育認定評価の説明と参画の承認
- ・研究科長による附属学校園と岡山県、岡山市教育委員会に対する協力要請
- ・教育学部教員によるワーキング・グループの組織

とりわけ、3点目のワーキング・グループの組織については、基準領域に即して、担当を決定した。ワーキング・グループを組織するにあたり、3名の副研究科長をはじめとする研究科長室メンバーに、領域ごとのワーキング・グループのリーダーを担当してもらうことになった。また、ワーキング・グループの構成員として、教育学研究科の持つ7つの学系から、研究領域を異にする若手教員を中心に選出することとした。

岡山大学教育学部が目指したことは、「教員養成教育認定評価」自体を、組織的なFD活動の一環として位置付けることであった。研究領域を異にする、若手を中心に、ワーキング・グループを構成することの意味は、幅広い視点から現状を分析することと同時に、これまでの取り組みを作り上げた者ではないからこそ、第三者的な視座からの分析を行うことができるのではないかという点を考慮した結果であった。

こうした試みによって、「評価のための評価」を乗り越え、岡山大学教育学部内に自律的な内部質保証のシステムを構築し、課題改善の取り組みに向けた意識を構成員全員に醸成することができるのではないかという願いのようなものが、「教員養成教育認定評価」を受ける際の体制づくり、あるいは「教員養成教育認定評価」の利活用の背景には存在した。

2. 「教員養成教育認定評価」の利活用の実例—岡山大学教育学部の場合—

(1) 「自己分析書」の作成

組織的、継続的な学部教育の検証と、取り組みの改善に向けた開発研究を行っていく上で、「教員養成教育認定評価」を活用することは、さまざまな意味を持つことになることが考えられる。

たとえば、「自己評価」を行う場合、多くの場合は、取り組み自体を行ってきた者が取り組み自体を振り返ることになるために、経験則による評価がなされる傾向が存在する。

しかしながら、「教員養成教育認定評価」における「自己分析書」の作成は、「教員養成教育認定基準」に即したものであり、必然のこととして、教育活動のデータの集積や情報収集が求められることとなる。また、収集され、蓄積された情報に基づき、取り組み自体の善し悪しや質を分析することが求められることにもなる。結果として、「教員養成教員

認定評価」を活用することは、経験則による振り返りではなく、根拠に基づく適切な教育活動の振り返りが求められる。このことは、教員養成教育の取り組みによる成果を確認することに止まるものではない。学部教育の実態や独自性、あるいは強みを発見することにもなるのである。

岡山大学教育学部における、ワーキング・グループを中心とした、「自己分析書」の作成は、こうした「教員養成教育認定評価」の持つ意味、「教員養成教育認定評価」の目的や自律的な内部質保証のための取り組みを可視化する「指標」としての有効性を物語るものであった。当然、ワーキン・グループの役割は、岡山大学教育学部の取り組みの現状と課題についての分析を行うことが中心であったが、グループの構成員に意識されたことは、取り組みの特質、独自性の発見ということであった。

詳しくは、「自己分析書」を参照してもらいたいだが、表1は、実際にワーキング・グループが記述した文章を、岡山大学教育学部の教員養成教育の特質に特化して抽出したものである。

基準領域	自己評価
1	AP、CP、DPを定め、「教員養成コア・カリキュラム」の編成、「教職実践演習」の実践、「教科内容構成学」の構築などにより、主体的な教員養成教育に取り組んでいる。
2	学部・課程・コースごとに、APを設定し、それに基づく多様な入試を行うとともに、「教職実践ポートフォリオ」の活用を通じた指導により、将来の教職を担う人材を適切に確保・育成している。
3	教師教育開発センターとの協働による教職に対する学生の意欲向上、「教師力」の育成に向けた支援や、「教職実践ポートフォリオ」の活用等を通じた指導等により、教職へのキャリア・サポートの充実を図っている。
4	理論と実践の往還を軸とする「教員養成コア・カリキュラム」の編成・実施、教科専門と教科教育を架橋する「教科内容構成学」の開発事業、「教職実践インターンシップ」と連動した「教職実践演習」、学生の課題発見能力の向上を目指したさまざまな取り組み等により、大学教育の一環としての教員養成カリキュラムを運営している。
5	実習科目を中核にした「教員養成コア・カリキュラム」の構築、「教職実践インターンシップ」の開発・実施、岡山県・岡山市教委との連携によるさまざまな活動等により、子どもの教育課題と大学教育を関連付けている。

(表1 「自己分析書」に見られる岡山大学教育学部の強み)

たとえば、「基準領域1」の記述を見てみると、AP、CP、DPを定め、「教員養成コア・カリキュラム」を編成したこと、また、教員養成を意識した「教科内容構成学」の構築に取り組むなど、教員養成教育の課題を意識し、研究開発に取り組んでいることをデータに基づき記述し、教職課程のディプロマ・ポリシーと、これを実現するために岡山大学教育学部が行っている取り組みの創意工夫に満ちた実態、主体的、自律的に教員養成教育を行っている事実を位置付けることができている。

しかし一方で、成果を記述するのではなく、課題の抽出に意識的に取り組むことができたのも、「教員養成教育認定基準」があったからこそその結果であると言えよう。「教員養成

教育認定基準」は、点検事項を項目主義的に並べ、審査的・管理的に検証するツールではなく、教員養成教育を担う大学・学部の主体的・自律的な内部質保証を可視化する基準であるとされている。「教員養成教育認定基準」をめぐる、ワーキング・グループで意識されたことは、教員養成教育をより充実したものにするための観点を明確化するための「指標」としての意味、機能であったのかもしれない。課題の発見に寄与する「足場」として、「教員養成教育認定基準」が位置付くとともに、「自己評価書」の作成がなされていったと見ることができる。このことは、表2に示すとおり、ワーキング・グループが作成した文章の抜粋からも明らかである。

<p>基準領域1…「教員養成コア・カリキュラム」自体の見直しと、指導体制、教員組織の再検討が必要</p> <p>基準領域2…「教師としての育ち」を意識した組織的な指導、支援の枠組みは十分ではなく、各学年で培うべき資質・能力を問い直し、適切な指導体制を構築することが必要</p> <p>基準領域3…「教職実践ポートフォリオ」を活用し、学生に適切な助言や示唆を与えるための教育体制の構築と、こうした取り組みを推進するためのFD研修のあり方などを検討することが必要</p> <p>基準領域4…「教員養成コア・カリキュラム」を軸にしながらも、理論と実践が充分に関連付けられているわけではないという課題があり、学部における講義とともに、実習をはじめとする体験的科目の内容の見直しや、学修した内容の定着を図る授業方法の開発に取り組むことが必要である。また、4年次に実施される「教職実践インターンシップ」は、その内容が学生が派遣された学校によって、量的、質的にも大きな差異があり、十分な課題解決に至っていないケースがあり、こうした観点からも、カリキュラムの改善を図ることが必要</p> <p>基準領域5…「教職実践インターンシップ」を完成期の実習プログラムとして位置付けるためには、各教育委員会との連携が必要である。また、高度な教育実践力の育成のためには、各教育委員会との間で、これまで以上の理解と協力を得ることが必要</p>

(表2 WGが作成した自己評価書から抽出した岡山大学教育学部の教員養成教育の課題)

注目してほしいことは、抽出された課題の数々は、岡山大学教育学部の取り組みの独自性を物語るものでもあり、同時に、独自の取り組みの中に、改善の余地があることを発見し、課題として位置付けているという点である。「基準領域1」では「指導体制や教員組織の再検討の必要性」を提起し、「基準領域2」では「組織的な指導、支援の枠組みの不十分さ」を指摘する。いずれもが、組織的な取り組みに関する課題であると位置付けることもできるのかもしれないが、「組織の問題」だけではなく、岡山大学教育学部が行ってきた継続的な課題である「教員養成コア・カリキュラム」や「各学年で培うべき資質・能

力」を問い直すことを提言するものになっている。しかも、「各学年で培うべき資質・能力の問い直し」と「教員養成コア・カリキュラムの見直し」は切り離されるべき課題ではない。同様に、「基準領域3」の記述に見られる「教職実践ポートフォリオの利活用の具体」や、「基準領域4」の「大学での学びと実習での学びの関連をいかに創るのか」という課題、「基準領域5」の「実習プログラムの位置付け」といった課題も相互に関連を持つ課題であり、1つひとつ、個別的なものではなかったという点は注目に値する。

高旗（2014）は、岡山大学文学部、理学部の試行評価の結果をまとめた際、「教員養成教育認定評価」における「評価基準（試行）」の課題の1つとして、「ひと連りのものとして構造化している取り組みを、「基準」項目ごとに切り分けて記述せざるを得ず、全体としての取り組みのオリジナリティを主張するトーンが薄まってしまう」（p.145）と指摘している¹。こうした問題は、岡山大学教育学部においても見られる課題であった。

しかし一方で、「基準領域1～5」の観点に基づき、記述され、明らかにされた成果と課題、あるいは「取り組みの事実」を統合していくことによって、岡山大学教育学部の取り組みの独自性や特色、あるいは課題が、より精緻に、より明確に理解できる構造となっていると見ることもできよう。

以上、ワーキング・グループを軸にした「自己分析書」の作成は、ワーキング・グループの構成員にとってのFD的な意味を有し、岡山大学教育学部の取り組み自体を相対化する「装置」になったのである。

（2）「教員養成教育認定評価」の結果を受けての課題共有

実際、「教員養成教育認定評価」の結果は、岡山大学教育学部にとっては喜ばしいものであった。「基準領域を全て満たしている」という評価は、励みにもなった。また、具体的な記述を見ても、評価されたポイントは、表3に示すとおり、我々が取り組んできたことに間違いはないことを確信させるに足るものであった。

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">①教員の協働的研究に基づく教員養成教育の実現（教科内容構成学等の研究）②学生の共同的学びによる教師になるための資質・能力の向上が目指された活動③教師として求められる「教育実践力」の明示<ul style="list-style-type: none">→目指すべき教師像とその具体的内容について所属教員の共通理解が図られていること→学生においても4年間を通じて学びの自己評価の観点として機能していること→「教職実践ポートフォリオ」の活用など指導教員との相互確認の仕組み④「大学の授業と教育現場での実践の効果的往還」を意図した明確な目的意識がある<ul style="list-style-type: none">→実習科目を中核として構造化された「教員養成コア・カリキュラム」の編成→教育実習は、積み上げ方式の実習が必修化され、継続的・系統的な実習プログラムが展開 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

¹ 高旗浩志（2014）「試行評価の実施と成果について 岡山大学」、『文部化学賞 特別経費事業 2010～2013年度 教員養成教育の評価等に関する調査研究報告書』、国立大学法人 東京学芸大学 教員養成評価プロジェクト、pp.138-145

- 附属校園との組織的連携における取り組みと、公立校園における長期分散型実習による、学校現場の実態に関する理解の深化の機会の提供
- ⑤「教科構成学開発事業」などの共同研究やFD研修会などの充実
- 各授業科目の教員養成における位置づけや役割が見直され、改善のための努力が組織的に実施

(表3 「教員養成教育認定評価」 評価書の記述より、評価ポイントの抜粋)

こうした取り組みに対する肯定的な評価は、岡山大学教育学部の構成員を勇気づけるものであった。

しかし一方で、我々を勇気づけたものは、明確な課題の指摘であった。具体的には、「基準領域4」にある「大学教育の一環としての教員養成カリキュラムの運営（基準4-2）」では、「インターンシップの内容については、学生の学びのニーズと合致しない場合がある点は改善を求めたい。」といった言及がなされるとともに、「履修上の時間的制約から、必ずしも多くの学生が参加できるようになっていないことから、今後発展的に改善を進めることは必要である。」という言及がなされていたことである。このことは、評価に係る各基準を満たしうる教員養成教育の「パーツ」は揃っているものの、それらを「学生の学習指導力の育成」に収斂すべく有機的に連関・構造化することについて、岡山大学教育学部には不十分が残るという指摘であり、換言すれば、単に学年ごとの教育実習科目を設定し、段階的に配置しただけでは不十分であること、教免法によって新たな設置が求められる科目との系統性・整合性も含め、その体系を実質化すべく、学部の他の専門教育科目との有機的な往還を実現する「カリキュラム・マネジメント」が不可欠であるという指摘であると理解することができる。

こうした指摘は、ワーキング・グループによる「自己分析書」の作成段階で、「積み上げ方式の実習の組織化に止まらない、実質化に向けた議論が必要」という課題認識を共有するものであった。課題認識を共有するからこそ、課題を改めて認識させられることになったと同時に、検討課題が明確化されることとなったのも事実であった。

ただし、認識された課題をいかに学部構成員に周知し、共有するのかが課題であり続ける。だからこそ、FD研修会等の活用が求められる。学部構成員に周知するために、「教員養成教育認定評価」の結果は、報告事項として取り扱うことも可能である。しかし、報告事項としての扱いは、学部構成員の「当事者意識」、学部教育改善のための意識を啓発することにはなり得ない。岡山大学教育学部は、「教員養成教育認定評価」を、次なる改革に向けた研究開発の「足場」とすることを確認し、「教員養成教育認定評価」に臨んだ。岡山大学教育学部が目指したことは、「評価のための評価」に終わらない、「教員養成教育認定評価」の利活用の提案であり、主体的、創造的な教員養成教育のモデルの構築である。このことを考慮すると、「教員養成教育認定評価」の一連の過程で浮き彫りになった課題を、いかに周知し、共有するのかが大きな課題であり続ける。

こうした問題意識のもと、FD研修会を開催したが、開催にあたり、研究科長室等の運営統括組織による改善の指針の表明とするのではなく、構成員が課題を捉え直し、一当事

者として意識を喚起できる方法を模索し、次のような展開を採ることとした。

- ・FD研修会自体を、ワーキング・グループが企画・運営し、当日の進行や実施も担当する。
- ・改めて「教員養成教育認定評価」の概要や意味について、ワーキング・グループに説明してもらい、ワーキング・グループが理解した「教員養成教育認定評価」を語ってもらう。
- ・「自己評価書」作成の経緯や課題を説明するとともに、「教員養成教育認定評価」の結果に留まらない教育学部の現状と課題について説明する。

こうした取り組みを通じて、データや根拠をもとにして、岡山大学教育学部の教員養成教育の課題が、構成員に明確に意識され、認識されたことは事実である。とりわけ、こうした課題は、構成員自身が何となく抱いていた問いと一致するものであり、アクレディテーションを通じて共有されたことは意味があることであった。

3. 「教員養成教育認定評価」を中心とした学部教育再構築の試み

岩田(2014)は、「学部教育、とりわけ教員養成教育に関する質保証のシステムとしては、①入職者の資質能力を政府が直接に管理する教員資格試験の導入、②事前規制による教員養成組織、及び教職課程を管理する、課程認定制度、③機関相互、あるいは専門家集団のピア・レビューによる自律的内部質保証のアクレディテーションの3つのタイプが存在している」と言及する。²

しかしながら、日本における教員養成には、特異な、さまざまな問題が存在しているのも事実である。たとえば、開放制の規模の大きさ、出口の1つ、オプションとしての教職課程という実態は、このことを物語るものであると言えよう。また、課程認定制度は、外的指標による最低限度の担保でしかない。こうした状況の中で、岡山大学教育学部の取り組みを通じて明らかになることは、「教員養成教育認定評価」の枠組み自体が、組織的なFD活動になる可能性があるということであり、このことが教員養成教育を担う大学・学部の主体的、創造的な内部質保証を可能にするシステムとして位置付く可能性があるということである。しかも、「当事者意識」の啓発、あるいは高揚に資する可能性もあり、利活用の仕方、位置付け次第では、外部評価の機能として申し分ない効果を持っていることも明らかである。

岡山大学教育学部は、「教員養成教育認定評価」を利活用することにより、自分たちが行ってきた取り組みの1つである「教員養成コア・カリキュラム」自体の課題を浮き彫りにし、この取り組みの軸となる「教科内容構成開発事業」の見直しと更なる発展を目指すことになった。評価を通じて、研究開発を基盤にした教員養成教育に対する取り組みの強みを理解するとともに、課題改善に向けた意識を醸成し、共有することができたからこそ、教員

² 岩田康之(2014)は、ネーション・ワイドな教員養成教育の「質保証」の諸相を、3つのタイプに大別し言及している。('教員養成教育の質保証の課題'、『文部科学省 特別経費事業 2010～2013年度 教員養成教育の評価等に関する調査研究報告書』、国立大学法人 東京学芸大学 教員養成評価プロジェクト、pp.10-14)

養成教育認定第2期評価後の取り組みとして、「カリキュラム検討委員会」、「教育実習検討委員会」が新たに発足し、組織的な改善が進められているのも事実である。

構成員の間に教員養成に関する専門的、建設的な意見交換の場が拓かれ、教員養成教育の特質や独自性の発見とともに、課題発見と解決のための場を提供することにもなる、アクレディテーションの持つ機能は大きい。

【宮本浩治】

1. 本学教員養成の概要

中央大学は1885(明治18)年に設立以来多くの教員を送り出してきた総合大学である。教育職員養成課程が1951(昭和26)年に開設されて以来、開放制の下での教員養成機関として、教員を輩出してきた。

文学部は教員養成課程の設置と同年である1951(昭和26)年に創設された学部である。以後、何度かの改組を経て、2006(平成18)年に5学科から1学科(人文社会学科)13専攻というスタイルに改組し、現在に至っている。人文系(言語、文学、芸術、歴史)だけではなく社会科学系(社会、情報、教育、心理)も含めた、多様な観点から「人を読み解く力」を身につけさせることを目的としている。また、学内の他学部と比べても少人数教育を行っている点に特徴がある。教職課程については、中学校教員養成においては国語、英語、フランス語、ドイツ語、中国語、社会を、高等学校教員養成においては国語、英語、フランス語、ドイツ語、中国語、地歴、公民、情報の免許の取得ができる。

教職課程は、文学部のみではなく全学に共通開設で設置されているが、文学部の受講者数が最大で教職課程の履修者の8割程度を占めている。文学部の全学生に対する教職課程履修者の割合は、専攻ごとに差はあるものの、全体では15%程度となっている。免許の取得者は例年200名程度であり、卒業の時点で教員採用試験に合格し、教職につくものは例年30名程度となっている。

教員養成課程の履修は、2年次からスタートし、1年間の大学での学習活動を通じて、自身の適性を見極めてから履修を希望することを期待している。とはいえ、3年間での教職課程の履修が、学生にとっても負担であると考え、2017(平成29)年度からは1年次の後半から履修ができるよう変更を行った。

先にも書いたように、教職課程は全学部での共通開設であり、意思決定や運営については、全学部の学部長、学部教授会の選出委員、文学部教育学および心理学専攻の教員、教職科目(専門科目)の担当者からの選出委員からなる「教育職員養成に関する運営委員会(以下「運営委員会」)が運営の中心に設置されている。この運営委員会のもとに、「カリキュラム委員会」、運営委員会のもとに制度設計などを主に扱う「検討小委員会」、実習及び事前事後指導の運営を中心に行う「実習委員会」、授業編成を行う「授業編成小委員会」、科目等履修生の選抜を行う「科目等履修生選考小委員会」を設置している。これらの小委員会についても、文学部の教育学専攻の教員が中心となりつつ、運営委員会の各学部選出委員が構成員となることで、教職課程の運営について全学的な組織によって検討・運営が行われる体制をとっている。これらの委員会の事務については教職事務室が担当しており、必要に応じて各学部事務室との連絡をとっている。

また、実習指導については、各学部からその年の実習生の数に応じて実習指導教員を選出してもらい、4月に説明会を行ったうえで事前および事後指導と実習校との連絡、研究授業の見学・指導を行ってもらうものである。このような制度は教職課程の専任教員がいない中で、多数の実習生を送り出すにあたっての一つの工夫として始まっていると思われる。

る。また、教職事務室ができるだけ学生が所属する専攻や学科の教員が実習指導教員となるように振り分けを行うことで、専門課程の教員からの指導も受けやすくなっている。

このように全学的な組織をもって運営している中央大学の教職課程ではあるが、意思決定や運営は、実質的には文学部の教育学専攻の教員が中心となって行われてきた。教育学専攻や心理学専攻の中心的な業務は各専攻の学生の指導及び運営であり、教職課程の業務を中心となって担うための負担は大きい。その負担を軽減することと、教職履修者への指導を充実させるために、2011（平成23）年の「教職実践演習」の開講にあたり、教職課程履修者への指導を主たる業務とする特任教員を2名採用した（2016（平成28）年度から3名に増員）。体制的な不備はないものの、教職を運営するのに十分とは言えず、その負担は大きい状況である。

2. 評価を受けた趣旨

文学部が最後に教職課程の認定を受けたのは、2006（平成18）年に文学部が一学科に改組された際である。少子化や教員需要の変化を含め、大学を取り巻く環境、学校を取り巻く環境、教員を取り巻く環境は、近年大きく変化してきた。特に近年、新規の教職課程認定の際の基準が厳密に適用されるようになるとともに、中央教育審議会の教職課程部会のメンバーによる実地視察が行われるようになってきている。本学でも、教育学専攻や教職事務室を中心とした教員養成にかかわる教職員はこれらの変化を認識しており、学部を改組する際など「新規の課程認定を受ける」必要が発生した場合には、課程認定を無事にクリアできるのかについて、危機感に近い認識を持ちながら、できる範囲での条件の整備を行ってきた。

しかし、本学部のように教員養成が主たる目的でない大学においては、学部全体が直面する課題や、学士課程に求められる変化に対応することのほうが優先されるのは当然のことである。学士課程の教育や運営は、必ずしも教職課程の教育や運営と同一の課題に向かっているわけではない。少子化や大学進学率の上昇や受験生の動向の変化、学問世界の変化、大学に求められるものの変化といった課題が山積している。これらは教職課程に対して求められる課題と重なる部分もある。とはいえ、特に履修者の少ない学部・学科においては、このような教職課程の問題は後回しにされがちである。そのため、教職課程におけるこれらの制度の変更などが、重大なものとして捉えられることは難しい。文学部においては、教職履修者も多いとはいえ、教員養成課程の運営や危機意識についての意識の教員間での差は広く、これをどのように縮小し、問題を共有しつつ状況を打開していくのかは、非常に大きな問題であるにも関わらず、文学部内で十分に協議を重ねたうえで改善の方向性を見出す状況を作ることができずにいた。

そのような状況の下で、本学は、2014（平成26）年に中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会の実地視察を受けることとなった。この実地視察への対応にあたり、それまで十分に機能していたとは言えなかった運営委員会に本来の機能をもたせ、カリキュラム委員会を新設することで、より機動的に全学のカリキュラムと教員養成課程を連動させることができるように組織の整備を行った。また、運営委員長および文学部教育学専攻の教員を中心としつつ、教員養成課程を有する全ての学部においてさまざまな書類の準備

を行った。このことは、それまで十分には機能していなかったと思われる学部と教職課程の関係性を再定義する作業となったと思われる。

実地視察では、本学の他学部ではいくつかの指摘事項を受け、教職課程に関わる指摘もあったが、文学部に対する指摘事項はなかったことから、文学部の教員養成課程が一定の水準にあると評価を受けることができたと思われる。同時に、実地視察の準備をする中で、それまで十分に整備されていなかった書類や、明文化されていなかった様々な事項が明確になった。視察に際しては、それらを明示する必要があるため、これまでの経験に基づいて明文化を行うなどの作業を進めることとなった。多忙な中で行われたこれらの作業は、本学のように古い歴史を持ち、ルーティン化していた教職課程の運営において、自身の姿と現在の教職課程に求められる姿とがどの程度に一致しているのかを確認するためにも重要な作業となった。それだけに、視察を含め、外部からの刺激があることは、教職課程のあり方を自省し、必要な変化を模索していくための一つのきっかけとなったと思われる。本認定評価への参加については、直接的には委員会からのお声がけをいただいたことが参加のきっかけであった。実地視察を終えたばかりの時期であり、教職員の負担感も大きかったため、参加するかどうかについては議論が分かれるところであった。しかし、実地視察とは異なり、より教員養成教育の質に関わる点での評価を受けることで、形式面では基準を満たしている本学部の教職課程が、質的にみて十分な教育活動をできているかどうかを、他大学と比較しつつ点検することには、今後の本学の教員養成の方向性を考える上で一定の意味があるのではないかと考えた。

他方、本学は私立大学であり、自大学の理念や方針にのっとった研究・教育活動を行っている。教員養成もその一部である。開放制のもと、多様な教員を養成することは、私立大学の社会的使命であると考えている。とはいえ、本学のようなタイプの教員養成課程が、教員養成を中心的に行っている他の大学の教職課程と同じような教育活動を行うことは不可能である。このような本学の教育活動について、どのような評価を受けることになるのか、評価の指標が我々の教育活動とどの程度接点を持ちうるのかということが危惧された。しかし、長期的な視点に立って、開放制の教職課程がどのように変化していく必要があるのかを検討する際の材料にもなりうるのではないかと考え、参加することを選択した。参加学部については、運営委員長である文学部長と協議し、教職課程を中心的に担っている文学部が参加するのがふさわしいだろうということになり、文学部が参加することとした。

3. 自己分析活動の詳細

2015（平成27）年2月の教員養成課程運営委員会および文学部教授会において、本研究への参加および文学部長の下で準備を進めていくことが承認・決定され、自己分析の活動をスタートさせた。

自己分析活動は、文学部教育学専攻の教員および教職事務室が中心となって、自己分析書の原案を作成し、文学部事務室、学部長によって加筆・修正が行なわれた後、評価機関に提出した。

具体的な文書を作る際には、教育学専攻の教員が、評価の視点ごとに、実地視察のため

に 準備した提出資料や、それまでの経験に基づきながら執筆を行った。とはいえ、必ずしも教員が全てを把握しているわけではないため、教職事務室はじめ文学部事務室の教職課程認定の担当者に問い合わせるなどした。また、根拠となる資料・データについては、教職事務室を中心にして収集してもらった。

自己分析については、主に 2014（平成 26）年度に行われた実地視察により、一定の資料等が整理されている状況であったため、それほど大きな困難はなかった。しかし、実地視察において問われていたことは制度の有無などであり、それを示すための資料であったのに対し、本認定評価で求められた分析においては質的な記述が求められ、十分に記述することができなかつたように思う。筆者は自己分析書を作成した中心メンバーの一人であるが、2015（平成 27）年から評価委員会のメンバーになったばかりであり、どの程度の記述が求められるのかなどについて、十分に理解しないままに執筆することになった。また、執筆者にとって、自大学の状況は自明のことであり、当たり前のことだから、これを記述する必要はないのではないかと考えてしまうこともあった。また、他大学で行われていることを十分に知らないこともあり、自分たちの行っていることを「本学の特色」として記述することが十分にできなかつたように思う。結果的に説明不足が多く、当日までに追加の資料を提出することが求められた。この追加資料の要望を読み、準備する中で、実際に何が求められているのかがようやく分かってきたように思う。

自己分析以外の、当日のヒアリング対象については、教育学専攻の教員および教職事務室が中心となって選定、依頼を行った。学生や卒業生については教員から依頼を行い、実習校については、単に実習校であるだけでなく、近隣の学校の校長であり教職のガイダンス等でご協力いただいている先生をお願いをした。ふだんの課程の運営ではなかなか連絡をとることのない卒業生から候補を挙げるために、さまざまな情報収集をしたことや、校長先生方に依頼をするということで、ネットワークの再構築につながった点は、本評価に参加したことで得た成果の一つであった。実際、ヒアリング対象として依頼した卒業生については、2016（平成 28）年度の教職実践演習におけるパネルディスカッションのパネラーとなってもらうことも行うなど、評価終了後もネットワークが維持されている。

また、訪問調査はピアレビューの場であると同時に、自己分析活動の一環として重要なものになっていたように思われる。実習校や卒業生、学生、兼任講師については、様々な折にネットワークを作り、対話できる範囲で対話を行う機会を設けてきたつもりであったが、実際にはそれほど深い会話をすることや、それぞれの立場から本学の教職課程をどう見ているか、という話をじっくり聞く機会は少なかった。本学の教員および教職事務室の職員にとっても、各教員の授業をみることや、卒業生や実習校校長、学生と評価員との面談の前後に話をする中で、自分たちの教育活動が、どのように受け取られているのか、また成果を挙げられているのかについて直接聞くことができた。この面談における対象者の言葉を通じて、自分たちの活動の意味や価値を再確認することができた点はこのプロジェクトに参加したことの大きな成果となっている。

4. 評価結果の受け止め

評価については、「基準をすべて満たしている」とされており、予想していた以上に好

意的に評価していただいたのではないかと考えている。筆者が本学に赴任して10年だが、ここ10年の中で進められてきたことの成果と、それ以前からの長きにわたる運営者の創意工夫のたまものであろう。

本評価は、全体として「よい点」を見つけようとしてくださったと思っている。例えば、文学部の教員が実習指導を担う「実習指導教員」についての評価は、長年にわたって実施してきた方法ではある。この手法については、専門課程の教員にとっては教職課程と学士課程を結びつけるものとしての意味を持つものであるが、指摘にもあったように、教員によって熱意や内容の差が生じており、教職運営の中でも時折問題にされてきた。議論においては、どうしても差があることの問題性が取り上げられることが多かったのだが、今回の評価では内容や熱意の多様性がみられることを含みつつ、この制度を評価していただいた。このことは、本学にとっても、自分たちの活動の肯定的な側面を再認識することにつながっている。

また、開放制を原則とするがゆえに履修者を最初から厳選するのではなく、自身の適性を見極めつつ履修を進め、免許取得に到達する、という考え方で履修指導を行ってきたことから、より厳しい基準が必要なのではないかと危惧してきたが、現状でも十分に履修に向けての心構えなども含めた指導ができていているという評価を頂けた点も、自信につながっていると思われる。

他方、厳しいご指摘もいただいた。全体に事務室が行う支援が多く、専任教員の関与が弱い点などは、実地視察でもそれに近い指摘を受けている点であり、何らかの改善が必要であろうと考える。これらの指摘は、学内でも認識されてきており、様々な機会を通じて改善に努めてきた点でもある。

文学部の教員はそれぞれの専攻の学生指導や研究、学内の様々な仕事も多く、教職にもかかわって生徒指導をすることはそれほど簡単ではない。しかし、たとえば「教職実践演習」の中での教科の教育力に関する事項の指導にあたる時間において、実践演習担当教員（教育学専攻の教員および特任教員）と教科専門の教員（各専攻の教員）が協力し、授業の準備の支援や模擬授業の講評を行うなど、両者が取り組む機会を増やすなどの取り組みもおこなっている。教員の負担を考えると、これ以上の体制を作ることは大変困難だと感じている。こういった取り組みを広げていくためには、大学全体の教員の体制や業務負担のあり方から検討することが必要になろう。

また、教員体制については、兼任の比率が高いことを含め、学生への指導及び支援における専任教員のかかわりがやや少ないという点について指摘された。この点については、文学部の問題であるだけでなく、教職課程を有する全学部にも共有の問題である。この問題を解決することについては、文学部のみではなく全学部での取り組みが必要となる。

評価を受ける中で、本学のような、開放制の下で教職課程を運営している総合大学においては、この評価基準によって評価しえない点も多いのではないかとということも考えた。学士課程と教職課程が連携しつつより専門性の高い、質の高い教員を養成することが求められており、本学でもそれを目指している。とはいえ、最初に示した通り、教員養成課程で最大の勢力である文学部といえども、全学生に対する履修者の割合は決して高くはない。専門科目の教員にとっては、専門教育が第一の目標である中で、教職の免許を取得するこ

とを目的として自身が担当する科目を履修する者はそれほど多くない。それだけに、「教職を第一義にする」ということは困難であり、教職課程の学生の指導を充実させることを、他の教職を履修しない学生の指導と引き換えとするようなありようになることだけは避けなくてはならない。教職課程の教育の質を上げ、学生の指導を行うことが、学士課程の質の向上と結びつくような形で実現する必要がある。そのためには学部として、またそれぞれの教員の大学教育についてのイメージや意識の変更を求められることになるだろう。

また、全学に共通して教職課程を運営している中で、一学部のみで評価を受けることは、評価を受けた学部のみで課題の解決を求めるものになってしまう。この点についても、今後の評価の課題となるのではないだろうか。

5. その後の改善の取り組み

本学が今回の評価を受けたのは2015（平成27）年であり、実際視察や面接が行われたのは12月のことである。結果を受け取ったのは、2016（平成28）年度に入ってからであり、評価を受けての取り組みをするだけの十分な時間がないのが実情ではある。とはいえ、これまでも学内で課題として認識してきた点について受けたご指摘については、実現には至っていないものの、実現に向けた検討を行っている最中である。

また、2019（平成31）年4月には、全国の教職課程を有する大学の課程認定を行うことが決まり、本学でもこの再課程認定に向けた取り組みを始めている。今回受けた評価への対応は、この再課程認定への取り組みと合わせながら、改善に向けた方策を検討している。

たとえば、学校現場体験が不十分ではないか、という指摘については、現在、再課程認定においても「学校インターンシップ」が推奨される状況にあることから、本学でも導入を前提としつつ、どのような枠組みで実施し、評価していくのかについて検討を重ねている。ただし、学士課程で学びながら教職課程を履修している多くの学生にとっては、必修での学校インターンシップは負担が非常に重いと思われる。また、必修にした場合の履修者数は200人から300人となり、これらを管理することは、現在の教職員体制では負担が大きいが、すぐには体制を整えるのは困難なことから、実現および持続可能な方式を模索しているところである。

また、学部の独自科目の配置など、学士課程教育と教職課程教育の連携をより進める必要がある、という指摘についても、再課程認定にむけた取り組みの中で、各専攻が、教職課程と連携できる科目があるのか、といった視点からカリキュラムの見直しを行っているところである。

さらに、シラバスの表記についても、教職科目であることや教職課程の履修上の位置づけが確認できない点についてご指摘をいただいた。これについても、現在はまだ実施されていないが、文学部の教務委員によって行われるシラバスの点検の中で、記載事項として必要であることを確認し、何らかの形で記載する方向で検討を行っているところである。

また、教員による学生の学習の把握や支援および教員体制についての指摘をいただいているが、これらについては、文学部の教員の現状の業務量を考慮すると、簡単に改善することが難しい問題である。これらの問題を解決するには、全学的な取り組みが必要となっ

てくる。この点については教職運営委員長を文学部長が担っていることから、教職運営委員長から全学へ要望し、体制の再構築を行うことが望ましいが、大学をめぐる昨今の情勢からは、それほど簡単なことではないと思われる。

【付記】本稿は、2015（平成 27）年度に認定評価を受けた中央大学文学部についての報告であるが、多くの部分は執筆者の眞鍋の私見であることをお断りしておく。

【眞鍋倫子】

1. はじめに（本認定評価を受けるに当たっての問題意識）

帝京大学教育学部は、前身としての文学部教育学科から教員養成については40年以上の歴史を持ち、初等教育を中心に有為な人材を全国に輩出してきている。しかし、学部創設は2012（平成24）年であり2015（平成27）年度に完成年度を迎えた「若い」学部である。

学部創設に当たり、3ポリシーをどのような形で実際の授業・カリキュラム編成に落とし込むか、現代的教育諸課題をどのような形で学生に提示するか等々、教員間で熱心な議論を交わした。このことは、とりもなおさず本学の教員養成の「夢」を語る議論であり、教員養成における本学の長（付加価値）をどのように考えるかという議論でもあった。これらの議論を経て、本学ならではの特色ある科目やカリキュラム編成がスタートした。

しかしながら、私学の特質として教員の更新代謝が激しく、完成年度を迎えた2015（平成27）年度には学部所属教員のおよそ1/3が創設時の議論を知らない、関わっていないという状況であった。また、実際に運用が開始され4年間を経てみたとき、様々な「不都合」や不協和音、想定外の現実も現れてきていた。

こうした「現実」を受け、完成年度を迎えた2015（平成27）年1月「学部検証・将来計画委員会（準備会）」を創設した。同委員会は学部創設4年間を総括し、今後の方向性を明らかにする目的を持つ。その大きな柱として、本学部教員養成の現状分析と今後の方向性を明らかにすることが任務であった。

この議論のための材料として、本学部は東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクト「教員養成機関における教員養成教育認定評価」に参加をすることとした。したがって参加に当たっては以下のような基本方針を定めた。

- ・ 認定評価を「こなす」「やり過ごす」のではなく、完成年度を迎えた本学部教員養成の優位性と課題を自らの手で明らかにするための契機として今後10年を見据えた議論をする
- ・ したがって長も弱点（課題）も率直に書く。認定評価はあくまでも結果であって、それはそれとして重視しつつも、本学部の発展に寄与する内容とする方が重要
- ・ 特に「学部教職課程の自律性と自立性」「学部教育カリキュラムポリシーにおける教職過程の位置付け」「学部教員の教職課程への意識」等を中心に検討を加えたい
- ・ 本学部は2学科4コースに分かれ、率直なところそれぞれの様子は大きく異なる。それ自体が「課題」なのだが、したがって学部総論だけではなく各学科（コース）の実態について踏み込んで執筆する
- ・ 本認定評価の任務は、議論のきっかけを作ることと、「教職課程からフォーカスした学部の優位性・課題」について学部教員に対して共通認識を提供することである。外部からの視点で本学部教職課程を可視化することに意味があると考え
- ・ この議論および共通認識がスタートの主要な材料となるにしても、教育学部の全体像を

見通し、発展を期する議論の主軸は後日構成されるであろう「学部検証・将来計画委員会」にゆだねる。

- ・認定評価は、中学と小学校の教員養成を対象としている。今回「こどもコース」は直接の対象では無いが、上記の方針を踏まえ（実際に記述するかどうかは別として）委員会には参加・検討をお願いする

上記から分かる通り、本学部の場合、いわば学部総括と将来構想の議論を推進するための契機として本認定評価への参加を決定したものである。当初より本活動を通して、教育学部将来構想について検討を加え、「学部検証・将来計画委員会」へ議論を引き継ぐことがスケジュールとして設定されていた。

2. 準備段階における本学部の特長的な取り組み

(1) プロセス重視の取り組みを「FD活動」とする視点

今回の認定評価は正當にも「プロセス重視」を唱えている。従来、教員養成分野では「教職課程認定大学実地視察」（以下実地視察）が「プロセスの評価」に当たるわけだが、評価の成果が「質の維持の確認」にとどまり、質の改善や向上へのモチベーションとはならないとの指摘もなされている（佐藤，2013）¹。ここで指摘したい点は、課程認定が法令に定める「最低限の質の担保」を趣旨とした評価である時に、事後確認＝実地視察はその質が維持されているか否かを評価規準としている点である。したがって実地調査は適格認定（certification）としての機能は有していても事後評価（assessment ないしは performance evaluation）としての機能を有しているとは言い難い。

本学部としては、多数の教員の参加と協力をえて、FD活動の意味合いをもつ「運動」として文書作成作業を行うことを主眼とした。それは、教員養成教育が教育職員免許法（および施行規則）や課程認定および実地視察によって相当部分規定されているため、自律的質保証の取り組みが立ち後れた分野であると考えからである。そうした「自己批判」も含め、執筆の過程そのものをFD活動として位置づけることとした。

通常、自己分析書の報告や検討は学部会議でなされることが多いが、本学部ではFD委員会がこれを主催し、月に一回、各分科会および全体委員会からの報告を受けて討議を行った。

¹ 教員養成教育の日本型ア krediyteeshon・システムの構築に向けて（東京学芸大学「教員養成の評価等に関する調査研究」フォーラム資料，佐藤千津，2013）

(2) 総合的な調査活動の重視

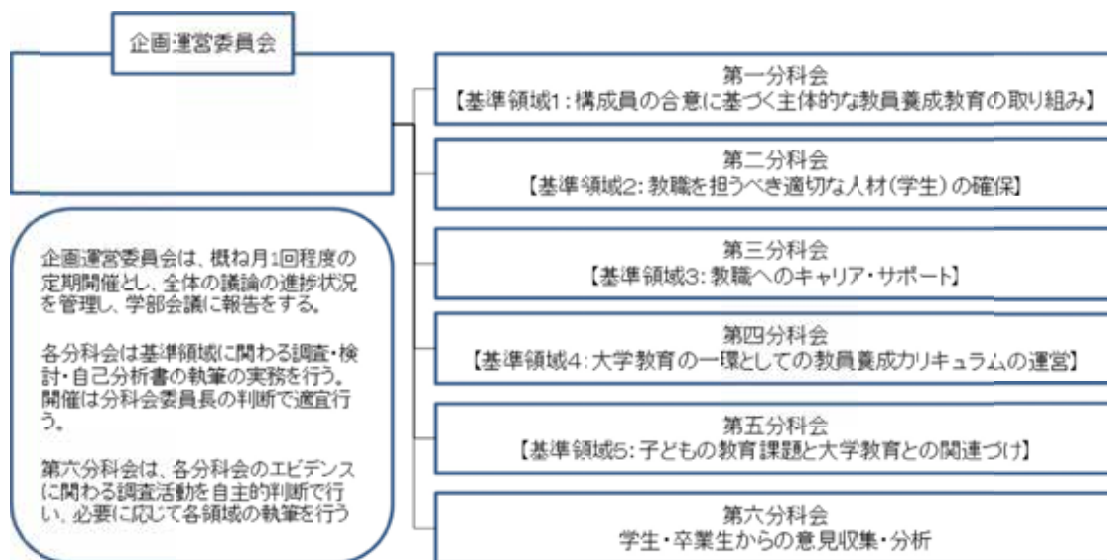


図1 認定評価準備委員会構成図

認定評価準備委員会として評価の「基準領域」に対応した分科会を設置するとともに、調査・分析活動を主体とする「第6分科会」を設置した。本学部では従来から独自の「学生生活実態調査」を実施してきたが、この担当者を第6分科会とし学部教職課程に関わる独自調査を担当した。調査活動は、直接的には自己分析書に対応する内容を実施するが、実際には学部の検証と将来計画に関わる必要な内容をリストアップ、調査活動を実施した。その報告は、今回の自己分析書に反映されるかどうかは問わなかった。表1および2に見られるように、必ずしも教職課程に限定しない学部・学科運営に関わる設問や所属教員の意識調査も含めて実施をした。

表1 教員アンケート設問事例1

		Q1MF 教育実習の学校訪問			
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	意味ある経験だった	27	64.3	69.2	69.2
	やや意味はあった	11	26.2	28.2	97.4
	意味は感じられなかった	1	2.4	2.6	100.0
	合計	39	92.9	100.0	
欠損値	システム欠損値	3	7.1		
	合計	42	100.0		

表 2 教員アンケート設問事例2

Q4C 同僚とコースの運営について話すことがある					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	とてもあてはまる	20	47.6	47.6	47.6
	ややあてはまる	20	47.6	47.6	95.2
	あまりあてはまらない	2	4.8	4.8	100.0
	合計	42	100.0	100.0	

(3) 準備委員会構成メンバーへの事務職員参加

従来、本学でこの種の委員会を組織する際、正規構成メンバーを学部教員とし事務局を陪席とする事例が多かった。今回の委員会では通例を廃し、教務および教職課程担当から事務局を専任メンバーとして派遣してもらい、正規委員として問題意識の共有を図った。このことは現在活動を開始した「学部検証・将来計画委員会」においても引き継がれている。

3. 評価報告書を受けて

今回の「評価報告書」をどのように活用するか、という点について本学部の方針は明確である。第一は本学部教職課程の質がどのような水準にあるのか（質保証）を客観的な視点から確認すること。第二に現行の教職課程の改善・向上を促す契機とする、すなわち、評価を契機として自省的・自発的な改善を行うこと。第三にそれを組織改編も含めた学部改革につなげること、以上の3点である。以上の視点から、評価報告書を取り上げていく。

(1) 本学部教職課程の質とその水準について

大学教育における質保証を「事後確認」するシステムとしてアウトプットないしはアウトカムの"測定"が近年盛んに行われている。

大学教育の「結果」として、どのような人材をどの程度輩出したか、など測定可能な量(数値)を主体として評価するシステムであり、英語のevaluation がそれに当たる。教員養成の分野では、既に国立大学教員養成課程の教員採用率が大学別に公表されている。この手法はステイクホルダーに対するアカウントビリティが明確になる、量的な比較を通してそれぞれの大学の「評価」が社会的に明示され、ranking など"分かりやすく"比較可能等の特徴を備えている。

実際に、新聞や受験雑誌等で「教員採用者数」のrankingが大学別に掲載されれば、経営を考える私学に所属する教員としてもそれを等閑視はできない。さらにいえば、「勝った、負けた」等の議論すら生まれてくる。

開放制のもと、基本的に教員養成においても多様な方法が担保され、各大学の自主的・自律的な改革が望ましいとはいえ、例えば国の審議会が、固有の呼称も列挙して大学の授業名、授業方法や評価のありかたまで踏み込んで答申する中で、「養成教育の平準化」を無意識のうちに志向する傾向は事実として我々の中に存在する。

今回の認定評価が果たした役割の最も大きな点は、アウトプットないしはアウトカムで

はない教員養成の評価の有り様が存在し、それは教員養成の質担保に寄与するものである、という認識を本学部教員に広く理解させた点であろうかと思う。

現在の学校現場の抱える複雑な課題に対応する力を幅広く養うための科目群が設置され、高い専門性を有する教員を養成しようとする取り組みが存在するだけでなく、小学校教員としての基盤となる基礎学力の確認と補充、発展を図るための「教育基礎研究」という科目を設置し、基礎学力の充実に取り組むことを目指した取り組みを行っている（報告書p.1）

現状の課題に着目して、「小学校・特別活動の指導法」、「小学校・道徳の指導法」を必修とし、「道徳概論」や「学級経営論」などの科目を選択科目として設定し、履修を推奨している。これら選択科目群の設定は、免許法の基準を超えたものであり、現代の教育課題に適応するための高い専門性を有する教員を養成しようとする取り組みの一環であり、自律的な教員養成システムの構築という意味では優れた取り組みであると評価（報告書 p.10）

等の報告書の記述は、標準化・平準化とは異なる本学独自の教員養成の発想や現状が評価されたものと考えている。

（2）学部教職課程の改善・向上の契機として

今回の評価報告書は、我々が様々な機会に議論する教育学部教員養成の課題のいくつかを外部の視点から指摘している。そもそも教育学部、とりわけ初等教員養成課程は「目的養成」になりがちな傾向があり、報告書は正當にもその点を指摘している。

①理論と実践の「往還」における課題

大学での学びと教育現場での学びとの往還を柔軟に進めるための科目履修が難しいという学生の声からもわかるとおり、教育現場における学びを通じた省察後の学修システムの構築が求められる（p.2）

さまざまな形で教育現場を体験し、学ぶ機会が設定されていることにもかかわらず、このことについての意味付け、成果と課題が十分に議論されているとは言い難い（p.2）

学術的な理解に基づきながら理論と実践の融合、往還、架橋（言葉はともかく）実践に隠された理論や、実践の正当性の根拠等の理解ができる教員としての資質能力をどのように育成していくのか、という点を指摘した記述である。

この点は、我々だけではなく、多くの教育学部教員養成課程での共通の課題ではないかと考える。「学校現場で生じる諸問題への「対応」能力」「教育技術的な能力や技能」「スキルの熟達度」「心がけや心構え」といった事柄を学生自身が求める。結果として「早く現場に出せば良い」という悪しき現場主義の風潮が生じがちな点は指摘を受けた通りであると考える。

実際、そのことが原因となって

教員免許取得と教師としての確かな力量形成を目標として系統的な科目編成を行ってはいらぬものの、学生側からは、大学での学びと教育現場での学びとの往還を柔軟に進めるための、科目履修が難しいという指摘もある (p.4)

との指摘を受けている点は今後のカリキュラム検討における課題であると認識をしている。

②多様なキャリア形成を保証する取り組み

本学の初等教育学科は特に目的養成的な面が強く、教職を断念した学生や進路変更した学生への対応が遅れている。また、教育文化学科では「生涯学習コース」を設けているが、具体的なキャリア形成につながる授業科目の設定がなされていない。

これは制度的な保障という以前に、多様なキャリア形成という視点からの学生に対する働きかけが学部として十分ではないからである。教育学部において課題意識とはなっているものの、具体的な取り組みについては研究・実践が不十分である。

教職を目指さない学生、あるいは断念した学生に対するサポート体制の充実が望まれるのも事実である。キャリア支援体制のより一層の充実を期待 (p.9)

この点は、学部教員間でも自覚されており、例えば先の「教員アンケート」においては「企業等への就職に向けた学修」が「あまり・全く機能していない」と回答した教員が75%を占めた。本学部はアドミッション・ポリシーに「教員養成を中心にしながらも、幅広く教育について学び、それぞれの分野における教育の専門家になるための素地を培うことを目指した教育」を挙げているが、それが不十分であることが理解できる。

③多様な取り組みを統括する視点

冒頭述べたように、本学部は創設にあたり学部教員間で学部のあり方について熱心な議論を行い、その成果としてカリキュラム、学部運営等について独自性・自立性のある学部が生まれた。このことは、一方で「過剰な」な取り組みからの混乱が生じる結果も生んでいる。

より円滑な組織間の連携協力のあり方については、帝京大学教育学部自体が認識する課題 (p.2)

他の情報とも併せて現状を分析し、課題の整理と集約を行っていくことが期待される。基本的な情報は収集されているものの、これらの情報をいかに価値付け、今後の改革やよりよい教員養成教育に反映させていくのか (p.2)

収集され、記録化された情報が、適切に分析され、課題状況が共有されている状態とはいえないのが実情 (p.3)

教員採用試験対策の講座等と履修期間が重なっていたりすることにより、課題解決のため

の時間を確保できないといったこと、あるいは科目配置の不適切さにより、学生が履修を躊躇したり、履修自体できないでいるといった問題 (p.10)

こうした指摘は、本学部の現状を正確にとらえた指摘であると考え。単にカリキュラム上の課題というよりも、学部教員養成機能を総合的、統括的にとらえる視点や機能、それを具現化する組織が不十分である、という指摘として受け止めていきたい。

4. 今後の方向性

本認定評価の取り組みと並行して立ち上げた「学部検証・将来計画委員会」は、カリキュラム改編・組織改編に留まらず、今後10年をみすえた、学部学科の変更も視野に入れた議論を開始している。本委員会は

- ・大学認証評価に関わる学部としての「公約」の実施
- ・教員養成教育認定評価の指摘
- ・2018（平成30）年問題：18歳人口の大幅減少による大学入学選抜機能の低下
- ・2020（平成32）年問題：教員採用数の激減
- ・新学習指導要領：アクティブ・ラーニング、インターンシップ、その他現代的課題への対応と「大きくくり化」に伴うカリキュラムの再編
- ・保育士需要の増加の中で4年制大学で養成することの「強み」の発揮

等の課題を受けて、教育学部が今後も大学教育としての機能と教員養成の機能を維持するためにはどうしたら良いかを検討する目的を持っている。本評価報告書の指摘を具体化するためには、その程度の大胆な議論も必要であると考えている。

具体的には、現行2学科4コース自体の再編と3ポリシーの再検討、取得免許種の変更、入試の変更も視野に2020（平成32）年をゴールとした検討を開始した。すでに学部学科、コース再編について自由に教員個人が提案をする「プレゼンテーション会」が2回実施された。

学部において、本評価報告書は、これらの検討のための貴重な材料として今後も用いられていくこととなるだろう。

【福島健介】

参考資料

- 現代米国における教員養成評価制度の研究（多賀出版，佐藤仁，2012）
- 教員養成スタンダードに基づく教員の質保証(国立大学法人兵庫教育大学教育実践学叢書)（ジアース教育新社，兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム，2012）
- Accreditation and Student Learning Outcomes: A Proposed Point of Departure (Ewell.P.T, Council for Higher Education Accreditation, 2001)
- 大学評価ハンドブック(高等教育シリーズ)（玉川大学出版部，福留東土，2002）
- 先導的大学改革推進委託事業（2009-2010 年度）「課程認定大学における評価団体と連携した教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する研究」（嶋中道則，2010）
- Learning Outcomes in Academic Disciplines: Identifying Common Ground (Journal of Student Affairs Research and Practice, Sharp/ Komives Fincher, 2011)
- 中央教育審議会答申「中長期的な大学教育の在り方に関する第二次報告」（2009）
- 一般大学・学部における教職課程教育の課題と実践（第2報）（北里大学一般教育紀要vol.17, 千葉昌弘/荒尾貞一，2012）

第三章 教員養成教育認定評価実施上の論点と課題

第一節 評価対象機関と評価員からのフィードバックの整理

本プロジェクトでは、教員養成教育認定評価システムをさらに改善していくために、評価終了後に、評価対象機関と評価者にフィードバックのアンケート調査を実施してきた。そこに寄せられた指摘・意見は、今後の教員養成教育認定評価の本格実施に向けて、非常に重要なものである。ここではまず、本章で以下に教員養成教育認定評価上の論点と課題を検討するにあたり、フィードバックを通して具体的にどのような指摘や意見が出されたのか、その全体像をお示ししたい。示された論点や課題については、すでにその一部を資料編に掲載するハンドブックの改訂に生かしているが、本章の2節以下で改めて、本プロジェクトとしてどのようにこれらに向き合い、分析してきたか、そしてまた、今後の課題としてどのように認識しているかを明らかにしていくこととする。

なお、整理に際しては、評価対象機関と評価者から寄せられた指摘、意見、検討課題をそれぞれ分けて整理した。

構成としては、それぞれのアンケートを示したうえで、そのアンケートの項目に沿う形で指摘・意見や課題を列挙していく。

1 評価対象機関からのフィードバック

(1) [評価対象機関用アンケート]

I 「教員養成教育認定基準」について

- 1 「基本的考え方」及び「基準領域・基準・観点・取り組み例の解説」の内容でわかりにくい点など改善すべきところはありますか。
- 2 「基準領域1」から「基準領域5」の説明（箱書き部分）でわかりにくい点など改善すべきことはありますか。
- 3 各「基準」「観点」「取り組み例」でわかりにくい点など改善すべきことはありますか。
- 4 上記以外の内容で、「教員養成教育認定基準」に関してお気づきの点がありましたら、ご指摘下さい。

II 「教員養成教育認定評価ハンドブック」について

- 1 ハンドブックの85頁には「用語解説（素案）」が掲載されています。解説が必要な用語が他にあれば、その用語をお書き下さい。
- 2 自己分析書の様式や作成要領でわかりにくい点はありましたか。
- 3 訪問調査の内容とスケジュールは適切でしたか。改善すべき点があれば、ご指摘下さい。
- 4 上記以外の内容で、「教員養成教育認定評価ハンドブック」に関してお気づきの点がありましたら、ご指摘下さい。

III 評価対象機関に対する評価作業の説明について

- 1 評価対象機関に対する評価作業の説明の内容と時間は適切でしたか。
- 2 評価対象機関に対する評価作業の説明に加えるべき内容があれば、お書き下さい。
- 3 上記以外の内容で、評価対象機関に対する評価作業の説明に関してお気づきの点がありましたら、ご指摘下さい。

Ⅳ 評価の手続きについて

- 1 評価の手続きとして不適切あるいは不要だと思われるものがありましたか。
- 2 今回の評価の手続きには含まれていないもので、教員養成教育を評価する際に必要だと思われるものが他にありますか。
- 3 今回の評価活動全般について、お気づきの点などがありましたら、自由にお書き下さい。

Ⅴ その他

(2) 各評価対象機関から寄せられた意見・課題

まずⅠの「教員養成教育認定基準」については、回答いただいた7大学中の2大学から、「基準」の設定において、教員養成大学と一般の総合大学の性格の相違が踏まえられていないとの指摘があった。確かに本プロジェクトでは、「基本的な考え方」として、日本の「開放制」原則の下で、多様な高等教育機関が教員養成教育に参画していることを出発点としていた。だが、一般の総合大学の学部からみたときに、たとえば学部のアドミッション・ポリシーと教職課程のカリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーは一貫性があるものではない。特に「基準1-2」や「基準2-1」については、目的養成と開放制の関係について、改めて見直していく必要性が求められた。また、これと関連するが、総合大学では、学部学科ごとに課程認定をしている一方で、全学的に共通する理念に基づいて、全学的制度のもとに教員養成を行っており、学部ごとの基準とともに、大学全体の動きに関する基準も必要であるとの指摘があった。加えて、これも大事な問題だが、教科の専門性、卒業論文など当該教科について研究する力を軽視した基準ではないかとの意見もあった。

Ⅱの「教員養成教育認定評価ハンドブック」に関しては、特に3の「訪問調査の内容とスケジュールは適切」かについて、5大学から訪問調査のスケジュールの再検討を求める意見が出た。平日実施では、面談対象者（学校長や卒業生）に勤務中あるいは勤務後に面談時間を用意してもらわねばならず、負担をかけてしまうことへの危惧が示された。実施日や時間の再検討のみならず、面談をアンケートなどに代替できないかといった意見もあった。いずれにせよ、訪問調査における面談の設定では、多くの大学がスケジュールや依頼に苦勞しており、改善の工夫は今後の課題である。他にも、訪問調査に関連しては、「確認を要する事項」の不明瞭さ、また『「直近5年間の履修カルテを閲覧できるように」という指示」に対して、「履修カルテは教職課程の運営側が保存しておくべきものなのか」といった疑問なども寄せられた。

Ⅲの「評価対象機関に対する評価作業の説明について」では、概ね適切であったとする回答が多かった。ただし、事前説明から報告書提出時期までの期間が短く、報告に係る関係書類の作成・関係者への連絡等への時間的余裕がなかったという意見があった。また、複数大学から、訪問調査に於ける面談対象者への交通費・謝金等の扱いに関する情報が事

前にあると、作業がスムーズになるとの指摘があった。

次のⅣの「評価の手続きについて」は、ひとつには個人情報観点から、卒業論文の閲覧について学内から疑義が出たことを踏まえ、題目一覧でも可とするなど、評価機関が統一的な見解・対処の仕方を事前に示す必要があるのではないかという意見があった。また、自己分析書提出後の「確認を要する事項・不明瞭な事項及び確認したい資料・データ等」については、真に要する事柄だけにすべきという指摘もあり、これらは訪問調査のあり方の検討課題ともなる。

他には、最終的な評価結果の提示時期及び提示方法（送付先等）を明示してほしいという要請もあった。これは、実施にあたって、学部教授会での承認を得るなど関係機関・部署への協力を依頼したので、報告のために詳細な情報が必要となるということであった。また、2の「今後の教員養成教育に必要となる」こととしては、教員養成の高度化（大学院への接続など）への評価、生涯にわたる教職生活への支援（教員免許状更新講習など）が挙げられた。

Ⅴの「その他」の自由記述では、以下のような意見が寄せられた。

- ・訪問調査の時期については、入試などの業務、あるいは事務職員の繁忙期を避ける必要がある。また、訪問調査前の新たなデータ等の収集・分析等を行うにあたり、時間的余裕が少ないなどの問題もある。他にも、訪問調査における面談対象者に対しては、評価機関から面談の趣旨、内容等を明確にしておき、面談対象者が事前準備をし易くする必要があるのではないか。
- ・全体を通して、新しい試みを評価するシステムになっているが、新しい試みを重要視することによって、本来行うべき教育がおろそかになる恐れがある。
- ・一般大学のなかで全学的に教員養成を担うセンターがないところでは、本認定評価に対応できないのではないか。
- ・評価員の専門が、教育学や人文系に偏っているように見える。理系の評価員を加え、より幅広い視点から評価する必要がある。
- ・初めての認定評価では、どのような内容を記載すればよいのかなど、迷うことが多いのではないか。
- ・「教員養成教育認定評価」について、教授会のみならずFD研修会を通してその意義及び結果の通知と解釈を教職員で共有する機会を十分に設けた。今回の「評価」を振り返りの機会として、さらに改善したい。
- ・他大学の取り組みなどもふまえて、評価を受けた大学が抱える課題の解決について助言があるとよい。
- ・教員養成教育の認定基準が、教員養成大学向けに設定されているようであり、一般大学にとっては、自己分析が難しかった。
- ・「認証評価」では、多くの基礎データを作成している。「基準に係る状況」の記述を根拠とするより、基礎データ（現況票）の内容を厚くした方が、大学間の比較をし易い。
- ・本認定評価結果が蓄積されることにより、国立の教員養成大学・学部のようなモデルだけではなく、多様な教員養成の姿が提示され、それらがそれぞれ力のある教師を育てていることが明らかになることが望ましい。

2 評価員からのフィードバック

(1) [評価員用アンケート]

I 「教員養成教育認定基準」について

- 1 「基本的考え方」及び「基準領域・基準・観点・取り組み例の解説」の内容でわかりにくい点など改善すべきところはありますか。
- 2 「基準領域1」から「基準領域5」の説明（箱書き部分）でわかりにくい点など改善すべきことはありますか。
- 3 各「基準」「観点」「取り組み例」でわかりにくい点など改善すべきことはありますか。
- 4 上記以外の内容で、「教員養成教育認定基準」に関してお気づきの点がありましたら、ご指摘下さい。

II 「教員養成教育認定評価ハンドブック」について

- 1 ハンドブックの85頁には「用語解説（素案）」が掲載されています。解説が必要な用語が他にあれば、その用語をお書き下さい。
- 2 書面調査分析・判定用紙の様式や記入要領でわかりにくい点はありましたか。
- 3 訪問調査の内容とスケジュールは適切でしたか。改善すべき点があれば、ご指摘下さい。
- 4 上記以外の内容で、「教員養成教育認定評価ハンドブック」に関してお気づきの点がありましたら、ご指摘下さい。

III 評価作業について

- 1 評価員研修会の内容、説明、時間は適切でしたか。
- 2 評価員研修会の説明事項に加えるべき内容があれば、ご指摘下さい。
- 3 各評価チームの評価員の人数、構成、役割分担は適切でしたか。改善すべき点があれば、ご指摘下さい。
- 4 上記以外の内容で、評価作業に関してお気づきの点がありましたら、ご指摘下さい。

IV 評価の手続きについて

- 1 評価の手続きとして不適切あるいは不要だと思われるものがありましたか。
- 2 今回の評価の手続きには含まれていないもので、教員養成教育を評価する際に必要だと思われるものが他にありますか。
- 3 今回の評価活動全般について、お気づきの点などがありましたら、自由にお書き下さい。

V その他

(2) 各評価員から寄せられた意見・課題

各評価員からのフィードバックは、三つの期間全体を通じ、27人から寄せられた。

I 「教員養成教育認定基準」については、評価対象機関からのフィードバックと同様に、まず教員養成大学・学部と一般の総合大学のアドミッション・ポリシーなどを同一視するかのような設定になっていると、多くの疑義が出された。それぞれの学部には、固有のア

ドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーがあり、そこに教員養成の一貫したポリシーを求めることへの違和感である。現在の基準や観点、取り組み例の多くが、国立の単科の教員養成大学か、教育学部を暗黙の前提として作成されているのではないかという疑問にどう答えるかは本プロジェクトの大きな課題といえる。また、評価員ならでの指摘として、基準の重複に関する指摘が多くなされた。たとえば、基準1-3と基準4-1における教員組織に関する記述、あるいは基準1-2と基準4-2の学習に関するものなど、明確に区別する指標がないと、評価報告書の作成が難しくなるとの意見が少なくなかった。また、本認定評価で使用されている概念についても、「主体的」といっても解釈は人により異なるといった疑問や、同一概念に複数の用語が用いられているという指摘、あるいは「同時代的な労働市場」のように、その意味を掴みかねるといった意見が複数出された。加えて、5つの基準領域のなかで、5がやや異質ではないかといった声も挙がった。他には、「見直し、改善を図る体制、取り組みができていないこと」について、一部の説明には記載され、他にはないなど、その重要性が徹底されていないということも指摘されている。いずれも、評価が抽象的にならずに、具体的かつ明瞭なものとなるうえで留意すべき課題であると考えられる。

IIの「『教員養成教育認定評価ハンドブック』について」では、まず、1の「解説に必要な用語」として、「アクティブ・ラーニング／キャリア・サポート／科目ナンバリング制度／評価の平準化／SD研修／ポートフォリオ／公教育システム／履修カルテ」といった用語が示された。2の「書面調査分析・判定用紙の様式や記入要領」をめぐっては、「特記すべき事項」とはどのようなことを書くべきかについて不明瞭であるとの指摘が複数の評価員から出た。また、「A：取り組みが優れている」「B：取り組みが十分である」との差についても、詳細な説明が求められるという指摘があった。3の訪問調査では、面談や授業参観では、それが評価に与える印象も強いので、その人選や数など工夫すべき課題があるようであった。そのほか、「自己分析書」が書く人間によって中身に差が出てくるので、制度が定着するまで、より分かりやすく記載するためのマニュアルのようなものが必要ではないかという意見もあった。

IIIの「評価作業について」では、1と2で評価員研修会について問うた。概ね順調に進められたという声が多かったが、それでも時間が不十分だったようである。特にピア・レビューにおいて評価員の質は重要であるという認識のもと、基準を含めたマニュアル化と評価員の研修の充実は大きな課題である。また、訪問調査時の手順、あるいは卒業生や在校生との面談にあたっては、面談者に不安を与えないようにするため、評価チーム内で確認し、マニュアルにもそれを明記するべきとする意見があった。

加えて教員養成教育評価にさいしては、評価員の価値観に左右される部分も大きい。評価ランク（A、B、C）については、どのように決まるのかを明確にする一方、場合によっては合否だけでも良いのではないかという意見があった。

次にIVの「評価の手続きについて」は、評価員の価値観によって評価が決まるといった難しさを指摘する意見が複数あった。他方、ピア・レビューといった観点から、評価員自身にとって、どの程度のことをどのようにして自分の所属大学に還元できるのか、その積極的なメリットを明示してほしいといった意見もあった。

最後にVの「その他」として、次のような意見が出された。

- ・非教員養成系大学・学部の場合、現状の基準領域等であるならば大学を単位として評価を実施すべきである。文学部、理学部等は、教員養成を意識していたとしても、教科の専門性を重視している。「基準領域」5のような教育実習や体験の省察、他機関との連携の取り組みは、いくつもの学部を統括して教職課程委員会等が担っていることが多く、そのような場合、同一大学他学部の評価は何を評価しているのかわからなくなる。もし、学部単位の評価のみにするならば、教材理解等にとどまらない深い学問理解につながる教科の専門性に関する領域を設定すべきである。
- ・「教員養成教育」は、「免許法に基づく科目群」という狭い意味で限定的に捉えて考えるべきなのか、開放制教員養成の場合であれば「124単位+ α の教職課程の単位」という基本的履修構造の全体が「教員養成教育」となっていると捉えるのかで、自己評価の仕方や評価者の見え方が違ってくる。
- ・各教員養成機関が自らの取り組みを自己評価する際に、取り組みの実際の状況や取り組みによる学生の伸び(変容)を明らかにし、それらを根拠として評価することが今後いっそう求められる。
- ・開放制教員養成に取り組む私立大学が参加しやすいように、「取り組み事例」の取り上げ方などに工夫があるとよいのではないかと。たとえば、「教員以外の他の職種を目指す学生との交流を通して、自らの教職への意欲や適性を確認する機会を提供している」というような事例がひとつでも入っていると、印象がかなり変わる。
- ・大学の内部質保証について更に検討を重ねていく必要があるが、そのさい教員の「質」とは何かといったことを教員養成大学がリードしていく必要があるのではないかと。
- ・教員養成系学部と開放制の一般学部とでは、評価の基準・目安が異なってくる。この評価の仕組みをより実効性あるものにしていくためには、認定基準は「教員養成系学部版」と「一般学部版」とに分けるのが、将来的には望ましいと考える。
- ・評価の公正さを図るためのルールとして、評価対象機関と同じまたは隣接する都道府県に勤務する人員は評価チームに配置されないとなっている。対象機関に対して全国規模の遠隔地から評価員が配置されることは望ましいことだが、そのために旅費等が膨大となり、システム運営上の足かせになっているのではないかと。

以上のように、「評価対象機関」と「評価員」からのフィードバックでは、最も大きな課題として、教員養成大学・学部と一般の総合大学の学部の性格が異なる中で、どのような評価の基準と方法が可能であるのかといった問題が浮かび上がった。「開放制」原則のもとで、多様な高等教育機関が教員養成教育に参画していることを前提に進めてきた本プロジェクトであるが、「横断的な視点」の具体化のために、評価の基準領域・基準・観点をさらに検討していく必要があると。

他にも、「評価対象機関」と「評価員」からは、上述の通り、今後、教員養成教育認定評価を本格実施していく上で、考慮すべき貴重な指摘・意見が示された。これらを踏まえ、次節以下では、課題となる諸問題を分析・検討していくこととする。

【川手圭一】

第二節 評価対象とする組織

本プロジェクトで評価対象とする機関は「日本国内で教育職員免許法等に基づく認定課程を有する大学の『学部』相当の組織」としており、学部相当の組織が評価の「単位」である。現状において学士課程教育が教員養成の中心となっていることや、教員養成に関わる様々な意思決定（人事、入学・進級・卒業の判定、履修指導、カリキュラムの策定と運営等）が学部相当の組織によって担われていると考えるためである。

評価の「単位」の捉え方は、1) 評価基準の種類、2) 評価対象とすべき学部の教育活動、及び3) 学部以外の関連する組織と活動、などをどのように区別すべきかといった問題にも関係する。本節では、評価活動を実施した結果、これらについて何が明らかになり、どういった課題が残ったのか、その論点を示しておきたい。

1. 評価基準の「汎用性」と評価単位

学部レベルで教職課程を有する大学は、現時点で約600校にも上り、その機関のタイプ（設置主体、規模、ミッションなど）も様々である（図1）。

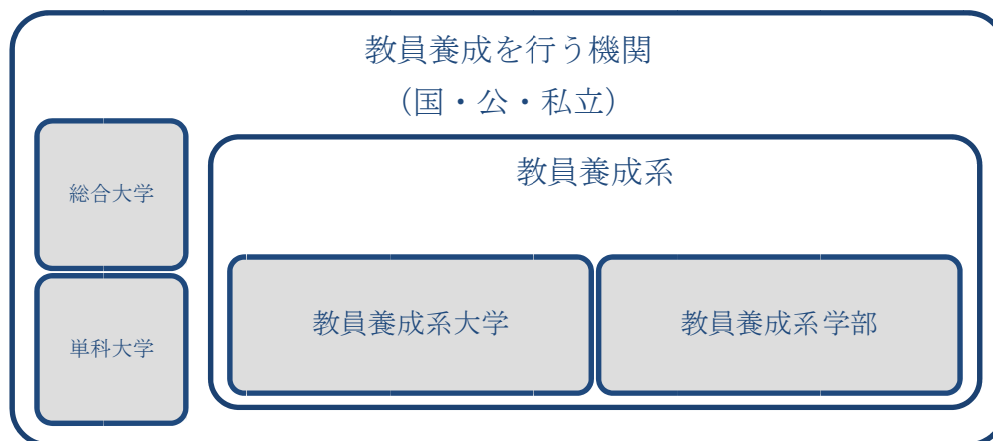


図1 教員養成を行う機関のイメージ

それらを単一の基準による評価システムで評価することについては意見が分かれるところである。この評価基準を開発した「教員養成教育の評価等に関する調査研究」プロジェクト（2010 [平成22]～2013[平成25]年度）では、大学のタイプと基準の種類について以下のようなオプションを最初に考え、検討した。

I 機関の類型ごとに「基準」を設ける

例1) 「保・幼」／「幼・小」／「小・中」／「中・高」

例2) 総合大学（教育系学部あり）／総合大学（教育系学部なし）／
単科大学（教育系）／単科大学（教育系以外）

II 免許種ごとに「基準」を設ける

例) 幼／小／中／高／（特別支援）／（養護教諭）／（栄養教諭） など

Ⅲ 単一の「基準」を設ける

検討の結果、単一の基準による評価システムを開発し、2014（平成26）年度からは本格的に評価を実施してきた。単一の評価基準を設けることは評価自体の汎用性を高めることにもつながると考えたからである。それによりベンチマーキングが容易になり、改善に向けた取り組みを支え合うことも容易になるのではないだろうか。

2014（平成26）年度からの第1期～3期評価で言えば、設置主体では国立及び私立大学、また機関のタイプでは教員養成系学部から一般学部までの大学・学部において、同一基準で評価を実施し、当初に想定した通り、評価基準の一定の汎用性を検証することができた。その一方で、評価員からは教員養成系大学・学部と一般大学・学部では大学・学部のミッションが異なるため、同一基準で評価することは難しいとする意見も出された。多かつた指摘を「教員養成教育認定基準」に即して3点ほど挙げてみたい。

第一に、「教職課程のカリキュラム編成の工夫」に関する「基準1 各教員養成機関は、一貫性のあるアドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーのもとに、主体的に教員養成カリキュラムを編成していること」については、一般大学の学部で教員養成を意識した3つのポリシーを策定しているところはあまり存在しないため、評価が難しいという意見があった。この場合、1) 3つのポリシーにかかわらず、他のもの（教員養成に関する学部の目標や方針など）で読み替えるのか、2) 現状を改善するための評価であるから、実態に合わせるというよりは現状を変える方向（この例で言えばポリシーを策定する方向）で改善努力を求めるのか、といった議論がなされたが、いずれにしても基準の改善を検討する余地はあると思われる。

第二に、「教職課程への学生の導入に関する工夫」の「基準2-1 各教員養成機関は、教職課程（教員養成系大学・学部にあつては教員養成課程）において教員養成教育を提供するに際して、将来的に教職を担うにふさわしい人材を対象とするべく必要な手立てを講じること」に関しては「必要な手立て」の解釈が問題になった。教員養成課程／教職課程に学生を受け入れる際の資質・能力の見極めの方法が、いわゆる教員養成系大学と一般大学では異なる。教員養成系であれば最初の見極めの時期と方法は「入学前」の「入学試験」とするところであるが、一般大学の多くは学科単位で入試を実施しており、「入学後」の教職課程履修開始前の「ガイダンスや選考・面談」などがそれにあたるだろう。見極めの時期と方法が対象機関の設置主体・形態などによって異なるという前提で捉えるべきところであるが、前述した3つのポリシーの問題もあり、捉え方に幅が生じてしまうという課題が指摘された。

第三に、基準領域3「教職へのキャリア・サポート」に関しても同じことが言える。一般大学などの場合に、教職センター的組織において全学的なキャリア・サポートを行っていることがあり、学部ごとの対応ではないことがある。それを当該学部の対応として区別し、評価することができるのか、あるいはその区別に意味があるのかという指摘である。実際の評価活動では、自己分析書のみならず、訪問調査における確認により、連携の内実や状況などに応じて一定の判断を行ってきたが、「学部」組織をそれが属する大学や連携する学内組織とどこまで区別すべきなのか。次項に述べる点とも関わって「学部」を評価

の単位とする意義が問われるところである。

単一基準と複数基準のいずれが良いのかといった点は、基準の開発過程でも検討したことであるが、それぞれ長所と短所がある。例えば、複数の基準を設ける場合、機関の類型別あるいは免許種別に評価を行うことができるため、一定程度はその区別を明確にしながら評価できるという長所がある。しかし、同じ大学に対して複数の評価を行うケースが生じ、評価に伴う作業負担が大きくなるという短所が想定できる。いずれにしても本プロジェクトでは複数基準を用いた評価は試行しておらず、その有効性は検証していない。

2. 「学部」と「全学的組織」による活動や施設・設備の評価

「教員養成教育認定基準」の基本的な考え方の一つに「教員養成教育における学生の学びを支えるような教育的諸経験や諸活動の全体を捉えるため、課外活動やキャリア・サポートなどといった、必ずしも単位化を伴わない活動や支援のあり方にも留意する」ことがある。教員養成教育の質的改善策をトータルに捉え、可視化するためであるが、キャリア・サポートをはじめ、こうした活動は、学部とは別に設置されている全学的な教職センター組織が担っていることがある。その場合、評価を受ける学部の活動と、教職センター的組織が担うそれとをどのように切り分けて評価するのかといった問題が生じる。

また、その活動が行われる施設・設備の区別も同様である。一般大学では、教員養成に特化した施設・設備として設けられていないものなどは、他の目的とあわせて全学的に活用していることが多く、学部単位の運用と全学単位での運用とを切り分けて評価することが困難なこともある。

全学的な教職センター的組織を設け、センターが教職課程運営の中心的役割を担っているものもあると思われるが、そのような場合には「学部」を評価対象とするにもかかわらず、「センター的組織」を評価するようなことにもなりかねない。

両者の関係の調整は基本的には当該機関内のガバナンスの問題であり、基準領域1の「構成員の合意に基づく主体的な教員養成教育の取り組み」などで、両者の連携・協働関係の内実がわかるような記述が自己分析書でなされることがまずは必要である。センターが当該機関の教員養成機能をどのように支えているのか、その役割や機能について、明確に区別すべきは区別して記述し、そうでない場合はその理由や状況を分析する必要があるだろう。そうした自己分析の過程で、改めて両者の役割を振り返り、関係者間の認識や情報の共有につながったという意見も評価を受けた大学からは示された。

センターが存在することで学部の教員養成教育がどう充実したのか、どのような課題があるのか、といったことを当該学部が評価をきっかけに自己分析することで、可視化される問題や課題もあるだろう。それが自己分析書などで提示されていれば、切り分けが困難だと評価員が感じることは少なくなるのではないかと。また、切り分けが難しい場合、それほど一体的に運用されているのであれば、協働が十分に実現されている可能性もある。同一学部内に学科や専攻など目的・機能を異にする複数組織が存在する場合のそれぞれの組織の位置づけについても同じことが言えるだろう。

評価の基準を検討する際には、基準が何をめざすのか、そのねらいを明確にしなければならぬが、もとよりこの評価は教員養成教育の質的向上をめざして行うものであり、同

じ大学という同一機関内で、学部の教員養成教育の充実をめざしてセンターが設置されているものと理解すれば、学部を軸にし、学部とセンターとの有機的な連携関係が存在すると考えるのが自然だと思われる。しかし、実態はそれほどシンプルではないということである。

本評価システムを開発する過程では当該機関の教員養成の全体像を的確に捉えることにも腐心した。規範的で細かく内容を問うような基準、それさえ満たせばよいという見方がなされる基準ではなく、各機関のリフレクションを促す基準とし、教育活動を細かいパーツに分けるよりは、全体としての総合性を大切にすることで、多様な教員養成を評価する基準として、一定の汎用性が担保できるのではないかと考えた。学部とセンターとの関係について言えば、そうした協働関係から生み出される作用の総体を見て取ることこそが重要なのではないか。開発時からのこうした意図が十分に伝わらない基準や仕組みになってしまっているとしたら、それは残された課題である。

本プロジェクトが提案する教員養成評価の仕組みは、相互評価活動を通じて互いにその教育の質を高めることをめざしている。質保証に必要な「標準性」と、開放制教員養成の特色である「多様性」とのバランスをどのように取ればよいかという難問は、試行を重ね、その実績を積み上げながら教員養成評価に対する社会的認知度を高め、評価文化を醸成していくなかで、解決の糸口が見つかるものなのかも知れない。

【佐藤千津】

第三節

基準領域の判定と認定の要件

「教員養成教育認定評価」の評価プロセスは大別して「書面調査」と「訪問調査」に分けられる。いずれの調査でも評価員は「基準」ごとの分析に基づいて、各「基準領域」を満たしているかどうかを判定し、「基準領域」をすべて満たしていると認められたものを「認定」する。つまり、「基準」ごとに分析・調査を行うが、判定は「基準領域」ごとに行うものとしており、これが本認定評価の特徴の一つである。

判定は「A：取り組みが優れている」、「B：取り組みが充分である」、「C：取り組みが充分とは認められない」の3段階評定とし、「B：取り組みが充分である」を認定のレベルとしている（図1）。

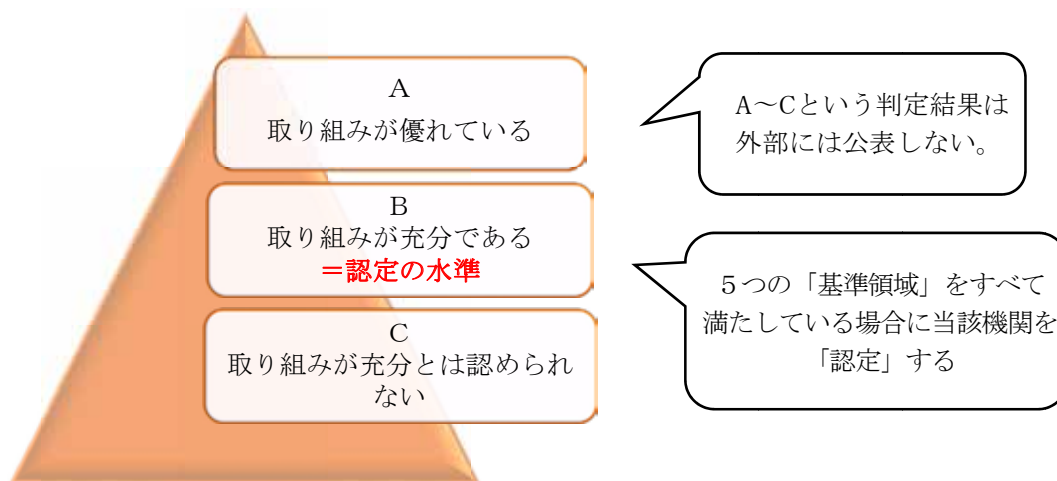


図1 標語と判定のイメージ

「教員養成教育認定評価」システムを開発した段階では、AからCの水準を具体的に説明することはせずに試行によって事例を積み上げながら精緻化することにした。

一般的に評価では「『何を評価するのか』という質的な判断の根拠と、『どの程度であるか』という量的な判断の根拠の2つが必要である」¹。目標に対してどのようなことが示せば達成できているとするのか、どの程度なら充分とするのか、あるいは不充分とするのか、その判断の根拠が明確でなければ、目標が明確であっても評価の客観性が担保できない。

この量的な判断について、「教員養成教育認定基準」では「基準」や「観点」で示す内容に加え、「取り組み例」によって一定程度は示している。特に「取り組み例」は認定水準以上のレベルの事例を示すものとなっている。しかしながら、教員養成教育の現状から見て、「『どの程度であるか』という量的な判断の根拠」については慎重に考えなければならない。試行を重ねながら、この点をさらに検討することが本プロジェクトの課題の一つ

¹ 辰野千壽・石田恒好・北尾倫彦監修『教育評価事典』、図書文化社、2006年、p. 80。

であり、それは「認定」水準の見極めの前提となる基準領域ごとの3段階評定について検討することでもあった。

こうした判定のスケールに関して議論となったポイントをいくつか挙げてみたい。

第一に、「教員養成教育認定基準」における量的判断に係る表現の曖昧さという問題がある。例えば、基準領域1の「基準1-3 各教員養成機関は、教員養成教育を提供するにふさわしい教職員の組織体制を整え、学生の指導にあたること」の「ふさわしい」とは、どういうことなのか曖昧で評価員間の解釈や判定に幅が生じる可能性があるという指摘があった。ここでの曖昧さは、1) どういったレベルを指すのか、特定的水準が想定されているのか、といった「レベル」に関する曖昧さと、2) それをどのように説明できるかを評価するのか、といった「内容」に関する曖昧さがあるという指摘である。同じことは、「基準4-1 各教員養成機関は、大学としてふさわしい自律性を持ってカリキュラムを構成し、その中に教員養成教育を適切に位置づけること」の「大学としてのふさわしい自律性」などにも言える。

いずれの場合も当該機関が「ふさわしい」と考えるものが存在し、それについて合理的に説明できることがまずは必要だと考えてきたが、二重の意味での曖昧さが評価の曖昧さにつながりかねない点は課題である。

第二に、主査をはじめ、評価員は当該機関の評価のみを行い、それを他の機関と比較して評価するわけではないため、相対的な判断を行うことはできない。そのため、評価員による絶対評価が基本になるが、その際に自大学の取り組みとの比較を行ったり、一般的に見てどうかという視点から判断を行ったりする傾向は否めなかった。絶対評価か相対評価かといった点は意見が分かれるところであるが、実際の評価活動では評価部会において一定程度のモデレーションを行うことができたと考えている。

「評価部会」は、各評価チームの主査が判定を含めた評価結果について協議する場である。評価部会の機能は「評価のモデレーション（平準化）を行う」ことであるが、評価チーム内で意見が分かれた点や、評価が難しいと感じた点などを出し合いながら、主査が意見交換を行い、チームによって評価の仕方に大きな隔たりや矛盾がないかを確認することになる。これは「認定」の水準について共通理解を図るプロセスの一つでもあるため、協議の結果ももちろんであるが、各チームで何をどのように評価したのかについて意見を交換することにも大きな意義がある。

第三に、同一大学の複数の学部を別の評価チームにより評価する場合に、例えば教職センター的組織が関わって全学共通に実施しているような取り組みの評価はどのように考えればよいのかといった問題がある。実際に、同一の一般大学の二つの学部の評価で、同じ基準領域の判定が異なるケースが生じた。これについては評価部会でも時間をかけて協議を行ったが、教職課程に関する全学的なシステムのなかで同じように機能しているように見えることでも、各学部のカリキュラム構造など学部独自の教育活動との組み合わせや関連性が異なることがあり、それによって結果が異なることもあるという結論に至った。

第四に、上記の点とも関わるが、「A：取り組みが優れている」と「B：取り組みが充分である」の差異がわかりにくいという指摘や、最上位の標語である「A」を例えば「S」、「B」を「A」などとすることでイメージがつかみやすくなるといった意見もあった。

特に「A」と判定するには、その取り組みがどれほど優れているのかを他の取り組みと比較して相対的に判断する必要があるため、評価員の個人的経験に基づいた判断に委ねることでよいのかという問題もある。こうしたことは「A」「B」といった標語による判定の必要性にも関わることで、その些細な差異の見極めに腐心するよりは、認定の可否のみの判断で充分だという意見もあり、検討の余地がある（図2）。

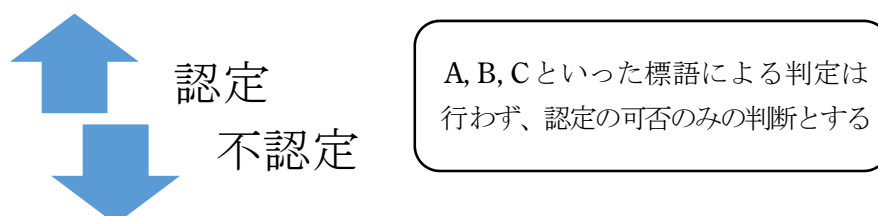


図2 標語を用いない判定

なお、本評価システムで確認するのは「手立てを講じている」というシステム構築の「状態」であり、それによってどこまで「成果」が上げられているかは直接には問わないものになっている。各養成機関における教員養成教育の「プロセス」を過度に制約するような評価は、教員養成教育の画一化につながりかねないうえ、「アウトカム」を重視して、その「成果」まで求めることは日本の教員養成の現状から見てまだ課題があると考えたからである。その一方で、このことはやはり教員養成段階で学生が身につけるべきこと、教職課程の修了時に「何ができるようになっていなければならないか」というときの「何」にあたる要件と、それが「どの程度」ならよいのかというときの「程度」や「水準」の問題と無関係ではない。その意味では4年間の教職課程でどこまで到達できていけばよいのか、あるいは到達できるのか、といったことに関する認識の共有やそれに向けた協議の場が将来的には必要になるだろう。

本評価の仕組みは、相互評価活動を通じて互いにその教育の質を高めることをめざしている。各機関が評価活動を通じてまず自らの取り組みを他と比較することにより、自らの教育の質や水準を把握・確認することが必要である。これまでも他者の実践から学ぶことは各大学でそれぞれに行われてきたが、地理的ないし時間的な制約もあり、個別のかつ単発的に行われることが多かったように見受けられる。本評価の仕組みは教員養成を行う機関同士のつながりを全国的に構築し、相互的な学び合いを全体的かつ恒常的に行うことを想定している。こうした評価活動のねらいに即し、何のための判定なのか、その意味をもう一度考える必要があるだろう。

【佐藤千津】

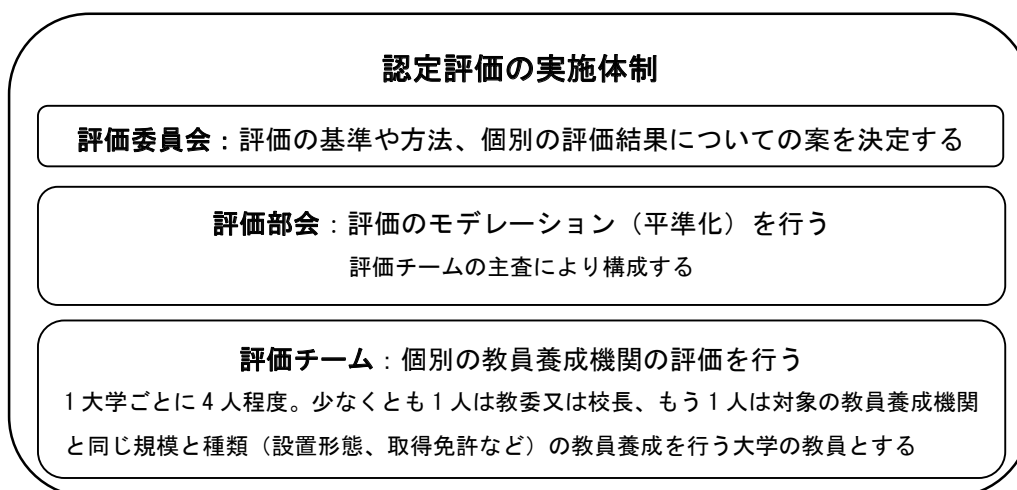
第四節 評価員の構成・活動・研修

本プロジェクトで取り組んだ教員養成教育認定評価は、教員養成教育を行う大学の自律性・多様性・専門性を尊重することとしており、教員養成教育認定基準もその立場から作られている。このため、教員養成教育認定基準を基にすれば誰でも評価ができるというものではなく、評価員の教員養成教育に関する見識が重要な役割を果たすことになる。

本節においては、そのような重要な役割を果たす評価員の構成、活動や研修などに関して第1期から第3期の教員養成教育認定評価の活動を振り返るとともに、関連する論点を考察し、今後の課題を明らかにしたい。

1. 評価員の位置付け

教員養成教育認定実施要項では、認定評価の実施体制を、以下の図のように、評価委員会¹、評価部会、評価チームという3層の組織と定めている。



図：認定評価の実施体制

これらの組織の中で、実際に個別の教員養成機関の評価を行う評価チームのメンバーが評価員である。

2. 評価チームの構成

評価チームについては、原則4名で構成すること（評価対象機関の規模が大きい場合など評価委員会が必要と認めた場合には、最大6名まで増員が可能）や、どのような評価員により構成するのかといったことが教員養成教育認定実施要項に定められている。

4名の内訳は、ピア・レビューを中心とした評価の実施という観点から教員養成を行う大学の教員が3名、教員養成教育において欠かせない教育実践現場との連携の観点から教

¹ 本プロジェクトにおいては、プロジェクト委員会が評価委員会の役割を担った。

育委員会又は学校関係者から1名、とされているが、さらにそれぞれに必要な経験等が定められており、その内容は次の表のように示すことができる。

表：評価チームの構成

評価員1	評価対象機関と同程度の規模と種類（設置形態、取得免許など）の教員養成を行う大学の教員
評価員2	大学の教員 （1～2の教科に限定して中学校教諭等の一種免許状について課程認定を受けている教員養成機関が対象となる場合には、当該機関が課程認定を受けている教科と関連する専門性を有する大学教員とするように配慮する）
評価員3	大学の教員
評価員4	教育委員会又は学校関係者（学校と教員養成教育の両方の事情が分かる者が望ましい）

第1期の評価の際には、初めての試みということもあって評価チームは5名（大学教員4名、教育委員会又は学校関係者1名）で構成したが、第2期と第3期の評価では原則通り4名で構成した。

この人数及び構成については、評価員経験者からおおむね支持された²。人数については、5領域あるので5人が分担しやすいという意見もあったが、機動性や見解が分かれたときの折り合いの付け方などを考えると4人は妥当、といった具体的な意見も含め、適切であるとの意見が多かった。構成についても、バランスが取れている、評価員同士でも多様な観点から学び合える、現職経験者の意見は参考になるなど、本プロジェクトの趣旨に沿った適切な構成であるという意見が大半だった。第1期～第3期の評価における評価員の編成に当たっては、大学教員の所属大学の設置形態にも配慮していた³が、フィードバックの中には、今回の評価においては適切であったことに言及しつつ、国立大学所属者と私立大学所属者のバランスへの配慮が必要であるとの指摘もあり、この点についての配慮も引き続き必要であろう。

教員養成教育認定実施要項では、評価員の選出方法について以下のように規定している。

「評価員は、国・公・私立大学の大学関係者、地方教育行政関係者、校長会、学会等から、教員養成を行う大学教員、教育委員会関係者、学校関係者、教師教育分野の研究者等の候補者を推薦いただき、理事会の議を経て決定する評価委員会の委員を兼ねる者を除き、評価委員会の議を経て決定します。」

しかしながら、本プロジェクトが萌芽的な取り組みである現段階においてそのような形で推薦を得ることは難しいと考え、断念した。実際には、プロジェクト委員会のメンバーや評価参加大学の教員、また、教員養成教育認定評価の趣旨を熟知したプロジェクト委員会メンバーの推薦する大学教員や教育委員会勤務経験者、校長経験者などから評価員を選出せざるを得なかった。

² 評価員からのフィードバックに基づく。フィードバックについては本章第一節を参照されたい。

³ この点については、次節で実際の構成について言及している内容を参照されたい。

このように候補者の数に限りがあったため、実施要項に定めたとおりの評価チームの構成とすることに苦心する場面も少なくなかったが、教員養成教育認定評価の趣旨を体現した評価活動とするためにはこの構成が重要と考え、かなり骨を折りながらも実施要項に定めたとおりの評価チームの構成にこだわってきた。このことがやはり功を奏したことが、前述の評価員のフィードバックからも伺えた。

評価チームを構成するに当たってもう一つ苦心したことが、実施要項に「認定評価対象機関の関係者と、認定評価対象機関と同じ都道府県または隣接都道府県に在勤する者は当該機関の評価チームには配置しません。」と定めてあることであった。これを定めた趣旨は、特に都市部以外の地域では、同じ都道府県や隣接都道府県の教員養成機関の間で、学生の教員としての就職という場面で強い競合関係が生じ得ることへの配慮である。この配慮は必ず必要であるという強い意見がある一方で、今回のように候補者の数に限りがある状況では、特に首都圏の教員養成機関の評価チームを構成する際に、さらに候補者の数が絞られてしまうという困難があった。

これらのことは、評価員候補者の数が多くなれば解消できる課題であり、実施要項が想定するような評価員選出方法が実現すれば、問題なく進めることができよう。

3. 評価員の活動

評価員の活動については、次節において詳しく述べられているので、ここでは簡単にその流れを示すにとどめておきたい。

評価委員会（プロジェクト委員会）において各教員養成機関の評価に当たる評価チームの構成と各評価チームの主査（1名）が決定された後、評価員は次のような活動を行う。

- ①評価員研修会（3時間程度）に参加
- ②担当する教員養成機関の自己分析書や資料を基に、書面調査を実施
- ③評価チーム会議（書面調査の実施と訪問調査の打合せ：2時間程度）に参加
- ④担当する教員養成機関に出向き、訪問調査（2日間）を実施
- ⑤評価結果原案を分担・協力して作成
- ⑥評価チーム会議（評価結果原案の審議とまとめ：2時間程度）に参加

評価チームの主査（1名）は、評価チームによる評価活動の円滑な進行と評価結果原案の作成に関して評価チームを率いる、とされており、評価委員会（プロジェクト委員会）において決められる。その主査を助けるために副査（1名）も置くこととされており、訪問調査の際の進行役を務めるなど評価活動の円滑な進行のために主査を補佐する、とその役割が定められている。第1期～第3期の評価においては、副査は主査が指名した。

実際の評価活動を振り返ると、いずれの評価チームにおいても、書面調査は評価チームの全員が5領域全てについて行ったが、評価チーム会議において当該教員養成機関の特長や課題についての共通理解を深めたり焦点化したりするプロセスを経て、訪問調査以降は、主に担当する領域を分担するケースもあった。分担したケースでは、訪問調査における質問を領域ごとに分担したり、評価結果原案の執筆を領域ごとに分担したりした。また、各

領域について主担当と副担当を決め、2人で担当するケースもあった。その場合、評価員の側から見ると、1人で2～3の領域を担当することになる。第1期～第3期の評価においては、訪問調査や評価結果原案の執筆における役割分担等については主査の判断に委ねており、例えば、評価結果原案の作成に当たって、全ての評価員が全ての基準領域に関して気になったことや盛り込みたいことを書いて主査に渡し、主査が全て文章化した評価チームもあった。この点については、主査の考えや評価チームのメンバーの顔触れなどによって多様な方法があつて良いであろうというのが当面の結論である。

評価活動に関する評価員からのフィードバックとして、評価チーム会議や訪問調査に出席できない評価員がいると結局議論を一から再開するような場面も生じたので全員が参加できる日程の確保が重要な課題である、というご指摘もいただいた。重要なご指摘ではあるが、いずれも多忙な方々に評価員をお願いしていることや、評価対象の教員養成機関の都合との調整もあつて実際には常に評価員全員に揃っていただくことが難しかったこともあり、今後の課題として残る。

4. 評価員研修会

前述のような評価員の活動は、教員養成教育認定評価に関する深い理解をベースに、他の評価員と協働して行うことが重要である。それによって初めて、教員養成教育認定評価の趣旨を体現した評価活動が可能となるとも言える。このため、評価員に対して書面調査の前に教員養成教育認定評価に関する研修を実施することが、実施要項に規定されている。

第1期～第3期の評価活動で積み上げてきた評価員研修会の内容は、次のようなものである。

①教員養成教育認定評価システムの概要

ハンドブックを参照しながら、評価活動の全体を概説するとともに、評価者の守秘義務や評価チームの構成・役割分担について説明する。

②書面調査について

ハンドブック等に基づき、教員養成教育認定基準の概要や、書面調査に当たっての留意事項を説明する。

③書面調査の研修

1つの領域に関する架空の自己分析書を読み、それに基づいてまず各評価員が書面調査の分析を行う。そのうえで、評価チームのメンバーと所見を交換する。

その後、プロジェクト委員から自己分析書のどのような点に着目して欲しいかやどのような根拠資料の不足を見抜いてほしいかなどについて解説する。

④訪問調査について

ハンドブック等に基づき、訪問調査の流れや訪問調査時の留意事項等を説明する。

⑤主査の役割について

書面調査、訪問調査、評価結果原案作成など、評価活動の節目ごとの主査の役割について説明する。主査以外の評価員も同席する。

⑥フィードバックの内容と方法

評価活動終了後のフィードバック提出の依頼を行う。

全体で3時間の研修会のうち、ワークショップ形式で行う③書面調査の研修に1時間を充てた。この時が評価チームの他の評価員と初めて会う機会にもなっている。また、やむをえず欠席した評価員のために研修会の映像をDVDで記録し、終了後に送付して個別にご覧いただいた。

この評価員研修会については、内容や説明は非常に分かりやすく丁寧で良かった、というフィードバックが多い一方で、模擬評価（書面調査の研修）の時間が足りなかった、評価員の「専門性」が研修会の段階で相互に見えるものであってほしい、チームのメンバーとの意思疎通を深められると良い、評価員がそれぞれの教員養成への関わりや経験などを共有するためのアイスブレイク的な時間があってもよい、といったフィードバックもあった。このような意見を踏まえ、今後本格実施が行われる際には、講義形式の部分はDVDの事前送付などであらかじめ学んできてもらい、研修会の中では評価チームのメンバーがお互いに意思疎通を深めることができるような意見交換と③書面調査の研修に時間をかけて取り組んでもらう形式にすることも検討に値しよう。

さらに、フィードバックの中には、具体的な評価の流れは評価をしながら徐々に理解できたのが現状だったので流れをイメージできるような説明が欲しかった、評価報告書を書く時になって迷った部分が多かったので書く内容や記述の仕方についてももう少し丁寧な説明が欲しかった、訪問調査の実際の流れや相手とのやりとりもイメージできると良い、評価報告書のイメージなども持たせるとゴールが分かりやすい、過去の評価例を具体的に示しながら（自己分析書→書面調査分析・判定用紙→評価報告書の事例を示しながら）説明していただけるとなおよい、といった意見もあった。これらの課題は、評価の事例が蓄積していけば、豊富な事例を踏まえて対応することが可能になると思われる。

5. まとめに代えて

本プロジェクトは、評価活動の実施により評価者コミュニティを形成することも目的の一つとしていた。8大学10学部の評価活動を通じて多くの多様なバックグラウンドを持つ方々に評価員として関わっていただき、少しずつではあるが確実に教員養成教育認定評価を理解する評価者の輪が広がったことを一つの成果として捉えたい。また、ここまでに触れてきたように、評価員からいただいたフィードバックが評価活動の改善に示唆を与えて下さった。本評価の意義を理解し、評価を受けて下さった大学の方々と、熱意をもって評価活動に当たって下さった評価員の方々のおかげで、プロジェクト開始前はいわば机上のものであった教員養成教育認定評価が実際に運用可能なものとして実証されたことが、本プロジェクトの最も重要な成果だと考える。

【渡邊恵子】

1. はじめに

これまで主査という立場で二つの大学の評価に関わらせていただいた経験をもとに、本稿では、「教員養成教育認定評価ハンドブック」の記述との重なりをできるだけ避けつつ、前段では評価プロセスと評価作業の具体について触れるとともに、本教員養成教育認定評価（以下、本評価システム）の特長と課題を織り交ぜながら、評価の実際と評価者の役割などを報告する。また、後段では、評価者側からみた、本評価システムの全体的な特長と充実・深化に向けた工夫等について記したい。

2. ピア・レビューの実際と評価員の役割

(1) 評価員からみた研修会とその特長

第四節でも述べられているように、原則、評価員は事前研修会に参加しなければならない。この研修会は評価員の力量を高めることをねらいとしているが、俯瞰的にみると評価のモデレーション（平準化）のための手続きでもある。また、多くの評価員が初めて本評価システムに参加することから必要不可欠なプロセスであるとともに、評価システム全体の信頼性や妥当性を向上させる仕組みと捉えられる。この研修会では事務局が作成した事例をもとに演習形式で学ぶことが中心になる。もちろん、すべての評価員がこの研修会に参加できるわけではないので、それを見越して事務局では研修会の内容を収録した動画をデジタル化し、欠席した評価員に送付している。よって、研修会当日に参加しなかった評価員であってもこれらの動画を視聴することで、自身で本評価システムの全体と実際の評価の流れ等について理解することが可能となる。どのような評価システムにおいても、評価員の力量が、評価システムの質に影響を及ぼすと考えられるが、このような評価員に対する事前の細かい配慮が本評価システムの質を下支えしていると言えよう。研修会では、教員養成教育の質を高めるにはどうしたら良いのかという参加者同士の学び合いの様相も一部垣間見られることから、この研修会の開催1つをとってみても、わが国の教員養成教育の質に好影響を及ぼすと推察される。ただし、本評価システムは試行の段階であり、量的には未だそれほど多くの大学を評価していない。したがって、今後、評価する大学の数を増やすことで、多種多様な特長と課題が収集でき、研修会で使用する自己分析の事例のパターンが充実するなど、研修会そのものの質の高まりが期待されるだろう。

(2) 評価チームの構成と書面調査の第1段階

評価チームのメンバーに関して、教員養成教育認定評価ハンドブックには「ピア・レビューを中心とした評価を実施するため、教員養成を行う大学の教員から3名、教員養成教育において欠かせない教育実践現場との連携の観点から教育委員会又は学校関係者から1名による編成で、原則4名で構成する」と記されている。このように評価チームはさまざまな見地から評価が行えるようなメンバー構成となっている。また、同ハンドブックで

は前述したように「教員養成を行う大学の教員」と書かれているだけだが、ここをもう少し詳しくみると、より細かい検討がなされていることがわかる。例えば、国立大学法人を評価する際には、国立大学教員養成系の大学関係者や認定する教員免許種の専門分野の教員ばかりでなく、全体のバランスを見計らい、私立大学の関係者などが含まれたり、利害関係などを考慮し、隣接県の大学関係者が含まれないような評価員（メンバー）で構成されたりする。逆に、私立大学の評価実施の時には、私立大学関係者ばかりでなくメンバーの中には国立の関係者が入ることになる。このような配慮は、わが国の多様な教員養成機関に対応した評価システムであるとともに、教員養成教育を多面的に捉える仕掛けであり、本評価システムの特長の1つと言えるのではないだろうか。

さて、評価員としての最初の取り組みは、書面調査の第1段階として事務局から各評価員に送付される自己分析書と根拠資料等をすべて読み取ることである。評価マニュアルでは、すでにこの段階で、基準領域ごとの判定を各評価員に求めており、したがって、ハンドブックにも書かれているように「教員養成機関の目的」を熟読することや対象機関の全体像を掴みつつ、記述されている事項がエビデンスとどのように対応しているかのチェックを行い、第1次案として各評価員個人の判定を「書面調査分析・判定用紙」に記さなければならない。また、基準領域ごとの判定にあたって、各評価員が自己分析書等を読んで疑問に思ったことなどは、送付されてきた根拠資料等から探すばかりでなく、評価員自身で対象大学や学部のホームページ等に直接アクセスし、問題を解決しなければならない。それでも明瞭にならない事項に関しては、評価チームの訪問調査前の打ち合わせ時において他の評価員と意見交換する中で把握したり、あるいは訪問調査時に対象大学の担当者に直接、質問したりして確認、解決することになる。

(3) 訪問調査前の評価チームの打ち合わせと書面調査の第2段階について

訪問調査の約1ヶ月前に開かれる評価チームの打ち合わせ会議では、本評価システムの趣旨や目的あるいは評価にあたっての考え方を再確認・共有することから始まる。趣旨や目的に関しては、事前の研修会ですでに事務局から説明があり、各評価員はそれらを理解しているものの、訪問調査前までに再度確認すべき重要な事項・手続きであると考えられる。ここでの具体的な確認事項としては「これから行おうとする教員養成教育認定評価は、わが国の多様な教員養成機関について、大学の枠を超えて教員養成機関の自発的な内部質保証の推進をサポートするシステムであることから、他大学のモデルとなるような良い取り組みに関しては積極的に評価するとともに、各大学の現状課題については、それを改善するための取り組みがなされているか等に重きを置いて評価する」ということであり、このことをチーム内であらためて共通理解するのである。また、主査や副査が選出された後は、主査のリードで打ち合わせが進んでいき、先述したように各評価員が実施した第1段階の書面調査の不明瞭な点について、この場で意見交換が行われる。加えて、この会議の後半では訪問調査時の役割やその具体的な内容、ならびに、評価結果原案の作成を含めたピア・レビュー全体を見通したメンバー内の分担をどのように行うのかについて話し合う。訪問調査の面談に向けて、誰がどのような役割を担うかに関しては、いろいろな考え方があろうが、基本的には評価員の所属や専門分野、これまでの経験を勘案しながら、基準領

域ごとに担当者を決めることになる。例えば、基準領域5の基準の中に「学校現場への理解と教育実習の充実」が示されていることから、この領域を担当するのは、学校現場経験者や教育委員会関係者の場合が多いと想定される。もちろん、評価員全員が自己分析書と根拠資料をすべて読んでるので、対象大学での面談においてその場で疑問に思ったことは、割り当てられた担当に関係なく、その都度、意見することが可能である。

訪問調査前の評価チームの打ち合わせの後には、書面調査の第2段階として再び各評価員の分析作業が行われることになる。つまり、訪問調査時までには、エビデンス（根拠資料等）をチェックしながら、自己分析書全体をさらに深く掘り下げて読み込まなければならない。当然、訪問調査時の担当箇所（学生や実習機関へのインタビューも含めて）に関しては、重点的に読み込み、各々の面談を想定しながら質疑応答について検討する。この段階では各基準に照らし合わせながら分析しつつ、評価する対象大学の現在の様相や良い点及び課題のさらなる洗い出しを行う。ただし、打ち合わせ時において評価チームで共通理解したように、課題が記されている場合には、その「課題の克服に向けて何らかの対応策がすでに実施されているか。」あるいは「課題に対する対応策が練られているか」、または「これから対応計画を立てようとしていることが記述されているか」といった点を中心に確認する。教員養成機関内で「現状課題」を認知・共有することは、内部質保証を進める上で必要不可欠であることから、課題をほとんど有さない分析書だから評価が高くなるということはない。すなわち、教員養成教育の内部質保証にとって最も重要なのは、特に基準や観点として提示された項目に関して、恒常的に、質の改善に向けて組織が動いているか（評価サイクルが止まっていないか）ということである。また、各教員養成機関の課題については、本来なら、構成員が認知・共有しなければならないが、内部に長年いると気づかないことが多いのも事実であろう。そこで、外部である評価員の立場から少しでも多くの課題を抽出することが、対象大学の教育改善にとっては有益になる。このことは、本評価システムにおいて、ピア・レビューという方法原理を採用したからこそ各大学で多くの課題が指摘され、結果として今後のわが国の教員養成教育の質向上につながると考えられる。また、書面調査の第2段階においては、エビデンスについて「合理的で有効なものか。」あるいは、自己分析書の記述が「シンプルで明瞭か」といった点も確認する。加えて、内部質保証の趣旨からすれば、どの基準領域においても教員養成教育の質向上に向けては、その大学に属する教職員一人ひとり（構成員）の意識とコンセンサスが「鍵」になると考えられるので、それらに着目して評価することが大切である。他にも、自己分析書の記述やそれに付随する資料・データに関しては、定性的な面と定量的な面を有することが望ましく、評価員はそれらについても確認しなければならない。

(4) 訪問調査

大学での訪問調査は、関係者との面談と状況調査（授業と施設等）の二つに大きく分けることができる。面談は、評価対象大学の責任者を含む教職員と在校生や卒業生ならびに実習校関係者である。各面談の前後に、授業等の参観や学習環境の状況調査等が実施される。

① 調査1日目（評価対象機関の規模やその時の状況によって日程は異なる。）

ハンドブックにも掲載されているように、約1日半かけて実施する訪問調査の目的は、「自

己分析書のデータ・資料として提出することが適当でないものの確認を含め、書面調査で必ずしも明瞭でなかった事項等を明らかにするために必要な情報を収集すること、また、大学内外の関係者との意見交換を行い、評価員と対象の教員養成機関との共通理解を図るとともに教員養成機関のさらなる発展を支援すること。」である。約1日半といっても、評価員が集合した翌日の2日目には合議に基づく一定の評価結果を出さなくてはならないので、実質的な訪問調査は、1日といっても過言ではないだろう。したがって、訪問調査までに適確に書面調査を済ませ、事前の評価チームの打ち合わせに従って効率的に調査を進めなければならない。評価チームが大学に到着して最初に行うことは、1時間程度の「直前打ち合わせ」である。その中身は、訪問調査の全体日程について事務局から説明を受けるとともに（特に授業の詳細であるとか、学外者との面談は当日にならないと判明しないことがあるため）、面談の際にどの基準領域を誰が担当するかは、すでに評価チーム内で決められているので、主に面談時の質問内容に関する確認を基準領域ごとに行ったり、当日参観する授業に関して役割分担したりする。また、この訪問調査までに、各評価員が自己分析書を読み返しているが、ていねいに読み返して新たに気づいた点や特にあらかじめ他の評価員に知らせておいた方が適切と思われる事項は、この場で指摘しておかなければならない。

打ち合わせ後の教職員との第1回目の面談では、大学に対して事前に「訪問調査時の確認事項」を送っている（ハンドブックには、「訪問調査の10日前に確認事項を連絡」と記されている）、大学側からの説明の後、それに沿って、基準領域1から順番に意見交換・確認が実施される。この後、教員養成教育に関わる学内の特徴的な施設を見学するとともに、授業を参観する。授業等教育現場の参観は、原則、訪問調査期間中に開講しているすべての授業が対象となるので、当日の直前打ち合わせで話し合った通りに、各評価員は分担された授業を参観することになる。また、必要に応じて参観中に受講生に対してインタビューを行ってもよいことになっている。さらに、在校生との面談では、基準や観点と関連づけながら学習状況全般の質問を行う。一方、卒業生に対する面談では、「在学時の学びが今の教職生活にどのような影響を及ぼしているのか」あるいは、「在学時には体験できなかったが、もしこのような学びがあったら、現在就いている教職に役立ったと思われる事項」や「教員養成機関としての質改善」等に関して質疑応答が交わされる。面談の対象者は、いずれも大学側が選定しているが、これについては本訪問調査の一定の限界と言わざるをえない。

② 調査2日目

評価者が事前の書面調査で疑問に感じたことや明瞭に解釈できなかった点に関して、そのほとんどは1日目の調査で解決されると思われる。しかしながら、この種の調査では現場を直接、訪問することにより、新たな理解や疑問がうまれるのが一般的ではないだろうか。これまで2回、評価に携わった経験があると冒頭に記したが、2回とも訪問調査の面談を終えてから、書面調査に着目した点とは異なるすぐれた特長に気づかされたことがあった。もちろん、その逆もあり、自己分析書にはあまり触れられていないが、訪問調査を実施したが故に現状課題が浮き彫りになったという事例も少なからずある。訪問調査により新たに気付いた特長や課題等は、2日目の教職員との面談（基本的には1日目のメンバーとほぼ変更はない）で確認・意見交換することで、理解が深まると考えられる。2回目の面談を

終わるといよいよ、評価チーム内での評価結果原案の話し合いへと移る。評価員すべてが顔を合わせる機会は頻繁にもてないため、通常は、その日に基準領域ごとの判定だけでなく、基準領域すべてを満たすかどうかの全体判定まで行う。本評価システムでは、先に記したように個人レベルで書面調査時に判定しているが、書面調査に加え、訪問調査でていねいに分析を重ね、さらには評価チームで意見交換をすることによって、それほど時間をかけずに評価員間で偏りのない共通した評価を基準領域ごとに提示できるのである。このようなスムーズな評価が行えるのは、研修会を設定したり、ハンドブックや各々のマニュアルを整備したり、作業フローがしっかりと定められていることに起因するのだろう。

(5) 評価結果原案の取りまとめ及び評価部会から評価委員会へ

評価結果原案のとりまとめの方法に関しては、評価員と相談して主査が決めるが、原案を分担して執筆し、主査が取りまとめたり、あるいは、主査が取りまとめた原案を評価員全員で検討したりする方法が挙げられる。後者の方法が採用された評価チームもあるように伺っているが、我々評価チームは、前者の方法を採用した。その後、評価結果原案が取りまとめられると、同時期に3～4大学程度の評価が実施されていることから、各々の評価チームの主査が集まり評価部会が開催される。この評価部会では、各評価チームの評価結果原案に関して主査が順番に説明し、意見交換が行われた後、審議（評価のモデレーション）・修正することになる。また、評価部会で策定した案は、その後、評価委員会で審議・修正し、最終的な評価結果案として本評価システムに参加した各教員養成機関に示される。

3. 本評価システムの特長とその充実・深化に向けて（評価者を経験して）

(1) 本評価システムの特長

① 多様な教員養成機関の尊重

周知の通り、わが国の教員養成教育は、多様な養成機関で成り立っており、このことが戦後の質の高い教育の維持に役立ったことは疑う余地のないところである。本評価システムでは、このような教員養成教育の特質を認めた上で、基準や観点の項目を中心に、前述した評価チームのメンバー構成の他、さまざまな点で多様な養成機関に対応する制度設計がなされている。近い将来、本評価システムが導入されることで、わが国の教員養成教育において「多様な養成機関が存することの良さ」がさらに際立つのではないかと考えられる。

② ピア・レビューと自律性

本評価システムに参加する大学について、「受審」ではなく、「参加」という表現を用いていることから明らかなように、システムの中核的な特長として「ピア・レビュー」と「自律性」を指摘することができる。先に述べた「多様性」というキーワードを含めこれら3点の特長は、各々独立しているのではなく、互いに補完し合う関係にあることも本システムの顕著な特長として挙げられよう。

また、ピア・レビューは、一方向ではなく、気付く、気付かされるという両面を有していることから、各大学の「特長と課題」をまわりの大学に拡散させる作用がある。すなわち、ピア・レビューという方法原理を用いることは、一部の大学の内部質保証を充実させるだけ

でなく、本評価システムの目的でもある全国的な拡がりをもたせる点において、有効である。さらに、現在、教員（高度職業専門人）には自己成長（自律的に成長すること）が強く求められているが、教員養成機関という組織自身が自己成長を為し始めてはじめて、自己成長できる人材を育成できるのではないだろうか。このような意味からも教員を養成する機関そのものが、自律的に質保証を行う意味は大きく、本評価システムの導入が待たれるところである。

総じてこれらの特長が、わが国の教員養成教育の内部質保証に及ぼす影響として、ボトムアップによって、それが中・長期的に国全体に拡がるのではないかと考えられる。

(2) 教員養成教育認定評価の充実・深化に向けて

① 組織としての自律性とピア・レビューという風土、文化の醸成

米国のアクレディテーション団体をモデルとして設立されたわが国の大学基準協会の歴史は古いものの、2004（平成16）年度に認証評価制度が始まったことからすれば、国内の高等教育全般におけるシステムティックな質保証に関しては、未だ緒に就いたばかりと言えよう。また、基本的に本評価システムの考え方は、ボトムアップを重視する欧米の考え方に依拠していると言っても過言ではない。他方、わが国ではこれまで特に大学のような公的組織の場合、官僚主義的な風土が幅をきかせており、ボトムアップ的に変えようとする風土が醸成されてこなかったように思う。現在でもこのような風土が少なからず残っているのではないだろうか。他にも、欧米との異なる点で言えば、日本人には、「相手や他人のことを良く言って、自分のことを蔑む」という評価観が美德とされる文化が存在する。この文化は組織間にもあてはまり、他組織に対しては、なかなか本音を言わないし、言えないのが普通である。このような文化が根強く残っている間は、本評価システムの本来の良さが十分に引き出されないと考えられる。本評価システムの試行・実施を積み重ねて、徐々にこれらの風土や文化を変えていかなければならないが、試行・実施をする中で参加大学に積極的に有用なフィードバックを行い、自律性とピア・レビューの利点を強調することによって、本評価システムへの参加に対する個人や組織の動機付けを高めることも一案であろう。これらの試みや工夫を継続させることで、本評価システムの充実・深化につながると思われる。

② 評価サイクルを活発化・強化させる

繰り返しになるが、教員養成教育の内部質保証にとって最も重要なのは、恒常的に、質の改善に向けて組織が動いている（評価サイクルが止まらない）ことである。よって、本評価システムを充実・深化させるには、試行・実施を継続する中で「評価サイクルを強化させる」サポートを行い、それを1つでも多くの大学に啓発することにほかならない。

③ 他の高等教育の質保証との整理統合

近年、わが国の高等教育の質保証に関しては、複数で多岐にわたる評価システムが存在することから、多くの現場において、「常日頃から評価に追われている」といったことがよく言われる。近い将来、国またはそれに準ずる機関によって、現状に比して、効果的で現場に負担のかからない仕組みが整備されることを期待したい。このことで「本評価システムの良さ」がより浮き彫りになり、システムが深化・充実するのではないかと考えられる。

【小林稔】

第六節 「優れた取り組み」のまとめと公表

教員養成教育認定実施要項では、評価対象となった教員養成機関における優れた取り組みを公表することが、次のように示されている。

「教員養成機関が相互に学び合うことも本認定の果たす役割の一つであることから、評価報告書とは別に、評価対象となった教員養成機関における優れた取り組みについても公表し、教員養成機関において広く共有されるようにします。」

このため、本プロジェクトで実施した第1期から第3期の教員養成教育認定評価においては、優れた取り組みをまとめ、公表してきた。

認定された大学・学部における優れた取り組みを本プロジェクトのホームページに掲載することにより、広く共有されうる情報提供を行うことができたが、一方で、いくつかの論点も浮かび上がってきた。

本節では、まず最初に優れた取り組みを設けた趣旨を解説した上で、実際にどのような取り組みが優れた取り組みとして取り上げられたかを整理するとともに、優れた取り組みをめぐって交わされた議論を紹介し、今後の展開について考えてみたい。

1. 「優れた取り組み」を設けた趣旨

教員養成教育認定評価は、多様な教員養成機関を横断的な視点で相互参照することによって、それぞれの特質（特長や課題等）を自覚し、全体の質的向上に資するシステムを目指している。このため、教員養成教育認定評価の評価活動に際しては、各教員養成機関が自らの特長（良さや強み）を認識できるように配慮することとされている¹。

このように各教員養成機関の特長を優れた取り組みとしてまとめて公表することにしたのは、教員養成教育の水準の向上に意欲を有する他の教員養成機関が、自らを取り巻く環境や条件（規模や地域特性など）に応じて優れた取り組みを参照することができ、それにより、多様な教員養成機関がそれぞれの特質を自覚しつつ、相互に学び合うコミュニティを発展させていくことができるのではないかと考えたためである。

それぞれの教員養成機関が自らを取り巻く環境や条件を踏まえつつ、教員養成教育の質的向上に主体的に取り組むことが、大学の枠を超えて学士課程段階の教員養成教育の水準を総体として維持・向上させることにつながるという教員養成教育認定評価の基本的な考え方に基づくものであると言える。

2. 「優れた取り組み」の具体例

本プロジェクトで実施した第1期から第3期の教員養成教育認定評価において取り上げられた優れた取り組みは、プロジェクトのホームページで公表されている²。

また、本報告書の付録のCD-ROMにも所収されているので、詳しい内容はそちらを見

¹ 「教員養成教育認定実施要項 I 認定の趣旨・目的」より。本報告書p161。

² <http://www.u-gakugei.ac.jp/~jastepro/html/project/previous.html>（最終アクセス日：2017年1月13日）

ていただくこととし、ここでは、複数の大学において共通に言及された取り組みに着目し、その概要を紹介する。

(1) 全学的な組織体制に基づく取り組み

この取り組みが挙げられたのは、教員養成の開放制原則の下でのいわゆる一般学部に関してであった。具体的には、①教員養成を行う専門学部と全学的に教職を担当するセンターとが良く連携しているケース（岡山大学文学部、同理学部、玉川大学工学部）や、②全学の教職に関する運営委員会に専門学部の教員が積極的に関わっているケース（中央大学文学部）、③全学の教職事務室と学部事務室が良く連携しているケース（中央大学文学部）などが挙げられた。

いずれにおいても、全学的な組織体制が採られているだけでなく、それによって実際に教員養成教育に好影響を与えていることが特長として見出されている。例えば、専門学部と全学のセンターが良く連携しているケースでは、その連携によって教員養成教育に関する自律的な改善システムが機能していたり、教職実践演習における専門学部の教員とセンターの教員との実質的なチーム・ティーチングが行われていたり、密な連携を通じた情報共有により教職に向けた学修の実態を多様な側面から把握し、それを基に学生指導ができる仕組みを有していたりすることなどが取り上げられた。

(2) 教職に関する学習を積み上げていく体系的なカリキュラム

1年次から教職志望学生として学校体験を行い、4年次まで学校と関わって学ぶ機会を含めた教職に関する学習を積み上げていく体系的なカリキュラム（岡山大学文学部、同理学部、同教育学部、東京学芸大学教育学部）や、教育実習を遂行するのに必要な能力の形成をねらって少人数の教職ゼミを前年度に設けるなどの一貫性・継続性のあるカリキュラム（立命館大学文学部）が取り上げられた。

(3) 地域の教育課題や現代的な教育課題に対応した授業科目設定

地域のニーズや教育課題を反映した実践的な指導を展開したり（北海道教育大学教育学部釧路校）、特別支援教育や英語教育、学校安全、道徳といった現代的な教育課題に対応した授業科目を必修科目として設定したり（大阪教育大学教育学部、帝京大学教育学部）するなどの取り組みが挙げられた。

(4) 自律的な改善システム

節目ごとに学生の実態調査を行い、教授会やFD研修会で周知して学部や講座・コースの運営に有効に生かしたり、学生の指導に活用したりするほか、進路希望も調査して学生の教職志望の維持・向上に向けた取り組みを行っている事例が挙げられた（岡山大学文学部、同教育学部、帝京大学教育学部）。

また、全ての大学教員が附属学校も含めて年間30時間学校現場にかかわるシステムを義務化することにより、自校の特色を踏まえた養成すべき教員像の共有を図ろうとする取り組みも見られた（北海道教育大学教育学部釧路校）。

(5) 教職志望学生の主体的なキャリア形成を促す取り組み

1年次から教職への適性を学生自身が確認・自覚する機会を付与する取り組み（岡山大学理学部、同教育学部、玉川大学工学部、北海道教育大学教育学部釧路校）や、1年次からポートフォリオによる履修カルテを用いて学生との定期的な面談を行って教職に向けた指導を行う取り組み（大阪教育大学教育学部）も挙げられた。これらの取り組みは、一義的には教職へのキャリア形成を促すものとして位置付けられているが、教職への適性が乏しい学生を早期に発見し、適切な個別指導を行って教職への意欲の向上・改善を図る契機と位置付けられている場合もあった。

(6) 教職志望学生の自主的な学習の支援

教職課程受講学生専用の学習スペースを設けるなど、学生の自主的かつ集団による教職に向けた学習を支援する設備や職員体制が挙げられた（玉川大学工学部、東京学芸大学教育学部、帝京大学教育学部）。

(7) 専門教育と教育実践の連関の工夫

いわゆる一般学部において、専門教育で培われた専門性と教科教育・教育実践における専門性を連関させるための工夫・努力も注目された。具体的には、教職実践演習において専門学部の教員と全学の教職に関するセンターの教員が実質的にチーム・ティーチングを行うことにより、専門学部の教員が教職実践演習に直接参画し協働する仕組みを設けているケース（岡山大学文学部、同理学部）や、毎年学部教員の約3分の1にあたる教員が「教育実習指導教授」として選出され、教育実習の事前事後指導や訪問指導を担当することにより、学部教員のほとんどが教員養成教育に関与して教職課程についての理解を深め、専門ゼミの中で教職指導を行うことも可能にしているケース（中央大学文学部）が挙げられた。

(8) 学外との連携を活用した教員養成教育

学外との連携としては、地域の教育委員会との連携だけでなく、卒業生との連携が挙げられた。地域の教育委員会との連携・協力体制の中で教員養成教育の見直しを図っていること（大阪教育大学教育学部）、卒業生教員、教職志望学生、大学教職員等のネットワークを大学主体で組織し、そこで行われる実践交流や研究活動などの多彩な活動に教職志望学生も参加することでキャリア形成を促していること（立命館大学文学部）が注目された。ここでも、学外と連携していることだけではなく、そのことによって実際に教員養成教育に好影響を与えていることが特長として見出されている。

以上、紙幅の関係で十分には紹介できないが、優れた取り組みとして挙げられた主な取り組みを整理して示した。

改めて、これらの取り組みは、それぞれの教員養成機関を取り巻く環境や条件を考慮した上でその特長（良さや強み）と判断されたものであることを強調しておきたい。つまり、当該教員養成機関の文脈において特長（良さや強み）と考えられたもので、異なる環境や条件の教員養成機関にとっても参考になると考えているものではない。全ての教員養成機

関にとって参考になる取り組みではなくても、教員養成教育の水準の向上に意欲を有する他の教員養成機関が、自らを取り巻く環境や条件（規模や地域特性など）に応じて参照できる取り組みを挙げることを目指している。あくまでも、多様な教員養成機関がそれぞれの特質を自覚しつつ相互に学び合うことが、大学の枠を超えて学士課程段階の教員養成教育の水準を総体として維持・向上させることにつながる、というスタンスである。

3. 「優れた取り組み」をめぐる論点

次に、本プロジェクトで実施した第1期～第3期の教員養成教育認定評価において、優れた取り組みについてどのような議論が行われたかについてお示ししておきたい。

(1) 策定方法

前述したように、優れた取り組みについては、教員養成教育認定実施要項に「評価報告書とは別に、評価対象となった教員養成機関における優れた取り組みについても公表」との記述があるのみであり、第1期評価は策定方法が曖昧なままスタートした。

第1期評価実施中に議論し、優れた取り組みは、教員養成教育認定評価の評価活動を通じて明らかになった各教員養成機関の特長（良さや強み）を他の教員養成機関が参照できるようにまとめるものであることから、評価結果と同様に、まずは実際に評価活動を行う評価チームが原案をまとめ、評価部会が原案を審議して評価委員会に案を提示し、評価委員会が審議のうえ決定することとした。

また、本プロジェクトにおいて実施した評価においては生じなかったケースだが、特長（良さや強み）がない場合もあることが想定されるので、そういった場合には優れた取り組みを挙げる必要がないことも確認した。

これらの議論に基づき、ハンドブックにおいても実施要項と評価者マニュアルに優れた取り組みの策定方法を明記するとともに、優れた取り組みは必ず挙げなければいけないものではないことも明記した。

(2) 「優れた取り組み」という表現

優れた取り組みを設けた趣旨は、前述のとおり、教員養成教育認定評価の評価活動を通じて明らかになった各教員養成機関の特長（良さや強み）を他の教員養成機関が参照できるように公表するというものであり、一般的に「優れた」取り組みを挙げることではない。

しかしながら、プロジェクト委員会等において優れた取り組みについて審議した際に、以下のような意見が出された。

- 当該教員養成機関の置かれた環境や条件においては特長と認められる取り組みであっても、他の教員養成機関一般において優れた取り組みとまでは言い難いものもあるのではないかと。
- 当該教員養成機関の評価を担当した評価員が所属する教員養成機関で行われていない取り組みが挙げられがちで、より広い視野で見たときに「優れた」とまでは言い難い取り組みも含まれているのではないかと。
- 何をもって「優れた」とするべきかの尺度が示せるのか。

- 各種資源において比較的恵まれている国立の教員養成系学部・大学が当たり前に行っている取り組みでも、いわゆる一般学部で行っている場合には特長（良さや強み）と言えるような取り組みもあり、それらを併せて示すよりも、別々に示した方が良いのではないか。

これらはいずれも優れた取り組みを設けた趣旨に立ち返れば解消する論点であり、このような意見が出された際にも、趣旨を説明することにより理解は得られた。ただし、そのような議論を重ねる中で、「優れた」という表現を用いていることがその趣旨にそぐわないのではないかと、ということが徐々に共通理解となった。

このため、まずはハンドブックの実施要項と評価者マニュアルにおいて、優れた取り組みの趣旨をより丁寧に説明することにした。

また、「優れた」に代わる表現が必要、ということは共通理解できたものの、どのような表現が適切かについては検討する時間的余裕がなかったため、この点については、今後、本格実施が行われる際には改めて検討することが必要となろう。趣旨を踏まえれば、評価活動を通じて、当該教員養成機関の特長（良さや強み）であり、かつ他の教員養成機関にも参考になると評価した取り組みを挙げていることが伝わるような表現、例えば、「特長といえる取り組み」、「注目した取り組み」、「注目したい取り組み」、「参考になる取り組み」といったものが候補に入ってくると思われる。

(3) 評価報告書の「特記すべき事項」と「優れた取り組み」の関係性

評価報告書に記載する「基準領域ごとの概評」においては、「1. 評価結果」において基準領域ごとの評価結果と、評価結果を裏付ける分析を記述するとともに、「2. 特記すべき事項」として「当該教員養成機関における取り組み等のうち、特記事項（基準にあてはまらない、あるいは収まりきらない特長や課題、または基準領域ごとの概評において記述した内容のうち特に特長ある取り組みと考えるもの）としてふさわしいもの」を記述することとされている。

このため、評価報告書の特記すべき事項に記述された特長にあたる内容は、全て優れた取り組みとして挙げることになるのか、評価報告書の特記すべき事項に記述されている内容以外は優れた取り組みとして挙げてはいけないのか、といった関係性も議論になった。

現時点までにこの点について十分に議論を深めることはできなかったが、評価報告書の特記すべき事項は当該教員養成機関に対して示すことに意味があるものを挙げるのが主たる役割であり、優れた取り組みは、より汎用的なもの、他の教員養成機関と共有できるもの、資料性・提言性が高いものになるので、もちろん実際には両者に共通して挙げられる取り組みが多くなることが予想されるが、あらかじめ関係性を定義する必要はなく、それぞれ独立に検討して良いのではないかと、といった意見が一定のとりまとめとしての理解を得た。

この点は、本格実施が行われ、評価の事例をさらに積み重ねていくことによって、さらに精緻な議論ができることを期待したい。

4. むすびとして

大学という自律的な組織として自ら質保証に取り組むことを重視し、相互に学び合う意欲を有する多様な教員養成機関を横断的な視点で相互参照することによって、それぞれが自らの特長や課題等を自覚して教員養成教育に取り組むことを促し、全体の質的向上に資するシステムを目指すのが教員養成教育認定評価である。

3年間の教員養成教育認定評価の活動を通じて、評価活動に当たった評価員の多くが評価対象の教員養成機関の取り組みから学ぶことが多かった、との感想を持ってくださり、評価を受けて下さった教員養成機関の教職員の方からは、改めて自校の教員養成教育の良さや課題を発見することができたとの感想がお聞きできたことは、教員養成教育認定評価の仕組みがその趣旨・目的の実現に向けて一定程度機能したと捉えている。

優れた取り組みの公表は、評価活動に関わらない教員養成機関や教師教育者にも、教員養成教育認定評価の「学び合う」という趣旨を敷衍しようという仕組みであり、多くの方々に参照していただけるものになることを期待している。

本節においては優れた取り組みを個別の教員養成機関の文脈と切り離して紹介したが、本来の趣旨からすれば、個別の教員養成機関の特長（良さや強み）であるため、切り離してしまうと意味が薄れてしまう。本報告書にも第1期～第3期の優れた取り組みを付録として所収しているので、環境や条件（規模や地域特性など）が同じと思われる個別の教員養成機関の優れた取り組みをぜひ参照していただきたい。

【渡邊恵子】

第四章 教員養成教育認定評価へのニーズ —ニーズ調査の実施と結果分析—

1. 調査の目的

本プロジェクトでは、我が国における多様な教員養成機関について、教員養成教育の質保証を自律的に機能させていることを認定する「教員養成教育認定評価」を実施してきた。

一方で、全ての大学は現時点で、大学全体を対象とした機関別認証評価や教職課程認定実地視察など、様々な評価を受けている。本プロジェクトの教員養成教育認定評価は、こうした従来からある評価の限界を踏まえて作り出されたものであり、大学自らが行う質保証のための取り組みを評価する点や、評価を受けるか否かが任意であること、ピアレビューを中心とした評価を通じ、相互に学び合うコミュニティの構築を目指している点など、従来の取り組みにはない様々な特色を有している。しかしながら、実際の教員養成機関から見ると、この取り組みが従来の仕組みを補完して真に教員養成教育の質保証を推進するものと見なせるか、また、今後の本格実施に向け何をアピールし、どの点を再検討すべきかは、当事者の意見を踏まえて慎重に判断すべきことであろう。

そこで本調査では、1) 従来からある教員養成教育の質保証のための仕組みや取り組みは有効だと思うか、2) 教員養成教育認定評価の種々の特徴が教員養成教育の質保証の方策として妥当だと思うかについて、全国の教員養成機関に回答を求めた。また、併せて、3) 教員養成教育認定評価はどの程度認知されているか、4) 教員養成教育認定評価はどのように活用可能か、5) 教員養成教育認定評価を実施する際に負担可能な金額はどの程度か等についても問うことで、本格実施に向けての参考となる情報を収集することを企図した。そして、これらを通じて、教員養成教育認定評価を今後どのように発展させるべきかを探ることを本調査の大きな目的とした。

2. 調査の概要

(1) 調査対象

調査対象は、現状において一種免許状が初等中等教育に携わる教員の事実上の標準として機能しており、また課程認定行政がおおむね学部単位で行われていることを考慮して、「小学校教諭一種免許状及び中学校教諭一種免許状の少なくともいずれかについて教職認定課程を有するそれぞれ学部相当の教育組織」とした。

具体的には、上記の基準に当てはまる全国の1,390の教育組織（大学数543校）に調査票を送付した。内訳は、小学校教員養成課程が240（国立大学53、公立大学4、私立大学183）、中学・高校教員の養成課程が1,150（国立大学158、公立大学73、私立大学919）であった。回答者は学部相当の教育組織の責任者とし、必要に応じて教職課程委員長、教務委員長など適任者に回答の一部を委ねても良いとした。

(2) 調査方法

質問項目を印刷したA4用紙4ページからなる調査票を調査対象の教育組織に郵送し、回答を依頼した。返送は同封の返信用封筒による郵送としたが、調査票の電子ファイルをWebページでも配布し、電子メールによる返送もできるようにした。

調査票は、1 ページ目が依頼文ならびに回答者の氏名、連絡先等の記入欄となっており、2～4 ページが質問および回答欄となっていた。質問は大きく3つからなっており、1つ目が「教員養成教育の質保証の取り組み等に対する意識調査」、2つ目が「教員養成教育認定評価についての意見聴取」、3つ目が「調査対象学部の教員養成について」であった。具体的な質問内容は、以降の節で詳しく説明する。また、実際の調査票を本報告書の資料に示す。なお、調査票を送付する際には、「教員養成教育認定評価」の背景、目的、特徴、そして実際の評価基準を記したA4用紙3ページの文書を同封し、回答者が本取り組みについて十分に理解した上で回答できるようにした。

(3) 調査期間

2016（平成28）年9月26日に調査票を送付し、同年12月5日までに得られた回答を分析対象とした。

(4) 回答数

調査票を送付した1,390の教育組織のうち418の学部等（国立大学78、公立大学21、私立大学319）から回答が得られた。回収率は30.1%であった。内訳は、小学校教員の養成課程を有する組織から92件（国立大学35、公立大学2、私立大学55）、中学・高校教員の養成課程を有する組織から326件（国立大学43、公立大学19、私立大学264）であった。

(5) 分析対象組織の属性等

設置主体等の各属性と教職についた者の数から見た分析対象組織の特徴を表4-1に示す。

表4-1.それぞれの特徴に当てはまる分析対象組織の割合
(表中の情報が得られたもののみ)

		教職についた者の数(正規+臨時)					
		合計	10人以下	11名～ 50名	51名～ 100名	101名～ 200名	201名 以上
設置主体 (n = 288)	公立	5%	3%	2%	0%	0%	0%
	国立	24%	10%	3%	5%	5%	1%
	私立	71%	41%	21%	5%	4%	1%
免許取得が 卒業要件か (n = 279)	卒業要件である	8%	0%	0%	3%	4%	1%
	卒業要件ではない	87%	53%	24%	5%	4%	1%
	その他	6%	1%	1%	1%	1%	1%
教職課程の 設置年度 (n = 287)	2000年より前	76%	38%	20%	7%	9%	2%
	2000年～2004年	9%	7%	2%	0%	0%	0%
	2005年～2009年	8%	5%	2%	1%	0%	0%
	2010年～2014年	6%	4%	1%	1%	0%	0%
	2015年以降	0%	0%	0%	0%	0%	0%
学生定員 (n = 268)	100名以下	15%	12%	1%	1%	0%	0%
	101名～200名	28%	16%	6%	4%	2%	0%
	201名～300名	19%	10%	5%	1%	3%	0%
	301名～400名	13%	6%	4%	1%	1%	0%
	401名～500名	4%	2%	1%	0%	1%	0%
	501名～1000名	16%	7%	6%	1%	1%	1%
	1001名～2000名	3%	0%	1%	1%	1%	1%
2001名以上	1%	0%	0%	1%	0%	0%	

3. 具体的な質問内容と結果

本調査は、1) 教員養成教育の質保証の取り組み等に対する意識調査と、2) 教員養成教育認定評価についての意見聴取、3) 調査対象学部 of 教員養成についての質問の大きく3部から構成されていた。3)の結果は表4-1にまとめたので、ここでは、1)と2)について、具体的な質問内容とそれに対する回答を集計した結果を報告する。

(1) 教員養成教育の質保証の取り組み等に対する意識調査

①質問項目

リード文として「中央教育審議会等の政策審議の場では、教職課程の水準の維持・向上(質保証)のため、教職課程実地視察体制の整備・充実や教職課程における自己点検・評価の実施を制度化することなどを打ち出しています。あわせて、教職課程の第三者評価への期待も述べられています。」と記した上で、以下の①～⑧に示した8種類の質保証の仕組みや手法のそれぞれについて、それが教員養成教育の質保証に有効なものかを5段階で評価してもらった(1:有効ではない、2:あまり有効とは言えない、3:どちらとも言えない、4:概ね有効である、5:有効である)。また、併せてそれぞれの仕組みや手法について、それを過去10年以内に実施したか否かも回答してもらった。

- ①課程認定委員会による課程認定実地視察
- ②機関別認証評価機関による機関別認証評価
- ③機関別認証評価機関以外の第三者機関による大学全体を対象とした評価
- ④第三者機関による教員養成教育に特化した評価
- ⑤貴学全体で行う自己点検・評価
- ⑥貴学の教員養成教育に特化した自己点検・評価
- ⑦貴学全体で行う内部質保証のための取り組み(3つのポリシーの設定やFDなど)
- ⑧貴学の教員養成教育に特化した内部質保証のための取り組み(全学的な教職課程運営組織の設置や、理論と実践の往還を目指したカリキュラムなど)

これに加えて、各教育組織が考える教育養成教育の質保証に有効な取り組みをより広く調べるために、「上記に挙げた①～⑧以外に、教員養成教育の水準の維持・向上のための質保証の仕組みとして適当と思われるものがありましたら、お書き下さい。」として、自由記述での回答を求めた。

②質保証の取り組み等の有効性に関する回答結果

表4-2～4-9は、①～⑧の各取り組み等について、「1:有効ではない」～「5:有効である」のそれぞれの選択肢の選択度数、選択割合を、設置主体ならびにその取り組みの実施の有無別にまとめたものである(無回答データを含まず)。選択割合のセルは、値が0%に近いほど緑色に、100%に近いほど赤くなるように塗られている。

まず、それぞれの取り組み等の過去10年における実施の有無に注目すると、①課程認定委員会による課程認定実地視察、③機関別認証評価機関以外の第三者機関による大学全体を対象とした評価、④第三者機関による教員養成教育に特化した評価、⑥貴学の教員養成教育に特化した自己点検・評価については、「実施していない」という回答の数が、「実施したことがある」の回答を上回っていた。①③④については、課程認定実地視察の年間実

施数が20～50件程度であることや、機関別認証評価機関以外の第三者機関による評価それ自体が限られていることなどを考慮すると合理的な結果であろう。一方、⑥貴学の教員養成教育に特化した自己点検・評価については、⑤貴学全体で行う自己点検・評価の実施数が352（88.2%）であるのに対し、93（24.4%）と少なく、多くの大学が自己点検・評価に取り組む中、教員養成教育に特化した形でのそれはあまり行われていないことがわかる。

次に、それぞれの取り組み等の有効性の評価に注目すると、いずれの取り組みについても、過去10年にそれらを実施した組織の方が、実施していない組織に比べ「有効である」の選択割合（4と5の合計）が高く、その有効性を高く評価していた。一方、「有効でない」の選択割合（1と2の合計）については、実施した組織と実施していない組織とで大きな違いはない。これは、実施していない組織が「3：どちらとも言えない」を多く選択していたのに対し、実施した組織が、その経験を通じて、それらの取り組み等を有効であると感じるようになったことを反映していると考えられる。なお、表4-5では、私立大学における「有効でない」の評価が、実施した組織（43%）において、実施していない組織（4%）よりも多くなっていた。そこで「1：有効でない」と回答した9組織を精査したところ、同じ大学の9学部からのものであり、全て同一の回答者による回答であることが推察された。したがって、これは1事例の回答が統計値に誇張して反映されたものと見なされるため、ここでは注目しない。

表4-2. ①課程認定委員会による課程認定実地視察の有効性（1：ない～5：ある）

設置 主体	過去10年 の実施	各選択肢の選択度数					各選択肢の選択割合					有効で ない計	有効で ある計	
		計	1	2	3	4	5	1	2	3	4			5
公立	ある	8	0	0	1	4	3	0%	0%	13%	50%	38%	0%	88%
	ない	13	1	1	5	1	5	8%	8%	38%	8%	38%	15%	46%
国立	ある	34	0	0	6	13	15	0%	0%	18%	38%	44%	0%	82%
	ない	40	0	1	16	13	10	0%	3%	40%	33%	25%	3%	58%
私立	ある	127	1	4	6	60	56	1%	3%	5%	47%	44%	4%	91%
	ない	166	0	11	49	54	52	0%	7%	30%	33%	31%	7%	64%
全体	ある	169	1	4	13	77	74	1%	2%	8%	46%	44%	3%	89%
	ない	219	1	13	70	68	67	0%	6%	32%	31%	31%	6%	62%

表4-3. ②機関別認証評価機関による機関別認証評価の有効性（1：ない～5：ある）

設置 主体	過去10年 の実施	各選択肢の選択度数					各選択肢の選択割合					有効で ない計	有効で ある計	
		計	1	2	3	4	5	1	2	3	4			5
公立	ある	15	0	1	5	3	6	0%	7%	33%	20%	40%	7%	60%
	ない	6	0	1	4	1	0	0%	17%	67%	17%	0%	17%	17%
国立	ある	55	0	2	25	15	13	0%	4%	45%	27%	24%	4%	51%
	ない	19	0	1	15	2	1	0%	5%	79%	11%	5%	5%	16%
私立	ある	209	9	7	45	94	54	4%	3%	22%	45%	26%	8%	71%
	ない	82	1	2	38	36	5	1%	2%	46%	44%	6%	4%	50%
全体	ある	279	9	10	75	112	73	3%	4%	27%	40%	26%	7%	66%
	ない	107	1	4	57	39	6	1%	4%	53%	36%	6%	5%	42%

表4-4. ③機関別認証評価機関以外の第三者機関による大学全体を対象とした評価の有効性（1：ない～5：ある）

設置主体	過去10年の実施	各選択肢の選択度数					各選択肢の選択割合					有効でない計	有効である計	
		計	1	2	3	4	5	1	2	3	4			5
公立	ある	7	0	0	2	3	2	0%	0%	29%	43%	29%	0%	71%
	ない	13	1	3	8	0	1	8%	23%	62%	0%	8%	31%	8%
国立	ある	10	0	0	5	3	2	0%	0%	50%	30%	20%	0%	50%
	ない	58	0	5	46	6	1	0%	9%	79%	10%	2%	9%	12%
私立	ある	59	0	6	17	27	9	0%	10%	29%	46%	15%	10%	61%
	ない	228	4	13	122	69	20	2%	6%	54%	30%	9%	7%	39%
全体	ある	76	0	6	24	33	13	0%	8%	32%	43%	17%	8%	61%
	ない	299	5	21	176	75	22	2%	7%	59%	25%	7%	9%	32%

表4-5. ④機関別認証評価機関以外の第三者機関による教員養成教育に特化した評価の有効性（1：ない～5：ある）

設置主体	過去10年の実施	各選択肢の選択度数					各選択肢の選択割合					有効でない計	有効である計	
		計	1	2	3	4	5	1	2	3	4			5
公立	ある	2	0	0	2	0	0	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%
	ない	18	1	1	8	5	3	6%	6%	44%	28%	17%	11%	44%
国立	ある	12	0	1	1	4	6	0%	8%	8%	33%	50%	8%	83%
	ない	57	1	0	39	14	3	2%	0%	68%	25%	5%	2%	30%
私立	ある	23	9	1	0	10	3	39%	4%	0%	43%	13%	43%	57%
	ない	258	2	9	103	105	39	1%	3%	40%	41%	15%	4%	56%
全体	ある	37	9	2	3	14	9	24%	5%	8%	38%	24%	30%	62%
	ない	333	4	10	150	124	45	1%	3%	45%	37%	14%	4%	51%

表4-6. ⑤貴学全体で行う自己点検・評価の有効性（1：ない～5：ある）

設置主体	過去10年の実施	各選択肢の選択度数					各選択肢の選択割合					有効でない計	有効である計	
		計	1	2	3	4	5	1	2	3	4			5
公立	ある	21	0	1	5	11	4	0%	5%	24%	52%	19%	5%	71%
	ない	0	0	0	0	0	0							
国立	ある	55	1	2	13	28	11	2%	4%	24%	51%	20%	5%	71%
	ない	19	0	0	8	4	7	0%	0%	42%	21%	37%	0%	58%
私立	ある	276	1	7	68	118	82	0%	3%	25%	43%	30%	3%	72%
	ない	28	0	4	7	8	9	0%	14%	25%	29%	32%	14%	61%
全体	ある	352	2	10	86	157	97	1%	3%	24%	45%	28%	3%	72%
	ない	47	0	4	15	12	16	0%	9%	32%	26%	34%	9%	60%

表4-7. ⑥貴学の教員養成教育に特化した自己点検・評価の有効性（1：ない～5：ある）

設置 主体	過去10年 の実施	各選択肢の選択度数					各選択肢の選択割合					有効で ない計	有効で ある計	
		計	1	2	3	4	5	1	2	3	4			5
公立	ある	4	0	0	2	0	2	0%	0%	50%	0%	50%	0%	50%
	ない	17	1	1	7	7	1	6%	6%	41%	41%	6%	12%	47%
国立	ある	14	0	1	2	5	6	0%	7%	14%	36%	43%	7%	79%
	ない	55	1	1	21	15	17	2%	2%	38%	27%	31%	4%	58%
私立	ある	75	0	0	8	48	19	0%	0%	11%	64%	25%	0%	89%
	ない	216	3	11	83	75	44	1%	5%	38%	35%	20%	6%	55%
全体	ある	93	0	1	12	53	27	0%	1%	13%	57%	29%	1%	86%
	ない	288	5	13	111	97	62	2%	5%	39%	34%	22%	6%	55%

表4-8. ⑦貴学全体で行う内部質保証のための取り組みの有効性（1：ない～5：ある）

設置 主体	過去10年 の実施	各選択肢の選択度数					各選択肢の選択割合					有効で ない計	有効で ある計	
		計	1	2	3	4	5	1	2	3	4			5
公立	ある	2	0	0	2	0	0	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%
	ない	18	1	1	8	5	3	6%	6%	44%	28%	17%	11%	44%
国立	ある	12	0	1	1	4	6	0%	8%	8%	33%	50%	8%	83%
	ない	57	1	0	39	14	3	2%	0%	68%	25%	5%	2%	30%
私立	ある	23	9	1	0	10	3	39%	4%	0%	43%	13%	43%	57%
	ない	258	2	9	103	105	39	1%	3%	40%	41%	15%	4%	56%
全体	ある	37	9	2	3	14	9	24%	5%	8%	38%	24%	30%	62%
	ない	333	4	10	150	124	45	1%	3%	45%	37%	14%	4%	51%

表4-9. ⑧貴学の教員養成教育に特化した内部質保証のための取り組みの有効性（1：ない～5：ある）

設置 主体	過去10年 の実施	各選択肢の選択度数					各選択肢の選択割合					有効で ない計	有効で ある計	
		計	1	2	3	4	5	1	2	3	4			5
公立	ある	12	0	0	4	1	7	0%	0%	33%	8%	58%	0%	67%
	ない	9	1	1	4	2	1	11%	11%	44%	22%	11%	22%	33%
国立	ある	57	0	1	3	21	32	0%	2%	5%	37%	56%	2%	93%
	ない	16	0	2	9	4	1	0%	13%	56%	25%	6%	13%	31%
私立	ある	230	0	2	10	133	85	0%	1%	4%	58%	37%	1%	95%
	ない	65	1	1	29	20	14	2%	2%	45%	31%	22%	3%	52%
全体	ある	299	0	3	17	155	124	0%	1%	6%	52%	41%	1%	93%
	ない	90	2	4	42	26	16	2%	4%	47%	29%	18%	7%	47%

さらに、それぞれの取り組み等について、その有効性の評価を比較するために、過去10年以内に実施した教育組織のみに限定して「有効である」の選択割合（4と5の合計）がどのように異なるかを調べた。図4-1は、それを国立大学と私立大学で分けてグラフ化したものである（公立大学のデータは、サンプル数が2～21と少ないため図示していない）。

まず、外部機関が行う評価（①～④）に注目すると、一見して目を引くのは、①課程認定実地視察の有効性の高さであり、国立大学（n = 34）では82%、私立大学（n = 127）では91%の組織が「有効である」と回答していた。課程認定実地視察については、後述の自由記述の中にも「教職課程認定実地調査は、近年、対象大学数を増やし、実地調査において大学の講義の状態を見るばかりではなく、教職履修カルテの内容や学生の学修状況を把握するなど、きめ細かな取り組みを行っており、そのインパクトはかなり大きなものである。実地調査後のフォローアップ態勢もあり、こうした取り組みを継続するべきと思われる。」「文科省がかなり『厳格』な教職課程認定をしているので、第三者機関は不要だと思います。」というものがあり、多くの組織が教員養成教育の質保証に対するその意義を評価しているようである。

これに対し、②機関別認証評価については、私立大学（n = 209）の71%の組織が「有効である」と評価している一方で、国立大学（n = 55）では51%の組織しか「有効である」と評価しておらず、やや有効性の評価が低かった。また、③および④の第三者機関による評価についても「有効である」と評価した組織は50～60%程度とやや少なくなっていた¹。唯一、④に対する回答において、国立大学で83%と高い値が示されたが、この結果についてはサンプル数が少ない（n = 12）ことから慎重に扱うべきであろう。

一方で、大学が自律的に行う取り組み（⑤～⑧）については、総じて高い値が示されている。特に⑧教員養成教育に特化した内部質保証のための取り組みについては、国立大学（n = 57）で93%、私立大学（n = 230）で95%の組織が「有効である」と回答している。質問自体が「教員養成教育の質保証の有効性」を問うものであることから、ある意味、当然の結果とも言えるが、この結果は、それぞれの組織が、内部質保証のための様々な取り組みについて、それを無意味と感じているのではなく、有効性を感じながら実施していることを意味している。教員養成機関自らが行う点検・評価、内部質保証の取り組みについて「有効である」と考える組織が多いという結果は、そうした取り組み自体を評価する「教員養成教育認定評価」の方向性が、教員養成教育の質保証を推進するものとして妥当であることを示唆しているだろう。

¹ ④機関別認証評価機関以外の第三者機関による教員養成教育に特化した評価には、本プロジェクトによる評価が該当する。本プロジェクトで評価を受けた組織は9大学12学部（国立6学部、私立6学部、先行プロジェクトにおける試行評価も含む）であり、表4-5における「実施したことがある」の回答数が国立12、私立23であることから、ここには本プロジェクト以外の第三者評価を受けての回答も含まれていることが分かる。本プロジェクトにおける評価を受けた組織で「実施したことがある」と回答していたのは、国立大学で4組織、私立大学で3組織であり、「有効である」の回答割合はともに100%（国立：選択肢4 = 1件、5 = 3件、私立：4 = 1件、5 = 2件）であった。

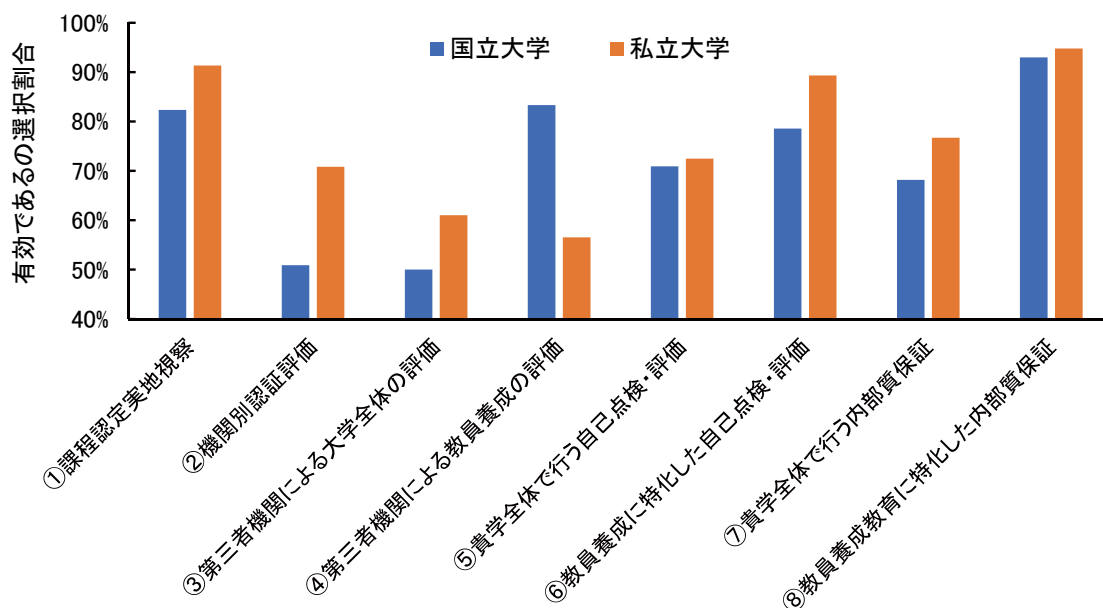


図4-1. それぞれの質保証の仕組みや手法に対する「有効である」の選択割合（当該評価や取り組みを過去10年以内に実施した教育組織の回答のみを表示）

③有効な質保証の取り組みに関する自由記述回答

各教育組織が考える教育養成教育の質保証に有効な取り組みとして、30件の回答が得られた（公立大学1件、国立大学6件、私立大学23件、同じ回答者によると思われる同一回答を除く）。比較的多く見られた回答は、教育委員会、現職教員、卒業生、教育実習校などステイクホルダーからのフィードバックやそれとの連携の重要性を述べたものであった（8件）。また、教職課程に関わる教員へのFD、研修会等が効果的とする意見も多かった（6件）。その他、教員間の意識共有（2件）、教職センター等の設置（2件）、大学間での情報交換（2件）の重要性が指摘された。また、上述のように課程認定実地調査が有効であるとの意見も2件見られた。個々の具体的な回答については資料に記す。

(2) 教員養成教育認定評価についての意見聴取

ここでは、1) 教員養成教育認定評価の認知度・関心度、2) 教員養成教育認定評価の各特徴の妥当性、3) 教員養成教育認定評価の活用方法、4) 負担可能な費用の4種類の質問を行った。それぞれの具体的な質問項目と回答結果を以下に示す。

①教員養成教育認定評価の認知度・関心度に関する質問

(a) 質問項目

「教員養成教育認定評価」の認知度を調べるために、「教員養成教育認定評価の取り組みをご存知でしたか。」と問い、「(貴学部が) 評価の実施に協力した」「(ご回答者あるいは貴学(学部)関係者が) 調査研究に協力した」「(ご回答者あるいは貴学(学部)関係者が) フォーラムや公開研究会に参加した」「聞いたことはある」「知らなかった」「その他(自由記述)」の6つの選択肢の中から当てはまるものを複数回答可で回答してもらった。

また、「聞いたことはある」「知らなかった」の回答者に対しては、教員養成教育認定評価にどれくらい関心があるかを別途、4段階で評定してもらった（1：関心がある、2：やや関心がある、3：あまり関心がない、4：関心がない）。

(b) 回答結果

図4-2は、認知度、関心度に関する回答を集計したものである。回答があった418の教育組織のうち、「知らなかった」と回答したのは100組織（23.9%）であった（「知らなかった」の回答者では複数回答はなかった）。「その他」の8件の内容は「本年度これから課程認定委員会による課程認定実地視察を受け入れるところである」（7件）、「他学部が評価を受けた」（1件）であった。

以上より、「その他」を除く410件のうち、「知らなかった」以外の回答310件（75.6%）は、何らかの形で本取り組みに関わりを持っていた組織による回答、ないしは「聞いたことがある」であり、本取り組みがある程度の認知度を有していることを示している。また、「聞いたことはある」「知らなかった」の回答者のうち「関心がある」または「やや関心がある」と回答したのは74.7%であり、比較的多くの回答者が関心を持っていることが示された。ただしこのデータは、調査票を送付した1,390の教育組織のうち、回答があった418の組織から得られたものであり、始めから本取り組みを知っていたり、関心があったりした組織が回答をしている可能性もある。本データについては、それを参考にしつつも、その意味するところは慎重に解釈する必要がある。

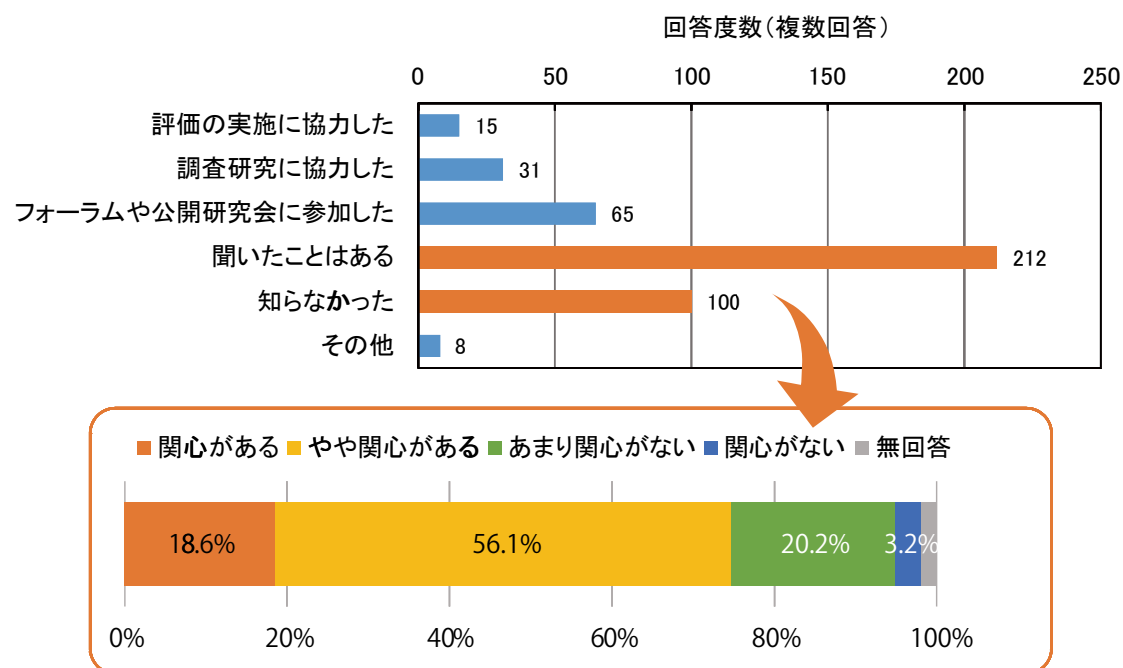


図4-2. 教員養成教育認定評価の取り組みを知っていたか、関心はあるか

②教員養成教育認定評価の各特徴の妥当性に関する質問

(a) 質問項目

以下の①～⑧に示した教員養成教育認定評価の各種の特徴について、それぞれが教員養成教育の質的向上の方策として妥当なものかを5段階で評価してもらった（1：妥当ではない、2：あまり妥当とは言えない、3：どちらとも言えない、4：概ね妥当である、5：妥当である）。

- ①教員養成教育に特化した評価の仕組みであること
- ②内部質保証の妥当性の担保を重視していること
- ③教員養成機関が評価を受けるかどうかは任意であること
- ④ピア・レビューを中心とする相互に学び合うコミュニティの構築を目指していること
- ⑤日本の教員養成教育の開放制原則を前提とする国公私立に開かれた仕組みを目指していること
- ⑥教員養成教育を総合的に評価する基準を用いていること
- ⑦ピア+ステイクホルダーから構成される全国組織が実施主体になること
- ⑧「認定」を得た場合は公表され、「認定」を得られなかった場合の情報は一切公表されないこと

また、これに加え「上記の①～⑧以外に教員養成教育の質的向上を図るための評価の在り方として、ふさわしい特徴のイメージがあれば、具体的にお書き下さい。」として、各教育組織の考えを自由記述にて回答する欄を設けた。

(b) 妥当性評価の回答結果

図4-3は、①～⑧のそれぞれの特徴について「1：妥当ではない」～「5：妥当である」の各選択肢の選択割合を示したものである（無回答データを含まず）。「概ね妥当である」「妥当である」の合計選択割合で比べると、⑤日本の教員養成教育の開放制原則を前提とする国公私立に開かれた仕組みを目指していること（77%）、②内部質保証の妥当性の担保を重視していること（75%）、⑥教員養成教育を総合的に評価する基準を用いていること（71%）、①教員養成教育に特化した評価の仕組みであること（69%）、④ピア・レビューを中心とする相互に学び合うコミュニティの構築を目指していること（66%）、については、比較的多くの教育組織から妥当であると評価されていることが分かる。

一方、③教員養成機関が評価を受けるかどうかは任意であること、⑦ピア+ステイクホルダーから構成される全国組織が実施主体になること、⑧「認定」を得た場合は公表され、「認定」を得られなかった場合の情報は一切公表されないこと、の3つについては、「概ね妥当である」「妥当である」の合計選択割合がそれぞれ③53%、⑦47%、⑧41%と低くなっていた。ただし、これらについても「妥当でない」「あまり妥当とは言えない」の割合は③9%、⑦6%、⑧11%であり、必ずしも「妥当でない」と評価されているわけではない。むしろ多いのは、「どちらとも言えない」である。

まとめると、⑤、②、⑥、①、④は教員養成教育認定評価の主旨や原則に関わる特徴であり、③、⑦、⑧はどちらかというと実施上の特徴といえるだろう。主旨や原則については妥当と感じる組織が多かったが、実施の仕方については、一概に妥当とは言いかねると感じた教育組織が多かったと言える。

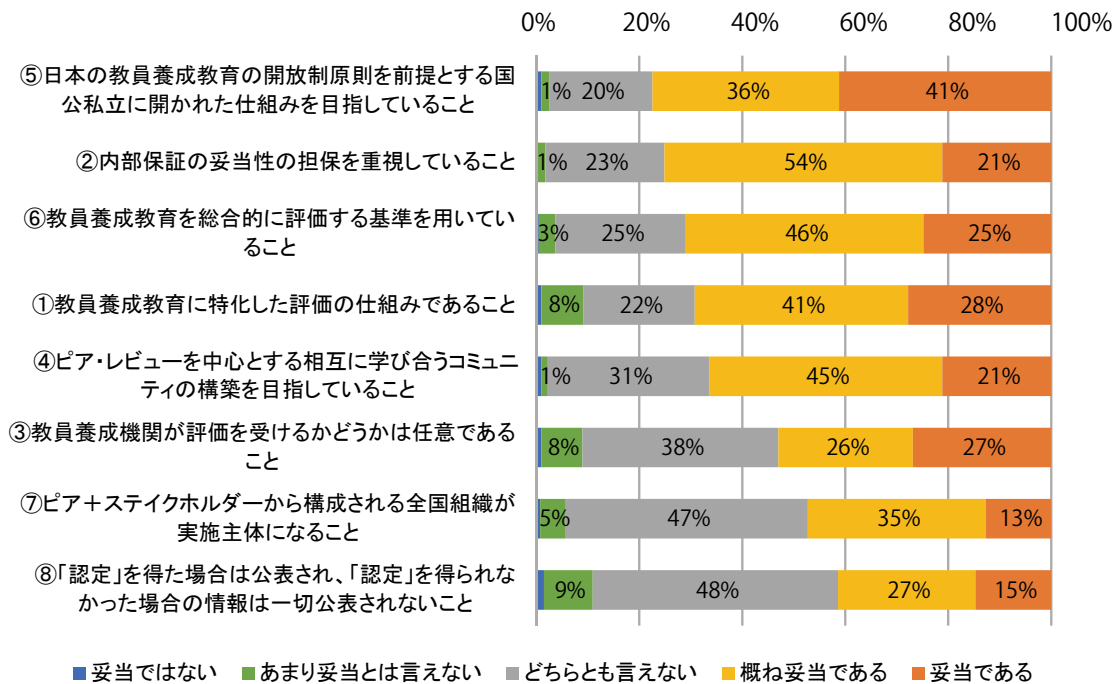


図4-3. 教員養成教育認定評価の特徴の妥当性に関する回答

(c) 自由記述の回答結果

教員養成教育の質的向上を図るための評価の在り方として、35件の自由記述回答が得られた（公立大学1件、国立大学8件、私立大学26件、同じ回答者によると思われる同一回答を除く）。比較的多く見られた意見は、設置主体（国立、公立、私立）、教科、教員養成系／非養成系のように、属性ごとに評価基準を設定することが望ましいというものであった（7件）、また、それぞれの大学の特徴や独自性を大切にする事の重要性を訴える意見も複数見られた（5件）。さらに、教員養成教育の質的向上のためには評価以外にも重要なことがあると述べた意見（5件）、労力・コストのかからない評価であることを訴える意見（3件）、具体的な評価方法の提案（4件）、評価それ自体への疑問（2件）、本取り組みへの危惧・疑問（2件）、その他の意見（6件）、分からない（1件）があった。具体的な回答については資料に記す。

③教員養成教育認定評価の活用方法に関する質問

(a) 質問項目

それぞれの教育組織における「教員養成教育認定評価」の活用イメージを調べるために、「貴学部では、どのような目的で教員養成教育認定評価を活用することが考えられますか。」と問い、「貴学部の教員養成教育のカリキュラムを見直す契機とするため」「教員養成教育に関わる貴学部の教職員の意識改革のため」「貴学部の教員養成教育を他大学と比較して長所、特徴や改善点を明らかにするため」「貴学部の教員養成教育の自己点検・評価を行い、その水準向上を図るため」「貴学部の教員養成教育が全国的な評価団体により認定されたことを対外的に示すため」「貴学部の教員養成教育が全国的な評価団体により認定されたことを受験生にアピールするため」「現時点では活用のイメージはわからないが、詳しい内容が分かれば活用を検討してみたい」「現時点では活用のイメージがわからないし、活用を

検討するつもりもない」「その他（自由記述）」の9つの選択肢の中から当てはまるものを複数回答可で回答してもらった。

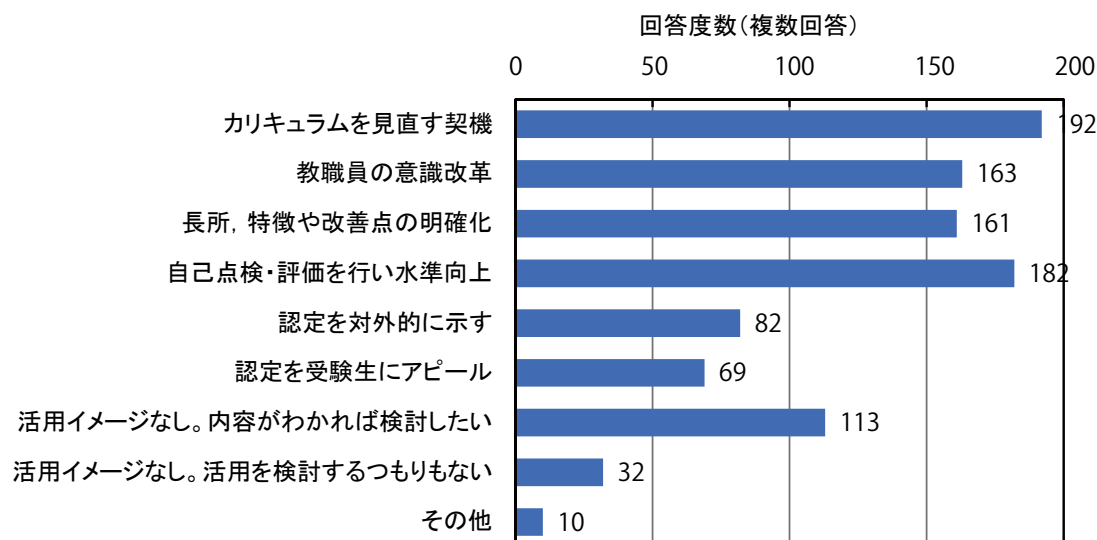


図4-4. 教員養成教育認定評価の活用方法に関する回答

(b) 回答結果

図4-4は、活用方法に関する回答を集計したものである。回答があった418の教育組織のうち、比較的多く（4割前後）が回答していたものは「カリキュラムを見直す契機」「教職員の意識改革」「長所、特徴や改善点の明確化」「自己点検・評価を行い水準向上」であり、評価の結果を教員養成教育の質的向上に活用するという意見が多かった。一方、「認定を対外的に示す」「認定を受験生にアピール」のように、認定それ自体を対外的用途で活用するという意見は比較的小なかった。「その他」の10件は「認定されたことを示すことで、学生の動機づけを高める」という意見があった他は、「現時点では不明」「認定評価は不要」などの回答であった。

④負担可能な費用に関する質問

(a) 質問項目

最後に、それぞれの教育組織が教員養成教育認定評価を受けるとした場合に、どの程度の費用ならば負担可能かを調査した。そのために、負担可能な費用の上限について「350万円以上」「300万円以上～350万円未満」「200万円以上～300万円未満」「100万円以上～200万円未満」「50万円以上～100万円未満」「50万円未満」「その他（自由記述）」の中から当てはまるものを1つ回答してもらった。

(b) 回答結果

357件の回答のうち、「その他」の回答が135件を占めていた。そこで「その他」の回答を内容に応じて「負担できない」「内容による」「不明・回答困難」「その他」の4つに再分類して、集計を行った。表4-10は、それぞれの回答を設置主体で分けて集計したものである。選択割合のセルは、値が大きいくほど赤色に近づくように塗られている。

いずれの大学も最も多い回答は50万円未満であり、ほとんどの回答は、「負担できない」～「100万円以上～200万円未満」の範囲に分布していた。国立大学では「300万円以上

～350万円未満」が2学部あったが、これは同じ教員養成系大学からの回答であった。私立大学における「200万円以上～300万円未満」の回答をした4学部は、異なる2大学のいずれも理系学部であった。負担可能な費用の上限について、特に設置主体による違いは見られなかった。この結果からは、多くの教育組織が負担可能な額は、高く見ても100万円程度であると言えるだろう。

表4-10. 負担可能な費用の上限に関する回答（上段：選択度数、下段：選択割合）

	350万円 以上	300～ 350万円	200～ 300万円	100～ 200万円	50～ 100万円	50万円 未満	負担で きない	内容に よる	不明・回 答困難	その他	総計
公立大学	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 6%	10 56%	4 22%	0 0%	3 17%	0 0%	18
国立大学	0 0%	2 3%	0 0%	9 14%	8 12%	20 30%	9 14%	2 3%	15 23%	1 2%	66
私立大学	0 0%	0 0%	4 1%	13 5%	37 14%	118 43%	4 1%	5 2%	86 32%	6 2%	273
全体	0 0%	2 1%	4 1%	22 6%	46 13%	148 41%	17 5%	7 2%	104 29%	7 2%	357

【関口貴裕】

2014年度～2016年度

日本型教員養成教育アクレディテーション・システムの開発研究報告書

2017年3月9日 発行

編集・発行 国立大学法人 東京学芸大学 教員養成評価開発研究プロジェクト

〒184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1

T E L : 042-329-7913

E-mail : jastepro@u-gakugei.ac.jp

U R L : <http://www.u-gakugei.jp/~jastepro/html/>

印刷・製本 株式会社 共同印刷所

