



文部科学省国立大学改革強化推進補助金事業
大学間連携による教員養成の高度化支援システムの構築
—教員養成ルネッサンス・HATOプロジェクト—

教員養成ならではの教職員PD講座（第6講）

教員養成の多様性と「質」保証

2017.7.21

東京学芸大学教員養成連携開発センター
研修・交流支援部門

講師：東京学芸大学教員養成開発連携センター教授 佐藤千津

教員養成開発連携機構

本講座の目的

本講座では教員養成を行う大学の「多様性」と教員養成の質保証をめぐる課題について理解を深めることを目的とする。

本専門職開発プログラムの「8つの力」のうち、本講座では主に次の4つの力を高めることをねらいとする。



- Ⅲ 「教員養成カリキュラムの実際を知り、創り変える力」
- Ⅳ 「教育実習関連科目の現状と在り方を変える力」
- Ⅶ 「PDネットワークを構築する力」
- Ⅷ 「評価・効果検証する力」

教員養成の「質保証」の動向

中央教育審議会答申（2015年12月21日）

「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う
教員育成コミュニティの構築に向けて～」



「教員養成に関する課題」の一つとして



「**教職課程の質の保証・向上も課題である**。教職課程の質保証・向上のためのシステムとしては、開設時における課程認定と不定期に行われる教職課程実地視察のみであり、**課程認定を受けた後、教職課程の質の維持向上が十分に図られていないケースも見られる。**」 (p. 17)



「**教職課程の評価**の推進」 (p. 36)



「国立大学法人東京学芸大学では、他の国公立大学や教育委員会・学校関係者等の協力を得ながら、開発研究プロジェクトを立ち上げ、学士課程における**教員養成教育の評価システム（教員養成教育認定）**を開発し、評価活動を開始している。」 (p. 36)

質保証の何が問題か？ —日本の教員養成評価の課題—

■教員養成の量的規模

日本において教員養成課程（教職課程）を置く大学は学部レベル（4年制大学）に限定しても約600大学に上り、各大学で多様な教員養成が行われている。

⇒各大学の多様性を損なわずに「質保証」の仕組みとして機能する日本独自の評価システムを開発する必要性

教職課程/教員養成課程を有する大学の数（平成26年5月1日現在）

	大学				短期大学				大学院			
	国立	公立	私立	計	国立	公立	私立	計	国立	公立	私立	計
大学等数	82	84	586	752	—	18	335	353	86	76	460	622
課程認定を有する大学等数	77	58	472	607	—	9	237	246	80	39	309	428
割合	93.9%	69.0%	80.5%	80.7%	—%	50.0%	70.7%	69.7%	93.0%	51.3%	67.2%	68.8%

出典：中央教育審議会（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」（参考資料 その2）、p. 53.

「教員養成教育認定評価」の試み

- 2010～2013年度 東京学芸大学「教員養成教育の評価等に関する調査研究」
- 2014～2016年度 東京学芸大学「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」



国内初となる学士課程（学部段階）における教員養成の評価システム（**教員養成教育認定評価**）を開発。2014年度からは実際に評価を実施した。

アクレディテーション (accreditation) とは？

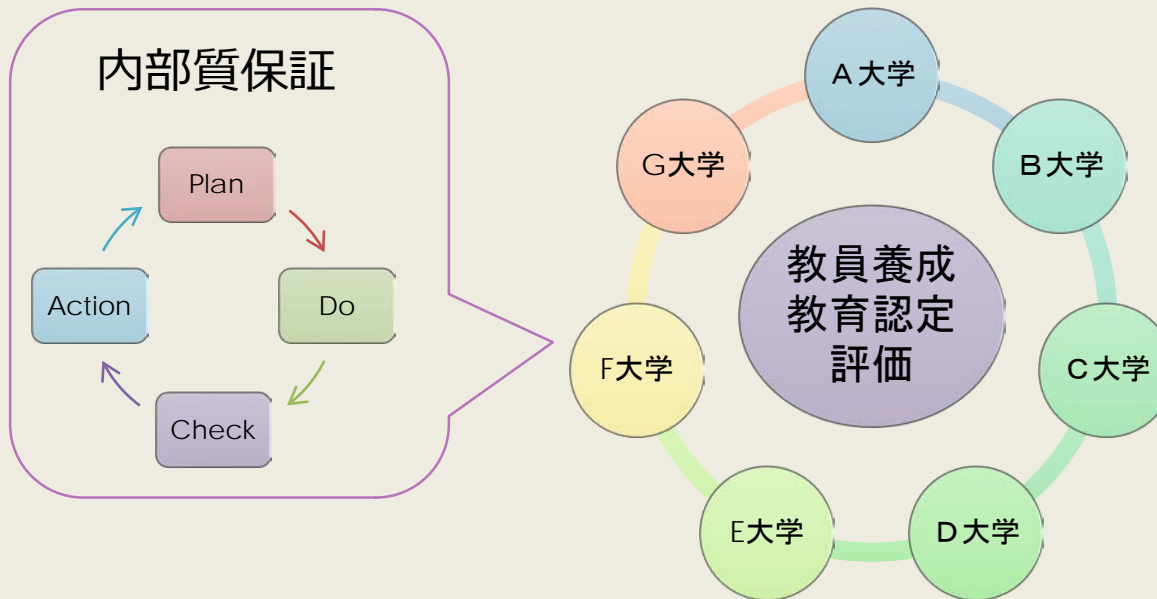
- 「教員資格の取得につながる教員養成プログラムの専門的適切性 (professional acceptability) を確認するプロセス」

→イギリス（スコットランド）の教員養成のアクレディテーション機関であるGTCS (General Teaching Council for Scotland) の定義

〈出典 : GTCS (2006) *Policy Statement: Accreditation of Programmes of Initial Teacher Education in Scotland*, p.1〉

「教員養成教育認定評価」の特徴

- ① 国公立約600大学で行われている教員養成教育の多様性を損なわない仕組みとする。
- ② 大学が自律的に内部質保証を機能させることを重視する。
- ③ 参加は各大学の任意である。
- ④ 学校・教育委員会関係者の協力を得ながら、ピア・レビューを中心としたシステムとし、相互に学び合う評価コミュニティの形成をめざす。



当事者の自発性に基づいた教員養成教育の質的向上

認定の対象

- 教育職員免許法施行規則第二十条に基づく文部科学大臣の認定を受けた課程を有する大学の**学部相当の組織**とする。
- 当面は**小学校または中学校の教諭の一種免許状**について認定を受けた課程を有する大学の学部相当の組織に対象を限定する。
- **大学設置基準や課程認定基準を満たしている**ことを前提として実施する。

出典：東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクト（2017）『2014～2016年度「日本型教員養成教育アクリディテーション・システムの開発研究」報告書』、p. 161。

評価方法



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・種類の教員養成教育を行う大学の教員
評価員 2	大学の教員① (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を対象とする場合は、当該教科に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②
評価員 4	教育委員会または学校の関係者（学校教育と教員養成教育の両方の事情がわかる者が望ましい）

✪評価チームごとに主査と副査各1名を置く。

出典：東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクト（2017）『2014～2016年度「日本型教員養成教育ア kredィテーシヨン・システムの開発研究」報告書』、p. 96。

「教員養成教育認定基準」の構成

基準領域

5

教員養成機関が教育の柱とすべき内容。基準領域内の基準ごとの評価に基づいて内部質保証の妥当性を判断し、領域ごとに総合的な評価を行う。

基準

13

その内容を満たすことが求められるもの。基準領域ごとに判断して一定水準以上だと認められる場合には、すべての基準を満たしている必要はない。

観点

40

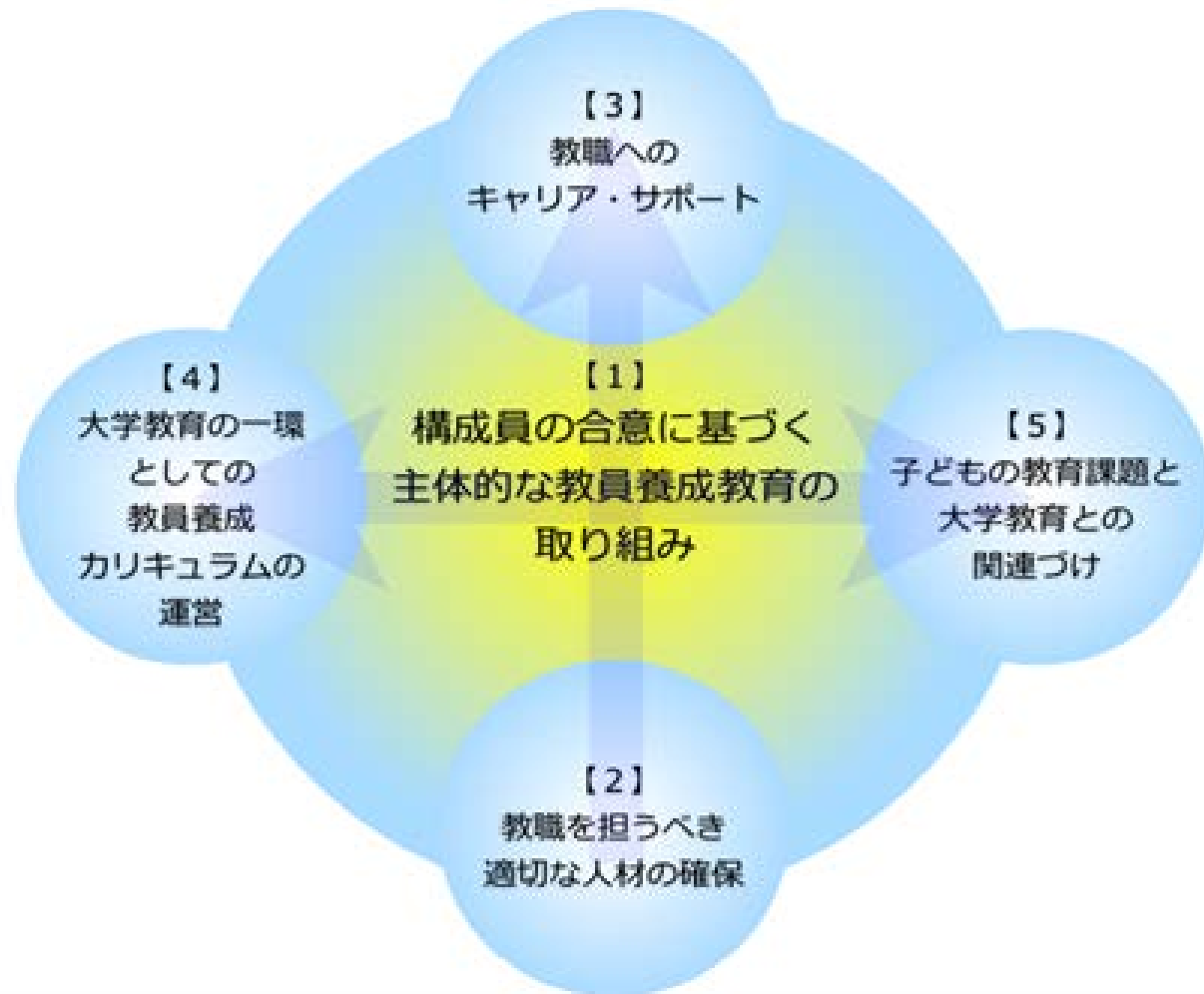
各基準の内容が一定水準に達しているかどうかをより具体的に判断する際に参照するもの。すべてが一定水準に達していなければならないというものではない。

取り組み例

69

教員養成機関が基準を具体的にイメージするための参考例。各機関が独自の取り組みを提示することが望まれる。

「教員養成教育認定基準」のイメージ



認定の要件と評価結果の公表

5つの「基準領域」
をすべて満たしている
場合に当該機関を
「認定」する

A～Cという
判定結果は
外部には公
表しない。

A

取り組みが優れている

B

取り組みが充分である

=認定水準

C

取り組みが充分とは認めら
れない

出典：東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクト（2017）『2014～2016年度「日本型教員養成教育アクリディテーション・システムの開発研究」報告書』（図1「標語と判定のイメージ」）、p. 48。

認定された8大学10学部

第一期

2014（平成26）年度

岡山大学文学部

岡山大学理学部

玉川大学工学部

北海道教育大学
教育学部釧路校

第二期

2015（平成27）年度

岡山大学教育学部

中央大学文学部

東京学芸大学
教育学部

第三期

2016（平成28）年度

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

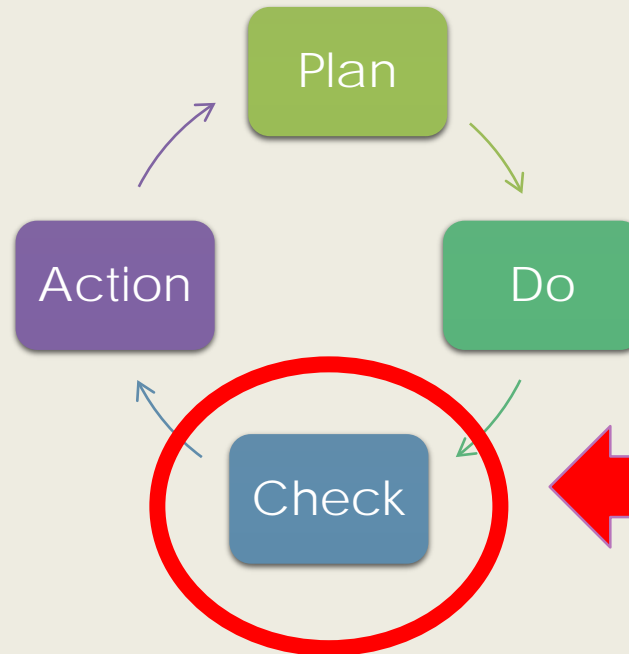
Ⅶ「PDネットワークを構築する力」

Ⅷ「評価・効果検証する力」

評価の視点を持つには 一日常の業務の中で一

前述した中央教育審議会答申（2015）

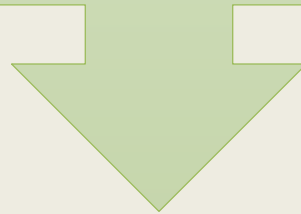
➡「教職課程の水準の向上を図るためには、**教職課程に関するPDCA サイクル**が適切に機能することが必要である。」（p. 36）



“Do”の内容を振り返る
評価の視点が必要

例) 評価によって指摘された課題

- 学校現場との関わりを持たせる「**教育実習関連科目**」を各学年に配当していることは評価される。
- しかし、それらを系統立てて編成し、効果を検証するとともに、その成果をカリキュラムに反映させるシステムの整備には課題がある。



【 “Action” に向けた検討のポイント】

- 科目などの「パーツ」は揃っていても「**全体**」としての効果はどうか？
- 効果を測定・検証してシステムを改善する**PDCAサイクル**はできているか？

例) カリキュラム
〈教育実習関連科目〉



Questions:

- 科目の順次性・連続性・系統性は妥当か。
- 学生が何を学び、どのような効果が期待できるか。実際の学習効果はどうか。
- カリキュラムの効果を測定・検証しているか。それを改善に役立てているか。

評価結果を「活用」する —改善に向けて—

1. 評価結果の共有

➡FDや全学フォーラムなどでの情報共有、学内関係部署へのフィードバックなど。

2. 評価結果の多角的分析

➡学生にとってどうかという視点も必要。例えば、学習成果の直接評価（試験、レポート等）や間接評価（学生調査等）を用いた教育活動の効果測定を含め、多角的視点からの捉え直し。

3. 現状の改善につながる要因の特定

➡介入可能な要因か否か。



これらを恒常的に行うための内部質保証システムの確立



「質保証（quality assurance）」から「質向上（quality enhancement）」へ

- セルフレビューのためのアクティビティは割愛します。

【引用・参考文献】

- 東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクト（2017）『2014～2016年度「日本型教員養成教育アクレディテーション・システムの開発研究」報告書』。



Chizu Sato
Tokyo Gakugei University