

学部（学士課程）段階の教員養成教育の 組織・カリキュラムの在り方について

〔論点整理〕

2009（平成21）年3月

日本教育大学協会・学部教員養成教育の到達目標検討プロジェクト

日本教育大学協会「学部教員養成教育の到達目標」 検討プロジェクト（2008年度）

委員名簿（五十音順）

○岩田康之	東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター准教授
金馬国晴	横浜国立大学教育人間科学部准教授
田中昌弥	北海道教育大学札幌校准教授
田幡憲一	宮城教育大学大学院高度教職実践専攻教授
橋本光明	信州大学教育学部教授
福島裕敏	弘前大学教育学部准教授

（○＝委員長）

1 基本的な考え方

①. 背景

近年、教員養成を行う大学の学部（4年制・学士課程）の教育のあり方についての指標を求める声が強まっている。それは主に以下の二つの流れに基づくものと捉えられる。

ひとつは「教員の資質向上」の一環として、教員養成を行う大学の組織やカリキュラムのあり方を改善しようとするものである。これはたとえば「国立の教員養成系大学・学部のあり方に関する懇談会（在り方懇）」の報告（2001年11月22日）が、「教員養成に携わる教員の間」にカリキュラムについての共通理解がないことを指摘し、関係者による「モデル的なカリキュラム」の策定を提案したことなどに見られるように、教員養成を行う大学が主体的にカリキュラム経営に取り組み、4年間の教員養成課程の学習内容・構成を整備することの要請として捉えられる。この要請は後に中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（2006年7月11日）の中で、教職課程を修了する時点での「学習履歴の確認」としての意味合いを持つ「教職実践演習（仮称）」の導入が提案され、2010年度入学生から実施の予定になるなどの、いわゆる「質保証」を求める動きにもつながっている。また、同答申を踏まえて2008年度より発足した教職大学院に関しては、日本教育大学協会（以下、本協会）が認証評価のための特別委員会を設置し、本協会が呼びかける形で認証評価機構の設立（2009年3月13日）が行なわれるに至っている。

もうひとつは、広く「学部（学士課程）段階の教育」に関する質保証を、その到達水準を明示する形で行うことへの要請である。これには、工学分野におけるJABEEや医学教育分野の「モデル・コア・カリキュラム」のような専門技能の質保証としてのものや、広島大学や愛媛大学等の大学単位でのディプロマポリシー的なものの整備に関するもの等いくつかの種類があるが、いずれにしても大衆化・ユニバーサル化しつつある日本の大学教育に対する社会的な信頼を獲得する上で重要な課題である。この課題に関しては中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008年12月24日）において、各専攻分野を通じて培う「学士力」（学士課程共通の学習成果に関する指針）やそのための大学教職員の職能開発、さらには大学等から構成される団体等が質保証システムにおいて担う役割の重要性等が指摘されており、大学教育の質の保証が具体的に検討される時期にさしかかっている。

確かに、これまでの「大学における教員養成」「免許状授与の開放制」の二大原則のもと、教員養成を行う多くの大学がそれぞれの基準において免許状認定を行い、その統一的な指標が求めにくいことなどから、教員免許状に対する社会的信頼をそこねてきた部分は否定できず、そうした意味からも「教員養成教育を行う4年制大学（学士課程）」の教育の在り方について、妥当性のある指標を打ち出していく必要性が高まっている。

②. 日本教育大学協会のこれまでの取り組み

本協会は、1949年の創設以来、教員養成を行う大学間の連合体として、国立の教員養成系大

学・学部を主な会員として、教員養成教育の質的向上に向けての各種事業や研究活動を行ってきている。近年では全国私立大学教職課程研究連絡協議会（全私教協）と連携して「教員養成教育の『質保証』を考える」シンポジウム（2007年6月17日・明治大学）を企画・実施するなど、教員養成系に限らず「教員養成教育を行う」大学の広い連帯を組織する取り組みにも着手し、実際に私立・一般大学の本協会への新規加入も見られるようになってきた。

前述の「在り方懇」の提案に関わって、本協会は2001年に「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトを発足させて今後の教員養成のカリキュラム・モデルに関する検討を行い、2004年春に答申『教員養成コア科目群』を基軸としたカリキュラムづくりの提案』をまとめている。ここでは、4年間の教員養成課程の全体を通じて、学生がさまざまな教育現場で〈体験〉的活動を行うことと、それらについて科学的に〈省察〉することの往還を基軸とすることの重要性が述べられており、これは同時期の各大学におけるカリキュラム改革の動向に少なからぬ影響を与えている。この動向に関して同プロジェクトは各大学の改革実態の調査を行い、2006年春に報告『教員養成カリキュラムの豊かな発展のために―〈体験〉―〈省察〉モデルの多様な展開―』をまとめている。その後2006年の中央教育審議会答申で「教職実践演習（仮称）」が提案されたことを踏まえ、特に中学校教員養成の課程に関わる各教科の到達目標策定の取り組みを組織化し、報告書『教員養成カリキュラムにおける到達目標・確認指標の検討』（2007年春）をまとめ、さらには各大学で試行的に取り組みつつある「学部」（学士課程）段階の教員養成教育に関わる到達目標の設定とその実際の運用に関わる諸課題を調査・検討し、『学部教員養成教育の到達目標の検討』（2008年春）をまとめるなどの取り組みをこれまでにやってきている。

③．教員養成教育の目標設定に関わる諸課題

しかしながら、このように、学部（学士課程）修了時点での「到達目標」という形で、それまでに身につけた知識・技能等を見きわめる基準を策定し、運用するということによって解決し得ない課題があることも、こうした一連の取り組みを通じて明らかになってきた。本プロジェクトが今回この「論点整理」をまとめるに至ったのは、そうした諸課題を確認し、単なる「到達目標」にとどまらないさらなる検討の指針にすることを企図したためでもある。その課題とは、主に以下のようなものである。

第一に、教員養成の教育の質は、それをを行う大学の学術研究の水準それ自体と直接の関係を持たないということがある。むしろ、それぞれの大学が単に高い水準の研究を直接に生み出すだけでなく、その研究成果を教員養成という手だてを通じて中長期的に社会に還元するルートを持っているか（整備しているか）否かという観点から、教員養成を行う大学の組織のあり方は多角的に検討される必要があると言える。しかしながら、その「多角的に検討」するための指標は容易には見いだしにくい。

第二には、教員養成教育のラーニング・アウトカムを具体的な数値に表すことの困難がある。教員養成教育の評価の指標として「採用率」がよく用いられており、これは一定程度の汎用性を持つてはいるが、過度に依存することは中長期的な教員資質の確保という点で逆効果になりかねない。

それは(1)「採用」の状況は社会状況やその時々々の教育政策、あるいは地域ごとの差が大きく、統一かつ安定的な指標としての適切さを欠くこと、および(2)「採用」されたあとの教員たちの状況(勤務実績、昇進等の状況、中途離職や不祥事による処分等)を視野に収めていないこと、の二点に基づく。「採用」されずとも独立開業が可能な免許制度を持っている医師、薬剤師、法曹等の養成教育とは基本的に異なる事情が教員養成教育には存する。

第三に、学部(学士課程)教育の目標を設定していく際の形式の問題がある。上述の第二の点にも関わるが、教員養成の場合、免許を得るに際しての統一的な国家試験が設けられておらず、「大学における養成」原則の下、各大学における所定科目の履修と単位認定に委ねられている現状にある。したがって、教員養成を行う大学のカリキュラムのあり方について一定の指標を設けるということは、それが大学教育の一環としてのアカデミック・スタンダードとしての意味を持つのみならず、免許要件を具体的に定めるプロフェッショナル・スタンダードとしての意味を帯びることになる。

また、カリキュラム・モデルを検討する際の形式に関しても大きく二つの方向があり、それらは錯綜している。2001年の「あり方懇」報告で要請された「モデル的なカリキュラム」にあるイメージは、各科目のシラバス(授業内容・方法・評価基準)モデルを積み重ねる方式と解される。しかしながら、1991年の大学設置基準大綱化(教育課程編成における大学の裁量の拡大)、1998年の教育職員免許法改正(「教科又は教職」科目の設定)といった諸施策は、教員養成教育を提供する各大学の教育課程において、固定された科目群を想定することの現実味を失わせている。こうした動向に鑑みてか、以後の政策的要請のトーンは、「教職実践演習(仮称)」の提案に見られるように、学部(学士課程)教育4年間トータルでの「到達目標」とその「確認指標」を策定する方向—いわゆる「出口管理」—に動いてきている。

④. 当面の論点整理の方向性

こうしたいくつかの難題はあるものの、その論点を整理し、大学における教員養成教育の「質保証」のあり方を探っていくことは重要であり、また喫緊の課題であろう。

こうした状況に鑑み、本協会としては、これまでの数々の取り組みから明らかになってきている問題点等を、教員養成教育を行う各大学が「一定レベル以上の教員を安定的に供給する体制」を持ちうるか否かという観点から、単にそれぞれの大学における「カリキュラム」(教育内容、その配列、相互の連関や構造化の在り方)にとどまらず、それを安定的かつ継続的に確保する教育体制・運営体制等の在り方に関わる整理を行うこととした。

以下に挙げられているそれぞれの「論点」は、教員養成版の「学士力」の改善を検討する前提として重要と目されるものであるが、これら全てを学部(学士課程)教育の4年間に盛り込むことには困難が伴うことも確かである。また、部分的には十分な水準に達してはいなくても、4年間の養成教育全体を見れば資質の高い教員を一定程度安定的に供給する体制として優れたものを持っている大学も少なからず存在する。そうした巨視的な検討や、あるいは教員の基礎資格を「学士」(4年制大学)よりも上に設定することの将来的な検討は行われるべきであろうが、現状における教員養成教育の改善のための論点として、以下にまとめた次第である。

なお、周知のとおり、日本における教員養成教育はいわゆる「教員養成系大学・学部」（教員養成課程＝免許状取得を要件とする課程を持つ）とそれ以外の「一般大学・学部」の双方において行われている。双方の区分は2004年の国立大学の法人化、および2005年の教員養成課程総定員の抑制撤廃等を契機として弱まりつつあり、当然のことながら「教員の資質向上」という観点から通覧的に捉えられる必要がある。また近年、日本の高等教育において競争的環境が導入される中で、当該大学の他と比しての優位性を打ち出す動きが盛んになってきつつあるが、公教育システムの維持発展の上からは、教員養成を行う教育機関の間に格差が生じること（質の高い教員を生み出す教育機関とそうでない教育機関の差が広がること）は好ましいことではない。大切なのは、教員養成を行う大学総体が、次世代の教育を担う人材の育成に関して共同責任を負うという自覚の共有であろう。本プロジェクトは主に「教員養成系大学・学部」を組織した団体によるものであるため、この論点整理の視点も限定的であらざるを得ないが、これを契機に、それぞれ固有の利害を前提とする姿勢を脱し、次代の子どもたちにとってのよりよい学習環境の整備と、その担い手たりうる学生たちの豊かな学びを構築していくという観点からの、より広い議論や検討がなされることを期待したい。

2 改善に向けての諸論点

以下、教員養成を行う大学（学部＝学士課程レベル）がその教育のあり方を改善させ、今後の教員の質的向上を図っていく上で重要と思われる論点を提示していく。以下の「論点」は【総論】（教員養成教育を「大学」で行うことについての基本的な考え方）と【各論】（教員養成教育を行う各大学が、学士課程教育において踏まえるべき重要なポイント）の二つからなる。【各論】は狭義のカリキュラムとしての「教育課程・教育内容」と、それに関連して各大学が具体的に保証していくべき諸要素（「入学者選抜・学力保証」「履修指導体制」「評価・質保証の体制」「組織・運営体制」等）に分かれているが、ここに挙げてある諸要素はそれぞれ重なる内容を持ち、また全てを学士課程で実施することが実際には困難な部分も含まれている。各大学においては、これらのことを踏まえつつ、それぞれの持ち味を活かして教員養成教育の改善に取り組み、一定レベル以上の教員を安定的に供給する社会的責任を分有することが期待される。

【総論】 ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

○ 初等・中等学校教員の養成を「大学」で行うこと（教員養成を「学士課程」レベルで行うこと）の意義は、大きく分けて以下の二つの側面を持つ。この両者は、それぞれ別個のものではなく、絶えず双方の連関が意識されながら、学生に対しての学部教育（学士課程教育）が提供されていくべきものである。

α ：卒業時（≒免許状取得時）において、一定程度の知識・技能の水準を確保すること。

β ：卒業時（≒免許状取得時）において、その後の教員としてのさらなる力量形成の基礎とな

る力量を確保すること。

- 「知識・技能の水準」(a) に関しては、取得する免許種に応じた学校種・教科において、その教育内容の全般に習熟するとともに、対象年齢層の児童・生徒の発達の実相を踏まえ、適切な指導を行うことを意味する。

たとえば小学校教員の場合には、全科担任制が基本にあることから、教科内容全般にわたる知識と、児童の発達の実相についての理解を基に、担当する児童に対して適切な学習指導・学級経営等を行うだけの知識・力量を確保する責任が、この段階の教員養成教育を提供する大学には求められていると捉えるべきである。一方中学校や高等学校教員の場合には、教科別の免許制度を採ってはいるものの、単に当該教科の学問的知識や技能の水準が高いだけではなく、担当する年齢層の生徒たちの発達の実相についての理解と併せて、適切な学習指導・生徒指導・進路指導等を行っていただくだけの知識・力量を確保する責任が、この段階の教員養成教育を提供する大学には求められていると捉えるべきである。

- 「その後の教員としてのさらなる力量形成の基礎となる力量」(β) とは、単に卒業時点である一定の知識・技能を保持するだけでなく、その後の社会背景の変化や自らの成長発達の状況に即して、絶えず教員としての力量成長を自覚的・省察的に行っていく基本姿勢を意味する。そうした基本姿勢を、学士課程教育の4年間を通じて、教員養成教育を行う各大学は育むように全体の教育課程を構成するべきである。具体的には、マニュアル依存ではなく、学生それぞれが「自ら課題を自覚し対処する力」を養成すべく、全体のカリキュラム構成を考えていくことが前提となろう。

- 特に、上記(β) に関しては、短中期的にその水準を明示することが(a) に比べて困難である。しかしながら、これらを具体化していくことは、教員養成教育を「大学」で行うことへの社会的な認知を得る上でも喫緊の課題である。

【各論】 ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

I 教育課程・教育内容

(1) 全体的な考え方

教員養成教育を学士課程段階で行う際には、その教育課程・内容の全体的が明確になっているとともに、各コンテンツが有機的に連関して、自立した研究的思考のできる教員の養成を行うべく構成されていることが重要である。

特に1991年のいわゆる「大綱化」以降、日本の各大学は教育課程の編成において相当に裁量幅

を増している。したがって、「この科目でこういう内容を」という一対一対応で学士課程の教育のありようを考えることはもはや適当ではなく、教育職員免許法上の「教科に関する科目」「教職に関する科目」以外も含めて4年間の学士課程教育全体を通じたカリキュラム・マネジメントが重要になってきていると言える。

(論点例)

- 大学の教育課程全般にわたっての、教養教育・教職専門・教科専門・教科教育それぞれのバランスをとること。
- 自立した研究的思考のできる教員養成への方向付け、単なる「マニュアル志向」からの脱却を促し、自ら課題を発見し解決する姿勢の育成に向けての具体的な手だてを講じること（PBL=Problem-based Learning & Project-based Learningの一定程度の導入等）。
- 理論的な学修、演習（ゼミナール形式）、実態等を踏まえた課題解決型学修、研究指導等、各要素のバランスが適切に保たれていること。
- 学生個々の学修を保証するだけでなく、学生相互、学生と教職員、さらには学外との関連も含めた広汎な学びの場（学修環境）を構築するよう配慮すること。
- 教育課程の全体像を明確化させ、目指す教師像と、教育課程の各コンテンツや構成との関連性について学内での合意形成を図ること。
- 各科目の内容・目的と、教員としての資質を形成する上でどのような意味を持つかを学生に対して明示すること。

(2) 教養教育

教養教育の目指すところは、人文科学・社会科学・自然科学等の諸科学の分野について、それぞれの基本的な課題と視角についての広汎な認識を養うことであり、これは教員養成教育に限らず高等教育全般に関して重要なことである。うわべの「実践性」を重視するあまり教養教育を形骸化させていく（内容や単位数の減少、他の趣旨を持った科目群への置き換え、等）ことは最も自戒すべきことであり、むしろこうした教養教育の広さと「学問性」、それらを通じて培われる課題発見型の学修姿勢が、教職に就いてからの息の長い実践力の基礎を形づくるものと捉えることが重要であろう。

(論点例)

- 科目群の配列、学生の主体的意思による選択幅の確保等、教養教育として十分な幅と深さを持っていること。
 - 教養教育に関わる諸科目が、教員としての力量形成との関係でいかなる意味を持っているかについての意義の確認、および学内での合意形成等。
 - 教育職員免許法上、必須とされている日本国憲法、外国語コミュニケーション、情報機器の操作の各科目の実効ある実施（趣旨に適った内容、学生の基本的な認識の確保、等）。
- (憲法) 人権、マイノリティへの配慮、教育の機会均等に関する意識
(外国語) 異文化理解、外国語によるコミュニケーション

(情報) 情報機器の操作、情報倫理

- 自ら課題を発見し、解決していく学習スタイルの導入。「学ぶことの喜び、大切さ」の醸成(プロジェクト学習的なもの。グループワーク等を含めての活動的学習スタイル)。

(3) 教職専門

「教職に関する科目」群(いわゆる「教職専門」)は、総体として現代的な教育課題の広がりを読まえ、その構造的認識を行うような科目群の配列と授業構成を通じて、多様に変化しつづける教育現実について自ら対処できる力の素地を醸成することが重要である。その際、教育に関する諸現象の解析を通じて広く捉える眼を養成するのみならず、その諸現象の背景や構造に関して、諸科学の知見を応用して理解をはぐくむことが重要となる。

(論点例)

- 各学校段階(免許種に相当)の児童・生徒の抱える発達段階ごとの具体的な課題を踏まえ、各教育内容の連関が明らかになるように教職専門諸科目を構成すること。
- 理論面、実践面の一方に過度に偏ることなく、双方の往還が意識された内容・構成をつくること。
- 全体を通じて、学生が自ら持つ教育観・教師観を対象化・相対化させ、学校教育と教職に関する幅広い見方を身につけるようなものとして構成されていること。
- 教育実習やカウンセリングの実務等、実習的な内容を持つ諸科目との関連性を保つこと。特に、実践に関わる諸現象の理論的裏打ちを与えるような授業内容に配慮すること。
- 教養教育・教科専門・教科教育等、他分野の科目群との関連性を持つこと。

(4) 教科専門

教員養成教育における「教科に関する科目」(いわゆる教科専門)については、認定する免許種に相当する各学校種に応じたあり方が、内容面でも水準面でも留意される必要がある。特に、それぞれの教科の内容に関して「一般的・包括的」に全体を覆うような内容と、当該分野における科学研究の基礎的認識や方法的な習熟を旨とする内容との双方を視野に収めることが重要である。

(論点例)

- 小学校教員の養成に関しては、扱う全教科に関して、小学校での学習内容の全般を覆うような授業内容を用意するとともに、相互の連関を踏まえてそれぞれの教科に特有の課題を学ぶよう配慮されること。
- 中学校教員および高等学校教員に関わる、教科ごとの養成に関しては、当該教科の授業内容をカバーするよう配慮すること(特にいわゆる「広領域教科」においては、教科内容の中の各分野の配置に留意する必要がある)。
- それぞれの学校種で扱う学修内容をカバーするとともに、各学校種相互間の教育内容の連関(小学校においては幼児教育と中等教育、中学校においては初等教育と後期中等教育、高等学校においては前期中等教育と高等教育等)に配慮すること。

- 各教科の背景をなす諸科学についての基本的な知識・技能と、その学修のための基本的な方法論の獲得ができるよう配慮されていること。
- それぞれの「専門」の水準に照らした適切な単位認定が行われ、実効ある「質保証」の体制が講じられていること。
- 実技系教科に関しては、実技の習熟に関する十分な機会と、その水準を確認するための手だてが講じられていること。およびそれらを通じて「学びつづける素地」の醸成が図られていること。
- 教養教育・教職専門・教科教育等、他分野の科目群との関連性を持つこと。

(5) 教科教育

教員となる者が、それぞれ取得する免許状において指導することになる各教科の実践的な指導方法の基礎が一定程度身につけられるような科目構成・内容を確保することが重要である。

(論点例)

- 学習指導要領等、実際に教育現場で行われている当該教科の教育実践に関する理解が図られること。
- 授業の実践に関わり、実践的指導力の基礎を育むような授業内容を一定程度含み、学生が在学中に「授業のイメージ」を具体的につかむことができる手だてを講じること。
具体的には、以下のような取り組みが考えられる。
 - ・ 模擬授業
 - ・ 指導案の作成
 - ・ 指導の実際場面を想定したロールプレイング 等
- 教養教育・教科専門・教職専門等、他分野の科目群との関連性を持つこと。

(6) 実習・実践関連科目

教育実践との関わりが養成教育にとっては極めて重要であることは論を俟たないが、実践的な要素を含んだプログラムを教員養成カリキュラムに含めるに際しては、実践的体験の内容・方法・分量のバランス（体験場所のバランス、時期配置等）への配慮と、そうした実践的体験を行う現場との適切な連携体制の構築が重要なポイントとなる。

(論点例)

- 実践的体験に関して構造的・体系的に省察を行い、次の実践につなげていく機会の設定。またその省察の機会に多くの大学教員が自覚的に関与する体制。特に学問知と実践知の往還を実質的に確保すべく、研究者教員と実践現場とが相互理解の基に協働していく体制を構築すること。
- 実践的諸科目に関わる事前・事後指導の体制の構築。「事前」指導における到達目標の明示、当該学生の日常的な学習の状況を熟知する教員が現場との連携に当たる等の体制の整備を行うこと。

- 実践的諸科目と、教養教育・教職専門・教科専門・教科教育等の講義・演習科目等の関連を保ち、その全体像を共有すること。

II 教員養成教育に関する大学の教育・運営体制等

I に示したような教員養成教育の教育課程・教育内容に関する論点を実態として保証し、今後に向けて一定レベル以上の教員を安定的に供給できる体制を大学教育に確保するためには、関連して以下に述べるような教育・運営体制等に関わる諸課題も重要である。これらは広義の「カリキュラム」の整備に関わることから言えよう。

(1) 入学者選抜・学力保証

初等・中等教育に従事する教員を養成する大学（学士課程レベル）のカリキュラムは、二重の意味で「学力」の問題に縛られる。一つは、修了して教員になる者が業務として行う教育現場で相手にする児童生徒の「学力」の問題であり、もう一つは中等教育を修了して大学で教員養成教育を受けることになる者（教員志望者）自身の「学力」の問題である。この、特に後者の点において、学士課程教育の中で実際に確保する手だてを講じることが重要である。

(論点例)

- 入学時点における基礎学力の確保。具体的には、小学校の各教科（国語・算数・理科・社会・音楽・家庭・体育・図画工作・生活）および外国語活動の各領域に関して、入学者が入学時点までに一定の知識・技能を有していることの確認を行う体制の整備、中学校・高等学校の教員養成に関して、当該教科の各分野についての知識・理解の度合いを入試時点で確認する体制の整備等。
- 入試時点で基礎学力が確保できない場合には、必要に応じて補習（リメディアル）や、学士課程の中途においてその学力を確認し、自己学習を促すような手だてを講じること。具体的には、以下のような取り組みが考えられる。
 - ・ 高等学校での未習者を対象としたリメディアル科目の開講（および履修指導）
 - ・ 学士課程の中途における学力確認のためのテスト、到達目標の明示
- アドミッション・ポリシーの明示、それに叶った入学者の選考。卒業生の主要な進路として「教職」を適切に位置づけること。
- 入学に際して、教員としての志望のありようを確認する手だてを講じること

(2) 履修指導体制

教員養成カリキュラムの個々の内容を確保するだけでなく、その履修が円滑かつ適切に行われうるように、学生の入学から卒業までの学習を継続的に支援する体制（ガイダンス、日常的な履修指導、卒業・免許状取得に至る指導）の整備を行っていくことが重要である。

(論点例)

- 指導教員・担任・等の指導体制を確立させるとともに、それぞれの学生の入学から卒業・免許状取得に至る履修履歴の管理体制を作ること。
- いわゆる「二重履修」(実習期間中に通常の授業がある等)の回避、あるいはフォロー。具体的には、以下のような取り組みがあり得る。
 - ・ 学年暦の設定(教育実習期間を外しての構成)
 - ・ 恒常的実習(毎週○曜日、というように時間割の中に実習を組み込む)
 - ・ 実習参加者対象の補講の設定
- 履修指導体制の構築に向けて、継続的に大学教員の質を維持向上させるための取り組み(FD・SD等)の実質化。FDの取り組みにおいて、「教員養成教育」の特性を踏まえたものを一定程度設けること。
- カリキュラムの全体像と、そこで養成すべき人材のイメージ、アドミッション・ポリシーとの関連、当該大学内での具体的な学びのイメージについての学内での共通理解。

(3) 評価・質保証の体制

教員養成の取り組みを安定的に継続していくためには、カリキュラムや教育内容、教育体制等を絶えずチェックし、改善に活かしていくためのシステム作りと、その実効ある運用が不可欠である。

(論点例)

- 各科目の目標の明示、その科目を担当する教員間における、単位認定に関する合意。
- 学士課程教育全体を通じての、教員養成に関する到達目標の設定とその学内的な合意形成、学外への周知(具体的には、各大学におけるディプロマポリシー的なものの策定等)。
- 各科目についての評価基準の設定と実際の単位認定の公平性、その公平性を担保する手立て(不服申し立て、情報公開等)。
- 卒業認定に際しての、学部(学士課程)段階の教育の到達目標の設定・運用。それと入学に際してのアドミッション・ポリシーとの整合性。
- 「教職実践演習」の適切な運用。達成指標の明確化、教員免許状取得に至る履修履歴の管理および指導、その前提としての教科・教職双方の教員の協働(コラボレーション)の確保等。

(4) 組織・運営体制

各大学が主体的に教員養成教育を行っていく上では、個別の取り組みや授業の改善だけでなく、そのための組織・運営体制の構築と継続性も重要である。

(論点例)

- 教員養成教育のカリキュラムの全体について、大学として責任を持ってマネジメントする体制の構築(教員養成に関わる全学的な組織)。
- 大学教員相互、大学教員と職員、大学と実践現場との連携体制の構築。

- 各教育組織の構成員間で、学生の学修状況に関する情報が共有され、必要に応じて協働で指導に当たれる体制。
- 教員養成の教育の基盤整備としての、ポートフォリオ的なものの全学的な整備。
- 学生の学習（自習を含む）にとって十分な設備・施設の確保。福利厚生。
- 学生が「自ら学ぶ」（与えられた教育内容から自由な部分）、研究的思考を育む機会（研究会への参加等）の確保、そのための奨励策等。

3 今後に向けての検討課題

以上、主に本協会「学部教員養成教育の到達目標」検討プロジェクトのこれまでの検討を基に、教員養成教育の改善のための諸論点を提示してきたが、今後、以下の諸点等を中心に、さらなる検討が行われることが重要であろう。

1) 横断的な検討体制、検討の視点

先に述べたように、「教員養成系大学・学部」と「一般大学・学部」の区分はもはや現実味を失いつつある。こうした中、同じ免許基準で同じ免許を出す養成教育を提供する「大学」という観点からの統一的把握の可能性が今後にも模索されるべきであろう。そのためには、横断的な視点でネーション・ワイドな検討を行うワーキング・グループ的組織の構築などが望ましい。また、大学間の単位互換が盛んになりつつある中、各大学で免許基準・履修基準を設定しても、実際には複数大学で「科目等履修」を行うことで免許状を獲得する者が相当数増加することが予想される。こうした事態への対処も今後が必要になろう。

2) 教員の安定供給と、養成教育の質的向上のための体制づくり

「開放制」原則の下、多くの大学が教員免許状を認定する大学の中で、「一定レベル以上の教員を安定的に供給する」体制を確保していくことが重要であろう。また、全体として質的向上を図っていくための仕掛け作り（JABEEの教員養成版、アメリカのTEAC等のア krediteーション機構、あるいはイングランドTDAなどのような評価機関の日本版的組織）の導入、その準備作業。

3) 採用・研修との関連

さらには、これらの検討の延長線上に、採用行政や、現職教員研修の質的向上策等との関連も検討されるべき重要な課題である。