

島根大学教育学部における教員養成の質保証に向けた取り組みの理念と実践

Policies and Practices for quality assurance of teacher training education on the Faculty of Education at Shimane University

熊丸 真太郎* 縄田 裕幸**
Shintaro KUMAMARU Hiroyuki NAWATA
富安 慎吾* 河添 達也***
Shingo TOMIYASU Tatsuya KAWASOI

要 旨

本稿は、島根大学教育学部が展開する学士課程における3つのポリシー（ディプロマポリシー、カリキュラムポリシー、アドミッションポリシー）と、実践されている具体的取組について整理し、それぞれの個別的課題を指摘した。さらに、教員養成の質保証に向けて、本学部の学士課程全体としての課題を明らかにすることを試みた。

〔キーワード〕 教員養成の質保証、3つのポリシー、プロフィールシート（履修カルテ）

I はじめに

現在、高等教育に対して教育の質保証を求める社会的要請が増している。特に、教育学部に対しては、学校教育に対する信頼の確保の点からも、優れた教員を養成する教育を行うことが求められている。中央教育審議会は、大学教育全般を対象とした「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」、教員養成を中心とした教師教育をテーマとした「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」を2012年8月28日の同日に答申している。

島根大学教育学部（以下、「本学部」）は、学位（学士（教育学））を授与する学士課程を支える組織として、また教員を養成する組織として、そうした社会的要請に答えていく必要がある。しかしながら、その方法については、大学の自治の保障という視点からも、組織としての成果達成という視点からも、本学部の構成員による自主的・主体的な取り組みであることが欠かせない。外部から与えられた質保障の取り組みや、内部によるものでも、組織の一部によってのみ決定された取り組みでは質保障の取り組みが高い効果を挙げることや、取り組みの効果が持続することは期待できない。

* 島根大学教育学部初等教育開発講座（FD戦略センター兼任教員）
** 島根大学教育学部言語文化教育講座（FD戦略センター兼任教員）
*** 島根大学教育学部芸術表現教育講座（FD戦略センター兼任教員）

これまで、本学部においては、教育とくに教員養成の質保証に関わる様々な取り組みがなされてきた。しかし、それらの関係については、明確であるとはいえなかった。これまでは取り組みを企画し、実践することに注力してきた段階であるといえる。それらの取り組みの中には、他大学に先駆けて取り組んだものも多く、その先駆性については評価を得ているものもある。しかしながら、それらの取り組みがいかなる関係にあるのか、また個別の取り組みではなく総体として本学部の質保証の取り組みがいかなる成果を挙げているかについては明確であるとはいいがたい。

そこで、平成16年の学部改組をきっかけとする、本学部の教員養成の質の向上に向けた3つのポリシーの策定と具体的な取り組みについて総括的に整理し、そして現状でどのような課題を有しているかを明らかにすることが本稿の目的である。

本稿ではまず本学部の3つのポリシー（ディプロマポリシー、カリキュラムポリシー、アドミッションポリシー）について確認する。その上で、それらのポリシーと本学部の教員養成にかかる取り組みがいかなる関係性にあるかについて整理し、現状の課題について明らかにする。

なお、本学部では、平成25年度より教育課程の変更に伴い、科目区分の変更を行った。本稿で取り上げる3つのポリシーや本学部の取り組みは平成24年度時点のカリキュラムに基づいたものである。

II 本学部の3つのポリシー

本学部のディプロマポリシー（学位授与の方針）、カリキュラムポリシー（教育課程編成・実施の方針）、アドミッションポリシー（入学者受け入れの方針）は以下の通りである。

1. ディプロマポリシー

基準となる単位数を修得し所定の体験時間数を経験することで、次の資質・能力を身につけたと認められる学生に対し卒業を認定し学位（学士（教育学））を授与します。

- ① 幅広い教養と専門的知識を身につけ、学校教育について深く理解することができる。
- ② 学校教育に関連する多様な事象について、深く考え判断することができる。
- ③ 現代社会の教育的課題に関心を持ち、解決に向けて意欲的に行動することができる。
- ④ 身につけた教育的技能を人間育成に関わるあらゆる場面で発揮し、社会に貢献することができる。

2. カリキュラムポリシー

- ① 基礎教育科目と共通教養科目からなる「教養教育科目」及び「初年次教育プログラム」を履修することにより、「教師力」3分野すべての基盤となる幅広い視野、基礎的知識・技能、豊かな人間性を身につけます。
- ② 専門基礎教育科目及び学部共通科目からなる「教職教養科目」の履修を通じて、教師に必要なとされる基礎的知識、関心・意欲・態度を身につけます。
- ③ 主専攻専門科目と副専攻専門科目からなる「専門教育科目」の履修を通じて、複数の領域にわたる専門的知識・技能、思考力・探求力を身につけます。

- ④ 1000時間体験学修プログラムを学生自らが主体的に構築しながら履修することにより、「教師力」の飛躍的な向上を図ります。
- ⑤ 学修の進展と課題を継続的に多視点から可視化する「プロファイルシート」（「教師力」履修カルテ）を用いた履修指導により、自己の適性や課題を主体的に把握・改善する自己教育力を育みます。
- ⑥ 専攻や学年の異なる学習集団を形成したり、少人数・個人指導によるきめ細やかな指導を行ったりするなど、柔軟な教育プログラムを展開することによって、学生の個性と課題に添った「教師力」を育みます。

3. アドミッションポリシー

本学部の特徴ある教育課程のもとで教師になることを希望する次のような学生を受け入れます。

- ① 高等学校までの基礎学力を備えており、向上心をもって主体的に学ぼうとする人
- ② 豊かな人間性、子どもに対する愛情、教育的情熱を有する人
- ③ 教師に要求される幅広い教養と深い専門的知識・技能を身につけ、社会の発展に貢献しようとする人

4. 3つのポリシーの一貫性

これら3つのポリシーは、いずれも本学部が教員養成に特化した目的養成学部であることを反映したものであり、カリキュラムポリシーで用いられている「教師力」という概念によって一貫性が保たれている。すなわち、本学部は「教師力」の基盤となる学力を有しかつ「教師力」を身につけようとする意欲のある学生を受け入れ、教育課程は「教師力」の育成を目的として編成され、そして十分な「教師力」を身につけた学生に学位を授与する（「教師力」を構成する具体的な内容については、後述する）。

アドミッションポリシーは入試要項に掲載されているほか、教育学部のウェブサイトでも公表されている。また、カリキュラムポリシーとディプロマポリシーは教育学部『履修の手引』に掲載されている。さらに、11の主専攻はそれぞれ（「教師力」の下位領域である）「教育実践力」「対人関係力」「自己深化力」の育成に関するカリキュラムポリシーを持ち、それらも『履修の手引』に掲載されているので、学生はこれらのポリシーを学修の指針とすることができる。

Ⅲ 方針を具現化する本学部の取り組み

次に、先述の3つのポリシーが、取り組みとしてどのように具現化されているかについてみていく。本学部における取り組みは、（1）各授業科目における単位実質化の取り組み、（2）授業科目を体系的に捉えるカリキュラムの体系化の取り組み、（3）学生の学修状況を把握する学修・教育履歴の蓄積と共有の取り組み、（4）組織としての質保証をマネジメントする取り組み、がある。

1. 単位の実質化に関する取り組み

単位の実質化に関する取り組みとして、(1) キャップ制の導入、(2) 実習セメスター制度の導入、がある。

(1) キャップ制の導入

本学部では1単位あたりの学習時間を確保するため、前期・後期にそれぞれ履修科目として登録できる単位数に制限をかける「キャップ制」を採用している。本学部ではセメスターあたり履修登録できる科目数を28単位以内と定めている（ただし、集中開講科目を除く）。

教育学部の『履修の手引』に「授業方法と単位」という項目を設け、大学の授業科目における1単位が45時間の学習を必要とするものであることを明記するとともに、新入生オリエンテーションにおいて同様の指導を行っている。また、各学期の開始時に行われる在学生ガイダンスでは、キャップ制や後述する実習セメスター制度などについて学生に説明し、指導を行っている。

(2) 実習セメスター制度の導入

教育学部では3年次後期に「学校教育実習Ⅳ」および「学校教育実習Ⅴ」が行われ、学生は合計5週を附属学校や幼稚園での実習に費やす。通常の授業では、15回の授業のうち3分の1を欠席することになるため、単位の实質化の点で問題がある。

そこで、教育学部では3年次後期を、実習を含む教育体験活動を中心に学修して教育実践力を高める「実習セメスター」として位置づけ、このセメスター用に開講されている集中開講科目および不定期開講科目のみを履修可能としている。1・2年次後期に開講されている定期開講科目の履修は認められない。学生に対しては、3年次前期に「実習セメスター説明会」を行ってこのセメスターの趣旨を説明し、積極的に教育体験活動を行うように指導している。また、3年次後期に定期開講科目を履修できないことで履修上の問題（時間割における授業科目の重複など）が生じないように、学期ごとのガイダンスで指導を行っている。

これら、単位実質化の取り組みにおいて、共通の課題となるのが、集中開講科目（いわゆる「集中講義」）の扱いである。キャップ制を導入することにより、定期開講の科目については履修単位数を制限し、授業時間以外の学習時間に費やす時間を担保している。しかしながら、集中講義は15回の授業回数を数日で行うものであり、予習・復習を前提とした授業を展開することが難しい。本学部においても、集中講義は嘱託講師（いわゆる「非常勤講師」）が担当する科目や、実習セメスターに開講される科目にみられる。単位の实質化という視点から見ると、実習セメスターに開講する科目を減らすことや、嘱託講師が担当する科目でも定期開講すること、が求められる。

また、学生の授業時間外での学修をうながすための学修環境の整備も課題としてあげられる。各科目における授業時間外での学修は書籍や論文を読むだけではない。授業にアクティブ・ラーニングを取り入れた授業であれば、授業時間以外に発表資料やレポートの作成、グループでの討議など主体的な活動が求められる。ネットワークに接続されたコンピュータの整備や、ラーニング・コモンズのような討議を前提とした学修スペースの整備も同時に進めていく必要がある。

学生が、単に「幅広い教養と専門的知識を身につけ、学校教育について深く理解（ディプロマポリシー）」するだけでなく、「現代社会の教育的課題に関心をもち、解決に向けて意欲的に行動」していくためには、それを可能とする自主的な学修あるいは活動を可能とする環境の整備は欠かせない。

2. カリキュラムの体系化に関する取り組み

本学部におけるカリキュラムの体系化に関する取り組みとして、教師力と連動したシラバス上の「到達目標」の記載がある。

本学部では先述の「教師力」を3つの分野と10の軸からなる階層構造によって細分化し、教職教養領域科目・主専攻専門科目・体験活動領域の「目標参照シート」としてまとめている(図1)。

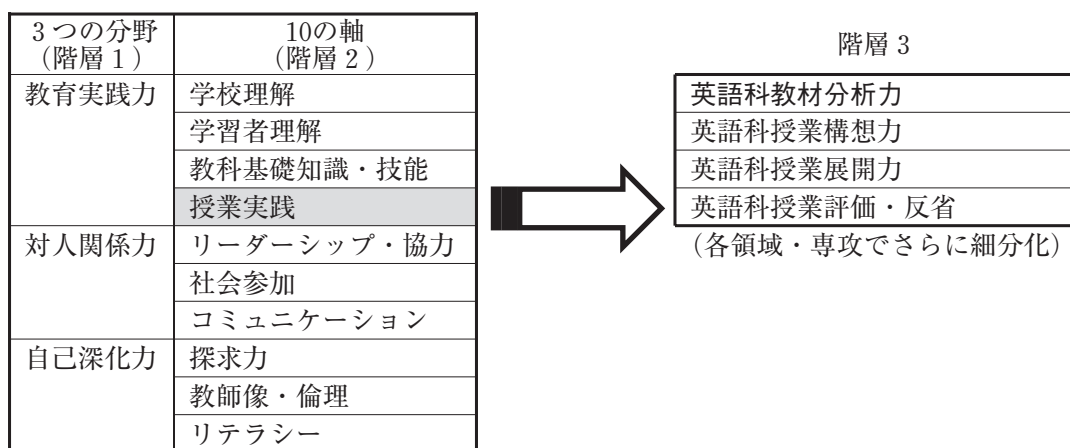


図1 目標参照

シートの階層構造

このうち、10の軸の各項目は各領域・専攻によってさらに細分化され、これがその領域や専攻の具体的な到達目標となっている。そして、各領域・専攻の授業科目のシラバスにはこの階層3の文言が「到達目標」の欄に記載されている。

例えば、図2に示したシラバスの記載例では授業科目の到達目標に「第二言語習得」「英語学」「英語科教材分析」という文言が記載されているが、これが階層3のキーワードである。

授業科目名：英語科教材研究Ⅰ

- 到達目標：① 英語学の知見から現在の学習英文法を批判的に検討し、学習者の理解を促すための説明を構築することができる。(第二言語習得、英語学)
- ② 上記の理解に基づいて具体的な授業を組み立て、教材を作成することができる。(英語科教材分析力)

図2 10の軸の各項目のシラバスへの記載例

このように、学部の教育課程が目標とする「教師力」を細分化し、それをシラバスに記載することによって、学生が当該の科目がカリキュラム上どのように位置づけられ、どのような「教師力」を身につけられるかを明確に意識しながら学習を進めていくことが期待される。

また、学部内のFD研修会でこの仕組みについて教員に周知するとともに、各専攻・コースで年1回開催される「カリキュラム検討会」で各科目に該当する「教師力」のキーワードを定期的に検討することで、常に授業内容がキーワードに反映されるように工夫している。

現在、本学部においてこれらカリキュラムの体系化の対象となっているのは、大学において開講されている授業科目についてである。本学部の教員養成の独自な取り組みとして、カリキュラムとして大学における授業科目以外に、学外で行う体験学修（1000時間体験学修）が必修化されていることが挙げられる。

体験学修においても、各体験活動が「教師力」の10の項目のうち、どのような項目について学修できるかは、体験活動への参加を申し込む段階で学生は確認できる。しかしながら、大学における授業科目と学外で行う体験学修とを関連づけた形でのカリキュラムの体系化については、まだ不十分である。

例えば、大学における授業科目と体験活動とで、学生が「教師力」の共通の項目を学修することができる場合を想定する。そうすると、「この授業科目を履修する学生は、この体験活動に参加する」ことを義務づけたり、推奨したりすることができるようになる。さらには、体験活動をふまえた授業科目の展開なども可能になるだろう。

こうした、大学における授業科目と、学外での体験学修とを組み合わせるカリキュラムを設計していくことが、本来の意味での「サービス・ラーニング (Service Learning)」の実践にもつながっていく。本学部において、学生を「学外で活動させる」ことについては、教員養成の分野にとどまらず、大学教育全体としてもみても早くから取り組んでいる。そして、本学部の附属教育支援センターを中心にそのシステムが構築されている。

それを、学生が「学内の授業で学んだことを活用し、学外で体験活動を実施し、体験活動を通して学修する」という段階にステップアップし、「サービス・ラーニング」にするには、大学における授業科目と学外で行う体験学修を関連づけたカリキュラムの体系化に一層取り組む必要がある。なぜなら、そのことが、学生に「身につけた教育的技能を人間育成に関わるあらゆる場面で発揮し、社会に貢献（ディプロマポリシー）」する経験を積ませることであるとともに、学位の取得後も自らの知識、技能を発揮し、社会に貢献する教員となることが期待できるためである。

3. 学修・教育履歴の蓄積と共有

学生の学修・教育については、4年間で3回作成する「プロフィールシート」（いわゆる「履修カルテ」）によって蓄積と共有を行っている。プロフィールシートは、[客観的評価] [自己評価] [他者評価] の3つの視点から学びの履歴を記録し共有するためのカルテであり、本学部が独自に開発したものである。それぞれについては、次のような内容となっている。

[客観的評価] …履修した授業科目や体験した教育体験活動の記録。

また、それらの成績や体験学修時間など、段階や数値として示された評価。

[自己評価] ……客観的な評価をもとに、項目ごとの達成度を学生自身が評価したもの。

また、全体を総括して記述した学びの成果や自己課題。

[他者評価] ……客観的評価や自己評価をふまえて、指導教員から各人に対して行われるコメントによる評価。

〔客観的評価〕については、Ⅲ-2で見たとおり、各授業科目に「目標参照シート」をもとにした「達成目標」を設定し、当該の授業科目の成績を数値に変換した上で、10の軸にもとづくレーダーチャートによって可視化している。例えば、10の軸のひとつ「学習者理解」(階層2)については、その下位にある「児童の発達」「学習集団」(階層3)などを達成目標としている複数の授業科目の成績を総合した上で、現在の「学習者理解」の状態が数値として表現され、レーダーチャートとして表示されている(①)。また、これに加え、学年平均GPAを合わせて示している(②)。

学生には2年次後期、3年次後期、4年次後期において後述する「プロフィールシート」によってGPAが開示される。各人のGPAに加え、学年の平均GPAも示されるため、学生は自らの学習の絶対的到達度とともに、学年集団の中での相対的位置づけについても把握することができる。

なお、本学部では国際的に用いられるGPAの基準とは異なり、秀(90~100点)を5点、優(80~89点)を4点、良(70~79点)を3点、可(60~69点)を2点、不可(59点以下)を0点としたGrade Pointの付与を行っている。

〔自己評価〕については、成績などを参考にしつつ、Ⅲ-2でみた「目標参照シート」に基づく「質問項目」(例:「教育課程の編成に関する理論・知識を理解し、課題を発見することができますか」)について、その自己評価を5段階の数字で表現したものをレーダーチャートによって可視化している(③)。

また、このレーダーチャートなどをもとに、学びの成果や自己課題について文章で記述する(④)。

〔他者評価〕については、②③④をもとに、指導教員が個々の学生にコメントを記述するとともに(⑤)、面談を行うことによって、成果と課題についての共有を行う。

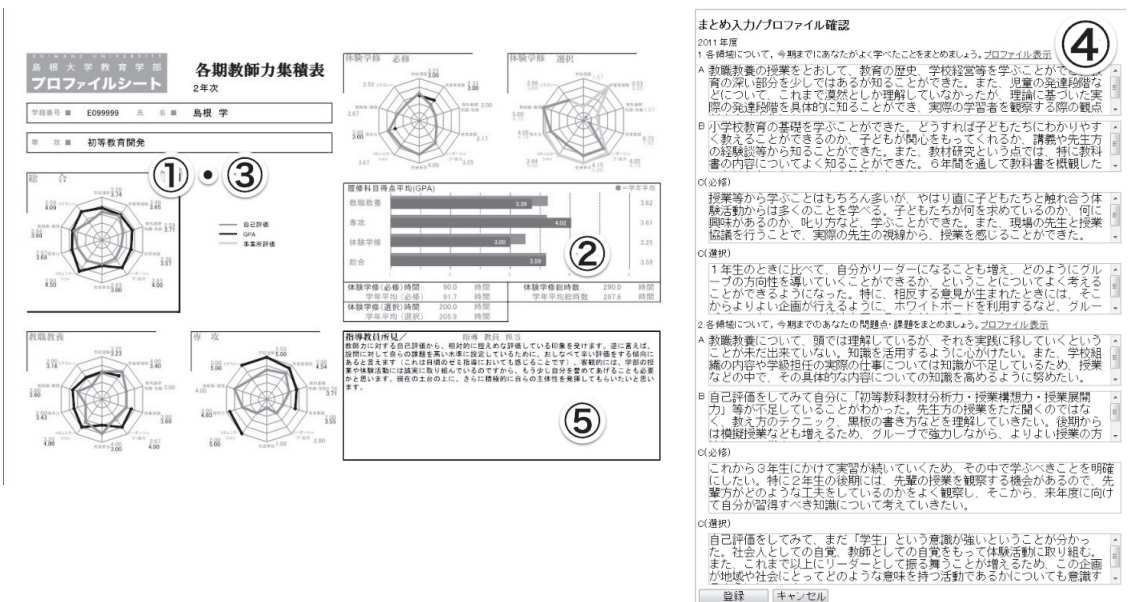


図3 プロファイルシートの記載例

「目標参照シート」は先述のプロファイルシート作成の基となるものであり、「教職教養領域 (A領域)」、「主専攻領域 (B領域)」、「体験学修領域 (C領域)」ごとに作成される。いずれも「教師力」と各領域の科目や体験活動の種類の対応関係を表している。

「目標参照シート」は、縦軸に達成目標を示し、横軸に授業科目を示している。達成目標は階層1 (3つの分野)、階層2 (10の軸)、階層3の下位にある。階層3は各領域、専攻・コースのカリキュラムポリシー等に基づいて設定されるものである。

達成目標と授業科目の交わる点に示されている「○」は、当該の授業科目が、どの達成目標を特に目標として持つものであるかを示すものである。また、下段には各領域、専攻・コースのカリキュラムポリシー等を記載している。

この「目標参照シート」については、年に1回、各領域、専攻・コースで改訂を行うためのカリキュラム検討会を行っている。「教職教養領域」は、各科目の担当教員が、「主専攻領域」については、専攻・コースを単位として、「体験学修領域」は、体験学修を担当する附属教育支援センターを単位として、検討会を実施している。そこでは、学生の学修の状況や、授業の新設・改編などに応じて、階層3および達成目標の変更や、「○」の位置についての再検討を行う。例として、2010年に行った初等教育開発専攻の改訂の一部を示す (図5)。

階層2	階層3 (～平成21年度)	階層3 (平成22年度～)	達成目標
学校理解	小学校教育課程	学習指導要領	小学校各教科等の学習指導要領の概要を理解している。
		教育課程	教育課程の編成に関する理論・知識を理解し、課題を析出することができる。
		学校教育の思想・制度・歴史	学校教育の思想・制度・歴史を理解している。
学習者理解	児童の発達理解	児童の発達	児童の発達について理解している。
		学習集団	学習集団の形態や組織化に関して理解している。
		学習者の社会的背景	学習者を取り巻く社会的背景について理解している。

図5 階層3の変更例 (初等教育開発専攻)

この改訂では、階層2「学校理解」「学習者理解」について細分化を行い、改編した授業科目の内実に応じて達成目標を設定しなおしている。このことによって、「学校理解」および「学習者理解」についてより詳細にその評価を行うことができるようになった。

このようなカリキュラム検討会を持つことにより、各領域、専攻・コースはカリキュラムポリシー等を再確認しながら、実施しているカリキュラムについての確認と再検討を行うことができるようになってきている。この「目標参照シート」はプロファイルシートの作成に際して学生に配布され、学生と教員とが当該の領域、専攻・コースにおいて、どのような学修を行う必要があるのかを共通理解するためのメディアにもなっている。

また、平成25年度以降は、改編を行った「専攻共通科目」について、マネジメント組織として「専門共通科目運営委員会」を立ち上げ、「教職教養領域」のカリキュラム検討会のみならず、常に「専攻共通科目」のマネジメントと質保証を行う体制を整えた。

「目標参照シート」は、各検討会の単位では、科目や体験活動が、教師力の項目との対応、また専攻内のバランスといった点が議論され、継続的に改善されている。しかし、それらの検討単位を越えた、本学部全体としての検討体制の確立はまだ不十分である。教師力の各項目は、いずれの領域（A領域、B領域、C領域）において特にその力の獲得が目指されるべきか、といった議論が必要である。

さらに、学士課程という視点から見ると、教育学部が提供する副専攻の科目や、いわゆる一般教養科目の扱いをどうするかということも課題である。ディプロマポリシーには、「幅広い教養と専門的知識を身につけ、学校教育について深く理解」とあり、カリキュラムポリシーでは、「基礎教育科目と共通教養科目からなる「教養教育科目」及び「初年次教育プログラム」を履修することにより、「教師力」3分野すべての基盤となる幅広い視野、基礎的知識・技能、豊かな人間性を身につけ」ることとされている。「幅広い教養」や「幅広い視野、基礎的知識・技能、豊かな人間性」といったことは、現在は「教養教育科目」における各科目の成績評価しか指標を持たない。また、それらの科目選択においても、必修科目を除くと学生の興味・関心に委ねられており、教師力の基盤としての幅広い教養を獲得しうるかという視点が科目選択に重視されているとは限らない。

学士課程として、3つのポリシーを貫く「教師力」の育成の視点から見ると、今後は本学部の教員が主として担当する「教職教養領域」、「主専攻領域」、「体験学修領域」を横断するマネジメント、さらに「教養教育領域」をも含めた縦断するマネジメントの双方を含む、質保証システムのマネジメントが必要である。

5. 独自の取組

教員養成に特化した本学部は、「幼稚園、小・中学校、高等学校および特別支援学校のいずれかの学校教員として児童・生徒、地域社会、保護者の期待に応えうる十分な資質・能力を育成すること」をミッションとしている。その実現のため、学部が独自に開発した様々な教育プログラム・システムの質の向上を図り、教育課程の充実に努めている。

以下、本学部独自の教育プログラム・システムの実践内容と効果について整理して記述する(表1)。

表1 本学部における教員養成および教師力の向上に向けた取り組み

名 称	内 容	効 果
体験学修プログラム	学外で行う体験学修。「基礎体験」「学校教育体験」「臨床・カウンセリング体験」の3領域に分別され、合計1000時間を卒業要件とした全国初の取組。	豊かな体験活動とその省察に裏付けられた「実践知」を築き、理論的学修による「学問知」との往還的学修を通して、教員としての実践力向上が実現されている。また、本プログラムの運営組織である「教育支援センター」に、鳥取・島根両県教委との交流人事による現職教員を招聘しており、実務家教員による学生指導の充実も図られている。
学生フォーラム	上述した「1000時間体験学修プログラム」について、学生同士で発表・討議を行うフォーラム。	様々な体験活動の情報交換とピア・レビューを行うことにより、体験活動の新たな開発と質の向上が促されている。また、体験を受け入れる側の意識改革や学生理解の場ともなっている。

面接道場	<p>実習セメスター（Ⅲ－1に詳述）を目前に控えた3年次学生に対し、外部評価者である学部教育活動評価委員が面接指導を行うプログラム。セルフ・プレゼンテーションと集団討論によって構成される。</p>	<p>評価委員は教育行政や学校教育関係者のみならず、社会教育、芸術文化・NPO、企業・報道関係者による19名で組織されており、大学教員と異なる視点から、学生の学びをサポートすることができる。</p> <p>また、学生と直接かかわることで、3年次に至るまでの学部教育の成果と課題に他者評価をもたらし（本プログラム終了後に学部教員との懇談会が設定されている）、外部評価による学部教育への質の保証が実現される。</p>
教師力 パワーアッ プセミナー	<p>教員採用試験に関する情報提供や面接指導、模擬授業実践、願書の記入指導、現職教員との交流など、文字通り教師力の向上をサポートするプログラム。</p>	<p>教員採用試験対策が主な指導内容ではあるが、このセミナーで体験する自己分析や自己アピールの修練を通して、学生が自己の学びを振り返り、主体的に学問知と実践知との統合を図る機会となっている。目的意識が顕在化することで教職に対する就業意識の更なる向上もみられる。</p>
教師力育成 総合支援シ ステム	<p>入学時から卒業まで、学生の様々な教育情報についてwebを通して入力するシステム。</p>	<p>教職指向性、教採受験希望都道府県、取得希望免許種等の教育情報の経年変化や過去の情報を電子データによって分析・管理でき、学生一人一人に対応した、きめ細かい学修・就職指導を行うことができる。</p>
一般教養 ちからだめ し	<p>入学直後の1年次学生に対して実施する学力テスト。教員採用試験の過去問をベースに主要5教科の合計200点で判定する。</p>	<p>多様な入試形態（推薦、AO、一般前期・後期）による入学者の個別学力を把握し、より効果的な授業内容・方法の立案に役立てている。</p> <p>また、この結果は、出題意図や学年平均、およびコメントを付して学生に返却され、学部での学修計画の立案と学修意欲の向上を促している。</p>
全授業公開	<p>原則として前・後期とも、およそ第5週目以降の学部開講全科目の授業を公開する取組。</p>	<p>教育学部では、シラバスに「目標参照シート」と連動した到達目標およびカリキュラム上の位置づけを明記して教師力向上に向けた授業の構造化を図っている。全科目の授業公開によって構造化の透明度保持と授業の質を保証し、不断のカリキュラム改善を促している。</p>
プロファイ ルシート・ システム	<p>Web入力方式による学修カルテ</p>	<p>（Ⅲ-3 に詳述したので省略）</p>

これらの独自に開発したプログラムおよびシステムの管理・運営は、学部内に設置された「教育支援センター」と「FD戦略センター」によって行われ、その内容と成果は、それぞれのホームページ上で随時公開されている。教員によるこれらのプログラムへの参画は、学部のFD研修会として認定されており、「FD研修参加記録票」に記入して教員自己評価時の判断記録となっている。

また、目的養成学部である本学部では、すべての教育活動が「教員養成」という目的に収斂される。そのため個別の教育活動がどのように学生の教師力向上に関わり、統合されて行くのか、学部全体を俯瞰する視座が、各教員に常に求められている。つまり、個別の教育活動の大半は、学部の組織的な教育力の向上に関わることとなり、自主的なFD活動として位置けられる。

これらの取り組みの多くは、それぞれその取り組みを評価し、改善を続けている。もちろん、いずれの取り組みも「教師力」の育成に資するものとして企画され、実施されている。個別には成果を挙げている（挙げてきた）わけであるが、「教師力」の育成という視点から見た時に、現在成果を挙げられているのか、よりメタな視点で評価する必要がある。

学部改組から10年を迎え、本学部のこれらの取り組みは、取り組みを企画し、実行してみる

段階から、それらが効果を挙げているかどうかで評価され、改善される段階にある。取り組みがなかった時点と比較すると、取り組みを行っているだけでも「教師力」の育成に効果があると思われたいかもしれない。しかし、「教師力」の育成に効果があるかどうかだけでなく、より高い効果を生み出しているかどうかという視点で本学部の取り組みを評価し、改善しなければ、教員養成という社会的に対して大きな影響を及ぼす営みを続ける社会的合意を失ってしまう。それは、本学部の存在意義そのものが失われるということでもある。

「教師力」の育成に高い効果を生み出しているかという視点から、現在の各種取り組みを評価すると、場合によっては、取り組みを止めることも有効であるかもしれない。その判断は、取り組みそのものが「教師力」の育成につながらないのか、それとも実行上の問題で「教師力」の育成につながらないのかによって異なる。教育の質保証においては「これまで取り組んできたから」という消極的な理由ではなく、「それに取り組むことによって高い効果を得られるから」という積極的な理由で取り組みが企画され、継続されていく必要がある。限られたコストの中で、いかに高い付加価値を生み出しているかという視点から、本学部のこれらの取組は精査される必要がある。

また、こうした学部側からの取り組みが、学生の主体性を削ぐ可能性もある。学生は、学部から提供されている各種取り組みに参加していれば、自動的に「教師力」が獲得できるわけではない。主体的に行動できる人物を育成しようと、学部が様々な取り組みを提供するほど、学生が「お客さん」になってしまう可能性もある。

これらについては、データに基づく議論を必要とするものであり、ここでは現状がどうかという判断は差し控える。これまで本学部が蓄積してきた学生に関するデータを分析する体制をつくり、そこで分析された結果を基に、学部独自の取り組みの有効性と必要性について議論することが必要である。

IV まとめ

教育学部のカリキュラムは教育職員免許法によって多くを規定される。教育職員免許法が改正されれば、学部のカリキュラム改編も行わねばならない。昨今の社会情勢の変化に伴って、免許法の改正は学修内容を加重させる傾向にあり、おのずと授業開講科目も増加する。さらには山陰という地域性も無視できない。小規模校の多い山陰両県では1人の教員に複数教科の担当を求められるケースが多く、ほとんどの学生が複数免許の取得を希望している。このことが、本学部の主・副専攻制導入の主要背景にあったことは否定できない。当然、教育職員免許状の「数」だけでなく「質」の向上も同時に求められるので、先述した本学部独自の取組も必要となり、同時に学生の各授業科目に対する学修時間の確保が大きな課題となっている。

そこで、平成25年度の新学士課程プログラム構築に際し、以下のような方針を立案して、その改善の具現化を試みた。

- ① 主・副専攻制を維持しつつ、要卒単位数は現行数（134単位）以内とすること。
- ② 多様な校種・教科の複数免許取得希望者に対し、有効に対応しうる自由単位枠を設定すること。

- ③ 多領域に散在していた学部の基盤的科目群を1つの領域に集約し、その運営組織を立ち上げること。
- ④ 体験活動の精査と履修制約の弾力化を検討すること。

①の方針からは、カリキュラムにおいて要卒単位外の「1000時間体験活動教育課程表」に位置づけられていた3つの体験活動コア科目を要卒単位内に取り込み、実質の総単位数減を行った。

②では、全学共通科目から学部開講科目に至る“学士課程全体”に架かる自由単位を8単位設定し、多様な教職指向をもつ学生に対して弾力的に対応できるようにした。平成25年度以降、文科省からの免許法に準じた科目履修の変更要請によって、異校種免許の取得を希望する場合は、教職に関する科目を現行より12単位多く履修する必要が生じる。そのため、異校種免許取得希望者はこの8単位の自由単位をその一部に充てることができるし、同校種免許取得希望学生は、より充実した全学共通科目の履修が可能になる。

③については、主専攻にも副専攻にも属さない基盤的教職科目は、現行カリキュラムでは「専門基礎教育科目」、「学部共通科目」、「教育体験活動（1000時間体験学修）」という多領域に散在しており、質の保証についてやや手薄な状況が続いていた。そこでこれらの科目群を「専門共通科目」として1つの領域にまとめ、運営組織（専門共通科目運営委員会）を新設して、カリキュラムの改編と質の保証に取り組むこととした。

④に関しては、1000時間体験活動（教育体験活動）も、創設から8年を迎えたことから、体験プログラムの精査と部分的な再構築を検討することとした。1000時間という体験時間数に必ずしもこだわらず、現状に即した弾力的な改編を模索する予定である。また、3年次に通年形式で行われる学校教育実習Ⅲ・Ⅳについて、前期・後期に分割履修できる弾力化を検討し、留学等を目指す学生の不利益の是正も検討したい。

このように本学部では、新たな教育学部の学士課程プログラムの構築を進めている。時代の要請と免許法の改正によって、教職および教科に関する科目、いわゆる学部開講科目の要卒単位数が増加する中で、学生の学修時間を十全に確保しつつ、本学共通の教育達成目標をもつ全学共通科目の学びをいかに保証するのか、そこが本学部の学士課程プログラム構築の難事である。

本学部が、教員養成学部として質の高い教員養成を行っていくためには、「教師力」の育成に集約される、本学部の学士課程のポリシーが、いかに各取り組みにおいて具現化され、それらを通して学生が「教師力」を獲得しているか、さらには、その「教師力」を教員として発揮し、向上させようとしているかを明らかにしなければならない。平成16年度の教育学部改組以後、教員養成の質保証に向けて多様な取り組みを実施してきた、それらがいかなる成果を生み出していくか（いるか）を、データをもとに議論し、再構築していくことが求められる。改組以降、約1,500名が本学部に入學し、約1,000名近くが卒業している。その中には、教員として勤務するものも多にいる。卒業生が、いかに教員として「教師力」を発揮できているかを明らかにすることは、調査を必要とするものであり、教育委員会の協力も必要になろう。

また、それと同時に、3つのポリシーやそれに関連する教員養成の取り組みに関する認識の

本学部の教職員への浸透またはアップデートが欠かせない。3つのポリシーや具体的取り組みについては、それを新たに企画する立場にあった教職員と、すでに実施された後に着任した教職員とでは認識に差があるだろう。本学部が、どのようなポリシーのもとに、具体的取組を企画し、展開してきたかについて、その意図や目的、目標について周知し、共有を図ることが欠かせない。また、本学部の経験年数の長い教職員が、これからの教員にどのような「教師力」が必要であるかの認識や、本学部の各種取り組みが成果を挙げているかの認識もアップデートする必要がある。

学位（学士（教育学））を授与するにふさわしいかどうかにとどまらず、本学部の学士課程がどのような教員を養成し、山陰を中心とする地域の教育の改善、変革に寄与しうるかという視点での質保証のマネジメントに向けた本質的な改革が求められよう。

V 参考文献

- 1) 小川巖・長澤郁夫・青山巧・池山圭吾・福間敏之（2010）「基礎体験領域実践（平成19年度～21年度）の総括的分析と統合カリキュラム論からの課題展望」『島根大学教育臨床総合研究』Vol.09, PP.31-46。
- 2) 教育改革・質保証特別委員会（島根大学）（2011）『島根大学における学士課程教育の構築に向けて－教育の質保証システムの枠組み－』（教育改革・質保証特別委員会第二次答申）
- 3) 島根大学教育学部（2009）『戦略的FDによる資質向上スパイラルの実現』（教員養成GPA事業成果報告書）
- 4) 島根大学教育学部（2010）『確かな教師力を育む多角的評価の実現－「1000時間体験学修」「学生プロフィールシート」「面接道場」で可視化する教師としての自己成長－』（特色GP成果報告書）
- 5) 高旗浩志・岩田耕司（2010）「教員養成教育の成果とその検証－在学中の教職志向の経年変化と卒業後の進路状況を中心として－」『島根大学教育臨床総合研究』Vol.09, pp.67-78。
- 6) 中央教育審議会（2012）『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』（答申）
- 7) 中央教育審議会（2012）『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について』（答申）
- 8) 土江正司・足立智昭（2011）「臨床・カウンセリング体験領域におけるC系・G系の授業実践（6）－学習者の暗在的必要性を活用した教育の試み－」『島根大学教育臨床総合研究』Vol.10, pp.25-38。
- 9) 長澤郁夫・藤田耕一・山本幸市・福間敏之・村上幸人・境英俊（2012）「平成23年度の基礎体験領域の取り組みについて」『島根大学教育臨床総合研究』Vol.11, pp.1-14。