

日本における教員養成の質保証の現状と課題： 国内の研究動向からみる今後への示唆

岩田昌太郎・濱本想子・白石智也¹・嘉数健悟²
(2019年10月3日受理)

Current Conditions and Issues in Quality Assurance of Preservice Teacher Education in Japan:
Suggestions from a Domestic Research Trend

Shotaro Iwata, Aiko Hamamoto, Tomoya Shiraiishi¹ and Kengo Kakazu²

Abstract: The actual conditions and issues of quality assurance of preservice teacher education in Japan were identified by analyzing trends in domestic studies of quality assurance. The evaluation system for future preservice teacher education was examined. Therefore, the following two results were identified: (1) Not only the development of agreed standards and the improvement of the curriculum were related to preservice teacher training, but the ways in which internal and external parties participate were also issues; (2) Collaboration between internal and external parties should be encouraged to promote autonomous quality assurance in Japan, where external institutions are slow to improve their system for assessing the quality of the university. In addition to these factors, it was suggested that investigation of quality assurance in private universities is also necessary because most previous studies and practices were implemented in public universities.

Key words: preservice teacher education, quality assurance, regional partnership, autonomy
キーワード：教員養成，質保証，地域連携，自律性

1. はじめに

教員養成の質を保証することは、よい教師の育成を規定するといっても過言ではないであろう^{注1)}。そのような社会的要請に相俟って、近年、複雑化する学校現場に対応できる教員の資質向上のための方策や大学における教員養成の在り方が問われている（文部科学省，2006；2012）。同様のことは、国際的にも議論されており、教員養成における質保証が、子どもたちの学習成果を担保することに繋がることが指摘されている（Cochran-Smith, 2001；Darling-Hammond, 2006）。そして、実証的な研究（例えば，Darling-Hammond et al., 2010；Darling-Hammond et al.,

2013；Ingvarson and Rowley, 2017）も行われており、教員養成の質保証のための評価やその改善方策など、そのPDCA についての関心が高まっている。

そのような中、日本では、教職課程を統括する組織の設置、教職課程における自己点検や評価の実施など、「教職課程の質の保証・向上」の在り方が示されている（文部科学省，2015）。それは、単に教職課程の認定基準を遵守するというのではなく、各大学が自律的に教職課程の質の維持、向上にむけて取り組むことが求められている（佐藤，2011）。つまり、教員の資質能力の向上には、その入り口段階である教員養成の質保証や質的水準の向上が求められ、そのための方策が重要な役割を担っている。

しかしながら、日本における教職課程の質保証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（外部質保証）が主となっており、課程認定を

¹広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

²沖縄大学人文学部

受けた後に大学が自律的に教職課程の質の維持、向上にむけた取り組み（内部質保証）が十分に図られていないことが指摘されている（文部科学省, 2015）。また、私立大学を中心に教職課程の認定に「通る」ことが最大の関心事になっているという指摘（田子, 2008）もされており、教職課程を有する機関としての自律的かつ主体的な質保証への取り組みが十分でない傾向もある。したがって、各大学が教員養成に関するPDCAサイクルを適切に機能させ、教員養成における自己点検・評価の実施を自律的かつ主体的に実施することが焦眉の課題となっている。

その解決に向けた取り組みの1つが教員養成の内部質保証を促進するための認証評価（第三者評価、外部質保証）である。例えば、東京学芸大学は、日本の教員養成教育の実態に根差した「日本型アクリディテーション」を構想し、教員養成教育の質保証に向けて評価指標の開発を行い、その成果が報告されている（東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクト, 2017）。また、大学基準協会（2018）は、多様に存在する教職課程の実相を調査し、教職課程における効果的な内部質保証と外部質保証の在り方を指摘している。

一方で、日本における質保証をめぐる議論は、第三者評価制度である認証評価という文脈に強く依存しすぎていたため、『第三者評価のため』の質保証システムの構築という議論になりかねないとの指摘（佐藤, 2011）もあり、課題が山積していると考えられる。特に、日本の教員養成が「開放制」の原則下において多様に展開されているため、教職課程の質保証がそれぞれの大学に委ねられてきたという背景も大きな影を落としているともいえよう（岩田, 2014）。

以上を踏まえると、日本における教員養成の質保証に関する研究は、各大学の自律的で主体的な取り組みに関するPDCA（内部質保証）とそれを促すための方策（第三者評価、外部質保証）について発展途上にあると考えられる。

2. 研究の目的

そこで本研究では、日本における教職課程や教員養成の質保証に関する研究の動向から、日本における教員養成の質保証の実態や課題を導出し、今後の日本における教員養成の質保証に向けて示唆を得ることを目的とする。

3. 研究の方法

本研究における対象論文の収集方法及び分析対象と

する論文の選定手続きは、「雪だるま式(Snowballing)」(大木・彦, 2013; Wohlic, 2014) と呼ばれる方法を採用した。この方法は、比較的バイアスがかかりにくいと考えられるデータベースにおいて、文献を検索し関連文献を抽出するだけでなく、それらの中で引用されている文献も加えながらレビューを行っていくことが特徴として挙げられる（大木・彦, 2013）。教員養成の質保証に関する論文は事例報告が多く、それらの基盤となっている文献の中にも、有効な実践や示唆が述べられているものは多数存在すると考え、この方法を採用することとした。

本研究では、国内における多くの主要なデータベースを含む総合学術検索サイトであるCiNii Articlesを用いた。フリーワード検索において、「教員養成 質保証」、「教職課程 質保証」で検索を行い、計135編が該当した（2019年7月現在）。そして、重複した論文14編を除外した計121編の中で、日本を対象とした文献と、海外を対象とした文献に分類し、整理した。なお、日本と海外との比較のような文献は、本研究の目的から、海外を対象としたものとして扱うこととした。

日本を対象とした文献の中では、一般記事やシンポジウム資料などを除き、学術論文であるものを計66編取り上げた。その中で引用されている関係文献を含んで再検討し、本研究の趣旨と合致する計68編を分析の対象とした。また、海外を対象とした文献についても、一般記事やシンポジウム資料などを除き、学術論文であるものを計12編取り上げた。その中で引用されている関係文献を含んで再検討し、本研究の趣旨と合致する計20編を分析の対象とした。これらの文献選定のプロセスは図1に示している通りである。

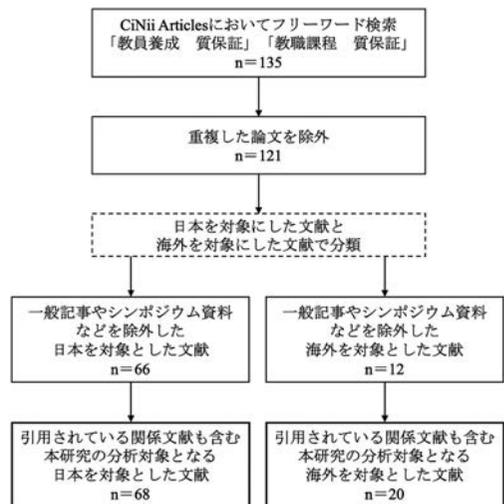


図1 本研究における文献選定のプロセス

なお、上述したステップは、妥当性を担保するために、体育科教育学を専門とする大学教員 A（教職歴 14 年）と B（教職歴 9 年）及び大学院生 2 名（博士課程前期・後期）のトライアングレーション（メリアム、2004）が実施された。

4. 日本における教員養成の質保証

では、先行研究から日本における教員養成の質保証の実態や課題、取り組み事例を整理する。

4.1. 日本における教員養成の質保証の特徴

日本における教員養成の質保証の取り組みの特徴を明らかにするために、(1) 誰が行っているか、(2) どのように行っているかの 2 点からまとめた。

(1) 誰が行っているか

68 編の先行研究のうち、具体的な事例について報告されていたものは 32 編であった。また、その内 27 編が各大学における質保証の結果に関する報告であった。残りの 5 編については、研究者もしくは教職センターによる全国もしくは特定の大学に対する質保証に関する実態調査の報告であった。

したがって、周知の事実ではあるが、日本では大学と大学に所属する大学教員によって教員養成の質保証が行われ、その成果は論文もしくは報告書の形で公表されている。しかし、教員養成を担う大学の数から考えると、研究や報告の数は少ないといえる。

(2) どのように行っているか：学生の評価からみる質保証

上述した質保証の事例を報告している 32 編の先行研究において、実践として取り上げられていたのはカリキュラムや教職に関する講義、教育実習、教職実践演習であった。それら実践について、学生へのインタビュー調査やアンケート調査、GPA 調査、自己評価、ポートフォリオなどからその成果を明記している報告書が散見できた。このうち、ルーブリックやスタンダード、ポートフォリオ（教職カルテ）などのスタンダード・ベースに行われた実践は 7 編、カリキュラムや教職プログラムなど長期的な実践は 7 件であり、鳥根大学と岡山大学はそれぞれ 3 度に分けて教員養成の質保証の取り組みについて報告している。また、兵庫教育大学や東京学芸大学は独自の取り組みについて報告書として公表している。その他の多くは、一事例として授業や教育実習の成果を整理している。

以上より、日本において、教員養成の質保証は学生

の評価や学習成果から見取る傾向にあることが明らかとなった。なお、68 編のうち事例報告以外のその他 34 編の先行研究では、質保証に関するこれまでの先行研究のレビューや事例の整理、諸外国の事例を整理し検討していた。

4.2. 日本における教員養成の質保証の取り組み事例

ここでは、長期的に質保証に取り組み、その成果を公表している大学の事例を整理する。なお、論文として公表されている鳥根大学と岡山大学、兵庫教育大学の事例に加え、論文として公表されていないが、分析対象の文献の中で取り上げられている東京学芸大学の事例も整理する。

まず、鳥根大学は教育学部における学士課程の教員養成の質保証について、2013 年、2014 年及び 2016 年の具体的取り組みを整理し、その成果と課題を報告している（熊丸ら、2013；熊丸ら、2014；熊丸・河添、2016）。特に、鳥根大学教育学部が掲げる 3 つのポリシーとカリキュラムの体系化、質保証のマネジメントについて具体的に報告している。カリキュラムの特徴としては、「教師力」の育成を志向した体系的なカリキュラムが編成されている。また、質保証のマネジメントについては、成績評価システムや学習成果の履歴と蓄積の共有（プロフィールシートシステム：いわゆる独自の履修カルテ）、そして、教務・学生支援委員会、附属 FD 戦略センター、附属教育支援センターを中心とした質保証のマネジメント体制が整っていることが特徴である。

次に岡山大学では、全学教職課程というシステムが運営されている。これは、教育学部ではないその他学部（文学部、法学部、経済学部、理学部、工学部、環境工学部、農学部）において統一された教職課程である。教職課程のコアとなる部分を「全学教職コア・カリキュラム」と名付け、教師教育開発部門が中心となって運営し、岡山大学だけではなく、学校・教育委員会・地域との協働によって構築されている。また、主にその成果として学生へのアンケートや意識調査などから質保証の成果を報告している（後藤ら、2012；高旗ら、2013；三島ら、2014；三島ら、2015）。

さらに兵庫教育大学は、2009（平成 21）年度文部科学省「大学教育・学生支援推進事業」大学教育推進プログラムにおいて「スタンダードに基づく教員養成教育の質保証」に取り組んだ。そして、教育関係者らへの質問紙調査の結果をもとに教員養成スタンダードを開発した（別惣・渡邊、2012）。そして、2011 年から、学生が常に高い目標と意識をもって学び続けることができる学習支援システムと組織的な指導体制を構築するための 3 つの目的を掲げ、スタンダードに基づく教

員養成の質保証のプログラムを実践している。具体的には、教員養成スタンダードに結びつく「カリキュラムマップ」の作成、学生の「自己評価のための具体例」の提示、そして、e-ポートフォリオ（Can Passノート）の活用やそれを振り返る「リフレクションネットワーク」を設定するなどの特徴があり、その意義がまとめられている（別惣，2013）。一方、教員養成スタンダードに対する学生の理解不足や教員の指導力などの課題も挙げられている（別惣，2013）。

最後に、東京学芸大学では2010～2013年度までの4年間のプロジェクトを立ち上げ、「教員養成教育の評価等に関する調査研究」として評価基準案の策定及び組織基盤・評価実施組織について検討を行っていた。その成果をもとに、教員養成教育の質的向上を目指し、文部科学省から特別経費の採択を受けて、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、国内初となる学士課程（学部段階）における教員養成教育の評価システム（教員養成教育認定評価）を開発した。さらに、2014年度からは大阪教育大学教育学部、岡山大学文学部、同大学理学部、同大学教育学部、玉川大学工学部、中央大学文学部、帝京大学教育学部、東京学芸大学教育学部、北海道教育大学教育学部釧路校、立命館大学文学部の8大学10学部を認定し、これによる評価を実施している。この成果は「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」（東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクト，2017）にまとめられている。

また、日本における教員養成の質保証と高度化を支援するシステムを構築することを目指し、2015年から2018年にかけて国立の大規模教員養成系単科大学である北海道教育大学（H）・愛知教育大学（A）・東京学芸大学（T）・大阪教育大学（O）を中心に、教員養成教育が共通して抱える諸課題を協働して解決できる体制を整備し、全国の教員養成大学・学部等とのネットワーク化を図ることのできる「HATOプロジェクト」も実施された（教員養成開発連携機構，2018）。

以上より、日本では教育学部を中心として、教員としての資質能力の育成、そのためのカリキュラム、そして教職員の協働によるマネジメントなど、その取り組みの検証を中心に質保証が行われている。また、東京学芸大学や「HATOプロジェクト」のような複数の大学の連携による質保証を行っている事例もある。

5. 日本からみた国外における教員養成の質保証

本章では、国外における教員養成の質保証に関する

取り組みについて、先行研究をもとに言及していく。本研究においては、日本語で書かれた論文に焦点を当てて分析を進めた。なぜなら、外国の教員養成の質保証について書かれている論文に関しても、比較教育学における「教育借用」（日本比較教育学会，2012）の観点から、日本のそれに関する改善点などを挙げている日本語論文が多く散見されたからである。佐藤（2018a）が述べているように、「外国の教育から何が学べるか」（p. 14）という考えのもと、それらに焦点を当てることで、本研究の目的でもある「日本における教員養成の質保証」の改善に向けた示唆を得ることも直接的に繋がると考えた。

分析対象にした文献の中では、イングランド・スコットランド・ドイツ・スウェーデン・フィンランド・アメリカの計6カ国を対象とした文献が見つかった。もちろん、それぞれの国における課題等を指摘している研究も多くある。しかし、本研究においては、これら6カ国に関する論文をもとに、日本の教員養成の質保証に向けた示唆を中心にまとめていく。

(1) イングランド

イングランドにおける教員養成の質保証に関する研究は、大きく2つの視点に分けられる。1つが、教師教育認定審議会（Area Training Organizations：ATO）や教師教育認定審議会（Council for Accreditation of Teacher Education：CATE）、教育水準局（Office for Standards in Education, Children's Services and Skills：OFSTED）などの、外部機関による査察内容やその評価、歴史や位置づけについて検討したもの（例えば、沖，2003；高野，2015；山崎，2016）。そしてもう1つが、それらの外部機関の評価に対する教員養成機関独自、いわゆる内部のシステム整備に関するもの（例えば、木原ら，2007）である。

木原ら（2007）は、ローハンプトン大学を事例に研究を進め、自律的に外部調査者を設置する取り組みを評価している。その中における示唆として、日本でも質の高い教員を養成するためには、教育実習の長期化や、実習協力校と大学の連携強化の重要性などを挙げている。また、日本においても、イングランドの教員資格のスタンダードのような、基準となるスタンダードが合意され、そして明示されることが必要ではないかと指摘されている（木原ら，2007）。

(2) スコットランド

スコットランドは、イングランドと同じくイギリスを構成する1つの国でありながら、教員養成の制度に関しては、全く様相が異なる（佐藤，2013；吉村・ハ

ンコック, 2019)。イギリスでは、スクール・ダイレクト制度など、教職に至るルートは多様であるものの、スコットランドの特徴の1つとして挙げられるであろう。それでも教員養成課程は狭き門であり、質の高い学生を確保できる仕組みになっているという（佐藤, 2013；山崎, 2016）。

スコットランドにおける教員養成の水準管理の責任主体は、GTCS (General Teaching Council for Scotland) であり、2012年に政府から完全に独立し、法的地位を得た（佐藤, 2013）。公立学校の教員は、GTCSに登録することが義務づけられおり、運営費はその登録料で賄われているのだが、この構成員が実に多様であるという。具体的には、(1) 登録している教員の選挙によって選ばれる教員、(2) 教育関係機関の代表、(3) GTCSとは別の任用委員会によって選出される登録教員および有資格教員以外の者、の大きく3つの括りのメンバーで構成されている。様々な人が、直接的・間接的に教員養成の質保証に向けて参画していることこそが、スコットランドの強みであるといえよう（佐藤, 2013）。そのようなスコットランドを例に取り、佐藤（2013）は、日本の質保証に関しても、教育に関わる関係者が「質」を捉え直し、密な関わり及び相互の学び合いをするようになる必要性を指摘している。

(3) ドイツ

EUを中心としたヨーロッパの大学間の単位互換性を高めることを目的とした、1999年のポローニャプロセス後、ドイツの教員養成課程においても、学士3年・修士2年制（以下、BA/MA制）という二段階化が行われた（鈴木・杉原, 2011；吉田, 2013；坂野, 2013）。他方、2001年のPISAショックを発端とした教師教育改革の際に、「教育科学スタンダード」と「教科教育スタンダード」という2つの教師教育スタンダードにおいて、教員に必要とされる資質能力がまとめられている（館林・辻野, 2012；坂野, 2013）。これらは、各教員養成機関内部における開発を促進するものとして導入された（館林・辻野, 2012）。

その教師教育改革の一端として、講義・演習や単位修得、そして修了試験のモジュール化が行われ、得られるべき能力が獲得されているか確認できる制度を整えたという（坂野, 2013）。上述したスタンダードの策定に関しては、イングランドを研究した木原ら（2007）と同じように、日本においても必要であるという指摘が見られた。しかし、坂野（2013）は、このモジュール化による評価も、日本における評価の枠組みの在り方として考えるべきではないかと提案している。

(4) スウェーデン

スウェーデンでは、1993年の高等教育改革の際に、高等教育の質向上が謳われるようになった。その後、国内外の情勢に応じて、柔軟に質保証の取り組みを変化させ、ドイツからは遅れる形で、2007年にポローニャプロセスに参加した（武, 2014）。他方、山田（2012）は、2006年に起きた政権交代で、スウェーデンの教育は、民主主義的思考よりも、競争や知識を重視する考えへと変換されていったと述べている。

教員養成における質保証の特徴として挙げられるのは、学習成果の評価に重点が置かれているところではないであろうか。武（2014）は、リンネ大学を例として、教員養成機関の内部質保証に関する研究を行っている。その中で、理論と実践をどのように身につけ往還させているかどうかを判断するのは難しいと前置きした上で、リンネ大学では、卒業論文さえも評価対象としていることで、多面的に質保証を行っていると述べている。日本の教員養成の質保証において注目されているのは、カリキュラムや教育内容などに関するものである一方で、学生が身につけた知識、スキルなどのアウトプットに関しては、どのように評価し、教育プログラムに結びつけるか検討されなければならないと指摘している（武, 2014）。

(5) フィンランド

1979年の法令によって、4年制プログラムが5年制となり、教員養成課程の修了者の学位を「修士」とすることが定められた（伏木, 2011；小柳, 2007）。ポローニャプロセスに合わせてBA/MA制としているが、5年制の教員養成をポローニャプロセスのずっと前から導入していたということである。これに関しては、岩田ら（2010）も言及しており、フィンランドが質の高い教育を維持できている理由として、(1) 教師の地位の高さ、(2) ポローニャ・プロセス後にBA/MA制を導入した他の国よりも5年制の教員養成の歴史が積み重ねられていること、(3) 教員養成課程において利用されている電子ポートフォリオ、の大きく3点を挙げている。

そして、フィンランドの多くの大学では、教育学に関する研究方法の理解や、教科の内容に関するアカデミックな内容を向上させようとする、研究をベースとした教員養成が展開されているという（伏木, 2011；小柳, 2007）。それに付随する形で、岩田ら（2010）と伏木（2011）は、日本における質保証に向けた示唆として、主体的に追求したり、自らに求められていることを考えたりする能力である「研究力」や「考究力」の向上というものを挙げている。伏木（2011）は、「多

様な研究方法を学びながら主体的に追究する学習体験そのものがきわめて重要である」と述べていることから、「研究」の重要性を強く感じているということがわかる。加えて、岩田ら（2010）は、フィンランドの教育実習制度を概観した上で、日本においては、期間の延長だけでなく、質の向上、とりわけ、それに関わる大学教員や附属教員の質の担保及び学生との関わり方の改善が必要であると指摘している。

(6) アメリカ

アメリカの教員養成の質を保証するものとして実施されていることとしては、各州に委ねられている課程認定制度と、アメリカ全土の規模で行われるアクレディテーションの大きく2つが存在する（佐藤, 2007）。この2つの違いは、実施機関が異なるだけではない。課程認定は、各州が教員養成機関を認定し、修了学生に対し、教員免許状を発行する法的过程であり、教員養成機関の最低限の基準を設定している。それに対し、アクレディテーションは、あくまでも非政府組織と共同で内部質保証をするためのプロセスであり、教員養成の優秀性を確保するために、全米レベルで基準を設けている（佐藤, 2005）。

それら課程認定やアクレディテーションに関する論文は多く散見された（例えば、佐藤, 2003；佐藤, 2005；佐藤, 2007；佐藤, 2008；小柳, 2015；佐藤, 2017）ものの、アメリカの教員養成の質保証に関する議論は、「教育借用」の視点を以て、基本的にはアメリカ独自のものとして分析されている印象であった。一方、佐藤（2018b）は、アメリカを中心とした諸外国の教員養成の質保証政策の動向を踏まえた上で、日本における質保証システムの今後の方向性について、大きく2つの視点から考察している。

まず1つ目に関して、佐藤（2018b）は、現在、日本を含めた世界各国の質保証において重要視されている「教員養成の高度化」、「教員養成におけるスタンダード策定」、「教員養成の外部評価システム」という3つの政策を挙げ、それら3つの大きな柱を、個々として見るのではなく、総合的に捉える必要があると指摘した。そして2点目は、質を向上させたり改善させたりするための仕組みは、個別の政策がどうかというよりも、むしろ、教員養成に関わる人や組織によって組み立てられるものであるという考えを掲げている。佐藤（2018b）は、これを可能にするための考えとして、「集団的な自己規制」（佐藤, 2018b）という言葉を用い、教員養成関係者がどのように主体性を持ち、質保証政策に関わることができるかが重要であると述べている。

以上、本研究で対象とした6カ国における教員養成の質保証に関する先行研究を検討した。なお、表1は各国における教員養成の質保証の特徴を整理したものである。

表1 国外における教員養成の質保証の特徴

対象国	日本に対する示唆
イングランド	・教育実習の期間及び質の改善 ・スタンダードの明示
スコットランド	・「質」の捉え直し ・教育に関わる関係者の参画の仕方の改善
ドイツ	・モジュール化による評価
スウェーデン	・知識やスキルなどのアウトプットの評価
フィンランド	・「研究力」や「考究力」の向上を目指す教育 ・教育実習の期間及び質の改善
アメリカ	・質保証政策に関する視点の複合化 ・教員養成関係者の主体性の向上

6. 日本における教員養成の質保証に向けて

6.1. 内部質保証を促進する外部との連携

第4章において日本の大学における教員養成の質保証のための取り組みの事例を、そして、第5章では国外における教員養成の質保証に関する取り組みの事例から日本にどのような示唆を得ているのかを整理した。それらをもとに、今後の日本における教員養成の質保証を改善するための示唆として、外部質保証の重要性を取り上げる。

国外では、外部機関が各大学の質を評価している国がほとんどであった。それらの評価基準を満たすことで、入学者の定員を確保できたり、分配金がもらえたりする国が多く、外部評価システムや外部評価者の質の高さが窺えた（例えば、木原ら, 2008；佐藤, 2013）。前章には記載していないものの、同じアジアの韓国においても、韓国教育開発院（KEDI）が教員養成教育の評価を行っており、国家が支援する研究機関として規定している点は特質すべき視点であろう（井手, 2014）。しかしながら、それらをクリアすることが目的になっている場合も多く、純粋に「自律的な内部質保証のための外部質保証」としてのサイクルが回っている事例は少ないと思われる。

一方、日本における教職課程の質保証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（外部質保証）が主となっている（文部科学省、

2015)。内部質保証に関しては、国立の教育学部を中心に機関としての自律性や主体性を担保するような研究が行われていた。また、教育委員会や他大学との連携という形で、質保証を実施している事例も見られた（教員養成開発連携機構，2018）。しかし、教職課程の認定に通ることが最大の関心事になっているような大学（田子，2008）もあり、主体性をもって教員養成に取り組み、教職課程の改善や向上など、その方策が担保されていないと考えられる。そのため、日本における教員養成の質保証は、開設時の課程認定や不定期に行われる教職課程実地視察だけでなく、教育委員会や他大学との連携など外部との協働が行われることによって内部質保証が促進され、自律的な質保証が推進されていくことが肝要となるであろう。

6.2. 日本の教員養成が取り組むべき課題

では、教員養成機関の内部及び外部それぞれで、これから進めていくべき課題は何であろうか。内部においては、「教員養成カリキュラムの再考」や「学生の資質・能力の向上」などが挙げられるであろう。多くの論文で指摘されていた教育実習の期間や質（イングランド・フィンランド）だけでなく、講義・演習や単位修得・修了試験のモジュール化による評価（ドイツ）に関しても日本において必要なシステムであるといえる。また、後者に関しては、より学生のコンピテンシーベースで教員養成をしていかなければならないということである。日本においても、GPAを調査したり、学生がポートフォリオを作成したりするような事例はあるものの、学生の資質・能力を直接的に質として捉え、それ自体を向上させていくための具体的な取り組みを示している事例は少ない。「研究力」や「考究力」の追求（フィンランド）や、知識・スキルそのものの評価（スウェーデン）なども、1つの方策であるといえるであろう。

その内部質保証を自律的に進めるためには、先にも述べた通り、外部の関与というものが欠かせない。外部組織としてスタンダードを明示すること（イングランド）、さらには、質保証政策に関する視点を複合化し（アメリカ）、外部評価システムを強固にしていくことが必要であるといえる。そして、内部と外部双方が必要といえるのが、質保証に関わる人たちの参画の仕方の改善（スコットランド）である。大学内部であれば教職員、また、外部であれば教育委員会や他大学、そして地域の関連機関の関係者など、多様な人たちが協働的に関わり合いながら、教員養成の質保証に直接的・間接的に質保証のための取り組みに参画していく必要があるであろう。

そこで図2は、自律的・協働的な教員養成の内部質保証のために必要な内部組織と外部組織のダブル・ループを示している。内部組織は、「カリキュラム」、「資質・能力」、「教職員の参画の仕方」といった観点から内部質保証を検討していく必要がある。さらに、内部質保証を促進していくために、外部組織には「スタンダード」の策定や評価の支援、また、「関係者の参画の仕方」の改善などを含めた「外部評価システム」の構築が求められるであろう。そして、内部組織と外部組織が協働的に新たな情報・システムを共有しつつ、自律的に質保証を強化していくダブル・ループの考えが必要になるといえる。このようなダブル・ループの考えのもと、自律的な内部質保証の仕組みを促進させることができれば、必然的に日本における教員養成の質も向上していくと考えられる。

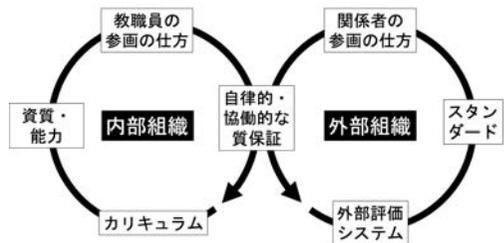


図2 自律的・協働的な教員養成の質保証のためのダブル・ループ

7. おわりに

本研究では、日本における教職課程や教員養成の質保証に関する研究の動向から、日本における教員養成の質保証の実態や課題を導出し、今後の日本における教員養成の質保証に向けて示唆を得ることを目的とした。その結果、大きく以下の2点が明らかとなった。

- (1) 教員養成スタンダードの策定や教員養成に関するカリキュラムの改善だけでなく、内部及び外部の関係者の参画の仕方なども、日本における教員養成の質保証に関する課題として導出された。
- (2) 諸外国と比較して、外部の機関が各大学の質を評価するシステムの充実が遅れている日本において、自律的な質保証を促すために、内部と外部の協働的な質保証システムを構築していく必要があるということが示唆された。

ただし、今回の調査で分析した資料は、その多くが国立大学の教育学部が対象となっており、開放制による教員養成の中心を行っている私立大学の質保証に関する資料を扱っていない。日本における教員養成の質

保証を促進するためには、私立大学の取り組みも重要であるため、その事例の蓄積や継続した調査を続けていく必要がある。

最後に、教員養成の質保証は一体誰のためのものか。「教育は国家百年の大計」ともいわれる。換言すれば、子どもの未来百年の計は、教師の育成・成長にあるといえる。未来の子どもたちのために、未来の教員の質を高められる方策を再考していく必要があるであろう。

【注】

1) 大辞林第3版(松村, 2006)によると、教員養成とは「教員として必要な資質・能力を備えさせるために教育を施すこと。教育職員免許法に基づいて実施される」ものであり、教職課程とは、「教員の養成を行うために編成した、教員免許状の取得に必要な大学の教育課程」と定義されている。しかし、教員養成大学・学部ではなく、一般大学・学部で実施されている課程のことをさす場合もある。また、研究者や大学、機関によっては、〈教員養成の質保証〉ではなく、〈教職課程の質保証〉として研究や実践に取り組んでいる事例もある。そこで本研究では、教員養成を教職課程より大きな枠組みとして捉え、引用箇所以外では〈教員養成の質保証〉という言葉を用いることとした。

【付記】

本研究の一部は、日本学術振興会科学研究費補助金(基盤B) 課題研究番号 JP18H0102401, 研究代表者・嘉数健悟の補助を受けて行われた。

【引用・参考文献】

別惣淳二・渡邊隆信 (2012) 教員養成スタンダードに基づく教員の質保証－学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築－. ジアース教育新社: 東京.
 別惣淳二 (2013) 教員養成の質保証に向けた教員養成スタンダードの導入の意義と課題－兵庫教育大学の事例をもとに－. 教育学研究, 80 (4): 39-52.
 Cochran-Smith, M. (2001) The outcomes question in teacher education. Teaching and Teacher Education, 17(5): 527-546.
 大学基準協会 (2018) 平成29年度文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」教職課

程における質保証・向上に係る取組の調査研究報告書.

Darling-Hammond, L. (2006) Assessing Teacher Education: The Usefulness of Multiple Measures for Assessing Program Outcomes. Journal of Teacher Education, 57(2): 120-138.
 Darling-Hammond, L., Newton, S. P., and Wei, R. C. (2013) Developing and Assessing Beginning Teacher Effectiveness: The Potential of Performance Assessments. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 25(3): 179-204.
 Darling-Hammond, L., Newton, X., and Wei, R. C. (2010) Evaluating Teacher Education Outcomes: A Study of the Stanford Teacher Education Programme. Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 36(4): 369-388.
 伏木久始 (2011) フィンランドの教員養成の質を保証する要因. 信州大学教育学部研究論集, 4: 25-38.
 後藤大輔・高旗浩志・榎田健志・三島知剛・江木英二・曾田佳代子・高橋香代・加賀勝 (2012) 「母校訪問」を核とする全学教職課程初年次プログラムの成果と課題. 岡山大学教師教育開発センター紀要 (2): 126-135.
 岩田康之 (2014) 教員養成教育の質保証の課題. 教員養成教育の評価等に関する調査研究報告書: pp.10-14.
 岩田昌太郎・松浦伸和・角屋重樹・吉田裕久 (2010) フィンランドの教員養成における質保証の実態－ユバスキュラ大学のポートフォリオを事例として－. 学校教育実践学研究, 16: 117-126.
 井手弘人 (2014) 韓国における教員養成機関評価の組織について. 教員養成教育の評価等に関する調査研究報告書: pp.113-117.
 Ingvarson, L. and Rowley, G. (2017) Quality Assurance in Teacher Education and Outcomes: A Study of 17 Countries. Educational Researcher, 46(4): 177-193.
 木原成一郎・岩田昌太郎・山本真由美 (2008) イングランドにおけるインスペクション(査察)の教員養成への影響－ローハンブトン大学のモニタリングシステムとスタッフ研修会を中心に－学校教育実践学研究, 14: 1-12.
 熊丸真太郎・縄田裕幸・富安慎吾・河添 達也 (2013) 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. 島根大学教育臨床総合研

- 究, 12: 29-42.
- 熊丸真太郎・縄田 裕幸・河添達也 (2014) 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 (2). 島根大学教育臨床総合研究, 13: 47-61.
- 熊丸真太郎・河添達也 (2016) 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 (3). 島根大学教育臨床総合研究, 15: 17-31.
- 教員養成開発連携機構 (2018) 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 プロジェクト最終年度報告.
- 日本比較教育学会 (2012) 比較教育学事典, 東信堂: 東京.
- 松村明 編 (2006) 大辞林 第3版. 三省堂.
- メリアム: 堀薫夫ほか訳 (2004) 質的調査法入門－教育における調査法とケース・スタディー. ミネルヴァ書房: 京都.
- 三島知剛・高旗浩志・後藤大輔・榎田健志・江木英二・曾田佳代子・加賀勝 (2014) 全学教職課程の質保証に関する研究 (2): 学生の平成24 年度の初年次プログラム前後における意識変化に着目して. 岡山大学教師教育開発センター紀要 (4): 82-89.
- 三島知剛・榎田健志・高旗浩志・稲田修一・後藤大輔・江木英二・曾田佳代子・山根文男・加賀勝・高塚成信 (2015) 全学教職課程における「教職実践演習への取組」(3)－平成25 年度受講生アンケート結果による検討－. 岡山大学教師教育開発センター紀要 (5): 19-25.
- 文部科学省 (2006) 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」
- 文部科学省 (2012) 中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」
- 文部科学省 (2015) 中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～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～」
- 沖清豪 (2003) OFSTED によるインスペクション (監察) とそのアカウントビリティ. 早稲田大学大学院文学研究科紀要, 第1分冊, 49: 95-110.
- 大木秀一・彦聖美 (2013) 研究方法論としての文献レビュー－英米の書籍による検討－. 石川看護雑誌, 10: 7-18.
- 小柳和喜雄 (2007) フィンランドにおける教師教育改革の背景と現状及びその特徴の明確化に関する研究－教職大学院のカリキュラム構築への示唆－. 奈良教育大学紀要, 56 (1): 193-203.
- 小柳和喜雄 (2015) 教員養成における質保証の取り組みに関する調査報告－米国における edTPA の動きを中心に－. 次世代教員養成センター研究紀要, 1: 261-265.
- 坂野慎二 (2013) 学士課程及び修士課程における教員養成の考察－日本とドイツの比較から－. 論叢: 玉川大学教育学部紀要, 25-46.
- 佐藤仁 (2003) 米国教員養成機関のアクレディテーションに関する一考察－NCATE の近年の動向－. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 52 (3): 105-113.
- 佐藤仁 (2005) 米国教員養成機関の質保証における課程認定とアクレディテーションの連携. アメリカ教育学会紀要, 16: 47-55.
- 佐藤仁 (2007) 米国教員養成機関によるアクレディテーションの選択理由－「自発的な質保証」としての意義に着目して－. 比較教育学研究, 34: 65-85.
- 佐藤仁 (2008) 機関の多様性を尊重した専門分野別第三者評価の仕組み－米国における教員養成分野を事例に－. 大学探求: 琉球大学大学評価センター・ジャーナル, 1: 13-23.
- 佐藤仁 (2011) わが国の教職課程における内部質保証システムの構築. 教育学研究ジャーナル, 8: 61-70.
- 佐藤仁 (2017) アメリカにおける教員養成教育の成果をめぐる諸相－付加価値評価と教員パフォーマンス評価に着目して－. 福岡大学人文論叢, 48 (4): 1069-1087.
- 佐藤仁 (2018a) 教育借用から考える「場」としての規範的比較教育政策論の可能性. 比較教育学研究, 57: 13-31.
- 佐藤仁 (2018b) 教員養成の質保証政策の意味－諸外国の動向を踏まえて－. 教育制度学研究, 25: 37-53.
- 佐藤千津 (2013) 教員養成の「質保証」の現状と課題－スコットランドの教員養成モデルの検討－. 日英教育研究フォーラム, 17: 17-23.
- 鈴木篤・杉原薫 (2011) ボローニャ・プロセス下におけるドイツ教員養成制度の改革と現状－教職課程の構成と取得可能免許, 学士・修士制度の導入状況－. 兵庫教育大学研究紀要, 39: 241-252.
- 高旗浩志・後藤大輔・三島知剛・榎田健志・江木英二・曾田佳代子・高橋香代・加賀勝 (2013) 全学教職課程の質保証に関する実証的研究 (1)－平成22年度入学生の経年変化を中心に－. 岡山大学教師教育開発センター紀要 (3): 80-89.
- 武寛子 (2014) スウェーデンにおける教員養成課程の質保証に関する考察. 国際協力論集, 22 (1):

- 55-76.
- 田子健 (2008) 第3章 開放制教員養成の原則と戦後の教員養成改革 私立大学を中心に. 日本教師教育学会編. 教師をめざす. 教員養成・採用の道筋をさぐる. 学文社: pp.89-96
- 東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクト (2017) 日本型教員養成教育ア krediteーション・システムの開発研究報告書.
- 高野和子 (2015) イギリスにおける教員養成の「質保証」システム－戦後改革からの40年間－. 明治大学人文科学研究科紀要, 77: 209-242.
- 館林保江・辻野けんま (2012) イギリスとドイツにおける教育の質保証の動向 (海外の教育経営事情). 日本教育経営学会紀要, 54: 148-159.
- Wohlin, C. (2014) Guidelines for Snowballing in Systematic Literature Studies and a Replication in Software Engineering. Proceedings 18th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering, 321-330.
- 山田綾 (2012) 教師教育の専門化とカリキュラムスウェーデンの教師教育改革 (2000年) とその後の動向を中心に-. 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, 2: 65-74.
- 山崎智子 (2016) イングランド教員養成における Ofsted 査察の現代的な位置づけ－ ‘School Direct’ の質保証に注目して－. 日英教育研究フォーラム, 20: 151-164.
- 吉田成章 (2013) ドイツ・オルデンブルクにおける教員養成改革. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 62 (3): 31-39.
- 吉村雅仁・ハンコック アンディ (2019) スコットランドにおける言語教育と教員に求められる資質能力: 教員としての専門職基準と言語のための枠組みを中心に. 次世代教員養成センター研究紀要, 5: 141-150.