

# 2025年度 教職課程自己点検・評価報告書

## ① 教職課程認定学部・学科（免許校種・免許教科）一覧

課程認定を受けている学部・学科名および取得可能な免許校種・免許教科は、以下のとおりである。

区分	学部・学科	取得可能な免許状
大学	服飾美術学科	中学校教諭一種免許状・高等学校教諭一種免許状（家庭）
大学	環境共生学科	中学校教諭一種免許状・高等学校教諭一種免許状（理科）
大学	造形表現学科	中学校教諭一種免許状・高等学校教諭一種免許状（美術）
大学	栄養学科	中学校教諭一種免許状・高等学校教諭一種免許状（家庭）
大学	管理栄養学科	中学校教諭一種免許状・高等学校教諭一種免許状（理科）、栄養教諭一種免許状
大学	児童学科	幼稚園教諭一種免許状
大学	初等教育学科	幼稚園教諭一種免許状、小学校教諭一種免許状
大学	英語コミュニケーション学科	中学校教諭一種免許状・高等学校教諭一種免許状（英語）
大学	心理カウンセリング学科	養護教諭一種免許状
大学	教育福祉学科	中学校教諭一種免許状（社会）・高等学校教諭一種免許状（公民）
大学	子ども支援学科	幼稚園教諭一種免許状、特別支援学校教諭一種免許状（知・肢・病）
短期大学部	保育科	幼稚園教諭二種免許状
短期大学部	栄養科	中学校教諭二種免許状（家庭）・栄養教諭二種免許状

## ② 大学としての全体評価

本学は、1881年（明治14年）、校祖・渡邊辰五郎により、裁縫教授を目的として創立された。創立当初の日本社会においては、女子に対して学問は不要とする意識が根強く、女子の就学率も男子に比して著しく低い状況にあった。そのような時代にあつて、渡邊は、裁縫という専門的技芸の修得にとどまらず、読み・書き・算術といった基礎的学力を含めた教育を重視し、女性が自らの力で生計を立て、社会に参画するための基盤を築く教育を実践した。限られた修学期間や条件を前提に、最大の学習効果を得るために工夫された教育方法は、本学に通底する実践性と合理性を象徴するものである。

本学の歩みは、女性の一生を支える分野と長く関わってきた歴史そのものである。創立期においては、専門技芸と基礎教養を通じて女性の自立を支え、第二次世界大戦後は、家政学を柱として生活技術の改善と国民生活の向上に寄与してきた。大学昇格後の初代学長である青木誠四郎は、知識・技能の習得に加え、豊かな人間性、柔軟な思考力、積極的な実践力を備えた人材の育成を重視し、その教育理念を生活信条「愛情・勤勉・聡明」として定着させた。これらは、本学が一貫して人の生活に根差した学問と実践を重視してきたことを示している。

現在、本学は、乳幼児から高齢者までのライフステージを視野に入れた幅広い学問分野を有する大学・短期大学部、さらに博士課程を擁する大学院へと発展している。児童・保育、看護、リハビリテーション、心理、栄養、福祉、環境といった分野に加え、造形表現、服飾美術、英語コミュニケーションなど、人生を豊かで文化的なものにする専門領域を包括的に備えている点は、本学の大きな強みである。また、創立以来、資格・免許の取得を通じて社会で活躍できる人材を育成するという方針が一貫して守られており、教職課程はその中核的な位置を占めてきた。

教員養成は、創立当初より実質的に重要な柱として展開されてきた。創立以来、多くの卒業生が教育者として各地で教壇に立ち、あるいは自ら学校を設立して教育の場を創出してきた歴史は、本学が一貫して「教える力」「育てる力」を重視してきたことを示している。現在においても多様な教育専門職を輩出しており、教職課程は本学の教育的使命を体現する重要な基盤となっている。

近年、生成AIの急速な進展をはじめ、社会は予測困難な変化の局面に直面している。このような時代においてこそ、建学の精神である「自主自律」を基盤とし、確かな専門性と他者と協働する力を併せ持つ人材の育成が、大学に強く求められている。本学は、専門分野に根差した教育とともに、全学共通教育を通じて汎用的な思考力・判断力を育成し、学生一人ひとりが自らの進路を主体的に構想できる学修環境の整備に取り組んできた。

さらに本学は、創立150周年に向けて「東京家政大学ビジョン150」を策定し、過去の蓄積を踏まえつつ未来に向けた方向性を明確にしている。建学の精神「自主自律」と生活信条「愛情・勤勉・聡明」を理念に据え、「知と技で自他の可能性を広げ、人がつながる社会の起点と

なる」というパーパスは、本学が長年にわたり培ってきた教育実践と深く連続するものである。本学は、これまで女性の人生と社会を支えてきた教育の伝統を基盤としつつ、変革を恐れずに未来へ踏み出し、教職課程を大学全体の教育力の中核として位置づけながら、これからの社会を担う教育者の育成に取り組んでいく。その姿勢を、大学としての全体評価としてここに示す。

2026年3月31日

東京家政大学学長

井上 俊哉

### ③ I 教職課程の現況及び特色

#### (1) 沿革と理念（東京家政大学と教師教育）

本学は、1881年（明治14年）に校祖・渡邊辰五郎によって創立され、女性が専門的技芸と基礎教養を身につけ、自立して社会に参画することを支える教育を原点として発展してきた。創立期の裁縫教育と基礎教養を重視する実践的教育は、大学昇格後も生活信条「愛情・勤勉・聡明」に象徴される人の生活に根差した教育理念として現在まで受け継がれている。こうした教育の系譜の延長線上に、資格・免許取得を重視し、教員養成を中核の一つとする現在の教職課程が位置づけられている。

#### (2) 教職課程DP（教師教育の目標）と本学が求める教師像

本学のディプロマ・ポリシーにおいては、専門分野に関する知識・技能に加え、他者と協働しながら課題を発見・解決する力や、社会的責任を自覚して行動する態度を備えた人材の育成が掲げられている。教職課程は、こうした大学全体のDPを踏まえ、教師教育の目標として「自主自律」の生き方ができる教員の養成を掲げ、その実現を生活信条「愛情・勤勉・聡明」に基づいて目指している。

具体的には、子どもに対する深い愛情と教育に対する限りない情熱を備えた教師、豊かな感性と高い見識を有する教師、卓越した指導力と実践力をもって教育現場に貢献できる教師像を明確に示している。この教師像は、大学全体のDPと整合的に位置づけられており、各学科の専門性を基盤としつつ、教育という公共的営みに携わる専門職としての資質・能力を総合的に育成することを目指している。

#### (3) 教職課程CP（教育課程編成・実施の方針）

教職課程のカリキュラムは、上記の教師像の実現に必要な資質・能力を育成するために、各学科の専門教育科目と教職課程科目との系統性を重視しつつ、段階的・体系的に編成されている。まず教職に関する基礎的理解を形成し、続いて教育原理、教育制度、教育心理、教育方法等を通して教育に関する基礎的知識と現代的教育課題への理解を深める。その上で、教科指導法や模擬授業、教育実習、教職実践演習へと学修を発展させ、教員としての力量を高めていく構造としている。

教育方法については、少人数での授業を基本とし、実技・実験・演習を重視している。学校教育の現代的課題に関わる科目では、具体的事例を踏まえた課題演習や討議等を取り入れ、学生の主体的・能動的な学修を促す工夫を行っている。また、各科目において学修目標や評価方法を明確に示し、必要に応じてICTを活用した授業を実施している。

教育評価については、免許種ごとに定められた所定単位の修得をもって、教職課程の到達目標を達成したものと判断する。あわせて、卒業年次後期に開設される「教職実践演習」におい

て、学修ポートフォリオシステム（K-PORT）を活用し、これまでの学修を総括的に振り返ることにより、教員として必要な資質・能力が身に付いているかを確認し、必要な補充指導を行う体制を整えている。

#### （４）組織的特徴

本学における教職課程の運営は、全学組織として設置された教職センターを中核として行われている。教職センターは、教職課程の質保証および円滑な運営を目的として、従来の教員養成教育推進室を改組する形で、2021（令和3）年度に設置された組織であり、大学全体の教職課程を統括する役割を担っている。

教職センターには、各免許課程を主体的に担う参事と、教職課程を有する各学科から選出された運営委員によって構成される運営委員会が設けられている。この運営委員会は、教職課程に関わる基本方針や運営上の課題について情報共有・協議を行う場として位置づけられており、学科と教職センターとの連携を制度的に担保する役割を果たしている。教職課程に関する連絡、調整、協議、指示通達等は、原則としてこの運営委員会を通じて行われ、学科側の意見や現場の実情が教職課程全体の運営に反映される仕組みとなっている。

本学の教職課程は、免許校種・免許教科が多岐にわたり、履修学生数も多いことから、学科単位の運営のみでは対応が困難な業務が存在する。そのため、教職センターの下に、免許校種・資格種別ごとに「部門」を設け、実習および事前・事後指導、教職実践演習等の教職課程中核業務を分担して運営している。部門は、カリキュラム上の運営単位であると同時に、実習経費等を含む経理上の管理単位としての機能も併せ持っている。

これらの運営を支える体制として教職センターには固有の事務組織が設けられている。事務組織は、人事管理・教職課程に関わる経理、文部科学省や教育委員会との連絡・情報共有、学内他部署との調整、実習や一括申請に関わる書類の整理、学生への情報周知、ボランティアのとりまとめなど、教職課程運営の基盤となる実務全般を担っている。さらに、法令改正や制度変更への対応、教職課程認定基準を踏まえた運営上の確認、自己点検・評価および再課程認定に関わる実務を通じて、教職課程の質保証を実務面から支えている点も重要な役割である。これらの業務は、教員の教育・研究活動を補完すると同時に、教職課程運営における継続性・公平性・安定性を確保する機能を果たしており、教職課程全体の円滑な運営に不可欠な体制となっている。

各部門の責任者は、学長が指名する参事が務め、学科とは別の立場から教職課程全体の運営に携わっている。これにより、学科固有の事情に配慮しつつも、教職課程としての共通性や公平性を確保する体制が構築されている。現在、部門は以下のとおり設置されている。

部門名	対象学科
幼稚園教諭部門	児童学科、初等教育学科、子ども支援学科、保育科
小学校教諭部門	初等教育学科
中学校・高等学校教諭部門	服飾美術学科、造形表現学科、環境共生学科、教育福祉学科、英語コミュニケーション学科、栄養学科、管理栄養学科、栄養科
養護教諭部門	心理カウンセリング学科
栄養教諭部門	栄養学科、管理栄養学科、栄養科
特別支援教諭部門	子ども支援学科

このように、本学では、教職センター、参事、運営委員、学科がそれぞれの役割を分担しながら連携する多層的な運営体制を構築している。

## ④ II 基準領域ごとの教職課程 自己点検・評価

### 基準領域1 教職課程に関わる教職員の共通理解に基づく協働的な取り組み

#### 基準項目1-1 教職課程教育の目的・目標の共有

##### a. 現状

本学の教職課程においては、大学全体のディプロマ・ポリシー（DP）および教職課程固有のDP・カリキュラム・ポリシー（CP）に基づき、育成する教師像ならびに教職課程教育の目的・目標が明確に設定されている。これらは、学生便覧、履修ガイダンス、授業内での説明等を通じて学生に周知されており、教職課程の理念や目標を制度的に共有するための基盤整備は概ね完了していると評価できる。

一方で、現在の課題は、この共通基盤が学生一人ひとりの学修過程や将来像とどの程度結びついて理解されているか、すなわち理念や目標が「実質的に共有」されている段階にまで到達しているかという点にある。形式的な周知にとどまらず、学生自身の学修の意味づけや進路意識と関連づけて理解されているかどうかについては、なお検討の余地が残されている。

この点を考えるうえで、本学における目的学科と非目的学科の構造的差異は、本基準項目に関わる前提条件として整理しておく必要がある。目的学科では、教職課程が学科教育の中核に位置づけられており、育成する教師像や到達目標が学科教育と一体的に共有されやすい構造を有している。これに対し、非目的学科では、学科DPが教職以外の進路も想定して構成されているため、教職課程の位置づけが相対的に後景化しやすく、教職課程の目的や教師像が暗黙的な理解にとどまる傾向がみられる。

また、教職課程の理念や育成する教師像の共有については、学科間のみならず、免許種別や担当教員の立場によっても理解の度合いに差が生じている。とりわけ、指導の一貫性という観点からは、非常勤講師に対するディプロマ・ポリシーや教職課程の目的・目標の周知、ならびに情報共有のあり方が十分とは言えず、課題として認識されている。

学生側においても、こうした構造を背景として、教職課程の目的が自身の学修や将来像と十分に結びつかないまま履修が進行する場合がある。このような目的学科と非目的学科の差異は、本基準項目に限らず、本報告書全体を通じて存する課題の背景として位置づけられるものである。

##### b. 優れた取組

目的学科においては、教職課程の目的・目標が学科教育と一体的に位置づけられ、段階的な模擬授業や実践経験と連動する形で、育成する教師像が具体的に共有されている。学生は、授業や実習を通して、自身がどのような教員を目指して学修しているのかを意識しやすい環境に置かれている。

また、非目的学科の一部においても、「どのような教科教員を育てたいのか」という方向性を学科内で言語化し、学生に提示しようとする取組が見られる。これらの取組は、教職課程の目的・目標を学生の将来像と結びつけて理解させる上で有効に機能している。

### c. 改善の方向性・課題

今後の課題は、教職課程DPや育成する教師像を実質的に充実させるとともに、それらが学科・免許種別・担当教員間で共有される仕組みや方針を整理し、具体的なカリキュラムや指導の在り方として反映していくことである。

とりわけ非目的学科においては、教職課程の位置づけや育成する教師像を学科DPとの関係の中で再整理し、教職課程教育の目的・目標について学科内で共通理解を形成する機会を意図的に設けていく必要がある。

また、教職課程を担当する非常勤講師を含め、関係教職員が教職課程の理念や育成する教師像を共有できるよう、ガイダンス資料や授業運営上の指針の明確化、情報共有の仕組みの整備が求められる。これにより、授業間・学年間における指導の一貫性を高めることが期待される。

学生に対しては、ガイダンスや説明にとどまらず、教職課程の目的や教師像を自ら言語化し、振り返る機会（ポートフォリオ等の活用）を体系的に組み込むことで、理念と学修経験とを結びつけた理解を促していく必要がある。

## 基準項目1-2 教職課程に関する組織的工夫

### a. 現状

本学における教職課程の運営は、全学組織として設置された教職センターを中核とし、各学科・科と連携する体制の下で行われている。2021（令和3）年度には、従来の教員養成教育推進室を改組する形で教職センターが設置され、教職課程の質保証および円滑な運営を担う組織として位置づけられた。教職センターには、各免許課程を主体的に担う参事および教職課程を有する学科から選出された運営委員によって構成される運営委員会が設けられ、教職課程全体に関わる情報共有や方針確認が行われている。

第一回自己点検・評価（2022年度）においては、教職課程認定基準を踏まえた教員配置が行われており、研究者教員と実務家教員、ならびに事務職員が協働して教職課程教育および実習関連業務を担っていることが確認された。研究的知見と学校現場での実践的視点を往還させながら教職課程を支える体制は、本学の教職課程運営の基盤となっている。

一方、今回の自己点検・評価の作成過程において、こうした組織体制が形式的には整備されているものの、学科や部門によっては役割分担や責任分界、業務プロセスが必ずしも明確でない領域が存在することが明らかとなった。特に、参事・運営委員・実際に現場業務を担う教員

との間で、意思決定への関与度や情報把握の深さに差が生じる場面があり、結果として実務負担が特定の教員に集中しやすい構造が認められる。

また、教育実習名簿や履修管理資料、実習日誌等の管理方法が学科や部門ごとに異なっており、教職課程全体としての状況把握や情報の横断的共有が難しい状況がみられる。情報共有についても、個別対応やメール、manaba等、複数の手段が併存しており、誰がどの情報を管理・把握しているのかが分かりにくくなりやすい。

施設・設備およびICT環境については、全学的には一定水準が確保されているものの、模擬授業や実技指導に直結する設備の整備状況には学科間で差が見られる。また、大学内のICT環境と学校現場のICT環境との間には乖離があり、学生が実際の学校現場を想定した授業実践を具体的にイメージしにくい側面も確認された。

## b. 優れた取組

教職センターを中核とする全学的運営体制を整備し、参事および運営委員会を通じて教職課程に関わる情報共有と調整を行っている点は、本学の教職課程運営における重要な強みである。学科単位では対応が困難な実習運営や免許校種横断的な課題について、全学的視点から検討・対応できる枠組みが制度として確立されている。

また、英語コミュニケーション学科や環境共生学科など、一部の学科においては、学科と教職センターとの役割分担が比較的明確であり、実務上の摩擦が少なく安定的に運用されている。これらの学科では、教職課程運営に関する情報共有や相談が比較的円滑に行われており、学科内での合意形成が教職課程運営に寄与している。

FD・SDの取組についても、教職課程を対象としたオンデマンド型FDの実施など、第一回自己点検・評価以降、一定の前進が見られる。教職課程固有の課題を共有する機会を設けようとする姿勢自体は、教職課程の質保証に向けた基盤として評価できる。

## c. 改善の方向性・課題

本報告書全体を通じて共通して確認された課題として、教職課程運営や学生支援、実習・地域連携等が、特定の教員の経験や裁量に依存しやすく、業務負担が個人に集中しやすい構造が存在することが挙げられる。こうした属人的対応は、短期的には柔軟な対応を可能にする一方で、継続性・公平性・可視性の観点から課題を内包している。

このような属人化が生じやすい背景として、教職課程の安定的かつ持続的な運営を支える人的リソースが十分に確保されていないという構造的課題がある。実習対応や学生指導、関係機関との調整等においては、恒常的に多大な業務負担が生じている一方で、それを支える体制は限られており、結果として特定の教職員に業務が集中しやすい状況が続いている。

この人的リソースの不足には、教職課程固有の努力や運営上の工夫のみでは解決が困難な、人事制度や処遇水準に関わる全学的・構造的要因が関与している。特に、教育実習や学生支援

を担うスタッフや実務担当者の確保・定着については、現行の条件の下では困難が伴い、教職課程の質保証や業務の持続可能性の観点からも、全学的課題として位置づけ、検討していく必要がある。

以上のような制約条件を踏まえたうえで、教職課程として取り組むべき改善の方向性を以下に整理する。

第一に、教育実習名簿や履修管理資料、実習日誌等の管理方法について、学科・部門間で共通の管理ルールや様式を整理し、教職課程全体として把握可能な形に統一していくことが求められる。これにより、実習状況や学生支援の進捗を組織的に共有し、円滑な引き継ぎや対応が可能となる。

第二に、情報共有の在り方について、個人対応や複数のツールに分散している現状を見直し、教職センターを核とした情報の一元化を図る必要がある。関係教職員が必要な情報に適切なタイミングでアクセスできる仕組みを整備することで、業務の属人化を抑制し、調整コストの軽減につなげることが期待される。

第三に、大学内のICT環境と学校現場のICT環境との違いを踏まえ、学生が現場を具体的に想定した学修を行えるよう、教職課程としての学修支援の方向性を整理することが求められる。模擬授業や指導法科目等において、学校現場の実情を意識したICT活用の在り方を検討していくことが重要である。

第四に、教職センターと学科との役割分担について、業務の重複や抜けが生じやすい領域を整理し、責任の所在や判断プロセスを明確化する必要がある。実習対応や巡回指導、欠席対応等についても、教員個人の判断に依存しない一定の共通理解と運用指針を整備し、教職センターを核として共有していくことが重要である。

あわせて、FD・SDについては、教職課程固有の運営課題や実践上の課題を継続的に共有・検討する場として再設計し、教職課程全体の質的改善につなげていくことが求められる。

## 基準領域2 学生の確保・育成・キャリア支援

### 基準項目2-1 教職を担うべき適切な人材（学生）の確保・育成

#### a. 現状

本学における教職課程履修者の確保・育成は、教職を志す学生が在学中にその志望を形成・維持し、教職を担う主体として成長していく過程をいかに支えるかという課題として位置づけられる。教職志望形成をめぐる状況については、基準項目1-1で示した目的学科／非目的学科の構造的差異が影響している。目的学科では、入学段階から教職を前提とした履修構造が比較的明確であるのに対し、非目的学科では、進路の多様性を背景として、教職志望の形成や維持が学生個人の判断に委ねられやすい状況が見られる。

教職志望の動機づけについては、入学時点で明確な志望を有する学生もいる一方で、履修開始後に迷いや揺らぎを生じる学生も少なくない。とりわけ1・2年次においては、教職課程全体の履修負担や教育実習までの見通しが十分に共有されないまま履修が進む場合があり、結果として判断が遅れ、途中離脱につながるケースが確認されている。

また、本学の教職課程履修登録制度は1年次での登録を前提としているが、実際には2年次以降に教職志望が明確になる学生も少なくなく、学生の進路形成の時期と制度との間に一定の齟齬が生じている。こうした制度上の前提と学生の実態とのずれが、教職課程履修の判断や継続に影響を与えている側面がある。

履修継続支援については、各学科・部門において、個別面談や教員間の情報共有を通じて、迷いを抱える学生や履修困難事例への対応が行われている。一方で、教職課程に関する情報発信は行われているものの、学生側での受信状況や理解度にはばらつきがあり、情報が十分に届き、適切に理解されているかという点では課題が残されている。

全学的な学修ポートフォリオシステム（K-PORT）は、教職課程の履修カルテとしても位置づけられ、学生の自己評価や学修履歴を蓄積する基盤として運用が開始されているが、登録時期と学生の進路形成のタイミングとのずれ、入力や確認の負担感などから、現時点では本来期待されるポテンシャルを発揮しておらず、主として記録ツールとしての活用にとどまっている。

## **b. 優れた取組**

目的学科においては、早期からの模擬授業や学校インターンシップ等を通じて、学生が教職適性や進路を段階的に考える機会が制度的に確保されている。これにより、教職志望の動機づけと履修継続の判断が比較的早期に行われ、教育実習段階での離脱を抑制する効果が見られる。

また、児童学科や子ども支援学科では、教職履修に迷いを示す学生に対して、ゼミ担当、免許担当、実習関係者等が連携し、教職に限らない進路再設計を含めた教育的支援を行う文化が形成されている。学生を単に選別するのではなく、成長過程として支える姿勢は、本学の教職課程の特徴的な取組である。

## **c. 改善の方向性・課題**

今後の課題は、教職志望の形成から履修継続、迷いや離脱への対応までを、教職課程として一貫した育成プロセスとして再設計することである。特に非目的学科においては、教職課程の意義や到達像を早期に提示し、教職を目指すか否かを判断するための材料を1・2年次の段階で体系的に提供する必要がある。

第一に、教職課程の履修登録制度について、1年次限定という現行の枠組みと、学生の志望形成の実態との齟齬を踏まえ、柔軟な制度設計の方向性を整理することが求められる。登録時期や履修開始の在り方を含め、学生が自らの進路形成の段階に応じて判断できる制度的枠組みを検討していく必要がある。

第二に、教職課程に関する情報発信について、単に情報を提供するだけでなく、学生に確実に届き、理解されることを前提とした仕組みや方針を整理することが重要である。ガイダンス、授業内説明、オンラインツール等を通じて、情報の内容やタイミングを整理し、学生の理解を支える工夫が求められる。

第三に、途中離脱や履修中断についても、否定的に捉えるのではなく、学生の学修状況や将来像に即した教育的判断として位置づけ、対応の指針や共有可能な基準を整理する必要がある。これにより、学生にとって納得感のある進路選択を支援するとともに、教職課程としての育成責任を明確化することが期待される。

第四に、K-PORTについては、成長把握・履修管理・指導支援という目的を明確に再定義したうえで、関係部局の役割分担を整理し、運用の統一と簡素化を図ることが求められる。学生・教員双方の負担を軽減しつつ、学生一人ひとりの学修の軌跡を可視化し、教員が育成支援に活用できる共通基盤として位置づけ直すことが重要である。

## **基準項目2-2 教職へのキャリア支援**

### **a. 現状**

本学における教職へのキャリア支援は、教職センターによる全学的支援と、各学科が主体となって行う学科独自の取組とが併存する形で実施されている。教職センターでは、教員採用試験に関する情報提供、個別相談、面接・模擬授業指導等を行っており、学習支援システム等を通じた情報提供も実施されている。

一方で、教員採用試験対策や進路支援の内容・手厚さについては、学科や担当教員の裁量に依存している側面が大きく、特に非目的学科においては、試験対策のノウハウや情報が属人的に蓄積されやすい状況が見られる。その結果、学科間で支援内容や到達水準にばらつきが生じている。

また、教職に就いた卒業生とのつながりは個別の教員や学科単位で維持されているものの、卒業生ネットワークとして体系的に整理・活用されているとは言い難く、教育活動やキャリア支援に十分に活かされていない。加えて、キャリア支援に関する情報や機能が、教職センターとキャリア支援課の双方に分散しており、学生にとって必要な情報にアクセスしにくい状況も確認されている。

### **b. 優れた取組**

一部の学科では、学科の専門性を踏まえた教員採用試験対策や、模擬授業・面接指導等が継続的に実施されており、学生の進路決定を具体的に支える取組が行われている。特定教科や養護教諭等、専門性の高い領域において、教員の知見を活かした個別指導が行われている点は、本学教職課程の強みである。

また、卒業生をゲストとして招いた講話や情報交換の取組が一部で行われており、学生にとって教職の具体的なイメージ形成につながっている事例も見られる。

### c. 改善の方向性・課題

今後の課題は、教員採用試験対策や進路支援を、学科単位・個人単位の取組にとどめず、教職センターを中核とした全学的な支援体系として再構築することである。特に非目的学科における支援の偏在を是正し、どの学科の学生であっても一定水準の支援を受けられる体制を整える必要がある。

第一に、卒業生ネットワークについて、個別・属人的な関係に依存する現状を見直し、教職へのキャリア形成に活用できる形で整理・体系化することが求められる。卒業生の進路や活躍状況を組織的に把握し、現職教員と学生との勉強会や情報交換の場を設けることは、教職への具体的なイメージ形成や進路選択の支援として有効であり、そのための仕組みづくりが必要である。

第二に、教職センターとキャリア支援課の役割分担を整理し、連携を強化することが重要である。教職に関する専門的支援と、大学全体のキャリア支援機能とを有機的に結びつけることで、情報提供や相談対応の一貫性を高め、学生が必要な支援に円滑にアクセスできる体制を構築していくことが求められる。

これらの取組を通じて、教職へのキャリア支援を個々の努力に依存するものから、組織として継続的に機能する支援へと転換していくことが、本学教職課程における重要な課題である。

## 基準領域3 適切な教職課程カリキュラム

### 基準項目3-1 教職課程カリキュラムの編成・実施

#### a. 現状

本学の教職課程カリキュラムは、大学全体のディプロマ・ポリシーおよび教職課程固有のDP・CPに基づき、各学科の専門教育と教職課程科目とを関連づける形で編成・実施されている。第一回自己点検・評価において確認されたとおり、教職課程コアカリキュラムに対応した科目配置は整備されている。一方、第二回自己点検・評価では、その運用面において、学科ごとの教育条件や履修構造の違いが、学生の学修負担や到達経験に差異を生じさせていることが明確となった。

カリキュラム運用における学科間の差異についても、前述の目的学科／非目的学科という構造的条件が影響している。目的学科では、教職課程が学科教育と一体的に設計され、理論から実践へと段階的に学修を積み上げやすい。一方、非目的学科では、専門教育を主軸とするカリキュラムの中に教職課程が組み込まれる構造上、時間割制約や履修負担の集中が生じやすく、実践系科目の配置や履修負担の調整が困難となりやすい。

また、模擬授業、学校インターンシップ、ボランティア等の実践的要素については、学科ごとに配置の仕方や必修・選択の位置づけが異なっており、教職課程全体としての段階的配置の考え方が必ずしも共有されていない。留学や長期フィールドワーク等の多様な学修経験と教職課程履修との両立についても、学科単位での個別対応にとどまっている。

#### **b. 優れた取組**

目的学科においては、低年次から高年次にかけて、模擬授業・演習・教育実習・教職実践演習を段階的に配置するカリキュラム設計が行われており、実践経験が学修の流れの中に位置づけられている。専門教育と教職課程を接続する説明や指導が行われている点は、カリキュラム設計上の好事例である。

また、一部の非目的学科においても、専門教育と教職課程との関係を明示し、教職履修が将来像と結びつくよう工夫する取組が見られる。

#### **c. 改善の方向性・課題**

今後の課題は、実践経験を含む教職課程科目を、学生の成長段階に応じてどのような順序で配置するのかという設計思想を、教職課程全体として明確化することである。特に非目的学科においては、構造的制約を前提としつつ、実践的要素をどの段階で位置づけるかを整理する必要がある。

また、留学や多様な学修経験と教職課程履修との関係についても、学生が早期に見通しを持てるよう、共通の考え方や指針を提示することが求められる。

### **基準項目3-2 実践的指導力養成と地域との連携**

#### **a. 現状**

本学の教職課程における実践的指導力養成は、教育実習を中核に据え、模擬授業、教職実践演習等を通じて段階的に行われている。第一回自己点検・評価（2022年度）においては、理論と実践を往還させる教育の枠組みが確認されていた。第二回自己点検・評価では、さらに踏み込み、この基本構造自体は維持されているものの、その設計や運用の実態において、学科間で差異がある状況が明らかとなった。

実践的指導力養成の体系化についても、基準項目1-1および2-1で示した学科構造の違いが影響している。目的学科では、低年次から高年次にかけての実践経験が体系的に配置されているのに対し、非目的学科では、実践的活動が個別に存在するものの、教職課程全体の中での位置づけが明確になりにくい状況が見られる。その結果、教育実践としての経験が体系化されず、教職課程の成果として十分に可視化されにくいという課題が生じている。

教育実習については、教職センターと実習協力校との連携の下で円滑な実施が図られているが、その運営体制は免許種別・部門によって異なっている。具体的には、中学校・高等学校教諭課程および栄養教諭課程においては、教職センターが責任主体となって実習校との調整や実

習配置（差配）を行っている。一方、幼稚園、小学校、養護教諭、特別支援学校教諭課程においては、各学科がそれぞれ独自に事務体制を抱え、実習校との連絡・調整や実習配置を行っている。

このような実習運営体制の分散構造により、部門によっては慢性的なスタッフ不足の下で業務が行われており、事務負担の過重化や運営の不安定化が生じている。また、実習関係書類の様式や提出方法、連絡手順等が部門ごとに異なることから、学内での横断的な情報共有が十分に行われにくい状況がある。

さらに、同一の実習協力校に対して、複数の部門・学科から別個に連絡が行われる場合があり、実習校側にとっては「同一大学からの実習であるにもかかわらず、窓口や手続が異なる」という混乱を招く事例も指摘されている。こうした状況は、実習校との信頼関係や連携の質に影響を及ぼす可能性があり、教職課程全体としての対外的な一貫性という観点からも課題を内包している。

また、教育実習における巡回指導についてはマニュアルが整備されているものの、現場の実情に応じた柔軟な運用や、巡回指導を通じて得られた知見をどのように次年度以降の改善に反映させるのかといったプロセスは必ずしも明確ではない。そのため、巡回指導が個々の実習支援にとどまり、教職課程全体の実践的指導力養成の質保証へ十分に接続されていない側面がある。

地域との連携についても、教育委員会や実習協力校との関係は継続的に維持されているが、学科、教職センター、外部機関の役割分担や情報共有の在り方が十分に整理されておらず、連携の成果が教職課程全体の教育力として体系的に活かされていない。特に非目的学科では、地域連携活動が教職課程とは別枠の取組として扱われやすく、実践的指導力養成との接続が弱くなりがちである。

## **b. 優れた取組**

目的学科においては、段階的な実践経験を意図的に配置し、学生が理論と実践を往還しながら指導力を高めていくカリキュラム運用が行われている。模擬授業やインターンシップ等を通じて、自身の課題や成長を振り返る機会が確保されている点は、実践的指導力養成の好事例である。

また、教育実習に際しては、指導案の具体例等を含めた実習日誌を用いるなど、学生の学修を支える教材・資料の工夫がなされている。これらは、実習を単なる経験にとどめず、学びとして整理・深化させる上で有効に機能している。さらに、巡回指導に関する報告についても、ICTを活用して教員・事務職員間で共有され、事後指導や振り返りにフィードバックされる体制が整えられている点は評価できる。

また、非目的学科においても、地域との連携による教育活動や学外実践の機会自体は多様に存在しており、内容としては教職課程と親和性の高い取組が数多く実施されている。これらの

活動は、教員個人や学科の裁量によって柔軟に展開されており、学生にとって貴重な教育実践経験となっている。

教育実習に関しては、教職センターが窓口となり、実習協力校との関係調整や巡回指導の調整を行っている点は、学科単位では対応が困難な業務を全学的に支える仕組みとして評価できる。

### c. 改善の方向性・課題

今後の課題は、各学科で行われている実践的活動や地域連携の取組を、教職課程の中でどのような意味を持つ経験として位置づけるのかを整理し、段階的な実践的指導力養成の体系として再構成することである。点在する実践を個別事例にとどめず、教職課程全体の成果として言語化・共有する視点が求められる。

教育実習および巡回指導を含む実践的指導力養成を、教職課程全体の質保証に資する仕組みとして機能させていくためには、実習運営体制そのものの在り方を全学的観点から再整理することが求められる。特に、免許種別・部門ごとに分散している実習配置や実習校対応の体制については、人的リソースの偏在や業務の不安定化、対外的な混乱を招いている側面があることを踏まえ、役割分担や責任主体の整理を検討する必要がある。

また、実習関係書類の様式や管理方法、実習校への連絡経路等についても、教職課程として共通化・標準化を進め、学科や部門を越えた情報共有と連携が可能となる体制を構築することが重要である。これにより、実習校との関係を大学全体として一元的に把握し、安定的かつ信頼性の高い実習運営につなげることが期待される。

これらの取組を通じて、実習運営や巡回指導を、個別部門や担当者の努力に依存するものから、教職課程全体として責任を持って支える持続可能な体制へと転換していくことが、本基準項目における重要な改善課題である。

さらに、学科—教職センター—地域・教育委員会等の連携について、役割分担と情報共有の在り方を再整理し、属人的対応に依存しない持続可能な体制を構築することが求められる。これらの改善を通じて、実践的指導力養成と地域連携を、教職課程全体の質保証に資する中核的要素として位置づけていくことが、本基準項目における改善の方向性である。

## ⑥ III 総合評価（全体を通じた自己評価）

### （1）総合評価（全体像）

本学の教職課程は、建学の精神「自主自律」および生活信条「愛情・勤勉・聡明」を基盤とし、長年にわたり多様な教育専門職を社会に送り出してきた。その基盤の上に、現在では教職センターを中核とする全学的運営体制、目的学科・非目的学科を包含した多様な免許課程、実践を重視したカリキュラム編成などが整備されている。第二回自己点検・評価を通じて、教職課程の制度的枠組みや運営基盤については、一定の成熟段階に到達していることが改めて確認された。

一方で、本報告書全体を通じて明らかになったのは、制度や枠組みが整備された「次の段階」として、それらをどのように実質化し、教職課程全体として最適化していくかという課題である。教職課程に関わる多くの取組は、個々には有効に機能しているものの、学科間・部門間での位置づけや意味づけが十分に共有されておらず、その結果、属人的対応や業務負担の偏在が生じやすい構造が残されていることが確認された。

本学の教職課程は、もはや制度整備の段階を終え、教育の質や学生の成長実感といった「中身」をどのように高め、どのように可視化していくかが問われる段階にある。総合的に見て、本学の教職課程は確かな基盤と実績を有する一方で、全体を貫く設計思想と運営の一体化を進めることが、次の改善段階として求められている。

### （2）全体的・構造的アクションプラン（抽象レベル）

以上の総合評価を踏まえ、本学の教職課程における今後の改善は、個別対応の積み上げではなく、教職課程全体の構造を見据えた再設計という視点から進める必要がある。具体的には、以下の三点を中核的なアクションプランとして位置づける。

第一に、「学生の学びを主語とした教職課程運営」への転換である。履修管理、評価、支援を制度側の都合から捉えるのではなく、学生一人ひとりの成長過程や迷いに即して再構成し、K-PORT等のツールを、単なる記録にとどまらない育成支援の中核として活用していく。

第二に、「属人的運営から組織的運営への移行」である。教職センター、参事、学科、事務組織それぞれの役割分担を前提としつつ、判断基準や運用方針を共有可能な形で整理し、特定の教員や部門の経験・裁量に過度に依存しない、持続可能な運営体制を構築する。

第三に、「点在する実践を体系化する教職課程設計」である。教育実習、模擬授業、ボランティア、地域連携等を個別の取組として扱うのではなく、学生の成長段階に応じた実践的指導力養成の体系として再構成し、教職課程全体としての到達点や育成像を明確化する。

これらのアクションプランは、短期的な改善策にとどまるものではなく、中長期的に教職課程の質保証を支える構造的方針として位置づけられるべきものである。

## ⑦ IV 「教職課程 自己点検・評価 報告書」作成のプロセス

本学における教職課程自己点検・評価は、法令上の義務として形式的に実施するものではなく、教職課程の質保証と継続的改善を大学全体の課題として位置づけて行うものである。本学では、教職課程の自己点検・評価を個別課程の取組にとどめず、全学的な自己点検・評価の枠組みの中に組み込む制度設計を行ってきた。2020（令和2）年3月には自己評価委員会規程を改正し、教職課程自己点検・評価を大学全体の質保証システムの一部として位置づけ、2022年度に第1回の自己点検・評価を実施した。

自己点検・評価を実効性あるものとするためには、評価結果のみならず、その作成過程自体が教職員間で共有され、共通理解の形成につながるものが不可欠である。この認識の下、本学では「教職課程自己点検・評価報告書」の作成プロセスを重視し、教職員間の情報共有と合意形成を意識した体制を構築してきた。とりわけ、点検・評価作業の全過程を原則としてオープンに進め、各種会議資料や学科ヒアリングの整理結果を学内関係者が随時確認できる形で共有した点は、本学の特徴である。

具体的には、2025（令和7）年5月に自己点検・評価委員会において、当該年度の自己点検・評価に関する全体方針、実施体制および進め方について確認・合意を行った。その上で、学内の自己評価に関わる既存の組織体制および指揮系統を踏まえつつ、教職センターが中心となって教職課程自己点検・評価作業を統括した。

教職センターは、各教職課程を有する学科と連携し、前回（2022年度）の自己点検・評価結果を踏まえながら、教職課程の運営状況、改善の進捗状況、継続的課題等について学科ヒアリングを実施した。各学科における教職課程の現状は、教職センター運営委員を中心に整理・把握され、その内容は教職センター内で共有された。

これらの整理結果については、教職センター参事会、教職センター運営委員会、自己評価委員会教員養成部会において段階的に審議を行い、基準項目ごとの現状認識や課題設定の妥当性について検討した。その後、2026（令和8年）3月の自己評価委員会において点検と確認を行い、承認を得た上で、本学としての教職課程自己点検・評価結果として取りまとめた。

本学では、このように教職センターを核とした全学的な連携体制の下で自己点検・評価を実施し、その作成プロセス自体を、教職課程の質保証と改善を促す学内対話の場として位置づけている。自己点検・評価を一過性の作業に終わらせるのではなく、今後の教職課程運営の改善に継続的につなげていくための基盤として機能させることが、本学の基本的方針である。