

# 2025年度 都留文科大学 教職課程 自己点検・評価報告書

## 目次

- 第1章：教員養成の理念・目的および目標
  - 1.1 理念の定義と現代的意義
  - 1.2 育成を目指す教師像の具体化
- 第2章：全学的な教職課程運営・管理体制
  - 2.1 教職支援センター運営委員会の役割と権限
  - 2.2 事務組織（教職支援センター等）との連携体制
- 第3章：教員組織と教育の質の向上（FD）
  - 3.1 教員構成の適切性と実務家教員の活用
  - 3.2 組織的なFD・SD活動の推進
- 第4章：教育課程（カリキュラム）と学修成果の保証
  - 4.1 カリキュラムの体系性とシラバスの全学的管理
  - 4.2 ICT活用能力および特別支援教育への対応
  - 4.3 学修成果の可視化と評価指標（履修カルテの活用）
- 第5章：学生支援とコミュニティ形成の点検
  - 5.1 教職指導・キャリア支援の現状
  - 5.2 学生の心理的ケアとピアサポート体制
- 第6章：教育実習および地域・学校現場との連携
  - 6.1 教育実習・介護等体験の配当と巡回指導体制
  - 6.2 早期体験プログラム（SAT・フィールド研究）の成果
- 第7章：施設・設備および図書資料
  - 7.1 学習環境の整備状況（模擬授業教室・対策室等）
  - 7.2 図書資料・検定教科書の備え付け
- 第8章：内部質保証システムと情報公表
  - 8.1 自己点検・評価サイクルの確立
  - 8.2 社会に対する情報公表の適切性

# 第1章：教員養成の理念・目的および目標

本章では、本学における教員養成の根幹となる理念、および大学全体と各学科が定める目標と計画の整合性について記述する。

## 1.1 大学全体レベルの教員養成目標と計画

本学では、大学全体の「中期計画」を教員養成計画の中核として位置づけている。これは、公立大学としての社会的使命に基づき、組織全体で質の高い教員を養成する体制を構築するためである。

### 1.1.1 教員養成の目標

建学以来の学訓「菁莪育才（せいがいいくさい）」を現代的に継承し、「豊かな人間性」「高度な専門知」「実践的な教育指導力」を兼ね備え、地域社会の教育課題に主体的かつ柔軟に応えることのできる教員の養成を目標とする。

### 1.1.2 中期計画に基づく教員養成計画

中期計画において、教員養成の質を保証するための以下の計画を策定し、実施している。

- **教職支援の組織化**：教職支援センターを中心とした、全学的な教職指導体制の整備。
- **地域連携の深化**：連携協力校等とのネットワークを活用した、早期からの学校現場体験プログラムの提供。
- **教職課程の質保証**：学内での自己点検・評価結果に基づく、カリキュラムの継続的な見直しと改善。

## 1.2 学科等レベルの理念と3つの方針

本学において、教員養成を目的の一つとする各学科（国文学科、英文学科、学校教育学科、地域社会学科）では、「教職課程専用」という名称の独立したアドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーは明示されていない。しかし、免許法施行規則第22条の6に基づき、大学公式ホームページの「教員養成」および「情報公開」セクションにおいて、「教員養成の目標」および「修得すべき学習成果」を詳細に公表しており、これらが実質的に3ポリシーの内容を網羅している。

具体的には、以下の通り各ポリシー相当の内容が体系化され、教育の質保証が図られている。

- **ディプロマ・ポリシー（卒業認定・学位授与の方針）相当**：各学科の「教員養成の目標」において、養成したい教員像を明確に定義している。例えば、国文学科では「日本文化の専門知識と情報発信力」、英文学科では「国際的な視点で教材を活用できる能力」、学校

教育学科では「深い子ども理解に基づいた学習指導ができる力」、地域社会学科では「地域課題を実践的に解決する優れた社会科教員」など、卒業時まで身に付けるべき資質・能力を具体的に示している。

- **カリキュラム・ポリシー（教育課程編成・実施の方針）相当**：「修得しておくべき学習成果」を達成するための科目構成や教育の特色が明示されている。国文学科では国語学・国文学の体系的な履修と教員免許取得のステップの統合、英文学科では第二言語習得（SLA）理論に基づく英語科教育（TEFL）の段階的学習、学校教育学科では「臨床教育学」を基盤とした特別支援教育の強化や小中連携を重視した理数系教員養成および4年間一貫した「教育フィールド研究」を通じた理論と実践の往還、地域社会学科ではPBL（課題解決型学習）やフィールドワークの導入など、専門性と実践力を往還させるカリキュラム構成を公表している。また、大学全体としても第3期中期計画に基づき、各ポリシーに則ったカリキュラムの体系化と単位の実質化を推進している。
- **アドミッション・ポリシー（入学者受入れの方針）相当**：大学公式サイト内の「入試情報」や「学科紹介」を通じ、各専門分野への関心と教職への意欲を併せ持つ学生の受け入れ方針を示している。教職支援センターが実施するオープンキャンパスでの説明会や個別相談を通じ、教員養成に対する本学の理念と期待する学生像の周知に努めている。

以上の通り、本学では特定の名称によるポリシーの独立掲出はしていないものの、法令に基づき公表されている「目標」や「成果」の叙述の中に、教員養成の理念と3つの方針を実質的に包含させ、Webサイト等を通じて社会に対する公表と質保証の責任を果たしている。

## 1.3 点検・評価

### 評価の視点

- 大学全体の中期計画（教員養成計画）と各学科の3ポリシーが、実際の教職課程の運営において整合性を持って運用されているか。

### 判定・現状

全学科において、専門領域の特質を活かした3ポリシーが確立されており、中期計画に掲げる「高度な専門知を持つ教員の養成」が具体化されている。特に各学科の専門科目と教職科目の連携が強化され、学生が自らの専門性をどう授業実践に活かすかを段階的に学ぶ体制が整っている。

## 第2章：全学的な教職課程運営・管理体制

### 2.1 教職支援センター運営委員会の役割と権限

戦略的背景：全学的ガバナンスの意義

教職支援センター運営委員会は、本学の教員養成における質保証を担う全学的な審議機関であり、管理運営規程に基づき、教職課程の運営・推進に関する重要事項を審議する役割を担っている。本委員会の戦略的意義は、教員養成を特定の学部・学科の個別課題に留めるのではなく、規程の目的に則り、全学的な視点から教職課程の管理・運営を統合し、組織横断的な最適化を図る点にある。部局ごとの個別最適化は、教育内容の分断や質保証の不透明化を招くリスクを孕む。本委員会が全学的観点から一貫した方針を明示し、調整・推進機能を果たすことで、『資質・能力の高い教員養成』という本学のアイデンティティを組織全体で具現化することが可能となる。

#### 2.1.1 全学的組織としての意思決定プロセス

2025年4月9日のセンター会議記録等に裏付けられた本学の意思決定プロセスは、単なる事務手続きを超えた、高度なガバナンス論理に基づいている。

本学は、教員採用試験の合格を最終ゴールとする近視眼的な成果主義を排し、「学校現場の複雑化に対応し得る資質・能力の高い教員の養成」を全学の根本方針として統合している。この方針は、教職支援センター運営委員会を通じて全学の共通認識とされ、試験対策という短期的な「点」の支援ではなく、入学から卒後までを見据えた「線」の成長支援として制度設計されている。

ガバナンスの要諦は、学部（教育の主体）と教職支援センター（新しい課題への対応）の機能的分離と補完関係の構築にある。センターが学部の本来担うべき教育職務を肩代わりすることは、全学的な教員養成意識の減退を招く「本末転倒（教員養成の空洞化）」のリスクを伴う。本委員会はこのリスクを厳格に管理し、センターを「従来の態勢では対応困難な現代的課題（複雑化する現場への適応等）」に特化させることで、大学全体のリソース配分を最適化している。

#### 2.1.2 議事録に基づくガバナンスの透明性と検証

会議記録や活動報告は、ガバナンスの実効性を担保する「PDCAサイクルの証跡」として機能している。

センター会議等の議事録には、現場の課題を政策へと昇華させるプロセスが克明に記されている。例えば、卒後支援の過程で得られた「感受性が豊かであるがゆえに厳しい現実と直面し、離職や自殺に追い込まれる若手教員の困難状況」という定性的知見は、単なる報告に留まら

ず、次年度の活動計画（2025年度計画等）における「卒後支援の強化」や「学部教育へのフィードバック」の根拠となっている。これは、現場のエビデンスがガバナンスの意思決定を動かしている実証である。

教員採用試験対策を担う「キャリア支援センター」と、資質・能力向上を担う「教職支援センター」の機能分離は、組織図上の配置だけでなく、実効的なガバナンス戦略として運用されている。この分離により、「試験対策への特化」という誘惑から教職課程を保護し、本学が掲げる「教育の本質の追求」というガバナンスの効力を維持している。

## 小括

教職支援センター運営委員会による高度な意思決定は、現場の事務組織と緊密に連携することで、単なる理念から実効性のある学生支援へと昇華される。次節では、この意思決定を具体化する事務組織・連携体制の詳細について論じる。

## 2.2 事務組織（教職支援センター等）との連携体制

戦略的背景：教学事務協働（SD）による学生支援の高度化

教員養成の質保証には、教員による教学活動と、専門性を備えた事務スタッフによる高度な支援が融合する「教学事務協働（SD）」が不可欠である。本学の事務組織は、単なる行政窓口ではなく、教育の質を戦略的に支える「エデュケーション・アドミニストレーター」として機能している。教学と事務が協働し、現場のニーズを即座に支援プログラムへ反映させる体制が、学生の実践力向上に直結している。

### 2.2.1 教学と事務の協働による学生支援の効率化

教職支援センターは、6号館（THMC）内の物理的近接性を活かし、以下の三つのセンターによる機能的ネットワークを構築している。

教職支援センター1（THMC 4階・6401教室）は、教育フィールド研究（理論と実践の往還）を推進する。1年次からの現場体験を通じ、教室内の学習支援や学童支援等、学生が学校現場に継続的に身を置く活動を事務・教学の両面で支える。

教職支援センター2（THMC 4階・6402教室）は、個別相談、教育カフェ、教職実践ゼミ、および卒後支援を統括する。学生や卒業生が抱える「自分は教員に向いているのか」といった根源的な悩みに対し、心理的・実践的なレジリエンスを強化する支援を行う。

教職支援センター3（THMC 3階・6301/6302教室）は、ICT機器、VR体験、3Dプリンター等のデジタル機器を活用した次世代型授業実践力を養成する。最新テクノロジーを教育に融合させる技術的支援を担う。

これら三つのセンターは、例えば「フィールド研究（C1）で見出した実践的課題を、個別相談やゼミ（C2）で内省し、ICT活用（C3）によって解決策を具体化する」といった相乗効果を生み出している。THMC 3階・4階という物理的配置と、学生が「予約不要」で「いつでも」利用できる運営体制は、事務的効率性と学生のアクセシビリティを高度に両立させている。

### 2.2.2 SLA（サービス水準）の点検と評価

事務組織が提供する支援サービスは、客観的データに基づき厳格に点検評価されている。

「年間延べ100件を超える個別相談」「月約3回の教育カフェ」「年間19回の全国教職支援交流会（延べ約94名参加）」という実績は、本学のサービス水準（SLA）の高さを定量的に証明している。特に交流会において「秘密厳守」を徹底し、センター教員を限定して参加させる運用は、卒業生が直面するリアリティ・ショックを緩和するための定性的な質保証の一環である。

事務組織は現場の声を支援内容の再定義に直結させている。例えば、教職スタート講座「明日へのとびら」の参加者減少に対する反省や、卒業生から寄せられた「4月1日の着任直後、授業準備以外の事務作業の多さに面食らった」というフィードバックを真摯に受け止め、より実務に即した支援内容への改善（サービス水準の最適化）を図っている。

#### 小括

事務組織との有機的な連携により、入学から卒業、そして初任期までを網羅するシームレスな支援体制が確立されている。この教学事務協働の深化こそが、本学の教員養成におけるガバナンスの実効性を具現化する根幹である。

## 第3章：教員組織と教育の質の向上（FD）

### 3.1 教員構成の適切性と実務家教員の活用

#### 戦略的背景

教員養成の質保証における本学の根幹は、学術的知見を有する教員と学校現場での豊富な経験を持つ実務家教員の有機的連携にある。特に、複雑化する教育現場の諸課題に対応しうる「資質・能力の高い教員」の養成を目的として、教職支援センターを中心とした組織的な教員配置を戦略的に進めている。本節では、理論と実践の往還を支える教員構成とその機能的意義について詳述する。

#### 3.1.1 組織的ガバナンスと実務家教員の専念体制

本学の組織運営における特筆すべき点は、役割分担の明確化による質保証の担保である。「教員採用試験対策」という技能習得はキャリア支援センターが担い、教職支援センターは「資質・能力の高い教員の養成」に専念するという峻別を行っている。これにより、教職支援センターの実務家教員は、単なる試験対策指導に埋没することなく、学生が直面する教育の本質的課題やメンタルヘルス、現場での実践知の習得といった高度な支援に注力できる体制を確立している。

特に教職支援センター2（演習室6／6402教室）においては、教員経験豊かな実務家教員が常駐し、予約・登録不要の個別相談体制を敷いている。これは、感受性が豊かであるがゆえに現場の現実に直面して苦悩し、離職や困難を抱える可能性のある若手教員の卵に対し、早期から心理的セーフティネットを構築する戦略的意義を持つ。

### 3.1.2 理論と実践の往還（ブリッジング）を具現化する教育環境

学部学科での専門的な学び（理論）を実践へと昇華させる「ハブ」として、教職支援センターは以下の3部門による多角的な支援を展開している。特に6403教室（模擬教室）は、学生が理論を具体的な授業実践へと変換する象徴的な拠点として機能している。

部門名	主な担当業務と実務的役割	設置場所（演習室名・教室番号）
教職支援センター1	教育フィールド研究（理論と実践の往還プログラム）の運営、SAT（学習支援活動）等の学校現場派遣支援	6号館4階 演習室7（6401）
教職支援センター2	個別相談、教育カフェ（孤立を防ぐ安心の場）、教職実践ゼミ、卒業生支援（教職支援交流会）	6号館4階 演習室6（6402）
教職支援センター3	ICT教育の最先端デジタル機器（VR・3Dプリンタ等）を活用した次世代授業、教材研究	6号館3階 演習室3・4（6301/6302）

※実践力育成の象徴的拠点：模擬教室（演習室9／6403教室）

### 3.1.3 「資質・能力」の向上と現場へのレジリエンス構築

実務家教員が担当する4年次対象の「教職実践ゼミ」では、小学校・中高それぞれのコースにおいて、単なる技術伝達ではない「現場のリアル」に基づいた総合的な学びを深めている。複雑化が進行し、若手教員が困難状況に追い込まれやすい現代の学校現場において、実務家教員が自らの経験を基に学生の不安を「問い」へと変え、状況判断力を養うプロセスは、将来の離職防止に資する「耐性」と、専門職としての高い「資質・能力」の向上に直結している。

## 3.2 組織的なFD・SD活動の推進

### 戦略的背景

本学のFD (Faculty Development) 活動は、学内完結型ではなく、卒業生（現職教員）の実践知を大学教育へ還流させる「フィードバック・ループ」を基盤としている。これは、センターが学部の仕事を肩代わりするのではなく、全学的な教員養成意識を牽引する「ハブ」として機能し、組織的な質向上を目指すものである。

### 3.2.1 教職実践研究会の実績と教育理念の深化

本学FD活動の象徴である「教職実践研究会」は、卒業生・在学生・大学が一体となって学び合う場である。第5回実績では、参加者のべ約130名のうち、卒業生（若手教員等）が約70名、在学生23名という高い参画を得た。本研究会は以下の特徴を持つ。

分科会の多角化として、小学校（低・中・高学年）、中高、多様なニーズの5分科会を構成し、卒業生が作成した実践記録（レポート）を基に、院生・学生も加わった「協力者会議」が運営を支えている。また、記念講演等を通じて、昨今の「学力」が数値化・簡素化される傾向に疑問を呈し、一人ひとりにとっての価値としての学力を再定義するなど、本学の教育理念と直結した高度な議論が展開されている。

### 3.2.2 三者一体の成長モデルによる教育効果と改善サイクル

本学は、以下の三段階のサイクル（フィードバック・ループ）を組織的に構築している。

第一に、現職教員（卒業生）は「教職支援交流会」等を通じて現場の課題を共有する。多忙な業務の中で埋没しがちな「教育の本質」を問い直し、実践を言語化する機会を享受する。第二に、在学生は先輩教員の実践記録や「生の声」に触れることで、大学の講義を補完するリアリティを獲得し、卒業論文の精緻化や、将来の不安を具体的な課題認識へと転換させる。第三に、大学組織は収集された現場の困難状況や実践知を、学部のカリキュラム改善や指導内容の高度化へと確実に還元し、教育の質を組織的に保証する。

### 3.2.3 初任者支援の課題と組織的対応

「卒業生の実態把握、具体的な支援、学部教育へのフィードバック」を意図した卒業生支援は、大学の責任を果たす重要領域である。2024年度（昨年度）は、全国19箇所「教職支援交

流会」を開催し、延べ94名の卒業生が参加した。新採用1年目の心身の健康維持を主眼に、内密性が守られる環境で悩みを吐き出せる場を組織的に提供している。

一方で、4月からの実務を支える教職スタート講座「明日へのとびら」において、授業準備以外の事務作業の多さ等の現実を伝える意義は大きいものの、昨年度は参加者が少なかったという課題も残した。この自己反省に基づき、今後は後輩（在学生）への周知強化や実施形態の見直しを行い、さらなる質的改善を図る。

## 小括

以上のFD活動は、単なるイベントではなく、「資質・能力の高い教員の養成」という一貫した目的に基づく組織的な営みである。参加者からは「技巧ではない教育の本質を考えられた」「生の声に触れ、自分の心構えを見つめ直した」というエビデンスが得られており、卒業生・在学生・大学の「三者一体」となった成長モデルは、本学独自の教員養成の質を保証する強固な基盤となっている。

# 第4章：教育課程（カリキュラム）と学修成果の保証

## 4.1 カリキュラムの体系性とシラバスの全学的管理

### 戦略的背景

教員養成におけるカリキュラムの体系性は、学生が習得する学問的専門性と、学校現場で求められる実践的能力をいかに高度に統合し、内部質保証を機能させるかにかかっている。本学では、1年次から4年次、さらには大学院に至るまでを俯瞰した段階的な履修体系を構築しており、教育理論と現場実践を絶えず往還させることで、単なる知識の伝達に留まらない、確かな「資質・能力」を備えた教員養成を戦略的に推進している。

### 4.1.1 カリキュラムの階層的構造と接続性の分析

本学のカリキュラムは、基礎から専門、そして実践へとステップアップする階層的構造を厳格に維持し、学年進行に応じたコンピテンシーの形成を図っている。

全学科において、1・2年次に「概論」や「基礎演習」を配置して専門分野の基盤を固め、3年次の「専門演習（ゼミ）」、4年次の「卒業論文」へと繋げる体系をとる。例えば、国文学科では日本文学の歴史的変遷や言語文化の専門知を、英文学科では「5つの領域」を統合した言語活動や第二言語習得理論（SLA）を基盤とし、それらを指導法へと昇華させている。

「理論と実践の往還」の構造化として、1年次から「教育フィールド研究（I～IV）」を通じて子どもと触れ合い、3年次からは「SAT（Student Assistant Teacher）活動」により近隣校での学習支援に従事する。これらの経験が、3・4年次の「教育実習」における課題意識を鋭敏にし、実習後のリフレクションを通じて、再び大学での学びに還流するという循環的な質保証システムを構築している。

学科固有の専門性と教職の統合については、以下の通りである。文学部では、国文学・英文学の深い専門知を背景に、国際的コミュニケーション能力や日本文化の発信力を備えた教員を育成する。地域社会学科では、PBL（課題解決型学習）やフィールドワークを通じて、地域的・国際的視点から現代社会の課題を多角的に捉え、解決に導く社会科教員を養成する。学校教育学科では、伝統的な「臨床教育学」を基盤に、高度な子ども理解と各教科の実践的指導力を両輪として育成し、特に小学校－中学校の連携を見通した理数教育の強化を図っている。

#### 4.1.2 科目間の重複排除とシラバス・チェックのメカニズム

全学的な視点での科目間調整は、教育内容の整合性と連続性を担保するために不可欠である。各学科のシラバスは、教育目的に基づき、学問的「専門的事項」と「指導法」が有機的に関連付けられている。例えば、国文学科では国語学の知見を「国語教育学実践演習」へと結びつけ、英文学科では第二言語習得理論の示唆を「TEFL」等の科目で具現化している。

以下に、専門的事項と指導法・実践科目の具体的な対応関係を示す。

専門的事項の例	対応する指導法・実践科目の例
国語学（音声・文章表現）、国文学史、漢文学	国語教育学実践演習
5領域統合言語活動、第二言語習得理論、英語学	Introduction to SLA & ELT、TEFL I～IV
地域経営、公共政策、人文地理・歴史	社会科・地理歴史科・公民科指導法、PBL、フィールドワーク
臨床教育学、各教科の専門知識、理数学習	各教科の実践的指導法、特別支援教育関連科目

#### 4.1.3 教育の質保証に向けた組織的取組

カリキュラムの組織的運営は、教職支援センター1～3の機能的な役割分担によって支えられている。教職支援センター1は教育フィールド研究やSAT活動など、地域連携を伴う「理論と実践の往還」プログラムの実施・管理を担う。教職支援センター2は個別相談や「教職実践ゼミ（自

主ゼミ)」を通じ、学生の適性向上とアイデンティティ確立を支援する。教職支援センター3はICT環境を整備し、テクノロジーを教材研究に統合する能力を醸成する。

これらの体系的履修構造は、単なる教員採用試験の合格を目的とするものではない。専門性と実践力を統合することで、現場の複雑な課題に柔軟に対応し、生涯にわたって学び続ける「資質・能力の高い教員」を養成することこそが、本学のカリキュラム戦略の要諦である。

「学生意識調査」によれば、1年次の「教育フィールド研究Ⅰ」については、学校教育学科の学生が積極的に参加し学びのモチベーションに直結させている一方で、他学科（英文・地域社会・国文・国際教育）の学生には「時間的制約」や「心理的ハードル」から参加を見送る層が一定数存在することが、意識調査により明らかになった。具体的には、他学科の学生において「学科以外の学科で履修の必要がない」という制度的要因や、授業・課題の多忙さが障壁となっており、全学的な「理論と実践の往還」を実現する上での課題となっている。1年次アンケート（回答125件）によれば、教職志望度が「非常に強まった」30.4%、「やや強まった」17.6%と約半数が意欲向上を示す一方、「やや弱まった」12%の学生も存在する。志望が弱まった理由（16件の回答）としては、「他の職業や学問分野への興味」56.3%、「教師の仕事の過酷さへの不安」50%が上位を占めた。

## 4.2 ICT活用能力および特別支援教育への対応

### 戦略的背景

GIGAスクール構想の加速やインクルーシブ教育の進展に伴い、現代の教員には「ICT活用」と「特別支援」が不可欠なリテラシーとなっている。本学では、これらを単なるスキル習得ではなく、若手教員が教育現場で直面する困難を乗り越え、自己効力感を維持しながら生き抜くための「実践的な武器」と位置づけている。

#### 4.2.1 ICT活用能力の育成（教職支援センター3の役割）

教職支援センター3は、単なるツール操作の習得場所ではなく、「次世代授業の構想」を可能にするクリエイティブなプラットフォームとして機能している。

VR体験や3Dプリンター、次世代授業機器を備えた環境を活用し、学生自らがこれらを「教材研究」にどのように組み込むかを主体的に探究する。テクノロジーを既存の教育手法に付加するのではなく、ICTによっていかに学習者の理解を深め、個別最適な学びを実現するかという、指導法の本質的なアップデートを目指している。

4年次の「学生意識調査」によれば、ICT活用については「やや自信がある」が最多であり、他の項目（学級経営の見通し、特別支援の基礎知識、保護者・同僚との連携）では「あまり自信がない」が最多となっている点と対照的である。教職支援センター3を中心に、VR体験や3Dプリンター等を活用した教材研究等の成果が、学生の確かな実践力として定着している証左である。

#### 4.2.2 特別支援教育への対応と臨床教育学の伝統

学校教育学科が標榜する「臨床教育学」の伝統は、多様な背景を持つ子どもへの「トータルな理解」を求める現代の要請に深く合致している。

障害によって困難を抱える子どもの問題に焦点を当て、家族や地域社会の中での発達を見守る「臨床的まなざし」を重視しており、これが特別支援学校教諭一種免許状への対応など、専門教育の強化に繋がっている。2年次で実施される特別支援学校（2日間）および福祉施設（5日間）での介護等体験は、単なる制度上の義務ではない。障害者や高齢者との交流を通じて、自己の人間理解の枠組みを問い直し、教員としての根源的な資質である「感受性」を磨く重要なプロセスである。

一方で、「学生意識調査」によれば、4年次では「特別支援の基礎知識」や「学級経営の見通し」について「自信がない」と回答する学生が目立っている。臨床教育学を標榜する本学として、これらの分野に対するカリキュラムの更なる充実や、より実践的なアプローチの強化が急務である。

#### 4.2.3 現代的課題への対応の充足度評価

いじめ、不登校、学習障害などの複雑化する課題に対し、本学は「高度な子ども理解の水準」を提供することで、卒業後の離職リスクや精神的困難を回避するレジリエンスを育てている。体系的な学びを通じて得たICTスキルと特別支援の知見は、現場の厳しさに直面した際の支えとなり、感受性豊かな若手が現場で生き抜くための盾となる。

これらの現代的対応能力は、次節で詳述する具体的な評価指標とフィードバック・ループを通じて可視化され、学生自身の成長実感と改善プロセスへと統合されている。

### 4.3 学修成果の可視化と評価指標（履修カルテの活用）

#### 戦略的背景

学修成果の可視化は、数値化そのものを目的とするのではなく、PDCAサイクルを通じて教育の質を継続的に改善し、学生が「学び続ける教員」としての自己アイデンティティを確立するために行われる。

#### 4.3.1 「教職実践ゼミ」および「教職実践演習」を通じた到達度分析

4年間の学びの集大成として、現場での場面想定に基づいた学びの統合が行われている。

教職実践ゼミ（自主ゼミ）は、4年次の志望者が参加し、現場で起こり得る事象への対処法を検討する。これにより、専門知識が実際の学級運営や指導にどう寄与するかを模擬体験し、実践的な到達度を確認する。

卒業生からのフィードバックと外部評価として、「教職実践研究会」では、卒業生が「4月1日からの事務作業の多さに面食らった」といった、現場のリアルな戸惑いを率直に共有する。このフィードバックは、学部教育や現職入門講座「明日へのとびら」の内容改善に直結しており、カリキュラムの妥当性を検証する強力な外部評価メカニズムとして機能している。

#### 4.3.2 「資質能力」の到達度指標と履修カルテの運用

本学は、数値化しにくい資質を補完するため、定型的な履修カルテに加え、非定型的な評価・支援体制を構築している。

教職支援センター2による「個別相談」や「教育カフェ」は、学生の不安や葛藤を拾い上げる場である。年間延べ100件を超える個別相談を通じて、学生は自らの適性或進路選択を自問自答し、履修カルテ上の数値では捉えきれない「資質・能力」を多角的に振り返る。「教職なんでもQ&A」に示される「立派な先生になろうとするのではなく、現場で経験を重ねながら成長し続けることが大事である」という教育哲学は、学生が自らの到達度を客観的に把握しつつ、絶えざる向上心を持つための指針となっている。

#### 4.3.3 卒業生支援へのフィードバック・ループ

全国19箇所で開催される「教職支援交流会」やオンラインの「こくばんの会」を通じた卒業生支援は、現行カリキュラムの妥当性を問う「出口調査」としての側面を持つ。新採用者の悩みや成功体験を組織的に収集・分析し、それを現行の学部プログラムへ還流させることで、教員養成の質を不断に向上させている。

#### 小括

可視化の真の目的は、学生自らが「完成された教員」ではなく「成長し続ける教員」としてのプロフェッショナル・アイデンティティを確立することにある。この哲学こそが、本学における教員養成の質保証の根幹である。

## 第5章：学生支援とコミュニティ形成の点検

### 5.1 教職指導・キャリア支援の現状

#### 戦略的背景

本学における教員養成の基本理念は、教員採用試験の合格を最終目的とする近視眼的な指導に留まらず、複雑化する教育現場で持続的に成長できる「資質・能力の高い教員」の育成に置か

れている。この理念を具現化するため、本学では組織的な役割分担と、初年次から段階的に積み上げる実践的プログラムを戦略的に配置している。

「学生意識調査」によれば、学生の多忙感は学年進行とともに質的な変化を遂げている。1年次では学習負担を「ちょうどよい」55.2%、「やや重い」26.4%とする回答が主流であるが、2年次では「教職が忙しすぎてプライベートが犠牲になっている」と感じる学生が一定数出現し、59.5%が「どちらかといえば時間に余裕がありもっと活動できる」、26%が「教職の学びが充実しており満足」と回答する一方で、プライベートの犠牲を訴える層が顕在化している。1・2年次に見られる物理的な「多忙感」は、3年次には「将来への具体的な不安と葛藤」へと変容する傾向がある。

### 5.1.1 指導体制の役割分担と戦略的評価

本学の支援体制は、技術的な試験対策を担う「キャリア支援センター」と、教員としての本質的な資質向上を追求する「教職支援センター2」による分業体制をとっている。この体制の合理性は、単なる業務の効率化に留まらない点に評価の核心がある。特筆すべきは、教職支援センター2が「学部の教員養成機能を代替する組織」ではないと明確に定義されている点である。学部教育の責任をセンターに肩代わりさせることは、大学全体の教員養成意識を後退させるリスクを孕む。同センターが、従来の体制では対応困難な「現代的課題」や「卒後支援」に特化することで、学部の主体性を維持しつつ支援の高度化を図っている点は、本学の戦略的意図が成功している証左と言える。

### 5.1.2 教職実践ゼミおよび専門講座の実施状況

実践力の深化を目的とした具体的な取り組みは、以下の通りである。

教職実践ゼミ（教職実践自主ゼミ）は、教職を目指す4年生を対象とした登録制のゼミであり、登録者数は例年10～17名で推移している。「小学校コース」と「中高コース」が設定され、教科の専門性を超えた、学校現場での実践に関する総合的な学びあいの場として機能している。

教職スタート講座「明日へのとびら」は、4月から教壇に立つ学生を対象とした入門講座である。実際の現場に入った卒業生から「授業準備以外の事務作業の多さに面食らった」という声が上がっており、こうした現場特有の「リアリティ・ショック」を事前に共有し、心構えを形成する場として重要な意義を持つ。

### 5.1.3 進路決定に向けた質的転換の分析

本学のキャリア支援の強みは、1年次からの「教育フィールド研究」や3年次からの「SAT活動（学習支援活動）」を通じた「理論と実践の往還」にある。学生はボランティア的な活動に留まらず、現場での事務作業や、多様な個性を持つ子どもへの対応といった現実から直面する。

このプロセスは、学生が「自分は教員に向いているのか」という根本的な問いに対し、実体験に基づいた解を導き出す機会となっている。単なる合格実績の追求ではなく、現場の実態を理解した上での「納得感のある進路決定」を可能にしている点は、本学の教員養成における質的転換の成果と評価できる。こうした専門性の向上を支える基盤として、学生の心理的安定を担保するコミュニティ形成の重要性が、次節の議論へと繋がる。

「学生意識調査」によれば、4年次の進路選択においては、民間企業への志望転換などのポジティブな選択がある一方、「労働環境（勤務時間・部活動等）への不安」や「人間関係への不安」から教職を断念・回避するケースも確認された。4年次（29件の回答）の卒業後進路は、正規教員（公立・私立）48.3%、臨時的任用教員・講師13.8%、民間企業13.8%、公務員（教職以外）10.3%となっている。教職を選ばなかった主な理由（12件）として、「保護者対応や人間関係の難しさ」33.3%、「実習を通じて適性がないと感じた」25%、「教員の労働環境への不安」25%が挙げられている。これは、学生が現場のリアリティを冷静に捉えている結果であり、教職支援センターによる心理的レジリエンスの強化が、単なる試験対策以上に重要な意味を持つことを示している。

## 5.2 学生の心理的ケアとピアサポート体制 【重点項目】

### 戦略的背景

学校教育の複雑化と、それに伴う若手教員の離職や精神的な困難が社会問題化する中、学生が抱える不安や「孤立」への対策は、大学の社会的責任として不可欠な要素となっている。本学では、在学中から卒業後までを見据えた多層的な心理的ケアとコミュニティ支援を展開している。

#### 5.2.1 「個別相談」の実態と心理的安全性の担保

教職支援センター2における個別相談（面談、電話、メール）は延べ100件を超えており、その相談内容は「小・中どちらの免許を取るべきか」といった進路選択から、教育実習やSAT活動を前にした漠然とした不安、自己の資質への悩み、現場での実践報告まで多岐にわたる。これらの相談体制は、教員経験豊かなスタッフによる専門的助言に留まらず、学生が自身の弱さを開示できる「心理的安全性の拠点」として機能している。これは教職という過酷な現場に向かう学生にとって、精神的なセーフティネットとして極めて高い価値を有している。

「学生意識調査」によれば、本学のピアサポート体制は極めて良好に機能しており、1年次の段階でほぼすべての学生が「大学生活や進路について相談できる友人ができた」と回答している。具体的には、1年次Q7（125件）で97.6%が「できた」と回答している。4年次Q7（29件）でも「仲間を得られた」と回答した学生が4点34.5%、5点44.8%と大多数を占めている。この良好な友人関係が、教職課程の学習負担を乗り越えるための心理的セーフティネットとして重要な役割を果たしている。

#### 5.2.2 「教育カフェ」によるピアサポートの機能分析

学生同士のつながりを創出する場として、月約3回（水曜6限）開催される「教育カフェ」が重要な役割を果たしている。予約不要・学年不問・入退室自由の「安心の場（しゃべり場）」として、専門分野の枠を超えた交流を実現している。センター教員との対話だけでなく、教育という共通の関心を持つ学生同士がつながることで、孤立対策としての効果が発揮されている。特に下級生が上級生の経験談に触れることで視野を広げるなど、学年を超えたピアサポートの循環が生まれている。

### 5.2.3 コミュニティ支援の有効性と波及効果

本学の支援モデルにおいて最も評価すべきは、「①実態把握、②具体的支援、③学部教育へのフィードバック」という3つのサイクルの構築である。若手教員は「感受性が豊かであるがゆえに厳しい状況に置かれる」傾向にあるが、在学中からコミュニティを形成することは、将来的な離職防止に向けた強力な予防的措置となる。その実績として、「教職支援交流会」が東京、山梨、長野、石川、静岡、岡山、鹿児島など全国規模で年間19回実施され、94名の卒業生が参加している。卒業後の困難を大学が把握し、それを現役学生の教育へ還元するこの循環は、大学が卒業生を生涯にわたって支援し続ける高度な伴走型モデルと言える。

### 5.2.4 「教職実践研究会」を通じた成長の検証

卒業生と在学生在が直接対話する「教職実践研究会（協力者会議）」や分科会は、学生に深い内省を促す場となっている。参加者からは、「自分の考えの浅さや心構えの持ち方、自分の狭量さを自覚し、見つめ直す機会になりました」という深い洞察が得られている。

ここで語られる「自分の狭量さの自覚」は、単なる反省に留まらない。教員として不可欠な「子ども理解」の前提となる、自己の客観視（メタ認知）の形成プロセスであると評価できる。表面的な技術論を超え、教育の本質に向き合うこうした内省の機会は、学生が教職としての真の覚悟を固めるための決定的な契機となっている。

## 第6章：教育実習および地域・学校現場との連携

### 6.1 教育実習・介護等体験の配当と巡回指導体制

#### 戦略的背景

本学の教員養成プログラムにおいて、教育実習および介護等体験は、4年間の学びを通じて蓄積してきた「教育理論」を、生きた学校現場という「実践」の場において検証・統合する「理論と実践の往還」の最終段階として戦略的に位置づけられている。これらは単なる単位修得のための実習ではなく、教師としてのアイデンティティを確立し、複雑化する現代の教育課題に対

応し得る「臨床的な子ども理解」と「高度な実践的指導力」を獲得するための不可欠なプロセスである。

「学生意識調査」によれば、1年次から実施される「教育フィールド研究」等の現場体験は、学生の志望度を高める強力な動機付けとなっている。3年次の「学生意識調査」によれば、教育フィールド研究・SAT活動・教育実習のいずれにおいても「とても強めた」「やや強めた」が多数を占める一方、一部に「弱まった（迷いが生じた）」との回答もあり、実践経験の二面性が確認された。3年次のQ1（86件）では、第一志望として公立学校教員40.7%、まだ決めていない/迷っている19.8%となっている。実際に子どもと触れ合った学生からは「楽しさを感じて意欲が高まった」という声だけでなく、「現場の難しさを感じたことで、かえって勉強への動機付けになった」という前向きな反省が得られており、早期体験の教育的効果は極めて高い。

### 6.1.1 教育実習（主免・副免）および介護等体験の配当計画

学生が段階的かつ体系的に専門性を高められるよう、本学では各学科の専門性と免許種別に基づき、以下の配当計画を策定している。特に、複数の免許状取得を志向する学生に対し、主免実習と副免実習を分節化して配置することで、学びの質と継続性を担保している。

実習種別	配当学年・期間	実施場所	免許種別・備考	主な目的
介護等体験	原則2年次・計7日間	山梨県内の特別支援学校（2日間）および社会福祉施設（5日間）	小・中学校教諭免許状取得の義務（1単位）。体験費10,000円。	障害者・高齢者との交流を通じ、多角的な人間理解と子ども理解を深め、教員としての資質を向上させる。
主免実習	3年次後期（中高主免の一部は4年次）・3～4週間	各学科の指定する実習校（小学校、中学校、高等学校）	小学校教諭一種、中学校・高校教諭一種。所属学科の専門に基づく実習。	教育現場での実践を通じ、教育者精神の確立と実践的な指導技術の素地を形成する。

副免実習	4年次・2週間	所属以外の免許種に対応する実習校	主免実習済が条件。学校教育学科の中学数学・理科は副免実習扱いとなる。	複数免許取得を通じ、小中連携等を見通した幅広い指導力と、学校種を越えた教育課題への対応力を養う。
------	---------	------------------	------------------------------------	--

### 6.1.2 全学的指導体制と教職支援センターの役割

本学では、教員養成を特定の学部・学科の限定的な業務に閉じず、全学的な重要課題として推進するために「教職支援センター」を設置し、三部体制による組織的なバックアップを行っている。

第1センター（フィールド研究支援）は、1年次からの「教育フィールド研究」や教育実習など、現場での「往還」型学習を組織的にマネジメントする。第2センター（個別相談・卒後支援）は、経験豊富な元教員スタッフが常駐し、実習への不安解消や進路相談に応じる。また、離職や困難が課題となる若手教員への「卒後支援」の中核を担う。第3センター（ICT教育支援）は、VR体験や3Dプリンター等の最先端機器を備え、次世代の授業実践に必要な教材研究をサポートする。

本センター設置の意義は、単なる事務作業の集約ではなく、「資質・能力の高い教員養成」に大学が組織として専念する点にある。特に第2センターが重視する「卒後支援」の背景には、感受性が豊かな学生ほど現場の困難に直面し、離職や心身の不調をきたしやすいという深刻な現状への危機意識がある。本学では、教員採用試験の合格をゴールとせず、「教育カフェ（しゃべり場）」「教職実践ゼミ」、そして入職直前の不安に応える「明日へのとびら（教職スタート講座）」といった重層的なプログラムを展開している。これにより、学生は心理的レジリエンス（回復力）を備えた状態で現場へ送り出され、これが結果として「教職継続率の向上」という教育の質的保証に直結しているのである。

### 6.1.3 実習校との連携および巡回指導体制の整備

教育実習の質を担保するため、本学では実習校との「場所の確保」に留まらない質の高い連携体制を構築している。センター教員や現場経験豊かなスタッフによる巡回指導は、学生の授業実践を評価するだけでなく、実習校の指導教員と情報を共有し、学生が直面する具体的な困難に対して即応的な支援を行う機能を果たしている。

また、センターの「個別相談」体制は、実習前後の学生の心理的セーフティネットとして極めて有用である。実習校での指導内容や人間関係に悩む学生に対し、現場を知り尽くしたスタッフが寄り添い、フィードバックを行うことで、学生は過度な不安を払拭し、教育者としての自己課題を前向きに捉え直すことが可能となる。こうした心理的安定に支えられた指導体制が、

次節で詳述する1年次からの「早期体験プログラム」の成果を、確かな「実践力」へと昇華させている。

## 6.2 早期体験プログラム（SAT・フィールド研究）の成果

### 戦略的背景

従来の教員養成が抱えていた「4年次に初めて本格的に子どもと触れ合う」という理論先行型の課題に対し、本学では1年次から段階的に現場へ入る「早期体験プログラム」を戦略の中核に据えている。これにより、講義での学びが現場でどう生きるかを早期に実感させ、学びの質を「他人事」から「自分事」へと変容させている。

### 6.2.1 教育フィールド研究およびSAT活動の構造

本学の早期体験プログラムは、創設以来の伝統である「臨床教育学」の精神、すなわち「子どもをトータルに理解し、寄り添う」というアイデンティティに基づき設計されている。

教育フィールド研究（Ⅰ～Ⅳ）は、1年次から開始される本学独自のプログラムである。単なる見学ではなく、多様な背景を持つ子どもや障害のある子への臨床的な理解を深めることを目的としている。SAT（Student Assistant Teacher）活動は、3年次から実施される地域密着型の学習支援活動である。谷村第二小学校や都留第二中学校といった近隣校の教室内の学習支援や放課後活動に従事し、現役教員の指導を間近で学ぶ。

これらの活動は、大学周辺の教育コミュニティとの密接な協力関係により維持されており、学生は1年次から継続的に「子どもは常に苦難に立ち向かっている生き物である」という現場のリアリティに触れることになる。

### 6.2.2 実践活動が学生の自己効力感に与える影響分析

現場体験は、学生の「自己効力感（Self-efficacy）」を劇的に変容（Transformation）させる。学生の変容プロセスを分析すると、以下の3段階が確認される。

第一に、不安の解消と意欲の転換である。英文学科の木戸場さんの事例では、思春期の子どもとの接触に対する「漠然とした不安」が、実際の触れ合いを通じて「教員への熱意」へと転換されている。これは「臨床的な触れ合い」が心理的障壁を取り払う効果を示している。

第二に、自己課題の明確化と学びの再活性化である。同じく木戸場さんが「教えることの難しさ」に直面し、「もっと工夫しなくては」と自分を奮い立たせたプロセスは、現場での挫折が大学での専門的な学び（理論）を求める強い動機付け、すなわち「学びの再活性化」を促すメカニズムを証明している。

第三に、子ども理解の深化である。学校教育学科の杉山さんは、小規模校ならではの密な触れ合いを通じ、教科指導技術以前の「子ども理解」こそが財産になったと述べている。教科の高い学力育成と、臨床的な子ども理解を統合する本学の教育観が、学生の「教師としての自信」へと昇華されているのである。

### 6.2.3 地域連携による教育コミュニティの形成

本学のプログラムは、現場での実践知を大学内に持ち込み、共同創造する「還流構造」に最大の特徴がある。その象徴が「教職講座」である。ここでは、SAT活動で生じた疑問を学生同士で共有するだけでなく、山梨県内の指導主事や現任教員、さらには保護者を招いた討論会を行い、多角的な視点から解決策を探る。これは、大学を「現場と理論が交差する知の拠点」として機能させる高度な仕組みである。

さらに、毎年8月に開催される「教職実践研究会」は、現職の卒業生約70名と在学生、教員が約130名規模で集う、本学ならではの「還流」の場である。卒業生が現場での喜びや悩みを率直に語る姿は、在学生にとって「先輩の生き方に学ぶ」貴重な機会となり、大学側にはカリキュラム改善へのフィードバックをもたらす。

#### 小括

早期体験から卒業後までを見据えた一貫した支援体制は、単なる「試験対策」を超えた、現場で生涯成長し続けるための「レジリエンス」の基盤を形成している。本学の教員養成プログラムは、地域・学校現場との深い絆の中で、卒業をゴールとしない「生涯成長型教師」を輩出し続けているのである。

## 第7章：施設・設備および図書資料

### 7.1 学習環境の整備状況（模擬授業教室・対策室等）

#### 戦略的背景

本学における教員養成の質を担保する物理的拠点として、6号館（THMC：Tsuru Humanities Music Center）は戦略的に重要な役割を担っている。この施設は単なる講義棟や備品の集積場所ではなく、4年間のカリキュラムにおける「教育フィールド研究 I～IV」を軸とした「理論と実践の往還」を実現するための、機能的なハブとして定義される。学生が大学で得た理論を学校現場の実践へと円滑に変換し、再び大学での省察へと戻るプロセスを支える、高度な学習エンジンの役割を果たしている。

「学生意識調査」によれば、施設利用に関する4年次学生の評価は総じて高く、特に「図書館・ラーニングcommons」は自習や情報収集の拠点として「非常に役に立った」と支持されてい

る。4年次の「学生意識調査」において、図書館・ラーニングcommonsは「とても役に立った」の回答が多く、キャリア支援センターも「とても役に立った」が最多であった。一方、教職支援センターや情報センターでは「利用していない」との回答も散見された。

教職支援センターの活用については、採用試験対策としての有用性が認められる一方で、一部の学生からは「同じ経験談の繰り返し」であるといった内容のマンネリ化を指摘する声も上がっている。今後は、卒業生からの新しい情報の還流を早めるなど、提供する情報の鮮度と多様性を確保する工夫が必要である。

### 7.1.1 専門支援機能の分散配置と充足度

教職支援センターは、6号館内に各専門機能に特化したリソースを分散配置し、多角的な支援体制を構築している。

教職支援センター1（6401教室）は、「教育フィールド研究」および「SAT（Student Assistant Teacher）活動」など、学校現場との連携拠点の中心である。学生が実際の学校現場へ赴く活動を管理・支援し、地域社会と大学を繋ぐ実務的インターフェースとして機能している。

教職支援センター2（6402教室）は、対話とレジリエンス（精神的回復力）形成の空間である。個別相談室、予約不要で利用可能な「教育カフェ」、4年生が自主的に研鑽を積む「教職実践ゼミ」の拠点を統合し、学生の専門的成長と心理的安定を同時に支える構成となっている。

教職支援センター3（6301・6302教室）は、GIGAスクール構想等の次世代教育ニーズに対応した先端技術の拠点である。ICT関連機器、VR（仮想現実）体験、3Dプリンター等のリソースを配備し、学生が単なるデジタル・リテラシーを超え、指導教具として先端技術を教材研究に適用できる環境を充足させている。

模擬授業教室（6403教室）は、実践演習と合意形成の場である。模擬授業を通じた指導技術の錬磨に加え、教職支援センター説明会等の各種オリエンテーションが実施され、学生が教職へのマインドセットを確立する場としての役割を担う。

### 7.1.2 物理的資源の活用率と学生の自学自習支援

本学の学習環境整備は、単なる設備の提供に留まらず、学生の心理的レジリエンスを醸成する「セーフティネット」として機能している点に特筆すべき価値がある。

来室、電話、メール等による個別相談は延べ100件を超える高い実績を維持している。相談内容は「自分は教員に向いているか」といった自己対話から、自身の子供時代の振り返り、現代の複雑な教育課題の検証、進路選択まで多岐にわたる。この個別最適化された支援が、学生の不安を早期に解消する基盤となっている。

月約3回（週1回ペース）実施される「教育カフェ」は、ドリンクや菓子の差し入れも歓迎される開放的な「しゃべり場」である。この「予約不要・遅刻早退自由」という低い参加ハードル

が、サークルや専攻を超えた学年間の交流を生み、教職へのアイデンティティを形成する安心の場を創出している。

4年生を対象とした登録制の「教職実践ゼミ」は、小学校および中高の2コースにおいて例年10～17名の学生が自発的に研鑽を積んでいる。教科専門性という学部の学びを、学校現場での総合的な実践力へと昇華させる重要な転換点となっている。

これらの常設された「場」の存在は、教員採用試験の合格という短期目標を超え、若手教員の早期離職やメンタルヘルスの悪化という全国的な教育課題に対する予防的アプローチとなっている。学生が在学中から自身の感受性や困難と向き合い、対話を通じて克服する経験を積むことは、現場に即した強靱な教師像の確立に直結している。

## 7.2 図書資料・検定教科書の備え付け

### 戦略的背景

現代の学校教育が直面する「いじめ」「不登校」「学力格差」といった複雑な事象に対し、確かな子ども理解に基づいた指導を行うためには、最新の知見と資料へのアクセシビリティが不可欠である。本学では、最新の学習指導要領に準拠した資料整備を、学生が「よき学び手」として探究し続けるための知的インフラとして戦略的に位置づけている。

#### 7.2.1 最新学習指導要領に対応した資料整備

各学科の養成目標と連動し、国際的な教育動向を見据えた資料群を整備している。

小中連携を意識した教科書整備として、小学校・中学校の検定教科書を体系的に配備している。特に理数教育においては、TIMSS（国際数学・理科教育動向調査）等で指摘される「小学校から中学校への移行期における理科・数学への興味関心の急激な低下」という課題を重視している。小学校・中学校両段階の教科書を横断的に比較研究できる環境を整えることで、小中連携の視点を持った指導力の育成を図っている。

学科特性に応じた専門資料については、以下の通りである。学校教育学科は、伝統的な「臨床教育学」に基づき、特別支援教育（知的・肢体不自由・病弱等）に関する専門資料を強化し、高度な子ども理解を支援している。地域社会学科は、PBL（課題解決型学習）やフィールドワークを支えるため、地域経営、環境社会、公共政策等のコース横断的な資料を充実させ、多角的な現代社会理解を促進している。国文学科は、日本文化の伝統と現状を専門的に研究するため、古典籍の閲覧や言語文化資料へのアクセスを担保し、伝統芸能から現代文学までを網羅している。英文学科は、「World Englishes（世界英語）」や異文化理解を重視し、英米中心主義に留まらない多様な言語圏・文化圏の文学・文化資料を整備している。

デジタル・ICT教材研究として、センター3に配備された先端機器と連動し、デジタル教科書やVR教材を活用した次世代型授業の構築を支援する研究資料を備え付けている。

## 7.2.2 資料活用による実践的指導力の向上

整備された資料は、学内での学びを学外の実践へと繋げる触媒として機能している。

現場実践の質を高める事前研究として、「教育フィールド研究」や「SAT活動」に臨む際、学生は備え付けの教科書や指導書を基に徹底した教材研究を行う。この事前の知的準備が、現場での適時適切な判断力と対応力の源泉となっている。

「教職実践研究会」との連動として、8月に実施される「教職実践研究会」や、全国19回（東京、埼玉、山梨、長野、石川等）に及ぶ「支援交流会」で得られた現職教員の実践記録は、在学生がアクセス可能な生きた資料として還元される。現場の一次資料に基づくレポート作成や省察が、学問としての教育学と学校現場のリアリティを融合させている。

卒業生支援の循環として、附属図書館と連携し、教職に就いた卒業生に対しても資料提供や研究支援を継続している。卒業生からのフィードバックは、大学のカリキュラム改善や最新資料の選定基準へと反映され、常に鮮度の高い情報基盤が維持されている。

### 小括

本章で述べた施設・設備および資料の三位一体の整備は、ハード面の充実がソフト面の支援プログラム（教職実践ゼミや教育カフェ等）を呼び込み、その活動がさらに専門資料を「生きた知恵」へと変換するという好循環を生んでいる。この統合的な学習環境こそが、本学の教育理念である「子ども理解を基盤とした教育実践」の質を支え、全国に優秀な教員を送り出し続ける原動力となっている。

## 第8章：内部質保証システムと情報公表

### 8.1 自己点検・評価サイクルの確立

#### 戦略的背景

教員養成の質を維持・向上させることは、大学の社会的使命を果たすための戦略的基盤である。都留文科大学では、複雑化する学校現場の課題に対応するため、全学的な立場で教員養成を運営・推進する「教職支援センター」を内部質保証の中核に据えている。特筆すべきは、教員採用試験の技術的対策を「キャリア支援センター」が担い、本センターは「資質・能力の高い教員の養成」に専念するという機能分離を戦略的に行っている点である。これにより、単なる合格率という量的指標に埋没することなく、教員としての質的成長を保証する体制が構築されている。

### 8.1.1 内部質保証の枠組みとPDCAの具現化

本学の内部質保証における「Plan（計画）」および「Do（実行）」のフェーズは、THMC（6号館）内に配置された3つの部門がそれぞれの専門的役割を果たすことで具現化されている。

教職支援センター1（4F 6401教室）は「理論と実践の往還」を司り、教育フィールド研究の運営や、1年次から子どもと触れ合う活動の支援を担当する。教職支援センター2（4F 6402教室）は「対話と省察」を軸に、個別相談、教育カフェ、教職実践ゼミ（4年生対象の自主ゼミ）を通じた学生支援、および卒業生への継続的な卒後支援を実施する。教職支援センター3（3F 6301・6302教室）は「ICT教育の実装」を担当し、VR体験や3Dプリンター等の最先端デジタル機器を活用した次世代型授業の試行と教材研究を支援する。

これらの活動は、単なる施設提供に留まらず、学校現場の「複雑化」を背景とした、感受性が豊かであるがゆえに困難に直面しやすい若手教員の育成を目的としている。合格をゴールとせず、現場で成長し続けられる資質・能力の獲得をKPI（重要業績評価指標）として機能させることで、実質的な質保証を担保している。

### 8.1.2 自己点検・評価の実施とフィードバック構造（Check & Act）

本学の内部質保証システムは、客観的な活動実績データに基づき検証し（Check）、次年度の改善に繋げる（Act）実効性のあるフィードバック構造を有している。

活動実績の定量的・定性的把握として、個別相談は来室、電話、メール等でのべ100件を超える相談に対応（在学生・卒業生含む）している。教職実践ゼミは小学校・中高の2コース制を維持し、例年10～17名が登録している。教職支援交流会（卒後支援）は年間19回実施（オンライン含む）し、全国各地で94名が参加している。教職実践研究会はのべ約130名（うち卒業生約70名、在学生23名）が参加し、実践報告と交流を実施している。

改善への連動性として、これらのデータは形式的な報告に留まらず、教育の質の改善に直結している。特に「教職実践研究会」において組織された卒業生と院生・学生による「協力者会議」は、現場のリアルな声を学部教育やカリキュラムへ還流させる重要な触媒となっている。若手教員が直面する離職・困難状況を分析し、「教育の本質を考える時間」をカリキュラムに組み込む必要性が導き出されている。

一方で、新採用教員向けの「明日へのとびら」における参加者不足は、次期改善サイクルにおける喫緊の課題である。卒業生から「4月前の事務作業の多さを事前に知りたかった」という切実なニーズが抽出されていることから、単なる内容の見直しに留まらず、周知方法（SNSの活用や学内掲示の最適化）の抜本的な改善が、次年度の「Act」として強く求められる。また、『学生意識調査』の3年次Q6（86件）によれば、4年次に向けた不安として『卒業論文と試験勉強の両立』61.6%、『教育実習での指導力への不安』51.2%、『教員採用試験に合格できるか』51.2%が上位を占め、教員採用試験の受験を迷う理由（47件）として『教員の労働環境への不安』53.

2%が最多であった。これらのデータは、次期改善サイクルにおいて、卒論指導と試験対策の定期的調整や、労働環境に関する現実的かつ前向きな情報提供の強化といった具体的施策を検討するためのエビデンスとなる。このように、課題を明確に可視化し、組織的な改善へ繋げるサイクルが、教員養成のブランド維持を支えている。

## 8.2 社会に対する情報公表の適切性

### 戦略的背景

大学の社会的責任（USR）として、教育情報の公表はステークホルダーに対する透明性を確保し、信頼関係を構築する不可欠なプロセスである。本学では、Webサイト、学報（159号等）、配布チラシ等の多様な媒体を通じ、法定項目を含む情報の適時・適切な公開を行っている。

#### 8.2.1 法定公表項目と教育情報の公開状況

情報公表項目と公開媒体の対照は以下の通りである。

情報公表項目	主要な公開媒体	具体的な内容の例
教育の目的（学科別養成画像）	Webサイト、教育情報PDF	学校教育：子ども理解に基づく指導力、地域社会：地域課題解決型教員、国文学：知的鍛錬力を備えた教員、英文学：国際共通語としての英語指導者
カリキュラムの特徴	Webサイト、案内チラシ	教育フィールド研究（I～IV）、SAT（学生ボランティア）活動、介護等体験（2年次・1単位）
取得可能な免許状	学科別教育実習案内	小一種、特支一種、中一種（国・数・理・英・社）、高一種（国・英・地歴・公民）等
支援体制・施設情報	Webサイト、学内案内	THMC（6号館）内：センター1(6401)、2(6402)、3(6301/02)、模擬教室(6403)

情報の適時性についても、2025年4月時点で、同年5月から7月にかけて全国11箇所（横浜、甲府、三島、高崎、仙台、いわき、盛岡、宇都宮、鹿児島、岡山、文京区）で実施される「卒業生支援（支援交流会）」のスケジュールが具体的に公表されており、組織の誠実性と運営の透明性が高く評価される。

## 8.2.2 公表情報の質的評価とアクセシビリティの検証

公表されている情報は、単なる数値データの提示を超え、教員志望者や社会に対して実質的な価値を提供する「質的深み」を有している。

特にWeb上の「疑問解決！教職なんでもQ&A」では、「自分は教員に向いているか」「職場がブラックではないか」「親に反対されている」といった学生のリアルな不安に対し、逃げることなく正面から回答を提示している。このような情報の公開は、大学側の教育に対する自信と誠実さを象徴しており、情報の提供形態を、単なる事務的案内から学生の目線に立ったユーザフレンドリーかつ包摂的な（インクルーシブな）発信へと転換することで、相談や情報収集における心理的障壁を最小化させている。

ステークホルダーへの価値として、在学生・受験生には「卒業後まで続く手厚い支援」を可視化し、安心感を提供している。地域社会や実習校に対しては、SAT活動や介護等体験を通じた「子ども理解・人間理解」を重視する教育姿勢を示すことで、強固な信頼関係を構築している。

ブランドの強化として、介護等体験（特別支援学校2日間、福祉施設5日間）等の具体的な活動が、単なる単位取得ではなく「教員としての資質向上」に直結していることを公表することで、「都留文科大学＝現場に強い教員養成」というブランド価値を社会的に裏付けている。

### 小括

内部質保証という「内なる自己改善のエンジン」と、情報公表という「社会への開かれた窓」が両輪として適切に機能している。この連動性が、学校現場の複雑化という困難な時代においても、都留文科大学の教員養成ブランドを持続的に強化し、優秀な教員を輩出し続ける源泉となっている。

以上