

大阪教育大学

教員養成フラッグシップ大学事業

成果報告書 (2025 年度版)

未来教育共創推進統括本部

(2026 年 3 月)

目次	担当ユニット・執筆者	ページ 番号
■はじめに	岡本 幾子（大阪教育大学長）	1
■第1章 新しい教員養成プログラムの開発	—	2
（1）専門職的な学習とアイデンティティ形成を促す教職課程への改革	八田 幸恵 （未来教育共創担当学長補佐）	3
（2）特例科目の概要と教員養成における新しいカリキュラム・デザイン	特例科目開発ユニット	5
（3）「教職専門性と省察」について —省察的実践者の育成に向けた大学授業の取組—	省察体系化ユニット	7
（4）科目「多職種協働による組織マネジメント」の取組と成果	チーム学校モデル構築ユニット	11
（5）教員養成フラッグシップ大学の先導的教員養成による学習成果	学習成果指標開発ユニット	13
（6）特別支援教育バーチャルスクール教材を開発	バーチャルスクール教材 開発ユニット	15
■第2章 教員養成・教員研修の質保証と展開	—	17
（1）教員養成に関わる大学教員の質の保障のためのFDシステム開発	教員養成に関わる大学教員の FDシステム開発ユニット	18
（2）人工知能（AI）を活用した教育支援手法の開発	DXによる教育実践力の 分析と養成ユニット	24
（3）大学連携を踏まえたオンラインコンテンツの 教員研修プログラムの開発および活用	OZONE 企画展開ユニット	26
（4）他大学へのオンデマンド型教職科目提供事業 —全国の教職課程運営を支える新たな大学間連携モデルの構築へ—	連携開設科目ユニット	28
■第3章 産官学連携プラットフォームにおける研究ネットワークの構築	—	30
（1）教育大学における産官学共創を促進させるための eRA（教育版URA）人材育成の試み	学校と企業を繋ぐ 研究支援人材の育成ユニット	31
（2）大阪教育大学における地域共創モデルの構築	未来教育共創拠点活用ユニット	33
（3）未来の教育のための臨床的研究シンクタンク —博士課程と連携した教育実践知の還元拠点の構築—	未来の教育のための 臨床的研究シンクタンクユニット	35
■おわりに	峯 明秀 （教員養成フラッグシップ大学担当理事）	37

日本の教育界は今、大きな転換点に立っています。文部科学省が掲げる「令和の日本型学校教育」を実現するためには、教師の資質・能力を抜本的に強化し、教員養成の在り方そのものを変革していくことが不可欠です。このような背景のもと、本学は2022(令和4)年3月、文部科学大臣より「教員養成フラッグシップ大学」の指定を受けました。

本事業の使命は、先導的・革新的な取組を通じて教員養成の高度化に貢献し、その成果を全国の大学へ展開するけん引役（フラッグシップ）となることです。本学では、多様な子供たちが集う大都市・大阪の特性を反映した「ダイバーシティ大阪」をメインテーマに掲げ、現代の学校現場が直面する複雑な課題に対応できる教員の育成を目指してきました。

本取組の最大の特徴は、教育職員免許法施行規則等の特例措置を最大限に活用した、従来の枠組みに捉われない新しい教育課程の構築です。具体的には、「ダイバーシティ教育」「教科横断と探究学習」「教育データの活用」「ファシリテーターとしての教員」「学習者中心の授業デザイン」といった次世代に要請される知識・スキルを習得する科目群を開発しました。これらの学習を通じ、学生が自らの実践を問い直し続ける「省察的実践家（Reflective Practitioner）」としての基盤を築けるよう、「教師としての能力形成」と「教師アイデンティティの形成」を相互作用させる、独自のカリキュラム・デザインを構築しました。

また、この変革は学生教育にとどまるものではありません。全学的な組織として「未来教育共創推進統括本部」を設置し、14のユニットによる機動的な研究・構想体制を整備しました。さらに、大学教員自身の力量を高めるFDシステムの構築、オンラインプラットフォーム「OZONE-EDU」による現職教員研修の高度化、オンデマンド型教職科目を他大学へ提供することで、全国の教職課程運営を支える新たな大学間連携モデルの構築、そして「eRA（教育版URA）」の育成を通じた産官学連携ネットワークの構築、AIを活用した教育支援手法の開発など、教員養成を軸とした社会変革のプラットフォームとしての機能を強化してきました。

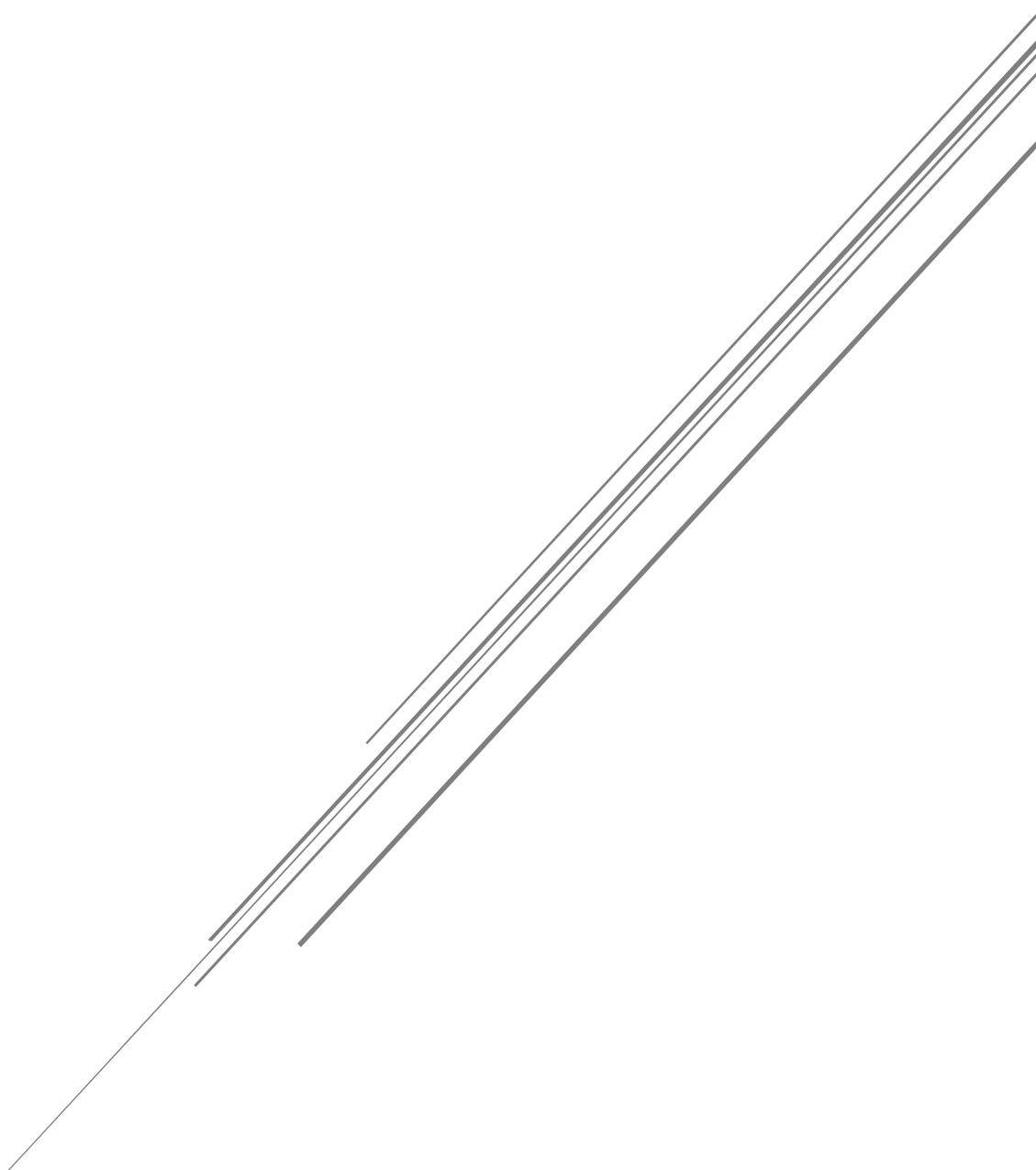
本報告書は、本学が教員養成フラッグシップ大学として歩んできた軌跡と、①新しい教員養成プログラムの開発、②教員養成・研修の質保証と展開、③産官学連携プラットフォームにおける研究ネットワークの構築という3つの柱における成果を体系化したものです。

2040年という未来を見据え、予測困難な時代に「問い続け、寄り添える教師」をいかに育て、支え続けるか。本報告書が、我が国の教員養成の未来を切り拓く確かな一助となることを願い、ここにその成果を報告いたします。

（岡本 幾子）

第 1 章

新しい教員養成プログラムの開発



(1) 専門職的な学習とアイデンティティ形成を促す教職課程への改革

八田 幸恵（未来教育共創担当学長補佐）

1. 知識の創造や共有を促進し、変化の激しい環境に柔軟に応答するための組織づくり

(1) ユニットとは何か

本学は、2022（令和4）年3月に教員養成フラッグシップ事業（以下、F S）指定を受け、4月に全学的組織「未来教育共創推進統括本部」を設置した。そして同本部のもとに、3つの部（先導的教員養成推進部・教育D X推進部・産官学連携推進部）と12のユニットを設置した。

本学でいうユニットとは、本学の未来教育の具体的なテーマに沿って編成されるものであり、テーマに関する研究と構想を任務とする。メンバーの入れ替えは随時行われ、任務が終了すればユニットは解散となる。現在ユニットの数は14であり、ユニットを中心に於て教職課程改革が実行されている。

(2) 研究と実行のコミュニティ・ネットワークの形成

ただし、ユニットはテーマに関する研究と構想を任務とするのであり、実行を担う集団は別に組織される。たとえば、「省察体系化ユニット」は、実習の事前・事後指導の内容や、F S特例制度を活用して設置する省察に関わる新科目の研究と構想を担っている。そして、ユニットに所属するメンバーのみが実習の事前・事後指導や新科目を担当するのではなく、ユニットメンバーを中心としつつ実行を担う集団が組織されている。

これは、研究・構想と実行を分離させ、研究・構想から実行へという縦の一方方向的な指示システムを確立したということの意味しているわけではない。本学の多くの教員は、あるユニットに所属して新規プログラムや科目を研究・構想しつつ、一方で別のユニットが研究・構想した新規プログラムや科目の実行を担っている。つまり本学の多くの教員は、複数の研究・構想と実行のそれぞれに関わる複数のコミュニティを渡っており、本学内には複数の研究と実践のコミュニティのネットワークが形成されているということである。そのことによって、特定のコミュニティを超えて知識の創造と共有が促され、変化の激しい環境に柔軟に組織へと変容することが目指されている。

2. F S特例を活用した新しい教職課程の全体構造

では、各ユニットが推進している教職課程改革はどのようなものか。部分については各ユニットからの報告に任せることとし、ここでは全体構造を示す。本学の新しい教職課程最大の特徴は、「教師としての能力を形成する専門職的学習」と、「教師アイデンティティを形成する学習」とを分けた上で、両方を保障し相互作用させるという点である。

(1) 教師としての能力を形成する専門職的学習

「教師としての能力を形成する専門職的学習」は、教職にとって不易な知識・スキル及び次世代の教職に等しく要請される知識・スキルを確実に習得し、模擬的な実践や現場での実践を通して活用するという学習である。このような学習は、図1-1-1の左側にあたる。「コア部分」である既存の科目群が、教職にとって不易な知識・スキルを習得する科

目群である。「教育改革のビジョンを体現し、地域社会のニーズに応答するアップデート部分」であるFS指定科目群が、次世代の教職に要請される知識・スキルを習得し、模擬的な実践において活用する科目群である。「ダイバーシティ教育科目群」によって子ども一人ひとりのニーズを子どもの立場に立って理解し、「学習者中心の授業デザイン」「ファシリテーターとしての教師」「教科横断と探究学習」「教育データの活用」の科目群で、多様な子どもの立場に立った授業を実際に構想し実施することになる。これらのFS指定科目群は、その目標が教職課程全体の目標に直結する重要科目群である。

(2) 教師アイデンティティを形成する学習

「教師アイデンティティを形成する学習」は、自分が今どのような教師であるかを確認し、自分がなりたいと願う教師はどのような教師なのかを協働で探るという学習である。このような学習は、図1-1-1の右側とりわけ「探究と省察による個性化・協働化」の部分に当たる。アイデンティティを省察する学習は多くは実践現場で起こるため、実践のプログラムに合わせて省察のプログラムを開発した。

(3) 両者の相互作用

もちろん、実践の現場では「教師アイデンティティを形成する学習」だけではなく、教職に等しく要請される知識・スキルを実践の現場で活用するという「教師としての能力を形成する専門職的学習」も起こる。したがって学生は、実践現場において、教職に等しく要請される資質・能力を発達させようとすると同時に、他ならぬ自分がなりたい教師像を模索するという、2つの学習の相互作用を経験することになる。この長期に渡る相互作用を保障し、早い段階から学生が自分の資質・能力やアイデンティティと向きあう時間を確保することで、教師への発達を援助することを意図している。

(八田 幸恵)

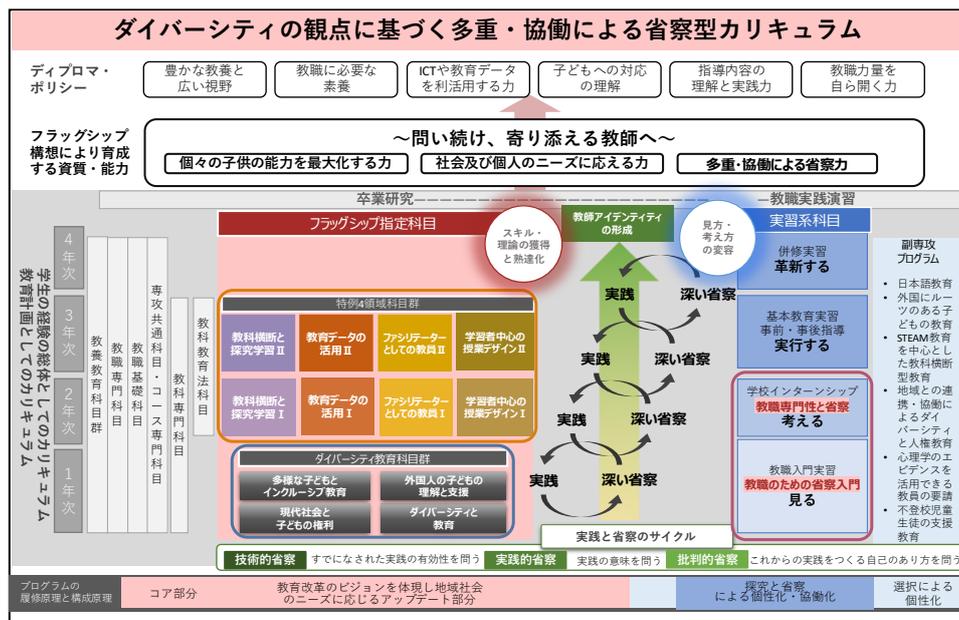


図1-1-1 ダイバーシティの観点に基づく省察型カリキュラム

1. 特例科目の概要

本学がFS構想に掲げたメインテーマは「ダイバーシティ大阪」である。多様性を見せる子どもたちに対して、より個別にきめ細かな指導・支援が求められる現代にあって、その縮図の様相を呈する大阪の地から全国に1つのモデルを発信すべく設定されたテーマである。図1-2-1は、学部におけるダイバーシティ教育をベースとしたカリキュラムの概念図である。

学部におけるダイバーシティ教育をベースとしたカリキュラム開発
ダイバーシティ教育をベースとした、4つのテーマ領域と省察科目で構成される先導的・革新的な教員養成カリキュラムの開発

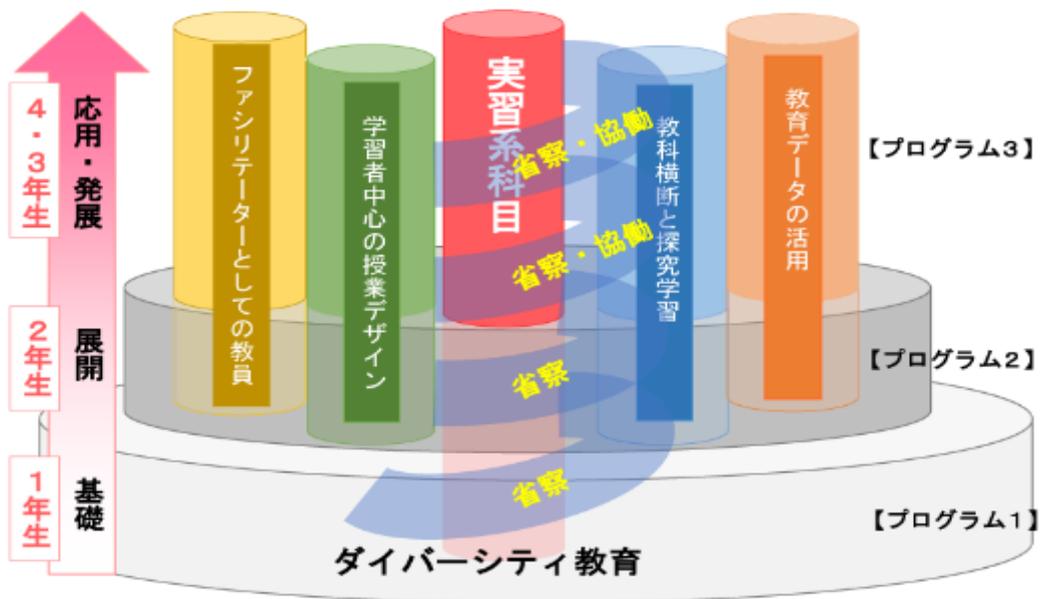


図1-2-1 学部におけるダイバーシティ教育をベースとしたカリキュラム

(1) 教職の基底となる「ダイバーシティ科目」(1年生)

このテーマのもと、1年生を対象に全学必修として位置付けられているのが、以下の4つのダイバーシティ科目である(各8授業時間、表1-2-1参照)。

表1-2-1 ダイバーシティ科目群

- ・ダイバーシティと教育
- ・現代社会と子どもの権利
- ・多様な子どもとインクルーシブ教育
- ・外国人の子どもの理解と支援

これらの「ダイバーシティ科目」は、いわば教職を目指す学生に必要な学習者理解の基盤を形成するものであると同時に、後続のフラッグシップ科目においても繰り返して問われる視点を差し出すものである。なお、4つの「ダイバーシティ科目」のうち、「ダイバーシティと教育」と「外国人の子どもの理解と支援」は、他大学のオンライン科目として提供されるに

至っている。

(2)現代の学校教育に求められる4つの「テーマ領域科目」(2・3年生)

広く現代の教職に求められる知見やスキルのうち、本学では次のような4つの「テーマ領域科目」を2年生(必修)と3年生(選択必修)を対象に設定している(表1-2-2)。これらは従来の教育法科目を補完し、また、教科の専門的学修の発展・応用の側面を持ちながら、各専攻・コースの専門的学修と並んで、個々の学生の“強み”を形成するように設計されている。

表1-2-2 テーマ領域科目群

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・教科横断と探究学習Ⅰ・Ⅱ・教育データの活用Ⅰ・Ⅱ・ファシリテーターとしての教員Ⅰ・Ⅱ・学習者中心の授業デザインⅠ・Ⅱ |
|--|

(3)特例科目を貫く基軸としての「省察科目」

「学び続ける教員」を実現するために、本学のF S構想全体を貫く基軸と設定されたのが“三層の省察モデル”に基づく2つの「省察科目」である(表1-2-3)。

表1-2-3 省察科目群

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・教職のための省察入門(1回生必修)・教職専門性と省察(2回生必修) |
|---|

これらは、教育実習及びその事前・事後指導と密接に結びつき、教育実習における学生個々の課題設定や、教育実習の成果を省察するスキルの獲得を狙ったものである。

2. 特例科目がもたらした教員養成カリキュラムのデザイン・チェンジ

本学は、全国的に見て大規模(定員約1,000名)な教員養成大学であるため、伝統的に各教科の専門性を重視した教員養成の性格が強かった。しかしながら、学校教員の養成と採用と研修の一体化が唱えられ、また、その影響下で各自治体が示す学校教員の育成指標と連動する形で、大学における教員養成の在り方を再検討する必要が生じ、F S構想は、時宜にかなった契機となった。すなわち、教科の指導力(のみ)を重視した教員養成から、教職全般の資質・能力を底上げし、それを教科の指導力向上にも生かしていくという、教員養成カリキュラムのデザイン・チェンジである。それには、F S指定の直前に拡張された教職大学院との連動が、うまく機能したように思われる。

また、特例科目導入の仕組みは、従来の教職必修科目の数を減じ、その減じた分を特例科目に充てるというものであるが、そのことによって、教員免許状の取得が容易となり、本学教員養成課程のほとんど全ての学生が複数の免許状取得を、多い学生は5種類(小学校、中・高主免、中・高副免)の免許状取得を目指すことが可能となった。これは、改正が検討されている教員免許法の今後に関して、先行・試行的なモデルの役割を果たしているように思われる。

(土山 和久)

(3) 「教職専門性と省察」について

—省察的実践者の育成に向けた大学授業の取組—

省察体系化ユニット

1. 本学における「省察」科目の体系

省察体系化ユニットでは、学部1年生から大学院2年生までを視野に入れて、実践と省察のプログラムを体系化することに取り組んできた。本学はFS指定以前より、実践のプログラムに関しては、「4年間積み上げ型実習」と称して、1年生「教職入門実習（観察）」→2年生「学校インターンシップ」→3年生「基本教育実習」→4年生「併修教育実習」、さらに大学院生を対象として「学校実習」というように、参加できる実践研究コミュニティの範囲を学年ごとに段階化してきた。そこで、これらの実践プログラムに対応する形で、省察プログラムの体系化を進めてきた。

具体的には、①省察理論研究を踏まえた本学における省察の定義の策定、②自分づくりカレンダー（4年間における省察と自己評価の機会の系列）の作成、③省察活動を充実させる方向での各種実習の手引の改訂、④FS特例制度を活用した、学部1年生科目「教職のための省察入門」及び学部2年生科目「教職専門性と省察」の開設と授業開発、⑤FS指定以前の教職課程を履修した受講生が基本教育実習中に行っている省察の実態調査（FS指定後の受講生が基本教育実習中に行っている省察の実態調査へと発展させる予定）、⑥学部3年生以上に開設を予定している省察に特化した科目の構想と立案、という6点について取り組んできた。

2 「省察」の捉えと「教職専門性と省察」の授業について

本節では、以上の取組の中でも④に焦点化し、2年生科目「教職専門性と省察」の具体を報告する。

(1) 「省察」について

学校現場では「個別最適な学び」「協働的な学び」等、多層的な課題が求められている。こうした状況において、教師の専門性は、知識や技術の熟達だけでなく、状況に応じて自らの実践を問い直す「省察」の能力を不可欠とする。Schön（1983）は、専門職としての専門性は実践者の実践的思考の様式にあるとし、そのような専門家像を省察的実践家（reflective practitioner）としている（Schön, 1983）。省察体系化ユニットでは、「省察」を「出来事の意味を考え、習慣化している行為をいったんやめて、行為を支える知識を組み立て直し、その状況における適切な行為を判断しようとする」と定義する。

(2) 「教職専門性と省察」の授業について

本授業では本学の教職を目指す受講生が省察的実践家として教職専門性を深めていくため、各授業内容の中で「省察」の視点で学びを進めていった。省察の対象は実践であるため、本格的な実践を開始する以前の1、2年生に対して省察に取り組みさせることには疑問が呈される可能性がある。しかし、教師になるための学習は教職課程の履修や実習を機に始まるのではなく、子どもの立場で教師の行為を観察するという点で、自身の子も時代からすでに始まっている。つまり、受講生たちは、大学入学時点ですでに「教師とは」「授業とは」といった信念を抱いている。そこで自身の信念を対象化し柔軟に変化できる

よう，1，2年生の早い段階で省察に取り組みさせるべきだと判断した。

「教職専門性と省察」の授業では，技術的省察（すでになされた実践の有効性を問う：「いかにうまくできたか」），実践的省察（実践の意味を問う：「なぜそうするのか」），批判的省察（これからの実践をつくる自己のあり方を問う：「何のために・誰のために」）という三層の省察（秋田，1996）の視点を踏まえ，省察の深まりを事例に基づいて検討していった。さらに Korthagen（2001）のALACTモデルを踏まえた，省察のプロセスも提示することで，教師がどのようなプロセスで省察を行う必要があるのかについても考える機会を持った。

これらを踏まえ，本授業は，受講生が省察の三層構造を理解すること，受講生自身が具体的な教育実践事例をもとに省察過程を体験的に理解すること，将来の教師として，省察の実践者としての自己形成への見通しをもつことを目的として設計されている。授業については，以下の流れで全8回にわたり実施された。

表 1 - 3 - 1 「教職専門性と省察」の各回の授業内容

第1回	大阪教育大学の教員養成のカリキュラムと省察の位置づけ
第2回	教師の発達とライフコース（オンデマンド）
第3回	授業づくりと授業研究，ALACTモデル，生活指導と実践記録
第4回	専門職学習共同体（PLC）としての学校，校内研修（オンデマンド）
第5回	オンデマンド授業における学びの共有と総括
第6回	実践記録や教師の自己省察から読み解く教師の学び（1）
第7回	実践記録や教師の自己省察から読み解く教師の学び（2）
第8回	総括

3. 授業展開の具体例

本授業では，表 1 - 3 - 1の学習計画を踏まえて，第6～8回においては各担当教員が独自の事例を用いて，教師の省察の在り方について受講生に考えさせた。筆者が担当したクラスにおいては，小学校における「授業規律（私語指導）をめぐる省察事例」「探究的な学びの事例（総合的な学習の時間）」の2つの事例を扱った。これらは「教師が陥りやすい技術的省察」から「価値を問い直す批判的省察への転換」を促す教材として設計した。以下，それぞれの授業の成果を整理する。

（1）授業規律の指導を通じた省察の深化

ア 技術的省察にとどまる教師の試行錯誤

ここでは，若手教員が直面することが多い，児童生徒の「私語」の問題を取り上げた。教材となった事例では，学級の子どもたちは，教師が授業を行っているにもかかわらず，私語をやめない状況を想定し，そのような場合に教師はどのように対応していくべきか（「大声で叱る・手を挙げさせる」等の子どもを静かにさせるための手立て等）について受講生は考えた。しかし，それらの手立てにより，教師自身が次第に「静かにさせる『技』」を増やすことに成功し，自信を得る一方で，「子ども自身は静かにしなければならないと思っているのか」という視点に気付くことを想定した授業展開を行った。

イ 実践的省察への転換

教師は「静かにさせる」というだけの視点に偏っていたことを自覚し，そこには子どもは「なぜ授業を聞きたいと思っていないのか」「聞く必要性をどのように実感できるのか」

という視点が抜けていたことに気付く。これを踏まえ、子どもたちが「聞く必要性」を感じるためにはどうすればよいかという第2層の問いへと移行する。子どもたちが「聞く必要性」を感じるには、「先生が伝えようとしていることをしっかりと聞かなければならない」「先生の話に興味がある」「先生の話聞くことが自分の成長につながる」などの気持ちを子どもたちが持つ必要があることに受講生は気付いていた。

ウ 批判的省察の芽生え

以上のような段階を経て、受講生は視点を深めてきたものの、「子どもたちは静かにしなければならない」ということ的前提の是非までは着目していなかったことに気付く。次の段階として「そもそも授業中は静かであるべきなのか」「どんな学びが生まれるかが重要なのではないか」という視点に着目することで、「私語」「おしゃべり」は「やめさせなければならない」という前提から、「私語」「おしゃべり」も「学びの促進」につながる場合があるということに気づき、従来とは異なる視点を得ることができた。

(3) 探究的な学習と省察：総合的な学習の時間の事例

ア 感情が揺さぶられる学習状況の提示

小学校5年生総合的な学習の時間の事例では、子どもが「自分たちが大事に育ててきた生物が外来種であったことに気付いたあと、外来種の駆除義務についてどう考えるかという視点」「雑草にも命があるのにもかかわらず作物を守るために、雑草を抜かなければならないということに対する葛藤」などの困難に直面する場面を紹介した。これらの子どもたちの困難は、学習展開を進めていく教師にとってのジレンマへとつながり、受講生が「教師の省察」の必要性を感じる機会となった。

イ 省察の深化：ALACTモデルによる学びの再構成

事例における教師は、子どもたちの困難を「成長のきっかけ」と考えることで、これらの困難を踏まえて当初の授業計画にはなかった新たな学習展開を検討し始める。これらの教師の思考は、ALACTモデル（行為→振り返り→本質的諸相への気付き→選択肢の拡大→新たな試行）に沿ったものであると考えられる。受講生は、この教師のALACTモデルにも基づいた思考と児童の探究的な学習の過程とを重ね合わせ、「探究とは、葛藤・違和感→価値の更新→新たな行動」の連続であると理解する。

ウ 学びの必然性：動機づけと省察の接続

本事例では、教師が「子どもたちがどのような活動をしたか」「どのような活動を行うことに必要性を感じているか」という視点を重視し、学習展開を進めていた。これらを通じて受講生は、探究的な学びを生むには「『学びの必然性』を感じる授業デザイン」が重要であり、その構築は教師の省察によって可能になることを理解した。

4. 授業の成果：受講生の省察はどこまで深まったか

(1) 技術的省察からの脱却

受講生のレポートからは、これまでに形成してきた教師像を基盤としながらも、教育実践における課題を多角的に捉える必要性や、教師として学び続ける姿勢の重要性を実感している様子を読み取れた。本授業で目的とした「省察」の視点について、方法や手立ての有効性に着目する「技術的省察」にとどまらず、実践の背景にある前提や価値を問い直す段階へと発展していたことがうかがえる。具体的には、多様な背景をもつ子どもへの指導

場面を想定し、指示や説明が十分に伝わらなかった場合に、その要因を振り返り、表現や方法を工夫しながら改善を重ねていく必要性を認識していた。これは、省察の循環を踏まえ、指導をより多くの子どもに届けようとする姿勢の表れである。以上より、本授業は、受講生が教育実践を単なる技術的判断としてではなく、価値や意味を伴う行為として捉え直す契機となっていたと考えられる。

（２）ジレンマが省察を深めることへの理解

本授業で扱ったいずれの教材にも、「揺らぎ」「ズレ」「違和感」といった明確な正解を持たない要素が意図的に含まれていた。受講生は、これらの事例に向き合う過程で、探究的な学習の視点や教師側の省察の在り方を踏まえながら、葛藤や迷いを否定的に捉えるのではなく、省察を促す重要な契機として捉えるようになっていた。その結果、教材から生じたジレンマを「失敗」「未熟さ」の表れとみなすのではなく、むしろ実践を問い直し、よりよい在り方を模索するための素材として位置付ける認識が形成されていた。

（３）教師の専門性の本質を「自己変容」として捉える視点

授業の中で繰り返し投げかけた「どのような教師を目指すのか」「誰のための教育なのか」といった問いを通して、受講生は、教師の専門性を単なる知識や技術の蓄積としてではなく、実践を通して自己を省察し続ける過程そのものとして捉えるようになっていた。

すなわち、教師の成長とは、外から与えられる正解を身につけることではなく、実践の中で生じる問いや葛藤に向き合い、自らの価値観や在り方を更新していく「自己変容」のプロセスであるという理解が共有されつつあったといえる。

５．まとめ：省察を核とした教職専門性形成の可能性

教師は技術だけではなく、価値を問い直す専門職である。省察は、実践の違和感やジレンマから始まり、価値の再構成を促すプロセスであり、探究・規律指導・いじめ対応など教師の実践のあらゆる場面には、省察が不可欠である。教師の専門性は「学び続ける力」であり、その根幹には省察があると考えられる。大学における省察教育は、実践の疑似体験を通して、「問い続ける教師」を育てる場として重要である。現代における教職専門性とは、決して固定された知識や技術の習得にとどまらない。むしろ、実践の中で生じるジレンマに向き合い、「子どもの学びをどう保障するか」という問いを繰り返しながら、新たな実践と自分自身をつくり続ける能力である。省察は、教師が生涯にわたり学び続けるための基盤であり、教師が専門職として成長し続けるための核心であると考えられる。

引用文献

秋田喜代美 「教師教育における『省察』概念の展開」森田尚人他編『教育学年報 5 教育と市場』世織書房、1996

Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf & Wubbels, T. Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Routledge. 2001

Schön, Donald A The Reflective Practitioner : How professionals Think in Action, Basic Book. 1983

(四辻 伸吾)

(4) 科目「多職種協働による組織マネジメント」の取組と成果

チーム学校モデル構築ユニット

1. 科目の目的

現在の学校は、子どもを取り巻く状況の変化や課題の複雑化・困難化に対応するため、教育力と組織力を高めることが求められている。そのためには、職員に加え、多様な背景を有する人材が各々の専門性に応じて、学校運営に参画することが不可欠とされている。したがって、教師自身の専門性向上はもちろん、学校組織が多様な専門性や背景を持つ人材と継続的に関わり、協働することで、質の高い教職員集団（チーム学校）を形成することがますます重要になっている。

こうした社会的要請に応えるため、F S特例領域科目「多職種協働による組織マネジメント」（以下、科目）では、次の2点を目的として実施した。1）大学院教育学研究科と連携し、心理・福祉・保健、日本語教育などの多職種協働を通じて教育支援人材を育成すること。2）P B L（問題解決型学習）を通して、「チーム学校」における組織マネジメント力やチームアプローチ力を養うこと。

2. 科目の概要

この科目は、教職大学院及び教育学研究科修士課程の2年生を対象とした共通必修科目である。教職大学院の4コース（スクールリーダーシップコース〔27名〕、援助ニーズ教育実践コース〔21名〕、教育実践力コース〔53名〕、特別支援教育コース〔12名〕）と、教育学研究科修士課程の3コース（心理・教育支援コース〔10名〕、国際協働教育コース〔20名〕、教育ファシリテーションコース〔17名〕）に在籍するすべての学生が受講している。受講生は計160名で、そのうち現職院生は56名である。

表1-4-1は授業計画を示している。集中講義として実施し、土曜日に行う対面・同時双方向型の授業とオンデマンド授業で構成される。

第1回から第5回までは、多職種協働が日々求められる学校の取組や民間のフリースクールの取組について当事者から話をうかがったほか、多職種協働に関連する幅広いトピック（地域学校協働、スクールソーシャルワーカー、部活動の地域移行、主権者教育、消費者教育、学校事務職員、スクールカウンセラー、体罰・学校事故、いじめ、多文化共生）について知識を習得しながら、グループディスカッションを通して考えを深める機会を多く設けた。なお、グループ編制は、参加形態（対面／オンライン）、所属コース、現職院生／ストレートマスター（以下、ストマス）院生、留学生、性別を考慮して、可能な限り多様なメンバー構成になるように行った。

第6回では、「第5回までの授業内容を踏まえ、自身の専門性に引き寄せながら、多職種協働・多機関連携に関わる課題を選び、それについて、文献調査や場合によりフィールド調査を行った上で、そこでどのような取組がなされているか、どのような課題を抱えているかについて明らかにする」という課題の成果発表を、グループ内プレゼン発表の形で行った。第7回では、プレゼン発表と意見交換を踏まえ、プレゼン動画を作成し、Moodle上で動画に対する前向きな意見交流を行った。そして、第8回でまとめを行った。

表 1 - 4 - 1 授業計画の概要

1回 6/21	講義，グループディスカッション	4回 オンデマンド	多職種協働のトピック動画の視聴	7回 オンデマンド	プレゼン動画の相互視聴，相互評価
2回 オンデマンド	多職種協働のトピック動画の視聴	5回 7/12	講義，グループディスカッション	8回 9/13	講義，グループディスカッション
3回 6/28	講義，グループディスカッション	6回 8/9	プレゼン発表，講義，グループディスカッション		

3. 科目の取組の様子と成果

この科目では多様な意見を交流させる場としてグループディスカッションを重視している。オンライン参加の場合でも、対面に近い感覚が得られ、議論がより活性化するように、oVice というメタバースサービスを活用した（図 1 - 4 - 1，図 1 - 4 - 2）。先述のとおりグループ編制では多様なメンバー構成となるよう工夫したこともあり、授業後の振り返りでは、異なる専門性や経験を持つ院生が協働し、視野を広げながら課題への理解を深められたことが書かれている（表 1 - 4 - 2）。もちろん、意見がかみ合わず「モヤモヤした」気持ちになることもあるが、それも含め、自身の世界を飛び出し、多様な視点から共通の課題について共に考える苦勞を現実的に体感することに意味があると考えている。



図 1 - 4 - 1 オンライン参加の様子



図 1 - 4 - 2 対面参加の様子

表 1 - 4 - 2 授業の振り返りコメントの抜粋

<p>専門分野が違うことで、課題意識に差が生まれることを前提に考えるようになってきました。それは、この授業で何度もグループワークをして、見え方が違うんだなと思ったからです。経験が違うから、知っている・知らない・分からないことがわかるなど、どれだけ自分から話せるか。相手が話すことができるか。また、自分の経験則が最善ではない。話すことで、視野が広がっていくという感覚でしょうか。</p>
<p>私はスクールカウンセラーグループの交流に参加し、視覚障害のある子どもたちの心を、心理相談の中でどのように開いていき、関わっていくかという話題で盛り上がった。子どもが抱える課題はそれぞれ異なるため、アプローチの方法も多様であることに改めて気づかされた瞬間だった。</p>
<p>校種が違うと、感じ方も違うし、自分は現職なので、ストマスさんともまた意見が異なった。(略) 外部で起こったことは外部で解決してくれるようなシステムが確立されれば、外部委託や多職種協働ももっと進むし、できることなら現場もそうしてほしいと思っているのに、それができないから大変と伝えたいのに、とモヤモヤした。</p>

(桐村 豪文)

1. 教員養成フラッグシップ大学と学習成果

教員養成フラッグシップ大学は取組の検証を踏まえた教職課程に関する制度の改善への貢献といった役割が求められており、検証のためには取組実施における実感に基づいた課題の検討だけでなくエビデンスに基づいて議論することが重要になる。本学の先導的な教員養成プログラムでは、ダイバーシティ教育、学習者中心の授業デザイン、ファシリテーター、教科横断的な教育、教育データ活用というテーマに関する科目を新設した。学習成果指標開発ユニットでは、本学の先導的な教員養成プログラムの中で学習者が形成する力量を捉えるための指標の開発を進めた。

学習成果の評価方法は直接評価と間接評価に分けられるが、「何を知り何ができているか」を学生自身に答えさせるための評価は間接評価と呼ばれ、「何を知り何ができるか」を学生自身にやってみさせる評価は直接評価と呼ばれる(e.g., 松下, 2017)。学習成果を把握する上で学生の自己評価を用いた間接評価は、学生に一斉に実施することが可能であり、実施が特定の科目に縛られずに先導的教員養成プログラムのテーマレベルでの把握が可能となる。プログラムの学習成果を把握・検証する上では学生の自己評価を利用することが選択肢になると考えられた。

本取組では学習成果の指標として、学習者が「何をどの程度できているか」を問う自己評価とした。すなわち、授業やプログラムを受ける中で、テーマに関する力について学生自身がその行動をできる実感を得るのかを捉えている。また、自己効力感(Bandura, 1977)を検討することで学習者の行動遂行の可能性を示すことができると考えられた。

2. 学習成果指標及び自己評価尺度の開発

先導的な教員養成プログラムが育成を目指す力に関して測定可能な指標の開発時には、先導的教員養成プログラムの5つの各テーマを構成する複数の科目についての到達目標が共有され、実施される科目の目指す方向性が示されていた。この到達目標に基づき、テーマごとに育成が目指される力に関連した質問項目の作成を行った。

テーマごとに6～7個の質問項目が作成され、32項目が5つのテーマに関する質問として作成された。例えば、「ダイバーシティとはどのような理念なのか説明することができる」「児童生徒の発言を取り入れ、論点を整理し、意義のある議論を展開することができる」といった項目である。質問には5件法(1. 全くできない～5. とてもできる)で回答を求め、テーマに関連した項目を平均した値をそのテーマに関する得点として扱う。このような質問項目が実際に設定したテーマと関連したものと考えられるのかに関して確証的因子分析を用いて妥当性や信頼性の検証を行った(森・八田・水野, 2025)。

3. 学習成果指標に基づく自己評価

開発された自己評価尺度に基づき、先導的教員養成プログラムでの学習成果を把握するために、2024（令和6）年度入学生の入学時から半期ごとに自己評価尺度への回答を求め、データの収集を行ってきた（図1-5-1）。

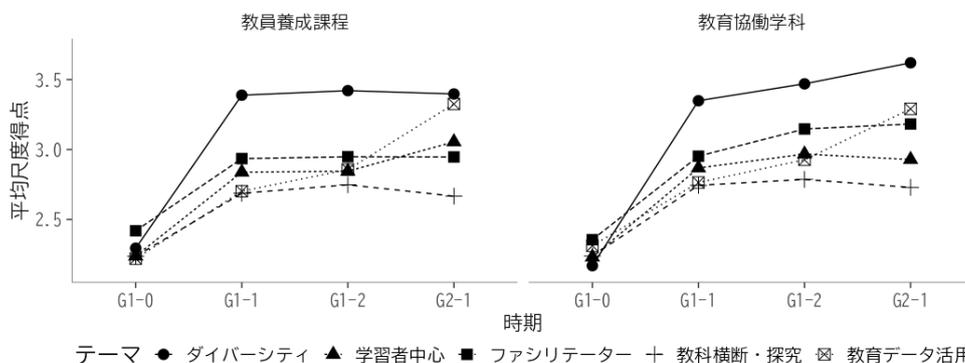


図1-5-1 学習成果指標に基づく自己評価のテーマごとの得点（尺度得点）

入学時（G1-0）から1年生の前期終了時（G1-1）にかけてすべてのテーマで得点が上昇しているが、ダイバーシティ教育の力は他のテーマよりも有意に大きな伸びを示した。1年生の前期においてはダイバーシティ教育に関連した科目のみ実施されており、ダイバーシティ教育の力に関する学生の自己評価の上昇にダイバーシティをテーマとした授業が実際に寄与していることが示された。また、2年生の前期終了時（G2-2）では、教育データ活用に関する得点が伸びており、これもテーマに関連した授業の実施とタイミングが重なる。授業及びテーマで育成を目指していた資質・能力に関して学生自身の実感に結び付いていることが示された。

4. 課題と今後の展開

本報告書の時点では、テーマに関する授業実施がテーマと関連した自己評価尺度の得点の上昇と同期しており、育成を目指す力が学生に実感される形で獲得されている様子が示された。しかしながら、複数回の実施によって回答率が低下（入学時点：約86%、2年生前期時点：約9%）していることが課題となっている。

今後、まだ実施されていないテーマの授業や、他の授業、教育実習などの経験から、すでに高い値を示したテーマも含めてどのように変化をしていくのかを捉え、それに基づきプログラムの検証・改善を進めていくことが期待される。

参考文献

Bandura, A. "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change" American Psychological Association, *Psychological Review*, vol. 84, no. 2, 1977, 191-215
 松下佳代「学習成果とその可視化」日本高等教育学会『高等教育研究』20, 2017, (93 - 112)
 森兼隆・八田幸恵・水野治久「先導的な教員養成プログラムにおける自己評価尺度の開発—学習成果の把握と検証のために—」日本教育大学協会『日本教育大学協会研究年報』43, 2025, (147 - 162)

（森 兼隆）

(6) 特別支援教育バーチャルスクール教材を開発

バーチャルスクール教材開発ユニット

1. 開発の目的

現在、通常学級には学習又は行動面で著しい困難を示す、発達障害の可能性のある児童生徒が約 8.8%在籍しているといわれている（文部科学省，2022）。しかし、教員養成課程では特別支援教育を学ぶ機会が限られており、座学中心の学習だけでは、学校現場で直面する児童生徒の多様な行動への実践的な対応力を十分に養うことができない。

そこでバーチャルスクール教材開発ユニットでは、ダイバーシティ教育や教育DXの推進、学習観・授業観の転換といった教員養成の高度化の中、教師を目指す本学の学生たちが将来、直面する可能性が高い児童生徒の様々な問題行動について、親しみやすいアニメーションによる疑似体験とAIツールを活用したインタラクティブな個別学習を組み合わせ、先導的かつ革新的な教材開発に取り組んでいる。本教材を通じて課題を認識し、学びを深めることで、教育現場での心構えを養うきっかけとなることを狙っている。

2. 教材の構成

本教材は導入・学習・応用の3編で構成しており、これまでの学習方法では具体的な状況を想起することが難しかった学校現場での児童生徒の様々な問題行動についての学習が可能となった。内容は以下のとおりである。

(1) 導入編

児童生徒は、発達障害もしくは環境や心因性要因などが原因で特殊な行動を取る場合があることを、アニメ動画による仮定の事例を体験して理解することを目指している。全16事例のアニメ動画（各3～5分）で構成されており、発達障害（自閉スペクトラム症、注意欠如・多動症、限局性学習症など）に起因する事例と、環境や心因性要因による事例を比較対照しながら学習できる。同じような行動であっても、その背景や原因が異なる場合があることを、視覚的・体験的に理解することができる。

(2) 学習編

導入編で学んだ行動の原因について、講義形式で理論的に学ぶことを目指している。発達障害の医学・心理学的な背景、教育的支援の基本的な考え方、個別の教育支援計画の重要性などについて、体系的に理解を深めることができる。

(3) 応用編

児童生徒の問題行動によるトラブルに対して、教師としてどのように対応すべきかを、発達障害の特性を学習させたAIとの対話を通して実践的に考えることを目指している。具体的な場面を想定したシミュレーションを通じて、適切な声かけや対応方法を学び、教育現場で必要な実践力を養う。2025（令和7）年度内の完成を予定している。

3. 受講した学生の声

本教材の導入及び学習編を、FS特例科目で1年生全員が受講を義務付けられている「多様な子どもとインクルーシブ教育」の第6回目授業のオンデマンド学習教材として2024（令和6）年度から使用している。2024（令和6）年度前期は1クラスのみで試行的に実

施したが、後期はすべてのクラスで活用した。対象は1・2年生で、11月14日に337名、1月23日に332名が受講した。また2025（令和7）年度は、前期の7月24日に49名の学生を対象に実施した。後期は11月13日と1月22日にそれぞれ約450名の受講予定である。

授業で使用了教材について、受講した学生から多くの意見が寄せられた。

【高評価の声】

- ・導入編では、アニメを使った事例の説明がとても分かりやすかったです。特に、児童の問題行動が発達障害によるものなのか、それとも心理・環境的要因によるもののかを比較しながら学べたことが将来に役立つと感じました。
- ・これまで文字で学んできた障害の特徴を映像で見ることで、より理解が深まりました。実際に子どもたちにどのように対応すべきかを具体的にイメージできました。
- ・短い動画にまとめられていたため、内容が見やすく理解しやすかったです。特に同じような行動でも、その背景や原因が異なる場合があることを学べたのが印象的でした。
- ・16の事例を視聴して、行動の原因がどこにあるのかを慎重に考えることの重要性を再確認しました。この教材は、教育現場で役立つ知識を学ぶために非常に有効だと思います。

【改善要望】

一方で、「クイズや確認問題があると、理解度を自己チェックできてよい」という改善要望も寄せられた。

これらの意見は、2025（令和7）年度の応用編開発における重要な参考資料として活用し、学習コンテンツの適切な分割と、インタラクティブな要素の充実を図る予定である。

4. 今後の展開

2024（令和6）年度に受講した学生からは、総じて教材の実践性と分かりやすさについて高い評価が得られており、教育現場での活用に期待が寄せられている。2025（令和7）年12月13日には、みらい教育共創館において、現職教員を対象としたセミナー「教員のための発達障害学習教材の教育現場活用研究 ～『通級』担当者の研修から自習まで幅広いニーズに対応！～」を開催した。実際に、バーチャルスクール教材を体験いただき意見を聴取した。現在、知見をまとめており、応用編の開発や既存教材の改善に役立てる予定である。特に通級指導教室担当者の研修ニーズに応えられる内容を目指している。教材3編すべてを完成させた後には、本学学生に限らず、他の教員養成大学や教育委員会との連携による現職教員研修での活用など、学外への展開も視野に入れている。

参考文献

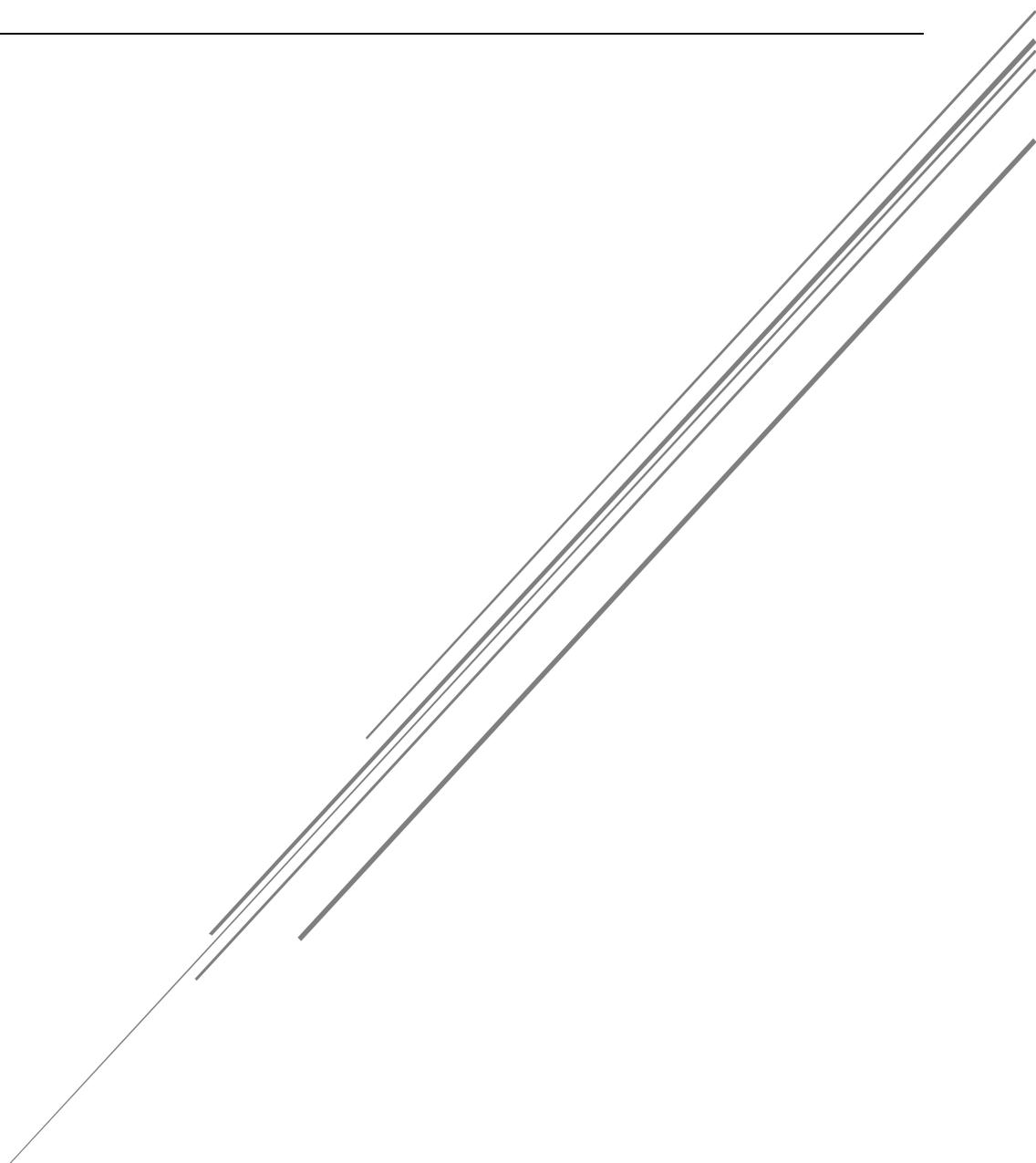
文部科学省 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」2022年12月13日、https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_0005.htm（2026年2月12日閲覧）

（大内田 裕）

第2章

教員養成・教員研修の

質保証と展開



(1) 教員養成に関わる大学教員の質の保障のためのFDシステム開発

教員養成に関わる大学教員のFDシステム開発ユニット

1. 教員養成に関わる大学教員のFDシステムの目的

本ユニットの課せられたミッションとしては、「①ダブルループ型の省察やクロス・セッション等の学生の学び合いをファシリテートする大学教員の力量を形成するFDシステムの開発」と「②大学教員の育成目標の設定と、それを達成するための研修履歴の可視化」であった。同時に、中期目標としてFDユニットに関わる項目としては、以下の点が掲げられていた。(なお、下線は本ユニットで意識共有を行う際に強調した箇所である。)

<中期計画番号4 - 6>

指標① 令和4年度に、教員養成に関わる者として必要となる資質・能力の開発と育成のための目標設定を行い、令和5年度にそれを達成するための体系的なFDシステムを構築する。

国立教員養成大学・学部，大学院，附属学校の改革に関する有識者会議報告(H29.8.29)において求められている「教員養成に関わる大学教員として必要な資質・能力」を向上させるため、当該能力の開発と育成目標設定を行い、それを達成するための体系的なFDシステムを構築することを計画としており、資質・能力の開発、育成のための目標設定及び体系的なFDシステムの構築をもって計画を達成したものと判断する。

令和4年度に必要な資質・能力を向上、獲得させることができる目標設定を行う。令和5年度にその目標を達成するための体系的なFDシステム(目標達成を測る仕組み・可視化)を構築する。令和6年度の運用に向けて、令和4～5年度の学内審議機関の決定事項を確認すること。令和9年度には、目標及びFDシステムの検証を行うこと。

指標② 教員養成に関わる大学教員として必要な能力開発目標を達成する者の割合を80%以上とする(第4期中期目標期間最終年度)。

これらの点を踏まえ、本ユニットでは、大学教員に求められる力量形成を示す「指標」の策定とFDシステムの構築を目的に検討を行ってきた。ユニット会議を2022(令和4)年度には3回、2023(令和5)年度には4回、2024(令和6)年度には4回実施している。それとは別に、メール審議を行っている。

大学教員に求められる力量形成を示す「指標」については、教員養成(教育免許状)に関わる大学教員や教員養成フラッグシップ大学として牽引する大学教員だけを対象とするだけでなく、教員養成に関わる科目を直接担当していない大学教員にとっても参考となる「指標」として策定することとした。

次に、FDシステムの構築については、これまでの実施してきたFD研修会を「指標」を用いて体系化して整理するといった体系的なFD研修会の実施と、「指標」を用いて各大学教員が自己評価を実施できる自己評価システムの構築・実施であると定義した。

以下、これまでに行ってきたこととその成果について記載する。

2. 大学教員に求められる力量形成を示す「指標」の構築と周知

大学教員に求められる力量形成を示す「指標」の構築にあたっては、本学の特徴である

教員養成課程や教職大学院担当の教員だけでなく教育協働学科の教員、つまり本学の大学教員全員を対象とすることとした。

そのため、「指標」の策定については、大学教員が求める資質・能力とは何かということをもFDユニット内で何度も議論し検討を重ねてきた。教員養成における大学教員の資質能力を「教員養成に携わる教員全体に必要な能力」と「FS科目を担う大学教員として必要な資質能力」と仮定し、実践知と理論知をもった大学教員を想定した。特に、FDユニットには、教育協働学科の教員もメンバーであり、その視点から本学教員が全員参加できる「指標」の構築を目的に議論を重ねた。

全学への周知方法としては、FD研修会の実施とアンケートや説明会の実施、質問に対する対話を重ねてきた。2022（令和4）年度には本ユニットのミッションと「指標」策定の目的、「指標」案について段階を設けて示した。2023（令和5）年度は、FD研修会等を通して、本「指標」案についての説明を行い、全ての教員が理解・実施できる「指標」への意見を求めた。その際に、資質・能力だけを問うのか、それとも、ループリック形式とするのか、この「指標」への「評価」をどのように行うのか等の検討も同時に行った。

結果、2023（令和5）年度末に「指標」として、指標1「教員養成に関わる大学教員に共通して必要とされる資質・能力」と指標2「フラッグシップ大学としての本学教員に必要とされる資質・能力」の2層構造であることとした。なお、「指標」については、2024（令和6）年度・2025（令和7）年度ともに同様の内容として実施し、教員が自己評価をする際の参考として各指標「評価基準」を2項目設けた。なお、2024（令和6）年度の「自己評価」の結果（自由記述）から、2025（令和7）年度の「評価基準」はより「自己評価」がしやすいような修正を行っている。

指標1：教員養成に関わる大学教員に共通して必要とされる資質・能力の指標

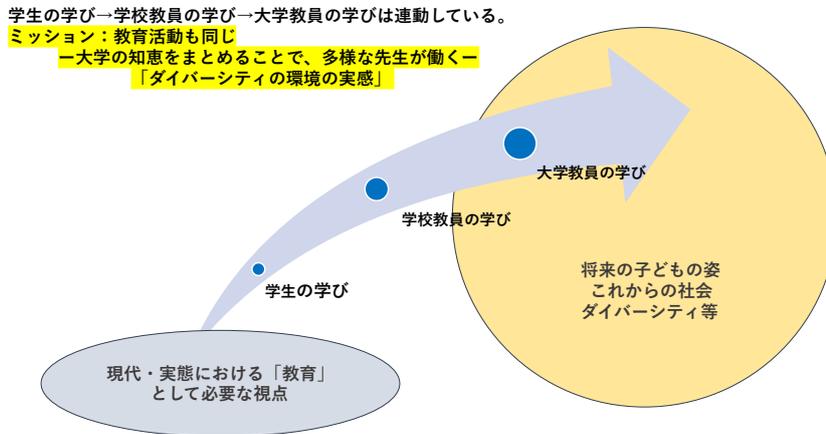
指標 I	
I-①	人権尊重 (基本的人権、人権意識)
I-②	情報リテラシー
I-③	大学組織人としてのふるまい (大学内の教職員との協働)
I-④	大学教員として授業を改善する力 (教師としての省察力、主体的に学び続ける姿勢)
I-⑤	社会人としてのマナー
I-⑥	多様な子ども・学生に対する配慮
I-⑦	危機管理能力 (学校安全)

指標2：フラッグシップ大学としての本学教員に必要とされる資質・能力の指標

指標 II	
II-①	ダイバーシティに関する理解
II-②	学習者中心の授業デザイン (学習指導、実践的指導力、授業力)
II-③	ファシリテーション能力 (学び続ける教員の育成)
II-④	教科指導と探究学習
II-⑤	教育データの活用 (ICTや情報)

図2-1-1 大学教員に求められる力量形成を示す「指標」(令和5年度策定)

また、学生が身につける資質能力と大学教員の身につける資質能力との関わりについては、以下の資料を用いてFD研修会で説明を行うこととした（図2-1-2、図2-1-3）。



イメージ図：学生—教員—大学教員の関係性

図2-1-2 学生—教員—大学教員の「学び」の関係性のイメージ図

フラッグシップ特例科目・学習成果指標・大学教員の資質能力 関連マップ（案）

授業科目	学習成果指標	大阪教育大学 大学教員に必要とされる資質・能力
【ダイバーシティと教育】 【現代社会と子どもの権利】 【多様な子どもとインクルーシブ教育】 【外国人多様な子どもとインクルーシブ教育】	①ダイバーシティとはどのような理念なのか説明することができる。 ②子どもの多様性を理解し、社会的共生を実現するための学校教育の役割について説明することができる。 ③ダイバーシティに関わる具体的な現代的課題について説明することができる。 ④ダイバーシティ教育の理念に基づいて、授業や学級運営を計画することができる。 ⑤インクルーシブ教育の理念について説明できる。 ⑥ダイバーシティの時代における子どもの権利について説明できる。	【ダイバーシティに関する理解】 【人権尊重（基本的人権、人権意識）】 【多様な子ども・学生に対する配慮】 【危機管理能力（学校安全）】
【教科横断と探究学習Ⅰ】 【教科横断と探究学習Ⅱ】	①探究学習について、授業及び内容の定める領域の概念を説明することができる。 ②教科横断及び教科横断を踏襲して学ぶ意義を説明することができる。 ③探究学習の目的及び内容の決定について、自らの経験や知識を説明できる。 ④探究学習の目的及び内容の決定について、教育目標・内容の明確化の観点から授業を構想することができる。 ⑤探究学習の目的及び内容の決定について、子どもの立場に立って教材研究ができる。	【教科横断と探究学習】
【学習者中心の授業デザインⅠ】 【学習者中心の授業デザインⅡ】	①主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の理念を説明することができる。 ②主体的・対話的で深い学びの実現に向けた、子どもの立場に立って授業を構想することができる。 ③主体的・対話的で深い学びの実現に向けた、子どもの立場に立って教材研究ができる。 ④主体的・対話的で深い学びの実現に向けた、子どもの立場に立って授業を構想することができる。 ⑤授業改善の学習目標を用いて主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業を構想することができる。 ⑥主体的・対話的で深い学びの実現に向けた、子どもの立場に立って授業を構想することができる。	【学習者中心の授業デザイン】
【教育データの活用Ⅰ】 【教育データの活用Ⅱ】	①データを用いて子どもを理解するための意義を説明することができる。 ②データを用いて子どもを理解するための意義を説明することができる。 ③子どもの学習の状況やデータを用いて子どもを理解することができる。 ④データを用いて子どもを理解するための意義を説明することができる。 ⑤データを用いて子どもを理解するための意義を説明することができる。	【教育データの活用】
【ファシリテーターとしての教員Ⅰ】 【ファシリテーターとしての教員Ⅱ】	①教員によるファシリテーションの意義を説明することができる。 ②教員によるファシリテーションの意義を説明することができる。 ③教員によるファシリテーションの意義を説明することができる。 ④教員によるファシリテーションの意義を説明することができる。 ⑤教員によるファシリテーションの意義を説明することができる。	【ファシリテーション能力】
		【情報リテラシー】
		【大学組織人としてのふるまい】、【大学教員として授業を改善する力】、【社会人としてのマナー】

図2-1-3 学習成果指標・大学教員の資質能力の関連マップ（案）

3. 「指標」を用いたFDの体系化

上記、「指標」を策定した結果、これまで行ってきたFD研修会（2022（令和4）年度～2024（令和6）年度実施）についてはこれらの「指標」に位置付け、2025（令和7）年度以降に実施するFD研修会はこれらの「指標」のどこに位置付けるのかを計画段階で明記することとした。

「指標」への位置付けは、FD研修会1つにつき、「指標」1つに位置付けることとし、

特に一番関わる「指標」の内容を実施したと位置付けた。このことにより、下記に示す「自己評価」を行う際の参考資料とする「デジタルバッジ（以下、バッジ）」と対応できる仕組みとして構築した。

4. 教員による「指標」を用いた自己評価

(1) 教員による「指標」を用いた自己評価システムの構築

「指標」の活用として、教員による「指標」を用いた自己評価システムを策定した。このシステムは、エクセルのシートに「評価」項目に合わせて「5段階の自己評価」と「振り返り（自己評価）」を記載し、それを提出することを指す。なお、「自己評価」を行う際の参考資料として、これまでのFD研修への参加状況をオンラインプラットフォーム o3plus(以下、オゾンプラス)上で管理し、バッジと連動させることとした。各教員は自身のFD研修の参加状況をバッジの取得により可視化できるようになった。

(2) 教員による「指標」を用いた自己評価による結果

2024（令和6）年度を試行実施、2025（令和7）年度を本格実施として、教員に対して「指標」を用いた自己評価を依頼した。提出目標は100%とし、結果として2024（令和6）年度は85.5%、2025（令和7）年度は90.7%の提出があった。

具体的には、オゾンプラスを用いて、「①FD研修会の参加に応じたバッジを獲得、②エクセルシートによる『自己評価』、③エクセルの『自己評価』シートを提出」を一連の流れとした。その際に、バッジの獲得は、参考の資料として、バッジを獲得していない項目でも「できている」と判断する場合は自己評価を3・4・5と評価しても構わないとした。なお、なぜそのように評価したのか、また項目に関する意見等について「振り返り」の自由記述欄に記述することを促した。また、「評価基準」も「指標」に関する基準として、「自己評価」を行う際の参考とした。

<令和6年度の実施概要>

実施時期:令和6年8月19日(月)～令和6年9月6日(金)

※その後、複数回のリマインドを行い、10月11日(金)を最終締切とした

<実施結果>

実施参加者数:194名/227名(約85.5%)

「自己評価・研修履歴シート」提出者数:191名/227名(約84.1%)

<令和7年度実施概要>

実施時期:令和7年8月18日(月)～令和7年9月5日(金)

※その後、複数回のリマインドを行い、10月1日(水)を最終締切とした

<実施結果>

実施参加者数:20名/225名(約90.7%)

※大学教員のうち、副理事およびサバティカル制度適用期間中の教員は対象外としている。

サバティカル制度適用期間中教員のうち1名は提出が確認されたため、母数に含む。

2024（令和6）年度の自由記述の各項目から読み取れた内容としては、以下のとおりである。全体的な傾向としては、①大学教員自身が（評価）項目にどう向き合っているのか、②学生に対してどのような関わり（指導・授業等）ができているのか、③評価項目や本自

己評価システムに関する意見、④バッジ（FDの参加状況）に関する意見、⑤大学の状況に関する意見に分類することができた。

大学教員自身が項目に対してどのように向き合っているのかという点においては、1) 項目の内容について知っている／理解している、2) 実行している、3) 項目内容に対して専門性を有しているという回答がある一方で、4) 不十分である、5) 内容についてより学ぶ必要があるという回答があった。また、自身が持つ現時点での知識等を有しているか否かに加えて、更なるアップデートが必要である、勉強していきたいとの意欲があった。一方で、項目によっては、自身の専門性に合わないことから、その項目についてどのように取り組んだらよいかかわからないといった回答もあった。

学生に対しての関わりについては、項目の内容を学生に対して指導している、学生を指導する際に活用（ICT等）している、学生を指導する際に気をつけている、多様な学生への対応・配慮等、授業で活用（意識）しているといった回答があった。なお、授業での活用に関しては、活用しやすい科目を担当している場合とそうでない場合がある、受講生の規模（受講生が多いとグループワークが難しい）によっては実施が難しいといった点が挙げられていた。

評価項目に関しては、そもそもこの評価基準が指標と適しているのか、また評価基準が曖昧であるから評価しづらいといった点と、評価基準の内容が自身の専門性に合致していないという回答があった。バッジ（FDの参加状況）から検討できることは以下のとおりである。本自己評価システムについては、FDの参加状況を「参考」にしながらか自身の考えを踏まえ自己評価を行うものを想定していた。一方で、実際に評価をするにあたっては、FDの参加の有無（バッジの取得数）を主な判断基準として自己評価を行っている教員もいた。その結果、今後はFD研修に参加する／「基準」に合わせたコンテンツの必要性について示されていた。また、本年度採用された教員の中では、FDに参加していないから自己評価が低いという結果もあった。

大学の状況に関する意見としては、FSの実施により積極的に関わりを持っているので自己評価が高い結果となる場合や、FSの導入によって「指標」に関する内容を意識するようになったとの意見がある一方で、意識はしているけれども、どのように活動したらよいかかわからない、自身の認識が大学の進むべき方向と合致しているのか自信がないといった意見が挙げられていた。

2025（令和7）年度の自由記述の各項目から読み取れた内容としては、以下のとおりである。この点は、昨年度とも比較して④のバッジに関する意見や⑤大学の状況に関する意見が少なかった。

全体的な傾向としては、

- ① 大学教員自身が（評価）項目にどう向き合っているのか、
- ② 学生に対してどのような関わり（指導・授業等）ができているのか、
- ③ 評価項目や本自己評価システムに関する意見、 に分類することができた。

大学教員自身が項目に対してどのように向き合っているのかという点においては、1) 項目の内容について知っている／理解している、2) 実行している、3) (項目内容に対して) 専門性を有しているという回答がある一方で、4) 不十分である、5) 内容についてより学ぶ必要があるという回答があった。

また、自身が持つ現時点での知識等を有しているか否かに加えて、更なるアップデートが必要である、勉強していきたいとの意見があった。この点は、昨年度と同様の傾向である。一方で、昨年度に見受けられた、自身の専門性に合わないことから、その項目についてどのように取り組んだらよいかかわからないといった回答はなく、自身の立場の中での回答をしている傾向にあった。

学生に対しての関わりについては、項目の内容を学生に対して指導している、学生を指導する際に活用（ICT等）している、学生を指導する際に気をつけている（多様な学生への対応・配慮等）、授業で活用（意識）しているといった回答があった。なお、授業での活用に関しては、活用しやすい科目を担当している場合とそうでない場合がある、この点も昨年度と同様の傾向であった。

自由記述は多くの教員が記載しており、率直な意見や気付きを記載していた。

2025（令和7）年度には、2024（令和6）年度ならびに2025（令和7）年度の「自己評価」を行うことを通じて①FD研修会への参加意欲が高まったのか、②本学のFS（フラッグシップ）の関心が高まったのかについてアンケートを実施した（回答数102名）。結果、FDへの参加意欲の高まりは約8割の教員がポジティブな意識を、FSへの関心についても約8割の教員がポジティブな意見を持っていることとなった。

アンケートの自由記述（本システムやFDに対する意見を自由に記述する）としては、①自己評価システムへの不満や改善意見、②自己分析と自己省察の評価項目ならびに評価項目作成についての意見、③FSとFDのシステムの関係性についての意見、④FDは自己の成長につながっているとの感想、⑤自己評価システムとFDへの期待に関する意見に分類できる。

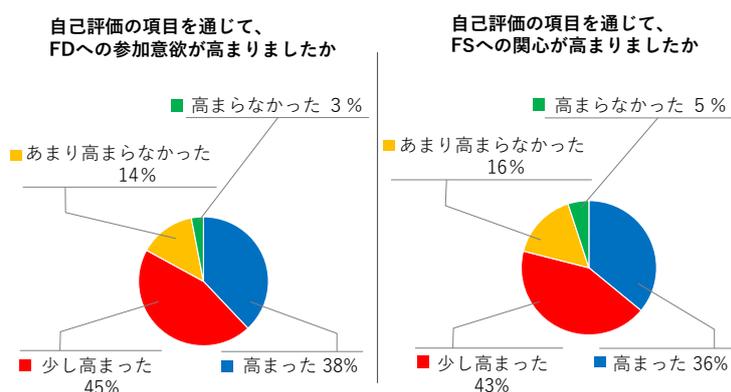


図2-1-4 「自己評価」に対するアンケート結果

5. 今後の教員養成に関わる大学教員のFDシステムの展開

今後、本ユニットとしてはアンケートや2025（令和7）年度の自己評価の結果を踏まえ、自己評価システムや「評価基準」のブラッシュアップを図る。また、「指標」に関連付けたFD研修会の体系化を全学的に実施していくことを継続する。「評価基準」内容をより高度化したい、「指標」において対応の少ないFD研修会を実施したい、横展開したいとの意見も出ているのでこの点を検討していきたい。

（田中 真秀）

(2) 人工知能 (A I) を活用した教育支援手法の開発

DXによる教育実践力の分析と養成ユニット

1. 教室内行動分析による教育実習指導支援

本学とコニカミノルタ株式会社の共同研究によって、教育向け学習支援サービス tomoLinks の「授業診断」機能を教育実習に活用し、教育実習生の授業力向上を目指した。

「授業診断」は教室内で取得した映像・音声について人工知能 (A I) を用いて分析するツールで、教室内の生徒や先生の行動をグラフなどのデータで示すことができる。本研究では、小中学校での教育実習生特有の課題を見出すべく分析・議論を継続している。これらの研究成果の一部は「tomoLinks_授業診断_活用マニュアル」としてとりまとめるとともに、学術論文として発表している (平川ら 2025a, 平川ら 2025b)。

(1) 2022 (令和4), 2023 (令和5) 年度の附属池田小学校での教育実習生「授業診断」実践研究

附属池田小学校での9月の基本実習において、2022 (令和4) 年度に教育実習2授業 (1名の教育実習生の初期と終盤の授業) を、2023 (令和5) 年度に教育実習6授業 (3名の教育実習生の初期と終盤の授業) を撮影し分析した。2023 (令和5) 年度の教育実習生の撮影の様子は、朝日放送テレビの取材を受け、取材内容は番組『news おかえり』で放送された。教育実習生は教育実習初期の授業分析データ (図2-2-1) を担当指導教員から示されながら指導を受け、教育実習終盤の授業分析データによって改善の有無がわかる。本研究の実践により、客観的なデータがあると教育実習生も納得しやすく授業改善に有用であることがうかがえ、tomoLinks は教育実習生を支援するシステムとして機能することがわかった。今回は、2022 (令和4), 2023 (令和5) 年度の合計4名の教育実習生の授業分析結果を比較することで、教育実習生の初期の授業の共通課題などが明らかになった。また、現在、2024 (令和6) 年度に別途取得した1名のベテラン教員の授業の撮影を分析中で、教育実習生のデータと比較する予定である。

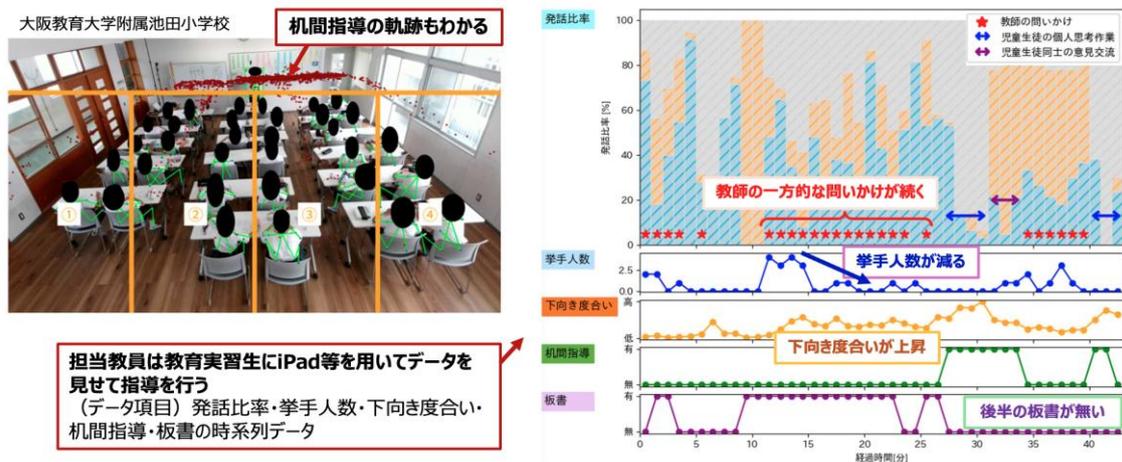


図2-2-1 tomoLinks「授業診断」における教育実習生分析データの例

(2) 2024 (令和6) 年度の附属池田中学校での教育実習生「授業診断」実践研究

2024 (令和6) 年度は、附属池田中学校での9月の教育実習において、教育実習生1名の4授業(初期の同一単元2クラス分、終盤の別の同一単元2クラス分)を撮影し分析した。この分析により、同じ教育実習生の同一単元別クラスのデータに違いがあるかを明らかにできる。2023 (令和5) 年度に別途取得した1名のベテラン教員の同じ単元の2クラスの授業分析データとの比較も今後行っていく予定である。

(3) みらい教育セミナーの開催

2024 (令和6) 年度末には、天王寺キャンパス『みらい教育共創館』の未来型教室において、みらい教育セミナーとして、共同研究成果について講演を行った。16名の参加者に対して、本学側とコニカミノルタ株式会社側の双方の講演者により、tomoLinksの撮影実演を含めた「授業診断」の事例・研究を紹介し、事後アンケートからは参加者の満足度の高さがうかがえた(表2-2-1)。

表2-2-1 みらい教育セミナーの事後アンケート結果

参加されて、どの程度満足していますか？		参加されて、新しい視点を身につけることができましたか？		参加されて、教育課題についての理解が深まったと思いますか？		セミナーの内容は、利用目的に合致するものでしたか？	
大変満足している	89%	大変そう思う	89%	大変そう思う	71%	大変合致している	100%
やや満足している	11%	ややそう思う	11%	ややそう思う	29%		

2. 学校教育における生成AI活用指針調査研究

2025 (令和7) 年度の本学とコニカミノルタ株式会社の共同研究については、学校教育における生成AIの校務・教育活用に関して、現状把握のためのインタビュー・アンケートを、主として地方自治体対象にして実施している。小学校・中学校を中心とした学校現場での事例紹介・活用指針として利用できる報告書を作成する方向で共同研究を進めている(2025 (令和7) 年度末に報告書完成予定)。

引用文献

平川尚毅・陸奥田維彦・工藤健司・鈴木裕貴・眞田巧・石川聡子・亀井俊智・石黒広信・片桐昌直・鈴木剛「センサー技術で収集した授業データで読み解く教育実習生の授業力の変容」日本教育工学会『日本教育工学会論文誌』49・2, 2025a

平川尚毅・陸奥田維彦・上野絢音・高山翔平・元木大貴・眞田巧・石川聡子・亀井俊智・石黒広信・片桐昌直・鈴木剛「学習行動解析システムから読み解く教育実習生の実習期間中の課題」日本教育大学協会『日本教育大学協会研究年報』43, 2025b

(平川 尚毅, 陸奥田 維彦, 片桐 昌直, 鈴木 剛)

(3) 大学連携を踏まえたオンラインコンテンツの教員研修プログラムの開発および活用

OZONE 企画展開ユニット

1. はじめに

OZONE 企画展開ユニットは、FSの取組の一環として、教員の生涯にわたる学びを支援するオンラインプラットフォーム「OZONE-EDU」の企画・運用を担う組織として設置された。本ユニットは、現職教員の多忙化や地域格差によって研修機会が限られるという課題に対し、いつでも・どこからでも学べる新しい学びの仕組みを実現することを目的としている。

2. OZONE-EDU とは

Society5.0時代の到来と人口減少が進む中、教師には継続的な学びと成長が求められる。しかし現職教員は多忙な日常業務により研修時間の確保が困難であり、特に地方では研修機会自体が限定的である。こうした課題に対し、本学は教員養成の基幹大学として、教職志望学生から現職教員まで生涯にわたる専門性向上を支援する責務があると考え、2023（令和5）年にオンライン学習プラットフォーム「OZONE-EDU」を開発した。

「OZONE-EDU（オゾン）」という名称は、地球を守るオゾン層（化学記号O₃）にちなんでおり、open（開かれた）、online（オンライン）、opportunity（機会）を表し、誰もが時間や場所の制約なく自由に学べる環境の実現を象徴している。この理念のもと、愛知教育大学との連携により、全国の教員の学習機会拡大を実現している。OZONE-EDUの特徴は以下の4点である。

第一に、オープンエデュケーションの実現である。所属機関や雇用形態を問わず、全ての教育関係者が無料で質の高いコンテンツにアクセスできる。これにより、従来の組織的・

地理的制約による学習格差を解消し、全国どこからでも最新の教育理論や実践を学ぶことが可能となる。

第二に、マイクロラーニングによる体系的学習である。全コンテンツは15分程度の

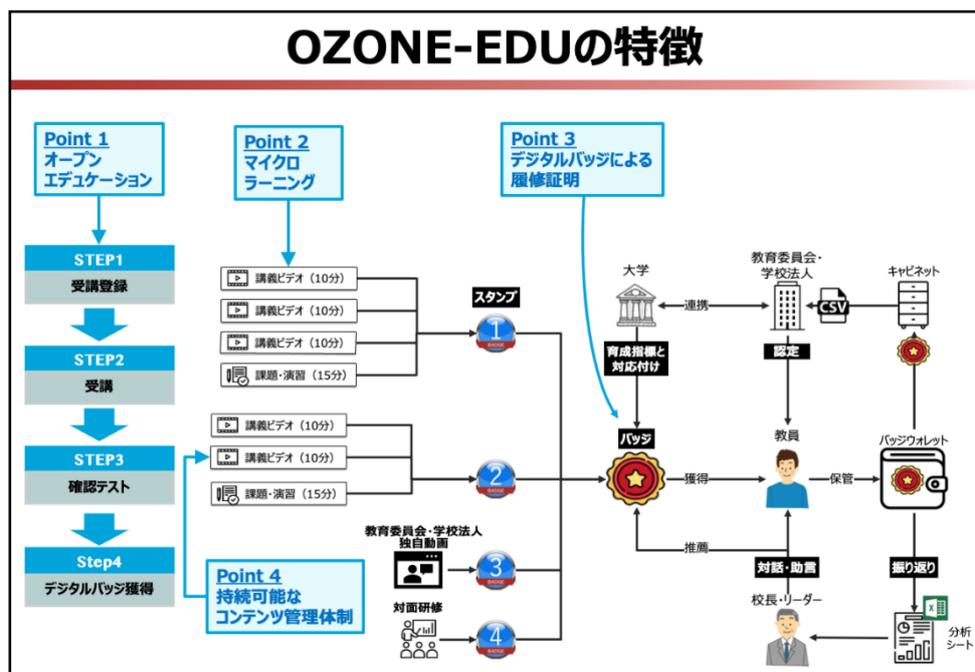


図 2 - 3 - 1 OZONE-EDU の特徴

「マイクロコンテンツ」として設計され、4～6本(60～90分相当)で授業1回分となり、さらに複数回の授業を受けることで修了となる。隙間時間を活用しながらも体系的な学習が可能となる。

第三に、デジタルバッジによる学習成果の可視化である。授業1回分の受講で「スタンプ」、さらに所定のスタンプを集めることで「修了バッジ」が獲得できる。修了バッジは学習成果の証明として機能し、学習者は進捗を可視的に確認できることで、学習意欲の維持・向上が図られる。

第四に、持続可能なコンテンツ管理体制である。本学と愛知教育大学による相互品質保証体制のもと、スライドとシナリオテキストの素材から生成した合成音声を組み合わせた動画形式を採用している。素材変更のみでコンテンツ更新が可能であり、低コストで最新内容の継続的な提供を実現している。

3. OZONE-EDU の実践

現職教員の自律的・継続的な資質向上を目的として、体系的なオンライン研修を提供している。連携する教育委員会の教員育成指標と OZONE-EDU の修了バッジをマッピングすることで、キャリアステージに応じた学習履歴の可視化を実現した。また、教員が取得した修了バッジを所属教育委員会に提出することで、中堅教諭等資質向上研修等の法定研修として認定される仕組みを構築した。さらに、提出されたバッジは独立行政法人教職員支援機構(NITS)のPlantシステムに学習履歴としてインポート可能であり、教員の研修履歴の一元的な記録・管理を支援している。

4. 成果と外部評価

OZONE-EDU は、教員の生涯の学びを支援する新たな仕組みとして高く評価され、

- ・国立情報学研究所「GakuNin of the Year 2024」
- ・第21回日本 e-Learning 大賞「専門人材育成特別部門賞」
- ・第10回 1EdTech Japan 賞「最優秀賞」

をそれぞれ受賞した。これらの受賞は、積み上げ可能なマイクロレディンシャルの実現や、デジタルバッジの制度的価値づけについて、新規性が評価されたものである。

5. 今後の展望

今後の課題として、第一にコンテンツの充実である。2025(令和7)年度には88コース以上のオンライン公開を予定しているが、特別支援教育、ICT活用教育など現代的な教育課題に対応したコンテンツ開発を進める。第二に質保証の仕組みの更なる体制強化である。

2025(令和7)年10月末時点で OZONE-EDU の登録者数は10,000名を超えている。今後、他大学や自治体との連携をさらに拡大し、OZONE-EDU を通じて、全国の教員養成・研修の質保証と高度化をけん引していく。

(寺嶋 浩介, 堀 真寿美, 石川 聡子, 三島 和宏,
高橋 登, 向田 識弘, 木村 憲太郎)

(4) 他大学へのオンデマンド型教職科目提供事業

—全国の教職課程運営を支える新たな大学間連携モデルの構築へ—

連携開設科目ユニット

1. 【大阪教育大学×札幌大学】教育課程等に関する事項の改善に係る先導的な取組に関する特例として全国初の認定

本学と札幌大学は、大学の創意工夫に基づく先導的な取組の実施に関する特例について、2025（令和7）年3月26日に文部科学大臣の認定を受けた。これは、従来の基準によらない教育課程等に係る特例制度として、全国で初めての認定事例である。両大学は、効率的かつ安定的な教職課程の運用を図るため、オンデマンド型授業を活用した教職課程連携を展開する。

(1) 大学間連携の概要

本学が開設する一部の授業科目を札幌大学へ提供し、札幌大学が自ら開設する科目として開講する。提供科目は、教職科目のうち「生徒指導論（1単位）」「進路指導論（1単位）」及びF S指定科目「ダイバーシティと教育（1単位）」の3科目であり、2026（令和8）年度から札幌大学にてオンデマンド配信により開講予定である。現在、連携協議会を設置し、運営に向けた協議を継続している。

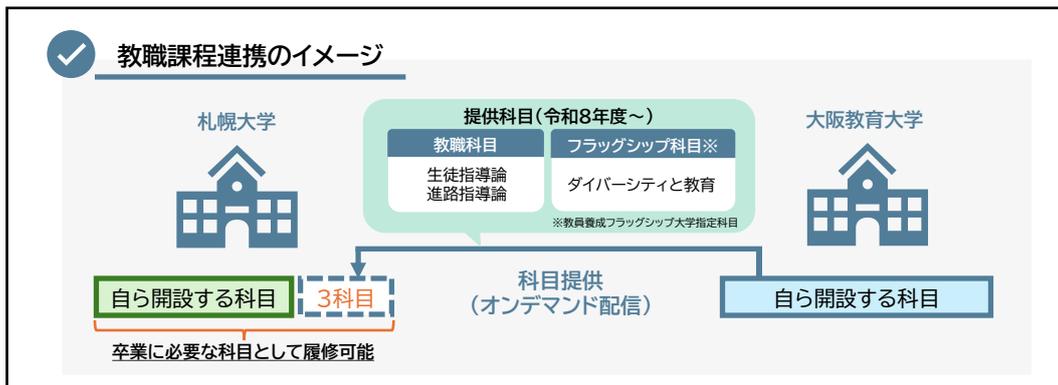


図2-4-1 教職課程連携のイメージ

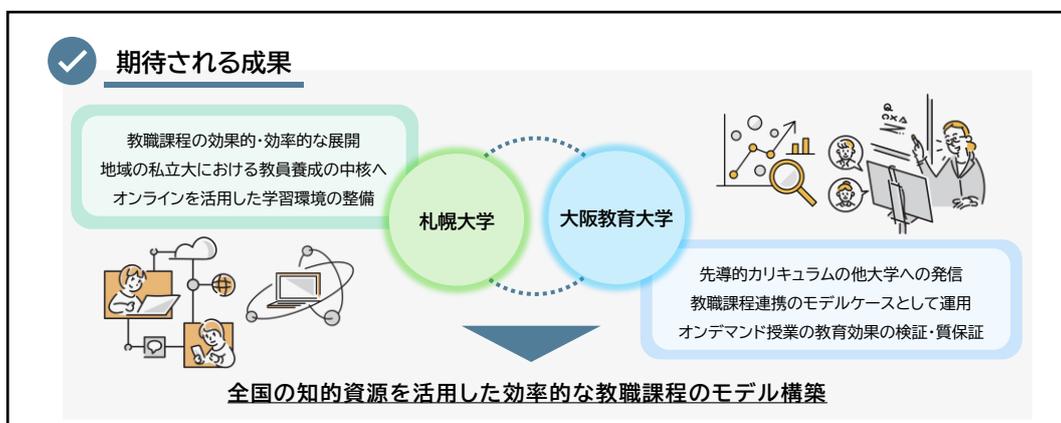


図2-4-2 教職課程連携により期待される成果

（２）「他大学へのオンデマンド型教職科目提供事業」の特色

本事業は、国の議論（文部科学省, 2025）における大学間連携、教職課程の効率化と質向上、デジタル活用によるアクセス確保の観点から、教員養成分野で先駆的に取り組む例である。オンラインによる科目提供にとどまらず、後述の特色を有することから、各種審議会やシンポジウムでの発表、報道機会も多く、注目度の高い取組といえる。

ア 教員養成フラッグシップ大学のカリキュラム開発成果の横展開

本事業は、F S の取組として開発した「先導的・革新的な教員養成プログラム」、とりわけ国の政策議論に先駆けて精選した教職科目や、新時代を見据えて設計したF S 指定科目を、他大学へ横展開し成果還元につなげるものである。

イ 「OZONE-EDU」を活用した質の高い教育コンテンツの提供

本学が運営する教育プラットフォーム「OZONE-EDU」を活用し、連携大学へ授業科目を提供する。学生は OZONE-EDU 上でオンデマンド型授業を履修し、授業回ごとにスタンプを、修了時に履修証明デジタルバッジを取得する。連携大学は取得したスタンプ・バッジをシステム上で確認し、学生の履修状況と成績素点を把握した上で単位認定を行う。これにより、全教職科目を自前で開講せずとも教育課程の充実が可能となる。

動画教材は原則マイクロコンテンツと人工合成音声で構成し、統一フォーマットで掲載することで学習効果を高める。教育の質保証として、OZONE-EDU 上に意見交換、質疑応答、課題へのフィードバック等の機能を設け、双方向性を担保する。システム基盤はオープンソースソフトウェア Moodle を活用し、低コストで柔軟な開発を行っている。認証には国立情報学研究所の「学認（GakuNin）」及び「Orthros」を採用し、信頼性と拡張性を備えた安全な設計としている。

2. 今後の展開と課題

本学は今後、全国の国公立大学への教職科目提供を構想している。教職課程の運営・維持が困難な大学が多い現状において、教育資源を共有し、全国の教職課程を支える教員養成大学同士の連携体制が必要である。

今後の課題は、①科目提供先及び提供元大学を含む「連携大学の拡大」、②デジタルバッジの制度的価値の拡充、③オンデマンド型授業の更なる質向上である。特に、従来オンライン化が難しいとされてきた実践系科目を含めて、学習効果や教員養成への寄与の観点から検討を進めている。今後も全国の教職課程運営を支えるため、挑戦を続ける。

引用文献

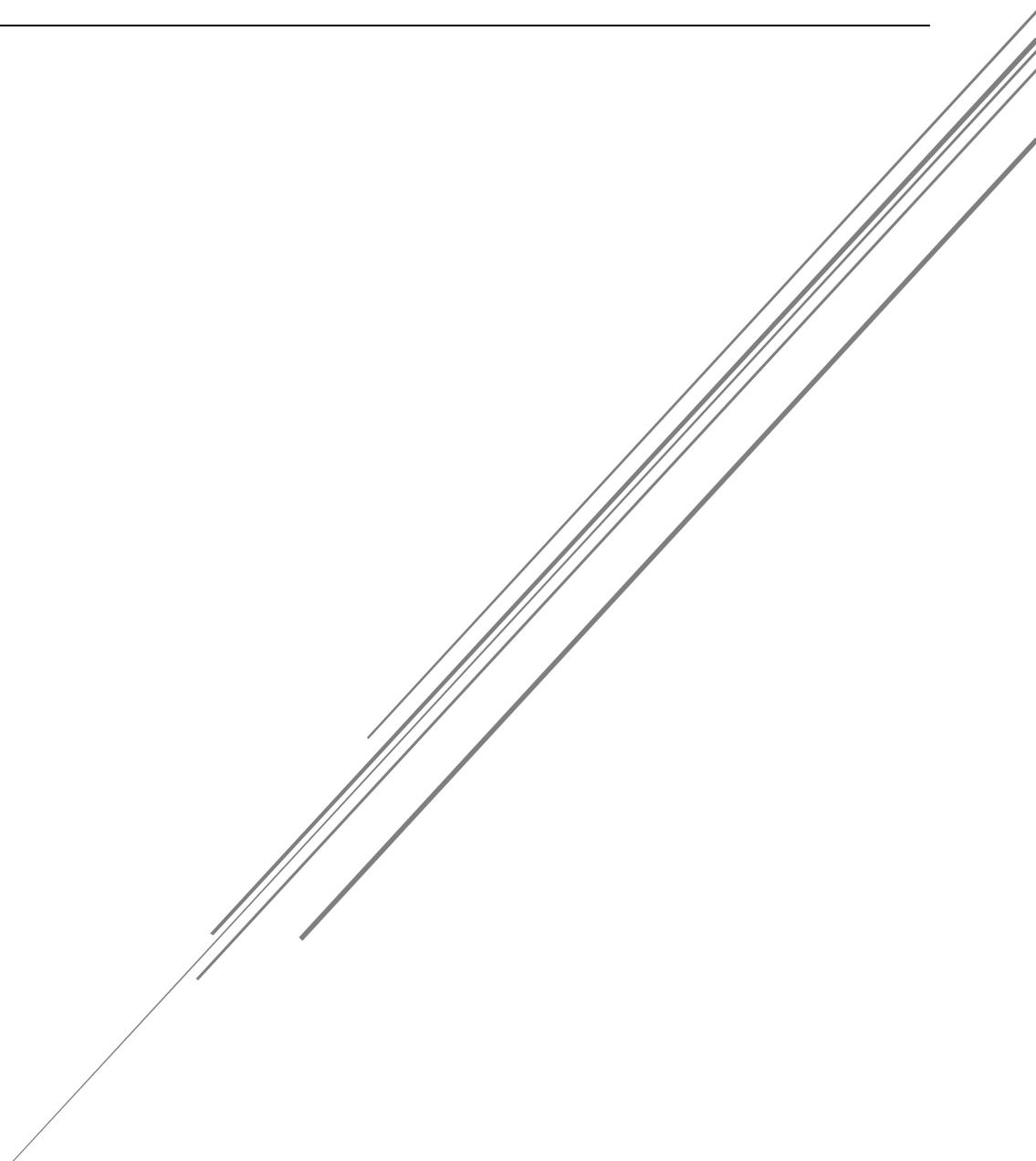
文部科学省「多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策に関する論点整理（案）」文部科学省中央教育審議会教員養成部会第 155 回資料, 2025

（土山 和久, 堀 真寿美, 吉田 茂孝, 藪田 直子, 佐藤 雄一郎, 木村 憲太郎）

第3章

産官学連携プラットフォーム

における研究ネットワークの構築



(1) 教育大学における産官学共創を促進させるためのeRA（教育版URA）人材育成の試み

学校と企業を繋ぐ研究支援人材の育成ユニット

1. eRA（教育版URA）制度設立の背景

近年、大学の研究活動は高度化・多様化し、研究戦略立案や外部資金獲得支援、産学官連携を担うURA（University Research Administrator）が第三の職として重要視されている。特に理工系や医学系の研究領域では、URAが研究成果を社会へ橋渡しする中核的存在となり、研究ネットワークの形成に大きく寄与している。一方で教育分野では、GIGAスクール構想、教育DX、不登校の増加、生成AI活用など急速な変化が進むなか、多様化・複雑化する教育課題に対して、学校・大学・企業の連携を体系的に進める仕組みが十分とはいえなかった。そこで本学では、教育課題解決に向けた産官学の研究ネットワークを組織的に構築するため、教育版URA（eRA）制度の検討を2023（令和5）年度より開始した。eRAは、これまで個々の人脈に依存していた連携を超え、教育現場・企業・大学をつなぐ共創基盤を形成する役割を担うことが期待されている。

eRAの役割

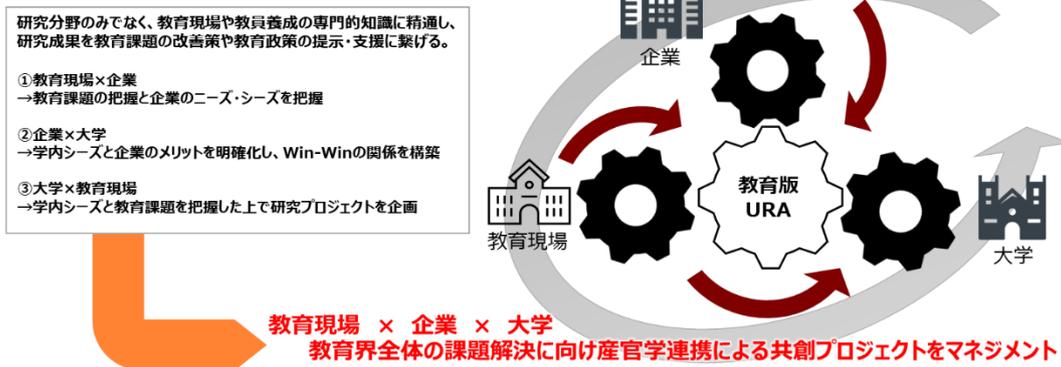


図3-1-1 eRA概要

2. eRA制度の全体像と運用プロセス

eRA制度は、教育分野に特化した産官学連携プラットフォームを構築し、研究ネットワークを継続的に発展させることを目的としている。本ユニット内で議論した結果、eRAは教育に関する専門知識に加え、研究資金獲得支援などの一般的なURAスキルを併せ持つ「T型人才」と定義した。そこで、その育成においてはJSTのURA研修を通じて汎用的スキルを獲得し、本学独自研修により教育分野特有の知見を補完する二層型研修制度を導入した。また、「初級」「中級」「上級」の3段階認定制度を設け、認定者は通常業務に加えて全学的な産官学連携活動を担うチームに所属し、研究ネットワークの拡充と継続的運営に従事する体制を整えた。活動の成果は、学内評価にも反映される仕組みとし、組織としての連携力を強化している。

イーラは産官学連携で教育現場を支援します

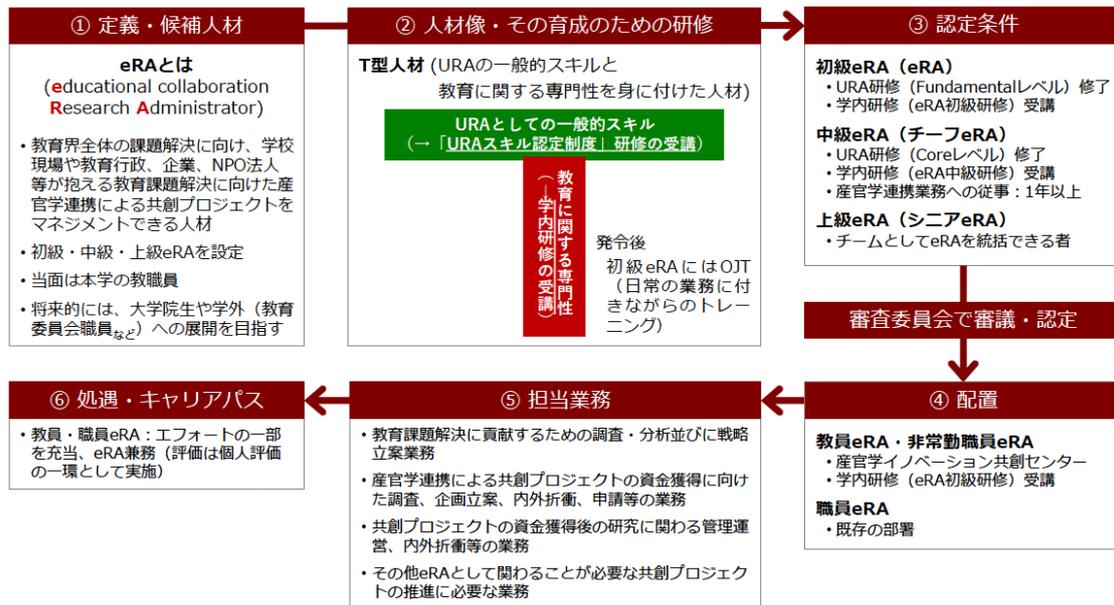


図3 - 1 - 2 eRA制度の全体像と運用プロセス

3. eRAが関与した共創的研究プロジェクトの事例

制度の本格運用に先立ち、eRAが研究ネットワーク構築に寄与した共創的研究プロジェクトの一例を取り上げる。

みらい教育共創パートナー企業がメタバースの教育利用や学校現場における教員の働き方改革につながるサービスの更なる発展を模索していたことを契機に、eRAが仲介することで、不登校や保護者支援を専門としている複数の本学教員との共創的研究プロジェクトが始まった。eRAは、大学教員と企業との間で研究領域の整合を図るだけでなく、複数回のヒアリングや会議にも参画し、民間企業、大学教員、学校現場それぞれの立場からの課題やニーズを抽出する役割を果たした。

このようにeRAは、学内研究者の専門性を把握し、最適な教員を紹介してマッチングを成立させ、研究ネットワークの円滑な形成と継続運営を支えることができた。

4. おわりに

本稿で示したように、eRA制度は教育分野の産官学連携プラットフォームとして研究ネットワークの形成・拡大を促進している。教育課題が複雑化する現代において、異分野・異組織を横断する共創的研究の重要性は一層高まると考えられる。今後も本学におけるeRAの活動成果を蓄積・発信することで、研究ネットワーク構築の知見が深化し、多領域における産官学共創の質的向上と新たな価値創出につながることを期待される。

(堀 一繁)

1. はじめに

本学は、令和の日本型学校教育を先導する「教員養成フラッグシップ大学」として、Society 5.0 時代を見据えた新たな教員養成の在り方の構築を推進している。その中核的取組として、2024（令和6）年4月には天王寺キャンパスに「みらい教育共創館」を開設した。本報告では、同館設立の背景及び目的とともに、開設初期における事業成果を整理及び報告する。

2. みらい教育共創館の中核事業

みらい教育共創館は、産官学民の多様な主体が集い、対話と協働を通して未来の教育像を共創することを目的とした、地域連携プラットフォームとして設置された。開設以来、本ユニットでは以下の事業を中核として展開している。

- ・セミナー・フォーラムの開催：現代的な教育課題をテーマとしたセミナーなどを60件以上開催し、延べ4000人以上が参加している。その90%以上が教育関係者である。
- ・産官学連携による授業開発：企業が持つデータ、技術、知見を活用した授業開発にも取り組んでおり、本学教員と企業が授業分野においても共創的活動を行っている。
- ・入居者企業と本学との交流の促進：教育関連のサービスを提供する複数の企業・団体が本施設に入居しており、大学との日常的な連携強化に取り組んでいる。入居企業全てが本学と何らかの形で共創的研究プロジェクトに関与しており、現在も進行中である。

3. 初期事業の成果に基づく産官学民の目的・役割の整理

みらい教育共創館では、実施された初期事業の成果を把握するために、イベント等で施設利用を行った方へのアンケート調査等を行っている。調査結果に基づき、教育分野における産官学連携に参加する各組織の目的と役割を整理したものが表3-2-1である。

表3-2-1 初期事業の成果から見えた各組織の目的と役割の整理

共通目的	主体	目的	役割
教育課題の解決	大学	理論的枠組みを提供したい。	教育理論の提供
	学校	日常の課題を解決したい。	教育課題を提供・成果の利用者
	企業	先端技術を使って欲しい。	先端技術を提供
	自治体	他地域の事例を参考にしたい。	成果の普及展開・成果の利用者

一般的な産官学連携では、大学が有する技術シーズを出発点とし、企業との共同研究を通じて特許取得や製品化を目指し、経済的価値の創出を主たる目的とする場合が多い。

一方、本表は限定的な資料に基づく探索的整理にとどまるものの、みらい教育共創館で展開される産官学連携は「教育課題の解決」など社会的価値の創出を志向していると解釈できる。こうした目的の相違は、研究・開発プロセスの起点と当事者配置にも差異をもた

らすと考えられる。すなわち、大学・企業の技術シーズを基点として経済的価値の創出へ収斂するのではなく、学校現場の「生きた教育課題」を出発点とする課題主導型の共創として位置付けられる。また、学校・自治体が価値の受益者とどまらず、価値の形成過程に関与する共創主体となる可能性も示唆される。

4. 学校・自治体参画型の産官学共創モデル

以上を踏まえ、本ユニットが構想する教育分野における産官学共創モデルの概念図を図3-2-1に示す。本モデルの中核的特徴は、共創価値の主たる受益者である学校・自治体が、価値の設計・開発段階から参画し、共創プロセスの担い手として位置付けられる点にある。この構造により、企業は開発初期から学校・自治体のフィードバックを継続的に得ることが可能となり、ニーズとの乖離に起因する無駄な開発コストを抑制し、投入資源の効率化を図り得る。他方、学校・自治体にとっても、製品・サービスの受け手にとどまらず開発過程に参画することで、同様の課題を有する他の利用者との情報共有や知見の交換が促進されるという利点が見込まれる。なお、共創的プロジェクトの創出・推進を支える人材

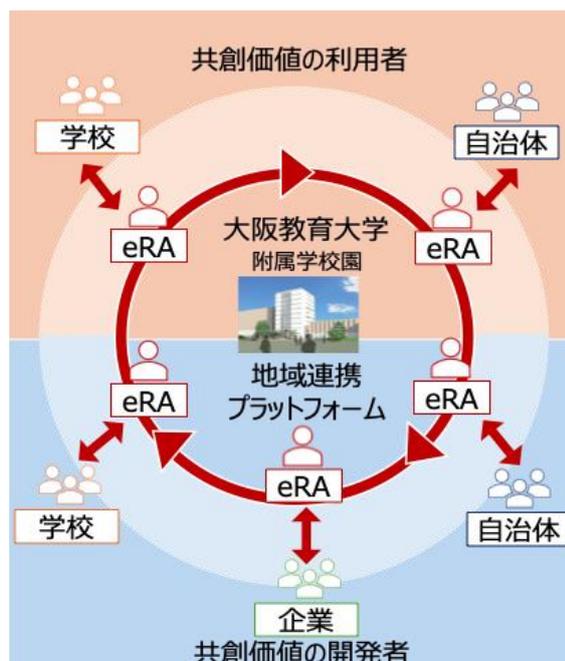


図3-2-1 産官学共創モデルの概念図

として、教育版URAであるeRAの育成が他ユニットで並行して進められている。本ユニットが提案する産官学共創モデルは、教育系大学における産官学連携の今後の展開に対し、1つの参照枠を提供し得る。

5. 課題と今後の展望：研究アウトプットの強化と社会インパクトの創出

みらい教育共創館の開設により本学でも産官学共創を推進するための基盤は概ね整いつつある。今後は、これらの活動を着実に学術的成果及び社会的インパクトへと結び付けていくことが重要な課題である。具体的には、セミナー等の一過性のイベントに終始するのではなく、そこで得られた議論や知見を学術研究や製品、授業開発へと体系的に還元する仕組みを構築する必要がある。こうしたプロセスを通じて社会的インパクトへの接続経路を具体化し、「大阪発」の教育イノベーション施設としての機能を今後一層発展させていくことが期待される。

(中村 航平)

(3) 未来の教育のための臨床的研究シンクタンク
—博士課程と連携した教育実践知の還元拠点の構築—

未来の教育のための臨床的研究シンクタンクユニット

1. 設置の趣旨と目的

本ユニットは、未来の教育に資する臨床的研究の拠点として、2025（令和7）年度に設置準備を進めている「未来の教育のための臨床的研究シンクタンク」の企画・体制整備を担うものである。

本シンクタンクは、学校教育の現場で生じる課題を対象に、教育的に有用な解決方法を科学的に検証し、その有効性をエビデンスに基づき示す「臨床的研究」を推進することを目的とする。学校現場・教育行政・産業界と協働し、研究成果を教育実践に還元しながら、教育の質的向上を目指す。

特に、本学が北海道教育大学・福岡教育大学と共同で設置した博士後期課程「共同学校教育学専攻」において展開される臨床的研究の理念と方法を継承し、教育現場をフィールドとした研究循環を促す学術基盤として位置付ける。本課程では、授業変革・学校改革・児童生徒の行動支援・特別支援教育など多様な研究が展開されており、シンクタンクはそれらの知を集約・再編集し、学校や教育委員会への知的支援拠点となることを目指す。

2. これまでの主な取組

現在、シンクタンクの正式設置に向けて、以下の2つの基盤整備を進めている。

① 新しい授業研究のスキームの開発：

国内のすぐれた教師や教職大学院の院生を調査対象として、自らが開発した授業を実施した事実の意味を解釈するという側面と、授業を開発するための教材研究や授業技術の獲得という側面の関係を調査している。調査結果を踏まえて、授業研究の2つの側面を統合する、新しい授業研究のスキームの開発を進めている。

② 臨床的研究による教育改革事例・データの収集：

研究成果を学校改革・教育行政施策へと接続するためのスキーム構築と予備実践を行っている。

こうした基盤のもとで、主に次のような事業を進めている。

(1) エビデンスに基づく行動支援・実践コミュニティ

管理職及びミドルリーダーを対象とした研修及びコミュニティ形成を行い、学校全体でポジティブ行動支援（SWPBS）や多層支援システム（MTSS）を導入する取組を進めている。データに基づく意思決定の定着を通じ、学校の課題改善を継続的に支援している。大阪市総合教育センター等と連携し、導入校の効果分析を行うことで、児童生徒の心理・行動面の改善や学校風土の向上など具体的成果が得られている。

(2) 教育データ利活用に関する指導主事コミュニティ

大阪府内を中心とした指導主事を対象に、年3回の研修を実施した。「臨床的研究が育む教師の力」を教材とし、教育データを活用した授業改善や学校マネジメントをテーマに

した事例研究を展開している。

(3) SOSの出し方教育の効果測定

児童生徒のメンタルヘルス教育に関する「SOSの出し方教育」プログラムについて、倫理審査を経て実施・検証している。教育委員会との連携のもとで、スタンドバイ株式会社及び関連研究者と開発した「SOSの出し方教育（水野・四辻・永井，2025）」を2つの小学校5年生（合計4学級）を対象に実施した。

(4) 実践記録のアーカイブ・分析及び授業研究スキームの開発

授業研究スキームの開発へ向けて、倫理審査を経て、調査を開始している。具体的には、授業者が、教室の出来事の意味を解釈してものの見方・考え方を根底から問い返しつつ、教材研究や授業技術といった教える営みに関わる力量を形成する様相の実際を把握することを通して、新しい授業研究スキームを提案することである。2025（令和7）年度は、大阪教育大学教職大学院の自主研究サークルである模擬授業検討会において所属している院生へのインタビューやすぐれた授業者へのインタビューなどから検討している。

3. 今後の展望

本ユニットは現在、博士後期課程専任教員5名を中心に、教育実践データの収集・分析に向けたスキーム作りや予備実践を進めているところだが、今後はシンクタンク組織設置を通して、より機能強化と臨床的研究の知的基盤を形成していく。本シンクタンクは、①臨床的研究成果のアーカイブ化、②教育委員会・学校現場との協働による臨床的コンサルテーション、③教育課程への知見還元、の3点を柱として展開する予定である。

さらに、博士後期課程の学生や教職大学院院生との共同研究、産官学連携による共同実践・共同調査などを通じて、実践知と研究知の往還を促すネットワークを拡充する。将来的には、教育現場の課題を迅速に把握し、科学的根拠に基づく解決策を社会へ発信する「教育改革の知的拠点」として、臨床的研究の理念を実装する全国的モデルとなることを目指す。

参考文献

水野治久・四辻伸吾・永井智「学校で困ったときのSOSの出し方教育」 水野治久・本田真大・永井智 編著『援助要請の心理学に基づく実践SOSの出し方教育』 金子書房，2025（8-18）

（吉田 茂孝，水野 治久，八田 幸恵，庭山 和貴，森 兼隆）

本報告書は、本学が教員養成フラッグシップ大学として取り組んできた4年目成果として、1 新たな教員養成プログラムの構築、2 教員養成・教員研修の質保証と高度化、3 産官学連携プラットフォームを基盤とした研究ネットワーク形成という3つの観点から総括するものである。報告内容は、単に本学固有の改革や実践にとどまるものではなく、令和の日本型学校教育を担う教師の育成を先導し、教員養成の在り方自体をどのように変革するのか、現状の教員養成・採用・研修施策や教育職員免許法制度、教員養成にかかわる大学が置かれている状況を踏まえ、新たな社会の到来に教員養成のどのような改革やカリキュラム・プログラム・取組等が必要か、これからの教員養成の在り方を変革するための成果を広く発信し、さまざまな方面からのご意見・ご批判を得ることで、最終年度の取組につなげるものである。

第1章では、教員養成フラッグシップ大学として本学が推進する、新しい教員養成プログラムの全体像と、その具体的な構成を示している。中核とするのは、従来の教職課程を刷新し、変化の激しい社会に対応できる教師を育成するための体系的なカリキュラムの創出である。本学では、ユニット制を導入し、研究・構想と実行が相互に関連する組織体制のもとで、教職課程全体の再設計を進めてきている。そして、カリキュラム全体を「教師としての能力を形成する専門職的学習」と「教師アイデンティティを形成する学習」を明確に区別しつつ、両者が長期的に相互作用する構造として設計する必要性を見出す。それは、教師として必要な知識・技能の習得にとどまらず、学び続ける教師としての自己形成を支援することを可能にする。例えば、①特例科目開発ユニットでは、「ダイバーシティ大阪」を基軸に、学習者理解、学習者中心の授業デザイン、教科横断的学習、教育データ活用など、次世代の教職に不可欠なテーマ領域科目を開発している。それらは教職課程全体を貫く重要科目として位置付けている。②省察体系化ユニットは、実習と連動した省察プログラムを体系化し、省察を教職専門性の中核に据え、三層の省察モデルに基づく科目開発により、学生が早期から自身の信念や実践を問い直す学習が保障している。③チーム学校モデル構築ユニットでは、多職種協働を前提とした組織マネジメント力の育成に取り組み、PBLを通じて、学校を多様な専門性が協働する組織として捉える視点を提出している。④学習成果指標開発ユニットは、先導的教員養成プログラムにおける学習成果を可視化する指標を開発し、エビデンスに基づく質保証と改善の基盤を整備している。⑤バーチャルスクール教材開発ユニットでは、特別支援教育を中心に、疑似体験とAIを活用した教材を開発し、実践的学習環境の拡張を実現している。

第2章では、開発した新しい教員養成プログラムを持続的に機能させ、大学内外へ展開していくための質保証と実装の枠組みを示している。ここでは教員養成と教員研修を一体のものとして捉え、大学教員・学生・現職教員の学びを循環させるユニットの報告となる。①教員養成に関わる大学教員FDシステム開発ユニットでは、教員養成を担う大学教員に求められる資質・能力を指標化し、FD研修、自己評価、研修履歴の可視化を連動させた体系的なFDシステムを構築している。これにより、大学教員自身が省察の実践者として成長し続ける仕組みを整備する。②DXによる教育実践力の分析と養成ユニットでは、教

育データを活用して学生の学修過程や実践力を可視化し、養成・評価・改善を結び付ける新たな教員養成の方法を提示している。③OZONE 企画展開ユニットでは、学内外の知や実践をつなぐプラットフォームを活用し、先導的取組の共有や研修機会の創出を行った。大学・学校・地域を結ぶ交流を通して、教員研修と研究の高度化を推進している。④連携開設科目ユニットでは、他大学や教育委員会との協働により科目を共同開設し、フラッグシップ大学で得られた成果を汎用化・標準化することや質保証を基盤に、教員養成モデルの持続性と全国展開の可能性を示している。

第3章では、F Sの中核として、学校現場・大学・企業・行政を結ぶ持続的な研究・実践ネットワークの形成を目的に、その仕組みと成果を整理している。ここで、①学校と企業を繋ぐ研究支援人材の育成、②未来教育共創拠点活用ユニット、③臨床的研究シンクタンクの3つの取組を柱としている。まず、研究支援人材の育成では、学校現場の課題を的確に把握し、企業や大学の知見と接続するコーディネーター的役割を担う人材を育成し、共同研究や実証的实践を円滑に進める体制を整え、未来教育共創拠点活用ユニットでは、大学内外の資源を集約し、産官学が協働する実践・研究の場を構築することで、教育DXや新たな学習モデルの開発を推進している。さらに、臨床的研究シンクタンクでは、現場に根差した課題解決型研究を重視し、理論と実践を往還させる研究体制を確立している。これらの取組を通して、単発的な連携にとどまらない継続的な研究ネットワークを形成し、教員養成・研修の高度化と教育改革を支える基盤の整備を目指している。

以上の取組は、教員養成改革を個別教員や特定部署の努力に委ねるのではなく、大学組織全体として持続的に推進する仕組み、具体的には教員養成フラッグシップ大学への挑戦のために立ち上げた未来教育共創ユニットを基盤とした研究・構想と実行の分担、並びに教員が複数の実践コミュニティを横断的に関与する体制からの報告である。変化の激しい教育環境に柔軟に応答する大学の組織運営モデルとして、手応えを得て継続したい。他方、教員養成フラッグシップ大学の役割は、先導的実践の実施にとどまらない。今後は、学習成果指標等により蓄積されるエビデンスを基盤として、教員免許制度や教職課程制度の改善に向けた提言を行い、制度設計に関する議論に積極的に参画していくことが求められる。また、他の教員養成大学や教育委員会等との連携を通して、成果と課題を共有し、各地域の実情に応じた形での展開を支援していくことも重要である。

少子化や教員不足、教育課題の複雑化が進む中で、教員養成制度は大きな転換期を迎えている。こうした状況において、本事業を通して得られた知見を全国的に共有し、制度改善へと結び付けていくことこそが、教員養成フラッグシップ大学に課された使命である。

本報告書が、今後の教員養成制度の在り方を検討するための共通基盤となり、全国的な議論と実践の深化に資することを期待して、「おわりに」としたい。

(峯 明秀)