

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

～ 平成24年8月28日中央教育審議会答申 ～



I 現状と課題

1. 進展し続ける社会と求められる人材の変化

グローバル化

情報通信技術の進展

少子高齢社会

急速に進展し続ける社会

社会が求める人材の変化

21世紀を生き抜くための力の育成

思考力・判断力・表現力

これらを育むための新たな学び

幼稚園から高校の段階

生きる力

生涯にわたる学習の基礎となる
「自ら学び、考え、行動する力」

大学教育の段階

課題探求能力

「答えのない問題」に最善解を
導くことができる力

2. 学校に期待される役割と教員に求められる資質能力

高度化する課題

ICT活用の要請

特別支援教育の充実の要請

生徒指導の諸課題への対応
いじめ、不登校等

変化する
学校に期待される役割

複雑化する課題

社会全体の高学歴化

外国人児童生徒への対応

教員に求められる資質能力

○ 教職に対する責任感、探究力、
教職生活全体を通じて自主的に
学び続ける力

・使命感 ・責任感 ・教育的愛情

○ 専門職としての高度な知識・技能

・教科や教職に関する高度な専門的知識
・新たな学びを展開できる実践的指導力
・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力

○ 総合的な人間力

・豊かな人間性や社会性
・コミュニケーション力
・同僚とチームで対応する力
・地域等と連携・協働する力

初任段階の教員が抱える課題

- 学校現場が抱える高度化、複雑化した課題に採用後、即座に対応しなければならない。
- 新たな学びを支える指導力が求められる。

初任段階の教員育成のための学校現場の状況の変化

- ・大量退職時代の到来、学校の小規模化により、仕組みや人材の不足。
- ・多忙化や諸課題への対応により、時間の確保が不十分。

実践的指導力の強化

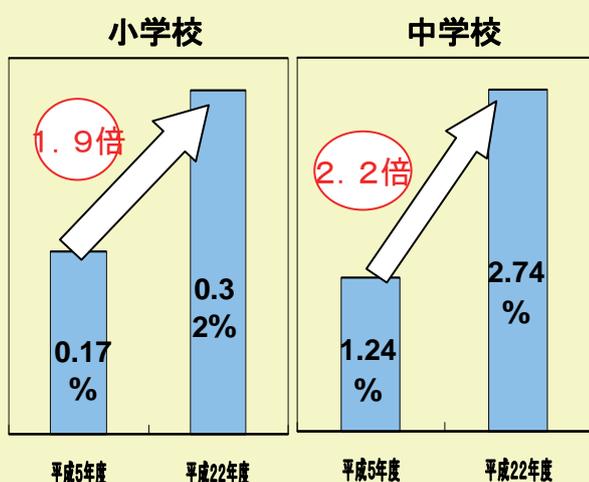
社会の変化に応じた知識・技能の絶えざる刷新

教員養成の修士レベル化

学び続ける教員像の確立

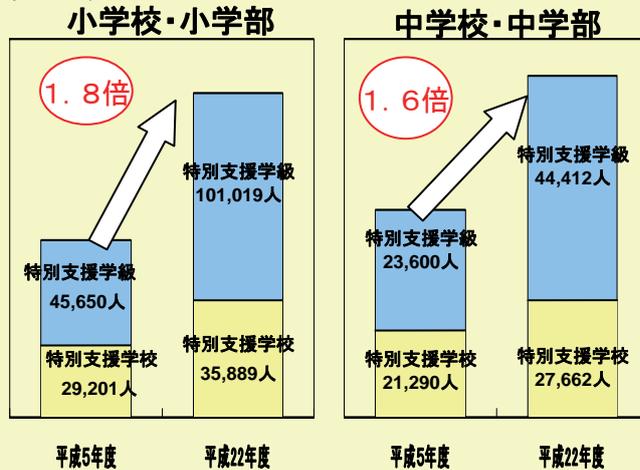
近年の学校を取り巻く状況の変化について

不登校児童生徒の割合



(注1) 国・公・私立学校のデータ
 (注2) 平成22年度調査結果には、岩手県、宮城県、福島県は含んでいない

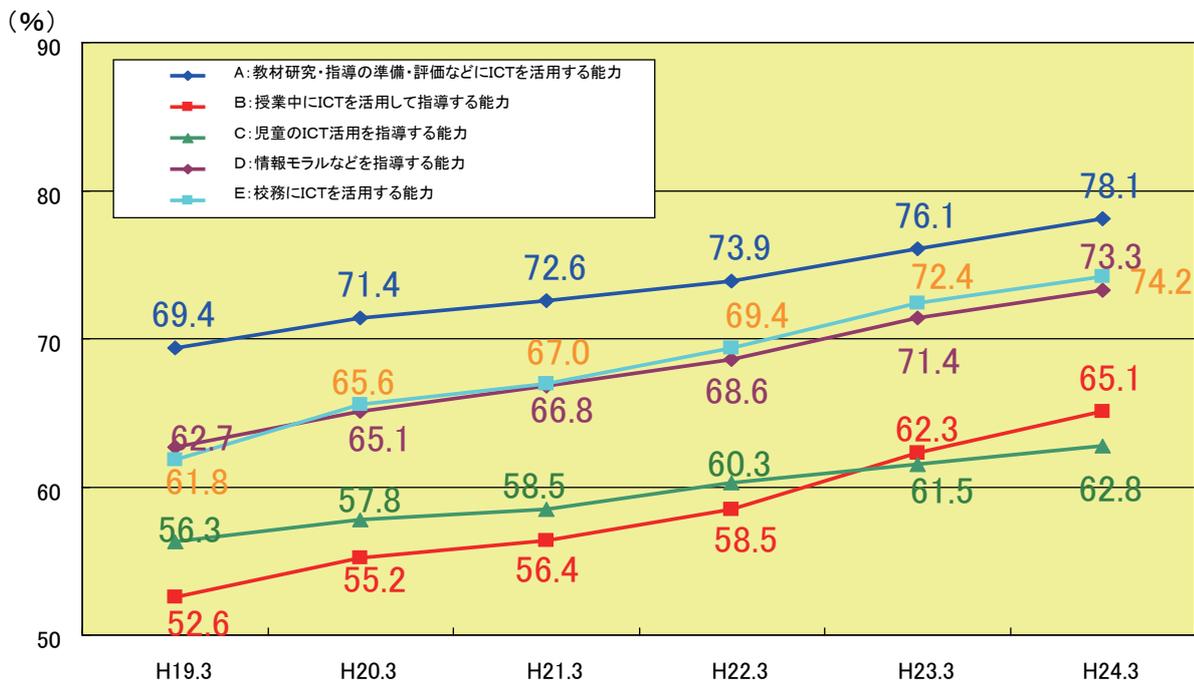
特別支援学級・特別支援学校(注)に在籍する児童生徒数(国・公・私立)



(注) 平成5年度の特別支援学校は、官・壱・養護学校に在籍する児童生徒数を合計した数字

教員のICT活用指導力の推移

※ICT (Information and Communication Technology コンピュータやインターネットなどの情報通信技術)



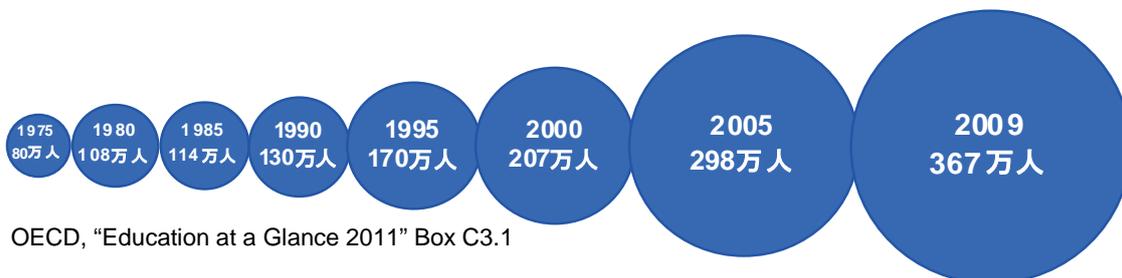
「わりにできる」若しくは「ややできる」と回答した教員の大項目別の割合

(平成22年度 学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果 (平成23年3月現在))

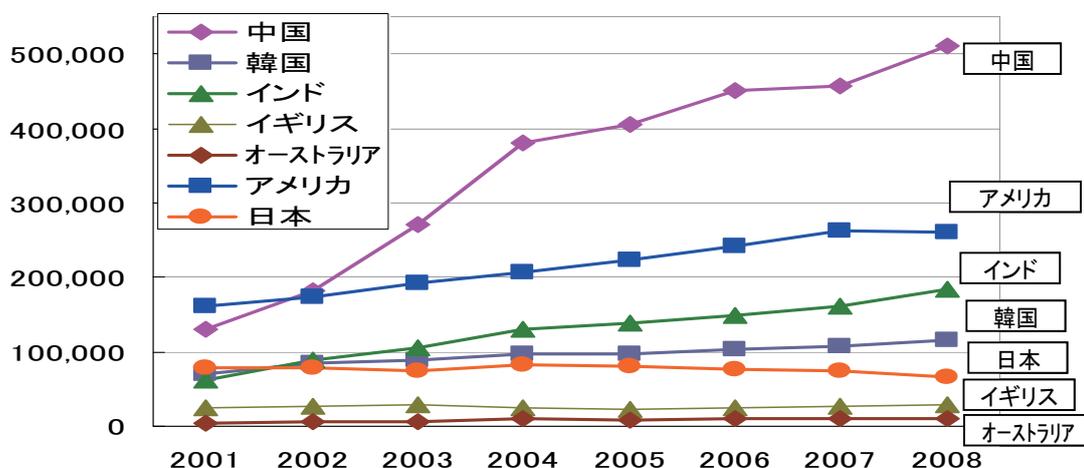
※ 調査対象: 全国の全公立学校(小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校)
 ※ 東日本大震災の影響による回答不可能学校(373校)を除いた数値である。

拡大するStudent Mobility

過去30年間で、全世界の留学生数は大幅に増加し、1975年の80万人から2009年の367万人へ、4倍以上の増加



各国における学生の海外派遣者数推移



米国大学への留学生数（出身国別順位）

アメリカの大学への各国留学生数は、2009年度から2010年度にかけ、上位5位は順位を堅持。日本の2010年度の順位は7位となり、2009年度から一つ順位を落としている。

順位	出身国	2009年度(人)	2010年度(人)	全体に占める割合(%)
1	中国	127,628	157,558	21.8
2	インド	104,897	103,895	14.4
3	韓国	72,153	73,351	10.1
4	カナダ	28,145	27,546	3.8
5	台湾	26,685	24,818	3.4
6	サウジアラビア	15,810	22,704	3.1
7	日本	24,842	21,290	2.9
8	ベトナム	13,112	14,888	2.1
⋮				
	総計	690,923	723,227	

The Institute of International Education (IIE) Open doors 2011 "Fast Facts"を基に文部科学省作成

学校規模の現状について

学校規模（学級数）別学校数（平成23年5月1日現在）

【小学校】

12学級以下の学校が全体の51.4%（最も多いのは7学級の学校）

1～6学級の学校 20.8%

7～12学級の学校 30.6%

教職員配置の標準（例） 6学級の学校：教諭 7人

12学級の学校：教諭13.5人

【中学校】

9学級以下の学校が全体の41.4%（最も多いのは3学級の学校）

1～3学級の学校 10.5%

4～6学級の学校 15.0%

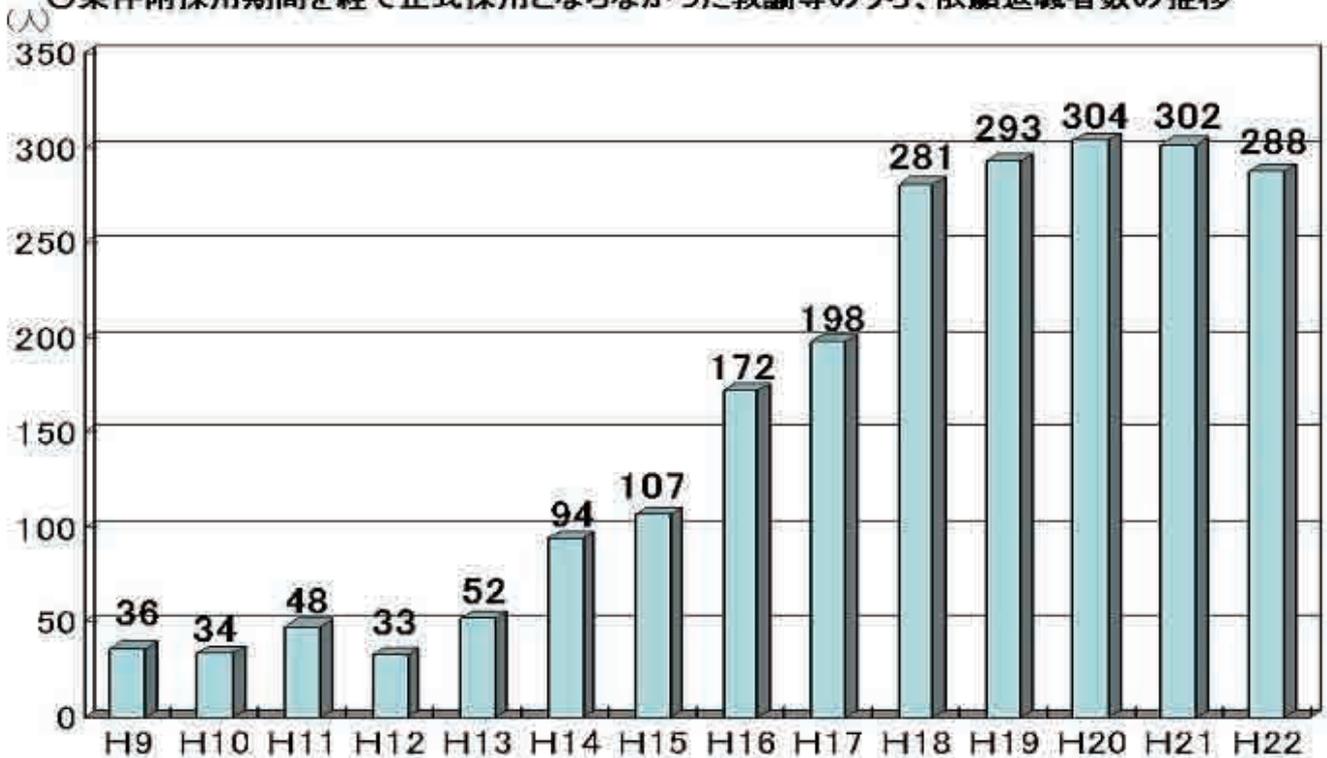
7～9学級の学校 15.9%

教職員配置の標準（例） 3学級の学校：教諭 7.5人

9学級の学校：教諭14.5人

条件付採用期間における依願退職者の状況

○条件付採用期間を経て正式採用とならなかった教諭等のうち、依願退職者数の推移



（文部科学省調べ）

II 改革の方向性

○ 教育委員会と大学との連携・協働により、教職生活全体を通じた一体的な改革、「学び続ける教員」を支援する仕組みを構築する。

「学び続ける教員」を支援する仕組み構築の視点

- 教育委員会と大学との連携・協働により、教員養成の高度化・実質化を推進。
- 大学の知を活用した現職研修の充実。
- 教員の資質能力向上を可視化する仕組みを構築。
- 様々な分野から適性のある人材の参入を促進する仕組みを工夫。
- 地域の国公立大学のコンソーシアムの活用などによる幅広い連携・協働体制を構築。

1. 教員養成の改革の方向性

○ 教員養成を修士レベル化し、教員を高度専門職業人として位置付ける。

※ 大学における教員養成、開放制の教員養成については、改革後も尊重する。また、改革に当たっては、国公立の大学の設置形態を問わず、幅広い大学が教員養成に参画することを前提とすることに留意する。

2. 教員免許制度の改革の方向性

○ 「一般免許状（仮称）」「基礎免許状（仮称）」「専門免許状（仮称）」を創設する。

「一般免許状（仮称）」と「基礎免許状（仮称）」の創設

- 「一般免許状（仮称）」：探究力、新たな学びを展開できる実践的指導力、コミュニケーション力等を保証する標準的免許状。学部4年に加え、1～2年程度の修士レベルの課程での学修を標準。
- 「基礎免許状（仮称）」：教職への使命感と教育的愛情を持ち、教科に関する専門的な知識・技能、教職に関する基礎的な知識・技能を保証。学士課程修了レベル。

「専門免許状（仮称）」の創設

- 「専門免許状（仮称）」：学校経営、生徒指導、進路指導、教科指導（教科ごと）、特別支援教育など、特定分野に関し、実践を積み重ね、更なる探究をすることにより、高い専門性を身に付けたことを証明。

※ 教員免許更新制については、十年経験者研修の法律上の実施義務の在り方との関係を含め、今後更に検討する。

大学院での学びを学校現場に

教職を経験した後に大学院で学んだ教員の声①

山口県 小学校教頭

私は、学校評価を用いて教職員や保護者の意識変革に取り組み、その困難さに直面していた矢先に、大学院での研修の機会を得ました。現在、充実した教員とスタッフに恵まれ、教育改革に関する政策・施策の展開から学校評価等の学校組織マネジメントの実際に至るまで、高度かつ実践的な学びを進めています。また、全国各地から派遣された院生との相互研鑽による高め合いも図られています。復職の折には、2年間学んだ「兵庫教育大学・学校経営論」を発揮し、学校経営専門職として自律的な学校・教育委員会づくりに貢献したいと考えています。

（兵庫教育大学大学院 在学）

教職を経験した後に大学院で学んだ教員の声②

福井県 中学校教員

福井大学教職大学院は、大学の先生方がチームで現職教員が勤務する学校に出向き指導する方式（学校拠点方式）であるため、教師が協働しながら授業づくりを進めることを、勤務校で実践しながら研究し、またその成果を勤務校に直接還元できました。これも学校拠点方式だからこそのことであり、一人の学びが学校全体の学びになるのが学校拠点方式だと実感しました。教職大学院で学んだことは、学校現場の課題に直接対応する実践的な内容であったため、大学院修了後も、日々の教育実践を支える大きな柱となっています。

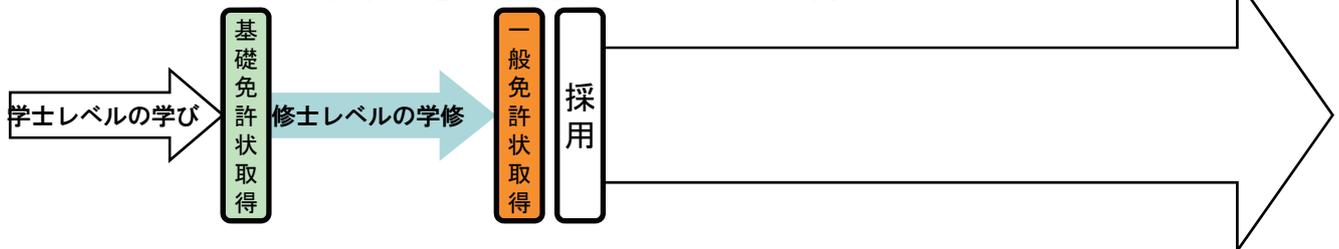
（福井大学大学院 修了）

「基礎免許状（仮称）」と「一般免許状（仮称）」の取得について

「基礎免許状（仮称）」は学士課程修了レベルの免許状とされており、早期に「一般免許状（仮称）」を取得することが期待される。

その取得の段階については、採用との関係から、以下の3つに整理される。

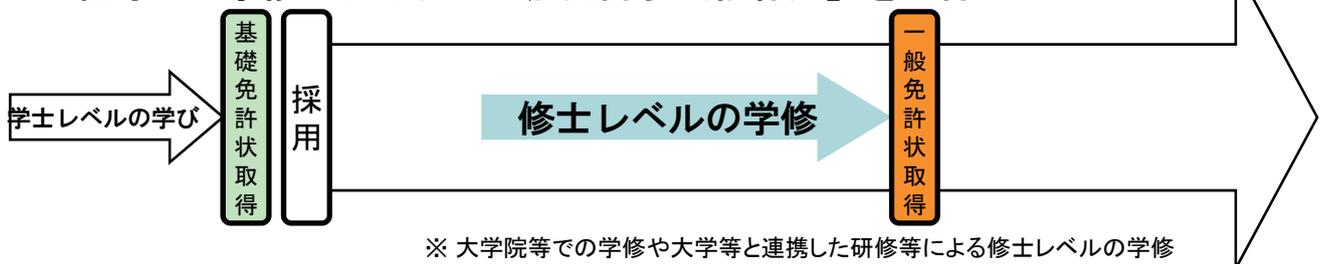
1 「一般免許状（仮称）」取得後に教員として採用



2 「基礎免許状（仮称）」取得直後に初任者研修と連携・融合した修士レベルの課程の修了により「一般免許状（仮称）」を取得



3 「基礎免許状（仮称）」取得し、採用後一定期間のうちに修士レベルの課程等での学修により、「一般免許状（仮称）」を取得



※ 大学院等での学修や大学等と連携した研修等による修士レベルの学修

※ 一般免許状取得後、特定分野に関して、実践と探究を重ね、高い専門性を身に付けることで、専門免許状を取得する。
 ※ それぞれにメリット・デメリットがあり、制度設計の際には地域の実情に応じた様々な試行の積み重ねが必要である。

大学院での学びを学校現場に

大学院で学び初めて教職についた教員の声

神奈川県 高等学校教員

私は、早稲田大学大学院教職研究科で学び、教員になりました。大学院での学修の魅力は、自らが目指す教職という職業に関する専門的な知識を日々学べること、それに尽きます。学校における実習をはじめとして、大学の学部教育では経験できない「学び」の面白さがあります。設定している授業科目は多彩で、自らの主体的な活動や思考を基本にしており、また、授業方法から生徒理解、学校を取り巻く諸問題など、多岐にわたる教育課題を包括的に時間をかけて学ぶことができました。この経験は、教員となった今、自らの土台になっています。

(早稲田大学大学院 修了)

教育委員会からの声

岐阜県教育委員会

教職大学院修了者は、学校現場で実際に生きてはたらく教職教養や基礎的・基本的な教科指導力を修得していると考えられるため、岐阜県では、平成24年度教員採用選考から、教職大学院修了予定者については、1次試験を免除しております。

教職大学院修了者は、採用1年目から、教職大学院における学修を生かして、意欲的に勤務していると感じられます。

今後も、教職大学院修了予定者等の受験生が身に付けた資質能力を適切に評価する採用選考を実施していきたいと考えております。