

教員の資質向上に関する意見把握について
(提案・意見の抜粋)

資料8-3

1. 教員に求められる資質能力について

<p>①養成段階 「教員を目指す強い心構えと教員に求められる役割の理解」 「教育活動に必要な基礎的・基本的な知識・技能，思考判断力及び体力」</p> <p>②採用段階 「子どもに対する深い理解と教育的愛情」 「使命感に燃え，やる気と情熱をもって教育にあたることのできる活力」 「組織の一員としての自覚と協調性，豊かな表現力と対人調整能力」</p> <p>③現職段階 「教員としての使命感，責任感や教育的愛情及び子どもを肯定的にとらえ受容する態度」 「生徒の実態に応じた学習指導・生徒指導・進路指導などに関する専門的知識・技能及び実践的指導力」 「児童生徒，保護者，教員とのコミュニケーション能力及び学級（ホームルーム）経営力」 「生徒・保護者・地域住民との信頼関係などを築く豊かな人間性や社会性」 「社会状況や子どもの変化等にしなやかに対応できる能力」</p>	<p>茨城県教育委員会</p>
<p>(1) 大阪府教育委員会が求める人物像</p> <p>①「豊かな人間性」 何より子どもが好きで、子どもと共感でき、子どもに積極的に心を開いていくことができる人</p> <p>②「実践的な専門性」 幅広い識見や主体的・自律的に教育活動に当たる姿勢など、専門的知識・技能に裏打ちされた指導力を備えた人</p> <p>③「開かれた社会性」 保護者や地域の人々と相互連携を深めながら、信頼関係を築き、学校教育を通して家庭や地域に働きかけ、その思いを受け入れていく人</p> <p>(2) 今後特に求められる資質能力 養成段階における実践的指導力の習得の観点から、今後特に求められる資質能力について、例えばカウンセリング能力、特別支援教育に係る知識技能、保護者との対応能力、国際感覚などに関する科目を盛り込むなど、教職課程の内容の刷新・充実を図ることが重要である。</p>	<p>大阪府教育委員会</p>
<p>1. 人間性豊かで、教育者としての使命感と児童生徒の深い愛情のある教員</p> <p>2. 教科等の専門的知識・技能を有し、実践的指導力のある教員</p> <p>3. 豊かな体験と幅広い教養を身につけようとする姿勢と向上心があり、常に学び続ける教員</p> <p>4. 沖縄県の自然、歴史、文化に誇りを持ち、国際化、情報化社会に対応できる教員</p>	<p>沖縄県教育委員会</p>

<ul style="list-style-type: none"> ・幅広い教養と現代的な社会的関心 ・教科内容に関する知識と理解に基づいて、これを子どもの学習過程に組織する能力 ・子どもの人間的成長発達に関する知識に基づいて、子どもの発達に助成的介入を行う能力 ・教育政策や教育の現状などに関する知識に基づいて、教育の現代的課題を考察する能力 ・他者と人間関係を形成し、それを発展させる能力 	新潟大学
<p>①養成段階 教育のみならず様々な社会的事象に対して興味をもち、探求し続けることのできるような、広い教養と研究力</p> <p>②採用段階 専門職としての教員の社会的責任を認識して社会に貢献するだけでなく、自らの能力向上に努めようとする探求力</p>	鳥取大学
<p>①養成期 自己調整力、子ども理解力、教職への意欲、知的好奇心</p> <p>②初任期 子どもや他の教員、保護者等との関係を構築し、そこから学んでいくための協調性、コミュニケーション能力</p> <p>③中堅期 教員としてのキャリア選択が求められる時期。初任期までに形成した資質能力の発展が望まれる。</p> <p>④円熟期 それぞれの立場から、これまでの経験を現場に伝え、ともに解決を図る能力。教員としての「あるべき姿」を示す。</p>	佐賀大学
<p>教員に求められる資質能力の中核は「授業研究力」である。現行の養成課程でも修得の図られている、授業内容の基盤となる教科専門の知識、児童・生徒の内面を把握する力、授業内容を適切に板書にまとめる力等はもちろんのこと、「授業研究力」が教員として採用され、自立した後も、自他の授業の改善点を見だし、よりよいものとするための必須の資質となる。近年、その低下によって、知識の一方的な伝授しかできない教員が増えている。また、異なった学校段階での学習内容等について十分な知識を持ち、それらを考慮することによって、児童・生徒のつまずきとその原因を究明し適切に対処できることを教員の基本的な資質として教員養成を行うことが求められる。</p>	広島大学
<p>①養成段階 十分な教養、教科の専門的知識、教科の教授法と指導力、生徒指導力、社会人としての資質を基礎として、教科の専門的知識とその基礎的な研究法の修得、子どもの特質とその発達成長に関する理解、自身の教育体験の整理と教師像の創造、習得が必要。</p> <p>②採用段階 教員集団で協力して問題解決を図ろうという態度、子どもの理解を実践的に探求する姿勢、教科の専門的知識、教授力と指導力、学校経営力等の実践的力量、人間愛や対人関係力などの人間力の形成能力等が必要となる。</p> <p>③現職段階（初任） 教育実習への積極的な参画、勤務先のみでなく、出身大学の教員によるネットワーク作り</p> <p>④現職段階（中堅） 教育実践を語り、綴り、省察・分析する力、現場の課題への行動力・組織力、教育関連機関・家庭・地域とをつなぐ能力</p>	武庫川女子大学
<p>理科教員に関しては、教育能力に関する資質向上と同時に、専門知識・専門技能に関する資質向上が必要。</p>	首都大学東京

<p>【養成段階】 専門科目、教職科目、教育実習のバランスのとれた養成が必要である。特に、学校現場で円滑な人間関係(対生徒・対保護者・対地域)が構築できるような、コミュニケーション能力・人間関係形成能力等を育成することが求められる。</p> <p>【採用段階】 教科指導の専門性、生徒理解能力、教師としての使命感などのバランスのとれた総合的な資質を見極める採用が求められるが、短時間で行われる採用試験(選考)でなく、総合的な人間力を判定できるような試験(選考)システムが必要である。</p> <p>【現職段階】 初任・中堅と現職段階でそれぞれ求められる資質は多岐に渡るが、養成・採用・現職と分ける資質育成でなく、養成→採用→現職と三位一体で系統的な育成が出来るシステムが必要である。</p>	<p>全日本中学校長会</p>
<p>教員には児童・生徒の学びや成長を促すことを糧として日々の教育実践に励む一方、専門職として教育研究の研鑽に努めることが求められている。</p> <p>学校が児童・生徒、保護者引いては社会から尊敬される存在であり続けるためには、教員は「教育に対する熱意と使命感」「常に自己研鑽に励み、子どもの成長を促す能力」などの普遍的資質能力の涵養に弛まず努めることが、必要にして不可欠な要件である。</p> <p>さらに、「学習指導力」「生活指導力」「進路指導力」はもちろんのこと、社会が要請する情報公開や説明責任の流れの中で、現代の多様な教育課題に対応するためには、「コミュニケーション力」「外部との連携・折衝力」「危機管理力」「学校経営力」などを一層高めることが求められる。</p>	<p>日本私立中学高等学校連合会</p>
<p>教員という仕事は、この上ない「むずかしさ」と「大変さ」がある。従って基本的な資質として、「豊かな人間性」が求められる。将来を担う子どもたちの前に立つ教員自身が、教育に対する熱意や専門性を兼ね備えた人間としての豊かさがなくてはならない。さらに、社会人として通用する「常識」と「品格」を他の職種を目指す人たち以上に十分に備えていることが欠かせない資質といえる。</p> <p>その上で、養成段階・採用段階・現職段階において求められる資質については、以下のよう考える。</p> <p>①養成段階～教職に対する熱意と教科等に対する専門的知識、実践的指導力</p> <p>②採用段階～教育者としての使命感と高い倫理観、児童生徒に対する教育的愛情と指導力、様々な体験に基づく社会性・道徳性、対人関係調整力、コミュニケーション能力、協調性</p> <p>③現職段階～子ども理解力、学習指導力、学級経営力、組織運営力、事務能力</p> <p>中堅教員は、問題解決力、社会の変化に適応するための知識・技能</p> <p>「教育は人なり」である。豊かな体験と幅広い教養を身につけた教員で、子どもや教えること、学ぶことが大好きであることが、最低限必要な教員の資質と考える。</p>	<p>全国町村教育長会</p>
<p>「教育の仕事は、専門職とみなされるものとする。教育の仕事は、厳しい不断の研究を通じて獲得され、かつ、維持される専門的知識及び特別の技能を教員に要求する公共の役務の一形態であり…」(ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」Ⅲ指導原則 6 項)の規定からも、「教員の資質の中心点」は教員の専門職として持つべき専門的知識であり、特別の技能です。それは、不断の研究を通じて獲得され、維持されることを特性としており、「教員の資質向上」策を検討するにあたっては、この専門職性をどのようにはぐくみ、教員としてのライフステージのすべての過程を通じてどう高めていくのかが検討されなければなりません。</p>	<p>全日本教職員組合</p>
<p>豊かな人間観の形成(情緒、道徳、倫理観)人を育てるといふ情熱を持ち続け子どもと共に自身も成長をしながら喜びを感じ、常に向上心を忘れることなく行動できる。又、時代に合ったコミュニケーションを柔軟に取り入れることができる人物。</p>	<p>日本PTA全国協議会</p>

2. 教員免許制度の果たすべき役割について

(1) 各段階で求められる資質能力を、教員免許制度及び任用制度において、それぞれどのように確保すべきか。

<p>教員として必要な資質能力は、免許制度だけではなく、ライフステージに応じた研修により育成していくべきものと思われる。教員免許状は教員採用試験の受験資格としては必要であるが、採用候補者の選抜や採用後の育成方針は、任命権（研修権）を持つ教育委員会が責任を負うべきであると考ええる。</p>	<p>石川県教育委員会</p>
<p>教員免許は、教員養成課程が修了した段階で、その資質能力が備わっているかどうかを厳密に審査・判断した後、授与すべきで、現職教員の質の確保については、免許の更新制度によらず、教員の研修システムの中で確保していくのが効果的であると考ええる。 こうした、教育現場での実践的な指導経験を含めて教員として必要な識見や技能を身に付けたことを証明する教員免許を所有する者を対象として、選考試験を行い任用すべきと考ええる。</p>	<p>岡山県教育委員会</p>
<p>教員免許所持者の内、各任命権者が必要とする能力等を持つ者を独自に選考・採用する現行の制度の維持が適当である。</p>	<p>宮崎県教育委員会</p>
<p>教員免許制度</p> <ul style="list-style-type: none"> ・免許制度の維持は一定の教育力の担保のために必要 ・免許状の授与や上進制度は現行のままでよい ・免許更新制度は教育力の維持向上のためには必要 <p>任用制度</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教職への熱意や社会的責任に対する意識の高さを十分に考慮し、任用を行うべき ・任用した機関は研修、能力向上に対し支援すべき 	<p>鳥取大学</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・教員免許制度は維持が望ましい。その上で、教員養成学部においては教科専門の単位数を引き上げることが望ましい。 ・2種免許の存在理由がなくなっており、学部と修士による2本立てが望ましい。 ・上進制については、免許の種類を学歴と対応させることを考えれば必要ではない。 	<p>香川大学</p>
<p>必要な単位取得だけで教員免許状が取得できる現行方式では実質的に教員に必要な資質、能力等が担保できているか疑問。一方、制度を変えた場合、教員人材の多様性が確保できないおそれがあるなどの問題点がある。</p>	<p>琉球大学</p>
<p>多様な人材が学校で教育活動を行う機会を確保するとの観点から、現行の特別免許状は維持し、同時に質保証の観点から、同免許状を授与する人的資格要件を教員の専門職基準に見合せて設定すべきである。</p>	<p>東京学芸大学</p>
<p>学部4年で取得できる仮免許は都道府県の発行とし、修士段階で取得できる一般免許状は国が発行する。</p>	<p>福井大学</p>
<p>現行の制度では、開講されている授業を学生が履修し、その取得単位数に基づき教育委員会が免許状を発行しているが、教員としての知識・技能を確認するための制度（例えば、教員国家試験）の導入が必要である。所定の教育課程を修了ののち、基礎となる知識の確認のために教員国家試験を受験、合格し、国家資格を有する者を採用する制度を導入するべきである。</p>	<p>岐阜大学</p>

「学校種間接続」に対応できる教員を育成するため、免許種別を抜本的に見直し、原則として2以上の学校種を包摂する新たな免許状を創設する。免許の区分を「幼・保」、「幼・小」、「小・中」、「中・高」、「特別支援」とする。	島根大学
教職に就く意思が明確な者のみの養成課程受講 医学部の共用試験のような教育実習前の共通試験実施	全国高等学校長協会
大学や教員養成機関の課程認定審査や事後評価を厳格に実施し、養成課程の質の充実を図ると共に、免許状の取得に必要な単位等を修得した者に即、「教員免許状」を授与するのではなく、教員としての適格性を十分判断できるような「適性検査」等を実施する必要があると考える。	日本私立小学校連合会
現行の教員免許制度における免許状は、基礎資格を有し、教科、教職等に関する科目について所要単位を修得した者に対して授与されるものである。これは、教員として最小限必要な資質能力を公に証明するものであり、今後も教員免許制度は、維持していく必要がある。 養成段階で教員として最小限必要な資質能力を身につけ免許を取得した者に対し、任命権者が独自に採用選考を行う制度を維持する。	全国都道府県教育委員長協議会・全国都道府県教育長協議会
教員が、国民や社会から尊敬と信頼を得られるような存在となるためには、免許状授与の前段階で、教師として必要な資質能力を身につけているか、厳正に審査する機関を設け、審査する必要がある。	全国都市教育長協議会
教育職の専門性を保障するため教員免許制度は維持する。ただし、有効期限を設定しない制度とするべきである。また、教員にはその役割に相応しい、処遇を保障すべきである。	日本高等学校教職員組合
教員採用試験においては、採用試験問題を学校において求められる資質能力が確認しやすい問題群に改善していくことが肝要である。現状においては、大学で提供されている知識技能と、教員採用試験で問われている知識技能、さらには学校現場で求められている知識技能の間には、それぞれギャップが存在していると思われるため、この溝を埋めていく仕組みが必要となる。 都道府県の採用試験においては、学校現場の実際の指導場面など、受験者が修得してきた教授能力を総合的に評価できるような試験方法により、教育委員会が主体的に行うべきである。	国立大学協会
教員の質の保証については、先の指摘と同様に養成課程のみの問題ではなく、養成・採用・研修の各段階を通じて総合的に実現されるべきものである。	日本私立大学団体連合会

(2) 現行制度が前提としている大学における養成の原則や、開放制の原則についてどう考えるか。

現行制度は、多方面から教員を求めることができ、教員の確保に寄与していることから、現状を維持する。	埼玉県教育委員会
現在は、教員養成系学部だけに限らず、他の学部などからも優秀で多様な教員を確保しているところであり、大学における養成の原則や開放の原則は維持すべきである。教員の志願者の減少に考慮しつつ、より幅広い視野と高度な専門的知識・技能を兼ね備えた多様な人材を広く教育界に確保できるようにすることが肝要である。なお、より幅広い視野と高度な専門的知識・技能を兼ね備えた多様な人材を養成するには、教員養成の単科大学だけでは困難があると考えられる。	京都府教育委員会

<p>幅広い視野と高度な専門的知識・技能を備えた教員になることが期待される優秀な人材を確保するためには、教員養成を専門とする学校や学部卒業生以外の者が教員になる途を開ざすのではなく、現在と同様、多様な大学や学部の卒業生にも教員になるための門戸を広げておくべきである。</p>	<p>佐賀県教育委員会</p>
<p>基本原則として、学部段階における教職4年制は維持しつつ、教職に就いてから一定の期間内に大学院で修士学位あるいは博士学位を取得できるようなキャリアパスをつくる、また、様々な経歴を持った人材が教職に参加することが重要であるという観点から、学部段階での開放制は維持することを提案する。</p>	<p>名古屋大学</p>
<p>現行制度の前提としての「大学における養成」および「開放制の原則」は、支持すべきものであると考える。</p>	<p>京都大学</p>
<p>開放制の教員養成制度は、多様な学部・学科の専門教養の習得を前提として、所定の教科専門諸科目および教職諸科目の履修を課することで、数多くの教員を養成し教育界に送り出してきた経緯と実績がある。今後も、この開放制教員養成制度を維持・発展させ、さまざまな個性と特色とを有する多くの大学から、多様な人材を教育界に送り出していくことこそ、教育界全体の質的充実を支える不可欠の条件であると考えます。</p>	<p>東洋大学</p>
<p>開放制を原則としつつ、四年制以上の大学に限定する。また、教員免許取得を卒業要件としない大学・学部において、教員採用試験を受験しない学生が大多数を占める状況を改善すべきであり、その場合は必要単位を修得した後に統一試験（国家試験）で教員採用試験受験資格を与えるなど、教員養成を主たる目的とする大学・学部との差別化を明確にするべきである。</p>	<p>奈良教育大学</p>
<p>「教員免許状は所定の教職課程を置くいずれかの大学でこれを履修した者にも授与する」開放制の原則が機能せず、免許法本来の役割が十分果たせない。一方、教員の多忙感や負担感への理解が十分でないまま現場へ出て、心理的不調を訴える現状が増加している。教職課程を、単なる単位履修に留まらない、教師としての資質を保障するための免許でなくてはならない。</p>	<p>常葉学園大学</p>
<p>開放制の原則は、学部段階では保持すべきと考えるが、修士号取得を要件とする教員養成システムにおいては、教員養成系大学院に特化すべきであると考え（部分的開放制への移行）。</p>	<p>愛知教育大学</p>
<p>今後も大学での養成や開放性を原則とすべきである。社会が大きく変化している実態を踏まえ、教育現場、都道府県教委等からの意見を生かし、柔軟に対応すべきである。</p>	<p>全国連合小学校長会</p>
<p>現在は、教員養成系学部に限らず、他の学部からも優秀な人材が教職を志願しており、質の高い教員の確保に寄与している状況にある。このことから、今日的課題に対応できるよう教員養成課程の充実を図った上で、様々な学部において、等しく教員免許が取得できる開放制の原則に基づいた現在の制度を維持する。</p>	<p>全国都道府県教育委員長協議会・全国都道府県教育長協議会</p>
<p>多様な教員の確保につながる「開放制」の原則を堅持すべきです。あわせて、学生の「教職離れ」につながらないように手立てを講ずる必要があります。</p>	<p>日本教職員組合</p>

<p>教員には、幅広い教養と高度で専門的な知識技能、論理的思考力等を身につけた多様な人材が求められており、大学教育による開放制教員養成は、その方針に寄与していると考えられる。しかしながら、大学が安易な免許取得の場とならないよう養成課程のカリキュラム内容や規模、教授する教員の在り方を検討するとともに、課程認定に基づいて行われる各大学の科目体系、個々の授業科目の内容が、今日及び将来の学校現場に求められる教員としての基礎的な資質能力を修得するにふさわしいものとなっているかどうかの点検・精査が必要である。</p>	<p>国立大学協会</p>
<p>現行の「開放制」免許制度は、設置主体の別を問わず、一定の基準を満たした大学がひとしく教員養成教育に参画することを保証しており、この原則は広汎な人材を教員としてリクルートする「裾野の広さ」を確保する上で大きな役割を果たしてきており、今後も尊重されるべきである。しかしながら、この制度下での教員需給のアンバランス（教員免許状取得者数11.5万人、教員試験受験者総数約16万人＝過年度卒も含む）が生じており、この規模が適切であるか否かは、（1）に述べた問題と合わせ、検討を要する。 （中略） 上述の「質保証」も含めて教員養成教育全体を見通したとき、一定レベル以上の教員を安定的に供給するためには、過度に市場原理に委ねることなく、基幹部分は国立の養成系大学を以て担うような制度設計が望ましいと考える。</p>	<p>日本教育大学協会</p>
<p>多様な構成を持つ国際社会に対峙して、国を担う多様な人材を学校教育において育成するためには、教員養成に特化した大学・学部、さらには大学院出身者のみならず、様々な学問分野を専攻し、その経歴と体験を異にする多様な教員層がますます必要になってきているという状況を踏まえるならば、国として現行の「開放制教員養成制度」を堅持することが極めて有意義であり重要である。</p>	<p>日本私立大学団体 連合会</p>
<p>教員の養成は、多様な人材を養成するとの観点から、常に門戸が開放され、教員の供給源の層を厚くすることが必要であり、仮にも教員養成大学や大学学部のみ委ねてしまうような閉鎖的なものであってはならない。戦後我が国が堅持し続けてきた「開放制の教員養成制度」でなければならず、したがって、すべての大学・短期大学で養成することができる制度でなければならない。</p>	<p>日本私立短期大学 協会</p>

3. 大学の教員養成課程の在り方について

(1) 養成カリキュラムについて

① 教員養成課程において取り扱うべき内容は何か。

<p>養成課程の段階では、既に平成9年の教育職員養成審議会第一次答申において示されているように、「教員として最小限必要な資質能力」（採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力）を身に付けさせることが必要であり、教員免許状は、「教員として最小限必要な資質能力」を確実に保証するものであるべきである。 このことを「東京都教員人材育成基本方針」に掲げた「教員に求められる基本的な4つの力」に即していうと、養成課程では学習指導力、生活指導力・進路指導力、外部との連携・折衝力、学校運営力・組織貢献力の基礎を身に付けさせることが必要である。基礎が身に付いていれば、その後の資質能力の向上は、採用後の育成の役割として、実際に教壇に立ちながら実践の中で、また、研修により行っていくことが可能である。 また、「東京都の教育に求められる教師像」にある、教育に対する熱意、使命感、豊かな人間性や、健全な判断力、困難に負けない体力・精神力など、すべての教員に必要な基盤となる適性を身に付けさせることも必要である。</p>	<p>東京都教育委員会</p>
--	-----------------

<p>概ね次のようなことと想定する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 教員をめざす強い心構えと教員としての基本理念、姿勢 ○ 子どもに対する深い理解と教育的愛情 ○ 教育活動(教科等も含む)に必要な基礎的・基本的な知識・技能及び指導技術 ○ 今日の課題の理解と対応能力(特別支援教育、キャリア教育等) ○ 組織の構成員としての自覚と協調性、豊かな人間性、対人関係能力 ○ ふるさとへの理解と愛情、国際的な視点 	<p>京都府教育委員会</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ 教員をめざす強い心構えと教員としての基本理念、姿勢 ○ 子どもに対する深い愛情と教育的愛情 ○ 教育活動(教科指導等を含む)に必要な基礎的・基本的な知識・技能及び指導技術 ○ 今日の課題の理解と対応能力(特別支援教育、キャリア教育等) ○ 組織の構成員としての自覚と協調性、豊かな人間性、対人関係能力 	<p>宮崎県教育委員会</p>
<p>現在の教員養成課程のカリキュラムにおいて最も欠けている点は、教科専門と教職専門科目の連携及びこれらと教育実践との往還性の確保である。とりわけ、教育実践との往還的な学びを保証するカリキュラムは質の高い教員養成を考える際、重要な意味をもつ。</p>	<p>埼玉大学</p>
<p>「教職実践演習」に大きい可能性が認められ、適切に運用されれば資質の向上・確保が自ずから達成できると考えられる。については、同制度が結果として我が国の教員養成にどのような影響を与えたか検証の上、制度構築が求められる。</p> <p>教員志望者にこれからの時代に対応した文化的社会的環境との整合性を備えた知的、感覚的および情意的な基盤を身につけさせるための新しい教養教育が必要である。</p>	<p>青山学院大学</p>
<p>教職に関する科目と教科に関する科目が乖離しがちである、教科に関する科目の修得単位数が十分でない、教育実習が実習校に丸投げで実習を省察することが困難、等の問題がある。原理的科目と応用的科目を橋渡しする科目を提供するとともに、授業、生活指導、学校運営の構成力をケーススタディや教育実習と絡めて養成する科目を拡大し、その際には単に期間を増やすのではなく、教育実践を多様に省察するものとするのが重要。</p>	<p>愛知教育大学</p>
<p>新たに学修すべき分野として「教科内容構成研究」を教科専門教育と教科の指導法の「橋渡し科目領域」、主として教科専門担当教員による共同開講、各免許種について6～8単位を必修とし、免許法上は「教科または教職」に位置付ける。</p>	<p>島根大学</p>
<p>教科教育および教育学関連科目との間の適切なバランスをとることが必要である。</p>	<p>新潟大学</p>
<p>教員養成においては、実践的指導力とともに、その前提・基盤として、教科に関する豊かな専門的知見と、教育及び人間形成に関する深い教養の獲得が重要であると考えられる。</p>	<p>京都大学</p>
<p>理論的背景をもった実習指導のカリキュラム整備、就職後の実践に対し理論的視点で考察できるカリキュラム、実践に対し理論的背景をもって説明できる指導者の配置</p>	<p>岐阜女子大学</p>

<p>いわゆる体験学習をもっと強化する必要がある。海外での植林ボランティアあるいは日本語教育の実施などを企画し、困難に向かい、それを乗り越える経験を教員養成段階でも作り出していった方がよいと思う。</p>	<p>千葉大学</p>
<p>主に以下のことについて、一層の充実を図ることが考えられる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教員として求められる教養、人間性の涵養 ・子ども理解の基礎学としての教育学、心理学 ・教科教育と密接に関連した教科専門 ・教科専門と相互に関連した実地教育 ・教科教育、教科専門、実地教育での学びを融合し、研究の方法論を身につけることを目指す卒業研究 ・理論と実践の往還を目指した大学院教育 	<p>京都教育大学</p>
<p>共通教育に関する領域、教育課程の編成・実施に関する領域、教科等の実践的な指導方法に関する領域、学級経営・学校経営に関する領域、学校教育と教員の在り方に関する領域等を学ぶべき。</p>	<p>宇都宮大学</p>
<p>以下の4つの資質能力を開発する教員養成カリキュラムが必要となる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教育そのものに関わる本質的なレディネス ・柔軟なコミュニケーション能力 ・子どもの発達に適切に応じ問題解決が図れるマネジメント能力 ・教授内容の高度な専門性と伝達スキル 	<p>熊本大学</p>
<p>子ども理解を基本とし、教科内容としては全ての教科に関する知識・技能（教科力）をまんべんなく身に付けた上で、得意教科を持っていることが重要。近年、社会的要請の高い理数系の素養を身に付けることは必要。また、特別支援を必要とする子どもへの対応や、PTA対応などの力量も不可欠であり、併せて、学校現場の一員として、同僚と協同で自ら学ぶ力を身に付けることも重要である。また、実践的指導力を身に付けるためには実習も重要であるが、子どもたちと接している最も長い時間は授業であり、授業に必要となる教科を身に付けることが重要課題であるため、3年次までは教科内容を中心に行い（基本的な教育実習は3年次までに行う。）、4年次にインターンシップなども含めて集中的に実践的指導力を身に付けるカリキュラム構成とする。</p>	<p>上越教育大学</p>
<p>教職科目の増大のみならず、教科専門科目と組み合わせ、「将来学び続ける力」の育成も必要である。</p>	<p>都留文科大学</p>
<p>学校種の接続に困難をきたす児童生徒が増加している現状に鑑み、隣接校種の教科内容についての理解や接続教育についての理解が必要になっている。</p>	<p>金沢大学</p>
<p>多様な差異を尊重し共生の技法を探る態度を涵養すること、多様なニーズをもった児童生徒が自らの個性や能力を発揮できるよう教育環境を整備することが求められており、教員自身がバリアフリーに関する適切な知識・態度を備えることが必要。</p>	<p>東京大学</p>
<p>学生一人ひとりに対するサポート体制を整備し、学生の教職に対する熱意が維持されるようにキャリア教育と一体となった教員養成プログラムが必要。</p>	<p>滋賀大学</p>

<p>1・2年次は教育について全般的に学び、3・4年次に学校種や教科別に分化していくことが望ましい。</p>	<p>香川大学</p>
<p>教職がそれを目指す者たちにとって大変魅力的な職であることが第一であり、その養成課程は現場と離れすぎない存在であって欲しいと願う。何年大学等に在籍し、どのような資格を得るかではなく、常に魅力的な職である現場の教員を身近に感じながら学ぶ養成課程が必要なのではないだろうか。</p>	<p>全国公立学校教頭会</p>
<p>様々な問題を抱える学校現場で、適切に対応できる実践的な能力を持った教員を養成するためにも、専門的な知識や技術を高められるようなカリキュラムに加え、これまで以上に学校現場と連携協力し、実践的なカリキュラム開発が急務となっている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 従来の「教職・教科教育・専門」科目の関連性や在り方、構造の在り方等、十分な検討が必要でと考える。 ○ 学校現場の抱える問題は、複雑化・複合化してきていることから、それらに有効に対応できる「実践的指導力の強化」を図るカリキュラムの工夫改善を求めたい。 ○ 理論と実践の融合、繰り返しが可能なカリキュラム等の構築が必要である。 ○ 理論的な学修と実践的な学修のバランスを考え、到達目標について学内での合意形成を図り、4年間を通じてのカリキュラム・マネジメントを行う。 ○ 実践的指導力の向上のためには、理論と実践の関連を学生に理解させてから実践に臨むようにさせる。事前に到達目標を明確にするとともに教育現場との連携を蜜にして実践体験後に省察する機会を設けるなど、次の実践につなげる体制を構築する必要性がある。 ○ 豊かな人間性(人間として、教師として望ましい在り方)や学習指導力(採用されたらすぐに学級担任や教科担任できる教科指導、生徒指導等に関する知識、技術)、さらに、コミュニケーション能力(相手の思いを正しく受け止め、自分の思いを適切に伝える能力)を身につけさせる。 ○ 理論を実践に結びつける演習、ケーススタディ、模擬授業、教育実習を積極的に行う。 ○ 学校現場でのインターン制の導入については十分な検討が必要である。 ○ 現場における教育実習の充実について、期間の延長、受け入れ条件の確保、評価の厳格化、(資格付与と採用との関係)等があり、大きな課題である。 	<p>全国市町村教育委員会連合会</p>
<p>わが国の教育が、日本国憲法の関係条項や子どもの権利条約などの国際的な到達点をふまえて行われることをふまえ、教員の養成教育に憲法や子どもの権利条約にかかわる内容を積極的に位置付け、教員免許状取得の必修単位とすること。</p>	<p>全日本教職員組合</p>
<p>現行の教育職員免許法に定められている「教科に関する科目」の内容は、学習指導要領で提示されている教科内容と関連付けられる必要があるが、大学における現状では、児童・生徒に期待されている学習成果と関係の薄い科目も「教科に関する科目」として多く位置づけられているのではないかと危惧する。「教科に関する科目」等の位置付けや役割を明確にし、科目区分と必要単位数の妥当性を見直すとともに、教科教育の一層の強化・充実に向けたカリキュラム編成が不可欠である。</p>	<p>国立大学協会</p>

<p>教員養成カリキュラムの内容：a. 現行の共通教養 b. 教科専門 c. 教職 d. 実習関係 e. 卒業研究という編成は必要と思われるが、その内容については改めるべき。現行は免許法に規定されてそれぞれが分断・細分化され、また裁量の余地が少なすぎる。それを広げコア科目をいくつか設け、プロジェクトが展開するような編成にすべき。その中で、世代間交流・継承や、教職大学院生との協働研修システムを設ける、あるいは教育実習のように集中して関わる科目を設けることにかかわって現行2セメスターの見直し等が必要である。</p> <p>(理論と実践の融合)</p> <p>○ 教師の専門職性の捉えなおしの中で出てきている「省察的实践者」という捉え方を基本に、「実践の中の省察」という観点から、理論と実践、大学と学校という枠組みの転換が必要。</p> <p>○ まず大学における学習内容の改善が不可欠である。大学では、実践を前提として理論的学習と実践的な理論を実践へと転化する、橋渡しできる技能・能力をきちんと育てるべきである。要するに中間領域の教育まで行い、その上で実践の場での教育（教育実習）に学生を送り出すべきである。こうした面での研究開発を大学側に求めるべきである。</p>	<p>日本教職大学院協会</p>
<p>学部での教員養成に加えて、大学院における教員養成の充実を図ることも重要である。その際、大学院での教員養成に期待されるのは、実践的な「体験」のみではないということを銘記すべきである。大学院での教員養成カリキュラムにおいて、現場での実習・演習を過度に重視することは、教員の学問的な専門性の高度化を妨げることになりかねない。大学院では、「高度なリベラルアーツの学び」「アカデミックな学び」「学問的な広さ深さの理解と楽しさ」「教える教材の今後の展開を示すことができる専門分野の力」等の育成が重要である。専修免許状は、こうした領域における学問的背景や内容・方法論を極め、独自に調査・研究を進めることができる証明書と考えるべきである。そうでなければ、修士の学位に対する信用を下げることになるであろう。</p> <p>大学院においては、担当教科・科目に関する学問的な専門性の高度化と教員としての指導力の向上が相互還流するような養成カリキュラムの充実を図るべきである。</p>	<p>全国私立大学教職課程研究連絡協議会</p>
<p>・ ボランティア体験、企業体験、生きるカリキュラム（自然体験）の取り入れ</p>	<p>日本PTA全国協議会</p>
<p>今後の教職課程では、教育・心理・教科専門に加えて、社会福祉・医療・保育など子ども・青年の成長・発達を総合的に捉えられるようにする内容を重視すべきである。</p>	<p>全国大学高専教職員組合</p>

② 教員養成課程はどのような課程でどの程度の規模や期間とすべきか。現職教員への適用をどのようにするのか。

<p>教員養成課程が6年制になるとすれば、教員志望者が減少し、経済的な面での対応が可能な者の中からしか教員を確保することができない閉鎖的な制度となるおそれがある。</p>	<p>秋田県教育委員会</p>
<p>教員養成課程の期間は、現行の4年間を維持し、教育の内容や質の充実を図ることが適当と考える。仮に、6年制とした場合、学生の経済的・時間的負担が増加し、教員志願が減少することが懸念される。</p>	<p>茨城県教育委員会</p>

<p>修士の学位を有することを教員免許状の資格要件とする「6年制（修士制）」については課題・問題点が多いことから、学部教育の現状や新規学卒者に欠けている資質能力を十分に調査・検証し、「4年制」を基本として養成課程における学部教育の充実を図ることが必要である。</p> <p>教員養成課程「6年制（修士制）」の導入にかかわる課題・問題点</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) 教員の資質向上のためのコストを学生及び保護者に転嫁することになり、志願者数を減らす可能性が高いこと（後略） (2) 教育実習期間を1年に延長すると児童・生徒の教育に影響が出ること（後略） (3) 多様な人材を確保することが困難になる可能性があること（後略） (4) 受け皿となる大学院の教育環境が十分整備されていないこと（後略） (5) 制度切替時の人材確保が困難になること（後略） 	<p>東京都教育委員会</p>
<p>6年制では学生の経済的・時間的負担が増加すると考えられるとともに、志望者の減少や課程を組むことのできる大学の減少が懸念されること。</p> <p>教員養成課程4年間という現状を基本とし、教育の内容や質の充実を求めることにより、有能な人材を確保する方策を講じるのが適当であることから、教員養成課程6年制は不要である。</p>	<p>大阪府教育委員会</p>
<p>教員養成課程が6年間となった場合は、就職の見通しが立たない中において経済的負担も大きくなること等により、教員の志願者が減少していく恐れがある。</p>	<p>長崎県教育委員会</p>
<p>教員という職業を認識するための期間として、6箇月から1年間の期間で、例えば仮免許状を発行した上で、インターンとして学校に勤務（報酬は全額国費で負担）することを検討する。これにより労使ともにその実績を踏まえて、適確な採用試験を行うことが可能となり、資質の高い教員が任用できると考えられる。また、新規採用者にとっても教員生活がスムーズにスタートできるメリットがある。</p>	<p>愛媛県教育委員会</p>
<p>大学卒業後、直ちに1人の教員として担任を持ち、授業を受け持つのは難しい場合がある。</p> <p>したがって、登録者を1年程度研修生として任用するような制度を設けて、さらなる実践的な実習や社会体験研修、その他必要な知識、技能の修得などの研修を行ったのち、一定程度の能力を修得したと認められる者を正式採用するのが望ましいと考える。</p> <p>については、そのための任用・研修制度の整備、及び財源措置をお願いしたい。</p>	<p>札幌市教育委員会</p>
<p>学校種に関わりなく教員の養成は学士課程（4年）に大学院修士レベルの課程（2年）を積み上げて行うべきである。その際、6年一貫ではなく「4+2制」で制度設計がなされるべきである。教員の基礎要件を修士号相当の学位取得とすると同時に、5～10年以内に修士号相当学位を取得し一般免許状一種への上進の義務付けを前提に、教員養成課程を履修した学士号取得者に一般免許状二種を授与すべきである。</p>	<p>東京学芸大学</p>
<p>学校と教師の信頼を回復し、現代科学の進歩に即応する専門的知識と、複雑多様化する社会の中での子どもの育ちを支える教師力を身に付けるために、国際化しつつある修士段階での教員養成（6年制ではなく、4年段階で一旦区切りをつけ、進路選択が可能な4+2）を実現する。</p> <p>学部段階を修了した学生は、助教諭の臨時免許状を取得、修士段階で必要な教職科目・教科専門科目・インターンシップを修了した院生は教諭の一般免許状を取得することができるようにする。</p>	<p>福井大学</p>
<p>学部4年間での教員養成は原則とすべき。養成段階における長期間にわたる教育実習の導入については慎重に検討されるべきだが、一定時間数のインターンやボランティアの活動を教育実習の前提として、実習までの段階において実習系の科目を系統的に積み重ねさせることも考えられる。</p>	<p>早稲田大学</p>

<p>教員養成6年制や4+αの議論がなされているが、教員を目指す学生の時間的・経済的負担を考えると、教員志望者を減少させることが懸念される。仮にもし期間を増やすのであれば、経済的負担をカバーする具体的方策をきちんと採った上で実現すべきである。</p>	<p>宮城教育大学</p>
<p>教員志望者を減少させるなどの問題が指摘されている6年制教員養成を実現するよりも、4年生教員養成の内実を充実させることの方が重要である。教員採用試験対策に費やす学生のエネルギーが膨大であるため、養成期間は4年のうち実質的に2年半程度しかないということが本質的な問題であり、教員養成の3年生、4年生の時期をじっくりと自らの資質や職能の充実に充てるようにすることが最優先である。</p>	<p>福島大学</p>
<p>教員養成は4年間で行い、いったん教育現場に入った現職教員の再教育を実施することが好ましい。現場で経験を積んだ後に、再度目的意識・意欲をもって2年間の修士課程の教育を受けることは、質を確保するための一つの方策と考えられる。</p>	<p>富山大学</p>
<p>学ぶ期間としては5年制教員養成課程が適切である。現状、4年生は教員採用試験対策と卒論作成に費やされていることから、4年に2年を加える必要はなく、3年までの学部学修に2年の修士課程を付与することが適切な期間と言える。6年制では費用や時間的負担もあり敬遠される。仮に6年生をとる場合でも、学生の負担を考慮し、4年でも仮免許状を交付し、数年の現場経験ののち修士課程で学ぶことで、トータル6年での正規免許取得というパターンも許容してはどうか。</p>	<p>和歌山大学</p>
<p>教員養成の高度化のためには、養成期間は4年間では十分とは言えない。1年ないし2年、大学院での修学を行うことが必要である。</p>	<p>京都教育大学</p>
<p>小学校・特別支援学校の教員は教員養成に特化した学部・大学院で原則5～6年間かけて養成。 中・高等学校の教員は①教員養成に特化した学部・大学院で5～6年間かけて養成、②開放制の大学4年+修士2年、③修士3年（学部で教職課程未履修）の併存。</p>	<p>兵庫教育大学</p>
<p>①採用前教育拡充型 採用試験合格者がいったん採用を辞退し、大学院の修士課程に在籍。大学院修了後、採用試験を再度受験するが、教育委員会による一定の配慮がなされる。 ②初任研・大学院連携型 現行の初任研の一部を大学院の授業の受講で行う。その後大学院を受験し、進学する場合は修得単位として活かす。 ③養成・採用・研修一体型 採用試験合格者は仮免許状を授与され、大学・教委・学校が一体となった教員養成教職開発プログラムを受講し、正式に採用される。</p>	<p>大阪教育大学</p>
<p>学部4年間で「基礎免許状」を与える。大学院における教育は、教員として採用後5年～10年の間に少しずつ単位を積み重ねるような制度とし、勤務しながら大学院に通って単位を修得し、最後の1年間で大学院に在学して集中的に学んで学位を取得し、それをもって「終身免許状」とする。</p>	<p>北海道教育大学</p>

<p>教員養成の修士化ないし6年制は、教員志望者の経済的・心理的負担など多くの問題点がある。段階的な修士化を行い、修士課程による教員養成を新たな標準として定着させていくことも考えられるが、その場合も、修士課程修了後の採用が事実上担保されるような制度としないかぎり、修士化は望めないであろう。修士課程での養成数を拡大する際に、教員採用試験合格者の大学院進学推進等、大学院の入学試験と教員採用試験との融合を図るなどして、実質的な採用保証の仕組みを検討するとともに、一般に修士課程進学のインセンティブを高めるために、修士課程を修了した教員の処遇の引き上げを検討することも必要であろう。</p>	<p>群馬大学</p>
<p>6年制もしくは5年制（4年制との共存が前提）を採用する場合、最終2年間の奨学金付与、学費免除に最大限の努力を惜しんではならない。教員志望者の経済的負担や心理的負担を軽減させるべきである。</p>	<p>千葉大学</p>
<p>学部4年制で教職課程を履修した学生は、「准教諭」として指導教諭の指導を受けながら教師としての職務を一定年限行い、その後大学院修士課程に入って修了することで教諭（一般免許取得）となることとする。その際、准教諭として一定年限の経験を積んだ場合には修士を1年短縮可能にしたり、教職課程未履修者は修士課程をプラス1年とするなどの措置をとることとする。</p>	<p>名古屋大学</p>
<p>教員養成課程は原則として4年とし、採用後5～10年の間に大学院等で、実践力向上研修等を実施する。教員養成課程は4年が望ましい。6年に延ばすと希望者が減少する。</p>	<p>全国連合小学校長会</p>
<p>教員養成期間は原則4年とし、実践的な履修内容を確保するために4年制大学の中で教員養成課程の単位増で対応する。教員になる機会の平等の確保や教員志望者の減少等、期間が長くなることによる弊害は避ける。</p>	<p>全日本中学校長会</p>
<p>期間については、4年間という現状の制度とし、教育の内容や質の充実をはかることにより、有能な人材を輩出する方策を講じるのが適当である。6年制では学生の経済的・時間的負担が増加することで、志望者の減少につながることや課程を組めない大学が多くなることが懸念される。更に、教員の処遇がこれまでと同等のまま期間を延ばせば、教員希望者が減少し、結果として教育の質の低下を招く恐れがある。</p>	<p>全国都道府県教育委員長協議会・全国都道府県教育長協議会</p>
<p>現行の4年制を原則としつつ、教育実習の充実や現職研修との関係の中で、大学院及び教職大学院等での学ぶ機会を検討すべきです。</p>	<p>日本教職員組合</p>
<p>教員採用は一部の自治体を除き、採用人数が少ないために狭き門となっている。この状況で、教員養成課程を延長すると、教員養成大学の志願する学生が減少する恐れがある。また、教育実習を実施する学校への負担も増す。教員養成課程の段階で、どのような教員を育てるのかという具体像を明確にし、それに必要なカリキュラムを具体的に構築した上で、教員養成課程の規模・期間等を検討していくべきである。</p>	<p>全日本教職員連盟</p>
<p>今回の「教員の資質向上」策の検討にあたって、教員養成6年制が中心課題のように扱われています。この問題は、学校現場の抱える課題の多様化、複雑化や教育に関わる臨床科学的研究などの進歩、さらには教員の養成教育における国際的動向などを考慮すれば、中長期的な課題として当然想定されることです。しかし、大学等の現状や教員採用と身分安定をめぐる課題、「世界一」とさえ表現される大学等の高学費の問題などを考えた時、一律に、一気に大学院レベルにすることは現実的ではありません。一定の期間をかけた国民的な議論を行うとともに、長期的スパンにたった綿密な計画のもとに実施される必要があります。</p>	<p>全日本教職員組合</p>
<p>新任教員を指導能力のある教員と同じ学校に配置しメンター制度を確立するなどの校内研修の拡充や、教育理論と実践がスパイラルに組み合わされていくカリキュラムを備えた養成課程の構築等を含めて、適切な修学年限について慎重な検討をお願いしたい。</p>	<p>国立大学協会</p>

<p>現行の学士課程教育に2年程度を加える形の教員養成教育の体制を基本にすべきと考える。その際、6年程度の一貫性を持った養成教育を基本にするか、「4+2（あるいは4+α）」の養成教育を基本にするか、双方を併用するか等、それぞれにメリット・デメリットがあり、即断はできない。また、4年の学士課程教育の後に一定の（予備的な）実務経験を課し、その後に2年程度の高度な実践研究を課す形も考え得る。いずれにせよ、「開放制」の趣旨を損なわぬよう、養成教育の入口部分においては多様な高等教育機関を置くとともに、後の「2（α）」において十分な実践研究の機会を与えるべく、この時点で採用数を見込んだ数に絞り込み、教員養成系大学等の限られた機関で採用と連携した教員就職前教育を完遂する形式が望ましい。</p>	<p>日本教育大学協会</p>
<p>教員養成にかかる年数の延長は、大学院を持たない大学や短期大学をはじめ、教員養成系以外の大学・学部等での教員養成を事実上困難としかねず、運用の仕方によっては、むしろ時代の要請に逆行する恐れもあるのではないかと危惧する。地方に所在する学校や幼稚園教諭、家庭科等の採用枠の少ない教科等においては、4年間及び2年間で教職の道が開ける養成課程は、これに対する需要が依然として高いばかりではなく、教育現場からの具体的要望に対応するためにも必要であることは現状に見られるとおりである。したがって、4年制や2年制の養成課程を堅持していく意義は極めて高い。</p>	<p>日本私立大学団体 連合会</p>
<p>教員の資質は、養成期間の長短、履修科目の多寡によってのみ論じられるべきではなく、むしろ現職教員の研修制度及び免許状上進制度の充実にこそ求められるべきと考える。</p>	<p>日本私立短期大学 協会</p>
<p>養成段階では、広い教養や多様な経験の修得を可能とすることが必要である。これに加えて、教職の専門性に関わる教科内容、教育方法等の修得が必要であり、このため養成期間の延長が検討されるべきである。教員養成課程全体6年一修士課程とし、4年学部を「基礎課程」とし、この「基礎資格」を持つ者で教職を明確に志望する者は「教職大学院」モデルの課程で修士を取得する。4年課程は現行の「開放制」に基づき、設置を希望する大学・学部置くが、それが2年の修士課程に接続してはじめて教員免許の取得に繋がることになる。また、国立教員養成学部等においては、これを6年一貫課程にすることもあってよい。この中で、インターンシップ的な実習を長期間実施することで、実践的指導力を養うことができる。一定以上の経験年数を持つ現職教員については、大学院での履修（実習を免除した1年課程や、勤務をしながらの長期課程）を努力義務として課す。あるいはそのキャリア・職責によって、1年間で履修できる4～10単位の大学院での特別コース（学校経営に関するコース等）への修学を課す。</p>	<p>日本教職大学院協 会</p>
<p>現在の学部段階における「教職に関する専門科目」のバランスは、たとえばアメリカと比べても見劣りしない。アメリカの「4+1」制度は、大学院レベルで教員養成を行っているかのように言われることがあるが、それは教職課程を持たない学部4年の上に立つ1年制の養成課程である。これに対し、学部で教職課程を置き、4年かけて教員養成を行っている日本の方が、科目の数もバランスも良く、無理なく優れた教員養成を行っているといつてよい。</p> <p>教員採用後に、研修機会の拡大の一環として大学院を活用し、将来的に修士の学位所持者を教員の主流にしていくという方向性は容認されるにしても、いきなり修士をすべての教員免許状の基礎資格とすることには賛成できない。むしろ、学部における教員養成の充実にもっと力を注ぐべきである。</p>	<p>全国私立大学教職 課程研究連絡協議 会</p>
<p>自治体は准免許状の所有を受験資格として教員選考試験を行い、採用者を定数外教員として各学校に配置し、1年間の教育活動と研修を課す（給与は支給）。この間に教員としての実践的な知識・技能を修得し、教師としての使命感を体得させる。</p>	<p>全日本中学校長会 役員OB会</p>

<p>養成期間を延長することは、学生の学力低下と、教育内容量の増加に対応するための手段の一つとして、検討に値する方法といえる。</p> <p>(1) 考えられる政策案</p> <p>①6年一貫制 (後略)</p> <p>②学士課程4年+修士課程1~2年制 (後略)</p> <p>③条件付き採用期間である初任1年間の研修を、養成に組み込む方法 (後略)</p> <p>④教員需要増のピークが過ぎる2020年頃までは研修制度の拡充と現行の専修免許取得の奨励を経過措置とする方法 (後略)</p> <p>(中略)</p> <p>(3) 留意すべき要件</p> <p>上に検討した政策①、②、③のいずれにせよ、以下のような点について、慎重な対応が求められる。</p> <p>①志願者数の確保が優先課題 (後略)</p> <p>②志願者の質の確保 (後略)</p> <p>③求められる教職の待遇改善 (後略)</p> <p>④学習課題の明確化 (後略)</p> <p>⑤就学前教育の重要性と、その位置づけの明確化 (後略)</p>	<p>日本教育学会</p>
<p>現在の教員免許制度は、免許状の上進、他教科や他学校種の免許状の取得、教員免許状更新制など、重層的な制度となっています。こうした制度が実質的に機能するために、現職教員や編入学者、卒業後の免許状取得希望者などを受け入れている大学通信教育が果たしている役割は大きいものです。多忙な現職教諭やさまざまな仕事をかかえる非常勤講師、さらには他の職業に従事しながら免許状取得を希望する者にとっては、通学制の大学・大学院だけでは門戸は制限されます。どのような教員免許制度を構想するとしても、今日の知識基盤社会においてあらゆる社会人や教員に開かれたものとするためには、大学通信教育で実現可能な制度設計を行う必要があります。</p>	<p>私立大学通信教育協会</p>

③ 実践的指導力を身に付けるために必要な方策は何か。

<p>教育実習の期間を延長した場合、教育実習生の受入れ校での業務負担が増大し、また、実習生については他の単位の取得のための時間が減少することとなる。したがって、教育実習の期間の大幅な延長については、それらの課題を十分に検討した上で慎重に対応すべきである。</p>	<p>岩手県教育委員会</p>
<p>大学の教員養成課程において、実践的指導力を身に付けるためには、教育実践を重視したカリキュラムの見直しやインターンシップ制度の充実を図るなど、常に学校現場を意識した学びの場の充実を図るべきと考える。</p> <p>教育実習期間を1年に延長した場合、受け入れる学校の教員の多忙化や、児童・生徒と関わる時間の確保の面で、学校現場の負担は極めて増加することは間違いないため、教育実習期間の延長に関しては、慎重に検討していただきたい。</p>	<p>群馬県教育委員会</p>
<p>実践的指導力を身に付ける上で、教育実習は有効な方法であることから、内容的にも期間的にも充実する必要がある。</p> <ul style="list-style-type: none"> その方策として、現行の教員養成課程(4年)に加えて、さらに1年間の課程(大学院)を義務付けることが考えられる。 この1年間の課程においては、理論的な講義とともに、大学院と都道府県とが連携して、学校現場での実習を行うものとする。 また、この制度の導入とともに、現行の初任者研修制度は廃止する。 ただし、教員養成課程が1年間延長されることにより、学生の負担、大学院の受入体制、教育実習受入校の確保などの課題があることから、国において必要な財政的支援が必要である。 	<p>埼玉県教育委員会</p>

<p>現在も教育実習やボランティア等の形態で学校現場に学生が入っているが、教育実習については、期間・内容を見直し・充実を図る。その際には、現在、多忙化し、OJTが上手く機能できていないといわれる状況での効果は期待できないことから、導入は教育実習における指導教員の負担軽減やより子どもや保護者と関わることによる責任について実習と仕事の側面の棲み分けの整理が必要である。</p> <p>実践力的指導力の育成が、現場でのハウツー的な実習にならないよう、学校現場での教育実習のみならず様々な経験を通して、子ども理解、社会性、多様な年齢層や職種の人たちとのコミュニケーション能力、問題解決能力などを広く養成課程全体の内容を、その評価システムも含め、見直し・充実をはかる。</p>	<p>三重県教育委員会</p>
<p>教員養成系大学の教育実習充実の観点から より実践的な経験を積めるよう、公立学校での実習機会を追加することはできないか。</p> <p>【例】・課題把握と目標設定のため、3年次に「基礎実習」の位置づけで、公立学校での教育実習を行い、課題解決等のため、4年次に「応用実習」の位置づけで、附属学校での教育実習を行う。</p> <p>・インターンシップ事業の活用、拡充 (大学教員の受入れ校への派遣等、受入れ校の負担増とならない制度づくりが必要。)</p>	<p>岡山市教育委員会</p>
<p>教育実習については、授業や生活指導を行うという狭義にとどまらず、学校における児童・生徒の観察や、実習校での教育活動への周回の参加も含んだ、広義での教育実習の在り方を検討すべきである。この教育実習を、養成の段階に合わせて、複数回、適切な長さで、適切な実習校で行うことが必要である。それぞれの実習の期間は、現在と比較して長くすることが望ましい。</p>	<p>茨城大学</p>
<p>養成段階では、最低限の授業運営や学級経営の資質能力を身に付けるために、学校現場をフィールドとして現職教員と実践に取り組む経験が必要であり、本学教職大学院1年目の学部卒業生は、現職院生とのチームによる教育実習を経て、資質能力を向上させている。これにより、実習校の指導教員に教育実習の大部分を委ねるような形式ではなく、大学と密接な連携をとる附属学校及び地域の連携協力校が実習校としては、適当である。そのためには、県市町村の教育委員会および校長会との恒常的な協議機関などの設置が必要になると考える。</p>	<p>山形大学</p>
<p>学校にとって教育実習が負担なのは、短期で学校の年間のリズムから分離したものだからである。学校改革と教員養成を結びつけるために、1年間の長期のインターンシップとして、実習生を学校の教員の一人として行動することにより、学校の実習指導教員は通常の教育活動の一環として実習生を受け入れることができ、実習生と実習指導教員の双方の成長を生み出すことになる。また、1年間の実習に学校拠点方式を導入したカリキュラム編成とする。</p>	<p>福井大学</p>
<p>①教職に関わる科目の学修内容に、必ず事例研究を組み込む。 ②学校現場での教科等指導、児童生徒指導に直接関わる「学校（教育）ボランティア」活動を単位として認定できる教職カリキュラムとする。 ③大学、教育委員会、学校（当該校の地域を含む）等の協力・連携の整備・拡充 具体的には、1年間を単位としての学校ボランティア、学生サポーター（アシスタント・ティーチャー<AT制度>、スチューデント・ティーチャー<ST制度>）としての活動を通して、学校運営、地域活動、子どもとの対人関係や相談活動等の経験により、教員としての幅広い実践的指導力を身に付けられると期待できる。</p>	<p>玉川大学</p>
<p>教育実習の在り方については、期間の問題と、大学の授業との重複履修の問題、さらに実習校側の負担の問題などがあって、簡単に増やせる状況にない。増やすのであれば、大学卒業後に、教職大学院に在籍、非常勤講師としての勤務の時期などを何らかの形で認定することが考えられる。さらに言えば、正規の実習のほか、学校ボランティアなどのボランティア活動の何らかのかたちでの認定も図られてよい。</p>	<p>宮城教育大学</p>

<p>実習や学校現場参加は大切なことであるが、むしろ初任者は指導能力のある教員を配置した学校で、実践的指導力を身に付ける方策をとる。</p>	<p>秋田大学</p>
<p>教育実習について、カリキュラムにおけるバランスから見て、養成段階における必修の期間としては現状程度が妥当と考えられる。それ以外の部分で、多様かつ柔軟な実習的プログラムの推進、1年次から4年次までに多様な形態で教育現場との交流の機会（例えば、本学教育学部における「入門教育実習」、「学習支援ボランティア」、「研究教育実習」等、4年一貫の教育実習）の確保、充実を図ることが必要である。こういった、選択的・自主的な交流機会は、正規の教育実習と比しても、学校からも歓迎されており、学生が教員としての適性を見極める機会となっている等、メリットは大きい。</p>	<p>新潟大学</p>
<p>教育実習指導に一定の力を有する実習校を認定し、実習を行うことがよい。また「実習校の教員と大学の教員が連携して指導に当たること」、「事前に学生の能力や適性、意欲等を適切に確認すること」が不可欠である。</p>	<p>金沢大学</p>
<p>1年次の体験実習や2年次の観察実習と同様、教育実習を終えると教育への意欲が向上する学生が見られるが、この意欲の向上している時期に大学での事後指導を通して、教育学部での勉学の必要性を意図的に高めることはできないかと考えている。特に学部3年の事後指導において、研究授業を大学で再現させて、一つひとつの場面における指導法の是非を確認するなど、現場での体験を踏まえた実践的指導力の強化の方策を探っていきたいと考えている。</p>	<p>群馬大学</p>
<p>教育実習の充実が上げられるが、単なる長期化ではなく、学生が成長を自覚できるような、スモールステップで組み立てられた教育実習を各学年に配置する必要がある。さらに、学生による授業づくり→批判的相互検討→模擬的授業実践→授業分析→授業についての批判的相互検討→理論的課題の探求→再授業→、といったPDCAサイクルを徹底するような実践方式の大学授業を教員養成系学部の主流スタイルの1つとしていく必要がある。</p>	<p>宮崎大学</p>
<p>基礎教育実習（基本的な教科指導及び生徒指導）を附属学校園において行った上で、さらに、応用教育実習（各自の課題に基づいた実践的指導）を公立の協力校で行うことが望ましい。その際、指導体制を充実する必要があり、例えば、附属学校園で実習指導を経験した教諭が、加配教員として、特定の公立学校において実習生を受け入れることが有効と考えられる。</p>	<p>信州大学</p>
<p>学校（長期間の教育実習）と大学での教科の専門性や生徒指導能力を身に付けるための講義・演習との関連性を持たせる。そのために学校で優秀な実践を行っている教員や、教員の服務、教育関係法規の実際等について教育委員会関係者の講義・講話等も取り入れたカリキュラムづくりに取り組む。 また、新たに1、2年程度のインターン制度を導入し学校での実地研修を重視する。</p>	<p>全日本中学校長会</p>
<p>教育実習の期間を1年間に延長する。但し、学校現場での受け入れ等の負担減に対する配慮をする。</p>	<p>全国町村教育長会</p>
<p>子どもとの関わりを通して教員としての意欲や専門性を高めるため、教育実習の期間や内容等を充実するとともに、そのための条件整備を図る必要があります。</p>	<p>日本教職員組合</p>
<p>「1」に述べたことに関わって、大学における教員養成教育のカリキュラムは、十分な教養教育・教職に関する専門教育・教科内容の基礎をなす専門諸科学に関わる高等教育を基礎にして、教員就職前に教育実践現場において実践研究を行える力量を養うことが肝要である。この、実践研究に関わるカリキュラムについては、必要に応じて5年次以降に配置して量的・質的充実を図ることも考慮に値する。またその際、教員養成教育を受ける対象者を教員需要に一定対応する形に絞ったうえで、長期間の教育実習（教壇実習）を経験させる措置を講じる等、採用制度と合わせての検討が必要である。</p>	<p>日本教育大学協会</p>

<p>不適格教員という言葉に代表されるように、教員一般に対する社会的信用が低下傾向にあるとの指摘も見られるなかで、養成段階においては先に述べたような「学問に対する深い理解」や「専門分野の力」、教員に相応しい「豊かな人間性」等の涵養こそが一層重要になっていると認識している。その達成に向けては、長期実習の導入よりも教育実習を含めた現行の養成課程における各科目の内容をより教育現場に役立つものへと一層充実させていくことで十分対応できるものとする。</p>	<p>日本私立大学団体 連合会</p>
<p>子どもと触れ合う課程を増やし、特別支援学校での実践など幅広い分野での課程と、教育実習は1年目から行うなど早くから実践に取り組む。</p>	<p>日本PTA全国協 議会</p>

(2)大学の組織体制の在り方について

<p>教員養成にかかわる大学教員を増やし、教員を目指す学生に対して、きめ細かな指導ができるような指導体制の構築が必要である。教育現場の現状を踏まえた実践的な内容を学ぶことができるよう、教育現場（学校）と連携した指導体制の構築を図る。経費については、基本的に教員養成課程を持つ大学が負担すべきと考えるが、必要に応じて国の支援も講じられるべきと考える。</p>	<p>茨城県教育委員会</p>
<p>教員養成のカリキュラムに、実践的指導力を育成するプログラム（学習指導・生徒指導・児童生徒理解等）を位置付けることは有効であり、その際、プログラムの開発や講師に学校現場の教員や指導主事等が積極的にかかわり、理論と実践の一体化を図る。</p>	<p>愛媛県教育委員会</p>
<p>教員養成課程に教育現場での実態を反映させる方法として、次のような取組が考えられる。 <ul style="list-style-type: none"> ・大学等が連携して現職教員等の派遣を受け入れ、共通講座を開設するなど、現職教員等を講師として活用するシステムを構築すること。なお、それに伴う国からの財政的支援及び人的支援を行うこと。 ・学校現場の実態把握や自己の教育理論の実践の検証のため、大学教員を学校現場へ派遣すること。 </p>	<p>鹿児島県教育委員 会</p>
<p>教員養成大学の教員に現場教員からの登用を増やし、学生に教員として必要な実践力養成のための講座を設けていく。例えば、大学教員に優秀教員表彰を受けた教員等の優れた実践家を登用し、学生に実践を学ばせていく。</p>	<p>熊本市教育委員会</p>
<p>大学院修士課程の学生を指導する、各領域の基礎的な理論をきちんと把握した大学教員の養成も必要であり、そのためには、5～6年間の現職経験のある教員を、博士課程で理論から研究方法論まで指導して大学教員とすべきである。また、教育委員会との連携においては、指導主事などの中から特段に力のある教員を客員教授等として招聘し、県内の教育界の人的資源を積極的に活用することも検討したい。</p>	<p>群馬大学</p>
<p>教員養成大学、教員養成系大学に属する全ての教員が、学校現場に目を向け、教育研究活動を推進できる組織体制づくりが不可欠である。そのためには、大学・学校現場・教育委員会の3者による連携・協働体制を整えることが重要である。</p>	<p>玉川大学</p>
<p>実践的な指導を行うために大学教員の養成・確保があげられるが、現在本学でも実施している教育委員会派遣教員を拡充するとともに、学校現場からの派遣教員も採用する。また、研究志向の強い大学教員の研究を現場に活かすべく、コーディネーター教員として育成するとともに、教育委員会・学校現場からの派遣教員にその機能を期待するべく採用していくことが必要であるとする。</p>	<p>和歌山大学</p>
<p>全学組織としての「全学教職委員会」を設置し、教育学部以外の学生で教員免許取得を希望する学生の支援を行う。また、教育学部に設置される「教職委員会」との密接な連携を図る。教職委員会は教育実習等、教職に関する業務を一元的に統括する。そのほか、卒業生や退職教員による在校生支援ネットワーク（NPO）を構築する。</p>	<p>香川大学</p>

<p>本学では平成19年度に、教職課程を有する学部長で構成される「教職本部」及び各学部の教員2名で構成される「教職課程委員会」を設置し、全学体制で教員養成に取り組んでいる。</p>	<p>山口大学</p>
<p>教員免許状を修士修了程度とするためには現在の教員養成大学・学部の施設及び教員数を大幅に充実させる必要があり、それは国の仕事である。</p>	<p>北海道教育大学</p>
<p>教員養成系大学における教員は、教科内容構成論・教科教育を担当できることが望まれるが、現況ではそれに特化した研究科がないことから、「教員養成系教員の養成システム」が急務といえる。大学教員の公募条件の一つに「実践的な指導を行う大学教員像の展望」等を課すのも一つの方策である。また、教員養成系大学教員には、学生に対する授業の在り方、学生への個別的な指導力、教育現場に対するアドバイザーの力量等が評価されるため、何らかの形で研修を課していくことが今後は求められる。さらに、修士化を行うのであれば、大幅な教員増とそれに伴う施設整備も必要となるため、財政をどのようにするのか国が整備する必要がある。</p>	<p>愛知教育大学</p>
<p>学校経営、教科指導等で優れた実績のある退職教員を非常勤講師や任期付きの実務家客員教員として迎えることが望ましい。そのようにして、教育実習や教育インターンシップの質を保障する人員の確保と組織化が必要である。その場合、実務家客員教員の雇用のための経費を公費によって財政支援されることが必要である。</p>	<p>早稲田大学</p>
<p>学生に実践的指導力を身につけさせるためには、その養成者にも、学問的な専門性に加えて幼稚園現場の状況や幼児期の発達にふさわしい教材に対する実践的な知識が求められる。その体制づくりとして、例えば幼稚園の園内研究会への指導・助言を含めて参加を数年に1回義務付ける、或いは幼稚園教員の現職研修として10年毎に教員の研修テーマを設定させ大学教員の指導の下に共同研究することで大学教員は現場を知るなどのシステムを構築するなど、現場と大学との連携・協力も一方法と考える。 中堅のリーダー的な教員或いは任用前の管理職を教員養成大学の教員として人事交流し、数年して管理職として現場に戻すなどの方法も考えられる。</p>	<p>全国国公立幼稚園長会</p>
<p>現職教員、管理職、教職員OBによる講座の開設。 現職教員の大学への人事交流。 学校現場での実践が必要なことから、大学だけの組織としないで、都道府県単位での組織体制を構築し、教員養成課程をより実践の現場に近づけることが必要である。 この際、指導教諭や指導講師を配置して実習をすることとし、実施経費は、国が一定額を負担する制度を築く。</p>	<p>全国都市教育長協議会</p>
<p>教育実習校、教育委員会及び大学の連携協力体制づくりに向け、実質的な共同関係を構築するため、スタッフを確保した上、恒常的に連携してプロジェクトを企画、展開できる組織を設置することは大変重要である。 教員の質の高度化に求められるこれらの組織体制の整備・充実とともに、大学・大学院における教職科目担当教員の質・量を併せた拡充が欠かせない。また、これらの関連経費については、「教育は国家百年の計」と言われるように、国が十分に責任を持つべきである。</p>	<p>国立大学協会</p>
<p>日常的な教職指導のコーディネーター役を果たすのは「教職に関する科目」の専任教員である場合が多く、現行基準では大学の規模を問わず人員不足が深刻である。大学の規模を問わず、「教職に関する科目」の専任教員数の増員は欠かすことができない。 (中略) 地域の教育委員会、学校とのコラボレーションによる効果的な教育実習の実施など、大学の外にある関係機関との連携協力の体制をすべての大学で構築可能となるよう、連携協力のための関係機関によるガイドラインの設定が求められる。これによって、教育委員会による大学の教員養成課程教育に対する支援も具体化できると考えられる。</p>	<p>全国私立大学教職課程研究連絡協議会</p>

(3)質の保証について

<p>大学における単位認定制度を厳格化し、教員養成課程において一定の質を確保することが必要と考える。 大学における講義の質の向上を図るため、講義を公開し評価をもとに改善を図る。</p>	長崎県教育委員会
<p>大学も教員になってからの進路の追跡調査を行い、教員養成課程の効果が検証されることでよりよいものに改善していくことは有益なことであり、その評価システムの構築をお願いしたい。</p>	京都市教育委員会
<p>課程認定審査を事前審査から事後評価に換えたことによって教員養成の質低下を招きかねないという指摘を踏まえて、カリキュラムのナショナルスタンダードを示し、それを十分にクリアできる学部課程のみを認定するようにすべき。採用試験の国家試験化（現在の第一次試験を全国一律で行う）などを利用した、事後評価・確認制度を導入するのも検討に値する。また、今まで以上に大学が現場に関わるべきであり、そのために教員の授業に対して、学生だけでなく、教育委員会、民間人などが評価する制度を導入することも考えられる。</p>	北海道教育大学
<p>課程認定審査の厳格化や事後評価、確認制度の導入も必要であり、学士・修士課程の修了要件及びカリキュラムの明確化、教職実践演習の充実化、コアカリキュラム作成などが喫緊の課題</p>	福岡教育大学
<p>現場で実施に携わるものとしては、課程認定審査の厳格化、課程認定の事後評価・確認制度の導入、アウトカムのチェック体制の確立、段階ごとの達成度評価などが考えられるが、あくまで人的・経済的保証が前提である。</p>	宮崎大学
<p>課程認定を行うための第三者機関を設置する。課程認定に当たっては授業科目だけでなくシラバス、授業についても審査を行う。審査は、6年に一度実施する。一定の基準を満たすことができない課程については、定員減、課程認定取り消しなどの措置によって対処することも考えられる。</p>	京都教育大学
<p>単位の実質化を議論し、学士課程で取得できる資格の種類を基本的に卒業要件の中で取得できる範囲に限定（GPAなどの導入で例外を設ける）することが必要。</p>	愛媛大学
<p>課程認定の審査や事後評価を厳格に行う必要はあるが、国立の教員養成系大学や教育学部が修士課程も併せて設置していることを考えると、教員免許に関する課程認定のみではなく、大学院の設置基準も併せて検討する必要がある。特に教科に関する設置基準については、現在の社会的状況や教員養成のために大学に求められる変化なども考慮して、弾力的に扱うべき点は積極的に見直しを行うことも必要である。</p>	上越教育大学
<p>教員の資質向上を目的とした、大学と県教委や市町教委、さらに同窓会との協同的な連携体制を構築するとともに、教員養成課程を卒業した教員に対する学校現場の管理者による評価制度を導入し、その評価をもって課程を評価することが考えられる。</p>	宇都宮大学
<p>教員養成課程の質の確保については、大学内部におけるカリキュラムの充実や単位認定の厳密化、教員採用者の事後評価・確認の作業など、取り組むべき課題は多い。それと同時に、課程認定や認証評価など外部からの質保証の制度的確認が常に必要である。課程認定の事後評価・確認制度の導入等もあり得るべき制度であろう。</p>	宮城教育大学

<p>大学における履修基準の強化はもちろん、教職を志す学生の学習プロセスや学習上の課題を、大学教員が時系列的・体系的に把握できるよう、「学生カルテ」（学生の履修カルテ・ポートフォリオ）を作成、蓄積するシステムが必要だろう。さらに、「学生カルテ」の電子化と閲覧システムが構築されれば、教育実習等、大学を離れた場所での学生の学びの状況や課題についても、教員が多面的に把握し、指導を行えるようになる。</p>	<p>帝京大学</p>
<p>＜第三者評価＞ ・教員養成課程認定の事後評価、確認制度の導入。 ＜カリキュラム開発＞ ・広域的な教員養成カリキュラムの共同開発。 ＜単位認定＞ ・単位認定の厳格化及び面接による人物評価の実施。 ・教員養成課程の認定審査や事後評価においては、学校の実態やニーズを踏まえて実施できるように外部機関等が行えるシステムを構築。</p>	<p>全国連合小学校長会</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・現在行われている単位認定を厳格化するとともに、大学等の教職課程認定審査にあつては、学部・学科の設置趣旨と合っている教科の免許状のみを認定するようにすべきである。 ・認定後の評価制度については、早急に導入すべきであり、そのための実地視察を厳正に行うことが望まれる。 ・教員養成課程の水準を維持するためにも、コアカリキュラムの導入の是非について検討すべきと考える。 	<p>全国都道府県教育委員長協議会・全国都道府県教育長協議会</p>
<p>教員養成のカリキュラムは、各大学が学問や実践の成果にもとづき、全国的な水準や動向を参考に、自主的に編成することを基本とし、法令の規準はそれを保障するような柔軟な仕組みに切り替える必要がある。</p>	<p>全日本教職員組合</p>
<p>「開放制」下の教職課程設置を前提にすれば、現在の約850の認定大学があり、その認証評価システムの開発が必要である。これは各府県単位で課程設置大学の教員が相互にピアレビューするシステムが現実的である。 各大学が、専門性基準を明らかにし、それに沿った教員養成プログラムを作成・実施する。それについて、学校、教育委員会、卒業生などのステークホルダーや別個に組織された課程認定の事後評価が必要である。ただその際、評価の目的は質の保証よりも改善の方におかれるべき。</p>	<p>日本教職大学院協会</p>
<p>教職課程の質の確保・向上は、常に念頭に置き努めるべきものである。我々は、建学の精神に則り、かつ学部において質の高い教科に関する科目やそれに隣接する科目を非常に多く履修させるなかで、有能な学生を教員として輩出してきた。また、教育委員会や学校等と連携した学校インターンシップや学校ボランティア、教育実習における事前事後指導体制の強化、GPAや面接等を活用した実習参加資格審査など、各大学の実情に応じた特色ある多様な取り組みが展開されており、これらは今後更に推進されていくであろう。 質の保証のための制度は、教育職員免許法ほか関係法令の規定をもとに、こうした質の向上における自主性と多様性を尊重し、促進する機能を発揮するように設計・運用されるべきである。</p>	<p>全国私立大学教職課程研究連絡協議会</p>
<p>「質の保証」システムは、予め定められた基準の達成度を測定し評価することに重きが置かれてきた。しかし、そのことが却って大学における教職課程教育の内容や実施方法を硬直的なものにする要因となってきた。大学において教員養成を行う現行制度の精神は、学校や社会の要請に大学が主体的に応答することにより、柔軟で創造的な教員養成制度を作り上げることを期したものである。大学が自主的・主体的に学校・社会に対する応答責任を果たせるよう、教職課程に対する過度な縛りを緩和することが重要である。</p>	<p>全国大学高専教職員組合</p>

(4)教育委員会の役割について

<p>教育委員会が主催する研修会や研修講座のうち、可能なものについては、教員を目指す学生の参加を受け入れることも検討すべきである。</p>	<p>青森県教育委員会</p>
<p>教員養成課程において、教育委員会等が必要以上に干渉することは、大学の役割の低下につながると考えられることから、望ましくない。 本県教育委員会においては、採用予定者のうち希望するものを対象として、採用前研修を行っている。このような研修を制度化すれば、教育委員会等が教員養成課程において一定の役割を果たすことが可能となる。</p>	<p>岩手県教育委員会</p>
<p>教員を育てる上で、学校現場における実践研修が何より大切である。 現在、県においては、大学と連携して、教職を目指す学生に対し年3回程度の研修（教職たまご塾）と、インターンシップ（教職たまごプロジェクト）を企画している。</p>	<p>千葉県教育委員会</p>
<p>実践的指導力を身につけるため、教員養成課程において教育委員会が一定の役割を果たして欲しいとのことであるが、地元の教員養成大学の卒業生が当該都道府県の教員になる保証がない中で、教員養成課程への関与に人員を割くのは、現実的には難しい。</p>	<p>石川県教育委員会</p>
<p>教育委員会の職員が大学における講義補助や教育実習の事前・事後指導などに円滑に関与できるようなシステムが構築できればその効果は大きいと考えられる。</p>	<p>上越教育大学</p>
<p>教育委員会との連携協定を結び、教育現場に入りやすい環境を作ることや、県の期待する教員の資質等についての大学との意見交換等は必要である。大学が開催する様々な教員養成に係る講演会、講習会等において現職教員と学生・教職員との交流をはかることも必要である。</p>	<p>富山大学</p>
<p>大学と教育委員会は、教員が養成段階、採用段階および現職段階（初任、中堅等）においてどのような資質能力を有するべきかについて共通認識を持つべきである。この意味から、教育委員会が一定の役割を担うべきである。実際、小学校や中学校の授業の一部に、現職職員が実地指導講師として参加している。</p>	<p>岐阜大学</p>
<p>FD活動を大学教員、学生、教育委員会が参加して行う。また、大学教員による満足度調査や、講義内容の改善実績についてのアンケート調査を行う。</p>	<p>秋田大学</p>
<p>教育実習や学生の体験的な活動、学生の授業参観や県主催の研修会への参加、指導主事や現職教員の大学での実践的講義など、共同研究を行っていくことが考えられる。</p>	<p>愛知教育大学</p>
<p>大学院生と、大学、奈良市、京都市教育委員会、京都府教育委員会が連携して学習支援等に取り組む「学校現場実習」を行い、連携能力の洗練化を図る（「連携カンファレンス」）。</p>	<p>佛教大学</p>

<p>大学と県・市教育委員会との人事交流を促し、公立学校の現職教員を大学教員として任用する取組や、教育委員会の教員研修講座への大学教員の参画、大学院の授業を教員研修に位置付けた「ステップアップ研修」の実施等の共同参画事業など、教員養成において教育委員会が一定の役割を担うことが考えられる。</p>	<p>香川大学</p>
<p>① 教育実習受け入れ校の選定 ② 教育実習受け入れ校への人的支援（教育実習終了後の生徒に対する補充授業対策等）</p>	<p>全国高等学校長協会</p>
<p>看護教員の養成や採用、実習施設の確保及び調整に関する主導的役割。 県立高校と県立看護大学との連携に関する主導的役割。 地域の教員養成大学等と連携し、任用者の立場から教員養成に協力する。</p>	<p>全国看護高等学校長協会</p>
<p>教員の資質向上の観点からの役割は、教育委員会の指導主事が、大学や、大学院に出向いて、講義を担当するなど、教員養成大学・教職大学院との連携協力を図り、実践的指導力の育成に寄与して行くことが必要である。 教育実習については、管理下の学校に対して、計画的に配置し、各学生の状況の把握に努め、大学との情報交換をすることにより、その後の実習につなげる。また、教育実習の事前・事後の指導などにおいては、教育センターなどを通じて講習を行うなど積極的に関わることにより、将来の優秀な人材確保につなげる。</p>	<p>全国市町村教育委員会連合会</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・教育現場との連携の推進・協力・サポート体制の充実（教育委員会、学校現場と大学をつなぐ） ・現在、本学では教育実習事前事後指導などの側面について県教育委員会からの講師派遣を仰いでおり、教育実習に関わり非常に具体的な指導を得ることが出来、学生にも好評です。今後、「教育実践演習」への参画を始め、「職業としての教育」といった視点から、学生の人生キャリア展望・形成の機会として、教員免許を志望する学生以外にも、何らかの形で機会を拡大するなど、教育委員会との協力関係を強めることが望ましいと考えます。一方で、教育委員会、教育庁の人的資源にも限界があり、過重な負担にならないよう配慮も必要でしょう。 ・実践的能力の養成に関して、現職教員の協力を促進するような制度設計をしてもらいたい。現在の教育実習にしても、実習校の確保を含め、教育委員会の関与を制度化する必要がある。 	<p>公立大学協会</p>
<p>我々にとって教育委員会にまず望みたいことは、私立大学との連携をもっと図ってほしいということである。前述のように、今日の教員養成において私立大学は国・公立大学と遜色のない、あるいは学校段階によってはそれ以上の貢献を行っているにもかかわらず、教育委員会の関心はもっぱら国立の教員養成系大学・学部に向けられているように思われる。近年、各大学の教員養成課程は教育委員会との連携を強く求められており、私立大学としても教育委員会との連携に大きな期待を持っている。 大学と教育委員会が日常的に連携を密にし協力関係を築くことにより、学生が簡易な手続きによって学校現場でのさまざまな体験、ボランティア活動などを自由に行うことができる仕組みを整えることも重要である。特に教育実習の在り方においては、教壇実習が指導教諭の指導の下に行われるのは当然であるにしても、それ以外の教育活動領域、例えば個々の児童生徒への学習指導や生徒指導の補助的仕事、学校行事や部活動などへの補助的参加は、教壇実習以外の期間でも柔軟にできるようにするなど、大学と教育委員会とが共有する教師像を学生が体験を通じて具体化できる多様な実習実施の体制をつくる必要がある。</p>	<p>全国私立大学教職課程研究連絡協議会</p>

4. 現職教員の資質向上の在り方について

(1) 現職教員の資質向上において、教員免許制度をどのような役割・機能を果たすべきものとして設計するか。

<p>現職教員の資質向上は、様々な研修や教員自身の研鑽、日々の教育実践を通じて図っていくべきものである。例えば「学校経営」等の分野についても、新たな免許状を創設するより、任命権者の体系的な研修の中に組み込む方が効果的である。</p>	<p>青森県教育委員会</p>
<p>現職教員の資質の向上は、教員免許制度の中で行うよりも、任命権者の研修制度の中で行うほうが、資質向上をより図ることができる考える。</p>	<p>埼玉県教育委員会</p>
<p>各年代において教員に求められるものが異なることから、それぞれの段階に応じて必要な資質能力を身に付けることができるように、次の5種類の教員免許状を創設する。</p> <p>(1) 仮免許状(仮称) (略)</p> <p>(2) 1級免許状(仮称) : 概ね25歳 (略)</p> <p>(3) 2級免許状(仮称) : 概ね35歳 (略)</p> <p>(4) 3級免許状(仮称) : 概ね45歳 (略)</p> <p>(5) 4級免許状(仮称) : 概ね55歳 (略)</p> <p>(中略)</p> <p>上級免許状取得に必要な要件として、本免許状における教員としての実務経験、研修履歴、大学院での単位修得等を総合的に組み合わせ、自在に免許状取得を行うことができるような教員免許制度を構築することにより、各年代における教員がそれぞれの立場において必要な資質能力の向上を図ることができるようにする。</p>	<p>静岡県教育委員会</p>
<p>現状においても、免許法認定講習により、現職教員が上級免許状取得のために単位を修得していくなど、現行の教員免許制度においても資質向上の役割・機能を一定程度果たしているものと考ええる。</p> <p>また、現職教員には、教育公務員特例法の規定に基づく経年研修なども課せられており、現職教員の資質向上の観点から制度の再設計を行うとするならば、既存の法定研修等を初めとした義務的研修や、認定講習等の希望的講習を免許制度の中で体系的に整理する必要があると考える。</p>	<p>宮崎県教育委員会</p>
<p>現職の教職員として教鞭を執る者は、現職教育の中で様々な研修や日々の自己研磨を通して資質能力の向上を図るものであって、教員免許制度の中で現職教職員資質の向上を図るものではないと考える。</p>	<p>沖縄県教育委員会</p>
<p>高度な専門的職業として、十分な専門的知識・技能をつけるためのシステムとして設計し、新しい知識・技能を身に付け、時代の変化に対応できる資質を育てる機能を持たせる制度とする。併せて、免許制度だけでなく、教師としての実践や専門性を評価するシステムを構築すべき。教職に就く前に他の職種でインターンを経験することも有効。</p>	<p>鳥取大学</p>
<p>教員となった者が常に専門的な学問にふれることができることが最重要であり、一定の期間を経た現職教員が1年の研修期間のなかで、担当する個別教科の専攻のある大学院で学び、専修免許を取得することが実質的かつ効率的である。</p>	<p>日本大学</p>

<p>現職教員の資質向上を「専門免許状」等新たな制度の創設によって動機付け、あるいは保証しようという発想には、にわかには同調できない。教員免許制度の創設によって新たな格差を生じさせるよりも、任用上の優遇措置を一定期間の後、成果に応じて講ずるなど、終了後の処遇を検討する方が現実的である。</p>	<p>宮城教育大学</p>
<p>教員のキャリアステージに応じて資質能力を成長させていくような免許制度とすべきである。また、免許制度により第一段階として、現行制度の専修免許状を管理職登用の条件とすべきである。第二段階として、現行制度の普通免許状を、一般免許状（修士レベル）と専門免許状に区分するとともに、各教育委員会は管理職登用において専門免許状を考慮する制度にすべきである。</p>	<p>鳴門教育大学</p>
<p>専修免許状の取得の要件として、修士課程において、教科指導に関する科目、生徒指導や特別支援教育に関する科目、学校経営に関する科目を必修とし、各学問領域の修士学位（たとえば、理学修士や文学修士など）とともに、しっかりとした指導力をもった教員を養成できるようにすべきである。</p>	<p>北海道大学</p>
<p>学校経営に関する専門免許状を管理職登用の条件とすることに対しては批判的である。学校を管理する教頭や校長に求められる資質能力は、「職員会議」と「校内研修」だと考える。管理職は、教職員を管理する一方で、授業の在り方を自ら示すことのできる教科教育の力も同程度に必要である。</p>	<p>群馬大学</p>
<p>学校現場における「リーダー」の養成を想定しているかに思われる「専門免許状」については、現行の専修免許状とどのように異なるかをより明確にする必要がある。</p>	<p>茨城大学</p>
<p>資質向上のための免許状の創設ではなく、一定の実務経験年数を経た後、改めて都道府県が設定した一定レベルの達成目標に到達しているか認定試験を課す方が良いのではないか。試験に不合格の場合は現行の免許更新制を活用した大学における研修を行い、資質の保証に努める。</p>	<p>大分大学</p>
<p>現職教員の資質向上は、個人のたゆまぬ努力と様々な研修・実践等によってなされるものであって、必ずしも教員免許制度の中に位置づける必要はない。しかし、専門性の深化等を図るため、専修免許状の在り方なども含め、教員免許制度を再構築し、教員としての実務能力を評価することは検討に値する。</p>	<p>全国都道府県教育委員長協議会・全国都道府県教育長協議会</p>
<p>免許制度は、教員のスタンダードな資質能力を担保するための制度として機能させるべきであり、現職教員の資質の向上については、免許制度より実践の現場での研修や教員評価等を活用する方が効果的である。</p>	<p>全国都市教育長協議会</p>
<p>教員の社会的地位や教職の安定（処遇・定数改善）の観点から、教員の意欲・やりがいにつながる制度とする必要があります。</p>	<p>日本教職員組合</p>
<p>教員免許状の取得が、生涯にわたって学び続けることに連動するようにシステム設計する必要がある。20代は、修士課程での一般免許状の取得とそれと連動した初任者研修。30代は、従来の10年研修が専門免許状取得のための単位となるよう連動させる。40代は、教職大学院で専門免許状を取得する。50代は、専門免許状の取得をめざす40代と、一般免許状の取得をめざす20代の教員に対する支援者的な役割を果たすようにする。</p>	<p>日本教職大学院協会</p>

<p>専門免許状制度の検討に当たっても、「新制度の導入ありき」の議論ではなく、まずその必要性を明確に示した上で、その目的達成のための具体的な制度設計を示されたい。その上で、専門免許状制度のねらいとするところが、教職大学院に限定することでしか成し得ないのか、他の既設大学院においてもその役割を果たし得るような制度設計が可能であるか否かについて、十分検討されることも必要であろうと思われる。</p>	<p>日本私立大学団体 連合会</p>
---	-------------------------

(2) 十年経験者研修等の研修制度との関係をどのように整理し、見直すべきか。

<p>初任者に対して国の財政的な支援が可能であれば大幅な定数改善を図り、ベテラン教員等の下で日常的な教育相談活動を生かした初任者研修を実施することも考えられる。 教職員の資質向上を図るためには、免許状更新講習の日程や負担等に留意しつつ、例えば、現職研修等として採用から退職までを見据えた上で研修体系を再編し、初任研及び10年研のほか、教職経験や職能に応じた研修の充実を図り、その中に必要な内容を盛り込むことも考えられる。</p>	<p>秋田県教育委員会</p>
<p>①「初任者研修」「10年経験者研修」の法定研修を中心とした研修体系の充実が必要。 ②研修項目等の精選や子どもと向き合う時間を確保するために研修日数等を縮減するなど各都道府県の実情にあった柔軟な実施が必要。 ③法定研修を実施する際には、授業時数等の確保のため各学校での代教等の対応が必要である。そのため、学校現場の負担感・多忙感を解消するための施策が必要。 ④これらに対し必要な経費は、国において支援の充実を図る。</p>	<p>長崎県教育委員会</p>
<p>法定研修である初任者研修、10年経験者研修を柱として、初任者研修、5年経験者研修、10年経験者研修、15年経験者研修、20年経験者研修等の教職員のライフステージに応じた研修体系を構築し、計画的、継続的に教職員の資質向上を図ることが重要である。</p>	<p>熊本市教育委員会</p>
<p>更新講習は現職教員の資質向上に一定の実効性を有するとは思われるが、これを含めて現行の研修制度の点検と検証が必要である。</p>	<p>山口大学</p>
<p>現状の十年経験者研修等の研修制度と免許更新制との並立は、教員にとって負担以外の何者でもない。教育委員会と連携しつつ、統合、整理を図るべきである。</p>	<p>和歌山大学</p>
<p>現職教員の多忙な実情を考慮すると、免許状更新講習と研修を絡めることは、かえって研修の効率を下げることとなる。</p>	<p>武庫川女子大学</p>
<p>教員の組織内で行う研修制度と免許状取得・更新のための制度を明確に区分する。組織内研修は企業研修等を含めて様々な形態のものが考えられる。一方、基礎免許状を基礎とした現職教員の能力向上のために、初任者研修、5年目経験者研修等を行い、その後の5年間は大学院で学び、修了後に「終身免許状」を授与する。</p>	<p>北海道教育大学</p>
<p>① 校内研修など教員同士による切磋琢磨 ② 大学及び専門職大学院等での長期・短期研修派遣の充実 ③ 授業観察など管理職による指導・助言 ④ 現職研修など他校教員、他県教員との切磋琢磨 ⑤ 教職課程のある大学教員との定期的な交流促進 ⑥ 事務的な作業を減じ、自己研修の時間確保</p>	<p>全国高等学校長協会</p>

<p>社会人として教員が使命を果たすために教職専門の知識だけではなく、幅広い社会性を身につける研修（自己啓発、コミュニケーション力、対人関係対応力、問題解決能力等）を夏休み等の長期休暇期間中に受講できる職場環境と保障、そのためのシステムづくりを構築すべきである。</p>	<p>日本私立小学校連 合会</p>
<p>教員が教員として育つ場は現場である。教員は、子どもから学び、同僚から学ぶとともに支えられ育つものである。現場での教員としての「学び」は学校内外で行う専門家による教え（研修）によって深められたり、強化されていくものだと考える。したがって、資格を得るために単位の修得を目的とする現在の教員免許制度は、その効果はほとんど期待できない。</p>	<p>全国公立学校教頭 会</p>
<p>従来から行われている研修を継続し、充実を図ることが重要である。 教職経験に応じた研修の充実として、初任者研修・5年経験者研修・10年経験者研修・20年経験者研修など、職能に応じた研修の充実として、校長研修・教頭研修・主幹教諭研修・教務主任研修など、専門的な研修の充実として、教科研修・道徳・特別活動・生徒指導研修などが、活発に行われることが重要である。</p>	<p>全国市町村教育委 員会連合会</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ 初任者研修の負担が大きいので、2～3年間で実施するようにする。 ○ 採用年齢の高齢化により、経験者研修が実態に応じた研修になっていない。 ○ 拠点校指導教員よりも校内研修指導者を派遣する。 ○ 校外の研修に参加しやすいよう、非常勤講師の後補充体制を整備する。 ○ 校内研究、校内研修、自主的な研修が重要。 ○ 教員の資質向上は教員個人のたゆまぬ努力でなされるものであり、免許制度で図られるものではない。 	<p>全国教育研究所連 盟</p>
<p>教員としての成長を保障する重要な課題としての現職研修の位置付けは極めて大きなものがあります。しかし、現行の現職研修は、いわゆる初任者研修制度の創設以後、機会そのものは拡大したかにみえますが、これらはすべて任命権者・服務監督権者が企画、実施するいわゆる行政研修として行われているという基本性格を持っています。 全教は、教員としての成長を保障する現職研修において、何よりも大切にされなければならないのは、教育と教員の自主性を保障する点にあると考えます。それは、教育公務員特例法が、教員の研修に特別の位置付けを与えて法制化されているゆえんでもあります。 こうした自主的な現職研修が、内実を持った豊かなものとして行われるためには、職場での同僚性を確かにする日常の努力と、子ども、父母・国民のみなさんの参加と共同による学校づくりが必要です。全教は、教育の民主的前進に責任を持つ教職員組合として、こうした努力を主体的にすすめる決意を表明するとともに、教育行政にその支えとなる条件整備へのいっそうの尽力を求めるものです。</p>	<p>全日本教職員組 合</p>
<p>教員の資質向上は、養成期間の長短、履修科目の多寡によってのみ論じられるべきではなく、むしろ現職教員の研修制度及び免許状上進制度の充実にこそ求められるべきと考える。</p>	<p>日本私立短期大学 協会</p>

(3) 現職教員の質の確保の方策としての教員免許更新制をどう考えるか。

<p>指導改善研修の制度により免許状に応じた指導の可否は判断できるため、既存の十年経験者研修と教員免許更新制を統合し、経験年数別又は年齢別の研修制度（以下「経験年齢別研修」という。）に一本化すること。</p>	<p>岩手県教育委員会</p>
--	-----------------

<p>免許更新制については、今年度導入された制度であることから、現時点において制度導入による効果を検証することは難しいが、既に免許更新講習の受講を修了した教員が全国で約20万人にも及ぶことから、廃止する場合には相当の混乱を生じることが懸念される。更新講習受講者による事後評価等において、更新講習受講者からおおむね良い評価がなされていることや大学との更なる連携を進める契機となりうる点も踏まえ、免許更新制の廃止という結論ありきではなく、平成15年度から実施された「10年経験者研修」と併せて慎重に効果検証することが必要である。</p>	<p>東京都教育委員会</p>
<p>更新制度1年目の大学の受講アンケートでは、更新の内容については、肯定的な意見も多く、また、講習開催側である大学関係者の中でも、現場の教員の意見が聞けたり、講義内容を見直す機会になった等の意見があったこと等の状況がある。一方、更新による免許の効力の失効、失職等の制度が、講習を受ける拘束力としては、働くが、誇りや自信につながっていないと思われることから、更新制度ではなく、上記の教員養成課程を見直した上で、体系的な研修を通して、現職研修として行う。その際には、10年研修との統合をはかる等の法定研修の見直しを行う。</p>	<p>三重県教育委員会</p>
<p>教員免許更新制については、教員の経済的負担や多忙化、行政コストの増、大学の講習開設についての負担等につながっている。 また、現行の10年経験者研修等の現職研修との整合性が十分でない等の課題もあるため、現職教員の質の確保については、教員免許更新制にはよらず、教育委員会が実施する研修等により確保することが有効と考える。</p>	<p>岡山県教育委員会</p>
<p>確かに、対象となる現職教員の経済的負担や多忙化などの問題が指摘されているが、実際に更新講習を受講した者が受講後に提出する事後評価の全国集計では、講習の内容や最新の知識技能の修得の成果等について、9割を超える者が「よい」又は「だいたいよい」と肯定的に評価しているのが実態である。 したがって、このような実態を踏まえ、今後の効果の検証は慎重に行うとともに、現行制度の趣旨と10年経験者研修等の既存の教員研修との整合性を確保しながら、適切な在り方を検討いただきたい。</p>	<p>福岡県教育委員会</p>
<p>「教員免許更新制」において実施されている講座はすべての教員に対して一定の強制力を持って行われるものであり、教員として最新の知識技能を担保し、指導力の向上を図る上で有効であることから、今後もこの制度は継続すべきである。 教員研修については、教員免許更新制との整合性を図りながら、体制の整備や内容の充実を図ること。</p>	<p>鹿児島県教育委員会</p>
<p>教員免許更新制の導入に伴い、制度間の整合性を図るため、10年経験者研修の期間が短くなったが、むしろ自治体の実情にあわせた研修を企画、実施できることを考えると、10年経験者研修の充実を図った方が、教員の資質向上のためにより有益と思われる。 例えば、免許取得後の最初の更新講習においては、免許更新講習の一部を免除して、10年経験者研修の充実に充てるなどの方法も考えられる。</p>	<p>札幌市教育委員会</p>
<p>免許状更新講習の受講者の評価は全国的にかなり高く、講習内容が教員の求めるものに合致していたと考えられる。すなわち、教育委員会との連携により、教員研修の一部を大学に委ねることも学校に新しい空気を吹き込む効果があり、また大学においても、現場教員研修を担当することにより、現職教員の状況や学校の状況把握にも役立つことになり、教員養成に良い影響を与える。</p>	<p>神戸女子大学</p>
<p>教員免許状更新講習について全般的には現職職員に好評であったことは評価されるべきである。しかし、教育・心理は必修、他は選択という現行の枠組みは、必ずしも質の確保に繋がっていない。科目の選択の幅があることは、授業力向上の面からは必ずしも適切とはいえず、必修と選択の枠組みの再検討が必要である。</p>	<p>宮崎大学</p>

常に最新の情報や学術的な成果にアクセスできるような機会を保証する機能を持つものとしてとらえれば残す意味がある。	鳥取大学
現行の制度は、学び直しのいい機会となるが、継続した学びへ繋げるための工夫が必要である。（大学院の活用など）	兵庫教育大学
研修制度や免許状更新講習等を整理し、教員に過重な負担となる研修・講習の義務化は見直すべきで、むしろ大学院での再教育・研修を中心とすべきと考えられる。それらを義務化する場合は、国の制度的・予算的な整備が必要である。	上越教育大学
現在の各都道府県の教育委員会が行っている様々な研修や大学実施しているサマーセミナーなどで更新講習を代替できるシステム作りが必要である。	宇都宮大学
現行の教員免許更新制はいったん廃止し、教員のキャリアアップのための制度として再構築されるべきである。	東京学芸大学
例えば臨床心理士の資格更新制度のように、研修を「ポイント制」とし、教育委員会による研修のほか、大学・学会等による団体研修、校内研修等にそれぞれポイントを設定して累積させ、一定ポイント以上については研修終了の認定評価を行い、免許状の補完とするような制度に改めるべきである。	玉川大学
教員免許更新講習で取得した単位は、専門免許状に必要な単位に読み替えることができるようにする。	三重大学
教員免許状を持っている教員は更新講習を受けなければ失効する。しかし、マネジメントの能力に秀でていたとしても、免許状を持っていないいわゆる「民間校長」が学校経営の責務をとることとの整合性について、考えるべきではないか。	佐賀大学
教員養成課程を改善・充実できれば教員免許更新の意義も改善できる。免許更新制を教員の資格をグレードアップするというシステムに改善する。普通免許から一段階上の免許へグレードアップし、給与体系もそれに見合うように再構築する制度設計を図る。10年ごとの免許更新制と10年経験者研修は、類似点が多いため、改善する必要がある。	全国連合小学校長会
教員免許更新という制度設計によって、すべての教員が経験しなければならない課題が示された効果は大きい。免許状更新講習を実施してみて、教員の資質向上、幼稚園教育の質の向上に役に立つ研修であると確信している。受講者のアンケートを見てもほぼすべての受講者が満足しており、このような研修は教員にとっても意義のあるものだと感じている。ただ、このような効果を維持していくためには、現場の教員に近い立場にあるものが研修をプログラムし、できる限り無理のない状況で教員が受講できる体制づくりが必要である。教員の質の向上、幼稚園教育の質の向上には、教員免許更新制のようなすべての教員が経験しなければならない研修の制度設計は不可欠である。	全日本私立幼稚園連合会
教員免許更新制の在り方については、各種のデータに基づく十分な検証が必要である。その上で、教員養成過程の在り方の見直しとも併せ、任命権者による体系的な研修を通して、現職教員の資質向上がより効果的に図られるよう検討する。	全国都道府県教育委員長協議会・全国都道府県教育長協議会

<p>免許更新制は、その趣旨として10年毎に教育の原点に返り、基礎基本の確認と新しい社会の変化への対応や新しい知識の習得など、評価できる面がある。しかし、現職教員にとっては時間的にも財政的にも大きな負担となっている。校内研修体制の活性化、教職経験5年研修、20年研修の創設、長期休業日を利用した長期研修の機会など、実態に即した資質向上策を講ずる必要がある。</p>	<p>全国町村教育長会</p>
<p>大学等における画一的な講習は、教員の学ぶ意欲や研修・研究に対する自主性、自律性が失われるとともに、受講者に対し、経済的・精神的負担を課す制度であり、教員免許更新制は早期に廃止すべきと考えます。</p>	<p>日本教職員組合</p>
<p>平成21年度より実施となった教員免許更新制度には、公教育への信頼回復、教員の社会的な地位の向上といったねらいがある。しかし、現在の同制度はその役割が十分果たせていないことから、同制度のねらいを今一度確かめ、それにふさわしい制度設計を考えることが大切である。また、学校現場や教員に対して負担を強いるような制度運用にならないためにも、受講費用の負担軽減や各種研修と連動させ、講習の一部が免除されるような制度運営等が望まれる。</p>	<p>全日本教職員連盟</p>
<p>「教員の資質向上策」を検討するにあたって、近年、極めて拙速に導入ないし導入が決定された諸施策について、廃止ないし凍結という決断を行うことは避けて通ることのできない課題です。特に、「教員の資質向上」策の中心施策として実施されてきたいわゆる教員免許更新制は、前述のアンケートによっても「この制度で教育がよくなる」との回答を寄せた教員が0.3%しかおらず、2年次に入るにあたって更新講習を開設する大学が大幅に減少するなど制度自体が破綻状態にあります。こうした経過と事実を直視した対応をふまえ、今回の見直し・検討とは切り離れた凍結・廃止することを改めて要求します。</p>	<p>全日本教職員組合</p>
<p>10年経験者研修は教員としての資質の向上を目指すものであるが、教員免許更新制度が教員としての質の担保のみならず、資質の向上をも目指すものであるならば、両制度の役割をそれぞれ見直す必要があると考える。</p>	<p>国立大学協会</p>
<p>免許制度で対応すべき部分（更新制等）と、地方教育行政で対応すべき部分（各教育委員会等、人事権者が行う研修）との腑分けをし、それぞれに大学が関与していくようなシステムづくりが前提として必要になる。</p>	<p>日本教育大学協会</p>
<p>各私立大学においては、経営環境が一段と厳しさを増す中で、その趣旨を踏まえた更新講習システムの開発に多くの労力と少くない投資を注いで、国策として導入された同制度を支える努力を開始したというのが現状である。このような我が国の現職教員の資質向上に向けた、各教育関係者・機関の努力を無駄にしないためには、その抜本的見直しに当たって、報道機関等で喧伝されているような「まず廃止ありき」の議論ではなく、あくまでも児童・生徒の心身の健やかな成長を第一義とし、免許更新制度導入の理念である「現職教員の資質向上」につながるような現行制度の改善の可能性も視野に入れて議論される必要があることを強調したい。</p>	<p>日本私立大学団体連合会</p>
<p>短期大学においてもその趣旨を是として受け容れ、現在約100の私立短期大学で更新講習を実施している。特に幼稚園教員の場合は、職場を離れて更新講習を受けることは困難な教員が多く、最も身近な短期大学（母校）で受講したいであろうとの配慮から、講習を開設している小規模の短期大学もある。この制度は、中央教育審議会が「今後の教員養成・免許制度の在り方」について審議し、答申（平成18年7月）を経て実施されているものであるが、それから3年あまりしか経っていない現在、制度の廃止を含む見直しの議論がされようとしている。いったいこの答申はなんだったのか。このような教育をめぐる議論の頻繁な変転は、教育現場に不安感を抱かせ、混乱を招くだけである。</p>	<p>日本私立短期大学協会</p>

<p>「免許更新制」については、現在の「講習」によるものではなく、種々の「研修」の累積的評価によるものに変えることが現実的であり、望ましい。5年間程度を単位とし、行政研修だけでなく、各種のセミナー等を「認定」しその時間、内容に応じて「単位化」し、その期間中に修得すべき単位（1日の研修を1単位として、5年間で50単位とするなど）を課す。この単位を修得すれば免許が更新できるようにする。また、「校内研修」もこれに加えてよい。このことによって研修参加を奨励できるし、現に日本の教員の大きな特長となっている研修意欲の高さを更に助長できる。</p>	<p>日本教職大学院協会</p>
<p>職員の資質向上の第一の場は勤務校であることから、校内研修の充実促進を柱に据え、周辺に十年経験者研修などを位置づけ、関連をはかりながら実践に基づいた研修が肝要。</p>	<p>日本PTA全国協議会</p>
<p>2009年度から実施されたこの制度は、免許更新講習を受講すれば免許が更新されるのではなく、終了後に認定されなければ、教員免許を失効するという重大な問題を持った制度です。教員免許が更新されない場合には、教員資格を喪失し、教師としての地位と身分を失うことになり、教員の失職という大問題が生じます。 文部科学省は、「教員養成の見直し検討の結論が出るまでは、現行制度で実施」としているようですが、「教員養成・免許制度の見直し」とは切り離し、直ちに廃止すべきです。</p>	<p>全国労働組合総連合</p>

(4) 現職教員の研修における大学の役割を高めることは考えられないか。

<ul style="list-style-type: none"> ・夏季休業・冬季休業中などに、大学で希望研修の受け入れを行うことで、大学の役割が大きくなるを考える。 ・理数系教員（コア・サイエンス・ティーチャー）養成拠点構築事業のように、理科など専門的な内容に係る教科研修については、大学の役割が大きくなるを考える。 ・長期研修生制度など、大学において研修できる制度や、大学と学校の共同研究を促進することで、大学の役割を高めることが出来る考える。 	<p>千葉県教育委員会</p>
<p>大学と教育委員会との連携を一層深めることにより、教員養成、教員研修の改善充実を図る必要がある（ただし、大学等への長期派遣研修について、有効ではあるが人数の拡大は困難である。）。</p> <p>また、大学教員が校内研修等における指導者としての役割を担うことが期待されており、多様な要請に応じ大学教員が学校へ出向いて指導できるシステムの構築が必要である。</p>	<p>福岡県教育委員会</p>
<p>大学を出てすぐに修士で学ぶより、大学で4年間学び、現職教員として学校現場に出て実践経験を積み、例えば15年目、20年目等の節目に自分に足りない部分を把握した上で、学校経営や生徒指導等好きな内容を選択し、3ヶ月、半年、1年等いろいろな期間を選択し、また午前中に学校で勤務し、午後から学校で学ぶなど多様な方式やで大学院に行く形を整えるほうがより効果的であり、現実的であると考えている。</p> <p>しかしながら、学校人事上の課題や1人の教員派遣に要する自治体単費の件数相当額として、年間約1千万円の予算が必要となっている、また教員個人での学費を自己負担する必要がある、多大な困難を伴っている。</p> <p>そのためにも、これまで以上の現職教員が大学院で学ぶ機会を保障する加配や学費の財政措置を国策で講じていただきたい。</p>	<p>京都市教育委員会</p>

<p>現状でも、派遣研究研修、県教委等主催のさまざまな研修に協力はしてきているが、資質の向上という面からは、その目的を明確にすれば、大学の役割を高めることはおおいにできる。また、そのための人的資源は確保できる。</p>	<p>宮崎大学</p>
<p>大学は教員の実践を理論的・客観的に見直す機会を提供できる。学校内における授業研究に大学教員が参加し、大学の持つ学問的知見を活用することには大いに意義がある。</p>	<p>文教大学</p>
<p>いったん現場に出た教員の再教育の場として、大学院はきわめて有効である。現職教員が十分な時間的余裕をもって、大学院での学修・研究ができるような制度が必要である。</p>	<p>金沢大学</p>
<p>大学は「教師のキャリア発達モデル」に基づき研修コースを設定し、コースごとに受講した結果、モデルを構成する能力の修得が保証できる研修内容を用意する。また、必要に応じて認定試験を行い、それをパスした教師には認定証を与え、能力を保証する。さらには、教育委員会や各県の教育センター等と連携し、教師のライフコースに合わせた教員研修プログラムとコンテンツを開発する。以上のような形で大学と教育委員会が連携できれば、大学のもつ人的・知的資源を現職教員の研修に活用することが可能となり、一定の成果が期待できると考える。</p>	<p>鳴門教育大学</p>
<p>教育委員会との緊密な連携体制が極めて重要であり、カリキュラムや研修の在り方についての共同研究などが考えられる。</p>	<p>宇都宮大学</p>
<p>現職教職員研修を大学の基本機能として定着させ、教員研修への積極的参入を進める。その上で、大学間広域連携と大学・行政の協同化を実現する。 大学と行政の協同による現職研修の体系化、組織化、研修内容の高度化を実現する必要がある。</p>	<p>島根大学</p>
<p>大学は、大学教員が蓄積している様々な研究成果をもとに、教員免許更新講習の機会と場を提供し、現職教員の研修に役立とうとしている。しかし、大学といえども人的資源、能力は限られており、養成段階にある学生の教育にそれらの力を優先的に傾注しなければならない。</p>	<p>玉川大学</p>
<p>10年研では、希望すれば1年間大学や大学院に戻って教科の専門性を高める研修を行うなどの本質的な資質の向上を行うことのできる制度を導入したい。</p>	<p>全国定時制通信制 高等学校長会</p>
<p>長期休業中、または課業期間中に学校現場を離れて実施されているが、そのときの後補充が十分に機能していない場合があり、研修に集中できない現実がある。また、多忙感を持たせる大きな要因にもなっている。例えば1年間休業させ、大学院への入学や県外・海外研修が選択できるような、教員に知見を広める機会や心のゆとりを与えるような研修制度にする必要がある。 教員は実践家であるが、その実践を客観視して自らの課題を見だし改善していくことにより、資質や能力が向上する。そのためには、実践と理論のバランスが重要である。実践のない理論は空虚であるが、理論のない実践も独善に陥る。課題を明確にし、ものの見方や考え方を多角的に養うことによって、資質や能力を向上させるためには、大学などの研究機関での多様な研修は必須である。</p>	<p>全国都市教育長協 議会</p>

<p>専門学科の教員にとって、民間企業や大学院における研修は、最新の技術・技能を修得する良い機会であることから、現職における派遣研修の拡充を図るべきである。</p> <p>国及び各自治体で積極的に費用負担を行い、教職大学院などの活用を図るべきである。現職教員の中には、費用や時間の確保がなされれば、大学等への研修に積極的に参加したいと考えている者が多くいる。</p>	<p>日本高等学校教職員組合</p>
<p>教員免許状更新講習は、現職教員が幅広い最新の知識技能等を修得できる場となり、大学にも学校現場の実情を把握し教員養成に活用できることから、一定の成果を得たと考える。今後も、現場の様々な年齢層の学校教員が、少ない負担により円滑に大学で受講できる環境づくりに力を入れることが肝要であるが、大学教員は人員削減や評価制度の導入等で著しく疲弊している。このため、研修の場をこれ以上大学に求める場合には、人的な保証が必須の条件となる。</p>	<p>国立大学協会</p>
<p>従来、都道府県が設けていた教育研究所が消え、研修所となっていったために、教員の技量向上の最新手法を伝える専門家が教育委員会内で育たなくなってしまった。最新の教授技術や教育方法の開発など、最新の現場研究を学ぶ教員にインセンティブを与えるシステムの再構築以外に、現場教員の資質向上の根本的な改善はないと思われる。それを教職大学院が担うとすれば、現在の定員では圧倒的に不足していると言えよう。1年制コースを含めた派遣制度の拡充を求める。</p>	<p>日本教職大学院協会</p>
<p>この間の鈴木副大臣の講演では、学校の小規模化の進行により、新任教師が校内で指導を受けることが困難になっているとの理解が示されていたが、たとえ1学年1学級であっても、学年を超えて他の教員たちから助言を得て、指導力を向上させていくことは十分に可能である。教科に関する研修などの場合は、隣接校と合同で研修することも考えられる。小規模校のよさを生かした研修を行うことが重要である。我々は、これらの校内研修について、講師派遣等大学としてできるだけだけの協力をする。</p> <p>(中略)</p> <p>研究会・学会・大学の講義への参加等、自由な校外研修の機会を保障すべきであるといえる。我々は、教員が多様な研修を受けられるよう最大限の協力をする。</p>	<p>全国私立大学教職課程研究連絡協議会</p>
<p>現職教員の資質向上の在り方については、現職教員の勤務実態や実際生活に即して考える必要があります。さまざまな研修等の保証により通学課程の大学・大学院での現職教員の学習も進んでいますが、職務と研修の両立のためには、大学等に通学するだけでなく、職場や家庭で学ぶことのできる制度が必要です。現在も免許状の上進、他教科や他の学校種の免許状取得、免許状更新講習のための機会が大学通信教育によって提供されていますが、これからの現職教員の資質向上についても、大学通信教育での方策を十分に考える必要があります。</p>	<p>私立大学通信教育協会</p>

その他

<p>今回の検討・見直しにあたっては、十分に調査検討・見直しを行い、制度改正や新たな制度設計に際しては、教育現場や大学、免許管理者である教育委員会に負担や混乱の生じないように経過措置等を含め、慎重に進めることを要望する。</p>	<p>三重県教育委員会</p>
<p>多くの地域で、教員の年齢構成の変化から、教員の大量採用が行われている。加えて、様々な業種の企業から、教員養成学部の学生に対して求人が来るようになり、優秀な人材が民間に流出しており、教員の質の低下が懸念される。より質の高い教育を確保するためにも、人確法の趣旨を生かし、教員の待遇改善を図ることが何より重要であると考えます。</p>	<p>岡山県教育委員会</p>

<p>修士を条件として、一定の教員採用倍率を維持しようとするれば、教員志望者の激減が予想される。学部・大学院の奨学金の整備、とりわけ大学院の奨学金を教員採用の場合免除する制度の設立（復活）が必要ではないだろうか。また、公職である教員の社会的評価の向上を図るとともに、景気に左右されない安定的な人材確保のために、給与の面での魅力も必要であると考ええる。</p>	<p>横浜国立大学</p>
<p>以下、「教員を魅力ある仕事とするための政策的アクション」を、修士修了者についても同様に考慮されたい。たとえば、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・給与面や、奨学金の免除などの優遇措置が相継いで撤廃されてきたことについての、再検討。 ・勤務時間や研修などについて、過重な負担を当然と見なすような考え方の見直し。 ・行政サービスの対応を学校にまで求める傾向の見直し ・不当な非難や攻撃から教員を護るための仕組み <p>などにより、正当な程度に評価と社会的な尊敬を教員が受けられるようにすることが、優れた学生を教育界に確保するために必須である。</p>	<p>金沢大学</p>