

教員養成分野における専門職大学院の活用について

〔 中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会
専門職大学院ワーキンググループにおける審議経過報告 〕

平成 17 年 7 月

中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会
専門職大学院ワーキンググループ

教員養成分野における専門職大学院の活用について
(専門職大学院ワーキンググループにおける審議経過)

< 目 次 >

・教員養成における専門職大学院制度の活用についての基本的な考え方

- 1．現在の教員養成システムについての基本的認識 1 P
- 2．教員養成分野における専門職大学院制度の活用の基本的な考え方 2 P
- 3．教員養成分野において専門職大学院に期待される主な目的・機能 3 P

・専門職大学院制度の活用における具体的方策

- 1．教職大学院の制度設計 5 P
- (1) 制度設計の基本方針
- (2) 主として設置基準に関連する事項について
- (3) 設置基準以外の関連事項について
- 2．隣接する目的・機能を担う専門職大学院の整備方策 17 P
- 3．学部段階等における教員養成の着実な改善・充実のための方策 17 P

-
- (補論) 教職大学院におけるカリキュラムについて 19 P

教員養成分野における専門職大学院の活用について (専門職大学院ワーキンググループにおける審議経過)

教員養成における専門職大学院制度の活用についての基本的な考え方

1. 現在の教員養成システムについての基本的認識

近年我が国では、学部段階の高等教育の広範な普及とともに、「知識基盤社会」の到来や、グローバル化、情報化、少子・高齢化など、社会構造が大きく変化しており、変化のスピードも速くなっている。そのため、社会の様々な分野において、専門的職業能力を備えた人材が求められるようになってきている。

従来専門的職業の1つとして認められている教員についても、教育を取り巻く社会状況がこれまでになく大規模かつ急激に変化し、また、子どもたちの学ぶ意欲の低下や規範意識・自律心の低下、社会性の不足、いじめや不登校等の深刻な状況など、学校教育が抱える課題が一層複雑化・多様化しており、このような変化や諸課題に対応し得るより高度な専門性と豊かな人間性・社会性を備えた力量ある教員が求められるようになってきている。

このため、今後の教員養成の在り方としては、学部以下の段階で、教科指導や生徒指導など教員としての基礎的・基本的な資質能力を確実に育成するとともに、大学院段階で、現職教員の再教育も含め、特定分野に関する深い学問的知識・能力を有する教員や、教職としての高度の実践力・応用力を備えた教員を幅広く養成していくことが重要である。

他方、教員養成の実態については、関係審議会等から「教員養成に対する明確な理念・目的意識が欠如」「体系的なカリキュラムの編成・実施が不備」「理論や講義が中心で、演習・実習等が不十分」「教職経験者による指導が少ない」など、学校現場の実態やニーズとの乖離が指摘されてきた。特に国立の教員養成大学・学部については、学部の目的・性格の明確化や機能の充実・強化のために組織の再編・統合等も提言された。

これらの指摘を受け、各大学では、例えば、教育実習の充実、学校・教育委員会等との連携の強化、ボランティア等の体験活動の導入、学部組織の見直しなど、教育内容・方法、体制等に係る様々な改善・工夫が重ねられてきており、更なる改革に向けての機運も醸成されつつあるが、現状では、学校現場での諸課題に対応し得る実践力・応用力を備えた教員の育成に、必ずしも十分に成功しているとは言い難い。

特に大学院段階は、昭和50年代以降いわゆる新教育大学が現職教員の再教育に道筋を付け、既存大学にも同様の目的の修士課程が整備されたが、我が国の大学院制度が研究者養成と高度専門職業人養成との機能区分を曖昧にしてきたこともあり、また実態面でも高度専門職業人養成の役割を果たす教育の展開が不十分であったことから、教員養成分野でも、ともすれば個別分野の学問的知識・能力が過度に重視される一方、学校現場での実践力・応用力など教職としての高度の専門性の育成がおろそかになっており、本来期待された機能を十分に果たしていない。

このような教員養成の課題を踏まえ、教員養成システム全体の充実・強化を図っていくためには、学部段階における教員養成の着実な改善・充実を図るとともに、とりわけ大学院段階における養成・再教育の在り方を見直し、制度的な検討を含め、その格段の充実を図ることが必要である。

2. 教員養成分野における専門職大学院制度の活用の基本的な考え方

1. において述べたように、近年の社会の大きな変動の中で、様々な専門的職種や領域において、大学院段階において養成されるより高度な専門的職業能力を備えた人材が求められており、こうした社会的要請を踏まえ、従来、研究者養成と高度専門職業人養成の機能が渾然一体で不分明だった我が国の大学院制度について、諸機能を明確に区分し、各機能にふさわしい教員組織、教育内容・方法等を整えることにより、全体としての機能強化を図る方向で制度の見直しが進められている。

その見直しの一環として、平成15年度に、従来の大学院制度とは異なり、目的、教育内容、指導方法、指導スタッフ、修了要件、学位等を高度専門職業人の養成に特化した「専門職大学院」制度が創設された。これを契機に、各分野における既設の大学院の機能や組織体制の見直しが始まっており、法曹、ビジネス、会計、知的財産、公共政策、公衆衛生など様々な分野で、既設の専攻からの改組転換や新設も含め専門職大学院の整備が急速に進んでいる。

教員養成の分野についても、1. で指摘した大学院段階での教員養成の課題を克服するためには、大学院の諸機能を整理し、

）アカデミック・コースとして各分野における深い学問的知識・能力の育成等に重点を置くものや、

）専門職大学院制度を活用してプロフェッショナル・コースとして学校現場における実践力・応用力など教職としての高度な専門性の育成に重点を置くもの等に区分し、その上で、各大学の方針に基づきコースの選択と必要な教育体制が整備されることが必要である。

このため、専門職大学院制度の中に教員養成の専門職大学院として必要な枠組みを整備することにより、専門職大学院制度を活用し教員養成分野の改善・充実を図ることとする。

なお、学校現場において教職としての高度の専門性を発揮するためには、その背景としての十分な学問的知識・能力に基づく授業の展開力等を伴うことが重要であることはいうまでもない。専門職大学院制度の活用にあたって、現在の学校現場が直面する課題に対応し得る実践力・応用力の育成という観点から、いわゆる「教科専門」としての専門性が教職としての高度な専門性の育成に資することが期待される。

また、教員養成における専門職大学院の活用にあたり、我が国の教員養成が「開放制」の原則の下に、一般大学・学部と教員養成系大学・学部とがそれぞれ特色を發揮して行われ、人材を幅広く教育界に送り出してきた実績を踏まえ、

）引き続き「開放制」の原則の下、教員としての基礎的・基本的な資質能力の育成は学部段階で行われることを基本としつつ、

）大学院段階の教員養成・再教育の格段の充実を図るための有力な方策の一つとして、

各大学の判断により専門職大学院制度が活用されることが適当である。

3. 教員養成分野において専門職大学院に期待される主な目的・機能

近年の少子化により、一部の都市部を除いて学校が小規模化し、1学年1学級の学校も珍しくなくなっており、学年主任等が他の教員を指導する機能が低下し、また同じ教科を専門とする教員も同一学校内に少なくなっている。このような中で、教員が互いに指導力を向上させ、教員全体としての指導力の維持・向上を図るためには、学校内のみならず広く地域単位で中核的な役割を果たし得る教員が求められている。

また、教育指導体制に関連し、現在の教員の年齢構成を見ると、大量採用期の40歳代から50歳代前半の層が多く、いわゆる中堅層以下の世代が極端に少ないことから、今後、大量採用期の世代が退職期を迎えていく中で、量及び質の両面から、優れた教員を養成・確保することが極めて重要になっている。

さらに、教科等における指導力を見ても、これまでの学級単位の指導から、グループ指導、少人数指導、習熟度別指導などクラスの枠を超えて多様な学習集団に対応した指導方法に関する理解や、総合的な学習の時間の実施、選択教科の拡充など教科の枠を超えた教科指導に関する理解が必要になっており、こうした多様な指導形態・指導方法を円滑かつ効果的に実践できる教員が求められている。

このような教員への様々な要請や、各大学における大学院段階での取組みの実績等を考慮すると、当面、教員養成分野における専門職大学院については、

ア) 現場での一定の教職経験を有する現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員として、また、将来の指導主事や学校の管理者として、不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダーの養成、

イ) 学部段階で教員としての基礎的・基本的な資質能力を修得した者の中から、更により実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成、

の目的・機能が特に期待される。

(なお、本報告における「スクールリーダー」とは、例えば校長・教頭等の管理職など特定の職位を指すものではなく、上記のような社会的背景の中で、将来管理職となる者も含め、学校単位や地域単位の教員組織・集団の中で、中核的・指導的な役割を果たすことが期待される教員である。)

また、こうした機能の一環として、教員免許状を持たないまま大学を卒業し様々な社会経験を経た者等が、改めて教職を目指す場合の一つの有力な養成機関としての機能についても、学部の機能を活用しつつ各大学の判断・工夫により対応することが期待される。

このため、現時点においては、こうした機能も視野に入れつつ、ア)及びイ)の目的・機能を担う専門職大学院(以下「教職大学院」という。)に共通的に必要な要件等を検討する必要がある。

一方、上記の目的・機能のほか、隣接するものとして、例えば、

ウ) 小・中・高等学校等の管理者等に必要高度なマネジメント能力に特化した養成機能、

エ) 大学等高等教育機関の管理者や高等教育政策担当者の養成機能、

オ) 国際的な開発教育協力の専門家など幅広い教育分野の高度専門職業人の養成機能、等が考えられ、今後、その重要性が高まることも予想される。

こうした機能・目的については、当面、社会的な要請を踏まえた個別大学の主体的な検討により、一般の専門職大学院として設置することも含め、先導的で、意欲的な取組みが多様に展開され、一定の実績が蓄積されることがまず重要であり、今後、そうした実績の蓄積を見ながら、必要に応じて共通的に必要な要件等を整理することが適当である。

1. 教職大学院の制度設計

(1) 制度設計の基本方針

教職に求められる高度な専門性の育成に特化

学部段階で養成される教員としての基礎的・基本的な資質能力を前提に、今後の学校教育の在り方を踏まえた新しい教育形態・指導方法等にも対応し得る知識・技術や、様々な事象を構造的・体系的にとらえることのできる能力など、教職に求められる高度な専門性を育成することを目的として特化する。

「理論と実践の融合」を実現

高度専門職業人の養成を目的とする大学院段階の課程として、綿密なコースワークと成績評価を前提に、理論・学説の講義に偏ることなく実践的指導力を育成する体系的で効果的なカリキュラムを編成するとともに、実践的な新しい教育方法を積極的に開発・導入することにより、これらにより「理論と実践の融合」を強く意識した教員養成プログラムの実現を目指す。

確かな「授業力」と豊かな「人間力」を育成

学級運営・学校運営の基本とも言うべき確かな「授業力」を徹底して育成するため、理論とともに、従来の学部・大学院教育が軽視しがちであった教育技術面を重視するとともに、その前提として、児童生徒等や保護者、更には地域住民等とのコミュニケーション能力をはじめとする教職に求められる豊かな「人間力」の育成を目指す。

「学校現場」「デマンド・サイド」との連携を重視

保護者や学校現場、地域、教育行政など、デマンド・サイドの要請を踏まえ、特に学校現場との意思疎通を重視し、カリキュラム、教育方法、履修形態、指導スタッフ、修了者の処遇、情報公開、第三者評価など大学院の運営全般にわたって、大学院と学校現場との強い連携関係を確立する。

第三者評価等による不断の検証・改善システムを確立

教育内容・方法や指導体制をはじめ大学院運営の全般にわたり、大学関係者、学校関係者、地方教育行政担当者等から構成される専門の認証評価機関による5年ごとの第三者評価（認証評価）を実施することなどを通じ、不断の検証・改善システムを構築し、優れた教員養成の質の保証を図る。

(2) 主として設置基準に関連する事項について

課程の目的

専門職大学院の課程の目的は、専門職大学院設置基準上、「高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培うことを目的とする」とされている。ただし、法科大学院については、同設置基準上、「専ら法曹養成のための教育を行うことを目的とする」と特に規定されている。

教職大学院については、上記 3. の目的・機能を前提とすれば、設置基準上は、「専ら教員の養成又は研修のための教育を行うことを目的とする」などの共通的な目的規定を整理する。

その上で、各大学の責任において、大学としての特色や得意領域等を考慮し、また、学校関係者等の意向を十分踏まえ、対象とする学生層や養成を目指す教員像など当該課程の具体的な教育目標・方針等を明確に設定することが重要である。

標準修業年限

専門職大学院の標準修業年限は、専門職大学院設置基準において2年とされている。ただし、学生の履修コース等として1年の短期履修コースや長期在学コースの設定が可能であり、また、専攻分野の特性により特に必要があると認められる場合に限り、1年以上2年未満の標準修業年限を設定することができる（ただし、現在まで具体の事例はない）。

なお、法科大学院については、専門職大学院設置基準において特に3年と規定されているが、法学既修者については、各大学院の判断で1年を超えない範囲で在学したとみなすことができるとする規定も置かれているため、実際には、各法科大学院において、未修者を対象とする3年の履修コースと、既修者を対象とする2年の履修コースが設定されている。

教職大学院については、従来の修士課程における現職教員の再教育や学部新卒者の受入れ実績等を考慮し、標準修業年限としては、一般の専門職大学院と同様2年とする。

その上で、各大学の判断・工夫により、現行の設置基準を活用して、現職教員の履修の便宜等に配慮した短期履修コース（例えば1年コース）や長期在学コース（例えば3年コース）の開設、更には、学部での免許状未取得者を対象に、教職大学院に在学しつつ、その履修と併行して学部の教職科目を履修できる長期在学コースの開設などが期待される。

修了要件

専門職大学院の修了要件は、専門職大学院設置基準において、2年以上在学し、当該専門職大学院が定める30単位以上の修得その他の教育課程を修了することとされており、研究指導を受けることや、論文審査の合格は必須とされていない。

なお、特に法科大学院については、3年以上在学し、93単位以上を修得することとされている。ただし、法学既修者は、各大学院の判断で、在学期間は1年を超えない範囲内で、また、単位数は30単位を超えない範囲内で軽減することができることとされており、その結果、法学未修者は3年、法学既修者は2年の修了要件が一般化している。

教職大学院については、研究者養成を目的とせず、高度専門職業人としての教員の養成・研修に特化した教育を行うという課程の目的にかんがみ、修了要件としては、研究指導等を要しないこととし、一定期間の在学及び必要単位数の修得のみで足りるとすることが適当である。

その場合、必要単位数については、1.(2)「教育課程」で示すカリキュラムの構成を踏まえ、また、既設の専門職大学院が履修単位を40単位から50単位程度としている例が多いことなども考慮し、専門職大学院設置基準において45単位以上と規定する。

また、特に実践的な指導力の強化を図る観点から、修了要件として必要な単位数のうち10単位以上は、学校における実習によることとするとともに、教職としての一定の現職経験のある学生については、入学前の教職経験を考慮し、大学の判断で、10単位の範囲内で、教職経験をもって教職大学院における実習とみなすこともできるようにする。

入学者選抜

専門職大学院の入学者選抜については、専門職大学院設置基準上、一般的な規定は設けていないが、特に法科大学院については、入学者選抜に当たって、(ア)入学者のうち法学部以外の出身者又は実務経験者の割合が3割以上になるよう努めること、(イ)同割合が2割に満たない場合、選抜の実施状況を公表すること、と規定し、これらにより多様な知識又は経験を有する者を入学させるよう努めなければならない、との努力義務規定が専門職大学院設置基準等により定められている。また、このため、入学者の適性を適確かつ客観的に評価するよう特に規定している。

これは、法科大学院が、今回の一連の司法制度改革後の新しい法曹養成制度において、中核的な法曹養成機関として位置付けられたことから、法曹界に多様なバックグラウンドを有する人材を多数受け入れるために、あえて設置基準等において入学者選抜に関する努力義務規定を定めたものである。

教職大学院については、 . 3 . で指摘したように、各大学の判断により、教員免許状を持たないまま大学を卒業し様々な社会経験等を経た者が、改めて教職を目指す場合の一つの有力な養成機関としての機能を併せ持つことも期待されるが、他方、我が国の教員養成制度が、専門職大学院制度の活用後も引き続き「開放制」の原則を維持し、学部段階で幅広く教職への道が用意されること、更には、教員免許状を持たないが優れた知識経験や技術を有する社会人を教職に受け入れるための特別免許状制度や特別非常勤講師制度が既に導入されており、今後ともその積極的な活用が期待されていることなどを考慮すれば、教職大学院に対し、教員免許状を持たない者など多様な学生の受入れを法令で義務付けるような対応は適当ではない。

このため、入学者選抜については、設置基準上は特段の制限規定を定めないこととし、各大学の責任において、課程の具体的な教育目標に基づくアドミッション・ポリシー(入学者受入方針)を明確にし、将来の中核的・指導的な教員に相応しい資質能力・適性を適確に判断し得るよう入学者選抜を工夫するとともに、各大学による自己点検・評価、更には大学関係者、学校関係者、地方教育行政担当者等により構成される専門の認証評価機関による事後的な第三者評価を通じて、その検証と改善を促していくことが重要である。

教育課程

専門職大学院の教育課程については、専門職大学院設置基準上、「教育上の目的を達成するために専攻分野に応じ必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成する」と定められている。

ただし、法科大学院については、専門職大学院設置基準に基づく告示において、(ア)法律基本科目(憲法、行政法、民法、商法、民事訴訟法、刑法、刑事訴訟法に関する分野の科目)、(イ)法律実務基礎科目(法曹としての技能・責任その他の法律実務に関する基礎的な分野の科目)、(ウ)基礎法学・隣接科目(基礎法学に関する分野又は法学と関連を有する分野の科目)、(エ)発展・先端科目(先端的な法領域に関する科目、法律基本科目以外の実定法に関する多様な分野の科目)のすべてにわたって授業科目を開設するとともに、学生の履修がいずれかに過度に偏ることのないよう配慮すると定められている。

教職大学院については、学校現場における中核的・指導的な教員に必要な資質・能力を育成することを目指し、学校教育に関する理論と実践との融合を強く意識した体系的な教育課程を編成すべきことを設置基準等で明確にする必要がある。その場合、各教職大学院が、その特色や得意領域等を考慮し、また、学校現場をはじめとするデマンド・サイドの意向を十分踏まえた上で、特色ある教育課程を柔軟に編成できるよう、弾力的・大綱的な基準とすることにも留意する必要がある。

具体的には、各教職大学院において体系的に開設すべき授業科目の領域として、（ア）教育課程の編成・実施に関する領域、（イ）教科等の実践的な指導方法に関する領域、（ウ）生徒指導、教育相談に関する領域、（エ）学級経営、学校経営に関する領域、（オ）学校教育と教員の在り方に関する領域、を専門職大学院設置基準に基づく告示に定め、教職大学院はそのすべての領域にわたり授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成することとする。

また、上記各領域の履修について、学校の小規模化等の中で、スクールリーダーたる教員は幅広い分野において指導性を発揮することが求められることから、学生はすべての領域にわたり履修することとするが、各領域ごとの履修単位数の配分については、各大学院における設定に委ねることとする。

さらに、.1.(2) 「修了要件」で述べたように、学部段階における教育実習を更に充実・発展し、特に実践的な指導力の強化を図る観点から、10単位以上の学校における実習を含めるとともに、一定の教職経験のある学生については、入学前の教職経験を考慮し、大学の判断により、10単位の範囲内で、教職経験をもって教職大学院における実習とみなすこともできるようにする。

各教職大学院における具体的な教育課程は、専門職大学院設置基準等により規定される上記教育課程の基準に基づき、各専門職大学院の特色や得意領域、教育目標により編成されることとなるが、教職大学院の制度創設に当たり、高度専門職業人養成の観点から、各大学・教員間において教員養成に関する共通的な認識を醸成し、教員の質を上げていくためには、教員養成関係者において、モデル的な教員養成カリキュラムを作成することが効果的であり、関係者の努力を促すとともに、国として適切な支援を行うことが必要である。

（なお、カリキュラムの基本的在り方等については、このほか、補論「教職大学院におけるカリキュラムについて」参照。）

教育方法

専門職大学院の教育方法については、専門職大学院設置基準上、（ア）事例研究、現地調査、双方向・多方向の討論、質疑応答等の適切な方法により授業を行うこと、（イ）学生に対し、授業の方法、内容、年間授業計画、学修評価・修了認定基準をあらかじめ明示すること、（ウ）学生が1年間又は1学期に科目登録できる単位数の上限を定めること、（エ）授業を行う学生数は、授業の方法、施設設備等諸条件を考慮し、効果が十分にあがる適当な人数とすること、などが定められている。

なお、法科大学院については、（ア）学生が科目登録できる単位数の上限は、1年に36単位を標準とすること、（イ）授業を行う学生数を少人数とすることを基本とし、法律基本科目においては50人を標準とすること、が特に定められている。

教職大学院については、少人数で密度の濃い授業を基本としつつ、理論と実践との融合を強く意識した新しい教育方法を積極的に開発・導入することが必要である。

具体的には、例えば、ケーススタディ、シミュレーション授業、授業観察・分析、ロールプレイ、各種のインターンシップ、PBL（プロジェクト・ベースド・ラーニング）などの教育方法を積極的に開発・導入することが必要である。

設置基準上は、基本的には、一般の専門職大学院に適用されている基準を適用する。

履修形態

専門職大学院の履修形態は、一般の大学院と同様に、昼夜開講制、夜間大学院、長期休業期間中の集中コース、eラーニングによる遠隔授業、サテライト教室の利用、科目等履修制度など、弾力的な履修形態が可能となっている。

教職大学院の場合も、特に現職教員が職務に従事しながら履修できるよう、履修形態について特段の配慮・工夫を行うことが望ましく、設置基準上は、一般の大学院、専門職大学院と同様の基準を適用する。

免許状を保有しないで入学する学生の扱い

学部での免許状未取得者については、教職大学院在学中に、所定履修単位のほか、一種免許状取得に必要な所要単位を修得することが必要となる。この履修に当たっては、学部での開設科目の履修のほか、教職特別課程において履修することも可能である。この履修については、各大学の判断・工夫により、大学院の履修と併行して履修することとしたり、あるいは当該履修と専門職大学院の課程とを合わせて長期在学コースを設けたりすることも可能である。

教員組織

(ア) 専任教員

専門職大学院の教員組織については、専門職大学院設置基準等において、専門分野に関し高度の教育上の指導能力がある専任教員を一定数以上置くこととされ、分野・規模に応じて具体的な算出基準が設けられている。なお、専門職大学院の必要専任教員（設置基準等で示される最低必要数分）は、原則として学士課程・修士課程の必要専任教員数に算入することができないこととされている。

教職大学院については、大学院設置基準により定められる修士課程（教員養成系）の学校教育専攻の研究指導教員及び研究指導補助教員の数を基礎として上記算出基準により算定し、最低限必要な専任教員数は11人とする。

なお、専門職大学院設置基準において、制度発足当初における学部教育等との関連性や優秀な教員の確保の必要性等の観点から、平成25年度までの間、専任教員のうち3分の1を超えない範囲で、学士課程・修士課程の必要専任教員数に算入することができるものとされており、教職大学院においても同様の基準を適用する。

（イ）実務家教員

専門職大学院設置基準では、専門職大学院の必要専任教員のうち3割以上は、専攻分野に関し5年以上の実務経験を有し、高度の実務能力を有する者とされている。

なお、法科大学院の場合は、課程修了後、司法試験を経て更に司法修習が予定されており、法科大学院が直ちに法曹として活動するために必要なすべての教育を行うものではないこと等を踏まえ、実務経験者の比率をおおむね2割以上と定めている。また、実務経験者は、法曹としての実務経験を有する者を中心に構成すると特に規定している。

教職大学院についても、1. で指摘したような現行の教員養成システムにおける問題点（「教職経験者による指導が少ない」）の反省に立ち、学校教育に関する理論と実践との融合を図るためには、専任教員のうちの相当割合の者については、教職等としての実務経験を有する実務家教員とすることが重要である。

特に、教職大学院については、一般的に学部段階において教員としての基礎的・基本的な資質能力が養成されるという我が国の教員養成システムを前提に、より実践的な内容を教授する必要があることから、実務経験を有する者の役割がより重要となる。

このため、教職大学院においては、必要専任教員に占める実務家教員の比率をおおむね4割以上とする。

実務家教員の範囲については、優れた指導力を有する教員や指導主事、教育センター職員等学校教育関係者や校長等管理職などの経験者が中心になることが想定されるが、そのみならず、医療機関、家庭裁判所や福祉施設など教育隣接分野の関係者、また例えばマネジメントやリーダーシップなどに関する指導については民間企業関係者など、幅広く考えられる。

各大学院においては、各授業科目に応じ、実務の専門的識見・経験をもとに、知見を理論化し適切に教授できる実務経験者を採用することが求められる。

なお、専任教員以外の教員についても、授業科目・内容により例えば非常勤の教員として実務経験者を積極的に活用することも重要である。

(ウ) F D (ファカルティ・ディベロップメント)

専門職大学院の教育水準を確保する上で、直接の教育活動を担う教員の質の確保が重要であり、専門職大学院設置基準では、各専門職大学院は、授業の内容・方法の改善のための組織的な研修・研究を実施する旨定められている。

教職大学院でも、具体的には、例えば、学生による授業評価、教員相互の授業評価(ピアレビュー)、教員グループによる教材の選定・開発、教育委員会等と協力した研修など、ファカルティ・ディベロップメント(F D)を積極的に開発・導入することが必要であり、専門職大学院設置基準上は、一般の大学院、専門職大学院と同様の基準を適用する。

連携学校等

現在の専門職大学院設置基準には、関連機関との連携に関する特段の規定は置かれていないが、教職大学院の場合、長期にわたる実習や現地調査など学校現場を重視した実践的な教育を進める上で、一般の小・中学校等との間で連携協力関係を結ぶこと(連携協力校の設定)が重要である。

現在、大学設置基準では、教員養成系学部は附属学校の設置が義務付けられているが、教職大学院の場合は、大学・学部が附属学校を設置している場合、その積極的な活用は当然の前提としつつ、附属学校以外の一般校の中から連携協力校を設定することを専門職大学院設置基準上義務付ける。

また、連携協力校以外にも、民間企業、関係行政機関、教育センターなど様々な関係機関と連携することにより、教育内容・方法の改善や指導体制の充実を図ることが望ましい。

大学院の形態

大学院について、既に大学間の協力による連合大学院制度や、大学以外の専門的試験調査研究機関のスタッフを大学院の基幹的スタッフとして活用する連携大学院制度が導入され、成果を挙げており、教職大学院についても、このような仕組みを活用することが考えられる。

特に、各都道府県・政令指定都市には教育センターが設けられ、学校教育実践に係る実証的な調査研究や教員研修において大きな役割を果たし、専門的スタッフも育成してきていることを踏まえ、これらの専門的スタッフを教職大学院の基幹的教員として活用することも、理論と実践との融合を目指す教育を実現する方策の1つとして考えられる。

このため、設置基準上の実務家教員の取扱いにおいても、このような教育センターの専門スタッフの活用をも念頭に置いた運用が考えられる。

なお、このような形態での大学院の運営に当たっては、責任体制が損なわれることのないよう連携体制などに十分な配慮が必要である。

学位の種類

専門職大学院の修了者に授与される学位は、学位規則上、「修士（専門職）」とされている。

ただし、特に法科大学院については、学位の国際的な通用性等も考慮し、アメリカの「J.D」に相当する学位として、「法務博士（専門職）」と定められている。

また、アメリカの大学のスクール・オブ・エデュケーションでは、教育課程・コースが研究者養成向きのアカデミック・プログラムと高度専門職業人向けのプロフェッショナル・プログラムに分かれ、このうち後者の修了者に対しては、主に教師を対象としたM.Ed（修士レベル）や、学校管理者や行政担当者を対象としたEd.D（博士レベル）が授与されている。

教職大学院の場合、学位の国際的な通用性等も考慮し、上記「M.Ed」に相当するものとして、「教職修士（専門職）」等の特定の専門職学位を学位規則において定める。

評価等

現在、国公立の大学は、大学設置基準において、教育研究等の状況について自己点検・評価を行い、その結果を公表することが義務付けられるとともに、7年ごとに大学の教育研究等の総合的状況について、国が認証した評価機関（認証評価機関）による外部評価（認証評価）を受けることが義務付けられている。さらに、専門職大学院の場合は、これらに加えて、5年ごとに分野ごとの認証評価を受けることも義務付けられている。

教職大学院においても、中核的・指導的な教員の養成・研修の場としての水準の維持・向上を図るため、大学としての自己点検・評価や認証評価が重要であり、一般の専門職大学院に適用されている基準を適用する。

また、専門職大学院制度発足と同時に認証評価が発足・機能するよう、大学関係者、学校関係者、地方教育行政担当者等により構成される専門の認証評価機関を速やかに創設し、その評価等を踏まえた不断の改善を促すシステムを構築するよう関係者の努力を促すとともに、国として必要な支援をする必要がある。

名称

上記の諸要件を備えた大学院については、法科大学院と同様に、共通の名称として「教職大学院」と称することができるよう専門職大学院設置基準に規定する。

(3) 設置基準以外の関連事項について

整備の方針

教職大学院の制度創設については、現在の学校教育を巡る現状、特に力量ある教員の養成に対する社会的要請にかんがみ、早ければ平成19年4月の開設が可能となるよう、専門職大学院設置基準等関係規程の改正を行う方向で準備を進めることとする。

教職大学院の整備に当たっては、国公私立を通じ、各大学において主体的に設置構想が検討されることが前提となるが、このうち国立大学については、財政基盤が国からの財政支出に依存していることを踏まえ、実践的な指導力を有する教員の養成について、特に優れた実績を有するとともに、意欲的で、かつ、真に他の大学のモデルとなる設置構想と計画を実現し得る大学から整備を行うこととする。

管理運営

教職大学院においては、1.(1) で述べたとおり、「学校現場」「デマンド・サイド」との連携を重視する観点から適正な運営を確保するため、従来の運営体制にこだわらず、学校関係者等現場サイドとの密接な連携関係を管理運営体制の中にビルト・インするとともに、教育現場や社会の変化に柔軟に対応し得る機動的なマネジメント・システムを大学院として確立することが重要である。

支援方策

教職大学院制度を活用した教員養成システムの充実、発展を目指すためには、各大学における積極的な取組みとともに、国においても、現行の学部・大学院制度における教員養成システムの更なる改善を強力に促進するための検証・支援のための方策の強化を図りつつ、質の高い教職大学院の設置を促進するための方策、教職大学院の前提となる専門職大学院制度の基盤作りを推進するための方策、更には、実際に設置された教職大学院のうち他大学のモデルとなり得る特色ある優れた取組みを促すための方策など、各般にわたる強力な支援策を講じていくことが不可欠である。

免許状の種類

教職大学院の修了者に対する免許状については、

- (ア) 現在の免許制度は、取得した学位の種類（水準）を基礎資格として免許状の種類を設定しているが、専門職大学院の学位は従来の学位と異なる種類である一方、入学要件等にかんがみれば課程の水準・位置付けは修士課程相当であること、
 - (イ) 教職大学院における履修内容について設置基準上一定の枠組みが設けられるが、その内容は、専修免許状が取得要件としている「教科又は教職に関する科目」の概念の範囲内であると考えられること、
 - (ウ) 専門職大学院については、現在でも、修士課程相当の課程として、専修免許状を取得することが可能な教職課程として取り扱われていること、
- などを考慮すると、新たな免許状を創設するよりも、むしろ現行の専修免許状を活用する方向を中心に検討することが適当ではないかと考えられる。

ただし、

- (ア) 新たな免許状制度を創設した場合の他の免許状との関係は、免許制度全体の中での位置付けの観点から議論する必要があること、
 - (イ) 教職大学院修了者に対する免許状は、現在免許制度ワーキンググループで検討中の免許更新制との関係についても考慮に入れつつ検討する必要があること、
 - (ウ) その他、専修免許状の在り方や新免許状の在り方などについては、法制上のより慎重な検討も必要であること、
- など、教員免許制度全体の中で整理すべき課題が多いため、免許状の取扱いについては、引き続き教員養成部会において、上記の観点等を踏まえ、総合的見地から検討し、結論を得る必要がある。

初任者研修等との関係

公立の小学校等の教諭の初任者研修については、教職大学院が上記 1.(2) のように、共通的に開設すべき科目領域を設定するとともに、修了要件のうち一定の単位（例えば10単位＝300～450時間の実習時間に相当）以上は学校における実習によることとする旨を専門職大学院設置基準等で規定するなど、全体として学校教育に関する理論と実践との融合を強く意識した教育課程とされており、これにより実践的な指導力や使命感等の育成が期待されることを踏まえれば、その修了生については任命権者の判断により初任者研修の全部又は一部について免除することができることとする。

公立の小学校等の教諭の10年経験者研修については、一律に修得すべき内容を定めているものではなく、各教員に応じた多様なものであり、これまでも任命権者の判断により修士課程が活用されていたが、教職大学院の課程についても上記 1.(2) 「修業年限」、 1.(2) 「修了要件」、 1.(2) 「教育課程」等から、個々人の能力・適性等に応じた研修の場として積極的に活用することが期待される。

修了者の処遇

修了者の処遇については、具体的には、校長・教頭等学校における一定の職務・位置付け、給与面での処遇その他の取扱いが考えられる。

学校における一定の職務・位置付けについて、特に現職教員である教職大学院修了者には、地域や学校における指導的役割を果たす教員として活躍することが期待されるが、これらの役割について、制度的に措置を講ずることは適当ではなく、修了者の実績等を踏まえ、各教育委員会等において主体的に対応することが適当である。

また、給与面の処遇については、新卒者については採用学歴に応じて換算され、現職教員については基本的にその経験年数に応じた扱いとされているのが現状である。これについて、一人ひとりの教職員の能力や業績を適正に評価するとともに、これを適切に各々の処遇に反映することが極めて重要であり、このような新たな評価システムの在り方についての検討が現在各任命権者により進められている。教職大学院の修了者についても、この新たな評価システムに係る取組みを進める中で、修了者の実績等を勘案しつつ、各任命権者において検討していくことになるものと考えられる。

さらに、修了者のうち新人教員については、例えば都道府県教育委員会等が行う教員採用選考試験において、教職大学院における履修実態等を考慮し、選考の公平性に留意しつつ、通常の採用選考方法とは異なる観点・方法で選考することなどの工夫も考えられるが、教員採用選考の在り方については、各任命権者の責任において適切に検討していくことが期待される。

2. 隣接する目的・機能を担う専門職大学院の整備方策

教職大学院以外にも専門職大学院が果たすことが期待される隣接する目的・機能については、3で述べたとおり、当面、先導的で、意欲的な取組みが展開され、一定の実績が蓄積されることが重要であるが、これら専門職大学院において行われる教育内容・方法の開発・充実等への優れた取組みについて、国として適切な支援を行うことが必要である。

また、今回制度を創設する教員養成分野における、更に上位の専門職学位（前述E d . D相当）の課程の制度化については、専門職学位課程における制度の定着や取組みの動向等を踏まえながら検討する必要がある。

3. 学部段階等における教員養成の着実な改善・充実のための方策

教員養成システム全体の充実・強化を図るためには、1.で述べたとおり、大学院段階における養成・再教育の改善・充実とともに、学部段階における教員養成の着実な改善・充実を図ることが不可欠である。

このため、大学において、資質の高い教員を養成するための教育内容・方法の開発・充実、実践性の高い取組み等を行う特色ある優れた取組みについて、国として引き続き適切な支援を行う必要がある。

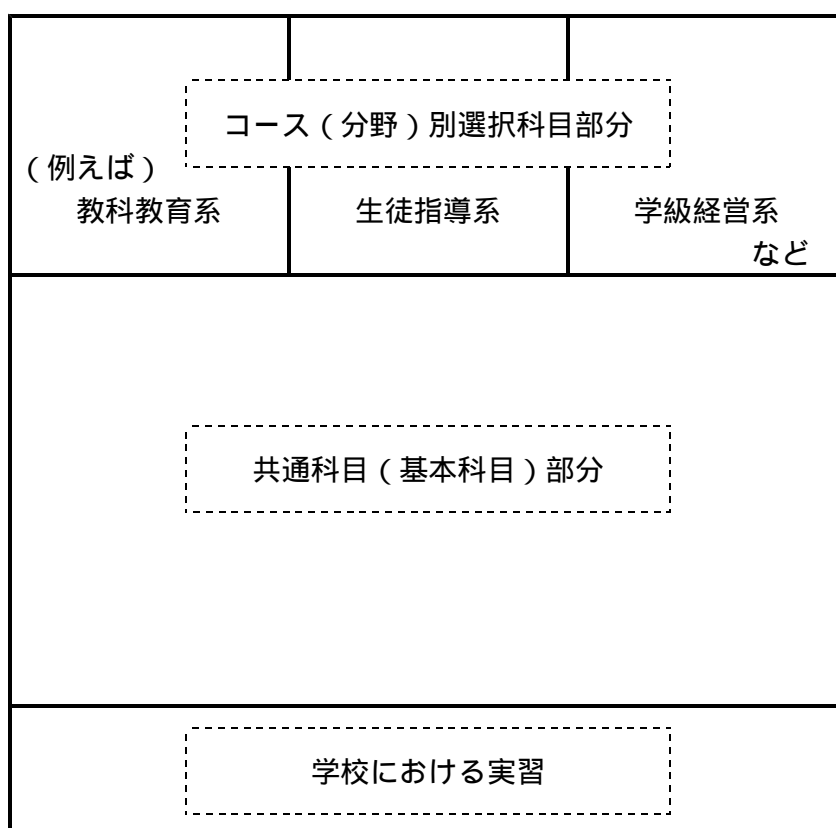
教員養成における体系的なカリキュラムは、教員養成に携わる大学及び教員間において必ずしも確立しているとはいえない状況にある。教員養成に関する共通的な認識を醸成するとともに、修了者たる教員についての一定の質の保証を図るためには、教員養成関係者において、モデル的な教員養成カリキュラムを作成することが効果的であり、関係者の努力を促すとともに、国として適切な支援をする必要がある。

大学・学部における教育が、力量ある教員を養成する上で効果的なものであるためには、適切な評価システムを確立し、その結果を教員養成の改善に継続的につなげていくことが必要である。各大学・学部においては、自己点検・自己評価やその結果に対する学外者による検証が進められているが、特に、デマンド・サイドの視点に立つ大学・学部としては、卒業者を採用している地域の教育委員会や学校の意見を積極的に聞くことができる体制を構築することなどにより、評価の客観性・実効性を高めることが重要である。

(補論) 教職大学院におけるカリキュラムについて

1. 全体構造

教職大学院における教育課程・教育内容は、大きく分けて、全ての学生が共通的に履修する「共通科目(基本科目)部分」と、「学校における実習」部分、各コースや専攻分野により選択される「コース(分野)別選択科目部分」から構成される。



(科目群への科目の配置と履修の在り方)

現行の修士課程における教員養成の仕組みは、修士課程において深く研鑽を積み、特定の分野について得意分野を持った教員を養成することを前提としている。

他方、子どもたちの学ぶ意欲の低下や規範意識・自律心の低下、社会性の不足、いじめや不登校等の深刻な状況など、学校教育が抱える課題が一層複雑化・多様化している状況の中で、児童生徒数の減少に伴う学校の小規模化や教員組織の小規模化、家庭や地域との関係において学校が担うべき役割の変容、教科やクラスの枠を超えた多様な指導形態・方法の理解の必要性、等の様々な要因をも考慮すると、今後、所属する学校のみならず地域の学校群において、学校教育が直面する諸課題の構造的・総合的な理解に立って幅広く指導性を発揮できる教員(スクールリーダー)の養成が求められる。また、新しい学校づくりの有力な一員としての役割が期待される活力ある新人教員についても、学校現場における職務についての広い理解を前提として、自ら学校における諸課題に積極的に取り組む資質・能力を有することが求められる。

このため、教職大学院においては、設定された全ての領域について授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成することとし、学生は、全ての領域にわたり履修することとするが、各領域に具体的にどのような授業科目を開設するか、また領域ごとの履修単位数をどう配分するかについては、各大学院における設定に委ねることとする。

（科目における「理論と実践の融合」）

これまで、ともすれば多くの教員養成カリキュラムにおいては、理論に関する科目と実践に関する科目とは区別され、理論的な諸科目は実習により自然に融合するはずとの考えに立ち、実践に関する内容は専ら学部段階の教育実習にのみ負わされていた。このため、理論と実践との融合は双方の受講という形で学生にのみ負わされているのが現状である。

教職大学院において、学校現場における実践力・応用力など教職に求められる高度な専門性を育成するためには、学校教育における理論と実践との融合を強く意識した体系的な教育課程を編成することが特に重要である。

この「理論と実践の融合」の観点から、それぞれを教員・科目が役割分担するのではなく、全ての教員・科目が実践と理論とを架橋する発想に立つ必要がある。例えば、共通科目部分は理論的教育、コース（分野）別選択部分は実務的教育というような二分法的な考えをすべきではない。

具体的には、

授業観察・分析や現地における実践活動・調査（フィールドワーク）実務実習など、学校における活動自体に特化した科目を設定するとともに、

個々の科目内部において、ケーススタディや授業観察・分析、シミュレーション授業、現地調査等を含めたものとする、

など、理論的教育と実務的教育との実効的な架橋を図る工夫が必要である。

特に上記 について、その授業内容は、諸学問の体系性に根ざす単なる「理論のための理論」ではなく、学校における教育課題の把握や教員の実践を裏付けるとともに、様々な事例を構造的・体系的にとらえるものとする必要がある。具体的には、

実践的指導力を備えた教員の養成の観点から、教員に必要な実践的な指導技術（スキル）を獲得させるものであること、

スキルを取り上げる際、なぜそのスキルを活用するのかについての背景、必要性及び意味について説明できるものであること（意味付け、説明理論、現状や問題点を俯瞰できるものであること。）

ケーススタディや授業観察・分析、シミュレーション授業、現地における実践活動・現地調査（フィールドワーク）等により、教育現場における検証を含むものであること、が重要である。

（教育方法の工夫）

教職大学院における授業のについては、少人数で密度の濃い授業を基本としつつ、理論と実践との融合を強く意識した新しい教育方法を積極的に開発・導入することが必要である。

具体的には、例えば、ケーススタディ、シミュレーション授業、授業観察・分析、ロールプレイ、各種のインターンシップ、PBL（プロジェクト・ベースド・ラーニング）などの教育方法を積極的に開発・導入することが必要である。

(実務経験者による指導)

教職大学院におけるカリキュラムにおいては、上記のように、学校教育に関する理論と実践との融合を意識した指導方法・内容である必要があり、このため、実務経験を有する者による、具体的事例を基とした内容であることが重要である。

実務経験を有する者は、専任教員の一部である「実務家教員」のほか、授業科目・内容により例えば非常勤の教員として実務経験を積極的に活用することも有効である。

実務経験を有する者の範囲については、優れた指導力を有する教員や指導主事、教育センター職員等学校教育関係者や校長等管理職などの経験者が中心になることが想定されるが、そのみならず、医療機関、家庭裁判所や福祉施設など教育隣接分野の関係者、また例えばマネジメントやリーダーシップなどに関する指導については民間企業関係者など、幅広く考えられる。

具体的には、例えば下記のような事例が考えられる。

(想定される具体例)

・教科等の指導法に関する内容：

教員や指導主事、教育センター職員等教員経験者など

・生徒指導、教育相談等に関する内容：

(学校教育における事例等に関する内容など)

教員や指導主事、教育センター職員等教員経験者など

(児童生徒の心身に関する専門的知識、事例等に関する内容など)

医療機関関係者(医師など)、家庭裁判所関係者(調査官等)、福祉関係者(児童相談所職員、児童福祉司)など

(問題行動等に関する内容)

警察関係者、福祉等関係者(児童相談所職員、保護司)など

・学級経営、学校経営に関する内容：

(マネジメント、リーダーシップ等に関する内容)

企業経営関係者(危機管理、情報、人事管理等経験者)など

なお、実務経験者による指導は、上記に述べたとおり、単に実務の専門的識見・経験を語るのみならず、事例等を理論的に説明し、また現状や問題点を俯瞰できるものである必要がある。この観点から、各教職大学院においては、実務の経験・知見を理論化し、適切に教授できる実務経験者を採用することが求められる。

なお、実務経験者による指導は、その経験による知見を背景とした指導として有用であるが、その活用に当たっては、実務経験者による授業のほか、研究者教員とのチームティーチングによる実践と理論との融合による授業形態の工夫なども有効である。

2. 学校における実習部分

教職大学院においては、学部段階における教育実習をさらに充実・発展し、実践的な指導力の強化を図る観点から、10単位以上、「学校における実習」を含めることとし、教職としての一定の実務経験を有する学生については、入学前の教職経験を考慮し、10単位の範囲内で教職経験をもって教職大学院における実習とみなすことができることとしている。

学部段階における教育実習の内容は、ともすれば授業実習に偏りがちであり、この点について、平成9年の教育職員養成審議会第一次答申においても指摘されている。

特に教職大学院における実習においては、附属学校や実習協力校等との連携を密にし、学校運営、学級経営、生徒指導、教育課程経営をはじめ学校の教育活動全体について総合的に体験し、考察する機会とする必要がある。

このため、教職大学院における「学校における実習」は、学部段階における教育実習を通じて得た学校教育活動に関する基礎的な理解の上に、ある程度長期間にわたり、教科指導や生徒指導、学級運営等の状況を経験することにより、自ら学校における課題に主体的に取り組むことのできる資質・能力を培うものとする。

3. 共通科目（基本科目）部分

近年の少子化の進展に伴う学校の小規模化により、学校、学年、教科ごとの教員数が減少してきており、その中で、複数の教員がお互いに指導力を向上させ、教員全体としての指導力の維持・向上を図るためには、所属する学校内のみならず広く地域単位で中核的な役割を担う教員が求められている。

また、これまでの学級単位における各教科の指導から、グループ指導、少人数指導や習熟度別指導など学級の枠を超えて多様な学習集団に対応した指導方法の理解と習得が必要となっており、また「総合的な学習の時間」の実施や選択教科の拡充など、教科の枠を超えて教科指導を総合的に理解する必要が生じている。このため、従来の教科や学級の枠を超えて、多様な指導形態・指導方法を工夫し効果的に実践できる教員が求められている。

このような、教員に対する高度の専門性への社会的要請に対応するためには、教職大学院においては、上記1で述べたとおり、高度な専門性を有する教員の養成のためのどのようなコース・選択をとる場合においても、全ての学生が共通に履修すべき授業科目群を設定し、その基本的要素を共通的に定めておく必要がある。

この際、各教職大学院において提供される教育プログラムの設計に当たって共通に踏まえるべき教育課程の枠組みは、主に2つの軸をもって構成することが考えられる。

第一の軸は、体系的に開設すべき授業科目の領域の種類であり、第二の軸は、教職大学院で育成すべき資質は単に教員個人に還元されるべき資質ではなく、第一の軸の各領域で修得した知識・技術をさらに学校現場の中核的・指導的な教員として、所属する学校のみならず広く地域全体の教育力の組織的な改善・充実に活用できる資質の育成を含むものであることである。

この制度的に定める共通的・基本的内容は、大きく以下の各領域から構成される。

教育課程の編成・実施に関する領域

（教科等の内容を学校における教育課程及び学校教育全体の中で俯瞰する内容）

（具体的内容例）

- ・ 学習指導要領と教育課程の編成実施
- ・ 個に応じた指導の充実
- ・ 指導と評価の一体化、教育課程の自己点検・自己評価
- ・ 総合的な学習の時間の全体計画の内容と取扱い（各教科・道徳・特別活動との関連、学年間や学校段階間の指導との関連への配慮を含む。） など

教科等の実践的な指導方法に関する領域

(児童生徒の確かな成長・発達と創造的な学力を保障する教科等の実践的指導力に関する内容)

(具体的内容例)

- ・教科等の意義・目的 (教科間の関連指導の工夫を含む。)
- ・授業計画 (学習指導案の作成)
- ・教材研究 (教材の収集・選択・分析、教材化の工夫など)
- ・指導方法 (授業構成・授業形態の工夫 (少人数指導や習熟度別指導など、個に応じた指導等)を含む。)
- ・指導と評価 (テスト等の作成、評価の在り方) など

生徒指導、教育相談に関する領域

(学習や発達の過程における児童生徒の諸課題を適確に診断・理解し、適切に対処するための実践的指導力に関する内容)

(具体的内容例)

- ・児童生徒理解の内容と方法 (思春期等に見られる心身症、精神疾患等に関する知識を含む。)
- ・教員と児童生徒、児童生徒間の人間関係
- ・児童生徒の健全育成の取組み
- ・ガイダンスの機能と教育相談の充実
- ・問題行動等に関する事例研究
- ・学校における生徒指導体制
- ・家庭・地域や関係機関との連携 など

学級経営、学校経営に関する領域

(児童生徒に充実した学校・学級生活を保障する学校・学級経営とともに、その課題の分析と解決の方策に関する内容)

(具体的内容例)

- ・学級経営の内容と果たす役割
- ・学級経営と学校経営 (学年経営案、学年会、学校行事など)
- ・保護者と連携を図った学級経営
- ・学校組織、校務分掌とその機能
- ・校内研修の意義・形態・方法
- ・開かれた学校づくり (家庭や地域社会との連携、学校間交流の推進、学校運営と学校評議員、情報公開と説明責任)
- ・学級・学校運営と評価 など

学校教育と教員の在り方に関する領域

(上記 から までを総覧し、現在の社会における学校教育の位置付けを理解し、教員としての役割を考える。)

(具体的内容例)

- ・学校と社会 (社会における学校教育の位置付け、学校教育の役割、学校教育が抱える課題等の俯瞰)
- ・(上記のような学校における) 教員の社会的役割と社会的・職業的倫理
- ・(上記のような社会・学校における) 教員に必要なコミュニケーション論 (対生徒、保護者、同僚、学校外 (関係機関、広く社会))

特に「学級経営、学校経営に関する領域」について、例えば「マネジメント」や「リーダーシップ」、「業務計画・改善手法」などについて、教育分野以外における理論・実践などを効果的に含めることが有効である。

これら共通的・基本的内容は、現職教員としての経験を有する学生と学部新卒者とが共に履修することが適切な科目、別々に履修することが適切な科目があり得るが、いずれの内容についても履修する必要があることには差異はない。

これら共通的・基本的内容について、各教職大学院に共通する基本的要素として、設置基準上明らかにすることとなる。

具体的には、上記共通的・基本的内容について、教職大学院はその全ての領域にわたり授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成することとし、学生は全ての領域にわたり履修することとするが、各領域ごとの履修単位数の配分については、各学生の主たる履修専攻等も考慮しつつ各大学院において設定することとする。

なお、領域ごとの履修単位数の配分については各大学院における設定に委ねられるものの、体系的に教育課程を編成するものとする旨を設置基準等上に規定する以上、その単位数の合計は、各大学院が定める総単位数のうち相当程度（学校における実習の単位を引いたもののうち少なくとも半数を超える数）となることが目安となる。

また、教育課程の基準における小・中学校等学校段階ごとの教員の別について、小・中学校に関する諸制度全般について義務教育に関する改革を一体的に進めていることを踏まえ、また1.において述べたように、教職大学院が、学校現場の抱える諸課題を広く構造的・総合的に理解することを基本とするものであるという趣旨に照らし、さらに、小学校における教科専門の深化が求められている一方、中学校においても、小学校と同様きめ細かい生徒理解や指導の改善が求められていること等を踏まえ、特に小・中学校等の差は制度上設けないこととしている。このため、小・中学校等に係る特に区分・特化が必要な内容は、各教職大学院において各科目群の中に必要な科目を設けることとする。

このほか、各教職大学院の特色や指導目標等により、大学独自の共通・必修科目を設定することはあり得る。

（具体的内容例）

- ・特別支援教育に関する内容
- ・幼児教育に関する内容

また、教員としての実践的指導力の向上には、幅広い人間性や深い教養が不可欠であり、各大学の判断と工夫により、入学者選抜等を含め教育課程内外において工夫することが重要である。

なお、これら共通科目（基本科目）の履修に当たっては、コース（分野）別選択内容の基礎となる理論の修得とともに、諸学問の体系性に根ざす単なる「理論のための理論」ではなく、学校における教育課題の把握や教員の実践を裏付けるとともに、様々な事例を構造的・体系的にとらえるものとする必要がある。（上記1.参照）

4. 「コース（分野）別選択部分」

（1）コース（分野）の設定の考え方

各学生は、共通科目（基本科目）を確かな土台とした上で、各コース、学生の専攻分野、研究テーマ等に応じた科目を履修することとなる。

コース（分野）設定においては、

教育現実における今日的課題を設定し、その解決の研究に必要な、学問分野の枠を超えた科目群（例えば「学力定着のための教材開発」における、教科教育法、認知心理学、学習集団論、など）をコース・専攻分野とする場合、

「教科カリキュラム研究科目群」「教育組織マネジメント研究科目群」「教育臨床研究科目群」など、各学生の関心領域に応じた科目群を、コース・専攻分野とする場合、

一般教授学、心理学、教科教育法学など、個別学問体系を基礎とする科目群を、コースや専攻分野として構成する場合、

など、その設定方法は各大学院の特色や得意領域、指導目標等により様々な方法があり得る。

教職大学院においては、事例に関する知識を、基礎的理論を基に構造的・体系的にとらえることのできる資質・能力を通じて、学校現場の課題に取り組むことのできる力量の育成を図ることが重要であることから、コース（分野）の設定に当たっては、各学生の関心領域に応じた科目とすることや、教育現実における今日的課題を設定し、その解決の研究に必要な、学問分野の枠を超えた科目群とすることが特に有効と考えられる。

他方、学問体系を基礎とする科目群によるコース・専攻分野設定においても、1. で述べたとおり、その科目群の履修内容が、単なる「理論のための理論」ではなく、学校における教育課題の把握や教員の実践を裏付けるとともに、様々な事例を構造的・体系的にとらえるものとするのが重要である。

（2）フィールドワーク的な内容のとらえ方

学校現場における実践力・応用力など教職に求められる高度な専門性を備えた教員を育成する観点から、事例に関する知識とそれを構造的・体系的にとらえる知見を踏まえつつ、現場の課題に実際に取り組むことのできる力量の育成が必要である。このことから、特にコース（分野）により選択する内容においては、現場における実践活動・調査（フィールドワーク）や実務実習的な内容が含まれることが重要である。

この現場における実践活動・調査（フィールドワーク）や実務実習的な内容の実施の仕方としては、

設定したテーマについての課題演習・研究に関する科目の中で、必要な授業・講義、事例研究・分析、授業計画案作成等とともに、現場における実践活動・調査（例えば研究授業実施、教育課程編成、学習支援活動などのフィールドワーク）を含める場合のほか、

各学生の課題に応じた、学校での実務実習（例えば、教科カリキュラム編成・運営実務、教育組織経営実務の実習など）を課す場合、
など、その実施内容・方法は、各大学院の特色や得意領域、教育目標等により様々な方法があり得る。

いずれの場合においても、その実施に当たっては、大学の指導教員と調査・実習校の指導教員との間で、指導計画、実習指導、事後分析指導等に当たって、密接な連携・協力が必要である。

5．その他

各教職大学院は、専門職大学院設置基準等に規定される教育課程の基準に基づき、各大学の特色や得意領域、教育目標等により独自の教育課程を編成することとなるが、高度専門職業人養成としての教員養成の観点からはある程度の共通的な認識が必要であり、教員養成に対する社会の要請に応えるべく、関係者が共同する形で到達水準に関しての共有すべき具体的モデルを作成することが重要である。

また、上記到達水準の確保の観点から、例えば医師養成における共用試験の実施などが見られるが、修了者たる教員の質の保証・資質の向上を図る観点から、統一的な評価のための試験制度を設けることも考えられる。この実施に当たっても、教員養成における指導内容・到達水準の共通認識としてのモデルカリキュラムが必要である。

このため、関係者により、本資料をもとに、教職大学院におけるモデル的な教員養成カリキュラムを作成することが期待される。

参 考 資 料

資料1 . 教員養成の専門職大学院の必要専任教員数について 2 9 P

資料2 . 専門職大学院制度の概要 3 3 P

専門職大学院ワーキンググループ及び教員免許制度
ワーキンググループの設置について 3 7 P

教員養成の専門職大学院の必要専任教員数について

【必要専任教員数】

専門職大学院設置基準 (平成15年3月31日 文部科学省令第16号) 【抜粋】

第4条 専門職大学院には、研究科及び専攻の種類及び規模に応じ、教育上必要な教員を置くものとする。

第5条 専門職大学院には、前条に規定する教員のうち次の各号のいずれかに該当し、かつ、その担当する専門分野に関し高度の教育上の指導能力があると認められる専任教員を、専攻ごとに、文部科学大臣が別に定める数置くものとする。

- 一 専攻分野について、教育上又は研究上の業績を有する者
- 二 専攻分野について、高度の技術・技能を有する者
- 三 専攻分野について、特に優れた知識及び経験を有する者

専門職大学院に関し必要な事項について定める件

(平成15年 文部科学省告示第53号) 【抜粋】

第1条 専門職学位課程には、専攻ごとに、平成11年 文部省告示第175号(大学院に専攻ごとに置くものとする教員の数について定める件)の別表第1及び別表第2に定める修士課程を担当する研究指導教員の数の1.5倍の数(小数点以下の端数があるときは、これを切り捨てる。)に、同告示の第2号、別表第1及び別表第2に定める修士課程を担当する研究指導補助教員の数を加えた数の専任教員を置くとともに、同告示の別表第3に定める修士課程を担当する研究指導教員一人当たりの学生の収容定員に4分の3を乗じて算出される収容定員の数(小数点以下の端数があるときは、これを切り捨てる。)につき1人の専任教員を置くものとする。

<<専門職大学院の必要専任教員数の例>>

公共政策	ビジネス系	会計系	法科大学院
10人	11人	12人	12人

<<教員養成の専門職大学院の必要専任教員数の試算例>>

(A) 既存修士課程(教員養成系)の学校教育専攻(特殊教育及び幼児教育の分野を除く)の研究指導教員の1.5倍の数に、研究指導教員の3分の2の教員数を加えた数。

既存修士課程の学校教育専攻	=>	教員養成の専門職大学院
5人	=>	5人 × 1.5 = 7人
4人 (5人 × 2 / 3)	=>	4人

11人

注1) 特殊教育又は幼児教育分野を含む場合(研究指導教員に1人を加算)

13人

注2) 特殊教育及び幼児教育分野を含む場合(研究指導教員に2人を加算)

15人

(B) 収容定員に応じて算定される専任教員数

【前提】 修業年限は2年。専任教員1人当たりの学生の収容定員は15人以下。

入学定員	50人の場合	100人の場合
収容定員	50人 × 2年 = 100人	100人 × 2年 = 200人
専任教員	100人 ÷ 15人	200人 ÷ 15人
	7人	14人

(A) 又は (B) で算定された教員数のいずれか大きい数が必要専任教員数

【実務家教員】

専門職大学院に関し必要な事項について定める件

(平成15年文部科学省告示第53号)【抜粋】

- 第2条 前条第1項の規定により専攻ごとに置くものとされる専任教員の数のおおむね3割以上は、専攻分野におけるおおむね5年以上の実務の経験を有し、かつ、高度の実務の能力を有する者とする。
- 2 前項に規定するおおむね3割の専任教員の数に3分の2を乗じて算出される数(小数点以下の端数があるときは、これを四捨五入する。)の範囲内については、専任教員以外の者であっても、一年につき六単位以上の授業科目を担当し、かつ、教育課程の編成その他の専門職学位課程を置く組織の運営について責任を担う者で足りるものとする。

<<実務家教員数>>

(教員養成の専門職大学院の実務家教員を「4割以上」とした場合)

【必要専任教員数が11人の場合】

実務家教員 = 5人 (11人 × 4割以上)

うち、実務家教員(みなし) = 3人 (5人 × 2/3)

【専任教員数に係る平成25年までの経過措置】

専門職大学院設置基準

(平成15年3月31日文部科学省令第16号)【抜粋】

附則

- 2 第5条第1項に規定する専任教員は、平成25年度までの間、第5条第2項の規定にかかわらず、第5条第1項に規定する教員の数の3分の1を超えない範囲で、大学設置基準第13条に規定する専任教員の数及び大学院設置基準第9条に規定する教員の数に算入することができるものとする。ただし、大学院設置基準第9条に規定する教員のうち博士課程の後期の課程を担当する教員の数には、第5条第1項に規定する専任教員の数のすべてを算入することができるものとする。

<<学部、修士課程との兼任>>

【必要専任教員数が11人の場合】

兼任可能教員数 = 3人 (11人 × 1/3)

大学院に専攻ごとに置くものとする教員の数について定める件

(平成11年文部省告示第175号)

別表第一(抜粋)

専門分野	研究指導教員数	その他の教員組織
教育学・保育学系	3	研究指導補助教員は、研究指導教員数と同数とする。
教育学・保育学関係		
教員養成系		
学校教育専攻	5	研究指導補助教員は、研究指導教員数の3分の2以上置くものとする。ただし、社会科教育専攻及び理科教育専攻については、研究指導教員数と同数とする。 教科に係る専攻については、教科教育科目担当の研究指導教員及び研究指導補助教員数を含むものとする。 学校教育専攻が特殊教育及び幼児教育の分野を含む場合は、それぞれについて研究指導教員を1人加えるものとする。
特殊(障害児)専攻	3	
幼児教育専攻	3	
国語教育専攻	4	
社会科教育専攻	6	
数学教育専攻	4	
理科教育専攻	6	
音楽教育専攻	4	
美術教育専攻	4	
保健体育専攻	4	
技術教育専攻	3	
家政教育専攻	4	
英語教育専攻	3	
法学関係		
法学系	5	公法、私法等に分割したときは、各専攻ごとに研究指導教員数を3以上とする。
政治学系	3	
経済学関係	5	研究指導教員数と研究指導補助教員数を合わせて9以上とする。
社会学・社会福祉学関係	3	研究指導教員数と研究指導補助教員数を合わせて6以上とする。ただし、2専攻以上を置くとき又は修士課程のみを置くときは、各専攻ごとに、研究指導教員数と研究指導補助教員数を合わせて5以上とする。
理学関係	4	原則として、研究指導教員数と研究指導補助教員数を合わせて7以上とする。
工学関係	4	原則として、研究指導教員数と研究指導補助教員数を合わせて7以上とする。

- 備考 一 学際領域等上記の区分により難しい専門分野に係る研究指導教員数については、最も関連深い分野における専攻の例による。それによることが適当でない場合には、別に定める。
 二 研究指導教員の3分の2以上は、原則として教授でなければならない。
 三 (略)

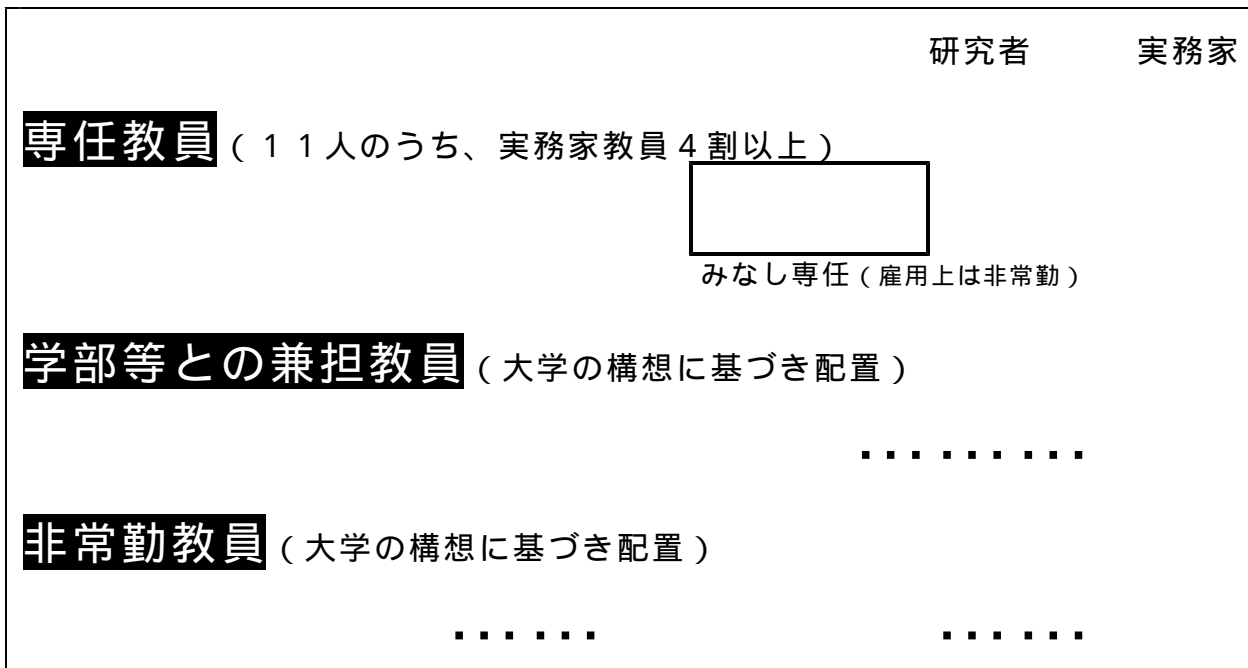
別表第二(略)

別表第三(抜粋)

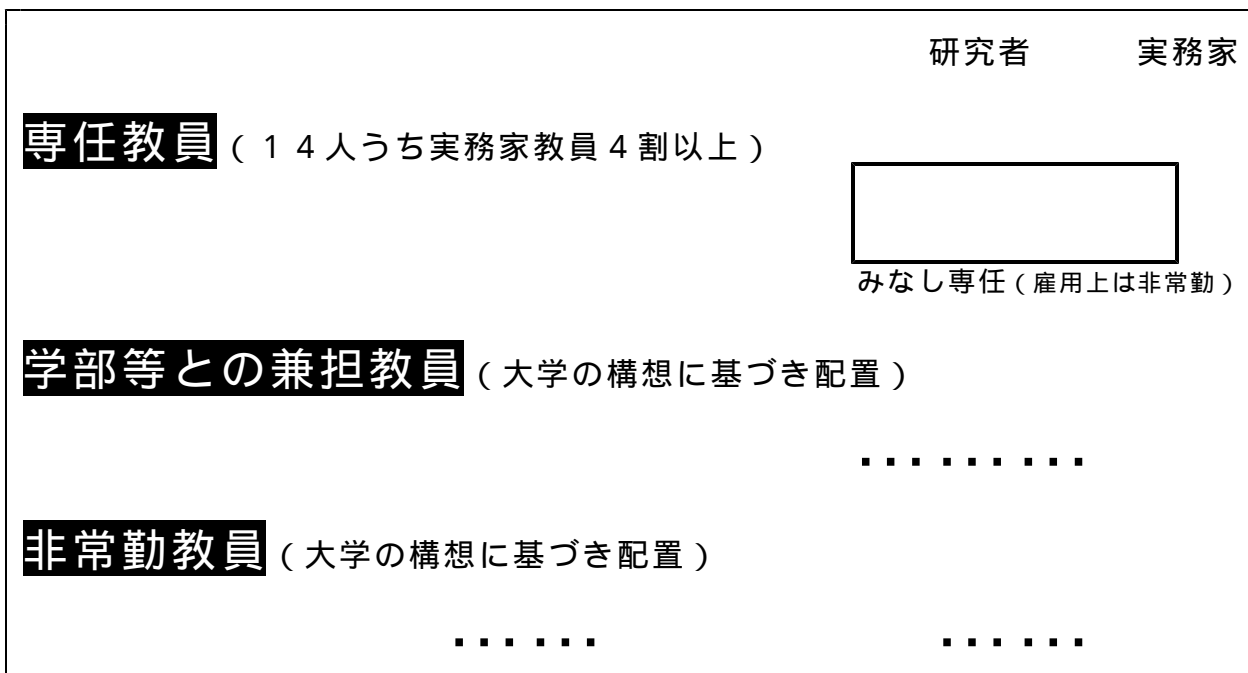
通学又は通信教育の課程	専門分野	研究指導教員一人当たりの学生の収容定員
修士課程	人文社会科学系	二十人
	自然科学系	十四人
	医学、歯学系	八人

教員養成の専門職大学院の教員組織のイメージ

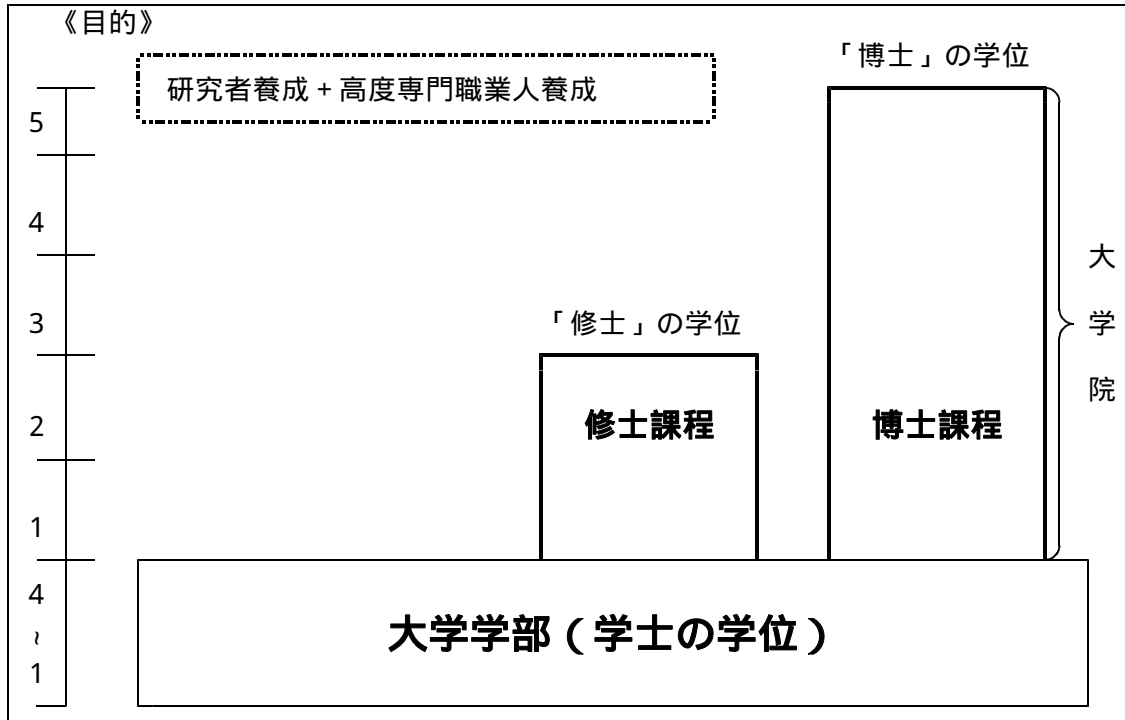
入学定員 50 人の場合（必要専任教員数 11 人）



入学定員 100 人の場合（必要専任教員数 14 人）

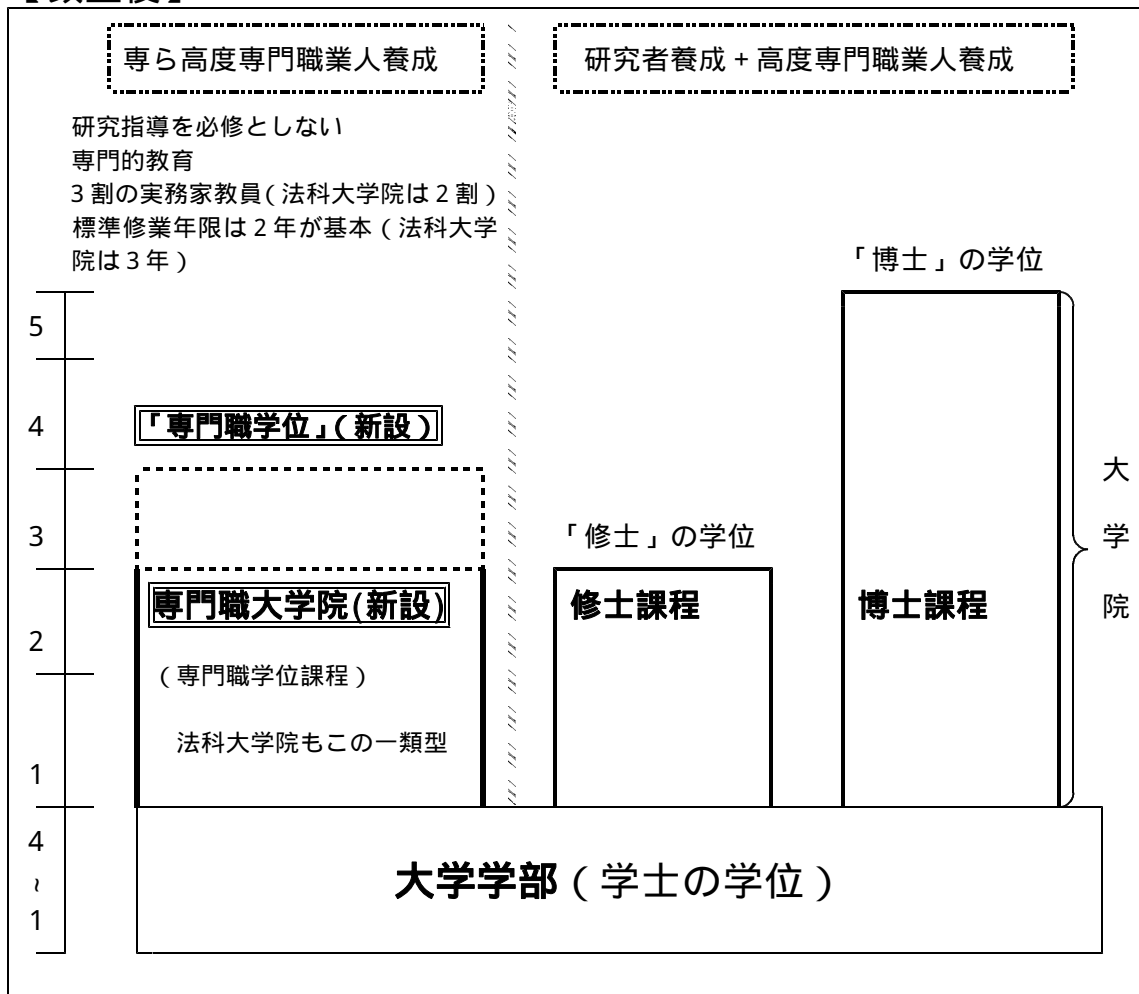


専門職大学院制度の概要



国際的・社会的に活躍する高度専門職業人のニーズが高まっていることから専門職大学院制度を創設

【改正後】



専門職大学院制度の創設

これまでの大学院

<目的>

研究者養成と高度専門職業人養成の混在
(ただし、高度専門職業人養成の目的は不明確)

修士課程

(専攻分野の研究能力又は高度専門職業能力育成)

- ・学位は修士
- ・標準修業年限は2年
- ・研究指導が必須
- ・30単位以上の習得、論文審査の合格など
- ・相当数の研究指導教員の配置

博士課程

(研究者としての自立した活動及び高度専門職業に必要な研究能力育成)

- ・学位は博士
- ・標準修業年限は5年(前期2年、後期3年)

これからの大学院

<目的> 研究者養成 + 高度専門職業人養成

修士課程

博士課程

専門職大学院

<目的> 専ら高度専門職業人養成

専門職学位課程

<分野>

- ・国家資格等と関連する分野
- ・社会的に特定の高度な職業能力が必要とされる分野
- ・学位は専門職学位
(法務博士(専門職)等)
- ・標準修業年限は2年が基本(分野毎に柔軟に設定:法科大学院は3年)
- ・少人数教育、双方向的・多方向的な授業、事例研究、現地調査など教育目的にふさわしい教育方法
- ・研究指導、論文審査は要しない
- ・3割の実務家教員(法科大学院は2割)
- ・第三者評価を義務付け

学校教育法の改正 (H15.4.1施行)

大学院の目的規定の整理(高度専門職業人養成の明確化)
専門職学位の創設

大学院修士課程と専門職大学院との制度比較

事 項	大学院修士課程	専門職大学院(H15.4から) (専門職学位課程)		
			教職大学院(仮称)	法科大学院(H16.4から)
標準修業年限	・ 2年	・ 2年又は1年以上2年未満の期間で各大学が定める	・ 同左	・ 3年
修了要件	・ 修業年限以上の在学 ・ 30単位以上の修得 ・ 研究指導 ・ 修士論文審査	同左 ・ 30単位以上の修得その他の教育課程の履修 ・ 必須としない ・ 必須としない	同左 ・ 4.5単位以上(教職経験のみなしあり) 同左 同左	同左 ・ 9.3単位以上 同左 同左
教員組織	・ 教育研究上必要な教員を配置 ・ 研究指導教員及び研究指導補助教員を一定数以上配置 ・ 研究指導教員1人当たりの学生収容定員を分野ごとに規定 (人文社会科学系は教員1人当たり学生20人以下) ・ 実務家教員の必置規定なし ・ 学部、研究所等の教員等が兼ねることができる。(設置基準の教員数に算入できる)	・ 教育上必要な教員を配置 ・ 高度の教育上の指導能力があると認められる専任教員を一定数以上配置 (修士課程の研究指導教員数の1.5倍の数に、修士課程の研究指導補助教員数を加えた数を置く) ・ 教員1人当たりの学生収容定員を修士課程の研究指導教員1人当たりの学生収容定員の4分の3として規定(例:人文社会科学系は教員1人当たり学生15人以下) ・ 専任教員基準の3割以上を実務家教員 ・ 専門職大学院の設置基準に算入する教員は、学部等設置上の教員数に算入できない。ただし学部等の授業科目の担当は可能。 (平成25年まで経過措置有り)	同左 同左 (教育学研究科学校教育専攻の研究指導教員数を参考に、この1.5倍の数(A)に、研究指導補助教員相当として(A)の2/3の教員数を加えた数を置く) 同左 (専任教員1人当たり学生15人以下) ・ 4割以上 同左	同左 同左 同左 (専任教員1人当たり学生15人以下) ・ 2割以上 同左
具体的な授業方法	-	・ 事例研究、現地調査、双方向・多方向に行われる討論・質疑応答	同左 ・ 学校実習及び共通科目を必修	同左 ・ 少人数教育を基本(法律基本科目は50人が標準)
施設設備	・ 教育研究上必要な講義室、研究室や、機械、器具、また図書等の資料を備える (注)校地・校舎は、借地でも可能なケース有り	同左 ・ 専門職大学院の目的に照らし十分な教育効果をあげることができること	同左 同左 ・ 実務実習等に必要な連携協力学校等の設定を義務付けること	同左 同左
第三者評価	-	・ 各分野毎に継続的な第三者評価を義務付け(5年に1回)	継続的な第三者評価を義務付け(5年に1回)	・ 継続的な第三者評価(適格認定)を義務付け(5年に1回)
学 位	・ 「修士()」	・ 修士や博士とは異なる専門職学位 「 修士(専門職)」	同左 「教職修士(専門職)」(仮称)	同左 「法務博士(専門職)」

専門職大学院ワーキンググループ及び 教員免許制度ワーキンググループの設置について

平成17年 3月 4日
教員養成部会決定

1. 設置の目的

平成16年10月20日、中央教育審議会に「今後の教員養成・免許制度の在り方について」が諮問されたことを受け、これまで教員養成部会において5回の部会を開催し、教員養成における専門職大学院の在り方及び教員免許制度の改革、とりわけ教員免許更新制の導入等について自由討議を行い、主な論点と意見の整理を行ってきたところである。

一方で、中央教育審議会においては、義務教育全般にわたる改革について審議が進められており、本年秋を目途に方向性を示すこととされている。このような状況を踏まえ、教員養成部会として、より具体的な検討を進める必要があることから、本部会の下に、当面の検討事項に係る専門的な調査審議を行うためのワーキンググループ（専門職大学院ワーキンググループ及び教員免許制度ワーキンググループ）を設置する。

2. 主な検討事項(別紙1、2)

3. 設置期間

ワーキンググループは、2.の主な検討事項に関する審議が終了したときに廃止する。

4. その他

- (1) ワーキンググループにおいて検討結果を取りまとめた時は、教員養成部会に報告するものとする。
- (2) 教員養成部会からの求めがあったときは、ワーキンググループの検討の経過を教員養成部会に報告するものとする。

また、ワーキンググループは必要に応じ、その検討の経過を教員養成部会に報告することができる。

専門職大学院ワーキンググループにおける主な検討事項

1. 教員養成における専門職大学院制度の活用の必要性

- (1) 今日の教員に求められる高度な専門性や実践的な指導力
- (2) 教員養成全体における専門職大学院の役割及び位置付け
- (3) その他

2. 専門職大学院制度を活用する場合の具体的方策

- (1) 専門職大学院の制度設計 (入学要件、標準修業年限、教員組織、
教育内容・方法、学位等)
- (2) 修了者に授与する教員免許状
- (3) 設置形態及び整備の在り方
- (4) 修了者の処遇
- (5) その他

中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会
専門職大学院ワーキンググループ委員名簿

【委員数 14名】

岩田 康之	東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター助教授
上野 ひろ美	奈良教育大学副学長
小関 洋治	和歌山県教育委員会教育長
小原 芳明	玉川大学長・学校法人玉川学園理事長
菊池 龍三郎	茨城大学長
古賀 正一	市川学園（市川中学校・市川高等学校）理事長・学園長
佐々木 正峰	独立行政法人国立科学博物館長
下谷 昌久	大阪教育大学監事
鈴木 守	群馬大学長
野原 晃	埼玉県熊谷市立富士見中学校長
長谷川 孝夫	鴨川市教育委員会教育長 (前千葉県教育庁企画管理部参事兼教育総務課長 平成17年3月まで)
畑井 展子	神奈川県横浜市立東小学校長
平出 彦仁	中部大学人文学部教授
横須賀 薫	宮城教育大学長

(役職は平成17年4月1日現在)

は主査、 は副主査を表す。

【50音順 敬称略】