

今後の教員養成・免許制度の在り方について

(中間報告)

平成17年12月8日

中央教育審議会

目 次

はじめに	1
------	---

I. 教員養成・免許制度の改革の基本的な考え方

1. これからの社会と教員に求められる資質能力	2
(1) これからの社会と国民の求める学校像	2
(2) 教員に求められる資質能力	2
2. 教員をめぐる現状	4
3. 教員養成・免許制度の改革の重要性	6
4. 教員養成・免許制度の現状と課題	7
5. 教員養成・免許制度の改革の方向	8

II. 教員養成・免許制度の改革の具体的方策

序 教員に対する揺るぎない信頼を確立するための総合的な改革の推進	12
1. 教職課程の質的水準の向上	13
(1) 教職課程の改善・充実	13
(2) 「教職実践演習（仮称）」の新設・必修化	15
(3) 教職課程に係る事後評価制度の導入や認定審査の充実	17
2. 「教職大学院」制度の創設	18
(1) 「教職大学院」制度の創設の基本的な考え方	18
(2) 制度設計の基本方針	22
(3) 具体的な制度設計（主として設置基準に関連する事項について）	23
(4) その他（設置基準以外の関連事項等について）	32
3. 教員免許更新制の導入	34
(1) 導入の基本的な考え方	34
(2) 具体的な制度設計	37
4. 教員養成・免許制度に関するその他の改善方策	42

5. 採用、研修及び人事管理等の改善・充実	44
（1）採用の改善・充実	44
（2）現職研修の改善・充実	44
（3）人事管理及び教員評価の改善・充実	46
6. 改革の円滑な実施のために	47
別添1 「教職実践演習（仮称）」について（イメージ）	49
別添2 教職大学院におけるカリキュラムについて（補論）	50
参考資料	59
附属資料	95
中間報告の概要	113

はじめに

- 中央教育審議会は、平成16年10月、文部科学大臣から「今後の教員養成・免許制度の在り方について」の諮問を受けた。諮問においては、これからの社会の進展や将来の学校教育の姿を展望しつつ、今後の教員養成・免許制度の在り方について、幅広く検討することが重要であり、当面、①教員養成における専門職大学院の在り方について、②教員免許制度の改革、とりわけ教員免許更新制の導入について、の2点について検討する必要があるとされた。
- 本審議会では、この諮問を初等中等教育分科会に付託し、教員養成部会を中心に審議を行うこととした。教員養成部会においては、平成17年3月、部会の下に「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」を設置し、当面の検討事項について、専門的な見地から審議を行うとともに、平成17年6月には、計28の関係団体から、教員養成・免許制度の改革についての意見聴取を行った。

一方、本審議会では、平成17年2月から、義務教育特別部会を設置して義務教育の在り方について集中的な審議を行い、10月26日に答申をとりまとめた。答申では、今後、義務教育の質の向上を図るためには、「教師に対する揺るぎない信頼を確立すること」が極めて重要であることを示した上で、教員養成の質的水準の向上等を図るための基本的方策を提言している。教員養成部会では、平成17年7月に専門職大学院ワーキンググループから、また、10月に教員免許制度ワーキンググループから、それぞれ審議経過の報告を受けるとともに、上記の答申で示した改革の基本的方向も踏まえながら、今後の教員養成・免許制度の在り方について、広範な審議を行ってきた。

以上のような経緯を踏まえ、今回、これまでの審議経過を「中間報告」としてとりまとめたので、公表することとする。
- この「中間報告」は、今後の我が国の教員養成・免許制度の改革の基本的方向を明示しつつ、それを実現するための方策として、上記①及び②はもとより、教職課程の質的水準の向上や採用、研修及び人事管理等の改善・充実等、教員の資質能力の向上を図るための総合的な方策についてとりまとめたものである。
- 教職は、人間の心身の発達にかかわる専門的職業であり、その活動は、子どもたちの人格形成に大きな影響を与えるものである。近年、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は、一層複雑・多様化してきている。このような状況の中で、学校教育に対する国民の期待に応え、信頼される学校づくりを進めていくためには、何よりも教員自身が自信と誇りを持って教育活動に当たることが重要である。その意味で、この「中間報告」は、国民の尊敬と信頼を得ようと努力する教員を励まし、支援するという基本的な視点に立って、まとめたものである。
- 今後、「中間報告」に対して各界各層から幅広くご意見をいただき、それらを踏まえつつ、さらに審議を進めることとしたい。本審議会における検討が、国民の信頼に応える、質の高い教員の養成・確保につながることを強く期待する。

I. 教員養成・免許制度の改革の基本的な考え方

1. これからの社会と教員に求められる資質能力

社会の大きな変動に対応し、国民の学校教育に対する期待に応えるためには、教員に対する揺るぎない信頼を確立し、国際的にも教員の資質能力がより一層高いものとなるようにすることが極めて重要である。

変化の激しい時代だからこそ、教員に求められる資質能力を確実に身に付けることの重要性が高まっている。また、教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身に付けていくことが重要となっており、「学びの精神」がこれまで以上に強く求められている。

(1) これからの社会と国民の求める学校像

- 近年、我が国の社会は、いわゆる「知識基盤社会」の到来や、グローバル化、情報化、少子化、高齢化、社会全体の高学歴化等を背景に、社会構造の大きな変動期を迎えており、変化のスピードもこれまでになく速くなっている。これからの社会は、政治・経済・文化等のあらゆる分野において、人材の質がその在り様を大きく左右する社会であり、教育の質が一層重要となる。特に我が国のように、天然資源に恵まれず、少子化や高齢化の進展が著しい国においては、生産性の高い知識集約型の産業構造に転換し、国際的な競争力を維持していく上で、既存知の継承だけでなく未来知を創造できる高い資質能力を有する人材を育成することは、極めて重要な課題である。
- 一方、変化の激しいこれからの社会において、一人一人の子どもたちがそれぞれの可能性を伸ばし、一生を幸福に、かつ有意義に送ることができるようにするためには、一人一人が自らの頭で考え、行動していくことのできる自立した個人として、心豊かに、たくましく生き抜いていく基礎を培うことが重要となる。そのような力を教育を通じて育成する必要性が一段と高まっている。
- 社会の大きな変動に伴い、保護者や国民の間に、学校に対して、必要な学力や体力、道徳性等を確実に育成する質の高い教育を求める声が高まっている。これからの学校は、子どもたちの知・徳・体にわたるバランスの取れた成長を目指し、高い資質能力を備えた教員が指導に当たり、保護者や地域住民との適切な役割分担を図りながら、活気ある教育活動を展開する場となる必要がある。また、これからの学校には、保護者や地域住民の意向を十分に反映する信頼される学校となるため、教育を提供する側からの発想だけではなく、教育を受ける側の子どもや保護者の声に応える教育の場となることが求められている。

(2) 教員に求められる資質能力

○ このような社会の大きな変動に対応しつつ、国民の学校教育に対する期待に応えるためには、教育活動の直接の担い手である教員に対する揺るぎない信頼を確立し、国際的にも教員の資質能力がより一層高いものとなるようにすることが極めて重要である。

○ 教員に求められる資質能力については、これまでも本審議会等がしばしば提言を行っている。例えば、平成9年の教育職員養成審議会（以下「教養審」という。）第一次答申等においては、いつの時代にも求められる資質能力と、変化の激しい時代にあつて、子どもたちに「生きる力」を育む観点から、今後特に求められる資質能力について、それぞれ以下のように示している。

① いつの時代にも求められる資質能力

教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、これらを基盤とした実践的指導力等

② 今後特に求められる資質能力

地球的視野に立って行動するための資質能力（地球、国家、人間等に関する適切な理解、豊かな人間性、国際社会で必要とされる基本的資質能力）、変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力（課題探求能力等に関わるもの、人間関係に関わるもの、社会の変化に適応するための知識及び技術）、教員の職務から必然的に求められる資質能力（幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解、教職に対する愛着、誇り、一体感、教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度）

○ また、平成17年10月の本審議会の答申「新しい時代の義務教育を創造する」においては、優れた教師の条件について、大きく集約すると以下の3つの要素が重要であるとしている。

① 教職に対する強い情熱

教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感など

② 教育の専門家としての確かな力量

子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級づくりの力、学習指導・授業づくりの力、教材解釈の力など

③ 総合的な人間力

豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質、教職員全体と同僚として協力していくこと

○ これらの答申の文言や具体的な例示には若干の違いはあるものの、これからの社会の進展や、国民の学校教育に対する期待等を考えた時、これらの答申で示した基本的な考え方は、今後とも尊重していくことが適当である。むしろ、変化の激しい時代だ

からこそ、変化に適切に対応した教育活動を行っていく上で、これらの資質能力を確実に身に付けることの重要性が高まっているものとする。

- また、教職は、日々変化する子どもの教育に携わり、子どもの可能性を開く創造的な職業であり、このため、教員には、常に研究と修養に努め、専門性の向上を図ることが求められている。教員を取り巻く社会状況が急速に変化し、学校教育が抱える課題も複雑・多様化する現在、教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身に付けていくことが重要となっており、「学びの精神」がこれまで以上に強く求められている。

2. 教員をめぐる現状

大多数の教員は、教員としての使命感や誇り、教育的愛情等を持って教育活動に当たり、研究と修養に努めてきた。そのような教員の真摯な姿勢は、広く社会から尊敬され、高い評価を得てきた。

しかしながら、現在、教員をめぐる状況は大きく変化しており、教員の資質能力が改めて問い直されている。

- 教員の職務は、人間の心身の発達にかかわっており、その活動は、子どもたちの人格形成に大きな影響を与えるものである。「教育は人なり」といわれるように、学校教育の成否は教員の資質能力に負うところが極めて大きい。このような重要な職責を遂行するため、大多数の教員は、教員としての使命感や誇り、教育的愛情等を持って教育活動に当たり、研究と修養に努めてきた。また、そのような教員の真摯な姿勢は子どもや保護者はもとより、広く社会から尊敬され、高い評価を得てきた。
- しかし現在、教員をめぐる状況は大きく変化しており、教員の資質能力が改めて問い直されている。教員をめぐる状況の変化には、様々な要因・側面があるが、概ね以下の6点に整理することができる。

① 社会構造の急激な変化への対応

1. (1) において述べたように、現在進みつつある社会構造の変動は、これまでになく大規模かつ急激なものである。本来、学校や教員には、社会の変化を踏まえつつ教育活動を行っていくことが求められているが、現在の変化に迅速かつ適切に対応するためには、これまで以上に、必要かつ高度な専門的知識・技能を修得し、適時に刷新していくなど、教員に求められる資質能力の維持・向上を図るための更なる取組が必要とされている。

② 学校や教員に対する期待の高まり

都市化や核家族化の進行等を背景に、家庭や地域社会の教育力が低下しており、これに伴い、例えば、子どもの基本的な生活習慣の育成等の面で、学校や教員に過

度の期待が寄せられている。また、保護者の中には、教員に対して一定の目に見える教育成果をあげることを求める傾向が強まっている。

学校と家庭、地域社会との役割分担の在り方については、本来家庭や地域社会が果たすべき機能を学校に持ち込むのではなく、家庭や地域社会がその責任を果たすことが必要であるとの意見がある。その一方で、家庭や地域社会の教育力を取り戻すことが難しい現状では、学校や教員が一定の役割を果たすこともやむを得ないのではないかと意見もある。この点については、地域や学校によっても事情が異なり、一概に固定的な役割分担の方向性を示すことは困難であるが、いずれにしても今後は、社会全体として子どもの教育を支えることが、ますます重要となる。このような意味で、保護者や地域住民の学校運営への参画を進め、理解と協力を得ながら教育活動を進めるなど、学校や教員には、家庭や地域社会の意向を踏まえながら、職務を行うことが求められていることを理解する必要がある。

③ 学校教育が抱える課題の複雑・多様化と新たな研究の進展

社会状況や子どもの変化等を背景として、学校教育が抱える課題も、例えば以下のように一層複雑・多様化してきている。

- i) 子どもの学ぶ意欲や学力・気力・体力が低下傾向にあるとともに、様々な実体験の減少等に伴い、社会性やコミュニケーション能力等が不足していること
 - ii) いじめや不登校、校内暴力等の問題が依然として深刻な状況にあるほか、仮想現実やインターネットの世界に過度に浸ったことも原因と考えられる事件が発生するなど、子どもたちの間に「新しい荒れ」とも言うべき状況が見られること
 - iii) LD（学習障害）やADHD（注意欠陥／多動性障害）等、子どもや学校教育に関する新たな課題や、それに関する知見が明らかになりつつあること
 - iv) 保護者や地域住民が学校運営に参画する仕組みが整備されるとともに、学校に自己評価の努力義務が課されるなど、開かれた学校づくりに向けて、学校が説明責任を果たし、保護者や地域社会との信頼を深めることが重要となっていること
- 一方で、例えば、脳科学と教育との関係や、子どもの人間学など、子どもや教育に関する新たな研究も進んできている。

④ 教員に対する信頼の揺らぎ

教員の中には、子どもに関する理解が不足していたり、教職に対する情熱や使命感が低下している者が少なからずいることが指摘されている。また、いわゆる指導力不足教員は年々増加傾向にあり、一部の教員による不祥事も依然として後を絶たない状況にある。こうした問題は、たとえ一部の教員の問題であっても、保護者や国民の厳しい批判の対象となり、教員全体に対する社会の信頼を揺るがす要因となっている。

⑤ 教員の多忙化と同僚性の希薄化

社会の変化への対応や保護者等からの期待の高まり等を背景として、教員の中には、多くの業務を抱え、日々子どもと接しその人格形成に関わっていくという使命を果たすことに専念できずに、多忙感を抱いたり、ストレスを感じる者が少なくない。

また、教科指導や生徒指導など、教員としての本来の職務を遂行するためには、教員間の学び合いや支え合い、協働する力が重要であるが、昨今、教員の間に学校は一つの組織体であるという認識の希薄になっていることが多かったり、学校の小規模化を背景に、学年主任等が他の教員を指導する機能が低下するなど、学びの共同体としての学校の機能（同僚性）が十分発揮されていないという指摘もある。

⑥ 退職者の増加に伴う量及び質の確保

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少ない構成となっている。今後、大量採用期の世代が退職期を迎えることから、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な課題となっている。

3. 教員養成・免許制度の改革の重要性

これからの社会や学校教育の姿を展望しつつ、教員を取り巻く現状等を考慮すると、現在、教員に最も求められていることは、広く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ことである。

このためには、養成、採用、現職研修等の各段階における改革を総合的に進めることが必要であるが、とりわけ教員養成・免許制度の改革は、他の改革の前提となるものであり、重要である。

- これからの社会や学校教育の姿を展望しつつ、教員を取り巻く現状等を考慮すると、現在、教員に最も求められていることは、子どもや保護者はもとより、広く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ことである。

教職は国民の尊敬と信頼があって初めて成り立つ職業である。大多数の教員は期待に応えるべく教育活動に励んでおり、この点は積極的に評価する必要があるが、社会状況の急速な変化等を背景として、現在、教員に対する尊敬や信頼が揺らぎつつあることは否定できない。

今後、学校教育に対する国民の期待に応え、信頼される学校づくりを進めていくためには、何よりも教員自身が尊敬され、信頼される存在とならなければいけない。

- 教員に対する尊敬と信頼を確立するためには、まず教員自身が自信と誇りを持って教育活動に当たることが重要である。同時に、教員の養成、採用、現職研修等の各段階における改革を総合的に進めることが必要であるが、とりわけ教員養成・免許制度の改革は、他の改革の前提となるものであり、重要である。養成段階で、教科指導や生徒指導等に関する最小限必要な資質能力を確実に育成することにより、その後の採用や現職研修に関する取組がより実効あるものとなる。また、社会から評価される教員を養成しなければ、その後の採用や研修において、いかに充実した方策を講じようとも、教員に対する尊敬と信頼を確立することは困難である。

- さらに、教員の大量採用時代の到来を控え、量及び質の両面から優れた教員を確保することが重要となっているこのような時期こそ、採用段階における教員の質の確保に加えて、養成段階においても、教員の質を確実に保証する方策を講ずることが必要である。

4. 教員養成・免許制度の現状と課題

「大学における教員養成」と「開放制の教員養成」の原則により、質の高い教員が養成され、我が国の学校教育の普及・充実や社会の発展に大きな貢献をしてきたが、現在、大学の教職課程については、様々な課題が指摘されている。

教員免許制度についても、教員免許状が保証する資質能力と、現在の学校教育や社会が教員に求める資質能力との間に乖離が生じてきている。

- 我が国の教員養成は、戦前、師範学校や高等師範学校等の教員養成を目的とする専門の学校で行うことを基本としていたが、戦後、幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた多様な人材を広く教育界に求めることを目的として、教員養成の教育は大学で行うこととした（「大学における教員養成」の原則）。また、国・公・私立のいずれの大学でも、教員免許状取得に必要な所要の単位に係る科目を開設し、学生に履修させることにより、制度上等しく教員養成に携わることができることとした（「開放制の教員養成」の原則）。
- これらの原則は、質の高い教員の養成や、戦後の我が国の学校教育の普及・充実、社会の発展等に大きな貢献をしてきたが、戦後、半世紀以上を経た現在、大学の教員養成のための課程（以下「教職課程」という。）については、例えば、特に以下のような課題が指摘されている。
 - i) 平成11年の教養審第三次答申において、各大学が養成しようとする教員像を明確に持つことが必要であるとされながら、現状では、教員養成に対する明確な理念（養成する教員像）の追求・確立がなされていない大学があるなど、教職課程の履修を通じて、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分ではないこと
 - ii) 教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするものであるという認識が、必ずしも大学の教員の間に共有されていないため、実際の科目の設定に当たり、免許法に定める「教科に関する科目」や「教職に関する科目」の趣旨が十分理解されておらず、シラバスの作成が十分でなかったり、科目間の内容の整合性・連続性が図られていないなど、教職課程の組織編成やカリキュラム編成が、必ずしも十分整備されていないこと
 - iii) 大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも十分対応していないこと。また、指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分ではないほか、教職経験者が授業に当たっている例も少ないなど、実践的指導力の育成が必ずしも十分でないこと。

特に修士課程に、これらの課題が見られること

- また、教員免許制度についても、これまで免許状の種類の見直しや「教職に関する科目」の充実など、逐次、改善・充実が図られてきたところである。しかしながら、平成16年10月の文部科学大臣からの諮問の際の説明でも指摘されたように、教員免許状が教員として最小限必要な資質能力を保証するものとして評価されていないことや、専修免許状の取得が学校現場で必ずしも十分評価されていないこと等、様々な制度的課題が生じてきている。

特に近年、学校教育をめぐっては、Ⅱ．3において述べるように、これまでの専門的知識・技能だけでは対応できない本質的な変化が恒常的に生じており、教員免許状が保証する資質能力と、現在の学校教育や社会が教員に求める資質能力との間に、乖離が生じてきている。

5. 教員養成・免許制度の改革の方向

「大学における教員養成」及び「開放制の教員養成」の原則は、今後とも、尊重する必要があるが、今日的課題等に適切に対応するためには、いま一度これらの原則の理念を明確にするとともに、現在を我が国の教員養成の大きな転換期と捉え、必要な改革を果敢に進めていくことが重要である。

その上で、教員養成・免許制度については、以下の2つの方向で改革を進めることが適当である。

- ①大学の教職課程を、教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせるものへ
- ②教員免許状を、教職生活の全体を通じて、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へ

- 戦後の我が国の教員養成の歴史を振り返ると、「大学における教員養成」及び「開放制の教員養成」の原則は、今後とも、尊重する必要があるが、教員養成が抱える今日的課題等に適切に対応するためには、いま一度これらの原則の理念を明確にするとともに、現在を我が国の教員養成の大きな転換期と捉え、必要な改革を果敢に進めていくことが重要である。

- 現行の制度は、幅広い分野から人材を求めることにより、教員組織を多様なものとし、活性化することが期待できるという意味で、教員の資質能力の向上に積極的な意義を有するものである。一方、教員は、本来的に高度な専門的職業として、十分な専門的知識・技能を備え、子どもたちの発達段階に応じ、適切な指導をしていかなければならないものである。このように、「開放制の教員養成」の原則とともに、教員としての専門性の確立・向上を図ることが重要であり、「開放制の教員養成」の原則を尊重することは、安易に教員養成の場を拡充したり、希望すれば誰もが教員免許状を容易に取得できるという開放制に対する誤った認識を是認するものではないことを、まず再認識する必要がある。

- このような基本的認識を踏まえ、前述のような課題に対応し、教員に対する揺るぎない信頼を確立するためには、教員養成・免許制度について、以下のような2つの方向で、改革を進めることが適当である。

① 大学の教職課程を、「教員として最小限必要な資質能力」(注1)を確実に身に付けさせるものに改革する

我が国の教員養成システムが大学の教員養成の機能に期待して制度が構築されていることに鑑みれば、教職課程の認定を受けている大学(以下「課程認定大学」という。)は教員養成を自らの主要な任務として強く自覚する必要がある、教員として必要な資質能力を身に付けた学生を送り出すべく、質の高い教育活動を行うことは、課程認定大学としての当然の責務である。また、近年、大学教育において、教員養成のような中・長期的視点に立つ地道な教育活動が軽視されることが懸念されている。このため、課程認定大学は、大学教育における教員養成の重要性を改めて認識し、教職課程の改善・充実等に積極的に取り組むことが必要である。

具体的には、各課程認定大学は自らが養成する教員像を明確に示し、その実現に向けて、体系的・計画的にカリキュラムを編成するとともに、その実施に必要な組織編成を行うなど、大学全体として組織的な指導体制を確立することが重要である。また、教職課程の履修を通じて、学生が教職への理解を深め、教職に就くことに対する確固たる信念を持つことができるようにするとともに、専門的な知識・技能の修得はもとより、それらを自己の中で統合し、教員として必要な資質能力の全体を確実に形成することができるよう、教職課程における教育内容や指導の充実を図ることが必要である。一方、教職課程に係る事後評価制度の導入や認定審査の充実等、教職課程の質の維持・向上を図るための方策を講ずることも必要である。

さらに、教職課程改善のモデルとして、大学院において高度専門職業人としての教員の養成に特化した枠組みを制度化することが必要である。近年、我が国では、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いる。専門的職業の一つである教員についても、社会構造の急激な変化や学校教育が抱える課題の複雑・多様化等に対応し得る、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人材が求められている。このため、学部段階の教職課程において養成される教員としての基礎的・基本的な資質能力を基盤として、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た教員養成教育の改善・充実を図ることが必要である。

② 教員免許状を、教職生活の全体を通じて、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に改革する

教職課程の認定の際には厳正な審査を行っているものの、近年、教員として必要な資質能力を責任を持って育成しているとは必ずしも言いがたい教職課程が増加しており、教員免許状がいわば「希望すれば、容易に取得できる資格」とみなされ、社会的に評価が低下してきていることは否定できない。

教員免許状は、初等中等教育段階の学校における公教育の直接の担い手である教

員の資格を定め、その資質能力を一定水準以上に確保することを目的とした制度である。このような性格に鑑みれば、免許状保有者が、それにふさわしい資質能力を身に付けているかどうかを、社会に対して明らかにし、公証していくことは、公教育の円滑な実施を図る観点から、教員免許状に本来的に求められる役割である。

このような観点から、教員免許状について、授与の段階から、その後の教職生活の全体を通じて、教員として必要な資質能力を確実に保証するものとなるように制度的な整備を図ることが必要である。

具体的には、教職課程の履修を通じて、教員として必要な資質能力の全体について、確実に身に付けさせるとともに、新たな科目を設けるなどにより、その修了段階において、身に付けた資質能力を明示的に確認することが必要である。

また、教員免許状の取得後も、社会状況や学校教育が抱える課題、子どもの変化等に対応して、その時々で求められる教員として最小限必要な資質能力が保持されるよう、定期的に必要な刷新（リニューアル）とその確認を行うことが必要であり、このための方策を講ずる必要がある。

なお、近年、特別免許状や特別非常勤講師制度の活用や、いわゆる民間人校長の登用が行われているが、これらの制度は、学校教育の活性化等を図る観点から、「大学における教員養成」の原則や、いわゆる相当免許主義（初等中等教育段階の学校の教員は、学校種や担当教科に応じた相当の免許状を有しなければならないとするもの）の例外として講じられている措置である。国・公・私立学校を通じて、およそすべての初等中等教育段階の学校において、一定水準以上の教育を保障するためには、大学において、教職に就くための専門教育を受けた人材が教育活動に当たることが原則であり、多様な人材の登用も、このような基盤があってはじめて成果を生むものである。このような意味で、今後とも、教員免許制度の基本は堅持することが必要である。

- なお、我が国の教員養成システムについては、将来的には、大学院修士レベルまで含めた養成へとシフトしていくことが適当であるとの意見もあり、この点については、引き続き検討することが必要である。
- 一方、以上のような方向で改革を進めるにあたっては、次のような点に留意しつつ、具体的な改革方策を講ずることが必要である。
 - i) 教員に質の高い人材を迎え入れるためには、教職や学校が魅力ある職業、職場であることが不可欠であり、教員や教員志願者の意欲を高め、励ますような方向で改革を進める必要があること
 - ii) 教員の地位や処遇が引き続き安定したものであるようにするとともに、優れた教員が適切に評価され、処遇されるよう、教員の評価や処遇等の在り方について検討する必要があること
 - iii) 教員の多忙感を軽減し、教科指導や生徒指導などの本来の職務に専念できるよう、学校の事務・業務の見直しや、国・都道府県・市町村が行う調査等の精選、事務処理体制の整備を進めるとともに、教員の精神面を支えるための相談体制を整備するなどの環境整備に努める必要があること
 - iv) 子どもの学ぶ意欲や学力・気力・体力の低下、いじめや不登校、校内暴力等の問

題の深刻な状況等、学校教育が抱える複雑・多様化する課題に、学校全体として組織的に対応するための体制整備を進める必要があること

- (注1) 「教員として最小限必要な資質能力」とは、平成9年の教養審第一次答申において示されているように、「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力」を意味するものである。より具体的に言えば、「教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に、教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、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」をいう。

Ⅱ. 教員養成・免許制度の改革の具体的方策

序 教員に対する揺るぎない信頼を確立するための総合的な改革の推進

- 社会の激しい変動や学校教育が抱える課題の複雑・多様化等の中で、教員に対する揺るぎない信頼を確立していくためには、養成段階から、その後の教職生活までを一つの過程として捉え、その全体を通じて、教員として必要な資質能力を確実に保持すべく、必要な施策を総合的に講じていくことが重要である。
- このような視点に立ち、以下では、教員養成・免許制度に関する改革について、①教職課程の質的水準の向上、②「教職大学院」制度の創設、③教員免許更新制の導入、④教員養成・免許制度に関するその他の改善方策、⑤採用、研修及び人事管理等の改善・充実の5つの具体的方策を提言している。特に、①、②、③は、今回の改革の中核をなすものであり、これらの改革を一体的に進めることが、改革の目標を達成する上でも、極めて重要である。3つの改革方策の基本理念と相互の関連を示すと、以下の通りである。

① 教職課程の質的水準の向上

—学部段階で教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせる—

現在、我が国では、約800の大学（大学院を含む）、短期大学に教職課程が置かれており、また、現状では、学部段階の教員養成が中心となっていることを踏まえれば、まずは既存の教職課程、特に学部段階の教員養成教育の改善・充実に努めることが重要である。

学部卒業段階で、教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせ、学校現場に送り出すことが、本来、教職課程に期待される役割であり、そのことが国民や社会の要請に速やかに応えることにつながるものと考えられる。

② 「教職大学院」制度の創設

—大学院段階でより高度な専門性を備えた力量ある教員を養成する—

近年の社会構造の急激な変化や学校教育が抱える課題の複雑・多様化等に伴い、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ている。このような要請に応えるためには、高度専門職業人の養成に特化した専門職大学院制度を活用して、レベルの高い教員養成教育を行うことが必要である。また、このことは、教職課程改善のモデルを提示するものとして、既存の教職課程の改善・充実に努めるものでもある。

③ 教員免許更新制の導入

—養成段階を修了した後も、教員として必要な資質能力を確実に保証する—

学校教育が抱える課題が恒常的に変化している今日、養成段階で確実に身に付けた教員として必要な資質能力を、教職生活の全体を通じて保持していく必要性が高まっている。このためには、教員免許状の取得後も、その時々で求められる教員として必要な資質能力が保持されるよう、制度的な措置を講じることが重要である。

1. 教職課程の質的水準の向上

(1) 教職課程の改善・充実

－「教職指導」の充実と大学における組織的指導体制の整備等－

今後、課程認定大学においては、「教職指導」（学生が身に付けた知識・技能を有機的に統合し、教科指導や生徒指導等を実践できる資質能力を形成することを指導、助言、援助する取組）を一層充実することが必要である。法令上も、「教職指導」の実施を明確にすることにより、課程認定大学における積極的かつ計画的な取組を推進することが必要である。

課程認定大学は自らの教員養成に対する理念を具現化するため、体系的・計画的にカリキュラムを編成したり、それとの関連に留意しながら「教職指導」を実施するなど、大学としての組織的な取組が重要である。このため、課程認定大学における「教員養成カリキュラム委員会」の設置を推進するとともに、その機能の充実・強化を図る必要がある。

- 大学の教職課程が、教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせるものとなるためには、何よりも大学自身の教職課程の改善・充実に向けた主体的な取組が重要である。教職課程の教育内容・方法等については、平成9年の教養審第一次答申や平成11年の教養審第三次答申において、様々な改善・充実方策を提言しており、必要な制度改正も行われたところである。課程認定大学においては、これらの答申をいま一度真摯に受け止め、学内に周知するとともに、学長・学部長等がリーダーシップを持って、カリキュラム編成や教授法の改善・向上、成績評価の厳格化等に取り組むことが必要である。
- 今後、課程認定大学においては、学生が教職についての理解を深め、自己の教職への適性等について考察するとともに、個々の科目の履修により身に付けた知識・技能を自己の中で有機的に統合し、教科指導や生徒指導等を実践できる資質能力を形成することを指導、助言、援助するような取組（以下「教職指導」という。）を、一層充実することが必要である。教職指導の重要性については、教養審第一次答申等でも指摘しているが、現状においては、「教職の意義等に関する科目」において、教職課程の履修の初期段階で行われているものの、それ以降は、個々の大学や学生の取組に委ねられている部分が多く、課程認定大学全体としての取組は必ずしも十分ではない。
このため、法令上も、教職課程全体を通じた教職指導の実施を明確にすることにより、各課程認定大学における積極的かつ計画的な取組を推進することが必要である。
- 具体的な実施に当たっては、教職課程の履修者に対して、早い段階から、例えばインターンシップ等の学校現場や教育関連施設を体験する機会や子どもとの触れ合いの機会、現職教員との交流の機会等を提供するなど、課外における活動も含め、体系的

・計画的な教職指導の実施を工夫することが必要である。また、例えば個々の学生について履修履歴等を確認しながら、各学年の修了毎に必要な教職指導を行うなど、きめ細かい指導の工夫や、それに応じた体制整備を図ることも必要である。

○ 教職指導の内容、方法等については、これらの方向を基本としつつ、今後教員養成を行う大学等関係者を中心にして、教職指導のモデル例の検討が行われることが望まれる。

○ また、今後、各課程認定大学は自らの教員養成に対する理念を具現化するため、体系的・計画的にカリキュラムを編成したり、それとの関連に留意しながら教職指導を実施するなど、大学としての組織的な取組が重要である。この点に関しては、平成9年の教養審第一次答申等で「教員養成カリキュラム委員会」の設置を提言しているが、特に、今後、後述のように新たな必修科目を設けることとした場合、当該科目と他の科目との関連性を確保したり、前述の教職指導を円滑に実施する上で、この種の委員会は中心的な役割を果たすものとする。

このため、今後とも、各課程認定大学における設置を積極的に推進するとともに、その機能の充実・強化を図る必要がある。また、学校現場の実態を踏まえたカリキュラム改善や教職指導等が行われるよう、必要に応じて、学校関係者や教育委員会との意見交換を行ったり、教職経験者や学外者等の意見を求めるなど、運営方法の工夫を図ることも必要である。

○ 教職課程のうち、特に教育実習については、学校現場での教育実践を通じて、自らの教職への適性や進路を考える貴重な機会であり、今後とも大きな役割が期待される。このため、実習協力校の確保・拡充に向けた大学と教育委員会との連携・協力の一層の推進、教職課程全体を通じて計画的な実施の工夫、教育実習の実施に必要な知識・技能等を学生が身に付けているかを十分確認した上で実習を認めることとするなど履修要件の厳格化、大学の教員と受け入れ学校の指導教員による連携の強化、事前・事後指導の徹底、受け入れ学校の理解促進と負担軽減、単位授与の際の適切な評価等の点で、一層の改善・充実を図ることが必要である。

○ 平成11年の教養審第三次答申で提言した教職課程のモデルカリキュラムの開発研究については、その後、複数のモデルカリキュラムが開発されたものの、必ずしも十分活用されるには至っていない。課程認定大学が、構造的・体系的にカリキュラムを編成し、教職課程全体を通じて計画的な教職指導を行う上で、モデルカリキュラムの開発研究は、大きな意義を有するものである。後述のように新たな必修科目を設けることとした場合、その科目の新設も一つの契機としながら、今後とも引き続き、教員養成を行う大学等関係者を中心にして、モデルカリキュラムの開発研究を行うとともに、国においても、教育内容・方法の開発・充実や実践性の高い優れた取組を支援することが必要である。

○ 変化の激しい社会状況や子どもの多様化等を考慮すると、教員には、これまで以上に広く豊かな教養を身に付けていることが求められており、課程認定大学においては、

体験活動やボランティア活動、インターンシップ等を充実したり、自然科学や人文科学、社会科学等の高度な教養教育を実施することが必要である。また、これらの教育を通して、子どもが生きる地域社会の実態を把握する力や、教材解釈力を育成することが重要である。

- 教職課程の科目や教育内容については、平成9年の教養審第一次答申を踏まえ、平成10年に教育職員免許法を改正し、所要の改善・充実を図ったところである。今後、この改正の効果・影響・課題等を検証するとともに、教員に今後特に求められる資質能力や、初等中等教育における教育内容の改善の動向等にも留意しつつ、必要に応じて、その見直しを検討することが必要である。

(2)「教職実践演習（仮称）」の新設・必修化

－教員としての資質能力の最終的な形成と確認－

今後は、教員として最小限必要な資質能力の全体について、教職課程の履修を通じて、確実に身に付けさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認することが必要である。具体的方策としては、教職課程の中に、新たな必修科目（「教職実践演習（仮称）」）を設定し、その履修により確認することが適当である。

教職実践演習（仮称）には、教員として求められる4つの事項（①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項 ②社会性や対人関係能力に関する事項 ③幼児児童生徒理解に関する事項 ④教科等の指導力に関する事項）を含めることとすることが適当である。

実施に当たっては、演習（指導案の作成や模擬授業・場面指導の実施等）や事例研究、グループ討議等を適切に組み合わせて実施することや、教職経験者を含めた複数の教員の協力方式により実施すること、最終年次の配当科目とすることなどの工夫をすることが適当である。

教職実践演習（仮称）が成果をあげるためには、課程認定大学が、教員の相互の連携・協力体制の強化を図るとともに、科目内容・方法や実施体制等について、大学をあげて検討することが重要である。

- 大学の教職課程で養成すべきとされてきた資質能力のうち、専門的な知識・技能以外については、これまで基礎資格（学士の学位等）の取得及び教職課程の科目の単位修得等により確認されている部分があるものの、教員の役割等を踏まえた実践的指導力の基礎などの最終的な形成は、教職指導等を通じて個々人において形成されているとして、明示的には確認されてこなかった部分である。このため、今後は、課程認定大学において、教員として最小限必要な資質能力の全体について、教職課程の履修を通じて、確実に身に付けさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認する方策を講ずることが必要である。これにより、教員免許状の授与の前提として、教員として最小限必要な資質能力の全体を確認（保証）することになり、免許状に対する信頼が高まる。

- 具体的方策としては、「大学における教員養成」の原則や、我が国の教員免許制度等との関係を考慮すると、教職課程の中に、新たな必修科目（「教職実践演習（仮称）」）を設定し、その履修により確認することが適当である。当該科目は、教職課程の履修全体を通じて身に付けるべき資質能力を最終的に形成し、その確認を行うための総合実践を行う科目として位置付けられるものである。
- 教員養成の水準や教員免許状の質を確保するとともに、教職実践演習（仮称）の履修を通じて、教員としての資質能力の確実な確認が行われるようにするためには、教職課程の他の科目と同様、この科目に含めることが必要な事項を、法令上、明確にすることが必要である。当該科目の目的等を考慮すると、具体的には、教員として求められる4つの事項（①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項 ②社会性や対人関係能力に関する事項 ③幼児児童生徒理解に関する事項 ④教科等の指導力に関する事項）を含めることとすることが適当である。

これらの項目を科目の中でどのように構成し、実施するかは、基本的に各課程認定大学の判断に委ねられるものであり、また、学校種によっても異なるものと考えられるが、実施に当たっての着眼点を例示するとすれば、別添1のような点が考えられる。
- また、教職実践演習（仮称）の内容・方法等の検討に当たっては、最新の教育に関する動向等を踏まえつつ、例えば教職の意義や教員の役割等を再確認させたり、教員の具体的職務内容や学校現場の実態等についての理解を深めさせたり、教科指導や生徒指導等に関する実践的指導力の基礎を定着させる等、教員としての資質能力を確認するための総合的な実践を行うことに留意する必要がある。
- 教職実践演習（仮称）の実施に当たっては、講義形式は極力避け、演習（指導案の作成や模擬授業・場面指導の実施等）や事例研究、グループ討議等を適切に組み合わせて実施することや、基本的に教職経験者を含めた複数の教員の協力方式により実施すること、最終年次の配当科目とすることなど、履修方法等を適宜工夫することが適当である。
- 成績評価については、例えば複数の教員が多面的な角度から評価を行い、その一致により単位認定を行うことや、教職経験者が評価に加わること等、学校現場の視点も加味した、適切な評価が行われるよう工夫をすることが必要である。
- 教職実践演習（仮称）の最低修得単位数は1単位程度とすることが適当であると考えるが、2単位程度は必要ではないかとの意見もあり、さらに検討することが必要である。科目区分については、この科目の性格が、教科に関する科目と教職に関する科目の双方の目的・内容等を基盤とするものであることから、現行の科目区分とは異なる新たな科目区分（「総合実践に関する科目（仮称）」）を設けることが適当である。この場合、教職に関する科目に属する既存の科目（例えば、教職の意義等に関する科目や教育実習等）についても、あわせて科目区分の在り方を見直すことが適当かどうか、検討することが必要である。

- 教職実践演習（仮称）を新設することとした場合、教員免許状の取得に必要な総単位数の在り方については、現行の総単位数を維持することが適当であると考えるが、総単位数の増加も含めて検討すべきではないかとの意見もある。この点については、課程認定大学等関係者の理解を得ることも必要であり、単位数を増加することとした場合の教育上の意義や効果、教育体制の整備等大学側の負担や学生の履修上の負担等を総合的に考慮しつつ、さらに検討することが必要である。なお、総単位数を維持することとした場合、関連する教職に関する科目（例えば、教職の意義等に関する科目）の単位数を減ずるなどの措置を講ずることが適当である。
- 教職実践演習（仮称）は、教職課程の他の科目の履修や教職指導の成果が、学生の中で統合され、最終的に教員として必要な資質能力が形成されたことを確認するという、他の科目にはない特色を有している。このような性格の科目が期待される成果をあげるためには、各課程認定大学が、この科目の創設の趣旨を踏まえ、教科に関する科目の担当教員と教職に関する科目の担当教員の相互の連携・協力体制の強化を図るとともに、具体的な科目内容・方法や実施体制等について、大学をあげて検討することが重要である。また、この科目と他の科目や教職指導との関連を明確にするなど、教職課程全体の体系的な編成を進めることが必要であり、各課程認定大学において、教員養成カリキュラム委員会等の組織を活用して、この点の検討を行うことが求められる。
- 教職実践演習（仮称）の内容等については、上記の基本方向を踏まえつつ、今後、課程認定大学等関係者の意見を聴くなどしながら、専門的見地から、さらに検討することが必要である。

（３）教職課程に係る事後評価制度の導入や認定審査の充実

課程認定大学における教育が、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。

教職課程が適切に運営されているかどうかを、事後的・継続的にチェックし、必要な改善等を促す仕組みを整備することが重要であり、外部評価や第三者評価を導入する方向で、検討することが必要である。

教職課程の質の維持・向上のため、教職課程の認定に係る審査の充実を図ることが重要である。認定後の教職課程が法令等に違反すると認められる場合には、是正勧告や認定の取り消し等の方策を講ずることが必要である。

- 各課程認定大学における教育が、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。各大学においては、自己点検・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、保護者や学校現場、地域、教育行政など、養成された教員を受け入れる側（デマンド・サイド）の視点に立つことが求めら

れる課程認定大学としては、卒業者を採用している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等により、評価の客観性・実効性を高めることが重要である。

- 課程認定大学における教職課程の改善・充実に向けた取組とともに、今後は、各大学の教職課程が適切に運営されているかどうかを、事後的・継続的にチェックし、必要な改善等を促す仕組みを整備することが重要であり、教職課程に関する外部評価や第三者評価を導入する方向で、検討することが必要である。なお、この際には、既存の認証評価制度や他の評価制度との関係、各課程認定大学における自己点検・評価の取組状況等を考慮し、大学に過重な負担がかからないよう、効率的かつ柔軟な評価が行われるよう工夫する必要がある。
- また、教職課程の質を維持し、その向上を促すため、教職課程の認定に係る審査の充実を図ることが重要である。具体的には、大学全体の教職課程の運営方針等を審査対象とすることや、教員養成に対する理念・構想など、当該大学の教員養成に対する姿勢や、教職課程を必要とする理由を十分に確認すること等の改善・充実を図る必要がある。
- 認定後の教職課程については、課程認定委員会による実地視察の対象を拡充することや、教職課程の運営状況に関する定期的な報告を課すこと、教職課程が法令や審査基準に違反すると認められる場合には、是正勧告や教職課程の認定の取り消し等の措置を行うことを可能とすること等、教職課程の質が確実に維持されるような方策を講ずることが必要である。

2. 「教職大学院」制度の創設

－教職課程改善のモデルとしての教員養成教育－

(1) 「教職大学院」制度の創設の基本的な考え方

近年の社会の大きな変動の中、様々な専門的職種や領域において、大学院段階で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いる。

教員養成の分野についても、研究者養成と高度専門職業人養成の機能が不分明だった大学院の諸機能を整理し、専門職大学院制度を活用した教員養成教育の改善・充実を図るため、教員養成に特化した専門職大学院としての枠組み、すなわち「教職大学院」制度を創設することが必要である。

このような改善・充実を図り、力量ある教員の養成のためのモデルを制度的に提示することにより、学部段階をはじめとする教員養成に対してより効果的な教員養成のための取組を促すことが期待される。

教職大学院は、当面、i) 学部段階での資質能力を修得した者の中から、さら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 ii) 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

等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の２つの目的・機能とする。

これ以外の幅広く教員の資質能力の向上に関連する目的・機能については、各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・意欲的な取組の推進が期待される。

① 「教職大学院」制度の必要性及び意義

- I. 5. で述べたように、教育を取り巻く社会状況の変化等の中で、この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ことに加え、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。

- 大学院段階における教員養成についてはこれまで、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・充実を図ることとあわせ、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。

- 近年の様々な専門的職種や領域における高度専門的職業人材に対する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、指導教員、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、Ⅰ．４．で指摘した大学院段階も含めた課題を克服するためには、大学院の諸機能を整理し、
 - i) 研究者養成・学術研究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
 - ii) 専門職大学院制度を活用して高度専門職業人養成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、すなわち「教職大学院」制度を創設することにより、専門職大学院制度を活用した教員養成教育の改善・充実を図ることが必要である。

- この教職大学院制度の創設に当たっては、我が国の教員養成が「開放制の教員養成」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発揮して行われ、人材を幅広く教育界に送り出してきた実績を踏まえ、
 - i) 引き続き「開放制の教員養成」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うことを基本としつつ
 - ii) 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教職大学院制度が活用されることが適当である。

- 教職大学院制度の創設により、学部段階及び修士課程など他の教職課程に対して、この大学院が、後に述べるように、実践的指導力の育成に特化した教育内容、事例研究や模擬授業など効果的な教育方法、これらの指導を行うのにふさわしい指導体制など、力量ある教員の養成のためのモデルを制度的に提示することにより、より効果的な教員養成のための取組を促すことが期待される。

また、この大学院は、学部段階において養成される教員としての基礎的・基本的な資質能力を基盤として、その上に、高度専門職業人としての教員に求められる高度な実践力・応用力を育成することとなる。このことから、入学段階において学生に求められる資質能力が明確に示されることにより、学部修了段階において養成されていることが求められる到達基準がより明確に学部段階に対し示されることとなる。

- また、教職大学院制度の創設により、実務家教員（教職等としての実務経験を有する教員）も含め、高度専門職業人としての教員の養成を目的とする課程としての意識を共有した指導教員が確保されることが期待される。

- なお、教職大学院制度が創設された場合、修士課程との関係は各大学における修士課程の現在の位置付けや役割、専攻等の構成や特色・得意分野、設置目的等により異なる。しかしながら、教員養成を行う研究科・学部として、修士課程においても、高度の専門的知識・技能を背景に優れた指導力を有する高度専門職業人としての教員を

養成するとともに、教員が優れた指導力を発揮する上でその背景となる高度の知識・技能や、教員が広い視野を持ち複雑な現状を的確に分析し理解する上で必要となる理論等の研究や指導を行うことが期待される。

また、修士課程におけるこのような教育研究を通じて、教育学分野において実践的視野を兼ね備えた大学教員の養成の一段階としての機能を果たすことが期待される。

- さらに、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。教職大学院制度の創設に当たって、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。

② 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。このような状況の下で、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、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な課題となっている。
- 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、グループ指導や、少人数指導、習熟度別指導など学級の枠を超えた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既存の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。
- このような教員に対する様々な要請や、各大学における大学院段階での取組の実績等を考慮すると、教職大学院は、当面、
 - i) 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、さら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
 - ii) 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、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」（注 2）の養成

の2つの目的・機能とする。

- 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、i) 及び ii) の目的・機能を担う専門職大学院を「教職大学院」とし、これ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、
 - iii) 小・中・高等学校等の管理者等に必要な高度なマネジメント能力に特化した養成機能
 - iv) 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
 - v) 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。

- こうした目的・機能については、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。

(注2) 本中間報告における「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。

(2) 制度設計の基本方針

- 教職大学院制度の創設に当たっての、具体的な制度設計については、以下の5つの方針を基本とすることが適当である。

① 教職に求められる高度な専門性の育成への特化

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・技能や、様々な事象を構造的・体系的に捉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。

② 「理論と実践の融合」の実現

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（学修課題と複数の科目等を通して体系的に履修することをいう。）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、「理論と実践の融合」を強く意識した教員養成教育の実現を目指す。

③ 確かな「授業力」と豊かな「人間力」の育成

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、子どもや保護者、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。

④ 学校現場など養成された教員を受け入れる側（デマンド・サイド）との連携の重視

保護者や学校現場、地域、教育行政など、養成された教員を受け入れる側（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、カリキュラムや教育方法、履修形態、指導教員、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。

⑤ 第三者評価等による不断の検証・改善システムの確立

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、大学関係者や、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。

（3）具体的な制度設計（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ことが適当である。

○標準修業年限：一般の専門職大学院と同様、2年とすることが適当である。

○必要修得単位数：45単位以上とすることが適当である。また、そのうち10単位以上は学校における実習によることとし、10単位の範囲内で、大学の判断により教職経験をもって当該実習とみなすことができるようにすることが適当である。

○入学者選抜：各教職大学院の責任において、入学者受入方針（アドミッション・ポリシー）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を適確に判断し得るような入学者選抜の工夫等を行うことが重要である。

○教育課程：学校現場における中核的・指導的な教員として必要な資質能力の育成を目指し、理論と実践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明確にする必要がある。具体的には、体系的に開設すべき授業科目の領域として、i) 教育課程の編成・実施に関する領域、ii) 教科等の実践的な指導方法に関する領域、iii) 生徒指導、教育相談に関する領域、iv) 学級経営、学校経営に関する領域、v) 学校教育と教員の在り方に関する領域のすべての領域にわたり授業科目を開設することが適当である。

- 教育方法：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。（例えば、事例研究、模擬授業、授業観察・分析、ロールプレイング 等）
- 履修形態：特に現職教員が職務に従事しながら履修できるよう、昼夜開講制、遠隔授業など、弾力的な履修形態を可能とすることが適当である。
- 免許状未取得者：教職大学院在学中に所定履修単位のほか、一種免許状の取得に必要な所要単位を修得することが必要である。この履修に当たって、学部での開設科目の履修のほか、教職特別課程（教職に関する科目の単位を修得させるために大学が設置する修業年限を一年とする課程）において履修することも可能である。
- 専任教員：最低限必要な専任教員数は11人とするとともに、うち実務家教員の比率はおおむね4割以上とすることが適当である。実務家教員の範囲は学校教育関係者・経験者を中心に想定されるが、そのほか医療機関や福祉施設など教育隣接分野の関係者、また民間企業関係者など、幅広く考えられる。
- 連携協力校：教職大学院の場合は、附属学校の積極的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義務付けることが適当である。
- 形態：教職大学院においても、連合大学院制度や連携大学院制度などの仕組みを活用することが考えられる。
- 学位：「教職修士（専門職）」等の専門職学位を学位規則において定めることが適当である。
- 評価：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る。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認証評価機関を速やかに創設し、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行う必要がある。

① 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、(1) ②で述べた主な目的・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ことが適当である。
 その上で、各大学院の責任において、大学院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しようとする教員

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。

② 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とされている（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年とすることが適当である。
- その上で、各大学院の判断・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、さらには、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。

③ 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鑑み、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ことが適当である。
その場合、必要修得単位数については、後述の⑤「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～50単位程度としている例が多いこと等も考慮し、専門職大学院設置基準において45単位以上と規

定することが適当である。

- 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、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、大学の判断で、10単位の範囲内で、教職経験をもって当該実習とみなすことができるようにすることが適当である。

④ 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られていないが、特に法科大学院については、入学者選抜に当たって、i) 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、ii) 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。
- 教職大学院については、各大学院の判断により、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。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「開放制の教員養成」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、さらには、教員免許状を持たないものの優れた知識・経験や技能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等を考慮すれば、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と考える。
- 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、各大学院の責任において、課程の具体的な教育目標に基づく入学者受入方針（アドミッション・ポリシー）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、各大学院による自己点検・評価、さらには大学関係者、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。

⑤ 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、i) 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)、ii) 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)、iii) 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)、iv) 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・指導的な教員として必要な資質能力の育成を目指し、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。具体的には、各教職大学院において共通的に開設すべき授業科目の領域として、i) 教育課程の編成・実施に関する領域、ii) 教科等の実践的な指導方法に関する領域、iii) 生徒指導、教育相談に関する領域、iv) 学級経営、学校経営に関する領域、v) 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おいて定め、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ことが適当である。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ことが適当である。
- 教職大学院においては、この共通的に開設される科目のほか、各コースや学生の専攻等に応じて選択的に履修される科目が開設されることとなる。(カリキュラムの基本的な在り方については、このほか、別添2「教職大学院におけるカリキュラムについて」(補論)参照。)
- さらに、学部段階における教育実習をさらに充実・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、教職経験をもって当該実習とみなすこともできるようにすることが適当である。
- 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、教職大学院制度の創設に当たり、高度専門職業人養成の観点から、各大学院・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、教員の質を高めていくためには、教員養成を行う大学等関係者において、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。

⑥ 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、i) 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、ii)

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、iii) 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、iv) 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、効果が十分に上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、i) 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、ii) 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、事例研究、模擬授業、授業観察・分析、ロールプレイング等の教育方法を積極的に開発・導入することが必要である。

なお、設置基準上は、基本的に、一般の専門職大学院に適用されている基準を適用することが適当である。

⑦ 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-Learning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ことが適当である。

⑧ 教員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、一種免許状の取得に必要な所要単位を修得することが必要である。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（教職に関する科目の単位を修得させるために大学が設置する修業年限一年の課程）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、各大学院の判断・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教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。

⑨ 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人とするのが適当である。
- 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ことが適当である。

（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、司法試験を経てさら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、I. 4. で指摘したような現行の教員養成システムの課題を踏まえ、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割以上とすることが適当である。
- 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が重要である。

(ウ) 大学教員の教育内容・方法の改善のための組織的研修・研究

- 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、大学教員の教育内容・方法の改善のための組織的研修・研究を積極的に行うことが必要であり、専門職大学院設置基準上は、一般の大学院や専門職大学院と同様の基準を適用することが適当である。

⑩ 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、義務付けることが適当である。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。

⑪ 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職員を大学院の基幹的教員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・指定都市には教育センターが設けられ、学校教育の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、研究主事・研修主事等の専門的職員も育成してきていることを踏まえ、これらの専門的職員を教職大学院の基

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一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的職員の活用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。

⑫ 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、米国の「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、米国の大学の教育大学院（スクール・オブ・エデュケーション）では、教育課程・コースを、研究者養成向きのP h. D取得教育課程と高度専門職業人向けの専門職学位取得教育課程に分けて設定していることが多い。このうち、後者では、主に教員を対象に修士レベルの教育課程とその履修コースを、また、学校管理者や行政担当者を対象に博士レベルの教育課程とその履修コースを置き、前者の修了者にM. E d（修士レベル）を、後者の修了者に対しては、E d. D（博士レベル）を授与している。

- 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. E d」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ことが適当である。

⑬ 評価等

- 現在、国・公・私立の大学は、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ことが適当である。

また、教職大学院制度の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行う必要がある。

⑭ 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ことが適当である。

(4) その他（設置基準以外の関連事項等について）

① 整備の方針

- 教職大学院制度の創設については、現在の学校教育をめぐる状況、特に力量ある教員の養成に対する社会的要請に鑑み、早期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が適当である。
- 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必要がある。

② 管理運営

- 教職大学院においては、学校現場など養成された教員を受け入れる側（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、学校関係者等との密接な連携関係を管理運営体制の中に組み込むとともに、学校教育の実態や社会の変化等に柔軟に対応し得る機動的な管理運営システムを大学院として確立することが重要である。

③ 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・支援の方策を強化することが必要である。同時に、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づくりを推進するための方策、さらには、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。

④ 教員免許状の種類

- 教職大学院の修了者に授与する教員免許状については、
 - i) 現在の教員免許制度は、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、入学要件等に鑑みれば、課程の水準・位置付けは修士課程相当であること
 - ii) 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、専修免許状の取得要件とされている「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
 - iii) 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等を考慮すると、現行の専修免許状を授与することが適当である。

⑤ 初任者研修等との関係

- 公立学校の教員の初任者研修との関係については、教職大学院は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、修了者については、任命権者の判断により初任者研修の全部又は一部を免除することができることとするのが適当である。
- 公立学校の教員の10年経験者研修との関係については、個々の教員の能力・適性等に応じて多様な研修が実施されており、任命権者の判断により修士課程も活用されているが、教職大学院の課程についても、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。

⑥ 修了者の処遇

- 教職大学院の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、特に修了者が現職教員の場合には、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、都道府県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。
- 給与面の処遇については、現在、新任教員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。この点については、個々の教員の能力や業績を適正に評価するとともに、これを適切に処遇に反映することが重要であり、現在、このような新たな教員評価システムの検討がすべての

都道府県・指定都市教育委員会において進められている。教職大学院の修了者についても、新たな教員評価システムに係る取組を進める中で、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。

- 修了者のうち新任教員については、例えば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、都道府県教育委員会等の責任において適切に検討していくことが期待される。

⑦ 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、(1) ②「主な目的・機能」で述べたとおり、当面、先導的で、意欲的な取組が展開され、一定の実績が蓄積されることが重要であるが、これらの専門職大学院において行われる教育内容・方法の開発・充実等の優れた取組については、国として適切な支援を行うことが必要である。
- また、教員養成分野におけるさらに上位の専門職学位（前述の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の動向等を踏まえながら検討する必要がある。

3. 教員免許更新制の導入

(1) 導入の基本的な考え方

近年、学校教育をめぐる状況は大きく変化しており、教員免許状の取得後も、教員に必要とされる資質能力は常に変化している。教員として必要な資質能力の確実な保持を図るためには、教員免許状の在り方を根本的に見直すことが必要である。

教員免許状に一定の有効期限を付し、有効期限の到来時に合わせて、その時々で求められる教員として必要な資質能力が確実に保持されるよう、必要な刷新（リニューアル）を行うことが必要であり、このための具体的方策として、教員免許更新制を導入することが必要である。

平成14年の本審議会の答申で指摘した課題等を踏まえ、どのような制度が現在必要とされており、また制度としても導入可能であるのかという観点から、更新制の在り方を検討した結果、今回、「その時々で求められる教員として必要な資質能力が保持されるよう、定期的に必要な刷新（リニューアル）を図るための制度」として、導入することが適当ではないかとの結論に至った。

① 導入の必要性及び意義

- 教員免許状が、教職生活の全体を通じて、教員として必要な資質能力を確実に保証するものとなるためには、免許状の授与の段階だけでなく、取得後も、その時々で求められる教員として必要な資質能力が保持されるようにすることが必要である。

教員は、子どもが一生を幸福に、かつ有意義に生きることができる基礎を培うことを職務の本質としており、子どもの側が教員を選ぶことができない中で、一生を左右しかねない重要な役割を担っている。このため、教員には、常に研究と修養に努めることが求められているが、特に近年、学校における教育内容の基準である学習指導要領の不断の見直しが行われており、教員には、新しい学習指導要領に対応した資質能力を身に付けることが不可避的に求められている。また、例えば、子どもの学ぶ意欲や学力・体力・気力の低下、様々な実体験の減少に伴う社会性やコミュニケーション能力の低下、いじめや不登校等の学校不適応の増加、LD（学習障害）・ADHD（注意欠陥／多動性障害）など子どもに関する新たな課題の発生等、学校教育をめぐる状況は大きく変化しており、教員免許状の取得後も、教員に必要とされる資質能力は常に変化している。

- このような状況に適切に対応して、教員として必要な資質能力の確実な保持を図るためには、個々人の自己研鑽や現職研修に委ねるだけではなく、恒常的に変化する教員に必要な資質能力が常に保持されていることを、免許制度上担保するため、教員免許状の在り方を根本的に見直すことが必要である。

現在、教員免許状は、臨時免許状を除き、有効期限に制限は無く、一度取得すれば生涯有効とされているが、教員免許状に対する上記のような社会的要請に鑑みれば、今後は、免許状に一定の有効期限を付することとすることが適当である。

- その上で、教員免許状の有効期限の到来時に合わせて、その時々で求められる教員として最小限必要な資質能力が確実に保持されるよう、必要な刷新（リニューアル）とその確認を行うことが必要であり、このための具体的方策として、教員免許更新制（以下「更新制」という。）を導入することが必要である。

- 更新制を、上記のような目的の制度として位置付けた場合、導入の意義としては、主に次の点が挙げられる。

即ち、更新制を導入することにより、すべての教員が、社会状況や学校教育が抱える課題、子どもの変化等に対応して、その時々で必要とされる最新の知識・技能等を確実に修得することが可能となる。特に、近年、学校教育をめぐるのは、上述のように、これまでの知識・技能だけでは対応できない本質的な変化が、短期間の間に生じてきている。このような激しい変化に対応して、すべての教員が自らの職責を果たしていくためには、教員として必要な資質能力を定期的に刷新（リニューアル）し、その時々で必要とされる資質能力が確実に保持されるよう制度的な措置を講ずることが重要である。

また、教員免許状は、国・公・私立学校を通じた教員資格であり、現職教員以外にも、多くの免許状保有者がいることを考えると、更新制の導入により、免許状がその時々で求められる教員として必要な資質能力を確実に保証するものとなることは、免

許状保有者や教員全体に対する保護者や国民の信頼を確立する上で、大きな意義を有するものとする。

なお、現在のように、民間企業経験者等、教員への多様な人材の登用が進んでいる状況においては、現に教職に就いていない免許状保有者も対象とする更新制を導入することは、教員採用者全体の質を維持することにも寄与するものとする。

- さらに、教員免許状の更新時に、その時々で必要とされる最新の知識・技能等の修得を求めることとした場合、これを契機に、教員の自己研鑽が促進されるなど、教員としての専門性向上への動機付けとなることが期待できる。また、こうした向上意欲に富む教員の増加により、教員同士が互いに学び合ったり、自主的な研究活動が活発化するなど、教員全体としての専門性向上が促進されるなどの効果も期待できる。

② 平成14年の本審議会の答申との関係

- 平成14年の本審議会の答申「今後の教員免許制度の在り方について」では、更新制の導入の可能性について、i) 教員の適格性確保のための制度としての可能性、ii) 教員の専門性を向上させる制度としての可能性の2つの視点から検討を行った結果、「なお慎重にならざるを得ない」との結論に至っている。今回は、当時指摘した課題等を踏まえ、どのような制度が現在必要とされており、また制度としても導入が可能であるのかという観点から、更新制の在り方を検討した結果、「その時々で求められる教員として必要な資質能力が保持されるよう、定期的に必要な刷新(リニューアル)を図るための制度」として、導入することが適当ではないかとの結論に至った。

- 平成14年の答申においては、前述した2つの視点それぞれについて、具体的な課題を指摘したが、これらは大別すれば、i) 分限制度との関係、ii) 専門性向上との関係、iii) 一般的な任期制を導入していない公務員制度との関係、iv) 我が国全体の資格制度との関係の4つに分類できる。

- i) 分限制度との関係については、資格制度としての教員免許状は、あくまでも個人が身に付けた資質能力を公証するものであり、個人の素質や性格等に起因するような適格性が確保されているかどうかについては、基本的に任用制度により対応すべき問題である。したがって、このような意味での適格性に欠ける者については、現在すべての都道府県教育委員会等で進められている指導力不足教員に対する人事管理システムや分限制度等の厳格な運用により、対応することが適当であるとする。

一方、今回検討する更新制においても、更新時に、その時々で求められる教員として必要な資質能力が保持されるよう、定期的に必要な刷新(リニューアル)とその確認が行われることとなる。

- ii) 専門性向上との関係については、基本的に教員の専門性の向上は、現職研修により対応すべき事柄であるが、今回検討する更新制において、定期的に必要な刷新(リニューアル)を図ることとした場合、国・公・私立学校を通じて、その時々で求められる資質能力が確実に保持されることになる。このことは、現職研修を個々の教員の

能力や適性等に応じたより効果的なものに改善する上で、大きな意義を有する。また、後述する免許更新講習の受講をきっかけとして、個々の教員の専門性向上への自己研鑽が期待できること等も考慮すると、専門性向上を目的とする現職研修とは異なる施策として、更新制を導入する必要性は高いものとする。

- iii) 一般的な任期制を導入していない公務員制度との関係については、更新制はその時々で求められる教員として必要な資質能力が保持されるよう、教員免許状に有効期限を設け、その満了時に、一定の更新要件を課し、これを満たせば、免許状が更新される資格制度上の制度である。これに対して、任期制は、あらかじめ一定の任用期間を定めて職員を採用するという任用上の制度であり、業績評価等に応じて、再度任用することはありうるものの、一定の要件を満たせば、再任用されることを前提とした制度ではないことから、基本的に更新制とは趣旨・目的を異にするものである。
- iv) 我が国全体の資格制度との関係については、本来、資格制度の在り方は、当該制度の特性や業務の性質等を踏まえて検討されることが基本であるとする。一度取得した職業上の資格が、事後において一定の要件を満たさない場合に失効となることは、職業選択の自由に関連する問題であり、慎重な検討が必要なことは言うまでもない。しかしながら、上記①で述べたような教員の職務の重要性や特殊性、影響等、さらには、これからの変化の激しい時代の中で、教員に必要な資質能力をいかに確実に保持させていくかということと考えた場合、教員免許状に更新制を導入する必要性は高いものとする。
- 平成14年の答申は、将来的な更新制の導入を否定しているものではなく、科学技術や社会の急速な変化等に伴い、再度検討することもあり得ることを示している。I. 1. において述べたとおり、近年の学校教育をめぐる状況は、従来とは大きく変化している。これらの変化の萌芽は、平成14年の答申当時も一部現れていたが、現在、こうした変化が、より明確に、かつ複合的に生じてきており、そのことが学校に対する保護者や国民の信頼を揺るがす主要な要因となっている。平成17年10月の本審議会の答申「新しい時代の義務教育を創造する」においても、これからの学校は保護者や地域住民の意向を十分反映する信頼される学校でなければならず、「教師に対する揺るぎない信頼を確立する」ことが極めて重要であることを指摘している。このような状況を考慮しつつ、これからの社会の進展や国民が求める学校像を展望すると、教員の資質能力を確実に保証するための方策を講ずる必要性は、平成14年の答申時に比べて、格段に高まっているものとする。

(2) 具体的な制度設計

- 教員免許状の有効期限：一律に10年間とする方向を基本として、検討することが適当である。
- 更新の要件：教員免許状の有効期限内に、一定の講習（免許更新講習）を受講し、修了認定を受けることとすることが適当である。

- 免許更新講習：課程認定大学が開設する講習のほか、大学の関与や大学との連携協力のもとに都道府県教育委員会等が開設する講習等も、対象とすることが適当である。いずれの場合も、一定水準以上にあることを国が認定するとともに、認定後も講習が適切に運営されているかどうかを定期的にチェックするなど、講習の質の確保に留意する必要がある。
- 免許更新講習の内容等：新設科目（「教職実践演習（仮称）」）に含めることが必要な事項と同様の内容を含むものとする、また、学校教育が抱える課題の変化等に応じ、その時々で求められる教員として必要な資質能力に確実に刷新（リニューアル）する内容を含むものとする、ことが適当である。
- 免許更新講習の受講時期：有効期限の満了時の直近１～２年間程度の間を受講することを基本として、検討することが適当である。講習時間については、全体で２０～３０時間程度の講習を受講する方向で、検討することが適当である。
- 免許状の失効・再授与：更新の要件を満たさない場合、教員免許状は更新されず、失効することとなるが、その場合でも、免許更新講習と同様の内容を含む講習を受講・修了すれば、再授与の申請を可能とする方向で、検討することが適当である。
- 種類ごとの取扱い：更新制は、すべての普通免許状に、同等に適用する方向で検討することが適当である。
- 複数免許状の保有者：複数免許状の保有者については、一の免許状について更新の要件を満たせば、他の免許状も併せて更新されることとするなど、一定の配慮をすることが適当である。
- 現職教員を含む現に教員免許状を有する者：現職教員を含む現に教員免許状を有する者に対して、更新制を適用することが可能かどうか、法制度上や実施上の課題などについて、さらに検討することが必要である。

① 教員免許状の有効期限

- 教員免許状が、教職生活の全体を通じて、教員として必要な資質能力を確実に保証するものとなるためには、免許状の授与の段階だけでなく、取得後も、その時々で求められる教員として必要な資質能力が保持されるよう制度的な措置を講ずることが必要である。このため、一度取得した教員免許状を生涯有効とするのではなく、その効力に有効期限を付することが適当である。
- 具体的な有効期限については、更新制の目的や更新要件、教員のライフステージ等を総合的に勘案すると、一律に１０年間とする方向を基本として、検討することが適当である。なお、最初の有効期限を、例えば５年間程度とすることにも一定の意義があるとの意見もあり、この点については、さらに検討することが必要である。
- 育児休業期間中や海外の日本人学校に勤務中である等、後述する免許更新講習を受講できない特別の事情がある者については、有効期限等について適切な配慮を講じる

ことが適当である。

② 更新の要件

- 更新制については、教職生活の全体を通じて、社会状況や学校教育が抱える課題、子どもの変化等に対応して、その時々で求められる教員として必要な資質能力が保持されるよう、定期的に必要な刷新（リニューアル）を図る制度として、検討することが適当である。
- 更新制をこのような目的・性格の制度とした場合、更新の要件については、教員免許状の有効期限内に、一定の講習（以下「免許更新講習」という。）を受講し、修了認定を受けることとすることが適当である。この場合には、いわゆるペーパーティーチャーについても、免許更新講習の受講及び修了認定の確認により、教員免許状を更新することは可能になるものと考えられる。

③ 免許更新講習の在り方

- 免許更新講習については、教員免許状が課程認定大学における所要の単位修得等により授与されるものであることを踏まえつつ、受講機会を幅広く確保する観点から、課程認定大学が開設する講習のほか、大学の関与や大学との連携協力のもとに都道府県教育委員会等が開設する講習等も、対象とすることが適当である。いずれの場合も、実施主体からの申請に基づき、一定水準以上にあることを国が認定するとともに、認定後も講習が適切に運営されているかどうかを定期的にチェックするなど、講習の質の確保に留意する必要がある。また、以下に述べるような免許更新講習の内容・方法等を考慮すると、課程認定大学が実施する場合でも、学校や教育委員会等の協力や参画を求めるなど、できる限り学校現場の実態等に即した講習が行われるよう工夫することが必要である。
- 免許更新講習の内容等については、教員のライフステージや、その時々 of 学校教育が抱える課題等を考慮しつつ、多様な講習の機会が用意されることが望ましいが、更新の要件として、一定の水準を確保するためには、あらかじめ国において基本的な内容等について定めておくことが適当である。具体的には、上記 1.（2）で述べた新設科目（「教職実践演習（仮称）」）に含めることが必要な事項（①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項 ②社会性や対人関係能力に関する事項 ③幼児児童生徒理解に関する事項 ④教科等の指導力に関する事項）と同様の内容を含むものとする。また、社会状況や学校教育が抱える課題、子どもの変化等に応じ、その時々で求められる教員として必要な資質能力に確実に刷新（リニューアル）する内容を含むものとするのが適当である。

なお、教員の教職経験等に応じて、国が定める基準以上のレベルの高い講習を開設することも、講習の受講が教員にとって有意義なものとなり、また、専門性の向上を促す契機となることから、望ましい。これにより、個々の教員が更新時にどのような講習を受講したかについて、例えば教員免許状に裏書すること等により、その後の研

修等の参考資料として活用することも考えられる。

- 免許更新講習の実施形態については、その時々で求められる教員として必要な資質能力に確実に刷新（リニューアル）し、その確認ができるよう工夫することが必要である。具体的には、講義のみではなく、新設科目（「教職実践演習（仮称）」）に含めることが必要な事項に関する講習では、事例研究や場面指導、グループ討議のほか、指導案の作成や模擬授業等を取り入れたりするなどの工夫を図ることが必要である。
また、免許状保有者が職務に従事しながら受講できるよう、例えば、夜間や週末における講習やサテライト教室の開設による講習の実施、インターネット等の多様なメディアを活用した遠隔講習の実施等、弾力的な履修形態を工夫することが必要である。
- 免許更新講習の修了認定については、課程認定大学等の実施主体が、あらかじめ各講習科目の修了目標を定め、それに達していると判断した場合には、修了を認定することとするのが適当である。
- 免許更新講習の内容・方法等については、以上の方向を基本としつつ、今後、教員養成を行う大学等関係者を中心にして、講習モデル等の検討が行われることが望まれる。
- 免許更新講習の受講時期については、当該講習の受講の有効性や、計画的な受講の促進、受講者の負担等を考慮すると、有効期限の満了時の直近1～2年間程度の間に受講することを基本として、検討することが適当である。また、講習時間については、講習の受講時期や受講者の負担、一定程度の時間確保等を考慮すると、有効期限の満了時の直近1～2年間程度の間に、全体で20～30時間程度の講習を受講する方向で、検討することが適当である。
- 教員免許状の更新に際しては、免許更新講習のすべてを受講することが原則であるが、教員としての研修実績や勤務実績等が当該講習に代替しうるものとして評価できる場合もあり得ると考えられることから、免許更新講習の受講については、更新対象者の研修実績や勤務実績等に応じて、その全部又は一部を免除することが可能かどうか、検討することが必要である。また、その時々で求められる教員として必要な資質能力に刷新（リニューアル）する内容以上のレベルの講習を受講・修了した場合には、その実績を上進制度における単位の修得に代替することが可能かどうか等について、検討することが必要である。
- 免許更新講習の具体的な在り方については、上記の基本方向を踏まえ、課程認定大学等の開設に伴う負担等を考慮しつつ、法制度上の課題も含め、専門的見地から、さらに検討することが必要である。

④ 教員免許状の失効

- 上記②の更新の要件を満たさない場合、教員免許状は更新されず、当該免許状は失

効することとなる。現に教員である者については、引き続き教員としての職務に従事することはできなくなり、公立学校の教員の場合は、教員免許状の失効に伴い、教育公務員としての身分を失うことになるものと考えられるが、当該者を他の職として採用するかどうかは、任命権者の判断によるものであると考える。

また、国・私立学校の教員の場合については、更新制の導入に伴い、教員免許状が失効した場合の取扱い等について、雇用主と教員との間で、あらかじめ取り決めておくことが必要である。

⑤ 教員免許状の再授与の在り方

- 教員免許状が失効した場合でも、学士の学位等の基礎資格や大学等における所要単位の修得は、従前と同様、将来にわたって有効であること、また、民間企業等に就職した後に、再度、教員を志すような者に対して広く門戸を開いておくことは有益であること等から、制度上、教員免許状の再授与の途を設けておくことが適当である。その場合、免許更新講習と同様の内容を含む講習を受講し、修了の認定を受ければ、失効してからの年数に関わらず、再授与の申請を可能とする方向で、検討することが適当である。
- なお、このような取扱いとする場合には、現在、懲戒免職等の事由により教員免許状が失効又は取上げとなった者について、3年を経過すれば、特段の要件を課すことなく、再授与の申請を可能としているが、この点についても、再授与の要件を有効期限経過による失効の場合よりも厳格化する方向で、見直しを検討することが適当である。

⑥ 教員免許状の種類ごとの更新制の取扱い

- 更新制は、すべての普通免許状（学校の種類ごとの教諭の免許状、養護教諭の免許状及び栄養教諭の免許状で、それぞれ専修免許状、一種免許状及び二種免許状）に、同等に適用する方向で検討することが適当である。特別免許状については、普通免許状に準じた取扱いとする方向で、検討することが適当である。臨時免許状については、現行制度上、既に有効期限が付されていることから、引き続き、現行と同様の取扱いとする方向で検討することが適当である。

⑦ 複数の教員免許状を有する者の取扱い

- 複数の教員免許状を有する者については、それぞれの免許状について更新制が適用されることとなるが、免許更新講習は、その時々で共通に求められる教員として必要な資質能力に刷新（リニューアル）するものであり、また、仮に各免許状について免許更新講習を課した場合、免許状保有者に過重な負担がかかり、複数免許状の保有促進に逆行することになりかねない。このため、複数免許状の保有者については、一の免許状について更新の要件を満たせば、他の免許状についても併せて更新されることとするなど、一定の配慮をすることが適当である。

⑧ 現職教員を含む現に教員免許状を有する者の取扱い

- 現職教員を含む現に教員免許状を有する者について、当該免許状に有効期限を設け、更新の要件を満たさなければ免許状が失効することとするのは、授与時に課されていなかった新たな要件をもって、免許状が失効するという不利益を課することになるのではないかと考えられる。一方、今回の教員養成・免許制度の改革において、現職教員に対する保護者や国民の期待に応えるためには、現職教員に対して、実効ある取組を行うことは不可欠である。このため、現職教員を含む現に教員免許状を有する者に対して、更新制を適用することが可能かどうか、法制度上や実施上の課題などについて、さらに検討することが必要である。
- 同時に、現職教員については、都道府県教育委員会等において、指導力不足教員に対する人事管理システムの一層適切な運用や、現職教員に対する分限制度の厳格な適用を進めるとともに、新しい教員評価システムを早急に構築し、問題が認められた場合には、研修等による改善を促すとともに、状況に応じて、分限制度等の活用により適切に対処することが必要である。また、教職経験や職能等に応じて、必要な知識・技能等を速やかに身に付けることができるよう、現職研修の体系的な整備を一層進めていくことが重要である。

4. 教員養成・免許制度に関するその他の改善方策

① 教員養成の在り方に関する検討

- 小学校の教員については、今後の教員需要の高まりや、幅広い分野から人材を登用することの意義等を考慮すると、学科等の目的・性格と教員免許状との相当関係や、教員養成の質の維持等に十分留意しつつ、教員養成を主たる目的とする学科等以外の学科等においても、その養成を可能とすること等について、検討する必要がある。
- 教員を取り巻く社会状況や学校教育が抱える課題の複雑・多様化等に伴い、教員には、これまで以上に高度な専門性と豊かな人間性、社会性等が求められている。このような資質能力は、養成、採用、現職研修の各段階を通じて形成されるものであるが、社会状況の急激な変化や、学校・教員に対する期待の高まり等を背景として、養成段階には、これまで以上に教員として身に付けるべき多くのものが求められている。このような状況に対応し、養成段階において、円滑に教育活動に入っていける資質能力を確実に育成するためには、我が国の教員養成システムについて、将来的には、大学院修士レベルまで含めた養成へとシフトしていくことが適当であるとの意見もあり、この点については、引き続き検討することが必要である。

② 上進制度の見直し等

○ 上進制度（現職教員による上位の教員免許状の取得）については、良好な成績で勤務した場合の在職年数を、大学における単位修得に代替するものとして評価するという本来の趣旨を踏まえ、教育職員免許法別表第三に規定する「良好な成績で勤務」の評価がより適切に行われるよう、改善を図ることが適当である。また、上位の免許状の取得に必要な単位を修得する講習（以下「免許法認定講習」という。）については、都道府県や指定都市の教育委員会等が開設する講習のほか、中核市の教育委員会等が開設する講習も対象とするなど、上位の教員免許状を取得する機会が広く確保されるよう講習の実施主体を拡大することが適当である。この場合、上位の教員免許状を授与する上で、適切な内容・レベルが担保されるよう留意することも必要である。

○ 二種免許状を有する教員については、一種免許状の取得に努めることが求められていることを踏まえ、今後は、例えば、任命権者に一種免許状取得の努力目標の設定を求めるなど、より実効ある方策について、検討することが必要である。

また、平成17年1月の本審議会の答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」において、幼稚園の教員について、一種免許状の取得促進を求めていること等を考慮すると、免許法認定講習の実施の拡大を進めるとともに、今後は幼稚園の教員も、いわゆる12年指定制度（二種免許状を有する教員について、教職経験が12年に達した時点で、一種免許状の取得に必要な大学の課程等を指定する制度）の対象とすることが適当である。

③ 二種免許状の在り方の検討

○ 二種免許状の今後の在り方については、例えば幼稚園のように、校種によってはなお多くの学生が二種免許状を取得し、採用されている実態があること、また、他校種や他教科の教員免許状を取得する方策として、二種免許状の活用が期待されている側面もあること等を考慮すると、当面は、二種免許状を存続させることが適当である。ただし、一種免許状の早期取得がこれまで以上に強く求められている近年の状況等を考慮すると、二種免許状の在り方については、引き続き検討課題とすることが適当である。

④ 教員免許状の取上げ事由の強化

○ 分限免職処分を受け、既に教員としての身分を失った者について、明らかに教員としての資質能力に問題があると認められる場合に、当該者に引き続き教員免許状を保持させておくことは、教員免許状や教員に対する信頼を著しく損なうことにつながるおそれがある。このため、このような場合には、免許管理者（免許状を有する者の住所地の都道府県教育委員会）は教員免許状を取り上げることができることとすることが可能かどうか、検討する必要がある。なお、仮に取り上げることが可能であるとした場合、免許状を取り上げられた者に対する再授与の在り方については、3.（2）⑤で述べた方向も踏まえつつ、検討する必要がある。

5. 採用、研修及び人事管理等の改善・充実

(1) 採用の改善・充実

－多様な人材を登用するための一層の改善・工夫－

教員養成・免許制度の改革の趣旨を踏まえ、都道府県教育委員会等は求める教員像をより明確かつ具体的に示すとともに、それに合致する者を採用するのに適した選考方法を工夫するなど、採用選考の一層の改善・工夫を図ることが必要である。

都道府県教育委員会等においては、中長期的な視野から退職者数の推移等を的確に分析・把握した上で、計画的な採用・人事を行うことが重要である。また、採用スケジュール全体の早期化を検討するとともに、採用選考の受験年齢制限の緩和・撤廃、社会人経験者の登用促進、退職教員を含む教職経験者の積極的な活用等、多様な人材を登用するための一層の改善・工夫を図ることが必要である。

- 教員の採用については、養成段階で教員として最小限必要な資質能力を身に付けているかどうかを確認し、その上で、任命権者が求める教員像に照らして、より優れた資質能力を備えた人材を確保していくことが、今後とも重要である。
- 今回の教員養成・免許制度の改革の趣旨を踏まえ、都道府県教育委員会等はそれぞれが求める教員像をより明確かつ具体的に示すとともに、それに合致する者を採用するのに適した選考方法を工夫するなど、採用選考の一層の改善・工夫を図ることが必要である。その際、多面的な人物評価の一層の充実や、ボランティアやインターンシップ等の諸活動の実績の評価等のほか、例えば、大学の成績や教職課程の履修状況をこれまで以上に適切に評価することも考慮する必要がある。
- 今後、教員の大量採用時代を迎えることが見込まれることから、都道府県教育委員会等においては、中長期的な視野から退職者数や子どもの数の推移等を的確に分析・把握した上で、計画的な採用・人事を行うよう努めることが重要である。また、量及び質の両面で優れた教員を確保するため、募集から採用内定に至る採用スケジュール全体の早期化を検討するとともに、採用選考の受験年齢制限の緩和・撤廃、特別免許状や特別非常勤講師制度の活用による社会人経験者の登用促進、退職教員を含む教職経験者の積極的な活用、任期付任用制度の活用等、多様な人材を登用するための一層の改善・工夫を図ることが必要である。

(2) 現職研修の改善・充実

－初任者研修や10年経験者研修の今後の在り方等－

教員養成・免許制度の改革の趣旨を踏まえ、初任者研修等の教職経験に応じた研修については、研修内容・方法や受講者の評価の在り方を見直すなど、必要な改善・工夫を図ることが必要である。

10年経験者研修については、必要に応じて、研修内容・方法等の見直しを行うと

ともに、更新制導入後の諸状況を総合的に勘案しながら、将来的な在り方についても検討を行う必要がある。

- 初任者研修や10年経験者研修等の教職経験に応じた研修については、都道府県教育委員会等においては、これまでの実施状況を検証するとともに、今回の教員養成・免許制度の改革の趣旨を踏まえて、研修内容・方法や受講者の評価の在り方を見直すなど、必要な改善・工夫を図ることが必要である。

また、都道府県教育委員会等における研修が多様化する中で、国においては、研修の成果の把握や評価方法等についてモデルを作成するなど、全国的な水準を確保するための方策について検討することが必要である。併せて、国や都道府県教育委員会等においては、非常勤講師や民間企業の経験者など、多様な経歴を有する教員が増加している状況を踏まえ、個々の教員のキャリアに応じた柔軟な研修体系や研修内容について検討することが必要である。

- 更新制を導入することとした場合、平成14年の本審議会の答申に基づき制度化された10年経験者研修との関係が課題となる。この点については、更新制は、すべての免許状保有者を対象として、その時々で求められる教員として必要な資質能力が保持されるよう、定期的に必要な刷新（リニューアル）を図る制度であるのに対して、10年経験者研修は、公立学校の現職教員を対象として、個々の能力、適性等を評価して、それに応じた個別的な研修を課すものである。このように両者は、制度の趣旨や位置付け、対象者等が基本的に異なるものであるが、他方、現実には、教員によっては、免許更新講習の内容と10年経験者研修の内容が類似したものになったり、これらの受講が同時期に重なることも予想される。このため、10年経験者研修については、当面は存続させることを基本とするものの、必要に応じて、研修内容・方法等の見直しを行うことが適当である。また、こうした見直しの状況や、更新制導入後の教員を取り巻く諸状況を総合的に勘案しながら、将来的な在り方についても検討を行う必要がある。

- 平成11年の教養審第三次答申で指摘したように、今後は、任命権者等が実施する研修や校内研修に加えて、教員の自主性・主体性を重視した自己研修が一層重要である。各学校や都道府県教育委員会等においては、大学や教育研究団体等における教員の研修活動を奨励・支援するとともに、教員の自己研修への取組を適切に評価し、処遇に反映していくことが必要である。

- 学校教育を取り巻く課題や教員をめぐる状況が大きく変化する中で、独立行政法人教員研修センターについては、全国的な教員の資質能力の向上を担うナショナルセンターとしての役割・機能を、これまで以上に発揮していくことが求められる。このため、各地域において中核的な役割を担う教員等を一堂に集めて行う研修や、都道府県教育委員会等に先行して実施する喫緊の重要課題に関する研修について、今後とも、一層の充実を図ることが必要である。

また、同センターにおいては、今後、全国の優れた実践事例を収集するとともに、

教育委員会や大学等との連携により、10年経験者研修等のモデルカリキュラムの開発や、研修の効果的な実施手法の開発を行い、都道府県教育委員会等に提供するなど、教育委員会等に対する指導、助言、援助の機能をより一層、充実・強化することが必要である。

- 都道府県教育委員会等が所管する教育センターにおいては、研修の実施のみならず、学校現場や大学、独立行政法人教員研修センター等と密接に連携・協力して、地域に根ざした教材やカリキュラム等の開発研究を行うとともに、優れた指導実践を蓄積し、学校現場に提供していくなど、その機能の充実・強化を図ることが必要である。
- 今後は、現職研修の面でも、大学と教育委員会や学校との一層の連携を図ることが重要である。このため、大学においては、研修プログラムの開発研究や現職教員を対象とした研修講座の開設、教育センター等との共同による研修事業の実施等について、検討することが必要である。
- 今後、信頼される学校づくりを進めていくためには、校長や教頭等の管理職に人を得ることが極めて重要である。これからの校長等には、保護者や地域住民の意向を十分把握し、関係機関等と連携しながら組織的・機動的に学校運営を行うマネジメント能力や、学校の教育目標の実現に向けて、個々の教員の意欲を引き出す観点から、教員評価を行う評価者としての能力の向上等が求められている。このため、都道府県教育委員会等においては、管理職や管理職候補者を対象として、これらの能力向上のための研修を一層充実することが必要である。この際、大学における先導的・意欲的な取組が活用されることが期待される。

(3) 人事管理及び教員評価の改善・充実

－分限制度の厳格な適用や教員評価の処遇への反映等－

問題のある教員は教壇に立つことのないよう、都道府県教育委員会等においては、引き続き、条件附採用期間制度の厳格な運用や、指導力不足教員に対する人事管理システムの活用による分限制度の厳格な適用等に努めていくことが必要である。

学校教育や教員に対する信頼を確保するためには、教員評価の取組が重要であり、都道府県・指定都市教育委員会においては、新しい教員評価システムの構築を一層推進していく必要がある。また、評価の結果を、任用や給与上の措置などの処遇に適切に反映することが重要である。

- 大多数の教員は、教育活動や自己研鑽に熱心に取り組んでいるが、その一方で、教員の中には、教職に対する情熱や使命感が低下したり、教員として必要な資質能力が欠如しているなど、問題を抱える者が少なからず存在することも事実である。信頼される学校づくりを進めていくためには、このような問題のある教員は教壇に立つことのないよう、毅然とした対応をすることが重要である。このため、都道府県教育委員会等においては、引き続き、条件附採用期間制度の厳格な運用や、指導力不足教員に

対する人事管理システムの活用による分限制度の厳格な適用等に努めていくことが必要である。

- 学校教育や教員に対する信頼を確保するためには、教員評価の取組が重要である。教員評価については、単に査定のための評価ではなく、一人一人の能力や業績を適正に評価し、教員に意欲と自信を持たせ、育てていく評価とする必要がある。また、主観性や恣意性を排除し、客観性を持たせるよう、評価要素や項目の基準を明確にすることも大切である。現在、すべての都道府県・指定都市教育委員会において、新しい教員評価システムの構築が進められているが、今後、上記のような視点に留意しつつ、これらの取組を一層推進していく必要がある。また、評価の結果を、任用や給与上の措置などの処遇に適切に反映するとともに、優れた実践や高い指導力のある教員を顕彰するなどの取組を進め、社会全体に教員に対する尊敬と信頼が醸成されるような環境を培うことが重要である。

6. 改革の円滑な実施のために

- 今回示した教員養成・免許制度の改革方策については、教員を取り巻く状況や改革に対する国民の期待等を考慮すると、できる限り速やかに実現することが求められる。
一方、これらの改革方策を実現するためには、教育職員免許法等の改正のほか、例えば、課程認定大学における教職課程の再編成や免許更新講習の開設のための準備、都道府県教育委員会における免許管理体制の整備、国における教員志願者等への制度改正の周知徹底や都道府県教育委員会等に対する支援等様々な準備が必要であり、今後、これらを遅滞なく進めていくことが必要である。
- 今回示した改革方策は、現行の教員養成・免許制度を大きく変えるものであり、特に更新制の導入は、関係機関や関係者への影響も少なくないことから、国においては、制度導入の趣旨や制度の仕組みについて、課程認定大学や都道府県教育委員会、学校、教員、関係行政機関等に十分説明し、理解を得ることが重要である。
また、教員に対する国民の揺るぎない信頼を確立するためには、今回の改革を通じて、多くの国民が教員養成や教員免許状に対して抱いているイメージを基本的に刷新することが必要である。国民や社会からの幅広い理解を得るため、国や課程認定大学、都道府県教育委員会、学校、教員等の関係者においては、それぞれに課せられた役割を十分果たすことにより、新しい教員養成・免許制度を国民の間に定着させていくことが必要である。
- 今後とも、教員に優れた人材を得るためには、教職が魅力ある職業であることが不可欠であり、今回の改革が、教員や教員志願者の意欲を高めることにつながるようにする必要がある。このため、国や都道府県教育委員会等においては、教員や教員志願者に対して、教職実践演習（仮称）の新設や更新制の導入に対する理解を得るための取組を実施することが必要である。
また、更新制の導入については、今でも多忙感を抱いたり、ストレスを感じる者が

少なくないと指摘される教員に対して、いたずらに過重な負担を課すことにならないよう、各学校においては、免許更新講習の計画的な受講を可能とする校内の協力体制の確立や、学校の事務・事業の見直し、事後処理体制の整備等について、検討することが必要である。

- 今回の改革においては、課程認定大学には、教職課程全体を通じた教職指導の充実や組織的指導体制の整備、教職実践演習（仮称）の開設等、大学の教職課程の水準を維持・向上させるための様々な取組が求められている。これらの取組は、教員や教員免許状に対する信頼を確立する出発点であり、免許更新講習の開設主体となることも併せ考えれば、課程認定大学は、今回の改革の成否を左右する中心的役割を担っていると言っても過言ではない。課程認定大学の関係者には、このような役割についての認識を深めるとともに、改革の円滑な実施に向けた真摯な取組が強く求められる。
- 平成10年の教養審第二次答申を踏まえ、引き続き現職教員に修士レベルの教育機会を提供することにより、主体的な資質能力の向上を促すことが必要であるが、特に教職大学院の創設を契機に、都道府県教育委員会等は、これまで以上に、大学院修士レベルへ現職教員を積極的に派遣することが必要である。このため、国においても、引き続き、研修等定数の措置を行うことが重要である。また、修士レベルの教育を受け、専修免許状を取得した教員については、都道府県教育委員会等において、その資質能力を適正に評価した上で、給与をはじめ所要の処遇改善を図ることが必要である。
- 今後、各学校が、複雑・多様化する教育課題に適切に対応するためには、学校は一つの組織体であるとの認識のもと、教員同士が学び合い、高め合っていくという同僚性や学校文化を形成することが重要である。このため、教員の資質能力の向上を図る際には、個々の教員の能力向上という視点だけでなく、学校における校務遂行上のチームワークを重視し、全体的なレベルアップを図るという視点を持って、校内研修の充実等に努める必要がある。
- また、有機的、機動的な学校運営が行われる体制をつくることも重要であり、このため、校務分掌などの校内組織を整備するとともに、個々の教員の知識・経験を他の教員も共有できるよう校内体制の在り方を検討することが必要である。校長や教頭等の管理職に優れた人材を確保するとともに、それを支える体制の整備についても、検討する必要がある。

「教職実践演習（仮称）」について（イメージ）

含めることが必要な事項	実施に当たっての着眼点（例）
① 教員として求められる使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項	○ 教員としての自らの使命の再確認とその明確化 ○ 学校の教育目標の達成や当面の課題の解決のため、他の教職員や保護者等との協力による自己の役割の遂行 ○ 子どもが抱える課題の改善に向けての根気強い指導の実施 ○ 自らの課題の掘り起こしと、その解決のための自己研鑽など、職務遂行能力の向上に向けた取組
② 教員として求められる社会性や対人関係能力に関する事項	○ 教員としての基本的な職責や義務の自覚に基づく規律ある行動の実施 ○ 組織の一員としての自覚と、他の教職員との協調・協働による職務の遂行 ○ 保護者や地域の関係者との適切なコミュニケーション
③ 教員として求められる幼児児童生徒理解に関する事項	○ 子どもとの適切なコミュニケーション ○ 子どもの発達の特長や心身の状況に応じた指導の実施 ○ 子どもが抱える課題の理解と、それに応じた指導の実施
④ 教員として求められる教科等の指導力に関する事項	○ 一貫性・計画性をもった授業の実施 ○ 板書・教材等の活用や的確な話し方による授業の実施 ○ 子どもの反応を踏まえた授業の実施 ○ 子どもの学習の定着状況の把握

（注）① 右欄に掲げる着眼点（例）は、学生が当該科目を履修するに際して到達すべき目標を示したのではなく、担当教員が、どのような観点に着目して授業を実施すれば、教職課程の履修全体を通じて身に付けるべき資質能力が最終的に形成されたかを確認することができるかについて、例示的に示したものである。

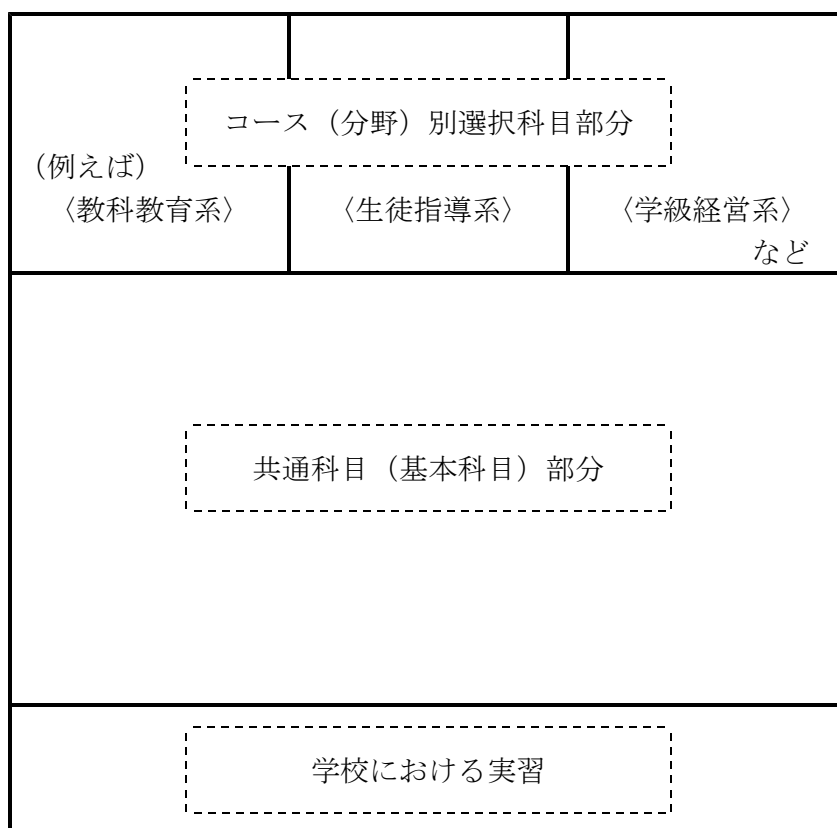
② 着眼点（例）は、主として小学校・中学校・高等学校の教員を念頭に置いたものであり、その他の校種等の免許状の場合には、上記を基本としつつ、それぞれの特性等に応じて、各大学において工夫されることが必要である。

③ 必ずしも着眼点（例）の各例示ごとに、単独の授業を設ける必要はなく、各大学の工夫により、複数の着眼点（例）を含んだ授業を設定することも可能である。

(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、①子どもの数の減少に伴う学校の小規模化や教員組織の小規模化、②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、③教科や学級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、設定されたすべ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、すべ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、すべての教員・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（基本科目）部分は理論的教育、コース（分野）別選択科目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、
 - ① 授業観察・分析や現場における実践活動・現地調査（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、
 - ② 個々の科目内部において、事例研究や授業観察・分析、模擬授業、現地調査（フィールドワーク）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②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・体系的に捉えるものとする必要がある。具体的には、
 - ① 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
 - ② 指導技術（スキル）を取り上げる際、なぜその指導技術（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。）
 - ③ 事例研究や授業観察・分析、模擬授業、現場における実践活動・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、事例研究、模擬授業、授業観察・分析、ロールプレーイング、現場における実践活動・現地調査（フィールドワーク）等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

(子ども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当該実習とみなすことができるようにすることが適当である。

- 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年の教養審第一次答申においても指摘している。

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、学級経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性が生じている。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、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、すべ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・技能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。

① 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

② 教科等の実践的な指導方法に関する領域

(子どもの確かな成長・発達と創造的な学力を保证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

③ 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子どもの諸課題を的確に診断・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)

- ・子ども理解の内容と方法(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。)
- ・教員と子ども、子ども相互の人間関係
- ・子ども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

④ 学級経営、学校経営に関する領域

(子どもに充実した学校・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

⑤ 学校教育と教員の在り方に関する領域

(上記①から④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(対子ども、保護者、同僚、学校外(関係機関、広く社会))

- 特に「④ 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し、学生はすべての領域にわたり履修することとする。
- 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、一定程度（最低必要修得単位数全体から「学校における実習」の最低必要修得単位数を引いたもののうちの半数）以上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が一体的に進められていることを踏まえ、また、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）別選択科目の内容の基礎となる理論の修得とともに、諸学問の体系的に根ざす単なる「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・体系的に捉えるものとする必要がある。（上記1．参照）

4. コース（分野）別選択科目部分

（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（分野）、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）の設定においては、
 - ① 学校現場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
 - ② 「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
 - ③ 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・体系的に捉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、学校現場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・専攻分野の設定においても、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・体系的に捉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捉え方

- 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・体系的に捉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・現地調査（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。
- 現場における実践活動・現地調査（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、
 - ① 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・現地調査（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、
 - ② 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、各大学院の特色や得意領域、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が作成されることが期待される。

参 考 資 料

1.	今後の教員養成・免許制度の在り方について（中間報告のポイント）	・ ・ ・ 61
2.	教職大学院制度の創設	・ ・ ・ 63
3.	教員免許更新制の導入等について	・ ・ ・ 64
4.	全般的事項	・ ・ ・ 65
	（1）教員数	
	（2）免許状の種類別の教員構成	
	（3）学歴区分別の教員構成	
5.	教員養成・免許制度について	・ ・ ・ 68
	（1）教員免許状の授与件数	
	（2）免許状の種類別の課程認定を有する大学等数	
	（3）教員養成大学・学部の現状	
	（4）教員養成系大学院（修士課程）の現状	
	（5）国立の教員養成系大学院修士課程の設置状況	
	（6）教員免許状取得に必要な科目の単位数・内訳	
	（7）特別免許状の授与件数の推移	
	（8）特別非常勤講師の届出件数の推移	
6.	採用制度について	・ ・ ・ 76
	（1）公立学校教員の受験者数及び採用者数	
	（2）公立小学校の年齢別の教員構成	
	（3）公立中学校の年齢別の教員構成	
	（4）公立小・中学校教員の退職見込者数・採用見込者数	
	（5）公立学校教員採用選考試験の実施方法等について	
7.	研修制度について	・ ・ ・ 81
	（1）教員研修の実施体系	
	（2）初任者研修の実施状況	
	（3）10年経験者研修の実施状況	
8.	人事管理について	・ ・ ・ 84
	（1）教員評価の改善について	
	（2）条件附採用期間を経て正式採用とならなかった教諭等の推移	
	（3）指導力不足教員の人事管理に関する取組について	
	（4）公立学校教育職員の懲戒処分等の状況	
9.	教職大学院の教員数について	・ ・ ・ 88
	（1）教職大学院の必要専任教員数について	
	（2）教職大学院の教員組織のイメージ	
10.	専門職大学院制度について	・ ・ ・ 92
	（1）専門職大学院制度の概要	
	（2）専門職大学院制度の創設	
	（3）大学院修士課程と専門職大学院との制度比較	

1. 今後の教員養成・免許制度の在り方について（中間報告のポイント）

－教員に対する揺るぎない信頼を確立するための総合的な改革の推進－

改革の重要性

現在、教員に最も求められていることは、広く国民や社会から尊敬と信頼を得られる存在となること。養成、採用、研修等の改革を総合的に進める必要があるが、とりわけ教員養成・免許制度の改革は、他の改革の前提となるものであり、重要。

改革の方向

①大学の教職課程を、教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせるものに改革する。

②教員免許状を、教職生活の全体を通じて、教員として必要な資質能力を確実に保証するものに改革する。

改革の具体的方策

1: 教職課程の質的水準の向上

一大学で責任を持って教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせるための教職課程の改革一

◆各大学における組織的指導体制の整備

・「教職指導」の実施を法令上、明確化

個々の知識・技能を有機的に統合し、教科指導や生徒指導等を実践できる資質能力の形成を指導、助言、援助する取組を充実

・「教職実践演習（仮称）」の新設・必修化

「使命感や責任感、教育的愛情等を持って、教科指導、生徒指導等を実践できる資質能力」を最終的に形成し、確認

・「教員養成カリキュラム委員会」の設置推進と機能の充実・強化

◆教職課程に係る事後評価制度の導入や認定審査の充実

外部評価・第三者評価の導入等

2: 教職大学院制度の創設

一より高度な専門性を備えた力量ある教員を養成し、教職課程改善のモデルとなる「教職大学院」制度の創設一

◆名称 教職大学院

◆目的・機能

- ・実践的な指導力を備えた新人教員の養成
- ・現職教員を対象に、スクールリーダー（中核的・指導的な役割を担う教員）の養成

◆教育課程・方法

- ・体系的に開設すべき授業科目の領域（5領域）を定め、すべての領域にわたり授業科目を開設
- ・事例研究、フィールドワーク等

◆教員組織 実務家教員4割以上

◆修業年限 標準2年

◆修了要件

2年以上在学し、45単位以上修得（10単位以上は学校における実習）

3: 教員免許更新制の導入

一養成段階を修了した後も、教員として必要な資質能力を確実に保証する一

◆趣旨

免許状に有効期限を付し、免許状の取得後も、その時々で求められる教員として必要な資質能力が保持されるよう、定期的に必要な刷新（リニューアル）を図るための制度として、更新制を導入

◆免許状の有効期限 10年間

◆更新要件

有効期限内に一定の講習を受講・修了すること（講習は、新設科目と同様の内容及びその時々で求められる資質能力に刷新（リニューアル）する内容）

◆更新の要件を満たさなかった場合、免許状は失効（但し、講習の受講により再授与の申請は可能）

◆現職教員に適用することが可能かどうか、さらに検討

4: その他

◆上進制度

勤務実績を適切に評価する方向で改善

◆取上げ事由の強化

分限免職処分を受けた者の免許状の取上げが可能かどうか検討

教員のライフステージ

【養成段階】

◎教職課程の質的水準の向上
（上記と同じ。）

◎教職大学院の設置
（上記と同じ。）

【採用段階】

◎採用選考の改善・充実

- ・人物評価の一層の充実
- ・大学の成績や教職課程の履修状況の適切な評価
- ・採用スケジュール全体の早期化
- ・受験年齢制限の緩和・撤廃、民間企業経験者や退職教員の活用等、多様な人材の登用促進等

【現職段階】

◎現職研修の改善・充実

・初任研等の内容・方法・評価等の改善・工夫

◎人事管理の改善・充実

・条件付採用制度の厳格な運用や、指導力不足教員に対する人事管理システムによる分限制度の厳格な適用を一層推進

◎教員評価の推進

・一人一人の教員の能力や業績を適正に評価し、その結果を処遇に適切に反映

2. 教職大学院制度の創設

1. 教職大学院の位置付け

(1) 開放制との関係

引き続き「開放制」の原則の下、教員としての基礎・基本は学部段階で育成することを前提としつつ、大学院段階の教員養成・再教育の充実を図るために導入。

(2) 「教職大学院」の制度化

教職課程改善の一つのモデルとして、一般の専門職大学院制度の中で、法科大学院と同様に、一定の枠組みを有する特別の専門職大学院として、教員養成に関する専門職大学院（教職大学院）制度を創設。

2. 教職大学院の主な目的・機能

- ① 学部段階での教員としての基礎的・基本的な資質能力を修得した学生の中から、さらに実践的指導力を備えた、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新任教員の養成。（一種免許状未取得の学生は、専門職大学院在学中に学部の教職科目の履修と併行で履修（大学の判断で合わせて3年の長期在学コースも可能。））
- ② 現職教員を対象に、将来、地域における指導的教員・学校管理者となる上で不可欠な確かな指導理論と実践力・応用力を備えた、スクールリーダーの養成。

〔※ これ以外の教育分野の専門職大学院については、各大学の自主的な検討により、一般の専門職大学院として設置されることも含め、先導的・意欲的な取組の推進を期待。〕

3. 教職大学院の具体的な仕組み

具体的な仕組みについて、専門職大学院設置基準に教職大学院固有の名称や特例を定める。

① 修業年限：

- 標準2年
- 現職教員に配慮した短期履修コース(1年)、長期在学コース(3年)も開設可。

② 修了要件：

- 2年以上在学し、45単位以上修得。
- 10単位以上は、連携学校などにおける実習を義務化。
- 現職経験をもって一定程度まで実習とみなす（→現職教員は事実上1年での修了が可能）。

③ 教育課程・方法：

- 確かな「授業力」と豊かな「人間力」の育成を目指したカリキュラムを編成。
- 事例研究、フィールドワーク等を積極的に導入した「理論と実践の融合」。
- 各大学に共通するカリキュラムの枠組・基本的要素を設置基準上明確化。

④ 教員組織：

- 専門分野に関し高度の指導能力のある専任教員を一定程度置く（最低11人以上）。
- 高度な実務能力を備えた指導スタッフ（実務家教員）の義務付け（必要専任教員の4割以上）。

⑤ 連携協力校：

- 「現場重視」の教員養成のため、市中の学校から連携協力校の設定を義務付け。

⑥ 学 位：

- 米国の「M.Ed」に対応する「教職修士(専門職)」等を授与（制度的に明確化）。

⑦ 教員免許状：

- 現行の専修免許状を授与。

⑧ 認証評価：

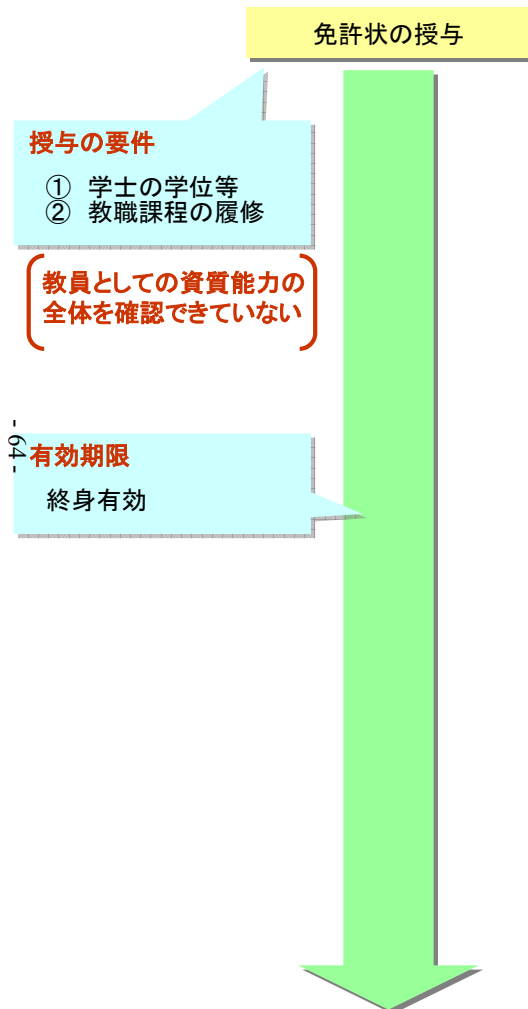
- 大学、学校、教育委員会等関係者で構成する全国的な認証評価機関を創設し、不断の改善システムを構築。

⑨ その他：

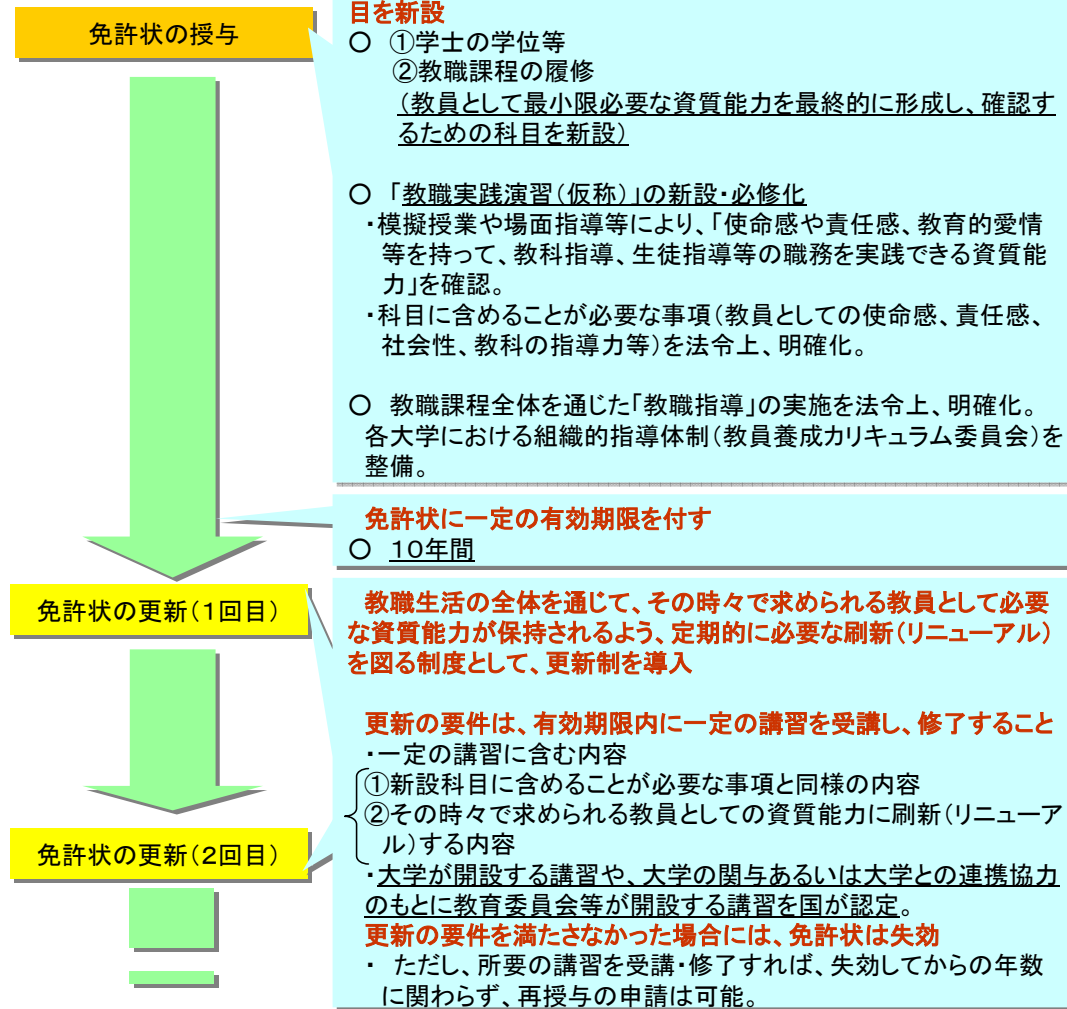
- 給与、採用選考等の処遇については、修了者の実績等を勘案しつつ、各任命権者において検討。
- 各大学の主体的な設置構想が前提。特に国立大学は他の大学のモデルとなり得る計画を有する大学から整備。

3. 教員免許更新制の導入等について

<現行制度>



<改革案>



※現職教員に更新制を適用することが可能かどうか、さらに検討。

4. (1) 教員数

(平成16年5月1日現在) (人)

	総数	国立	公立	私立
幼稚園	109,806	329 (0.3%)	25,704 (23.4%)	83,773 (76.3%)
小学校	414,908	1,763 (0.4%)	409,665 (98.7%)	3,480 (0.8%)
中学校	249,794	1,640 (0.7%)	235,317 (94.2%)	12,837 (5.1%)
高等学校	255,605	594 (0.2%)	194,925 (76.3%)	60,086 (23.5%)
盲学校	3,409	83 (2.4%)	3,288 (96.5%)	38 (1.1%)
聾学校	4,935	88 (1.8%)	4,816 (97.6%)	31 (0.6%)
養護学校	53,912	1,279 (2.4%)	52,443 (97.3%)	190 (0.4%)
合計	1,092,369	5,776	926,158	160,435

(※ 養護教諭は各学校種に含まれる。4. (2) 及び(3)においても同じ。)

(出典: 学校基本調査)

4. (2) 免許状の種類別の教員構成

(単位: %)

校種	免許状の種類	元年度	4年度	7年度	10年度	13年度
		割合	割合	割合	割合	割合
幼稚園	専修	—	—	—	0.2	0.2
	一種	14.8	15.8	18.8	19.1	19.7
	二種	78.7	78.3	75.0	75.2	74.6
小学校	専修	—	0.2	0.4	0.9	1.4
	一種	68.8	71.9	77.2	78.4	79.8
	二種	28.6	25.1	19.8	18.4	16.5
中学校	専修	—	0.5	0.9	1.7	2.7
	一種	89.6	90.0	92.0	91.3	90.7
	二種	9.0	8.1	6.8	6.7	6.2
高等学校	専修	26.9	27.5	30.9	27.5	24.5
	一種	72.5	71.8	68.5	71.6	74.5
盲学校	専修	—	0.6	0.2	0.6	0.3
	一種	9.0	7.8	8.7	6.2	7.5
	二種	13.2	10.2	9.8	10.9	11.7
聾学校	専修	—	0.2	0.3	0.6	0.9
	一種	18.8	15.8	14.4	13.9	13.1
	二種	18.8	16.5	14.9	15.1	16.8
養護学校	専修	—	0.4	0.6	1.3	1.7
	一種	31.4	32.3	33.2	32.9	33.6
	二種	18.8	17.3	17.1	17.1	18.0

- (注) 1. 対象は、国・公・私立の教員。
2. この他に臨時免許状、特別免許状等があるため、割合の合計は100%とならない。また盲学校、聾学校、養護学校については、当該学校種の免許状を保有していない者がいる(免許法附則第16項)ことから、100%とならない。
3. 「—」の項目については、データ無し。

(出典: 学校教員統計調査)

4. (3)学歴区分別の教員構成

(単位: %)

校種	学歴区分	元年度 割合	4年度 割合	7年度 割合	10年度 割合	13年度 割合
幼稚園	大学院	0.7	0.8	0.7	0.9	0.9
	大学	10.2	10.2	10.9	12.7	14.4
	短期大学	85.6	86.5	85.9	84.3	82.9
	その他	3.5	2.5	2.5	2.1	1.8
小学校	大学院	0.6	0.7	1.0	1.5	2.0
	大学	73.9	78.4	80.7	81.6	82.5
	短期大学	22.8	20.0	17.8	16.5	15.2
	その他	2.7	0.9	0.5	0.4	0.3
中学校	大学院	1.8	1.8	2.5	3.1	4.1
	大学	85.0	87.8	88.3	88.5	88.3
	短期大学	12.3	9.8	8.9	8.0	7.4
	その他	0.9	0.6	0.3	0.2	0.2
高等学校	大学院	6.5	8.2	7.8	9.2	10.8
	大学	89.4	88.7	89.3	88.1	87.0
	短期大学	3.3	2.5	2.0	1.9	1.5
	その他	0.8	0.6	0.9	0.8	0.7
盲学校	大学院	2.4	2.6	3.4	3.8	4.6
	大学	84.8	86.6	87.2	87.3	87.3
	短期大学	12.0	10.4	9.0	8.5	7.7
	その他	0.8	0.4	0.4	0.4	0.4
聾学校	大学院	2.0	2.9	4.0	4.0	5.6
	大学	79.8	83.0	85.6	86.0	86.1
	短期大学	14.2	12.0	8.6	8.3	7.2
	その他	4.0	2.1	1.8	1.7	1.1
養護学校	大学院	1.9	2.2	2.6	3.3	3.7
	大学	84.4	86.6	87.8	88.3	88.4
	短期大学	12.4	10.7	9.3	8.1	7.6
	その他	1.3	0.5	0.3	0.3	0.3

(注) 対象は、国・公・私立の教員。

(出典: 学校教員統計調査)

5. (1) 教員免許状の授与件数

① 教員免許状の授与件数

(平成15年度)

区 分	専修免許状	一種免許状	二種免許状	合計
幼稚園	221	7,600	34,654	42,475
小学校	2,940	16,427	5,250	24,617
中学校	6,529	43,032	4,426	53,987
高等学校	12,238	66,404		78,642
盲・聾・養護学校	361	2,838	4,796	7,995
養護教諭	638	2,454	1,905	4,997
計	22,927	138,755	51,031	212,713

(注) 特別免許状、臨時免許状は除く。

(教職員課調べ)

② 専修免許状の授与件数の推移

区 分	11年度	12年度	13年度	14年度	15年度
幼稚園	141 [0.9]	172 [1.1]	158 [1.0]	201 [1.1]	221 [1.0]
小学校	1,562 [10.2]	1,666 [10.4]	1,660 [10.1]	2,177 [11.6]	2,940 [12.8]
中学校	5,400 [35.1]	5,519 [34.5]	5,700 [34.7]	6,085 [32.5]	6,529 [28.5]
高等学校	7,917 [51.5]	8,266 [51.7]	8,474 [51.6]	9,631 [51.4]	12,238 [53.4]
盲・聾・養護学校	306 [2.0]	291 [1.8]	319 [1.9]	351 [1.9]	361 [1.6]
養護教諭	49 [0.3]	88 [0.5]	122 [0.7]	304 [1.6]	638 [2.8]
計	15,375 [100.0]	16,002 [100.0]	16,433 [100.0]	18,749 [100.0]	22,927 [100.0]

(注) [] 内は全体に対する比率(%)である。

(教職員課調べ)

③ ②のうち現職教員の上進制度による専修免許状の取得件数の推移 (15年0単位による取得を除く)

区分	11年度	12年度	13年度	14年度	15年度
幼稚園	1 [0.1]	2 [0.2]	6 [0.5]	4 [0.1]	26 [0.3]
小学校	161 [22.4]	229 [24.4]	274 [20.7]	621 [19.1]	1,465 [18.9]
中学校	133 [18.5]	133 [14.2]	127 [9.6]	421 [13.0]	1,076 [13.9]
高等学校	398 [55.4]	518 [55.2]	826 [62.5]	1,931 [59.5]	4,554 [58.8]
盲・聾・養護学校	14 [1.9]	14 [1.5]	18 [1.4]	23 [0.7]	47 [0.6]
養護教諭	11 [1.5]	43 [4.6]	70 [5.3]	244 [7.5]	579 [7.5]
計	718 [100.0]	939 [100.0]	1,321 [100.0]	3,244 [100.0]	7,747 [100.0]

(注) [] 内は全体に対する比率(%)である。

(教職員課調べ)

5. (2)免許状の種類別の認定課程を有する大学等数

(平成16年4月1日時点)

区 分		大 学 等 数	認定課程を有 する大学等数	免許状の種類別の認定課程を有する大学等数							
				幼稚園	小学校	中学校	高等学校	盲学校	聾学校	養護学校	養護教諭
大 学	国立	87	77 (88.5%)	49	51	70	77	5	9	51	20
	公立	77	42 (54.5%)	3	3	31	38			1	12
	私立	545	417 (76.5%)	66	44	366	413			41	24
	計	709	536 (75.6%)	118	98	467	528	5	9	93	56
短 期 大 学	国立	12	(0.0%)								
	公立	45	14 (31.1%)	9		11					1
	私立	451	263 (58.3%)	200	33	153				1	25
	計	508	277 (54.5%)	209	33	164	0	0	0	1	26
合 計		1,217	813 (66.8%)	327	131	631	528	5	9	94	82
大 学 院	国立	87	80 (92.0%)	50	51	72	80	5	10	48	18
	公立	66	32 (48.5%)		2	27	31				5
	私立	392	278 (70.9%)	25	24	234	274			4	10
	計	545	390 (71.6%)	75	77	333	385	5	10	52	33
専 攻 科	国立	30	29 (96.7%)				1	1	5	27	
	公立	1	1 (100.0%)		1						
	私立	45	36 (80.0%)	8	9	28	34				2
	計	76	66 (86.8%)	8	10	28	35	1	5	27	2
短 期 大 学 専 攻 科	国立	9	(0.0%)								
	公立	20	1 (5.0%)	1							
	私立	176	31 (17.6%)	27	4	8					1
	計	205	32 (15.6%)	28	4	8	0	0	0	0	1
養 成 機 関	国立	7	7					1			6
	公立	10	10	1							9
	私立	37	37	37	2						1
	計	54	54	38	2	0	0	1	0	0	16

(注) 養成機関とは、指定教員養成機関の略で、免許法第5条及び同条別表第1備考第3号に基づき、文部科学大臣が教員需給の状況等も勘案しながら、教員養成機関として適当と認め、指定した機関である。

(教職員課調べ)

５．（３）教員養成大学・学部現状

ア 大学・学部

○ 教員養成学部

４７大学４７学部（うち単科大学１１）、鳥取県を除く各都道府県に各１（新潟県は２）を設置。（優れた義務教育諸学校の教員の養成を目的。）

○ 新教育大学（上記の内数）

３大学３学部（上越教育、兵庫教育、鳴門教育）を設置。

（現職教員の質的向上を図るため大学院における研究・研鑽の機会を確保することを目的。）

イ 課程・入学定員（平成１６年度）

養成課程	課程数	入学定員	備考
学校教育教員	３９	６，４９５	３９大学
小学校教員（初等教育教員）	８	１，９６０	８大学、大阪教育大学（第二部 40）を含む。
中学校教員（中等教育教員）	６	６５５	６大学
障害児教育教員	７	２３０	７大学
養護学校教員	５	９０	５大学
幼稚園教員	２	３５	２大学
養護教諭	８	２６５	８大学
小計	７５	９，７３０	
新課程	９６	５，９８５	４２大学
合計	１７１	１５，７１５	

※ 新課程：教員就職率の低下に伴い、昭和６２年度から教員養成課程の一部を、教員以外の職業分野の人材や高い教養と柔軟な思考力を身につけた人材を養成することを目的とした課程として改組したもの。

５．（４）教員養成系大学院（修士課程）の現状

教員養成学部を基礎とする大学院（修士課程）については、昭和５３年の参議院文教委員会の附帯決議においてその整備充実の推進が求められ、また、教育職員免許法の改正（S63.12）に伴い、新たに大学院修士課程修了程度を基礎資格とする専修免許状が創設されたことなどを踏まえて、その整備を図ってきたが、平成８年度において、すべての教員養成系大学・学部大学院教育学研究科（修士課程）を設置。

教員養成系大学院（修士課程）の設置状況（平成１６年度）

設置大学数	研究科数	専攻数	入学定員	備考
（３） ４８	（３） ４８	（１０） ２３４	（９００） ４，０１５	（ ）は新教育大学の大学院を内数で示す

5. (5) 国立の教員養成系大学院修士課程の設置状況

(平成16年度)

大学名	設置年度	入学定員(人)	現職教員受入	夜間コース
東京学芸大学	41	309	○	○
大阪教育大学	43	221	○	○
愛知教育大学	53	150	○	○
横浜国立大学	54	130	◎	○
岡山大学	55	90	○	○
静岡岡大学	56	72	○	
千葉大学	57	79	○	○
金沢大学	57	55	○	
奈良教育大学	58	60	○	
福岡教育大学	58	100	○	○
宇都宮大学	59	70	○	○
新潟大学	59	37	○	
福島大学	60	47	◎	○
熊本大学	61	47	○	
宮城教育大学	63	57	○	
茨城大学	63	52	○	○
秋田大学	元	41	○	
三重大学	元	41	○	
群馬大学	2	39	○	
埼玉大学	2	60	○	
京都教育大学	2	70	○	
琉球大学	2	35	○	
信州大学	3	40	○	
滋賀大学	3	65	○	
島根大学	3	35	○	
山口大学	3	41	○	
北海道教育大学	4	164	○	○
福井大学	4	67	○	
香川大学	4	51	○	○
大分大学	4	39	○	
山形大学	5	39	○	
和歌山大学	5	45	○	
愛媛大学	5	49	○	
佐賀大学	5	39	○	
弘前大学	6	42	○	
富山大学	6	38	○	
鳥取大学	6	42	○	
長崎大学	6	38	○	
宮崎大学	6	38	○	
鹿児島大学	6	38	○	
岩手大学	7	42	○	
山梨大学	7	42	○	
岐阜大学	7	62	○	○
高知大学	8	40	○	
広島大学	12	157	○	
(小計)		3,115		
兵庫教育大学	55	300	◎	○
上越教育大学	58	300	◎	
鳴門教育大学	59	300	◎	○
(小計)		900		
(合計)		4,015		

(注) 現職教員受入欄は、都道府県等の派遣制度による現職教員の受入状況を示す。

そのうち、◎は2年間の派遣期間により受け入れているもの、○印は大学院設置基準第14条に基づく教育方法の特例を利用し、1年目はフルタイムで通い、2年目は学校現場に復帰し、職務に従事しつつ指導を受けるという形態により受け入れているものを示す。

5.（6）教員免許状取得に必要な科目の単位数・内訳

教員免許状取得に必要な科目の単位数

（大学での養成による場合）

普通免許状の取得には、以下の基礎資格と単位修得が必要。

所要資格 免許状の種類		基 礎 資 格	最低修得単位数					合計
			教科に関する科目	教職に関する科目	教科又は教職に関する科目	特殊教育に関する科目	その他※	
小学校 教 諭	専修免許状	修士の学位	8	4 1	3 4		8	9 1
	一種免許状	学士の学位	8	4 1	1 0		8	6 7
	二種免許状	短期大学士の学位	4	3 1	2		8	4 5
中学校 教 諭	専修免許状	修士の学位	2 0	3 1	3 2		8	9 1
	一種免許状	学士の学位	2 0	3 1	8		8	6 7
	二種免許状	短期大学士の学位	1 0	2 1	4		8	4 3
高等学 校教諭	専修免許状	修士の学位	2 0	2 3	4 0		8	9 1
	一種免許状	学士の学位	2 0	2 3	1 6		8	6 7
盲学校 聾学校 養 護 学 校 教 諭	専修免許状	修士の学位及び 小・中・高・幼 の教諭の免許状				4 7		4 7
	一種免許状	学士の学位及び 小・中・高・幼 の教諭の免許状				2 3		2 3
	二種免許状	小・中・高・幼 の教諭の免許状				1 3		1 3
幼稚園 教 諭	専修免許状	修士の学位	6	3 5	3 4		8	8 3
	一種免許状	学士の学位	6	3 5	1 0		8	5 9
	二種免許状	短期大学士の学位	4	2 7			8	3 9

注 1：その他の科目は日本国憲法，体育，外国語コミュニケーション，情報機器の操作である。

注 2：この他，養護教諭及び栄養教諭の免許状がある。

教員免許状取得に必要な科目の内訳

【中学校教諭一種免許状（社会）の場合】

区 分	細 目
○教科に関する科目 右記の科目について それぞれ 1 単位以上合 計 20 単位以上修得	・ 日本史及び外国史 ・ 地理学（地誌を含む） ・ 「法律学，政治学」 ・ 「社会学，経済学」 ・ 「哲学，倫理学，宗教学」
○教職に関する科目 右記の科目について 合計 31 単位以上修得	・ 教職の意義等に関する科目 2 単位 （教職の意義及び教員の役割，職務内容等） ・ 教育の基礎理論に関する科目 6 単位 （教育の理念，教育に関する歴史及び思想， 児童等の心身の発達及び学習の過程，教育 に関する制度的事項等） ・ 教育課程及び指導法に関する科目 12 単位 （教育課程の意義及び編成の方法，各教科 の指導法，道徳の指導法，特別活動の指導 法，教育の方法及び技術） ・ 生徒指導，教育相談及び進路指導等に関する科目 4 単位 （生徒指導・教育相談（カウンセリングを 含む）・進路指導の理論及び方法） ・ 総合演習 2 単位 ・ 教育実習 5 単位
○教科又は教職に関する科目 上記の教科に関する 科目又は教職に関する 科目について 8 単位以 上修得	
○その他の科目 右記の科目について 各 2 単位以上修得	・ 日本国憲法 ・ 体育 ・ 外国語コミュニケーション ・ 情報機器の操作
○介護等体験	小学校又は中学校の免許状を取得するためには社会福祉施設等における 7 日間以上の介護等の体験が必要

5. (7) 特別免許状の授与件数の推移

年度(平成)	授与件数	主な職歴
元年度	14件(公立3、私立11)	工学設計技術者、接客、会計処理業務 医師、住職、書道家、英会話講師、品質管理 等
2年度	2件(公立1、私立1)	電力会社勤務、研究員技術者
3年度	2件(私立2)	野球部監督、大学講師 等
4年度	3件(公立1、私立2)	航海士、牧師、新聞記者
5年度	2件(公立2)	調理師専門学校教員、金融関係
6年度	12件(公立3、私立9)	生産管理業務、造園技師、情報処理技術者 農学博士・研究者、住職、品質管理 等
7年度	0件	
8年度	1件(公立1)	専門学校講師(土木施工)
9年度	5件(公立5)	訴訟法務担当、銀行員、不動産会社員、百貨店定員 看護師、建築技術専門学校助手
10年度	1件(公立1)	織物会社社員
11年度	0件	
12年度	1件(私立1)	研究員技術者
13年度	4件(公立3、私立1)	建築会社技術者、設計・施工業務、銀行業務 柔道講師等
14年度	6件(公立4、私立2)	薬剤師、訴訟法務担当、福祉専門学校、土木技術者 牧師、柔道講師等
15年度	47件(公立37、私立10)	新薬研究開発会社勤務、家電・業務用電気製品会社勤務 看護師、調理師専門学校教員、病棟等看護教務 同時通訳、英会話講師、東洋史関係研究所勤務 通信教育関係出版社勤務、中国語文法・入門書執筆
16年度	49件(公立23、私立26)	英会話講師、外国人主任指導員、病棟等看護教務 看護師、看護学校教員、病院、ビジネスホテル勤務 建設会社技術者、ソフトボールチーム監督、大学助教授 都市銀行管理職、塾講師、児童生徒相談員、予備校講師
17年度 (4月1日 現在)	14件(公立3、私立11)	農協、英会話講師、病棟等看護業務、看護師、 NPO法人での音楽・美術等の教授
累計	163件(公立87件、 私立76件)	

(教職員課調べ)

5. (8)特別非常勤講師の届出件数の推移

(単位:件)

区分		2年度	3年度	4年度	5年度	6年度	7年度	8年度	9年度	10年度	11年度	12年度	13年度	14年度	15年度	
		許 可 件 数										届 出 件 数				
小学校	国										1	1	2	9	16	
	公						1	4	512	915	2,130	3,686	5,447	6,778	8,150	
	私				1	2	1	2	3	5	9	24	41	74	83	
	計	0	0	0	1	2	2	6	515	920	2,140	3,711	5,490	6,861	8,249	
中学校	国	5	11	6	8	10	10	11	16	22	10	14	23	17	14	
	公	3	2	3	3	108	194	269	704	944	1,321	1,510	1,960	2,360	2,641	
	私	13	21	49	84	114	144	162	193	197	273	350	386	569	669	
	計	21	34	58	95	232	348	442	913	1,163	1,604	1,874	2,369	2,946	3,324	
高等学校	国	1	2	13	22	23	16	31	33	34	40	56	64	63	72	
	公	332	815	1,020	1,114	1,379	1,685	2,003	2,419	2,685	2,947	3,546	4,047	4,581	5,270	
	私	162	310	426	532	666	832	1,015	1,111	1,434	1,816	2,284	2,564	3,011	3,247	
	計	495	1,127	1,459	1,668	2,068	2,533	3,049	3,563	4,153	4,803	5,886	6,675	7,655	8,589	
盲	国									1	2	3		4	8	
	公	1	1		9	9	16	19	12	18	34	38	49	49	58	
	計	1	1	0	9	9	16	19	12	19	36	41	49	53	66	
聾	公			3	4	12	13	15	9	14	18	31	28	38	35	
養	国										1	1		1	1	
	公			6	5	5	6	6	2	11	43	63	84	95	128	
	私										1			1	0	
	計			6	5	5	6	6	2	11	45	64	84	97	129	
合計	国	6	13	19	30	33	26	42	49	57	54	75	89	94	111	
	公	336	818	1,032	1,135	1,513	1,915	2,316	3,658	4,587	6,493	8,874	11,615	13,901	16,282	
	私	175	331	475	617	782	977	1,179	1,307	1,636	2,099	2,658	2,991	3,655	3,999	
	計	517	1,162	1,526	1,782	2,328	2,918	3,537	5,014	6,280	8,646	11,607	14,695	17,650	20,392	

(注)特別非常勤講師は平成10年7月に許可制から届出制となった。

(教職員課調べ)

特別非常勤講師のジャンル別の届出件数

(平成15年度 単位:件)

情報	人権	書道・書写	道徳・宗教	朗読	外国語会話	異文化理解	食	ボランティア	看護	福祉・医学	家庭科教育
1,274	225	643	613	139	2,487	441	2,885	296	2,326	682	794
野外体験活動	環境教育	競技・スポーツ	武道	製造現場体験	地域文化理解	茶華道	芸術	伝統芸能	伝統工芸	理容・美容	その他
434	324	804	72	227	550	428	1,809	1,061	287	40	1,551

(教職員課調べ)

6. (1) 公立学校教員の受験者数及び採用者数

(平成16年度)

区分	受験者数		採用者数		競争率 (倍率)
		女性(内数)		女性(内数)	
小学校	50,446	33,163	10,483	6,745	4.8
中学校	53,871	29,339	4,572	2,232	11.8
高等学校	42,206	16,634	2,985	1,049	14.1
盲・聾・養護学校	6,094	4,191	1,525	984	4.0
養護教諭	7,740	7,671	749	748	10.3
計	160,357	90,998	20,314	11,758	7.9

- (注) 1 採用者数は、平成16年6月1日までに採用された数である(以下同じ)。
 2 盲・聾・養護学校の受験者数は、「盲・聾・養護学校」の区分で選考試験を実施している都道府県・指定都市の数値のみを集計したものである(以下同じ)。
 3 競争率(倍率)は、受験者数/採用者数である(以下同じ)。

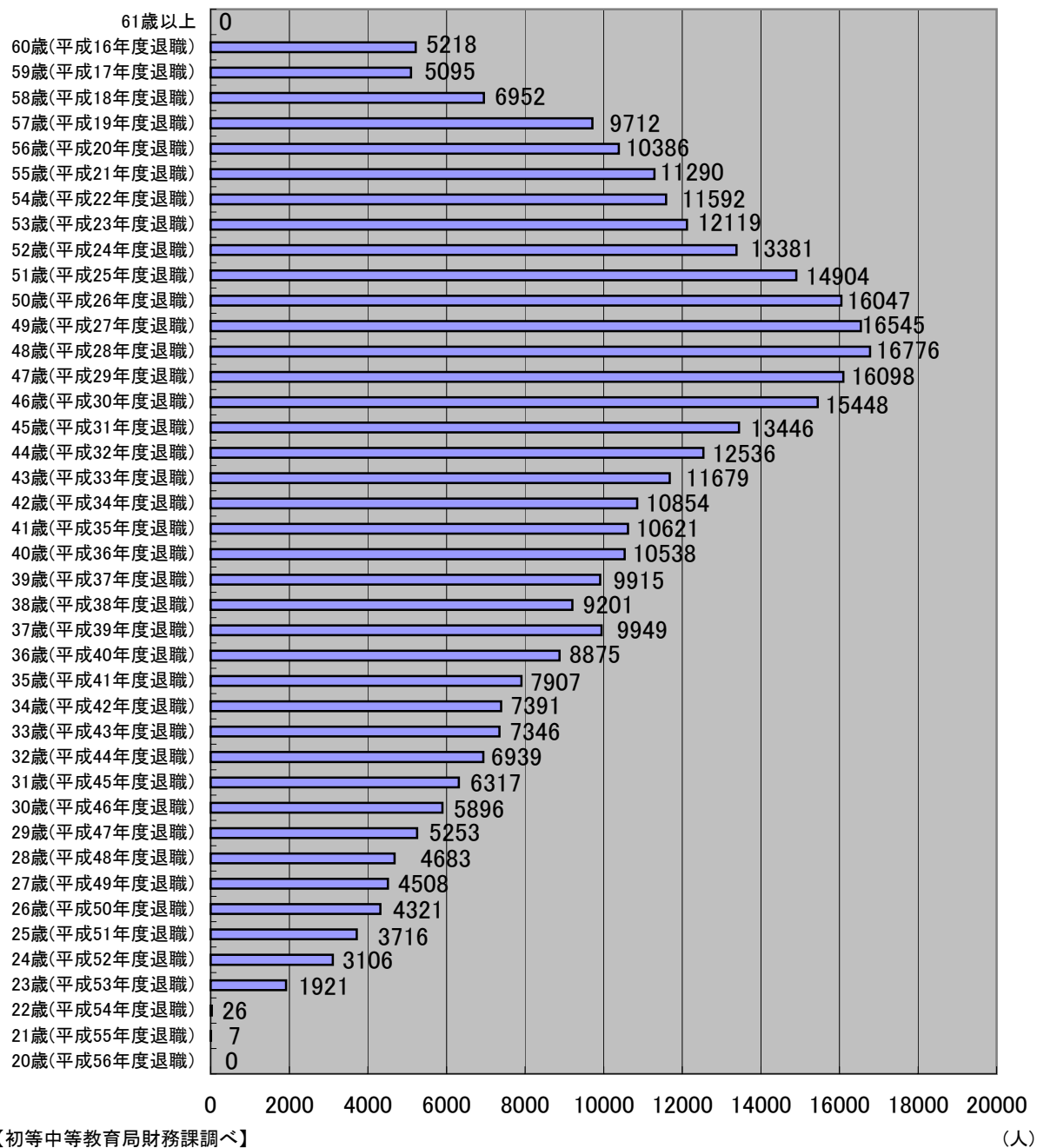
<受験者及び採用者の学歴別内訳>

(平成16年度)

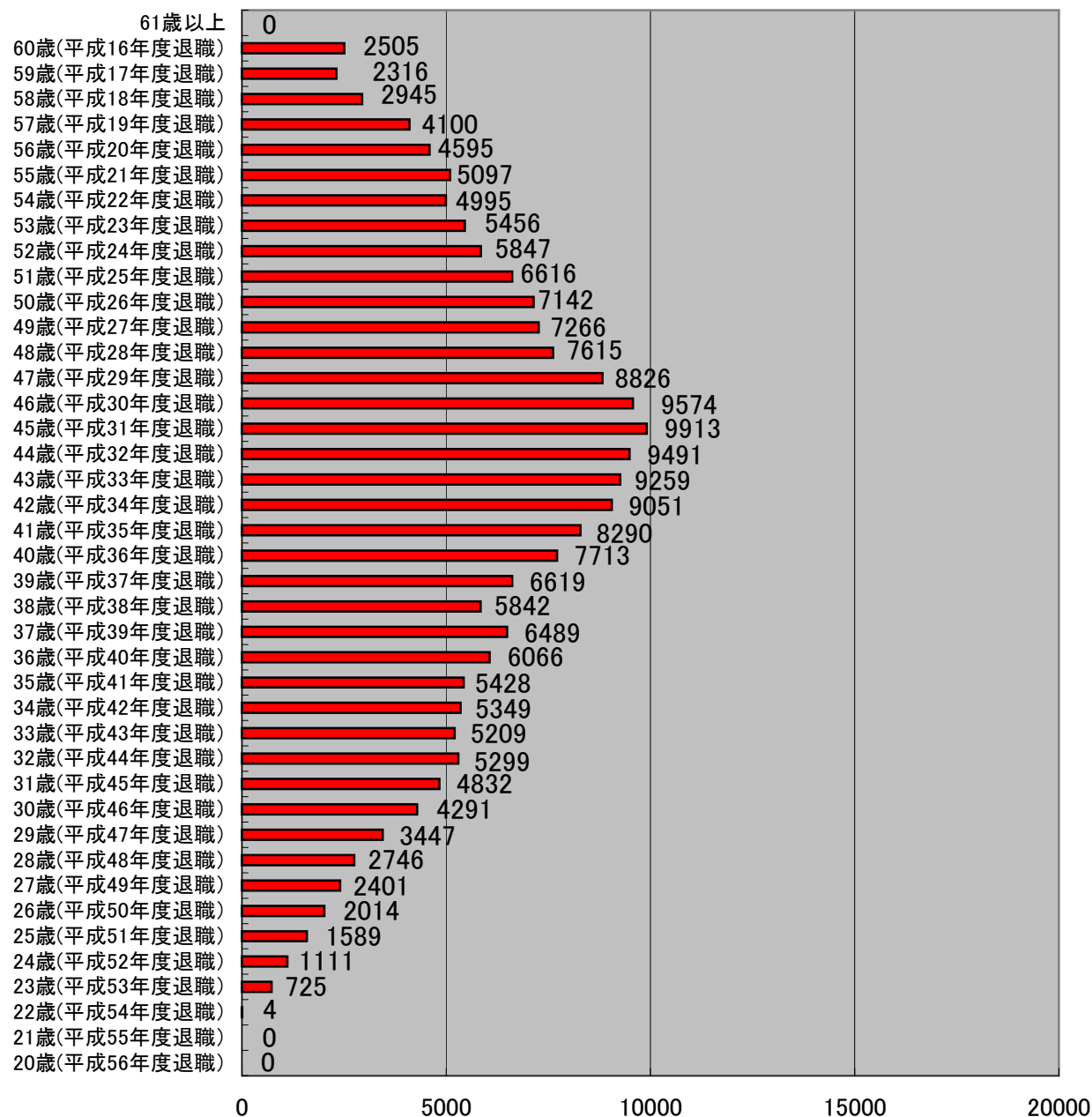
区 分		小学校	中学校	高等学校	盲・聾・養護学校	養護教諭	計
受 験 者 数 (人)	教員養成大学・学部	21,185 (42.0%)	9,094 (16.9%)	3,851 (9.1%)	1,934 (31.7%)	1,487 (19.2%)	37,551 (23.4%)
	一般大学	22,625 (44.8%)	36,779 (68.3%)	31,608 (74.9%)	3,335 (54.7%)	2,188 (28.3%)	96,535 (60.2%)
	短期大学	3,964 (7.9%)	3,262 (6.1%)	79 (0.2%)	256 (4.2%)	3,925 (50.7%)	11,486 (7.2%)
	大学院	2,672 (5.3%)	4,736 (8.8%)	6,668 (15.8%)	569 (9.3%)	140 (1.8%)	14,785 (9.2%)
	計	50,446 (100.0%)	53,871 (100.0%)	42,206 (100.0%)	6,094 (100.0%)	7,740 (100.0%)	160,357 (100.0%)
採 用 者 数 (人)	教員養成大学・学部	4,956 (47.3%)	1,496 (32.7%)	386 (12.9%)	571 (37.4%)	260 (34.7%)	7,669 (37.8%)
	一般大学	4,586 (43.7%)	2,530 (55.3%)	1,932 (64.7%)	706 (46.3%)	265 (35.4%)	10,019 (49.3%)
	短期大学	317 (3.0%)	40 (0.9%)	38 (1.3%)	49 (3.2%)	208 (27.8%)	652 (3.2%)
	大学院	624 (6.0%)	506 (11.1%)	629 (21.1%)	199 (13.0%)	16 (2.1%)	1,974 (9.7%)
	計	10,483 (100.0%)	4,572 (100.0%)	2,985 (100.0%)	1,525 (100.0%)	749 (100.0%)	20,314 (100.0%)
採 用 率 (%)	教員養成大学・学部	23.4%	16.5%	10.0%	29.5%	17.5%	20.4%
	一般大学	20.3%	6.9%	6.1%	21.2%	12.1%	10.4%
	短期大学	8.0%	1.2%	48.1%	19.1%	5.3%	5.7%
	大学院	23.4%	10.7%	9.4%	35.0%	11.4%	13.4%
	計	20.8%	8.5%	7.1%	25.0%	9.7%	12.7%

- (注) 1 「教員養成大学・学部」とは、国立の教員養成大学・学部出身者をいう。
 短期大学には、指定教員養成機関を含む。
 2 () 内は構成比(%)を示す。
 3 採用率(%) = 採用者数/受験者数

6. (2) 公立小学校の年齢別の教員構成



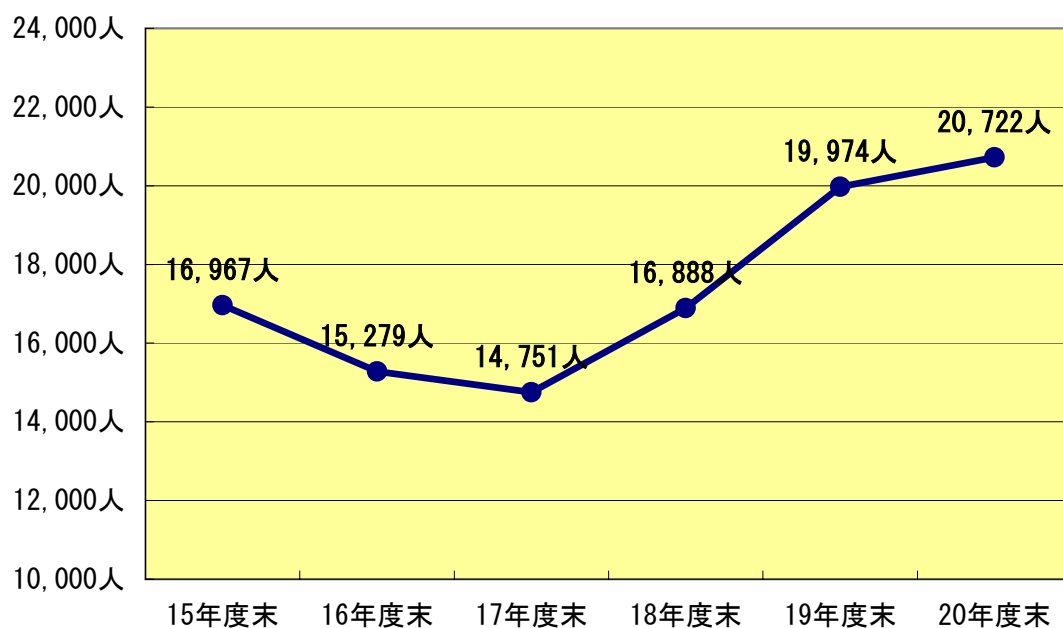
6. (3) 公立中学校の年齢別の教員構成



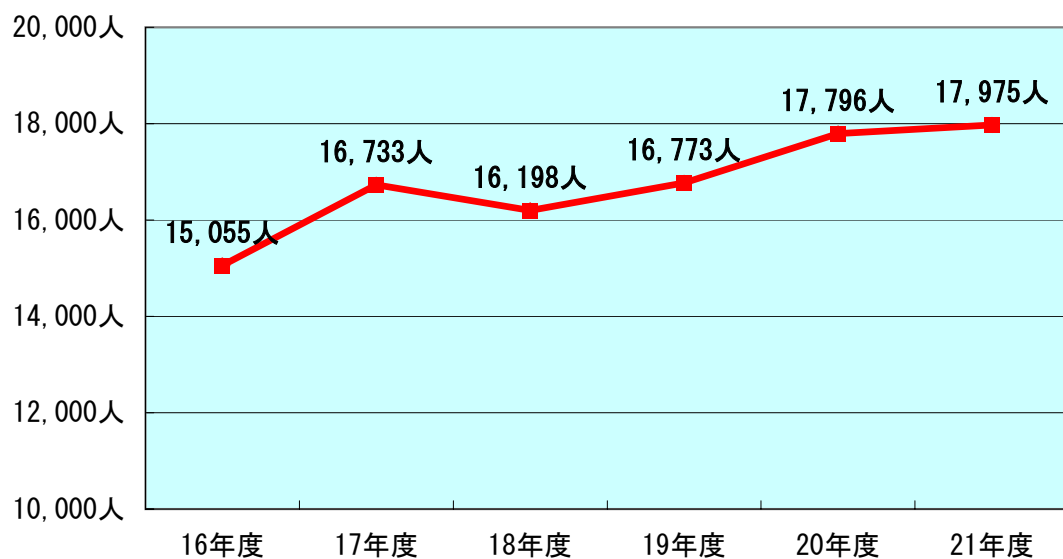
【初等中等教育局財務課調べ】
(人)

6. (4) 公立小・中学校教員の退職見込者数・採用見込者数

公立小・中学校教員の退職見込者数



公立小・中学校の採用見込者数



(注) 上記の数は、都道府県の推計の積み上げ（初等中等教育局財務課調べ）による。

6. (5) 公立学校教員採用選考試験の実施方法等について

1. 平成17年公立学校教員採用選考試験の実施方法等について

① 面接試験の改善状況等

(単位: 県市数)

区 分	実 施 状 況		実 施 方 法			
	1次2次 両方で実施	個人・集団 両方を実施	面接官に民間の人 事担当者等を起用	面接官に臨床心 理士等を起用	模擬授業の実施	指導案作成の実 施
平成7年度	42	55	—	—	—	—
平成17年度	49	57	43	19	44	19

② クラブ活動・ボランティア活動歴等の評価

(単位: 県市数)

区 分		志願書等に記入させる (成績報告書の提出を含む)			面接時に聴取する		
		小	中	高	小	中	高
ク ラ ブ 活 動	平成7年度	52	52	49	57	57	54
	平成17年度	56	56	52	44	44	44
ボランティア活動	平成7年度	45	45	43	47	47	45
	平成17年度	57	57	53	45	45	44

③ 年齢制限の緩和

(単位: 県市数)

区 分	制限 なし	51歳未満～ 41歳以上	41歳未満～ 36歳以上	36歳未満～ 30歳以上	30歳未満
平成7年度	2	1	21	24	11
平成17年度	6	8	27	19	0

※このほかに、教科等によって特例を設けている県市もある。

④ 優れた知識・技能を有する社会人の登用

○社会経験を適切に評価する特別選考: 17県市(前年度15県市)

会社等に就職し、教科等にかかわる専門的な分野において豊富な経験や秀でた知識を有する社会人について、一般選考とは別に選考を実施

⑤ 特定の資格保有等による試験免除

○英語(TOEFL, TOEIC)の資格による一部試験免除: 32県市(前年度31県市)

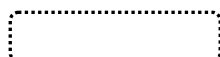
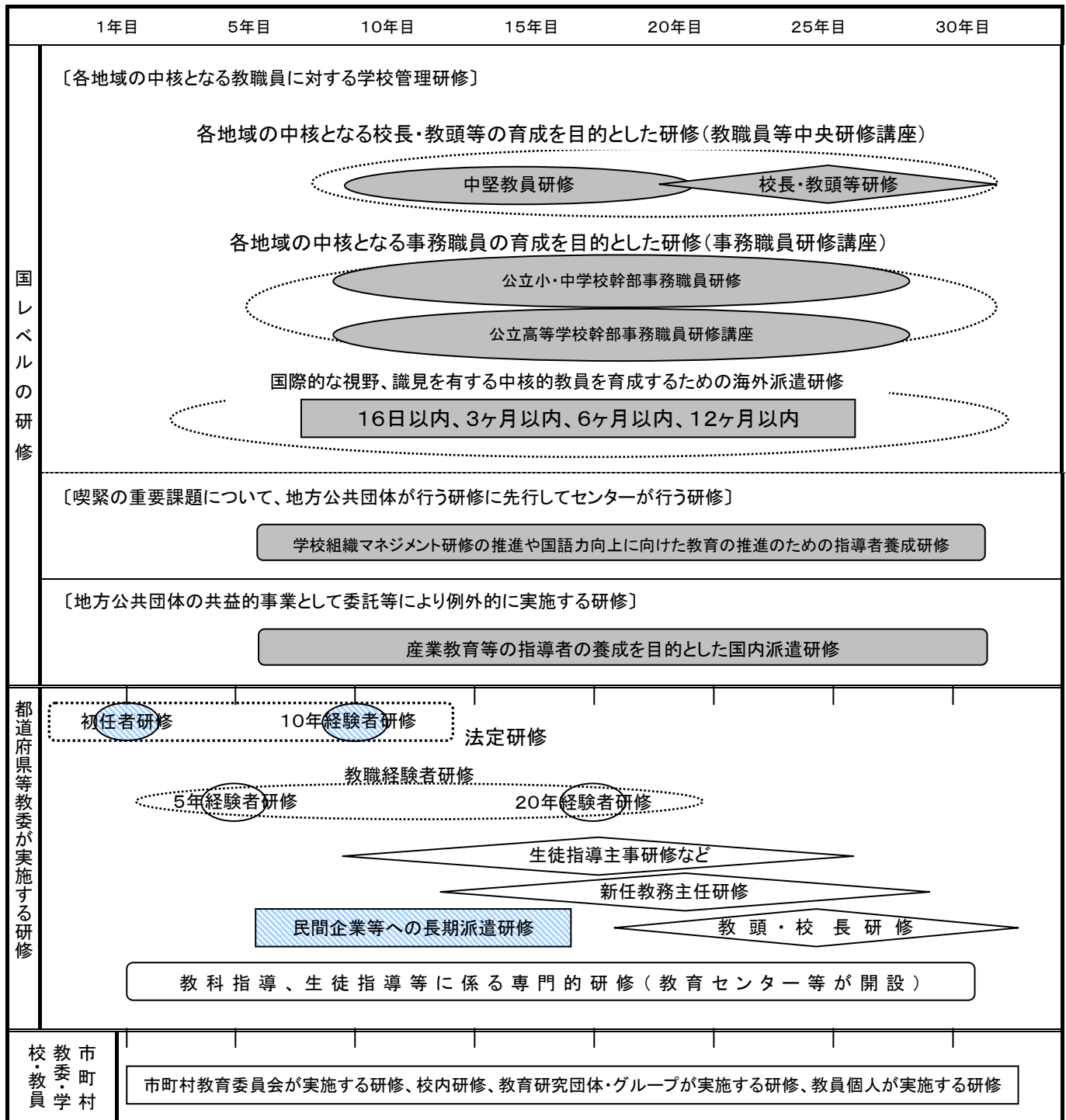
○情報処理に係る資格による一部試験免除: 12県市(前年度12県市)

2. 採用者数における民間企業経験者の数及び比率について

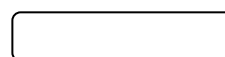
多くの県市では民間企業の勤務経験等を積極的に評価している。

年度	採用者総数	民間企業等勤務経験者	
		採用者数	うち全体を占める比率 (%)
平成12年	11, 021	889	8. 1%
平成13年	12, 606	971	7. 7%
平成14年	16, 688	1, 029	6. 2%
平成15年	18, 801	1, 580	8. 4%
平成16年	20, 314	2, 068	10. 2%

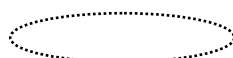
7. (1) 教員研修の実施体系



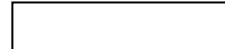
: 法定研修



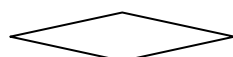
: 専門的知識・技術に関する研修



: 教職経験に応じた研修



: その他



: 職能に応じた研修



: 国庫補助等(交付税措置含む)あり



: 国(教員研修センター)が実施

7. (2) 初任者研修の実施状況

1. 調査時期：平成16年1月

2. 調査対象：95都道府県市（47都道府県、13政令指定都市、35中核市）

3. 調査結果の概要

①初任者研修対象者数：17,361人

校 種	人 数
小 学 校	9,041人
中 学 校	4,086人
高 等 学 校	2,906人
特殊教育諸学校	1,328人
計	17,361人

②校内研修の内容と研修時数（平均）

研修内容	実施時間数
総時間数	306時間
一般研修	139時間
授業研修	167時間
授業参観及び授業研究指導	135時間
指導教員による示範指導	32時間

③校外研修の内容と研修日数（平均）

【校外研修全体の実施日数：24.7日】

【校外研修における体験研修の実施日数】

	社会体験	自然体験	社会奉仕体験	他校種体験	宿泊研修
平均日数	2.4日	2.7日	1.9日	1.9日	4.3日

【校外研修の研修内容別実施県市数】

研修内容	小学校	中学校	高等学校	特殊教育諸学校
基 礎(服務・倫理)	95(100%)	94(100%)	57(98.3%)	54(96.4%)
教育課程	69(72.6%)	70(74.5%)	48(82.8%)	51(91.1%)
学級経営	85(89.5%)	83(88.3%)	46(79.3%)	39(69.6%)
教科指導	95(100%)	94(100%)	57(98.3%)	53(94.6%)
道德教育	88(92.6%)	87(92.6%)	16(27.6%)	32(57.1%)
特別活動	76(80.0%)	73(77.7%)	42(72.4%)	34(60.7%)
生徒指導・教育相談	88(92.6%)	88(93.6%)	57(98.3%)	55(98.2%)
進路指導	25(26.3%)	43(45.7%)	45(77.6%)	33(58.9%)
保健・安全	75(78.9%)	72(76.6%)	46(79.3%)	45(80.4%)
給食	23(24.2%)	20(21.3%)	5(8.5%)	10(17.9%)
情報教育	76(80.0%)	74(78.7%)	51(87.9%)	50(89.3%)
環境教育	44(46.3%)	40(42.6%)	28(48.3%)	17(30.4%)
人権教育	74(77.9%)	71(75.5%)	49(84.5%)	45(80.4%)

※母数は、小学校95、中学校94、高等学校58、特殊教育諸学校56。
高等学校の学級経営は、ホームルーム経営。

7. (3) 10年経験者研修の実施状況

1. 調査時期：平成16年1月

2. 調査対象：95都道府県市（47都道府県、13政令指定都市、35中核市）

3. 調査結果の概要

① 10年経験者研修対象者数：16,141人

校 種	人 数
小 学 校	6,861人
中 学 校	4,711人
高 等 学 校	3,454人
特殊教育諸学校	1,115人
計	16,141人

②研修の平均日数

【研修全体の平均日数】

	長期休業期間中	課業期間中
平均日数	15.5日	18.5日

【研修テーマ別の平均日数】

研修テーマ	長期休業期間中	課業期間中
教科等の指導	4.8日	8.2日
生徒指導・カウンセリング	2.9日	3.7日
道徳教育	1.7日	2.7日
学級経営・学校運営	1.6日	2.8日
社会体験	3.9日	

③事前評価及び研修計画、事後評価の充実

※研修受講者の能力・適性を評価するための基準の作成、研修対象教員の自己評価及び研修計画の作成にあたっての希望の聴取など、研修対象者一人一人の能力・適性等に応じた研修を実施。

調 査 内 容		実施数（実施率）
事 前 評 価	校長だけでなく教頭、教務主任等を活用し評価案を作成	70県市（73.7%）
	研修対象教員の能力・適性について事前評価を行うための評価基準を作成	95県市（100%）
	研修対象教員による自己評価を実施	90県市（94.7%）
研 修 計 画	研修対象教員の研修からの希望を聴取	95県市（100%）
事 後 評 価	研修教員に対する評価を実施	90県市（94.7%）
	研修教員に対するアンケート調査を実施	74県市（79.6%）

④多様な内容の研修の実施

※大学・民間機関と連携し、多様な研修内容を設定するとともに、指導主事・外部講師等を指導者とするなど、専門的な研修を実施

（大学・民間機関との連携状況）

連 携 先	実施数（実施率）
大 学	35県市（36.8%）
民間機関	23県市（24.2%）

（主な研修内容と指導者（長期休業期間中））

研修内容	実施数（実施率）	指 導 者	
		指導主事	外部講師
教科指導	94（98.9%）	84	49
カウンセリング	91（95.8%）	77	58
学級運営・学校経営	55（57.9%）	39	24
社会体験	73（76.8%）	12	22

8. (1) 教員評価の改善について

これまでの経緯

- 教員の評価については、地方公務員法等に基づき、勤務評定を行うこととされている。しかし、昭和30年代の日教組による勤評闘争（勤務評定による人事管理に反対し勤評の実施に反対する運動）があり、その後も学校現場の根強い横並び意識もあったため、適切な勤務評定が行われず、評定結果の人事や給与への活用は行われていなかった実態がある。



能力と実績に応じた評価と処遇

- 信頼される学校づくりのため評価と公開がより一層進められる中で、校長や教育委員会が、個々の教員の勤務の状況を詳細に把握し、それに基づいて、学校の組織体制を整えること、研修等によって資質向上を図ること、優れた勤務成績を挙げている者にはそれに応じた処遇を行うことが重要。

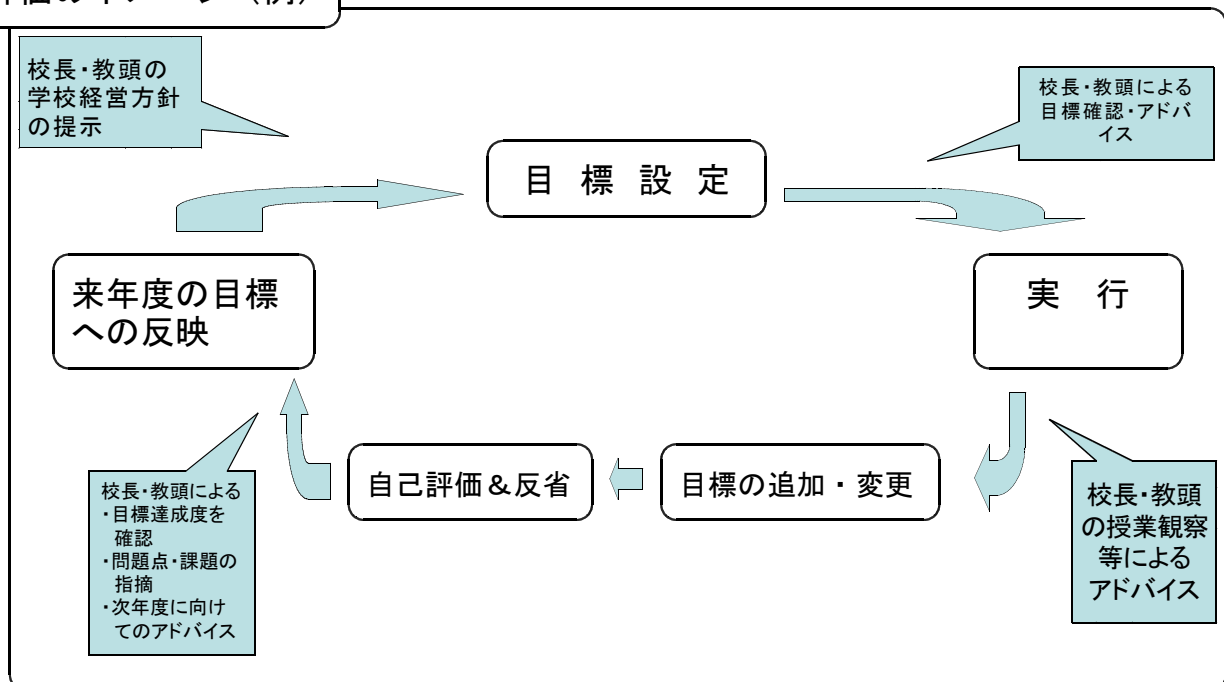


教員の評価システムの改善に関する調査研究の委嘱（平成15～17年度予定）

- 文部科学省では、全都道府県・指定都市教育委員会に、新たな教員評価システムについて調査研究を委嘱。

⇒ 平成17年度現在、55教育委員会が新しい教員評価システムを試行又は実施済み。

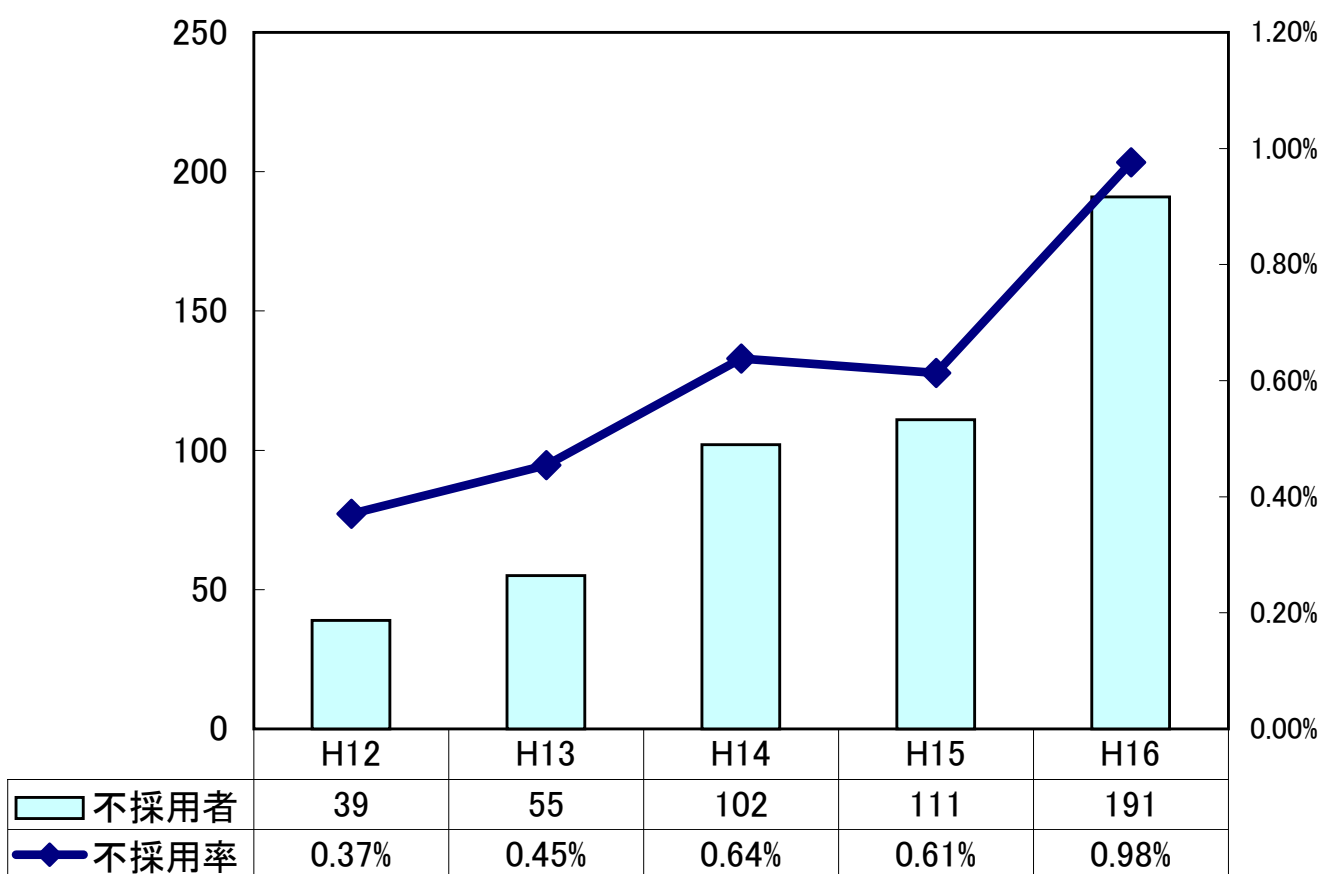
評価のイメージ（例）



8. (2) 条件附採用期間を経て正式採用とならなかった教諭等の推移

地方公務員の条件附採用期間は通常6ヶ月のところ、教諭等（教諭、助教諭、講師）については1年間とされている。文部科学省においては、この1年間で教員としての適格性を厳正に見極めることが重要であると考えていることから、各教育委員会において条件附採用期間制度の厳正な運用に努めるよう指導している。

条件附採用期間中の不採用者数及びその割合



	9年度	10年度	11年度	12年度	13年度	14年度	15年度	16年度
不採用	0	0	0	1	1	4	1	7
依願退職	36	34	48	33	52	94	107	172
うち不採用決定者	—	—	—	—	—	(13)	(10)	(15)
うち病気による者	(6)	(5)	(11)	(5)	(14)	(15)	(10)	(61)
死亡	2	1	3	2	1	2	1	5
分限免職	1	1	0	0	0	0	0	3
懲戒免職	2	1	0	3	1	2	2	4
合 計	41	37	51	39	55	102	111	191
採用者数全体	15,957	13,594	11,310	10,517	12,106	15,980	18,107	19,565

※ 平成13年度以前においては、不採用の決定を受けて依願退職をした者の数は調査していない。

8.（3）指導力不足教員の人事管理に関する取組について

学校教育の成否は、学校教育の直接の担い手である教員の資質能力に負うところが大きいため、教員として適格な人材を確保することは重要な課題である。このような中、児童生徒との適切な関係を築くことができないなどの指導力が不足している教員の存在は、児童生徒に大きな影響を与えるのみならず、保護者等の公立学校への信頼を大きく損なうものである。

このため、都道府県・指定都市教育委員会においては、いわゆる指導力不足教員に対し継続的な指導・研修を行う体制を整えるとともに、必要に応じて免職するなどの分限制度を的確に運用することが必要である。

○指導力不足教員の認定者数等

47都道府県教育委員会及び13指定都市教育委員会を対象として、平成17年4月1日現在の状況について調査したところ、平成16年度における指導力不足教員の認定者は566名。

認定者総数 (①+②+③)	うち、16年度 新規認定者	①16年度に研修を受けた者								②その他 (研修を受講すること なく別の措置等が なされた者)	③17年度 から 研修
		現場 復帰	依願 退職	分限 免職	分限 休職	転任	研修 継続	その他 (定年退職1 死亡退職1 病氣休暇5)	(分限免職4 懲戒免職1 依願退職6 死亡退職1 分限休職10 病氣休暇1)		
566	282	377	127	93	7	11	1	131	7	23	166

(参考1) 認定者数の推移 (H12) 65名 (H13) 149名 (H14) 289名 (H15) 481名

(参考2) 指導力不足教員認定者(566名)の状況

- ・年代……40代(50%)、50代(34%)、30代(15%)、20代(1%)
- ・在職年数…20年以上(61%)、10～20年未満(35%)、6～10年未満(3%)、5年以下(1%)
- ・性別……男性(72%)、女性(28%)
- ・学校種……小学校(49%)、中学校(28%)、高等学校(15%)、特殊教育諸学校(8%)

○指導力不足教員（認定前を含む）のうち退職等した者の推移

(単位：人)

	H12	H13	H14	H15	H16
認定前退職	1	11	30	56	78
依願退職	22	38	56	88	99
転任				3	1
分限免職			3	5	11
懲戒免職					1
合計	23	49	89	152	190

8. (4) 公立学校教育職員の懲戒処分等の状況(平成15年度)

1 懲戒処分等の状況

(単位:人)

処 分 事 由	懲戒処分種類				懲戒合計	訓告等	諭旨 免職	総 計
	免職	停職	減給	戒告				
体 罰	1 (0)	21 (0)	71 (2)	80 (10)	173 (12)	320 (248)	1	494 (260)
わいせつ行為等	107 (0)	40 (0)	4 (8)	4 (21)	155 (29)	22 (115)	19	196 (144)
国旗掲揚、国歌斉唱 の妨害等	0 (0)	0 (0)	0 (0)	194 (0)	194 (0)	6 (3)	0	200 (3)
争 議 行 為	0 (0)	6 (0)	0 (0)	4 (0)	10 (0)	16 (0)	0	26 (0)
公費の不正執行又は 手当等の不正受給	6 (0)	5 (0)	5 (6)	1 (26)	17 (32)	7 (35)	0	24 (67)
交 通 事 故	40 (0)	121 (0)	154 (2)	321 (12)	636 (14)	1,610 (178)	3	2,249 (192)
その他の服務違反	20 (0)	51 (0)	46 (10)	57 (22)	174 (32)	973 (532)	5	1,152 (564)
合 計	174 (0)	244 (0)	280 (28)	661 (91)	1,359 (119)	2,954 (1,111)	28	4,341 (1,230)

(注) 1 教育職員とは、公立の小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、盲学校、聾学校又は養護学校の校長、教頭、教諭、助教諭、養護教諭、養護助教諭、講師、実習助手、寄宿舎指導員をいう。

2 ()は、監督者責任により懲戒処分などを受けた者の数で、外数である。

2 分限処分の状況

(単位:人)

区分	降任	免職	休 職				降給	合 計
			病気休職		起訴 休職	その他		
			うち精神疾患					
平成15年度	10	19	6,017	(3,194)	15	243	0	6,304
平成14年度	3	10	5,303	(2,687)	9	137	0	5,462

9. (1) 教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	1000人の場合
収容定員	50人 × 2年 = 100人	1000人 × 2年 = 2000人
専任教員	100人 ÷ 15人	2000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・ 保育学関係	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。
	教員養成系		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。
	学校教育専攻	5	
	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 1 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。
- 2 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。
- 3 (略)

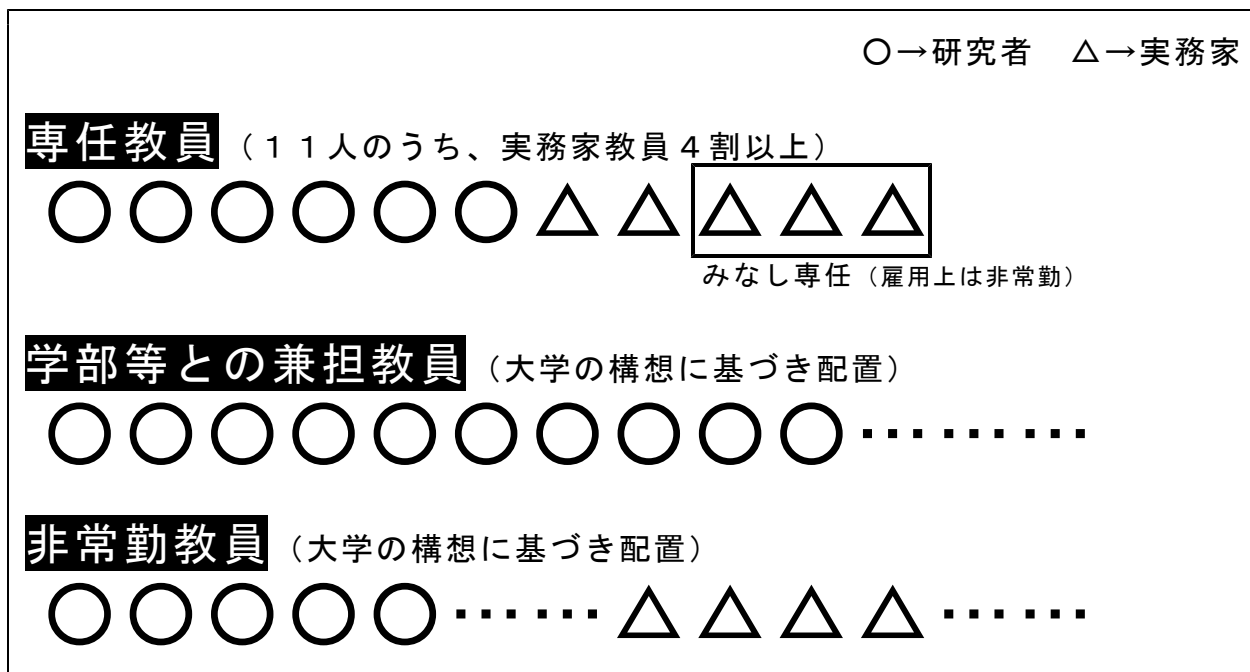
別表第二(略)

別表第三(抜粋)

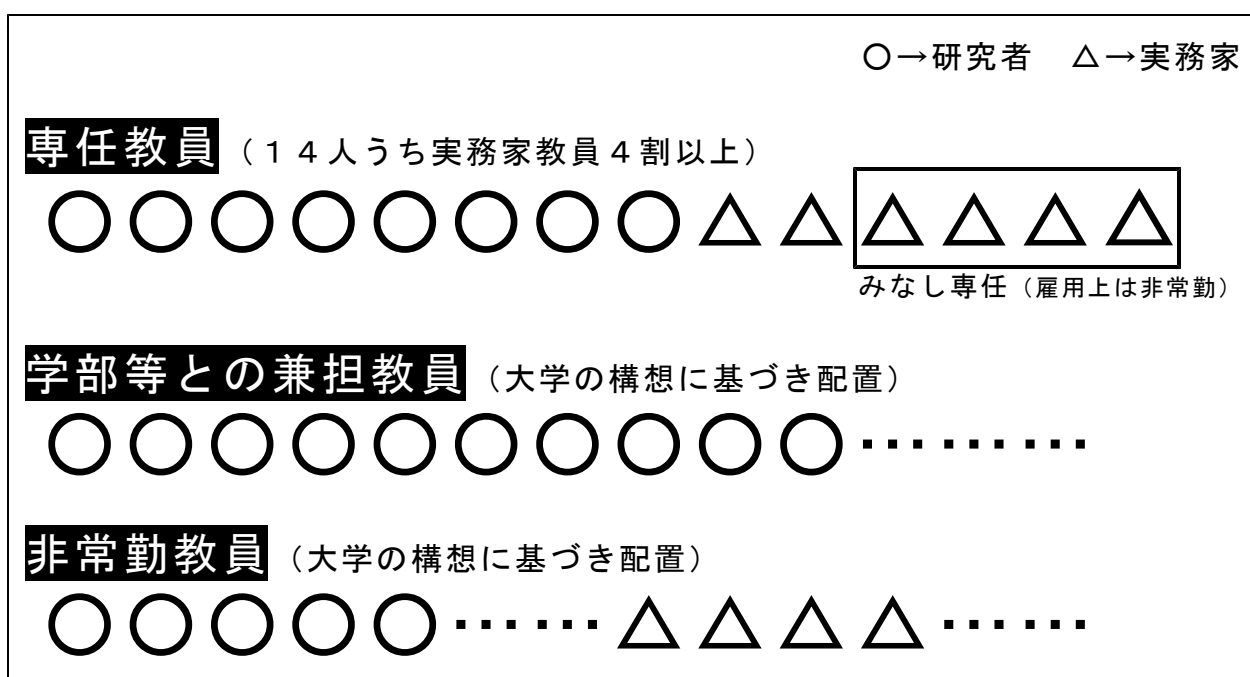
通学又は通 信教育の課 程	専門分野	研究指導教 員1人当た りの学生の 収 容 定 員
修士課程	人文社会科学系	20人
	自然科学系	14人
	医学、歯学系	8人

9. (2) 教職大学院の教員組織のイメージ

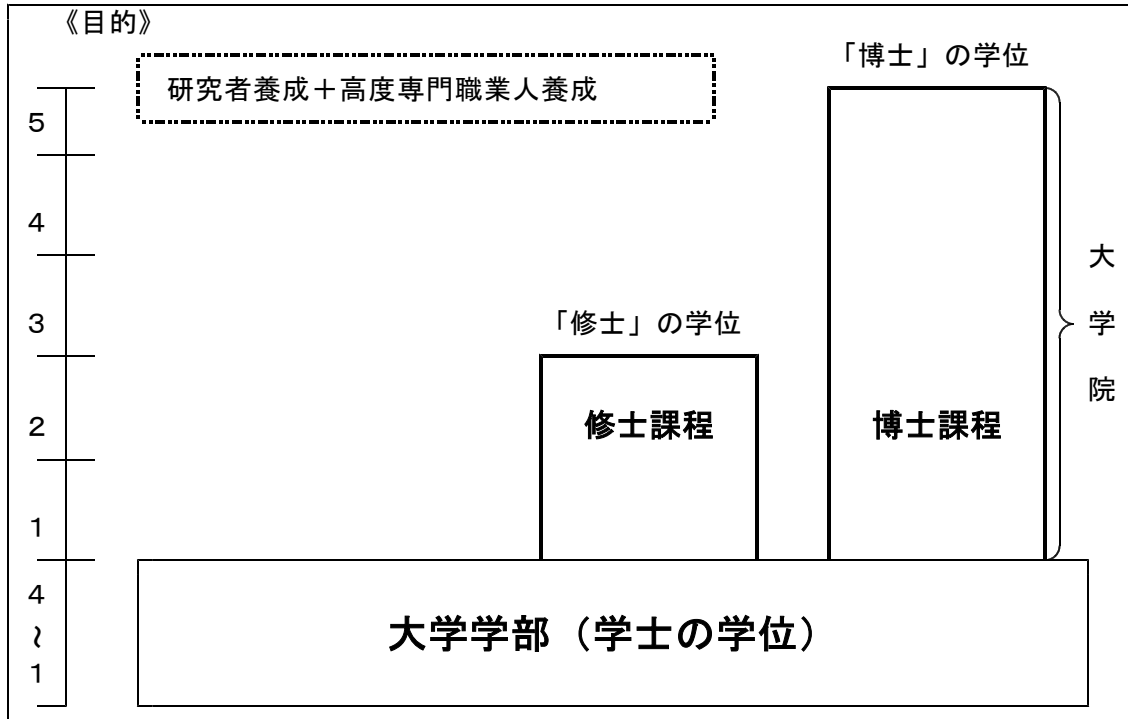
入学定員 50 人の場合（必要専任教員数 11 人の場合）



入学定員 100 人の場合（必要専任教員数 14 人の場合）

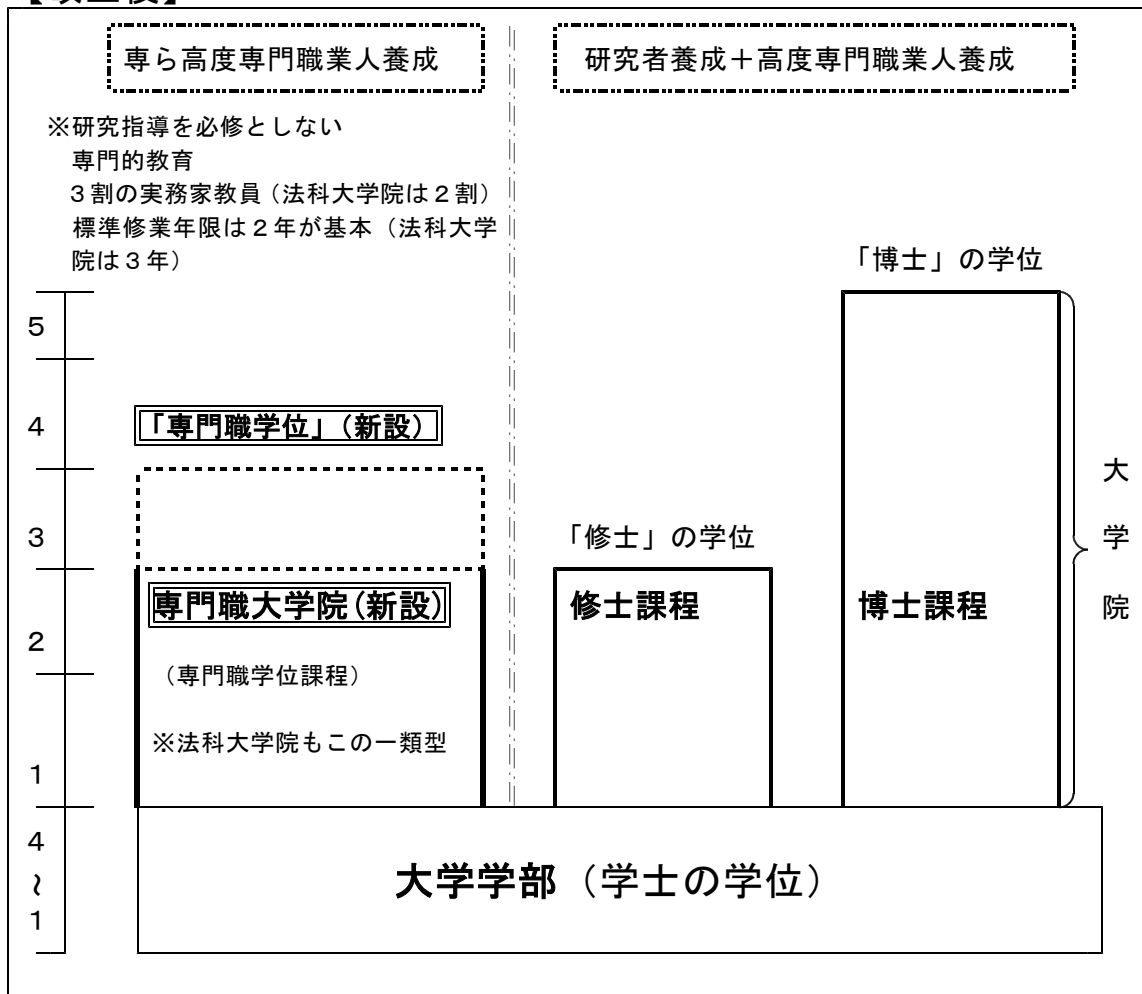


10.(1) 専門職大学院制度の概要



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】



10.(2) 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)

学校教育法の改正 (H15. 4. 1施行)

- ① 大学院の目的規定の整理(高度専門職業人養成の明確化)
- ② 専門職学位の創設

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

10.(3) 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	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 ・ 45単位以上(教職経験のみなしあり) → 同左 → 同左	→ 同左 ・ 93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	・ 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)	→ 同左 → 同左 (教育学研究科学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 → 同左
	・ 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)	・ 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)	→ 同左 (専任教員1人当たり学生15人以下)	→ 同左 (専任教員1人当たり学生15人以下)
	・ 実務家教員の必置規定なし	・ 必要専任教員中の3割以上を実務家教員	・ 4割以上	・ 2割以上
	・ 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)	・ 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年まで経過措置あり)	→ 同左	→ 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、研究室等や機械、器具等、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あり	→ 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(〇〇)」	・ 修士や博士とは異なる専門職学位「〇〇修士(専門職)」	→ 同左 「教職修士(専門職)」(仮称)	→ 同左 「法務博士(専門職)」

附 属 資 料

1. 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」
（諮問文、文部科学大臣諮問理由） . . . 97
2. 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」審議経過 . . . 101
3. 中央教育審議会委員・臨時委員・専門委員名簿 . . . 103
4. 専門職大学院WG及び教員免許制度WGの設置について . . . 109

1. 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」
(諮問文、文部科学大臣諮問理由説明)

16文科初第759号

中央教育審議会

次に掲げる事項について，別紙理由を添えて諮問します。

今後の教員養成・免許制度の在り方について

平成16年10月20日

文部科学大臣 中山 成 彬

(理由)

教職は、人間の心身の発達にかかわる専門的職業であり、その活動は、子どもたちの人格形成に大きな影響を与えるものである。

近年、学校教育が抱える課題は、一層複雑・多様化してきている。直面する教育課題に対応し、21世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人を育成する観点から、「人間力向上」のための教育改革を着実に進めていくためには、教員の果たす役割が極めて重要であり、保護者や国民の期待も益々高まってきている。

信頼され、安心して子どもを託すことのできる学校づくりを進めていくためには、優れた資質能力を有する教員を養成・確保していくことが不可欠であることから、これからの社会の進展や将来の学校教育の姿を展望しつつ、今後の教員養成・免許制度の在り方について、幅広く検討することが重要と考える。

当面、次の事項について検討する必要がある。

(1) 教員養成における専門職大学院の在り方について

(2) 教員免許制度の改革、とりわけ教員免許更新制の導入について

文部科学大臣諮問理由説明

平成16年10月20日

教職は、人間の心身の発達にかかわる専門的職業であり、その活動は、子どもたちの人格形成に大きな影響を与えるものであります。

近年、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は、一層複雑・多様化しております。このような教育課題に対応しつつ、21世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人を育成する観点から、現在、「人間力向上」のための教育改革を進めておりますが、改革が十分な成果を上げるためには、教員の果たす役割が極めて重要であり、保護者や国民の期待も益々高まってきております。

教員としての資質能力は、養成・採用・現職研修の各段階を通じて形成されていくものであり、教職生活の全体を通じて、その向上を図っていくことが求められます。このため、これまで、教員免許状の種類や免許基準の改善、人物重視の採用選考方法への移行、初任者研修や10年経験者研修の制度化など、所要の施策を総合的に講じてきたところであります。

一方、現在の教員養成については、大学等の教職課程が今日の学校現場が抱える複雑化・多様化する課題に必ずしも十分対応していないなどの課題が指摘されており、教科指導や生徒指導等に関する高度な専門性と実践的な指導力を確実に身に付けさせることが求められております。また、いわゆる指導力不足教員の認定者数の増加等を背景として、教員一人ひとりが自己の資質能力の向上のために一層研鑽を積むことが強く求められるとともに、養成段階から教員としての適格性や専門性を適切に判断することの重要性が高まっております。

このような状況を踏まえ、信頼され、安心して子どもを託すことのできる学校づくりを進めていくためには、優れた資質能力を有する教員を養成・確保していくことが不可欠であります。このため、これからの社会の進展や将来の学校教育の姿を展望しつつ、今後の教員養成・免許制度の在り方について、幅広く検討することが重要であると考えております。

当面、次の事項について、速やかに御審議をお願いしたいと考えております。

第一は、教員養成における専門職大学院の在り方についてであります。

現在、教員養成については、一般大学と教員養成系大学・学部とがそれぞれの特色を発揮して行っております。また、学部における教員養成のほか、大学院修士課程において、教科又は教職に関する専門性をより深める教員養成を行っております。

養成・採用・現職研修の各段階のうち、養成段階に期待される役割については、平成9年の教育職員養成審議会第1次答申において、教職課程の履修を通じて、教員としての職務を實踐できる「最小限必要な資質能力」を身に付けさせることであるとされております。

一方、現在の教員養成については、例えば、教職課程の科目は理論や講義が中心で、

演習や実験、実習等の時間が必ずしも十分ではないこと、教職経験者が指導に当たっている例が少ないことなど、実践面での指導力の強化が課題として指摘されております。

このような現状や課題等を踏まえ、高度な専門性と実践的な指導力を有する教員の養成や、現職教員の再教育の充実を図っていくためには、学校現場の様々な課題に即した教育を高度なレベルで実践的に行う教員養成の仕組みを整備する必要があり、教員養成における専門職大学院制度の活用やその在り方について、検討する必要があると考えております。

具体的には、①今日の教員に求められる専門性や指導力、②教員養成全体における専門職大学院の役割及び位置づけ、③教育内容及び方法、④専門職大学院制度の趣旨等を踏まえた具体的な教育体制等の設計、⑤設置形態及び整備目標、⑥専門職大学院の修了者の処遇等を中心に御検討をお願いいたします。

第二は、教員免許制度の改革、とりわけ教員免許更新制の導入についてであります。

現在、教員免許制度は、教育職員免許法に基づき、学士の学位等一定の基礎資格を有し、大学等の教職課程において所要の単位を修得した者に対して、終身有効の教員免許状を授与する制度となっております。

これまで、教員免許制度については、教育職員養成審議会等の答申を踏まえて、専修免許状の創設や教員免許状の取得に必要な単位数の引き上げ、教職に関する科目の充実等、教員の資質能力の向上に関わる様々な改善を図ってきたところであります。

一方、現在の教員免許制度については、教員免許状の授与に際して、実際の教科等の指導力や適格性等を含めた教員としての全体的な資質能力は必ずしも十分に判断されていないこと、また教員採用者数に比べて、教員免許状取得者数をはるかに多く、この中には教職を志望しない者も少なからず含まれていることなどが指摘されております。

このような現状や課題等を踏まえ、教員免許状が教員として必要な資質能力を確実に保証するものとなるようにするとともに、教員一人ひとりが常に緊張感を持って、自己の資質能力の向上のために一層研鑽を積むようにするためには、教員免許制度を改革し、教員免許更新制を導入すること等について、検討する必要があると考えております。

具体的には、①教員免許更新制の導入の意義及び位置づけ、②教員免許状の授与の仕組みや更新手続きなど教員免許更新制の具体的な制度設計、③教職課程の履修状況を十分に判断した上で教員免許状を授与するための方策、④学部段階の教職課程の改善・充実方策、⑤教職課程の認定に係る審査等の見直し、⑥教員免許状の種類^{たん}の在り方、⑦教員免許状と教員の処遇との関係等を中心に御検討をお願いいたします。

このほか、教員養成・免許制度の在り方については、今後、学校教育を取り巻く課題や社会状況の変化等に伴い、検討が必要になる課題が出てくとも考えられることから、本審議会におかれましては、これらの課題についても、必要に応じて、逐次、御検討いただきたいと考えております。

以上、今後の審議に当たり、御検討をお願いしたい事項について申し上げます。国民の信頼にこたえる、優れた資質能力を有する教員の養成・確保が確実に図られるよう、今後の教員養成・免許制度の在り方について、幅広い観点から忌憚^{たん}のない御意見をいただきますよう、お願い申し上げます。

2. 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」審議経過

平成16年10月20日（水） 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」諮問
 平成16年10月21日（木） 中央教育審議会総会（第43回）
 平成16年11月2日（火） 初等中等教育分科会（第30回）
 ○教員養成部会において審議することを決定

平成16年11月8日（月） 教員養成部会（第25回）
 ○自由討議

平成16年11月30日（火） 教員養成部会（第26回）
 ○自由討議

平成16年12月17日（金） 教員養成部会（第27回）
 ○有識者からの意見聴取

平成17年1月18日（火） 教員養成部会（第28回）
 ○有識者からの意見聴取

平成17年3月4日（金） 教員養成部会（第29回）
 ○WGの設置を決定

平成17年3月17日（木）

専門職大学院WG（第1回） 教員免許制度WG（第1回）
 ○自由討議 ○自由討議

平成17年3月24日（木）

教員免許制度WG（第2回）
 ○自由討議

平成17年3月29日（火） 教員養成部会（第30回）
 ○両WGの審議状況報告
 ○自由討議

平成17年4月8日（金）

教員免許制度WG（第3回）
 ○自由討議

平成17年4月15日（金）

専門職大学院WG（第2回） 教員免許制度WG（第4回）
 ○自由討議 ○自由討議

平成17年4月21日（木）

専門職大学院WG（第3回）
 ○自由討議

平成17年4月22日（金） 教員養成部会（第31回）
 ○両WGの審議状況報告
 ○自由討議

平成17年5月12日（木）

教員免許制度WG（第5回）
 ○自由討議

平成17年5月16日（月）

専門職大学院WG（第4回）
 ○自由討議

平成17年5月19日（木） 教員養成部会（第32回）
 ○両WGの審議状況報告
 ○自由討議

平成17年5月26日(木)	専門職大学院WG(第5回) ○自由討議	教員免許制度WG(第6回) ○自由討議
平成17年6月6日(月)	専門職大学院WG(第6回) ○審議経過報告素案審議	
平成17年6月10日(金)		教員免許制度WG(第7回) ○自由討議
平成17年6月13日(月)	専門職大学院WG(第7回) ○審議経過報告案審議	
平成17年6月17日(金)	教員養成部会(第33回) ○関係団体から意見聴取	
平成17年6月23日(木)	教員養成部会(第34回) ○関係団体から意見聴取	
平成17年6月24日(金)		教員免許制度WG(第8回) ○自由討議
平成17年6月27日(月)	専門職大学院WG(第8回) ○審議経過報告とりまとめ	
平成17年7月26日(火)	教員養成部会(第35回) ○両WGの審議状況報告 ○自由討議	
平成17年8月5日(金)		教員免許制度WG(第9回) ○自由討議
平成17年10月7日(金)		教員免許制度WG(第10回) ○審議経過報告案審議
平成17年10月14日(金)		教員免許制度WG(第11回) ○審議経過報告とりまとめ
平成17年10月21日(金)	教員養成部会(第36・37回) ○免許WGの審議経過報告 ○中間報告案審議	
平成17年10月31日(月)	教員養成部会(第38回) ○中間報告案審議	
平成17年11月16日(水)	教員養成部会(第39回) ○中間報告案とりまとめ	
平成17年12月5日(月)	初等中等教育分科会(第36回) ○「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(中間報告)(案)審議・とりまとめ	
平成17年12月8日(木)	中央教育審議会総会(第53回) ○「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(中間報告)とりまとめ	

3. 中央教育審議会委員・臨時委員・専門委員名簿

第3期中央教育審議会委員名簿

敬称略・五十音順

会長	鳥居 泰彦	慶應義塾学事顧問，日本私立学校振興・共済事業団理事長
副会長	木村 孟	独立行政法人大学評価・学位授与機構長
副会長	茂木 友三郎	キッコーマン株式会社代表取締役会長
	相澤 益男	東京工業大学長
	赤田 英博	社団法人日本PTA全国協議会会長
	安彦 忠彦	早稲田大学教育学部教授
	安西 祐一郎	慶應義塾長
	飯野 正子	津田塾大学長
	石井 正弘	岡山県知事
	江上 節子	東日本旅客鉄道株式会社顧問
	衛藤 隆	東京大学大学院教育学研究科教授
	梶田 叡一	兵庫教育大学長
	加藤 裕治	全日本自動車産業労働組合総連合会会長
	金子 元久	東京大学大学院教育学研究科教授
	黒田 玲子	東京大学大学院総合文化研究科教授，東京大学総長特任補佐， 総合科学技術会議議員
	見城 美枝子	青森大学教授，エッセイスト・ジャーナリスト
	郷 通子	お茶の水女子大学長
	佐藤 友美子	サントリー株式会社次世代研究所部長
	角田 元良	聖徳大学人文学部教授・附属小学校長
	寺島 実郎	株式会社三井物産戦略研究所所長， 財団法人日本総合研究所理事長
	中嶋 嶺雄	国際教養大学理事長・学長， アジア太平洋大学交流機構（UMAP）国際事務総長
	野中 ともよ	三洋電機株式会社代表取締役会長兼CEO
	野依 良治	独立行政法人理化学研究所理事長
	増田 明美	スポーツジャーナリスト，大阪芸術大学芸術学部教授
	増田 昌三	香川県高松市長
	松下 俱子	独立行政法人国立少年自然の家理事長
	山本 文男	福岡県田川郡添田町長
	湯川 れい子	音楽評論家，作詩家
	横山 洋吉	東京都副知事（※ 平成17年11月21日付け 辞職）

（以上29名）

第2期中央教育審議会委員名簿

敬称略・五十音順

会長	鳥居 泰彦	慶應義塾学事顧問，日本私立学校振興・共済事業団理事長
副会長	木村 孟	独立行政法人大学評価・学位授与機構長
副会長	茂木 友三郎	キッコーマン株式会社代表取締役会長
	赤田 英博	社団法人日本PTA全国協議会会長
	浅見 俊雄	独立行政法人日本スポーツ振興センター国立スポーツ科学センター長
	石倉 洋子	一橋大学大学院国際企業戦略研究科教授
	内永 ゆか子	日本アイ・ビー・エム株式会社取締役専務執行役員
	江上 節子	東日本旅客鉄道株式会社フロンティアサービス研究所長
	小栗 洋	東京都立新宿高等学校長
	梶田 叡一	兵庫教育大学長
	加藤 裕治	全日本自動車産業労働組合総連合会会長
	岸本 忠三	大阪大学名誉教授，大阪大学前学長，総合科学技術会議議員
	黒田 玲子	東京大学教授、東京大学総長特任補佐，総合科学技術会議議員
	國分 正明	財団法人教職員生涯福祉財団理事長
	佐々木 毅	東京大学総長
	田村 哲夫	学校法人渋谷教育学園理事長，渋谷幕張中学・高等学校長
	寺島 実郎	株式会社三井物産戦略研究所所長， 財団法人日本総合研究所理事長
	渡久山 長輝	財団法人全国退職教職員生きがい支援協会理事長
	中嶋 嶺雄	アジア太平洋大学交流機構（UMAP）国際事務総長， 国際教養大学理事長・学長
	中村 桂子	J T生命誌研究館長
	丹羽 雅子	奈良女子大学名誉教授、奈良女子大学前学長
	野中 ともよ	ジャーナリスト
	橋本 由愛子	東京都北区立王子中学校長
	増田 明美	スポーツジャーナリスト，スポーツライター
	松下 俱子	独立行政法人国立少年自然の家理事長
	山下 泰裕	東海大学体育学部教授
	山本 恒夫	八洲学園大学教授，筑波大学名誉教授
	横山 洋吉	東京都教育委員会教育長

（以上28名）

第3期中央教育審議会初等中等教育分科会委員名簿

敬称略・五十音順

委 員	赤田 英博	社団法人日本P T A全国協議会会長
	安彦 忠彦	早稲田大学教育学部教授
	安西 祐一郎	慶応義塾長
	衛藤 隆	東京大学大学院教育学研究科教授
	○ 梶田 叡一	兵庫教育大学長
	加藤 裕治	全日本自動車産業労働組合総連合会会長
	◎ 木村 孟	独立行政法人大学評価・学位授与機構長
	郷 通子	お茶の水女子大学長
	角田 元良	聖徳大学人文学部教授・附属小学校長
	中嶋 嶺雄	国際教養大学理事長・学長、 アジア太平洋大学交流機構（UMAP）国際事務総長
	野依 良治	独立行政法人理化学研究所理事長
	増田 明美	スポーツジャーナリスト、大阪芸術大学芸術学部教授
	横山 洋吉	東京都副知事（※ 平成17年11月21日付け 辞職）
臨 時 委 員	市川 伸一	東京大学大学院教育学研究科教授
	井上 孝美	財団法人放送大学教育振興会理事長
	今井 英弥	船橋市立旭中学校教諭
	大橋 久芳	台東区立忍岡中学校長
	河邊 貴子	立教女学院短期大学助教授
	甲田 充彦	東京都立竹早高等学校長
	高倉 翔	明海大学長
	田村 哲夫	学校法人渋谷教育学園理事長、渋谷幕張中学・高等学校長
	渡久山 長輝	財団法人全国退職教職員生きがい支援協会理事長
	永井 順國	女子美術大学芸術学部教授
	西嶋 美那子	横河ヒューマン・クリエイト株式会社人材開発アドバイザー
	野村 新	大分大学名誉教授
	平出 彦仁	中部大学人文学部教授
	北條 泰雅	学校法人みなと幼稚園理事長
	宮 英憲	東洋大学文学部教授
	横須賀 薫	宮城教育大学長
	若月 秀夫	品川区教育委員会教育長

（◎：分科会会長、○：副分科会長）
（以上30名）

第2期中央教育審議会初等中等教育分科会委員名簿

敬称略・五十音順

委 員	赤田 英博	社団法人日本PTA全国協議会会長
	小栗 洋	東京都立新宿高等学校長
	梶田 叡一	兵庫教育大学長
	加藤 裕治	全日本自動車産業労働組合総連合会会長
	◎ 木村 孟	独立行政法人大学評価・学位授与機構長
	○ 國分 正明	財団法人教職員生涯福祉財団理事長
	田村 哲夫	学校法人渋谷教育学園理事長，渋谷幕張中学・高等学校長
	寺島 実郎	株式会社三井物産戦略研究所取締役所長， 財団法人日本総合研究所理事長
	渡久山 長輝	財団法人全国退職教職員生きがい支援協会理事長
	中嶋 嶺雄	国際教養大学理事長・学長， アジア太平洋大学交流機構（UMAP）国際事務総長
臨 時 委 員	橋本 由愛子	東京都北区立王子中学校長
	横山 洋吉	東京都教育委員会教育長
	市川 伸一	東京大学大学院教育学研究科教授
	今井 英弥	船橋市立旭中学校教諭
	河邊 貴子	立教女学院短期大学助教授
	高倉 翔	明海大学長
	角田 元良	千代田区立麹町小学校長
	永井 順國	女子美術大学芸術学部教授
	西嶋 美那子	日本アイ・ピー・エム人事サービス株式会社人材開発アドバイザー
	野村 新	大分大学名誉教授，前大分大学長
	平出 彦仁	中部大学人文学部教授
	藤崎 武利	東京都港区立三田中学校長
	船津 春美	福岡県中間市教育委員会教育長
	宮 英憲	東洋大学文学部教授，前東京都立青鳥養護学校長
	森川 直	岡山大学教育学部長
	若月 秀夫	品川区教育委員会教育長

（◎：分科会長、○：副分科会長）
（以上26名）

第3期中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会委員名簿

敬称略・五十音順

委 員	赤 田 英 博	社団法人日本PTA全国協議会会長
	安 彦 忠 彦	早稲田大学教授
	安 西 祐一郎	慶応義塾塾長
	◎ 梶 田 叡 一	兵庫教育大学長
	郷 道 子	お茶の水女子大学長
	角 田 元 良	聖徳大学人文学部教授・附属小学校長
	中 嶋 嶺 雄	国際教養大学理事長・学長，アジア太平洋大学交流機構 (UMAP) 国際事務総長
	○ 横 山 洋 吉	東京都副知事 (※ 平成17年11月21日付け 辞職)
臨 時 委 員	石 原 多賀子	石川県金沢市教育委員会教育長
	大 橋 久 芳	東京都台東区立忍岡中学校長
	小 原 芳 明	玉川大学長
	門 川 大 作	京都府京都市教育委員会教育長
	河 邊 貴 子	立教女学院短期大学助教授
	甲 田 充 彦	都立竹早高等学校長
	佐々木 正 峰	独立行政法人国立科学博物館長
	高 倉 翔	明海大学長
	田 村 哲 夫	学校法人渋谷教育学園理事長，渋谷幕張中学・高等学校長
	渡久山 長 輝	財団法人全国退職教職員生きがい支援協会理事長
	永 井 順 國	女子美術大学芸術学部教授
	西 嶋 美那子	横河ヒューマン・クリエイト株式会社 人財開発アドバイザー
	野 村 新	大分大学名誉教授，九州栄養福祉大学教授
	平 出 彦 仁	中部大学人文学部教授
	北 條 泰 雅	学校法人みなと幼稚園理事長
	宮 崎 英 憲	東洋大学文学部教授
	横須賀 薫	宮城教育大学長
専 門 委 員	天 笠 茂	千葉大学教育学部教授
	大 南 英 明	帝京大学文学部教授
	小 川 正 人	東京大学大学院教育学研究科教授
	川 並 弘 昭	学校法人東京聖徳学園理事長
	八尾坂 修	九州大学大学院人間環境学研究院教授
	山 極 隆	玉川大学学術研究所教授
	山 崎 準 二	静岡大学教育学部教授
	鷺 山 恭 彦	東京学芸大学長
	渡 辺 三枝子	筑波大学教授

(◎：部会長、○：副部会長)

(以上34名)

第2期中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会委員名簿

委 員		赤 田 英 博	社団法人日本PTA全国協議会会長
		小 栗 洋	東京都立新宿高等学校長
	◎	國 分 正 明	財団法人教職員生涯福祉財団理事
	○	田 村 哲 夫	学校法人渋谷教育学園理事長，渋谷幕張中学・高等学校長
		渡久山 長 輝	財団法人全国退職教職員生きがい支援協会理事長
		橋 本 由愛子	東京都北区立王子中学校長
		横 山 洋 吉	東京都教育委員会教育長
臨 時 委 員		河 邊 貴 子	立教女学院短期大学助教授
		高 倉 翔	明海大学長
		角 田 元 良	千代田区立麴町小学校長
		永 井 順 國	女子美術大学芸術学部教授
		西 嶋 美那子	日本アイ・ビー・エム人事サービス株式会社人材開発アドバイザー
		野 村 新	元大分大学長・大分大学名誉教授
		平 出 彦 仁	中部大学人文学部教授
		藤 崎 武 利	東京都港区立三田中学校長
		宮 崎 英 憲	東洋大学文学部教授
		森 川 直	岡山大学教育学部長
専 門 委 員		天 笠 茂	千葉大学教育学部教授
		大 南 英 明	帝京大学文学部教授
		小 川 正 人	東京大学大学院教育学研究科教授
		川 並 弘 昭	学校法人東京聖徳学園理事長
		松尾澤 幸 恵	稲城市教育委員会教育長
		山 崎 準 二	静岡大学教育学部教授
		山 極 隆	玉川大学学術研究所教授
		横須賀 薫	宮城教育大学長
		鷺 山 恭 彦	東京学芸大学長
		渡 邊 重 範	早稲田大学副総長
		渡 辺 三枝子	筑波大学教授

(◎：部会長、○：副部会長)
(以上28名)

4. 専門職大学院WG及び教員免許制度WGの設置について

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。

**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**

敬称略・五十音順

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
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校長
長谷川 孝 夫	鴨川市教育委員会教育長
畑 井 展 子	神奈川県横浜市立東小学校校長
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

（◎：主査、○：副主査）

（以上 14 名）

中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会
教員免許制度ワーキンググループ委員名簿

敬称略・五十音順

委員 ○ 角 田 元 良 聖徳大学人文学部教授・附属小学校長

横 山 洋 吉 東京都副知事 (※ 平成 17 年 11 月 21 日付け 辞職)

臨時委員 大 橋 久 芳 東京都台東区立忍岡中学校長

門 川 大 作 京都府京都市教育委員会教育長

甲 田 充 彦 東京都立竹早高等学校長

佐々木 正 峰 独立行政法人国立科学博物館長

渡久山 長 輝 財団法人全国退職教職員生きがい支援協会理事長

◎ 野 村 新 大分大学名誉教授，九州栄養福祉大学教授

専門委員 天 笠 茂 千葉大学教育学部教授

八尾坂 修 九州大学大学院人間環境学研究院教授

山 極 隆 玉川大学学術研究所教授

(◎：主査、○：副主査)

(以上 11 名)

中間報告の概要

今後の教員養成・免許制度の在り方について (中間報告)の概要

I. 教員養成・免許制度の改革の基本的な考え方

1. これからの社会と教員に求められる資質能力 (略)

2. 教員をめぐる現状 (略)

3. 教員養成・免許制度の改革の重要性

- 現在、教員に最も求められていることは、広く国民や社会から尊敬と信頼を得られる存在となること。このためには、養成、採用、現職研修等の改革を総合的に進めることが必要であるが、とりわけ教員養成・免許制度の改革は、他の改革の前提となるものであり、重要。

4. 教員養成・免許制度の現状と課題

- ① 教員養成に対する明確な理念の追求・確立がなされていない大学があるなど、学生に身に付けさせるべき資質能力についての理解が十分でないこと。
- ② 教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするという認識が、大学教員の間に共有されていないため、教職課程の組織編成やカリキュラム編成が、十分整備されていないこと。
- ③ 学校現場が抱える課題に十分対応した授業ではない、指導方法が講義中心、教職経験者が授業に当たっている例も少ないなど、実践的指導力の育成が十分でないこと。
特に修士課程に、これらの課題が見られること。

5. 教員養成・免許制度の改革の方向

- 「大学における教員養成」及び「開放制の教員養成」の原則を尊重しつつ、現在を我が国の教員養成の大きな転換期と捉え、以下の方向で改革を推進。
 - ① 大学の教職課程を、教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせるものに改革する。
 - ② 教員免許状を、教職生活の全体を通じて、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に改革する。

II. 教員養成・免許制度の改革の具体的方策

序 教員に対する揺るぎない信頼を確立するための総合的な改革の推進 (略)

1. 教職課程の質的水準の向上

(1) 教職課程の改善・充実

- 今後は、「教職指導」(学生が身に付けた知識・技能を有機的に統合し、教科指導や生徒指導等を実践できる資質能力を形成することを指導、助言、援助する取組)の充実が必要。法令上も教職課程全体を通じた「教職指導」の実施を明確化。
- 今後は、課程認定大学における組織的な指導体制を整備することが重要であり、「教員養成カリキュラム委員会」の設置を推進するとともに、機能の充実・強化を図ることが必要。
- 教育実習について、実習協力校の確保と拡充、計画的な実施の工夫、履修要件の厳格化、事前・事後指導の徹底、受け入れ学校の負担軽減、単位授与の際の適切な評価等の改善・充実が必要。
- 教員養成を行う大学等関係者を中心にして、モデルカリキュラムの開発研究を行うとともに、国においても、教育内容・方法の開発・充実や実践性の高い優れた取組を支援。

(2) 「教職実践演習（仮称）」の新設・必修化

- 今後は、課程認定大学において、教員として必要な資質能力の全体について、教職課程の履修を通じて、確実に身に付けさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認することが必要。
- 具体的に、教職課程の中に、新たな必修科目（「教職実践演習（仮称）」）を設定し、その履修により確認する。当該科目は教職課程の履修全体を通じて身に付けるべき資質能力を最終的に形成し、その確認を行うための総合実践を行う科目として位置付け。
- 当該科目には、教員として求められる事項（①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項 ②社会性や対人関係能力に関する事項 ③幼児児童生徒理解に関する事項 ④教科等の指導力に関する事項）を含めることが適当。
- 実施に当たっては、演習（指導案の作成や模擬授業・場面指導の実施等）や事例研究等により実施することや、教職経験者を含めた複数教員の協力方式により実施すること、最終年次の配当科目とすることなど、履修方法を工夫。
- 最低修得単位数は1単位程度が適当であるが、2単位程度は必要との意見もあり、さらに検討。科目区分は、現行の科目区分とは異なる新たな区分（「総合実践に関する科目（仮称）」）を設けることが適当。免許状の取得に必要な総単位数は維持することが適当であるが、総単位数の増加も含めて検討すべきとの意見もあり、さらに検討。

(3) 教職課程に係る事後評価制度の導入や認定審査の充実

- 教職課程が適切に運営されているかどうかを、事後的・継続的にチェックする仕組みを整備することが重要であり、外部評価や第三者評価を導入する方向で検討。
- 教職課程の質の維持・向上のため、認定審査の充実を図るとともに、認定後の教職課程が法令等に違反すると認められる場合には、是正勧告や認定取り消し等の方策を講ずることが必要。

2. 「教職大学院」制度の創設

(1) 「教職大学院」制度の創設の基本的な考え方

① 「教職大学院」制度の必要性及び意義

- 様々な専門的職種や領域において、大学院段階で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いることを踏まえ、教員養成の分野についても、専門職大学院制度を活用した教員養成教育の改善・充実を図るため、教員養成に特化した専門職大学院としての枠組み（「教職大学院」制度）を創設することが必要。
- 力量ある教員の養成のためのモデルを制度的に提示することにより、学部段階をはじめとする教員養成に対してより効果的な教員養成のための取組を促すことを期待。

② 主な目的・機能

- 教職大学院は当面、次の2つの目的・機能とする。
 - i) 学部段階での資質能力を修得した者の中から、さら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
 - ii) 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等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
- これ以外の幅広く教員の資質能力の向上に関連する目的・機能については、各大学の主体的な検討により、一般の専門職大学院としての設置も含め、先導的・意欲的な取組を期待。

(2) 制度設計の基本方針（略）

(3) 具体的な制度設計（主として設置基準に関連する事項について）

① 課程の目的

- 「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ことが適当。

② 標準修業年限

- 一般の専門職大学院と同様、2年とすることが適当。

③ 修了要件

- 必要修得単位数は、45単位以上とすることが適当。そのうち10単位以上は学校における実習によることとし、10単位の範囲内で、大学の判断により、教職経験をもって当該実習とみなすことができるようにすることが適当。

④ 入学者選抜

- 各教職大学院の責任において、入学者受入方針（アドミッション・ポリシー）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を適確に判断し得るような工夫等を行うことが重要。

⑤ 教育課程

- 理論と実践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明確にすることが必要。
- 具体的には、i) 教育課程の編成・実施に関する領域、ii) 教科等の実践的な指導方法に関する領域、iii) 生徒指導、教育相談に関する領域、iv) 学級経営、学校経営に関する領域、v) 学校教育と教育の在り方に関する領域のすべての領域にわたり授業科目を開設することが適当。

⑥ 教育方法

- 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事例研究、模擬授業等の教育方法を積極的に開発・導入することが必要。

⑦ 履修形態

- 現職教員が職務に従事しながら履修できるよう、昼夜開講制、遠隔授業など、弾力的な履修形態を可能とすることが適当。

⑧ 教員免許状を保有しないで入学する学生の扱い

- 教職大学院在学中に所定履修単位のほか、一種免許状の取得に必要な所要単位を修得することが必要。履修に当たって、学部での開設科目の履修のほか、教職特別課程（教職に関する科目の単位を修得させるために大学が設置する修業年限を一年とする課程）での履修も可能。

⑨ 教員組織

- 最低限必要な専任教員数は11人とするとともに、うち実務家教員の比率はおおむね4割以上とすることが適当。実務家教員の範囲は、学校教育関係者・経験者を中心に想定されるが、そのほか医療機関や福祉施設など教育隣接分野の関係者、また民間企業関係者など、幅広く考えられる。

⑩ 連携学校等

- 附属学校の積極的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義務付けることが適当。

⑪ 大学院の形態

- 連合大学院制度や連携大学院制度などの仕組みを活用することが考えられる。

⑫ 学位の種類

- 「教職修士（専門職）」等の専門職学位を学位規則において定めることが適当。

⑬ 評価等

- 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。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認証評価機関を創設し、不断の改善を促すシステムを構築。

(4) その他（設置基準以外の関連事項等について）

- 教職大学院の整備に当たっては、各大学における主体的な設置構想の検討が前提となるが、国立大学については、特に優れた実績を有し、意欲的で、真に

他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が必要。

- 修了者に授与する教員免許状の種類については、現行の専修免許状とすることが適当。
- 任命権者の判断により、初任者研修の全部又は一部を免除することができることとすることが適当。
- 修了者の給与面の処遇については、修了者の実績等を勘案しつつ、各任命権において検討。新人教員の採用についても、都道府県教育委員会等の責任で適切に検討することを期待。

3. 教員免許更新制の導入

(1) 導入の基本的な考え方

① 導入の必要性及び意義

- 教員に必要とされる資質能力は常に変化しており、教員免許状の取得後も、必要な資質能力の確実な保持を図るためには、教員免許状の在り方を根本的に見直すことが必要。
- 教員免許状に一定の有効期限を付し、その到来時に合わせて、その時々で求められる教員として必要な資質能力が保持されるよう、必要な刷新（リニューアル）を行うことが必要であり、このための具体的方策として、教員免許更新制の導入が必要。
- 更新制導入の意義としては、教員として必要な資質能力の確実な保持と教職に対する信頼の確立。また、専門性向上の促進も期待。

② 平成14年答申との関係

- 平成14年答申で指摘した課題等を踏まえ、どのような制度が現在必要とされており、制度としても導入可能であるのかという観点から検討。
14年答申で指摘した課題については、以下のように整理。
 - ・分限制度との関係：個人の素質や性格等に起因するような適格性の確保は、基本的に任用制度により対応。
 - ・専門性向上との関係：専門性向上を目的とする現職研修とは異なる施策として、更新制を導入。
 - ・任期制との関係：更新制は、免許状に有効期限を設け、満了時に一定の更新要件を課し、これを満たせば免許状が更新される資格制度上の制度であり、任期制とは趣旨・目的を異にする。
 - ・資格制度との関係：資格制度は当該制度の特性や業務の性質等を踏まえて検討されることが基本であり、教員に必要な資質能力をいかに保持させていくかを考えた場合、更新制の導入が必要。

(2) 具体的な制度設計

① 教員免許状の有効期限

- 一律に10年間とする方向を基本として検討。

② 更新の要件

- 教員免許状の有効期限内に、一定の講習（免許更新講習）を受講し、修了認定を受けることとすることが適当。

③ 免許更新講習の在り方

- 課程認定大学が開設する講習のほか、大学の関与や大学との連携協力のもとに都道府県教育委員会等が開設する講習等も対象とする。いずれの場合も、一定水準以上にあることを国が認定するなど、質の確保に留意。
- 内容については、新設科目（「教職実践演習（仮称）」）に含めることが必要な事項と同様の内容を含むものとする。また、学校教育が抱える課題の変化等に応じ、その時々で求められる教員としての資質能力に刷新（リニューアル）する内容を含むことが適当。
- 受講時期は、有効期限の満了時の直近1～2年間程度の間を受講することを基本として検討。講習時間は、全体で20～30時間程度とする方向で検討。

④ 教員免許状の失効・再授与

- 更新の要件を満たさない場合、教員免許状は更新されず、失効するが、免許更新講習と同様の内容を含む講習を受講・修了すれば、再授与の申請を可能とする方向で検討。

⑤ 種類ごとの取扱い

- 更新制は、すべての普通免許状（専修、一種、二種）に、同等に適用する方向で検討。

⑥ 複数免許状の保有者の取扱い

- 一の免許状について更新の要件を満たせば、他の免許状も併せて更新されることとするなど、一定の配慮をすることが適当。

⑦ 現職教員を含む現に教員免許状を有する者の取扱い

- 更新制を適用することが可能かどうか、法制度上や実施上の課題などについて、さらに検討。同時に、現職教員については、人事管理システムの一層適切な運用や、分限制度の厳格な適用を進めるとともに、現職研修の体系的な整備を進めることが重要。

4. 教員養成・免許制度に関するその他の改善方策

- 小学校の教員養成について、学科等の目的・性格と免許状との相当関係や、教員養成の質の維持等に十分留意しつつ、教員養成を主たる目的とする学科等以外の学科等においても、可能とすることについて検討。
- 我が国の教員養成システムについて、将来的には、大学院修士レベルまで含めた養成へとシフトしていくことが適当であるとの意見もあり、この点については、引き続き検討が必要。
- 上進制度について、免許法別表第三の「良好な成績で勤務」の評価がより適切に行われるよう改善。
- 二種免許状を保有する教員に係るいわゆる12年指定制度については、今後は、幼稚園の教員も対象とすることが適当。
- 二種免許状については、当面は存続させることが適当。ただし、一種免許状の早期取得が強く求められている近年の状況等も踏まえ、引き続き検討課題とすることが適当。
- 分限免職処分を受けた者について、明らかに教員としての資質能力に問題がある場合には、免許状の取り上げが可能かどうかについて検討。

5. 採用、研修及び人事管理等の改善・充実

- 都道府県教育委員会等は、中長期的な視点から退職者数の推移等を分析・把握して、計画的な採用・人事を行うことが重要。採用スケジュール全体の早期化、受験年齢制限の緩和・撤廃、社会人経験者の登用促進、退職教員を含む教職経験者の積極的な活用等、多様な人材登用のための一層の改善・工夫が必要。
- 初任者研修等は、研修内容・方法や受講者の評価の在り方を見直すなど、改善・工夫が必要。10年経験者研修は、当面存続を基本とするものの、研修内容・方法等の見直しを行うとともに、更新制導入後の諸状況を総合的に勘案しながら、将来的な在り方についても検討。
- 問題のある教員が教壇に立つことのないよう、引き続き、条件附採用期間制度の厳格な運用や、指導力不足教員に対する人事管理システムの活用による分限制度の厳格な適用等に努める。
- 新しい教員評価システムの構築を一層推進するとともに、評価の結果を任用や給与上の措置などの処遇に適切に反映することが重要。

6. 改革の円滑な実施のために（略）