

多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を
加速するための方策に関する論点整理

令和7年10月15日

中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会

はじめに

学校教育は我が国や地域社会の発展を支える重要な社会基盤であり、制度発足以来、社会の期待や要請を踏まえ、教育内容や教育環境は時代とともに変化してきた。その担い手である教師についても、近年では、令和3年¹に「令和の日本型教育」を担う教師及び教職員集団の在り方が示され、令和4年²にも教師に共通的に求められる資質能力の再整理を行うとともに、「新たな教師の学びの姿」の実現、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成等の改革の方向性が示され、令和6年³には、教師を取り巻く環境整備に深く関わる事項として、教員免許や教員養成の在り方等について、専門的な検討を行うことへの期待が示されている。さらに、学習指導要領の改訂も見据え、教員養成においても、社会の変化や学習環境の進化に伴う新たな学びの実装への対応が求められている。

子供一人一人の能力を最大化する教育の重要性がますます高まっていく中で、教師人材の質の向上と入職経路の拡幅を強力に推進し、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速することが求められている。

こうした中、令和6年12月、中央教育審議会に、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策について諮問がなされた。教員養成部会（以下、「当部会」）においては、諮問で示された三つの事項（①社会の変化や学習指導要領の改訂等も見据えた教職課程の在り方、②教師の質を維持・向上させるための採用・研修の在り方、③多様な専門性や背景を有する社会人等が教職へ参入しやすくなるような制度の在り方）についてそれぞれ、「基本的な考え方」をとりまとめてきた。本「論点整理」においては、各事項に関する「基本的な考え方」を踏まえ、今後更に制度の詳細や、取組の充実について議論する必要がある論点について、その方向性を示すものである。

¹ 「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して ～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（令和3年1月26日）

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm

² 「「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について ～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」（令和4年12月19日）

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00004.htm

³ 「「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について ～全ての子供たちへのよりよい教育の実現を目指した、学びの専門職としての「働きやすさ」と「働きがい」の両立に向けて～（答申）」（令和6年8月27日）

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00006.htm

当部会としては、本「論点整理」に基づき更に詳細を議論し、その議論を踏まえ、文部科学省において必要な制度改革に繋げていくことを期待する。また、制度改革を必要としない取組については、文部科学省において適時取り組み、その結果について本部会へ報告いただくよう要請する。

本論点整理の位置付け

先端技術の高度化や社会構造の変化、子供たちの多様化等の学校が直面する様々な課題の状況を踏まえて、令和3年になされた中央教育審議会答申において、2020年代を通じて実現を目指す「令和の日本型学校教育」の姿を「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」とし、その一体的な充実を通じて「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善につなげていく必要性が示されるとともに、それを担う教師及び教職員集団の在り方も示された。

当該答申を踏まえ、子供たちの新たな学びを支える教師・教職員集団の目指すべき姿を実現するため、令和4年になされた中央教育審議会答申では、教師に共通的に求められる資質能力の再整理を行うとともに、「新たな教師の学びの姿」の実現、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成等の改革の方向性が示された。

令和6年になされた中央教育審議会答申においては、学校教育の質の向上を図るためには、「働きやすさ」と「働きがい」の両面から教職員定数の改善や支援スタッフの配置拡充を進めるとともに、多様な専門性を有する質の高い教職員集団を形成していくことが必要であるとされた。そのためには、①教職課程における多様な専門性を有する教師の養成と、②多様な専門性や背景を持つ人材を教師として取り入れることが考えられるとされた。また、答申に至る審議の過程の中では、教師を取り巻く環境整備に深く関わる事項として、学校教育の質の向上に向けた次期学習指導要領における新たな学びや、教師の質の向上に向けた教員免許や教員養成の在り方等についての改革も重要であるとの指摘がなされており、本答申や教師を取り巻く環境に関する各種データ等も踏まえて、専門的な検討がなされることへの期待が述べられている。その検討結果を踏まえ、方向性が見定まった施策については順次実施するように文部科学省に要請がなされているところである。

上記答申も踏まえ、令和6年12月に多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策について諮問がなされた。諮問を受けた教員養成部会における議論において、これまで、子供たちの学び（授業観、学習観）の転換、教師自身の学び（研修観）の転換がなされていることを踏まえれば、必然的に「養成観の転換」が求められるのではないかと、との指摘があった。また、かつてに増して変化を予測することが困難な社会になると言われる中、社会の変化に伴った学びの在り方の変化にも対応できるよう、これまでの中央教

育審議会答申でもその重要性が示されてきた「学び続ける教師」を養成、採用、研修の各段階で育成していくべきであるとの指摘もなされた。

また、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策についての諮問と同時に、初等中等教育における教育課程の基準等の在り方についても諮問がなされ、改訂の基本的な方向性等を検討する教育課程企画特別部会が教育課程部会の下に設置された。令和7年9月25日に論点整理がとりまとめられ⁴、その中では、「多様な子供たちの『深い学び』を確かなものに」するという考え方のもと、次期学習指導要領に向けた今後の検討の基盤となる基本的な方向性として、①「主体的・対話的で深い学び」の実装（Excellence）②多様性の包摂（Equity）③実現可能性の確保（Feasibility）の三つを提起し、これらの方向性に基づく教育課程の改善を通じて、生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協働しながら、自らの人生を舵取りすることができる、民主的で持続可能な社会の創り手を「みんな」で育んでいくことが示されている。この「みんな」が示す主体として、学校の教職員は学校教育の未来を切り拓く中心的存在とされているほか「学びをデザインする高度専門職としての教師」が3つの改善の方向性を支える基盤として位置づけられている。

教員養成部会の議論においても、①に対応する論点として、「主体的・対話的で深い学び」を実現できる、専門性を持った質の高い教師を、教職課程を含む免許制度全体を通じてどのように育成していくか、また②に対応する論点として、子供一人一人の個性や特性、背景を踏まえた対応が可能な教師をどう育成するか、デジタル学習基盤を前提とした教育方法を身に付けるための教職課程のあり方はどのようなものか、さらに③に対応する論点として、多くの方に教師を目指してもらうためには、働き方改革を含めどのように教職の魅力を向上させていくか、教師が学び続けられる環境をどのように整備していくか、といった点について、教育課程企画特別部会と軌を一にして議論を行ってきたところである。

本論点整理案は、上記答申や教員養成部会における議論、教育課程企画特別部会における論点整理の考え方を踏まえ、社会の変化に伴った学びの在り方の変化にも対応できる、「学び続ける教師」、次期学習指導要領の実施の基盤となる「学びをデザインする高度専門職としての教師」を育成、確保し、学校教育の質の向上を図ることを目的とし、その実現の手段としての多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策を、養成・採用・研修の段階ごとに整理したものである。

⁴ 「教育課程企画特別部会 論点整理」（令和7年9月25日）

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/mext_00010.html

今後、本「論点整理」の方向性を踏まえた具体的な検討をワーキンググループ等において進めていくとともに、教育課程企画特別部会の論点整理や、その後の教育課程部会における議論等も踏まえつつ、次期学習指導要領の方向性を基盤として支える教職員の養成・採用・研修の在り方について、今後順次教員養成部会において具体的な方策を整理すべく議論していく。

各論点について

1 社会の変化や学習指導要領の改訂等も見据えた教職課程の在り方

【主な論点と議論の方向性】

- ✓ 現在の教員免許制度が担保している教師養成の質を落とすことなく、「高度専門職業人」、また「学びに関する高度専門職」である教師の質向上と量的確保の両立を目指す必要があるのではないか。
- ✓ 社会の変化に伴った学びの在り方の変化にも対応できる、「学び続ける教師」を育成していく必要があるのではないか。
- ✓ 多様な専門性を有する質の高い教師人材を確保するため、将来の高等教育の変化も見据えた、各大学等の特色や資源を活かした教職課程の実現が必要ではないか。
- ✓ 教師の育成は、各大学等が育成する教師像を明確にした上で、大学全体の学び(広義の教員養成)の中でなされるべきであり、その学びの中には、共通で学ぶ内容は厳選し、学生が自らの強みや専門性を高めることのできる柔軟なカリキュラムとすべきではないか。
- ✓ 教職課程において修得すべき内容、デジタルも活用した学びやその成果確認、教職課程外の学び等の教員免許状取得に至る総合的な学びの在り方を更に検討する必要があるのではないか。
- ✓ 学習指導要領の改訂、最新の教育課題、教員養成フラッグシップ大学による取組や知見等も踏まえて教職課程で修得すべき内容を精選するとともに、新たな教職課程に対応するコアカリキュラムが必要ではないか。
- ✓ 多様な児童生徒等を対象とした実践的な学びの機会を充実するとともに、自己への深い理解を持ち、予測不能な現代社会においても揺るがず理想を実現するための手だてを学ぶ機会を創出していくための教職課程が必要。
- ✓ 常に進化し続けるデジタル学習基盤を前提とした教育方法や学習評価、授業改善の力の基盤や、教職生活を通してその力を伸長するための視点が身に付く教職課程が必要ではないか。
- ✓ 「高度専門職業人」として教師を育成していくには、学部段階での基本的・共通的な資質能力を踏まえて、大学院段階では自らの実践や実際の教育課題の理解・解決に向けた探究的・研究的な活動ができる資質能力を有し、かつ教師としての得意分野を有する教師を育成するための専修免許状の在り方について更に検討が必要ではないか。

- ✓ 教員養成における大学院での学びにおいて、教えることを意識した教育学的知識または教科知識の再構成を目的とした研究であり、教育学を基盤とした個人的・協働的な省察と研究を行う臨床的で実践的な教育研究を位置付けていく必要があるのではないか。
- ✓ コアカリキュラムを通じた一定の質保証、課程認定委員会による審査や実地視察による質保証に加えて、「学び続ける教師」を育成する機関として、学生に提供する学びのアップデートを行えるよう、大学自らによる教職課程の自己点検・評価やFD、SD等の強化が必要ではないか。
- ✓ 地域教員希望枠を活用した教員養成大学・学部機能強化事業の取組を地域教員希望枠以外の教員養成の取組にも拡大していくべきではないか。
- ✓ 学校種等により検討すべき課題、求められる専門性が異なることから、今後詳細な議論を進める際には、学校種等で分けて検討を進めるべきではないか。特に、小学校以上の学校種との連携や保育士養成との連携を踏まえた改革が必要な幼稚園教諭、教職課程における必要単位数等の考え方がそのほかの職種と異なる特別支援学校教諭、養護教諭、栄養教諭等について、教職課程全体の議論に加えて、個別にどのような改革方策が必要か、更なる検討が必要ではないか。

【基本的な考え方】

（１） 教職課程の在り方

（総論）

- 全ての教職課程で学ぶべき内容（共通性）と、各大学等での独自の学び（多様性）双方を保証することが重要であり、「高度専門職業人」、また「学びに関する高度専門職」である教師の質向上と量的確保の両立を目指す必要があるのではないか。
- 社会の変化に伴った学びの在り方の変化にも対応できる、「学び続けることができる教師」を育成していく必要があるのではないか。
- 現状の教職課程では、大学側、学生側双方に自由度が少なく、学生が受け身の学修に陥りがちで、各大学等の特性を生かした教員養成や学生が自らの専門性を高めていく履修は困難ではないか。教師の育成は、教育職員免許法等に基づく教職課程（狭義の教員養成）の中だけではなく、各大学等が育成する教師像を明確にした上で、大学全体の学び（広義の教員養成）の中でなされるべきであり、その学びの中においては、共通で学ぶ内容は厳選し、学

生が自らの強みや専門性を高めることのできる柔軟なカリキュラムとすべきではないか。

- 教員養成学部・学科、一般学部・学科、教職大学院、一般大学院の組合せで複数のルートが存在するため、それぞれのルートでこういった強み・専門性が育成できるのかを考えつつ、修士までを全体として捉えていくことが重要ではないか。特に教員養成学部においては、大学院における学びにつなげていくため、臨床的な教育研究に必要な基礎的な力を養成する科目を充実し、既存の卒業論文やゼミ指導の在り方についても見直していくことが必要ではないか。
- 免許取得者の教員就職の現状に鑑みると、教職課程の在り方を見直して教員免許を取得しやすくすることだけでなく、実際に教員採用試験に向かうよう支援する大学等の取組の差についても考えていく必要があるのではないか。
- 地域教員希望枠を活用した教員養成大学・学部の機能強化事業をはじめ、大学と教育委員会が連携・協働した大学入学前から教員養成、教員採用に至るまでの一貫した取組を大学全体に拡大していくべきではないか。その際は、必要に応じ多様な関係者と連携・協力していくことが重要ではないか。
- 制度を設計する際は、現状だけを踏まえて詳細に作りこむのではなく、社会の変化に伴った学びの在り方の変化にも対応できるよう柔軟な形で設計することが重要ではないか。
- 学校種ごとに検討すべき課題、求められる専門性が異なることから、今後詳細な議論を進める際には、学校種で分けて検討を進めるべきではないか。特に、小学校以上の学校種との連携や保育士養成との連携を踏まえた改革が必要な幼稚園教諭、教職課程における必要単位数等の考え方がそのほかの職種と異なる特別支援学校教諭、養護教諭、栄養教諭等について、教職課程全体の議論に加えて、個別にどのような改革方策が必要か、更なる検討が必要ではないか。

(身に付けるべき資質能力)

- 教職生涯を通じて、例えば
 - 子供たちが主体的・対話的で深い学びを通じて資質・能力を育めるよう、学習者本位で自律した学びをデザインする能力

- 子供たちを指導し、その学びを支援・伴走しつつ、子供の実態に照らして到達させる目標を見定める能力
 - 到達させる目標に至るための教育実践をしっかりと省察し、その客観的な事実及び発達・学習研究の成果を基に学習プロセスを見取り、授業改善を行っていく能力
 - 個別の知識の集積に止まらない概念としての習得や深い意味理解を促すとともに、学ぶ意味、社会やキャリアとのつながりを意識した指導を行える能力
 - 予測困難な課題に直面しても、目の前にいる子供を見つめ抜いて、課題の本質を明らかにし、その解決に向けた手だてを的確に講じることができる能力などを形成していくことが求められるのではないかな。これらの能力を前提としつつ、教職課程においては、教師となる際に必要な基礎的・基盤的な能力を担保するとともに豊かな人間性を育むことを考えるべきではないかな。
- 幼児教育、自殺予防やいじめ対応、心理・福祉、学校安全、発達障害等の障害の特性やその配慮、日本語指導が必要な児童生徒、児童生徒性暴力等をはじめとした非違行為の防止を含む教師としての倫理観及び危機管理能力等に関する学修についても、どのような内容を共通的に履修すべきかを検討するとともに、主体的な学修や実践的な学修を取り入れるなど大学等における教育方法についてもより深化させていくことが必要なのではないかな。
- 教職課程の学生が学ぶ場合にも、現職の教師が学ぶ場合にも、例えば、「人はいかに学ぶか」という学習理論に基づくアクションリサーチ、児童生徒の学習プロセスの協働的省察、授業研究への参加等、学習科学の基礎的な理論に基づく実践的研究に参画することが、「学び続けるプロ」になる基盤づくりになるのではないかな。
- 情報通信技術の急速な進展が予想される中、令和の日本型学校教育を実現していくためには、AI・データサイエンスを活用することが有効であり、必要になるのではないかな。これからの教師には、AIを含む情報技術を適切に利活用できる能力が求められるのではないかな。また、校務においても積極的に利活用することは有用であり、学校における働き方改革にも結びつくのではないかな。
- 大学等における教員養成の意義は、教養教育、教育学的教育、諸学問の教育を通じて、「市民的教養」、「教育学的教育」、「教科の教養」を身に付けるこ

とであり、「自律的でクリエイティブな高度専門職」としての教師を育てることを目指して行われる大学での教師養成の共通基盤として改めて確認されるべきではないか。

- 現在検討が行われている学習指導要領の改訂の議論との連携を深めながら、教職課程における学びを検討していくことが不可欠ではないか。その際には、教員養成フラッグシップ大学の先導的な取組の成果や知見を踏まえ、教育現場の課題に応じた科目の充実を図ることが必要ではないか。
- 常に進化し続けるデジタル学習基盤を前提とした教育方法が身に付く教職課程とすることが必要ではないか。その際、大学・短期大学（以下、「大学等」という。）での教員養成の指導環境が学校現場の ICT 環境を踏まえたものになっているのかも併せて検討することが必要ではないか。
- 幼稚園教諭の養成においては、養成校と幼稚園が連携し、情報共有をはじめ教職への興味や関心・理解を深めて就職に向けた意欲を高めるための取組の充実、実習の在り方の見直し、教職課程における丁寧な進路指導が重要ではないか。
- 通級による指導や特別支援学級の現状等を踏まえ、全ての教師が特別支援教育に関する専門性を修得することが必要ではないか。特別支援学校の教師も含め、実践的な専門性を向上させる教職課程とすることが必要ではないか。また、特別支援学校教諭の教職課程についても、教職課程や免許制度全体の見直しの方向性を踏まえつつ、知的障害や発達障害に関する内容の充実を検討していくことが必要ではないか。

（資質能力の身に付け方（養成観の転換））

- 子供たちの学び（授業観、学習観）の転換、教師自身の学び（研修観）の転換がなされてきていることを踏まえれば、必然的に「養成観の転換」が求められるのではないか。
- 学生がどのような教師を目指しているかを自覚し、どのような教育が求められているかをイメージできるようにするため、また理論と実践の往還を真に実現するため、早期から多様な児童生徒等を対象とした実践的な機会を充実し、理想を実現するための手だてを学ぶ機会を創出していくことが必要で

はないか。このような機会は、学生が持つ教職のイメージを変えるとともに、現職の教師の学びともなるのではないか。

- 必要な基礎的な知識の習得は、オンデマンド動画や確認問題などを活用して自習でも学修・確認できるようにするとともに、実際の対面の授業や確認問題では、実技や演習、議論などの活動を充実していくことが重要ではないか。教職科目には、概念と実践の融合が求められることから、オンデマンド教材を活用する際は、対面の授業において、オンデマンド教材などにより学修した内容を活用して対話し実践に結び付ける「学びのトータルデザイン」が必要ではないか。
- 専門的な内容を幅広く身に付ける必要がある中、より多くの学生が教職課程を履修しやすくするために、ICT の活用を含めた工夫が必要ではないか。デジタルを活用することで、普段から場所や時間を選ばず学ぶことができ、他者から必要な助言を得て成長していくことを、教師を目指す全ての学生が実感できるような学修方法が必要ではないか。
- 学生が学びたいときに、学びたい内容を自分でマネジメントできる、CBT のような仕組みを活用した学びは、今の子供の育ちの過程と適合しており、学生にとって学びやすいものと考えられるのではないか。子供たちの学びの転換に合わせて、教育の担い手である教員養成の学びも変化していくという観点からも重要ではないか。また、現職の教師の学び直しや、教師を目指す社会人のリカレント教育にも有効ではないか。
- 教職に関する基本的な法令や指導方法等の知識について、デジタルを活用して習得・確認できるシステムを構築できれば、教師を目指す学生の学び方を柔軟にし、教職課程の在り方を含めた大学等における教師養成の仕組みを、質を落とさず再構築することにつながるのではないか。また、学生の学びの成果をこれまで以上に実質的に保証する意味でも効果的ではないか。

(大学院の教職課程の在り方)

- 教員養成における大学院レベルの学びでは、個人のニーズと選択によって、臨床的な教育研究、教育学的教養に関する学術研究、多様な教科・学問分野に関する学術研究のどれを中心にするかでタイプ分けできるのではないか。その上で、教えることを意識した教育学的知識または教科知識の再構成を目

的とした研究であり、教育学を基盤とした個人的・協働的な省察と研究を行う臨床的で実践的な教育研究は共通して行われる必要があるのではないか。

- 教職生涯を見据えて、自ら課題を設定し、その課題解決に向けて研究・開発できる探究力・研究力を身に付けるため、教職大学院において、臨床的で実践的な教育研究を充実すべきではないか。
- 教職大学院において、学部からの進学者、現職の教師など、在籍者のそれぞれの状況に応じた学びの提供を行うとともに、教育課題の解決に取り組むことのできる研究力の強化が必要ではないか。
- 一般研究科の教職課程においても、履修の負担を勘案しつつも、研究科で育成を目指す教師像に即した臨床的で実践的な教育研究を組み込むことも検討することが必要ではないか。
- 教員免許取得者の裾野を広げていくためには、大学院において教育学以外を専攻する者へ教育学的な知識・教養と専門知識、教育現場での実践の関連について考える機会を提供することや、同じ教職志願者との関わりを持ってもらうことは重要であり、例えば副専攻という形で教職について学ぶプログラムを提供することも有効ではないか。

(教職課程の質保証の在り方)

- 教職課程コアカリキュラムを通じた一定の質保証や教職課程の認定（養成機関と担当教員）による免許の質の保証に加えて、「学び続ける教師」を育成する機関として、学生に提供する学びのアップデートを行えるよう、大学自らによる教職課程の自己点検・評価やFD、SD等の強化が必要ではないか。
- 学生の学びの質の保証という観点から、資質能力の基礎的部分は大学間で共通して確認することも必要ではないか。その際、共用試験のような仕組みを考えていくとすれば、学生の負荷や、教職課程の学びが試験対策のようになりかねない等の負の側面にも留意しつつ、慎重に検討していくことが必要ではないか。
- 教員養成の質を確保しつつ、目指す教師像に向けて、教職課程のみならず学位プログラムの内容と相まった、各大学等の創意工夫を活かした柔軟な教

員養成を実現するためには、どのような課題があり、どのような改善が必要か検討することが求められるのではないかな。

(2) 教員免許制度の在り方

(総論)

- 現在の教員免許制度が担保している教師養成の質を落とすことなく、教職志望者の裾野を広げ、多様な専門性を有する質の高い教師人材を確保するため、教職課程として共通的に修得すべき内容や、最新の教育課題に対応する科目や各大学等の特色ある科目を生かした柔軟な教師養成の在り方、そのプログラムの質保証の在り方、さらに、デジタルも活用した柔軟な学生の学びや成果確認など総合的に教員免許取得に至る学びをどのように考えるか、検討が必要ではないかな。
- 現在の教員免許制度の中で、短大・学部段階の教師養成について、教員免許取得に至る学びを再構築の上、改めて標準的な教員免許状として位置付け、その上で、より高い専門性は教職大学院で確保するというような仕組みが必要ではないかな。
- 教育現場のニーズに応じてよりシンプルで効果的な免許制度を構築するという観点が重要ではないかな。
- 免許制度の見直しと併せて、教職コアカリキュラム等も見直す必要があるのではないかな。

(必要単位数の見直し)

- 一人でも多くの優秀な者が教職を目指してくれるよう、単位数の見直しも含めて検討することが必要ではないかな。また、制度の見直しを通じて複数免許の取得を促進し、専門性の向上等を図っていくことが必要ではないかな。
- 現状、教員免許を取得するためには単位数が多く、取らなければならない授業という形になってしまっているのではないかな。自ら選択・判断し、意思決定するようなカリキュラムとしていくべきではないかな。
- 教育職員免許法施行規則第 66 条の 6 については、各大学等が創意工夫を生かした柔軟な教育課程を実現するという観点から、教員免許取得に至る学びを総合的に再構築する中で当該条項の見直しを図るべきではないかな。また、

福祉施設等での介護等体験は、学生と受入れ側双方の負担が大きいとの声もあり、見直しを検討すべきではないか。

(専修免許状の在り方)

- 大学院レベルの学習において獲得した強み、専門性というものを端的に表現できるような専修免許状の在り方を検討すべきではないか。
- 「高度専門職業人」としての教師の育成については、学部段階での基本的・共通的な資質能力を踏まえて、大学院段階では自らの実践や実際の教育課題の理解・解決に向けた探究的・研究的な活動ができる資質能力を有し、かつ教師としての得意分野を有する教師を育成することとして、それに対応する免許として専修免許状を位置付けるべきではないか。

(大学間連携の推進)

- 今後の人口減少社会を見据えて、教職課程の質を維持しさらに向上させていくためには、地方の国立の教員養成系大学・学部が近隣の他の大学等へ、教職科目の提供ができるような制度設計、単位互換や連携教職課程といった仕組みを利用した国公立大学間における連携が必要ではないか。その際、教員養成系大学・学部等が中心的な役割を担うべきではないか
- 複数の大学等の間で資源を持ち寄った効率的かつより質の高い教職課程の構築を目指し、自ら開設の原則などの制度についての柔軟な運用の検討も必要ではないか。
- 教員研修の担い手でもある、教職大学院をはじめとした教員養成に携わる課程に所属する大学教員の養成や質保証に資するべく、共同教育課程の活用も含め博士後期課程の設置等を推進していくべきではないか。
- 教職課程認定基準における連携教職課程の設置要件について、学生は、自らが在籍しない大学の学科等（他大学）の授業科目を必ず8単位以上修得しなければならないことや、共同で開設する授業科目の取扱い等の点で、学生の授業選択が制限されるなどの問題が生じているとされているが（一種免許状の場合）、さらに多くの大学が連携教職課程を活用できるよう、制度改善を検討すべきではないか。

- 幅広い教科の教職課程が維持されていくよう、教職課程の質保証の方法の検討と併せ、現在は学科等を基礎とする課程認定の在り方も柔軟に考えていく必要があるのではないかな。

(独立行政法人の活用)

- 教職員支援機構の機能を強化し、フラッグシップ大学や教育委員会とも連携して、全国規模で教員養成をリードする中核拠点と位置付けるべきではないかな。
- 特別支援学級を担当する教師が専門性向上のために特別支援学校教諭免許状を取得する、あるいは特別支援学校の教師が他の障害領域の免許を追加で取得するための機会を充実させることが必要ではないかな。国立特別支援教育総合研究所の機能を強化し、オンラインを活用した研修や免許法認定通信教育等の機会を提供するなどの、特別支援教育を担う教師の養成の中核拠点としていくべきではないかな。

2 教師の質を維持・向上させるための採用・研修の在り方

【主な論点と議論の方向性】

- ✓ 多くの方に教師を目指してもらうために、働き方改革を含め、教師の魅力をいかに高めていくかを検討していくことが必要であり、教職員定数の改善や支援スタッフの充実など、教師を取り巻く環境の更なる充実が不可欠ではないかな。その上で教職の魅力向上に関する取組についての社会的な理解も必要ではないかな。
- ✓ 教員採用は他の公務員だけでなく、他職種と同じ市場で人材獲得競争をしているという現実を前提にすれば、教育委員会が教師を採用するにあたっては、採用広報を教育委員会だけに委ねることには限界があり、国と地方が一体となった広報戦略が必要ではないかな。
- ✓ 特に教育学部以外の学部出身者が多く受験し、他業種との争奪戦の影響が強いと思われる中学校や高校の新卒受験者が、横ばいもしくは低下傾向にあるということから、教員採用選考試験の日程の早期化については引き続き推進する必要があるのではないかな。
- ✓ 教員採用選考の第一次試験の共同実施により、①複数の自治体が問題作成に参画することによる試験内容の質の向上、②第一次選考の問題作成に係る負担軽減による第二次選考における人物・実践力重視の丁寧な選考の実施、③教員採用選考に係る教師や教育委員会事務局職員の作業の合理化や経費の

削減による児童生徒等への対応や学校運営などの業務への注力などの点においてメリットがあると考えられ、引き続き具体策を検討すべきではないか。

- ✓ 教師が研修で学校を離れる場合や育児等で休暇を取得する場合も、経験豊富な退職教師等がスポットで授業をカバーする、日本版の「サプライティーチャー」の仕組みを今後検討していくべきではないか。
- ✓ 養成段階を超えて、現職教師等が学びたいときに学びたいことが学べる環境づくり、学び続けられる環境づくりが必要であり、そのため、経済的負担の軽減等の環境整備、有給もしくは無給での研究・研修休暇（サバティカル）の促進等を検討すべきではないか。
- ✓ 教員養成におけるデジタルを活用した学びは、初任者研修等の入職後の教師の育成にも積極的に活用されていくべきではないか。
- ✓ 「対話と奨励」の質の向上に向けて、丁寧な制度周知や研修の実施、ガイドラインや支援ツールの提供が必要ではないか。
- ✓ 管理職に対する研修は、自前主義から脱し、民間等の外部のリソースを積極的に活用するなどして、プロジェクトマネジメントとチェンジマネジメントの両輪が回せるよう、国における予算措置も含めた支援が必要ではないか。
- ✓ 在職しながら教職大学院で学修できるよう、オンライン教育の活用、経済的支援等の環境整備等をパッケージ化した在職型の教職大学院進学支援制度の創設などが必要ではないか。

【基本的な考え方】

（１） 採用の在り方

（教職志望者の確保の在り方）

- 今後、全体として見れば、中長期的に採用者数が減少していく方向に入ると見込まれるものの、志願者数を一定に保つこと、これまで以上に増やしていくことが容易な状況ではなく、採用倍率が自然に回復するわけではないと考えられるのではないかと。引き続き、教職志願者を獲得するための取組を継続することが重要ではないか。
- 多くの方に教師を目指してもらうために、働き方改革を含め、教師の魅力をいかに高めていくかを検討していくことが必要であり、教職員定数の改善や支援スタッフの充実など、教師を取り巻く環境の更なる充実が不可欠ではないか。その上で、教職の魅力向上に関する取組についての社会的な理解も必要ではないか。

- 教員採用は他の公務員だけでなく、他職種と同じ市場で人材獲得競争をしているという現実を前提に、採用戦略を設計することが必要ではないか。教師の採用広報を教育委員会だけに委ねることには限界があり、国と地方が一体となった広報戦略が必要ではないか。あわせて、教職は将来を創造する人材を育成する中核的な職業であり、国主導で教職の社会的意義や魅力、やりがいを再発信することも必要ではないか。
- 人口集中地域と減少地域で、確保できる人材の量に差があるのではないか。全国レベルで人材を確保できる仕組みが必要ではないか。
- 就職氷河期の世代の採用等を鑑みて、教師の中途採用の拡大や、民間企業に在籍しながら学校に勤務するというような形態も視野に入れていく必要があるのではないか。
- 高校生に教職の魅力に直接触れるような体験や教職課程の科目を先取りできる機会を積極的に提供するなど、早期の人材獲得戦略も進めていくべきではないか。また、教職の魅力発信や教師人材の確保にあたっては、地域特性も踏まえながら、きめ細かく対応していくことが必要ではないか。
- 幼稚園では、人手不足等の要因により、採用試験を受ければ比較的早期に採用されることがあり、それが早期離職につながるケースもあることから、採用に当たっては応募者との丁寧なマッチングが重要ではないか。
- 教師になった者に対する、大学院段階における奨学金返還免除について、成果の検証が必要ではないか。その上で、学部段階における教師になった者への奨学金返還支援について、自治体独自の取組における成果の検証も含めて、期待される効果について詳細な調査分析が必要ではないか。

(教員採用選考の在り方)

- 教員採用選考試験の日程の早期化について、特に教育学部以外の学部出身者が多く受験し、他業種との争奪戦の影響が強いと思われる中学校や高校の新卒受験者が、横ばいもしくは低下傾向にあるということから、引き続き推進する必要があるのではないか。

- 教員採用選考の第一次試験の共同実施により、各都道府県において単独で実施している現状と比べ、①複数の自治体が問題作成に参画することによる試験内容の質の向上、②第一次選考の問題作成に係る負担軽減による第二次選考における人物・実践力重視の丁寧な選考の実施、③教員採用選考に係る教師や教育委員会事務局職員の作業の合理化や経費の削減による児童生徒への対応や学校運営などの業務への注力などの点においてメリットがあると考えられるのではないかな。
- 共同実施の際は、一次選考においては、禁忌選択肢⁵問題の設定等を通じ、最低限教師として求められる能力を自治体共通で設定した上で、二次選考で更に個々の自治体で求める能力を測るなどの組み合わせが考えられるのではないかな。
- 統一試験方式では、教員採用試験の結果の統計分析等が精緻化され、その結果がエビデンスベースでの教員研修や養成段階の大学等の教育の改善にも役立つのではないかな。一方、統一試験方式においては、試験合格者の流動性が高まることから、各教育委員会にとっては採用予定者数を見込みにくくなることや、採用選考の複数回実施へどう対応するかなど、今後各自自治体の状況等を踏まえて検討すべき課題もあるのではないかな。

(2) 現職教師の能力向上

(総論)

- 教職生涯を通じた能力形成のためには、校務 DX の推進等による働き方改革を進め、健康な状態で、自らも学ぶ時間を確保しながら、専門性を最大限に発揮して、いきいきと児童生徒等への教育に邁進できるような環境づくりが重要ではないかな。
- 実践のための理論を学ぶことと、実践を通じた理論の解釈はいずれも重要であり、キャリアの中でいつでもそれらを往還しながら実践できる場が用意されているというのが教師の強みであるため、その強みを生かす研修方法というのも考えていくべきではないかな。
- これからの教師には、教科指導や生徒指導に関する知識や技術とともに、児童生徒等に対する深い理解、心理・福祉等の専門性、特別な配慮を要する

⁵ 教師として選択すべきでない選択肢

児童生徒等や日本語指導を要する児童生徒等への対応、ICT 活用指導力、学校としての協働体制の構築及び保護者や地域住民との信頼関係の構築・連携に関する知識や技術、児童生徒性暴力等をはじめとした非違行為の防止を含む教師としての倫理観及び危機管理能力など、教師には多様な力が必要とされており、このような複合的な専門性を修得するためには、個々の問題を並列的に取り扱うのではなく、多様性に関する教育、対人関係の基礎的理解、学校組織の理解と経営などに関する中核的な考え方を基盤にして、養成段階、大学院段階、現職研修段階を貫く体系的な教育を整備することが必要ではないか。

- 教員養成におけるデジタルを活用した学びについては、初任者研修等の入職後の教師の育成にも積極的に活用されていくべきではないか。
- 管理職に対する研修は、自前主義から脱し、民間等の外部のリソースを積極的に活用するなどして、プロジェクトマネジメントとチェンジマネジメントの両輪が回せるよう、国の予算も含めた支援が必要ではないか。
- 臨時的任用教員については、その担当業務などを把握しながら、必要な研修のあり方を検討することも今後の課題ではないか。
- 幼児教育を専門とする担当者を配置している教育委員会と、そうではない教育委員会では、研修の持ち方や、小学校教育との接続に関しても重要性の認識に開きがあるのではないか。「幼児教育と小学校教育の円滑な接続に向けた取組」を充実させていくためにも、教育委員会において幼児教育を担当する者を配置することが重要ではないか。併せて、幼稚園の多くが私立学校であることを踏まえ、入職後の教師の資質能力の維持・向上にあたっては、地方自治体と幼稚園関係団体、養成校が緊密に連携していくことが重要ではないか。
- 幼稚園では、教師の研修を支えられる園長やリーダーについても不足しており、広く他の学校種の校長やリーダーとのつながりや幼児教育全体を考えていくことのできる場づくり、仕組みが必要ではないか。
- 幼稚園教諭については、入職後の研修参加の意欲を高めるための処遇改善等の方策についても検討する必要があるのではないか。

(研修時間の確保)

- 学校現場の教師が学べる時間・環境を作る上で働き方改革の実行が不可欠。管理職がしっかりとその業務が必要かそうでないかということを判断して進めるということが重要ではないか。その際、公立学校においては、服務監督教育委員会において、PDCA サイクルの実施を通じて各学校の取組状況や課題等を把握し、伴走者として校長等の管理職の支援を積極的に行っていくことも必要ではないか。
- 養成段階を超えて、現職教師等が学びたいときに学びたいことが学べる環境づくり、学び続けられる環境づくりが必要であり、そのため、経済的負担の軽減等の環境整備、有給もしくは無給での研究・研修休暇（サバティカル）制度等を検討する必要があるのではないか。
- 教員研修を実効的に行うためには、移動時間も含めた研修のための時間の確保、教師が安心して研修に参加できるような校内の人員配置、現場のニーズに即した実践的で役立つような研修内容の充実、多様な状況にある教師に対する継続した学びの支援が必要ではないか。
- 教師が研修や育児等で休暇を取得する場合も、経験豊富な退職教師等がスポットで授業をカバーする、日本版の「サプライティチャー」の仕組みを今後検討していくべきではないか。その際、授業の質の維持や将来の教師人材の育成、正規教員への移行も含めた、臨時的任用教員の確保等も見据えた制度設計についても検討すべきではないか。

(研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励)

- 研修実施権者は優れた任意研修団体の活動に対して財政的な支援や研修先としての認定など、任意研修団体の積極的な活用を図ることが必要ではないか。また、任意研修団体による研修の質や機会の担保のため、Plant 上の登録制度なども考えられるのではないか。
- Plant の改善と活用促進として、管理職による承認プロセスや研修報告の簡素化、教員・管理職ともに研修履歴を簡単に確認できるように仕組みの整備・改善、任意団体の研修も含めた幅広い研修の登録、AI などを活用した研修のリコメンド機能の実装、教育委員会による研修計画の PDCA サイクルへの研修履歴情報の活用などが考えられるのではないか。

- 対話に基づく受講奨励が、「受講奨励」にウエートがかかっており対話が必ずしも十分ではないのではないか。学びに向かっていくためには、同僚とのやり取りを含め、動機付けになるような豊かな気付きを醸成するような環境が重要ではないか。また、学び続けることが、いかに価値があることかということ、対話を通じて伝えていくべきではないか。
- 「対話と奨励」の質の向上に向けて、丁寧な制度周知や研修の実施、ガイドラインや支援ツールの提供が必要ではないか。

(教職大学院の活用)

- 学習観・指導観の転換及び学校課題の多様化・複雑化も踏まえて、教職大学院で育成すべき実践力について再検討すべきではないか。これからの学校において指導的な役割を担う教師の実践力とは、自らの実践や教育課題に対する理解と改善・解決を志向し、探究的・研究的に取り組むことのできる資質能力として整理できるのではないか。自ら設定した課題に対する実践的で臨床的な探究力・研究力が、教師としての課題解決力の基盤を形成すると共に、教職生活を通して学び続ける教師を支えるものとなるのではないか。
- 様々な事情で教職大学院での学修機会を利用できない現職教師もいることを踏まえ、在職しながら教職大学院で学修できるよう、オンライン教育の活用や経済的支援等の環境整備をパッケージ化した在職型の教職大学院進学支援制度の創設などが必要ではないか。
- より多くの教師が柔軟かつ主体的に学べる環境づくりやキャリアの途中で学び直す機会を設けることは重要ではないか。
- 学校課題の多様化をふまえ、教職大学院においては、
 - 教科だけでなく、教育課題に対応した得意分野を形成・伸長することができるよう、体系的で深みのある専門教育を、大学院生の選択によって受けるようにすること
 - それぞれの大学の特色や教育委員会からの要請等を踏まえて、専門科目群を構成し、特色化を図ること
 - 大学院生が専攻した分野（得意分野）を専修免許状に表示する仕組みの充実と活用を図ること
 などが考えられるのではないか。

- 現職の教師の教職大学院における学びは、自校での課題を自ら課題として抽出し、自分の学びを自分で決定して、それを省察して研究するということ（自律的に学びをデザイン）が重要ではないか。
- 現行の教職大学院では、実践力・即戦力の育成を強調しすぎているのではないか。実践力を捉え直すとともに、実践課題を探究し、省察した成果を研究的な論文としてまとめるということも必要ではないか。
- 教職大学院での学修を通じて得た知見や経験を、例えば、上位の職への選考の際に考慮事項の一つとして扱うことなどが考えられるのではないか。

3 多様な専門性や背景を有する社会人等が教職へ参入しやすくなるような制度の在り方

【主な論点と議論の方向性】

- ✓ 大学院段階における教職課程の在り方について、多様な学部出身者や社会人経験者が新しいプログラムを履修することによって標準的なレベルの免許状を取得できるような仕組みを考えていく必要があるのではないか。
- ✓ 教員資格認定試験については、教師集団の多様性をさらに高めるために、多様な専門性を有する質の高い教師を確保する手段として捉えて、教師としての能力向上のための研修受講や履歴の評価、合格後の入職をスムーズにするための現場実習、民間機関による試験実施等、様々な専門性を持つ方が教師としての資質を身に付けていけるような試験の在り方についても今後検討していくべきではないか。
- ✓ 特別免許状の授与の際は、特定の専門的能力や経験を有しているということを積極的に評価するとともに、授与後に教職員支援機構が作成している教師入職のための動画教材を使って研修する、学校現場で教師の実務を学ぶ機会を充実して入職前の不安等を払拭する等の取組が重要ではないか。
- ✓ 社会人の教師入職を進めていく際は、服務倫理や教職への理解等を、入職前後の学習プログラムで担保する必要があるのではないか。
- ✓ 企業として教育現場への人材派遣ということを考える場合、企業に在籍しながら教師として勤務する、いわゆる在籍型出向がメインとなるのではないか。その際、それまでの職務経験等を考慮する必要があるのではないか。
- ✓ 企業に勤めている社会人の活用については、学校のニーズや実情を踏まえつつ、派遣者の質を担保した上で、例えばシニア人材から始めて実例を増やし、

企業、学校双方が社会人の教職登用ということについての良さを実感し、それを若手、中堅世代の従業員まで拡大していくという流れが考えられるのではないか。

【基本的な考え方】

(1) 社会人等の教職への参入について

(意義)

- 教育は保護者も含めて社会全体で行っており、それが子供たちの学習権を保障していくと考えると、民間企業に勤めている社会人も、自分の仕事の魅力や、その道のプロになるためにはどんな資質能力が必要で今学んでいることがどう将来つながっていくかというのを、子供たちに伝えていくという大きな役割があるのではないか。
- 教師は教えることのプロであっても、教えている内容についてのプロであることは少ない。民間から転職して教師に入職する者は、子供たちに自らの体験を基にした学びを提供できるという役割があるのではないか。
- 教育の質の向上のため、短期的には専科指導や ICT に関する教育など、社会人の専門性を生かせる分野において、優先的に教職に参入しやすい環境を整備していくことが考えられるのではないか。そうすることで、現職の教師の専門性の向上にもつながるのではないか。

(留意点)

- 社会人の教師入職を進めていく際は、服務倫理、教職への理解、新しい学びの姿や児童・生徒の多様性などの理解を、入職前後の学習プログラムで担保する必要があるのではないか。
- 教師を目指す社会人を増やしていくためには、採用時にそれまでの職務経験を加味して選考することが重要ではないか。また、社会人が教師に入職した際には、それまでの職務を通じて得た知見や経験を、例えば、上位の職への選考の際に考慮事項の一つとして扱うことなどが考えられるのではないか。
- 多様な人材が学校現場に入職する際の、管理職によるマネジメントについても、管理職の負担に留意しつつ、考えていく必要があるのではないか。

(2) 教員資格認定試験の在り方

- 教職員支援機構のみならず、民間団体が試験実施機関として教員資格認定試験を実施することも考えられるのではないかな。その際、試験受験者の多寡等に関わらず安定的に試験を実施できるかどうかなど、試験実施機関としての質保証の在り方についても同時に検討していく必要があるのではないかな。
- 教員資格認定試験を含めて、既に存在している教師への入職経路がどれくらい認知されており、その状況を踏まえ広報はどのようにあるべきか、今後再検討する余地があるのではないかな。
- 教員資格認定試験については、制度の趣旨に立ち返り、教師集団の多様性をさらに高めるために、多様な専門性を有する質の高い教師を確保する手段として捉えていくべきではないかな。
- 教師としての能力向上のための研修受講や履歴の評価、また試験合格後の入職をスムーズにするための現場実習など、様々な専門性を持つ方が教師としての資質を身に付けていけるような試験の在り方についても今後検討していくべきではないかな。
- 学校現場での経験を踏まえ、実技試験を重視した形での試験形態も考えられるのではないかな。
- 採用前の段階で、学校現場での実践的な経験を積む機会を提供することは、本人にとっても、学校現場にとっても有益ではないかな。特に、これまで教育実務の経験がない方については、学校に過度な負担をかけることなく、短期間でも現場を体験できるような制度設計が求められるのではないかな。

(3) 特別免許状等の更なる活用促進

- 特別免許状の授与が進まない背景として、普通免許状との同等性を過度に重視しているということがあるのではないかな。引き続き、都道府県教育委員会においては、特別免許状の授与促進に努めていくべきではないかな。
- 特別免許状の授与の際は、特定の専門的能力や経験を有しているということを積極的に評価するとともに、授与後に教職員支援機構が作成している教師入職のための動画教材を使って研修する、学校現場で教師の実務を学ぶ機

会を充実して入職前の不安等を払拭する等の取組が、多様な専門性を有する質の高い教師集団の形成を加速していくためにも重要ではないか。

- 併せて、特定の専門的能力や経験を有する者に特別免許状を授与する際、学校現場等での経験が少ない場合であっても、任用権者である教育委員会と大学等が連携して開発した特別なプログラム等を履修することで、特別免許状の活用が促進されるような取組を検討すべきではないか。
- 採用前の段階で、学校現場での実践的な経験を積む機会を提供することは、本人にとっても、学校現場にとっても有益ではないか。特に、これまで教育実務の経験がない方については、学校に過度な負担をかけることなく、短期間でも現場を体験できるような制度設計が求められるのではないかと。(再掲)

(4) 大学院における学修により教員免許取得可能な仕組みの構築

- 教員免許がない状態で大学院に入った場合、大学院の勉強をしながら、もう一度学部で学士課程の教職の授業も履修しなければならず、3年間程度の学修が必要になるなど様々な課題が出てきている。大学院段階における教職課程の在り方について、新しいプログラムを履修することによって標準的なレベルの免許状を取得できるような仕組みを考えていく必要があるのではないかと。
- 社会人であっても学びやすい履修の在り方、社会人の専門性について教員免許との関係性、修士号授与との関係性、質の担保と多様性担保の両立などを念頭に置きつつ、具体的な制度設計について慎重に議論を進めるべきではないかと。
- 大学院における免許取得の仕組みは、あくまでも入職ルートの多様性と現場での教師人材の多様性担保の視点から、多様な学部出身者や社会人経験者の参入に資する制度として考える必要があるのではないかと。

(5) 企業等に在籍しながら教師として勤務する際の任用形態の在り方

- 企業にとってみれば、自社の社員が転職して教育現場に入職することは、人材の流出につながるため、容易に決断できない面もあるのではないかと。そのため、企業として教育現場への人材派遣ということを考える場合、企業に在籍しながら教師として勤務する、いわゆる在籍型出向がメインとなるのではないかと。

- 企業からの出向者が教師として教育現場に参画する場合には、学校の文化や運営のスタイルへの適用が必要であり、受入側である学校において出向者が円滑に活動できるよう、研修も含めた支援体制を整え、伴走することが不可欠ではないか。また、本人あるいは受け入れ側で教師としての適性がないと判断した場合には、また企業に戻れるといったトライアンドエラーを許容する環境を作っていくことも必要ではないか。
- 社会人の教師への入職を考えていく際は、学校に必要な人材はどのような人材なのか、受け入れる学校の管理職の負担がどうなるかなど、運営上の留意点についても考慮していく必要があるのではないか。
- 普通免許状を保有していない社会人が短期間学校現場で勤務する際に活用可能な免許状の制度について検討する必要があるのではないか。
- 人と一緒に考え、教えるという経験を若手の時代に積むことは、その後、その人が企業におけるキャリアにおいても役に立つ重要な経験になり、人材育成上のメリットがあるのではないか。よりフラットな環境である学校現場で、同僚教師の心理的安全性を確保できるようなマネジメントができる素養を醸成することができれば、その人が企業に戻ったときに、個人としても、あるいは企業としてもメリットになり得るのではないか。
- 一方、若手や中堅の従業員の派遣は、人手不足が深刻化している中、その方たちの一定の給与を上乗せ補償しながら学校に派遣するには、それに見合ったメリットを実感できる企業が増えなければ促進していくのは容易ではないのではないか。他方、企業で長年にわたりマネジメントや専門的な知見を培ってきたシニア人材は、学校教育に新たな視点や経験をもたらす貴重な存在であり、シニア人材が学校現場に派遣されることは、学校現場にとっても有益ではないか。また、シニア人材のキャリアや将来設計の選択肢を増やすことができることは、企業にとってのメリットにつながるのではないか。
- 上記を踏まえれば、学校のニーズや実情を踏まえつつ、派遣者の質を担保した上で、例えば、まずはシニア人材から始めて実例を増やし、その中でメリット、デメリットを把握、伝播することで、企業、学校双方が社会人の教職登用の良さを実感し、それを若手、中堅世代の従業員まで拡大していくという流れが考えられるのではないか。最終的には、個々の人材が持つ知見と

動機を最大限生かす機会を保障する観点からは、若手、中堅、シニアそれぞれの世代が参画できる形を目指していくべきではないか。

- 社会人の活用で本当に多様な教育を実現できるのか、負担軽減につながるのか、学校現場にもメリットを実感してもらう必要があるのではないかと。また、学校や教育委員会において、どの分野でどのようなスキルや経験を持つ人材を求めているのか、可能な限り具体的なニーズを示していく必要があるのではないかと。
- 企業にとって人材の長期派遣は人材確保やコスト面で大きな負担を伴うため、企業へのインセンティブとして、学校現場へ従業員を派遣した際の税制優遇措置の充実が望まれるのではないかと。

4 養成・採用・研修の改善が有機的につながるために必要な方策

- 教員免許の在り方の見直しの一方で、学生の学力をはじめ、質の高い教師人材の育成をどう担保するのかについても検討が必要ではないかと。大学間の共用試験や教員採用選考試験の共同実施とも併せて議論していくことが重要ではないかと。
- 免許取得、採用、初任者研修を一体的に捉えつつ、それぞれの段階でどのような資質が求められるのかを整理した上で、教師の基礎能力を担保していく方策を検討することが必要ではないかと。また、そのためには行政側の体制を整えていくことも重要ではないかと。

第13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

(※論点整理とりまとめ時)

(50音順)

◎:部会長 ○:部会長代理

(委員)

- ◎ 秋田 喜代美 学習院大学文学部教授、東京大学名誉教授
- 坂本 雅彦 東京都教育委員会教育長、全国都道府県教育委員会連合会会長
- 貞広 斎子 千葉大学副学長・教育学部教授
- 戸ヶ崎 勤 埼玉県戸田市教育委員会教育長
- 橋本 雅博 住友生命保険相互会社取締役会長、日本経済団体連合会教育・大学改革推進委員長
- 古沢 由紀子 読売新聞東京本社編集委員
- 吉田 晋 学校法人富士見丘学園理事長、富士見丘中学高等学校長、日本私立中学高等学校連合会会長

(臨時委員)

- 青海 正 東京都大田区立志茂田中学校校長、全日本中学校長会会長
- 麻生 隆史 学校法人第二麻生学園理事長・山口短期大学長、日本私立短期大学協会会長
- 荒瀬 克己 教職員支援機構理事長
- 石川 悦子 こども教育宝仙大学教育学部教授
- 内田 隆志 東京都立三田高等学校校長、全国高等学校長協会会長
- 岡本 幾子 大阪教育大学長
- 岡本 潤子 学校法人千葉学園千葉幼稚園園長、
一般社団法人全日本私立幼稚園幼児教育研究機構教育研究委員会委員長
- 小原 芳明 学校法人玉川学園理事長、日本私立大学協会会長、全国私立大学教職課程協会会長
- 甲斐 直美 佐賀県教育委員会教育長
- 國分 充 東京学芸大学長、日本教育大学協会会長
- 佐古 秀一 鳴門教育大学長
- 白水 始 国立教育政策研究所初等中等教育研究部長
- 高橋 純 東京学芸大学教育学部教授
- 真島 聖子 愛知教育大学学長補佐（未来共創プラン担当）
- 松浦 加代子 滋賀県湖南市長
- 松田 悠介 認定NPO法人Teach for Japan創業者・理事、Crimson Education Japan代表取締役
- 松原 修 東京都武蔵野市立第二小学校校長、全国連合小学校長会会長
- 森田 真樹 立命館大学大学院教職研究科教授
- 安田 咲登子 東京都立文京盲学校長、全国特別支援学校長会副会長
- 山辺 恵理子 早稲田大学文学学術院准教授

(全27名)

**中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会
開催実績**

第 146 回 令和 7 年 1 月 24 日 10 時～12 時

- (議題) 1. 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策について
2. 令和 6 年度教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程の認定に関する審査について
3. その他

第 147 回 令和 7 年 2 月 25 日 15 時～17 時

- (議題) 1. 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策について
○社会の変化や学習指導要領の改訂等も見据えた教職課程の在り方
- ・委員からの意見発表
森田委員
 - ・学生からの意見発表
兵庫教育大学学校教育学部 柏木智帆氏、高橋賛良氏、古本杏奈氏
東京学芸大学教育学部 高橋鈴氏
 - ・自由討議
2. 教員養成フラッグシップ大学 3 年目評価の実施結果について
3. その他

第 148 回 令和 7 年 4 月 7 日 15 時～17 時

- (議題) 1. 部会長等の選任について
2. 初等中等教育分科会教員養成部会運営規則(案)の制定について
3. 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策について
○社会の変化や学習指導要領の改訂等も見据えた教職課程の在り方
- ・委員からの意見発表
國分委員、小原委員、白水委員
 - ・自由討議
4. その他

第 149 回 令和 7 年 5 月 7 日 10 時～12 時

- (議題) 1. 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策について
○社会の変化や学習指導要領の改訂等も見据えた教職課程の在り方
- ・有識者からの意見発表
東京大学 勝野正章教授、北海道教育大学旭川校 山中謙司准教授

- ・自由討議
- 2. 令和6年度教職課程認定大学等実施視察について
- 3. その他

第150回 令和7年5月23日 10時～12時

- (議題) 1. 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策について
- 教師の質を維持・向上させるための採用・研修の在り方
 - ・委員からの意見発表
甲斐委員、佐古委員
 - ・自由討議
 - 2. その他

第151回 令和7年6月27日 10時～12時

- (議題) 1. 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策について
- 教師の質を維持・向上させるための採用・研修の在り方
 - ・委員からの意見発表
松原委員、青海委員、内田委員、安田委員、岡本幾子委員
 - ・有識者からの意見発表
大阪常磐会大学短期大学部 ト田教授
 - ・自由討議
 - 2. その他

第152回 令和7年7月17日 9時～12時

- (議題) 1. 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策について
- 多様な専門性や背景を有する社会人等が教職に参入しやすくなるような制度の在り方
 - ・委員及からの意見発表
松田委員
 - ・有識者からの意見発表
OECD 教育スキル局シニア政策アナリスト 田熊美保氏
国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部総括研究官 植田みどり氏
 - ・自由討議
 - 2. 令和7年度教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程の認定について (諮問)
 - 3. その他

第153回 令和7年8月7日 15時～17時

- (議題) 1. 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策について

○多様な専門性や背景を有する社会人等が教職に参入しやすくなるような制度の在り方

・有識者からの意見発表

一般社団法人日本経済団体連合会 常務理事 長谷川知子氏

・自由討議

2. 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方に関する審議状況について
3. 諮問を踏まえ議論が必要と考えられる事項と基本的な考え方（案）について
4. その他

第 154 回 令和 7 年 9 月 1 日 10 時～12 時

（議題） 1. 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策に関する論点整理（案）

・自由討議

2. 文部科学省 教員関係の主な予算資料について
3. その他

第 155 回 令和 7 年 9 月 19 日 10 時～12 時

（議題） 1. 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策に関する論点整理（案）について

2. 教育課程企画特別部会 論点整理（素案）について

3. 教員養成部会ワーキンググループ等の設置について

4. 令和 7 年度教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程の認定に関する審査について

5. その他

※令和 6 年 12 月 25 日「多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策について（諮問）」以降の開催実績

多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策に関する論点整理 (令和7年10月15日 中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会)【概要】

少子化による生産年齢人口の減少、AI技術等の先端技術が高度に発達する時代

- 子供一人一人の能力の最大化、子供たちの主体的な学びの支援・伴走への教師の役割の転換 → 教師に質の高い人材を十分に育成・確保することが必要。
- 現在のいわゆる「教師不足」の背景にある教師の年齢構成に起因する大量退職とそれに伴う大量採用の時期が過ぎれば、自ずと解決する課題ではない。
- 令和6年の中教審答申(「働きやすさ」と「働きがい」の両立に向けた環境整備)、学習指導要領改訂に向けた議論等も踏まえ、「学び続ける教師」を育成、確保する必要。

→ 教師人材の質の向上と入職経路の拡幅を強力に推進し、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速することが必要。

諮問で示された主な検討事項

① 社会の変化や学習指導要領の改訂等も 見据えた教職課程の在り方

【主な論点と議論の方向性】

- ✓ 現在の教員免許制度が担保している教師養成の質を落とすことなく、教師の質向上と量的確保の両立を目指す必要。
- ✓ 教師の育成は、大学全体の学びの中でなされるべきであり、教職課程において共通で学ぶ内容は厳選し、学生が自らの強みや専門性を高めることのできる柔軟なカリキュラムとすべき。
- ✓ 教職課程において修得すべき内容※やデジタルも活用した学び、学修の成果確認等の教員免許状取得に至る総合的な学びの在り方を検討することが必要。(※服務倫理、心理・福祉、いじめ対応等)
- ✓ 学習指導要領の改訂の議論との連携を深めながら、教職課程における学びを検討していくことが不可欠。
- ✓ 教員養成における大学院での学びにおいて、臨牀的、実践的な教育研究をどのように位置づけていくべきか、検討が必要。

② 教師の質を維持・向上させるための 採用・研修の在り方

【主な論点と議論の方向性】

- ✓ 教員採用は他の公務員だけでなく、他職種と同じ市場で人材獲得競争をしているという現実を前提に考えていく必要。採用広報を教育委員会だけに委ねることには限界があり、国と地方が一体となった広報戦略が必要。
- ✓ 教員採用選考の第一次試験の共同実施には様々なメリットがあると考えられ、引き続き具体策を検討すべき。
- ✓ 現職教師等が学びたいときに学びたいことが学べるよう、経済的負担の軽減等の環境整備、研究・研修休暇等による学びの促進を検討すべき。
- ✓ 研修等に参加しやすくなるよう、教師の一時的な不在をカバーできるような人材の採用についても検討すべき。
- ✓ 教師になった者への学部段階の奨学金返還免除については、大学院段階の検証や自治体独自の取組も含めた効果の分析が必要。

③ 多様な専門性や背景を有する社会人等が 教職へ参入しやすくなるような制度の在り方

【主な論点と議論の方向性】

- ✓ 大学院段階における教職課程の在り方について、多様な学部出身者や社会人経験者が新しいプログラムを履修することによって標準的なレベルの免許状を取得できるような仕組みを考えていく必要。
- ✓ 教員資格認定試験について、様々な専門性を持つ方が教師としての資質を身につけていけるような試験の在り方についても今後検討していくべき。
- ✓ 社会人の教師入職を進めていく際は、服務倫理や教職への理解等を、入職前後の学習プログラムで担保する必要。
- ✓ 企業に所属する社会人の活用については、学校のニーズや実情を踏まえつつ、派遣者の質を担保した上で、例えばシニア人材から始めて実例を増やし、それを若手～中堅世代まで拡大することが考えられる。

今後、教職課程・免許・大学院課程WG、大学院新課程WG、幼児教育作業部会、特別支援教育作業部会、養護教諭・栄養教諭作業部会を設置し、詳細を更に議論。その後、再度教員養成部会で議論し、令和8年夏～秋頃に答申をまとめていく予定。

中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会
委員及び外部有識者の発表資料（目次）

第147回 令和7年2月25日 15時～17時

資料2 兵庫教育大学学校教育学部

柏木智帆氏、高橋賛良氏、古本杏奈氏 3 4

資料3 東京学芸大学教育学部 高橋鈴氏 4 4

資料4 森田委員 4 8

第148回 令和7年4月 7日 15時～17時

資料4 國分委員 5 4

資料5 小原委員 6 0

資料6 白水委員 7 0

第149回 令和7年5月 7日 10時～12時

資料2 東京大学 勝野正章教授 7 9

資料3 北海道教育大学旭川校 山中謙司准教授 8 5

第150回 令和7年5月23日 10時～12時

資料3 甲斐委員 9 1

資料4 佐古委員 9 6

第151回 令和7年6月27日 10時～12時

資料3 松原委員 1 0 7

資料4 青海委員 1 1 3

資料5 内田委員 1 1 5

資料6 大阪常磐会大学短期大学部 ト田教授 1 2 1

資料7 安田委員 1 3 7

資料8 岡本幾子委員 1 4 5

第152回 令和7年7月17日 9時～12時

資料3 OECD 教育スキル局シニア政策アナリスト 田熊美保氏 1 4 6

資料4 松田委員 1 6 4

資料5 国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部総括研究官
植田みどり氏 1 8 3

第153回 令和7年8月 7日 15時～17時

資料3 一般社団法人日本経済団体連合会 常務理事 長谷川知子氏 1 9 3

学び続ける教員を目指して

～学びの軌跡とこれからの教職課程への期待～

兵庫教育大学 学校教育学部
柏木智帆、高橋賛良、古本杏奈

文部科学省

1

Index

- 受講した教職課程について感じたこと
- 教職課程で学ぶべきと考える内容について
- 今回の諮問内容について、審議に期待することについて

受講した教職課程について感じたこと



3

学習指導系の科目で感じたこと

<有益だったこと>

教員としての考え方

- 子供たちと学びあうこと
- 教科書を教える



実態に合わせて教科書で教える

ゲスト講師からの学び

- 学習観を転換するきっかけ
- さまざまな教育委員会の多様な取り組み
- 現職教員から伝えられた教職の魅力

<改善してほしいこと>

理論的ではあるが「理想論」を学ぶことが多い。



自ら活動を通して、実現させるための手立てを学びたい。

生徒指導論、教育相談論などの授業で感じたこと

<有益だったこと>

事例を用いた学習

- ・ 学習指導以外での子供との向き合い方
- ・ 適切なコミュニケーションの取り方

カウンセラーによる講義

- ・ 教師経験がないからこそその視点での話
- ・ 今までの考え方を考え直すきっかけに



<改善してほしいこと>

- ・ 「自分だったらどうする」という課題はあったがロールプレイングのような学習活動がもっとあったらよかった

5

実践的・参与的な要素のある授業で感じたこと

<有益だったこと>

社会ボランティア体験学習

- ・ 様々なボランティア活動を通して地域の方々と交流



周囲の人に頼る力(社会性)を身につけられた

外国児童生徒の日本語教育

- ・ 近隣の小学校へ赴き、外国にルーツのある子供の取り出し授業を拝見



本当の意味での困り感を知った
→机上の知識にとどまらない学びの必要性

講義形式だけでなく、実践的・参与的でアクティブな学び方(ワークショップ等も含む)など、授業形式の幅が広がることで学べることの幅も広がった。

教育実習で感じたこと

1年次：学校観察実習（幼、小、中、特別支援）
2年次：フレンドシップ実習（2泊3日の野外活動実習）
3年次：小学校実習
4年次：中もしくは高校実習

<有益だったこと>

子供からの学び

子供は真っ直ぐ！だから伝わる！

- ありのままの自分でいることの大切さ
- 想像以上に、表情は感情を表すということ
- 子供たちと助け合うことの大切さ

教員としての振る舞い方

大人目線で子供目線を考える！

- 子供たちとの関係の作り方
- 発問と質問の使い分け
- 子供たちからの「なぜ？」を引き出す大切さ



様々な種類の実習の学びを、毎年の実習やボランティアなどで生かすことができる。

7

<改善してほしいこと>

デジタル学習方法についての指導が難しかった！

大学生のICTのリテラシーや知識・スキル不足

- チャットGPTとの付き合い方
- 普段使用しないアプリ・システムについての支援方法
- 学校によるICTの使い方の違いが多く見られ、適応するのに時間がかかった。



未経験の学習方法の向き合い方に対応する難しさ、大切さ
アナログとデジタルの使い分けることの必要性

教職課程で学ぶべきと考える内容



9

学習観や学習者観の転換



学びを提供する教員という職業を目指す上で、「人が学ぶ」意味を再度考えることは必要不可欠。

自身等の学習の
経験

社会的背景

「学ぶ意味」と「学力」の変容を捉える必要がある

他者と考えながら学ぶ授業づくり
ファシリテーターとして果たすべき教員の役割



学校防災について

日本は、災害大国！！いつ来るかわからない！

大災害を経験していない。

教員のはたらきについての知識が乏しい。

実習中などにも災害の可能性。

学生のうちに知識を身につけることが重要。

県内だけでも地形の種類が多くさまざまな災害のリスクあり。

知識だけでなく対応力が必要。



生の声を聞く＋実践的かつ具体的な内容＋心構え

11

デジタル学習環境についての学び



学校や地域によってMicrosoft 365やChromebook、iPadなど異なるさまざまなデバイスやサービスを使用。

様々なデバイスやサービスに触れておかないと、使うのに精一杯



子供たちが使いこなせる指導方法

&

自分自身が使いこなせるような授業を受けたい！！



新しい教育課題に向き合うために

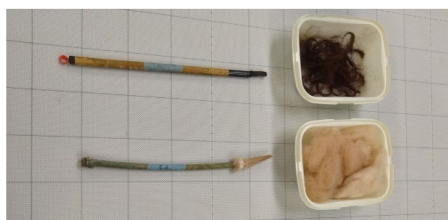
文理横断的

探究的な学び
(STEAM教育)

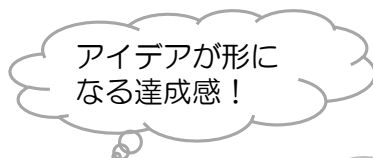
双方向の学び

＜本学の教員養成FS大学としての試行的実践例＞

STEAM教育演習



アドベンチャーワールドさんの
動物の毛を使った筆を作成し、
書道イベントを企画



自発的に課題を
考え解決してい
くことの難し
さ・楽しさ！



SDGsの啓蒙を目指し、
カメラにかざすだけで
分別先が分かるデジタル
サイネージ付きゴミ箱を
企画

13

今回の諮問内容について、審議に期待すること



学びの意義を見出すための教職課程について

指導要領との向き合い方が難しい。
内容に応じた学習を実践するには？

- ・メディア/生成AIリテラシー
- ・デジタルシティズンシップ

を身につけ、ICTを使いこなす



デジタルがリアルをより豊かにする
ような活用方法

△知識詰め込み型授業



アクティブラーニングに
基づく授業改善をしたい



主体的と受動的のバランス

変化への対応力と実践力を学生のうちに身につけたい！
人の学びの意義を見出したい！

15

日本語学習について

日本語って難しい。

留学生チューターの経験
国際交流キャンプでの生の声

敬語・文法・言葉遣い・方言などさまざまな要素がある…

コミュニケーション能力

人間関係の向上

トラブル回避

思考・判断・表現力の育成

年齢関係なく常に重要となると考えられる能力

子供たちの高い吸収力！ 教員の日々の日本語力が試される…

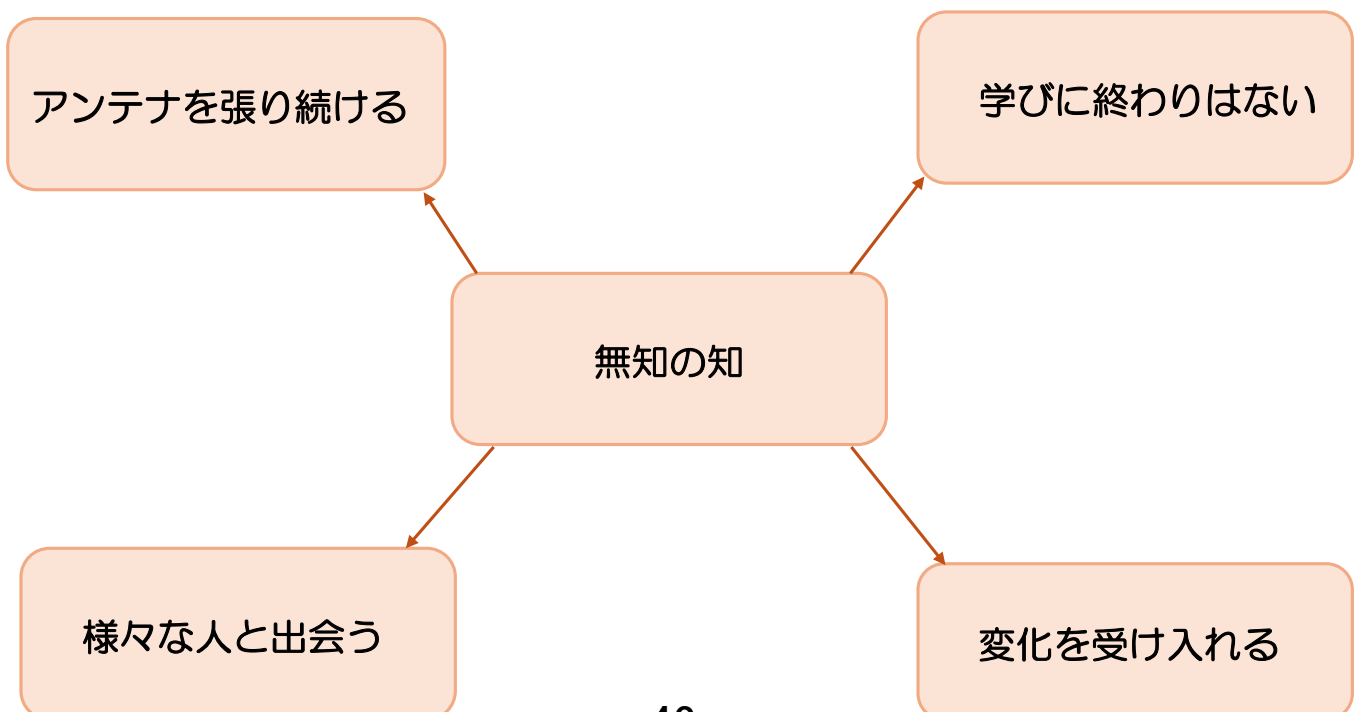
日本語を見つめ直し適切な使用と指導法について学ぶ機会が必要！

最後に



17

目指しているのは**学び続ける教員**になること



42

18

教員を目指す学生として教育行政に期待したいこと



現場でも学び続けられる環境

学んだことを活かせる環境

行き着く先には無限の可能性が広がっている**子供たち**

そのためにも

子供たちと教員の実態に応じた制度の導入を望んでいます

19

ご清聴
ありがとうございました



これからの教員養成のあり方について

東京学芸大学教育学部2年 高橋鈴

1

自己紹介

たかはし

高橋

すず

鈴

東京学芸大学 教育学部 初等教育専攻 学校教育プログラム2年
Tokyo Education Show(TES)2024 学生代表



長野県出身。大学1年生の際にTES2023に学生メンバーとして関わり、今年度のTES2024では学生代表として学生メンバーと企画運営を行いつつ、当日は「教育サミット」に登壇しこれからの教員養成に関連した取り組みを紹介。

2

TES2024の開催概要

日時

10月12日 土 ▶ 13日 日

形式

リアル・オンラインのハイブリッド開催

会場

東京学芸大学小金井キャンパス

参加者層

児童生徒及び保護者 教育に興味のある学生
教員・教育委員会関係者 教育行政関係者

Tokyo Education Show

実施企画

① あたらしい公開研究会

～こんな授業ありなんだ！こんな先生ありなんだ！～

全国の選りすぐりの教員・教育クリエイターが公開研究会を行う。300人規模の超大規模授業から通常学級規模での先導的授業を教員・教育委員会のみならず、学生や保護者なども参加可能な公開講座として実施し、選りすぐりの教育者の魅力を多くの人へ届ける

② 教育サミット

～未来の学校の創り方～

教育業界のステークホルダーを一同に集め教育施策について実現可能なプランを実践事例を元にトークセッションを行う

③ 教育若者会議

～教育の未来を私たちが～

教育に関心のある若者を集め、教育を変えていくための若者主体の協議会「教育若者会議（Youth council）」を行う

④ エドチャレSHOWCASE

～教育の挑戦の見本市～

教育にたのしくかっこよく取り組むエドチャレパートナーの方々がワークショップ、トークセッション、展示など様々な形で自分たちの挑戦を発表する新企画。エドチャレを応援するコミュニティパートナーの方々の支援によって開催が可能になっている。



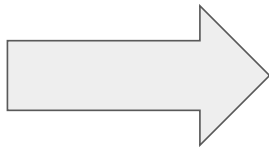
学芸大生から見た大学のカリキュラム

教育実習前
の学生

今の授業では自分が教員になっているイメージが持てない。
大学に入学してから教育基礎科目（教育の基礎的理解に関する科目）等
が多いうえに、実践についてリアルに学べる機会が少ない。

卒業前
の学生

教育実習へ行くまで学級や子どもへのイメージを持てていなかった。
専門教科に関する勉強が忙しく、教育に関した勉強を思うようにできな
かった。



学部1,2年生の頃から
リアルな実践に関わる機会を増やしたい

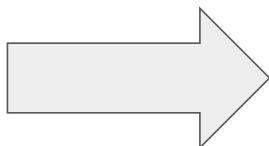
5

TESに関わった学生の声

・教員の具体や教育界の最先端を知れたことで、今の大学のカリキュラム
に不安を覚えた。

◎ICTを活用した学び方について、教員は授業をどのように設計してい
るのか等を本当に大学で学ぶことができているのか。

・様々な教員の想いや教員以外の教育へのかかわり方も知れて、自分らし
い教師像や教育へのかかわり方について悩むようになった。



どう学べばいいのかが分からない、
悩みや思いを共有する場がない

6

これからの教員養成のあり方

①早期からの濃密な実践機会の充実

実践に触れる機会が多いからこそ学生も自分がどのような教員になりたいのか、どのように教育に関わりたいのか、そのためには何をすればいいのかを考えるようになれる。特に日本の教育の中心である学校現場に行く機会を増やすことは重要ではないだろうか。また、これを実践するにあたっては理論と実践のバランスのとれたカリキュラムを設計する必要がある。

具体例

- ・複数回にわたる学校見学
- ・現役教員と指導案を作成する経験
- ・現役教員や子どもの姿をよく理解している元教員が講義を行う
- ・様々な学校種の教員との交流

7

これからの教員養成のあり方

②主体的に学ぶ学生へのフォロー体制

学生が自分だけの力で主体的に学び、自身の教育へのかかわり方を考えることは難しく、大学の助けが必要。学芸大における教育創生科目のような、教育の様々なトピックを広く浅く学べる環境の整備や、深く学びたいと思った時に大学外へ学びに行ける仕組みやその仲介役の整備が必要。

具体例

- ・教育の様々な話題について学べる授業群
- ・教育系企業や非営利団体へのインターン等の紹介
- ・相談場所の整備
- ・学生同士の広い交流

8

中央教育審議会初等中等教育分科会
教員養成部会

今後の教職課程のあり方に関する 私的見解

Futurize.
きみの意志が、未来。

立命館大学大学院教職研究科
森田 真樹

2025年2月25日

© Ritsumeikan Trust All Rights Reserved

大学における教職課程の課題①

- 学習指導要領の改訂によって、子供の学び方を変化させる（主体的・対話的で深い学び、教科横断的な学び、探究的な学びなど）ことが求められているのであれば、教職課程の学びの内容・方法も変化していなければならない。
- しかし、現行の教育職員免許法施行規則が定める科目に含めることが必要な事項の区分や、教職課程コアカリキュラムは、全体を「網羅する（網羅したい）」という原理が色濃く働いているがゆえに、大学は、領域ごとに細分化した必修科目を設置せざるをえず、学生も、学校種・教科ごとに決められた必修科目を、テンプレート通りの履修をしていかざるを得ない。
- そのため、大学側、学生側双方に自由度があまりにも少なく、教職課程の履修において、学生は受け身の学修に陥りがち（教職課程の学びにも「余白」がない）。自らの問題意識に従って専門性を高めていく履修が難しい。

大学における教職課程の課題②

- 新しい課題が生じるたびに、新規事項を付加していく方法は、もはや限界
- 教職課程で扱う内容や学修方法を見直さずに、新たな事項や科目を追加すれば、教職課程の「カリキュラム・オーバーロード」に拍車をかけ、学生の自主的、自律的な学びを妨げるとともに、教職課程の履修・継続をさらに困難にさせる
- 教師としての資質能力の育成は、免許法上の必修科目を中心とした教職課程（狭義の教員養成）だけを切り出して考えるのではなく、大学全体の学び（広義の教員養成）でもなされるという視点も加味する必要があるのではないか
- 大学が改革を進めるほど教職課程を設置しづらくなる制度になっていないか。強みや専門性をもった教師を養成するためには、学科等を基礎単位として教職課程を設置することが最善の方法なのか、改めて検討が必要ではないか

Futurize. きみの意志が、未来。 © Ritsumeikan Trust All Rights Reserved

3

「養成観の転換」が必要ではないか

（中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」平成27年12月21日）

「教員としての職能成長が教職生活全体を通じて行われるものであることを踏まえ、養成段階は、「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行う段階であることを改めて認識することが重要である。」

- 養成と研修、学士課程と大学院の役割を再度検討し、学士課程の教職課程は、免許を取得して教壇に立つスタート地点を保証するものに精選すべきではないか
- 大学全体での学びも加味しながら、学生が主体的に選択しながら、自らの強みや専門性を伸ばすことができる教職課程にしていくべきではないか
- 現在の学校での「即戦力」の育成に偏ることなく、予測不能な将来の課題に対応できる力も育成すべきではないか
- 学習観の転換、授業観の転換、研修観の転換が目指される中であって、思い切った「養成観の転換」を図ることが必要ではないか

4

「養成観の転換」にむけて（検討事項の例）

- 教職課程として必要な事項や到達目標の在り方を見直し、各大学が育成する教師像を明確にし、それに向かう学修内容を充実させつつ、効果的で体系的な授業科目を大学が主体的に設定することができる仕組みとすべきではないか
- 細分化された学科等のみならず、各大学の特色を活かしながら、大学全体の教育力で支える教職課程となるような仕組みを検討すべきではないか
- 予め決められた項目を網羅する学びは最小限に厳選し、自らの強みや専門性を高める領域を重点的に学ぶことができる柔軟なカリキュラムとしたり、様々な教育課題について、教職課程の学びを総合しながら、学術的な裏付けのある実践を構想する方法を主体的に考え、探究するような科目を配置したりできないか
- オンライン授業や、オンデマンド教材の効果的な活用なども含め、養成段階における学修方法についても、必要なDXを図るべきではないか

5

教職課程及び教員免許状の質保証をめぐる問題について

- 教職課程をより柔軟化させ、各大学の判断で教職課程カリキュラムを編成できる余地を増やすことと同時に、教職課程の質保障のためにも、「教職課程の自己点検・評価」や「全学的に教職課程を実施する組織」を各大学でさらに充実させていくことが不可欠である
- ピアレビューなど、大学間で質保障を行う仕組みの拡充も必要ではないか
- 高等教育における改革の議論が進んでいるように、大学の課程や教育研究の質のみならず、「学生一人一人の能力を最大限高める」ことが求められていることを、教員養成ではどう受け止めればよいのか。現在のような主に養成機関と担当教員の質を担保することで、免許の質を保証するという発想だけで十分なのか。学生の獲得した資質能力の基礎的部分は、大学間で共通に確認するなど、免許の質を保証するための多様な方法も検討する必要があるのではないか。

6

教職課程の学びの転換にむけて

- 令和4年中教審答申では、子供たちの学び、授業観・学習観とともに、養成段階も含め、教師自身の学び、研修観を転換することにより、新たな教師の学びの姿の実現を目指すとしている
- <新たな教師の学びの姿>として示された、「主体的な姿勢」「継続的な学び」「個別最適な学び」「協働的な学び」を実現したり、「理論と実践の往還」を実現するための教職課程の学びのあり方について検討が必要ではないか
- 子供たちの主体的・対話的で深い学びを実現した、学びの高度専門職としての教師像を実現するためには、子供たちの学びを支援・伴走しつつ、学習目標に子供たちを到達させるための教育実践をしっかりと省察し、その客観的な事実を基によりよい授業を開発していける力を身につけることが不可欠である。

Futurize. きみの意志が、未来。 © Ritsumeikan Trust All Rights Reserved

7

教職課程の学びのあり方転換にむけて

- 教職大学院の「理論と実践の往還」による授業実践や教育臨床研究（教育実践研究）への取組を参考としながら、教職課程の学びのあり方について検討すべきではないか
- 現在の教職大学院においては、現状の学校組織や教育実践の課題に焦点があたりがちであり、学部新卒学生は、教育臨床研究（教育実践研究）の充実よりも実践力の向上に重きがおかれたりするケースもある。専門職大学院であるとはいえ、目前の実践的課題への対処法のみでなく、教職生涯を見据えて、学びの高度専門職としての教師像を実現するために、自ら課題を設定し、その課題解決に向けて研究・開発できる探究力・研究力をさらに身につけられるように、柔軟なカリキュラムを編成できるよう検討すべきではないか
- 一般研究科の専修免許状課程においても、履修の負担を勘案しながら、研究科で育成を目指す教師像に即した教育の臨床的研究を組み入れる必要はないか

8

教職課程の学びのあり方転換にむけて

- こういった教職大学院の臨床的研究につなげていくためにも、特に、これからの教員養成学部においては、研究基礎力を養成する科目を充実していくべきではないか。また教職大学院での実践を参考にしながら、既存の卒業論文やゼミ指導のあり方についても、必要に応じた見直していくことが必要ではないか
- 教員養成学部・教職大学院の「5年一貫制」が制度化されたが、高等教育の答申の方向性に沿いながら、この取組をもっと推進することも必要ではないか
- また、国公立の教員養成を俯瞰しながら、教員養成学部・一般学部、教職大学院・一般大学院の組合せで複数の進学ルートがあることを念頭に置き、それぞれのルートで育成される教師像を明確にしつつ、修士レベルまでを一貫して、強み専門性を持つ高度専門職としての教師を養成する方策を検討していく必要があるのではないか

Futurize. きみの意志が、未来。 © Ritsumeikan Trust All Rights Reserved

9

その他の関連する課題

- 教員免許状更新制の発展的解消の後、とくに、一般大学が教員研修に組織的に関わる機会が減少している。立命館大学を含め、現在、11の教職大学院が教職員支援機構（NITS）の地域センターの指定を受けている。教職大学院のみならず、より多くの大学がNITSや各地の教育センターとの連携を強化するなど、高度な教員研修の場として、大学の機能強化を図るべきではないか
- 養成と採用の接続をめぐる課題の検討も必要ではないか。教職課程での学びの精選、探究的な学びの重視、教職大学院を始めとする修士レベルでの養成などと、教員採用のあり方の歩調を合わせた検討が必要ではないか
- 大学院レベルの学修において獲得した強みや専門性を端的に表現する専修免許状のあり方、二種・一種・専修の免許状の性格、「養成観の転換」を実現する課程認定基準のあり方など、広範にわたって、改めて検討することが必要ではないか

Futurize. きみの意志が、未来。 © Ritsumeikan Trust All Rights Reserved

10

ご清聴、ありがとうございました。



現状を踏まえた教員免許と 教職課程の今後の在り方

東京学芸大学長・日本教育大学協会長
國 分 充



東京学芸大学
Tokyo Gakugei University



教員免許と教職課程
の今後の在り方

0. 現行の免許制度はよくできている

1. しかし、制度の見直しを迫る諸問題

- 1) 「教員不足」という大きな問題
- 2) 多くの学生を教職課程に呼び込む必要性
- 3) 履修必要な事柄は増えていくばかりの現代社会（しかし、そうした事柄を含む余地のない過密で自由度の乏しいカリキュラム）



東京学芸大学
Tokyo Gakugei University



2. そこで教員免許と教職課程の今後の在り方

- 1) 単位数を必要最小限に絞り込み、それを標準免許とする。単位数は、現行の2種免許相当単位数にする（1種免許の60%程度の単位数（59単位から35-39単位へ）、それなりの議論で決められた単位数ということを尊重（教員養成フラッグシップ大学でもそうしている）
→履修負担を軽くし、広く多くの学生を教職課程に呼び込む



東京学芸大学
Tokyo Gakugei University

3



- 2) それを標準とした上で、教師の質の担保のため、各大学の判断で4～8単位程度積み増す
→例えば、現代的教育課題に対応する（教員養成フラッグシップ大学の開発科目など）、各養成機関の特色を生かす（教員養成系大学・学部、一般学部、一般の大学院）など。各養成機関の特色や、さらには、学生の選択も入れるというような柔軟なカリキュラムづくりができる。

例) 本学の教員養成フラッグシップ大学としての取り組み



東京学芸大学
Tokyo Gakugei University



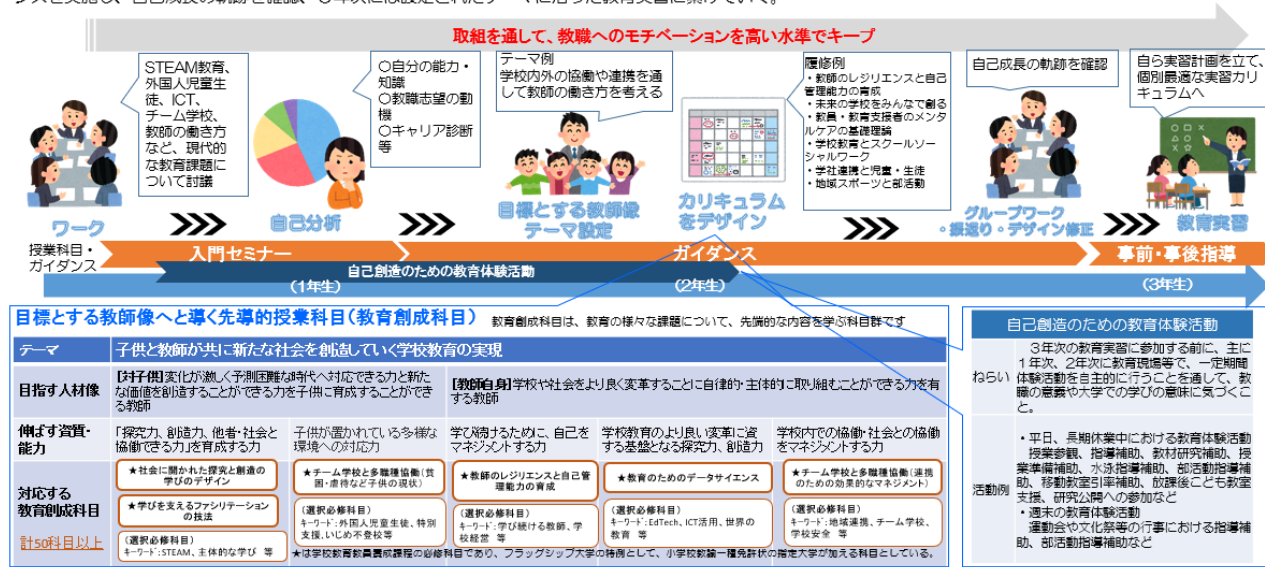
2種免許相当単位数を基礎とし、1種免許相当単位数との差分で、自ら選んだ教員像に向けて、開発された先導的教職科目を含むカリキュラムを自らつくる自律型カリキュラムデザイン

東京学芸大学

教員養成フラッグシップ大学としての自律型カリキュラムデザインと先導的教職科目開発

自律型カリキュラムデザイン

学生は1年次にワークや自己分析に基づき目標とする教師像をイメージしながら、自ら学びのテーマを設定する。先導的教職科目である教育創成科目からテーマに基づいた授業科目を選択し、自己創造のための教育体験活動を組み込む等して、テーマに基づいたカリキュラムをデザインしていく。2年次にはフォローアップのガイダンスを実施し、自己成長の軌跡を確認、3年次には設定されたテーマに沿った教育実習に繋げていく。



自律型カリキュラムデザインによる4つの効果

- 各授業科目において得られる力が明確化、学生の目的意識が明確になることによる高い学習効果
- 学生が、学ぶ側にとって、体験的に、カリキュラムづくりを考える機会を提供
- それぞれのニーズにあわせて履修科目を選択可能、無駄のない個別最適なカリキュラムが実現
- 自ら履修計画を立てることによる、学生の主体性、自律性の成長

5



3) 対応必要な課題：①**教職科目の内容の吟味**、科目に含む内容及び連動してコアカリキュラムの見直し、②**免許の種類を置くかどうか**は議論が必要

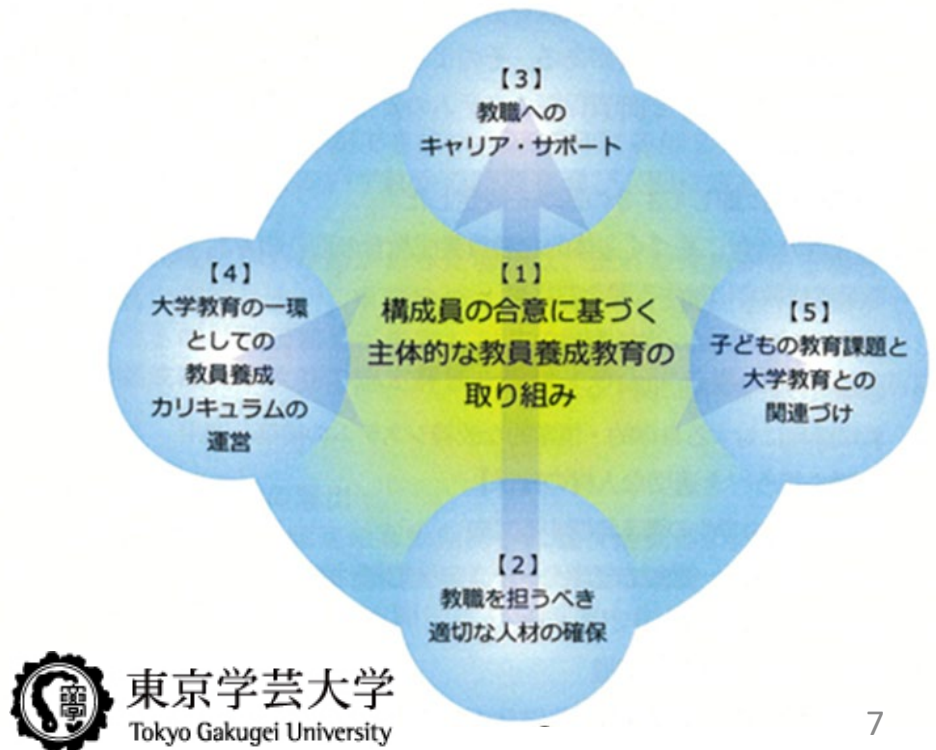
4) **質の保証**：①**養成と研修の一体化**を進め、単位の積増あるいは免許の上進を進める、②これを機に、令和4年4月改正の教育職員免法施行規則**教職課程の自己点検評価＝教職課程の質保証の在り方**を見直してはどうか？（期間を決めてマストにする等）、教員養成教育認定評価JASTEシステムの利活用など



教員養成教育認定評価JASTEシステム

(2010-2013, 2014-2016年度、文科省特別経費配分事業により開発、森田委員、森山委員も参加いただいた、5つの基準領域から教職課程を評価(下図))

(教員養成評価機構 <https://www.iete.jp/certification02/index.html>)



7



3. 教職大学院の役割 (増す重要性)

教師の**生涯の学び**を助ける機関 (専門性の向上・高度化)

- 1) 現在もある**課題**: ①ストレートマスターへの対応 (例) 教科導入など)、②管理職養成等々
- 2) ストレートマスター・免許の上進希望者・現職者**それぞれに応じた学び・研究力の強化**方策の準備・用意
- 3) **5年一貫制**の推進





4. 少子化の中で“高等教育全体の「規模」の適正化”の中での“高等教育への「アクセス」確保”（「知の総和」答申）

地方での教職課程維持のために地域の大学間での連携が必要となり、その中において、**国立の教員養成系大学・学部は中心的役割**が期待され、それに応じていく必要がある

参考) 2月開催の日本教育大学協会のシンポジウム
→安定的な教員養成のためには国立と私立大学との協力が必要



東京学芸大学
Tokyo Gakugei University

9

日本教育大学協会「国立大学教員養成の将来像検討グループ～「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方と教員養成」
将来像検討WGシンポジウム（2025.02.20）【概要】

【本シンポジウム開催の前提となる問題意識について】

- 教員不足と少子化等による高等教育（教員養成）の縮小**
 - ・教員採用試験の受験率は低下しており、深刻な教員不足
 - ・少子化による高等教育の定員削減が予想される。
⇒教員養成数の減少
 - ・地域の国立大学によっては、既に教育学部の定員を理系学部に移している大学もある。
- 教員養成の事情は都道府県によって様々**
 - ・特に小学校においては、各都道府県にある国立の教員養成系大学・学部が教員養成の責を負っている傾向があるが（例えば秋田県、高知県は国立大学のみが小学校教員を養成している）、東京都のように多くの私立大学が小学校の教員養成に算入しているところもあり、状況は様々。

（小学校の教職課程を持つ学科等の入学定員にしめる私立大学の割合）

私立大学の割合	都道府県名
76%～100%	群馬県、東京都、神奈川県、大阪府、兵庫県
51%～75%	宮城県、栃木県、埼玉県、千葉県、富山県、石川県、岐阜県、静岡県、愛知県、三重県、京都府、奈良県、岡山県、広島県、山口県、徳島県、福岡県、佐賀県、大分県、宮崎県、鹿児島県、沖縄県
26%～50%	北海道、青森県、岩手県、山形県、茨城県、福井県、山梨県、滋賀県、和歌山県、香川県、長崎県
0%～25%	秋田県、福島県、新潟県、長野県、鳥取県、島根県、愛媛県、高知県、熊本県

- ❖**私立大学の教員養成の今後について、**
 - ・量的、質的な観点からマクロな現状把握が必要。
 - ・地域特性にかかるミクロな現状把握が必要。
- ❖**安定的な教員養成のためには国立と私立大学との協力が必要。**

①玉川大学（全私教協）

○私立大学の教員養成を俯瞰した最近の傾向

- ・中、高授学校の採用数については私立大学が採用数の上位を占めている。
- ・小学校においても、子ども学科や発達子供教育学科、あるいは発達〇〇学科など、様々な学科で小学校の教員養成課程を持つ大学が増えてきている。

○首都圏の教員養成大学としての取組

- ・教育実習を要とした教員養成を実施
⇒全国から学生が集まるなかで、教育実習の質を保つため、教育実習に伴う大学指導教員訪問、指導実施率を上げる取組を実施。
（学長の強いリーダーシップで実現）
- ・制度にあわせた先進的な取組
⇒文学部、農学部、工学部で小学校の二種免許の課程認定を受ける。
⇒大学院における奨学金の返還免除に対応するため、教職大学院以外の研究科で「教職特別実習」を導入。

②岐阜聖徳学園大学

○地域の拠点としての教員養成

- ・岐阜のみならず愛知県など、近隣県にも多数の教員を輩出。（地域のみならず日本の教員養成を支えているという意識）
- ・地域の協力のもとに4年間を通じた現場体験科目を開設。
- ・教職教員センターを設置し、教職に関する支援体制を整備。教員養成にかかる大学教員の意識改革、という効果もあった。

③北星学園大学

○地域における一般学部中心の教員養成

- ・小学校免許にかかる聖徳大学との連携プログラム（北星学園大学には小学校の教職課程なし。⇒学生からのニーズがあるため、小学校の二種免許の課程認定申請を検討している。
- ・北海道内の地方の学校で勤務することに対する学生の抵抗感がある。教育委員会との連携によるべき地での実習体験などを通じて、学生の地方への関心を高めている。



5. 多様な人材確保

履修負担の軽減・各養成機関の特色を生かす・働き方改革の推進などで、**多様な専門性・背景を有する人材**の取り込みも可能になると思われる。一方、**国立教員養成系大学・学部の卒業生**は、新卒の教員採用率こそは、70%弱であるが、本学の分析※に基づくと、結局は85%強が正規の教員となっておりと推定され、つまり、**15%くらいは他職種での多様な経験を有する者**であると考えられることにも注意を向けられたい。

※ 「国立教員養成大学・学部（教員養成課程）出身者は本当に教員になっていないのか」
（「公立学校教員採用選考試験の実施状況調査」を基に分析）

表1:教員養成課程卒業生の国立・公立・私立正規教員採用率（推定）

（Synapse 2019.9.30 vol70 東京学芸大学 國分充・後藤智裕）

11



ご清聴ありがとうございました



東京学芸大学
Tokyo Gakugei University

「私立大学の教職課程」

(一社) 全国私立大学教職課程協会
会長 小原 芳明
(玉川学園 理事長)

私立学校における教員養成

- 国立大学の補完機関としての私学
- 地域による教員不足の深刻さ
- 免許取得に至る履修単位数と
単位の実質化
- 2040年へ向けての縮小撤退

教職課程単位数軽減

学士の学位等

+

教職課程の履修

⇒

教員免許状

〔教科及び教職に関する科目〕

この図だと教職課程は
「ついで」とみえてしまう

$124 + 59 = 183$ 単位 / 4 年

$183 \div 8 \div 22.9$ 単位 / 学期

$22.9 \times 3 = 68.7$ 時間 / 週

免許科目 59 単位を含む 124 単位 = 8 学期で学士
夏と冬のミニ学期では 1 単位 / 週で追加の学び

私立大学と短大の撤退と教員養成

大学市場縮小なら私立大学撤退 （市場論理）
撤退大学予備軍の中に教職課程の母屋があるかも、

大学規模縮小なら科目数減少

どの科目を減少させるか

科目 = コスト

コストカット Max 策は 59 単位カット

私立大学と短大の撤退と教員養成

小学校教育

「地域の子供のための、地域の、
地域の人による」

小学校教師は地域の人

それには「地元で養成、地元で採用」

4

私立大学と短大の撤退と教員養成

採用倍率

試験で3～4倍ないと優れた候補者は残らない

これだけの数を国立大学だけで供給できる？

If yes, なら私学撤退しても教育委員会は困らない

If no, 私学による補完は必要。

でないと、臨時的採用候補も確保できない

5

小学校教員養成の難しさ

小学校教職課程を有する大学は少ない

中学一種免＋小二免のために確保する大学教員 3 名
 $800 \text{ 万円} \times 3 = 2,400 \text{ 万円}$

もし 6 名／学年だとすると、
学生一人 100 万円負担増となる。

中小規模大学には耐えられないコスト

6

例 1) 教職アライアンス

高校免許：543 大学

(国立 76、公立 49、私立 418)

中学免許：546 大学

(国立 72、公立 43、私立 398、
公立短大 3、私立短大 30)

小学校免許：272 大学

(国立 52、公立 5、私立 194、
私立短大 21)

例 1) 教職アライアンス

小学校教職受験者を増やす一つの策に
小学校免許課程を提供する大学を増やす

この時代にプラットフォームとなる大学は
地方にはない

私立大学協会がプラットフォームとなり、
加盟校で教職アライアンスを構成する

7-2

例 1) 教職アライアンス

加盟校：短大を併設し、幼稚園や小二免を提供

加盟校：遠隔教育手法で小学校免許課程を提供

加盟校：中学校免許のみ提供

アライアンス校が教職科目を相互に「売り買い」

例 1) 教職アライアンス

自ら開設の原則（第 19 条第 1 項）の設置基準特例

この第 22 条第 3 項を

「ゴム紐のように最大限引き伸ばし」

(Elastic Clause 扱い)

「特例の特例」とか「臨時教育課程特例校」扱い

9

例 2) 教職課程加速プログラム

高い言語能力、計算力、

コミュニケーション力 = 高い人的資本

企業では一年生から「内定」「内々定」

これで 3 年次教採試験や

全国統一教職採用試験での対抗は厳しい

10

教職課程学生集めの試み

●上越教育大学

「新潟次世代教員養成プログラム」

目的：

新潟県内で教職に就く意欲を持つ高校生を対象に、新潟次世代教員養成プログラムを提供し、本学に進学した後も継続したプログラムを行うことにより、未来の新潟県及び新潟市の教育を担う人材を育成することを目的としています。

（上越教育大学HPより引用）

教職課程学生集めの試み

●上越教育大学

「新潟次世代教員養成プログラム」

対象者：高等学校、中等教育学校、特別支援学校高等部又は高等専門学校に在籍し、次のいずれにも該当する者。

① 現在、高等学校、特別支援学校高等部及び高等専門学校2学年又は中等教育学校5学年である者

（4年制高等学校の場合は3学年の者）

② 将来的に、新潟県内で教職に就く強い意欲を持つ者

③ 高等学校等卒業後に、本学への入学を希望する者

④ 高等学校等在学中に、継続的に本プログラムを

受講する意思のある者

⑤ 保護者の同意を得ている者⁶⁶

（上越教育大学HPより引用）

例２）教職課程加速プログラム

高校生の段階から、科目等履修として大学の
教職課程関連科目を先取り履修することも可能
（上限60単位。大学設置基準第30条）

加えて、大学等の学校外における学修を
高校の卒業単位として認定可能※
（上限36単位。学校教育法施行規則第98条, 第99条）

※ただし、学校教育法施行規則第98条では、単位の修得を認めることができる科目は
各教科や学校設定科目に属する科目であることに留意が必要

12

例２）教職課程加速プログラム

科目を先取りした大学に進学するのであれば、
科目等履修生期間の修業年限の通算を適用する
ことが可能

半年分に相当する単位を高校時代に取得すれば、
半年早く大学を卒業（免許取得）となり、
秋から臨時採用枠で教職に就くことができる。

13

例 2) 教職課程加速プログラム

大学納付金対生涯賃金の内部変換率

早期型（私大平均）	4.99%
通常型（私大平均）	4.54%
国立大学	5.19%

早期型（玉川大学）	4.58%
通常型（玉川大学）	4.18%

地方中小規模大学の延命策だが、
国立大学の3割が県内学生、
7割が県外就職だとすると、
まだまだ地方中小規模大学が
教職学生数と教職採用試験倍率アップ
に貢献できるのでは??



ご清聴ありがとうございました。

（一社）全国私立大学教職課程協会
会長 小原 芳明
（玉川学園 理事長）

報告内の発言は全て個人の見解であり、
機関を代表するものではありません。

学習科学から見た 教職課程等の在り方に関する私的見解 ～「学び続けるプロ」を育てる～

国立教育政策研究所
初等中等教育研究部長
白水 始

1

「教壇に立つスタート地点を保証する教職課程」 には何が必要か？－第147回部会森田委員報告より

- 子供たちの主体的・対話的で深い学びを実現した、学びの高度専門職としての教師像を実現するためには、子供たちの学びを支援・伴走しつつ、学習目標に子供たちを到達させるための教育実践をしっかりと省察し、その客観的な事実を基によりよい授業を開発していける力を身につけることが不可欠である。

2

「教壇に立つスタート地点を保証する教職課程」 には何が必要か？－第147回部会森田委員報告より

- 子供たちの主体的・対話的で深い学びを実現した、学びの高度専門職としての教師像を実現するためには、**子供たちの学びを支援・伴走しつつ、学習目標に子供たちを到達させるための教育実践**をしっかりと省察し、**その客観的な事実**を基に**よりよい授業を開発していける力**を身につけることが不可欠である。

授業デザイン力：主体的・対話的で深い学びを創り出す力

教科等の専門性：資質・能力目標と子どもの実態に照らして、本時等で到達すべきゴールを見定める力

学びを見とる力：発達/学習研究と実践に基づく学習プロセスの洞察力

教職課程のコアを成す
「学び続けるプロ」になるための
基盤づくり

3

大学生は何をどう学べばよいのか？

●何を？ (WHAT)

－子供の学びと育ちが「見える」ようになること

●どう？ (HOW)

－大学生も「主体的・対話的に深く学ぶ」

「知識社会において教師は教える者として養成され教育される存在から、……子どもに教材を教えることを通して学ぶ学び手としての存在へと転換」(秋田, 2009)

●いかにHOWを実現するか？

－モデル1: 学びのトータルデザインの中での「個別最適な学び」

－モデル2: リアルな子供の学びでつながる「協働的な学び」

4

モデル1：学びのトータルデザインの中での「個別最適な学び」

- 例えば、教職科目の一部をオンデマンドで受講可に
 - 学生が自ら学びとる自由度を向上(國分委員「自律型カリキュラムデザイン」)
 - プラットフォーム化による大学間連携(小原委員「教職アライアンス」)
 - ICTの活用能力も高まる(第147回兵庫教育大学学生意見)

5

モデル1：学びのトータルデザインの中での「個別最適な学び」

- MOOC(Massive open online course)だけでは不足。
 - 講義動画等を使った反転学習も含めたSPOC(Small-scale Private Online Course)が有効(重田, 2025)
 - ・ 効果は領域(工学、医学>自然科学>人文・社会科学), サイズ(50人以下), 知識のタイプ(手続き的知識>宣言的知識、概念)による(Wuxue, 2023)
- 教職科目は概念と実践の融合
 - 対面・同期で学習内容を活用して対話し実践に結び付ける「学びのトータルデザイン」が必要

6

モデル2:リアルな子供の学びでつながる「協働的な学び」

●学習科学から次の4点の重要性が示唆

- 「人はいかに学ぶか」という学習理論に基づくアクションリサーチ
- 子供達の考え、つまずき、分かり直すなどの「学習プロセス」の協働的省察
- 省察をアクションにつなげる「授業研究」への**正統的周辺参加**
- これらを通した「一生学び続けるプロ(CPD)」になる基盤づくり

※海外では同一教職課程内で複数プログラムを比較し、有効性を検討したものもあり(国研, 2015)

7

モデル2:リアルな子供の学びでつながる「協働的な学び」

●日本の教職課程でも

- 早期(教育実習前:例えば「学校体験活動」)から(第147回 学生意見)
- (附属学校だけではない)多様な児童生徒を対象に(第147回 学生意見)
- 現職教師とともに授業研究に従事する実践的な体験を通して
- 教職のイメージを変え(独力・ゼロから・絶対成功→協働・巨人の肩に・失敗可)
- 「学び続けるプロ」へと育つ契機にできないか?

8

広島大学×日本産学フォーラム×安芸太田町： 寄附講座「子供の多様性を感じて育てる教育体験×教員研修インターンシップ講座」

高度地域教員養成プログラムの構築～教職大学院6年一貫特別プログラムを基盤に～ 広島大学



9

カリキュラム・デザインのモデル：授業研究コミュニティを ベースに子供の学習プロセスを軸にして学び合う(CoREF, 2024)



10

一泊二日のインターンシップ例

令和6年2月20日(火)－21日(水)
教職を目指す学部2～4年生および博士課程前期・教職大学院生 13名

1日目のプログラム@安芸太田町 川・森・文化交流センター

講義・演習	一人ひとりの学ぶ力を引き出す授業のデザイン	主体的・対話的で深い学びを実現するための手法の一つ「知識構成型ジグソー法」について学び、授業研究の視点について考える。
講義・演習	主体的・対話的で深い学びの質を支える授業研究	仮説検証型の授業研究 事前の想定と実際の子供の学び事実とを比較し分かったことを共有し、次の授業に生かせそうな仮説を得る。
演習	学習過程可視化システムを活用したオンデマンド授業研究	翌日の研究授業の学級の学習の記録（学瞰システム）を活用し、これまでの講義・演習に基づき、仮説検証型の授業研究を実施。

寄附講座2024年度シンポジウム資料を一部編集
<https://kifukouza-ed.hiroshima-u.ac.jp/main/sinposium/> 11

2日目のプログラム@安芸太田町立筒賀小学校

事前協議	簡易授業体験として研究授業での児童の学習を予想する。
授業者の先生から	研究授業実施の5年生担任から、本時の想定、普段の児童の様子を聞く。観察する児童を割り当てる。
授業見学・交流	研究授業ではない「普段着の授業」も見学 3校時 5年算数「円周率」 割り当てた児童を中心に観察。
管理職インタビュー	校長、教頭に学校経営、教育方針について質問する。 （「先生に1番やってほしいのは、生徒の命を守ること」という言葉に感銘）
給食	児童といっしょに
研究授業（合同校内研修）	5校時 5年算数「四角形と三角形の面積」知識構成型ジグソー法 割り当て児童を観察し、事前の想定と比較し記録する。
授業者との対話	研究授業を実施した担任へ質問や感想交流。
研究協議（合同校内研修）	筒賀小教職員と合同でグループ協議 割り当て児童の観察結果から、想定と比較し児童の思考過程を考察、次の授業づくりに生かせる気づきを協議する。学瞰レコーダーによるグループ協議の記録も活用。

学習成果

1. 子供の学ぶ力の発見と学習プロセスへの注目

「授業デザイン一つで子どもたちは対話を通じて学びを深めることができると感じた」
「子どもたちの学ぶ力、対話する力の大きさや、子どもの思考を想定しつつ教材や発問を工夫していく重要性を学べた」「生徒が分かっていない状態を怖がるのは教師主体の見方であった。分からないけど、みんなで考えればわかるはずと思える環境を年間通して作り上げていき、粘り強く食い下がっていく生徒を育てたい」

2. 子供の学びを創り出す「教職」へのあこがれ

「先生が生き生きと授業されている姿や一生懸命思考を巡らせている子どもたちを見て、本当にこんな場所で働きたいと思った」「子どもの姿から授業デザインすること、教科に関わらず協働して授業研究を行っていくこと、そうすることで参加者全員の成長に繋がるのが印象に残った」（80%超の教職志望度が向上する）

3. 受け入れた現職の先生（や引率の大学教員）も学ぶ

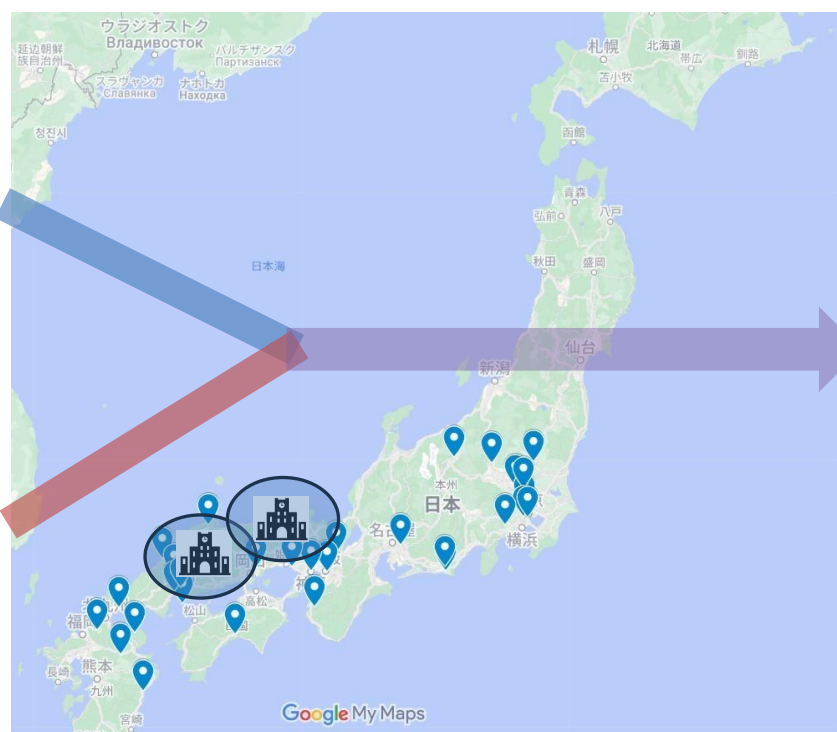
13

ハブとなる教員養成
大学・教育学部
(附属学校をフィールドに
教科指導力の充実を追究)

退職した実務家教員が
コーディネータに

現職教師の授業研究
コミュニティ

※「新しい学びプロジェクト」
H22発足。現在20都府県30団体
で小中高千名以上の先生
(多様な児童生徒の学習過程に焦点
をあてた授業研究を実施・発展)



学び続けるプロ＝教師と
未来の教師のネットワーク
のさらなるつながり

14

免許・採用に関する私案

- **全国統一教職採用試験**を教職の基盤や教科教育の専門性等に関するCBTと、子供の学びの見とりと授業・教育デザインに関するパフォーマンス評価の二軸に(cf. 医療系大学間共用試験)
 - －前者はIRTを用いて複数回受験可
 - －後者は現場での実習体験を踏まえて学卒後も受験可
- **英国(イングランド)のQTS (Qualified Teacher Status)**のように前者の修了＋後者の現場経験後(学校主導初任研制もある)の合格で教師に

15

引用文献

- 秋田喜代美(2009)「教師教育から教師の学習過程研究への転回—ミクロ教育実践研究への変貌」矢野智司・今井康雄・秋田喜代美・佐藤学・広田照幸編『変貌する教育学』pp.45-75, 世織書房
- CoREF(2024)「協調が生む学びの多様性第14集:教師が育つ授業研究コミュニティに向けて」
- 国立教育政策研究所(2015)『教育方法の革新を踏まえた教員養成・研修プログラムに関する調査報告書』国立教育政策研究所
- 重田勝介(2025)「国内外におけるMOOCとSPOCの最新動向」大学等におけるオンライン教育とデジタル変革に関するサイバーシンポジウム「教育機関DXシンポ」
- Wuhue, J. (2023). Do SPOC Really Improve Student Learning in Vocational Schools? A Meta-Analysis of Studies in Chinese Contexts. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 22(1), 49-59.

16

国研「教員養成等の改善に資する調査研究」(2013-2014年度) 「教育方法の革新を踏まえた教員養成・研修プログラムに関する調査報告書」

概略: 実践と省察の習慣重視(①)や教科知識を教授法に結び付ける(④)だけでは不十分。
教科知識(教科教育系)は重要(②)。さらに, 知識もベースとした学習理論と実践の往還(③)
が効果的(このあと③のエッセンスを④に取り入れて再編)

表: トロント大学 OISE のプログラム概要 (2013年度時点)

	期間	定員	取得免許	特徴 (取組)	成果概要
①Consecutive Teacher Education Program(連続型教員養成プログラム)	学卒後1年 (遠隔教育も)	約1,200人(コ ホート30-60 名)	BE d、教員免許 (幼-G6/G4-10/ G7-12)	実践と省察 (65日実習+省 察; インターン自主企画)	2015年度で募集終了
②Concurrent Teacher Education Program(同時型教員養成プログラム)	学部含め5年 (他学部と同 時所属)	約250人	学士、BE d、教員 免許(幼-G6/G7- 12)	教科知識重視 (3-5年生中心 に教職授業; 152時間以上 の実習とインターン)	就職率は高いが教員以外 の職に就く者も →募集終了
③Master of Arts in Child Studies & Education Program(児童研究・教育プログラム)	学卒後2年	約45人	教員免許(幼-G6)、 MA	学習科学重視(理論(知識構 築)と実践(実験校)往還; 600時間実習)	最も高い教員採用率, 給 与(低い離職率)
④Master of Teaching Program(教育学修士課程)	学卒後2年	約130人	教員免許(幼-G6/ G4-10/G7-12)、 MT	伝統的教育学研究科(16-20 週実習)	低い教員採用率

中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会

これからの教師教育のあり方に関する発表

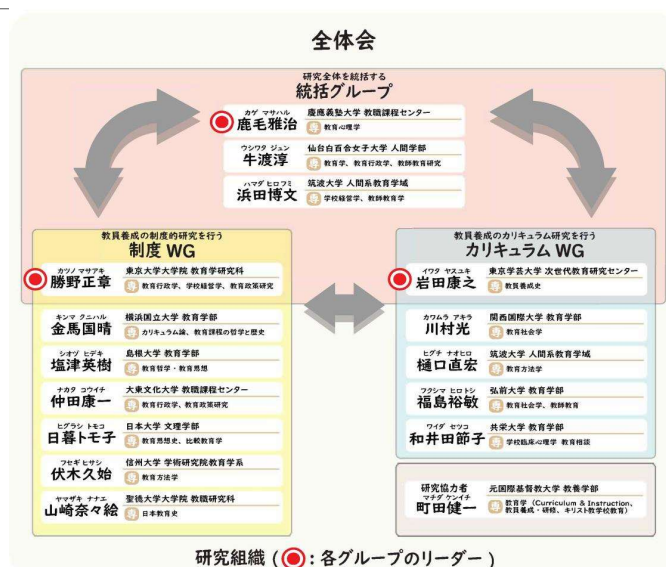
日本教師教育学会 課題研究Ⅱ「今後の教師教育の『グランドデザイン』」
の紹介を中心に

2025.5.7

勝野正章(東京大学)

今後の教師教育の「グランドデザイン」

- 日本教師教育学会 課題研究Ⅱ「大学教育と教師」
(2020年9月～2023年9月)
- 科学研究費基盤研究(B)「大学における教員養成の
再構築に関する理論的実証的・研究」(2021～2023年度)

<https://projectresearch2.jsste.jp/>


大学における教員養成の意味

教員養成を大学で行うことの意味は、次のように捉えられるのではないのでしょうか。すなわち、

「教養教育」を通じて働きかけの対象となる人間という存在や社会の在り方に関する深い洞察を行い市民性や人権感覚等を養うこと、

また、アカデミックな学問としての「教育学教育」を通じて正答が一義的には見つからない教育の諸問題に向き合い、多様な視点やアプローチから教育という営みについて考察し、教育のありうる姿を自ら構想・具体化する力を身につけること、

さらには、「諸学問の教育」を通して専門科学のディシプリンを身につけ、生涯を通じて科学の進歩や社会の変化に対応する力を身に付けることです。

こうした「市民的教養」や「教育学的教養」、そして、「教科の教養」が、将来のプロフェッショナルな教師を育てることを目指して行われる大学での養成教育の共通基盤(大学で学ぶべき基礎的素養)として改めて確認されるべきでしょう。

グランドデザインpp.1-2

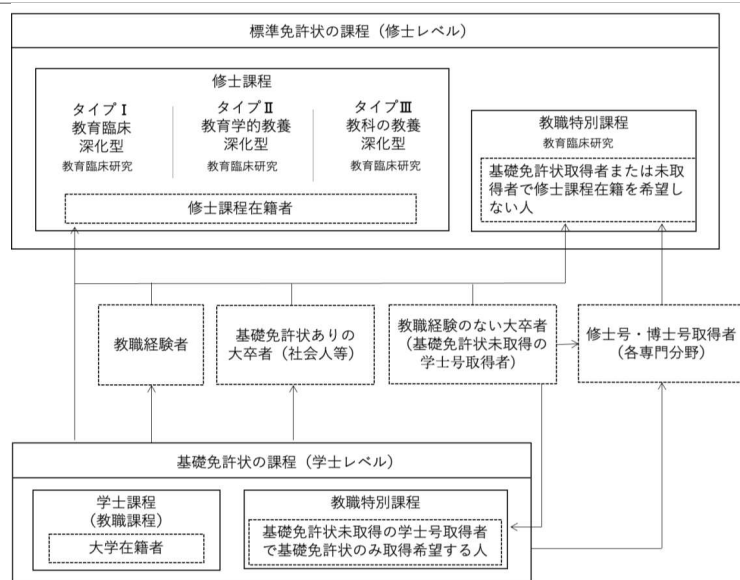
3

グランドデザインの基本理念

- 教師像「自律的でクリエイティブな高度専門職」
「学びと成長の専門家」「自ら学び考える教師」
- 「知的学問探究」のプロセスとしての教員養成
「探究的・研究的な学び」
- 学士課程を超えた更なる学びの支援
学士課程＋大学院修士レベルの教員養成、学びたいときに学びたいことが学べる
- 「共通性」と「多様性」の保証
- 質の向上と量的確保

4

学士課程を超えた更なる学びの支援



学士課程修了後すぐ大学院に進学／現職教員が修士レベルの講義・演習・実習等を受講して必要な単位を積み上げ／科目等履制度の利用により社会人にも広く機会を開放。

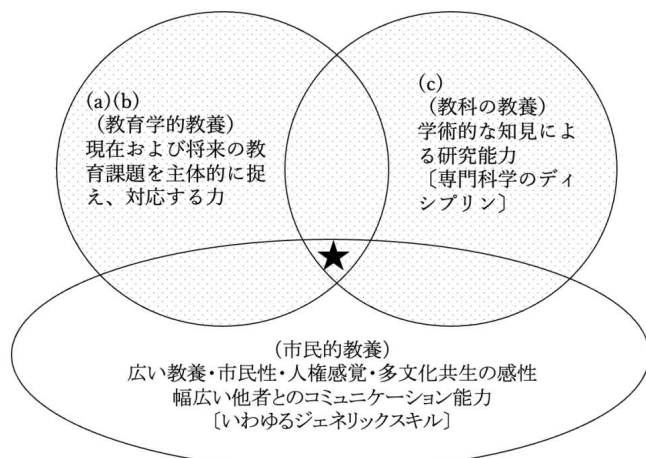
経済的負担の軽減、研修等定数の拡充、「有給研究休暇（サバティカル・リープ）」制度の新設等により、「ストレートマスター」、現職教員、教職志望の社会人いずれも安心して学べるよう条件整備。

提案:「グランドデザイン」のモデル化 p.2

5

学士課程での学び

図2 二つのエッセンシャルカリキュラムの構成要素の概念図



※三つの円は教師教育エッセンシャルカリキュラムの領域を示し、網掛けは教職課程エッセンシャルカリキュラムの領域を示す。

留意すべきこと

- ・教員養成系単科大学「市民的教養」の確保（教職に方向付けない教養教育）
- ・総合大学の中の教員養成課程「市民的教養」と「教育学的教養」「教科の教養」の関連
- ・大規模一般大学・学部で学部横断的な教職課程センター的組織を持つ場合「教育学的教養」と「教科の教養」が別組織で担われることへの注意
- ・小規模単科大学で特定分野の教員養成に特化した場合「教育学的教養」が特定の分野の教育に偏しないような配慮

提案:「グランドデザイン」のモデル化 p.4

6

大学院修士課程レベルでの学び

タイプⅠ 「教育臨床深化型」(実践的研究中心)

タイプⅡ 「教育学的教養深化型」(教育学的教養に関する学術的研究中心)

タイプⅢ 「教科の教養深化型」(多様な教科・学問分野に関する学術的研究中心)

・タイプⅠの学習にもタイプⅡやⅢの要素が入ることはあるが、Ⅱ・Ⅲは基本的に教育理論や教科専門の理論に基づいて学術的な知見を深めることを通して、高度専門職としての力量を高めることをねらいとしている。また、教師および教師志願者のニーズと多様性を尊重し、それぞれの専門性を高めることによって、「教師教育の高度化」と「教職の魅力の増加」を図ることをねらいとしている。

・三つのタイプのいずれかを選ぶかは、あくまでも学ぶ人(学生または現職教師、社会人等)自身のニーズと選択によるべきものであり、彼らの多様性と自主性を尊重することが、学校現場の教師の学びへの意欲と内実を保証することになる。

提案:「グランドデザイン」のモデル化 p.6

7

「教育臨床研究」

・タイプⅠ、Ⅱ、Ⅲいずれにおいても行う、大学院修士レベルの学びの基層(多様性の中の共通性)

・「教育臨床研究」は、「教えることを意識した教育学的知識または教科知識の再構成」を目的とした臨床研究で、教育学を基盤とした個人的・協働的な省察と研究を行うものである。ここでいう「臨床」とは、広義には「現場に根ざす」こと、狭義には「問題解決に資する」ことを意味する。ここでいう「現場」とは、学校現場に限らず、社会教育等も含めた幅広い教育実践の場を含む。

・「教育臨床研究」は、学内に教育学研究科がある大学では教育学研究科が全学に提供し、無い場合は、教職課程センター等に新たに設置される大学院レベルの科目として提供する。

提案:「グランドデザイン」のモデル化 p.6-7

8

事例 東京大学大学院における教員養成

- 学校教育高度化専攻 教職関連の高度専門家養成を目的として2006年4月開設

「教職開発」「教育内容開発」「学校開発政策」の3コース

カリキュラム 理論研究(基礎4、発展4)、実践研究(事例4、実地2)、論文指導(4) ほか

()内は修士課程修了のための必修単位数

- 副専攻制度 教職もしくは教職関連の専門職を目指す東京大学の大学院生が学校教育高度化専攻の科目を履修し、研究指導を受けることができる制度

対象 教育学研究科以外の研究科に所属する大学院生(修士課程・博士課程)

受入定数 約40名

修了に必要な単位数 10単位

9

学校教育高度化専攻の実践研究

- 「カリキュラムの事例研究」(浅井幸子教授)

授業の映像を検討すること、授業を参観しエッセイを書くこと、授業研究の方法に関する文献を読むこと等の活動を通して、複雑な教育実践を理解するための多様な方法について考察する。文献や映像やレポートをもとに、参加者でディスカッションを行う。グループでの検討を取り入れる。

- 「授業の実地研究」(藤江康彦教授)

各自研究テーマを設定し、学校において観察、記録、実習、調査等のフィールドワークを実施し、その報告を作成し提出する。

10

副専攻

- 副専攻登録者数(～2025年度) 78名(うち、修士48名、専門職11名、博士19名)→修了者38名

研究科・課程別登録者数 人文社会(15)、法学政治学(1)、総合文化(19)、理学(4)、工学(6)、農学生命科学(5)、医学(4)、数理科学(2)、新領域創生科学(3)、情報理工(2)、学際情報(7)、公共政策(10)

- 修了生(人文社会系研究科)の声

私は、入学前から教職に就くことを希望しており、当初は学部卒業後すぐに、と思っていましたが、専門分野の知識をより深く修得する必要があることを痛感し、大学院への進学を決意しました。院で2年も勉強していると、「学校で教える」ということから離れすぎて、教職の授業や教育実習で学んだことを忘れてしまうのでは、とも思いましたが、副専攻の履修がその不安を解消してくれました。特に、授業を撮影したビデオを視聴する事例研究と、附属学校での実地研究は、自分の授業を考える上で非常に参考になり、非常勤先すぐに役立ちました。また、同じ教員志望の院生や、学部からずっと教育のこと院生と話げできたのも嬉しいことでした。