資料１－１

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
～学び続ける教師を中核に、多様な強み専門性を持つ教職員集団への転換を図る～
（答申素案）

令和8年11月17日

第1章　はじめに ... 3
第2章　社会変化とこれまでの教員養成制度、令和3・4・6年度答申 ... 6
1. 教員養成を取り巻く社会変化 ... 6
（1）人口減少社会の進展 ... 6
（2）生成AIをはじめとするデジタル技術の進展 ... 6
（3）国際社会経済の変動 ... 7
2. これまでの教員養成制度 ... 8
（1）明治期から戦後にかけて ... 8
（2）教育職員免許法等の改正経緯 ... 8
3. 令和3年以降の答申との関係 ... 9
第3章　教員免許、教員養成・採用・研修に係る具体的な改革 ... 12
1. 改革の方向性 ... 12
2. 教師の質と量の担保向上を図るための教職課程、採用、研修の在り方 ... 12
（1）多様な学部学科の学生が教職課程を履修し免許が取得できる環境の整備（幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、養護教諭、栄養教諭共通の内容（（2）～（5）まで同様） ... 13
（2）次期学習指導要領等との密接な連動 ... 14
（3）学び続ける教師としての基礎能力と「強み専門性」の修得 ... 18
（4）教職課程の確実な実現を担保する措置 ... 20
（5）教師の資質能力の恒常的な向上 ... 25
（6）（1）～（5）に加えて、特に幼稚園教諭、特別支援学校教諭、養護教諭・栄養教諭に係る、教職課程及び採用・研修における主な改革事項 ... 30
（7）児童生徒性暴力等の防止等に係る対応 ... 32
3. 多様な専門性や背景等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 ... 34
（1）普通免許状 ... 34
（2）特別免許状 ... 38
（3）教師以外のスタッフの質と量 ... 40
（4）高校教育改革への対応 ... 41
4. 今後更に中教審において検討・議論が必要な事項 ... 42
（1）国と地方の役割分担の在り方 ... 42
（2）独立行政法人教職員支援機構（NITS）の在り方 ... 43
（3）教師となった者への経済的負担軽減 ... 44
第4章　これからの教師と教員養成の在り方に係る考え方 ... 45

1. 本答申の位置付け 45
2. 教育の本質と学校の意義 45
3. AI時代における教師の存在意義 46
4. 教師の質の中核としての「学び続ける力」 46
5. 「大学における教員養成」への問 47
6. 人口減少社会における持続可能な教育システムの構築 48
7. おわりに 49

第1章　はじめに

公教育である学校教育において、教師はどのような役割を果たし、どのような専門性に支えられていくのか。

我が国の近代教育をかえりみるに、明治維新を経て明治5年に学制を公布し、近代教育制度を開始してから、令和4年で150年を迎えた。この間、我が国の教育水準は、量的にも質的にも目覚ましい発展を遂げ、世界に冠たる教育制度を作り上げ、我が国の発展の原動力となってきた。そして、平成18年に教育基本法を全面改正し、その前文において「個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する」ことをうたい、「民主的で文化的な国家」の一層の発展と、「世界の平和と人類の福祉の向上」への貢献という理想を実現するための教育を推進してきた。

また、教育基本法第1条及び第2条は、人格の完成を目指し、民主的で持続可能な社会の形成者を育成することを教育の目的・目標として定めている。幅広い知識と教養、自律と協働、公共の精神、生命や自然の尊重、伝統文化への理解と国際社会への参画など、その内容は現代においても教育の根幹を成すものである。これら、教育基本法の理念・目的・目標等の実現を目指すことは、先行きが不透明で将来の予測が困難な時代においても変わることのない、立ち返るべき教育の「不易」である。

現在の学校教育制度は、近代的な社会・国家が形成されていく中で、既存の制度を変容させながら、当該社会状況や当時の技術水準、求められる資質能力を踏まえて形成されてきたものではあるが、全ての概念や定義、制度が過去から将来にわたり同じであるということはない。教育基本法第9条は、教員に関して、「学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」こと、「その使命と職責の重要性にかんがみ、その身分は尊重され、待遇の適正が期せられるとともに、養成と研修の充実が図られなければならない」ことを規定している。「教師」が古来より存在する中で、過去からの役割に加えて、近代的な社会・国家の形成の中で追加されたり変更されたりした役割があるのと同様、その「不易」たる「使命と職責」に改めて立ち返り、現行の制度を支えてきた先人たちの歴史的な蓄積と成果を踏まえつつも、日本社会が大きな転換点を迎える中、生成AIをはじめとするデジタル技術の急速な発展や人口減少等の社会構造の変化と、教育・学習を通じて身に付ける能力の在り方を踏まえ、教師の在り方も考えていくことが必要となっている。

本答申は、令和6年12月25日の諮問「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」に対するものである。とりわけ、当該諮問において示された「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・研修の在り方について」「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」の3点について答えるものとなっている。それは、教師の質と量の確実な担保・向上を図り、短期的にも中長期的にも持続可能・実現可能な教員養成・採用・研修に係る制度等を実現するための改革の方向性を示すことである。そしてさらに、その具体的設計においては、生成AI時代の子供たちの資質・能力の育成を支える「学びをデザインする高度専門職たる学び続ける教師」の実現を目指し、現時点において対応すべきことを示すだけでなく、その先の未来も見据えた枠組みについても議論の俎上に載せ、今後更に踏み込んで考えていくべき方向性についても、併せて示すことが必要となる。

したがって、本改革は、後述する明治期及び戦後の教員養成制度改革に連なる、教員養成・採用・研修制度の大きな転換点となる改革の端緒であり、改革の実行にあたっては、最初に設定した完成形を目指すのではなく、設計・実行にあたって常に問い直し続け、時代状況に応じて柔軟な改善を図ることも必要となる。

以下、今回の答申の前提としての社会変化等やこれまでの制度の趣旨・目的を踏まえるとともに、その制度の趣旨・目的の実現の観点から制度の再設計を行うべく、近年の答申（令和3・4・6年答申）で示された方向性も振り返る（第2章）。その上で、その加速化の観点から特に養成を中心に、改革の方向性を示すこととする。その際は、当該答申へ向けての議論を中心的に行ってきた教員養成部会の審議のまとめだけでなく、各ワーキンググループ（教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ、大学院における社会人等の免許取得に資する新教育課程ワーキンググループ）や各作業部会（幼児教育作業部会、小学校作業部会、中学校・高等学校作業部会、特別支援教育作業部会、養護教諭・栄養教諭作業部会）のまとめにおいて示された方針も踏まえながら、教員免許、教員養成・採用・研修に係る具体的な改革を示すこととする（第3章）。

今回の改革は、生成AI時代の子供たちの資質・能力の育成を支える「学びをデザインする高度専門職たる学び続ける教師」の実現を目指し、子供たちの学びの要である教師の質と量を持続的に担保し、子供一人一人の主体的・対話的で深い学びを最大限に引き出すことを目的としている。本答申は、具体的な制度改革を示すものであるが、それは単なる制度改正にとどまるものではない。教師政策を考えるにあたり、教育とは何か、学校は何のためにあるのか、そしてそのために教師がなぜ必要なのか。人である教師がなぜ存在し、教師の専門性の根源は何か。そして人はいかにして教師となるのか。本答申は、教育とは何か、学校とは何か、教師が教師たるゆえんは何かという根源的な問いに向き合う営みであり、これらの問いを常に掲げながら取りまとめたものである（第4章）。

本答申は、生成AI時代においても変わらない教育の本質を踏まえつつ、「学び続ける教師」を教職の中核的な理念として位置付け、その実現に向けて教員養成・採用・研修制度を一体的に再設計するものである。また、本答申において「強み専門性」とは、教師

として共通に求められる基礎的資質能力の上に、一人一人の教師が有する学術的・実践的・職業的専門性をいう。強み専門性は、教科や学問分野に限らず、特別支援教育、心理、福祉、ICT、地域協働等の分野や領域も含み、一人一人の教師が多様な教職員集団の中で、その強み専門性を活かして役割を果たすものである。また、その制度設計の前提となる教育、学校及び教師の在り方についての基本的な考え方を、第4章において整理する。

第2章　社会変化とこれまでの教員養成制度、令和3・4・6年答申

1. 教員養成を取り巻く社会変化

近年、教育を取り巻く環境は大きく変化している。特に、人口減少、生成AIをはじめとするデジタル技術の急速な進展、国際社会経済の変動という三つの構造的変化は、学校教育のみならず、教師に求められる役割や資質能力そのものにも大きな影響を与えている。教員養成制度について検討する際にも、まずこうした社会変化を踏まえる必要がある。

(1)人口減少社会の進展

我が国では少子高齢化と人口減少が急速に進行している。人口減少は単に児童生徒等の減少にとどまらず、生産年齢人口の縮小による労働力不足、地域社会の維持困難、社会保障負担の増大など、社会全体の持続可能性に関わる課題をもたらしている。地域によっては、人口流出や高齢化が進み、地域コミュニティや地域経済の維持そのものが大きな課題となっており、あるべき論のみでの政策形成が困難となる中、リソース不足を前提とした政策システムの再設計が必要なフェーズとなっており、教育においても、学校統廃合や小規模校の増加などその影響は広範囲に及んでいる。

加えて、不登校児童生徒等の増加、特別な支援を必要とする子供の増加、日本語指導を必要とする児童生徒等の増加など、学校が対応すべき課題は多様化・複雑化している[1]。一方で、令和4年答申以降も教師不足や教師志願者の減少も進行しており[2]、限られた人的資源の中で教育の質を維持・向上させることが求められている。

さらに、人生 100 年時代の到来により、教育は学校段階で完結するものではなくなりつつある。社会や職業が変化する中で、個人が生涯にわたり学び続けることが前提となり、リカレント教育やリスキリングの重要性が高まっている。教師においても、養成段階のみならず、採用後も継続的に学び続けることが求められる時代となっている。

(2)生成AIをはじめとするデジタル技術の進展

第二の大きな変化は、デジタル技術、とりわけ生成AIの急速な発展である。生成AIの発展は、質問に応答して文章を作成する段階から、画像・音声等を含む多様な情報を扱い、高度な推論を行う段階へと進化し、さらに与えられた目的に基づき、情報を集め、

---

[1] 文部科学省「令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」、文部科学省「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果(令和4年)」、文部科学省「令和7年度日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果」

[2] 教員採用選考試験の競争倍率の推移(小学校:2000 年度 12.5 倍 → 2025 年度 2.0 倍)(文部科学省「令和7年度(令和6年度実施)公立学校教員採用選考試験の実施状況等のポイント」)
教師不足の実態(令和7年度調査:全体で 3,827 人の欠員、0.45%の不足率)(文部科学省「令和7年度『教師不足』に関する実態調査」)

計画を立て、外部のツールを操作しながら一連の作業を自律的に遂行するいわゆる「AIエージェント」の技術も実用的な段階になりつつある。こうした技術の進展は、産業構造や働き方を変化させるだけでなく、「学び」の在り方そのもの、人間の活動そのものにも大きな影響を与えている。

教育活動においても、単純な処理や定型の業務など情報処理の一部を生成AIにゆだねて外部化する「認知的オフロード（Cognitive Offloading）」により人間がより高次の認知機能に集中できる一方、技術の進展によって処理できる範囲が広がった結果、子供が過度に学習過程を外部化することによって本来必要な認知的な努力がなされず、「メタ認知的怠惰（Metacognitive Laziness）」を引き起こすことなど様々なリスクや懸念が指摘されている。

学校現場においても、定型業務のみならず、教材研究や単元の指導計画・学習指導案の作成、評価に関する資料の分析など、教師が担ってきた知的作業の多くが生成AIによって支援・代行されることが予想できる中、過度にこのような技術に依存した場合、教師として持つべき資質・能力の向上の妨げになる可能性がある。

教師には、こうしたリスクを理解しながら、生成AI等のデジタル技術がもたらす学びの変化に対応して効果的に活用した上で、今後より一層重要性を増す、創造性や協働性、倫理的判断力などの子供たちが主体的に社会で活躍するために必要な力を育むことが求められる。

（3）国際社会経済の変動

第三の変化は、国際社会及び経済環境の不確実性の高まりである。近年は、新型コロナウイルス感染症の世界的流行、国際紛争、資源・エネルギー問題、気候変動など、国境を越えた課題が社会に大きな影響を与えている。また、科学技術の進展や経済のグローバル化により、社会の変化の速度はこれまで以上に加速している。国内においても、多様な文化的社会的背景や価値観を持つ人々が共に生きる社会が進展している。

こうした時代は、しばしば「VUCA」の時代と呼ばれる。将来を予測することが難しく、既存の知識や経験だけでは対応できない課題が次々と生じている。

こうした社会において教師は、子供たちが予測困難な社会において、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、自らの人生の舵取りをすることができ、民主的で持続可能な社会の創り手となるための資質能力を育成する専門職としての役割を担うことになる。

以上のように、人口減少、生成AIをはじめとする技術革新、国際社会経済の変動は、教育と教師に求められる役割を大きく変化させている。他方で、人格の完成を目指し、民主的で持続可能な社会の創り手を育成するという公教育の本質的な使命は変わらない。こうした「不易」と「流行」の双方を踏まえながら、我が国の教員養成制度は発展してきたのであり、その制度的な形成過程を振り返ることは、今後の教員養成の在り方を考える上でも不可欠となる。

2. これまでの教員養成制度

(1)明治期から戦後にかけて

我が国の教員養成は、戦前において、学校(特に初等教育)の教師の養成を主に担うのは師範学校であったが、師範学校の出身者の小学校教員総数に占める割合は1939年(昭和14年)において6割程度という研究もあるなど、給料制の師範学校の規模は比較的小さかったという実態であった [3]。また、技術ないし技巧的な指導法の教授のみに特化しているのではないかといった師範学校に対する批判と、開放制を志向する動きは戦前から存在していた。

戦後、師範学校に限定した教員養成を転換し、高等教育機関における教師養成とすることについては、関係者が共通認識を持ち、改革が行われた。その中で、それまでの師範学校も大学として位置づけられることとなり、昭和24年に、旧師範学校をベースとした大学も含めて、「大学における教員養成」という原則が制度化された。その際、教師の素養として、教師としての職業専門的な教育を重視する考え方と、高等教育を通じて得られる一般教養を重視する考え方とを踏まえ、戦前の師範学校の系譜を持つ教員養成大学・学部と、一般大学・学部における教員養成が併存する、いわゆる「開放制の原則」の教員養成制度が作られてきた。なお、1960年代に、学芸大学・学部は、教育大学・学部へ転換されることとなった。[4]

なお、昭和22年時点では、師範学校以外においても教員養成が可能となることを踏まえ、国家試験の導入も検討されていた。1950年代以降においても、一般大学における教員養成と国家試験とのパッケージ化の議論や検討がなされているが、結果として、単位を取得すれば免許が出る枠組みとなった。

(2)教育職員免許法等の改正経緯

我が国の教員免許制度は、昭和24年に制定された教育職員免許法により確立された。その基本原則は、「相当免許状主義」、「大学における養成の原則」及び「開放制の原則」である。

制定当初の普通免許状は一級・二級に区分された。一級免許状を理想としつつも、戦後の経済状態等に鑑み、「大学2年修了」相当の二級免許状が設けられた。また、教員確保のために仮免許状が設けられたが、教員需給の好転に伴い昭和29年改正で廃止された。その後、昭和48年改正では、職業生活や自己研修などにより優れた能力を身に付けた者にも免許状取得の途を開くため、教員資格認定試験が拡充された。

現在の免許制度の基盤が構築されたのは、昭和63年の教育職員免許法改正である。同改正では、普通免許状を専修・一種・二種の3種類に再編し、学部卒業程度の一種免

---

[3] 1939 年(昭和 14 年)の小学校教員総数に占める師範学校卒業生の割合:61.6%
山田昇「書評 牧昌見著『日本教員資格制度史研究』」『教育学研究』第 38 巻第4号、1971 年

[4] 海後宗臣編『教員養成』(戦後日本の教育改革 第8巻)東京大学出版会、1971 年

許状を教員に求められる標準的な水準として位置付けた。専修免許状については、特定の分野について専門性を身に付け、教職への適性と意欲のある人材を教育界に誘致すること、また、現職経験と所定の単位修得により上位の免許状に到達できる途を設け、教員の研修に対する自発的な意欲を喚起することを目的とし、当時普及しつつあった大学院修士課程を教員養成や現職研修の課程に組み込み、修士課程修了相当として創設した。また、短期大学が幼稚園教諭等の養成に重要な役割を果たしていることに鑑み、二種免許状を存置し、二種免許状所有者には一種免許状への上進に関する努力義務を課した。加えて、特別免許状、特別非常勤講師制度及び教職特別課程を創設し、広く社会から多様な人材を教育界に迎え入れる途を開いた。

その後の教育職員免許法（及び関連する教育公務員特例法）等の改正は、主に次のような観点から行われてきた。

資質能力の向上の観点からは、平成10年改正による「教育相談の理論及び方法」の創設など「教職に関する科目」の充実が図られた。また、平成28年改正においては、理論と実践の往還による実践的指導力の基礎の育成に向けて、教科の専門的内容と指導法を一体的に学ぶための科目区分の大括り化や、学校体験活動の単位化などが行われた。平成28年改正においては、教員としての資質に関する指標について、大臣が指標の策定に関する指針を定めること、任命権者はそれに基づき指標を定めること、その上で研修実施者が研修計画を定めることが定められた（校長については令和4年改正）。

平成19年改正により導入された教員免許更新制については、社会の急激な変化の中で教師自らが主体的に学び続ける「新たな教師の学びの姿」を実現する観点から、令和4年改正により発展的に解消された。あわせて、教育公務員特例法の改正により、任命権者による研修等に関する記録の作成と、その記録を活用した校長等による対話に基づく受講の奨励の仕組みが設けられ、教師の学びを支える制度へと転換が図られた。

多様な人材の活用の観点からは、平成10年改正による特別非常勤講師制度の届出制への移行や平成14年改正による特別免許状の授与要件の見直しなどが、学校段階間の連携の観点からは、他校種免許状による専科指導の範囲の拡大、隣接校種免許状の取得の促進が行われた。

平成24年には就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律が改正され、幼保連携型認定こども園制度が創設された。幼保連携型認定こども園において園児の教育及び保育をつかさどる保育教諭は、幼稚園教諭免許と保育士資格を併有することが義務付けられたことから、保育士資格を有する者に、幼稚園教諭の普通免許状取得の特例を期限付きで設けるなど、両免許・資格の併有が促進された。

このように、昭和63年改正以降も累次の改正が行われてきたが、いずれも同改正により構築された専修・一種・二種の免許状の体系を基本として改正が行われている。

3. 令和3年以降の答申との関係

令和3年以降の中央教育審議会答申は、一貫して「令和の日本型学校教育」を担う教師の質の向上と人材確保を主題としてきた。その流れを概観すると、令和3年答申が学

校教育全体の改革理念と教師像を提示し、令和4年答申が養成・採用・研修の一体的改革を具体化し、令和6年答申が教師を取り巻く環境整備と処遇改善を中心として質の高い教師の確保を図るものであったと整理できる。

まず、令和3年1月の答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」[5]においては、2020年代を通じて実現すべき学校教育の姿として、「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」が提唱された。そして、この教育改革を実現する主体として教師の役割が改めて重視され、教師自身も学び続ける専門職であるべきこと、「多様な専門性を有する教職員集団」として学校組織を形成することの重要性が示された。もっとも、この段階では教師の養成・採用・研修制度の詳細な制度改革までは踏み込まず、これらについて中教審において更なる検討が必要であるとの方向性が示された。

その具体化として取りまとめられたのが、令和4年12月の答申「『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」[6]である。この答申では、「新たな教師の学びの姿」の核心概念として「主体的・対話的で深い学びを実現する高度専門職」としての教師像を定義し、その実現を中核理念に据え、養成・採用・研修を一体的に改革する中で、「教師が学び続けることを支援する」という方向性が示された。

第一に、研修については、従来の受動的・画一的な研修から脱却し、教師が主体的に学び続ける仕組みへの転換が打ち出された。その象徴が教員免許更新制の発展的解消であり、更新講習に代えて研修履歴を活用した対話的な受講奨励や個別最適な学びを推進する仕組みが構築され、専門職としての成長を支援する方向へと大きく舵が切られた。

第二に、採用については、深刻化する教師不足や受験倍率の低下を踏まえ、優れた人材を確保するための改革案が提示された。教員採用試験の早期化・複数回実施の検討、選考方法の改善、多様な人材の教職参入の促進、特別免許状の活用拡大などが盛り込まれつつ、共同実施の具体的な制度設計は更なる検討とされた（この点は令和9年度から一次試験の共同実施が決定している。）。また、教育委員会は「選ぶ側」であると同時に「選ばれる側」であるとの認識に立ち、人材確保戦略を構築する必要性が強調された。

第三に、これに対し、教員養成については、理論と実践の往還、学校体験活動の充実、教職大学院の高度化などの方向性は示され、教師に共通的に求められる資質能力として、生徒指導力や特別支援教育への理解、ICT・教育データ活用能力などが整理された。一方、教職課程そのものの構造改革や、これからの時代に求められる教師像に対応した養成カリキュラムの抜本的見直しは、なお中教審における検討途上とされた。今回の答申はそれらを踏まえたものとなる。また、社会人等の多様な専門性や背景を有する者の教職参入を促進するための環境整備が提言されつつ、具体的な免許制度の設計は将来的な検討事項となっていた。

---

[5] https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf
[6] https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf

続く令和6年8月の答申「『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」[7]は、教師を取り巻く環境整備を中心テーマとしたものである。「環境整備と処遇改善を実現」という政策的優先順位を示し、働き方改革、学校の指導・運営体制の充実、処遇改善を一体的に進めることが提言された。質の高い教師を持続的に確保するには、養成や採用だけでなく、教師が働き続けられる環境そのものを改善しなければならないとの認識が示されるとともに、教師の質と量を両立する政策的アプローチの基本的枠組みが提示された。今回の答申において提案される養成改革は、これらの処遇改善を踏まえ、また並行して行われるものである。

このように、令和3年答申は教師改革の理念を提示し、令和4年答申は養成・採用・研修改革の具体化を図り、令和6年答申は人材確保の前提となる環境整備へと議論を展開してきたが、一方で、これらの答申を踏まえ、更に制度改革が行われるべき領域が教員養成である。研修改革については、教員免許更新制の廃止と新たな研修制度の構築という大きな制度改正が実現した。また採用についても、採用時期の見直しや採用試験の共同実施の開始、多様な人材確保に向けた改革が進められている。さらに令和6年答申では処遇改善や働き方改革についても具体的方向性が示された。これに対し、教員養成については、「理論と実践の往還」「学校体験活動の充実」「教職大学院の高度化」などの方向性は示されたものの、教職課程そのものの構造改革や、これからの時代に求められる教師像に対応した養成カリキュラムの抜本的見直しは、なお中教審における検討途上とされてきた。

今回の答申においては、令和3・4・6年答申で示された方向性や、教師像、養成・採用・研修の一体的改革という考え方を継承した上で、とりわけ教員養成を中心的テーマとして、これからの教師に必要な資質能力と養成システムの在り方を具体化するものであり、その改革の方向性と具体的な改革の内容を第3章で示すこととする。

加えて、令和3年答申において示された「学び続ける教師」という理念は、当時においても重要な提起であったが、生成AIをはじめとする技術革新が急速に進展した現在、その意味は更に重みを増している。知識や技能の獲得や活用の在り方が大きく変化する中で、教師に求められる資質能力の中核は、既に身に付けた知識や技能そのものだけではなく、自ら問い続け、他者との関わりの中で学び続け、専門職として成長し続ける態度及び能力へと移りつつあるのではないか。また、そのように考えるとき、教師を養成する大学においても、従来の教職課程の枠組みや学修方法が、このような資質能力の形成に十分応えているのか、すなわち「大学における教員養成」の在り方そのものを問い直すことになるのではないか。

「学び続ける教師」「大学における教員養成」については、第3章を通じて今回の改革を通底する考え方であると同時に、今後起きる変化を念頭に、改めてその意義を見つめ直す必要があり、この点についての詳細は改めて第4章で示すこととする。

[7] https://www.mext.go.jp/content/20240827-mxt_zaimu-000037727_01.pdf

第3章　教員免許、教員養成・採用・研修に係る具体的な改革

1. 改革の方向性

本改革の出発点は、「学び続ける教師」を制度及び政策としていかに実現するかという問にある。その実現のためには、養成・採用・研修を一体として再設計する必要があり、同時に「学び続ける教師を育成する教員養成とは何か」という問に向き合う必要がある。

学校が担う役割が増加・変化し、今後も変わりうる中、「学び続ける高度専門職業人」「学びをデザインする高度専門職たる学び続ける教師」を実現する観点で、質の担保・向上方策は必須となる。また、教師のなり手不足の深刻化・採用倍率の低下等に対応するためには、業務の精選・見直しの徹底など学校における働き方改革の着実な推進や、教職員定数の改善や支援スタッフの配置拡充による指導・運営体制の充実、処遇改善などを通じた教師の勤務環境の改善、さらに社会的評価の向上及びそれらの発信がセットで不可欠であり、それらを前提とした上で、そのうち特に免許保有者を拡大する対応を行うものである。社会の多様な専門性を有する人材を教職に呼び込むこと自体に、質の担保・向上につながる側面をもつことも踏まえる必要がある。

2. 教師の質と量の担保向上を図るための教職課程、採用、研修の在り方

教師の質と量を担保・向上するため、教職課程、採用、研修の在り方については、以下の考え方を基盤として改革を実行する。

〇教師としての資質能力は、採用・研修も含め、教職生涯を通じて学び続けて伸ばしていくものとして設計するとともに、そのために必要な学び続けられる環境を整備

〇免許制度を、教育をつかさどる上で、入職時点で求められる必須の基礎的な資質能力を担保するものと定義し、その要件を厳選

〇免許に求められる資質能力が確実に身に付く教職課程等を実現。その際、幼・小・中・高それぞれの学校段階で求められる固有の内容と、隣接する学校種との接続を重視

〇教職課程を履修する学生が、質の担保された教職課程において、自律的・主体的に自らの学びのカリキュラムや環境をデザインし、学び続ける力を獲得

〇求められる資質能力が確かに身に付く前提で、それを担保する選択肢を拡大し、多様な社会人等の入職を促進

〇一人一人の教師が学び続ける中で向上させる強み専門性を、採用・配置・育成を通じて組織として活用し、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成につなげる

改革の実行に際し、これまでの、養成は大学、採用・研修は教育委員会等という役割

分担から、両者が常に一体となって養成・採用・研修を行う形に転換を図る。

以下具体的な改革において、教師の質と量の担保・向上は一体的に行うものであり、諮問で示された「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について」と「教師の質を維持・向上させるための採用・研修の在り方について」については、一体的に「教師の質と量の担保向上を図るための教職課程、採用、研修の在り方」として方向性を示す。

(1)多様な学部学科の学生が教職課程を履修し免許が取得できる環境の整備(幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、養護教諭、栄養教諭共通の内容((2)～(5)まで同様[8])

免許においては、教育をつかさどる上で初任時点に求められる資質能力を担保するものとし、共通的に学ぶ基礎的な内容を厳選・再構造化する(教員採用選考はそれを確認するものとして位置付ける)。「各科目に含めることが必要な事項」については、事項ごとに大学における科目に一対一に対応付ける必要はなく、適宜分割・統合等を行いつつ実施する。併せて、「強み専門性」を新設する(後述)。

教職課程で学ぶべき内容を、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(強み専門性(後述))とした上で、共通で学ぶべき内容を、「教育の基本と教科等の指導法」と「教育及び幼児、児童又は生徒の理解」の2つに整理する。

教職課程の必要単位数外で修得が求められている一般教養科目(いわゆる施行規則66条の6科目)についても必要に応じて教職課程に内在化する。具体的には、日本国憲法については「教育法規」の中において、データ活用・AIについては、教育データ・AIとして、それぞれ一般教養ではなく教職課程において位置付ける。外国語コミュニケーション及び体育は教職課程に位置付けない整理とする(後述)。

小学校・中学校の免許を取得する際に必要であった介護等体験を教職課程内に位置付ける。特別支援教育に係る科目について、1単位から2単位に拡大すること(後述)や、通常の学級においても特別支援教育の観点等での体験もできることから、特別支援教育に係る科目の履修と通常の学級・特別支援学級・特別支援学校での実習機会を含めた教育実習によって、介護等体験の趣旨である「義務教育に従事する教員が個人の尊

[8] (2)～(5)の内容は、教育職員の種類によっては、その養成課程の在り方や職務等を踏まえ、異なる取扱いも可とする(例:「強み専門性」に係る学修の単位数、等)。

厳及び社会連帯の理念に関する認識を深める」こととする。

教育実習のガイドライン作成に向けた会議体を設置する（後述）。学校体験活動の努力義務化による実習期間の分散等により、大学・実習校・学生それぞれの負担を軽減する。会議体における検討にあたっては校種ごとの教育実習の状況や、免許取得には当該校種又は隣接校種での教育実習が必要とされていることも考慮する。

（2）次期学習指導要領等との密接な連動

本答申に向けた検討と並行して検討されてきた次期学習指導要領（次期幼稚園教育要領を含む。以下「次期学習指導要領等」という。）の方向性と密接に連動させることで、次期指導要領等の下での教育課程と教員の養成・採用・研修等が相乗的に働き、多様な子供達の深い学びを確かなものにしていく必要がある。

「学び続ける力」を学ぶこと、そのために、自分がどういった教師を目指すかを常に振り返ることを、教職課程上位置付ける。学生の自律的、主体的な学びのデザインの観点を、カリキュラム全体の基盤をなすものとする。その際、履修カルテの位置付けと更なる活用や理論と実践の往還を通じた省察のトレーニング等も、併せて文科省において詳細な検討を行う。

次期学習指導要領等では「社会に開かれた教育課程」の実質化を進めることとしており、探究学習や「調整授業時数制度」で可能となる裁量的な時間の学習枠など、子供達や学校の実態に応じた多様な学習の中で、学校外の様々な方や組織と連携した学習活動の展開を一層促進し、地域や社会とつながり協働しながら学びを実現していくことが求められている。こうした観点から、それを担う教師の教育においても、「社会に開かれた教職課程」であることが不可欠となる。「大学における教員養成」の趣旨を活かすにあたっても、大学関係者のみで、大学の中に閉じて教員養成を行うことを求めるものではない。地域や社会とのつながりを通じた学修であったり、民間や NPO 含め多様な方や組織を招いた学習であったり、大学の教員が学校における研修などに関わったりする等、大学という世界に閉じない形で、むしろ大学をハブとして学生が学ぶことにより、開かれた教職課程を可能とする。

次期学習指導要領等において、「好きを育み、得意を伸ばす」ことを重視することを踏まえ、この中心的役割を果たす教員の養成においても、「好きを育み、得意を伸ばす」

観点から、各学生が教員養成を通じて「強み専門性」を身に付けることとする（後述）。

また、次期学習指導要領等においては、教師が各教科等での「深い学び」のイメージを教師が掴み取り、授業づくりに生かせるよう、資質・能力の深まりを「知識及び技能に関する統合的な理解」、「思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮」として示し、それらを基に学習指導要領を一層構造化していく方向が示されている。こうしたことを踏まえ、教職課程においては、学生が「統合的な理解・総合的な発揮」を基に構造化された学習指導要領を効果的に活用して、多様な子供達の「深い学び」を実現する単元構想・授業づくりを具体的に学ぶことができるよう、「各教科の指導法」と「各教科に関する専門的事項」は、各学校種の学習指導要領に即した形で一体的に学修する。

これら以外にも、「多様性の包摂」をはじめとした次期学習指導要領等の方向性を踏まえて、以下の内容を教職課程において学ぶ内容として追加する（法令上位置付けるのか、コアカリキュラム等で示すのかは整理が必要）。追加によって学習が形式的な単位の積み上げ（スタンプラリー化）にならないよう留意する。設計においては、教員養成フラッグシップ指定大学による先導的な取組も参考とする。

〇（幼稚園等）教育の基本
〇（幼稚園と小学校など）校種間の接続
〇指導及び評価の計画・実施に関する理論と方法
〇教師としての適応力・回復力・自己管理／調整能力の育成
〇幼児、児童及び生徒の個々の多様な社会経済文化的な背景や特性の理解と包摂
〇学級経営（教師と子供の信頼関係、子供同士の人間関係の構築）[9]

「教師としての適応力・回復力・自己管理／調整能力の育成」については、いわゆる施行規則66条の6科目である「体育」との関係含めて今後文科省において詳細を設計する。専門職として息長くキャリアアップするために、教師自身の強み・弱み、自らのメンタルや健康状態に向き合う内容も含めていく必要がある。また、教育データ・AIについては、AIに何を委ね、何を人間が判断するかを学ぶことも必要。

特別支援教育を担う教師の人材育成については、全ての通常の学級に特別な教育的支援を必要とする子供が在籍している可能性があり、通級による指導を受ける子供、特別支援学級に在籍している子供の人数も増加していることも踏まえ、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の教職課程において共通して基礎能力を身に付けることが期待され

[9] 児童生徒の学力やいわゆる非認知能力等（以下「学力等」という。）の変化を把握できる学力・学習状況調査を実施する複数の自治体のデータを分析すると、学級経営が、学力等を伸ばす要因の一つであることが示されている。（https://www.soumu.go.jp/mAIn_content/001016285.pdf）

る。このことから、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」については、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解及び基礎的環境の整備・合理的配慮の提供」とした上で、2単位に拡大する。

「教育の方法及び技術」と「情報通信技術の活用」については、一体的に学修することとするとともに、「情報通信技術」は「デジタル学習基盤」とし、「教育の方法・技術及びデジタル学習基盤」とする。

これらを踏まえた、新しい教職課程は別紙のとおりとなる（別紙1参照）。

調整授業時数制度の創設により、学習指導要領に定める教科等には該当しないものの、児童生徒の資質・能力の育成に特に資する教育プログラム等を実施するための「裁量的な時間」の取組が可能となることを踏まえ、いずれの教科等にも該当しないような内容の指導を行う際に必要な免許状の在り方についても中教審において更なる検討が必要となる。

個々の児童生徒に応じて編成する特別の教育課程（いわゆる2階建て部分）の指導については、相当免許状主義に基づく免許法の趣旨を踏まえ、特別の教育課程であっても免許状を有する教師や相談支援体制など適切な指導体制の整備は重要である。

その上で、教育課程部会等における不登校児童生徒、日本語指導を必要とする児童生徒、特定分野に特異な才能のある児童生徒を対象とする教育課程に係る議論を踏まえ、必要な指導体制について文科省において詳細な設計を進めつつ、分野に応じて扱いを異にするものの、まずは、①教師が指導計画の策定と評価を行うとしつつ、個別の類型によっては、②一定の資質能力を有するスタッフが教師と密に連携・協働した上で、日常的な指導に当たることを許容する。

その際、個々の児童生徒に応じた効果的な指導を行うため、オンラインやオンデマンド、生成AIを適切に活用するなどの工夫を講じることも考えられる。チーム学校を構成する様々なスタッフの役割はこれまで以上に大きくなることを踏まえれば、子供たちと向き合うスタッフの資質能力については、勤務や経験を通じて向上させていくこととともに、勤務にあたって一定程度の質担保も必要となるのではないか（後述）。

なお、遠隔教育特例制度については、小規模の中学校等に関して、受信側の教師が該当教科に係る免許状を有していない状況でも、遠隔にて専門性の高い教師等（該当校種・教科の免許状を有する）による指導を可能とする「教科・科目充実型」の遠隔授業を行うことを可能とする制度であり、令和6年4月より、文部科学大臣による指定を不要

とし、都道府県教育委員会等の適切な関与の下、学校現場の創意工夫による実施を可能としてきた。

この運用においては、離島等一定の条件下において、配信側の教師が指導計画の策定と評価を行うことを前提に、受信側の生徒と信頼関係を構築しており、かつ一定の資質能力を有するスタッフが、臨時免許状を授与された上で、配信側の教師と密に連携・協働し、日常的な指導に当たることも考えられる。併せて、小学校における専科免許が新設されることなども踏まえ、配信側の教師が小学校の免許状を有していれば、受信側において小学校の専科免許状を有する教師に対し、小学校臨時免許状を授与することで、遠隔授業を行うことも考えられる。これらの受信側における生成AIの活用も組み合わせた丁寧な寄り添いについても考えられる。

AIの活用については、教師の業務の代替にとどまらない、教師の専門性の補完・拡張という考え方が重要である。教師による教育的な意図のもとに学習場面の中でAIが活用される必要がある。教師が自律的に専門的な判断を行うことを前提としつつ、AIを効果的に活用し能力を拡大・拡張する方法やその考え方を教職課程を通じて身に付けることが求められる。具体例については、「初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン」等において技術の進展に応じ記載する。

次期学習指導要領において創設される方向性の「情報・技術科」を全ての中学校で確実に実施できるようにするため、教師の計画的な養成・確保に資する免許制度の在り方等に関して、適切に指導が行われる環境を整備することが必要であり、その際は以下の選択肢も含めて文科省において詳細な設計を行う。

〇現行の技術・家庭科（技術分野）免許について、大学の養成課程の計画的な増設。なお、教職に関する科目について、教科の専門的事項で代替できるようにすることについては、現行との関係で要整理（後述）

〇情報・技術科のうち、情報分野のみを対象とするような新たな免許制度を創設（例えば、「情報・技術科（情報分野）」等）し、高校の情報科の免許と共に取得

〇教員資格認定試験に中学校「情報・技術科（情報分野）」を創設し、高校の情報科の免許と共に取得

〇高校の情報科の免許保有者が、中学校の情報・技術科のうち情報分野を指導できるとともに、中学校の情報・技術科の免許保有者が、小学校の総合的な学習の時間の情報の領域を指導できるようにする等の措置

〇中学校の普通免許状を有する者が、隣接免許状として中学校の「情報・技術科」の

免許状を取得することを推進するため、国内全域から受講可能な免許法認定講習や、都道府県等が実施する認定講習の抜本的充実。その際、有している「強み専門性」が取得しようとする教科に有用である場合は、少ない単位数で免許状を取得できるように配慮

〇中学校の「情報・技術科」の開始に向けて、高校「情報」を新設したときと同様、特例的に国で実施する講習によって免許状を授与する仕組みについて文科省において詳細を設計

〇現行の技術・家庭科（技術分野）の免許保有者に対し、情報分野に関する指導力の向上に向けた研修の実施

〇新たな免許制度として「情報・技術科（情報分野）」を創設する場合、特別免許状の授与の促進

〇生成AIとの先端技術に関する対応について、独立行政法人教職員支援機構（NITS）や民間の研修、大学の講習等による適時のアップデート

その他、免許状を授与する教科の在り方については、学習指導要領の改訂や、実際の科目の開設状況なども踏まえて再整理する。

（3）学び続ける教師としての基礎能力と「強み専門性」の修得

「大学における教員養成」とは、高等教育・研究に裏打ちされた学問に基づいて学ぶことによって教員を養成するということであり、子供たちへの指導は、小手先の指導法を学ぶのではなくより本質的な理解に基づいて実施されるべきであるという考え方に基づいている。大学における学修は、学位課程によって成り立っていることを踏まえれば、大学における教員養成とは、学位課程との関係で教職課程が位置付けられること、言い換えれば、教員免許における専門性が学位課程で身に付ける専門性に裏付けられることを意味している。戦後、日本の教員養成は、この原則に基づいて行われてきたことになっている。

しかしながら、大学における教員養成が、単に教員養成が行われる場が大学であると、歴史的経緯で言えば師範学校ではないという意味にとどまるものとなっていなかったかという点については、これまでも疑問が投げかけられてきたのではないか。大学という場において教員養成が行われていることをもって、直ちに「大学における教員養成」の趣旨が実現されるわけではない。教職課程認定基準が定める「免許状の授与に必要な科目の開設及び履修方法が、当該学科等の目的・性格をゆがめるものではないと認める場合に認定する」ということは、学科等の教育研究は、教職課程を置いたことで、

何ら関係がないということを意味しない。戦後の教員養成制度が導入されて80年が経過しようとしている今、開放制の下で、教員養系大学・学部に限られない、あらゆる大学において教員養成を行っていることの趣旨、目的に今一度立ち返る必要がある。

「大学における教員養成」に立ち返る観点から、学士の学位課程と教職課程の結節点となる「強み専門性」を創設し、「強み専門性」に係る学修20単位程度を標準的な免許状の授与要件とすること（基礎と強み専門性の2つの柱）を基本とする。20単位は、現行の学士課程内において一定の専門分野について体系的な学修を行うために必要な規模を念頭に置くものであり、各大学の特色や学生の関心に応じて柔軟な設計を可能とする観点から設定する。

強み専門性の20単位については、

〇学位課程及び教職課程との密接な関係性・一貫性があること

〇20単位として一貫性・体系性があること

を教職課程認定審査において確認する（これまでの教職課程の認定において学位課程との関係で教職課程を位置付けてきたことを改めて明確化するものであり、新たに強み専門性を設けたり、ましてや学位課程と関係のない強み専門性を立てたりというものではない。）。強み専門性においては、教科の専門性や指導法・児童生徒等理解、日本語指導、他の免許や、社会教育士[10]や保育・心理・福祉関連の資格等様々なものが考えられる。

総合的な学習の時間や総合的な探究の時間[11]を、各免許を有する教師が担当することを踏まえると、それぞれの専門的な分野に関して、探究的な学習の指導に活かされることが期待されるところ、強み専門性に係る学修において、特に探究的な学びが実現されることが求められる[12]。「強み専門性」は、従前の「大学が独自に設定する科目」とは異なるものとする。強み専門性を結節点とし、教職課程を全学的な体制の下で実施して、教職専任教員を教職課程の要として機能させることが必要である。

強み専門性として、特定の専門性に基づく科目群を修得した場合、免許状への専門分野の付記を可能とする。複数の免許状を取得しようとする場合の強み専門性の考え

---

10 社会教育主事講習・大学の社会教育主事養成課程の修了者が称することができる称号（令和2年4月創設）。学びを通じた人づくり・つながりづくり・地域づくりを支える専門性を持ち、NPOや企業等の多様な主体と連携・協働して、学校と地域の連携・協働や探究的な学びの支援に関わることが期待されている。その養成・活躍促進の在り方については、教員養成段階での連携も含め、中央教育審議会生涯学習分科会の特別部会において別途審議が行われている。

11 なお、「次期学習指導要領等に向けた審議まとめ（教育課程部会、2026年10月5日）」では、小中学校における名称について、「総合的な探究の時間」とすることとされている。

12 共通的に学ぶ基礎的な内容や、教科のない免許種の教職課程においても探究的な学修が望まれる。

方については別途検討が必要。特定の専門分野のみならず、教育学を基盤とした学び続ける教師としての基礎能力の深化を図ることも強み専門性として位置付けることが可能である。いずれにしても20単位の更に具体のイメージが必要となる。

「強み専門性」の前提として、基礎的な内容が確実に身に付いたジェネラリストとしての教師であることが必須であり、共通性のある学修内容が、入職時点で確実に身に付いていることが求められる。養成段階で学修した強み専門性と現場のニーズのマッチングが必要である。

勤務を通じた強み専門性に係る学びは、学びの広さと深さを両立しつつ、基礎能力の深化や他の強み専門性の習得も可能とする。

教育委員会及び学校設置者は、採用、配置、校務分掌、研修及び管理職登用等の各段階において、「Plant（全国教員研修プラットフォーム）」や「対話と奨励」も用いつつ教師の有する強み専門性を把握・活用し（後述）、多様な専門性を有する教職員集団として学校組織全体の教育力向上を図ることが求められる。個々の教員の強み専門性が組み合わさり、組織の力へと転換されることが必要となる。

この点、地域における教員養成の核である国立教員養成大学・学部については、例えば、学生が大学入学共通テストの受験を通じて、理数系教科についても一律学んだ上で入学している点、低いST比を確保できる規模の下で、密度の高い学びが行いやすい点、卒業に必要な単位の全てを教職に関する様々な分野の学びに用いることが可能で多様な「強み専門性」を修得可能な点などの強みを有している。国立教員養成大学・学部は、教職への意欲や適性のある者を受け入れるとともに、教職の魅力ややりがいに触れる機会の提供等を通じて、より多くの意欲ある学生を教職に就かせることを通して、多様な専門性を有する教職員集団の要となりうる教員を安定的・継続的に養成することが期待される。

（4）教職課程の確実な実現を担保する措置

①教職課程の「質」の重視、②子供の学びの過程を中核とした「理論」と「実践」の統合、③学生自ら取り組む密度の濃い深い学修、を通じて学び続ける教師となることを、教職課程（カリキュラム）のデザイン原理と定義し、大学教育全体を通じた教員養成を徹底する。教職課程の実施側だけではなく、教師を採用する教育委員会や教師を受け入れる学校側の観点から質保証を図る。

いわゆる教職に関する科目について、その学修は、「大学における教員養成」の趣旨

を十分に踏まえ、教育学を筆頭に学問に裏付けられたものとして実施され、学生が持っている「観」の転換が図られるとともに、教育委員会・学校や保護者が児童生徒等を安心して任せられるよう、「基礎学力・一般教養の不足」「指導案作成ができない」「適切な文章表現ができない」といった課題が深刻化しているという声に真摯に向き合い、教師として職務に当たる能力が、学修を経た免許授与時において確実に身に付いていることが必要となる。

働き方改革など現場の負担の軽減と質の担保・向上を両立する観点から、教育実習に関するガイドラインの策定に関し検討する会議体を設置し、議論する。ガイドラインに含みうる点として、次代の教育実習の在り方を含めて以下の点等を議論する。議論にあたっては、児童生徒等の姿や学びを見取る機会が十分に確保され、教職の魅力が適切に伝わることも含め、質の担保と柔軟で多様な実習の持続可能な実施の両立が必要である。

- ○大学側が教育実習の質の保証に責任を持つこと及び、管理・指導・支援することの明確化（教職課程認定で指定様式の提出を義務化）
- ○連絡調整を教育委員会等と大学が実施し、目的を共有（教育公務員特例法第22条の7に規定する協議会における調整の必須化）
- ○大学側による事前事後学習の充実
- ○大学側による授業確認（オンライン含む）を義務化
- ○観察・参加・実習（模擬授業）の時間数や課題の量等に係る上限規制
- ○実習校から大学への報告書など、手書き書類様式の全国標準化・電子化（学校側の記入内容の削減）
- ○1校当たりの受け入れ学生数の平準化
- ○コアカリキュラムの見直し
- ○介護等体験の趣旨を包含できる形のプログラム化

あわせて学校体験活動の努力義務化による実習期間の分散化について検討する（学校体験活動の将来的な必修化についても会議体において検討する）（再掲）。学校ボランティアや学習支援員など、学校体験活動として幅広く単位認定を可能とする（現場の負担増とならないよう、むしろ現場の助けとなるように設計し、待遇の面で同様の活動を行う教員業務支援員等と公平性をもたせることを求める。大学の事前事後学習や活動への支援が重要となる）。いわゆる母校実習は学校体験活動の中で行われるものとして位置付けることも会議体の中で検討する。

養成段階（教育実習の質保証への関与、CBT問題作成・掲載含めた Plant の機能強化・管理運営等）の質担保・向上には、現職教員に対する様々な研修の蓄積を持つNITSが関与することも有効であると考えられるところ、その方法については、NITSの在り方に係る会議体（後述）において更に検討する。

小学校の基礎的な免許状（後述）において、全教科（10教科）の学修を必修化する。

様々な大学がエッセンシャルワーカーたる教師の地域における養成において役割を担っている中、人口が大きく減少し、財政リソース・人的リソースの不足が顕著になる2040年やそれ以降を見据えて、地域における確実な教師の確保の観点も含め、持続的に質の高い教職課程を維持することは重要である。そのためには、大学内・大学間連携によるリソースの共有化を進めることが不可欠であり、先行的な措置として、大学設置基準等より上乗せとなっている教職課程認定基準上の要件の見直しが行われた[13]。各大学においては、令和10年度より適用される改正後の基準も踏まえて、大学全体で教職課程のリソースの共通化を進めるとともに、単位互換や大学等連携推進法人、教育課程等特例制度等の大学設置基準上の制度や、地域構想推進プラットフォームの活用による大学間連携（3以上の大学によるコンソーシアムの形での連携を含む。）を強力に促進する。

こうした改正を踏まえ、地域における教員養成の核である国立教員養成大学・学部が率先して、学内の他学部や他大学との連携による学内外のリソース配分・活用の最適化を進めることが求められる。令和10年度からの第5期中期目標期間に向けては、各国立教員養成大学・学部が、学生の教職への就職先等からターゲットとする圏域を明確にした上で、当該圏域における公私立大学との連携を主導し、地域全体の教員養成の質及び量に責任を果たすことが求められる。特に、単科の教員養成大学においては、域内の公私立大学との対話・連携のハブとなることはもとより、それを超えて、例えば、圏域を越えた全国あるいは広域の国立教員養成大学・学部間の連携のコーディネート役を担うことや将来的な再編統合の核となることも期待されるところであり、将来の姿を見据えてステークホルダーとの対話を積極的に行いつつ、それぞれ自身の在り方・役割・

---

13 令和8年5月の教職課程認定基準の改定により、令和10年度以降は、
① 学内に複数の教職課程（学科等）を置く場合に、教職課程の授業科目（教科に関する専門的事項に関する科目）を学科等を超えて共通開設すること、共通開設する授業科目を担当する教職専任教員をそれぞれの学科等の教職専任教員とすること、
② 大学等連携推進法人による連携教職課程を編成する際に、学生が在籍する学科等における教職課程の単位取得状況に関わらず、全科目の8割を上限に、連携開設科目を大学自ら開設の科目とみなすこと
等が可能となった。

意義を第5期中期目標・中期計画に明確に位置付けることが求められる。

また、現行の教科に関する専門的事項について、児童生徒等の発達段階に応じて諸科学への興味や関心を引き出す授業を展開する能力の育成など教員養成大学・学部ならではの教科専門の確立が求められる。その際、総合大学の教員養成学部においては、大学内の他学部との連携により、当該大学が有する広範なリソースを活用した多様な強み専門性を持った教師の養成を特色としていくことも考えられる。

これらにあたっては、教育委員会と大学等が協力し、養成・採用・研修を一体的に実施するとともに、養成・研修の観点や、実験校としての役割を踏まえた、附属学校との一体的な改革も必要となる。文科省として、上記のような方向性をいかに後押ししていくかも検討していくことが必要である。加えて、これらの連携を、単なる個別の連携の集合に終わらせず、全体最適を踏まえた実効性あるものたらしめるためには、一般社団法人国立大学協会及び日本教育大学協会(教大協)がその役割を果たしていくことも重要である。教大協に設置された特別委員会における議論も踏まえつつ、国立教員養成大学・学部が、地域における教員養成の核として、リーダーシップを発揮しつつ、全国私立大学教職課程協会等とも連携の上地域の公私立大学も含めた教員養成改革を進めていくことが期待される。

また、教員養成の在り方自体の変革を牽引(けんいん)する役割を担う教員養成フラッグシップ大学の指定制度については、指定大学による特例を活用した先導的取組の効果検証と横展開等のため、指定期間を本答申に示す改革が実施されるまで延長するとともに、改革後の教員免許制度の下でも新たな社会を見据えた教員養成の在り方の更なる変革の起点となるべく、新教員免許制度下における指定制度の在り方について、上述の2040年以降を見据えた大学における教員養成の在り方の方向性も踏まえ、中教審において更に検討することが必要である。その際、各教員養成フラッグシップ大学の取組のみが変革の起点となるのでなく、それぞれが連携し、コンソーシアム等を通じてその取組を展開し高めていくことで、はじめて大きな変革となることを念頭に、在り方を検討する。

大学が自ら実施する教職課程の自己点検・評価や FD/SD 等の強化においては、学習指導要領の改訂やデジタル学習基盤の充実を見据えた対応等が必要となる。また、次期学習指導要領の本格的な趣旨浸透と理解醸成を図る上では、教員養成を担う教員養成大学・教職課程を有する大学の教職員にも分かりやすい周知を行うこともまた、極めて重要な条件整備である。

学校現場は、AI技術の進展や、社会構造の変化等により、教師を目指す学生が学ぶべき内容も変化していくものであり、大学教員には、教育現場の状況を踏まえた教育課程のアップデートが常に求められる。その際は、併せて、デジタルな形態を含む新たな教科書を適切に用いた教科指導をできるようにすることはもちろん、デジタル学習基盤が学校において確実に活用されるよう、教職課程においてこれらを日常的に利用した学習機会を担保する。そのためには、学校において活用されているデジタル学習基盤について、教職課程において利用しやすくするための環境整備等も重要である。

次期学習指導要領においては、「社会に開かれた教育課程」として、多様な内容の指導においても、探究的な学びにおいても、学校外の様々な人材や組織を講師や指導者として受け入れ、また地域や社会とつながり学習していくことを求めている。こういった教育を進めていくのであれば、それを担う教師教育においても、「社会に開かれた教職課程」となることが必要である。「大学における教員養成」の趣旨は、大学関係者のみで、大学の中に閉じて教員養成を行うことを意味しない。地域や社会とのつながりを通じた学修や、民間や NPO 含め多様な人材や組織を招いた学習など、学校という世界、大学という世界に閉じない形で学生が学ぶことが、社会に開かれた教育課程の実現を可能とする。教職課程を教える教師の質の向上においては、学外の多様な人材との関わりをコーディネートできる、教師教育に係る教員の質という点も含めて、向上が図られるべきである（再掲）。

コアカリキュラムについては、既存の見直しを行うとともに、新設も行う（技術の進展を踏まえ、適宜部分的な改正のタイミングも判断する）。CBT問題を作成の上、Plant に搭載するなどにより養成段階において利用可能な環境を整える。コアカリキュラム及びCBT問題を、令和9年度から共同実施される、教員採用試験一次選考と連動させる。

CBTは、反転学習含め、授業の事前事後学習において利用することを想定する。CBT結果を、教職課程の質の確認と改善や、個々の学生の資質能力の向上につながるフィードバックとして活用する。

全国的な質保証の観点からコアカリキュラムに定める目標の到達状況の確認にも活用する。FD/SD 等の強化にも利用するとともに、教職課程の質の担保に係る説明責任を果たす観点から、対外的に状況を公表する。

Plant に搭載されているデジタルコンテンツを活用した教職課程の学修基盤の充実も併せて必要となる。

なお、CBTは、教師として必要な基礎的資質能力の到達状況を把握するための手段

であり、達成すべき必要条件であって十分条件でない。また、教師としての総合的な資質能力や学び続ける力そのものを評価するものでもない。大学における教員養成の趣旨を踏まえ、教職課程の目的がCBTの結果の確保とならない点、また、当該CBTの導入により、教師を志望する学生の減少や免許取得者の減少とならないような制度設計とする点に留意する必要がある。

実地視察の強化等の認定後の質保証方策及び文科省の体制強化が求められる。これらの質保証は、高等教育全体の質保証（厳格な成績評価や教学マネジメントの確立）とも連動するものであり、文科省において詳細な設計を検討することが重要となる。

（5）教師の資質能力の恒常的な向上

教師の資質能力は、採用段階における担保で完結するものではなく、教職生涯を通じた研究と修養により常に向上させ続けるものである。養成・採用・研修の各段階において、教職課程の学生や教師が、生涯を通じてそれぞれの強み専門性を伸ばせるような仕組みとし、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を図る。養成段階では、「学び続ける教師」を育成するため、共通で学ぶべき内容を再構造化・体系化した上で、専門的な学修に基づく強み専門性も含めた教員養成を行う。採用段階では、教師に必要な基礎能力が身に付いているかを測定する。研修では、教職課程及び勤務を通じて身に付けた強み専門性を更に伸ばせる機会を提供し、免許の上進がより可能となるようにする。

教育公務員特例法第22条の7に規定する協議会においては、養成（教育実習等）・採用・研修（初任者研修、中堅教諭等資質向上研修等）について幅広く協議する。協議会に関する状況把握と、その上での活性化策を文科省において検討することが必要である。

研修については、教師に必要な資質能力は国公私で大きく異ならないことを踏まえ、私立学校においても公立の学校と同様に充実した研修を行われるよう、国による環境整備を進める。

高校生段階からの教師入職志望者の掘り起こしについては、高校生が教師の業務体験を通じて、教職の魅力を感じることのできる機会を創出するものである。地域教員希望枠の学生の教員就職率や地域定着率が他の学生よりも高い大学の事例も踏まえ、他の教員養成の取組にも拡大すること（その際は横展開の観点から広く情報を共有すること）や、高校生を対象とした大学による科目の提供することについては、大学の単位として認定するなど、受講する高校生のメリットを考慮した設計を実施する各大学にお

いて検討することが必要である。大学や教育委員会以外の多様な主体による志望者の掘り起こしにつながる取組も重要。高校生のインターンシップにおける教師体験も有効である。

教員採用選考における第一次選考の共同実施を通じて、問題の質の担保を図りつつ、コアカリキュラム・CBT問題と連動させる（再掲）。採用試験一次試験の共同実施においては、令和9年度から確実に実施される中で、二次試験の質の向上などが各参加自治体で測られることが求められる。

養成段階とともに採用後においても、学び続ける教師として、連続的にその資質能力の向上が図られるよう、教師の資質能力の向上をする側（養成する側・研修を実施する側）ではなく、教師自身を中心に置いて、「学び続ける教師」が学び続けられるよう、その資質能力の向上を設計する必要がある。

例えば、入職前の研修と初任者研修を一体的に捉えて、今後中教審において検討することが必要となる。入職前の研修の在り方を検討するにあたっては、採用内定を受けた学生が入職までに現場で実際に教育活動や校務に触れる機会を設ける等、地域で養成と採用が連動した仕組みを構築することで、早期離職やミスマッチを防止する方策がありうる。

初任者研修と中堅教諭等資質向上研修、対話（ワン・オン・ワン）と奨励の在り方、Plant の活用方法については、実態の把握をした上で、特に今回導入される強み専門性を学び続ける教師が教職生涯を通じて伸ばしていく観点から、活用促進方策や改善方策を中教審において更に検討していくことが必要となる。初任者研修については、養成段階で強み専門性を学修していることを前提に再設計が必要となる。養成段階の学びの記録と、採用後の学びの記録が連続するように、養成段階の学びの履歴を入職後も引き継ぐ仕組み、初任者研修と養成段階における学びのデジタルコンテンツの共有や併用を可能とする仕組みも求められる。

教師が自身がどのような指導を行っているかを認識し、その指導を続けるのか見直すのかを常に検討し、授業をはじめとした指導改善につなげることは、学び続ける高度専門職であるための最も大切な要件である。教師がこの指導改善を行うきっかけとして、児童生徒等に係る能力測定を効果的に用いる必要がある。児童生徒等の成長や変化を測定する先進的な自治体の学力・学習状況調査が広がる中[14]、それらに対する国による全国的なコーディネート機能を強化するとともに、学習評価として、児童生徒等

[14] https://www.soumu.go.jp/main_content/001016285.pdf（再掲）

の能力測定、特に成長・変化の測定の充実を図る必要がある。次期学習指導要領に向けた検討では、学習の目標達成に向けた評価課題・学習過程を一体的に構想することを重視しつつ、評価にあたっては形成的評価を充実する方向性が示されており、そのための教師の資質・能力の育成が重要である。形成的評価については、生成AIの活用について、国際的な枠組みも含めて積極的に研究し、効果的な利用を普及させるべき。

「調整授業時数制度」が創設されることに伴い、裁量的な時間の研究・研修等枠を用いて、学校が組織的な研修の機会を定期的に持つことが可能となるが、こうした機会が教師の資質・能力向上に確実に繋がることとなるようにしていく必要がある。特に、小規模自治体の設置する学校や小規模校に配置となっても、プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ／コミュニティ・オブ・ラーニングが維持される中で、その資質能力を確実に向上し続けられるよう、都道府県が実施する研修の範囲はどうあるべきかについて中教審において更なる議論や、小規模校が連携した研修の先進事例の横展開等が必要となる。小規模自治体や小規模校を含め、学校間が連携した研修をはじめ、教師の日常的な学びと協働の実施のために、情報基盤が整備されることが必要となる。

「開かれた教育課程」の実現は「開かれた教職課程」、ひいては「開かれた教師文化・学校文化」によって実現が図られるものである。多様な社会人等によって形成される教職員集団が、多様な課題への対応を可能とするとともに、各教師自身が、学校外とのつながりを持ちながら、その資質能力向上を図っていくことは、学び続けたい教師を支えることとなるとともに、学校の中だけでなく、学校外の様々な体験・経験が教師の資質能力の向上につながるものであり、教師の自発的な意思に基づくそれらの体験・経験を許容することは教職の魅力を高めることにつながる。そのために、現在認められている大学院修学休業について、「学び続ける教師」として、より多様な研究と修養のための長期休業を認める制度へと拡大する（教職大学院に限らない大学・大学院等での学び、国内外のボランティアへの参加、民間企業での研修なども含めて幅広く認める）。

併せて、夏季休暇などの長期休暇期を活用して、教師が強み専門性を向上させる様々な研究と修養の機会が確保されるようにすることも重要である。

教師の学修した履歴は、受講した研修のみならず、教師がその資質能力の向上のために行った体系的な学修及び研究の履歴として把握されることが望ましく、研究と修養のための休業における学修成果であったり、免許の上進に係る学修についても、当該履歴の一部として記録し、その後の対話及び資質能力向上に活用することが適当で

ある。なお、休業中は無給となることから、休業の際の生活を維持するための仕組みについて、文科省において他省庁とも協力し制度詳細の設計の検討が必要となる。教師の資質能力の向上における、任命権者が行政の中で質の高い学びの余白を生み出し、服務監督権者が教師に伴走支援することが重要である。

学び続けて成長する教師を実現するためには、上進や他の校種・教科の免許を得るための講習等を受けやすい環境の整備が不可欠である。

免許法認定講習等の開設主体である都道府県教育委員会が講習等を積極的に開設することが必要となる。併せて、需要が大きい科目や専門性が必要な科目は、大学や自治体以外の主体が開設できることも必要である。開設主体の拡大を行うのであれば、同時に、質の担保も行われる必要があり、これは、教職課程の質担保と併せて文科省において詳細を検討する。また、都道府県が設置している教育センター主催の研修や、団体が主催する研修会等を講習として活かしていくことも選択肢となる。

さらに、現行通学制においてもオンデマンド等による受講も可能になっているのであれば、多様な働き方に合わせて、出席要件の原則を見直し、オンデマンド形式の導入や地理的制約の緩和、レポートや実務をもって単位を認定するなど、柔軟性と自由度を高めるよう制度の見直しを行う。その際は、既に先行的に行われている取組も大いに参考になる（同期型のオンラインとオンデマンドの組合せ、教育委員会が会場を設け、講師がオンラインで指導するハイブリッド実習や、視聴データによる出席確認など）。自由度と柔軟性に合わせて、形式的な受講とならないように、受講者の学修成果を確実に確認し、学びの質を保証するための評価システムの構築が必要となる。また、教師が使う端末における課題がある場合（校外持出しポリシーやセキュリティー・ポリシー上の制限など）、紙とパソコンで受講する教師が混在するといった事態が起きていることから、受講に用いる端末、アカウント、ネットワークの在り方について、標準的な考え方を国として示す必要がある。

単位修得に係る費用負担の在り方についても中教審において更なる議論が必要である。

養成段階で学修した強み専門性については、勤務を通じて更に深化させ、大学院での学修を通じて専修免許状につなげることとする（専修免許状取得の努力義務化については、中教審において今後慎重に検討する）。当該専修免許状を踏まえて、主務教諭の積極的な任命につなげる方法も考えられる。大学院と教育委員会が連携し、学校現場や教育委員会における研修・教育実践に大学側が指導者として関与することにより、

現場での研修や教育実践を、幅広く上進に必要な単位として認めることで、専修免許状への上進を容易にする（上進に係る単位認定に係るガイドラインの策定）。中堅教諭等資質向上研修の実施者においては、大学等と協力し、受講者が希望に応じて上位の免許状を取得することが可能な環境を整備する（特に教職大学院においては学校現場と連携し、幅広い研修機会を単位として認定する）。教育委員会が認定講習を組むにあたって、大学側が科目等履修制度を整えつつ、大学側が一定程度の収入を得られるなど自走できる仕組みを教育委員会と大学が協力して構築することも必要となる。総合的な学習の時間や総合的な探究の時間の充実という観点も踏まえ、専修免許状取得に係る学修においては、現場での様々な実践的研究に対し大学側が指導的役割を果たすような教育臨床研究的な学修を含むものとする。学修全体の在り方については、中教審において更に検討が必要となる。

現行の専修免許状については、最低在職年数を超える在職年数を有し、かつ、一定の要件を満たす者で大学側が認めた場合は、これを1年超えるごとに1単位ずつ（最高合計 10 年以上の在職で7単位まで）逓減する措置を新たに設ける（要件については、文科省において詳細を検討する）。

教職大学院について、より柔軟な教育課程の編成を可能にするため、共通5領域の修得単位数を現在の20単位程度から10単位程度に縮減する。その上で、専修免許状の取得を目標に設定する教職の在り方を前提としたときに、教職大学院における学びが現場での教育実践にどのように有益であるのかを明確化・言語化し、その成果を広く発信していくことが必要であり、教職大学院において他校種・他教科の専修免許状をより取りやすくする方策や、現職の教師が自発的に教職大学院を活用して学ぶことを支援する方策なども含め、教職大学院の在り方について、中教審において今後一層の検討が必要となる。学部段階の教職課程においても、学士課程の中で強み専門性を身に付けることが重視される中で、そうした強み専門性を更に探究し高める場として、教職大学院が役割を果たすことも重要となる。なお、教職大学院における修士論文に相当するものの作成の在り方についても、併せて中教審において検討が求められる。

学部段階から強み専門性に係る学修を行うことを踏まえ、免許状（高等学校を除く）を以下のとおり再編する。

〇短期大学士を要件とし、教師の職務の遂行に必要な基礎的な知識技能を修得する基礎的な免許状

〇学士を要件とし強み専門性を学修する標準的な免許状

〇標準的な免許状から上進させる、より上級の免許状

基礎的な免許状から標準的な免許状への上進において必要な学修内容については、既に学習している内容も踏まえて、文科省においてその詳細を検討する。基礎的な免許状から標準的な免許状への上進に必要な勤務年数について、従来の二種免許状から一種免許状への上進は5年以上としていたが、これを3年以上とし、中堅教諭等資質向上研修のタイミングにおいて、10単位の取得で上進できる形に変更する。

通常の任用だけでなく、臨時的任用や、非常勤の講師の資質能力の向上に係る方策も必要である。

強み専門性を持つ個人を育てることとともに、強み専門性を組織として活かすことが重要となる。多様な強み専門性を有する教職員集団の組織としてのパフォーマンスを最大化させるとともに、校内において対話的な受講奨励を通じた人材育成を図ることを可能とする校長等管理職の資質向上方策についても、管理職マネジメント事業の成果なども踏まえつつ、中教審において更に議論が必要となる（リーダーシップ、組織マネジメント、業務プロセスの可視化と業務の精選・廃止等に係る学修の重要性。強み専門性を持つ教職員が心理的な安全性を確保して活躍できる環境の確保）。

（6）（1）～（5）に加えて、特に幼稚園教諭、特別支援学校教諭、養護教諭・栄養教諭に係る、教職課程及び採用・研修における主な改革事項

①幼稚園教諭等

幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものである。幼児教育においては、「遊び」を通して、乳幼児が自らの「好き」や「得意」を見付けたり広げたり深めたりすることを原動力に、直接的・具体的な体験を積み重ね、小学校以降の生活や学習の基盤となる資質・能力の育成を図っている。このような義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして行われる幼児教育の重要性を踏まえ、教職課程において、以下のとおり見直しを図ることとする。

〇乳幼児理解に基づき、乳幼児一人一人に応じて行われる幼児教育において、0歳からの発達の過程等に関する学修を重視する観点から、「幼児理解の理論及び方法」等は0歳からを対象とする

〇AI時代こそ、幼児期に心身全体を働かせて様々なものや人と直接的・具体的に関わる体験の充実が求められる。「環境を通して行う教育」や「遊びを通した総合的な指導」といった幼児教育の基本を着実に理解・修得するため、「幼児教育の基本」

を新たに位置付けるとともに、その中で小学校教育との接続についても学修することとする

また、現職の幼稚園教諭の約8割が保育士資格も取得している。同一の学科において二種免許と保育士資格を同時に取得するために80～90単位程度の修得が求められる場合もあり、養成校や学生の負担となっている。両課程を通して過不足なく内容を着実に修得し、両課程の併修によってより効果的に実践力を育むことができるよう、新しい幼稚園教育要領等の内容を踏まえつつ、相互の学修内容や単位数について、引き続き文部科学省とこども家庭庁が連携して精査していく必要がある。加えて、認定こども園の拡大や、幼稚園教育要領・保育所保育指針等の共通化の状況を踏まえ、幼稚園教諭・保育教諭等の人材養成の在り方について必要に応じて検討を進める。

なお、幼稚園教諭免許の取得者が、保育士として求められる保育分野についての学修を行うことは、幼児教育についての理解・実践を深めるために有意義であることから、幼稚園教諭免許の取得や上進等においても当該学修を一定評価すべきである。

幼稚園教諭・保育教諭等が新しい幼稚園教育要領等への理解を深め、「遊びの深まり」の実現を図る教育活動を展開していくため、現職への十分な研修機会の提供が必要である。このため、国は、国公私及び施設類型に関わらず幼稚園教諭・保育教諭がアクセスしやすい環境で学び続けられるよう、研修や助言等を担う幼児教育センターの設置や幼児教育アドバイザーなど専門人材の配置等の全国的な体制整備への支援を行う。都道府県が研修を実施する際は、教育委員会の教育課程等に係る専門性を生かした上で、大学や関係機関との連携・協力が必要である。

②特別支援学校教諭

これからの特別支援学校教諭には、特別支援学校の教育に係る幅広い総合的な専門性を持つ教諭や、特定の障害種に関する深い専門性を持つ教諭など、様々な強み専門性を持つ教諭がチームとして機能することが必要であり、以下のとおり、教職課程の見直しを図ることとする。

〇特別支援学校教諭の専門性の土台となる共通的な内容と、障害の種類等に応じた専門的な内容の観点から教職課程を再整理するとともに、科目間での重なりを精選し、第一欄、第二欄、第三欄の科目構成の在り方を含めて再構造化・体系化する

〇複数領域の免許状取得を促すとともに、大学と学生の自律的なカリキュラムデザインという方向性を踏まえた見直しを図り、単位数に余白を持たせ、大学や学生の自律的な判断による学修を可能とする

〇理論と実践の統合の観点から、特別支援学校の教諭として求められる省察的実践

力の育成に向けた総合的な演習科目を設ける

〇小・中・高等学校の教職課程で必修とすべき事項や強み専門性として学ぶ可能性のある内容と、特別支援学校教諭免許状の教職課程の内容の関係を整理する

〇現職教師が教育職員検定を通じて特別支援学校教諭免許状を取得しようとする場合や、障害領域を新たに追加しようとする場合において、学力の検定としての大学における学修について、教職課程における再構造化・体系化の方向性を踏まえ、見直すこととする

③養護教諭・栄養教諭

児童生徒等を取り巻く環境の変化に応じ、養護教諭・栄養教諭の道徳、総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間並びに特別活動等における指導への参画が進むよう、それらの指導法を学修することとする。

児童生徒等が抱える現代的な健康課題は多様化・複雑化し、特に不登校児童生徒等の割合は増加の一途をたどっている。こうした状況に対応するために、養護教諭においては心理・福祉等の更なる資質能力の向上に取り組むこと等が求められている。そのため、養護教諭の教職課程において全ての学生が心理及び福祉に関する内容を学修することとすると共に、強み専門性の一つとして、「心理」や「福祉」を位置づける。

また、養護教諭・栄養教諭がそれぞれ保健や栄養の分野の専門性を有しつつ、教諭という名称からも明らかなように、他の教諭と同様に「教育職員」と位置付けられていることを踏まえ、教科等における指導への参画を進めるための措置（必要な単位数を取得した上で教科「保健」「家庭」等の免許状を取得できるよう等）を講ずる。

（7）児童生徒性暴力等の防止等に係る対応

本来、児童生徒等を守り育てる立場にある教育職員等が、児童生徒等に対し「魂の殺人」とも呼ばれる性暴力等を行い、当該児童生徒等の尊厳と権利を著しく侵害し、生涯にわたって回復しがたい心理的外傷や心身に対する重大な影響を与えるなどということは、断じてあってはならない。このため、教育職員等による児童生徒性暴力等の根絶を基本理念とする教員性暴力等防止法が施行され、児童生徒性暴力等をした教育職員等（特定免許状失効者等）に対する適正かつ厳格な懲戒処分の実施の徹底、教育職員等の任命・雇用時における特定免許状失効者等に関するデータベース（特定免許状失効者管理システム）の活用の義務化等が規定されたが、同法の施行状況調査において、約7割の任命権者等が同データベースを適切に活用できていない等の事実が確認された

[15]。また、本年12月には、こども性暴力防止法（いわゆる日本版 DBS）が施行される。これらを踏まえ、以下の方策を実施することが必要である。

〇教員性暴力等防止法上のデータベースの活用義務の徹底を図るため、フォローアップ調査や当該義務を適切に履行できていない任命権者等の公表等を実施するとともに、そのための文部科学省の体制を抜本的に強化する。

〇特定免許状失効者管理システムについては、個人情報を取り扱う当該システム利用のセキュリティ強化を図る観点から、ログイン方法にマイナンバーカード等による個人認証方式を導入するとともに、保育士特定登録取消者管理システムやこまもろうシステムとログイン方法を共通化することにより、任命権者等の事務負担の軽減を図る。

〇教育委員会等が教員免許状の有効性をより容易に確認できるシステムの整備を、文科省において検討することが求められる。例えば、マイナンバー法の令和5年改正により、教員免許状がデジタル化の対象になったことを受け、国家資格システムとの連携のために教員免許管理システムの改修が行われている。これによりマイナポータルを通じて申請されて授与する免許状は、偽造防止機能が設けられている「デジタル資格者証」の利用が可能となる。採用権者等は、デジタル資格者証にある二次元コードを読み取り免許状の授与情報が登録されている国家資格システムにアクセスすることにより、免許状の有効性を確認することができる。まずは新規の個人申請からスタートするものであるが、この枠組みの活用を含めて、文科省において検討を進める必要がある。

〇改正教職課程認定基準に基づき、教職課程で学ぶ学生に対する、児童生徒性暴力等の防止等に関する理解を深めるための学習機会の担保等の措置を徹底する。あわせて、教職課程において、教員性暴力等防止法やこども性暴力防止法等も含めた、体系的な教育法規に係る学修を義務化する。

[15] 文部科学省「教員性暴力等防止法に基づくデータベース活用状況等調査の結果について（概要）」
https://www.mext.go.jp/content/20251222-mxt_kyoikujinzai02-000011979_4.pdf

3. 多様な専門性や背景等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

入職時点で求められる必須の基礎的な資質能力の担保が図られ教員免許が授与されるルートは、大学における教職課程を原則としつつも、より多く認められる方向性を確保する改革を行う。多様な人材が組織として対応することで、複雑な課題により対応が可能となるなど、多様な経験を有する社会人が教師として教育に当たることは、多様な児童生徒等への対応において非常に重要となるものである。また、高校教育改革の文脈においても、探究的な学習において社会の「本物（真正性）」を提示できる社会人等が学びに付加価値をもたらす。教職の質の担保は、教職課程の質の担保だけでなく、多様な人材が教職に就くことによっても、実現されるものとして捉えるべきである。

また、教職員組織の活性化においても、多様な人材の存在は不可欠であり、多様な人材によって、学校内の学びがより深まり、より学びあう場としての学校となっていくきっかけとなることが期待される。

一方、多様性の中にも、学校という場を通じて子供たちと関わる場合における共通的に必要な資質能力があることについても常に念頭に置いて制度設計を行う必要がある。この点は、教職課程における共通的に学ぶ内容との関連でも捉える必要がある。

改革の実行にあたっては、社会へのより積極的な広報活動の工夫とともに、柔軟な対応が必要となる。

今回の教員養成改革において、大学における教員養成として、「強み専門性」を新設することとなった。これは、現行の教職課程が大学により多少異なるものの学ぶ内容はほぼ同じであって、どちらかと言えば同質性の高い教師集団を形成していたものから、各学生がそれぞれの好きを育み得意を伸ばしていく中で、強み専門性を持った教師がチームとして働くことで、高いパフォーマンスを生み出すことを目指すものへの転換を意味する。前述の「開かれた教職課程」を通じて、大学での学びを開き多様な主体が教職課程に関わる形とすることも必要となる。

加えて、多様な専門性や背景等を有する社会人等が教職へ参入しやすくし、教師の質と量の担保を図るためには、（1）普通免許状の授与において、通常以外のルートを複数確保する、（2）特別免許状の授与がより行われやすい環境を整備する、（3）教師以外のスタッフの質と量を確保する、といった取組をパッケージで行っていく必要がある。

（1）普通免許状

普通免許状においては、通常のルートとは別に、①大学院新教職課程（後述）、②教職

特別課程、③教員資格認定試験、④通信制といった多様な選択肢を用意し、社会人がしっかりとした能力立証による多様な免許授与を可能とすべきであり、それぞれの選択肢における改革の方向性は以下のとおり。

① 大学院新教職課程（具体的イメージは別紙2参照）

大学院におけるプログラム（大学院新教職課程）については、既に学士以上の学位を取得しており、社会人経験等を有する者が、現場での実践的な学修を行うのに最低限必要な学修に加え、現場での実践的な学修を多く含んだカリキュラムで1年程度学修することで、全国通用性のある免許状を授与するものとして新設する。取得できる免許状について、①一定の単位修得を求めること、②恒久性・全国通用性を備えるという要件と効果に照らして、普通免許状と整理する（必要な学修の在り方は従来の教職課程とは異なる想定）。また、①学士号の保有が前提なこと、②専修免許状の取得に必要な単位数は新教職課程の趣旨からして過大であることから標準的な（一種相当の）免許状とする。また、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の免許状を授与できるものとする。

プログラムは、大学と教育委員会等の任命権者が協議して設定する履修証明プログラムとし、受講者の決定プロセスにおいて、在学中の実践的な学修・修了後の採用とセットで検討の上、選考を行う。プログラムの設定にあたっては、国において、全国的な免許状の取得状況等も踏まえて開設者を決定する。

従来の教職課程と異なるルートとして、法制度上も大学における単位修得の原則の例外として整理することで、社会人経験等が教師として勤務するのに有用な知識経験である場合に単位の一部を修得したとみなすことや、現場における教育活動を通じた学修を中心とした実践的なカリキュラムなど、これまでの大学における養成とは異なる単位修得の方法による免許状の取得を実現する。同様に、教職特別課程も強み専門性以外の科目を修得する課程として整理し、大学院新教職課程と同様に例外的な方法で単位修得できる制度として整理する（後述）。

必要単位数について、社会人経験等により、教師の勤務に有用な知識・経験（文科省において詳細な設計は検討する）を有している場合は、強み専門性に係る科目20単位は修得したとみなす。実際の修得単位は、一種相当の免許状を前提に、強み専門性に係る科目を除いた分（幼31単位、小37単位、中・高36単位）とする。学校種に応じて最低限必要な内容（①（幼稚園等）教育の基本／教科の指導法、②幼児児童生徒理解に係る学修等を想定）を座学で修得した後、臨時免許状等を基に教育現場での教育活動を通じた研究を行うなど、現場における実践を重んじたカリキュラムとして設定する。その際、単に現場で教育活動をするのみではなく、週末等に大学で実践の振り返りやフィー

ドバック等を行うなどを通じて単位を実質化することで、現場での教育活動を単位として認定するとともに、当該活動に対する給与を支払うことで、教職への転職を促進する。この点は、「開かれた教職課程」の観点からも重要な改革となる点であり、大学教員が大学を出て、現場に関わり、この実践に伴走することで実現するものである。

単位認定は教職大学院の事例も参考に設計する。また、博士課程において、ジョブ型研究インターンシップ制度が創設され、博士課程の学生が長期かつ有給で働くこと等を通じて単位を修得する仕組みが設けられていることなども踏まえて設計を行う。

受講者への経済的支援について、受講料負担から生活費の確保まで段階があることを念頭に、履修証明プログラムとして開設した上で、職業実践力育成プログラム（BP）の認定を受け、教育訓練給付金の受給の対象とすることができるようにする選択肢について、文科省において他省庁と協力し検討する。

プログラムを夜間や土日、長期休業中集中、オンライン等柔軟に実施する。

当該プログラム修了者に対する、入職後の初任者研修等の在り方については、実践に重点化したプログラムであることを踏まえて、一定期間のフォローアップ研修とするなど、丁寧な設計が必要である。また、勤務状況の検証を行った上で、その成果を制度改善に反映することとする。

免許取得後、修得単位（15単位）（実務経験に応じて最小8単位）＋実務経験（3年間）によって、専修免許状への上進を可能とする。本人が希望し大学院へ入学した場合、大学院新教職課程の単位を一定程度、入学前の既修得単位の認定として認定し、それも含めて、30単位（教育学研究科等）～45単位（教職大学院）を修得することで修士号や教職修士（専門職）等の取得につなげることを可能とする。

当該プログラムとは別に、特別免許状の授与にあたっての資質能力の立証方法の一類型として、担当する教科に関する専門的な知識経験又は技能に加え、①教科の指導法、②児童生徒等理解に係る学修をもって、特別免許状を授与し、勤務しながら専修免許状への上進に必要な追加の単位を修得するルートも許容する（当該ルートが、特別免許状授与の条件となることでハードルが上がらないようにすることに留意が必要）。

② 教職特別課程

教職特別課程については、大学院新教職課程と同様、強み専門性（現行の教科に関する科目）の履修をしていなくても、入学者選抜において、大学での既習の内容や社会人経験等を踏まえて、強み専門性に相当する知識経験を有していることの立証をすればプログラムへの参加を許可する（再掲）。

③教員資格認定試験

教員資格認定試験については、持続可能性を担保した上で対象範囲を拡大することをNITSの在り方に係る会議体（後述。以下同）において検討する必要がある。

現在1次試験と2次試験の合格をもって合格としているところ、例えば、2次試験の代わりにNITSにおける短期の研修を受けることを条件として合格とする方策や、受験科目の免除措置の拡大、併せて受験料の値上げなど、資質能力の適切な判断と持続可能性の双方を両立できる試験実施の在り方について、会議体において検討する。

これらを前提として、現在の対象校種・教科の拡大について検討する。少なくとも、中学校の情報・技術科（情報分野）を創設し、高校の情報科の免許とともに免許を取得できるよう試験を実施する。他の教科についても不足状況やニーズに加え、持続可能性を勘案して、会議体において検討する。あわせて、これまで合格と不合格しかなかったところ、合否だけでなく、構成する科目の合格をもって特別免許状等の一部の能力立証に用いることを可能とすることについても、会議体において検討する。

④通信制

通信制の教職課程の質担保の在り方について、これまでの取組も踏まえつつ、中教審において更に議論が必要となる。なお、通学制と通信制の組み合わせについては、大学設置基準等との関係も踏まえた議論が必要である。

これらの他にも、多様な専門性を有する教職員集団の形成を図っていくために以下の方策を実施する。

第1に、次期学習指導要領において、現行の学習指導要領の実質化を図る観点から、小学校については、全科の指導を引き続き原則（ジェネラリストは引き続き重要）としつつ、高校・大学改革等を踏まえ、専科の普通免許状を新設し、ジェネラリスト（全科）とスペシャリスト（専科）がチームとして学校教育の質を向上する方向で制度を設計する。その際、例えば中高の数学や理科の免許を取る際に、併せて小学校の該当教科の免許も取ることができる選択肢など、柔軟な制度設計とする。また、専科免で入職した者のキャリアパスの可能性を拡張する観点から、専科免から全科免への転換の道を用意する。

併せて、強み専門性の創設に伴い、強み専門性が小学校・幼稚園における指導に非常に有用であると考えられる場合に、中学校・高等学校の免許に係る教職課程を置く大学が小学校（全科）や幼稚園の免許に係る教職課程を設置可能とすることについては、文科省において制度設計の詳細を検討する。その際、既に専科指導優先教科や特定分野

に強み専門性をもつ大学が小学校・幼稚園の教職課程を置くことができる特例があることについても踏まえる必要がある。これらについては、採用の際の配置や人事上の課題、小学校教員養成の質担保（CBTの導入含む）など、総合的に文科省において制度設計を行う。

第2に、専門性や多様性を高める観点から、高等専門学校卒業者について、免許取得の基礎資格とし、教員免許の取得を可能とする。

第3に、校種間連携や「裁量的な時間」の導入、高校教育改革等を踏まえ、多様な校種における指導の観点を取り入れる観点や、教科横断的な学びに対応する観点から、強み専門性の学修を踏まえて、当該強み専門性が有用である隣接教科の免許状・隣接校種の免許状がより取りやすくなるよう制度改正を実施する。その際、既に学修した内容については、再度学修をする必要がないようにして負担を軽減する。また、現行においても、中学・高校の免許において特定の教科に関し、教職に関する科目の一部または全部を教科に関する専門的事項で代替できるとされているところ、その拡大含めて、全体として文科省において整理を行う。

第4に、保健や食の専門家である養護教諭・栄養教諭が、有している専門性を最大限発揮するために、必要な単位数を取得した上で教科「保健」「家庭」等の免許状を取得できるようにする（再掲）。

併せて、大学の学科においてより柔軟に免許が取得できる方策などについて、文科省において設計を検討する。

（2）特別免許状

特別免許状が昭和63年に導入されて、40年近くが経過し、特別免許状によって教職に就いた社会人の活躍が蓄積されてくる中、もはや特別免許状は試験的に導入する段階から、計画的に本格的に導入する段階に移行する必要がある。特別免許状は、要件が「特別」であるが故に「特別免許状」ではあるが、特別に授与する免許状から、通常の制度として授与する特別免許状に移行する必要があるのである。

特別免許状において、これまでも、指針において授与要件の明確化などが行われてきたが、当該指針の周知にとどまらず、都道府県における免許授与促進の妨げになっている資質能力の立証の困難性を克服し、より授与しやすい環境を整え、多様な社会人

の入職を加速するために、以下の点について、文科省においてその可否の検討を行う。

①国における一定の授与基準や、授与手続きの負担軽減策等について提示。

特別免許状の授与指針を改定し、これまで限定的にしか示していなかった授与の基準を一定程度更に明確化する。また、授与に際して実施する審査会の形式などについて、好事例を踏まえ負担軽減策等を具体的に例示する。都道府県の授与判断をしやすくすることを通じて、手続きに係る手間を簡便にする。

②資質能力の立証について様々な方法の在り方を文科省において検討

〇教員資格認定試験の一部を用いた一部能力立証への代替（再掲）

〇大学（院）におけるプログラム履修を一部能力立証に代替（再掲）

〇NITSにおけるコンテンツ等を活用した一部能力立証（後述）

〇民間の取組に対する一定の認証

あわせて、特別免許状入職者に対するフォロー体制構築を支援し、現場の負担感軽減と入職者の円滑な定着を図る観点から、特別免許状入職者に対する支援のための加配措置の可否等について、文科省において更に検討する。

特別免許状を授与することに消極的な自治体については、環境を整えるだけでは状況が変わらないことが想定されるところ、文科省としても必要な相談体制を整備するなど、個別の状況に応じてその改善を支援する。その上で、なお改善が見られない場合は、理由とともに公表するなど、もう一歩踏み込んだ措置の導入についても、文科省において検討する。併せて、国による特別免許状の授与の可否についても中教審で更に議論が必要となる（後述）。

特別免許状に係る検討においては、併せて臨時免許状の活用についても、これまでの「普通免許状を有する者を採用することができない場合に限り、教育職員検定を経て授与」することは維持しつつも、授与に関して一定のルールを設けるなどによりその質担保を図りつつ、これまでの位置付けも含めて見直すことも含めて、中教審において更に議論が必要である。具体的には、大学院新教職課程における現場での実践の場合（再掲）や、遠隔教育における受信側の体制充実（再掲）等、一定の要件・類型の下で、正面から臨時免許状の利用を認めていくことも必要である。

社会人がその勤務を続けつつ、一部の勤務時間において、学校の教育活動を担う取組（在籍型出向）に係る、先進事例の創出と、その広範な共有が求められる。また、社会人が中途で入職した場合の給与等の在り方については、自治体ごとにルールが設けられているという実態を踏まえ、社会人としての経験が正当に評価されるように対応策の在り方について、議論が必要となる。

様々な高度な能力を有する社会人（博士人材（いわゆる「博士教諭」）やオリパラ人材など）についても、大学院新教職課程や特別免許状の授与等を通じて、入職の促進が図られる必要がある。

（3）教師以外のスタッフの質と量

免許を持った教師だけでなく、教師以外の子供に関わる様々なスタッフの役割も高まっている。例えば、特別非常勤講師などの制度を活用して、外国語や伝統芸能、書道といった多様な専門性を持った外部人材が、教師とともに教育に当たることにより、より質の高い教育を行うことができるようになっている。こうした中で、多様なスタッフの質と量の担保も大変重要になってきており、それが確実に実現するような制度設計をする必要がある。特に次期学習指導要領等においては、例えば新たに創設・拡充される特別の教育課程や、小学校の総合的な学習の時間に付加される「情報の領域」における指導など、より多様なスタッフが教育活動に関わることになる。それぞれの分野の専門家が、その専門性を活かしチーム学校のメンバーとして活躍できるためにも、子供たちとの向き合い方について、最低限学ぶことはこれまで以上に必要となっている。

併せて、事務職員の資質能力の向上も、教職員集団が組織として機能していくうえで不可欠であり、そのために必要な環境整備を行う必要がある。

まずは、教職員に加え、学校に関わる多様な「チーム学校」の構成員に対して、学校で業務に従事する上で必要な基礎的知識や理解を習得するための研修機会を提供する。具体的には、NITSが運用する学習プラットフォーム「Plant」を活用し、NITSが作成したコンテンツ（基礎的研修シリーズ等を含む）を用いた外部人材用研修パッケージの受講を通じて、学校教育や学校運営に関する基礎的な理解の促進を図る。加えて、学校を支える多様なスタッフを含め、幅広い学校関係者の学びを支える機関として、NITSの研修機能を強化していく。さらに、文科省やNITSが認証か登録をする枠組みを作り、その中で学べる環境を整備する。そして、その学習機会の提供主体は大学に限らず、NPOや民間企業も含めて、幅広く認めていく。限定をかけすぎずに、一方で指導に当たる側の質の担保も図られる枠組みを、文科省において検討する。これらの学修を経たス

タッフが、特別免許状や普通免許状の取得につながっていくような全体の設計も含めて、文科省が検討することが求められる。

（4）高校教育改革への対応

現在進められている高校教育改革においては、産業界あるいは大学・地域と連携・協働を進めていくことの重要性が「高校教育改革に関する基本方針（グランドデザイン）（令和8年2月文部科学省）」においても強調されている。その実現のためには、内容の多様性だけではなくて、いかに質を担保しつつ多様な人材に関わってもらうかが成否を握っており、以下の方策が考えられる。

〇強み専門性の学修を踏まえて、隣接教科の免許状・隣接校種の免許状がより取りやすくなるよう制度改正を実施（再掲）

〇現行においても、中学・高校の免許において特定の教科に関し、教職に関する科目の一部または全部を教科に関する専門的事項で代替できるとされているところ、その拡大含めて、全体として整理を行う（再掲）

〇普通免許状について、特定の分野を指定し、新たな分野の免許を授与することも可能としている制度について改めて周知を行う

〇特別免許状について、国における一定の授与基準を示す（再掲）

〇社会人がその勤務を続けつつ、一部の勤務時間において、学校の教育活動を担う取組（在籍型出向）に係る、先進事例を創出する（再掲）

〇科目の単位全体は相当免許状を有する教師が指導する中で、特定の単元については、免許状を有しない様々な専門家が受け持てるようカリキュラムを構成する

〇各都道府県における高校教育改革を先導する人材の育成に対して、NITSによってどのような支援ができるかNITSの在り方に係る会議体（後述）において検討する。

4. 今後更に中教審において検討・議論が必要な事項

今回の答申は、指導要領改訂と軌を一にしてまず行うべき教員養成制度改革を中心として方向性を示すものであるが、それに関連してまだ多くの検討事項や議論すべき事項が残っている。ここまでも、中教審において更に議論や検討が必要な事項について言及してきたが、それ以外にも、議論・検討が更に必要と考えられる事項は以下のとおりである。これらについては、本答申で述べているAIによる社会構造の変化や教師・学校の存在意義を踏まえつつ、今後中教審において更に議論・検討を含め、必要に応じて第二次の答申を出すことも念頭に置くべきである。

(1)国と地方の役割分担の在り方

教員免許の授与権限については、令和7年度の地方分権改革に関する提案募集において、特別免許状及び臨時免許状の授与権者について、都道府県教育委員会から指定都市教育委員会に権限移譲する提案が提出されている。これを受け、希望する指定都市教育委員会への授与権限の移譲について政府として検討し、令和8年中に結論を得、その結果に基づいて必要な措置を講ずることとされている[16]。

特別免許状については、これまでも構造改革特別区域法に基づき、平成16年度より、市町村による授与が可能となっているところ、令和7年2月時点において、認定されているのは3自治体であり、計4つの特別免許状の授与がなされている(認定を取り下げた自治体が4つ)。したがって、特区制度を活用した授与が可能となっていることを踏まえ、全国的に指定都市への権限移譲の可否を検討する必要がある。

指定都市教育委員会に対する意向調査の結果では、自治体間で意向にばらつきが見られる状況にある(権限移譲を求める7件、権限移譲を求めない13件)。分権提案自治体に対して行ったヒアリング等では、免許事務の負担に対する懸念が示されるとともに、特区制度の利用に係る意向も示された。

また、特区制度を活用して特別免許状を授与した実績のある自治体に対して行ったヒアリング等では、審査に係る期間の一定の短縮が見られるとの言及があった一方で、授与基準の策定や審査の難しさや、授与後の免許管理事務の負担がある点についての言及もあった(なお、過去の調査結果の報告では、客観的な基準を設定せず、又は必要な手続きを経ないまま特別免許状が授与されている疑いが極めて高い事例が多数確認された旨示されている[17])。

---

[16] 内閣府地方分権改革推進室「令和7年 内閣府と関係府省との間で調整を行う提案についての最終的な調整結果について」(文部科学省)管理番号383「特別免許状及び臨時免許状の授与権者の権限移譲」
https://www.cao.go.jp/bunken-suishin/doc/r07/r7_kekka_11_mext.pdf

[17] 文部科学省「平成23年度特区評価について」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/_icsFiles/afieldf

免許状の授与については、どこが授与をするかという授与権限だけではなく、それらに付随する免許事務の在り方や体制の整備も含めての議論が必要であり、授与権限の移譲にあたっては、現在都道府県で実施されているのと同等の免許授与・管理の体制が十分に確保されることが、全国的な指定都市への権限移譲において必要不可欠である。

以上を踏まえると、事務負担を十分に担うことができる体制が、指定都市教育委員会において確保された上で、指定都市教育委員会として権限移譲で意向がまとめられた際に、権限を移譲することが適当である。それまでの間は、特別免許状については、多様な専門性をもった教職員集団形成の観点から特別免許状の授与を促進するため、特区制度の活用を推進する必要がある。また、併せて国によって授与基準を明確化するなど、より効率的に免許を授与できるよう取組を進めるべきである（再掲）。臨時免許状についても、事務負担の軽減のため都道府県との綿密な連携を図ることについて国から周知等を図る必要がある。

なお、同じく令和7年度の地方分権改革に関する提案募集においては、教員免許状を含む国家資格等のうち、都道府県知事が資格等付与者となっているものについて、試験事務を既に全国統一の団体が行っている資格等を含め、各種資格等の付与者を国とするなどの見直しを求める提案も併せて出ている。

このように、教員免許状によっては、任用権者において迅速な判断の需要がある一方、自治体ごとに授与・管理事務を行うことの負担の声もある中、権限・事務の移譲と集約化のバランスについて、事務体制やシステムの在り方、そのための人員などの体制整備も含め、引き続き中教審において議論を進める必要がある。

地域の実情に応じた創意工夫が期待される事務は個々の自治体が担いつつ、広域的かつ統一的に実施することが効果的・効率的な事務執行の観点から望ましいと考えられる事務は都道府県や国が担うなど、実施主体の在り方も含めた検討を進めることが必要であり、この観点から、免許制度においては、形式的な要件を満たせば授与を行える普通免許状の授与に加えて、不足する校種・教科の免許状等について、全国通用性のある特別免許状を国が授与することの可否も含めて、引き続き中教審において検討を行う。

（2）独立行政法人教職員支援機構（NITS）の在り方

資質能力向上のハブ・主体としての研修・研究実施機能が中心であるNITSを、能力

ile/2012/03/02/1317122_12.pdf

立証・質保証の担い手としての機能の強化（養成・採用・研修通じた一貫した質担保機能）との2本柱となる組織として再編を図る必要がある。

NITSにおいては、これまでの全国の教育委員会や研修センター、学校現場、大学・教職大学院、民間企業等の多様な主体のネットワークをつなぐハブ機能としての役割の強化を行う必要がある。

〇養成段階（教育実習の質保証への関与、CBT問題作成・掲載含めた Plant の機能強化・管理運営等）、採用段階（教員採用選考の共同実施等）への関与

〇能力立証に基づく多様な人材確保支援の在り方

・教員資格認定試験の在り方

・NITSにおけるコンテンツ等を活用した特別免許状における能力立証等（再掲）

・認定講習等の登録・審査業務や実施への関与の在り方

〇私立学校教員、社会人入職者・復職教員、ペーパーティーチャー、教員以外のチーム学校のメンバー、教職課程を担う教員などに対する研修機会の充実のためのNITSの関与や支援の在り方

〇高校教育改革・生成AI等の先端技術を踏まえた指導を先導する人材の育成・資質向上支援の在り方

などの点について、具体的な設計は、NITSの在り方に係る会議体において詳細を設計し、来年夏をめどに報告書を取りまとめ、更に中教審において議論を深めていく。議論においては、これらの業務拡大に対応するための体制整備及び財源の確保についても検討が必要となる。

（3）教師となった者への経済的負担軽減

〇子供の学びと成長を支える人材育成の基盤としての教師に関し、学部段階における教師になった者への奨学金返還支援等の全国的な仕組み構築に向けた制度設計について、文科省において検討する。

第4章　これからの教師と教員養成の在り方

1. 本答申の位置付け

今回の答申は、現在の技術水準や社会状況を踏まえ、教師の養成の在り方を持続可能な形へ見直す改革案を示すものである。しかしその意義は単なる制度改革にとどまるものではない。生成AIをはじめとする技術革新や社会構造の変化が進む今だからこそ、改めて「学校とは何か」「教育とは何か」「教師とは何か」を改めて問い直し、時代が変わっても変わらない教育と教師の本質をここで確認する必要がある。したがって、本答申は、現在への対応としての具体策の提示であると同時に、今後の更なる技術の進展等将来のより大きな変化に備えるための準備段階として、向かうべき方向性を示すものとなる。

第3章で示した改革は、以下に述べる考え方を具体的な制度として実装することを目的とするものである。本章は、これまで整理されてきた「学び続ける教師」という理念を継承し、第3章で提案した制度改革のバックボーンとなる教師と教員養成の在り方を示すとともに、これからの教師の役割を見据え、その出発点として方向性を示す。

2. 教育の本質と学校の意義

教育とは、人に望ましい成長と変化を促し、人格の完成を目指す営みである[18]。
しかし教育は、あらかじめ設定された目標を達成するためだけの手段ではない。人が学び、考え、他者と関わりながら変化していく過程そのものに価値がある。教育とは本質的に未完の営みであり、そこには常に非線形の成長・変化が存在する。

学校教育においても、目標や目的が存在するが、学校生活は目標・目的の達成のための手段ではない。友人や教師、多様な他者との日々の学校における関わりを通じた成長・変化のプロセス自体に価値を持つ場、そして、子供・教師・保護者など地域の学校に関わる様々な人のウェルビーイングを作り出す場として捉えられるべきである。目標や目的は通過点に過ぎず、人間同士の一回性の関わりの中で、時にはぶつかり、挑戦し、試行錯誤し、時に失敗し、その中で経験する生身の体験・身体知、一刻一刻変化し続け、一人の人間として変化・成長していくことそれ自体に価値がある。社会情勢や技術がどれほど変化しても、「人と人とが関わりながら学び合い、変化・成長する場」としての学校の価値は変わらない。古代のミエザの学園やナーランダー、中世の足利学校もまた、人と人が関わる中で学び、変化・成長する場であったという意味において、この不易の価値を示している。加えて、少子化時代においては、子供の発達が学校内部にとどまら

[18]「教育」は、国語辞典において、「教え育てること。望ましい知識・技能・規範などの学習を促進する意図的な働きかけの諸活動」「ある人間を望ましい姿に変化させるために、心身両面にわたって、意図的・計画的に働きかけること」と定義されている。(『大辞林』第四版(三省堂、2019 年)及び『大辞泉』第二版(小学館、2012 年)の「教育」の項)

ず、地域の中で活力と希望を生み出していくものになる。

3. AI時代における教師の存在意義

学校教育において、人と人とが関わること自体に価値があり、未完のプロセスとして意味を持つならば、教師もまた、その存在が未完のプロセスであることに価値をおくことが重要となる。教師の役割を考える際には、「AIに何を任せるか」だけから出発するのではなく、「人である教師だからこそ何ができるか」「人である教師は何をすべきか」から思考を出発する。AIは確かに、膨大なデータをベースに子供たちの状況を見取ったり、取るべき選択肢の提案をしたりすることや、リソース投下の最適化の提案などを、人と同等か場合によっては人以上にできるようになる可能性はある。ただ、AIは教師の専門性を代替する存在ではない。AIは教師の専門的判断を補完・拡張する存在として大きな可能性を有している。

しかしながら、教育とは人によい学びと変化を促す営みであり、教師もまたその営みの主体である。教師は、子供との関わりの中で自身が成長・変化しながら、子供同士や教師と子供との人間関係を紡ぎ、子供が発達・変化する環境を創る存在であり、AIが示した選択肢について判断しその判断に責任を取る主体である。こうした営みは、人間による相互作用と人間としての判断と責任に本質があり、教師という職の本質として、これからの時代であるからこそ大事にされるべき価値である。

教師が担ってきた知的作業の多くが生成AIによって支援・代行されるとしても、もし子供との関わりの中で学び、成長し、判断し、責任を取ることなく、教師がAIに依存してしまった場合、教師として持つべき資質・能力の向上の妨げとなり、学び続け成長・変化するという教師の根幹部分の障害となる可能性がある。今後、生成AIが知識提示や個別支援において更に高度化したとしても、子供との関わりの中で、教育における目標設定、価値判断、責任の引受けといった営みは、人間である教師が中心となって担うべきものであることを今一度確認する必要がある。

4. 教師の質の中核としての「学び続ける力」

教師は教育をする主体として、教育をされる側の外側にいるわけではない。教師もまた相互作用の中で判断し、時に失敗し、悩み、学びながら成長・変化する主体であり、学校という場において、子供たちと共に今を生き、非線形で成長・変化している。教師は、免許取得や採用によって完成する存在ではなく、学びのデザイン・実践・省察を通じて成長・発達・変容し続ける専門職であり、動的な存在である。子供とともに教師もまた、学びの主体であり、学校教育の主人公である。教師自身が、目の前の子供たちと学ぶ感動を共有し、ともに成長することこそ、教師の最高の喜びであり、醍醐味である。

教師が多様な子供と向き合う中では、教師自身が確固たる自己概念の下で他者と協

働し探究しながら、「変化し続ける力」を育てていく。教師が子供との関わりの中で変化し続けるという、教職本来の営みに、教師が専念できること。この「専念できる専門職」という実感を中心においた再構築が、目指していくべき方向性ではないか。これまで、ともすれば教員免許を手にしたその日から教師は完成された存在であることを社会的にも求められてきたところがある。もちろん、教師として入職時点で必要な力を身に付けることは必要であるが、教師の質の向上とは、子供との相互作用において、教師が子供と相似形の学びを、周囲とともに行いながら、自ら問を立てて探究し学び続け、成長・変化し続ける高度専門職として、その使命を果たし続けられるようにすることではないだろうか。子供との学びと相互作用によって、教師が成長・変化するためにこそ、働き方改革が真の意義をもたらすこととなることは改めて言うまでもない。

これまで教師の資質能力は、「何が教えられるか」という内容的到達点を中心に語られてきた。しかし生成AIが知識・技能の習得を支援する時代において、教師の質の中心は、児童生徒等にどう指導するかについての知識・技能を有していることだけではなく、培った確かな自己理解の下で他者と関わりながら省察し変化し続ける力、すなわち「学び続ける力」に置かれるべきである。本答申において「学び続ける力」とは、単に児童生徒等を指導するにあたっての知識や技能を学び続けることではなく、自ら課題を設定し、他者との関わりの中で自らを省察し、実践を改善するなど、変化させながら成長し続ける力を意味するものであり、過去の答申においても、繰り返し示されてきた教師の資質能力でもある。教師が成長に向けて努力し続ける人として、多様な子供たち一人一人に愛情を持って真摯に向き合う、子供たちのために判断し責任を取る姿・生きざまが、教師と学校を価値あるものとして位置づけることになるのではないか。

5.「大学における教員養成」への問

こうした教師像を前提としたとき、次に問われるのは、そのような教師をいかに育成するかということになる。現代の学校において、子供たちが学び成長する機会の中心となっているのが各教科に係る授業である以上、それを深く学ぶ機会を作り出せる能力を中心に据えることは必要であり、子供の成長を見取り支えるための判断を行いその責任を取る力を、教師の免許の要件にすることは引き続き重要である。一方で、人として成長し続ける営みを正面から受け止め、自己判断し、自己を振り返る中で、成長・変化できる必要があるならば、その能力も、教師の能力として免許を得る上で必ず必要とされるべきであり、教員の養成プロセスの必須の要素となる。単に教科の内容を教授するだけでなく、深い省察の中で成長し続ける学びの専門職として養成することが重要となる。

教師において、専門的知識・技能とともに、他者との関わりの中で自らを省察し成長・変化し続ける力を根幹的なものとして捉えるならば、その形成を大学という単一の場の教育が担えるのかという問が生じる。

すなわち、

〇教師に必要な資質能力は大学「のみ」において育成できるのか
〇大学における教員養成「によって」この能力を身に付けることができるのか
という問である。「大学における教員養成」は、戦前の師範学校制度を踏まえて、大学における高等教育が、小手先ではない真の教師としての能力を身に付けることを可能とするという観点で設計をされてきた。これは、学位課程に裏付けられた教科の専門性（教科専門科目）とともに、教職に関する科目、教職教養、教職専門、そして、その基盤としての一般教養（市民的教養）が、体系的に、教職に必要な学びが設計されていることに表れている。また、大学教育は、学生を育む過程であり、学生自らの変化・成長を促すものである。この点、今一度、自らを変化・成長しながら、子供に成長・変化をもたらす力を大学における教員養成が十分に育成できているか、さらに、その力は大学だけが育成できるものなのか、という点について、改めて問われているのではないだろうか。大学における教員養成もまた手段であり、目的ではない。大学における教員養成は、生成AI時代においても求められる教師の本質的な能力を培えているのか、大学における教員養成の趣旨・意義とその目的が達成できているかを改めて振り返り、その実現方法について不断に問い直し改善していく必要がある。これは、大学教育そのものにおいても、在学中にどれくらい学生の力を伸ばすことができたのかといった大学等の教育の質を評価すべきとして問われており、軌を一にして改革が進められている点である。

他者との関わりの中で自らを省察し、変化させながら成長し続ける力が身に付き、発揮されていくためには、教員養成においても、これを担う大学教員等が変化し成長する存在となって、社会に開かれた教員養成となっていく必要がある。「大学における教員養成」は、大学という閉じた世界で学ぶことを意味しない。学生の成長に関わる者も多様であるべきであるし、大学から「社会に開かれた教員養成」になる必要がある。その観点からも、「大学における教員養成」の在り方について改めて考える必要があるのではないか。

そして、教師の「学び続ける力」を高めるには、挑戦することを応援し、失敗してもそれを受け止める文化、それぞれが異なる強みを持っていて、それを認め合い学びあう文化を、学校自体が育てていくことも大事である。そのためには、学校自体、教師集団・学校文化を社会に開いていくことも必要となる。教員集団に社会人出身の普通免許状保持者や特別免許状保持者などが加わることで、多様化が進んでいく。また、他業種から教職へ、教職から他業種へ、再び教職へという人材の循環が自然に行われる社会を目指すべきである。

6. 人口減少社会における持続可能な教育システムの構築

本答申は、教育や教師の本質を論じるものであるが、その実現は現実の社会条件を離れては成り立たない。人口減少社会においては、教師、学校、大学の全てにおいて人的リソースの制約が強まることが想定され、教育の理想を維持するためにも、限られた

人的リソースを前提とした制度設計が不可欠となる。したがって、「教師」「教員養成」の在り方から制度設計を考えていくとともに、リソースの不足ということを踏まえた制度設計も重要となる。学校のみならず、地域における教員養成を担う大学の在り方や、教育委員会制度含めて、教育行政の運営体制についても再検討を求めるものであり、連携・統合・生成AI活用等を通じた新たな教育システムの構築が必要であるともいえる。また、その際には基礎自治体でやるべきこと、都道府県でやるべきこと、国でやるべきことの関係の再整理も必要となる。これまで、ともすればあるべき論から議論・設計されてきた学校教育において、今後起きるリソースの減少・不足を前提・出発点としたうえで、実現可能性の担保の観点から、教育の質を維持向上しながら持続可能性を確保し、子供たちの学びを確保する方策を、中教審として検討する必要がある。

7. おわりに

教師の質の核心は、児童生徒等への指導に係る知識や技能等獲得した資質能力だけではなく、社会状況に応じて変化し続ける力にあり、今後の教師政策は、「学び続ける力」「変化し続ける力」を中核として再構築されることが期待される。教師が人として成長・変化するよう努力し続ける姿そのものが、子供たちにとって重要な学びの対象となり、学校教育を未来においても価値あるものとして位置づけることにつながる。今回の改革の中心には教職課程改革があるが、将来的には、教師となる経路そのものを問い直す可能性を含んでおり、今後の教師政策は、この視点を常に問い続けながら展開されることが期待される。

そして、教師が自ら問を立てて探究し学び続ける存在であるように、教員政策そのものもまた完成されたものではない。社会や時代の変化に応じて、変化し続ける政策であることが求められる。

本答申は、教員養成制度の見直しを中心的テーマとして提言するものである。しかし、その根底にあるのは、単なる制度論ではなく、「学校とは何か」「教育とは何か」「教師とは何か」を問い直す試みである。社会や技術がどれほど変化しても、人が人と関わりながら学び、成長・変化するという教育の本質、その主体でもある教師の本質は変わらない。本答申で示した改革は、その本質を将来にわたって維持し発展させるための第一歩として位置付けられるものであり、今後も不断の見直しと挑戦が求められる。

別紙１

＜幼稚園＞現行の教職課程

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
領域及び保育内容の指導法に関する科目	領域に関する専門的事項	16	12
	保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）		
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	10	6
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　１単位		
	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）		
道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）	4	4
	幼児理解の理論及び方法		
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法		
教育実践に関する科目	教育実習（学校体験活動を含む　上限２単位）	5	5
	教職実践演習	2	2
大学が独自に設定する科目		14	2
		計　51	31

※上記に加え、免許法施行規則第６６条の６に定める科目「日本国憲法」「体育」「外国語コミュニケーション」「数理、データ活用及び人工知能に関する科目又は情報機器の操作」各２単位の修得が必要（幼稚園、小学校、中学校、高等学校、養護教諭、栄養教諭）

修正案

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	標準的な免許状	基礎的な免許状
幼児教育の基本と指導等に関する科目	• 幼児教育の基本（小学校教育との接続を含む。）／教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメント及び校種間の接続を含む。） • 指導及び評価の計画・実施に関する理論と方法 • 保育の内容と方法及び技術 • 各領域に関する専門的事項	12	12
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教師としての適応力・回復力・自己管理/調整能力の育成 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） • 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応、教育法規を含む。） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 幼児、児童及び生徒の個々の多様な社会経済文化的な背景や特性の理解と包摂 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解及び基礎的環境の整備・合理的配慮の提供　２単位 • 幼児理解の理論及び方法 • 家庭や地域との連携・支援、教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。） • 教育データの活用及び人工知能／情報機器の活用	12	12
教育実習	教育実習（学校体験活動　上限２単位）	5	5
教職実践演習	教職実践演習	2	2
強み専門性に係る内容の学修		20	－
		計　51	31

※上記事項の規定については、免許法施行規則や教職課程コアカリキュラム等を含め、具体的にどのように規定するか、引き続き検討する。

※引き続き、保育士養成課程等検討会における議論も踏まえつつ、保育士養成課程における修得内容との整合性の向上を推進する。また、教育実習と保育実習のそれぞれの内容や関係についても検討する。

＜小学校＞現行の教職課程

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
教科及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項 各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。） 一種免は１単位×１０教科、二種免は音楽、図画工作、体育から２教科以上を含み１単位×６教科	30	16
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。） 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　１単位 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	10	6
道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	道徳の理論及び指導法　一種免２単位、二種免１単位 総合的な学習の時間の指導法 特別活動の指導法 教育の方法及び技術 情報通信技術を活用した教育の理論及び方法　１単位 生徒指導の理論及び方法 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法	10	6
教育実践に関する科目	教育実習（学校体験活動を含む　上限２単位） 教職実践演習	5 2	5 2
大学が独自に設定する科目		2	2
	計	59	37

※上記に加え、免許法施行規則第６６条の６に定める科目「日本国憲法」「体育」「外国語コミュニケーション」「数理、データ活用及び人工知能に関する科目又は情報機器の操作」各２単位の修得が必要（幼稚園、小学校、中学校、高等学校、養護教諭、栄養教諭）
※加えて、「介護等体験」が必要（小学校、中学校）

修正案

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	標準的な免許状	基礎的な免許状
教育の基本と教科指導等に関する科目	• 小学校教育の基本／教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメント及び校種間の接続を含む。） • 教育の方法・技術及びデジタル学習基盤 • 指導及び評価の計画・実施に関する理論と方法 • 教科及び教科の指導法（デジタル学習基盤の活用を含む。）１単位×１０教科 • 道徳の理論及び指導法　標準的な免許状　２単位、基礎的な免許状　１単位 • 総合的な学習の時間の指導法 • 特別活動の指導法（学級経営を含む）	18	18
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教師としての適応力・回復力・自己管理/調整能力の育成 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） • 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応、教育法規を含む。） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 幼児、児童及び生徒の個々の多様な社会経済文化的な背景や特性の理解と包摂 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解及び基礎的環境の整備・合理的配慮の提供　２単位 • 生徒指導の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 • 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法 • 教育データの活用及び人工知能／情報機器の活用	12	12
教育実習	教育実習（学校体験活動と特別支援学校（学級）での実習を含む　上限２単位）	5	5
教職実践演習	教職実践演習	2	2
強み専門性に係る内容の学修		20	–
	計	57	37

※上記事項の規定については、免許法施行規則や教職課程コアカリキュラム等を含め、具体的にどのように規定するか、引き続き検討する。

＜中学校＞現行の教職課程

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
教科及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項　１単位×各教科の事項	28	12
	各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。）一種免８単位、二種免２単位		
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	10	6
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　１単位		
	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）		
道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	道徳の理論及び指導法　一種免２単位、二種免１単位	10	6
	総合的な学習の時間の指導法		
	特別活動の指導法		
	教育の方法及び技術		
	情報通信技術を活用した教育の理論及び方法　１単位		
	生徒指導の理論及び方法		
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法		
	進路指導及びキャリア教育の理論及び方法		
教育実践に関する科目	教育実習（学校体験活動を含む　上限２単位）	5	5
	教職実践演習	2	2
大学が独自に設定する科目		4	4
		計　59	35

※上記に加え、免許法施行規則第６６条の６に定める科目「日本国憲法」「体育」「外国語コミュニケーション」「数理、データ活用及び人工知能に関する科目又は情報機器の操作」各２単位の修得が必要（幼稚園、小学校、中学校、高等学校、養護教諭、栄養教諭）
※加えて、「介護等体験」が必要（小学校、中学校）

修正案

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	標準的な免許状	基礎的な免許状
教育の基本と教科指導等に関する科目	• 中学校教育の基本／教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメント及び校種間の接続を含む。） • 教育の方法・技術及びデジタル学習基盤 • 指導及び評価の計画・実施に関する理論と方法 • 教科及び教科の指導法（デジタル学習基盤の活用を含む。）８単位 • 道徳の理論及び指導法　標準的な免許状　２単位、基礎的な免許状　１単位 • 総合的な学習の時間の指導法 • 特別活動の指導法（学級経営を含む）	16	16
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教師としての適応力・回復力・自己管理/調整能力の育成 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） • 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応、教育法規を含む。） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 幼児、児童及び生徒の個々の多様な社会経済文化的な背景や特性の理解と包摂 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解及び基礎的環境の整備・合理的配慮の提供　２単位 • 生徒指導の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 • 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法 • 教育データの活用及び人工知能／情報機器の活用	13	13
教育実習	教育実習（学校体験活動と特別支援学校（学級）での実習を含む　上限２単位）	5	5
教職実践演習	教職実践演習	2	2
強み専門性に係る内容の学修		20	－
		計　56	36

※上記事項の規定については、免許法施行規則や教職課程コアカリキュラム等を含め、具体的にどのように規定するか、引き続き検討する。

＜高等学校＞現行の教職課程

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免
教科及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項　１単位×各教科の事項	24
	各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。）４単位	
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	10
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）	
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）	
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程	
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　１単位	
	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	
道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	総合的な探究の時間の指導法	8
	特別活動の指導法	
	教育の方法及び技術	
	情報通信技術を活用した教育の理論及び方法　１単位	
	生徒指導の理論及び方法	
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法	
	進路指導及びキャリア教育の理論及び方法	
教育実践に関する科目	教育実習（学校体験活動を含む　上限１単位）	3
	教職実践演習	2
大学が独自に設定する科目		12
	計	59

※上記に加え、免許法施行規則第６６条の６に定める科目「日本国憲法」「体育」「外国語コミュニケーション」「数理、データ活用及び人工知能に関する科目又は情報機器の操作」各２単位の修得が必要（幼稚園、小学校、中学校、高等学校、養護教諭、栄養教諭）

修正案

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	標準的な免許状
教育の基本と教科指導等に関する科目	• 高等学校教育の基本／教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメント及び校種間の接続を含む。） • 教育の方法・技術及びデジタル学習基盤 • 指導及び評価の計画・実施に関する理論と方法 • 教科及び教科の指導法（デジタル学習基盤の活用を含む。）１０単位 • 総合的な学習の時間の指導法 • 特別活動の指導法（学級経営を含む）	18
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教師としての適応力・回復力・自己管理/調整能力の育成 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） • 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応、教育法規を含む。※） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 幼児、児童及び生徒の個々の多様な社会経済文化的な背景や特性の理解と包摂 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解及び基礎的環境の整備・合理的配慮の提供　２単位 • 生徒指導の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 • 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法 • 教育データの活用及び人工知能／情報機器の活用	13
教育実習	教育実習（学校体験活動を含む　上限１単位）	3
教職実践演習	教職実践演習	2
強み専門性に係る内容の学修		**20**
	計	56

※上記事項の規定については、免許法施行規則や教職課程コアカリキュラム等を含め、具体的にどのように規定するか、引き続き検討する。

＜特別支援学校教諭＞現行の教職課程

特別支援教育に関する科目			一種免	二種免
第一欄	特別支援教育の基礎理論に関する科目		2	2
第二欄	特別支援教育領域に関する科目	心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目	16※	8※
		心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目		
第三欄	免許状に定められることとなる特別支援教育領域以外の領域に関する科目	心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目	5	3
		心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目		
第四欄	心身に障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習（学校体験活動を含む　上限１単位）		3	3
		計	26	16

※　第二欄科目は、授与を受けようとする特別支援教育領域について、それぞれ以下の単位を修得する。
- 視覚障害者領域・聴覚障害者領域
  「心理、生理及び病理に関する科目」１単位以上・「教育課程及び指導法に関する科目」２単位以上を含む、合わせて８単位以上（二種免許状は４単位以上）
- 知的障害者領域・肢体不自由者領域・病弱者領域
  「心理、生理及び病理に関する科目」１単位以上・「教育課程及び指導法に関する科目」２単位以上を含む、合わせて４単位以上（二種免許状は２単位以上）

- 第一欄科目には、特別支援学校の教育に係る理念、歴史、思想と、社会的、制度的又は経営的事項を含む。
- 第二欄科目のうち、「教育課程及び指導法に関する科目」は、各特別支援教育領域に関する自立活動に関する内容を含む。
- 知的障害教育の「教育課程及び指導法に関する科目」は、カリキュラム・マネジメントを含む。
- 第三欄科目は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者、病弱者及び複数の種類の障害を併せ有する者に関する教育、並びにその他障害により教育上特別の支援を必要とする者（発達障害者を含む。）に対する教育に関する事項のうち、免許状教育領域に関する事項以外の全ての事項を含む。

修正案

特別支援教育に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	標準的な免許状	基礎的な免許状
特別な支援を必要とする幼児、児童又は生徒の理解及び教育に関する科目	• 特別支援学校の教育の基本／特別支援学校の教育課程の意義及び編成の方法（自立活動の意義及び指導法、知的障害特別支援学校の教育課程の編成並びにカリキュラム・マネジメントを含む。） • 特別支援教育に関する理念、歴史及び思想 • 特別支援教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規並びに特別支援学校の教師の役割及びチーム学校運営への対応を含む。） • 障害の状態等に関する基本的理解（視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者及び病弱者並びに医療的ケア児に対する理解を含む。）	4	4
障害の種類及び状態等に応じた教育に関する科目	• 障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理 • 障害のある幼児、児童又は生徒に対する指導法（重複障害のある幼児、児童又は生徒に係る指導法及び障害のある幼児、児童又は生徒の指導・支援におけるデジタル学習基盤の活用を含む。）	6※	6※
障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習		2	2
特別支援教育の実践に関する総合的な演習		2	2
特別支援教育に関する選択科目（※）		9	2
	計	23	16

※　「障害の種類及び状態等に応じた教育に関する科目」は、授与を受けようとするそれぞれの特別支援教育領域について、それぞれ、以下の単位を修得する
- 視覚障害者領域・聴覚障害者領域
  「心理、生理及び病理」に関する科目１単位以上、「指導法」に関する科目２単位以上を含む、合わせて６単位以上修得するものとする。
- 知的障害者領域・肢体不自由者領域・病弱者領域
  「心理、生理及び病理」に関する科目１単位以上、「指導法」に関する科目２単位以上を含む、合わせて３単位以上修得するものとする。

※　「特別支援教育に関する選択科目」は、特別支援教育に関する科目として上記の表に定める科目その他大学が独自に設定する特に必要な科目とする。

※上記事項の規定については、免許法施行規則や教職課程コアカリキュラム等を含め、具体的にどのように規定するか、引き続き検討する。

＜養護教諭＞現行の教職課程

養護及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
養護に関する科目	衛生学・公衆衛生学（予防医学を含む。）	4	2
	学校保健	2	1
	養護概説	2	1
	健康相談活動の理論・健康相談活動の方法	2	2
	栄養学（食品学を含む。）	2	2
	解剖学・生理学	2	2
	「微生物学、免疫学、薬理概論」	2	2
	精神保健	2	2
	看護学（臨床実習及び救急処置を含む。）	10	10
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	8	5
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　１単位		
	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）		
道徳、総合的な学習の時間等の内容及び生徒指導、教育相談等に関する科目	道徳、総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間並びに特別活動に関する内容	6	3
	教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）		
	生徒指導の理論及び方法		
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法		
教育実践に関する科目	養護実習（学校体験活動を含む　上限２単位）	5	4
	教職実践演習	2	2
大学が独自に設定する科目		7	4
		計　56	42

※上記に加え、免許法施行規則第６６条の６に定める科目「日本国憲法」「体育」「外国語コミュニケーション」「数理、データ活用及び人工知能に関する科目又は情報機器の操作」各２単位の修得が必要（幼稚園、小学校、中学校、高等学校、養護教諭、栄養教諭）

修正案

養護及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	標準的な免許状	基礎的な免許状
養護等に関する科目	• 衛生学・公衆衛生学（予防医学を含む。） • 学校保健 • 養護教育学　又は　養護教育概論 • 健康相談活動の理論及び方法 • 栄養学（食品学を含む。） • 解剖学・生理学 • 「微生物学、免疫学、薬理概論」 • 精神保健（臨床心理学を含む。）・社会福祉 • 看護学（臨地実習及び救急処置を含む。）８単位以上 • 道徳の理論及び指導法 • 総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間の指導法 • 特別活動の指導法（学級経営を含む） • 教育の方法・技術及びデジタル学習基盤 • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。） • 指導及び評価の計画・実施に関する理論と方法	26	26
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教師としての適応力・回復力・自己管理/調整能力の育成 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） • 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応、教育法規を含む。） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 幼児、児童及び生徒の個々の多様な社会経済文化的な背景や特性の理解と包摂 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解及び基礎的環境の整備・合理的配慮の提供　２単位 • 生徒指導の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 • 教育データの活用及び人工知能／情報機器の活用	11	11
教育実習	• 養護実習（学校体験活動を含む）	4	4
教職実践演習	• 教職実践演習	2	2
強み専門性に係る内容の学修		10	-
		計　53	43

※上記事項の規定については、免許法施行規則や教職課程コアカリキュラム等を含め、具体的にどのように規定するか、引き続き検討する。

＜栄養教諭＞現行の教職課程

基礎資格

一種免許：管理栄養士免許又は管理栄養士養成施設の課程修了（124単位(専門82単位)～）	二種免許：栄養士免許（50単位～）

＋

栄養に係る教育及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
栄養に係る教育に関する科目	栄養教諭の役割及び職務内容に関する事項	4	2
	幼児、児童及び生徒の栄養に係る課題に関する事項		
	食生活に関する歴史的及び文化的事項		
	食に関する指導の方法に関する事項		
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	8	5
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 １単位		
	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）		
道徳、総合的な学習の時間等の内容及び生徒指導、教育相談等に関する科目	道徳、総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間並びに特別活動に関する内容	6	3
	教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）		
	生徒指導の理論及び方法		
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法		
教育実践に関する科目	栄養教育実習	2	2
	教職実践演習	2	2
	計	22	14

※上記に加え、免許法施行規則第６６条の６に定める科目「日本国憲法」「体育」「外国語コミュニケーション」「数理、データ活用及び人工知能に関する科目又は情報機器の操作」各２単位の修得が必要（幼稚園、小学校、中学校、高等学校、養護教諭、栄養教諭）

※普通免許状の中で**一種免許状が標準的**なものとされており、二種免許状保有者は、**一種免許状へ上進する努力義務**がある。
※栄養教諭は生活習慣病の予防や肥満・痩身等の健康課題を有する児童生徒に対する**個別相談指導を担うことから、管理栄養士免許を取得することが望ましい**。

修正案

基礎資格

免許状（A）：管理栄養士免許又は管理栄養士養成施設の課程修了（124単位(専門82単位)～）	免許状（B）：栄養士免許（50単位～）

＋

栄養に係る教育及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	標準的な免許状	基礎的な免許状
栄養に係る教育等に関する科目	• 栄養教諭の役割及び職務内容に関する事項 • 幼児、児童及び生徒の栄養に係る課題に関する事項 • 食生活に関する歴史的及び文化的事項 • 食に関する指導の方法に関する事項 （相応の単位数を設定） • 道徳の理論及び指導法 • 総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間の指導法 • 特別活動の指導法（学級経営を含む） • 教育の方法・技術及びデジタル学習基盤 • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。） • 指導及び評価の計画・実施に関する理論と方法	9	9
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教師としての適応力・回復力・自己管理/調整能力の育成 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） • 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応、教育法規を含む。） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 幼児、児童及び生徒の個々の多様な社会経済文化的な背景や特性の理解と包摂 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解及び基礎的環境の整備・合理的配慮の提供 ２単位 • 生徒指導の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 • 教育データの活用及び人工知能／情報機器の活用	11	11
教育実習	• 栄養教育実習	2	2
教職実践演習	• 教職実践演習	2	2

「強み専門性」のために追加的に修得すべき内容は設定しない
「強み専門性」は、少なくとも、管理栄養士養成施設の課程修了等の場合に設定できるものと整理
（具体的な方向性については、「強み専門性」の全体的な制度設計との整合を図るべき）

計 24 24

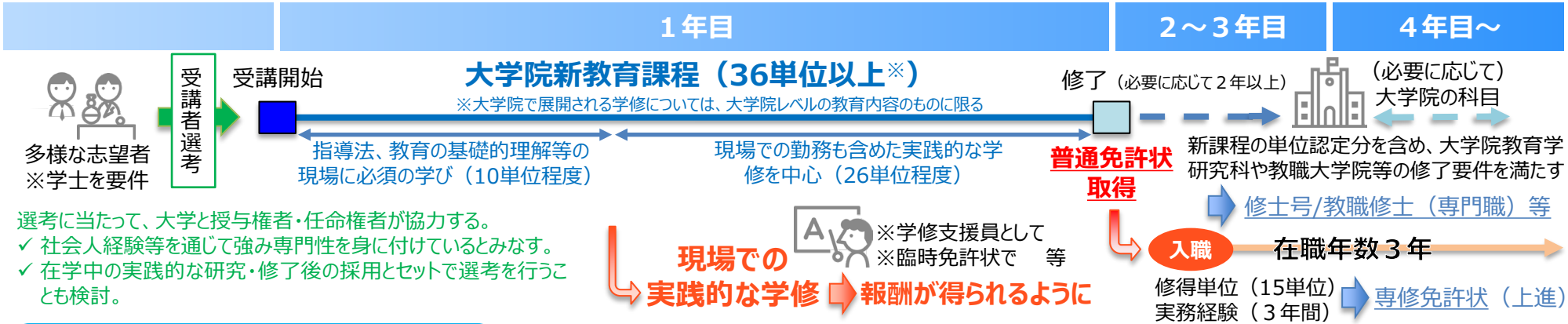
※上記事項の規定については、免許法施行規則や教職課程コアカリキュラム等を含め、具体的にどのように規定するか、引き続き検討する。

※栄養教諭は生活習慣病の予防や肥満・痩身等の健康課題を有する児童生徒に対する**個別相談指導を担うことから、管理栄養士免許を取得することが望ましいとする方針を維持**。

大学院新教職課程のイメージ　（例）中学校教諭普通免許状

別紙２
文部科学省

課程の全体像のイメージ



カリキュラムイメージ

４月～５月	**座学（指導法、教育の基礎的理解等の現場で必須の学び）** 10単位 ・教育の基本と教科指導等：６単位（指導法２単位含む）　・教育及び幼児児童生徒理解：４単位	
６月～７月	**学校現場観察（現場の観察を通じた学修）** ※学校現場実践演習に先立って現場を観察し、知見を蓄積 **学校現場実践演習（学修の実践とフィードバック）①** 観察と演習で８単位 （最低30時間で１単位程度、事前・事後指導１単位を含む） ※学習支援員や臨時免許状による助教諭等の形で雇用 ※給与の支給を受けることで、受講生の経済的負担を軽減 ※現場で勤務しつつ、大学でのフィードバックに向けたレポートを作成 ※大学は、現場任せにせず大学の授業として内容を設計し、継続的に指導・評価 ※最後に最終報告会を実施	**勤務後や週末等：現場での勤務によって得られた実践知について、大学で振り返りやフィードバックを行う** ⇒単位として認定する ※オンデマンド授業も積極的に活用し、フィードバックを容易に ※大学においては、振り返りやフィードバックを適切に行えるような、演習の確認体制や仕組みづくりが求められる。
８月	**座学（自らの研究や関心に応じた学び）** ４単位　※集中講義や夏期の認定講習等も活用	
９月～12月	**学校現場実践演習（学修の実践とフィードバック）②** 14単位	**勤務後や週末等：現場での勤務によって得られた実践知について、大学で振り返りやフィードバックを行う**
１月～３月	**免許授与、講師として勤務可能**	
４月	**採用試験に合格→採用**	