

更に検討すべき事項について（委員提出資料）

1. 安彦委員提出資料
2. 岸田委員提出資料
3. 高岡委員提出資料
4. 高桑委員提出資料
5. 長南委員提出資料
6. 日渡委員提出資料
7. 松木委員・村山委員提出資料
8. 横須賀委員提出資料

（五十音順）



## 教員の資質能力特別部会 WG への意見と提言

特別部会・部会長代理 安彦忠彦

はじめに：これまでの WG の議論が、主に教員養成大学・学部を念頭に置いたもので、小学校教員の約 40%、中学校・高校教員の約 70%の教員を養成している一般大学・私学の状況を踏まえた議論が少ないように思いますので、ここに、その方向で考えた場合の一つとして、学部で「開放制」、大学院で「目的制」、を念頭に置いた場合の意見と提言を行い、議論にバランスを取って頂きたいと思えます。

0 まず「専門職基準」を大まかにでも確定し、それを学部修了レベルではなく、「大学院修士レベル」とすることを明示して、その「専門職」としての「教職」の場合がどういふ条件を必要とするのかを、暫定的にでも提示する必要がある。

- 1 用語の問題：目指すべき教員の資質と能力を明確に区別して定義し、その中身を示す。
- (1) 資質：人間性＝明朗性・積極性・内省性・社会性等（養成時・採用時に識別）
  - (2) 能力：一般教養＝人間理解・多面的思考・自己相対化・自由で広い視野と知識  
専門教養＝教科の専門的知識の理解と探究能力（以上、主に学部レベル）  
教職教養＝①教職主要科目：教育学一般の広い理解＋人間（発達）の心理学的・社会的理解（現在の学部のものの内容を強化する要あり）  
②教科教育学（法）の深い理解：科学史などの学問の歴史とそれによる世界認識の変容の内容＋当該教科の指導方法・技術  
③「教育実践事例演習」（仮称）の導入（中核的科目とする）  
④教員としてのコミュニケーション能力（以上、大学院レベル）

### 2 「開放制」を前提にした免許制度

・学部：基礎免許状（仮免許レベル）→ 採用試験に受験 OK（仮採用とし、大学院修士 1 年で一般免許状を取得する）。給与も連動。この「採用直後型」は副次的。

(1) 一般教養＋専門教養（教科専門）＝学士課程全体による。

(2) 教職専門＝憲法等＋副次的実習（介護等実習など）→ 縮小した「教職課程」による。

→ 免許状を学校種別に区分する場合は、初等教員・中等教員に区分し、前者は現在の「教員養成学部」の単位構成に準じてよいが、あくまで基礎免許状取得に留まる。

また、義務教育・非義務教育の免許状区分には、義務教育が子どもの発達から見て長いので無理があること、発達の的には初等・中等の区分が合っていること、現状からの移行が困難なことなどにより、反対する。

→ ただし、学部での基礎免許状取得は「多様な、幅広い人材の獲得」という趣旨から

認めるもので、期限付きで「一般免許状」を取得することが必須。一般的には、採用されれば大学院修士課程で1年、されなければ最低2年のカリキュラム履修を要す。

→ 学部の教職専門は「教職課程」によるが、オプション的イメージを変えるため、現在の自由履修をやめて、最低「面接+書類選考」を課して重みを持たせ、とくに教職への準備も含め「資質」と「能力」について識別する。

・大学院：一般免許状（正式免許レベル）→ 採用試験に受験 OK（正式採用）。このストレート・マスター型が主たる類型。社会人の入学の場合も同じ扱いとする。ただし、基礎免許状を持つ者と持たない者(社会人の場合も)とで履修内容を変える必要がある。学位は専門職学位とする。

(1) 教職教養：教職専門+教科教育学(法)+教育実習=1の(2)の①から④を、1～2年間全体で必修。基礎免許状を持つ者は、学部での教職専門に類するものを免除し、持たない者は学部での教職専門に類するものを必修として加える。

(2) 教科専門=1～2年で最低4単位必修。

→ 一般大学院・教職大学院ともに、このカリキュラムによる養成を原則とする。一般大学院の場合は、一定のコースないし課程として内部に設置する必要あり。

→ とくに「資質」については、入試及び採用時にも、面接等で識別する。

→ 免許状を学校種別に区分する場合は、初等教員・中等教員に区分し、前者は教員養成学部での単位に、1の(2)の②～④その他を上積みする。

→ 基礎免許状取得者で現職1年目の者は、「初任者研修」に当たるものを、勤務校と大学院との連携で行い、1年後には「一般免許状」取得により正式採用。給与も連動。中身は教委と大学との要求を妥協させる内容で満たし、本格的な教育実習に当たるものは、ストレート・マスターよりも軽減する。また、基礎免許状をもって大学院に入ってきた者は、学部での重複部分は免除する。

→ 基礎免許状なしのストレート・マスター型(社会人を含む)は本格的な長さ(期間でなく日数で)の教育実習を行う。実習に入るには全大学院共通の一定の厳しい要件を設定するとともに、1年目は授業開発・学級経営中心の内容とし、2年目は各自の専門的関心により内容選択をしても可。

→ 教職専門の中核に「教育実践事例研究演習」を置いて必修とし、現職は500～1000例、ストレート・マスターは2000例以上の実践事例を分析検討して、その専門職的力量的基礎とする。

→ 「教科教育学(法)」については、従前のままで新たに別のものを付加する方策(「教科内容学(構成研究)」等の新設)には反対で、内容と方法を総合した学(法)に変えて、講義のみでなく研究演習を加え、2年間の必修とする。

→ 「社会的尊敬」を得ることを第一と考えるならば、「キャリア・アップ型」は考えない。

→ 社会人の教員志望者は、「基礎免許状」なしでも「一般免許状」取得を可能とし、「基礎免許状」なしの「ストレート・マスター型」に準じた2年間の履修とする。

### 3 専門免許状（仮称）について

- ・大学院：専門免許状（10年目研修も代替）→ 管理職・専門職試験の受験の要件
- （1）種別は、管理職・情報教育職・環境教育職・国際理解教育職・生徒指導職・各教科指導職等とするが、管理職以外は職階に無関係とし、役割・位置・権限は対等平等とする。
- （2）大学院と教委との共同による研修とするが、免許状授与の権限は大学院側にあるものとする。これは、修士の学位に連動する「一般免許状」と同じ性格のものとして、客観的正当性を与えるためである。
- 「専門免許状（仮称）」取得のためのコースは、「養成」のコースとは別に設置することとし、勤務校と大学院との連携によることとする。
- 免許更新制は専門免許状制に代え、生涯学習的な研修によるものとする。

### 4 採用について

- ・大学院修士修了で「正式採用」とし、学部学士修了（縮小した教職課程履修）では「仮採用」とする。仮採用の場合は、一定の年限以内に「修士」の学位を取ることを義務付け、その場合は、学校に在職しながらの履修なので、現職と同じ「1年修了」で学位を取得できることとする。なお、学部で縮小した教職課程を履修していない者は採用試験を受験できない。
- ・学部学士の学位を持つが、教職課程を履修していない者及び社会人として働いていた者は、修士の学位を取るためには2年間の単位の取得を義務づける。
- ・教員免許状の「国家資格化」の方向は、地方教育委員会の権限を国が奪うことになるが、そうなった場合、採用試験は現在の地方教育委員会によらず、国が各学校にすることとし、国家資格を得た者は確実に採用を保証されるものとする。
- ・校長職の社会人採用は免許状の有無を問わないこととし、地方教育委員会の権限とする。
- ・現在では、常勤・非常勤ともに、県費等の種々の採用形態があるが、調整が必要である。

### 5 研修について

- ・研修は行政研修・校内研修・自己研修の三つの種類を認め、自己研修を比重的に重視する。ただし、すべて報告を義務づける。
- ・自己研修による専門免許状（仮称）の取得を可能とするが、その場合は、大学と教委とが連携して設けた大学院修士課程の授業での履修を含むものとする。
- ・研修時間を確保するために、勤務体制・勤務人員を充実強化する。

以上ですが、まだ詳細を詰め切れておりません。一つの私見として、具体的な検討の契機にして頂ければと存じます。

(2011年11月1日)



「基礎免許状に対応する大学学部の在り方」

岸田 正幸提出資料

I カリキュラム（教育実習、教職指導等を含む）について

現 行

- ・ 教科に関する科目
- ・ 教職に関する科目
  - （教職の意義等に関する理解）
  - （教育の基礎理論に関する理解）
  - （教育課程及び指導法に関する理解）
  - （生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する理解）
- ・ 教科又は教職に関する科目
- ・ 施行規則第66条の6関係科目
  - （日本国憲法、体育、外国語コミュニケーション、情報機器の操作）
- ・ 教育実習
- ・ 総合演習（教職実践演習）
- ・ 介護等体験（小中学校）

1. 修士化を前提とした学部カリキュラムの検討視点（修士化との系統性の中で）

① 教員として必要となる力（デマンドサイドニーズへの網羅的対応）から学部段階でつきたい力（つけておきたい力の明確化と重点化）へ

ア 本来、教員生活の中で身につけていくべき実践的力は、学部段階での（4年間という短い期間で）教員養成に多くを求めるのは無理があるのに、教員として必要となる力という完成した力をイメージし、そこから養成段階のカリキュラム構築をしてきたために、現実には理念の具現化過程と、そうした構築によって得られる成果という点で、不十分、未消化な状況が見られる。

イ これまでの答申において求めてきた教員養成に対する考え方が、関係教員に浸透しにくい、或いは大学全体としての取組にまで発展しにくいのは、教育現場の実情をあまり理解していない個々の専門性をもった教員組織にそれを求めてきたからであり、今後とも、そうした大学文化の中での抜本的な改善は期待しにくい。むしろ、学部段階の養成としては、実践的指導力等との融合といった観点では多くを求めず、例えば、それぞれの教科専門に関わる専門知識を徹底的に学ぶ時期として位置づけた方がよいのではないか。

ウ 学部段階で養成すべき資質を明確化し、現場サイドにもそのことを十分に周知させる必要がある。現場サイドからの大学での教員養成に対する不信感は、採用後の責任として身につけるべき資質と養成段階に求める必要のあることとの未整理、或いは、青少年の人間形成過程にかかる社会環境変化に起因する若者の未成熟さといったものが、ないまぜにされた状態で発言されているように思われる。

## ② 学部段階でつけておきたい力、重点化したい力とは

### ア 教員になろうとする意欲

自らの子ども時代に、先生に対してのあこがれ、先生はすばらしいという体験をもっている学生が少なかったり、保護者や社会の、学校や教員に対する要求の増大といった声が聞こえたりする中で、教員はしんどいといった印象をもっている学生が多いことから、教員になることの魅力やすばらしさを感じさせる体験をさせたい。

(教育実習、学校現場体験)

### イ 教科専門と各教科の力

自らの専門教科に対する知識を十分に身に付けなかったり、掘り下げた学びをしてこなかったりした結果、また、小学校教員にあっては苦手教科を克服しないまま教員になった結果、実践的指導力以前の教科的知識の欠如といった課題を抱える若手教員がいる。学部段階では、こうしたことのないよう、教科専門或いは各教科の力を十分つけておく必要がある。

(教科に関する科目の強化)

### ウ 教職に関する基本的な知識

教職に関する基本的な知識、学部段階としての最低限の知識を身につけさせる必要がある。その際、新採後の教員には、現代的教育課題（キャリア教育、防災教育、特別支援教育など）に対する知識がなかったり、自らの課題ととらえないといった傾向も見られるため、現行の教職に関する科目に加え、こうした教育課題を学ばせることが必要か。

また、生徒指導や進路指導、指導法といったものは、実務家教員による実践的指導が有効であると思われるため、教育学教員等による理論的指導との並行指導が望まれる。

(教職に関する科目及び指導者の再構成)

### エ 教員生活全般を通して自主的・主体的に学び続けることのできる基礎的な力

教員生活全般を通して学び続けることのできる教員が最も求められるところであり、そうした資質をもった教員を養成するために、学部段階において身につけるべき基礎的な力とは何か、それはどのような方法によって可能となるのかということは、極めて重要な視点である。

一方で、学校現場からも、情熱があり教職に対する強い意欲をもった教員、主体的に学ぶ姿勢を身につけた教員が必要であるといった声が多く、同時に、人間力や社会性、協調性といった社会人としての在り方も求められるところであるが、学部段階でのカリキュラムにそれらをどのような形で落とし込んでいくかということは、困難性を伴う作業となる。

しかしそれらは、深まりのある学問的研究を通して身に付ける省察力や、学びに対する妥協を許さない徹底的な指導により定着された学習力、或いは、学校現場での体験的な学習活動の振り返りといった、教員としての自覚を促す厳しさを伴った学びの質によって担保されるべきものとする。また、すぐれた教員が、今ある姿に妥協せず、いかに継続的な学びを続けているかといった好事例を示していくことも有効であると思われる。

(学部段階における体験的学習や学びの質の向上)



### ③ 実践的指導力をつけるためのカリキュラムの多くを修士化へ

ア 高度専門職業人養成に係る実践的指導力の多くは、修士化カリキュラムの中で行うことが適当と思われる。

例えば、国立教育政策研究所の「教員養成等の在り方に関する調査研究」プロジェクトの中で示されている体系的な教員養成プログラムの実施にあたっての論点、

・プログラム全体の体系性確保のための「架橋」概念の導入。

(教科と教職の架橋、理論と実践・体験的活動の架橋、学校と地域社会の架橋)

・子どもの実態及び子どもの学びについての理解とそれに基づく実践力

・自らの実践を自ら振り返り改善できる省察力

といったものは、修士化カリキュラム又は、採用後の教育現場での実践的取組との共同作業として行うのが適当と思われる。

## 2. 具体的な検討事項（現行制度をもとにして）

### ① 教科に関する科目→強化

### ② 教職に関する科目→理論的指導（教育学教員等）と実践的指導（実務家教員）による並行指導

現代的教育課題の履修

### ③ 教科又は教職に関する科目→「教職に関する科目」の実践的指導への組み替え

現代的教育課題の履修

### ④ 66条の6関係→現行のまま（特別支援教育はこちらへの組み入れが必要か）

### ⑤ 教育実習→教育実習は現行のまま又はスリム化、学校現場体験の組み入れ

ア 教育実習の期間延長は修士化へ

開放性との関係もあり、学部段階での期間延長は極めて困難であり、期間延長の部分は修士化で行うべき。一方、教員に対する社会環境が厳しい中、教員になろうとする意欲に大きなインパクトを与える教育実習は、学部段階の学びとして大きな意味をもつため、現行を維持する形で継続。

イ 学校現場体験の組み入れ

教育実習のねらいをより充実したものとするため、また、多くの大学で行われている母校実習と最終的に教員を希望しない学生の教育実習の受け入れが、教育実習のねらいとその成果という点で、阻害要因となっていることは否定できないため、これらを解消するためにも、学校現場体験の組み入れが適当と思われる。

教育実習

+

一定期間（半期程度）週1回程度の学校現場体験  
(チューター等として、学校現場に定期的に入る)

※ チューターとしての学生の働きは、多くの学校で実績をあげていることから、希望する母校以外の学校において教育実習ができる。

※ 教員への強い希望をもっている学生にとって、継続的な学校現場体験は、豊かな学びにつながる。

⑥ 教職実践演習→現行のとおり又は修士化へ

修士化カリキュラムとの系統性の中で、教職実践演習の位置づけを再検討することもあるか

⑦ 介護等体験→現行どおり

II 教育委員会との連携について

1. 教育委員会との連携に係る検討視点

① 教育研修センターとの連携強化へ

ア 教員養成と現職研修との役割分担と系統性の意識

教員養成が担うべき役割と現職研修が果たすべき役割を明確化し、両者が系統性を意識しながらその資質能力向上に努めるために、教育研修センターを中心とした連携強化をする必要がある。

イ 協議会等の設置

初任研や10年研（在り方の検討）、教育実習や学校現場体験の確保、教員免許更新講習の在り方等について検討するため、両者を中心とした協議会等を恒常的にもつことが望ましい。

ウ 実務家教員の派遣と大学教員の派遣

初任研指導（在り方の検討）や実務家教員として大学での指導を業務とする教員養成特任指導主事（仮称）を教育研修センターに置くことを検討し、必要とする大学に派遣することも必要か。

同時に、大学教員の現職研修への派遣も積極的に行う。

III 教員養成大学・学部について

1. 教員養成大学・学部に係る検討視点

① 現職研修へのかかわりの強化

教員養成大学・学部は、教員採用の増減によってその在り方そのものが問われることもあることから、現在の採用増の環境下において、新規教員養成以外の教員養成大学・学部の役割を地道に作り上げていく必要がある。そのためには、現職研修へのかかわりを強化していくことが有効であると思われる。教員免許更新講習での指導もその一つ。

## 教員の資質向上を支える国の役割について

独立行政法人教員研修センター 高岡信也

知識基盤(創造)社会・生涯学習社会の到来、子どもたちの学びの世界的変革等に対応し、21世紀の学校と子どもの学びの創造を担い得る「新しい専門職としての教師」像の確立が急務 → 「学びの専門家」としての教師像、「学び続ける」教師像の両側面を追求することの意義

- 「審議経過報告」は、戦後教員養成の原則である「開放制」と「大学における養成」を継承しつつ下記の諸点に言及。
- ①養成段階においては、修士レベル化を実現することにより、より高度な実践的指導力を育成するプログラムを構築
  - ②一層の「教職課程の質保証」を確保、課程認定の厳格化、認定要件の見直しおよび事後評価システムの構築
  - ③専門免許状の創設による現職研修の体系化・組織化の促進、「学び続ける」教師像の見える化を実現
  - ④教育委員会と大学等の連携・協働の促進、生涯職能成長を実現する新たな環境の整備

国への期待は一層拡大

1. 養成段階
2. 現職段階

### 1 養成段階における国の役割と改善への期待

「開放制」と「大学における養成」の二大原則を維持し、かつ、全国的に一定数の教員を養成する制度として課程認定制度が果たしてきた役割は大きい。一方、大量に輩出されるパーパ・チャーチャー問題の改善、現代の高等教育に生じた諸変化等に対応するためには、一定の改善を必要とする局面も想定される。また、教員養成に取り組む大学に対する財政支援等についても特段に配慮を要する。

#### 1. 課程認定制度の運用および認定要件の見直し

(1) 学科単位の認定の是非について検討

→ 教職課程を設置する際、課程の運営の組織性、一貫性の確保、説明責任の明確化等の改善を図るため、より大きな単位での認定を検討。

(2) 認定基準の見直し

①「教職科目」の再整理、「教育課程・指導法」の拡充等、特定教科の免許について中・高免許認定の基準の見直しを検討。

②学士課程(基礎免)と修士課程(一般免)の認定基準の再整理。

→ 「実務家教員」の取り扱い、一般免について実践的指導力育成のための所要の改善、大学院課程認定を専門性に応じて区分化。

#### 2. 実地視察から事後評価システムの構築へ

→ 課程認定管理について事後評価(出口管理)を徹底、認証評価に近い制度を構築し運用。

#### 3. 公募型「教員養成プログラム開発事業」創設

→ 教職課程改善のための組織的取り組み(コンソーシアム構築も含む)に対し財政支援。

#### 4. 教員養成系大学・学部のある方の検討

→ 組織、プログラム、附属学校等、全般にわたる見直しの実施。

#### 5. 地域単位の「教員養成大学コンソーシアム」(仮称)の構築支援

→ 教職大学院、基幹的大学等を中核に地域連携組織を構築、教職大学院の役割の明確化。

#### 6. 国家資格制度としての免許制度の確立

→ 「統一試験制度」の検討。

## Ⅱ 研修段階における国の役割と改善への期待

「現職研修」の高度化、体系化を実現するためには、大学と教育行政の連携・協働という新たな課題の実現が不可欠である。18年答申が示した「教員免許更新制」への対応として全国の課程認定大学が実施した免許更新講習は、この課題の実現に大きな可能性を開いた。全国各地で、現職研修への協働の取り組みが実現している。「専門免許状」の創設が検討される中で、大学院への修学と並んで、「履修証明制度」等を活用した研修プログラムの開発、研修の成果の見える化等、また、大学間連携の組織的実現等に国の指導・助言(モデル提示等)が期待される。

### 1. 専門免許状制度の創設・管理

#### (1) 研修プログラム認定制度の構築。

→ 大学および都道府県等が実施するプログラムの認定、質・量の維持・確保。

#### (2) プログラム認証機関創設の可否について検討。

→ 大学、行政の連携・協働の制度化、実質化のために。

### 2. 地域単位の「教員研修大学コンソーシアム」(仮称)の構築支援

→ 教員の現職研修を大学の「本務」として再確認するために、大学間連携組織の確立支援。

### 3. 公募型「教員研修プログラム開発事業」創設

→ 研修プログラム構築のための組織的取り組み(コンソーシアム構築も含む)に対し財政支援。

### 4. 文科省内担当部局間の連携の強化

あとの



## Ⅲ 教員研修センターの機能の充実

教員研修センターは、研修の中央センターとして高度かつ体系的な研修プログラムを提供する等、全国の教員を対象とする事業を展開してきた。研修の組織化・体系化が求められ、専門免許状の創設が日程に上る現在、その意義は一層重要性を増すと思われる。一方、研修の直接的提供を主とする現状を踏まえ、さらにその機能の拡充を図ること等、研修のナショナルセンターとしての役割を果たすことが求められる。

### 1. CENTER of CENTER としての機能の拡充

#### (1) 都道府県等の研修機関への研修プログラム、内容等の提供。

→ 大学および都道府県等が実施する研修プログラムの改善に資する情報等の提供。

#### (2) 都道府県等の研修機関を含むセンター間ネットワークの構築。

→ 大学、行政の連携・協働の制度化、実質化の促進のために。

### 2. 研修プログラム開発のための調査・研究

→ 教育学研究分野でやや手薄な「現職研修」をテーマとする調査研究活動を活性化、「職能成長」、「プログラム開発」、「事業評価」等の研究を促進。

### 3. 中央研修機能の拡充

→ マネジメント研修プログラムの拡充・実施、受講者間ネットワークの構築等による学校教育改善への寄与。

平成23年11月14日

### 更に検討する論点「3. 教員の生涯学習を支える教育委員会の役割」について

京都市教育委員会  
教育長 高桑三男

#### 1. はじめに

急速に変化する社会状況の中で、子どもたちに確かな学力をはじめ、生きる力を育むためには、優秀かつ多様な人材の確保と、教員が変化に対応した先端の知識・技能を獲得することが求められている。そのためには、常に向上心を持ち、生涯にわたって学び続けることで、実践的指導力の向上はもとより、教育者として人間性そのものを高めていくことが不可欠であり、基礎・一般・専門免許という「進化する免許制度」の確立によって「学び続ける教師」が具現化されることが必要である。

については具現化にあたり、①『大学と教育委員会が緊密に連携し、大学での養成段階から、採用、研修までの一体的な育成システムを確立すること』、②『学校に多様で有為な人材を確保するための「柔軟な採用形態」を構築すること』そして③『教員の指導力「個々の力量（担任制）」に頼ることから脱却した「組織的な学校経営』が重要であり、その実現のため、以下の具体的取組の検討を提案する。

#### 2. 養成・採用・研修の各段階で検討すべき具体的取組について

##### (1) 教育委員会と大学の連携のもとでの養成の在り方

- ①「教職実践演習」の効果を早期に検証し、そのうえで、学校現場での実践に基づいた効果的な実習となるようインターンシップ等の必修化（単位化）や教育実習の充実も含め、教職課程における「学校現場での体験を伴う実習」を体系化し、効果的に実施する。
- ②「学校現場での体験を伴う実習」の円滑な実施には、大学と教育委員会の連携が不可欠となり、大学にその核となる管理職経験者や教育実践に高い評価を得た教員等の実務家教員の常勤配置を推進するとともに、実務家教員による講義を必修化する。
- ③教育実習の充実に向け「教員養成に関するコーディネーターの拠点校への配置」「受入れ校への加配措置」等、実習生と学校現場双方にとって取り組みやすい体制づくりを支援する。
- ④「教育実習参加の要件に、インターンシップやボランティア活動等の単位取得を加える」「大学側が教育実習を希望する学生の教師への志望度や資質の把握に努める」などにより、教育実習が、教員を強く志す者を学校が責任を持って育てられる制度となるよう工夫する。
- ⑤教職課程認定の厳格化をより推進し、第三者の認証評価機関等を設置し、その理念や運営方針に関する審査を充実するとともに、教員への採用実績のみならず、採用後の勤務実績も加味した評価を行い、大学及び専門職大学院での教育内容に反映させる方途及び支援措置を講じる。
- ⑥教育大学の教職専門課程を一般大学の教職課程履修者も受講可能とする制度等、大学が相互に学生の専門性を高めるための連携を推進する。

- ⑦一般免許状・専門免許状の取得段階での大学院での単位認定において、教育委員会等が行う教員評価結果を反映する、また、学士課程でのインターンシップの単位認定においても受入れ先校での評価を反映する等、教育委員会等と大学が連携した単位認定制度を検討する。

## (2) 採用制度の複線化による学校現場への多様な人材の登用

- ①「一般免許状」を修士レベル化する場合においても、全教員が修士課程を修了することを義務付けるのではなく、学士課程終了後にいち早く学校現場で経験を積み実践力を身に付けた者も、同様の専門性を担保する免許状の取得を可能とする。
- ②修士レベルで学ぶ学生が学びながら講師等で任用され、実践経験を積むことができる制度とする。
- ③経験を積んだ社会人等が、その専門性や社会での経験を生かして学校現場に採用されることが可能となるよう、柔軟な制度設計を行う。
- ④学校現場での経験を生かして実践的指導力を養った臨時的任用者の本採用に関して一層の柔軟な対応が可能となるための方策を検討する。(地教行法第22条第6項との関係)

## (3) 現職教員の研修の充実

- ①新しい免許状制度の導入に伴い、これまでの法定研修や免許更新講習の在り方を見直すとともに、生涯を通じて「学び続ける教師」のための多様なキャリアプラン(専門免許状取得のあり方等を踏まえた系統立てた学びの方向性)の在り方を検討する。
- ②これまで教育委員会が実施してきた初任者研修と、大学院が実施する修士課程での学びを融合し、現場での実践力と変化に対応できる高度な専門知識が結びついた効果的な育成システムを検討する。
- ③現職教員の教職大学院への派遣研修を充実させるため、所属校への加配措置や研修期間の検討等を行い、支援体制の充実を図る。
- ④教員が「学びたい時に学べる」体制作りのため、研修講座をインターネット上(会員制サイト)で公開する等支援体制の整備を進める。
- ⑤初任者の学校現場での実践(OJT)の中で、その専門性や指導力を一層高める重要な要素となっている専任の指導教員(拠点校指導教員)の定数措置を改善する。
- ⑥教育委員会と教職大学院がそれぞれの専門性を活かし、学校経営(組織として)全体で教員の指導力を最大限に高めていくためにこれからの管理職に求められる資質能力の向上を図るカリキュラムの構築し「管理職研修」やその候補者である主幹教諭等を対象とした「管理職養成研修」を充実する。
- ⑦学習指導案や教材の作成、カリキュラム開発、校内研修・研究で活用できる情報の提供など、教員の自発的な学びや研究を支援するため、教育センターにおけるカリキュラム開発支援のためのセンター機能を充実する。

## 京都市における大学と連携した教育施策

	教員養成に関する連携	教育実践・研修に関する連携	取組概要	連携大学
1	京都教育大学と7私立大学の連合による教職大学院！！ ○連合教職大学院		全国に例を見ない国・私立大学の連合で設置する教職大学院。京都市教育委員会は①大学院教員の派遣、②連携・フィールドワーク校の指定、③現職教員の派遣を行っている。	京都教育大、京都産業大、京都女子大、同志社大、同志社女子大、佛教大、立命館大、龍谷大
2	教員を目指す大学生等が教職の「今」を知り、実践力を培う！！ ○京都教師塾		小中学校の教員を目指す大学生、社会人を対象に、実践講座や実地研修を行い、教員に求められる資質や指導力を養成。第6期生は49大学等から332名が入塾。	
3	79大学との協定、毎年2,000人の大学生が学校教育活動を支援！！ ○学生ボランティア		主に教員を目指す学生が、土曜学習、放課後まなび教室、担任や教科指導の補助、不登校児童生徒、LD等支援を要する子どもへの補助等を行う。学校現場の補助と学生の現場体験という双方に効果がある。	主に関西圏の79大学、短期大学、専門学校
4	大学生が教職課程の一環として学校現場での実践を体験！！ ○教育職インターンシップ		包括連携協定を締結した大学の学生が、一定期間学校現場を体験する。教職課程において、単位認定される大学が多い。	京都教育大、京都産業大、佛教大、大谷大、立命館大など
5	全国初の高校の教員養成専門学科！！ ○教育みらい科		平成19年4月に設置。小学生に漢字授業を行っている。教育系大学・学部と指定校推薦枠など包括連携事業を推進。	京都教育大、佛教大、京都女子大など
6	佛教大学のゼミが小学校と共同で授業を作り上げる！！ ○小大連携事業		佛教大学教育学部が市立小学校の現場と共同で授業を推進。市立小学校が大学の連携プログラムに応募する。大学生、小学生、教師それぞれに刺激と発見が。	佛教大
7	大学院での専門的な研究と学校現場の融合！！ ○大学院研究室による授業分析・教材作成		大学院の研究室が小中学校の授業で、児童生徒の発言内容・回数や教員の授業進行等を分析し、授業改善や教材作成を行う。	京都大学大学院、関西大学大学院
8	現場の様子を講義で伝える！！ ○大学講義への講師派遣		包括連携協定を締結した大学の講義に、指導主事や現職教員を派遣し、現場での実践についての講義を行う。	京都教育大、佛教大、立命館大
9	1年次生から公立学校を訪問研究！！ ○公立学校訪問研究		京都教育大学の1年次生が公立学校訪問研究として、市立学校・幼稚園を訪問。「学校現場」の「今」を知る手掛かりに！！	京都教育大
10	大学と市教委が連携した管理職養成講座！！ ○学校経営改善講座		大学教授や本市学校長が講師となり、土曜日等に市立学校教頭や将来の管理職を目指す主幹・教務主任等を対象とした講座を開講。	京都教育大
11	現職教員が学校に身を置いたまま大学院で研究！！ ○現職教員の大学院派遣		京都教育大学大学院、兵庫教育大学大学院に現職教員を派遣。学校に身を置いたまま、大学院で研究を深め、修士を取得する。	京都教育大、兵庫教育大、京都大学、連合教職大学院
12	大学教授等による講座が充実！！ ○センター研修の充実		大学教授等を研修講師として招聘。22年度は31名。また、研修改善に向けた総合教育センター外部評価委員会委員として登用。委員11名中2名。	京都教育大、京都大学、立命館大学、同志社大学など
13	全国に誇る施設を学生にも開放！！ ○カリキュラム開発支援センター		約19,000点を越えた優れた指導案や約80,000点の指導資料を備え、夜間や土曜も開室するカリキュラム開発支援センターを、教員を目指す学生にも開放。	
14	大学での活動を重視！！ ○採用試験での大学推薦制度		大学での活動成果等について、学長等の推薦がある場合、書類選考の上、1次試験を免除する。24年度試験では89大学・大学院から154名が志願。	
15	教員として必要な最新の知識技能を！！ ○大学での教員免許更新講習		教員免許更新制の導入に伴う講習を各大学が実施。	

**【全国にも例を見ない「教員養成支援室」の設置】**

平成18年4月、「大学のまち京都」ならではの特色を生かし、「教職員課」や「教育センター」から独立した、教員養成系大学との窓口となる「教員養成支援室」を設置。学生ボランティアや教師塾の企画運営、教育実習の調整など、大学連携の核として機能している。

	その他の連携	取組概要	連携大学
16	大学での最先端の研究を学校現場の実践に活かす！！ ○大学先教育支援コンソーシアム	政府の教育再生会議委員であった門川京都市長、小宮山前東京大学総長、陰山立命館小学校副校長の提言により実現。本市では、NPOとの連携による自学自習システムの開発や、京都大学と京都市青少年科学センターによる理科分野の教材開発などを展開。	京都大学
17	産学公が共に次世代育成について考える！！ ○京都教育懇話会	企業や大学、公立・私立学校、行政、マスコミ等が互いの立場を越え、「人づくりと教育」について様々な切り口で学習会を開催し、広く発信する。会長は堀場厚氏（堀場製作所代表取締役会長兼社長）。	立命館大学、龍谷大学、同志社大学、他多数
18	中学生が最先端の研究を体験！！ ○京大ジュニアキャンパス	京都大学で最先端の研究を行っているゼミを全国の中学生が体験できる2日間。京都大学と京都市教育委員会の共催。理学、医学、農学、情報学、工学、法学、教育学、人間環境学研究科等の30を超えるゼミ等が参加し、中学生が本物の学問に触れる。	京都大学
19	より効果のある学校評価を！！ ○学校評価支援システムの共同研究	慶応義塾大学SFC研究所金子郁容研究室と京都市教育委員会の共同研究により、アンケート集計システム(SQS)を基盤とした京都市版学校評価支援システムを開発・運用。アンケートから自校の課題や魅力がより明確に。	慶応義塾大学
20	芸術の街 京都ならではの連携！！ ○芸術系6大学との連携	芸術系大学と初等中等教育の組織的・継続的な連携に向け、事務局レベルで連携に向けた協議を開始。今後、教員レベルでの協議会設置を視野に入れ、芸術分野での連携を深めていく。	京都造形芸術大学、京都市立芸術大学など6大学





## 教員の資質向上を支える国の役割

更に検討を要する論点 (教員の資質能力向上特別部会)

長 南 博 昭

### 【財政支援】

- 財政支援は、できるだけ絞りこんで、必要なものだけにすることが大事である。
- 財政支援は、研修の内容までも含めて、総時間数とかを規定することになる場合が多いので、ある程度の財政支援にする必要がある。
- 国家資格としての試験を実施することになるわけであるから、財政支援はその部分に使った方が理にかなっている。

### 【教員研修センター】

- 研修内容をしっかり吟味・検討し、新しい仕組みでは、一般免許状か専門免許状に対応した内容と仕組にする必要がある。
- 受講者は、年齢を限定して本人の自主性を尊重する仕組にしたらどうか。これまでは、どこで決まったのかがよく分からないことが多かったのではないか。

### 【国家資格化】

- 教員免許を国家資格とした場合、認定試験の実施には大変な時間がかかることが予測できる。しかし、教員免許を国家資格にすることは、妥当な線であり是非必要なことである。
- このことによって国としての教員のレベルが分かるわけであり、もちろん、大学にとっても慎重な対応が求められる結果となる。
- 現在の日本のように、こんなに教員免許状を容易に取得できるところがあるでしょうか。専門職である教員免許所有者がこんなに多くて良いのだろうか。教員免許が取得できる大学の数を減ずる必要があるのではないか。
- そうすることによって、教員の資質能力の向上が期待できるのではないか。
- 日本の教員免許状は、あまりにも容易なものである。このことの解決が資質能力向上の最善策ではないか。



## 教員の生涯学習を支える教育委員会の役割

## 1 採用

昭和30年代までは教員免許取得者数と教員採用者数に差があまりなく、教員の質の保証を教員免許（教員養成）が担っていたが、昭和40年代以降、教員免許取得者数と教員採用者数に大きな差ができた。このことは、教員の質の保証が教員免許（教員養成）から採用者（任命権者）に移ってきたことを意味する。

教員の質の保証は教員養成を担う大学がひとえに担うものでも、もちろん、採用者としての任命権者がひとえに担うものでもない。教育を担う教員について広く合意を得ることのできる資質や能力を改めて明らかにするとともに、その資質や能力を見極める選考技術能力を任命権者は獲得しなければならない。

採用は全ての教員の入り口に当たるものであり、一般競争によることなく、十分な選考が必要である。その選考対象となる教員の資質や能力は不易な部分と、時代とともに変化する側面もあり、その資質や能力を明かにすることは重要である。

そのための基本として、教員養成を担う大学と採用者としての任命権者が異なる資質や能力の目標を持っていたのでは教員の質の保証を担保することはできない。両者の目標をすりあわせる必要があるが、このことについては一任命権者や大学で行われるべきではなく、国全体として合意が必要である。

- 教員の資質や能力を明らかにし、大学はその明らかにされた資質や能力を養成のスタンダードとしてカリキュラムを構築する。任命権者はその明らかにされた資質や能力を選考する方法の開発や選考能力を獲得する。
- 元々備わっていて欲しい能力や、採用後に取得できる能力等を考慮し選考を行う。
- 教職以外の職にある30代、40代を積極的に中途採用するなど、年齢制限を緩和または廃止する方策を更に進め、教員採用の年齢制限の改善を促す。
- 免許制度の見直しに伴う臨時的任用教員の確保をしやすくする方策。
- 採用時に一般免許状取得者と基礎免許状取得者の混在採用を行えるよう、給与制度の変更を含めスムーズに行う方策。
- 人事権の移譲による採用の市町村への移行にも対応する方策。

## 2 人事異動

教員の質の保証、言い換えると採用行為によって保証された教員の質の効果を更に高めるためには、教員個々の特性である資質、能力、経験や年齢等、学校組織を構成する人材のマッチング、いわゆる人事異動が重要である。そのために、人事異動の効果を一層高めるために、現在の具申権や内申権の整理を行い、学校の人事権限を強化する方策や、コミュニティスクールの学校運営協議会と人事に関する問題等、より効果的な人事異動の方法論を明らかにするとともに、任命権者が効果的な人事異動を行う能力を獲得する方策を確立する。

- 人事権の市町村への移譲等人事権の在り方の検討を進める。
- 効果的な人事や人事異動の在り方を明らかにする。
- 効果的な任命権者の人事や人事異動を明らかにしその能力獲得方法を確立する。
- 人事権の市町村への移譲にも対応する方策。

## 3 任用、登用

教員の質の保証は、教員の資質や能力の向上を促す立場としての観点からも校長、教

頭等の管理職の存在は重要である。

(1) 校長任用

組織のトップリーダーとして校長の役割は極めて重要である。地方分権化の時代にあつて、その権限と責任が十分に果たされるよう、組織経営の観点からその能力を今一度明確にし、任用に当たっては、真にトップリーダーに必要な能力を備えているかをしっかりと評価できる選考能力が任命権者に求められる。

従来は指示・命令に従って執行する能力が重要視されていたが、これからは国全体の教育の方向性の理解はもちろん、地域に根ざした地域とともにある学校となるべく、より創造的で自主性・自律性の高い学校経営が必要となる。そのためには、責任とともに権限の学校への移譲を積極的に進め、校長や副校長、教頭等管理職の処遇の改善が望まれる。

一方、学校に新たな視点を導入し可能性や総合力を高める観点から、校長の人材を広く学校外に求めることが必要であり、学校内の教員以外の職からの校長登用を積極的に進めるとともに、いわゆる民間人校長の登用についても検討をする。

(2) 副校長・教頭任用

副校長や教頭は校長を補佐する職として極めて重要な立場にあるが、学校組織の在り方が過度に画一的・横並びであり、学校は組織として未成熟なために、校務の権限の校内での移譲が進まず、全ての権限が校長に集中するなど、組織が硬直化し非効率的な校務運営が行われている現状がある。そのために校長を補佐する職としての教頭の多忙化が進み補佐としての機能がうまく反映されていなかったり、職員に分担させていく業務や、職員の敬遠する業務が手っ取り早い教頭に回されるために教頭の多忙化が一層進み職としての魅力をなくし、適切な人材が得られない状況がある。教頭の職の機能を明確にし、学校全体の分掌組織を組織マネジメントの観点から確立する必要がある。

(3) 指導主事等の育成及び教育行政職への登用・育成

指導主事等教育行政の重要な業務を担う職員の登用や任用は重要である。そのためには、指導主事の適材や育成に加え、学校事務職員を含めた教育行政職の枠組みの再検討を進める必要がある。

都道府県教育委員会や市町村教育委員会の集権的行政手法の組織体制や組織文化を分権的な組織体制や組織文化に変え、地方行政における教育を主体的に創造し遂行する組織に変えなければならない。

指導主事については現在、①学校現場に対し教育指導を行う役割、②国等の政策を学校現場に伝達する役割、③都道府県や市町村教育委員の具体的な教育事業を企画・立案する役割など多岐にわたる業務を担っている。分権化の時代にあつては、地方行政における教育を主体的創造することが、より重要となっており、職務内容の見直しが必要である。

(4) 教育行政職員の育成

地方行政における教育の占める役割はますます重要となる。そのために、教育行政を担う人材の育成は急務である。現在、都道府県や市町村の教育委員会の職員は、指導主事等の専門職を除くと首長部局の事務職員が大半を占め、教育の専門性が薄れる傾向があり、教育委員会制度の大きな問題である。教育行政として一定の人材を確保し安定した教育行政を遂行する意味からも、学校事務職員など職の創設時に比べ職務内容が変化した職の再整理を行い、教育行政職全体を再構築することが望まれる。

(5) 教員の資質や能力の目標を示す新たな職の設置

教員の資質や能力の目標値として、教員の目指すべき教員像や体现者としての実践者たる教員の存在が必要である。優れた教員のほとんどが40歳～50歳の一定年齢層で教頭や校長など管理職に任用されている現状では、教員の教員としての資質や能力の向上が学校現場では40歳～50歳で停止していることにほかならない。優れた

教員はその資質や能力を定年まで向上させることにより、より優れた資質や能力の到達が可能となる。そのためにも、教員のキャリアを教諭→管理職といった単線構造から教諭→管理職または「真に優れた教員」という複線構造に変える必要がある。

そのためには、「真に優れた教員」の職を新たに設置し、にそれなりのステータスと処遇を用意する制度の創設が必要である。

#### 4 研修

研修は教員の職能成長を支える基本である。研修については、教育委員会だけでなく、大学と連携し研修を体系化し、単位化や免許更新制への読み替えなどの工夫が必要である。また、国の教員研修センターでは教員研修のスタンダードのプログラムを開発したり、都道府県の教員研修センターの指導者養成等を行うなど役割分担が必要である。

##### (1) 初任者研修

初任者研修については、教員養成の修士レベル化に伴い、教育公務員特例法による義務づけを廃止できないか。ただし、基礎免許状取得者については、基礎免許状取得後一定期間内に修士レベルの課程を修了し、一般免許状を取得することを義務づける。

##### (2) 10年経験者研修

専門免許状制度創設に伴い、教育公務員特例法による義務づけを廃止できないか。

##### (3) 任命権者の行う研修

国の教員研修センターで開発したスタンダードのプログラムを実施し、都道府県として必要な研修を大学等と連携し体系化し、単位化や免許更新制への読み替えなどを行う。

##### (4) 市町村教育委員会の行う研修

国の教員研修センターで開発したスタンダードのプログラムを実施し、市町村として必要な研修を大学等と連携し体系化し、単位化や免許更新制への読み替えなどを行う。

##### (5) 学校や自主研修の活性化

国の教員研修センターで開発したスタンダードのプログラムを実施し、学校として必要な研修を大学等と連携し体系化し実施する。

#### 5 教育委員会大学との連携

(1) 教育委員会と大学は教員の資質や能力を共同で明らかにする。

(2) 採用に当たっては、教員養成段階からの成績等を考慮するシステムを構築する

(3) 教育委員会と大学は管理職の資質や能力を共同で明らかにする。

(4) 教育委員会と大学は教員の研修プログラムを共同で開発し、任命権者の研修センターも含め一体の体制を構築する。

(5) 教育委員会と大学は管理職の研修プログラムを共同で開発し、任命権者の研修センターも含め一体の体制を構築する

(6) 学校と大学は校内研修プログラムを共同で開発し、支援助言体制を構築する。

(7) 大学に必要な人員予算の確保



## 中教審基本制度ワーキング

### 学部・大学院における免許状の在り方についてのメモ

村山紀昭・松木健一

- 内容
1. 一般免許状について
  2. 基礎免許状について
  3. 一般免許状の教職課程の整備について

#### 1. 一般免許状と修士レベルの教員養成

##### (1) 教職の高度化が求められる背景

- (複雑化する学校) 知識基盤社会の到来と時を同じくして、学校をめぐる情勢は目まぐるしく変化し、複雑化してきている。日本語指導の必要な外国籍の児童生徒、いじめ・不登校等の課題を抱える児童生徒、発達障害等の特別支援教育が必要となる児童生徒等が増加しており、教師は適切な対応が求められている。
- (変化する地域・保護者のニーズ) 生産共同体としての地域が衰退し、福祉・教育共同体としての地域の役割が重要性を増すに伴い、学校の役割も増大している。保護者の学校に求めるニーズの多様化と教師の多忙化の中で、コミュニケーションのとれない保護者・教師の関係が増加している。
- (グローバル化する国際社会と教育) グローバル化する政治・経済の中で、子どもたちに求められる学力も世界的動向を念頭に置いた学力に転換しなければならなくなっている。急速に進歩を遂げる IT と情報化社会の伸張は、それに対応できる能力を必要としている。

##### (2) 求められる高度専門職業人としての教師像 (一般免許状が求める教師像)

- 公教育を担う高度の専門職性を有する教師として、社会から尊敬され信頼される教師であること。
- 専門職として同僚と協働をして学校の抱える課題に対応できる教師であること。
- 学校内の授業づくり・学級運営・生徒指導等に対し、自立的に状況を分析し判断し実行できる教師であること。
- 学校の地域に果たすべき役割を自覚し、地域づくりに積極的に貢献し、発信できる教師であること。
- 直面する具体的・個別的・実際的な教育課題に対処しつつ、省察的実践を通して理論と実践を架橋させ、その課題の教育、社会、文化的意味にもパースペクティブを拡大し、再構成できる教師であること。

### (3) 一般免許状の概要

- 一般免許状は、教育の高度専門職業人としての責任と自覚を持ち、同僚と協働しつつ、自立的に教育的行為を遂行できる資質能力を有する者に授与する。
- 栄養教諭・養護教諭等を除き、小学校・中学校（教科別）・高校（教科別）・特別支援学校の学校種別免許の免許状とする。

### (4) 取得要件

- 教職修士等の学位を有し、教職課程において必要な単位を修得した者に授与する。
- ただし一定の間、基礎免許状を有し採用された者で、大学と教育委員会が共同して開催する修士レベルの教職課程に準ずる学修プログラムを修了した者に対して授与することもできることとする。その認定の条件等については別に定める。

### (5) 教育課程

- 教職課程は、学校実習（3ヶ月～6ヵ月）を核とし、実践と理論を架橋する事例研究を中心に編成する（学校ベースの教育課程）
- 関係する教育委員会及び連携協力校との緊密な連携に基づいて、各自の研究課題は、連携する協力校の学校課題に密着したものとする。
- 学校種等の異なる者同士が実践経験の交流ができる機会を設けるとともに、実践報告書の作成と公表を行うこと含む編成とする。
- 学校をベースとした、実践—省察—理論—実践のサイクルによる専門職職能開発の教育課程であるとともに、学位課程としてその高い質の維持向上に努めるものとする。
- 一般免許状の取得者が初任者研修の一部を免除されるためには、教職課程の中にそれに代わる内容を含む編成とする。

### (6) 組織

- 一般免許状の課程認定を受けた大学院では、教職課程委員会を設け、FDを実施するとともに他大学との相互評価を実施することを求める。

## 2. 基礎免許状と学部における教員養成

### (1) 基礎免許状が求める専門職としての教師像

同僚と協働しつつ、自立的・探究的に教育的行為を遂行できる資質能力を育成するためには、生涯にわたって学び続ける学びの専門家でなければならない。つまり、同僚と協働し、困難に直面しても粘り強く取り組む課題探求力を有している教師であり、かつ、子どもと知を創造することを喜びとする教師であることが必要である。

- 生涯にわたって学び続ける資質能力を有した教師であること。
- 専門職として同僚と協働しながら課題探求する資質能力を有した教師であること。



- 子どもとかかわり知を創造することを喜びとすることのできる教師であること。

## (2) 基礎免許状の概要

- 基礎免許状は、教育の専門職として教職への使命感と教育的愛情を持ち、教育的事象に対し課題探求する資質能力を有する者に授与する
- 基礎免許状を有する者は、常に、教育の高度専門職業人として自立的に教育的行為を遂行できるよう成長することが求められる。またその資質能力を磨くことで教師として社会的尊敬を得ることができる。
- 従って、基礎免許状を有し教職に赴く者に対しては、基礎免許状の有効期限（7年）を設け、一般免許状の取得を義務付けることとする。（免許更新講習には一般免許状を持って臨むことが望ましい）

## (3) 取得要件

- 学士の学位を有し、教職課程において必要な単位を修得した者に授与する。

## (4) 教育課程

- 教職課程は、学生が4年間の学びを省察し今後の教師としての在り方を見通し、専門職として達成度を自ら確認することができるように、「教育実践演習」で総括するものとする。
- 教職課程では、現行の教育実習を核に、4年間を通して子どもとかかわりを持つことを重視する科目に拡充する（学校ボランティア・教育関連施設での体験等を含めた「教育実践プロジェクト」等）。
- 「教育実践プロジェクト」等に関しては、可能な限り、教職科目との連携を図るものとする。
- 教職課程では、探究的学びを重視する観点から、教科内容の構成を念頭に置きながら特定のテーマを設定し、探求する科目を設ける（「協働探求プロジェクト」等）
- 教職課程では、教職専門科目、教科専門科目の他に、市民としての判断力・コミュニケーション力・協働実践力の基礎となる科目を設ける（その際「社会人基礎力（2006 経済産業省）」で要請される資質を参照するものとする）。

## (5) 組織

- 基礎免許状の課程認定を受けた大学では、教職課程委員会を設け、FDを実施するとともに他大学との相互評価、関係教育委員会との協議を実施するものとする。

## 3. 一般免許状の教職課程の整備

高度専門職業人として社会で尊敬される教師が求められる中で、多様な人材を確保しつ

つ、すべての教員が高度な資質能力を現実化していくためには、中教審の平成18年度答申で述べられた政策提言の実施をさらに推進させ、基礎免許状から一般的免許状へとキャリアアップをしつつ学び続ける教師のあり方に即して実現することが必要である。一般免許状の取得に関しては当分の間、前述の政策提言を前進させつつ下記の4つの取得方法を準備する必要がある。

#### (1) 専門職学位課程

- 教職大学院は設置後4年がたち次の6つの成果をあげており、特に大学・教育委員会の連携促進に対して、教職大学院の設置が果たした役割は大きい。
  - ①長期インターンシップによる実践・協働・省察の力量形成
  - ②学校と大学との協働
  - ③大学と教育委員会との協働
  - ④実務家教員と研究者教員との協働
  - ⑤事例研究・実践研究の発展
  - ⑥評価の組織化(5年ごとの認証評価 教員養成評価機構の設立)
- 教員免許制度改革において、入職のための免許から教師の生涯成長を支える教員免許状への転換を実現するためには、教員養成・採用・研修の総合化一体化が欠かせず、教職大学院が引き続き先駆的役割を果たすべきである。
- 各地域に教職教育課程改革の牽引役となる教職大学院を設置する必要がある。
- そのためには、教職大学院と既設大学院が併置できるよう既設大学院の必置教員数等の見直しが必要である。また、教職大学院が教科内容等についても充実していくためには、単位の一定の相互乗り入れと教科教育担当者の兼務が必要である。
- 教職大学院設置大学は、未設置大学での設置に向けた取り組みを支援すべく、全国ネットのFD・支援組織を構築する。
- 現在の教職大学院スタッフは、研究者教員と実務家教員から構成されている。しかし、教師教育の専門家として実績を積んだ大学教員が、十分に備わっているわけではない。現在のところ日本には教師教育の専門家養成機関が無い。学校連携、実践の展開と組織マネジメント、実践事例研究の力量、事例研究の方法とその叙述、改革をマネジメントする力量などについて、实际的に教育研究を積み重ねる養成機関が必要である。教師教育のファシリテーターとして優秀な実務家教員や研究者教員を養成するEd.Dの設置が望まれる。

#### (2) 教育学修士課程

- 教職大学院設置大学においては、学校をベースとした学校実習等を教職大学院と協働して実施する。その際、これらの科目の履修を、教職大学院の科目で振り替えることができるようにする方向も検討すべきである。

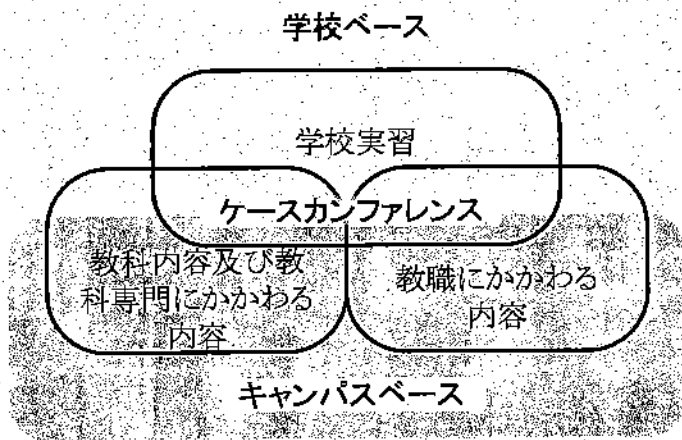
- 世界的に見て、教員養成系学部で教科専門教員を日本ほど配置している大学は無い。この特徴をいかし、カリキュラム・組織・評価改革推進のための地域コラボレーションや広域支援システムを積極的に構築する。
- カリキュラム開発をすすめていくために教科間の協働等が実現しやすくするために、教科専門分野に対応した必置教員数を見直す。
- 大学院における教職にかかわる教育課程の総体としての編成・推進・評価・改善を進める組織を設置し、不断に自己評価・自己改革を進めるとともに、大学間の相互交流を進める。
- 教科教育の一名を実務家教員とし、学校教育との連携を強めるとともに、教科内コーディネーターの役割を強化する。
- 組織改革（組織学習マネジメントの視点の導入が不可欠）をすすめ、全スタッフが協働して企画推進評価する授業の設定、協働の授業報告書の作成、授業評価の推進、自己評価のための年次報告書の作成等を実施する。
- 教職大学院の評価機構に準じた相互的な評価機構を設置する。

### (3) その他の修士課程

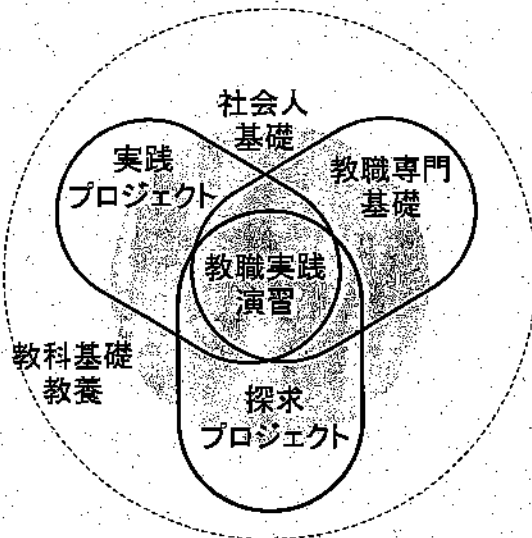
- 教職大学院及び教育学研究科の設置大学においては、学校をベースとした学校実習等を教職大学院等と協働して実施する。また、未設置大学においては、近隣の設置大学と協働して実施する体制（共同大学院等を含む）を検討する。

### (4) 学修プログラム

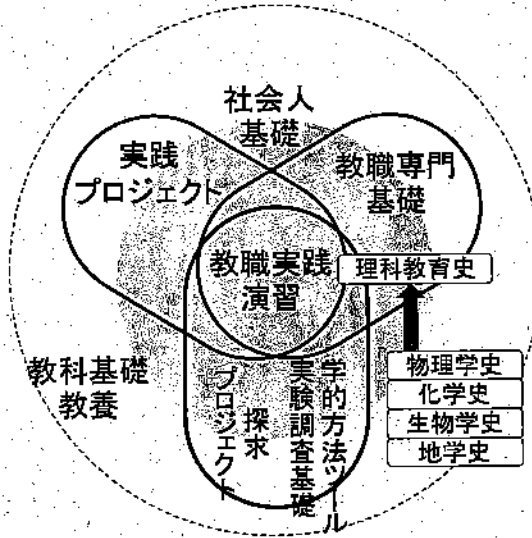
- 基礎免許状を有し採用された者は、大学と教育委員会が共同して開催する修士レベルの教職課程に準ずる学修プログラム（1年課程）を修了することで、一般免許状を取得することとした者に対して授与することもできることとする。その認定の条件等については別に定める。



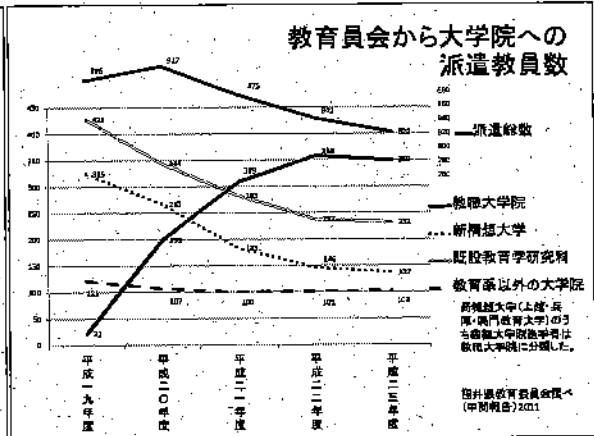
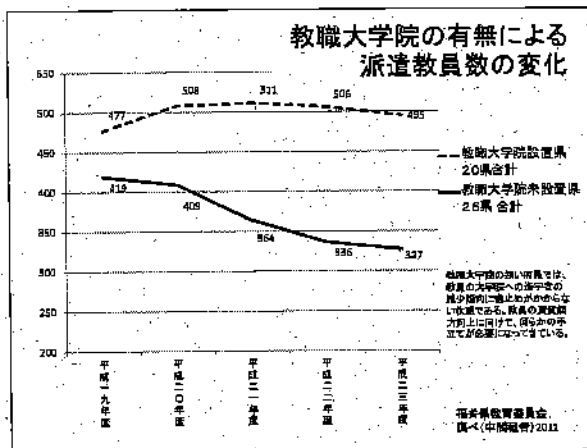
一般免許状のイメージ



基礎免許状のイメージ  
(小学校)



基礎免許状のイメージ  
(中学校理科)



## 教員の資質能力向上特別部会 基本制度 WG

更に検討する論点をめぐって

平成 23 年 11 月 14 日付 委員 横須賀 薫提出

### 次世代社会を支える教員の質について

学校には、児童・生徒の学習を組織する任務とその社会性を伸張する任務とがある。それを有効に進めるために概して児童・生徒を管理下におき、教師が一方的に指導する傾向があった。対象となる児童・生徒の年齢が高くなるにしたがってその管理的傾向が強化されてきた。

しかし、これからの学校の任務として大事になるのは児童・生徒の自己学習を支え、援助し、その可能性を引き出してやることである。それは自ら学ぶ力を信頼し、組織化していくことである。

そのために教員自身が学び続ける力を持ち続ける存在でなければならない。児童・生徒には教員自身が真剣に学びを追求する人間であるか否か、それを見抜く直観力が備わっている。教員がその目を裏切らない存在にならなければ次世代社会に意味ある学校となることはできないだろう。

### 教職課程担当教員の質確保について

教職課程担当教員は、原則として全員が課程認定の審査を受け、その的確性が判定されている。しかし、その審査は当該大学が提出する教員個人についての職務調書、履歴書、教育研究業績書について行われるものであるが、書面審査のみであるということと一時に大量の審査とならざるを得ない点で、その質確保の面ではそうとうに限界がある。

教育研究業績における問題は、次の二つの課題がある。

一つは研究者としての履歴を有する者の場合に、一定程度の論文等の執筆があってもそれが教職課程の教育において実践的指導力の養成に寄与する可能性がきわめて低いにもかかわらず、これまでの審査においては可とされており、当該大学も安易にその因習に従って教員組織の編成に当たっているという問題がある。

もう一つは、最近顕著にみられる傾向であるが、学校現場、教育委員会に勤務してきた現職教員、または退職した教員を、いわゆる実務家教員として教職課程担当者に編成する場合に、当該教員がまったく教育研究業績を有さない場合がしばしばあるという問

題である。当該大学は、教育現場にあったものなら誰でも教職課程の科目を担当できるものと決めてかかっているとしか思われず、前記同様に安易と言わざるを得ない。

こうした問題の背景には、大学における教育学教育において教員養成に従事する者の養成という課題が、近時までまったく考慮されてこなかったことがある。

今後、課程認定の審査を厳密に行う体性を整えるとともに、教育学教育において教職課程を充実させる人材養成に意識的に取り組む必要がある。