

指定討論
「大学における教員養成の未来
—「グランドデザイン」の提案—
について考える

秋田喜代美(学習院大学) @ 教師教育学会シンポジウム2023/1/8

筆者本日のスタンス



1. 教育心理学者。前任校では、総合人子じの教員養成(中高)や教員養成にかかわる大学教員・研究者養成、現任校では教育学科での初等教員養成と教職課程(中高)の授業を担当している。
2. 教師の学習や発達、教師が学び育ち合う場としての学校や校内研修のデザインや支援の研究と実践に取り組んできた。一貫して「教師の学習」の言葉を用い、「教師教育」という語に対しては、誰が教師を教育するのかという表現が示すスタンスには抵抗感を有している。
3. 文部科学省中央教育審議会教員養成部会委員や教員養成フラグシップ大学委員会委員長を拝命している。ただし、本日の発言は、あくまでも研究者一個人のものである。

グランドデザインの提言に対しての賛同

「令和の日本型学校教育」答申案との共通性と相違

大学での養成、開放制の原則を前提に

- 1 あらな時代の教師の資質能力の検討、
- 2 高度な専門家養成のための養成大学学部の連携
- 3 教員における多様性
- 4 理論と実践の往還の議論

といった志向性の共通性 と同時に独自の提言

提言の独自性

専門職としての教師の姿とカリキュラム

- 1 学部教育における市民的教養の位置づけ
- 2 教員養成の6年間構想の明示化

教員の多様性の強調

- 3 教職大学院以外の一般大学院でのあり方の提言
- 4 社会人対象の教員養成プログラム

質保障として

- 5 課程認定制度の限界の指摘と別の質保障制度の提案

提言をより具現化する点での疑問

- 1 教員を志望する学生目線に立った提言か
 - * 6年制は彼らの期待に応えるか？教師教育者目線では？
(なぜ教職志望が減っているのか、現在の教員養成課程はニーズにこたえるのか、採用問題に触れない提言はありか)
 - * 大学や大学院には触れられているが、高大連携等へのアウトリーチ志向は見られない(人口減少の中でお客を待つだけの大学でよいのか)

令和3年度
「教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」

教職の魅力向上に関する取組の推進

教職課程を置く大学等に所属する学生の教職への
志望動向に関する調査
報告資料

株式会社浜銀総合研究所

199の大学の学生から、9,291件の回答

教職課程の履修を決めたタイミング

- 教員免許を取得する者・卒業後に教員になる者のほとんどが、大学入学前に教職課程を履修することを決めている。
- 教員免許取得が卒業要件になっていない大学等の場合で、卒業後に学校教員以外の進路を予定している者や免許取得には至らない者に関しては、教職課程を履修することを決めたタイミングが「大学1年生時」などである割合が他の者と比べて高い。

				大学入学前	大学1年生時	大学2年生時	大学3年生以降
教員免許取得が卒業要件：該当	単位取得済（見込み）	卒業後学校教員	n=1,014	94.7%	4.8%	0.4%	0.1%
		卒業後学校教員以外	n=677	89.8%	8.3%	1.5%	0.4%
教員免許取得が卒業要件：非該当	単位取得済（見込み）	卒業後学校教員	n=695	88.8%	10.2%	0.4%	0.6%
		卒業後学校教員以外	n=1,048	70.4%	24.6%	3.8%	1.1%
	免許取得には至らない	卒業後学校教員以外	n=445	53.9%	38.0%	6.1%	2.0%

教員免許取得を断念した・辞めた時期

- 履修はしたが免許取得には至らない者が、教員免許を取得するのを断念した・辞めた時期は、「**大学2年生10月～3月の時期**」の回答割合が最も高く、次いで、「**大学2年生4月～9月の時期**」の割合が高くなっている。
- また、全体の約3割の者は**大学1年生の時期**であると回答している。

		最初から取得しようと思っていない	大学1年生 4月～9月 の時期	大学1年生 10月～3月 の時期	大学2年生 4月～9月 の時期	大学2年生 10月～3月 の時期	大学3年生 4月～9月 の時期	大学3年生 10月～3月 の時期	大学4年生 4月～9月 の時期	大学4年生 10月～3月 の時期	大学5年生 以降
教員免許取得が卒業要件：非該当	免許取得には至らない n=438	3.9%	10.7%	16.2%	18.5%	21.5%	16.0%	8.0%	3.2%	1.4%	0.7%

※該当する時期を1つ選択する設問

活動と志望度との関連 (座学での教職科目の授業)

- 免許取得に至らない者では、「座学での教職科目の授業」の経験後に志望度が「低くなった」とする回答割合が「高くなった」との回答割合よりも高くなっている。
- 卒業後学校教員以外の進路に進む者でも、教員になる者と比べて、教職への志望度が「低くなった」とする割合は高い傾向にある。

			経験した	経験していない				
					経験後に教職への志望度が高くなった	経験後に教職への志望度が低くなった	経験前後で教職への志望度は変化しなかった	
教員免許取得が卒業要件：該当	単位取得済(見込み)	卒業後学校教員 n=1,008	98.3%	1.7%	経験した n=991	44.2%	7.7%	48.1%
		卒業後学校教員以外 n=672	96.3%	3.7%	経験した n=647	28.7%	19.0%	52.2%
教員免許取得が卒業要件：非該当	単位取得済(見込み)	卒業後学校教員 n=691	99.3%	0.7%	経験した n=686	49.1%	4.5%	46.4%
		卒業後学校教員以外 n=1,043	97.1%	2.9%	経験した n=1,013	29.8%	17.2%	53.0%
	免許取得には至らない	卒業後学校教員以外 n=438	90.6%	9.4%	経験した n=397	15.9%	30.5%	53.7%

2 教員養成に携わる教師の役割や組織的改革はいかにして可能か？

教員養成カリキュラムは学生から見てショッピングモール状態で一貫性なく、カリキュラムオーバーロードである。

教科教育科目を担う教員と教育学関連科目を担う

教師が共通ビジョンをいかにして一貫性をもって共有するのか？

教職課程センターが各大学でどのようにして可能か。

FDなどを行うだけでは不十分なことは見えている。

6年の中でどのような学士、修士の内容の切り分けが可能なのか。

現行国語科の内容と教員養成過程における 国語科の内容（専門的事項）とのギャップ

科目		単位	
国語科の指導法 (情報通信技術の活用を含む)		8 以上	28
専門的 事項	国語学 (音声言語及び文章表現に関 するものを含む。)	それぞれ 1 以上	
	国文学 (国文学史を含む。)		
	漢文学		
	書道 (書写を中心とする)		

- 文章理解における情報処理過程の基礎知識は？
- Cognitively-based theories of readingは？
- 批判的読解は？
- 読書指導は？
- 児童・生徒のデジタル読書 (e.g., 濱田・秋田, 2022) は？
- 国文学の読み方は...

濱田 (2022) 教育心理学会 読みの心理学シンポ
資料より



3 組織編成の工夫の提案は？

教員養成フラグシップ大学でも組織編成の工夫をされている。しかし総合大学等でそれがいかにして可能か？

各大学基盤のカリキュラムの在り方、各大学の中での位置づけに任せることで多様化するのか、ある制度の制度化によって構想するのか？

教員養成大学でない大学の開放制の中でなにをどのようにするのか？

教育者養成の在り方を持続的に探究する大学へ

「令和の日本型学校教育」を担う教師の能力を身に付けるため、「子供と教師が共に新たな社会を創造していく学校教育の実現」をテーマに、先導的プログラムを開発し、成果の展開、教職課程に関する制度改善への提言を行う機能を先端教育人材育成推進機構を核として構築し、持続的に教育者養成の在り方を探究する。

令和の日本型学校教育を担う教師に求められる能力と先導的プログラム

変化が激しく予測困難な時代へ対応できる力と新たな価値を創造することができる力を子供に育成することができる教師

子供に身に付けさせる能力

- 「探究力、創造力、他者・社会と協働できる力」を育成する力
- ①教科横断学習（STEAM含む）実践力
- ②アクティブラーニング実践力
- ③子供が置かれている多様な環境への対応力

学校や社会をより良く変革することに自立的・主体的に取り組むことができる力を有する教師

教師自身が身に付ける能力

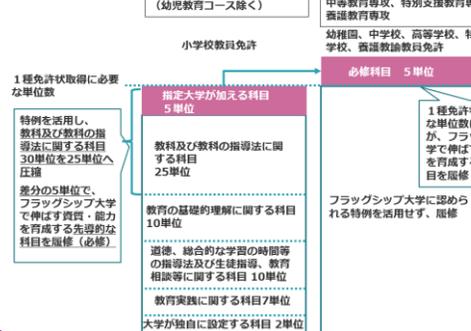
- ④学び続けるために、自己をマネジメントする力
- ⑤学校教育のより良い変革に資する基盤となる探究力、創造力
- ⑥学校内での協働・社会との協働をマネジメントする力

フラッグシップ特例科目（必修5単位）

- 「社会に開かれた探究と創造の学びのデザイン」
- 「学びを支えるファシリテーションの技法」
- ⑥「チーム学校と多職種協働」
- 「教師のレジリエンスと自己管理能力の育成」
- 「教育のためのデータサイエンス」

フラッグシップ特例の活用（令和5年度）

令和5年度から小学校免許を取得する専攻に活用、令和7年度から幼稚園、中学校、高校、特別支援学校免許を取得する専攻への拡大を目指す



先端教育人材育成推進機構を核として、政策提言を行うフラッグシップ大学の体制を整備

先導的プログラムの研究開発と成果の展開・検証を可能とする循環システムを構築

先端教育人材育成推進機構

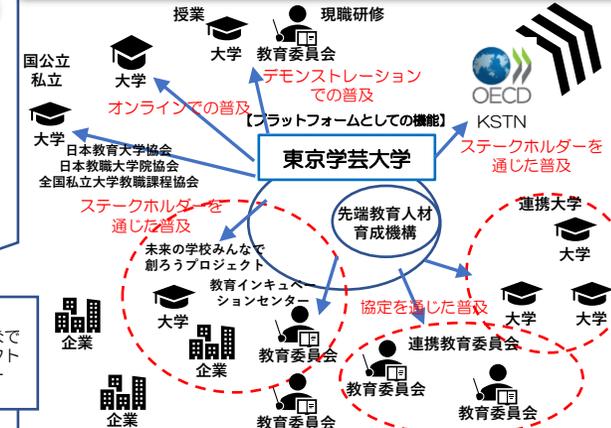
機構長は副学長から学長が指名し、学長のリーダーシップとガバナンスを發揮学内教員、附属学校教員、外部機関（他大学・教委等）から約70名参加



実績 日本教育大学協会事務局、教員養成高度化のための大学間連携協議会を主催

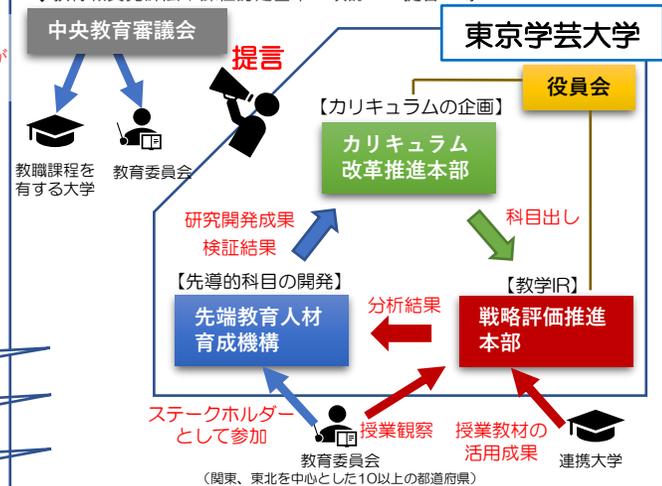
実績 未来の学校みんなで創ろうプロジェクト教育インキュベーションセンター

全国的な教員養成ネットワークの構築と成果の展開イメージ



取組の検証を踏まえた教職課程に関する制度の改善への貢献

- ◆教職課程コアカリキュラムの改訂への提言
- ◆教育職員免許法や課程認定基準の改訂への提言 等



課題把握・研究実施段階からステークホルダー（他大学・教育委員会・民間等）が参加することで、成果の活用・普及を見据えて実施（循環システム）

- 実績 日本における次世代対応型教育モデルの研究開発（H27～）
- 実績 外国語（英語）コアカリキュラム（H29）
- 実績 教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業（H29～R1）

特別を活用した科目の一部については、内容を高度化し、令和5年度をメドに教職大学院に開設

プログラムを開発

実績 全国最大規模の現職教員研修（H28-R1）年度平均 5,496名の現職教員が参加

成果を見直し、不断の開発と改革を実施

統括

各ユニット

- 教職専門性基準開発エント（特例活用・先導プログラム開発）
- 教育・学習デザイン開発エント
- 外国人児童生徒教育推進エント
- 高校教育開発推進エント
- テーマ駆動型教育創成エント
- 教師教育高度化エント
- 教員研修プラットフォーム開発エント
- 次世代組織マネジメント研究開発エント

各ユニットへもステークホルダーが参加

各ユニットへもステークホルダーが参加

各ユニットへもステークホルダーが参加

各ユニットへもステークホルダーが参加

各ユニットへもステークホルダーが参加

各ユニットへもステークホルダーが参加

各ユニットへもステークホルダーが参加

各ユニットへもステークホルダーが参加

各ユニットへもステークホルダーが参加

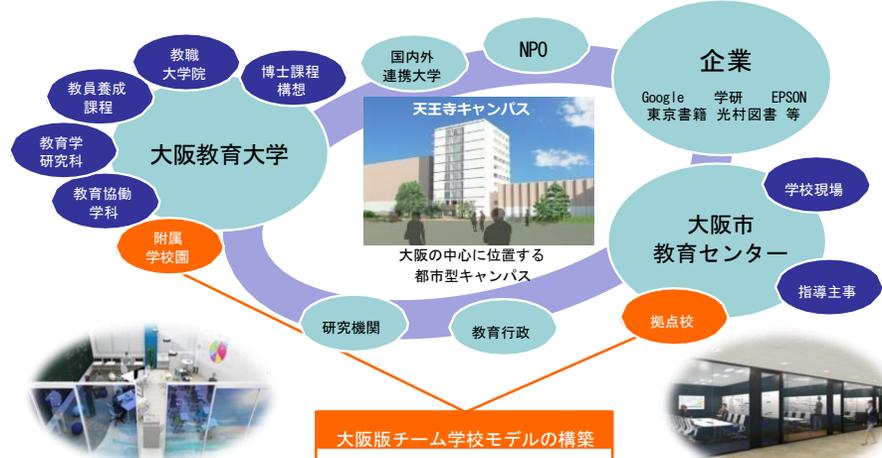
大阪教育大学 教員養成フラッグシップ大学構想

ダイバーシティ大阪の諸課題に応え、学習者の学びに寄り添う教師の育成
 ー協働・省察を促し、教育DXの推進による先導的・革新的教員養成カリキュラムー

大阪アドバンスト・ラーニング・センター(OALeC) の設置

全国に類をみない
日本初の計画

日本の将来を見据え、学校教育に求められる変革に、教育委員会・学校現場・行政・産業界・大学等が、それぞれ抱える課題（弱み）や資源（強み）を一堂に集積し、大きな成果を生み出す共創環境



大阪版チーム学校モデルの構築

- 産学官連携による共同研究、実証研究
- 協働と省察を促す実習指導
- 養成・採用・研修の実質化モデル
- 学部生や大学院生のみならず、大学教員 (FD) や企業にとっての学びの場

未来型教室

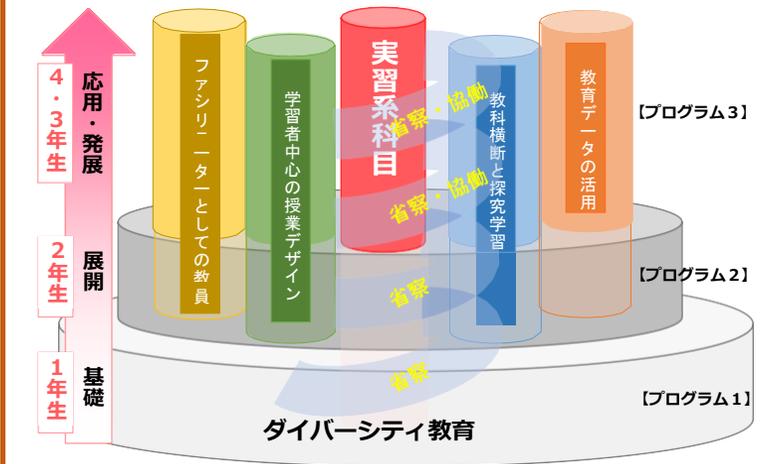
- 新しい専門性に資するプログラム開発
- 最先端技術の検証や授業編成
- 学習ログを活用した個別学習計画

ノンレトリリアル・フロア

- 産学官連携による共同研究拠点
- コ・ワーキング・スペース
- プレゼンテーション・コート

先導的・革新的な教員養成プログラム・教職科目の研究・開発

学部におけるダイバーシティ教育をベースとしたカリキュラム開発
 ダイバーシティ教育をベースとした、4つのテーマ領域と省察科目で構成される先導的・革新的な教員養成カリキュラムの開発



OALeCを活用した教職実践教材「バーチャルスクール」等の開発
 OALeCに参画する地元教育委員会、企業との共同により、クラウド上でバーチャルな学校を体験・経験できる教職実践教材「バーチャルスクール」を開発

教職大学院共通5領域必要単位数の弾力措置の活用
 【新たな領域】ダイバーシティ理解、多職種協働による組織マネジメント、教育DX・STEAM実践、教育グローバル人材育成（2単位）

教育学部と連合教職大学院の一体的カリキュラム開発 入口から出口までのキャリアパス

- 教育実践コースに「6年一貫教員養成プログラム」を導入
- 養成・採用・研修を貫く「附属学校教員養成コース（仮称）」を設置
- * 地元教育委員会との連携による養成・採用を接続したコースに展開

教員養成指標と連動した教員研修プログラム開発 コンピテンシーベース 教員研修

連合教職大学院の授業科目群と統合した仕組を構築

新たな形の大学教員FDを提案 学習観・授業観の転換のための教育研究手法

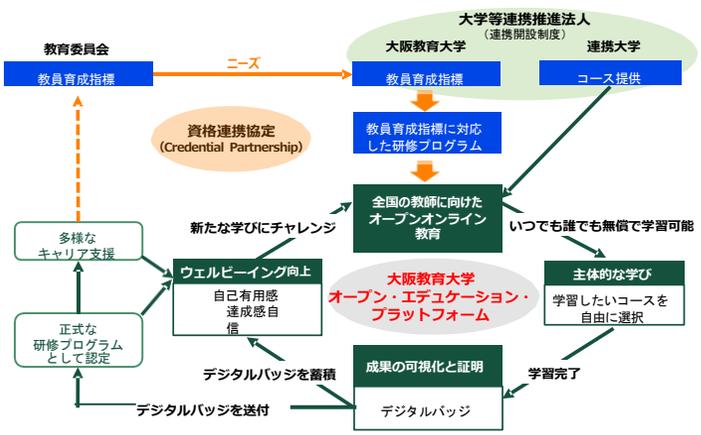
- 学生の学び合いをファシリテーションする力量を形成するFD
- 座学を中心とする知識伝達型から、実践経験型のFDへ

全国的な教員養成ネットワークの構築と成果の展開

大学間連携を通じた展開
 連携開設制度の活用などによる、先導的・革新的な教員養成カリキュラムの展開

学び続ける教員を支えるプラットフォームの構築

- オープン・エデュケーション・プラットフォームの構築
- 連携大学、教育委員会、学校現場による相互コンテンツ提供
- チャットボット (AI) によるコンテンツ推奨機能
- デジタルバッジによる成果の可視化と証明



4 多様な専門性とキャリアの教師養成は いかにして可能か？

教職大学院ではなく、専門性を活かした教師の養成のための修士レベルでの副専攻制度等では何を身に着けてもらうのか。

教師の専門性の高度化のためには、修士レベルも含め、教育委員会との連携や社会人の教員養成のためには、NPOや企業等との連携も必要ではないか。

多様なステークホルダーとの連携は見えない提言でよいのか。

多様性を活かした教師を保障していくには、その専門性を活かせる現職研修を含めた生涯展望が必要だろう。現在の育成指標モデルではそれはできない。ではどのようにするのか。

5 教職課程カリキュラムの提案と評価

教員養成のカリキュラムはこれまで、教員の質の高さ(それは生徒の学力につながると暗黙に判断され不問にあられてきている)によって保障されてきた。グランドデザインでは、教員養成カリキュラム評価をどのようにして行うのか？

教員養成フラグシップ大学での工夫

ロジックモデル

6 教師教育学会はネットワークの時代に 専門学会の独自提言で何をを目指すのか？

専門学会として教師教育学会は教員養成のグランドデザインの実現を目指すのか。アイデアジェネレータとしてどのような役割を、教員養成に関する組織との連携で実現しようとしているのか。教員養成という実践コミュニティの中での役割の構想は？

なぜこの時期の提言なのか？

