

## 提言 2.

# 「6年間を見通した教員養成システム」の構築

### 制度検討WG

勝野正章(話題提供者)、金馬国晴、  
塩津英樹、仲田康一、日暮トモ子、  
伏木久始、山崎奈々絵



## 基本的な考え方

---

- 戦後日本における教員養成の二大原則＝「大学における教員養成」と「開放制」  
教員の量的確保と専門職としての養成に貢献
- 教員が置かれている今日的状況(e.g., 教員不足、多忙な労働環境)  
⇒ 「高度専門職」として、教員が長期にわたる自身の成長を見通すことができる養成・研修制度を再構築する必要
  - 知的学問探究のプロセスとしての「大学における教員養成」の高度化
  - 教員(養成)の多様性を保障しつつ、教員の基礎資格を大学院(修士)へとレベルアップ
- なぜ、「6年間を見通した制度」なのか？  
教養教育と教育学教育を結びつけるだけでなく、さらには、アカデミックな理論とプロフェッショナルな実践とが結びついた教員養成を新たに構想することが可能となります。学部教育だけで不十分なのは、求められる職務が高度化・複雑化していることに加え、日本の大学進学率が高くなった現状において、学士号のみで教職の専門性を高める、地位を向上させる、魅力を増加させるといったことは、もはや難しいということも理由です。



## 基本的な考え方

---

- なぜ、「多様性」が重要なのか？

近年の政策は、教員養成系の教育学研究科等をすべて教職大学院に移行させたことに顕著なように、教職大学院を大きく偏重する傾向にあります。しかし、大学院においても多様性を保障し、開放制教員養成を維持することによって、制度的に、視野の広い、多様性に富んだ教員の養成を実現することができます。その際、学問的基盤を重視した、生涯を通じて研究のできる教員の養成の内実をどのように整備するかという観点から、大学院で行う教員養成においても教育学の果たす重要性を再検討することが求められます。

学校・教師に求められるものの多様性(+共通性)

子どもの現実の多様性への応答

子どもの未来を多様性に関かれたものにする力(専門性)



## (1) 6年間を標準とした多様なルートを保障する免許制度

- 基本的な枠組み 学部卒を基礎資格とする「基礎免許」(仮称)と修士レベルの学修・研究を基礎資格とする「標準免許」(仮称)

「基礎免許」で教職に就くことは可能としつつ、原則的にすべての教師に「標準免許」取得を求める制度

*これからの教師の在り方をどう考えるか*

特に重要なことは、「自ら学び考える教師」という観点を基礎にすえて、「標準免許」取得に至るルートの多様性を保障することです。学士課程修了後すぐに大学院に進学するルートだけではなく、現職教員が修士レベルの講義・演習・実習等を受講して「標準免許」に必要な単位を積み上げ方式で取得するルートも認められなくてはなりません。また、大学卒業後、教職以外の仕事に就いた社会人にとっても、免許取得へのルートが広く開放されたものである必要があります。そのための一つの方策として、大学院の正規在籍を必須条件とはせず、科目等履修制度等を利用して免許取得に必要な修士レベルの単位が取得できる、より柔軟な制度の構築が考えられます。

- 奨学金制度など経済的負担の軽減、研修等定数の拡充や「有給研究休暇(サバティカル・リーブ)」制度の新設などの人事・勤務条件面での条件整備が必須



## (2) 社会人を対象とした教員養成プログラム

- 教員の大量退職・大量採用を背景にした教員需要の高まり  
多様な背景を持つ社会人に教職への道を開くことの意義
- 教員不足解消の手段として、教員資格認定制度や特別免許状制度の安易な活用には慎重であるべき「質」と「両」の問題、大学で教員養成を行う意味

なぜなら、専門職としての教員の力量は、大学の教職課程を通じて育成されるからです。  
...(中略)...たとえば、通信教育課程の在り方の検討に加え、学士もしくは修士の学位を既に有する者が、「教科及び教職に関する科目」又は「特別支援教育に関する科目」の単位を1年もしくはそれ以上の期間をかけて修得することで免許が取得できる「教職特別課程」の活用などが考えられます。とりわけ、社会人の免許取得に関しては、1年以上の学びを継続し、修士レベルの免許状(標準免許)を取得することが望ましいと考えます。

現行の「教職特別課程」は、社会人から教職へと参入するルートとしては、例外的な位置付けと見做される傾向がありますが、今後は、社会人経験を持つ教員に求められる資質能力とは何かを明らかにしつつ、6年間を見通した教員養成システムの中に、社会人対象の教員養成プログラムとして明確に位置付けていくことを検討する必要があります。



### (3) 大学と現場をつなぐ「導入プロセス」の再編

- 「導入プロセス」 = 教員が主に初任期を通じて教職に対する社会化を遂げるプロセス
- 教育実習 大学で教員養成を行う意味、理論と実践の関係

例えば、時間数は、実習の質を担保する量的枠組みであり、教職大学院等では、長期的な実習を通じて理論と実践を往還することが考えられますが、教員養成系でない大学(院)においては、学位に直結する学修・研究と相反する可能性を考慮し、長期化をしない判断も許容されるべきです。また、内容については、適応の向上だけを目指すというよりは、フィールド研究や授業研究の基礎を身に付けるものとして充実を図るべきと考えられます。

- 初任者研修の一層の柔軟化

すでに教職大学院等の出身者の軽減措置などが行われていますが、ルートの多様性に即したいっそうの柔軟化を進めるとともに、正規・非正規を問わず初任期の教員が支援を受けられる仕組みが必要です。加えて、部活顧問や担任業務の減免など、個々の状況に応じて初任者の業務や責任の分有・軽減を図る体制を整備(条件整備を含む)することなどが求められます。



## (4) 課程認定制度の限界と新たな質保証制度の提言

### ■ 文科省による課程認定制度の限界

現状では膨大な数の審査対象に対して省内の審査体制には限界があり、教職課程の質保証の機能を十分に担保できるものではありません。実地視察を行うにしても現在の体制では数十年に1度程度のローテーションになる対象数であることから、教員養成の質保証を文科省の責任としている現状を見直す必要があります。

### ■ 新たな質保証制度における専門学会・大学の役割

専門学会はまず、各大学が教員養成カリキュラムを編成する際に参照され、その自主性・主体性の発揮を促進するような「ミニマム」ないし「エッセンシャル」カリキュラムを、拘束性の強い現行の「教職課程コアカリキュラム」に代わるものとして作成する作業部会を設置し、教員養成の質保証の責任の一端を担うべきです。内容的には、教育現場の喫緊の課題のみならず将来の課題に応える視野をもって教育現場の課題に向き合える力量を養うと共に、学術的な知見による研究能力を育むことも重要です。また、この作業プロセスにおいては、教員へのアンケート調査を参考資料とし、各地で主体的に授業研究等の活動を展開する教育団体や、教員採用および研修事業を担っている教育委員会との対話を踏まえる努力も求められます。

課程認定を有する大学機関同士のピアレビュー、教員養成実践の共有・学び合い