

# 今後の教師教育の 「グランドデザイン」

令和6年（2024年）3月18日

日本教師教育学会・第11期課題研究Ⅱ部会

日本教師教育学会・第11期課題研究Ⅱ部会

鹿毛 雅治（慶應義塾大学：担当常任理事）

勝野 正章（東京大学：担当理事）

浜田 博文（筑波大学：会長）

牛渡 淳（仙台白百合女子大学：研究推進委員長）

岩田 康之（東京学芸大学：研究推進副委員長）

川村 光（関西国際大学）

金馬 国晴（横浜国立大学）

塩津 英樹（島根大学）

仲田 康一（法政大学）

樋口 直宏（筑波大学）

日暮 トモ子（日本大学）

福島 裕敏（弘前大学）

伏木 久始（信州大学）

町田 健一（元国際基督教大学）

和井田 節子（共栄大学）

山崎 奈々絵（聖徳大学）

## はじめに

教師とは、未来の社会に生きる子どもたちの学びを促し、一人ひとりの人としての成長を支えるユニークな専門職です。しかし、現在、我が国においては、学校がさまざまな問題や課題を抱え、教師の仕事が複雑化・高度化する一方で教員不足が切実な問題となっており、本来、魅力に満ちているはずの教師という意義深い職業をめぐって危機的な状況が生じています。

教職の在り方が質と量の両方から問い直される現状に対して、政府・文部科学省からさまざまな対応策が相次いで出されていますが、日本教師教育学会は、教師教育の専門学会として、より根本的かつ学術的に、教師教育の今後の在り方について検討する必要があると考えています。

教員養成を大学で行うことの意味は、次のように捉えられるのではないのでしょうか。すなわち、「教養教育」を通じて働きかけの対象となる人間という存在や社会の在り方に関する深い洞察を行い市民性や人権感覚等を養うこと、また、アカデミックな学問としての「教育学教育」を通じて正答が一義的には見つからない教育の諸問題に向き合い、多様な視点やアプローチから教育という営みについて考察し、教育のありうる姿を自ら構想・具体化する力を身につけること、さらには、「諸学問の教育」を通して専門科学のディシプリンを身につけ、生涯を通じて科学の進歩や社会の変化に対応する力を身につけることです。こうした「市民的教養」や「教育学的教養」、そして、「教科の教養」が、将来のプロフェッショナルな教師を育てることを目指して行われる大学での養成教育の共通基盤（大学で学ぶべき基礎的素養）として改めて確認されるべきでしょう。

以上を踏まえ、日本教師教育学会・課題研究Ⅱ「大学教育と教師教育」では、大学におけるこれからの教員養成の在り方について検討するための研究プロジェクトを発足させるとともに、2021年度科学研究費基盤研究（B）（「大学における教員養成」の再構築に関する理論的・実証的研究）を申請し、採択されました。

本プロジェクトの研究成果として、われわれは、教員養成に関わるすべての高等教育機関の教員が共有すべき「基本的な考え方」及び教員養成に関わるすべての関係者が共通の基盤に立って議論ができるような「基本理念」を構築する必要があると考え、教員養成の「多様性」と「共通性」をともに重視するような「グラウンドデザイン」（基本的な考え方と提言）と、それを実現するための具体的なモデル（提案：「グラウンドデザイン」のモデル化）をここに提案いたします。今後の我が国の教師教育改革の一助となれば幸いです。

## ◎ 基本的な考え方

### （1）「これからの教師像」をどのようなものとして捉えるか

現在、大きな社会的変革が進む中で、学校そのものも大きく変化しています。教師は、こうした新しい学校教育において中心的な役割を担うことが期待されており、その専門性の向上がより一層求められています。また、子どもの教育を支える「公的」な職業として、その重要性はますます大きなものとなっています。こうした中で、我々はこれからの教師を「自律的でクリエイティブな高度専門職」として位置づけたいと思います。すなわち、これからの教師は「学びと成長の専門家」であり、かつ、市民性（社会的公正など）や豊かな感性（人権感覚など）を基盤とした「自ら学

び考える教師」であるべきです。しかもそのような教師の専門的な力量は、同僚性や協働が重視される職場環境の下でこそ十全に発揮されます。こうした教師になるためには、教育や教科に関連する理論を「幅広く探究的に学ぶ体験」が必要であり、それは大学教育を通じてこそ実現します。そこでは教師としての即戦力そのものを重視するというよりも、以上のような教師に求められる力量のうちの基本的素養を、「探究的・研究的な学び」を通して培うことが中心になると考えます。

この実現に向けて、大学における教員養成については、「市民的教養」「教育学的教養」「教科の教養」の探究を通して望ましい力量を育成することができるカリキュラムを構築する必要があると考えます。同時に、教員養成に携わる大学の教師にも、学生が身につけるべき力量を念頭に置きながら、大学全体で組織的な改革に取り組み、同時に、自らの教育実践や授業の在り方を改善し続けていくことが求められます。

## (2) 「理論」と「実践」の関係をどのように考えるのか

専門職の養成においては、理論と実践の両面が重視されるべきです。しかし、子どもたちがいない大学における養成で実践的な力量を形成するには限界があります。また、現在、大学においては履修登録できる単位の上限を設ける制度（キャップ制）が導入され、学校教育現場で必要とされる事項を次々とカリキュラムに加えることにも限界があり、(1)で述べた、本来大学で学ぶべき基本的素養の修得が困難になりつつあります。

こうしたことから、我々は、理論的学びと実践的力量をともに身に付けた教師を養成するために、現行の4年制の学士課程の後に、多様なルート

を持つ2年程度の課程（大学院修士レベル）を加えて標準とする新たな制度的枠組みを提唱します。現在、教師の職務が複雑化・高度化している現状、及び、心理系・薬学系・医学系等、他の専門職が大学院レベルまでその養成期間を延長していること、さらには、欧米諸国においては教員養成が大学院レベルまで引き上げられつつあるという国際的な動向を踏まえれば、教職を高度な専門職とするための必要な方策と考えます。この2年程度の課程（大学院修士レベル）においては、高度な専門性を獲得できる多様なルートやカリキュラムを提案したいと考えています。

### （3）「質」と「量」の両方を視野に入れた制度設計をどのように行うか

教師の養成に関しては、質と量の確保をともに視野に入れた制度設計が必要と考えます。「質」に関しては、入職後の即戦力の必要性は認められるものの、基本的に、教育に関する諸学問の知や教科等に関連する専門分野の知といった「大学でこそ学ぶべきこと」や「大学でしか学べないこと」を前提とした養成制度であるべきです。なぜなら、入職後に、高度な専門職として生涯にわたって学び続ける基礎を培うことこそが、大学教育の役割だと考えるからです。

「量」に関しては、現在、教員不足が大きな問題となっていますが、教員不足を理由として大学における教師の養成を軽視することは、専門職としての教師の社会的地位を脅かすものです。質と量を両立させるためには、基本的に、教職をより魅力的な職業とするための諸施策を実施すると同時に、質を向上させながら多くの人々が教師の道を選択できる、新たな「柔軟かつ多様な制度的枠組み」を構築する必要があります。なぜなら

ば、他の専門職と比較して、圧倒的に多くの、そして、多様な教師が必要とされているからであり、唯一の単独モデルによる養成では質と量を両立させることは不可能だと考えるからです。そのため、我々は、開放制の原則のもとで、目的養成と並立する多様な教職課程の在り方を具体的に構想しています。

そのため、質と量の両方を視野に入れた新しい制度として、上記（２）で示したような、４年制の学士課程の後に、多様なルートを持つ２年程度の課程（大学院修士レベル）を加えて標準とするような改革を提案します。言うまでもなく、教員不足が大きな問題となっている現状で、単一の６年制の養成課程のみを考えることは避けるべきです。入職後の教員の「学び直し」の機会としての大学院や、教職を志望する社会人を対象とした「学び直し」の機会としての大学院も重要なルートとして位置づけたいと考えています。その際には、十分な身分的・経済的保障も必要となりますが、それは教職の魅力をも高めることにも繋がりますので、こうした施策も併せて提唱したいと考えます。

## ◎ 提言

### １．教職課程カリキュラムの再構築

学校現場において教師が直面する教育の諸課題の多くは、それぞれ現れ方が異なり、複合的な要因が絡み合っ生じます。それゆえ正答が一義的には見つかりません。大学における教養教育などの機会を通じて、教師の働きかけの対象となる人間という存在や人間の行為の意味に対する洞察を行うことは、教員養成のカリキュラムとして重要な意味を持ちます。

教職課程のカリキュラムについては、教育職員免許法（1949年制定）及びその施行規則によって、教員免許状取得の要件となる科目構成やその単位数等が定められており、その後2017年の「教職課程コアカリキュラム」の策定以降、各科目に含むべき具体的な事項の標準化がすすめられています。ただしこの「教職課程コアカリキュラム」は、その内容や構成、さらには課程認定の行政手続と連動する形で実施されている運用の在り方などに多くの問題を抱えており、教職課程の水準を担保するうえでは不十分です。

「大学における教員養成」原則には、こうした法制度や行政手続に各大学が従うのみならず、各大学がそれぞれ主体的にカリキュラムを構築し、その中に教員養成を位置づけていくという含意があります。

時代や社会によって絶えず変化する教育課題を見据えるなら、「この課題にはこういう対応」というふうに項目を列挙する形で教員養成カリキュラムを考えることは適切ではありません。教育という営みについて多様な視点やアプローチから考察し、教育のありうる姿を自ら構想し、それらを実践に結びつけるといった一連の信念や態度を含めた広汎な実践力を見据えつつ、「自ら学び考える教師」を培うべく「探究的・研究的な学び」を大学教育全体で創ることがカリキュラムの基本になります。

日本では「開放制」原則のもと、国公私立の多様な大学が、それぞれの理念を持って学位プログラムを提供し、教員養成も学位プログラムと関係づけられて行われています。この日本特有の「開放制」の利点を活かし、学部や大学院の科目群に加え、いわゆるヒドゥン・カリキュラムも含めた



大学教育全体のありようとして、「大学における教員養成」のカリキュラムの全体理念や構造を考えていく必要があります。

### (1) 大学教育で育むべき教師の力量

教師が入職後の教育現場でキャリアを積む中で抱える課題は、時代により社会により時々刻々と変化します。長いキャリアの中では、入職時に想像もつかなかった課題に直面することになります。それゆえ、教師の力量は、それぞれの問題への対処能力という表層的なものにとどまらず、教育について自ら探究しつつ課題を発見、把握し、それぞれの課題の解決策を自ら導き、その時々の子どもたちとの関係において教育実践を行っていくという過程を視野に収めて捉えていくべきでしょう。それゆえ、大学における教員養成カリキュラムは、相互に関連しあう教育課題群を主体的に捉え、その解決を導く汎用的な能力の獲得をねらいとして大学（学部・大学院）カリキュラムの総体として構築されるべきものです。

以下、大学（学部・大学院）カリキュラムの構成要素を大きく三つに分けて述べます。

#### ① 探究力や市民性・感性を支える基礎教育〈市民的教養〉

公教育の対象は多様な市民一般に及びます。その多様性（ダイバーシティ）を捉える視野の広さと、それぞれの立場から社会を捉える複眼的な思考を培うことは、大学教育の重要な役割です。教員養成カリキュラムの基層部分において、専門職としての教師が、学びや成長のプロセスにさまざまなたづきや困難を抱える子どもたちの課題を捉え、それらを解決に導く基本には、教育学に限らない広い教養、市民性や人権感覚・多文化共生

等の感性、幅広い他者とのコミュニケーション能力などを涵養することが肝要です。

## ② 教員養成の基層としての教育学〈教育学的教養〉

教師が教育課題を自ら主体的に把握するためには、教育学における基礎理論や、代表的な研究手法を身につけることが不可欠です。ヒトの成長・発達においてこれまでに課題となってきたことがらや、それらの解明のために採られてきた研究方法に習熟することで、教師はその先の課題を把握したり、新たな研究方法を探究したりすることが可能になります。それゆえ、大学における教職課程カリキュラムにおいては、実践的諸課題やそれらへの対応を学ぶことと同時に、教育に関する学問的探究の基礎としての教育学を位置づけることが肝要です。

## ③ 「教科専門」と専門科学のディシプリン〈教科の教養〉

大学（学部・大学院）における各専門分野での学びは、教員養成との関係で大きく二つの意味を持ちます。ひとつはいわゆる「教科専門」として、教師自身が各教科の授業実践を行う際の知識・技能の前提になります。こうしたいわゆる教科専門としての意義のみならず、教科に直結しない分野も含め、大学教育における専門科学のディシプリンは、さまざまな現象を科学的に捉え、解析する力を養う上でも重要です。いずれにしても、科学の進歩や社会の変化を主体的にフォローし、探究しつづける教師を育てることにつながります。

## （２）学士レベルを超えたさらなる学びの支援

日本の現状においては、教師たちの多くは学部卒（学士）の段階で一種免許状を取得して入職しており、これが長らく事実上の標準とみなされてきていますが、今後は「自律的でクリエイティブな高度専門職」として「学士」≡「一種免許状」を超えたさらなる学びの支援を、日本の「開放制」の利点を活かしつつ、多様に考えていく必要があります。

入職前に、教科に関わる専門的な知見をさらに深化させるような学びや、教育現場とアカデミックな知見とのつながりをさらに深めるような学びを積むことは積極的に進められるべきです。教育実習についても、より研究的な視点を持った実践研究として、そこでの体験をさらに深めていくような学びが確保されることが望まれます。

また入職後に一定の実践経験を踏まえて、それぞれの実践の背景や根拠をさらに探究していったり、自らの実践を構造的に捉え直したりという学びを、一時的に現場から離れて深めていく機会も重要です。

さらには教育に関わる専門的知見にとどまらず、異分野の専門的知見も踏まえ、豊かな学識を持った知的専門職として成長していくことも推奨されるべきでしょう。

こうした学びの実質を確保すべく、現行の専修免許状に相当する部分のカリキュラムを多様に再構築するとともに、そうして得られた専門的知見の内容や水準に対して学会等が認定を与える仕組みを創っていくことも検討に値します。

### （３）「大学における教員養成」の実践の改善

「自ら学び考える教師」を養成するうえでは、各大学が主体的にカリキュラムを創り、学問的なベースに基づく教員養成を展開することが前提になります。そこで特に重要になるのは、免許法制や行政施策を踏まえるのみならず、それぞれの大学が主体的に学部・大学院のカリキュラムの目標設定をする中に教職を位置づけること、及び狭義の教育学や教職専門科目等の担当者のみならず、大学全体の構成員の合意のもとに組織的に教員養成が行われることの二点です。

日本においては「開放制」原則のもと、多様な大学がそれぞれの立場から教員養成に参画できる条件を持っていますが、各大学や関係者が上述の二点を踏まえて「自ら学び考える」「高度専門職業人」としての教師の学びを支援する手立てを構築し、その共通理解に立って個々の大学教員が授業や指導を独自に展開していくことが重要です。当然のことながら、「自ら学び考える教師」のカリキュラムは、学ぶ者の主体性を前提として彼ら一人ひとりが自らの学びを構築する手立てとして提供されるべきであり、大学における個々の授業等の実践も、この点に配慮しつつ学問的なベースに基づいて展開される必要があります。

こうしたことに関わって、関連学会等の役割もまた重要です。教員養成・教師教育に関わる学問的・研究的な裏打ちを与えることや、教員養成に関わる実践の交流やそれを通じての課題の共有を行っていく上で、学会や、教員養成に関わる大学の連合体といった場の設定は、今後の教員養成・教師教育に関わる実践の改善にとって不可欠です。

## 2. 「6年間を見通した教員養成システム」の構築

戦後日本は、教員の量的確保とともに、専門職としての成長（質保証）を目的として、「大学における教員養成」と「開放制」の二大原則の下で教員養成を行ってきました。しかし、教員不足や教員の多忙な労働環境など今日の教師の置かれている状況は複雑化しており、こうした問題に対応すべく、教師が「高度専門職」として、長期にわたる自身の成長を見通すことができる養成・研修制度を設計する必要性がこれまで以上に高まっています。

知的学問探究のプロセスとして大学における教員養成を展開し、さらに高度化するためには、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）へとレベルアップする必要があります。6年間を見通した制度設計によって、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。

ここでいう大学院は、大きく一般大学院と教職大学院の二つに分けられます。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。

#### (1) 大学院での学び直しを保障する多様なルートによる免許制度

教員の基礎資格を大学院（修士）へとレベルアップするうえで、免許制度の再構築は不可避の課題です。学部卒を基礎資格とする「基礎免許状」（仮称）と修士レベルの学修・研究を基礎資格とする「標準免許状」（仮称）を基本的な枠組みとし、「基礎免許状」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「標準免許状」取得を求める制度への移行について検討を進める必要があります。

その際、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、「標準免許状」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「標準免許状」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。

さらに、学士課程修了後すぐに大学院に進学する学生（いわゆる「ストレートマスター」）、現職教員、教職志望の社会人いずれもが安心して自

ら学び続けられるよう、奨学金制度など経済的負担の軽減を講じる必要があります。現職教員の場合には、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、人事・勤務条件面での条件整備も必須です。

## （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・大量採用を背景に教員需要が高まりを見せるなか、多様な背景を持つ社会人を教員として確保することが求められています。外部人材の活用を目指し、教職希望の社会人に教職への道を開くことには意義があります。

社会人から教職へと参入するルートとして教員資格認定制度がありますが、質を保証する観点から言えば、教員不足解消のための手段として同制度を積極的に活用することには、慎重であるべきです。なぜなら、専門職としての教師の力量は、大学の教職課程を通じて育成されるからです。また、特別免許状の交付の増大という安易な方策ではなく、例えば、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（標準免許状）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、例外的な位置づけと見做される傾向がありますが、今後は、社会人経

験を持つ教師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づ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

ここでいう「導入プロセス」とは、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を指すこととします。

養成段階において、特に教育実習は導入プロセスの役割を果たすものです。これについては、6年を標準とする多様なルートを保証する免許制度に応じ、多様な在り方が模索されるべきでしょう。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つけるものとして充実を図るべきと考えられます。

採用後の「導入プロセス」である初任者研修については、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ような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

##### ① 文科省による課程認定制度の限界

教員養成における質保証は、これまで文部科学省による課程認定制度に委ねられてきました。それは、①学科等の目的・性格と免許状との相当関係、②教育課程（教職科目に位置づける教育内容）、③教員組織（科目を担当する教員とその業績との対応関係）、④施設・設備、⑤教育実習校の5項目について指定の様式に教職課程を担う大学等が記入した文書を、課程認定委員会が点検する書面審査です。しかし、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。

##### ② 新たな質保証制度における専門学会・大学の役割

教師教育にかかわる専門学会は、この状況に際して免許法の改正を伴う教職課程の質保証に向けた制度改革案を提案する必要があるでしょう。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等を参考資料とし、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、教員採用及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。

さらに、基準を設けただけでは質保証を実質化できないため、実際の教員養成の取り組みをどのように点検評価していくかという検討が必要です。例えば、課程認定を有する大学機関等同士のピアレビューを導入したり、好事例をレポート報告したりする取り組みも有効でしょう。

以上

## 提案：「グランドデザイン」のモデル化

### I. はじめに

#### 1. なぜ「モデル化」が必要か

「グランドデザイン」では、これからの大学における教師教育において、「多様性」と「共通性」を両立させる新たな制度的枠組みと教育内容に関する原理について記し、教師教育の高度化をめざして「大学院修士レベル」を我が国の教師の標準とすることを「共通」の枠組みとして設定した。とりわけ教師の育成においては、すでに養成期間を6年間に設定している医学や薬学分野のような単一のモデルによる養成ではなく、質と量の両面から、より多様性を保証する制度を構築する必要があるため、その多様性を保証できる具体的なモデルをあらかじめ検討しておく必要があると考えた。

我々はグランドデザインにおいて教師を自ら学び考える「自律的でクリエイティブな高度専門職」と位置づけた。また、大学において育成されるべき教師の力量についても、市民的教養、教育学的教養、教科の教養を挙げ、それらは「探究的・研究的な学び」を通して培われるとし、その学びが将来の教師としてどのような役割を果たすか、その必要性についても検討してきた。さらに、「修士レベル」に延長された制度的枠組みの中では、教師の力量の内実やその形成プロセスは多様であるべきであり、教師教育や教師の専門性の幅を広げることができる制度設計が必要だと考えた。

以上を踏まえ、以下ではグランドデザインをより具体化した制度設計（モデル化）について提案する。

## 2. 「モデル化」にあたっての基本原則

我々は、グランドデザインのモデル化を検討するにあたって、以下のよ  
うな原則を立てた。

- ・ 「学びと成長の専門家」、「自ら学び考える教師」を育成するためのモデルとそれを実現するための制度について考えること。
- ・ 長い教職生活のスパンの中で、ライフステージに応じて、教師や教師志願者が、学びたい時に、学びたい内容を学べるような制度を構想すること。
- ・ 教師が専門職として成長していくためには、学部段階の養成のみでは不十分であり、また、学校現場での実践と研修のみでは限界があるため、大学院での学び直しが重要かつ必要であるという共通認識の下で制度化を検討すること。同時に、大学院での学びの多様性を保証すること。
- ・ 教師の質の向上と量的確保の両方を実現できるような「多様性」を重視した入職ルートと専門性の考え方の下にモデル化を検討すること。

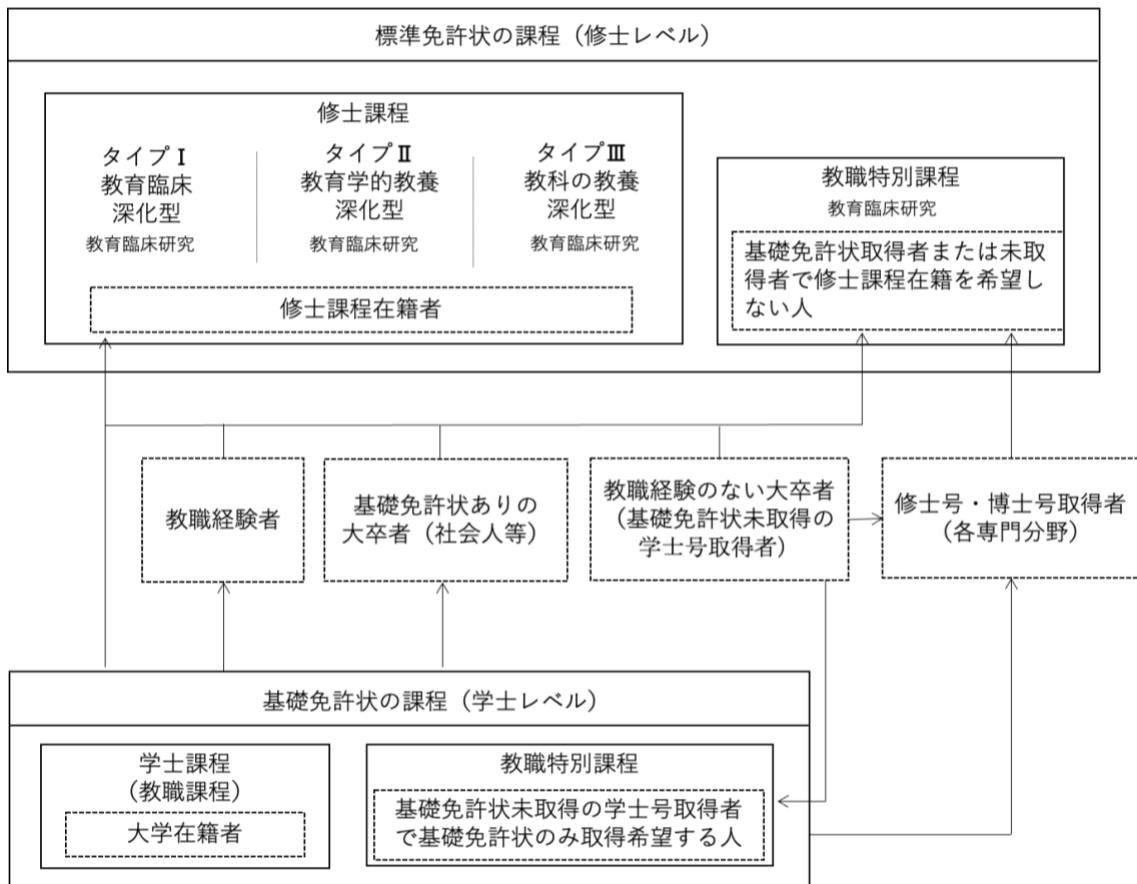
## II. 標準免許状と基礎免許状について

現行の「専修免許状」は「標準免許状」に、現行の「一種免許状」は「基礎免許状」に移行する。それぞれに該当するカリキュラム、対象者及びその取得プロセスの概要を図1に示す。

- ・ 基礎免許状をアップグレードした上級の免許状として標準免許状を位置づける。カリキュラム編成の基本的な考え方についてはⅢ、Ⅳにて後述する。

- 標準免許状、基礎免許状はそれぞれ修士課程、学士課程に在籍して取得することを原則とするが、これらの課程に在籍しなくても教職特別課程（後述：Ⅲ 3、Ⅳ 5）に籍を置いて科目等履修などの仕組みを併用することによって標準免許状、基礎免許状を取得できることとする。
- 基礎免許状を取得した人が教職経験を経て、あるいは教職経験を経ずに修士課程あるいは教職特別課程（修士レベル）に在籍して、標準免許状を取得する。
- 修士課程の典型的なモデルとしては「タイプⅠ・教育臨床深化型」、「タイプⅡ・教育学的教養深化型」、「タイプⅢ・教科の教養深化型」の三種類（後述：Ⅳ 3）が想定できるが、具体的なカリキュラムについては、各大学が主体的な判断によって編成する。ただし、いずれの場合も共通のカリキュラムとして「教育臨床研究」（後述：Ⅳ 4）を含むこととす

図 1 標準免許状と基礎免許



る。

- ・ 基礎免許状を持たない大卒者（教職以外の職に就いている社会人など）の教職志望者を対象とする免許取得ルートを積極的に設ける。具体的には以下の通りである。①教職志望の「基礎免許状未取得の学士号取得者」に対して修士課程、教職特別課程（学士レベル）、教職特別課程（修士レベル）に入学するルートを設定する。②教職志望の基礎免許状未取得者のうち、各専門分野における修士号あるいは博士号取得者に対して、教職特別課程（修士レベル）に入学するルートを設定する。

### Ⅲ. 基礎免許状と学士レベルの学びについて

#### 1. 「基礎免許状」を取得する意義

- ・ 教師の養成は、狭義の「教職課程」のみならず、大学教育全体で行われるよう計画されるものである。
- ・ このうち、学士課程（大学４年間）で教師としての基礎的・基本的な養成教育を修了することをもって取得できる免許状を「基礎免許状」とする。
- ・ この「基礎免許状」は、教師として入職する際の最低要件（ボトムライン）を大学（学士課程）レベルで担保するものであり、公教育の担い手が多様にあり得る中での共通の質保証としての意義を持つ。

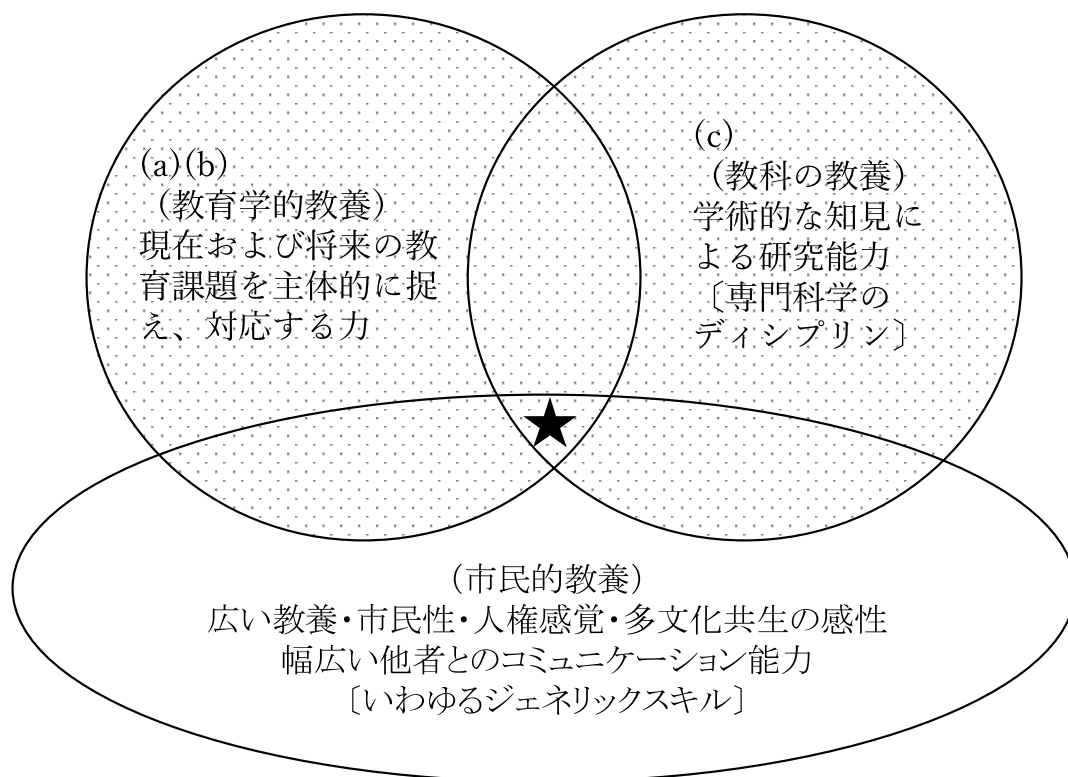
#### 2. 二つの参照基準：「エッセンシャル・カリキュラム」

上述の「基礎免許状」取得に至るカリキュラムを具体化すべく、以下、参照基準としての二つの「エッセンシャル・カリキュラム」、すなわち「教職課程エッセンシャル・カリキュラム」（いわゆる「教職課程」につ

いて)と「教師教育エッセンシャル・カリキュラム」(大学(学士課程)全体について)を示す。

- ・ これら「エッセンシャル・カリキュラム」は、日本学術会議の「参照基準」と同様に各大学が主体的にカリキュラムを編成する際の参照基準であり、国からの委託を受けて関連する学術団体が共同で作成するものとする。「教職課程エッセンシャル・カリキュラム」は教育諸科学を幅広く視野に入れる必要があり、教育関連学会連絡協議会等に作成を委託することが適切である。作成にあたっては、教育現場や行政からのヒアリングを行うことも必要である。他方、「教師教育エッセンシャル・カリキュラム」は、教育学関連の学問以外の、幅広い諸科学を視野に入れる必要があるため、作成は、日本学術会議に委託することが適切と考えられる。

図2 二つのエッセンシャル・カリキュラムの構成要素の概念図



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

- 各大学は、教育学的教養と教科の教養を中心とした教職課程について、「教職課程エッセンシャル・カリキュラム」を参考にして、主体的に決めることができる。内容としては、a.教育現場の喫緊の課題のみならず、b.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、c.学術的な知見による研究能力を育むもので構成されるが、特に、bとcを基本的な内容とする。
- 各大学は、「教育学的教養」「教科の教養」のみならず、「市民的教養」を含めた大学全体の教師教育カリキュラムについて、「教師教育エッセンシャル・カリキュラム」（図2）を参照しながら、主体的に決めることができる。
- 「教師教育エッセンシャル・カリキュラム」において重要なことは、「教育学的教養」「教科の教養」「市民的教養」の三者をそれぞれ独立したものとして構成するのではなく、学士課程全体の中で相互が有機的に関連付いている点である。このことが大学における教師教育カリキュラムの核となるからである（図2の★部分）。
- 教育実習は、教職への導入プロセスの一部として重要な役割を果たすものであるが、単に教育現場の課題への適応能力の向上だけに限定することなく、フィールド研究の一環として、また授業研究の基礎としてカリキュラムの中に位置づけることにより、大学における教師教育カリキュラムの核となりうる。
- 「開放制」原則のもと、各大学がそれぞれの主体性において教師教育カリキュラムを編制・運用する多様性は、日本の教師教育の優れた持ち味として今後も維持されるべきである。ただし、それぞれの大学の組織の類型により、例えば以下のような点に留意することが必要である。

教員養成系単科大学：「市民的教養」の確保（教職に方向づけない教養教育）。

総合大学の中の教員養成課程：「市民的教養」と「教育学的教養」「教科



の教養」の関連。

大規模一般大学・学部で学部横断的な教職課程センター的組織を持つ場合：「教育学的教養」と「教科の教養」が別組織で担われることへの注意。

小規模単科大学で特定分野の教員養成に特化した場合：「教育学的教養」が特定の分野の教育に偏しないような配慮。

### 3. 学士レベルの「教職特別課程」

- ・ 基礎免許状を持っていない教職志望の大卒者のうち、標準免許状の早期取得を希望しない人を対象とする課程。修士レベルの標準免許状の取得を目的とした後述の「教職特別課程（修士レベル）」とは異なり、短期間で免許状を取得することを通して教職への早期就職を優先するニーズに対応するため、基礎免許状の取得のみを目的とする。高等教育を受けた多様な専門的背景を持つ多くの人材を教職に迎えるための重要なルートとして位置づける。
- ・ 学士号をすでに取得しているため、大学4年間で身につけるべき力量のうち、市民的教養と教科の教養についてはすでに修得していると捉え、あらためて、「教職課程カリキュラム(教育学的教養を含む)」をフルタイム（原則として1年間）で履修する課程。
- ・ 社会人が働きながら基礎免許状を取得することを促すため、現行の履修形態であるフルタイムに加えて、パートタイム、夜間、オンライン等の履修形態も認める。また、履修者のニーズに応じるため履修年限についても柔軟に運用できるような仕組みを整える。

## IV. 標準免許状と大学院修士レベルでの学びについて

### 1. 「標準免許状」を取得する意義：教職経験を持つ人の場合

- ・ 学部段階での学び（基礎免許状）は、教師としての基礎・基本を学ぶことが中心となるが、より高度な教師としての専門性を身につけるためには、大学院での学びが求められる。
- ・ 学部段階での教育実習や入職直後の教育実践は、学校現場への導入プロセスであり、子どもや他の教師とのかかわりの中で、教師として自らの教育実践を形作っていく時期でもある。しかし、専門家としての教師となるためには、一定程度の教職経験を経た後に、自らの教育実践を省察することが必要となる。さらに、多様に発現する教育課題を構造的に把握し、解決に導く能力を獲得することが求められる。
- ・ そのためには、いったん学校現場から離れて、あるいは、学校現場で働きながら、自らの実践を教育学的に、あるいは教科の論理から分析し、教育に関する根本的な問いについて学術的に探究することが必要である。
- ・ 以上の理由から、高度な専門家として教師を育てるためには、現場経験や研修等だけでは不十分であり、大学院での学び直しによる「知のアップデート」が必要であろう。したがって、大学院修士修了レベルに達した教師に対して、その証として標準免許状を発行することにしたい。
- ・ 大学院での学びは、標準免許状を取得した後も、継続的に行われることが望ましい。

## 2. 「標準免許状」を取得する意義：教職経験を持たない人の場合

- ・ 他方、我々は、教職へのルートの多様化を実現するために、「教職経験を持たない」教師志願者にも、標準免許状を取得するルートを考えている。それは、①基礎免許状を取得した直後に大学院に進学するストレートマスター、②基礎免許状を取得した後に教職以外の一般企業等に就職した者、③基礎免許状を取得せずに一般企業等に就職した者、④学部で基礎免許状を取得せず、各専門的な学問分野で修士号・博士号を取得し

た者である。

- ・ こうした教職経験を持たない人にとって、大学院での学びは、異なる意味を持っている。まず、上記①②③にとって、大学院での学びは、学部段階の基礎免許課程では十分に身につけることができなかつた高度な専門性（教育学的教養・教科の教養）を学問的により深めると同時に、学部段階の教育実習では十分にできなかつた教育実践の分析と研究を行うこともできる。④にとっては、専門的学問の修士課程や博士課程で身に付けた高度な専門性をベースに、大学院レベルの教職特別課程において教育学的教養を身に付け、教育実践の分析や研究を行うことができる。
- ・ 標準免許状取得に至るこのような多様なルートは、教師に求められる高度な専門性の確保と、教師の多様な専門性及び量的確保の必要性に対応したものである。

### 3. 三つのタイプの大学院修士課程

以上のような目的を達成するために、我々は大きく三つのタイプの大学院（修士レベル）を構想した。

タイプⅠ：「教育臨床深化型」（現在の多くの教職大学院と類似。実践的研究中心）

タイプⅡ：「教育学的教養深化型」（教育学的教養に関する学術的研究中心）

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

- ・ 三つのタイプは、いずれも「教育臨床研究」（後述）をベースに置く

が、それを踏まえて「教育臨床」「教育学」「教科専門科学」の三つの要素のどれに重点を置くかという点で異なる。すなわち、タイプⅠは教えることの実践に根ざした臨床的研究に重点を置くカリキュラム、タイプⅡは教育学の学術的研究に重点を置くカリキュラム、タイプⅢは教科内容の基盤を成す専門科学に重点を置くカリキュラムである。

- ・ 教師としての現職経験を持つ人、持たない人（いわゆるストレートマスター、及び基礎免許状を取得し学校以外の一般企業等に就職した人など）はいずれもこの三つのタイプのいずれかの大学院で所定のプログラムを修了することで標準免許状を取得できる。
- ・ タイプⅠの学習にもタイプⅡやⅢの要素が入ることはあるが、Ⅱ・Ⅲは基本的に教育理論や教科専門の理論に基づいて学術的な知見を深めることを通して、高度専門職としての力量を高めることをねらいとしている。また、教師及び教師志願者のニーズと多様性を尊重し、それぞれの専門性を高めることによって、「教師教育の高度化」と「教職の魅力の増加」を図ることをねらいとしている。
- ・ この三つのタイプのいずれかを選ぶかは、あくまでも学ぶ人（学生または現職教師、社会人等）自身のニーズと選択によるべきものであり、彼らの多様性と自主性を尊重することが、学校現場の教師の学びへの意欲と内実を保証することになる。

#### 4. 教育臨床研究：多様性の中の「共通性」

学部段階における教職への導入プロセスとしての「実習」を踏まえ、大学院レベルにおいてはそれぞれに発展的な「教育臨床研究」をいずれのタイプでも共通に行い、これを標準免許状の「共通性」を示すものとしてカリキュラムの基層に位置づける。

- ・ 「教育臨床研究」は、「教えることを意識した教育学的知識または教科

知識の再構成」を目的とした臨床研究で、教育学を基盤とした個人的・協働的な省察と研究を行うものである。ここでいう「臨床」とは、広義には「現場に根ざす」こと、狭義には「問題解決に資する」ことを意味する。

- ・ タイプⅠの大学院カリキュラムは、性格上、「教育臨床研究」を行うことを主たる目的として開設されるものであり、教育現場での教育実践を理論的に深く研究することが目的となる。共通の「教育臨床研究」をベースに、広義から狭義までの幅広い「臨床研究」を行うものである。タイプⅡとタイプⅢにおいても、それぞれの学術的研究の基盤に「教育臨床研究」を置くことで広義の「現場に根ざした」学術的研究を行うカリキュラム編成となる。ここでいう「現場」とは学校現場に限らず、社会教育等も含めた幅広い教育実践の場を含む。
- ・ 「教育臨床研究」は、学内に教育学研究科がある大学では教育学研究科が全学に提供し、無い場合は、教職課程センター等に新たに設置される大学院レベルの科目として提供する。
- ・ 「教育臨床研究」を必修とすることにより、標準免許状が、従来の教職大学院での学びと専修免許状の学びの両方をカバーする、大学院レベルの新しい免許状となる。

## 5. 修士レベルの「教職特別課程」

- ・ 大卒者が標準免許状を取得することを促すため、「教職特別課程（修士レベル）」を新設する。フルタイムに加えて、パートタイム、夜間、オンライン等の履修形態を認めるとともに、履修者のニーズに応じるため履修年限についても柔軟に運用できるような仕組みを整える。主に以下の2つのタイプが想定される。
- ・ ①学部で基礎免許状を取得したが、教職に就いた経験のない大卒者を対象に、標準免許状を提供する課程。フルタイム（1年間）を原則とし

て、タイプⅠ、タイプⅡ、タイプⅢの大学院修士レベルカリキュラムのいずれかを必要に応じて履修する。また、「教育臨床研究」を必修とする。

- ・ ②学部で基礎免許状を取得せず、各専門分野の大学院で修士学位、博士学位を取得して一般企業や研究所、大学院に所属している人等が標準免許状を取得できる課程。修士レベルの専門課程をすでに終えているため、「教職特別課程（修士レベル）」に在籍して、そこに開設されている「教育臨床研究」を履修すると同時に、「基礎免許状」に相当するカリキュラムを科目等履修などの仕組みによって履修することにより「標準免許状」が取得できる。

## 6. 標準免許状と学位

- ・ 本モデル化においては、大学院修士レベルでの学びを基に標準免許状を取得するパターンを構想した。ここでは、基本的に、修士レベルの学位の取得を前提としている。これは、大学院での学びが、高度専門職としての教師にとって必要不可欠であると同時に、その結果として授与される上級レベルの標準免許状と修士レベルの学位が、教職の社会的ステータスを向上させることができるとの観点から構想されたものである。
- ・ しかし、「多様性」を追求する我々の方針の下では、この点についても、履修者の多様性や希望に対応できるよう、オルタナティブな在り方を示すことも必要と考えた。すなわち、「標準免許状と学位の関係」について、以下の三つのいずれのケースでも可能とする。①原則として、2年間の大学院の学びによる学位取得と標準免許状取得のための学びをワンセットで取得できる課程。②必ずしも大学院の学位を必要とせず、標準免許状取得に必要な単位・科目を満たせば標準免許状が取得できる課程。③同じ大学院において、上記二つをそれぞれのコースとして開講し、受験生の希望と動機に対応して柔軟に選べる課程。

## 7. 標準免許状の取得を促す方策

- ・ 「グランドデザイン」では、修士レベルの免許状取得を「自ら学び考える教師」の標準的な在り方としているが、それは教師や教師志願者の自発的な学びの要求を大学院レベルにおいて実現することにほかならない。そのような高度専門職としての学びへのモチベーションは十分に尊重され、また助長されなくてはならず、そのことが、教職の魅力をより一層増加させることにつながると確信する。。
- ・ それゆえ、修士レベルの標準免許の提案に従い、国(文部科学省)の責任において、以下の案件を速やかに実現できるよう、予算措置と自治体への助言が行われる必要がある。
  - ① 標準免許状取得のための大学院進学者への奨学金制度の充実及び給付  
奨学金制度の新設
  - ② 現職教員に対するサバティカル・リープ制度の充実
  - ③ 学部生に対する大学院レベルの教職科目の先取り履修制度の充実
  - ④ 教員研修の一部としての大学院科目の活用推進
  - ⑤ 標準免許状を管理職の基礎資格とする任用条件の新設