

**教員の養成及び研修に果たす
国立大学の使命とその将来設計の方向性**

(W G 報告書)

平成30年3月23日

一般社団法人 国立大学協会

教員の養成及び研修に果たす国立大学の使命とその将来設計の方向性

(WG報告書)

はじめに

我が国においては、今日、Society 5.0の実現を目指し、ICTやAI技術を実社会のニーズと融合させるイノベーションにより新しい社会を構築することが極めて重要な課題となっている。また、急速に進展するグローバル化の中で、いかなる地域であっても地球規模の課題も見据えつつ、持続可能な社会の発展を目指すことが不可欠になっている。このような中で、新しい社会を支えるために必要な知識・技術とともに、急速な変化に自ら積極的に対応しむしろ未来を切り開いていくことができる創造性やチャレンジ精神を備えた人材を、初等中等教育から高等教育までの全段階にわたって育成していくことが喫緊の課題である。

この教育の在り方について考える際、その主たる担い手の一つである初等中等教育の教員（以下、「教員」という。）の養成及び研修の在り方について切り離して議論することはできない。特に、全国に広く設置され、各地域における教育・研究人材育成や学校教育を通じた地域社会の発展と安定等に重要な役割を果たす、教員養成課程を設置する国立の大学・学部等（以下、「国立教員養成大学・学部等」という。）は、日本の教員養成及び研修の在り方に果たす自らの使命と将来設計を改めて検討し、そのための改革を推し進め、日本の教育を先導する役割を担うべきである。

このような観点から、国立大学協会教育・研究委員会の下に設置した「教員の養成及び研修に果たす国立大学の使命とその将来設計を検討するWG（以下、「WG」という。）」において議論を重ね、「国立大学の教員養成・研修の在り方」及びそれを踏まえた改革を進めるための基本的な方向性について、「教員養成システム改革」、「教員養成・研修の高度化」の2点を中心に検討し、更にそれを実現するために必要な制度改正の方向性等について意見をまとめた。

各国立教員養成大学・学部等においては、本報告書を参考に、自らの将来設計を検討し、他大学や地域等との連携・協働を図りながら改革に取り組むことを期待する。

I 国立大学の教員養成・研修の在り方

国立大学の教員養成・研修の在り方については、これまで中央教育審議会や国立大学協会においても議論が進められてきた。そこで示された方向性や現在の社会の要請等を踏まえ、主にこれから国立教員養成大学・学部等が担うべき役割の観点から、国立大学総体としての教員養成・研修の在り方について、以下のとおりまとめた。

なお、以下に示す在り方は、ミッションの異なる全ての大学・学部等が一律の役割を担うことを求めるものではないことに留意されたい。

1 教育委員会とのより密接な連携により地域の教員養成・研修の中核となる

(1) 背景

- 平成27年12月の中央教育審議会答申¹を受けて各都道府県等に設置された協議会（教員育成協議会）について、答申では、教育委員会と大学等が相互に議論し、養成や研修の内容を調整するための制度としており、更に、地域の実情に応じたものとするとともに、各主体の自主性・自律性が生かされる仕組みとしている。

¹ 中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(平成27年12月21日)

- ・ 協議会において検討される教員育成指標の目的について、答申では、「教職キャリア全体を俯瞰しつつ、教員がキャリアステージに応じて身に付けるべき資質や能力の明確化」としており、また、「各地域の実情に応じて策定する」こととし、「国は各地域の自主性、自律性に配慮する」としている。すなわち、各地域において、それぞれの実情等に基づき、教員養成段階から生涯にわたる教員の学びを関連付けて自律的に運用することを求めるものである。
- ・ また、「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて一国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書―（平成 29 年 8 月 29 日）」（以下、「有識者会議報告書」という。）においても、地域ニーズへの対応として、国立の教員養成大学・学部等は「教育委員会等との「協議会」に主体的に参画し、教員のライフステージに応じた資質向上に体系的に関わることや、教育委員会や学校現場との人事交流等を通じて、地域の教育委員会等と連携しつつ、地域が求める教員像を的確に把握し、それを確実に反映した教員の養成・研修に取り組むこと」としている。
- ・ WGにおいても、それぞれの地域における教育委員会と大学の協働、地域密着型の教員養成・研修の必要性やニーズの高まりについては、上記答申や報告書において言及される以前から各大学において認識していることが指摘されている。一方で、これに対応できる確たる組織・体制が大学側に無ければ、連携という名の下に地域や行政の需要に応じるだけの下請けのような存在になってしまう懸念が示されており、このような動向に対応した大学組織・体制の見直しが必要という議論があった。

(2) 国立教員養成大学・学部等の方向性

- ・ 以上のように、各地域における実情に応じた教員養成・研修の一体的な運用と、教員の資質能力向上への確実な寄与が求められている現状においては、教育委員会との密接な連携によってその中核を担う教育研究機関が不可欠である。そして、それは各都道府県等に設置され、地域の高度な教育研究機会を安定的に確保し、国の政策的な人材養成需要や地域の特性を踏まえた長期的な視点に基づく計画的な教員養成・研修を行ってきた国立教員養成大学・学部等が担うべきである。また、その組織・体制は、地域独自のニーズにきめ細かく対応し、更には地域の実情に応じた提案を積極的に行うためにも、独自性・主体性を保持した確たるものである必要がある。
- ・ よって、地域の教員養成・研修の中核を担うべく、全都道府県等に少なくとも一つの国立教員養成大学・学部等を配置することを堅持しつつ、それらが必要に応じて連携・協働しながら教員養成・研修の高度化を先導する構想を描くべきである。

2 初中教育の高度化を主導する高度専門職業人としての教員の養成・研修を先導し、けん引する

(1) 初等中等教育の高度化を主導する高度専門職業人としての教員に求められる資質能力

- ・ 学習指導要領の改訂²により、教員には、カリキュラム・マネジメントの視点、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善、新たな教育内容（小学校における外国語教育の導入等）への対応、コンピュータ等を活用した学習活動の充実等が求められることとなり、より質の高い教育を進めるため、新たな専門的知識・技能の習得が必要となる。
- ・ 中央教育審議会答申においては、これからの教員に求められる資質能力の中で、「学び続ける教員像」の確立について言及しており³、また、前述のとおり、各都道府県等に設置された協議会が定める教員育

² 小学校：平成 30 年度～移行期間・平成 32 年度～全面实施、中学校：平成 30 年度～移行期間・平成 33 年度～全面实施

³ 中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（平成 24 年 8 月 28 日）、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」（平成 27 年 12 月 21 日）

成指標では、教員養成・研修を一体化したキャリアステージに応じて身につけるべき資質や能力を示すこととなっている。すなわち、教員には、教育課題に対して主体的に取り組み学び続ける資質能力が求められることとなる。このとき、養成段階においては、学び続けることを支える興味・関心、知識、探究力といった基盤を身に付けることが必要となり、教員となった後においても、新たな教育課題に対する新規の知識の習得だけでなく、実践をもとに省察を深める力、教員としての継続的な学び直しを実践できる力が必要となる。

(2) 国立教員養成大学・学部等の方向性

- 以上のように、新たな教育課題に関する知識と教育方法ならびに教員としての学び方等、教員に求められる資質能力は益々高度化していくことが考えられるため、教職大学院を中心として、このような「高度専門職業人」としての教員の養成・研修に資する先導的カリキュラムや教育方法の開発を進めるべきである。
- 併せて、教育委員会との連携の下で、教員養成・研修の一体化の観点から、教職大学院を基軸にして現職教員研修の高度化を実現するとともに、現職教員の学び直しを促すリカレント型教育システムの開発も検討するべきである。
- 更に、開発した教員養成・研修カリキュラムや教育方法等を地域の公私立大学に対して提供すると共に、公私立大学と教員養成・研修に関する実質的な連携・協働を推進することによって、地域全体の教員養成・研修の高度化・効率化を実現するための核となる役割を担うことが期待される。
- また、各国立大学が有する多様な資源は、新たな教育課題（例えば、ICTの活用、外国語教育）等への対応に資するものであり、それらを活用できるような大学間・大学内の実質的な連携体制を検討するべきである。

3 教員養成・研修の高度化を支える大学教員の育成、研究力の強化を担う

- 国立大学協会の「高等教育における国立大学の将来像（最終まとめ）」の中において、大学院については、「各大学の状況に応じ規模の拡充を図る」としており、その博士課程については、「公私立大学を含め大学の教育研究を担う人材を養成するという重要な機能もあり、我が国の高等教育の質の充実向上に資する観点からの充実も必要である」としている。
- 一方で、国の議論においては、「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会報告書（平成13年11月22日）」以降、様々な会議体で教員養成・研修を担う大学教員の課題が指摘されている。
- WGにおいても、大学教員について、特に開放制の下で教職課程を置く学部等の大学教員に対して教員養成を担うために必要な教育が十分には行われていないこと、諸外国では当然にある教師教育者教育が日本では未だに確立されていないことが指摘された。更に、大学院の在り方について、平成24年8月の中央教育審議会答申等⁴を受けて、高度専門職業人としての教員の養成機能に関しては大学院教育学研究科（修士課程）から教職大学院への移行が進みつつあるが、専門職大学院である教職大学院は高度専門職業人養成を目的としているため⁵、教員養成に関する先端的研究者の育成や研究への比重が小さく

⁴ 中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（平成24年8月28日）、教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議報告「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」（平成25年10月15日）等

⁵ 専門職大学院設置基準第2条第1項 専門職学位課程は、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培うことを目的とする。

同基準第26条 第2条第1項の専門職学位課程のうち、専ら幼稚園、小学校、中学校、中等教育学校及び特別支援学校（以下「小学校等」という。）の高度の専門的な能力及び優れた資質を有する教員の養成のための教育を行うことを目的とするものであって、この章の規定に基づくものを置く専門職大学院は、当該課程に関し、教職大学院とする。

なり、教員の養成を担う優れた大学教員の減少や研究力の低下等、教員養成大学・学部⁶の教育研究基盤の脆弱化につながるという議論があった。

- 以上の議論を踏まえて、国立教員養成大学・学部等は、国立大学としての重要な機能である大学教員の育成及び研究力の強化について、教員養成の分野における在り方を検討するべきである。

4 「チーム学校」における教育支援人材の養成・研修を担う

- 平成27年12月の中央教育審議会答申⁶においては、「学校のマネジメントを強化し、組織として教育活動に取り組む体制を創り上げるとともに、必要な指導体制を整備することが必要である」として、チームとしての学校の必要性を謳っており、「その上で、生徒指導や特別支援教育等の充実を図るために、学校や教員が、心理や福祉等の専門家や専門機関と連携・分担する体制を整備し、学校の機能を強化していくことが重要である」としている。また答申の中では、専門スタッフ（心理や福祉等の専門家等）を単に専門知識を有する者ではなく、学校教育等についての知識・考え方と専門知識を兼ね揃えたチーム学校の一員として教員等と協働できる者として位置づけている。
- 更に、専門スタッフを担う人材の確保については、「全国的に格差が生じることのないよう、計画的に配置を促進する」とし、「学校や地域の実態によっては、外国の言語や文化的な背景を理解できるような専門スタッフの養成や活用も求められている」としており、専門スタッフには、チーム学校の一員としての資質を前提としながら、地域特性に応じた知識も求めており、そのような人材を全国で格差が生じないように配置する方向性が示されている。
- WGにおいては、国立教員養成大学・学部等は、その資源を活用して、教員の養成・研修だけでなく、専門スタッフを含めた「チーム学校」や「地域学校協働」を担う教育支援人材の養成・研修を担う役割も期待できるという議論があった。
- 以上を踏まえて、国立教員養成大学・学部等は、教育委員会等との連携の下で、その地域に求められる教育支援人材像を共有し、その地域における教育支援人材の養成・研修を担うことを検討するべきである。

II 国立大学の教員養成・研修の在り方を踏まえた「教員養成システム改革」の方向性

国立大学協会の「高等教育における国立大学の将来像（最終まとめ）」の中において、国立大学の教育の方向性を次のように示している。

- 我が国の将来を支える人材を育成するためには、初等中等段階からの教育が重要であり、教員養成大学・学部の役割は極めて大きい。少子化による教員需要への影響はあるものの、Society5.0の実現やグローバル化の一層の進展に対応した初等中等教育の高度化を推進するとともに、多様な児童生徒に対する教育の充実を図ることが重要であり、国立教員養成大学・学部はそれを主導する質の高い教員の養成と研修を先導し牽引していく責務がある。このため、都道府県に対応した地域や地域を越えた広域エリアにおいて、国立大学間にとどまらず公私立大学との間の連携・統合や総合大学においては学内の連携を積極的に検討し、教育委員会とも連携・協働を図りながら、現職教員のリカレント教育を含む教員養成・研修の高度化を推進する。例えば、地域の特性に留意しつつ、広域エリア内の大学間で資源を補完し合う相補的分散協働型の連携を行うことや機能別又は得意分野に特化した課程に再編することも含め、学校現場のニーズに応える教員養成・研修の機能を強化する方策を検討する必要がある。

また、国立大学の規模及び経営形態の方向性を次のように示している。

⁶ 中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（平成27年12月21日）

- 国立大学の1大学当たりの規模は、諸外国の有力大学と比較すると小さい。スケールメリットを生かした資源の有効活用や教育研究の高度化・シナジー効果を生み出すためには、規模を拡大して経営基盤を強化することを検討する必要がある。このことはたんなる効率化や経費削減ではなく、むしろ一層の資源の集中的な投資により最先端の教育研究や国際競争力の強化による国際展開の推進において最大限の効果を挙げるための受け皿を整備するものであることを忘れてはならない。
- そのためには、複数の大学を統合することも1つの方策であるが、各大学が長年にわたって形成してきた強み・特色やアイデンティティが損なわれ、かえって活力や特色が薄れる恐れもある。規模が小さいことにより学生間や教職員と学生との距離が近くなり、きめ細かい教育と人間性の涵養にプラスに働くというメリットがあることにも留意しなければならない。また、前述したように全都道府県に地域のニーズに応じた文系・理系にわたる幅広い分野の高度な教育研究機能を有する国立大学（キャンパス）を置くという基本原則は堅持すべきである。
- さらに、「世界の中の日本」という観点も重要であり、地域の大学であっても、また、単科大学においても、その特性や強みを生かした個性的な教育研究を展開し、世界に発信している例も多いことに留意する必要がある。
- こうした観点からは、アメリカのカリフォルニア大学システムやフランスの複数大学による連合体の成果や課題を検証し、それらを参考にしながら、我が国の状況に合った様々な経営形態の在り方を研究する必要がある。例えば、全都道府県に独立性・自律性を持った国立大学（キャンパス）を維持しつつも、複数の地域にまたがって、より広域的な視野から戦略的に国立大学（キャンパス）間の資源配分、役割分担等を調整・決定する経営体を導入することも検討すべきである。その場合、各国立大学（キャンパス）の特性や個性・強みを失わせることなく、むしろそれらを一層発展させるように配慮する必要がある。
- また、機能的に重複して保有することとなる資産については、整理・有効活用のほか、再配置を検討することにより、広域的な視野から見た国立大学（キャンパス）の機能強化につなげる必要がある。

以上のような観点、更に前述の「国立大学の教員養成・研修の在り方」を踏まえた教員養成・研修機能強化に主眼を置いた、国立教員養成大学・学部等の規模、連携・協働に関する改革の方向性を以下のとおり示す。

1 教員需要の減少期における入学定員及び組織・体制の在り方

(1) 教員需要の観点からの検討

- ・ 地域の教員需要を適切に予測することで、その地域の教員養成の必要規模（入学定員等）が自ずと推定されるが、教員需要については、日本全体としては減少期を迎えるものの、それには地域差が大きいことが既に示されている⁷。このことから、各国立教員養成大学・学部等は、教育委員会等と連携して、地域の教員需要予測に基づいた地域の教員養成の必要規模、更には自大学・学部に求められる教員養成の規模等をまずは把握するべきである。
- ・ 一方で、教員需要が減少するという前提に対しては、まずは学校の役割拡大に伴う業務の増大により疲弊している現場の状況に鑑みて教職員定数等の改善を検討するべきであり、そうするならば少子化は単純に教員需要の減少には結びつかないとする議論がある。この点について、財務省からは「教職員数

⁷ 例えば、国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議（第9回）資料3公立小中学校教員需要推計（平成29年度～平成42年度）（広島大学山崎博敏教授提供資料）等

の増加が必要となるか否かは、定量的かつ客観的なエビデンスやPDCAサイクルの確立が前提となる」という方向性が示されている⁸。このような状況を踏まえると、例えば、日本教育大学協会⁹が教職員定数の拡充を訴えている知事会や教育長協議会等と連携・協働して、体系的な実証研究により教員配置の教育効果をエビデンスベースで示し、その主張を後押しするような方向性が考えられる¹⁰。

(2) 機能強化の観点からの検討

- ・ 各国立教員養成大学・学部等は、地域の教員需要等から導き出される規模等を検討の一つの根拠としながらも、そのみならず、国立大学総体としての教員養成・研修の在り方も踏まえた自らが担う使命と将来設計を再度構築する中で、これからの組織・体制及び入学定員等の在り方を検討するべきである。
- ・ すなわち、現在の組織・体制等を維持することを前提に新たな使命や機能を付加するのではなく、自大学・学部の強みや自大学・学部だからこそ担える使命や機能を明確に打ち出し、それを果たすために最適な組織・体制等を検討するというマインドチェンジが必要である。

2 教員養成・研修機能強化のための連携・協働の在り方

2-1 国立大学間の連携・統合の在り方

(1) 連携の在り方を検討するための広域エリアのプラットフォームの形成

- ・ 有識者会議報告書が指摘する課題も含めて、各国立教員養成大学・学部等が抱える課題は広域エリア共通のもの、あるいは国立大学と教育委員会が連携して対応しなければ解決できないものを多分に含んでいる。(例えば、カリキュラムと学校現場で求められる資質・能力とのギャップ、卒業生等の実態把握、教員需要・供給の地域間格差・将来変動等)
- ・ 課題に対応するための仕組として、後述する「国立大学の役割の明確化・集中による機能強化」や「国立大学の連携による機能強化」等を検討するには、まずそれについて協議する場と、広域エリア共通の教育課題、各地域の教育政策、教員や教育支援人材の需要、活用できる資源等の情報共有が必要である。
- ・ 以上のことから、まずは、広域エリアの国立大学や教育委員会等から構成される、これからの実質的な連携や統合の在り方等を検討するためのプラットフォームの形成を検討するべきである。
- ・ このプラットフォームを形成するに当たり、連携する広域エリアの範囲を、地理的観点、機能的観点等からどのように考えるかについては、地域や大学の実情に応じてなお検討を要するため、まずは既存の枠組を用いた準備協議の場を設ける必要があると考えられる。そのためには、例えば、国立大学協会あるいは日本教育大学協会の中で協議することが考えられる。

【先行事例】①東北教職高度化プラットフォーム（宮城教育、弘前、岩手、秋田、山形、福島）

②「学び続ける教員」のための教員養成・研修高度化事業（奈良教育、京都教育、大阪教育）

(2) 国立大学の役割の明確化・集中による機能強化

- ・ 各国立大学には、国立大学総体としての教員養成の在り方を踏まえた、個々に担うべき教員養成に果たす使命がある。例えば、教員養成分野の「ミッションの再定義」においては、教員養成大学・学部44大学のうち、34大学が「地域連携機能の強化」、7大学が「広域にわたる特定機能の強化」、3大学が

⁸ 財政制度等審議会財政制度分科会（平成29年10月31日）における「文教・科学技術」に関する資料において「検討の方向性：教職員定数」として言及している

⁹ 教育に関する学術の研究及び教育者養成を主とする国立大学・学部を会員とする組織

¹⁰ 先行する調査研究として、例えば、国立教育政策研究所による「学級編制と少人数指導形態が児童の学力に与える影響についての調査報告書」（平成24年3月）があるが、そこでは現行を下回る基準による少人数学級編制を継続的に実施した学校の優位性が示唆されている

「大学院重点大学」をそれぞれ標榜している¹¹。

- また、教員養成大学・学部以外に開放制の下で教職課程認定を受けている国立大学も多く¹²、更に修士課程、博士課程、教職大学院の設置の有無などもあり、各国立大学の強み、特性、目的、課題等は様々である。
- 一方で、公私立大学等も含めた多様な教育機関において開放制の下で教員養成が行われている現状を踏まえると、国全体の教員養成・研修の質の保証や高度化を進めるためには、多様な教育機関がそれぞれのミッションを持ちながらも、ネットワークを組んで連携・協働する必要がある。
- 以上のような状況を考慮すると、国立教員養成大学・学部等は、教育に係る国の責任に鑑み、質の高い教員を安定して一定数養成する観点から各都道府県に設置され、国全体の均衡ある発展に資する水平方向の並立体制を維持してきたところであるが、これに加えて、各大学・学部のミッション等を踏まえた役割の明確化・集中と、それに基づいたネットワーク化について検討を進めることも必要である。
- 例えば、単科の国立教員養成大学においては、その資源を持ち寄って、教員の資質能力の高度化に資するモデルとなる教員養成・研修、あるいは全国的な教育課題（例えば、少子化による小規模校の増加、特別支援教育等）に対応した教員養成・研修のカリキュラムを研究・開発し、その成果の普及等により国全体の教員養成・研修の質の保証や高度化をけん引する役割を担うことや、全国的な教員養成機関のネットワークのハブや広域エリアのマネジメント機能を担い、教員養成の広域拠点となるような方向性が考えられる。

【先行事例】③教員養成ルネッサンス・HATOPプロジェクト（北海道教育、愛知教育、東京学芸、大阪教育）

- 一方で、教員養成分野の「ミッションの再定義」において「地域連携機能の強化」を標榜した総合大学等においては、自大学の資源のみならず、前述のような単科の国立教員養成大学が提供する先進的な教育資源、あるいは後述する大学間連携によって得られる教育資源等を活用して、地域の教育委員会のもとより、地域の公私立大学との実質的な連携・協働を図りながら、地域全体の教員養成の高度化を実現するための核となるような方向性が考えられる。

（3）国立大学の連携による機能強化

① 国立大学間連携の方向性

- 教員養成・研修は、各都道府県等の地域の教育ニーズに応えるべきものであり、教育委員会等との密接な連携の下で成立するものであるため、各国立教員養成大学・学部等が独自性・主体性を保持しつつ、それぞれの地域で教員養成・研修の高度化等を推進することが望ましい。
- このとき、人的にも財政的にも資源が限られている現状において、個々の大学単独では果たすべき役割を担うことは極めて困難であることが予想されるため、資源を大学間で相互に補完し合う実質的な連携体制の構築・強化が必要である（相補的分散協働型の連携）。また、このような連携体制の構築は、新たな教育課題への対応や、各地域に中学校全教科の教員養成機能を維持する上で有効であると考えられる。

¹¹ 『地域連携機能の強化』には「都道府県の教育委員会との密接な連携により、当該地域の教員養成・研修の中核的機能を担う総合大学等」、『広域にわたる特定機能の強化』には「地域密接に加え広域の拠点となる特定の機能を併せ持つことを目指す教員養成大学等」、『大学院重点大学』には「大学院教育を中核に位置付け、我が国の現職教員再教育の拠点型機能を目的として設立された大学」がそれぞれ該当する

¹² 平成29年4月1日現在、単科の国立教員養成大学：11大学、教員養成学部を置く国立の総合大学等：33大学、教員養成学部を置かず開放制の下で教職課程認定を受けている国立大学：34大学（高等学校教諭免許状のみを含む）、教職課程認定を受けていない国立大学：8大学

- 更に、資源の相互補完のみならず、機能強化・効率化の観点から、共同教育課程の設置や、何かに特化した教員養成プログラム（例えば、留学生が過半数を占めるようなプログラム）の展開まで視野に入れた連携も必要に応じて検討することも考えられる。

② 国立大学間連携の課題

【ICTシステム等の環境整備の必要性】

- 広域で連携をするに当たっての障害として、連携する大学間が物理的に離れていることにより人の移動・交流等に係る負担が大きい等の地理的な問題がある。これを解消するには、ICTシステム等の環境整備が必要となる。この活用例としては、双方向通信システムを用いた複数大学間共同授業の実施、協議会の実施等が考えられる。
- 双方向通信システムを用いた複数大学間共同授業を行う際は、それに適した授業の構成が必要となる。例えば、通信システムを用いた講義・話題の提供の後、各大学において演習を行い、最後に再びシステムをつないで演習の報告・共有をするという授業構成が考えられる。
- なお、ICTシステムの環境整備等のための予算措置を国に求めるには、それによる教育とコスト削減の効果を示すべく、実証研究を継続して行う必要がある。

【大学設置基準等の改正の必要性】

- 連携する各大学の強みを活かし、不足する部分を補い合う観点から、例えば、各大学が特色ある授業を提供し合い、それぞれの大学の教育課程に必要な授業科目として組み込むことができるような制度改正が必要となる。

【先行事例】④四国地区教職大学院の連携による機能強化（四国地区教職高度化アライアンス（仮称））（鳴門教育、香川、愛媛、高知）

（４）国立大学間の統合の可能性

- 全都道府県等にその地域の教員養成・研修の中核を担うべく少なくとも一つの国立教員養成大学・学部等の配置を堅持すべきというのは前述のとおりであるが、例えば、広域エリアの複数の国立大学が一人法人となることで、スケールメリットを活かし、多様な資源の共有を進め、教員養成・研修機能を強化するような方向性も検討の余地がある。このとき、個々の大学のミッションやアイデンティティを尊重し、それぞれの大学がそれぞれの地域の特性・ニーズを踏まえて、地域の教員養成・研修の活性化に向けて尽力することを後押しできる体制が前提であることは論をまたない。

2-2 公私立大学との連携・協働の在り方

- 各地域において教職課程を有する私立大学が年々増加し、その中から教員を志望する学生が増加している現状を踏まえると、地域の教員養成・研修の高度化には、地域の教育委員会のもとより、公私立大学との実質的な連携・協働が必要であり、国立教員養成大学・学部等はその核となることが期待される。
- 連携・協働の形態として、例えば、国公立大学で共同教育課程を設置すること等が考えられる。また、有識者会議報告書においては、特定の教科の教員養成機能を特定の大学に集約することについても提言されているが、これらの検討においては、連携する各大学の教員養成・研修の質（学生の学習意欲等を含む）が一定程度保証されていなければ、かえって地域の教育力を損なう（例えば、中学校教諭免許状の教科に偏りが生じる等）可能性があることに留意しなければならない。
- 教職大学院においては、既に国立大学を基幹として私立大学と共同で連合教職大学院を設置して連携・

協働している事例があり¹³、そのような先行事例を分析・評価して、各地域の施策に活かすという方向性も検討するべきである。

- 【先行事例】⑤愛知教員養成コンソーシアム連絡協議会（愛知教育（主幹） 外国公立33大学）
⑥教職アドバンスプログラム（兵庫教育、兵庫県立、神戸学院、神戸女子、神戸親和女子、武庫川女子）
⑦京都教育大学大学院連合教職実践研究科（京都教育、京都産業、京都女子、同志社、同志社女子、佛教、龍谷）

2-3 各都道府県等に幅広い分野の教員養成・研修機能を維持する必要性

(1) 幅広い分野の教員養成・研修機能を維持する必要性

- ・ 前述のとおり、国立教員養成大学・学部等が教育委員会とのより密接な連携により地域の教員養成・研修の中核を担うには、全都道府県等に少なくとも一つの配置を堅持することが不可欠である。一方で、限られた資源の中では大学間で連携・協働して教育課題に対応することが求められる。このとき、同一地域内あるいは広域エリアで中学校教諭免許状の教科を分担するような連携（各都道府県等あるいは各教員養成大学・学部等で全分野の教員養成を維持しない連携）も方策の一つとして考えられるが、その導入については、次のような観点から慎重な検討を要する。

① 都道府県等を跨ぎ大学間で中学校教諭免許状の教科を分担する場合

【教員需要への対応】

キャンパスがある地域への学生の帰属意識、ひいてはその地域への就職志望が高まること等により、各都道府県等で教員志望者が所持する中学校教諭免許状の教科に偏りが生じる可能性がある。

【教育実習の実習校の確保】

- ・ 学生の主免（主として取得する免許）の教科に偏りが生じることで、学生が所属するキャンパスの所在地域で実習校を確保することが困難になる。

【現職教員研修への対応】

- ・ 各都道府県等の大学の教科専門担当教員に偏りが生じることで、各都道府県等の現職教員研修の需要に十分対応しきれなくなる懸念がある。県外で研修を受ける場合、現職教員の負担が増大することが懸念される。

【都道府県等別の対応の必要性】

- ・ 現状として教育行政（教員育成指標の作成等を含む）が都道府県等单位で行われていることから、都道府県等を跨ぎ大学間で中学校教諭免許状の教科を分担する場合、その教科を担当する大学が対象とする全ての都道府県等の教育委員会との連携及び教育二一スへの対応を行うことが必要になり、効率性の観点から望ましくない。また、教育委員会としても、教科ごとに他地域の大学と連携することは、地域で包括的な教育政策を進める上で難しいと考えられる。

② 同一地域の大学間で中学校教諭免許状の教科を分担する場合

【小規模化する学校に対応した教員養成】

- ・ 少子化の進行に伴い、学校の小規模化も進行している。このため、中学校においても全教科の担当教

¹³ 森田真樹「教職大学院における教員養成の現状と課題—京都連合教職大学院の実践を中心に—」『立命館高等教育研究』第11号、2011年3月 では、連合教職大学院発足の経緯として、「他の専門職大学院と同様に、教職大学院においても、専任教員数が最低で11名、うち実務家教員が4割以上とされており、加えて地元教育委員会との連携、実習を行う連携協力校の確保など、私立大学においては、容易に設置できる基準ではなく、私学の立場からすれば、学生のより高い教育研究の進路を実現するためにも、連合に参加するメリットは十分にある。他方、基幹大学の京都教育大学にとっても、連合構成大学から多彩な研究領域の教員や入学者を得ることができ、既存組織の大幅な改編をすることなく設置が可能であるというメリットもある。」としている。

員を配置することが困難な地域も少なくない。このような地域では複数免許を有する教員が求められており、現に複数免許保有者に採用試験での優遇措置を講じているところも見られる。また、既に学生の複数免許の取得を促進している大学もある。このような状況を踏まえると、地域の学校教育を支える国立教員養成大学・学部等においては、全教科の教員養成を行いうる体制を整えることが重要である。

【教員養成の質の担保】

- ・ 小学校教諭免許状を主免とする場合でも、中学校の副免を取ることが教科の専門性を高めることにつながることや、中学校のいわゆる実技系教科（美術、技術、家庭等）の教科内容及び指導法が小学校の教員養成にも必要となることに留意するべきである。また、初等中等教育の一貫した教育が一層推進されようとしている現在においては¹⁴、その連携を意識した教育が行える教員、小学校における教科担任制を担えるような教員の養成を意識する必要がある。したがって、特定の大学が特定の教科を担うような連携をする場合においても、教員養成の質を担保できる仕組みを併せて検討する必要がある。

（２）幅広い分野の養成機能を維持する方策

- ・ 以上のような観点から、少なくとも各都道府県等で幅広い分野の教員養成・研修機能を維持する方向で検討することが必要である。一方で、各都道府県等の国立教員養成大学・学部等の資源には限りがあり、既に幅広い分野の養成機能の維持が困難な大学・学部があることから、「2-1 国立大学間の連携・統合の在り方」や「2-2 公私立大学との連携・協働の在り方」に示すような実質的な連携・協働の検討が必要である。
- ・ また、教職課程を置く総合大学等においては、まずは、後述するように学内資源を活用して、大学として幅広い分野の養成機能を維持する方策を検討するべきである。

（３）幅広い分野の養成機能の維持に関する課題

- ・ 特定の教科について、教職課程認定上の必要専任教員数の確保が困難な大学が、連携する他大学の資源を活用して引き続き課程認定を受けるには、一人の教員を複数大学が専任教員としてカウントできる、あるいは他大学が開設する授業を含めて課程認定を受けられるような大学設置基準等の改正が必要となる。

2-4 総合大学等における学内連携の在り方

（１）学内連携の方向性

- ・ WGにおいては、総合大学等において開放制の下で教職課程を設置する学部等は教員免許状を出すことが目的化している場合があり、教員免許状を取得した者が教員になる割合が低いという報告があった。また、総合大学においては学部間で協働する意識が低いという点も指摘された。
- ・ 人的にも財政的にも資源が限られている現状において、総合大学等は学内の資源を積極的に活用して、単に教員免許状を出すのではなく、優れた教員を輩出するという観点から、教員養成・研修機能の強化・効率化の仕組みを検討するべきである。
- ・ この方策の一つとして、全学の教員養成・研修のマネジメントや質保証・向上及び教員養成・教育委員会等学外との連携を担う組織として「教職センター」を設置することが考えられる。このことは、既

¹⁴ 例えば、中央教育審議会教育振興基本計画部会が平成29年9月19日に取りまとめた「第3期教育振興基本計画の策定に向けたこれまでの審議経過について」においては、「今後5年間の教育政策の目標と施策群」の中で「学校段階間の連携の推進」を挙げている

に平成24年8月の中央教育審議会答申において指摘され¹⁵、既に設置されている大学もある¹⁶ことから、更なる設置・充実を検討するべきである。このとき、実質的な全学連携・協働を円滑に進める観点から、学部横断的にガバナンスを発揮できるように全学的な組織「全学教職センター」として設置し、その中に教員養成学部等だけでなく、他学部等の教員も明確に位置付けるべきである。

- また、近年、多くの国立大学において教育組織と教員組織の分離が進められ、中央教育審議会においては「学部等の組織の枠を超えた学位プログラムの実現」が検討の俎上に載せられていることから、教職課程についても学内連携を更に発展させ、従来の学部・学科単位ではなく、カリキュラムをベースとした教員養成体制を整備して、そこで提供する教育プログラムに対して課程認定を受けるような、抜本的な制度改革についても検討を進めるべきである。その実現には、教職課程認定基準等の改正が必要となる。

(2) 全学体制で教員養成を担う際に「全学教職センター」等の統括組織に期待される役割

① 全学の教職課程の質保証・向上及びマネジメントに関する機能

- 既に各大学の教職センター等が担っているような、教職課程運営の基本方針の検討、教職実践演習や教育実習の企画、教職課程認定や教員採用等の情報発信、オリエンテーション・各種ガイダンスの開催等の役割のほか、次のような機能を担うことを提案する。

【教職への動機づけの維持・促進】

- 開放制の下で教職課程を置く学部等においては、教員養成学部と比較して学生の教職への動機づけとその維持・促進の機能が弱いという指摘があるため、これを補う機能を担う。例えば、入口においては、学生の教員志望の意志を確認（面接等）し、プロセスにおいては、学生の到達状況を一元管理すること等が考えられる。

【教職課程認定に係る学内審査】

- 教職課程認定大学等実地視察において、教職課程認定の授業科目構成や授業内容が認定基準を満たしていない事例があることが指摘されていることから、専門的知識を有する統括組織が全学の教職課程チェック機能を担う。

【教員養成に関するFD研修の企画・運営】

- 総合大学においては、専門学部等の人的資源を活かした特色ある教育が期待できる一方で、教員養成に携わる教員には当該教科を学ぶ意味や面白さを伝えるような視点が求められることにも留意しなければならない。このような観点から、教員養成に携わる大学教員に対して、教員養成の担い手としての資質や意識の向上に資するようなFD研修を企画し、実施する。
- このとき、自大学で独自の研修内容を検討することも必要であるが、国立教員養成大学が開発した教員養成に携わる大学教職員向けの教材¹⁷等、既存の資源を活用することも検討する。

【学部融合カリキュラムの開発】

- 各学部の特色・強みを結集して、教科の指導力及び教師の専門性を兼ね備えた教員を養成することを

¹⁵ 中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（平成24年8月28日）において、「教員養成の質を全学的に高めるため、一部の総合大学では「教職センター」等の全学的な体制を整備し、教員養成カリキュラムの改善等に積極的に取り組んでいる。こうした取組は、総合大学の有する資源・機能の教員養成に対する活用、教育学部の有する資源・機能の全学的活用等の観点からも極めて有効であり、多くの大学で同様の取組を推進することが必要である。」としている

¹⁶ 例えば、岡山大学教師教育開発センター（平成22年度設置）、愛媛大学教職総合センター（平成22年度設置）、静岡大学教職センター（平成27年度設置）、富山大学教育・学生支援機構教職支援センター（平成28年度設置）等

¹⁷ HATOプロジェクト研修・交流支援部門が開発した教員養成大学・学部及び国公立大学の教職課程に勤務する大学教職員を対象とする「教員養成ならではの教職員PD講座（8講座）」がある。現在、ビデオスライド、セルフチェックリスト、確認テスト、パンフレット等が一体となった「PD講座パッケージ」の作成が進められている（現在一部WEB公開中、平成29年度末完成予定）。

目的とした学部融合カリキュラムを全学で協働して開発し、全学の教職課程の中に位置付けて運用する。

② 学外連携に関する機能

- ・ 教育委員会とのより密接な連携により地域の教員養成・研修の中核となる等の観点から、従来のように教員養成学部と教育委員会だけで連携するのではなく、全学体制で教育委員会等との連携が必要となることから、統括組織がその中核的な役割を担う。
- ・ また、「2-1 国立大学間の連携・統合の在り方」や「2-2 公私立大学との連携・協働の在り方」に示すような大学間等の連携・協働に関する調整機能を担う。

【先行事例】⑧教師教育開発センター（岡山）

Ⅲ 国立大学の教員養成・研修の在り方を踏まえた「教員養成・研修の高度化」の方向性

1 教職大学院を中心とした教員養成の高度化

- ・ 教員養成の高度化について、「高等教育における国立大学の将来像（最終まとめ）」の中においては、「教職大学院については、その役割・機能を一層明確化して、優れた入学者の確保と修了者が活躍できる環境を整備し、教員養成の高度化の拠点として位置付ける」としており、また、この点は中央教育審議会の答申等においても度々言及している等、教職大学院が教員養成の高度化の中心的役割を担うことが期待されている。
- ・ このような背景を踏まえ、主に学部と教職大学院の一貫制の観点から高度化の検討の方向性を以下に示す。

(1) 教職大学院を中心とした教員養成の高度化の検討の方向性

- ・ 我が国全体の教員養成の高度化の方策として、学部と教職大学院の一貫制（教員養成の修士レベル化）を検討することは、全国に教職大学院を展開し、教員養成の質を担保する国立大学だからこそできることである。
- ・ 修士レベル化を教員養成の高度化につなげるためには、日本教育大学協会等において、高度化の中身を定め（新しい教員像を確立）、それに基づく教員養成のモデルカリキュラムを開発・編成（新しい教員養成スタンダードを確立）する中で議論を深めることが必要である。なお、「新しい教員像」と言うときに、学部4年間で学ぶ内容が増え続けている現状に鑑みて、これまで求められてきた資質能力に新しく求められる資質能力を“加える”という観点のみならず、整理・統合するという観点も意識するべきである。
- ・ また、現行の教職大学院におけるカリキュラムとその成果を教員養成の高度化の観点から評価・分析し、その有効性を検証することも必要である。単科の国立教員養成大学においては既に6年一貫教育を実施している大学もあり、その成果や課題についても十分に検証することが考えられる。
- ・ 他方、教職大学院を有する国立大学の教員養成カリキュラムの全てを一貫制にはできないことや、公私立大学が相当程度の教員養成機能を担っている現状において国全体の教員養成の高度化を担うことを勘案すると、公私立大学を含めた学部4年を卒業して教職大学院に進学する者、学部4年を卒業して教員になった後に現職教員として教職大学院に進学する者、更には教員免許状を持つ社会人を対象とした教職大学院のカリキュラムについて一体的に検討するべきである。同時に、地域の国公私立大学の学部と接続する形での5年あるいは6年一貫制の教員養成を実現することも検討すべきである。
- ・ なお、学部・教職大学院で一体的な教員養成を行うに当たっては、両者の間での必置専任教員のダブルカウントの必要性についても併せて議論するべきである。

(2) 検討における教育委員会等との連携・協働の必要性

- ・ 学部4年で教員免許状を取得できる現状において、5年あるいは6年の一貫制の意義・必要性は検討の早い段階で教育委員会等と共有するべきである。これは、教育委員会との協働により策定する教員育成指標が教員養成からの学びも含めた体系的なものであるという観点からも重要である。
- ・ 検討を進める上で、教職大学院への進学が教員志望者にとってのインセンティブになる施策を、大学の努力だけではなく、教育委員会、更には国や地方自治体との連携の中で探っていく必要がある。
- ・ また、インセンティブは教員採用における一部試験の免除や特別選考の実施、あるいは収入や職階に関するものだけでないことに留意すべきである。教職大学院における教育プログラム自体が教員志望者にとって魅力あるものになるような、地域の特性・ニーズも踏まえたプログラムの開発が必要である。

2 教員養成・研修を担う大学教員の育成、研究力の強化

- ・ 教員養成・研修を担う大学教員の資質能力や研究力を巡る問題の根底には、一つとして、学部（とその上にある大学院）としての専門性あるいは基盤となる学問分野が確立されていないという点が指摘されている¹⁸。このことから、教員養成大学・学部等においては、それを裏打ちする「教員養成学」を研究・構築するべきである。これが核となることで、大学の教育研究を担う人材の育成、及びそこで育成された大学教員による教員養成・研修の高度化が期待でき、更には前述のような教育プログラムによる全学体制での教員養成を進める際に、教員養成の本質を担保することに繋がると考えられる。
- ・ 大学の教育研究を担う人材の育成において、博士課程がその主たる役割を担うことは前述のとおりであるが、ここで論じる博士課程は、高度専門職業人を養成することを目的とした学部の上に設置されるものであることや、教育・教科等の基盤となる学問を修めた学識者（Ph.D.）が教員養成に関わる仕組としての博士課程でもあることを考慮するべきである。例えば、ある学問分野を修めた者がその立場から教育現場の課題に取り組み、実践的・実証的研究を行って Ed.D.の学位を取得できるような、日本の教員養成を先導する博士人材の育成に焦点を当てた制度設計も今後検討が必要である。これは、教員養成大学・学部等を担う教科専門科目担当教員に関して指摘されている課題、及び教職大学院実務家教員に求められている能力の育成という問題¹⁹に同時に応え、さらには教員養成学部固有の学問分野（上述の「教員養成学」）を確立する上で重要な意味を持つものと考えられる。

【先行事例】◎広島大学大学院教育学研究科博士課程後期教育人間科学専攻（平成28年度、教育学習科学専攻に改組） 教職課程担当教員養成プログラム

3 教職大学院を基軸にした現職教員の再教育機能の強化

(1) 再教育機能の強化の方向性

- ・ 全国に展開する国立大学教職大学院は、国全体の学び続ける教員の支援機能（現職教員研修機能）において特に重要な役割が期待される。
- ・ 前述したように、我が国においては、今日、Society 5.0の実現や急速に進展するグローバル化に対

¹⁸ 国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会報告書「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について（報告）」（平成13年11月22日）においては、「教科専門科目担当教員は、他の学部と同じような専門性を志向するのではなく、学校現場で教科を教えるための実力を身に付けさせるためにはどうすべきかという、教員養成独自の目的に沿って教科専門の立場から取り組むことが求められる。それは、教員養成学部固有の教育研究分野である。今後、教科専門科目担当教員には、そのような教員養成学部独自の専門分野の確立に向けて努力することが求められる。」としている。

有識者会議報告書においては、「子供の成長や発達との関連性を持たせた「教科専門」と、実践性を担保した「教科教育」とを一体化した領域ととらえ、「教職教育」も含む「教員養成学」に相当する学問分野を作ることが必要との声が高まっている。」としている。

¹⁹ 中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（平成24年8月28日）において当面の改善方策の中で「実務家教員については、学校現場での最新・多彩な経験を有するだけでなく、これを理論化できる基礎的な素養を求める」としている。

応し、それを支える人材を教育の全段階にわたって育成していくことが課題とされ、初等中等教育においても、学習指導要領の改訂により、ICT教育、外国語教育、アクティブラーニングなどの強化が求められている。これらを実現するためには、新たに教員を養成するのみならず、現職教員の再教育により、初等中等教育の高度化をけん引する高度専門職業人としての教員を育成することが不可欠である。

- 国立大学の教職大学院は、教育委員会との協働により策定する教員育成指標や地域の特性を踏まえたつ（個別（地域）の要望に対応できる制度設計）、その地域における教員のキャリアステージに応じた資質向上に資するようなカリキュラムの提供等により、教員養成からの教職キャリア全体に渡る学びを支援する方策を検討するべきである（継続的な学びにつながる制度設計）。
- このように学び続ける高度専門職業人としての教員を支援するには、限られた現職教員が単発で学ぶような従来型の研修や、10年に一度受ければよい教員免許状更新講習では足りず、教職大学院におけるリカレント型の教育システムを構築することが必要になる。

(2) リカレント型教育システムの構築における課題

① 教育資源の確保、地域との連携・協働体制の構築

- リカレント型教育システムは、単発の研修と比較して多大な教育資源が必要となり、大学側の負担が増すことは明らかであるため、大学内・大学間の連携・協働体制の設計も含めて検討するべきである。
- 同時に、教員の生涯にわたる学びのシステムを構築する上で、現在の現職教員研修の多くを担っている教育委員会等との協力体制は不可欠であるため、構想の段階から連携・協働することが必要である。また、“システム”として設計する以上、限られた者が大学で研修を受けるのではなく、従来の研修に代替して必須の研修の一部として位置づけるようなドラスティックな制度改革を検討するべきである。例えば、大学が一連の教育プログラムを用意して、その中から数年以内に何単位か取得すれば従来の研修や教員免許状更新講習を免除するようなシステムを教育委員会等と協働で検討し、国に対して制度改革を求めるような方向性が考えられる。このとき、高度な資質能力の獲得を単位等の形で「見える化」することは、教員育成指標の達成状況を客観的に計る指標としても有効であると考えられる。

② 養成と一体化した研修の在り方の検討

- 教員養成・研修を一体化するという方向性においては、研修の中身と養成の中身は連続性を持たせながらも、どこまでを養成段階で学び、どこからを現職教員として研修の中で学ぶのかを明確に定める必要がある。現在の学部4年あるいは教職大学院2年も含めて、そのカリキュラムを分析・仕分けするような作業が必要である。
- リカレント型教育システムを現職教員の必須の研修として位置づけられるのならば、必ずしも学部4年間にあらゆる要素を詰め込まなくてもよいという考え方もできる。一度学校現場に出て、その後必ず研修という形で大学に戻ってきて「学び足す」という発想も検討の余地がある。このとき、就職後にすぐに担任を持つという現在の教育現場の状況を考慮すると、育成期間に猶予ができるという発想ではなく、教職キャリア全体を一体的な学びのステージとして捉えた時に、より教育効果が高まる時期に「学び足す」という発想に基づいて検討するべきである。

③ 学校教員のキャリアステージに応じた資質向上に資するカリキュラムの開発

- 新たな教育課題への対応等のほか、地域の多様化・複雑化したニーズに対応するために、例えば、実際の教育課題を解決するプロジェクト型研究+学習が考えられる。また、教員は資質能力を自主的・自律的に高め続けることが求められることから、単にその時々求められる最新の専門的知識・技術を身に付けるのみでなく、学問に通じることで批判的思考を養うような設計も必要と考えられる。

- また、カリキュラムを考える上で、学校教員のキャリア形成・キャリア発達に関する研究を進めることも必要になると考えられる。

④ 柔軟な制度設計による多様な教育機会の提供

- 現職教員が働き続けながら学び続けられるように、多様な教育機会を確保・拡充する方策が必要になる。例えば、ICTの活用、夜間開講、長期履修制度等により、柔軟な履修形態を提供することが考えられる。また、科目等履修生制度や履修証明制度の活用については、柔軟な履修を支援するだけでなく、前述の単位取得のように、教員の能力を客観的に証明する上でも有効であると考えられる。
- 他方、附属学校と教育委員会の人事交流を活用した制度設計も考えられる。例えば、人事交流の形で附属学校に着任した現職教員が教職大学院で2年間学び、その成果を附属学校に還元しつつ、学校現場に戻るといったシステムが想定される。
- ICTの活用などによる研修機会の拡大を図ることは必要であるが、それだけではかえって教員の業務時間の増加を招くことになりかねないため、教育委員会等との連携の中で、教員の多忙化につながらないような制度設計を検討することが必要になる。

【先行事例】⑩北海道教育大学大学院 教育学研究科高度教職実践専攻（専門職学位課程）

⑪兵庫教育大学大学院 学校教育研究科教育実践高度化専攻（教育政策リーダーコース）

4 教員養成・研修の分析（IR）、質の保証・評価とその情報発信・共有

(1) 教員養成・研修に関する分析・評価の必要性

- これまで述べてきた「教員養成・研修の高度化を進める前提として」、各国立教員養成大学・学部等における現状を自己分析・評価し、更に改革を進めていく中でその成果を継続的にモニタリングすることで、更なる改善につなげるシステム作り（教員養成・研修に関するIR組織の整備とPDCAサイクルの確立）が必要不可欠である。
- その方策として、例えば、教員養成大学・学部においては、東京学芸大学が中心となって開発した「教員養成教育認定評価」やHATOPプロジェクトIR部門が提案する教員養成教育の評価システム等、国立教員養成大学が研究・開発した成果を活用することが考えられる。このとき、同一の基準による評価を多くの大学・学部で使用し、その結果を共有・比較することで、自大学の強みや特色ある教育の成果分析が可能となるというメリットも期待できる。
- また、国立教員養成大学・学部の意義が問われている現状において、教員養成や輩出する教員の質の観点からその重要性を説明しようとするとき、客観的なエビデンスを提示できなければ説明責任を果たせない。散発的な教育委員会等へのヒアリングやアンケート等ではなく、例えば、教育委員会との連携・協働による教員に就職した学生の追跡調査・分析（就職後の評価、離職率、学び直しへの意欲等）、更には、教員養成大学・学部で学ぶことの効果を検証する観点から、教員にならなかった学生の追跡調査・分析等が必要と考えられる。
- この点に関連して、有識者会議報告書等においては、現状として教育委員会との教員についてのデータの共有が進んでいないことが指摘されている。その背景として、所持するデータの活用についてのガイドラインが定められていない等、連携するための環境が整っていないことが考えられるため、まずはその点についての整備が必要と考えられる。
- このような質保証の取組や自己分析・評価結果は、自大学の強みや特色ある取組と合せて、可能な限り外部へ公表し、国立教員養成大学・学部等が、単に教員免許状を出すのではなく、高度専門職業人と

しての教員を養成・輩出していることを示すことで、国立大学における教員養成・研修への社会的理解につなげるとともに、大学間で共有し、各大学の改革を促進するような仕組みを検討すべきである。

(2) 教員就職率と質の保証

- 多額の公費が投入されている教員の養成を目的とした大学・学部である以上、国立教員養成大学・学部はその教員就職率を当然意識するべきであり、その向上には最大限尽力するべきである。
- 一方で、初等中等教育の高度化を主導できる教員を養成するという国立大学の方向性等を踏まえると、単純に必要な単位を取った学生に教員免許状を出すのではなく、優れた教員を育成・輩出するという質の保証の観点も当然に念頭に置くべきである。
- このとき、全ての学生に教員免許状を取得させることを課す（教員就職率の向上に資する方向性）のみでなく、学生が教員養成の学修プロセスにおいて教員への適不適を自己認識する中で、不適であると認識した際に進路を変更できる仕組みを用意していくことも検討の余地がある。同時に、安易に進路を断念しない様に学生のつまずきをフォローする仕組みや、入口で教員志望の意志を十分に確認できるような仕組みを設けることも必要である。

IV 国立大学の教員養成・研修の在り方を踏まえて取組を検討すべき事項

1 教育支援人材の養成

- 「チーム学校」の中で、教員には、他の教員、専門スタッフ、地域社会等と連携・協働して教育課題に取り組むチームアプローチ力等が必要となり、教育支援人材にも専門知識及び学校教育についての理解に加えて、同様の資質能力が求められることとなる。
- このとき、国立教員養成大学・学部等においては、教員を志望する学生と専門スタッフ等を志望する学生がともに学ぶ環境を提供できるというメリットを活かして、医学部におけるチーム医療教育プログラムのように、双方が「チーム学校」におけるチームアプローチ力を養えるようなプログラムの開発・提供が期待できる。
- 他方、公認心理士や社会福祉士等の専門的な資格や教員免許状を持つ社会人（出産・育児を機に労働市場から退出した者等を含む）を受け入れ、チーム学校の一員として求められる知識・考え方を習得させ、教育支援人材として養成することを担うことは、教員養成系の特色を活かしたりリカレント教育の在り方としても検討の余地がある。
- また、現在、大学院教育学研究科（修士課程）から教職大学院への移行が進む一方で、臨床心理士養成に関わる専攻科は修士課程に残すという方向性が示されている。このような流れを踏まえて、教育支援人材養成に既存の修士課程を活用することも検討の余地があると考えられる。

【先行事例】⑫教員養成大学における教育支援人材等の養成を目的とした学科・課程（東京学芸、愛知教育、大阪教育）

2 社会人等を対象とした教員養成の在り方

- これまで、教員を志望する社会人等への教育については議論になっていないが、大学・大学院に主眼を置いたリカレント教育が注目されている現状を踏まえて、“社会人から教員へ”というキャリアパスを支える教育の在り方の検討も必要である。例えば、アメリカのプロフェッショナル・スクールのように、多様なバックグラウンドを持つ社会人等を受け入れて、教員という高度専門職業人を養成する機能を教職大学院に持たせるような方向性が考えられる。
- また、教員養成以外にも、前述の教育支援人材の養成や、科目等履修生制度や履修証明制度の活用によ

る地域で学校運営に関わる人材、コミュニティ・ティーチャー等の育成についても今後の検討課題として考えられる。

3 産業界との連携の在り方

- WGにおいて、教員養成の分野における産学連携、外部資金の獲得が他の分野よりも遅れていることが指摘された。学校教育に係る教育産業を扱う企業のみならず、例えば、自大学の専門学部及びICTやAI技術を担う企業と連携して、Society5.0を見据えた教材開発、授業開発等を積極的に検討するべきである。

おわりに

本報告書では、「国立大学の教員養成・研修の在り方」及びそれを踏まえた改革を進めるための基本的な方向性について、「教員養成システム改革」、「教員養成・研修の高度化」の2点を中心に示した。人的にも財政的にも資源が限られている現状において、これらの観点から改革を進めるには、学内連携はもとより、公私立大学を含めた他大学、教育委員会等との「連携・協働」がキーワードとなることを、ここで改めて強調したい。

本報告書の冒頭に示した国立教員養成大学・学部等の在り方は、ミッションの異なる全ての大学・学部等が一律の役割を担うことを求めるものではない。本報告書を参考に、それぞれの国立教員養成大学・学部等において、学長が中心となり、全学を挙げて教員養成・研修に果たす自大学の使命とその将来設計を検討し、内外で「連携・協働」しながら、前向きな改革を進めることを期待する。

なお、WGで国立教員養成大学・学部等の重要な機能について網羅的に議論を尽くしたとは言えず、例えば、附属学校、国際展開の在り方等については、今後更なる検討が必要である。附属学校については、実践的・臨牀的観点から教員養成・研修の高度化に重要な役割を果たすことが期待され、附属学校の在り方（組織・運営形態を含めた適切な制度設計）と教員養成・研修との連携強化の方向性についてまとまった議論が必要である。国際展開については、「高等教育における国立大学の将来像（最終まとめ）」に示した「国立大学の国際展開の方向性」を踏まえ、教員養成・研修の分野における具体的な施策等の検討を進めるべきである。

先行事例概要

事例	関係大学	概 要
①東北教職高度化プラットフォーム	宮城教育、弘前、岩手、秋田、山形、福島	<ul style="list-style-type: none"> 宮城教育大学を広域拠点型大学として、地域の教育課題解決に向けた広域大学間連携を目的に平成27年3月に設置された。 宮城教育大学、弘前大学、岩手大学、秋田大学、山形大学、福島大学の各国立大学で構成され、それぞれの大学が設置された各県及び政令指定都市の教育委員会、教職員支援機構とも連携しながら事業を展開している。
②「学び続ける教員」のための教員養成・研修高度化事業	主幹：奈良教育、京都教育、大阪教育	<ul style="list-style-type: none"> 平成24年度から国立大学改革強化推進補助金を受けて、京阪奈三教育大学連携推進協議会の下に各大学に「教員養成高度化連携拠点」を共同設置し、「教員養成の高度化と教職生活全体を通じた学びを継続的に支援するシステム」をモデル構築することを目的とした取組。 双方向遠隔授業システム、自宅や反転研修で活用できるWeb講義システム、ICT活用能力を高めるためのテキスト、学校インターンシップのためのビデオ教材、Ed.Dを視野に入れた教材、研究大学博士課程の在学・修了生を対象とする教員養成プログラムを共同開発・実践した。
③教員養成ルネッサンス・HATOプロジェクト	北海道教育、愛知教育、東京学芸、大阪教育	<ul style="list-style-type: none"> 大規模教員養成系単科大学である北海道教育大学(H)、愛知教育大学(A)、東京学芸大学(T)、大阪教育大学(O)を中心に、教員養成教育が共通して抱える諸課題を協働で解決できる体制を整備するとともに、全国の教員養成系大学・学部とのネットワーク化を図り、日本における教員養成の高度化支援システムを構築することを目的とした取組。 4大学に教員養成開発連携センターを設置し、それぞれの下にIR部門、研修・交流支援部門、先導的実践プログラム部門を置いて、それらが連携して取組を進めている。例えば、先導的実践プログラム部門においては、北海道教育大学を主軸とした「へき地・小規模校教育に関するプロジェクト」や、愛知教育大学を主軸とした「特別支援教育の多面的・総合的支援プロジェクト」等がある。
④四国地区教職高度化アライアンス(仮称)	鳴門教育、香川、愛媛、高知	<ul style="list-style-type: none"> 鳴門教育大学、香川大学、愛媛大学、高知大学、各県の教育委員会から成る広域的観点から教職大学院の機能強化、現職教員研修の高度化を実現するための連携体制を2019年度に構築することを目指している。 各教職大学院の特色ある授業科目等に関する単位互換制度の構築(新たな遠隔教育システムの設置・運用)、四国教職大学院共通プログラムの企画・実施、広域的な研修人材バンクの構築等を構想している。
⑤愛知教員養成コンソーシアム連絡協議会	主幹：愛知教育外33大学	<ul style="list-style-type: none"> 愛知学長懇話会の下に平成14年に発足した、愛知県内で教職課程の認定を受けている国公立33大学から成る組織。 国公立大学・学部が相互に連携を図り、愛知県・名古屋市等の教員需要に適切に応え、教員の資質・能力の維持・向上を図ることを目的としており、教員養成に係る最新情報等の共有や高校生に対する啓発活動を行っている。
⑥教職アドバンスプログラム	兵庫教育外右記のとおり	<ul style="list-style-type: none"> 教員免許状を有する大学院(修士課程)の学生を対象としたプログラムで、高度な専門性と実践的指導力を備えた教員の養成を目的としている。学生は兵庫県内6大学(兵庫教育大学、兵庫県立大学、神戸学院大学、神戸女子大学、神戸親和女子大学、武庫川女子大学)が相互提供するプログラム群「教職アドバンス科目群」から、様々な授業科目を遠隔授業システムにより履修するとともに、大学院レベルの3週間の実習(「教職アドバンス実習」)を履修する。
⑦大学院連合教職実践研究科	京都教育外右記のとおり	<ul style="list-style-type: none"> 京都府内の7大学(京都教育大学、京都産業大学、京都女子大学、同志社大学、同志社女子大学、佛教大学、龍谷大学)が連合し、京都府・京都市教育委員会と連携して設置された教職大学院。全国で初の国立大学と私立大学の連合という形態で平成20年4月に設置された。

先行事例概要

事例	関係大学	概 要
⑧教師教育開発センター	岡山	<ul style="list-style-type: none"> ・ 平成21年度文部科学省大学教育推進 GP 選定取組「総合大学が担う特色ある教員養成の質保証」の一環として平成22年4月に設置された。教師教育開発部門、教職支援部門、教職コラボレーション部門、理数系教員養成事業部門から成り、専任教員・事務職員を配置している。特色ある取組としては以下のようなものがある。 ・ 各課程認定学部と教育学研究科・教師教育開発センターの代表から成る「全学教職課程運営委員会」を月1回開催し、本学開放制教職課程の課題把握・解決のための審議・議決を行っている。 ・ センター専任教員による「全学教職課程FD研修会」を、各課程認定学部で年1回開催している。 ・ 教職課程の全学的なディプロマ・ポリシーを作成し、その目標を達成するための「全学教職コアカリキュラム」を設定している。 ・ その他に特色ある取組として「母校訪問（1年次）」、「教職実践ポートフォリオ」、「教職課程履修ハンドブック」等がある。
⑨大学院教育学研究科博士課程後期教育人間科学専攻（平成28年度、教育学習科学専攻に改組）教職課程担当教員養成プログラム	広島	<ul style="list-style-type: none"> ・ 従来の研究者養成中心の「Ph.D型」の博士課程教育に加え、教職課程担当教員としての資質能力を向上させる教育課程を大幅に導入・実施することによって、資質の高い学校教員の養成を担うという社会的期待に応えることを目的としている。
⑩大学院教育学研究科高度教職実践専攻	北海道教育	<ul style="list-style-type: none"> ・ 平日夜間・土曜日開講制を取っており、また、北海道教育委員会（道教委）が派遣する現職教員（派遣教員）については、教職大学院に在学する間は大学近隣の学校に勤務させる等、道教委の配慮により派遣教員が働きながら学べる体制が取られている。
⑪大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻（教育政策リーダーコース）	兵庫教育	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生の要望等を踏まえた時期・場所で受けることができる「フレックス&ブレイスカリキュラム制度」を導入しており、学生は、教員が学生のもとに赴き行う「出張講義」、教員の授業を収録したDVD等でフレックスに学ぶことができる「VOD方式講義」、学生が一堂に会する神戸ハーバーランドキャンパスでの「集中演習」や「フィールドワーク」の組み合わせを基本として受講できる。また、これらとは別に全国各地で開催する「教育行政トップリーダーセミナー」にも参加する。
⑫教員養成大学における教育支援人材等の養成を目的とした学科・課程	東京学芸 愛知教育 大阪教育	<ul style="list-style-type: none"> ●東京学芸大学 教育学部 教育支援課程 <ul style="list-style-type: none"> ・ 国立教員養成大学・学部において初めて教育支援人材等の養成を目的とした課程で、平成27年度に設置された。生涯学習、カウンセリング、ソーシャルワーク、多文化共生教育、情報教育、表現教育、生涯スポーツの7コースを設置している。 ・ それぞれのコースの特色に応じた専門的な学びとともに、教育支援人材としての教育の基礎理論と教育支援の専門知識、チームアプローチ力・協働力・ネットワーク力などの習得を目指したカリキュラムが組まれている。 ●愛知教育大学 教育学部 教育支援専門職養成課程 <ul style="list-style-type: none"> ・ 平成29年度に設置された課程で、心理コース、福祉コース、教育ガバナンスコースの3つを置く。 ・ チーム学校の実現を掲げて、心理、福祉、教育行政に特化させている。教育ガバナンスコースは、国立大学では初となる教育の素養を有する学校事務職員等の育成を目指している。 ●大阪教育大学 教育学部 教育協働学科 <ul style="list-style-type: none"> ・ 平成29年度に設置された学科で、教育心理学、健康安全科学、理数情報、グローバル教育、芸術表現、スポーツ科学の6専攻を置く。 ・ 学校現場や社会で絶え間なく発生する教育課題を解決するために、チーム学校を含む学校教育や地域教育活動を取り巻く分野の専門性を有しつつ、教育的視点から学校、家庭、地域、社会と連携・協働することで、グローバル時代における多様な教育課題の解決を図ることができる人材の養成を目的としている。

教員の養成及び研修に果たす国立大学の使命とその将来設計を検討するWG
委 員 名 簿

座 長	山口 宏樹	埼玉大学長
委 員	蛇穴 治夫	北海道教育大学長
//	後藤 ひとみ	愛知教育大学長
//	駒田 美弘	三重大学長
//	山本 健慈	国立大学協会専務理事
//	木谷 雅人	国立大学協会常務理事
専門委員	遠藤 孝夫	岩手大学教育学部長
//	松田 恵示	東京学芸大学副学長
//	油布 佐和子	早稲田大学教育・総合科学学術院教授
//	鳥海 清司	富山大学副学長
//	添田 久美子	和歌山大学学長補佐，教育学部教授
//	小川 巖	島根大学教育学部長
//	佐古 秀一	鳴門教育大学理事・副学長
//	丸野 俊一	九州大学理事・副学長

教員の養成及び研修に果たす国立大学の使命とその将来設計を検討するWG
検討期間・開催回数

平成29年7月～平成30年1月 計7回開催（書面審議1回を含む）