

『令和の日本型学校教育』を担う
教師の養成・採用・研修等の在り方について
～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を
有する質の高い教職員集団の形成～
(答申)

令和4年12月19日
中央教育審議会

内容

はじめに	3
第Ⅰ部 総論	5
1. 令和3年答申で示された、「令和の日本型学校教育」を担う教師及び教職員 集団の姿	5
2. 子供たちの多様化と社会の変化.....	6
(1) これまでの学校教育における教師・教職員集団への評価.....	6
(2) 子供たちの多様化.....	6
(3) Society5.0 とポストコロナ時代の新たな学び	7
(4) 「令和の日本型学校教育」に向けた取組.....	8
(5) 「教師不足」の現状	9
(6) 他の会議体等からの提言・要請	9
3. 教師の養成、免許、採用、研修に関する制度及び実態	11
(1) 養成	11
(2) 免許	14
(3) 採用	18
(4) 研修	21
4. 今後の改革の方向性	21
(1) 「新たな教師の学びの姿」の実現.....	22
(2) 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成.....	24
(3) 教職志望者の多様化や、教師のライフサイクルの変化を踏まえた育成 と、安定的な確保.....	25
第Ⅱ部 各論	28
1. 「令和の日本型学校教育」を担う教師に求められる資質能力	28
(1) 教師に求められる資質能力の再整理	28
(2) 指針の改正及び教員育成指標の見直し、「教師に共通的に求められる 資質能力」を踏まえた教職課程の在り方	29
(3) 理論と実践の往還を重視した教職課程への転換.....	30
2. 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成	33
(1) 教職課程における多様な専門性を有する教師の養成	33
(2) 優れた人材を確保できるような教員採用等の在り方	35
(3) 多様な専門性や背景を持つ人材を教師として取り入れるための方策	36
(4) 校長等の管理職の育成及び求められる資質能力の明確化.....	39
3. 教員免許の在り方	41

(1)	教員免許更新制の発展的解消及び教員研修の高度化	41
(2)	義務教育9年間を見通した教員免許の在り方	43
4.	教員養成大学・学部、教職大学院の在り方	44
(1)	教員養成大学・学部、教職大学院の高度化・機能強化.....	44
(2)	学部と教職大学院との連携・接続の強化・実質化	45
(3)	教育委員会と大学との連携強化の促進	46
(4)	教師養成に係る理論と実践の往還を重視した人材育成の好循環の実現	48
(5)	教員就職率の向上	49
(6)	組織体制の見直し.....	50
5.	教師を支える環境整備	51
(1)	学びの振り返りを支援する仕組みの構築	51
(2)	多様な働き方など教師を支える環境整備	52
おわりに		55

はじめに

中央教育審議会は、令和3年3月、文部科学大臣から「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」諮問されたことを受け、「『令和の日本型学校教育』を担う教師の在り方特別部会」(以下、「特別部会」という。)を設置した。

諮問においては、①教師に求められる資質能力の再定義、②多様な専門性を有する質の高い教職員集団の在り方、③教員免許の在り方・教員免許更新制の抜本的な見直し、④教員養成大学・学部、教職大学院の機能強化・高度化、⑤教師を支える環境整備、の5点が検討項目に挙げられている。

このうち、教員免許更新制については「必要な教師数の確保とその資質能力の確保が両立できるような抜本的な見直しの方向について先行して結論を得ていただきたい」との要請があったことから、特別部会の下に教員免許更新制小委員会を設置し、6回の審議の後、同年11月に『『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて(審議まとめ)』(以下、「審議まとめ」という。)を取りまとめた。また、残りの諮問事項については、特別部会の下に基本問題小委員会を設置し、8回にわたり議論を進め、本年10月5日に「中間まとめ」を公表した後、関係団体等からも意見を伺った。また、11月11日から12月1日にかけて広く国民の皆様からの意見募集を行った。これらを踏まえ、特別部会及び総会で審議を行い、本答申をとりまとめた。

そもそも、本諮問の発端は、令和3年1月26日の中央教育審議会答申『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～』(以下、「令和3年答申」という。)において、「『令和の日本型学校教育』の在り方が『全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現』と定義されたこと、また、「GIGA スクール構想により整備される ICT 環境の活用と、少人数によるきめ細かな指導体制の整備を両輪として進め、個別最適な学びと協働的な学びによる『令和の日本型学校教育』を実現するための、教職員の養成・採用・研修等の在り方」が今後更に検討を要する事項として整理されたことにある。

今回の答申は、「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修の在り方の全体像を、既に示した「審議まとめ」の内容も含め一体として示すものであり、令和3年答申と軌を一にするものである。

第Ⅰ部では、今回の議論の前提となる、子供たち及び社会の変化、教師の養成・採用・研修に関する制度及び実態を紹介した上で、「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修の在り方に関する改革の理念を提示している。また、第

Ⅱ部では、諮問で示された5つの項目それぞれに対応した具体的な対応方策を示している。

学校教育の成否は、教師の力に大きく依存していることは言うまでもない。今後、「令和の日本型学校教育」を実現できるかどうか、時代の変化に応じた高い資質能力を身に付けた教師の安定的な確保と、教師のライフサイクルの変化も踏まえ一人一人が生き生きと活躍できる環境の整備にかかっている。

同時に、一人一人の教師の力だけで学校現場が抱える多くの課題を解決することは困難である。校長をはじめとする学校管理職のリーダーシップの下で、多様な専門性を有する質の高い教職員集団を形成し、組織の力で一人一人の児童生徒等に向き合っていく、そして国及び地方自治体が支える、という姿の実現を期待するものである。

第Ⅰ部 総論

1. 令和3年答申で示された、「令和の日本型学校教育」を担う教師及び教職員集団の姿

- 「令和の日本型学校教育」を担う教師の姿は、①環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて学び続けている、②子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている、③子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている。
- 教職員集団の姿は、多様な人材の確保や教師の資質・能力の向上により質の高い教職員集団が実現し、多様なスタッフ等とチームとなり、校長のリーダーシップの下、家庭や地域と連携しつつ学校が運営されている。
- また、教師が創造的で魅力ある仕事であることが再認識され、志望者が増加し、教師自身も志気を高め、誇りを持って働くことができている。

令和3年答申では、2020年代を通じて実現を目指す「令和の日本型学校教育」の在り方と、それを担う教師及び教職員集団のあるべき姿を示している。

具体的には、2020年代を通じて実現を目指す学校教育を「令和の日本型学校教育」とし、その姿を、「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学び」と定義した。

その際、教師及び教職員集団の理想的な姿として、以下の3点を示している。

- 教師が技術の発達や新たなニーズなど学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている。その際、子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている。
- 教員養成、採用、免許制度も含めた方策を通じ、多様な人材の教育界内外からの確保や教師の資質能力の向上により、質の高い教職員集団が実現されるとともに、教師と、総務・財務等に通じる専門職である事務職員、それぞれの分野や組織運営等に専門性を有する多様な外部人材や専門スタッフ等とがチームとなり、個々の教職員がチームの一員として組織的・協働的に取り組む力を発揮しつつ、校長のリーダーシップの下、家庭や地域社会と連携しながら、共通の学校教育目標に向かって学校が運営されている。
- さらに、学校における働き方改革の実現や教職の魅力発信、新時代の学びを支える環境整備により、教師が創造的で魅力ある仕事であることが再認識され、教

師を目指そうとする者が増加し、教師自身も志気を高め、誇りを持って働くことができている。

上記の姿を実現するための教職員の養成・採用・研修等の在り方については、引き続き検討が必要な事項として整理されたところである。このため、文部科学大臣は、令和3年3月12日に「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」包括的な諮問を行った。

主な検討項目は、①教師に求められる資質能力の再定義、②多様な専門性を有する質の高い教職員集団の在り方、③教員免許の在り方・教員免許更新制の抜本的な見直し、④教員養成大学・学部、教職大学院の機能強化・高度化、⑤教師を支える環境整備の5つである。

2. 子供たちの多様化と社会の変化

既に令和3年答申の中でも示しているが、「日本型学校教育」と言われる我が国の学校教育の成果、そして変化する時代の中で直面する課題について簡潔にまとめると、以下のとおりである。

(1) これまでの学校教育における教師・教職員集団への評価

子供たちの知・徳・体を一体で育む「日本型学校教育」において、教師の役割は、学習指導のみならず生徒指導等の面でも主要な役割を担い、様々な場面を通じて、子供たちの状況を総合的に把握し、指導を行うことである。全ての子供たちに一定水準の教育を保障する平等性の観点、子供たちに対し、学校給食や課外活動なども含め広範囲にわたる全人的な教育を提供している観点から、国際的にも高く評価されてきた¹。一方、教師の勤務時間はOECDによる調査では調査参加国の中で最長である²。子供のためであればと頑張る教師の献身的な姿勢と、社会の変化や要請を踏まえ、学校の役割が拡大していく中で、教師が抱える業務も増えてきた。

(2) 子供たちの多様化

既に令和3年答申をはじめ過去の中央教育審議会の答申等³でも示しているように、特別支援学校や小・中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒、小・中・高等学校の通常の学級に在籍しながら通級による指導を受けている児童生徒は増加している。また、特定分野に特異な才能のある児童生徒の存在も指摘されてい

¹ OECD「Education Policy Review of Japan : Building Bridges Towards 2030」(平成30(2018)年7月27日)

² OECD「国際教員指導環境調査(TALIS)2018調査結果 vol.1」(令和元年6月19日公表)

³ 「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」(令和4年3月31日)においても示されている。

る。日本語指導を必要とする児童生徒も増加し、相対的貧困状態にあるとされる子供も一定程度存在している。ヤングケアラーと言われる本来大人が担うと想定されている家事や家族の世話を日常的に行っている子供たちの存在も明らかになっている。

教師一人一人が個々の児童生徒の多様な教育ニーズに対応した学びを提供するだけではなく、学校自体が、子供たちの多様性を受容でき、それに対応できる組織になっていることも必要である。

(3) Society5.0 とポストコロナ時代の新たな学び

AI やロボティクス、ビッグデータ、IoT といった技術が発展した Society 5.0 時代の到来に対応し、教師の情報活用能力、データリテラシーの向上は一層重要である。時代が今後どのようなものになっていくのかは予測困難であるが、様々な分野で発生する予測のできない非連続的な変化が予想される。教師や学校は、こうした社会の変化に背を向けるのではなく、前向きに受け止めていくことが必要である。

一方、過去の国際的な比較⁴では、児童生徒に課題や学級での活動に ICT を活用させている教師の割合が低いとの結果が示されている。「批判的に考える必要がある課題を与える」「明らかな解決法が存在しない課題を提示する」といった指導実践を行っている教師の割合も、他国に比べ著しく低い。

子供たちについても、数学や科学に関するリテラシーは引き続き世界トップレベルである一方、言語能力や情報活用能力、デジタル時代における情報への対応⁵などの課題があり⁶、子供たちのデジタルデバイスの使用について、我が国では、学校よりも家庭が先行し、「遊び」に多く使う一方「学び」には使わない傾向が明らかになっていた。

その中で、GIGA スクール構想に基づく、1人1台端末等の ICT 環境の整備が進められ、令和3年3月に概ね全ての小中学校等において整備が完了した。

高等学校では、令和4年度入学者から平成30年に改訂された高等学校学習指導要領が実施され、共通必修科目「情報Ⅰ」が開始されるとともに、中学校で1人1台端末を活用した学びを経験した生徒が高等学校に入学してきたところである。高等学校の情報科の指導について、令和4年度の調査では、前回の調査から大きく改善が進んだものの、自治体間で差が明らかになっている。そこで、自治体毎に年度内に抜本的な改善を行う計画を策定し、令和5年4月には免許外教科担

⁴ OECD「国際教員指導環境調査(TALIS)2018 調査結果 vol.1」(令和元年6月19日公表)

⁵ 複数の文書や資料から情報を読み取って根拠を明確にして自分の考えを書くこと、テキストや資料自体の質や信ぴょう性を評価することなど

⁶ OECD「生徒の学習到達度調査 2018 年調査(PISA2018)」

当及び臨時免許による教員の数が80名(教員全体に占める割合1.7%)に、令和6年4月には0名となる見通しを立て、取組を進めているところである。より一層の指導の充実を図る観点から、外部人材による支援や研修用教材の作成等様々な取組も継続する。

(4)「令和の日本型学校教育」に向けた取組

直面する各種課題に対応するための取組としては、既に「平成29～31年にかけて改訂された学習指導要領等の実施」、「学校における働き方改革」、「GIGAスクール構想」、「小学校35人学級の計画的整備」「小学校高学年教科担任制の推進」といった新たな施策が進められている。

平成29～31年にかけて改訂された学習指導要領等が、幼稚園は平成30年度、小学校等は令和2年度、中学校等は令和3年度から全面実施され、高等学校等についても、令和4年度入学者から年次進行で実施されている。

学校における働き方改革についても、平成28年に実施された教員勤務実態調査の結果を踏まえて審議された「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(答申)」「(平成31年1月25日 中央教育審議会)に基づく様々な取組に加え、「公立学校の教師の勤務時間の上限に関するガイドライン」を「指針」に格上げすること等を内容とする「公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法の一部を改正する法律」を踏まえた各自治体での条例整備等の取組が行われている。こうした取組によって、教師の勤務状況について、文部科学省の調査結果では、時間外勤務は平成30年以降、一定程度改善状況にあり、学校における働き方改革の成果が着実に出つつあるものの、依然として長時間勤務の教職員も多く、引き続き取組を加速させていく必要がある。

また、GIGAスクール構想に基づく1人1台環境の実現や、公立小学校における35人学級の計画的整備及び高学年教科担任制の推進など教職員定数の改善により、児童生徒一人一人の個別最適な学びと、協働的な学びの一体的な充実を実現していくことが重要である。GIGAスクールについては、災害や感染症の発生等による学校の臨時休業等の緊急時においても不安なく学習が継続できるという観点からも、学びの保障につながるものである。

こうした取組の進展も念頭に、冒頭に示した「令和の日本型学校教育」における教師及び教職員集団の姿を、教師の養成・免許・採用・研修に関する制度面や運用の見直しを通じて実現していくことが求められている。

(5)「教師不足」の現状

近年、臨時的任用教員等の講師の確保ができず、実際に学校に配置されている教師の数(配置数)が、各都道府県・指定都市等の教育委員会において学校に配置することとしている教師の数(配当数)を満たしていない、いわゆる「教師不足」(以下、単に「教師不足」という。)が生じていることが課題となっている。文部科学省が令和3年度に初めて全国規模で実施した「『教師不足』に関する実態調査」(令和4年1月公表)の結果によると、令和3年度始業日の「教師不足」の人数は2,558人⁷、5月1日時点で2,065人⁸の教師の不足が発生していることがわかった。「教師不足」の状況は学校種や自治体によっても大きく異なる⁹。

「教師不足」を引き起こす要因は、教育委員会に対し行ったアンケートにおいて、産休・育休取得者数や特別支援学級数の見込み以上の増加により、必要な臨時的任用教員数が見込みより増加したことや、近年の大量退職に伴う採用者数の増加により、講師名簿登録者がすでに正規採用されたことにより、講師名簿登録者数が減少していることが示されている。また、年度途中からの代替教員の確保については名簿登録者の多くが既に他の職に就いており、一層困難であるとの指摘もある。

「教師不足」の状況は、児童生徒等の学びに支障をきたすことになりかねない重大な問題となっている。特に、学校現場においては、学級担任を担う教師に一人でも欠員が生じれば、必ず誰かがそれを埋めるために業務を増やさざるを得ない状況となる。また、そのような背景から、産休・育休を取得することが同僚の負担につながるという心理的負担になりかねない状況となっているという声も少なくない。特に、近年大量採用を行った自治体においては、若年の教師も多く、産休・育休の取得者数は今後も大きく増加することが見込まれており、引き続き、代替教員の安定的な確保が必要となってくる。

今後、児童生徒等の充実した学びを保障し、学校現場が持続的かつ魅力的な組織であり続けるためにも、「教師不足」の解決を図ることが急務となっている。

(6)他の会議体等からの提言・要請

折しも、学校教育に対する高い社会的関心を背景に、他の会議体からも提言や要請がなされている。教師の養成・採用・研修等の方向性の検討に当たり踏まえるべき政府全体の戦略について概観する。

⁷ 内訳は、小学校 1,218 人(不足率 0.32%)、中学校 868 人(同 0.40%)、高等学校 217 人(同 0.14%)、特別支援学校 255 人(0.32%)

⁸ 内訳は、小学校 979 人(不足率 0.26%)、中学校 722 人(0.33%)、高等学校 0.10 %、特別支援学校 205 人(同 0.26%)

⁹ 0と報告した自治体は小学校で 13、中学校で 16 あるのに対し、不足率が 1%を超える自治体も小学校で1、中学校で4存在する。

- 「経済財政運営と改革の基本方針 2022 新しい資本主義へ～課題解決を成長のエンジンに変え、持続可能な経済を実現～(令和4年 6 月7日閣議決定)」においては、「教育DXと連動した教育のハード・ソフト・人材の一体的改革」の具体策として、「外部人材の柔軟な確保・活用を含む教師が安心して本務に集中できる環境づくりや研修高度化を含む教師の資質向上等」が脚注に掲げられている。また、その際には、「教師不足解消に留意」することが記載されている。
- 「規制改革実施計画」(令和4年6月7日閣議決定)においては、「外部人材の積極活用を通じた社会とつながる質の高い学びの実現」を掲げ、制度見直しの検討・実施や既存の制度の活用促進に関する具体的な方向性が示されている¹⁰。
- 内閣府総合科学技術・イノベーション会議教育・人材育成ワーキング・グループが公表した「Society 5.0 の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」(令和4年6月2日)においても、子供の特性を重視した学びの「時間」と「空間」の多様化、探究・STEAM 教育を社会全体で支えるエコシステムの確立のために必要な施策・方向性として、理数や ICT・プログラミングなどの専門家の活用に向けた教員免許制度の改革や教職課程の見直しなどが提言されている¹¹。
- 教育未来創造会議の「我が国の未来をけん引する大学等と社会の在り方について(第一次提言)」(令和4年5月10日)では、理数教育や情報教育の充実の観点から、各都道府県等による博士課程修了者や IT 人材等の高い資質・能力を有する者への特別免許状の授与や教員採用の促進、多様な人材の教員免許状の取得、教職課程の内容の多様化・弾力化、兼職兼業、クロスアポイントメント(複数機関への所属)、回転ドア方式雇用などの導入も含めた教員免許や教職員勤務に関する制度や運用の見直しが提言されている。

¹⁰ 教員資格認定試験の試験区分の拡大や実務経験を加味した一部試験の免除などの見直し、特別免許状の授与手続や授与基準の透明化の促進、全都道府県で国の指針を踏まえた特別免許状の授与基準が策定されている状況の確保、特別免許状等による外部人材の登用や普通免許状を保持する新卒者の入職を促進するために必要な方策の検討など

¹¹ 「教員免許制度の改革や教職課程の見直しを実施し、特定分野に強みのある教員の養成や、理数や ICT・プログラミングなどの専門家など、多様な人材・社会人が学校教育に参画し協働できる流動性の高い教員組織へ転換する。また、特別支援教育に関する専門性など教師の基礎的資質の更なる向上を図る」、「理数分野の博士号取得者や企業の理数分野の研究者なども含め理数リテラシーの高い教師による理数指導の充実につながるよう、より柔軟な特別免許状の活用の促進などの教員免許制度改革を進めるとともに、理数の専科指導体制の充実を図っていく」、「教科本来の深い学びや実社会につながる学びや探究活動を展開するため、理数分野の博士号取得者や企業の理数分野の研究者などの専門的な知見のある人が学校教育に参画しやすくなるよう、教員免許制度を改革」

これらの提言・要請では、「令和の日本型学校教育」が掲げる理念はおおむね共有されている。一方、様々な問題意識から、具体的な養成・採用・研修等の改革の必要性が提言されている。

また、令和4年6月には、こども家庭庁設置法及びこども基本法が成立し、来年4月1日より施行されることとなった。これにより、こども家庭庁長官は、こども家庭庁の所掌事務を遂行するため必要があると認めるときは、関係行政機関の長に対し、資料の提出、説明その他の必要な協力を求めることができるようになるほか、「こども施策」¹²について、こども基本法に掲げる事項を基本理念として行われることとなる。

3. 教師の養成、免許、採用、研修に関する制度及び実態

教師の養成、免許、採用、研修に関する制度及び実態は、次に示すとおりである。この中には、令和の「日本型学校教育」を実現する観点から、令和3年3月の諮問以降に実施された制度改正も多く含まれている。

(1) 養成

- 普通免許状を取得するためには、原則、教職課程で所定の単位(教育実習を含む。)の修得が必要。
- 教育実習は、教員養成大学・学部では大学3年後期に、一般大学・学部においては大学4年前期に実施。一部は「学校体験活動」で代替可能。
- 国立の教員養成大学・学部は45大学45学部(令和4年度現在)。令和4年3月卒業生の教員就職率¹³は66.9%。
- 小学校免許の教職課程を有する大学数は249(令和3年度)。10年間で私立が3割増加。

①. 制度の概要及び実態

我が国の教員養成は、大学における養成の原則(教員養成は大学において行うことを基本とする)及び開放制の原則(教員養成を目的とする学位課程に限らず国立・公立・私立のいずれの大学でも、あらゆる学位課程において教職課程を設置し、教員養成を行うことができる)を採用しており、一般大学と教員養成系大学とがそれぞれの特色を発揮しつつ行っている。

¹² ①「こどもに関する施策」と②「一体的に講ずべき施策」からなり、こどもの健やかな成長に対する支援等を主たる目的とする施策に加え、教育施策、雇用施策、医療施策など幅広い施策が含まれる。

¹³ 卒業者数から大学院等への進学者と保育士への就職者を除いた数を母数とした場合。

国立の教員養成大学・学部は、現在45大学45学部が設置されており、令和4年度の入学生定員は12,539人、うち教員養成課程11,021人である¹⁴。教員就職率（令和4年3月卒業生は66.9%（正規採用48.9%、臨時的任用17.9%）であり、教員採用ニーズが高まっている中であって全体的には伸び悩んでいる傾向にある一方、正規採用に限れば増加傾向にある¹⁵。

小学校教諭一種免許状の認定課程を有する大学数は249（令和3年度）である。平成17年に、教員分野に係る大学・学部等の設置又は収容定員増の抑制方針が撤廃されて以降、私立大学による設置が増加しており、10年前と比較しても3割増加している¹⁶。

教員免許状のうち、普通免許状を取得する際には、大学等において学士の学位等の基礎資格を得るとともに文部科学大臣が認める課程（教職課程）において所定の単位を修得する必要がある。文部科学大臣が大学の課程を適当と認めるに当たっては、中央教育審議会に諮問し、その答申に基づき行うこととされている。実際には、教員養成部会及びその付託を受けた課程認定委員会が、その役割を担う。

教職課程には、①教科及び教科の指導法に関する科目¹⁷、②教育の基礎的理解に関する科目、③道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目、④教育実践に関する科目（教育実習を含む。）、⑤大学が独自に設定する科目の5つの科目区分があり、教育職員免許法及び教育職員免許法施行規則において、区分ごとの最低修得単位数を設定している。

このうち、教育実習については、事前・事後指導の1単位に加え、幼稚園・小・中学校では4単位（120～180時間：3～4週間程度）、高校では2単位（60～90時間：2～3週間程度）であり、通常は教員養成大学・学部では大学3年の後期、一般大学・学部では大学4年の前期に実施されることが多い。また、一部を「学校体験活動¹⁸」で代替することが可能である。

教員免許状の取得に必要な単位数については、これまでも総単位数を増加させないことを前提として、新たな教育課題に対応できるよう教職課程の内容を精選・

¹⁴ 残りの1,518人は新課程（都道府県教育委員会の教員採用者数の減少などによる教員就職率の低下に伴い、昭和62年度から教員養成課程の一部を教員以外の職業分野の人材や高い教養と柔軟な思考力を身につけた人材を養成することを目的とした課程として改組したもの）の定員である。

¹⁵ 平成23年3月卒業生の教員就職率（卒業生数から大学院等への進学者と保育士への就職者を除いた数を母数とした場合）は、70.6%。

¹⁶ 令和3年度：国立52、公立5、私立192、平成28年度：国立52、公立4、私立178、平成23年度：国立51、公立3、私立153

¹⁷ 幼稚園教諭については「領域及び保育内容の指導法に関する科目」、養護教諭については「養護に関する科目」、栄養教育については「栄養に係る教育に関する科目」

¹⁸ 学校における教育活動その他の校務に関する補助、または、放課後・休日等の学習その他の活動の補助、を体験する活動。

重点化してきた。具体的には、平成 28 年 11 月の教育職員免許法の改正及び平成 29 年 11 月の教育職員免許法施行規則の改正により、教科に関する科目と教職に関する科目の「大きくくり化」や、特別支援教育の必修単位化をはじめとする教職課程の内容の充実を図るとともに、教職課程のうち「教職に関する科目」において共通的に修得すべき資質能力を明確化した教職課程コアカリキュラムを作成した。改正法令及びコアカリキュラムを反映した教職課程については、審査・認定のプロセスを経て、令和元年度(平成 31 年度)の入学生より適用されている。

②.「令和の日本型学校教育」実現に向け、既に実施した制度改革

教員養成フラッグシップ大学の創設

「令和の日本型学校教育」を実現する観点から既に実施された制度改革としては、「教員養成フラッグシップ大学」がある。

教員養成フラッグシップ大学には、新たな社会の到来を見据え、教育現場や教育行政、NPO や企業、関連分野の学問研究において優れた業績や実績を有する他大学や研究機関等と緊密に連携しつつ、新しいプログラムを研究・開発するなど、先導的・革新的な取組を行うとともに、取組から得られた知見を他の教員養成大学や教職課程を有する大学に展開し、我が国の教員養成の在り方を変革していく牽引役となることが求められている。

このため、Society5.0 時代にふさわしい教員養成カリキュラムの研究開発を行うために特別の授業内容、指導方法等を積極的に取り入れることができるよう、指定大学に対する教職課程等に関する特例が新設されるとともに、令和4年3月には4つの大学が指定され、各大学における取組が開始されたところである。

介護等体験の対象施設の拡大

令和3年4月に、小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律施行規則を改正した。これにより、介護等の体験を行う施設の対象を、特別支援学級や通級指導教室、不登校児童生徒の学習活動に対する支援を行う公立の教育施設、放課後等デイサービス等にまで拡大された。

教職課程における義務教育特例の創設

また、小学校の免許保有を促す観点から、令和3年8月に教職課程認定基準を改正した。具体的には、小学校と中学校の教職課程の間において科目や専任教員の共通化の範囲を拡大(義務教育特例)するとともに、小学校免許状の教職課程の設置の際の科目開設や専任教員配置の要件の緩和を行った。本改正は令和4年4月から適用されており、今後こうした特例を活用しながら、教職課程において小学校と中学校の免許状を同時に取得する者の増加が期待される。

教職課程におけるICT活用に関する内容の充実

ICT活用に関しては、令和4年度入学生より新たに「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」を必修単位化した。また、必修科目の「情報機器の操作」について、「数理・データ活用及び人工知能に関する科目」と「情報機器の操作」のいずれかを選択するように改めるとともに、「教職実践演習」においてもICTを活用した演習(例えば模擬授業等)を行うことにするなど、教職課程の各段階を通じて内容の充実を図っている。

教職特別課程の修業年限の弾力化

本部会の審議まとめ及び文部科学省における検討等を踏まえ、政府が国会に提出、令和4年5月11日に成立した「教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律」の中では、主として社会人を対象とする教職特別課程(普通免許状の授与を受けるために必要な科目の単位を修得させるために大学が設置する修業年限を1年とする課程)について、修業年限を1年以上に弾力化する改正が行われている(同年7月1日施行)。

特別支援学校教諭免許状コアカリキュラムの策定

令和4年7月、特別支援教育を担う教師の専門性の向上を図る観点から、教育職員免許法施行規則を改正し、特別支援学校教諭免許状の取得に当たって必要となる内容として、特別支援学校学習指導要領等を根拠にした、自立活動、知的障害者である子供に対する教育を行う特別支援学校の各教科等及び重複障害等に関する教育課程の取扱い並びに発達障害を位置付ける(令和6年4月1日施行)とともに、教職課程の内容や水準を全国的に担保するため、小学校等の教職課程同様、共通的に修得すべき資質能力を示した特別支援学校教諭免許状コアカリキュラムを策定した。

(2) 免許

- 教員免許状には、普通免許状、特別免許状、臨時免許状の3種類が存在。いずれも、原則として都道府県教育委員会が授与。免許状の種類と教師の処遇(給与の決定等)や働き方(兼職・兼業等)とは、直接連動しない。
- 普通免許状の授与件数は約19万件(令和2年度)、教員免許取得者実数(大学により直接養成された者)は、約10万人(令和元年度)。この5年間で幼・中・高では減少傾向、小学校は微増。特別支援学校は1割強増。
- 既に教員免許状を有し、勤務経験がある場合、より少ない単位で他の免許の取得が可能。幼・小・中・高は9割以上が大学において所定の単位を修得し、卒業することで取得したもの。これに対し、特別支援学校の免許状につ

いては、約5割が、既に他の免許状を取得している者が、当該免許を基礎として、現職教育により授与されたもの。

- 中学校の教科別(標準授業時数を踏まえた比較)では、保健体育、音楽、社会の授与件数が多いのに対し、技術、数学、理科が少ない。
- 特別免許状は、優れた知識経験等を有する社会人を教師として学校現場に迎え入れるための制度。授与件数は237件(令和2年度)であり、増加傾向にあるものの、絶対数が極めて少ない。
- 臨時免許状は、他の免許状を有する者を採用できない場合に限り、授与可能。授与件数は9,050件(令和2年度)。この5年間で小学校は3割増、高等学校は減少。都道府県による偏りも大きい。

①. 制度の概要及び実態

我が国の教員免許制度は、勤務する学校種と担任教科に相当する教員免許状を保有することを必須とする「相当免許主義」を採用している。教員免許状には、普通免許状、特別免許状、臨時免許状の3種類があり、いずれの免許状も都道府県教育委員会が授与している。

特別免許状や臨時免許状により公立学校で指導する教師であっても、任用される職に応じた職務と責任に応じて処遇され、兼職・兼業についても、任用根拠や勤務形態等に応じ、普通免許状所有者と同等に扱われる。

普通免許状

普通免許状は、大学等で必要な単位を取得し、所要資格を得て必要な書類を添えて申請を行うことにより授与されるものであり、全国の学校で有効である。普通免許状には、専修免許状(大学院修了相当)、一種免許状(大学卒業相当)、二種免許状(短期大学卒業相当)の3つの区分があるが、指導可能な範囲に違いはない。既に教員免許状を有する場合は、一定の教員経験を評価し、通常より少ない単位数の修得により、上位区分¹⁹、隣接学校種²⁰、同校種他教科²¹の免許状の授与を受けることができる。この場合の必要単位は、大学の教職課程以外に、免許法認定講習・公開講座・通信教育で修得することも可能である。

また、独立行政法人教職員支援機構が実施する教員資格認定試験を経る方法もある(幼稚園二種、小学校二種、特別支援学校自立活動一種のみ²²)。この合格

¹⁹ 中学校教諭一種免許状(数学)を保有する者は、3年の勤務経験+15単位で中学校専修免許状(数学)が取得可能。

²⁰ 中学校教諭一種免許状(数学)を保有する者は、3年の勤務経験+12単位で小学校教諭二種免許状が、3年の勤務経験+6単位で特別支援学校教諭二種免許状が取得可能。

²¹ 中学校教諭一種免許状(数学)を保有する者は、28単位で中学校教諭一種免許状(理科)が取得可能。

²² 令和6年度以降の特別支援学校教員資格認定試験については、当面休止。

者は、都道府県教育委員会に申請することにより、試験区分に応じた免許状を授与される。

普通免許状の授与件数は、187,070 人²³(令和2年度)であり、5 年前と比較すると、幼稚園、中学校、高等学校ではやや減少傾向、小学校は微増であり、特別支援学校は1割強増加している²⁴。取得方法別では、大学等における直接養成により授与されるものが、幼・小・中・高でいずれも 9 割を超える一方、特別支援学校教諭免許状の場合、約5割が既に隣接校種等の免許状を取得している者が、現職教育により新たに免許状を取得したものである。

大学が直接養成する場合、卒業と同時に複数校種の免許状を取得する者も多い。大学等新規卒業者のうち教員免許状取得者実数は約 10 万人(令和元年度)であり、5年前に比べやや減少している。

教科別では、中学校では保健体育、社会、外国語、高等学校では保健体育、理科、外国語の順で授与件数が多い。ただし、中学校における標準授業時数を加味した比較²⁵では、保健体育、音楽、社会が多いのに対し、技術、数学、理科の授与件数が少ない。また、中学校又は高等学校の免許状を有する者は、小学校で相当教科の専科指導が可能であり、令和2年度で 7,431 人が担当しているが、音楽、美術又は外国語の免許状を有する者によるもので約8割を占める。

特別免許状

特別免許状は、普通免許状を有していないが、担当教科に関する専門的な知識経験・技能を有し、かつ、社会的信望、教員の職務に必要な熱意と識見を有する者に対し授与される免許状であり、有効範囲は授与を受けた都道府県内の学校に限られる。授与を受けるためには、その者を教師として任命・雇用しようとする者(教育委員会、学校法人等)の推薦が必要であり、学識経験者から意見を聴取した後、教育職員検定を経て授与される。

特別免許状の授与件数は 237 件(令和2年度)であり、5 年前と比べ増加しているものの、他の免許状と比較して低水準である。また、特定の学校種(高等学校)や教科(外国語や看護)に偏っているとの指摘もある。

²³ 内訳は幼稚園 44,225 人、小学校 28,187 人、中学校 44,297 人、高校 52,629 人、特別支援学校 12,300 人、養護教諭 3,934 人、栄養教諭 1,471 人、特別支援学校自立教科等 27 人。(文部科学省「令和2年度教員免許状授与件数等調査結果」)

²⁴ 平成 27 年の普通免許状授与件数は 211,960 件であり、内訳は幼稚園 51,658 人、小学校 28,371 人、中学校 50,798 人、高等学校 63,690 人、特別支援学校 10,702 人、養護教諭 4,725 人、栄養教諭 1,975 人、特別支援学校自立教科等 41 人(文部科学省「平成 27 年度教員免許状授与件数等調査結果」)

²⁵ (普通免許授与件数)÷(中学校3年間の標準授業時数)の比較

臨時免許状

臨時免許状は、「他に有効な普通免許状を有する者を合理的な範囲の努力により採用することができない」場合に限り、教育職員検定を経て授与される免許状であり、有効範囲は授与を受けた都道府県内の学校に限られる。また、有効期限は3年間²⁶である。

臨時免許状の授与件数は9,050件²⁷(令和2年度)であり、5年前と比べ、小学校における授与件数が約3割増加している一方、高等学校における授与件数は減少している²⁸。また、都道府県による偏りも大きく、小学校で0件という自治体が五つある一方、約400件に上る自治体も二つ存在する。

免許主義の例外

免許主義の例外として、特別非常勤講師制度と、免許外担任制度がある。

特別非常勤講師は、教員免許状を有しないが多様な専門的知識・経験を有する人を教科の指導に活用する制度であり、非常勤講師として、教科の領域の一部を担当することができる。

免許外担任制度は、中学校・高等学校において、相当免許状を所有する者を教科担任として採用できない場合に、校内の他教科の教員免許状を所有する教師が、1年に限り、免許外教科の担任をすることができる制度である。

②. 「令和の日本型学校教育」実現に向け、既に実施した制度改正

教員免許更新制の発展的解消

「教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律」によって、教員免許更新制を発展的に解消し、「新たな教師の学びの姿」を実現する体制を構築することとした。これにより、普通免許状及び特別免許状のうち、令和4年7月1日の時点で有効な免許状(休眠状態のものも含む。)については、同日以降、有効期間の定めのないものとなる。

²⁶ 当分の間、相当期間にわたり普通免許状を有する者を採用することができない場合に限り、都道府県が教育委員会規則を定めることにより、有効期間を6年とすることが可能。

²⁷ 内訳は幼稚園 230 人、小学校 3,774 人、中学校 1,976 人、高校 2,364 人、特別支援学校 562 人、養護教諭 134 人、特別支援学校自立教科等 10 人。(文部科学省「令和2年度教員免許状授与件数等調査結果」)

²⁸ 平成 27 年の臨時免許状授与件数は 8,578 件であり、内訳は幼稚園 261 人、小学校 2,951 人、中学校 2,072 人、高等学校 2,570 人、特別支援学校 589 人、養護教諭 116 人、特別支援学校自立教科等 19 人。(文部科学省「平成 27 年度教員免許状授与件数等調査結果」)

また、更新をしなかったことにより失効した免許状についても、都道府県教育委員会に再授与申請手続を行うことで、有効期間の定めのない免許状の授与を受けることが可能となる²⁹。

他の学校種の普通免許状の授与を受ける際に必要な最低在職年数の緩和

あわせて、同法によって、普通免許状を有する者が他の学校種の普通免許状の授与を受けようとする場合に必要な最低在職年数について、当該年数に含めることができる勤務経験の対象を拡大した。これにより、例えば、中学校教員が小学校で専科指導を行った場合の経験も、最低在職年数に通算できることとなり、現職教員の小中免許両方の保有が促されることになるほか、日本人学校や、国際協力機構(JICA)の海外協力隊で外国の教育施設等において教師として勤務した経験を加算することが可能になり、多様な経験を積んだ教師の幅広い登用が促進されることになる。

特別免許状授与指針の改訂

文部科学省は、都道府県教育委員会による特別免許状の積極的な授与に資する観点から、令和3年5月に「特別免許状の授与に係る教育職員検定等に関する指針」を改訂した。具体的には、学校や在外教育施設等において教科に関する授業に携わった経験について、600 時間以上との要件を削除したほか、企業等に加え、NPO 等での多様な勤務経験を加味する旨を明記するなどの点を改訂している。

(3) 採用

- 採用試験の実施時期は、少なくとも 20 年以上大きな変化は見られない。
- 小学校の新卒受験者数は横ばい。採用倍率低下の主な要因は、ベテラン層の大量退職や特別支援学級の急増を反映した採用者数の増加と、それに伴い臨時的任用教員等を含めながら再チャレンジしてきた層が正規採用されたことにより、既卒受験者が減少した影響が大きい。
- 中学校、高等学校の受験者数は、新卒・既卒ともに5年間で2割以上低下。
- 大量退職が続いていたが、現在、退職者数は減少に転じており、今後も減少が続くと想定。地方公務員の定年引上げにより、隔年で退職者数の非常に少ない年度が生じる可能性もある。

²⁹ 平成 12 年改正教育職員免許法(平成 12 年法律第 29 号)附則第 2 項各号及び第 3 項の経過措置により授与された情報又は福祉の高等学校教諭免許状は、失効した場合再授与されない。また、教育職員免許法別表第三から別表第八まで等に基づく教育職員検定により授与された免許状については、再授与の際に、改めて教育職員検定が必要になる。

- 学校種によっても年齢構成は大きく異なり、小学校では、地域によっては若年者層の占める割合の方が高くなっている。

①. 制度の概要及び実態

公立学校における教員採用は、一部の例外³⁰を除き、地方公務員法の規定に従い実施される。

教員採用選考試験の実施時期は、4～5月に出願、7月に1次試験、8月に2次試験を実施し、9～10月に合格発表・採用内定を公表するのが一般的であり、少なくとも20年以上大きな変化は見られない³¹。一方、受験年齢については大幅に緩和され、7割の自治体で制限が撤廃されている。

採用倍率については、採用者数が平成12年度以降増加し、ここ数年は横ばいである。平成12年度以降の採用倍率低下については、ベテラン層の大量退職や特別支援学級の増加³²等に伴う採用者数の増加によるところが大きい。

この10年間の小学校の採用倍率は、一貫して低下傾向にあり、令和4年度は2.5倍である。採用者数は大量退職を反映して増加傾向が長く続いていたが、令和元年度をピークに減少に転じた。一方、受験者数は減少しているが、内訳を見ると、新規学卒者は長く横ばいであり、令和元年度に一旦約5%低下したが、その後は横ばいを続けている。この点を踏まえると、受験者数の減少傾向は、臨時的任用教員や非常勤講師などを続けながら採用試験に再チャレンジしてきた層が正規採用され、既卒の受験者が減少していることなどが理由と考えられる。

一方、中学校の採用倍率については、10年前から横ばいを保っていたものの、この5年間で3割低下しており、令和4年度は4.7倍である。採用者数は、10年前から横ばいであったが、この5年で若干増加傾向にある。一方、受験者数はこの5年間で急速に減少しているが、既卒者とともに、新規学卒者も1割程度低下している。

また高等学校の採用倍率については、平成30年度～令和2年度にかけて減少した後、令和3年度で若干上昇したが、令和4年度は再び減少し5.4倍である。採用者数は大きく変化していないが、受験者数については、既卒者・新規学卒者ともに3割弱低下している。中学校・高等学校においては教員養成大学・学部ではない一般学部において、教職課程を履修し教員免許状を取得する学生が多いことか

³⁰ 例えば、条件付任用の期間は、一般の公務員が6ヶ月であるところ、教諭、助教諭、保育教諭、助保育教諭及び講師については1年とされている。

³¹ 文部科学省初等中等教育局教職員課「平成18年度公立学校教員採用選考試験の実施方法について」第7表

³² 学校基本調査によると、特別支援学級の学級数、児童生徒数(義務教育段階)は、令和3年度：73,145学級、児童生徒数326,457人、平成28年度：小学校・中学校・義務教育学校57,301学級、218,127人、平成23年度：45,807学級、155,255人

ら、中学校・高等学校の受験者数は、小学校に比して民間の採用状況に左右されやすい側面もある。

公立小学校・中学校の退職者数は長く上昇傾向にあったが、小学校は平成 28 年度末、中学校は令和元年度末をピークに減少に転じている。今後も退職者数の減少が予想されるとともに、令和 5 年度から地方公務員の定年が段階的に引き上げられる³³ことに伴い、隔年で大きく減少がおこると予想される。定年引上げによる退職者数の変動で採用すべき教師の数も大きく変動するところ、今後必要となる教師の数について可能な限り精緻な見通しを立て、計画的な採用を行う必要がある。

都道府県や学校種により教師の年齢構成は大きく異なる³⁴ことから、現状について、一律に「大量採用・大量退職」と表現するのは必ずしも適切ではない。東北では 50 代の教師が 30 代の 3 倍以上おり、今後大量退職のピークを迎えることが予想されるのに対し、近畿では 30 代の教師が 50 代の 2 倍近くいるほか、20 代も 50 代を上回っており、若手教師が多くを占める。一方、中学校では東北、中国・四国、九州で、高校ではほとんどの地域で 50 代の占める割合が高い。

任用根拠としては、任期の定めのない常勤によるもののほか、地方公務員法に基づく臨時的任用職員や会計年度任用職員、再任用職員³⁵等としての採用がある。臨時的任用職員は、産休や育休の代替や、児童生徒等数に不確定要素があり、必要性を一定の確度で見込めないような臨時の場合にフルタイムとして採用される教師である。一方、会計年度任用職員については、多様な子供たちに対するきめ細かな指導や教育活動のサポート、初任者研修中の代替、中学校の免許外教科担任の解消など様々な観点から、主にパートタイムとして採用される教師である。

公立学校教員採用選考試験における採用者全体に占める新規学卒者の割合は約 39%、教職経験者は約 52%、民間企業等経験者³⁶の割合は約 4%である。現時点で全ての自治体において、臨時的任用職員等の教職経験者の中途採用を目的とした何らかの特別な選考が設けられているほか、多くの自治体において民間企業等の教職でない業種の勤務経験者に対しても一部試験免除や加点を行う特別な選考を実施している³⁷。

³³ 国家公務員法の改正を踏まえた各自治体の条例見直しにより、令和5年度以降、2年に1歳引き上げられ、令和 13 年4月から定年年齢が 65 歳となる。

³⁴ 令和元年度学校教員統計調査(確定値:令和 3 年 3 月公表)

³⁵ 任期は原則 1 年以内。地方公務員の定年引上げに伴い再任用制度は廃止されるが、段階的な引上げ期間においては、現行と同様の暫定的な再任用制度が設けられる。

³⁶ 公立学校教員採用前の職として教職以外の継続的な雇用に係る勤務経験のあった者をいう。ただし、いわゆるアルバイトの経験は除く。

³⁷ 令和 3 年度公立学校教員採用選考試験の実施方法(確定値:令和 4 年 1 月公表)

(4) 研修

①. 制度の概要及び実態

平成 28 年 11 月、教育公務員特例法が改正され、公立の小学校等の校長及び教員の任命権者に、①校長及び教員としての資質の向上に関する指標及び②教員育成指標を踏まえて、当該校長及び教員の研修について、毎年度、体系的かつ効果的に実施するための計画(教員研修計画)の策定が義務付けられた。また、教員育成指標の策定や教員育成指標に基づく校長及び教員の資質の向上というテーマについての協議を行うための協議会を、任命権者や関係大学等を構成員として組織することとされた。さらに、十年経験者研修が中堅教諭等資質向上研修に改められ、実施時期の弾力化が図られた。

②. 「令和の日本型学校教育」実現に向け、既に実施した制度改正

「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた仕組みの構築

「教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律」によって、教員免許更新制を発展的に解消し、「新たな教師の学びの姿」を実現する体制を構築することとした。具体的には、より確実に学びの契機と機会が提供されるよう、教育委員会における教師の研修履歴の記録の作成と当該履歴を活用した資質向上に関する指導助言等の仕組みが導入されたものである。

また、本改正を受け、本年 8 月 31 日、公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針を改正するとともに、研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励に関するガイドラインを策定したところである。

改正された指針の中では、教師に共通的に求められる資質能力を、①教職に必要な素養、②学習指導、③生徒指導、④特別な配慮や支援を必要とする子供への対応、⑤ICT や情報・教育データの利活用の5つの柱で再整理するとともに、研修履歴を活用した資質向上に関する指導助言等について、その基本的な考え方を明記した。

また、所属教師の人材育成に大きな責任と役割を担っている校長に求められる資質能力を明確化するとともに、校内研修の活性化、研修の性質に応じて、研修後の成果確認方法を明確化することの重要性を示している。

今後、任命権者は、改正された指針を参酌して指標を再度設定し、指標を踏まえた教員研修計画を改正することになる。

4. 今後の改革の方向性

令和 3 年答申で示された理想的な教師及び教職員集団の姿を実現するためには、教師の養成・免許・採用・研修に関する制度について、今後、以下の方向性で改革を進める必要がある。

(1)「新たな教師の学びの姿」の実現

- 子供たちの学び(授業観・学習観)とともに教師自身の学び(研修観)を転換し、「新たな教師の学びの姿」(個別最適な学び、協働的な学びの充実を通じた、「主体的・対話的で深い学び」)を実現。
- 教職大学院のみならず、養成段階を含めた教職生活を通じた学びにおいて、「理論と実践の往還」を実現する。

①. 教職生活を通じた「新たな学びの姿」の実現

高度な専門職である教師は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努める義務を負っており、学び続ける存在であることが社会からも期待されている。

既に、審議まとめでは、「新たな教師の学びの姿」として、

- 変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶという「主体的な姿勢」
- 求められる知識技能が変わっていくことを意識した「継続的な学び」
- 新たな領域の専門性を身に付けるなど強みを伸ばすための、一人一人の教師の個性に即した「個別最適な学び」
- 他者との対話や振り返りの機会を確保した「協働的な学び」

を示した。

具体的には、教師と任命権者・服務監督権者・学校管理職等との積極的な対話を踏まえながら、任命権者等が提供する学びの機会と、教師自らが主体的に求めていく多様な主体が提供する学びとが相まって、変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶ教師が育っていくことを目指すことが必要である。

また、教師の学びの内容の多様性と、自らの日々の経験や他者から学ぶといった「現場の経験」も含む学びのスタイルの多様性を重視するということも重要である。この観点からも、教師の個別最適な学びの実現のみならず、協働的な学びを実現していくことが必要である。

令和3年答申では、「一人一人の子供を主語」にし、「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学び」の充実を通じて、「主体的・対話的で深い学び」を実現するという学校教育の目指すべき姿を示しており、子供たちの学び(授業観・学習観)の転換を目指している。

個別最適な学び、協働的な学びの充実を通じて、「主体的・対話的で深い学び」を実現することは、児童生徒の学びのみならず、教師の学びにも求められる命題である。つまり、教師の学びの姿も、子供たちの学びの相似形であるといえる。

主体的に学び続ける教師の姿は、児童生徒にとっても重要なロールモデルである。「令和の日本型学校教育」を実現するためには、子供たちの学びの転換とともに、教師自身の学び(研修観)の転換を図る必要がある。

折しも、経済協力開発機構(OECD)の Future of Education and Skills 2030 プロジェクトにおいて、“Learning Compass 2030”が提唱され、子供たちがウェルビーイング(Well-being)を実現していくために自ら主体的に目標を設定し、振り返りながら、責任ある行動がとれる力を身に付けることの重要性が指摘された。同プロジェクトでは、現在、“Teaching Compass”の策定に向けた議論が行われているところであるが、教師自身についても、「自ら主体的に目標を設定し、振り返りながら、責任ある行動がとれる力を身に付ける」必要性がある。

また、現在、教育振興基本計画部会において、次期教育振興基本計画のコンセプトとして「多様な個人と地域や社会のウェルビーイングの実現」との方向性を示しているところであり、日本発のウェルビーイングの概念整理をしているところである。

これを踏まえると、これからの時代には、日本社会に根差したウェルビーイングについて考察しつつ、教師自らが問いを立て実践を積み重ね、振り返り、次につなげていく探究的な学びを、研修実施者及び教師自らがデザインしていくことが必要になる。あわせて、教育委員会で実際に研修に携わる指導主事等に対し、研修デザインに関する学び直しの機会が提供されるべきである。

なお、審議まとめにおける提言は、あくまで採用後の研修の在り方に焦点を当てたものである。一方、教師としての職能成長は、養成段階から既に始まっている。基礎的・基盤的な学修を担う教職課程での学びにおいても、上記のような学びの姿を目指し、「令和の日本型学校教育」を担う教師にふさわしい資質能力を育むことが必要である。

②.「理論と実践の往還」の手法による授業観・学習観の転換

また、養成段階において「新たな教師(教職志望者)の学びの姿」を実現する際の視点として、「理論と実践の往還」も重要である。「理論と実践の往還」は、教職大学院において同制度導入以来の中核的な理念であるが、学部段階での養成も含め、理論と実践を往還させた省察力による学びを実現する必要がある。

その際、理論知(学問知)と実践知、研究者教員と実務家教員などの、いわゆる「二項対立」の陥穽に陥らないことに留意すべきである。「理論と実践の往還」を実現するためには、理論の実践化と実践の理論化の双方向が必要である。つまり、単に学んだ理論を学校現場で実践するのみならず、自らの実践を理論に基づき省察することが必要になってくる。研究者教員が理論を、実務家教員が実践や実習を

担当し、それぞれが分断されているという構図ではなく、教師間の連携・協働により、教職課程を運営していく必要がある。

令和3年答申が示す子供一人一人の学びの姿は、教師及び教職志願者が子供の頃に受けてきた授業とは必ずしも一致しない可能性がある。また、子供たちの実態も、教師及び教職志願者が自ら経験してきた以上に多様化している。

教員養成段階においては、これまでの教育の単なる再生産に陥るのではなく、教職志願者の「授業観・学習観」の転換を図り、「令和の日本型学校教育」を担うにふさわしい教師を育成する必要がある。

(2) 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成

- 学校組織のレジリエンスを高めるために、教職員集団の多様性が必要。
- 教師一人一人の専門性を高めるとともに、民間企業等の勤務経験のある教師などを取り込むことで、教職員集団の多様性を一層向上させる。
- 学校管理職のリーダーシップの下、心理的安全性の確保、教職員の多様性を配慮したマネジメントを実施。

①. 教職員集団の多様化

学校を取り巻くあらゆる課題に対応するためには、個々の教師の資質能力の向上だけでは限界がある。学校が、直面する様々な教育課題を克服できる組織として進化するためには、組織のレジリエンス³⁸を高めることが重要であり、構成要素の一つとして、教職員集団の適度な多様性が必要である。

そのためには、教師一人一人の専門性を高めるとともに、学校組織が多様な専門性や背景を持つ人材との関わりを常に持ち続けるとともに、そうした人材を積極的に取り込んでいくことが重要である。

学校現場においては、学校との関わりの度合い(頻度や業務内容等)に応じて、社会人等多様な人材が参画している。近年では「チームとしての学校」の理念の下、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー、部活動指導員、医療的ケア看護職員、情報通信技術支援員、特別支援教育支援員、教員業務支援員など、多様な人材がそれぞれの専門性を活かしたり教師を補助したりしながら児童生徒への対応や学校運営に携わっている。今後は、専門的な知識・経験を活かし、教師

³⁸ 「レジリエンス」は、「様々な困難から立ち直る力」という定義が一般的であり、「様々な変化に対応できるような多様性」、「変化に迅速かつ効率良く対応できるネットワーク・関係性」、「多少の変容でシステム・組織全体に深刻なダメージを受けない程度の冗長性」の3点が中心概念であり、単なる現状への回帰という性質ではなく、“危機・大きな変化”の後に組織が積極的に変化すること、つまり以前よりも成長することも包含した動的な概念であるという捉え方もなされてきている。(福嶋真治「チームとしての学校」施策におけるレジリエンス概念の意義(2021))

として勤務する民間企業等の勤務経験者が増加することで、教職員集団の多様性が一層向上されることになる。

②. 多様化した教職員集団のマネジメント

教職員集団を多様にしただけでレジリエンスが強化されるわけではなく、学校管理職のリーダーシップの下で、目標の明確化、心理的安全性の確保、教職員の経歴・背景の多様性を考慮したマネジメントなども不可欠である。

特に「心理的安全性」の確保は、様々な課題に対応できる質の高い教職員集団を形成するために不可欠である。働き方改革を通じて学校全体が抱える業務量を見直し、安全・安心な勤務環境を実現するのみならず、萎縮せずに意見を述べたり、前例や実績のない試みに挑戦する教師を支援できる環境を醸成したりすることで、学校内外で発生した問題を教職員が一人で抱え込むことなく、組織としてより最適な解を導き出すことが可能になる。

教職員集団としての力を十分に発揮するためには、学校管理職の役割が一層重要となる。従前より求められている教育者としての資質や的確な判断力、決断力、交渉力、危機管理等のマネジメント能力に加え、令和の日本型学校教育においては特に、様々なデータや学校が置かれた内外環境に関する情報について収集・整理・分析し共有すること(アセスメント)や、学校内外の関係者の相互作用により学校の教育力を最大化していくこと(ファシリテーション)が求められる。

また、学校管理職のマネジメントについても、学校で働く人材の多様性が進む中で、質的な転換が求められる。校長をはじめとする学校管理職には、経歴や職種等の違いにより自らと異なる視点を持つ教職員の意見を積極的に取り入れ、互いの強みを活かす組織づくりが求められる。

③. 学校における働き方改革の推進

学校における働き方改革の推進は、教師の養成・採用・研修等の在り方を見直す上で極めて重要である。

教師が魅力ある仕事として教職志願者に再認識されるとともに、教師が自信と誇りを持って「令和の日本型学校教育」を担うためには、教師でなければできないことに全力投球できる環境を整備することが必要である。

(3) 教職志望者の多様化や、教師のライフサイクルの変化を踏まえた育成と、安定的な確保

- 多様な教職志望者へ対応するため、教職課程の柔軟性を高めることが必要。
- 産休・育休取得者の増加、定年延長など、教師のライフサイクルの変化も見越し、採用や配置等における工夫が必要

①. 多様な教職志望者への対応

大学での教員養成については、幅広い教養を学びつつ教師としての専門性を磨く、という意義があり、教職課程の修得の結果として授与される教員免許状には、教壇に立つ上で最低限の能力を公証するという性格がある。これまでの教職課程の見直しにおいては、教員免許状の取得に必要な総単位数は増加させない方向で改革を進めてきた。一方、教職課程を修めるためには、本来の大学卒業に必要な単位数以上の単位を修得しなければならず、学生の負担は少なくない。

教職を目指す学生の中には、キャリア形成の一環として留学や教職以外の資格の取得、学校現場や NPO、民間企業等でのインターンシップ等を志向する者もいる。編入学や転入学後に、教職を目指す学生もいるが、現在の教職課程は、こうした多様な学生像に対応できていないとの指摘もある。

また、現職教師の中にも、大学に再度入学して上位、隣接校種、他教科等の免許状取得を目指す者もいる。この場合も、教科によっては、教育職員免許法施行規則に定める総単位数以上の単位取得を求められる場合もあるとの指摘もある。

こうした状況を踏まえ、教職課程について、多様な教職志望者等に対応できるような柔軟性を高めていく必要がある。

生産年齢人口が減少していく中であって、様々な分野において、今後ますます優れた人材の奪い合いが加速していくことが予想される。任命権者である各都道府県・指定都市教育委員会等においては、「選ぶ側」である同時に「選ばれる側」であることを強く意識し、優れた人材を確保できるようにするための教員採用等の在り方の見直しに取り組むことが必要である。国においても、各教育委員会等における取組に資するよう、教員採用選考試験の早期化・複線化を含めた多様な入職ルートのある在り方について研究を行うことが求められる。

②. ライフサイクルの変化を踏まえた教師の育成

近年、多くの自治体で教員採用選考試験の受験制限年齢の撤廃又は引き上げを実施しており、入職者も多様化している。一方、一部の自治体では、数年前から続く大量採用の影響で、若年者層が増加傾向にあり、それに伴い、産休・育休取得者も増加している。また、男性の育児休暇取得も奨励されているところであり、今後とも産育休の代替による臨時的任用教員の採用ニーズの増加も予想される。

また、令和5年度から地方公務員の定年年齢が順次引き上げられることになり、60 歳以上もフルタイムでの勤務を継続する者の他、定年前再任用短時間勤務や高齢者部分休業などの多様な働き方を希望する者が増加することも予想される。また、定年年齢が2年に1度引き上げられることに伴い、退職者数の変動が予想されることから、採用者数に大きな影響を与えることのないよう、各教育委員会における計画的な採用を行う必要がある。

このような状況において、教師の多様なライフサイクルの変化を前向きに捉え、臨時的任用教員を含む教師の採用や研修等の在り方についても改善していく必要がある。家族以外で子供たちの最も身近な大人である教師はロールモデルにもなりやすいため、教師がライフサイクルのあらゆる時点において自分らしく働いている姿を見せることは、子供たちにとっても意義があると考えられる。

なお、増加傾向にある産休・育休の教師を代替する教師について、まずは各任命権者において安定的な確保に努めるとともに、国においても必要に応じ、各任命権者の取組状況等を踏まえた対応を検討すべきである。

第Ⅱ部 各論

1. 「令和の日本型学校教育」を担う教師に求められる資質能力

(1) 教師に求められる資質能力の再整理

教師に求められる資質能力については、平成 29 年3月に策定された「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」においても、指標に盛り込むべき内容に係る観点として、

- ・ 教職を担うに当たり必要となる素養(倫理観、使命感、責任感、教育的愛情、総合的な人間性、コミュニケーション力、想像力、自ら学び続ける意欲及び研究能力)
- ・ 教育課程の編成、教育又は保育の方法及び技術に関する事項(カリキュラム・マネジメントによる教育活動の充実、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善、情報手段や教材・教具、情報機器の活用を含む。)
- ・ 学級経営、ガイダンス及びカウンセリングに関する事項
- ・ 幼児理解、児童理解、生徒理解及び生徒指導・キャリア教育に関する事項(いじめ等児童生徒の問題行動への対応、不登校児童生徒への支援、情報モラルに関する理解を含む。)
- ・ 特別な配慮を必要とする幼児、児童及び生徒への指導に関する事項(障害のある幼児、児童及び生徒への指導を含む。)
- ・ 学校運営に関する事項(学校安全への対応、家庭や地域社会との連携及び協働、関係機関及び学校間の連携・接続を含む。)
- ・ 他の教職員との連携及び協働に係る事項(若手教員の育成を含む。)

が列挙された。

一方、令和3年答申が示した教師像を、「教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている。その際、子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている」と示していること、また、具体的に必要な資質能力として、ファシリテーション能力や ICT 活用指導力等が挙げられていることなども踏まえ、構造的に再定義する必要がある。

その際、各資質能力を表す具体的な能力の記述(能力記述文)については、単なる知識(概念)の理解にとどまらず、可能な限り、「～しようとする」「行動できる」「説明できる」といった意欲や行動レベルで、できるだけ簡潔に記載することが重要である。ただし、法令に基づく指針上の記述は大綱的なものにとどめ、具体的な資質

能力や、能力記述文については指針とは別に定めることで、状況の変化に柔軟に対応できるようにすべきである。

こうした考え方を踏まえ、文部科学省は、令和4年8月31日に指針を改正した。その中では、各自治体が指標の内容を定める際の柱を、以下の5項目に整理した。

- ①教職に必要な素養
- ②学習指導
- ③生徒指導
- ④特別な配慮や支援を必要とする子供への対応
- ⑤ICT や情報・教育データの利活用

また、「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針に基づく教師に共通的に求められる資質の具体的内容」については、別に定めた。

今後、任命権者たる各教育委員会においては、改正された指針を参酌しつつ、地域の実情に応じ、校長及び教員としての資質の向上に関する指標の変更など必要な見直しを行うことになる。また、変更する場合には、教育公務員特例法に規定する協議会での協議が必要になる。

(2) 指針の改正及び教員育成指標の見直し、「教師に共通的に求められる資質能力」を踏まえた教職課程の在り方

教師に共通的に求められる資質能力を再整理したことを踏まえ、教職課程の在り方についても検討する必要があるが、ここで示された資質能力の多くは、既に現行の教職課程におけるコアカリキュラムの内容で充分カバーされている。また、「④特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」については令和元年度、「⑤ICT や情報・教育データの利活用」については令和4年度から、教職課程の中で対応する科目がそれぞれ必修化されたところである。

こうした状況を踏まえると、現時点で、教育職員免許法施行規則において定められる普通免許状の授与に必要な「教科及び教職に関する科目」を改正し、各大学に再課程認定の手続きを求めるまでは要しない。

一方、教職課程コアカリキュラムについて、策定当初から、「教職課程で修得すべき資質能力については、学校の巡る状況やそれに伴う制度改正(教育職員免許法施行規則、学習指導要領等)によって、今後も変化するものであるため、今回作成する教職課程コアカリキュラムについては、今後も必要に応じて改訂を行って

いくことが望まれる」³⁹とされていたところである。この点を踏まえ、文部科学省においては、「教師に共通的に求められる資質能力」と教職課程コアカリキュラムの整合性を確認した上で、必要に応じて改訂を検討すべきである。

また、教職課程を設置する各大学においては、自己点検・評価の中で、こうした資質能力を身に付けられるようなものになっているかを確認し、その結果を基に教職課程の改革・改善につなげることが必要である。

(3) 理論と実践の往還を重視した教職課程への転換

①. 教職課程の不断の見直し

現行の教職課程においては、既に教師に共通的に求められる資質能力を十分カバーできている状況であるものの、今後は、これらの資質能力それぞれを高め、いくことの努力のみならず、これらを繋ぎ有機的に連結させることで、教師としての総合的な資質能力が高められるような体系的な教職課程の編成が求められる。これを実現するため、これらの資質能力を習得するために具現化された教職課程のそれぞれの理論中心の授業科目と、現場での体験や実習における実践的な科目を相互に往き来し、学びを深めていくような「理論と実践の往還」の視点を十分に踏まえた教育課程となっているか、自己点検・評価のプロセスも活用しながら確認する必要がある。

②. 「教育実習」等の在り方の見直し

GIGA スクール構想など学校現場において様々な取組が進められている状況において、「令和の日本型学校教育」の実現に向けては、学部段階での養成も含め、理論と実践を往還させた省察力による学びを実現することで、学生の「授業観・学習観」の転換を図ることが重要である。

一方、現行の教職課程においては、教育実習が一番の実践の機会になるが、多くの大学においては、教科専門科目や教職専門科目の大半を履修した後、2～4週間の教育実習に臨むのが一般的である⁴⁰。

³⁹ 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会「教職課程コアカリキュラム」(平成 29 年 11 月 17 日)

⁴⁰ 「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)」(令和3年度「教師の養成・採用・研修の一体改革推進事業」。以下、「教職志望動向調査」という。)によると、教育実習については、「教員免許取得に必要な科目の単位は取得済み(見込み)である」又は「教員免許取得のために1科目以上の単位を取得したが、免許取得には至らない」と回答した者のうち、約6割(61.7%)が「大学4年生」で経験したと回答し、また約4割(44.7%)が「大学3年生」で経験したと回答した。(複数回答)

また、学生の多様化や、民間企業等の採用活動の早期化等の理由により、教育実習について、教職課程の終盤に長期間まとめて履修することが困難になっているとの指摘もある⁴¹。

こうした状況を踏まえ、これまで、全ての学生が一律に、教職課程の終盤に教育実習を履修する形式を改め、取得を目指す免許状の学校種の違い等も考慮しつつ⁴²、それぞれの学生の状況に応じた柔軟な履修形式が認められるべきである。

具体的には、短期集中型の従来の履修スタイルに加え、通年で決まった曜日などに実施する教育実習や、早い段階から「学校体験活動」を経験し、教育実習の一部と代替する方法なども想定される。また、異なる学年の学生が同時に参加する形を取ることで、上級生がメンターとしての役割を担うようにする等の工夫を行うことも考えられる。いずれも、現行制度上で可能であり、各大学の創意工夫により、教職科目と学校現場の教育実践を相互に関連付けながら学びを深める取組を進めることが重要である。

その際、事前・事後指導も含めたカリキュラム設計のみならず、学生自身が学校現場で経験する学びを自分なりに整理・判断できるようにするためのサポート体制等も含め、大学・教育委員会・学校現場が共通理解を基に緊密に連携・協働することが重要である。また、教育実習や学校体験活動、後述の「介護等の体験」等で学生が学校現場に行く機会が多くある中で、学生に心構えや将来教育に関わる者としての基本的リテラシーを指導するのは、各大学の責務である。

また、「教職実践演習」について、現在は、4年次(短期大学の場合には2年次)に実施することとされている⁴³ところ、各大学の判断で、教師として必要な知識技能を修得したことを確認できる適切な時期に設定できるようにすべきである。

こうした環境が十分に整備されていない状況において、一律に実施・履修を進めることは適切ではなく、各地域において、教員育成協議会等も有効に活用しながら、教師を志す学生に対する学校体験機会を提供するための環境整備を構築していくことが求められる。

⁴¹ 教職志望動向調査によると、「教員免許取得を目的とした教職科目の履修はしていない」などの回答をしたものに対して、なぜ職業として「学校の先生」を考えたことがありながら、大学で教員免許取得を目的とした教職科目の履修をしなかったのかをたずねたところ、「民間企業等、教職以外の職業への志望度合いの方が高かったから」(約6割(55.9%))に次いで、「必要な単位数が多くすべての単位取得が困難であると思ったから」(約3割(29.9%))、「教育実習の科目などまとまった期間の確保が難しいと思ったから」(約2割(24.2%))の順に回答した者の数が多い。(複数回答)

⁴² 例えば、小学校や中学校においては、教員業務支援員や部活動指導員等の形で関わることも想定されるため、こうした活動を「学校体験活動」として単位上位置付け、曜日を定める等計画的に実施することに、学生と学校の双方にメリットが生まれるとの指摘がある。一方、高校側からは、教育実習等の機会で学校を訪れる学生の低年齢化は、生徒との年齢がより近いことで、教員としての立場を律することが難しくなることも心配されるため、受け入れる学校の事情にも十分配慮すべき、との指摘もある。

⁴³ 「教職実践演習の実施に当たっての留意事項」(平成20年10月24日課程認定委員会決定)

「学校体験活動」は、学習指導員としての学校教育活動の支援や、放課後児童クラブなどにおける放課後や休日の学校・児童生徒等支援等も含まれる。また、近年、教育委員会・学校において、不登校や貧困等、様々な困難を抱える子供たちの支援を行う際に、NPO や民間企業等と連携して取組を進めている例もある。また、高等学校等における「総合的な探究の時間」等での活用も想定される。

教師を志す学生がこうした活動に関わり、学校現場等を経験しながら現職の学校教員と連携したり、多様な子供たちの状況について理解を深めたりすることは大変意義のあることであり、教育委員会と連携のもと、こうした活動を「学校体験活動」として教師を志す学生の学びにより積極的に活用していくことが重要である。

学校体験活動等の体験機会の充実や、教育実習等の実習時期・実施方法の見直しに当たっては、専門分野の学修や留学、ボランティア活動等、学生の多様な活動を両立できるよう留意することが必要であり、とりわけ、留学や海外の日本人学校での教育実習等の国際的な体験については、教師を志す学生に対して、積極的にその機会を提供していくことが重要である。

国においては、各大学における理論と実践の往還を重視した教職課程への転換や教職実践演習の充実を促進するとともに、全国的な普及・展開や、コアカリキュラム・教職課程の見直しも念頭に、「教員養成フラッグシップ大学」における先導的・革新的な教員養成プログラム・教職科目の研究・開発等に取り組んでいくことが必要である。

③. 特別支援教育の充実に資する学校現場体験の充実及び「介護等の体験」の活用

直近 10 年間で義務教育段階の児童生徒数は1割減少する一方で、特別支援教育を受ける児童生徒数はほぼ倍増となるなど、学校教育の現場において特別支援教育の充実が大きな課題となっているところであり、理論と実践の往還を重視した教職課程へと転換を図っていくに当たっては、教師を志す学生の現場経験の機会を充実させていく中で特別支援教育に関わる機会を適切に組み込んでいくことが重要である。

具体的には、教職課程における教育実習・学校体験活動や「介護等の体験」⁴⁴において、特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室での活動機会を設け、教職

⁴⁴ 小中学校の教諭の普通免許状の授与に関しては、「小学校及び中学校の教諭の普通免許状の授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律」(平成9年法律第 90 号。以下「特例法」という。)に基づき、特別支援学校又は社会福祉施設において7日以上、障害者や高齢者等に対する介護、介助、交流等の体験(「介護等の体験」)を行うこととされている。「介護等の体験」については、介護、介助のほか、障害者等の話し相手、散歩の付添いなどの交流等の体験、掃除や洗濯、受け入れ施設の職員の業務の補助など、介護等の体験を行う者の知識・技能の程度、受け入れ施設の種類、業務の内容等に応じ、幅広い体験を含むこととされており、特別支援教育に関する実習体験を含む教育実習や学校体験活動についても「介護等の体験」の期間に参入することが可能となっている

科目の「特別の支援を必要とする児童等に対する理解」と関連付けながら学生の理解を深める等の取組・工夫を行うことが期待される⁴⁵。

また、地域の小中学校において障害のある児童生徒が多く学んでいる現状も踏まえ、特別支援学校のほか、特別支援学級等での体験機会を積極的に設けていくことが重要である。

「介護等の体験」に関して、必ず体験を行うようにすることが望ましい施設については、特別支援学校だけでなく、小中学校における特別支援学級等も選択できるようにすることを検討すべきである。

なお、特別支援教育に関する実習体験を含む教育実習や学校体験活動については、「介護等の体験」の期間に参加することができるとされており、特例法の趣旨である「義務教育に従事する教員が個人の尊厳及び社会連帯の理念に関する認識を深めることの重要性」に十分留意した上で、体験活動に係る学びの実質化を図ると同時に、多忙な教職学生の履修上の負担を軽減する観点から、これらを兼ね合わせて実施できるよう留意することが重要である。

2. 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成

(1) 教職課程における多様な専門性を有する教師の養成

①. 特定分野に強みや専門性を持った教師の養成・採用・研修

多様な専門性を有する質の高い教職員集団を形成するためには、養成・採用・研修を通じて、教師一人一人の「強みや専門性」を高めることが必要である。この「強みや専門性」とは、データ活用、STEAM 教育、障害児発達支援、日本語指導、心理、福祉、社会教育、語学力やグローバル感覚なども含まれる。

大学生のうちに、「強みや専門性」を身に付けるため、教職課程に位置付けられた科目以外の科目の履修や、他の資格の取得、留学などを選択する者もいる一方、両立ができず、教職課程の履修を断念するおそれもある。

こうした状況を踏まえ、四年制大学においても、専門分野の学びを深めたり、在学中に教師を志すようになった者が卒業までの間に教員免許状を取得したりする

る。7日間の内訳については、従来、社会福祉施設で5日間、特別支援学校で2日間で体験することが望ましいとされていたところ、令和3年から、特別支援学校における体験については必ず行うようにすることが望ましいとしつつ、日数の内訳を柔軟に設定して差し支えないこととされ、体験する施設についても、特別支援学級を設置する小中学校等を対象とする等、その対象範囲が拡大された。

⁴⁵ 令和4年3月に取りまとめられた「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」において、「教育委員会や大学においては、特別支援教育に関わる能力の発見や動機付けのための方策として、中央教育審議会『令和の日本型学校教育』を担う教師の在り方特別部会」の検討を踏まえ、下記に取り組むこと。・小学校等教諭免許状の教職課程における教育実習時に、特別支援学校や特別支援学級での実施も可能であることを踏まえ実習計画を検討すること。・小学校等教諭免許状の教職課程とは別に実施する介護等体験の実習先として特別支援学校のほか、特別支援学級等での実習を積極的に行うこと」とされている。

ことにも柔軟に対応できるよう、最短、2年間で免許状取得に必要な基礎資格・単位を得られる二種免許状の取得を念頭に置いた教職課程の開設を特例的に認めるとともに、適切な履修モデルを設定すべきである。

また、こうした「強みや専門性」を有した教師の採用や、学校現場や教育委員会事務局での有効活用について、先進事例の開発・普及を進めるべきである。

②. 専科指導優先実施教科に対応した小学校教員養成の促進

令和4年度から小学校高学年における教科担任制が本格的に導入されたが、教科指導の専門性を有する教師による多様な教材を活用したより熟練した指導や、児童生徒の発達段階を理解した小学校から中学校への円滑な接続等の観点からは、小学校と中学校の両方の免許状を有する教師を増やしていくことが望ましい。

既に、学生が小学校と中学校の教員の免許状を同時に取得しやすい環境を整備するため、教職課程における義務教育特例を設けたところであるが、両方の免許状を取得可能な教職課程の数も増加させることが重要である。

このため、学校規模や地理的条件等、各地域や学校の実情に応じ、義務教育9年間を見通した教科担任制の取組を推進するための特例的な措置として、まずは、専科指導の優先実施教科とされた外国語、理科、算数及び体育に相当する中学校教員養成課程を開設する学科等においては、教員養成を主たる目的とする学科等以外の学科等においても、小学校教員養成を行うことを可能とすべきである⁴⁶。特に、小学校教員養成課程を有する大学が少ない都道府県等においては、地域に所在する私立大学をはじめとした中学校教員養成課程を有する大学等と連携を図り、本特例措置の効果的な活用を促進していくことが期待される。

また、既に小学校や中学校等の免許状を有する現職の教師等についても、免許法認定講習や、大学での科目等履修等により、複数校種・複数教科の免許状保有を促すことも重要である。

「教科に関する専門的事項に関する科目」についても、学習指導要領等との整合性について改めて確認することも重要である。教育職員免許法施行規則に掲げる事項が多い教科について、中学校二種免許状を取得しようとする場合、同規則で定める最低単位数を超える単位の取得を要するケースが生じている。このため、「教科に関する専門的事項に関する科目」について、専門的事項の数が多い教科を中心に必要な見直しを行うべきである。

⁴⁶ 小学校における指導の実態も踏まえ、児童の発達についての理解、教科担当の範囲などから小学校教員に要請される資質能力等を考慮し、教職課程認定基準(平成13年7月19日教員養成部会決定)において、「小学校教諭の教職課程は、教員養成を主たる目的とする学科等でなければ認定を受けることができない」ことが定められている。

(2) 優れた人材を確保できるような教員採用等の在り方

①. 教員採用選考試験の実施スケジュールの在り方

教員採用選考試験の実施時期は、4～5月に出願、7月に1次試験、8月に2次試験を実施し、9～10月に合格発表・採用内定を公表するのが一般的であり、少なくとも20年以上大きな変化は見られない。

一方、民間企業において、学生が内々定を獲得する時期、就職活動を終了する時期はますます早期化しており、民間企業の内々定解禁日(6月1日)までに、就職活動を事実上終了している学生も増加している⁴⁷。民間企業等の就職活動の早期化により、就職活動を不安に思い、少しでも安定した就職先を決めたい学生は、教師を目指していても先に民間企業に就職先を決めてしまうとの指摘もある。

また、公務員についても、国家公務員総合職春試験の実施時期の前倒しが検討されているところであり、他の国家公務員試験や地方公務員試験の実施時期についても影響を与える可能性もある。

こうした状況も踏まえ、教員採用選考試験についても、その実施時期の早期化・複線化について検討する必要がある。一方で、一部の自治体から、同日に実施する近隣の自治体との兼ね合いから独自の早期化が難しい、一部の自治体のみが早期化・複線化すると、結果的に他の自治体の教員採用選考試験との重複合格により、辞退者が多く発生する可能性があるといった指摘がある。

このため、国と任命権者、教員養成大学などの大学関係者等が協議しながら、学生の負担・学修への影響等にも留意しつつ検討し、志願者の視点に立って、養成と採用との一体的な改革を進めていくことが必要である。

国においては、教員採用選考試験の早期化・複線化を含めた多様な入職ルートの在り方について、近年の課題解決に繋がる研究を行うことが求められる。また、その際、試験問題についても、単なる知識再生型ではなく、思考力・判断力・表現力等を中心に問うような試験問題の在り方についても、併せて検討に着手すべきである⁴⁸。

②. 多面的な採用選考

民間企業における採用活動において、インターンシップで得られた学生の情報を活用する動きもある中で、教員採用選考においても人物重視の多面的な採用選考として、教師養成塾などの学習成果や教育実習など大学での学習成果・経験を

⁴⁷ 内閣府「学生の就職・採用活動開始時期等に関する調査報告書」(令和3年11月25日)等を参照。

⁴⁸ 一例として、国家公務員総合職採用試験において平成24年度より行われている教養区分試験は、大学3年時の9月頃に試験を受験し、合格した場合に翌年夏季の官庁訪問に臨める形式となっており、また専門試験は行わず、基礎能力試験(多肢選択式)・総合論文試験にて、公務員として必要な基礎的能力や幅広い教養や総合的な判断力・思考力を問い、グループ討議や小論文および口述式による企画提案試験にて企画立案に係る基礎的な能力を検証するとともに、人物試験を行う構成となっている。

活用することや、民間企業との採用選考の併願を容易にする観点から、民間企業の提供する適性検査の利用等を検討する必要がある。また、検討に当たっては、各自治体の先行事例も参考に、これまでに特別な選考を通じ教職に就いたものについて、現在教師としてどのように活躍しているか調査を行うことも有用である。

また、教員免許状を保有しているが現在教職についていないものの教職への入職を促していくことも重要である。この観点から、例えば現在も多くの自治体が実施している民間企業等の勤務経験者に対する面接を中心とした特別な選考の拡充を行うことや、そのような選考を夏季のみならず、秋季～冬季にかけて実施すること、期間を区切った入職を希望する者に対し、任期付任用職員として教職に就くことを前提とした選考を実施するなど、すでに一部の自治体で行われている取組みを推進していくことも考えられる⁴⁹。

(3) 多様な専門性や背景を持つ人材を教師として取り入れるための方策

①. 特別免許状に関する運用の見直し

特別免許状は、教科に関する優れた知識及び技能等を有する者を教師として迎え入れることを目的とした制度であり、教科担任制を採用している中学校や高校はもとより、小学校においても、特定の教科を指導する専科指導を担当する教師として活躍することが期待されている。

昭和 63 年度の制度創設以来、授与年数は年々増加しているが、

- ・教科について、英語や看護が中心であり、理数系教科の授与が少ないこと
- ・公立学校での活用が進んでいないこと

といった課題が見られる。

一部の自治体では、特別免許状の授与を前提に、高度理系人材や英語のネイティブ教員、ICT のスペシャリスト、スポーツで優秀な活動実績を有する者等を対象とした採用選考試験を実施している。各任命権者においては、こうした好事例も参考にしながら、特別免許状の授与を前提とした採用選考試験の実施を拡大すべきである⁵⁰。文部科学省においては、人材の掘り起こし、採用、研修・講習の実施を支援すべきである。

また、授与権者である都道府県教育委員会が、取得しようとする者の知識経験等について、教職課程を経て取得する普通免許状との同等性を過剰に重視するがあまり、指導計画・指導案・教材の作成、指導方法・指導技術等について知識経験

⁴⁹ このほか、一部の自治体においては離職者の復職を促すため、育児等の理由で離職した者を対象とした特別選考を実施している。

⁵⁰ 例えば、スポーツの技能や実績を持つ者に対しては7自治体、情報処理技術等の資格の所持者に対しては3自治体で特別免許状の授与を前提とした特別選考が行われている。(令和 3 年度公立学校教員採用選考試験の実施方法(確定値:令和 4 年 1 月公表))

等を有していないことを理由に授与を進めていないとの指摘も一部にある。授与候補者の専門性が教科の内容の一部にのみしか該当しないことを理由に、授与権者が特別免許状の授与に慎重になっている事例も報告されている⁵¹。

免許状の授与権者である都道府県教育委員会⁵²においては、特別免許状が一般免許状とは異なり、「担当する教科に関する専門的知識経験又は技能を有する」点を評価して授与する制度の趣旨を踏まえ、特別免許状の授与の前段階において、指導方法・指導技術等に関する普通免許状との同等性を過度に重視しないよう運用を求める必要がある。

授与候補者の教科に関する専門的知識経験・技能については、教科の内容を完全に包含することを求めるのではなく、自身の専門分野を中核として、当該教科に関する知識がある場合には、特別免許状の授与が可能である⁵³との考え方を示すべきである。

一方、特別免許状を授与されて教職に就く者についても、自らの専門性を活かしつつも、教師としての様々な専門的な業務を担うことになる。これらの者が、教師に共通的に求められる資質を身に付け、円滑な入職につなげることが必要であることから、各任命権者は、採用前後の適切な時期に、基本的な教職教養や、最新の教育事情や、児童生徒に対する理解、指導方法等に関する研修を実施すべきである。また、文部科学省においても、こうした研修を支援すべきである。また、特別免許状による入職後、一定期間教職を務めた者については、教職大学院へ派遣し、専修免許状を取得させることも考えられる⁵⁴。

特別免許状の授与により教職に就く者の任用形態については、任期の定めのない常勤の教師として勤務するのみならず、任期付採用や臨時的任用教員、会計年度任用職員等、入職希望者や任命権者等の意向により、様々な方法が考えられる。特別免許状を活用して入職する前の準備として、特別非常勤講師を経験する者も多い。こうした状況を踏まえ、文部科学省においては、特別非常勤講師の活用が特に見込まれる分野について、研修プログラムを用いた円滑な学校現場での活用を支援すべきである。

特別免許状が、任命ないし雇用しようとする者（任命権者たる教育委員会、国立大学法人、学校法人）による推薦に基づいて行う制度であることを理由に、授与基

⁵¹ 特別免許状授与基準等に関するアンケート調査（令和3年度文部科学省実施）

⁵² 特別免許状の授与権者は、原則、都道府県教育委員会である。ただし、構造改革特別区域法第19条第1項の規定に基づき内閣総理大臣の認定を受けた市区町村教育委員会においては、教育上の特別の事情があり、当該市区町村が給与等を負担する場合には、当該市区町村内で有効な特別免許状を授与することが可能である。

⁵³ 例えば、化学の博士号取得者に対して理科の特別免許状を授与すること等が考えられる。

⁵⁴ 教育職員免許法第6条及び別表第三の規定により、特別免許状を有する者は、免許状取得後3年以上良好な成績で勤務した場合、大学等において一定の単位を修得することにより、専修免許状の授与が可能となる。

準や手続について、任命権者・雇用者向けのみ周知し、一般向けに公表されていない事例が散見される。

特別免許状の授与を希望する者の予見性を高める観点から、全ての都道府県教育委員会において、特別免許状の授与基準や手続について、ホームページ等を通じて周知すべきである。

これらの状況を踏まえ、特別免許状の授与手続きの透明化の観点から、全ての都道府県において授与基準や審査実施時期等について公表されるよう、文部科学省から授与権者に促す必要がある。

既に特別免許状を授与され、学校現場で一定の経験を積んだ者については、講習の受講等と組み合わせにより、他の学校種の特別免許状を授与することも、複数免許状の保有の観点からは有効である。文部科学省は、「特別免許状の授与に係る教育職員検定等に関する指針」を改正し、特別免許状を授与されている者が、普通免許状を基礎として他の学校種の免許状を取得する場合と同等の勤務経験と講習履修歴がある場合には、他の学校種の特別免許状の授与を認めることを明記すべきである。

②. 教員資格認定試験の対象拡大

教員資格認定試験については、教職課程を修了せずとも、教師として必要な資質、能力を有すると認められた者に教員免許状を授与するための試験であり、広く一般社会に人材を求め、教師の確保を図ることを目的にしている。この試験の合格者は、都道府県教育委員会に申請することにより、試験区分に応じた免許状を授与される。現在実施している試験の区分は、幼稚園二種、小学校二種、特別支援学校自立活動一種⁵⁵のみである。

現在の教員免許状の授与件数等の状況を踏まえ、民間企業等の経験者をより積極的に活用する観点からは、平成 16 年度以降休止していた高等学校教員資格認定試験を復活させ、「情報」の一種免許状の授与について対象を拡大すべきである。その際、効率的な実施の観点から、教科に関する専門的事項に関する知識の確認については、情報処理に関する応用的知識・技能に関する他の国家資格の所持をもって代えることにすべきである。

また、小学校と中学校の両方の教員免許状の所持を促す観点から、小学校教員資格認定試験について、一定年数以上教師として良好な成績の実務年数がある者については、試験の一部を免除する方向で、具体的な検討を進めるべきである。

⁵⁵ 特別支援学校自立活動一種については、令和 4～5 年度については、試験科目等の一部免除者を対象とした試験のみの実施予定、また、令和 6 年度以降の特別支援学校教員資格認定試験については、当面休止する予定である。

教員資格認定試験における筆記試験の出題内容について、単に知識の多寡を問う問題から、「令和の日本型学校教育」を担う教師にふさわしいものとなるよう、検討を進めるべきである。

(4) 校長等の管理職の育成及び求められる資質能力の明確化

校長に求められる基本的な役割は、校務をつかさどり、所属職員を監督することであり、その職務を遂行する上では、学校経営方針の提示、組織づくり及び学校外とのコミュニケーションの3つの重要性が高まっている。

これらの基本的な役割を果たす上で、校長には、教師に共通的に求められる資質⁵⁶を基礎として、従前より求められている教育者としての資質や的確な判断力、決断力、交渉力、危機管理等のマネジメント能力に加え、これからの時代においては、特に、様々なデータや学校が置かれた内外環境に関する情報について収集・整理・分析し共有すること(アセスメント)や、学校内外の関係者の相互作用により学校の教育力を最大化していくこと(ファシリテーション)が求められる。

また、校長のマネジメントについても、学校で働く人材の多様化が進む中で、職場の心理的な安全を確保し、働きやすい職場環境を構築するとともに、教職員それぞれの強みを活かし、教師の働きがいを高めていくことが一層求められる。

他方、校務をつかさどる校長は、学校組織のリーダーとして、教員の人材育成について、大きな責任と役割を担っており、教師の自律的な成長を促すべき存在である。今回の教育公務員特例法の改正により、新たに、研修等に関する記録を活用した資質の向上に関する仕組みが導入されたが、校長は、指導助言者である教育委員会の服務監督の下、実質的な指導助言者としての役割を担い、一義的な責任を負うことになる。

こうした点を踏まえ、指針においては、校長に関する指標を別に定めることを明記した。今後、任命権者は、校長に関する独自の育成指標を策定し、副校長、教頭、主幹教諭等、将来校長になることが想定されている教師も含めて計画的な育成を図っていく必要がある。

以上のように、今後一層役割が大きくなる校長自身の学びを支援することも重要となる。その点、教職大学院とも連携した専門家など外部有識者からの学びのほか、校長同士の学び合いは、各学校におけるマネジメント能力の向上に有効であり、全国的な校長研修を通じた域内における伝達研修・協議や校長会等による自主的な研究・協議などが一層促進されるべきである。さらに、特に新任校長につ

⁵⁶ 令和4年8月に改正された「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」では教職に必要な素養、学習指導、生徒指導、特別な配慮や支援を必要とする子供への対応、ICTや情報・教育データの利活用の5つを示している。

いては、域内のネットワークを活用した先輩校長からの日常的な支援やフィードバックがあることも有効と考えられる。

また、校長等の学校管理職に対する研修の際には、受講者の360度評価や自校の教職員アンケート等を研修の前後に実施し、マネジメント面での成果確認を行うことも有益と考えられる。

文部科学省においては、今年度から、新任校長に対して、学校運営や人材育成に係るマネジメント力向上に向けた研修を実施するとともに、校長同士のネットワーク構築を図ることを目的とした、オンラインと対面を併用したハイブリッド研修をいくつかの自治体で開催しており、来年度以降、更なる展開の検討が必要である。

3. 教員免許の在り方

(1) 教員免許更新制の発展的解消及び教員研修の高度化

第Ⅰ部3.(2)②に示したように、教員免許更新制については、「新たな教師の学びの姿」を実現する観点から、子供たちの多様化や社会の変化を踏まえ、教師の学びについてどのような在り方が望ましいのか、制度の存続を前提にせずに検討してきた。

その結果、審議まとめでは、免許状の効力と関連させながら、10年に1度、2年間の間に全ての教師に一定の学習を求める教員免許更新制は、教師が常に最新の知識技能を学び続けていくという「新たな教師の学びの姿」と整合的とはいえず、かつ、更新しなければ職務上の地位の喪失を招きかねないという制約の上での学びは形式的なものとなりかねないことから、教員免許更新制の発展的解消を提言した。

これまで教員免許更新制で制度的に担保してきた最新の知識技能の修得については、平成28年の教育公務員特例法の改正による教育委員会における教員育成指標等に基づく体系的な研修の仕組みの導入や、オンライン教育の飛躍的充実、教職員支援機構の機能強化といった教員免許更新制導入後の取組に加え、新たに、教育委員会による教師の研修履歴の記録の作成と当該履歴を活用した資質向上に関する指導助言等の仕組みを導入することにより、総じて代替可能であることを示している。

今後の研修の在り方について、既に審議まとめで示しているように、教師の学びに充当できる時間が限られている中であって、およそ教師として共通に求められる内容を一律に修得させるというのではなく、より高度な水準のものも含め、一人一人の教師の個性に即した、個別最適な学びであることが必然的に求められる。すなわち、教師自身が、新たな領域の専門性を身に付けるなど、全教員に共通に求められる基本的な知識技能というレベルを超えて強みを伸ばすことが必要になる。

一方、座学等を中心とする「知識伝達型」の学習コンテンツを受け身の姿勢で学ぶだけではなく、個別最適な学びとの往還も意識しながら、他者との対話や振り返りなどの機会を教師の学びにおいて確保するなど、協働的な教師の学びも重視される必要がある。こうした機会としては、例えば各学校において行われる校内研修や授業研究など、「現場の経験」を含む学びが、同僚との学び合いなどを含む場として重要である。また、教師自らが研修講師として、自らの得意分野に関する知見を発信する形式の研修も考えられる。

このため、学校管理職がリーダーシップを発揮して、そうした機会の設定を進めることが重要である。また、オンラインという手法でも、小グループを形成して、互いに学び合う機会を設定するなどの方法で協働的な学びを実現することは可能であ

り、様々な機会を捉えて多様な形で提供することを模索していく必要がある。協働的な教師の学びが適切に設定されることによって、個別最適な学びが孤立した学びに陥ることを防ぐことができる。

あわせて、一人一人の教師が安心して学びに打ち込める環境の構築として、審議まとめでは、

- 任命権者又は学校管理職による、教師が自らの職務上の地位について心配することなく、新たな学びに参加しやすくなる資源を獲得できるような環境整備、業務の調整等
- 任命権者や服務監督権者・学校管理職等と教師の積極的な「対話」
- 質の高い有意義なコンテンツの提供
- 学びの成果の可視化と組織における積極的な活用
- デジタル技術の積極的な活用

を示した。

また、「新たな教師の学びの姿」をより高度な形で実現するためには、教育委員会等が実施する研修だけでなく、大学や民間事業者等が提供するプログラムも含めて、

- ① 明確な到達目標が設定され、到達目標に沿った内容を備えている質の高いものとなるように、学習コンテンツの質保証を行う仕組み
- ② 学習コンテンツ全体を見渡して、ワンストップ的に情報を集約しつつ、適切に整理・提供するプラットフォームのような仕組み
- ③ 学びの成果を可視化するため、個別のテーマを体系的に学んだことを、全国的な観点から質が保証されたものとして証明する仕組み

という「3つの仕組み」を一体的に構築することを具体的に構想していくことが必要である旨を提言した。

これを受けて、政府が「教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律案」を提出し、本年5月11日に成立した。同年8月31日には、文部科学省は「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」を改正するとともに、「研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励に関するガイドライン」を策定した。

また、同年12月2日には研修履歴記録システム・教員研修プラットフォームの一体的構築や、大学・教育委員会及び学校法人等による「新たな教師の学び」に対応したオンデマンド研修コンテンツや教員研修の高度化モデル開発に関する経費が盛り込まれた令和4年度補正予算が成立した。

今後は、学校管理職等と教師との積極的な対話に基づく、一人一人の教師に応じた研修等の奨励などを通じた教師の資質向上のための環境づくりに向け、国、都道府県教育委員会、市町村教育委員会等が連携協力しつつ、それぞれの役割を果たしていくことが重要である。その際、独立行政法人教職員支援機構が、各教育委員会はもとより、大学・教職大学院、民間企業等の多様な主体とのネットワークを構築しながら、教師の資質向上に関する全国的なハブ機能を発揮していくことが必要になる。

受講奨励は、法律上、指導助言者である教育委員会が行うこととされている。しかし、実際上は、その直接の指揮監督に服し、所属職員の日常の服務監督を行う校長が、適切な権限の委任の下で、副校長・教頭などの他の学校管理職とも役割分担しつつ実施することになる。ただし、当該学校の規模や状況に応じて、適切な権限の委任の下で、主幹教諭など学校管理職以外の者に対して、受講奨励の一部を担わせることも可能である。これらの場合には、あらかじめ、その役割分担や対象とする教師の範囲などの共通認識を図ることが望ましい。

また、研修内容等によっては、教育委員会自らが教師に対し、研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励を行うことも考えられる。この場合にも、教育委員会と校長との間で共通認識を図ることが望ましい。

研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励に関して、国は、研修履歴を記録する全国的な情報システムの構築に向け、研修履歴を記録・活用する任命権者である教育委員会と十分な協議を行いながら、必要な機能等について調査研究を進める必要がある。

その際、当該システムの運用に参画することが想定される独立行政法人教職員支援機構とも連携しつつ、教育委員会や大学・教職大学院、民間等が提供する研修コンテンツを一元的に収集・整理・提供する機能を備えたプラットフォームとの一体的構築についても検討を進める必要がある。

(2) 義務教育9年間を見通した教員免許の在り方

小学校高学年における教科担任制の導入なども踏まえ、教師には、一層、学校段階間の接続を見通して指導する力や、教科等横断的な視点で学習内容を組み立てる力など、総合的な指導力を、教職生涯を通じて身に付けることが期待されている。また、実際にこのような力を身に付けた教師は、どの学校種・教科等の指導を担うにおいても、常に義務教育9年間全体を俯瞰する視点を持ちつつ、各学校種や学年の連続性も見通した質の高い指導が可能となり、教師自身の教職生涯もより充実したものとなることが見込まれる。

このため、義務教育に関わる教師が、小学校教諭と中学校教諭の免許状の両方を保有することは大変意義がある。現行制度においても、大学で最初に取得した

教員免許状を基礎として、勤務経験と講習の受講の組み合わせによって他の学校種の免許状を取得している者も一定程度いる。

一方、教員養成段階においては、従来の制度の下では、2つの教職課程を同時に学生に求めることは学習範囲も広範にわたり、負担が大きい。

こうした状況を踏まえ、義務教育全体の「義務教育免許」の創設など、免許区分の見直しが必要との指摘もある。

しかし、制度改正を踏まえた各大学における現行の教職課程の見直し、再課程認定等に時間を要することを考えると、現行の教員免許区分を前提として、小学校教諭と中学校教諭の両方の免許状の取得の促進策を講じる方が、より即効性があり、柔軟な対応が可能と考えられる。

具体的には、令和3年に制度改正した教職課程における義務教育特例の活用に加え、2. (1)で述べた「四年制大学においても、最短、2年間で免許状取得に必要な基礎資格・単位を得られる二種免許状の取得を念頭に置いた教職課程の開設」や「専科指導の優先実施教科とされた、外国語、理科、算数及び体育に相当する中学校教員養成課程を開設学科等においては、教員養成を主たる目的とする学科等以外の学科等においても、小学校教員養成を行うことを可能とする措置」、2. (3)で述べた教員資格認定試験における中学校教諭の免許状保有者の一部試験の免除などを進めるべきである。

また、既に実施した教育職員免許法の改正により、他の学校種の教諭の免許状を取得する際の勤務年数として算定可能とした措置も、中学校教諭の免許状を保有する者が小学校教諭の免許状を取得しやすくするための方策の一つである。

小学校教諭と中学校教諭の免許状の両方を保有する者の採用や人事異動については、教師のライフステージを踏まえ、両方を保有することにより、却って不利益を被ることのないよう、十分配慮する必要がある。

4. 教員養成大学・学部、教職大学院の在り方

(1) 教員養成大学・学部、教職大学院の高度化・機能強化

社会の変化や技術革新に対応し、教師としての資質能力を継続的に高めることが求められている中、教員養成大学・学部や教職大学院においては、多様な教職員集団の中で中核となる高度専門職業人としての教師を養成することが期待されている。

とりわけ、今後、新たな教師の学びの姿が学校現場で実践されていくに当たり、管理職のリーダーシップの下、校内研修等の学校内での学びをリードする中核的な人材として活躍する教師の養成が強く求められる。

各教員養成大学・学部、教職大学院においては、教員養成フラッグシップ大学における実践も参考に、自らの強みとして、学習科学等の実証的な学問成果に基づく省察的実践を通じて学び続ける教師の育成に今後一層力を入れて取り組んでいくことが重要である。

また、平成 17 年に、教員分野に係る大学・学部等の設置又は収容定員増の抑制方針が撤廃されて以降、私立大学による小学校教諭一種免許状の認定課程の設置が増加する等、大量退職・大量採用に伴う教員採用ニーズの増大という大きな社会課題がある中で、優れた教員養成モデルの研究・開発、学び続ける教師を支える研修機能の高度化など、各大学において様々な努力がなされているところであるが、これからの教師に求められる新たな教育課題に適時・的確に対応し得る機動的な教員養成・研修の深化等を十分に行えるとは必ずしも言い難い状況にある。

教員養成を行う一般大学・学部も含め、大学間で連携・協働し、教員養成・研修機能の高度化・強化を図っていくことが重要である。

(2) 学部と教職大学院との連携・接続の強化・実質化

限られたリソースを最大限に有効活用する上でも、理論と実践を往還させた省察力による学びのデザイン等を強みとする教職大学院と学部との一層の連携強化を推進することが重要であり、学部学生が教職大学院の実務家教員から現場実践を踏まえた指導を受ける機会を設ける等、授業の相互交流を推進すること、教職大学院の学生が学部学生のメンター役を担ったり、現職学生が学部学生に対して教職の魅力を伝える機会を設けたりする等、学生の相互交流を推進すること等、各大学において具体的な取組を展開していくことが必要である。

とりわけ、高度専門職業人としての教師養成が求められている中であって、意欲と能力のある学生の学修ニーズに対応しつつ、学部と教職大学院の有機的な連携・接続の強化・実質化を推進する観点から、教職大学院への進学を希望する者を対象とするコース等の設定を促進する⁵⁷とともに、学部学生が教職大学院の授業科目を先取り履修した場合に、当該先取り履修した単位数等を勘案して、教職大学院入学後の在学年限を短縮できるよう制度改正を検討することが必要である⁵⁸。

⁵⁷ 令和3年現在。学部段階において教職大学院への進学を希望する者等を対象としたコース等を設定している大学は 54 大学中 10 大学となっている。(文部科学省教育人材政策課教員養成企画室調べ)

⁵⁸ 教育再生実行会議において、年齢によって決まった学年や学校種に進学するという年齢主義的な傾向が強い我が国の教育システムを複線化・多様化する方策について議論が行われ、「ポストコロナ期における新たな学びの在り方について(第十二次提言)」(令和3年6月5日教育再生実行会議)において、「高校生が大学の授業科目を履修し、その後、当該大学に入学した場合には、当該大学において卒業単位として認められる先取り履修の活用

教職大学院での学びを学部学生にも展開していく取組を進めるに当たっては、各大学における教育の質の確保・向上や、単位の実質化、学修成果・教育成果の把握・可視化に向けた更なる努力が求められるものである点に十分留意するとともに、当該大学・学部・学部に在籍する学生のみならず、連合教職大学院の参加大学の学生をはじめ、他の大学・学部の学生に対しても広く門戸を広げて取り組んでいくことが重要である。

(3) 教育委員会と大学との連携強化の促進

昨今、特に、「教師不足」が社会課題となっている中であって、教師の職務環境や処遇等の改善とあわせて、教職の魅力向上が求められているところであり、教員養成大学・学部、教職大学院においては、子供の学びを支える、専門的かつ創造的な高度職業人としての教師像の確立に向け、教育委員会と積極的に連携・協働し、養成・採用・研修等の一体的な充実に取り組んでいくことが求められる。

養成段階においては、理論と実践を往還させた省察力による学びを実現し、学生の「授業観・学習観」の転換を図るため、大学と教育委員会が連携・協働し、教職志望の学生が、学習指導員等としての活動のほか、総合的な学習（探究）の時間等における探究活動に学びの伴走者として参画すること等も含め、今日的な学校教育課題に対応した多様な現場体験・学習機会等の充実を図ることが重要である。また、大学入学前の早期から教職志望を高めるために高校生に対する教職講座の展開に取り組む等、高等学校までの教育と大学教育の連携・接続という視点を持って取り組んでいくことが重要である。

研修段階においては、今般、免許更新制の発展的解消とあわせて各地域において研修受講履歴を踏まえた資質能力の向上が進められていくことを踏まえ、この新たな枠組みの下で、教職の高度化に向けた大学と教育委員会との連携体制をより一層実効あるものとする取組を推進することが重要である。

こうした課題に適切に対応するためには、指針の改正を踏まえた教員育成指標の見直しとあわせて、各地域において教育委員会と大学が必要な事項を協議し、共通理解の下で、連携を深めていく取組を促進していくことが重要であり、国において教員育成協議会で協議することが望まれる事項を具体的に示す⁵⁹ことにより、

を図るため、修業年限の柔軟化が可能となるよう制度改革を行う」ことについての提言がなされた。これを受け、令和3年10月には、高校生を含む大学入学資格を有さない者が科目等履修生として修得した単位についても、大学入学後の単位認定のみならず、当該単位を修得した大学に入学した場合は修業年限の通算を可能とするための制度改革が行われている。

⁵⁹ 令和4年8月31日に改正された指針の「五 公立の小学校等の教員等としての資質の向上を推進する体制の整備」において、新たに「6 大学・教職大学院との連携・協働」の項目を設け、教員育成協議会において積極的に協議を行うことが望まれる事項を示すとともに、「改正教育公務員特例法に基づく公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針の改正等について（通知）」（令和4年8月31日付け、4

教員育成協議会の効果的な活用を促し、各地域における協議を活性化させていくことが重要である。

また、教員養成大学・学部、教職大学院と、教育委員会等との人事交流を積極的に推進することにより、教員養成大学・学部、教職大学院と教育委員会等との連携の強化・実質化を図っていくことが重要である。

教職大学院においては、コースやプログラムの設定・展開に当たって、教育課程連携協議会⁶⁰を有効に活用するとともに、教育委員会とも密接に連携を図りながら、学校現場で求められている「令和の日本型学校教育」を現場で牽引する学校管理職やミドルリーダーの養成に寄与する等、今日的な学校教育課題に即し、養成する人材像を明確化していくことが必要である。あわせて、教育委員会の採用ニーズを踏まえて養成する人材像を明確にしつつ、教員免許状を有していない社会人等が、在学中に、教員免許状を取得できるプログラムを積極的に展開する⁶¹こと等により、多様な人材を教職に結び付けていく取組を展開していくことが求められる。

これらの現場ニーズを踏まえた機能強化・高度化を進めると同時に、教職大学院での学びの機会をより多くの現職の教師に提供していく観点から、多様な学習ニーズに対応した柔軟なカリキュラム展開、オンライン・ICT 技術や履修証明プログラム⁶²の積極的な活用等、現職の教師が学びやすいよう履修方法の工夫等を進めていくことに加え、①教育委員会の研修の一部を教職大学院が担当すること、②教職大学院の学びを得た現職の教師については教育委員会が実施する研修の一部が免除されるようにすること等、教育委員会と連携・協働した研修プログラム等を展開していくことが重要である。

なお、現職の教師に対する学びの提供については、①任命権者が教師の資質向上を図るために行う研修、②教師自身の自己研鑽、③大学としての社会貢献活動等、様々な趣旨・目的が考えられるところであり、教育委員会と連携・協働した研修プログラム等の展開に当たっては、それぞれの研修プログラム等の趣旨・目的に応

文科教第 816 号、文部科学省総合教育政策局長・初等中等教育局長通知)において、指針改正に係る留意事項として具体例を加えて示した。

⁶⁰ 平成 28 年 8 月に取りまとめられた中央教育審議会大学分科会専門職大学院ワーキンググループ報告書において、関係業界や職能団体の関係者など、各専門職大学院が掲げる養成人材像と関連が深い者や学外の有識者等からなるアドバイザーボードを設置することを義務付けるべきであるとの提言を受け、専門職大学の制度化にあわせて、専門職大学院も同様、専門性が求められる職業に関連する事業を行う者等の協力を得て教育課程の編成等を行う規定が設けられた。(専門職大学院設置基準第 6 条の 2 第 1 項)

⁶¹ 令和 3 年現在、小学校免許の取得が可能なコースのある教職大学院は、54 大学中 33 大学となっている。(文部科学省教育人材政策課教員養成企画室調べ)

⁶² 大学院におけるリカレント教育の促進に向けて、履修証明プログラムをより柔軟に活用できるようにするため、令和 4 年 3 月に大学院設置基準等が改正され、大学院が実施する履修証明プログラムについて、当該大学院が大学院教育に相当する水準を有すると認める場合、当該履修証明プログラム全体に対する単位授与がかの可能となった。

じた経費負担の在り方についても共通理解を図りながら取組を進めていくことが重要である。

(4) 教師養成に係る理論と実践の往還を重視した人材育成の好循環の実現

GIGA スクール構想に基づく1人1台端末の活用や特別な配慮・支援を必要とする子供への対応など、学校教育を取り巻く環境の変化に伴い、学校現場における実践は日々進化しているところである。変化の激しい時代にあって、学校現場の優れた実践者が教師養成に関わることは意義のあることであり、教師の養成について理論と実践の往還を重視した好循環を実現していくことが求められる。

このため、学部段階においても、教職経験を有する大学教員(実務家教員)の登用を進めることが重要であり、これを担保するための制度的な枠組みとして、教員養成学部における実務家教員の配置に係る具体的な基準(例えば、学部の種類及び規模に応じた必要最低教員数のおおむね2割程度⁶³以上)を設定することについて検討すべきである⁶⁴。

実務家教員については、単に自らの実務経験や授業観・学習観を学生にそのまま伝達するのではなく、大学教員として、実務経験を体系化・構造化し、理論と結びつけながら教育を行うことが求められる。また、教育委員会等と緊密に連携しながら、進化する学校現場における優れた実践や働き方をはじめとした変化しつつある学校現場の状況を学生に伝えること等により学生の教職への意欲を高めていくことや、研究者教員とともに現職教員向けの研修プログラムの高度化を推進すること等により教師の学びを充実させること等が期待されるものであり、次代の教師の養成を担う実務家教員を、大学と教育委員会等とが一体となって育成していくことが重要である。

学校現場と教員養成大学・学部、教職大学院との人材育成の好循環の実現に向け、教職大学院が創設され十年以上が経過し、各地域において教職大学院修了者が輩出されている⁶⁵ことも踏まえつつ、学校現場での実践と大学における教師養成を架橋する中核的な役割を担う者として教職大学院修了者を位置づけ、教育委員会等と連携を図りながら、教職大学院修了者が、早期に学校管理職を経験した後、教員養成大学・学部、教職大学院における実務家教員となって高度専門職

⁶³ 例えば、大学設置基準別表第一イ(1)において、収容定員320-600人の教育学・保育学関係の学科を一学科で組織する場合、必要となる基幹教員数は10人と定められており、この場合に必要の実務家教員の割合は2人以上となる。

⁶⁴ 令和3年5月1日現在、国立の教員養成大学・学部の専任教員のうち、「おおむね5年以上の実務の経験を有し、かつ、高度の実務の能力を有する教員」(大学設置基準等の一部を改正する省令(令和4年文部科学省令第34号)による改正前の大学設置基準第12条の2)に相当する者の割合は約16%、学校における指導経験を有する者(採用後に附属学校等を活用し、学校現場で指導を行う者を含む。)の割合は約34%となっている。(文部科学省教育人材政策課教員養成企画室調べ)

⁶⁵ 平成22年から令和3年までの教職大学院修了者の総計は、11,186人。(文部科学省調べ)

としての教師養成に参画し、その後、さらに学校現場、教育委員会において指導的な役割を担っていくといった、教職大学院における学びを生かしたキャリアパスを確立していくことが求められる⁶⁶。

実務家教員の育成に関し、附属学校を活用していくことも有効であると考えられる。教育委員会からの交流人事教員も含め、附属学校を拠点として教職大学院修了者や実務家教員を輩出するサイクルの構築に取り組むことが求められる。あわせて、附属学校においては、社会の変化を的確に捉え、学部、教職大学院と一体となって、全国・地域における研究の中核拠点として先導的に教育課題に取り組むとともに、「授業観・学習観」の転換を促す教育実習や学校体験活動の充実に取り組んでいくことが重要である。

教員養成大学・学部、教職大学院においては、実務家教員に対する、大学教員として必要とされる業務(教育、研究、マネジメント)全般に関わる能力開発に向けたファカルティ・ディベロップメントの高度化に取り組むとともに、その過程で得られた知見・ノウハウ等を研究者教員に対するファカルティ・ディベロップメントの高度化にも生かしていくことが必要である。また、研究者教員についても、学校現場での教育実践研究や学校現場との共同研究に加え、附属学校等も活用しながら、一定期間、学校現場における指導経験を積めるようにする⁶⁷等、教員養成分野の大学教員として必要な実践性を向上させる取組を組織的に進めていくことが重要である。

(5) 教員就職率の向上

教員養成大学・学部は、教員養成を主たる目的として、学部4年間の体系的な教員養成カリキュラムによる教員養成を行うものであり、教師を志望する学生を受け入れ、学部教育を通じて教員免許状に必要な基礎資格及び単位の取得並びに必要な資質能力を身に付けさせた後、現場で活躍する教師として輩出することが期待されているものであり、その設置の趣旨・果たすべき役割に照らして、各大学は、教員就職率を確実にかつ継続的に高めることが求められる。

各大学においては、地域の教育委員会等とも密接に連携を図りつつ、学生や卒業生に対するアンケートも有効に活用しながら、

- ① 教職志望の高い学生の入学を促進する観点から、高校生向け教職講座の実施や高校における教師養成コースへの協力、総合型選抜及び学校推薦型選抜の

⁶⁶ 令和3年度現在、教職大学院における実務家教員のうち、教育委員会から交流人事として大学に採用された教員の割合は約16%、教職大学院修了者に係る学位である教職修士(専門職)を保有する者の割合は約7%となっている。(文部科学省教育人材政策課教員養成企画室調べ)

⁶⁷ 令和3年5月1日現在、国立の教員養成大学・学部の専任教員のうち、学校における指導経験を有する者(採用後に附属学校等を活用し、学校現場で指導を行う者を含む。)の割合は、約34%。(文部科学省教育人材政策課教員養成企画室調べ)

活用や地域枠の適切な設定、一般選抜における面接の実施、奨学金の貸与・返還支援や授業料等の減免等の高大接続に資する取組及び入学者選抜等における工夫を行うこと

- ② 教職志望を維持・向上させる観点から、大学での学びと連動した学校体験活動の充実や各地域の教員採用ニーズに応じたカリキュラムの展開、事前事後指導も含めた教育実習・学校体験活動等の学校現場実習に係る指導・支援体制の充実、現職教師(卒業生等)との交流機会の設定等、教育課程内外にわたって様々な取組や工夫を行うこと

など、入学前、入学後の学修、就職対応等のそれぞれの段階において、教員就職率の向上を図る取組を積極的に展開していくことが求められる。

また、教員就職率の向上に向けては、就職支援を担当する教職員だけでなく、教員養成課程に関わる全ての教職員がそれぞれの立場から取り組むことが重要であり、教員就職率の向上に資するファカルティ・ディベロップメント活動の実施等も含め、教員就職率の向上に向けて組織的に取り組む体制を構築することが重要である。

国立の教員養成大学・学部は、全国的な教育水準の維持・向上に資する教師養成をミッションとして、全国に設置されているところであるが、教員採用ニーズが高まっている中であって、近年、教員就職率が概ね6割程度で推移している一方、教職以外の職に就く者の数が増えている状況であり、組織体制の見直しを含め、早急に改善を図る必要がある。学生アンケート等に基づく取組に加え、離島・へき地教育の担い手の育成など、全国的な教育の水準の維持・向上に資する、国立の教員養成大学・学部ならではの地域課題に対応したコースやカリキュラムを、地域の教育委員会と一体となって構築していくことが求められる⁶⁸。国においては、国立大学法人運営費交付金の枠組み等も有効に活用しつつ、地域の教育委員会と連携した教員就職率の向上に資する取組を促進していくべきである。

(6) 組織体制の見直し

中長期的な視点でみれば、今後、18歳人口の減少に加え、教員需要の大幅な減少⁶⁹が予想されている。

教員就職率が継続的に低い教員養成大学・学部については、学生・卒業生アンケート等からその要因を具に分析・検証し、具体的な数値目標を掲げる等して早急

⁶⁸ 例えば、宮崎県では、宮崎大学において県内の小学校教員を希望する高校生を対象に推薦入試を導入するとともに、宮崎大学と宮崎県教育委員会で連携して対象学生に係る在学中の研修や学校体験などの場を提供し、学部長の推薦を受けた受験生に教員採用試験の特別推薦を実施する取組が開始されている。

⁶⁹ 令和4年:26,521人→令和10年:17,807人。令和3年度文部科学省調べ(令和3年2月時点の都道府県等の推計の積み上げ。養護教諭等を除く)。

に改善を図ることが求められるところであるが、改善が見込まれない場合には、地域の教員需要・供給体制を慎重に見極めつつ、多様な免許種への対応等も含めた各地域における教員養成機能の維持・向上を図る観点から、関係自治体との連携を強化しながら、入学定員の見直しや大学間の連携・統合に係る検討を進めていくことが必要である⁷⁰。

なお、各地域における教員養成機能の維持・向上に資する大学間の連携を進めていくに当たっては、シナジー効果が発揮されるよう十分留意するとともに、国公立の垣根を越えた大学間連携の在り方を検討することが重要である。

5. 教師を支える環境整備

(1) 学びの振り返りを支援する仕組みの構築

教員免許更新制の発展的解消とともに、教育公務員特例法の改正により、各教師の研修履歴を記録するとともに、この記録に基づき、教師の資質能力の向上に関する指導助言等を行う仕組みが整備された。

法改正により求められる研修履歴の記録及び教師と校長等による対話と奨励がより効果的・効率的に機能するよう、研修履歴記録システムの導入などデジタル技術を活用した高度化を図ることが重要である。

また、独立行政法人教職員支援機構、教育委員会、学校法人、大学、民間等が提供する研修コンテンツを一元的に収集・整理・提供するプラットフォームを国が構築することで、研修実施者や教師自らの研修デザインを支援する必要がある。その際、研修履歴記録システムと連携させ、研修コンテンツの共有や受講完了と同時に履歴として記録される仕組みを搭載することで、教師や教育委員会の負担軽減を図ることも必要である。

教師が合理的かつ効果的に研修を受講できるようにするため、多様な主体がオンライン研修コンテンツを開発する取組を、国が積極的に支援するなど研修の高度化を図る必要がある。特に、喫緊の教育課題（ICT 及びデータの利活用、特別な

⁷⁰ 国立の教員養成大学・学部については、「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」（平成 29 年 8 月 29 日国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書）において、「教育課題の複雑化・高度化が進む中で教員養成機能を向上させるためには、十分な予算と優秀かつ多様な人材の確保が不可欠である。一方、各都道府県・政令指定都市の教員の年齢構成や少子化の傾向を踏まえると、今後、教員需要が減少傾向にあると考えられる中で、ほぼ全都道府県に置かれている国立教員養成大学・学部が現在の組織や規模のままで機能強化と効率性の両方を追及することは困難である。よって、関係自治体と連携強化し、地域の教員需要の推移に応じて教員養成課程の入学定員を見直すとともに、小規模になる教員養成機能を、県内あるいは県を越えた国公立大学との間で連携・集約することにより、機能強化を図ることの検討が必要な時期に至っている」とされている。国立大学の教員養成課程に係る入学定員については、平成 29 年以降、全国で 244 人の減（H29:11,265 人→R4:11,021 人）。大学間の連携・統合については、奈良教育大学と奈良女子大学の統合、群馬大学・宇都宮大学及び金沢大学・富山大学における共同教育学部の設置、鳴門教育大学・香川大学・愛媛大学・高知大学・徳島大学による教職課程に係る連携開設科目の開設等が実現。

配慮や支援を要する子供への対応、外国語教育、幼児教育、わいせつ事案対応等)については、成果確認も併せた研修コンテンツを充実することが必要である。あわせて、研修の成果確認・評価モデルの開発や、校内研修や授業研究の高度化等も早急に進める必要がある。また、こうしたコンテンツを「教員研修プラットフォーム」に掲載することにより、負担軽減を図りながら研修を充実させる必要がある。これにより、従来の対面・集合型の研修の在り方を転換し、個別最適な学びをより効果的に実施することが可能になる。また、校内研修や授業研究など、「現場の経験」を含む「協働的な学び」も含め、第Ⅰ部4. (1)①にあるように、一人一人の教師に必要な研修を、研修実施者及び教師自らがデザインしていくことが必要になる。

この仕組みの最大の目的は、「学びに専念する時間を確保した一人一人の教師が、自らの専門職性を高めていく営みであると自覚しながら、誇りを持って主体的に研修に打ち込むことができるという姿」を実現することである。例えば、教師が研修の受け手となるだけではなく、校内のネットワークシステム等を活用して、教師自らが自身の関心事項について発信する校内研修を行い、それを研修プラットフォームに載せるということも考えられる。

任命権者たる各教育委員会及び校長をはじめとする学校管理職は、研修履歴を記録・管理すること自体を目的化しない意識を十分に持ち、指標や教員研修計画ともあいまって、適切な現状把握と主体的・自律的な目標設定の下で、新たな学びに向かうための「手段」として研修履歴を活用することが重要である。

また、研修成果の確認は効果測定という意味で重要である一方、教師等からレポート等の提出を求める際には、真に必要なものに限るなど、教師の負担に十分留意すべきである。

(2) 多様な働き方など教師を支える環境整備

①. 教員免許更新制の発展的解消を契機とした、失効・休眠免許保持者の円滑な入職の促進

令和4年7月1日に教員免許更新制が発展的に解消されたことを契機に、教員免許状を取得していたが、長く教壇を離れていた者や教職経験のない者(いわゆる免許失効者・休眠免許保持者)が、再び有効な免許状を得て教職に就く機会が増えることが予想される。

特に、「教師不足」が発生する中で、年度途中で産休・育休や病気休暇等の理由により臨時的任用教員を採用する必要がある場合、新卒で教員採用選考試験の受験準備をしている者は、既に臨時的任用教員として勤務している、あるいは他の民間企業等で勤務している可能性が高い。このような場合に、過去に免許状を取得し、教育職員免許法改正以前に未更新により免許状を失効した者・休眠状態に

ある免許状を保有している者を活用することは、「教師不足」の解消に向けた重要な方策の一つである。

このため、免許状の授与権者である教育委員会においては、未更新を事由として失効となった免許状の再授与手続きについて、申請書類を一部省略するなど、簡素化を進める必要がある。

また、入職者の不安を軽減し、円滑な入職につなげるためには、任命権者は、最新の教育事情等に関する研修等を適切な時期に実施することが必要である。その際には、独立行政法人教職員支援機構が提供しているオンデマンド型研修動画の活用や、国によるオンラインの研修コンテンツ開発支援を加速化することも必要である。また、こうした失効・休眠免許保持者を臨時的任用教員として活用する場合には、各任命権者において、勤務内容の軽減など引き受けやすい勤務環境を調整することも重要である。

②. 学校における働き方改革の一層の推進

学校における働き方改革については、平成30年度以降、時間外勤務は一定程度改善傾向にあり、これまでの取組の成果は着実に出つつある。一方、依然として長時間勤務の教職員も多く、引き続き取組を加速させていく必要がある。

教師の勤務環境が、教職志望者の動向に影響を与えているとの指摘もあるが、国においては、教職員定数の改善や支援スタッフの充実、学校DXの推進、コミュニティ・スクールと地域学校協働活動の一体的な推進による地域全体で子供たちの成長を支える社会の実現など、あらゆる施策を講じる必要がある。また、教育委員会や校長等の管理職においては、それぞれの立場で上記の取組を推進するとともに、これらの取組を実効性あるものとするため、その権限と責任に基づき、在校等時間の客観的な把握をはじめとする勤務時間管理の徹底や、その状況を踏まえた学校及び教師が担う業務の役割分担・適正化などに積極的に取り組む必要がある。

文部科学省においては、本年度、6年ぶりとなる教員勤務実態調査を実施しており、その結果も踏まえ、公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法（給特法）等の法制的な枠組みを含めた教師の処遇の在り方等を検討する必要がある。

教師の勤務時間の問題だけではなく、児童生徒等や保護者等への対応から悩みを抱える教師もいるとの指摘もあり、教育職員の精神疾患による病気休職者数は5千人を超える水準で推移している。各任命権者や服務監督権者においては、民間企業や精神科医・カウンセラー、スクールロイヤー等の専門家等とも連携しながら、教職員のメンタルヘルス対策に関する原因分析や効果的な取組の研究に努めるとともに、文部科学省においても必要な支援を講じるべきである。

おわりに

明治5年に我が国最初の全国規模の近代教育法令である「学制」が公布されてから、令和4年9月4日で150年を迎えた。当時の文部省は、学制公布に先立ち明治5年5月に東京に直轄の師範学校を創設し、同年9月開校した。つまり、計画的な教師の養成が開始されてから、150年を迎えたとも言える。この間、教師の養成や免許に関する制度は大きく変化した、どの時代においても、教師が公教育の要であることには変わりはない。

教育基本法第9条にもあるように、教師は、「自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努め」ることが求められている。教育の本質は、教師と児童生徒の人格的な触れ合いにあり、知識、技術の伝達とともに、教育を受ける者の人格の完成を目指してその成長を促す営みである。いかなる過程を経て教職に従事することになるかに依らず、教育の直接の担い手である教師には、絶えず研究と人格の修養に努めることが求められる。

同時に、教師の使命と職責の重要性にかんがみ、教師が教育活動に専念できるようにするため、その身分が社会的にも制度的にも「尊重され、待遇の適正が期せられること」が規定されている。また、教師自身に不断の研究と修養を求めることとの表裏一体の関係として、国や地方公共団体等に、「養成と研修の充実が図られること」を求めている。

本答申で示し、教育職員免許法及び教育公務員特例法の改正により制度化された「新たな教師の学びの姿」は、時代の変化が大きくなる中であって、教育基本法に掲げる「研究と修養」を支えるものであり、自律的・主体的に学び続ける教師を後押しすることを期するものである。

近年、教師の長時間勤務の問題や、教員採用選考試験の倍率の低下、「教師不足」などが一体の問題として取り沙汰され、教職全体がいわゆる「ブラックな職業」であるとの印象を持つ学生も少なくない。一方、毎年約10万人が教員免許状を新たに取得し、公立の教員採用選考試験では、新卒既卒合わせてのべ12万6千人あまりが受験し、約3万4千人が新たに教師として採用されている。民間団体等の調査によれば、小中高校生の将来になりたい職業で、教師は引き続き上位に位置している。少なくない子供たちや学生、他の職種の経験者等が教職を志すのは、子供たちの人生に影響を与え、成長を実感できるという、他では得がたい経験のできる教師という職業に魅力を感じているから、との見方も可能である。

子供たちにとって、自分に寄り添ってくれたり、温かく見守ってくれたりした教師に出会い、「自分もこうなりたい」と強く心打たれた経験こそが、次代の教師の育成の第一歩である。そうした意味からも、学校指導・運営体制の効果的な強化・充実

や学校における働き方改革を強力に推進するとともに、学校を心理的安全性が確保できる職場にすることが不可欠である。国、地方公共団体、学校関係者が一丸となって取組を進めることを期待する。

中央教育審議会では、平成 31(2019)年4月の「新しい時代の初等中等教育の在り方について」(諮問)以降、「令和の日本型学校教育」の在り方を題材に、継続的に議論してきた。令和3年3月の「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」(諮問)及び今回の答申も、この延長線上にある。

今回の答申は、教師の養成・採用・研修の一体的な改革を通じ、教師が創造的で魅力ある仕事であることが再認識され、志望者が増加し、教師自身も志気を高め、誇りを持って働くことができるという将来を実現するための提言である。環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出す役割を果たし、子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている教師が、一人でも多く教壇に立つことを期待する。そして、ひいては時代や社会の変化に対応しつつ、誰一人取り残されず、誰もが自分らしさを大切にしながら学ぶことができ、一人一人の可能性が最大限に引き出される教育を実現することを期するものである。

今後の教育政策に関する議論は、令和4年 2 月の「次期教育振興基本計画の策定について(諮問)」を受け、教師に関する事項を含め、教育振興基本計画部会で現在行われている。また、今回提言した内容の具体化は、教員養成部会等に引き継がれることになる。中央教育審議会としては、今回の答申作成に向けた議論の蓄積を、今後の検討の場においても大いに活かしてまいりたい。