

わが国の将来を担う国立大学の新たな将来像



WGでの議論の様子

国立大学協会は、3月5日開催の総会において「わが国の将来を担う国立大学の新たな将来像」の案を示し、議論を行いました。引き続き取りまとめに向け、検討を続けているところです。

本「将来像」は、急速な少子化と人口減少が進行する2040年の社会を念頭に、これまでとは異なる新しい理念と価値観の下で、国立大学がわが国及び世界をリードし、人類の輝ける未来の構築に主導的に関わることを決意して、新たな将来像及びその実現の方策を示すものであり、1年半に及ぶ学長たちの議論の総括となります。

将来においてもわが国の「知の総和」の維持・向上を図るため、博士号取得者や留学生受入れを大幅に増加するとともに、研究力の向上、地方創生への貢献に努めます。

こうした取組を行う上で、国立大学が、個々の取組とともに全体に一つの「国立大学システム」として連携体制を強化し、自らが社会変革に関わる覚悟をもって、イノベーティブな日本社会を創造していきます。

国立大学は、今後も国立大学総体として、社会の変革を牽引し、わが国の輝ける将来を実現するため、挑戦し続けていきます。



梅原出氏



仁科弘重氏

未来社会に向けた教員養成

LEADER'S MESSAGE 東京学芸大学長 國分 充

OPINION | 千葉大学 副学長 | 貞広 齋子



CONTENTS

【特集】 未来社会に向けた教員養成

LEADER'S MESSAGE

東京学芸大学長

國分 充 02

日本の未来の鍵を握る教員養成

OPINION

千葉大学副学長

貞広 斎子 07

子どもの主体的で豊かな学びのため
多様な人が教員を目指す柔軟な養成を

Challenge! 国立大学

北海道教育大学・大阪教育大学・
福岡教育大学 11

弘前大学 11

宮城教育大学 11

東京学芸大学 12

山梨大学 12

富山大学 12

金沢大学・富山大学 13

福井大学 13

愛知教育大学 13

京都教育大学 14

大阪教育大学 14

兵庫教育大学 14

奈良国立大学機構 (奈良教育大学・奈良女子大学) 15

島根大学 15

広島大学 15

山口大学 16

鳴門教育大学・徳島大学・
香川大学・愛媛大学・高知大学 16

熊本大学 16

『教育で紡ぐ希望に満ちた未来』 17

教育のプロ不在の大学教育

言うまでもないことだが、初等・中等教育の教員には教員免許が求められる。公教育を担う教員が教育現場に必要な知識・技能を有していることを保証するのが教員免許だ。

しかし公教育の中にありながら、教員免許が求められていないのが大学教員である。大学教員は無免許で教育を行っているのだ。大学院設置基準では、博士課程の学生に対し学識を教授するために必要な能力を培う機会を提供するよう求めているものの、教員免許相当とは言い難い。

では、大学において教育の質保証や教員の教育評価はどうやって行っているのだろうか。そもそもわが国の多くの大学は、教員の教育評価を確立できていない。米国の大学等では、教員の授業評価は学生に委ねている部分が多い。教育評価にはその他、教員自身が提供する資料、授業参観等に基づく同僚教員からのピアレビュー等が加わる。この評価が低いとテニユア審査に不合格となるなど大きなペナルティが待ち受ける。教員は厳しい教育評価にさらされ、そのことが質保証につながっているのだ。翻ってわが国では、授業アンケートは本人への参考程度で、教育評価を給与や昇進に反映させる仕組みは不十分であることが多い。

教育者としてのトレーニングが限られ、教育力を評価する仕組みが整っていない結果、特に研究大学には、研究のプロはいても、教育のプロは少数にとどまっている。今回の特集、未来社会に向けた教員養成は、大学教員のためにこそ必要であろう。



名古屋大学総長 杉山 直

【特集】 未来社会に向けた教員養成

LEADER'S MESSAGE

日本の未来の鍵を握る教員養成

少子高齢化が急速に進む日本にとって、教育の質向上は喫緊の課題です。

質の高い教育の普及は、教育を受けた本人の人生を切り開く大きな力となるだけでなく、

国の力を押し上げよりよい未来を築くための原動力となります。

その中で、教師は常に教育の最前線で国の未来を担う子どもと接し、指導をしています。

そうした日本の教員の養成について中核を担ってきた国立大学では、従来の学部教育に加え、

教職大学院を中心に、各大学が専門性の高い特色のあるプログラムを開発しています。

長年、日本の教員養成を牽引し、教員養成フラッグシップ大学の1校に指定された東京学芸大学の國分充学長に、

国立大学の未来社会へ向けた教員養成の意義や役割についてお話を伺いました。



東京学芸大学長

國分 充

世界で評価される日本型教育

—— 國分先生は、子どもたちの教育を行う教師を育成する立場から、日本の教育全体をどのようにお考えですか。

教育は社会の関心も高く、そのため難点を指摘されることが多いのですが、私は、日本の教育は基本的にうまく機能していると思っています。というのは、日本中のどこにいても、

日本の子どもは同じような教育を受けられることになっていて、子どもの学びの内容は学習指導要領によって規定され、保証されています。

一方、子どもを教えている教師は必ず高等教育を受けていて、資格としての教員免許状をみな所持しています。このことは、教員免許の中身と併せて、法により規定され、保証されています。学習者である子ども側と、教える側である教師の両側ともに、質の保証がなされているわけです。



地球温暖化、ウクライナやガザでの地域紛争——。教員養成の現場は、今、我々の目の前にある人類の存亡がかかった問題に対処し、解決に導く人間として、子どもたち、教師を育てる任務を担っており、教育こそが鍵になると、園分学長は語る。

今から10年ほど前、本学はOECD（経済協力開発機構）との共同研究を始めました。そのときに、日本の教育システムは“OECD生徒の学習到達度調査（PISA）”で高い水準をキープし続け、OECDからは質の保証がなされた上に、コスト・パフォーマンスもよい、と評価されていることを知りました。先ほども言いましたとおり、教育は批判も多く受ける分野ですが、こうした海外からの評価を見ても、日本の教育システムは基本的にはうまく機能しているというのが私の基本認識です。

一方で、そうした認識を持ちつつも、現代社会の動き・変化が、例えば、DX化やAIの開発、SNSの普及等のように著しく急なので、それをキャッチ・アップしていく点において、特に教員養成の側でやや遅れるという課題はあるかなと思っています。というのは、学習指導要領は10年に一度改訂されて時代に合うものにキャッチ・アップされることになっているのに対し、教員免許の質の担保は法令によりなされているので、法改正のハードルもあり、キャッチ・アップで後れをとることも生じていると思います。

時代とともに変化する教育に対応できる教師に必要な力

—— 教育の目的とはどこにあるとお考えでしょうか。

教育目的というのは、概念的には、子どもにとってと社会にとっての2面から整理でき、教育基本法の記載もそうした構造になっていると思います。私なりに敷衍しますと、教育の目的とは、人々が文化を享受して、人生を楽しみ、意義

あるものにする、そうすることで、まわりの人たちにも貢献するというものかと思います。端的には、子どもも社会も幸福になるということだと思います。学校では学問を背景にした教科を教えることが主となりますが、教科には人類の積み上げてきた英知が凝縮・結晶化されていて、人生を楽しむための基礎となるものや、社会に貢献する手立てなどが詰まっていると思っています。

—— その目的のために、日本の教育はどうあるべきなのでしょう。

私の思う教育目的というのは普遍的なものだと思いますし、先ほども言いましたように、日本の教育システムはうまく機能している、というのが私の基本認識です。そのため、私の考える教育目的についても、日本の教育システムは基本的には対応ができていると思っています。先ほど、日本の教育は現代社会の急激な変化に対して遅れがちと言いましたが、先に挙げたDX化やAIの開発、SNSの普及等、対応の遅れを批判されつつも、教育界はともかくも対応していくだろうと思っています。

こうした点で私は楽天主義者ですが、ただ、今、われわれの目の前には、人類の存亡がかかった問題が生じています。それは、地球環境と人類の諍いの問題で、温暖化と戦争です。今や地球の温暖化は、大災害を世界中で頻発させる事態となっています。また、ウクライナやガザなどに見られるような人間同士の争い。20世紀の二度の大戦や、さまざまな地域紛争を通じて、もうこりごりと思ったはずなのに、それがまた新たな枠組みで生じ、なかなかやまない。こうした現代

の地球環境、そして人類の危機は、深刻で甚大です。これらの危機に瀕しているということを我々は強く認識し、そのような問題に対処し、解決に導く人間として、子どもたち、教師を育てていかねばなりません。そうした任務をわれわれは背負っている、教育こそが鍵となる、ということは肝に銘じなければならない、と思っています。

—— 東京学芸大学では新しい教育方法というものに関してどのように対応しようとお考えでしょうか。

最近話題となった新しい教育方法にアクティブ・ラーニングがあります。これは、“主体的・対話的で深い学び”という言い方で定着しましたが、本学では、子どもたちのアクティブ・ラーニングによる学びを進めていくために、教師もアクティブに学ぶ経験をする必要があるということで、いち早く教職大学院の授業にこれを取り入れました。また、学部の授業への導入を図るため、第3期中期目標・中期計画にアクティブ・ラーニングを取り入れた授業数を数値目標として掲げて取り組みました。さらに、アクティブ・ラーニングを進める環境整備として、グルーピングが容易な可動式の机や椅子を用意した大小多くの教室から成るアクティブ・ラーニング棟を建設しました。その結果、教職大学院、学部ともに、今やアクティブ・ラーニングはごく自然な授業の光景となっています。

それから、教員養成では、教育職員免許法により置くべき授業科目が縛られているために、お仕着せのカリキュラムになりがちですが、こうした状況は、子どものアクティブな学習活動を進めようとするこれからの学校・教師にはそぐわないと考え、カリキュラムに自由度を持たせ、学生個人が自らカリキュラムをデザインする「自律型カリキュラムデザイン」の導入を教員養成フラッグシップ大学の枠組みの中で図りました。

そして、その中で、教員養成フラッグシップ大学に認められた特例科目など、現代的な教育課題を考える「教育創成科目」の導入も図りました。「自律型カリキュラムデザイン」というのは、大学が定める2つの「目指す人材像」や、5つの「教師の資質・能力」と、この教育創成科目を組み合わせ、学生自身が目標とする教師像を自ら設定し、それに合わせて履修科目を選んでいくというものです。本学の学生には、自ら目標を設定し、そこに向かって学習していくというアクティブな経験をしっかり積んでもらおうと思っています。

未来を創る教員養成フラッグシップ大学

—— その教員養成フラッグシップ大学に東京学芸大学は指定を受けました。その内容を教えてください。

教員養成フラッグシップ大学は、「令和の日本型学校教育」を担う教師の育成を先導し、教員養成のあり方自体を変革していくための牽引役を担うことを期待されて創設された



東京学芸大学では「自律型カリキュラムデザイン」をはじめとした現代的な教育課題を考える先導的なフラッグシップ特例科目を開発・導入している。

ものです。教員養成フラッグシップ大学には15大学が申請しましたが、その中の13校が国立大学で、これは、教員養成に対する国立大学の使命感の表れだと思います。審査の結果、東京学芸大学をはじめ計4つの国立大学が選ばれました。

東京学芸大学では、先ほども触れた「自律型カリキュラムデザイン」を取り入れただけでなく、「社会に開かれた探究と創造の学びのデザイン」「学びを支えるファシリテーションの技法」といった現代的な教育課題を考える先導的なフラッグシップ特例科目を開発・導入しています。文部科学省には、教員養成フラッグシップ大学4校の取り組みから、新しい教員養成カリキュラム像を構築していくという狙いがあるようです。

—— 教員の養成はいろいろな大学で行っていますが、どうしてですか。

教員免許を取得するための課程を教職課程と言いますが、一定の基準を満たせば、教育学部以外の一般の学部、理学部や文学部でも開設することが可能です。教員養成は一般の学部にも開かれているということで、それを開放制の原則と言っています。これは、戦前の教員養成が主に師範学校でのみ担われてきて、その閉鎖性が日本の軍国主義教育の温床となったという反省から生まれたものと言われています。開放制によって、学校の教員の多様性を確保しようとしているわけです。大学の設置形態で言えば、国立、公立、私立の出身者がいて、学部で言えば、教育学部の他、いろいろな学部の出身者がいることにより、教師の多様な視点が確保されることとなります。ただ、これは言うまでもないことですが、そのように多様な視点が確保されつつも、いずれの教師も教職課程を履修したうえで教員免許状を取得しており、共通の質保証がなされていると言えます。これを免許状主義と言います。

その中で、小学校の教師には、国立大学の出身者が多いと思います。これは、小学校の教員養成は国立大学が担うということで、戦後の教員養成がスタートしたからです。小学校

では、教師は全ての教科を教える必要がありますので、一般学部の専門領域とはなかなか重ならず、開放制に馴染みにくかったという事情があったのだと思います。

そのため、小学校の教職課程はもっぱら教員養成を主とする学部でないと開設できず、そうした学部を有しているのは国立大学がほとんどであったので、2005年までは国立大学が小学校の教員養成をほとんど担うことになっていました。今は、他の大学も参入しやすくなり、小学校の教師も国立大学の出身者だけではなくなっていますが、それでも国立大学の出身者が特に地方では多いと思います。

—— 教員養成は今後、どうなっていくのでしょうか。

教員養成にあたって免許主義と、開放制の原則は、今後も維持されていくと思いますし、これらは大事な原則だと思います。現在開かれている中央教育審議会の教員養成部会では、私も臨時委員の一人として議論に参加していますが、教師不足の中で、教師を目指す学生を増やすための方策として、教員養成系学部以外の教職課程を履修する学生の負担軽減の方策も議論されていくようです。

教員免許は2種、1種、専修免許の3種あり、どの免許でも教壇に立つことができますが、大体20単位ずつ積み増していくという構造になっています。そして、2種免許は短大卒業の水準、1種免許は4年の大学卒業の水準、専修免許は2年の大学院修了の水準となっています。学生の負担軽減策を立てるのであれば、4年制の大学卒業の場合にも、2種



AIが台頭する現代であるが、子どもの“承認欲求”を満たしてくれるのは、生身の人間であるべきで、子どもを慈しみ、教え、見守り、育むことが教師の役割であり、その姿勢・気持ちこそが教育においては何より重要であると語る。

免許の水準まで取得単位を下げるというのにはあり得るかもしれません。そうすると学生の教員免許取得に必要な単位数は20単位程度少なくなり、学生の負担軽減につながります。

ただ、教師の質の担保という点からすると、例えば学校現場での課題に対応するような学びの科目について、単位を積み増すというようなことが必要かと思えます。その際の積み増す科目として、先ほど言った教員養成フラッグシップ大学で開発している科目を使うなどのやり方をすれば、教員養成フラッグシップ大学の成果を活かすことができるかと思えます。これは私の持論で、先日開催された教員養成部会でもこうした趣旨のことを申し上げました。

また、教職の専門性を磨くための専門職大学院として、教職大学院があります。学部段階の学生の負担軽減を図るとすれば、今後は、この教職大学院が教職の専門性の向上・高度化を図る場として、機関としての重要性を増していくと思えます。この教職大学院のほとんどは国立大学が設置していますので、結果的に教職の高度化を国立大学が中心となって担っていくということになると思えます。

人が人を教える育む意義

—— 今、学校では教員不足が深刻だと聞きます。教育現場の問題についてどのようにお考えですか。

教師を取り巻く環境に厳しいものがあるというのは、確かだと思います。が、しかし、社会の理解が不足している点もあると思えます。

例えば、教職調整額は残業代に代わって公立校の教師に支給されているものですが、これは期末勤勉手当、地域手当、退職金にも跳ね返ってくるものですし、今後10%までアップされることが予定されていると聞きます。また、給与水準も決して低くなく、初任給は経団連加盟団体平均より高く、離職率も低い。こうした点を見ると、教職を一概に“ブラック”とすることには疑問があります。本学では、こうした情報を公認会計士の方にスライドに整理してもらって、学生のキャリア支援の際に見せるようにしています。

一方で、部活動や、保護者や地域対応等は、確かに大きな負担になっていることと思えます。こうしたことについては、やはり外部人材の活用ということが鍵になると思えます。部活動については外部委託が進められるようになってきましたが、保護者や地域対応については、もう少し知恵を集める必要があるように思えます。

また、教員不足、志願倍率の低下の原因についても、教職が“ブラック”だからと言われたりもしますが、これも注意が必要です。例えば、倍率の低下が著しいと言われる小学校の教員採用試験を受験する新卒者の数は、ここ何年も1万7千人くらいと一定しており、減ってはいません。既卒者が減っているのです。倍率が低くなっているのです。つまり、小学校の教師になろうと思って大学に入ってきた学生は、教師を

取り巻く厳しい環境についての報道がある中でも志を変えることなく、小学校の教員採用試験を受けているということです。さきほど言いましたように、小学校の教員養成は国立大学が担ってきたという伝統からすると、これはわれわれの教育の成果と言えるかもしれません。

一方、中高は確かに新卒の受験者も減っていますので、これにはいわゆる教職が“ブラック”だという声の影響もあるかもしれません。また、中高はもともと開放制で一般学部の出身者が多いということも関係していると思えます。

教員不足に対して、大学の取り組むべき課題としては、教員採用試験の受験率を上げることがあるかと思えます。教育学部を卒業し、教員免許を持っていても、教員採用試験を受ける学生は100%というわけではありません。国立大学の学生は受験者数中の合格者の割合は高いので、まずより多くの学生に採用試験を受けてもらう働きかけが必要だと思います。

その他、本学では、教職に関心のある社会人や、教員免許を持っているものの学校で教えたことのない人などを対象に、教師や教育支援人材として転職するための足がかりとして、もうリカレント教育のプログラムを実施しています。教壇に立つには、正規に教員免許を持っていなくても、例外的に、自治体が専門人材を教師として採用することのできる特別免許状や臨時免許状制度があります。こういった制度を利用して、教師として採用されることを目指しています。

—— 現在、少子化が進んでいますが、これからの時代の教員養成はどのようになるのでしょうか。

少子化の中で、大学は、学生数、教員数ともに規模の見直しを迫られてくると思えます。それは、ある程度仕方ないことなのですが、教職課程には、課程として認められるために満たさなければならない基準があり、必要な教員数も決まっています。教科の中には、多くの教員を配置する必要のあるものもあります。

これは、総合大学の教育学部にいた私の経験によるところも大きいのですが、総合大学の中の教育学部は、学生数に対して教員数が多いように見えるため、もっと教員を減らせるのではないかと大学内で迫られることがあります。教員数が多く見えることについては、教職課程を開設する上での特殊性であると、総合大学の学長先生にご理解いただきたく思います。

とはいえ、人口減に見合った教育学部の規模の見直しというのは、避けられない時期に来ていると思えます。それは、国立大学だけでなく、公立大学、私立大学も同様だろうと思えます。そうしたときに、教職課程の縮小により、地域において必要な教員数を輩出できず、教員不足に陥るという状況を作り出さないためには、その地域の大学間で連携して、教職課程を維持していく必要があるのではないかと思います。地域の国立教員養成系大学・学部は各都道府県に1校あり、その他の大学に比してまだ体力がありますので、その中心となる役割を担うことを期待されることになると思えます。

—— AI(人工知能)が台頭する今こそ真価を問われる教師の本当の意義・役割とはどこにあるのでしょうか。

子どもは、何かできるようになると、大人に“見て”とか、“見ててね”と言ってやって見せますね。例えば、逆上がりができるようになった子どもが、親にやって見せるというような状況です。私は、これが子どもと大人のあり方の象徴であり、教室で毎日行われていることだと思います。教師は子どもに教える、子どもは教えられたことができるようになったことを、“見ててね”と明示的には言わないにしても、テストというような形でも、教師に見せます。教師は子どもにとって一番近くの他人ですので、これは、子どもが、社会に対して、自分のできることを見せていく第一歩であり、社会に貢献していくということにもつながっていくのではないかと思います。教師はそうした役割を果たしていくべきですし、実際に果たしているのだと思います。これこそが、最初に言いました子どもも社会も幸福になるという教育の目的が、果たされている姿でもあると思えます。

教師の役割が知識の伝授ということだけなら、AIも急速に発達している今、その役割はAIに置き換わってしまうかもしれません。実際、子どもの理解に合わせて、解説を加え、ドリルを課して進めていくアプリには、いろいろと優れたものも開発されています。

しかし、最近よく使われるようになった言葉を使えば、子どもの“承認欲求”を満たしてくれるのは、やはり生身の人間でないとだめなのではないかと思います。このあたりに、教師の役割の本質が見えてくるように思えます。

子どもを慈しみ、教え、見守り、育む。これが教師の役割であり、その姿勢・気持ちこそが教育において何より重要で、こうしたことに比べれば、何をどのように教えるかということなど、そう大きな問題ではないと思えます。



國分 充 (こくぶん みつる)

1955年、宮城県仙台市生まれ。博士(教育学)(東北大学)。専門は障害児の心理・生理・病理、心理学史。1980年東北大学教育学部卒業、1982年同大学大学院教育学研究科博士前期課程修了、1988年同博士後期課程単位取得退学。東北大学教育学部助手を経て、1991年金沢大学教育学部助教授。1999年東京学芸大学教育学部助教授、2003年同大学教育学部教授、2010年同大学総合教育科学系長、2014年同大学理事・副学長、2020年4月より東京学芸大学学長(現職)。

子どもの主体的で豊かな学びのため 多様な人が教員を目指せる柔軟な養成を

近年、教員の働き方や学校現場をめぐるさまざまな問題が指摘される中で、

社会の要請に応える教員養成のあり方もまた問い直されている。

未来のあるべき教育とは、そして未来を担う子どもたちに必要な新たな学びとは何か。

子どもたちとともに歩む教員に必要な資質・能力の育成と、教員養成について国立大学の使命をどう構想するのか。

総合大学ならではの立場で教員養成に向き合っている貞広氏に意見を伺った。



千葉大学
副学長 教育学部教授

貞広 齋子

主体的な学びをどう継続するか？ 日本の教育のあるべき姿と課題

大学における教員養成課程は、主として初等中等教育の現場に立つ教員を養成するためのものであり、だからこそ、教員養成課程がどうあるべきかを考えるには、そもそも日本の初等中等教育がどうあるべきかをまず明確にする必要がある。貞広氏の専門分野は教育政策で、初等中等教育を中心に、「どうすれば子どもたちの豊かな学びや育ちを保障できるのか」というところに関心を寄せている。

「第一に、全ての子どもの教育を受ける権利が、多様な未来に開かれるように保障されることです。子どもは、自分自身の将来の物の見方やライフスタイル、そして職業や社会への貢献について、自らにとって意味のある選択ができるよう、異なる物の見方や経験に晒されつつ、自ら試行錯誤して学び育つ権利を持っています。まずはこれが保障されることが重要です。もう一つ私が強く意識しているのは社会的公正の実現です。最近『親ガチャ』などという嫌な言葉もありますが、一部の恵まれた背景を持つ子どもたちだけが豊かな学びを得

るのではいけません。学校は、そうした格差を維持・拡大する場ではなく、むしろ是正する場であるべきです。これらが実現されることによってこそ、その先に個人と社会のウェルビーイングの実現を見据えることができると考えます」

現在の学習指導要領はまさにこうした考え方から、主体的、対話的で深い学びによって自ら学ぶ態度を養うことを求め、「総合的な学習／探究の時間」など体験的に未来への夢を育む機会を設けている。なかでも小学校の授業は、2019年のGIGAスクール構想によって配布されたタブレット端末の活用などもあって、より主体的な学びへと大きく変わった。「多様化」「個性化」が前面に出されたことで障がいがある子どもたちと一つのクラスで学ぶ方向に進んだり、社会課題を学んだりするなど、子どもたち自身が社会的に弱い存在や少数派に思いを寄せ、「社会的な公正」を意識する機会も増えた。貞広氏も、二十数年間の大学教員生活でそうした学生の変化を肌で感じているという。

一方で、教育システム全体を見たときには、初等中等教育と高等教育の接続が不十分という課題もある。「大学受験が通過儀礼となり、それまで積み上げてきた探究型の学びが受験準

備のために分断されてしまっている」と貞広氏は指摘する。

実は同様の分断は、中学校と高等学校、小学校と中学校の間にもある。前者ではやはり受験が、後者では指導スタイルの違いが分断につながっている。「特に小学校と中学校は、担任制と教科担任制という違いに加え、子どもへの接し方も大きく異なります。ですが、こうした学校種の違いは人工的なものであり、子どもにとってはあくまで一続きの学び。小学校の先生は自分の教えている子どもが中学校でどうなるか、中学校の先生は小学校でどう学んできたかを考えながら教えるべきなのは当然で、小中連携、中高接続ということがずっと言われているのはそのためです」

また、もう一つ別の課題として貞広氏が挙げるのが地域間格差だ。「日本の場合、学習指導要領や教科書があり、学校の設置基準から学級規模、先生の数まで決まっていますが、全国的に差はないように見えますが、実際には自治体の財政力や政策方針によって受けられる教育には差が出ています。よく話題になるのは給食費の無償化ですが、他にも社会的・経済的に苦しい家庭の子どもや、特別な配慮が必要な子どもへの支援、新しい教育の開発等は地域によって相当程度違ってきます。こうした地域の格差がこれ以上広がれば大きな問題になると危惧しています」

「真理の代弁者」か「学びのパートナー」か 現代の「質の高い教師」像とは

こうしたさまざまな課題はあるものの、「世界的に見ると日本の初等中等教育は相対的にうまくいっている」と貞広氏。少ない財政支出で、国際学力テストなどでは十分に成果もあげ、格差も小さい、「コスパ最強の制度」であることはもっと知られてもいいと考えている。

その成功を支えてきたのが教員であることは言うまでもない。昨年、中央教育審議会から出された答申を踏まえ、文部科学省が「質の高い教師の確保」という言葉を使って環境整備に動き出したが、ここでいう「質の高い教師」とは、従来の教師像とは異なると貞広氏は捉えている。

「かつては、先生といえば『真理の代弁者』、つまり教科書に書いてある科学的な『真理』を子どもに伝達する人という側面が強く、能力としても第一に教科の豊富な知識が必要でした。しかし今はもう子どもたちが自分でタブレット端末を使い、さまざまな情報につながって自己調整しながら自ら学んでいく時代です。そんな現代においては、子どもが困ったとき、ファシリテーターとして議論のパートナーになってくれるような、いわば『学びのパートナー』こそが求められると私は考えています」

学びのパートナーに必要なのは、子どもの状態をつぶさに感じ取り、適切なタイミングで適切なフィードバックをする能力。そうした能力を育成するのであれば、教員養成課程にも、「真理の代弁者」の育成とは異なるコンセプトが必要かもしれない。

「もう一つ考え直すべきだと思うのが、教員養成課程で学ぶ

べき内容、とりわけ必修科目が多すぎるということです。子どもたちのよき学びのパートナーであるためには、学生にももっと主体的に学びをデザインしてほしい、自由で多様な実体験を積んでほしい。それらを合わせたものが専門性となるはず。しかし、現在の教員養成課程の学生は忙しすぎて、そのような余裕はありません。新たな社会ニーズがあり、学校の先生にこそ主体的に学んでいただきたいことがあるときに、こうした硬直的な養成システムには問題があると思います」

多様な子どもの学びのパートナーであるためには、教員側の多様性も問われる。ときには従来の意味での「教え上手」ではない教員が、よき学びのパートナーとなる場面もあるだろう。例えば、理学部で宇宙物理を修めた学究肌の専門家が教員になるといったことにも意義があるはずだ。

「話し方は訥々としても、深い専門性に子どもが夢を育まれるということもあると思います。もちろん、伝統的な意味で授業の上手な先生も必要ですし、子どもに寄り添える先生もいてほしい。いろいろな人がいるのが社会なのだから、その縮図である学校にももっと多様な先生方がいてもよいと思います。昨年12月に文部科学大臣から中央教育審議会に『多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策について』と題する諮問があったのも、まさにそうした『多様なバックグラウンドを持つ先生』についての議論が求められたものでした」

課程が充実すると脱落者も増える ジレンマをどう解決するのか

現状で見えてきている課題の解決のため、貞広氏が所属する千葉大学の教員養成課程でもさまざまな工夫をこらしている。まず、主体的な課題意識を持つために、学生は1年次から実習を選択できる。舞台となるのは、大学敷地内で学部と隣接する附属学校。学校現場の負担の大きい1年次の実習が可能なのは、物理的に距離が近い附属学校の協力あってこそだ。こうした附属学校との連携の強さは千葉大学の特徴で、例えば中学校の本実習では、4週間の実習を2回に分け、途中で指導教員とともに指導案を練り直すなど密な学びを実現している。

グローバルな視野も欠かせない。大学が掲げる留学プログラム「千葉大学グローバル人材育成“ENGINE”」の仕組みも活用しながら、全員に留学を必修化。学生は、外国で授業に挑戦したり、留学生と関わりながら授業を作ったりするなどの挑戦を重ねている。

また最近では、千葉県との連携により地域で活躍する教員の育成にも取り組んでいる。「千葉県の教員採用試験を受験した学生に赴任地の希望を問うと、多くの学生は千葉市を選びますが、外房や南房総など房総半島南部の地域でも教員は不足しています。そこで、学部の段階で学生を現地に連れていき、教員が地域でいかに待ち望まれ、どのようなやりがいのある実践ができるのかを体験させる滞在型の教育実習プログラムを作りました。このプログラムを経験した学生が、地域に愛着を持ち、いずれは県全体に巣立っていくことを狙った試みです」

グローバルな教育、地域間格差の解消、さらにはICT支援など、多くの現代的な課題と向き合い、現場と対話しながら取り組みを進める千葉大学だが、従来の教科教育系の座学が減ったわけではなく、学生にとって純粋な負担増となっている事実は否めない。さらには「介護等体験」のように、必修の実習科目だが受け入れ施設の確保が困難なものもある。こうした事情は特に、教員養成課程以外から教員を志す学生にとっての大きなハードルとなっているという。

「教員養成課程の学生は教員免許取得が卒業要件とされているため、とにかく必死で乗り切りますが、他学部には、一度は教員免許取得を目指しても、あまりの厳しさに途中で脱落してしまう学生もいます。以前の千葉大学では、理学部や園芸学部出身の卒業生が先生になる例もあったのですが、最近では、他学部から教員免許を取得する学生は全学でも本当に少なくなっていました」

学ぶ内容が増えるのは、現代の教育ニーズに応えた結果であるが、カリキュラムが拡張すればするほど、他学部からの参入は難しくなってしまう。本来総合大学は、ほぼ全ての学部で教員免許を取得でき、多様なバックグラウンドを持つ人材が教員を目指すことのできる場。実際千葉大学にも教員免許の取得に興味を持つ他学部生は多いといい、貞広氏も「多様な人材が入ってこれないのは問題」と大きなジレンマを感じている。

もちろん、教員養成課程は学習指導要領と連動している以上、大学側の都合だけでカリキュラムを変更できないという事情もある。学習指導要領の範囲が広がれば教員養成課程で学ぶべきコンテンツも増えていくからだ。

こうした状況を打開するための一つの考え方として、貞広氏は次のような考えを語ってくれた。

「現状、教員に負荷がかかりすぎていると言われていますが、実は子どもたちのほうにも『カリキュラムオーバーロード』が起きていて感じています。実際、定期テストのために必死で勉強したけれど、テストが終わって2週間経つともう何も覚えていない、といったことも起こっています。それならば、そもそも知識自体、いわば何を知っているかということをもそんなにたくさん教えなくてもよいのではないかと個人的には思うのです。極端な例ではありますが、例えば歴史であれば、ある一つの戦争について、それがなぜ起きたのか、なぜ終わらなかったのか、どうしたら負の影響を最小限にできたのかといった問いを立て、1年間そこだけをみんなで追究してもいい。その経験で培った力、何ができるのかという力は、他の領域にも必ず横展開できるはずです。身に付けるべきは、情報活用能力や論理的思考力、課題解決能力など、『学びたいと思ったときに自分で学べる力』であり、それが得られたならあとは自分で好きに学ぶことができる。10年後にどうなっているかわからない今のような社会では、学び続ける態度とスキルこそがサバイバルツールになると思うのです」

とはいえ、高校、大学には入学試験があり、そこで知識を問われる以上、コンテンツとしての知識を学ばないわけにもいかない。「本当は思考力、判断力、表現力といった力を評価できる入試が望ましく、私たちも面接を含めそうした入試を目

指してはいます。しかし、間違いが許されない合否判定のためには、いわゆる伝統的な受験に頼らざるを得ないという実情もあり、そのことが問題を難しくしていると言えますね」

教員のなり手不足を解消するには「本当になりたい人」への間口の拡大を

教員養成をめぐるもう一つの大きな課題は、教員へのなり手不足だ。文部科学省の発表によると、2024年度(令和6年度)の公立学校教員採用選考試験の採用倍率は全体(小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、養護教諭、栄養教諭の合計)で3.2倍。倍率が3倍を切ると優秀な教員の割合が一気に低くなるとも言われる中、小学校ですでに倍率が2倍と危機的な状況にある。

千葉大学でも、せっかく多忙な学生生活を乗り切った教員養成課程の卒業生のうち、実際に教職に就く人は約5割。決して多くはない印象だがこれには事情もある。教員養成課程に入学しても「合わなかった」という学生は一定数いること、また、一般企業だけでなく、子どもの支援を行うNPOや民間の教育産業などの選択肢も多く、特に首都圏の大学ではそちらを選ぶ学生も少なくないことなどだ。貞広氏も「率を上げることだけに拘泥するのはむしろ不自然。学部の段階で教職の魅力を伝える活動には相当取り組んできており、ここからさらに教員就職率を上げるのはあまり現実的ではない」と見ている。

ではどのように「なり手」を増やすのか。考えられる方法の一つは、「学生の獲得」の段階で、熱意のある学生に入学してもらうことだ。「本当に教員になりたいと思い、熱意が続く人に来てもらうことは、その後の養成と同じくらい重要。そういう学生をしっかりと入学させられるかどうか、私たちの次の課題だと思っています。小学生のときに魅力的な先生に出会った学生というのは熱意が持続しやすいことが知られていますが、先ほどお話しした房総地域での活動は、これを見据えた活動でもあります」

もう一つは、これまでもたびたび話に出てきた多様な人材の活用、そしてそのための入職ルートの確保だ。「教職大学院にも少し柔軟性を持たせて拡張するなどの方法は一つの選択肢になるのではないかと考えています。例えば、1年間教職大学院で学ぶと仮免許が得られて、それで現場に入りつつ学休期間に研修を受けて正式な免許を目指す、といったやり方であれば、教員に挑戦してみたい社会人も入職しやすくなりそうです。実際、こうした仕組みを持つ国もあります。日本で同じことを実施するのは難しいかもしれませんが、少なくとも、今後熱意ある人材を確保していくには、現行の教員養成課程という一つのルートだけでは難しいのではないかと考えています」

「ファーストキャリア」を意識する新たな仕事観への配慮も必要

なり手不足の原因としては、教員の労働環境や条件の厳し

さが挙げられることも多いが、貞広氏はもう一つの重要なポイントを指摘する。

「確かに教員の働く環境が『ブラック』だとして学生が尻込みをしているという見方もありますが、同時に見逃してはならないのは、今の学生が仕事に就く際、当たり前のように転職を前提とした『ファーストキャリア』という捉え方をすることです。一般的な仕事であれば、ファーストキャリアとして入社した企業から数年で転職し、その後も数年ごとに会社を替えるキャリアアップをイメージすることもできますが、教員は一度なったら転職できないと思われています。そのことが、教職を選ぶことをためらわせている面もあると思います。もちろん安易に辞めてもらっては困るのですが、ある程度流動性を高めていくことで、新卒時の職業としても選びやすく、一度学校を離れてもまた戻ってきやすくなるのではないのでしょうか」

もちろん、今の教員の労働環境では、学びのパートナーとしての感度を上げる時間的・心理的余裕がないのも事実であり、負担軽減の工夫は欠かせない。クラスのサイズをもっと小さくし、学級担任だけでなく遊軍として働ける教員やサポートスタッフを増やすなどの取り組みも進めるべきだろう。

「現実には、先生方が教員とそうでない人の間に線を引いてしまう傾向もあると感じます。しかし、コロナ禍をきっかけにスクールサポートスタッフと呼ばれる人たちが学校に入るようになると、今まではアウトソースなどできないと思っていた教員の仕事も振り分け可能だとわかってきました。教員とは違うそうした大人が学校にいることは、子どもの育ちや学校のあり方の転換にも効用があると思います」

さまざまなアイデアを挙げながらも貞広氏が強調するのは、「外部の力を入れるということは、決して従来の先生方の価値を毀損するものではない」ということだ。

「今現場にいらっしゃる先生方は、純粋に善意で大変な仕事に取り組み、『コスパ最強』の教育制度を支えてくださっている方々です。社会にはどうか、そんな先生方をリスペクトしていただきたいと思います。そして、『子どもが学校という場で育つ』ことの価値とあり方を、再度見つめ直していきたいと思っています」

他学部も含めた多様な教員の人材こそ「総合大学の教員養成課程」の役割

最近では、教員養成課程の変革を目指す「教員養成フラッグシップ大学」制度など、教育大学や教員養成に力を入れる総合大学が主な牽引役となった先端的な動きも始まっている。また、教員養成系学部の設置や定員を抑制する方針が撤廃された2006年以降は、教員養成課程への私立大学の参入が相次ぎ、さまざまな形で教育人材の育成を担っている。そんな中で、千葉大学のような総合大学における教員養成課程の役割はどのようなところにあるのだろうか。

「教員養成に特化した大学は、大学のリソースを全て使ってギアチェンジをし、新しいことに機動的に取り組むことが

できるかもしれません。そうした身軽さを活かしてブレークスルーを起こしていただけるのでは、と私も期待しています。また私立大学の強みは、建学の精神等を反映した特徴のあるカリキュラムを作れるところにあると思っています。教員養成課程については先ほどお話ししたように、学習指導要領と連動して決まっていることも多いのですが、もう少し柔軟性が高まるとよいかもかもしれませんね。そんな中で、総合大学の中の教育学部は予算も少なく、外部資金の調達にも限界があり、その割に教員の数は多いなど立場が弱い傾向にあり、先頭を切って新しいことをやっていくのは難しい条件下にあるかもしれません。では何ができるかといえば、やはりそれは総合大学のよさを活かし、他学部から教員を目指す人など多様な人材の育成も見据えつつ、教育学部自体も現代的課題に対応しつつ充実させていくこと。その点についてはぜひ積極的に取り組んでいきたいと考えています」

最後に、自らも国立大学の一員として、国立大学への思いを語っていただいた。

「大学の使命は教育、研究、社会貢献と言われています。教育の分野であれば、やはり社会を牽引する人材を、全国そして地域で育成していくということが、国立大学に課せられた重要な使命でしょう。一方で、研究が重要であることは言うまでもありません。なかでも、国立大学がやめてしまえば途絶えてしまうというタイプの研究こそ、責任を持って継続的に行うべきであり、基礎研究こそ国立大学の役割、使命だと言えるのではないかと考えています。また、これからは『リスクリング』という言葉に代表されるように、誰もが一生涯学び続ける時代がやってきます。教職大学院などもその受け皿に相当すると思います。学び直しや再教育といった分野で国立大学が果たせる役割は大いにあるはずで、そういった面でも貢献をしていくべきだと思っています」



貞広 齋子(さだひろ さいこ)

博士(教育学)。2003年千葉大学教育学部講師、同助教授、同准教授を経て2014年同教授に就任。2024年より副学長(附属学校園・教員養成強化)を務める。専門は教育政策、教育行財政。現在、中央教育審議会委員、同初等中等教育分科会 質の高い教師の確保特別部会 部会長、教育課程企画特別部会主査等。日本教育学会法人理事他、日本教育行政学会、日本教育経営学会、日本教育制度学会、日本教育政策学会等の各理事も務めている。

金沢大学・富山大学

地域間・大学間の垣根を越えた共同教員養成課程

多様化、複雑化した教育現場に対応できる高度なスキルを有する教員の養成を目指して、金沢大学と富山大学は共同教員養成課程を令和4年度に設置した。各々の専門知として富山大学が強みを持つ「人間発達科学」という学術領域と、教員養成の実績がある金沢大学の「学校教育学」を融合し、両大学が協働して先進知を生み出し、未来社会に対応できる教員を養成する。教育実践では、1～4年の全年次において「石川県」、「富山県」の学校現場で学校体験や教育実習を行う。さらに、2大学の専門性を活かした「先進的教育科目」を6テーマで開講し、全14単位を全学生の必修科目とした。

2大学が協働し、教員養成の基礎・基本に加え、これからの学校現場に必要な新知識を学修する環境を構築することで、専門知と先進知を併せ持つ「未来社会に向けた教員養成」を実現する。

未来の課題に即応する「先進的教育科目」6テーマ

1. インクルーシブ教育
2. 中学校・高等学校における特別支援教育
3. 小学校プログラミング教育
4. 石川県・富山県の教育実践
5. 国際化と学校教育
6. SDGs教育実践



両大学の学生が交流する野外体験活動



福井大学

「嶺南地域教育プログラム」から広げる地域共創

福井大学教育学部は、福井県嶺南全6市町からの強い要望を受けて嶺南地域の教員不足解消のため、嶺南地域枠入試を2022年度入試から導入し、学部・福井県教育委員会・嶺南市町教育委員会の連携協定のもと学部における「嶺南地域教育プログラム」を2022年度からスタートした。嶺南地域枠入試(学校推薦型選抜I)は、嶺南地域の教員になることを強く希望する者(出身地・居住地不問)を対象とする。「嶺南地域教育プログラム」では、嶺南地域の次代を担う教員を目指す学生を対象とした4年間の継続プログラム(4科目5単位)を地域共創により企画・実施する。また、本プログラムを通して培った地域とのパートナーシップを軸に、学部教員、連合教職大学院教員や実務家特命教員のチームと教育委員会との協働により、オープンキャンパス、入学前教育、中高大接続事業等を展開する。

本プログラムにより嶺南地域の教育の中核を担う優れた教員の安定した計画養成を図るとともに、地方教員養成学部の強みを活かして地域の教育委員会・学校との共創サイクルを広げ、連合教職大学院の学校拠点方式による教師教育や現職教員研修とつなぐことで、教職を目指す学生や若手教員が安心してともに学び成長できる教員養成コミュニティの醸成を目指す。



愛知教育大学

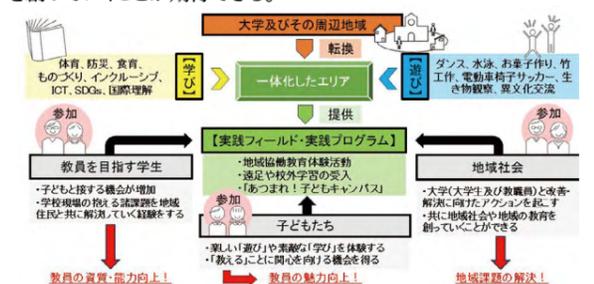
「共創的教員養成」で挑む教職の魅力向上と地域の課題解決

社会価値は競争から共創へ 社会活動の土台は「競」から「共」、「争」から「創」にシフトしている。この価値転換を重視し、愛知教育大学は、2021年3月に中長期ビジョン「愛知教育大学未来共創プラン」を策定し、「共創」を軸とした教員養成に力を入れている。

「子どもキャンパスプロジェクト」 共創的教員養成を目指した取り組みの一つが、「子どもキャンパスプロジェクト」である。これは大学及びその周辺を「学び」と「遊び」を一体化できるエリアとして、企業等と協働して課題解決を目指す授業(「地域協働教育体験活動」)を実施するとともに、公立学校等の遠足などを受け入れる事業である。また、学生がプログラムを企画し、その成果を地域に還元する子ども向けイベント(「あつまれ!子どもキャンパス」)も開催している。

目指す社会的インパクト 共創的教員養成では、学生は諸課題

を地域とともに解決することで教員に必要な資質・能力を高め、子どもたちは「教える」ことに関心を向ける機会を得て、教職の魅力が高めることを目指す。それにより地域社会と大学がともに地域の教育を創っていくことが期待できる。



京都教育大学

6年制教員養成高度化コース～実践的指導力の向上を目指して

京都教育大学は2014年4月より、学部4年と大学院2年を組み合わせ6年間一貫の教育を行う「6年制教員養成高度化コース」を設けている。コース生は進学する大学院(現行は連合教職実践研究科教科研究開発高度化系)の授業を先行履修するなど、学部3年次から組織的・体系的に学ぶことで、教師としての実践力に磨きをかける。最大の特長は、学年や専攻が異なる学生が同じゼミや合宿研修に参加し、学生間に親密な「学修コミュニティ」が形づくられることである。学年や専攻を越えて協働し批評し合い、教育実践を省察して、学生たちは大きく成長する。

2022年4月、大学院教育学研究科が教職大学院へ移行した際、コースの基本方針も改定した。コースの学びには次の3つの目標があり、その達成には「学修コミュニティ」の形成が欠かせない。

- ①多角的・多面的(教科・領域横断的)な視野を獲得する
- ②学生生活をともにすることから得られる人格的ふれあいを通じて、仲間とともに課題に向き合い、教師をめざすモチベーションやモラルを醸成する
- ③コミュニケーション力を高め、将来の職場において、世代や教科をまたいだ同僚性(collegiality)―協働性のみならず相互批評性も含む―を構築するための資質を養う

「学修コミュニティ」における協働と批評の精神は、先輩から後輩へ着実に継承され、コース修了生の100%が教師の道に進んでいる。



大阪教育大学

学び続ける教員を支える生涯学習プラットフォーム

大阪教育大学は、愛知教育大学と協働して、教員及び教員志望者を対象とした生涯学習プラットフォーム「OZONE-EDU」(オープン)を提供している。

▶ OZONE-EDUの4つの特徴

- ポイント1 オープンエデュケーション
- ポイント2 マイクロラーニング
- ポイント3 デジタルバッジによる履修証明
- ポイント4 教員育成指標と対応した体系的な学び

▶ OZONE-EDUの実績

受講登録者数 6,654 名 (2025年1月9日時点)	提供科目数 45 科目 (2025年1月9日時点)	利用自治体数 6 教育委員会 (2025年1月9日時点)	受講者満足度 93.2 % (2024年3月31日時点)
---	--	---	---



教育委員会・学校法人等での活用

教育委員会の計画する法定研修等に位置づけることや、OZONE-EDUのコンテンツと教育委員会独自の研修(対面研修、オンデマンド教材による研修等)を組み合わせた研修の実施などを展開している。

今後の展望

今後もコンテンツの充実を図るとともに、教員養成フラッグシップ大学として、特例科目の内容もオンデマンドコンテンツ化し、発信を行っていききたい。また、これらの科目を中心に、学内外の教員養成への活用も図るとともに、OZONE-EDUをより広く活用できるよう、大学・教育委員会・学校法人等との連携も強化していきたい。

兵庫教育大学

学び続ける教師を目指して～アジャイル型カリキュラム開発～

教員養成フラッグシップ大学として兵庫教育大学が提案する教員養成スタンダード

教師という仕事は、教職に関わるしっかりとした軸を持ちながら、一人一人の子どもの個別具体性を学び取るとともに、その子どもたちが大人になる10年後、20年後の未来を予見しながら、新しい教育改革の考え方を学び続けていく必要があります。

兵庫教育大学では、「学び続ける教師」の育成において、本学での学修をスタートラインにして、生涯にわたって継続的に自己の専門性を高め続けていける力(CPD※1)の獲得を目指しています。

※兵庫教育大学の過去10年間の平均教員就職率 83.1%

※1「Continuing Professional Development」の略で、継続的な専門性の向上の意。

アジャイル型手法を導入した教員養成プログラム

新たに策定した教員養成スタンダードで整理した19の「教職基盤」を働かせることができるように、授業のみならず、学びのコミュニティを学内外に求め、省察的な学びのサイクルを形成し、学生自身が徐々に自律することを確認しつつ、「教師としての専門性の継続的な向上」につなげるプログラムの開発をアジャイル型手法を導入して行っています。

教職科目として新しく開設した科目

テーマ	科目名
教師の連携・協働	子どもの安全と学校組織 教師の連携・協働と学校経営 多機関連携と学校防災
インクルージョン	インクルーシブ教育基礎論 インクルーシブ教育実践論
学習観、授業観の転換	学習科学と授業のリデザイン ラーニング・ファシリテーションの理論と実践
EdTech	デジタル学習環境と情報活用 小学校プログラミング教育 教材論 情報モラル・セキュリティ教育論
教育データサイエンス	教育データサイエンス
STEAM教育	STEAM教育概論 STEAM教育実践

(6テーマ、13科目21単位、全て必修科目です。)

奈良国立大学機構(奈良教育大学・奈良女子大学)

法人統合に伴う二大学連携強化による教員養成の進化

ともに師範学校をルーツとする奈良教育大学と奈良女子大学は、2022年に法人統合し「奈良国立大学機構」として発足した。機構における産地学官・国際交流・教養教育と総合育成の仕組みも活かし、これまで単独では成し得なかった「幅広い視野と教養、高度な専門性と実践力を持ち、次代を牽引し社会をリードできる教員」の養成に取り組んでいる。

具体的には、①総合知の涵養を目的として学内外の講師陣による「奈良カレッジ学問祭」の共同実施。②奈教大(奈女大)の専任教員が奈女大(奈教大)の教職科目を兼任。インセンティブとして教員研究費の追加配分。③奈教大の教職必修科目「学校フィールド演習Ⅰ(学校体験活動)」を連携開設科目に設定し、奈女大の学生も教職選択科目として受講可能(フィールドは、奈教大附属学校と奈良市内

の小・中学校に加え、奈女大附属学校でも実施)。④機構に開設した「奈良カレッジ連携推進センター」が主導する『「学生×まち・企業」未来共創支援』等への参画による社会的視野の拡大。⑤同「国際戦略センター」の取り組みによる国際性の涵養。

これらの取り組みは、今後、教職課程を有する複数の国立大学の多様な連携(教育大学同士、教育大学と開放制一般大学、開放制一般大学同士)のモデルになるものと期待できる。



学校フィールド演習Ⅰの様子 奈良カレッジ学問祭 2024 開催案内

島根大学

高大接続と地域枠入試を活用した教師の質保証

—入学前から卒業後までの一体的取り組み—

島根大学教育学部では、山陰両県教育委員会と連携して入学前から卒業後までの一貫した人材育成システムに基づいた教師の質保証に取り組んでいる。高大接続の取り組みとしては、山陰の高等学校14校と連携し大学体験入学や高校生と大学生の交流を行っている。また入試区分として「地域教員育成枠」を設け、地元で教員になる人材の確保に努めている。

入学後の教育課程では、地域・教育活動に取り組む「基礎体験」と教育実習やカウンセリング演習等を中心とした「学校教育体験」から成る「教育体験活動」を卒業要件として位置づけている。また「社会教育士特別プログラム」を設置し、山陰地域において「社会に開かれた教育課程」を推進する社会教育の専門性を有する教師の育

成に努めている。

島根県の教員採用試験においては、本学の卒業生を対象とした大学推薦枠「島根創生特別枠」が設置されており、鳥取県でも同様の特別枠が設置予定である。これらの採用枠では、学生の在学中の成績や活動状況が評価の対象となっている。また、本学が主催する「しまだい学校教員研修」や「現職教員研修」を通して卒業生の教職キャリアを支援している。

上記システムを構築することで、かつての高倍率の試験に依存した選抜から学修成果の評価に基づいた育成へと、教員養成の質保証モデルを転換することを企図している。その効果を検証するために、高校生・在学生・現職教員を対象とした調査も実施している。

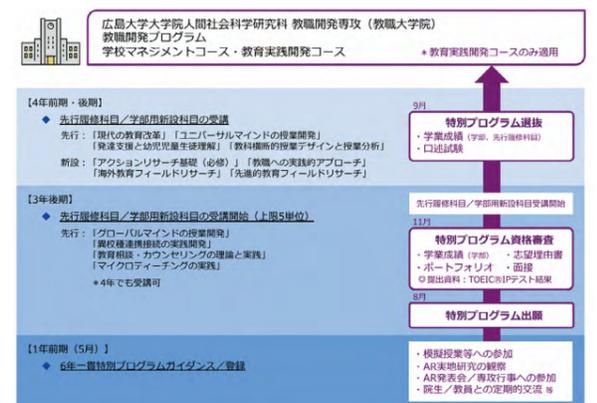
広島大学

教職大学院6年一貫プログラム—学部・大学院を貫く教員養成

広島大学教職大学院は、2024年4月より、教育学部と大学院人間社会科学部研究科教職開発専攻(教職大学院)を接続する6年一貫特別プログラムを開設しました。

本プログラムは、優れた実践的対応力と実践研究力を備え、教育現場で活躍できる人材養成を目的とし、学部と大学院を有機的に接続することで、より高度な教職開発を行います。

登録した学生は、学部1年生から教職大学院の研究発表会や大学院生の模擬授業、実地研究校でのアクションリサーチ等に参加できます。また、学部3年生からは、先行履修科目や学部用の新設科目を受講できます(右図参照)。本気で教師を目指して入学する学生の「もっと教育現場を学びたい」というニーズに応えます。



山口大学

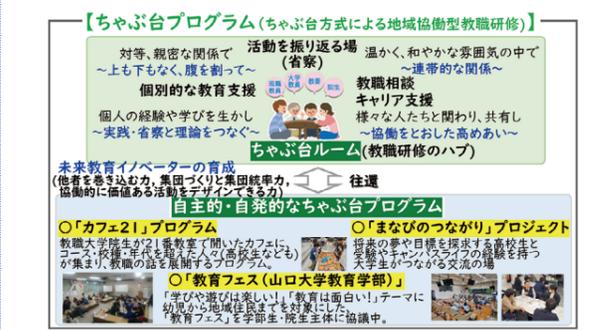
「ちゃぶ台」で育む未来教育イノベーター

教員実習等の場では、学生は「正解」を求め、「失敗を恐れる」傾向がある。「ちゃぶ台プログラム」では、学生、大学教員、現職教員や地域住民が一つの「ちゃぶ台」を囲み、温かく親密な雰囲気の中で意見交換や振り返りを行う。対話を通して学生は自身の経験を共有し、他者から学び、ともに成長していくことができる。

2005年から続き、現在はさらに学生の「やってみよう!」を尊重する形に発展している。例えば、高校生と大学生がつながる「まなびのつながり」プロジェクトや、教職大学院生による教職の話が聞ける「カフェ21」、教育は面白い!をテーマに幼児や地域住民も参加できる「教育フェス」など、学生は大学の枠を超え、地域を巻き込んだ企画を実践し、教員はそれに寄り添う形で支援をしている。

本プログラムにより、学生が単に教員となるだけでなく、「他者を

巻き込む力」「協働的に価値ある活動をデザインできる力」「集団づくりと集団統率力」を備えた『未来教育イノベーター』の育成を目指す。



鳴門教育大学・徳島大学・香川大学・愛媛大学・高知大学

全国初!! 人口減少期における広域分散協働型の教員養成

四国5国立大学が設立した四国地域大学ネットワーク機構は、2022年3月に文部科学大臣から大学等連携推進法人の認定を受けた。これによる教学上の特例を活用し、全国初となる「連携教職課程」を2023年度入学生から3種の免許教科(美術、家庭、情報)で運営している。

四国の連携教職課程の連携理念は「広域分散協働」である。教員養成大学・学部は所在する各県の教育事情や課題に応じた教員養成、教員研修の役割を担っている。このため、各大学と地

域との関係は維持しつつ5大学が連携することで、各教員養成大学・学部の機能強化、教職課程の魅力化を図っている。

この連携教職課程では、授業科目と専任教員の共有にとどまらず、単独大学では実施困難な魅力的な教職科目を創出するという連携のシナジー効果を生み出している。これまで、参画大学の教員が共同で担当する授業や、参画大学が共同で経費負担し世界的に著名な専門家を招聘した講義を組み込んだ授業などを創出している。



熊本大学

教育の国際化により学部・附属学校・大学院の教育が変わる

令和の時代、わが国では少子化による人口減少等の影響により、地方における高等教育機関存続のための抜本的対策が必要となっている。これに伴い、本学では、第4期アクションプランを策定し「教育の国際化」をキーワードに、学部・附属学校・大学院が一体となって教育改革を行っている。

具体的には、2026年度に附属小学校に、2027年度に附属中学校に国際クラスを設置し、外国籍の子どもたちを受け入れ、英語と日本語を使い日本の学習指導要領による授業を行うイマージョン教育を開始する。また、同年度、教育学部と佐賀大学との間で共同教員養成課程(仮称)の設置を構想しており、持続発展可能な教育組織への改革と質の高い教育を目指す。併せて、地域の学校教育の課題解決に貢献できるよう、地域教育支援事業に着手し、学校推

薦型選抜に「地域枠」と「国際枠」を設け、地域と協働しながら、令和の時代に求められる教員を育成する。教職大学院では、2025年度から「教育の国際化実践高度化コース」を設置し、イマージョン教育に係る技術力の向上、外国につながる児童・生徒の生活・学修指導への学びの深化を目指し、グローバルマインドを育成する教育課程を編成する。





北海道教育大学

探究的・省察的教師を育成する教員養成

令和の日本型学校教育に対応した実践型教員養成の実現に向け、実践での気づきを出発点とする省察を媒介とした「実践と理論の往還によるスパイラル型教員養成カリキュラム」を開発し、教員養成イノベーション機構による当該カリキュラムの展開を通じて、学習者中心の学びを牽引する探究的・省察的な教師を輩出していく。



新潟大学

新潟・未来の学校ワークショップ

特別支援教育や不登校児童生徒の増加を背景に、令和6年度から「誰一人取り残されない学校」創造を目指すワークショップを開催。教育学部生が企画・運営を担い、学校関係者や当事者、地域住民とともにAIを活用しながら議論を行い、地域の教育課題の解決と未来の学校づくりに取り組んでいる。



岩手大学

教育実践学×情報学分野高度専門人材養成

高度専門人材の養成が求められている教職大学院にて、数理・データサイエンス、AIの基礎的知識と技能を備えた「令和の日本型学校教育」を構築できる教員養成のため、令和8年度より「教育実践学」と「情報学」を掛け合わせる教育プログラムを開発、地域・企業・行政等との連携により「共考」と「共創」で推進していく。



上越教育大学

大学と地域が支える教育実習サポート体制

本学では教育実習を附属学校・園と上越地域の公立学校の協力で実施しており、大学と実習校が緊密に連携して地域全体で教員養成を行っている。また、実習期間中は特任教員らが実習校の巡回指導を行うとともに、平日及び土曜日に実習生の相談に対応し、実習生が安心して実習に臨み、教職への意識を下げないよう支援している。



お茶の水女子大学

子どもたちの未来を支える栄養教諭の養成

食に関する専門性と教育に関する資質の両方を併せ持つ栄養教諭は、学校給食の管理に加え、授業や個別指導を通して、食に関する指導を行うことが期待されている。本学では附属小学校が同一キャンパスにある特色を活かし、公開研究会や授業参観など、学生が現場に赴く機会を多く設け、より深い教育的資質の習得を目指している。



信州大学

STEAM教育認定プログラム

信州大学教育学部では、令和5年度入学生から、学部独自の履修認定制度としてSTEAM教育認定プログラムを開発しました。本プログラムでは、探究的な学習の指導に必要となるSTEAM的な考え方や教科横断的な学びの基礎を理解し、教育現場でSTEAM教育を実践できる基礎的指導力を持った教員の育成を目指します。



茨城大学

地域の教員確保に向けた入口～出口支援

学校インターンシップや、全学の教育プログラムと連動した主体的な学修活動を通じて、実践的指導力を持った教員の養成を進める。令和8年度からは教育学部の選抜に地域教員希望枠。教員養成講座を持つ茨城県内の高等学校との連携事業にも取り組み、中等教育～教員採用という連続的な流れを捉えた支援体制を構築している。



金沢大学

「省察」による、学び、思考、実践で教員を養成

金沢大学大学院教職実践研究科では、最新の教育理論を学び、思考し、そして実践する。大学院生は、全ての授業や活動において毎回の省察(省察シート・Web実習ノート)を行う。大学院生一人に研究者教員と実務家教員がペアで指導する少人数制でのケースメソッドにより、多様な学びをカスタマイズでデザインできる教員を養成している。



横浜国立大学

学部と教職大学院が連携した理論と実践の往還

2021年度に教育学部と教職大学院の連続性を考慮した改組を行った。学部1年次の必修授業「教育実地研究」では、教職大学院生がメンターとして授業観察の仕方をアドバイスし学習効果を高め、3年次教育実習に向け実践的教員養成を開始。教職大学院では理論と実践の往還・融合を通じ実践研究力と総合的教師力の向上に取り組む。



三重大学

教員養成を通じた地域貢献:地域循環型人材の育成

三重県紀伊半島南部の課題である教員不足や教員の定着に対し、地域出身者が地元で学び教員として戻る教員養成サイクル構築を目指し、地域推薦入試、地域課題を扱う授業・実習、卒業後の南部地域への配属等の一体的な取組を進めている。これにより、学生の就職率の向上、卒業生の地元小学校への配属等の成果が現れている。



奈良教育大学

高校から教員採用までを一貫する教員養成

奈良県教育委員会と連携した「奈良県次世代教員養成成熟」は、高校から教員採用までを一貫する全国初の教員養成システムとして構築され、教職への意欲醸成や実践力育成を推進している。教職大学院では、奈良県教採合格者向けの特別プログラムや2年目の授業料免除等を行い、地域貢献としての教員養成の高度化を図っている。



愛媛大学

教職大学院における教師人材の高度専門職化

愛媛大学教職大学院では、全国の教職大学院で初めて学部卒業生を対象とする「1年修了プログラム」を令和7年度より導入し、5年一貫の教員養成による高度専門職人材の育成を推進しています。通常の2年修了、さらに3年修了の選択肢も用意されており、自己が描く教職キャリアを実現に導くプログラム選択が可能です。



奈良女子大学

チューター経験による次世代教員養成

先導的な教育モデルを開発・展開する附属中等教育学校において、奈良女子大学の学生が探究活動や理数研究活動の支援を長期にわたり担当する“学びのチューター”制度を導入し、“生徒理解”と“専門性”の深化を図る次世代教員養成プログラムを展開している。



佐賀大学

未来の教員を育てる高校生向けカリキュラム

県内の高校生を対象に、全学的な高大連携事業の一環として「教師へのとびら」プロジェクトを展開中。2014年から800名以上が受講し、教育学部進学や教員就職など着実に成果を出しています。修了生等を対象とした研究により、キャリア意識向上や大学・就職での効果も確認され、現職教員の研修にも役立つことが明らかになりました。



鳥取大学

特色ある教員養成を目指す学習プログラム

鳥取大学の教員養成センターでは、教員免許取得希望生を対象に、教職キャリアの多層化、「連携」のできる教員、グローバル人材としての教員の観点から特色ある教員養成を目指した3種(学び・遊び・つなぐ)の主体的、対話的で深い学びを意図するプログラム「『学び・遊び・つなぐ』プロジェクト」を展開している。



大分大学

大分の教志育成プログラム

大分県の教育方針を理解し、地域が求める指導力・資質能力を修得して地域の教育課題の解決に寄与する教員を志す人材を育成することを目的として、令和5年度入試より、「大分の学校」「大分の教員」「大分の暮らし」の魅力を発見し、県内出身学生の地元志向と県外出身学生の大分定着を図るプログラムの構築を行った。



岡山大学

地域学校協働を推進する協創的教員養成

本学では、2018年度から、少子高齢化や人口減少、さらには教員不足といった課題を抱える岡山県北地域の学校現場や地域の実態をふまえ、地域学校協働の観点から学校と地域の活性化を目指す「岡山県北地域教育プログラム(25名の学校推薦型選抜I)」を、岡山県教育委員会並びに岡山県北地域の市町村教育委員会と連携して実施している。



宮崎大学

「みやざき教員育成システム」の構築

宮崎大学教育学部と宮崎県教育委員会は、高校在学時から就職後の教員研修までの教員養成・研修に関して協力体制を構築し「教員の確保、資質・能力向上」に取り組んでいる。教職の魅力発信、教員養成、教員採用後のフォローアップまで、宮崎大学と宮崎県教育委員会が連携して実施していく体制を構築している点に特色がある。



鳴門教育大学

セルフデザイン型学修による教員養成

「主体的に学び創造的に実践する教師」の育成を目指し、①カリキュラム、②指導体制、③教室環境の三位一体改革を推進。これらにより学生が自己の成長課題に向けて主体的に学修を進めるセルフデザイン型学修を促す。養成段階で教師としての主体的な学びの基礎を形成し、教職生活を通じて主体的に学び続ける教師の育成につなげていく。



情報・システム研究機構 統計数理研究所

不足する統計科学の大学教員を育成

データサイエンス系学部・学科を新設する大学が急増する中で、深刻な問題となっているのが「統計科学」の専門教員の不足である。模擬講義の繰り返し体験等の2年間の研修により、全国の大学の若手研究者を、統計科学の講義やデータ活用研究の指導を行うことのできる教員に育成し、各大学から高い評価を得ている。



香川大学

高大接続・坂出高校教育創造コースとの協働

香川県立坂出高校の「教育創造コース」の教育プログラムでは、大学教員による出前授業、グループ研究へのアドバイス等の支援を行うとともに、附属学校園が実践的な学びのフィールドを提供している。県内高校出身の教育学部志願者を安定的に確保し、地元で働く教員として必要な資質能力の素地を養うことを目指している。

