中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会
教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ（第７回）
議事次第

１．　日時　　令和８年４月３０日（木）１０：００～１２：００
２．　場所　　オンライン開催
３．　議事
（１）教員養成等における生成 AI 等の活用について
（２）各作業部会からの報告及び「今後の教職課程や教員免許制度の在り方について（二次まとめ）（たたき台)」について
（３）その他

４．配付資料
資料１－１　初等中等教育局参事官（デジタル学習基盤担当）提出資料
資料１－２　OECD 教育スキル局　大久保智哉分析官　提出資料
資料１－３　国立大学法人兵庫教育大学　永田副学長　提出資料
資料２　　今後の教職課程や教員免許制度の在り方について（二次まとめ）（たたき台）
資料３－１　幼児教育作業部会報告資料
資料３－２　小学校作業部会報告資料
資料３－３　中学校・高等学校作業部会報告資料
資料３－４　特別支援教育作業部会報告資料
資料３－５　養護教諭・栄養教諭作業部会報告資料
資料４　　今後のスケジュールについて（案）

参考資料１　社会の変化や学習指導要領の改訂等も見据えた教職課程の在り方
参考資料２　高橋委員提出意見
参考資料３　教職課程における「体育」の教育的機能の再構成に関する要望書
参考資料４　令和７年度「教師不足」に関する実態調査
参考資料５　教員採用選考に係る第一次選考の共同実施について

文部科学省

資料1-1

学校教育におけるAI活用に関する これまでの取組

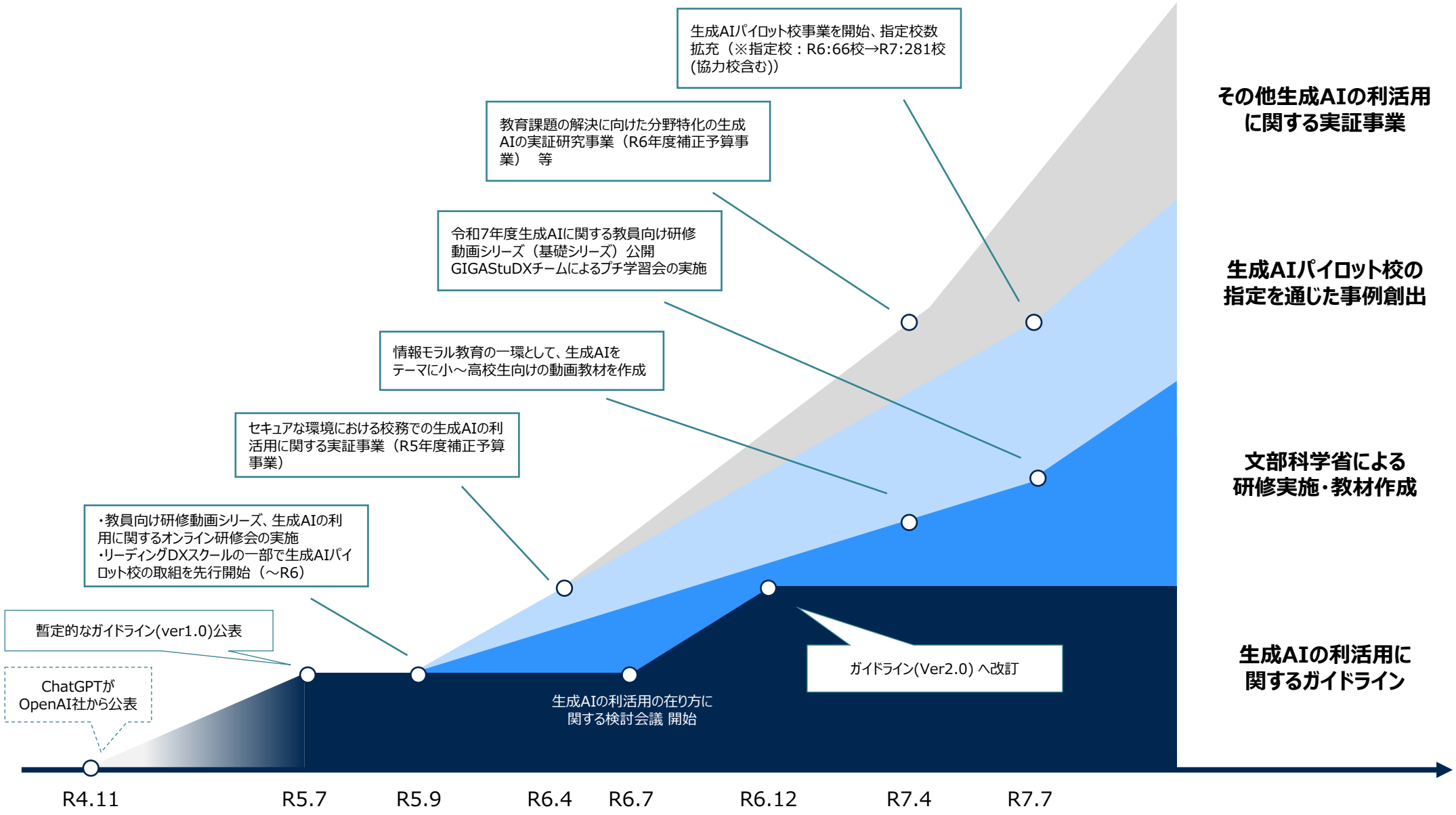
2026年４月30日

中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会
教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ

初等中等教育局　参事官（デジタル学習基盤担当）

生成AIの利活用に関する文部科学省のこれまでの取組

生成AIはこの数年で急速に進化した先端技術であるが、様々なリスクも存在。
初等中等教育段階において生成AIの適切な利活用に向けて、ガイドライン策定など取組を実施。



初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン(Ver.2.0)

文部科学省

教職員や教育委員会等の学校教育関係者を主たる読み手として、学校現場における生成AIの適切な利活用を実現するための参考資料となるよう、生成AIの概要や基本的な考え方、場面や主体に応じて押さえておくべきポイントをまとめたもの。令和5年7月に暫定的なガイドライン(Ver.1.0)を公表し、令和6年12月にガイドライン(Ver.2.0)へと改訂。

ガイドラインの構成

⓪ **はじめに（本ガイドラインの位置づけ及び構成）**

① **生成 AI について**

② **基本的な考え方**

- **-1** 人間中心の生成AIの利活用
- **-2** 情報活用能力の育成強化

政府全体の議論に合わせて内容や考え方を整理

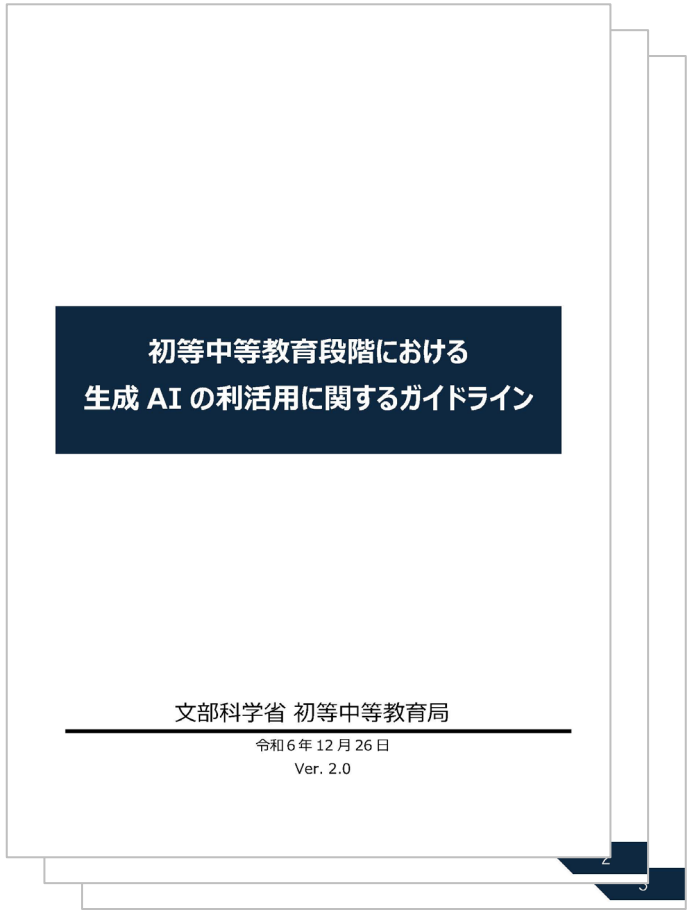
③ **学校現場において押さえておくべきポイント**

- **教職員が校務で利活用する場面**
- **児童生徒が学習活動で利活用する場面**
- **教育委員会が押さえておくべきポイント**

場面や主体に応じて具体的なポイントを整理

ガイドライン参考資料

- **各場面や主体に応じたチェック項目**
- **生成AIパイロット校における先行取組事例**
- **学校現場で活用可能な研修教材　　等**



令和6年12月26日にVer.2.0公表

初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン(Ver. 2.0)【概要】

文部科学省

教職員や教育委員会等の学校教育関係者を主たる読み手として、学校現場における生成AIの適切な利活用を実現するための参考資料となるよう、生成AIの概要や基本的な考え方、場面や主体に応じて押さえておくべきポイントをまとめたもの。

1．生成AIについて

生成AIの概要



- 生成AIとは、文章、画像、プログラム等を生成できるAIモデルにもとづくAIの総称
- 汎用的なサービスだけでなく、様々な提供形態・提供主体が出現し、教育分野にも導入
- 様々なリスクの存在が指摘される一方で、技術的な対策も進展

2．基本的な考え方

人間中心の利活用



- 生成AIを有用な道具になり得るものと捉え、出力を参考の一つとして、リスクや懸念を踏まえた上で、最後は人間が判断し、責任を持つことが重要
- 学習指導要領に定める資質・能力の育成に寄与するか、教育活動の目的を達成する観点から効果的であるかを吟味した上で利活用
- 学びの専門職としての教師の役割が一層重要

情報活用能力の育成強化



- 生成AIの仕組みの理解、学びに生かしていく視点、近い将来生成AIを使いこなすための力を、各教科等の中において意識的に育てていく姿勢は重要
- 生成AIが社会生活に組み込まれていくことを念頭に、情報モラルを含む情報活用能力の育成を一層充実させていくことが必要

3．学校現場において押さえておくべきポイント

教職員が校務で利活用する場面



- 校務において利活用することで、校務の効率化や質の向上等、働き方改革につなげていくことが期待される
- 教職員自身が新たな技術に慣れ親しみ、利便性や懸念点を知っておくことは、児童生徒の学びをより高度化する観点からも重要
- 生成AIの仕組みや特徴を理解した上で、生成された内容の適切性を判断できる範囲内で積極的に利活用することは有用

児童生徒が学習活動で利活用する場面



- 発達の段階や情報活用能力の育成状況に留意しつつ、リスクや懸念に対策を講じた上で利活用を検討すべき。その際、学習指導要領に定める資質・能力の育成に寄与するか、教育活動の目的を達成する観点から効果的であるかを吟味することが必要
- 「生成AI自体を学ぶ場面」、「使い方を学ぶ場面」、「各教科等の学びにおいて積極的に用いる場面」を組み合わせたり往還したりしながら、生成AIの仕組みへの理解や学びに生かす力を高める

教育委員会等が押さえておくべきポイント



- 教育委員会が主導して制度設計や方向性を示すことが重要
- 各学校の実態を十分に踏まえた柔軟な対応を講じることが必要であり、一律に禁止・義務付けるなどの硬直的な運用は望ましくない
- 先行事例や教材・ノウハウの周知・共有、研修の実施により、生成AIの適切な利活用を推進する環境を整備することが必要

共通して押さえておくべきポイント



- 安全性を考慮した適正利用
- 情報セキュリティの確保
- 個人情報・プライバシー
  著作権の保護
- 公平性の確保
- 透明性の確保、
  関係者への説明責任

参考資料編

- 各場面や主体に応じたチェック項目、生成AIパイロット校における先行取組事例、学校現場において活用可能な研修教材　等

令和8年度生成AIパイロット校の取組について

文部科学省

背 景 ・ 課 題

- 令和5年度よりリーディングDXスクール事業の一環として、**生成 AI を教職員が校務において活用する実践例**や**児童生徒が学習場面で利活用する実践例**が全国から生まれてきており、令和8年度も引き続きその取組を一層深めていく必要がある。
- そのため、**「初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関するガイドライン（令和6年12月26日）」を遵守し**、学校現場における生成 AI の適切な利活用の実践事例を創出し、その**成果・課題の検証、好事例の創出・普及を行うこと**が必要である。併せて、次期学習指導要領の改訂を見据え、**AIを含む情報活用能力の育成に向けた教材の実践及び実証**を行うことが必要である。

取 組 内 容

A区分：教育利用　10自治体

学習場面における生成AIの利活用事例創出

情報活用能力育成の一環として、生成AIを児童生徒の学習場面で活用する取り組みについて以下の場面を意識して実践を創出

- 生成AI自体を学ぶ場面
- 使い方を学ぶ場面
- 各教科の学びにおいて積極的に用いる場面

B区分：校務利用　100自治体

校務における生成AIの利活用事例創出

教職員の働き方改革の一環として、生成AIを日々の校務に活用し、業務改善を行う取り組み実践を創出

- 児童生徒の指導に関わる業務の支援
- 学校運営に関わる業務の支援
- 外部対応への支援　　など

C区分：教材実証　51自治体

AIを含む情報活用能力の育成に向けた教材実証

- 指導要領改訂を見据え、別事業において開発するAIを含む情報活用能力育成に向けた教材の活用実証
- 各教科などにおける深い学び・情報活用能力育成の実践事例を創出（リーディングDXスクール事業の後継）

５つの機会

①キックオフ会議

〇有識者による基調講演

〇パネルディスカッション

基調講演やパネルディスカッションを通して、1年間を通して各学校が探求する【問い】を考える場を提供

②夏季学習会

（※内容については令和7年度実績例）

〇有識者による基調講演

〇アイデアソン、ワークショップ



対面イベントで実践を共有

③オンライン座談会

〇パイロット校の横のつながりをつくる座談会

生成AIの利活用や情報活用能力の育成について、教員同士の悩みや実践を**共有する場を作ることで**、取組を進める教員・教育委員会をサポート

④全国キャラバン

〇生成AIの利活用を普及展開するための研修パッケージ体験

取組が一部の教員だけにとどまらないよう、普及展開に必要な研修パッケージを体験。各校に持ち帰り実践することでさらなる普及展開を目指す。

⑤成果報告会

（※内容については令和7年度実績例）

〇基調講演

〇ポスターセッション



各校の実践をポスターで共有

令和8年度生成AIパイロット校について

文部科学省

R8年度はA区分：教育利用10自治体・33校（＋認定校74校）
B区分：校務利用100自治体・261校（＋認定校16校）
C区分：教材実証51自治体・146校（＋認定校32校）
を生成AIパイロット校として指定し、令和８年度も引き続き成果・課題を検証。

※区分間での重複あり。ユニークでは149自治体、478校（認定校も含む）

都道府県	教育委員会名
北海道	北海道教育委員会
	札幌市教育委員会
	長沼町教育委員会
青森県	青森県教育委員会
宮城県	仙台市教育委員会
山形県	小国町教育委員会
福島県	福島県教育委員会
茨城県	かすみがうら市教育委員会
	那珂市教育委員会
栃木県	宇都宮市教育委員会
群馬県	吉岡町教育委員会
埼玉県	埼玉県教育委員会
	さいたま市教育委員会
	久喜市教育委員会
	幸手市教育委員会
	所沢市教育委員会
	川口市教育委員会
千葉県	我孫子市教育委員会
	印西市教育委員会
	船橋市教育委員会
	松戸市教育委員会
	八千代市教育委員会

都道府県	教育委員会名
東京都	千代田区教育委員会
	板橋区教育委員会
	八丈町教育委員会
	調布市教育委員会
神奈川県	相模原市教育委員会
	開成町教育委員会
新潟県	新潟市教育委員会
	長岡市教育委員会
	加茂市教育委員会
富山県	朝日町教育委員会
	富山県教育委員会
石川県	石川県教育委員会
	能美市教育委員会
福井県	福井県教育委員会
	あわら市教育委員会
	坂井市教育委員会
長野県	小川村教育委員会
	長野県教育委員会
	喬木村教育委員会
静岡県	牧之原市教育委員会
	吉田町教育委員会

都道府県	教育委員会名
愛知県	春日井市教育委員会
	愛知県教育委員会
	知多市教育委員会
	名古屋市教育委員会
	一宮市教育委員会
三重県	四日市市教育委員会
	鈴鹿市教育委員会
滋賀県	湖南市教育委員会
京都府	京都府教育委員会
	京都市教育委員会
	京丹波町教育委員会
大阪府	大阪府教育委員会
	堺市教育委員会
	貝塚市教育委員会
	摂津市教育委員会
	東大阪市教育委員会
兵庫県	兵庫県教育委員会
	姫路市教育委員会
	洲本市教育委員会
	西脇市教育委員会
	丹波篠山市教育委員会

都道府県	教育委員会名
奈良県	奈良県教育委員会
	奈良市教育委員会
	橿原市教育委員会
和歌山県	海南市教育委員会
	田辺市教育委員会
	和歌山県教育委員会
	岩出市教育委員会
鳥取県	鳥取県教育委員会
島根県	島根県教育委員会
岡山県	岡山県教育委員会
	岡山市教育委員会
	矢掛町教育委員会
広島県	広島市教育委員会
山口県	山陽小野田市教育委員会
徳島県	東みよし町教育委員会
	徳島県教育委員会
香川県	多度津町教育委員会
愛媛県	四国中央市教育委員会
高知県	香美市教育委員会
	本山町教育委員会
	高知市教育委員会

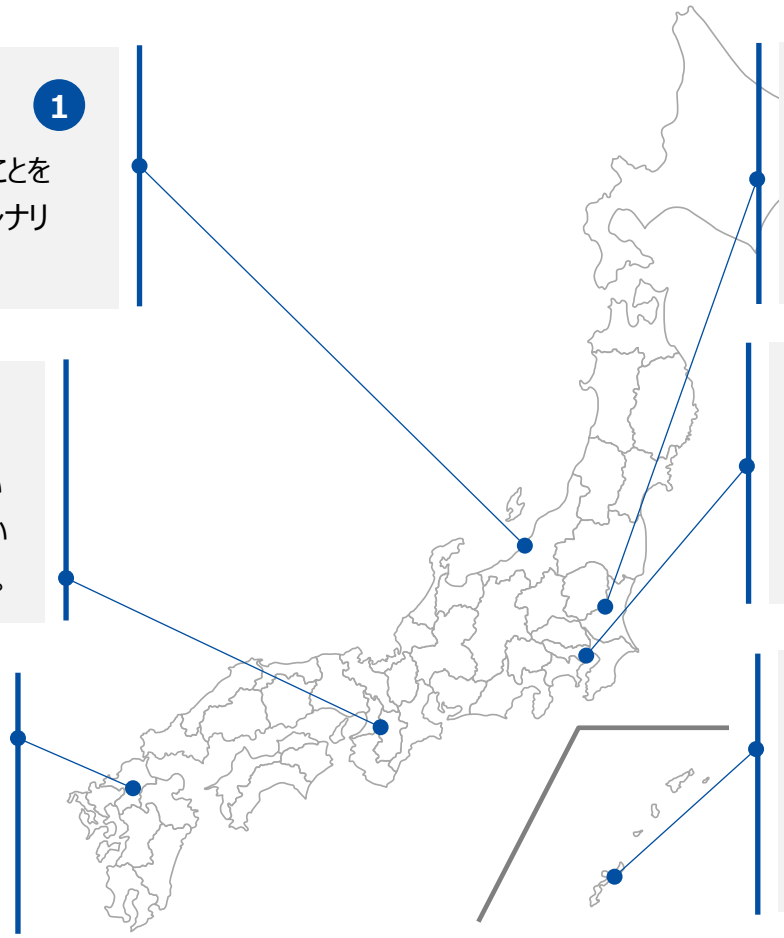
都道府県	教育委員会名
福岡県	北九州市教育委員会
	福岡市教育委員会
佐賀県	武雄市教育委員会
長崎県	佐世保市教育委員会
	東彼杵町教育委員会
熊本県	熊本県教育委員会
	熊本市教育委員会
	天草市教育委員会
	高森町教育委員会
	阿蘇市教育委員会
	山江村教育委員会
大分県	玖珠町教育委員会
宮崎県	都城市教育委員会
	日南市教育委員会
	西米良村教育委員会
鹿児島県	鹿児島県教育委員会
	大和村教育委員会
	霧島市教育委員会
沖縄県	沖縄市教育委員会
	嘉手納町教育委員会
	石垣市教育委員会
	北谷町教育委員会

※上記は認定校のみの自治体も含む
※3月31日時点で公表可能な自治体のみ掲載

生成AIパイロット校における校務での利活用の事例

ガイドラインで例示している、① 児童生徒の指導に関わる業務の支援（授業準備・部活動・生徒指導等）、② 学校の運営に関わる業務の支援（教務管理・学校からの情報発信・校内研修等）、③ 外部対応への支援 等への活用例が全国の生成AIパイロット校から生まれているところ。

全国の生成AIパイロット校における取組状況（校務利用）



新潟県立国際情報高等学校 1

生徒向けにディベートの雰囲気を伝えることを目的に、探究活動のためのディベートのシナリオを生成AIを活用して作成。

かすみがうら市霞ケ浦南小学校 3

生成AIを活用し、学校HPの記事作成の負担を軽減。生成AI活用以前より1か月あたりの記事数が2.3倍に増加し、学校の発信を強化。

奈良市鼓阪（つざか）小学校 等 1

外国にルーツを持った子供が多く在籍しているなか、生成AIとその他の翻訳ツールを使い分けながら、学級通信や学校だよりを翻訳。

八丈町立富士中学校 2

各学年の授業科目や教員の担当状況、教室の利用状況などの制約条件を考慮して、3学年2クラス分の週次時間割を生成AIを用いて作成。

苅田町立新津中学校 1

学習指導要領・解説や指導と評価の一体化のための参考資料を参考にしたコメント生成を通じて授業指導案をブラッシュアップ。

沖縄市立諸見小学校 1

毎時間のミニテスト作りを自動化し、日常業務に費やす時間を削減。生成AIの活用により、選択問題や記述問題などの多様な問題形式を出力。

校務における生成AIの利活用を通じた業務時間の削減

- 業務の性質や各地域・学校の状況によるが、校務における生成AIの活用は時間削減が起きうる可能性。
- これら過年度の知見等を踏まえながら、令和8年度中に教育委員会向けの手引きとして取りまとめる。

過年度の事業で見られた業務削減の例

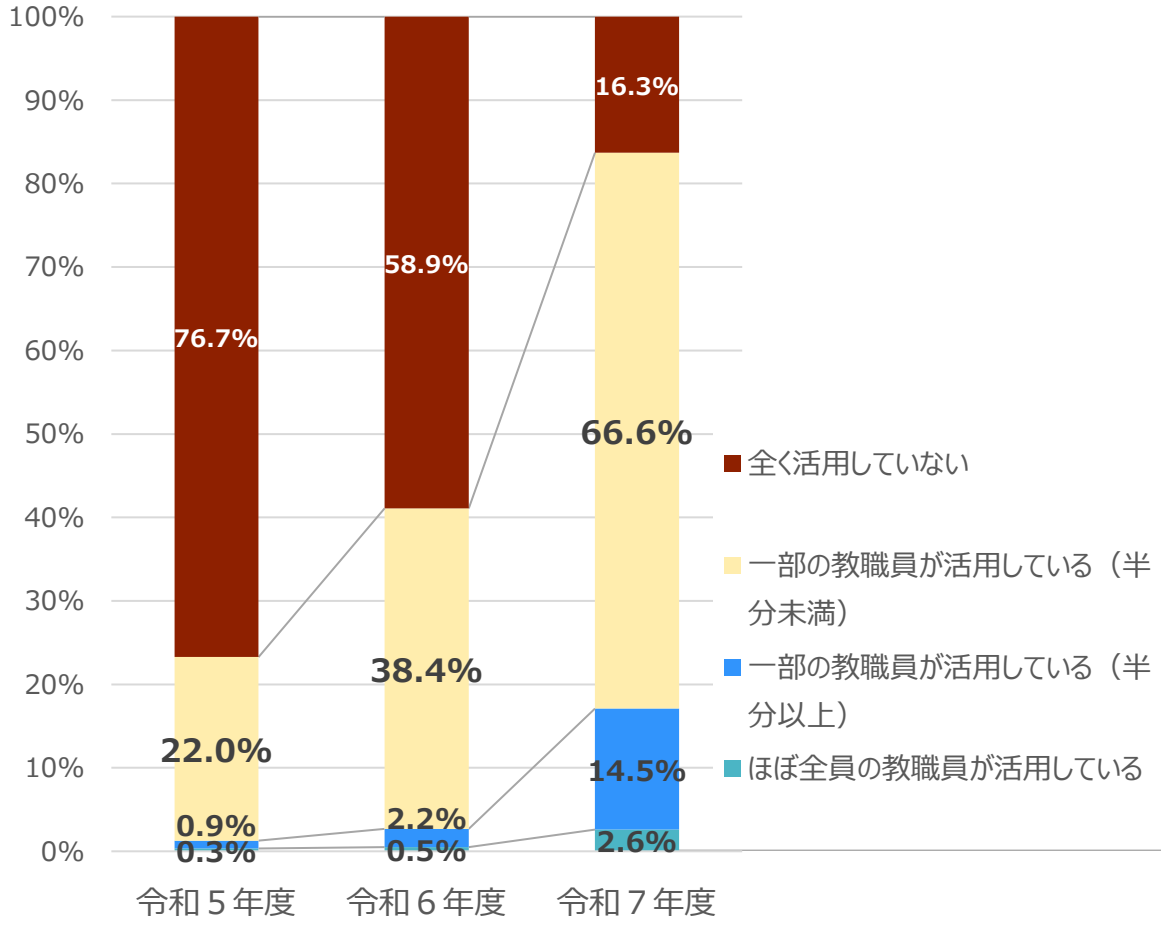
ガイドライン例示	生成AIパイロット校での事例	セキュアな環境における事例
① 児童生徒の指導に関わる業務の支援（授業準備・部活動・生徒指導等）	**学習指導案の作成（東京都八丈町）** • 技術科の学習指導案の作成において活用。**作業時間が90分から約30分程度に削減**。事前に作成していたプロンプトをもとに、担当教員が期待する6~8割程度の完成度で出力ができ、出力結果をもとに作成することで作業効率が改善。	**所見の素案作成（埼玉県新座市）** • 20名以上の所見の作成に**これまでは1か月程度かかっていたが、生成AIの活用により1週間程度に削減**された。 特別支援学級では個別の教育課程が組まれており、プロンプトを生徒ごとに工夫することで、これまで以上に各生徒の様子を細やかに見取ることができるようになった
② 学校の運営に関わる業務の支援（教務管理・学校からの情報発信・校内研修等）	**事例の情報収集（神奈川県川崎市）** • 私立高校を受験するにあたっての奨学金や補助金制度の情報収集に活用。ファクトチェックが必要ではあるものの、情報収集をまとめて行うことができ、**1時間程度かかっていたものを20分程度に削減。**	**研修報告書の素案作成（兵庫県宝塚市）** これまで**報告書の作成に5-6時間かかっていたものが、１時間程度に削減**できた。**業務の負担感は大幅に削減**できた。 生成AIより提案のあった報告書文案には受講した研修の内容について網羅的に記載されており、**自身で作成したものと比較して抜け漏れや穴に気づくことができた**。
③ 外部対応への支援	**学校HP記事の作成（かすみがうら市）** • 生成AIを活用する前は、1か月あたりの記事数は6件だったところ、**生成AIを活用しての記事作成は1月あたり13.88件に更新頻度が増えるとともに、1件の記事作成あたりの業務工数を軽減。HPの閲覧数**も増加した。	**アンケートの要約・分析（沖縄県石垣市）** • **これまで2時間程度かかっていたアンケート結果の分析と考察が、30分程度で完了**した。複数のアンケート回答結果を基に考察が出され、その記述も客観的でわかりやすいものであったため、**利用者の理解も円滑に進んだ**。

校務における生成AIの利活用の状況

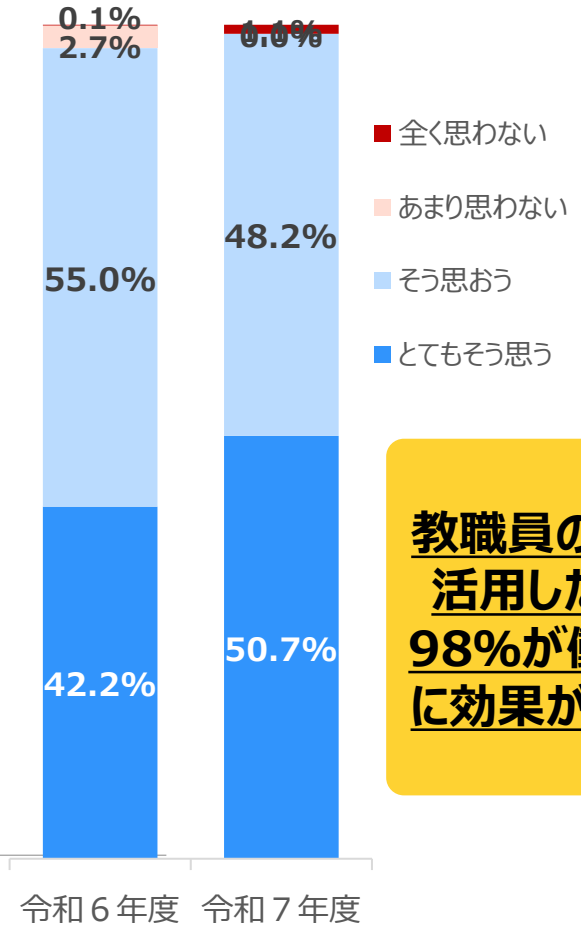
- 教職員の**校務における生成AIの利活用は広がりつつあるものの取組は道半ば**。生成AIを活用した学校で、**働き方の改善に効果があったと思う学校が 98% と非常に高い割合**。

GIGAスクール構想の下での校務DXチェックリスト～学校・学校設置者の自己点検結果～[確定値]

「初等中等教育段階における生成AIの利用に関するガイドライン」に基づき生成AIを校務で活用していますか。



校務DXに取り組んだことで教職員の働き方の改善に効果があったと思うか(※完全にで)



教職員の半数以上が活用した学校のうち98%が働き方の改善に効果があったと実感

生成AIパイロット校における学習場面での利活用の事例

小学校　AIの正しい知識を身に付ける（情報モラル教育）



大阪市立高殿小学校

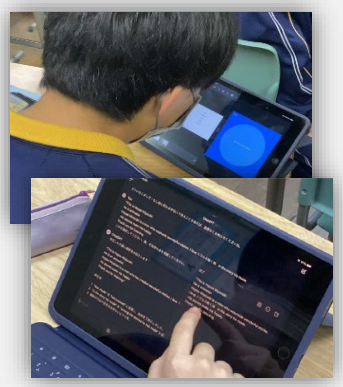
実施概要

AIについての基本知識を確認。生成AIを利用して作成した記事と実際の記事を比較。今後どのようにAIを活用したいか、考えをまとめる。

児童の反応

「インターネット上の情報をすぐに信じるのではなく、様々な資料と照らし合わせたり自分の経験をもとに考えることが大切だと感じました。」

中学校　憧れの人物を英語で紹介（３年次・英語科）



宮城県岩沼市立
岩沼北中学校

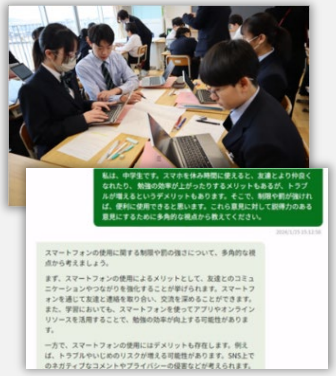
実施概要

作成した英作文を生成AIに直接入力したり、音声入力したりして、訂正が必要な部分やより自然な英語表現を提案してもらう。

生徒の様子

生成AIとやり取りしたことで、より正確な英文を作り周囲に紹介できていた。音声入力をすることで、自分の発音の正しさも確認できていた。

中学校　話し合いで問題を検討する（２年次・国語科）



茨城県つくば市立
学園の森義務教育学校

実施概要

グループごとに設定した問題について話し合う活動。新たな視点や自分たちの意見について別の視点を生成AIから得て、検討を深める。

生徒の様子

生成AIから得た視点も、グループで話し合った内容に加えた上で再検討して、最終的な結論を出していた。

高等学校　デスクトップアプリの作成（１年次・情報科）



茨城県立
竜ヶ崎第一高等学校

実施概要

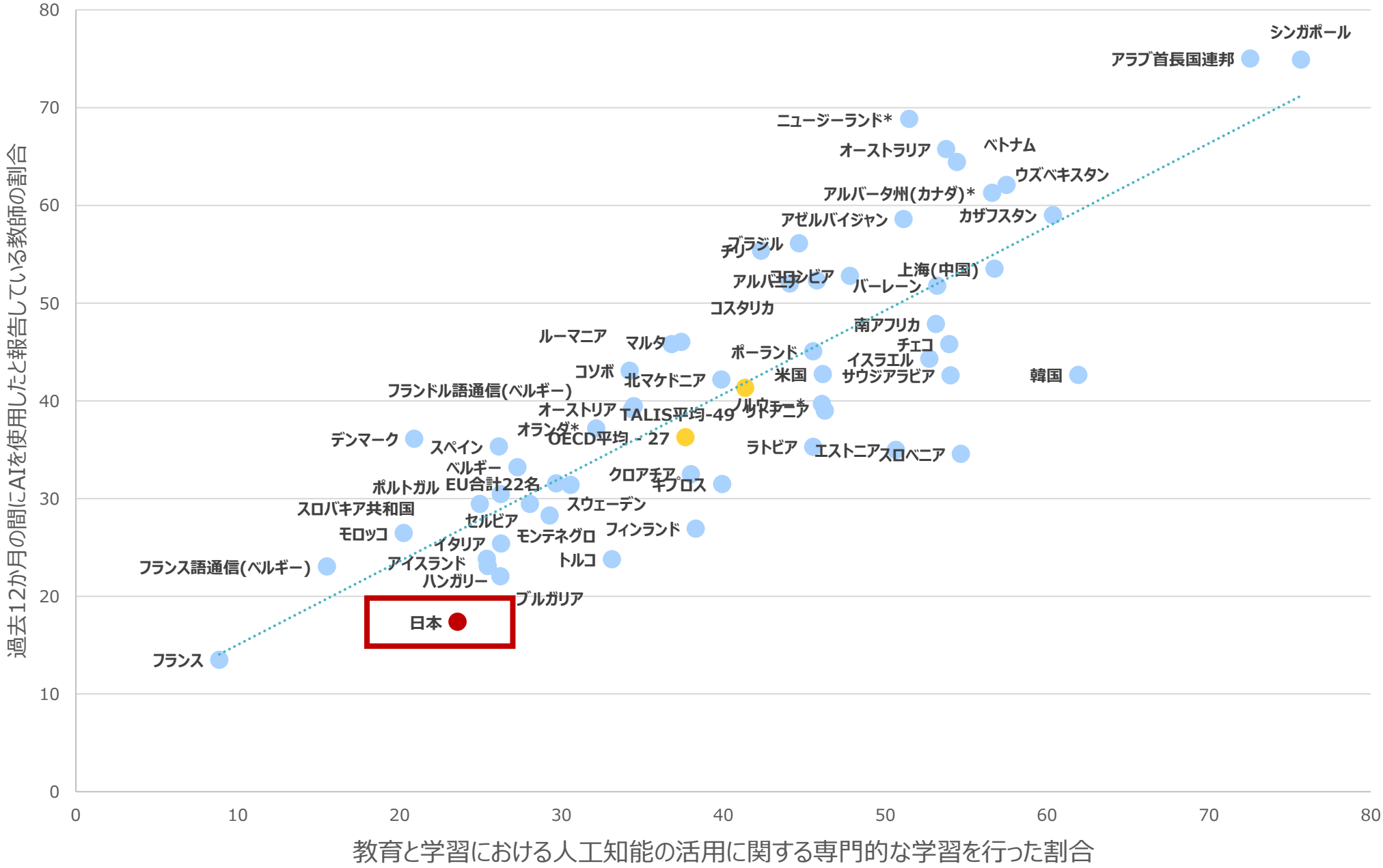
Pythonを用いたアプリの作成時にAIを活用してコードを作成。プロンプトを工夫しながら、目的に見合うコードを組み込みアプリを完成させる。

生徒の反応

「自分では書けないPythonのプログラムを書いてもらえ、それを見て勉強することもできてよかった。」
「例をすぐに出してくれて、理解しやすかった。」

OECD TALIS調査（2024）

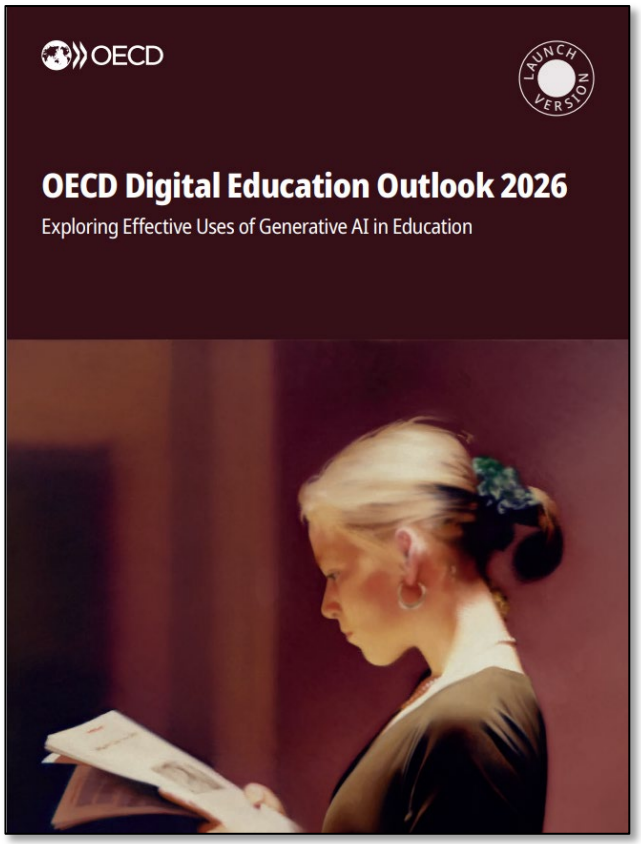
中学校教員の活用率と専門的な学習の割合



※回答拒否のバイアス等があることに留意。

OECD Digital Education Outlook 2026

OECD「Digital Education Outlook 2026」は、教育分野における効果的な生成AIの活用に関する最新のエビデンスをまとめたOECDの基幹的報告書であり、生成AIが学習の質や教育制度全体の運営効率を高める可能性と、過度な依存による学習者の認知的な負荷の低下や教員の専門性・自律性への影響といったリスクを併せて示し、適切な政策・ガバナンスの重要性を指摘している。



2026年1月19日公表（計247頁）

Overview	Part1	Part2	Part3
概要	生徒の学習成果の向上	教員の専門性の拡張	システム・制度管理の改善

（出典）OECD（2026）,OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education, OECD Digital Education Outlook 2026 (EN) ※本資料では、主に学習場面や校務利用を想定し、Part1・2の内容を基に資料作成者において作成

- 生成AIは世界中の教育システムに急速に導入されつつあり、**より一人一人に応じた支援の拡張、フィードバックの質の向上、評価の一部自動化を可能に**している。
- 他方で、**生徒や教員の主体性（エージェンシー）や学習過程を省略すること（いわゆる認知的オフロード）による学習効果を低下させるリスクも指摘されている**。
- 進むべき道は**技術を拒絶することではなく**、教育的な意図性と方法論的な厳密さへの取組である。単に生成AIが「学生の課題遂行能力の向上」を問うのではなく、**深く意味のある持続的な学習を育むためにどう活用できるか**に焦点を当てる必要がある。（第2章）
- 教師が学生の主体性を促し、**学生の成果物よりも思考や学習プロセスを重視することが求められる**。構造化された指導戦略や評価設計といった**明示的な教育モデルとを組み合わせたシステムは、汎用モデルよりも有望**である。（第2章）
- 汎用的な生成AIか、教育分野特化な生成AIかに関わらず、生成AIサービスは、**教師による教育的な意図のもとに学習場面の中で活用**されることが重要。（第1章）
- 教育分野における生成AIの未来は、**教師のタスクの自動化をいかに効率的にするかではなく、教師が専門的な判断を行使し、能力を拡大する力をいかに効果的に強化するか**で決まる。（第7章）
- 政策立案者の課題は、**生成AIが学習の近道（ショートカット）ではなく、学習のパートナーとなることを保証すること**。（Overview）

生成AIの活用を通じた教育課題の解決・教育DXの加速

令和7年度補正予算額　8億円

文部科学省

現状・課題

- 生成AIの利活用に関しては、**令和6年12月にガイドラインを改訂**し、学校現場における各主体や場面に応じた利活用の方向性を示してきた。このような動きとともに、**技術の進展に対応しつつ実証等を通じて教育分野における様々な活用余地を試行してきた**。しかし、**その利活用の方針についての浸透や実装は道半ば**である。
- 特に**学校の働き方改革の観点から校務での利活用は有用**としている一方、生成AIを**校務で利活用している学校は限定的**である。
- このような課題やAI法の成立などの動きも踏まえ、教育課題の解決に資する利活用について実証研究を踏まえた調査研究を更に進める必要がある。加えて、利活用に向けた実証的な取組・事例創出やその情報収集・発信を継続的に行っていく必要がある。

骨太方針2025（R7.6.13閣議決定）（教育DX）
こどもたちの個別最適な学びと協働的な学びの一体的な実現及び教職員の負担軽減に向け、国策として推進する**ＧＩＧＡスクール構想を中心に、生成ＡＩ活用も含めて教育ＤＸを加速する**。

1．学校や教育委員会における実証研究（6億円）

a.) 生成AIパイロット校の指定を通じた利活用事例の創出

事業概要

生成AIの利活用の実証を学校単位で進める指定校を採択。
①教育利用：教科等横断的かつ学年横断的に活用する申請校を優先採択
②校務利用：活用業務・方法を「可視化」し、情報共有する申請校を優先支援

想定成果

- 年間指導計画やカリキュラムに体系的に位置付けて行われる取組事例の創出
- 汎用基盤モデルを活用した、校務での利活用事例の創出、学校間の事例共有

b.) 教育課題の解決に向けた生成AIの実証研究事業

事業概要

校務DXを通じた働き方改革の実現、多言語対応が必要な外国にルーツを持つ子供・保護者への対応などの誰一人取り残されない教育の実現、一人一人に合った個別最適な学習の提供、生成AIに関連するデータ利活用の実践など、教育分野の特定の課題に対し生成AIを活用した課題解決の可能性を検証する実証研究を行う。

テーマ課題例

働き方改革に資する校務における生成AIの利活用
- 負担感の大きい事務や外部対応、時間割編成等の業務の効率化・高度化

誰一人取り残されない学びの保障に向けた生成AIの利活用
- 特別支援、外国人児童生徒の指導・多言語対応への支援

児童生徒の個別最適・協働的な学びの実現に向けた生成AIの利活用
- 学びの可視化や主体的・対話的で深い学びを実現する生成AIの利活用

データの利活用に向けた生成AIの利活用実証事業
- マルチモーダルな生成AIを活用したデータの分析・可視化、質の高いデータの活用

想定成果

- 過年度で整理された課題解決の可能性に基づく実証事業の実施
- 既存の対応方法よりも効率的かつ効果的な生成AIモデル・サービスの創出

2．生成AIの利活用に関する調査研究（2億円）

a. 生成AI利活用に向けた事例収集・Webサイトの運営等

- 教育分野における生成AIの利活用に関するワークショップ・アイデアソン等のイベント・研修を実施し、学校における利活用について好事例収集を行う。
- また、生成AIの技術の進展に応じ、必要な情報提供や、好事例の発信を行うウェブサイトを継続的に運営、情報発信を行う。



b. 校務での生成AIの利活用推進のための調査研究

事業概要

- 学校の働き方改革を推進する上では校務での生成AIの利活用が有用と考えられる。一方で、生成AIは急速に進化を遂げておりサービスの在り方も変化していることから、教職員・教育委員会が生成AIをどのように利活用すればよいかを十分に把握できておらず、その結果生成AIが教育現場で十分に利活用されていないという課題がある。
- 昨年度までに教育現場で創出された好事例及び課題の収集・分析を実施し、教職員に対する研修の在り方や適切な利活用場面を整理するとともに、教育委員会を主な読み手とした手引きを策定することにより、効果的な校務DXを通じた学校の働き方改革を推進する。

想定成果

- 校務での生成AIの利活用に関する手引きの作成

（担当：初等中等教育局学校情報基盤・教材課）

資料1-2

教育分野深化型AIによる
教育評価の支援と教師の指導力向上

2026年4月30日発表資料

OECD 教育スキル局
プロジェクトマネージャ 大久保智哉

OECD
BETTER POLICIES FOR BETTER LIVES

発表の概要

- OECD教育研究革新センター(CERI)では,
  教育分野深化型AIのモデル構築をおこない，概念実証(PoC)を実施している.
- 汎用型生成AIを深化させたAIは教育評価データの詳細分析を基にして,
  教務支援のための様々な材料の提供を通じて教師の指導力向上に直接的に貢献するものである.
- 教育分野深化型AIは各国の文脈に合わせて構築することが可能.
  そのために，各国の評価フレームワーク・カリキュラム・教育評価データなど,
  各国の知見を適切に反映させるための協働が必要となる.
- 概念実証では有用性を確認するとともに，教員のAI出力との向き合い方の重要性が示唆された.

プロジェクト概要：教育分野深化型AIによる教育評価から教員支援へ

評価目的：
生徒・学校・母集団レベルで
従来よりも詳細な診断評価を生成

アウトプット

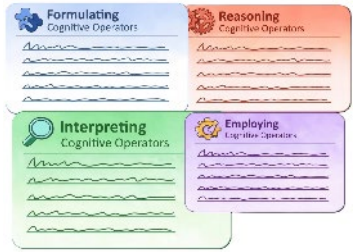
教員支援目的：
診断評価を，個別最適な学び，
宿題作成，授業計画支援に活用で
きるように変換



科学的プロセスと専門家の監督により生成AIを深化



テスト項目



評価
フレームワーク

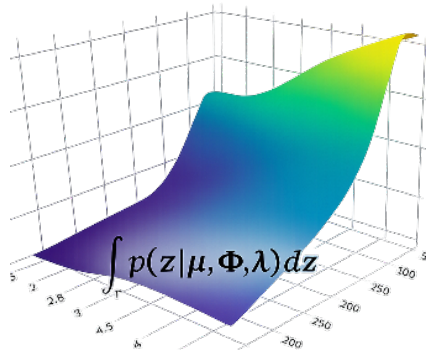
インプット



テスト項目への回答



専門家の判断



データモデリング

汎用型生成AIから教育分野深化型AIへ

- 汎用型生成AIは評価方針と基準を持たない．回答を入力すればそれらしい評価は返すものの．
  評価の目的や対象に即した適切な評価を返すように繰り返し深化させたAIの利用を．



汎用型生成AI



分野深化型AI

評価フレームワークの操作的定義や教育評価データの活用を通じて安全なAIツールへ

教員支援の必要性：教育分野深化型AIができること

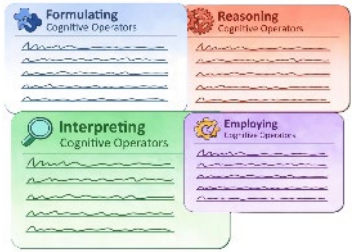
- 2024年より三重県松阪市と宮城県白石市と概念実証を実施．2025年より山形県上山市も参加.



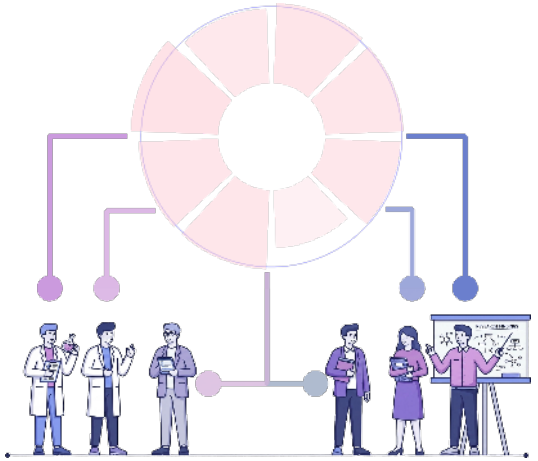
利用済みのテスト項目



テスト項目への回答データ



日本のカリキュラムや
評価方針などの情報



日本の深化型AIによる分析

- 形成的評価結果の提供
- 評価情報に基づく類似問題や宿題の生成
- AI出力検討会と教員知見の蓄積



教育分野深化型AIが教育評価から授業支援への移行をスムーズに

- 専門家による妥当性確認と継続的改善を経た深化型AIは，回答の解釈にとどまらず，指導を支える教材を生成し，評価エビデンスの実践活用を支援する.

評価エビデンスから教員支援へ

1. **学習ニーズを診断する**
   生徒の解答をカリキュラム目標に対応づけ，強み，つまずき，想定される誤概念を明らかにする.
2. **教材を生成する**
   結果を次の指導につながる示唆，練習問題，宿題，授業案へと変換する.
3. **指導力の向上に資する**
   研修や，より的確な指導を支援し，学校が評価エビデンスをより効果的に活用できるようにする。

政策的含意：
深化型AIは評価エビデンスを教員支援へとつなげ，授業改善と指導能力の向上を促進する.

ご清聴ありがとうございました

三重県松阪市教育委員会，宮城県白石市教育委員会，山形県上山市教育委員会

の皆様の取り組みに感謝します

プロジェクトに関する問い合わせ先：
tomoya.okubo@oecd.org

OECD
BETTER POLICIES FOR BETTER LIVES

資料1 - 3

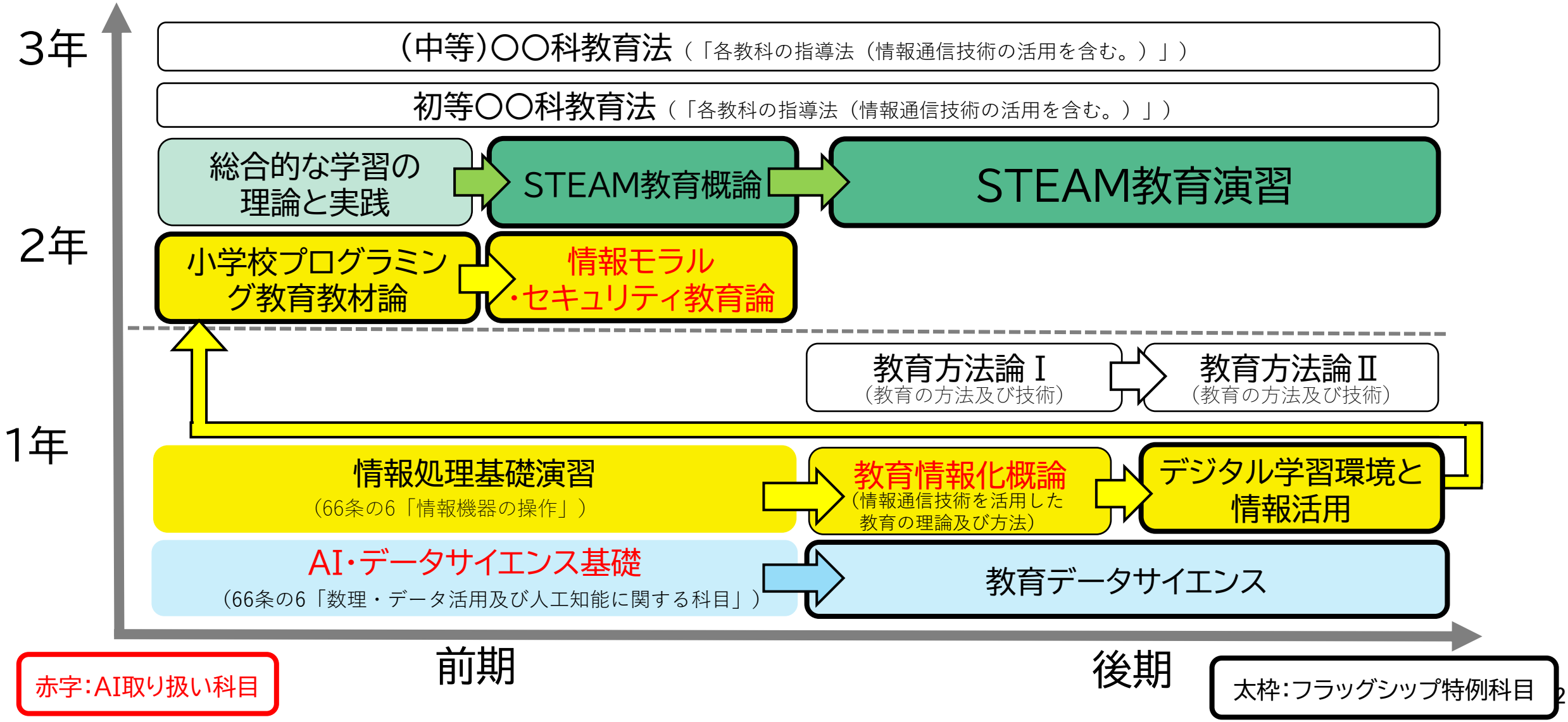
教職課程における
AI活用に関する指導事例

2026年4月30日

教職課程・免許・大学院課程ワーキング

HYOGO UNIVERSITY OF TEACHER EDUCATION 国立大学法人　兵庫教育大学

兵庫教育大学(教科教育系)における
データサイエンス, EdTech, STEAM教育系科目等の体系



AI･データサイエンス基礎(1年次前期, 2単位)

- 科目について
  - 66条の6「数理・データ活用及び人工知能に関する科目」
  - 文部科学省，数理･データサイエンス・AI教育プロ グラム認定制度（リテラシーレベル）

到達目標：
データ・AIの利活用，および統計的なデータ処理のための基礎的な知識・技能獲得

教育内容：
① データサイエンスとAIに関する多角的な視点からの概説。
② 人工ニューラルネットワークの原理の説明と，生成AIの最新動向の紹介。
③ Excelを用いたデータ分析の基礎的手法の習得。

AI・データサイエンス基礎（第1回～第10回、第15回後半）

①データサイエンスとAIに関する多角的視点からの概説

◆社会の視点：社会におけるデータ・AIの利活用の動向，過去と比較した今回のAIブームの意義

◆技術の視点：技術の原理と仕組みの概要

◆倫理の視点：ELSI（倫理的・法的・社会的課題），情報セキュリティに関する課題

第1回後半：
人工知能（AI）の発展史，及び今後の教育とのつながり

第2回～第10回：
限られた授業時間の中で，データ・AIの多様な視点や話題を幅広く学べるよう，放送大学「数理・データサイエンス・AIリテラシー講座」の講義と小テストを導入。

第11回の前の2週間：
Microsoft Formsを通じて学生から質問や興味のある話題を収集し，第11回～第15回で回答。

第15回の後半：
I. AIを人間の倫理観と一致させるための技術（アラインメント）の紹介。
II. 教育現場における生成AI活用の倫理について説明（「初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン Ver.2.0」より）。

AI・データサイエンス基礎(第1回～第10回、第15回後半)

②人工ニューラルネットワークの原理の説明と，生成AIの最新動向の紹介

◆第11回：人工ニューラルネットワークの仕組み

- 演習：「A Neural Network Playground」（Google社 TensorFlowチーム開発）

◆第12回前半：テキスト生成AI，LLM，Transformerの概説

- 演習：ChatGPT（GPT-4o）

◆第15回①：検索拡張生成（RAG）とAIエージェント

- AIによるファイル要約・データ解析支援の演習：Excel内のMicrosoft Copilot
- AI検索エンジンの演習：Perplexity

◆第15回②：画像生成AI

- マルチモーダルモデルの演習：Microsoft Copilotのウェブ版に搭載されたGPT-4o
- 拡散モデルの演習：Stable Diffusion

◆第15回③：動画生成AI

- ツール演示：Veo 3（Google）/ Gen（Runway社）/ Dream Machine（Luma社）

AI･データサイエンス基礎(第12回後半～第14回)

③Excelを用いたデータ分析の基礎的手法の習得

◆**データの種類：**名義尺度，順位尺度，間隔尺度，比率尺度

◆**デーアの分布を可視化する方法：**ヒストグラム，箱ひげ図

◆**データの分布の特徴を表す統計量：**平均値，分散，標準偏差，標準化など

◆**１次元のデータを可視化する方法：**棒グラフ，円グラフ，マップグラフ

◆**２つ以上の量的データの関係の可視化と分析：**散布図，相関分析

◆**２つ以上の質的データの関係：**分割表，ユールの連関係数

データ分析の演習と期末レポートの課題

- **データセット：文部科学省「（令和５年度）学校における教育の情報化の実態等に関する調査」**の一部データ。
- **目的：**データ分析を体験するとともに，**都道府県別における小・中学校の教育用ICT設備の設置状況の現状を把握する。**

教育情報化概論（1年後期・1単位）

- 科目について
  - 「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」に該当する教職科目

- 目標
  - 学習基盤としての情報活用能力の概念，及び情報教育の考え方，実践事例を理解する。
  - 教科等の指導におけるICT活用について，教員による活用，児童生徒による活用の考え方，実践事例を理解する。
  - 校務の情報化の考え方，環境整備や外部連携等の事例について理解する。

教育情報化概論

第1回：ガイダンス，教育情報化の動向と学習基盤としての情報活用能力
第2回：教科等の指導におけるICT活用の考え方と実践事例
第3回：情報活用型の授業デザインとICT活用，特別支援教育とICT活用
第4回：プログラミング教育の考え方と実践事例
第5回：情報モラル・セキュリティ教育及び教育DXと生成AIの概要
第6回：校務の情報化，学校におけるICT環境整備と情報セキュリティの確保，外部の人材や機関との連携
第7回：学校教育における生成AIリテラシーの育成
第8回：全体のまとめ

・生成AIを取り巻く状況や生成AIリテラシーの具体的な中身の概説
・生成AIの倫理・法・文脈・適応力などの側面に関わる具体的な事例について個人やグループで検討

・生成AIと使用上の留意点（責任，質問の仕方，ハルシネーション，学習利用，著作権・肖像権，バイアス，児童・生徒の利用など）
・生成AIが教育に与える影響（評価方法，学習プロセス，教員の仕事）
・教員として生成AIとの向き合う心構え

情報モラル・セキュリティ教育論（2年前期・1単位）

- 科目について
  - 教員養成フラッグシップ大学における特例制度 「指定大学が加える科目」

- 目標
  - ① 学校における情報モラル・セキュリティ教育の概要を理解する.
  - ② 情報モラル・セキュリティ教育の授業デザインやカリキュラム・マネジメントを考える.
  - ③ デジタル・シティズンシップの視点を取り入れた情報モラル・セキュリティ教育のあり方を理解する.

情報モラル・セキュリティ教育論（第4回）

生成AIを活かす未来の市民

第1回:ガイダンス・学校教育における情報モラル・セキュリティ教育の考え方

第2回:情報セキュリティ：安全なICT環境の確保

第3回:情報モラル：ICT社会における適切な行動

第4回:生成AIを活かす未来の市民

第5回:情報モラル・セキュリティ教育のカリキュラム・マネジメント

第6回:情報モラル・セキュリティ教育の授業デザイン

第7回:情報モラル・セキュリティ教育の実践（授業案検討）

第8回:まとめ

- NotebookLM の活用体験を取り入れ，生成AIの特性（もっともらしさ，誤り，偏り）と，学習場面におけるリスクを整理した。検索や引用との違いを踏まえ，出典確認や検証の責任を明確にした。
- また，教育における対応を「使用の可否」の二項対立に還元せず，目的に応じた活用の判断を育成する観点から検討した。加えて，年齢制限や利用規約等を踏まえ，学校での扱い方を条件整理として取り上げた。

文部科学省

資料2

今後の教職課程や教員免許制度の在り方について（二次まとめ）（たたき台）

令和８年４月３０日

中央教育審議会教員養成部会

教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ

二次まとめ概要

多様な専門性を有する教職員の質と量の確保のため、以下の方策を講ずる。

(1)教員養成の質向上方策

① 「各教科の指導法」と「各教科に関する専門的事項」は、各学校種の学習指導要領等に即し、指導法と専門的事項を一体的に学ぶこととするとともに、指導要領改訂等を念頭に学ぶべき事項を追加　等

・「教科に関する専門的事項」と「教科の指導法」の一体化
・指導及び評価の計画・実施に係る理論と方法／学級経営
・教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成
・幼児、児童及び生徒の個々の多様な特性の理解と包摂(旧:「多様性の包摂」)
・教育の方法・技術及びデジタル学習基盤　等

② 強み専門性の創設(大学における養成に立ち返り、大学の学位課程と教職課程をより結びつける)

・強み専門性に係る学修(20単位程度※を想定)を教職課程として併せて認定、共通で学ぶ内容は再構造化(学位課程と教職課程の結節点として強み専門性を説明できる場合に再課程認定)
・資格・免許の場合は、20単位以上であれば一つの強み専門性として捉える
・資格・免許以外は、まとまりとして、免許状への付記を可能とする

(※)教育職員の種類によっては、その養成課程の在り方等を踏まえ、20単位以外の単位数とすることも可とする。

③ 教職課程の質担保

・大学内・大学間連携を促進
・コアカリキュラムの改定・策定(各教科の指導法等について新規作成、現行のアップデート)
・単位の実質化のための、CBT問題の作成、PLANTへの搭載(PLANTのシステム拡張)

二次まとめ概要

多様な専門性を有する教職員の質と量の確保のため、以下の方策を講ずる。

（2）免許の修士レベル化（専修免許状）

① 最終的に専修免許状を目指す。

② 専修免許状取得に係る基礎資格の要件や単位の修得方法は現行より変更はしない。
・大学による直接養成については、追加的に大学院で24単位を修得することで要件を満たす。
・上進については、現行制度と同様、最低在職年数3年かつ15単位を修得することを要件とする。

③ 中堅教諭等資質向上研修等の教員研修に大学院や教職大学院における学びを位置づけ、それを免許法認定講習等として認定することを通じ、入職後における大学院レベルの学びと専修免許状取得のための単位修得を促進する。

④ 学校現場や、教育委員会における研修・教育実践に、大学側が指導者として関与することにより、これらの研修・教育実践を、上進に必要な単位として認定する。

⑤ 併せて、最低在職年数を超える在職年数を有し、かつ、特定の実績（例：教員を指導する立場にある者や優秀教員表彰者等）を有する者については、これを1年超えるごとに1単位ずつ（最高合計10年以上の在職で7単位まで）逓減する措置を新たに設ける。

二次まとめ概要

多様な専門性を有する教職員の質と量の確保のため、以下の方策を講ずる。

（3）その他

① 「教育の方法及び情報通信技術」については、「教育の方法・技術及びデジタル学習基盤」とする。

② 「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」については、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解及び基礎的環境の整備・合理的配慮の提供」とし、全ての免許において2単位以上とする。

③ 幼稚園及び小学校免許について、「教育課程の意義及び編成の方法」に「校種間の接続」を含める。

④ 施行規則66条の6に定める「体育」については、同条に定める「体育」として維持をしないこととし、特に、以下の学校種については、以下の観点で引き続き検討する。

・小学校：各教科の専門的事項及び指導法を一体的に学習する10教科の中の体育として学習。
併せて教師としての適応力・回復力・自己管理能力（教師の健康）との関係については、引き続き検討。

・中学校・高等学校：教師としての適応力・回復力・自己管理能力（教師の健康）との関係については、引き続き検討。

⑤ 高等専門学校卒業者等準学士保有者も免許取得を可能とする。

二次まとめ概要

多様な専門性を有する教職員の質と量の確保のため、以下の方策を講ずる。

（4）各免許状における主要改正事項

①幼稚園（幼児教育作業部会の検討結果）

1. 幼児教育の実践にあたり基本となる事項を再構造化し、必要となる新たな内容を追加する。また、内容の精選を図るものの強み専門性の枠組みを別途設ける。

2.「幼児教育の基本と指導等に関する科目」を設け、その中で「幼児教育の基本」を新たに位置付ける。「幼児理解の理論及び方法」等は0歳からを対象とし、養成課程全体で重視する。「教育における多様性の包摂」を学修することも重視する。

3. 教職課程全体を通じて体験的、実践的に学修する要素、協働性の要素を織り込む。

4. 課題を共有し、支え合う「チームとしての学校」の機能を高める観点から、学生が身に付けたい強み専門性の学修、小学校教諭や保育士等の免許・資格の併有を促進する。

5.「幼児教育の基本」を学修する際、小学校教育との接続も含めることを明確に位置付ける。また、「教育課程の意義及び編成の方法」において、校種間の接続の観点を明確に位置付ける。

6. 保育士養成課程における修得内容との整合性の向上を推進する。

7. 学校教育法第24条に定める幼稚園における幼児期の教育支援の機能に鑑み家庭・地域との連携・支援について事項を新たに位置付ける。また、幼稚園における0～2歳児受入れ機会の拡大に伴い、乳幼児の安全や健康の確保等に関する内容を充実する。

二次まとめ概要

8. 保育士養成課程も履修する学生の実態も踏まえつつ、養成段階の前半からの「学校体験活動」の充当や小学校での体験活動など更なる具体的検討を行う。理論と実践の往還型の実習を重視する。養成課程以外の体験としてボランティア等の取組も推進する。

9. 自治体・養成校・幼稚園等が連携した円滑な実習等の実施に向けた指針を策定する。

10. 体育については、幼稚園教諭の特色に鑑み、事項に位置付けない。また、外国語・コミュニケーションについては、全ての幼稚園教諭に必要かという観点、強み専門性を別途設けることから、事項に位置付けない。

11. 様々な今日的課題に対応するとともに学生が自らの関心等に応じて様々な強み専門性を持つことができる枠組みについては、四年制大学では原則として取り入れることとしつつ、短期大学は任意とすることが適当である。

12. 幼稚園教諭として、日々幼児理解に基づき環境を通して行う教育を実践する力を高めていく観点から、基礎免許状の科目や事項を深める学修を強み専門性として位置付けるべき。

○主な強み・専門性

⇒幼児教育に関する理論や歴史、制度など基礎能力を深化させる幼児教育の特定の専門性、小学校教育に係る事項、乳児保育等

○その他の分野

⇒特別支援、栄養教諭、中高の理科・音楽科・美術科・家庭科等
公認心理師、社会福祉士、登録日本語教員等の資格取得科目の一部

13. 隣接校種免許状の取得促進に向けた制度の在り方や免許状上進の仕組みについての検討が必要である。

14. 併有特例制度の期限（～11年度末まで）までに免許を取得できるよう、周知していくことが重要である。

15. 上記のほか、 採用・研修に関して、意欲を維持・向上させつつ円滑に採用につなげる工夫や、復職のルートも確保して人材不足に対応すること、研修内容の充実やアクセス性の向上等を図り、入職後も強みや専門性を更に向上することを旨とした具体的な取組を提言している。さらに、国は、養成（前）から採用・研修に至るまで関係者・関係機関（自治体・養成校・関係団体・幼児教育施設等）が連携した取組を推進するべきとしている。

二次まとめ概要

多様な専門性を有する教職員の質と量の確保のため、以下の方策を講ずる。

（4）各免許状における主要改正事項

②小学校（小学校作業部会の検討結果）

1. 「各教科の指導法」「教科に関する専門的事項」について、学校教育法施行規則に定める各学校種の学習指導要領に即し、指導法と専門的事項を一体的に学ぶこととし、小学校全教科（国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育、外国語）の指導法それぞれ1単位を必修とする。

2. 施行規則66条の6に定める「体育」については、同条に定める「体育」として維持をしないこととし、教師としての適応力・回復力・自己管理能力（教師の健康）との関係については、今後も検討を要する。

3. 特に幼児教育作業部会の検討状況と合わせる形で「教育課程の意義及び編成の方法」に、幼稚園等との校種間の接続を含めることとする。

4. 「道徳の理論及び指導法」は、現行の一種免許状に定める2単位の修得を基本としながら、他の事項と組み合わせた柔軟な実施が可能となるよう、引き続き検討する。

5. 幼稚園または小学校の教職課程設置の要件として教職課程認定基準に定める「教員養成を主たる目的とする学部学科」「特定分野に強みや専門性を持つ学科等に係る特例」「専科指導優先実施教科に対応した小学校教員養成に係る特例」の現状をふまえつつ、制度改正後の「強み専門性」の審査との対応関係について引き続き検討する。

6. 中学校又は高等学校の教諭の免許状を有する者は、その免許状に係る教科に相当する教科について、小学校において教授又は実習を担任することができるという専科指導の現状をふまえつつ、小学校専科免許の在り方について引き続き検討する。

二次まとめ概要

多様な専門性を有する教職員の質と量の確保のため、以下の方策を講ずる。

（4）各免許状における主要改正事項

③中学校・高等学校（中学校・高等学校作業部会の検討結果）

1. 「各教科の指導法」「教科に関する専門的事項」について、
学校教育法施行規則に定める各学校種の学習指導要領に即し、指導法と専門的事項を一体的に学ぶこととする。なお、指導法と専門的事項の配分は大学の裁量とする。
また、従来の教科専門科目を一定程度「強み専門性」へ移行させることを前提に、最低修得単位数を圧縮する。

2. 免許法施行規則第66条の6で学ぶ「体育」について、
現行通りの一般教養科目としては位置付けない。一方、中学校、高等学校教員に必要な健康教育を学ぶことになる事項等（適応力・回復力・自己管理能力）について今後検討が必要。

3. 「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」について、中学校・高等学校免許状において2単位分の学修が必要かどうか他の作業部会の状況をふまえつつ、今後検討が必要。

4. 高等学校免許状授与の基礎資格の変更は行わない。

5. 高等学校の教員養成における教育実習の単位数の変更は行わない。

二次まとめ概要

多様な専門性を有する教職員の質と量の確保のため、以下の方策を講ずる。

（4）各免許状における主要改正事項

④特別支援学校（幼・小・中・高の教職課程における特別支援教育を含む。）（特別支援教育作業部会の検討結果）

これからの特別支援学校の教師には、幼・小・中・高・特別支援学校を通じて共通して身に付けることが期待される基礎能力や複数の障害領域にわたる専門性を基盤としつつ、特別支援学校の教育に係る幅広い総合的な専門性を持つ教師や、特定の障害種に関する深い専門性を持つ教師など、様々な強み専門性を持つ教師がチームとして機能することが必要。

＜特別支援学校教諭の免許制度、教職課程について＞

○ 教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ中間まとめにおいて示された免許制度全体における見直しの方向性を踏まえ、以下のとおり、特別支援学校教諭の教職課程の見直しを図ることとする。

1. 学び続ける教師としての基礎能力の育成に向けて、教職課程の内容を再構造化・体系化する。具体的には、特別支援学校教諭の専門性の土台となる共通的な内容と、障害の種類等に応じた専門的な内容の観点から教職課程を再整理するとともに、科目間での重なりを精選し、第一欄、第二欄、第三欄の科目構成の在り方を含めて再構造化し、教職課程全体を有機的に統合する。
2. 各大学の独自の学びを通じた障害の種類及び状態等に応じた実践的な指導を強化し、複数領域の免許状取得を促すとともに、特定の障害領域の内容を深く学びたいという学生にも応えるため、大学と学生の自律的なカリキュラムデザインという方向性を踏まえた見直しを図り、単位数に余白を持たせ、大学や学生の自律的な判断による学修を可能とする。
3. 理論と実践の統合の観点から、特別支援学校の教師として求められる省察的実践力の育成に向けた総合的な演習科目を設ける。
4. 小・中・高等学校の教職課程で必修とすべき事項や強み専門性として学ぶ可能性のある内容と、特別支援学校教諭免許状の教職課程の内容の関係を整理する。

○ 現職教員が教育職員検定を通じて特別支援学校教諭免許状を取得しようとする場合や、障害領域を新たに追加しようとする場合において、学力の検定としての大学における学修について、教職課程における再構造化・体系化の方向性を踏まえ、見直すこととする。

二次まとめ概要

＜幼・小・中・高の特別支援教育に係る教職課程について＞

○　全ての通常の学級に特別な教育的支援を必要とする子供が在籍している可能性があり、通級による指導を受ける子供、特別支援学級に在籍している子供の人数も増加していることも踏まえ、各学校種を通じて共通して基礎能力を身に付けることが期待されることから、以下のとおり、幼・小・中・高の教職課程の見直しを図ることとする。

1. 現行制度において1単位以上必修としている「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」について、質的・量的に内容を充実させるとともに、教職課程を履修する全ての学生に対し、合理的配慮の提供や基礎的環境整備などに対する理解がこれまで以上に進むような名称とする。

2. 現行のコアカリキュラムで示している内容に加えて、以下のような内容を共通に学ぶべき事項とする。
   - 現行の特別支援学校教諭免許状の教職課程で取り扱っている、発達障害に関する教育に関する事項
   - 情緒障害や言語障害に関する教育に関する事項
   - 障害の社会モデルや合理的配慮の提供、基礎的環境整備に対する理解や、「重層的な指導・支援」の考え方を踏まえた授業づくり、学級・集団作りや困難さの状態に対する指導上の工夫の在り方、自立活動の理解、交流及び共同学習の理解　など。

3. 基礎免許状の強み専門性として、将来的に通級による指導や特別支援学級の担当を希望する学生を念頭に置いて、共通で学ぶ内容に加えて、以下のような専門性を身に付けることを想定。（特別支援学校教諭免許状取得に係る教職課程の科目の履修等をもって、強み専門性とすることも考えられる。）
   - 発達障害、情緒障害、言語障害といった、通級による指導や特別支援学級において対象となる障害種についての更なる専門性
   - 視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱といった特別支援学校の対象となっている障害種に関する専門性
   - 福祉分野、保健分野、心理分野など特別な支援を要する子供たちに関わる分野の専門性　など。

＜公立の特別支援学校と小・中・高等学校の人事交流を通じた教師の専門性向上について＞

○　公立の小・中・高の全ての新規採用教員が概ね10年以内に特別支援教育を複数年経験することとなるよう人事上の措置を講ずることをこれまで求めてきているが、今後これに加えて、公立の特別支援学校の全ての教師が原則として採用後10年以内を目途として、小・中・高の教師を経験することや、公立の小・中・高において特別支援学級や通級による指導を長期にわたり中核として担うことが期待される教師については、採用後10年以内に特別支援学校の教師を経験することとなるよう、積極的な人事交流の実施を要請する。

二次まとめ概要

多様な専門性を有する教職員の質と量の確保のため、以下の方策を講ずる。

(4)各免許状における主要改正事項

⑤養護教諭・栄養教諭(養護教諭・栄養教諭作業部会の検討状況)

(※作業部会報告については現在最終調整中)

(「養護教諭・栄養教諭の今後の養成・採用・研修の在り方について議論のまとめ(案)」(令和8年4月27日養護教諭・栄養教諭作業部会資料1)の内容を抜粋

<table>
<tr><th></th><th>養護教諭</th><th>栄養教諭</th></tr>
<tr><td>科目区分</td><td>教育実習、教職実践演習を除く科目区分を「養護等に関する科目」と「教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目」に再編する</td><td>教育実習、教職実践演習を除く科目区分を「栄養に係る教育等に関する科目」と「教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目」に再編する</td></tr>
<tr><td>一種免許状・
二種免許状を
統合する場合の
基礎資格の取扱い</td><td></td><td>基礎資格としては、栄養士免許を受けていることでも許容されるとしつつ、栄養教諭が専門性をより高く発揮できるよう、管理栄養士免許を持っていることが標準的なものとして考え、管理栄養士の免許を取得することが望ましいとする方針を維持する</td></tr>
<tr><td rowspan="5">各科目に
含めることが
必要な事項
(次ページに続く)</td><td>「養護概説」の名称を「養護教育学」又は「養護教育概論」に改める</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>「精神保健」を「精神保健(臨床心理学を含む。)・社会福祉」に改める</td></tr>
<tr><td>「看護学(臨床実習及び救急処置を含む。)」を「看護学(臨地実習及び救急処置を含む。)」と改める</td></tr>
<tr><td colspan="2">「道徳、総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間並びに特別活動に関する内容」を「道徳の理論及び指導法」、「総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間の指導法」、「特別活動の指導法」として再編する</td></tr>
<tr><td colspan="2">「教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。)」を「教育の方法及び情報通信技術」に改める全体方針への対応については、中学校教諭免許状での扱いに倣う</td></tr>
<tr><td colspan="2">今日的な教育課題解決に繋がる内容(「教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成」、「教育における多様性の包摂」、「教育データの活用及び人工知能」)を追加する全体方針への対応については、中学校教諭免許状での扱いに倣う</td></tr>
</table>

二次まとめ概要

（「養護教諭・栄養教諭の今後の養成・採用・研修の在り方について議論のまとめ（案）」（令和8年4月27日養護教諭・栄養教諭作業部会資料1）の内容を抜粋

<table>
<tr><th></th><th>養護教諭</th><th>栄養教諭</th></tr>
<tr><td rowspan="3">各科目に
含めることが
必要な事項
（続き）</td><td colspan="2">「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）」を「教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。）」に改める全体方針への対応については、中学校教諭免許状での扱いに倣う</td></tr>
<tr><td colspan="2">「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」の最低単位数を1単位から2単位にする他作業部会からの提言への対応については、中学校教諭免許状での扱いに倣う</td></tr>
<tr><td colspan="2">免許法施行規則第66条の6（「日本国憲法」、「体育」、「外国語コミュニケーション」、「数理、データ活用及び人工知能に関する科目又は情報機器の操作」各2単位）については、中学校教諭免許状での扱いに倣う</td></tr>
<tr><td>単位数</td><td>原則的に事項ごとの単位数は設定せず、各科目のベースとなる現行の科目の二種免許状の必要単位数の合計に、再編により追加された事項を各1単位（最低単位数があるものはその単位数）として計算した合計値を、各科目全体の必要単位数として設定する
ただし、特に養護教諭として必要性・専門性が高い「看護学」や、全体の方針において必要とされる事項については、最低単位数を設けるものとする</td><td>合計修得単位数については必ずしも現行の二種免許状相当の単位数を前提とせずに再編を行う</td></tr>
<tr><td>強み専門性</td><td>分野は「看護」、「心理」、「福祉」、「教育学」等とし、共通的な課程に上乗せで必要な単位数は10単位以上とする</td><td>「強み専門性」については、少なくとも管理栄養士に関する専門課程を修了している等の場合に設定できるものと整理する</td></tr>
</table>

二次まとめ概要

（「養護教諭・栄養教諭の今後の養成・採用・研修の在り方について議論のまとめ（案）【概要】」（令和8年4月27日開催養護教諭・栄養教諭作業部会資料2）より抜粋

■教員免許状・養成の在り方について（その他）

○ 養護教諭の業務は他業種・他機関との連携や、保護者対応も重要であり、これらについて、各科目において引き続き着実に指導すること等が必要

○ 栄養教諭について、家庭科をはじめとした教科の指導に関する内容や、保護者への接し方の基礎等について、現場感覚を含めた指導を行うことが有効であると考えられるところ、課程のみならず、大学での指導の質を担保するための仕組みの検討が求められる

■採用について（栄養教諭のみ）

○ 栄養教諭の採用選考について、栄養教諭を目指す学生のモチベーションを上げられるよう、
- 採用選考試験について、現場に関する内容に偏ることなく、養成課程で本来学ぶべき内容を焦点化して問うなど、内容のバランスを取る
- 一義的には都道府県等がそれぞれ実情に応じて判断するものではあるが、学校栄養職員からの任用替えのみならず、栄養教諭としての新規採用を推進する

等の取組が重要

○ 学校栄養職員ではなく、栄養教諭としての採用を促すには、今後、栄養教諭が配置されることによる効果を実態として示し、周知していくこと等が必要

■研修について（養護教諭・栄養教諭　共通）

○ 教諭と同等の初任者等に対する研修の実施は必要

○ ほぼ全ての都道府県等で養護教諭・栄養教諭を対象とした初任者研修・中堅教諭等資質向上研修に類する研修が行われているところ、これを維持し、今後も継続的な実施が求められる

○ 研修の内容・方法に差が大きく、全国的な研修の質の向上が必要

○ 養護教諭・栄養教諭の持つ知識・技能も時代に合わせてアップデートしていくことが必要であり、研修内容もそれを反映できるようにすることが重要

○ 時間的・空間的に研修に参加しやすくするためには、不在時の体制を整備しやすくするための方策が必要。文部科学省においては、更に体制整備を充実できるよう支援を強化することが望まれる

■その他

（教科指導について）

○ 養護教諭に教科指導を任せる体制をとりやすくすることが求められる

○ 栄養教諭が学校における食に関する指導の中核として活躍し、現代的な課題に対応した食育を充実するためには、単独での教科指導をはじめ学校教育により深く参画していけるような仕組みやキャリアアップを促進する方策の検討が求められる

（学校内における更なる活躍促進に向けて）

○ 養護教諭・栄養教諭がそれぞれ保健や栄養の分野の専門性を有しつつ、教諭という名称からも明らかなように、他の教諭と同様に「教育職員」と位置付けられていることを踏まえ、学校現場で必要とされる能力を伸ばし、他の教師とも連携し、教科等における指導への参画を進めるとともに、学校経営・運営方針の策定への参画や学年・学級経営への参画を進めるなど、学校教育の質を向上させていくための在り方について、引き続き模索していくことが必要

養成・採用・研修の各段階における教師の能力育成イメージ

- 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成には、**養成・採用・研修の各段階において、**教職課程の学生や教師が、生涯を通じて**それぞれの強み専門性を伸ばせるような仕組みにしていくことが必要。**
- 養成段階では、**共通で学ぶべき内容を再構造化・体系化した上で、専門的な学修に基づく強み専門性も含めた教員養成**を行う。採用段階では、教師に必要な基礎能力が身に付いているかを測定する。研修では、教職課程及び勤務を通じて**身に付けた強み専門性を更に伸ばせる機会を提供**し、免許の上進がより可能となるようにする。



❶高校段階

- 地域枠事業等を通じ、高校生が教師の業務を体験し、教職の魅力を感じることのできる機会を創出。

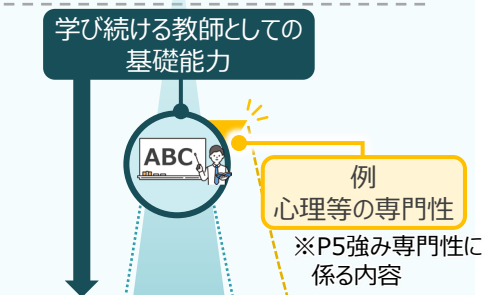
→ 1 なり手のすそ野拡大



❷養成段階

- 大学教育全体を通じた教員養成を徹底。
- 免許状取得に必要な事項として共通で学ぶべき内容を再構造化・体系化するとともに、学びを最適化。
- コアカリキュラムの見直し、デジタル・CBTも活用した事前事後学習の充実等による単位の実質化を徹底するとともに、実践や演習も充実。
- 学生が所属している学部等での専門的な学修や、学生が身に付けたいと思う専門分野の学修や他資格との併有等に取り組みやすいようにする。

→ 2 多様な専門性を持った学生が教師に



❸採用段階

- コアカリキュラムやCBT等と連動した内容による採用試験（一次試験の共同実施等）を実施。
- 採用内定を受けた学生が入職までに現場へ入れるなど、地域で養成と採用が連動した仕組みを構築することで、早期離職やミスマッチを防止。

→ 3 全国レベルでの教師の質確保

❹研修段階

- 初任者研修と養成段階における学びのデジタルコンテンツの共有や併用を可能とする。
- 養成段階の学びの履歴を入職後も引き継ぐ仕組みを検討。
- 中堅研においては、個人の強み専門性を伸ばしつつ、修士レベルの学修にも位置づけることで、教師の資質能力を抜本的に向上。

→ 4 各教師の強みを継続的に伸ばすことで「チームとしての学校」の機能を強化

❶から❹について大学と自治体や教育委員会等と連携し取り組む

教員免許状の見直しを通じた教師集団の育成イメージ

現行制度

- 大学により多少異なるものの学ぶ内容はほぼ同じ
- 同質性の高い教師集団
- 開放制では学位課程との両立が困難





- 二種免（短期大学士）と一種免（学士）で免許状の効力は同じだが、二種免は一種免への上進努力義務がある
- 一種免と二種免で学ぶ事項は同じ（単位の積み上げ式）

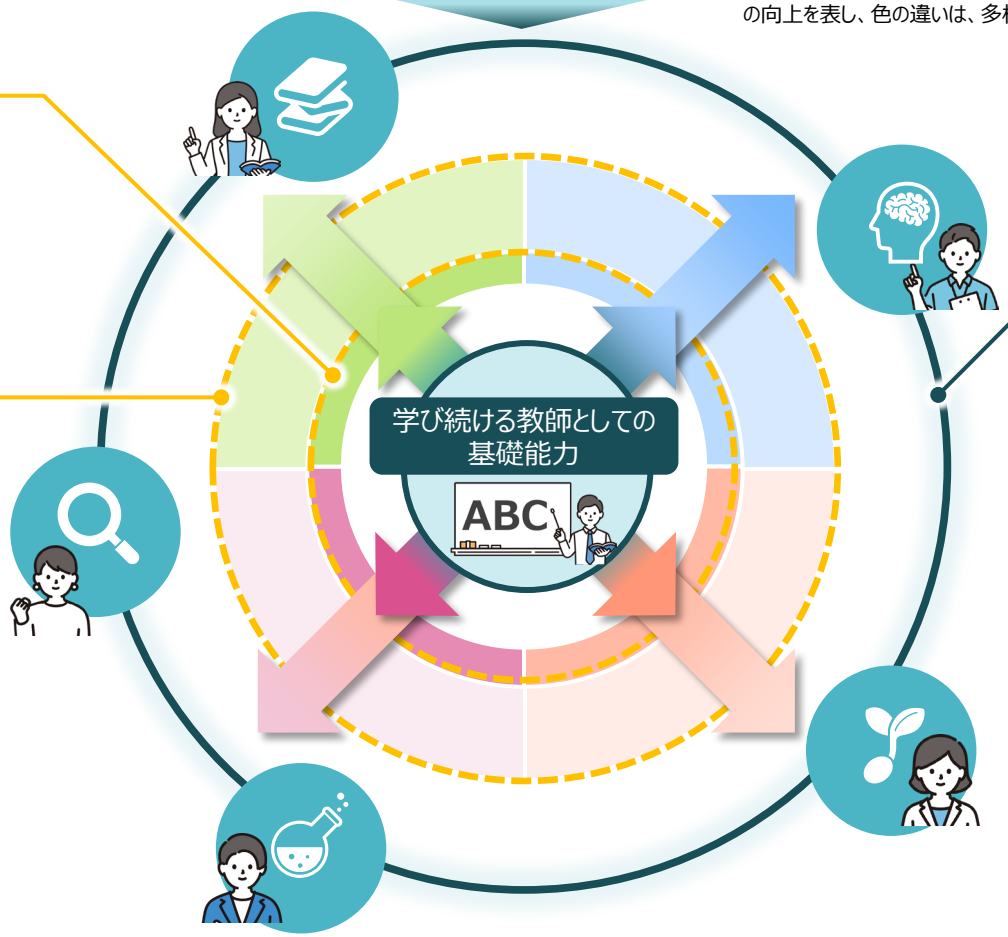
※「学び続ける教師としての基礎能力」の円から輪が太くなっていくことが入職後の教師の専門性の向上を表し、色の違いは、多様な専門性を表している。

● 様々な強み専門性

● 専門性の修士レベル化
① 学びの広さと深さを両立
② 基礎能力の深化（他の強み専門性の習得も可能）

中堅教諭等資質向上研修等の教員研修に大学院や教職大学院による学びを位置づけることを可能とすることで、保有する免許状の修士レベル化を目指す。





● 様々な強みや専門性を持った教師がチームとなることで、学校教育全体の質を向上。



- 特定の専門性に基づく科目群を修得した場合、免許状への専門分野の付記を可能とする。
- 学び続ける教師としての基礎能力に加えて学ぶ専門科目群は、学位課程の科目や他の資格科目と連携しやすいようにする。
- 特定の専門分野のみならず、教育学を基盤とした学び続ける教師としての基礎能力の深化を図る。
- 修士レベルの免許状の取得に必要な単位は、現職勤務経験を踏まえて柔軟に認定するなどの方策を検討（修士レベルの免許状（専修免許状）についてはP.25参照）

身に付けた強み専門性を可視化し、かつ現職教員が保有する免許状の修士レベル化を目指すとともに
大学と教育委員会・学校現場との連携を更に強化。

教職課程の見直しイメージ～「学び続ける教師としての基礎能力」の考え方①

教員養成・免許制度の原則

- 「大学による教員養成」・・・戦後以降、幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた多様な人材を広く教育界に求めることを目的に、教員養成は大学で行うこととした
- 「開放制の教員養成」・・・国・公・私立のいずれの大学でも、制度上等しく教員養成に携わることを可能とする

教員養成部会「論点整理」より

- 教職課程において修得すべき内容やデジタルも活用した学び、学修の成果確認等の教員免許状取得に至る総合的な学びの在り方の検討が必要
- 学習指導要領改訂の議論との連携を深めながら、教職課程における学びを検討
- 学生が自らの強みや専門性を高めることのできる柔軟なカリキュラムとすべき
- 現在の教員免許制度が担保している教員養成の質を落とすことなく、教師の質向上と量的確保の両立を目指す

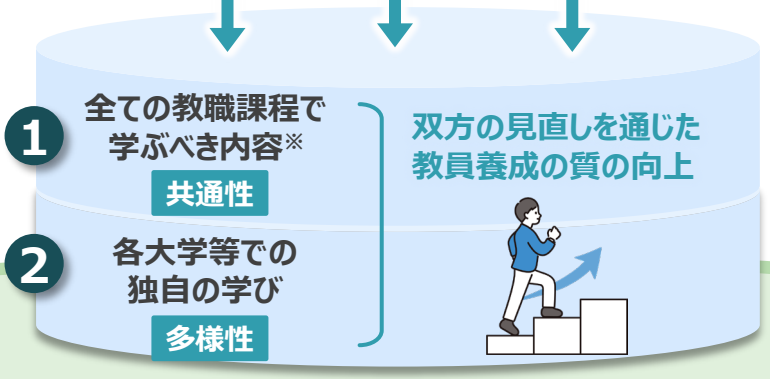
ワーキンググループでの主な意見

- 教職課程は理論と実践を結合していくなどカリキュラム全体の再構造化が必要
- 個別の要素だけでどの科目を何単位ということではなく、要素間の関係性を考えながら大括り化し資質能力を展望する発想が重要
- 学びを活かす観点で、学び続ける力、他の教師と協働する力、理論と実践の往還を通じた省察のトレーニングなどが重要
- 専門職として息長くキャリアアップするためには、教師自身の強み・弱み、自らのメンタルや健康状態に向き合う内容も重要
- 次期学習指導要領に対応するために、教職課程においても学生の深い学びが実装されることが必要
- 教職課程を学ぶ学生それぞれが目指す教師像を実現するため、自律的にカリキュラムをデザインするという発想が大事

【見直しの考え方：今一度原点に立ち返り、学位課程も含めた「大学による教員養成」を示す。】

1. 免許状取得に必要な事項・科目区分を右記のように再構成
   - ●教科等の指導法
   - ●教育及び幼児、児童又は生徒の理解

2. 新たな教育課題に対応する事項を追加
   - ●次期学習指導要領の基盤となる考え方
   - ●教員養成フラッグシップ指定大学による先導的な取組



3. 大学と学生の自律的なカリキュラムデザインによる様々な強み専門性を持った柔軟な教職課程の実現

強み専門性の例
- ●教科の専門性
- ●指導法や児童生徒理解
- ●他の免許や資格　等

デジタル・CBTも活用した事前事後学習の充実等による単位の実質化
自治体や教育委員会等との連携

「大学による教員養成」と「開放制の教員養成」の原則

※教員養成の基盤となる教育学の深化も含む。

教職課程の見直しイメージ～「学び続ける教師としての基礎能力」の考え方②

【カリキュラムのデザイン原理】

○カリキュラムの単なる「量」でなく「質」を重視する ⟷ ○子どもの学びの過程を中核に「理論」と「実践」を統合する

○「主体的・対話的で深い学び」を指導できるように、学生が自ら密度の濃い深い学修に取り組む

前ページ【見直しの考え方】と【カリキュラムのデザイン原理】をふまえ、「教育及び児童生徒理解」と「教科の指導」の二本を柱とした再構造化を図る。「学び続ける教師としての基礎能力」となる免許状の要件の考え方は以下のとおり。

学校種共通の考え方

① 教養科目（免許法施行規則第６６条の６に定める科目）と介護等体験も含め、既存の事項を再整理し、学びの体系化と最適化を図る。

② 教育実習、教職実践演習を除く科目区分を「教科（領域）等の指導法」「教育及び幼児、児童又は生徒の理解」の２種類に再編し、科目区分内の複数事項が接続・連携した科目の開設を促進する。

③ 教員養成フラッグシップ大学の取組や、教員養成部会及び本ワーキンググループの議論を踏まえ、今日的な教育課題解決に繋がる内容「教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成」「幼児、児童及び生徒の個々の多様な特性の理解と包摂」「教育データの活用及び人工知能」等を加える。

④ 教育実習の総単位数を維持しつつ、早期から学校現場で学ぶための「学校体験活動」と「特別支援学校（学級）」の実習を促進する。

⑤ 教育実習に係る事前及び事後の指導１単位は、授与を受けようとする普通免許状に係る学校以外の学校、専修学校、社会教育に関する施設、社会福祉施設、児童自立支援施設及びボランティア団体における教育実習に準ずる経験に加え、現行法における介護等体験を含むことができることとする。

⑥ デジタル・CBTも活用した事前事後学習の充実等による単位の実質化を徹底。

⑦ 既存分も含め、事項名称や単位数の詳細は学校種ごと（幼稚園、小学校、中学校・高等学校、養護教諭・栄養教諭、特別支援学校）の作業部会で更に検討を進めるが、現行の一種免許状と二種免許状は、基礎的な免許状として統合を図ってはどうか。

学校種毎の主な考え方

① 幼稚園　小学校教諭免許状や保育士資格との併有も念頭に置き、それぞれの課程との更なる連携を図る。

② 小学校　学位課程・教職課程それぞれにおいて学ぶ内容を整理する。

③ 中学校・高等学校　学位課程で学ぶ専門性を活かした教員養成を目指す。

④ 養護教諭・栄養教諭　中学校をベースに、養護（栄養に係る教育）及び教職に関する科目に含めることが必要な事項及び単位数を見直す。

⑤ 特別支援学校　基礎となる免許状の見直しをふまえ、特別支援教育に関する科目に含めることが必要な事項及び単位数を見直す。

教育職員免許法施行規則の見直し（案）

＜幼稚園＞現行

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
領域及び保育内容の指導法に関する科目	領域に関する専門的事項 保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）	16	12
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。） 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　１単位 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	10	6
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	教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。） 幼児理解の理論及び方法 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法	4	4
教育実践に関する科目	教育実習（学校体験活動を含む　上限２単位）	5	5
	教職実践演習	2	2
大学が独自に設定する科目		14	2
	計	51	31

※上記に加え、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、養護教諭、栄養教諭は免許法施行規則第６６条の６に定める科目「日本国憲法」「体育」「外国語コミュニケーション」「数理、データ活用及び人工知能に関する科目又は情報機器の操作」各２単位の修得が必要
※小学校、中学校は「介護等体験」が必要

幼児教育作業部会による検討結果
※教育課程部会　総則・評価特別部会等の意見も反映

強み専門性に係る内容（20単位）を学修し合計で51単位

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
幼児教育の基本と指導等に関する科目	• 幼児教育の基本（小学校教育との接続を含む。） • 保育の内容と方法及び技術 • 各領域に関する専門的事項 • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメント及び校種間の接続を含む。） • 指導及び評価の計画・実施に関する理論と方法	12
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） • 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成 • 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の課程 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解及び基礎的環境の整備・合理的配慮の提供　２単位 • 幼児、児童及び生徒の個々の多様な特性の理解と包摂 • 幼児理解の理論及び方法 • 家庭・地域との連携・支援、教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。） • 教育データの活用及び人工知能	12
教育実習	教育実習（学校体験活動を含む　上限２単位）	5
教職実践演習	教職実践演習	2
	計	31

※引き続き、保育士養成課程等検討会における議論も踏まえつつ、保育士養成課程における修得内容との整合性の向上を推進する。また、教育実習と保育実習のそれぞれの内容や関係についても検討する。

＜小学校＞現行

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
教科及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項	30	16
	各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。） 一種免は１単位×１０教科、二種免は音楽、図画工作、体育から２教科以上を含み１単位×６教科		
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	10	6
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　１単位		
	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）		
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	道徳の理論及び指導法　一種免２単位、二種免１単位	10	6
	総合的な学習の時間の指導法		
	特別活動の指導法		
	教育の方法及び技術		
	情報通信技術を活用した教育の理論及び方法　１単位		
	生徒指導の理論及び方法		
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法		
	進路指導及びキャリア教育の理論及び方法		
教育実践に関する科目	教育実習（学校体験活動を含む　上限２単位）	5	5
	教職実践演習	2	2
大学が独自に設定する科目		2	2
		計 59	37

小学校作業部会による検討結果
※教育課程部会　総則・評価特別部会等の意見も反映

強み専門性に係る内容（20単位）を学修し合計で57単位

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
教科指導等に関する科目	• 教科及び教科の指導法（デジタル学習基盤の活用を含む。）１単位×１０教科 • 道徳の理論及び指導法　１～２単位（P） • 総合的な学習の時間の指導法 • 特別活動の指導法 • 教育の方法・技術及びデジタル学習基盤 • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメント及び校種間の接続を含む。） • 指導及び評価の計画・実施に関する理論と方法／学級経営	18
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） • 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成 • 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の課程 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解及び基礎的環境の整備・合理的配慮の提供　２単位 • 幼児、児童及び生徒の個々の多様な特性の理解と包摂 • 生徒指導の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 • 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法 • 教育データの活用及び人工知能	12
教育実習	教育実習（学校体験活動と特別支援学校（学級）での実習を含む　上限２単位）	5
教職実践演習	教職実践演習	2
	計	37

＜中学校＞現行

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
教科及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項　１単位×各教科の事項	28	12
	各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。）一種免８単位、二種免２単位		
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	10	6
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　１単位		
	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）		
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	道徳の理論及び指導法　一種免２単位、二種免１単位	10	6
	総合的な学習の時間の指導法		
	特別活動の指導法		
	教育の方法及び技術		
	情報通信技術を活用した教育の理論及び方法　１単位		
	生徒指導の理論及び方法		
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法		
	進路指導及びキャリア教育の理論及び方法		
教育実践に関する科目	教育実習（学校体験活動を含む　上限２単位）	5	5
	教職実践演習	2	2
大学が独自に設定する科目		4	4
		計 59	35

中学校作業部会による検討結果
※教育課程部会　総則・評価特別部会等の意見も反映

強み専門性に係る内容（20単位）を学修し合計で56単位

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
教科指導等に関する科目	• 教科及び教科の指導法（デジタル学習基盤の活用を含む。）８単位 • 道徳の理論及び指導法　１単位 • 総合的な学習の時間の指導法 • 特別活動の指導法 • 教育の方法・技術及びデジタル学習基盤 • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。） • 指導及び評価の計画・実施に関する理論と方法／学級経営	16
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） • 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成 • 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の課程 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解及び基礎的環境の整備・合理的配慮の提供　１～２単位(P) • 幼児、児童及び生徒の個々の多様な特性の理解と包摂 • 生徒指導の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 • 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法 • 教育データの活用及び人工知能	13
教育実習	教育実習（学校体験活動と特別支援学校（学級）での実習を含む　上限２単位）	5
教職実践演習	教職実践演習	2
	計	36

＜高等学校＞現行

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免
教科及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項　１単位×各教科の事項	24
	各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。）４単位	
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	10
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）	
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）	
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程	
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　１単位	
	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	
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	総合的な探究の時間の指導法	8
	特別活動の指導法	
	教育の方法及び技術	
	情報通信技術を活用した教育の理論及び方法　１単位	
	生徒指導の理論及び方法	
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法	
	進路指導及びキャリア教育の理論及び方法	
教育実践に関する科目	教育実習（学校体験活動を含む　上限１単位）	3
	教職実践演習	2
大学が独自に設定する科目		12
	計	59

高等学校作業部会による検討結果
※教育課程部会　総則・評価特別部会の意見も反映

強み専門性に係る内容（20単位）を学修し合計で56単位

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
教科指導等に関する科目	• 教科及び教科の指導法（デジタル学習基盤の活用を含む。）１０単位 • 総合的な学習の時間の指導法 • 特別活動の指導法 • 教育の方法・技術及びデジタル学習基盤 • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。） • 指導及び評価の計画・実施に関する理論と方法／学級経営	18
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） • 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成 • 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の課程 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解及び基礎的環境の整備・合理的配慮の提供　１～２単位(P) • 幼児、児童及び生徒の個々の多様な特性の理解と包摂 • 生徒指導の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 • 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法 • 教育データの活用及び人工知能	13
教育実習	教育実習（学校体験活動を含む　上限１単位）	3
教職実践演習	教職実践演習	2
	計	36

＜特別支援学校教諭＞現行

特別支援教育に関する科目			一種免	二種免
第一欄	特別支援教育の基礎理論に関する科目		2	2
第二欄	特別支援教育領域に関する科目	心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目	16※	8※
		心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目		
第三欄	免許状に定められることとなる特別支援教育領域以外の領域に関する科目	心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目	5	3
		心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目		
第四欄	心身に障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習（学校体験活動を含む　上限１単位）		3	3
		計	26	16

※　第二欄科目は、授与を受けようとする特別支援教育領域について、それぞれ以下の単位を修得する。
- 視覚障害者領域・聴覚障害者領域
  「心理、生理及び病理に関する科目」１単位以上・「教育課程及び指導法に関する科目」２単位以上を含む、合わせて８単位以上（二種免許状は４単位以上）
- 知的障害者領域・肢体不自由者領域・病弱者領域
  「心理、生理及び病理に関する科目」１単位以上・「教育課程及び指導法に関する科目」２単位以上を含む、合わせて４単位以上（二種免許状は２単位以上）

- 第一欄科目には、特別支援学校の教育に係る理念、歴史、思想と、社会的、制度的又は経営的事項を含む。
- 第二欄科目のうち、「教育課程及び指導法に関する科目」は、各特別支援教育領域に関する自立活動に関する内容を含む。
- 知的障害教育の「教育課程及び指導法に関する科目」は、カリキュラム・マネジメントを含む。
- 第三欄科目は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者、病弱者及び複数の種類の障害を併せ有する者に関する教育、並びにその他障害により教育上特別の支援を必要とする者（発達障害者を含む。）に対する教育に関する事項のうち、免許状教育領域に関する事項以外の全ての事項を含む。

特別支援教育作業部会による検討結果（全面改訂）

※教育課程部会　総則・評価特別部会の意見も反映

特別支援学校教諭免許状を取得しようとする者は複数の特別支援教育領域を、特別支援学校に勤務する教育職員は全ての領域を取得するように努めるものとする
５領域取得する場合：29単位以上
４領域取得する場合：23単位以上

特別支援教育に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
特別な支援を必要とする幼児、児童又は生徒の理解及び教育に関する科目	• 特別支援教育に関する理念、歴史及び思想 • 特別支援教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規並びに特別支援学校の教師の役割及びチーム学校運営への対応を含む。） • 特別支援学校の教育課程の意義及び編成の方法（自立活動の意義及び指導法、知的障害特別支援学校の教育課程の編成並びにカリキュラム・マネジメントを含む。） • 障害の状態等に関する基本的理解（視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者及び病弱者並びに医療的ケア児に対する理解を含む。）	4
障害の種類及び状態等に応じた教育に関する科目	• 障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理 • 障害のある幼児、児童又は生徒に対する指導法（重複障害のある幼児、児童又は生徒に係る指導法及び障害のある幼児、児童又は生徒の指導・支援における**デジタル学習基盤**の活用を含む。）	6※
障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習		2
特別支援教育の実践に関する総合的な演習		2
	計	16

※　「障害の種類及び状態等に応じた教育に関する科目」は、授与を受けようとするそれぞれの特別支援教育領域について、それぞれ、以下の単位を修得する
- 視覚障害者領域・聴覚障害者領域
  「心理、生理及び病理」に関する科目１単位以上、「指導法」に関する科目２単位以上を含む、合わせて６単位以上修得するものとする。
- 知的障害者領域・肢体不自由者領域・病弱者領域
  「心理、生理及び病理」に関する科目１単位以上、「指導法」に関する科目２単位以上を含む、合わせて３単位以上修得するものとする。

＜養護教諭＞

（※）「養護教諭・栄養教諭の今後の養成・採用・研修の在り方について議論のまとめ（案）【概要】」（令和８年４月27日養護教諭・栄養教諭作業部会資料２）より抜粋

○現行

養護及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
養護に関する科目	衛生学・公衆衛生学（予防医学を含む。）	4	2
	学校保健	2	1
	養護概説	2	1
	健康相談活動の理論・健康相談活動の方法	2	2
	栄養学（食品学を含む。）	2	2
	解剖学・生理学	2	2
	「微生物学、免疫学、薬理概論」	2	2
	精神保健	2	2
	看護学（臨床実習及び救急処置を含む。）	10	10
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	8	5
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 １単位		
	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）		
道徳、総合的な学習の時間等の内容及び生徒指導、教育相談等に関する科目	道徳、総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間並びに特別活動に関する内容	6	3
	教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）		
	生徒指導の理論及び方法		
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法		
教育実践に関する科目	養護実習（学校体験活動を含む　上限２単位）	5	4
	教職実践演習	2	2
大学が独自に設定する科目		7	4
		計 56	42

○見直しのイメージ

強み専門性に係る内容（10単位）を学修し合計で53単位

養護及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
養護等に関する科目	• 衛生学・公衆衛生学（予防医学を含む。） • 学校保健 • 養護教育学　又は　養護教育概論 • 健康相談活動の理論及び方法 • 栄養学（食品学を含む。） • 解剖学・生理学 • 「微生物学、免疫学、薬理概論」 • 精神保健（臨床心理学を含む。）・社会福祉 • 看護学（臨地実習及び救急処置を含む。）８単位以上 • 道徳の理論及び指導法 • 総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間の指導法 • 特別活動の指導法 • 教育の方法及び情報通信技術★ • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	26
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） • 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成★ • 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。）★ • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　２単位★ • 教育における多様性の包摂★ • 生徒指導の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 • 教育データの活用及び人工知能★	11
教育実習	• 養護実習（学校体験活動を含む）	4
教職実践演習	• 教職実践演習	2
	計	43

★：中学校教諭免許状での扱いに倣うもの（免許法施行規則第66条の６についても同様）

＜栄養教諭＞

（※）「養護教諭・栄養教諭の今後の養成・採用・研修の在り方について議論のまとめ（案）【概要】」（令和８年４月27日養護教諭・栄養教諭作業部会資料２）より抜粋

○現行

基礎資格

一種免許：管理栄養士免許又は管理栄養士養成施設の課程修了（124単位(専門82単位)～）	二種免許：栄養士免許（50単位～）

＋

栄養に係る教育及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
栄養に係る教育に関する科目	栄養教諭の役割及び職務内容に関する事項	4	2
	幼児、児童及び生徒の栄養に係る課題に関する事項		
	食生活に関する歴史的及び文化的事項		
	食に関する指導の方法に関する事項		
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	8	5
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　１単位		
	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）		
道徳、総合的な学習の時間等の内容及び生徒指導、教育相談等に関する科目	道徳、総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間並びに特別活動に関する内容	6	3
	教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）		
	生徒指導の理論及び方法		
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法		
教育実践に関する科目	栄養教育実習	2	2
	教職実践演習	2	2
		計　22	14

※普通免許状の中で**一種免許状が標準的**なものとされており、二種免許状保有者は、**一種免許状へ上進する努力義務**がある。
※栄養教諭は生活習慣病の予防や肥満・痩身等の健康課題を有する児童生徒に対する**個別相談指導を担うことから、管理栄養士免許を取得することが望ましい**。

○見直しのイメージ

「強み専門性」のために追加的に修得すべき内容は設定しない
「強み専門性」は、少なくとも、管理栄養士養成施設の課程修了等の場合に設定できるものと整理
（具体的な方向性については、「強み専門性」の全体的な制度設計との整合を図るべき）

基礎資格

栄養士免許を受けていることでも許容（**管理栄養士免許保持が標準的**なものとして考える）
【参考】管理栄養士養成課程修了（124単位（専門82単位）～）栄養士免許（50単位～）

＋

栄養に係る教育及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
栄養に係る教育等に関する科目	• 栄養教諭の役割及び職務内容に関する事項 • 幼児、児童及び生徒の栄養に係る課題に関する事項 • 食生活に関する歴史的及び文化的事項 • 食に関する指導の方法に関する事項　（相応の単位数を設定） • 道徳の理論及び指導法 • 総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間の指導法 • 特別活動の指導法 • 教育の方法及び情報通信技術★ • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	9
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） • 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成★ • 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。）★ • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　２単位★ • 教育における多様性の包摂★ • 生徒指導の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 • 教育データの活用及び人工知能★	11
教育実習	• 栄養教育実習	2
教職実践演習	• 教職実践演習	2
	計（目安）	24

★：中学校教諭免許状での扱いに倣うもの（免許法施行規則第66条の６についても同様）

※栄養教諭は生活習慣病の予防や肥満・痩身等の健康課題を有する児童生徒に対する**個別相談指導を担うことから、管理栄養士免許を取得することが望ましいとする方針を維持**。

教職課程認定における強み専門性について

（1）強み専門性は、免許状と密接に関係する他の資格なども含めて、幅広く認めることとし、免許状・資格以外の内容については、免許状において付記することを可能とする。
（2）教職課程認定においては、①学位課程及び共通で学ぶ教職課程双方との密接な関係性と一貫性、②強み専門性とその学修の一貫性と体系性の2つの観点にて審査を行う。
（3）強み専門性については、四年制大学の学科等は必須、短期大学の学科等においては任意で申請、審査を実施。
（4）四年制大学においては、強み専門性に係る単位は、卒業単位に含まれるものである必要。

①学位課程及び共通で学ぶ教職課程双方との密接な関係性と一貫性

1. 学位課程（ディプロマポリシー）と強み専門性が、密接に関係し、その内容に一貫性があるか。
2. 当該強み専門性と認定を受けようとする免許状に関連があり、かつ地域や学校現場のニーズ等に応じた内容となっているか。
3. 当該学位課程と教職課程の両立が無理なく可能となっているか。
4. 当該強みや専門性が、当該学科等の目的・性格を歪めるものとなっていないか。

②強み専門性とその学修の一貫性と体系性

1. 当該学位課程で身に付ける強みや専門性に係るカリキュラムが体系的に編成されているか。

③強み専門性の免許状への付記

1. 専修免許状における専攻の名称及び分野の付記（教育職員免許法施行規則第72条）も参考に制度設計。
2. 専門性を付記するために必要な最低修得単位数は20単位※とする。
   ※教育職員の種類によっては、その養成課程の在り方等を踏まえ、20単位以外の単位数とすることも可とする。
3. 教職課程認定においては、強み専門性として挙げた科目が申請分野に適合しているか確認するとともに、学位課程で身に付ける強み専門性や認定を受けようとする免許状に関連があるか審査を行う。
4. 付記する分野の名称は、専修免許状の分野とともに今後審議会等において検討。

修士レベルの免許状（専修免許状）の見直しについて

P．2に示す「保有する免許状の修士レベル化」について、修士レベルの免許状としての「専修免許状」の基本的な考え方をふまえながら、以下のとおり見直しを行う。

①大学による直接養成（別表第一による授与）

追加的に大学院で24単位を修得し要件を満たす※。

※専修免許状取得に係る基礎資格の要件や単位の修得方法は現行より変更はしない。

②現職教育による上位の免許状（別表第三、六、六の二、七による授与）

1. 上進については、現行制度と同様、最低在職年数3年かつ15単位を修得することを要件とする。

2. 中堅教諭等資質向上研修等の教員研修に大学院や教職大学院における学びを位置づけ、それを免許法認定講習等として認定することを通じ、入職後における大学院レベルの学びと専修免許状取得のための単位修得を促進する。

3. 学校現場や、教育委員会における研修・教育実践に、大学側が指導者として関与することにより、これらの研修・教育実践を、上進に必要な単位として認定する。

4. 併せて、最低在職年数を超える在職年数を有し、かつ、特定の実績（例：教員を指導する立場にある者や優秀教員表彰者等）を有する者については、これを1年超えるごとに1単位ずつ（最高合計10年以上の在職で7単位まで）逓減する措置を新たに設ける。

教職課程認定基準の改正（大学間連携関係）

大学内の連携

〇科目開設及び科目を担当する教職専任教員の配置について

（現行）

科目の開設・教職専任教員の配置において、教職科目は、大学全体で共通化が可能。

教科専門科目は、半数以上、教職課程の認定を受ける学部学科で配置する必要がある。

（見直し後）

大学が自ら開設する科目であれば、**教職・教科の別に関わらず大学全体で共通化を可能とする。**

※キャンパス間の距離が離れている場合でも、多様なメディアを高度に利用していれば共通化可能。

〇教職専任教員の要件について

（現行）

1. 教職課程の認定を受ける学部学科の①免許科目を担当②教職課程の編成に参画③学生への教職指導を担当する専従の教員。
2. 必要教職専任教員数が4人以上を指定する科目区分（主に教科専門）にのみ、必要教職専任教員数の1/4を上限に大学専従でない基幹教員をあてることが可能。

（見直し後）

1. 教職課程の認定を受ける学部学科等の①教職課程の編成や運営に責任を持ち②1年間で3科目以上の免許科目を担当する専従の教員。
2. 必要教職専任教員数の合計の1/4を上限に、大学専従でない基幹教員をあてることが可能。

大学間連携

〇単位互換

（現行）

読み替え元となる、大学自ら開設の科目に加える形で、教職に関する科目の3割を上限に単位互換科目の配置が可能。

（見直し後）

「教職に関する科目」の3割を上限に、単位互換科目を大学自ら開設の科目とみなすことが可能。

※見直し後においても、教育課程においては、大学設置基準第19条や第28条等の規定や単位互換制度の運用に係る基本的な考え方等に則る必要がある。

※教職課程認定基準上自ら開設とみなした単位互換科目は、教育課程等特例制度や地域アクセス確保特例制度の認定を受けない限りにおいては、大学設置基準上の自ら開設科目に含むことはできない。

〇大学等連携推進法人が開設する連携開設科目

（現行）

大学等連携推進法人の設置に加え、①幼稚園・小学校の教職課程の認定を受けた教員養成を主たる目的とする学科等が一以上含まれており②学生が在籍する学科等での8単位以上修得に加え、それ以外の学科等で8単位以上を修得すること等の要件を満たした場合、全科目の8割を上限に、連携開設科目を大学自ら開設の科目とみなすことが可能。

（見直し後）

全科目の8割を上限に、大学等連携推進法人を構成する他大学と連携して開設する連携開設科目を大学自ら開設の科目とみなすことが可能。

幼稚園教諭等の今後の養成・採用・研修の在り方について　議論のまとめ【概要】

資料３－１

１．幼稚園教諭等を取り巻く現状と主な課題

総論

・幼稚園の数が減少する一方で、認定こども園の数が増加するなど、**幼児教育施設において多様な設置者と施設類型が存在**。
・少子化、情報化等により幼児の**発達に必要な直接的・具体的体験の十分な確保が課題**となる中、**幼児教育施設における体験機会が重要**。
・**小学校教育との接続**の実践において、**幼児教育施設と小学校の間での教職員による協議や交流時間の確保、共通理解が依然不十分である**。**半数以上の園・校において、接続を見通した教育課程の編成・実施は行われていない**。
・こども誰でも通園制度が令和８年度から全国で本格開始するなど、**０～２歳児を受け入れる幼稚園も増加**。幼稚園に対するニーズが多様化しており、**こども家庭庁や自治体の子育て関係部局等と連携した対応が必要**。
・障害のある幼児や外国にルーツのある幼児など、**一人一人への理解を深めた上で家庭や専門機関との連携も必要**になるなど新たな状況。

養成

・幼稚園教諭は、短期大学出身者（二種免許状）の割合が高いが、近年の新規免許状取得者は四年制大学出身者（一種免許状）の割合が増加。**免許取得者数は、近年、減少傾向にあり、担い手の減少・不足が懸念**。**養成校の少ない地域での実習機会**が得られにくいこと、当該地域での**採用者数の減少が懸念。**
・幼稚園教諭における保育士資格の併有者は９割近い一方で、**小学校免許状の併有者は２割程度**。
・養成課程において、一定割合の学生が**実習中に幼稚園教諭としての就職希望度が下がっている**。また、**実習までに体験活動を含む幼稚園等での実践の機会に乏しく、幼児に関わる経験が少ない**との指摘もある。養成課程全体を通じて、教職の魅力を理解しつつ実践力を高めるための改善や工夫が必要。

採用

・幼稚園教諭や保育士は他職種の平均に比べて有効求人倍率が極めて高く、**人材不足が深刻**な状況。
・学生が**免許状を取得しても幼稚園等に就職しない**学生も一定割合いる。また、採用活動において得難かった情報として、職場の雰囲気や若手の仕事内容などが挙げられており、**就職活動までに職場の様子がイメージできない**こと等がうかがえる。
・幼稚園は他校種に比べて**早期離職者（30歳未満）の割合が高い**。離職理由は様々であるが、結婚や出産を機に離職している者の割合が高い可能性。他方で、結婚や出産以後も継続して働きたい者や再就職したい者の割合は高い。

研修

・幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領において教育内容に関する整合性が図られたこともあり、設置者や設置形態を越えて研修を担う機関として幼児教育センターの設置促進等が進められてきたが、**地域ごとに幼児教育センターの設置状況や取組の差は大きい**。
・園内**研修の実施に当たっては、多くの幼児教育施設が研修時間の確保が課題**と捉えている。

2．今後の養成・採用・研修の方向性

- 教員免許状全体に関する教職課程WGの中間まとめを踏まえ、**養成段階で幼稚園教諭として学ぶ内容を再構造化し、「学び続ける教師としての基礎能力」を着実に育む**。今日的課題に対応するため、**個人の関心等に応じた強み専門性を持たせ、小学校教諭や保育士等の免許・資格の併有も促進**。また、**意欲を維持・向上させつつ円滑に採用につなげる工夫**や、**復職のルートも確保して人材不足に対応**。さらに、**研修内容の充実やアクセス性の向上**等も図り、入職後も強みや専門性を更に向上。
- **これらを同時かつ強力に推進**するため、国は、以下の養成（前）から採用・研修に至るまで**関係者・関係機関（自治体・養成校・関係団体・幼児教育施設）が連携した取組を推進するべき**。

各段階の具体的な方策

養成前段階（中高生等）

担い手の裾野拡大

- ✓ 自治体や養成校・関係団体、幼稚園等が連携し中高生への**出前授業や模擬授業**等を実施
- ✓ 職の魅力向上に向けた取組の普及啓発

→ **職の魅力を発信・向上し、養成校への進学につなげる**



養成段階

教職課程の再構造化

- ✓ 幼児教育の基本となる事項を再構造化し、必要となる新たな内容を追加。
- ✓ **「幼児教育の基本」等を新たに位置付けるなど**、関連事項を充実・体系化
- ✓ **強み専門性の学修の促進。小学校教諭、保育士等の免許・資格の併有促進**。
- ✓ **小学校教育との接続を重視し、保育士養成課程の内容との整合性を向上を推進。**
- ✓ **学校体験活動を含む実習の在り方の具体化**、関係機関による**円滑な実習等に関する実施に向けた指針**の策定
- ✓ **主な強み専門性；**基礎能力を深化させる特定の専門性や、小学校教育との接続に係る事項、乳児保育や他の免許・資格取得科目の一部が考えられる



→ **「学び続ける教師としての基礎能力」や様々な強み専門性を修得**

採用段階

養成校と連携した取組や多様な採用ルートの推進

- ✓ 自治体と養成校、幼稚園団体等が連携し、**地域ごとに域内の人材の養成や人材確保等のための協議会（コンソーシアム）を構築**
- ✓ インターンシップやボランティアなど養成課程の学生の理解や意欲の向上を図りつつ、採用にもつなげる
- ✓ 関係機関とも連携し、**離職の防止や離職者への研修等復職支援を推進**
- ✓ ICT等を活用した**業務効率化・園務改善と働き方改革の推進。併せて、ICT環境整備への一層の支援。**

→ **円滑な採用、離職者の減少、復職者の増加**



研修段階

施設類型を超えて各教師等の強み専門性を更に伸ばす

- ✓ **幼児教育センターが国立大学等の関係団体とネットワークを形成し、研修支援を推進。**
- ✓ 国・地方自治体は**幼児教育センター、幼児教育アドバイザー、架け橋期コーディネーター等の体制整備を一層推進**し、幼児教育施設の**研修・訪問支援等を充実・促進**
- ✓ 強み専門性を伸ばす研修、学校教育との接続に関する研修、マネジメント研修等の充実
- ✓ 研修形態、内容など資質能力に適した研修の在り方の検討。研修動画にアクセスしやすい仕組み等の検討

→ **研修機会の拡大と教職員の資質能力の向上**



幼稚園教諭等の養成の見直しについて ①

○事項の考え方

＜「学び続ける教師としての基礎能力」を養成する基本的な考え方＞

・幼児教育の実践にあたり基本となる事項を再構造化し、**必要となる新たな内容を追加**する。また、内容の精選を図るものの強み専門性の枠組みを別途設ける。
・「幼児教育の基本と指導等に関する科目」を設け、その中で**「幼児教育の基本」を新たに位置付ける。「幼児理解の理論及び方法」等は０歳からを対象とし、養成課程全体で重視する。**「教育における多様性の包摂」を学修することも重視する。
・教職課程全体を通じて**体験的、実践的に学修**する要素、**協働性**の要素を織り込む。
・課題を共有し、支え合う**「チームとしての学校」の機能**を高める観点から、学生が身に付けたい**強み専門性の学修、小学校教諭や保育士等の免許・資格の併有を促進する。**

＜小学校教育との接続の重要性＞

・「幼児教育の基本」を学修する際、**小学校教育との接続**も含めることを明確に位置付ける。
・「教育課程の意義及び編成の方法」において、**校種間の接続**の観点を明確に位置づける。
※小学校教諭の教職課程や保育士養成課程においてもその趣旨や内容が盛り込まれることを期待。

＜保育士養成課程との連携＞

・**保育士養成課程における修得内容との整合性の向上**を推進する。
・学校教育法第24条に定める幼稚園における幼児期の教育支援の機能に鑑み**家庭・地域**（福祉等の関係機関含む）**との連携・支援**について事項を新たに位置付ける。
・幼稚園における０～２歳児受入れ機会の拡大に伴い、**乳幼児の安全や健康の確保等**に関する内容を充実する。

＜教育実習（学校体験活動を含む）等について＞

・保育士養成課程も履修する学生の実態も踏まえつつ、養成段階の前半からの**「学校体験活動」の充当や小学校での体験活動など更なる**具体的検討を行う**。理論と実践の往還型の実習を重視する。**養成課程以外の体験として、ボランティア等の取組も推進する。
・自治体・養成校・幼稚園等が連携した円滑な**実習等の実施に向けた指針を策定**する。

＜その他の事項（免許法施行規則集第66条の６の考え方を含む）＞

・体育については、幼稚園教諭の特色に鑑み、事項に位置付けない。
・外国語コミュニケーションについては、全ての幼稚園教諭に必要かという観点、強み専門性の枠組みを別途設けることから、事項に位置付けない。
※外国人の幼児等が増加していることなどを踏まえ、別途、「教育における多様性の包摂」の事項を追加・重視する。

○単位数の考え方

・小学校以上の教職課程の事項、また保育士養成課程における教科目との関係性を整理しながら、各事項や単位数をさらに精査する。
※学生が保育士養成課程と併せて履修する際の負担等への配慮が必要。

幼稚園教諭等の養成の見直しについて ②

＜幼稚園＞現行

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
領域及び保育内容の指導法に関する科目	領域に関する専門的事項	16	12
	保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）		
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	10	6
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　１単位		
	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）		
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	教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）	4	4
	幼児理解の理論及び方法		
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法		
教育実践に関する科目	教育実習（学校体験活動を含む　上限２単位）	5	5
	教職実践演習	2	2
大学が独自に設定する科目		14	2
		計　51	31

※上記に加え、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、養護教諭、栄養教諭は免許法施行規則第６６条の６に定める科目「日本国憲法」「体育」「外国語コミュニケーション」「数理、データ活用及び人工知能に関する科目又は情報機器の操作」各２単位の修得が必要
※小学校、中学校は「介護等体験」が必要

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
幼児教育の基本と指導等に関する科目	• 幼児教育の基本（小学校教育との接続を含む。） • 保育の内容と方法及び技術 • 各領域に関する専門的事項 • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメント及び校種間の接続を含む。）	12
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） • 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成 • 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　２単位 • 教育における多様性の包摂 • 幼児理解の理論及び方法 • 家庭・地域との連携・支援、教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。） • 教育データの活用及び人工知能	12
教育実習	教育実習（学校体験活動を含む　上限２単位）	5
教職実践演習	教職実践演習	2
	計	31

※引き続き、保育士養成課程等検討会における議論も踏まえつつ、保育士養成課程における修得内容との整合性の向上を推進する。また、教育実習と保育実習のそれぞれの内容や関係についても検討する。

※原則として四年制の大学においては、強み専門性に係る内容（20単位～）を学修し、合計で51単位

（参考）領域の指導等に関する科目「各科目に含めることが必要な事項」の見直しの考え方

現行

幼特有

保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）

教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用含む）

幼特有

領域に関する専門的事項

幼・小・中・高等

教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む）

改正案

幼特有

幼児教育の基本（小学校教育との接続を含む。）

・環境を通して行う教育や、遊びを通しての総合的な指導、幼児一人一人の発達の特性に応じた指導など、幼児期の特性を踏まえて行われる幼児教育の基本について学修する。
・併せて、幼児教育において育みたい資質・能力等について学修するとともに、それらを踏まえて小学校教育との接続についても学修する。

幼特有

保育の内容と方法及び技術

・５領域のねらい及び内容と、それに基づく指導の方法及び技術を、一体として学修する。
・５領域のねらい及び内容については、各領域の全体を包括する総論も学修する。
・現行の学修内容に含まれていた教材及び情報機器の活用については、教材や情報機器の特徴のほか、直接的・具体的な体験を重視する幼児教育における留意点を十分に踏まえた活用法も含め、本事項において学修する。

幼特有

各領域に関する専門的事項

・各領域の指導に関して、より専門的に学修する。

幼・小・中・高等

教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメント及び校種間の接続を含む）

・現行と同様に、幼稚園教諭免許状の観点では、教育課程の編成・実施・改善や幼児理解に基づく指導計画の作成と評価についての学修を含む。
・現行での学修に加えて、「校種間の接続」について、幼稚園教諭免許状及び小学校教諭免許状の観点では、小学校教育との円滑な接続のため、接続期の教育課程の編成の重要性についての理解を充実する。
・併せて、上記について、幼稚園・認定こども園・保育所・小学校における合同研修の実施の意義や、幼稚園教諭・保育教諭・保育士・小学校教諭の交流、また園児・児童の交流の意義への理解も充実する。

幼稚園教諭等の養成の見直しについて ③

○「強み専門性に係る内容（20単位程度）」の考え方

✓様々な今日的課題に対応するとともに学生が自らの関心等に応じて様々な強み専門性をもつことができる枠組みについては、**四年制大学では原則として取り入れることとしつつ、短期大学は任意**とすることが適当である。

✓幼稚園教諭として日々、幼児理解に基づき環境を通して行う教育を実践する力を高めていく観点から、**基礎免許状の科目や事項を深める学修**を**強み専門性として位置付ける**べき。

○主な強み専門性（例）

⇒幼児教育に関する理論や歴史、制度など**基礎能力を深化させる幼児教育の特定の専門性、小学校教育に係る事項、乳児保育等**

○その他の分野（例）

⇒特別支援、栄養教諭、中高の理科・音楽科・美術科・家庭科等
公認心理師、社会福祉士、登録日本語教員等の資格取得科目の一部

※ 引き続きワーキンググループにおいて議論されることから、養成校の実態も念頭にした検討を期待。

※ 小学校教諭や保育士の養成課程をもたない学科等がこれらの強み専門性に資する養成課程を整備しやすくする観点や、一般の学部学科（開放制）が幼稚園教諭の養成課程を整備しやすくする観点から、他学部や大学間の連携などに取り組みやすい仕組みとし、それらを周知していくことも期待。

○その他

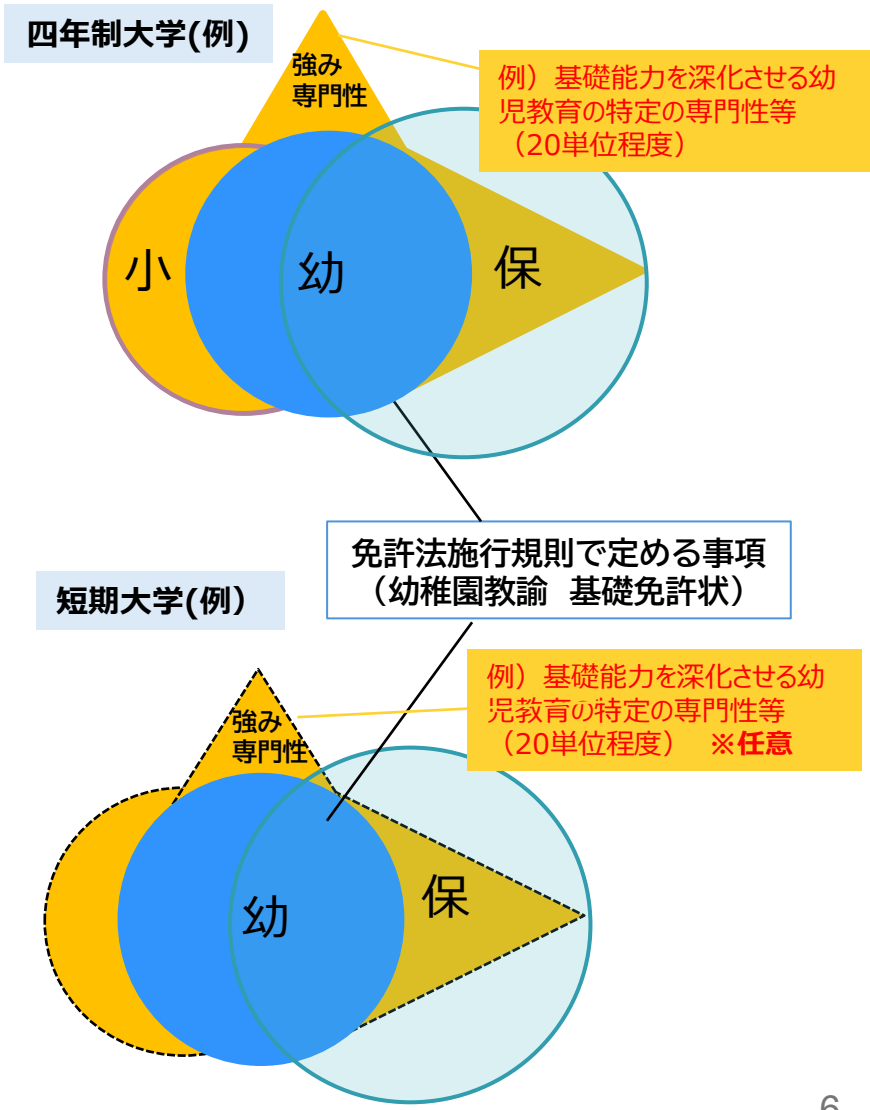
＜幼小の免許併有の更なる促進に向けて等＞

・隣接校種免許状の取得促進に向けた制度の在り方の検討が必要である。
・免許状上進の仕組みについても更なる検討が必要である。

＜幼保の免許・資格併有について＞

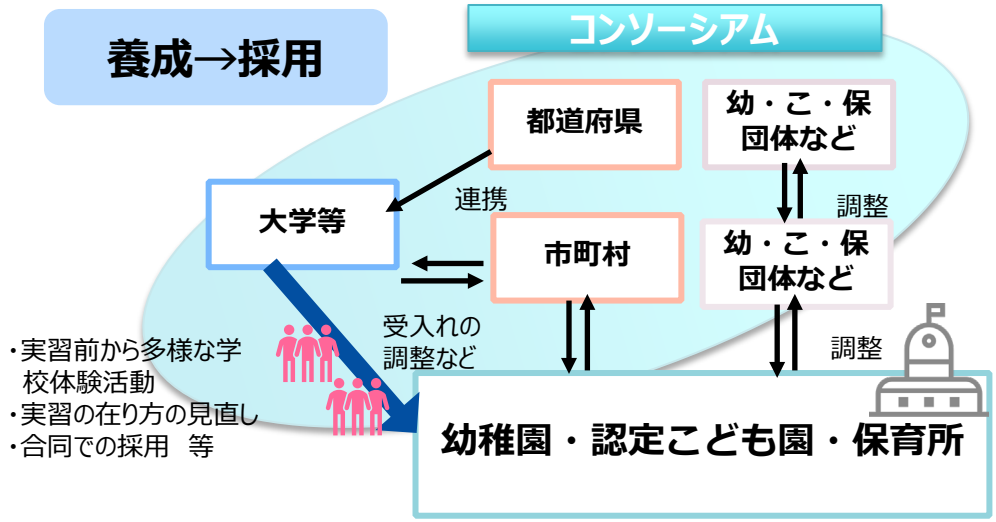
・併有特例制度の期限（～11年度末）までに免許を取得できるよう、周知していくことが重要である。

※図の円の大きさは、それぞれ免許状・資格取得に必要な単位数を表す。



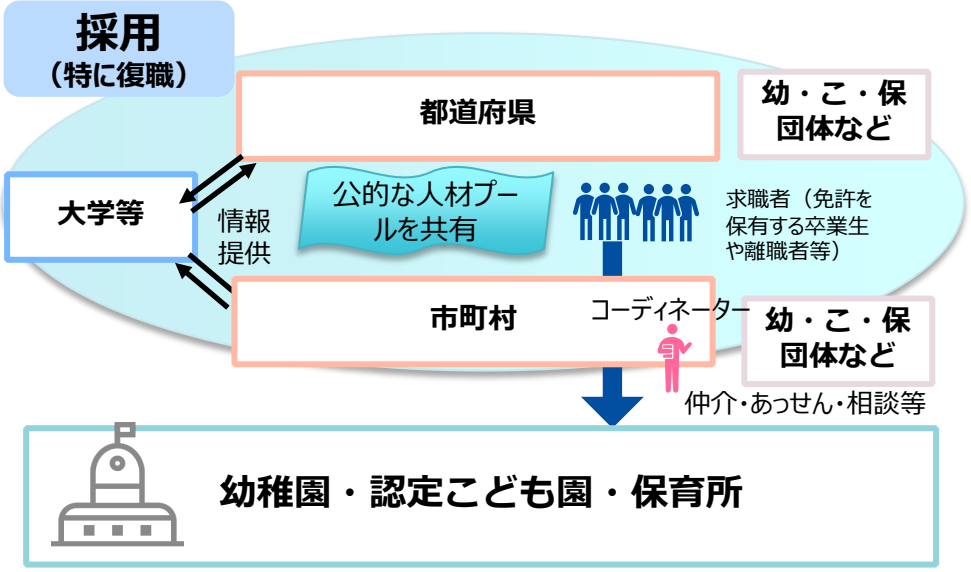
幼稚園教諭等の今後の養成・採用・研修を支える体制について

養成→採用



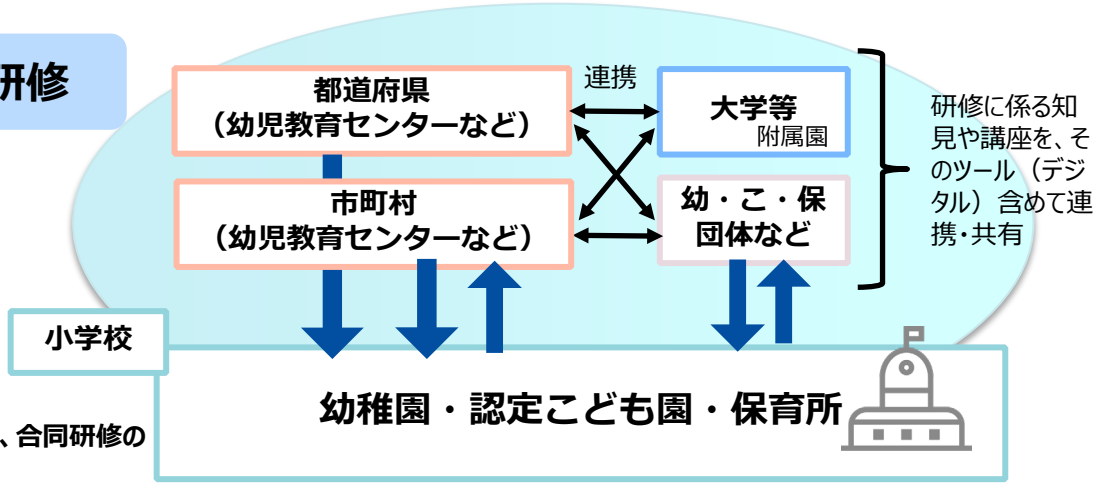
- 養成段階での学修を確かなものにすることに加え、**関係団体がコンソーシアム等を形成**し、域内の人材育成・採用についての施策に連携して対応。
- 例えば、**地域ごとに、以下について実施体制やガイドラインの策定を含めて検討**。
  - **学校体験活動の充実**（インターンシップやボランティアを含む）
  - **実習の見直し**（質の改善や負担軽減のためのガイドラインの策定等）
  - 複数園、または地域が広域的に連携した**合同採用**の実施

採用（特に復職）



- **大学や自治体、幼稚園・保育団体等が連携して求職者や免許状保有者等を公的な「人材バンク」に登録**。求職者の情報を共有。
- 市町村等に**コーディネーターを配置し、求職者や園の個々のニーズに合うよう、相談支援**等を通じて幼稚園教諭等への復職を円滑に支援。

研修



- **自治体に設置する幼児教育センターを中心**に、小学校教育との接続等の、幼児教育に必要な資質能力の向上や強みを伸ばすための研修や訪問支援を、設置者や施設類型（国公私立幼稚園、認定こども園、保育所）を問わず対象にして実施。
- 研修実施者毎に人材育成指標や研修計画を作成・提示するなど**研修の体系化が重要**。
- **大学における専門的な知見や人材、関係団体等が開発している研修内容などのリソースとも連携や共有**を図り、内容に応じてデジタルツールを含めて効果的に実施、研修のアクセス性を向上。

幼稚園教諭等の今後の養成・採用・研修の在り方について
議論のまとめ

令和８年４月 28 日
中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会
教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ
幼児教育作業部会

内容

はじめに 3
１．幼稚園教諭等を取り巻く現状と主な課題 4
２．今後の養成・採用・研修の方向性 6
（１）幼稚園教諭等の養成について 7
＜「学び続ける教師としての基礎能力」を養成する幼稚園教諭の基本的な考え方（全体像）＞ 7
＜幼児教育の基本と指導等に関する科目及びこれに係る事項について＞ 9
＜小学校教育との接続の重要性＞ 10
＜保育士養成課程との連携＞ 11
＜教育実習（学校体験活動を含む）等について＞ 12
＜その他の事項（免許法施行規則第 66 条の６の考え方を含む）＞ 14
＜単位数の考え方＞ 15
＜「強み専門性」に係る内容（20 単位程度）の考え方＞ 17
＜その他＞ 18
（２）幼稚園教諭等の採用について 18
＜養成段階・養成前段階における採用につながる取組について＞ 19
＜人材確保に向けた体制整備について＞ 19
＜離職防止と復職の支援について＞ 20
＜勤務環境の改善を通じた職の魅力の向上等について＞ 21
（３）幼稚園教諭等の研修について 22
＜総論＞ 22
＜研修の実施体制について＞ 23
＜研修の内容について＞ 24
＜研修の実施手法について＞ 25
おわりに 27

（参考）幼児教育の基本と指導等に関する科目「各科目に含めることが必要な事項」の見直しの考え方

はじめに

幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う極めて重要なものである。また、その後の人生にも長期的な影響を及ぼすことが指摘されている[1]中、全ての幼児に格差なく質の高い幼児教育[2]を保障し、幼児一人一人のよさや可能性を伸ばしながら、生涯にわたる生活や学習の基盤となる生きる力を育み、それぞれが人生においてウェルビーイングの向上を実現していくことができるようにすることが必要である。近年、幼児教育の根幹を担う幼稚園教諭を取り巻く環境は様々に変化していることから、社会全体としても幼児教育の重要性への理解を深め、幼稚園教諭について人材の確保とその質の向上、ひいては入職経路の拡幅を同時かつ強力に推進していく必要がある。

令和６年 12 月、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諮問がなされた。この諮問を受け、教員養成部会において、社会の変化や学習指導要領等の改訂等も見据えた教職課程の在り方や、教師の質を維持・向上させるための採用・研修の在り方等について、基本的な考え方や論点整理が令和７年 10 月に取りまとめられた。

制度の更なる詳細についてより具体的かつ専門的見地から審議を行うため、教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ（以下「ワーキンググループ」という。）及びワーキンググループの下に各作業部会が設置され、幼稚園教諭に係る養成・採用・研修についてはこの幼児教育作業部会（以下「作業部会」という。）において審議を進めてきた。

作業部会では、教員養成部会の論点整理及びワーキンググループにおける中間まとめ（令和８年１月）を基に、また教育課程部会教育課程企画特別部会幼児教育ワーキンググループにおける幼稚園教育要領等の改訂に向けたこれまでの議論も踏まえながら、計５回にわたり審議を重ねてきた。この議論のまとめでは、これからの時代に求められる幼稚園教諭等の養成・採用・研修の在り方についてその方向性や取り組むべき方策等を段階ごとに提言する。

今後、ワーキンググループ及び教員養成部会において、本議論のまとめを踏まえて更なる検討が進められることを期待する。また、今後予定される教職課程コアカリキュラム等の見直しを見据えつつ、保育士養成課程との連携の観点からは、保育士養成課程等検討会やこども家庭庁においても、本議論のまとめも参考にしながら議論、検討が進められることを期待する。

---

[1] 海外の研究では、学力や社会情緒面の成長、その後の健康や収入等にも長期的に影響を及ぼすことが指摘されている。

[2] 本まとめでは、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針に基づいて幼稚園、認定こども園、保育所で行われる教育をさす。以下同じ。

１．幼稚園教諭等を取り巻く現状と主な課題

幼稚園教諭等の今後の養成・採用・研修の在り方を議論する前提として、幼稚園教諭等を取り巻く現状や固有の課題について、主に以下の点を確認した。

（総論）

・幼稚園の数が減少する一方で、社会のニーズに合わせる形で認定こども園の数が増加するなど、幼稚園・認定こども園・保育所（以下「幼児教育施設」という。）において多様な設置者と施設類型が存在する。

・少子化や情報化、都市化、過疎化等の社会の変化を背景に、家庭や地域において幼児の発達に必要な直接的・具体的な体験を十分に確保することが困難になってきている中、幼児教育施設において幼児が豊かな体験の機会を得る重要性が高まっている。

・これまでも小学校教育との接続が各地で実践されてきたが、双方の教職員が十分な協議や交流の時間を確保できないことや、教育課程の構成原理等の違いから共通理解が不十分であること等が依然として課題となっている。半数以上の園・校において、接続を見通した教育課程の編成・実施は行われていない[3]。

・共働き世帯が増える中でいわゆる「預かり保育」が行われたり、「こども誰でも通園制度」により０～２歳児を受け入れる幼稚園も増加したりするなど、幼稚園に対するニーズが多様化している。引き続き、こども家庭庁や地方自治体の子育て関係部局等と連携した対応が必要である。

・障害のある幼児や外国人の幼児等が増加しているなど、幼児一人一人への理解を深めた上で家庭や専門機関との連携が日常的に求められる新たな状況を迎えている。

（養成について）

・幼稚園教諭は短期大学出身者（二種免許状）の割合が高いが、近年、四年制大学出身者（一種免許状）の割合も増えている[4]。また、免許状を取得できる短期大学の数や免許取得件数は、近年減少傾向[5]にあり、一層の担い手の

---

[3] 令和５年度　文部科学省「幼児教育実態調査」

[4] 現職の幼稚園教諭の出身養成校の内訳について、四年制大学が約 30%、短期大学が約 66%（令和４年度「教員統計調査」）。新規幼稚園教諭免許状取得者のうち、一種（主として四年制大学）は約 41%、二種は約 58%（令和５年度「教員免許状授与件数等調査」）。また、教育職員免許法において、二種免許状の教師の一種免許状への上進の努力義務が規定されており、採用後に、在職年数と所定の単位を修得することにより、免許を上進する教師もいる。

[5] 平成 26 年度から令和６年度にかけて、幼稚園免許が取得可能な大学数はほぼ横ばい（H26: 590→R6: 582）であるが、その内訳として、一種免許状取得可能な大学数は増加（265→276）、二種免許状取得可

減少・不足が懸念される。また、人口減少地域を中心に養成校が減少するとともに、養成校のない地域での実習先の確保が難しくなっているとの指摘がある。加えて、養成校が少ない地域出身の学生が地元の幼稚園等で実習を行う機会を得にくく、その結果、地元への就職に結び付きにくい状況が生じており、そうした地域における人材確保の困難さを一層深刻化させている。

・現職の幼稚園教諭の保育士資格併有者は９割近い一方で、小学校免許状併有者は２割程度[6]である。

・教職課程において、一定割合の学生が実習中に幼稚園教諭としての就職希望度が下がっている[7]。また、実習までに学校体験活動を含む幼稚園等での実践の機会に乏しく、幼児に関わる経験が少ないとの指摘もある。教職課程全体を通じて、学生が教職の魅力を理解しつつ実践力を高めるための改善や工夫が必要である。

（採用について）

・幼稚園教諭や保育士は他職種の平均に比べて有効求人倍率が極めて高く[8]、人材不足が深刻な状況であり、例えば、面接を受けると即採用になったというケースも多いとの指摘がある。

・学生の就職の観点では、免許状を取得しても幼稚園等に就職しない者も一定割合いる[9]。また、採用活動において学生が知りたかったものの得難かった情報として、職場の雰囲気や若手の仕事内容などが挙げられており[10]、就職までに職場の様子がイメージできないこと等がうかがえる。

・幼稚園は他校種に比べて早期離職者（30 歳未満）の割合が高い[11]。離職理由は様々考えられるが、幼稚園は他校種に比べて経営規模が小さいため、産休・育休をとりにくいことから、結婚や出産を機に離職している者の割合が高い可能性がある[12]。他方で、結婚や出産以後も継続して働きたい者や再就

能な大学数は減少（214→195）。都道府県別にみると、域内に１校しかないところもあれば、十数校存在するところもあり、地域的偏在がある（文部科学省調べ）。

免許取得件数（合計）については、平成 28 年度から令和６年度にかけて、H28: 53,010→R4: 36,854 に減少（教員免許状取得状況等調査）。

6 令和５年度「幼児教育実態調査」

7 文部科学省委託事業「幼児教育における人材確保・キャリアアップ支援事業」（令和４年度）調査結果

8 全職種平均が 1.14 倍であるのに対し、幼稚園教諭は 2.71 倍（厚生労働省「職業安定業務統計」（令和６年）。

9 幼稚園については、免許状を取得した者のうち、実際に幼稚園・認定こども園に就職するのは約 28%であり、約７割はそれ以外に就職する（令和５年度「教員免許状取得状況調査」）。

10 文部科学省委託事業「幼児教育における人材確保・キャリアアップ支援事業」（令和４年度）調査結果

11 幼稚園教諭の 30 歳未満の離職者は約 60%であり、他校種は、小学校約 12%、中学校約 11%、高等学校約 15.1%（令和４年度「教員統計調査」）。

12 文部科学省委託事業「幼稚園の人材確保支援事業」（令和元年度）では、東京都私立幼稚園連合会の加盟園の設置者・園長等の約 68 名に調査し、教師の離職理由で最も多く挙げられたものが「結婚・出産」であった。

職したい者の割合は高い[13]。

（研修について）

・幼稚園における国公私立の設置者の別や、他の幼児教育施設（認定こども園や保育所）もある中、施設類型や自治体によって研修の実施頻度にばらつきがある。研修実施者もそれぞれ異なる。自治体における研修実施機関としても幼児教育センターの設置が進められてきたが、幼児教育センターの設置状況[14]や取組の差は大きい。

・園内研修の実施に当たっては、多くの幼児教育施設が研修時間の確保が課題と捉えている[15]。

２．今後の養成・採用・研修の方向性

上記の現状や課題を踏まえ、今後の幼稚園教諭等の養成・採用・研修の在り方に関して、以下のとおり提言する。

【全体的な方向性】

- 教員免許状全体に関するワーキンググループの中間まとめを踏まえ、養成段階で幼稚園教諭として学修する内容を再構造化し、「学び続ける教師としての基礎能力」を着実に育む。その上で、様々な今日的課題に対応するため、個人の関心等に応じた強み専門性をもたせるとともに、小学校教諭や保育士等の免許・資格の併有も促進する。これらを通じて、幼稚園教諭の人材の確保とその質の向上を強力に推進していく。
  また、意欲を維持・向上させつつ円滑に採用につなげる工夫や、復職のルートも確保して人材不足に対応することが必要である。
- 研修内容の充実やアクセス性の向上等も図り、入職後も強み専門性を更に向上できる体制づくりが重要である。
- 幼稚園教諭等の資質能力の向上と人材確保を同時かつ強力に推進するため、国は養成（前）から採用・研修に至るまで、関係者・関係機関（自治体・養成校・関係団体・幼児教育施設等）が連携した取組を推進すべきである。

---

13 文部科学省委託事業「幼稚園の人材確保支援の効果・課題に係る調査分析」報告書（令和元年度）

14 令和５年度時点で、都道府県設置率は約 77%、市町村設置率は約６％（令和５年度「幼児教育実態調査」。

15 文部科学省委託調査「幼児教育の好事例の収集・蓄積・活用に関する調査研究」（令和５年度）

（１）幼稚園教諭等の養成について

【今後の方向性】

＜「学び続ける教師としての基礎能力」を養成する幼稚園教諭の基本的な考え方（全体像）＞

○　先述した近年の幼児教育を巡る動向や、幼稚園教育要領等の改訂に向けたこれまでの議論を踏まえ、幼児教育の実践に当たり基本となる事項を再構造化[16]するとともに、必要となる新たな内容を追加する。また、全体として内容の精選を図るものの、幼稚園教諭としての専門性の向上や、小学校教育との接続、保育士養成課程との連携の観点など、後述する強み専門性を育成する枠組みを別途設け、採用後の研修等においてこれらの資質能力を広げたり深めたりしていくものとする。こうした考えの下、教職課程で包含する主な内容は以下のとおりとする。

○　幼児期は、自分の存在が周囲の大人に認められ、守られているという安心感から生じる安定した情緒が支えとなって、次第に自分の世界を拡大し、自立した生活へと向かっていく時期である。同時に、幼児は自分を守り、受け入れてくれる大人を信頼する。すなわち大人を信頼するという確かな気持ちが幼児の発達を支えている。このため、園生活では、幼児は教師を信頼し、その信頼する教師によって受け入れられ、見守られているという安心感をもつことが必要である。

○　また、幼児一人一人の潜在的な可能性は、日々の生活の中で出会う環境によって開かれ、環境との相互作用を通して具現化されていくため、幼稚園等においては、幼稚園教育要領等に基づき、幼稚園教諭等がその専門性を発揮して、幼児が思わず関わりたくなるような魅力的な環境を意図的・計画的に構成し、幼児が主体性を十分に発揮しながらその環境に関わる遊びや生活を展開することにより幼児の発達を促すという「環境を通して行う教育」を基本としている。

○　教職課程において、こうした幼児教育の基本的な考え方に基づき必要な事項を着実に修得するため、幼児教育の基本と指導等に関する科目を設け、その

[16] ワーキンググループの中間まとめによれば、「再構造化」とは教職課程における各科目に含めることが必要な事項について、子供の学びの過程を通して事項間の関係性の明確化や、理論と実践の結合を通じて、科目を大括り化することによって、必要な資質能力をより分かりやすく展望できるよう、事項を体系的に整理することである。

中で「幼児教育の基本」を新たに位置付ける。併せて、指導等に関する内容を整理する。

さらに、子供の発達とその連続性の理解が必要であることから、「幼児理解の理論及び方法」等において０歳からを対象とする。この「幼児理解の理論及び方法」は他の事項を学修する上での基盤となるとともに、幼児教育を実践する上でも基盤となるものであることから、教職課程全体を通して重視される必要がある。

○　次期学習指導要領等に向けた検討においては、多様な個性や特性、背景を有する子供が多くなっている実態に向き合うとともに、そうした多様性を個人及び社会の力に変える観点から、一人一人の意欲が高まり、可能性が開花し、個性が輝く教育の実現が目指されている。そのため、幼稚園教諭教職課程においても「教育における多様性の包摂」を学修することを重視する。

○　また、ワーキンググループの中間まとめにおける「カリキュラムのデザイン原理」で示された、子供の学びの過程を中核にして「理論」と「実践」を統合する観点や、幼児教育の特徴である、自発的な活動としての遊びを通しての総合的な指導をする観点から、教育実習に限らず、教職課程全体を通じて体験的、実践的に学修する要素を織り込むことが期待される。

○　さらに、先述のとおり幼児の直接的・具体的な体験[17]の充実・確保や、小学校教育との接続、障害のある幼児や外国人の幼児等が増加していることなど、幼稚園等は多岐に渡る様々な対応が求められている。これらに対応しつつ、幼児教育の質を向上させるためには、従来のようにほぼ同じ教育内容を学修して幼稚園教諭免許状を取得した同質性の高い教師集団では対応が困難であり、全ての面において全能的な教師を育成しようとすることは現実に即しているとは言い難い。

このため、上記に対応できる様々な強み専門性をもった多様な教師が、学校（幼稚園等）内で互いに協働し、各教師が課題や困難を一人で抱えこむことなく共有し、得意や強み専門性を生かして支え合う関係性の中で教育活動を進めることが重要である。こうした文化を基盤として、「チームとしての学

[17]『今後の幼児教育の教育課程、指導、評価等の在り方に関する有識者検討会（最終報告）（令和６年 10 月）』では、「幼児期こそ、様々な人やものなどに直接関わり、身体の諸感覚を通してものの性質や仕組みを感じ取ったり気付いたりする体験や、自分の思いや考えを言葉にして伝え相手の思いや考えを聞く体験、自分から進んで環境に関わり新たな発見をしたり問題を見出したり、疑問に思ったことを解決しようと試みたりする体験、幼児同士をはじめ他者との関わりにより人との関係が深まっていく体験等を積み重ねていくことが重要である」としている。

校」の機能を高め、幼児教育の質全体の向上を図る。

○　また、ワーキンググループの中間まとめにあるように、学生が身に付けたいと思う専門分野の学修に取り組みやすくするとともに、個々の教師がもつ強み専門性を他の教師と連携・協力し合って保育に生かすことが重要であることから、様々な事項において協働性の要素も織り込む。これは、保護者や小学校等の関係者と幼児教育の基本的な考え方や当該園の目標や方針等について共通理解を図っていく上でも重要な要素である。

○　後述の小学校教育との接続や保育士養成課程との連携等を通じて養成段階で小学校教諭や保育士等の免許・資格の併有を促進する観点をより一層重視する。

＜幼児教育の基本と指導等に関する科目及びこれに係る事項について＞

○　「幼児教育の基本と指導等に関する科目」（ワーキンググループにおける「領域の指導等に関する科目」を変更）に含めることが必要な事項として「幼児教育の基本」を新たに位置付ける。一方、養成校において教職課程を編成する上で「幼児教育の基本」と他の事項を関連付けたり区別したりすることも重要となる。その際の参考となる考え方は以下のとおり。

幼児教育の基本と指導等に関する科目の「各科目に含めることが必要な事項」の見直しの考え方

〇事項「幼児教育の基本（小学校教育との接続を含む。）」

- **環境を通して行う教育や、遊びを通しての総合的な指導、幼児一人一人の発達の特性に応じた指導など、幼児期の特性を踏まえて行われる幼児教育の基本について学修する。**
- **併せて、幼児教育において育みたい資質・能力等について学修するとともに、それらを踏まえて小学校教育との接続についても学修する。**

（次頁に続く）

○事項「保育の内容と方法及び技術」

・５領域のねらい及び内容と、それに基づく指導の方法及び技術を、一体として学修する。

・５領域のねらい及び内容については、各領域の全体を包括する総論も学修する。

・現行の学修内容に含まれていた教材及び情報機器の活用については、教材や情報機器の特徴のほか、直接的・具体的な体験を重視する幼児教育における留意点を十分に踏まえた活用法も含め、本事項において学修する。

○事項「各領域に関する専門的事項」

・各領域の指導に関して、より専門的に学修する。

○事項「教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメント及び校種間の接続を含む）」

・現行と同様に、幼稚園教諭免許状の観点では、教育課程の編成・実施・改善や幼児理解に基づく指導計画の作成と評価についての学修を含む。

・現行での学修に加えて、「校種間の接続」について、幼稚園教諭免許状及び小学校教諭免許状の観点では、小学校教育との円滑な接続のため、接続期の教育課程の編成の重要性についての理解を充実する。

・併せて、上記について、幼稚園・認定こども園・保育所・小学校における合同研修の実施の意義や、幼稚園教諭・保育教諭・保育士・小学校教諭の交流、また園児・児童の交流の意義への理解も充実する。

＜小学校教育との接続の重要性＞

○　教育は、教育基本法や関係法令が掲げる目的及び目標の達成を目指し、その連続性・一貫性を確保しながら、組織的・体系的に行うことが重要である。一方、幼児教育と小学校教育には、他の学校段階等間の接続に比して、子供の発達の段階に起因する、教育課程の構成原理や指導方法等の様々な違いが存在している[18]。このため、幼児教育施設及び小学校においては、これらの違

18 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」（平成 22 年 11 月 11 日）では、「教育課程の構成原理における顕著な違いとしては、幼児期の教育には、各教科、道徳、特別活動等（各教科等。以下同じ。）といった区別がないことのほかに、目標に関する位置付けの違いが挙げられる。すなわち、幼児期の教育が、幼児期の教育の修了までに育つことが期待される生きる力の基礎となる心情、意欲、態度などについて、『～を味わう』、『～を感じる』などのように、いわばその後の教育の方向付けを重視するのに対し、児童期の教育は、『～ができるようにする』といった具体的な目標への到達を重視するという違いである。また、こうしたことは、幼児期の教育が幼児の生活や経験を重視する経験カリキュラムに基づき展開されるのに対し、児童期の教育が学問体系の獲得を重視する教科カリキュラムを中心に展開されるといった違いにも現れている。（中略）また、教育課程の構成原理におけるこうした違いは、内容、時間の設定や指導方法等にも顕著な違いをもたらすことになる。幼児期の教育は環境を通して行うこと、つまり幼児を取り巻く人的（教職員自身も含む）・物的要素全てを通して幼児を導くことで、幼児の生活や経験からの学び、自発的な活動

い等を認識しながら、幼児教育と小学校教育との円滑な接続に取り組むことが求められる。

○　幼児教育と小学校教育との円滑な接続を図るに当たって、幼稚園等においては小学校以降の教育を見通しながら、幼児に直接的・具体的な体験を通して小学校以降の生活や学習の基盤となる資質・能力が育成されるようにすることが重要である。また、小学校においては、幼児期には幼児自らが遊びに向かう自発性を大切にした「環境を通して行う教育」が行われていることを踏まえ、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かい、授業や学習の楽しさと充実感を感じながら基礎的な学力を身に付けていくようにすること、特に入学当初は幼児教育との指導方法の連続性・一貫性を確保することが重要である。

○　このため、教育課程部会教育課程企画特別部会における論点整理や、幼稚園教育要領及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂に向けた審議を行う教育課程部会幼児教育ワーキンググループのこれまでの議論[19]を踏まえ、架け橋期のカリキュラム作成など小学校教育との接続を一層推進するため、「幼児教育の基本」を学修する際、小学校教育との接続を含めることを明確に位置付ける。同様に、「教育課程の意義及び編成の方法」において、校種間の接続の観点を明確に位置付ける。

○　幼児教育と小学校教育との接続の観点は、幼稚園教諭や保育教諭のみならず、小学校教諭や保育士においても同様に理解することが必要である。このため、幼児教育施設及び小学校の教職員が効果的な教育実践に向けて協働して取り組めるよう、小学校教諭の教職課程や保育士養成課程においても、その趣旨や内容が盛り込まれることを期待する。

＜保育士養成課程との連携＞

○　幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針の告示改正に際し、一層の整合性を図ることが目指される中、今般の幼稚園教諭の教職課程の再構造化に併せて、保育士養成課程等検討会の議論も踏ま

を重視している。（中略）一方、児童期の教育においては、教科カリキュラム等の実施のため、各教科等から構成される時間割に基づく学級単位の集団指導が原則となる。」としている。

[19] 幼児教育施設と小学校の両者が、相互に共通理解を図り、各園・校における架け橋期（５歳児から小学校１年生の２年間）のカリキュラムの作成やスタートカリキュラムの充実等の取組も含め、円滑な接続を一層推進する方向性で検討している。

えつつ、保育士養成課程における修得内容との整合性の向上を推進する。

○　幼稚園においては、幼児期の教育に関する各般の問題につき、保護者及び地域住民その他の関係者からの相談に応じ、必要な情報の提供及び助言を行うなど、家庭及び地域における幼児期の教育の支援に努めることが学校教育法第 24 条に定められている。また、教育課程部会教育課程企画特別部会幼児教育ワーキンググループ等において、家庭や地域との連携・支援の充実について議論が進められている。

　このため、幼稚園教諭の養成段階においても家庭や地域との連携・支援の在り方について理解を深めることが重要であることから、家庭や地域との連携・支援に関する内容を新たに位置付ける。

○　こども誰でも通園制度が令和８年度から全国で本格開始するなど、幼稚園においても０～２歳児を受け入れる機会が拡大している。このことから、満３歳児未満も念頭にした乳幼児の安全や健康の確保等に関する内容について、幼稚園教諭の教職課程で充実を図る。

○　上記の家庭・地域との連携・支援や幼児の安全・健康の確保等については、現行の保育士養成課程の中でも同様の内容を修得するよう教科目が整備されている。幼稚園教諭免許状と保育士資格の同時取得を目指す学生も多いことに鑑み、今般の見直しによって、双方の課程を履修する際に過度な負担とならないよう、配慮することが重要である。

＜教育実習（学校体験活動を含む）等について＞

○　教育実習の機会に加えて、日常的かつ継続的に幼稚園等に入り、幼児や幼稚園教諭等らと直接触れ合う機会を設けることが、学生の理解と意欲を高める観点や、その後に円滑に幼稚園等に就職する観点から重要である。このため、養成段階の前半から、教育実習において必要とされていた５単位のうちの２単位を学校体験活動に充てることが考えられる。

　また、幼児教育と小学校教育の接続の観点から、幼稚園教諭の教職課程で学修する学生が小学校での体験活動を行ったり、小学校教諭の教職課程で学修する学生が幼稚園等の体験活動を行ったりすることも期待される [20]ため、今後のコアカリキュラム等の具体化において検討する。

---

[20] このほか、他校種の課程の学生が幼児教育の実習を行うことにより、幼児教育の重要性や幼児の発達が理解され、一貫性のある教育の実践力を高める有用な機会となり得る。実際に、国立大学附属幼稚園では、理科や英語などを専攻する大学院生の幼稚園での実習を受け入れている事例がある。

これらの詳細については、小学校教諭の教職課程における教育実習等の事項とも関わるため、今後更なる検討が必要である。

○　教育実習の在り方について、特に短期大学において幼稚園教諭免許状及び保育士資格の双方の免許状・資格の保有を目指す学生は、教育実習に加えて別途保育士養成課程での実習についても学修するが、こうした学生の実態や、実習をコーディネートする養成校の負担を考慮する必要があるとの指摘もある。

これについて、例えば、最終学年においてまとめて教育実習を行うのではなく、学校体験活動に係るカリキュラムを養成段階の前半に整備することや、そうした活動を連続した２週間とするのではなく、週１回の半期の授業の中に位置付けるなどの工夫が考えられる。また、教育実習と保育実習のそれぞれの内容や相互の読み替えの可能性についても意見があったことから、その他の方策を含めて、保育士養成課程等検討会の議論も踏まえながら、引き続き検討する必要がある[21]。

○　教育実習及び学校体験活動については、養成校において学修した理論や知識[22]を、実際の幼児の姿[23]とを照らし合わせて理解を深めたり、幼稚園等で行われている実践・指導方法等との関係性を捉えたりすることができるような往還型の学修ができる機会とすることが重要である。

このため、指導校教員は実習生が幼稚園教諭等の意図やねらいへの理解に努めつつ観察・参加できるように指導するとともに、実習後には振り返りや記録の作成、受入れ先の複数の幼稚園等の指導教諭や園長等も交えた協議等を通じて学びを整理し、次の実践に生かすことができるよう指導することが求められる。

○　一方で、受け入れる幼稚園等が確保できない課題や、受入れ先において実習や体験活動のねらいや趣旨が必ずしも理解されていない、忙しさなどによって十分に対応できないといった課題が指摘される。自治体・養成校・幼稚園等が連携して学生の養成のために円滑に質の高い実習等の機会を提供することは地域の人材確保にも資することから、今後、関係機関が連携した実習等の円

---

21 養成校と幼児教育施設が質を維持しつつ学生にとって過剰な負担とならない実習の在り方（例えば記録の仕方）について検討していく例もある。

22 例えば、「幼児教育の基本（小学校教育との接続を含む。）」や「保育の内容と方法及び技術」、「幼児理解の理論及び方法」など教職課程において学修する内容。

23 幼稚園教諭等が、幼児一人一人への理解に基づき、指導案を作成、環境を構成・再構成するなどして教育活動を行い、また、その際の幼児の姿を踏まえて指導を振り返り、指導案の改善を図るといった一連の過程を実際に見たり実践したりすることが、幼児教育を実践的に理解することにつながる。

滑な実施に向けた具体的な指針を、国や後述のコンソーシアムが示すことが望ましい[24]。

○　また、教職課程外で幼児に触れる機会を充実する取組として、養成校が幼稚園等と連携してボランティア等の機会を提供している例もある。こうした機会についても、教職課程内の取組と組み合わせながら、実習前からの往還型の学修を充実させていくべき。

＜その他の事項（免許法施行規則第 66 条の６の考え方を含む）＞

○　ワーキンググループの中間まとめにおいて、幼稚園教諭の教職課程で「各科目において含めるべき事項」に新たに位置付けられた各事項については、幼稚園教諭となる際にも必要な素養であると考えられるため、作業部会としても必要な事項として含めるべきと考える。

○　なお、「教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成」の事項について、教師個々人の責任として困難に耐える力を養うことのみを学修すると誤解されないよう配慮すべきとの指摘もあった。先述のとおり、他の事項と併せて、協働性を育みながら教師としての資質能力を高めることが重要であり、こうした観点を踏まえて今後のワーキンググループでの議論やコアカリキュラムの検討が進められることを期待する。

○　免許法施行規則第 66 条の６に定める科目については、廃止しつつ必要な内容については教職課程に含める形での再構造化を検討する方針であるワーキンググループの中間まとめを踏まえ、体育と外国語コミュニケーションについては幼稚園教諭において下記のとおりとする。

[24] 実習については、大学や学生の居住地域近郊の幼稚園等で実習が行われることが多く、養成校がない地域での実習が行われにくくなっているなど、就職者数の減少につながっているとの指摘もあった。このため、多様な地域での実習等が行えるような工夫がなされることが望まれる。

○「体育」

→幼稚園教諭の特色に鑑み、事項に位置付けない。

○「外国語コミュニケーション」

→すべての幼稚園教諭に必要かどうかという観点、また、強み専門性の枠組みを別途設けることから、事項に位置付けない。

※ただし、外国人の幼児等が増加していることを踏まえ、別途、「教育における多様性の包摂」という事項を位置付け、地域や養成校の特色に応じて、多文化理解等について学修する。

＜単位数の考え方＞

○　以下の表のとおり、現行の一種免許状と二種免許状を統合して新たに設ける基礎的な免許状については、31 単位を目安にすることが考えられる。

○　特に、幼稚園教諭免許状においては、短期大学生の取得が他の学校種に比して多い中、保育士資格に必要な内容と併せて履修する学生も多いことを踏まえ、見直しによって負担が増えることのないように配慮することが必要である。なお、短期大学においては、現行の幼稚園教職科目と保育士養成科目を着実に丁寧に履修させることに配慮し、３年の長期履修コースを設ける例もある。

　また、四年制大学の学生においては、後述する強み専門性に係る内容も学修し、全体で 51 単位を目安に幼稚園教諭の教職課程として、養成校の特色に応じてカリキュラムを整備する仕組みとする。

※各科目に含めることが必要な事項について、特に現行からの変更点をハイライト

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
幼児教育の基本と指導等に関する科目	• 幼児教育の基本（小学校教育との接続を含む。） • 保育の内容と方法及び技術 • 各領域に関する専門的事項 • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメント及び校種間の接続を含む。）	12
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） • 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成 • 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　２単位 • 教育における多様性の包摂 • 幼児理解の理論及び方法 • 家庭・地域との連携・支援、教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。） • 教育データの活用及び人工知能	12
教育実習	教育実習（学校体験活動を含む　上限２単位）	5
教職実践演習	教職実践演習	2
	計	31

※引き続き、保育士養成課程等検討会における議論も踏まえつつ、保育士養成課程における修得内容との整合性の向上を推進する。また、教育実習と保育実習のそれぞれの内容や関係についても検討する。

※原則として四年制の大学においては、強み専門性に係る内容（20単位～）を学修し、合計で51単位

○　多くの養成校が小学校以上の教職課程や保育士の養成課程と併せてカリキュラムを編成していることを考慮する必要があるため、小学校作業部会や保育士養成課程等検討会の議論を踏まえつつ、それぞれの事項や教科目の教授内容の関係性を整理しながら、さらに具体的に各事項や単位数を精査していく。

＜「強み専門性」に係る内容（20 単位程度）の考え方＞

○　ワーキンググループの中間まとめに基づき、様々な今日的課題に対応するとともに学生が自らの関心等に応じて様々な強み専門性をもつことができる枠組みについては、四年制大学で原則として取り入れることとしつつ、短期大学は任意[25]とすることが適当である。

○　幼稚園教諭の教職課程においては、環境を通して行う教育を、幼児理解に基づきながら実践する専門性を高めていく観点から、第一に基礎免許状の科目や事項（31 単位）を深める学修を強み専門性として位置付けるべきである。

先述した「１．幼稚園教諭等を取り巻く現状と主な課題」のとおり、課題は多岐に渡ることからその学修内容は様々考えられるが、例えば、基礎免許状に定める内容に加えて、幼児教育に関する理論や歴史、制度を学修しながら実践的な学修を充実させ、より深い幼児理解に基づく幼児教育の実践を行うための、いわば基礎能力を深化させる幼児教育の特定の専門性に関する学修を位置付けることが考えられる。

○　また、幼児教育と小学校教育との円滑な接続をより一層推進する観点から、各幼児教育施設や小学校等で接続に係る取組を主導的に担う教師を輩出するため、幼稚園教諭免許状に含まれていない小学校教育に係る事項についての学修を位置付けることが考えられる。

さらに、認定こども園の数が年々増加していることや、０～２歳児を受け入れる幼稚園も増加していることなどから、乳児保育等に関する学修を位置付けることも考えられる。

○　それ以外の強み専門性として、例えば家庭や地域において、直接的・具体的な体験を十分に確保することが困難になってきている観点や、障害のある幼児や外国人の幼児等など様々な背景、特性の幼児と向き合い、その保護者等と連携する観点からは、以下のような強み専門性をもつことも考えられる。

→特別支援関係、栄養教諭、中高の理科・音楽科・美術科・家庭科等
　公認心理師、社会福祉士、登録日本語教員等の資格の科目の一部

○　強み専門性に係る制度設計はワーキンググループにおいて引き続き議論されていることから、今後、上記の観点を含めたものとし、養成校の実態も念頭

[25] 短期大学は、各学校の実情に応じて、強み専門性としての取組を行うことも可能であると考えられる。（例えば、三年制や専攻科を置く短期大学や、強み専門性の課程認定を受けたい短期大学など。）

に、幼稚園教諭の強み専門性が高められるような制度となるように検討することを期待する。

併せて、小学校教諭や保育士の教職、養成課程をもたない学科等がこれらの強み専門性に資する課程を整備しやすくする観点や、一般の学部学科（開放制）が幼稚園教諭の教職課程を整備しやすくする観点から、他学部や大学間の連携などに取り組みやすい仕組みとし、それらを周知していくことも期待する。

＜その他＞

○　幼稚園教諭免許と小学校教諭免許の併有の観点では、教員免許状を有する場合に一定の教師の経験を評価し、通常より少ない単位数の修得により、隣接学校種の免許状の授与（隣接校種免許状）を受けることができる仕組みがある[26]。今般の一種と二種の基礎免許状への統合に併せて、更に幼小相互の併有が促進されるよう、検討が必要である。

同様に、既存の免許状を上位免許状に上進する仕組みについても、基礎免許状への統合に併せて、幼稚園教諭として今後どのような仕組みとするのか、更なる検討が必要である。

○　また、幼稚園教諭免許と保育士資格の併有の促進の観点でも、

・幼稚園教諭免許状又は保育士資格のいずれかを有していれば、保育教諭等となることができる経過措置（令和 11 年度末まで）
・一定期間の勤務経験を評価することで、他方の免許状又は資格を取得するために修得が必要な単位数を軽減するという特例措置（令和 11 年度末まで。ただし、主幹保育教諭及び指導保育教諭については令和８年度末まで。）

が講じられている。先述のとおり、９割程度の職員は併有している状況で推移しているが、こうした特例措置の要件を満たして幼稚園教諭免許状の授与を希望する者が、期限内にすみやかに免許を取得できるよう、周知していくことも重要である。

（２）幼稚園教諭等の採用について

【今後の方向性】

[26] 例えば、小学校教諭免許状を保持して、３年以上良好な勤務成績を収めていれば、幼稚園教諭二種免許状を取得するために大学において６単位の学修で授与を受けることが可能。幼稚園教諭免許状を保持して、３年以上良好な勤務成績を収めていれば、小学校二種免許状を取得するために大学において 13 単位の学修で授与を受けることが可能。

＜養成段階・養成前段階における採用につながる取組について＞

○　養成段階の学生が、教職課程で学びながら高い意欲を持ち続けて教師になるために、教育実習の機会に加えて、日常的かつ継続的に幼稚園等に入り、幼児や教師と直接触れ合う機会を設けることが重要である。例えば、養成校と幼稚園等が連携し、学生をボランティアとして教育活動に参画させたり、インターンシップとして教職課程の学修に位置付けたりする取組が考えられる。こうした取組が学生の意欲や理解の向上につながるほか、就職前の学生と幼稚園等のマッチング機能を果たし、更には就職後の離職防止にもつながり得ることから、地域ごとに養成校や幼稚園等が実践的な機会の充実に向けた取組を検討し、推進することが重要である。

○　養成校に入学する前の中学生・高校生等に対して幼児教育の専門職の魅力の発信を行い、養成校への進学につなげることも重要である。例えば、養成校と教育委員会、学校等が連携して中高生を対象とした出前授業（養成校教員や現役教職員の講師派遣等）を行ったり、オープンキャンパスにおける模擬授業（保育体験）等を実施したりすることによって、生徒やその教師、保護者に対しても職の魅力を発信する取組を各地で展開することが期待される。

＜人材確保に向けた体制整備について＞

○　上記の人材確保等につながる課題や取組は、養成前の段階、養成段階、そして採用段階と連動したものであることから、養成校のみで対応できるものではなく、地域ごとに自治体（教育委員会・首長部局）、養成校、関係団体や幼稚園等が連携して取り組むことが重要である。幼稚園教諭や保育教諭・保育士の人材不足の状況は深刻で喫緊の課題であることから、既にこうした取組を自治体が主導し、連携協議会（コンソーシアム）として恒常的な体制を構築し、幼稚園教諭・保育教諭・保育士の別を問わず一体的に人材確保に向けた取組を進めている事例もある。

○　このように、地域で関係者・関係機関（自治体・養成校・関係団体・幼児教育施設等）による連携協議会（コンソーシアム）等を構築し、魅力の発信から養成、採用（合同採用[27]を含む）、定着に至る一連の課題解決を行う体制づくりを、国としても継続的に支援すべきである。その際、高等教育行政においても地域の人材育成・アクセス確保を図る観点から「地域構想推進プラットフォーム」を構築するよう支援している中、上記連携協議会（コンソーシア

[27] 例えば、複数園、又は地域が広域的に連携した合同採用の実施が考えられる。

ム）等の関係者が各地域のプラットフォームに関わり、エッセンシャルワーカーである幼稚園教諭・保育教諭・保育士の人材育成についても、積極的に議論されることが望ましい。

○　こうした連携協議会の取組を進めるに当たっては、少子化の影響なども踏まえ、地域ごとに将来の出生人口等も見据えながら、各地域においてどの程度の幼稚園教諭・保育教諭・保育士の人材が必要であるか、その人材の確保のためにどのような課題があるか等についてデータ分析やビジョンを共有しながら取り組むことが有効である。

○　なお、これまで国においては事業を通じて、養成校を中心とした職の魅力向上の取組を支援してきたところであり、その工夫事例や成果等についてポイント集としてまとめる予定である。こうした内容について、実際に自治体、養成校、幼稚園等において実践が図られるよう、国としても関係機関などと連携して普及啓発に取り組むべき。

○　さらに、幼児教育そのものについて、教育の提供ではなく、預かりサービスの提供として受け取られるなど、社会における誤解もあることから、幼児教育の重要性や意義についての理解が広まることが重要である。このため、質の高い幼児教育が生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであること等について、国としてエビデンスを整理し、分かりやすい周知や広報の更なる充実を図るなど、社会全体における理解を促進すべきである。また、これらの取組や処遇改善の取組とも併せて、幼稚園教諭の社会的地位の向上を図るための諸方策に取り組むべきである。

＜離職防止と復職の支援について＞

○　幼稚園教諭等は子育て等により一旦離職するケースが多いものの、離職による人材・専門性の喪失は甚大であることから、設置者においては、安心して育児休業や子の看護休暇等を取得しやすくするための勤務環境の充実を行うなど離職を防ぐ工夫が不可欠である。また、ライフイベント明けに復職を望む場合もあることから、そうした者の円滑な復職を支援することも重要である。この点、求職者においては自ら希望する働き方に合った幼稚園等が分からないことやミスマッチ、また私立幼稚園においては有料職業紹介事業者等に対する高額な紹介手数料が負担になっていること等の課題が指摘されている。

こうした課題を解消し、幼稚園等において育休代替者の雇用など適時に必要な人材を確保できるよう、また、復職希望者が円滑に復職・定着できるように、国は地方における公的な人材バンク[28]の体制整備への支援を進めるべき。

○　上記に関連して、保育士等については「保育士・保育所支援センター」が法定化され、直接保育所等を訪問し、園の詳細な状況を把握しつつ、求職者への丁寧な相談対応を行う伴走支援の取組も進められている。幼稚園教諭においても同様の仕組みを構築できるよう、国や地方自治体において検討を進めることが望まれる。

その際、同センターは法律上、幼稚園教諭の職業紹介等は業務の対象となっていないものの、運用の範囲内において独自に幼稚園教諭を対象に活動している事例もあることを踏まえ、地域における中長期的で持続可能な支援・連携体制について課題を整理しつつ検討を進めるべき。なお、上記のコンソーシアム等を構築し、その地域の中で復職等の支援の在り方を検討することも考えられる。

○　復職に当たり、新たな知見やスキル等の不足について不安をもつ者も多いとの指摘がある。そのため、復職支援の際に事前研修等を実施することで、円滑な復帰および定着を支える視点も重要である。幼稚園教諭等への研修については、後述のとおり、幼児教育センターが中心的役割を果たしていることから、研修等における保育士・保育所支援センターと幼児教育センター等の適切な連携の在り方についても、地域の実情を踏まえつつ国において検討を進めるべき。地域においても、上記のコンソーシアム等を構築しながら、その地域の中で支援体制を具体的に検討することも考えられる。

＜勤務環境の改善を通じた職の魅力の向上等について＞

○　国においてこれまで取り組んできた実証事業を通じて、ICT を活用した業務効率化や勤務体制の見直しによる園務改善について様々な取組を支援し、その工夫事例や成果等をポイント集としてまとめたところである。こうした内容について、実際に幼稚園等において実践が図られるよう、国としても関係機関などと連携して普及啓発に取り組むべき。

また、幼稚園等においては、教職員が活用したりオンライン研修への参加

[28] 公的な人材バンクにおいては、例えば市町村等に配置するコーディネーターが求職者（免許を保有する卒業生や離職者等）に対して相談対応を行いつつ、幼児教育施設への仲介やあっせんを行う伴走支援に取り組むことが考えられる。

を促進したりするためのICT環境の整備が十分でないとの指摘もある[29]ことから、国は、幼稚園等におけるDXを推進し、教職員のICT環境整備をより一層支援すべきである。

○　公立幼稚園においては教育委員会における「業務量管理・健康確保措置実施計画」の策定とそれを踏まえた服務監督を適切に受けつつ、公立の小中学校等について積極的に取り組まれている「学校と教師の業務の３分類」[30]や学校運営協議会等での議論を踏まえた学校ごとの働き方改革を参考にしながら勤務環境の改善に向けた取組を推進することが考えられる。また、他の幼稚園等においても業務の整理を図りつつ、常勤の教師でなくとも対応が可能な業務については、外部人材や非常勤職員、ボランティア等の活用に向けた検討を幼稚園においても進めることが考えられる。その際、サプライティーチャーの仕組みを参考にすることも考えられる。

（３）幼稚園教諭等の研修について

【今後の方向性】

＜総論＞

○　学び続ける教師による質の高い教職員集団を形成する上で、現職の教職員が研修を通じて更に強み専門性を伸ばしたり、最新の教育事情等を学び、継続して理論と実践を往還していくことは極めて重要である。

○　また、様々な強み専門性をもった多様な教師が、学校（幼稚園）内で互いに協力し合い、チームとして課題に対処していくことを念頭に、一人一人が養成段階で培った強み専門性を、個人の関心等に応じて園をはじめとする様々な場で更に広げたり深めたりしていくことができるよう、研修内容や研修環境を整えていくことが求められる。

○　幼児教育施設には国公私立の幼稚園があり、更に認定こども園や保育所があるが、これらに在園する全ての幼児が、その後に小学校に通うことを念頭

[29] 教職員用のタブレット又はＰＣの配備状況は、幼稚園では、公立は「１人１台程度」、私立は「複数台を共有」が、一番多く、幼保連携型認定こども園では、公立、私立ともに「複数台を共有」が、一番多い（令和５年度　文部科学省「幼児教育実態調査」）。

[30] 教師が教師でなければできない業務に専念できるよう、従前の学校の業務について、「学校以外が担うべき業務」、「教師以外が積極的に参画すべき業務」、「教師の業務だが負担軽減を促進すべき業務」の３つに分類したもの。

に、各園において、学びの基盤となる幼児教育の質の向上はもとより、小学校教育との円滑な接続が図られるよう、教職員への研修内容の充実とその体制づくりを推進することが重要である。

○　さらに、教職員が園において課題意識をもったことなどが契機となり、大学や大学院等において学び直したり、専門性をさらに深めたりすることができる環境を整えることも「学び続ける教師」を支える点で重要である。

＜研修の実施体制について＞

○　研修体制について、都道府県においては、大学等の養成校、関係団体、公立幼稚園等の様々な知見やリソースなどと連携させつつ幼児教育センターが中核となってネットワークを形成しながら、効果的・効率的に研修支援を進めるべき。その際、教員養成学部を有する国立大学及びその附属幼稚園は、教育課題に係る先進的な実践研究を行いその成果の普及等を図るなど重要な役割を果たしてきたことから、都道府県の幼児教育センターとともに、ネットワークにおいて共有するリソースを活用しながら、研修コンテンツの作成のほか、研修計画や育成指標、個別の研修の企画などの立案に携わっていくことが望まれる。さらに、大学院での専修免許状の取得を促しつつ、幼児教育アドバイザーをはじめとする地域の幼児教育を担うリーダーの育成・資質能力の向上を図ることが期待される。

○　市町村においても幼児教育センターが中核となって、大学等の養成校、関係団体、公立幼稚園等とのネットワークを形成しながら、効果的・効率的に研修支援を進め、内容を充実することが重要である。このため、都道府県との関係も踏まえながら、国は市町村レベルでの幼児教育センターの設置等も促進すべきである。市町村において単独で幼児教育センターを設置することが困難な場合、国の支援も活用し、広域的に連携することによって幼児教育センターや研修体制を構築することも検討すべきである。

○　教職員の多忙により研修への参加が難しいことや、研修のみでは個々の教職員への悩み等の解決が難しいこと等もあるため、幼児教育センターの幼児教育アドバイザー等による園への訪問、助言の機会の充実も重要である。近年、幼児教育アドバイザー等の訪問ニーズが高まっており、当該取組を推進するため、大学の教員や附属幼稚園等の参画を得ながら幼児教育アドバイザー・架け橋期のコーディネーター等を十分に育成・確保することも重要であ

る。これらによって、国及び地方自治体は研修や相談対応の両面から教職員を支援すべきである。

○　また、教職員一人一人が自主的に学んだり、学びのコミュニティを形成したりすることもあり、多様な場で強み専門性を培えるようにすることも重要である。これら研修や学びを支援する体制に唯一解はなく、地域ごとの検討が必要だが、国や地方自治体においては、教育委員会が有する学校教育の専門的知見や、国公立幼稚園における実践の蓄積などを生かすとともに、研修の中核を担う存在として幼児教育センターや幼児教育アドバイザー・架け橋期のコーディネーター等の体制整備をより一層推進していく必要がある。

○　当然ながら、これまで幼稚園等において独自に取り組まれてきた園内研修も引き続き重要な取組であり、様々な強み専門性をもった多様な教師が学校（幼稚園）内で互いに協力し合い、チームとして課題に対処していく観点も踏まえ、園内研修の取組を幼稚園等で工夫して進めていくことが望ましい。

また、他の幼児教育施設の幼稚園教諭・保育教諭・保育士を対象に公開保育を行い、互いの実践を高め合う取組[31]や、近隣の小学校と保育・授業の相互参観を行い、対話を通じて共通理解を図る取組の一層の充実も期待される。

＜研修の内容について＞

○　採用権者、研修実施者（設置者）においては、幼稚園教諭等の一人一人が自らのキャリアを展望し、自身が何を学んだり、何が必要かを考えたりできるよう、研修計画や育成指標を策定・提示し、研修体系を整理することが重要である[32]。併せて、研修実施者はそのために必要な環境を整備することも重要である。一方、教師においては、そうした育成指標等も踏まえつつ、自らの興味・関心や伸ばしたい強み専門性などに基づきキャリアアップや資質能力の向上を図るなど学び続けることが重要である。これら研修実施者や教師に対して、幼児教育センターや関係団体・関係機関等が連携して支援していくことが望まれる。

○　また、特に幼児教育と小学校教育との円滑な接続については、先述したとおり重要な取組であることから、幼児教育センターが中心となって、設置者や

31　一般財団法人全日本私立幼稚園幼児教育研究機構が実施する「公開保育を活用した幼児教育の質向上システム（ECEQ®）」も参考となる。

32　令和５年度文部科学省委託研究　幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業『幼児教育を担う教職員のための育成指標作成ガイドブック』（令和６年３月）を参考とすることが考えられる。

施設類型を問わず関連の研修を実施し、管理職をはじめとする教職員がその意義や効果等について理解を深めることが重要である。また、教職員が異動しても組織として取組が継続されるよう、管理職のマネジメントのもとで園・校内に持続可能な連携体制、引継ぎや情報共有の仕組み等を整備するとともに、教育委員会や架け橋期のコーディネーターが園・校をサポートする体制の構築等により、架け橋期のカリキュラム作成・実施・評価・改善等が進むよう、取り組んでいくべきである。

○　各教職員が課題等を抱え込むことなく共有し、それぞれの強み専門性が響き、支え合う集団としての力が十分に発揮されるようにするためには、管理職の役割が一層重要となる。この点、管理職において教職員の経歴・背景、強み専門性をはじめとする多様性を考慮したマネジメントの技術が不可欠である。併せて的確な判断力、決断力、危機管理等のマネジメント能力のほか、様々なデータや最新の幼児教育の理論や好事例、当該幼稚園等が置かれた状況に関する情報について収集・分析したりすることや、様々な関係者・関係機関とともに教育の質を高めていく力も一層重要となっている[33]。一方、一定の強み専門性を備えた教職員が、園運営の特定の分掌を担い、リーダーシップを発揮していくことも重要である。幼児教育センター等において行うマネジメント研修や特定テーマの研修を行う際は、こうした観点を踏まえた内容とすることが期待される。なお、計画的に幼稚園等のマネジメント力を高めていくためにも、中堅・若手のリーダーに向けたマネジメント研修の充実を図っていくことも重要である。

＜研修の実施方法について＞

○　対面の研修とオンラインの研修のそれぞれに良さがある。例えば、対面の研修は、教職員の気付きや振り返りを促したり、幼稚園等での実践を意識した知見やスキルの獲得が期待できる。オンラインの研修は、最新の動向などの知識事項について、多くの参加者に効率的に伝達することができる。また、オンライン研修は幼稚園等を離れられない教職員や、都市部以外（過疎地域を含む）の教職員が、比較的容易に参加しやすいメリットがある。実際に、幼児教育関係団体は独自にオンデマンド研修やその学びの履歴を記録するシステムを運用するなど研修参加を促す工夫がなされてきたところである。もちろんオンラインでのライブ研修やオンデマンド研修のほか、幼児教育施設間

[33] 中央教育審議会答申「『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（令和４年 12 月）」より

や周辺の小学校関係者と互いに実践を見合い、協議することで日々の教育の質を高める取組も有用であり、こうした研修形態に応じたメリットを勘案しつつ、研修内容や参加者の資質能力等に適した研修の在り方を、国において検討、整理すべきである。

○　依然として教職員の多忙感などから対面の研修への参加が難しい状況にある幼稚園等や教職員が多く存在することに鑑み、国は日本版「サプライティーチャー」を参考にすることや、先述の「人材バンク」の仕組みなど、一時的に幼稚園等のサポートを行える人材を確保する体制の構築を進めるべき[34]。

○　オンラインの研修については、例えば教職員支援機構や大学の教員養成学部などにおいて有益な研修動画等のコンテンツを作成・配信しているところ、これらについて幼稚園等の教職員がよりスムーズにアクセスすることができるよう、国において地方自治体とも連携する仕組みや体制、周知の在り方を検討すべきである。

また、先述のとおり、幼稚園等においては、教職員が活用するための ICT 環境の整備が十分でないとの指摘もあることから、オンラインの研修環境という文脈においても、国は、幼稚園等における DX を推進し、教職員の ICT 環境整備をより一層支援すべきである。

[34] 日本版「サプライティーチャー」や幼稚園教諭の人材バンクの仕組みは、令和８年度より文部科学省の調査研究やモデル事業として実証を進めていくところ、今後成果を把握し、好事例を展開しつつ、中長期的には更なる全国展開などに向けても取組を進めていくことを期待する。

おわりに

教育の直接の担い手である専門職としての教師には、絶えず自らの使命を十分に自覚し、研究と人格の修養に努めることが求められる。幼稚園教諭も研究と人格の修養を重ねていくことに終わりはないが、そのカギを握るのは、幼児の学ぶ姿を中心にして自らの実践を見つめ、振り返りや語り合う場を形成していくことだとの指摘があった。

当作業部会として、「環境を通して行う教育」を担う幼稚園教諭こそ、教職課程から採用後も理論と実践を往還し続けること、また、幼児教育の専門職としての強み専門性を広め、深めていくことの重要性を議論した。そのためには、幼稚園等において教職員がそれぞれの専門性を高められるよう、共に学び合える環境を整えていくことが何より重要である。また、教職希望者や実習生がそのような環境に触れて、魅力を感じ、教職を目指す流れを、幼稚園等と養成校がつくりだすことも重要である。

当作業部会では幼稚園教諭等をめぐる現状、課題を捉えつつ、これからの十年を見通しつつ幼稚園教諭の教職課程、採用、研修の在り方について議論を深めてきた。特に昨今の幼稚園教諭・幼稚園教諭志願者等が不足・減少している実態を憂慮しつつ、関係機関が連携して地域に根差した取組が行われ、いずれの地域においても幼稚園教諭等がやりがいと誇りをもって幼児教育の担い手となり、さらなる高みを目指せる環境とすることを目指して、提言するものである。そのために国・自治体・養成校・関係団体・幼児教育施設等をはじめとする関係者・関係機関が連携し、その連携によって学び続ける幼稚園教諭の養成・採用・研修への支援が充実・強化されることを切に望む。

参考資料１

中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会
幼児教育作業部会開催実績

第１回作業部会：令和７年１２月１５日（月）
（１）主査等の選任について（非公開）
（２）幼児教育作業部会の進め方について
（３）幼稚園教諭を取り巻く現状・課題と検討事項について
（４）有識者ヒアリング（幼稚園教諭等の研修について）

第２回作業部会：令和８年１月２８日（水）
（１）幼稚園教諭等の採用について
（２）採用に関するヒアリング
（３）教職課程・免許・大学院課程 WG の中間まとめについて

第３回作業部会：令和８年２月１７日（火）
（１）幼稚園教諭等の養成等について
（２）養成に関するヒアリング

第４回作業部会：令和８年３月９日（月）
（１）養成に関する委員ヒアリング
（２）養成等に関するこども家庭庁からのヒアリング
（３）幼稚園教諭等の養成の見直し（素案）について
（４）その他

第５回作業部会：令和８年３月２６日（木）
（１）幼稚園教諭等の養成・採用・研修の在り方について
（２）その他

参考資料２

中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会
幼児教育作業部会委員名簿

五十音順・敬称略
（◎…主査、○…主査代理）

◎　秋田 喜代美　学習院大学文学部教授、東京大学名誉教授
　　浅井 幸子　東京大学大学院教育学研究科教授
　　石川 悦子　こども教育宝仙大学こども教育学部教授
　　岡本 潤子　学校法人千葉学園千葉幼稚園園長、
　　全日本私立幼稚園連合会研究委員長
　　佐々木 晃　鳴門教育大学大学院　高度学校教育実践専攻教職系幼児教育コース教授
　　卜田 真一郎　大阪常磐会大学短期大学部教授
　　高橋 慶子　目黒区立みどりがおかこども園園長、
　　全国国公立幼稚園・こども園長会会長
　　藤原 美由紀　福井県健康福祉部児童家庭課長
　　水川 和彦　岐阜市教育委員会教育長
　　村崎 文彦　徳島文理大学徳島文理大学短期大学部 理事長
○　矢萩 恭子　和洋女子大学人文学部教授

役職は令和７年 10 月 30 日現在

資料３-２

小学校作業部会報告

令和８年４月23日

中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ

小学校作業部会

小学校教員の養成の見直し（案）について

1. 「各教科の指導法」「教科に関する専門的事項」について、
学校教育法施行規則に定める各学校種の学習指導要領に即し、指導法と専門的事項を一体的に学ぶこととし、小学校全教科（国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育、外国語）の指導法それぞれ１単位を必修とする。

2. 施行規則66条の6に定める「体育」については、同条に定める「体育」として維持をしないこととし、教師としての適応力・回復力・自己管理能力（教師の健康）との関係については、今後も検討を要する。

3. 特に幼児教育作業部会の検討状況と合わせる形で「教育課程の意義及び編成の方法」に、幼稚園等との校種間の接続を含めることとする。

4. 「道徳の理論及び指導法」は、現行の一種免許状に定める2単位の修得を基本としながら、他の事項と組み合わせた柔軟な実施が可能となるよう、引き続き検討する。

5. 幼稚園または小学校の教職課程設置の要件として教職課程認定基準に定める「教員養成を主たる目的とする学部学科」「特定分野に強みや専門性を持つ学科等に係る特例」「専科指導優先実施教科に対応した小学校教員養成に係る特例」の現状をふまえつつ、制度改正後の「強み専門性」の審査との対応関係について引き続き検討する。

6. 中学校又は高等学校の教諭の免許状を有する者は、その免許状に係る教科に相当する教科について、小学校において教授又は実習を担任することができるという専科指導の現状をふまえつつ、小学校専科免許の在り方について引き続き検討する。

小学校教員の養成の見直し（案）

＜小学校＞現行

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
教科及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項 各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。） 一種免は１単位×１０教科、二種免は音楽、図画工作、体育から２教科以上を含み１単位×６教科	30	16
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。） 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　１単位 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	10	6
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	道徳の理論及び指導法　一種免２単位、二種免１単位 総合的な学習の時間の指導法 特別活動の指導法 教育の方法及び技術 情報通信技術を活用した教育の理論及び方法　１単位 生徒指導の理論及び方法 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法	10	6
教育実践に関する科目	教育実習（学校体験活動を含む　上限２単位）	5	5
	教職実践演習	2	2
大学が独自に設定する科目		2	2
		計　59	37

見直し（案）

強み専門性に係る内容（20単位）を学修し合計で57単位

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
教科指導等に関する科目	• 教科及び教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。）１０教科×１単位 • 道徳の理論及び指導法　２単位 • 総合的な学習の時間の指導法 • 特別活動の指導法 • 教育の方法及び情報通信技術 • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメント及び校種間の接続を含む。）	18
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） • 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成 • 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　２単位 • 教育における多様性の包摂 • 生徒指導の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 • 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法 • 教育データの活用及び人工知能	12
教育実習	教育実習（学校体験活動と特別支援学校（学級）での実習を含む　上限２単位）	5
教職実践演習	教職実践演習	2
	計	37

資料３-３

中学校・高等学校作業部会報告

令和８年４月23日

中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ

中学校・高等学校作業部会

中学校、高等学校教員の養成の見直し（案）について

1. 「各教科の指導法」「教科に関する専門的事項」について、
   学校教育法施行規則に定める各学校種の学習指導要領に即し、指導法と専門的事項を一体的に学ぶこととする。なお、指導法と専門的事項の配分は大学の裁量とする。
   また、従来の教科専門科目を一定程度「強み専門性」へ移行させることを前提に、最低修得単位数を圧縮する。

2. 免許法施行規則第66条の6で学ぶ「体育」について、
   現行通りの一般教養科目としては位置付けない。一方、中学校、高等学校教員に必要な健康教育を学ぶことになる事項等（適応力・回復力・自己管理能力）について今後検討が必要。

3. 「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」について、中学校・高等学校免許状において2単位分の学修が必要かどうか他の作業部会の状況をふまえつつ、今後検討が必要。

4. 高等学校免許状授与の基礎資格の変更は行わない。

5. 高等学校の教員養成における教育実習の単位数の変更は行わない。

中学校教員養成の見直し（案）

＜中学校＞現行

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
教科及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項　１単位×各教科の事項	28	12
	各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。）　一種免８単位、二種免２単位		
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	10	6
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　１単位		
	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）		
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	道徳の理論及び指導法　一種免２単位、二種免１単位	10	6
	総合的な学習の時間の指導法		
	特別活動の指導法		
	教育の方法及び技術		
	情報通信技術を活用した教育の理論及び方法　１単位		
	生徒指導の理論及び方法		
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法		
	進路指導及びキャリア教育の理論及び方法		
教育実践に関する科目	教育実習（学校体験活動を含む　上限２単位）	5	5
	教職実践演習	2	2
大学が独自に設定する科目		4	4
		計　59	35

見直し（案）

強み専門性に係る内容（20単位）を学修し合計で56単位

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
教科指導等に関する科目	• 教科及び教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。）８単位 • 道徳の理論及び指導法　１単位 • 総合的な学習の時間の指導法 • 特別活動の指導法 • 教育の方法及び情報通信技術 • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	16
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） • 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成 • 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　２単位（P） • 教育における多様性の包摂 • 生徒指導の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 • 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法 • 教育データの活用及び人工知能	13
教育実習	教育実習（学校体験活動と特別支援学校（学級）での実習を含む　上限２単位）	5
教職実践演習	教職実践演習	2
	計	36

高等学校教員養成の見直し（案）

＜高等学校＞現行

教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免
教科及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項　１単位×各教科の事項	24
	各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。）４単位	
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	10
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）	
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）	
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程	
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　１単位	
	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	
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	総合的な探究の時間の指導法	8
	特別活動の指導法	
	教育の方法及び技術	
	情報通信技術を活用した教育の理論及び方法　１単位	
	生徒指導の理論及び方法	
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法	
	進路指導及びキャリア教育の理論及び方法	
教育実践に関する科目	教育実習（学校体験活動を含む　上限１単位）	3
	教職実践演習	2
大学が独自に設定する科目		12
	計	59

見直し（案）

強み専門性に係る内容（20単位）を学修し合計で56単位

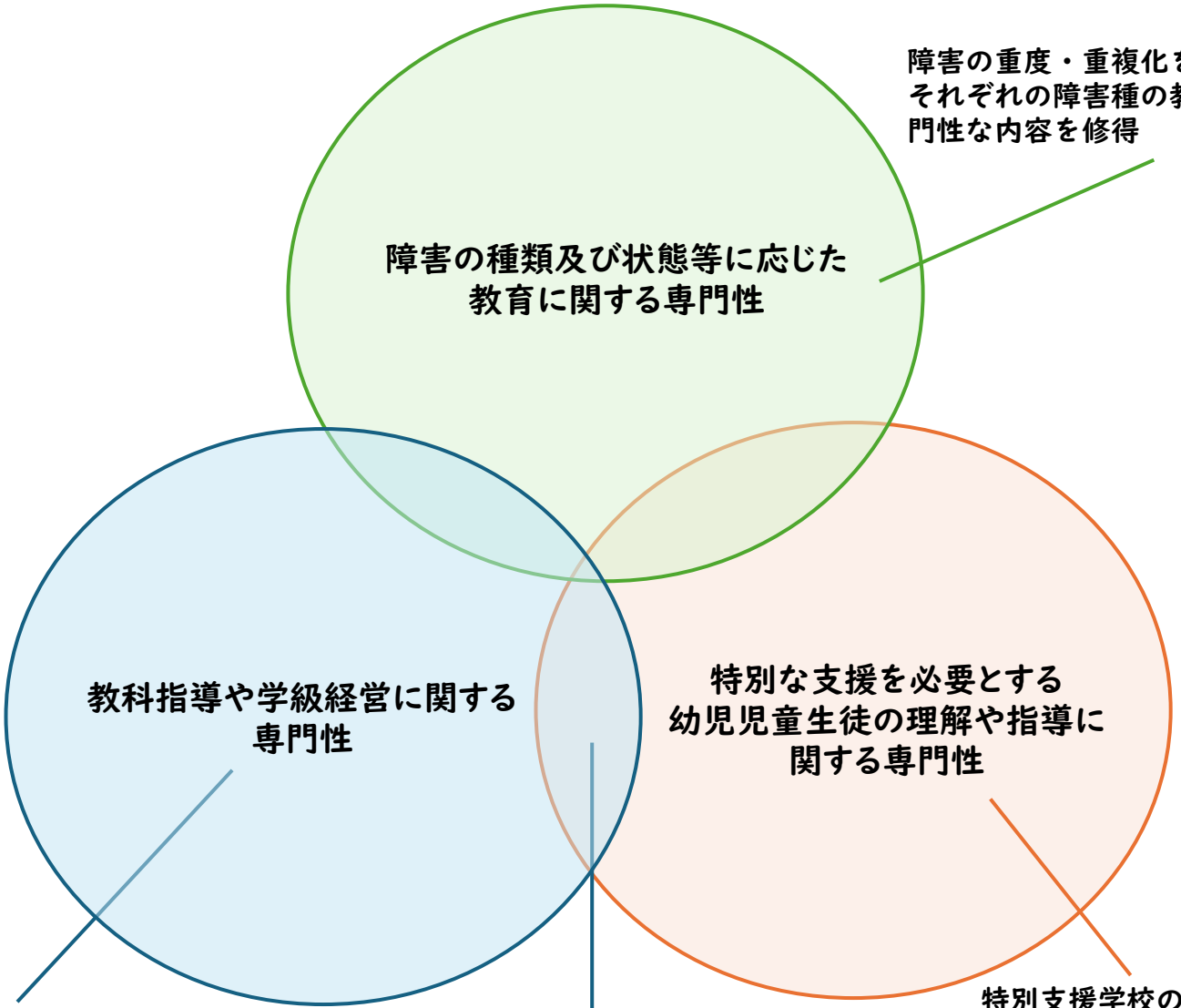
教科及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
教科指導等に関する科目	• 教科及び教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。）１０単位 • 総合的な学習の時間の指導法 • 特別活動の指導法 • 教育の方法及び情報通信技術 • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	18
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） • 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成 • 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　２単位（P） • 教育における多様性の包摂 • 生徒指導の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 • 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法 • 教育データの活用及び人工知能	13
教育実習	教育実習（学校体験活動を含む　上限１単位）	3
教職実践演習	教職実践演習	2
	計	36

資料3－4

特別支援学校教諭の免許制度や教職課程、幼・小・中・高の教職課程における特別支援教育の在り方に係る方向性

令和８年４月22日
中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会
教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ
特別支援教育作業部会

特別支援教育に携わる教師に求められる専門性（イメージ）



障害の重度・重複化を踏まえつつ、それぞれの障害種の教育に関する専門性な内容を修得

主として幼小中高の教職課程を通じて身に付けることが期待される専門性

幼小中高の教職課程において、特別の支援を必要とする幼児児童生徒の理解に関する基礎的な内容を修得

特別支援学校の教師に共通して身に付けることが期待される高度な専門性、特別支援教育に関する喫緊の課題に対応する内容を修得

幼・小・中・高等学校の教職課程における特別支援教育に係る方向性

＜共通に学ぶべき内容の充実＞

- 教職課程・免許・大学院課程WG中間まとめにおいては、幼・小・中・高の教職課程において共通で学ぶべき内容を再構造化・体系化する方向性の中で、共通に学ぶべき事項として、現行制度において1単位以上必修としている**「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」を引き続き含める**とともに、「教育における多様性の包摂」を加える、といった方向性を提示している。
- 全ての通常の学級に特別な教育的支援を必要とする子供が在籍している可能性があり、通級による指導を受ける子供、特別支援学級に在籍している子供の人数も増加していることを踏まえると、**幼・小・中・高の教職課程において、特別支援教育について共通で学ぶ内容を質的・量的に更に充実していくことが必要**。
- そのため、事項名について、教職課程を履修する全ての学生に対し、**合理的配慮の提供や基礎的環境整備などに対する理解がこれまで以上に進むような名称**としてはどうか
- 現行のコアカリキュラムで示している内容に加えて、**以下のような内容を共通に学ぶべき事項と**すべきではないか。
  - 現行の特別支援学校教諭免許状の教職課程で取り扱っている、**発達障害**に関する教育に関する事項
  - **情緒障害**や**言語障害**に関する教育に関する事項
  - インクルーシブ教育システムの構築に向け、ICF（国際生活機能分類）の考え方も踏まえ、**障害の社会モデルや合理的配慮の提供、基礎的環境整備**に対する理解や、**「重層的な指導・支援」の考え方**を踏まえた**授業づくり、学級・集団づくり**や**困難さの状態に対する指導上の工夫**の在り方、 自立活動の理解、**交流及び共同学習**の理解
  - 特別支援学校のセンター的機能の活用や医療・福祉など関係機関との連携

  など
- 他方、従来、「障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の把握や支援」として取り扱ってきた内容については、新たに加える「教育における多様性の包摂」の中で取り扱うこととしてはどうか

＜基礎免許状の強み専門性として学ぶ内容＞

- 幼・小・中・高の教職課程において、大学と学生の自律的なカリキュラムデザインによる**強み専門性として特別支援教育について学修**することも想定される。とりわけ、将来的に通級による指導や特別支援学級の担当を希望する学生を念頭に置いて、共通で学ぶ内容に加えて、以下のような専門性を身に付けることが想定されるのではないか。
  - ✓ 発達障害、情緒障害、言語障害といった、通級による指導や特別支援学級において対象となる障害種についての更なる専門性
  - ✓ 視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱といった特別支援学校の対象となっている障害種に関する専門性
  - ✓ 福祉分野、保健分野、心理分野など特別な支援を要する子供たちに関わる分野の専門性
  - ✓ 幼・小・中・高の学習集団の特徴を踏まえた特別な支援を必要とする子供たちへの指導の考え方
  - ✓ 家庭や関係機関との連携を通じた就学前から卒業後までの切れ目のない支援に関する理解
- また、**特別支援学校教諭免許状取得に係る教職課程の科目の履修**等をもって、強み専門性とすることが考えられる。

特別支援学校の教師の専門性に関する課題

１．特別な支援を必要とする子供たちの理解や指導に共通する課題

- 自ら学び続ける特別支援学校の教師の育成に向けては、専門知としての理論と特別支援教育に関する総合的な実践知を身に付けるとともに、実践に基づく省察を繰り返すことが必要であり、教職課程においても、理論と実践の架橋による不断の学びが必要
- 特別支援教育を実施する上での根幹となる自立活動の指導について、特別支援学校の免許状の取得を希望する全ての学生が共通して学ぶ内容と、障害種ごとに異なる自立活動の専門性を踏まえ、自立活動に関する重層的な学びを確保する教職課程の在り方が必要
- 次期学習指導要領に向けた検討の中で重視されている内容、特に、「深い学び」の授業での具現化や、情報活用能力の抜本的向上と質の高い探究的な学びの実現に向けて、特別な支援を必要とする子供たちの実態を踏まえた教育課程を実践するための指導の実現が課題

２．障害の種類及び状態等に応じた教育の専門性に関する課題

- 特別支援学校の教師には、障害の種類に応じて、その障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を的確に把握し、適切に指導する高度な専門性が求められており、教職課程で共通で学ぶべき内容を再構造化・体系化した上で、生涯を通じて専門性を伸ばしていく仕組みが必要
- その際、教師は個別の専門知の集積にとどまることなく、実践と省察を通じて、概念としての習得や深い意味理解を図り、学校現場の課題解決に向けた手立てを的確に講じることが求められている
- 特別支援学校に在籍する子供たちの重複障害の割合も踏まえ、重複障害を前提とした専門性の修得が必要（複数の障害領域の免許状を有する教師の割合は自治体間で差がある現状がある。）その上で、特定の障害領域に深く専門性を持つことを目指す教師や、複数の障害領域にわたり総合的な専門性を持つことを目指す教師を、本人のキャリアプランを念頭に養成
- このような現状を踏まえ、養成段階において共通で学ぶべき内容について再構造化・体系化を図った上で、特別支援学校に勤務する教師については、全ての障害領域の免許状を取得することで、特別支援学校をめぐる様々な喫緊の課題に対応できる幅広い専門性を有することが課題

３．教科指導の専門性に関する課題

- 特別支援学校の教師には、特別支援教育と教科教育や学級経営等の専門性をバランス良く身に付け、向上させることが求められているが、障害により生じる困難さに対応しつつ、一人一人の教育的ニーズに応じた授業づくりの実践に課題を抱えている学校・教師も少なからず存在する
- デジタル学習基盤を十分に活用できていない状況や、社会や産業構造の変化を踏まえた指導内容の見直しが図られていない授業も見受けられており、特別支援学校における教科の指導力・授業力の更なる向上が課題（特に教科担任制である中・高においては喫緊の課題）
- 幼稚部から高等部までの幅広い年齢や発達段階の子供が在籍していることも踏まえ、中・高の教科指導の学修に力を入れている学生や、教科の高い授業力を現に有している小・中・高の現職教員が、併せて特別支援学校の教師を目指せるような仕組みの構築も課題

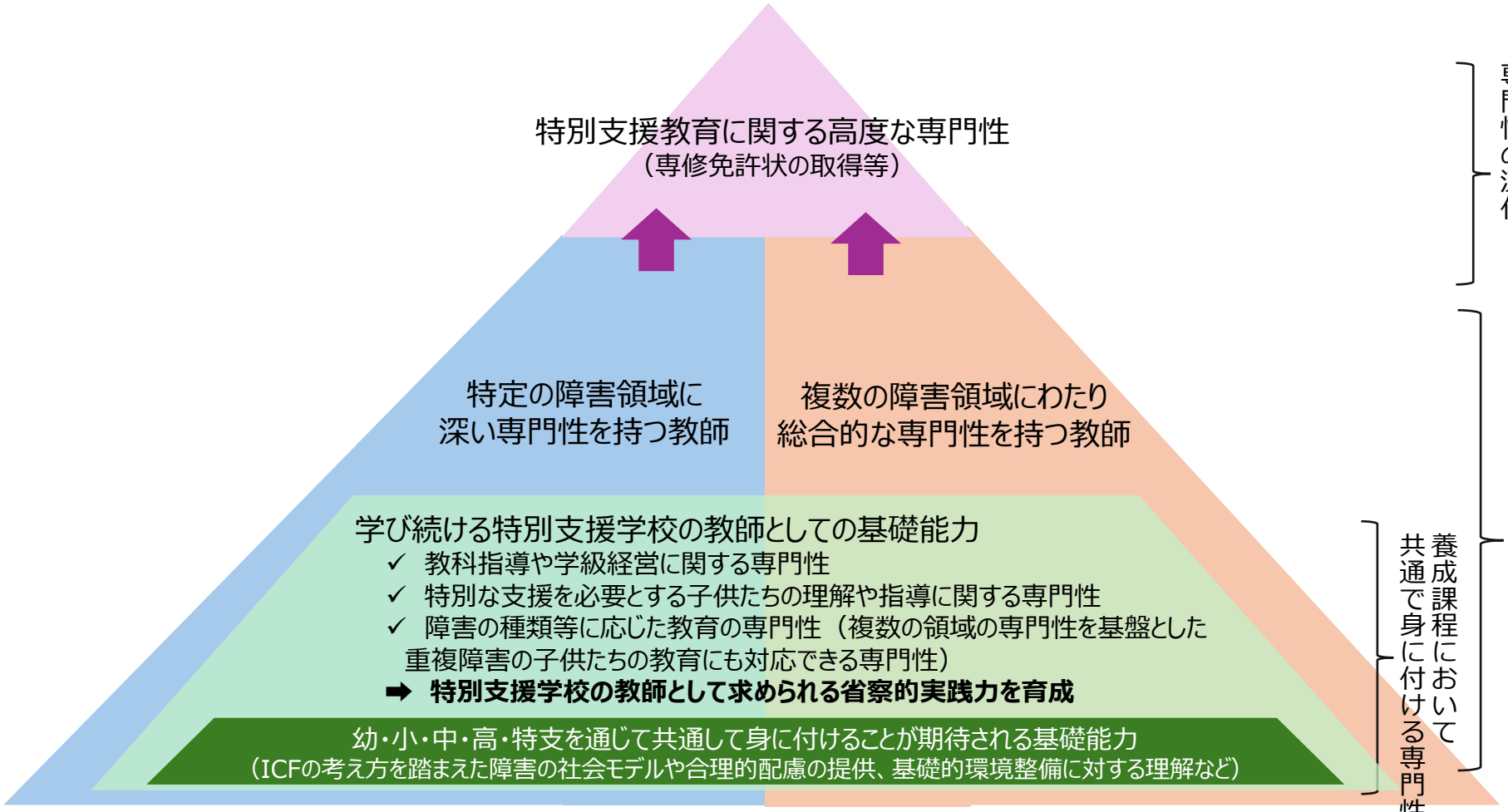
- 学生が所属している学部等での専門的な学修や、学生が身に付けたいと思う専門分野の学修、他資格との併有等に取り組みやすくする
- 学び続ける教師としての基礎能力の育成に向けて、特別支援学校の教職課程について「理論」と「実践」を有機的に統合、特別支援学校の教師として求められる省察的実践力を育成
- 次期学習指導要領の検討で重視されている内容を踏まえた教科の指導力・授業力と特別支援教育に関する高い専門性を併せ有する資質能力の育成
- 複数の障害領域の免許状を有し、特別支援教育に関する幅広い専門性を修得（複数領域の免許状保有の促進に向けた見直し等）
- 基礎免許状である幼小中高の教職課程における特別支援教育に関する内容の見直しを踏まえた検討も実施
- デジタル・CBTも活用した事前事後学習による単位の実質化を促進

これらを実現するための特別支援学校の教職課程の再構造化を検討

教員免許制度の見直しを通じた特別支援学校の教師の養成イメージ

- これからの特別支援学校の教師には、複数の障害領域にわたる専門性を基盤としつつ、
  - 特別支援学校の教育に係る幅広い総合的な専門性を持つ教師や、
  - 特定の障害種に関する深い専門性を持つ教師など

  様々な強み・専門性を持つ教師がチームとして機能することが必要



特別支援学校の教師の資質能力の育成イメージ

- 特別支援学校において、多様な専門性を有する質の高い教職員集団を形成していくためには、**養成・採用・研修の各段階において、**教職課程の学生や教師が、生涯を通じて**幅広い専門性を身に付け、伸ばせるような仕組みにしていくことが必要。**実践と省察を通じた概念としての習得や深い意味理解を図り、学校現場の課題解決に資する資質能力を身に付けることが期待される。
- 養成段階では、**共通で学ぶべき内容を再構造化・体系化して複数の障害種に係る専門性の養成に資する教育**を行った上で、大学や学生の自立的なカリキュラムデザインにより、自らが目指す特別支援学校の教師像に沿った学修に取り組む。採用段階では、教師に必要な基礎能力が身に付いているかを測定する。研修では、教職課程及び勤務を通じて**身に付けた専門性を更に伸ばせる機会を提供**し、複数領域の免許の取得や、免許の上進がより可能となるようにする。

❶養成段階

- 大学教育全体を通じた特別支援学校の教員の養成を徹底
  - 学生が所属している学部等での専門的な学修や他資格との併有等に取り組みやすくする
- 学び続ける教師としての基礎能力の育成に向けて、特別支援学校教諭免許状の教職課程の内容を再構造化・体系化
  - 特別支援学校教諭の専門性の土台となる共通的な内容と、障害種ごとの専門的な内容の観点から再整理
  - 特別支援学校の教師として求められる省察的実践力の育成を重視
  - 複数領域の免許状保有を促進し、特別支援教育に関する幅広い専門性を修得
  - 大学と学生の自律的なカリキュラムデザインを重視（本人が目指す教師像・キャリアプランに沿った学修の実現）

→ **特別支援学校の教師を目指す学生の学びの拡幅**

❷採用段階

- 特別支援学校の教師に必要な基礎能力が身についているかを測定
  - 多くの学生が特別支援学校の教師を目指せるよう、特別支援学校の教職課程を取る学生の数をこれまで以上に確保
- 養成段階で身に付けた専門性を入職後に活用できるよう、学びの履歴の引継ぎも検討

→ **多様な専門性を持った者を特別支援学校の教壇に**

❸研修段階

- 学び続ける教師として、特別支援学校の教師の資質能力を抜本的に向上
  - 特別支援学校に勤務する教師については、全ての特別支援教育領域の免許状を取得するよう促進
  - 特別支援教育に関する専門性を深めるための研修の機会を充実、保有する免許状の修士レベル化を促進
  - より幅広い専門性や、教科指導力、学級経営力の向上に向けた人事配置の工夫（障害種の枠を超えた人事異動の積極的実施）
  - 特別支援学校と小・中・高等学校の人事交流を積極的に促進

→ **特別支援学校の教師の専門性の広まり・深まりを実現**

特別支援学校教諭の免許制度やその教職課程の在り方に関する方向性

＜特別支援学校教諭の免許制度の在り方＞

- 特別支援学校教諭の免許制度についても、教員養成部会論点整理及び、教職課程・免許・大学院課程WG中間まとめにおいて示された免許制度全体における見直しの方向性踏まえたものとすべき。

教職課程・免許・大学院課程WG中間まとめ　より

- 多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成には、**養成・採用・研修の各段階において**、教職課程の学生や教師が、**生涯を通じてそれぞれの強み専門性を伸ばせるような仕組み**にしていくことが必要。
- 養成段階では、**共通で学ぶべき内容を再構造化・体系化**した上で、**専門的な学修に基づく強み専門性も含めた教員養成**を行う。（略）
- 事項名称や単位数の詳細は学校種ごと（幼稚園、小学校、中学校・高等学校、養護教諭・栄養教諭、特別支援学校）の**作業部会で更に検討を進めるが、現行の一種免許状と二種免許状は、基礎的な免許状として統合を図る**こととする。

- 特別支援学校教諭について、専門的な学修に基づく教員養成を行うにあたっては、学生が所属している学部等での専門的な学修や他資格との併有等に取り組みやすくするとともに、特別支援教育に関する幅広い専門性の修得に向けて、複数領域の免許状保有の促進につながる免許制度としていくべき。
- 特別支援学校教諭の免許制度の在り方を踏まえ、学び続ける教師としての基礎能力の育成に向けて、教職課程の内容を再構造化・体系化すべき。
- その際、複数の障害種に対応することができ、地域の小・中・高等学校等へのセンター的機能を発揮するという特別支援学校制度の趣旨を踏まえながら、特別支援学校教諭の専門性の土台となる共通的な内容と、障害の種類等に応じた専門的な内容の観点から再整理するとともに、科目間での重なりは精選し、第一欄、第二欄、第三欄の科目構成の在り方を含めて再構造化することで教職課程全体を有機的に統合することが考えられる。
- 各大学の独自の学びを通じた障害の種類及び状態等に応じた実践的な指導を強化し、複数領域の免許状取得を促すとともに、特定の障害領域の内容を深く学びたいという学生にも応えるため、大学と学生の自律的なカリキュラムデザインという方向性を踏まえた規定の在り方に見直しを図る。
- その際、単位数に余白を持たせ、大学や学生の自律的な判断による学修を可能としてはどうか。
- また、理論と実践の統合の観点から、特別支援学校の教師として求められる省察的実践力の育成に向けた総合的な演習科目を設けることが考えられる。
- 小・中・高等学校の教職課程の見直しの方向性を踏まえ、小・中・高等学校の教職課程で必修とすべき事項や強み専門性として学ぶ可能性のある内容と、特別支援学校教諭免許状の教職課程の内容の関係を整理することも必要。

＜現職教員の教育職員検定を通じた免許取得・領域追加＞

- 現職教員が教育職員検定を通じて免許を取得しようとする場合、学力の検定としての大学における学修については、教職課程における再構造化・体系化の方向性を踏まえ、見直すこととする。
- 特別支援学校教諭免許を保有している者が領域を新たに追加しようとする場合においても、学力の検定としての大学における学修については、同様に、教職課程における再構造化・体系化の方向性を踏まえ、見直すこととする。

特別支援学校教諭の教職課程の見直しイメージ

＜特別支援学校教諭免許状教職課程＞ 現行

特別支援教育に関する科目			一種免	二種免
第一欄	特別支援教育の基礎理論に関する科目		2	2
第二欄	特別支援教育領域に関する科目	心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目	16	8
		心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目		
第三欄	免許状に定められることとなる特別支援教育領域以外の領域に関する科目	心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目	5	3
		心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目		
第四欄	心身に障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習（学校体験活動を含む　上限１単位）		3	3
		計	26	16

- 第一欄科目には、特別支援学校の教育に係る理念、歴史、思想と、社会的、制度的又は経営的事項を含む。
- 第二欄科目は、授与を受けようとする特別支援教育領域について、それぞれ以下の単位を修得する。
  - 視覚障害・聴覚障害
    「心理、生理及び病理に関する科目」1単位以上・「教育課程及び指導法に関する科目」2単位以上を含む、合わせて8単位以上（二種免許状は4単位以上）
  - 知的障害・肢体不自由・病弱
    「心理、生理及び病理に関する科目」1単位以上・「教育課程及び指導法に関する科目」2単位以上を含む、合わせて4単位以上（二種免許状は2単位以上）
- 第二欄科目のうち、「教育課程及び指導法に関する科目」は、各特別支援教育領域に関する自立活動に関する内容を含む。
- 知的障害教育の「教育課程及び指導法に関する科目」は、カリキュラム・マネジメントを含む。
- 第三欄科目は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者、病弱者及び複数の種類の障害を併せ有する者に関する教育、並びにその他障害により教育上特別の支援を必要とする者（発達障害者を含む。）に対する教育に関する事項のうち、免許状教育領域に関する事項以外の全ての事項を含む。
- 第四欄教育実習は、特別支援学校において、教員として良好な成績で勤務した経験年数一年について一単位の割合で、第一欄～第三欄科目に関する単位をもって替えることができる。

見直しの方向性

５領域の免許を取得する場合：29単位以上
４領域の免許を取得する場合：少なくとも23単位以上

特別支援教育に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	最低修得単位数
特別な支援を必要とする幼児、児童又は生徒の理解及び教育に関する科目（仮称）	• 特別支援教育に関する理念、歴史及び思想 • 特別支援教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規及び特別支援学校の教師の役割・チームとしての学校運営への対応及びを含む。） • 特別支援学校の教育課程の意義及び編成の方法（自立活動の意義及び指導法、知的障害特別支援学校の教育課程の編成並びにカリキュラム・マネジメントを含む。） • 障害の状態等に関する基本的理解（視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者及び病弱者並びに医療的ケア児に対する理解を含む。）	4
障害の種類及び状態等に応じた教育に関する科目（仮称）	• 障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理 • 障害のある幼児、児童又は生徒に対する指導法（重複障害のある幼児、児童又は生徒に係る指導法及び障害のある幼児、児童又は生徒の指導・支援における情報通信技術の活用を含む。）	6
障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習		2
特別支援教育の実践に関する総合的な演習		2
※　特別支援教育に関する科目の修得に限る 注：各欄ごとの最低単位数を積み上げた場合、余白として２単位分が生じている	計	16（※）

- 「障害の種類及び状態等に応じた教育に関する科目（仮称）」は、授与を受けようとするそれぞれの特別支援教育領域について、それぞれ、以下の単位を修得する
  - 視覚障害・聴覚障害
    「心理、生理及び病理」に関する科目１単位以上、「指導法」に関する科目２単位以上を含む、合わせて６単位以上修得するものとする。
  - 知的障害・肢体不自由・病弱
    「心理、生理及び病理」に関する科目１単位以上、「指導法」に関する科目２単位以上を含む、合わせて３単位以上修得するものとする。
- 教育実習は、特別支援学校において、教員として良好な成績で勤務した経験年数一年について一単位の割合で、他の科目の単位をもって替えることができる。
- ◆ 特別支援学校教諭免許状を取得しようとする者は、複数の特別支援教育領域の免許状を取得するように努めるものとする
- ◆ 特別支援学校に勤務する教育職員は、全ての特別支援教育領域の免許状を取得するように努めるものとする

教育職員検定における取り扱いの見直し案

【教育職員検定】勤務年数＋認定講習等による単位

（根拠規定：免許法別表第７）

	一種 免許状	二種 免許状
必要となる 免許状	特別支援 学校教諭 二種免許状	幼、小、中、高 の教諭の 普通免許状
教員としての 勤務年数(＊)	３年	３年 ※幼小中高での勤務含む
最低修得 単位数	**6**	**6**

見直しの方向性

	単位数等
必要となる 免許状	幼、小、中、高の 教諭の 普通免許状
教員としての 勤務年数(＊)	３年 ※幼小中高での勤務含む
最低修得 単位数	**4**

他の特別支援教育領域の追加

（根拠規定：免許法施行規則第７条第６項）

		一種 免許状	二種 免許状
教員としての勤務年数(＊)		１年	１年 ※幼小中高での勤務含む
＜第二欄＞ 特別支援教育領域に関する科目	視覚障害又は聴覚障害	4	2
	知的障害、肢体不自由又は病弱	2	1

＊教員として良好な成績で勤務した旨の実務証明責任者の証明を有する必要がある最低在職年数

見直しの方向性

		単位数等
教員としての勤務年数(＊)		１年 ※幼小中高での勤務含む
最低修得単位数（障害の種類等に応じた教育に関する科目）	視覚障害又は聴覚障害	2
	知的障害、肢体不自由又は病弱	1

公立の特別支援学校と小・中・高等学校の人事交流を通じた教師の専門性向上（イメージ）

特別支援学校

・特別支援学校の教師には、特別支援教育のスペシャリストとして、障害の種類等に応じた教育の専門性や特別な支援を必要とする子供たちの指導に関する専門性に加えて、教科指導力や学級経営力の更なる向上を図ることが課題
・特別支援学校の教師には、地域の小・中・高等学校の特別支援教育を支える役割も期待

- 公立の特別支援学校の全ての教師が、原則として、採用後10年以内を目途として、小・中・高等学校の教師を経験（特別支援学校の教師は、人事ローテーションの一環として、小・中・高との人事交流を経験）
- 特別支援学校の教師を小・中・高等学校に派遣することで、小・中・高等学校の特別支援教育の専門性向上を図るとともに、特別支援学校の教師の教科指導力や学級経営力の向上を併せて実現。
- 他方で、小・中・高等学校で特別支援教育の中核を担うことが期待される教師を、人事交流を通じて特別支援学校で受け入れることで、様々な専門性を持つ教師を特別支援学校の中に配置
- 人事交流を通して小・中・高等学校における状況の理解を進めることで、センター的機能による効果的な支援の強化も期待
- 特別支援学校の管理職の登用等にあたっては、小・中・高との人事交流の経験を考慮するなど、幅広い職務経験を持つ者を登用することを要請

特別支援学校と小・中・高等学校の人事交流

小・中・高等学校

・特別支援学級の担任や通級による指導を担当する教師については、長期にわたり特別支援教育の中核として活躍する教師と、通常の学級も経験しながら全体的な学級経営の経験を積む教師がチームとなり、特別支援教育に関する専門性を向上させることが必要
・特別支援学級や通級による指導を担当している教師のうち、特別支援学校教諭免許状を保有している者は約３割
・他方、小・中学校では、特別支援学級の臨時的任用教員の割合が高く、長期的な視野に立って計画的に育成・配置されているとは言い難い現状

- 公立の小・中・高の全ての新規採用教員が概ね10年以内に特別支援教育を複数年経験することとなるよう人事上の措置を講ずることを求めている
- その上で、特別支援学級や通級による指導を長期にわたり中核として担うことが期待される教師については、採用後10年以内に特別支援学校の教師を経験（小・中・高で特別支援教育に携わる教師は、人事ローテーションの一環として、特別支援学校との人事交流を経験）
- 他方、特別支援学校の教師を人事交流で小・中・高等学校で受け入れ。小・中・高等学校における特別支援教育の指導体制の強化を併せて実現
- 管理職の登用等にあたっては、特別支援教育の経験（特別支援学級や通級による指導の担当に加えて、特別支援学校の教師の経験を含む。）も含めて総合的に考慮することを要請

※１：採用後10年以内を目途と記載しているが、各地域や各学校の実情を踏まえて実施することが前提。その際、採用後10年を経過した教師が人事交流の対象となることも考えられるが、なるべく、各学校で中核的な位置づけを担う前に人事交流を経験することが望ましいと考えられる。
※２：人事交流の実施に際しては、教師本人の適性や将来のキャリア形成を見据えた、適切な交流の実施が望まれる
※３：人事交流の積極的な実施を進めるためにも、これまで以上に、都道府県教委内における特別支援教育担当部署と教職員人事担当部署との連携を進めるとともに、都道府県教委と市区町村教委間においても、適切な連携を深めることが期待される

（参考）　・小・中学校の特別支援学級の担任　８万７千人（うち特別支援学校免許取得者　２万７千人）
・小・中・高等学校の通級による指導を担当する教師（専任）　約２万人

<参考>

特別支援学校教諭免許状の概要

- 特別支援学校の教員は、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校の教諭免許状に加え、特別支援学校教諭免許状を有していなければならない。
  ※ただし、免許法附則第15項の規定により、当分の間、特別支援学校教諭の免許状を有していなくても特別支援学校の教員になることができることとされている。
- 特別支援学校教諭の免許状は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。）の特別支援教育領域を定めて授与される。免許状の授与を受けた後、新たに特別支援教育領域を追加することも可能。
- 教育職員検定(＊)により、教員としての実務経験を生かして少ない単位数で免許状を取得したり、他の特別支援教育領域を追加することも可能。
  ＊教育職員検定は、受検者の人物、学力、実務及び身体について免許状の授与権者である都道府県教育委員会が行う。

【教職課程】 大学等における単位　（根拠規定：免許法別表第１及び同法施行規則第７条）

特別支援教育に関する科目				専修免許状	一種免許状	二種免許状
最低修得単位数	第一欄	特別支援教育の基礎理論に関する科目		2	2	2
	第二欄	特別支援教育領域に関する科目	心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目	16	16	8
			心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目			
	第三欄	免許状に定められることとなる特別支援教育領域以外の領域に関する科目	心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目	5	5	3
			心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目			
	第四欄	心身に障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習		3	3	3
	計			**50**	**26**	**16**

他の特別支援教育領域の追加　（根拠規定：免許法施行規則第７条第４項）

		専修免許状	一種免許状	二種免許状
＜第二欄＞特別支援教育領域に関する科目	視覚障害又は聴覚障害	8	8	4
	知的障害、肢体不自由又は病弱	4	4	2

【教育職員検定】勤務年数＋認定講習等による単位

（根拠規定：免許法別表第７）

	専修免許状	一種免許状	二種免許状
必要となる免許状	特別支援学校教諭一種免許状	特別支援学校教諭二種免許状	幼、小、中、高の教諭の普通免許状
教員としての勤務年数(＊)	３年	３年	３年 ※幼小中高での勤務含む
最低修得単位数	**15**	**6**	**6**

他の特別支援教育領域の追加

（根拠規定：免許法施行規則第７条第６項）

		専修免許状	一種免許状	二種免許状
教員としての勤務年数(＊)		１年	１年	１年 ※幼小中高での勤務含む
＜第二欄＞特別支援教育領域に関する科目	視覚障害又は聴覚障害	4	4	2
	知的障害、肢体不自由又は病弱	2	2	1

＊教員として良好な成績で勤務した旨の実務証明責任者の証明を有する必要がある最低在職年数

○ 特別支援学級担任や通級による指導を担当する教員については、特別支援学校教諭免許状を有すること等の法令上の規定はない。

<参考>

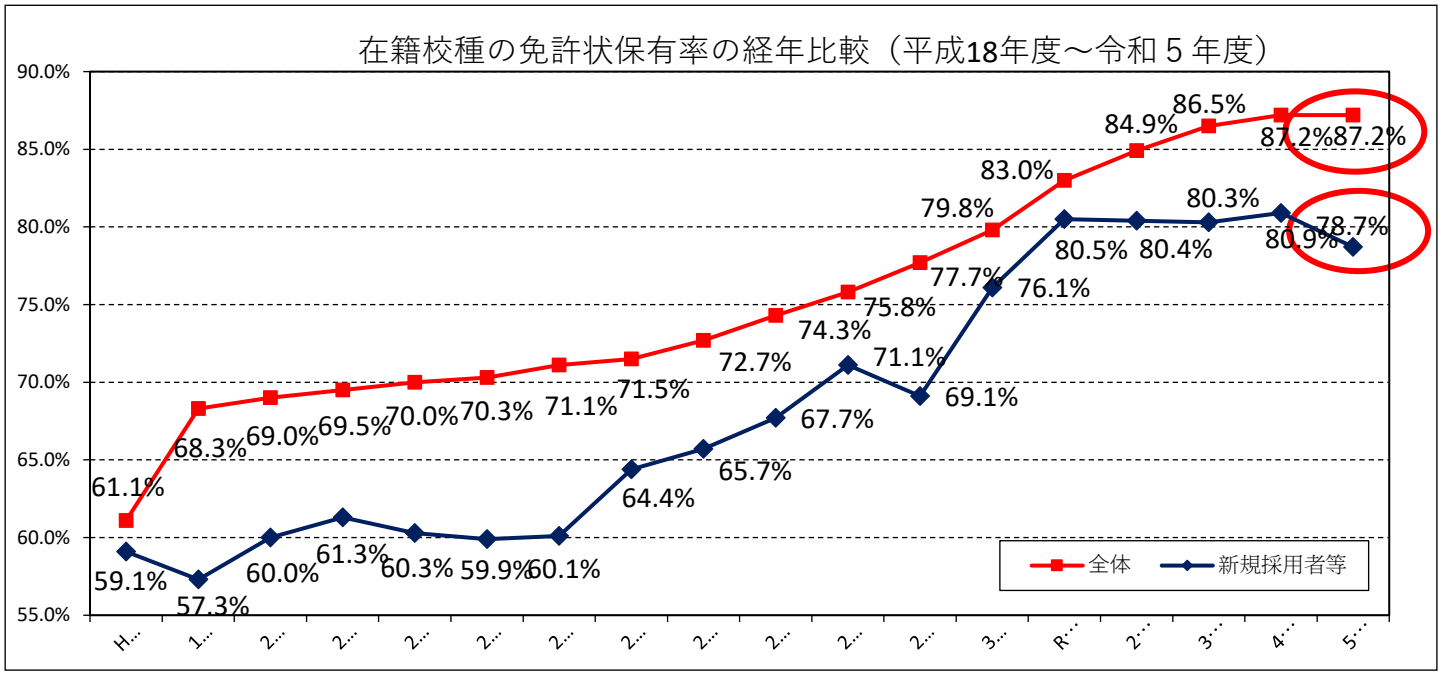
特別支援学校教員の免許状保有率の推移

文部科学省

（特別支援学校における在籍校種の免許状保有率の経年比較）

○免許状保有率：87.2%（令和5年度） ⇒ **本来保有すべきもの**
※教育職員免許法附則第15項（「当分の間」保有を要しないとする経過措置規定）

・特別支援学校全体の免許状保有率は上昇傾向
・通知により、免許状取得に向けた年次計画の策定等を指示



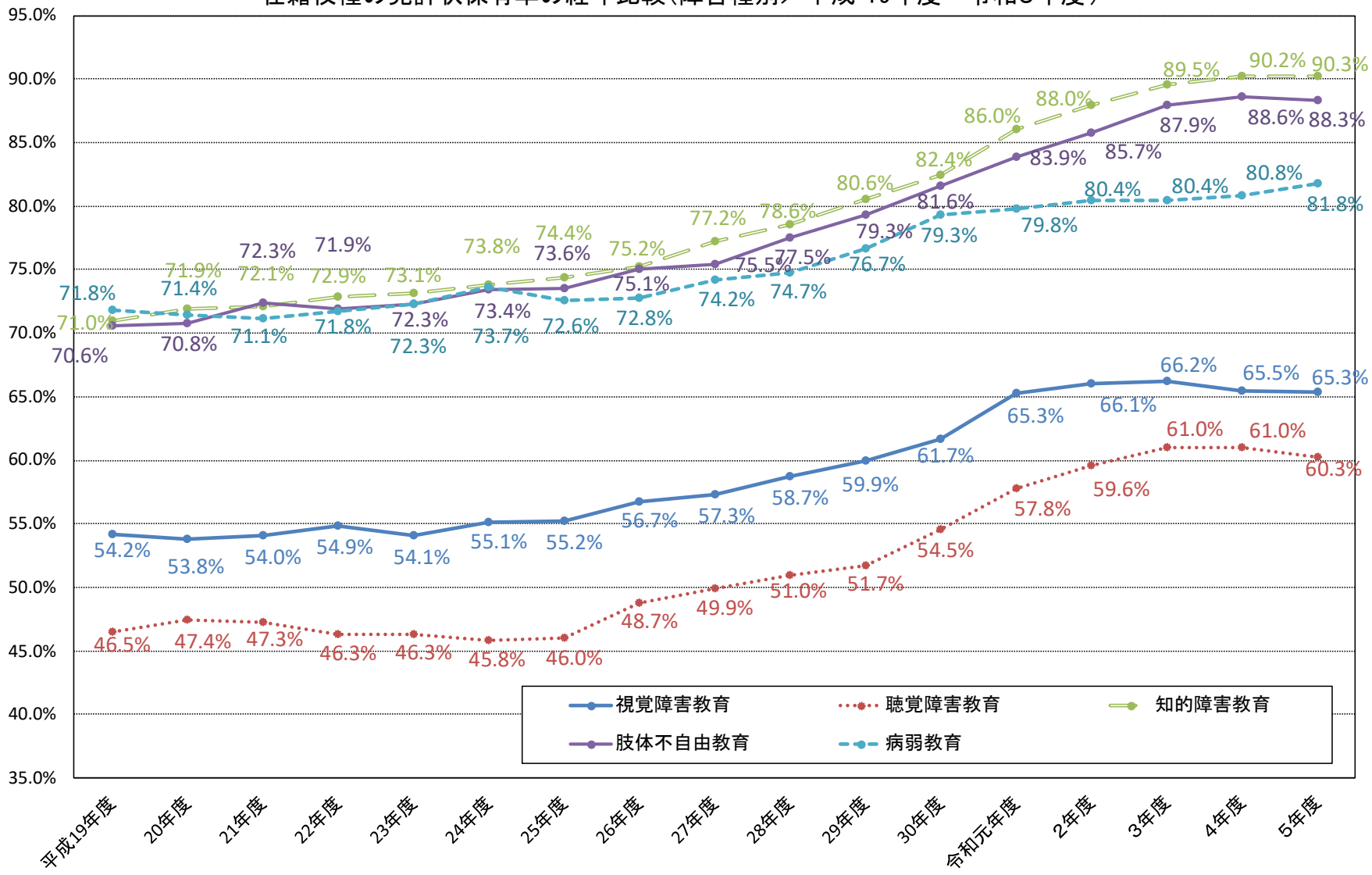
※平成18年度の全体及び新規採用者の数値は、在籍校種の免許状保有者の割合を示す。
平成19年度以降は、いずれの数値も「当該障害種の免許状保有者」と「自立教科等の免許状保有者（当該障害種）」を合わせた割合を示す。

※特別支援学級（小・中学校）担当教員で、小・中学校教諭免許状に加え、特別支援学校教諭免許状を保有している割合：**31.0%**　（出典）文部科学省「令和6年度　学校基本調査」

<参考>

在籍校種の特別支援学校教諭等免許状の保有率の推移（障害種別）

文部科学省



<参考>

特別支援学校教諭免許状の教職課程を有する大学数（令和6年4月1日時点）

			視覚障害者		聴覚障害者		知的障害者		肢体不自由者		病弱者	
二種免許状	通学課程	国立	0		0		0		0		0	
		公立	0		0		0		0		0	
		私立	0		0		1	(1)	1	(1)	1	(1)
	合計		**0**		**0**		**1**	(1)	**1**	(1)	**1**	(1)
一種免許状	通学課程	国立	10	(11)	17	(20)	52	(68)	51	(66)	49	(64)
		公立	0		0		8	(9)	8	(9)	7	(8)
		私立	1	(1)	4	(5)	108	(115)	104	(111)	102	(108)
	通信課程	私立	1	(1)	1	(1)	6	(6)	6	(6)	6	(6)
	合計		**12**	(13)	**22**	(26)	**174**	(198)	**169**	(192)	**164**	(186)
専修免許状	通学課程	国立	8	(9)	11	(13)	49	(52)	46	(48)	46	(48)
		公立	0		0		0		0		0	
		私立	0		1	(1)	10	(10)	9	(9)	9	(9)
	通信課程	私立	0		0		1	(1)	0		0	
	合計		**8**	(9)	**12**	(14)	**60**	(63)	**55**	(57)	**55**	(57)

※（ ）内は、専攻・学科数。
※通信課程は国立、公立で認定を受けている大学はない。

<参考>

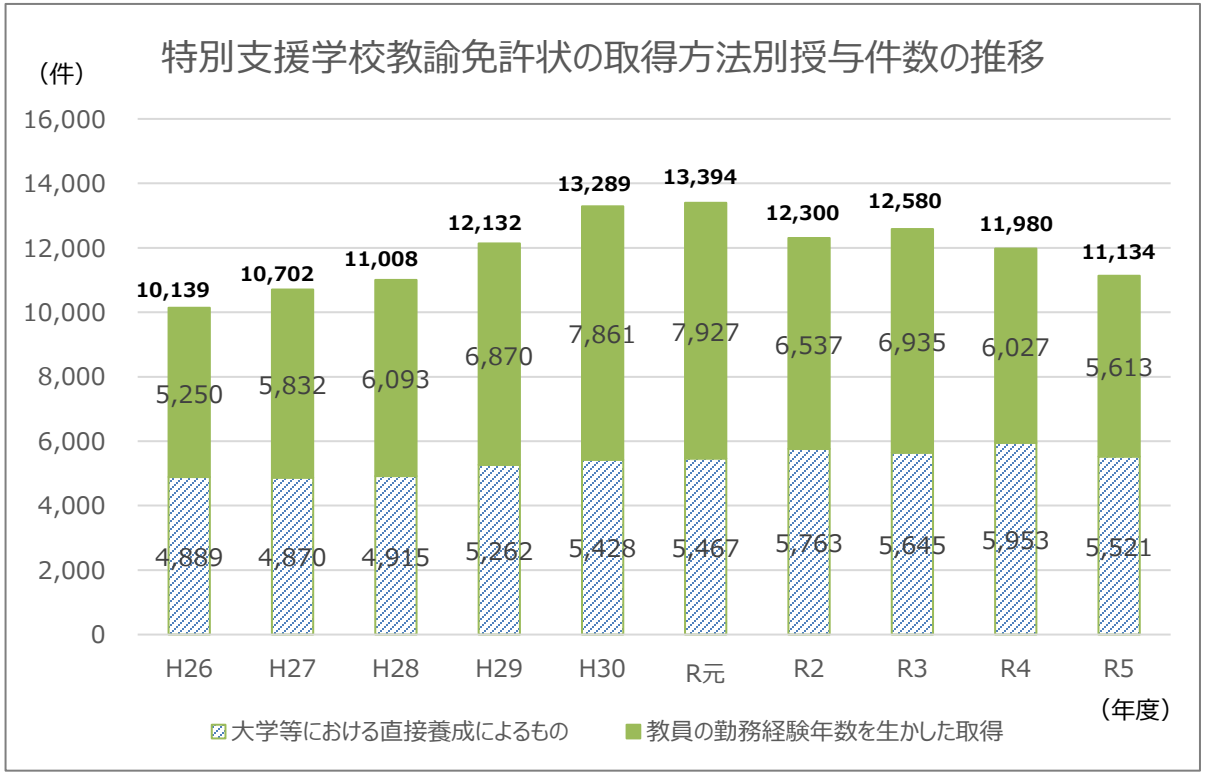
特別支援学校教諭免許状の教職課程を有する専攻・学科数（令和6年4月1日時点）

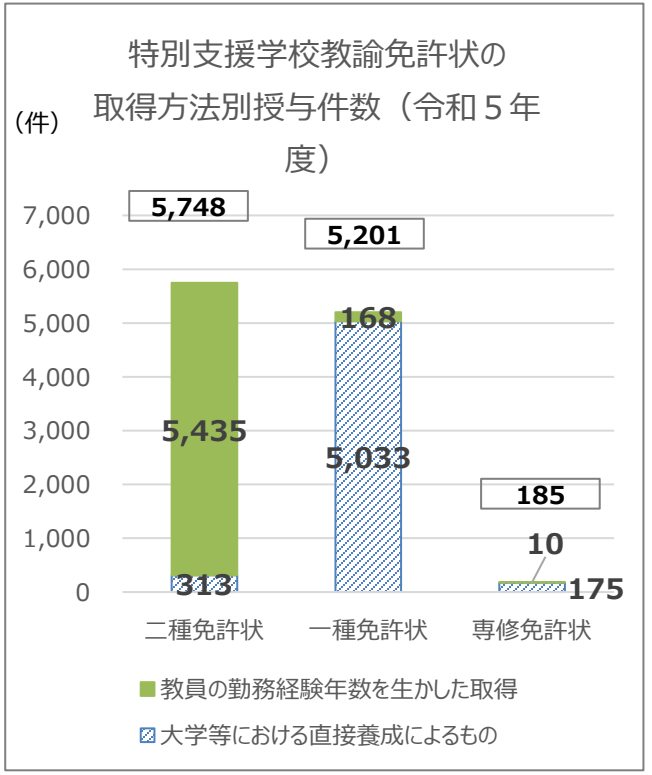
＜一種免許状の通学課程 ・都道府県別＞

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	計
	北海道	青森県	岩手県	宮城県	秋田県	山形県	福島県	茨城県	栃木県	群馬県	埼玉県	千葉県	東京都	神奈川県	新潟県	富山県	石川県	福井県	山梨県	長野県	岐阜県	静岡県	愛知県	三重県	滋賀県	京都府	大阪府	兵庫県	奈良県	和歌山県	鳥取県	島根県	岡山県	広島県	山口県	徳島県	香川県	愛媛県	高知県	福岡県	佐賀県	長崎県	熊本県	大分県	宮崎県	鹿児島県	沖縄県	
視覚障害者				1				2	1	1			1		1								1				1	1					1							1								12
聴覚障害者				3				2	1	2			4	1	1	1	1						1			2	1	1					1	1				1		1							25
知的障害者	15	2	1	6	1	1	2	5	2	5	4	4	19	5	2	1	2	1	3	3	3	3	11	1	3	8	14	9	3	1	1	2	8	6	4	1	3	1	1	9	2	2	4	1	2	3	2	192
肢体不自由者	13	2	1	6	1	1	2	5	1	5	4	4	19	5	2	1	2	1	3	3	3	3	11	1	3	8	14	9	3	1	1	2	8	6	4	1	2	1	1	9	2	2	4	1	2	1	2	186
病弱者	13	2	1	6	1	1	2	5	1	5	4	4	19	4	2	1	2	1	3	2	3	3	9	1	3	7	14	8	3	1	1	2	8	6	4	1	2	1	1	9	2	2	4	1	2	1	2	180

<参考>

特別支援学校教諭免許状の取得方法別授与件数





出典：文部科学省「教員免許状授与件数等調査」

令和７年度「教師不足」に関する実態調査結果　概要（特別支援学校関係）

- 5月1日時点で、学校に配当されている教員定数に対する**「教師不足」の割合（不足率）は、全体で0.45%（3,827人）**。
  - 小学校0.44%（1,699人）、中学校0.47%（1,031人）、高等学校0.33%（508人）、**特別支援学校0.71%（589人）**

「教師不足」の状況（5月1日時点）

学校種	学校に配置されている教師の数 (A)	学校に配当されている定数 (B)	不足 (C)	不足率 (C/B)
小学校	382,882	384,581	1,699	0.44%
中学校	217,957	218,988	1,031	0.47%
小中学校合計	600,839	603,569	2,730	0.45%
高等学校	154,848	155,356	508	0.33%
特別支援学校	**82,320**	**82,909**	**589**	**0.71%**
合計	838,007	841,834	3,827	0.45%

（参考）令和3年度5月1日時点

A′	B′	C′	C′/B′
379,598	380,198	979	0.26%
218,504	219,123	722	0.33%
598,102	599,321	1,701	0.28%
159,688	159,837	159	0.10%
78,474	78,632	205	0.26%
836,264	837,790	2,065	0.25%

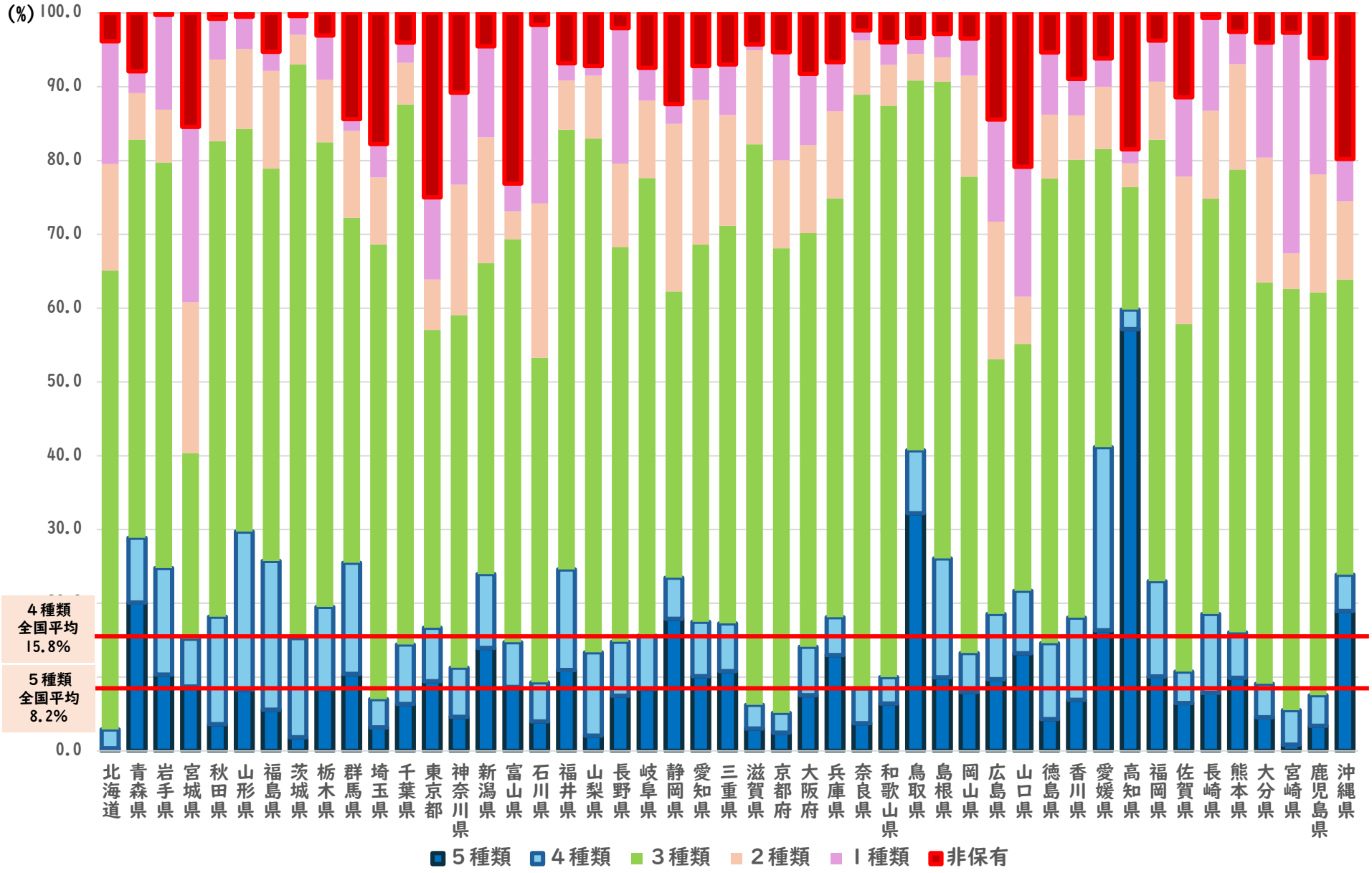
- 不足の状況は、自治体によってばらつきがあり、**不足数の多い自治体が全体を押し上げている傾向にある。**
- 全体の不足率について、令和３年度と比較すると、**23自治体において改善し、43自治体において悪化した。**
  - 小学校：改善23／悪化42、中学校：改善28／悪化34、高等学校：改善14／悪化36、**特別支援学校：改善19／悪化37**
- 不足が発生していない自治体は8。
  - 小学校9、中学校16、高等学校25、特別支援学校18。

- 5月1日時点で、学校に配置されている教師の雇用形態について、特別支援学校の教員は正規職員の割合が比較的低く、臨時的任用教員の割合が高くなっている傾向がある。
  - 臨時的任用教員の割合
    小学校10.88%（41,639人）、中学校11.10%（24,197人）、高等学校8.74%（13,526人）、**特別支援学校17.60%（14,492人）**

	正規教員（再任用以外）	再任用教員（フルタイム）	再任用教員（短時間）	臨時的任用教員	うち産休・育休代替教員等	非常勤講師（会計年度任用職員）	合計
小学校	320,871 (83.80%)	9,491 (2.48%)	2,878 (0.75%)	41,639 (10.88%)	17,664 (4.61%)	8,004 (2.09%)	382,883
中学校	179,594 (82.40%)	8,877 (4.07%)	1,447 (0.66%)	24,197 (11.10%)	5,992 (2.75%)	3,844 (1.76%)	217,959
高等学校	122,636 (79.20%)	11,747 (7.59%)	1,523 (0.98%)	13,526 (8.74%)	2,477 (1.60%)	5,416 (3.50%)	154,848
特別支援学校	**63,052 (76.59%)**	**2,160 (2.62%)**	**482 (0.59%)**	**14,492 (17.60%)**	**3,502 (4.25%)**	**2,134 (2.59%)**	**82,320**

特別支援学校教諭のうち、保有している特別支援学校教諭免許状の障害領域の数
（公立特別支援学校（政令指定都市立を除く。）における教諭の免許状保有状況）

＜速報版＞



出典：文部科学省調べ（令和７年度）

養護教諭・栄養教諭の今後の養成・採用・研修の在り方について　議論のまとめ（案）【概要】

資料３－５

１．教員免許状・養成の在り方について（養護教諭に係る見直しのイメージ）

○現行

養護及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
養護に関する科目	衛生学・公衆衛生学（予防医学を含む。）	4	2
	学校保健	2	1
	養護概説	2	1
	健康相談活動の理論・健康相談活動の方法	2	2
	栄養学（食品学を含む。）	2	2
	解剖学・生理学	2	2
	「微生物学、免疫学、薬理概論」	2	2
	精神保健	2	2
	看護学（臨床実習及び救急処置を含む。）	10	10
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	8	5
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　１単位		
	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）		
道徳、総合的な学習の時間等の内容及び生徒指導、教育相談等に関する科目	道徳、総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間並びに特別活動に関する内容	6	3
	教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）		
	生徒指導の理論及び方法		
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法		
教育実践に関する科目	養護実習（学校体験活動を含む　上限２単位）	5	4
	教職実践演習	2	2
大学が独自に設定する科目		7	4
		計　56	42

○見直しのイメージ

強み専門性に係る内容（10単位）を学修し合計で53単位

養護及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
養護等に関する科目	• 衛生学・公衆衛生学（予防医学を含む。） • 学校保健 • 養護教育学　又は　養護教育概論 • 健康相談活動の理論及び方法 • 栄養学（食品学を含む。） • 解剖学・生理学 • 「微生物学、免疫学、薬理概論」 • 精神保健（臨床心理学を含む。）・社会福祉 • 看護学（臨地実習及び救急処置を含む。）８単位以上 • 道徳の理論及び指導法 • 総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間の指導法 • 特別活動の指導法 • 教育の方法及び情報通信技術★ • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	26
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） • 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成★ • 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。）★ • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　２単位★ • 教育における多様性の包摂★ • 生徒指導の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 • 教育データの活用及び人工知能★	11
教育実習	• 養護実習（学校体験活動を含む）	4
教職実践演習	• 教職実践演習	2
	計	43

★：中学校教諭免許状での扱いに倣うもの（免許法施行規則第66条の６についても同様）

養護教諭・栄養教諭の今後の養成・採用・研修の在り方について　議論のまとめ（案）【概要】

１．教員免許状・養成の在り方について（栄養教諭に係る見直しのイメージ）

○現行

基礎資格

一種免許：管理栄養士免許又は管理栄養士養成施設の課程修了（124単位(専門82単位)～）	二種免許：栄養士免許（50単位～）

＋

栄養に係る教育及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	一種免	二種免
栄養に係る教育に関する科目	栄養教諭の役割及び職務内容に関する事項	4	2
	幼児、児童及び生徒の栄養に係る課題に関する事項		
	食生活に関する歴史的及び文化的事項		
	食に関する指導の方法に関する事項		
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	8	5
	教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　１単位		
	教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）		
道徳、総合的な学習の時間等の内容及び生徒指導、教育相談等に関する科目	道徳、総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間並びに特別活動に関する内容	6	3
	教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）		
	生徒指導の理論及び方法		
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法		
教育実践に関する科目	栄養教育実習	2	2
	教職実践演習	2	2
		計　22	14

※普通免許状の中で**一種免許状が標準的**なものとされており、二種免許状保有者は、**一種免許状へ上進する努力義務**がある。
※栄養教諭は生活習慣病の予防や肥満・痩身等の健康課題を有する児童生徒に対する**個別相談指導を担うことから、管理栄養士免許を取得することが望ましい**。

○見直しのイメージ

「強み専門性」のために追加的に修得すべき内容は設定しない
「強み専門性」は、少なくとも、管理栄養士養成施設の課程修了等の場合に設定できるものと整理
（具体的な方向性については、「強み専門性」の全体的な制度設計との整合を図るべき）

基礎資格

栄養士免許を受けていることでも許容（**管理栄養士免許保持が標準的**なものとして考える）
【参考】管理栄養士養成課程修了（124単位（専門82単位）～）栄養士免許（50単位～）

＋

栄養に係る教育及び教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	単位数
栄養に係る教育等に関する科目	• 栄養教諭の役割及び職務内容に関する事項 • 幼児、児童及び生徒の栄養に係る課題に関する事項 • 食生活に関する歴史的及び文化的事項 • 食に関する指導の方法に関する事項 （相応の単位数を設定） • 道徳の理論及び指導法 • 総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間の指導法 • 特別活動の指導法 • 教育の方法及び情報通信技術★ • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	9
教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） • 教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成★ • 教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。）★ • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解　２単位★ • 教育における多様性の包摂★ • 生徒指導の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 • 教育データの活用及び人工知能★	11
教育実習	• 栄養教育実習	2
教職実践演習	• 教職実践演習	2
	計（目安）	24

★：中学校教諭免許状での扱いに倣うもの（免許法施行規則第66条の６についても同様）

※栄養教諭は生活習慣病の予防や肥満・痩身等の健康課題を有する児童生徒に対する**個別相談指導を担うことから、管理栄養士免許を取得することが望ましいとする方針を維持**。

養護教諭・栄養教諭の今後の養成・採用・研修の在り方について　議論のまとめ（案）【概要】

１．教員免許状・養成の在り方について（その他）

○ 養護教諭の業務は他業種・他機関（SC、SSW、医療機関等）との連携や、保護者対応も重要であり、これらについて、各科目において引き続き着実に指導すること等が必要

○ 栄養教諭について、家庭科をはじめとした教科の指導に関する内容や、保護者への接し方の基礎等について、現場感覚を含めた指導を行うことが有効であると考えられるところ、課程のみならず、大学での指導の質を担保するための仕組みの検討が求められる

２．採用について（栄養教諭のみ）

○ 栄養教諭の採用選考について、栄養教諭を目指す学生のモチベーションを上げられるよう、以下のような取組等が重要

- 採用選考試験について、現場に関する内容に偏ることなく、養成課程で本来学ぶべき内容を焦点化して問うなど、内容のバランスを取る
- 一義的には都道府県等がそれぞれ実情に応じて判断するものではあるが、学校栄養職員からの任用替えのみならず、栄養教諭としての新規採用を推進する

○ 学校栄養職員ではなく、栄養教諭としての採用を促すには、今後、栄養教諭が配置されることによる効果を実態として示し、周知していくこと等が必要

３．研修について（養護教諭・栄養教諭　共通）

○ 教諭と同等の初任者等に対する研修の実施は必要

○ ほぼ全ての都道府県等で養護教諭・栄養教諭を対象とした初任者研修・中堅教諭等資質向上研修に類する研修が行われているところ、これを維持し、今後も継続的な実施が求められる

○ 研修の内容・方法に差が大きく、全国的な研修の質の向上が必要

○ 養護教諭・栄養教諭の持つ知識・技能も時代に合わせてアップデートしていくことが必要であり、研修内容もそれを反映できるようにすることが重要

○ 時間的・空間的に研修に参加しやすくするためには、不在時の体制を整備しやすくするための方策が必要。文部科学省においては、更に体制整備を充実できるよう支援を強化することが望まれる

４．その他

（教科指導について）

○ 養護教諭に教科指導を任せる体制をとりやすくすることが求められる

○ 栄養教諭が学校における食に関する指導の中核として活躍し、現代的な課題に対応した食育を充実するためには、単独での教科指導をはじめ学校教育により深く参画していけるような仕組みやキャリアアップを促進する方策の検討が求められる

（学校内における更なる活躍促進に向けて）

○ 養護教諭・栄養教諭がそれぞれ保健や栄養の分野の専門性を有しつつ、教諭という名称からも明らかなように、他の教諭と同様に「教育職員」と位置付けられていることを踏まえ、学校現場で必要とされる能力を伸ばし、他の教師とも連携し、教科等における指導への参画を進めるとともに、学校経営・運営方針の策定への参画や学年・学級経営への参画を進めるなど、学校教育の質を向上させていくための在り方について、引き続き模索していくことが必要

養護教諭・栄養教諭の今後の養成・採用・研修の在り方について
議論のまとめ（案）【作成中】

令和８年●月●日
中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会
教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ
養 護 教 諭 ・ 栄 養 教 諭 作 業 部 会

目　次

はじめに 1
１．　教員免許状・養成の在り方について 2
（１）　養護教諭 2
① 養護教諭に関する総論 2
② 科目区分 3
③ 各科目に含めることが必要な事項 3
【「養護等に関する科目」関係】 3
【「教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目」関係】 4
【その他】 5
④ 単位数 5
⑤ 強み専門性 6
⑥ その他 7
（２）　栄養教諭 7
① 栄養教諭に関する総論 7
② 一種免許状・二種免許状を統合する場合の基礎資格の取扱い 8
③ 科目区分 9
④ 各科目に含めることが必要な事項 9
【「栄養に係る教育等に関する科目」関係】 9
【「教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目」関係】 10
【その他】 10
⑤ 単位数 11
⑥ 強み専門性 11
⑦ その他 12
２．　採用について（栄養教諭のみ） 12
３．　研修（養護教諭・栄養教諭　共通） 13
４．　その他 13
（教科指導について） 13
（学校内における更なる活躍促進に向けて） 14

はじめに

令和６年12月、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諮問がなされ、まず同審議会下の教員養成部会において、論点整理が行われた（令和７年10月15日）。

また、同部会下に置かれた教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ（以下「ワーキンググループ」という。）において、今後の教職課程や教員免許制度の在り方について、「中間まとめ」として方向性が示された（令和８年１月19日。以下の参考参照）。

制度の更なる詳細については、より具体的かつ専門的見地から審議を行うため、ワーキンググループ及びワーキンググループの下に各作業部会が設置され、養護教諭及び栄養教諭に係る養成・採用・研修については養護教諭・栄養教諭作業部会（以下「当作業部会」という。）において審議を進めてきた。

当作業部会では、教員養成部会の論点整理及びワーキンググループにおける中間まとめを基に、計●回にわたり審議を重ねてきた。この議論のまとめでは、これからの時代に求められる養護教諭及び栄養教諭の養成・採用・研修の在り方についてその方向性や取り組むべき方策等を提言する。

今後、ワーキンググループ及び教員養成部会において、本議論のまとめを踏まえて更なる検討が進められることを期待する。

【参考】今後の教職課程や教員免許制度の在り方について（中間まとめ）
（令和８年１月１９日中央教育審議会教員養成部会教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ）（抄）

教職課程の見直しイメージ～「学び続ける教師としての基礎能力」の考え方②（抄）

学校種共通の考え方

① 教養科目（免許法施行規則第66条の６に定める科目）と介護等体験も含め、既存の事項を再整理し、学びの体系化と最適化を図る。
② 教育実習、教職実践演習を除く科目区分を「教科（領域）等の指導法」「教育及び幼児、児童又は生徒の理解」の２種類に再編し、科目区分内の複数事項が接続・連携した科目の開設を促進する。
③ 教員養成フラッグシップ大学の取組や、教員養成部会及び本ワーキンググループの議論を踏まえ、今日的な教育課題解決に繋がる内容「教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成」「教育における多様性の包摂」「教育データの活用及び人工知能」等を加える。
④ 教育実習の総単位数を維持しつつ、早期から学校現場で学ぶための「学校体験活動」と「特別支援学校（学級）」の実習を促進する。
⑤ 教育実習に係る事前及び事後の指導１単位は、授与を受けようとする普通免許状に係る学校以外の学校、専修学校、社会教育に関する施設、社会福祉施設、児童自立支援施設及びボランティア団体における教育実習に準ずる経験に加え、現行法における介護等体験を含むことができることとする。
⑥ デジタル・CBTも活用した事前事後学習の充実等による単位の実質化を徹底。
⑦ 既存分も含め、事項名称や単位数の詳細は学校種ごと（幼稚園、小学校、中学校・高等学校、養護教諭・栄養教諭、特別支援学校）の作業部会で更に検討を進めるが、現行の一種免許状と二種免許状は、基礎的な免許状として統合を図ることとする。

学校種毎の主な考え方（抄）

④ 養護教諭・栄養教諭　中学校をベースに、養護（栄養に係る教育）及び教職に関する科目に含めることが必要な事項及び単位数を見直す。

１．教員免許状・養成の在り方について

（１）養護教諭

①　養護教諭に関する総論

養護教諭は、幼児児童生徒（以下「児童生徒等」という。）の養護をつかさどり、健康課題のある児童生徒等への指導や健康の保持増進に関する指導等を担っている。

児童生徒が抱える現代的な健康課題は多様化・複雑化し、特に不登校児童生徒の割合は増加の一途をたどっている。こうした状況に対応するために、養護教諭においては心理・福祉等の更なる資質能力の向上に取り組むこと等が求められている。

また、今回の全体的な見直し方針では、様々な強みや専門性を持った教師がチームとなることで、学校教育全体の質を向上させることとなっており、そのために様々な「強み専門性」を持った養成課程を実現し、さらにその要素を可視化していくこととなっている。

この点について、教師の専門性には、各教員免許を持つ者が共通的に持つべき専門性と、各人が所属する学科・学部の学位課程等において培われる専門性がある。前者は全員が共通的に履修する教職課程に位置付けた上で、後者の中から今般の「強み専門性」の要素を設定していくことが求められる。

すなわち、養護教諭に関しては、児童生徒等の教育をつかさどる教諭等とは異なり、児童生徒等の養護をつかさどるための専門性を持っているものであることを踏まえつつ、現行の養成課程の中から全ての養護教諭が共通的に持つべき専門性を担保するために欠かせない範囲を判断し、教職課程に位置付けた上で、養護教諭の養成課程を持つ大学で強めていくべき要素を設定することとなる。具体的には以下のように考えられる。

- 教職課程で培われる専門性は、例えば、学校での救急処置や健康診断等の保健管理、児童生徒等の心身の健康課題への対応等の健康相談・保健指導、学校保健活動のセンター的役割を果たす保健室経営、校内外における他職種及び関係機関とも連携した保健組織活動などであり、他の教諭と比較したときに、養護教諭が持つ専門性と言えるものである。
- 学位課程で培われる専門性は、養護教諭に共通的に求められる知識・技能を土台として、更にその専門性を深めていくべき分野として、大学や学生の自律的なカリキュラムマネジメントにより獲得されるものであり、養護教諭免許状を持つ者の中でそれぞれ異なりうる専門性と言えるものである。

② 科目区分

教育実習、教職実践演習を除く科目区分を「養護等に関する科目」と「教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目」に再編する

○ 科目区分を「教科（領域）等の指導法」「教育及び幼児、児童又は生徒の理解」の２種類に再編するという全体の方向性を反映する。

○ 養護教諭でいう「教科（領域）等の指導法」は「養護に関する科目」であるところ、今般、当該区分に「道徳の理論及び指導法」等を分類することになるため、科目区分名を「養護等に関する科目」とする。

③ 各科目に含めることが必要な事項

【「養護等に関する科目」関係】

「養護概説」の名称を「養護教育学」又は「養護教育概論」に改める

○ 現行の「養護概説」は、１校に１人配置が多く学校内で同じ職種と接する機会が少ない養護教諭が迷わずに職務に当たれるよう、養護教諭の職務、役割、心構え等を学び、職としてのアイデンティティを確立することに資するものであるが、一般的に「養護」だけでは養護教諭のみを指す概念と特定できないことに加え、「概説」は全体のおおまかな説明という意味であり、より適切に内容を示せる名称とすべきではないかとの指摘があった。

○ これを踏まえ、「養護」を「養護教育」とし、一定の知識体系を示す「○○学」という表現と合わせて「養護教育学」 、又は全体像を理論的に論じる際に使う「○○概論」という表現と合わせて「養護教育概論」とすべきである。

○ いずれの表現とするかは、法令に位置付けるに当たってどちらが適切であるか、検討が必要である。

「精神保健」を「精神保健（臨床心理学を含む。）・社会福祉」に改める

○ 上述のとおり、児童生徒等の心身の健康課題が多様化・複雑化する中で、養護教諭には心理・福祉に関する資質能力の向上が求められている。

○ これについて、現行の「養護に関する科目」の「精神保健」について、「精神保健（臨床心理学を含む。）」とした上で「社会福祉」も加えることで、養護教諭の持つ専門性を踏まえた心理・福祉関係の資質能力の担保を図ることとする。

「看護学（臨床実習及び救急処置を含む。）」を「看護学（臨地実習及び救急処置を含む。）」と改める

○　現行の「臨床実習」という名称について、病院での実習に限定されると受け止められる恐れが指摘されており、最近は介護施設等の現場での実習も読むことができる場合、「臨地実習」という語が使われることが多くなっている。

○　養護教諭免許のための実習先が病院を中心としなければならない理由はないことから、名称を改める。

「道徳、総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間並びに特別活動に関する内容」を「道徳の理論及び指導法」、「総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間の指導法」、「特別活動の指導法」として「養護等に関する科目」に再編する

○　現行では一つの事項を、中学校教諭の見直しの方針に合わせて三つの事項に分けることとする。

○　さらに、児童生徒等を取り巻く環境の変化に応じ、養護教諭においても、道徳や総合的な学習の時間、特別活動等における指導への参画が進むよう、それらの内容のみならず、指導法までを修得することとする。

○　また、他の免許と同一のカリキュラムを活用できるよう、「教科（領域）等の指導法」に当たる「養護等に関する科目」に再編する。

「教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）」を「教育の方法及び情報通信技術」に改める全体方針への対応については、中学校教諭免許状での扱いに倣う

○　全体の見直し方針であり、他の教諭と同様に考えるべきものであると考えられることから、中学校教諭免許状での扱いに倣うこととする。

【「教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目」関係】

今日的な教育課題解決に繋がる内容（「教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成」、「教育における多様性の包摂」、「教育データの活用及び人工知能」）を追加する全体方針への対応については、中学校教諭免許状での扱いに倣う

○　全体の見直し方針であり、他の教諭と同様に養護教諭も必要なものと考えられることから、それぞれ追加することとする。

○　科目区分は中学校教諭免許状での扱いに倣うこととする。

「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）」を「教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。）」に改める全体方針への対応については、中学校教諭免許状での扱いに倣う

○　全体の見直し方針であり、他の教諭と同様に考えるべきものであると考えられることから、中学校教諭免許状での扱いに倣うこととする。

「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」の最低単位数を１単位から２単位にする他作業部会からの提言への対応については、中学校教諭免許状での扱いに倣う

○　本作業部会と同列に設置されている特別支援教育作業部会において、全体の見直し方針に追加すべきと提言があったものであり、この対応について、中学校教諭免許状での扱いに倣うこととする。

【その他】

免許法施行規則第66条の6（「日本国憲法」、「体育」、「外国語コミュニケーション」、「数理、データ活用及び人工知能に関する科目又は情報機器の操作」各２単位）については、中学校教諭免許状での扱いに倣う

○　他の教諭と同様に考えるべきものであると考えられることから、中学校教諭免許状での扱いに倣うこととする。

④　単位数

原則的に事項ごとの単位数は設定せず、各科目のベースとなる現行の科目の二種免許状の必要単位数の合計に、再編により追加された事項を各１単位（最低単位数があるものはその単位数）として計算した合計値を、各科目全体の必要単位数として設定する
ただし、特に養護教諭として必要性・専門性が高い「看護学」や、全体の方針において必要とされる事項については、最低単位数を設けるものとする

○　現行の養成課程では、「養護に関する科目」に分類された事項について個別の単位数が設定されているが、大学等がより独自性を持ったカリキュラム設定をできるようにするという全体の見直しの趣旨も踏まえ、科目内での個別の単位設定は基本的に設けないこととする。

○　しかし、児童生徒等の養護をつかさどるために欠かせない知識や技術を教授する「看護学」は、現行の課程で一種・二種免許状ともに10単位以上の履修が求められているように、その修得に要する単位数が多い事項である。

○　このため、今般の見直し全体の方針である大学等の自律的なカリキュラムデザインの促進と、養護教諭として担保すべき専門性の維持とのバランスを考慮し、最低単位数を８単位とする。

○　なお、現行よりも最低単位数が抑えられる中、「看護学」に含まれる広範な知識や技術の中でも、養護教諭として学校で必要とされる内容が漏れることのないよう求めていくことが必要である。

○　その他、全体の方針において最低単位数が設定されている事項の取扱いについては、中学校教諭免許状での扱いに倣うこととする。

⑤　強み専門性

分野は「看護」、「心理」、「福祉」、「教育学」等とし、共通的な課程に上乗せで必要な単位数は10単位以上とする

○　総論でも述べたとおり、今般の制度見直しにおける「強み専門性」について検討するに当たっては、教職課程において培われる専門性と、学位課程において培われる専門性とがあり、「強み専門性」は後者の中から設定することとなる。

○　養護教諭が職として求められる要素や、養護教諭を養成する大学において修得しやすい要素を踏まえると、「強み専門性」の分野としては「看護」、「心理」、「福祉」、「教育学」等が考えられる。

○　一方、養護教諭については、現行の二種免許状でも、最低42単位の修得が必要など、最低限必要な専門性の修得に要する単位数（教職課程に位置付けられるべき科目の単位数）が教諭に比べて多い。

○　その背景には、④で述べたように看護学（臨床実習及び救急処置を含む。）の最低単位数が多く設定されていることをはじめ、解剖学・生理学、「微生物学、免疫学、薬理概論」等、医療の専門性に関する科目が必須とされていることがある。

○　これらの科目については、全ての者が履修すべきものである一方、養護教諭の「強み専門性」とも重なることから、こうした科目を含めて「強み専門性」の必要単位数を設定する必要があり、具体的には、共通的な課程の部分を除いた単位数としては、10単位以上とすることが妥当である。

⑥　その他

- 養護教諭の業務はスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー、医療機関や保健所、児童相談所をはじめとする他業種・他機関との連携や、保護者対応も重要である。
- 他業種・他機関との関係構築の方法等については、養護教諭の専門性の根幹を形作り、養護教諭の職務に直接的に関わる科目である「学校保健」、「健康相談活動の理論及び方法」及び「養護教育学（又は養護教育概論）」において引き続き着実に指導することが求められる。
- また、連携時に必要な医学的な知識等については、「衛生学・公衆衛生学（予防医学を含む。）」や「解剖学・生理学」、「看護学」等において引続き着実に指導することが求められる。
- 児童生徒等への指導に関する資質能力の向上も重要である。これについても、「健康相談活動」や「養護教育学（又は養護教育概論）」等において、しっかりと学生が学べるようにすべきである。

（２）栄養教諭

①　栄養教諭に関する総論

栄養教諭は、児童生徒等の栄養の指導及び管理をつかさどり、給食の時間や教科等における食に関する指導への参画、食に関して特別な配慮を必要とする児童生徒等に対する個別的な相談指導のほか、学校給食に係る栄養管理、衛生管理等を担っている。

特に、児童生徒等の生活環境や健康課題が多様化、複雑化する中で、他の教諭とは異なる専門性を背景に、児童生徒等の望ましい食生活習慣の形成のほか、現代的な課題に対応した食育の推進に向けた対応が求められている。

共同調理場方式が増え、１人で複数校を担当することが多くなったことで、調理場と学校間の移動等も含め給食管理に関する業務だけで負担が大きく、学校にいられる時間が限られる中で、学校における指導や、他の教師との連携等の在り方を考えていくことが必要である。

② 一種免許状・二種免許状を統合する場合の基礎資格の取扱い

基礎資格としては、栄養士免許を受けていることでも許容されるとしつつ、栄養教諭が専門性をより高く発揮できるよう、管理栄養士免許を持っていることが標準的なものとして考え、管理栄養士の免許を取得することが望ましいとする方針を維持する

○　現行制度では、一種免許状・二種免許状の効力は同じであるが、基礎資格については、一種は学士の学位に加え、管理栄養士の免許を受けているかその養成課程（124単位（うち専門82単位））を修了していること、二種は短期大学士の学位に加え、栄養士免許（養成施設の課程50単位）を受けていることが要件となっている。

○　栄養教諭は、制度創設時から、免許状の種類にかかわらず食に関する指導を行うための資質能力を身に付けるため、基礎資格として栄養士の免許を取得することに加え、標準的な免許状である一種免許状の取得のためには、管理栄養士養成のための教育課程と同程度の内容・単位数を修得することとすべきとされてきた[1]。

○　これは、学校給食法により求められる栄養教諭の業務において、生活習慣病の予防や食物アレルギーへの対応等についての児童生徒等に対する個別的な相談指導が含まれており、そのような個人の身体の状況、栄養状態等に応じた高度の専門的知識及び技術を要する指導等を行うものとして管理栄養士が位置付けられているためである。

○　今般、全体の方向性として一種免許状・二種免許状を統合するとの方針が示されているところ、統合する場合における栄養教諭の基礎資格の扱いについても検討を行い、栄養教諭としての職務を遂行するために最低限必要な栄養に関する専門性を担保するため、現行制度と同様に栄養士免許を受けていることも認めることとする。

○　ただし、高度な寄り添いが必要な子供たちが増えてきている中、個別的な相談指導の重要性は高まっており、これに対応する能力を身に付け、質を担保できるよう、管理栄養士免許を受けていることを標準的なものとして考え、管理栄養士免許を取得することが望ましいとする方針[2]を維持する。

○　管理栄養士免許を持たない栄養教諭については、採用した都道府県等において研修や資格取得を促す等の対応を求めるべきである。

---

[1] 「栄養に関する専門性として、免許状の種類にかかわらず食に関する指導を行うための資質能力を身に付けるため、基礎資格として栄養士の免許を取得することが必要と考える。
　さらに、栄養に関する深い専門的知識・技術を養うために、標準的な免許状である一種免許状の取得のためには、管理栄養士養成のための教育課程と同程度の内容・単位数を修得することとすべきである。」（「食に関する指導体制の整備について（答申）」（平成16年１月中央教育審議会））

[2] 「栄養教諭は生活習慣病の予防や食物アレルギーへの対応等についての児童生徒に対する個別指導を担うことから、管理栄養士免許を取得することが望ましく、管理栄養士免許を取得した者には、栄養教諭としての在職年数や免許法認定講習等における単位修得について配慮することが必要である。」（同上）

③　科目区分

教育実習、教職実践演習を除く科目区分を「栄養に係る教育等に関する科目」と「教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目」に再編する

○　科目区分を「教科（領域）等の指導法」「教育及び幼児、児童又は生徒の理解」の２種類に再編するという全体の方向性を反映する。

○　栄養教諭でいう「教科（領域）等の指導法」は「栄養に係る教育に関する科目」であるところ、今般、当該区分に「道徳の理論及び指導法」等を分類することになるため、科目名を「栄養に係る教育等に関する科目」とする。

④　各科目に含めることが必要な事項

【「栄養に係る教育等に関する科目」関係】

「道徳、総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間並びに特別活動に関する内容」を「道徳の理論及び指導法」、「総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間の指導法」、「特別活動の指導法」として「栄養に係る教育等に関する科目」に再編する

○　現行では一つの事項を、中学校教諭の見直しの方針に合わせて三つの事項に分けることとする。

○　児童生徒等を取り巻く環境の変化に応じ、道徳や総合的な学習の時間、特別活動等における食に関する指導のニーズの高まり等を踏まえ、それらの内容のみならず、指導法までを修得することとする。

○　また、他の免許と同一のカリキュラムを活用できるよう、「教科（領域）等の指導法」に当たる「栄養に係る教育等に関する科目」に再編する。

「教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）」を「教育の方法及び情報通信技術」に改める全体方針への対応については、中学校教諭免許状での扱いに倣う

○　全体の見直し方針であり、他の教諭と同様に考えるべきものであると考えられることから、中学校教諭免許状での扱いに倣うこととする。

【「教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目」関係】

今日的な教育課題解決に繋がる内容（「教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成」、「教育における多様性の包摂」、「教育データの活用及び人工知能」）を追加する全体方針への対応については、中学校教諭免許状での扱いに倣う

○　全体の見直し方針であり、他の教諭と同様に栄養教諭も必要なものと考えられることから、それぞれ追加することとする。

○　科目区分は中学校教諭免許状での扱いに倣うこととする。

「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）」を「教育に関する社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む。）」に改める全体方針への対応については、中学校教諭免許状での扱いに倣う

○　全体の見直し方針であり、他の教諭と同様に考えるべきものであると考えられることから、中学校教諭免許状での扱いに倣うこととする。

「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」の最低単位数を１単位から２単位にする他作業部会からの提言への対応については、中学校教諭免許状での扱いに倣う

○　本作業部会と同列に設置されている特別支援教育作業部会において、全体の見直し方針に追加すべきと提言があったものであり、この対応について、中学校教諭免許状での扱いに倣うこととする。

【その他】

免許法施行規則第66条の６（「日本国憲法」、「体育」、「外国語コミュニケーション」、「数理、データ活用及び人工知能に関する科目又は情報機器の操作」各２単位）については、中学校教諭免許状での扱いに倣う

○　他の教諭と同様に考えるべきものであると考えられることから、他の免許状での扱いに倣うこととする。

⑤　単位数

合計修得単位数については必ずしも現行の二種免許状相当の単位数を前提とせずに再編を行う

○　今般の見直しにおいて、他の免許状については、基本的に現行の二種免許状相当の単位数を前提とし、全員に共通して必要な教職課程の単位数を設定し、それ以外は「強み専門性」に関係する内容等として位置付ける方針となっている。

○　一方、栄養教諭については、栄養に関する専門性を確保するために、基礎資格としている管理栄養士又は栄養士の養成課程に必要な単位数が多いことから、特に現行の二種免許状取得に必要とされる教職課程の単位数は、最低限度に絞られている。

○　今般、学校において栄養教諭が他の教師と連携し、指導面でも更に活躍することが期待されている中、これを担保するために共通的に必要な学修内容を修得するためには、単位数については必ずしも最小限度にまで抑えられた現行の二種免許状をベースとして考えることなく、改めて必要な単位数を検討し、各事項を十分に修得可能な合計単位数を設定する。

○　また、「栄養に係る教育等に関する科目」のうち、特に食に関する指導に必要とされると考えられる事項については、他の教諭にはない栄養教諭固有の専門性を担保するために重要な事項であり、児童生徒等の心身の健康課題が多様化・複雑化していることを踏まえ、いずれの教職課程においても十分な専門性を獲得する必要があることから、相応の単位数を設定する。

⑥　強み専門性

「強み専門性」については、少なくとも管理栄養士養成施設の課程を修了している等の場合に設定できるものと整理する

○　養護教諭の「強み専門性」に係る記載（（１）⑤等）でも述べたとおり、教職課程で培われる専門性と、それ以外の学位課程で培われる専門性があるところ、栄養教諭については学位課程のほとんどが基礎資格である管理栄養士又は栄養士の養成課程となっている実情がある。

○　また、栄養教諭に求められる専門性は栄養に関する知識・技能であるところ、これらの知識・技能は基礎資格である栄養士又は管理栄養士の養成課程において培われるものと整理されている。

○　このため、栄養教諭は学位課程で履修する内容が他の教諭よりも固定的であり、かつ学位課程の中に個々の栄養教諭が深めていくべき専門性の基本的な要素が備わって

いることから、「強み専門性」のために追加的に修得すべき内容は設定しないものとする。

○　他方、個別的な相談指導の重要性は高まっており、これに対応する能力を身に付け、質を担保できるよう、管理栄養士免許を受けていることを標準的なものとし、管理栄養士免許を取得することが望ましいと考える。

○　このため、栄養教諭の免許における「強み専門性」は、少なくとも、管理栄養士養成施設の課程を修了している等の場合に設定できるものと整理し、具体的な方向性については、「強み専門性」の全体的な制度設計との整合を図るべきである。

⑦　その他

実際に現場に出た時に必要となる資質能力が担保されるよう、大学において学生を指導していくことが必要

○　例えば、食に関する指導と特に関係が深い、家庭科をはじめとした教科の指導に関する内容や、食に関する指導に係るコーディネート、カリキュラム･マネジメントに関する内容、実際に現場に出た時の児童生徒等や保護者への接し方の基礎等について、学校での指導経験を有する者などから現場感覚を含めた指導を行うことが有効であると考えられるところ、課程のみならず、大学での指導の質を担保するための仕組みの検討が求められる。

２．採用について（栄養教諭のみ）

○　栄養教諭の採用選考について、栄養教諭を目指す学生のモチベーションを上げられるよう、

- 採用選考試験について、現場に関する内容に偏ることなく、養成課程で本来学ぶべき内容を焦点化して問うなど、内容のバランスを取る
- 一義的には都道府県等がそれぞれ実情に応じて判断するものではあるが、学校栄養職員からの任用替えのみならず、栄養教諭としての新規採用を推進する

等の取組が重要と考えられる。

○　学校栄養職員ではなく、栄養教諭としての採用を促すには、今後、栄養教諭が配置されることによる効果を実態として示し、周知していくこと等が必要である。栄養教諭を配置することで、食に関する指導が大きく進むということであれば、未配置の学校でも同様の教育を受けられるよう、学校栄養職員等からの任用替えや新規採用の促進につながると考えられる。

３．研修について（養護教諭・栄養教諭　共通）

○　養護教諭・栄養教諭とも、１校に複数人の配置がなされることは稀であり、初任時から同じ学校内で先輩から指導を受けることができず、現場において専門分野については１人で全てを対応しなくてはならないことも多い。さらに他の教諭と同様、児童生徒等や保護者との接し方等、現場に出てから直面し、学ばねばならないことも多く、教諭と同等の初任者等に対する研修の実施は必要である。

○　現状、ほぼ全ての都道府県等で養護教諭・栄養教諭を対象とした初任者研修・中堅教諭等資質向上研修に類する研修が行われているところ、これを維持し、今後も継続的な実施が求められる。

○　また、研修の内容・方法については実施する都道府県等によって差が大きい。例えば、初任の養護教諭・栄養教諭向けに、他の学校の中堅養護教諭・栄養教諭から教えを受けられる機会を設けたり、学校内外での他業種・他職種との連携にも資すると考えられる他業種・他職種との合同・連携による研修の実施等、具体的な好事例を挙げたりするなどして、全国的な研修の質の向上が必要である。

○　児童生徒等を取り巻く環境の変化や、新たな課題への対応等に合わせ、養護教諭・栄養教諭の持つ知識・技能も時代に合わせてアップデートしていくことが必要であり、研修内容も、しっかりとそれを反映できるようにすることが重要である。

○　養護教諭・栄養教諭については研修で不在となる際に、代替教員が措置されることが少ないため、時間的・空間的に研修に参加しやすくするためには、研修による不在時の体制を整備しやすくするための方策が必要である。文部科学省においては、不在時等の体制整備を支援する事業を実施しているところであるが、今後は更に体制整備を充実できるよう支援を強化することが望まれる。

４．その他

（教科指導について）

○　養護教諭については、健康・衛生等に関する専門的な知識・技能や、全校的な広い立場から児童生徒等に関わるという立場を生かし、より効果的に学校教育を充実させられるよう、一定の勤務経験を有する者については、免許法の相当免許状主義の例外として、当分の間、保健の教科の領域に係る事項を教授できることとなっている。

○　この制度は、子供達の健康状態を近くで見ている立場から不登校や自殺等の一次予防として現場からのニーズもあると考えられ、養護教諭が行う保健教育実践に係る研究も蓄積されてきていることを踏まえれば、重要な仕組みと考えられる。

○　一方、１人１校配置が多く、保健室経営も担当していることが、養護教諭に教科指導を任せにくくしていると考えられ、そのための体制を取りやすくすることが求められる。

○　栄養教諭については、養護教諭のように免許法に相当免許状主義の例外規定は置かれておらず、単独で教科指導を行う場合は、特別非常勤講師として届出を行うこととなっている。しかし、食生活の多様化等により、栄養教諭の持つ食に関する高い専門性に基づく指導を行うことの重要性は高まっており、実態として、単独指導に近いかたちで食に関する教科指導を行っているケースもあるものの、教育課程の編成や他の教諭や地域との連携に当たっては、特別非常勤講師の立場では食に関する指導の指揮を執るに当たって十分な関与ができない場合がある。

○　今後、栄養教諭が学校における食に関する指導の中核として活躍し、現代的な課題に対応した食育を充実するためには、単独での教科指導をはじめ学校教育により深く参画していけるような仕組みやキャリアアップを促進する方策の検討が求められる。

（学校内における更なる活躍促進に向けて）

○　今後の学校のあり方を考える中で、養護教諭・栄養教諭がそれぞれ保健や栄養の分野の専門性を有しつつ、教諭という名称からも明らかなように、他の教諭と同様に「教育職員」と位置付けられている[3]ことを踏まえ、学校現場で必要とされる能力を伸ばし、他の教師とも連携し、教科等における指導への参画を進めるとともに、学校経営・運営方針の策定への参画や学年・学級経営への参画を進めるなど、学校教育の質を向上させていくための在り方について、引き続き模索していくことが必要である。

[3] 教育職員免許法（昭和24年法律第147号）第２条第１項。

参考資料１

社会の変化や学習指導要領の改訂等も見据えた教職課程の在り方
基礎資料

我が国の教員免許制度について

1． 教員免許制度の意義

公の教育を担う教員の資質の保持及び向上並びにその証明を目的とする制度

2． 免許状主義と開放制の原則

免許状主義

教員は、教育職員免許法により授与される各相当の免許状を有する者でなければならない（免許法第３条第１項）。

開放制の原則

我が国の教員養成は、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。

3．免許状の種類

それぞれ学校種別　（ 中学校・高等学校については教科別 ）

- ① 普通免許状
  - 専修免許状（修士課程修了程度）
  - 一種免許状（大学卒業程度）
  - 二種免許状（短大卒業程度）
- ② 特別免許状
- ③ 臨時免許状（有効期限３年）

○ 授与権者：都道府県教育委員会

○ 免許状の有効範囲

・普通免許状　：　全ての都道府県

・特別免許状
・臨時免許状
　} 授与を受けた都道府県内

我が国の教員免許制度について（続き）

普通免許状

① 大学における養成

学士の学位等 ＋ 教職課程の履修（教科及び教職に関する科目） ⇒ 教員免許状

② 教員資格認定試験（幼稚園、小学校、高等学校（情報））の合格

③ 現職教員の自主的な研鑽を促すため、一定の教職経験や大学等で所要単位により、上位区分、隣接学校種、同校種他教科の免許状を授与する途を開いている。

特別免許状

免許状を有しない優れた知識経験を有する社会人を学校現場へ迎え入れるため、都道府県教育委員会が行う教育職員検定の合格により授与する「教諭」の免許状（学校種及び教科ごとに授与）

○ 授与要件
① 担当教科に関する専門的な知識経験や技能を有すること
② 社会的信望・教員の職務を行うのに必要な熱意と識見を有すること

臨時免許状

普通免許状を有する者を採用できない場合に限り、例外的に授与する「助教諭」の免許状

○ 授与要件
都道府県教育委員会が行う教育職員検定の合格

※教育職員検定は、都道府県教育委員会が受験者の人物、学力、実務、身体について行うこととされており、具体的な授与基準等の細則は、都道府県ごとに定められている。

4. 免許状主義の例外

① 特別非常勤講師

多様な専門的知識・経験を有する人を教科の学習に迎え入れることにより、学校教育の多様化への対応や活性化を図ることを目的とした制度。**教員免許状を有しない非常勤講師が、教科の領域の一部を担任することが可能**（任命・雇用する者が、**あらかじめ**都道府県教育委員会に**届出**をすることが必要）。

②免許外教科担任制度

中学校、高等学校、中等教育学校の前期課程・後期課程、特別支援学校の中学部・高等部において、相当の免許状を所有する者を教科担任として採用することができない場合に、**校内の他の教科の教員免許状を所有する教諭等（講師は不可）が、１年に限り、免許外の教科の担任をすることが可能**（校長及び教諭等が、都道府県教育委員会に**申請し、許可を得る**ことが必要）。

教員免許状取得に必要な科目の単位数及び内訳（教育職員免許法）

別表第一（第五条、第五条の二関係）

第一欄		第二欄	第三欄	
所要資格 / 免許状の種類		基礎資格	教科及び教職に関する科目	特別支援教育に関する科目
幼稚園教諭	専修免許状	修士の学位を有すること。	75	
	一種免許状	学士の学位を有すること。	51	
	二種免許状	短期大学士の学位を有すること。	31	
小学校教諭	専修免許状	修士の学位を有すること。	83	
	一種免許状	学士の学位を有すること。	59	
	二種免許状	短期大学士の学位を有すること。	37	
中学校教諭	専修免許状	修士の学位を有すること。	83	
	一種免許状	学士の学位を有すること。	59	
	二種免許状	短期大学士の学位を有すること。	35	
高等学校教諭	専修免許状	修士の学位を有すること。	83	
	一種免許状	学士の学位を有すること。	59	
特別支援学校教諭	専修免許状	修士の学位を有すること及び小学校、中学校、高等学校又は幼稚園の教諭の普通免許状を有すること。		50
	一種免許状	学士の学位を有すること及び小学校、中学校、高等学校又は幼稚園の教諭の普通免許状を有すること。		26
	二種免許状	小学校、中学校、高等学校又は幼稚園の教諭の普通免許状を有すること。		16

備考（抜粋）

二　第二欄の「修士の学位を有すること」には、学校教育法第百四条第三項に規定する文部科学大臣の定める学位を有する場合又は大学（短期大学を除く。第六号及び第七号において同じ。）の専攻科若しくは文部科学大臣の指定するこれに相当する課程に一年以上在学し、三十単位以上修得した場合を含むものとする（別表第二及び別表第二の二の場合においても同様とする。）。

注1：その他の科目として、「日本国憲法」、「体育」、「外国語コミュニケーション」、「数理、データ活用及び人工知能に関する科目※」又は「情報機器の操作」を各2単位、計8単位の修得が必要となる。また、小学校及び中学校の免許状取得のためには、介護等体験が必要である。
注2：このほか、養護教諭及び栄養教諭の免許状がある。

別表第三（第六条関係）

第一欄		第二欄	第三欄	第四欄
受けようとする免許状の種類 / 所要資格		有することを必要とする第一欄に掲げる教員（当該学校の助教諭を含む。第三欄において同じ。）の免許状の種類	第二欄に定める各免許状を取得した後、第一欄に掲げる教員又は～（中略）～として良好な成績で勤務した旨の実務証明責任者の証明を有することを必要とする最低在職年数	第二欄に定める各免許状を取得した後、大学において修得することを必要とする最低単位数
幼稚園教諭	専修免許状	一種免許状	3	15
	一種免許状	二種免許状	5	45
	二種免許状	臨時免許状	6	45
小学校教諭	専修免許状	一種免許状	3	15
		特別免許状	3	41
	一種免許状	二種免許状	5	45
		特別免許状	3	26
	二種免許状	臨時免許状	6	45
中学校教諭	専修免許状	一種免許状	3	15
		特別免許状	3	25
	一種免許状	二種免許状	5	45
	二種免許状	臨時免許状	6	45
高等学校教諭	専修免許状	一種免許状	3	15
		特別免許状	3	25
	一種免許状	臨時免許状	5	45

免許法別表第三の規定により専修免許状の授与を受ける場合（特別免許状を有する者で免許法別表第三の規定により普通免許状の授与を受ける場合を除く。）、「大学が独自に設定する科目」を修得する。

普通免許状の取得に当たって修得を要する単位（幼稚園・小学校教諭）

■ 幼稚園教諭

（単位）

領域部分	各科目に含めることが必要な事項	専修	一種	二種
領域及び保育内容の指導法に関する科目	• 領域に関する専門的事項※1 • 保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）	16	16	12
教職部分				
教育の基礎的理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校への対応を含む。） • 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解※2 • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	10	10	6
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	• 教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。） • 幼児理解の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法	4	4	4
教育実践に関する科目	• 教育実習	5	5	5
	• 教職実践演習	2	2	2
大学が独自に設定する科目		38	14	2
上記に加えて		**75**	**51**	**31**

「日本国憲法」、「体育」、「外国語コミュニケーション」、「数理、データ活用及び人工知能に関する科目」又は「情報機器の操作」（各２単位、計８単位）※他学校種も同様

※1　健康、人間関係、環境、言葉及び表現の領域に関する専門的事項を含む科目のうち一以上の科目について修得
※2　１単位以上を修得

■ 小学校教諭

（単位）

教科部分	各科目に含めることが必要な事項	専修	一種	二種
教科及び教科の指導法に関する科目	• 教科に関する専門的事項※1 • 各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。）※2	30	30	16
教育の基礎的理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校への対応を含む。） • 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解※3 • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	10	10	6
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	• 道徳の理論及び指導法※4 • 総合的な学習の時間の指導法 • 特別活動の指導法 • 教育の方法及び技術 • 情報通信技術を活用した教育の理論及び方法※5 • 生徒指導の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 • 進路指導（キャリア教育に関する基礎的な事項を含む。）の理論及び方法	10	10	6
教育実践に関する科目	• 教育実習	5	5	5
	• 教職実践演習	2	2	2
大学が独自に設定する科目		26	2	2
		83	**59**	**37**

※1　国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育及び外国語の教科に関する専門的事項を含む科目のうち１以上の科目を修得
※2　専修免許状又は一種免許状の場合は、国語等の教科の指導法に関する科目についてそれぞれ１単位以上、二種免許状の場合には６以上教科の指導法に関する科目について、それぞれ１単位以上を修得
※3　１単位以上を修得
※4　専修免許状又は一種免許状の場合は２単位以上、二種免許状の場合には１単位以上を修得
※5　１単位以上を修得

普通免許状の取得に当たって修得を要する単位（中学校・高等学校教諭）

■ 中学校教諭

（単位）

教科部分	各科目に含めることが必要な事項	専修	一種	二種
教科及び教科の指導法に関する科目	• 教科に関する専門的事項※1 • 各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。）※2	28	28	12
教職部分 教育の基礎的理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校への対応を含む。） • 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解※3 • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	10	10	6
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	• 道徳の理論及び指導法※4 • 総合的な学習の時間の指導法 • 特別活動の指導法 • 教育の方法及び技術 • 情報通信技術を活用した教育の理論及び方法※5 • 生徒指導の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 • 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法	10	10	6
教育実践に関する科目	• 教育実習	5	5	5
	• 教職実践演習	2	2	2
大学が独自に設定する科目		28	4	4
		83	**59**	**35**

※1　例えば、数学の場合、代数学、幾何学、解析学、「確率論、統計学」、コンピュータについて、それぞれ１以上の科目を修得
※2　専修免許状又は一種免許状の場合は８単位以上、二種免許状の場合には２単位以上を修得
※3　１単位以上を修得
※4　専修免許状又は一種免許状の場合は２単位以上、二種免許状の場合には１単位以上を修得
※5　１単位以上を修得

■ 高等学校教諭

（単位）

各科目に含めることが必要な事項	専修	一種
教科及び教科の指導法に関する科目	• 教科に関する専門的事項※1 • 各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。）	24	24
教育の基礎的理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校への対応を含む。） • 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解※2 • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	10	10
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	• 総合的な探究の時間の指導法 • 特別活動の指導法 • 教育の方法及び技術 • 情報通信技術を活用した教育の理論及び方法※3 • 生徒指導の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 • 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法	8	8
教育実践に関する科目	• 教育実習	3	3
	• 教職実践演習	2	2
大学が独自に設定する科目		36	12
		83	**59**

※1　例えば、数学の場合、代数学、幾何学、解析学、「確率論、統計学」、コンピュータについて、それぞれ１以上の科目を修得
※2　１単位以上を修得
※3　１単位以上を修得

普通免許状の取得に当たって修得を要する単位（特別支援・養護・栄養教諭）

■ 特別支援学校教諭

（単位）

	各科目に含めることが必要な事項	専修	一種	二種
特別支援教育の基礎理論に関する科目		2	2	2
特別支援教育領域に関する科目	• 心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目 • 心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目	16	16	8
免許状に定められることとなる特別支援教育領域以外の領域に関する科目	• 心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目 • 心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目	5	5	3
心身に障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習		3	3	3
		26	**26**	**16**

■ 養護教諭

（単位）

	各科目に含めることが必要な事項	専修	一種	二種
養護に関する科目		28	28	24
教育の基礎的理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校への対応を含む。） • 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	8	8	5
道徳、総合的な学習の時間等の内容及び生徒指導、教育相談等に関する科目	• 道徳、総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間並びに特別活動に関する内容 • 教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。） • 生徒指導の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法	6	6	3
教育実践に関する科目	• 養護実習	5	5	4
	• 教職実践演習	2	2	2
大学が独自に設定する科目		31	7	4
		80	**56**	**42**

■ 栄養教諭

（単位）

	各科目に含めることが必要な事項	専修	一種	二種
栄養に関わる教育に関する科目		4	4	2
教育の基礎的理解に関する科目	• 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 • 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校への対応を含む。） • 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。） • 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 • 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 • 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	8	8	5
道徳、総合的な学習の時間等の内容及び生徒指導、教育相談等に関する科目	• 道徳、総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間並びに特別活動に関する内容 • 教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。） • 生徒指導の理論及び方法 • 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法	6	6	3
教育実践に関する科目	• 栄養教育実習	2	2	2
	• 教職実践演習	2	2	2
大学が独自に設定する科目		24		
		46	**22**	**14**

教職課程コアカリキュラム（概要）

作成の背景・目的

〇大学における教員養成の下、学芸的側面が過度に強調されたり、担当教員の関心に基づいた授業が展開
〇学校現場の課題が複雑・多様化する中、教員養成課程において、実践的指導力や課題への対応力の修得が不可欠

〇すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を明確化することで教員養成の全国的な水準を確保

教職課程における位置づけ

各大学においては、コアカリキュラム・地域のニーズ・大学の独自性等を踏まえて、体系的な教職課程を編成

地域や採用者のニーズに対応した教育内容

大学の自主性や独自性を発揮する教育内容

全ての大学の教職課程で共通的に修得する教育内容
＝教職課程コアカリキュラム

事項例	到達目標（一部抜粋）
各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。）※小中高	・学習指導要領における当該教科の目標及び主な内容並びに全体構造を理解している。 ・学習指導案の構造を理解し、具体的な授業を想定した授業設計と学習指導案を作成することができる。 ・当該教科の特性に応じた情報通信技術の効果的な活用方法を理解し、授業設計に活用することができる。
特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解	・発達障害を含む特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の心身の発達、心理的特性及び学習の過程を理解している。 ・「通級による指導」及び「自立活動」の教育課程上の位置付けと内容を理解している。
道徳の理論及び指導法	・道徳教育の歴史及び現代社会における道徳教育の課題（いじめ及び情報モラル等）を理解している。 ・学校における道徳教育の指導計画や教育活動全体を通じた指導の必要性を理解している。
教育実習（学校体験活動を含む。）	・教育実習生として遵守すべき義務等について理解するとともに、その責任を自覚したうえで意欲的に教育実習に参加することができる。 ・学習指導要領及び児童又は生徒の実態等を踏まえた適切な学習指導案を作成し、授業を実践することができる。

※平成29年策定時は改正前の「教職に関する科目」のコアカリキュラムについて作成。令和３年８月に法令の改正により、「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」を追加する等の一部改正を行った。

活用方法

教員を養成する大学、教員を採用・研修する教育委員会等、教育制度を所管する文部科学省等の各関係者が認識を共有して取組を推進

【大学関係者】
・コアカリキュラムの内容を踏まえて教職課程を編成
・シラバスを作成する際や授業等を実施する際に、学生がコアカリキュラムの内容を修得できるよう授業を設計・実施

【採用者（教育委員会関係者、学校法人関係者）】
・コアカリキュラムの内容を踏まえた教員採用選考を実施

【国（文部科学省）】
・教職課程の審査・認定及び実地視察においてコアカリキュラムを活用

教職課程における「学校体験活動」の効果的な導入について

文部科学省

学校体験活動について

5 学校体験活動と教育実習の違いについて

	学校体験活動	教育実習
内容	学校等における教育活動や学校行事、部活動、学校事務などの学校における活動全般について、支援や補助業務を行うことが中心	学校の教育活動について実際に教員としての職務の一部を実践させることが中心
実施期間	実施方法にもよるが、教育実習よりも長期間を想定（ただし、一日あたりの時間数は少ないことを想定）	４単位で120時間程度（３～4週間程度） ２単位で60時間程度（２～３週間程度）
学校の役割	学校体験活動の目標達成に向けた指導、学生が行う支援、補助業務の指示	実習生への指導や評価表の作成（そのための指導教員を専任し、組織的な指導体制を構築）

6 学校体験活動を取り入れた具体的な履修モデルについて

■ ５単位の教育実習のうち、２単位を学校体験活動に位置付けて、１年生と２年生それぞれで１単位の学校体験活動、３年生で介護等体験、４年生で３単位（事前事後指導含む）の教育実習を実施するモデル※1

学校体験活動を取り入れた教育実習の早期化・分散化モデル

1年生	学校体験活動　春季・夏季休業中等に実施	省察活動
2年生	学校体験活動　春季・夏季休業中等に実施	
3年生	介護等体験（特別支援学級等）　春季・夏季休業中等に実施	
4年生	教育実習・教職実践演習	

※1　文部科学省委託事業　令和5年度 教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業
大阪教育大学「教育効果の改善に資する教育実習等実施のガイドライン」より抜粋
https://osaka-kyoiku.ac.jp/faculty/practice/tyosakenkyu/guideline.html

「教育実習等におけるハラスメントの防止及びその適切な対応等について（通知）」（令和5年3月29日付け）（抄）

1．教職課程を置く大学等に係る事項
（3）教育実習等の適切な時間の管理等について
教育実習等は大学等が実施する授業科目であることや、教員免許状を取得するための認定科目であることから、大学設置基準等や施行規則等に基づき、適切な時間の設定・確保を行うことはもとより、緊急時等を除き、所定の時間数を上回るような実習が行われることのないよう、大学等は教育委員会や学校等と調整を行うこと。

学校における教員の働き方改革については、「学校における働き方改革に関する取組の徹底について（通知）」（平成31年3月18日付け30文科初第1497号）（別添4）（以下、「働き方改革通知」という。）に示すとおり、文部科学省、教育委員会等においてその取組を進めているところである。本通知の趣旨も踏まえ、大学等における教職課程の授業科目のうち、例えば、「教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）」に関する科目において、教員の働き方改革に関する内容等を取り扱うことが考えられること。

上記の教員の働き方改革を推進する趣旨から、大学等においても、実習受入れを行う学校に過度な負担がかからないことへ十分な配慮が必要であること。例えば、教育実習等の学生個人の評価票やその他の報告事項等の提出に当たり、学校や実習を指導する教員の通常業務に支障が及ぶような詳細な書類作成を求めること等がないよう十分留意すること。また、その方法においては、ICTを積極的に活用するなど、大学等と学校が互いに負担を軽減できる方法を積極的に検討すること。

2．各教育委員会や学校等に係る事項
（2）教育実習等の適切な時間の管理等について
教育実習等は大学等が実施する授業科目であることから、大学等は大学設置基準等や施行規則等に基づき適切な時間の設定で実習計画を行っているため、学校は設定された時間数での実施を徹底する必要があること。また、教育実習等は学校の所定の勤務時間の範囲内で行うことが原則であることから、緊急時や真に必要な場合を除き、設定された時間数を上回る実施のないよう、努めること。

令和4年答申を踏まえ、今後教育実習等の実施の在り方が多様化することが想定されることから、教育委員会はその受入れの調整にあたって、域内の学校に一任するのではなく、例えば、教育委員会が中心となって調整を行うことや、自治体ごとに受入れの一定のルール化を検討することにより、学校が大学等や学生と事前調整を行う工程の負担を軽減することが期待できること。

「働き方改革通知」を踏まえ、教育委員会や学校等においてその取組を進めているところと承知しているが、受入れ学校の教員の勤務時間の状況等によって、教育実習等の実施においても、設定された時間数を上回る長時間の実習が行われる可能性があると考えられることから、教育実習等の適切な実施の在り方については、教員の働き方改革や職場環境の改善と併せて検討することが望ましいこと。

教職課程を有する大学数（令和5年4月1日現在）

区分		大学等数	教職課程を有する大学等数		免許状の種類別の教職課程を有する大学数等						
					幼稚園	小学校	中学校	高等学校	養護教諭	栄養教諭	特別支援学校教諭
大学	国立	82	76	92.7%	49	52	72	76	21	2	50
	公立	99	61	61.6%	12	5	43	49	18	20	7
	私立	606	465 (23)	76.7%	209 (13)	194 (13)	398 (15)	418 (18)	92 (4)	113	110 (6)
	計	787	602 (23)	76.5%	270 (13)	251 (13)	513 (15)	543 (18)	131 (4)	135	167 (6)
短期大学	国立	0	0	0.0%	0	0	0	–	0	0	0
	公立	15	7	46.7%	4	0	3	–	0	1	0
	私立	290	209 (8)	72.1%	193 (7)	21	30 (1)	–	10	40	2
	計	305	216 (8)	70.8%	197 (7)	21	33 (1)	–	10	41	2
合計		1092	818 (31)	74.9%	467 (20)	272 (13)	546 (16)	543 (18)	141 (4)	176	169 (6)

※括弧内の数値は、各欄における教職課程を有する大学等数のうち、通信教育課程を有する大学等数。

参考資料

我が国の教員免許制度の主な変遷について①

昭和24年　教育職員免許法制定（昭和24年法律第147号）

○相当免許状主義、大学における養成の原則、開放制の原則が確立

- 相当免許状主義
  …教育職員は、教育職員免許法に基づき授与される各相当（学校種・教科ごと）の免許状を有する者でなければならない。
- 大学における養成の原則
  …戦前、教師養成は師範学校や高等師範学校等の教員養成を目的とする専門の学校で行うことを基本としていたが、戦後、幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた多様な人材を広く教育界に求めることを目的として、教員養成の教育は大学で行うこととした。
- 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、教員免許状取得に必要な所要の単位に係る科目を開設し、学生に履修させることにより、制度上等しく教員養成に携わることができることとした。

○普通免許状、仮免許状、臨時免許状の３種の区分が確立

- 普通免許状
  …一級、二級に区分。一級免許状が標準ないし理想とされるものの、戦後の経済状態と学生の経済的負担に鑑み、直ちに全教師に一級免許状を要求することは、かえって優秀な人材の登用を困難にする恐れがあることから、「大学２年修了」相当の二級免許状が設けられた。
- 仮免許状
  …教師人材の確保及び充足のため、「大学１年修了」程度（高等学校については２年）を基礎資格として短期養成により授与される免許状。校長、教育長、指導主事、教諭それぞれに設けられた。
- 臨時免許状
  …普通免許状又は仮免許状を有する者を採用できない場合に限り授与できる「助教諭」の免許状。

○校長免許状、教育長免許状、指導主事免許状の新設

- 校長、教育長、指導主事の職責や求められる能力に鑑み、それぞれの免許状を創設（※）。

※昭和29年免許法改正で廃止。

我が国の教員免許制度の主な変遷について②

昭和29年　教育職員免許法一部改正（昭和29年法律第158号）

○校長、教育長、指導主事免許状の廃止

- 免許法簡素化、行政簡素化の観点から、免許制とすることの必要性の薄い校長、教育長、指導主事について個別の免許状を廃止し、教育公務員特例法において必要最小限の任用要件を設けた。

○仮免許状の廃止

- 戦後の新しい教員養成が標準とするのは「一級免許状」であり、「仮免許状」は、免許法創設当時に臨時免許状の教師（助教諭）が多かったことを受け、１年程度の短期養成により、できるだけ早く助教諭を教諭へと引き上げ、助教諭率の減少を図るための措置であった。
- 教員需給関係の好転（※）に伴い、仮免許状を廃止し、行政事務と法の規定内容の簡素化を図った。

※当時の小学校教諭の内訳比率
昭和25年４月30日現在…臨時免許状24.6%　仮免許状23.8%
昭和28年５月１日現在…臨時免許状18.1%　仮免許状14.4%

○教職経験年数の単位換算

- 現職経験を教員免許にも反映させることを目的とし、免許状の上進の際、必要とされる現職教員としての最低在職年数を超える年数について、１年あたり５単位として換算し要修得単位数を軽減する制度が新設。また、在職年数が15年を超える場合は、単位の修得なく上進が可能とした（いわゆる「15年０単位」。昭和63年改正法により現在は廃止）。

○最低修得単位数の改正

- 免許状取得のための必要単位のうち、幼稚園及び小学校教諭については、教職に関する科目を増加（教科に関する科目は減少）させ、中学校及び高等学校教諭については、担当する教科に関する専門教養を高めるために教科に関する科目を増加（教職に関する科目は減少）させた。

○高等学校教諭一級免許状に係る直接養成の開始

- 従来教育職員検定による上進によってしか取得できなかった高等学校教諭一級免許状について、大学院、大学の専攻科が相当数設置された実情に伴い、修士課程の修了を基礎資格とした直接養成を開始。

我が国の教員免許制度の主な変遷について③

※昭和29年改正前後の必要単位数の比較

		教科専門科目		教職専門科目	
		改正前	改正後	改正前	改正後
幼稚園	一級免許状	24	16	25	28
	二級免許状	12	8	20	18
小学校	一級免許状	24	16	25	32
	二級免許状	12	8	20	22
中学校	一級免許状	甲 30 乙 18	甲 40 乙 32	20	14
	二級免許状	甲 15 乙 10	甲 20 乙 16	15	10
高等学校	一級免許状	甲 30 乙 18	甲 62 乙 52	20	14
	二級免許状	甲 15 乙 10	甲 40 乙 32	15	14

※甲教科…社会、理科、家庭、職業等　乙教科…国語、数学、外国語、音楽、図画、工作、書道、保健体育、職業指導等

※一般教養科目（一級：36単位、二級：18単位（高等学校は36単位））については従前どおり。

昭和48年　教育職員免許法一部改正（昭和48年法律第57号）

○教員資格認定試験の創設

- 大学又は短期大学において所要の単位を修得した者に対して与えることを基本としつつ、職業生活や自己研修などにより優れた能力を身に付けた者についても教員免許を取得する道を開き、教職に人材を迎え入れるとともに、大学における養成になじみにくい分野などの教員確保を図る目的で、昭和39年改正法において新設された「高等学校教員資格試験」（「柔道」「剣道」「計算実務」のみ実施）を「教員資格認定試験」として拡充。
- 高等学校教員資格認定試験については「看護」「インテリア」を追加するとともに、新たに小学校教員資格認定試験及び特殊教育教員資格認定試験（聴覚障害、肢体不自由、言語障害）を設けた。

○一般教養科目の削除

- 大学における一般教養科目の履修の弾力化に対応するため、一般教養の履修は大学の一般的な基準（大学設置基準）の中で取り扱うこととし、免許法の個別の規定の中に一般教養の履修要件を規定しないこととした。

我が国の教員免許制度の主な変遷について④

昭和63年　教育職員免許法一部改正（昭和63年法律第106号）

○専修免許状、一種免許状、二種免許状の３種類の免許制度が確立

○専修免許状の創設

- 当時普及しつつあった大学院修士課程を教員養成や現職研修の課程に組み込み、

  ①特定の分野について専門性を身に付け、かつ教職への適性と意欲のある人材を教育界に誘致する道を開くこと

  ②学部卒業時の免許状を有する者が、現職経験とその間における所定の単位修得により修士課程修了の免許状へ到達できる途を設け、教師の現職研修に対する自発的な意欲を喚起すること

  を目的とし、「修士課程等において特定の分野について深い学識を積み、当該分野について高度の資質能力を備えていることを示すもの」として設けられた、修士課程修了相当の免許状。

- 専修免許状の取得に当たっては、「教科又は教職に関するもの（※）」に関する科目の修得が必要とされた。これは、教科専門科目又は教職専門科目のいずれかを修得すればよいこととするとともに、それらを有機的に関連させた授業科目の開設もできることとし、各大学の創意工夫により教職課程の一層の充実を図ったもの。※現行法における「大学が独自に設定する科目」。

○二種免許状から一種免許状への上進の努力義務

- 特に幼稚園教諭及び養護教諭の養成において短期大学が重要な役割を果たしていることに鑑み、二種免許状については引き続き存置することとした一方で、教員に求められる標準的な水準として学部卒業程度の一種免許状を位置づけていることを踏まえれば、二種免許状所有者においては一層の研鑽を積むことが強く望まれることから、法律上、一種免許状への上進に関する努力義務を課した。

○最低修得単位数の引き上げ

- 社会状況の進展や学校教育の内容の変化等に伴い、教育方法・技術、生徒指導、特別活動などの面で一層の実践的指導力を身に付けることが求められており、その基礎となる力を養成段階で身に付けることを目的として、教員免許状の取得に必要な最低修得単位数の引き上げを行った。
- 具体的には、「教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）に関する科目」、「特別活動に関する科目」、「生徒指導に関する科目」、「教育実習の事前及び事後指導」などが新たに追加（省令改正）。

我が国の教員免許制度の主な変遷について⑤

昭和63年　教育職員免許法一部改正（昭和63年法律第106号）（続き）

○特別免許状の創設

- 広く一般社会から教育に熱意を持つ優れた人材を教育界に迎え入れることにより、教員組織の活性化を図る等の目的で新たに設けられた免許状。授与された都道府県内でのみ有効であり、当時は「授与したときから３年以上10年以内で都道府県教育委員会が定める期間」という有効期限が付されていた（現在は無期限）。

○特別非常勤講師制度の創設

- 学校教育の多様化に対応するため、教科の領域の一部に係る事項等の教授又は実習について特に必要があると認めるときは、非常勤講師に限り、授与権者の許可（※）を受けて、相当免許状を有しない者をこれに充てることができるとする制度。

※平成10年の教育職員免許法改正により、許可制から届出制に変更。

○在籍年数による修得単位数の軽減（教育職員検定）

- 現職教師の一層の資質向上を図ることを目的として現職教育を奨励するため、教育職員検定により上位の免許状を受ける際に必要な教師としての最低在職年数及び必要単位数を定めた別表第３について、免許種の再編に伴い規定を改めるとともに、最低在職年数を超える在職年数がある場合にはそれに応じて必要単位数が更に逓減する措置を創設。

○教職特別課程の創設

- 教育に広く人材を求めるという観点から、大学等において教職に関する専門科目を履修しなかった者が、大学等を卒業後、免許状を取得する機会を拡充することを目的として、１年間（当時。現行法においては１年以上）の学部での教職に関する専門科目の履修により１種免許状の取得が可能な課程として「教職特別課程」を創設。

○免許法施行規則第66条の６科目の創設

- 免許法別表第１表備考第４号における「特に必要なものとして文部科学省令で定める科目」として、教職課程外である免許法規則第66条の６の科目が創設され、日本国憲法及び体育が規定（※）。

※現在は、「日本国憲法」、「体育」、「外国語コミュニケーション」、「数理、データ活用及び人工知能に関する科目」又は「情報機器の操作」（各２単位、計８単位）

我が国の教員免許制度の主な変遷について⑥

※昭和63年改正前後の必要単位数の比較

		教科専門科目		教職専門科目		教科又は教職科目	合計	
		改正前	改正後	改正前	改正後	新設	改正前	改正後
幼稚園	専修（新設）	–	16	–	35	24	–	75
	一種（旧一級）	16	16	28	35	–	44	51
	二種（旧二級）	8	8	18	23	–	26	31
小学校	専修（新設）	–	18	–	41	24	–	83
	一種（旧一級）	16	18	32	41	–	48	59
	二種（旧二級）	8	10	22	27	–	30	37
中学校	専修（新設）	–	40	–	19	24	–	83
	一種（旧一級）	甲 40 乙 32	40	14	19	–	甲 54 乙 46	59
	二種（旧二級）	甲 20 乙 16	20	10	15	–	甲 30 乙 26	35
高等学校	専修（旧一級）	甲 62 乙 52	40	14	19		甲 76 乙 66	83
	一種（旧二級）	甲 40 乙 32	40	14	19	–	甲 54 乙 46	59

※甲教科…社会、理科、家庭、職業等　乙教科…国語、数学、外国語、音楽、図画、工作、書道、保健体育、職業指導等

我が国の教員免許制度の主な変遷について⑦

平成９年　介護等体験特例法の成立（平成９年法律第90号）

○介護等体験の趣旨及び内容

- 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かんがみ、教員としての資質の向上を図り、義務教育の一層の充実を期する目的で、小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与を受けようとする者に、障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらの者との交流等の体験（※）を行わせる措置を創設。（平成10年4月1日より施行）。

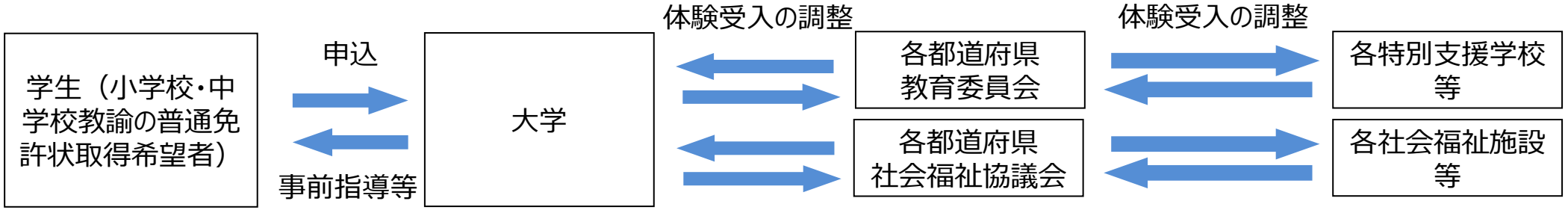
※介護、介助のほか、障害者等の話相手、散歩の付添いなどの交流等の体験といった、障害者等と直接接するわけではないが、受け入れ施設の職員に必要とされる業務の補助など、介護等体験を行う者の知識・技能の程度、受入施設の種類、業務の内容、業務の状況等に応じ、幅広い体験が想定される。

- 18歳に達した後、７日間、特別支援学校又は社会福祉施設その他の施設で文部科学大臣が関係行政機関の長と協議して定める施設（※）において介護等体験を行う。

※主な対象施設
学校関係：特別支援学校、特別支援学級や通級を設置する学校　等
社会福祉施設関係：老人ホーム、児童養護施設、障害者支援施設　等

○介護等体験の実施に係る流れ

- 介護等体験の実施に当たっては、基本的に大学が介護等体験の受け入れ先との調整を行う。



我が国の教員免許制度の主な変遷について⑧

平成10年　教育職員免許法一部改正（平成10年法律第98号）

○「教職に関する科目」の単位数の充実

- いじめ等への教育課題への対応に向けた、カウンセリングに関する基礎知識を含む「教育相談の理論及び方法」に関する科目の創設や、使命感と力量のある教員養成に向けた「教職の意義に関する科目」の創設、中学校における「教育実習」の単位数の増加（３単位→５単位）などをはじめとして、「教職に関する科目」の単位数を充実。

○「教科に関する科目」の単位数の減少

- 教科の専門性は、教職課程以外の卒業要件における専門教育科目の履修と併せて、より少ない「教科に関する科目」に係る単位数の修得によっても十分に担保されるとの考え方のもと、「教科に関する科目」の単位数を減少。

○一種・二種免許状の取得に当たっての選択履修方式（「教科又は教職に関する科目」）の導入

- 得意分野と個性を持った教員を養成するため、従来専修免許状の取得要件にしかなかった「教科又は教職に関する科目」を、一種・二種免許状の取得要件においても導入し、「教科に関する科目」「教職に関する科目」「教科・教職を有機的に関連させた科目」を選択的に履修できるようにした。

○特別非常勤講師制度について「許可制」から「届出制」への変更等

- 学校教育への社会人の活用を一層促進する観点から、特別非常勤講師制度の対象教科を拡大するとともに、手続を簡素化し、授与権者による「許可制」から「届出制」へ変更。

総単位数は据え置き

平成12年　教育職員免許法一部改正（平成12年法律第29号）

○一種免から専修免への上進に当たっての、最低在職年数を超える年数に応じた単位数逓減措置を廃止

- 実務経験を活用した一種免許状から専修免許状への上進に当たっては、教師としての最低３年以上の在職年数があれば15単位の修得での上進が可能であるところ、これを１年超えるごとに３単位ずつ（最高６年以上の在職で６単位まで）逓減する措置が設けられていた（別表第３）。
- 逓減措置の背景にある現職研修による学びは職務年数に応じて一斉に受講するものであり、このような成果を、専修免許状の取得のための単位数として換算することは不適当であること、現職教師が専門分野・得意分野を身に付けるためには大学院での学修が必要であり、６単位では不十分と考えられることから、当該措置を廃止。

我が国の教員免許制度の主な変遷について⑨

平成14年　教育職員免許法一部改正（平成14年法律第55号）

○他校種免許状による専科指導の充実

- 小学校における専科指導の充実の観点から、中学校又は高等学校の教諭の免許状を有する者が小学校における相当する教科（例：中学校数学→小学校算数）の教授又は実習を担当することが可能に。
- 普通教科が多くを占める中学校免許状では十分に対応できない専門分野での指導の充実の観点から、高等学校の専門教科等の教諭の免許状を有する者が、中学校における相当する教科（例：高等学校工業→中学校技術の一部）の教授又は実習を担当することが可能に。

○隣接校種免許状の取得を促進する制度（別表第８）の創設

- 学校段階間の連携強化の観点から、隣接校種の免許状（例：中学校数学⇔高等学校数学）の授与を受けようとする場合に、教師としての所定の在職年数により、通常より少ない単位数で免許状を取得できる制度（免許法別表第８）の創設。

○特別免許状の授与要件の見直し、有効期限の撤廃

- 総合的な学習の時間の導入などを含む新しい教育課程の実施に当たり、創意工夫を生かした特色ある教育課程や学校づくりが進められており、優れた知識や技能を有する者の登用がこれまで以上に求められている中、特別免許状の活用を促進するため、授与に当たっての学士要件の撤廃や、免許状の有効期限の撤廃を実施。

平成28年　教育職員免許法一部改正（平成28年法律第87号）

○科目区分の大括り化

- 教科の専門的内容と指導法を一体的に学ぶ（一体的な科目として開設する）ことを可能とするため、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」等に分かれている科目区分を、「教科及び教職に関する科目」に大括り化した上で、従来の「教科に関する科目」と「各教科の指導法」を合わせた「教科及び教科の指導法に関する科目」を創設。

○学校体験活動の単位化

- 学校インターンシップや学校ボランティアといった教師の職務を体験する活動（学校体験活動）について、学生が長期間にわたり継続的に活動を行うことで学校現場をより深く知ることができ、既存の教育実習と相まって、「理論と実践の往還」による実践的指導力の基礎の育成に有効であるという観点から、各大学の判断により、「教育実習」として必要となる５単位のうち、２単位まで学校体験活動に関する単位を充てることが可能に。

我が国の教員免許制度の主な変遷について⑩

平成28年　教育職員免許法一部改正（平成28年法律第87号）（続き）

※科目区分の大括り化のイメージ

（例：中学校）

平成28年以前の教職課程

		各科目に含めることが必要な事項	専修	一種	二種
教科に関する科目			20	20	10
教職に関する科目	教職の意義等に関する科目	教職の意義及び教員の役割 教員の職務内容（研修、服務及び身分保障等を含む。） 進路選択に資する各種の機会の提供等	2	2	2
	教育の基礎理論に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程（障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。） 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項	6	6	4
	教育課程及び指導法に関する科目	教育課程の意義及び編成の方法 各教科の指導法 道徳の指導法（一種：2単位、二種：1単位） 特別活動の指導法 教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）	12	12	4
	生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目	生徒指導の理論及び方法 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 進路指導の理論及び方法	4	4	4
	教育実習		5	5	5
	教職実践演習		2	2	2
教科又は教職に関する科目			32	8	4
			83	59	35

令和4年4月以降の教職課程

※赤字の事項は単位数変更又は新たに単位数設定（その後の改正事項も含む）

各科目に含めることが必要な事項		専修	一種	二種
教科及び教科の指導法に関する科目	イ　教科に関する専門的事項 ロ　各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。）（専修・一種：8単位、二種：2単位）	28	28	12
教育の基礎的理解に関する科目	イ　教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 ロ　教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校への対応を含む。） ハ　教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。） ニ　幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 ホ　特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解（1単位以上修得） ヘ　教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	10	10	6
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	イ　道徳の理論及び指導法（専修・一種：2単位、二種：1単位） ロ　総合的な学習の時間の指導法 ハ　特別活動の指導法 ニ　教育の方法及び技術 ホ　情報通信技術を活用した教育の理論及び方法（1単位） ヘ　生徒指導の理論及び方法 ト　教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法 チ　進路指導及びキャリア教育の理論及び方法	10	10	6
教育実践に関する科目	イ　教育実習（学校体験活動を2単位まで含むことができる。）（5単位） ロ　教職実践演習（2単位）	7	7	7
大学が独自に設定する科目		28	4	4
		83	59	35

我が国の教員免許制度の主な変遷について⑪

令和３年　教育職員免許法施行規則一部改正（令和３年文部科学省令第35号）

○教員養成フラッグシップ大学制度の創設

※現在、東京学芸大学、福井大学、大阪教育大学、兵庫教育大学の４大学を指定。

- 「令和の日本型学校教育」を担う教師の育成を先導し、教員養成の在り方自体の変革を牽引する役割を果たす大学について、文部科学大臣が「教員養成フラッグシップ大学」として指定する（指定大学）制度が創設
- 指定大学における特例として、現行の教職科目にない内容を「指定大学が加える科目」として開設し、
  - 「大学が独自に設定する科目」として、「指定大学が加える科目」を充てることが可能。
  - 専修・一種免許状の授与における必要単位数について、二種免許状に係る単位数を差し引いた単位数まで、「指定大学が加える科目」の単位を充てることが可能。

令和５年　教育職員免許法施行規則一部改正（令和５年文部科学省令第30号）

○大学設置基準の特例に対応した教職課程における「自ら開設の原則」等に関する特例措置の創設

- 大学設置基準等の令和４年度改正により、教育課程等に関する事項に関し、文部科学大臣の認定を受けた場合は、大学設置基準等の特例対象規定の全部又は一部によらない教育課程を編成することができる制度が創設。
- 教職課程についても、文部科学大臣が認めた範囲で、免許法施行規則の一部の規定を適用しない特例を設けることにより、設置基準特例を受けた大学が、教職課程についても先導的な取組を行うことを可能とするもの。

大学設置基準		免許法施行規則	
特例対象（大学設置基準）	**設置基準特例による効果**	**特例対象（免許法施行規則）**	**教職課程における特例による効果**
授業科目の自ら開設の原則（第19条第１項）	複数大学間で連携して教育課程を開設すること等が可能	教職課程の授業科目の自ら開設の原則（第22条第１項）	**複数大学間で連携して教育課程を開設**すること等が可能
		他の大学が開設する各教科の指導法に関する科目等を自大学開設とみなす場合、各科目の単位数の３割が上限（第22条第４項）	文部科学大臣が認めた範囲内で**３割を超える各科目の単位数を自大学開設とみなす**ことが可能
大学連携推進法人等による連携開設科目に係る30単位上限（第32条第６項）	30単位を超える科目の連携開設が可能	他大学との連携開設科目を自大学開設とみなす場合、第４項でみなす科目と合わせ免許取得に必要な最低単位数の８割が上限（第22条第３項）	文部科学大臣が認めた範囲で最低単位数の**８割を超える単位を自大学開設とみなす**ことが可能

課程認定制度について

１．課程認定制度の概要

２．認定を受ける組織

３．授業科目の開設

　３－１．教科専門科目の共通開設

　３－２．教職専門科目の共通開設

４．教職専任教員の配置

５．教職課程認定における大学間連携に関する制度の一覧

1．課程認定制度の概要①

1．教員免許制度

■　教員免許状：公教育の直接の担い手である教員の資格を定め、その資質能力を一定水準以上に確保することを目的とする制度。

■　幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校の教員になるためには、原則として、教員免許状を有する者でなければならない（免許状主義）。

2．教員養成の理念

■　教員免許状取得希望者は、大学において教職課程を履修しなければならない。

①　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）

②　開放制の原則　（教員養成を目的とする学位課程に限らず、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）

■　教職課程を履修し免許状を取得した学生は、認定課程を有するどの大学を卒業しても、教員としての最低限の知識・技能は有しているとみなされる。

■　大学としての「多様性」と資格としての「標準性」の双方を両立させる教員養成が求められている。

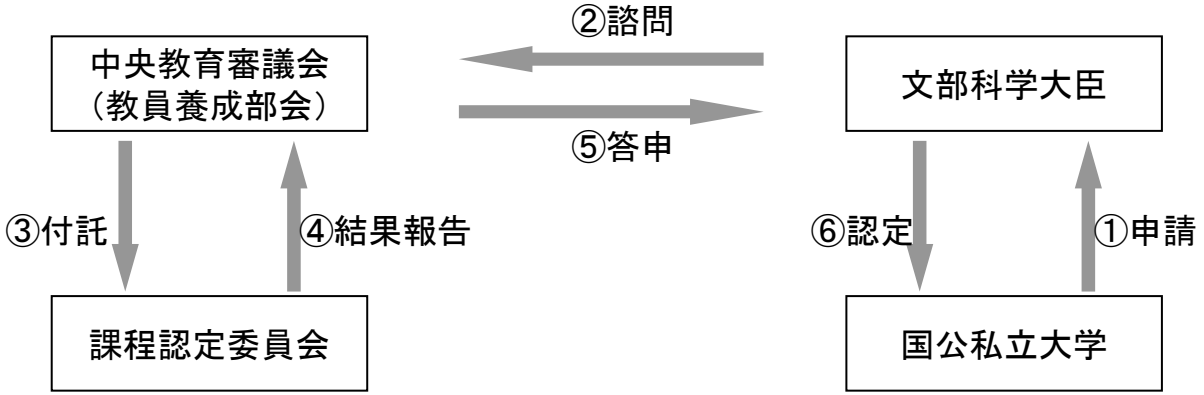
→　教育職員免許法、同施行規則の最低限の基準を必ず満たした上で、各大学において、質の高い教員養成に向けた改革を不断に行っていくことが重要。（教職課程認定基準1（3））

1．課程認定制度の概要②

3．課程認定制度の概要

■　免許状の授与を受けるために大学において修得することを要する単位は、原則として、文部科学大臣が免許状の授与の所要資格を得させるために適当と認める課程において修得したものでなければならない（教育職員免許法別表第1備考第5号イ）。

■　文部科学大臣が大学の課程を適当と認めるにあたっては、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（教育職員免許法別表第1備考第5号イ）。大学の課程の審査は、中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会の専決事項となっており、当部会の付託を受け、課程認定委員会が行っている。



4．課程認定の審査

■審査基準

教員養成部会及び課程認定委員会における審査は、教育職員免許法及び同法施行規則のほか、「教職課程認定基準」（教員養成部会決定）等によって行っている。

■主な審査事項

①　学科等の目的・性格と免許状との相当関係
②　教育課程　　③　教員組織　　④　施設・設備　⑤　教育実習校

2. 認定を受ける組織：課程認定を受ける組織単位

教職課程は、学科等を単位として認定

教職課程認定基準2(1)

教職課程は、大学の学部、学科、課程、学校教育法第85条ただし書に規定する組織、研究科、専攻その他学則で定める組織（以下「学科等」という。）ごとに認定する。なお、学科等は、その大学の学則において入学定員が定められたもの（※）でなければならない。

（※）学則に定められた組織のうち最小単位

学科等を単位として課程認定を行う趣旨は、当該学科等における4年間（短期大学では2年間）の教育を通して修得された専門的知識を前提としつつ、認定を受ける免許教科についての教科に関する科目を一定数修得させることにより、当該免許教科を担当する教員として求められる教科専門性を確保しようとするものである。

（学科等の目的・性格と免許状との相当関係について　平成21年2月27日　中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会）

教職課程は、学科等を基本的な単位として組織される。

- 学科等の目的・性格と免許状との相当関係が必要
- 授業科目は、認定を受ける学科等で開設
- 教職専任教員は、認定を受ける学科等に籍を有する者
- 必要教職専任教員数は、認定を受ける学科等の入学定員に応じて増員

2. 認定を受ける組織：学科等の目的・性格

1. 学科等の目的・性格と免許状との相当関係

教職課程認定基準2(5)
　教職課程は、認定を受けようとする学科等の目的・性格と免許状との相当関係並びに学科等の教育課程及び教員組織等が適当であり、かつ、免許状の授与に必要な科目の開設及び履修方法が、当該学科等の目的・性格を歪めるものではないと認められる場合に認定するものとする。
　学科等の目的・性格と免許状との相当関係が薄い申請については、慎重に対応するものとする。

■　関連：「学科等の目的・性格と免許状との相当関係に関する審査基準（課程認定委員会決定）」
　・審査の観点：学位の分野、教科専門科目及びその関連科目を相当程度開設、当該科目の卒業要件上の位置付け　等

2. 教員養成を主たる目的とする学科等

教職課程認定基準2(6)
　幼稚園教諭又は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。

■　関連：「教職課程認定審査の確認事項（課程認定委員会決定）」1(5)
　・審査の観点：学科等の名称、学位の分野、教科専門科目及び教職専門科目の卒業要件上の位置付け　等

3. 授業科目の開設

1. 授業科目開設の原則

■ 教職課程で開設する授業科目は、原則として、認定を受けようとする学科等で開設

■ 1つの授業科目は、原則として、1つの教職課程でのみ開設

・学科等の学位課程の教育を通して教科専門性を確保している。

・幼稚園・小学校の教職課程を設置する「教員養成を主たる目的とする学科等」とその他の学科等では、教職専門科目の学位課程上の位置付けが違う。

・教職課程認定基準2(1)
教職課程は、大学の学部、学科、課程、学校教育法第85条ただし書に規定する組織、研究科、専攻、（中略）その他学則で定める組織（以下「学科等」という。）ごとに認定する。

・教職課程認定基準3(1)
大学は、認定を受けようとする課程の免許状の種類に応じて、免許法別表第1、別表第2及び別表第2の2の第3欄に規定する科目の単位数以上の授業科目をそれぞれ開設しなければならない。

2. 他学科等、他の教職課程との共通開設

■ 一定の場合には、同一の学科等又は複数の学科等間で授業科目を共通に開設することや、他学科等で開設する授業科目をあてることができる。　（教職課程認定基準4-3(2)、4-4(2)、4-8(1)～(3)）

・他学科等で開設する授業科目をあてることが、教職課程の科目内容の水準の維持・向上等に資する場合がある。

・複数の種類の免許状に共通して履修が必要な科目がある。

3－1．教科専門科目の共通開設

■小学校、中学校及び高等学校（一部養護教諭）の教職課程では他の教職課程、学科等と共通に開設できる場合がある。
■ただし、中学校、高等学校の教科に関する専門的事項に関する科目は、半数以上を自学科開設科目とする必要がある。（教職課程認定基準4－3（2）、4－4（2））

（課程認定基準4－8）	同一／複数の学科等					
	幼	小	中	高	養	栄
領域及び保育内容の指導法に関する科目：領域に関する専門的事項	×	—	—	—	—	—
教科及び教科の指導法に関する科目：教科に関する専門的事項	—	○ ※特定の組み合わせの場合				
	—	×	○ ※養護は、中高（保健、保健体育）、高（看護）との共通開設に限る			—
養護に関する科目	—	—				—
栄養に係る教育に関する科目	—	—	—	—	—	×

3－2. 教職専門科目の共通開設

	（課程認定基準4－8）	同一／複数の学科等					
		幼	小	中	高	養	栄
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	○					
	教職の意義及び教員の役割・職務内容	○					
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項	○					
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程	○					
	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解	○					
	教育課程の意義及び編成の方法	○					
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	道徳の理論及び指導法　※1	—	○		—	○	
	総合的な学習の時間の指導法　※1	—	○				
	特別活動の指導法　※1	—	○				
	教育の方法及び技術	○					
	情報通信技術を活用した教育の理論及び方法　※2	○					
	生徒指導の理論及び方法	—	○				
	教育相談	○					
	進路指導及びキャリア教育の理論及び方法	—	○			—	—
	幼児理解の理論及び方法	×	—	—	—	—	—
教育実践に関する科目	教育実習	○		○		×	×
		×	○		×		
	学校体験活動	○		○		×	×
		×	○		×		
	教職実践演習	○				×	×
領域及び保育内容の指導法に関する科目：保育内容の指導法		×	—	—	—	—	—
教科及び教科の指導法に関する科目：各教科の指導法		—	×	○		—	—
			○		×		
複合科目		×	×	○		—	—

■　教職専門科目は、大学内での共通化が可能。
■　ただし養護教諭、栄養教諭の一部事項や特別支援学校教諭の科目の共通化はできない。

※1　養護教諭及び栄養教諭については、免許法施行規則において「道徳、総合的な学習の時間及び特別活動に関する内容」と規定されており、このうち、道徳、総合的な学習の時間、特別活動に関する各内容に該当する部分であれば併せて共通開設可。

※2　幼稚園教諭、養護教諭、栄養教諭の「教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）」の情報機器に関する部分であれば併せて共通開設可。

4. 教職専任教員の配置①：配置の原則

認定を受けようとする教職課程ごとに、当該学科等に籍を有する教職専任教員を必要数配置

・教職課程認定基準3(7)　認定を受けようとする課程には、以下の事項を満たす教職専任教員を置くものとする。

①専ら当該課程を有する学科等（全学的に教職課程を実施する組織を含む。）の教育研究に従事する者、②当該学科等の教職課程の授業を担当する者、③当該学科等の教職課程の編成に参画する者、④当該学科等の学生の教職指導を担当する者

・教職課程認定基準3(10)

教職専任教員は、「領域に関する専門的事項」、「教科に関する専門的事項」、「保育内容の指導法」又は「各教科の指導法」及び「教育の基礎的理解に関する科目等」、特別支援教育に関する科目又は養護に関する科目のいずれかの科目を担当する教職専任教員として取り扱い、それぞれの科目における必要教職専任教員数は、この基準に定める。

【必要教職専任教員数（最低基準）】

	教科専門科目	教職専門科目
幼稚園教諭	3人	3人
小学校教諭	1～5人	3～7人
中学校教諭	2～4人	2人
高等学校教諭	2～4人	2人
養護教諭	3人	2人
栄養教諭	――――	2人

※「教科専門科目」：（幼）「領域に関する専門的事項」、
（小・中・高）「教科に関する専門的事項」、
（養）「養護に関する科目」、
（栄）「栄養に係る教育に関する科目」

※「教職専門科目」：「保育内容の指導法」「各教科の指導法」
「教育の基礎的理解に関する科目等」

1．幼稚園教諭及び小学校教諭

■　入学定員が50人を超えるごとに2人増員

（教職課程認定基準4-1(3)、4-2(4)）

2．中学校教諭、高等学校教諭、養護教諭、栄養教諭

■　「教職専門科目」は、入学定員に応じて増員
入学定員800人以下は　　2人以上、
801～1200人以下は 3人以上、
1201人以上は　　4人以上

（教職課程認定基準4-3(5)　等）

■　「教科専門科目」は、入学定員に関わらず一定数
（免許状の種類に応じて規定する教員数）

（教職課程認定基準4-3(5)、4-4(5)）

※特別支援学校教諭は、特別支援教育領域ごとに教職専任教員3人を配置する。（知的障害者、肢体不自由者、病弱者に関する領域の場合は、これらの領域全体として3人以上）

4. 教職専任教員の配置②：他学科等、他の教職課程の教員

科目を共通開設等する場合や、共通開設が認められていない場合でも担当する科目の専門分野に近接性がある場合には、他学科等に籍を有する教員や他の教職課程の教員を、認定を受けようとする課程の教職専任教員とすることが、一定の範囲で可能。

1. 同一学科等において授業科目を共通に開設する場合

■ それぞれの課程において教職専任教員とすることが可能。（教職課程認定基準4-8(4)）

2. 同一学科等において幼稚園と小学校の認定課程がある場合

■ 幼稚園の「領域に関する専門的事項」と小学校の「教科に関する専門的事項」の両方を担当する教職専任教員は、それぞれの課程において教職専任教員とすることが可能。（教職課程認定基準4−2(5)）

3. 複数の学科等において授業科目を共通に開設する場合

■ それぞれの課程において教職専任教員とすることが可能。

■ ただし、中学校、高等学校の教科専門科目については、必要教職専任教員数の半数以上は当該学科等に籍を有する教職専任教員でなければならない。（教職課程認定基準4-8(4)）

4. ただし書き教員※の配置

※大学設置基準別表第1イ(1)備考第2号のただし書きに定める基幹教員。専門職大学、短期大学、通信教育においても同様。

■ 幼稚園、小学校は必要教職専任教員数の合計の1/4を上限に配置が可能。
ただし、指定区分に配置が必要な教職専任教員（4人）は、当該学科等に籍を有する者であることが必要。
（教職課程認定基準4-1(3)、4-2(4)）

■ 中学校、高等学校は「教科専門科目」「教職専門科目」の必要教職専任教員数の1/4を上限に配置が可能。
ただし、必要教職専任教員数が3人以下の場合は適用されない。（教職課程認定基準4-3(5)、4-4(5) ）

5. 教職課程認定における大学間連携に関する制度の一覧

〇教育職員免許法施行規則（昭和29年文部省令第26号）及び教職課程認定基準（教員養成部会決定）上の特例

	単位互換制度	連携開設制度	共同実施制度	教育課程特例制度	地域アクセス確保特例制度（※３）
仕組み（大学設置基準等）	各大学が開設している授業科目について単位互換協定に基づき、自らの大学の授業科目とみなす仕組み	大学等連携推進法人や複数大学法人に参画する大学が連携して開設する科目（連携開設科目）を自らの大学の授業科目とみなす仕組み	共同の学位プログラムの下設置される複数大学の教職課程を同一のものとみなし、大学が開設する授業科目をお互いに自ら開設する授業科目とみなす仕組み	教育課程等に関する事項に関し、文部科学大臣の認定を受けた場合は、大学設置基準等の特例対象規定の全部又は一部によらない教育課程を編成することができる制度	地域の高等教育へのアクセス確保に資する取組を行うため特に必要があると文部科学大臣の認定を受けた場合は、大学設置基準等の特例対象規定の全部又は一部によらない教育課程を編成することができる制度
大学が開設する授業科目上の特例（免許法施行規則）	「教職に関する科目」のみ**３割**を上限に他の大学が開設する授業科目を自らが開設する授業科目とみなす	「教科及び教職に関する科目」のうち連携開設科目については**８割**を上限に自らが開設する授業科目とみなす（※１）	「教科及び教職に関する科目」において他の大学が開設する授業科目の**全て**を自らが開設する授業科目とみなす	自らが開設する授業科目に関し、単位互換や連携開設科目の上限によらず、文部科学大臣による**認定を受けた範囲が適用**される	自らが開設する授業科目に関し、単位互換や連携開設科目の上限によらず、文部科学大臣による**認定を受けた範囲が適用**される
教職専任教員の共通化（教職課程認定基準）	なし	上記の仕組みを活用する複数の大学が同一の免許状の種類（幼・小免許を除く）の教職課程の認定を同時に受けようとする場合（連携教職課程）には、一定の要件を満たした場合（※２）に、**大学間の教職専任教員の共通化を可能**とする	**大学間の教職専任教員の共通化を可能**とする	なし	文部科学大臣による認定を受けた範囲に準じ、**大学間の教職専任教員の共通化を可能**とする
認定事例	単位互換科目の受講を前提とした教職課程認定は行っていない	• 一般社団法人四国地域大学ネットワーク機構 • 国立大学法人東海国立大学機構	• 富山大学、金沢大学 • 群馬大学、宇都宮大学 • 熊本大学、佐賀大学	札幌大学、大阪教育大学	なし

※1　連携開設制度を活用して開設される授業科目については大学において公表を行うこととする。（免許法施行規則）

※2　連携教職課程を設置しようとする大学については課程認定基準上の要件を課すこととする。（教職課程認定基準）
・幼稚園・小学校の教職課程の認定を受けた教員養成を主たる目的とする学科等が一以上含まれていること。
・教学管理のための体制を整備すること。その際、各設置大学の専任教員がそれぞれ一人以上からなるものであること。
・学生が在籍する学科等において8単位以上を修得し、それ以外の学科等のいずれかで8単位以上を修得するものとして必要な単位数を開設すること。等

※3　令和8年1月1日施行に伴い、今後免許法施行規則及び教職課程認定基準を改正予定。（令和8年度）

教職大学院（専門職学位課程）制度の概要

１．教職大学院の目的及び機能

平成１９年度に、高度専門職業人養成としての教員養成に特化した専門職大学院として制度化。（平成２０年度から開設）

① 学部段階での資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成。

② 現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導倫理と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダーの養成。

２．教職大学院の特性（既存の修士課程との違い）

	教職大学院	教員養成系修士課程
修了要件	４５単位以上　（うち１０単位以上は学校等での実習）	３０単位以上 修士論文の作成（研究指導）
教員	４割以上は教職経験者等の実務家教員	大半が研究者
授業方法	①事例研究、現地調査、双方向・多方向に行われる討論・質疑応答 ②学校実習及び共通科目を必修とした体系的な教育課程	研究指導が中心
学位	教職修士（専門職）	修士（教育学）

３．現状

① **設置大学数**【令和６年度】　：　**５４大学**（国立大学４７校、私立大学７校）

② **教員就職率**（※）【令和６年３月修了者】：　**８７．８％**

（参考）国立教員養成大学・学部の学部新卒者の教員就職率：６９．０％（令和６年３月卒業者）

（※）現職教員学生を除く教職大学院修了者のうち教員に就職した者（臨時的任用を含む）の割合を指す。

③ **入学定員充足率**【令和６年度】　：　**８５．６％**　（前年度より０．７％増）

④ **志願者数**【令和６年度】　：　**２，６４８人**　（前年度より５０人減）

⑤ **入学者数**【令和６年度】　：　**２，１７８人**　（前年度より１７人増）

（現職教員：８７０人（４０％）学部新卒学生等：１，３０８人（６０％））

出典：文部科学省総合教育政策局教育人材政策課調べ

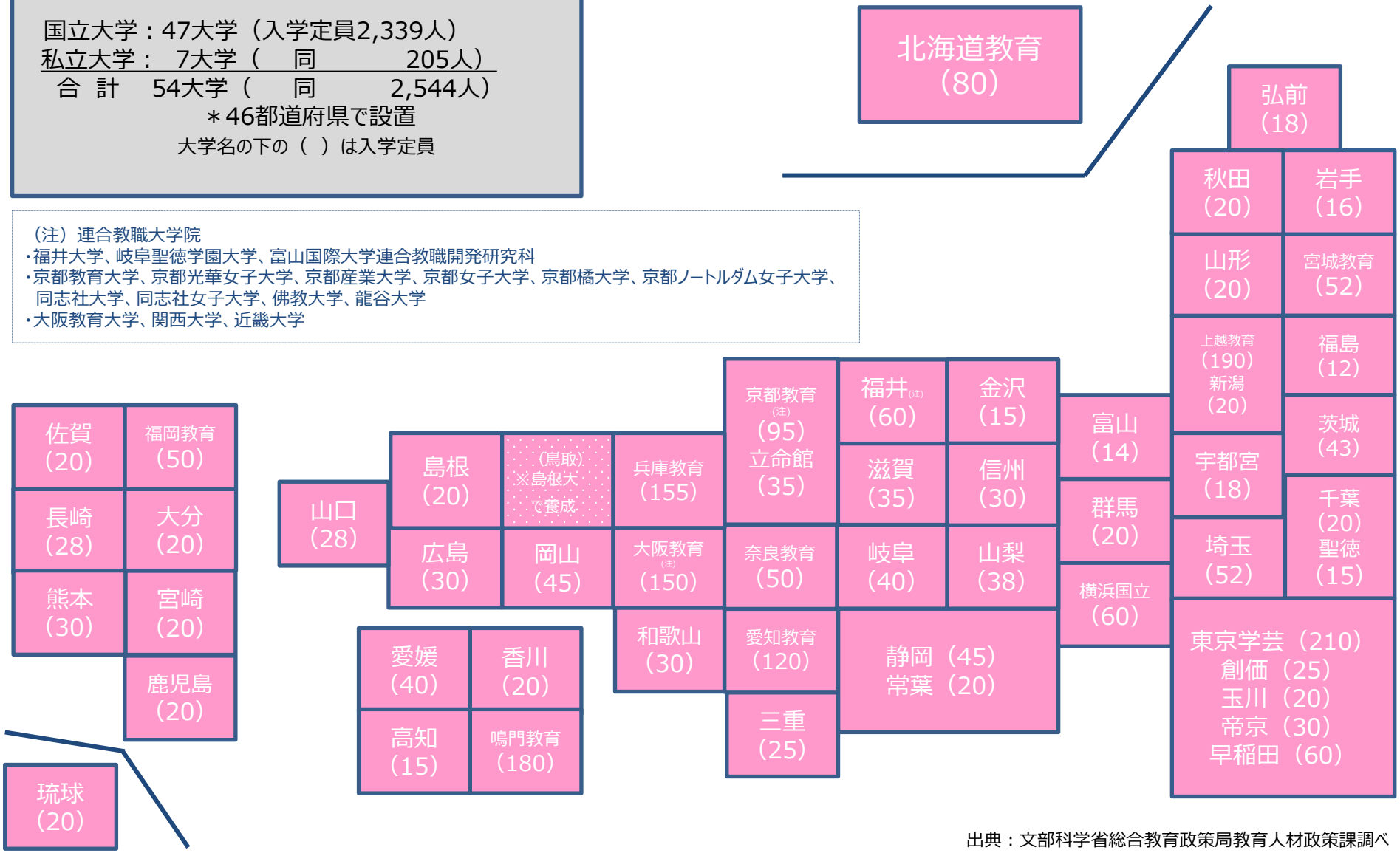
４．最近の振興策

①令和５年６月に、専門職大学院設置基準を改正し、学部と連携した５年一貫コース等の設置を可能にするとともに、②令和６年５月に、教職大学院を修了し教師となった者を中心に大学院在籍時に貸与を受けた奨学金の返還を免除する制度を創設。これらにより、①時間的制約の緩和の支援、②経済的な支援、を可能とし、「教職の高度化」（質の向上）と「教師志願者の拡大」（質的確保）を実現。

全国の教職大学院の設置状況（令和８年度）

国立大学：47大学（入学定員2,339人）
私立大学：　7大学（　同　　205人）
合　計　54大学（　同　　2,544人）
＊46都道府県で設置
大学名の下の（　）は入学定員

（注）連合教職大学院
・福井大学、岐阜聖徳学園大学、富山国際大学連合教職開発研究科
・京都教育大学、京都光華女子大学、京都産業大学、京都女子大学、京都橘大学、京都ノートルダム女子大学、同志社大学、同志社女子大学、佛教大学、龍谷大学
・大阪教育大学、関西大学、近畿大学



出典：文部科学省総合教育政策局教育人材政策課調べ

教職大学院の教育課程について



○ **教職大学院の課程の修了要件は、４５単位以上（実習１０単位以上を含む）**。

○ **共通科目の部分の単位数**については、**おおむね２０単位**。

＊教科領域を教職大学院に導入する場合には、５領域全てを学ぶことを条件に、16～18単位とする弾力的な運用も可能。管理職を目指す現職教員を主な対象とする学校経営に特化したコースについては、必要に応じて総単位数を12単位程度に減少させることも可能。

○ **実習**については、現職教員について全部又は一部免除することができる。現行の教職大学院では、**６大学で全部免除、27大学で一部免除を認めている**。 ※出典：令和５年度教職大学院実態調査

＊各教職大学院によって、例えば、修了要件は45～49単位、学校における実習は10～12単位、共通科目は18～24単位とするなど、それぞれ工夫している。

○ 教職大学院は、教育上有益と認めるときは、**入学前の既修得単位の認定が可能**。

＊他の大学院において修得した単位については、実習単位に係る免除分や単位互換分も含め、修了要件の２分の１を超えない範囲まで。

いわゆる「５年一貫コース」を可能とする制度改正（専門職大学院設置基準の一部改正）

背　景

１．課題

◆大学院入学資格を有さない学部学生が科目等履修生として単位を修得した場合には、当該修業年限の通算を行うことはできない。

＜参考＞
教員養成分野における学部教育と教職大学院教育の一体的なコースを設定している大学は、延べ11大学。（令和4年度）

２．提言等

◆『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構築～（答申）（令和４年12月19日 中央教育審議会）

「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。」

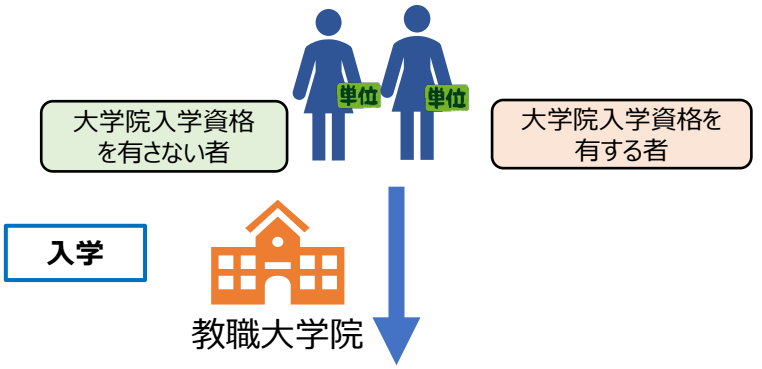
改正概要

教職大学院入学前に科目等履修生として大学院の単位を修得した場合には、当該単位修得時の大学院入学資格の有無にかかわらず、当該単位数、その取得に要した期間その他を勘案して在学期間の短縮を可能とする。

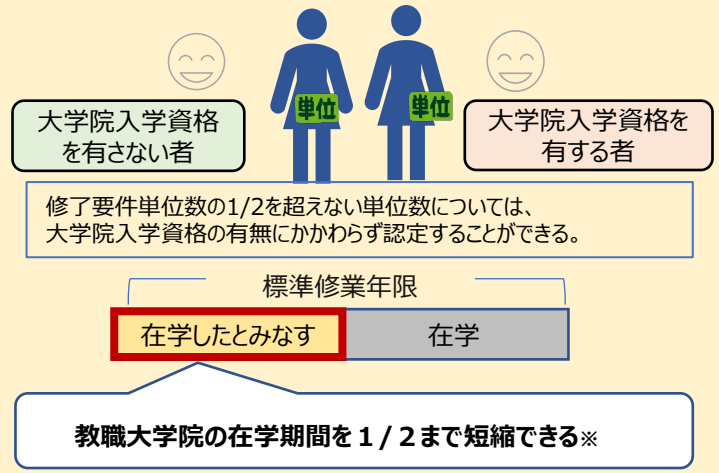
※大学院入学資格を有さない者の在学期間短縮の認定について、大学院入学資格を**有した者**が修得した単位の認定は、当該大学院における学位授与の方針及び教育課程編成・実施の方針に照らし合わせて体系的であるかどうか等、十分に検討を行い判断することが求められているところであり、大学院入学資格を**有さない者**が修得した入学前既修得単位の認定についても、当該大学院は単位数や期間等を勘案して行うこととする。

改正後

入学前　科目等履修などで大学院の単位を修得



教職大学院の教育課程の一部を修得したと認められた場合



施行期日

令和５年６月15日

設置済みの大学：２
設置構想中の大学：３
（令和6年5月1日現在）

参考資料２

教職員の生成 AI の利活用に関する考え方

東京学芸大学　高橋純

○文科省ガイドラインと実証的な取組を踏まえて

・「初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関するガイドライン（Ver2.0)」では、「適切な指導計画や学習環境の設定、丁寧な見取りと支援といった、学びの専門職としての教師の役割は、生成 AI が社会インフラの一部となる時代において、より重要なものになる。」と記載されている.

・クラウド環境での業務に既に慣れている学校であればあるほど、新たなツールである AI もうまく活用できる傾向にあるが、AI の活用から入る学校は活用方法が頭打ちになる傾向が見られる.多様な児童生徒への対応をはじめ学校に求められる役割が大きくなっているからこそ、働き方改革につなげていくためには業務プロセスを丁寧に整理し、何が校務・指導改善に資するかを精緻に分析し、AI-Ready な校務の形を目指し、更に深い実証を進めていく必要がある.

○国際的な動向（OECD Digital Education Outlook2026[1]、UNESCO AI competency framework for teachers[2]等）を踏まえた知見と求められる対応

・AI は教員の業務を代替/補完/拡張するという 3 つの概念で整理されている.学校現場での AI の実装を進めていくためには、これらのフレームも念頭に置きつつ具体的な事例を整理し、効果の見える形で周知・必要に応じて利活用に関するガイドラインを改訂していくことが求められる.

・また、OECD のレポート内では、AI ツールを活用し指導実践を行った研究において経験の浅い指導者等に特に有効であったという示唆がある. 授業の質保障のために AI ツールを活用することもできる.

・一方で、認知的オフロードの発生、メタ認知的怠惰、主体性の喪失等といったリスクも OECD より指摘されている.若手教師が AI に依存しすぎず中長期的に教師としての資質・能力が育成されるよう配慮を行う必要があると考えられる.

・UNESCO のレポートでは、AI に関連する 5 つの観点（人間中心、倫理、基礎と応用、教育学、専門性開発のための AI）に対して、習得（Acquire）深化（Deepen）創造（Create）という 3 つの段階で整理をされている. 単なる AI の活用方法の習得（Acquire）に留まるのではなく、自らの業務を抜本的に深化させ、新しい働き方を創造するような方向に進んでいくことが求められる.

○AI の浸透による社会の変化・学校現場の変化

・社会では、生成 AI を用いて作成され見た目は整っているが中身が薄く、実際には業務や意思決定を前に進めない「役に立たない成果物」を指す造語として「ワークスロップ[3](Workslop)」という問題も指摘されている.AI を活用し校務を進める世代が増えてくるからこそ、教育的価値を中心に置き、教師でなければならない仕事に時間を割くことができるよう学校現場に事例を周知することが求められる.

・また、AI に児童生徒の成長に係る責任は取れない.AI を含むデジタル学習基盤が当たり前にあるからこそ、よりメタに子供の学習環境を設定し、見取り、指導を行う教師の仕事が重要となる.

---

[1] https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2026_062a7394-en.html （2026 年 4 月 29 日アクセス）
[2] https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers（2026 年 4 月 29 日アクセス）
[3] https://dhbr.diamond.jp/articles/-/12882（2026 年 4 月 29 日アクセス）

参考資料３

教職課程における「体育」の教育的機能の再構成に関する要望書
― 校種横断的「ウェルビーイング基盤科目」（仮称）の創設提案 ―

令和８年３月９日

中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会
教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ
小学校作業部会
中学校・高等学校作業部会
各位

日本スポーツ体育健康科学学術連合
日本体育・スポーツ・健康学会
日本体力医学会
全国大学体育連合

１．要望の趣旨

現在検討が進められている教職課程の見直しにおいて、66 条の 6 科目として実施されてきた「体育」の位置付けについて、小学校作業部会および中学校・高等学校作業部会における議論（2 月 25 日、26 日）を拝聴いたしました。「体育」の扱いについて、中学校・高等学校作業部会では「教職課程内に位置付ける必要はない」との方向性が示され、小学校作業部会では必要性は認めつつも位置付け方について更なる検討が必要とされたと認識いたしました。

しかしながら、本件は単に「体育」を教職課程内に残すか否かという個別科目の問題ではなく、すべての学校種を通じ、すべての教員に共通して求められる基盤的資質能力を、制度としてどのように保障するのかという、教員養成の根幹に関わる課題であると考えます。小学校作業部会において「教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成」の観点から「身体性」を学ぶ体育の意義を指摘するご意見がありました。これらの議論は、教員養成における身体性や健康教育の位置付けを改めて検討する重要な視点を提示するものと受け止めております。まさにこの視点こそが、新たな教員養成課程に必要不可欠なものと考えます。また、健康教育の重要性が改めて論じられている今日において、「体育」を教職課程から切り離し、他教科等で扱えば足りるとする整理には、教育基本法における教育の理念および教員養成の基盤という観点から再考の余地があると考えます。

つきましては、体育の教育的機能に立ち返り、従来型の「体育」を教員養成のための身体・健康教育演習として再構成する**「ウェルビーイング基盤科目」（仮称）の創設**を検討課題として位置付け、これをすべての教員養成に共通する基盤科目として制度的に整理することについて、校種横断的観点から改めて審議いただきたく、ここに要望いたします。

２．本件を校種横断的課題として検討すべき理由

（１）ウェルビーイングはすべての教員に共通する基盤資質である

現代の教育課題において、児童生徒の身体的・精神的・社会的な充実、すなわちウェルビーイングの確保は中心的課題となっています。同時に、教師自身のウェルビーイングもまた、教育の質を左右する重要な要素です。

OECD が提唱する Learning Compass 2030 においても、身体的・精神的健康は学習の基盤として明確に位置付けられ、学習者および教師の双方にとって中核的な要素であることが示されています。教師に求められる資質には、

・自己の身体と心の状態を把握し調整する力
・ストレスに対処する力
・回復力（レジリエンス）
・他者と協働し関係を構築する力
・多様性を包摂する姿勢　　が含まれます。

これらは校種に依存するものではなく、すべての教員に共通する基盤的能力です。したがって、その育成を担う科目は、小学校のみ、中高のみといった個別判断ではなく、全校種共通の制度設計として検討される必要があります。

（２）「体育」の教育的機能の再評価

中学校・高等学校作業部会では、教科指導との直接的関連性や科目のスリム化の観点から、「体育」を教職課程内に位置付ける必要はないとの意見が示されました。しかしながら、体育が担ってきた教育的機能は、単なる実技科目にとどまりません。

・身体性の理解と自己認識
・安全配慮・危機管理能力
・集団活動の運営・統率力
・身体性に根ざしたコミュニケーション形成
・非認知的能力の育成

といった要素は、教科横断的であり、教員としての基礎を形成する学びです。これらを「他教科で扱えば足りる」とする整理は、体育の持つ実践的・体験的学習の機能を十分に評価したものとは言い難く、制度的保障としては具体性を欠くと考えます。

また、学習指導要領「総則」においては、育成すべき資質・能力が三つの柱として整理され、いわゆるコンピテンシー・ベースの教育課程の考え方が明確に示されています。各教科の評価もこの枠組みに基づいて構築されている現状を踏まえれば、身体を通した実践的学びの意義は改めて検討されるべきです。情報リテラシーと並び、生涯にわたり主体的に身体活動に関わる力、すなわちフィジカルリテラシーの育成は、すべての教員に共有される基盤的視座であると考えます。

（3）教育理念との整合性

教育基本法第 2 条は、「健やかな身体を養うこと」を教育の目標の一つとして明記し、「知育・徳育・体育」にわたる全人的教育を理念としています。この理念は、特定教科の担当者のみに求められるものではなく、すべての教員に共有されるべき教育観の基盤です。また、“我が国の知・徳・体にわたる全人的な教育が国際的にも高く評価”されてきた点を基礎に「令和の日本型学校教育」が推進されるべきです。教職課程において身体的側面の学びを制度的に位置付けないことは、この理念の実質的な後退につながる可能性があります。

3．提案：校種横断的「ウェルビーイング基盤科目」（仮称）の創設

以上を踏まえ、従来の「体育」をそのまま維持するか否かという議論ではなく、体育の教育的機能を再構成し、教員養成の基盤として明確に位置付ける新たな科目の設置を提案いたします。

■ ウェルビーイング基盤科目（仮称）

【位置付け】　全校種共通の教職課程基盤科目

【目的】　身体的・精神的・社会的ウェルビーイングを基盤とした教員としての実践的資質能力の育成

【内容例】
- 身体教育と身体性の理解
- 健康教育の理論と実践
- 安全配慮、リスクマネジメント
- インクルーシブ教育と身体活動
- コミュニケーション能力・非認知的能力の育成
- 教師自身の自己管理、レジリエンス形成

各内容について、理論と実践を交えた演習型授業として実施する。

本提案は、従来型の「体育」の単純な継続ではなく、教員養成に求められる今日的課題を踏まえた再構成であり、制度改革の趣旨とも整合するものと考えます。

4．結び ― 両作業部会に共通する課題としての再審議のお願い

本件は、小学校部会のみ、あるいは中学校・高等学校部会のみで結論づけるべき事項ではありません。教員養成の基盤設計という観点から、

両作業部会に共通する横断的課題として整理すること

必要に応じて合同的検討の場を設けること

校種を超えた共通基盤科目として制度設計を再検討すること

を強く要望いたします。

教職課程改革は、単なる科目整理にとどまるものではなく、これからの教師像を制度としていかに保障するかという根幹に関わる課題です。すべての学校種に共通する教員の基盤的資質として、身体・健康・ウェルビーイングに関する学びを教職課程の中にどのように位置付けるかについて、校種横断的観点から改めて慎重なご審議を賜りますようお願い申し上げます。

以上

【詳細版】教職課程における「体育」の教育的機能の再構成に関する要望書

― 校種横断的「ウェルビーイング基盤科目」（仮称）の創設提案 ―：参考資料

大学教養体育の取り組み

教育基本法第 2 条では「知育・徳育・体育」にわたる全人的教育を通じ、「健やかな身体を養うこと」を教育目標の 1 つとしている。さらに、身体的・精神的・社会的なウェルビーイングの追求が現代の課題とされ、OECD が提唱する Learning Compass 2030 においても、身体的・精神的健康は学習の基盤として明確に位置付けられている。従って、身体性の理解とその実践による深い学びは、すべての教員養成課程に必要なものとして位置づけられる必要があると考えられる。

一方、大学における教養体育も、この理念に基づいて教育を展開してきているが、多くの場合、教員養成プログラムではなく、教養的プログラムに重点が置かれてきたことは否めない。従って、施行規則第 66 条の 6 の「体育」は、教員養成に機能する「ウェルビーイング基盤科目」に生まれ変わる必要がある。

この点に関し、大学教養体育の現場では、かねてより「大学体育の再定義」として、学生の全人的な成長を促す授業研究に取り組み、その学術的成果を検証し、さらに各大学のポリシーの実現につなげる努力を重ねてきている。つまり、現在の「大学体育」は単にスポーツ種目を実践することに留まらず、新たな発想と工夫により変容してきている。そして、この教育実践は新たな「ウェルビーイング教育」の礎として機能するものと考えられる。

以下に、近年の大学教養体育の授業実践に関する学術的成果について、

全国大学体育連合の学術誌「大学体育スポーツ学研究・大学体育学」

日本体育・スポーツ・健康学会の機関誌「体育学研究」を中心にまとめた。

※[ ]で示した文献を含む各項目の詳細な内容については【詳細版】・参考資料を参照のこと

また、「ウェルビーイング基盤科目」のシラバスの参考資料として、日本体育・スポーツ・健康学会で検討中の内容についても文末に示した。※当学会は教職課程における体育教育の在り方を課題として検討を続けており、本年度の学会大会で「ウェルビーイング基盤科目」の在り方を含めシンポジウムを開催して議論を深める計画である。

大学体育のパラダイムシフト①：社会人基礎力を育成する教育介入とその成果

1. 取組の背景：スポーツ実践から「能力開発」の場へ

現代の大学体育は、単なる運動スキルの習得を目的とするのではなく、経済産業省が提唱する「社会人基礎力」（前に踏み出す力、考え抜く力、チームで働く力）を、スポーツという動的な環境を通じて育成する「課題解決型教育」へと変貌しています [1][2][3]。

2. 授業における具体的な介入内容（新たな取組）

- ICT・科学的データを用いた PBL（課題解決型学習） [2]
  - 介入： ゴルフ等の実技において、iPad やスイング解析装置（M-Tracer）を導入。3 人 1 組の小グループでデータを分析し、互いにフィードバックを行うプロセスを構築。

- 意図： 主観的な感覚を客観的な数値・映像に置き換え、対話を通じた「課題発見」と「解決策の立案」を促す。
- リフレクション（省察）の質を高めるライティング支援 [6]
  - 介入： 毎時間の「リフレクションノート」に加え、記述のポイントをまとめた「ライティング支援教材」を配布。
  - 意図： 言語化を促すことでスポーツの経験を汎用的なスキル（メタ認知能力）へ転移させる。
- 日常生活と連動した行動変容の促進 [5]
  - 介入： 「学生生活計画及び行動記録」を用い、体育や学修活動、アルバイトを含む日常生活の行動を自己記録・管理させる。
- 集中授業と学外活動による環境介入 [2]
  - 介入： 通常授業に加え、学外施設でのキャンプやゴルフ実習を伴う「集中型授業」を実施。非日常的な環境下で長時間の共同生活・共同作業を経験させる。
- 遠隔（オンライン）環境での戦略的プログラム [1]
  - 介入： コロナ禍において、計画立案や他者の意見を聴くプロセスを重視した SLS（スポーツ・ライフスキル）教育を遠隔で実施。

3. 介入による成果と教育的価値
- 社会人基礎力の有意な向上 [1][2][3][4]
  - 介入により「チームで働く力（発信力・状況把握力）」や「考え抜く力（計画力・創造力）」等の各要素が有意に向上。
- 行動変容の波及 [5][6]
  - 体育の授業内にとどまらず、日常生活やアルバイト、将来のキャリア形成に対する前向きな行動変容や意識の変化を確認。
- 遠隔授業の有効性の証明 [1]
  - 適切なプログラム設計により、対面でなくても「計画力」や「傾聴力」等の育成が可能であることを実証。
- 客観的評価手法の確立 [4]
  - VAS 法（視覚的評価スケール）を用いることで、能力向上の度合いを信頼性・妥当性のある数値として可視化。

参照文献リスト

1. 前田奎・他 (2022)「コロナ禍での遠隔による大学スポーツ授業の前後における社会人基礎力の変化」 *大学体育スポーツ学研究, 19, 72-81.*
2. 金田晃一・引原有輝 (2018)「学外活動を伴う集中型の大学体育授業が受講学生の社会人基礎力におよぼす影響：ゴルフ種目を対象に」 *大学体育学, 15, 22-30.*
3. 石道峰典・他 (2016)「体育実技授業における社会人基礎力育成を意図した介入効果の検証」 *大学体育学, 13, 26-34*
4. 石道峰典・他 (2017) 「体育実技授業による visual analog scale (VAS) 法を用いた社会人基礎力の評価に関する検討」 *大学体育学, 14, 67-78.*
5. 木村美来・小川真由子 (2023) 「大学生の社会人基礎力を高めるための授業実践」 *皇學館大学*

教育学部学術研究論集, 5, 36-45.

6. 小林雄志・他 (2024)「ライティング支援のための教材は大学体育授業におけるリフレクションノートの記述内容および受講生の社会人基礎力に影響を与えるか？」 *大学体育スポーツ学研究, 21, 133-144.*

大学体育のパラダイムシフト②：生涯を生き抜く「ライフスキル」を育む教育実践

1. 取組の背景：身体運動を通じた「心理社会的成長」へのアプローチ

現代の大学体育は、単なる体力向上や種目習得の場ではなく、日常生活や将来の困難を乗り越えるための精神的技能である「ライフスキル（LS)」（コミュニケーション、リーダーシップ、自己管理等）を、スポーツの動的な特性を活かして獲得させる場となっています [7][9][13]。

2. ライフスキル獲得に向けた具体的な介入（教育的アプローチ）

- 課題解決型アクティビティ（プロジェクトアドベンチャー：PA）の導入 [11]
    - 介入： 従来のフィットネス型授業に代わり、キャンパス内施設を用いた集団による課題解決型ワークを実施。
    - 意図： 他者との協力が不可欠な状況を創出し、初年次学生の「大学適応感」と「対人スキル」を同時に高める。
- 自己開示を促進する授業設計 [7][13]
    - 介入： キャッチボールや簡易ゲームの過程で、自分の考えや感情を他者に伝える「自己開示」の機会を意図的に設定。
    - 意図： 相互理解を深めるプロセスを通じて、心理社会的な気づきを促し、ライフスキルの獲得を間接的に支援する。
- 「体育ノート」と記述量の確保による省察支援 [8][10]
    - 介入： 毎時間の振り返りに専用の「体育ノート」を活用。さらに、振り返りの記述文章数（4 文以上など）を具体的に指示。
    - 意図： 記述量（文章数）が多いほどリーダーシップや情報収集能力が有意に向上することを確認し、経験を知識として定着させる。
- 多様な学習形態（集団学習・一斉指導）の戦略的活用 [12]
    - 介入： チームスポーツだけでなく、一斉指導型の授業でも「創造的思考」を刺激するプログラムを構築。

3. 実証された成果と教育的価値

- 多面的なスキルの向上 [9][10][11]
    - 授業を通じて「意思決定」「自信」「責任感」「自己統制」「表現性」などのリーダーシップ・コミュニケーションスキルが有意に向上。
- 大学生活への適応促進 [11]
    - PA（課題解決型）プログラムの導入により、友人関係、授業への取り組み、大学環境への適応感が、従来型授業よりも顕著に高まる。
- 日常生活への転移（波及効果） [8]
    - 体育授業で獲得したライフスキルが、授業内にとどまらず、日常生活の課題解決にも活用されるという「生活への転移」が確認された。
- リフレクションの質と能力向上の相関 [10]

- 振り返りを詳細に記述する習慣が、知識情報やリーダーシップの獲得を促進するという、言語活動の重要性が証明された。

参照論文リスト

7. 島本好平・山本浩二 (2018) 「心理社会的な成長につながる気づきのライフスキル獲得への影響：体育授業における自己開示からの検討」 *大学体育学, 15, 63-71.*
8. 東海林祐子・島本好平 (2017) 「大学体育におけるライフスキル獲得のための授業支援ツール体育ノートの導入とその効果の検討」 *大学体育学, 14, 3-15.*
9. 尼崎光洋・煙山千尋 (2021) 「大学体育によるライフスキルの変容」 *大学体育スポーツ学研究, 18, 1-10.*
10. 瀧本真己・他 (2018) 「大学体育実技授業の振り返り文章数を多く記述するほどライフスキルの獲得が促進される：大学体育授業を対象とした縦断研究」 *大学体育学, 15, 3-11.*
11. 山内宏志・他 (2026) 「初年次体育授業へのプロジェクトアドベンチャーの導入が学生の大学適応感とライフスキル獲得に及ぼす影響」 *大学体育スポーツ学研究, 23, 11-25.*
12. 中井聖 (2018) 「学習形態の異なる大学体育実技授業実施前後のライフスキルの特徴とその変化」 *大学体育学, 15, 46-56.*
13. 奈良隆章・木内敦詞 (2020) 「自己開示によるライフスキル向上を意図した大学体育授業の設計」 *大学体育スポーツ学研究, 17, 38-47.*

大学体育のパラダイムシフト③：自律的学習者と折れない心を育む「自己調整学習」と「レジリエンス」の育成

1. 取組の背景：アクティブ・ラーニングの基盤となる「自己調整能力」の育成

現代の大学体育は、単に運動をこなす場ではなく、自ら目標を立て、実行し、振り返る「自己調整学習（SRL）」のプロセスを習得する場です。また、スポーツの成功・失敗体験を通じて、困難に直面しても立ち直る力である「レジリエンス」や「自己効力感」を高め、他科目や日常生活でも主体的に学ぶ姿勢を養うことを目指しています [14][15][16][19]。

2. 具体的な介入内容（自律的な学びを促す取組）

- 「自己調整学習ノート」によるメタ認知の強化 [15]
  - 介入： 授業内で専用のノートを活用し、目標設定、自己教示（独り言）、自己モニタリング、評価・反省を段階的に記録させる。
  - 意図： 学習のプロセスを可視化し、学生が自分の学習状況を客観的に把握（メタ認知）する習慣を身につけさせる。
- ASE（Action Socialization Experience）の導入 [16]
  - 介入： 一人では解決できない身体的・心理的な課題に対し、グループで協力して挑む「ASE」を実施。
  - 意図： 予見（計画）→遂行（試行）→自己内省（振り返り）の循環を経験させ、社会性と課題解決能力を同時に育む。
- 動機づけ調整方略の戦略的活用 [14]
  - 介入： 「興味を惹きつける（内発的調整）」「他者と協力する（協力方略）」といった、

自らのやる気を維持するための具体的な「方略」を意識させる授業設計。

- レクリエーション提供者としての役割付与 [17]
  - 介入： 学生が主体となってレクリエーション活動を企画・提供する機会を設ける。
  - 意図： 他者との交流や協力体験を通じ、ソーシャル・サポートへの気づきや自己効力感を向上させる。

3. 実証された成果と教育的価値

- 自己効力感とレジリエンスの向上 [15][19]
  - 実技授業の履修により、運動に対する自信（運動セルフ・エフィカシー）だけでなく、社会性や自己肯定感を含む「レジリエンス」が有意に向上。
- 体育・学修への適応促進 [18]
  - 自己調整学習方略（目標設定やヘルプシーキング等）を身につけた学生は、体育授業への適応感が高く、主体的な学習行動をとることが証明された。
- ソーシャル・サポートの認識拡大 [17]
  - 活動を通じて周囲からの支援を実感することで、心理的な安定やウェルビーイングにつながる感覚を習得。
- 自律的学習サイクルの確立 [16]
  - ASE 等の活動を通じて、SRL の「循環的段階モデル」が体育授業内で実践され、生涯にわたって学び続ける基盤が形成される。

参照論文リスト

14. 蓬田高正・坂本昭裕 (2023) 「大学教養体育における動機づけ調整方略の構造と関連要因」 *体育学研究, 68, 455-470.*
15. 須崎康臣・杉山佳生 (2017) 「大学生を対象とした体育授業における自己調整学習方略と体育自己効力感を促すための介入プログラムの効果」 *体育学研究, 62, 227-239.*
16. 蓬田高正・坂本昭裕 (2022) 「Action Socialization Experience を導入した大学教養体育において自己調整学習方略の使用は促進されるのか？」 *大学体育スポーツ学研究, 19, 15-27.*
17. 高山昌子・他 (2020) 「レクリエーション活動を提供する学生の自己効力感とソーシャル・サポートに関する研究：自由記述の分析からみる学生の学びについて」 *日本レクリエーション協会研究紀要*（※ファイル参照）
18. 須崎康臣・杉山佳生 (2016) 「自己効力感および自己調整学習方略が大学生の体育適応感に及ぼす影響」 *体育学研究, 61, 91-102.*
19. 重藤誠市郎・他 (2020) 「主体的にスポーツ実技を選択履修する大学生の運動セルフ・エフィカシーとレジリエンスの特徴」 *大学体育スポーツ学研究, 17, 3-11.*

大学体育のパラダイムシフト④：科学的根拠に基づく「行動変容」と「生涯スポーツ習慣」の確立

1. 取組の背景：運動を「教える」から「習慣化させる」教育への転換

従来の大学体育は種目スキルの向上に主眼が置かれていましたが、現在は行動科学や心理学の知見を応用し、卒業後も自律的に運動を継続できる「身体活動自己管理能力（PASMA）」の育成を重視しています。特に、無関心層から実践層まで、学生一人ひとりの準備状態に合わせた介入を行うことで、生涯に

わたる健康の維持・増進を目指しています [20][23][24][25]。

2. 具体的な介入内容（行動科学に基づくプログラム）
   - 変容ステージに合わせた個別介入（TTM の応用） [23 日]
     - 介入： 運動に対する心理的準備状態（無関心、関心、準備、実行など）を把握し、ステージに応じた課題を提示（例：無関心期には座りっぱなしのリスクを自覚させる課題、準備期には目標達成の報酬を設定する課題）。
     - 意図： 一律の指導ではなく、個々の心理的プロセスに合致した働きかけを行うことで、運動開始への障壁を低減する。
   - ハイブリッド型授業（実技・講義・宿題の連携） [20][24][25]
     - 介入： 実技に加え、健康理論の講義、さらに日常生活での歩数や運動を記録する「運動モニタリングシート（宿題）」を組み合わせたプログラム（Project FYPE など）を実施。
     - 意図： 授業という「機会」を、日常生活（宿題）という「行動」へ橋渡しし、COM-B モデル（能力・機会・動機の相互作用）に基づいて習慣化を促進する。
   - 日常生活のセルフモニタリング [22]
     - 介入： 運動・食事・睡眠の生活習慣を継続的に自己記録（セルフモニタリング）させる。
     - 意図： オンライン環境下でも自身の生活リズムを客観視させ、運動の恩恵（ベネフィット）への意識を高める。
   - 意識的運動学習と自己との対話 [21]
     - 介入： 身体の動きを意識化させ、運動を通じて「新しい自己」や「他者・世界」との関係性を構築するプロセスを重視。

3. 実証された成果と教育的価値
   - 運動習慣の定着と身体活動量の増加 [20][23][25]
     - 行動科学的介入により、介入群は対照群に比べ、歩数や中高強度の身体活動量が有意に増加し、運動習慣が定着しやすいことが証明された。
   - 心理的変数のポジティブな変化 [24][25]
     - 運動に対する「自己効力感（自信）」が高まり、運動実践の恩恵をより強く認識するようになるなど、心理的な行動変容が確認された。
   - 生活習慣全般の改善 [22][24]
     - 運動だけでなく、食事や睡眠、時間管理といった生活習慣全体に対する意識が向上し、大学生の QOL（生活の質）向上に寄与。
   - 遠隔授業における有効性の確認 [22]
     - オンライン環境でも、適切なセルフモニタリング支援を行うことで、対面授業に劣らない健康教育効果が得られることが示された。

参照論文リスト

20. 堀口文・他 (2026) 「身体活動自己管理能力の向上を目指した大学体育授業：体つくり運動を基盤とした実技・講義・宿題によるハイブリッド型授業の効果」 *大学体育スポーツ学研究, 23, 51-64.*
21. 金谷麻理子・高木英樹 (2019) 「大学体育における意識的運動学習の教育的価値に関する一考

察」 *大学体育スポーツ学研究, 16, 3-12.*
22. 小倉圭・他 (2021)「日常生活のセルフモニタリングおよび運動課題を中心としたオンライン体育授業の実践とその効果の検討」 *大学体育スポーツ学研究, 18, 97-111.*
23. 荒井弘和・他 (2009)「運動行動の変容ステージに対応した体育授業プログラムが大学生の運動習慣に与える効果」 *体育学研究, 54, 367-379.*
24. 木内敦詞・他 (2008)「行動科学に基づく体育プログラムが大学新入生の健康度・生活習慣に及ぼす効果：Project FYPE」 *体育学研究, 53, 329-341.*
25. 木内敦詞・他 (2009)「行動科学に基づく体育プログラムが大学新入生の身体活動関連変数に及ぼす効果：Project FYPE」 *体育学研究, 54, 145-159.*

大学体育のパラダイムシフト⑤：「主観的恩恵」の可視化と学習効果を最大化する授業設計

1. 取組の背景：学生が実感する「体育の価値」の構造化

大学体育の存立意義を明確にするため、学生自身が授業を通じてどのような恩恵を感じているかを定量的に測定する試みが進んでいます。単なる体力向上だけでなく、心理的安定や社会的スキルの獲得など、多次元的な「主観的恩恵」を評価指標に据えることで、教育効果の科学的な検証が行われています [3][4]。

2. 学習効果を左右する要因と介入戦略

- 動機づけ雰囲気の構築 [26]
    - 知見： 他者との比較ではなく、自身の努力や上達を重視する「熟達雰囲気」が、運動技能の習得やコミュニケーション能力の向上といった恩恵評価を強く促進する。
    - 介入： 指導者がプロセスを評価する環境を作ることで、学生の主観的な学びの実感を高める。
- ルーブリックによる技能課題の明確化 [31]
    - 介入： 初心者と経験者では課題認識が異なる（例：初心者は身体の動きよりシャトルの飛距離を気にする）ことに着目し、習熟度に応じた「ルーブリック（評価指標）」を提示。
    - 成果： 自分のレベルに合った目標が明確になることで、技能向上だけでなく多面的な恩恵評価が向上する。
- 批判的思考態度（Critical Thinking）との連動 [27]
    - 知見： 探究心や論理的思考への自覚が強い学生ほど、体育授業から多くの恩恵（協同プレーや体力向上など）を享受できる。
    - 意図： 体育を「考える場」として機能させることで、学生の主体的な学びを誘発する。
- 心理的準備（メンタル・ウォーミングアップ） [30]
    - 介入：授業開始時に「笑い準備運動」などのポジティブな感情を喚起するワークを導入。
    - 成果： 気分が改善するだけでなく、コミュニケーション・スキルの向上や、授業全体の恩恵実感を底上げする。

3. 教育的価値と大学生活への波及効果

- 大学適応感への寄与 [28]
    - 体育授業で得られる主観的恩恵（特に友人関係や生活習慣の改善）は、学生の大学生活全体への適応感（School Adjustment）に直接的な正の影響を及ぼす。
- 意思決定の最適化（恩恵と負担のバランス） [29]

    - 水泳などの種目において、学生が感じる「恩恵（プラス）」と「負担（マイナス）」を尺度化。負担を上回る恩恵を実感させる設計が、継続的な運動実践の鍵となる。
- 社会的態度の育成 [27][28]
    - 身体活動を通じた「協同」の経験が、論理的思考や他者理解といった、スポーツの枠を超えたジェネリックスキルの向上に結びつく。

参照論文リスト

26. 中須賀巧・他 (2020) 「大学体育授業における動機づけ雰囲気と主観的恩恵評価の関係：受講種目と性別の違いに着目して」 *大学体育スポーツ学研究, 17, 12-22.*
27. 鳥井淳貴・他 (2024) 「大学体育授業における批判的思考態度と主観的恩恵評価の関係」 *大学体育スポーツ学研究, 21, 95-105.*
28. 西田順一・他 (2016) 「体育授業における大学生の主観的恩恵評価およびその大学適応感に及ぼす影響性」 *体育学研究, 61, 537-554.*
29. 西田順一 (2011) 「大学生の水泳・水中運動の恩恵と負担の測定：意思決定バランス尺度の作成および信頼性・妥当性の検討」 *大学体育学, 8, 13-23.*
30. 藤田恵理・他 (2023) 「大学体育におけるこころの準備運動としての『笑い準備運動』の教育効果」 *大学体育スポーツ学研究, 20, 33-47.*
31. 藤野和樹・他 (2022) 「大学体育バドミントン授業受講者の主観的技能課題に基づくルーブリックが主観的恩恵に及ぼす効果」 *体育学研究, 67, 143-156.*

大学体育のパラダイムシフト⑥：コロナ禍に見出された大学教養体育の価値と教育的効果：単なる「実技」を超えた人間形成

1. 新たな取組と具体的な介入内容

コロナ禍を契機に、従来の対面実技に理論や ICT、自己内省を組み合わせた多角的なアプローチが導入されました。

- ICT を活用したハイブリッド・遠隔指導：オンデマンド型（動画・スライド配信）や同時双方向型（Zoom 等）を組み合わせ、技術解説だけでなく、Google フォームを用いた振り返りやフィードバックを徹底[32][33][34]。
- 科学的理論に基づく行動変容の促進：運動行動変容ステージ（TTM）等の理論を活用し、学生の現在の運動習慣に合わせた動機付けや課題設定を実施[33]。
- 身体意識と理論の融合（STEAM・ソマティック教育）：単なる動きの模倣ではなく、内面的な身体感覚（Soma）への気づきを促す学習（Soma Awareness）や、科学・技術・芸術等の視点を交えた STEAM 教育の枠組みを導入[34]。
- 対面実技による社会的相互作用の再構築：感染対策を講じた上での対面授業再開により、他者との関わりを伴う身体活動の場を提供[35][36]。

2. 多面的な教育成果

教養体育の履修は、スポーツ技能の向上以外に、大学生のウェルビーイングに直接寄与することが示されています。

- ライフスキルおよび社会的スキルの向上：

    - 体育実技の履修者は、非履修者に比べてライフスキル（目標設定、感情調整など）が有意に向上した。特に運動部に所属していない学生でその効果が顕著であった[35]。
    - 対面実技への参加は、社会的スキル（KiSS-18）の維持・向上に寄与し、孤立を防ぐ役割を果たした[36]。
- メンタルヘルスと心理的健康の改善：
    - 精神的健康度（WHO-5）のスコアが、体育実技の履修によって有意に改善した[36]。
    - 遠隔授業下においても、自己主導的な学習（やる気）の向上や、生活リズムの維持に一定の効果が認められた[32][34]。
- 大学体育観の変容（価値創造的な学び）：
    - 学生の認識が「単なる運動不足解消」から、身体を通じた「自己理解」や「将来への自己変容」を見出す「価値創造」の場へと深化・変容した[34]。
- 身体活動量の増加：体育実技の履修により、授業時間外の自発的な運動頻度が増加した[35]。

文献リスト

36） 難波秀行・他 (2020)「授業者からみたコロナ禍に行われた遠隔による大学体育実技の教育効果の検証」*大学体育スポーツ学研究,18, 21-34.*

37） 西田順一・他 (2022)「流行下における『オンデマンド型』大学体育実技授業の学修成果に影響を及ぼす要因の検討：運動行動変容ステージに注目して」*大学体育スポーツ学研究,19, 1-14.*

38） 北村勝朗 (2020)「コロナ禍におけるオンライン授業を通して大学体育は何をなし得たのか？：説明的文章完成法を用いた大学生の大学体育観の質的分析」*大学体育スポーツ学研究,18, 35-48.*

39） 寺岡英晋・他 (2020)「コロナ禍による体育実技の休講措置後の再開が大学一年生の身体活動とライフスキルに与える影響」*慶應義塾大学体育研究所紀要. 61, 15-25*

40） 寺岡英晋・他 (2021)「新型コロナウイルス感染症拡大下における大学生のメンタルヘルスと社会的スキルに関する調査研究：対面授業による体育実技の履修有無の比較から」*大学体育スポーツ学研究,19, 84-93.*

その他の介入研究：大学教養体育による「資質・能力」の育成と心理社会的成長：多角的な介入とその成果

1. 新たな取組と具体的な介入内容

現代の大学体育は、行動科学や教育工学の知見を取り入れ、単なる「運動不足解消」から「人間形成」を意図した授業へと進化しています。

- 科学的モデルに基づく行動変容介入：
    - 多理論統合モデル（TTM）を用いた、学生の運動意識段階（ステージ）に応じた動機付けや課題設定の導入[41][44][46]。
    - インストラクショナルデザイン（ID）を活用した、効果的・効率的・魅力的な学習設計の実践[48]。
- 心理的成長を促す課題解決型アプローチ：
    - 「挑戦的課題達成型」実技：バドミントン等の種目において、あえて挑戦的な課題を設定し、成功体験を通じた自己成長を促す[42]。

    - 「スポーツ」教育への転換：従来の「体育（Physical Education）」から、社会的スキルの獲得を目的とした「スポーツ・リテラシー」や、心身の自己認識を促す「スポーツ・ウェルネス」へと科目構成を刷新[43]。
- 身体を通じた他者理解と共生の促進：
    - パラスポーツ（車椅子バスケットボール）の導入による、心情面（関心・意欲）の変化や障害・他者への理解深化[50]。
    - 課題解決型アクティビティにおける「間身体性（他者と身体を介して関わること）」を重視した、心理社会的成長の支援[45]。

2. 多面的な教育成果

これらの介入は、スポーツ技能の向上にとどまらず、学士課程教育が求める汎用的能力の獲得に寄与しています。

- ポジティブな特性（強み・長所）の開花：リーダーシップ、チームワーク、勇敢さ、誠実さといった「性格的な強み」が、体育授業の経験を通じて有意に育まれる[49][42]。
- 学士力（ジェネリックスキル）の向上と定着：コミュニケーション、問題解決、チームワーク、リーダーシップ等のスキルが向上し、その効果は授業終了 1 年後も維持されることが示されている[46][43]。
- 大学への適応と集団凝集性：チームスポーツを通じた「集団凝集性」の向上が、学生の大学に対する適応感（帰属意識）を直接的に高める[47]。
- 学修成果を左右する要因の解明：個人のレジリエンスだけでなく、教員による適切なフィードバックや賞賛といった「教授行動」が学修成果を最大化させる[41]。

文献リスト

41） 西田順一ほか (2024)：大学体育授業にて学修成果を高めるための条件：学修者特性および学修・教授行動を要因とした決定木分析による検討．体育学研究, 69: 109-124.

42） 橋本公雄ほか (2020)：「挑戦的課題達成型体育授業」に伴う心理的機能の向上効果：体育実技授業による自己成長に着目して．熊本学園大学論集『総合科学』, 26(1): 79-96.

43） 富川理充ほか (2016)：「体育」演習から「スポーツ」教育へと転換した大学教養体育の授業効果：一私立大学の実践事例．大学体育学, 13: 25-37.

44） 藤井一貴ほか (2025)：Transtheoretical Model を導入した体育授業プログラムが「学びに向かう力、人間性等」に及ぼす影響：「共生」に着目して．北関東体育学研究, 10: 3-12.

45） 大友あかねほか (2025)：課題解決型アクティビティにおける他者との身体を介した関わりに関する一考察：竹内敏晴の出会いのレッスンとの構造比較．大学体育スポーツ学研究, 22: 17-29.

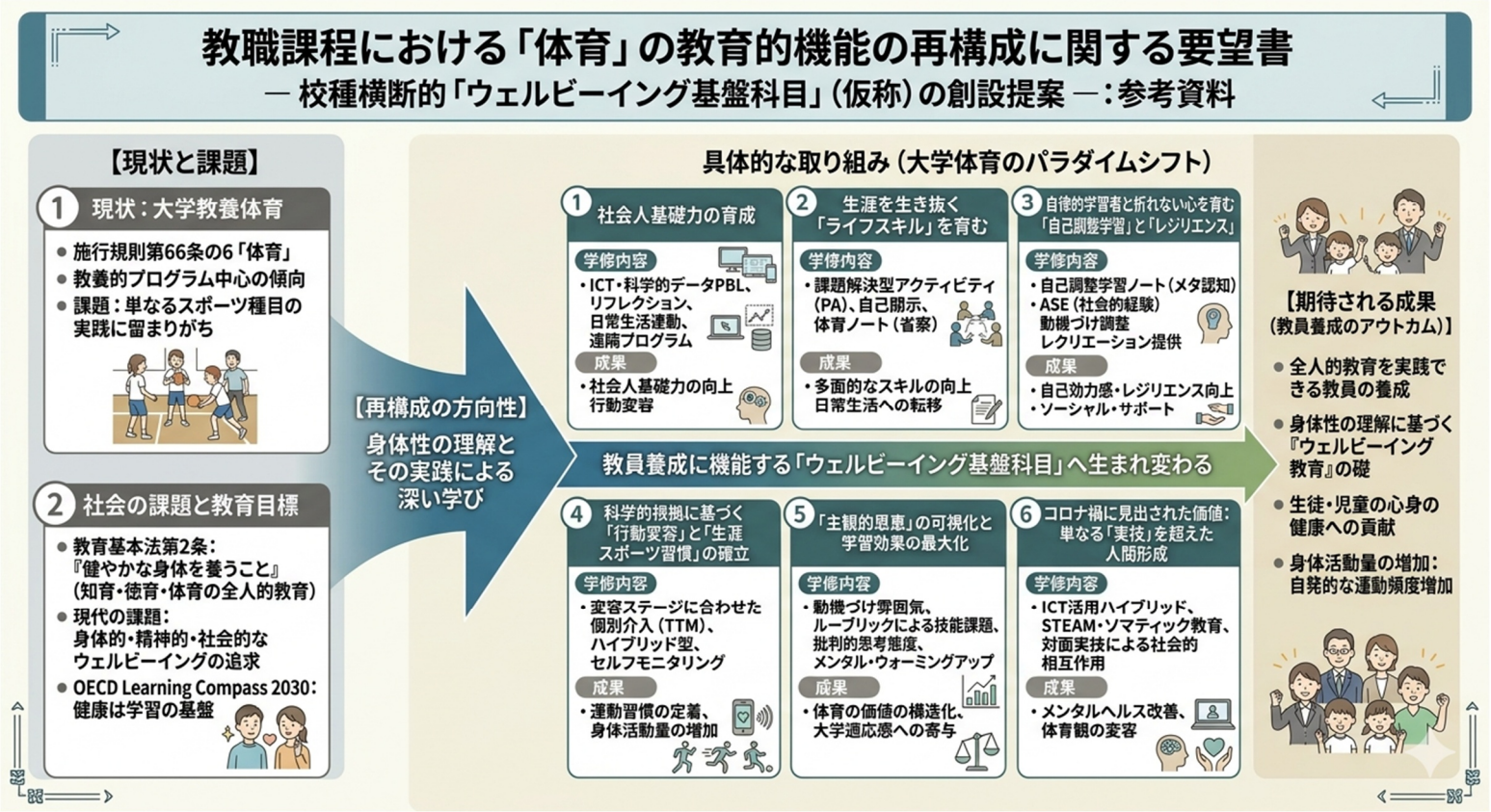
46）中山正剛ほか (2014)：学士課程教育における体育の介入授業が及ぼす長期的な効果に関する研究：授業終了 1 年後の学士力関連スキルと運動行動に着目して．大学体育学, 11: 65-78.

47） 鳥井淳貴ほか (2023)：大学体育授業における集団凝集性の変化と適応感の関連．大学体育スポーツ学研究, 20: 73-82.

48） 全国大学体育連合 (2018)：大学体育の価値と評価（第 5 回大学体育研究フォーラム）．体育・スポーツ教育研究, 18(1): 65-85.

49）橋本公雄ほか (2020)：大学体育授業で育まれる強み・長所：性差および授業種目間差に着目して．

熊本学園大学論集『総合科学』, 26(1): 61-78.
50） 高田大輔ほか（2016）：大学体育授業における車椅子バスケットボールの教育効果の検討：特に受講学生の心情面の観点から．大学体育学, 13: 15-23.



「ウェルビーイング基盤科目」シラバス案　（日本体育・スポーツ・健康学会検討案）

1. 授業の目標・到達目標

本科目は、生涯にわたる健康とウェルビーイングの実現、および教師として求められる資質・能力の基盤となる「フィジカル・リテラシー」の育成を目指す。

- 自己調整・レジリエンス： 身体の仕組み（生理学）を理解し、ストレス管理やメンタルヘルスを自己調整できる能力を身につける。
- 多様性の包摂： 障害、性差、文化の違いを理解し、誰もが排除されない参加の設計（アダプテッドスポーツ・レクリエーショナルスポーツ等を教材として）を実践的に学ぶ。
- 教師としての身体形成： 児童生徒の前に立ち、励まし、安全を確保できる「教員としての身体」とコミュニケーション能力を形成する。

2. 授業の実施方法

学習者が自身の課題解決に向けて主体的・対話的に取り組む「アクティブ・ラーニング」形式。
講義による科学的理解と、実技・演習による体験的理解を往還させる。

3. 評価方法

1）自己評価（40%）： 自ら設定した到達目標に対する達成度、振り返りシートの記述内容。
2）相互評価（30%）： チーム活動や課題解決への貢献度に対する仲間からのフィードバック。
3）教員評価（30%）： 科学的理解の確認（小テスト・レポート）および実技への参画状況。

4. 授業計画（全 15 回構成案）

回	形態	授業テーマ	具体的な実技・交流内容
1	講義	ガイダンス：なぜ教師にウェルビーイングが必要か	教員のメンタルヘルス現状と、身体活動が学習・心理に与える影響の解説。
2	演習	身体の多様性と生理的計測	ペアで心拍数や主観的運動強度（RPE）を計測。発達や性差による「個体差」を科学的に数値で確認し合う。
3	実技	自己調整とレジリエンスの実践	ヨガ、マインドフルネス、呼吸法を通じたリラクゼーション体験。ストレス応答を自己コントロールする技法を習得する。
4	実技	教師らしい身体の形成：姿勢と声【実技・交流】	「人の前に立つ姿勢」「通る声」の出し方をペアワークで確認。集団を惹きつけ、励ますための身体的プレゼンスを訓練する。
5	実技	安全管理と咄嗟の身体反応（実技）	学校での事故防止を想定し、「咄嗟に手足が出る」ための反応トレーニングや、怪我をさせない補助法・介助法を学ぶ。
6	実技	チームビルディングと合意形成【実技・交流】	チーム対抗の課題解決型ゲーム（ASE 等）。チーム目標の設定、役割分担、納得感のあるルール作りを対話を通じて行う。
7	実技	社会的ウェルビーイングと共感【実技・交流】	身体接触を伴う運動やミラーリング演習。言葉に頼らないコミュニケーションを通じて、他者への共感と信頼関係を構築する。

8	実技	スポーツの価値とルール変更の試み【実技・交流】	既存のスポーツのルールを「全員が活躍できる」ように書き換えるワークショップと、そのルールの実践・検証。
9	演習	包摂のデザイン：排除を生まない設計【演習・交流】	身体的・経験的な差がある集団において、誰も取り残されないための環境調整（ユニバーサルデザイン）をグループで企画。
１０	実技	インクルーシブ教育：アダプテッドスポーツ	車椅子バスケットボールやボッチャ、ゴールボール等の体験。障害を「制限」ではなく「特性」として捉える視点を養う。
１１	実技	多様性と異文化理解のスポーツ	世界各国の伝承遊びやニュースポーツの体験。外国にルーツを持つ子どもの理解に繋がる身体文化の多様性を学ぶ。
１２	実技	メンタルヘルス維持のための運動プログラム	「気持ちよく走れる（泳げる/歩ける）マイペース」の探究。教師自身が燃え尽きないための、日常的なセルフケア習慣の確立。
１３	実技	地域・保護者と繋がるイベント企画【実技・交流】	学校と地域が繋がるためのレクリエーションを考案し、クラス内でミニイベントとして実施。ファシリテーション能力を磨く。
１４	実技	ウェルビーイング・プロジェクト：模擬授業【実技・交流】	児童生徒の特定の課題（孤立、肥満、意欲低下等）を解決するための運動プログラムをグループで発表・実施し合う。
１５	演習	総括：ウェルビーイング宣言とリフレクション【演習・交流】	15 回の学びを振り返り、教師としてどのような身体と心で児童生徒に向き合うかを言語化し、共有する。

5. 構築のポイント（各資料の反映）

- 「科学的自己管理」： 心拍数測定などの実技を通じ、「感覚」ではなく「科学」として自己管理を学ぶ視点を導入し、心身のマネジメント能力を養う。（須永提案）
- 「生存戦略としての体育」： 中教審の議論（多様性、メンタルヘルス、教員の休職問題やインクルーシブ教育といった学校現場の喫緊の課題）に合致させ、身体活動というアプローチで解決策を提示する実践知として他教科の委員にも必要性が伝わる内容に再構成。（平塚提案）
- 「教師としての身体」を鍛える： 単なる運動ではなく、指導力、生徒指導、学級経営に活きる「立ち居振る舞い」「姿勢」「声」といった、教員養成ならではの身体形成を重視し実技として習得。（関根提案）
- 「広範なウェルビーイング領域」： ユネスコや WHO の国際動向を踏まえ、包摂や公平性といった現代的価値を包含。（來田提案）
- 「交流を通じた人間理解」： ワークブックの記述（汎用的スキルの向上）と、実際の他者との身体的交流をリンクさせ、深い学びを実現。

この構成により、従来の「体育実技」を超えた、教師としてのライフキャリアを支える「ウェルビーイング基盤科目」が実現される。

参考資料4

文部科学省

令和7年度「教師不足」に関する実態調査

令和8年3月5日

調査の概要

＜調査概要＞

- 臨時的任用教員等の確保ができず、学校へ配置する教師の数に欠員が生じる「教師不足」に関して、年度当初における全国的な実態を把握するため、実態調査を実施。

＜調査対象・調査時点＞

- 67都道府県・指定都市教育委員会及び大阪府豊能地区教職員人事協議会（計68）
- 公立の小学校・中学校・高等学校・特別支援学校
- 令和7年度**始業日**時点 及び 令和7年**5月1日**時点 の2時点

※小学校は、義務教育学校前期課程を含む。
※中学校は、義務教育学校後期課程及び中等教育学校前期課程を含む。
※高等学校は、中等教育学校後期課程を含む。
※特別支援学校は、専攻科・別科を除く。

＜本調査における「教師不足」の定義＞

- **実際に学校に配置されている教師の数**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）**を満たしておらず、欠員が生じる状態。
- 配当数は、義務標準法等に基づき算定される教職員定数ではなく、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。したがって、**都道府県・指定都市等の教育委員会が独自で置く定数を含む**が、域内の市町村教育委員会が独自で置く定数は含まない。
- 本調査における「教師不足」は、義務標準法等に基づき算定される教職員定数の標準に対する教師の配置状況を指すものではない。また、各学校への配当数は、任命権者である各都道府県・指定都市等の権限と責任において決定されるものである。

＜本調査における教師の定義（対象）＞

- 校長、副校長、教頭、主幹教諭、指導教諭、教諭、助教諭、講師
- 正規教員、臨時的任用教員、非常勤講師・会計年度任用職員、再任用教員（フルタイム・短時間）をすべて含む。
- 産休・育休者等を除き、産休・育休者等の代替者を加えている。

※養護教諭等、栄養教諭等は対象から除いている。

結果の概要（1/2）

- 5月1日時点で、学校に配当されている教員定数に対する**「教師不足」の割合（不足率）は、全体で0.45%（3,827人）**。
  - 小学校0.44%（1,699人）、中学校0.47%（1,031人）、高等学校0.33%（508人）、特別支援学校0.71%（589人）
- なお、義務標準法に基づく公立小中学校の教員定数分については、充足している（充足率は全国平均で100.9%）。

「教師不足」の状況（5月1日時点）

学校種	学校に配置されている教師の数 (A)	学校に配当されている定数 (B)	不足 (C)	不足率 (C/B)
小学校	382,882	384,581	1,699	0.44%
中学校	217,957	218,988	1,031	0.47%
小中学校合計	600,839	603,569	2,730	0.45%
高等学校	154,848	155,356	508	0.33%
特別支援学校	82,320	82,909	589	0.71%
合計	838,007	841,834	3,827	0.45%

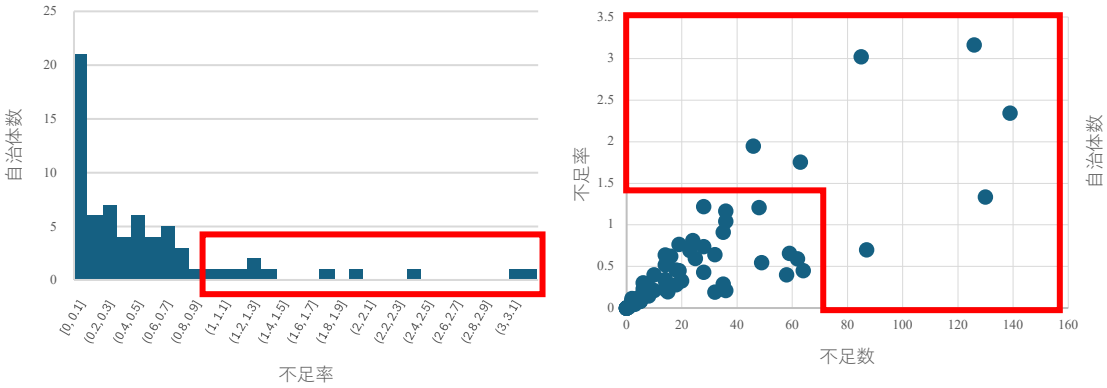
（参考）令和3年度5月1日時点

A′	B′	C′	C′/B′
379,598	380,198	979	0.26%
218,504	219,123	722	0.33%
598,102	599,321	1,701	0.28%
159,688	159,837	159	0.10%
78,474	78,632	205	0.26%
836,264	837,790	2,065	0.25%

- 不足の状況は、自治体によってばらつきがあり、**不足数の多い自治体が全体を押し上げている傾向にある。**
- 全体の不足率について、令和３年度と比較すると、**23自治体において改善し、43自治体において悪化した。**
  - 小学校：改善23／悪化42、中学校：改善28／悪化34、高等学校：改善14／悪化36、特別支援学校：改善19／悪化37
- 不足が発生していない自治体は8。
  - 小学校9、中学校16、高等学校25、特別支援学校18。

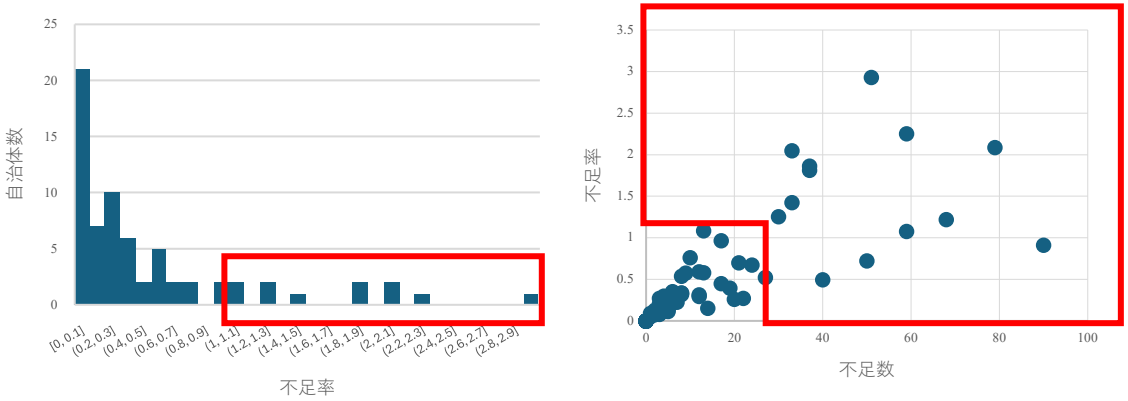
各校種における不足率の分布（5月1日時点）

<小学校>



平均：0.51%　中央値：0.30%　標準偏差：0.66

<中学校>



平均：0.49%　中央値：0.27%　標準偏差：0.64

結果の概要（2/2）

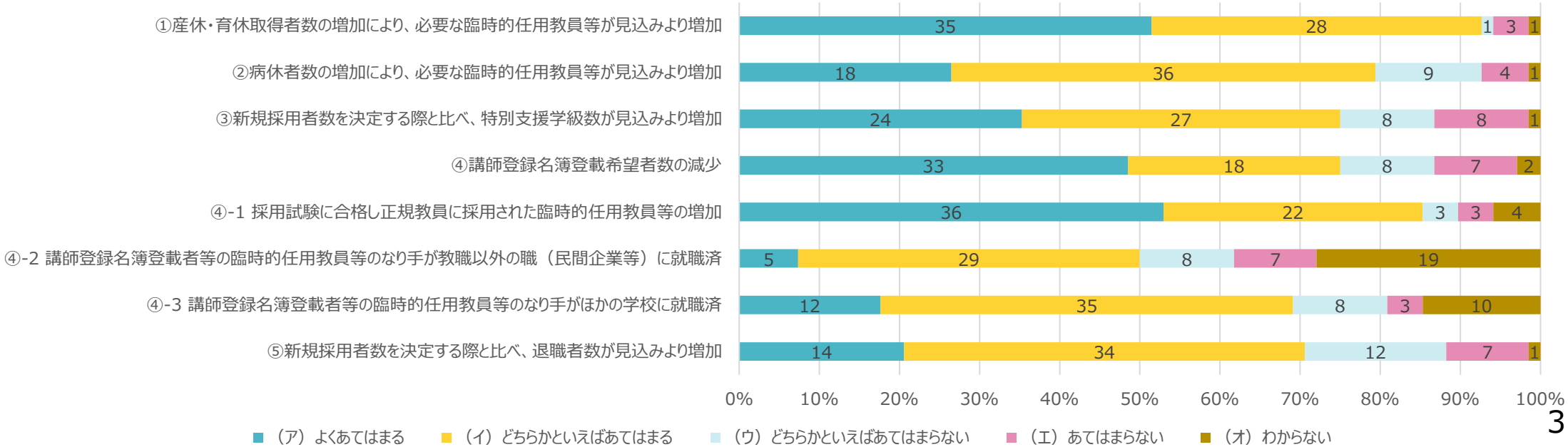
- 5月1日時点での小学校の学級担任の代替状況については、以下の通り。

	小学校の学級担任の総数	学級担任の代替者	指導方法工夫改善などの指導体制の充実のために配置を予定していた教員	児童生徒支援などの運営体制の充実のために配置を予定していた教員	主幹教諭・指導教諭・教務主任	校長・副校長・教頭	その他	左記が生じている学校数
小学校の学級担任不足	269,019 R3：268,201	1,086 (0.40%)	299	137	417	116	117	770
（うち特別支援学級）	59,694 R3：51,416	319 (0.53%)	85	47	127	28	32	276

- 学校に当該教科の教師がいないために当該教科の必要な授業を行えていない「教科担任不足」が発生している学校もある。教育委員会からの聞き取りによれば、5月中にはおおむね解消、遅くとも9月1日にはすべて解消している。

中学校　：計12校（美術3校、技術7校、家庭2校）
高等学校：計　3校（家庭2校、情報1校）

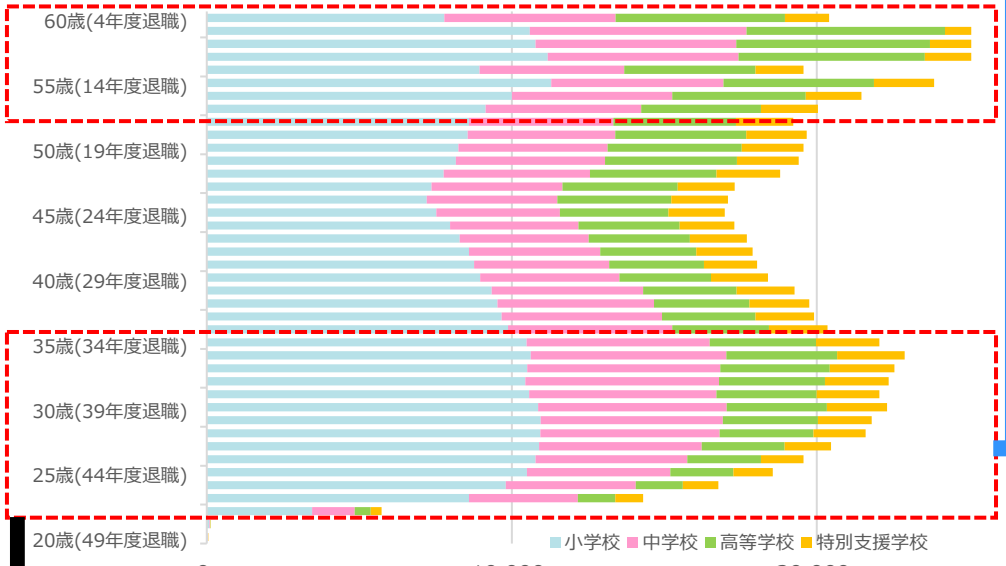
- 「教師不足」の要因に対する教育委員会の認識について、主な回答は以下のとおり。



「教師不足」の要因について

- 教師の年齢構成に起因する近年の**大量退職等に伴う採用の拡大**により、**若手教師が増加し、産育休取得者が増加**しているため、臨時講師の需要が増加。また、**特別支援学級の増加**や教育環境の変化に合わせた指導体制の充実等の結果、全体として教師の需要が増加。
- 一方、採用拡大による正規採用が進んだことで、**従来臨時講師を担ってきた既卒受験者が減少**。また、地域によっては**民間企業との競争**の下で、臨時講師を含む教師のなり手が減少。

○公立学校年齢別教員数（令和４年度 学校教員統計調査より）

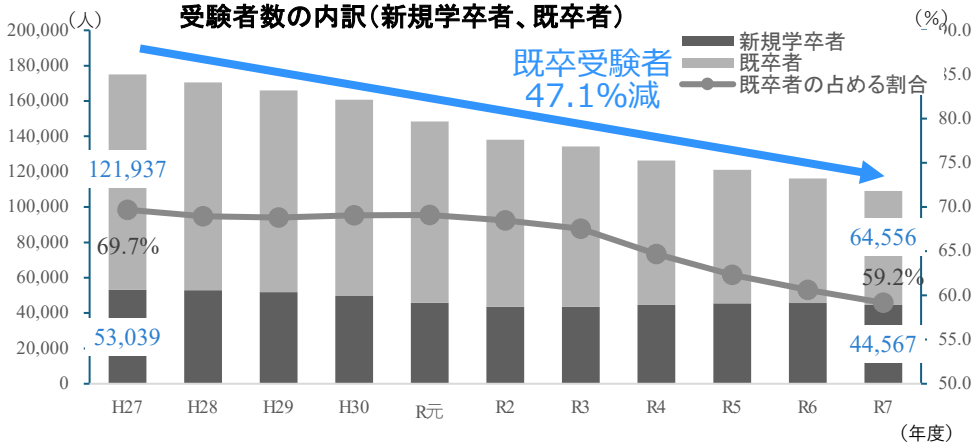


大量の定年退職 → 採用拡大 → 若手教師の増加 → 産育休取得者の増加 → 臨時講師の需要が増加

特別支援学級の増加や、教育環境の変化に合わせた指導体制の充実等 → 臨時講師を含む教師の需要が増加

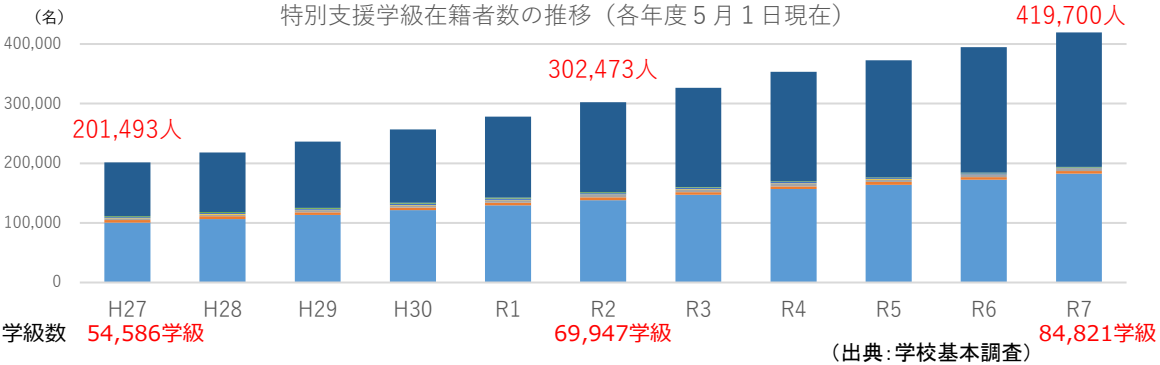
・採用拡大に伴い、従来の再チャレンジ層が正規教員として採用
・地域によっては、民間企業との競争の下、既卒者を中心に民間企業へ流出

→ 臨時講師を含む教師のなり手が減少



	H26	R元	R6
大学卒業者数	564,035	573,947	584,304
大学における免許状取得者数	72,825	67,130	65,904

（出典）学校基本調査、教員免許状取得状況調査
※大学院・短大等は含まない。



（出典：学校基本調査）

○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理由（抜粋）
（なりたい職業として「学校の先生」と回答した者に関する集計）

- ✓ 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 ：24.2%
- ✓ 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 ：29.9%
- ✓ 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 ：55.9%
- ✓ 学校関係者から得た情報で職場環境や勤務実態に不安を持ったから ：21.8%
- ✓ 報道で得た情報で職場環境や勤務実態に不安を持ったから ：21.2%

（出典）浜銀総合研究所「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４年３月）

要因を踏まえた「教師不足」対応について

- 教師全体の需要が増加していることを踏まえ、**多くの質の高い教師志願者を確保**することが極めて重要であり、学校における働き方改革の更なる推進、教師の処遇改善、学校の指導・運営体制の充実等の環境整備をはじめとした取組を促進。
- また、臨時講師を含めた教師の不足や特に教師の確保が難しい教科へ対応するため、**多様な分野からの人材獲得を促進。**
- 加えて、今回の調査を通じて、**教師不足の要因には地域差がある**ことが明らかになっており、個別の事情に寄り添った支援が不可欠。文部科学省としても、**特に教師不足が厳しい自治体に伴走支援を行う**。

① 質の高い教師志願者を確保する

- **学校における働き方改革の更なる推進、教師の処遇改善、学校の指導・運営体制の充実、教師の育成支援等の環境整備**
- 年度途中の産育休代替者に対応する政令改正の周知徹底等を通じた**正規教員採用の更なる促進**
- 校種・教科ごとの教師の需給について、**複数の教育委員会と教員養成大学が意見交換する場の設定**
- 教職の魅力に関する**全国的な広報**　等

② 多様な分野から人を呼び込む

- **地域教員希望枠**を活用した教員養成大学・学部の機能強化により、**現場ニーズに対応した質の高い教師を継続的・安定的に確保**
- 特別免許状等の活用や首長部局との連携による、**高度人材の更なる活用に必要な方策の検討**（新たな課程での免許取得、首長部局や企業に在籍しながらの教師としての勤務等）
- 経験豊富な**退職教員等の更なる活躍の場の創出**
- **教員資格認定試験の在り方**についての検討
- 教職課程認定基準の改正等により、**現状教職課程を設置できていない学部等での教職課程の設置を促進**　等

③ 特に教師不足が深刻な自治体に伴走する

- 上記取組も含め、特に教師不足が厳しい自治体の教育委員会に、**文部科学省担当職員が伴走支援し、教師不足の要因分析や要因への包括的な対応を支援**

【伴走支援の例】

教員免許保有者の派遣システム（人材バンク）の構築

教師のなり手確保、退職教員の活躍の場の創出、県域を越えた教員養成大学との連携強化の後押し　等

要因の例
- ・人口動態の変化
- ・特別支援学級の大幅な増加
- ・教師の年齢構成の偏り、退職教員の増加
- ・特定科目における教師数の不足
- ・教師の長時間勤務の状況

等

教師不足の解消・教育環境の充実

「教師不足」への対応①　教師志願者を確保する

教師を取り巻く環境を整備し、教職の魅力を向上

- 義務標準法改正により、中学校35人学級を実現
- 教職調整額の10%までの段階的な引上げを確実に実施
- 教師が教師でなければできない業務に専念できるよう、「学校と教師の３分類」を踏まえた業務の見直しや適正化の徹底
- 教師の業務を補助する支援スタッフの配置充実
- 日本版「サプライティーチャー」制度等の柔軟な任用形態の実証・展開により、短期間の欠員へ対応
- 教職員の効率的な業務遂行を実現するための校務DXの推進（教職員と児童生徒・保護者間の連絡や学校内での教職員間の情報共有・連絡などの校務におけるクラウドサービス（チャット、Webアンケートフォーム等）の活用等）
- 部活動の地域展開等の全国的な実施
- コミュニティ・スクール制度を通じた地域住民・保護者等による業務支援（見守り活動、コーディネート業務等）の推進
- 臨時的任用職員が常勤職員と同等の職務の内容や責任を有する場合の給与について、適切な取扱いを行うよう、周知を徹底

若手教員への支援を充実させ、離職や病休による欠員発生を防止

- 小学校の教科担任制の実施を通じ、若手の授業時数を軽減
- 医師や保健師、臨床心理士等の医療・産業保健面の専門家の活用方策の検証・展開など、教育委員会におけるメンタルヘルス対策を引き続き推進
- 学校管理職マネジメント力強化推進事業や、主務教諭の創設により、組織的な学校運営を促進

正規教員比率を向上し、臨時講師の需要を抑制

- 新たな「定数改善計画」によって、将来的な教職員定数の予見可能性を高め、各自治体の採用・配置を計画的に行いやすくする
- いわゆる限度政令改正により、年度途中に発生する産育休取得者の代替者を、年度当初から正規教員として採用しやすくしているところ、活用状況についてフォローアップを行い、制度の趣旨について周知を徹底
- 年度途中で産育休を取得することが見込まれる教師の代替者を年度当初から前倒しで任用する場合に加配定数を優先的に措置

教職の魅力に関する全国的な広報等

- 教師を目指す学生等への教職の魅力の積極的発信
- 現職以外の免許保有者向けの研修会を全国での実施を促進
- 文部科学省HPにおいて開設している「教育人材総合支援ポータル」について、更なる活用を行うために整備

教員採用選考の工夫・改善を促進

- 採用選考の早期化により、特に民間企業や他の公務員への就職が多い教員養成系以外の学部で多くの学生が免許を取得している中学校・高等学校の新卒受験者を獲得
- 採用選考の複線化により、受験機会を充実
- 民間企業等勤務経験等を加味した特別選考や採用選考受験後に免許取得のための猶予期間を設けた選考等を実施

「教師不足」への対応②③　多様な分野から人を呼び込む／伴走支援

地域や現場のニーズに対応した質の高い教師を継続的・安定的に確保

- 地域教員希望枠を通じて、大学入学前から採用に至るまでの一貫した取組により、教員養成と採用の連携を強化
- 中長期的な教師需要と供給について議論するため、自治体と教員養成大学との協議の場の設置を促進

教職課程の設置促進

- 教職課程認定基準の改正等により、大学内・大学間連携を活用し、現状教職課程を設置できていない学部等での教職課程の設置を促進
- 特定分野に強みや専門性を持つ学科等に係る特例や、小学校の専科指導優先実施教科に対応した特例の更なる活用を推進

教員資格認定試験の在り方についての検討

- 社会人からの入職経路として、現場で教師が不足している教科を含め、実施教科の拡充を検討
- 教師としての能力向上のための研修受講や履歴の評価、また試験合格後の入職をスムーズにするための現場実習など、様々な専門性を持つ方が教師としての資質を身に付けていけるような試験の在り方についても検討

特別免許状等の更なる活用や柔軟な任用形態の拡大による、民間企業職員や退職教員の活躍

- 大学院における新たな課程での免許取得を可能にすることで、他分野で経験を積んだ高度人材の免許取得を推進
- 首長部局や企業等に在籍しながら教師として勤務する方策等について、企業が従業員を派遣するインセンティブ創出も併せて検討
- 日本版「サプライティーチャー」制度等の柔軟な任用形態の実証・展開により、新たななり手を発掘
- 退職教員について、体力面の負担を考慮した校務分掌の柔軟な配分等の工夫や、若手教員の育成等での活躍の機会を提供し、再任用を促進
- 特別免許状制度について、ニーズに応じて授与権者を見直し

全国規模で新たななり手の発掘

- いくつかの自治体と協力し、移住施策と組み合わせることで新たになり手を発掘する「トラベルティーチャー」モデルの検討

特に教師不足が厳しい自治体の教育委員会への支援

- 文部科学省担当職員が伴走支援し、教師不足の要因分析や要因への包括的な対応を支援
- 首長部局や経済団体等と協力し、首長部局や企業等に在籍しながらの教師入職を促進。そのパイロットケースとして、教員免許を保有する文部科学省職員を教師として派遣を検討。
- 「トラベルティーチャー」モデルを含めた、県内外における人材バンクの創設、活用

自治体別の状況（小学校）

- 5月1日時点の各教育委員会における「教師不足」の状況。
- 小学校の「教師不足」について、不足率は全体で0.44%（1,699人）。学校数でみれば1,292校。

区分	不足人数	不足学校数	不足率	（参考）義務標準法に基づく充足率
北海道	35	32	0.29%	101.6%
青森県	126	73	3.17%	101.2%
岩手県	18	14	0.46%	98.5%
宮城県	14	14	0.34%	100.4%
秋田県	16	8	0.62%	100.9%
山形県	36	37	1.04%	100.5%
福島県	139	72	2.35%	99.9%
茨城県	59	50	0.66%	99.2%
栃木県	14	14	0.23%	99.8%
群馬県	5	5	0.09%	98.5%
埼玉県	32	30	0.19%	100.0%
千葉県	58	57	0.40%	98.5%
東京都	0	0	0.00%	107.1%
神奈川県	49	25	0.55%	104.1%
新潟県	32	30	0.64%	99.4%
富山県	8	8	0.25%	96.6%
石川県	63	28	1.75%	99.0%
福井県	14	8	0.52%	101.5%
山梨県	24	20	0.81%	102.8%
長野県	28	26	0.43%	99.6%
岐阜県	18	15	0.28%	96.8%
静岡県	20	20	0.33%	99.0%
愛知県	36	31	0.21%	101.3%

区分	不足人数	不足学校数	不足率	（参考）義務標準法に基づく充足率
三重県	5	5	0.08%	102.3%
滋賀県	3	3	0.06%	99.8%
京都府	4	4	0.10%	101.4%
大阪府	64	56	0.45%	99.6%
兵庫県	87	63	0.70%	100.9%
奈良県	25	23	0.60%	99.2%
和歌山県	2	2	0.06%	101.0%
鳥取県	28	9	1.22%	110.3%
島根県	85	63	3.02%	101.7%
岡山県	3	3	0.07%	102.8%
広島県	8	0	0.15%	99.9%
山口県	14	14	0.34%	100.2%
徳島県	6	6	0.23%	99.8%
香川県	36	34	1.17%	99.0%
愛媛県	19	19	0.45%	99.8%
高知県	0	0	0.00%	97.3%
福岡県	130	116	1.34%	98.8%
佐賀県	23	23	0.69%	98.3%
長崎県	10	10	0.21%	97.9%
熊本県	35	29	0.91%	96.1%
大分県	28	24	0.74%	97.7%
宮崎県	48	29	1.21%	98.8%
鹿児島県	3	3	0.04%	99.4%

区分	不足人数	不足学校数	不足率	（参考）義務標準法に基づく充足率
沖縄県	1	1	0.02%	98.2%
札幌市	3	2	0.06%	100.6%
仙台市	0	0	0.00%	105.1%
さいたま市	1	1	0.03%	101.6%
千葉市	19	6	0.77%	101.1%
横浜市	62	53	0.59%	103.6%
川崎市	0	0	0.00%	104.1%
相模原市	6	6	0.30%	106.3%
新潟市	0	0	0.00%	99.5%
静岡市	2	2	0.12%	100.1%
浜松市	2	0	0.09%	98.7%
名古屋市	0	0	0.00%	101.6%
京都市	4	4	0.12%	102.0%
大阪市	15	15	0.20%	103.7%
堺市	10	2	0.40%	99.3%
神戸市	0	0	0.00%	104.8%
岡山市	14	6	0.64%	100.4%
広島市	0	0	0.00%	100.5%
北九州市	2	1	0.08%	101.0%
福岡市	0	0	0.00%	101.9%
熊本市	46	36	1.95%	95.4%
豊能地区	2	2	0.09%	－
合計	1,699	1,292	0.44%	100.9%

（注１）「義務標準法に基づく充足率」は、義務標準法（公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律）に基づき算定される小中学校の定数に対する、校長・教諭等の充足率であり、全国平均は100.9%。
（注２）「不足学校数」は１名以上の不足が発生している学校数を計上している。

自治体別の状況（中学校）

- 5月1日時点の各教育委員会における「教師不足」の状況。
- 中学校の「教師不足」について、不足率は全体で0.47%（1,031人）。学校数でみれば744校。

区分	不足人数	不足学校数	不足率	（参考）義務標準法に基づく充足率
北海道	20	18	0.26%	101.6%
青森県	59	41	2.25%	101.2%
岩手県	3	3	0.12%	98.5%
宮城県	6	6	0.24%	100.4%
秋田県	0	0	0.00%	100.9%
山形県	12	12	0.59%	100.5%
福島県	79	57	2.09%	99.9%
茨城県	59	47	1.08%	99.2%
栃木県	24	22	0.67%	99.8%
群馬県	0	0	0.00%	98.5%
埼玉県	14	13	0.15%	100.0%
千葉県	22	19	0.27%	98.5%
東京都	0	0	0.00%	107.1%
神奈川県	27	10	0.52%	104.1%
新潟県	21	19	0.70%	99.4%
富山県	6	6	0.35%	96.6%
石川県	37	19	1.86%	99.0%
福井県	9	5	0.58%	101.5%
山梨県	33	21	2.05%	102.8%
長野県	12	11	0.30%	99.6%
岐阜県	12	12	0.31%	96.8%
静岡県	17	15	0.45%	99.0%
愛知県	90	42	0.91%	101.3%

区分	不足人数	不足学校数	不足率	（参考）義務標準法に基づく充足率
三重県	3	3	0.09%	102.3%
滋賀県	4	4	0.14%	99.8%
京都府	8	8	0.33%	101.4%
大阪府	40	37	0.50%	99.6%
兵庫県	50	33	0.72%	100.9%
奈良県	8	8	0.34%	99.2%
和歌山県	4	2	0.21%	101.0%
鳥取県	10	4	0.76%	110.3%
島根県	51	24	2.93%	101.7%
岡山県	3	3	0.12%	102.8%
広島県	7	0	0.23%	99.9%
山口県	8	8	0.32%	100.2%
徳島県	8	6	0.54%	99.8%
香川県	17	16	0.96%	99.0%
愛媛県	2	2	0.08%	99.8%
高知県	0	0	0.00%	97.3%
福岡県	68	52	1.22%	98.8%
佐賀県	37	25	1.81%	98.3%
長崎県	6	6	0.22%	97.9%
熊本県	33	21	1.42%	96.1%
大分県	13	11	0.58%	97.7%
宮崎県	30	17	1.26%	98.8%
鹿児島県	3	3	0.08%	99.4%

区分	不足人数	不足学校数	不足率	（参考）義務標準法に基づく充足率
沖縄県	5	5	0.13%	98.2%
札幌市	0	0	0.00%	100.6%
仙台市	0	0	0.00%	105.1%
さいたま市	1	1	0.05%	101.6%
千葉市	0	0	0.00%	101.1%
横浜市	19	19	0.40%	103.6%
川崎市	0	0	0.00%	104.1%
相模原市	3	3	0.27%	106.3%
新潟市	0	0	0.00%	99.5%
静岡市	1	1	0.09%	100.1%
浜松市	0	0	0.00%	98.7%
名古屋市	0	0	0.00%	101.6%
京都市	0	0	0.00%	102.0%
大阪市	5	5	0.12%	103.7%
堺市	3	2	0.21%	99.3%
神戸市	0	0	0.00%	104.8%
岡山市	0	0	0.00%	100.4%
広島市	0	0	0.00%	100.5%
北九州市	2	1	0.13%	101.0%
福岡市	0	0	0.00%	101.9%
熊本市	4	3	0.30%	95.4%
豊能地区	13	13	1.08%	－
合計	1,031	744	0.47%	100.9%

（注１）「義務標準法に基づく充足率」は、義務標準法（公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律）に基づき算定される小中学校の定数に対する、校長・教諭等の充足率であり、全国平均は100.9%。
（注２）「不足学校数」は１名以上の不足が発生している学校数を計上している。

教師の雇用形態別内訳

- 5月1日時点で学校に配置されている教員の雇用形態別内訳（上表）およびそのうち学級担任の雇用形態別内訳（下表）。

（２）学校に配置されている教員の雇用形態別内訳（５月１日時点）

学校種	正規教員（再任用以外）	再任用教員（フルタイム）	再任用教員（短時間）	臨時的任用教員	うち産休・育休代替教員等	非常勤講師（会計年度任用職員）	合計
小学校	320,871 (83.80%)	9,491 (2.48%)	2,878 (0.75%)	41,639 (10.88%)	17,664 (4.61%)	8,004 (2.09%)	382,883
中学校	179,594 (82.40%)	8,877 (4.07%)	1,447 (0.66%)	24,197 (11.10%)	5,992 (2.75%)	3,844 (1.76%)	217,959
高等学校	122,636 (79.20%)	11,747 (7.59%)	1,523 (0.98%)	13,526 (8.74%)	2,477 (1.60%)	5,416 (3.50%)	154,848
特別支援学校	63,052 (76.59%)	2,160 (2.62%)	482 (0.59%)	14,492 (17.60%)	3,502 (4.25%)	2,134 (2.59%)	82,320

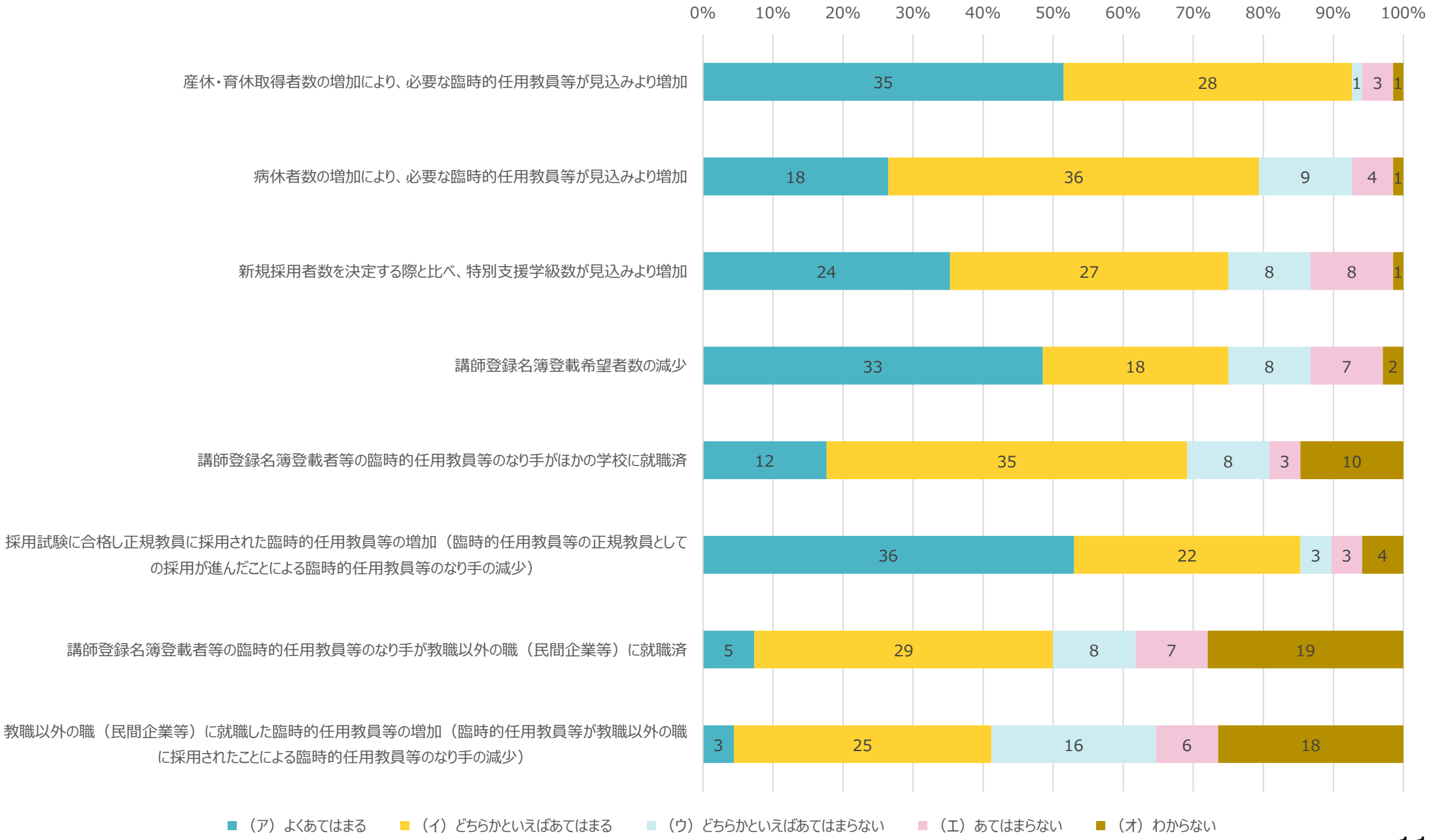
（３）小・中学校の学級担任の雇用形態別内訳（５月１日時点）

学校種	正規教員（再任用以外）	再任用教員（フルタイム）	臨時的任用教員	うち産休・育休代替教員等	その他	合計
小学校の学級担任	234,629 (87.22%)	4,762 (1.77%)	29,364 (10.92%)	13,196 (4.91%)	264 (0.10%)	269,019
うち特別支援学級	43,110 (72.22%)	2,376 (3.98%)	14,095 (23.61%)	5,424 (9.09%)	113 (0.19%)	59,694
中学校の学級担任	99,008 (87.97%)	2,165 (1.92%)	11,323 (10.06%)	2,403 (2.14%)	55 (0.05%)	112,551
うち特別支援学級	17,898 (70.15%)	1,287 (5.04%)	6,293 (24.66%)	1,203 (4.72%)	36 (0.14%)	25,514

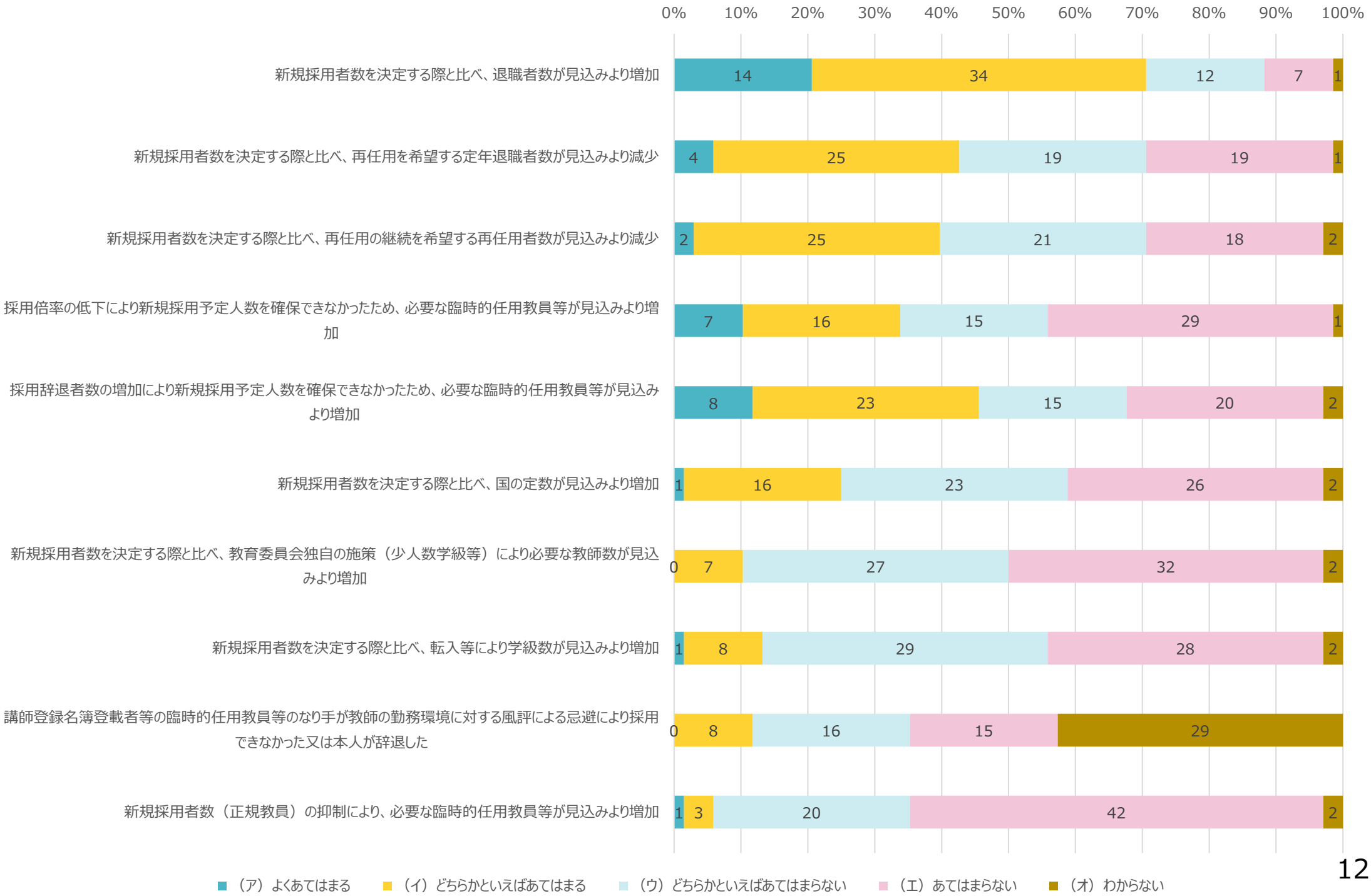
（注１）表中の（）内は合計に対する割合を表す。
（注２）「うち産休・育休代替教員等」には産休代替教員、育児休業代替教員、配偶者同行休業代替教員の数を計上。

「教師不足」の要因に対する各教育委員会の認識(1/2)

- 各教育委員会に対し、アンケートで教師不足の要因としてそれぞれの項目がどの程度当てはまるか、5段階での回答を求めたところ、以下の通り。



「教師不足」の要因に対する各教育委員会の認識(2/2)



文部科学省

参考資料5

教員採用選考に係る第一次選考の共同実施について

令和８年４月30日

初等中等教育局教育職員政策課

教員採用選考に係る第一次試験の共同実施についての検討状況

- 教員採用選考の共同実施については、５１自治体で構成される自治体協議会において、令和９年度から「共通問題配付方式」による実施に向け、引き続き協議中（文部科学省は事務局の補佐として参画）。
- 令和８年４月時点で、以下の内容を合意。
  - ✓ ５／８（土）、６／１２（土）、７／１０（土）の３日程で実施し、別途予備日も設定
  - ✓ 教養試験（一般教養+教職教養）と教科専門試験の問題を作成
  - ✓ 中高の教科専門試験については、基本的に高校レベルの専門性が確認できる共通問題を使用、一部教科については、共通問題+選択問題の形式
  - ✓ 各自治体において、試験問題及び試験時間を含む時程の改編は自由。ただし、時程の改編は、教養試験・教科専門試験それぞれに「コアタイム」を設け、その時間帯は外さないことが条件
  - ✓ 作問費用は参画自治体の等分負担

※各項目の詳細については、参考資料も参照

- 今年度中に、事業者への委託により問題を作成。協議会においては、問題確認のほか、試験当日の具体的な運営や、令和１０年度実施に向けた論点等について、引き続き議論。
- 作問事業者については、公募により決定済。協議会として協定書を締結後、各自治体と事業者の間で順次契約を締結予定。

協議会へ参画している５１自治体　※令和８年４月時点

北海道、青森県、宮城県、秋田県、山形県、福島県、茨城県、栃木県、新潟県、富山県、石川県、福井県、山梨県、長野県、岐阜県、静岡県、愛知県、三重県、滋賀県、京都府、大阪府、奈良県、和歌山県、島根県、山口県、徳島県、香川県、愛媛県、高知県、福岡県、佐賀県、長崎県、熊本県、大分県、宮崎県、鹿児島県、沖縄県

札幌市、仙台市、新潟市、静岡市、浜松市、名古屋市、京都市、大阪市、堺市、神戸市、北九州市、福岡市、熊本市、大阪府豊能地区

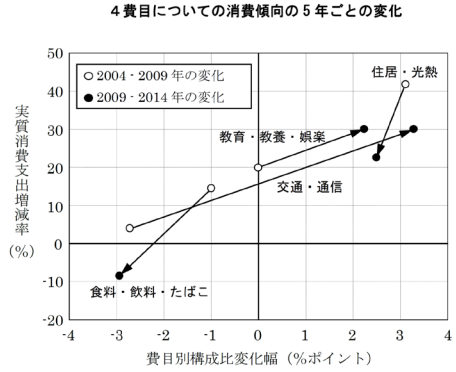
共同実施に向けたモデル問題

- 二次試験も含めた試験の質の向上は、共同実施の重要な目的の一つ。令和７年度、文部科学省の事業として、共同実施に向けたモデル問題を作成。
- 各自治体で実施している従来の教員採用選考をベースに、例えば他教科との連関や、日常生活や授業での指導の中で生じ得るような場面設定などにより、単純な知識再生型の問題ではなく、教師に求められる資質・能力（思考力・判断力・表現力等）のより効果的な評価を図っている。

例①　専門教科 国語（中学校・高等学校）

文章（連続型テキスト）以外の形式で情報が表現された、非連続型テキスト（図）を読解する能力を見る問題を通じ、**他教科（数学）との関連性の中で読解力を問う**ようにしている。

〔問　1〕　次の図は、ある国における家計の消費支出の費目のうち、費目別構成比が二〇〇四年以降、常に１０％以上である４費目について、二〇〇九年及び二〇一四年それぞれの５年前に対する費目別構成比変化幅及び実質消費支出増減率を示したものである。矢印の始点（○）は二〇〇九年の二〇〇四年に対する変化、終点（●）は二〇一四年の二〇〇九年に対する変化である。これに関する次の文中のア～エに入るものをいずれも正しく示しているのはどれか。



・４費目のうちには、実質消費支出が二〇〇九年、二〇一四年のどちらも５年前より増加しているものが全部で［ア］費目ある。
・費目別構成比について二〇〇四年と二〇〇九年とを比べると、２%ポイント以上増えている費目は［イ］だけである。
・「教育・教養・娯楽」を見ると、二〇〇九年には二〇〇四年に比べ、実質消費支出は約２０%増加したが、費目別構成比は変化していない。したがって、全費目の実質消費支出の合計は、二〇〇九年には二〇〇四年に比べて約２０%［ウ］したことが分かる。
・「交通・通信」と「教育・教養・娯楽」について二〇一四年の二〇〇九年に対する変化を見ると、実質消費支出増減率は同じなのに、費目別構成比変化幅は「交通・通信」の方が大きい。したがって、二〇〇九年の実質消費支出は［エ］の方が多かったことが分かる。

ア　イ　ウ　エ
1. 1　住居・光熱　増加　教育・教養・娯楽
2. 1　交通・通信　減少　交通・通信
3. 3　住居・光熱　増加　交通・通信
4. 3　住居・光熱　減少　教育・教養・娯楽
5. 3　交通・通信　減少　交通・通信

例②　専門教科 理科（中学校・高等学校　共通）

授業中に教師と生徒とのやり取りの中で生徒に考えさせる、というような、受験者が入職後に、**教師として体験することが考えられる場面設定**を行っている。

〔No.　1〕　理科・生物の授業で，ステージ上下型の光学顕微鏡を使って植物細胞の観察を行うこととなった。はじめに先生が顕微鏡の操作手順を説明し，説明の途中で生徒 A～E に幾つかの質問をした。

先生：これから，顕微鏡の使い方を説明します。途中で質問を５個します。答え合わせは最後にします。まず，接眼レンズ，対物レンズをはめて光を調節します。続いて標本を載せたプレパラートをステージに置いてピントを合わせます。ピントの調節では，ステージはどのように動かしたらよいと思いますか。
生徒 A：ステージを徐々に下げながらピントを合わせるとよいと思います。
先生：ありがとう。次に，観察中に倍率を変えたりしますが，どのようにしたらよいと思いますか。
生徒 B：高倍率から低倍率の順で行うとよいと思います。
先生：なるほどね。対物レンズの倍率を切り替えるときには，どこを回転させますか。
生徒 C：レボルバーだと思います。
先生：ありがとう。顕微鏡の観察では，観察した倍率を把握しておかなくてはいけませんね。顕微鏡の倍率は，どのように計算しますか。
生徒 D：接眼レンズと対物レンズの倍率の和で表すと思います。
先生：なるほどね。では最後に，ミクロメーターを使うと標本の大きさを測ることができます。接眼ミクロメーターの目盛りと対物ミクロメーターの目盛りの関係はどうなっているでしょうか。
生徒 E：接眼ミクロメーター1 目盛りの長さは，接眼ミクロメーターの目盛り数に 10 μm をかけて，その値を対物ミクロメーターの目盛り数で割ることで求められます。
先生：ありがとう。君たちの解答には，正しいものが二つありました。答え合わせをしましょう。

次のうち，生徒 A～E の答えのうちから正しいものを二つ選んでいるのはどれか。

1．A，C の答え
2．A，E の答え
3．B，D の答え
4．B，E の答え
5．C，D の答え

参考資料

教員採用選考試験に係る第１次選考の現状と共同実施の効果

- 現在、公立学校の教員採用選考試験に係る第１次選考は、各都道府県・指定都市教育委員会が、それぞれ独自で実施しているところ。
- 試験実施を共同で行うことで、試験内容の質向上、より丁寧な二次選考の実施等の効果が見込まれる。

現状

それぞれの自治体において、試験問題を作成

第一次選考、第二次選考のすべての事務を各教育委員会でそれぞれ実施

各教育委員会の採用選考担当は、学生募集から問題作成、試験当日の運営や採点対応などに従事

教員志望者が複数自治体を受験する際、現状それぞれの教育委員会が実施する試験に申し込み、それぞれの試験を受験する必要がある

共同実施の効果

複数の自治体が問題作成に参画することにより**試験内容の質が向上**

第一次選考の問題作成に係る負担軽減により、**第二次選考において人物重視の丁寧な選考が可能に**

教員採用選考に係る作業や経費の合理化により、**学校現場への支援により注力**できる

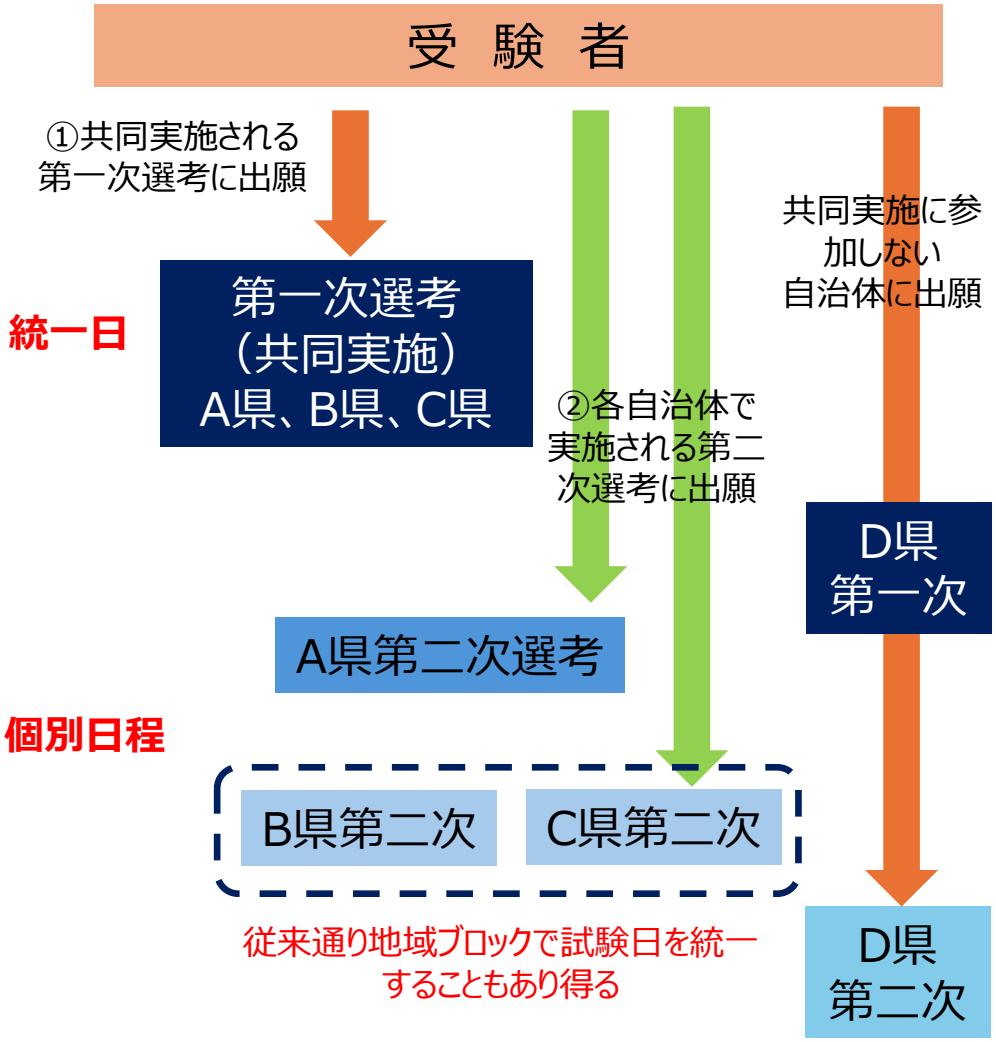
一度の試験の受験で複数自治体に応募できることにより、**受験者の選択肢が拡大**

共同実施で想定される実施方式について

統一試験方式	共通問題配布方式
第三者機関が作問から開催まで一括して処理	第三者機関が作成した問題を活用して 従来通り各教育委員会が試験を運営
・一次試験の業務大部分を共通化することにより、負担軽減の効果も大きい	・負担軽減の効果が限定的（作問の負担軽減が中心）
・自治体独自の問題の追加や改変はできない	・共通問題をベースとしつつ、自治体独自の問題の追加や改変が可能
・一次試験の実施日は統一されるが、二次試験の実施日まで統一する必要はない	・試験問題の大部分が共通となるので、一次試験の実施日を統一することが必要
・一次試験の出願と二次試験の出願を分けることで他自治体との併願が可能	・共通問題をベースとしつつも同一の試験問題ではないため、他自治体との併願が困難
	・大きな仕組みの変更を伴わずに実施が可能

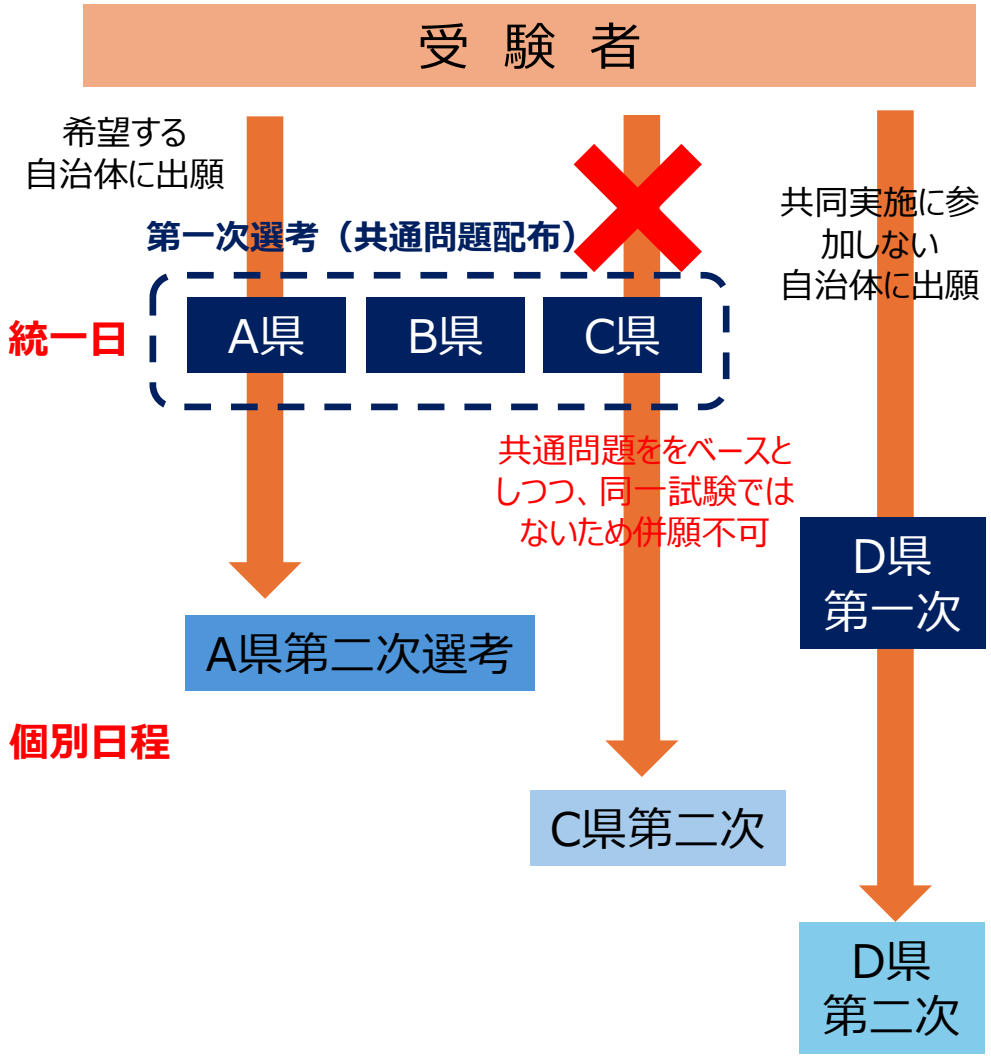
共同実施における出願イメージ

統一試験方式



共同実施に参加する自治体間においても
第二次選考の日程が異なる自治体との併願が可能

共通問題配布方式



同一日程で実施する自治体間の併願は困難だが、
統一日を複数用意して、日程の重ならない自治体を
併願できるようにすることが想定される

共同実施の実施教科等について①

共同実施の具体的フレームについて、詳細は以下のとおり。

校種等	受験が必要な試験区分
小学校	「教養試験」＋「小学校教科専門」
中学校	「教養試験」＋「中学校教科専門」
高等学校	「教養試験」＋「高等学校教科専門」
特別支援学校	「教養試験」＋「特別支援教育」＋小中高いずれかの校種の「教科専門」 （「特別支援教育」を受験科目にするかなど、自治体により異なる）
養護教諭	「教養試験」＋「養護教諭」
栄養教諭	「教養試験」＋「栄養教諭」

〇すべて択一式（マークシート）で実施

〇「教養試験」は、**60分 40問 程度**

・費用対効果の観点から、一般教養と教職教養を統合した形で実施する。

・**一般教養10問＋教職教養30問 程度** を目安とする。

共同実施の実施教科等について②

○教科専門は、1教科あたり **60分25問 程度**

- 小学校については、試験区分は一種類とし、小学校免許の取得に必要な教科専門に関する内容※を万遍なく出題する。（※国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育及び外国語）
- 中学校及び高校については、教科に沿った試験区分とする。
- ただし、例えば高校の理科は採用区分自体がそれぞれ物理／化学／生物／地学に分かれていることが多いことを踏まえ、このようにさらに細かい区分が必要な教科については、共通問題＋選択問題の構成とし、**共通問題 15問＋選択問題 10問 程度** とする。
- 数学については、**共通問題 20問＋選択問題 5問 程度** とし、選択問題は中学数学及び高校数学とする。
- 特別支援教育、養護教諭、栄養教諭については、それぞれ試験区分を設ける。
- 選択問題を設ける教科は、以下の通り。

共通問題	選択問題
社会	中学社会
	倫理
	政治経済
	地理
	日本史
	世界史

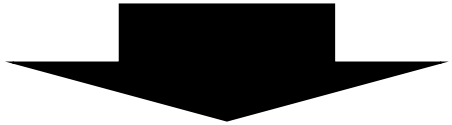
共通問題	選択問題
数学	中学数学
	高校数学

共通問題	選択問題
理科	中学理科
	高校物理
	高校化学
	高校生物
	高校地学

共通問題	選択問題
工業（高校のみ）	機械
	電気・電子
	建築
	土木
	化学

中高教科専門試験の問題について

- 共同実施を通じて**試験問題の質を向上**させ、質の高い教員を確保することが重要。
- そこで、試験作成にあたっては、以下の観点を考慮する必要がある。
  - 中学校から高等学校にかけては、学習内容の連続性が高く、**中学校教師に求められる教科専門性が高校教師よりも低いわけではない**
  - また、大学による**教員養成においては**、教育職員免許法施行規則に定める、教科毎に修得が必要な事項の名称が中学校・高等学校で同一である場合は、両学校種で科目を共通に開設することがほとんどであり、**学校種で能力に差をつけることを想定していない**
- 加えて、多くの自治体が参画しやすいものにして共同実施のメリットを最大化するためには、**作問に係る費用**や、各自治体における**問題の確認に要する負担**も勘案する必要がある。



- 中高教科専門の試験問題は、原則として共通問題を使用し、**高校レベルの専門性が確認**できるものとする。
- ただし、中学と高校で試験問題を分けた方が良いという意見の多かった 社会・理科・数学については、以下のとおりとする。
  - 社会・理科については、「共通問題＋選択問題」の構成をとったうえで、**選択問題部分に中学校用のカテゴリーを設け、中学校固有の内容（指導法に関する内容等）を出題**する。
  - 数学については、「共通問題＋選択問題」の構成をとり、**選択問題において、中学校・高校それぞれに固有の内容（指導法に関する内容、数学Ⅲに関する内容等）を出題**する。
- 社会・理科の選択問題に10問、数学の選択問題に5問をそれぞれ追加する。
- その他、細分化したい教科や、独自に問いたい内容等については、**各自治体において問題を改編**をすることや、**二次試験の内容を工夫**することで対応が可能。

試験当日の時程について

- 標準時程を下表のようにおき、共通作成した試験問題の改編は認めつつ、以下のようにする。
  - **教養試験・専門試験ともに「コアタイム」を設け、コアタイムさえ順守していれば、延長・短縮は自由とする。**
  - 特別支援教育の試験について、別での実施と一括での実施のどちらも認める。ただし、**別で実施する場合は、漏洩防止のため、その他の専門試験に続けて行うこととし、休憩時間を設けない**。
  - 休憩時間を設けずに2科目の試験を行う方式を採る場合、各自治体の判断で、特別支援教育だけでなく、例えば小学校を別で実施することも可能となるなど、**併願にかかるデメリット等を軽減**。
  - 例えば、教室を分けて以下の両パターンの試験を両立することなどが考えられる。
    - ①小中高養栄＋特支　⇒ 特支受験者に基礎校種の専門試験も受けさせられる
    - ②中高養栄特支＋小　⇒ 小中の併願者にどちらの専門試験も受けさせられる
- 遅刻及び早退については、認めるか否かは各自治体の運営上の判断に委ねることとしつつ、問題漏洩リスクを避けるために、**遅刻はコアタイムまで、早退はコアタイム以降のみ認める**（急病による早退を除く）。

＜標準時程＞

9:30～10:30（60分）	教養試験	
（休憩：40分）		
11:10～12:40（60＋30分）	小学校教科専門、中学校教科専門、高等学校教科専門、栄養教諭、養護教諭	11:10～12:10（60分） 小学校教科専門、中学校教科専門、高等学校教科専門、栄養教諭、養護教諭、特別支援教育
	＋特別支援教育	※自治体によってパターンを選択可能

「基礎校種＋特支」で受験させる場合はこちらで対応

問題改編により、小中高の試験でも特支の出題が可能

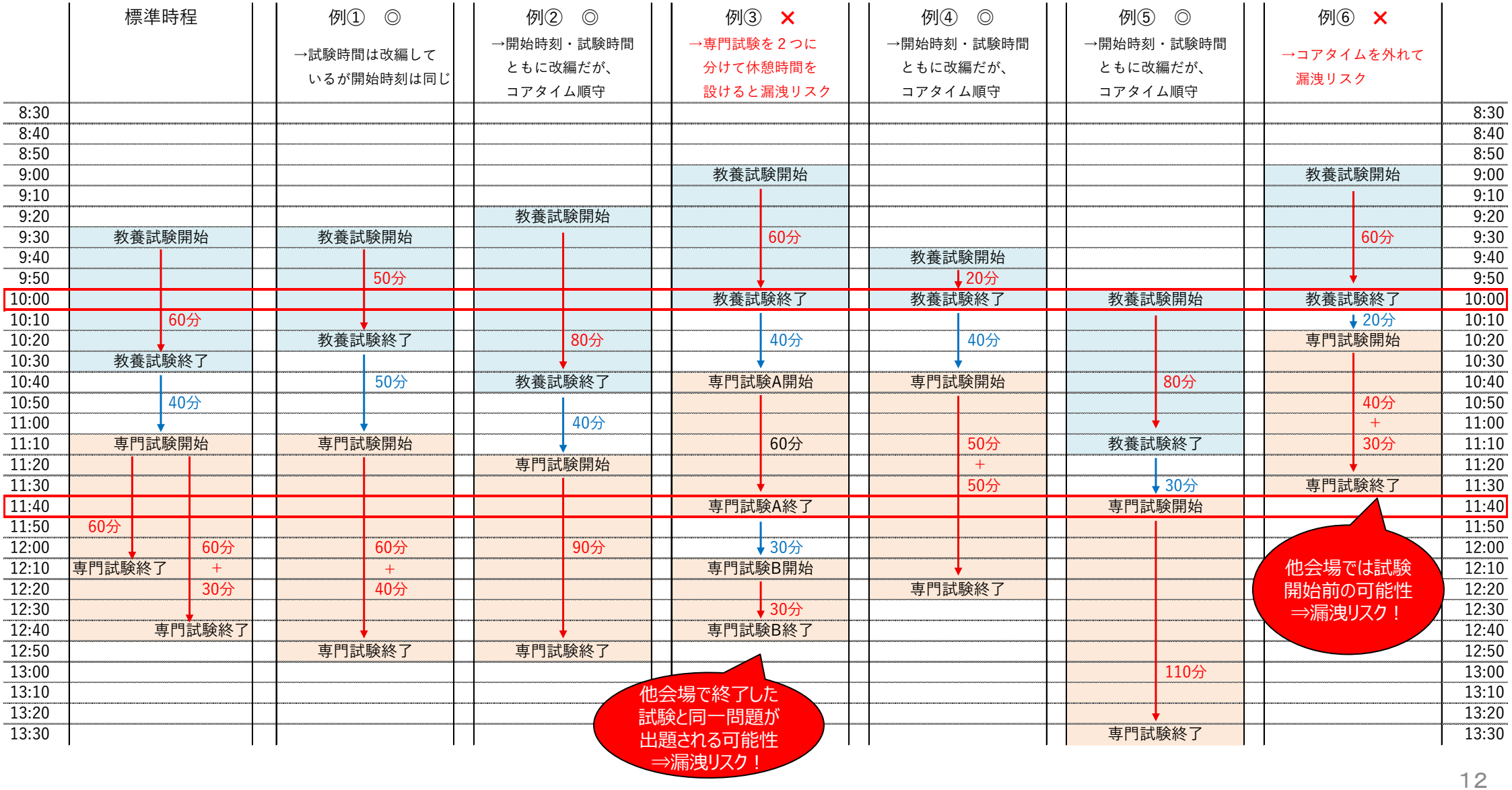
特支の前に休憩時間を設けないことで漏洩防止

特支以外でこのパターンを実施することも考えられる

特支の受験者に基礎校種部分を受験させない場合はこちらで対応

試験当日の時程（イメージ）

- 以上に基づき、具体的に調節可能な範囲を考えると、以下のとおり。
- 図に示す太線の赤枠を「コアタイム」とし、教養試験は10:00、専門試験は11:40に、それぞれ試験時間がかかるようにすることを時程改編の条件とする。



資料４

教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ
今後の開催予定

第８回　令和８年５月

※開催日時は審議状況により変更となる場合がある。