

特集論文

初任者研修プログラム構想とその背景

The Concept and Background of the Training Program of Novice Teacher

添田 久美子

SOEDA Kumiko

(和歌山大学大学院教育学研究科教職開発専攻)

抄録：初任者研修プログラムは初任者研修高度化モデルを先行事業とした、教職大学院による2年間の初任者研修である。大学と教育委員会が連携・協働して教員養成・現職研修を実施するシステムを開発するための実験的なプログラムであり、履修証明プログラムの形態をとっている。研修の主たる内容は、現任教訪問指導と初任者は週1回の訪問指導を受け、隔週の教職大学院で受講するものである。

キーワード：初任者研修プログラム、履修証明プログラム、連動授業、校外研修の意義、初任者指導者の育成、和歌山大学教職大学院

1. はじめに

本学教職大学院では、2016年4月の開設と同時に初任者研修に関わる事業として2つの実験的プログラムを開始した¹⁾。「教職大学院と連動した初任者研修プログラム」(以下、「初任者研修プログラム」)と「教職大学院と連携したメンター制による校内研修支援プログラム」(以下、「メンター制プログラム」)である。

本紀要の「特集」では、当該事業の2つのプログラムのうち「初任者研修プログラム」を取り上げ、計画、実施体制・内容・方法、実施状況、課題と展望、について概要を報告し、現時点における成果と課題の検討を行う。

特集の冒頭における本稿の位置づけは、当該プログラムの目的及び計画の全体像をその背景とともに明確にすることにある。

そのため本稿ではまず、当該事業の先行事業となった2013、2014年度の2年間取組みの概説と成果分析を行い、当該事業が扱るところを明らかにする。さらに、実施体制として、核となる教職大学院の実施体制と教育委員会及び学校との連携・協働の在り方について言及する。

2. 初任者研修高度化モデル事業

2.1. 概要

「初任者研修高度化モデル事業」(以下、「モデル事業」)の実施主体は和歌山大学と和歌山県教育委員会及び和歌山市教育委員会である。2012年度末に構想し、2013と2014年度の2年間にわたり実施した。初任者に対して初年次と2年次の2年間に継続的に支援する研修として計画した。

モデル事業の目的は、①理論と実践を往還する学びを獲得することにより、生涯学び続けることのできる教員の基礎的資質を養成する、②大学での養成と教育委員会での初任者研修をつなぐ連携・協働の具体化、③初任者研修を核とした校内研修の活性化と校内教員養成システムの開発、であった。

重点活動は次の3つである。①プロジェクト教員による現任教訪問指導(初任者の授業参観とカンファレンスから成る) 週1回、②コーディネーター教員による現任教訪問指導(初任者の授業参観とカンファレンスから成る) 月1回、③大学における合同カンファレンス 月1回。

モデル事業のスタッフは、以下の3者で構成された。①プロジェクト教員 校長経験を有する退職者3名、②コーディネーター教員 教育学部教員から7名、③両役割を担う教員 現職教員である県教育委員会から

の交流教員（任期3年）1名。

モデル事業への参加初任者は、県教育委員会による採用予定者を対象とした募集、選考を経て、協力校に配属された。

また、参加初任者に対しては、県・市による初任者研修を一切外し、モデル事業による研修を初任者研修として位置付けた。

2.2. 実施状況

表1 参加人数と協力校数

	小学校	中学校	特別支援学校
2013年度 初任者数 学校数	8名 4校	4名 2校	6名 1校
2014年度 初任者数 学校数	8名 4校	4名 2校	4名 1校

「合同カンファレンス」の内容については、稿末に表4「2014年度合同カンファレンス年間計画」²⁾として示している。

2.3. 成果と課題

モデル事業では、各年度末に「研究課題報告書」と2014年度には事業報告をまとめている³⁾。「研究課題報告書」は、参加した初任者の実践報告である。2014年度の事業報告は実施計画・報告及び関係教員の省察である。事業全体の成果についての比較可能な客観的なデータや資料となるものはまとめられていない。

以下の考察は、当該事業を構想・計画するにあたって、筆者が報告書や関係書類を資料とし、プロジェクト教員等関係者に対して聞き取りを行い、進めたものである。

2.3.1. 目的

モデル事業における目的設定は、2012年中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上策等について」⁴⁾の提言を受けたものである。初任者研修の改善を中心に据え、大学と教育委員会が連携して、「学び続ける教師」の基盤の育成と校内に学びの場を確立することを目的としていることは、先進的である。

さらに研修内容に関しても大きな改革がなされていることは注目すべきである。従前の初任者研修では30を越える項目が網羅された内容が提供されている。答申では、初任者研修を入職後2、3年をも視野に入れた柔軟性のある研修へと改善することが提案されている。

これに対してモデル事業では、1年で教職に必要な知識や技能を習得させるというコンセプトから、入職

後数年間で教職に必要な知識や技能を順次習得・充実させるというコンセプトへの完全な転換を図っている。その上で、内容を1年目に必要不可欠な知識や技能を授業実践とそれを中心とした児童生徒理解に特化しているのである。

モデル事業の特化する方向性や内容が適切なものであるのかについてはさらなる検討を要するものであるが、評価できる試みである。

しかしながら、設定された目的がモデル事業の実施計画立案や実施過程に十分に反映していたかについては、疑問視すべき点も浮かび上がってきた。目的との整合性については、各活動の省察の後にあらためて小括で考察することとする。

2.3.2. 重点活動

(1) プロジェクト教員による現任教訪問指導

報告書やプロジェクト教員への聞き取りから、本活動は計画通り順調に実施されたことがわかった。初任者の感想などからは、プロジェクト教員の指導が実践的である、初任者の学びの段階を的確に捉えた内容である、などその評価の高さがうかがえる⁴⁾。

しかしモデル事業にはその「質の高い指導」を育成・維持・開発にあたる取組は見当たらない。つまり教員個人の経験則に拠っていたのである。それは、レベルの差こそあるものの現行の拠点校指導教員による指導と同様の課題を有し、指導に限界をもたらしめているといえよう。

つぎに、第3の目的である「初任者研修を核とした校内研修の活性化と校内教員養成システムの開発」についてみると、関わる取組みが計画されていた形跡はなく、さらにモデル事業スタッフ間でこの目的について意識が共有されていたという状況は確認できなかった。

プロジェクト教員への聞き取りによると、初任者の学びを成功させるためには、「学校の雰囲気醸成」が大切であり、そのためには現任教の他の教職員への働きかけが重要であるという信念をプロジェクト教員全員が校長としての経験から持っており、その信念のもと各個人がそれぞれの方法で取り組んだものであることがわかった。その結果として、初任者の学びに対する「理解」が、自らの「学びへの意欲」へとつながり、学校によっては、若手を中心とした「校内の学びの輪の萌芽」が見られたのである。

(2) コーディネーター教員による現任教訪問指導

大学教員がコーディネーター教員として初任者の教科等の専門に応じて月1回現任教を訪問し、授業参観とカンファレンスを行うというものである。関係者からは、おおむね「教科において専門性の高い指導が行えた」との評価であった。しかし学校現場の一部には

「大学教員に指導される機会が少ないので今回は貴重な機会」という捉え方もあり、まだまだ草莽期であるという感がぬぐえない。

それはこうした活動以前に、大学教員間でこうした学校現場での活動に関する共通理解が十分に図られておらず、コーディネーター教員においてさえ活動への参加に温度差が見られたなど大学の抱える根本的な課題が確認された。

(3)大学における合同カンファレンス

「合同カンファレンス」の主目的は、「理論と実践を往還する学び」の創出にある。訪問指導を「実践知」とし、合同カンファレンスによってそれを「理論」と結びつけるという学びの往還が構想されている。

カンファレンスの内容については、表4からも分かるが、前述した研修のコンセプトに基づき、授業実践とそれを中心とした児童生徒理解に特化したもので構成している。

初任者の入職後の学びの過程と突き当たる課題（例えば授業参観）への対応を組込み、適切な時期に適切な内容を配置している。また各学期に、初任者同士が学校種を越えて省察を共有するための機会が設けられている。さらに、パネルディスカッションでは学校現場の現代的課題を取り上げ、コーディネーター教員以外の大学教員が授業をするなど大学の人的資源の積極的な活用が見られる。

以上のように、内容を授業実践等に特化し、訪問指導との関連を意識したことによって、より焦点化して実践知を理論に結び付け、学びを深めることを可能とした。しかし適時性を図るがゆえに、学びの連続性を見失うという課題がある。

2.4. 小括

このモデル事業において、事業全体に大きな制限を与えることとなったのは、「準備期間の短さ」であったと考える。2013年度の開始に当たって、準備期間は2か月程度しかなかった。事業を展開しながら実施計画を立てたというのが実態であった。

「目的」を設定した一部の者から事業関係者全体に「目的」の共通理解が十分に図られることなく実施され、実施計画のほとんどは、実施担当者のプロジェクト教員の経験則に依存して立案されていた。目的設定者も含め、経験則を結合して仮説へと構成するという段階を踏んでいなかった。経験則に基づいた優れた成果を生み出す手段であったとしても、その方向性があいまいになってしまい、成果が制限されたと考える。

また「準備期間の短さ」は、大学が県教育委員会や関係市町村教育委員会との連携構築にも影響を与えた。モデル事業の研修は、県の研修センターである「学びの丘」の研修から切り離して実施されたが、その際、

研修内容や方法について協議が十分行われないうまま開始され、それがその後の意思の疎通や行き違いを生むこととなった。

3. 初任者研修プログラム計画

3.1. 構想

当該事業では現在は「初任者研修プログラム」と「メンター制プログラム」の2つのプログラムとして実施しているが、構想時においては、別プログラムとする考えはなく、先行事業を基盤とした改善プログラムの開発という目標のもと検討を進めていた。以下では、その構想過程を言及する。

3.1.1. 現行制度の検討観点

1988年に初任者研修制度が創設され、2003年には拠点校指導教員が配置されるようになった。当初は制度そのものの問題性についての議論が多く見受けられたが、近年では大学等による研修内容の改善に関する研究論文や著作が多くみられる。

一方、中教審答申「これからの学校教育を担う教員の在り方について」（2015年12月）では、①2、3年目への継続を可能にする初任者研修の弾力的運用、②学校としての組織的・継続的育成体制の構築、が提案されている。

こうした状況を受け止めつつ、先行事業の実施実態を踏まえ、初任者の1、2年次の継続研修という基本枠組みのもと、次の3点において先行的取組みの可能性を現行制度の課題から検討を行った。

- ① 拠点校指導教員の初任者指導の在り方
- ② 校外研修の意義
- ③ 校内研修活性化の可能性

3.1.2. 拠点校指導教員の初任者指導の在り方

文部科学省の「初任者研修実施調査状況（平成26年度）」によると、拠点校指導教員にあたるのは、小学校では「教諭」が86.6%とそのほとんどを占める。さらに詳細にみると再任用者があたるケースが増加しており、拠点校指導教員全体の約半数に上っている。このことで拠点校指導教員の教職経験年数は31年以上が7割を越えている。また、拠点校指導教員の資質向上を図るために、ほとんどすべての教育委員会で研修が実施されている。

こうした状況から、現行制度には豊富な経験に根差した実践的な指導が、一定の項目について実施されていることが期待できる。

しかし、具体的な拠点校指導教員への研修内容を見ても、和歌山県では職務内容や心構えにとどまっており、指導に関する実践的な研修は実施されていない。

主たる指導者である拠点校指導教員の指導が初任者の実践的指導力の向上に大きな影響を与えることは自明である。とくに近年、多忙化と若年化が増す学校現場では、勢い拠点校指導教員頼りの傾向にある。大きな影響力をもつ指導を拠点校指導教員の経験に依存することは次のような限界を抱えることになると思われる。

まず、初任者との経験における隔たりによる相互理解の困難さという課題がある。

初任者理解は、自らの入職時の経験が中心であり、それを補うものとして職場での初任者との関わりといった経験という主観に依拠していることがほとんどである。そのため、初任者ごと、ケースごとに対処療法的な指導に陥りやすく、長期的視野や初任者全体との相対性を見失う。相互理解が可能になるまでに時間がかかりすぎ、十分に図れた頃には1年が終わっている、成果を自覚し始めたところに終わるという結果となる。

拠点校指導教員の初任者理解力を高めるためには、初任者の実態についての情報をもとに自らの認知枠組みを再構成し、初任者目線や心情を理解する枠組みを構成することが必要である。自らの個別の経験から、初任者の言語や行動を読み解き、意味づけを行い、さらに初任者全体を視野に相対化・抽象化して枠組みをつくる実践的な研修が有効である。

また、初任者指導が拠点校指導教員任せとなっていることは他にも問題を発生させている。

初任者と拠点校指導教員の間には他者が入らないことによって、初任者は他にモデルを求めることができず、拠点校指導教員の指導を絶対視し、過度の影響を受けることになる。

一方拠点校指導教員は、自らの指導を異なる視点から比較するという内省のプロセスへの契機を持つことができない。そのため、そこでの経験から新たな視点を有することができないまま、同前のレベルに留まる。

さらに、研修が二者の関係の中に閉鎖され、相対性や客観性が失われることで計画性や目標達成への意識が低下する。

以上の検討から、モデル事業の「プロジェクト教員」でも残されていた「拠点校指導教員」指導の限界をシステムの改善によって乗り越えるため、次の3つの方策を組み込むことを構想した。

- ① 初任者指導に当たる教員に対する初任者指導に焦点化したFDの設定
- ② 初任者の育成スタンダードとその共有
- ③ 相互学習の場となる会議の設定

3.1.3. 校外研修の意義

このたびの中教審においては、学校現場こそが教師の学びの場であるとする理念のもと、初任者が「先輩

教員などからの指導や助言を受けながら学校で日々実践し、省察・改善を繰り返す⁵⁾なかで成長することが期待されている。一方、校外研修については、こうした校内研修の充実に伴い、その実施期間の短縮の方向が示されている。今後初任者研修における校外研修の意義はどこにあるのか。

学校には教師という職業集団が創り出す「学校・教師文化」があり、さらに個々の学校には職場集団としての個々の「学校文化」がある。

初任者は職場集団の「学校文化」を受け入れ、その価値観、行動様式、知識を習得することによって、学校の一員となる。しかしその一方で教師は専門職として自律的な価値や判断の準拠基準を持ち、その正当性を問い続けなければならないという責務がある。

以上の教師の専門職としての研修としての在り方についての相反する課題とモデル事業で実施された「合同カンファレンス」の成果から、構想では校外研修に次の2つの意義を見出す。

- ① 現任校という組織文化における価値意識を離れて、多様な観点からの省察する機会となること
- ② 学び続ける教師としてひとりの学習者に戻り、学ぶことの必要性和楽しさを実感する機会となること

3.1.4. 校内研修活性化の可能性

モデル事業が、この課題の重要性を認識し、目的として掲げながら計画的な方策を取るに至らなかったことは前述の通りである。計画されたものでないため、どのような働きかけがどのような関係性のなかで正の影響を及ぼしたのかを検証することは困難ではあるものの、プロジェクト教員の初任者指導やカンファレンスへの取組みが、他の教職員の学びにプラスの影響を及ぼしたという現象は関係者の認めるところである。

検証は不可能であるが、関係者からの聞き取りから推測することで環境要因と影響の広がる波及ステップがおぼろげながら浮かんでくる。

モデル事業を実施した学校（特別支援を除く）についてみると、小中の校種、校長の経営方針、教職員の年齢構成、教職員の学校課題の意識レベルといった要因があると考えられる。

波及ステップとしては、ステップ1: プロジェクト教員に対する初任者の信頼の構築、ステップ2: 校長によるプロジェクト教員の指導効果の認知、ステップ3: 若手を中心としたカンファレンス等への参加、ステップ4: 学びの輪の出現、の4段階が推定できる。

以上の波及ステップを生起させる働きかけを計画的にどのように行うのか、また前掲の環境要因によって受ける成果の制限を軽減する手立てがあるのか、軽減できるのか、を当該事業で今後追究すべき課題として取り上げることとした。

3.2. プログラム立案

3.2.1. 訪問指導担当教員

モデル事業では、前述のように訪問指導にあたるものとして退職校長を客員として採用し、「プロジェクト教員」とした。当該事業では、新設される教職大学院が実施主体となることから、教職大学院教員が訪問指導にあてるという想定で立案を開始した。

教職大学院の専任教員で教職経験を有するものは、学部における教育実習や教職実践演習の指導を担当しており、初任者の実態と課題について一定の情報と経験知を有している。交流教員として配置される2名についても、和歌山県・市で初任者研修の指導・計画立案を担当していた者であった。

そうしたことから、前節であげた「初任者指導に当たる教員に対する初任者指導に焦点化したFDの設定」については、基盤の獲得に時間を要さず、当初から高度なレベルでの設定することが可能であると判断したからである。

さらに、FDとして、局部的なものになるが、「育成スタンダード」として「授業評価シート」作成を実施することとした。シート作成だけでなく、その過程を通じて、初任者の力量の程度、課題、達成目標に関する専任教員の共通理解を深めることが目的である。

3.2.2. 校外研修の単位化

大学で研修することによって、先の「校外研修」の意義がより明確になると考えるが、そこには、「適時性と連続性」の両方をどのようにして達成するのか、また「学び続ける」ことの成果をどのようにすれば実感できるのかという課題がある。

それに対して、科目等履修制度を利用した教職大学院の授業科目の履修という方策を取ることにした。その理由は次の2つの観点からのものである。

初任者への適性と「連続性」という観点から、履修する科目が「実践的な学び」を主コンセプトとして構成されたカリキュラムをもつ教職大学院のものである。さらに大学授業科目では、15コマが一体性と連続性を持つように設計されている。

「学びの実感」という観点から、科目等履修によって修得単位として認定されることにより、「学び」の成果が形として残り、専修免許状の取得や大学院入学時に既修得単位として認められるなど次の学びへのインセンティブとなる。

3.2.3. 校内研修活性化への働きかけ

訪問指導教員が訪問校で実施する取組みは、基本的には、初任者の授業参観とそれに伴うカンファレンスである。そこで、授業参観・カンファレンスに拠点校指導教員と校内指導教員が参加することを方策のなか

に組み込むこととした。

また、「校長・教頭等管理職の参与（状況を把握するため）」や「その他教職員の見学（意見などを特に求めない形態での参加）」について、訪問指導教員からの働きかけによる取組みとした。

さらに、訪問指導教員と教職員が直接かかわる場面を増やすために、訪問指導教員が初任者以外の指導や校内現職研修の講師なども可能であることや学校の要請に応じて大学教員の派遣を無経費負担で行うことなど付加価値を設定した。

3.3. プログラム実施計画

3.3.1. プログラムの分割

計画の策定がほぼ完成した段階で、実際のモデル事業の継続の問題が浮上した。モデル事業は2013、14年度の2年間にわたり実施したが、15年度は初任者への継続支援のために「フォロー・アップ事業」として対象者を限定して実施していた。そうしたなか、協力校や県教育委員会や関係教育委員会から継続の可能性についての問い合わせがあった。

しかしながら、新規事業では、「教職大学院の授業の履修」を方策としたことで、通学の関係上、和歌山市内の小中学校に所属する初任者に限定せざるを得なかった。

そこで、訪問指導をベースにしながらも重点をおく改革方策によって2つのプログラムに分けて計画することとした。ひとつは、「教職大学院における科目履修」に重点を置き、今一つは、「校内研修の活性化」に重点を置くプログラムとした。当該事業の「初任者研修プログラム」と「メンター制プログラム」である。

「初任者研修プログラム」は、教職大学院が中心となる初任者研修の提供についての先進的事業と位置づけ、① 訪問指導（授業参観・カンファレンス）、② 教職大学院における科目等履修、を方策とし、県や市の実施する校外研修から切り離す。「校内研修の活性化」については、副次的方策とした。

「メンター制プログラム」は、従来の県や市町村が実施する初任者研修に対する教職大学院による補完的支援と係る学校支援についての先進的取組みとして位置づけ、① 訪問指導、② 校内研修の活性化、を方策とし、大学におけるカンファレンスや授業は一切行わず、従来どおり県や市町村の実施する校外研修に参加させるとした。

以下では、本稿の本題である「初任者研修プログラム」に絞って述べる。

3.3.2. 単位化

履修については、一般的な科目等履修から、教職大学院の科目履修を中心に講演や合宿などの活動を含め、初任者の実践力向上を保証するため「履修証明書

プログラム」へと変更した。また、履修システムに適合させるため、「履修証明プログラム」は1年ごとの申請とした。2年間で専修免許状申請に必要な15単位（教職3年以上で軽減措置）の取得を目指す。

本学教職大学院では、現職対象の「学校改善マネジメント」と学部新卒学生対象の「授業実践力向上コース（以下、Tコース）」の2つのコースを設置している。初任者の履修科目については、ニーズとの適合性から、主としてTコースの専門・研究科目を中心に検討を行った。表2は、Tコースの専門・研究科目等開講科目である。

1年目については、各クォーター⁶⁾でそれぞれ「学校・学級経営Ⅰ」、「授業・教材研究Ⅰ～Ⅲ」を1科目ずつ、集中講義では「共通科目」として設定している「道德教育」と「特別活動」、通年で実習・実習関連科目である「授業参加インターンシップ」と「課題分析」を履修する計画を立案した。

授業科目のうち、各クォーターでの受講については、隔週木曜日に、集中講義は夏・冬等長期休業中に大学で実施し、Tコースの院生、共通科目ではM・T両コースの院生と同時受講とした。

実習及び実習関連科目については、現任校での訪問指導をこれに充てることとした。単位認定上、当該科目担当に認定されている教職大学院の教員が訪問指導教員を担うこととなる。

表2 Tコース専門・研究科目等開設科目

	科目名
専門	学校・学級経営Ⅰ
	学校・学級経営Ⅱ
	学校安全と危機管理
	小規模校支援
研究	授業・教材研究Ⅰ
	授業・教材研究Ⅱ
	授業・教材研究Ⅲ
	授業・教材研究Ⅳ
実習等	授業参加インターンシップ
	課題分析
	授業実践実習A
	授業実践実習B
	小規模校実習

3.3.3. 連携協力校

「連携協力校」は、本来、教職大学院のTコース院生の実習の実施受け入れ校として選定・依頼をしたものであるが、当該プログラムでは、和歌山市内の「連携協力校」に初任者を配属することとした。基本設計では、1つの「連携協力校」に「初任者」2名とTコース実習生（1年生）1～2名を配置することとした。

初任者の訪問指導日をTコース実習日である月曜

日に重ねて設定し、初任者と院生の相互参観等を実施し、全員参加のカンファレンスを実施することとした。立場の違う初任者と院生が互いに緩衝材や刺激剤となり、学びがポジティブに活発化することに期待したものである。

また、拠点校指導教員と共通理解の上に立ち一体的な指導を行うため、訪問指導を重なるように計画し参観やカンファレンスを協働で行うこととした。

3.3.4. 理論と実践の融合

履修科目のなかでも「学校・学級経営」と「授業・教材研究」については、Tコースの科目として設計する段階で、理論と実践の融合を実際的にシステムとして図る「連動授業」として計画したものである。1年次の月曜日に連携協力校で実施する「授業参加インターンシップ」との連動、つまり月曜日の学校での実践を受けて、木曜日に授業で振り返り、意味づけ、理論への結び付けを行うというシステムである。

さらに、「両者をつなげる」授業を提供するために、「授業参観インターンシップ」の担当教員がチームとして「学校・学級経営」と「授業・教材研究」の授業計画に関わり、授業にも補助者や支援者として参加する形態をとることとしていた。

初任者とTコース院生は、月曜日の実習日にそれぞれの配属校で指導教員とともに授業実践やカンファレンスをグループで実施しているため、木曜日の授業においては、理論をベースとした振り返りや意味づけにおいてグループで確認ができ、学びをより深めることが可能となる。さらに、他の配属校の異なる経験や情報を有する者同士から構成したグループで学びを展開することで、比較や相対化へと発展することが見込まれるのである。

3.4. 小括

以上の経緯を経て、立案したプログラムの計画全体を取りまとめたものを稿末に図1として示す。

プログラムの主な方策は、① 訪問指導（授業参観・カンファレンス） 毎週月曜日、② 教職大学院における科目等履修 隔週木曜日、である。

4. 実施体制

4.1. 訪問指導

当該プログラムの実施担当者はジェネラル・マネージャー（以下、GM）1名を除いてすべて教職大学院の専任教員である。訪問指導は、指導教員Tコース担当教員6名（うち実務家4名）とそれを補う補助者3名（退職校長）で行う。

指導教員は各連携協力校に1名を配置する。加えて定期的に補助者やGMが巡回し、できる限り複数で

指導にあたることとした。また、相互に状況を知ることができるように、3か月程度に1回は担当校以外の学校の指導にあたるローテーションを組む。

訪問日には、指導教員は基本的には終日学校に滞在し、基本職務として、初任者の授業参観、Tコース院生の授業がある場合はその授業参観、拠点校指導教員との協議・打合せ、カンファレンス、及び必要に応じて管理職等との打ち合わせ、とした。

4.2. 運営体制

この事業では、当該プログラムと「メンター制プログラム」の両方の運営を担当するジェネラル・マネージャー（GM）を配置することとした。運営体制は、指導教員を含めて以下の通りである。

GMの職務内容は、年間計画の管理、連携協力校との連絡・調整、教育委員会への報告・調整、初任者の状況の把握、両プログラム担当教員との連絡・調整、及び、FDとなるプログラム会議（週1回）と全体会議（「メンター制プログラム」と合同、月1回）の開催等である。

GMには、モデル事業での経験や成果を活かすために、プロジェクト教員としての3年間の経験を持つ退職校長を採用した。

表3 運営体制

役割	担当者
統括責任者	教職大学院専攻長
運営統括者	ジェネラル・マネージャー
プログラムリーダー	Tコース主任
訪問指導員	専任教員
補助員	専任教員（特任）

4.3. 教育委員会等との連携

当該プログラムについては、プログラムの基本設計から和歌山市教育研究所（研修担当）を中心に、教育委員会関係各課との協議を重ねた。受講する初任者については、市教育委員会が募集・選考を行い、連携協力校に配属を決定した。連携協力校に対しては、当該プログラムの実施内容・方法について、説明会を実施した。

とくに、研修内容に関しては、当該プログラムは市教育委員会の校外研修から切り離して実施することから、市研究所の研修内容との比較検討を行い、プログラムでは不扱いの内容や項目についての対応の協議を行った。その結果、市の集合研修の第1回目については、その内容が「教員としてのサービス」に関することであるため、参加初任者も参加させることとした。さら

に、県・市教育委員会に対して、初任者ごとに報告することとした。

5. 課題

先行事業の検討の結果、課題としてあげたもので、当該事業における「初任者研修プログラム」の計画段階でほとんど進展することができなかったものとして、「教育委員会との連携・協働の具体化」である。

計画段階で、和歌山市教育研究所をはじめとする和歌山市教育委員会と内容・方法などについて協議を行い、毎月実施報告を行うなどの点においては、先行事業より進展している。

しかしながら、連携・協働は「初任者研修プログラム」の立案にとどまり、実施にあたって具体的に講師や指導者として相互協力するなどの取組みにまでは至らず、プログラムを離れた協働については、いまだ協議も実施できていない。

養成・研修の改革の中心である「連携・協働の具体化」の実現に向けての先進的な取組みとするためには、さらなる改善を要する。

もうひとつの課題は、大学における修学に関わるシステムの改革である。本学では、当該事業によって「履修証明書プログラム」の初の試みとなった。しかしながら、当該事業については実験的プログラムという位置づけですべてにおいて特例措置によって対応したため、現時点では正式な制度として組み込まれていない。

教師の学びの形態の多様化の流れの中で、大学においても、現職教員がフレキシブルに大学で学ぶことを可能にする新たなシステムの導入が必要である。

註

- 1) 文部科学省初等中等教育局「総合的な教師力向上のための調査研究事業」平成28年度受託事業。
- 2) 和歌山大学教育学部「初任者研修高度化モデル事業報告書」2015年3月、p12。
- 3) 和歌山大学教育学部「平成26年度初任者研修高度化モデル事業 研究課題成果報告書」2014年3月。
和歌山大学教育学部「平成27年度初任者研修高度化モデル事業 研究課題成果報告書」2015年3月。
前掲「初任者研修高度化モデル事業報告書」。
- 4) 「初任者高度化モデルタイムズ」和歌山大学教育学部「初任者研修高度化モデル事業報告書」2015年3月、pp.51-66。
- 5) 中教審答申「これからの学校教育を担う教員の在り方について」（2015年12月）。
- 6) 本学教職大学院では、1年を4に分けるクォーターをとっている。

表4 「2014年度合同カンファレンス年間計画」

回	日時	合同カンファレンス・スキルアッププログラム					カフェタイム
第1回	4月3日(木)	9:10-9:20	9:20-10:20	10:20-12:00	13:00-14:30	14:40-16:10	16:10-16:45
		和歌山大学教育学部第2会議室			和歌山大学教育学部第1会議室・第2会議室		
		①挨拶 教育学部長	②講義 学校教育局長 「高度化モデル事業に期待すること」	③自己紹介、 スタッフ紹介 ④オリエンテーション ⑤ガイダンス	⑥講義・演習 「タブレット端末を利用した授業実践について」	⑦先輩からのエール ⑧協議 グループワーク 「学び続ける教師とは」	⑨質疑応答
第2回	5月15日(木)	9:10-10:40	10:50-12:00	13:00-14:40	14:50-16:10	16:10-16:45	
		和歌山大学教育学部第2会議室			和歌山大学教育学部第2会議室		
		授業づくり ①グループカンファレンス 「子どもやクラスの姿を語り、課題を設定する」小・中・特支		②研究課題発表	④演習「道徳の模擬授業」	⑤パネルディスカッション「特別活動について」	⑥ガイダンス・特別支援教育に学ぶ ⑦課題研究、質疑応答
第3回	6月19日(木) 8:20集合	9:10-10:20	10:30-11:20	12:30-15:30	15:40-16:00	16:00-16:45	
		県立支援学校			県立支援学校		
		①学校概要説明、校内見学	②初任者主指導の授業参観	③研究協議と特別支援教育スキルアップ講座	⑤ガイダンス・道徳の模擬授業・課題解決講座1	⑥課題研究、質疑応答	
第4回	7月25日(金)	9:10-10:40	10:50-12:00	13:10-15:20	15:30-16:00	16:00-16:45	
		和歌山大学教育学部第2会議室			和歌山大学教育学部第2会議室		
		①討論・発表「1学期の実践を省察する」	②ICT教材の効果的な利用について	③課題解決講座1(大学教員による実習)	④ガイダンス・夏季宿泊研修・課題解決講座2	⑤・学級活動に活かすレクリエーションについて協議・課題研究、質疑応答	
宿泊研修第5・6回	8月7日(木) ～ 8月8日(金)	9:00-9:30	9:30-11:30	12:30-14:30	14:40-16:45	19:00-21:00	
		①開会挨拶 諸連絡	②実践省察講座(1)(ラウンドテーブル in 初任研高度化モデル)	②実践省察講座(2)(ラウンドテーブル in 初任研高度化モデル)	③道徳の模擬授業	④初任研高度化モデルメンバーによるレクリエーション	
		9:00-10:30	10:40-11:40	11:40-12:00			
	⑤演習「ビデオ研究授業と研究協議1」	⑥討論・発表「2学期への心構え」	⑦諸連絡 閉会挨拶				
第7回	9月11日(木)	9:10-12:00		13:00-15:20	15:30-15:55	15:55-16:45	
		附属図書館マルチルーム・教育学部第2会議室			附属図書館マルチルーム 教育学部第2会議室		
		①課題解決講座2(大学教員による実習)			②講義・演習「研究課題について深める(大学教員に問う)」(大学教員による中間的なコンサルテーション)	③ガイダンス・研究授業(中学校)	④課題研究、質疑応答

第8回	10月23日(木)	9:10-12:00	13:00-14:50	15:00-16:15	16:15-16:45	
		和歌山市立 M 中学校		和歌山市立 M 中学校		
		①学校概要説明	②中学校教育の授業改善スキルアップ講座	③授業参観と研究協議(1)	④研究協議(2)	⑤ガイダンス・研究授業(小学校)・成果発表会
第9回	11月27日(木)	9:10-12:00	13:00-14:50	15:00-15:30	15:30-16:45	
		和歌山市立 F 小学校		和歌山市立 F 小学校		
		①学校概要説明	②小学校教育の授業改善スキルアップ講座	③授業参観と研究協議(1)	④研究協議(2)	⑤ガイダンス・成果発表会・2学期の振り返り・ビデオ研究授業2
第10回	12月6日(土)	9:10-12:00	13:00-17:00			
			2年間の成果発表会 (教育フォーラムに合わせて)(2年次研と合同)			
第11回	1月6日(火)	9:10-12:00	13:00-15:50	16:00-16:20	16:20-16:45	
		附属図書館マルチルーム・教育学部第1、2会議室		附属図書館マルチルーム・教育学部第1、2会議室		
		①討論・発表「2学期の実践を省察し3学期への心構えをつくる」	②演習「ビデオ研究授業と研究協議2」	③ガイダンス・課題解決講座3 ・関係機関との連携について	④課題研究、質疑応答	
第12回	2月12日(木)	9:10-12:00	13:00-15:20	15:30-15:55	15:55-16:45	
		和歌山大学教育学部第2会議室		和歌山大学教育学部第2会議室		
		①課題解決講座3(大学教員による実習)	②パネルディスカッション「つくる、つなげる、つづける」	③ガイダンス・課題研究成果発表交流会・成果報告会	④課題研究、質疑応答	
第13回	3月5日(木)	9:10-12:00	13:00-14:30	14:30-15:00	15:10-16:45	
		和歌山大学基礎教育棟 G203、G207		和歌山大学基礎教育棟 G203、G207		
		①課題研究成果発表交流会	②1年間の振り返りと2年目に向けての計画	③成果報告会	④ガイダンス・2年次研修、3年次研修について	⑤課題研究、質疑応答

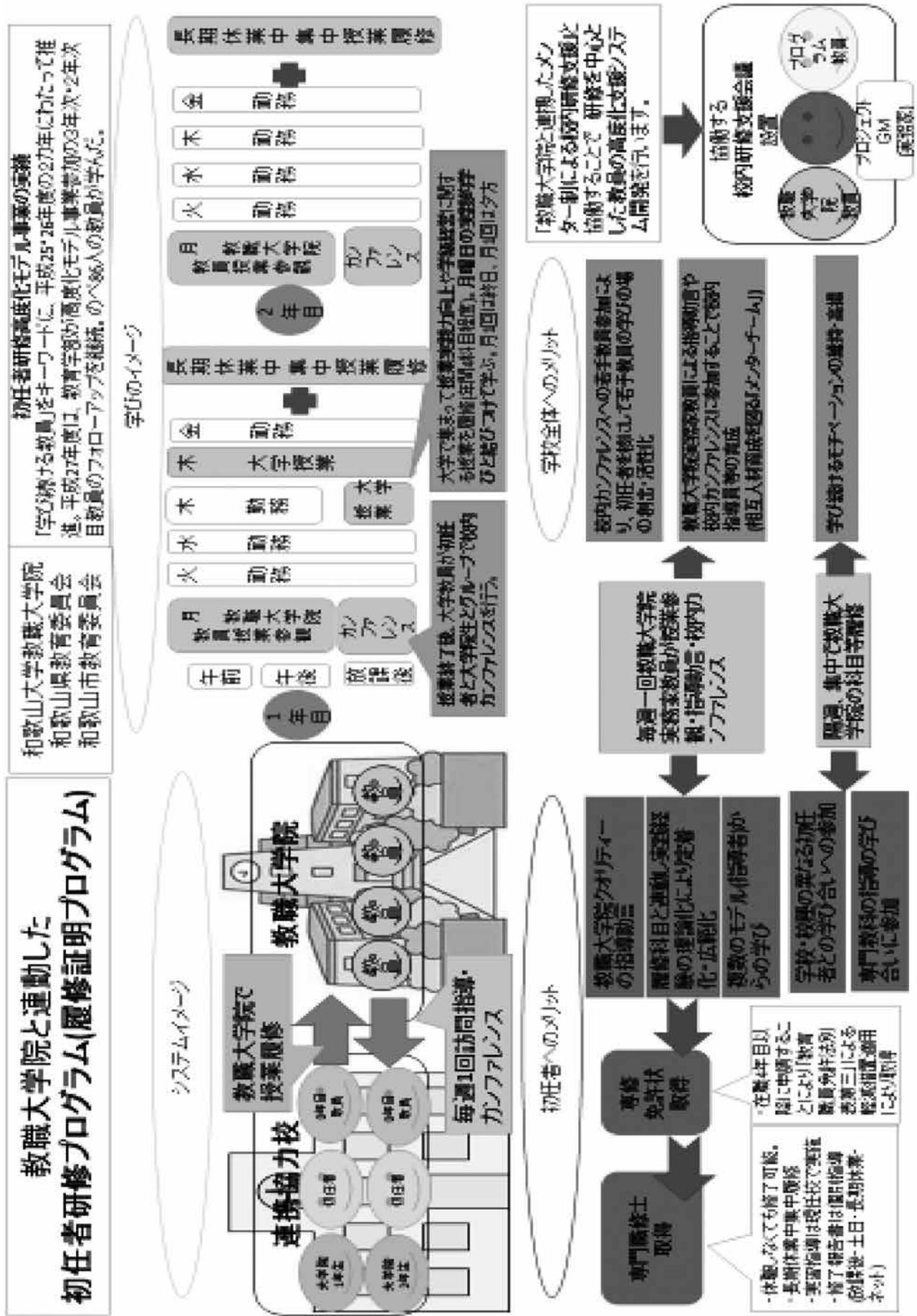


図1 「初任者研修プログラム」全体計画