

初任者研修を核とした PLC の形成が学卒院生の 実践力育成に与える影響

The impact of Professional Learning Community based on the novice teacher training program on
development of the practical abilities in graduate course

宮橋 小百合

MIYAHASHI Sayuri

(和歌山大学教育学研究科教職開発専攻)

受理日 平成 31 年 1 月 21 日

抄録：「初任者研修プログラム」を校内研修に生かし、「専門的な学習共同体」(Professional Learning Community)を形成している実習先での事例をもとに、院生の実践力育成とその課題について考察する。PLC として機能し、教員の継続的な学習や探究を支えている実習校に配置された院生は、そうでない実習校に配置された院生よりも、修了時の授業実践力についての自己評価が高いことがわかった。PLC として機能する実習先では、授業参観や授業実施の機会が多かった上に、教職員との関係性も構築できていた。

キーワード：PLC、初任者研修プログラム、若手教員育成、実習指導

1. はじめに

和歌山大学教職大学院の授業実践力向上コース（学部卒院生対象コースのこと）では、「和歌山市教育委員会と連携した初任者研修プログラム¹⁾」（以下、「初任研」と略す）と実習科目とを連動させて、学卒院生の授業実践力向上を目指した指導を行っている。具体的に院生は、「初任研」参加の初任者が配置された学校で実習指導を受け、1 年目の実習では、週 1 回初任者の授業を大学教員と共に参観し、放課後のカンファレンスにも参加して授業づくりの基礎的知識や技術を学習している。本稿では、「初任研」を校内研修に生かし、「専門的な学習共同体」(Professional Learning Community 以下、PLC と略す。)を形成している実習先での事例をもとに、院生の実践力育成とその課題について考察する。

2. 授業実践力向上コースのカリキュラムと指導体制

和歌山大学教職大学院は、2016 年 4 月に現職教員向けの学校改善マネジメントコースと、学卒院生向けの授業実践力向上コース（以下、T コースと略す。）の 2 コースで開設した。T コースは、担当教員 6 名、定員 5 名の少人数指導体制となっており、開設時から

院生 1 人に担当教員が 1 人つく形で指導を行っている。

本大学院では、理論と実践の往還を進めるために、授業科目と実習関連科目の間に位置する「テーマ実践研究科目」を設定している。各テーマについて、新たな知識や技術を学びつつ、さらにそれを活かして実習校や現任校でどのように取り組むのかを検討することに重点が置かれている。

T コースでは、テーマ実践研究科目として「授業・教材研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ」を配置し、コース担当教員 6 名全員に加えて、学校改善マネジメントコースの実務家教員にも一部指導に参加してもらいながら、ティーム・ティーチングでの指導体制を取っている。これらの科目は、1 年目の実習科目「授業参加インターンシップ」および 2 年目の実習科目「授業実践実習 A・B」と連動するように配置されている。1 年次第Ⅱ・Ⅲクォーターで実施する「授業・教材研究Ⅰ・Ⅱ」では授業の準備、授業設計と実施のための基本的・実践的な知識や技能について扱っている。

また、子どもの実態がつかめてきた 1 年次第Ⅳクォーターで行う「授業・教材研究Ⅲ」では、子どもの実態に応じた授業づくり、単元計画を見越した授業づくりのための基本的・実践的な知識や技能について扱っている。

1 年目の実習科目「授業参加インターンシップ」は

週1回（毎週月曜日）実習校に入り、学校生活における様々な業務や生徒指導を経験しながら、授業づくりを行うための経験を積む。この週1回の実習科目と連動した「課題分析」の時間において（毎週金曜日）、インターンシップの経験を踏まえた模擬授業とその検討を行うことで、院生各自の授業実践力を磨きながら、授業実践力に関する各自の課題を設定する。

1年目に設定した課題をさらに追究するために、2年目4月中旬の実習科目「授業実践実習」に入る前に先行研究等を概括し、修了研究のための下地形成の準備を行う。その後、実際に「授業実践実習A」の中で授業づくりを行いながら、自身の課題を追究するため、すなわち授業実践力向上・改善のためのデータを収集する。「授業実践実習A」の終了後には、「授業・教材研究Ⅳ」の科目及び担当教員による個別指導を下に、収集したデータを解析し、課題を検討しながら、9月に実施する「授業実践実習B」に備える。「授業実践実習B」では、再度課題に挑戦し、さらなる授業実践力の向上・改善を図る。その後、2年間の実習と課題追究の成果を報告書としてまとめ、報告会にて発表を行っている。

2. 「初任研」と実習校の関係

2.1. 「初任研」システム

教職大学院では、開設と同時に「初任研」事業を実施することになった。そのため事業への参加者10名は、和歌山市教育委員会に配分された初任者の中から立候補者を選抜し、和歌山市内の連携協力校に配置した。教職大学院のTコースの5名は、「初任研」に参加する初任者のいる学校を実習校とした。

この「初任研」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によって、2013・2014年度の2年間実施された「初任者研修高度化モデル事業」（以下、モデル事業と略す）の成果を引き継ぎ、さらに発展させるために行われた（添田、2016）。

「初任研」は大きく3つの取り組みによって構成される。第1に、参加者が教職大学院の授業を受講すること（月1、2回）、第2に、週1回1コマ分の授業参観を受け、その後カンファレンスによって授業に関する指導を受けること、第3に、長期休暇期間中（8月と12月）に実施される集中研修を受けることである。これらはすべて、長期履修制度を用いて単位化され、実務経験3年以上を経て専修免許状取得につながるシステムとなっている（添田、2016）。

第1点は、授業科目の履修についてである。初任者10名は教職大学院のTコースが受講する授業（「学級・学校経営Ⅰ」「授業・教材研究Ⅰ」「授業・教材研究Ⅱ」「授業・教材研究Ⅲ」）を、月1、2回の頻度で受講する。これらの授業の大半は、教職大学院のTコース

担当教員6名によるチーム・ティーチングで実施される。授業は参加型で協働的な学習を中心に構成されており、初任者とTコースの院生は、この授業での交流を基盤に人間関係を構築していた。

第2点の週1回の授業参観は、Tコースの実習と連動させて、毎週月曜日に設定された。月曜日、大学院教員と拠点校指導教員と一緒に初任者の授業を参観する（表1）。放課後や空き時間にカンファレンスを実施し、初任者の授業について具体的なアドバイスや今後の課題について検討する。

第3点の集中研修は、8月に実施される集中講義（「道徳教育」と「特別活動」）の受講と、12月に実施される1泊2日の宿泊研修、及び集中講義（「子どもの権利」）である。長期休暇期間中に実施されるため、初任者たちは普段よりも精神的・時間的余裕をもって院生と交流しているようであった。

2.2. 実習校での受け入れ

2016年度Tコースの院生5名は、取得している免許状の種類に応じて、初任者のいる連携協力校5校のうち、2つの小学校に2名ずつと1つの中学校に1名配属された。

表1 月曜日の初任者・院生・大学院教員の動き（A小学校）

時限	初任者	院生	大学院教員
1	通常授業実施	実習	大学
2		実習	学校長との懇談
3	初任者①の授業 （②も参観）	初任者①参観	初任者①参観
4	初任者②の授業 （①も参観）	初任者②参観	初任者②参観
5	通常授業実施	実習	カンファレンス 準備
6		実習	指導の打ち合わせ
放課後	カンファレンス		

このうち、A小学校とB小学校は、2013・2014年度のモデル事業の際にも協力してくれた学校であり、初任者のときにモデル事業で学習した経験のある教諭が数名勤務していた。この点も、後述する事例校のPLC形成に大きく関わっている。

1年目のインターンシップ実習で院生は、毎週月曜日朝8時までに実習校に到着し、その日入る学級を管理職と打ち合わせる。課題のある子のいる学級に入ることもあるし、校内での野外観察や校区内での見学活動の引率を手伝うこともある。インターンシップの毎月曜日に授業をさせてもらうわけではなく、授業をす

る場合は、前もって学級担任と打ち合わせをしておき、なるべく事前に管理職に指導案を提出する。

また上述のように院生は、実習の一環として、初任者の授業を大学院教員と一緒に参観して、カンファレンスに参加する（表1）。カンファレンスでは、参観して気がついたことや疑問点について発言する機会も設定されている。

2年目の実習「授業実践実習A・B」の期間中も、毎週月曜日に大学院教員が「初任研」で訪問するのに合わせて、院生は初任者や2年目教員の授業を参観し、放課後のカンファレンスと一緒に参加する。院生が授業を実施するタイミングが月曜になれば、院生の授業についてのカンファレンスに初任者を入れて一緒に行うこともある。

カンファレンスには、授業者の初任者、院生、大学院教員、拠点校指導教員が参加して行われるのが基本型になっているが、小学校の多くは初任者同士が授業を相互参観できるように、専科の授業を月曜の時間割に組み込んでくれていたので、カンファレンスでも初任者2名が揃うことも多かった。加えて、相担と呼ばれる初任者の学年の主任の教諭、校長先生や教頭先生、若手教員がカンファレンスに参加してくれる機会が多かったのも連携小学校の特徴であった（表1参照）。

大学院教員は、初任者の授業時間帯より早めに学校に入り、校長と話をしながら初任者や実習生の様子を聞く。また、あらかじめ依頼があれば、初任者以外の教員の授業を参観することもあった。実習生が授業をさせてもらう場合は、その授業も参観し、カンファレンスで指導を行った。

3. 「初任研」とPLC形成の関係

3.1. A小学校の研究体制

A小学校は、和歌山市の中心部に位置する住宅街の中にあり、1学年2学級の和歌山市立の小学校の中では中規模校である。和歌山市教育委員会から、理科・生活科の研究指定を受けるこの学校では、各教員が「マイ・テーマ」と呼ぶ自分の研究テーマを設定し授業づくりや学級づくりを行っている。毎年4月の校内研で、各自の「マイ・テーマ」を発表し、そのテーマに沿った実践を行い、3月の校内研で各自が達成度について発表する機会をつくっていた。校内で理科・生活科の授業研究を行う際にも、指導案の中で「マイ・テーマ」に沿った児童観や指導観の記述が見られる。また、理科・生活科以外にも人権教育、特別支援教育や道徳に関する研究も現職教育の柱となっている。

現職教育で実践する研究授業の数は、理科・生活科が各学年1本ずつ、これとは別に道徳や特別支援、特別活動等の研究授業を行っているため実質的には全担任が年1回程度は授業を公開している。



図1 A小学校のカンファレンスの様子（2016年）

これらの授業実践に加えて、毎週月曜の「初任研」のカンファレンスを、校長は若手教員の学びの場として位置づけていた。実際に、初任者2名の実施する授業は理科に限らず、国語や道徳等、初任者自身の課題と位置づけた授業を参観に選んでいる（宮橋・中山・須佐、2016）。

A小学校は、上述の通り、モデル事業にも協力していたため、モデル事業時代に初任者だった教諭が2016年時点で3名残っており、若手教員を中心として校内研究への高い志向性が維持されていた。当時の校長は、モデル事業や「初任研」を若手教員の育成のための柱と見なし、学校内に現職教育や校内研究へのポジティブな風土を作ろうと意図してきた。

そのため、「初任研」が開始された当初から、校長は授業が参観できていなくてもカンファレンスに参加するように、若手教員たちに積極的に呼びかけてくれた。これらの要因から、A小学校のカンファレンスは、初任者2名、院生2名、大学院教員、拠点校指導教員という基本型のメンバーに加えて、初任者2名のそれぞれの学年主任（相担）、モデル事業経験者の3名、管理職がほとんど毎回出席してくれていた。このメンバーに加えて、講師やそれ以外の若手教員の参加も見られた。カンファレンスへの参加者数の多さは、連携協力校の中でも際立っていた。また、学校全体にも「初任研」の基本的なスケジュールが共有されているため、学年主任（相担）だけでなく、自分の授業の合間に初任者の授業を短時間だけでも参観しようという若手教員は少なくない（図2）。

3.2. 校長のリーダーシップ

PLCの形成には、学校長のリーダーシップが鍵となることはすでに指摘されている（Hord,2004）が、A小学校の場合も、教員に継続的な学習環境を提供するための契機は、学校長によって以下のようにもたらされている。

A小学校の校長はその学校に着任して、2016年度で6年目であった。着任当時、講師が多く教員の入れ



図2 A 小学校における初任者の授業参観の様子（2017 年度）

替わりが毎年激しいことに危機感を覚え、腰を据えた校内研究を行うためには教諭の割合を増やしていく必要があると考えた。そこで、初任者を毎年受け入れ、校内で若手を伸ばしていくという方針を立てたという。

着任3年目に、市教委からの受諾があった和歌山大学のモデル事業は、校長自身がその内容について深い理解があったわけではなかった。ただ、大学教員が定期的に来校すること、また、これとは別に拠点校指導教員より初任指導に来てくれること等、若手教員育成の恰好の機会であると考え、引き受けることにしたという。

モデル事業では、月2回ほど初任者の授業参観とカンファレンスのために、指導担当の先生（大学より1名、他校より1名）が来校した（添田、2016）。このモデル事業によって、2013・2014年度の2年間、およびその後フォローアップとして2015・2016年の2年間も、当時初任者だった教諭たちは、月に1、2回程度、和歌山市教育委員会の客員指導主事の訪問指導を受けた。この時の経験から、校長はこの初任者指導の取り組みは、初任者の育成にとどまらず、教員のレベルアップ、ひいては学校組織のレベルアップにつながると感じたという。

着任6年目に、和歌山大学教職大学院と連動した「初任研」を市教委から紹介された校長は、この初任者を受け入れることを承諾した。モデル事業の実績もあって、教職員も快く引き受けたという。この校長は2016年度で退職したが、後任の校長も引き続き「初任研」を引き受け、初任者2名を受け入れて同様にカンファレンスを若手教員の育成の柱に位置づけている。

モデル事業および「初任研」の影響もあって、A小学校の若手教員らは年間に何度も授業を見てもらい、カンファレンスで指導を受けることに慣れており、またその指導で授業技術が向上していることも実感している。このように形成された「慣れ」は、若手教員を中心として校内研へ向かう前向きな雰囲気を作り出しており、A小学校の学校文化として校内全体に広がっている。そして、この「慣れ」によって、若手教員の中には、「初任研」で訪問する大学院教員に授業の参

観を依頼し、カンファレンスで指導を受ける者も出ている。また「初任研」の初任者のために自身の授業を見せてくれる若手教員がいたことで、初任者がつまづきから脱することができたこともあった（宮橋・中山・須佐、2016）。

また、A小学校では若手教員だけでなく、中堅やベテラン教員も時折参加していた。彼らが参加するのは、校長による個別の声かけがあったからである。毎週参加することが難しくても、「今日は参加してやってよ」と一人ひとりに校長が声をかけていたという。そのような校長の働きかけが、カンファレンスを充実させる大きな要因であった。

ちなみにこの小学校は、和歌山大学教職大学院の学校改善マネジメントコース1年生を対象とした「先進校実習」の実習先としても選ばれており、月曜日の初任者の授業参観およびカンファレンスでの指導の様子は、大学院に通う現職教員たちにとって、校内研の活性化や若手教員への指導に関する先進的な事例として学習の対象となっている。

3.3. PLC としての A 小学校

上述のように、A小学校で行われている「初任研」を中心とした若手教員育成のためのシステムは、他の小学校とは異なり、大きく広がっている。

図式化すると、以下のようになる。

一般的な連携小学校では、図5のように、「初任研」を受講する初任者や2年目教員を中心とした学習の輪が、カンファレンスを起点として生じている。

2016年度当初は、初任者と院生、拠点校指導教員、大学教員という限られたメンバーだけで行われることが多かったカンファレンスが、2017年度には2年目教員として2016年度の初任者も参加するようになり、よりカンファレンスにおける学び合いが成立しやすくなった。また、管理職の呼びかけもあって、そこに初任者の相担である若手教員も参加することも増えていった。

一方、A小学校のカンファレンスでの学び合いの様子を図式化すると、図6のようになる。「初任研」のカンファレンスには、2年目教員だけでなく、モデル事業を経験した3年目や4年目、5年目の教員たち

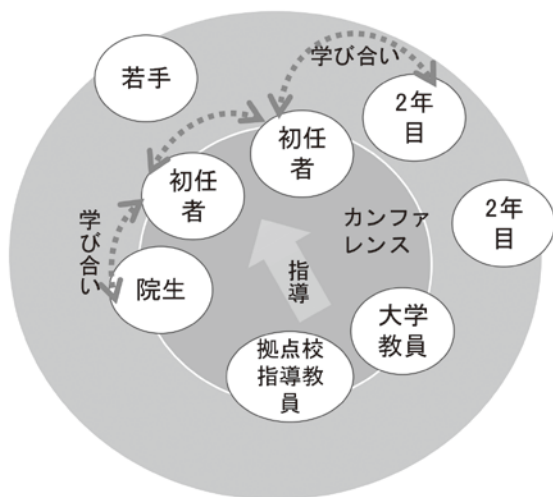


図5 一般的な連携小学校におけるカンファレンスでの学び合い (2017年度)

も参加し、初任者の授業について検討しながら彼ら自身も自らの実践を振り返り、学習している。

また、「初任研」だけでなくモデル事業の経験者も客員指導主事によるフォローアップを受けており、そちらも参観とカンファレンスによる指導を受けていた。彼らはそこで受けた指導も踏まえて、初任者や2年目教員の様子から自らを振り返り、彼らにアドバイスを行うという学び合う関係が生じていた。そしてその場に、中堅やベテラン教員も参加し、学び合う関係性がさらに広がっている。

このように、A小学校は、「初任研」を若手教員の育成のための核となるシステムとしながら、PLCすなわち「教職員の学習と職能成長を不断に促進する探

究のためのコミュニティ」(木原他, 2013)を形成していたと言える。

4. A小学校での実習における院生の学び

4.1. A小学校で実習を行った院生の成長

A小学校で実習を行った院生は、他の小学校での実習生よりも成長している可能性が高い。

教職大学院での指導に活用している「授業評価シート」を基に彼らの自己評価を見てみる。

「授業評価シート」には、「授業への心構え」や「表情」、「立ち位置・立ち姿」といった「教師の身体的技術」に関する8項目、「ほめ方」や「配慮の仕方(支援を要する子)」といった「子どもへの対応」に関する3項目、「学習規律」や「開始と終了」といった「学習規律」に関する3項目、「教材研究」や「めあて」、「構成・時間配分」といった「教材研究・授業展開」に関する8項目、「発問」や「板書」、「机間指導」といった「授業技術」に関する12項目に分かれた、計34項目がある(和歌山大学教職大学院編、2018、pp.104-105)。これらの評価項目について、細かく0～10で評価するようになっており、できていないステップ0の段階から、ステップ1の「授業実践力の準備段階」(1)から、ステップ2「基礎形成段階」(2～4)、ステップ3「応用発展段階」(5～7)、ステップ4「スペシャリスト段階」(8～10)と分けられている。

Tコースの院生は、修了報告書の中で、この「授業評価シート」を使って自分の授業実践力について自己評価を行う。ここでは、2018年度に修了したTコースの院生5名のうち、小学校で実習を行った4名の自

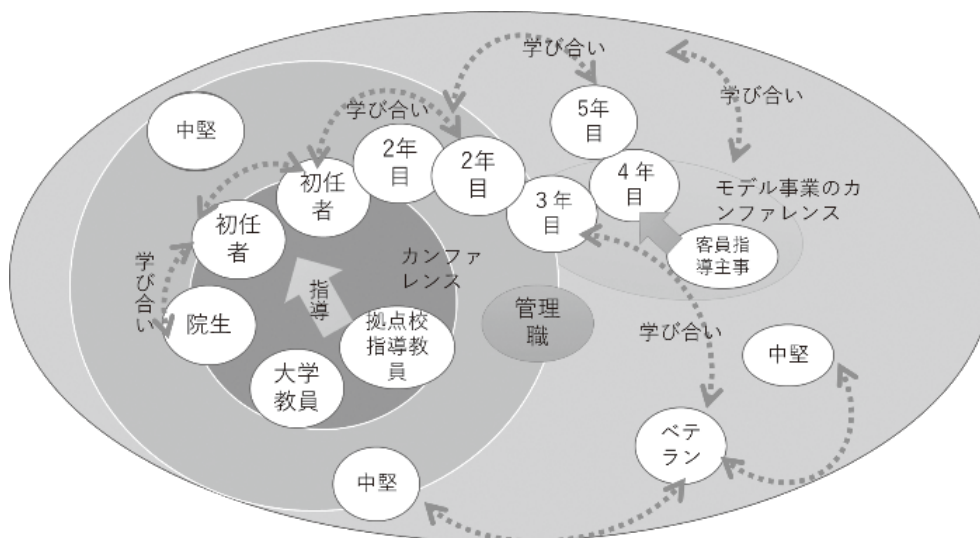


図6 A小学校の「初任研」を中心とした若手教員の育成モデル図

己評価の値を平均し、彼らの成長実感を比較する（表 2）。

表 2 を見ると、配置された実習校によって、彼らの授業実践力に関する自己評価に差がついていることがわかる。PLC が形成されていた A 小学校で実習を行った院生 W と X は、他の小学校で実習を行った院生 Y と Z に比べて、自己評価が高くなっている。

表 2 実習校の異なる修了生の自己評価値

実習先	A 小学校		B 小学校	
実習生	W	X	Y	Z
出身大学	私立大	和歌山大	私立大	和歌山大
平均値	4.09	4.47	2.91	2.00
中央値	4	4	3	2

院生 W と Y は、偶然にも同じ私立大学の出身であり、出身大学が同じ院生が 2 名ずつ各小学校へ配置されていた。また、大学院での指導において日常的な様子を見ても、Y や Z が特別に自己評価が非常に低い院生というわけでもなかった。このように、授業実践力に関する自己評価に差がでた背景には、実習先での授業を行った経験や授業について省察した経験が影響していると考えられる。A 小学校では、院生が学級に入ってから指導を見る回数、授業を実施した回数、そしてカンファレンスでの指導者や助言者の数が、他の小学校での実習に比べて多かった。これらの機会の多さは、A 小学校が PLC として機能していたことに起因している。

4.2 A 小学校での実習の影響

A 小学校が教員の継続的な学習を支える PLC として機能することが、実習生である院生に大きな影響をもたらしている。それは、第 1 点に、手本となる若手教員が多くいるということ、第 2 点目に院生が授業や学級に受け入れられやすいこと、第 3 点に、カンファレンスでの院生の存在価値が認められやすかったことの 3 点にまとめられる。

第 1 点目の、手本となる若手教員が多くいるということであるが、A 小学校には、毎年 1、2 名の初任者を受け入れていたため、院生が実習を行った 2016 年度も、初任者を始めとして、教職歴 2 年目、3 年目、4 年目、5 年目と多くの若手教員が在籍していた。彼らはモデル事業経験者でもあり、授業力量や学級経営の技術も年を経るごとに成長していたため、院生にとっては教員の成長過程モデルと生で接することになったと言える。

また、初任者にも言えることであるが、初任者や院生がベテラン教員の授業を見ても、「すごい」と感心するだけで終わってしまうことが多々ある。しかし、

初任者や 2～3 年目の教員の授業を参観し、カンファレンスでその指導に接する中で、院生は初歩的な段階での具体的な指導技術について学ぶことができ、かつその技術を生かした授業づくりの経過をつぶさに観察することができただろう。先述のように、初任者が 3 年目の教員の様子を見てつまづきを脱したような学びが、院生にも生じている可能性が高い。また、院生にとって、自分もこうなりたい、あの指導を真似してみたいという、近い将来の手本となる若手教員と出会えたことも大きな意義がある。

加えて、校内研への意識が高い若手教員の授業を多く見せてもらえることは、院生にとって「学び続ける教師像」のモデルを得る非常に良い機会である。また、そのような若手教員の学級で授業をさせてもらうことで、学習規律や学級規律が整った児童たちと授業を通してやり取りすることができ、学級経営に関する具体的な指導方法について実感することになる。すなわち彼らは、教職大学院で学習する内容を具現化した環境での実習を経験していることになる。

第 2 点目に、学校全体が「初任研」やそのカンファレンスを好意的に捉えているため、院生が授業や学級に受け入れられやすいことが挙げられる。上述のように、モデル事業の実績によって「初任研」も教職員に好意的に受け入れられたため、院生が現場に入っても教職員の抵抗感が少なかったと考えられる。院生たちは、1 年目の週 1 回の「授業参加インターンシップ」から、特定の学年に限らず支援の必要な学級に入れてもらい、色々な授業や活動を見せてもらえる機会に恵まれた。

また、参観やカンファレンスに多くの教員が参加するため、院生の顔も覚えてもらいやすく、そのことが教員から院生に支援を依頼しやすいという好循環にもつながった。院生たちは、学校内で気軽に声をかけてもらえる関係性が構築できたため、1 年目から色々な学級で授業をさせてもらえるようになった。他の小学校での実習と比べると、A 小学校では 1 年目から院生が授業をする機会が多かった。また授業実施後のカンファレンスでは、大学院教員だけでなく、多くの教員からの指導助言を得ることもできた。この点は他の実習校とは異なる大きなポイントとなった。

教職員との関係性が構築されたことは、院生にとって、A 小学校という実践共同体への正統的周辺参加がなされていることの表れだと考えられる。A 小学校の教職員は、「初任研」に関わる先生を中心として院生をその共同体に受け入れてくれていた。同時に院生も、その共同体へ貢献しようと実習期間以外にもボランティアや公開研の手伝い等、足繁く A 小学校に通っていた。実習後に A 小学校の教員たちに食事に連れて行ってもらったという話を、彼らから何度も聞いたが、他校に実習に行っている院生が「初任研」関

係の教員以外と関わっている話は、ほとんど聞いたことがない。教職員との関わりが増えることで、院生のキャリア・モデルも増え、また彼らの社会関係資本の増加にもつながっている。それらが授業実践力の向上には直接的に結びつかないかもしれないが、彼らの教員としてのキャリアを支え、成長を支える資本となる可能性が高い。千々布（2014）は、教師を育てるために必要なこととして、「経験を積むこと」、「先輩（優秀な教師）との交流」、「研究校への赴任」を挙げ、コミュニティの重要性を説明しているが（p.37）、A小学校での実習はこれらの条件をすべて備えた学習機会を院生に提供できていると言える。

第3点は、校内研に前向きな教員が多いため、院生という外部の視点を好意的に捉えられたことで、院生の存在価値が認められやすかったことである。院生たちは、週1回のインターンシップ以外にも、大学院で学習を深め、模擬授業とその協議を通して授業を分析する視点を養っていった。その中で習得した視点をもって、初任者や若手教員の授業を参観し、カンファレンスでコメントしたり質問したりするようになった。同僚同士ではなかなか率直に言えない内容についても、院生という外部者から質問されコメントされるため、カンファレンスの「良い刺激」として認識されるようになった。

上述のように、A小学校では学校内での院生と教職員との関係性が構築できていたことも、カンファレンスでの院生の発言が受け入れられやすい雰囲気につながったと考えられる。加えて、校内研に前向きな雰囲気がない学校であれば、授業経験のない院生のコメントは好意的に受け取られなかった可能性が高い。A小学校全体に共有されていた、校内研への前向きな文化は、院生を巻き込んでより発展的で継続的な学校研究に向かっていたと言える。

おわりに

以上のように、PLCとして機能し、教員の継続的な学習や探究を支えている実習校に配置された院生は、そうでない実習校に配置された院生よりも、結果的に授業参観や授業実施の機会が多かった上に、教職員との関係性も構築できていた。そのことが、院生の授業実践力についての自己評価を高める要因として働いていたと考えられる。もちろん、あくまでも自己評価の数値差であり、実際に授業実践力を客観的な測定によって比較したわけではないため、厳密に実践力が向上したとは言えない。しかし、A小学校配置の2名の院生は、指導的な観点から見ても成長しているように感じられた。今後は、そのような測定も含めた指導成果の実証についても検討していく必要がある。

ここまで、PLCとして機能しているA小学校での実習について、またそこで院生がどのように学習して

いるのかについて述べたが、課題も残っている。

大きな課題のひとつは、実習先は複数あり、A小学校での実習と同等の質をもつ実習経験をすべての院生に担保できていないことである。そして、PLCとしての機能が弱い学校を実習先とする院生との差を埋めるための指導やカリキュラムの設計もできていない。教職大学院として、実習校と協力しながら、PLCの形成までを視野に入れた「初任研」や実習指導を行っていくことが考えられるが、まだそこまでの協力体制を構築できていない学校もあるのが現状である。一方、「初任研」への協力を契機として、学校内にインフォーマルな学習集団が形成され、今後学校全体がPLCとして機能していく可能性が感じられる実習校もある。それも教職大学院と実習校との連携の在り方についての1つのヒントになりうるだろう。

また、幸運にもA小学校のような実習先を経験でき、授業力が向上した院生でも、教員採用試験に受からなければ教員としてのキャリアを始められず、その能力を学校現場で生かすことができない。教職大学院として、「学び続ける教師」の素養を育成しつつ、教員採用試験に合格するための基礎的・基本的知識の習得も保障していく必要がある。さらに、教職大学院修了生のための採用枠を創設してもらえよう、和歌山県教育委員会との連携を強めていく必要もある。

もう一つ難しい点は、PLCとして機能するようになった連携校のキャパシティの問題である。「初任研」のようなシステムを実施する際、大学教員が週1回訪問できる地理的要因を満たす連携校となると、和歌山市内の小中学校にある程度限定される。先述した通り、和歌山市内の小学校の規模は、1学年2学級の中規模校が多く、このプログラムが要請するように、毎年初任者を2名ずつ受け入れ続けると、3年目には学年担任の半分为初任者、2年目教員、3年目教員と非常に経験の浅い教員ばかりが占めることになる。それでなくても現在多くの自治体では、20代の若手教員の比率が多い状況の学校が大半であり、この教員配置は学校運営を非常に難しくする。実際に、A小学校も3年目にあたる2018年には初任者を受け入れていない²⁾。一方で、派遣できる大学教員の数には限りがあるため、1校に初任者2名の原則を崩すことは難しく、連携校が増えるほど訪問指導の日数が減ることになる。これらの現実的な状況では、せっかくPLCとして機能している連携校でも、初任者を受け入れ続けることは難しく、結果としてそのような理想的な実習先の確保と指導体制を維持することが難しいと言える。

そのような意味でも、教職大学院における実習指導の質を維持するためには、実習先と連携・協力しつつPLCの形成・支援までを見通した「初任研」や実習指導を行っていくための指導方法や連携体制づくりについても追究していく必要がある。それには、今後、学

校改善マネジメントコースの現職教員院生や修了生がいる学校や実習校での PLC 形成、およびそこでの学卒院生の実習実施も視野に入れることも考えられる。その場合、学校改善マネジメントコースの指導体制とも連動させて実習指導を行うことになり、今後の検討すべき課題としたい。

引用資料

- 千々布敏弥（2014）プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティによる学校再生—日本にいる「青い鳥」、教育出版。
- 木原俊之・矢野裕俊・森久佳・廣瀬真琴（2013）「学校を基盤とするカリキュラム開発」を推進するリーダー教師のためのハンドブックの開発：カリキュラム・リーダーシップの概念を基盤として、カリキュラム研究、No.22、pp.1-14.
- Hord, S. M.. (2004) Learning Together, Leading Together : Changing Schools through Professional Learning Communities, Teachers' College Press.

宮橋小百合・中山真弘・須佐宏（2016）初任者研修プログラムにおける訪問指導の実際と課題、和歌山大学教職大学院紀要、No.1, pp.35-44.

添田久美子（2016）初任者研修プログラム構想とその背景、和歌山大学教職大学院紀要、No.1, pp.1-10.

和歌山大学教職大学院編（2018）教師になる教科書，小学館

注

- 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。その後、平成 29、30 年度と継続している。
- 2）2018 年度 A 小学校では 2 年目教員の指導のため、月に 1 回大学教員が訪問指導を実施している。

* 本論文は、H 30 年日本教職大学院協会研究大会分科会①「実践研究成果公開フォーラム」の当日配付冊子掲載用資料および年報掲載用資料を基に再編したものである。