

若手教員早期育成プログラムの導入と効果的な実践に向けたプロセス

竹内 里保香

金沢大学大学院教職実践研究科学校マネジメントコース

【概要】平成31年4月より石川県では「若手教員早期育成プログラム」の実施が始まった。本実践では、勤務校の「若プロ」に実施者及び受講者の両者の立場で参加するとともに、関係者へのアンケート調査を継続的に行うことを通して、次年度に向けた改善策を見出すことに取り組んだ。この取り組みを通して、若プロ導入初年度に起きた研修経過に伴う種々の変容を追い、効果的な実践へ向けたプロセスを解明することをねらった。当初、若プロの効果的な実施には、実質的に研修に関わるミドルリーダーによる受講者への働きかけが重要だと考えていた。しかし、実施過程で、受講者だけでなく実施者側への働きかけが必要であることに気づいた。導入時、受講者が求める情報は研修の目的や意義であったが、実施者から提供された情報は研修の方法が中心であった。受講者の求める目的は具体性の高い課題解決や、実践スキル等を合理的に身に着けることが可能な、研修活動そのものによる即時的な学びであったが、実施者の求める目的は人間的資質向上、共感、組織力向上等、研修活動を通じた長期的な学びであった。これらズレの要因の一つには教師教育の一元化が考えられる。若プロの実施には、目的及び導入の経緯について共有し、学校として指針を明確にする合意形成が必要であったと考えられる。

I はじめに

1. はじめに

(1) 本研究の目的

本研究は、実践に関わる教員の主体的相互的変容の過程を、中動態的（岸・國分, 2017）に捉えありのまま記述する。若手教員早期育成プログラム（以下「若プロ」）がどのように導入され、実施されていったか、実施者と受講者の変容を中心に追う。実施過程で筆者自身を含めた関係教員の変容をその背景と共に紐解き、一般理論の構築ではなく、所属校の固有性を維持し、若プロ導入初年度における効果的な実践に向けたプロセスを明らかにすることを目的としている。

(2) 本研究の構成

以下は、本稿の構成である。実践に伴う教員の意識変化を軸とし、教員の研修への関わり方や教員相互の関係性の変容、それらに対する価値付けの変化をプロセスと捉え、実践の経過に沿って時系列的に整理する。

I はじめに

II 実践の動機：勤務校の現状と課題

III 若プロ導入の経緯：施策策定の経緯

IV 若プロへの参画：実践内容

V 実践の経過：調査に現れた教員の変容

VI 考察

II 実践の動機

1. 本研究の当初の目的

勤務校は教職員数230名を抱える大規模校である。教員のキャリアパスも様々であり、課題意識を共有することに難しさがある。在籍する児童生徒の実態も様々であり、多様な専門性が必要にも関わらず、効果的な継承が行われているとは言い難い。

これらの要因の一つとして、教職員年齢層の不均衡がある。異年齢の教員による協働であった分掌業務やティームティーチングだが、近年は若手同士の配置が増えてきた。そのため、日常的・必然的に存在していた継承システムが機能し

なくなった。サポート体制の無い中、若手は日々の業務に向き合っている。

円滑な継承のためには、世代間をつなぐミドルリーダーの育成が有効と考えた。ミドルリーダーの活性化(図1)がキーとなる「若手教員早期育成プログラム」へ参画し、ミドルリーダーを中心に、若手の成長に効果的なサポートと、成長プロセスを探ることを当初の研究目的とし、実践を開始した。

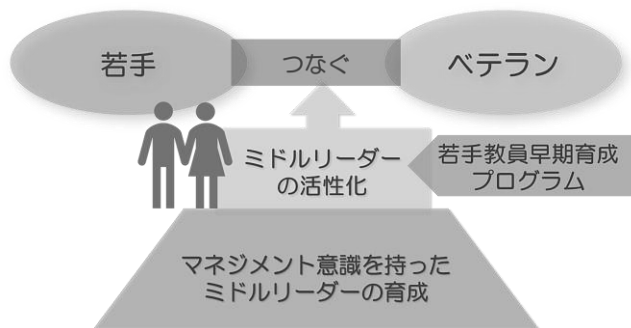


図1 ミドルリーダーの活性化

2. 世代別意識調査の実施

(1) 世代別意識調査の概要

当初の目的に基づき、事前調査として、平成30年12月「教員としての資質及び研修に関するアンケート」を実施した。当時の若プロ対象者56名(若手)と各部門・学部より、部主事により抽出された世代に偏重の無い採用11年目以降の教諭62名(経年者)の合計118名を対象とした(図2)。選択式で5つの質問項目で行った(表1)。

(2) 調査の結果と課題

① 特別支援学校教諭免許保有率

A(肢体不自由教育)部門中学部及び高等部の若手は免許の保有率が低い(図3)。免許の有無が教員の資質に直結する訳ではないが、養成期に特別支援に関する専門教育は無く、採用後、現場での研修が重要であることが分かる。

② 若手と経年者の向上させたい資質

若手の「身に着きたい資質」と経年者の「若手に身につけてほしい資質」の差である(図4)。0に近い程若手と経年者のギャップは少ない。また、

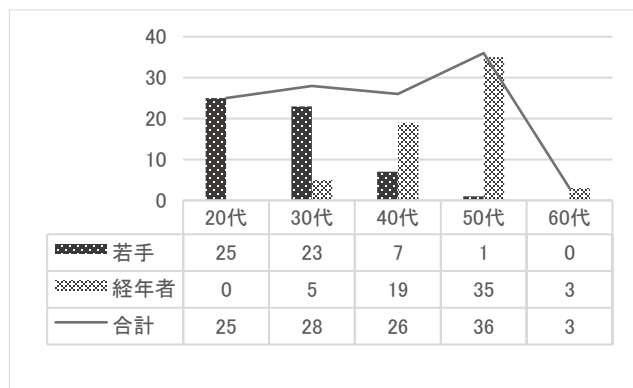


図2 事前調査対象者数

表1 意識調査の項目

	質問項目	若手の意識	経年の意識
1	身につけている資質	自身の感じる強み	自身に感じる強み
2_1	身に着けてほしい資質	他者の感じる弱み	
2_2	身に着きたい資質	自身の感じる弱み	
3	有効な研修	有効な研修資源	有効な研修資源
4	組織について	組織の強み弱み	組織の強み弱み
5	課題意識	職務に関する課題	職務に関する課題

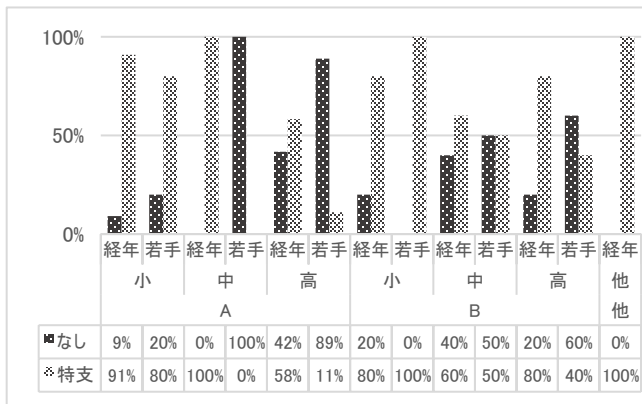


図3 特別支援学校教諭免許保有率

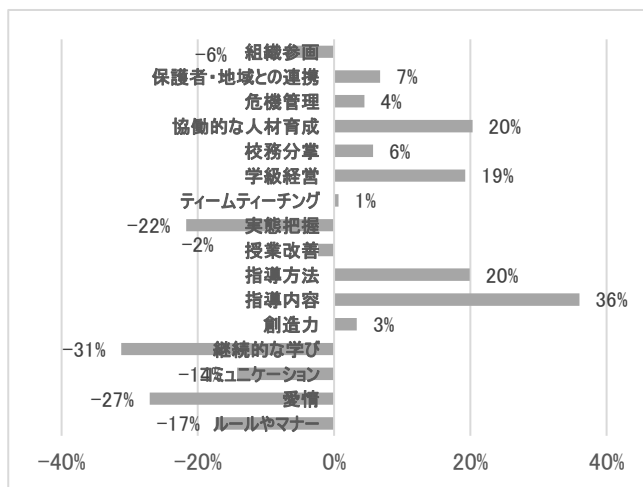


図4 若手と経年者の向上させたい資質の差

数値が大きい程若手の要望が強く、小さい程経年者の要望が強い。経年者は「子どもの実態を理解すること」「子どもを受容する愛情」といった子どもとの関り、「継続的に学ぶ姿勢」「ルールやマナー」といった人間的・倫理的成長を求めている。一方若手は「協働的な人材育成」「学級経営」「指導内容」「指導方法」という実践力を求めている。経年者が継承したい点と、若手が指導を求める点にズレが存在する可能性がある。

③有効だと感じる研修

「事例検討会」は全世代とも高いが、経年者と比べ若手はそれほどでない。若手は初任者研修等「講義型研修」を有効と感じているが、経年者は感じていない。経年者が良かれと思って計画した研修でも、若手が有効性を見出せない場合が考えられる（図5）。

④自身が課題と感じていること

20代から50代まで10年ごとに集計した。30代は「各教科を合わせた指導」、40代は「教科指導及び評価」、50代は「自立活動」というように、30代以降は課題が明確である。「タイムマネジメント」「発達段階や子どものニーズに合った指導」は全世代共通して高く、20代は世代としての特徴が明確でない（図6）。

⑤組織について

「児童生徒の課題について気軽にコミュニケーションが取れる」は全世代で高いが、「協働的な校務分掌」「協働的な学習活動」は低い。コミュニケーションと実際の校務や学習活動が乖離している可能性がある（図7）。

(3) 学校長との面談

平成31年2月、上記の調査結果を学校長に提供した。学校長は「つよみ・よわみ」「ニーズ」に注目し、具体的な計画作成に利用したいとのことであった。ニーズを生かしたいが、全員のニーズを合致させるのは難しいことが予想された。若プロの研修回数には限りがある。若プロの研修時間に限らず学び続けるきっかけとなる研修を目指して協議を行った。

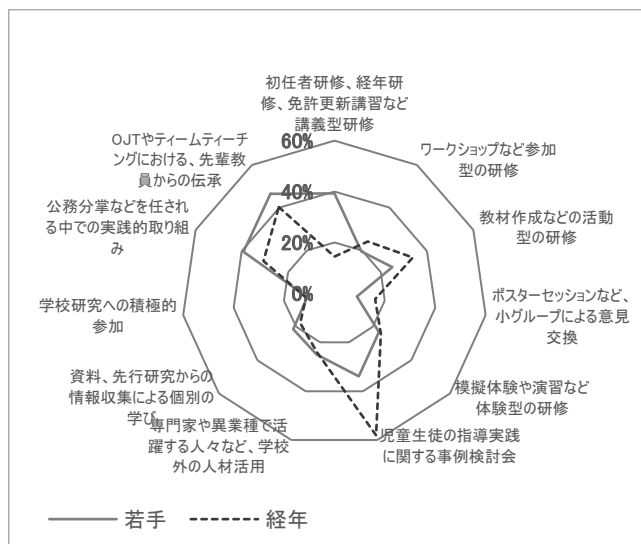


図5 有効だと感じる研修

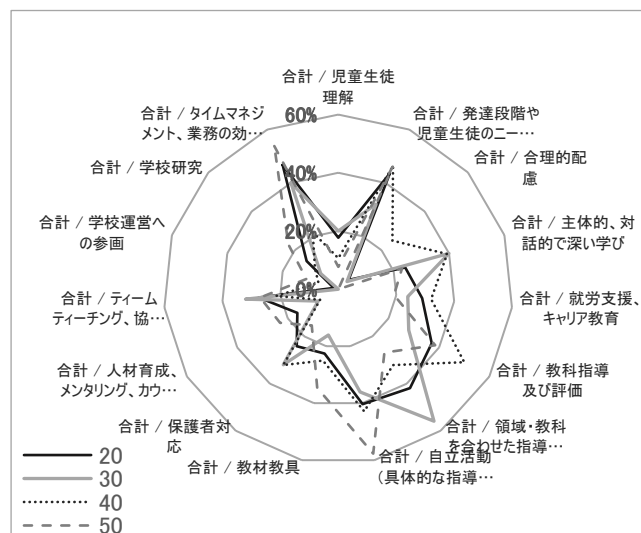


図6 自身が課題と感じていること

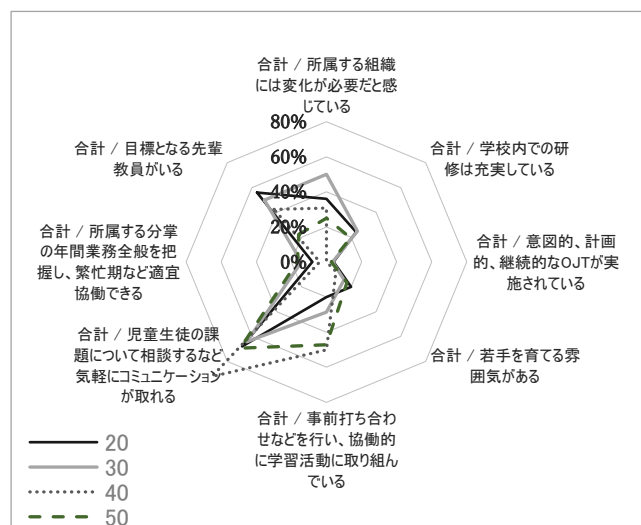


図7 組織について

Ⅲ 若プロ導入の経緯

1. 石川県若手教員早期育成プログラム

平成29年教育公務員特例法の一部改正、指標の策定に関する指針の告示を受け、石川県教員育成指標が作成された。教諭等、養護教諭、栄養教諭等、管理職の全ての教職員を対象としている。教諭等に於いては教職生涯を通じ、養成期、若手、中堅、ベテラン、再任用の5期に分かれる。この指標を基に平成31年「若プロ」導入となった。採用後10年をⅠ～Ⅲ期に分け、各期で指標に照らした研修を、体系的に実施する。各期末に「自己評価シート」「研修履歴シート」で振り返り、10年間の研修計画を立案する。

経験や知識の継承を効果的に行うと共に、「若手教員の困り感に寄り添い、若手教員が自らの成長を実感できるようサポートしながら、学校全体で育成していく体制を構築することが大切」（石川県教育委員会, 2019）とされている。この研修制度により、校外等の研修で専門的知識・技能を、校内研修で実践力を身に付けることができるようにし、経年研修の弾力的運用で負担を軽減し、効率的資質向上を目指している。

2. いしかわ版若手育成プログラム

(1) 勤務校の概要

勤務校はA(肢体不自由教育部門)、B(知的障害教育部門)を併せ持つ特別支援学校である。在籍児童生徒数は413名(以下人数は全て平成31年4月1日現在)で、内訳は表の通りである(表2)。児童生徒の実態に合わせ、A部門には5つ、B部門には2つの類型あり、それぞれ小・中学部、高等部がある。A部門には在宅訪問学級、B部門高等部には産業技術コースがあり、80以上の時間割を運用している。教職員数は230名である(表3)。

(2) いしかわ版若手育成プログラムの概要

① 研修内容の決定

いしかわ版若手育成プログラム(以下「いしかわ若プロ」)は、勤務校で実施される若手育成プ

表2 勤務校在籍児童生徒数(人)

学年	小学部	中学部	高等部	計
類型Ⅰ	2	4	7	13
類型Ⅱ	0	2	7	9
類型Ⅲ	0	4	1	5
類型Ⅳ	12	2	8	22
類型Ⅴ	37	9	20	74
計	51	21	43	123
知的障害	産技	0	0	23
教育部門	A	19	7	64
(B部門)	B	78	49	50
計	97	56	137	290
総児童生徒数				413

表3 勤務校在籍教職員数(人)

職名	男	女	計
校長	1	0	1
教頭	1	1	2
部主事	2	4	6
教諭	59	116	175
養護教諭	0	2	2
実習教諭	1	1	2
実習助手	1	0	1
臨時的任用講師	12	18	30
非常勤講師	0	5	5
学校看護師	0	6	6
計	77	153	230

ログラムである。

計画にあたり、若手教員の現状やニーズを把握するため、先述の事前調査を行った。しかし、勤務校における若プロ対象者は当時で60名を超えており、部門や学部、類型、専門教科が多様でニーズの焦点化は難しかった。特定の課題を設定するより、世代の近い教員同士が日頃の悩みや課題を気軽に語り合う時間を設けることが学びに繋がると考えられた。また、従来から行われてきた日常的なOJTに価値を持たせ、可能な限り既存の校内研修を利用し負担感の軽減に努めた。多数の受講が予想されるいしかわ版若プロは、体制作りに課題を携えながらの計画であった。

具体的な内容は①日常的なティームティーチングや校務分掌、学校研究で行う「日常的研修」、②授業や課題についてグループで協議したり、採用年数ごとに必要なテーマを学んだりする「定例研修」、③校内外の既存の研修を利用する「その他の研修」である(表4)。

若プロは初任研受講者を除く、採用の2～10年目の教員73名が受講する(図8)。2～3年目をⅠ期、4～6年目をⅡ期、7～10年目をⅢ期としている。

表4 いしかわ版若プロの内容

<p>■ 日常的 OJT の取り組み(日常的研修)</p> <p>学級経営、担任業務、児童生徒理解 校務分掌、組織参画、学部研究 等</p>
<p>■ 定例研修日の取り組み(定例研修)</p> <p>授業改善、グループ別研修、各期別研修</p>
<p>■ その他の研修の活用(その他の研修)</p> <p>ICT、自立活動等校内研修、 県内外の研修、研究大会、経年研修への参加 等</p>

表5 いしかわ版若プロ研修日程

月日	曜日	I期		II期		III期					
		2年目	3年目	4年目	5年目	6年目	7年目	8年目	9年目	10年目	
4/3	(水)	若プロ推進会議①									
5/13	(月)	授業改善		II期研修	授業改善		III期研修	授業改善			
6/10	(月)	G別研修		G別研修		G別研修					
7/24	(水)	若プロ推進会議②									
8/8	(木)	G別研修		G別研修		G別研修					
9/24	(火)	授業改善		II期研修	授業改善		III期研修	授業改善			
10/25	(金)	G別研修		G別研修		G別研修					
11/20	(水)	授業改善		II期研修	授業改善		III期研修	授業改善			
12/16	(月)	G別研修		G別研修		G別研修					
12/25	(水)	若プロ推進会議③									
1/6	(月)	授業改善		II期研修	授業改善		III期研修	授業改善			
1/24	(金)	G別研修		G別研修		G別研修					

その他 ICT 研修(校内、他県(選抜者))、マネジメント(危機管理等)、スパイダーシステム等の研修を実施 年間計 14 回を予定

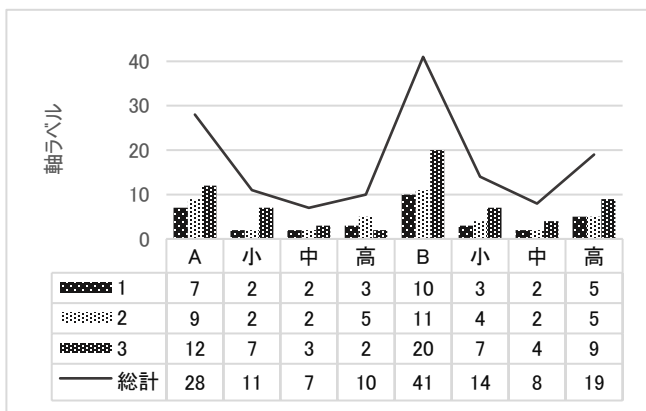


図8 若プロ参加者の概要

いしかわ特別支援学校版早期若手教員育成プログラム 研修グループ

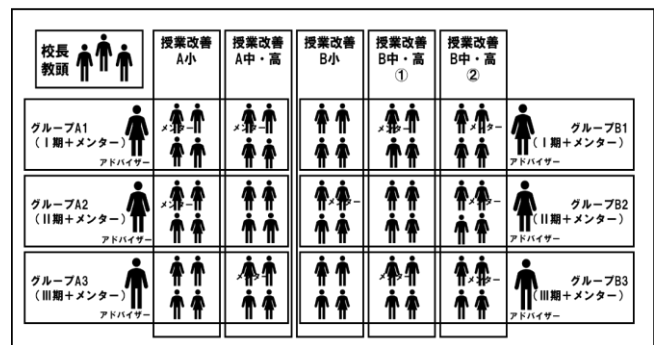


図9 定例研修のグループ構成

② 研修日程

原則的に各月1回、長期休暇中は複数回実施し、年間14回の研修がある(表5)。

(3) 定例研修

本実践では、定例研修中の「授業改善」、「グループ別研修」を取り扱う。

「授業改善」は採用2・5・8年目の教員28名が受講する。各部門別に採用年数の様々な縦割り5～6名の通年グループで、授業研究を行う。

「グループ別研修」は、若プロ全対象者73名が受講する。各部門別に採用年数の近い10～16名の通年グループで、9・10年目はメンターとして研修の運営を行う。グループで設定した課題について協議する(図9)。両研修とも、各グループにアドバイザー(部主事)が配置される。

IV. 若プロへの参画

(1) 実践の目的

若手教員早期育成プログラムの研修活動に参加し、意識調査を基に受講者へのフィードバックを行い、次年度へ向けた改善策を見出す。

(2) 実践の方法

実践計画は以下のとおりである(表6)。

- ① アドバイザーとして「若プロ推進会議」に参加する。事後アンケート、協議記録や聞き取り等収集した情報提供を行う。
- ② 受講者と共に「授業改善」及び「グループ別研修」に参加し、協議、およびメンターのサポートを行う。
- ③ 「グループ別研修」及び「授業改善」後にアンケートを実施し、研修経過に伴う受講者の意識変化を分析する。

- ④ 具体性の高い意見を求め、アドバイザー及び受講者へ聞き取りを行う。

表6 実践方法

方法	特徴	内容
① 推進会議への参加	実施者(コーディネーター・アドバイザー・研究主任)の協議	収集した情報の提供 アドバイザーからの聞き取り
② 研修会への参加	若プロ受講者とともに活動	協議及び受講者支援 収集した情報の共有 受講者と葛藤の共有、つぶやきの収集
③ アンケートの実施	毎研修会后 自由記述式	振り返り(個々の省察) 自由意見(疑問要望)
④ その他	より具体的な意見	聞き取り、問いかけ 受講者からの要望等の収集

(3) 実践の内容

表7は本実践の内容である。研修実施者であるアドバイザーとして、また、研修受講者であるメンターとして研修に参加し、そのプロセスを準備、導入、実践、改善の4期で整理した。

V 実践の経過

1. 準備期

若プロ実施に先立ち行われた「若プロ説明会」「第1回若プロ推進会議」について整理する。

(1) 若プロ説明会

若プロコーディネーターである教頭を中心に、新任者向けに概要説明が行われた。内容は実施の経緯や目的には触れず、日程や手続きが中心であった。受講者からは「グループ別研修」について、「レポートは全員が作成するのか」という質問があり、若プロ受講に伴う作業負担に関心がある様子が見られた。

(2) 第1回若プロ推進会議

若プロ説明会と同日に行われた推進会議は、教頭、アドバイザー(部主事、研究主任、筆者)の11名が参加した。全体の印象は受講者の負担を軽減し「学ぶことに集中してほしい」という、受講者に寄り添った協議であった。協議の中で、筆者は「何を学ぶかを明確にすれば、研修方法は参加者に委ねられないか」と目的を明確にするよう意見を述べた。しかし「受講者に分かり易

表7 本実践の内容

	日程	研修、会議	実践内容
準備期	4/3	若プロ説明会	新任者対象説明会へ参加
		若プロ推進会議①	アドバイザーへ本実践の概要説明と協力依頼 日程、準備作業の確認
導入期	5/13	授業改善①	アドバイザーとして協議に参加 事後アンケート実施
	5/28	メンター連携会議	メンターへ本実践の概要説明 グループ協議による学びの意義を説明 メンターと共に協議に参加 事後アンケートの実施
	6/10	グループ別研修①	メンターのサポート 事後アンケート実施
	7/24	若プロ推進会議②	研修の進捗状況確認 アンケート結果を基に意見交換 アドバイザーアンケート実施 受講者へアンケート結果を公開
実践期	8/8	グループ別研修②	メンターのサポート 事後アンケート実施 受講者へアンケート結果を公開
	9/24	授業改善②	アドバイザーと共に協議に参加 事後アンケート実施 受講者へアンケート結果を公開
	10/25	グループ別研修③	メンターのサポート 事後アンケートの実施
	11/20	授業改善③	アドバイザーと共に協議に参加 事後アンケート実施 受講者へアンケート結果を公開
	12/16	グループ別研修④	メンターのサポート 事後アンケートの実施
改善期	12/25	若プロ推進会議③	研修の進捗状況確認 アンケート結果と考察を 次年度に向けた意見交換
	1/6	授業改善④	参加、事後アンケート 要望・疑問、自由意見

く、研修業務を軽減するには『方法』の整備が重要である」と複数のアドバイザーから意見があり、データの保管方法やメーリングリストの作成等、事前作業を中心とした協議となった。

(3) 小括

各研修の手順の説明はあるが、目的の明示がない。各研修の位置付けや全体像が掴みづらく、受講者にとって、研修体系の中の何に自分が取り組んでいるか分かりにくい。しかし、受講者から活発な質問があったわけではなかった。

2. 導入期

受講者が研修活動を開始した「授業改善①」「メンター連携会議」「グループ別研修①」における初回実施を行う中、見出された課題や筆者自身の行為について「導入期」として整理する。

(1) 授業改善①

レジュメ(図10)の説明後、グループに分かれ活動が始まった。年間計画を立て、各研修日の授業担当者を決めた。レジュメの内容は①対象者②回数③会の進め方④授業改善の進め方(授業研究の仕方)の4点で、目的の記載はない。

研究に関連してアドバイザーの補助的立場で、抽出したグループに通年で参加させてもらった。初回は、アドバイザーが用意した図10とは別のグループ用のレジュメに従い、年間計画を立て、つきたい力について発表した。

参加グループでは司会はアドバイザーの指名で当日決まった。進行は淡々としており、発言への問い直しが無く、深めるには至らなかったが、否定・批判の無いグループ協議だった。つきたい力は、指導方法や授業技術が中心だった。

別紙 2 授業改善について(案)

- 対象者 2年目、5年目、8年目 *他の先生方は、学部等で積極的に研究授業を行う
- 回数 年4回
- 会の進め方
 - 司会、記録はグループのメンバーが行う(グループごとにファイル作成)
 - アドバイザーは、部主事6名及び各部推薦のベテラン教員

No.	予定	内容		
1	5月13日(月)	・顔合わせ、授業改善の進め方を確認する。 ・研究授業の年間計画を作成する(1回に2ケース程度) ・自己の取り組みについて、今年度のテーマを考える。		
授業研究	2 9/24(火)	3 11/20(水)	4 1/6(月)	

- 授業改善の進め方
 - 指導案作成(略案)と授業を実施
事前に指導案はグループセッションに載せる。当日、可能な人は授業参観をする。
 - 指導案には課題や改善点を明らかにしておく。
 - ビデオ撮影(ダイジェストにまとめる、または見てほしい所を明らかにする)
 - 授業後、感想や協議したいことをグループセッションのアンケートでとる。
 - 授業を観た人はアンケートに回答する。
 - 授業2ケースについての協議 各25分
当日は、アンケート(回答)や指導案、ビデオ視聴等を用いて、研究協議をする。

図10 授業改善のレジュメ

(2) メンター連携会議

「グループ別研修」でメンターの役割を担う17名が参加した。「グループ別研修」についてアドバイザーより説明後、筆者から本実践の概要と、協議による学びの意義について説明した。資料として教員育成指標を添付し、石川県が求める人材について理解を求めた。

事後アンケートでは「色々な先生の話を知りたい」「有意義な場にしたい」等意欲的な回答があるが、「メンター」の役割について不安を持つ

回答も目立った(図11)。具体的な内容は「先行きの不安や戸惑いがある」「どんな内容を取り扱えばよいか分からない」という、研修目的や内容に関するものであった。一般的な協議による学びの効果には触れたが、学校としての目的に言及することはできなかった。「メンター」としての不安に対しては、メンター、コーチング、ファシリテーションについて資料を配布した。

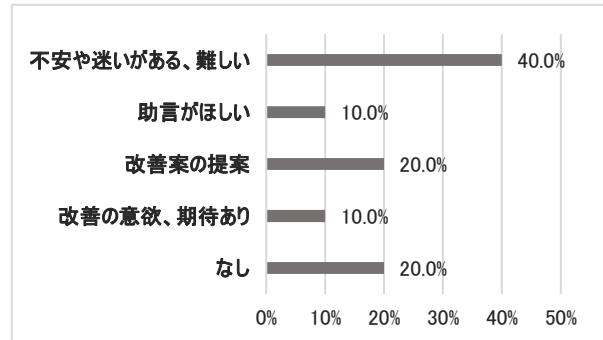


図11 メンター連携会議の自由意見

(3) グループ別研修①

授業改善同様、レジュメ(図12)に従い研修方法について説明後グループに分かれ研修を開始した。レジュメの内容は①グループ構成②協議の内容③協議の進め方④アドバイザーについての4点で、授業改善同様、目的の記載はない。グループの多くは年間計画を立て、各研修日の事例報告担当者を決めた。詳細な計画は無く、その時々出された課題をフランクに話し合うグループもあった。

グループを抽出し、メンターの補助的役割で参加した。各自の課題と共に自己紹介した。課題

別紙 3 グループ別研修について

- グループ構成(A部門、B部門ごととする)
 - 1期2グループ、II期2グループ、III期(7、8年)2グループ 合計 6グループ
 - *III期の9、10年目の先生は、上記6グループに分かれて所属し、メンターとする
- 各メンバーの抱えている授業や学級経営等の悩みや課題について、レポートを出し合い、グループディスカッションをする。(レポート作成者=話題提供者)
- 内容と進め方はメンターとアドバイザーが決める。
- アドバイザーは、部主事6名と竹内先生(金大大学院)

NO	予定	内容
1	6月10日(月)	顔合わせ、グループ別研修の進め方、話題提供者の計画
2	8月8日(木)	グループディスカッション 等
3	10月25日(金)	グループディスカッション 等
4	12月16日(月)	グループディスカッション 等
5	1月24日(金)	グループディスカッション 等(1期・II期のみ)

図12 グループ別研修のレジュメ

は、多忙化、教材製作時の予算獲得、教科指導と多岐にわたった。様々な意見から課題を絞ることに難航した。事前レポートの代わりに教材を持ち寄り、教材を通して協議することとなった。グループの研修テーマに迫り、意思疎通を目指すべき初回の協議に、年間の計画立案という運営方法に縛られた進行に至ってしまったことが悔やまれる会であった。

(4) 事後アンケート

全ての研修後にアンケートを実施した。グループウェアを利用し、提出は任意とし匿名で実施した。集計結果は、若プロの改善を目指してアドバイザーと共有するとともに、受講者にフィードバックし、参加グループ以外の研修の内容や、他の受講者の学びを共有することを目的とした。

① アンケートに込めた意図

「自由意見」と「振り返り」の2項目について自由記述による回答を求めた。自由意見は若プロへの忌憚のない意見収集を、「振り返り」は参加者の学びの言語化をねらった。

② 集計方法

全回答数の該当回答数の割合で集計した。回答を好意的か(+)批判的か(-)に分け、若プロに対する印象とした。また、記述内容からキーワードを抽出し、傾向を探った。

③ アンケートの結果

(ア) 研修の印象

研修の印象(図13)は、どちらも(+)が多かったが、グループ別研修①の39%は(-)と多い。

(イ) 自由意見の内容

自由意見の内容(図14)は、「普段関わらない教員と関わる機会として新鮮である」「相談する場としてありがたい」「改善につなげたい」といった前向きな記述もあれば、「助言がほしい」といった要望、「自分のペースで学びたい、負担である」「育成方針が見えない」といった批判的な回答があった。また、グループ別研修①では業務負担を訴える記述が目立った。

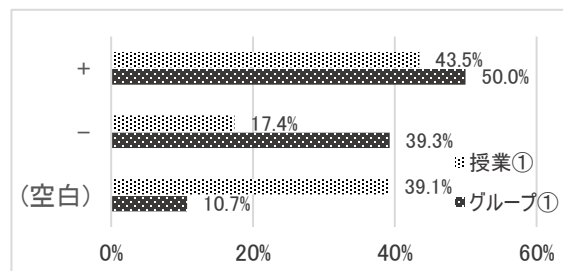


図 13 授業改善①、グループ別研修①の印象

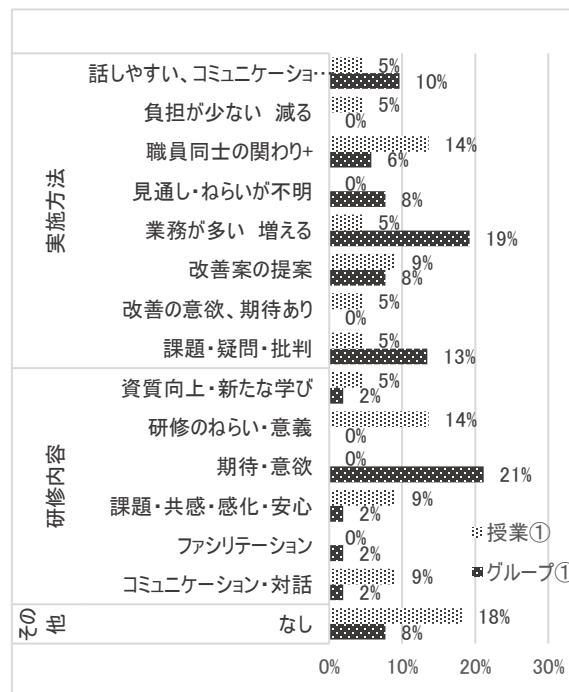


図 14 授業改善①、グループ別研修①自由意見

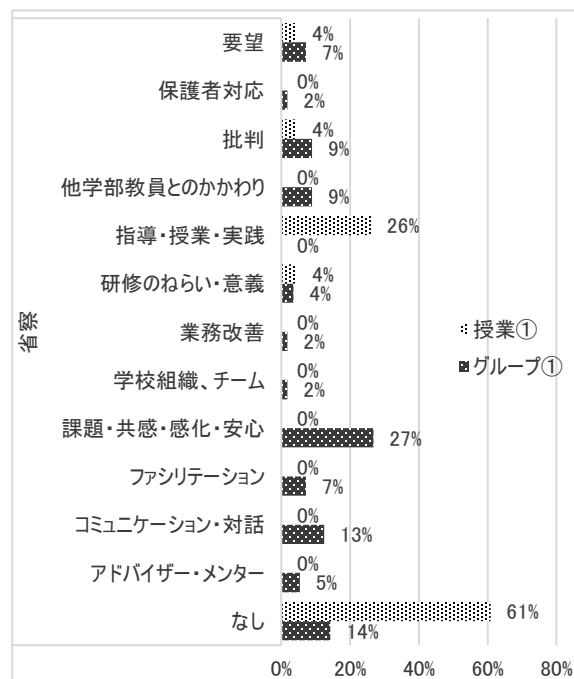


図 15 授業改善①、グループ別研修①振り返り

(ウ) 振り返りの内容

振り返りの内容(図15)は、授業改善では「自立活動について」等、実践や授業技術に関する記述が多い。グループ別研修では「共通の悩みを持っていることが分かった」等課題の共有や安心感を得たという記述がある反面、「意義を感じない」「わざわざ時間を設ける必要はない」等批判的な記述があった。悩みや課題の共有といったオープンエンドの協議より、具体的な解決策を求める受講者が存在していた。

(5) 受講者からの相談

複数の受講者から、直接相談や訴えがあった。

① 「こんなの、0JTじゃない」

授業改善①後受講者Aより、「事後アンケートには辛辣な意見を記入したが、正直な意見である」とのことだった。意図的・計画的・継続的であり、担当者の割り当てがある従来型の0JTと比較し、違和感を持っている様子だった。学校に求められる広義の0JTについて、また、若プロに日常的研修が存在することを伝えると、0JTに関しては納得できたようであった。校内研修の変遷、若プロの全体像が伝わっておらず、誤解が生じていることが分かった。

② 「メンターが洗脳されている」

グループ別研修①後受講者Bより、「グループで自由に取り組んで良いと聞いたが、メンターが課題を誘導しようとし、自由でなかったのはどうなのか」と意見があった。グループ内で課題の重複が許されず、提案した課題を却下されたのだ。メンター会議では協議による学びの意義の一つとして、「共有する効果」について提言した。これを受けたメンターが「個々の学びを共有することで広がり深まりをねらうならば、事例は多様な方が良い」と判断した結果と推測した。この姿勢を「洗脳」と表現したのである。アンケートには「目的と方法が入れ替わっている」という記述があった。メンター会議での提言により、対話による相互成長ではなく、形式的な知識の共有を目指す短絡的な協議を導いてしまった。

③ 「助言なんてできない」

メンター連携会議後メンターCより、「普段関わりの無い子どものこととか、助言なんてできません」と相談があった。不安を受け止めつつも、「話を引き出し、問い直し、個々の学びを支える役割である」ことを伝えた。メンターは「支援的『助言者』」(文部科学省,2003)と言われることがある。「メンター」を重圧と感じるメンターは、アンケートの記述にも存在した。メンターの役割を的確に伝え、支える必要があった。

(6) 小括

導入期より、受講者と実施者の間で生じているズレが明らかになった。また、受講者には若プロに対する戸惑いがあることが分かった。実施者として、若プロの目的や全体像を含め、実施に至るプロセス言語化していないことが要因ではないかと考える。

納得のもと若プロを実施するには、受講者だけでなく実施者の変容が求められた。そこで、受講者だけでなく実施者も含め、意識変化と、関連するプロセスを探ることにした。

3. 実践期

研修計画が立てられ、研修活動が本格的に実施された「第2回若プロ推進会議」「授業改善②③」「グループ別研修②③④」について、研修活動に参加しながら、実践期として整理する。

(1) 第2回若プロ推進会議

① 推進会議の内容

進捗状況と夏季休業中の研修の確認、アドバイザーへの聞き取り後、アンケート結果を提示し、課題や効果について説明した。アドバイザーからは「『ねらい』がない」という目的の曖昧さに迫る意見、「若プロの実施状況が見えてこない」という、逆説的に言えばフィードバック及びサポートの無さに不安を感じる意見があった。

回答の記述では批判的意見に注目が集まった。「アドバイザーがいると話しづらい」等、アドバイザーに関する記述には特に敏感であった。

アドバイザーにとっても、若プロは試行錯誤の段階であることが分かった。

②アドバイザー対象アンケートの実施

各アドバイザーの若プロに対する考えや、共有状況はどうであるか調査した（表8）。

表8 アドバイザー向けアンケートの内容

①	若手教員早期育成プログラムは、どのようなねらいに基づいて、実施されていると考えますか？
②	若手教員早期育成プログラムについて、先生ご自身はどのようなねらいをお持ちですか？
③	若手早期育成プログラムを通して、参加者にどのような変容を求めますか？
④	③のために、どのような学びが有効だと考えますか？
⑤	若手教員早期育成プログラムについて、感じられることを自由にご記入ください。

(ア) 若手教員早期育成プログラムのねらい

「大量退職」や「校務分掌・校務スキル継承」「校内資源活用」「業務軽減」等、一般的に周知されているねらいと合致していた。

<若手教員早期育成プログラムのねらい>

- ・ベテランと呼ばれる職員が大量に退職することに対し、新規採用者も多量となり、若手と呼ばれる職員の力量を向上させるため。
- ・大量退職者による校務スキルの消滅防止のため。
- ・教員育成の組織的なOJTを確立するため
- ・ベテラン教員が大量退職する中で、若手教員への学習指導力や校務分掌などの業務や役割を継承していく。研修を現場で行うことにより、学びが実践につながりやすい。
- ・学校を離れての研修を減らし、校内の資源を活用して若手教員の研修の機会を増やす。

(イ) 若プロのアドバイザー自身のねらい

「ノウハウの伝授」「円滑な業務引継ぎ」に加え、「悩みへの支援」「教員としての人間的成長」「他教員との繋がりや対話」等、教員生活や受講者の支援的役割、人間的成長を求めている。

<若プロアドバイザー自身のねらい>

- ・自分一人で悩まずに、身近な同僚や先輩に相談したり教えてもらったりしながら一人の教員として成長してほしい。
- ・生徒に対して望まれている主体的・対話的で深い学びがあるとよいと思っている。
- ・40代教員が非常に少なく、業務負担も大きい。異動があると業務がストップしてしまう可能性もあり、若手に力をつけてほしいと強く願っている。
- ・自分自身が培ってきた現場でのノウハウ、教員としてのノウハウを少しでも若手教員に伝えたい。
- ・社会人及び教師としての素養を持つこと。多忙化により教員同士のつながりが希薄になっている(聞きたいことが聞けない)場合でも、安心して相談できる場や機会があること
- ・普段から職員室などで悩みなどを話しやすい雰囲気作り、学校全体が若手教員を育てていこうとする意識、育成する側(ベテラン教員)の力量も必要だと思う。

(ウ) 若プロを通じた参加者へ望む変容

事前に事後アンケートの批判的意見を提示した影響が出た。「自ら学ぶ」姿勢は、アドバイザー全員に共通した願いとなっている。

<若プロを通じた参加者へ望む変容>

- ・指示待ちや受け身ではなく、自ら課題を見つけ解決に取り組もうとするようになってほしい。
- ・向上心、正義感、専門性
- ・自分の思いや悩みを気軽に話せる人を増やしてほしい。(自分一人で抱え込まないでほしい。)
- ・仕事のやりがい、喜びを積極的に得られる、感じられる教員になってほしい。
- ・前向きに研修に取り組み、指導力や経営力を身に付けてほしい。特別支援教育における専門性の向上、教員として身に付けるべき基礎的な知識

(エ) (ウ) のために有効な学び

学ぶ姿勢や意欲等モチベーションに関わるものから、手法の伝授や助言、取り扱う課題等研修方法・内容等様々であり、さらなる合意形成の必要を感じた。

<(ウ)のために有効な学び>

- ・意図的に話す時間を設けている場合もあるが、話す機会、時間を持ち、共有する機会があるとはよいのではないか。
- ・若プロの対象者の意識が、今の「しなければならぬ」から「したい」になるとよい。しかし同時に、私たち教員は常に学ぶ意識が必要であることもわかってほしい。
- ・初年度ということもあり、研修に対して固い構えがあるように思う。初年度が肝心で、できるだけ世代間や上下感を感じさせない研修になるように心がけたい。
- ・「こんなことを考えながら仕事しているよ。」「こんな見方があるよ。」「こうすればいいよ。」などの実践的な助言。
- ・児童生徒の目指す姿を思い描ける。
- ・児童生徒へのアプローチ、学習指導、学級経営の様々な手法を学ぶ。
- ・それぞれの先生が持つ課題について扱うこと。
- ・本校での課題や今日的課題について取り上げること。
- ・経験年数に応じて、それぞれの役割を意識できること。
- ・「言われて」でなく自分達が学びたい知りたいことを研修する。

(オ) 自由意見より

研修への戸惑いが溢れていた。迷いがあるまま実施に至ったのであれば、受講者が迷うことは当然である。以降の実践に向けて、ミドルリーダーの一人として、どのように介入していくべきか、悩むこととなった。

<自由意見より>

- ・研修によってグループが違うので、複雑である。
- ・グループにもよると思うが、メンターがとても良い感じで進行している。その姿を見て、経験の若い若手が、いずれは自分もそのような存在になっていきたいと感じてほしい。
- ・若手を育成する・・・難しいと感じている。
- ・今の若い先生方は初任研、3、6年目研修、中堅研修を経験され、(その後さらに21年目研修もあるが)長期的かつ多岐にわたって校外で指導を受けてこられたことを思うと、これからその部分を(どれくらいか、はわからないが)校内で担うことの重責があるとも感じている。
- ・若手育成とは何か自分自身も考える機会になっていると思う。

- ・過去の学校現場では、先輩教員のノウハウがごく自然に伝授できてきた。これが多忙化などの現場の変化により、組織だっ取り組まなくてはならなくなった。
- ・若手教員にとっては、お膳立てされた中で研修することで「やらされている感」を持ってしまわないか。
- ・積極性のある若手教員にとっては、自由度が高い中で自らが学びたいことを中心に研修できることが一番良いと考える。一方、消極的な若手教員がいると知れば、自由度の高い研修ではどうかとも感じる。
- ・なんでも聞ける・話せる研修にするとよい。難しい講義的な研修もあって、その中身について腹を割って「どうだあーだ」と難しい講義の内容を消化できるようになると良い。
- ・学校にお任せではなく、「この分野は学校で、この分野はセンターで」など示してもらえれば、学校の負担も軽減されるのではないかと思います。ある程度の標準のプログラムがあれば、、、

(3) 授業改善②③

① 授業改善の経過

実際に授業を扱う1回目であった。授業は原則参観することになっていたが実際は難しく、VTRを見て参加した受講者もいた。アドバイザーの提言で、助言者を招聘したグループもあった。以下、参加したグループの活動内容を振り返る。

(ア) 授業改善②

ベテラン教員を助言者として招いた。普段行われる授業整理会同様、授業者の振り返りと課題の提案から協議は始まった。

協議の内容は、子どもの発達段階に即した指導方法、活動量の確保といった、個々の子どもの目標設定や授業技術が中心であった。

(イ) 授業改善③

対象クラスの子どもの実態に詳しいベテラン教員を助言者として招き、指導方法についてレクチャーを受けた。この回の研修終了後、参加者同士で話し合う様子が見られた。

② 事後アンケートの推移

導入期と同様に各項目について集計し、その推移を探った。

(ア) 研修の印象

印象の推移(図16)は、研修の経過とともに(+)が増え、空白(なし)が減った。

(イ) 自由意見の内容

自由意見・実施方法の推移(図17)は、研修初回から「改善案の提案」が存在する。

(ウ) 振り返りの内容

振り返りの推移(図18)は、「指導・授業・実践」に回答が集中した。

同グループと推測される回答に「参考になった」等満足する回答、「有意義な内容でなかった」等不満な回答に分かれる回があった。不満には「概要説明より、子どもの行動を分析し指導方針を考えた方が有意義である」「もう少し具体的にお話する時間があると相談者も質問しやすかった」という記述があった。この回について担当アドバイザーに尋ねたところ、評価は高く課題を感じていなかった。学びの場が同じであっても、受講者により価値付けは異なっていた。

(4) グループ別研修②③④

事例提案用のシートを作成したグループもあった。研修日に欠席者がいる場合、日程変更して実施するグループもあった。以下、参加グループを振り返る。

① グループ別研修の経過

当初の計画通り、教材を持参した。教材を紹介し、他の受講者が意見を自由に話し、問い直す方法で進んだ。賞賛や質問が中心であった。

(ア) グループ別研修②

アプリを利用したICT教材が紹介された。次回に、紹介者から制作方法を学ぶことになった。

(イ) グループ別研修③

各々の教材の紹介後、iPadを利用し、教材の作成方法を学んだ。教材を通し「机上の学びを実生活に般化させること」「教材作成に係る労力と効果」「各学部の子どもの実態の共有」等、特別支援教育の課題、子どもの実態、業務改善と、多様な協議に至った。今回新たに紹介されたICT教材の作成が、次回のテーマとなった。

(ウ) グループ別研修④

前回紹介された教材の作成方法を学んだ。ICTに関して、各学部の利用頻度や利用方法について共有することができた。

(エ) メンターの変容

複数のメンター配置が基本だが、参加グルー

は1名であった。グループ別研修①の際、メンターには事前に声を掛けたが、深まらず、研修当日の口数も少なかった。

グループ別研修②の際声をかけると「一人で運営するのは不安である」とのことだった。弱気な発言ではあるが、1回目と異なり、研修の進行を自分の役割として捉えている結果であると感じた。研修当日は、他の受講者を人一倍賞賛し、盛り上げた。

グループ別研修④終了後、感想を尋ねた。「初回は参加者の発言も少なく不安であった。盛んに発言があったことで助けられた。メンターとして不安であったが、助言するという立場でなく、意見を引き出すよう心がけることができた」といった回答を得た。研修を通し、メンターとしての役割に確信を持つに至った。

②事後アンケートの推移

(ア) 研修の印象

印象の推移(図19)は、グループ別研修①で多かった批判が、実際に協議を行ったグループ別研修②で激減した。実践により、意識変化があったことが伺える。

(イ) 自由意見の内容

自由意見・実施方法の推移(図20)は、グループ別研修②に変化があった。

「見通し・ねらいが不明」は回答0となった。以降再び上昇するものの、内容は「内容、進め方ともにグループに任せすぎているバラバラ」という批判もあるものの「研修の目的が上手く伝わらなかったのか、メンバーの意識を高めることができなかった」という自身の振り返りや、「来年度、どのように進めていくのか知りたい」という次年度を慮った要求であった。

また「業務が多い・増える」は回答0となった。以降は「勉強にもなると思うし、研修が増えるのが辛いなども思う気持ちと両方ある」という葛藤や、「研修として行う時間内で完結できる」といい」という改善案であり、批判だけの記述ではなかった。

一方、不特定の批判でなく具体的な改善方策

の記述である「改善案の提案」は、大幅に伸びた。実際に研修を経験することで、批判意見は、より建設的な意見へ成熟したと考える。

(ウ) 振り返りの内容

自由意見・振り返りの推移(図21)は、4回を通して、「課題・共感・感化・安心」が高く、課題や悩みの共有に意味付けできた受講者が存在している。授業改善の同項目(図18)では、「指導・授業・実践」が高い。グループ別研修は授業改善とは異なる別の学びを引き出す役割を持ち、その存在価値を示していると考ええる。

また、グループ別研修④では「他学部教員とのかかわり」に関する回答が増加しており、研修の経過に伴い、グループの関係性が変容したと推測される。

(5) 小括

事後アンケートの結果は、特にグループ別研修②後に大きく変化した。過去の経験も少なく、分かりにくさのあるグループ別研修だったが、実際に活動を体験することで価値付けが変化した。このことは研修そのものではなく、研修の分かりにくさが批判の原因だったことを表している。

4. 改善期

研修も終盤であり、次年度実施に繋がる「第3回若プロ推進会議」「授業改善④」を整理する。

(1) 第3回若プロ推進会議

進捗状況と今後実施予定の研修を確認後、事後アンケート及び、アドバイザー対象アンケートの結果を提示した。客観性を保った提示方法に、後日あるアドバイザーから「具体的な『実施方法』を提案すべきではないか」と指摘があった。

「アンケートの回答から改善案や批判を集め、具体的に計画を立てないか」という提案があったが、研修経過に伴いアドバイザーが体感したことをコーディネーターが収集することに終始した。具体的な協議内容は以下の通りである。

①授業改善

研修における協議に際し「自分の考えを持つ

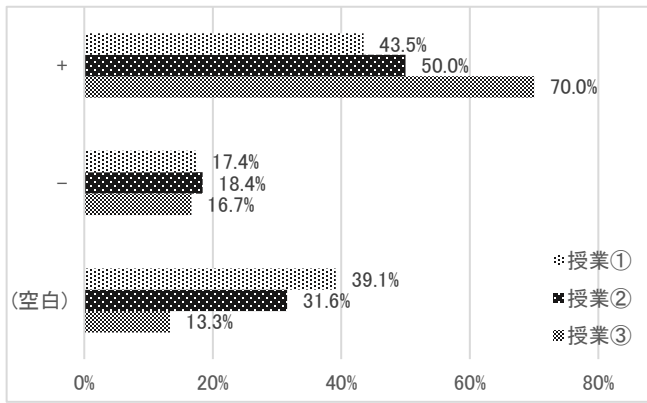


図 16 授業改善印象の推移

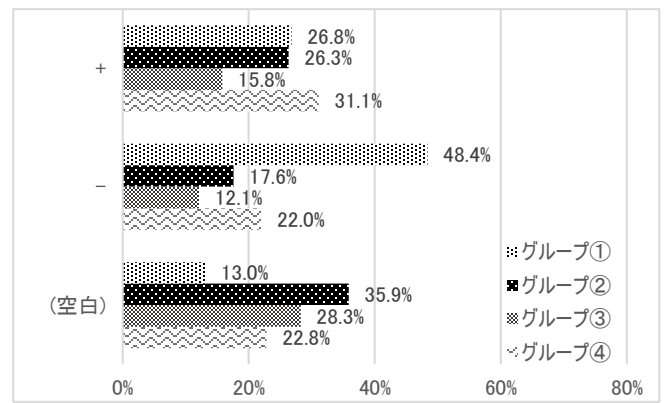


図 19 グループ別研修の印象の推移

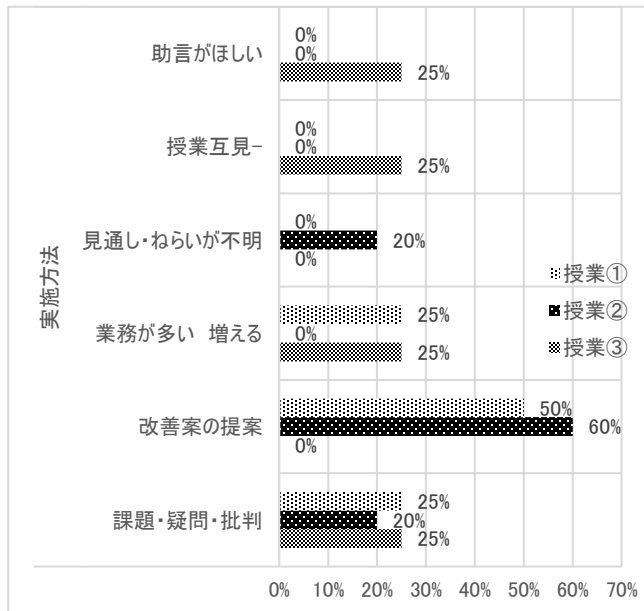


図 17 授業改善自由意見実施方法の推移

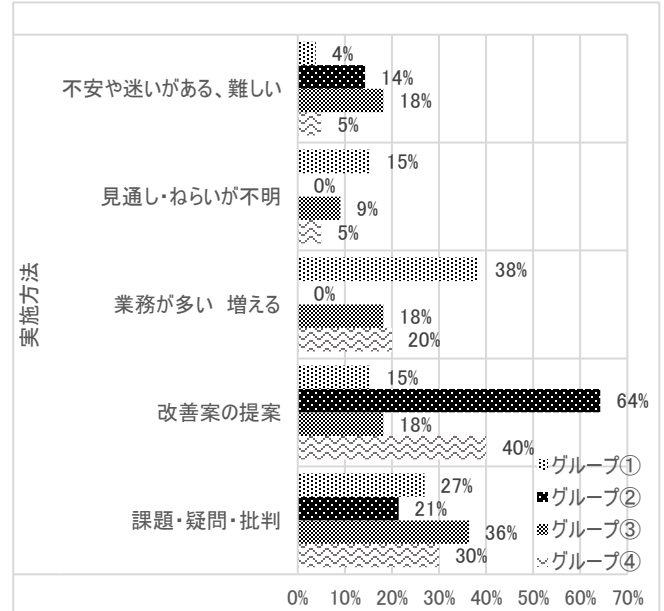


図 20 グループ別研修自由意見実施方法の推移

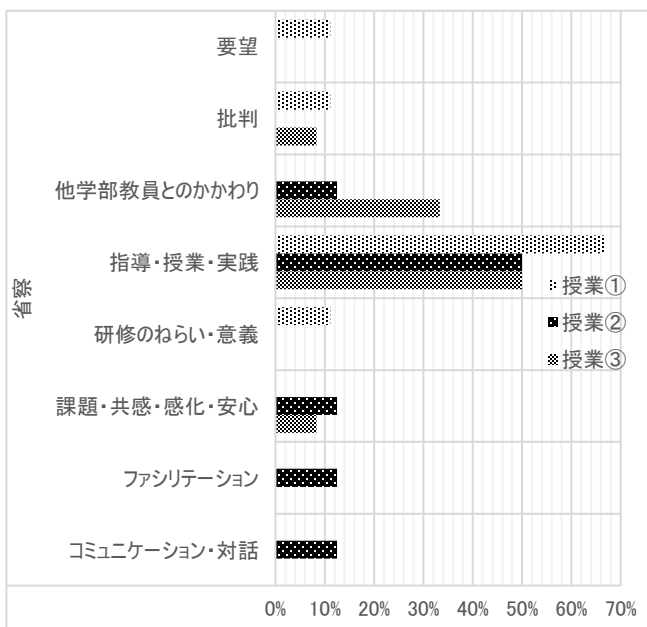


図 18 授業改善振り返りの推移

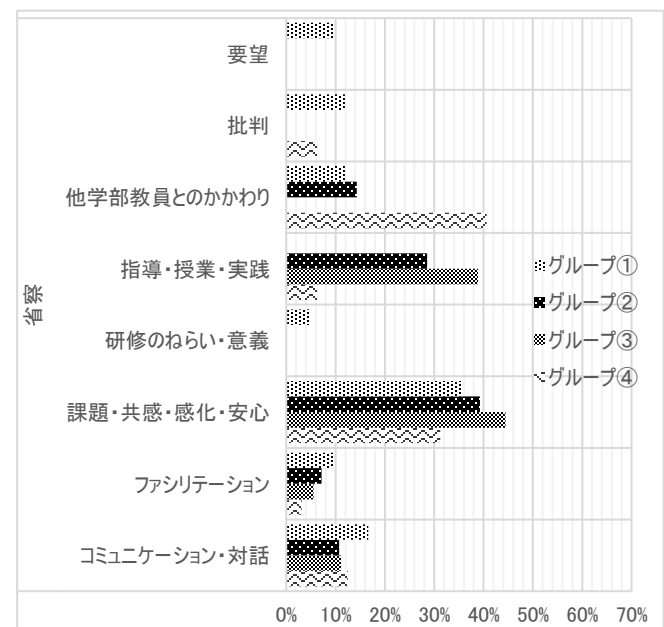


図 21 グループ別研修振り返りの推移

て研修に参加してほしかった」と、アドバイザーの思いが改めて言語化された。「ベテラン教員を研修会に招聘する橋渡しを担った」等、アドバイザーの参画の仕方や、授業互見の難しさに対する改善策等、具体案の提案があった。

②グループ別研修

「協議の着地点」に関して課題が出された。

「解決策にたどり着かない、または解決策が不適切な際、介入方法に迷う」とのことだった。

「解決方法の提案」「ベテラン教員への相談」等方向性を助言するという意見が返された。授業改善の課題をグループ別研修で協議するよう提案したアドバイザーがいたが、既に年間計画があり、実践に至らなかった。事前の計画により内容の変更がしにくく、必要感ある課題の提案が難しい計画であることが分かった。

③研修の目的

筆者より「チェックリスト(自己評価)と、研修は結び付くものだったのか」と問いかけた。また、「外部講師を招いた単発の講座が色々あったが、これらはいったいどういう力をつけるためにあるのか」という質問があった。コーディネーターから「全部ICTです」と返答があった。研修の内容や目的について、実施に先立ちさらなる合意形成が必要であった。

(2)授業改善④

今年度最後の授業改善であった。「教科としての目標」という、特別支援教育では多数が直面する課題提示があった。しかし、協議は「待ち時間をいかに減らすか」「サブティーチャーの動き」といった、技術的観点に移行した。要因は教科専門教員の臨席が無かったこともあるが、若手の関心が技術的観点に向いていたためと考える。

協議終了「授業改善」について感想を求めた。「他の授業を知ることができて良い」が、「授業の参観が難しい」ため、他教員の協力等、改善の要求があった。指導案の簡略化や授業の一部に焦点化した「事例検討」の実施について意見を求めると、「負担が軽減されてよい」という意見と、

「授業内容が分かりやすいため指導案作成が望まれる」という意見に二分した。「選択できるとよい」「課題の共有が目的であり、形式は選択出来たら良いのではないか」という、研修の意図に迫る発言があった。

VI 考察

1. 若プロ実施に伴う「目的」の設定と共有

①目的の設定

石川県若手教員早期育成プログラムは、導入に伴う成果報告を求めている。報告書の作成による業務負担増と、作成が目的化することを避けるためと考えられる。研修システムでなく、モデル校の事例が公開されているのは、学校の実態に合わせた方法や内容を選択して実施するための配慮である。しかし、このことが実施者である学校に、分かりにくさを招いたともいえる。

研修の実施については「指標及び当該指標を踏まえて策定される教員研修計画については、…(中略)…指標策定の過程等、協議会における協議に関する情報を積極的に公開することが望ましい」(文部科学省告示(55), 2018)、「教える側が目的や趣旨を認識しなければ、誤った方に行く」(教育委員会議事録, 2019(1))とある。このように目的や協議過程を明示することが求められているにもかかわらず、勤務校では「方法」への関心が高く、「目的」について協議を深める場面はなかった。結果、研修目的及び意義の曖昧さに戸惑う受講者が現れた。

勤務校での若プロ導入に限らず、教員養成施策導入時の戸惑いは、何処にでも起こり得る現象であると考えられる。社会変化に伴う教師教育改革で教師像が明示されるようになり、教員養成制度が確立してきた。求められる教師像が与えられ一元化された教育システムを運用する文化は、多くの学校に根付いていると考える。このことは「システム化された教師教育改革によって、ますます『自律性からの退却』が強化されてきた」(菊池2016)という理論に裏付けられる。施策導入について懐疑的に見直し、策定過程及び

背景を認識することで、策定から実施に至り連続性のある目的の設定が可能となると考える。

②目的の共有

①施策(文科省、石川県教育委員会)②実施者(アドバイザー対象アンケート)③受講者(研修後アンケート)のねらいを整理した(表9)。

①・②は、教員としての人間的成長を長期的に捉えているが、③は、共感・不安の解消等と共に、方法・技術等即効性、実効性の高い学びを求めている。実施者は研修活動を通じた成長を、受講者は研修活動そのものによる成果を求めている。

施策、実施者、受講者間での目的の分断には、先述の一元化された教員養成が関与していると考えられる。受講者は与えられた教師像を正解とし、正解を目指すべく多義的でない具体的知識や技術的改善策を求める傾向があった。

TALIS(OECD, 2018)によると「明らかな解決方法が存在しない課題を提示する」は参加国平均37.5%に対し、日本は16.1%と低い。また「批判的に考える必要がある課題を与える」は平均61.0%に対し、日本は12.6%と低い。教師の学びの経験が影響していると考えられる。変化を続ける社会に於いて、多様な課題へ対応できる自律的な学びとは何かを、改めて問い直す必要がある。単なる方法・技術の習得にとどまらない、環境との相互の関係性から成る変容を目指した、目的の設定と共有が求められる。

2. 研修実施を通じた相互的主体的変容

第2回若プロ推進会議でアドバイザーから「『ねらい』がない」という目的の曖昧さを指摘する意見があった。第3回推進会議では「どういう力をつけるためにあるのか」という、具体的な目的に迫る質問があった。また、若プロの日程告知等、受講者だけでなく他教員への周知を図る働きかけになる等、日常場面でも行動変容が見られた。研修事後アンケートには、一部とはいえ重い内容もあった。見過ごすことなく、受講者と真摯に向き合うことで起きた変容であると考えられる。

受講者より「若い人たちが、どう思っているの

表9 役割によるねらいやニーズの違い

①施策のねらい	②実施者のねらい	③受講者のねらい
<ul style="list-style-type: none"> ■文科省 ・年齢不均衡に対し ・対社会変化に対し ・若手の負担軽減 ・教員としての不易 ・養成・採用・研修 ・自律的継続的 ・ライフキャリア ・ライフステージ ・メンター方式 ・ミドルリーダー育成 ・アクティブラーニング ■石川県 ・世代交代 ・校内外の研修組合せ ・若手の成長促進ツールとしての評価システム ・学校ごとにオーダーメイド ・学校全体で育成 ・見てもらえる安心感 ・相談できる安心感 ・負担軽減 	<ul style="list-style-type: none"> ■手技手法 ・校務、その他ノウハウの継承・伝承 ・様々な手法の取得 ・(子ども理解、指導法、学級経営等) ・教員としての基礎的な知識 ■人間的成長・協働 ・向上心、専門性、正義感、積極性 ・継続して学ぶ姿勢 ・話す時間、共有の場の確保 ・キャリアステージに応じた役割の意識 ■課題解決 ・相談できる人の獲得 ・課題(個人的課題・悩み、今日的課題)の発見・解決 ■方法 ・負担にならない 	<ul style="list-style-type: none"> ■方法 ・即実践できる ・負担がない ・気軽に参加できる ・日常的に相談できる ・人員配置 ・意義がある ・ねらいが明確 ・目的・方法・評価の一体化 ・ざっばらんに話せる ■内容 ・タイムマネジメント ・キャリア教育 ・対話的で深い学び ・課題の共有 ・課題解決 ■文化 ・自己充足、役立つ ・早い情報収集、答えがある(情報化) ・合理的 ・他律的

か、研修の意味は何か、とよく言われるが、どんな研修にも意味付けしていくのは自分だと思わないかと思う」との意見があった。他の受講者の考えに触れることで、一義的な教員養成から脱し、自ら目的を見出すことに意味を見出している。あるメンターの当初の言葉は「メンターとして自信が無い」だったが、経過に伴い「話を聞くだけでいいのか」という疑問に変わり、最後には「メンターとはみんなで円滑に話し合いを進められるようにするポジションであると感じた」と変化してきた。自らの役割を認識し、価値付けるまでに変容があった。若プロは相互的主体的変容を引き出す取り組みであったと言える。

3. ミドルリーダーの役割

本実践では、受講者としてまた、実施者として参画したことで、受講者及びアドバイザーから率直な意見を収集できるという点で効果があった。課題は、そのフィードバックである。

受講者に対しては、個別の応答ができず、記述内容以上の深まりがなかった。年間計画や方法・内容が固定化しており、改善策の反映は難しかった。事後アンケートは受講者にとって手ごたえの無い取り組みだったと推測される。

アドバイザーに対する情報提供は、協議に際する個人的見解の影響を懸念し、客観性を保持した。しかし、積極的な具体策の提案を求める要求がありながら、応えることができなかった。

ミドルリーダーの在り様は組織の実態と共に変容していくべきである。組織と関わりながら役割を果たすことで自らの存在意義を見出し、環境との相互の関係の中で柔軟に変容できる資質を身に着ける必要があると考えた。

<参考文献>

1) 石川県教育委員会(2019)「若手教員早期育成プログラムの概要」スマートスクールネット

(<https://cms2.ishikawa-c.ed.jp/index.php>)

2) 石川県教育委員会(2019)「若手教員早期育成プログラム校内若手教員研修スタートブック」スマートスクールネット

(<https://cms2.ishikawa-c.ed.jp/index.php>)

3) 石川県教育委員会(2017)石川県教員育成指標石川県教員総合研修センターHP

(https://cms1.ishikawa-c.ed.jp/~test1/NC2/htdocs/?page_id=110)

4) 石川県教育委員会(2014)「いしかわ新教員研修制度」教員研修制度改革会議

5) 文部科学省(2018)「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」文部科学省告示(55)

6) 文部科学省(2004)「学校組織マネジメント研修～これからの校長・教頭等のために～」マネジメント研修カリキュラム等開発会議

7) 文部科学省マネジメント研修カリキュラム等開発会議(2003)「学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～」マネジメント研修カリキュラム等開発会議

8) 文部科学省「教員の資質向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査集計結果」株式会社三菱総合研究所

(2010)HP(https://www.mext.go.jp/a_menu/shoutou/sankou/index.htm)

9) 文部科学省(2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」中教審3答申
10) 文部科学省(2019)「教師の資質能力向上に関する参考資料」総合教育政策局教育人材政策課
11) 厚生労働省(2017)「大学等におけるキャリア教育実践講習」キャリア教育実践講習準備委員会

12) 独立行政法人教職員支援機構(2018)「公立小学校等の校長及び教員としての資質向上に関する指標策定に関するアンケート調査結果」次世代教育推進センター

13) 独立行政法人労働政策・研修機構(2017)「人材育成と能力開発の現状と課題に関する調査」Business labor trend, 11-19

14) 国立教育政策研究所「OECD国際教員指導環境調査(TALIS)2018報告書」国立教育政策研究所

15) 小田理一郎(2017)「『学習する組織』入門」英治出版

16) 浅野良一(2009)「学校におけるOJTの効果的な進め方」教育開発研究所

17) 中原淳 他(2018)「組織開発の探究」ダイヤモンド社

18) 北神正行 他(2010)「学校改善と校内研修の設計」学文社

19) ボブ・パイク(2018)「研修デザインハンドブック」日本能率協会マネジメントセンター

20) 中妻雅彦(2012)「校内研究における若手教員の成長と課題」愛知教育大学紀要(61), 157-164

21) 大槻達也 他(2011)「教員の質の向上に関する調査研究報告書」平成19～22年度プロジェクト研究調査研究報告書

22) 水本徳明 他(2019)「学校経営の質的研究の展望」京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報(8), 23-36

23) 菊地栄治(2016)日本教育経営学会紀要(58), 13-23

24) 岸政彦 他(2017)「討議 それぞれの『小石』中動態としてのエスノグラフィ」『現代思想』青土社, 45(20), 42-63