

対話を通じた校内研修の構築

日光 博史

金沢大学大学院教職実践研究科 マネジメントコース

【概要】石川県では平成31年4月より「若手教員早期育成プログラム」が実施されている。本実践では、若手教員との対話を意識し、「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、丁寧にサポートしながら学校全体で育成していく」校内研修の実施を通して、「若プロ」を実施する学校組織の課題と若手研修コーディネーターが果たすべき役割を明らかにすることをねらいとした。1学期は若手教員の思いを聞いて、学習指導や生徒指導の基本的な知識や考え方や、実践スキル等を身に付けるための研修を実施した。しかし、実施過程で、若手教員の困りや不安が解消されていないことや若手教員自身が研修を構築していくことの必要性に気付いた。そこで、2学期以降はボトムアップ型の研修に切り替えることとした。若手教員は、不安や葛藤を抱えながら自分たちで研修を進めていった。その結果、組織全体で若プロの目的を見直し、教員同士が対話を通して新しい関係性を更新ながら研修を構築していくことが重要であると見出された。今後、「若プロ」は若手教員が主体的に研修を企画し、メンター制度やコーディネーターの積極的な介入等、日常的に全教員が若手教員と関わっていくことが大切であり、実践を積み重ねていきたい。

I 問題と目的

1. 研究の動機と問題の所在

(1) 「若手教員早期育成プログラム」の導入

石川県では平成31年4月より「若手教員早期育成プログラム」(以下、「若プロ」)が導入された。初任者から採用後10年目までの教員をⅠ～Ⅲ期に分け、それぞれのステージにおいて「石川県教員育成指標」(平成29年12月策定)に照らし合わせた内容について、体系的に研修を実施するものである。「若プロ」の目的は人材育成体制の充実と石川県の教育力の維持向上である。ベテラン教員の豊かな経験や知識・スキルの継承を図ると共に「管理職や中堅・ベテラン教員が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、丁寧に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」とされている(石川県教育委員会2019a)。いわゆる集合型研修ではなく、各学校で若手の指導力向上を図ることを目

的とし、日常的な校内OJTの充実や教員のコミュニケーション増加が期待されている。

校内の「若プロ」には定期的研修と日常的OJTがある。定期的研修は、若手教員に必要な研修テーマを事前に設定し、年間を通して計画的に実施する。一方、日常的OJTは喫緊のニーズに対応し、テーマ・時間・場所を柔軟に設定して実施する。それぞれの学校の実情を踏まえ、若手研修コーディネーター(以下、コーディネーター)を中心として校内組織体制を整えて「若プロ」を進めていくことが計画されている。

(2) 校内研修と若手教員育成の課題

先行研究において、校内研修は、教師の成長への重要な機会として指摘されている。例えば、「校内研修を中心に教師の同僚性(授業の研修をとおして学び育ち合う教師間の連携)を築くことが、学校改革の中心的な課題である」との指摘のように(佐藤2000:96頁)、校内研修の実施方法や内容は、学校の重要な課題とされている。また、高谷・山内(2018)は、「対話型校

内研修への改革のもとで、校内研修を『与えられるもの』から『自分たちのもの』としてとらえる認識の変化の兆しが確認され、それらの変化は『自身の考えや悩みを率直に語る機会が豊富にあること』『全員がファシリテーターの役割を経験する機会があること』によってもたらされている可能性がある」と指摘している（高谷・山内 2018：139 頁）。つまり、校内研修において教師の成長につながる「対話」を重視することは、自律的な校内研修を構築していくことに効果的であり、それは学校改革にとって重要な課題であると認識されてきたと言える。

では、若手教員の育成にかかわってみるとどうであろうか。実際、学校現場では同僚性を基盤として教師の学び合いが日常的に行われている。例えば、清水（2002）は、教師が同僚から学んだ事例として、若手教員は教科指導や学級経営、生活指導に困った時に、先輩教員から声をかけてもらったという事例が多いと指摘している。このような若手教員と経年者との関係について、脇本・町支（2015）は、若手教員の育成に関する量的調査をもとに、メンターチームモデル（図1）を示している。このような場において、日頃の授業実践について自由に対話したり、メンターからのフィードバックがあったりする自律的な活動が展開されていることが望ましいと言える。

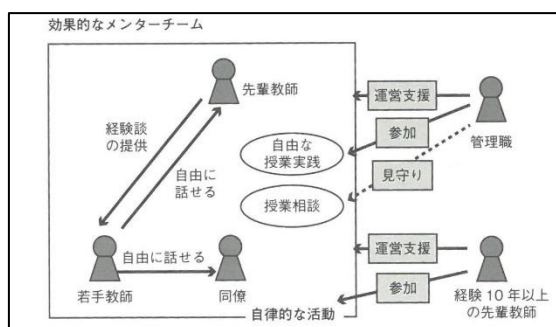


図1 効果的なメンターチームのモデル（脇本・町支（2015:192 頁）

では、平成31年度より導入された「若プロ」はそのような場となっているのであろうか。

「若プロ」は自律的な校内研修の機会として、各学校に研修の計画・実施が委ねられているものの、研修そのものの成果報告は求められていない。また、県内全面実施の前年度までの2年間、県内の20校が若プロ実践モデル校として先行実践を行い、具体的な研修事例が紹介されているものの、これについての実践研究は十分にされていない。それゆえ、「若プロ」における校内研修が、学校組織においてどのように構築され、また、どのような課題が生じているのかについて、先行事例が直面してきた課題を踏まえ、実践を行うことは現状では難しい。

しかし、若手育成は、各学校に任せておけば自律的に“善い実践”がなされるとは限らない。例えば、太田ら（2016）は、「初任者の『主体的な』学びや学校への『適応』といつつ、結局は先輩ら＝『既存文化』にとって都合よいものだけを認める支援」になると、具体的なインタビュー調査より学校組織における若手育成の課題を指摘している（太田ら 2016：15 頁）。

「若プロ」の事例分析を通じた実践研究を行った竹内（2020）も、「若プロ」の実施において、若手教員と経年者には研修の目的に対するズレが生まれる危険性を指摘している。「若プロ」の目的に示されている「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、丁寧にサポートしながら学校全体で育成していく」ということは、いかにして可能となるのだろうか。

II 本研究の目的・方法

1 研究の目的

上記を踏まえ、若手教員との対話を意識し、「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、丁寧にサポートしながら学校全体で育成していく」校内研修の実施を通して、「若プロ」を実施する学校組織の課題とコーディネーターが果たすべき役割を明らかにすることを本研究の目的とする。

2 実践研究の方法と対象

(1) 実践方法

本研究では、「若プロ」が「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」（石川県教育委員会 2019a）という観点から効果的に行われているのかどうかを把握するために、コーディネーターと若手教員の対話や若手教員同士の対話を意識し、研修内容の企画・実施を試みた。その際、若手教員の発言の意図や背景を踏まえるとともに、コーディネーターである実践者自身が若手教員とどのように関わり、研修の実施に携わっていたのかについても省察し、実践を行った。

具体的には、勤務校の実態調査や若手教員への聞き取り調査をもとに研修全体を計画し、定期的研修の計画を企画し、実施した。定期的研修では、実践者も若手教員と共に参加し、研修終了後に聞き取り調査を行うことや、研修の逐語録を作成し、若手教員の考えやその背景を分析し、研修枠組みの修正を行った。

(2) 「対話」を意識した実践

「若プロ」の実施内容の企画・修正については、コーディネーターが若手教員と日々関わりながら行った。この際、本研究では、学校組織内での「対話」を意識した。「対話」とは、行動レベルでは、相手の意見を聞いたり自分の意見を述べたりして、信頼関係を築いていくことである。それに対して「会話」は単純なコミュニケーションというニュアンスがあり、共通の話題について話し合うことを指す。

だが、本研究で意識した「対話」とはこのような行動レベルのもののみではない。例えば、平田（2012）は、対話とはわかりあえないということをも前提として、「AとBという異なる二つの論理が摺り合わさり、Cという新しい概念を生み出すこと」と述べている（平田 2012:103 頁）。また、宇田川（2019）は、「対話とは一方的な技術だけでは歯が立たない『適応課題』を解消していくための方法であり、『新しい関係性を構築すること』である」と述べている（宇

田川 2019:38 頁）。両者とも、自分と相手とは考え方も価値観も違うということ認識した上で、対話しながら新しいことを生み出していくことが重要であると指摘している。

さらに、「対話で大事なものは『準備－観察－解釈－介入』のプロセスを回すことである」という（宇田川 2019:66 頁）。特に、自分と相手の立場や考え方が違うことを知る「準備」と、相手の言動や状況を見聞きし、相手の思いやその背景を知る「観察」は重要である。つまり、相手にはどのような背景があって、その言葉を使っているのかという「コンテクスト（文脈）を理解する力」が対話する上で重要であると考えられる（平田 2012:183 頁）。

以上より、本研究では、「対話」を意識することで、若手教員が他の教職員と「新しい関係性を構築すること」になり（宇田川 2019:38 頁）、そのことが若手教員を「丁寧に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」ことにつながると考える。

(3) 実践研究の対象

勤務する X 校は、2020 年度現在、児童数約 270 名、13 学級、教職員数 26 名の標準規模の小学校である。「若プロ」の年間計画作成は、コーディネーターが教務主任（I 教員）と相談し実施した。また、月に 1 回の定期的研修ではテーマを設定し、30 分程度の研修を行っている。他にも、学年会 OJT や校務部会 OJT を行い、日常的に若手教員と経年者が関わる環境にある。なお、本研究では、定期的研修の企画・実施・修正のプロセスを主な検討の対象とする。

その際、本研究では以下の 8 名の若手教員の意識の変化や成長を読み取ることを意識した（表 1）。ただし、E 教員は 4 月の時点では育休中で 8 月に学校復帰している。また、F 教員と G 教員、H 教員の 3 名は 7～8 月に教員採用試験があるため研修への参加は任意であった。

表1 X校の若手教員について

	経験年数等	担当学年
A教員	4年目 20代女性	4年
B教員	3年目 20代女性	1年
C教員	2年目 30代男性	6年
D教員	1年目 20代女性	2年
E教員	8年目 30代女性 育休期間(H30~R2.8)	級外
F教員	講師 1年目 20代女性 (他県にて4年間の 教員経験あり)	5年
G教員	講師 3年目 20代男性	級外
H教員	講師 4年目 20代女性	特別支援学級

Ⅲ 実践経過

1. スクール型研修の実施と検討

(1) 予備調査と研修計画の作成

まず、勤務校の実態を把握し、研究課題を精緻化するため、令和元年9月、校内研修に関する予備調査を実施した(学校組織の教員14名に依頼し、うち13名から回収)。予備調査は記述式で5つの質問項目を準備した(表2)。

表2 研修に関する質問項目

Q1 日々の職務の中でどんなことに困っていますか？
Q2 あなたは現在どんなことを学びたいですか？
Q3 あなたの校内研修に対するイメージを教えてください。
Q4 これまで受けた研修(校内研修やOJT等)でよかったと思う研修を教えてください。
Q5 若手教員にどのようなことを伝えたいですか？(経年者のみ)

以下、各質問に対する回答について整理する。

まず、Q1とQ2については、次のような傾向が見られた。どの年代においても授業を上手にできるようになりたいという思いが強いことがわかった。特に、若手教員は明日の授業です

ぐに使うための授業スキル(発問や板書、教材研究の仕方等)を研修で学びたいと感じている。

表3 Q1「職務の困り感」

・経年者、若手共に「時間」「提出書類の多さ」が多い。
・経年者は「仕事の偏り(主任等)」「共通理解」、若手は「教材研究・子供と向き合う時間がない」「細かい小さな仕事」が多い。
・若手は時間の使い方や授業の流し方等、基本的な部分の困りが多い。
・若手は自分に自信がもてていない。

表4 Q2「学びたいこと」

・経年者、若手共に「授業力」「主体的な学び」「学習規律」など授業に関する事項が多い。
・経年者は「子供主体」の授業、若手は「教師の授業スキル」が多い。
・経年者は「コミュニケーション」「カウンセリング」「関わり方」など児童への接し方が多い。
・若手は「保護者対応」「効率的な仕事の進め方(働き方)」について等、自分が現在困っていることについて学びたいという意見が多い。

次に、Q3については、校内研修に対してプラスのイメージを持っている教員が8人、マイナスのイメージを持っている教員が5人であった。主な理由として、プラスのイメージは「自分の力がついた」「知識が得られた」という個の力がついたと実感があるのに対して、マイナスのイメージについては「やらなければいけない」「形式的」といった研修に対して受け身の捉え方をしていた。

続いて、Q4については、「先輩教員の経験談を聞く」が多かった。若手教員は体育の実技、ICT、保健指導等のすぐに活用できる内容が多かった。

最後に、Q5については、スキルの側面よりも、周囲への心遣いや、子どもへの向き合い方等が多かった。

以上の結果について、若手教員と経年者に分けて分析する。若手教員は、教材研究や授業の流し方等の授業についての困り感を抱えてお

り、研修については先輩教員の経験談が一番参考になると感じており、実践スキルを身に付けることが可能な即時的な学びを求めている。それに対して、経年者は教師としての姿勢や人間性等を重視し、それを若手教員に伝えたいと考えている。また、若手教員はあらかじめテーマが決められた研修内容を学ぶ意識は高いが、やや主体性に欠ける。

また、「若プロ」の年間計画作成にあたり、令和2年4月、若手教員（ここでは育休中のE教員と任意の参加であった講師3名を除く）4名への聞き取り調査を行った。聞き取りを行った質問項目は、「どんな不安や悩みがあるか?」「どんな研修を受けたいか?」の2つである。聞き取りの結果を表5に整理した。

表5 4月聞き取り調査の結果

A	初めての単級の担任なので不安ばかりです。35人をどう見取るのかが特に不安に感じてます。また、「全体で揃える」とはどういうことか、どうすれば揃ったといえるのか知りたいです。他にも漢字やノート指導について学びたいです。
B	大きな不安や悩みは、今はありません。子どもをほめることが難しいので、ほめ方の種類を知りたいです。他にも補助簿の付け方について他の先生はどうやってつけているのか知りたいです。授業が上手になりたいので、相互授業参観をしてみたいです。
C	授業が上手になりたいと思ってます。あと、他の若手がすごく仕事ができているように見えるんです。効率のよい仕事の仕方や子どもをほめるタイミング等、どんなことに気を付けると良いのか知りたいです。
D	板書がなかなかうまくできません。ポイントを教えてほしいです。

学級経営や児童のほめ方、板書等の授業スキルに対する不安や悩みがある。研修については、これまでの経験から自分に足りないことや学びたいと思っていること等、学習指導や生徒指導に関するものが多かった。

以上の予備調査（アンケート調査・聞き取り調査）を踏まえ、コーディネーターが年間計画を作成した（表6）。定期的研修の実施時期は、I教員と相談し、行事予定に位置付けた。それは、若手教員も経年者も「若プロ」がいつ行われているのか、何について研修しているのか一年間の見通しをもつことができると考えたからである。さらに、毎回の講師を校内の先輩教員にお願いすることで、一緒に若手教員を育てる意識を高めたり、普段関わりの少ない教員同士のコミュニケーションの機会を増やしたりするねらいもあった。

しかし、上述の予備調査結果については、コーディネーターのみが実施・把握していたため、I教員はその内容について把握していなかった。そのため、若手教員とコーディネーターの対話に留まり、若手教員の不安や困りについてコーディネーターとI教員で共有されないまま、若手教員のための年間計画を作成することになった。

表6 当初の年間計画

月	定期的研修
4	学級開きについて
5	若手教員に期待すること
	子どもがのびる誉め言葉
6	一人一人を大切にするととは(特別支援教育)
	保護者懇談について
7	漢字指導・ノート指導について
8	運動会を生かして学級力向上
9	読書意欲を高める指導方法
10	もしも困ったら…何でも相談会
11	見やすい！わかりやすい！板書のとり方
12	力のつく運動と室内遊び
	研究授業の振り返り
1	指導要録完成への道のり
	教員としての資質向上
2	卒業をお祝いする会に向けて
	来年度に生きる資料、書類の整理法
3	今年度の振り返り

(2) 1学期の定期的研修

以上の研修計画作成の経緯を踏まえ、1学期はこれに基づき6回の研修を実施した。なお、研修実施に際して、時には、講師の先生と相談し、テーマを変更することもあった。

まず、第1回研修では「学級開き」をテーマに実施した。研修はコーディネーターが進行し、低・中・高ブロックごとの3グループで話し合う形式をとった。始業式の日を何をするかをテーマに話し合った。研修では若手教員から質問する姿もあり、会終了後も、学年で話し合う等、教員同士の関わり合いを生む場を提供できた。

次に、第2回研修では、「若手教員に期待すること」をテーマに、学校長を講師として実施した。講師が若手教員の思いを聞き取ったり、授業で使えるスキルを伝えたり、若手教員は実感を伴いながら講師の思いを受け止める姿が見られた。また、後日、B教員は本屋に行って自分が知りたいことについて書かれた本を買ってきた。読書を通して学び続ける教員であってほしいという講師の願いが伝わったと考えられ、効果的な研修が実施できた。

続いて、第3～6回の研修では、校内の先生を講師として実施した。講師が資料やプレゼンを用意し、若手教員にとって興味を持ちやすく、わかりやすい研修内容を実施できた。また、保護者懇談の時に気を付けることや学習指導のように明日実践できる授業スキルのこと、児童への言葉かけの工夫や特別支援教育に対する考え方のように教員としての資質向上に必要な研修が実施できた。(図2)

さらに、夏季研修では、8月に若手教員が模擬授業する機会があり、それを「若プロ」と位置づけた。A教員とB教員、C教員の3人が2学期に自分が実施する授業の模擬授業を行った。3人は「2学期の授業の見通しが持てた」「自分の授業中の話し方や振る舞いの癖がわかった」「緊張したが、やって良かった」等とふり返っていた。



図2 第3回研修の様子

(3) 小括

ここでは、1学期に実施した研修について3つの視点から省察を行う。

第一に、1学期は「若プロ」は実践者が立てた計画通りに順調に研修が実施された。だが、若手教員にとって、研修内容はすべてお膳立てされていたため、受け身の姿勢であったように感じられる。表面上は順調に研修が行われていたと捉えることが可能であったかもしれない。だが、若手教員が感じる困難の中には「乗り越えることで成長にした困難」もある」という指摘のように(町支2015:97頁)、若手教員が研修効果を実感できるのは、自ら内容を考えたり、苦労して研修の企画に参加したりすることではないかと考えた。なお、1学期の実践においても、夏季休業中に実施した模擬授業の「若プロ」はそういった側面があったと思われる。

第二に、本実践研究における定期的研修は対話を意識して企画し、実施してきたにもかかわらず、実際に実施された研修の多くは、これまでも行われている研修のように、講師が教えて若手教員が教えられる形式に留まっていたことに気付いた。それは、図2のように講師と若手教員が対面し、「教える側」と「教えられる側」に分かれて向き合う配置(=スクール型)で研修が行われていたことから伺える。確かに、予備調査からも先輩教員の体験談を聞く研修が一番良かったと回答する若手教員が多か

ったため、研修の一形態としてあり得るものであろう。だが、「対話」を意識し、若手教員のニーズをできるだけ汲み取ろうと意識した研修において、このようなスクール型の研修ばかりが企画されていたことを踏まえると、1学期の実践では、若手教員が主体的に研修に参加していたのかどうか、若手教員にとって今一番必要な研修が実施できていたのかどうかについては検討が必要であると考えた。

これについて、夏季休業期間に実施した若手教員への聞き取り調査を踏まえて検討する。聞き取りの内容は4月実施のものと同様である。表7の通り、それぞれ具体的な内容は異なるものの、自分の指導に自信がもてなかったり、周りの教師からの評価が気になったりするという点は共通していた。

表7 8月聞き取り調査の結果

A	<u>みんながどう思っているか自分だけ色々なことを悩んでいるのか。若手と悩みを共有したい。自分の学年の教材を知りたい。</u>
B	<u>授業がうまくなっているのかどうか実感が無い。テーマを決めて、みんなでふり返ることをしたい。効率的な仕事の仕方を知りたい。</u>
C	<u>自己流でやってきたが、それでいいのか。高学年女子の指導が難しいと感じる。授業ですぐに使えるネタ・技を紹介してほしい。</u>
D	<u>みんなからどう見られているのか不安である。</u>

だが、4月と8月の聞き取りの結果を比較してみると、A教員は4月からずっと悩みを抱えており、また、B教員は8月の時点で不安を感じ始めている。さらに、C教員は他者と自分を比べて、自分の指導に自信がもてない様子が伺え、D教員に至っても、周りの先生からの評価を気にするようになり始めている。つまり、A教員やD教員が抱える不安や悩みは「若プロ」のねらいである「若手教員の困り感に寄り添い…」という部分に、また、B教員やD教員が自分の指導に自信がもてない姿は「若手教員が自

らの成長を実感できるよう…」という部分に関わってくる重要な部分が全く改善されていないことが指摘できる。これらは研修を計画通りに「流す」ことに実践者の目が行き、何のために「若プロ」を実施しているのか目的がおろそかになっていたことが原因として考えられる。

そこで「若プロ」の目的を達成するために研修の進め方を見直すこととした。まず、若手教員にしかわからない悩みや不安を出し合ったり、どんな研修を実施したいかを話し合ったりする場をつくることを行う。そして、若手教員同士の対話を重視し、若手教員が自ら「若プロ」を企画・運営していくようにする。それが、若手教員の不安や悩みの解消につながったり、成長を実感する場になったりすることにつながるのでないかと考えた。そこで、2学期以降は、ボトムアップ型の研修に切り替えた。まず、研修計画の変更にあたっては、若手教員の中でも経験のあるA教員とB教員に対して、事前に変更の趣旨を説明し、2学期以降の「若プロ」の立案・進行の中心となることを依頼した。A教員とB教員に任せたのは、1学期の研修において積極的に参加する姿が見られ、「若プロ」を企画・運営できると考えたからである。また、2学期からは、学校に復帰したE教員と教員採用試験が終わった3名のF、G、H教員が「若プロ」に参加するため、8名の若手教員を対象として実践研究を行った。研究の方法は、若手教員の対話の様子をビデオで撮り、逐語録を分析し、若手教員の意識の変化を探る。

2. 対話型・ボトムアップ型研修の実施と検討

(1) 対話型・ボトムアップ型の研修内容について

2学期の研修について、8月の研修はコーディネーターが2学期の「若プロ」の方向性を示した会であり、それ以降は随時、若手教員の話し合いの中で決まっていた。9月の研修内容は8月の話し合いで一番話題に上がった若手

教員の悩みや不安等を出し合ったり相談したりしたいという思いから決まった。10月、11月の研修は、9月の研修の時に次の研修で何をするか話し合い、10月は「先輩教員の授業参観」、11月は「自分の授業実践の報告」の計画が立てられた。ただし、11月の研修は直前に「教員として大切にしていること」に変更することになった。その経緯については後述する。これ以降の実践記録は、それぞれの研修の様子について若手教員の発言を基に述べる。

表9 修正された年間計画

月	定期的研修
8	課題の明確化
9	若手の困り・悩みの共有
10	授業参観から学んだこと
11	自分の授業実践の報告 ⇒(変更)教師として大切なこと
12	2学期のふり返り
1	未定
2	未定
3	未定

(2) 8月21日：実践記録

2学期の最初の研修である本実践では、最初にコーディネーターから2学期の研修方法について話した。その後は、A教員が司会を務め、B教員がみんなの意見をまとめる書記となって、自由に意見を出し合いながら話し合いが進められた。

実践者：1学期の研修をふり返って効果を感じましたか？自分はまだ本当にみんなにとって効果的な研修ができたと思いません。今年、学校長の掲げた目標は「自立・合い」です。ぜひ、自分たちでやってみたい研修を企画して実行してみてください。

同じ若手教員といっても、立場や経験年数が異なるため、考えを揃えることは難しい。今回の研修では、それぞれが普段は言えない悩みや

自分が研修したいことを伝えることができた。それを聞くことで、「この人はこんなことを考えて仕事しているんだ」ということが多少理解できたようであった。

話し合いの中で出た意見は、B教員が分類した(図3)。ここで示された内容は、どれも今の自分の困り感につながるものであり、すぐに明日の指導に実践できる内容が多いように感じられる。また、学習指導や生徒指導に関わることが多い中、悩み・不安を相談し、思いを共有したいという点で話が展開していた。その話し合いの中で、次回の研修は若手の困りや悩みを出し合ったり、相談したりすることに決まった。

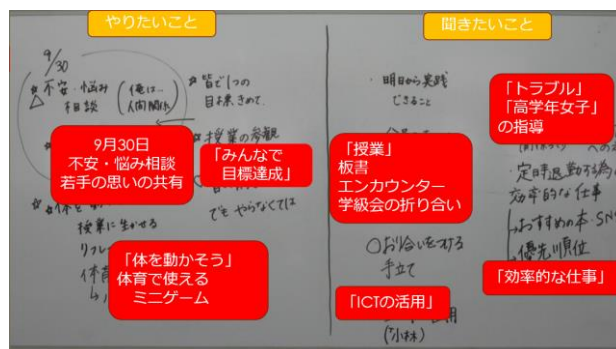


図3 話し合いの記録(8月21日)

なお、事前に研修の変更の趣旨を伝え、立案・進行の中心となることを依頼していたA教員とB教員には、研修後にフィードバックを行った。この時、A教員は以下のように、場の構築への責任感を語っていた。

A教員：自分が一番上なんで、司会とかしなきゃなって。自分は今そんなに不安はないけど、他の若手の人元気ないなって思ってる。なので不安とかそんなことを出し合える場になればいいと思います。

また、B教員は、「私はみんなで目標を一つ決めて、例えば板書とか発問とか、一か月それを頑張ろうが一番やりたかった。今年はなかなか、みんなと話をする機会がない。なんとなく

若手、その中でも特に1, 2人で放課後に話すくらいしかしてない。」と、若手教員間での目標の共有とそれに基づく実践を行いたいという想いを語っていた。

(3) 9月30日：実践記録

第9回の研修は、最初に研修の場に来たB教員がテーブルをコの字型に配置し、A教員が進行役になって進められた(図4)。この座席の配置やA教員が進行役になる形はこれ以降の研修においても同様であり、研修の型が暗黙のうちに出来上がっていった。



図4 第9回研修の様子

A教員が「悩みや不安はありますか」とみんなに投げかけたところから研修がスタートした。その後は、これまでの経験から今の悩みや不安を自由に出し合っていた。悩みや不安の内容は授業や学級の児童のこと等多様であるが、その原因の一つとして共通して自信がないことが挙げられる。もちろん若手教員は経年者に比べ経験が少ないので、今自分がやっていることに自信がもてないのは当然のことである。そのため、それを評価する周りの先生のかかわり方が若手教員の悩みや不安解消に大きく影響していると考えられる。例えば、D教員とC教員の対話からもそのことは読み取れる。

D教員：初任研を見てもらってありがたいし、見た後に話を聞くんですけど、やっぱ

りほめてもらえた時はうれしい。言われている時はいいんですけど、あとで振り返ってみて。

C教員：俺も去年そうだったんだけど、火曜にどうせ駄目だししかさされないんじゃないかって、朝からしんどかった。なんか、もうちょっといいところないかなって。面談の時にも、ほめてくれるんだけど、一週間に一回くらいは言ってくれるとうれしい。

D教員：わかる。100個駄目だしされてもいいけど1個でいいからほしい。

一方、研修では「若手」というカテゴリーで一括りにされることをつらいと感じている部分が見られた。例えばB教員は、「若手って言葉につかれた。なんか蓄積して反発心がたまっているし。でも、できてないから言われるんかなって。反発心はあるんやけど、できてないからやろうなっていつも収束していくっていうか。でも結局何もしていない。この繰り返し。みんなどう思っているんかな？」と語っている。対話の中では、経年者の経験上、若手は質問するものだ、自分から聞きに来るものだという固定観念があり、それが「若手」というカテゴリカルなものとして使用されることへの「反発心」が共有されていた。

また、若手教員の対話では、経年者へ質問がしづらいことが共有されていた。それは、こんなレベルの低いことを聞いていいのかという遠慮の気持ちである。それゆえに経年者へ聞くことができないのだが、かといって、聞かずに自分自身で行動してみることに抵抗があるようであった。

F教員：思いつくけど、これやって、失敗して。それに、イヤそれはないって言われそうで反対意見とか。じゃあ、言わなくていいかな？とか。どうしたらいいかなって、動けない。どうしようかなって。

E 教員：これしたいとか、してみたいとか通った時に、自分に全部、負荷が来る。通常のことプラスに新しいこと？そのエネルギーがない・・・日々こなすことで精いっぱい。やりたいことあったとしても中途半端になってもいやだし。どっちもやだになって。気づいて、これどうですか？って言ったらどう思うって言われそうで。結局自分がって。そこまで考えてしまったら動けない。

以上のように、行動できない理由は、相手が多くの仕事を抱え忙しそうだからとか、反対に質問されて怖いとか、自分自身に負荷が返ってくるなど様々であった。特に、失敗を恐れたり、自分の意見がつぶされたりする等のネガティブな感情が働いていた。

今回の研修では、若手教員と経年者との関わりから不安や困りが生ずることや、「若手」という括りに苦しんでいる若手教員の姿が見られた。時には涙ながらに自分の現状を語る先生もおり、お互いの思いやその背景を理解し合っていた。

(4) 10月28日：実践記録

第9回研修の最後に10月の研修をどうするかについて話し合った。

B 教員：次は授業参観について。とりあえず見に行くじゃ…？

A 教員：若者同士で見合っても謎につつまれないですか？考えてもわかりませんって。一回ベテランの先生にしますか。自分ばかりで決めてるけど。

この後に、どの授業の何を見るか、それぞれが自分の視点を決めていった。それらを持ち寄り、第10回の研修を実施することになった。

第10回の研修は、第9回と同様に、A教員が進行役となり、順番に授業参観して見つけた

ことを報告し合う形で進んでいった。第9回では、お互いの意見に質問したり、自分の思いを感情的に発言したりする等、対話を楽しんでいるようであった。それに対して、第10回研修は沈黙の時間があったり、一方的な報告のような形で進んでいったりする等、自由に発言できない重たい雰囲気になっていった。それには「ただ話し合うだけで終わるのは研修としてどうなのか」「若プロで何を話し合っているのか、周りの先生の目が気になる」と疑問を感じたとも考えられる。このような若手教員の想いは、次のような発言から伺える。

B 教員：私の性格的な問題かもしれん。ふわっときめたことをふわっとしたら。それこそ、他の先生にあの人たち時間として何してるんって思われるし。いろいろな先生の授業見させてもらってるわけやから。思われるためにやっているわけじゃないんだけど。

また、他の場面でも、B教員は「私は初任研がないから、こんな学びがない状態にいららす。何もやってないのに。」と発言している。

「研修とはこうあるべきだ」「研修で何か明日の授業で活用できるものを得たい」といったことを第9回の研修を終えて感じ取ったからかもしれない。それは、他の先生にもわかるように目に見える成果を期待している姿でもある。また、「研修は教えてもらうもの」という研修観をもっていることも伺える。

A 教員：来月、私たちでできそうなことを、スモールステップで、やったらいいかなって私は思うんですけど。いきなり、こんな発問しようぜは無理そうやし。質の高いものは無理。それに近づいていくような、自分たちのいいこと、成長になるものがないなって思うんですけど。

この発言は「若プロ」の目的である「自分の成長が実感できる」の部分とつながる。A教員はこれまで不安や悩みがあることを話していたが、この時期から「若プロ」の成果を意識するようになってきている。それはB教員の成長への実感を求めるという考えに影響を受けてきたからではないだろうか。また、上述のB教員の発言も成長の実感がある初任研がないことへの不満や不安があったことや、自分の成長の実感をどうやって図るのかわからず、周りの先生の評価から成長の実感を捉えようとしているのだと考えられる。

また、A教員は第10回の話し合いのゴールを示している。それは、みんなで「揃える」ということである。学校では学習指導や生徒指導において「揃える」や「全員で取り組む」をキーワードにして、そのことを肯定的にとらえる傾向がある。A教員も「研修をしたことで、このメンバーで何かを揃えて取り組みたい」と考えていたのかもしれない。それは、周りの教員やこれまで受けてきた研修の影響であるとも考えられる。

だが結果的には、みんなの意見を聞いていく中で、A教員は、全員で揃えるのは難しいと感じている。途中で「みなさん大丈夫ですか」「何かないですか」と他のメンバーに問いかけているところからもそのことが伺える。

今回の研修から、A教員は揃えるということ意識している。それは、A教員のリーダーとしての責任感から生まれてきたものであろう。その解決策が「揃える」であり、その難しさを感じ、苦悩している様子も伺える。

(5) 11月18日：実践記録

第11回研修は自分の授業実践をもとにそれぞれが取り組んできたことを紹介する予定であった。しかし、研修の1週間前にA教員とB教員が「前回考えたテーマでは、それぞれの実践報告会のような形式になってしまう」と考え、急遽テーマを変更したいと、コーディネーターに相談に来た。2人はX校の若手として、

お互いの授業実践ではなく、教師として大切にしていることを話し合い、みんなで何か思いを共有できればいいと考えている。そのために、講師を生徒指導主事のJ教員に依頼し、教師として大切にしていることを話してもらった後に、自分たちで教師として大切なことを考えてみたいとのことだった。J教員を選んだ理由はわたしたちに話題提供してくれる話をしてくれそうだからであった。コーディネーターはA教員に研修の最初にテーマ変更の趣旨をみんなに説明するように伝え、第11回研修を実施した。

まず、A教員からこの会（＝第11回研修）の目的が変わったことの話があった。

A教員：若手で揃えたい、教師として、X校の若者として思って、一つのことをみんなで考えていきたい。この若プロをして得られるものがあんまりなくて、だからやった意味がほしいなと思って。子どもの前に立つ大人として大切にしていること、人それぞれ違うけど。

前日にテーマが変わったことを知った若手教員もいたが、今日のゴールは何かを共有したい、自分はこの「若プロ」で何かを学んだ形が欲しいというA教員の思いが見られる。これまでの「若プロ」をふり返り、今自分たちに必要なことは何かに真剣に向き合っているからこそ生まれてきたテーマ変更である。しかし、2人が責任を感じて決めたことは他の若手教員の知らない場所で決定したことで、この時点で受け身になっている若手教員が生まれている。会の途中では、2人が苦労したり負担を感じたりしていることをみんなに伝えている場面もあった。

A教員：熱量がバラバラなんなら、この8人集まるのが無駄。それなら1人でやったほうが楽。正直、今、私はしんどい。いつ

も私らが決めとる感じ。誰も言ってこんから、自分ら進めんなんかなって。熱量のずれやし、あの2人がやるからいいのか、2人いるから入りにくいのか。入りにくい中、声かけてくれましたかって。自分たちで進めんなんって、わかっているじゃないですか。

B教員：次の若プロが楽しみだ、とか明日からがんばろう！ってなったことなくてごめんなさい。毎回終わって、重たかったな…自分ばっかり喋ってたな、喋りにくかったなあとか。

これは実践者が、若手教員のボトムアップ型にしたにもかかわらず、A教員とB教員を「若手教員の中の経年者」であると見なし、研修の企画・運営を依頼したことで2人が責任を感じた結果からであろう。A教員は、自分がX校で勤務が一番長いことからリーダーとして責任を感じており、何かの形で成果がほしいと考えている。そのために「若手みんなで揃える」ことを提案している。また、これまでの「若プロ」から得たことがないと感じており、「研修をしているのだから、何か得たものがないと成果といえない」という研修観をもっているとも捉えられる。これは、若手教員に成長を自覚させるということが足枷になり、本人の内面的成長ではなく、周りに見える成長をしなくてはという若手教員の悩みにもつながっているということである。

それは次に、A教員が「人それぞれ違うけど」と話しているところからも伺える。自分もどのような成果がこの研修で得られるのか曖昧であり、それぞれの若手教員にこの研修の成果を委ねている点もある。それについてF教員は次のように話している。

F教員：揃っているって、どう言う状態？揃っている必要はないかな。人それぞれ考えがあるし、やっていることもあるし、学

年は違うし、先生たちそれぞれ思いあるし、方向性は違っているものだし。私は揃っているとも、揃っていないとも思わない。

この発言から、F教員は対外的に「揃えること」は必要ないと言っており、A教員やB教員の「揃えること」とは違う視点である。

ここで、揃えることは必要なのかという話から、「若プロ」の目的は何なのかを再度ふり返る場となった。

E教員：なんのためにやっているのか今日話していて分からなくなった。途中参加やけど、困り感とか不安感を解消って…聞いていたのに、この会が負担になっていたら、どうなのだろう？苦しそうな顔して、自分を申しわけないってしていくのでは駄目なのでは。なんのためにやっているのか。みんなはどうなっていきたいのか。みんなが話したくなるような、前向きな会にしていきたいかな。みんなが話したくなるような、理想を語るわけではないけど、明日からがんばろう！ってなったらいいな。

B教員：早期育成っていうじゃないですか。自分たちで育っていくってこと？各学校で違うんですか？何のためになって様々なんですか？

A教員：困っていることを出し合って、それをなくすために、それを自分たちで計画して無くすってこと？話して楽になる？悩み出し合って解決したかって。

これは、これまでA教員とB教員が感じていた責任を他の若手教員が当事者として考え始めたからこそ、生まれた対話である。この対話を通して「若プロ」で何を学んでいくのか、全員がようやくスタートラインに立ったと考えられる。この後には、A教員が実践者に対して「若プロって何のためにするんですか」と問う場面があった。実践者は「若手教員の困りを解

消するために若プロはある。では、若手教員のみなさんはどんな研修を受けたいか」と問い返すと、若手教員は誰も返答できなかった。今どんな困りがあるか、自分自身に問い直していたからであろう。この第11回の研修は、混沌としたまま終わったが、これまでの「若プロ」を見直し、全員が真剣に「若プロ」と向き合った結果であると考えられる。

なお、12月に実施した第12回の研修では、実践者が「若プロ」の目的をこれまでの若手教員の対話と意味づけて伝えた。その後、若手教員たちで3学期「若プロ」の内容の計画を立てた。

(6) 小括

ここでは、2学期に実施した研修について2つの視点から省察を行う。

第一に、若手教員の自律的な研修への関わりである。最初はコーディネーターに頼まれて研修を立案・進行していたA教員であったが、結果的に、責任をもって研修を進めようとしていた。A教員のように研修計画の中心となる経験は今後の教員のキャリアに大きく関わってくると考えられる。脇本・町支(2015)は「リーダーを経験することは、ふだんにおけるみずからの効力感や自信につながり、それが将来像に対する意識につながっていること、リーダーとして、他のメンバーに配慮することがふだんの後輩へのサポティブな活動につながること」と指摘している(脇本・町支 2015:126頁)。2学期は、若手教員が研修内容の計画を立てたが、研修の経験が少ないので、行き詰ってしまうのは仕方がないことである。しかし、「若プロ」を通して研修の運営の難しさを実感できたことはミドルリーダーになって周囲の教員をまとめる立場になった時に役に立つ経験だったと考えられる。今後、主任として校務分掌を提案したり、自分がメンターになって若手教員を育成したりしていく立場になった時に若手教員の困り感に寄り添うことができると考えられる。

F教員は第11回の実践のふり返りに以下のように書いている。

F教員：若プロはそれぞれが思っていることを言えればいいのではと思っている。若手で解決する必要はないと思う。若手に力がないのは当たり前で、自分たちができるのは『それ分かる』と共感することなのでと思っている。

F教員は、若手教員は自分たちで答えを出したりすることは経験も少なく難しいと考えている。若手教員同士の対話を通して不安や困り感の共有化が図ることができれば良く、それらの解消には経年者の関わりが必要であると考えられる。

第二に、「若プロ」の目的の共有である。対話型・ボトムアップ研修は、スクール型研修よりも若手教員同士の対話の機会をつくり出すことができた。だが、コーディネーターとして反省する点はいくつかあった。まずは、この研修の目的は何かを考える機会をとらなかったことであった。その点については、竹内(2020:204頁)も「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」と、自身の実践を分析している(竹内 2020:204頁)。最初に目的の共有を図ろうとしたのだが、目的を意識していたのは一部の若手教員であったり、若手教員に目的を作らせようとしてしまったりした。実践者が何のための「若プロ」なのか、その都度ふり返らせることをすればよかった。

また、「若プロ」の様子を周囲で見守る教員に広めることが大切であった。若手教員が今何に取り組んでいるのかを伝えることで、周囲の教員からの自然なサポートが生まれ、組織的な取組につなげることができたのではないかと考える。特に、第11回研修では、「若プロ」の目的が何かを見失い、何のために行っているのか話し合う場面があった。「この研修から得

たものがない」「この会が負担になっていった」と若手教員が感じたということは、この「若プロ」が若手教員に負担があるシステムとして動いていたということである。それは、コーディネーターが十分なサポートをしていなかったことが一因として挙げられる。それ以外にも、即時的な学びを得ることだけが「若プロ」の目的ではないことを会の最初に伝える等、「若プロ」の目的を明確に伝える必要があった。

IV 総合考察

(1) 対話を通じた校内研修の成果と課題

まず、対話を意識した「若プロ」実施における成果と課題について述べる。成果として2つのことが考えられる。

第一に、経年者と若手教員の関わりである。1学期は、先輩教員から教師として基本的な姿勢やスキルを学び、研修を通して若手教員と経年者を対話する機会が生まれた。2学期は、先輩教員の授業参観から具体的な授業スキルを学んだ。先輩教員の経験談や助言を聞いたり授業を参観したりすることは若手教員にとって効果的な研修であった。この「若プロ」を通して、経年者と若手教員が関わる機会をつくったことは一つの成果として挙げられる。

第二に、学校組織における対話の多様化である。1学期は講師の先生対個々の若手教員の対話が主であったが、2学期は若手教員同士の対話が多く見られた。今回の実践では、若手教員はあらゆる場面でお互いの考えを出し合い、新たな価値観や考えを生み出していた。若手教員が悩みや不安を伝え合ったり、相手の思いを大切にしたり、お互いが向き合って対話することで、感情がぶつかることもあった。しかし、そういった経験を通して、新たな連帯感を生み出すことができた。お互いのすべてをわかりあえないという出発点に立って、合意形成しながら対話を進めていこうとする若手教員の成長が見られた。また、校内研修を「あたえらえるもの」から「自分たちのもの」としてとらえる意

識が生まれ、全員が率直に思いを語り、責任をもって自律的な研修を作り出すことの重要性を確認できた。その点から、対話を意識したボトムアップ型の研修として「若プロ」を実施したことは成果があったといえる。

一方、課題として次のことが考えられる。それは、研修とはこうあるべきだという研修観が阻害要因として働いたことである。研修に対する固定観念は経年者にも若手教員にもあり、研修に対する成果を求めることが多い。しかし、若プロは成果報告を求めている。各学校の実態に合わせて研修を行うとは言いつつも、何らかの見える形で成果を期待してしまう。しかし、即時的な学びは成果として見えやすいが、もっと教員としての素養について学ぶことも大切ではないだろうか。それはすぐに成果が表れるものではない。「若プロ」は学習指導や生徒指導以外にも、今の自分の教師像を見つめ直す機会となることを一つの成果として考えることができるのではないか。

(2) 「若手教員の困難に寄り添う」とは

今回の実践において、A教員は一年前にカウンセリングをした時にも「とにかく聞いてほしい。アドバイスは少しでいいんです。」と語っていた。そして、今年度も困りをみんなで共有したいと話していた。いつも誰かに聞いてほしいのである。そして、自分だけでなくみんなも悩んでいることで安心するのだと考える。若手教員にとって、自分一人では解決できないのは当然のことである。

これらから考えられるのは、「若手教員の困難に寄り添う」とは悩みや不安の解消ではなく、「共有」である。今回の対話では、同じ若手教員が「わかる」「一緒やよ」と受容している姿が多く見られた。つまり、日頃から経年者も「そのつらさわかるよ」と一言声をかえるだけで若手教員の不安や困りは軽減されるのだと考えた。他にも、経年者が若手教員に自分の失敗体験を伝えたり、若手教員の失敗の原因を一緒に考え、次にいかす助言をしたりしていくことで、

自然と若手教員から自己開示していくようになる。これは、これまでも学校で行われていたことであり、メンターが一人一人に寄り添って関わっていくことが大切である。それが若手教員の困難に寄り添うということではないだろうか。

(3) 「若手教員が自らの成長を実感できる」とは

若手教員が自らの成長を実感するとはどんな時であるか。一つ考えられるのは、周りから評価されたときであろう。それはB教員の発言からも考えられる。B教員が周りの評価を気にしていた点などは心理的安全性が確保されていないことを示しているのではないだろうか(エドモンソン 2014)。だからこそ、コーディネーターは心理的に安全な場を提供する必要がある。一つは「若プロ」の場であり、そこから学校組織全体を心理的に安全な環境に広げていくことである。そのためには、コーディネーターは若手教員同士や経年者と若手教員をつなぐことを意図的にしていかななくてはならない。若手教員がお互いに不安や困りを出し合ったり、経年者と共有したり対話を重視することで心理的な安全が保障され、周りの評価から成長を実感しやすくなるを考える。

(4) これからの学校組織に求められること

今回の実践では、中心となって若プロを進めたA教員やB教員に負担を感じさせる点があった。それは、コーディネーターが2人に2学期の研修の立案・進行を任せただけが一番の負担であった。

では、学校組織の中で若手育成のために何を大切にしていけばよいのか。それは、対話を通して相手と「新しい関係性」を更新していくことと考える。今回の実践では、A教員は一貫して悩みや困りを抱えていることをコーディネーターに提示していた(4月・8月の聞き取り調査)。だが、第8回の研修後に行ったフィードバックでは「**自分は今そんなに不安はないけど、他の若手の人が元気ないなって思って。な**

ので不安とかそんなことを出し合える場になればいいと思います。」と話していた。それは、本当は不安を抱えているA教員は「自分は不安があるとは言えない立場だ。自分がしっかりして若プロを進めていかななくては」と考えていたと捉え、A教員の頑張りとしんどさが見られる。ふり返ってみると、A教員が第11回研修のテーマを変更したことや若手で揃えたいといった思いをもっていたことも納得できる。コーディネーターとして実践者は、A教員の悩みを解消してあげたいと思って試行錯誤しながら研修を行ってきた。しかし、実践者がA教員の思いを理解しつつも、その悩みの原因を突き止めずに、わかったつもりになり研修を進めてしまった点が見られる。A教員の意識がどのように変化したのか、または変化しなかったのか、実践者とA教員の間溝がないか、対話を通して「新しい関係性」を構築していくことが大切であった。今回の実践で、若手教員の主体性を求めつつも、結局は先輩らにとって都合よいものだけを認める支援となっていないかを経年者側が見直すことの重要性が確認された。

A教員のように若手教員は常に困りや不安を抱えている。それでは、コーディネーターを含め経年者はどのように若手教員と関わっていけばよいのか。それは若手教員がどんな思い、信念、課題意識をもっているか、葛藤や不満を抱えているかを若手教員の言葉から理解することが経年者としての大切な力であると考えられる。そのためには、対話する中で、経年者はできる限り対話を妨げることを排除していく努力をしなくてはならない。経年者が自分の経験をもとにアドバイスをすることは有効ではあるが、若手教員の考えや背景を見ずに自分の中で解釈して伝えていないかを見直すことである。経年者も若手教員との対話から学んでいるという姿勢をもつことが大切である。同僚として常に「新しい関係性」を更新し続け、連帯しつつ、よりよく仕事をしていくことが、これか

らの学校組織では求められていくであろうと考える。

引用文献・参考文献

- 1) エイミー・C・エドモンソン (2014) 「チームが機能するとはどういうことかー『学習力』と『実行力』を高める実践アプローチ」, 英治出版
- 2) 平田オリザ (2012) 「わかりあえないことから」, 講談社現代新書
- 3) 石川県教育委員会 (2017) 「石川県教員育成指標【教諭等】」
- 4) 石川県教育委員会 (2019a) 「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 (<http://cms2.ishikawa-c.ed.jp/index.php> 最終閲覧日 2021年1月27日)
- 5) 石川県教育委員会 (2019b) 「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 (<http://cms2.ishikawa-c.ed.jp/index.php> 最終閲覧日 2021年1月27日)
- 6) 太田知美、榎景子、元島ゆき、山下晃一 (2016) 「学校組織における『困難を抱える初任教師』への支援と本人の解釈との‘ズレ’に関する事例研究：ある公立小学校教諭の入職一年目における語りを手がかりに」, 神戸大学「研究論叢」第22号, pp.15-28
- 7) 佐藤学 (2000) 「授業を変える学校が変わる」, 小学館
- 8) 清水毅四郎 (2002) 「同僚と共に生き実践する」, 日本教師教育学会(編) 教師として生きる, 学文社, pp.51-66
- 9) 高谷哲也・山内絵美理 (2018) 「対話型校内研修への改革が教師の成長実感と研修認識にもたらす変化に関する一考察」鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編 2019年度, pp.139-168
- 10) 竹内里保香 (2020) 「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」, 金沢大学大学院教職実践研究科実践研究報告書第3号 2019年度, pp.191-206
- 11) 宇田川元一 (2019) 「他者と働くー「わかりあえなさ」から始まる組織論ー」, 株式会社ニューズピックス
- 12) 脇本健弘・町支大祐 (2015) 「教師の学びを科学するーデータから見える若手の育成と熟達のモデルー」, 北大路書房