

高等学校における「対話型初任者研修」が 教員の「やりがい」にもたらす影響

山上 佳織

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】勤務校は、毎年のように初任者教員が配置され、学校全体における若手教員の割合が相対的に高い。若手教員は経験が少ないゆえ、仕事の仕方がわからず、職務に「やりがい」を感じにくいという課題がある。そこで、「対話型」での校内研修の実践（高谷・山内 2019）を参考に、初任者と若手教員がかかわり合う「対話型初任者研修」を構築し、そこでの協働的な学び合いが、勤務校の教員（初任者教員を含む）の「やりがい」にどのような影響を及ぼしたのかを明らかにすることを目的とした。

その結果、本実践では、「対話型初任者研修」が初任者にとって主体的な学びの場となり、教員が「やりがい」を感じる萌芽的な場面がみられた。これらは、研修の場で語りながら、自己の働き方への省察や、悩みの共有により、教員の内面に変化がもたらされたものと考えられる。研修という場において、相互に学び合えるかどうかや、そこから同僚性の構築へと発展するかどうかは、そこでの感情の変化次第であると考えられる。

I はじめに

1. 問題の所在と背景

近年、教員は社会情勢や子どもの変化に伴い、働くことそのものに困難さを感じ、精神疾患による病気休職者数の増加等が社会問題となっている（文部科学省 2021）。指導力向上のための互いに研鑽し合うような学びや、学校は組織であるという共同体としての認識をするための校内研修が求められているにもかかわらず、校内研修に対するネガティブなイメージがある。先行研究においても、校内研修への教員のネガティブな印象について語られてきた。これらは、教員間のスキルの差異や、個々の教員が抱えている課題を考慮せず、形骸化した校内研修が行われてきたことによるものだと考えられる。

勤務校においては、継続して初任者教員が配属され、若手教員の占める割合が相対的に高い。しかし、勤務校は小規模校であるため、経験が

ない若手教員であっても、主任を担わなければならない、主任層の若年化が深刻化している。このような状況は、経験がないため、わからないことが多く、若手教員にとって、教職という仕事に「やりがい」を感じにくいのではないかと考える。そのため、若手教員が「やりがい」を感じられることを目指し、初任者と若手教員がかかわりあう研修の在り方を、先行研究を参考に模索した。

II 実践研究の目的と方法、対象

1. 研究目的

本研究は、初任者と若手教員がかかわりあう「対話型初任者研修」を構築し、そこでの協働的な学び合いが、勤務校の教員（初任者教員を含む）の「やりがい」にどのような影響を及ぼしたのかを明らかにすることを目的とする。

2. 勤務校の実態と課題

一方、勤務校は、石川県内に位置する公立の高等学校で、教職員数 20 名の小規模校である。校長 1 名、教頭 1 名、再任用教諭 3 名（うち 2 名が短時間勤務）、教諭 13 名（うち 10 名が教職経験 10 年以下の若手教員）、実習助手 1 名、養護教諭 1 名で構成されている。しかし、勤務校は小規模であるため、経験がない若手教員であっても、主任を担わなければならない、主任層の若年化が深刻化している。勤務校における校務分掌は、総務課、教務課、生徒指導課、進路指導課、生徒会課、教育相談課、保健指導課、図書指導課で構成されている。生徒数の減少に伴い、教諭数が減少し、学年主任が課の主任や担任を兼ねるといったような状況がここ数年、続いている。なお実践者は、初任者指導教員を担当した。

3. 実践方法

以上の勤務校の実態を踏まえ、本実践研究では「対話型」による初任者研修を実施した。

水本（2013a）によれば、「教育活動は技術合理性が低く複雑性が高いため、効果の不確実性が高い」、それゆえ、「教職員は徒労感にとらわれやすく」、若手教員に限らず、多くの教員に「やりがい」を感じにくい構造が学校組織に存在する（水本 2013a:p. 143）。また、教員が「やりがい」を感じる場面について「①教育活動（授業や生徒指導、部活指導など）がうまくいったと実感される場合、②教育活動の努力に対して他者から感謝されたり、評価されたりする場合、③長期的に教育の効果が確認される場合」が想定されると指摘している（同上）。

だが、勤務校では、若手教員の割合が相対的に高く、「②教育活動の努力に対して他者から感謝されたり、評価されたりする場合、③長期的に教育の効果が確認される」ほどの教職経験はないため、長期的な教育の効果や他者からの評価を得にくい状況にある。また、「①教育活動

（授業や生徒指導、部活指導など）がうまくいったと実感」できる場合もあるが、相手が子どもゆえ、その「効果の不確実性が高い」。

このような状況を解決するために、本実践研究では、高谷・山内（2019）における対話型の校内研修を参考に、「対話型初任者研修」を実施した。高谷・山内は、対話型の校内研修の事例を分析し、「対話を通して他の教師の多様な見方や考え方に触れ、自身の物の見方や考え方が広がったり変化したりしたことが、成長実感の内実として語られた」と言及している（高谷・山内 2019:p. 166）。また、「校内研修の形態や内容に対話や活動的な演習を採用することに加え、その進め方に一定の柔軟性を持たせることと、採用した方法に対する専門的な価値づけをその都度しっかりと考えることが有効である」とも述べている（同上:p. 167）。

したがって、勤務校にて「対話型初任者研修」を実践することを通して、研修参加者らが、他者からの多様な見方や考え方に触れ、それぞれの物の見方や考え方が変化することを目指す。また、そのような過程で、教育活動の努力に対して、「他者から感謝されたり、評価されたりする」ことが生じ、職務への「やりがい」が想起されるものと推察する。

具体的には、初任者・若手教員・指導教員の 3 名で研修を行った。知識を羅列的に教え込むのではなく、リクエストシートを活用して、初任者が求める研修内容を計画した。

これまでの知識伝達型の初任者研修では、知識を伝えることに焦点が当てられてきた。そのため、指導者と学習者間の関係性の構築や、彼らの主体的な学びは困難な状況にあった。初任者研修を対話型にすることで、知識を伝達するだけでなく、指導的立場の教員の「多様な見方や考え方に触れ、自身のものの見方や考え方が広がる」機会となる。

このことは、指導的立場の教員にとっても、

初任者とかかわることで同様に生じる現象で貴重な意義がある。そのため、指導的立場に立つ教員も研修にかかわる中で、自身の自己開示や、主体としての変容が期待できると考えたため、指導的立場の教員にも、研修後に、振り返りシートへの記入を依頼し、事後の自己省察の機会をつくった。

なお、先行研究によれば、初任者指導の場面においては、指導的立場の教員の意図とは別に、「彼らの指導が初任者を「追い詰める」」可能性があることが指摘されている(太田ら 2016 : p.16)。そこで、本実践では、指導的立場に立つ教員が事前にリクエストシートの内容を把握し、初任者が求める研修内容となるように意識した。

4. 研究方法・分析方法

本実践研究では、「対話型初任者研修」に関係する教職員(初任者1名、初任者の指導にかかわる教員5名)にヒアリング調査等の協力を依頼し、「対話型初任者研修」の導入が教員の「やりがい」認識にどのような影響を与えるのかを確認することとした。実践研究の協力者の概要は、以下の通りである。

表1 実践研究協力者

	教職経験	性別	担当学年
初任者	なし	男性	1年
経年者A	2年	女性	3年
経年者B	2年	男性	2年
経年者C	8年	女性	2年
経年者D	8年	女性	3年
経年者E	3年	男性	3年

※2021年4月1日現在

加えて、研修場面の観察記録やリクエストシート、ふりかえりシートについても参考資料として活用した。なお、得られたデータの分析は、

「ライブ講義M-G T A実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて」(木下 2007)を参考に行った。

表2-1 初任者への質問項目(4月・7月)

Q1. 仕事の「やりがい」について、どう感じていますか。
Q2. どんな気持ちで働いていますか?

表2-2 初任者への質問項目(12月)

Q1. どんな時に仕事に「やりがい」を感じていますか。
Q2. 「対話型初任者研修」を通して、どのような学びや気づきがありましたか。

表3 経年者への質問項目

Q1. 仕事の「やりがい」について、どう感じていますか。
Q2. 他の教員と、助け合って仕事をしている実感はありますか。
SQ. 他の教員と、気持ちが通じ合えたと思う時は、どんな時ですか。

III 実践経過及び分析

1. 実践研究のプロセス

2021年4~10月における本実践のプロセスは、以下の通りである(表4)。高谷・山内(2019)と同様に、本実践も当初、計画を立てつつも「一定の柔軟性」を持たせながら実践を行った。以下では、まず、実践研究の一連のプロセス(第1回~第5回)について、観察記録等をもとに論じる。つづいて、「対話型初任者研修」の導入が教員の「やりがい」認識にどのような影響を与えるのかについて、ヒアリング調査等の分析をもとに論じる。具体的には、研修の当事者である初任者と指導的立場にある教員(経年者A~E)へのヒアリング記録をもとに、「対話型初任者研修」の実施が、彼らの意識にどのような影響を与えているのかについて検討する。

表4 実践研究・ヒアリング調査・参与観察

日時	対話型初任者研修	ヒアリング	時間	参与観察
4月22日		初任者	17分	
5月17日		経年者B	18分	
	第1回対話型初任者研修A		50分	あり
6月4日	第2回対話型初任者研修B		60分	あり
7月5日	第3回対話型初任者研修C		70分	あり
7月19日		初任者	18分	
7月26日		経年者C	30分	
7月26日		経年者E	30分	
8月3日	第4回対話型初任者研修D		67分	あり
		経年者D	12分	
9月14日	第5回対話型初任者研修E		50分	あり
10月13日		経年者A	20分	
12月8日		初任者	10分	

2. 勤務校における「やりがい」の認識

なお、ここではまず講師を担った経年者に対して、研修前後に実施したヒアリング調査をもとに、勤務校の教員が日常的な職務の中でどのようなことに「やりがい」を感じているのかについて検討する。

ヒアリング調査では、どの教員も一様に、生徒と接している時、生徒の成長実感の場面で「やりがい」を感じると語っている。

また、生徒の存在や、生徒との関わりを通して、その「やりがい」を組織貢献感としても感じられていることを語っている。

表5 Q1. 仕事の「やりがい」について、どう感じていますか。（「やりがい」を感じる 生徒の成長実感）

- 経年者A:生徒とのかかわりが、大きいかなと思っています。生徒と対話したりする中で、生徒がいい顔してきて、できて良かったんやなあと思うと、自分、役に立っているなと思う。生徒がいるからこそ、思います。
- 経年者B:生徒が、節目節目で成長して、後からになって、やって良かったなって。
- 経年者C:生徒の成長を目の当たりにしたときは、やりがいを感じます。

だが、同僚との協働場面においては、次のような語りが見られた。

表6 Q2. 他の教員と、助け合って仕事をしている実感はありますか。（「やりがい」を感じにくい 協働できない）

- 経年者A:チームなので、支え合って助け合ってやって行くっていうのは当然であって、実際は、そうやってやっていきたいと思う。正直、実際、実感しにくい部分もあって、うまくやれているのかなとか。
- 経年者B:もうちょっと、協力できる方法があったほうがいいのか。
- 経年者C:「やりがい」を感じない時があります。
- 経年者E:協力してやりたいけど、チームとしてやれてる感じないですね。個々な。個の力。
- 経年者E:ひとりひとり重たいな。責任が他より、すげえー重たいな。しんどい人、しんどいやろうなあーって。実質の偏り。

下線部から、勤務校における協力体制への渴望が読み取れる。小規模校ゆえの業務量の多さや、責任の大きさが、しんどさとして現れている。生徒の成長実感が「やりがい」として感じられるのに対して、同僚間では「やりがい」を実感しにくい状況に陥っていることがわかる。

表7 SQ. 他の教員と気持ちを通じ合えたと思う時はどんな時ですか。（「やりがい」を感じにくい 同僚の反応がない）

- 経年者A:手ごたえみたくないのが、どうしても見えないときがあつて。あんまり反応が返ってこないというか。なんかちょっと寂しいような孤立感じゃないですけど。感じてしまう場面があるのかなっていうのはありますね。
- 経年者A:はいだけで終わる時とかがあつたりして。これ、なんか、必要ないことやったんかなーとか。逆に情報、足りなかったみたい。
- 経年者C:良かれと思って言ったのに。理由もなく、拒否される。

経年者Aの語りからすると、経年者Aの意図

が、同僚に伝わらず、他の教員の無反応や無関心が、孤立感として語られている。経年者Cの語りでは、自らの意図が伝わらず、同僚から理解が得られなかったことがわかる。経年者Cの「良かれと思って言ったのに。」からは、変化を促したが、変化を受容する構成員がいなかったものと考えられる。そのため、何らかの意図が共有されず、その意見を受容されなかったことが、拒否されたという感情記憶として印象づけられている。

同僚の反応と、協業の実感については、以下のような語りも見られた。

表8 SQ. 他の教員と気持ちが通じ合えたと思う時はどんな時ですか。（「やりがい」を感じる 他者からの感謝）

- 経年者A：「先生によっては、小さいことでも、ありがとうございますみたいな、伝えてくださる先生もいて。そうなるとう単純なので、ああ良かった。今度から絶対しようみたいな。そういうフィードバックがあることで、助け合いの仕事が、できているなという実感が生まれるんですけど。」

下線部の語りでは、「他者から感謝」され、協業実感を得ている。だが、(表7)の語りも踏まえると、受け手の反応が、発信者側の感情に影響を与えていることがわかる。つまり、同僚間のコミュニケーションでは、感謝の気持ちを伝えるなどの発信はもとより、それだけでは不十分で、大人として相手の気持ちを斟酌しつつ、言語活動を行う必要があることがわかる。

以下では、このような経年者を講師として位置づけた「対話型初任者研修」について、第1回～5回までの実践プロセスの分析をもとに、初任者と経年者それぞれにどのような影響があったのかについて、研修の観察記録や事後に行ったヒアリングなどをもとに検討する。

3. 「対話型初任者研修」の実施

(1) 研修という場での対話の難しさ

2021年5月17日、経年者Aに講師を依頼し、第1回対話型初任者研修を実施した。第1回の研修では、生徒への緊急時の対応について実施した。実践者と経年者Aが研修場所や行事の少ない週に日程や時間帯を調整した。

だが、第1回研修を実施したことで、「対話型」での研修を実施するためにはいくつかの課題があることが確認できた。例えば、当初は、指導側の経年者Aが話をはじめると、参加者が静かに聞き入ってしまった。このような状況に至ったのは、初回は初任者の要望がわからないまま、一方的に生徒への緊急時の対応に関する内容を研修テーマとしたことによるのではないかと考える。つまり、初任者が何を学びたいのか、何を知りたいのか、ニーズを把握せずに実施したことが、対話を生じさせにくい状況を生み出していたと推察する。

また、経年者Aが準備した資料からは、研修を任されたことで先輩教員としての自覚を持ち、担当者として前向きな姿勢で臨んでいた様子が感じられた。だが、資料に頼りすぎたことで、知識伝達型の研修となっていたとも考えられる。経年者Aから伝達される知識は豊富にあったものの、対話が深まる機会がないまま、時間が過ぎていった。対話が深まるような問いかけができず、理由や根拠を考える場面や、そうしなければ、どうなるのかなど、視野をひろげて考える研修にはいたらなかった。対話することの難しさ、思考を言語化する場を創り出すということが容易ではないことがわかった。

(2) リクエストシートとふりかえりシートの導入

2021年6月4日、経年者Bに講師を依頼し、第2回対話型初任者研修を実施した。第2回の研修では、生徒指導に関する研修を実施した。

第2回の研修から、初任者が求める内容の研修を行うため、初任者に対してリクエストシートとふりかえりシートを書いてもらうことにした。また座席はL字型(写真1)を導入し、視線が長時間合うことを避けた。

この回では、自然な発話を生み出しやすいように工夫した。物理的な距離感を縮めることで心理的な距離感が縮まるよう考慮し、実践者は最後に座るよう意識した。

誰がどこに座るのかも観察した。リクエストシートは自由記述形式とし、記入したシートは事前に指導する側の経年者に写しを渡した。また、研修後、どのような学びや気づきがあったかを初任者にふりかえりシートに書いてもらった。



写真1 当初の「対話型初任者研修」の様子：L字型座席の導入（経年者B（左）初任者（中央）実践者（右））

第2回の初任者のリクエストシートは、“これだけは生徒に徹底させているということは？生徒の違和感を一早く見つけるために生徒のどんなところに注目しているのか、生徒に本気で叱る指導はしたことがありますか”（原文のまま）と3点の記述があった。明確なリク

エストが出たため、対話が途切れてしまった時などを想定して、研修最後に配付するための資料を人数分作成して研修に臨んだ。叱る指導の対話場面では、経年者が以下のように語った。

経年者B：あんまり、叱りたくないけど。これが、ほんとのところ。

「ほんとのところ」という一言がこれまでの教師はこうあるべきという話の流れを一変させた。

初任者：僕も、大学とかでも、あんまり叱られたことないんで。

初任者が叱られた経験が少ないため、叱り方がわからないことを、その場にいた教員らが共通認識した。その後は、「担任は、持ち上がりですか。」など初任者から自発的に自らの関心の高い業務に対する発話が増え、教科指導、部活動指導、学級経営など対話にひろがりが見られた。その後、初任者は次のように語った。

初任者：僕、本当は、もっと先生方と仲良くなりたいです。数学と学年の先生しか、ほとんど話してないんで。

一部の教員とは、よく話をしているが、その他の教員とは、コミュニケーションが希薄であることを語った。そのような状況が長く続けば、他の教員の仕事に触れる機会が減少し、初任者の力量形成や心理的に悪影響を及ぼすこととなる。このことは、先行研究の職員室の座席配置の中でも触れられ、「可能な限り日常的接触・会話を円滑に」（太田・山下 2016:pp. 26-27）する重要性を指摘している。「物理的構造的な次元への配慮」（太田・山下 2016:p. 27）を十分に踏まえる必要がある。

初任者の発言に対して、経年者Bは、「もうちょっとしたら、飲みに行くかぁ。近くに同期、おらんのけ。」と、初任者の心情に寄り添う場面が見られた。リクエストシートが、初任者にとってどんな内容を研修したいのか、経年者には、どんな内容を準備すればいいのかという安心材料となり、対話が深まったものと考えられる。

(3) 経年者の本音の語りが初任者の心に届く —「やりがい」が共有される—

2021年7月5日、経年者Cに講師を依頼し、第3回対話型初任者研修を実施した。一人1台端末の活用について研修した。アンケート集計などで端末を使う機会の多い経年者Cに研修を依頼した。これまでの研修は、空き時間に研修を行っていたが、この回はじっくりと対話できるように放課後の時間帯に行ったため、経年者の発話量が大幅に増えた。ここでは、教科指導へのこだわりを以下のように語っている。

経年者C：授業、自分が一番大事にしたいところ。毎年、変えてますもん。やり方。授業。一番大事、生徒って、見とる。だから、手抜いたらダメ。例えば、3時間かけてやったほうがいいのか、30分がいいのか。手、抜くんじゃなくて、効率とか、もっと考えてほしい。100%が、いいって訳じゃなくて、70%がいいものもある。

多くの業務の中から、どれを集中的に行うのか。勤務時間は限られている。だからこそ、自分で考えて、効率的に仕事をしてほしい。仕事の優先順位を考えてほしい。教師として最も大切なのは授業であること。事務仕事が多い経年者から、この言葉が語られるのは意外性がある。だが、経年者は熱心に語り続けた。そこには、初任者の成長への期待が込められていた。その後、経年者は胸の内を吐露した。経年者の仕事に対

するしんどさが表出した。

経年者C：忙しさに、押しつぶされそうになる。

この語りでは、仕事の忙しさそのものに、押しつぶされるのではなく、同僚の支援のなさや、無理解に押しつぶされそうになっていると解釈できる。学校組織としての協働性の弱さ、チームワークの悪さが、経年者Cのしんどさとなって表れている。これらの語りに対して、初任者は、「自分の糧になると思います。」と語っている。第3回の「対話型初任者研修」では、経年者Cが仕事への思いを、飾らない言葉で、初任者に語りかけたことにより、教師として何を大切にしていけるのか、どう仕事に軽重をつけ、ワーク・ライフバランスを保っていけばいいのかなどについて考え合うような印象深い研修となった。研修後の初任者ふりかえりシートでは、以下のような記述が見られた。

資料1 初任者のふりかえりシート

ただ与えられたものをこなすだけでなく、どのような意味があって、どのようにしたら効率的にできるかなどを考えながらやりたいです。

この研修から5か月後、初任者は、経年者Cの語りが「心に響いています。」と語っている。記憶に残る語り合いが存在したことがわかる。

(4) 初任者の語りが「やりがい」を想起する

2021年8月3日、進路指導を担当している経年者Dに講師を依頼し、第4回対話型初任者研修を実施した。初任者のリクエストシート(写真2)の“やりたいことがないと言う生徒への対応の仕方”などについて研修を行った。

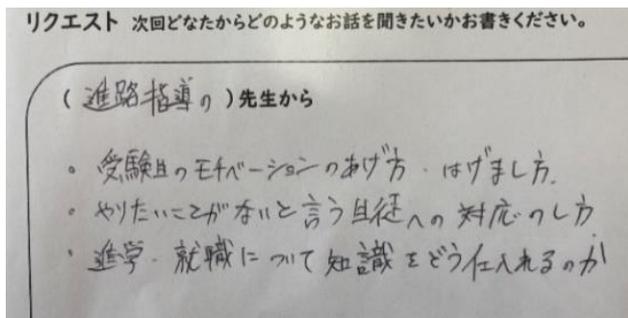


写真2 リクエストシート

高等学校における生徒と学級担任の関わりの時間は、小中学校と比較すると圧倒的に少ない。教科担任制のため、学級担任であっても、他の教員より、担任であるクラスの生徒と接する時間が少ないこともある。そのような生徒との関わり合いの中で、高等学校の教員として、どのように進路指導を行っていけばいいのか。初任者のリクエストシートからは、今後の自らの職務内容を想像し、担任業務に対する興味関心が高まっていることが読み取れた。

4回目の研修では、なぜ教員を志したのかという語り合いの中で、初任者に以下のような語りが見られた。

初任者：僕、あれです。高校の免許しか持ってないです。高3の時の数学の先生、その先生に、すごい憧れてたんで。

初任者の高校3年の数学教師との出会いが、教職を志した動機であったことを語った。

経年者D：それってすごいじゃないですか。
担任じゃないんですよね。

初任者の語りから、担任だけが進路指導を行うわけではなく、生徒の指導に関わる全ての教員が生徒の進路に影響を与えているという視点で考える発端となった。なぜ、教師を志したのか、どのような教師になりたかったのか、相

互に、自らが教職を志した、当時を思い返し、教師という仕事に対する「やりがい」を想起するきっかけとなった。研修後の経年者Dのふりかえりシートでは、以下のような記述が見られた。(資料2)

資料2 経年者Dのふりかえりシート

教員は子どもに(専門教科などを通じて)新たな世界を示したいという熱意がないとできないしすべきではない職種だと思います。私も初心に戻ることができました。自分が若い頃されて嫌だったことはしないでおうと改めて思いました。

経年者は、初任者と対話から、自らの初任期を想起し、初心に戻ったことが読み取れる。

(5)対話の深まりが課題解決の糸口となる

2021年9月14日、経年者Eに講師を依頼し、第5回対話型初任者研修を実施した。初任者のリクエストシートの保護者対応について研修を行った。

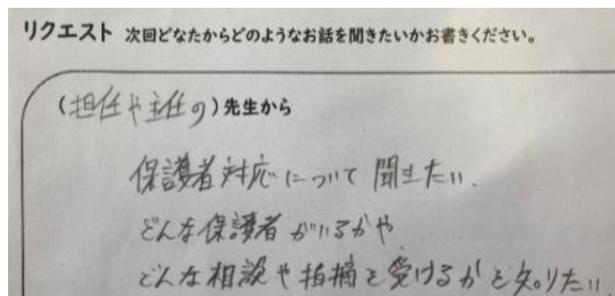


写真3 リクエストシート

物理的な構造と心理的距離感を考慮し、座席はコの字型とした。研修は、経年者Eの過去の経験から対話が始まった。

かつて、鍵の紛失調査のため、保護者へ電話連絡したことが原因で、子どものことを疑っていると、保護者側に誤解され、保護者と学校間においてトラブルに発展してしまった事例について、経年者Eは以下のように語っている。

経年者E：後にも、先にもあの時だけですね。この学校じゃないんですけど、すごいもめた時があつて。今でも忘れられないですね。向こうの怒りは、収まらんみたいな。その子自体は、おとなしくていい子で。どう言ったら、良かったのかなあと思いつつ。今でも、思いますね。親、すごく怒って。とんでもなく怒って。

数年たった今でも、解決策を見い出せないことを語っている。次に、筆者が、息子が小学校の休み時間に、後頭部に怪我を負った際、どんな思いだったか、親としてつらく悲しい思いと同時に、教師として職務中だが、病院に駆けつけなければならず、葛藤や苛立ち、焦り、その当時の複雑な心境を語った。次に、初任者が「センター(校外)研修で、小学校の先生から聞いたんですけど。」と、小学校の事例について紹介した。小学校での休み時間の過ごし方について、保護者から、教員に児童を「休み時間も、見守ってほしい。」という要望があったという内容だった。

以下の語りでは、これまで解決できなかった、経年者E自身の問いに対して、解決策を見い出す場面が見られた。

経年者E：それ聞いてて、思ったんですけど、自分らも、親御さんも、子どもが幸せになって欲しいという思いは、一緒だと思うし。

教員と保護者という立場は異なるが「子どもが幸せになってほしい」という願いは、共通しており、他者の対話から、経年者自らの過去の経験について、解決の糸口を導き出している。また、経年者Eは、「保護者の対応に迷ったら、まず、管理職や同僚に相談した方がいいよ。」とも語っている。

経年者E：その教員の対応が、学校の対応になるから。

過去のどう対応すれば、良かったのかという悩みを共有し、対話が深まる中で、一人の教員の保護者対応が、学校組織の対応として受け止められること、困った時は、周囲と相談し、対応を慎重に対応しなければならないことなど、保護者の視点も加わり、視野をひろげ、これまで気づくことのできなかつた悩みの解決策を導き出すことができた。

相互に考えを出し合ったことが、徐々に思考のひろがりや柔軟性へとつながったものと考えられる。今後、教員として、どう保護者対応していくべきなのか、視野をひろげて考える研修となった。若い教員にとって、経験したことの無い保護者という視点は欠落しがちで、知識として理解できても、納得解を得にくい。保護者も教員も「子どもが幸せになってほしい。」という、経年者Eのわかりやすい言葉で語られたことで、組織の一員としての、言動や態度について、改めて考える機会となった。保護者対応は、難しいというネガティブな印象からはじまった研修であったが、「子どもの幸せ」のためという前向きな感情へと思考が変化していった。

研修後のふりかえりシートでは、経年者のシートに以下のような記述が見られた(資料3)。

資料3 経年者Eのふりかえりシートより

このような状況でざっくばらんに話しする機会がなかったので自分にもいい刺激になりました。少しでもタメになってくれればいいと思います。

この記述から、これまで初任者と経年者間に、“ざっくばらんに”自らの心情や、仕事に対する思いを言語化しつくしていなかったことが読み取れる。



写真4 「対話型初任者研修」の様子(第5回):
コ字型座席(実践者(左)初任者(手前)経年者E
(右))

4. 「対話型初任者研修」の実施が初任者にもたらした影響

以上のように、「対話型初任者研修」の実施を通じて、初任者や指導的立場の経年者には何らかの影響があったものと考えられる。では、「対話型初任者研修」の導入は、初任者の「やりがい」認識にどのような影響を与えていたのだろうか。以下では、2021年4月と12月に実施したヒアリング調査の結果等をもとに、「対話型初任者研修」の影響を分析する。

まず、2021年4月22日に実施した事前のヒアリング調査では、自身の「やりがい」について「授業で生徒がわかったとき。授業でモチベーション上がりますね。」と、生徒の反応が、授業への動機や意欲につながっていることを語った。他にも、生徒のつまずき場面などを、教科のメンバーで話し合う時は、協働している実感があり、「やりがい」を感じるとも語っていた。

だが、年度初めの事務仕事の多さに困惑感が見られた。

初任者：しんどいのは、思ったより、事務の仕事が膨大で。

「もっと、校務分掌の、仕事しなきゃいけないってわかってるんですけど。」とも語った。事務仕事の多さを予想することは、初任者にとって

は容易ではなく、一年間の仕事の流れを知り、一年間の経験から、ようやく大枠を掴むことができる。

参与観察においては、勤務時間内に授業準備ができず、教材を持ち帰る場面をよく見かけた。

初任者：みなさん、授業の準備いつしてるんですか？

年度初めの事務仕事の多さを目の当たりにして、経年者たちがいつ授業の準備を行っているのか疑問を抱いていた。このような状況は「やりがい」を感じにくくする要因につながる可能性がある。

次に、2021年12月8日、全5回の「対話型初任者研修」を終え、事後のヒアリング調査を実施した。これまでをふりかえり、初任者が、自ら「やりがい」を感じる場面を比較検討しながら、言語化していた。

初任者：最近は、なんかこう、4月からずっと言ってきたことが、定着し始めて学習の習慣とか。教科のことなんですけど。答案の書き方とか、だんだん定着してきて。あ。そこ。ちゃんと伝わっているんやなーって言うのが感じれて。そこに、最近は、「やりがい」を感じます。

この語りでは、自らの教科指導を通して、生徒の変化に対する「やりがい」を感じていることがわかる。また、初任者自身の内面的変化について、以下のような語りが見られた。

初任者：僕が、こうしてほしいって言うようにだんだんなっているので、そこで生徒が、そうってくれるんやなあーってとこに「やりがい」を感じています。

下線部の語りは、初任者が自らを省察し、教師としての自己成長を認識している。

また、「対話型初任者研修」を通して、どのような学びや、気づきがありましたかという問いについて以下のように語っている。

初任者：対話型なんで、主体的に臨めたというか研修に。ちょっとわからないことあっても、その場で聞きやすいですし。リアルなことををけっこう聞けたかな。ちょっと、距離が近いんで、なんかその、かしこまってない感じが、逆に良くて、リアルなこと聞けて。現場の様子を想像しやすかったです。先生、先生の当時の状況を。あ。ありそう。ありそうみたいな。そういうのやったんで、なんか知識入れるってよりも、体験談、聞けて、より身近に感じれるというか。

研修が対話型であったことから、講師を担当した経年者の「リアルな」胸中を知る機会となったことがわかる。経年者の心理的な動きが身近に感じられ、そのような共通点が、初任者と経年者の心の距離を縮め、親密性を高めたものと考えられる。つまり、知識を伝えるという表面的な研修では感じることはない、心の動きを感じることで、経年者の教師としての苦難や、しんどさをより身近なものとして解釈することができたものと思われる。

また、「聞きやすい」とも語っている。対話型という研修スタイルが、発問しやすい状況となり、わからないことを気軽に発問し合える雰囲気だったことがわかる。さらに、「主体的に臨めた」という語りからは、ここでの学びを自分事として捉え、研修に対して能動的に参加したと解釈できる。最も経年者が熱心に語った第3回の「対話型初任者研修」については、以下のような語りが見られた。

初任者：働く上での、そ。そ。そういうのも教えていただいたんで心構え。こういう心構えに、なってほしいみたいな。それも、けっこう誓ってますね。

この語りは、職員室で行われる日常のコミュニケーションでは、知り得ることない、経年者の教職への信念、本心、矜持など認識したことを意味している。また、研修を通して、初任者への期待感を受容したことで、数か月後であっても、記憶に残っていることがわかる。

その後の参与観察では、初任者から「あ、僕も、その話(保護者懇談)に興味あります。」と業務に関する積極的な発言がみられるようになった。

2021年7月6日、研修に関わった経年者Cは、研修効果について、「こんなんやったら、もっと早く頼めば良かったです。さすがです。」と語っている。経年者Cの語りからも初任者の成長実感が教員の「やりがい」を感じる端緒となっていることがわかる。

IV 考察

1. 「やりがい」を感じにくい状況から研修を通して他者理解が深まる

経年者のヒアリングと実践プロセスにおける観察記録及び初任者へのヒアリング調査から、勤務校では、「教育活動の努力に対して他者から感謝されたり、評価されたりする場合」の「やりがい」を感じにくい構造があることが明らかになった。同僚の反応のなさや、協力体制を認識しにくいことが、「やりがい」を感じにくくしている要因であると考えられる。これについては、「対話型初任者研修」を実施しても、明確な効果が認識されなかった。

だが、研修では「やりがい」を感じる兆しがみられた。対話により同僚の反応を感じたことや、悩みを共に考えるという、協力体制を認識した

ことにより研修参加者の発想力が豊かになった。例えば、第5回の研修では「親、すごく怒って。とんでもなく怒って。」という保護者との摩擦に関する発言や、「どう言ったら、良かったのかなぁと思いつつ。今でも、思いますね。」と今までの考え方では、保護者対応がわからないという悩みについて経年者は語っている。けれども、対話により、経年者の考え方に柔軟性がみられたことで、過去の教育実践に対する解釈の仕方に変化がみられた。研修での人間的で感情豊かな語り合いが、「子どもが幸せになって欲しいという思いは、一緒だと思うし。」という他者への理解が深まる発言に転換している。研修により、「やりがい」を感じる萌芽がみられたものと考えられる。

2. 「対話型初任者研修」が教員に与えた影響

12月の初任者へのヒアリング調査では、「対話型初任者研修」が、初任者にとって主体的な学びの場となったことがわかる。だが、入職2か月後の6月4日「数学と学年の先生しか、ほとんど話してないんで。」という初任者の語りや、入職3か月後の8月3日「はじめて、しゃべったね。」という経年者との語りからも、初任者という立場の承認されにくさと、その希薄な人間関係が明らかとなった。経年者のヒアリング調査においても、チームとして実感しにくいなどまとまりのなさが語られている。

「対話型初任者研修」では、経年者が知識を伝えるという、知の伝達のみならず、多種多様な語りがみられ、第2回では、これまでどんな校務分掌を担当してきたのか、第3回では、何を教員として大切にしているのか、第4回では人生歴や、教員としてどんな経験をしてきたのか、第5回では解決できない事例などが語られた。これらは、初任者にとって、研修機の配置などの物理的な距離感だけでなく、心理的な距離感も縮まったものと考えられる。経年者の内面

を理解することにより、一層、心理的な距離が縮まったものと考えられる。

また、経年者は若い初任者と対話することで、初心を思い返すなど刺激を受けている。経年者のふりかえりシートからも、そのことを読み取ることができる。研修後の参与観察では、初任者の教員としての努力や成長に対して、経年者が喜ぶ場面が観察された。研修後の初任者の行動変容によるもので、研修でのネガティブな感情が表出する経験談であっても、失敗を今後に活かして頑張ろうとする語り合いが、ポジティブな感情を生み出し、どの切り口からの対話であっても、相手をよく知るための、材料となったためと考えられる。研修での対話は、相互に学び合えるかどうかに影響し、そこから同僚性の構築へと発展するかどうかは、そこでの感情の変化次第であると考えられる。

勤務校では、これまで毎日、実施していた朝礼が、週一回に縮減された。情報伝達技術の発展により、必要最低限の情報共有は可能となったが、意思疎通し合う機会は減少した。ますますコミュニケーションが減少し、同僚の反応のなさや、協力体制を認識しにくくなった。「やりがい」の感じにくさに拍車をかける恐れがある。

初任者研修に対話型での校内研修を導入するということは、希薄になりがちなコミュニケーションを補い、信頼関係を構築するためにも妥当性が高いと判断できる。研修での対話が、人としての強さ、弱さ、教育者としての信念を知る機会となる。対話型の研修において、研修としての価値づけを高めるためには、指導観や教職観など専門的な内容や、対話が深まるよう、付箋に書き出すといった働きかけ、また、本音を語り合えるよう離れた部屋で研修を行うなどの工夫は重要である。初任者という立場を考えると、初任者が組織の一員として役に立てない状況が長期間続けば、惨めな感情となり、自尊感情を傷つけ、無能感、自己嫌悪を感じるこ

ととなる。子どもにとって、教師は先生であり、どの先生にも一様に一定の教育者レベルが期待される。そのことが、初任者のプレッシャーとなり、授業準備をしなくてはという思いとなるが、事務仕事もしなければならず葛藤が生ずる。一人前の教師として、教科指導に当たらなければならない使命感との狭間に苛まれる。コミュニケーション不全の組織においては、OJT(on the job training: 職場での学び)がうまく機能しないばかりか、初任者の放置や初任者の居場所がなくなるなど排除になりかねない。

3. 「対話型初任者研修」における課題

「対話型初任者研修」における対話の充実度と研修効果のイメージを図1に示す。研修を開始した当初の第Ⅰ期では、先行研究を模倣してみたものの、対話の深まりや、対話を発展させることはできなかった。第2回から第3回の研修の第Ⅱ期からは、リクエストシートを活用することとした。その効果は、第Ⅲ期に現れた。指導者側の経年者の悩み、仕事へのこだわりなどが表出するようになり、対話を通して、指導者側であるはずの経年者にも気づきが見られよ

うになった。第Ⅲ期では、それに関連して、学習者側の研修項目へのリクエストに限界がみられた。教職経験がない初任者は、この先、教員として、働いていくためには、どのようなスキルを、身に付けておくべきかが、容易に想像できなくなる。本研究においても、第5回の「対話型初任者研修」を終えてから3週間、リクエストシートの提出が滞った。研修項目のリクエストの限界、つまり、学習者自身のニーズに頼るボトムアップの研修体制には限界がある。「対話型初任者研修」において、初任者の要望の限界値の見極めは、今後の課題といえよう。

指導教員は、そのことを十分に理解し、不足分を補っていくなどの、柔軟な対応が必要である。職務遂行能力や、教師としてのふるまい方、その組織なりのやり方などを考慮し、研修をすすめていく必要がある。

初任者の研修後のふりかえりシート(写真5)によると、「自分は一般入試での進学しか知らないが」と、自らの経験の範疇でしか、生徒の指導方法を知らなかったことに気づきが見られた。新人期のリクエストの限界を知り、研修計画を柔軟に立てる必要がある。

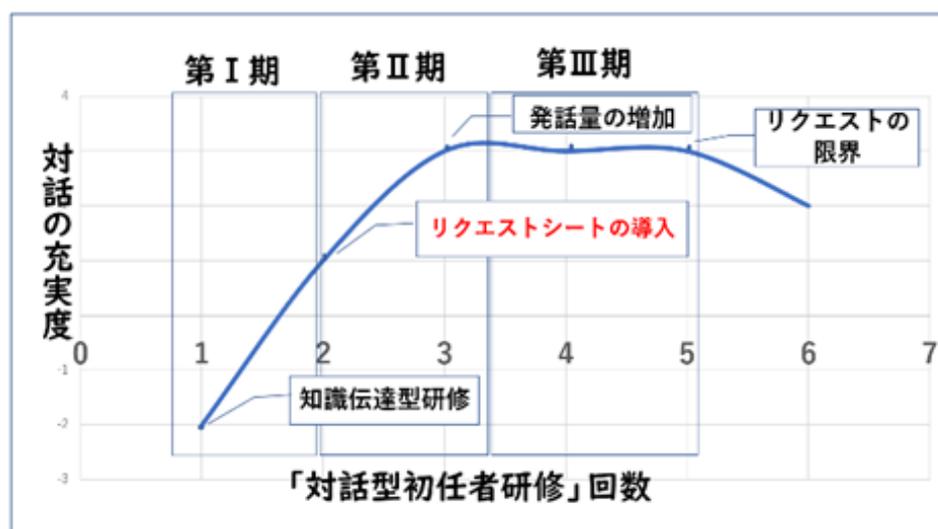


図1 対話の充実度と研修効果のイメージ

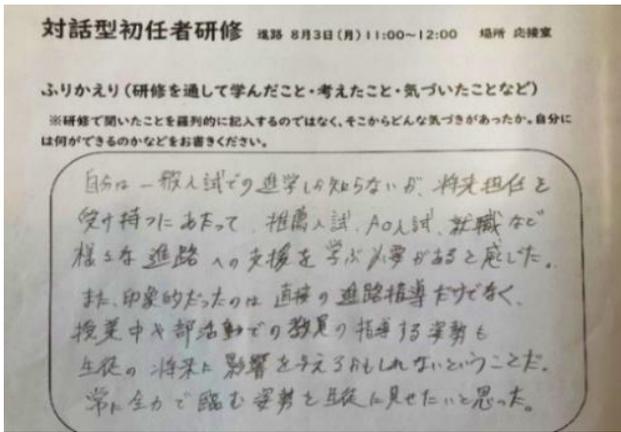


写真5 初任者ふりかえりシート

V 結論

勤務校の教員は、生徒の成長実感などでは「やりがい」を感じているが、同僚とのコミュニケーションにおいては、「やりがい」を感じにくい構造があることが明らかになった。また、初任者という立場の承認されにくさと、コミュニケーション不足が、希薄な人間関係の組織として認識されている。また、「教育活動の努力に対して他者から感謝されたり、評価されたりする場合」の「やりがい」を感じにくい構造が明らかとなった。これについては、「対話型初任者研修」を実施しても、明確な効果が認識されなかった。

だが、実践を通して、「やりがい」を感じる萌芽的な場面がみられた。これは、研修の場での語り合いが、教員の感情に変化もたらした影響によるものと考えられる。また、研修効果として、指導に当たった経年者が、初任者の成長実感の「やりがい」を感じる可能性もあったが、本実践においては、明確なデータを得ることはできなかった。

対話型の初任者研修を通して、初任者は、経年者のこれまでの教育実践に対する思いを理解し、経年者が初任者に抱いている期待感についても受容している。特に、第Ⅲ期における初任者の発言は、研修に大きな影響を及ぼした。初任者に何が必要で、習得したスキルは、今後

どのような場面で活かされるのか。経年者が、どのような、しんどさや苦しみを乗り越えてきたのか、どんな信念を持って働いているのかなど、より身近な事例から、視点を変え、学び合う姿がみられた。

つまり、何を学ぶかを焦点化した研修よりも、誰と、どのように学ぶかが、研修効果に影響したものと考えられる。

人材育成において、教員が教員を育成するために必要なものは、マニュアルではない。初任者の、教員一人一人に応じた柔軟性のある人材育成である。初任者の個性や学校文化などを考慮し、その人なりの能力に応じた指導の見極めが必要で、マニュアルでは、対応しきれない、きめ細かな指導に関する内容を、臨機応変に検討しながら、実践していくしかない。授業力はもとより、組織構成員としての自覚と、教育課題を解決するための自律性を身に付けてこそ、教員としての、資質と能力が育成されていくのではないだろうか。

理想通りにはいかない教員人生を、より豊かに「やりがい」を持って、働き続けるためには、苦楽を共にする同志の存在が必要で、組織力の向上には、同僚を尊敬できる度量の深さ、信頼する勇気が同僚性を構築していくこととなる。

だが、本実践での「対話型初任者研修」が、経年者たちの教職観に完全に一致したとは考えにくい。なぜ、そうしなければならないのか。そうしなければ、どのようなトラブルに発展するのか。経年者の経験談や、初任者の新人らしい視点が自分たちの自然な言葉で、加わることで、各々に不足している知識を補い合い、考え方に部分的な一致が見られたことで、研修としての価値観が高まったものと考えられる。

つまり、認識の重なりが、この研修には必要で、本実践では、研修の回を重ねるごとに、初任者の主体的な発言が増えた。このことは、教職の特性を鑑みると、皆一様に持ち合わせている

不安や悩み、焦燥感などを共有する場となり、教員の自信のなさを、緩和する場となったと考えられる。研修参加者らが、現実を認識することにより、教員間のつながり方に変化がみられるのである。教員は、児童生徒の前では、教育者としての、自信と誇りに満ちた教師らしさを表出している。だが、同僚とのコミュニケーションにおいては、組織員としてふるまうことが無意識のうちに要求される。

学校は、子どもから大人までの異世代の人々が混在する組織であるゆえ、その一員として、適応していく必要があるが、教師と捉えていた自己のイメージと異なるため、葛藤や矛盾を生じる。堂々とふるまいたい自分と、組織員としては技量の乏しい下っ端という、別の自分に戸惑いを感じる。

特に若い教員にとっては、自らの無知や無能感を自覚することで、自信を喪失しやすい。

そもそも、自己のものの見方や、考え方が、いかに主観的であるか、それに気づくことができれば、教員の感情は、より「やりがい」を感じることができるのではないだろうか。

「対話型初任者研修」においては、教職にまつわる大変さ、難しさ、挫折、失敗、そこから時折、感じる素晴らしさ、崇高さを、同僚たちと対話することで、組織員として何ができるのか、自らを問いただしていくことに意義がある。何が教師の仕事なのか、どこまでが仕事なのか、時代とともに教職が何なのかさえ、わからなくなる今日、多くの教員は、理想と現実との狭間に苦しみ続ける。

だが、そのこと自体、主観にとらわれていることに気づくことさえできれば、これまでとは違った世界が見えてくる。

メタ認知し続けることは難しい。主観である自分と客観を持つ自分、それらの認識を往来し、同僚と「やりがい」を共有するために、「対話型初任者研修」は、有効だったと言える。

VI むすびにかえて

本研究において、研修が好転していったのは、3名という少人数研修であった可能性が高い。経年者のアプローチが、研修デザインと一致したためとも考えられる。研修での対話が活発化したのは、経年者が、新人時代を想起しやすい若手教員であった可能性も否めない。自ら自身が置かれた状況に、寄り添う形で共鳴し合ったとも考えられる。

だが、初任者の孤独感や、同僚性の構築の難しさを考慮すると、初任者研修に対話型を導入することは、どの規模の学校においても、一定の成果が得られると考えられる。また、このような少人数の研修体制は持続可能で、どの校種、どの学校でも実現可能である。教員であれば、誰もが経験する、仕事のわからなさ、つらさ、同僚性をどのように構築していけばいいかなどの、悩みの共有や、一方で、こんな教師になりたいという「やりがい」溢れる熱意に寄り添うという意味では、「対話型初任者研修」は有意性の高い研修であったと価値づけられる。現場の教員を、より早期に、より確実に、育成していくためには、教員育成のための現場の教員の存在が必要で、これまで、ベテラン層が担ってきた指導教員という役割も、今後、ますます若年化することが予想される。

本研究においては、経年者と研修を行ったが、その他の通常の校内初任者研修は、校長、教頭、事務職員など、多くの教職員が初任者の人材育成を担った。ともすれば、放任されがちな初任者という立場を、指導教員が若年化しようとも、その責務は果たしていかなければならない。

教員の仕事は、「やりがい」がなければ、続けられるほど、容易い仕事でない。だが、だからこそ、初任者の置かれる立場や、状況を考慮し、組織全体が時代に応じた人材育成に関心を持ち続けるということが大切である。

今後、初任期の人材育成に関する情報共有は、自律的で効果的な研修を創造していくためにも重要な領域となるであろう。善意で寄り添うだけの初任者支援ではなく、専門的な価値づけと学校組織員としての在り方を踏まえた初任者研修の学術的検討、またその成果の検討も今後の課題である。

最後に、本実践研究の推進に当たって、初任者をはじめ、教職員の方々に多くのご協力をいただきました。ここに謝意を表します。

引用文献・参考文献

- 1) 加護野忠男(1988)『新装版 組織認識論 企業における創造と革新の研究』千倉書房
- 2) 菊地栄治(2016a)「教師教育改革の批判的検討と教育経営学の行方ー〈多元的生成モデル〉の可能性ー」『日本教育経営学会紀要』第58号, pp. 13-23
- 3) 菊地栄治(2016b)「高校教育のポリティクスー〈近代〉と向き合うもうひとつの物語」『岩波講座 教育 改革への展望6 学校のポリティクス』岩波書店, pp. 189-211
- 4) 木下康仁(2007)『ライブ講義M-G-T-A実践的質的研究方法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- 5) 水本徳明(2010)「教職員の健康・学校組織の健康ー研究者の立場から」『日本教育経営学会紀要』第52号, pp. 138-142
- 6) 水本徳明(2013a)「理論的総括」『日本教育経営学会紀要』第55号, pp. 143-148
- 7) 水本徳明(2013b)「中学校における個人依存がもたらす感情と認識」『平成22~24年度 日本学術振興会科学研究費補助金 基盤研究(B) 分権改革下における公立小, 中学校組織の変容と教職員の意識及び職務実態に関する研究 研究課題番号 22330211 研究成果報告書 研究代表者 水本徳明』pp. 88-98
- 8) 文部科学省(2021)『令和元年度公立学校教

職員の人事行政状況調査について』

(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00002.htm 最終閲覧日 2022.1.21)

9) 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の“ズレ”に関する事例研究ー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ー」神戸大学『研究論叢』第22号, pp. 15-28

10) 榊原禎宏(2020)「学校経営論と「教職の専門性」論のもつれをほぐすー「同僚性」論から「チーム教育」論へー」『日本教育経営学会紀要』第62号, pp. 17-27

11) 高谷哲也・山内絵美理(2019)「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』70巻, pp. 139-168

12) 臼井智美(2012)「分権改革下における学校組織の変容と教職員の感情(2)ー教職員の感情の生成とゆらぎー」『日本教育経営学会紀要』第54号, pp. 129-136

13) 臼井智美(2013)「組織としての「まとまり」とは何かを再考させてくれる学校」『分権改革下における公立小, 中学校組織の変容と教職員の意識及び職務実態に関する研究』pp. 99-110

14) 臼井智美(2016)「学校組織の現状と人材育成の課題」『日本教育経営学会紀要』第58号, pp. 2-12

15) 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