

サードプレイスの機能を有する若手教員早期育成プログラムの開発

小町 成美

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】 学校現場での若手教員の早期育成が求められている。だが、過疎化が進む地域の小規模校では職員が少なく、若手教員でも多くの校務分掌を抱えており、若手教員を育成するためだけの研修時間と場を設けることが難しい。本研究は、小規模校が多い地域にある勤務校において、若手教員早期育成プログラムを近隣の学校と共同実施することにより、若手教員はどのように成長するのか、また研修を、サードプレイスの機能を持たせながらどのようにファシリテートしたらよいかを検討することを目的とした。5回の研修プログラムを経て、若手教員は自身の経験から課題を認識し、他教員と対話しながら最適解を模索した。その結果、サードプレイスの機能を有する研修において、若手教員は自らの経験を省察し、成長を実感していくことが分かった。

I 問題の所在と背景

現在、石川県は、教員の大量退職・大量採用の時代を迎えている。そのため、ベテラン教員の豊かな経験や知識、スキルを若手教員に継承していく必要がある。そこで、石川県では平成 31 年より若手教員早期育成プログラム（以下、若プロ）が実施されてきた。若プロでは教員研修制度を見直し、初任者から 10 年目までの教員に対し、10 年間で 3 期（Ⅰ期：1～3 年目、Ⅱ期：4～6 年目、Ⅲ期：7～10 年目）に分け、各ステージにおいて、教員が身に付けるべき資質能力に照らした内容の研修を体系的に実施している。本研修制度の構築にあたり、校外研修を整理・統合し、平成 28 年に比べ研修全体のボリュームを 30% 程度削減し、各学校で実施される校内研修にて効果的な若手教員の育成が積極的に取り組まれることが企図された。これについて、石川県教育委員会（2019）は、「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」と言及しており、校内での若プロの充実が目指されている。

一方、中教審答申（2015）では「教員一人一人が他の教員と協働しつつ、学び続けるモチベーションを維持できる仕組みを構築することが重要」と述べられている。だが、研修制度の見直しにより、校外研修が削減され、他校の教員と関わる機会が減少したり、同期の教員とつながりが持てなかったりして協働する機会が減少している。加えて、校内研修を充実させるために、学校現場の負担が増加し研修時間と場の確保が困難になりつつある。教員が協働しつつ、学び続ける仕組みはどのように構築されるべきなのか、具体的に考える必要が生じている。

II 本研究の目的・方法

1. 研究目的

(1) 研究目的

本研究の目的は 2 点ある。第一に、サードプレイスの機能を有する複数校での若プロの共同実施において若手教員はどのように成長するのかを明らかにすることである。とりわけ、研修を通して、若手教員がどのような意識変容をおこすのか明らかにしたい。第二に、研修を実施する立場として、サードプレイス

的機能を有する若プロをどのようにファシリテートしたらよいのか、ということである。サードプレイスの機能を生かした学習の場として効果的な場のデザインを実践したい。

(2) 若手教員の成長

若手教員が成長するとは、どのようなことか。村井は、若手教員の成長について「日々のちょっとした出来事を振り返り、そこから自分が何を得たのか、自分の成長にどのような影響があったのかを意味づけていくことが重要」と述べている（村井 2021：14 頁）。また、町支は「教師の学びの源泉は『経験』にある」とし、他者からコメントを得ることで「互いに見えているものの違いから、その根本にある、それぞれの感じ方や考え方の違いがどこにあるのか、をともに探求していくということが重要」であり、「それこそが、若手自身が自らの感じ方や考え方の特徴に気づき、変わっていくための重要なステップ」であると指摘する（町支 2021：23 頁）。さらに、ふり返りの機会を重視した校内研修の実践研究を行った高谷は「実践研究や授業研究において、指導技術の成否や課題・改善策の議論に終始するのではなく、信念や哲学、教育観・授業観・学習観・子ども観等の問い直しと再構成に至る『省察』の重要性を指摘する（高谷 2021：19-20 頁）。つまり、若手教員の成長には、日々の出来事や経験をふり返り、他者からコメントを得ることで、自らの感じ方や考え方の特徴に気づくことが必要であり、日常的に実施している授業研究などにおいても、指導技術の向上だけに目を向けるのではなく、「観」の問い直しや「省察」が重要だという。以上を踏まえ、本研究では若手教員が成長した姿を、「自分が置かれた立場での経験を省察することを通して最適解を模索することができること」と捉える。

(3) 小規模校における若手教員育成

勤務校が位置する石川県珠洲市は、過疎化が進む地域である。小学校は7校、義務教育

学校（前期課程）は2校設置されているが、9校の全児童数は373名である。全ての小学校が小規模校になる。その多くは複式学級を設置しており、担任は3～4名である（うち、約半数が若手教員）。このような現状から、本市の学校では限られた人数で校務分掌を分担し、学校運営を担う必要があるため、若手教員であっても多くの校務分掌を抱えている。多くの校務分掌を抱えている若手教員は、当然のことながら勤務時間も長く、「もっと大きな学校だったら、こんなに校務分掌の仕事をしなくても良かったのに。」「忙しくて授業の準備に時間をかけられない。みんなどうしているのだろう。」などと多忙感を感じたり、余裕を持った準備ができないもどかしさを感じたりしている。単学級や複式学級がある学校では、日常的に相談できる先輩教員が身近なところに必ず存在するとも限らない。

また、このような状況下では若手教員育成を目的とした研修のためだけに時間や場を設けることは難しく、既存の校内研修に包摂される場合もあり、若プロと校内研修の境目が分からなくなることもある。白井は「少子化に伴う学校の小規模化（学級数の減少、単学級学年の増加）の進行も、学校組織の人材育成機能の低下に影響を与えている」と指摘する（白井 2016：5 頁）。このように、小規模校では若手教員育成を行う余裕が相対的に少なく、若手教員が学び育つ環境に課題があると推察する。だが、若手教員が組織成員の多くを占める現状を鑑みると、若手教員の育成機能を向上させるためには、育成に必要なシステムの開発が求められていると言えるだろう。

2. 研究方法と対象

(1) 研究方法

以上の目的を達成するために、各小規模校が行っている若プロの一部を近隣校で共同実施できないかと考えた。その実施に向けて、令和3年度に3回のプレ実践を行った。そし

てその成果と課題を踏まえて、令和4年度は5回の若プロを共同実施した。

なお、実践後には参加した若手教員を対象に、アンケート調査を実施した。アンケート調査はすべての回で実施し、選択式の質問は集計・分析、記述式の質問はその結果についてM-GTAを基に分析を行った。また抽出した5名の教員（表2に網掛け）にヒアリング調査を実施した。

(2) 研究対象

本実践では勤務校と近隣3校（A, B, C）計4校の若手教員を対象とした。令和4年度の児童数・複式学級の数・全担任に占める若手教員の割合は表1の通りである。

表1 児童数・複式学級の数・全担任に占める若手教員の割合（令和4年度）

	児童数	複式学級の数	全担任に占める若手教員の割合
勤務校	64名	1クラス	50.0%
A小学校	22名	2クラス	75.0%
B小学校	31名	2クラス	66.7%
C小学校	34名	2クラス	75.0%

プレ実践における参加者は14名であり、内訳は、Ⅰ期教諭3名・Ⅱ期教諭6名・Ⅲ期教諭2名・講師2名・養護助教諭1名である。また本実践では参加者が14名であり、内訳はⅠ期教諭3名・Ⅱ期教諭5名・Ⅲ期教諭4名・講師1名・養護助教諭1名である。

表2 参加した若手教員（内訳）

氏名	勤務校	ステージ	性別	プレ実践
a	勤務校	Ⅰ期	女	不参加
b	勤務校	Ⅰ期	女	参加
c	勤務校	Ⅱ期	女	参加
d	勤務校	Ⅱ期	男	参加
e	A小学校	Ⅲ期	男	参加
f	A小学校	Ⅲ期	女	参加
g	A小学校	講師	女	不参加
h	B小学校	Ⅱ期	男	参加
i	B小学校	Ⅲ期	女	不参加
j	B小学校	養護助教諭	女	参加
k	C小学校	Ⅰ期	女	参加
l	C小学校	Ⅱ期	女	不参加
m	C小学校	Ⅱ期	男	参加
n	C小学校	Ⅲ期	女	参加

Ⅲ 実践経過及び分析

1. プレ実践の分析と本実践の計画

(1) プレ実践の概要

プレ実践は、小規模校の若手教員が学ぶ機会を保障するために、各校で計画された若プロの研修の一部を4校の若手教員が集まって行うワークショップ型の研修として実施した。知識注入型の講義型研修ではなく、若手教員の具体的な課題を解決していく過程でそれらを共有し、アドバイスし合うワークショップ型の手法を用いた。そのことにより互いの力量を高めることができるのではないかと考えた。参加者にとって親しみやすい実践とするため、名称は「輪かプロ+」とした。

輪かプロ+は勤務校で実施し、勤務時間内（15:40～16:40）に年3回実施した。プログラムの内容は、第1回（8月18日）で自身の課題を見つけ、第2回（9月14日）で課題の解決方法を検討し計画を立て、第3回（11月30日）までに各自で実施するものとした。第3回では実施したことの成果と課題を発表した。また、第2回から株式会社ジェイアール四国コミュニケーションウェアの「コラボノート」というwebアプリを活用し、実践した記録をweb上でいつでも書き込み、参加者が閲覧できるようにした。

(2) プレ実践の分析

プレ実践に参加した若手教員を対象に研修後にアンケート調査を実施した（N=14）。図1は記述式の質問の結果についてM-GTAをもとに分析し概念図にまとめたものである。

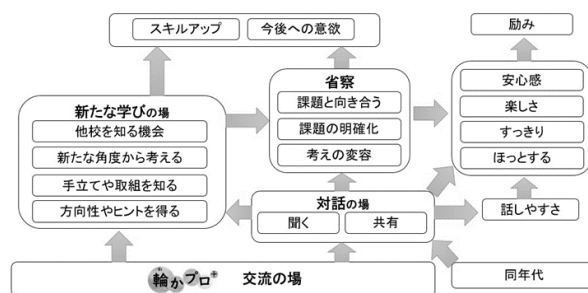


図1 プレ実践から見てきた若手教員にとっての輪かプロ+の意味

図1から分かることは、若手教員は、輪かプロ+を他校の教員達との交流の場であると認識していたということである。この交流の場には2つの側面がある。第一に“対話の場”としての側面である。輪かプロ+は同年代の教員達の集まりであるため話しやすさが生まれる。その中で対話を通して他校の教員の悩みや課題、その解決方法などを聞くことで自分以外の教員も同じ悩みや課題を抱えていることを共有していた。また自身の悩みや課題も表出できる安心感や楽しさを感じていた。そのため、たとえ課題が解決しなくてもすっきりし、自分だけではないのだとほっとするという様子がかがえた。これらのことが若手教員の励みにもなっていた。

第二に、“新たな学びの場”としての側面である。他校の先生との対話は他校を知る機会になっていた。新たな角度から考えるきっかけや手立てを知る機会になり、課題解決のための方向性やヒントを得ていた。また、このような場は自身の課題と向き合うこととなる省察の場としても機能していた。自身の課題が明確になることもあれば、考えの変容が生じることもある。輪かプロ+のような場と時間を確保し、対話を通して多様な考えに触れることは若手教員の今後への意欲を引き出すことが分かった。また、このような一連の活動がスキルアップにつながると感じている教員もいることが明らかになった。

以上のように、プレ実践は若手教員から一定の評価が得られ、自分の課題を自力解決することや、若手教員同士でアドバイスしあうことができたと考えられる。このような対話の場や新たな学びの場は若手教員同士が集まったことが大きな要因となって生成されたと推察される。山崎は「『タテばかりではなくヨコの』『フォーマルばかりではなくインフォーマルな』関係性の下で営まれる諸経験の中で、教師の発達と力量形成は支え促されている」と指摘する（山崎 2012: 47 頁）。だが、小規

模校での若プロにおいてこのようなヨコのつながりを意識した環境を自校だけで作り上げることは困難である。若プロを共同実施することで、同年代の若手教員がつながることが可能となる。このような場と類似した環境について、オルデンバーグは、「インフォーマルな公共生活の中核的環境」として「サードプレイス」を唱えている（オルデンバーグ 2013: 59 頁）。また、松本はサードプレイスの特徴について「①中立の領域である②人を平等にする③会話が主な活動である④たいてい近所にあり利用しやすい⑤常連がいる⑥雰囲気遊び心がある」と整理している（松本 2019: 80 頁）。若プロの共同実施においてヨコの関係性を構築することができれば、サードプレイスの特徴を有して互いに学び合える研修の実施につながるのではないかと考えた。

だが一方で、プレ実践で自身の課題を見つけても、限られた時間の中で十分に解決ができない教員もおり、先輩からのアドバイスの必要性が推察された。また、自己の成長を実感しているのか、実感しているとすれば、どのようなことが要因となって実感できたのか、分析が必要だと感じた。

(3) 令和4年度の実践計画

プレ実践の課題を受けて、本実践では協力教員（先輩教員等）に参加してもらい、自身の課題を解決するためのきっかけをつかめる回を8月に設定した。表3のように年5回計画し、すべてワークショップ型の研修とした。プレ実践同様 web アプリを活用した。

2. ワークショップ型研修の実施と概要

(1) 第1回：自身の課題を見つける

第1回（6月10日：13名）では、今年度から初めて参加した教員もいるため、趣旨説明や自己紹介を行った。自己紹介は、同じ勤務校の教員が他教員を紹介する他己紹介とした。名前・担当学年・校務分掌等を30秒ほどで紹介した。同僚に紹介された教員が嬉しそ

表3 輪かプロ+の概要（令和4年度）

回	実施日	参加者	プログラム内容
1	6/10	13名	・自己紹介 ・3グループでの対話によりこれまでの教員生活における自身の課題を見つける
2	7/27	12名	・課題（困っていること・悩んでいること）について具体的に考える ・同じような課題を抱える教員とグループになり、第3回の協力教員を検討する
3	8/26	11名	・協力教員との対話により解決のきっかけをつかむ
4	10/12	14名	・実践を振り返り、今まで一緒だったグループのメンバーと共有する ・Ⅰ期・Ⅱ期の教員とⅡ期・Ⅲ期の教員がペアになり、アドバイスをし合う
5	11/18	12名	・実践を全体に発表・共有し、コメントを返す

うに聞いている姿が印象的だった。その後、3グループ（①：a, d, f, h, l, ②：c, e, g, i, m, ③：b, j, k）に分かれて対話し、自身の困り感や悩みを見つけるよう促した。グループは、あらかじめ学校や男女、経験年数等を考慮して作成した。その際、共感的に聴き合うことや自分との違いは何かを考えながら聴くようにした。実践後のアンケート調査（N=13）によると、「今日はグループで自分の意見が言えましたか」という質問に対して「言えた」と回答したのは12名で、「まあまあ言えた」と回答したのは1名だった。また「自分の悩みや困っていることについて考えることができましたか」という質問に対して「できた」と回答したのは11名、「まあまあできた」と回答したのは2名だった。一方で「この1年間で少しでもすっきりしたいと思うことが見つかりましたか」という質問に対して「見つかった」と回答したのは6名、「なんとなく見つかった」と回答したのは7名だった。少しでもすっきりしたいと思うことが明確に見つかったと回答した割合が半数に満たなかったため、第2回では具体的に考える必要があると考えた。

(2) 第2回：若手教員の困り感・悩み

第2回（7月27日：12名）では、webアプリのイメージマップを活用し、自分の困り感や悩みについて具体的に考えるよう促した。イメージマップは、中心に自分が一番困って

いること・悩んでいることを記入し、その周辺に具体的にしたものを入れた。webアプリでは他教員の記入内容も閲覧できるため、全員が思考ツールに記入した後、他の参加者が記入したのを見て、一緒に課題解決したい教員とグループを作成した（表4）。

最後に、グループごとに第3回でどんな先輩に何を聞きたいかを話し合う時間を設けた。アイデアが出ない場合は「こんなことを知っている先輩がいるよ」とアドバイスした。これらの記録もwebアプリに残した。終了後に、話を聞きたいと要望があった先輩教員へ交渉し、第3回への参加を要請した。

表4 グループのテーマと若手教員の内訳

グループのテーマ	若手教員
複式学級の学級経営や授業	d・f
chromebookを使った授業の工夫	c・l・m
分かる授業、楽しい授業づくり(国語科中心)	a・g・i
技能教科の指導法(音楽科中心)	e
業務の効率的なこなし方	h・n
養護教諭のレベルアップ	b・j・k

(3) 第3回：協力教員の参加

第3回（8月26日：11名）では、7名の協力教員が参加し、若手教員の困り感や悩みを解決する実践を行った。この回を楽しみにしていた若手教員が多かったが、3名が参加できず、協力教員と1対1での対話となったグループもあった。

資料1 協力教員との対話の様子



協力教員の内訳は、教頭・教員・養護教諭・大学院生（現職教諭）・再任用講師である。協力教員には、開始前に、若手教員の困り感や悩みを傾聴するよう依頼した。若手教員が話をした後、グループごとに協力教員からアドバイスをもらう流れをとった。世代の異なる教員同士であるからこそ、対話によって若手教員の困り感に寄り添い、課題解決に向けて新たな関係性を構築することを意図した。また、webアプリを活用してアドバイスの内容やこれからの実践に関して、グループで1枚のシートにまとめた。この回の後、それぞれが実践につなげた。

(4) 第4回：実践を振り返る

第4回（10月12日：14名）では、進捗状況について振り返った。第3回でのアドバイスをもとに、実践が進んだ教員もいれば、なかなか実践が進まない教員もいた。そこでwebアプリのKPT（Keep/Problem/Try）シートを活用し、今できていることは何か（Keep）、上手くいっていないことは何か（Problem）、今後実践したいことは何か（Try）を1枚のシートに記入し、整理した。その後、前回と同じグループで共有し、アドバイスを伝え合った。さらに、新たな視点からもアドバイスがもらえるように、今まで一度も話していない教員とペアを作成し、グループ同様にアドバイスを伝えた。

(5) 第5回：実践を共有する

第5回（11月18日：12名）では、これまでの実践を振り返り、webアプリを活用して

1枚のステップチャートにまとめた。ステップチャートとは「自身の課題」「テーマ設定」「実践したこと」「振り返り」を順に記入する枠であり、チャートに沿って作業を行った。また、各自の実践を発表し、全体で共有した。一人の発表が終わるたびに、聞いていた参加者が発表者のシートにコメントを書き込む時間を設定した。なお、中妻は「若手教員の教師力向上には、若手教員・先輩教員相互の思いを『つかむ』こと、関係機関や若手教員と先輩教員を『つなぐ』ことが重要」だと言及している（中妻 2020：206頁）。そこで、この回は他校の若プロコーディネーターにも参加を要請した。その結果、A小とB小の若プロコーディネーターが参加し、若手教員の思いをつかみ、それぞれの学校でつなぐことを意識した実践となった。

3. 実施後アンケートによる研修の評価

本節では、第1回から第5回までの輪かプロ+において、参加者がどのように研修を捉えていたのかを実施後アンケートの分析をもとに検討する。まず、第1回では上述のように、同年代の教員がたくさんいる場であるため、話しやすさはあったものの、この1年間で解決したい課題が明確にならなかった教員が半数いたことがわかる。だが、第1回の反省を踏まえて実践した第2回の実実施後アンケート（N=12）では、グループワークでの対話を通して、「同じような課題を抱えていることがわかった（j教員）」、「自分だけじゃなかったんだとホッとした（a教員）」という教員がいることが確認できた。普段自分が困っていることや悩んでいることについて他の教員とじっくり話すことができていない現状がうかがえる。また「教員として誇りを持って働いているからこそ、悩みも出てくるし、中々、解決できないこともあるのだ（e教員）」と、自身の悩みの根底にあるものを探る教員や、「自分自身のこだわりが強いことが原因にな

っているのではと気づくことができた（h 教員）」と振り返る教員もいた。このように自身に焦点を当て、対話を重視したプログラムについて、今年度初めて参加した a 教員は「悩みを共有することで、すぐに解決することはなくても、心の在り方が変わり、スッキリした」と感じたようだ。このように、若手教員は、自身の悩みや困り感とじっくりと向き合い、それらを表出する機会として輪かプロ+を捉えていることが読み取れる。なお、5段階のスケール調査で尋ねた「次回（8月26日）の輪かプロ+の期待度」は平均 4.8 と高く、先輩教員に「たくさんお話をきけたらいいな（k 教員）」というように、次回への期待感も高まっていた様子が確認できた。

つづいて、第3回実践後のアンケート調査（N=11）では、特に養護教諭グループで「不登校支援や委員会に関する活動などを具体的に知ることができて、実践してみたい！」という意欲が高まりました。先生方と悩みを共有できて、色々な事例を聞き、とても勉強になりました。（b 教員）」というような回答が見られた。一人職である養護教諭は、校内で仕事についての悩みを解決することができにくいため、大きな学びの場になったようだ。また、養護教諭以外の教員にとっても、学びの場としての意味が強い回であったようである。

さらに、第4回実施後のアンケート（N=14）では、「先生方とお話することで、新たな課題も見つかり、これからトライしていきたいことがさらに明確になった（a 教員）」と、他教員との対話からアプローチを多角的に考えることができた振り返る教員や、実践することで課題がより明確になったことについて、「やってみたことでどう改善できたか、何が新たな課題かということが明確になりました。また、他の先生方からの意見をいただいて、これまで考えていた視点とはまた違った角度から課題に対してアプローチができそうです。（h 教員）」というように振り返る教員もいた。

また、今まであまり話したことがない教員とのペア対話についても「養護教諭以外の先生と、養護教諭の職務についてお話しをする機会がこれまであまりなかったため、とても新鮮だった。担任の先生の立場から、養護教諭としての関わりについてのお話を聞く機会が得られて大変勉強になった（k 教員）」と語っていた。いつものグループのメンバーと話すことは安心感がある。だが時に他の立場や視点を持つ人と話すことで、新たなアイデアが得られることもある。グループで対話をしたり、これまでの回では対話をしなかった若手教員とペア対話したりしたことにより、それまで得られなかったイノベーションを起こすことになったのではないかと考える（ケネス／ロネ 2015）。

最後に、第5回実施後のアンケート（N=12）では、5回の実践を振り返って、他校の教員とつながりができたことや、自身の課題解決に向けた対話ができただけで確認できた。また、Ⅲ期の教員は「自分の課題を考えることや改善点を考えることは大事だと思いつつも日々の業務に追われて、これまであまりできていませんでした。この輪かプロを通して自分のことを振り返ることは、自分のためでもあるし子どものためでもあるなと感じました。（f 教員）」と振り返っていた。

特にⅡ期・Ⅲ期の若手教員は多くの校務分掌を抱えながら日々の授業をこなし、学級経営を行っている。そのため、f 教員が述べるように、忙しい日々の中で、自分で研修を探して参加したり、必要な知識を得るため本や資料を読んだりすることを日常的に行うことは難しい。だが、輪かプロ+のように自分に焦点を当て、悩みや困り感を見つけ、解決に向けて動き出すことは、自分のため、そして学校の子どものためにもなる。このように5回の研修を通して、目の前の課題解決だけでなく、自らの教育観を振り返ることができた教員も見られた。

4. ヒアリング調査による研修の評価

上述の通り、参加者の中から5名の教員（b, f, g, i, l）に協力してもらい、ヒアリング調査を実施した。その際尋ねた内容は「校内の若プロと輪かプロ+との差異」「輪かプロ+を通じた成長の実感」「これからの輪かプロ+に期待すること」である。本節では、ヒアリング調査の分析をもとに、若手教員の属性の違いによる輪かプロ+の捉え方の差異について検討する。

(1) 初参加の教員にとっての輪かプロ+

i 教員と l 教員は共に今年度から参加した教員である。二人共、現在勤務している学校よりも規模が大きな学校から4月に転任してきた。i 教員は校内で対話する時間を確保する難しさを以下のように語っている。

小規模校ではなかなか忙しくてゆっくり話とか、自分がこんなことで困るとか、なんかこうしたいとかって話をおんまりゆっくりできないなっていう感じ。(i 教員)

また、それゆえ自身を振り返り、新たな気付きを得る場になっていたとも語っている。

輪かプロで自分より年が若い先生とか、上の先生とかいろんな先生方と話す中で、気付きが、自分の中でもこんなことも、そういえばそうだったなとか、改めて考えることがあったりとか、自分自身ももっとこうしていきたいという思いを持てたりとか、新たな気付きを持てる場だったなと思いました。(i 教員)

また l 教員は校内での若プロについて「教えてもらうみたいなのが校内の感じ」であり、輪かプロ+は「おんなじ若手の仲間同士で話せるみたいな、ちょっと気分的に違う感じがします」と語っている。そのため、l 教員は、輪かプロ+で対話することによって得たこと

を実際に実行へ移したことを以下のように語っている。

難しい研修を聞いてきて、よく分からんじゃなくて、みなさんやっとなのを、こんなんやっとなのよって言うてくださるから、それできるし、やってみようって実際やってみれる。おかげ様でちょっと使う率があがりました。(l 教員)

このような場を l 教員は「離れた並行学級みたいな感じ」と表現した。今年度初めて参加した i 教員と l 教員にとって、輪かプロ+は若手教員が集まり、対話をする場として認識されていた。i 教員にとっては、自らを振り返ったり、新たな気付きを得たりする場となっており、l 教員にとっては相談できる相手がいる場でもあった。

(2) 継続参加の教員にとっての輪かプロ+

f 教員と b 教員は昨年度も輪かプロ+に参加した教員である。f 教員はⅢ期の教員である。輪かプロ+では一方的に知識を教えてもらうのではなく、聞きたいことを自分で考える場だと捉えていることを語っている。

同年代とか少し下、少し上とかで、教えてもらうよりかは自分で考える、自分でこういうこと聞きたいなとか、こういうことはどうなっているんだろうみたいな感じで参加の姿勢が違うかなと思います。(f 教員)

また f 教員は輪かプロ+での対話を通して、自分自身の課題を再認識したり、これまでの知識をアウトプットしながら、自身を振り返っていたことを以下のように語っている。

自分自身の課題みたいなのを書いてみたり、人にしゃべること、自分、今こういうことが悩んでいるか、できてないって思っているんだなっていう自分の認識にもなった…(中略)…自分はこうし

てるよとか、こういうことも聞いたことあるよとか、アウトプットすることができる。(f 教員)

また、b 教員は自身の養護教諭という職について「先生たちは指導主事訪問とか授業の研究があって、毎回あるけど、養護教諭、実際ないから、自分のやり方になってしまう」と捉えている。そのため、輪かプロ+において他の養護教諭と対話し、悩みを共有する良さを感じていることについて語っている。

意外と(養護教諭の)皆さんが日常どういうふうに過ごしているのか知らなかったの、どういう仕事してるのかっていうのを知ることができて、自分もこれやってみようとか、思うようになったので良かったです。…(中略)…輪かプロだと養護教諭の先生と話してるから悩みとかを共有できる気がします。(b 教員)

さらに、「養教の同じ職の先輩に話を聞けるっていうのもそうだし、同じ近い人らとどういうことしとるっていうのを聞けるのも大きかったですね」と協力教員から話を聞ける良さも感じていた。このことから、一人職であるため、同じ職の教員だけでなく、先輩とも対話できる場を欲していたことが確認できた。

(3) 講師にとっての輪かプロ+

第3回から第5回までの終了後アンケートにおいて、輪かプロ+の雰囲気には当てはまるもの5項目(話しやすさ・親しみやすさ・安心感がある・刺激がある・居場所感がある)について5点法で回答してもらった。その結果、g 教員は「居場所感がある」の項目が3回通して3~4という回答であった。第5回も3と回答していたため、g 教員にとっての輪かプロ+についてヒアリング調査をもとに分析した。g 教員は講師1年目であり、学級担任をしている。g 教員は輪かプロ+での対話について以下のように語っている。

先生方が優しいのは分かってるから、そこに対する話にくさはないんですけど、こんなこと悩んでるの自分だけかなとか、こんなことぐらいでとか、そんなことも分からんのかとか、そういうことでの話にくさはある。(g 教員)

講師は初任者と違って、初任者研修がない。それにもかかわらず、g 教員のようにいきなり学級担任を任されることも多々ある。そのような講師にとって、自分の悩みや困り感を聞ける輪かプロ+は有効に働くだらう。だが、g 教員の語りからは、若手教員とともに学び合いを行う中で、こんなことを聞いてもいいのだろうかという迷いや戸惑いを感じている様子が確認された。対話を主な手段とするワークショップ型研修を実施する上で、このような迷いや戸惑いは、ねらいと反する。講師が他教員と新たな関係性を築くためには、グループ構成を工夫するなど、心理的に安心して対話できる場をつくり出す必要がある。

なお、このことは本実践に留まるものではない。他校で行われている若プロも講師の参加を求めている場合は少なくない。多くの場合、講師の学びの場になることを期待して、参加を求めているだろうが、本実践のように迷いや戸惑いを感じているものの、そのことを表現できていない可能性も否めない。若プロの実践において講師を含めて実施する場合には、初任者研修などの研修を経ている若手教員との違いにも焦点をあて、彼らの抱えている分からなさへの不安や戸惑いへの配慮が必要であることが明らかになった。

IV 考察

1. 若手教員は輪かプロ+をどう捉えたか

プレ実践において、若手教員は、輪かプロ+を他校の教員達との交流の場であると認識していた。それは令和4年度の実践においても同様であり、対話の場や新たな学びの場としても機能していたことが分かった。これに

加えて、本実践は、令和4年度に初めて参加した教員と令和3年度も参加した教員で、その場の捉え方に違いがあるのではないかと推察した。だが、アンケートやヒアリング調査の結果、昨年度参加の有無だけではなく若手

教員の経験年数や立場による違いもあるのではないかと感じた。そこで、図1に今年度の実践の分析結果を加筆し、実践の成果を表したものが図2である。

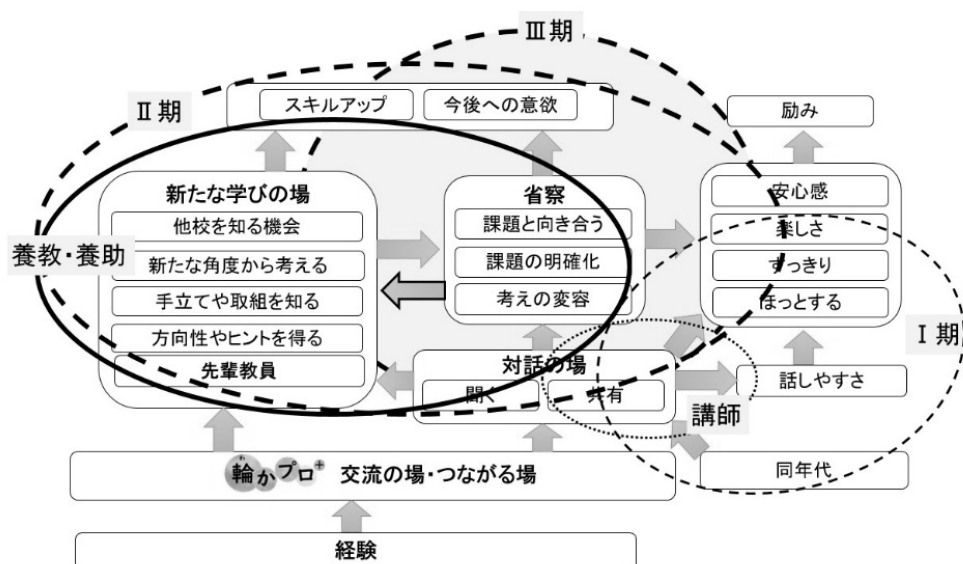


図2 令和4年度実践から見てきた若手教員にとっての輪かプロ+の意味の多様性

例えば、5回の実践を振り返った記述式の質問においてI期の若手教員は、「リラックスしながら同年代の先生方といろいろな話ができるのが嬉しい(a教員)」と書いている。彼らにとっての輪かプロ+は、特に「対話」「同年代」「話しやすさ」「楽しさ」の概念として表出していたと推察する。一方、講師は同質問に対して「色々な人と交流ができて、自分の悩み解決に向けて話し合いができてよかった(g教員)」と書いているものの、ヒアリング調査では自身の立場から生じる話しにくさを語っていた。つまり、「対話の場」との認識はあったものの、I期が感じたものと同様ではなく、必ずしも心理的安全性の確保されたものではなかった可能性が推察される。

同じく5回の実践を振り返った記述式の質問においてII期の若手教員は「たくさんの先生方がいると、なんでも解決策や取組が聞ける(d教員)」と多くの教員との対話に有効性を見出して学んだり、「実際に課題を明確にし

ていろいろなアドバイスや助言をいただきながら改善方法を考えることができたのは今後の自身の成長に繋げることができる(h教員)」と対話を通して省察したことが今後につながると感じたりしている。また、彼らのアンケートに特徴的だったのが「他の先生の振り返りも見えて活用できることは積極的に真似していきたい(c教員)」、「他の参加者の方の実践についても、効果や課題を見ることができて今後の自分の授業作りや仕事に活かしていけそう(i教員)」というものであり、輪かプロ+で学んだことをきっかけとして、今後へつなげたいという意欲が表れていた。つまり、II期にとっての輪かプロ+は、「省察」したからこそ「新たな学び」を得たいと感じていることから、特に「対話」「省察」「新たな学び」「今後への意欲」をつなぐように表出したのではないかと推察する。

また、f教員やi教員がヒアリング調査で語っていたように、III期の教員は、輪かプロ

+が対話を通して自分自身の課題と向き合ったり、新たな気づきを得たりする場であると認識していた。Ⅲ期になると既に大きな校務分掌も割り当てられ、自分のことよりも学校のことが優先されることもある。そのような状況の中で、自分自身に焦点を当て、省察する場として輪かプロ+を捉えていたことが推察される。また5回の実践を振り返った記述式の質問において、「なんでも質問できるような先輩たちが身近にいることに気づかせてもらえるし、つながりを持たせてくれる（n 教員）」と書いた教員もいた。小規模校において大きな校務分掌を抱えているにも関わらず、そこでの悩みについて同じ学校には相談する相手がいない現状があるからこそ、輪かプロ+のような場で他校の教員とのつながりを生み出す必要性がある。Ⅲ期にとっての輪かプロ+は、特に「対話」「省察」をつなぐ部分に表出しており、それは他の教員よりも強い傾向が示されたのではないかと推察する。

さらに、養護教諭のヒアリング調査や記述式の質問からは、一人職である養護教諭等は校内で情報を共有することが難しいが、輪かプロ+において、情報を得たり、悩みを共有したりすることができると感じていたことが明らかになった。このことについてk教員は記述式の質問で「自分自身の課題について向き合って、解決のために取り組むということは、自分ひとりではなかなか難しいので、こういう機会が得られてありがたかった（k教員）」と書いている。養護教諭等にとっての輪かプロ+は、特に「新たな学び」「省察」をつなぐように表出したのではないかと推察する。

このように、プレ実践に加えて今年度の実践では、経験年数や立場によっても輪かプロ+の捉え方や評価が異なることが明らかになった。また、全ての若手教員から抽出された輪かプロ+での「対話」の内容は、自らの経験に基づくものである。悩みや不安はもちろん、他者へのアドバイスも自分の経験をもと

にしていた。さらに、若手教員だけでは解決できないことに対して協力教員から助言されたことが、新たな学びの方法として有効であったことも明らかになった。以上の内容についても図2に追記した。

2. サードプレイス的な場のデザイン

(1) サードプレイス的な場の構築

輪かプロ+の実践では、その場が「サードプレイス的な場」となることを意図してさまざまな取組を行った。このことは大きく2つの視点で整理できる。第一に、若プロを実施する上での人的環境である。初任者の時は初任者研修があり、月に数回同じ立場の教員と顔を合わせていたが、それを過ぎると研修も少なくなり、同じような立場の教員同士が顔を合わせることも少なくなる。またコロナ禍であることが若手教員同士のつながりをつくりにくくさせていたことも考えられる。今年度の輪かプロ+は初任者からⅢ期（9年目）までの若手教員が集まる場であった。同じ若手教員という枠であっても、初任者とⅢ期では経験年数に大きな差がある。このように多様な若手教員が集まる場が互いに刺激を与え合ったのではないかと考える。また今年度実践した協力教員の参加は、自校以外の教員から話を聞く機会となり、新たな学びの場にもなった。サードプレイス的な場を構築するためには、参加者が相互交流をしながら研修を行い、多様な考え方に触れられるような環境を整備することが有効だと考える。

第二に、対話を主な手段としたワークショップ型にしたことである。こちらで用意した資料を使って講義を行う講義型研修ではなく、自身の悩みや困っていることを対話しながら表出したり、グループやペアで対話しながらアイデアを創出したりしたことで、親密性が高まったのではないかと推察する。このことにかかわって、宇田川は「『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、『新しい関係性を築くこと』である」「対話に取り組むことによってこそ、互いの『ナラティブ』の溝に向き合いながら、お手上げに思えるような厄介な状況も乗り越えていくことができる」と言及している（宇田川 2019：38 頁）。「ナラティブ」とは「解釈の枠組み」のことである。教員はそれぞれの経験によって考え方が違う。そして小規模校であっても自校と他校では学校文化が異なる。だからこそ輪かプロ+で互いの「ナラティブ」の溝（適応課題）に気づき、他教員はどのような考えを持っているのか、他校ならどのように対応しているのか、などと聞き合うことが重要なのである。

なお、本実践と関わって小町・新村・鈴木が実施した共同研究によると、共同実施に参加した学校の校長も「日頃、自分の学校にいるいろいろな校務分掌を抱えていて、なかなか考える場面ってないじゃないですか。ディスカッションする場がないです。そこは、合同若プロの形ではいろんな話ができる、いろんな議論ができる。そういった意味でも、とてもその時間ってというのは大切なんじゃないかな（A 小学校校長）」とその価値を認識していた様子が伺える（小町・新村・鈴木 2022）。また、「やっぱり俺だけじゃなかったんやとかそういうものがすごくやる気っていうかにもつながっていくとか、勉強にもなると思う（C 小学校校長）」というように、小規模校では多くの他者と対話することがなかなか出来ないが、その対話こそが研修の手段として有効であり、若手教員が他の考えとの異同に気付くきっかけとして認識されていた（同上）。

上記の2点がサードプレイスの場の構築には大きく影響し、自らの悩みや不安を解決するためにどうすべきか考え、最適解を導くことができたのではないかと考える。だがこれらのことは、各校で実施されている若プロと比べると、そのマネジメントに時間を要するものである。校内で実施する場合なら

15分から20分で終わる若プロの研修だが、輪かプロ+では1時間ほど時間をかけて対話をする。このことについて、勤務校の校長は「どこの学校も目の前のことをこなすのにいっぱいいっぱい」であり、しんどさがあるだろうと語っていた。また、B 小学校の校長は「校務分掌がいっぱいあって忙しい忙しいって言われとんがに、まだ行けなんてちょっと言われんぞっていう校長もいるのかもしれない」と研修参加を促す側のしんどさについて語っていた（同上）。このように、わざわざ時間をかけて研修をすることは働き方改革に反するのではないかと捉える場合もあるだろう。だが、そもそも研修の機会が少ないとサードプレイスの場を構築することは難しい。若手教員を支え、成長を促す仕組みを構築するためには、教員として必要な知識を得られるような場と、じっくりと時間をかけて他教員と対話をしながら協働し、自身の課題と向き合う場の両方が必要だと考える。

(2) サードプレイスの機能の発揮

本研究ではオルデンバーグの唱えるサードプレイスの理念から「サードプレイスの」な若プロの構築を目指した。上述の通り、輪かプロ+が「サードプレイスの」に機能し、学習の場となるためには親密性・安らぎ・刺激・居場所感といった要素が必要であった。これらの要素は初めて顔を合わせた時に得られるものではないと判断したため、第3回から第5回までの終了後のアンケートにおいて、輪かプロ+の雰囲気には当てはまるもの5項目について5点法で回答してもらった。

表5 輪かプロ+の雰囲気

	第3回 N=11	第4回 N=14	第5回 N=12
話しやすさ	4.8	4.86	4.92
親しみやすさ	5.0	4.86	4.92
安心感がある	4.91	4.86	4.92
刺激がある	4.91	4.71	4.67
居場所感がある	4.64	4.79	4.75

表5より、どの項目も数値が高く、輪かプロ+はプログラム内容によって多少の差異はあるものの、多くの教員にとっては「サードプレイスの」になったと推察する。だが、第4回と第5回の「刺激がある」と「居場所感がある」の項目に焦点をあてると、これらは他の項目と比べて数値が若干低いことが確認できる。第3回は先輩教員等から話を聞くという今までにない実践を行ったため、刺激があったのは当然のことだが、第4回と第5回においても刺激を得るためにはプログラムの内容を工夫する必要があると考えた。また、これまでの分析結果を踏まえると、特に講師にとって居場所感という点においては課題があったのではないかと推察する。したがって、5回の実践全てが参加者にサードプレイスのに機能したというわけではなく、プログラムの内容や立場によっては十分に機能していなかったことも明らかになった。

3. サードプレイス的な輪かプロ+での若手教員の成長

本研究において若手教員が成長するとは、「自分が置かれた立場での経験を省察することを通して、最適解を模索することができる」と捉えている。つまり、上述のように「サードプレイス的な場となった輪かプロ+において「若手教員が自身の経験を省察しようとしているか」、「最適解を模索したのか」、そして「そのことが自身の成長として実感されているか」を考える必要がある。

若手教員が省察しているかについて、「IV-1. 若手教員は輪かプロ+をどう捉えたか」において考察したことをもとに輪かプロ+において捉えた概念をまとめると表6のようになった。若手教員をこのように5つに区分すると、輪かプロ+においてII期の頃から省察が意識されていることがわかる。III期になると、さらに自身を省察し、自身のことを通して子ども達のことや学校のことまで探求しよ

うとしていた。つまり、若手教員が自らの経験を省察し、教員としての成長が見られるのはII期の頃からではないだろうか。また一人職である養護教諭・養護助教諭も他校の教員との対話や新たな学びを通して省察を行っていた。

表6 若手教員にとっての特徴的な概念

区分	図2の特徴的な概念
講師	対話
I期	対話, 同年代, 話しやすさ, 楽しさ
II期	対話, 省察, 新たな学び, 今後への意欲
III期	対話, 省察
養護教諭等	対話, 新たな学び, 省察

一方、講師やI期では、なぜそれほど省察の特徴が見られなかったのだろうか。それは、小規模校ではII期の頃から大きな校務分掌を抱え始めることが要因ではないかと考える。II期のd教員は生徒指導を任せられ、またh教員はICT担当を任せられている。これまでは自分の授業力向上や学級経営に力を注いでいたのに、それに加えて組織の中での役割を果たさなければならなくなる。臼井が、「教員の職能成長過程で、教員のもつ教職観が『個業』から『協業』へと変化していく」と述べているように(臼井 2016: 8頁)、新たな役割の中で、「組織人」としてどのように目の前の仕事を行ったら良いのかを考える必要性が出てくるのがII期の頃である。小規模校はこのような状況であるため、若手教員の省察が生じにくい。輪かプロ+のプログラムを通して自分自身に焦点を当てたことで、省察を行うことができたと考えられる。また、自分の経験を省察し、他の若手教員や先輩教員と対話したことで、第5回で「最適解を模索する」ことができたのではないかと推察する。

第5回実施後のアンケート(N=12)において「5回のプログラムの中で自身を見つめて考えたことや、新たに気付いたことは、自身の成長につながっているという実感はありま

すか」と尋ねると、「実感がある」と答えたのは11人、「実感が少しある」と答えたのは1人だった。その理由を複数回答で尋ねた結果、「自身の課題を考えた・再認識したこと」を挙げたのは10人と最も多く、「参加の先生や先輩の先生から情報を得たこと」「自分の課題を解決しようとしたこと」がそれに続く9人だった。またここに挙げた3点とも理由として挙げた教員は8人であり、その全員が「実感がある」と答えていた。これらの結果から、「自身の課題を考えた・再認識したこと」によってそれらが自身にとって必要な課題であることを認識し、「参加の先生や先輩の先生から情報を得たこと」によって新たな刺激を受け、「自分の課題を解決しようとしたこと」へつなげようと実践に移していたことが確認できた。これらのプロセスが学びの場に取り入れられることが自身の見方や考え方などを省察することになり、自身の成長を実感しやすくしていたのではないかと推察する。例えば、b 教員はヒアリングの中で自身の課題を見つめたことについて「**限られた中でやるにはすごい良かったし、それは自分の達成感にもつながったかな**」と語っていた。輪かプロ+で実施したワークショップ型プログラムは若手教員の探求心を刺激し、自らの成長を実感させたと推察する。

本実践を通して、若手教員の成長における大きなキーワードは「経験」「対話」「省察」だと考えた。若手教員がどんな経験をしてきたか、誰とどんな対話をするか、そして省察することができているか、これらが組み合わされて若手教員の成長と捉えることができるのだと感じる。経験をたくさんしていても、その経験についてどうして上手くいかなかったのだろうかなどと省察することができなかつたら成長しないのかもしれない。また経験が少なくても、同僚とたくさん対話して最適解を導き、成長する場合もあるだろう。若手教員が学び続ける仕組みを構築し、成長するこ

とが望まれる現在の状況において、経験を積ませるだけでなく、その経験を同僚に話したり、経験について先輩教員から助言をもらったりすることで意識変容をおこすことが成長につながるのではないだろうか。

4. ファシリテートの検討

本実践におけるファシリテートとは、複数校連携での若プロが実施できるように各校に連絡・働きかけをすることや、「コミュニケーションの場を保持し、そのプロセスに働きかける取り組み・仕組み・仕掛け」（井上・牧野2022：vi 頁）として捉えた。また井上・牧野は「ファシリテーションを、コミュニケーション環境の設計思想として捉える」「ファシリテーターは、全体を特定方向に誘導する『場の支配』でなく、各人の可能性を存分に発揮させる『場のホールド(保つ、支える、保持する)』に努める」と述べている(同上：xiii 頁)。司会者のような役割だけでなく、研修のねらいを達成するために、どのような仕組みや仕掛けがあったらよいのか、全員が対話できるようにするためにはどのようなグループ構成やシートがあればよいのか、などを考えた。人的環境を整備したり、対話を手段とするワークショップ型の研修を計画したりすることもそれにあたる。5回の研修が実施できるように、ファシリテーターとして行ったことをまとめたのが、表7である。

本実践の実施を計画する際、他校の年間行事予定を確認し、多忙期ではない日程を組んだ。その上で日程調整をメールや電話でやり取りした。web アプリで使用したシートは、思考ツールや表などを活用した。後から見返した時に、1枚でその時の思考を想起できるようにするためである。また、協力教員に参加してもらう際には、あらかじめ若手教員がどのような悩みを抱えているのかを伝えることで、当日までにどんなことを話そうか考えられるゆとりをつくった。しかし、ヒアリン

グ調査にあったように、個別に対応するためには、もっと参加する若手教員の思いに耳を傾けてグループ構成を考えることも必要だったと感じている。

表7 輪かプロ+におけるファシリテート

実施前	<ul style="list-style-type: none"> ・各学校への連絡 ・学校長, 若プロコーディネーターへの説明 ・若手教員の人数確認 ・5回の日程調整 ・実施日の連絡 ・Webアプリの準備 ・プログラムの内容検討
第1回 ～ 第5回	<ul style="list-style-type: none"> ・会場準備 ・当日の進行 ・ねらいに沿ったグループ作成 ・webアプリで使用するシートの準備 ・アンケート作成・集計 ・先輩教員へ参加要請の連絡 ・先輩教員へ若手教員のニーズを連絡 ・他校若プロコーディネーターへ参加要請の連絡
実施後	<ul style="list-style-type: none"> ・各学校長への実施報告書提出

また、2年に渡った研修は各学校内で行われる若プロの一部として実施したため、他の研修とは異なる扱いとなった。そのため、若プロを共同実施する上での位置づけが不明瞭であることが課題として挙げられた。また管理職は、研修の時間が学校内で実施する場合より長くなることや学校外へ出るということへの負担感も挙げていた。この負担感については輪かプロ+への参加体制も影響しているのではないかと推察する。輪かプロ+が実施される日は日課を変えて放課後に余裕を持たせ、スムーズに参加できるよう配慮された学校もあれば、通常通りの日課で児童が下校してから参加する学校もあった。

また、輪かプロ+は校内で行われる若プロの延長と捉え、勤務時間内に実施したため、平日の放課後しか時間が確保できなかった。眞弓は「教員にとっては学校組織を超えた『連携』をすることは、メリット感とともに負担

感ややりにくさ、ビジョンの共有のしにくさといった課題がある」と指摘する(眞弓(田中) 2019: 37頁)。負担感については、個人によって感じ方は異なるであろうが、各学校とねらいや活動内容はもちろんのこと、運営に関してさらに共通理解していくべきだと感じた。

5. 今後の課題

今後の課題として挙げることは、3点ある。第一に、輪かプロ+を通して実践したことを今後それぞれの学校で生かしていく上でのモチベーションの維持だ。輪かプロ+が終了しても学んだことやつながりを生かしてほしい。そのためには、若プロコーディネーターが若手教員の思いを「つかみ」、「つなぐ」ことが必要だと考える。また、他校の若プロコーディネーターと連携し、若手教員の成長を多くの目で見守る体制も構築したい。

第二に、輪かプロ+が今後どのように運営されていくのかということだ。共同実施4校の中に根付いていくためには、「学校マネジメントの視点での連携が大切であり、『特定の人』によらない『つながる組織』の醸成が必要」である(眞弓(田中) 2019: 37頁)。小町・新村・鈴木(2022)においても、管理職は「これはやっぱり1年単位で考えていくものではないなと。やはり複数年単位で仕上げていくものだ(A小学校校長)」と語っていた。「つながる組織」の醸成には複数年要することが考えられる。共同実施校の若プロコーディネーターや管理職とも連携し、若手教員を育てる土壌作りを行っていく必要がある。

第三は、輪かプロ+で実践したプログラムを校内の若プロへ活用することだ。今回のプログラムは共同実施の場合しか活用できないものではない。中規模校や大規模校では、校内の若プロでも本実践のプログラムの内容を生かすことが可能である。若手教員が悩みや困り感に気付き、同じ学校に勤務する他教員

(若手教員や先輩教員)と対話しながら解決に向けて実践していく中で、自らの最適解を模索することができるのではないだろうか。勤務校の若手教員と校内の若プロを行った際に、d教員は「授業でも校務分掌のことも、こんなやり方もあるって自分の引き出しが増えると成長したって感じがします」「引き出しは自分が他の先生に聞いたり、一緒に話したりしているとできていくんじゃないですかね」と語った。d教員の「経験」「対話」「省察」が成長に結びついていると感じた瞬間だった。このように、今後は校内でも若手教員の成長を促すプログラムを構築したいと考える。折しも、文部科学省から「新たな教師に学びの姿」の実現のための研修推進体制について指針が出された。今後、教師の協働的な学びや対話を手段とする研修の充実はさらに求められていくだろう。これらの研修を通して、若手教員が自らの成長をより深化し、自らの実践を切り拓くことができるように、若プロを実施していくことができると考える。

最後に、本実践研究の推進に当たって、4校の若手教員と校長先生方、そして協力教員や若プロコーディネーターという立場で参加していただいた皆様には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) 井上義和・牧野智和 (2022)『ファシリテーションとは何かーコミュニケーション幻想を超えて』ナカニシヤ出版
- 2) 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 (最終閲覧日 2023年1月15日)
- 3) ケネス・J・ガーゲン/ロネ・ヒエストウッド (2015)『ダイアログ・マネジメント対話が生み出す強い組織』Discover
- 4) 小町成美・新村裕二・鈴木瞬 (2022)「地方の小規模校における若手教員育成の実践と課題ー珠洲市における令和3年度『若手教員早期育成プログラム』の共同実施の分析を手がかりにー」『日本学校教育学会 第36回研究大会発表要旨集録』, 66-69頁
- 5) 松本雄一 (2019)『実践共同体の学習』白桃書房
- 6) 眞弓 (田中) 真秀 (2019)「学校段階を超えた連携における予算財務管理の意義と課題ー『協働実施組織』に焦点を当てー」『学校経営研究』第44巻, 32-40頁
- 7) 村井尚子 (2021)「学び続ける教師を育てるために」『授業づくりネットワーク No.38 若手教員とどう歩んでいくか』学事出版, 12-15頁
- 8) 中妻佳代 (2020)「若手教員の教師力向上に関する取組の開発と実践」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』第35号, 205-213頁
- 9) Oldenburg, R. 忠平美幸訳 (2013)『サードプレイスーコミュニティの核になる「とびきり居心地よい場所」ー』みすず書房
- 10) 高谷哲也 (2021)「『教師の成長』にみられる特徴ー若手の成長を支えるものは何か」『月刊教職研修』2021.2, 18-20頁
- 11) 町支大祐 (2021)「若手教師の深い学びを促す」『授業づくりネットワーク No.38 若手教員とどう歩んでいくか』学事出版, 20-23頁
- 12) 中央教育審議会答申 (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ー学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けてー」
- 13) 白井智美 (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, 2-12頁
- 14) 宇田川元一 (2019)『他者と働くー「わかりあえなさ」から始める組織論ー』株式会社ニューズピックス
- 15) 山崎準二 (2012)「教師教育改革の現状と展望ー「教師のライフコース研究」が提起する〈7つの罪源〉と〈オルタナティブな道〉ー」『教育学研究第』79巻第2号, 40-51頁