

若手教員のエンパワーメントを促進する

「若手教員早期育成プログラム」の開発的研究

小林 達郎

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】近年、若手教員の早期育成が求められている。しかし学校現場は多忙であり、教員間で話し合う機会は少なく、授業や学級経営に悩みや不安を抱える若手教員が見られる。本研究は、エンパワーメントの概念に着目した「若プロ」の企画・運用の実践を通して、その成果と課題を整理し、「若プロ」のあり方を検討すること、また、実践プロセスを通じて、若手教員がどのようにエンパワーメントされるのか、その内実を解明することを目的とした。安心感と自信、やりがいなどのキーワードをもとに計画した6回の「定期的研修」と「日常的 OJT」の成果について、研修の逐語録作成とヒアリング調査を行い、それらの分析を行った。その結果、若手教員が対話を経て、自己の実践を振り返り、思いや経験を共有して認め合い、成果を実感することでエンパワーメントが促進されることがわかった。

I 問題と研究の目的

1. 問題の所在

近年、若手教員の増加とベテラン教員の減少に伴い、若手教員の早期育成が求められている。石川県においても、2019年から「若手教員早期育成プログラム（以下、「若プロ」とする）」が導入され、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。

だが、日本における教職をめぐる状況を鑑みると、昨今、「ブラック」な職場のイメージが広がり、教職を敬遠する学生らが現れ、教員採用試験の倍率低下や教員不足等の課題が散見される。また、2022年における初任者教員の離職率は1.93%であり、1997年度0.26%から20数年間で7倍以上に上昇している（文部科学省のホームページより）。さらに、OECD国際教員指導環境調査（2018年）では、日本

の教師は、参加国中「仕事時間は最長」で、「事務的な業務や保護者の懸念への対処についてのストレスが高い」とわかった。（同上）

このような背景において、「若プロ」を対象とした実践研究として、竹内（2020）では、経年者と若手教員との間で目的の共有が求められることが明らかになっている。また日光（2021）は、講義型の研修から対話型の研修への変容を目指す「若プロ」の実践を展開し、対話型での「若プロ」の実施におけるファシリテートの重要性について考察している。

さらに、若手教員の困り感について、初任者は「いつ何を誰に尋ねたらいいのかわからない」と悩み、「困難と感じていることが悩むべきことなのか些少なことなのかわからずに相談できないこと」が多いことが指摘されている（和井田・亀山 2011：pp. 3-5）。また太田ら（2016）によれば、初任教师は先輩教師に自分の指導観願望を否定されるように感じる経験があると、先輩への反発心や理想の実現困難性を感じることもあり、主体的な挑

戦や試行錯誤を断念し、ただ職務をこなす感覚の受容へと陥ってしまう事例を挙げている。

勤務校では、教員の割合は全国と同様の傾向にあるが、授業や学級経営について学び、悩み・不安を相談できる場を求める若手教員の思いは見られるものの、実際には、多忙で余裕がなく、職員室での教員間の会話や声かけは少なく、校務や授業をこなしているのが実態である。また、近隣校も含め、計画的かつ組織的に「若プロ」が実施されてはいるが、画一的で講義型の研修が多く、若手教員のニーズに沿って、教員同士が話し合いながら主体的に学ぶ場とはいえない状況がある。そのため、これまでよりも先輩教員が寄り添い、支え合い、共に歩むことで、若手教員を「エンパワーメント」する必要があると考えた。

なお、本研究で使用するエンパワーメントとは、「一人ひとりの教師が『自分の課題意識やアイデアをもって取り組めば、必ず何かを実現できる』という積極的な思いを抱くことができる状態をつくること」である（浜田2012：p.125）。言い換えれば、「教授・学習活動の質的改善に対する自らの関与可能性を確信させ、自信と自己効力感をもたせる」ということである（同上）。つまり、「若プロ」での研修を通じて、若手教員が、教授・学習活動の質的改善に対する関与可能性を確信し、学校教育実践に対する積極的な思いを抱くことができるように導くことを目指す。

2. 研究の目的と課題

本研究では、エンパワーメントの概念に着目した「若プロ」の企画・運用の実践を通して、その成果と課題を整理し、研修のあり方を検討すること、また、実践プロセスを通じて、若手教員がどのようにエンパワーメントされるのか、その内実を描き出すことを目的

とする。そのために、本実践研究では、次の2つの実践研究課題を挙げる。

課題1：若手教員のエンパワーメントを意識した研修をデザインする。
課題2：「若プロ」における若手教員のエンパワーメントの内実を解明する。

II 研究方法

1. 研究対象

本研究では、勤務校の令和5年度「若プロ」対象となっている若手教員7名を研究対象とする。詳細は表1の通りである。

表1 参加若手教員（「若プロ」対象者）

氏名	採用経験年数（ステージ）	備考
A	1年目（Ⅰ期）	初任研
B	4年目（Ⅱ期）	道徳推進教師
C	5年目（Ⅱ期）	GIGA担当
D	6年目（Ⅱ期）	
E	8年目（Ⅲ期）	特別支援教育CN
F	10年目（Ⅲ期）	保健主事
G	講師	本校6年目

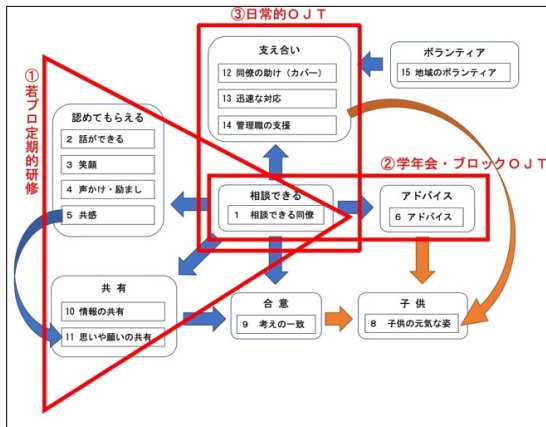
2. 研究方法

(1) 研修のデザインとファシリテート

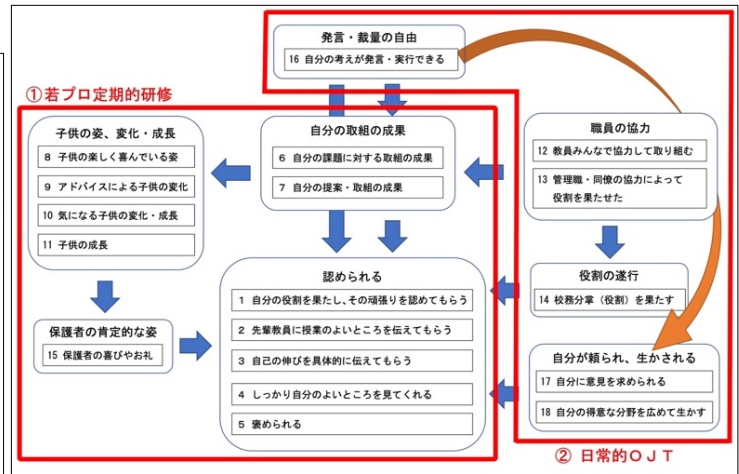
課題1では、「若プロ」における「定期的研修」と「日常的OJT」の内容をデザインする。

まず、富山県の若手教員に質問紙調査を行いエンパワーメントが促進された具体的経験場面を明らかにした鮫島・瀬戸（2017）を参考に¹、2023年2月20日勤務校の教員14名（内、若手教員8名）に質問紙にて予備調査「教員のエンパワーメント調査」を実施した。具体的には、危機的状況においても意欲を持って教職を継続し、教師を支えている職場環境から抽出・集約した27のカテゴリーによる質問項目への回答（4件法）と、校内でやりがいや自信、安心感を得られた出来事の詳細による質問紙調査を行った。その結果、前者では、校内での情報・意思の共有や、学

¹ 鮫島・瀬戸（2017）は、若手教員のエンパワーメントが促進された具体的場面として、「児童、生徒が成長、変容する姿」「学習・生徒指導への努力に対する子供の反応」「同僚からの支援、励まし」「上司からの称賛」「業務に対する見通しが持てること」の5つを明らかにしている。



概念図① 安心感を得られた出来事



概念図② やりがい、自信を得られた出来事

習指導及び生徒指導において課題が見られた。後者はM-GTA分析をもとに分析し、アドバイスを含め相談できる、思いや情報を共有する、認めてもらえることが、安心感を得られる出来事として挙げられた。また、自分の課題や取組の成果、子どもの成長を自覚することや、やりたいことを支援・協力してもらえらることなどが、やりがいや自信を得られる出来事として明らかになった。(概念図①・②)

この分析結果をもとに、「若プロ」における「定期的研修」と「日常のOJT」の内容をデザインした。まず、安心感を得るために、授業での指導方法や学級経営について相談でき、自分の思いや行動について共感し認めてもらえ、先輩教員からアドバイスをもらえる場を設定した。また、やりがいや自信を得るために、授業や役割を認められ、自分の取組の成

果を自覚し、子どもの姿や変化、成長を実感できる場を設定した。(表2)そして、1学期は安心感を、2学期はやりがいや自信を得られる若プロを目指し、表3のように年6回の「定期的研修」を計画して実践した。

表2 具体的な「若プロ」の内容

- 1) 授業や学級経営の悩みを相談し、思いを共有し認め合える「定期的研修」を行う。(頑張りや取組の成果、子どもの成長を共有し認め合える「定期的研修」を行う。)
- 2) 「定期的研修」で話し合われた内容について、通信等を活用し、教職員に広め「日常のOJT」につなげる。
- 3) 次の研修会で振り返りとして、学年会で話し合われた内容を実践者が紹介する。

次に、榊原・大和(2005)による管理職研修を事例とした教員のエンパワーメントを促進する条件を参考にした。その条件とは、次

表3 若プロ「定期的研修」の概要

回	実施日	内容(時間)	
1	5/30	授業に関するモヤモヤ※(51分)	安心感
2	6/20	学級経営・子どもとの関係づくりに関するモヤモヤ(63分) 【「ふらっとタイム 和かプロ」と改称】	
3	8/2	1学期を終えて、2学期に向けて感じているモヤモヤ(67分)	
4	9/27	運動会に関するキラキラ※(50分)	やりがい 自信
5	10/24	学級経営・子どもや保護者との関係づくりに関するキラキラ(53分)	
6	11/7	授業(実践)に関するキラキラ(56分)	

※「モヤモヤ」とは、悩みや課題、今さら聞けない疑問のこと。「キラキラ」とは、教員や子どもの頑張りや成長、素敵などところを意味する。

の通りである。

- ・受講者の持つ経験や観念を資源と捉え、まずそこに依拠してかれらと関わりながら内容を進めること、また受講者どうしのかかわりを促し、受講者が活躍する場を多く設けること。
- ・聞かずとも受講者がすでに知っている「べき論」を扱うのではなく、かれらがより「わかる」ために、ともすれば当然視しがちな論理や感情に分け入って、その背景や既定要因を共に深めようとする協働的な態度とそのための資質・力量を講師がもつこと。
- ・研修の空間と時間の条件を整備し、テーマについてともに考え、感じることでできる擬似共同体により近づけられるように研修を企画・準備すること。

(榎原・大和 2005 p. 202 より引用)

これらの条件を「若プロ」の研修にあてはめると、若手教員を資源と捉えて話をさせ、動かし、関わらせる過程で、互いの共通点と相違点に気付かせ、それぞれの教育論や教員像を再構成させるといふ、ファシリテーターの役割を示していると捉えられる。若手教員同士で「対話」し、自己の経験や培われてきた教育観・学校観などを振り返ることを通じて、論理的のみならず感情的に納得や同意という過程を経て、若手教員の内発的動機づけを高められると考える。

また浜田は、教師を最もエンパワーするものとして、「自らの教育実践のなかで子どもの成長や変容の手応えを実感すること」とし、「その手応えを教師同士で確かめ合うため「コミュニケーション」が必要だと指摘する(浜田 2012 : p. 125)。そのような場を「定期的研修」と「日常的 OJT」に設けた。

なお、毎回の「定期的研修」後に作成した逐語録と録画した動画をもとに、実践時の若

手教員の発話や様子から、一定のまとまりを持って分析を行った。実践の内容を検証し、その後の研修の検討と企画にもつなげていった。「日常的 OJT」については、表 4 のように、毎月上旬に各学年で実施する学年会を中心に、毎回の学年会記録や先輩教員を含めたヒアリング調査から分析を行った。

表 4 「日常的 OJT」の概要

実施時	内 容
6 月	(第 1 回を受けて) 授業に関するモヤモヤについての相談・アドバイス【学年会】
6/19	「授業の参観時、何を(どんな視点で)見ているの?」【低中高ブロック OJT】
7 月	(第 2 回を受けて) 学級経営・子どもとの関係づくりに関するモヤモヤについての相談・アドバイス【学年会】
10 月	(第 4 回を受けて) 運動会の振り返り～教員・子どもの頑張りや素敵な姿【学年会】
11 月	(第 5 回を受けて) 学年の先生の頑張ったこと・良かったこと・素敵などころ
12 月	(第 6 回を受けて) 1・2 学期の授業実践で頑張ったこと、子どもの成長・素敵な姿【学年会】
12/25	「定期的研修」の感想、「日常的 OJT(学年会)」の様子、通信(和かプロ便り)について【4 年 C・H 教員 ヒアリング調査(10 分)】

(2) 「若プロ」における若手教員のエンパワーメントの内実の解明

課題 2 では、各回の逐語録と、学期ごとに参加者へのヒアリング調査を行い、分析した。

表 5 ヒアリング調査の概要

実施日(時間)	対象教員(形態)	内 容
8/30(21 分)	A・E・G(グループ)	・「定期的研修」で印象に残っていることや良かったことについて ・「日常的 OJT(学年会)」の様子
11/27(25 分)	E(個人)	・「定期的研修」で印象に残っていることや良かったこと、E 教員の様子・変容について ・これまでの若プロとの比較 ・他教員との関わり、良さ見つけや褒められることについて
12/4(27 分)	A(個人)	・「定期的研修」で印象に残っていることや良かったこと、学んだことについて ・自己の不安・課題に対しての現在の状況・取組について ・若プロに対する印象や思い

さらに、「日常的 OJT」の様子や普段の教育実践の変化などについては、随時観察を行い、把握していった。これらの分析によって、「若プロ」における若手教員のエンパワーメントの実際を明らかにしていった。

なお、実践では表5のように、初任で不安や疑問が多いと考えられるA教員と、8年目で抱える役割や仕事が増えて忙しいと考えられるE教員の2名を中心にヒアリング調査を行い、エンパワーメントの内実を分析した。

Ⅲ 実践経過及び分析

1. 先輩教員への働きかけ

4月に「若プロ」対象者以外の教員を集め、今年度の「若プロ」のあり方について説明した。また、先輩教員として、若手教員に「寄り添う、共に歩む、支え合う」姿勢を大切にしてほしいことを伝えた。具体的には、教える・指導するだけでなく、笑顔を大切に、傾聴し共感して、すぐに否定しないこと。「べき」論に陥らず、目的・理由・背景など「どうしてなのか」共に深めていくこと。若手教員の思い・意見を反映し、取組や挑戦を認めて支援・応援していくことなどをお願いした。

2. どのような「若プロ」の研修を行ったか

(1) 第1回「定期的研修」の概要

第1回(5月30日)では、日頃感じている「授業」についての悩みや課題、今さら聞けない疑問について話し合った。会の冒頭で、今年度の「若プロ」は「対話」を大切に、それぞれの思いや経験、知識、価値観の共有を目指していくこと、フラットで自由に思いを出し合って受け容れる雰囲気大切にすること、できるだけ参加者の負担感や多忙感を感じさせないようにすることなどを確認した。

話し合いでは若手教員から、子どもの主体性や反応の姿、学習課題の内容、授業準備や教材研究のあり方などについて、悩みや課題、疑問が出され共有した。

「若プロ」の趣旨や話し合われた内容について、後日「若プロ通信」(後に「ふらっとタイム和かプロ」通信と改称)で教職員全体に周知した。また、「日常的 OJT」として6月の学年会につなげ、若手教員の悩みや疑問に対して、同じ学年を組む先輩教員からアドバイスをもらえるよう通信や終礼で働きかけた。

実践後、参加者に感想を聞いたところ、A教員は「他の若プロメンバーのモヤモヤについても聞きたい」「先輩の悩みを聞いて、自分だけが悩んでいるのじゃなく、私と同じ悩みを持っていることを知って安心した。嬉しかった」と語り、また、G教員は「(自分を)理解し認めてくれる言葉が一言でもかけられたり、自分の思い・考えを聞いてくれたりすることが、とても安心感につながる」と語った。

(2) 第2回「定期的研修」の概要

第2回(6月20日)では、まず前回の振り返りを行った。学年会記録から、6月の学年会で話し合われた「授業のモヤモヤ」に対しての相談やアドバイスの内容を紹介した。

次に、若手教員が日頃感じている「学級経営・子どもとの関係づくり」について、悩みや課題、今さら聞けない疑問について話し合った。やんちゃな子や大人しい子との関係づくりや丸付けやコメントの仕方、などについて、悩みや疑問が出され共有した。時折、参加者同士で相手の悩みに対する自己の経験やアドバイスを伝え合う様子が見られた。

研修会後の通信にて、第2回で話し合われた内容や参加者の感想、出された悩みや課題、疑問について紹介した。そして、7月の学年会でこれらのモヤモヤについて、学年の先生同士で相談し、先輩教員からアドバイスをしようお願いをして、終礼でも働きかけた。

なお、この回より研修会の名称を「ふらっとタイム 和かプロ」とした。若手教員の意見も参考にして、「ふらっと」寄れて「フラット flat」な関係・雰囲気話し合う場を目指し、

互いに理解し認め合い、協力して「和やか」に対話しようという意味を込めたものである。

(3) 第3回「定期的研修」の概要

第3回（8月2日）では、前回の振り返りから始まり、7月の学年会で話し合われた「学級経営・子どもとの関係づくりのモヤモヤ」に対しての相談やアドバイスの内容を紹介した。そして、若手教員が「1学期を終えて、2学期に向けて感じている悩みや課題、不安、今さら聞けない疑問」について話し合った。この回では、今年度の若プロに高い関心を持つ先輩H教員も入り、若手教員と一緒に話合いに参加した。内容は、2学期のスタートや運動会、授業と指導案作成、児童の挙手の様子などの悩みや疑問が出された。

第3回においても、参加者同士でアドバイスや経験を伝え合い、それぞれの思いや考えを交流する様子が見られた。他者の思いを受け止めながら自然な反応や頷き、相槌なども多く見られ、自分たちの思いを共有していた。

資料1 定期的研修の様子



(4) 第4回「定期的研修」の概要

第4回（9月27日）では、「運動会において頑張ったこと、子どもの成長や頑張り、自分以外の教員の頑張りや素敵な姿」について話し合い、共有した。会の冒頭で、第3回の「運動会」のモヤモヤの内容に触れ、自然でフラットに、思いや価値観を共有できた様子に感心したことを伝えた。そして、2学期の若プロの目的は、自分の頑張りや取組の成果、

子どもの頑張りや成長を共有できる場を設定し、認めて褒め合うことで、「やりがいや自信」を得られるようにすることだと確認した。

話し合いでは、付箋紙を用いて自分と他者とで色を分け、頑張ったことや素敵な姿を書かせて視覚化した。他者につなげて関連した内容を発言したり、互いに見つけた頑張りや素敵な姿を伝え合ったりする様子が見られた。どの意見も具体的で実感しやすく、先輩教員や特別活動部会に対しての感謝や労いも多く出された。また、今回出張で欠席したE教員のキラキラも多く紹介され、実践者からも事前に見つけていた素敵な姿について紹介した。

通信では、2学期は「やりがいや自信」につながる若プロを目指していくことや、第4回で話し合われた、若手教員が運動会で頑張ったことや嬉しかったことなどを紹介した。同時に、学年会では低・中・高学年の各所属ブロックを中心に、運動会での教員と子どもの頑張りや素敵な姿を見つけること（よさ見つけ）をお願いし、終礼でも確認した。

(5) 第5回「定期的研修」の概要

第5回（10月24日）では、まず前回の振り返りとして、学年会で話し合われた運動会での頑張りや素敵な姿について紹介した後、「学級経営・子どもや保護者との関係づくり」に関して、頑張ったことやよかったこと、子どもたちの成長や素敵な姿を話し合った。

時折、発言した教員に対し、メンバーからその相手の素敵などところを伝えるという姿が、自然な雰囲気で見られた。最後には「キラキラ（褒め褒め）タイム」として、若手教員同士で「素敵どころ・頑張っているところ・感謝の気持ち」を伝え合った。これは、事前に相手を指定し、よさを見つけておくようお願いしてあった。参加者の笑顔が多く見られ、全体を通して温かく和やかな雰囲気だった。

通信では、今回話し合われた、各若手教員の学級経営に関する頑張ったことや子どもの

成長・素敵な姿、他の若手教員からのよさ見つけの内容を紹介した。また、前回の学年会で話し合われた運動会の振り返り（教員・子どもの頑張りや素敵な姿）を紹介した。さらに、11月の学年会において、学年の先生同士で、具体的に互いのよさ・頑張りを見つけ、感謝の気持ちを伝えるようお願いした。

(6) 第6回：「定期的研修」の概要

第6回（11月7日）では、最初に前回の振り返りを行った。第5回の板書写真を提示して、参加者それぞれのよさと頑張っていることを確認し、互いに認め合ったことを称賛した。さらに、第3回でE教員が語った指導案作成の事例に触れた上で、参加者が結果に関わらず頑張ってきたことやこだわってやったこと、他者に認められたことなどを想起させた。そして、「授業実践」に関して、頑張ってきたことやよかったこと、子どもたちの成長や素敵な姿について話し合った。具体的な実践や頑張ってきたことを話し合い、過去の経験や実践と結びつけて語る若手教員もいた。時折、質問が出され、具体的な指導法・手立てを学ぶ様子も見られた。途中まで「子どもたちの成長・素敵な姿」については出ていなかったため、後半に実践者が問うことで、参加者はそれについても語っていった。

通信では、今回語られた若手教員の具体的な授業実践や、それぞれが感じている子どもの成長・変化・素敵な姿を紹介した。また、前回の学年会で話し合われた「学年の先生同士のよさ・頑張り見つけ」の内容を紹介した。さらに、12月の学年会で、学年の先生同士で、今年度「授業」に関して頑張ったことやこだわったこと、学年・学級の子どもの成長や素敵な姿などを共有するようお願いした。

3. 「若プロ」研修デザインの分析

(1) 安心感を得られていたのか

1学期（第1～3回）の「定期的研修」に

おいて、特に意識的に取り組んだことは、できるだけ「アドバイスを禁止」とし、授業での指導方法について「相談できる」ことや、自分の思いや行動について共感し「認めてもらえる」ことに重きを置いたことである。ただし、内容によっては参加者が即時知り得たい情報もあることを考慮して、第2回以降では「アドバイスを控える」とし、若干制約を緩めることとした。また、実践者はファシリテーターとして発言を促し、つなげたり質問したりしながら発言内容を板書し整理した。

ここでは、第1～3回の「定期的研修」の逐語録と録画した動画をもとに、「安心感」を意識した「定期的研修」の実践の成果と若手教員の実態を分析する。

第一に、分析結果よりわかることは、回を重ねるごとに安心感が高まり、全体を通して若手教員が安心感を得られる場となっていたことである。どの回においても、初任のA教員を中心によく語り、C教員は積極的に頷きや相槌をしていた。それ以外のメンバーも回を重ねるごとに頷きや笑顔、「うんうん」「へー」「なるほど」といった反応が増え、どの参加者も話しやすい機会となっていた。

また特に、あまり話すことが得意でないE教員に着目すると、表6のように発言の場面や時間が増えていることがわかる。このことから、回を追うごとに「安心感」を得られていたのではないかと推察される。E教員は、第1回では同意や相槌が中心であったが、第2回では他者の質問に対して自分の実践や経験を話す姿が見られ、促されながらも発言することが増えたことが逐語録の分析から読み取れる。また、第3回では、「去年訪問の指導案出した時、これダメやって、すごい跳ね除けられたんですけど。その通り、もうちょっとアレンジして、まあそのまま頑なに譲らなかつたら、指導主事の方はすごい工夫されとってよかったよって言ってくれた」と自ら指導案作成の経験を語るとともに、他のメン

バーへ発言を促す行動が確認できた。

表6 第1～3回のE教員の発言と様子

回	場面数	時間(秒)	様子
1	2	14	同意・相槌の発言。
2	7	110	他者から聞かれて答える。話題に沿った発言をする。
3	8	239	切実にゆっくり話す。進んで生き生きと発言する。他者に発言を促す姿も見られる。

次に、第3回は、若手教員それぞれの思いや価値観がこれまで以上に表出され共有できたことが特徴的だった。例えば、「全体交流で子どもの手があがらない」ことについて、クラスでいつも決まった子ばかりが挙手して発言しているという悩みや、隣のクラスとの挙手の差が気になってしまうこと、それに対して、クラスによって子どもが違うのだからそれほど気にしていないといった意見が出された。また、翌月に控える「運動会」については、以下のようにそれぞれの思いが出された。

C教員：運動はやっぱり苦手な子、嫌な子で、もう運動会やって、その時期になった時点でもう気分的にも盛り下がってるし、いかにそれを少しでも前向きに取り組ませるか。…以下、省略

A教員：運動好きやけど、運動会とかみんな勝つぞー！みたいな空気が子どもの時めっちゃ嫌やって。…(中略)…勝つぞーみたいな気持ちに性格的になれんくて。なんかどんな立ち位置でやればいいのか…以下、省略

F教員：そういう時にすごい盛り上がる、やるぞーみたいなってる熱い先生のクラスとそうじゃないクラスの差が見えて、どちらがいいんだろう？…(中略)…どう乗せるんだ、みたいな。

A教員：はたから見ると熱い先生がこう「ワーッ！」て盛り上がってるクラス。…(中略)…自分がその中

らと思うと、うわー絶対嫌やってそう思うから。…(中略)…勝ちます！みたいな、もちろん一位とるよねみたいな。野球部とかの人が「はい！」みたいな、なんかその雰囲気が嫌やわーって子どもの時思っていたんですけど。負けても良くない？っていう話とか。

H教員：私めっちゃわかります。(へー。うん。)そのタイプです。すごい自分、演技しとるなって。

A教員：かといって、やる気ないっていう風にはできず。(笑)…以下、省略

H教員：すごい勝ち負けにこだわってほしくないなあというのは、すごい毎年私も思います。だから、ね、もちろん子ども達って絶対勝ちたい気持ちはあるから。でもそこをあえて私が盛り上げたりできず。…以下、省略

B教員：やるなら勝ちたいと思う。(うん。うん。)

E教員：一緒一緒。

B教員：でもその勝ちにこだわり過ぎるのも良くないけど。…以下、省略

以上のように、クラスの盛り上げ方や運動嫌いの子への対応についての困り感、勝ち負けへのこだわりの違い、集団統制的な指導や雰囲気への懸念など、様々な思いや価値観が付度なく交わされた(下線)。1つの話題に対し、参加者のほぼ全員が思い・価値観を語るのはこの場面が初めてであった。終始どの参加者も笑顔で頷き、相手に共感しながら自然で和やかに話し合っていた。これは、回を重ねて、参加する若手教員同士の理解や関係性が深まったことで、「安心感」が高まったことから生まれた雰囲気だと推察する。

だが一方で、概念図①における「相談」「認め合い」「共有」のモデルが十分に機能していないケースも確認された。例えば、第2回における以下の会話のケースである。

A 教員：…所謂やんちゃな、なんかすごい大きい声でずっと走り回ってるみたいな男の子と関係を築くのが苦手で、なんかあんまり。外で一緒に遊んだりした方が良いんだらうなって思いつつ、そういう遊びをするのが苦手で。…(中略)…どうやって対応すればいいのかがわからない不安なところです。

C 教員：なるほどな。(周囲：なるほど。)

E 教員：私去年は一緒に遊んでました。やんちゃグループと。(自分は)全然動けないけど、とりあえずチームの中に加わって遊ぶみたいな。混ぜてみたいな。

G 教員：なんかその場において一緒について行くだけでも、一緒に来てくれたって感じてくれると思う。

C 教員：俺も約束しとるけど一回も行けてないな。サッカー誘われとるけど、ごめーん！宿題が、って言って。

A 教員：うん、そう、なんですよね。

E 教員：やること多いしね。

A 教員：それもそうなんですよ。結局、教室にいちゃって。なるほど…。

B 教員：私も一回ドッジボール一緒にやった時に意外と私が活躍して。先生やるやんみたいな。(笑) …以下、省略

C 教員：そうそう、一回だけでも結構覚えとるもんやからいいかもしれない。…(中略)…一回行ったらいいと思う。

A 教員：じゃあ、一回は行きます。

いつも積極的に発言や質問をする A 教員が、やんちゃな子の対応に悩んでいることに対して、他のメンバーが自分たちの考えや経験を語っていった場面である。一見すると、A 教員の悩み(波下線)に対して、C 教員らが共感しているように見えるものの、「やんちゃな」男の子と一緒に「遊びをするのが苦手」な A 教員に対して、他の教員達が一緒に遊ぶこと

を勧めるため、A 教員は「うん、そう、なんですよ」と歯切れの悪い返答をしている。それでも続くアドバイスに対して、「それもそうなんですよ」や「じゃあ、一回は行きます」と応える様子は、気持ちが進まず渋々他の教員の考えを受け入れていたように読み取れる。

また、講師経験の長い C 教員は第 2 回終了時に、「同年代と言われると辛いです」と、若手の中に括られることに悩んでおり、「俺は正直この場でそういう悩みを打ち明けていいかどうか」と、安心感を持って悩みを相談するような状態に至れていないことを語っていた。立場によっては、本音を出せておらず、十分に安心感が得られていない若手教員がいる可能性が推察された。

(2) やりがいや自信を得られていたのか

2 学期(第 4～6 回)の「定期的研修」では、1 学期と同様に、実践者はファシリテーターとして発言を促し、つなげたり質問したりしながら話し合われたことを板書して整理した。特に意識的に取り組んだことは、若手教員が自分のよさや頑張りだけでなく、「自分の取組の成果」、「子どもの姿、変化・成長」に気付いて自覚し、授業や学級経営などの教育実践に対して「認められる」ことに重きを置いたことである。そのために、参加者同士で「認める」「褒める」言葉をかけ合うよう働きかけ、互いに素敵どころや頑張りを見つけていくように促した。実践者もできるだけ称賛する言葉かけに努め、予め見つけていた頑張りや素敵どころを紹介することもあった。また、第 5 回では自分の良さや頑張り「認められる」場と設けた。

ここでは、第 4～6 回の「定期的研修」の逐語録とヒアリング調査の結果をもとに、「やりがいや自信」を意識した「定期的研修」の実践の成果と若手教員の実態を分析する。

まず、分析結果からわかることは、これまでに得られた「安心感」を土台としながら、

第4～6回の全体を通して若手教員がやりがいや自信を得られる場となっていたことである。「定期的研修」では、第3回までと同様、自然な頷きや相槌、笑顔が見られた。第4回においては、どの教員も笑顔で語り、聴く側も終始笑顔で頷き和やかな雰囲気話し合えて、運動会という一大行事をみんなで成功させたという達成感や充実感が、何よりも感じられた。第4・5回では、自分だけでなくメンバーや他学年・他学級の子どもの頑張りや素敵などところについても積極的に出された。

第1～3回において、徐々に発言が増え、メンバーへの発言を促す行動も見られたE教員に着目すると、表7のように3回目同様、自ら発言する姿が何度も見られた。

表7 E教員の自ら発言した場面数

回	1	2	3	4	5	6
自ら発言した場面 /発言した場面	0/2	2/7	5/8	欠席	3/5	3/5
割合 (%)	0	28	65		60	60

また、第6回の「授業実践」では、E教員は「体験的活動」の話題が出た際、「私も結構子どもたちに体験できるような単元は積極的に」と語っており、次のように自分の小学校時の経験を交えて体験的活動の実践について多く語っていた。これは、これまでのE教員の一度の発言で、105秒と最も長い発言だった（それまでの最長は第3回の75秒）。

E教員: ちょっと準備とかは大変なんですけど、やらせるようにはしています。自分が子どもだったときに、なんか3年生ぐらいのときは七輪を使って何か焼いた記憶があって。なんかすごいそれが子どもながらに、すごく先生大変そうやなと思いつつも、楽しかったなって。うん。臭いとかもいまだに覚えているので。…中略…この先生すごいな一って思いつて。すごい体験活動をいっぱいやらせてくれたな一って、すごく覚えていますね。(笑)

さらに、今年度、1年生の生活科での具体的な実践と「子どもの変化」についても、次のように語っていた。

E教員: 今年結構子どもたちにやらせるようにして、何か生き物の単元も今までやったら本当1週間かかったらもうおしまいって感じだったんですけど。今年は1ヶ月ぐらい、もう大事に大事に育てて。…(中略)…そういう経験がやっぱたくさんあったので、何か結構最近は『こういうことやってみたい』って子どもたちから結構出る。どの学習でも出るようになってきたなって思います。

これらの発言や様子から、E教員は、「若プロ」に参加する中で構築された「安心感」をもとに、「やりがいや自信」を得ていったのではないかと推察する。

その他、第6回では、実践者から「子どもの姿、変化・成長」について求められ、その回答に苦慮するG教員に対して、E教員がG教員の方を見て「ハニーちゃん。(特別支援学級のハムスターの名前)」と声をかける場面もあった。ハムスターと触れ合う会を企画し、全校に紹介・宣伝することができた子どもの成長についてG教員に想起させ、発言を促した場面であった。普段から他の教員や子どもの頑張りや素敵などところを見て気付き、認め合う雰囲気が高まってきたとも考えられる。

次に、担任する集団行動が苦手な子どもについて、1学期から指導・対応に悩みを抱えていた特別支援学級担任のG教員に着目すると、第4～6回において「やりがいや自信」が得られたのではないかと推察する。第4回の「運動会」では、集団に入り運動会に参加することができた子どもの頑張る姿について自ら語っていた。それに関連してメンバーから、その子どもが他でも頑張っていた様子を伝えられ、「よかった。ありがとうございます。まずあの子どもが初めから終わりまでちゃんと運

動会に参加しとったのが、お母さんと話しとって初めてかもしれないって。…（中略）…嬉しかったって言ってたんで、その一助ができたなら、私も嬉しかったなと思います」

「本当に彼の成長」と話し、喜びと充実感を表していた。また、第5回の「学級経営・子どもとの関係づくり」でも、担任する子どもが以前より集団行動ができてきたことを語っていた。この回では、10年目のF教員から、最後まで話を聞けない子への対応の仕方について質問を受け、自分の経験・手立てについて話していた。このことは、先輩教員に「自分が頼られ、生かされる」出来事であり、自分が「認められる」ことにつながる。さらに、第6回の「授業実践」では、頑張って工夫を凝らして作成したワークシートについて話し、「これは自分で作ってよかったなって思った。うん。…（中略）…自分の1個自信というか、宝物になってるなと思って」と生き生きと語り、メンバーの関心を集めていた。

このように、「自分の取組の成果」や「子どもの姿、変化・成長」を自覚し、「認められる」ことによって、若手教員の「やりがいや自信」が得られたと考える。

なお、概念図②におけるモデルが機能するには、自分自身の経験や教育実践に対する認識や自覚、仲間の教員から認められ肯定的評価を受けることが欠かせないことも確認された。第6回の「授業実践」では、それぞれの実践を語っていく中で、初任のA教員は他のメンバーと自分を比較し、「凄すぎて…ないです」と話す場面があった。また、前述のG教員のハムスターに関わる子どもの成長に気付いていく場面から、仲間のE教員からのサポートがなければ、十分な子どもの成長として認識・自覚できず、自信につながらなかったことも考えられる。

(3) 「日常的 OJT」はどうだったのか

本実践では、「定期的研修」の板書記録をも

とに通信を作成して、学年会などの「日常的 OJT」へつなげることを意識した。1学期は先輩教員から「アドバイス」をもらえるように、2学期は教員・子どもの頑張りや素敵な姿を通信で職員に紹介し、先輩教員とともによさや頑張りなどを話し合うように働きかけた。特に2学期では、板書や通信において、「具体的な実践・頑張り」と「子どもたちの成長や素敵な姿、教員自身の喜び」を分けて整理し、後者は赤字などで目立つようにした。これは、若手教員が成果や喜びの実感を高め、「やりがいや自信」につなげることをねらった。

以下の語りは、8月グループ・ヒアリング調査におけるA教員とE教員のものである。

A教員: 学年会の記録用紙に和かプロの項目で、「こんなことを話し合ってみてください」と書かれているときは、(学年を組む)I先生と「どんなことを話したの?」って聞かれて、「あ、こんなこと自分は話したんですけど」って言ったら、I先生が教えてくれるっていうのはありましたけど。それ以外のところで、自分から和かプロでこんなことしてって言う機会はなかった感じですね。なので学年会のあれがあると話せると思いますけど。

実践者: 逆にそうでもない話す機会、あまりないと言う感じ?

A教員: なかったですね。話さんようにしてるわけじゃないんですけど、話題にあげられなくて。

E教員: 同じくです。

以上から、先輩教員が、若手教員に「寄り添う、共に歩む、支え合う」姿勢で接していることがわかるとともに、学年会と「若プロ」のつながりがなければ、若手教員が悩みや疑問が言えず、アドバイスが得られにくい状況であることが推察される。

次に、「若プロ」のテーマについて話し合った内容を、毎回豊富かつ詳細に学年会記録に

残す学年の先輩H教員は、通信について「読み応えある、すごい詳細に具体的にわかる(H教員 12月)」と話し、以下のように語っている。

H 教員:言葉一つ一つの、板書とか、こんな話し合いがあったっていうのが、すごいわかりやすくて。なんか参加してないんですけど、そうやったんや一みたいな。出てなくてもわかります。…(中略)…私結構、読んでるから。私も出たみたいな感じになってるから。だから結構書きやすかったというか、ああ、そういうこと言えいいんだねみたいな。

このように、通信で「日常的研修」を詳しく伝えることが、学年会での話し合いに効果的だった一方で、学年によっては様相が変わることも明らかになった。以下は12月ヒアリング調査のA教員の語りである。

A 教員:I先生には今、こう聞いているっていう関係なので。何かI先生の考えに対して意見を言うとか。この間のI先生を褒めるとか、ていうのはあんまないですね。そうなんです、勉強になりますっていうことが多いので。

これは、立場や年齢、学年の教員の組み合わせによっては、先輩教員に意見を言ったり褒めたりすることが難しい場合もあることを示唆している。特に初任ならば指導される立場として、なかなか先輩教員の考えに対して意見を話すというのは難しいと推察する。

4. 若手教員のエンパワーメントの内実

(1) A教員へのヒアリング調査の分析

以下では、A教員とE教員へのヒアリング調査の結果をもとに、「若プロ」を通して、若手教員がどのようにエンパワーメントされたのかを例示する。

まず初任のA教員にとって、今年度はわからないことや不安が多かったと考える。「定期

的研修」の印象に残っていることとして、第3回の「運動会へのモチベーションの話」を挙げ、以下のように語っている。

A教員:自分は子どものときからやるぞ!みたいな熱いのは苦手っていう話をした時に、B先生は「いや、私は本気で」っていうの聞いて、「あ、そうやよな」と思った後に、確かH先生が「いや、私はAさんの気持ち分かる」って言ってくれたのがすごい印象的で。あ、分かってくれる人、ここにもおるんやな一って。そういう人もいるんやな一って思いました。

続けて「同じ気持ちで頑張ってる人がいるんだ」「ちょっとほっとした」とも語っており、メンバーと思いを共有し、自分と同じような思い・不安をもつ仲間がいることに気付くことで、「安心感」につながっていた。そのほかにも、印象に残ったこととして「先生たちの姿勢」を学んだことを挙げ、第6回のG教員の事例を交えて次のように語っている。

A教員:皆さん、何か頑張るとる教科とか、頑張るとる分野があるんだなと思って。力を入れとるところっていうか。それがぱっと出てくるのがすごいな一って思ったので。G先生もこんなん作とるって知らなかったし、社会のワークシートみたいな。何かそういう教科をしっかり研究するみたいなのは、まだまだできてないし。…(中略)…先生たちの姿勢みたいなのを知れたって感じですね。

また、第3回で訴えた指導書通りに作る指導案だと面白くなく納得いく授業ができない悩みについて、E教員の指導案作成の経験の語りを受けて、その後自分の視野が広がり、授業実践に影響が出ていることも語っている。

A教員:指導書に書いてあることは、…(中略)…押さえるところは押さえて、子どもに合わ

せるところは合わせていったりとか、何か面白って思えるように組み替えたりとか。…(中略)…いろいろな方法が何となく納得してきているので。あのときよりは、そういうことやったんかなって飲み込めてます。指導書とか、学習計画みたいなもの、国語の学習計画の立て方みたいなものを教科書をよく読んでっていう意味が、よくわかってなかった感じですかね。(改善して)行ってるはずですよ。

さらに、今年度のような若プロを「来年もう1回やりたい」と言い、「もうちょっと和気あいあいとしたい」「私達が司会してもいいのかなみたいな」とも話し、次のように語っている。

A 教員: あーすごい喋ってるー! みたいな。なんかすごい! みたいな。そんなことできるんですねとかって言いたい雰囲気なんですけど。私が若プロでもうちょっと年数を積んできたなら、そういう雰囲気を出せる人になりたいなって。

これらのことから、A教員は学びと実践の成果を実感し、自信を得られたと捉えられる。A教員のエンパワーメントが促進され、自分がこうしたい、やってみたいという思いを高めていた姿であると考えられる。

(2) E教員へのヒアリング調査の分析

「あまり喋るのは得意じゃない」と話すE教員だが、回を重ねるごとに進んで自己の経験や考えを話したり、他のメンバーに発言を促したり姿が見られるようになった。若プロで心に残ったこととして、普段あまり他学年の教員と授業について喋る機会がなく、「授業でどういうことをしてるかみたいな、聞いたのはよかった」と話し、以下のように語った。

E教員: 他の先生方が、どういうことを大事にされとるのか、何かわかったのがよかった

かなと思います。同じ学年の先生とは喋りますけど。あんまり交流ないので、よかったなって。…(中略)…喋れる機会になったかなあと思います。

このように、若プロが若手教員同士で話し合い、それぞれの授業のあり方や教育観や知って学び合う場になっていたと推察する。また、若プロについて次のようにも語っていた。

E教員: 今までやっぱ若プロって言ったら、なんか年配の先生から技を教えてもらうみたいな形がやっぱ多かったの、なんかその若い人たちだけで喋るっていうか、そういうのはなかったなあと思います。ここ給湯室みたいなものないから、あれですよ。あんま喋るってこともないなあって。

この語りからは、若プロは「教授型」ではなく、若手教員同士の「対話型」のものだという研修観の変化も捉えられる。

次に、第5回での若手教員同士で頑張りや素敵な姿を伝え合う「キラキラタイム」について、以下のように語っている。

E教員: いやー多分、うーん、でも、褒められる機会ってあんまないの、そういうとこ見てくれとったんや、と思いました。…(中略)…なんか恥ずかしいなって思いながら。やっぱ褒められることってないの。

このことから、E教員にとって若プロは若手教員同士で思いや考えを交流・共有できる場であり、また認め合い、褒め合う場として認識されていたと推察する。また、参加できなかった第4回で、E教員について多くのキラキラが出されたことを伝えた際、「ありがとうございます。大したことは何も。できる限りのことをただけで」と謙遜しながらも嬉しそうな表情で話していたのが印象的だった。

さらに、2学期の若プロにおいて、E教員は過去の実践を振り返りながら、授業で「体験活動」を大事にし、指導主事に認められる経験や「実験的」に授業で体験活動に取り組んでいることを、以下のように語っている。

E教員：やっぱ何か体験的に学んでやっぱ大事やなって。ちっちゃい子たちほど、だまって思って、いろいろ何か体験活動を入れるようにはしてます。水のかさも、前まではなんか先生がやって終わりやったけど。指導主事の先生にもやっぱ体験させた方が学びがあるから、ぐちゃぐちゃになってもいいんやあって言われて。…(中略)…図形の勉強もやっぱいろいろ触って、なんかツツンしてるとか、なんか丸いから丸の形やとか、触って学ぶとか。やってみて学ぶとか。…(中略)…楽しくできたらいいなって、子どもも私も。(笑)

以上から、自己の実践を振り返り、その成果を自覚し他者から認められることが、教員のエンパワーメントの促進につながっていると考える。また、「結構好き勝手やっちゃって」「何年目っていうのもあると思います。見通しをもててるのは強い」とも語り、自分の思い通りに実践できた経験を振り返って認識し、「見通し」をもてたことが自信や、さらなる実践意欲につながっているととも考えられる。

また、E教員は所属する特別活動部会において、チーフのH教員に、部会の取組について「次これありますよね」「去年はこうしてました」とよく声をかけ、常々確認をしている。これについて、H教員は「すごく気付かされる。だいぶ助かった」と感謝の気持ちを表しており、実践者は「定期的研修」や通信で紹介して広めた。E教員は以下のように語っている。

E教員：もう去年の特活のメンバー、いたのは私しかいないんで。ちょっとH先生の補佐的に、H先生を陰から支えるというか。やっ

ぱね産休育休明けか。大変やと思うんでお役に立てたらなっていう一心で働いています。

進んで動くE教員は、自分は「見通し」を持っており、「助け合い」と語る。このことから、特別活動部会において、若手教員と先輩教員の間で、概念図①の「支え合い」や、概念図②の「自分が頼られ、生かされる」のモデルが機能しており、互いにエンパワーメントが促進されていたと推察する。

さらにE教員は、運動会全体練習の日の朝、運動場のライン引きをH教員と行っていた。E教員の行動は「組織市民行動」の発現と考えられる。組織市民行動とは、「自由裁量的で、公式的な報酬体系では直接的ないしは明示的には認識されないものであるが、それが集積することで、組織の有効性および効果性を促進する個人行動」のことである(Organ 1983)。鎌田・三沢(2018)によれば、教員がエンパワーメントされると、組織成員としての理想自己が活性化し、より多くの組織市民行動を遂行するという。このことから、若手教員をエンパワーメントする「若プロ」は、学校組織における教員の貢献意欲を高める可能性を示唆していると考えられる。

IV 考察

1. 研修のデザインとファシリテート

(1) 若手教員は「若プロ」をどう捉えたのか

若手教員にとって「若プロ」は、若手教員同士で対話し、悩みや考え、価値観を共有できる場、学べる場として認識されていた。G教員は8月に「過ごしやすい会」とし、「これしなきゃいけないかなとか、なんか言わなきゃいけないかなって、緊張する感じがあんまりなかった」と語っており、あまり緊張せず、リラックスして話し合える場として捉えていたと考える。第2回後に、同年代にされる辛さを口にしていたC教員は、12月に「久しぶりにメンバー全員で集まって話したので

勉強になることもあったし、面白かった。1年目のA先生の悩みも含めてフレッシュなところにハッとする部分が多かった」と語り、学びや意欲につながっていたと推察する。

ただ、参加者によっては「定期的研修」に雰囲気のかたさを感じている教員もいた。A教員は12月に「少人数で集まって、意見交換」をして、「全体会みたいな雰囲気じゃなくて、本当はこう思っとるみたいな場があるのはいい」と話して肯定的に捉えつつも、「(実践者も)座って一緒に回したりして欲しい」「一緒に話せたら、もうちょっと研修感なくなるかも」と語っている。これは、これまでの教授型の「研修観」が拭い切れず、思いを自由かつ十分に出しきれていない参加者がいた可能性を示唆している。

(2) 「定期的研修」のデザイン

傾聴して思いを共有し、頑張りや素敵な姿を見つけて出し合い、褒める言葉かけは、安心感や自信、やりがいでなく、他者理解を深め、人間関係づくりにもつながった。「やっぱ言葉にしないとわかんないですよね (E教員 11月)」から、「認める」「褒める」には言葉で具体的にきちんと伝えることが必要であり、褒め合うには、そのような環境づくりや働きかけが必要だと考える。「小学校の若手教員が成長していくためには、経験と省察を通じた実践的知識の蓄積、および、状況に応じた実践的知識の再構成の機会が不可欠」である(勝見 2015 : p. 120)。したがって、本実践は、実践や経験を振り返る場となり若手教員にとっての成長につながっていたと考える。

(3) 「日常的OJT」のデザインと働きかけ

「日常的OJT」は若手教員と先輩教員との関わりが重要である。具体的な教職員への働きかけとして、研修内容を表した通信は、先輩教員にとっての拠り所となり有効だった。

だが、全教員に「若プロ」の内容や趣旨がしっかり伝わっているとは限らない。また、

若手教員がいない学年にとっては認識が薄かったかもしれない。もっと積極的に「定期的研修」の内容を全体に伝え、そのテーマに関わる対話を働きかけて、先輩教員と若手教員の関わりを促していく必要があったと考える。

2. 若手教員はどのようにエンパワーメントされたのか

「定期的研修」で発言される悩みや疑問に対して、メンバーが自己の経験と照らし合わせながら思いを傾聴し、温かく受け容れていた。自分の思いに「共感」し「認めてもらえ」たり、「相談」できたりすること、何より話を聞いてもらえる経験を重ねることで、安心感を得ることができたと考える。

自分の意図やこだわりをもった授業実践や、校務分掌等における役割遂行の成果など、教員同士で共有し認められ、自覚できたことは、やりがいや自信となった。特に、子どもの成長・変容を共有し、授業実践の成果を子どもの姿から実感できたことは、エンパワーメントの促進に大きくつながったと考える。このことは、教師にとって何よりも喜び・やりがいとなり、主体的に、失敗を恐れずに実践することにつながっていくと考えられる。

3. 今後の課題

課題として3点挙げる。第一に、教員の経験と観念を資源とした対話型の研修を、どのように広め実施していくのかである。現在の教育・教職状況において、若手のみならず教員全体のエンパワーメントは大変重要といえよう。多忙な昨今、教員同士で話し合う機会が少なく、教員間で悩みや疑問、教育実践やよさを共有するための機会や環境の設定は重要である。教授型メインの「研修観」をどのように改善し、「べき論」に陥らず柔軟に考えて取り組む姿勢をもつか。教職員間で対話の意義を浸透させ土壌づくりを行う必要がある。また、本実践を通して、エンパワーメントを

意識した「若プロ」の意義と必要感を、多くの若手教員が感じている。次年度以降、若手教員が自らそのような研修を求め、設定していけるような方策や環境づくりが求められる。

第二に、研修のファシリテートの検討である。今回、実践者は意見を板書で整理し、話し合いの流れや内容を把握できるよう意識したが、もっと参加者の中に入り、フラットに対話に参加しながらファシリテートすることも考えられた。また、ICT等の板書以外のツールを活用し整理していくことも検討される。

第三に、「日常的OJT」のあり方・働きかけである。今回、学年会以外でのOJTの働きかけは弱かった。浜田は「学校の『共有ビジョン』形成のプロセス」の参加は教師のエンパワーにつながることを述べている（浜田2012：p.125）。学年会だけでなく、学校研究や校務分掌・部会などにおいて、目標や取組に若手の意見が反映されるよう、先輩教員への働きかけや趣旨の確認、先輩教員間の共有や振り返りも行っていくべきだと考える。

若手教員の成長にはエンパワーメントの促進が必要であり、教員の主体性や協働性にもつながる。浜田は「エンパワーされた教師同士が、学校課題の解決のために紡ぎ出す多様なコミュニケーションは、学校の組織文化を創造し、学校の組織力を高め、そして学校を変えていく原動力になる」とも述べている（浜田2012：p.125）。先輩教員が若手教員に寄り添い、共に歩み、支え合う姿勢の必要性と、年齢や教員経験を問わず、思いや価値観を共有し認め合うことの大切さを改めて感じる。先輩教員の意識や姿勢が、若手教員のエンパワーメントに影響し、それは若手だけでなく教職員全体にも影響する。本実践が広まり、今後も実践が続いていくことを願う。

引用文献・参考文献

1) 石川県教育委員会(2023)「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12月17日)

- 2) OECD 国際教員指導環境調査(2018)(TALIS: Teaching and Learning International Survey)
- 3) 太田知実・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」『神戸大学研究論叢』第22号、pp.15-28
- 4) 勝見健史(2015)「小学校若手教員の自覚的成長を促す授業研究の方法ーポートフォリオの特質を生かした試みー」『兵庫教育大学研究紀要』第47巻、pp.119-130
- 5) 鎌田雅史・三沢良(2018)「校長によるエンパワーメントリーダーシップが教員による組織市民行動に及ぼす効果ー制御焦点理論に基づく認知的プロセスの検討ー」『日本教育心理学会総会発表論文集』60(0)、p.239
- 6) 榊原禎宏・大和真希子(2005)「教員のエンパワーメントを促す研修に必要な条件は何かー学校組織マネジメント研修の事例からー」『山梨大学教育人間科学部紀要』7(2)、pp.193-203
- 7) 鮫島純二・瀬戸健(2017)「教師のエンパワーメントを促進する要因についての研究」『上越教育大学教職大学院研究紀要』第4巻、pp.75-83
- 8) 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研究報告書』第3号、pp.191-206
- 9) 日光博史(2021)「対話を通じた校内研修の構築」『金沢大学大学院教職実践研究科研究報告書』第4号、pp.185-200
- 10) 浜田博文(2012)『学校を変える新しい力 教師のエンパワーメントとスクールリーダーシップ』小学館
- 11) 文部科学省(2020)「OECD 国際教員指導環境調査(TALIS)2018 報告書 vol.2のポイント」
- 12) 文部科学省(2023)「令和4年度公立学校教職員の人事行政の状況調査について」
- 13) 和井田節子・亀山有希(2011)「新任教員の適応および初任者研修に関する研究」『名古屋女子大学総合科学研究』第5号、pp.1-10