

# 対話に基づく「心理的安全性」の構築を目指した学校運営

## —盲学校におけるミドル世代のマネジメント—

小山 二郎

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】** 主任業務を担うミドル世代のマネジメントの質は、学校運営や教育活動に深く関わると考えられる。本研究では主任会において、互いの話をしっかりと訊くことにより対話を深め、心理的安全性を高めることを目指し一定の効果を得た。

しかし、全職員を巻き込んでいくような学校全体の協働体制づくりには至らなかった。本実践の結果を踏まえ、関係の質の向上、結果の質の向上等、学校運営における協働体制づくりについて考察した。

### I 問題と目的

#### 1. 研究動機

次の(1)～(3)の順に、文部科学省や石川県から示された学校運営にかかる課題、協働性と学校文化、対話の必要性と心理的安全性について述べたい。

##### (1) 学校運営に係るこれから先数年間の課題

平成18年7月11日中央教育審議会における今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)「2. 教員をめぐる現状」では次のような指摘がなされている。第1に「教員の多忙化と同僚性の希薄化」について、である。職務(教科指導や生徒指導など)を行うための教員間の学び合いなど、協働体制の構築が必要であるが、教員自身が学校を1つの組織体という認識の希薄化や、学校の小規模化により主任等が同僚教員を指導する機能が低下することなど、学びの共同体としての学校の機能(同僚性)が十分発揮されていない。第2に「退職者の増加に伴う量及び質の確保」について、である。教員の年齢構成では大量採用期の40歳代から50歳代後半の層が多く、中堅層以下の世代が少ないことがわかっており、大量採用期の世代が退職期を迎えることから、量及び質の両面から、優れた教員を養成・確保することが極めて重要な課題となっている。

また、石川県では平成26年5月「いしかわ

新教員研修制度～学びの力を育む指導力の継承と専門性の確立を目指して～」にも記載されている通り、指導力の引継ぎも含めた専門性の向上が課題となっている。

本校においても、上記に即して人材育成が急務と考えられる。そのため本校では、教育委員会が主催する研修等に参加したり校内で研修会を催したりしているが、ここ数年間で大量採用期の退職期が終わることで、業務や専門性、指導力の引継ぎができるのかという課題もあり、早急に人材育成の必要性があると考えられる。

##### (2) 協働性と学校文化としての同質性

筆者(以後、私)のこれまでの勤務校での学びを振り返ってみた。全ての学校での学びの中で見えてきたのは年齢や経年数を越えた協働体制の構築であった。どの学校でも、個々人の業務であっても、協働の業務であっても、学校長が示す目標(方向性)に対し、教職員が持つ力の中で最適解をイメージし、個々の持ち場で最大限に業務を行っていたように思う。

そこには、率直に話すことができる心理的安全性(Amy C. Edmondson, 2014)が高い学校があった。また、講師時代から現在の勤務校まで、多くの学びがあり、学校文化の1つと言える同質性にも多く触れてきた。

同質性とは学校独自の雰囲気として感じら

れるものである。この同質性が高いことで、コミュニケーションは良好になり、人間関係も良好になる。そのような環境下では、校内の業務や学びが円滑に行われていたように思われる。

一方、人事異動等による新しい人が加わることや専門性の高低などの違いにより、人間関係の中に違和感のような部分生まれ、同質性が低くなることもあった。その場合は、同質性を再構築とする動きが見られた。同質性が低い状態で会議に参加すると発言に躊躇してしまうなど、心理面の難しさを感じることもある。私はこれまで同僚との対話を主眼において関係性の構築を図ってきた。

しかし、時間をかけて築かれた同質性や信頼関係が、一瞬で崩れることもあった。このような人間関係の様相はおそらく、どこでもあり得ることである。

### (3) 対話の必要性和心理的安全性

良好なコミュニケーションが取れていた場合であったとしても人間関係を維持することは容易ではない。私も至る所で、人間関係の難しさを感じてきたが、これまで多くの先生に私を受け止めていただき、話を聞いてもらうことで、良好な人間関係の術を学ばせてもらった。私の指導力の中には、多くの先生方から伝えられた人間関係の術が基礎としてある。現在の20～30代の先生方も勤務校の同僚等から日々学び、自己研鑽を積んでいる。

しかし、現在、本県の40代の教員数は少なく、数年後を考えると異年齢がバランスよく配置される学校は減少する。そして、ミドル世代の空洞化も起こり得る。ミドル世代を含む先生の人材育成が急務である。

その際に重要なことは、全教職員の関係の質を向上させることであり、どのような場面でも対話を通して心理的安全性(Amy C. Edmondson, 2014)を高めた業務を行うことであると考えます。

心理的安全性が高い職場では、若手、中堅、ミドルによる対話の中で指導力の継承や向上といった人材育成が行われ、併せて、これから

の学校を見据えたマネジメント体制の構築も同時に行えるのではないかと考える。

## 2. 問題の所在

次の(1)～(3)の順に、盲学校の歴史、本校の実態、協働体制について述べてみる。

### (1) 盲学校の特質性

1878年(明治11年)京都に初の視覚障害教育の学校(現京都府立盲学校)が誕生し、1908(明治41年)に石川県立盲学校は私立金沢盲啞学校として設立され、現在まで、石川県の視覚障害教育の専門機関として盲教育・弱視教育の中核的な役割を果たしてきている。

本校は、小学部、中学部、高等部普通科及び専攻科理療科と寄宿舎がある。児童生徒の障害の種類や程度はそれぞれ異なり、求められる専門性も多岐に渡る。その中で、本校だけでなく多くの盲学校が直面している課題として、幼児・児童・生徒の減少と障害の重複化・多様化という問題がある。その要因として、少子化の傾向にあることや医学の進歩による視覚障害児者の発生率の低下、インクルーシブ教育の浸透などが考えられている。各学校の教員数については、児童・生徒数によって増減される。他方で、知的障害や発達障害などの障害を併せ有する児童・生徒の割合が増えている。

めまぐるしく変化する現代社会において、社会から求められている専門性や指導力は日々変化している。児童生徒が社会で適応して生きていくためには、学校はこれまでの専門性を継承しつつ、社会に対応した教育を行う必要がある。本校においても視覚支援教育の基幹校として、指導力の継承や協働体制の構築は必須である。

### (2) 本校の実態

本校は、4つの組織、5つの分掌と寄宿舎がある。その一つ一つが協力・連携を図りながら業務を行う必要がある。その業務の中核として、主任業務が位置づけされている。

現在、主任の業務は、児童生徒数の減少により小規模化していることや高い専門性が要求

されることも含め、何役も行う場合が多い。また、主任以外の先生方についても複数の業務を抱える場合がある。また、「1. 研究動機」で記したように協働体制づくりの課題が本校においても存在する。

### (3) 協働体制の構築の必要性

ここ数年、入学する児童生徒が隔年であったり、転入であったり、イレギュラーな状況がある。その度に協働体制による対応を行ってきたが、視覚障害教育の全てを兼ね備えている先生は少ない。盲学校における専門性の向上とは、点字指導、歩行指導も含め、児童生徒の特性に合わせることで向上する部分等は多少なりとも異なってくる。

さらに、今後も県内における児童生徒数の減少に伴う教職員数の減少も予想され、児童生徒やニーズの多様化、教員の専門性の向上という課題もある。その中で、専門性を有する業務の引き継ぎが容易ではないことや属人化してしまう環境、業務を兼ねなければならないことを考えると、今後ますます個業的な業務の様相が強くなると予想される。したがって、早い段階で心理的安全性を高め、協働体制による全教職員でのマネジメント体制の構築が必要である。各主任を中心とした先生方が各々の業務を同僚と共に行い、これまでの盲学校が築いた伝統などを共に意識し、これから求められる指導力においても共に学び続けることで、盲学校は未知の時代に力強く歩んでいけると考える。

### 3. 本研究の目的

＜実践目的＞学校の中核である主任が自身の業務やマネジメントについて、「本音で語る」

「とにかく訊く」という対話を行うこと。対話によって各主任が自己開示を行い心理的安全性 (Amy C. Edmondson, 2014) を高めることで期待される関係の質 (小室, 2018) が向上すること。そして、その結果として職場全体の関係の質が向上することを目指す。

＜研究目的＞主任会における心理的安全性構築のプロセス、及びそれが学校運営全体にどの

ような影響をもたらすのかを明らかにする。

## II 研究方法

### 1. 対象について

教職員は、小学部、中学部、高等部普通科、高等部保健理療科、高等部専攻科保健理療科、高等部専攻科理療科、寄宿舎に所属し、各学部は 10 名前後で構成されている。理療科については、視覚障害のある国家資格 (あん摩・マッサージ・指圧師・はり師、きゆう師) を有する教諭でほぼ構成され、本校教諭として勤務実績のある非常勤講師も勤務している。

その中で主任は、5 つの分掌と、小学部、中学部・高等部普通科、高等部理療科、寄宿舎指導員、の先生が担っている。本研究の対象となる主任会のメンバーは (表 1) の通りである。

表 1 では、校務分掌、年齢、性別、主任の経年数 (他校での経験も入れる) を表し、主任として勤務した学校数は 1 校～3 校と本校が初めての先生もいる。

(表 1) 主任会のメンバーの年齢構成及び経年数

校務分掌	本校主任歴	主任経験年数
教務	40～50 歳代 で構成 男性 3 名 女性 4 名	5 年目
総務		10 年目
生徒指導		3 年目
○研究		1 年目
○進路		6 年目
理療科		7 年目
寄宿舎		2 年目

※○は学部主任も兼ねる

### 2. 期間について

2020 年度 4 月から基本的には月 1 回の主任会 (写真 1)、計 6 回実施した。その際、①最近の実態と振り返り、②問題や課題解決のための対話、③困ったこと、④アンケートの実施 (4 件法※系列 1 あてはまる、系列 2 ややあてはまる、系列 3 あまりあてはまらない、系列 4 あてはまらない、8 項目で実施 (資料 2)) と省察シート (中竹, 2017 (資料 1)) を行った。

全職員に対しても前年度の3月、今年度の7月と12月にアンケートを行った。主任のアンケートや省察シート、全職員との多くの対話やアンケートから心理的安全性の構築と学校の変容を考察した。主任のアンケート結果や省察シートを含め、心理的安全性を高めるための過程での学校の変容（率直に話ができる）や様々な問題解決や次年度の業務改善を目指すことで、関係の質が向上し、最終的には結果の質として職員が共有することで盲学校の協働体制が構築されることを、学校の変容として検証した。

（資料1） 省察シート

<b>GOOD</b>	<b>NEXT</b>
<b>BAD</b>	

（資料2） 主任会アンケート

- (1) 部会や課会などの会議では積極的に意見が出る
- (2) 同僚の先生とコミュニケーションがとれていると感じている
- (3) 管理職とコミュニケーションがとれていると感じている
- (4) 困りごとに対し、相談する同僚等がいる
- (5) 現在、課題意識を持っている
- (6) コロナ対応による問題を感じている
- (7) 学校内で連携がとれていると感じている
- (8) 風通しのよい職場と感じている

（写真1） 第4回主任会の様子（8月24日（月））



### Ⅲ 実践経過

実践研究を行う前年度3月に本校の管理職にこの研究の概要などを説明。その後、昨年度時点での全教職員に対し本校の実態を把握するためにアンケートを実施した。このアンケートにより、研究実践校のその時点での「問題」や「課題」などが整理できた。

#### 1. 第1回主任会（4月7日）

内容は次の（1）～（3）である。

- (1) この会の趣旨を知る
- (2) この会での「対話」のルールの確認
- (3) 「省察」シートの説明と記入

##### （1）主任会の概要

第1回では、この主任会も含めた研究の目的や進め方を説明した。この場の中での対話から本校の問題や課題を解決していくことを確認した。

##### （2）主任会のルール

対話のルールとして、Ⅰ本音で語ること、Ⅱとにかく訊くこと（傾聴）、Ⅲ建設的な「話し合い」＝「対話」を行うことを提案し、その対話が目指した心理的安全性が高い職場について確認した。

##### （3）省察シートの活用

省察とは、自分自身をかえりみて、そのよしあしを考えることである。その振り返りの過程から自己との対話を行うためにこの方法をとった。実際に、この会の省察シートには、「この会は気楽であり、何でも言っていていい」などと書かれており、また、参加者は嬉しそうな表情でこの場を後にしていたことから、主任会の目的が伝わったと感じた。

また、今年度は4月、5月と臨時休校の下での年度の船出であったことも考慮した中での主任会であった。4月、学校長からこの会の説明を職員会議で行ってもらったことも主任会の効果をあげることになっていくとも思った。しかし、4月は、児童生徒は登校せず、全職員には先の見えない不安と、例年であれば繁忙期であり時間が足りないという状況ではないこ

とから、何か「微妙な心理的安全性が働く」ような雰囲気在校内にあると感じた。

以下は省察シートより転記したものである。

#### GOOD

- ・みなさんから声が出てよかったと思います。
- ・働きやすく、楽しい職場づくり、お互いいい所を引き出し、子供に返っていく、いろいろ教えてほしい。
- ・どういう会かわかった。運営委員会と違って話しやすい。
- ・長くいる人の思いが聞けて良かった。今は言われたことをしているだけで、考える余裕もない。

#### BAD

- ・これから何について話し合うのかがよくわからなかった。課題を出して、そこから絞って何かを作り上げるのか、ゴールがどこか知りたかった。
- ・マネジメントとは何か？

#### NEXT

- ・ゴールかテーマがあった上で会議が設けられると良い。

## 2. 第2回主任会（5月20日）

内容は次の（1）～（3）である。

- （1）これまでの振り返り
- （2）昨年度での本校の課題の整理
- （3）アンケートと省察シートの記入

### （1）4月以降の振り返り

前回の省察シートを踏まえ、コロナ対応も含め、5月中に各業務の「困ったこと」をテーマに話をした。主任として、私から自己開示を行うことで、この主任会の心理的安全性を高めることをねらいとした。現時点での課題や疑問などを投げかけた。その後、どの主任も率直な意見を出してくれた。その中で、コロナ禍の課題を整理するために管理職と協働することの必要性の話題が出た。この主任会の目的は、主任同士が心理的安全性を高め、関係の質を向上させることによって協働体制によるマネジメントを目指していることから、管理職との面談や

話を適宜、行うことを確認した。

### （2）3月実施のアンケート結果

各主任には、今後の業務の参考にしてもらいたいことから前年度3月実施のアンケート結果の一部分（氏名等非公開）を提示した。これまでの先生方の「本音」が書かれており、記述式も含め、これから行う業務の役に立ててほしいことを伝えた。主任としての校務分掌等のマネジメントは業務であることも伝えた。私自身にとっても、私が昨年度勤務していない期間で起きていたこと、同僚の本音が訊けたことで、見えない知らない部分が少しだけわかったことで私の心理的安全性は高まったと感じた。

### （3）主任会の省察

どの主任も全く見通しがもてない不安定な日々が続く中、普段、その不安を声には出さないが、職員間で心理的安全性を高めようと業務を進めていることも対話からわかった。

以下は省察シートから転記したものである。

#### GOOD

- ・コロナウイルスや感染症対策や各部の様子が聞けたのでは…。先が未だ見えないこともあり気になります。
  - ・困りごとを話し合うのは良い。気持ちも軽くなったり、抜けていた共有すべきことが見つかったりする。
  - ・主任会資料を楽しみにしています。
  - ・素直な意見が出てよかったと思います。
  - ・それぞれの学部、寄宿舎の状況がざっくりばらんに話す中で分かり、よかった。ざっくりばらんに話す中で課題もみえてよかった。
- また、次回の主任会も含め、以下の記述式の回答があった。

#### NEXT

- ・学校再開後の生徒等の状況を話し合う。
- ・その都度、困っていること（課題）も出して改善案を1つでも2つでも見つかるといいな。
- ・学校再開に伴い児童生徒が登校すると、きっと今気づかない課題も見えてくると思うので、次回も同様にざっくりばらんに話せるとよい。

どの省察も前向きな発言が多く、コロナ禍というピンチに対し、職員が繋がろうとしていることが読み取れる。

### 3. 第3回主任会（6月24日）

内容は次の（1）～（4）である。

- (1) 盲学校の省察
- (2) 対話と心理的安全性
- (3) 自己開示
- (4) アンケートと省察シートの記入

#### (1) 「盲学校のいい所」探し

盲学校を客観的にどう見えているのか、盲学校の省察を兼ねて、盲学校のいい所探しを行った。資料3は、まとめたものである。

以下はその一部を転記。

- ・今年はい互いに批判せず、意見を言い合える雰囲気を作れている。
- ・小さい集団のため互いの業務内容、量が見えて声を掛け合って取り組もうとしている。
- ・主任会議をもっていただき管理職からではなく、自分たちが学校運営について話を持って良かった。

好影響				
内部環境	AT HOMEなところ	1人1人の児童生徒の様子等を教員間で共有しやすい	今年はい互いに批判せず、意見を言い合える雰囲気を作れている	当事者の先生方から児・生のおかれている状況、教材職員、支援方法について聞ける
	部活動	若手からベテランまで年齢構成の面でバランスが良い	お互い協力し合っている	20～30代の先生方がとても意欲的に業務に子どもへの対応にあたっている
	学校祭で各部の学習発表で小学部の劇は情報があります	1人1人が業務に責任を持って取り組んでいる	主任会議をもっていただき管理職からではなく、自分たちが学校運営について話を持って良かった	業務でわかりにくいことがあっても、相談したり一緒に考えたりしやすい
	人数が少ない分、他学部先生も含め、コミュニケーションがとりやすい	今、どの業務の集団でもチームワークよく取組んでいる	小さい集団のための互いの業務内容、量が見えて声を掛け合って取り組もうとしている	幼い子から、かなり年齢のいった生徒さんまでいるので、校内で社会の輪廻のようなものを感ずることができる
	寄宿舎では、小～理の生が行事に参加すること（年忘れ会、予校会では生が中心となってがんばってくれます）	視覚障害の教員がいる	先生にとって点字など理の先生にきける	部活動でスポーツ部は大会に向けて頑張っている姿
	生徒人数が少ないことから、学校を広く使える	時間の流れが緩やかに感じる		
	立地が良い	教員数は児童数の規模で考えると多く、業務が軽減できる？かな		
	小さい所			
	いろんな年齢の生徒がいる			
	子どものことがよく見える人数			
外部環境				

（資料3）SWOT分析の好影響のみを実施

この内容からもわかる通り、予測もつかないコロナ禍においても、前向きで協働を意識した

コメントが書かれていたことは、盲学校として学校教育目標を達成するための方向性が主任には共有されていたことがわかった。

また、いい所探しをした理由は、心理的安全性を高めやすいため（小室，2018）であり、実際にいい所を振り返ることは心理的安全性を高める有効的な手段であると思った。この頃から、主任会は関係の質の向上が図られているのではないかと思われる。ミドル世代の主任が普段感じていることをとにかく語り、とにかく訊くことを行うことで心理的安全性を高めることに繋がることわかってきた。

#### (2) コミュニケーション（対話）と心理的安全性（関係の質）の関係について

6月から学校が再開し、休校中の主任会とは違う何か不安があるような雰囲気の中での主任会であった。コロナ禍での学校運営では、7限授業の実施など、これまでの遅れを戻すための方策と日々の取組も含め検討することも多く、実際には様々な行事や計画が中止になったり、職員の中では学校で感染者が出るのではないかなどの不安もあったりしていた。また、今年度の行事など、実施の有無についても再検討する場面があり、学校再開でわかったことが沢山あった。

今回の主任会には、急な対応も含め、コロナ禍の様子や、各主任が日々の業務の中で対話が行えているのかなど、このメンバーでの対話から学校運営の様子を模索した。欠席した主任については、無理にこの主任会を実施したくないという私の思いからアンケートを含む省察シートに記入する形とした。

この主任会では、引き続き心理的安全性を高めようと試みたことで次の点が共有化された。

先月の省察シートに、「ざっくばらん」に話ができる主任会と書かれていたことや、この会は心理的安全性を高めた対話が目的であること、関係の質を高めた中での業務を行う点である対話ができたと。

また盲学校の省察では、いい所探し（資料3）

において、理療科（視覚障害のある先生）の同僚（視覚障害のことがわかる）がいることなど、沢山書かれていたことは良かった点であり、本校の強みが整理できたと言える。

### （3）自己開示と感情交流

また、この会の方向性をこれまでも示し自己開示からの対話であったことから、活発な対話が行われたと思われる。自己開示からの感情交流ができるようになってきた。方向性を確認することは、ミドル世代が盲学校のマネジメントを考え、業務を行うことに繋がっていく。

その他、盲学校の歴史やこれまでの業務の仕方など、ざっくばらんという心理的安全性が高まった状況で多くの対話ができたと感じた。

これまでの盲学校は、属人化された個人の業務が多く、価値観が違うことでの「ズレ」から起こる業務のラフを修正できないまま、人事異動や時間の経過によるリセットが業務改善のような機能になってきたのではないかという話もあった。人事異動とは、定例的に行われることであり、改めて盲学校の学校力について考えるきっかけとなった。

各々の先生が属する集団で、目的や方向性を確認することで、対話が必然的に生まれ、各主任が自己開示することでできた環境は「心理的安全性が高い職場」と言え、「関係の質」を高めることになると確認できた。

この関係の質を向上させるには、何が必要なのか？私は、ミドル世代の各主任が自己開示をすることや心理的安全性を高めるために本音で語り、とにかく根気よく話を訊く実践が必要であるとわかった。まずは自己開示、そして心理的安全性を高めるための「しかけ」が必要である。主任会における「しかけ」とは、「対話」の内容とも言えるが、対話と関係の質をつなげるためには感情交流が必要という点にも気付くことができた。ミドル世代においても、対話の技術や、自己開示による感情交流が重要であることの共有も図ることができた。

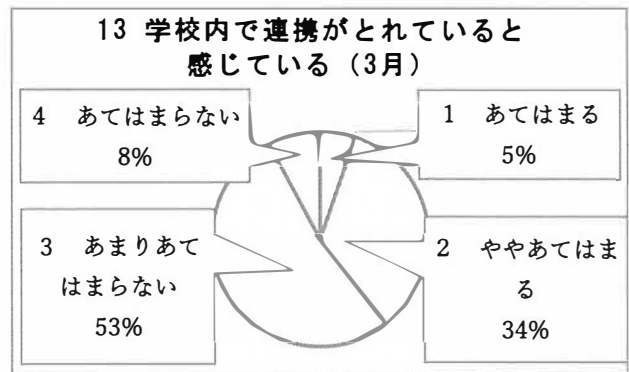
以下は省察シートから転記したものである。

## GOOD

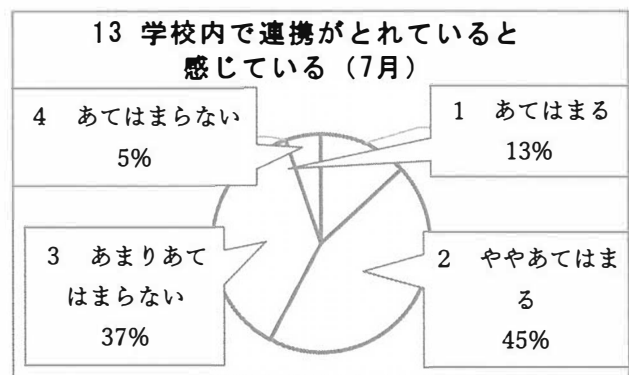
- ・盲学校の業務の仕方について、いい話ができただのではないか。
- ・気楽にありのままにこの会に臨むことができている。この会に来るのは好きです。

### 4. 全職員対象アンケート（7月）

この月は、3月以来、全職員に対し、アンケートを行った。4月から新年度は始まったが、臨時休校のこともあり、7月の段階でこの研究の成果も含め、今年度の職員の意見を訊く機会と捉えアンケートを実施した。結果はどの項目もあてはまる、ややあてはまると否定的に業務を行っている傾向はあまりなかった。アンケートの13「校内の連携がとれている」という項目（グラフ1）では、半分以下の人が3月時点ではあてはまる、ややあてはまると感じていなかったが、7月（グラフ2）の段階では、半分を超え、項目15 風通しのよい職場と感じているについての結果も若干ではあるがよくなっていることがわかった。



グラフ1 連携がとれていると感じている（3月）



グラフ2 連携がとれていると感じている（7月）

また、困りごとが相談できる同僚の存在がいるという部分では3月同様に数字が高いことも

わかった。しかし、アンケート項目の管理職とのコミュニケーションがとれているや校内の連携がとれているでは、3月も7月もあまり変わらなかった。しかし、記述式の部分では、学校の問題や課題改善方法など、多くの記述があったことから、この盲学校を良くしたい「思い」はどの先生もあることが明らかになった。

私を含めた主任自身がミドル世代のマネジメントの重要性を感じつつ、各業務を協働体制下で行うことができれば対話はさらに深まっていっていったことがわかった。本音で語った私に対し、どの主任も私の思いを受け止めてくれたことは、各主任が学校の問題等を解決したいと思う方向性が一致していることがわかり、充実した主任会であったと言える。

#### 5. 第4回主任会（8月24日）（写真1）

内容は次の（1）～（3）である。

- (1) これまでの振り返り
- (2) 対話を省察

##### (1) 先月の振り返り「盲学校の素晴らしい所」

改めて、この主任会の目的を確認した。マサチューセッツ工科大学ダニエル・キム教授「組織の成功循環モデル」より（資料4）を使い、目指そうとしている方向性の確認をした。



資料4 組織の成功循環 ダニエル キム

参加できなかった主任もいたが、予定通り行った。これまでに明らかになったことやこの研究の目的を自分なりに伝えることができた。7月のアンケート、管理職とのコミュニケーションの結果について関係の質との関係を対話した。

心理的安全性を高める1つの方法には、相手を思いやること、寄り添うことなどが考えられるが、ミドル世代がマネジメントの視点で若年から中堅世代の先生方に対し、一緒に業務を行う機会が増えることで、信頼関係が構築され業務が回るような気がする」と主任会の中で話があった。

#### (2) 対話を省察

これまでの多くの対話から、各主任のマネジメントの視点が参考になるとも思った。盲学校の歴史、石川県内の学校や同僚も含め、「ざっくばらん」に話ができてきた主任会であった。以下が確認できたことである。

- ・率直な対話⇒心理的安全性を高める⇒関係の質が高まった協働によるマネジメント体制
- ・率直な対話＝フィードバック（省察）…事実をフラットに⇒対話から認知をすり合わせる⇒関係の質の向上

以下は省察シートから転記したものである。

#### GOOD

・ざっくばらんに言いたいことが言える会だったと思います。

・大規模校の管理、書類提出の方法と、小規模校とは違うように思えた。小規模校の業務とは何か？

・アンケートの結果や周囲からの聞き取りを基に課題を共有できてよかった。

・互いに思っていること感じていることが話し合えたのでは…。

・いつもですが、何でも気軽に話しやすいです。

#### NEXT

・マネジメントについて教えてください。

・モチベーションの高め方、楽しみながら働く



方法など探してみるとか？

「ざっくばらん」という心理的安全性が高い状況から生まれる関係の質は、直ぐに結果の質につながることは考えにくいですが、少なくともこの状況下ではよいパフォーマンスに繋がるのではないかと感じることができた。

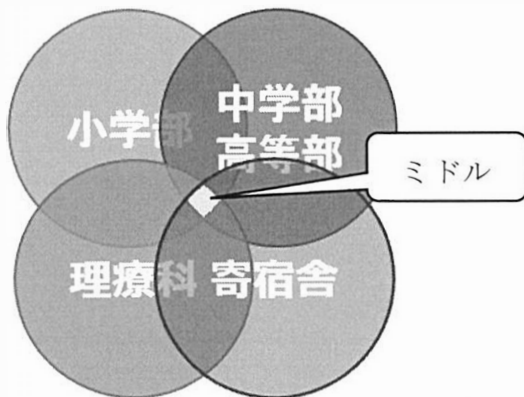
## 6. 第5回主任会（9月24日）

内容は次の（1）～（3）である。

- （1）前回からの省察
- （2）応答技術
- （3）マネジメントと応答技術

### （1）省察

前回のある主任からの要望が「マネジメント」と「モチベーションの高め方、楽しみながら働く方法など」の2点であったことから、学部が重なるイメージ図（イメージ図1）、組織の成功循環モデル（資料4）、対話を通じた共有と省察についてイメージ化した図（イメージ図2）を説明し、改めて「対話」の重要性について説明した。



イメージ図1



イメージ図2

## （2）カウンセリング演習の紹介

対話の原点であるカウンセリング演習（応答技術）を行った。演習の資料には、本大学の萱原先生の教材をお借りし、昨年度の1年生時、私が経験し学んだことを思い出しながら演習を行った。どの先生もとにかく訊くことを実践した。

## （3）マネジメントにおける「対話」とは

応答技術の流れから、「困ったこと」を自己開示し、フィードバックの中で「マネジメント」と「モチベーションの高め方、楽しみながら働く方法など」も含め、応答技術の難しさを確認した。その中で各主任同士が対話し、ある主任の自己開示から対話が深まっていった。

それは、とてもストレートな内容であった。カウンセリングの応答技術をこの場で演習することで各主任に何をしてほしいのか？応答技術とは、全てを受け入れ、相手に対しフィードバックしていくことであり、とても辛いものではないのかということであった。全くその通りである。私もその言葉から対話による心理的安全性を高めることは容易ではなく、根気がいるものであることに気づかされた。

その後の主任会は、自己開示からフィードバックという流れで進み、他学部での対話や感情交流について「対話」を深めることができた。

どうしたら本校において心理的安全性を高めることができるのか？少なくとも、この主任会で起こった自己開示や感情交流は、対話のできた瞬間であったとも言える。会が終わった時には、様々な対話を受け止める大切さがわかり、感情交流を行えたことにより、何かスッキリした状態になったことも事実であった。

以下は省察シートから転記したものである。

**GOOD**

- ・言いたいことが言える雰囲気よかったですと思います。
- ・理療科のペイシング「うなづき」からはじめるなど、生徒に身に付けさせている。
- ・資料（若手教員に対するメンタリング）は参

考になりますね。対話の例文があるとそう思います。

## 7. 第6回主任会（11月4日）

内容は、省察とこれまでのまとめである。

心理的安全性が高い状態で「対話」を行うことを目的とし、資料を活用して主任会を行った。本研究のために参考にした「チームが機能するということはどういうことか」（Amy C. Edmondson, 2014）の中心にある心理的安全性について説明した。

前回同様にダニエル・キム成功循環モデルを提示し、現状のBADサイクルからGOODサイクルに変えるための方策について意見を聞いてみた。冒頭の私の説明では、結果の質は重要ではあるが、まずは頭の片隅におき、関係の質を向上させるためにできることをしてほしいことを伝えた。

会社も学校も求められているものは、現実「結果の質」であることはいままでのないが、主任会の中では関係の質を高める対話ができ、その対話では、「校務分掌等の業務をローテーションし、これまでの同僚が行った業務を行うことでその苦勞がわかり、関係の質が少しでも向上するのではないか」という意見が出た。また、「ローテーションすることで初めて行う業務の結果の質は向上するかどうかかわからないが、少なくとも前任者に質問等を行うことで関係の質が変わるのではないか」や「主任が業務を同僚に任せることで失敗や成功を体験させることも重要」、「これまでの盲学校では結果の質を求める時は、ベテランや専門性の高い人がイニシアティブをとっていたことで、属人化した結果の質の業務に成りがちになってしまったこと」など、様々な結果の質を意識した意見も出てきた。GOODサイクルの先頭にある関係の質の中では、お互いを尊重することなども同時に話が出ていたことから、今後、各主任は関係の質を意識し高めようとしてくれるように感じた。

以下は省察シートから転記したものである。

### GOOD

- ・中学部、高等部普通科の話を開けて良かった。
- ・信頼する。任せる。相手の状況を知る。この言葉を意識してできるように（特に役職がある立場こそ）主任として働きたいと思います。

### NEXT

- ・ミドルリーダーとして、どういうスタンスで働くか？について話してみるとか？

## IV 考察

### 1. 対話に基づく心理的安全性について

#### (1) 心理的安全性についての省察

本研究では、ミドル世代で構成した主任会を6回実施した。その結果、主任会においては、対話に基づく心理的安全性が高まったと考えられる。小室（2018）は、ミドルマネジメント（中間管理職）に求められることとして次のようなことを挙げている。1) 組織から与えられたリソースを最大限に生かして、チームの目標を達成すること、2) 限られたリソースを活用して、生産性高く成果を上げること、3) チーム目標を全員で共有すること、4) メンバーを育成し成長をうながすこと、5) 仕事の配分に配慮すること等である。そして、これらすべてに共通する大前提は、お互いの信頼関係をベースに、双方向で意思疎通を行うコミュニケーションを成立させるだけの「関係の質」を構築することであると述べている。

本研究における主任会の目的は、協働体制づくりの大前提となる「関係の質」を構築することであった。その点においては、率直な対話ができただけから実践目的は概ね達成できたと言えよう。

しかし、全職員対象のアンケートでは、心理的安全性が高まることによる関係の質の飛躍的な向上は見られなかった。なぜ主任会は高まり、全職員ではあまり高まらなかったのか。その要因として、次の2点が考えられる。第1に、主任というカテゴリー上の同質

性が根底にあり、主任会の心理的安全性が高まっていったことが考えられる。第2に、主任会では、「本音で語る」、「とにかく訊く」というルールが設けられていたことである。つまり、自己開示と話を訊くことに重点をおいた対話のもと、感情交流が促されたと考えられる。

一方、学校全体の職員間の関係の質があまり高まらなかった要因としては、次のようなことが考えられる。1) 今年度はコロナ禍で不安がある中での学校運営に対し、どの教職員も心理的安全性が低い状況があったこと、2) これまで同様、「結果の質の向上」が個々の課題として求められていたこと、3) 「対話を深める」という方向性の周知徹底ができなかったこと、である。

以上の要因から、ミドル世代が中心となった、学校全体の心理的安全性を高めるための対話を十分に行えなかったのではないかとと思われる。

## (2) 関係の質の向上と結果の質

「関係の質」を踏まえ、成功循環モデルにおけるGOODサイクルのゴールである「結果の質」について述べてみたい。

結果の質と学校の組織力の向上の関係は、同一な部分もあると思われる。本研究で本校の結果の質の向上は見られなかった。つまり、GOODサイクルのスタートである関係の質を向上させることで本校の「結果の質」が向上できる伸び代がまだまだあるということである。

また、これまで学校の組織力を向上させるための1つの方策であった個業型組織の中のマンパワーに頼るのではなく、主任会の関係の質のように、先生方一人一人の心理的安全性が高まる対話は、協働体制によるマネジメントの新たな視点として重要であることが明らかになったことは、成果と言えよう。これまで私が勤務した学校においても、学部や分掌内の対話による関係の質が向上したことで

結果の質が上がった経験もある。

## 2. 学校マネジメントにおけるミドル世代の役割

### (1) 信頼関係を築くために「とにかく訊く」

ミドル世代の重要な役割として、同僚の先生に対し、これまで以上にとにかく訊くことを徹底しなければならないことを挙げるができる。

ミドル世代自身の学びには、個々の教員人生の中に必ずと言っていいほどお手本や見本となる先生に出会っている、ということが主任会の話の中にあつた。また、そのお手本や見本となる先生方の共通点は、信頼関係を築くために「とにかく訊く」ことを実践していたことが明らかになった。

つまり、心理的安全性の高まりは、自然現象ではなく、意図的に誰かが作った「しかけ」があるとも言えよう。

### (2) 協働体制の構築

小室(2018)はミドル世代のマネジメント業務として、協働で行うマネジメント業務が重要であると述べている。

業務の量や質を考えつつ、複数人による協働を目指し、若手を含めた複数の先生で行う業務を増やしていくことが本校における今後の課題であるとする。その時、GOODサイクルが回りだすと思われる。

## 3. 本実践を振り返っての所感

### (1) 協働体制の定着を目指して

協働体制の構築の必要性はこれまでも述べたが、大量採用期世代の過渡期が終わるまでには、協働体制による学校運営は構築できるのか？その問いには、ハッキリと「構築する」とは言い切れない。

しかし、数年後、現在同僚として働く先輩は、退職を確実に迎える。だからこそ、今、全教職員で行う学校運営の中で、20代～40代の教員は指導力等を付ける必要があるのではないかと考える。小さな業務においても協働する業務が増えていくことで結果の質は向上

し、その結果の質の向上により協働体制によるマネジメントは徐々に構築していくのではないかと思う。

## (2) 信頼関係構築への道のり

本実践を通して多くの対話を行った。ミドル世代は、管理職、主任、同僚と盲学校の風通しを良くするためにパイプ役となって、様々な所で人と人を繋いできた。しかし、対話による信頼関係の構築は容易ではなかった。私も毎日、所属する学部や学校全体を見据えて管理職、多くの同僚と対話を行ってきた。個人的には、関係の質が向上した部分はある。しかし、目指した学校全体としての協働体制構築への道のりはまだまだである。

また、信頼関係を築くには時間が掛かるが、崩れる時は一瞬である。崩れた関係を再構築するためにもう一度対話を行う。その繰り返しによって、以前構築された関係の質よりも強固な関係を築けることもわかった。このプロセスをイメージ化したのが図3である。応答技術を活用して、「互いの話をしっかりと訊く」という学校全体の方向性を揃えることができたならば、関係の質の曲線は右肩上がりになるであろう。その一端を担うのはミドル世代であることは言うまでもない。

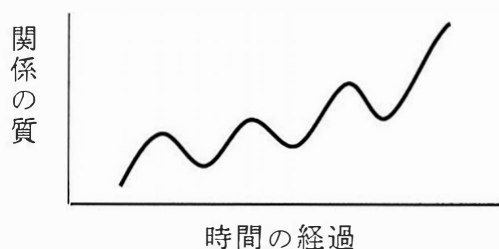


図3：関係の質の構築イメージ

## (3) 未知の世界に耐える力

今日、社会の変化はめまぐるしい。このハイスピードな流れの中で生きていく力を児童生徒に付けることが学校教育に求められている。盲学校も同様である。個人としての指導力等の向上は必須であるが、私は、これから先、組織の中で協働できる力を付けることも必要と考えている。

そのことと並行して、物事の本質を見抜き

最適解を思考できる力（コンセプチュアルスキル（Robert Lee Katz, 1955 提唱））を身に付けることが、予測困難の現代において必要不可欠であると考え。私は、コンセプチュアルスキルの向上にも、対人関係作りのスキルである「対話」が役に立つと思う。その対話に基づく心理的安全性の高まりによって、困難に耐える力も同時に身に付くものではないか考える。好川(2017)は、コンセプチュアルスキルとは管理者だけでなく、担当者レベルにも必要なスキルであり、つまり、チームとしてコンセプチュアルスキルは必要であると述べている。「鉄は熱いうちに打て」というように、隣にいる大量採用期の先生や再任用の先生が同僚として居る今がチャンスである。

盲学校における協働による人材育成と、児童生徒と共に学び続けることができる力を付けるために心理的安全性を高めることができるよう、「とにかく訊く」「本音で語る」ことを今後も実践し続けたい。

## 4. 最後に

本稿では対話に基づく「心理的安全性」の構築を目指した学校運営について明らかにしてきたが、私は学校以外の競技スポーツの場においても同じような経験をしてきた。

競技スポーツでは、勝敗がある以上、結果の質が選手の立場から言えば絶対である。しかし、チームスポーツの勝敗では、個人の力量も重要であるが、協働体制であるチームワークというパワーが勝敗を分けることが多い。

筆者はこれまで、様々なカテゴリーの全国大会でチーム力による優勝を成し遂げることができたが、どのチームにおいても心理的安全性は高く、この研究で活用した成功循環モデルのGOODサイクルを活用していたことが本研究を通して認識することができた。BADサイクルになった時もあった。その時は負けた時であった。負ける時は、練習の時から関係の

質が低くなっていたことが多かった。勝つ時は、関係の質の向上に多くの「とにかく訊く」、「本音で語る」という時間を注いだ。

また、チームメイトや自己と対話（省察）をすることで競技の特性や様々なスキルの中に本質を見抜く力も育成され、知り得た内容はチーム内の対話によって共有され、勝機が上がったりチームの伝統として残ったりすることも経験してきた。そのような協働での学びは、個々の選手をチームとして繋げ、信頼関係を深め合うことで、個々の繋がり薄い選手達が1つの戦える集団に纏まっていった経験をさせていただいた。

現在、盲学校では全職員が様々な対話を至る所で行っている。その対話を深める中で最適解を協働で探すことを通して心理的安全性は高まり、方向性が揃うことで、強固な協働体制が築かれ、指導力等は向上していくと思われる。誰にとっての学校か？それは、児童生徒、保護者、先生も含め、社会全体の財産であり、今後も「楽しい学校」で共に学び歩むために協働体制の構築は急務である。

本研究において、これまで出会った全ての児童生徒、保護者、本校の先生、本大学の先生や院生に心から感謝申し上げ、この研究の報告を終わりとす。終わりは次のスタートでもある。今後もこの研究を継続し、ミドル世代のマネジメントも含めた協働体制を構築するために「対話」に努めていきたい。

#### 引用文献・参考文献

1) Amy C. Edmondson (2014) チームが機能するとはどういうことか「学習力」と「実行力」を高める実践アプローチ 英治出版

2) 中央教育審議会 (2006) 今後の教員養成・免許制度の在り方について (7月11日 答申)

3) David Bohm (2007) ダイアログ 対立から共生へ、議論から対話へ 英治出版

4) 平田オリザ (2012) わかりあえないことからーコミュニケーション能力とは何か 講談社現代新書

5) 石川県教育委員会 (2014) いしかわ新教員研修制度～学びの力を育む指導力の継承と専門性の確立を目指して～

6) 伊藤羊一 (2018) 1分で話せ 世界のトップが絶賛した大事なことだけシンプルに伝える技術 SBクリエイティブ

7) 小室淑恵 (2018) プレイングマネジャー「残業ゼロの仕事術」ダイヤモンド社

8) 桑原晃弥 (2019) グーグルに学ぶ最強のチーム力成果を上げ続ける5つの法則 日本能率協会マネジメントセンター

9) 中竹竜二 (2017) 特別な才能はいらない 自分にしかできないスクールリーダーになろう 教育開発出版

10) 佐古秀一 (2019) 管理職のための学校経営 R-PDCA 内発的な改善力を高めるマネジメントサイクル 明治図書

11) 妹尾昌俊 (2015) 変わる学校、変わらない学校 教育開発出版

12) 妹尾昌俊 (2019) こうすれば学校は変わる！「忙しいのは当たり前」への挑戦 教育開発出版

13) 苫野一徳 (2019) 「学校をつくり直す」河出新書

14) 好川哲人 (2017) コンセプチュアル思考 日本経済新聞出版社



# 居心地のよい職員室づくり

## －居心地プロジェクトの実践を通して－

納谷 健治

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】**本研究は、ダイバーシティ・マネジメントの視点から、時間的・空間的な居心地のよさを感じ、安心していられる職員室（居心地のよい職員室）になるための実践を通して、居心地プロジェクトのメンバーや教職員全体の変容を明らかにすることを目的とした。実践の結果、職員室にいる教職員全体の現状及び一人一人の教職員を意識し、それに応じた実践を模索する中で、プロジェクトメンバーは多様性を尊重しながら関係性を構築していくことの大切さを感じ始めるとともに、学校参画意識が強まった。また、同僚教員に関しても、居心地プロジェクトを肯定的に捉えられ、一定の成果を上げることができたものの、教職員全体の変容が見られるまでには至らなかった。職員室の居心地を組織的に考えることで、一人職や専門的スタッフを含むより多くの教職員にアプローチすることができ、多様性を踏まえ多方面から企画を考えることができた。

### I はじめに

#### 1. 問題の所在

第二次世界大戦後から、学校は多種多様な職種・職務で構成されるようになってきた（木岡 2016）。学校事務職員の配置に始まり、近年では主幹教諭や指導教諭が加配配置されるようになった。職種においても、心理や福祉等の専門性が求められ、スクールカウンセラー（SC）やスクールソーシャルワーカー（SSW）などの専門的スタッフとの関わりが密になってきている。文部科学省（2016）が示した「次世代の学校指導体制の在り方について」では、将来的にはより複雑な学校指導体制になるだろうと目されている。学校と教職以外の専門性を有する専門家と連携や調整することによって教育課題の解決を図られることが肝要であることは言うまでもない。

文部科学省（2015）は、「チームとしての学校」を実現するためには、①専門性に基づくチーム体制の構築、②学校のマネジメント機能の強化、③教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備、の3つを一体的に取り組みなければならないと述べている。そのため、学校では、必要な教職員の配置や、校長のリーダーシップの下、それぞれの専門性を生かして能力を発揮しやすいように体制の構築などがなされてい

る。しかし、実際に学校組織の中で働くのは教職員や専門的スタッフであり、人である。学校の組織力を発揮するには、教職員間の関係性について考え、その実態にあった方策を講じることが重要である。そこで本研究では、教職員間の関係性を捉えるために、職員室に焦点を当てる。

水本（2015）によれば、職員室は教職員の日常的な相互作用の場であり、諸活動の分化と連結の実態を捉えるのに適している。また、佐藤（2012:158頁）は、教員間の関係性について「問題が生じたときに担任のみがエネルギーを費やし、お互いに自分のことだけで精一杯で、協働やサポートが自然に生じない状況である」と問題視し、どのように関係性が形成されているかということは、今後の学校教育全般を考えていく上で注視すべきであり、そうした文脈において職員室に関する研究の重要性を指摘している。

一方、教師のメンタルヘルスに関する研究において、田上ら（2004）は同僚との関係は職務遂行に及ぼす影響が大きいと述べている。職場の人間関係を良好な状態に保つのは、教師個人だけでは困難なことであり、管理監督者である校長のリーダーシップのあり方に負うところが大きく（岡安 2006）、学校組織全体の問題として考えなければならない。また、宮下

(2016, 2019) は、教師のバーンアウト低減のためにはジェンダーやエイジングなど、一人一人の教職員のライフステージに応じた仕事のやり方を考えていく必要があり、その重責を管理職だけで担うのは難しく、中堅やベテラン教員の組織的サポート体制の責任をさらに担う必要性を示唆している。

なお、学校組織は、前述したとおり教員だけでなく、養護教諭、学校事務職員、専門的スタッフなど、異なる職種集団である。たとえ同じ教員であったとしても、性別、年齢といった表層的なレベル、価値観や教育信念といった深層的なレベルの多様性があり、学校がチームとして機能するためには、この多様性を考慮し、互いに尊重し合える関係性を築くことが大切である。企業では多国籍化が進み、国籍や文化が異なる人々が共に働くことが当たり前のように生じてきたことから、いち早くダイバーシティ・マネジメントの考え方を取り入れてきた。ダイバーシティ・マネジメントとは、従業員の多様な個性を柔軟に受け入れ、多様性を活かしながら組織力を強化することである（富士通ラーニングメディア 2018）。大野（2020:24 頁）が、「校長・教頭には、教職員一人ひとりの『やる気ベクトル（やる気の強弱）』を伸ばして、チームとしての力を発揮することが求められる」と述べているように、学校経営研究においても、ダイバーシティ・マネジメントの視点からアプローチすることは重要であると考え、そういった研究はこれまでほとんどなされていない。

以上を踏まえ、これからの学校現場では、多職種で構成され、多様な個性をもったメンバーでしっかり共通理解を図り、いかなる問題にも早期に対応できる体制をハード面だけでなく、ソフト面である教職員の人間関係も含めて考えていかなければならない。ソフト面に着目し、学校におけるより強固なチームワークを生み出すためには、何よりも教職員間の相互交渉が営まれ、関係性が形成される職員室が一人一人にとって居心地のよい環境であることが重要であると考え。では、そのような居心地のよさとはどのようなものだろうか。本研究における居心地のよ

さは、宮崎ら（2000）を参照し、「自己を肯定的に思えること」と捉える。加えて、ただ職場やグループ内における人間関係の良し悪しに着目するのではなく、目的達成のために集まったメンバーがそれぞれ力を十分に発揮でき、互いに補い合う関係になり相互承認できる組織づくりに直結することと捉える。これは、藤平（2017）の言う学校運営に関する多くの有用な情報が飛び交うような「チームとして機能する学校」にも繋がる職場であり、ソフト面における「働き方改革」にもなり得ると考える。

## 2. 研究の目的

以上より、本研究では、ダイバーシティ・マネジメントの視点から、時間的・空間的な居心地のよさを感じ、安心していられる職員室（＝ここでは、それを「居心地のよい職員室」とする）となることを目指した実践（＝主に、「居心地プロジェクト」を通じた実践）を通して、以下の2点を明らかにすることを目的とする。

- ① 居心地プロジェクトメンバーの変容
- ② 職員室にいる教職員全体の変容

## II 研究方法

### 1. 対象と期間及び配慮事項

本実践研究では、小松市立第一小学校における令和2年4月から11月までの全教職員（教諭、臨任講師、事務職員ら）を対象とする。

なお、令和2年4月からの実践に関しては、管理職の判断により、校務分掌の総務部に「居心地プロジェクト」を位置づけてもらえることとなった。プロジェクトリーダーである筆者を含め、本研究に賛同してくれた17名のうちの2名のメンバー（M：20代女性、N：30代男性）とともに、実践の内容や方法を考え、実施した。プロジェクトでは、各取組後にPDCAサイクルを行い、次回の取組の改善を図った。部会では、取組だけでなく、取り残された人や不安そうな顔をしている人はいなかったか話し合い、対応策を練った。また、管理職とも連絡、相談しながら、学校全



体で取り組むことができるように考慮した。さらに、各取組の後、適宜、成果などを対象者にフィードバックすることで、対象者が主体的に取組に参加できるように配慮した。

## 2. 検証方法

### (1) 予備調査

本研究を開始するにあたり、本校の職員室の現状や課題を明らかにするために、令和元年9月に予備調査を行った。予備調査は、記述式のアンケートで実施した(表2-2-1-1)。教職員44名に対して行い、29部回収した(回収率65.9%)。

表2-2-1-1 予備調査の質問項目

(1)本校の職員室のよいところはどのようなところですか？
(2)本校の職員室の課題と感ずる部分はどのようなところですか？ある場合、その理由についてできるだけ具体的に教えてください。
(3)本校の職員室での業務やコミュニケーションをよりよいものにしようと考え、密かに意識していることはありますか？ある場合、その内容についてできるだけ具体的に教えてください。
(4)教職員として職務を遂行する際に、本校内において「居心地のよい」場はありますか？ある場合、その理由についてできるだけ具体的に教えてください。

### (2) 事前アンケート

令和2年4月に研究対象の教職員全体の現状を明らかにするため、事前アンケートを実施した。「人間関係」「多忙化」「コミュニケーション」「同僚性・協働性」「やりがい」「管理職のアップダウン」の6つの視点に関する25の質問項目を設定し、質問紙法により調査を行った。調査は4件法で実施した。教職員44名に対して行い、27部回収した(回収率：61.4%)。

### (3) 事後アンケート

「居心地プロジェクト」の実践を通じた教職員全体の変容を検証するため、令和2年11月に本校の教職員に対し、前年度の予備調査と同様のアンケートを実施した。教職員45名に対し行い、17部回収した

(回収率：37.8%)。

### (4) プロジェクトメンバーへの聞き取り調査

聞き取り調査は、MとNに対してそれぞれ2回ずつ行った(Mは令和2年4月22日と令和2年8月20日、Nは令和2年4月22日と令和2年9月1日)。面談の内容は、その場でノートに記録をとるとともに、個人情報に関する取り扱いについて説明し、了承を得てから録音を行った。記録内容については、録音記録をもとに確認しながら、主体であるプロジェクトメンバーが実際に参加し、考えたことや感じたこと、メンバー自身の変容を中心に整理した。

### (5) 職員室での教職員の観察

行動記録調査は、放課後、職員室での教職員の様子を定期的に観察し、記録していく形で行った。その記録を積み重ね、一人一人の教職員の行動的な変化を検証した。

## III 実践経過

### 1. 本校の課題及び研究アプローチ

はじめに、令和元年9月に実施した予備調査とともに、職員室における居心地のよさに関する課題を明らかにした。まず、予備調査の質問項目(1)「本校の職員室のよいところはどのようなところですか」に対しては、「広々している」や「話し合いのできる小部屋がある」などのハード面だけでなく、「周りに気を配ってくれる同僚がいる」や「若手がよく働く」「学年間の関係がよい」「管理職が話しかけてくれる」などのソフト面についても挙げられていた。つぎに、質問項目(2)「本校の職員室の課題と感ずる部分はどのようなところですか」に対しては、「ある」と答えた人が76%、「ない」と答えた人が24%であった。課題が「ある」と答えた人は、主に、仕事量が多く「時間外勤務時間が長い」や、教職員が多く「学年以外の情報が伝わりにくい」ということを挙げていた。つづいて、質問項目(3)「職員室での業務やコミュニケーションをよりよいものにしようと考え、密かに意識

していることはありますか」に対しては、「ある」と回答した人が69%、「ない」と答えた人が31%であった。「ある」と答えた人は、「なるべくたくさん声かけをする」や「若手・ベテラン関係なく話しかける」「悩みや家庭事情など、プライベートな部分も考慮してコミュニケーションをとる」という回答が多く、7割弱の教職員は個々でコミュニケーションの活性化に努めていることが読み取れた。最後に、質問項目(4)「教職員として職務を遂行する際に、校内において居心地のよい場はありますか」に対しては、「ある」と回答した人は45%、「ない」と答えた人は55%であった。「ある」と回答した人は、「職員室」や学年を越えて話すことができる「印刷室」と挙げている人が

多かったが、中には一人になれる「放課後の教室」などと回答している人も数人いた。

以上より、本校の職員室における課題は、「時間外勤務時間が長い」と「学年以外の情報が伝わりにくい」に大別された。その課題解決のために、教職員は個々でコミュニケーションの活性化を図り努力しているが、「時間がない」「(多職種・職務で構成される)教職員が多すぎる」、人とのつながりを大切にする人もいれば、一人を好む人もいるなどの教職員の多様性が障壁になっていることが明らかになった<sup>1)</sup>。

なお本校には、外国籍児童が多く在籍しており(令和2年12月現在20名)、小松市から派遣されているポルトガル語通訳が常駐している。またその他にも、

表3-2-1-1 これまでの検討事項や実践

月	日・期間	テーマ	内容	提案者
4月	3日	「みんなでランチ！」	職員室の自分の机でそれぞれが黙々と弁当を食べている現状だったので、みんなで一つの教室に集まり、BGMが流れる中、会話しながらランチを食べた。	筆者
	15日～	居心地掲示板 転任者の「私は誰でしょうクイズ」	新型コロナ感染症の流行のため、みんなで集まったり話したりすることが難しいため、みんながよく使う給湯室に居心地掲示板を作成した。転任者の「今夢中になっていることは？」「行きつけのご飯屋さんは？」などの回答から転任者を当てるクイズ	M
	20日～	総務部通信	「心を軽くするメンタルハック」などのテーマでまとめた通信を2か月に1回発行	N
	30日	「リフレーミング研修」	以前リフレーミングの研修を受けたことのあるMが講師になり研修を行った。	M
5月	8日	「みんなでエクササイズ！」	新型コロナ感染症防止のための休校が続く中、運動不足解消のため、ソーシャル・ディスタンスを保ち、「ピリーズブートキャンプ」を行った。	同僚
	中旬	居心地掲示板 昔の写真「こんなにイケてる私は誰でしょうクイズ」	同僚の幼いときの写真を貼り、それが誰なのかを当てるクイズ	M
	中旬	「Miro」や「Whiteboard」などのアプリの周知	在宅勤務や特休の人が多い現状を踏まえ、「Miro」や「Whiteboard」などのアプリを仕事で活用できないか検討し、その活用法を居心地掲示板に貼り周知した。	N
	28日	「学年対抗ポルトボール大会」	学校の再開を前に、級外を含む学年の団結力をより高めるためにポルトボール大会を行った。準備運動は体育部にしてもらい、新型コロナ感染症防止を考慮した準備運動を周知する場にもなった。(体育部と共同企画)	筆者
6月	中旬～7月中旬	ブロックチェーンを使った校内における仮想通貨の検討	同僚同士で何かをしたりしてもらったりしたときに使用する仮想通貨導入を検討	同僚
7月	7日～22日	いいねを伝え合おう 「Instagram」	児童や先生のいいところを書いて伝え合う実践(生徒指導部と共同企画)	筆者
	下旬	「(仮)みんなでカレーを作ろう」	「夏休みにみんなでカレーでも作りませんか」という提案があったが、新型コロナ感染症のことを考え、止めることにした。	同僚
8月	3日～	「slack」アプリの検討	「slack」アプリが教職員で活用できないかを確認するため、居心地プロジェクトのメンバーで試験的に活用	某小学校校長
9月	8月27日～4日	ふれあい週間	2学期スタート時は登校を渋る児童が多くみられることを考慮し、子どもたちと先生が休み時間に触れ合い、お互いをより知る機会を増やすことを目的とした週間(児童会と共同企画)	筆者
10月	初旬	検温表のデータ化の検討	「Google form」を使って検温表をデータベース化できないか検討。	同僚
	7日～11月4日	先生ローテーション	毎週水曜日の読書タイムを、級外の先生を含む学年の先生でローテーションして、自分の失敗談を話したり、自分の好きな本を読み聞かせたりする時間にした。自分の学級の児童だけでなく多くの児童のことを知ること、知ってもらおうことをねらいとした。(文化指導部と共同企画)	筆者
11月	中旬	心理テスト	同僚が作成した心理テストをみんなに配布した。	同僚
	下旬	「いちのこ」の知らない世界	事務職員や養護教諭などの一人職の仕事内容をみんなに知ってもらう企画	M
	下旬～	Let's! 互観授業	先生同士、気軽に授業を参観できる企画。参観した感想は居心地掲示板に貼った。(研究部と共同企画)	同僚(研究主任)
1月	中旬	学校メンタルコーチの講演	「先生のためのコーチング研修」	校長

<sup>1)</sup> なお、「時間外勤務時間が長い」という課題に対しては、管理職を中心に勤務時間管理や環境整備、ICT化などの業務改善にすでに取り組んでいるので、本研究において業務改善には触れないこととした。

ALT（外国語指導助手）、SC、SSW、SSS（スクールサポートスタッフ）、理科支援員、特別支援員などが在籍しており、性別や年齢、ライフスタイル、文化が異なる多職種の集まりであることは本校の特徴である。このような学校特性から、お互いの違いを認め合い、多様な人材が意欲的に仕事に取り組める職場になるためのダイバーシティ・マネジメントの視点を取り入れ、居心地のよい職員室づくりに努めることとした。

また、本実践研究で「居心地プロジェクト」を結成し、プロジェクトメンバーを募ったのには以下の特徴がある。「大規模校」である本校（4月現在、児童数677名）において、筆者個人だけでは全教職員にアプローチすることは困難であること、また、より多くの人々が主体として関わることで研究が広がりを見せ、職員室の現状に応じた的確な実践を考えることができる考えたためである。「居心地プロジェクト」の位置づけは、以下の通りである（図3-1-1）。

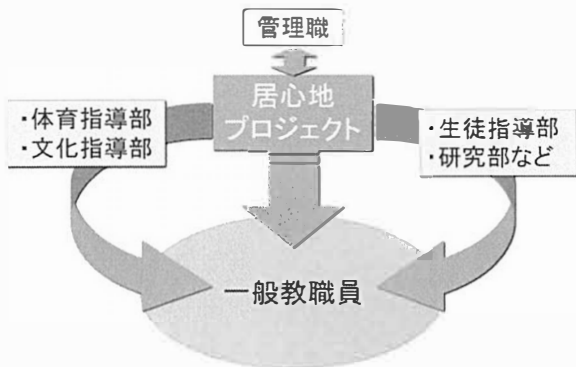


図3-1-1 「居心地プロジェクト」の位置づけ

## 2. 「一人職」へのアプローチ

### (1) なぜ一人職？

本稿では、表3-2-1-1に示した実践すべてを説明することは紙幅の関係から困難であるため、特徴的な実践を取り上げて報告する。

まず、令和2年4月3日に実施した「みんなでランチ！」の実践である。ここでは、同学年の担任同士と一緒に食べる傾向が見られた。また、令和2年5月中旬に実施した居心地掲示板「こんなにイケてる私

は誰でしょう」では、新型コロナウイルス感染症防止対策で多忙な日々を送っていたにもかかわらず、ポストに回答してくれた9名のうち6名がいわゆる一人職であった。「居心地プロジェクト」で話し合った結果、「一人職は、「居心地プロジェクト」の実践を肯定的に捉えているのではないか」「一人職が同僚と関係性を構築したい表れではないか」と考え、級外を含む教職員全員に焦点を当てた実践を考えていくことにした。



図3-2-1-1 事前アンケートの平均

※(6)「同僚とお互いに気軽に授業参観をしている」(11)「同僚と学校行事等を通して、一体感を味わっている」(22)「多忙化改善に向けて検討する場が設けられている」の項目は、新型コロナウイルス感染症防止のための休校時であったため、回答することが困難であると判断した。(21)の項目は、逆転項目である。

事前アンケートの結果は、図3-2-1-1に示した。回答した全22項目の平均のうち、15項目において級外ではない「その他」のほうが肯定的な回答を示し、「居心地プロジェクト」の方向性を裏付ける結果となった。

## (2) 実践①「居心地掲示板」

年度当初は、コロナ禍の中、学校では新任者と関係を構築できる機会、例えば、休業中に同僚とランチに行くことや歓迎会を自粛している状況であった。また、休校中の児童に配布する課題作成・課題チェック、校内消毒、学校行事の見直し、児童サポートへの対応等、多忙を極めており、みんなで集まったり時間をとったりすることが難しい現状であった。それを踏まえ、「居心地プロジェクト」で考えた結果、メンバーMが発案した居心地掲示板を作成することにした。教職員がよく行き来する給湯室に掲示板を作成し、互いに知ることのできる掲示、職員室内で会話が弾むような掲示をすることにした。

1回目は、令和2年4月15日から実施し、新任者の「今夢中になっていること」や「行きつけのご飯屋さんは？」などの質問をクイズ形式で掲示した。仕事以外で話す機会があまりなかった同僚が新任者に話しかけるきっかけとなり、学年内だけでなく学年外の同僚と掲示板を話題に話している様子が窺われた。級外同士で給湯室の掲示板を見合い、クイズを考えている姿も見られた。

2回目は、6年児童向けのたよりからアイデアをもらった。そのたよりには、6年担当教員の幼いときの写真が載せてあり、それを当てるというクイズがあった。これを居心地掲示板でもやってみようと思い、教職員に幼いときの写真をもってきてもらい、「今年の目標」と一緒に掲示することにした(図3-2-2-1)。令和2年5月中旬から実施したこの実践は好評で、学年、級外関係なく話が盛り上がり、時には大声で笑い合う姿を何度も見る事ができた。

居心地掲示板は、その他にも「居心地プロジェクト」の実践風景を載せたり、同僚が結婚したときには新

郎新婦と一緒に写った写真を貼ったりして、半月に一度のペースで更新していった。

この実践で気になったことは、「こんなにイケてる私は誰でしょう」のとき、数人の同僚が幼少時の写真を持ってこなかったことである。ダイバーシティ・マネジメントの視点から考えると、無理に催促することはしなかったが、参加に消極的な同僚に対してどのようにアプローチすればよいのか「居心地プロジェクト」でも話し合いを行い、今後、様々な角度から実践することで、より多くの人に参加できる、参加しやすい企画を模索していくことを確認した。



図3-2-2-1 「こんなにイケてる私は誰でしょう」の掲示板

## (3) 実践②「いいねを伝えよう Ichistogram」

令和2年7月7~22日に実施した「いいねを伝えよう Ichistogram」は、児童や先生のよいところを伝え合う実践であった。ハートや星の形の紙(図3-2-3-1)を数枚配布し、それによいところを書いて相手に渡したり、直接本人に伝えたりして、全教職員が互いに認め合える関係性を構築していくことをねらいとした。

管理職を含む何人かからは、「紙をもっとほしい」と催促されたが、放課後、職員室内で行動観察をしていると、紙を渡している姿はあまり見られなかった。実践期間終了後、何人かの同僚に話を聞くと、一人10枚前後もらっていた。紙をもらったり渡したりしていたのは、空き時間や土日など、みんなに見られないようなときに受け渡しが行われていた様子であった。

同僚の中には、もらったハート紙を職員室の自分の机に飾っている人、もらった一枚一枚の紙を大切に保管している人がいて、行動的に目立った実践ではなかったが、予想以上にやりとりがなされ、プロジェクトメンバーNは、「気持ちのいい実践」だったと評価している。

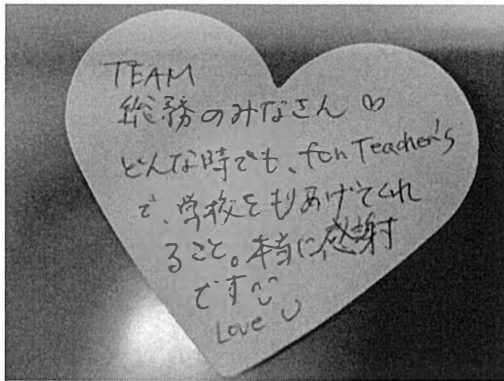


図3-2-3-1 居心地プロジェクトに届いたハート紙

#### (4) 小括

「居心地プロジェクト」では、何度も話し合いを重ね、級外を含めた全教職員を巻き込むことができるような実践を行ってきた。加えて、新任者のことを考慮し、なるべく同僚と早く打ち解け、自分の力を十分に発揮できるような心理的環境になるよう配慮して取り組んできた。

1学期までの実践をふり返ると、新型コロナウイルス感染症防止の休業が約2か月間(令和2年4月13日(月)～5月29日(金))続き、3密(密閉・密接・密集)を回避しての実践を企画すること、実践を価値づけ、必要感をもってもらうことなど難しい面もあったが、「居心地プロジェクト」の3人で案を出し合い考える時間は取りやすかった。例えば、令和2年5月28日に実施した「学年対抗ポータル大会」では、3密を意識した準備運動を体育部の人にしてもらい、全体で共有することができた。また、上述の「いいねを伝えよう Ichistagram」では、生徒指導部とタイアップし、生徒指導に関するねらいを加味した内容で行った。

また、令和2年7月20日に行われた「スクールマネジメント」における若手教員早期育成プログラム(メンター:校長)では、グループ活動の中で、「ワークライフバランス」や「多様性」といったキーワードが出されていた。実践研究の概要については、前年度3月に説明していたが、実践を重ねることで「居心地プロジェクト」の方向性が教職員全体に少しずつ浸透してきたように推察される。

なお、ここまでの実践は、職員室にいる教職員間で行われるものが主であった。1学期の実践をふり返り、今後の課題として見えてきたのは、本業である教育実践に結びつけることや、児童を含めたより多くの人と関わり合っていくことが多様性を尊重することに繋がるのではないかという視点をもって実践していくことである。そこで、次に、このような視点から実施した2学期の実践について報告する。

### 3. 「ものの見方や考え方」へのアプローチ

#### (1) 実践③「ふれあい週間」

2学期開始時は、児童が登校を渋るケースが多いことを考慮し、8月下旬から9月上旬にかけての約1週間、子どもたちと先生が休み時間に触れ合い、お互いをより知る機会を増やすことを目的とした「ふれあい週間」を児童会担当と共同企画した。

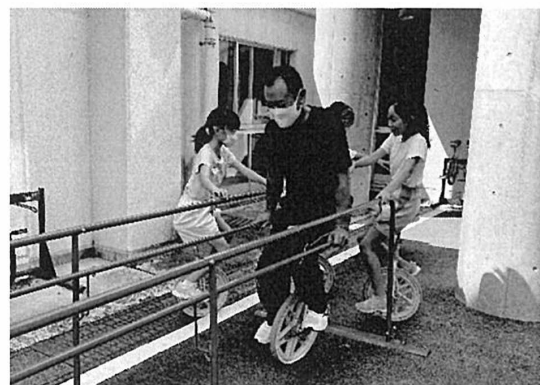


図3-3-1-1 ふれあい週間の様子

児童と一緒に体育館やグラウンドで活発に遊ぶ先生、一輪車に乗れるように頑張る先生、教室でトランプをする先生など、多くの先生が意識的に遊んでい

る姿が見られた。少数ではあったが、級外の先生も自分の担当学年・学級の児童と関わりをもとうとしていた。「〇〇先生、バスケットも上手ですね」「〇〇先生、一輪車乗れるんですか」と教員同士が会話している姿が見られた。

児童や先生が遊んでいる様子を観察していると、ほとんどの教職員が自分のクラス、担当学級の児童と遊んでいる傾向にあった。

## (2) 実践④「先生ローテーション」

10月初旬から11月初旬にかけての約一か月間、「先生ローテーション」を実践した。毎週水曜日の読書タイム（15分間）を、級外の先生を含む学年の先生でローテーションして、自分の失敗談を話したり、自分の好きな本を読み聞かせたりする時間にした。自分の学級の児童だけでなく、なるべく多くの児童のことは知ること、知ってもらうことをねらいとし、文化指導部と共同企画した。

好きな本の紹介をするときに、自分の若い頃の話織り交ぜて話す人、児童にこんな人になってほしいという気持ちをもって読み聞かせをする人、自分のことを知ってもらうためのクイズを出しながら自己開示する人などがいた。また、趣味で行っている生け花の話をする人や、栄養職員であることから食育と結びつけ、「おはし選手権」と題して、子どもたちに正しい箸の持ち方を指導する先生もいた。

この実践は、児童には好評であった。「今度、いつ先生ローテーションあるの?」といった言葉が多く児童から聞こえた。

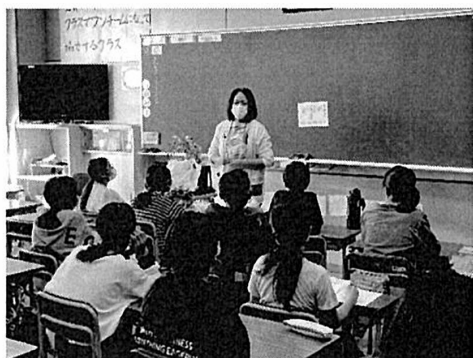


図3-3-2-1 先生ローテーションの様子

## (3) 小括

多様性を尊重し、関係性の構築をねらう本研究について、教職員全体に認識されつつある中で、2学期は教職員間に留めることなく、児童を介した実践をいくつか実施した。

その結果、「ふれあい週間」では、「〇〇先生、とてもサッカー上手かった～」と汗だくの児童が嬉しそうに言っていたり、「また一緒に遊ぼう!」と先生にお願いしたりしている姿を見かけた。今回の実践は、児童と先生の間を良好にすることに繋がったのではないかと容易に推測できる。教員である我々が居心地よさを感じながら働くには、同僚同士の関係づくりだけでなく、本業である児童との繋がりにも目を向ける必要性を感じた。教師が自己を肯定的に感じられるような職場であるためには、子どもとの関係が良好で、子どもの成長の手助けができていくという実感がやはり大切なのではないか。

また、「先生ローテーション」では、他の先生の話に児童と同じように耳を傾ける先生を何人も見かけた。自分の経験談・失敗談を話している先生の話聞いて、「こんなに自分のことを話してもいいんですね!」と嬉しそうに話している先生もいた。教育実践の中で、教職員同士がそれぞれを知ることになり、また、同僚だけでなく、児童と先生がお互いのことをより深く知る機会になったのではないかと考える。

以上より、多くの同僚や児童と触れ合い、交流する中で、互いに知り、関係性の構築に繋がる場を意図的に設けることが大切なのではないかと考えた。だが、児童を媒介とする教育実践の中で行うとなると、仕事上どうしても参加できない人が出てきてしまうことが課題として認識された。教育実践だけに固執するのではなく、1学期の実践のように放課後に行うものや掲示板で知らせるものなど、多方面からのアプローチが必要であることが再確認された。

## 4. 前期学校評価及び事後アンケートの結果

### (1) 前期学校評価の結果

では、以上の実践はどのように認識されていたの

であろうか。ここでは、学校評価と事後アンケートの結果をもとに確認したい。

まず、本校における学校評価である。働き方や業務改善に関する調査項目の結果を表3-4-1-1に示した。これを見ると、調査項目①「80時間越えゼロに向け、時間外勤務時間の削減に取り組んでいる」の肯定的評価は57.1%という低い値であったものの、本研究に関わる調査項目②「チームの一員として学校運営に積極的に参画し、互いに認め合い、助け合っている」は97.2%、調査項目③「『居心地のよい職員室』づくりを推進し、職員の仲間意識を高めている」は100%という高い結果であることが確認できる。このことは、教職員全員が「居心地プロジェクト」の実践について肯定的に捉えていることを推察させる。

なお、調査項目④「『働きやすい職員室』づくりを推進し、職場環境を整えている」は94.4%であった。

「居心地のよい職員室」と「働きやすい職員室」の結果に違いが見られた。

表3-4-1-1 R2年度前期学校評価の結果

目標	調査項目	肯定的評価
働き方や業務の改善 各項目 90%以上	①80時間越えゼロに向け、時間外勤務の削減に取り組んでいる。	57.1%
	②チームの一員として学校運営に積極的に参画し、互いに認め合い、助け合っている。	97.2%
	③「居心地のよい職員室」づくりを推進し、職員の仲間意識を高めている。	100%
	④「働きやすい職員室」づくりを推進し、職場環境を整えている。	94.4%

## (2) 事後アンケートの結果

つづいて、事後アンケートの結果を確認する。項目①「本校の職員室の良くなったところはどのようなところですか」に関する回答を表3-4-2-1に示した。これより、特にコミュニケーションに関することが多いことが分かる。また、予備調査にはなかったダイバーシティ・マネジメントに関連する回答がいくつかあることも確認できる。

表3-4-2-1 項目①の記述

- ・学年の組み合わせによる？！
- ・どの学年もよく話していると思う。(子どものこと、学習のこと、その他のことetc.)
- ・以前から居心地は悪く感じていないので、特によくなったということはありません。
- ・様々な企画で、親交が深められた。
- ・コミュニケーションの機会が増えた。
- ・学年間の関係が、昨年、一昨年よりよくなった。
- ・表立ったぎくしゃくがなくなった。
- ・職員同士で話し合う機会が増えた。
- ・学年団での話し合いが活発になされている。
- ・職員室の居心地がよい。それぞれの多様な考え方を認め合えるような雰囲気がよい。
- ・活気が出てきた。
- ・年齢、性別、学年にとらわれず、広く先生方がコミュニケーションをとっているところをよく見かけます。とってもいいことだと思います。
- ・普段の雰囲気で昨年と変わったと思うところはあまりありませんが、研修などの機会ですぐにあまり関わらない先生と関わることでよかったです。
- ・昨年度のことはわからないのですが、それぞれの学年のブロックでいろいろなお話をされていたり、笑い声が聞こえてきたり、多忙な中でも、職員間のコミュニケーションは良好という印象です。

項目②「本校の職員室の課題と感ずる部分はあるところですか」を前年度の予備調査と比較した結果を図3-4-2-1に示した。

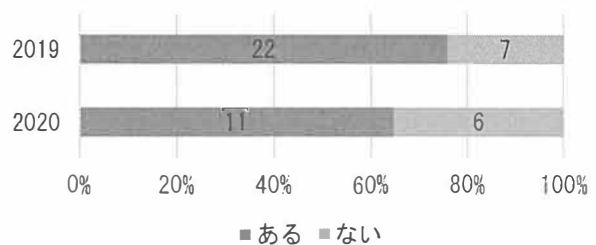


図3-4-2-1 前年度と今年度の項目②の比較

2019年度(令和元年度)に「ある」と答えた人が76%、「ない」と答えた人が24%であった。2020年度(令和2年度)では、「ある」と答えた人が65%、「ない」と答えた人が35%であった。また、「本校の職員室には課題がある」と回答した具体的な理由を表3-4-2-2に示した。課題の多くは、コミュニケーションに関わるが多く、「情報がしっかり共有されていない」などが挙がっていた。

表3-4-2-2 項目②の具体的課題

- ・一部の人だけで動くことがときには必要だけど、それがときには逆の作用に働くことがある。仕事が偏ってしまう。仕方がない部分もあるが…
- ・自分自身があまり関わっていない方がいる。(特に授業などの絡みがない方)
- ・ワークバランスが悪い。
- ・人数が多いので、全員参加の機会が少ない。一日の間に話ができない人がいる。
- ・情報がしっかりと共有されていない。(職朝が週1回だから？規模が大きく、急な予定変更があるから？)
- ・仕方がないが、陰口が聞こえると、さみしいと思う。
- ・学年を越えた話(交流)があまり多くない。
- ・雑談スペースがない。→子どもが頻繁に入ってきたり、入口近くの机で待機していたりする。話題、内容がギリギリの場合もある。
- ・最近、放課後にいつも何かあり、学年会の時間をしっかりとることができていないように思う。
- ・週に3回も会議が入ると、異常だと思う。学年会は別として、クラスの打ち合わせの必要な大規模校なので、精選できたらいいですね。
- ・情報が周知されていない。報告・連絡・相談が徹底されていない。
- ・お茶を飲んだり、お菓子をつまんだりして、休憩しつつ何気ない会話ができるようなスペースがないと思いました。(コロナのこともあって給湯室のところに集まるのも難しいのかなと思いますが…)座るなら自分の座席しかないので、学年で組んでいる先生以外と話す機会がないのかな～？と感じます。

項目③「本校の職員室での業務やコミュニケーションをより良いものにしようと考え、密かに意識していることはありますか」を前年度と比較した結果を図3-4-2-2に示した。

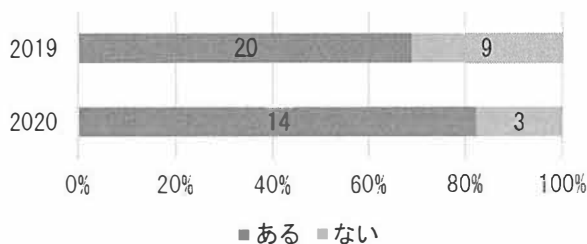


図3-4-2-2 前年度と今年度の項目③の比較

2019年度(令和元年度)に「ある」と答えた人が69%、「ない」と答えた人が31%であった。2020年度(令和2年度)では、「ある」と答えた人が82%、「ない」と答えた人が18%であった。また、「密かに意識していることがある」と回答した具体的な内容

を表3-4-2-3に示した。何気ないことや仕事に関することで、なるべく多くの同僚と話すように心がけていると回答した人がほとんどであった。

表3-4-2-3 項目③の具体的内容

- ・その場にいる人と話す。話しかける。
- ・「すみません」「ありがとう」を言う。
- ・直接自分に関わりなさそうなこと、担当でないことでも気づいたら率先して動く。
- ・授業で関係する先生たちだけでなく、誰にでも声をかけて話すように意識しています。
- ・見かけの変化を伝える。
- ・髪型の変化に気付こうとしている。
- ・教職員全員とコミュニケーションをとるよう心掛けている。(関係づくり、情報収集)
- ・業務といえばいいのかわからないが、印刷室の文房具が置いてある場所を整理している。
- ・よく笑うようにしている。
- ・やっていることをチラッと見て、そのことに関わる話をする。
- ・雑談をする。
- ・悪口を言わない。
- ・メモ
- ・意識しているというほどではないですが、子どもたちのことなど、良いことも悪いことも小さいことでも先生方に伝えて共有するようにしています。伝えることで教えてもらえることもあり、それが次の対応につながったりもしています。

項目④「教職員として職務を遂行する際に、本校内において『居心地の良い』場はありますか」を前年度と比較した結果を図3-4-2-3に示した。

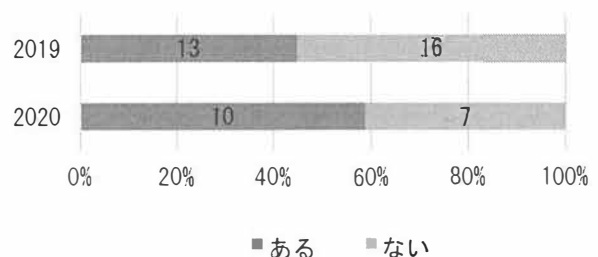


図3-4-2-3 前年度と今年度の項目④の比較

2019年度に「ある」と答えた人が45%、「ない」と答えた人が55%であった。2020年度では、「ある」と答えた人が59%、「ない」と答えた人が41%であった。また、項目④において「ある」と回答した具体的な場や理由を表3-4-2-4に示した。居心地



のよい場として挙げたのは、職員室、自分が所属する学年や分掌部会などであった。

表 3-4-2-4 項目④の具体的な場やその理由

- ・分掌などの部会。一方的な提案ではなく質問・意見を出してくれるから。
- ・コロナの関係もありますが、職員室は密になるので、自分が指導している教室で仕事をすることが多いです。
- ・職員室はとても温かいです！
- ・職員室内の小部屋、勤務時間外の敷地外での喫煙時→情報交換ができる。
- ・〇年の学年。お二人には本当に感謝しています。
- ・総務部、〇年の学年。自分の考えを尊重してくれて、やりがいがある。
- ・職員室の居心地がいいと思う。相談がしやすく、日頃感じていることも打ち明けやすい雰囲気だから。
- ・職員室→穏やかな雰囲気がよい。管理職の方が優しい。
- ・印刷室→他の学年の先生と交流できる。

### (3) 小括

前期学校評価の結果(表 3-4-1-1)は、教職員が「居心地プロジェクト」の企画・実践及び分掌部会としての意義を肯定的に捉えていることを表している。この結果は、「職場の居心地がよくなった」というよりは、「居心地プロジェクト」の実践が教職員によって承認されたものであることを示していると考えられる。

事後アンケートの項目①「本校の職員室のよくなったところ」の結果(表 3-4-2-1)では、ダイバーシティ・マネジメントの考え方である「多様な考え方を認め合えるような雰囲気がよい」や「年齢、性別、学年にとらわれず、広く先生方がコミュニケーションをとっている」といった記述が確認できた。これは、実践を重ね、「居心地プロジェクト」の思いが少しずつ職員室で働く教職員に浸透していった成果ではないかと考えられる。

また、前年度と今年度では、異動があり教職員が異なるので一概には言えないが、事後アンケートの項目②「本校の職員室の課題」の結果(図 3-4-2-1)では、「課題がある」と回答した人は、前年度に比べ約 10%減少していた。項目③においても「業務改善やコミュニケーションをより良いものにしようと考え密かに意識していること」があると回答した人

が、前年度に比べ 13%増加していた(図 3-4-2-2)。さらに、項目④の結果(図 3-4-2-3)を見ると、今年度は前年度に比べ、「本校内において居心地のよい場」があると回答した人が 14%増加していた。しかし、本校の職員室の具体的な課題が、表 3-4-2-2 に示されているとおり、業務改善や情報共有、コミュニケーション不足など、予備調査と同様の課題が挙げられていることから、教職員全体として課題が解決したわけではないと考えられる。

## 5. プロジェクトメンバーの変容

### (1) M(20代女性)へのヒアリングの分析

令和 2 年 4 月 22 日に行った面談では、「この前、家で考えとって、なんか仕事量が他の人らと違いすぎると、忙しい人はなおさら居心地悪くなるんかなとか、居心地悪いっていうか、なんかマイナスに考えるんかなと思って…」とっており、居心地のよい職場にするには、仕事量の平準化が必要であると感じている様子うかがえる。また、M は新しい分掌部会である「居心地プロジェクト」に入ったことで多少不安を感じているようであった。「みんなが居心地プロジェクトの取組をどう思っているのか知りたいです」と同僚から「居心地プロジェクト」がどのように映っているのかかなり気にしていた。さらに、「居心地プロジェクト」の仕事については「なんかよくわかんないです」と語っていた。だが、M は職務内容を十分に理解していない状況であっても、「(新任者対象の)私は誰でしょうクイズ」や「リフレーミング研修」、「こんなにイケてる私は誰でしょうクイズ」など多くのアイデアを出し、実践に結びつけていた。

令和 2 年 8 月 20 日に行った面談では、開口一番「私はこのメンバーやしできたなっていうのもあるかなって…この 3 人やから私も言えたなっていうのもあるし、でもそれって難しいなって。人数少ないからできたなっていうこともある。ちょっと考えんと来年どうなるんかなって」と述べ、プロジェクトメンバーの関係性について語っていた。また、「居心地プロジェクト」の仕事については、「気が利く人がやっ

ていたことを、私たちが今代わりにやるのが居心地プロジェクトっていうのがあるかな」と以前より明確になった理解について語っていた。さらに、4月は「居心地＝仕事量の平準化」と思っていたようだが、「今はそう(居心地＝仕事量の平準化)は思わないっていうか、なんか今はそれ(仕事量の不公平)を感じないから、そこは別に気にしていません。でもそれも大事なことやなって今も思います」と語っており、居心地のよい職場にするためには、仕事量だけではないと感じているようだった。加えて、「私が居心地いいなって思うのは、自分の好きなようにやれるっていうのはわがままかもしれないけど、なんか、考えたことを肯定してくれたり、別にできなくても、『それもいい意見やね』ってなんか認めてもらえるっていうか、なんか意見言えるのがっていうか、ダメじゃないんやなって…」とも話していた。

「居心地プロジェクト」そのものについても、最初は不安そうな話をしていたが、「やっぱりある程度関係ないと認め合えることはできんかもしれないし、そうつながるためには、わたしがやっていることもちょっとは生かされとるんじゃないかなって思います」や「正直、居心地プロジェクトが無くなっても学校が回らないっていうことはないと思うけど、でも、うーん、あったらあっただけつながりが深くなると思うし、話のタネとか作ったりとか、掲示板のこととかも、なんか、深くなるっていうか学びがたくさんあるなって思うけど、私はずっとあればいいなって思うけど、なんか他の部が無くなるのと、居心地プロジェクトが無くなるのはちょっと訳が違うなって。あったらいいなって。でも、居心地プロジェクトが無くなると、気づいた人っていうか誰かがいっぱい行動しんなんっていうか、なんかみんなを巻き込むことはできないかなって思う。だからあったらいいなっていうか、深まりは強くなるかなって思います」と語っていた。

「居心地プロジェクト」では、Mは居心地掲示板の貼り替えや検温表のデータ化の検討など、自ら進んで行っていた。11月下旬に行われた互観授業におい

ても、積極的に他の先生の授業を参観しに行っている姿が見られた。

## (2) N (30代男性) へのヒアリングの分析

Nにおいても令和2年4月22日に面談を行った。当初、Nは職場での居心地よさを高めるには、「業務改善って四文字の言葉に尽きるなって思ってた」と語っていた。しかし、居心地のよい職員室づくりについて真剣に考え、自分なりに本を読んだり、友達に相談したりしているうちに、「なんか、最初はみんなが仲良くなって、それでこう『チーム第一』としてなっていったらいいって最初は考えていたんですけど、まあ、その思いはまだ変わらないんですけど、なんていうか、『チーム第一』になる過程で、最初のほんと4月に思ってたのは体育館でなんかしたりとか、ご飯食べに行ったりとかっていうのが最初そういうふうなのがいいなあって思ってたんです。でもなんか、自分の友達とかに『どういうのが居心地いい職場?』って聞いたたら、そういうのもいいけど、もしかしたらそっとしといてとか思ってる人もいるかもしれんって。なんか余計なお世話をしないほうが居心地いいって人もいるかもしれんって。確かにそうかもしれん。全部巻き込むのがいいって思ってたけど、それよりも『話せる関係、相談しやすい関係のような関係づくりに力を入れたほうがいいんじゃない?』って言われて、自分もそこが大事だなって」と思うようになり、ダイバーシティ・マネジメントの考え方が居心地のよい職員室づくりには必要なのかもしれないと感じるようになったことを語っている。また、「この分掌になったときに、なんかもっとそういうふうなこと(職員に声をかけるなど)を自分からしていかなんかって。なんか初任で来た人とかのクッションみたいになれたらいいなって思ってます」とも語っていた。

実際、Nは若プロの後に初任2名との面談やNが中心となり若手数名で国語の研究会を主体的に行っていた。「居心地プロジェクト」においても、実践まで至らなかったものも含め、自分で考えた多くの案



あり、お互い理解している間柄であった。Nは、筆者が昔講師をしていたときに、同じ中学校の生徒として在籍しており、それをきっかけに距離が縮まった関係であった。MとNには同じ趣味があり、それで意気投合した経緯がある。つまり、Mが面談で言っていたように、「居心地プロジェクト」は発足当初から3人の関係性が良好であり、お互いを尊重し合い、言いたいことを躊躇せず言え、且つ相手の考えを受容することのできるチームであったことが一因であると推察される。

なお、本研究に賛同してくれた教員のうち2人を選んだのは管理職である。管理職は2人を選んだ理由として、①筆者より若い(筆者がやりやすくするため)、②性別(男女1人ずつ)、③フットワークが軽い・柔軟性、の3つの視点から判断したと語っていた。このことが結果的に、構成メンバーの年齢、性別、学年が異なることになり、職員室全体の情報を収集しやすく、多面的・多角的な視点から考えることができたことにつながったのだと考える。

管理職には、企画の相談や我々が知り得た情報を提供し、管理職としての立場からの意見を取り入れ、プロジェクトで再考する形で実践を行ってきた。表3-2-1-1に示した1月の学校メンタルコーチの講演は、管理職からの提案を具体化したものであった。このように、管理職と「居心地プロジェクト」が双方向から意見や考えを話し合える関係性を築くことができたことも成果に繋がっていると推察される。

表4-1-1 プロジェクトメンバーの構成

	年齢	性別	担当学年
筆者	40代	男	高学年
N	30代	男	低学年
M	20代	女	中学年

## 2. プロジェクトメンバーの変容

表3-2-1-1から垣間見ることができるように、プロジェクトメンバーの2人とも、4月から主体性や創造性を発揮し、実践を行ってきた。本校におけ

る潜在的課題の解決に向けて、やりがいがあったということもあるが、筆者を入れた3人で思ったこと、考えたことをお互いに話し合い、学校の教職員全体の関係性に目を向けて試行錯誤する中で、居心地のよい職員室づくりに尽力していた。

3人で「居心地プロジェクト」の実践をしていく過程において、メンバーの学校参画意識が高まったように感じられた。Nは9月の面談の中で、「昔は自分のことしか考えていなかったんですけど、なんか学校を見れるようになってきた。ちょっとずつ。」と語っており、また、他クラスの授業を観に行っていることからわかるように、実践を積み重ねていく中で変容していったと推察される。「居心地プロジェクト」の実践を考える上で、欠かせないのが職員室にいる教職員全体の現状及び一人一人の教職員の様子を察知することである。自分の学年や分掌部会のメンバーだけでなく、級外や管理職を含む全体を広くアンテナを張り、気にかけてながらこれまで職員室で過ごしてきたはずである。そういった中で、若いメンバー2人の学校組織やマネジメントの理解が深まっていたのが要因ではないかと考えられる。

もう一つは、職場での居心地のよさの大切さに気づいたことである。最初の面談では、居心地のよい職員室づくりのためには、Mは仕事量の平準化、Nは業務改善に尽きると感じていた。しかし、8月の面談でMが、「今はそう(居心地=仕事量の平準化)は思わないっていうか、なんか今はそれ(仕事量の不公平)を感じないから、そこは別に気にしていません」と語っているように、次第に2人とも職場環境の整備などの働きやすさも大切だが、同僚同士の繋がりも考えていく必要があると思うようになっていった。このように、職場での居心地のよさの重要性を実感することができたこと自体、大きな変化である。

## 3. 教職員全体の変容

普段の職員室の様子を見ていると、年度当初から

学年間で話し合う機会が多く、時には笑い声が聞こえてくる職員室であり、とりわけ大きな変化が行動的に見られたわけではない。しかし、学校評価においては、居心地のよい職員室づくりに関する評価項目において、肯定的な評価がかなり高い結果であった。事後アンケートの結果を見ても、項目②において「課題がある」と回答した人は、前年度と比べ減少し、項目③「業務やコミュニケーションをより良いものにするために密かに意識していること」及び、項目④「居心地のよい場」においては、「ある」と回答した割合が前年度より高かった。これらの結果は、一見すると改善しているように見えるものの、表3-4-2-2の課題の具体的な理由を読み取ると、変容があったとは言い難いのも事実である。すなわち、同僚からの提案が多くなっていることからわかるように（表3-2-1-1）、実践を重ねていくうちに「居心地プロジェクト」の取組に対して肯定的に感じている人は多くなったが、いまだ課題解決にまで至っていないと捉えることが適切である<sup>2</sup>と考える。

#### 4. 職員室の居心地を組織的に考えることの意義

職員室の居心地を組織的に考えるということは、どういうことなのだろうか。本実践研究を通して、このことに関する一定の知見が得られたものとする。例えばMは、「*気が利く人がやっていたことを、私たちが今代わりにやるのが居心地プロジェクト*」や「*正直、居心地プロジェクトが無くなっても学校が回らないってことはないと思うけど、でも、うーん、あったらあっただけつながりが深くなると思うし、…(中略)…なんか他の部が無くなるのと、居心地プロジェクトが無くなるのはちょっと訳が違うなって*」と語っていた。このように、業務を遂行する際に必ず必要な分掌部会ではないが、教員だけでなく、学校事務職員や養護教諭、専門的スタッフなどの一人職も含め、より多くの人にアプローチすることができるのが「居心地プロジェクト」であった。また、居心地

掲示板の実践の際、写真を持ってこなかった人が数人いたように、参加したくない人がいるということに気づくことができたことも実践の価値を示していると考えられる。これに関してNは、「*自分の友達とかに『どうなのが居心地いい職場?』って聞いたら、そういうのもいいけど、もしかしたらそっとしていつか思ってる人もいりゃあもしれんって。なんか余計なお世話をしないほうが居心地いいって人もいりゃあもしれんって。確かにそうかもしれん。全部巻き込むのがいいって思ってたけど、それよりも『話せる関係、相談しやすい関係のような関係づくりに力を入れたほうがいいんじゃない?』って言われて、自分もそこが大事だなって*」と語っていた。つまり、「チーム=みんな」という概念を捨て、職員室の実態や一人一人の教職員のことを意識し、どのような企画がよいのかを多方面から考えることができたことも大きいのではないだろうか。

従来、職員室での関係づくりは、管理職や中堅・ベテラン教員の性格や経験、パーソナリティに委ねられていたように思われる。また、そのような関係づくりを率先して行う「*気が利く人(Mの発言より)*」が学校内にいたとしても、関係性を構築する幅は狭く、全教職員の多様性を意識していくことは難しい。学校組織の中にダイバーシティ・マネジメントの発想をもったシステムを位置づけることで、人事異動に左右されることなく、一人一人を大事にした居心地のよい職員室づくりを継続的に探究していくことができるメリットがあると考えられる。

「居心地プロジェクト」では、いくつかの実践に消極的だった数人のことを考え、みんなが参加しやすい企画を模索してきた。だが結局、掲示板や放課後の研修、教育実践の中での取組など、多方面からアプローチすることに留まった。筆者との打ち合わせの中で、管理職が学校組織として「多様性を意識し過ぎると、いろんな周知徹底が難しくなる」と語っていたように、どこまで多様性を踏まえ、関係づくりに努めて

<sup>2</sup> ただ、予備調査には見られなかった学年の枠を越えた相互承認できる関係や多様性を尊重する気持ちの必要性を感じ取ることのできた人が出てきたことが本研究の成果だと考えることは可能であろう（表3-4-2-1）。

いけばよいのか、さらなる研究が必要である。

## 5. 今後の課題

本研究では、「居心地プロジェクト」を結成し、分掌部会の中に位置づけ、自己を肯定的に捉え、一人一人が力を十分発揮できる居心地のよい職員室づくりに努めてきた。同僚には、「居心地プロジェクト」を肯定的に捉えられ、一定の成果を上げることができたが、教職員全体の変容が見られるまでに至らなかった。また、ダイバーシティ・マネジメントの視点から、同僚との関係性の再構築を目指し研究を行ってきたが、業務改善や仕事の平準化などにおいても力を注ぐ必要があったのではないかと考える。実践の中では、他学年や級外の先生方とコミュニケーションをとり合うことができていたが、普通の職場でそれが波及するほどの時間的余裕がなかったと推察される。学校がチームとして機能するための土台づくりには、ソフト面とハード面の両輪からアプローチしていく必要があると考える。

なお、実践を繰り返しながら、「居心地のよい職員室とは？」ということを考え続けてきた。文献研究やこれまでの自身の経験から定義はしたものの、実際には、「居心地プロジェクト」の実践研究を進めていく中で、少しずつ固めることとなった。同様の研究がほとんどなされていないこともあるが、研究の核となるキーワードが曖昧なまま実践したことは否めない。ただ、メンバー3人で居心地のよい職員室について、それぞれが本や論文を読み机上で語り合ったり、各実践後に省察の時間をとったりしながら、教諭である同等の立場で学校組織に関わる教職員の良好な関係性について真剣に考えてきたことに大きな価値があると考えている。

### 引用文献・参考文献

- 1) 藤平敦 (2017) 「「チーム学校」先進事例に学ぶ」『生徒指導学研究』16巻、学事出版 42-49頁。
- 2) 富士通ラーニングメディア (2018) 「ダイバーシティ・マネジメントとは？成功事例から見る導入メリット」

(URL:<https://www.knowledgewing.com/kcc/talent-management/blog/2018/08/21/diversity.html> 最終閲覧日：2021年1月16日)

- 3) 木岡一明 (2016) 「「多職種によって構成される学校」のマネジメント：その設定の含意と可能性」『学校経営研究』41巻、10-17頁。
- 4) 宮下敏恵 (2016) 「小・中学校教師におけるバーンアウト低減のための組織的取り組みに関する検討(2)」『上越教育大学研究紀要』35巻、147-155頁。
- 5) 宮下敏恵 (2019) 「小・中学校教師におけるバーンアウト低減のための組織的取り組みに関する検討(5)」『上越教育大学研究紀要』38巻、365-374頁。
- 6) 宮崎世津代、大寺せい子、小澤暁、豊田英昭、芳賀明子 (2000) 「小学校高学年児童の「学校における居場所」の研究Ⅳ－学校の居心地と自己認知－」『日本教育心理学会第42回総会発表論文集』、462頁。
- 7) 水本徳明 (2015) 「小学校の職員室にみる教職員の諸活動の分化と連結－教職員インタビューの分析を通して－」『同志社女子大学総合文化研究所紀要』32巻、84-96頁。
- 8) 文部科学省 (2016) 「次世代の学校指導体制の在り方について」
- 9) 文部科学省中央教育審議会 (2015) 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」
- 10) 岡安孝弘 (2006) 「中学校の組織的特性と教師の心理的ストレス反応に関する研究」『明治大学心理社会学研究』1巻、2-11頁。
- 11) 大野朗久 (2020) 「仕事ができる、頼りになる教職員へのフォロー」『教職研修』5月号、教育開発研究所 24頁。
- 12) 佐藤昭宏 (2012) 「職員室風土の理論的検討：中学校における職員室風土の研究(2)」『北海道大学大学院教育学研究紀要』117巻、147-170頁。
- 13) 田上不二夫、山本淳子、田中輝美 (2004) 「教師のメンタルヘルスに関する研究とその課題」『教育心理学年報』43巻、135-144頁。

# 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 学校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を確認され、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。

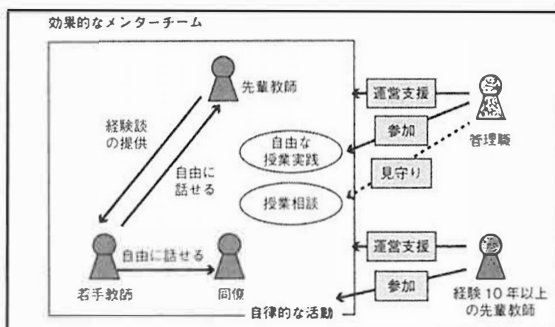


図1 効果的なメンターチームのモデル（脇本・町支（2015:192 頁））

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』とこいつつ、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 0 JT や校務部会 0 JT 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無い」「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います。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、相互授業参観を試みたいと思います。
C	授業が上手になりたいと思っています。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。始業式の日は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」等と振り返っていた。



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、苦勞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る。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」の計画を立てられた。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。

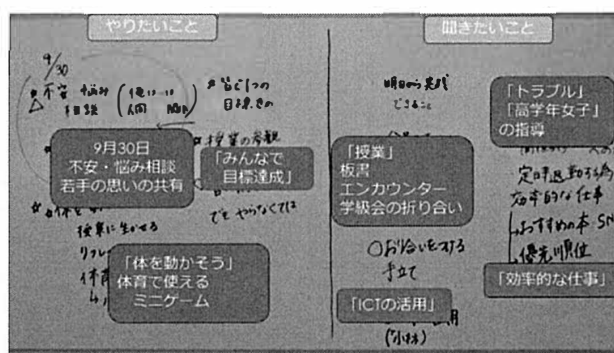


図3 話し合いの記録(8月21日)

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、他の若手の人が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、みんなと話す機会がない。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っていか。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のかな？」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」というカテゴリー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。結局自分がつて。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まつまれないですか？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。

また、他の場面でも、B教員は「私は初任者がいないから、こんな学びがない状態にいららする。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人が苦勞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があるし、方向性は違っているものだし。私は揃っていると、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？何のためによ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ータティブな活動につながっていること」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がいくつかあった。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、お互いが向き合っただialog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「あたえられるもの」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と一緒に考え、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、他の若手の人元気になって思って。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教員の間に溝がないか、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师』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

# 園内研修の土壌づくり

## -管理職としての取り組み-

林 理恵子

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】**本研究は、園内研修の土壌づくりにおいて、管理職の役目はどのようなものがあるのかを探るものである。この研究では、2つの実践に取り組んだ。一つは、勤務環境の見直しである。保育教諭は研修をするということは、時間や労力かかり、仕事が増えると感じる。そのため、保育教諭が負担なく園内研修に取り組めるように管理職が行った勤務環境の見直しである。もう一つは、園内研修の実践である。この研究を通して、次の2点を確認することができた。①管理職が勤務環境を整えることによって、時間的にも心理的にも保育教諭の余裕が生まれ、園内研修に集中できる。②Guided Play（ガイドされた遊び）の考え方を園内研修に当てはめ、管理職が働きかけることによって保育教諭が主体的に学ぶ姿がみられ、園内研修が充実するとともに園内研修の中身が深まるにつれ、中堅教諭のファシリテートの学びが必要となってくるということがわかった。

### I 問題と目的

#### 1. 問題の所在及び研究の背景

筆者は、5年間石川県の公立小学校に勤務した後、私立幼稚園に転職をして7年目である。また、転職4年目には管理職となり、園をまとめる仕事を担っている。管理職は、現場をまとめていく立場にあり、園の教育方針を現場の先生方にかみ砕いて伝え、生かし、子どもに還元する重要な役割を担う一方で、私立幼稚園ならではの園経営も重要な仕事である。園児募集や職員の労務管理など業務は幅広い。また、園長先生や理事の方々と保育現場との橋渡しも大切な役目であり、保育現場の気持ちを伝え、よりよい方向に進むよう工夫することも大切な任務である。管理職として園を取りまとめるようになり、どのように保育を充実していくか主任教諭の先生と話し合う機会が多くなった。クラス担任として働いていたときは、自分のクラスを第一に考え、他のクラスの先生方と話し合い、子どもの現状と照らし合わせながら

進めていけばよかったが、管理職になってからは、それに加えて10年後の園経営を見据えて物事を進めることが求められた。10年後も保育に定評がある園であり続けるために、より質の高い幼児教育を職員全員で取り組んでいきたいと志すようになった。令和元年10月より幼児教育無償化が始まり、より保育の充実化が求められるようになった。また平成29年度の教育要領改訂時には、教育要領に幼小連携に関してしっかりと明記されるなど、幼児教育に対する期待は大きくなっている。そして、SNSによって情報が保護者に容易にいきわたる世の中になり、保護者もより良い保育・教育を求め保育園・認定こども園・幼稚園探しをしている。

その一方で、保育士・保育教諭不足や園児の長時間預かりの増加により、保育現場では余裕がない状況に陥っている。このずれをどうにか解消できないか、また、「より質の高い幼児教育」を目指すにあたって、管理職として何か手立てはないの

か、「保育教諭が学ぶこと」が当たり前になるにはどうしたらいいのかを考えるようになり、その答えを求めて金沢大学教職大学院に入学をした。

「保育教諭が学ぶ」とはどのようなことなのかを具現化することが自分自身の課題となった。大学院に入学してからは、金沢大学附属幼稚園の見学をする機会をたくさんいただいた。附属幼稚園では、定期的に園内研修が行われており、また保育教諭がしっかりとした保育観を語る姿が印象的だった。最新の動向もしっかりと学び、目の前の子どもの成長を心から喜ぶ姿が見られ、放課後の職員室では、当日の子どもの様子を語り、悩み、話し合う姿が自然とあった。仕事の合間の世間話も子どもの事が多く、またそのようにリラックスした状態の方が、明日への道がひらめいているようにも感じた。また、園内研修がしっかりとされており、さらにその研修が保育現場に沿ったものだった。保育現場の声から成り立つ研修だからこそ、参加者がやりがいと保育教諭としての使命感を感じながら学んでいるようにも映った。附属幼稚園のような風土が自園にも根付かせたいと感じた。

他に現場に沿った研修をしている園はないのか、大学院で学び、他県の幼稚園の見学をしながら答えを探した。その結果、園内研修の充実化がとても大切なことに気づかされた。悩みを抱えながら保育をしている先生も少なくはない。そこで、園内研修の土壌を作り、だれもがより保育に対して真剣に向き合える環境を作り上げることこそが求められていると感じ、本研究に取り組むことにした。

園内研修を定着させ、年を重ねるにつれより充実したものになっていき、学び続けることによって、自身が成長していることを肌で感じ、それが保育教諭の「やりがい」に通じればよいと考えようになった。そして、園内研修が充実し、子どもの姿を楽しく語り合うことが日常化することを目指し、本研究に取り組むこととなった。

筆者は、質の高い幼児教育がどのように成り立

つかを図1のように考える。園内研修と勤務環境は両輪の関係であり、どちらかだけ偏っても成立しない。本研究では、勤務環境面と園内研修の内容面との2方向から研究を進めていく。

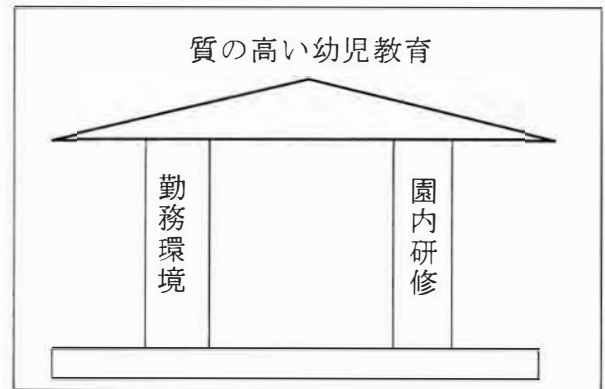


図1 園内研修と勤務環境との関係図

## 2. 本研究の目的

より質の高い幼児教育を目指す職員チームをつくる為の園内研修の土壌づくりとして、管理職としてどのように取り組めばよいのかを明らかにする。

## II 研究方法

筆者が取り組む実践活動をPDCAサイクルで行い、その経過を記述・分析するアクションリサーチの方法を取った。アクションリサーチでは「自己省察」が重要な位置を占めるため、自己省察記録についても丹念に取った。

## III 実践経過

2017年4月から2021年1月までの実践経過を、以下報告する。

### 1. 職員の本音から勤務環境を分析をする

研究を進めるにあたって、主任教諭に意見を求めた。学びの場として園内研修を取り入れ、より保育の質の向上をはかりたいことを伝え、保育現場ではどのような感触かを本音で語ってほしいと求めた。管理職の立場から、職員の仕事のスキルアップの機会を設けることは普通のことであり、保育教諭としての自信へ繋がってほしいとい



う願いがあった。また、園内研修でつけた自信が結婚後の離職率低下につながれば良いと考えていた。ところが、主任教諭の答えは筆者の予想とははるかにかけ離れたものだった。「研修っていつしますか？ 残業になると嫌がる職員もいるかもしれませんよ。」前向きな意見を期待し、そこから研修の内容を発展させられればと考えていたため、言葉を失った。本音を教えてほしいと自分からお願いをしておきながら、自分の予想外の返答をどのように受け止めればいいのか悩んだり、悲しかった。これが、小学校教員時代には経験することができなかった、経営の部分なのだ痛感させられた。小学校教員時代は、授業力向上が合言葉のような環境で、どっぷりとそのことだけを考えられる立場にあったが、今は、職員の勤務環境等を考慮しながらでないと研修もできない、また園の方針もあるため、自分の思い描く教育方針が必ずしも園として正しいとは限らないという状況のもと、研修の土壌を作る覚悟が必要だと感じた。園内研修の土壌を作ることが容易ではないことは、主任教諭の一言で心に響いた。これから、少子化になっていく世の中で、生き残る幼稚園にするためには、2通りの道があった。一つは、園内研修を通して保育の質を高め「保育に定評のある選ばれる園」になること、二つ目は、料金や制度においてサービス面を強化し、保護者が「預けやすい園」にすること。10年後を見据えてどちらを選ぶのか、答えはすぐにでた。保育の質で勝負することに何の迷いもなく、むしろ正しい選択をしたという自信があった。後は、一步を踏み出す勇氣と覚悟をもつだけのように感じた。

保育教諭の本音を探るに当たって、アンケートではなく、日常会話を重視した。大学院の授業では、職員間のコミュニケーションの重要性を学んでいたこともあり、本音を言えるような雰囲気大切だと考えた。学びの場を設けることに対しての意見は以下のものが出た。

#### <園内研修に対するインタビュー>

- ・研修をいつ設けるのか。
- ・講義式のものなのか。
- ・どのような内容なのか

本音として読み取れた部分は以下の通りである。

#### <園内研修に対する保育教諭の本音（インタビューから筆者が読み取ったもの）>

- ・眠くなる。
- ・宿題はあるのか。
- ・なぜ必要なのか。
- ・そんな余裕はない。
- ・残業になるのか。早く帰りたい

なぜ必要なのかという問いに対しては、どのように答えてよいのかわからなかった。園内研修の必要性を感じているのは、管理職側や経営者側であって、保育教諭からの意見ではなかったからだ。しかし、充実した研修さえできれば、これらの意見の答えになるであろうと考え、より園内研修の内容を吟味する必要性も感じた。貴重な時間を費やして良かったと感じられる研修が大切だと感じる一方、そうでなかった場合一気に保育教諭の気持ちが研修から離れてしまうと感じた。気持ちが離れ、「研修＝しんどい」が定着してしまうととても怖いと感じた。この忙しい日々の中で、ただ研修をすればいいという問題ではないのだ。「残業になるのか、早く帰りたい」という意見に対しては、その通りだと感じた。一生懸命クラス運営に取り組んだ後、さらに残業となると、疲れてしまうのは十分に理解ができた。園内研修の土壌づくりにあたって、時間の確保等の勤務環境の見直しが重要なことが手に取るようにわかった。勤務時間内に充実した園内研修に取り組めるよう4つの勤務環境の見直しに着手した。

## 2. 勤務環境の4つの見直し

保育教諭の話聞きながら、勤務環境と園内研修は切っても切れない関係にあることがわかった。学びができる時間や待遇の確保をしっかりとしなければ、研修が根付かないことが見えてきた。その為、以下の4つの勤務環境を見直すことにした。また、時間の確保が急務なことも浮き彫りになった。

### (1) 時間の確保について

本園のある金沢市では、共働き率が高い。その受け皿として、幼稚園でも延長保育をしている為、

7時半から18時まで11時間子どもを預かっている。そのため、学年間のミーティングの時間すらとることが難しいのが現状である。ある幼稚園の管理職の方との話では「管理職が園児の帰宅時間を意識し始めると、職員も〇〇ちゃんは17時、□□ちゃんは18時」と子どもに対する目が変わっていきと聞いたことがあった。あくまでも幼稚園は子どもの為の教育機関である。子どもの教育の為に、何が出来るかを考える保育者集団であってほしいという強い気持ちがぶれることはあってはならないと考えた。そこで、何かヒントはないか大阪府と富山県にある園内研修の有名な幼稚園を紹介してもらい見学をすることにした。それぞれの幼稚園で助言されたことは以下の2点だった。

**<大阪府にある幼稚園の管理職の方の助言>**

- ・これからは共働きが増えてくる。その為、延長保育を利用する人は増えてくる。延長保育の時間もしっかりと教育という姿勢を崩してはいけない。その為には延長保育専属の教師を雇い、チーム化していく必要がある。
- ・人手不足は続いていく為、分散型リーダーシップを取り入れ、誰もが活躍できる環境を作る。特に、新人は大切に「みんなで育てる」という意識を持つことが大切。昔のように、年齢だけを物差しにしていると行き詰まってくる。

**<富山県にある幼稚園の管理職の方の助言>**

- ・大きな改革をして、急に園の方針を方向転換するについていけない職員がでてくる。保育現場と一緒に変えていく方がいい。
- ・管理職が保育について熱く語らないと、保育教諭はついてこない。

大阪で見た園経営はとても参考になった。職員配置に関しては、筆者は考えもつかない案であり、納得できるものであった。これからは、さらに共働き率が高くなり、延長保育の利用者は増える一方だと予想される。ただの「預かり」にならないよう工夫することの意味は十分にある。ぜひ取り入れたい案ではあったが、保育士・保育教諭不足の中、専属を置くことはとても難しい判断であった。また、富山の園長先生には「大きな変革をして、急に方向転換をするについていけない職員がでてくることを頭において、現場と一緒に見直し

ていく方がいい。管理職が突然方針を変えて、職員の大半が一度に辞めたという園があると聞いたことがある。ジェットコースターのスピードで直角にまがると、乗っている人って振り落とされるでしょ。」とアドバイスをもらっており、どこをどの程度変えていくかをしっかりと見極める大切さを感じた。新しいポジションの新設に踏み切ることには迷いがあったため、新設を見送り、専属まではいかないけれど、毎日同じ先生が担当できるように新たに保育教諭を採用し、シフトを組みなおした。その結果、クラス担任がクラス運営以外に預かり保育を担当する回数は格段と減り、また、毎日同じ先生が担当することで子どもが毎日連続した遊びができるようになった。「昨日の続きがしたいの。」「そうだね、昨日は〇〇を楽しそうにしていたね。今日はその続きがしたいのかな？」と意思疎通ができるようになり、子どもの遊びが深まった。延長保育の時間もしっかりと「教育」という意識付けをすることができた。また、クラス担任が延長保育を担当する日には、9時半に出勤できるよう時間をずらし、負担軽減になるようにした。このように、延長保育に関してクラス担任の負担を軽減することで、時間的にも、気持ち的にも余裕が生まれた。

**(2) 職員の仕事量について**

近年、働き方改革が叫ばれている。特に、保育士・保育教諭不足のこの業界では、仕事の精査は急務である。園長先生と話し合い、仕事を3つに分類した。

**<保育教諭の抱えている仕事の分類>**

- ① 必ずしなければいけない仕事
- ② したほうが良い仕事
- ③ しなくてもいい仕事

そして、園内研修の時間と心の余裕を確保するためにも、仕事量を減らせないか園長先生と吟味した。この仕事の分類を通して、みはる幼稚園の保育教諭として、どのような保育方針が大切か再認識することができた。一見③のしなくてもいい仕事にもとらえられる仕事、深く掘り下げると、保育教諭として大切な仕事だということが

分かった。例えば、トイレ掃除がその一つだ。掃除を他の方にしてもらおうと、掃除の大切さを知らない教師になる。そうなると、子どもがトイレを汚しても、まあいいかという感覚になり、教育から離れていく。いつも自分で掃除をしていれば、子どもが汚した時にも、次使う人の為に、拭いていこうね。気持ちよく次の人が使えるようにしようね。と心を子どもに教えることができる。自分で汚したものは、自分で綺麗にするのが当たり前で、この当たり前を崩したくはない。掃除の大変さを知っていないと、掃除をしてもらった時に感謝の心が生まれなくなる。それでいいのか。幼児教育で大切なのは、こういう心を育てるところではないのか、と話し合いがもたれた。園長先生の熱い思いとこれまでの本園の歴史にはっとさせられた。筆者は変えることばかりに意識があったが、大切にすることもあって当然だ。園の様々な部分に、園の理念が散りばめられており、そこに教育として大切なものがある事を再認識した。富山県にある幼稚園の園長先生に言われた事が頭に浮かんだ。園に対して愛をもって働いている職員は多くいる。急に変えてしまうことは、その職員を置き去りにしてしまうことと同じである。

「自園の職員と共に」ということをしっかりと管理職が心がけないといけないと感じた。園長先生とたくさん話をしながら、つくづく、コミュニケーションの大切さを実感した。話せば分かり合える部分がとても多かった。

③のしなくてもいい仕事に関しては、事務員を雇い、保育教諭の負担軽減とすることとなった。月謝の管理や、お便り、その他の事務仕事は事務員を雇い、担当してもらうことになった。また、②のしたほうがいい仕事に関しては、2人で担任をしているクラスの先生や、主任教諭が日中取り組めるよう時間の工夫をした。

### （3）生活環境に合わせて働ける仕組みについて

余裕がないという意見に対して、どういう意味なのかをリサーチした。これらの意見は、お母さん先生からでてきたものであり、家事と仕事の両立でいっぱいの実態がわかった。結婚・出産と働

き手の環境は大きく変わったが、仕事量は変わらず、また、勤務年数が増えるにつれ、任される仕事が多くなるのが現状だった。幼稚園の離職率が高い原因の一つは、家事との両立の不安も大きいと感じた。何か手立てはないか、他業種はどのようにしているのかを社会保険労務士を通してリサーチした。その結果、ある病院が取り入れている看護士の働き方がとても効率的だと思い、取り入れることにした。それは、仕事すべてを洗い出した職務表を作成し、自分の生活と照らし合わせて、できることとできないことに分け、何パーセントの割合の仕事ができるかによって、給料も同じパーセンテージにするというものだった。つまり、正規職員の80%の仕事量の場合は、正規職員の給料の80%が支給されることになる。保育教諭と年度初めに個別に話をし、仕事量に応じて給料が変動するようにした。結婚後や子育て中の保育教諭が働きやすいようになると同時に、賃金面でバランスがとれている為、他の保育教諭も納得できるようにした。その結果、個に応じた働き方ができ、余裕をもって仕事に取り組む姿がみられた。研修も、勤務時間を超える場合は、残業手当が支給される仕組みになり、出席は本人の意思に任せるようにした。基盤となる生活を安定させることが第一と筆者は考え、基盤が安定しているからこそ自分磨きである研修に力を注ぐことができると考えた。数年後、子育てが落ち着いた時に主力として復帰してもらえればよいと考えている。

### （4）シフト制の導入について

4年前の取り組み当初は、朝当番、バス当番等規則的に組まれていた。その為、朝学年でまとまって仕事がしたい時など、融通が利かない状態だった。朝の数分間学年でミーティングをするだけで、学年が円滑にまわることもあり、しっかりと見通しをもったシフト作りが重要だと考えた(表1)。シフトも学年でコミュニケーションが取りやすいよう配置を工夫した。主任教諭と話をしながら、放課後の仕事量も含めて円滑にまわるようにした。また、シフトを1か月前に掲示できるよ

うにすることによって、仕事面・私生活面でスケジュールが組みやすくなった。研修を入れる日も、シフトをずらすだけで時間がつくれるようになり、臨機応変に対応できるようになった。シフト作りを通して、隙間の時間があることに気づいた。この隙間の時間を有効活用できるよう学年主任の先生と話し合い、より学年間の結束が深まるようにした。

表1 シフト表

日・曜 職員名	1月							2月							3月										
	日	月	火	水	木	金	土	日	月	火	水	木	金	土	日	月	火	水	木	金	土				
職員A	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	
職員B	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員C	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員D	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員E	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員F	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員G	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員H	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員I	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員J	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員K	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員L	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員M	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員N	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員O	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員P	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員Q	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員R	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員S	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員T	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員U	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員V	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員W	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員X	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員Y	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員Z	D	D	C	D	B	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A	D	D	C	D	B	D	C	D	A
職員AA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA
職員AB	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA	SA
職員AC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC
職員AD	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC
職員AE	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC

A=電 話(7時00分~16時00分) あ=早 預 り(7時30分~16時30分)  
 B=早 預 り(7時30分~16時30分) い=早 選 預 り(8時00分~17時00分)  
 C=バ ス(7時30分~16時30分) う=平 常(8時30分~17時00分)  
 D=平 常(8時20分~17時00分) え=延 長(9時30分~18時30分)  
 E=延 長(10時00分~18時30分) お=延 長(8時00分~16時30分)  
 d=早 選 預 かり(8:00~17:00) か=延 長(10時00分~18時30分)  
 SA=正 規 時 短(9時00分~16時00分) き=延 長(7時30分~16時00分)  
 SB=正 規 時 短(8時30分~17時00分)  
 SC=正 規 職 員(9時00分~17時00分)  
 SD=正 規 職 員(9時00分~17時00分)  
 SE=正 規 職 員(10時00分~18時30分)

3. 研修の実践

勤務環境を整えると同時に、園内研修も進めていった。どのような園内研修をしていくか考える中で、幼児教育の考え方の一つである Guided Play(ガイドされた遊び)がとても分かりやすく、日々の保育を深める為にも主軸として入れていきたいと考えるようになった。

(1) 管理職主導の園内研修

園内研修をするにあたって、どのような形がベストか考えた。対話を大切にしたい研修を作り上げることが鍵なのはわかっていたが、コミュニケーションの場=研修ではないし、そこにしっかりと

理念や教育観があることが大切だと考えた。その為、1年目の研修は管理職が舵をとることにした。その結果、研修の型がしっかりとできたと共に、現場からはグループディスカッションや話し合いの場がとてもよかったという意見をもらった。その反面、多くの保育教諭が振り返りの最後に「このような機会を現場に活かしたいです」と同じ言葉を記入していることが気になった。ふりかえりの量が多いのか、研修の内容が難しいのか、何が原因か分からなかった。アンケート等で本音を探ろうと試みても、大人は子どもと違って、本音をなかなか語ってくれない。筆者が求めていることを察知し、言ってくれることも多々あった。それを聞いた時に「(私を喜ばせようと心配りをしてくれて)ありがとう。」としか返すことができなかった。しかし、私が知りたいのは本音であり、そこから立て直していきたいという思いでいっぱいだった。他園はどうなのか、他園の職員と話す機会があり、聞いてみたところ「そこそこの給料で楽な仕事がいいと思っている職員もいると思いますよ。」「私たちの園は給料は安いけれど、仕事は楽だから満足しています。給料が高いってことは、それなりのことを求められるわけですね。そんなの面倒です。」と本音を語ってくれた。他園の管理職の方には「研修、研修って言ったら、新卒の採用が来なくなりますよ。近年は働き方改革が求められている時代に逆行していませんか?」「研修をする時間なんてどこにありますか?」「あなたは、雇われる側の気持ちがわかってないんじゃないか?」と言われたこともあった。はたしてその通りで良いのだろうか、私たち保育教諭は、子どもは人生で初めて出会う先生である。その先生が、「学ぶこと」を大切にしていかなくていいのか?はたしてそのような園が10年後も存続していくのだろうか。目の前の子どもを見ながら今後、どのように進めればいいのか悩む日々が続いた。そのような姿を見て動いたのは主任教諭だった。今、保育現場に必要なのは、保育の中身を深める研修ではないか、と考え講師を探してきてくれた。講師の先生に直談判をして、園長先生

の了解が得ることができればすぐに研修ができるよう段取りも組んでいてくれた。この話は絶対に実現しなければいけないという直感があった。自分の意見が通り、実現する喜びやおもしろさを味わい、やる気さえあれば成功するという成功体験が主任教諭としての自覚につながると感じたからだ。大学院の授業で学んだ「主体性のエンジンはやる気」とはまさにこのことだと感じた。この話が管理職のNGがでたとすると、どうせ意見を言っても・・・と受動的な組織になる。この話を成功させることによって、組織が変わるのではないかと感じた。このエンジンをしっかりとつなげなければいけないと思い、園長先生と交渉をし、予算をもらい実現に至った経験は貴重な財産となった。

	20(月)	21(火)	22(水)	23(木)	24(金)
午前	10:00~12:00 研修会(1)	10:00~12:00 研修会(2)	10:00~12:00 研修会(3)	10:00~12:00 研修会(4)	10:00~12:00 研修会(5)
午後	13:00~15:00 研修会(1)	13:00~15:00 研修会(2)	13:00~15:00 研修会(3)	13:00~15:00 研修会(4)	13:00~15:00 研修会(5)

写真① 主任教諭が段取りをしたスケジュール

※初めての試みの為、手書きのスケジュールな所が初々しい。



写真② 主任教諭主催の研修

主任教諭に他園から言われた事を話してみると、笑いながら「ですよ。でも、ここの園に残っている人たちって、保育が好きな人ですよ。お金だけだったら他業種に転職していますよ。な

んだかんだ子どもが好きなんです。それに、最近早く帰れますしね。」と言われた。残っている人達という言葉がぐっと胸に刺さった。これまでに辞めていった先生方が脳裏によぎった。「残っている、そうだ、残っている先生が沢山いる。そして、楽しんで仕事をしている先生がいる。私はもっと自信をもって学ぶことの楽しさを伝えなければいけない。」と感じた。それと同時に勤務環境と園内研修を同じ柱ととらえ、勤務環境を見直していったことは良かったと感じた。主任教諭が主導した園内研修後、自分の教室の環境設定を工夫する姿が多く見られた。保育教諭が求めている事と研修が合っていたのは手に取るように分かった。クラス担任から離れた管理職が主導する研修には限界があるのかと感じる一方、大切にしたい園の教育方針や考え方もあり、すべてを保育教諭の気持ちに委ねることに不安もあった。他県の研修会で、各々の悩みを共有し、改善策を探すことを目的にフリートークでの研修を行ったところ、愚痴の言い合いで終わり失敗となったという話を聞いたことがあったからだ。参加者は、日ごろの不満を表に出すことができ、すっきりとした表情で終わっただけで終わらず、改善策を考えるという最終目的にまで到達しなかった。そこには、研修の流れを統括するファシリテーターや助言者がいなかったことが原因だったと聞いたことがあった。あくまでも、本園の園内研修の軸は Guided Play である。園内研修後の主任教諭の達成感や充実感を見ながら、今後、どのように園内研修を進めていこうか悩んだ。主任教諭が主催した研修のように、保育教諭が主体的に学んでほしいという思いをどのように形にできるのか考えた。そのためには、管理職として筆者の立ち位置を変える必要があった。管理職としてどのように園内研修に関わっていくべきなのだろうか、他園を参考にしようという思いもあったが、これまでに他園を見学させてもらい、素晴らしい研修を沢山見てきたが、他園は他園と感じることが多かった。他園のノウハウをそのまま持ってきても、うまくいかない事が多々あった。

自園の環境や問題を踏まえ、修正を繰り返し作り上げたものをそのまま自園で取り組んだところで、ずれが生じるのは明らかだった。やはり、自園の職員と切磋琢磨しながら独自のスタイルを作ることが大切だと考えた。そんな時、幼児教育の Guided Play という考え方と園内研修を当てはめてみようと思いついた。この考え方に当てはめると、管理職の立ち位置がはっきりすると考えたためだ。

(2) 研修を Guided Play する

近年、子どもの遊びに関する研究が注目を浴びている。子どもは遊びから学ぶと日本では言われてきているが、その遊びはどのようなものを指すのか議論されている。欧米では子どもの遊びを充実させるための重要な方法の一つに Guided Play がある。子どもの遊びのタイプは表2に示すように4種類に分類され、Guided Play はその中に位置づけられている。

表2 幼児教育の遊びのタイプ

	大人始発 initiated	子ども始発
大人が方向づける diredted	Instruction 教授	Co-opted play
子どもが方向づける	Guided Play	Free play

例として、ハローウィンパーティーで例えると表3のように表すことができる。

表3 Guided Play をハローウィンパーティーに置き換えたもの

遊びのタイプ	内容
Instruction	ハローウィンパーティーをする事も、内容も保育教諭が決める
Co-opted play	子どもの「ハローウィンパーティーをしたい!」という要望の下、大人が内容を決める
Free play	すべて子どもの自由
Guided Play	大人が「ハローウィンパーティーってどう?」と発信し、内容は子どもが決める。ただし、内容に関してのねらいはしっかりと保育教諭の心にはある。

Guided Play について榊原(2014)は次のように述べている“子どもの主体性を尊重する一方、子どもの好奇心や探究心を刺激できるように大人がしっかり計画を立て、かかわる遊びと特徴づけ

ている。また、アメリカの発達心理学者である Hirsh-Pasek は、Guided play を成り立たせる要件として次の3つを挙げる。

- ・保育者が教育目的に沿った環境を用意すること。
- ・保育者が子どもの自然な好奇心や探究心を刺激するように遊びの目的を設定すること。
- ・保育者が子どもに何を学んでほしいかを考えて遊具などを選び、与えること。

子どもが主体的に動くために、教師が土壌づくりをするのが Guided Play である。”

これはまさに主任教諭が自ら研修の案を持ってきたことに一致すると考えた。主体的に園内研修をするのが保育教諭であれば、その環境を整えるのが管理職という図式がぴったりと当てはまった。この考え方を園内研修の土壌づくりに置き換え、研究をさらに進めていくことにした。園内研修における筆者の立ち位置がはっきりした。後は、保育教諭のやる気のスイッチを探し出して、それを押すことが筆者の役割となった。まずは、職員を見ることから始まった。何を考えているのか、困っているところはどこなのか、解決には何がベストかを観察した。この「見る」ことは、日ごろ「子どもを見ていないと保育は展開できない」という幼児教育の考え方と同じであり、Guided Play にもっとも重要なことであった。職員を観察しながら、研修の環境を整えていく日々が続いた。内容や予算、タイミング、日程等、職員の見えないところで調整をしていった。2年目になると主任教諭を中心とした実践的な研修が行われるようになった。保育教諭が是非受けてみたいと言った研修は以下のようなものがあつた。

<保育教諭から要望があつた研修>

- ・クラス的环境設定の見せ合いっこ
- ・遊具の選別
- ・おままごとコーナーの充実化
- ・子どもの心を引き付ける方法

どれも明日から使える技の勉強であり、見る見るうちに園の雰囲気が変わりだした。おままごとコーナー等、各々が工夫をする姿が見られた。園内研修をしなくても、放課後の職員室で教材に関

してリラックスしながら話す姿が見られるようになった。



写真③ 年少クラスにあるおままごとコーナー



写真④ 研修後のおままごとコーナー

#### <環境構成についての園内研修の一コマ①>

写真③の環境構成について話し合った時には、子どもが遊ぶキッチンの場所におむつが置かれているのはおかしいのではないか。おむつをここに置いておきたいのは保育教諭の都合であり、子どもの遊びには関係のないものであり、位置を変えてみてはどうか？という話し合いが行われた。その結果、写真④のように、現実のキッチンと似ている空間ができた。その後、子どもたちは楽しそうにごっこ遊びをする姿が見られた。



写真⑤ 取り組み当初のおままごと用冷蔵庫



写真⑥ 現在のおままごと用冷蔵庫

#### <環境構成についての園内研修の一コマ②>

子どもが想像力豊かにごっこ遊びができるように、写真⑤のように食材を分類。その後、園内研修を重ね、実物により近づけた方が子どもはごっこ遊びに夢中になれると話し合い、写真⑥のように改良された。これは、Hirsh-PasekがGuided Playの成り立つ要件とした、保育者が教育目的に沿った環境を用意することと一致する。

#### (3) 中堅の教諭が中心となる園内研修

年数を重ねるにつれ、園内研修が充実してきた。主任教諭が育児休暇に入ったこともあり、研修は中堅の教諭（約10年目）が主導することが多くなった。

今年は、新型コロナウイルス感染予防対策の影響もあり、研修の時間を十分に確保することができた。その中で新たな課題が出てきた。それは、研修を引っ張っていくファシリテートの難しさを中堅の教諭が感じ始めたことだった。中堅の教諭が感じ始めた難しさは以下のようなものがあった。

#### <中堅の教諭が感じている研修のファシリテートの難しさ>

- ・どのように場を和ませるのか。
- ・どうしたら若手に意見をたくさん出してもらえるのか分からない。
- ・どうやったら慕われるのか分からない。
- ・自分のやり方が正しいのか分からない。
- ・質問にどう答えてよいかわからない。
- ・他の人のファシリテートを見てみたい。

園内研修の内容が濃くなればなるほど、ファシリテートの難しさがでてくる。その為にどのような解決策があるのか考えた。自園だけの解決は難しいと判断し、他園には同じような悩みを抱えていることはないか聞いて回った。すると、同じような問題にぶつかっている園があり、また園内研修の充実化に取り組んでいる園も多くあった。他園の職員と悩みを共有し、お互いのコツを知ること、自分のスタイルができるのではないかと。ファシリテートの方法が自己流で固まってしまいう前に、しっかりとファシリテーターの仕事を学ぶことも大きな財産になるのではないかと考え、他園の管理職の先生方と協力して私立幼稚園協会

の研修としてファシリテーター育成の研修を計画し、実践した。一方的に講義を聞くのではなく、対話を重視し、往還型の研修を計画することができた。

他園の先生方と交流をし、悩みを共有することによってリフレッシュする姿が見られた。研修の感想は以下のようなものがあった。

#### <ファシリテーターの研修の感想>

- ・同じ悩みの人がいると驚いた。自分だけではなかったと感じた。
- ・いろいろな工夫があると知った。
- ・自分なりの技を考えようと思った。
- ・若手が沢山話してくれるようネタを集めようと思った。

これからもファシリテーターとしての学びの場を提供していきたい。

このように、園内研修を Guided Play することによって、保育教諭が主体的に研修を楽しむ姿が見られた。その結果、保育に深みがでてきたことはとても大きな成果となった。

#### IV 考察

以下、勤務環境面と園内研修面の視点から考察を行いたい。

##### (1) 勤務環境面

時間の確保等を含め、勤務環境の見直しに着手できたことは大きな成果だった。筆者の予想以上に、勤務環境が園内研修の土壌づくりに関係していることが分かった。また、より勤務環境を良くしようと管理職が働きかけ、働く側の立場を大切にす姿勢が職員を心打つようになって感じた。研修の時間を確保するためにはどうしたらいいのか、何か工夫はできないのか保育教諭が自ら考える姿も見られた。

勤務環境を変えてきた4年間、退職が大幅に減りまた、採用も順調に進んでいる。採用説明会では、「お休みはどれくらいありますか？残業はありますか？」等ははっきりと学生が聞くようになった。時代は変わったと感じている。やはり勤務環

境や福利厚生はとても重要な視点となる時代に突入したと改めて感じた。

職務表に関しては、失敗だった。仕事と給料が比例しているのでは、みんな納得できるだろうと考えていたが、仕事とはお金で割り切れるものではなかった。クラス担任をしていれば、仕事は自分でやり切りたいという思いもあり、また、お金が支払われていないから私には関係ないと堂々としていいものかという声もあった。今後の課題として、結婚・出産・介護等、生活環境に合わせて働けるポジションの新設が良いのではないかと考えている。

役職手当等、給料面にも配慮していきたい気持ちはあったが、働く側のことを重視できないのが園経営の難しさだった。あくまで幼稚園は子どものための教育機関である。そして、この先、園舎の修理改善等に予算が必要なのは明らかである。今回の取り組みでは、現状の可能な範囲での見直しとなったが、これで勤務環境の見直しを終わりにせず、時代の変化にアンテナを立てながら、見直しを図っていきたい。

##### (2) 園内研修面

「学ぶこと」の大切さが根付いたことはとても大きな成果だった。また、Guided Play という考え方を保育教諭のマネジメントに当てはめることによって、管理職としてとても動きやすかった。Guided Play を行う際の留意点として榊原(2014)は2点挙げている。この留意点の保育者を管理職に、子どもを保育教諭に置き換えると、分かりやすい。

#### <Guided Play の留意点>

- ①子どもは「先生から与えられた」とは思わず「自分がやりたくて始めた」という感覚を持てるものにするため、子どもの意思を尊重する
- ②保育者の意図が表に出ず、あくまで子どもが自分で気づいたかのように感じられる投げかけをすることが大切



## ＜Guided Playの留意点（保育者を管理職、子どもを保育教諭に置き換えたもの＞

①保育教諭は「管理職から与えられた」とは思わず「自分がやりたくて始めた」という感覚を持てるものにするため、保育教諭の意思を尊重する

②管理職の意図が表に出ず、あくまで保育教諭が自分で気づいたかのように感じられる投げかけをすることが大切

そして、Hirsh-Pasek が定義づけた Guided play を成り立たせる 3つの要件を念頭に置きながら立ち回る事は楽しさを感じたほどであった。「私、何も言っていないのに、園長先生がこう言ってくれました。」と不思議そうな顔をしている保育教諭を見た時は、見つからないように段取りを組んだ達成感を感じたほどだった。この感覚は、筆者が小学校の高学年の学級担任をしていた時のクラス運営に似ていると感じた。さらに、「今日の研修はまさに今私が悩んでいる事でした。」「研修でストレス発散されました。」等研修に対して充実感を感じている姿が見られるようになった。保育教諭の真剣な保育観や悩みを聞き、改善策を探していく作業は筆者の保育の勉強にもなった。また、主任教諭と他園の園見学をしながら、意見を交換し合い、保育観を聞いたことはとても貴重な経験だった。自分の理想を言葉にするのは難しいが、話す機会を重ねるにつれ主任教諭の考えが整理されていった。

その一方で研修を進めてくれるファシリテーターは、主任や学年主任といった 10 年前後の経験のある中堅の教諭だった。幼稚園業界では、10 年目はベテランの領域に入る。きっと園内研修を円滑に回してくれるだろうという安易な気持ちがあったが、ファシリテーターとしてみながそれぞれ悩みを抱えていくことが分かった。この悩みこそが真剣に研修と向き合っている証拠だと感じたが、この悩みを少しでも解決できるような策はないか考える必要がある。ファシリテーターのよい勉強方法はないかと筆者は私立幼稚園協会主催の研修に参加し、大妻女子大学の岡健先生に

研修を円滑に進ませるコツを教わった。そこで学んだことは、自身がファシリテーターとして研修を進めた後、振り返りから学び、自分流のコツを探すことの大切さだ。参加者の方に具体的にどのようなことをしているのか聞いてみたところ、研修が和むように飴を配る方がいたり、相手がしゃべりやすいように、相槌を意図的に打つ人もいた。他にも、研修で使用する付箋の大きさやマジックの太さにもこだわりをもっていった。みんな、研修のファシリテートを繰り返し、振り返りながら学び、自分流のコツを身に着けていた。よりよい研修のファシリテートの為には、どのような仕掛けをするのか、という意識が強く、工夫がちりばめられていた。このように、自分流のやり方を身に着けると意識づけの機会を来年度は設け、より園内研修が円滑になるようにしていきたい。

また、リーダーとして、人間性を磨くということも大切なことだ。どんな人でも、機嫌が悪くなることもあって当たり前だ。その時に、どのように自分の気持ちを抑えるのか、また、相手に何を言うのか、そこに意図はあるのか等々、自分自身の性格を把握することで良い方向にもっていくことは可能だと思う。

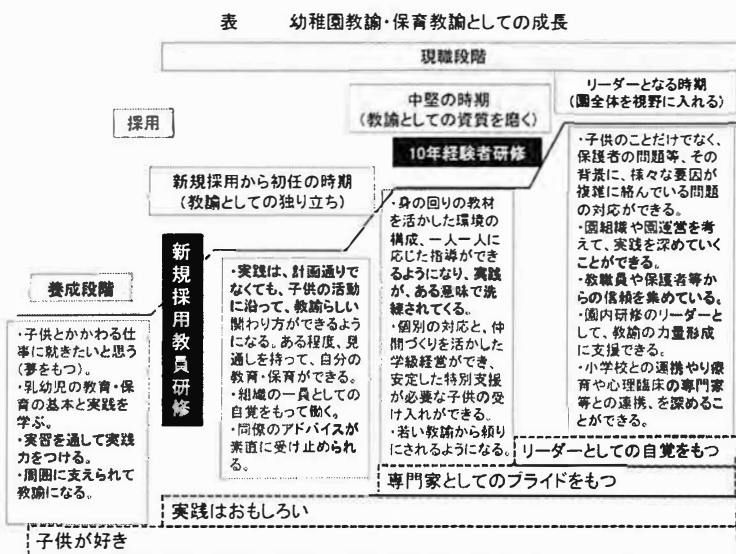
他園の若手管理職の先生方との交流で浮き彫りになったのが、そもそも経営者・管理職の右腕はどのように育つのかということだった。管理職が一人でがんばって旗を振ったとしても、他の大勢が付いてきてくれないと、その船は沈没してしまう。そもそも、旗を振るのは管理職なのか、もしかしたら旗を振るのが保育現場のリーダーだったらその園はうまくいっている証なのではないかとも考えるようになった。管理職しかできないことや変えられないことはたくさんある。今回の取り組みでも、勤務環境を見直すことができるのは、管理職の立場だけである。管理職の立場だからこそすべきことや出来ることを意識しながら、より保育教諭が楽しんで仕事ができる環境を創っていきたい。

## V 今後の課題と展望

今回の取り組みを通して、園内研修の土壌づくりでは、管理職の立ち振る舞いが及ぼす影響の大きさが分かった。

自園の園内研修は、ファシリテーターの育成が今後の課題となった。しかし、そのファシリテーターは誰が適任なのかという疑問が筆者に残った。中堅の教諭にファシリテーターを任せ、園内研修を進めていったが、勤務年数のみを指標にしてもよいのだろうか。どの園もファシリテーターやリーダーが園を支える力は大きく、影響力も計り知れない。管理職として人事がとても重要な仕事のひとつなのは明らかだが、どのような人事が適切なのか。保育教諭養成課程研究会が文部省委託「幼児教育の改善・充実調査研究」の成果として作成した「幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドⅡⅢⅣ」（2015～2018）の中で幼稚園教諭・保育教諭としての成長を表4で表している。

表4 幼稚園教諭・保育教諭としての成長



また、保育者の専門性発達に関する発達段階に関わる知見として野口（2014）は、Vander Ven（1991）の研究を表5のように挙げている。

保育教諭は様々な経験をしながら成長していく。筆者はファシリテーターの人選を勤務年数のみを指標としていたが、その教諭が保育教諭とし

の成長がどの時期・段階なのかをしっかりと見極め、クラス人事も含め人選をしていきたい。

表5 Vander Ven（1991）の3段階のモデル

<p>“直接的な保育実践：初心者”の段階</p> <p>→直接子どもやクラスで関わる中で実践を構築するが、まだ専門家として未熟で情動的な関わりが中心となる</p>
<p>“直線的な保育実践：発展”の段階</p> <p>→論理的・合理的な行動もおこなえるようになり、保育実践の行動を選択し、行動の結果を予測したり説明したりできる</p>
<p>“間接的な保育実践”の段階</p> <p>→子どもや保育者との関わりを超えて、専門的なリーダーシップの役割や責任を理解し、その実践に熟達していく</p>

管理職の立場を Guided Play に当てはめ立ち振る舞うことはとても有効だった。園内研修だけでなく、様々な場面でこの Guided Play の考え方を管理職の仕事に当てはめて行動することが望ましいのではないかと考えている。

## 引用文献・参考文献

- 1) 安達譲 (2016) 子どもに至る：保育者主導保育からのビフォー&アフターと同僚性、ひとなる書房。
- 2) 保育教諭養成課程研究会 (2015～2018) 幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドⅡⅢⅣ [http://youseikatei.com/pdf/20160602\\_1.pdf](http://youseikatei.com/pdf/20160602_1.pdf)
- 3) 井庭崇 (2019) 園づくりのことは 保育をつなぐミドルリーダーの秘訣、丸善出版。
- 4) 野口隆子 (2015) 保育者の専門的発達：幼稚園保育文化と語り，博士論文（白梅学園大学）。
- 5) 榊原洋一 (2013) Playful Pedagogy の目指すものは？,第9回東アジア子ども学交流プログラム：第2回ECEC研究会での講演。  
([https://www.blog.crn.or.jp/about/pdf/2013\\_chapter2.pdf](https://www.blog.crn.or.jp/about/pdf/2013_chapter2.pdf) 閲覧日 2020.8.11)

# 若手教員のやりがいを産み出す働きかけ

## －ミドルリーダーと若手教員の関わり合い－

廣田 学

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、教員の大量退職大量採用によって世代交代がどんどん進んでいる。これにより、ベテラン教員が担っていた仕事を若手教員が担うことになり、若手教員の負担は大きくなってきている。本実践は、若手教員が研修や自らの業務遂行を通じて、教師という仕事にやりがいを見い出すことができるようになることが目的である。本実践の取組は、大きく2つのブロックに分けられる。1つ目は「若手教員早期育成プログラム」（以下「若プロ」）の場面を中心とした若手教員との関わりにおける実践である。2つ目は、若手教員2名に着目した日常的な関わりにおける実践である。その両方に対し、ミドルリーダーとして筆者自身がどのように考え、いかに関わっていったかを具体的かつ詳細に記述・分析した。それを基に若手教員と関わる際の要点、及び組織マネジメントにおけるミドルリーダーの役割をまとめた。若手教員の内部から湧き出る想いやアイデアを大切にそれを共に育んでいく姿勢が基盤であり、管理職と若手教員のコミュニケーションの場を設定することも若手教員のモチベーションを大いに高めることがわかった。

### I 問題と目的

#### 1. 問題

##### 1) 急速な世代交代

団塊の世代と呼ばれる年代の教員が毎年大量に退職する時代に突入した。その穴を埋めるべく、新規採用者が大幅に増えているのが教員採用の現状である。それが原因だと考えられる問題がいくつか教育の現場で起きている。例えば、ベテラン教員の持つ授業のスキルや長年の経験から得られる知見を若手教員にどうやって伝えていくかは校種を問わず課題となっている。本県においても平成31年度から「若プロ」が始まっている。概要は、石川県教員総合研修センターに集めて行う集合研修の数を減らし、それぞれの若手教員が配属された学校で若手教員を育成していこうとするものである。研修の時期や内容は各校で設定することができ、それぞれの学校で行われる行事に合わせたタイムリーな研修が可能であることやOJTによって実際に行事など

の場面で必要なことを働きながら学ぶことができるというメリットがある。その反面、1年目～10年目の教員が同じ研修を受けることや毎年新採の教員が配属される学校では、毎年同じ研修が繰り返されることによって研修内容が重複してしまうということが起きている。こういった研修は、若手教員の時間を奪い、仕事に対するモチベーションの向上にはつながらない。やらされ感が残る研修ではなく、若手のやりたいことが研修の場で提供されることが必要であり、若手教員の育成における各校の責任は非常に重いと考えられる。

この急速な世代交代は、今までベテラン教員が抱えていた業務が若手教員に回ってくることを意味している。目の前の授業準備に追われる若手教員にとって、この追加業務は大きな負担となることは容易に予想できる。こういった業務の増加は「子どもたちのため」といった責任感や「若さ」だけではなんとかできなくなってきている。文部科学省の「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」(2020年12月22日)によると、精神疾患による病気休職者数が過去最多(在籍者に占める割合は過去2番目)となったことが報告されており、業務量の増加や複雑化、職場の人間関係が原因の1つとして挙げられている。このことは、20代30代といった若手教員も例外ではない。

ここまで述べた問題点は、若手教員が相談できるメンターを務める経験を積んだ年長者が少ないことや若手同士で相談したりする時間的余裕がなくなっていることにつながり、さらに問題を深刻化させている。

仕事を減らすことが抜本的な解決方法であるが、それが容易にできない今、若手教員が仕事にやりがいを感じられる環境やメンタル面のサポートが求められる。

## 2) 本校の現状

本校は平成30年度より働き方改革事業のモデル校の指定を受け、教員の長時間勤務に関しては取組を進めてきた。部活動に関する年間の休養日の設定などは事前の計画と事後の報告によって全教員が意識しながら業務にあたっている。その取組もあって、若手教員も働き方、特に部活動の練習時間は意識するようになってきている。

本校の教員構成をみると、管理職を除く教員(非常勤講師を除く)31名のうち「若プロ」対象者である採用1年目～10年目の教員は9名であり、詳細は、第Ⅰ期(1年目～3年目)が1名、第Ⅱ期(4年目～6年目)が4名、第Ⅲ期(7年目～10年目)が4名となっている。割合にすると29%となり、本校においても上述の世代交代は進んでいると言える。この9名に加えて、本校5年目の実習助手が適宜「若プロ」に参加している。

国語科、英語科、地歴公民科、理科の教科主任は上記の「若プロ」のメンバーが務めていることや7名が運動部の主顧問を委嘱されていることから若手教員が様々な業務を担っ

ていることがわかる。あるベテラン教員は、「若手がこれほど伸びる学校は珍しい」と話す一方で、若手教員に負担がかかり過ぎているか心配していた。世代交代による業務の増加は本校の若手教員にもあてはまる。

教員の年代構成の問題点を考えたときに、若手とベテランの間に位置するミドルリーダーと呼ばれる年代(30代後半から40代の中頃を指す)が少ないことが挙げられる。本校では昨年度「若プロ」のコーディネーターを教頭が務めたことも、ミドルリーダーが少ないことが要因の1つと考えられる。50代の教員と若手教員の数が多く、両極端になりつつある本校の現状を見ると、ミドルリーダーに求められる役割と期待は大きい。文部科学省(2018)の「教員の資質能力の向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」によると、学校の組織力の向上のためには、複数のミドルリーダーがチームをまとめて校長をサポートする必要があることが報告されており、このような教員には、幅広い分野で指導性を発揮できる力や、同僚と協働することの必要性を指摘している。

## 3) 先行研究

本研究は、ミドルリーダーである筆者自身と若手教員の関わり合いに着目し、関係性の変化や自己省察を研究対象とするため、「ミドルリーダーの役割」「若手教員のメンタリング」に関する先行研究について以下に記す。

村松(2015)は「ミドルリーダーの役割」に関して、校長が中堅教員に求める資質や能力と中堅教員がリーダーシップを発揮するために身に付けたい力は、ベテラン教員と若手教員をつなぐパイプ役になることや、人を動かすことができる力、という点で概ね一致していると言う。また、次のような指摘もしている。即ち、研修会に参加しリーダーとしての意識が高まったとしても、研修を終えると意識は消えてしまう。大切なのは、研修で得たことを校内で取り組むことである。

世代交代が進む本校においても、若手教員とベテランをつなぐ必要性は高まっていると考える。「若プロ」の場면을想定すると若手教員の取組をベテラン教員、特に若手教員の所属する校務分掌の主任に認めてもらうような働きが求められる。さらに、「若プロ」に任された仕事に対し、若手教員をいかに動かしていくかを考えながら実践することで人を動かす力が身につくと考える。

「若手教員のメンタリング」を、継続的に実践した堂前（2019）は、その結果を次のようにまとめている。①時間や場所を設定した面接方式ではなかなか時間がとれず、空き時間を利用して廊下などで立ち話のように行う立ち話方式のメンタリングが多かった。②メンタリングでは、関係作りが進むと、若手教員が自ら悩みを打ち明けたり、困っていることに対する助言を求めたりするといった、カウンセリング的な効果があることがわかった。また、カウンセリング的に行うことで、悩みを解消したり前向きな考えをもたせたりすることもわかった。これは、メンタリングが若手教員との感情交流の場面になり、信頼関係の構築につながったことを表しており、若手教員との関係構築において、立ち話のような形であれば、継続的な関わりが有効であることを示唆している。

## 2. 本研究の目的

上述の問題点を踏まえ、本研究の目的を次のように設定した。

＜実践目的＞若手教員が研修や自らの業務遂行を通じて、教師という仕事にやりがいを感じることをよって仕事に対するモチベーションが高まることを目指す。そのために、研修の持ち方を工夫し、若手教員の主体的な参加につなげる。また、日常的な関わりを通じて、若手教員の変容や若手教員と筆者の関係性向上を目指す。

＜研究目的＞ミドルリーダーとしての筆者自身がどのように若手教員と関わり合っていっ

たかを具体的に記述・分析することで、若手教員と関わる際の要点、及び組織マネジメントにおけるミドルリーダーの役割を明らかにする。

## II 研究の方法

研究主体が自らの実践活動をPDCAサイクルで行い、その経過を詳細に記述・分析するアクションリサーチの方法を採用した。若手教員との関わり合いを研究の中心の据えており、アクションリサーチにおいて「自己省察」が重要なポイントとなるため、自己省察についても丁寧に記録した。

### 1. 対象

石川県立大聖寺高等学校「若プロ」対象教員9名と実習助手1名の計10名

A教諭（第Ⅲ期）	B教諭（第Ⅲ期）
C教諭（第Ⅲ期）	D教諭（第Ⅲ期）
E教諭（第Ⅱ期）	F教諭（第Ⅱ期）
G教諭（第Ⅱ期）	
H教諭（第Ⅱ期）第2学年担任	
I教諭（第Ⅰ期）サッカー一部顧問	
J実習助手	

\*（ ）内は「若プロ」の経年数による区分を表しており、「若プロ」の場面では若手全体への関わりにおける実践であるため、上記の全員を対象とする。一方で、日常的な関わりにおける実践においては、下線の2名の若手教員を対象とした。

### 2. 期間

2020年4月～2021年1月

## III 実践経過

「若プロ」という若手全体に向けた関わりと、筆者との日常的な接点が多い2名の教員との関わりに対し、ミドルリーダーがどのような点に困難を感じ、それを改善するためにいかに工夫したかを時系列で記す。またその過程で、若手教員との関係性の変化や筆者自身の振り返りでの気づきを加える。

あらかじめ計画的に期間を区切らずに、若手教員との関わり合いの中で、手探りの部分を残しつつ実践が進んでいった。そのため、実践を振り返りつつ、全期間を以下の3つの期間に分けた。

- (1) ピリオドⅠ (4月5月の休校期間)  
「若プロ」の動き出しと若手教員の現状把握
- (2) ピリオドⅡ (6月～11月)  
「若プロ」へのしかけと若手教員との関係性の構築
- (3) ピリオドⅢ (12月～1月)  
若手教員の声とその受け止め

筆者と若手教員の関わり合いの接点は次の2形があった。①今年度「若プロコーディネーター」として若手教員全体と研修という場での接点、②「第2学年担任」として同じ学年担任を務めるH教諭、「サッカー部顧問」として一緒に担当しているI教諭の両者との日常的な接点。

### 1. ピリオドⅠ：「若プロ」の動き出しと若手教員の現状把握

「若プロ」における実務活動、及びそれと同時並行で進められた今年度の基本方針の設定や若手教員のニーズの把握に取り組んだプロセスを以下に記す。

#### (4月13日)

急遽1回目の「若プロ」が開催されることになった。内容はコロナ感染症による休校措置により生徒の学びを止めないためにオンラインでの学習支援をICT活用に長けた若手教員からアイデアを出して、その取り組みを学校全体に広げていくというものであった。

「若プロ」のメンバーに加え、HPを担当しているJ実習助手やGoogle Classroomを部活動で使用している教員もこの会に参加した。若手教員からは「HPの活用」、「画像をメールでやり取りする形での添削指導」、「インスタグラムのLIVE機能やストーリー機能の活用」、「You Tubeの動画配信」などの意見が出された。印象的であったのは、G教諭

の「すぐにでもとりあえずやってみるべきだ」という発言であった。誰かが始めないと結局始まらないのではないかと考えての発言であり、実際にその数日後には動画をアップしていた。英語科主任を務めるF教諭も会の終了後すぐに職員室で英語科の教員を集めて相談していた。この会議での発言やその後の様子を見てみると若手教員同士の関係性が良いことと行動力があることが伝わってきた。

#### (4月16日)

第1回の「若プロ」の3日後、第2回の「若プロ」において現状把握と今年度の方向性の提案を行った。昨年度実施された「若プロ」の研修に対し、若手教員がどのように捉えているのかを簡単なアンケート形式で記入してもらった。アンケートに関する詳細は、昨年度本教職大学院の授業の一環で「若プロ」の実践モデル校に行ったアンケートに倣い、J実習助手を除く9名に記名で実施した。

Q1として表1の16項目に対して、4件法(①あてはまる、②ややあてはまる、③ややあてはまらない、④あてはまらない)で回答を求めた。「(3)仕事の効率化に役立った」や「(4)時間外勤務の時間が短くなった」の質問に対して、それぞれ7人、8人と大部分が③「ややあてはまらない」または④「あてはまらない」と回答した。また「(10)空き時間等の隙間時間に若プロが実施された場合、負担と感ずる」「(11)勤務時間外に若プロが実施された場合、負担と感ずる」の両項目については①「あてはまる」または②「ややあてはまる」の回答が半数を超えていた。これらのことから若手教員が忙しく働いており、時間的な余裕がない中で「若プロ」が実施されていたことがわかる。また研修が若手教員の時間的な余裕を産み出すことにつながっていないことがわかり、コーディネーターとして研修の時間設定や研修にかかる時間を強く意識することになった。

Q2として定期的研修や日常的OJTについて

て、効果があったものの具体的な記述をお願いした。外部講師の話や他校の若手教員と交流といった記述がほとんどであった。普段の業務では経験できない特別なことに若手教員は価値を見出していることがわかった。

**＜表1 昨年度実施の「若プロ」に関するアンケートにおけるQ1の質問項目＞**

- |  |
|--|
| (1) 自分の困り事が解消できた                       |
| (2) 学びたいと思うことが学べた                      |
| (3) 仕事の効率化に役立った                        |
| (4) 時間外勤務の時間が短くなった                     |
| (5) 先輩教員の経験談が参考になった                    |
| (6) 学習指導の向上にいかすことができた                  |
| (7) 生徒指導の際役立った                         |
| (8) 学校行事や特別活動の指導に役立った                  |
| (9) 自分が周囲の先生に受け止められていると感じた             |
| (10) 空き時間等の隙間時間に若プロが実施された場合、負担と感じる     |
| (11) 勤務時間外に若プロが実施された場合、負担と感じる          |
| (12) 管理職とコミュニケーションがとれていると感じた           |
| (13) コーディネーターとコミュニケーションがとれていると感じた      |
| (14) メンターや同学年所属の先生とコミュニケーションがとれていると感じた |
| (15) 若手同士でコミュニケーションがとれていると感じた          |
| (16) 「若手教員早期育成プログラム」の実施そのものに意義を感じる     |

コーディネーターとして研修内容を考えたとき、Ⅰ期からⅢ期までの教員が同じ研修を受けることで起こる研修内容のアンマッチや前年度受けた研修と同じものを受けなければならない研修の重複が生じることを懸念した。そこで、今年度は昨年度若手教員で担当した地元中学校での学校説明会や授業の相互参観は継続すること、それ以外については「若プロ」のメンバー内からやりたいことを

出してそれを互いに協力することが研修であるという方針を伝えた。初任であるⅠ教諭には、なるべく積極的に関わって欲しいと補足した。やらされる研修ではなく、少しでもやりたいことを共有する形で若手教員の主体的な取組へと変えたいという思いが強かった。会の最後に若手教員のC教諭から「校長先生の進学に関する知識をどのようにアップデートしているか知りたい」という要望も飛び出した。このように若手教員の中から自発的な声が出てくるこの研修の形に可能性を感じつつ、第2回の「若プロ」を終えた。筆者自身に湧き上がってきたイメージは、次のようなものであった。若手教員の内部から湧き出るものを大切にし、ぬるくなったら周りの熱で温め直すという「温泉」のイメージ。これを「若プロ」のキャッチフレーズにしたいと思った。「若プロ」のコーディネーターの役割は、若手教員の熱さをうまく調整する湯もみのようなものなのかもしれない。

**(4月21日)**

2名の若手教員D教諭とE教諭が生徒のいない教室で、配信用の動画を撮影しながら、意見交換しているシーンを見かけた。少しずつ源泉が湧き出るかのような場面を見つけて嬉しくなり、声をかけた。こういったことでコーディネーターのモチベーションは上がる。4月・5月の2ヵ月で少しずつ若手教員同士の関係性が見えてきた。

**2. ピリオドⅡ：「若プロ」へのしかけと若手教員との関係性の構築**

「若プロ」における具体的なしかけの内容と2名の教員との個別の関わりの詳細な記述と関係づくりの実践を以下に記す。

いよいよ6月から学校再開となり、5月下旬より分散登校が始まった。学年ごとの動きが多くなり、自然と同じ2年生担任のH教諭との会話も増えていった。メンタリングということに殊更意識することはなく、お互いを知ることがを目的に置き、いろいろな話をするよ

うに心掛けた。

#### (6月1日)

生徒の登校開始にあたって、課題に関する提案をH教諭にした。週間課題において、どの科目をやるか生徒に選択させることでやらされている課題を終わりにできないかと問いかけた。生徒が自分で選ぶことには賛成だが、英語を担当するH教諭としては、すでに購入済みの教材は使い切りたいという意見であった。国語科の若手教員のA教諭とも相談し、筆者の担当する数学の課題を生徒の選択を取り入れた内容にすることで落ちついた。筆者自身のここまでの教員生活を振り返ると、そういったアイデアをどんどん提案していくことで学年運営に貢献してきたという自負がある。イメージ通りにならなかったがH教諭の考えを聞いたこと、相談して決めたことのおかげでネガティブな感情は一切なかった。

部活動再開も近づき、I教諭とも部活の運営に関して話す機会があった。I教諭には部の会計を任せることにした。ミーティングでのI教諭を見ていると、生徒とフレンドリーに接していた。また、部活動で筆者に見せる姿勢は、いろいろと気をつかい謙虚そのものであり、職員室で感じていたI教諭のイメージとは少し異なっていた。

#### (6月4日)

初練習後、I教諭から「生徒が楽しそうでしたね」という言葉をかけられた。筆者の指導方針が認められたような気がした。部員を媒介としたI教諭との関係作りが始まった。教員同士の関係は、生徒を間に挟むことでより構築しやすくなることがわかった。このように、2名の若手教員との関わりがスタートした。I教諭は新採であり、H教諭とも同じ学年や校務分掌を担当したことがないため、手探りの状態でのスタートである。まずは、お互いを知ることが出発点と考え、会話の場面を増やすことを心掛けた。

#### (6月5日)

H教諭との話で、第2学年の週間課題通信がないことが話題になった。他の学年はそれぞれのネーミングで担任のコメントや写真を取り入れて生徒に提示している。昨年度からの持ち上がりである第2学年の主任やH教諭によると、発行されていないことには特に理由がなく、なんとなく今に至ったとのことである。そこで、「こんなネーミングにしたい」といくつか候補を筆者からH教諭に挙げてみた。H教諭はその1つ1つを評価し、負けまいといくつか案を出してきた。さらにH教諭は「学年主任の名前にちなんだものもいい」というお題を出してきた。この流れから、もうひとりの第2学年の担任を務める教員を巻き込んで、3名の教員がそれぞれ1つずつ候補を出し合い、週間課題通信のネーミングを決める2年生全員のネット投票に発展した。148名の生徒のうち120人以上が投票してくれた。ネット投票にし、2年生全員に少しでも自分たちの課題であることを意識して欲しいという教員側の願いが通じた結果である。H教諭の何事にも前向きな姿勢が活かされた出来事であった。こうやって始まった第2学年の週間課題通信(図1から図3)はH教諭が担当となり、毎週H教諭のオリジナリティーが発揮されながら、現在も継続している。

第1号はネット投票の結果を掲載して、右側にH教諭の選んだ魚に課題を書いてスタートをきった。ロゴの部分には生徒のアイデアを入れるなどし、現在も進化している。生徒からは、「モチーフは何ですか」や「コメント欄が楽しみ」といった声が聞こえる。

今回のことは、ミドルリーダーとして筆者自身がいろいろ考えさせられる機会となった。H教諭との関係性から産まれた今回の動きは、スピード感があり、学年団のメンバー間の距離を近づけることにもつながった。今回のように一緒に考えたものをどんどん学年会に提案していく形がこの学年団には合っているようである。筆者としては、教員としての



経験年数が増え、どんどん自分が提案してしまふことで若手教員が意見を出しにくいのではないかと戸惑うことがあったのだが、筆者の提案が若手教員の力を借りて勢いを増し、一つの形となった。それを若手教員が引き受け、自分のものとしてくれた。この経験は迷えるミドルリーダーにとって貴重なヒントとなった。



<図1 週間課題通信第1号>



<図2 第14号>

<図3 最新号>

(6月30日)

コロナ感染症の拡大防止のため、今年度は中学生の体験入学が中止となった。その代わりとして中学生向けの学校紹介動画を作成することが決定し、その作成を「若プロ」が担当することになった。校長先生から「メンバーでうまく分担してやって欲しい」と言われたが、若手教員の様子は、コロナによる休業中の教科の遅れを取り戻すために国教英理地歴に集中させた特別時間割の真最中であり、週の授業時数が23コマなどに増え、時間的な余裕はない状況であった。また、「若プロ」のアンケート結果から、時間的な制約が頭をよぎった。そこで、全員で集まって案を議論することはせずに、筆者が案を示し、それを数

名の若手教員に割り振っていくことにした。とりあえず、この特別時間割の間は、作戦を練ることにした。今こうやって振り返ってみると、この判断にはH教諭との週間課題通信の発行にこぎつけた流れが影響しているように思える。

(7月10日)

2つの動きがあった日である。

1つ目は前日に急遽決まったことであるが、東京からベネッセコーポレーションの方が本校に来校することに合わせて、進学に関する情報を若手教員が直接質問できる場面が設定された。急遽決まった第3回の「若プロ」であるが、当日も20分程度昼食時間を活用してということであった。時間的な制約が多いため、第3学年担任の若手教員2名と初任であるI教諭に質問したいことを聞いてみた。推薦入試に関すること、コロナ感染症による受験生の動向の話が出てきたので、事前に相手側に伝えて当日を迎えた。当日は先方がプレゼン資料を用意していただいたこともあり、短い時間の中に質問の答えを詰め込んだ内容となった。ただ、「若プロ」のメンバー全員が参加というわけではなかった。急遽組まれたことや、昼食時間という2つのことが要因だと思われる。

第3回を振り返って、全員に声を掛け、参加可能でかつ内容に興味がある若手教員が参加する形でいいのだと改めて思った。そのため、不参加であった若手教員には頂いたプレゼンの資料を何も言わずに配付した。

2つ目の動きは、いよいよ中学生向けの学校紹介動画の方針を決め、動画撮影を開始したことである。撮影期間は2週間程度とし、管理職とHP担当教員らと事前打合せした内容、校長先生の想いと方向性を紙にまとめた。動画全体は10分程度であることを踏まえ、中学生が気になる点を意識し、内容は①「大聖寺高校を受験する決め手」②「大聖寺高校生の実態」③「進路実現」の3つに絞っ

た。①は入学して間もない1年生，②は勉強と部活動に励む2年生，③に関してはもちろん3年生を題材にすることにし，それぞれの学年の担任をしているE教諭が①，H教諭と筆者が②，C教諭とG教諭が③，全体の編集をJ実習助手と筆者というように関わるメンバーも絞った。担任の方が生徒を選びやすいと考えたこと，①をお願いしたE教諭においては1年生に校内の案内動画を作成していたのが頭にあり，そういった若手教員の長所を活かすことが選抜の理由となった。

あとは，これをどのように若手教員に伝えるべきかと悩んだ。多くの若手教員の時間を奪うことになることがやはり一番気がかりであった。公立高校にとって高校入試の倍率はその学校の評価の1つであり，大きな関心事である。そこで，本来なら体験入学で本校の良さを知ってもらい入学希望につなげる大切な行事の代替の動画作成ということで，あえて大きなプロジェクトとして1枚のレジメを作成した。若手教員にたくさんの協力をお願いしなければならず，どうせならそれを学校の命運を握る仕事を若手教員に任されたという形にすることで，若手教員の「やってやろう」のようなモチベーションにつなげたい意図があった。その想いはレジメのタイトル「若プロBIGプロジェクト」に込められている。C教諭とG教諭にレジメを渡し，簡単に説明をした。「こんな面白いのですか？」と意欲的な返事が返ってきた。筆者の抱えていた申し訳なさを軽くしてくれた。詳細は若手教員のアイディアにお任せした。

次に1年のE教諭をお願いにいった。E教諭は，何事もはいと前向きに引き受けてくれる。今回も同様であった。ただ，いつも忙しそうにしているので，仕事をさらに増やしてしまうことが心配だった。同じ第1学年の担任のK教諭（昨年度まで「若プロ」のメンバー）にもサポートを依頼した。最後に席に戻り，隣のH教諭に話をした。いつも通りおも

しろそうという返事が返ってきた。この返事だけでもずいぶん気が楽になった。

今回の件では，どこまで筆者が入り，どこから若手教員に任せるかというラインを熟考した。終えたときの達成感と負担のバランスを意識した。コーディネーターの筆者が参加することに迷いがあったが，大変な仕事をお願いだけする，ということはできなかった。自分も一緒になって撮影に加わる方が気が楽であった。このプロジェクトがきっかけで，筆者の「若プロ」でのスタンスは，プレイングマネージャーのような形となっていった。

#### （7月14日）

E教諭から撮影に関する相談を受けた。どんな感じを筆者がイメージしているか教えて欲しいと言われた。自分の持つイメージに加えて，E教諭が年度当初から積極的にいろいろな動画を撮影しているため，期待していると返した。E教諭は笑いながら，人選を済ませ明日から撮影だと教えてくれた。正直進み具合に驚いた。見た目以上に余裕を持って働いていることがわかった。筆者のE教諭に対するイメージが少し変わった場面であった。

#### （7月15日）

動画②の撮影に関して，隣のH教諭と協議した。筆者のアイディアに対し，ポジティブな言葉が返ってくる。H教諭はすぐに該当生徒に話し，撮影の許可をもらっていた。筆者の記録に，「彼女がうまく周りに支えられる理由がわかった。頼んでいる自分が背中を押された感覚だった」と書き記している。

#### （8月3日）

依頼していた動画が集まり，いよいよ編集に入った。動画①はE教諭が登場する生徒にテロップを入れてくれてあり，編集もある程度終わっていた。②も少し編集したものになっており，③は授業風景が中心となっていた。どれも若手教員の長所が活かした内容であった。ただ，③に関しては，進路実現というメッセージが少し弱く感じた。若手教員の強

みを考えると同時に、筆者自身の強みを考えた。筆者のストロングポイントは9年在籍していることだと気づき、卒業生に声をかけ、各自で撮影した動画を送ってもらい、卒業生の声を加えた。これらの題材をもとにJ実習助手と構成を練った。動画はDVDにして各中学校に配布することになり、9月上旬までの作成に変更になった。J実習助手のこだわりを活かして時間をかけて作ることにした。

I教諭と部活動に参加した。この頃から生徒にかける声が大きくなってきたように感じていた。指導後、一緒に着替えながらI教諭の経験を踏まえた団体競技と個人競技に対する考え方などを話してくれた。2人の間での会話も増えてきた印象がある。

#### (9月1日)

H教諭は生徒の興味をひくために、週間課題通信にクイズを入れた。クイズの題材を学年主任や筆者に取材し、学年団全体が和やかな雰囲気になった。H教諭の学年団における役割の1つのように感じ、H教諭自身にその自覚があるか気になった。

放課後、職員室に蜂の巣があると生徒が入ってきた。近くにいた筆者とI教諭で対応した。ベランダの部分に小さい巣があった。蜂駆除のスプレーをI教諭に渡しとってもらった。職員室に戻るとI教諭は他の教員に「とるように命令された」と笑いながら話していた。こういったやりとりからもわかるように、合宿などを通じ一緒に指導する時間が増えてきたことで、ある程度言いたいことが言える間柄になってきた。部活動に関する願いもしやすくなった。I教諭はどのように感じているかは少し気になるところである。

#### (9月4日)

ついに中学生向けの学校紹介DVDが完成した。校長先生からねぎらいの言葉をいただいた。DVDが視聴可能かどうかの確認も含めて、動画編集の中心となってくれたJ実習助手と一緒に、筆者の車で鑑賞した。BGM

が加えられるなど、J実習助手の努力のおかげでいい仕上がりになっていた。予想以上の完成度に嬉しくなった。それと同時に、2人でここまでの過程を振り返りながら鑑賞することで、大きな達成感を得ることができた。

このときの自己省察において、筆者のミスに気づいた。それは若手教員全員で完成披露試写会をしなかったことである。DVDを見た若手教員からは「よかったですね」「いい感じでした」などの声をもらった。そのときに、自分たちが作成に関わったDVDを若手教員みんなで見ることができれば、筆者が感じた達成感を共有することができ、その達成感により一層大きなもの変わったに違いない。若手教員同士で感想を言い合ったり、笑いながら振り返ったりするシーンが目につかび、チームとしてさらに前進できた気がした。振り返りの場面を設定しなかったことは反省点である。

#### (9月9日)

学年会での「生徒を遠足に連れて行ってあげたい」というH教諭の発言から、H教諭と筆者でその案を考えることになった。互いに遠足を企画し、学年で良い方を案として採用する流れになった。週間課題通信のときとは逆の展開で、筆者とH教諭が競う形となった。H教諭とのこういったライバルのような関わりが1つの形としてできつつある。

#### (9月16日)

部活動で新しいユニフォームを購入することになり、I教諭と意見を交わした。「ダサイ」などお互いストレートな表現が並ぶ中、色やデザインが決まっていた。キャプテンと相談しているような感じがした。I教諭との関係性を物語る場面であった。

#### (9月17日)

C教諭と一緒に校長室に呼ばれ、保護者向けの学校説明会4回のプレゼンを二人で担当して欲しいと伝えられた。普段の業務+αのことであったが、そのときの校長先生の話に

は、二人への期待が含まれており、職員室へ戻るC教諭からはやる気を感じることができた。管理職から直接評価してもらえることはやはり若手教員のやる気につながる。筆者の感情からもそれは確認できた。こうした場面を増やすことが必要だと感じつつ職員室の席に戻った。

#### (9月25日)

第4回の「若プロ」を実施した。内容は、県外の学校訪問にいったC教諭とG教諭（ともに第3学年担任）の報告会である。総合型入試と総合的な探究の時間の運用に関する内容であった。この会自体は職員会議後ということもあり、勤務時間の問題や部活動指導への影響から若手教員への案内には少し気がひけた。校内メールで連絡を回した後、機会を見ながら実施に向けて個別に声をかけた。「30分程度で」など時間を気にした声掛けになった。正直不満そうな若手教員もいたが、若手教員が講師を務めることもあり、今回はJ実習助手以外の全員参加にこだわった。

進行役は筆者が担当し、G教諭→C教諭の順で報告してもらった。二人の率直な感想や学校へのシステム作りの提案などが盛り込まれた報告となった。乗り気ではなかった若手教員も含め多くの若手教員が質問していた。参観していた数名のベテラン教員も巻き込みながら会は進んでいった。気がつけば1時間弱の時間が経過していた。この予想以上の盛り上がりにつながった要因はいくつか考えられる。①若手教員自身が講師を務めたこと。この点が一番の要因であり、講師を務めた2名もレジメ作成などの準備をがんばってくれた。②必要だと感じる内容。会終了後に質問していた若手教員に理由を尋ねると、担任などしていく上で、避けて通れない内容であったという答えだった。③若手教員同士の関係性。若手教員の間では質問しやすい良好な関係が築けていることがわかった。

こういった点が上手く作用し、会は有意義な

ものになった。課題としては、勤務時間のことはもちろんであるが、若手教員の中だけで今回の話を終わらせないことがコーディネーターの責任だと感じた。若手教員の提案が形になったり、学校全体での議論につながったりすれば、こういった会も増え、若手教員のモチベーションにつながると考えた。この会を終えた筆者自身の多忙感は全くなかった。

#### (10月1日)

9月25日の第4回の「若プロ」の際、年度当初に確認した地元中学校での学校説明会の担当者決めを依頼した。2名ずつペアになって9校回るため、若手教員の数を考えると数人が複数回担当する必要があった。そこで、推薦入試が本格的に始まることを踏まえて、第3学年の担任にはどこか1回、その他の若手教員が2回という基本方針を提示し、どこを担当するかは若手教員の立候補にした。立候補制にしたのは、少しでも若手教員の主体的な活動に変えたかったからである。また、ここまで若手教員の関係や姿勢を見てきて、立候補にしても担当者の欄は埋まる自信があったからである。予想は的中し、この日すでに多くの若手教員から「どこでもいいですよ」「何回でもいいですよ」といった協力的な声が届いた。期日が早いものや出身中学校であることなどを優先し、どんどん埋めていった。担当者が決まるごとに担当者割を校内メールで若手教員と共有していった。

#### (10月2日)

学校説明会の担当者がほぼ埋まりつつあり、あと数名というところまで来た。担当者割を共有していたおかげで、若手教員同士で声をかけてくれたことがこの結果につながった。立候補がない若手教員に対しどうすべきか迷ったが、全員で担当することにこだわり直接声をかけた。「忘れてました」という若手教員、「忙しくて」という若手教員がいた。後者には、担当の数を減らすことで調整した。無理にお願いすべきではないという判断もで

きたと思うが、若手教員の中での立場を考えるとなんとなくその判断は難しかった。仲間外れにせず、みんなでやりたいという気持ちで勝った。埋まらなかった部分に筆者が入り、プレイングマネージャーを貫いた。

今回コーディネーターとして、2つのことに苦労した。1つ目は、人に仕事をふるることである。忙しそうに一生懸命働いている若手教員にさらに仕事ををお願いするのは心苦しかった。救いになったのは、年度当初に確認していたことと若手教員の協力的な姿勢である。また、自分が担任するクラスの生徒に説明会のことを覚えているか聞いてみると、「若い先生だった」といった返事があり、若手教員が説明会に参加することが効果的だとわかり、筆者自身の中でも若手教員がすべき仕事だと納得することができた。筆者の名前が入っていることに気づき、「もう1つ行きますか」と声をかけてくれた若手教員もいた。より意欲的な若手教員やプレゼンが得意な若手教員の回数を増やし、活躍の場とすることも1つの方法だったかもしれない。

2つ目は、プレゼンの内容やその作成である。原案は昨年度のものを参考に教務課から提示されるが、その構成などは未定であった。この内容を吟味する会を「若プロ」として持ちたかったが、推薦の指導にあたる若手教員の実状を考えると、全体で時間を設定することは厳しいと判断した。昨年度も担当したトップバッターを務めるG教諭から意見をもらい、プレゼンの素材を作成した。それを若手教員が自分たちのやりやすいようにアレンジする形式を採った。

今回の件で、仕事を頼む立場にある者の責任をずっしりと感じた。各ペアの準備具合の把握のための声掛けや終わった後の「ご苦労様」でこの責任を少しでも果たしたい。

**(10月8日)**

最初の中学校説明会が行われた。トップバッターのF教諭とG教諭が帰ってきたのを見て

ほっとしたのを覚えている。事前にプレゼン内容校正の会を持てなかったことの代わりに事後報告を校内の共有サーバー上のファイルに書き込んで、次のペアに結果や手応え、改善点、感想を引き継いでいくことにした。このファイルには「第5回若プロ：中学校説明会を良くするための伝言リレー」(図4)と名付けた。さっそく二人が書き込んでくれた内容では、動画のトラブルや時間がオーバーしたことが報告されていた。あまり笑いがとれなかったという書き込みもあり、笑ってしまった。負担と効果のバランスを考えるとサーバー上の研修も悪くない気がした。

今回も動画はスムーズに流れており、生徒の反応はとてもよかった。パソコンを持参し、HDMIケーブルで接続したため、準備もスムーズにできた。パワーポイントに沿って説明するだけで、20分ギリギリになっていたので、説明はコンパクトにまとめる必要があった。動画を全部見せるものと、途中で切るところを決めておき、動画で時間を使いすぎないように注意したらいいと感じた。

**<図4 第5回若プロ「中学校説明会を良くするための伝言リレー」より一部抜粋>**  
**(10月12日)**

自分とI教諭で担当する中学校説明会のプレゼンの相談を行った。色の使い方に対する指摘がI教諭からされ、普段細かい所をあまり気にしない印象があったため驚いた。この仕事の責任をI教諭も感じている気がした。そのかわりに触発され、筆者も説明会に行く中学校の出身生徒で短い動画を作成して最後に加えた。先輩にあたる本校生徒の楽しそうなシーンは効果的だと考えた。部活動以外と一緒に担当することで新たな一面が見え、刺激をもらうことができた。

**(10月14日)**

I教諭と中学校説明会に出向いた。行きと帰りの車内でプライベートなことも含んだいろいろな話ができる。I教諭の家族に対するいろいろな分析を聞かせてくれた。昼食を一

緒にとり、良好な関係が築けてきたと実感した1日となった。プレゼンの内容に関して、多少駆け足になったところもあるが予定通りに終えることができた。懸念事項である笑いのとれなかったスライドでは少し修正することができた。伝言リレーのおかげである。

#### (10月15日)

この日は校長先生との関係で若手教員の主体性が発揮された。G教諭が校長先生に直接相談し、近隣の進学校への授業参観が実現した。その他の若手教員の中から有志を募り、F教諭、H教諭、I教諭の3名が加わり、4名で参観することになった。G教諭やI教諭は教科の特性上、同じ科目を担当する教員が校内に少なく、同じ科目の指導を見たいという気持ちが原動力となった。温泉若プロの記念すべき第1号であり、若手教員の成長とコーディネーターのやりがい、加えて中堅教員への刺激となる大きな出来事であった。

参観後に感想を聞くと、有意義な点や疑問点を率直に話してくれた。若手教員にとっていい刺激となったことは間違いなかった。

#### (10月27日)

H教諭が週間課題通信をハロウィン風にアレンジしてくれた。筆者の若手教員との関わりにおいて、この件が「提案し、巻き込んでいく。そして気が付いたら若手教員が自分なりに自分の仕事として自立してくれる。」という1つのモデルとなった。

放課後に保護者対象の学校説明会が行われ、受付など多くの若手教員が参加しており、若手教員の貢献を見ることができた。

#### (10月30日)

いしかわ教育ウィークに合わせて、第6回の「若プロ」である授業相互参観について、若手教員の参観希望授業を調査した。今度の「若プロ」の実施を模索しながらの動きである。同じ時期に本校の特色である全教員での受験指導が本格化した。それぞれ数名の生徒を担当し、志望理由書や面接、小論文の指導

にあたっている。若手教員に限らず、全教員が空き時間の多くをこの指導に充てており、いつも以上にあくせく働いていた。若手教員にとっては、こういった受験指導での経験が不足しており、苦労と不安が見て取れた。これが反面若手教員ニーズであると考え、「若プロ」の題材として検討すべきと考えた。

この現状を踏まえ、若手教員からの声もあり、第6回の「若プロ」である相互授業参観は縮小して実施することにした。希望する授業を見学し、参観シートを提出することに留めた。改めて集まって、授業の整理会を行うことはタイムリーでないと判断した。

#### (11月3日)

I教諭と部活動に参加したが、すぐにどしゃ降りの雨となった。場所の変更もできなかったため、そのまま外で試合形式のトレーニングをすることにした。I教諭には生徒に混ぜてゲームに参加してもらった。I教諭は大きな声を出し、部活動の雰囲気をよくしてくれた。いつも筆者がやっていた役割をI教諭がこなしてくれていることに気がつき、I教諭の部員との関わりに変化を感じた。

#### (11月5日)

中学校説明会も終盤にさしかかる中、校長先生とH教諭とI教諭で、ある中学校説明会に参加した。校長先生がはじめに話をした後、I教諭が全体の説明、H教諭が得意ななぞかけと中学生へのインタビューという役割分担であった。帰ってきた二人に感想を聞いた。I教諭は、自身の出来は普通と話すだけだが、1つのショーのように盛り上がったと満足気に話してくれた。H教諭も第一声が「楽しかった」であり、なぞかけも好評だったと嬉しそうに報告してくれた。

うまくいった要因は校長先生のリーダーシップとH教諭I教諭の2名のいいところがうまく活かされたことだと考えられる。それに加えて、若手教員の充実した表情につながった大きな理由として、校長先生の「良かった

ぞ」の一言が考えられる。校長先生が職員室で今回の中学校説明会の概要を話し、その中で、H教諭とI教諭に対し、ねぎらいの言葉や評価を感じる言葉が伝えられた。若手教員にとって、校長先生から直接評価を聞ける場面は少ない。こういった場面は貴重であり、若手教員のやりがいにつながっていることはH教諭とI教諭の表情を見れば一目瞭然である。「来年も頼むな」とH教諭にふると、「はい」と即答された。若手教員の自信にもつながっていることが伺える。

今回「若プロ」として取り組んだ中学校説明会であるが、実は1名の中堅教員のK教諭が協力してくれた。2回も参加し、若手教員の負担を軽減してくれた。それ以上にコーディネーターの筆者の気持ちを軽くしてくれた。K教諭と二人で担当した中学校説明会は非常に円滑に進んだ。事前準備は簡単な役割分担だけであったが、中学生の反応をうまく拾いながら、お互いの良さを活かしたプレゼンになった。普段からいろいろ助けてもらっている同年代の教員の存在は大きく、若手教員との関わりとは異なる感じを受けた。

### 3. ピリオドⅢ：若手教員の声とその受け止め

若手教員との1対1のインタビューを通じて、今年度「若プロ」を評価することや感情交流が生まれる関わり合いを以下に記す。

関係ができつつある若手教員やまだまだ関わり合いが少ない若手教員がいる中、思い切って若手教員へインタビューを申し込んだ。ここまでの「若プロ」の感想や今後のニーズを聞き取り、現時点での「若プロ」の評価にしたいと考えた。また、若手教員のやりがいや普段見ている聞きたいことを質問させてもらった。若手教員に率直に話してもらおう場となるよう配慮した。この機会を大切にしたいという強い思いから全員にインタビューした。今回の対象の10名全員が快くインタビューに応じてくれ、累計時間は347分にもなった。

#### (12月5日G教諭)

第4回の「若プロ」の話になり、「現状のままでは推薦入試の増加に対応できない」、「担当者の力量によって結果が大きく左右する」と心配していた。学校全体でのシステムの構築の必要性を訴えていた。若手教員が研修内容に対し、前のめりだったことに関しては、講師を務めたG教諭自身も感じており、誰も避けて通れない内容であり、ベテランの教員にお任せではいけないという意見であった。

「年齢が上の人に負けたくない」という発言があった。仕事への果敢な想いを率直な言葉で伝えてくれたのだろう。G教諭は周りから見ても評価されており、G教諭自身も評価をある程度感じているようであった。

#### (12月28日B教諭)

第5回の「若プロ」に対して、「中学生の前で話すことは嫌いじゃない」と話し、他の若手教員より少なかったことを気にしていた。もっとお願いした方がやる気につながったのかもしれない。「若プロ」に関しては改めて何か研修をすることは反対で、何かあるときに若手教員に頼む形や時間を決めず授業終わりに会話する形を推していた。

やりがいについて、学校に貢献したいと話してくれた。仕事をいろいろ任されることがB教諭の自己有用感につながる気がした。

#### (1月4日I教諭)

「何でも聞いてください」という一言で始まった。ここまで築いてきたI教諭との関係性が凝縮されたフレーズだった。もちろんこちらも何でも聞いてやろうと考えていた。新採となり、対教師の仕事が増えたことに苦勞していると話した。その仕事の必要性に疑問を感じていた。第4回の「若プロ」で質問した理由を聞くと、避けて通れないことであり、興味があるからと答えた。

教師のやりがいは「勉強できるようになることを助けること」と即答した。点数を伸ばすことよりも実験などで興味関心を引き出し、

生徒自身が学びに向かうこと＝勉強できるようになることを大事にしていた。

部活動の話になり、声掛けのボリュームが大きくなったと伝えた。筆者を見て、「声掛けで部活動の雰囲気をよくしようとしていることに気づき、合わせている」と昨年度からの変化を教えてくれた。このことは若手教員のニーズに合わせていることに気を遣っていた筆者にとって驚きだった。若手教員が合わせていることに気づき、その部分に期待することも悪くないのではないかと考えた。研修に置き換えると、若手教員も有意義なものに変えようと動いてくれると考えることができ、コーディネーターとして肩の荷が軽くなった。筆者がI教諭に対し、偉そうなことをどう思うか尋ねると、「先生のキャラだからOKでしょ。おかげで自分も生意気でいいかな」と一本とられた感じがした。

#### (1月4日J実習助手)

学校紹介DVDの作成について「作るの好きだが、構成を練るのが苦手」と話した。今回の仕事の分担は正解だった。完成したとき達成感があったと聞き、やはり若手教員みんな完成披露試写会をすべきだったと後悔した。みんなでその達成感を共有したかった。

「部活動指導でやりがいを感じる」と言い、以前の新人大会でベスト8に入ったときのことを語ってくれた。実習助手としていろいろ制約があるなかで、J実習助手が部活動指導に尽力してきたことが伝わってきた。

#### (1月5日A教諭)

生徒の秀でた部分を見つけてあげることがやりがいだと話し、「若プロ」に関しては初任者を中心に考えていくべきであり、Ⅱ期Ⅲ期にとってはあまり必要性を感じないとのことであった。Ⅲ期がコーディネーターを務めてみることも提案してくれた。

#### (1月5日F教諭)

やりがいに関しては、「生徒と授業に関係ないことや先生らしくないことを話しているの

が好き」と教えてくれた。「結果などで一般企業のように競争させられない部分は教師という仕事のいいところである」と話した。

#### (1月5日H教諭)

「若プロ」に関して、あれしか覚えていないと第4回のことが出てきた。好評だった中学校説明会のことを聞くと他の先生のおかげと謙遜し、自分自身のことは「インタビューとなぞかけ係」と話した。「その2つができるのはH教諭しかいない」と褒めると笑っていた。

やりがいは、「若い子と話すのが楽しい」と言い、「青春を共有できる」と話していた。「生徒ががんばってくれたら嬉しくなる」とも教えてくれた。「それいいですねー」という前向きな返事がH教諭のいいところだと伝え、「批判できる人にもなりたい」とのことだった。終始笑顔でインタビューが進み、隣に机を並べた成果を感じる事ができた。

#### (1月5日D教諭)

第5回、第4回が印象に残っていると話し、内容的には「普段できないことができる」と嬉しいや「特別感があると楽しくなる」と教えてくれた。中学校説明会については、何をしたらいいのかわからず、苦労したと正直に話してくれた。筆者は事前のレクチャーをすべきだったと反省した。それでも伝言リレーは参考になったと話した。「卒業生が学校を訪ねてくるとやりがいを感じる」と教えてくれた。生徒の人間形成において、高校生活が何らかのプラスになったと感じることがその理由だと教えてくれた。

#### (1月7日)

急遽JRの運休により、3学期の始業日が一日後ろにずれた。その時間を活かし、校長先生から時間のある若手教員を集めて欲しいという話をいただいた。出勤していた若手教員に伝え、自己判断で参加するかしないかを決めてもらった。内容から、2名の中堅教員にも参加してもらい、第7回の「若プロ」を開催した。



校長先生からは最初 15 分話をしたら退室するので若手教員で議論して欲しいと言われたが、残って若手教員の話聞いて欲しいとお願ひした。それは第 4 回の「若プロ」の研修で出てきた推薦のシステム構築の要望など若手教員の想いが脳裏に浮かんだからである。このねらいは見事的中し、校長先生の話のあと、若手教員からどんどん想いが溢れ出た。どれも前向きな意見で、本校のことを考えた発言ばかりであった。予定していた 1 時間はあっという間に経過し、その倍の時間、話し合いは途切れることはなかった。

校長先生の想いが直接語られ、若手教員も真っ直ぐ気持ちを伝えられたことが非常に良かった。普段、管理職に想いを聴いてもらえる場面が少ない若手教員にとって、とても貴重な時間であった。

もう 1 つ印象的だったのは、校長先生から若手教員の頑張りをねぎらう言葉がいただけたことである。若手教員が認められた場面に立ち会い、その必要性を再認識した。

別の角度から振り返ると、2 名の中堅教員が若手教員の先陣を切ったり、若手教員の意見を補足したりといった活躍を見せていた。

#### （1 月 15 日 E 教諭）

「若プロ」として思い浮かぶものは第 1 回と第 4 回だと話した。学校紹介 DVD の作成の協力に対する感謝を伝えた。教師のやりがいに話が及ぶと「子供らが喜んで見ること」という返事だった。

#### （1 月 15 日 C 教諭）

「若プロ」に関して聞くと、第 4 回と第 5 回に加えて、第 7 回と返ってきた。「話をたくさん聞いてもらったことが良かった」と話した。「突出したスキルを持つ人からの教えを汎用性のある学びとして受けとっている」と教えてくれた。C 教諭は、「評価を感じながら働いている」、「ただどこを評価してもらっているのかわからない」と言い、C 教諭のキャパシティーを超える能力を持つ生徒との関わり

がやりがいだと話した。

## IV 考察

### 1. 若手教員との関わり合いにおける要点

若手教員の想いを信じるべきであるというのが結論である。本実践の 4 月 16 日の記録に記された「若プロ」コーディネートのイメージは「温泉の湯もみ」であった。若手教員の内部から湧き出るものを大切にし、ぬるくなったら周りの熱で温め直す。本実践の全体を通してミドルリーダーとしての筆者が果たしてきた役割は、そのようなものであったといえることができる。

若手教員に仕事をふる際の要点としては、次の 3 点を挙げるができる。①若手教員自身に仕事への参加不参加を決めさせること、②重要な仕事だと謳って任せること、③若手教員の得意を活かして仕事を分担すること、である。

研修後の振り返りも重要である。「伝言リレー」のような形式の工夫や「DVD の完成披露試写会」などのシーンの設定は若手教員のモチベーションを引き出すと共に、一体感や達成感の共有につながる。

継続的に関わった 2 名に対しては、H 教諭とはライバル関係、I 教諭とは顧問とキャプテンのような関係が築かれた。関わり合いの中で自然とこういう関係性ができあがり、I 教諭のインタビューからわかるように、お互いが歩み寄ることで関係性が構築されたことがわかる。これも若手教員を信じることの一例である。

また、若手教員のやりがいは生徒との関わりであり、管理職から認められると仕事に対する自信ややる気につながる事が明らかになった。

### 2. 学校組織におけるミドルリーダーとしての役割

主任とは異なるポジションであるコーディネーターとしては、若手教員と一緒に取り組

んでいくスタイル，即ちプレイングマネージャー的関わりの方が関係性の構築や率直な意見交換においては有効であった。また，仕事を頼む立場にある者の責任を，筆者は本実践を通して肌で感じる事ができた。そこで「若プロ」のコーディネーターの役割の活かし方について1つ提案したい。高等学校では，30代までに主任を経験するものは少ない。太田（2018）は，主任経験（学級主任や教科主任は除く）の有無が与える影響について，高等学校教員を対象に調査を行い，「学校運営」・「若手教員の育成」・「中堅教員としての学校での役割」において，主任経験のある方が関心は高まるという調査結果を示している。学校での主任経験によって学校組織への意識が高まり中堅教員としての意識づけが早く行われることが指摘されている。年齢構成などにより主任を経験することは難しいという現状がある場合，本実践のような「若プロ」のコーディネーターを経験することで若手教員の育成だけでなく，若手教員とは異なる自分自身を認識することによってミドルリーダーとしての自覚が生まれる。Ⅲ期の若手教員がコーディネーターを務めることもこの点において効果的であろう。

本実践においてミドルリーダーの役割として最も印象深かったのが，若手教員の勢いを非常に感じた第7回の校長先生との会である。若手教員寄りに立ちながら，若手教員と管理職とのパイプ役となることは，ミドルリーダーにしかできないことのように感じた。同様に，主任を務めるベテラン教員とのつなぎ役になることも求められている。H教諭とI教諭と校長先生で大成功を収めた説明会後の充実した若手教員の表情から，若手教員＋管理職やベテラン教員による成功体験は若手教員に達成の自信に加えて，年長者に認められた

自信にもつながった。それが若手教員の仕事に対するやる気を大いに高めた。

そのパイプ役にミドルリーダーになるための基盤は，若手教員とミドルリーダーの信頼関係である。関わり合いの頻度と時間，目的が信頼関係構築に大きく左右する。若手教員に対し，積極的に関わっていくことがミドルリーダーに求められており，感情交流の場を創出しなければならない。ミドルリーダーと若手教員の信頼関係は組織マネジメントにおいて，若手教員の意見を吸い上げるボトムアップと管理職の想いを伝えるトップダウンの両方を円滑にする役割を担っている。

また，今回の実践において筆者が困ったときに助けられた中堅教員の存在も大きい。今後の教育実践において，中堅教員同士の関わり合いが何を産み出すか探究していきたい。

最後にこの研究に協力してくれた若手教員にお礼と感謝を伝えたい。

#### 引用文献・参考文献

- 1) 文科省 2020 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
- 2) 文科省 2018 教員の資質能力の向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議
- 3) 村松潤 2015 「チームとしての学校」を支える中堅教員の資質や能力 静岡大学大学院教育実践高度化専攻成果報告書抄録集 (5), PP19-24
- 4) 堂前拓耶 2019 若手教員の生徒指導の視点を踏まえた学級経営観の変容 静岡大学大学院教育実践高度化専攻成果報告書抄録集 (9), PP103-108
- 5) 太田堅一郎 2018 これからの時代における高等学校の教員研修と若手教員支援 地域連携教育研究 (2), PP69-81