

# 異世代教師の交流ワークショップが若手教師に与える効果

植木 克美\*・中島 平\*\*・山本 愛子\*\*\*・渡部 信一\*\*

## The Effects of Workshops for Teachers from Differing Generations to Support Young Teachers

### 要 約

筆者らは、若手教師の支援を目的とした「異世代教師の交流ワークショップ」を対面およびオンラインで開発・実施している。本研究では参加した若手教師4名にインタビューを行い、ワークショップの効果を明らかにした。若手教師は、先輩教師に自分の困り事を真剣に〈聞いてもらえる〉という経験を通して、自分の困り事や考えを〈見つめ直す〉、そして大切なことを〈再認識する〉ことを経験していた。加えて、先輩教師のアドバイスや先輩教師自身の困り事の経験から学んでいることが明らかになった。なお、オンラインによる「異世代教師の交流ワークショップ」では、話す〈タイミングが難しい〉、交流が深まらず〈“物足りない”〉など問題点が指摘され、今後の課題として残った。

### はじめに

今日、学校教師たちは社会の急激な変化や価値の多様化に対応できる教育の実現を求められるという厳しい状況に置かれている。それに対応するには新たな知識の獲得に加え、先達の経験知を共有しながら知恵を出し考え学び合う取組が必要である。しかし、職務の多忙化により教師たちのかわりは減り、学校環境、学校文化の変化と相まって、日常的コミュニケーションをとりづらくなっている。この状況は先輩教師の経験知が若手教師に伝わること、異世代教師たちが学び合うことを難しくする。

近年、教師集団の年齢バランスが崩れているのは周知の通りである。令和元年度 学校教員統計調査（文部科学省、2021a）では、小学校教師の

勤務年数の割合で最も高いのが5年未満の21.3%、次が5年以上10年未満の17.3%である。一方、10年以上15年未満が13.8%、また15年以上20年未満は8.3%と中堅層の割合は低く、若手教師が相談したくとも気軽に相談できる先輩教師が身近にいない現状がある。

また、教職志望者の減少も懸念されている。文部科学省（2021b）の「#教師のバトン」プロジェクトが展開され、教職の魅力を高め、教師を目指す人を増やすために学校や地域を超えた全国的取組が進められている。

そして、令和3年11月には中央教育審議会より「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの実現に向け、教師自らの教育実践の経験の振り返りや他者との対話から学ぶ「現場の経験」を大切にしたい学びのスタイルが提起された。

---

\*Katsumi UEKI：北海道教育大学

\*\*Taira NAKAZIMA, Shinichi WATABE：東北大学

\*\*\*Aiko YAMAMOTO：北海道文教大学

この動向にあつて、著者らは実際の経験や観察、先輩教師との対話を通して教師が実践知を体得することを明らかにしてきた。そして、教師は困難や悩み事を乗り越え成長すること、若手教師にとって支えになるのは経験豊富な先輩教師であることを明らかにした(植木, 2017)。これらを踏まえて、若手教師に学びの機会を保障し、気軽に主体的・自律的に学び続けられることを目指した「異世代教師の交流ワークショップ」(植木, 2020)を開発・実践している。

## 1 研究の目的

本研究の目的は、異世代教師たちの主体的対話的学び合いをサポートするために著者らが開発した「異世代教師の交流ワークショップ」(植木, 2020)が参加者である若手教師に与える効果を明らかにすることにある。このワークショップは異世代の教師たちが困っていることを「語り聞き合い」交流することで、若手教師をサポートすることを目的にしている。

著者らはワークショップを、大武(2013)の機能的な生活の質モデルを援用し組立て、世代の異なる教師たちの経験についての“私(I)”の語り、つまり一人称の語りを大切にしている。諏訪(2015)は知能研究の新しい流れとして一人称研究を提唱しているが、個人が体得している経験知は語り手の実体験に基づく主観が入った一人称の語りで表現されると考える。その一人称の語りを交流することを保障するのが著者らのワークショップである。

ワークショップは「集合型の対面ワークショップ」(以下、リアル)と、「Web会議アプリケーションを活用した対面ワークショップ」(以下、オンライン)の2タイプがある。リアルの参加者は延べ200名を超え、教員免許状更新講習でも開講し、熱心に交流する教師の姿が観察されている。2019年度ワークショップ参加者22名のアンケート結果は、「主体的に取り組んだか」「語り聞き合えたか」「今後活かしたいことがあったか」でいずれも平均で5点(満点6点)を超えている。

このようにワークショップの形式評価は概ね肯定的評価となっている。ワークショップの評価を

行うには、形式評価に加えて質的評価を実施する必要がある。そこで、本研究では、参加した若手教師にインタビューを行い、ワークショップの効果と課題を検討する。

## 2 研究の方法

**研究協力者** ワークショップに参加した小学校若手教師4名に調査を依頼した(Table 1参照)。1名以外は、リアルとオンラインの両方を経験していた。ワークショップの活動をふりかえる個別インタビューを2020年12月から翌年2月に行った。インタビューの質問は、それぞれの研究協力者が参加した直近のワークショップ時に記入を依頼したアンケート(ワークショップの印象、主体的に取り組んだか、自分について気付きがあったか等)の回答に従って行った。

**ワークショップの概要** 4名で1グループを構成し困り事の交流を行う。グループには、異世代の教師がバランスよく入る。

これまで実施しているワークショップでは主として保護者支援をテーマにして交流を行っている。OECDの2018年国際教員指導環境調査では調査対象の本邦の小学校教員47.6%が「保護者の懸念に対する対処」にストレスを感じている(国立教育政策研究所, 2020)。経験が少ない若手教師は、特に保護者に関する悩みを抱えることが多く、今日的な教育実践上の重要課題になっている。

リアルとオンラインのプログラムの組立てに相違はない。Table 2はリアルのプログラムである。なお、ワークショップが安心できる場(堀, 2008)となり、創造的な対話を活性化(川嶋・中野, 2018)できるように、場づくり、グループサイズ、ファシリテータの問い、見える化、プログラムデザインを行っている。実施時間はリアル180分、オンライン105分を基本とする。

Table 1 研究協力者

名前	教職年数	ワークショップ参加回数
A先生	1年目	1回(オンライン1回)
B先生	5年目	4回(リアル3回、オンライン1回)
C先生	3年目	4回(リアル3回、オンライン1回)
D先生	8年目	8回(リアル6回、オンライン2回)

Table 2 リアルワークショッププログラム

①	オープニング (15分)	趣旨説明, グループづくり
②	自己紹介 (20分)	グループごとに自己紹介
③	保護者支援の困り事のふりかえりシート記入 (15分)	個人作業
	☆ 休憩 ☆ (10分)	
④	1 ラウンド	保護者支援の困り事交流 (15分) 一人目の語り
⑤	2 ラウンド	保護者支援の困り事交流 (15分) 二人目の語り
⑥	3 ラウンド	保護者支援の困り事交流 (15分) 三人目の語り
⑦	4 ラウンド	保護者支援の困り事交流 (15分) 四人目の語り
⑧	グループ内での全体交流 (15分)	
⑨	困り事交流のふりかえりシート記入 (10分)	個人作業
⑩	困り事交流の分かち合い (30分)	
⑪	クロージング (10分)	グループからの報告

**倫理的配慮** 研究協力者に研究の趣旨, 個人情報  
の守秘等を書面と口頭にて説明を行い, 同意を  
得た. また, 固有名詞は全てアルファベットに置  
き換え匿名化し, 個人情報等を守秘した. なお,  
本研究は北海道教育大学倫理委員会の承認(北教  
大計倫2019061001)を得ている.

**分析方法** 修正版グランデッド・セオリー・ア  
プローチ(以下M-GTA)(木下, 2007)で分析  
を行った. M-GTAは社会的相互作用を扱い, 人  
間行動の説明と予測に優れた理論生成を行うこと  
を目指している. ヒューマンサービスの研究  
領域が適している. そして, 研究対象となる現象  
はプロセスの性格を持っていることが適する. 本  
研究でM-GTAを選択した理由は, 第1に教師の  
教育実践の困り事を交流するというヒューマン  
サービスの領域を対象としていること, 第2に教  
師の教育実践のプロセスは, 同僚教師たち, 子  
どもたちや保護者等との社会的相互作用が関係し  
ていること, そして第3に扱う現象が, ワークショ  
ップにおける交流のプロセスという性格を持つて  
いること, の3つである.

**分析の手順** M-GTAはインタビューの逐語録  
データ等を分析テーマに基づいて抽出し, 概念化,  
カテゴリー化していく質的研究法である. そして,  
M-GTAの分析はプロセスの厳密さを重視してい  
る(三山, 2011). そこで, 次に本研究の分析プ  
ロセスを明示する.

最初に, M-GTAは分析テーマと分析焦点者を  
設定する. 分析テーマは, 研究テーマをデータに  
即し分析できるように絞り込んだものとされ, 分

析対象のデータ全体を見た上で確定する. 研究協  
力者4名のデータを読み, 分析テーマを「ワーク  
ショップで若手教師が先輩教師たちと困り事を交  
流させていくプロセス」とした. 一方, 分析焦点  
者は研究協力者を集合的に捉えたものとされる.  
分析焦点者を「ワークショップに参加した若手教  
師」とした.

次に, 概念を生成した. これは例えると辞書づ  
くりに似ている. 概念生成では, 逐語録から分析  
テーマに関連する箇所に着目し, それを1つの具  
体例として他の類似する具体例も説明できるよう  
に概念名と定義を考え分析ワークシートに記入し  
た. そして, 逐語録を読み進め類似の具体例を探  
し, それが見つかった場合に分析ワークシートに  
2つ目の具体例として付け加えていった. 同時に  
新たな概念生成を進めた. この作業は逐語録の解  
釈が恣意的にならないように, 類似の例だけでな  
く, 定義とは逆の意味になる対極例が逐語録に存  
在しないかを確認した. また, 具体例が乏しい場  
合(当該の概念がひとりの研究協力者の具体例か  
らだけ生成された場合は, 特定の研究協力者に  
固有の概念であると考え, 概念として有効でない  
と判断した. さらに, 概念と概念の関係を検討し,  
結果を理論的メモの欄に記載した. そして, 複数  
の概念からカテゴリーを生成し, カテゴリー相互  
の関係より分析結果をまとめた. そしてまた, 結  
果の概要を簡潔に文章にした後に, 結果図を作成  
した.

**概念生成の具体例** 概念14〈アドバイスが助か  
る〉を例にして, 概念生成を簡潔に説明する. ま

ず、逐語録から分析テーマに関連する箇所「ワークショップって、教頭先生をやられている方とか、すごい経験年数が長い方とかいらっちゃったじゃないですか、特にこうこうこうだよって教えてくれて、助かりました」に着目した。そして、その意味を何度も解釈し、対極例がないかを確認し解釈した意味を第三者が理解できるように熟慮して、定義と概念名を考えた。その結果、定義を「対応について具体的にアドバイスしてもらい助かったと思うこと」とし、概念〈アドバイスが助かる〉を生成した。

なお、M-GTAでは分析対象となるデータの総量について詳細な情報を開示することが求められ、これを方法論的限定と呼んでいる(木下, 2020)。詳細な情報は、対象人数(研究協力者)4名、個別面接時間は50分16秒から60分29秒の範囲であり、逐語化した文字数は4人の総計で49,532文字であった。

**分析の経過** ワークショップ参加回数が研究協力者4名のうち1番多く、豊かな内容の語りを得たD先生から分析を開始した。概念生成を繰り返した結果、D先生から18の概念が生成された。その後、B先生、C先生、A先生の順で18の概念を元にして具体例を確認しながら、同時並行で新たな概念の生成、概念同士の統合を、慎重に繰り返し行った。概念の生成と統合の結果、概念は21に落ち着いた。なお、削除した概念、他の概念に統合した概念を含め、分析ワークシートを作成した概念数は延べ27であった。

なお、安定した資料の収集、分析を行うために、インタビューと分析を第一著者が行った。また、分析の質を担保するために、共著者が第一著者の分析を定期的に俯瞰した。

### 3 結果と考察

分析の結果、概念が21個生成され、概念をカテゴリー6個に整理できた。Figure 1が概念とカテゴリーの関係を図示化した結果である。そして、Table 3は概念、定義、具体例のリストである。

まず、若手教師が先輩教師たちと困り事を交流させていくプロセス全体を説明し、次にカテゴリーを取り上げ解説していく。なお、カテゴリー

を【 】、概念を〈 〉で、具体例を「 」で示す。

**プロセス全体の流れ** 若手教師はワークショップで自分の困り事を話し、それを先輩教師たちに真剣に〈9聞いてもらえる〉経験をしている。

そして、その経験を通して、自分の困り事や考えを〈15見詰め直す〉、大切なことを〈16再認識する〉、自分の〈17考えをもてる〉ようになった。加えて、先輩教師のアドバイスや先輩教師の困り事から学び、その〈19学びを実行する〉ことが明らかになった。なお、オンラインによる「異世代教師の交流ワークショップ」では、話す〈4タイミングが難しい〉、交流が深まらず〈11“物足りない”〉など問題点が指摘された。

**【語る】** ワークショップでは、参加者はふりかえりシートに記入した困り事を順番に語っていく。若手教師4名全員が、ワークショップで〈1困り事を話せる〉と感じていた。そして、話したことを先輩教師たちに〈9聞いてもらえる〉と感じていた。なお、言いたいことがあってもその内容を整理してわかりやすく〈2困り事を話せない〉と感じた場面もあったので、〈1困り事を話せる〉と〈2困り事を話せない〉を対極の概念として点線の双方向矢印で結んだ。

**【聞く】** 若手教師は、自分が【語る】だけではなく、同じグループの先輩教師たちが困り事を【語る】のを【聞く】。この時、若手教師は集中して耳を傾け聞き、先輩教師の話の内容が〈5ずっと耳に入ってくる〉という感覚もっていた。そして、「自分が困っていることに対してアドバイスをもらっているときとか、同じ立場の人の悩みを聞いているときとかは」〈6もっと聞きたい〉とモチベーションを高めていた。さらに、「いろいろな経験されている方の話を聞けるというのは勉強になって」というように、若手教師は〈7聞いて学ぶ〉経験をしていた。また、「意外と聞いていたら、ああそうだ、自分もこんなことあったとか、自分の今の学校で、ああこの先生、同じ立場というか、そういう状況になっているとか」というように、先輩教師の困り事と自分の困り事や身近にいる同僚教師の状況を思い浮かべて聞くことで、〈8似ていると気づく〉経験をしていた。

**【困り事の交流】** 若手教師は先輩教師たちと互いに困り事を交流し、質問やアドバイスが出され

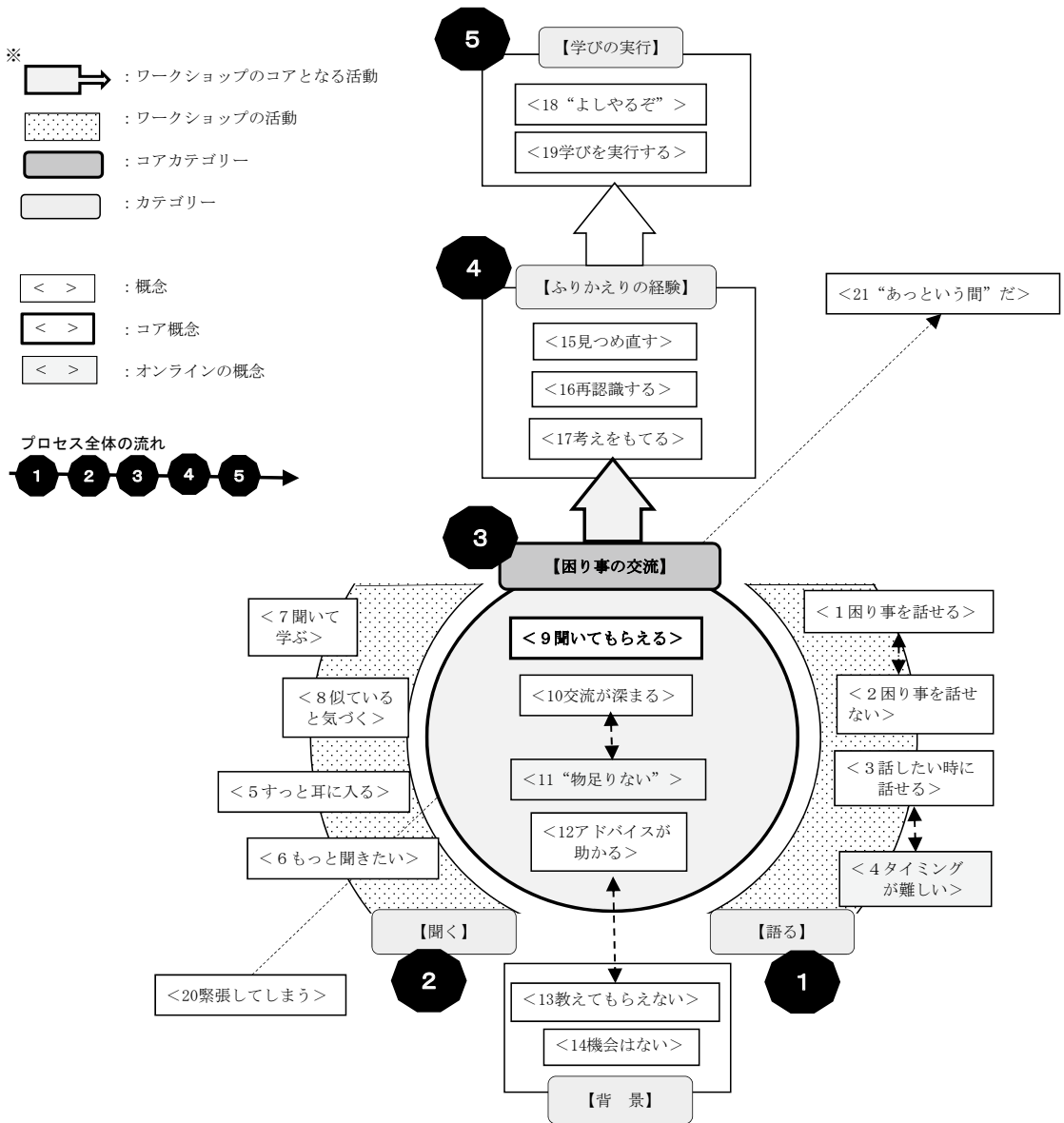


Figure 1 若手教師が先輩教師たちと困り事を交流させていくプロセス

ることで〈10交流が深まる〉と認識していた。そして、若手教師は自分がもらう〈12アドバイスが助かる〉と話していた。この〈12アドバイスが助かる〉ということの【背景】には、学生時代に学んだことでは対応できず教えてもらえなかったと感じていること、そして勤務校では教師たちで話し合う〈14機会はない〉という、若手教師の置かれている状況があった。なお、〈13教えてもらえない〉が〈12アドバイスが助かる〉の対極例にな

るので、この2つの概念を点線の双方向矢印で結ぶことにした。

【ふりかえりの経験】【困り事の交流】を通して、若手教師は自分の困り事や考えを(15見つめ直す)、大切なことを〈16再認識する〉ようになっていた。例えば、「はじめて知ることよりも、知っていたけど、ちょっとおろそかにしていた部分とか、を、あああれやっぱり大切だなというのが多いかも知れない、こっちの方が多いかもしれないですね」

Table 3 概念, 定義, 具体例のリスト

概念名	定義	具体例
1 困り事を話せる	話したいと思った困り事を話すことができると認識すること	保護者支援, 保護者支対応の面で困っているということっていうのは, あったので, 自分が話したいことを話せたんですけど (D)
2 困り事を話せない	話したいことを整理してわかりやすく話せないと感じる	たぶん言いたいことが言えなかったんですね, たぶんめっちゃしゃべっていると思うんですけど, この整理して話したいというのは, (中略) だからこそメモを書くところもあったと思うんですけど, たぶん, 言いたいことがあったんですかね (B)
3 話したい時に話せる	話された事を交流する時間等で話したいと思ったときに自然に話せると思うこと	対面の時は, 結構みんな顔を合わせて話すので, 自分が話したいときに, 話せるんですね, だから4人いたら4人中全員が発言できるんだけど (D)
4 タイミングが難しい	話された事を交流する時間等で話し始めるタイミングをつかめず難しいと感じること	オンラインだとちょっとどのタイミングで入っていいんだろうかなあとというのがわからなくて, ただ聞いているだけってことになってしまったんですね, だから, 話を聞いて, ああこういうところ聞いてみたいなというところで, うまく, 入っていかないというのがあります (C)
5 すっと耳に入る	先輩教師の話を集中して聞いているという感覚をもつこと	ここはほんとに話をするとか, 聞くということがしっかりとできるので, そういう時間もあるので, やっぱり安心感はある, 自分も話すことの安心感がありますよね, 聞こうという意識も結構でるかなと思います (C)
6 もっと聞きたい	アドバイスをもらい先輩教師の話を聞くことでもっと聞きたいと思うこと	でもその1つ1つの, たとえば自分が困っていたことに対して, アドバイスをもらっているときとか, あと, 同じ立場の人の悩みを聞いているときとかは, もっと聞きたいなと思ったことは結構あります (D)
7 聞いて学ぶ	先輩教師の話を聞き解決等を学べると認識すること	いろいろ経験されている方の話を聞けるというのは勉強になって, やっぱり僕がわからないこととか, 悩んでいることも同じように先輩の先生方が経験してらっしゃるので, そういうことで, ああこんときこういうふうに対応すればいいんだとか, 解決策っていろいろあるんだなあって, いうところは勉強になったので (C)
8 似ていると気づく	先輩教師の困り事の話を読み自分にも似たように困ったことがあったと思うこと	そうですね, 意外と聞いていたら, ああそうだ, 自分もこんなことあったなとか, 逆に自分の今の学校で, ああこの先生, 同じ立場というか, そういう状況になっているとか (C)
9 聞いてもらえる	先輩教師に真剣に聞いて考えてもらっていると感ずること	だけど, ワークショップだとほんとにへーって聞いてくれるし, 何それみたいになってくれるし, そういうときはああだよ, ね, こうだよ, ねーとか, あの一ほんとに共感してもらっているとすごい感じることもあるので (B)
10 交流が深まる	自分が話した事, 先輩教師が話した事に質問やアドバイスが出され交流が深まったと認識すること	うーん, やっぱり, もっとこの部分はどうだったのとか, 質問が交流の中で出てきますよね, そんな中で, 実はもっと自分はこんなこと思っていたんだとか, (中略) その先生の, 自分も含め, その先生の, ほんとに, 思いというか, 保護者の, 逆に保護者の願いとか, 思いとかっていうところまで, 深く入り込んで, 全体交流で開けた (C)
11 “物足りない”	話された事を交流する時間が足りず“物足りない”と感じること	オンラインの時は, たとえば一人一人話をするじゃないですか, その後に, その一人一人の話について, みんなで交流する時間があんまり長くないじゃないですか, だからそれがその対面の時を経験しているの, その時と比べると, ちょっと物足りないように感じたんですが, でもしょうがないですよ (D)
12 アドバイスが助かる	対応について具体的にアドバイスしてもらい助かったと思うこと	ワークショップって, 教頭先生をやられている方とか, すごい経験年数が長い方とかいらっじゃったじゃないですか, 特にこうこうだよって教えてくれて, 助かりました (D)
13 教えてもらえない	対応を教えてもらえないとふりかえること	大学の勉強では, クレーム対応とか, なにか問題が起こらないようにするためのこういうのが必要だっていうのはあるんですけど, たとえば, ちょっと子どもへのかかわりが心配なときに, そういうときにどお行動するのか, どういう機関に連絡するのかって, ということは全く教えてもらえてなかった (D)

## 異世代教師の交流ワークショップが若手教師に与える効果

14	機会はない	勤務校の教師みんなで話し合うことはないと認識すること	わたしは△△先生に声をかけてもらって、っていうのがきっかけで参加したんですけど、やっぱり参加する度に、がんばろうと思えるんですね、保護者支援に関してみんなで話し合うという機会は学校でないので、悩み相談をしたりとかはありますけど(D)
15	見つめ直す	自分の教育実践と考えの見つめ直しができること	〇〇先生の話を知ると、やっぱり教師のかかわりによってはほんとにその子の一生を左右することにもなるんだなと思って、その子だけではなくて、その家族全体にもかかわることになるのかなと思ったら、もっと責任もってやらなきゃとか、(中略)今から考えていかなきゃなど、いうことで見つめ直すきっかけになったなと思いました(A)
16	再認識する	わかってたことをやはり大切なことだとあらためて認識すること	はじめて知ることよりも、知っていたけども、ちょっとおろそかにしていた部分とか、を、あああれやっぱり大切だなんていうのが多いかもしれない、こっちの方がいいかもしれないですね(D)
17	考えをもてる	先輩教師の話聞き自分の考えをもてるようになったと感じること	そのまわりの人の話を聞いて、発言するというのは、最初の1,2回できなかつたんですよ、それは回数重ねていくうちに、考えももてるようになったし、っていうのは自分自身、感じますね(D)
18	“よしやるぞ”	アドバイスをもらい大事なことを再認識し“よしやるぞ”という気持ちをもつこと	ワークショップではいろんな年齢のいろんな学校種の人からアドバイスをもらえるじゃないですか、それはすごい経験になって、やっぱり新しいことを知ったりとか、大事なことをもう1回、確認すると、よしやるぞってなるので、がんばろうという気持ちをもらえるきっかけみたいにはなってます(D)
19	学びを実行する	教えてもらったこと先輩教師の話聞いて学んだことを実行すること	ワークショップだと、福祉の面で、つながれないのとかって、言ってくさるので。そのときはちょうど不登校の子が療育に通いだしたときだったので、早速、電話をしました、保護者の方に確認して教頭先生にも相談して、電話したという経験があります(B)
20	緊張してしまう	先輩教師が沢山いてその雰囲気緊張し戸惑うと感じること	私からしたら全員ベテランの先生に見えたので、というかぶんそうだと思うんですけど、なのでこんな中に入っていいのかなと思って、思いながら(A)
21	“あつという間”だ	ワークショップで、“あつという間”に時間が過ぎ終わるという感覚をもつこと	90分お話ししますと言われて、最初は、90分も話せるのかなと心配だったんですけど、やってみたらあつという間ですし、むしろもっとお話をしたいなというふう思ったので、あつという間だったな、ちょっと安直ですけど(A)

と大切なことを再認識していた。また、先輩教師の話聞き自分の〈17考えをもてる〉ようになっていた。

**【学びの実行】** 若手教師は、ワークショップで先輩教師からアドバイスをもらうことで〈18“よしやるぞ”〉とモチベーションを持ち、実際に〈19学びを実行する〉経験をもっていた。なお、若手教師にとって自分より経験が豊かな年長の先輩教師と一緒に話しをするのは戸惑い〈20緊張してしまう〉ことであるが、ワークショップでは「もっとお話をしたいなというふうに思ったので」〈21“あつという間”だ〉と認識し、充実した時間を過ごしていた。

## 4 総合考察

異世代教師による困り事の交流ワークショップが参加した若手教師に与える効果と、ワークショップの問題点を検討する。まず、ワークショップに参加した若手教師に行ったインタビューを分析した結果、効果を3つあげられる。

まず、1つ目に若手教師は年長で教職経験が豊かな先輩教師たちと一緒に困り事を交流することに最初は緊張したり、気後れしたりしていたが、ワークショップが終わってみれば時間があつという間に過ぎ、学びを実感していた。特に「もっとお話をしたい」「もっと聞きたい」と交流に意欲を見せていた。ワークショップが若手教師にとって先輩教師の経験を主体的・自律的に聞きたいと

モチベーションを高める活動になっていたと評価できる。

2つ目に若手教師は先輩教師の経験を聞くこと、自分の困り事を先輩教師に真剣に〈聞いてもらえる〉ことを通して、自分の教育実践をふりかえる経験をしていた。特に、真剣に〈聞いてもらえる〉ことについて、「ほんとに共感してもらっているとすごく感じることもある」と若手教師は話していた。共感してもらおうという経験を、高山(2016)は相手が自分の価値観を認め受け入れてくれることで安心感をもたらすと説明している。ワークショップが若手教師にとって安心感をもたらす活動になり、先輩教師の経験を聞きアドバイスをもたらえることで自分の経験をふりかえることができたと考える。

そして、3つ目にワークショップでの学びが実行されたという効果があった。参加者が意欲を持って自ら学ぶ研修デザインを検討している鈴木(2015)は、研修の成果、つまり学びの成果が職場で生かされ行動の変化として現れるかどうかは研修の評価ポイントの1つになると、Kirkpatrick, D. の4段階評価モデルを使い説明している。これまでに参加した若手教師はワークショップを「良かった」と評価し、「アドバイスをもらう」ことで「学んだ」「勉強になった」と記述式アンケートに答えている(植木, 2020)。さらに本研究の分析結果から、学びの成果を学校で行動化していたことがわかり、ワークショップの若手教師に与える効果を確認できた。

次にワークショップの問題点として、オンラインについて若手教師が指摘した、話す〈タイミングが難しい〉、交流が深まらず〈“物足りない”〉があった。また、オンラインによるコミュニケーションは、大西ほか(2009)によれば、非言語情報が不足することで参加者の満足度が低いこと、対人距離や着席位置を調整できず、雰囲気を読み取ることが難しい、相手の顔が表示されることが強い緊張感につながる等の課題があるとされる。身近に話を聞かせて欲しいという先輩教師が少ない若手教師たちにとって遠隔地から参加でき先輩教師と交流できるオンラインは必要性が高まっているため、問題点を解決していきたいと考える。なお、〈“物足りない”〉は、「みんなで交流する時

間があんまり長くない」という理由を若手教師が話しており、交流時間を延長することですすでに対応できている。

## 5 結論と今後の課題

本研究の分析結果より、著者らが開発・実施したワークショップについて若手教師たちから肯定的評価を得ることができた。

今後の課題として、2点ある。まず、「異世代教師の交流ワークショップ」が先輩教師に与える効果を検証することである。次に、オンラインワークショップの問題点に対応するために、対面性が低いとされるアバターの特徴(三枝ほか, 2022)を活かし、音声チャットによる言語的コミュニケーションが豊かなメタバースを活用する「バーチャルワークショップ」を検討することである。

## 附 記

研究にご協力いただきました皆様に衷心より感謝いたします。本研究の一部を日本教育工学会2021年秋季全国大会で発表しました。なお、本研究はJSPS科研費19K02995及び22K02797の助成を受けています。

## 引用文献

- 堀公俊(2008). ワークショップ入門 日本経済新聞出版社
- 川嶋直・中野民夫(2018). えんたくん革命, 1枚のダンボールがファシリテーションと対話の世界を変える みくに出版
- 木下康仁(2007). ライブ講義M-GTA, 実践的質的研究法, 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて 弘文堂
- 木下康仁(2020). 定本M-GTA, 実践の理論化をめざす質的研究方法論 医学書院
- 国立教育政策研究所(編)(2020). 教員環境の国際比較, OECD国際教員指導環境調査(TALIS) 2018報告書 明石書店
- 三山岳(2011). 保育者はいかにして相談員の意見を受けとめるのか, 巡回相談における保育者



- の概念変容プロセス 教育心理学研究 59(2)  
pp.231-243
- 文部科学省 (2021a). 令和元年度 学校教員統計調査 <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400003&tstat=000001016172> (参照日 2022年8月28日)
- 文部科学省 (2021b). 「#教師のバトン」プロジェクトについて [https://www.mext.go.jp/mext\\_01301.html](https://www.mext.go.jp/mext_01301.html) (参照日 2022年8月28日)
- 大西達也・矢島敬士・澤本潤 (2009). アバタを用いた遠隔相談システムの開発 電気学会論文誌C 129(7) pp.1408-1415
- 大武美保子 (2013). 認知症から見る人間の知能と人工知能による支援 人口知能学会誌 28(5) pp.726-733
- 三枝弘幸・内村慶士・谷川智洋・下山晴彦(2022). アバター通信を用いた心理支援における非言語コミュニケーションの豊富さと対面性の低さの役割の検討 パーソナリティ研究 30(3) pp.174-185
- 諏訪正樹 (2015). まえがき 諏訪正樹・堀浩一 (編著) 一人称研究のすすめ, 知能研究の新しい潮流 (pp.iv-vii) 近代科学社
- 鈴木克明 (2015). 研修設計マニュアル, 人材育成のためのインストラクショナルデザイン 北大路書房
- 高山恵子 (2016). ペアレントサポートプログラム 学研
- 中央教育審議会 (2021). 「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて (審議まとめ). [https://www.mext.go.jp/contenc/20211124-mxt\\_kyoikujinzai02-000019122\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/contenc/20211124-mxt_kyoikujinzai02-000019122_1.pdf) (参照日 2022年8月28日)
- 植木克美 (2017). 熟年教師が語る「見えない能力」の教育と評価 渡部信一 (編著) 教育現場の「コンピテンシー評価」, 「見えない能力」の評価を考える (pp.24-46) ミネルヴァ書房
- 植木克美 (2020). 熟達教師の「経験知」をWebで若手教師に伝える 渡部信一 (編著) AI時代の教師・授業・生きる力 (pp.3-30) ナカニシヤ出版

## SUMMARY

### The Effects of Workshops for Teachers from Differing Generations to Support Young Teachers

Katsumi UEKI\*, Taira NAKAZIMA\*\*, Aiko YAMAMOTO\*\*\*, Shinichi WATABE\*\*

(\**Hokkaido University of Education*)

(\*\**Tohoku University*)

(\*\*\**Hokkaido Bunkyo University*)

We are developing and implementing in-person and online intergenerational teacher exchange workshops intended to provide support for young teachers. In this study, we interviewed four young teachers who participated in these workshops, to elucidate the results of the workshops. We found that through the experience of senior teachers “listening” sincerely to their issues the young teachers “reconsidered” their issues and thinking and “reaffirmed” important matters. It also was clear that they learned through advice from senior teachers and from the senior teachers’ experiences with their own issues. Some issues were identified at online intergenerational teacher exchange workshops, in areas such as “the difficulty of timing” speech and interaction that was lacking in depth “not enough”. These are topics to consider in the future.