

メンターチームによる初任者研修を充実させる校内研修の在り方（第一年次）

—ピア・サポートを踏まえた研修を通して—

教育相談チーム

《研究の要旨》

本県では、令和元年度から初任者研修においてメンター方式が導入され、今後は県内でメンター方式による初任者研修実施校が増える見込みである。そこで、本研究においては、初任者を対象とした実態把握調査の結果を統計的に分析し、初任者研修における初任者支援の視点を明らかにした。さらに、初任者研修でメンター方式を導入している研究協力校におけるメンターチームによるピア・サポートを踏まえた研修を通して、初任者研修を充実させる校内研修の在り方を提案した。

I 研究の趣旨

福島県教育委員会の「令和2年度 福島県の教育」における教員年齢別男女構成比から、50歳以上の教員の割合を算出すると、小学校は53.0%、中学校は54.9%を占めており、大量退職・大量採用が続くことが予測される。また、本県の初任者研修においては、拠点校方式及び一人配置校方式に加え、令和元年度からメンター方式^{※1}が導入されており、今後もメンター方式を導入する学校が増えることが見込まれている。メンター方式導入校における初任者教員（以下、初任者）は、メンターチーム^{※2}として位置付けられている複数の校内指導教員などから、指導を受けることになる。先行的にメンター方式を導入している地方自治体においては、一般的な校内研修の内容と併せて、若手教員・中堅教員・ベテラン教員の各世代層の教員が初任者と関わる校内研修を実施しており、初任者研修が充実したものになっている。以上のことから、本県においても、メンター方式による初任者研修を効果的に進めていくことが求められる。

そこで、本研究においては、本県の初任者の実態から初任者支援の視点を提案するとともに、メンター方式導入校における初任者を支援するためのピア・サポート^{※3}を踏まえた研修を通して、メンターチームによる初任者研修を充実させる校内研修の在り方を探ることとした。

※1 研修コーディネーターが、複数の学校のメンターチームに指導・助言しながら初任者研修を推進する方式

※2 初任者・若手教員・中堅教員・ベテラン教員などの教員が互いに学び合う中で、それぞれの教員が初任者に関わって指導・助言する校内の教職員で組織されたチーム

※3 同僚を支える活動

II 研究の内容

1 研究の目的

本研究の目的を、以下のように設定した。

(1) 本県の小・中学校の初任者を対象とした実態把握調査の結果を統計的に分析し、初任者研修における初任者支援の視点を提案する。

(2) 研究協力校のメンターチームによる、初任者の悩みや困り事に応じたピア・サポートを踏まえた研修を通して、初任者研修を充実させる校内研修の在り方を探る。

2 研究の内容・方法

今年度は研究の第一年次として、以下の内容及び方法により、本研究の目的に迫ることとした。

(1) 小・中学校における初任者の実態把握調査

① 実態把握調査対象者

令和2年度に新規採用となった小・中学校及び義務教育学校の教諭を対象とした。なお、他県において教諭経験があり、初任者研修を免除されている初任者は対象外とした。

② 実態把握調査のアンケート内容

横浜市教育委員会と東京大学中原淳研究室が2011～2013年に行った「教職員の育成に関する共同研究」を基に、「令和2年度初任者教員の実態に関する調査」を作成した。

③ 実態把握調査のアンケート期間

令和2年7月13日（月）～7月22日（水）

④ 実態把握調査の集約方法

当教育センターWebサイトを活用し、インターネットによる集約を行うこととした。

(2) メンターチームによるピア・サポートを踏まえた研修の提案

① 研究協力校

研究協力校は、令和2年度にメンター方式による初任者研修を導入している小学校1校（以下、A小学校）と中学校1校（以下、B中学校）である。両校とも、各学年2クラスで、それぞれに初任者が2名勤務している。

② メンターチームによるピア・サポートを踏まえた研修の進め方

両校のメンターチームの教職員が、初任者の悩みや困り事を把握し、研修をコーディネートする。研修においては、ピア・サポートの視点を踏まえ、初任者の悩みや困り事に寄り添いながら、初任者を支援する研修を行うこととする。

III 研究の実際

1 小・中学校における初任者の実態把握調査

340名の調査対象者から回答が得られた。なお、本研究における統計的分析は、以下のソフトウェアを使用した。

清水 裕士 (2016) . フリーの統計分析ソフトHAD : 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73

(1) 初任者の実態把握調査の分析①

「令和2年度初任者教員の実態に関する調査」における46の質問項目の構造を検討するため、因子分析^{※4}を行った。その結果、10因子が抽出され、各因子に因子名を命名した (P. 27資料参照)。

※4 測定された変数の背後にある因子を発見する分析。測定された変数の整理・圧縮に用いられる。

(2) 初任者の実態把握調査の分析②

初任者支援の視点を探るため、初任者が困難さを感じている「困難経験」因子に対して、他の9因子がどのような影響を及ぼしているかを分析することとした。「困難経験」因子を従属変数とし、他の9因子を独立変数として重回帰分析^{※5}を行った (図1)。

独立変数	従属変数	
	困難経験	
職場関係	.169	**
校内初任研	-.061	
やり甲斐感	.237	**
サポート	-.107	+
援助要請	-.020	
授業効力感	.153	**
保護者効力感	.188	**
生徒指導効力感	.283	**
研修環境	-.071	
調整済みR ²	.438	**

※数値は標準偏回帰係数β ** p < .01, * p < .05, + p < .10

図1 「困難経験」に対する他因子との重回帰分析結果

その結果、職場関係がよいと感じている初任者や仕事に対するやり甲斐感を得ている初任者、授業や保護者対応・生徒指導についての効力感を得ている初任者ほど、困難さを感じていないことが分かった。

※5 複数の独立変数から従属変数を予測する統計手法。複数の独立変数が従属変数に与える影響力の比較に用いられる。

(3) 初任者の実態把握調査の分析③

初任者の実態把握調査の分析②の結果を受け、初任者の「困難経験」因子に影響を与えている「職場関係」「やり甲斐感」「授業効力感」「保護者効力感」「生徒指導効力感」の各因子に対する「校内初任研」の影響を調べるた

め、「校内初任研」の各質問項目を独立変数として重回帰分析を行うこととした。それにより、校内初任者研修における、初任者支援の視点を見いだしたいと考えた。なお、「校内初任研」の各質問項目を、以降、図2の通り変数名を簡略化して表現する。

	質問項目	簡略化した変数名
No.18	初任者研修における校内研修では、先輩教員の失敗談を聞くことができた	失敗談
No.19	初任者研修における校内研修では、先輩教員が自分に役立つ情報を提供してくれた	情報提供
No.20	初任者研修における校内研修では、本音で先輩教員に話すことができた	初任者の本音
No.21	初任者研修における校内研修では、先輩教員が自分の話をしっかりと聞いてくれた	傾聴
No.22	初任者研修における校内研修では、疑問や悩みについて、先輩教員に進んで質問することができた	初任者の質問

図2 「校内初任研」の各質問項目を簡略化した変数名

「職場関係」「やり甲斐感」「授業効力感」「保護者効力感」「生徒指導効力感」の5因子を従属変数とし、「校内初任研」因子の質問項目である「失敗談」「情報提供」「初任者の本音」「傾聴」「初任者の質問」を独立変数として重回帰分析を行った (図3)。

独立変数	従属変数				
	職場関係	やり甲斐感	授業効力感	保護者効力感	生徒指導効力感
失敗談	.024	-.053	-.059	-.016	.083
情報提供	.069	-.030	-.080	-.171 *	-.085
初任者の本音	.166 **	.214 **	.199 **	.078	.102
傾聴	.357 **	.098	-.198 *	.035	-.010
初任者の質問	.124 *	.317 **	.243 **	.242 **	.167 *
調整済みR ²	.393 **	.252 **	.071 **	.062 **	.055 **

※数値は標準偏回帰係数β ** p < .01, * p < .05, + p < .10

図3 5因子と「校内初任研」質問項目との重回帰分析結果

その結果、校内初任者研修において初任者が本音で語れると認識しているほど、職場関係がよいと感じ、やり甲斐感、授業についての効力感を得ていることが分かった。次に、校内初任者研修において先輩教員が話を傾聴してくれていると初任者が感じているほど、職場関係がよいと感じていることが分かった。また、校内初任者研修において初任者が質問できていると感じているほど、職場関係がよいと感じ、やり甲斐感、授業や保護者対応・生徒指導についての効力感を得ていることが分かった。

以上の分析結果から、校内初任者研修において、初任者が本音で自分の考えを語ったり、分からないことや困っていることなどについて質問したりすること、それを先輩教員が傾聴しながら受け止めることで、初任者の「職場関係」「やり甲斐感」「授業効力感」「保護者効力感」「生徒指導効力感」が高まり、「困難経験」の軽減につながると考えた。そこで、校内初任者研修における初任者支援の視点として、以下の三つを提案する。

〈校内初任者研修における初任者支援の視点〉

- ・初任者が本音で語れる研修であること
- ・初任者が質問できる研修であること
- ・先輩教員が傾聴する研修であること

2 メンターチームによるピア・サポートを踏まえた研修の提案

(1) A小学校における研修の実際

① A小学校におけるメンターチーム

〈流動的メンターチーム〉
<ul style="list-style-type: none"> ・研修の都度、流動的にメンターとなる教員を集める（新型コロナウイルス感染症の対策に伴う多忙化を考慮） ・初任者の悩みや困り事は教頭と研修リーダー※6が把握し、研修を企画

※6 メンター方式で初任者研修を実施する学校に1名配置され、初任者研修に係る研修の記録や報告書などの作成、指導・助言に関するすべての業務を担う。

② ピア・サポートを踏まえた研修の実践

ピア・サポートを踏まえた研修は、毎回30分程度で行うこととした。A小学校においては、初任者の実態に合わせて研修リーダーと教頭が研修テーマと内容を企画し、図4の通り研修を実践した。先輩教員による指示的な指導に偏ることを避け、初任者の悩みや困り事を支援するための研修であることを研修の冒頭に教頭がアナウンスしてから、各研修をスタートした。

実施日	研修テーマ
7/29	「1学期を振り返る」
10/27	「保護者対応（電話対応）」
11/5	「宿題やテストの採点などの時間の使い方」

図4 A小学校におけるピア・サポートを踏まえた研修

本稿においては、「1学期を振り返る」と「保護者対応（電話対応）」の実践を述べる。

ア 研修の実践「1学期を振り返る」

(7) 研修の意図

A小学校においては、新型コロナウイルス感染症による臨時休業及び学校再開の対応から、1学期末に1回目のピア・サポートを踏まえた研修が実施された。

本研修は、研修リーダーと教頭が初任者の実態を踏まえ、1学期の授業や学級経営などについて初任者が振り返りを行う機会として設定し、先輩教員が初任者の取組を認めたり、初任者の悩みや困り事を把握したりすることをねらった。

(4) 研修の様子

本研修のメンターチームは、初任者2名と、初任者が担当する学年の各学年主任、研修リーダー及び教頭の計6名であった。日頃から初任者を支援している学年主任が初任者の話の聞き役となった。

研修では、各初任者が図5のワークシートに、1学期の振り返りを記入し、1学期の取組の中でうまくいっていることや今後の課題について、各学年主任に1対1で話を聞いてもらった。学年主任は、初任者の話を傾聴しな

がら初任者の頑張りを認め、課題については初任者の強みを生かしたアプローチの仕方を具体的に助言していた。その後、各学年主任と研修リーダー、教頭から、各初任者が1学期に頑張った取組を紹介し合い、メンターチームで共有した。

「1学期をスケーリング」シート (5:よくできた~1:できなかった)	
授業	5 4 3 2 1
学級経営	5 4 3 2 1
児童との関わり	5 4 3 2 1
保護者との関わり	5 4 3 2 1
同僚との関わり	5 4 3 2 1
相談したいこと	

図5 1学期を振り返るワークシート

研修の終わりに、各初任者が感想を述べた。その中で、新卒の初任者Aは、「今回、自分の悩みや1学期の取組で『本当にこれでよかったのか』という所を質問できてよかった。今まで自分でやってきたことが間違っていなかったんだなということ、学年主任や先生方から認めてもらえて、本当にいい機会だった。2学期以降も、子どものために頑張りたい」と述べていた。

(ウ) 追跡調査

研修の3ヶ月後に初任者Aに行ったインタビュー調査では、「普段から、学年主任には何でも話していたが、自分が子どもに働きかけていることは間違っていないのかということがずっと引っかかっていた。そこが、確信できた研修だったので、すごく心が楽になったし、ありがたい研修だった。2学期からは、1学期よりも自信をもって子どもと関われるようになった」と話していた。

(イ) 考察

初任者Aは困ったことがあると、学年主任を頼りにしながら、その都度解決してきたと述べていた。しかし、初任者自身が1学期に実践してきたことに自信がもてなかったり、不安に思ったりしたことについて、今回の研修を通して改めて学年主任を中心とした先生方に、振り返りを傾聴してもらい、認めてもらえたことで、前向きな気持ちを感想として述べるに至ったと考える。

新卒の初任者や、講師経験があっても職場が変わった初任者にとって、1学期は初めて経験することが多く、不安や困難が多い時期と推察できる。本研修では、着任後の初任者が不安に感じていることを先輩教員に質問する場を設定し、初任者の本音に対して、先輩教員が傾聴したり、認めたりしたことにより、初任者の心理的な支援につながったと考える。

イ 研修の実践「保護者対応（電話対応）」

(7) 研修の意図

研修リーダーと教頭が初任者2名に悩みや困り事について尋ねたところ、保護者対応について不安を感じて

いるとのことだった。特に電話対応について不安を感じるとのことから、電話対応演習を取り入れた研修を設定した。

(イ) 研修の様子

本研修のメンターチームは、初任者2名と、教員4名、研修リーダー及び教頭の計8名であった。

事前に、研修リーダーと教頭が、保護者から学校に寄せられることを想定した電話相談の事例を作成し、それを基に電話相談演習を行った(図6)。

2 具体例を基にした対応	
事例 (1)	保護者「家庭学習の量が多く、夜遅くまでやっている。それでも終わらないときがある。どうしたらいいか。」
事例 (2)	保護者「学校から泣きながら帰ってきた。同じクラスの子にいじめられたので学校に行きたくないと言っている。」
事例 (3)	保護者「通学班で集団登校しているが、班長がどんどん先に行ってしまう、一緒に歩いていけない。明日から歩いて行きたくないと言っている。」

図6 電話対応演習の事例

事例(1)については、ベテラン教員が担任役に、研修リーダーが保護者役になり、ロールプレイでの電話対応演習を行った。演習後の振り返りでは、ベテラン教員のロールプレイから、保護者の話を傾聴し、保護者の困り感に寄り添いながら今後の対応について検討することのよさを共有した。

次に、事例(2)と(3)それぞれについて、初任者が担任役に、研修リーダーが保護者役になり、ロールプレイで電話対応演習を行った(図7)。

初任者は、保護者役の話を相づちを打ちながら傾聴し、保護者の困り感に寄り添う対応をしていた。



図7 電話対応演習の様子

演習後の振り返りにおいては、初任者の電話対応のよさや、先輩教員が保護者対応で心がけていることなどが話し合われた。電話対応への不安を感じていた初任者Bは、「直接対面しない電話対応に不安を感じていた。電話対応の際に、困っている子どもに対しても気遣う言葉をしっかりと伝えていきながら、今後は保護者との信頼関

係を築いていきたい」と述べていた。

(ウ) 追跡調査

研修の2ヶ月後のアンケート調査において、初任者に研修の感想を無記名で回答してもらった。「ピア・サポートを踏まえた研修で、よかったと感じることは何ですか」の質問に対して、「他教員の保護者への対応例を実際に見て学べたこと。自分のよさを認めていただき、アドバイスもいただいたこと。自信につながったし、その後の具体的な改善方法が分かった」と回答していた。

(イ) 考察

初任者Bは、7月に行われた研修においても保護者対応についての相談を学年主任にしていた。夏季休業前は、新型コロナウイルス感染症の影響により、直接的に保護者に対応する機会が少ない状況であった。しかし、夏季休業後は様々な場面で保護者の相談を受けることがあり、保護者対応の難しさを感じていた。研修後のインタビューにおいて初任者Bは、ベテラン教員のロールプレイを見た感想として、「『〇〇さん(児童名)が安心して登校できるように指導していきます』といった言葉一つでも、保護者の気持ちが安心することに気付けた」と述べていた。また、初任者B自身がロールプレイを通して、「一番は保護者の方に寄り添う言葉がけが大切なことが分かった。今後、授業参観や学級懇談が控えているので生かしていきたい」と述べていた。

以上のことから、初任者から保護者対応についての不安が語られたことで、必要感のある研修につながったことが分かった。そして、演習における先輩教員のモデルは、初任者のよりよい保護者対応への気付きを促した。初任者の本音を基にしたピア・サポートを踏まえた研修の有効性がうかがえた。

③ 教職員へのアンケート結果

初任者を除く教職員に対して、初任者研修における校内研修についてのアンケートを実施した(図8)。実施時期は、事前アンケートが7月中旬、事後アンケートが12月中旬である。

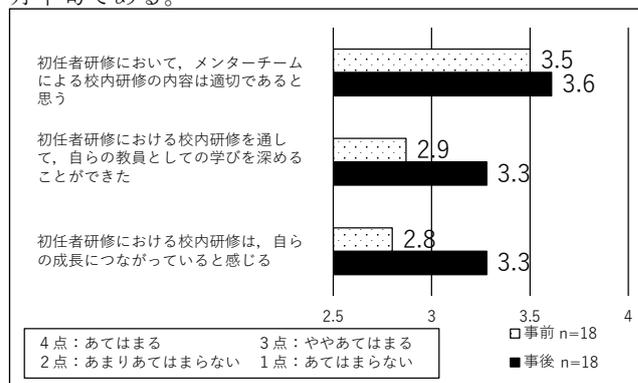


図8 事前・事後アンケート結果

その結果、事前・事後アンケートともに、「メンターチームによる校内研修の内容が適切である」については、高いまま維持されていた。また、初任者研修における校内研修を通して、支援する側である教職員自身も学びが深まり、自分自身の成長につながったと感じていることを把握することができた。

また、以下の先輩教員の感想から、ピア・サポートを踏まえた研修により、初任者と関わる機会が得られることや、初任者の話を聞きながら自身の課題に気付くこと、メンターチームの教職員の情報を知る機会になることが研修のよさとしてとらえられていた。一方、課題として、初任者と関わる機会が限られることや多忙化による時間の確保が挙げられた。

先輩教員の感想〈ピア・サポートを踏まえた研修のよさ〉

- ・初任者と話す機会が得られた。
- ・初任者と共に考えることで、自分自身の課題が明らかとなり、指導方法の改善につながった。
- ・他の先生方の対応の仕方や指導について知ることができた。

先輩教員の感想〈ピア・サポートを踏まえた研修の課題〉

- ・初任者との関わりが研修のときのみとなる。
- ・新型コロナウイルス感染症の対策に追われ、校務が多忙になる中、時間的な余裕がなかった。
- ・時間の確保

④ ピア・サポートを踏まえた研修の在り方

A小学校においては、初任者の悩みや困り事をメンターチームが把握し、「流動的メンターチーム」によるピア・サポートを踏まえた研修を設定した。

研修後の追跡調査により、初任者は自身の取組に自信をもったり、研修での学びを職務に生かしたりしている姿がうかがえた。併せて、支援者である教職員にとっても、ピア・サポートを踏まえた研修が、初任者の実態を把握したり、教職員が相互に学んだりする機会となっていることが分かった。

以上のことにより、ピア・サポートを踏まえた研修において、初任者が本音で相談や質問をすることや、先輩教員が初任者の話を傾聴することは、具体的な助言や演習の設定につながり、初任者の心理的・職務的な支援となったのではないかと考える。

(2) B中学校における研修の実際

① B中学校におけるメンターチーム

〈固定的メンターチーム〉

- ・校長が5月にメンバーを固定したメンターチームを組織
- ・メンバーは初任者2名、校長、教頭、研修コーディネーター

ャーター^{※7}、研修リーダー、若手教員、中堅教員、ベテラン教員の計12名

- ・月に1回程度の実施
- ・研修のテーマを設定するとともに、初任者の悩みや困り事を研修コーディネーターと研修リーダーが把握し、研修を企画

※7 メンター方式で初任者研修を実施する複数の学校の支援を行う。初任者への直接指導はもとより、管理職や研修リーダーなどと連携し、各学校の実態に合った指導体制を整える。

5月上旬にメンターチーム打合せを行い、校長から初任者研修におけるメンター方式の説明と、メンターチーム参加への依頼及びその目的についての説明がなされた。その後、研修コーディネーターから、メンターチームによる初任者研修の基本方針と、初任者の悩みや困り事について同僚として支援するピア・サポートを踏まえた研修についての説明がなされ、メンバーの理解を求めた。

② ピア・サポートを踏まえた研修の実践

B中学校においては年間計画を作成し、月に1回程度、部活動がない日に、毎回30分程度で行える研修を設定した。B中学校においては、研修コーディネーターと研修リーダーが、時期や学校行事などを考慮しながら初任者への支援を想定した研修テーマを設定し、研修を実践した(図9)。

実施日	研修テーマ
6/2	「生徒についての対話・共有(生徒理解)」
6/30	「質問に答えて(聞いてみたいこと・・・)」
7/28	「悩みの共有(若手からの悩み、若い頃の悩み)」
9/8	「先輩の経験から(失敗談・成功談)」
10/6	「学校行事の学級経営への生かし方」
11/10	「保護者対応について」
12/1	「意見交換(学習指導・生徒指導・校務分掌など)」

図9 B中学校におけるピア・サポートを踏まえた研修

本稿においては、「質問に答えて(聞いてみたいこと・・・)」と「保護者対応について」の実践を述べる。

A 研修の実践「質問に答えて(聞いてみたいこと・・・)」

(7) 研修の意図

初任者や若手教員が、普段、先輩教員に相談することができなかった悩みや困り事について、メンターチームで共有しながら支援するために、研修コーディネーターと研修リーダーが本研修を設定した。

(4) 研修の様子

事前に研修コーディネーターが、初任者と若手教員の悩みや困り事を聞き取り、一枚の資料にまとめて、メンターチームに配付した(図10)。資料を基に、初任者と若手教員は、自分の悩みや困り事を相談し、それぞれの相談を先輩教員が傾聴し、実践例の紹介や助言があった。

新卒の初任者Cは、「ノートを検査した際に、生徒のノートの使い方がそれぞれ異なっていた。このままでよいのだろうか」と、自分が担当する教科のノート指導について質問した。その後、それぞれの教科におけるノート指導の実際や、ノート指導の際にどのように生徒に理解を促しているのか、といった具体的な手だてについて先輩教員から情報が提供された。

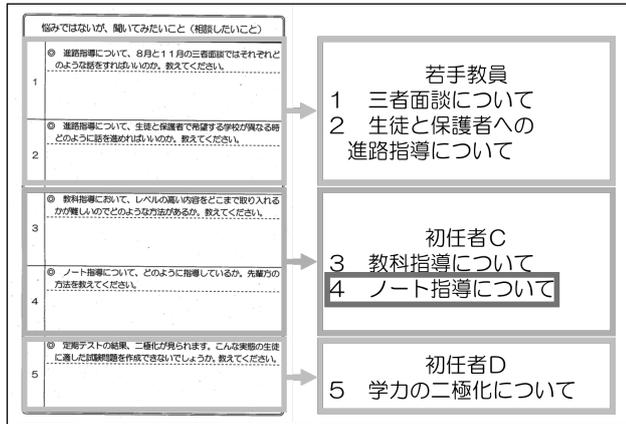


図10 悩みや困り事についての資料

(ウ) 追跡調査

1ヶ月後に初任者Cに行ったインタビュー調査では、「同じ教科の先生のノート指導をまねて、少しずつ自分の指導に取り入れている。急にノートの使い方の方針を変更すると生徒が混乱するので、段階的に進めている」と話していた。モデルとなる先輩教員の実践を参考にしながら、指導に改善を加えている姿を把握できた。

(エ) 考察

初任者Cは、授業についての相談を研修コーディネーターや同じ教科の先生に日常的に相談していた。しかし、回収した生徒のノートから記述の差に気づき、ピア・サポートを踏まえた研修において、今後のノート指導について本音で質問していた。追跡調査により、先輩教員から提供された情報を基に、初任者Cはその後、自身のノート指導に改善を加えていた。

以上のことから、ピア・サポートを踏まえた研修において、初任者が不安を感じていることを本音で質問し、先輩教員から実践例や指導方針などについての情報が提供されたことにより、初任者自身が今後の指導方針を検討し、指導の改善につなげることができたと考える。

イ 研修の実践「保護者対応について」

(7) 研修の意図

個別懇談や学級懇談など、保護者と話す機会が多くなることを想定し、11月に保護者対応について考える機会として研修コーディネーターと研修リーダーが研修を設定した。

(イ) 研修の様子

研修のはじめに、先輩教員がどのようなことを心がけながら保護者対応をしているのかが話し合われた。先輩教員からは、自分の不適切な対応から保護者との関係が悪くなった事例や、保護者の気持ちに寄り添った対応の重要性に気付いた失敗談などが出された（図11）。

その後、初任者から保護者対応についての悩みや困り事についての相談があった。新卒の初任者Dは、「部活動で、意見の異なる保護者の間に部活顧問として挟まれているような状況で、対応に困っている」といった実情を本音で語った。先輩教員は、傾聴しながら初任者Dの困り感に寄り添い、初任者Dを含めた複数の教員による具体的な対応についての検討がなされた。



図11 メンターチームによるピア・サポートを踏まえた研修

(ウ) 追跡調査

研修の1ヶ月後に初任者Dに行ったインタビュー調査では、「悩みを話してくる保護者は、我が子がかわいくて、どうにかしてほしいくて学校に要望してくることを前回の研修で学んだ。この助言を受けてから、保護者対応が苦しくなくなった」と述べていた。研修後も同僚や管理職からの助言や支援を受けながら保護者に対応でき、保護者とのよりよい関係を築けていることを確認できた。

(エ) 考察

初任者Dは、1学期のピア・サポートを踏まえた研修においても、登校渋りの生徒への対応について相談したことで、先輩教員からの助言や支援によって改善を図ることができた。本研修においても、初任者Dから保護者対応についての困り事が語られたことにより、先輩教員からの支援を受けながら、保護者の心情に寄り添った対応を心がける姿を確認することができた。

以上のことから、ピア・サポートを踏まえた研修において、初任者自身の保護者対応についての悩みや困り事が本音で語られたことにより、研修後も先輩教員から継続的な初任者支援が得られ、職務の改善につなげることができた。

③ 教職員へのアンケート結果

初任者を除く教職員に対して、初任者研修における校内研修についてのアンケートを実施した（図12）。実施時期は、事前アンケートが7月中旬、事後アンケートが12月中旬である。

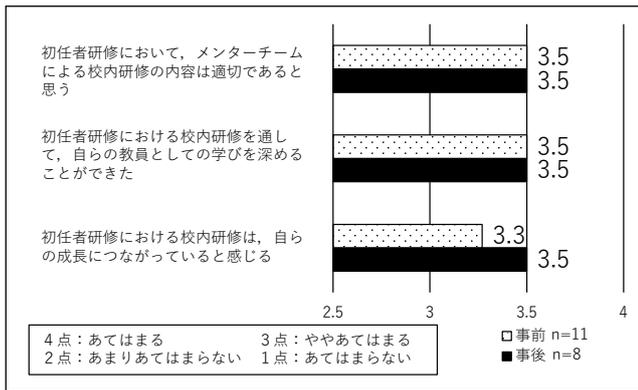


図12 事前・事後アンケート結果

その結果、事前と事後アンケートにおいては差異が見られなかったが、これはメンターチームによるピア・サポートを踏まえた研修が、事前アンケート実施時期よりも以前から始まっていることに起因すると考える。しかし、メンターチームによる研修内容の適切さや、研修を通して支援する側である教職員自身の学びが深まっている様子が見えてきた。

また、以下の先輩教員の感想から、ピア・サポートを踏まえた研修により、自由な雰囲気の中での研修となったことや、様々な年代の教職員による情報が自身の学びになったこと、チームとしての意識の高まりを感じることが確認できた。一方、課題として、月に1回の研修を設けるための時間の確保が挙げられた。

先輩教員の感想〈ピア・サポートを踏まえた研修のよさ〉

- ・自由に意見を述べることができる。
- ・初任者へ向けた他教員のアドバイスは、自分の勉強にもなった。
- ・様々な年代で学ぶことができた。みんなで関わり合っ

先輩教員の感想〈ピア・サポートを踏まえた研修の課題〉

- ・時間の確保

④ ピア・サポートを踏まえた研修の在り方

B中学校においては、「固定的メンターチーム」によるピア・サポートを踏まえた研修により、月に1回、研修テーマに沿って先輩教員からの多様な経験談が語られた。併せて、初任者が自分の悩みや困り事を研修の中で相談したり、助言を得たりするなどの支援を受けていた。研修後の追跡調査により、初任者が研修での学びを職務に生かしている姿や、研修後も同僚や管理職から継続的・協働的な支援を得ながら、教育活動を進める姿を確認することができた。また、支援者である教職員も、ピア・サポートを踏まえた研修において、教職員相互の学びの機会となったり、チームとしての意識を高めたりしている姿を確認することができた。

以上のことにより、ピア・サポートを踏まえた研修において、初任者が先輩教員に本音で質問したり、先輩教員が初任者の悩みや困り事についての話を傾聴したりしたことで、初任者の心理的・職務的な支援につながったと考える。

(3) ピア・サポートを踏まえた研修の効果

A小学校及びB中学校の初任者に対して行ったインタビューによる追跡調査を通して、両校の初任者から以下のような同様の発言が得られた。

- ・研修後も、先輩教員から支援が得られるよさが、ピア・サポートを踏まえた研修にはある。
- ・自分では気付いていなかったが、メンターチームで話しているうちに、自分の課題に気付くことにつながった。

メンター方式導入校の協力校において、メンターチームを組織し、初任者のためのピア・サポートを踏まえた研修を行ってきた。それにより、初任者の悩みや困り事が共有され、研修中の助言だけでなく、研修後も教職員から支援が得られるよさを確認することができた。さらに、研修を通して初任者自身の気付きが促される効果があることも確認することができた。これらのことは、先輩教員が初任者の話を傾聴し、初任者が自分の悩みや困り事を本音で語ったり、質問したりすることができたピア・サポートを踏まえた研修の効果であると考えられる。

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

- ① 初任者の実態把握調査の結果から、初任者支援の視点を統計的に分析し、提案することができた。
- ② メンター方式導入校におけるメンターチームによるピア・サポートを踏まえた研修は、初任者の心理的・職務的な支援となることが分かった。併せて、支援する側である教職員にとっても、自身の学びの場となっていることを確認することができた。

2 今後の課題

二つの研究協力校の教職員は、初任者育成の意識が高く、メンターチームによるピア・サポートを踏まえた研修が実現できた。両校の課題として挙げられたのは、研修時間の確保である。今後は、初任者の悩みや困り事を同僚が把握する方法や、短時間で取り組める研修の方法について検討したい。

〈参考・引用文献〉

- 1) 教師の学びを科学する (北大路書房 2015年)
- 2) 「教師力」向上の鍵 (時事通信出版局 2011年)

資料

「令和2年度初任者教員の実態に関する調査」における46項目について、探索的因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った。因子数は10因子とした。
 ※1「4」あてはまる」 3「ややあてはまる」 2「あまりあてはまらない」 1「あてはまらない」の4件法で尋ねた。 ※2「No. v」は逆転項目

	質問項目	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6	因子7	因子8	因子9	因子10
因子1 困難経験 α=.892	No.27_v 児童生徒の人間関係を把握することに、困難さを感じる	.800	-.010	-.007	-.077	-.038	-.042	-.037	-.032	.033	.029
	No.26_v 児童生徒を集団としてまとめていくことに、困難さを感じる	.800	-.073	.094	-.055	.040	.058	-.021	-.091	.213	-.046
	No.25_v 児童生徒の個人差に対応することに、困難さを感じる	.792	-.228	.069	.077	-.036	.001	-.057	.010	-.052	.099
	No.24_v 時に応じて児童生徒に厳しく対応することに、困難さを感じる	.683	-.004	.084	-.144	-.054	.076	-.183	-.010	.290	.030
	No.23_v 児童生徒一人一人の気持ちを理解することに、困難さを感じる	.648	.011	-.195	.157	.025	-.035	.002	-.069	.083	.018
	No.29_v 適切な発問をして児童生徒の思考を発展させることに、困難さを感じる	.638	.132	-.160	-.073	.058	-.031	.364	-.088	-.104	-.054
	No.28_v 教材研究を深めることに、困難さを感じる	.585	.015	-.008	.025	.051	.049	.414	-.187	-.180	-.022
	No.33_v 保護者との信頼関係を築くことに、困難さを感じる	.530	.150	-.041	.024	.003	-.114	.015	.311	-.093	-.030
No.32_v 保護者の要望に対応することに、困難さを感じる	.464	.192	.008	.102	-.024	-.097	-.039	.178	-.007	.026	
因子2 職場関係 α=.826	No.34 職場には、教員同士が支え合おうとする温かな雰囲気がある	-.042	.733	.059	-.083	.070	-.033	.043	-.102	.075	.102
	No.30_v 職場の教員との考え方の相違に、困難さを感じる	.128	.581	.010	.161	-.089	-.023	-.123	.066	-.031	-.031
	No.36 自分の担当する学級にとどまらず、学年・学校のために貢献しようとする意識をもった教員が多い	-.094	.558	-.027	-.056	.033	-.016	.129	-.162	.125	.374
	No.31_v 職場の教員と協力して物事に取り組むことに、困難さを感じる	.181	.506	.090	.164	-.093	.121	-.081	-.009	.005	-.095
	No.35 教員間で、児童生徒の様子等についての情報交換が頻繁に行われている	-.168	.487	-.033	.031	.098	.007	.161	-.039	.096	.110
	No.39 先輩教員は、あなたが元気がないと、すぐに気付いて気遣ってくれる	.049	.375	.164	-.079	.100	.063	-.138	.202	-.064	.101
	No.40 先輩教員は、あなたがする話にいつも興味をもって耳を傾けてくれる	-.006	.339	.268	-.118	.268	.021	.028	.109	-.053	-.035
因子3 校内初任研 α=.826	No.19 初任者研修における校内研修では、先輩教員が自分に役立つ情報を提供してくれた	-.030	.012	.815	-.037	-.011	-.061	.001	-.060	-.025	.043
	No.21 初任者研修における校内研修では、先輩教員が自分の話をしっかりと聞いてくれた	.005	.140	.726	-.009	.064	-.046	-.011	-.036	-.015	.004
	No.20 初任者研修における校内研修では、本音で先輩教員に話すことができた	-.098	.163	.690	.042	.006	-.071	.148	-.026	.020	-.058
	No.22 初任者研修における校内研修では、疑問や悩みについて、先輩教員に進んで質問することができた	.051	-.181	.654	.193	-.005	.195	.101	.045	-.130	.010
	No.18 初任者研修における校内研修では、先輩教員の失敗談を聞くことができた	.008	-.001	.620	-.125	-.032	-.020	-.049	-.058	.112	.024
因子4 やり甲斐感 α=.783	No.13_v 「こんな仕事、もうやめたい」と思うことがある	-.023	.111	-.015	.787	-.025	-.079	.087	-.002	-.059	-.015
	No.12_v 児童生徒と何も話したくないと思うことがある	.091	.036	-.018	.712	-.003	.086	-.170	-.093	.091	-.046
	No.14_v 身体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある	.016	.159	-.094	.621	-.006	-.040	-.003	-.014	-.082	.093
	No.11_v 職場の教員と何も話したくないと思うことがある	-.106	.470	.021	.515	-.067	.101	-.038	.003	-.007	-.118
	No.15 今の仕事に、心から喜びを感じることもある	.035	-.181	.112	.417	.084	.007	.046	.060	.152	.085
	No.17 この仕事は私に合っていると思うことがある	-.024	-.047	.049	.400	.090	-.092	.233	.003	.190	.017
	No.16 我を忘れるほど仕事に熱中することがある	-.101	-.187	-.041	.353	.206	-.042	.134	-.077	.015	.122
因子5 サポート α=.876	No.42 先輩教員は、あなたが学級経営で悩んだり困ったりしていると、アドバイスしてくれる	.011	.022	.026	.051	.902	-.018	-.094	-.013	.077	-.087
	No.43 先輩教員は、あなたが保護者対応で悩んだり困ったりしていると、アドバイスしてくれる	.032	.098	-.064	.013	.701	.238	-.086	.053	-.060	-.089
	No.41 先輩教員は、あなたが授業で悩んだり困ったりしていると、アドバイスしてくれる	.047	.036	.173	.011	.620	.003	-.082	-.058	-.084	.112
因子6 援助要請 α=.849	No.45 生徒指導で悩んだり困ったりすることがあると、自分から先輩教員に支援を求めている	-.081	.074	-.043	-.022	-.007	.901	.060	-.046	.048	-.038
	No.46 保護者対応で悩んだり困ったりすることがあると、自分から先輩教員に支援を求めている	-.046	.008	-.091	-.030	.065	.882	.002	.036	.018	.027
	No.44 授業で悩んだり困ったりすることがあると、自分から先輩教員に支援を求めている	.075	-.057	.093	.004	-.014	.641	.102	.058	-.056	.109
因子7 授業 効力感 α=.711	No.3 授業では、複数の教授法を準備して授業展開することができる	-.028	-.069	-.013	.060	.004	-.049	.582	.183	.000	.035
	No.1 授業では、児童生徒への発問を工夫することができる	-.063	.032	.021	.061	-.078	.119	.573	.008	.101	-.033
	No.2 授業では、児童生徒が困惑しているとき、別の説明や例を示すことができる	.006	.040	.210	-.127	-.119	-.010	.578	-.010	.142	-.149
	No.4 授業において多様な評価方法を用いることができる	.070	.021	-.120	-.004	-.093	.099	.509	.106	.002	.065
因子8 保護者 効力感 α=.722	No.9 保護者とコミュニケーションが取れている	-.048	-.037	-.069	-.073	-.041	.033	.144	.819	-.006	.068
	No.8 保護者からの相談や要望に対応できている	-.014	-.044	-.080	.007	.126	.019	.153	.500	.290	-.046
	No.10 保護者に、自身の教育活動について説明することができる	.103	-.039	.067	-.062	-.058	-.017	.348	.356	.059	.007
因子9 生徒指導 効力感 α=.790	No.5 秩序を乱す児童生徒や、騒がしい児童生徒を落ち着かせることができる	.079	.091	.019	-.033	-.070	.051	.121	-.009	.670	-.028
	No.7 児童生徒同士のトラブルに対応することができる	.103	.048	-.057	.007	.120	-.049	.127	.130	.592	-.015
	No.6 児童生徒にルールを守らせることができる	.151	.020	.057	.158	-.043	-.019	.118	-.019	.503	.044
因子10 研修環境 α=.777	No.38 学校全体で行われる校内研修に、意欲をもって取り組む教員が多く、研修が充実している	.060	.116	.035	.058	-.082	.044	-.127	.029	-.003	.773
	No.37 お互いが授業を見せ合い、建設的に批判し合う雰囲気醸成されている	.053	.046	.032	.023	-.046	.018	.010	.085	-.047	.716

〈質問項目作成における参考文献〉

教員の人事異動と自己効力感に関する研究－“荒れ”の変化に着目して－ 町支大祐・脇本健弘・讃井康智・中原淳
 (東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢 2014年)
 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究－経験年数・教育観タイプに注目して－ 伊藤美奈子
 (教育心理学研究 2000年)
 信頼構築を志向した校長のリーダーシップ－リーダーシップ・信頼・学校改善の関係－ 露口健司
 (教育経営学研究紀要 2003年)
 教師が認知する校長からのソーシャル・サポートに関する研究 迫田裕子・田中宏二・淵上克義
 (教育心理学研究 2004年)
 教師の学びを科学する－データから見える若手の育成と熟達のモデル－ 中原淳・脇本健弘・町支大祐
 (北大路書房 2015年)