

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（第二年次）

－ピア・サポートを踏まえたOJLを通して－

教育相談チーム

《研究の要旨》

本県の初任者研修において、令和元年度からメンター方式が導入された。本研究においては、「個と組織」「本音」「対話」「相互の学び」というピア・サポートを踏まえたOJLの要素を、メンターチームによる校内研修に取り入れることによって、初任者研修を充実させることをねらいとした。OJLの要素を取り入れたことにより、初任者だけでなく同僚教職員の学びにもつながり、校内研修が教職員の学び合いの循環を生み出すことが分かった。

I 研究の趣旨

「令和3年度福島県の教育（福島県教育委員会）」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、小学校で51.9%、中学校では54.4%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。学校を取り巻く環境も複雑化・多様化し、経験則だけに頼ることのできない事象も多く、教職員が共に学び合う必要性も高まっている。そのような中、本県の初任者研修実施方式においては、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。先行的にメンター方式を導入している横浜市や徳島県などの地方自治体においては、各世代層の教員が初任者教員（以下、初任者）と関わり、校内研修が充実したという報告がなされている。

第一年次研究においては、初任者を対象とした実態把握調査を統計的に分析し、「初任者の本音」「初任者の質問」及び「先輩教員の傾聴」の3点を、校内初任者研修における初任者支援の視点として提案した。また、初任者支援の視点に留意したピア・サポート^{*2}を踏まえた研修により、初任者の心理的・職務的な支援につながったことが確認できた。第一年次研究において成果が見られた校内研修は、OJL^{*3}の要素である「対話」や「（メンターと初任者との）相互の学び」が含まれていることも合わせて確認できた。

そこで、本研究においては、第一年次研究の結果を踏まえて、ピア・サポートを踏まえたOJL（図1）を通し、メンター方式導入校のメンターチーム^{*4}による初任者研修（以下、初任研）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 同僚を支える活動

※3 On the Job Learning の略で、本研究においては「職場における研修や職務を通じて、個人と組織の成長を促す学び」と定義する。

※4 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

	OJT(On the Job Training)	OJL(On the Job Learning)
対象	個	個と組織
関係	上司から部下への教育	本音
対話	一方向（教える側から教えられる側へ）	（双方向の）対話
学び方	教育＝訓練	相互の学び

図1 本研究におけるピア・サポートを踏まえたOJLの要素

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。

研究協力校のメンターチームが、ピア・サポートを踏まえたOJLの要素を校内研修に取り入れることを通して、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

今年度は研究の第二年次として、第一年次研究の成果と課題を踏まえ、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) 研究協力校

研究協力校は、令和3年度にメンター方式による初任者研修導入校となった小学校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3クラス程度の規模で、それぞれに初任者が1名勤務している。A小学校の研修コーディネーター^{*5}（以下、研修Co.）は週に1日来校、B中学校の研修Co.はB中学校が在籍校であり、週に2日在校という形態である。

※5 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。

(2) 研究協力校における校内初任者研修（以下、校内研修）の立案・計画

それぞれの研究協力校において、主に管理職と研修リーダー^{*6}が研修Co.と連携しながら、校内研修の立案・計画をする。その際、それぞれの研究協力校の実態や強み

を考慮し、校内研修の形態やメンターチーム組織の仕方に工夫をする。

※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。

(3) 研究協力校のメンターチームによる校内研修の実践と効果の検証

メンターチームによる校内研修を実践し、以下①②の方法で、ピア・サポートを踏まえたOJLを通じた校内研修による教職員の意識の変容や心理的・職務的効果を検証する。

① メンターチームの教職員へのアンケート・インタビュー調査

事前アンケート、事後アンケートを実施して意識の変容や校内研修の効果を探ることとする。さらに、随時インタビューを実施し、研修の内容や初任者に行った助言の背景にある思い等を追うこととする。

② 初任者へのアンケート・インタビュー調査

アンケート実施方法については①と同様とし、インタビューでは、校内研修の振り返りやその後の実践・思い等を追うこととする。

III 研究の実際

1 A小学校・B中学校における前年度末から年度初めの動き

(1) 前年度からの校長による働きかけ

A小学校では前年度の1月から、B中学校では前年度の3月から、職員会議や現職教育研修の際に、校長がメンター方式導入の意義やメンター方式のよさについて説明し、教職員間での校内研修のビジョン共有を図ってきた。さらに、初任研も現職教育の一環であるということも折に触れて伝え、教職員が学び合い支え合うピア・サポートの風土をつくってきた。このように、両校の校長は、メンター方式という制度を活用して学校経営やマネジメントを行っていた。その結果、5月下旬の段階で、両校の教職員間に、メンターとして初任者を支援していく下地が形成されていたことが分かった(図2)。

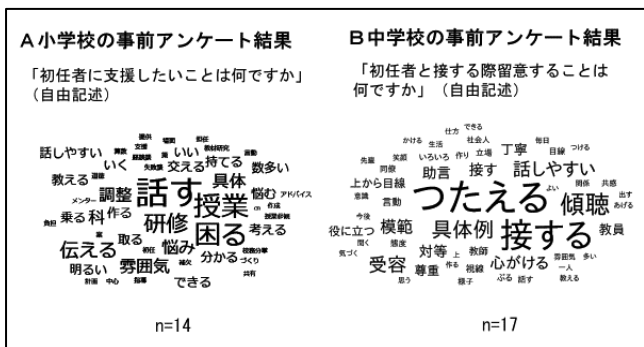


図2 研究協力校のアンケート結果

(2) 研修Co.や研修リーダー等による校内研修の立案

校長の初任研に対するビジョンを踏まえ、年度当初に、研修Co.や研修リーダーが中心となり年間計画を作成した。その際、学校全体のチーム力向上のため、OJLの要素を踏まえ、初任者だけでなくメンター側も相互に学び合えるような校内研修の形態やメンターチーム組織の仕方に工夫をしながら立案・計画を行った。メンターチームの組織については、両校とも、個と組織の学びを拡充させるため、メンターチーム構成員を固定しないこととした。

2 A小学校での実践

(1) 見通しのある年間計画と研修のタイアップ

年間5回のメンターチームによる校内研修を計画し、日付も決めて見通しをもった。それを、第1回目の研修における配付資料に組み入れ、教職員間で情報共有を図った(図3)。校内研修の立案・計画の際、初任研以外の校内研修についても合わせて内容を精査・吟味し、初任研と内容の重複が大きいものについてはタイアップさせた。時間の捻出を図るとともに、初任研を進めながら同僚教職員も共に学ぶことができる時間とし、相互の学びから「個と組織」の成長を促すことをねらいとした。

◎ 今後のグループ研修について	
現職教育と タイアップ	【第2回】テーマ「情報教育」 予 定 日：7月16日(金) 担 当：研修R 主な内容：情報教育の実際と情報モラル教育の実践の仕方
生徒指導 全体会と タイアップ	【第3回】テーマ「特別な教育的支援を必要とする児童生徒への教科指導」 予 定 日：8月27日(金) 担 当：特別支援コーディネーター
第1~4学年 ブロック研修 と タイアップ	【第4回】テーマ「実技研修 ICT機器等」 予 定 日：11月2日(火) 担 当：情報教育主任
	【第5回】テーマ「道徳科の研究授業(授業研究・事後研究)」 予 定 日：12月6日(月) 担 当：道徳科主任(研修主任)

図3 配付資料にタイアップ先を加筆したもの

(2) A小学校におけるメンターチーム

A小学校では、前述のように、メンターチーム構成員を固定せず流動的にメンターチームを組織して校内研修を行った。現職教育等とのタイアップで校内研修が行われる場合は、同僚全員がメンターの役割を担うことになる。それ以外の場合は、日常のコミュニケーションの中から初任者の実態や悩みなどを見取り、意図的にメンターチームを組織して研修を行うこととした。

(3) 研修の実際

本稿においては、校内研修中の「情報教育」「道徳科授業研究」の実践を述べる。

① 「情報教育」

A 研修の意図とメンターチーム

本研修は、現職教育全体会とのタイアップで行われた。現職教育における研究主題は「全ての児童が『分かる』『できる』授業づくり—情報活用能力における教科等横断的な視点を通して—」であり、本研修の意図は、1人1台端末の利活用やその効果、さらに今後の展望などについて協議することであった。本研修では、全教職員がメンターチームとなり研修を行った。

イ 研修の様子

研修は、全体協議、グループ協議、全体協議という流れで行われた(図4)。低・中・高学年の3グループに分かれたグループ協議



図4 研修の様子

において、まずはメンターが日常の困り事を本音で述べ、ICT活用に関する相互の学びが始まった。グループ協議の中で、メンターは、初任者が研究授業でのICT活用について述べる場面を設定した。初任者が本音で語った思いを、メンターは傾聴し、さらにその実践に対して、「児童の実態に応じてICT活用の仕方を変えておりとてもよかった」「児童が集中する、よいICTの使い方である」など、初任者の実践を肯定的に価値付けしていた。最後の全体協議では教頭から「ICT活用に長けている点も初任者本人の強みである」という講評があった。

研修後の初任者へのインタビューでは、メンターや管理職から、初任者の実践を強み・能力として認められたことについて、「多くの先生方の前で褒められ恥ずかしさもありましたが、やっぱりうれしかったです。これからも頑張ろうと思えました」と話しており、肯定的な受け止めや価値付けが、初任者の自信やモチベーションの向上につながっていることが確認できた。

ウ 追跡調査

研修の2週間後に初任者に行ったインタビュー調査では、「校内研修はとてつもないものになっている。日常的に何でも話せる先生方がいることは支えになっている」という言葉が聞かれた。職場において日常的に双方向的な対話が行われていること、そしてそれが初任者への心理的支援となっていることが把握できた。

エ 考察

この校内研修は現職教育とのタイアップで行われ、全教職員がメンターチームとなつての研修であった。その中で、初任者だけでなくメンターも、本音で悩みや困り事を打ち明けたり、建設的な意見を交わす対話が行われたりと、相互に学び合っていることが確認できた。追跡調査からは、校内研修時だけでなく日常においても、対話

が多く、初任者支援につながっていることが把握できた。本実践において「本音」「対話」「相互の学び」というOJLの要素が確認でき、それが初任者への心理的・職務的支援につながっていることが分かった。さらに「個と組織」の成長というOJLの機能につながっていることも確認できた。

② 「道徳科授業研究(事後研究)」

ア 研修の意図とメンターチーム

8月と11月に行われたメンターチームによる研修では、専門的な教員による講義が中心の研修が行われた。初任者をはじめとする教職員は聞いて学んでおり、発言頻度が下がるという様子が見受けられた。そこで、この道徳科授業研究がテーマの研修では、OJLの視点を生かした対話型の研修になるよう、教頭を中心にメンターチーム組織や研修のもち方を検討・工夫した。

研修の際、初任者の悩みや思いについて本音で対話できるように、道徳主任に加え、日常的によくコミュニケーションを取っている同学年の教職員2名、研修リーダー、初任者の計5名がメンターチームとして組織された。普段は児童への対応や行事等に関する会話が多くの授業づくりについてじっくりと検討する時間は少ないという初任者と同学年の教職員との実態を教頭が見取り、メンターチームの組織につなげたものである。教頭は、初任者の悩みや思いを引き出せる研修になるよう、道徳主任と3回ほど簡単に打ち合わせた。

イ 研修の様子

道徳主任が「前半は研究授業の振り返り、後半は道徳の授業への悩みなどを初任者に話してもらう時間にしましょう」と枠組みを示



図5 研修の様子

して研修が始まった(図5)。研究授業の振り返りにおいて、初任者が自評を述べた後、道徳主任が初任者の悩みや知りたいことを引き出し、メンターにアドバイスがもらえる形をつくった。初任者が本音で話す中で、常に道徳主任は初任者に寄り添い、「そこも(事前の話合いの中で、ワークシートや主活動について)悩んだんだよね」などと声をかけていた。また、道徳における役割演技について初任者が質問したことで、メンター同士でも、質問し合ったりこれまでの実践例を伝え合ったりする場面があった。

後半は「道徳だけではないが、授業ではどうしても教師と児童との一問一答になりがちだ」という初任者の悩みが話され、児童から児童へと話を展開させられるよう

な声かけの仕方や指示の出し方など、どの教科にも通ずる考え方へと話が深まっていった。メンターも自身の実践を振り返りながらアドバイスし、熱心にメモも取るなど相互に学び合っている様子があった。初任者は、随所で「もしそれを実践するとしたら何か（具体的な技術や手法）ありますか？」などと、自発的に質問を重ねる姿も見られた。メンターが授業中の児童の様子を取り上げ、「児童同士で認め合うような声かけをする子供が出てきている。種が蒔かれている」と、初任者の学級経営についてメンターが認めて励ます場面も見られた。

研修後のインタビューで、初任者に研修の感想を尋ねたところ、「たくさん質問できた。（タイアップでの）全体研修では話を聞くことが多く、それも学びになるが、今回のような形だと自分も話せて、聞きたいことを質問できてよかった」と話していた。また、児童が以前よりも落ち着いて授業に集中していたことについて尋ねたところ、「学年の先生方にもどうしたらよいか質問して教えてもらい、気になる児童を一人ずつ呼んで丁寧に話をしたら落ち着くようになった」と話していた（図6）。他にも、



図6 初任者の授業の様子

「同学年の先生は児童を褒めることが多いことに気が付き、褒める声かけをするように改善したところ、児童にもよい変化があることに気付いた」と話しており、日常的に対話を通して学んでいることが把握できた。

メンターへの研修後のインタビューにおいても、「いつも研究授業の際は、教科主任と初任者だけのやり取りだったが、今回は学年団もメンターとして関わられたのがよかった」「自分の実践に生かしたいと思う学びもあった」「研修の中で初任者に本音で悩みを打ち明けてほしいと思っていたので、少人数だったことはよかった」などという声が聞かれた。

ウ 追跡調査

初任者は、インタビューの中で、「道徳の授業の研修では、メンターと数日に1回のやり取りをしたが、間隔が空いていると考えたりアドバイスを整理したりする時間があるのでよかった」との回答を得た。授業研究の前に、メンターと短時間で複数回対話を重ねることにより、よりよい授業づくりを行うための思考が整理されていったことが把握できた。

エ 考察

OJLの要素がうまく生きるよう、教頭を中心に改善策を考え、意図的にメンターチームを組織して対話型の

研修が実践できた。それにより、研修前後にも教職員間でコミュニケーションが生まれるよさや、研修時に初任者が本音で思いや悩みを話せるよさなどが把握できた。初任者もメンターも、タイアップでの全体研修のよさと意図的メンターによる少人数での研修のよさとの両方を実感しており、実態に応じてバランスよく研修を計画したり調整・改善したりすることが肝要だと考える。

研修後のインタビューや追跡調査から、「対話」「相互の学び」といったピア・サポートを踏まえたOJLの要素が確認でき、校内研修が「個と組織」の成長を促進するよい循環の一翼を担っているとと言える。

(4) 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7）。実施時期は、事前アンケートが5月下旬、事後アンケートが12月上旬である。

平均値を比較してみると、事前・事後アンケートともに、校内研修を通して、支援する側である教職員自身も学びや内省が深まり、自身の実践をよりよいものにしようとする思いを把握することができた。

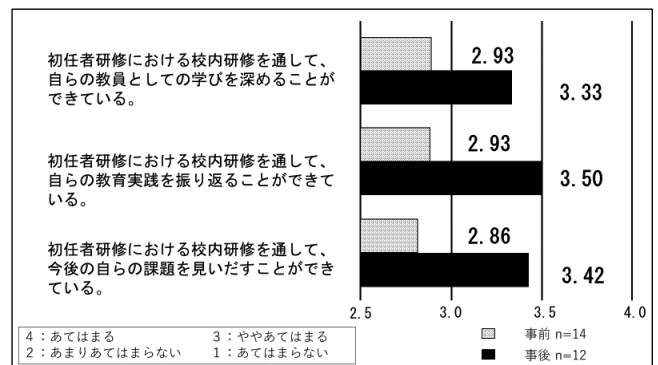


図7 事前・事後アンケート結果（一部抜粋）

加えて、以下のメンターの感想から、校内研修により、初任者と関わる機会が得られることや、初任者と共に学び合えることが研修のよさとして捉えられていた。課題としては、「本校では担当教諭が、計画立案や連絡調整を丁寧に行っていたので円滑に進められた」という記述もある一方、「十分な時間の確保」という点が挙げられた。

同僚教職員の感想（ピア・サポートを踏まえた研修のよさ）

- ・初任者と話をする機会が必然的に増える。
- ・互いに学び合える。互いに成長できる。
- ・自分の指導方法を改めて見つめ直すことができる。
- ・メンター側も教えながら改めて学ぶことができる。

同僚教職員の感想（ピア・サポートを踏まえた研修の課題）

- ・十分な時間の確保

校長はこれらの実態も把握しつつ、校内研修により教職員が相互に学び合う中で強い同僚性が築け、さらに「個

と組織」の学びが循環していったことも、インタビュー調査の中で話していた。

(5) メンターチームによる校内研修の在り方

A小学校においては、見通しのある年間計画を立て、研修のタイアップという工夫をすることで、「個と組織」の学びの促進を図ってきた。また、初任者の悩みや困り事を日常のコミュニケーションから管理職やメンターが把握し、意図的にメンターチームを組織することを通して、校内研修のもち方を改善・調整した。校内研修において、メンターが初任者の強みを価値付けすることにより、初任者は自身の取組に自信をもったり、今後の意欲につなげたりしていることが把握できた。また、校内研修がよいO J Lの循環を生み出し、初任者だけでなく支援者である教職員にとっても、相互に学ぶ機会となっていることが分かった。

以上のことにより、初任者の実態を把握しながら意図的にメンターチームを組織し研修を実施することで、初任者の心理的・職務的な支援につながり、「個と組織」が成長していくよい循環にもつながったのではないかと考える。

3 B中学校での実践

(1) 初任者の悩みや困り事の把握

B中学校においては、研修Co.の発案で「漸進ノート」が初任者に配付された(図8)。初任者が常に携帯し、気付いたこと等を書くためのノートである。初任者は悩みや困り事などの課題となる事項は黒字で書き、解決策やアドバイスは赤字で書き込むなど工夫する様子も見られ、このノートが学びや内省につながっていることが確認できた。また、初任者は、課題について研修Co.をはじめとする同僚教職員に直接質問しに行き、解決策やアドバイスをもらっていた。このノートの活用により、初任者と同僚教職員が必然的につながることができるという利点を確認できた。インタビューから、メンター自身も実践を振り返ったり勉強したりしながらアドバイスしていることが把握できた。このことから、初任者とメンターとの「相互の学び」が起きていることが確認できた。

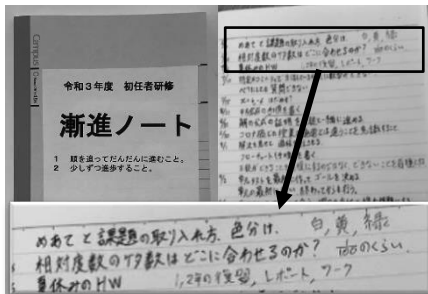


図8 「漸進ノート」の表紙と中身

このノートが学びや内省につながっていることが確認できた。また、初任者は、課題について研修Co.をはじめとする同僚教職員に直接質問しに行き、解決策やアドバイスをもらっていた。このノートの活用により、初任者と同僚教職員が必然的につながることができるという利点を確認できた。インタビューから、メンター自身も実践を振り返ったり勉強したりしながらアドバイスしていることが把握できた。このことから、初任者とメンターとの「相互の学び」が起きていることが確認できた。

(2) B中学校におけるメンターチーム

B中学校でも、内容に応じてメンバーが入れ替わる流動的なメンターチームを組織することとした(図9)。こ

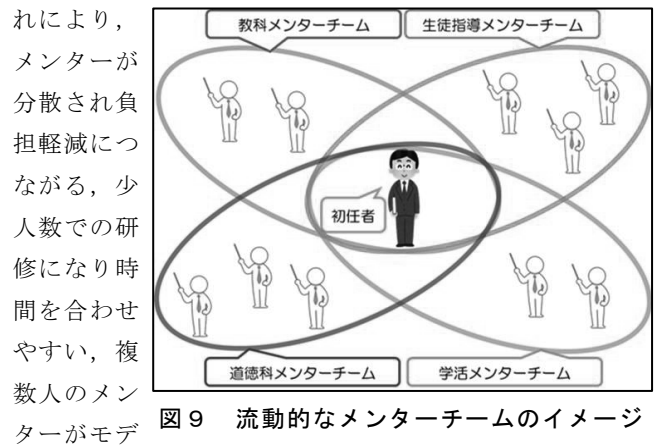


図9 流動的なメンターチームのイメージ

れにより、メンターが分散され負担軽減につながる、少人数での研修になり時間を合わせやすい、複数人のメンターがモデルとなる、など複数のメリットが考えられる。

(3) メンターチームによる校内研修の実践(1学期)

B中学校においては、年度当初に研修Co.が綿密な指導計画を作成した(図10)。指導のねらいや使用するテキスト等、指導分担を明記し、事前に教職員に周知することにより、メンター側の事前準備の負担軽減にもつながった。研修リーダーは、テーマに応じたメンターを選定して依頼した。時間割内に研修を組むため、教務部と連携して研修を組み込んだ時間割を作成し、週報を通じて全体で情報共有を図った。

2 指導項目: 必修項目(O)と選択項目(●) <研修コーディネーター: コー、メンターチーム: メン>				
項目	指導項目・ねらい	時	テキスト・資料・その他	担当者
④ 特別活動	○特別活動の意義 特別活動の目標、教育的意義、評価等について理解する。	1	・テキストP35 ・資料P6-1~4 ・「中学校学習指導要領・解説編」	コー
	○学級活動 学級・ホームルーム活動の内容の取扱い、及び指導のポイントについて理解を深め、実際の指導に生かせるようにする。	1	・テキストP36 ・資料P6-6~12 ・「特別活動: 学級活動の基本」 ・「特別活動(小学校編)」 ・「学級活動の指導(埼玉県)」	メン

図10 ねらい・分担・使用テキスト等が明記された指導計画の一部

1学期の実践として、「学級経営『清掃・給食指導の実践』」の実践を述べる。

① 「学級経営『清掃・給食指導の実践』」

ア 研修の意図とメンターチーム

学級経営のねらいを踏まえ、清掃・給食指導の内容や具体的な方法を理解し、よりよい学級経営ができるようにすることが研修のねらいであった。第2学年を担当している研修リーダー、栄養教諭、初任者の3名のメンターチームによる校内研修が設定された。

イ 研修の様子

清掃・給食活動の教育的意義と、清掃・給食指導の具体について、研修Co.が準備したテキストや資料に沿って研修が行われた。前半は学級担任の視点から研修リーダーが主に話をし、後半は栄養教諭が専門的な立場から話をした。初任者は熱心にメモを取りながら聴いていた。メンターも日頃の悩みを打ち明け、意見を交わし合う場面もあった。給食・清掃の場面において困っていること

や質問したいことはないかというメンターから初任者への問いかけが数回あったが、初任者が本音で話したり質問したりする場面は少ないように見受けられた。

ウ 追跡調査

約3ヶ月後にインタビュー調査を行った。初任者は、清掃・給食指導に関して、研修で学んだ声かけの仕方や、その場に立ち会って生徒と行動を共にするという姿勢を意識していると話していた。今年度初任者は副担任という立場であり、学級経営についての研修内容は少し遠い未来で、実感が伴いにくい内容となった印象があった。

エ 考察

研修の様子や追跡調査等から、メンターの専門性が高いがゆえにOJTの要素が強い講義型の研修となり、また、初任者の必要感が伴う研修という点においても改善の余地があった。

(4) OJLの要素を多く含む対話型研修の具現化に向けて

① 調整・改善のための座談会

1学期の反省を生かし、今後メンター方式のよさを生かすためにはどのようにしたらよ



図11 座談会の様子

いかにについて、ざっくばらんに話し合える座談会を夏休みに開催した(図11)。参加者は研修を立案・計画している管理職、研修Co., 研修リーダーであった。

1学期、初任者が放課後等の時間を使って質問に行き、個別での対話を通して学んでいる姿を参加者全員が認識していた。その中で、校長から、初任者がさらに内省を深めるためにはやはり校内研修においても対話が重要ではないかという話題提供があった。参加者からも、「1学期は経験が少なく語れることも少なかったが、今後は経験を積んだからこそ、対話によって課題に気付くようになる」という話があった。参加者全員で、対話的な研修により、初任者が主体的に学べ、必要感に応じた研修になっていくという展望も共有し、OJLの要素をより意識した対話型研修に移行させていくことを確認した。

② 時間のシステム化と初任者の思考の引き出し方のパターン化

OJLの要素を多く含む対話型研修を具現化するための工夫について、図12のようなイメージを共有した。

研修時間を構造化し、「対話を通した学び」の時間を確保するため、「対話と振り返りを考慮した時間のシステム化」を提案したのが図12の左側に示したものである。ま

た、「対話を通した学び」の中で初任者の本音の思いや現在の悩みなどを引き出すためのパターンも、フリートークの中から引き出すパターン、資料から初任者に選択させて引き出すパターン、先輩教員の失敗談や実践例を皮切りにして引き出すパターンなどをあらかじめもっておくことを提案したのが、図12の右側に示したものである。

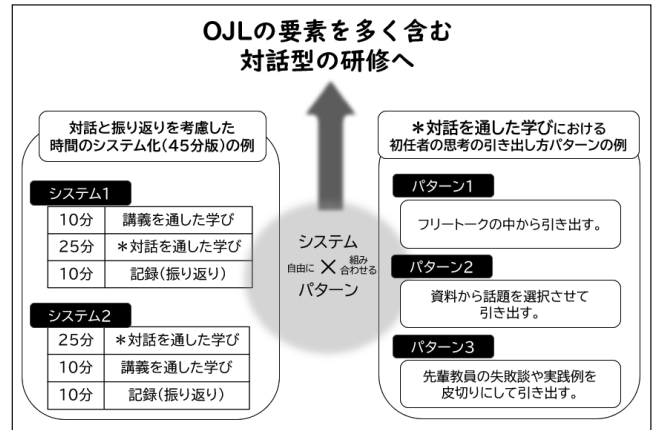


図12 対話型研修の具現化のイメージ

(5) メンターチームによる校内研修の実践(2学期)

校内研修に係る組織や枠組みの設定に関しては1学期同様に行った上で、2学期からは研修内容の充実に向けて、(4)で述べた工夫を取り入れて研修を行った。

2学期の実践においては、「情報教育」の実践を述べる。

① 「情報教育」

ア 研修の意図とメンターチーム

教科におけるICT活用と、情報にまつわる法令や情報モラル等、情報教育全般について研修するために、初任者と同教科である数学科の教職員と、校内情報担当の教職員がメンターとなり、3名のメンターチームによる校内研修が設定された。

イ 研修の様子

前半は数学科のメンターがファシリテーターを務め、教科指導におけるICT活用について研修が行われた。メンターは「授業でどうタブレットを活用しているの」「こんな授業してみたいなあと思うものはある」など、質問しながら初任者の思いを引き出していた。その中で、初任者が、「生徒がタブレットに書いた解答を投影して授業を行いたい、字が汚いかこちらの求める答えがないという理由で映せていない」という悩みを本音で語った。メンターはその思いを受け止めた上で、「先生が伝えたいことがあるなら、正解でなくとも映してよい。そこから生徒同士で考えさせることもできる」など、学習者主体の授業展開についてアドバイスした。

後半は校内情報担当のメンターがファシリテーターを務め、個人情報の管理や情報モラルについて研修が行

われた。情報モラルの話から、生徒理解や生徒指導についての話に展開していった。メンター自身が初任者だったときに部活動指導がつかない話をしたところ、初任者も本音で「自分も部活動、しんどいです」と話し始め、初任者が今現在悩んでいる部活動における生徒指導の話が展開された。メンターは共感的に聞き、適宜初任者から解決策を導き出すような発問を重ねていた。「学年の先生の姿から怒らない指導を学び、怒るのではなく諭す指導を心がけている、といった初任者の生徒指導観を聞き、メンターが「なるほど」と学び取っている様子もうかがえた（図13）。



図13 研修の様子

研修後のインタビューで初任者は、「対話して言葉にしたからこそ、気付けたことが多かった」「対話したからアイデアが浮かんだ」など、対話型研修のよさを実感していた。メンターの実践例や体験談を話してもらうことで、テキストや資料等の文章を読むよりもイメージしやすくなり、研修が面白くなるという感想も聞かれた。さらに、本音で話したことを共感的に聞いてもらったことについて、初任者は「共感してもらうことで、これでいいんだ、と思えた。自信をなくすことも多くあったので救われた」と話していた。

メンターへのインタビュー調査では、メンター方式での研修で困っていることや負担になっていることについて尋ねたが、「従来のようなマンツーマンでの指導よりも、複数メンターでの指導の方が負担も少なくてよい」「初任者とコミュニケーションが取れるのでいい機会だった。初任者の悩みについて対話することでメンター同士の学びにもなっている」という前向きな言葉が聞かれた。メンターを依頼する立場の研修リーダーも、「初任者をみんなで育てようという気持ちがあるので、誰に依頼しても快くメンターを引き受けてくれる」と話し、特段負担に感じることはなく、むしろ教えると同時に学んでいると話した。

ウ 追跡調査

約3週間後に初任者の授業を参観したところ、生徒がタブレットに記入した解答を黒板に投影しながら解説したり、生徒の考えを引き出したりして授業を進める姿が見られた。生徒一人一人の特性や生徒同士の関係性に配慮しながら、生徒の誤答も投影し、どの部分がなぜ誤りなのかを考えさせ理解を深めさせていく場面もあった。

授業後、初任者に行ったインタビュー調査では、「研修でのアドバイスで勇気をもらった。生徒の解答を投影して生徒自身に考えさせるなど、教えてもらったことを生かしている」と話していた（図14）。研修前後にも先輩教員にアドバイスをもらいに行き対話を重ねるなど、授業改善に努力していた。質問を受けた先輩教員も、教えるためには自分も学ぶことになるので、お互いに高め合っていると話しており、効果的にOJLが機能していることが把握できた。



図14 初任者の授業の様子

エ 考察

この研修では、あらかじめ初任者の悩みや困り事の把握は行っていなかった。しかし、研修中での対話を通して初任者の本音を引き出ししていくことにより、その場でメンターが初任者の悩みや困り事などをタイムリーに把握し、共感的に傾聴しアドバイスできていた。対話型の研修にすることで、初任者への心理的・職務的支援やメンターの学びにつながっており、校内研修が「対話」や「相互の学び」があるOJLのよい循環を生み出していることが確認できた。

(6) 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15）。実施時期は、事前アンケートが5月下旬、事後アンケートが12月上旬である。

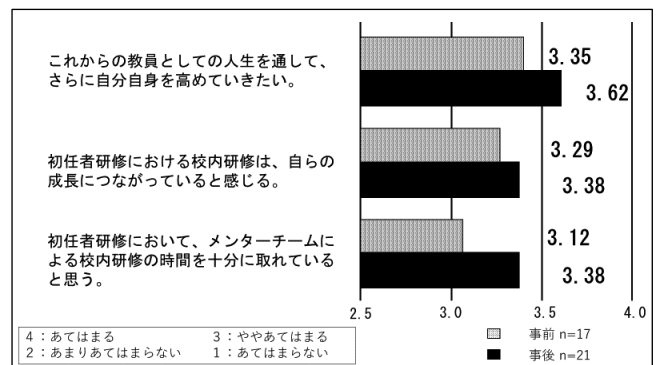


図15 事前・事後アンケート結果（一部抜粋）

その結果、メンターチームによる校内研修により内省を深め、長期的に教員として自分自身を高めようという意識の高まりが見られた。

また、自由記述の感想からは、メンターチームによる校内研修により、様々な教職員による専門性のある情報が自身の学びになったことや、初任者と共に学び合えるよさや互いに高め合うことに喜びを感じていることが確認できた。一方、課題としては、初任研に関わったメン

ターとそうでないメンターで、校内研修への捉えの深さが変わってしまう点が考えられた。

同僚教職員の感想〈メンターチームによる校内研修のよさ〉

- ・初任者の研修になると同時に、メンターの振り返りにもなり、お互いに高め合うことができる。
- ・他のメンターと範囲を分けて研修することで、メンター同士の研修にもなった。
- ・経験ある教師も若い先生から学ぶことがある。

同僚教職員の感想〈メンターチームによる校内研修の課題〉

- ・あまり関わりがないので分かりません。

校長は、多忙な中で校内研修の時間確保に苦慮している実態も把握した上で、校内研修が職場全体によい雰囲気とよい学び合いの循環を生み出していると、インタビュー調査の中で話していた。

(7) メンターチームによる校内研修の在り方

B中学校においては、研修Co.による綿密な計画に沿って、研修テーマごとにメンターを入れ替える流動的なメンターチームによる研修が行われた。専門性の高さゆえ、講義型の研修も見受けられたが、早い段階で改善のイメージを共有して軌道修正し、OJLの要素を取り入れた対話型の研修が展開されるようになった。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、同僚教職員から継続的な支援を得ている実態、また、支援者であるメンターも、自身の実践を振り返り、初任者と相互に学び合っていることも確認できた。

以上のことにより、ピア・サポートを踏まえたOJLの要素を取り入れたメンターチームによる校内研修が、初任者の心理的・職務的支援につながっており、さらに学校全体における「個と組織」の学びの循環を生み出しており、ひとつのモデルとなる在り方と言える。

4 メンターチームによる校内研修の効果

A小学校及びB中学校の初任者に対して行った事後アンケートでの自由記述による調査やインタビュー調査を通して、両校の初任者から以下のような回答が得られた。

〈ピア・サポートを踏まえた研修のよさ・役立ったこと〉

- ・普段あまり話ができない先生と、研修の場を通じて話をするのができ、交流が生まれたこと
- ・先輩教員が普段どんなことを意識しているのか質問できたこと
- ・先輩教員の授業の技術や児童生徒理解の考え方を聞いたこと
- ・先輩教員が初任だったときの体験談や困り事を聞くことができたこと

メンター方式導入校の協力校において、研修内容や実

態に応じたメンターチームを組織し、ピア・サポートを踏まえたOJLの要素を取り入れた校内研修を行ってきた。それにより、第一年次研究の成果と同様に、初任者の学びが深まったり、自信ややる気につながったりしていることが確認でき、さらに、初任者を支える側の教職員にとっても、学びや内省が深まっていることが確認できた。

加えて、研究協力校において、校長が前年度から働きかけを行うことで、学校全体にピア・サポート風土の下地づくりが行われたことや、研修のもち方の軌道修正を行うことにより、OJLの要素を生かした対話型の研修につながったことが確認できた。校内研修の様子やインタビュー調査、事前・事後のアンケート調査から、ピア・サポートを踏まえたOJLの要素である「本音」「対話」「相互の学び」が把握でき、校内研修をきっかけとして「個と組織」の成長が促進されるようなよい循環を生み出していることも確認することができた。

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) 一年次研究の結果から、本研究におけるピア・サポートを踏まえたOJLの要素を明確化し、メンター方式導入校におけるメンターチームによる校内研修に生かしながら実践してきた。メンターチームによる校内研修が初任者の心理的・職務的な支援となり、併せて、支援する側である教職員にとっても学びの場となっていることを確認することができた。
- (2) 校内研修の実践において、ピア・サポートを踏まえたOJLの要素である「本音」「対話」「相互の学び」が把握できた。校内研修がきっかけとなり、学校全体における「個と組織」の成長が促進されるよい循環を生み出していることも確認することができた。
- (3) 二年間の研究で、4つの研究協力校それぞれの実態に応じた工夫を立案・計画・実践に生かし、4通りのモデルとなる校内研修の在り方を提案できた。改善が必要な場合の軌道修正なども含め、実践的なモデルを示すことができた。

2 今後の課題

メンター方式導入校において、メンターチームによる校内研修をより充実したものにするため、今後も、具体的な研修の形態やメンターチームの編成、研修の内容など、多くの実践例を共有していくことが望まれる。

〈参考文献〉

もっといいチームになるヒントーOJLー

(福島県特別支援教育センター 2021年)