

教育研究員報告 ー若手教員研修研究班ー

メンタリング研修による若手育成研修の創造 ー教師力の向上と同僚性の構築を目指してー

姫路市立総合教育センター

若手教員研修研究班

姫路市立荒川小学校	教諭	中嶋 郁
姫路市立大津茂小学校	教諭	久保 寛貴
姫路市立広畑第二小学校	教諭	三和 智哉
姫路市立家島小学校	教諭	照本 聖良
姫路市立花田小学校	教諭	吉本 大

<キーワード>

メンタリング ・ メンター ・ メンティ ・ 主体的な学び ・ 校内研修 ・
受動的な研修から主体的な研修へ ・ 同僚性 ・ 業務改善

<要約>

授業時数の増加、道徳・外国語の教科化、生活指導の増加、不登校児童の増加、個に応じた指導の充実など、教師の多忙化は止まらない。教員は日々の授業での勝負が求められる。その授業準備に追われる傍ら、校内研修や職員会議など、ゆとりのない毎日を過ごしている教員は多いのではないだろうか。若手教員はベテラン教員に比べ、圧倒的に経験値が不足している。1～3年目の若手教員対象のアンケート結果からは、授業の進め方・児童生徒との関わり方・生活指導のあり方・見通しが持てないなど、多くの悩みを抱える若手教員が多いことが分かった。しかし、多忙化によって教員間のコミュニケーションの希薄化も進んでおり、その不安を先輩教員に気軽に相談しにくいとの声もある。その悩みを解決する手立てとして、「メンタリング研修」を提案する。メンタリング研修を取り入れることで、若手からベテラン教員までが個々の課題を見つけ、個々の得意分野をいかし、個々に合った研修を進めることができる。「受動的な研修から主体的な研修」に変え、児童生徒だけではなく教員も「主体的に学ぶ」ことで、学校力・教師力・同僚性も上がり、業務改善も期待できる画期的な研修スタイルがメンタリング研修であるといえる。

1 若手教員を取り巻く課題

【図1-1】



【図1-2】



近年では教員の年齢構成が大きく変化しているといわれている。団塊の世代の教員の大量退職により、若手教員が多く採用され、その割合が増加しているのである。このような現状では、若手教員の育成は、姫路市に限らずどの自治体においても共通の課題である。

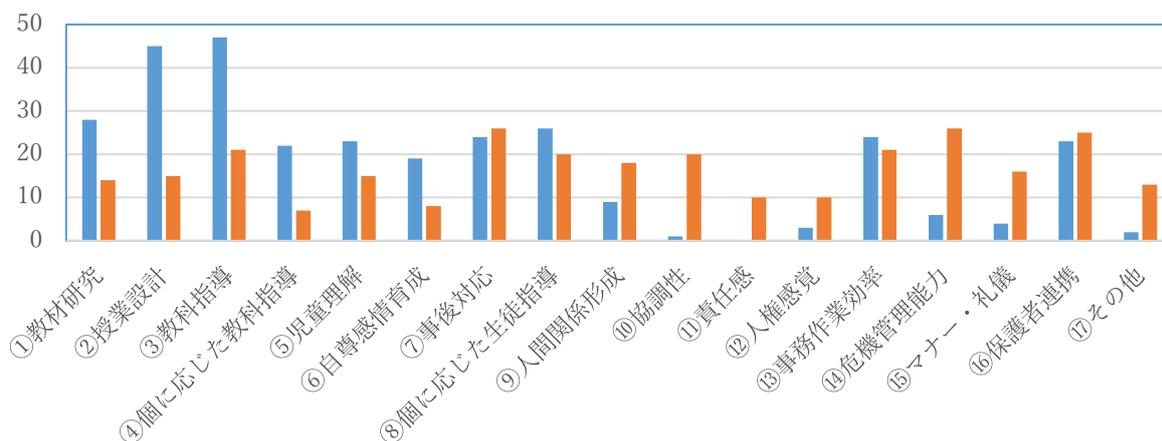
姫路市における教員の教職経験年数別人数構成（2019年）によると、若手教員が増加傾向にある一方で、若手教員の育成を担うミドルリーダー期の教員のうち、教職経験14年以上の教員が顕著に少ない状況にあることが分かる。このアンバランスさを補填し、安定した教育の質を維持していくための若手教員の人材育成は喫緊の課題である。

教員の資質向上に関する指摘として、中央教育審議会答申（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」では、「教員は学校で育つ」ものであり、同僚の教員とともに支え合いながら、OJT（※）を通して日常的に学び合う校内研修を充実させることの必要性が示されている。

教職経験の浅い若手教員は何に困り、どこに課題を感じているのか。若手教員育成の方策を探る本研究を進めるにあたり、私達は、若手の困り感をまず洗い出すことから始めることとした。実態把握として、若手教員研修である初任者研修、教職経験者（2・3年次）研修の受講者を対象に、若手教員自身が抱える課題についてアンケートを実施した。調査を行う過程で、若手教員自身が感じている課題と、周囲の教員が若手教員に日頃から感じている課題点との間に、認識のズレが生じているのではないかという見解に至った。そこで、若手教員を牽引する立場にある中堅教諭等資質向上研修並びに教職経験者

(15 年次相当)研修受講者に、若手教員に不足していると感じる資質・能力についてアンケートを実施し、学校現場において若手教員にどのような資質・能力が求められているのか具体的な考察を行った。また、姫路市の各小中学校における若手教員研修の現状を調査することで、今後の方策を探った。

【図1-3】 若手教員：若手教員が身に付けたいと感じる資質・能力
 中堅教員：若手教員に不足していると感じる資質・能力
 ※1人につき、3項目選択



(1) アンケート調査から見えたもの

若手教員の課題をどのように認識するか

若手教員対象のアンケートでは、「現在、あなたが特に身に付けたいと感じている資質・能力は何ですか」への回答において、授業設計力や教科指導法等、学習指導に関する項目(①~④)を選んだ割合が40%強と高く、日々の授業における困り感や悩みがあることがうかがえた。

一方で、ミドルリーダー期の中堅教員を対象とした「身近にいる若手教員に、特に不足していると感じる資質・能力は何ですか」に対する回答では、学習指導(①~④)に関する項目を選んだ割合は14%と低い回答が得られた。高い割合を示したものは、問題行動への事後対応(26%)、危機管理能力(26%)、協調性(20%)など、生徒指導(④~⑦)、コミュニケーション能力(⑧~⑪)、資質(⑫~⑯)に関する幅広い項目であった。

これらの結果から、若手教員の実際の困り感は、周囲から見守っているだけでは把握が困難であるということがいえる。この両者の認識のズレを通して、若手自身の課題意識を周囲がどのように捉えていくのかが学校現場において工夫されるべき要点であると考えられる。実際にどの資質や能力が必要かという見解も重要であるが、若手教員育成の観点では、互いが同じ目標を見据えた上で自己研鑽もしくは人材育成を進めることが必要である。若手教員は自己理解を深め、先輩教員は若手教員の困り感も考慮しつつ学校の未来を見据えながら若手教員を育てていくという姿勢が求められる。

若手教員の困り感をどのように解決するか

若手教員対象のアンケートにおける「課題を解決する手立てとして効果があったと思うことはありますか(記述)」の回答では、「先輩に相談する」と答えた若手が多く見られた。若手教員は、目の前の自己課題に対峙した際、経験豊富な先輩教員に聞くという方法こそが最も解決策を見出しやすいと考えている。脇本(2015)は著書の中で、「日本の学校文化において、若手教員は『同僚性を基盤としてきた授業研究の文化に参入すること』で成長してきた」と述べ、この同僚性を重んじた教師文化が海外からも注目されてきた経緯について特筆している。このことから授業研究に限らず、「何かわからないことがあれば先輩教師に相談する」という同僚性を基盤として日本の若手教員が学ぼうとすることは、とても自然なことであると考えられた。

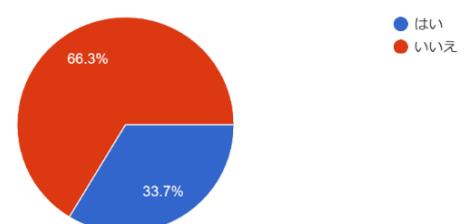
一方で、「今まで仕事上で困ったことや悩んだこと等について、具体的なエピソードを交えてお書きください」への回答では、「先輩の先生が忙しそうでなかなか聞きたいことが聞けない」、「学年の先生と仲良くなれず、会話に入れない」、「分からないことが多い中で、誰も教えてくれない」等という記述が見られ、先輩教員とのコミュニケーションに苦慮している若手教員がいることも分かった。

この項目に対しては、中堅教員対象の調査においても、「実際に若手教員と接する中で、困難に感じている具体例はありますか(記述)」の回答で、「自分で何とかしようと思っているように思う」、「隣にいる先生に聞けば、いろいろ教えてくれるのに」、「経験が少ないが、教えてもらう時間もない」等の回答がみられていることから、若手教員の困り感は先輩教員と十分にコミュニケーションが取れていないことに起因するのではないかと感じる結果となった。近年の日本の教員の多忙な現状から考えても、コミュニケーションをとる時間が少なくなっていることが理解できる。また、教育的ニーズが多岐にわたっている昨今では、新人であっても失敗を許されない空気感があり、それが若手教員の自発性を損なわせている一因なのかもしれない。

(2)若手教員研修の実態把握(姫路市の小中学校の校内研修担当者へのアンケートより)

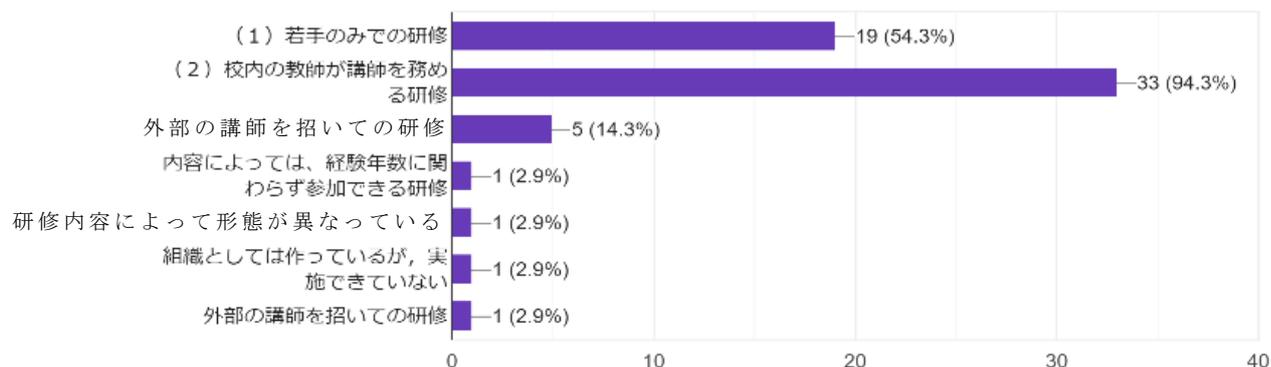
【図 1-4】校内に若手教員で構成されるチーム(若手研、フレッシュ研等)があり、若手を主対象とした研修を行っていますか。

図 1-4 から読み取れるように、33.7%の小中学校が、若手教員研修を行っていることが分かった。また、3分の1の小中学校が、若手教員育成の必要性を感じ、校内に若手教員研修の組織を作っていることが明らかになった。一方、若手教員研修を行っていない小



中学校は66.3%あり、その理由として、「時間的余裕がない(教材研究・校務分掌・部活動・雑務・コロナ禍による影響等)」「若手教員が少なく、若手教員育成を軸とした研修を設ける必要性が少ない」「校内全体での研修で若手教員育成の役割を担えている」などが挙げられた。各小中学校の規模や教員の年代層等の実態に応じて、若手教員研修の必要性について捉え方に差が生じていると考える。

【図 1-5】そのチームでの研修形態を教えてください。(複数回答可)



【図 1-6】そのチームでの研修の成果として、若手教員の力量が高まっていると思いますか。

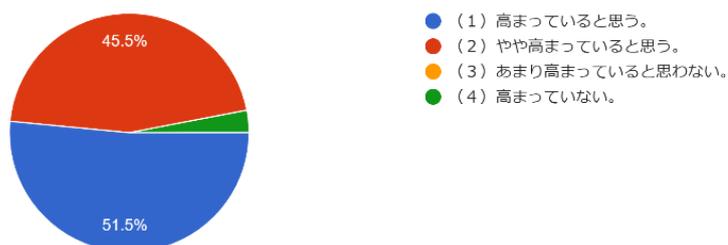


図 1-5、1-6 の結果から、中には若手教員育成の土壌が感じられる学校があることも明らかになった。これは「若手教員の興味関心がある自主研修を行っている」「各学年で、経験年数の長い教員から研修、指導を受けている」「日頃の業務の中で先輩教員からアドバイスをもらっている」等の自由記述が見られたことや若手教員の力量の高まりを感じている学校が多く見られたことから推論される。若手教員の人材育成には、校内研修の果たす役割が大きいということも確認できる結果となった。しかし、一方で各小中学校においては、若手教員研修の運営において、いくつかの課題を感じていることも分かった。以下は、その課題点をまとめたものである。

- ・時間の確保
- ・全員のニーズにあった研修設定が難しい。
- ・若手だけの研修のためある程度限界がある。
- ・全員のニーズにあった研修設定が難しい。
- ・若手の先生は大変真面目に取り組んでいてくれるが、それを学年でフォローする際

に、積極的に関わる学年と、そうでない学年との差がある。

・若手教員が受け身になりやすい。もっと主体的になってほしい。

上記の課題から見えてくるのは、多くの教員が多忙感を感じながら過ごしているということである。その中で校内研修をどのように制度化することが若手教員やその他の教員にとっても主体的な学びにつながるかを探っていくべきであると考えた。

(3)若手教員研修が抱える課題とは

先のアンケート結果と学校現場の現状とを考え合わせると、若手教員研修が抱える課題が次のように浮かび上がってくる。

① 多忙化による人間関係の希薄化

若手教員が日々困り感や悩みを抱えている授業においては、小学校では新学習指導要領によりその時数が増加し、5時間授業は週に1日しかない。そのため、会議すら時間設定が難しい場合がある。その中で、校内研修や行事の準備、保護者対応、さらには書類報告等の形式的なことに時間をとられ過ぎている。これらの教師の多忙化により疲弊するという逆効果になれば、さらなる弊害を生んでいく。

多忙化により、先輩教員と十分にコミュニケーションが取れていない若手教員は、意見が言いにくくなっているといえる。そうになると、若手が相談なしに行動する、先輩教員は聞かなければ教えない、といった風潮が生まれていくのではないか。悪循環が続けば、職場での教職員間のコミュニケーションに対して苦手意識をもつようになり、上司や先輩に悩みを相談しなくなったりすることも考えられる。先輩教員との人間関係づくりや同僚性の向上は喫緊の課題といえるだろう。

② 年次研修・既存の校内研修の限界

初任者研修等の年次研修は、教育公務員を育成するための法定研修制度であるが、内容は非常に多岐に渡っており、その時その若手教員の困り感を解消できる研修とするには当然ながら難しさがある。同様に、学校全体でテーマを設定して行うこれまでの校内研修も、それぞれに課題の違う若手教員が即学びを得られる校内研修とするには限界がある。「どの研修よりも、現場のベテランの先生のアドバイスの方が役に立っている」(二年次研修受講者)と感じられるのは、その時のその若手教員の困り感を解消し、必要感を得られるアドバイスであるからだろう。

③ 具体的に相談できる体制の必要性

学級経営や配慮を要する児童への個別の関わり、学校に対して批判的な保護者への対応等、学校の教育課題が多様化・複雑化している今日の状況では、教員同士が指導や対応を振り返り、学び合う機会や時間が失われつつある。ここで思い起こしたいことが、課題を解決する手立てとして、多くの若手教員が「先輩教員に相談する」ことに

効果を感じている点である。①で述べた、人間関係の希薄化と相反しているようにも見えるが、コミュニケーションを「取りたいけれど取れない」現状が垣間見える。そのため、現場で悩んでいることや困っていることを具体的に相談していける体制づくりが必要である。

以上の課題から、既存の校内研修から脱却し、その時その若手教員の困り感を解消できる研修に工夫することが出来れば、教育に関わる経験や知見を世代間で十分に継承していくことができることから校内研修が不可欠であると考えた。

2 研究の実際

(1) 文献での調査・他県研究会への参加

横浜市の取組

『メンターチーム制』

横浜市では、教職員の大量採用・大量退職が他の自治体よりも早く進み、平成29年度時点で全教職員のうち教職経験が10年以下の教員の割合が約50%という現状にある。若手教員が授業や学級経営において課題や悩みを抱えた際、誰かに相談しようにも「斜め上の先輩教員」の割合が少ない。平成18年より以前の学校組織で行うOJTやメンタリングの機能は、既存の学年会や教科会、校務分掌における教員の同僚性に委ねられたインフォーマルなものであった。しかし、経験の浅い教員が増加し、年齢層が大幅に変化していく中で現状の人材を育成することが困難になった。そこで横浜市はOJT(※)の考えに加えて平成18年からメンターチームを導入し、校内人材育成に取り組んでいる。

※OJTとは on the job training の略である。

人材育成のプロセスとして、OJTで遭遇する課題や困難に向き合いながら、経験豊富な先輩「メンター」から精神的支援を受けたり、様々な課題へのアドバイスを受けたりしながら自己成長をする流れがある。

横浜市で行うメンターチームとは、若手教員の相互支援システムで、複数の先輩教職員が複数の初任者や経験の浅い教職員をメンタリングすることで人材育成を図る。方法としては、経験豊かな先輩「メンター」が双方向の対話を通じて後輩「メンティ」のキャリア形成上の課題解決や悩みの解消を援助し、個人の成長をサポートする役割を果たすことである。その特徴は以下の通りである。(横浜市教育委員会2017)

- ①1対1ではなく、複数のメンティと複数のメンターでメンタリングが行われる。
- ②OJTの機能も保有し、業務理解、業務改善に資することができる。
- ③経験の浅い教員の中で、リーダーを決め、リーダーを中心に自律的に運営している。
- ④メンティとメンターの役割は固定ではなく、時と場合で役割が変化する。

既述の通り、経験の浅い教職員だけでなく、先輩教員も入って悩みを相談し合うこともあるという。各学校によってチームのつくり方や取り組む内容は違い、各々の実態に合わせた研修を行っている。頻度は月に1回の活動をしている学校が59%で最も多く、次に2か月に1回が21%という報告がある。平成30年度の調査では、市内学校の92%においてメンターチームを導入しており、全市的な取組が行われている。取組成果として「授業力が付いた」、「精神的に支えてもらった」「問題を解決してもらった」等の肯定的な意見が出ている。一方で「時間が取れない」という時間の確保や「内容をどう充実していったらいいのか分からない」「自分のやりたいことが見えていない」というメンティの主体性における課題も見られている。これらを踏まえて、研修時間の確保と成果内容の充実を図るため、他の事例を研究する必要があると考えた。

福岡県久山町立久原小学校の取組

『業務改善を目指した職員研修』

福岡県久山町立久原小学校では、平成30年度から2年間に渡り、教員の働き方の現状を改善しながら、教職員の資質能力を高める研修運営体制を研究している。具体的には、従来の教科・領域を研究対象とした校内全体で行う主題研究を廃止し、研修を自己管理体制とした。令和2年1月24日の研究報告会現在、これまで毎週火曜日の放課後に約90分間全職員で行ってきた校内研修を第1火曜日のみとし、第3火曜日に全職員一斉でメンタリングを中心としたOJT研修を行っている。第2・4火曜日の放課後については、教職員の個人の時間として活用できるようにしており、これにより、教師が自由に使える時間が生まれ、業務改善も図られているという。

メンタリングでは、研修の受講者であるメンティが自身の課題や困り感から研修内容を希望し、それに応じてメンターが研修を行っている。メンティが自身の課題や成果、今後の目標などを明確にするための手立てとして、「課題選択シート」や「メンタリングシート」を活用した。これらの支援もあり、必要な能力を受講者が意図的、計画的、継続的に伸ばすことができ、自身のニーズに応じた内容を学ぶことができるようになった。久原小学校では職員が主体的に研修に臨む姿が見られるようになったという。また、研修の指導者であるメンターにも、メンティに指導するために自ら学習し、自身のブラッシュアップにつなげることができるという利点があることが報告された。

(2)実践に向けて

福岡県久山町立久原小学校の実践が本研究の目的としている「姫路市の若手教員の困り感を解決する糸口」になるのではと考え、私達研究班は令和2年に行われた研究報告会に参加した。

経験が浅いメンティが相談する機会を確保するだけでは主体性が育たず、継続的な自

己成長は望めない。「やればいい」という本質的な目的の欠如によるメンタリングの形骸化が起こり得ることは横浜市の先行実践で既に報告されている。メンティが課題を自ら選択し、その克服に向けてメンターと共に手を取りながら実践を重ねるというシステムを重要視しながらメンタリングを重ねることで、若手教員の教育実践意欲を高め、さらには主体的に学び続ける教員へ成長させることができるのではないかと考えていた。しかし、久原小学校では校内研修を自己管理体制とし、教員の自主性に任せた上で研修を行っていくという特徴があった。姫路市では現在、教科・領域を研究対象とした校内全体で行う主題研究を軸とした研修が一般的であるため、まずは久原小学校の実践を姫路市の実態に合う形に見直す必要がある。また令和2年度は、新型コロナウイルス感染症の流行もあり、様々な小中学校で研修体制が大きく見直される過渡期となった。

3 若手が主体的に学べるメンタリング研修を目指して

(1) 研究の内容

メンタリングとは、スキルや経験が豊富な教員と、スキルや経験が少ない教員とを一人ずつペアにして、双方が合意の上でコーチング※1の考え方に基づいて、指導される側の具体的能力の獲得を目指すことである。このメンタリングを「メンタリング研修」として校内研修に取り入れることで、メンター※2、メンティ※3共に、主体的に学ぶことができる。また、主体的に学ぶ学校へと変容することにより、教職員全体の人材育成・働き方改革の推奨・教員のライフスタイルに合った研究の推奨につながることを期待できる。

※1 コーチング：課題を一方向的に指摘するのではなく、傾聴の姿勢を大切にし、質問を通して相手に自ら気づきを与えることを指す

※2 メンター：指導者

※3 メンティ：被指導者

姫路市内でメンタリング研修がより活発に行われるためには、学校規模や職員構成に合った様々な形での研修スタイルが必要となる。以下の案は、研究班が考えたメンタリング研修の取り入れ方である。

メンタリング研修の取り入れ方の例

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| ①全校の校内研修の軸として活用 | ②学年内(隣接学年)での若手育成として活用 |
| ③専門教科ごとのグループ研修として活用 | ④若手研修の一つとして活用 |

(2)メンタリングシート・課題選択シートの活用

久原小学校で使用されていたメンタリングシートと課題選択シートを活用することにした。メンタリングシートとは、メンタリングを行う日時やメンティの課題、メンティの高めたい項目や振り返り、メンターの助言などを1枚にまとめられるワークシートである。頭の中で感じていた課題を明文化することで、メンティの課題が明確になり、メンターと課題を共有することもできる。また、経験が少ないメンティは課題だと感じていることが多く、的確に自分の課題を書き表すことが難しい場合がある。そのため課題選択シートも用意した。授業準備（教材研究）、授業後（評価）における課題を具体的に把握するための課題選択シートAや授業の導入・展開・終末のそれぞれの段階での課題を具体的に把握するための課題選択シートBも用いることができるようにした。

〇〇小学校 課題選択シートA(授業前後用)

※ 達成判断 4～約9割以上 3～約8割 2～5～7割 1～5割未満

	授業における実践的指導力の内容項目	子どもの事実からの判断
授業前(教材研究)	単元計画 ①子どもの興味や関心を大事にした単元構成を工夫することができる。 ②子どもの思考の流れを大切に単元構成ができる。 ③学んだことを活用するよき、発展、習熟まで構想した単元構成をすることができる。 ④校内研究、あるいは個人の研究テーマを裏証する単元計画を作成することができる。 ⑤他教科・領域との関連を円滑にカリキュラムマネジメントができる。	①目的意識や課題意識をもって学習に取り組んでいる。 ④目指す子どもの姿と本時の姿や仮説が繋がっている。 ⑤ノートや提示物から、考えやめあてが連続発展している。
	目標設定 ⑥本時の目指す子ども像を明確にし、目標を具体的に設定できる。 ⑦学習指導要領の内容を押さえて、的確な目標を設定できる。 ⑧学習指導要領に示された3つの観点から、目標を書き分けて設定できる。	⑥発言やノートの記述と目指す子ども像とが対応している。 ⑦発言やノートの記述と目指す子ども像とが対応している。
	教具 ⑨子どもの課題意識を誘発する教具、学習具、資料を開発する。 ⑩教科書に示されたものより、よりねらいの達成に迫る新たな教具、学習具、資料を開発する。	⑨～の教具や学習具、資料から、問いをもつ姿が見られる。 ⑩～の教具や学習具、資料から目指す子どもの姿が見られる。
授業後(評価)	活動構成 ⑪子どもの課題意識を誘発する活動構成を設定できる。 ⑫子どもの思考を深め、問題解決に迫る活動構成の設定ができる。	⑪子どもが問いをもって、学習を進めている。 ⑫子どもが問いをもって、学習を進めている。 ⑬子どもが問いをもって、学習を進めている。
	評価 ⑬新しい単元に入る前に、関係する学習内容の理解や技能について実態を把握するための調査を行い、学級全体や個の実態分析ができる。(診断的評価) ⑭ルーブリック評価(学習の達成度を表を用いて測定する)を作成し、評価することができる。(アクティブラーニングにおける評価) ⑮仮設の内容について、客観的な資料を作成し、授業目標の達成度を考察・評価できる。	⑭子どもが達成すべき目標を具体的に理解している。

〇〇小学校 メンタリングシート

第 〇 回目

メンティ(教わる側)		メンター(教える側)	
メンタリングの日時(時間設定)・場所			
教科・単元・題材名			
目標(ねらい)			
【特に高めたい項目】			判定(4～不可)
項目番号	課題選択シートから選んでほしい。複数項目も指定、記載可。	メンティ(教わる側)	メンター(教える側)
授業(話し合い)の「振り返り」と「次回に向けて」		メンティが記入	
授業(話し合い)を終えて		メンターが記入	

〇〇小学校 課題選択シートB(授業展開)

	授業における実践的指導力の内容項目	子どもの事実からの判断
導入段階	①子どもの学習意欲や追求意欲が高まる導入を工夫することができる。(動機づけ) ②子どもたちが、学習の見過しをもち、子ども自身がめあてをつくるなど、子どもが主体的に学ぶ授業展開ができる。	①どの子どももわかるめあてとまどめになっている。 ②どの子どももめあてとまどめになっている。
展開段階	③〇〇科の基本的な授業づくりと授業展開ができる。(他教科と比べると授業づくりにおいて自信がないので指導してほしい) ④～に重点を置いた授業者の課題、〇〇科や領域での示唆授業を行う。 ⑤各教科がならう思考力・判断力・表現力を高める授業展開ができる。 ⑥学習の学び方を大切に授業展開ができる。 ⑦子どもが自己追求する活動時間を保障した授業展開ができる。 ⑧子どもの思考を活性化させる活動構成を工夫し、授業展開ができる。 ⑨主体的・対話的で深い学びの授業展開ができる。 ⑩授業実践に基づいた授業展開ができる。 ⑪教師と子どもが一体となった授業展開ができる。 ⑫交流が盛んになる授業展開ができる。 ⑬ペア交流やグループ交流を効果的に生かした授業展開ができる。 ⑭書く力、ノートをとめる力を高める授業展開ができる。 ⑮指示的的確に、疑問を解消し、教師が話しつかない授業展開ができる。 ⑯子どもの考えや学習の内容を、まとめた線や矢印で関係づけたりしながら、構造的なわかりやすい板書ができる。 ⑰学習意欲が高い子ども、支援が必要な子ども、学習が早く終わってしまう子どもに配慮した授業展開ができる。 ⑱子どもたち一人一人の学習の様子を見ながら、的確な働きかけや支援ができる。 ⑲少人数やIT指導、グループ学習、ワークショップなど、学習形態を工夫した授業展開ができる。 ⑳子どもの発言を包容し、教師の感情や評価の言葉でほめたり驚いたりし、子どものモチベーションが高まる授業展開ができる。(授業の教師の声かけ・声質) 21 11時間の授業に止まらない(盛り上がりがある)授業展開ができる。	④～の活動から、本時の目指す子どもの姿が見られる。 ⑤どんなことをするのか分かって活動している。 ⑥子どもの思考の拡散・深化がノートや発言からわかる。 ⑦目的をもって互いに考えを聞き合い、新たな気づきを得ている。 ⑧子どもの思考の拡散・深化が発言からわかる。 ⑨分りやすいノートの書き方や要点をとらえたメモができる。 ⑩授業者と子どもの話す量の割合は3対7、もしくは2対8。 ⑪授業から内容のまどめやつながりを見られる。 ⑫互恵的たり分らなかつたりしていた子どもが安心している。 ⑬学習形態の改善が、極力本質的に効果が見られる。 ⑭最後まで自分の考えを伝えようとしている。 21 子どもの表情が豊かである。
	終末段階	22 授業を効果的にまとめたり深めたりする。終末段階でのリフレクションを工夫できる。(リフレクション・評価) 23 自らの見方・考え方の高まりを自覚できる振り返り活動を行うことができる。

(3)メンタリング研修 開始までの流れと進め方

①研修の提案

まず、各校で取り組む前に、全職員に向けてメンタリング研修の概要を説明する場を設けた。そのとき、メンタリング研修を始めやすいように右記のプラン選択表を提示し、メンターが若手を育成しようとする姿勢と、メンティが学ぼうとする心構えの両方があることを伝えた。

②ペアの決定

研修担当が中心となり、メンター・メンティのペアを決定する。この際、メンティの「この先生から学びたい」という気持ちを大切にしたい。また、1年間を通して同じペアである必要性はない。メンティの課題の変化・行事・時期などに合わせ、より確かな学びへとつながるようにペアをその都度変えながら行うことで、より

良い研修にすることも可能である。

③ペアでの打ち合わせ

プラン選択表を元に、そのペアにとって最も取り入れやすく効果が高いと考えられるプランを選ぶ。

④課題をペアで共通理解する

メンタリングシートや、課題選択シートA(授業前後用)を用いて、メンティの課題を明白にし、共通理解する。

⑤授業公開

課題選択シートB(授業展開用)を用いて、授業を公開する。その際、指導・助言の内容を、学習中の子ども達の姿勢から述べられるように授業を参観する。

⑥授業後のメンタリング

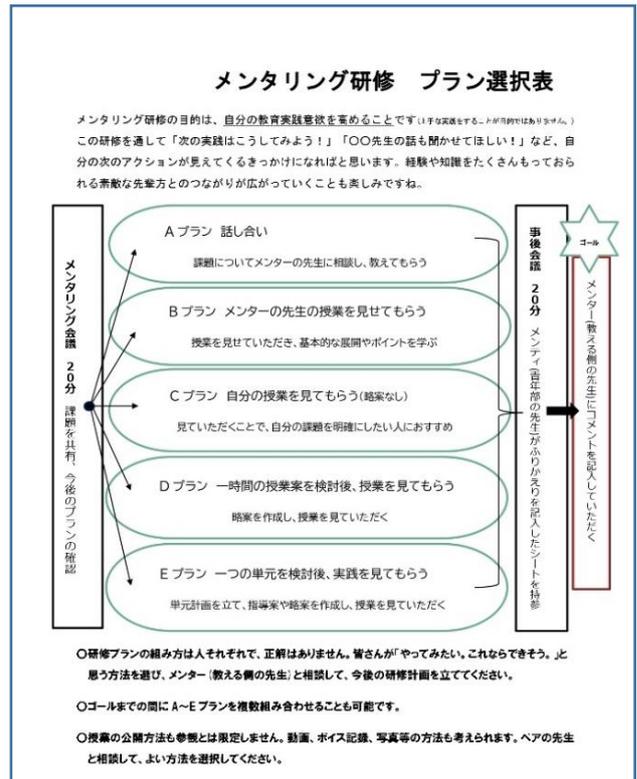
メンターは、授業者の様子をもとに話を進めるようにする。その際の留意点は以下の4つ。

(ア)まず授業公開したことに対する称賛をする。

(イ)主眼→授業者の課題→高めたい項目の順で話をしてもらう。

(ウ)授業者の表情やメモをしている手が止まっていないか観察しながら話を進める。

(エ)時間は20分～30分程度にする。



⑦ペアの必要に応じ、③～⑥を繰り返す。または、ペアを変えて③～⑥を繰り返す。

⑧校内研修の反省または振り返り

学年末には、必ずメンタリング研修について振り返り、成果や課題を学校全体で共有する。課題に対しては、更に合う形の研修スタイルに積極的に変えていき、次年度につなげる。

また、学期末に振り返りを行ったり進捗状況を確認し合ったりし、全校で共有することもより良いメンタリング研修を進める上で有効である。

(4)各校での実践

①各校の概要

	A 研究校	B 研究校	C 研究校
校種	小学校	小学校	小学校
学校の実態	・児童数約 1000 名 大規模校 ・若手教員数多い	・児童数約 450 名 中規模校 ・若手教員数少ない	・児童数約 700 名 大規模校 ・若手教員数やや多い
主な校内研修(今年度)	・教科・領域を研究対象とした校内研修 →学年研究による公開授業 ・若手教員を中心としたメンタリング研修	・教科・領域を研究対象とした校内研修	・教科・領域を研究対象とした校内研修
メンタリング研修の実施頻度	・年間で一回以上	・年間で一回以上	・全体研修で定期的に
メンタリング研修に期待するもの	・教員間の同僚性の高まり ・若手教員の教育実践意欲の向上	・教員間の円滑な交流 ・若手教員の授業力の向上	・学年に留まらず学校全体での若手育成 ・困り感を抱える教員の負担解消
検証方法	事後アンケートによる考察	事後アンケートによる考察	事後インタビューによる考察

②実践研究の詳細

A 研究校

実践におけるキーワード

～全体研修でのメンタリング研修～

大規模校 若手教員組織研修 同僚性の高まり 個別の課題解決 若手の教育実践意欲向上

A小学校では、今年度より若手教員が中心となって自分たちの研修を企画・運営する「若手研修」組織が新設された。この若手研修では、先輩教員による講義や教室環境を見学するツアー等、様々な形態の研修を不定期で行いながら、二学期からはメンタリング研修にも取り組んでいる。若手教員がメンティとなり、先輩教員がメンターの役割を担う。若手教員が学びたい教科もしくは分野を選択し、その実践をサポートするメンターを校内から選出するという二人一組での活動となった。ペアリングの際は、若手研修担当者が中心となって、メンターが指導に自信のある教科を事前アンケートで把握することで、両者の希望ができるだけ実現するように努めた。また、研修の進め方においては「メンタリングプラン選択表」を活用することで、回数や日時、実践方法を各ペアが自己選択できるようにした。今年度は、各ペアでメンタリング研修を原則一回以上行うという決まりを設けた。また、三学期の始めには若手教員でメンタリング研修に関する中間発表会を開催し、互いの学びを共有し合った。

《メンタリング研修の実践》

実際にメンティがメンターに相談した課題の例

学年・教科	課題
2年国語	音読に抵抗感のある児童が関心をもって音読の授業に取り組むにはどうすればいいか。
2年国語	授業において端的な指示を出すためにはどのようなコツがあるか。
4年算数	児童が意欲的に取り組める授業開きでの工夫を一緒に考えてほしい。
6年国語	参観してもらい、自身の授業における課題点を教えてほしい。

《アンケートにおける結果の分析》

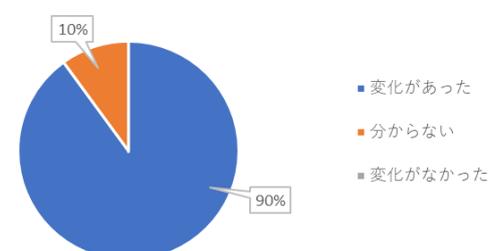
メンタリング研修を終えた教員にアンケートを実施し、回答をもとに考察を行った。

○成果

教員同士の同僚性の高まりについての考察

「職場における同僚性、先生同士のつなが

職場における同僚性(先生同士のつながり)に変化がありましたか。



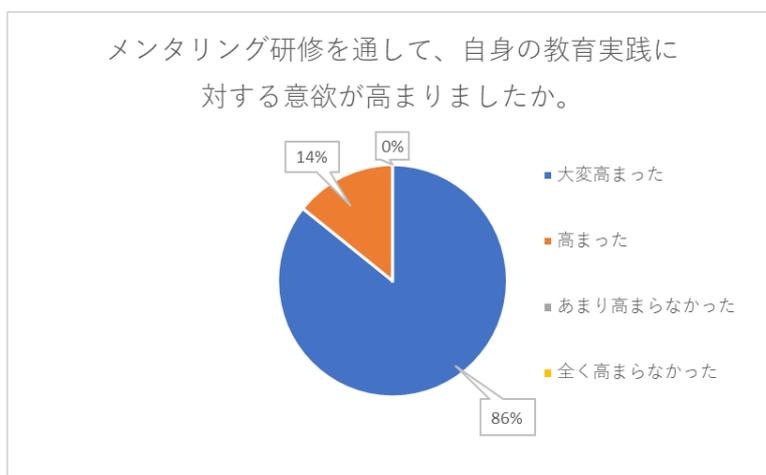
りに変化がありましたか」という問いに対しては、「変化があった」という回答が90%得られた。A 小学校のような大規模校では、メンタリング研修が同僚性を高めるきっかけになるといえる。また特筆すべきは、教えてもらう側のメンティだけではなく、教える側のメンターにもその実感が得られ互いに関係性の深まりを感じられている点である。

メンティの声	メンターの声
<ul style="list-style-type: none"> ・話をする機会がなかった先生と交流できた。 ・一度きちんとアポを取り、指導をしていた<u>ただいた結果、普段の何気ない時でも話しかけたり、アドバイスを聞きに行ったりしやすくなった。</u> ・他学年の先生にも気軽に悩みを打ち明けられるようになった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学年の異なる先生とゆっくり話す機会もなかったのが良かった。 ・学年は違っても組み合わせることにより、交流が生まれつながりができた。<u>その話題を同学年の若手教員とも共有することができた。</u>

若手教員の教育実践意欲の向上についての考察

若手教員に対して「自身の教育実践に対する意欲が高まりましたか」と尋ねたところ、実施した若手教員全員が、教育実践意欲が「大変高まった」もしくは「高まった」と回答した。

また A 小学校の実践では、メンティだけではなく教える側であった先輩メンターからも自身の実践意欲に言及する声が多数聞かれた。「若い子たちにこれまでの経験を話す中で自分ももっとやらないと感じた」「今までのやってきたことを想起することがとてもよかった」「どんなことを(若手が)学びたいのか



を知ることができてこちらも勉強になった」という意見がメンターから挙がっている。メンタリング研修は若手教員の資質向上を主な目的としていたが、先輩教員であるメンターに「教えるために学ぶ」という意識が生まれていることが分かった。メンティのみならずメンターも主体的な学びをすることが分かりやすい説明や提案につながり、メンター自身の学びへとつながっていくことを実感できた。

●課題と来年度に向けて

今後の課題としては、まず多忙化の中でどのように若手教員の研修を実施するかということである。研修内容だけでなく、時期や回数なども自分で決めることができ自由度が高

いメンタリング研修は「明日使える」生きた知識を学べるという強みがある反面、自由度が高すぎることで計画や見通しをしっかりと立てないといつの間にか日々に忙殺され、後回しになりやすい傾向が見られた。アンケートからは「初めにお互いが見通しをもてるように計画表を作るのがよい」という意見も聞かれ、メンティとメンターはペアリングが決定した時点で顔合わせを行うだけでなく「このような力を付けるために、1回目は授業参観、2回目は授業実践を行う」など研修ゴールを共通理解し、互いに見据えておくことが重要であると考え。今年度は若手を集めたグループ研修で「課題選択シートを用いて自分の身につけたい力について考える機会」を設け、メンタリングの研修の進め方の共通理解を深めることができた。来年度からはメンタリング研修の計画段階においてもメンティをサポートできる体制が整えられるようにしたい。

また、他の課題として、メンタリング研修での学びをどのように全体へフィードバックしていくかという点が挙げられる。例えば、A 研究校では互いの成果や学びを共有できるようにするため、若手教員が集まって中間発表会を開催したり、記入を終えたメンタリングシートを職員目に触れるところに綴ったりすることで、個人の活動を全体からも可視化できるようにしていた。しかし、アンケートの回答より「他の先生がしている研修をもっとのぞきたい」という若手教員の意見も聞かれた。ペアメンタリングを基本としていた A 研究校であるが、他者の課題を聞いて「自分も学んでみたい」と思った内容については他の若手教員もそのペアリングに加わり、結果的にグループでメンタリング研修を進めたケースもあったという。学びの主体性を重んじているメンタリング研修では、このようにペア同士の学びが連鎖的に広がっていくことを大いに期待したい。そのためにも互いの実践内容について事前に周知し合える環境整備が重要であり、教員が互いに関心を寄せあい情報を交換していくことが、このメンタリング研修のメリットを最大限に高められる方法であると感じる。

B 研究校

実践におけるキーワード

～全体研修でのメンタリング研修～

中規模校 全体研修 教科指導 教科に限らない研修 個別最適化

B 小学校のメンタリング研修は全教員参加の全体研修として行っている。約10年目までの教員をメンティとした。まず、各教員の得意教科や得意領域のアンケートを行った。次に、メンティに誰とペアリングしたいか、何を学びたいかをコーディネーター役と面談しながら、アンケートをもとに最適なペアリングを計画した。ペアリングされた教員同士で日時を決定し、全教員に日



時・場所・メンタリングのテーマを周知した。メンタリングのテーマに興味をもった教員は、自主的にメンタリング研修に参加できるようにした。1対1のメンタリングや、1対複数のようなミニ講習の形式になることも可能とした。教員個別の課題を解決でき、学年の垣根を越えた交流を図ることができるため、メンタリング研修が最適であると考えた。新型コロナウイルス感染症拡大の影響により、研修は9月からスタートした。新しい生活様式での研修となり、まずは若手教員からメンタリング研修を始めることになった。

《メンタリング研修の実践》

実践①：時間の使い方について

メンティから「1日の時間をうまく使えない。先を見通した仕事の進め方はどのようにすればよいか。」という課題が挙がった。放課後の30分ほどの時間で対話的にメンタリング研修を行った。時間の使い方に対する考え方を教えてもらったり、具体的なカレンダー活用法、その日行うTODOリストの作り方など、具体的な時短術についても学んだりすることができた。続いて、メンティが気をつけている方法を紹介するなど、お互いにとって新しい時間の活用の仕方について交流をすることができた。当初は1対1のメンタリング研修の予定だったが、参加希望者が増え、1対複数の形式になり、それぞれの実践例を交流することができた。次の日から、教えてもらったことをすぐに活用することができ、メンティの課題解決につながった。

《アンケートにおける結果の分析》

メンタリング研修を終えた教員にアンケートを実施し、回答をもとに考察を行った。

○成果

①メンターとメンティとの関係性の広がり

研修後のアンケートにこのような声があった。「メンターの方とこれまで接点がなかったが、前よりお話をする回数が増えました。」「メンターの先生との日々の指導について、質問しやすくなり、話す機会が増えた。」この記述から、メンティは先生との新しいつながりができ、職場における同僚性の高まりを実感することができたということが出来る。「職場における同僚性に変化がありましたか。」というアンケートに対し、メンティ8人中8人が「変化があった」と回答があった。またメンターも「お互いの児童の対応の仕方などを気軽に相談できるようになった。また、相手クラスがどうなっているのか気にかけることが多くなった。」と記述し、同僚性の高まりを実感していることがわかった。

②個別最適化された課題に主体的に取り組むことができた。

教科学習に課題をもつ教員もいたが、日々の業務改善に関することや児童への接し方など、教科学習だけではない課題をもつ教員がいることが明らかになった。教員が課題だと感じることは十人十色であり、真に自分が課題だと思うからこそ研修に主体性が生まれ

る。また自分で指名したメンターに指導してもらうことによって、より主体的に話を聞こうとする姿勢が見られた。

●課題と来年度に向けて

計画段階での懸念

研修計画の段階で、様々な意見が出てきた。「①ペアリングによって、メンターをお願いされる教員に偏りが出るのはではないか」「②専科教員のメンタリング研修への参加の仕方はどのようにするのか」「③教師の自主性に任せた研修で効果はあるのか」など、従来の研修方法とは違うために、懸念される点が多く浮かび上がってきた。コーディネーターは、懸念される点について以下のように配慮しながら丁寧な対応を行うことが必要である。

課題への対応策

①については、福岡県久山町立久原小学校に研修に訪れた際も課題として挙がっていた。そこでの解答は「教員に偏りが出るのは、授業力のある先生にメンターになってもらいたいのであれば当然であり、仕方ない部分がある。コーディネーターが時期や教科を分散させることで偏りは解消できる。」ということであった。B小学校でも、メンティにメンタリングのペアリング希望を複数聞き取ることで、偏りが出ないように調整し、ペアリングを行うことができた。

②については、専科教員の専門性から職場内でさらなる知識の向上を図ることが難しい。しかし、生活指導や児童との接し方、授業マネジメントの仕方など、どの教科にも通ずる考え方を学ぶ機会になり得ると考える。

③については、コーディネーターの促しは必須であると考ええる。日々の業務に追われ、研修よりも目の前の子どもや仕事を優先する。研修の必要性がわかっていたとしても、後回しになってしまっている。

研修の優先度

本来なら、時間の余裕があるときにメンタリング研修を行うことがメンタリング研修の特徴であるが、教員の多忙さは1年を通して解決することのできない課題である。ましてや若手教員となると、目の前の業務や教材研究に手一杯で時間の余裕などあるはずがない。必然的に「いつでも行える」研修は、「やらなくてもいい」研修へと優先度が下がっているように感じた。仕組みとして、メンタリング研修を組み込んでいく必要があるのかもしれない。

C 研究校

実践におけるキーワード～グループメンタリング研修～

大規模校、教科指導・学級経営におけるメンタリング

全体研修による取組、グループメンタリング、各個人の資質向上、学年の枠を越

えたつながり

C校では、年度当初より、プログラミング、キャリア、外国語の3つの柱を据えて校内研修を進めてきたが、先に述べた経緯からこれまでの研修に加えて、学年の枠を越えたグループメンタリングを導入することとなった。年度途中での提案となったため、今年度は任意研修となったが、ほぼ全ての教員から参加希望が出た。まず、参加希望者には、経験年数や主たる研究教科、学級経営等への悩みや将来への展望などについての事前調査を行った。それをもとに、管理職と校内研修担当が相談の上、3~4人のグループに分けた。その際には、担当学年を縦に割り、経験年数や力量、人間関係等も考慮しながら、研修がより円滑に進むよう組んだ。各グループには「メンタリングリーダー」を置き、コーディネーター（校内研修担当）との調整や、そのグループでのメンタリングの計画・実践を中心となって進めるようにした。

研修方法としては、①グループごとに個別に時間を設定し、②課題シートを使用し課題や身につけたい力を明確にする。そして、③課題を解決するために、授業を公開したり、悩みを共有し解決に向けた具体策を考えたりする、という流れである。これにより、教員各個人の資質向上、学年間の垣根を越えた教職員間のつながり意識の向上を図ろうと考えた。

《メンタリング研修の実践》

メンタリング研修をスタートさせた8月からの半年間で、全体でメンタリングの研修日として設定したのは10月と12月の2回。そこで、グループごとに各個人の課題について話し合い、どのように課題を解決していくか計画を立てた。その計画に基づいて、各グループでの自主的な研修を行った。授業の1つの場面や観点に絞って課題を設定して公開し合ったり、児童理解や学級経営に関する相談をしたりするなどの実践が見られた。以下は実践例である。

- ・メンタリングリーダーが若手教員の学級で授業を行い、若手は授業技術や子供との関わり方について体験的に学んだ。
- ・若手教員が国語の授業を公開し、グループで参加観察及び反省会を行った。
- ・図工専科が悩む単元の進め方について意見交流した。
- ・授業中の私語や立ち歩きなど、配慮を要する児童への関わり方について意見交流した。

●課題と来年度に向けて

学年の枠を越えて授業交流したり、課題を共有したりできた点が効果的であった。これまでは、低・中・高学年の交流はあってもそれ以上の交流はなかなかできなかった。また、今年度は職員の入替わりも多いという状況であった。特に、今年度転入してきた教員や

新卒採用教員にとっては、多くの教員との交流が生まれるきっかけとなった。困り感を抱える若手に対しては、学年を越えて「最近大丈夫か」「困っていることはないか」などと声をかける姿が多く見られるようになった。他学年のベテランに、自分から積極的に困っていることを相談する若手の姿も見られるようになってきている。若手が「分からないことは聞いていいんだ」との意識をもてるようになってきている。同僚性の高まりが、教員の資質向上につながりつつある。

グループ内で、リーダー格となる教員と困り感を抱えている若手にとっては、実りのある研修となった。ただ、グループメンタリングにおいて、自身の課題をもっておらず、前向きでない教員も少なからずいる現状がある。そうした教員が成果を感じられるようにすることが課題である。また、メンタリングリーダーから「声をかけづらい」「時間がない」といった声もあった。その背景には異学年で、時間や単元を越える難しさがある。学年がベースにあり、メインとなる研修があり、時間を取られるとメンタリングにさく時間はほとんどなく、時間を見つけて交流するためには相応の意識の高さが必要となる。

○来年度に向けて

来年度は、授業づくりに重点を置いた2本のメインとなる柱にメンタリングを加えた体制で研修をスタートさせる。今年度と異なるのは、メンタリングは必須研修になるという点である。学期に2回程度、各グループで話し合う研修日を設定する。大きな行事がないであろう1学期の余裕のある時期に、メンタリング研修を進めていくペースをつかめるようにしていきたい。その中で、「教える」「伝える」ことは若手だけでなく中堅やベテラン教員の力量向上にもつながっていくという雰囲気醸成していきたい。

4 考察と今後の展望

各実践校での取り組みを経て、メンタリング研修がもたらす実践効果を見出すことができた。各校の実態は様々で異なるため、成果に対する満足度や実践における課題点も様々であるといえる。それぞれの成果と課題については前章に既述したが、ここではメンタリング研修における総合的な考察をまとめることとする。

《メンタリング研修が学校現場にもたらしたもの》

(1) 同僚性の高まり

メンタリング研修の導入にあたり、職員同士のつながりが生まれたり深まったりすることに期待をしていた学校が多かった。結果、実践を通して今回は全ての研究校で同僚性の高まりを感じることができたという。メンタリングの実践中だけでなく、その後の人間関係においても声を掛け合いやすくなる傾向があることも分かった。教職経験1～3年目の若手教員を対象としたアンケートで周囲とのコミュニケーションに苦慮する教員がいるという現

状を踏まえても、「何でも聞いていいんだ」という意識が職員間にもてることは重要である
と考える。加えて、それが若手教員の主体性にもつながることも期待したい。

(2) 課題解決から見えた研修の個別最適化

若手教員であるメンティが課題とした内容を見ると、教科に関わるものから教科の枠にとどまらない指導の仕方や考え方などが挙がっていた。従来の校内研修によく見られる教科・領域に関する研修は、様々な学びがあるが必ずしも明日から使える知識とはいえない場合があり、これが全体研修における弱点であった。しかし、メンタリング研修を通して、個々の課題解決ができるようになり、初任者研修や校内の全体研修では補えなかった学びが可能になったといえる。アンケートからも同義の意見が多数聞かれており、研修内容を個別に設定できることが教員の学びにおいて重要であることがうかがえた。

(3) 教員の資質能力向上

メンティは教えてもらうことで、資質・能力の向上を感じることができた。これはアンケートの結果を見ても明らかである。また今回の実践で特筆すべきは、メンティが学びになったことはもちろん、メンターにとってもメンティを育てようとする使命感が芽生え、自ら学び直しの機会になったという点である。メンタリング研修は若手教員のためのものではなく、どの立場の教員にも学びにつながり、組織力の向上が期待できるということを確認することができた。

(4) 学校に合ったメンタリング研修の在り方

A・B研究校では、若手教員が個々にメンターを指名し、1対1で行うペアメンタリングの研究体制で行った。C研究校では、校内研修担当者が研修を主導し、グループメンタリングを行った。各校、職員の人数や年齢構成、学校規模や背景など、それぞれ違った環境に置かれている中でもその学校に適した体制でメンタリング研修を行うことができた。福岡県の久原小学校のように、全体研修としてメンタリング研修を行っている学校もあり、柔軟な研修体制を組めることもメンタリング研修の強みであるといえる。

また運営段階においても各校の実態に合わせた様々な工夫が見られた。A・C研究校では、校内研修担当者が定期的に研修の進捗を確認できる場が設けられ、メンタリング研修の成果を職員間で共有していた。B研究校では Microsoft 社の Teams を有効活用し、全員に取り組みを周知することで、他のペアメンタリング研修にも参加することができるようになっていた。メンタリング研修は、行ったペアだけが学ぶ場ではなく、学校全体でメンタリング研修を見守り、盛り上げていく工夫が求められている。

《実践からみえた課題》

(1) 自由度が高いことによる難しさ

研修内容だけではなく、時期や回数なども自己選択でき、自由度が高いことがメンタリ

ング研修のよさである。大きな行事の直前や学期末、プライベートなど、忙しい時期に無理に行く必要はなく、比較的時間に余裕がある時期に行くことができる。しかし、多くの教員は多忙さを感じている。自由度が高すぎることで計画や見通しをしっかりと立てないといつの間にか日々に忙殺され、後回しになりやすい傾向があることが分かってきた。もちろん個人差はあるが、若手教員は経験が少ないため、日々の授業や業務を行うことで手一杯になりやすい。そうなれば、研修よりも目の前の業務を優先するのが現実であろう。メンタリング研修の実施が進むにつれ学びに対する主体性も身につくことが本研究で明らかになってきたが、もともと主体性があまりない若手教員にとっては、自由度の高さから実施が進まなければデメリットになる可能性がある。前章でも既述の通り、姫路市の研究校でもそのような課題が明らかになった。

今後は、メンタリング研修をより計画的に行う必要がある。目の前の業務に追われ、メンタリング研修が負担とならないために、学期当初に時間の余裕ができそうな時期をあらかじめ考えておき、研修をスケジュールリングしていく。そうすることで、負担感を減らした研修になるのではないかと考える。また、まずは「やってみる」ことの大切さを経験するために、「年間1回は必ずメンタリング研修を行う」「学期に1回は行う」など、回数や期限を決めて行うのも有効だ。また、計画段階においてコーディネーター役の担当が説明会をしたり、共通の計画表を作成して利用したりすることも効果があると考えられる。

(2) 在籍教員全員に適した研修ではない

若手教員といえども、経験年数や年齢、担任か専科か、一人職の教員（栄養教諭、養護教諭）、職場の環境（大規模校か小規模校か、職場の雰囲気）など教員によって立場や働き方が違う。例えば、小学校の音楽科など専科教員はその教科に関する専門知識や技能があるが、その学校にさらなる専門知識や技能をもっている教員は少ない。中学校の小規模校などでは、その教科が1名しかおらず、教科のことを学びたくても学べない環境があるということも、校内研修担当者へのアンケートから見えてきた。このように、メンティである若手教員の課題を解決しにくい環境や立場もあるというのは、メンタリング研修についての課題であるといえる。メンタリング研修は決して万能な研修ではない。メンタリング研修に加えて校外での研修や校内全体研修と組み合わせることが力量を身につける上で重要である。

(3) コーチング的思考を共通理解する

メンタリング研修は、ただ単に教える側であるメンターが経験や知識を教える機会をもつことでメンティを伸ばそうとしているのではない。学ぶ側であるメンティ自身が自らの課題に気づき、課題を克服しようとする過程そのものを通して主体性を身につけ、学び続ける教員として成長できるように仕組まれている。そのためには、メンターの関わり方が非常に重

要である。福岡県久山町立久原小学校の実践では、校内研修の主軸としてメンタリング研修を行っており、実践過程において「コーチング的思考」についても講義形式で研修したという。姫路市の実践では、全体研修に+αの形でメンタリング研修を取り入れているため、時間的な難しさがあつたり、若手教員組織で取り組む学校では先輩教員にコーチング的思考について依頼することがはばかられたりと様々な理由によってこの種類の研修は今年度見送られた。しかし、若手教員のさらなる資質向上のためにもこのコーチング的思考を職員間で共通理解した上で「傾聴」「容認」などの手法を交えながらメンタリング研修を進めることで、より一層の効果が期待できると考える。コーチング的思考は子どもに対する日々の教育活動においても活用できるものであるため、来年度以降はその周知についても取り組んでいきたいところである。

5 研究をふりかえって

この2年間の研究から、若手を育てるための場を設けている学校が多いことを知ることができた。今では書籍やオンラインでの研修など、学ぶツールはたくさんある。若手教員は、受け身になって教えてもらうのを待つのではなく、主体的に学ぶ姿勢をもつべきであり、研究班も当初、「若手が自分からどんどん先輩方に聞きに行つて学ぶべきだ」と考えていた。ところが、姫路市の課題で述べたように、これから若手教員の数は増え続け、ベテラン教員の数は減っていくことは明白となつており、それに備え私たちは、研修の形を大きく変える必要性を強く感じている。若手教員が学び方を学び、学校全体で若手を育て組織力を高める必要があると改めて感じている。今回は行えなかった中学校や小規模校での実践、メンター・メンティのペアの組み方など、まだまだメンタリング研修には可能性が秘められている。私たち教員も研修を通して、子供たちと共に、主体的・対話的で深い学びを経験できる機会になることを願っている。本研究を進めるにあたり、久原小学校の先生方、校内研修担当者の皆様をはじめとする多くの方々にご協力いただきました。この場をお借りして、お礼申し上げます。

6 参考文献

- ・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 監修）
（脇本健弘・町支大祐 著）
- ・福岡県久山町立久原小学校研究報告会
業務改善を目指した校内研修 ～メンタリングを中心とした OJT を通して～ 配布資料
（平成30・令和元年度 糟屋地区市町教育委員会連絡協議会研究指定）