

[課題演習報告]

若年教員の人材育成の在り方についての研究 —「学年メンタリング」を中心としたOJTの充実を通して—

山口 耕 平
Kohei YAMAGUCHI

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻スクールリーダーシップ開発コース
学校運営リーダープログラム
北九州市立西小倉小学校

(2023 年 1 月 10 日受理)

本研究は、「学年メンタリング」を中心としたOJTの充実を通して、若年教員の人材育成の在り方を究明することを目的としている。そのため、人材育成の柱として校内研修の主題研究に「学年メンタリング」を位置付け、学年構成に応じたメンタリングを全校体制で行った。実践時には、GROW図を用いて若年教員の課題や目指すべきゴール像を明確にした上でメンターと相談したり、研究主題の解明構想を具現化した課題選択シートを開発し、メンタリングの際に活用したりした。また、メンタリングを推進するためのメンター研修会や、課題解決や互いの成長を実感することができるメンティ研修会、実践の成果と課題を明らかにする報告会等をマネジメントしていった。

その結果、若年教員の実践的指導力が向上するだけでなく、メンタリングをもとに授業について話し合う機会が増え、学校全体で学び合う教職員集団が形成された。

キーワード：人材育成，校内研修，学年メンタリング，メンティ研修会

1 主題設定の理由

(1) 社会の要請から

中央教育審議会答申（2015）「これからの学校を担う教員の資質能力の向上について～学び合い，高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～」では「近年の教員の大量退職，大量採用の影響等により，教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め，かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況」がある¹⁾と指摘されている。

また，北九州市教育委員会（2017）は，「人材育成基本方針」において「かつて機能していた人材育成システムを前提に『人は育つ』と自然に任せたり，各学校の裁量や個々人の意識に委ねたりすることなく，全ての学校で意図的・計画的・継続的な『育てる』人材育成を実践する。教職員が

日々研鑽を積んでいる校内での経験とそれを支援する体制が重要であり，特にその充実に努める」²⁾としている。校内で先輩教員から若年教員への知識や技能の伝承を全校体制で意図的・計画的・継続的に行い，人材育成を図る必要がある。

(2) 在籍校の実態から

本校は，学級数30（特別支援学級2学級を含む）の大規模校であり，新規採用教員が毎年3名程度配置されている。また，全教職員に占める20代教員の割合が43%と非常に多い。現場の経験年数が少ない教員が増え続けているため，日々の業務についてサポートを受ける側と支援する側のバランスが取れていないという現状があった。主題研究などの校内研修や自己の資質向上に関して，「若年教員の学びの主体性の向上」「若年教員を学校全体で育てる意識改革」「若年教員の個別の課題を解決する場の確保」が在籍校の課題及び改善点として挙げられた。

(3)一年次の研究の概要

一年次は、メンタリングの手法を取り入れ、学年研修会やキャリア別研修会の形態や方法を見直した。協働研究のよさを全教職員が実感し、若年教員の人材育成につながる取組として、以下の3つの具体的方策を講じた。

まずは「若年教員の学びの主体性を向上」させるために、GROW図を活用し、自分の課題や強みについて見つめ直し、何とかして課題を解決したい、という目的意識を高めるようにした。次に、「若年教員を学校全体で育てる意識改革」を行うため、学年で研修を行う際、若年教員とミドル層・ベテラン教員が同一単元、同一時間の授業を行い、互いの授業を参観し、学年全員が必然的に人材育成に関わることができるようにした。さらに、若年教員の個別の課題を解決する場を確保するため、メンティ研修（以下「ルーキータイム」を用いる）にて、ミドル層教員と若年教員でグループを組み、困り感や課題解決のためのグループメンタリングを行った。

その結果、メンタリングの考え方を取り入れた主題研究やキャリア別研修が、若年教員の授業実践力を高め、効果的な人材育成につながると多くの教職員が実感することができた。一方で、限られた学年や教員だけが人材育成に関わっていた現状もあった。そこで、若年教員を全校で育てていく体制づくりを行い、大規模校の学年集団のよさを生かすため、主題研究に「学年メンタリング」を取り入れた。キャリア別研修と連動し、効果的・効率的に若年教員の人材育成を図る仕組みを整備したいと考え、本研究主題を設定した。

2 研究主題・副題の意味

(1)「若年教員」とは

若年教員とは、教職経験が1年から6年以下の教員を指す。この年齢層は、北九州市教育委員会(2017)の「人材育成基本方針」において、教職基礎形成期(ステージ1)に該当し、「チーム学校の一員として学級担任や教科担当を担う」とある。

表1 人材育成指標「キャリアステージ」(2017)
(北九州市教育委員会「人材育成基本方針」より)

【キャリアステージ】				
ステージ0	ステージ1	ステージ2	ステージ3	ステージ4
【教職準備期】 教職現場での実践を見直し、求められる資質の基盤を学ぶ。	【教職基礎形成期】 チーム学校の一員として学級担任や教科担当を担う。	【教職資質向上期】 指導力を発揮し、ミドルリーダーとして学校運営に参画する。	【教職資質充実期】 高い指導力を発揮するとともに、重要な校務分掌の責任を担い、学校運営を推進する。	【教職資質発展・内熟期】 豊富な経験を生かし、広い視野で組織的な学校運営を行う。 (管理職)

OJT、校外研修、自己啓発等を通して研鑽を積み重ね、次期ミドルリーダーとして学校運営に参画することが求められている。

(2)「人材育成」とは

浅野(2009)は、人材育成について「現在および将来に必要な組織能力と個人の能力、意欲、つまり、若年層教員が身に付けるべき資質・能力を引き上げることが目的とするシステム」³⁾と述べており、ミドル層やベテランの教員が、若年教員に積極的に関わりながらメンタリングの行動基準である「傾聴・承認・質問」の考え方を取り入れ、自立的な成長を促すことである。

(3)副主題「学年メンタリング」とは

「学年メンタリング」とは、若年教員の自立的支援を促すため、同学年内でペアやグループを組み、メンタリングを行いながらメンターからメンティへの支援を行うことである。研修の形態や実施方法を学年の年齢構成等に合わせ柔軟に変化させ、若年教員の実態に応じてメンタリングを行う。例えば、若年教員が多く配置されている学年では、サブメンティとしてメンタリングに関わる。同学年は、日々コミュニケーションを取りながら日常的に相談しているため、学習指導や生徒指導等について状況を共有しやすい。メンタリングの際はコーチングマインドである双方向なコミュニケーションを大事にしながら実施する。

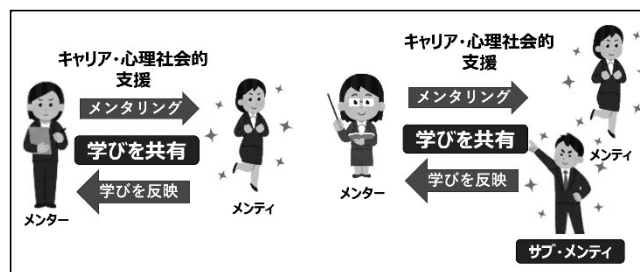


図1 学年メンタリングの形態例

(4)『学年メンタリング』を中心としたOJTの充実」とは

永松(2020)の先行研究では、「学年構成や若年教員の経験年数に応じた学年メンタリングの仕方が明らかになった。」と述べている。一方で「OJT研修が持続可能なシステムとなるために、定例化を図る必要がある」とも述べている。本研究では、学年内で行うメンタリングを校内研修の主題研究に位置付け、学年の年齢構成に応じたメンタリングを中心としたOJTの在り方を明らかにする。

「学年メンタリング」を校内研修のコアとし、その学びをルーキータイムで発表し、他学年の学

びを若年教員同士が共有できるようにする。また、研修内での学びを学年の中で反映する。さらに、メンター研修会では、若年教員の人材育成の在り方について困り感や悩み等の情報共有をし、「学年メンタリング」をより円滑に進めることができるようコーチングマインドについて学ぶ場を設定する。「学年メンタリング」をOJTの柱とし、校内研修である主題研究とキャリア別研修が相互に連動し合い、学びが往還することである。



図2 「学年メンタリング」を中心としたOJT

また、主題研究推進委員会を毎月1回実施し、計画的かつ定期的に研修の進捗や各学年での実施状況等を報告し合う。学校全体のベクトルを揃え、全教職員で「学年メンタリング」の推進を図る。



図3 年間推進計画

全教職員が若年教員の人材育成に関わることで、メンティだけでなく、メンターも育つようなOJTの充実を目指す。

3 研究の目的

「学年メンタリング」を中心としたOJTの充実を通して、若年教員の実践的指導力を向上させる人材育成の在り方を究明する。特に、学習指導力に絞って究明する。

4 研究の仮説

「学年メンタリング」を校内研修の中心に位置

付け、学校全体で組織的に行えば、OJT研修への意識を高め、学年構成の応じたメンタリングや若年教員の教職経験に応じた育成ができ、若年教員の実践的指導力の向上を図ることができるであろう。

5 仮説説明のための具体的方策

- (1)若年教員の実態把握及び目標設定
 - ①若年教員チェック表による実態調査
 - ②キャリアに応じた目標設定ができるようになるためのGROW図を用いた支援
- (2) 学年構成に応じた「学年メンタリング」の計画的実施
 - ①課題選択シートの活用
 - ②学年構成に応じた「学年メンタリング」
- (3)情報共有や学年メンタリングの成果を学校全体の学びとすることを目的とした報告会の実施
- (4)校内研修体制の再構築
 - ①目的や研修イメージを共有化するメンター研修会
 - ②学びを共有し、ピア関係で相談し合うルーキータイトム

6 研究の実際

- (1)若年教員の実態把握及び目標設定
 - ①若年教員チェック表による実態調査

「北九州市立学校の校長及び教員としての資質の向上に関する指標」（北九州市教育委員会）をもとに作成したアンケートによる実態調査を行った。若年教員の調査結果は以下のとおりであった。

実施時期：令和3年7月下旬～8月上旬
回答者：在籍校の若年教員11名
方法：質問紙法（4件法）

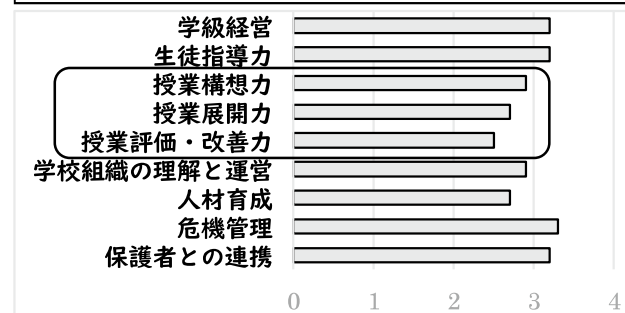


図4 アンケート調査結果

この結果から、育成指標に示された項目についてある程度達成している項目もあるものの、多くの項目で3を下回ることが分かった。特に授業に関する項目「授業構想力」「授業展開力」「授業評

価・改善力」の数値が低く、課題として感じている若年教員が多く存在するということが分かった。また、人材育成の項目「OJT、校外研修、自己啓発等を通して、自己の実践力を磨いている」や学校組織の理解と運営の項目「自分のできることや特技を生かして仕事をしている」という質問項目も低かった。

そこで、若年教員が課題として感じている授業の実践力（実践的指導力）を向上させることに焦点を当てて、主題研究やキャリア別研修を推進していくこととした。

②キャリアに応じた目標設定ができるようになるためのGROW図を用いた支援

若年教員の目標や目指すべきゴール像を可視化するため、齋藤（2022）が作成したGROW図をもとに研究者が加筆・修正した図を活用し、自分の課題や強みについて見つめ直すようにした。若年教員は、日々の業務に追われる中で自分の目指すべき教師像や目標について見失いがちになるため、自分自身で目指すゴール像や自分の強みや足りていない部分を再認識し、メンタリングの際に同僚やメンター等に助言や支援をしてもらいながら、目標とするゴール像に近づくことをねらいとした。



図5 GROW図

表2 GROW図作成後の感想（一部抜粋）

・GROW図を使って自分自身を見つめ直したり、可視化することでより自分の課題を普段から意識しやすくなった。（2年次 D教諭）
 ・「自分の強みについて改めて考えたことがなかったため、とても良い機会になった。少しでも生かせるようにしたい。（3年次 I教諭）」

(2)学年構成に応じた「学年メンタリング」の計画的実施

①課題選択シートの活用

学年メンタリングを進めていく上で、メンティ自身が自分の課題を客観的に捉え、実践的指導力の向上に向けてメンターと課題を共有しておく必要がある。メンタリングを行う際に、課題選択シート（図6）からメンティが自分自身に足りない課題（特に高めたい項目）を選択し、その視点をもちて授業実践や事後の振り返りを行う。

授業における実践的指導力の内容項目	
導入 段階 (A)	解いてみたい、やってみたいと思うことができる導入の工夫
	1 ○ 「授業構想シート」を活用し、まめからめあてを作る
	2 ■ 子ども達が学習の見通しをもち、子ども自身でめあてをつくる
	3 △ 導入時に実物やデジタル教材を提示し、学習の見通しをもたせる
	4 △ 前時と比較から「なぜ」「どうして」という思考のギャップを生み出し、めあてへとつなげる活動
展開 段階 (B)	5 その他（ ）
	自分の考えをもたせ、広げ深めることができる工夫
	1 ○ 子どもに考えさせたいことを明確にして、「聞いた発問」と「聞いた発問」を使い分ける
	2 ○ 効果的に問い返しを行い、子どもが思考を深めることができる
	3 ○ 自分の考えを書く活動のための時間を確保するとともに、ノートの使い方を指導することで、思考しやすいようにする。
	4 ■ 「比べる発問」を行い、気づいた違いを生かす
	5 ■ 「ゆきり発問」を行い、理由や根拠を掘り下げる
	6 ■ 書く活動で考えをもたせ、話し合う活動で相手と質疑応答ができるようにする
	7 ■ 書く活動と話し合う活動を効果的に組み合わせ、相手と考えを相互に深め合うことができるようにする
	8 △ ホワイトボード等、思考ツールを活用し、児童の思考を可視化・操作化する話し合い活動
	9 △ 個人思考・ペア・グループ活動⇒全体での話し合い というステップを踏んだ授業展開
	10 その他（ ）

図6 課題選択シート

②学年構成に応じた「学年メンタリング」

全教職員がメンタリングによる授業実践を行い、よさを体感することができるよう前期・後期にそれぞれ1回ずつ、メンター・メンティの立場を経験できるように設定した。ここでは学年構成や教職経験に応じた2つの学年の実践について述べていく。

ア)マンツーマン型

第6学年はキャリアステージ1～3の教員がバランスよく配置されているため、「学年メンタリング」をそれぞれペアで進めていった。

学 年：第6学年

実施日：令和4年6月28日

教科等：外国語科「Welcome to Japan (4/7)」

	メンティ	メンター	実施教科
1	A 教諭 (学年主任・23年次)	C 教諭 (ミドル・7年次)	社 会
2	B 教諭 (若年・5年次)	C 教諭 (ミドル・7年次)	外国語
3	C 教諭 (ミドル・7年次)	A 教諭 (学年主任・23年次)	算 数
4	D 教諭 (若年・4年次)	A 教諭 (学年主任・23年次)	算 数
5	E 教諭 (ミドル・7年次)	B 教諭 (若年・4年次)	音 楽

図7 第6学年の構成及び実施教科

B教諭は外国語の授業に関して課題があり、苦手意識をもっていた。外国語を得意とするC教諭が同学年にいたためB教諭がメンティ、C教諭がメンターとなりペアでメンタリングを行った。

事前メンタリングでは、児童の実態や課題選択シート（図6）をもとに、メンティの「特に高めたい項目」を中心に相談しながら解決策を模索していった。また、B教諭は予め外国語に関する疑問

点をまとめた資料をメンターに渡しており、資料について「私だったらこうする」といったアイメッセージをメンターが送っていた。また、「一度事前に授業を観に来ていいですよ」とメンティの不安や心配なことを取り除き、実践意欲が高まるような支援を行っていた。

表3 授業づくりシート

本時特に高めたい項目	アクティビティの途中で中間評価を行い、話し合い活動を充実させる。	
項目選択シート	項目から1〜3つ選択し、具体化・焦点化する	
	評価 4(非常によい)〜1(改善が必要) メンティ メンター	
「テリ先生に日本の文化を紹介する」という Lesson Goal と、前時の活動から、子どもたちが本時の学習の見通しをもち、めあてをつくる。	2	2
最初に教師のデモンストレーションを見たり、アクティビティの途中で友達の手本を見たり(中間評価を行う)して、順を追って活動に慣れ親しむようにさせる。	3	3
ふり返りの中で、「今日頑張ったこと」「次の時間(テリ先生への紹介まで)に頑張りたいこと」を言えるようにする。	3	3

実践中、メンターはこの授業づくりシート(表3)をもとに子どもの姿から数値で判断し、事後メンタリングに臨んでいた。授業後、「時間がかかりすぎたため、振り返りが共有できなかった」という反省に対して、メンターは、「いいコンビネーションだった」と価値付けするだけでなく「活動内容を精選する」「具体的には、図や表にまとめて視覚的に分かりやすくする」といったメンティの課題に対する支援を行っていた。



資料1 メンタリングの様子

メンターは、メンティの言葉に耳を傾け(傾聴)、価値付けたり認めたりしながら(承認)、「どうすればよかったと思うか(質問)」などのコーチングマインドを意識しながら、リフレクションをリードし、メンティの価値付けや「特に高めたい項目」について達成できたこと等を中心に評価を行った。授業後の振り返りにはメンティからは自分自身の伸びを実感するような記述が見られた(表4)。

表4 メンティの授業後の振り返り

疑問点をメンタリングで事前にアドバイスいただいたことで、授業に不安なく臨むことができた。「中間評価」では、まずはやってみることで理解が深まった。今回の授業に限らず、めあてや単元のゴールを大切に、めあてや振り返りに生かしていきたい。他にも、掲示物以外に子どもが言ったことを板書に残すことで、ふり返り等に生かせることを学ばせていただいた。(6年次・B 教諭)

イ) メンター+メンティ・サブメンティ型

2年生は4名のうち2人が2年次教員ということもあり、メンティとサブメンティ、学年主任がメンターとなり、メンタリングを行った。

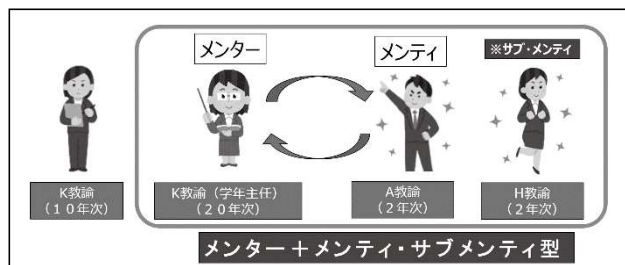


図8 第2学年の構成及び学年メンタリングの構成例

メンターとの事前メンタリングの前に、ピア関係(2年次教諭同士)で相談し合っていた。「ワークシートの構成はこれでいいか」「私だったら…」といった形で気兼ねなく話すことができていた。サブメンティがいることで、メンターにつなぐパイプ役として意見を気軽に言い合ったり一緒に考えたりするメリットがあった。また、自身の課題や授業での悩みや不安な点を明らかにした上で、メンターとのメンタリングに臨むことができるため、よりスムーズにメンタリングを行うことができたと考える。

メンターとの事前メンタリングにはサブメンティも同席し、事前に明らかにした課題について具体化・焦点化していた。今回は「特別の教科道德」ということもあり、「主発問は2つにしぼっている。児童に考えさせる場面についてどうか。」という質問に対して、メンターが承認した上で「児童の発言の中で『なぜ、どうして?』と問い返すとよい。」と付け加えていた。

メンタリングの授業では、メンター、サブメンティが参観し、授業づくりシートの「特に高めたい項目」の視点に沿って評価を行っていた。



資料2 授業実践の様子

メンターは、教師の指導や発問だけでなく、どのように子どもが発表しているかなど、子どもの姿から判断していた。メンティはリフレクションの中で「事前に話していた『問い返し』を意識しながら、児童の意見を引き出すことができた。」と述べていた。それに対してメンターは、「デジタル教材を導入でうまく活用できていた」といった称賛から始まり、「振り返りを2とした」といったように数値をもとに根拠を説明していました。評価にずれがあった場合は「なぜ違うのか」といった理由をさらに付け加えていた。また、「次回はどのように改善すればいいのか?」といった意見や提案が出されていた。事後メンタリングにはサブメンティも同席しており、「教諭はどのように評

価値したか」「メンティ同士で振り返ってよい」といったようにメンターから発言を促す様子が見られた。サブメンティも評価し、意見交換することで、学びの共有につながったと考える。

(3)情報共有や学年メンタリングの成果を学校全体の学びとすることを目的とした報告会の実施



資料3 前期報告会の様子

前期で行った実践について、成果や改善点を明らかにするために報告会を実施した。学年協議を行い、メンター、メンティそれぞれの立場から実践を通したよさや気付きについて出し合った。「気軽に相談できる」「学んだことをすぐに使える」「授業づくりを一緒にやっている感が強い」等の意見がどの学年でも出された。メンタリングの効果を感じやすい傾向や後期に向けての改善点等がより焦点化された。最後に、研究講師より文部科学省の最新情報や教育現場の傾向等を踏まえた上でのメンタリングのよさや有用性について、本校の実践を交えながら価値付けしていただいた。研究の方向性を確かなものにし、後期以降のモチベーションを高めることができる会となった(表5・6)。

表5 前期中間報告会のメンター振り返り(一部抜粋)

・学年で感じた良かった点・課題点が他の学年でも出ていたので、学校全体の意見として良い点は継続し、課題点は修正して、後期のメンタリング研修に生かしていきたい。(14年次・S教諭)
・メンタリング研修を行うことで、学年で授業について話をする機会が増えた。(11年次・N教諭)

表6 前期中間報告会のメンティ振り返り(一部抜粋)

・普段から、自分の学級経営や授業・子どもとのかかわり方を常に「自分のやり方・考え方はどうなのだろう」と考え、メンターの先生に質問をしていくことが大切だと思った。(3年次・I教諭)
・メンタリングを行うことで、人と人との関わり方を学ぶことができ、日ごろの授業改善にもつながる。事前に分からないことや知りたいことをピックアップし、メンターの先生と一緒により良い授業ができるようにしていく。(3年次・D教諭)

(4)校内研修体制の再構築

①目的や研修イメージを共有化するメンター研修会

学年メンタリングを組織的に取り組んでいくための体制づくりとして、運営委員会の中にメンター研修会を位置付けた。これは、管理職や各学年

主任、主幹教諭などから構成され、組織体制の中心となるものである。月に1回、本研究の目的や意図、価値やコーチングマインドについて学ぶ時間を設定した。

第4回のメンター研修会の中でメンタリングについて率直な意見交換を行う中で「メンタリングという方法が先に来ているのではないか」「メンターとして一人で指導する自信がない」等の意見が出された。そこで、学年メンタリングに関する通信(図9)を発行し、そのような疑問や不安感を少しでも解消できるようにした。

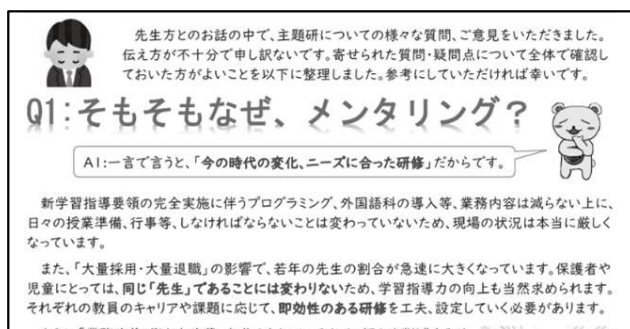


図9 疑問について回答する通信

第7回には、新採教員と同学年を組んでいる学年主任が、メンタリングの現状や新採指導への困難さを共有し、今後の指導方針について話し合った。



資料4 メンター研修会の様子

普段学年で動くことが多いため、他学年の状況が見えにくい。実践報告をし合うことで、それぞれの学年メンタリングに生かすだけでなく、各学年の人材育成の課題を

学校全体の課題として捉えることにつながり、理解を深める機会につながったと考える。

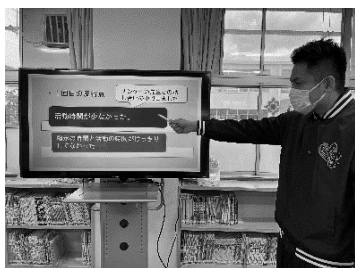
②学びを共有し、ピア関係で相談し合うルーキータイム

若年教員アンケートによる実態調査から、「授業展開力」や「授業評価力・改善力」に課題を感じている若年教員が多いことが分かった。そのため、ルーキータイムでは、授業に関するテーマ研修だけでなく、実践的指導力を向上させることを目的とした学年メンタリングを補完するような内容を研修内に多く設定し主題研究との連携を図った。活動は近接学年のグループ(表7)を基本とし、メンティ同士の関係性を構築しやすくするだけでなく学習内容のつながりを意識しやすい利点あった。

表7 メンティ研修会（活動グループ）

1・2年生	3・4年	5・6年
M教諭（3年次）	I教諭（3年次）	Y教諭（5年次）
A教諭（2年次）	K教諭（初任者）	M教諭（6年次）
H教諭（2年次）	U教諭（6年次）	D教諭（3年次）
T教諭（初任者）	A教諭（初任者）	A教諭（4年次）
※ 養護教諭		※ 中学校体育専科

ルーキータイムの中に、学年メンタリングの進捗状況や個別の悩みについて相談する時間を設けた。ピア関係で話し合うことは、「こんなこと聞いてもいいのかな」と思えるようなことでも質問できる気軽さがメリットとして挙げられる。



資料5 メンタリング共有会の様子

第8回のルーキータイムの中で学年メンタリングについての学びを共有する場を設定した。I教諭は、「メンタリングを通して自分の課題がはっきりとし、授業の解像度が上がった気がする」「指導書ありきではなく、子どもの思考の流れに沿って授業を考えることが大切だと学んだ」と述べていた。また、D教諭は「前期では活動時間が少ない、指示と活動時間が区別できなかったため、後期は活動時間を増やした」「メンターの先生が児童と一緒に活動をしていたため、私も見習っている」と述べていた。共有会では、メンターから学ぶ際の心得について伝えたり、前回の実践と比較して改善点を発表したりするメンティの姿が見れた。

メンティ同士で学んだことをお互いにアウトプットする場を設けることで内省を促し、メンティ全体の学びにつなげることができた。

表8 ルーキータイム振り返り（一部抜粋）

・メンタリングでは自分で知りたいポイントや見てほしいところを明確にすることと、子どもに定着させたいところを明確にすることが大切だと再認識できた。（2年次・A教諭）

・N先生は、音楽専科で専門でもこんなに時間をかけて悩むんだと思うくらい真剣に練り直しているようすをたくさん見たから、自分も頑張りたいと思った。（2年次・H教諭）

・I先生の「目指す児童の姿から逆算して、発問や授業を考える」ことは、自分も意識しないといけない部分だなと思いました。（6年次・U教諭）

7 全体考察

(1)学年構成や教職経験の違いによるメンタリング
学年の構成や教職経験の違いによる3つの型のメンタリングを考察する。

①マンツーマン型

ペアでメンタリングを行った。メンティは課題を明らかにした上で、メンターがコーチングスキルを大切にしながら責任をもって取り組んでいた。第6学年のB教諭やE教諭は、メンタリング実践後も導入など部分的に授業を参観していた。B教諭は「学年内で授業の関わりや会話が増えた。」と述べており、その効果を実感していた。マンツーマンでのメンタリングは伴走的、継続的な支援につながりやすい。一方で、メンター研修会では、I教諭が「私の能力に依存してしまうため、不安」といった声があるように、メンターの力量に左右され、負担を感じやすいという課題もあった。

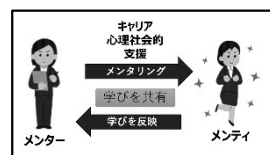


図10 マンツーマン型

②メンター+メンティ・サブメンティ型

メンティ同士で事前に相談し、課題やメンタリングの授業で特に高めたい点を明らかにした上で、メンターとのメンタリングに臨んでいた。また、メンティと授業内容を一緒に考えていたため、サブメンティも当事者意識をもって授業を参観し、学びを共有した上ですぐに自分自身の明日の授業に生かすことができていた。

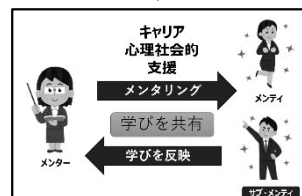


図11 メンター+メンティ・サブメンティ型

③メンター・サブメンター+メンティ型

サブメンターがメンティの困り感などを引き出し、一緒に教材研究や示範授業を行っていた。その上でメンターへとつなぎ、メンタリングを行うことができていたため、メンティはよりスモールステップで課題や特に高めたい項目について考えることができた。サブメンターが学習規律や板書、発問等、授業づくりの基本的な部分について支援し、メンターが授業の展開や内容について支援するなど、役割分担も工夫されており、メンターの負担軽減にもつながった。また、サブメンター自身も主体的に関わることで学びを共有することができた。

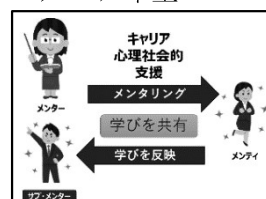


図12 メンター・サブメンター+メンティ型

(2)「学年メンタリング」について

表 9 学年メンタリングアンケート（4 件法 N=30）

質問項目	メンティ	メンター
メンタリングが自分の課題の解決や学びの振り返り、指導力向上に役立った。	3. 3	3. 2
学年研修会にメンタリングを位置付けたことで、学年内での学びの共有につながった。	3. 4	3. 3
メンタリングの時間は十分に確保できた。	2. 3	2. 1
同学年なので、学習内容や指導方法について相談しやすかった。	3. 3	3. 4
メンタリングをすることで自身の指導の学び直しにつながった。		3. 3

アンケート結果（表 9）から、「メンタリングが課題の解決や学びの振り返り、指導力向上に役立った」の項目が 3. 3 ポイントと、多くの若年教員が実感していることが分かる。また、「学年内での学びの共有につながった。」「同学年なので、学習内容や指導方法について相談しやすかった」という項目についても非常に高く、学年集団で学びを共有し、組織的な学びにつながったと考える。

また、メンターへのアンケート結果から「自身の指導の学び直しにもつながった」の項目が高い数値となっており、メンティだけでなくメンターの学び直しにつながったことで、学校全体の実践的指導力の向上につながったと考える。

(3)若年教員チェック表の結果

表 10 授業の資質に関する昨年度と今年度の比較

（15 項目 4 件法 R4 年 2 月 N=14 R4 年 8 月 N=12
R4 年 12 月 N=12 管理職・教務主任 R4 年 12 月 N=3）

対象者 アンケート項目	若年教員			管理職 教務主任 (R4 年 12 月)
	R4 年 2 月	R4 年 8 月	R4 年 12 月	
授業構想力	2. 98	3. 04	3. 21	3. 00
授業展開力	2. 75	2. 8	2. 96	2. 66
授業評価・改善力	2. 55	2. 58	2. 74	2. 3
合計(平均値)	2. 76	2. 8	2. 97	2. 66

3 回のアンケートを実施した。アンケート結果から課題だった授業の資質に関する全ての項目の数値が上昇しており、改善につながった。特に、「授業構想力」については 3 ポイントを超える結果となった（表 10）。これは、「学年メンタリング」やルーキータイトムを通じて、日常的に授業改善にこだわり、メンターが主体的に関わりながら支援してきた結果であると考えられる。また、管理職に対して同様のアンケートを行った結果、授業に関する項目について 2. 66 ポイントと依然として低い数値である。実践的指導力の向上について、管理職への聞き取りの中で「若年教員の日々の成長

ぶりから、今年一年間のメンタリングの効果をとでも感じる。多くの実践を観て学び、継続的に支援された結果である」と述べていた。今後は授業チェックシート等を基に課題をより焦点化し、実践的指導力の向上を継続して進めていく。

8 成果と課題

〈成果〉

- 「学年メンタリング」を校内研修の主題研究に位置付けたことで計画的に定例での O J T の有効性が明らかになった。
- 「学年メンタリング」を基に授業について話し合う機会が増えることで、学校全体で学び合う風土が醸成され、若年教員の実践的指導力の向上につながった。

〈課題〉

- メンティの指導方針をメンター同士で共有し、話し合う等、メンター研修会の更なる充実を図る必要がある。
- 校内研修（主題研究・キャリア別研修）がより一層連動し、持続可能な O J T 研修となるよう各研修のリーダーを育成していく必要がある。

主な引用・参考文献

- 1) 文部科学省(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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」中央教育審議会 3 頁
- 2) 北九州市教育委員会(2017)「人材育成基本方針」4 頁
- 3) 浅野良一(2009) 学校における O J T の効果的な進め方 北九州市教育委員会(2017)「人材育成のための O J T のススメ」(第 1 版)
- 北九州市教育委員会(2021)「メンタリングによる教員研修のすすめ」
- 小柳和喜雄(2009)「ミドルリーダーのメンタリング力育成プログラムの萌芽的研究」
- 谷益美(2017)「リーダーのための！コーチングスキル」
- 森保之(2021) 講演資料「人材育成と業務改善の両立に向けた校内研修体制の構築～メンタリングを中心とした O J T の工夫を通して～(北九州市立高須小学校)」
- 齊藤靖代(2022) 主体的に学び続ける若年層教員の育成に関する研究-計画・遂行・内省の循環を図る研修のマネジメントを通して- 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報第 12 号 294 頁

謝辞

本研究をまとめるにあたり、研修の機会を与えていただき、ご支援いただいた北九州市教育委員会に心より感謝申し上げます。また、昨年度から今年度にかけて、在籍校の校長先生をはじめ、関係の先生方に多大なるご協力をいただきましたことを心から深く感謝申し上げます。