

メンターチームによる若手教員支援についての一考察

－国語科の授業づくりを中心として－

上富田町立朝来小学校
教諭 朝井久喜

【要旨】

若手教員の授業力向上を目指して、メンターチームを編成し、国語科の授業づくりを中心とした校内研修を2つのターンで行った。第1ターン（全3回）は、若手教員が児童に付けたい力や言語活動を明確に意識することをねらいとして設定し、教材分析及び単元を構想する研修、模擬授業研修、そして授業を分析する力を向上させる研修を実施した。第2ターン（全4回）は、第1ターンの省察から研修内容を見直し、教材の本質にせまるための思考や発問、言語活動を考察する研修を新たに加えて実施した。メンターチームの再編成を行い、多くのメンターで若手教員に支援を行ったことで、若手教員の授業力向上とともに教員間のつながりも深まった。

【キーワード】

メンターチーム、若手教員支援、授業力向上、校内研修、付箋分析

1 テーマ設定の理由

教員の大量退職と大量採用時代を迎え、所属校においても、学級担任を受けもつ者（表1）で教職経験年数が3年に満たない教員（表2）が半数近くを占める。また、教員の多くは、生活指導や個別指導、家庭・保護者への対応に追われ、若手教員（注1）同士や経験教員（注2）と若手教員とが情報や指導技術等を共有・伝承するための時間や機会を設けることが困難となっている。そのため、教員同士のつながりがやや希薄になっている状況があり、若手教員の授業力をどう育成していくかが課題となっている。

所属校では、研究教科を国語科に設定しているが、若手教員からは、「国語科の授業づくりは難しい」「指導案の作成方法がわからない」という授業づくりについての不安の声が多く聞かれる。研究授業での事後協議会においては、若手教員は、参観した授業の教材を自分の授業で扱った経験がなく、教材理解が不十分であるため、授業の表面的な良し悪しについての意見交流に終始してしまうことが多い。また、若手教員は、授業の本質についての議論になると、経験教員から取り残されている場面もみられる。研究授業の前に模擬授業を行う若手教員もいるが、指示や発問を確認するだけの練習に終わり、授業そのものや展開について協議するまでには至っていない。

吉崎静夫(1996)の研究では、約5割の若手教員が国語科を「教えにくい教科」としてあげており、若手教員は「国語科はねらいが多様であいまいである」「算数科の教え方の手順はある程度できているが、国語科は明確な指導法が自分の中でできていない」「算数科は子供の反応がある程度予想できるが、国語科は子供の反応を予想するのが難しいとともに、子供から予想外の反応がしやすい」と捉えていると述べられている。このように、多くの若手教員にとって国語科は指導することが難しい教科で、その国語科の授業づくりを支援することが、若手教員の不安軽減とともに授業力の向上につながると考える。

表1 所属校の教員構成(学級担任)

年齢(歳)	人数(人)	割合(%)
51～60	3	20
41～50	3	20
31～40	2	13
23～30	7	47

(n=15)

表2 若手教員の教職経験(23歳～30歳)

若手教員の教職経験	人数(人)
4年目	1
3年目	1
2年目	2
講師～初任者	3

(n=7)

2 研究の方法

(1) メンターチームの編成

昨年度、筆者(注3)が実施した校内研修は、若手教員に対して一方的に説明を行うものであった。丁寧な説明を心掛けたので、若手教員に研修内容が伝わったものと認識していたが、実際には十分に伝わっていなかった。研修内容も筆者一人で考えて構成したので、若手教員の課題に合っていない部分があったのではないかと考える。

2015年12月には、中央教育審議会から「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(答申)」(※1)が出され、「一人のメンターが一人又は複数の初任者等を指導するだけでなく、複数のメンターと初任者を含む複数の若手教員が研修チームを組織し、研修を実施する方法によることも効果的」と述べている。そこで、筆者は、これまで実施した研修の反省を踏まえ、若手教員に対して複数のメンターが関わり、若手教員同士が交流できる研修の必要性を感じ、メンターチーム(注4)を編成した。

メンターチームは、若手教員を中心とした主体的な研修を目指し、各メンターはその成長を支援する役割を担う。構成メンバーは、メンターとして筆者と研究主任の2名、若手教員7名(学級担任6名、少人数担当1名)の計9名である。研究主任をもう一人のメンターとした理由は、本研究において所属校での研究推進の核になる研究主任と連携することが、若手教員の力量向上に効果的ではないかと考えたからである。取組にあたっては、メンターチームで行う研修の内容と方向性を所属校の全職員に伝え、若手教員が所属する学年主任と日時調整等の打合せを行うこととした。

(2) 若手教員の授業力の分析

1の項で述べた2つの課題解決に向け、若手教員の授業力の分析を、学びの丘が実施したアンケート、「授業力」チェックシート、若手教員の授業を観る視点の3つから行った。

ア アンケート結果から

和歌山県教育センター学びの丘(注5)が、所属校で行った国語科の校内研修後に実施したアンケート結果(注6)を図1に示す。項目1からは、若手教員と経験教員の間には、この研修の満足度に差がないことが分かる。しかし、項目3の数値には大きな開きがあり、経験教員は、研修が系統性を見据えた指導につながると感じているが、若手教員は研修を受けても指導につながるとは感じていない。一方、項目5をみると、経験教員とともに若手教員も、授業づくりについて、全職員で協働したり、情報を共有したりすることが教科指導に役立つと感じている。

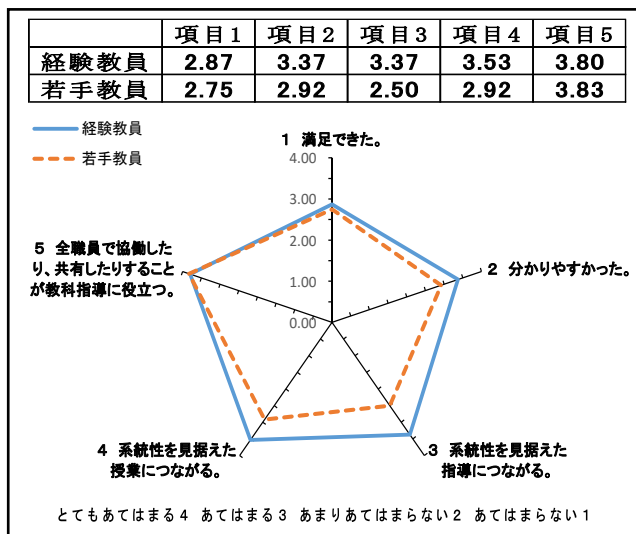


図1 校内研修(国語科)におけるアンケート結果

イ 「授業力」チェックシートから

若手教員の授業力把握のために、「授業力」チェックシート(注7)を作成し、若手教員に自己評価アンケートを実施した(表3)。アンケートの結果からは、若手教員は、教材研究を行って授業に臨んでいることが分かる。しかし、「書く活動から伝え合う活動につながる指導をしている」

「授業のまとめ・ふり返りを行う時間を確保している」「計画に基づき、児童の評価を行っている」の項目に関する数値が低いこ

表3 「授業力」チェックシート(抜粋)

1	教材研究を行って授業に臨んでいる。[教材研究・教材分析]	3.14
2	書く活動から伝え合う活動につながる指導をしている。[研究主題に関わる単元・授業構想]	2.43
3	授業のまとめ・ふり返りを行う時間を確保している。[和歌山基礎・基本3か条の実践]	2.43
4	計画に基づき、児童の評価を行っている。[計画に基づいた評価・改善]	2.43
5	児童の反応を生かしながら授業を構成している。[児童の反応を生かした授業計画]	2.86

とから、若手教員は、苦勞しながら授業を展開していると推測される。また、「児童の反応を生かしながら授業を構成している」の項目については、実際の若手教員の授業を観ると児童のつぶやきを共感的に捉えた授業展開ができていない場面もみられる。

ウ 若手教員の授業を観る視点の分析

若手教員が、どのように授業を観ているかを把握するために、第6学年の国語科「時計の時間と心の時間」の研究授業後、事後協議会で書かれた付箋の内容を分析した。付箋の色は、若手教員を若草色、経験教員を黄色とし、項目ごとに整理し、分類した(表4)。めあてについて書かれた付箋では、若手教員は「めあては赤で囲むのではなく、縦の傍線のみ両サイドに引くのですか」「今までの学習から、めあてへの流れがわかりやすい」と板書の仕方や提示の仕方を記述しており、経験教員は「めあてに向かう活動として、思考を促す書く活動があった」とめあてに向かって授業全体が進んでいたかを観ている。授業構成に関しては、若手教員は概ね肯定的に捉えているが、経験教員は授業展開や話型指導に改善が必要だと捉えており、若手教員と経験教員とでは明らかに授業を観る視点が異なる。さらに、目標達成の項目でも、若手教員は「第7段落の意味をノートに書かせていた」「第7段落を読む前に、どこに着目して読んで欲しいか言っていて、児童にとってわかりやすい」と授業者が行った指示について肯定的に捉えているが、経験教員は「第7段落には何が書かれているかを明確にしてから第7段落の意味を考えさせていたか」「第7段落の意味についてノートに書かせた後、児童の考えを発表させる場面があってもよかったのでは」など目標を達成させるためには授業構成に改善の余地があると捉えている。これらの付箋分析からは、若手教員は限られた場面を切り取って授業を観ており、経験教員は先の展開を見据えながら授業全体を観ていることがわかり、授業を観る視点に差異があることがわかる。

表4 若手教員と経験教員の授業を観る視点の状況

項目	若手教員	経験教員
めあて	<ul style="list-style-type: none"> めあては赤で囲むのではなく、縦の傍線のみ両サイドに引くのですか。 【表記】 今までの学習から、めあてへの流れがわかりやすい。 【掲示】 	<ul style="list-style-type: none"> めあてに向かう活動として、思考を促す書く活動があった。 【めあてに向けた授業展開】
授業構成	<ul style="list-style-type: none"> その場に応じた発問、指示ができていて、児童の反応が良かった。 発表させる児童を選んで、的を射ている内容だったので、他の児童の混乱はなかった。 【肯定的】 	<ul style="list-style-type: none"> 教師主導型の授業で、発表できる児童が限られていた。 話型が徹底できていない。学びのルールも同様。 【否定的】
目標達成	<ul style="list-style-type: none"> 第7段落の意味をノートに書かせていた。 第7段落を読む前に、どこに着目して読んで欲しいか言っていて、児童にとってわかりやすい。 【指示を肯定】 	<ul style="list-style-type: none"> 第7段落には何が書かれているかを明確にしてから第7段落の意味を考えさせていたか。 第7段落の意味についてノートに書かせた後、児童の考えを発表させる場面があってもよかったのでは。 【授業構成に改善を】

以上、ア～ウをまとめると、若手教員の授業力の課題として次の3つが挙げられる。

- ①研修を受けても普段の授業や指導に生かせないと感じている。
 - ②教材研究を行っているものの苦勞しながら授業を展開している。
 - ③授業参観の際には限られた場面を切り取って授業を観ている。

これらの課題をメンターチームで補い、若手教員の授業力を強化するための方途を考えた。

(3) 研修の枠組み

上記3つの課題を解決し、若手教員の授業力を高めるためには、①教材を分析し単元を構想する力、②授業を展開する力、③授業を分析する力を向上させるような研修を行っていくことが必要であると考え研修計画を立てた。

本研究は図2に示すとおり、PDCAサイクルを通して、1つのターンで3つの研修を実施する。研修①では、若手教員が同一の教材を分析し、教科書から単元目標、付けたい

力、言語活動を捉え、学習の手引きを用いて学習の要素を確認し、単元構想を具体化していく。研修②は、本時の展開を各自が考え、一人10分間の模擬授業実践と研究協議を通して、一番良いと思われる授業案を選定する。研修③は、研究授業の実施や授業参観をし、事後協議会に参加する。

このようなターンを繰り返すことで、日頃からメンターと若手教員が関わる機会を設定することとなり、若手教員は、互いの授業づくりの違いや工夫を学ぶことができると思った。このことが、多忙化の中で、個別化している日常業務における不安の軽減にもつながるのではないかと考えた。また、メンターも若手教員との関わりやメンター同士の協働の中から、伝え方や教え方を学ぶことができ、授業づくりのポイントを整理し、再確認できると考えた。

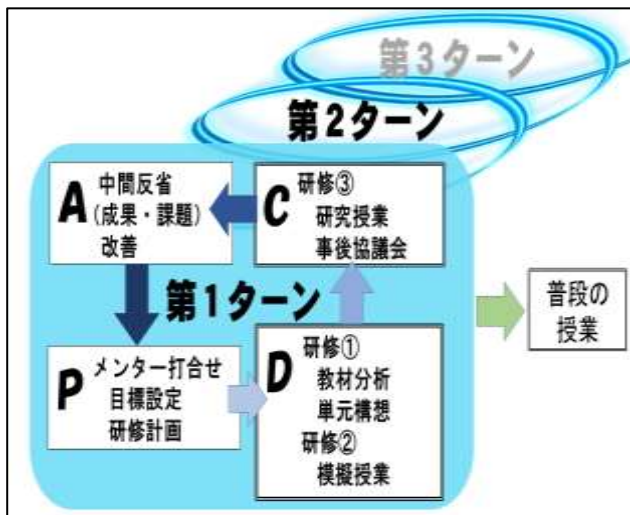


図2 本研究で行う研修

3 所属校における実践

(1) 第1ターン研修

第1ターンの研修を実施するにあたり、メンター間で打合せを行った。若手教員が児童に付けたい力や言語活動を明確に意識することをねらいとし、主体的に研修できるように、学ぶ場面と活動する場面のバランスを考え設計した。

研修①の教材分析及び単元構想研修は、以下の内容で実施した。

- ・教材分析を行い、教材の特性を押さえる。
- ・本教材で児童に付けたい力と学習の要素を確認する。
- ・若手教員同士で単元の構想を行う。

教材の特性をおさえていく中で、教材の理解について若手教員同士で意見が分かれる場面もあったが、メンターを交えた協議では互いに納得し、意見を一つにまとめることができた。児童に付けたい力を明確にするために、教科書から単元目標、付けたい力、言語活動を捉え、教科書の単元末にある学習の手引きを用いて、学習の要素を確認した。教材分析を終え、若手教員は児童に付けたい力について意見を出し合いながら、単元の構想を具体化した。

研修②の模擬授業研修は、以下の流れで実施した。

- ・筆者が提示した指導略案をもとに、本時の展開を考える。
- ・模擬授業は一人10分間で、参加者全員が行う。
- ・模擬授業終了後、若手教員同士で研究協議を行い、一番良い授業案を選定する。

若手教員の負担軽減のため、指導略案は筆者が予め提示した。1つのモデルを示すことで、若手教員は負担感なく授業展開を考えることができ、自分の授業展開に合うように指導案を作成し直した若手教員もいた。若手教員の模擬授業への参加意欲を引き出すため、時間を一人10分間と設定し、45分間の授業のどの場面を扱っても良いこととした。模擬授業は、導入を中心に組み立てた授業、導入から展開にかけての授業、あらすじを交えて45分の全ての展開を行う授業があった。一人の授業が終わると、若手教員は、授業の成果や代替案を付箋に書きこんだ。全ての模擬授業終了後、若手教員同士で、付箋に書かれた

意見や授業を受けた感想をもとにして授業づくりについての考察及び協議を行い、一番良い授業案を選定した。メンターも「授業力」チェックシートをもとに授業の評価を行い、その内容を研修終了時に若手教員に伝えた。

研修③は、以下の通りに実施した。

- ・ 研究授業の実施や授業参観をする。
- ・ 付箋に授業の成果と課題を記入する。
- ・ 若手教員同士で協議を行い、その協議内容を全体に伝える。

第2学年の国語科「どうぶつ園のじゅうい」の研究授業を若手教員1名が実施し、その授業を若手教員4名が参観した。事後協議会では、授業の成果と課題について、若手教員同士で活発な協議を行い、その協議内容は全体で共有した。

第1ターン終了後、メンター間で中間反省を行い、若手教員が児童に付けたい力や言語活動を明確に意識できたことを、若手教員の記述アンケート、模擬授業研修、事後協議会での付箋に書かれた内容から確認できた。教材分析研修を受けたことで教材理解は深まったが、研修で学んだ内容の全てを授業で教えようとした若手教員の姿がみられるなど、新たな課題が出てきた。また、研究授業の事後協議会での付箋数に変化はなく、その内容については、授業の表面的な部分に終始して記述する若手教員もいた。これらの中間反省から、第2ターン研修の内容を見直すこととした。

(2) 第2ターン研修

第2ターンは、研修内容を見直し、「教材の本質にせまるための思考や発問、言語活動を考察する研修」を新たに加え、4つの研修を実施することとした。また、研修計画段階で複数のメンターの考えを聞き、より多くの目で若手教員に関わる必要性を感じ、メンターチームを再編成(図3)した。これまでオブザーバーとしての役割を担っていた教務主任にも、メンター間の打合せや研修に参加してもらうことにした。さらに、それぞれの学年には「学年で若手教員を育てる」という思いがあるので、若手教員が所属する学年の主任に教頭を交えて、研究成果と方向性を伝え、若手教員支援を依頼した。構成メンバーは筆者と研究主任に新たなメンター5名を加え、若手教員7名と合わせて計14名となった。これまで通り研修の内容と方向性を決定するのは筆者と研究主任であるが、各メンターがそれぞれの役割を担い、若手教員を支援することとなった。

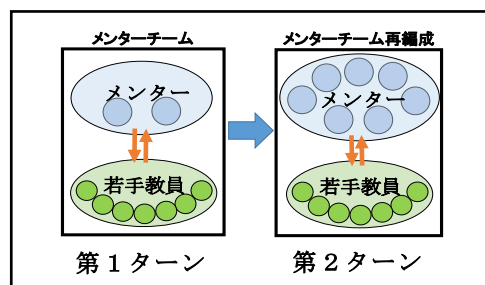


図3 メンターチーム再編成

研修①の教材分析及び単元構想研修は、以下の内容で実施した。

- ・ 事前に若手教員同士で教材分析を行う。
- ・ 教材の内容把握と教材の特性を押さえる。
- ・ 本教材で児童に付けたい力と学習の要素を確認する。
- ・ 学習指導要領解説を用い、指導事項の精選をする。
- ・ 若手教員同士で単元の構想を行う。

教材分析を行う際、第1ターンでは、学ぶ場面を講義形式で行ったが、メンターと若手教員の距離を感じたので、第2ターンは、若手教員とメンターが机を囲み、何でも言い合える雰囲気づくりを心掛けた。教材分析は、第1ターンの教材分析研修を生かし、若手教員同士で事前に教材分析を行った。教材の特性を捉える時間の短縮ができたことで、教材について協議する時間が多く取れ、教材の内容把握や授業でどう扱うかについての話し合いが充実した。第1ターンでは、教材分析から単元構想を行う際に課題がみられたことか

ら、単元構想に入る前、研究主任が学習指導要領解説を用いて指導事項の精選を行った。このことにより、児童に付けたい力がより明確になり、単元構想もさらに具体化された。研修②の模擬授業研修は、以下の流れで実施した。

- ・ 模擬授業を行う若手教員が、指導略案を作成し、本時の展開を考える。
- ・ 模擬授業は一人5分間で、代表者2名が行う。
- ・ 模擬授業終了後、若手教員同士で研究協議を行う。

模擬授業研修の前にメンター間で繰り返し打合せを行い、若手教員の代表者2名が自分の好きな場面を選び、指導案を作成して模擬授業を行うこととした。単元構想をもとに指導案を作成するのは若手教員にとって容易ではないので、研究主任が支援したり、教材に関する資料を教務主任が用意したりして、若手教員を支援した。第1ターンでは、模擬授業の場面は、45分間のどの場面を行っても良いとしたが、第2ターンは本時の山場とした。協議時間の確保のため模擬授業時間を一人5分間とし、拡大指導案を使い、若手教員が授業の成果と代替案を書き込んだ付箋をもとに協議を行った。

新たに加えた研修の実施内容は、以下の通りである。

- ・ 研究授業の学習指導案を用いて、本時の展開を考察する。
- ・ 予想される児童の活動について考える。
- ・ 予想される授業者の発問について考える。
- ・ 目標に対して評価が妥当であるかを考える。

研修の2日前、全職員で行った事前検討会に参加したが、若手教員は意見を出せなかった。研修の途中、若手教員から「事前検討会では気付かなかったことが分かってきた」という意見が出た。このことから、若手教員は事前検討会のようなフォーマルな場では意見が出しにくいことと協議進行から遅れがちであることが推察された。研修は、学習指導案にある本時の展開に沿いながら、拡大ワークシートに記入して予想される児童の活動について考え、授業者が行うであろう発問について意見を出し合った。最後に、本時の目標に対して、評価が妥当であるかについて考察した。この目標を達成するために何を中心に据え、どんな発問をするべきかを若手教員とメンターで交流した。

研修③は、以下のように実施した。

- ・ 研究授業の参観をする。
- ・ 付箋に授業の成果と課題を記入する。
- ・ 縦割り（経験教員と若手教員が入り混じった）グループで協議を行う。

第4学年の国語科「ごんぎつね」の研究授業を若手教員全員で参観し、事後の協議会に参加した。若手教員中心に協議が行えるように、若手教員から授業の成果と課題について述べ、その後に経験教員が意見を述べた。若手教員は、これまでの研究協議と比べると活発に意見を述べ、成果についてしか付箋に記述できなかった若手教員から課題や代替案についての記述がみられた。また、付箋数が増えた若手教員もいた。

第2ターン終了後、メンター間で研修の振り返りを行った。教材分析研修では、単元構想を行う前に、学習指導要領解説を用いて指導事項の精選を行ったことで、単元構想がさらに具体化された。模擬授業研修では、第1ターンよりも模擬授業数が減ったため、協議時間を十分に取ることができ、授業毎にメンター（筆者、研究主任、教務主任）の意見を若手教員に伝えるなど、若手教員の新たな視点づくりの機会になった。研究授業を参観する前に第1ターンにはなかった新たな研修を行ったことで、若手教員の授業を観る視点の明確化、事後協議会での付箋数とその内容の変容、自信を持った発言につながった。

4 研究の成果と課題

(1) メンターチームの効果

メンターチームで、研修を通して色々な学年の同僚と関わることで、異世代間の縦のつながりと、同世代間の横のつながりが強くなったと感じる。若手教員からは、「多くの教員と関わることで、教材理解が深まり、多様な視点を獲得することができた」という声が聞かれ、メンターからは、「若手教員の発言が活発になった」「若手教員が相談する窓口も広がった」「メンターの誰かが都合がつかなくても、研修会が開催できた」「メンター自身も多様な考えにふれる機会になるので、学ぶことが多い」という意見があり、チームで若手教員に関わる良さをメンターも感じる事ができた。

課題としては、日々の業務の中の日程調整や時間調整、学年をまたぐことで関係調整が難しく、時間がかかったことがあげられる。また、互いの思いや考えを出し合うことで、研修の方向性はより明確になり相互理解も進むが、それらを一つにまとめる難しさもあった。

(2) 若手教員の授業力の変容

図4の「授業力」チェックシートを研修前の6月と研修後の11月で比較すると、全体的に研修後の数値が向上している。項目1の数値に変化はないが、若手教員からは「研修で教材研究に取り組み、教材分析の方法が分かった」「自分なりの教材観をもち、教材を自分だったらこう扱うと考えるようになった」という声が聞かれ、研修後の方が、より深い教材分析・教材研究ができていると考えられる。項目2の数値が向上していることから、若手教員は、研究主題を意識した単元・授業構想を行えているといえる。項目4については、数値は向上しているもののまだまだ低く、若手教員が計画に基づいて評価を行い、その評価を授業改善に生かすことが難しいようである。

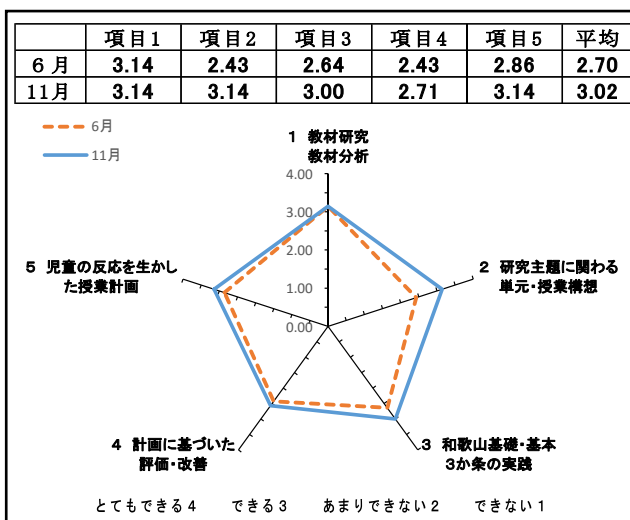


図4 研修の前後の「授業力」チェックシート比較

研究授業後の協議会で若手教員が記述した付箋内容を6月と11月で比較(表5)すると、6月には**発表のさせ方**や**板書**など、授業の表面的なことについての記述が多かったが、11月になると「登場人物の3つの台詞の違いを、音読させることでつかませていた」「接続語に着目させ、例題を与えていた」等の**教材**について書かれた付箋が大幅に増えた。めあてに関する付箋の数は減少しているが、「児童一人一人の感じ方の違いを比較するのは難しい」と目標設定に言及した付箋が見られた。**授業構成**に関する付箋も大幅に増え「登場人物の心情の違いを、変化の前後ではっきりさせる必要があった」「意見を出し合うことは円滑に進められていたが、自分の意見と比べてどう思うかは難しそうだった」といった課題を捉えた内容が多くなった。また、6月には見られなかった「評価規準に到達していないのでは」という**評価**に関する記述、「言葉の違いに着目し、全体で取り上げ共有できれば」「前の本文とつなげた丁寧な読み取りを」という**代替案**も若手教員の中から出た。付箋分析からは、6月の時点で主に教態や表記について授業を観ていた若手教員が、11月の時点では自分なりの教材観をもって研究授業に臨み、授業そのものや先の展開を見据えながら授業を参観していたことがわかる。

表5 付箋項目の変容

項目	6月	11月
発表のさせ方	4	0
板書	2	0
教材	14	25
めあて	5	2
授業構成	1	10
評価	0	3
代替案	0	2

(3) 2つのターンを終えて

第2ターン終了後にとった記述式アンケートでは、若手教員から「単元のつながりを意識した」「これまでは教態を観ていたが、今回は発問に着目し児童の動きを意識した」という記述がみられ、自分なりの教材観と視点をもって授業参観したことがわかる。また、若手教員は「単元目標、子供に付けたい力を明確に意識するようになった」と回答しており、研修が普段の授業づくりにも生かされているともいえる。メンターチームによる学年の壁を超えた研修については、「単元のつながりがわかり、系統性が意識できる」「この学年で付けないといけない力、次の学年で付けたい力が明確になる」と若手教員は述べており、研修により学年のつながりや系統性を意識できたことがわかる。メンターからも、「若手教員から積極性を引き出し、付箋内容が精選された」「若手教員から、授業の核心にせまる意見も出た」と若手教員の変容を捉えた意見が聞かれた。

課題としては、若手教員に研修全体の見通しを持たせ、共通の話題で話し合ったものの、協議が長引いて時間が超過した研修があったこと、自分が担当しない学年の授業の事前準備に多くの時間を割いた若手教員もいたことが挙げられる。若手教員から研修に対して負担感を感じるという声は聞かれなかったが、メンターからは「日常の業務に差し障りが生じ、研修が新たな負担感を生み出すことにならないか」という声もあった。しかし、本研究で行った研修は、国語科の特定の教材に限ったものではなく、国語科の他教材や他教科にも応用できる力量形成を目指したものである。そのため、そのことを若手教員に伝え、モチベーションの維持・向上を図る必要があると考えている。

5 今後に向けて

本研究において、限られた場面を切り取って授業を観ていた若手教員が、経験教員のように先の展開を見据えながら授業全体を観るようになってきたことは大きな成果だといえる。今後は、若手教員が計画に基づいて児童の評価を行い、問題点や改善点を明確にして次の授業に生かす方法を学べる研修、授業の一コマだけでなく単元を見通した授業づくりができる研修の必要があると考えている。

若手教員には、日頃ちょっと集まって授業づくりに関する課題や日常で困っていること等を持ち寄り、思ったことを気軽に言い合えるような場が必要である。また、授業実践の経験を積むことで獲得できる力もあり、その力を育み学校として若手教員を支えていくためには、本研究で実施したように、若手教員が自分の授業を振り返る機会を定期的に持つことも望まれる。

次年度は、所属校において、メンターと複数の若手、そこに初任者を加えて、新たなメンターチームを編成したいと考えている。その中で、本研究での学びの経験を有する若手教員は、次年度の初任者に対して、主体的に学ぶ先輩としてのモデルを提示することと教える経験を通して自信をつけ、自らの学びを深めていくと考える。次年度の初任者も、自分の身近な先輩に支えられ、本研究での取組を経験することによって自信を持つと考える。このような研修や機会を重ねることで、教員間の関わり合いが深まり、初任者と若手教員そしてメンターがつながることで世代間を超えた協働や対話が生まれることを実感していくであろう。

今後も引き続き、メンターチームでの研修を行っていくことで、やがてチームは学校全体へと拡張し、学校全体で若手教員を支援する組織へと遷移することが期待される。本研究で実施した若手教員とメンター、メンター間の関係を構築していくことが、若手教員の抱えている課題解決になり、若手教員の国語の授業づくりのみならず、全ての教員の学び合いが促進され、学校組織として成長し続けていけると考えている。

<注 釈>

注1 本研究における若手教員とは、中央教育審議会(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(答申)」の補足資料における、キャリアステージ1～3年目の教員に臨時

的任用教員を含めた7名を指す。

- 注2 本研究における経験教員とは、淵上克義(2009)が中堅教員と捉えている、教務主任、研究主任、学年主任、教科主任などの立場についての教員を指す。
- 注3 筆者は、所属校勤務8年目の教員。昨年度の校務分掌で、研究主任、学年主任、教科主任(国語)、初任者担当教員の業務を行った。
- 注4 メンターチームとは、横浜市が推奨する人材育成システムで、初任者や初任2年目、3年目教員の人材育成を目的に、管理職や先輩教員である5年次、10年次教員等で組織した支援チームである。
- 注5 本年度から2年間、所属校は、和歌山県教育センター学びの丘の研究協力校として、互いに連携しながら研究・研修・教育実践を進めている。
- 注6 所属校で行われた校内研修「系統性を見据えた教科指導について」の事後アンケート。10項目の内容に対して4件法(「とてもあてはまる」、「あてはまる」、「あまりあてはまらない」、「あてはまらない」)で尋ね、とてもあてはまるを4点、あてはまるを3点、あまりあてはまらないを2点、あてはまらないを1点として合計した数値を回答者数で割ったものであり、最大値は4となる。
- 注7 東京都教職員研修センター「『授業力』診断シート」、横浜市教育委員会「初任研チャレンジシート」、名古屋市教育センター「授業力評価シート」、朝来小学校「朝来の教育チェックシート」をもとに筆者が作成した。18項目の内容に対して4件法(「とてもできる」、「できる」、「あまりできない」、「できない」)で尋ね、とてもできるを4点、できるを3点、あまりできないを2点、できないを1点として合計した数値を回答者数で割ったものであり、最大値は4となる。

<引用文献>

- ※1 中央教育審議会(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(答申)」

<参考文献>

- ・大久保直樹(2015)「教員の同僚性を高める教務主任による組織運営の一方途 一分掌横断型プロジェクトチームにおける主任間の連携支援を通して」福岡県教育センター長期研修員報告書
- ・小柳和喜雄(2011)「メンターとメンティの相互理解によってメンターリングの効果を上向きさせる自己点検評価表の開発」奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要 第20号
- ・柴田悦子(2011)「若年層教員を対象としたOJTにおける指導教諭の在り方」福岡市教育センター研究紀要 第881号
- ・ちよんせいこ(2009)『学校が元気になるファシリテーター入門講座』解放出版社
- ・中原淳(2010)『職場学習論—仕事の学びを科学する』東京大学出版社
- ・名古屋大学大学院教育発達科学研究科(2012)「同僚教師を育てるミドルリーダーを対象とした授業洞察力と研究組織力の育成」教員研修モデルカリキュラム開発プログラム実施報告書
- ・姫野完治(2012)「校内授業研究を推進する学校組織と教師文化に関する研究(1)」秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 第34号
- ・淵上克義(2009)『スクールリーダーの原点—学校組織を活かす教師の力』金子書房
- ・村上雅弘(2012)「『ワークショップ型校内研修』充実化・活性化のための戦略&プラン43」教育開発研究所
- ・横浜市教育委員会(2011)『「教師力」向上の鍵 「メンターチーム」が教師を育てる、学校を変える』時事通信社
- ・吉崎静夫(1998)「一人立ちへの道筋」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師～教師学への誘い』金子書房